



Title	目標言語話者とのEメールのやりとりを通した教室外の日本語学習
Author(s)	歐, 麗賢
Citation	阪大日本語研究. 2014, 26, p. 113-137
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/50078
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

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

The University of Osaka

目標言語話者との E メールのやりとりを通した教室外の日本語学習 Out-of-class learning of Japanese by e-mail exchange with a target language speaker

欧 麗賢
OU Lixian

キーワード：学習者オートノミー、教室外の言語学習、中国人日本語学習者、CMC、E メール

要旨

外国語環境におかれた言語学習者は、目標言語話者との接触が限られた言語学習環境にいるため、教室外の言語学習活動は読解・聴解が中心となると考えられがちである。しかし、インターネットの普及やデジタル技術の発達に伴い、インターネットを通して目標言語話者との接触が可能となってきた。本稿では、中国の日本語学科の大学生の N さんが、どのようにインターネットを通して日本語話者にアクセスし、大学の 2 年生から 4 年生まで E メールを利用して教室外の日本語学習を行い続けたのかを明らかにする。分析の結果から以下の 3 点が明らかになった。(1) E メールによる教室外の日本語学習は、学習者が自分のおかれた状況を考慮し、自分の言語学習に一番適した学習リソースや方法を選択した結果である、(2) E メールのやりとりを行い続けるには、学習者自身の学習者オートノミーの発揮による工夫の他、パートナーのサポートも必要不可欠である、(3) E メールのやりとりによる日本語学習を日本語学習の全体と関連づけることが、この学習方法を続ける上で重要である。

1. はじめに

情報通信技術 (Information and communication technologies: ICT) の発展は、従来、教室内で行われる活動だと思われがちであった言語学習の形式を変化させた。1960 年代からコンピュータによる言語教育支援 (Computer-assisted language learning: CALL) が始まった (Beatty, 2012; Kern & Warschauer, 2000)。CALL は当時の最先端技術を言語教育に活用した初めての試みであった。1990 年代の後半に家庭用のコンピュータが普及し始め、マルチメディア技術も発達し、家庭でインターネットを利用するが徐々に普通となった。さらに、21 世紀になってからモバイル・ディバイスの発達により、インターネットは劇的なスピードで世界の人々の日常生活にまで浸透していった (Davies, 2008)。

インターネットの普及を背景に、ネットワークを活用した言語教育 (Network-based

language teaching: NBLT) (Warschauer & Kern, 2000) が実践されるようになったが、従来の NBLT の研究は、教室内で学習者がインターネットを利用して取り組む言語学習のプロセスを研究するという教室研究が主であった (Kern & Warschauer, 2000; Kern, Ware & Warschauer, 2008)。しかし、モバイル・ディバイスの発達につれ、言語学習は教室にとどまらず、教室外まで広がっていくようになった。

本稿では、第2節で学習者オートノミーと教室外の言語学習について検討し、第3節で、インターネットの発展の歴史に基づき、言語学習におけるインターネットを介したコミュニケーションの実践と研究の歴史と現状を概観する。第4節で、Eメールを利用した言語教育の現状を分析し、本研究のリサーチ・クエスチョンを設定する。第5節で調査概要を述べ、第6節で研究方法を示す。第7節で、中国の日本語学科の大学生のNさんが、インターネットで中国語を学んでいる日本人のBさんと出会い、Eメールのやりとりを通した教室外の日本語学習を行った実態をストーリーとして描く。第8節の考察では、NさんがEメールを教室外の日本語学習に利用はじめた理由を説明し、彼女が大学2年生から4年生までEメールによる教室外の日本語学習を行い続けたことに関わる要因を探る。最後に、第9章で、Nさんのケースを踏まえ、本研究がEメールを利用した言語教育に与える示唆について述べる。

2. 学習者オートノミーと教室外の言語学習

学習者オートノミーの定義にまつわる議論は多い (Aoki, 1998; Little, 1991) が、「学習者が自分の学習をコントロールする能力」という定義に異論を唱える教師や研究者はまずいない (青木, 2008)。「言語教育における学習者オートノミーという概念は、1960年代にヨーロッパで生まれた (Gremmo & Riley, 1995)」(青木・中田, 2011, p. 2) が、1990年代に入って、アジアや南米などのヨーロッパ以外の国にも拡大し、教育の主流に取り入れられるようになった (青木・中田, 前掲)。2000年前後からヨーロッパ各国のカリキュラムに明示的に取り入れられ、より大規模な実践が行われるようになり (青木, 2008)、現在は世界中の多数の国で教育目的として認められている (Huang & Benson, 2013)。

学習者オートノミーの実践と研究は、授業における学習者オートノミーの発達と実践の研究が主であった (Dam, 1994, 1995; Little, 1995; Little, Ridley & Ushioda, 2002)。しかし、Ushioda (1996) は学習者の教室外の経験を無視したまま、授業における学習者オートノミーを育てるための実践を行っても、学習者にとって学習者オートノミーを促す刺激にはならないと指摘している。また、学習者オートノミーは「特定の教育的スタイルにより育て

られた能力ではなく」(Little, 1996, p. 204)、授業の内外でのさまざまな学習の文脈における多様な学習形式を通して発達していくものである (Little, 前掲; Sinclair, 2000; Benson, 2010)。従って、教室外で学習者が取り組む自己主導型学習¹⁾は、学習者オートノミーの発達に貢献できるのではないかと考えられる。

前述のように、教室外の言語学習の可能性はインターネットなどのテクノロジーの発展により大きく拡大した。しかし、テクノロジーが実際にどのように言語学習に利用されるかは、学習者個人や学習者の置かれた環境により異なっている (Stockwell, 2012)。また、テクノロジーによる学習環境の拡大だけでは言語学習が自動的に行われるとは限らず、学習者がテクノロジーを言語学習に利用する際に、テクノロジーがもたらす制約を受ける可能性もある (Reinder & White, 2011; Luzón, Ruiz-Madrid & Villanueva, 2010; Baily, 2010)。例えば、新しいテクノロジーの利用にスキルが必要となったこと (Reinder & White, 2011) や、インターネット上の情報量が多すぎるため、学習者が自分の言語学習に適切な学習リソースを選択できない (Hogan-Brun & Laux, 2001; Baily, 2010) などの問題が挙げられる。従って、インターネットなどの新しいテクノロジーを活用した教室外の言語学習における学習者オートノミーの発揮または発達の実態を明らかにする必要があると考えられる。

3. インターネットを介したコミュニケーション

インターネットがまだ人々の日常生活に普及していなかった 1990 年代、コンピュータを媒介として人間同士がコミュニケーションを取ることは、言語教育におけるコンピュータの使用の新たな試みであった (Herring, 1996; Kern & Warschauer, 2000; Murray, 1995)。このような実践は、コンピュータ媒介のコミュニケーション (Computer-mediated communication: CMC) (Hiltz & Turoff, 1978/1993) と呼ばれる (Murray, 1995)。

言語教育における CMC の実践は、教室でのコミュニケーションの風景を変えた。Kern and Warschauer (2000) によると、言語教育におけるインターネットの使用により、「コンピュータを使いながら学習者同士がインターアクションを行うことから、コンピュータを通してほかの人とインターアクションをするようになった」(p.11) という。つまり、言語教育におけるインターネットの使用により、教室を超えた人間同士のコミュニケーションが可能となったということである。

21 世紀になってから CMC は人間の日常生活におけるコミュニケーションのためにますます欠かせない手段となった。さらに、2000 年代中頃以降、ウェブユーザーの集合知を利用して、ウェブを有機的に発展させていくことを特徴とする「Web 2.0」²⁾(O'Reilly, 2005)

の時代が始まった。

Web 2.0 環境では、学習者は単にインターネット上の学習リソースを利用するだけでなく、学習リソースを産出することもできるようになった (Dudeney & Hockly, 2012)。また、学習者同士が何らかの形で目的 (例えば、趣味) を共有し、そのためのコミュニケーションを行い、インターネット上に学習コミュニティを形成するようになった (Kárpáti, 2009)。

このように、21 世紀に入ってからの 10 年間で、インターネットは言語学習におけるコミュニケーションの仕方を大きく変えた。その変化の特徴として、以下の 2 点がまとめられる。1 つ目は、言語学習におけるコミュニケーションは、インターネットを介し、教室から教室外へと広がっていったということである。2 つ目は、言語教育におけるコミュニケーションは多様化または日常化されつつあるということである。

4. 言語学習における E メールの利用

E メールは 1960 年代の終りに生まれた。当初は国防関連の機関や大学での使用に限定されていたが、1970 年代の終りになると、アメリカ以外の大学との間でも使われるようになった。1980 年代には、さまざまな分野の研究者が、専門的な共同研究のために、E メールを使うようになり、1990 年代になると、他のコンピュータネットワーク上の手段とともに爆発的に普及し、専門的、学術的、個人的などさまざまな目的で用いられるようになった (ウォーショー, 1997, p. 1)。

1980 年代の後期から E メールは限られた教育機関における英作文の授業に利用され始めたが、教育機関へのインターネットの普及により、1990 年代からより広い範囲で利用されるようになった (Kern, 1996; ウォーショー, 1997)。E メールが教室内活動に利用されるようになってから、それによってもたらされるメリットが強調されるようになった。例えば、ウォーショー (1997) は、言語の上達、文化的知識、コミュニケーション能力の向上における E メール交換の重要性を強調した。また、テキストベース、非同時性といった E メールの特性が、学習者が自分の学習をコントロールし、振り返りができる環境を提供しているため、学習者オートノミーの発達に役立つと言われるようになった (O'Rourke & Schwienhorst, 2003)。また、人間を相手とした、目的のあるコミュニケーションを取れるため、言語のアウトプットやコミュニケーションへの参加度、言語学習の動機が高まる (Fotos, 2004) とも言われている。

E メールは、距離の離れた人間同士でもコミュニケーションを取ることができるため、E メールによる目標言語話者と相互に言語や文化を学びあうプロジェクトが数多く行われ

ている。こうした実践の試みの一つとして、Eメール・タンデム・プロジェクトが挙げられる。Ushioda (2000) はEメール・タンデムにおいて、個人的に関心のもてるコミュニケーションができたといった学習経験が学習者の内発的動機づけとなつたとしている。しかし、教室を離れた後、Eメール・タンデムを行う動機がなくなり、頻度が下がったり、やめてしまつたりすることが報告されている (Appel & Mullen, 2002)。Appel and Mullen (前掲) によると、教室外でEメール・タンデムをやめてしまった理由として、「時間がなくなった」「Eメールでの（相互）学習は不自然な感じする」「何について話したらいいかが分からぬ」という理由が挙げられているという。さらに、Eメールのようなすぐに返事をもらえないコミュニケーションの手段に対して抵抗感を覚える若者のケースも見られる (Thorne, 2003)。従つて、教室外でEメールによる言語学習を行い続けることは、若者にとって難しいだろうと思われるかもしれない。しかし、本当に若者にとってEメールを通じた教室外の言語学習を行い続けることは難しいと言いつつも切ることができるのだろうか。

本稿では、Eメールによる教室外の言語学習を行い続けたNさんのケースを取り上げる。筆者はEメールより先進的な道具が数えきれないほどある環境において、Nさんが、(1)なぜEメールを日本語学習に利用はじめたのか、(2)どのようにEメールを利用し続けたのか、という2つのリサーチ・クエスチョンを設定し、ケースを記述しながら説明していく。

5. 研究方法

ケース・スタディに定量的なものがあるが、本研究は質的ケース・スタディを用いる。メリアムとシンプソン (2010) は質的ケース・スタディについて、「ある現象あるいは、個人、集団、制度、地域社会といった社会的単位の、集約的な記述と分析」と定義し、「単一の現象や実体 (=ケース) に注目することで、その現象に特徴的で重要な諸要素の相互作用を明らかにしようとしているものだ」としている。つまり、質的ケース・スタディは、ケースそのものに光りを当て、「ケースが呈した特殊性や複雑性を研究し、特定の文脈において理解する」(Stake, 1995, p.1) 研究方法である。

本研究は質的ケース・スタディの前提に立ちつつ、研究の目的に基づき、さらに説明的ケース・スタディという具体的な方法を選択した。イン (1996) はケース・スタディをリサーチの戦略により、「探索的ケース・スタディ」「記述的ケース・スタディ」「説明的ケース・スタディ」の3種類に分類している。イン (前掲) は探索的ケース・スタディの目標はさらに探求を進めるための適切な仮説や命題を立てることにあると述べている。記述的

ケース・スタディはトピックとしてほとんど取り上げられなかつた領域の基本的情報を提供するという点で有用であるという。また、記述的ケース・スタディは研究対象の現象について事実として詳しい記述を行うものであり、一般的な仮説を形成することを目的としない（イン, 1996; メリアム, 2004）。こうした研究はしばしば将来の比較や理論構築のためのデータベースを形成する（メリアム, 前掲）。探索的ケース・スタディや記述的ケース・スタディとは対照的に、説明的ケース・スタディはある現象が呈示した様子を描くというより、その現象を分析し、解釈する。本研究は（1）「なぜ」Eメールを日本語学習に利用しはじめたのか、（2）「どのように」Eメールを利用し続けたのかという2つのリサーチ・クエスチョンを設定し、NさんのEメールによる教室外の日本語学習の実態を明らかにしようとするものである。そのため、説明的ケース・スタディは本研究のリサーチ・クエスチョンを明らかにするために最も適切な方法だと言えるだろう。

そして、本研究は单一ケース・スタディでデザインした。イン（前掲）によると、单一ケース・スタディは、以下のいくつかの状況のもとでは適切な研究デザインであるという。第1には、取り上げた单一ケースは理論命題が正しいかどうかを確定することができる決定的ケースである。第2には、そのケースが極端なあるいはユニークなケースである。第3には、それ以前には科学的観察ができなかつた新事実を記述する場合である。本稿は、第4節の言語学習におけるEメールの利用に関する先行研究から提示された、若者にとって教室外でEメールによる言語学習を行い続けることは難しいという結論に反論するため、Eメールによる教室外の言語学習を行い続けたNさんをケースとして取り上げるので、第一の状況に当て嵌まる。

6. 調査概要

調査のフィールドは中国の沿岸都市A市にあるA大学であった。研究協力者は2013年6月までA大学の日本語学科の学生であったNさんである。大学4年間にわたる、教室外でのインターネットでアクセスできる学習リソースを利用した日本語学習の全体像をみるために、2012年9月の時点で大学4年生だった協力者のNさんに、2013年6月に彼女が大学を卒業するまで複数回のインタビュー調査をした。データ収集手法は半構造化インタビューを用いた。

NさんのEメールによる教室外の日本語学習は、中国語を学んでいる日本人のパートナーのBさんが関わっているため、インタビュー法でデータ収集をする以外に、NさんとBさんの同意を得た上で、2人のEメールの一部もデータとして使用した。本稿の引用部分

には、データ収集の日付とデータの種類、調査協力者の仮名、インタビュー・データの文字化のターン番号の順に示した。また、原文が日本語でないものは原文を先に示し、その後ろに日本語訳を（ ）をつけて示した。筆者が補足した部分は、〈 〉で示した。

7. Nさんのストーリー

第7節では、7.1でNさんが日本語話者のBさんとEメールのやりとりによる日本語学習を始めるに至るまでの日本語学習について述べ、7.2で日本語話者のBさんとEメールのやりとりをするようになってからの2年生～3年生の間の学習活動の実態を描く。そして、7.3でNさんが3年生の時、Eメールのやりとりを行う時間以外にメールの内容を利用したことについて紹介する。最後に、7.4で4年生になってからのEメールのやりとりの実態の変化を記述する。

7.1. Eメールのやりとりを行い始める前のNさんの日本語学習（入学前～2年生）

NさんはA市から離れたM市で生まれ育ち大学に入るまでずっとM市に住んでいた。大学の専攻を決める時、お姉さんからの「日本語は身に付けやすい」「日本語専攻の大学生は就職しやすい」というアドバイスでA大学の日本語学科を選んだ。当時、Nさんにとって日本語はまったく接したことのない言語であった。しかし、接したことのない言語だからこそ、日本語に興味が湧き、学びたい気持ちになった。そして、2009年の秋、Nさんは新しい言語を学ぶという新鮮な気持ちでA大学の日本語学科に入学した。

A大学に入ってNさんは大学の授業で五十音図から日本語を学びはじめた。1年生の時、Nさんは「日本語が好きだから学ぼう！という意識がぜんぜんなかった」が、日本語学科を選んだ以上、日本語を勉強しなければならないと考え、日本語の授業に出ていた。しかし、1年生の時の先生が厳しすぎたため、授業の宿題をやることだけで精いっぱいであり、結局、授業に出ることがプレッシャーとなった。また、日本語の学習以外、Nさんは大学のクラブ活動に参加したり、大学の外でアルバイトをしたりした。それで、Nさんは、1年生の時、日本語は学んでいたが、「それをちゃんと身に付けようという考えはまったくなく」、先生が授業で教えた内容や使われた日本語が分かればいいという目標で1年目の大学生活を過ごした。

また、1年生の時、Nさんは、授業以外に、日本語のアニメやドラマを見るようになった。友達に勧められたりしたこともあり、日本語学習のために見てみようという考えもあったからである。だが、日本語のレベルが低すぎたため、聞いても分からなかつたので、

結局、日本語学習のためというより娯楽のために見ていた。また、Nさんは大学のキャンパスで定期的に行われた「Japanese corner」にも参加してみた。その時、Nさんは日本人と共通の話題を持ち日本語で話せることに憧れを持っていた。それで、「Japanese corner」で日本語で話す練習ができたらしいなあと思った。しかし、実際に参加してみたら、日本人が少ないため、話すチャンスが限られており、話題があまり深く広げられず、いつも同じことを繰り返し話すだけだと感じた。このように、「行く前に、いつも『よーし、今日できるだけ練習しよう』と思うNさんの思いと、「毎回2時間もかけても日本語が上手になったという気はぜんぜんなかった」という実体験との間に、ギャップが存在していた。その結果、Nさんは日本人と交流するチャンスを活用し、日本語が上手になりたいという思いを持ち続けていたにもかかわらず、「Japanese corner」に参加することをやめてしまった。

2年生になったNさんは、授業には欠席せずに出ていたが、「日本語を努力して勉強しようという気持ちがなかった」。1年生の時と変わりなく、「教科書や授業で学んだ内容が分かればそれでいいかな」という考えであった。それゆえ、1年生の時と同じで、授業に出席し、宿題をし、朝の朗読をするぐらいであった。出身地の方言の影響を受けたからなのか、日本語にはどうしてもうまく発音できない音があると先生やクラスメイトに言われて、Nさんは自分の発音のことを気にしていましたが、どう直せばいいのかが分からず、日本語で話すことに抵抗感を覚えるようになった。その一方、先生がときどき日本語の文章やテレビ番組などの学習リソースを紹介してくれたので、Nさんは授業だけが日本語学習ではないと思うようになり、日本語学習のレパートリーが広がったと感じた。授業以外の時間、日本語のドラマをみていたので、簡単なセリフなら、すこしづつ聞き取れるようになった。だが、Nさんはドラマを日本語学習のために利用しようという意欲は強くなかった。

しかし、Nさんは日本人と交流することに关心を持っていた。そんな時、インターネットでA大学の近くに住んでいた、中国語がぜんぜんできない日本人と知り合い、時々会つたりした。「日本語学習に重点を置いていなかったためか、日本語のレベルがまだ低かったためなのか」、日本人と交流する機会をうまく日本語学習に利用できなかったとNさんは思った。

さらに、Nさんは、日本語学習以外にもクラブ活動やアルバイトを同時にやっていた。日本語の学習、クラブ活動、アルバイトという3つを両立させながら、大学の2年生の生活を過ごした。しかし、Nさんは「その時は、両立できるだろうと思っていたが、実はクラブ活動やアルバイトに偏っていた」と当時を振り返った。その結果、Nさんは2年生の時の日本語のレベルについて「ほかのクラスメイトと比べてすでに大きな差があった」と自分で評価した。

7.2. Eメールを通して日本語話者とやりとりを行った（大学2年～3年生）

7.2.1. アメーバというサイトを通してパートナーのBさんと出会った

NさんがEメールのやりとりを行ったパートナーのBさんとは、アメーバ（Ameba）³⁾というサイトを通して知り合った。2年生の初めの頃、ルームメイトがこのサイトで楽しそうに遊んでいるのを見て、それについて教えてもらったのがきっかけである。ルームメイトはインターネット上のリソースに詳しいもう一人のクラスメイトからこのサイトの情報をもらったらしい。また、アメーバを使ってる日本人が多いということも聞いた。このような情報を聞いたNさんは、アメーバのチャットルームを通して日本人と交流したいという気持ちが湧いてきた。アメーバにはゲームなどの遊べるものが多いが、日本人とチャットすることが主な目的であったし、ゲームに興味がないという理由もあり、Nさんは「グルっぽ」⁴⁾というコミュニティにだけ参加した。

最初は単純にアメーバのコミュニティに参加し日本語でチャットしようと考えただけであったが、たまたま、パートナーとなるBさんと出会った。チャットルームを通して、BさんはNさんが中国人であることを知り、Nさんにメッセージを送った。メッセージでBさんは自己紹介をし、大学で中国語を学んだことや、普段中国語を使うチャンスがほとんどないことを書いた。日本語のメッセージに加え、中国語でも同じ内容を書いたそうである。Nさんはそのメッセージに返事をした。返事の中で、自己紹介をし、日本語を学んでいることを書いた。さらに、Bさんの書いた中国語の部分の間違いも直してあげた。BさんはNさんが訂正までしてくれたことに対して、とても感動したと言ったそうである。それに、BさんはNさんと交流していきたい、中国語を学びたいという希望も示した。NさんもBさんとの交流を通して日本語を学びたいという思いがあったため、Bさんの交流しようという提案を快く受けた。

7.2.2. 二人の言語学習に役立つ最適なEメールのやりとりの方法を探した

NさんとBさんは最初アメーバのメッセージ機能を使ってやりとりをした。しかし、アメーバのメッセージには300字という制限があった。

(引用1)

那个〈Ameba〉是限300字的 就觉得很短 可能他发一段话要分成好几节 然后你看的时候就是 这个到底是接哪一个 连续性不是特别强

(〈アメーバの〉メッセージの上限は300字でした。短すぎると思いました。長いメ

ッセージの場合、Bさんは何回にも分けて送らないといけませんでした。また、私はそれを読む時、つながりが分かりにくくて、メッセージの内容が分かりにくいと思いました。)

(2013/08/06 インタビューN3_26)

引用1で述べられたように、アメーバのメッセージの字数の制限はNさんとBさんのやりとりに不都合をもたらした。そこで、Nさんはアメーバのメッセージのかわりに、Eメールで交流することを提案してみた。Bさんがその提案に賛成したので、2人はEメールのやりとりを行うようになった。

また、交流を長く続けるために、Nさんは互いに利益の得られる交流の仕方を考えた。パートナーのBさんに、それぞれ学びたい言語でEメールを書き、互いに訂正しあうことを提案してみた。その後、Bさんが中国語で書いたメールの間違いを訂正するかわりに、Nさんが日本語で書いたメールを訂正してもらうという方法でやりとりを進めていった。

(引用2)

修改的话 因为我觉得他也想学中文 至少我们两个交流要说对他也有点帮助对我也有点帮助 就有点像是互补的 不能说一味的是他帮我 或者是我帮他 因为这样子我觉得肯定是不长久的 〈略〉 我们就达成一个协议 就说他写中文 然后错了我帮他修改 然后我写日文 错了他帮我修改

(Bさんは中国語を学びたいし、二人ともに役立つことでなければと思いました。日本語学習を助けてもらうばかりだったり、中国語学習を助けてあげるばかりではよくありません。そんな仕方じや、絶対長く続かないと思ったからです。〈略〉そこで、Bさんと約束をしました。それぞれ学びたい言語でメールを書いて、そして交換して訂正し合うということを。)

(2012/09/15 インタビューN1_38)

7.2.3. Eメールで取り上げられた話題や返事の仕方

Eメールで書く話題は特に決めていなかった。Nさんはいつも日常生活で起こったことや思ったことを書いた。パートナーのBさんも日常生活のことをよく取り上げていたそうである。NさんにとってEメールを書くことは日記を書くようなものであった。

2人ともパートナーがメールで触れたことに対して、返事の中で自分の感想を述べたり、それについて質問をしたりした(引用3)。

(引用 3)

比如说他说我今天剪头发了 然后我就说好想知道你的发型啊 变帅了没啊 也会说我好久没剪头发了 然后我也要去剪头发 听说日本剪头发很贵哦 然后你花了多少钱啊 就提出一串问题 他也会说继续告诉我 〈略〉 就差不多提起的东西都会有回应的 后面还会有一段针对那段话的感想啊 评价啊 或者是什么问题啊

(例えば、今日髪を切ったことを教えてくれました。それに対して、私は「新しい髪型をみたい！かっこよくなりましたか」と言ったり、「長い間、髪を切ってないですね。ヘアカットに行きたいなあ」とか言ったりしました。また「日本の〈床屋や美容院の〉カット料金は高いと聞きましたが、髪を切るのにどのぐらいかかりましたか」とか質問をしたりしました。Bさんは返事で答えてくれました。〈略〉つまり、パートナーが取り上げたことについて返事で何かを言うことです。書いた内容について自分の感想を述べたり評価したり、質問したりするという形です。いつもメールの最後に感想などを述べる段落があります。)

(2012/08/06 インタビューN3_42)

このように、NさんとBさんは互いのメールの内容に対し興味を示し合った。Nさんからみれば、このような相互的な働きがあるからこそ、「自分の書いたことが無駄ではない」と思った。また、二人でいろいろ話ができる関係だとも思った。

7.2.4. E メールの訂正の仕方を工夫した

メールの訂正の仕方は、最初から決めていたわけではなく、やりとりの中ですこしづつ改善していった。交流し始めて3、4か月くらいの間、NさんとBさんはそれぞれ学びたい言語でメールを書いて、パートナーが送ってくれたメールの下に訂正した内容を書くという形でやりとりをした。しかし、引用4で示すように、Nさんはこのような訂正の仕方に改善の余地があるのではないかと思った。そして、Bさんが送ってきたメールの訂正の仕方を工夫してみた。

(引用 4)

之后的话我是觉得这样子的话可能他也意识不到他到底是哪个地方经常错 我也意识不到我到底是哪个地方经常错 后来我就特别给他修改了 就比如说这里少了一个字 少了一个的 少了一个了 我就会给他用不同颜色的笔标上去 这句话错了我就在后面标出不

同的顏色 后面放一个括号 括号里面的东西就是修改的

(その後、今までのやり方だと、Bさんにどこが間違っているのかに気づいてもらいにくいだろうし、私も自分がよく間違っているところになかなか気づきにくいと思いました。そして、彼の書いたメールの返事にちょっと工夫した。例えば、書き忘れた文字を異なる色で書き加えたり、間違った文を赤色で示してその文の後ろに括弧で正しい言い方を書いたりしました。)

(2013/08/06 インタビューN3_22)

Bさんへの返事で、間違いに気づいてもらいやすいように訂正の仕方に工夫をした結果、Bさんはこのような訂正の仕方がいいと言ったし、どこが自分の中国語学習に役立ったかも伝えてくれた（引用5）。

（引用5）

后来他看到我这样子改 说我这样比较好 比较容易懂一些 〈略〉 这样子让他意识到他自己的问题出在哪里了

（Bさんは私が訂正したものを見て、そうしたほうが分かりやすくていいと言いました。 〈略〉 自分の間違いを意識できるようになったと言いました。）

(2013/08/06 インタビューN3_26)

Bさんもだんだん文ごとに訂正するようになった。その後も、互いの言語学習に役立つよう、NさんとBさんは訂正にすこしづつ工夫を加え、その工夫の仕方をまねしあつたりした。そして、メールのやりとりをして半年ぐらいたった頃、訂正の仕方が大体決まった。以下では、2011年5月3日（火）にBさんから受け取ったメールの内容の一部を示しながら、NさんとBさんのメールのやりとりの中の訂正の仕方を見ていく。

引用6は、Nさんが昼休みの前、宮崎駿の「風の谷のナウシカ」を見たことやその日の日本語の学習について書いたメールの一部である。

（引用6）

昼休みの前、宮崎駿〔駿〕の「風〔風〕の谷のナウシカ」を見ました。戦争は怖かったです。人間は自分の生きている自然を守らなければなりません。午後は日本語を復習しました。勉強の効率はまあまあでした。ただ単語がいっぱいあるので、覚えに

くいです。それに、たくさん覚えてもたくさん忘れてしまいました。困りますよ～（原文ママ）

（2011/05/02 メール N）

Nさんのメールに対してBさんは返事をした（引用7）。引用7を見て分かるように、BさんはNさんのもとのメールと区別するために、→や【】、（ ）、／などの記号を使い、訂正したところを示した。また、〔 〕には漢字の読みを書いた。

（引用7）

→【昼休み前に（or 昼休みの前）、宮崎駿の『風[かぜ]の谷[たに]のナウシカ』を見ました。戦争の場面（or シーン）は怖かったです。人間は、自分たちの生きている環境（or 自分たちを生かしてくれ（てい）る自然/自分を）を守らなければなりませんね（守らなければいけませんね/守らないといけませんね/守らないといけないですね/守らなければいけないと思います/守らなければいけないと思いました（or～と考えさせられました））。午後は日本語を復習しました。勉強の進み具合[すすみ ぐあい]はまあまあでした（or 勉強はまあまあはかどりました）。ただ単語がいっぱいあるので、覚えるのが大変です（or 覚えるのに苦労します）。】（原文ママ）

（2011/05/02 メール B）

それに、Bさんは訂正の仕方について説明を入れた（引用8）。

（引用8）

※「覚えにくい（=覚えづらい）」は、何か理由や条件があつて難しいと言いたい時に用います。例えば、「彼の名前は聞きなれないで覚えにくい」や「この単語は難しくて覚えにくい」のようにです。上の文章では、覚えるのが大変だと言いたいだけなので、「苦労する」等を使います。（原文ママ）

（2011/05/02 メール B）

引用6～引用8で示したように、NさんとBさんのEメールの訂正では、記号や色々の道具を使い、間違いを目立たせたり、訂正の仕方の説明を加えたりしていた。訂正した後、メールの内容を見た感想も述べられていた（引用9）。

(引用 9)

Nさんは、毎日たくさん映画を観ていますね。僕は、『風の谷のナウシカ』を初めて見た時は、難しくて意味が理解できませんでしたよ。你很聪明～〈頭がいいですね〉僕も、人間はもっと自然を大切にしなければいけないと思います。 (原文ママ)

(2011/05/02 メール B)

引用 6～引用 9 を通して、Nさんと Bさんの Eメールのやりとりは、それぞれ学びたい言語で一日の生活や感想を書く内容、パートナーのメールの訂正、それからパートナーのメールに書かれたことを見た後の感想という 3つのパートに分けられていることが分かる。

その後もメールのやりとりを進めていく中、訂正の仕方はすこしづつ工夫されていった。例えば、訂正されたところについて次のメールでコメントを入れたりした。訂正された後、言いたいこととずれが生じた場合、正直にパートナーに伝え、もう一回訂正し直してもらったりした。また、パートナーが説明の仕方に自信がない場合、「説明は分りやすいです。心配しないでください。」のように、感想をはつきり伝えるようにしていた。それに、「先日、うまく翻訳できませんでしたが、○○さんの言いたいこと、多分こっちのほうが合っていると思いますが、どうですか」のように、パートナーの意見を求め、訂正を検討し合えるような雰囲気を作りあげたりした。

7.2.5. パートナーに助けてもらった

メールを書く時、どうしても表現できないところに、Nさんは次の文で注を入れたりしてパートナーに助けてもらうようにしていた。以下の引用 10 は、2011 年 1 月 23 日（日）に Nさんが書いたメールの内容の一部である。Nさんは冬休みに入つて中国の旧正月が近づいてきたので、ルームメイトがほとんど帰省したことを述べた。また、実家が遠くて、しかも車酔いがひどいということで、旧正月でも帰らない人もいるそうだということも書いた。「車酔い」という単語を知らなかつたため、Nさんは「車酔い」のかわりに「バスを乗るのが怖い」と表現し、その後ろの括弧に、言いたいことを中国語で説明を加えた。その上、この部分に下線も引いた。

(引用 10)

昨日から寮に私だけいます。三人のルームメイトもう実家に帰りました。でも、私は寂しくなかつたよ。Bさんのメールがありますから。

学校には故郷に帰らない人もありますよ。帰れない原因は故郷が遠いやバスを乗るのが怖いなどからそうですね。バスを乗るのが怖い（中文的意思是“晕车”。就是害怕坐汽车，一坐车就会头昏，呕吐，很难受。我以前也会的，不过现在不会了，如果车子不舒服的话或者塞车还是会晕车的）。〈中国語では「車酔い」と言います。車に乗るのが苦手で、乗ったらめまいがしたり吐き気がしたりして苦しく感じることです。以前私も車酔いをしましたが、今は大丈夫です。しかし、乗り心地が悪い時や渋滞の時、車酔いしてしまう時もあります。〉学校では春节を過ごすのはどんな感じかどうか分かりません。寂しいかもしれません。もし機会があればやってみたいですね～（原文ママ）

（2011/01/23 メール N）

7.3. Eメールのやりとりを行う時間以外のメールの利用の仕方

7.3.1. 日本語の基礎を固めるためにEメールの内容を読み返した

大学3年生になって、クラブ活動をだんだんしなくなったNさんは、時間の余裕ができた。そして、過去の2年間の大学生活を振り返った。クラブ活動で学んだことは多かったが、専攻としての日本語の学習は何も進歩がなかったと感じた。大学の学費や生活費などは自分でアルバイトをして払っているし、それほど真面目ではなかったが時間をかけて学んでいるし、日本語がもっと上手にならないと、大学4年間が無駄になってしまふとNさんは思うようになった。そこで、大学3年生の今から、日本語学習に力を入れて上達させようと決心した。どこから努力したらいいのかが分からなかったため、何回も中国人の先生に相談に乗ってもらった。その結果、「スピーキング能力が低い」、「日本語の基礎知識が弱い」という2つの問題があることが分かった。そして、Nさんはスピーキング能力を伸ばすために、日本人を探し日本語で話せるチャンスを作り、基礎が弱いという問題を解決するために、今まで学んだ文法を復習しようと思った。

また、Nさんはパートナーが直してくれた文法や表現の違いを一回見るだけですぐ忘れてしまい、同じ間違いを繰り返していることがよくあることに気づいた。Bさんにいろいろ教えてもらったのに、同じ間違いの繰り返しではだめだと思った。そこで、Nさんは今までパートナーとやりとりをしてきたメールの内容を復習することにした。復習をする際、よく間違っているところを手帳にメモしたりした。また日本語らしい日本語の表現に特に注意を払い、それらも手帳に書いたりした。暇なとき、手帳を取り出しメモしたものを朗読したりした。メールの内容を振り返り、以前間違ったところがなぜ間違ったのかを考えたりした。このようにして、Nさんは以前日本語の授業で学んでいても身につかなかった

文法や言葉づかいをはっきりと認識できるようになった。

(引用 11)

我觉得像回顾 因为我会自动去看哪里错了 我觉得在这个过程中我学到很多东西 就很多以前我不懂的问题真的就是在那时候弄懂的 像那些受授动词啊 我听不懂的 之前像什么助词啊 接续词啊 这些我很容易错 因为之前没有学好 有一些是分得很模糊的

(〈メールを読み直すことは〉振り返りをすることみたいですね。どこが間違ったのかをチェックしたりしました。このようにしてたくさん学びました。ずっと分かっていなかつたことが分かるようになりました。授受動詞などは以前はぜんぜん分かっていました。助詞や接続詞などもよく間違いました。ちゃんと学んでいなかつたせいか、あまり区別できませんでした。)

(2012/09/15 インタビューN1_24)

どうしても間違った原因が分からなかつたら、直してくれた表現を覚えることにした。このように、Nさんは日本語らしい表現をたくさん学んだと思った。

7.3.2. スピーキング能力を伸ばすためにメールの内容を音読した

7.3.1 で述べたが、3年生になってからのNさんは本気で日本語に力を入れようと思うようになった。それで、スピーキング能力の向上を日本語学習の第一の目標として設定した。そのために、Nさんは知り合いの日本人の友達に、ほかの日本人を紹介してもらい、週に2回ぐらい日本人と交流するチャンスを作った。Nさんはいつも日本人の友達に会話で間違つたところを訂正してもらいたいと言っていた。しかし、実際に日本人の友達はそれほど直してくれなかつた (引用 12)。

(引用 12)

其实大三第一学期也有跟人家互相学习 但是我感觉其实互相学习当中我并没有说学到很多东西 因为我之前跟人家讲了 就我讲错的你就帮我修改 但是当时那个日本朋友其实他没有说帮我修改 只是我就完全表达不出来的时候 他会重复一遍 就没有说比较注重说纠得比较细 就说你这个地方讲错了 你要这样讲

(3年生の前期も、日本人と交流していたんですが、たくさん学んだという達成感がありませんでした。間違つたら直してもらいたいと言いましたが、それほど訂正し

てくれなかったからです。言いたいことが本当に言えなくて詰まった時、言い直して助けてくれただけでした。「ここは間違ったよ」、「こう言ったほうがいいよ」とか細かいところまで間違いを言ってくれませんでした。)

(2012/09/15 インタビューN1_28)

それに対して、テキストベースのEメールのやりとりのほうが間違いに気づきやすいとNさんは思った。打ち間違いなのか、本当に誤用なのかなど、はっきり見えるからである。日常のやりとりの場合、何か言っている時、日本人の友達に「これ、間違いましたよ」と言われても、どこが間違ったのかすぐに気づくことができない。「何を言ったんだっけ?」「何か言い忘れたのかな?」と思い出そうと努力したが、すぐ思い出せないことが多かった。

また、3年生の前期に行った日本人との交流自体もうまく行かなかった。「何か言いたかったのに、話せなかった、すごく簡単なことなのに、話せなかった」ため、Nさんは「日本語で話すたびに苦しくて悔しかった」。それに対して、書く時はそれほど苦しくはないを感じた。そこで、Nさんは以前書いたメールの内容を利用してスピーキングの練習をしようと決めた。メールを繰り返し見て表現の仕方を確認したり、声を出してメールを読んだりすることでスピーキングの練習をした。

スピーキング能力を伸ばすために、Eメールの内容を読むことにしたが、その目的は2つあった。1つは語感を磨くことである。Nさんは、何回も繰り返し声を出して読めば、会話する際、話したいことが自然に話せるようになると考えたからである。もう1つは、間違ったところを復習して日本語の基礎を固め、日本人とコミュニケーションする自信をつけることである。

このように、Nさんはメールの内容をスピーキング能力の向上に利用した。それと同時に、日本人との交流のチャンスを大切にし、週に2回くらい日本人と話す練習をした。3年生の後期になって、Nさんは「日本語で話すたびに苦しくて悔しかった」ということがなくなり、「自然な気持ちで日本語を話すようになった」と感じた。

7.4. Eメールのやりとりの回数は減ったが、続けていた

4年生になって、日本語の授業が大幅に減り、Nさんはインターンシップや卒業論文の執筆などで忙しくなった。寮にこもって卒業論文を書くばかりの生活を過ごしたので、Eメールに取り上げられるような、おもしろいことはあまりなく、ときどき話題に困ったりした。それで、以前のように、毎日メールを書かなくなつた。しかし、Nさんは忙しくな

ったことを事前にパートナーのBさんに伝えておいた。また、できるだけメールを書くようにしていた。インターンシップをして何かおもしろいことや感想があれば、Bさんにメールを書いた。Nさんは、メールを書くなら、すこしだけではなく、たくさん書かなければならない、また、毎日決まりきったことを繰り返すだけの日常の出来事を書いたのではつまらないの、中身のあることを書かなければないと考えた。

(引用 13)

我是那种属于写一点点就觉得写一点点就干脆不写好了 要写那种比较长一点的 一两句话我觉得 这个写了跟没写一样 而且都是那种客套话 因为我觉得像跟人家交流可能要讲点什么东西啊 自己生活里面的东西或者是一些好玩的东西 那样比较好 要是每天都讲今天天气很好啊 我又去工作 整天这样这些流程的话 每天都这样写
(すこしだけ書くなら、あえて書かない人です。1、2 文だと書かないのとあまり変わりがないのではないかと思うからです。だから、書くなら、ちゃんと長く書きます。また、表面的なことばかりではダメです。コミュニケーションというのは、相手と何か話題について交流するものだと思うからです。そこで、日常生活でのおもしろいことを取り上げたほうがいいです。毎日、天気がいいとか、仕事にいったとか、やったことの羅列だけではつまらないです。)

(2013/03/11 インタビューN2_36)

しかし、「今日パートナーのBさんがどう過ごしただろうか」ということに興味があった。パソコンを開いて、メールをチェックし、返事をすることが、Nさんの日課の一つとなった。忙しくなってどうしても返事できない場合、必ずBさんにメールしておいた。

Nさんにとって、メールのやりとりは日本語学習に多いに役立った。メールの間違いがだんだん少なくなったと感じたからである(引用 14)。

(引用 14)

就大四以来的话 也有一直在写邮件 然后就发现其实他帮我改错的地方也蛮少的 我每次看到邮件里的不同字体少了很多我会很开心 我日语好像有进步了(笑)
(4年生になってからもずっとメールを書いています。だんだん直してもらうところが少なくなったことに気づきました。メールで違った色で表記されたところがすこし少なくなったのを見て嬉しかったです。日本語が上手になったかなと思うからです(笑)。)

2013年6月にNさんは大学を卒業し、社会人となった。3回目のインタビューを実施した2013年8月の時点で、NさんはBさんとのEメールのやりとりを続けていた。

8. 考察

第7節で、中国の日本語学科の大学生のNさんが日本語話者のBさんと行ったEメールのやりとりを通じた教室外の日本語学習の実態をストーリーとして描いた。本節は、第7節の記述に基づき、Nさんが（1）なぜEメールを日本語学習に利用はじめたのか、（2）どのように2年生から4年生までEメールのやりとりによる日本語学習を続けたのかについて考察する。

8.1. 自分の言語学習に適した学習リソースや方法の選択

本節では、NさんがなぜEメールを日本語学習に利用はじめたのかについて分析する。NさんがEメールを日本語学習に利用するようになった理由を探るために、彼女が利用したそのほかの日本語学習の方法も見てみよう。1、2年生の時、Nさんは主に大学の授業を通して日本語を学習した。この時、Nさんは「日本語学科を選んだ以上、日本語を学ぼう」という義務的な考えを持ち、「先生が授業で教えた内容や使われた日本語が分かればいい」という目標で日本語を勉強していたが、日本語の授業以外にも、ほかの方法を試した。例えば、インターネットで見られる日本語のアニメ、ドラマも見ていた。また、日本人との交流のチャンスも時々あった。さらに大学のキャンパスで日本人話者と接触できる「Japanese Corner」へ参加した。

しかし、日本語学習の目標設定はNさんの授業外の日本語学習に影響を与えた。例えば、日本語のアニメやドラマを見ていたが、それを日本語学習に利用する意識は強くはなかった。日本人と交流するチャンスがあったが、このようなチャンスをうまく日本語学習に利用していなかった。

また、Nさんは「Japanese Corner」に参加し、日本人との交流を通して日本語を上達させるという方法も試したが、うまく行かなかった。日本人の留学生が少なすぎ、日本語で話すチャンスがあまりないという現実問題に直面したからである。そこで、Nさんは「Japanese Corner」で日本人と交流できるチャンスとそのためにかかる時間のバランスを考慮し、「Japanese Corner」に参加することをやめた。

日本語学習に対する動機があまり強くなかったことや、日本語で話すチャンスが限られているという現実問題に加え、Nさんのその時期の生活スタイルも日本語学習に影響していた。例えば、1、2年生の時のNさんは日本語学習だけでなく、大学のクラブ活動に参加したり、大学の外でアルバイトをしたりした。結局、日本語学習よりそのほかのことに時間を費やした。つまり、大学生活のスタイルが日本語学習に費やす時間や取り組み方に影響していたのである。

以上の分析から、日本語学習に利用できる学習リソースは教室外にも多様に存在していたが、1、2年生のNさんは自分に適した学習方法を見つけられていなかったということがうかがえる。では、Nさんは、なぜEメールを日本語学習のために利用するようになったのだろう。

7.2.1の記述から分かるように、Nさんはルームメイトから日本人と接触のできるアメーバのチャットルームの情報を手に入れた。そして「日本人と交流したい」という気持ちが湧き、アメーバのチャットルームにアクセスした。ここで、Nさんのルームメイトは「学習リソースの提供役」を果たしたと思われる。

アメーバにはチャットルームのほかにゲームなどの遊べるもののがたくさんあるが、「日本人と交流したい」という目的を持っていましたNさんは、「日本人と会える場」としてのチャットルームしか使わなかった。中国語を学びたい日本人のBさんにメッセージをもらったことは偶然だったとはいえ、Nさんは自分が中国人だという情報は提供していたと推測される。また、会ったことのない日本人のBさんからメッセージをもらったことに対して何も抵抗感を覚えず、返信をしたり中国語を訂正してあげたりした。ここからは、Nさんがインターネット上のコミュニケーションに積極的な態度を持っていたことが分かる。また、インターネットの多様な学習リソースの中で自分の目的に一番適したものを選択する力を持っていたということもうかがえる。

ここまで分析から、Nさんは自分のおされた文脈による制限と関わりながら、学習者オートノミーを発揮し自分の言語学習に適した学習リソースや方法を選択したと言える。Nさんのケースは「学習者オートノミーの発揮に関わる制限は、物理的な環境、社会的なものといった外部要因に加え、心理的な側面にも存在している」というBenson (2010) の主張と合致している。また、教室外の言語学習においても、青木・中田 (2011) が述べたように、「学習者オートノミーとは、諸々の制約との相互行為の中で（時には制約の裏をかいたり、特定の制約をなくす働きかけをしたりもして）自分にとって最善の選択肢を選んでいく能力である」(p. 2) と理解してよいと思われる。

8.2. 学習者オートノミーの発揮と他人のサポート

7.2の記述から分かるように、Eメールのやりとりを通した学習活動の初期段階において、Nさんは問題解決に学習者オートノミーを発揮した。例えば、アメーバのメッセージの文字数の制限がもたらす不便さを解消するために、BさんにEメールで交流することを提案したことである。また、交流を長く続けるために、お互いに訂正しあうことも提案した。互いにメールの内容を訂正しあうという形でやりとりを行うことにより、それぞれの言語学習の利益が保証された。それから、訂正の仕方に工夫をこらし、改善の仕方をパートナーに示した。そして、NさんがEメールによる日本語学習に取り入れた工夫は、パートナーのBさんも取り入れた。つまり、Nさん自身の工夫が自分の言語学習に役に立っているということである。しかし、Nさんの学習者オートノミーは、Bさんの理解と協力があつて初めて、実際の言語学習活動に反映できたと言える。そこで、以下、NさんがEメールのやりとりによる日本語学習を続ける上でBさんが果たした役割を3点挙げる。

まず、BさんはNさんにとって学習方法を学び合える相手だと言えるだろう。7.2.4で述べたが、NさんとBさんは互いの言語学習に役立つよう、訂正の仕方を工夫し、互いにまねしたりして、すこしずつ学習のプロセスを改善していった。段落ごとの訂正から文ごとの訂正に変えたことや、パートナーの訂正にフィードバックし、訂正された後もパートナーの意見を求め、訂正を検討し合えるような雰囲気を作りあげたことが挙げられる。

次に、BさんはNさんがEメールを書き続ける動機づけの要因となった。7.2.3～7.2.4の記述で示したように、NさんとBさんは二人ともお互いがメールで触れたことについて、返事の中で自分の感想を述べたり、内容について質問をしたりして、互いのメールの内容に対し興味を示し合った。それによって、メールのやりとりが進められ、二人の関係性の構築に大きな効果がもたらされた。このことから、パートナーのBさんが示したメールの内容への興味はNさんがEメールを書き続ける動機づけの要因となったと考えられる。また、7.4の記述を見れば、忙しくなった大学4年生の時、Eメールのやりとりによる日本語学習に対するNさんの動機が強くはなかったことが分かる。しかし、Bさんの生活に興味を持っていたため、メールのやりとりが続けられた。このようなBさんとの関係はNさんがEメールによる日本語学習を続ける動機づけとなったと考えられる。

さらに、Bさんの存在は、Eメールのやりとり以外の時間のNさんの日本語学習にも影響を与えている。例えば、Bさんに訂正してもらったのに、同じ間違いの繰り返しではだめだと自ら気づいたことで、Nさんは今までパートナーとやりとりをしてきたEメールの内容を復習するという行動を取った。つまり、Bさんの存在はEメールによる日本語学習だけでなく、それ以外の時間のNさんの日本語学習にも影響を与えている、ということで

ある。

オンライン・ラーニングにおける学習者のオートノミーの発揮には、他人が大切な役割を果たしていると主張している研究者がいる (Eneau & Develotte, 2012)。他人の役割に関して、Eneau and Develotte (前掲) は以下の 3 点を示した。1 つ目は学習管理や学習プロセスにおける社会認知的側面のサポートである。2 つ目は他人に励まされることや他人がいることで孤独感を感じなくなるという社会的・情意的な側面のサポートが挙げられる。3 つ目は個人や集団が発達していくためのサポートである。本研究で提示した学習者のオートノミーの発揮における他人の役割は Eneau and Develotte (前掲) と重なる点があることが分かる。しかし、本研究の結果から、インターネット上の他人のサポートは単にインターネット上にとどまらず、そのほかのオフ・ラインの学習活動にも影響を与えていていることが分かる。

8.3. E メールのやりとりによる日本語学習と日本語学習の全体との関連づけ

次に、N さんはどのように E メールによる日本語学習を自分の日本語学習の全体と結び付けたかを考察する。

1、2 年生の時、日本語学習以外のことにも取り組んだ N さんは、3 年生になって、「日本語学習に力を入れ上達させよう」と決心した。その背後にある N さんの動機づけを高めた要素は、大学での日本語学習の時間的・経済的な投資に対する見返りの期待と、過去の 2 年間の日本語学習の振り返りから感じた日本語学習の成果との間のギャップによる刺激であると思われる。

「日本語学習に力を入れ上達させよう」と決めた後、N さんは期待と現実の間のギャップを埋めるために、自分自身の問題点をはつきりさせることから始めた。彼女は中国人の日本語教師に何回も相談に乗ってもらった。その結果、「日本語の基礎が弱い」「スピーキング能力が低い」という自分の日本語学習に不足しているところが明らかになった。この 2 つの弱点を克服するために、N さんは「日本語の文法を復習する」「日本人と日本語の会話を練習する」という解決策を考えた。文法を復習するにはいろいろな方法があるが、N さんは E メールの内容を読み返し、間違ったところを整理することにした。また、日本人と交流する際の「日本語で話すたびに苦しくて悔しかった」という思いを克服するために、自分にとってコミュニケーションの負担が少ない E メールのやりとりの方法を活用しながら、以前書いたメールの内容をスピーキングの練習に利用しようとした。メールを繰り返し読み、表現の仕方を復習したり、小さい声でメールを音読したりした。このように、N さんは E メールのやりとりにおいて、日本語話者である B さんという人的リソースを利用

することにとどまらず、メールの内容をスピーチングの能力を向上させるための学習リソースとして利用した。

ベンソン（2011）は、教室外の言語学習に関して、「教室外の世界を理解しようとすれば、教室と教室の外の世界にまたがる複雑で社会的な学習のあり方を検討しなければならない」（p. 225）としているが、Nさんのケースから見れば、「教室での言語学習」「教室外の言語学習」は相互に関わりあっているため、二分法で分ける必要はないのではないかと考えられる。

9. おわりに

第4節で述べたように、教室外でEメールによる言語学習を続けることは難しいと言われる。しかし、本稿で取り上げたNさんのケースをみると、Eメールによる教室外の言語学習の継続は必ずしも難しいことであるとは言えないことが分かった。Appel and Mullen (2002) と Thorne (2003) がEメールのやりとりが続かない理由として挙げた「時間がなくなった」や「何について話したらいいかが分からない」などの要因は、確かに教室外のEメールによる言語学習に影響を与えている。しかし、根本的な要因は、Eメールという方法が学習者のおかれた文脈において最も適切な選択であるかどうか、また、その方法が学習者個人の言語学習とどのように関連しているか、ということにあると思われる。

注

- 1) 「自己主導型学習」は、「Self-directed learning」の訳語である。学習者オートノミーは能力であるが、学習者オートノミーを行使した学習活動は「自己主導型学習」(Holec, 1985) と呼ばれる。
- 2) 「Web 2.0」という表現は、ティム・オライリー (Tim O'Reilly) らによって提唱された。ソフトウェアのバージョンアップでよく用いられる数字表記によって、従来の Web のあり方を暗に「Web 1.0」と規定しつつ、Web 2.0 は Web 1.0 とは連続しながらも質的に異なる概念であるというニュアンスを表現している (IT 用語バイナリ, 2012)。詳しくは、ウェブサイト IT 用語バイナリ (<http://www.sophia-it.com/content/Web+2.0>) を参照のこと。
- 3) 「アメーバ」とは、サイバーエージェントが提供するレンタルブログサービスである。無料で登録できる。
- 4) 「グルッっぽ」というのは、アメーバ内のコミュニティである。趣味や共通点のある人のインターネット上の集まりである。

参考文献

- 青木直子 (2008) 「学習者オートノミーを育てる教師の役割」『英語教育』 56(12), 10-13.
- 青木直子・中田賀之 (2011) 「序章 学習者オートノミー——初めてのためのイントロダクション」 青木直子・中田賀之 (編) 『学習者オートノミー——日本語教育と外国語教育のために』 (pp. 1-22). 東京: ひつじ書房.
- フィル・ベンソン (2011) 「教室を超えた言語学習の場の考察」 トムソン木下千尋訳 青木直子・中田賀之編 『学習者オートノミー — 日本語教育と外国語教育のために』 (pp. 223-239). 東京: ひつじ書房.
- ロバート・K・イン (1996) 『ケース・スタディの方法』 近藤公彦 (訳) 東京: 千倉書房. (Yin, R. K. (1994). *Case study research: Design and methods* (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage.)
- マーク・ウォーショー (1997) 『英語教育のための E-MAIL』 渡辺雅仁 (訳) 東京: 洋販出版. (Warschauer, M. (1995). *E-mail for English teaching*. Alexandria: Teachers of English to Speakers of Other Languages.)
- S. B. 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』堀薰夫・久保真人・成島美弥 (訳) 京都: ミネルヴァ書房. (Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. New York: John Wiley & Sons.)
- S. B. メリアム & E. L. シンプソン (2010) 『調査研究法のガイドブック — 教育における調査のデザインと実施・報告』京都: ミネルヴァ書房. (Merriam, S. B., & Simpson, E. L. (2000). *A guide to research for educators and trainers of adults* (2nd ed.). Malabar: Krieger Publishing Company.)
- Aoki, N. (1998). Examining definitions of learner autonomy. 『阪大日本語研究』 10, 129-148.
- Appel, C., & Mullen, T. (2002). A new tool for teachers and researchers involved in e-mail tandem language learning. *ReCALL*, 12(2), 195-208.
- Bailly, S. (2010). Supporting autonomy development in online learning environments: What knowledge and skills do teachers need? In M. N. Ruiz-Madrid, M. L. Villanueva & M. J. Luzón (Eds.), *Digital genres, new literacies, and autonomy in language learning* (pp.81-100). Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Beatty, K. (2010). *Teaching and researching computer-assisted language learning* (2nd ed.). London: Pearson.
- Benson, P. (2010). *Teaching and researching autonomy in language learning* (2nd ed.). Harlow: Longman Pearson.
- Dam, L. (1994). How do we recognise an autonomous classroom? *Die Neueren Sprachen*, 93(5), 503-527.
- Dam, L. (1995). *Learner autonomy 3: From theory to classroom practice*. Dublin: Authentik.
- Davies, P. A. (2008). *Information technology*. Oxford: Oxford University Press.
- Dudeney, G., & Hockly, N. (2012). ICT in ELT: How did we get here and where are we going? *ELT Journal*, 66(4), 533-542.
- Eneau, J., & Develotte, C. (2012). Working together online to enhance learner autonomy: Analysis of learners'

- perceptions of their online learning experience. *ReCALL*, 24(1), 3-19.
- Fotos, S. (2004). Writing as talking: e-mail exchange for promoting proficiency and motivation in the foreign classroom. In C. Browne & S. Fotos (Eds.), *New perspectives on CALL for second language classroom* (pp. 109-129). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gremmo, M-J., & Riley, P. (1995). Autonomy, self-direction, and self access in language teaching and learning: The history of an idea. *System*, 23(2), 151-164.
- Herring, S. C. (Ed.). (1996). *Computer-mediated communication: Linguistic, social and cross-cultural perspectives*. Amsterdam: John Benjamins.
- Hiltz, S. R., & Turoff, M. (1978/1993). *The network nation: Human communication via computer*. New York: Addison-Wesley.
- Hogan-Brun, G., & Laux, H. (2001). Specialist gateways through chaos: A changing learning environment. *System*, 29(2), 253-265.
- Holec, H. (1985). On autonomy: Some elementary concepts. In P. Riley (Ed.). *Discourse and learning* (pp. 173-190). New York: Longman.
- Huang, J., & Benson, P. (2013). Autonomy, agency and identity in foreign and second language education. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 36(1), 7-28.
- Kárpáti, A. (2009). Web 2 technologies for net native language learners: a “social CALL”. *ReCALL*, 21(2), 139-156.
- Kern, R. (1996). Computer-mediated-communication: Using email exchanges to explore personal histories in two countries. In M. Warschauer (Ed.), *Telecollaboration in foreign language learning. Proceedings of the Hawaii symposium* (pp. 105-119). Technical Report No. 21. Honolulu: University of Hawaii Press.
- Kern, R., Ware, P., & Warschauer, M. (2008). Network-based language teaching. In N. V. Deussen-Scholl & N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of language and education (2nd ed.)*, Vol. 4: *Second and foreign language education* (pp. 281-292). New York: Springer.
- Retrieved from http://www.gse.uci.edu/person/warschauer_m/docs/network-based.pdf
- Kern, R., & Warschauer, M. (2000). Theory and practice of network-based language teaching. In M. Warschauer & R. Kern (Eds.), *Network-based language teaching: Concepts and practice* (pp. 1-19). New York: Cambridge University Press.
- Little, D. (1991). *Learner autonomy: Definitions, issues and problems*. Dublin: Authentik.
- Little, D. (1995). Learning as dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy. *System*, 23(2), 175-181.
- Little, D. (1996). Freedom to learn and compulsion to interact: Promoting learner autonomy through the use of information systems and information technologies. In R. Pemberton, E. S. L. Li, W. W. F. Or & H. D. Pierson (Eds.),

- Taking control: Autonomy in language learning* (pp. 203-218). Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Little, D., Ridley, J., & Ushioda, E. (2002). *Towards greater learner autonomy in the foreign language classroom*. Dublin: Authentik.
- Luzón, M. J., Ruiz-Madrid, M. N., & Villanueva, M. L. (2010). Developing new literacies and learner autonomy online: Final remarks and paths for further research. In M. N. Ruiz-Madrid, M.L. Villanueva & M. J. Luzón (Eds.), *Digital genres, new literacies, and autonomy in language learning* (pp. 225-238). Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Murray, D. E. (1995). *Knowledge machines: Language and information in a technological society*. London: Longman.
- O'Reilly, T. (2005). What is Web 2.0: Design patterns and business models for the next generation of Software. Retrieved from <http://facweb.cti.depaul.edu/jnowotarski/se425/What%20Is%20Web%202%20point%200.pdf>
- O'Rourke, B., & Schwienhorst, K. (2003). Talking text: reflections on reflection in Computer-Mediated Communication. In D. Little & E. Ushioda & J. Ridley (Eds.), *Learner autonomy in the foreign language classroom: Learner, teacher, curriculum and assessment* (pp. 47-60). Dublin: Authentik.
- Reinders, H., & White, C. (2011). Special issue on commentary: Learner autonomy and new learning environment. *Language Learning & Technology*, 15(3), 1-3. Retrieved from <http://llt.msu.edu/issues/october2011/>
- Sinclair, B. (2000). Learner autonomy: The next phase? In B. Sinclair, I. McGrath & T. Lamb (Eds.), *Learner autonomy, teacher autonomy: Future directions* (pp. 4-14). Harlow: Longman.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks: SAGE.
- Stockwell, G. (2012). Introduction. In G. Stockwell (Ed.), *Computer-assisted language learning: Diversity in research and practice* (pp. 1-13). Cambridge: Cambridge University Press.
- Thorne, S. L. (2003). Artifacts and cultures-of-use in intercultural communication. *Language Learning & Technology*, 7(2), 38-67.
- Ushioda, E. (1996). *Learner autonomy 5: The role of motivation*. Dublin: Authentik.
- Ushioda, E. (2000). Tandem language learning via e-mail: From motivation to autonomy. *ReCALL*, 12(2), 121-128.
- Warschauer, M., & Kern, R. (2000). *Network-based language teaching: Concepts and practice*. New York: Cambridge University Press.

(博士後期課程学生)

(2013年8月21日受付)

(2013年10月3日修正版受付)

(2013年11月4日再修正版受付)

(2013年11月19日掲載決定)