The University of Osaka
Institutional Knowledge Archive

Title	E タンデムにおいてドイツ人日本語学習者の動機を変化させた要因
Author(s)	脇坂, 真彩子
Citation	阪大日本語研究. 2013, 25, p. 105-135
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/24853
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

https://ir.library.osaka-u.ac.jp/

The University of Osaka

『阪大日本語研究』25 （2013）

E タンデムにおいてドイツ人日本語学習者の動機を変化させた要因
Factors that influenced the motivation of a German learner of Japanese in eTandem

脇坂　真彩子
WAKISAKA Masako

キーワード：ドイツ人日本語学習者　タンデム学習　互恵性　学習者オートノミー　内発的動機づけ

要旨

タンデム学習とは、母語の異なる 2 人がペアになり、互恵性と学習者オートノミーの原則に基づいて、互いの言語や文化を学び合うという学習形態である（Brammerts, 2005）。本稿では、ドイツと日本でのインターネットを介した遠隔のタンデム学習（E タンデム）で学習を続けたドイツ人日本語学習者の動機がどのような要因によって変化したのかを検討した。研究方法には手段的なケース・スタディを用いた。研究協力者は E タンデムを実践したドイツ人日本語学習者 David さんである。分析の結果、E タンデム・プロジェクトにおける David さんの動機は、1）自由に自己表現ができたこと、2）母語話者とのやり取りで言語使用や相手の文化を学べたこと、3）日本語の上達が感じられたことによって高められており、また、E タンデム・プロジェクトとは直接関係のない要因からのストレスやプロジェクトの枠組みの負担によって下げられていたことが明らかになった。

1. はじめに

E タンデム（eTandem）とは、母語の異なる 2 人がペアになり、インターネットを介して、互いの言語や文化を学び合うという学習形態のことである。本稿は E タンデムの実践を続けたドイツ人日本語学習者 David さんの動機がどのような要因によって変化したのかを明らかにすることを試みるものである。以下、本稿の構成について述べる。まず、第 2 節で、本稿で扱う E タンデムとはなにかを説明する。第 3 節では、タンデム学習における動機づけの先行研究を述べた上で問題提起をする。第 4 節では調査概要を述べ、第 5 節では、研究方法を示す。第 6 節では、ドイツ人日本語学習者 David さんの動機がどのように変化していったのかを記述する。その上で、第 7 節では、E タンデムの学習活動で、David さんの動機に変化を及ぼした要因について考察を加え、第 8 節で全体をまとめる。

2. E タンデム（eTandem）とはなにか？

2. 1. タンデム学習の定義と原則

タンデム学習とは母語の異なる 2 人がペアになり、言語や文化を学び合うという学習形態である（Brammerts, 2005）。タンデム学習は互恵性（reciprocity）と学習者オートノミー（learner autonomy）という 2 つの原則に基づいて行われる（Little & Brammerts, 1996）。互恵性とはパートナーが互いにそれぞれの目標を達成し、言語学習の成果を上げるために助け合う関係を指す。学習者オートノミーとは自分自身の学習に責任を持つことであり、それぞれが自分の学習時間に「何を」、「どのように」学びたいのか、そしてパートナーからどのような助けが必要なのかを決め、自分自身の学習を管理することである。

2. 2. E タンデム

タンデム学習には大まかに言って 2 つの種類がある。ひとつは学習者 2 人が直接会って学習を進める対面式タンデム学習（face-to-face tandem learning）であり、もうひとつは物理的に離れたところにいる学習者 2 人がインターネットを介して行う E タンデム（eTandem）である。タンデム学習の歴史的な変遷を振り返ると、タンデム学習がその名を用いて初めてなされるようになったのは、1960 年代後半に独仏青年会（Deutsch-Französisches Jungendwerk: DFJW）によって組織された bi-national language course に遡る（Brammerts, 2005）。その後、1970 年代にスペインで、学習者オートノミーの原則を基にした実践がなされ、1980 年代にかけて欧州各国に普及した。当初行われたタンデム学習は対面式タンデム学習であった。しかし、1990 年代以降のマルチメディア技術の発展とインターネットの普及に伴い、コンピュータやインターネットを生かした外国語学習の可能性が広がったことを背景に、E タンデムが実践されるようになった。特に、1994～1996 年にヨーロッパの 12 の大学で国際 E メールタンデムネットワーク（International Email Tandem Network）が組織されたことをきっかけに、E タンデムの実践はヨーロッパ内の教育機関に急速に広まった。当初、大学などの高等教育機関で実践された E タンデムは、E メールの交換が主流であったが、近年、通信技術のさらなる発展を背景に、様々なディバイスが使用されるようになっている。これらは、やり取りが同時性を持つものかどうか、相手を見ることができるかどうかという点で分類できる。前者については、電話やテレビ会議システムのように同時性を持つもの、チャットや MOO[1)]のように見かけ上の同時性を持つもの（Schwienhorst, 2007 を参照）、E メールや FAX、ボイスメールのように非同時的なものがある。また、後者につい

ては、近年やり取りにウェブカメラを使用し、相手を見ることができる状態でのEタンデムも行われるようになっている（Telles & Vassallo, 2006 を参照）。そのようなEタンデムはより対面式タンデム学習に近い環境で行われることになる。そして、Eメールなどでの非同時的なやり取りは、主に読み書き能力の向上に、テレビ会議システムなどでの同時的なやり取りは主に口頭コミュニケーション能力の向上に効果があると言われている。

3. タンデム学習における動機づけ研究

タンデム学習はこれまで、主に目標言語でのコミュニケーション能力や学習者オートノミー、異文化能力の向上について議論され、それらに効果があるといわれてきた（Lewis, 2003）。タンデム学習における動機づけの研究はそれほど多くはないが、タンデム学習が学習者の動機を高めることが指摘されており、タンデム学習の研究において動機づけは重要なテーマであると言える。以下に、これまでになされたタンデム学習における動機づけの先行研究を詳しく見ていく。

Ushioda（2000）は、アイルランドでドイツ語を学習する大学生とドイツで英語を学習する大学生を対象にした、E メールによるタンデムの研究プロジェクトで、学生がどのような経験をしたかを調査した。プロジェクト終了後に、ドイツ語学習者 34 名が回答した質問紙を分析した結果、メールの内容が個人のニーズややりたいことに焦点を当てていること、そして、学習者が好んでいるインフォーマルな言語形式を使用して行われていたことによって、やり取りに対する動機が生まれていたことを明らかにした。Ushioda（前掲）は、例えば、個人に焦点をおいたやり取りで相手に何かを伝えたいといった感情を伴う経験をすることが内発的動機づけをもたらすと述べている。内発的動機づけとは、Deci and Ryan（1985）が自己決定理論の中で提唱した概念であり、学習意欲を捉えるためにしばしば用いられる。外発的動機づけが、外的な報酬を得るためや罰を避けるためなど、目的の手段としてある行為に取り組むことに関連するものであるのに対し、内発的動機づけは喜びや満足感を求めて、ある行為がその行為自体のために行われることに関連するものである。

Tian and Wang（2010）は、中国で英語を学習する大学生 15 名とオーストラリアで中国語を学習する大学生 15 名が授業外で Skype を使用して行ったEタンデム・プロジェクトについて調査した。プロジェクト終了後に実施した双方への質問紙調査と英語学習者へのインタビューデータを分析した結果、言語能力と異文化能力の両方の向上という点でプロジェクトは成功しているとしながらも、中国語学習者と英語学習者の意識に差があり、オーストラリアの中国語学習者はEタンデムの学習活動に対して中国の英語学習者ほど肯定

的な意見を述べていないことがわかった。中国語学習者は相手の英語能力に比べて自分の中国語能力がかなり低かったことに言及しており、パートナーとの言語レベルの差を感じたことが中国語学習者のコミュニケーションに対する自信のなさを引き起こした要因であった。この調査から、Tian and Wang（前掲）はタンデムペアの双方の言語レベルの差が、言語学習への動機と学びに差をもたらすと結論づけている。

また、Bower（2007）は、日本で英語を学習する大学生とオーストラリアで日本語を学習する大学生のチャットを使ったテキストベースのＥタンデムの実践を調査した。その結果、日本語学習者と英語学習者のほとんどがタンデム学習の経験をとても楽しく実りあるものとして捉えており、それが動機につながっていたことが示されたが、一方で、両グループの満足度には差があったことが明らかにされている。オーストラリアの日本語学習者よりも日本の英語学習者の方が楽しさと有益さを感じていたことが示された。また、日本語学習者がＥタンデムの意義を日本語での意味交渉に見出していたのに対し、英語学習者はネイティブの英語話者との交流経験や英語でやり取りをする時間を持ったことにその意義を見出していたことも明らかになった。さらに、このプロジェクト終了後にＥタンデムを続けたいかという質問では、英語学習者に比べ、日本語学習者は続けたいと考える割合がかなり低いという大きな差が見られた。Bower（前掲）は、両者の調査時期の差の影響を受けていることを断った上で、これらの差が生じた理由を日本語学習者と英語学習者のおかれた環境の違いから説明している。オーストラリアの日本語学習者のクラスが留学生を含む多文化な環境であったのに対し、日本の英語学習者はモノリンガルなクラス環境におかれていた。そのため普段から異文化交流をしていた日本語学習者とは異なり、英語学習者にとっては外国人と会って相手の文化について学ぶことが、Ｅタンデムの最も良い部分となったのではないかというのである。これらの調査は、タンデム学習への動機が学習者双方の言語レベルの差や学習者のおかれた学習環境に影響を受けることを示唆するものである。

以上がこれまでの研究の成果であるが、一方ではまた問題点も見出される。本来、タンデム学習における学習活動は、パートナーとの協力の中で行われるものであるから、それぞれのペアによって大きく異なるものとなる。にもかかわらず、これらの研究では学習者をグループとして扱っており、示されている差がそれぞれのペアではどういうものだったのかはわからない。また、これらの報告は学習終了後に実践された質問紙調査とそのフォローアップインタビューの結果から導きだされたものであり、動機を時間が経っても変化しない固定的なものとして扱っている。このような手法では学習者の動機の変化を十分に説明できないと思われる。このことに関して、Ushioda（2009）は第二言語学習の動機を研

究する上で、文脈の中の個人に焦点を当てることの重要性を指摘している。第二言語学習の動機は直線的な流れで捉えられるものではなく、学習者の個人差や時間的な流れ、学習者が属する社会的状況によって影響され、変化する「複雑で動的なシステム」（Dörnyei & Ushioda, 2011, p. 88, 筆者訳）と捉えるべきものだからである。このことから、タンデム学習における動機の変化を捉えるには、時間の経過を考慮し、学習環境や学習者のおかれた状況の変化とともに学習者がどのように動機づけられ、それが変化するのかを検討することが必要だと考えられる。そこで、本稿ではＥタンデムの実践過程で動機を変化させながら学習を続けたドイツ人日本語学習者 David さんをケースとして取り上げる。そして、リサーチクエスチョンを「E タンデムの実践を続けたドイツ人日本語学習者の動機がなぜ変化したのか」と設定し、探究していく。

4. 研究方法

本研究は、手段的なケース・スタディという研究方法を用いる。ケース・スタディは質的アプローチであり、調査者が関心を持っているひとつ、あるいは複数のケースを何度も探索し、深く、詳細なデータを収集するものである（ウィリッグ, 2003; Creswell, 2007）。研究方法は、どのような形態のリサーチクエスチョンなのか、行動事象に対する制御が可能かどうか、研究する事象が現在のものかどうかという 3 つの条件によって選択される（イン, 1996）。ケース・スタディは、「どのように、なぜ」というリサーチクエスチョンの形態と、研究者が関連する行動を操作できない、現在進行中の事象を扱うことに適した研究方法である。また、メリアム（2004）はケース・スタディが教育の実践を調査するのに用いられることが多く、研究者がケース内の様々なデータを収集できる状況である場合に適していると述べている。本稿は「E タンデムの実践を続けたドイツ人日本語学習者の動機がなぜ変化したのか」を検討するものである。つまり、「なぜ」というプロセスを扱うものであり、E タンデムという文脈で、進行中のケースを対象としている。さらに、本調査のフィールドであるＥタンデム・プロジェクトは、筆者がコーディネーターの一人として組織しているということで、あらゆるデータの収集が可能であった。このような理由から、ケース・スタディが最も適切な研究方法であると判断した。また、Stake（1995）は、ケース・スタディをケースの分析意図によって、本質的な研究（intrinsic study）、集合的な研究（collective study）、手段的な研究（instrumental study）の 3 つに分類している。本質的な研究は、ケースそのものを興味の対象とし、そのケースをよりよく理解するために行われる。集合的な研究は、複数のケースを探究することで調査結果の一般化可能性を高めるために

用いられる（メリアム, 2004）。一方、手段的な研究は、特定の状況を理解することよりも、ある問題に対する洞察を得たり、理論を洗練する助けとするために行われる。本研究は「Eタンデムの実践を続けたドイツ人日本語学習者の動機がなぜ変化したのか」という動機づけの要因を探究するものである。従って、本研究は「手段的なケース・スタディ」ということができる。

5. 調査概要

第5節では、5.1.で本研究の協力者について、5.2でフィールドとなるEタンデム・プロジェクトについて説明する。

5. 1. 研究協力者

本研究の協力者は、日本人ドイツ語学習者ナナさんとEタンデムを行ったドイツ人日本語学習者David さんである。2 人は筆者が博士論文執筆のために調査を実施した3組のペアのうちの1組である。手段的なケース・スタディでは研究者が設定したリサーチクエスチョンの答えを得るために最も適切なケースが選択される。David さんとナナさんは、Eタンデム・プロジェクトに参加し、5週間のプロジェクト実施期間に28通のメールのやり取りと3回のSkypeセッションを行い、プロジェクト終了後もEタンデムを続けていた。プロジェクト終了後に行ったインタビューから、David さんの動機が時間とともに変化しながら、維持されていたことが明らかになった。そして、David さんはEタンデムを始めた時点で、パートナーのナナさんよりも言語レベルが低かったにもかかわらず、E タンデムで高い動機を維持し、学習を続けていたことがわかった。そのような理由から、上記のリサーチクエスチョンの答えを得るために、David さんが最も適切であると判断し、本稿でのケースとして取り上げることにした。協力者であるDavidさんとそのタンデム・パートナーであるナナさんのプロフィールを表1に示す。

表1　協力者のプロフィール

仮名[2]	性別	専門	母語（学習経験のある言語）	目標言語	言語レベル[3]
David さん	男	機械工学	ドイツ語（英語）	日本語	A1
ナナさん	女	ドイツ語	日本語（英語、イタリア語、広東語）	ドイツ語	A2-B1

5.2.E タンデム・プロジェクト

本調査のフィールドとなったＥタンデム・プロジェクトはドイツにあるＬ大学の言語センターのコーディネーターと筆者が協力して企画したものである。ドイツと日本のＥタンデム・プロジェクトは両者にとって初めての試みであったため、E タンデム・プロジェクトの枠組みはコーディネーター同士が相談をしながら作り上げ、探索的に実践した。このプロジェクトは、E メールの交換活動と Skype セッションから構成される。このような構成にした理由は、L 大学に 2008 年より E メールを使用した E タンデム・プロジェクトの経験があり、筆者に 2008 年より日本の Z 大学のキャンパス内で対面式タンデム学習の実践を行った経験があったことが挙げられる。L 大学ではこのＥタンデム・プロジェクトが言語センターのコースのひとつとされることになったため、ドイツの参加者は枠組みに従ってプロジェクトを行った後で学習日記を提出すれば、単位を取得できることになっていた。

次項では、5.2.1.で E タンデム・プロジェクトの流れについて、5.2.2.で E タンデム・プロジェクトの枠組みについて、5.2.3.でサポートについて述べる。

5.2.1.E タンデム・プロジェクトの流れ

まず、本研究の対象となったＥタンデム・プロジェクトの流れについて説明する。参加者の募集からＥタンデム・プロジェクトの実践までの流れを示したものが図 1 である。以下にそれぞれの詳細を述べる。

図1　E タンデム・プロジェクトの流れ

5.2.1.1.参加者募集

ドイツ人日本語学習者の募集は、2010 年 6 月後半にドイツの L 大学で開講されている日

本語初級および中級のクラスで行った[4)]。日本人ドイツ語学習者は、2010 年 9 月末〜10 月初めに日本の Z 大学で実施されているドイツ語中級のクラスで広報し、さらに大学内の掲示板にポスターを掲示して募集した。参加希望者には筆者からメールを出し、1）目標言語の学習目的、2）応募時点での目標言語学習歴、3）目標言語以外の言語学習経験、4）パートナーに関する特別な要望、5）スケジュール、6）Skype の使用経験とウェブカメラの有無の 6 点について確認した。

5.2.1.2. ガイダンス

日本の参加者には Z 大学でガイダンスを実施した。ガイダンスでは、まずプロジェクト開始までの経緯とその内容を説明した。その後、書面のガイドラインに従って、パートナーの L 大学、タンデム学習の原則、セッションの進め方、Skype の使用方法と注意点について説明した。さらに、E タンデムをより良くイメージしてもらうために、ドイツにいるドイツ語話者 J さん[5)] と Skype を使用して会話をするというデモンストレーションを行った。最後に、Skype のインストールの仕方について確認し、ウェブカメラ[6)] の貸し出し手続きなどを行った。

5.2.1.3. ペアリング

E タンデム・プロジェクトでは、時差の問題が大きい。プロジェクト実施期間中のドイツと日本の時差は 8 時間であった。また、ドイツの参加者は言語センターの空き教室を使用して 1 回目の Skype セッションを行うことになっており、教室が利用できる時間を考慮しなくてはならなかった。そのため、ペアリングは参加者のスケジュールを最優先に行うこととなった。ペアリングが完了したのち、コーディネーターは参加者それぞれにメールでパートナーの情報を知らせた。

5.2.1.4. ガイドラインを示す

同時に、コーディネーターは E タンデムの進め方を記した『E タンデム・プロジェクト概要』と学習日記の記入例、訂正の例をメールで参加者に示した。なお、ドイツの参加者にはドイツ語版、日本の参加者には日本語版を渡した。

5.2.1.5. E タンデム・プロジェクトの実践

E タンデム・プロジェクトは 5 週間行われることになっていた。プロジェクトの流れを図 2 に示す。プロジェクトは E メールの交換という書面でのコミュニケーションと Skype

セッションという口頭のコミュニケーションから成る。第1週目～第2週目はEメールの交換だけを行い、第3週目からSkypeセッションが始まる。図2の【　　】に書かれているのが各週のテーマである。テーマはコーディネーターによってあらかじめ決められており、2人はそれぞれの週のテーマについて、Eメールの交換やSkypeセッションを行った。テーマに関しては、次項で詳述する。

また、5週間のプロジェクト終了後に、2人でEタンデムを続けるかどうか話し合って決めてもらい、希望したペアは引き続き学習を続けることができることになっていた。

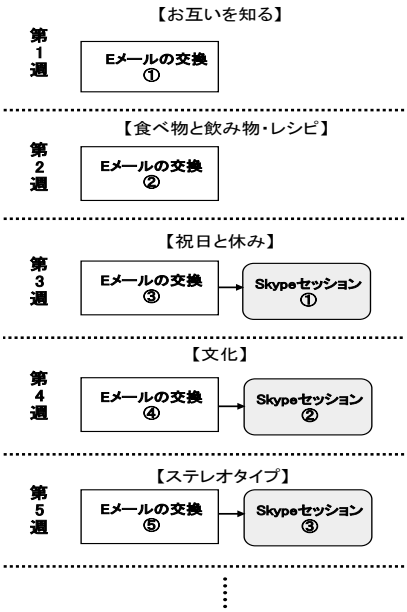


図2　Eタンデム・プロジェクトの流れ

5.2.2.Eタンデム・プロジェクトの枠組み

5.2.2.1.テーマ

各週に参加者がどのような話題についてやり取りをするのかは、あらかじめテーマが決められていた。第1週目から第5週目までのテーマを表2に示す。これらのテーマは筆者がドイツ滞在中にL大学のコーディネーターと相談して決定した。なお、各週のテーマには、参加者がそのテーマの中で何を書くか迷わずに選択できるように、具体的な質問が併せて提示されていた。例えば、第3週目のテーマは「祝日と休み」であったが、その下位項目には、図3にあるように「あなたの国にはどんな祭りや国民の祝日がありますか？」「それはどのようにお祝いされますか？」など複数の質問が与えられていた。

表2　各週のテーマ

週	テーマ
第1週	お互いを知る
第2週	食べ物と飲み物・レシピ
第3週	祝日と休み
第4週	文化
第5週	ステレオタイプ

第3週（Eメール2通）：祝日と休み

- ➢ あなたの国にはどんな祭りや国民の祝日がありますか？それはどのようにお祝いされますか？伝統的ですか？あなた自身はどのようにお祝いしますか？
- ➢ あなたの町では、どのような休日の過ごし方（Freizeitmöglichkeiten）がありますか？
- ➢ 個人的な休日の過ごし方について相手に説明しましょう。

図3　テーマとスケジュール　（『Eタンデム・プロジェクト概要（日本語版）』より）

5.2.2.2. Skype セッション

第 3 週目からは、E メールの交換に Skype セッションが加わる。Skype セッションは図 4 のような流れで行われる。まず、Ⅰ. Phase の「ウォーミング・アップ」では、日本語とドイツ語で挨拶などをする。次に、Ⅱ. Phase とⅢ. Phase では、ドイツ語と日本語の学習時間を公平に設け、学習を進める。最後にⅣ. Phase の「フィードバックと計画」では、その日のセッションの振り返りと次回の Skype セッションの日時を確認する。なお、『E タンデム・プロジェクト概要』には、Skype セッションは約 30 分（必要ならもう少し長く）行うこと、Skype セッションでの会話のテーマは、E メール交換で準備した内容を使うことが推奨されていた。日本語学習者のレベルは A1、ドイツ語学習者のレベルは A2～B1 であるとみなされていたため、日本語学習者にはできるだけ日本語を使うように努め、必要なら英語を使用しても良い旨が伝えられていた。

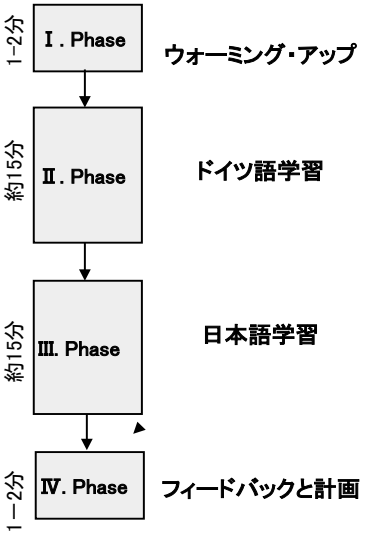


図 4　Skype セッションの流れ

第 1 回目の Skype セッションの日時はコーディネーターが調整した。参加者はみな、E タンデム・プロジェクトに参加する以前にウェブカメラをつけて Skype で会話をしたことがなかった。そのため、技術的な問題が起こった場合を想定し、ドイツ人参加者は言語センターで最初の Skype セッションを行うことになっていた。セッション当日はコーディネーターと技術員が同席し、トラブルに対処できるよう配慮されていた。一方、日本人参加者はコーディネーターである筆者がサポートした。参加者には、最初の Skype セッションの数日前に Skype のインストールの仕方を案内し、その後、時間を設けてネットワークとディスプレイのチェック [7] を行い、機器の使用方法を確認した上で、1 回目のセッションに臨んでもらった。Skype セッションの当日は、筆者は日本人参加者がいる場所に同席したわけではないが、あらかじめ筆者の Skype 名を知らせておき、問題が起こった際に迅速に対処することができるように、Skype をオンラインにして待機した。また、Skype セッションの前にはセッションで使用できるフレーズをまとめた日本語とドイツ語のリストをコーディネーター側で作成し、参加者にメールで配布した。2 回目からは、希望すれば、ドイツ人日本語学習者も自宅で Skype セッションを行っても良いことになった。

5.2.3. サポート

プロジェクトの開始後にコーディネーターからなされたサポートには以下のようなものが挙げられる。Skype セッションの日程と場所の調整、パートナーからメールが届かないといったトラブルについての対処、日本語やドイツ語のキーボードのインストール方法、かな文字の入力方法、オンラインの辞書がないかという質問への対応などである。

5.3. データ

次に、本調査で収集したデータについて説明する。イン（1996）は、「ケース・スタディの特有の強みは、文書、人工物、面接、そして観察という全てのまったく多様な証拠を扱えることにある」と述べている（p. 11）。また、ウィリッグ（2003）は、ケース・スタディは出来事や現象の文脈的な次元と時間的な次元の複雑な関係に関心があるので、ひとつの現象を様々な視点から研究するために、異なるデータ収集を行わなければならないと述べている。本調査では対象となるケースをよりよく理解し、調査結果を妥当なものとするためにできる限り多様なデータを収集するように努めた。収集したデータには、学習活動データ、インタビューデータ、フィールドノーツ、コーディネーターが協力者とやり取りしたメールおよびチャットのログ、研究日誌が含まれる。それぞれの詳細を以下に述べる。

5.3.1. 学習活動データ

学習活動のデータには、E メール交換のログ、Skype セッションの録音あるいは録画データ、Skype セッションにおけるチャットのログ、活動に使用した資料が含まれる。E メール交換のログは、参加者がパートナーに E メールを送るごとに、「cc」（carbon copy）機能を使用してコーディネーターにも送信してもらい、データとした。Skype セッションの様子は、Tapur[8)]というソフトを使用して録音をお願いした。ただし、Tapur を起動させるとネットワークが不安定になるという問題が発生した場合は、録音・録画データは収集できなかった。また、言語センターで実施された Skype セッションは、L 大学のスタッフにビデオカメラで録画してもらった。さらに、Skype セッションでチャット機能を使用した場合には、協力者にお願いしてチャットのログをコピーさせてもらった。学習活動に使用した資料やメモも可能な限り複写させてもらい、データとした。

5.3.2. インタビューデータ

インタビューはプロジェクトが終了した約 3 ヶ月後に 2 回、Skype のチャット機能を用

いて英語で行った。チャットでインタビューを行った理由は、日本とドイツという物理的に離れた場所にいる協力者に対し、同じ条件でインタビューを行うためである。対面でのインタビューとチャットでのインタビューでは、協力者にかかる負担が違ったり協力者の話しやすさが変わったりするのではないかとの懸念があったが、協力者はインタビューを行うまでにEタンデム・プロジェクトで一定期間Skypeのチャット機能を使用した経験があり、その使用に慣れていた。また、インタビューの前に、協力者に上記のような違いがあるかどうかを確認し、対面での口頭のインタビューとSkypeのチャットでのインタビューに「ほとんど差はない」という意見を得たこともチャットでのインタビューを実施することに決めた理由である。

インタビューの際には、前もって質問項目を協力者に知らせておき、協力者はインタビューの前にその質問項目にあらかじめ回答を記入し、筆者にメールで返信した。インタビューでは、その回答をもとに、筆者がさらに話してもらいたいことについて質問した。質問項目は、プロジェクトに関する全体的な振り返りと、パートナーとの協力関係、動機の変化に関するものであった（完全なインタビューの質問項目については付録Aを参照）。

5.3.3. その他のデータ

その他、フィールドノーツと研究日誌を使用した。フィールドノーツは、Eタンデム・プロジェクト実施前に日本人大学生に向けて実施したガイダンスと筆者が協力者たちと会った際の様子を記したものである。研究日誌は、筆者がEタンデム・プロジェクトとその調査を行っている期間中に思いついたことを記したメモである。さらに、筆者およびL大学のコーディネーターが協力者とやり取りしたメールやチャットのログもデータとした。

5.4. 分析手順

ケース・スタディには様々な分析方法がありうる。それは、ケース・スタディが探索、記述、説明のすべての目的に使用することができ（イン, 1996）、研究目的を明らかにするための様々な研究デザインが可能だからである。5.3.で述べたように、ケース・スタディは複数の種類のデータを扱うところに特徴があり、分析ではそれらをひとつに整理することが重要だとされる（メリアム, 2004）。そこで、分析はそれぞれのペアの学習活動がどのように行われたかを学習活動のデータから辿ることができるように、時系列に整理することから始めた。まず、5.3.に示したすべてのデータに目を通し、Eメールの交換活動のデータを時系列に並べ、やり取りの流れがわかるようにし、Skype の録音データやチャットのログなどの学習活動に使用したデータをそれと照らし合わせて整理し、活動の全体像が鳥瞰

できるようにした。次に、ドイツ人日本語学習者 David さんの動機がなぜ変化したのかを理解するために、インタビュー調査で David さんが描いたモチベーショングラフの変化を念頭に置いて、インタビューの文字データを意味のユニットごとに区切り、そのまとまりを意味する短い語句（＝コード）に置き換えた。そして、コード同士を比較しながら、より大きなまとまりを作り、モチベーショングラフの変化と照らし合わせた。同時に、動機の変化に関わっていたと語られていた学習内容に関連する部分を時系列に整理した学習活動データなどの他のデータから探しだし、David さんの動機の変化がどのような文脈で起こっていたのかをより深く理解するように努めた。これらの作業は、常に整理した他の種類のデータを参照しながら行い、すべてのデータを絶えず行きつ戻りつしながら行った。そして、David さんの動機の変化がなぜ起こったのかをできる限り深く理解し、説明することができるように努めながら記述した。なお、本稿の引用には、データ収集の日付とデータの種類、週の番号（メール W1 は第 1 週目のメールであることを示す）、調査協力者の仮名を（2010/11/17 メール W1_David）のように示す。また、引用部分では、原文が日本語でないものには原文を先に示した上で、その日本語訳を（　）内に示し、筆者が補足した部分は［　］で記した。

6. David さんの動機の変化

第 6 節では、6.1.で David さんが E タンデム・プロジェクトを始めるに至った経緯について、6.2.でプロジェクト開始後の E タンデム・プロジェクトに対する動機の変化について、そして、6.3.で日本語学習に対する動機の変化について記述する。

6.1. E タンデム・プロジェクトに参加するまで

David さんは L 大学で機械工学を専攻するドイツ人の学生である。そもそも David さんが日本語学習を始めたのは、14 歳くらいの頃に *Shogun*[9]という本と出会ったことがきっかけである。この本を読んで日本文化に興味を持ち始めた David さんは、日本のサムライ映画を好んで見るようになった。そして、18 歳のとき仲の良い友人の一人がロシア語を学習し始めた影響で、David さんもヨーロッパの言語ではない言語を学ぼうと考え、日本語を学習することにした。まずは自分で日本語のテキストを購入して、そのテキストを使って一人で学習した。その後、日本語をもっと学習したいと思い始めた David さんは日本のアニメを見たりマンガを読んだりすることにした。

David さんは 2010 年 9 月に L 大学に入学し、10 月から大学の言語センターで日本語の授業が開講されていることを知ると、すぐに日本語の授業を履修することにした。L 大学には日本語の専門のコースはなく、初級と中級の二つの日本語の授業が開講されているだけである。David さんが履修した初級の授業は週に 1 回、夕方 18 時から 3 時間行われ、大学生なら誰もが履修することができる、日本語を全く学習したことがない人向けのものであった。コースを履修し始めたとき、David さんはすでにいくらか日本語を身につけていたが、その授業では決められたカリキュラムに沿って、また一から日本語を学習しなければならなかった。だから、授業の傍ら、自分が購入したテキストを使って日本語を勉強していた。しかし日本語を学習し始めてしばらく経った頃、David さんは自分の日本語がもう伸びないように感じるようになった。それは「本当の目標」がないまま、ただ単に語彙の暗記を繰り返したり、文法を少し学んだりするだけだったからである。David さんが E タンデム・プロジェクトのことを知ったのはこの頃であった。E タンデム・プロジェクトの話を聞いた David さんはすぐに参加したいと思った。David さんが E タンデム・プロジェクトに参加することを決めた理由は、自分で学習の進度と内容を選択できるということと、パートナーから最新の文化的な情報を得られるということ、そしてその方法がとても興味深いということだった。タンデム学習は決められたスケジュールに従って、決められた進度で学ぶ教育機関での外国語学習とは異なり、「少なくともある程度は、どのような速さで何を学びたいのかを自分で選ぶことができる」と David さんは考えていた。

また、David さんにとってタンデム学習は、目標言語文化に生きているパートナーから生の文化的な情報を得ることができる点も魅力的だった。言語教育機関のカリキュラムに組み込まれた授業では、目標言語文化の情報が提供されることはあまりないが、タンデム学習では目標言語文化圏に生きているパートナーからリアルタイムで情報を得ることができると David さんは考えていた。このような理由で、David さんは E タンデム・プロジェクトに参加することにした。

David さんはペアリングによって、ナナさんという日本人大学生とペアになった。コーディネーターから E タンデム・プロジェクトのガイドラインが渡された後、2 人は E タンデムの学習活動を始めた。次項では、学習開始後に David さんの E タンデム・プロジェクトに対する動機がどのように変化したのかを検討する。

6.2. E タンデム・プロジェクトに対する動機の変化

図 5 に示すのは、プロジェクトが終了した約 3 ヶ月後に David さんが描いた E タンデム・プロジェクトに対する動機の変化を示したグラフである[10)]。David さんは自分の E

タンデム・プロジェクトに対する動機は「普通かなり高かった」と話した。図 5 のグラフを基に David さんの動機がどのように変化したのかを見てみよう。

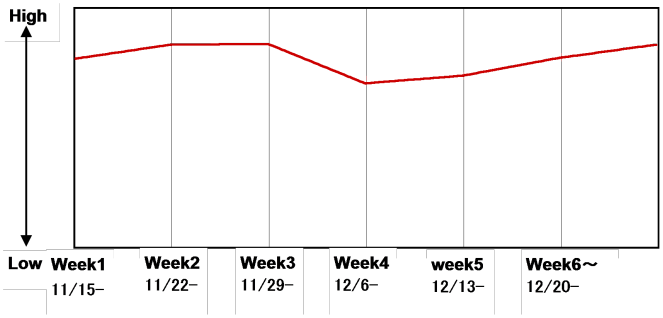


図 5　David さんの E タンデム・プロジェクトに対する動機の変化

6.2.1. 第 1 週目：緊張

David さんの E タンデム・プロジェクトに対する動機は、第 1 週目から第 2 週目にかけて少し上昇している。この理由を David さんは「最初の週は少し緊張していたが、第 2 週にはよりリラックスした」からだと話した。第 1 週目から第 2 週までのやり取りはどのようなものだったのだろうか。

2010 年 11 月 15 日の週から E タンデム・プロジェクトが始まった。第 1 週目の最初のメールはその週の月曜に David さんからナナさんへ送られた。「お互いを知る」というテーマに従って、David さんは大学での専門や大学生活の様子、週末の過ごし方、趣味、家族構成、日本語学習を始めたきっかけ、日本語の授業や日本語のレベル、自分の育った町の様子をドイツ語で説明した。そのメールの最後には、以下のように書かれていた。

（引用 1）［David さんからナナさんへのメール：原文はドイツ語と英語］

> …So, ich hoffe ich habe nicht zuviel oder zuwenig geschrieben.（…さて、私が書いたものが長すぎたり短すぎたりしていないといいのですが。）…（略）…
> PS: Please let me know if my text was too short, too long, too complicated or too simple. I only know [that] your language level is "A2/B1" and to be honest, I don't really know what that means.（追伸：もし私の書いたテキストが短すぎたり長すぎたり、複雑すぎたり簡単すぎたりしたら知らせてください。私はあなたの言語レベルが「A2/B1」であることしか知りません。正直に言うと、私はそれが何を意味するのかよくわかりません。）
> （2010/11/15[11] メール W1_David）

1 文目の「…So, ich hoffe ich habe nicht …」の部分で、David さんは自分が書いたドイツ語のメールがナナさんにとって長すぎたり、短すぎたりしないかを気にかけている。そして、「PS:」に続く部分では、追伸としてドイツ語で書かれた文章の長さが適切かどうかに加え、

David さんは自分が書いたドイツ語が、ナナさんにとって複雑すぎたり簡単すぎたりしないかを配慮している。さらに、続く「I only know [that] your language…」では、パートナーのナナさんについて、言語レベルが A2/B1 であることしかわからず、しかもそのレベル表記が何を意味するかよくわからないと書いている。この部分から、David さんは、ナナさんのドイツ語レベルがどの程度かわからず、自分が送ったメールがナナさんにとって適切かどうかを心配していることが窺える。このような、相手を知らないということが第 1 週目の「緊張」を生んでいたと考えられる。

ナナさんからの返信はその日のうちに David さんのもとに届いた。ナナさんが書いたドイツ語のメールは 562 語に及ぶ長文であり、そこにはナナさんの大学での専門や大学生活の様子、週末の過ごし方、趣味、家族構成、クラブ活動、ドイツ語学習、大学の説明、自分が育った町、ドイツ語レベルが書かれていた。そして、追伸（P.S.）には以下のように記されていた。

（引用 2）［ナナさんから David さんへのメール：原文はドイツ語］

Leute mit A2 können fundamental Deutsch verstehen. Aber ich kenne nicht ob ich mit A2 weil ich keine Prüfung gemacht habe. Ich denke, dass deine Nachricht nicht zu lange oder zu kurz ist. Ich kann verhältnismäßig einfach deine Sätze verstehen.（A2 の人は、基本的なドイツ語を理解することができます。でも私は試験を受けたことがないので、A2 なのかどうかわかりません。私は、あなたのメッセージが長すぎたり短すぎたりすると思いませんでした。あなたの書いた文章を比較的容易に理解することができます。）

（2010/11/16 メール W1_ナナ）

1 文目の「Leute mit A2 können…」の文で、ナナさんは「A2」で示される言語レベルがどのようなレベルかを説明している。そして、3 文目の「Ich denke, dass…」の文で、David さんの書いたドイツ語の文章が長すぎたり短すぎたりすると思わなかったことを伝えている。続く「Ich kann verhältnismäßig…」の文では、David さんの書いた文章をナナさんが比較的容易に理解できたことが書かれており、これは「もし私の書いたテキストが短すぎたり長すぎたり、複雑すぎたり簡単すぎたりしたら知らせてください」（引用 1 参照）の答えとなっている。このように、2 人は最初のメールで、お互いにとって適切なメールの長さと複雑さを相談した。第 1 週目には計 8 回のメールのやり取りがあった。そのやり取りを通して、2 人は訂正の仕方についても相談し、互いに訂正をし合った。さらに、第 1 週目にナナさんから送られた初めてのメールは、ドイツ語の特殊文字が文字化けしていたが、パソコンに詳しい David さんはナナさんと共にその問題を解決しようとした。

6.2.2.第2週目：リラックス

第1週目よりも「リラックス」して行われた、続く第2週目のやり取りはどのようなものだったのだろうか。第2週目の最初にDavidさんから送られたメールは以下のような文章から始まっていた。

（引用3）［Davidさんからナナさんへのメール：原文はドイツ語］

Ich hoffe du hattest ein schönes Wochenende. Bei uns hat es auch noch nicht geschneit. Besonders in Norddeutschland fällt der erste Schnee selten vor Weihnachten. Die bunten Blätter im Herbst finde ich auch immer sehr schön, leider sind fast alle Bäume schon kahl und es sieht hier schon sehr nach Winter aus. Ich bin am Wochenende ein bisschen in der Umgebung spazieren gegangen und habe ein paar Bilder gemacht. Norddeutschland hat in dieser Zeit einen sehr eigenwilligen Scharm. http://s1183.photo[redacted]

（良い週末が過ごせましたか。こちらもまだ雪は降っていません。特に、北ドイツでは、クリスマス前にめったに雪が降りません。秋の紅葉は、いつもとても美しいと感じます。残念ながら、ほとんど全部すでに葉っぱが落ちてしまい、こちらはすでに冬の気配を感じます。私は週末、少し近くに散歩に出かけ、写真を撮りました。この時期の北ドイツはとても独特で魅力的です。）

（2010/11/22 メール W2_David）

第2週目のテーマは「食べ物と飲み物・レシピ」であった。しかし、Davidさんはメールの冒頭で引用3のように自分の住む北ドイツの様子について描写している。1行目の「Bei uns hat es auch…」から続く3つの文は、ナナさんが第1週目の最後のメールで「日本は寒くなってきましたが、まだ雪は降っていません。今は紅葉（こうよう）が見ごろで山々がとてもきれいです」と書いていたことに対応して書かれていると思われる。また、Davidさんは自分が週末に散歩に出かけたことを紹介し、そのときに撮ってきたドイツの風景の写真を「http://s1183.photo…」のようにウェブアルバムにして添付している。さらに、この文章の後には、Davidさんの住むL町のクリスマスマーケットの様子を描写する文章が続き、その感想が述べられていた。このように、DavidさんはEタンデム・プロジェクトで決められたテーマに縛られず、個人的な興味に基づいてメールを書いている様子が窺える。

また、第2週目のナナさんからのメールにはナナさんが日本人でありながらご飯が嫌いだということが書かれていた。以下は、そのメールに対するDavidさんの返信である。

（引用4）［Davidさんからナナさんへのメール：原文は日本語］

…ナナさんがご飯を嫌いであることは本当に驚きました。お寿司も嫌いですか。私は日本の料理についてあまり良く知りません。でも、ラーメンとお寿司とすき焼きを食べたことがあります。お寿司はとてもおいしいと思う、でもドイツで少し高いですね。

(2010/11/27 メール W2_David)

David さんはナナさんがご飯が嫌いだと知って驚いた。そして、これに続く部分では「お寿司も嫌いですか」と、同じご飯を使った料理である「寿司」が嫌いかどうかをナナさんに尋ねている。このやり取りの後、David さんは日本料理に興味を持ち、寿司を作ってみたがひどく失敗してしまった。このように、David さんはナナさんとの E メールの交換活動を通して、日本文化に対する興味を深めたと思われる。

第 2 週の終わりには、David さんからコーディネーターに「このプロジェクトを本当に楽しんでいます。これを可能にしてくれてありがとう！」というメッセージが届いた。第 2 週目までのやり取りで、David さんが第 1 週目よりも「リラックス」し、このプロジェクトに楽しみを見出していたことが窺える。

6.2.3. 第 3 週目：Skype セッションが好き

図 5 を見ると、David さんの E タンデム・プロジェクトに対する動機は、第 3 週目にさらに上昇している。それはこの週から始まった「Skype セッションが好きだった」からだという。Skype セッションで David さんは、初めてナナさんとパソコンの画面で面会した。ビデオチャットを使って Skype をするのは初めてで、新しい体験であったが、David さんは「現在、インターネットの通信技術が発達したことで、E タンデム・プロジェクトのようなことができるようになったのはすばらしいことだ」と思った。そして、Skype セッションでナナさんと直接やり取りすることによって「日本文化がより良く学べる」と感じた。

（引用 5）

> There is a difference in reading about a county and really talking to [a] native I think. Even though the basic facts you learn about might be the same.（ある国について読むのと実際に母語話者と話すのには違いがあります。たとえ、学んだ基本的なことが同じだとしても。）
>
> (2011/6/9 インタビュー2_David)

David さんは、たとえ学んだ基本的な事実が同じだとしても、ある国について読むのと実際に母語話者と話すのには違いがあると感じた。だから、たとえばナナさんとの Skype でのやり取りで、ドイツとは異なる学校制度について話したことで、David さんは「よりよく日本の文化がわかるようになったと感じている」という。また、Skype での直接的なやり取りでは母語話者の実際の言語使用を学ぶことができると感じた。話し言葉のドイツ語と教室でのドイツ語は少し異なっており、また人によっても話し方は少しずつ異なっている。だから、日本語学習においても本やテレビ、授業での学習だけでは、決して完璧に

はならず、自分がどのように話すのかを見つけるために異なった母語話者と話さなければならないと考えているのである。このように David さんは、ナナさんという母語話者と Skype で直接コミュニケーションをとったことで、より良く日本文化がわかるようになったと感じ、また言語使用の方法を直接学ぶことができると感じたという点で「Skype セッションが好きだった」と考えられる。

6.2.4. 第 4 週目：学習日記を書くのが嫌、ストレスが溜まっていた

しかし、図 5 を見てみると、第 3 週目から第 4 週にかけて David さんの E タンデム・プロジェクトに対する動機は下がっている。David さんはこのとき「自分の動機はいつもより少し低かった」と話した。そしてその理由として、学習日記を書くのが好きではなかったことと、この週に David さんの専門分野のプロジェクトがありストレスが溜まっていたことを挙げた。

（引用 6）

I didn't like making the learning diary and making it became a bit annoying [at] that time.（学習日記を書くのは好きではなかったし、このときそれを書くのがちょっと嫌になった。）

(2011/3/20 インタビュー1_David)

There were different reasons like stress in university.（大学でストレスが溜まっていたなど、色々な理由があった。）

(2011/3/20 インタビュー1_David)

David さんは学習日記をつけるのが好きではなく、第 4 週目には書くのが少し嫌になった。学習日記を書くのは他の人には学習にとても役立つかもしれないが、David さんは好きになれなかった。だから、学習日記は途中で書くのをやめた。また、第 4 週目には、David さんは大学でストレスが溜まっていたなど色々な理由があり、それによって動機が下がっていた。第 4 週目の最初のメールはプロジェクトが終わる日の前夜にナナさんに送られており、その冒頭には以下のように書かれていた。

（引用 7）［David さんからナナさんへのメール：原文はドイツ語］

Entschuldige, dass ich wieder etwas spät dran bin, aber Mittwoch bin ich endlich mit meinem Projekt fertig. Dann habe ich mehr Zeit.（また遅くなってごめんなさい。でも遂に水曜に私のプロジェクトが終わります。そしたら、もっと時間があります。）

（2010/12/8 メール W4_David）

第 4 週目には専門のプロジェクトがあり、時間がなかったために、David さんの E タンデム・プロジェクトに対する動機は下がっていた。しかし、専門のプロジェクトが終わった後、David さんには日本語を学習する時間ができたと思われる。

6.2.5. 第 4 週目～第 5 週目：日本語が上達しているのを感じた

その後、第 4 週目から第 5 週目にかけて、E タンデム・プロジェクトに対する動機は再び上がっている。それは、David さんが「自分（の日本語）が上達しているのを感じた」からだという。

（引用 8）

> …in the later week[s] I [became] more motivated because I thought I was making more progress in learning Japanese. Writing the letters became easier in the later weeks I think. It took few a hours to write the first letter and later I didn't take so long. Also I could write more complex sentences I think. （…後の方の週では、私は日本語を学習しているとき、自分が上達しているのを感じたので、より動機づけられました。メッセージを書くのは後の方の週ではより簡単になったと感じました。初めのメッセージを書くのに数時間かかりましたが、後半になるとそれほど長くはかかりませんでした。また、私はより複雑な文を書けるようになったと思います。）

(2011/6/9 インタビュー2_David)

David さんは E タンデム・プロジェクトを始めるまで、パソコンを使って日本語を書いたことがなく、最初はメッセージを書くのに数時間かかっていた。しかし、プロジェクトの後半では、メッセージを書くのにかかる時間がだんだん短くなり、それが徐々に簡単になったと感じたり、より複雑な文を書くことができるようになったと感じた。第 1 週目のメールと比較すると、第 5 週目のメールでは、「その上」「例えば」「それから」という接続詞が使用され、漢字の使用も増えていた。また、第 1 週目のメールでは、15 文字以上で構成される文が全体の 50%（18 文中 9 文）だったのに対し、第 5 週目のメールでは、それが全体の 93%（14 文中 13 文）となっており、全体的に文が長くなっていた。このように David さんは、メールを書くことを通して徐々に自分がより複雑な文を産出できるようになったと感じたのだろう。図 5 を参照すると、第 5 週目以降も David さんの E タンデム・プロジェクトに対する動機は上がり続けている。David さんは自分の日本語学習の動機が高かった理由について以下のように振り返った。

（引用 9）

After ...learning Japanese [for some time] I felt that I didn't ...[move] forwards anymore. The eTandem project gave me [the] feeling of ...[moving] forward again, so my motivation was high. …（略）… , the project gave me a goal to learn for. I had to do something to write letters and read them. I had something to work on. Before I felt like I was just repeating vocabulary and a bit of grammar without a real goal.（日本語を学習してしばらく経った後、私は自分はもう伸びないと感じました。E タンデム・プロジェクトは私に、もう一度伸びるという感覚を与えてくれました。だから私の動機は高かったのです。…（略）…プロジェクトによって私には学ぶ目標ができました。わたしはメッセージを書いたり読んだりするために、何かをしなくてはなりませんでした。以前は、本当の目標もないままただ語彙や少しの文法を繰り返していただけだったように感じます。）

(2011/3/20 インタビュー1_David)

David さんは、E タンデム・プロジェクトを始める前、自分の日本語はもう伸びないと感じるようになっていた。それは、本当の目標がないままただ語彙や少しの文法を繰り返していただけだったからである。しかし、E タンデム・プロジェクトを始めたことで、David さんには、メッセージを書いたり読んだりするために日本語を学ぶという本当の目標ができた。そして、プロジェクトに取り組む過程でもう一度自分の日本語能力が伸びると感じ、それによって動機が高まっていたのである。

6.3. 日本語学習に対する動機の変化

ここで、さらに詳しく David さんの日本語学習に対する動機の変化を見てみよう。図 6 は David さんが描いた日本語学習に対する動機の変化を示したグラフである。David さんの日本語学習に対する動機は、E タンデム・プロジェクトを始めてから右肩上がりに上昇していた。

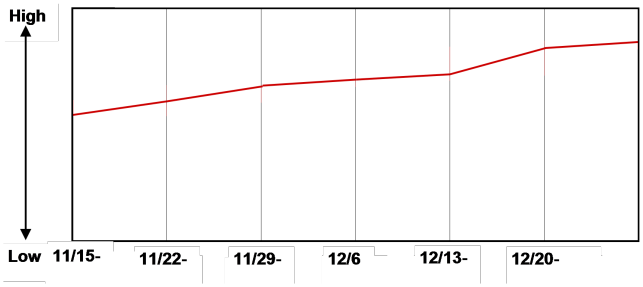


図 6　David さんの日本語学習に対する動機の変化

この理由について、David さんは、以下のように説明した。

（引用 10）

My motivation rose because the project showed me, especially in the beginning, that I needed to improve my Japanese in order to be able to really communicate ...[in] Japanese. …as the week[s] progressed this feeling grew stronger.（特に最初の頃、私は実際に日本語でコミュニケーションを取ることができるように、日本語を上達させる必要があったので、私の動機は上がりました。…週が進むにつれてこの気持ちは強まっていきました。）

(2011/6/9 インタビュー2_David)

David さんは「特に最初の頃」、日本語でコミュニケーションを取るために日本語を上達させる必要があることを実感した。そしてプロジェクトが進んでいくにつれてこの気持ちはさらに強まり、それが日本語学習に対する動機を高めていたのである。

6.3.1. 日本語を上達させる必要があった

David さんが初めて日本語で書いた E メールを見てみると、自分の伝えたいことを日本語で全て表現することができず、日本語で書いた文章の後にドイツ語で以下のように書いていた。

（引用 11）［David さんからナナさんへのメール：原文はドイツ語］

…Entschuldigung, dass ich nicht mehr schreiben konnte, aber weil ich vorher noch nie wirklich etwas auf Japanisch geschrieben habe, hat es sehr lange gedauert. Ich hoffe ich war nicht zu unhöflich. Ich weiß, dass es auf Japanisch viele Höflichkeitsformen gibt. Leider kenne ich mich mit 敬語 überhaupt nicht aus.（…すみません。もうこれ以上書けません。でも私はこれまで本当に一度も日本語で何かを書いたことがありませんでしたので、これだけ書くのにもずいぶん長く時間がかかりました。これが失礼すぎないといいのですが。日本語には、たくさんの敬意を表す表現があることを知っています。残念ながら、私は敬語について全く知りません。）

（2010/11/18 メール W1_David）

1 文目の「Entschuldigung, dass ich nicht…」で、David さんは、日本語のメールを日本語だけで書き終えることができず、ドイツ語を使用したことをナナさんに謝罪している。そして続く文章では、自分が初めて日本語でメッセージを書いたことやそれを書くのに長い時間がかかったこと、自分のメールが失礼すぎないかどうかを心配していることが説明されている。

また、第 3 週に始まった Skype セッションで、David さんは、ナナさんと実際に会話をしたことで、自分が話したいことを十分に日本語で表現することができず、日本語をもっと上達させる必要があることを実感していた。以下に示すのは、はじめての Skype セッションが終わった直後に筆者が David さんと話した際の Skype のチャットのログである。

（引用 12）

[2010/12/03 23:56]　筆者 : How was the session?
[2010/12/03 23:57]　David : Well, I need to improve my Japanese and make better preparations for the sessions.
[2010/12/03 23:57]　David : I think I failed a bit.
[2010/12/03 23:58]　筆者 : Oh, okay what do you mean you "failed"?
[2010/12/03 23:59]　David : I mean I made a lot of mistakes
[2010/12/04 0:00]　筆者 : I see. but it always happens when you learn [a] language. (^-^)
[2010/12/04 0:02]　David : yes, I know. I will try to ...[do] better next time.
[2010/12/04 0:03]　筆者 : (*^^*) sure

（2010/12/3-4 チャット W3_David）

David さんは、初めての Skype セッションで「少し失敗したと思う」と話した。そして、もっと日本語を上達させることとセッションのためにもっとよく準備することが必要だと感じた。また、第 3 週の Skype セッションの後に David さんからナナさんに送られた日本語のメッセージの冒頭には「日本語で話すことはとても難しいですから、次回の Skype セッションによく準備したいです。私は来週からもっと時間がありますから、がんばっています。」（2010/12/4 メール W3_David）と書かれており、David さんが Skype セッションで、日本語を話すのが難しいと感じ、次回からもっとがんばりたいと気持ちを新たにしたことが窺えた。Skype 後に David さんからナナさんへ送られた第 3 週目のメールには、Skype セッションで十分に説明できなかった内容が日本語で説明されており、Skype セッションの後に、David さんが日本語で言いたかったことを表現しようと努力したことが窺える。このように、David さんは Skype セッションで実際にナナさんとコミュニケーションを取ったことにより、日本語で話すことの難しさを実感し、自分の伝えたいことを表現するために日本語能力向上の必要性を感じたことで日本語学習に対する動機が高まったと思われる。

6.3.2. テーマが好き

6.2.4.で見たように、図 5 では David さんの E タンデム・プロジェクトに対する動機が第 4 週目で最も下がっている一方で、図 6 では David さんの日本語学習に対する動機はさらに高まっている。この理由として、David さんは「この週のテーマが好き」で「ナナさんとのやり取りが好きだった」ためだと話した。David さんが好きだった第 4 週目のテーマとは「文化」のことである。このときのやり取りはどのようなものだったのだろうか。David さんは第 4 週目の最初のメールで、自分は映画をたくさん見るし、音楽をたくさん聴くの

でその週の「文化」というテーマがとても好きだと書いていた。このEメールは調査期間中にDavidさんがドイツ語で書いたメールの中で最も長く、438語に及ぶものであった。そこには『攻殻機動隊』や『花火』などの日本映画が大好きであることとその理由が書かれていた。これに対する返信でナナさんは自分の好きな『キサラギ』[12)]という日本映画をDavidさんに紹介した。それを読んだDavidさんはその日のうちに『キサラギ』をレンタルして観た。そして、次の日にはナナさんに以下のようなメールを送った。

（引用13）［Davidさんからナナさんへのメール：原文は日本語］

こんばんは。昨日の晩にはキサラギを見ました、とてもいい映画だと思います。そうして映画の終わりは本当に驚きました。ナナさんがもっと映画を推薦してくることはうれしいです。…

(2010/12/11 メール W4_David)

Davidさんはナナさんが薦めた『キサラギ』を観て、とてもいい映画だと思った。この映画を観るまでDavidさんはサムライ映画のようなシリアスな映画しかみたことがなかった。サスペンス・コメディである『キサラギ』は新しいジャンルの映画であったので、その作品のプロットに驚き、面白いと思った。そしてこのような日本映画に興味を持ったDavidさんは、ナナさんにもっと映画を薦めてほしいと思っていることを伝えた。上記のメールに対する返信でナナさんはDavidさんの要望に応え、プロットが『キサラギ』に似た『大洗にも星は降るなり』という映画や『キサラギ』と同じ俳優が出演している『君にしか聞こえない』という映画を紹介した。Davidさんはメールが届いたその日のうちにレンタルショップに行き、ナナさんが薦めた『大洗にも星は降るなり』という映画を探した。残念ながら字幕付きの『大洗にも星は降るなり』のDVDは見つからず、その映画を見ることはできなかったが、Davidさんはナナさんから邦画を薦めてもらい、さらに日本映画に興味を持つようになった。そして、第5週目以降もDavidさんの日本語学習に対する動機は高まっていた。以下は、プロジェクト終了の3ヶ月後にDavidさんが語ったインタビューからの引用である。

（引用14）

It's still fun talking to her though. Of course I'm still learning Japanese and my motivation is still high. I try to learn every day and usually I manage to do so.（彼女［ナナさんのこと］と話すのは今でも楽しい。もちろん、私はまだ日本語を勉強しているし、日本語を学ぶ動機は今でもまだ高い。私は毎日学ぼうとしているし、だいたいなんとかそうしている。）

(2011/3/20 インタビュー1_David)

Davidさんはナナさんと話すのが楽しく、プロジェクトが終了した3ヶ月後もナナさん

とEタンデムを続け、日本語学習に対する高い動機を維持していた。

7. 考察

上の記述から言えることは何であろうか。本節では、第6節の記述から明らかになったDavidさんの動機の変化の要因を1）動機を高めた要因、2）動機を下げた要因に分けて整理し、先行研究を引用しながら、Eタンデムにおいて Davidさんの動機がなぜ変化したのかを考察する。

7. 1. 動機を高めた要因

Eタンデム・プロジェクトへの動機は、いくつかの要因によって高められていた。7.1.1.では自由に自己表現ができたこと、7.1.2.では母語話者とのやり取りで言語使用や相手の文化を学べたこと、7.1.3.では日本語の上達が感じられたことと、動機の関係について考察する。

7. 1. 1. 自由に自己表現ができたこと

第1週目では、Davidさんは緊張していたが、第2週目になるとより「リラックス」したことで動機が上がっていた。第2週目のドイツ語で書かれたメールの冒頭ではDavidさんが過ごした週末について写真付きで紹介されており、David さんはプロジェクトで決められていたテーマに縛られず、自由に自分の個人的な話題について書いていた［6.2.2.］(以下、［6.1.］などの記載は前節の関連する箇所を示す)。また、第4週目では、Davidさんは日本語学習への動機が高まった理由を、この週の「文化」というテーマが好きだったからだと話し、この週のメールでは自分の好きな映画をナナさんに紹介し、自分がいかに日本映画が好きであるかを説明していた［6.3.2.］。さらにそのメールへの返信で、ナナさんから新たな日本映画を紹介してもらったDavidさんは、その映画をレンタルして鑑賞し、その感想を「とてもいい映画だと思います。そうして映画の終わりは本当に驚きました」と伝え、さらに、ナナさんにもっと映画を薦めてほしいと思っていることを日本語で表現した［6.3.2.］。Deci and Ryan（1985）は自己決定理論の中で内発的動機づけを、喜びや満足感を求めて、ある行為がその行為自体のために行われることに関連するものであると述べているが、テーマに縛られず週末について紹介したり、「文化」というテーマの中で、自分の好きな日本映画についてやり取りしたりしたというDavidさんの行動はまさに内発的動機づけに基づいて行われていたと言えるだろう。このように、Eタンデム・プロジェクト

で、自由に自己表現ができることがEタンデム・プロジェクトへの動機を高めると考えられる。

7.1.2. 母語話者とのやり取りで言語使用や相手の文化を学べたこと

第3週目からSkypeセッションが始まり、Davidさんは日本語教師以外の日本語母語話者と初めて会話をした。Davidさんは、ナナさんとのSkypeセッションを楽しいと感じ、Skypeセッションでのやり取りが好きだったために、Eタンデム・プロジェクトに対する動機は高まっていた［6.2.3.］。外国語環境で日本語を学ぶDavidさんは、Eタンデムを始めるまで一度も日本語を使ったことがなかった。そのようなDavidさんにとって、日本語母語話者との直接的なやり取りは日本文化をより深く学べる機会であり、実際の日本語使用を学べる貴重な機会だったと考えられる。また、Davidさんは、ナナさんとの第2週目のやり取りで日本人でもご飯が嫌いな人がいることを知って驚いたり、第4週目のやり取りで自分のこれまで見たことのなかったジャンルの日本映画を紹介してもらったりした［6.2.2; 6.3.2］。それによって、Davidさんはナナさんとのやり取りに新たな楽しみを見出し、さらに日本文化に興味を持つようになったと思われる。Stickler and Lewis（2003）は、タンデム学習では学習者は「文化の情報提供者」（cultural informant）であるタンデム・パートナーに自分の解釈を試してみようとし、パートナーはそれに内省を与えることが多いと述べている。タンデム・パートナーであるナナさんは、日本人の中にもご飯が嫌いな人がいることを知らせたり、Davidさんの知らなかった日本映画の情報を与えたりしていることから、Davidさんにとって日本文化の情報提供者であったと思われる。特に、Eタンデムを始める前から日本映画に興味を持っていたDavidさんは、日本文化圏にいるパートナーのナナさんから日本映画についてのさらなる情報を得たことにより、日本文化への興味を増し、それがDavidさんの内発的動機を高めたと思われる。このように、Eタンデムにおいて、目標言語文化圏にいる母語話者とやり取りし、言語使用を直接学べたり、自分の知らない文化的な情報を直接得られることが動機を高めると考えられる。

7.1.3. 日本語の上達が感じられたこと

Davidさんは第4週目から第5週目にかけて、Eタンデム・プロジェクトに対する動機が上がった理由を「自分(の日本語)が上達しているのを感じた」からだと説明した[6.2.5]。Davidさんはプロジェクトに参加する以前、自分の日本語はもう伸びないと感じるようになっていた。しかしEタンデム・プロジェクトを始めたことで、Davidさんは日本語でメールを書いたり読んだりするためになにかをしなくてはならず、それにより日本語学習へ

のより具体的な目標を見つけることができたのだと思われる。そして、メールを読んだり書いたりする過程で自分の学習を振り返り、日本語能力が向上しているという実感を得たことで自分の日本語が「もう一度伸びるという感覚」を持ったと考えられる。Locke and Latham（1990）は目標設定理論の中で、個人が目標への熱意を持っているならば、具体的で困難な目標ほど、質の高い学習を生み出すと述べている。プロジェクトの第 1 週目では、長い時間をかけて取り組んだにも関わらず、David さんは日本語だけでメールを書き終えることができず、自分が書いた日本語が失礼すぎないかどうかを心配していた［6.3.1.］。また第 3 週目の初めての Skype セッションでは、自分が伝えたかったことを十分日本語で表現することができず、「少し失敗した」と感じていた［6.3.1.］。このように、David さんにとって、E タンデム・プロジェクトでの日本語でのやり取りはきわめて困難なものだったと思われる。しかし、David さんが長い時間をかけてメールを書いたことや、初めての Skype セッションの後で十分に説明できなかった内容を E メールでナナさんへ送ったことから、熱心にプロジェクトに取り組んでいたことがわかるだろう。つまり、David さんにとってプロジェクトは困難なものであったが、その中で David さんは日本語でナナさんに何かを伝えようと熱心にメールを読んだり書いたりした。その過程で、より具体的な目標を見つけ、それに向かって取り組むことができ、それが質の高い学習を生み出したと思われる。そして、メールを読んだり書いたりする過程で、それがより簡単になったと感じ、そのことが E タンデム・プロジェクトへの動機を高める結果となったと考えられる。つまり、E タンデムではパートナーとやり取りをするためというより明確な目的があるために、学習者はより具体的な目標を設定して取り組むことができ、やり取りの過程で自分の日本語が上達していると実感する機会があることで、動機は高められるのだと考えられる。

7. 2. 動機を下げた要因

次に、David さんの動機を下げた要因について検討する。第 6 節の記述から、David さんの動機は E タンデム・プロジェクトとは直接関係のない要因からのストレスやプロジェクトの枠組みからの負担によって下がっていたことがわかった。第 4 週目に David さんの E タンデム・プロジェクトに対する動機は下がっていた。その理由には、この週に David さんは専門分野のプロジェクトで忙しく、ストレスが溜まっていたことや、学習日記を書くのが嫌になったことが挙げられていた［6.2.4.］。ドルニェイ（2005）は、動機づけを時間軸に沿った動的なものとして捉えた「言語学習動機づけのプロセス・モデル」で、動機づけを、学習行動を始める前段階、行動を続けている段階、行動後の段階の 3 つに分類している。そして、行動を続けている段階の「実行動機づけ」は、学習活動と関係のないあ

らゆる影響にさらされているために、行動が続く間、積極的に維持され、保護されなければならないと述べている。第4週目のDavidさんのようにEタンデム以外のことが忙しく時間がないという物理的な問題や、ストレスが溜まっているという精神的な負担という問題はEタンデムの学習活動とは直接関係のないものであるが、学習から気をそらし、動機を下げてしまうものであったといえるだろう。また、学習日記を書くのが好きではなかったDavidさんにとって、プロジェクトの枠組みで決められた学習日記を書くことは負担に感じられ、それが動機を下げていたと思われる。この週のテーマはDavidさんの好きなものであり、日本語学習に対する動機がさらに高まっていた一方で、Eタンデム・プロジェクトに対する動機は下がっていた。このことから、本研究で扱ったような学習者2人で進めるEタンデムでは、テーマが学習者の書きたいものや話したいものと一致しており、内発的動機が高められていたとしても、Eタンデムとは直接関係のない要因が容易に学習者の動機の低下に影響しうると考えられる。

8. おわりに

以上、本稿では、Eタンデムの実践を続けたDavidさんの動機が時間の経過と共に変化しながら維持されていたことを示し、それはEタンデムで1）自由に自己表現ができたこと、2）母語話者とのやり取りで言語使用や相手の文化を学べたこと、3）日本語の上達が感じられたことによって高められており、Eタンデム・プロジェクトとは直接関係のない要因からのストレスやプロジェクトの枠組みの負担によって下げられていたことを明らかにした。

Eタンデムでのパートナーは物理的に遠く離れた場所にいる、会ったこともない存在である。David さんが感じていたように、第1週目のやり取りではパートナーがどのような人物かわからないところから始まるため、それは緊張を伴う。また、本研究で扱ったような学習者2人で進めるEタンデムでは、学習活動に取り組んでいる期間に様々な外的要因が学習者の動機にマイナスの影響を与えうる。しかし、そのような負の要因がある中でも学習者が動機を維持し、パートナーと互いに学び合うことができるのは、様々な要因によって、学習者が内発的に動機づけられるからであろう。本調査ではDavidさんという一人のドイツ人日本語学習者を扱ったが、他の状況に置かれた学習者には別の動機づけがありうる。Eタンデムで学習者が動機を維持しパートナーと学び合うためにどのような要因が関わっているのかをより明確にしていくことが今後の重要な課題である。

謝辞　多忙な中でもいつも好意的に調査に協力くださったDavidさんとナナさん、および本研究に協力してくださったDr. Klaus Schwienhorst、Dr. Maria Muallem、Ms. Monika Schelmに心より感謝いたします。

本研究は、独立行政法人日本学術振興会の「組織的な若手研究者等海外派遣プログラム」と2011年度大阪大学「学生海外短期研究留学助成」制度による助成を受けたものである。

注

1) MOO（オブジェクト指向のマルチメディア領域）とは、インターネット上に構築された仮想空間で行われるテキストベースのチャットである。
2) 協力者の仮名は表記も含めて本人の希望を尊重することとした。
3) ヨーロッパ共通参照枠（CEFR）のレベル表記で、Aは基礎段階の言語学習者、Bは自立した言語使用者、Cは熟達した言語使用者を表している。
4) 筆者は2010年6月17日〜7月5日まで2010年度大阪大学文学研究科多言語多文化研究に向けた複合型派遣プログラム（独立行政法人日本学術振興会「組織的な若手研究者等海外派遣プログラム」）によって、ドイツにあるL大学に滞在していた。
5) 2008年より筆者のタンデム・パートナーであったドイツ人大学生。ガイダンスを行った2010年10月にはドイツに帰国していた。
6) 大阪大学文学研究科日本語学研究室設置のウェブカメラを協力者に貸し出した。
7) 日本語とドイツ語では、キーボードと文字表記が異なるため、互いのパソコンの画面に文字が正しく表示されるかをチェックする必要があった。
8) 留守番・録音・録画プログラムである。詳しくは、ウェブサイト（www.tapur.com/jp/）を参照のこと。
9) ジェームズ・クラベルのベストセラー。三浦按針ことウィリアム・アダムズをモデルに、1600年、オランダ船で伊豆に漂流したイギリス人航海士が、動乱の世を生き抜いていく姿を描いた作品。
10) グラフはDavidさんがコンピュータ上で処理し、作成したものをそのまま掲載した。
11) 日付、時間はすべて日本時間で表記することとする。なお、ドイツと日本の時差は、プロジェクト期間中およびインタビュー調査を実施した前半（〜3月27日）は8時間、後半（2011年3月27日〜）は7時間であった。
12) 2007年に公開された日本映画。自殺したマイナーアイドル如月ミキの一周忌にファンサイトを通じて集まった5人の男を描いたサスペンス・コメディ。

参考文献

ロバート・K・イン（1996）『ケース・スタディの方法』近藤公彦（訳）千倉書房. （Yin, R. K. (1994). *Case study research: Design and methods* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.）

カーラ・ウィリッグ（2003）『心理学のための質的研究法入門—創造的な探求に向けて』上淵寿, 小松孝至, 大家まゆみ（訳）培風館. （Willig, C. (2001). *Introducing qualitative research in psychology: Adventures in theory and method.* Maidenhead: Open University Press.）

ゾルタン・ドルニェイ（2005）『動機づけを高める英語指導ストラテジー35』米山朝二, 関昭典（訳）大修館書店. （Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.）

シャラン・メリアム（2004）『質的調査法入門—教育における調査法とケース・スタディ』堀薫夫, 久保真人, 成島美弥（訳）ミネルヴァ書房.（Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education.* New York: John Wiley & Sons.）

Bower, J. (2007). Negotiation of meaning and motivation in tandem language learning via text-based synchronous computer mediated communication. *Studies in Linguistics and Language Teaching, 18*, 31-53.

Brammerts, H. (2005). Autonomes sprachenlernen im tandem: Entwicklung eines konzepts. In H. Brammerts, & K. Kleppin (Eds.), *Selbstgesteuertes sprachenlernen im tandem* (Ein handbuch 2. Auflage) (pp. 9-16). Tübingen: Stauffenburg.

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior.* New York: Plenum.

Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation* (2nd ed.). Harlow: Person Education.

Lewis, T. (2003). The case for tandem learning. In T. Lewis, & L. Walker (Eds.), *Autonomous language learning in tandem* (pp. 13-25). Sheffield: Academy Electronic Publications.

Little, D., & Brammerts, H. (Eds.). (1996). *A Guide to language learning in tandem via the internet.* CLCS Occasional Paper, no. 46. Dublin: Trinity College, Center for Language and Communication Studies.

Locke, E. A., & Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting and task performance.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Schwienhorst, K. (2007). *Learner autonomy and CALL environments*. London: Routledge.

Stake, R. (1995). *The art of case study research.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Stickler, U. & Lewis, T. (2003). Tandem learning and intercultural competence. In T. Lewis, & L. Walker (Eds.), *Autonomous language learning in tandem* (pp. 93-104). Sheffield: Academy Electronic Publications.

Telles, J. A., & Vassallo, M. L. (2006). Foreign language learning *in-tandem*: *Teletandem* as an alternative proposal in CALLT. *The ESPecialist, 27*(2), 189-212.

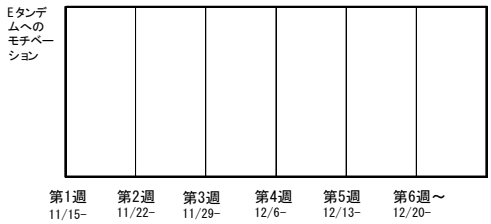
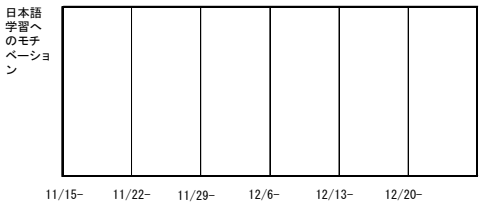
Tian, J., & Wang, Y. (2010). Taking language learning outside the classroom: Learners' perspectives of eTandem learning via Skype. *Innovation in Language Learning and Teaching, 4* (3), 181-197.

Ushioda, E. (2000). Tandem language learning via e-mail: From motivation to autonomy. *ReCALL, 12* (2), 121-128.

Ushioda, E. (2009). A person-in-context relational view of emergent motivation, self and identity. In Z. Dörnyei, & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 215-228). Bristol: Multilingual Matters.

付録Ａ　インタビューの質問項目（筆者作成）

1）E タンデム・プロジェクト全体を通してどのように感じていますか。
2）このプロジェクトで良かったところ、難しかったところはどのようなところだと思いますか。
3）このプロジェクトで、どのような力が身についたと思いますか。
4）パートナーのナナさんは David さんのどのような点を最も助けてくれたと思いますか。
5）パートナーのナナさんのドイツ語学習のために David さんが特に配慮した点はありますか。それはどのような点ですか。
6）E タンデム・プロジェクトに参加した期間の David さんの E タンデム・プロジェクトへのモチベーションの変化を以下のグラフに図示してください。



7）E タンデム・プロジェクトに参加した期間の David さんの日本語学習へのモチベーションの変化を以下のグラフに図示してください。