The University of Osaka
Institutional Knowledge Archive

Title	対面式タンデム学習における学び ： 日本語学習者と日本語話者のやりとりにおけるLREを手がかりに
Author(s)	青木, 直子; 栄, 苗苗; 郭, 菲 他
Citation	阪大日本語研究. 2017, 29, p. 19-41
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/60634
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』29（2017）

対面式タンデム学習における学び：日本語学習者と日本語話者のやりとりにおけるLREを手がかりに

Language learning in face-to-face tandem learning: Looking at LREs in an interaction between a Japanese language learner and her Japanese-speaking partner

青木 直子・栄 苗苗・郭 菲
劉 姝・王 静斎・丁 愛美
AOKI Naoko・RONG Miaomiao・GUO Fei・
LIU Shu・WANG Jingzhai・CHUNG Aemee

キーワード：第二言語としての日本語、タンデム学習、language related episode、LRE、エキスパート性、コード切り替え、訂正

要旨

本稿では、対面式タンデム学習において何がどのように学ばれているのかを明らかにするために、日本語学習者と日本語話者のやりとりの中で観察されたLRE（language related episode）を日本語話者のエキスパート性、LREの種類、LREの話題という三つの観点から分析した。また、eタンデムに関する研究でしばしば取り上げられる学習者の母語へのコード切り替えについても分析した。その結果、やりとりに現れるタンデム学習のパートナー同士の関係性は日本語話者のエキスパート性に影響を受けること、LREの種類は学習活動の性質に影響を受けること、学習者の母語へのコード切り替えは学習者の言語能力の不足を補う以外の理由でも行われることがわかった。これらは、先行研究の知見に修正を加えるものである。

1. はじめに

タンデム学習とは、言語Aを学ぶ言語Bの話者が、言語Bを学ぶ言語Aの話者とペアになり、お互いの学習を助けあうという学習方法である。学習者オートノミーと互恵性という二つの原則に基づいており（Little & Brammerts, 1996）、学習時間を二等分し、学習者それぞれが自分の学習時間に何を目的として、どんな学習活動をするかを決める。通常、タンデム学習におけるやりとりに教師は介入しないが、ガイドラインやコーディネータによるガイダンスなどによって学習がサポートされる。もともとは1960年代にヨーロッパで始まった学習方法であるが、インターネットの普及によって、対面式だけでなく、eタンデムと呼ばれるインターネットを介した学習が可能になったこともあり、現在では南北アメリカなども含め、世界中で

実践されている。タンデム学習には、コミュニケーション能力が育つ（Lewis, 2003; Bower, 2006）、学習動機が高まる（Ushioda, 2000; 脇坂, 2013）、目標言語を話すことへの苦手意識が克服できる（Wakisaka, 2013）、留学や将来のキャリア設計の動機づけになる（大河内, 2011; Ou, Wakisaka & Aoki, 2014）、異文化能力が育つ（Stickler & Lewis, 2003）、学習者オートノミーが育つ（Little, 2003; Schwienhorst, 2008; 脇坂, 2012）など、多くの効果があることが指摘されている。しかし、学習者と目標言語話者の実際のやりとりをデータとして、タンデム学習のセッションでどのように言語が学ばれているのかを明らかにしようとした研究はeタンデムを扱ったものばかりで、対面式タンデム学習のやりとりを扱ったものは見当たらない[1)]。そこで、本稿では、対面式タンデム学習を行うペアのやりとりの中で観察されるLREを手がかりに、タンデム学習における口頭のやりとりでは、どのように学びが起きているのかを探る。

2. なぜ先行研究がないのか

O'Rourke（2007）は、二つの言語の話者がお互いの言語を学び合うという学習の形態は、それに「タンデム学習」という名前がつけられるよりずっと以前に自然発生的に生まれたもので、なんらかの理論に基づいて考案されたものではないと述べている。また、Lewis, O'Rourke & Dooly（2016）は、eタンデムを含むより大きい概念であるOnline Intercultural Exchange[2)]について、初期の段階では、どのような取り組みがされたかを記述し、実践的な提言を行う出版物が多く、体系的な調査について報告したものは少なかったと述べている。これらの観察は、タンデム学習における実際のやりとりをデータとして、言語学習について体系的分析を行った研究が、2000年以前には極めて少なかった理由を説明していると言えるだろう。

1990年代に入って、外国語教育におけるインターネットの利用が現実的に可能になり、eタンデムが広く行われるようになったが、当初は、技術的な制約でeメールやチャットといった文字ベースのやりとりが中心だった。こうしたやりとりのログをデータとして、言語の学習についての研究が本格的に始まったといえる。代表的なものとしては、Littleら（1999）、Kötter（2002）、Schwienhorst（2002; 2004）、O'Rourke（2005; 2008）、などがある。

口頭でのやりとりによるeタンデムは、2000年代に入ってSkypeに代表されるビデオ・チャットのサービスが普及してから急速に広まった。マルチモーダルなビデオ・チャットを使ったeタンデムはテレタンデムと呼ばれる（Telles & Vassallo, 2006）が、テレタンデムのやりとりをデータとした研究の数はさほど多くはなく、最近になってやっと少しずつ出版されるようになってきたところである。現在のところ、主なものには、Leone（2012）、Cappellini（2016）などがある。

文字ベースのデータの研究が先行した理由の一つは、もちろんテクノロジーの進歩の歴史であろう。しかし、理由は他にもあるように思える。Lewis & O'Dowd（2016）は、音声や画像によるデータは文字化と分析に手間がかかるため、多忙な実践家がそうしたデータを使って研究することは難しいと述べている。極めて現世的であるが、もっともな理由である。

もう一つ考えられる理由は、文字ベースのｅタンデムの研究者が、テレタンデムの研究に手を染めなかったことである。Online Intercultural Exchangeの研究は若い世代が担っており（Lewis, O'Rourke & Dooly, 2016）、本格的な研究が発表されるのには彼らの成熟を待たなくてはならなかった。その背景には、文字ベースのｅタンデムの研究者の中に、書記言語が内省を促し、それがメタ言語的気づきと学習につながると考える人たち（O'Rourke & Schwienhorst, 2003; O'Rourke, 2007）がいたこともあったかもしれない。Lewis & O'Dowd（2016）は、文字ベースのデータによる研究の多くが同期的やりとりと非同期的やりとりを組み合わせたものであることを指摘し、それは保守的な選択であるが、学習者に振り返りの機会を与えるという教育的配慮に基づいているのではないかと推測している。これは若い世代が非同期的なe-mailをカジュアルなコミュニケーションには使わず、同期的チャットを好む傾向にあること（Thorne, 2003）を念頭におき、文字ベースのOnline Intercultural Exchangeの研究が学習者の日常生活での行動パターンを反映していないことを指していると思われる。テレタンデムにも、同じ配慮が働いたかもしれない。

さらに、データ収集のしやすさという問題もあるかもしれない。O'Rourke（2007）は、授業の一環として行っているタンデム学習において収集したｅメールやチャットのログから、学生がビッグ・ブラザーに監視されていると述べたり、言いたいことがあるので、あとでメールすると述べたりしている部分を引用し、教師のモニターがコミュニケーションの制約となり、パートナー同士の人間関係が育つのを阻害するかもしれないと指摘している。実際、筆者らも、本研究のデータ収集の中で学習者がモニターされることを嫌うために生じたと思われる問題を経験した。タンデム学習ではプライベートな話をするので、録音を研究データとして提供はできないと言われたケース、受け取った録音データが分割されており、聞かれては都合が悪いと思った部分を消去したのではないかと疑われるケースなどがあった。また、当初、やりとりを録画することも考えたが、多くの学習者から録音ならいいが録画は困ると言われ、あきらめた。学習者にとっては、口頭のやりとりの録音や録画より、ｅメールやチャットのログのほうがデータとして提供することに抵抗が少ないかもしれない。

時代の趨勢でインターネットを介した協働的学習が注目されて、大がかりなプロジェクト[3)]に資金がつき、ｅタンデムの研究がそれらのプロジェクトの中で進行する一方、対面式タンデム学習の研究は取り残されている感を否めない。Ｅタンデム以前も以降も、そもそも対面式タン

デム学習についての研究は数えるほどしかないが（例えば、Furlong & Kennedy, 2011; 脇坂, 2012; Wakisaka, 2013; Kennedy & Furlong, 2014）、パートナー同士のやりとりを言語学習という観点から分析した研究は管見の限り見当たらない。しかし、高等教育機関に在籍する学生の国境を越えた移動は激増しており（OECD, 2014）、大学キャンパスは多言語化している。そのような状況を受けて、なんらかの形で対面式タンデム学習を組織している大学は少なくない[4)]。対面式タンデム学習が行われなくなったわけではないのである。であるならば、対面式タンデム学習に関する研究を誰かがしなくてはならない。インターネットを介したマルチモーダルなタンデム学習で起きることが、対面式タンデム学習でも起きると決めてかかることはできないからだ。実際、De Marco & Leone（2013）は、対面式やりとりとビデオ・チャットによるやりとりにおける談話標識の現れ方を比較し、言語能力がさほど高くない学習者では、二つのモードで談話標識の現れ方が異なっていたことを報告している。また、Kern（2014）は、ビデオ・チャットによるやりとりは、情報伝達に要する時間、カメラのフレーム、音声と映像の時間的ずれなどに制約を受けるため、対面式のやりとりとは異なっていると主張している。対面式タンデム学習のやりとりの分析は重要な課題である。

3. Eタンデムの研究は何を明らかにしたか

Eタンデムに関する研究は、言語学習に関するもの以外に、異文化能力に関するもの、学習者オートノミーに関するもの、学習者によるタスクやプログラムの評価に関するものなどがある。使われているデータには、文字ベースのやりとりのログ、ビデオ・チャットの録音・録画以外に、アンケート、インタビュー、学習者のつけた学習日記、アイ・トラッカーによる視線の解析などがある。本節では、タンデム学習の二原則にもとづいて行われた活動から得られた文字ベースのやりとりのログ、あるいはビデオ・チャットの録音・録画がデータの中に含まれている研究のうち、言語学習に関するものに限定して、先行研究が明らかにしたことを概観する。外国語教育において言語と文化は切り離せないという主張（Kramsch, 2003; van Lier, 2004）もあり、タンデム学習のパートナー同士がオーセンティックなやりとりを行えば、文化についての学習も起こることは想像に難くないが、まず出発点として、ここでは言語の学習に関する研究に焦点を当てる。

2000年以前の初期の研究の主なものには、Littleら（1999）、Appel（1999）がある。これらの研究はいずれも焦点をしぼってリサーチ・クエッチョンを立てたというよりは、全体像を大まかに把握することを目的とした研究である。いずれもeメールを使ったタンデム学習で、Littleら（1999）はアンケートと交換されたeメールの一部をデータとし、情意的側面と言語的

側面から分析を行っている。この研究が明らかにしたことの中で本稿に特に関連が深いのは誤りの訂正である。学生たちはパートナーの誤りを適切に見つけていたこと、訂正もほぼ適切に行われていたが、メタ言語的規則や解説はかならずしも正しくはなかったこと、同じ誤りが繰り返されたり、訂正された形が再び使われることがなかったりすることから、学習者側は訂正された誤りにあまり注意を向けていないのではないかと思われることがわかったとしている。

Appel（1999）はインタビューと交換されたメールの一部をデータとしているが、この研究がユニークなのは、インタビュー時に交換されたメールを見せて、回顧的な発言を引き出した点である。結論として挙げられているｅメールによるタンデム学習の成果のうち言語学習に関わるものを抜き出すと、言語と学習についての気づきが高まる、リスク志向のコミュニケーション・ストラテジーの使用が増える、幅広い言語能力（文法能力、話題転換などのテキストの構造を作る能力、発語内行為に関わる語用論的能力、言語使用域に関わる社会言語能力）が使われる、ということになる。

2000年代にはいってからの文字ベースのやりとりをデータとした研究は大まかにいって、相互作用主義の第二言語習得研究（Long & Robinson, 1998）の枠組みを援用して行われたと言える。Kötter（2002）は、MOO環境でのチャットとｅメールのログをデータとしているが、やりとりの分析として、意味の交渉、誤りの訂正、コード切り換えと二言語併用会話という三項目が立てられている。ここで明らかになったことは、意味の交渉が頻繁に行われており、学生たちは必要な語を補いあったり、知らない語句を説明しあったりしていたのに対し、誤りの訂正はあまり行われていなかったこと、学習者はことばに詰まった時に母語への切り換えを行っているが、総体としては、二言語がバランスよく使われていたことである。

この他に相互作用主義的研究としては、O'Rourke（2005）がチャットにおける意味の交渉を取り上げている。結論としては、意味の交渉の引き金や反応は、チャットというメディアの性質上、先行研究（Varonis & Gass, 1985）の分類とは異なること、技術的な問題やどんな反応をしたらいいか考えている時間によって相手の反応が伝わるのが遅れるために、やりとりのシーケンスが途中で放棄されることもあること、意味の交渉は主に意味論的、語用論的なグローバルな意味に焦点をあてていること、個別の言語形式に焦点があたる場合、それは語彙であることが多いこと、学習者の目標言語のレベルによって、意味の交渉の頻度や何が引き金となるかが異なることがわかったとしている。Schwienhorst（2002）は修復ストラテジーを扱っており、テーマ設定は相互作用主義的であると言えるが、第二言語習得研究における社会文化的アプローチ（Lantolf, 2000; Lantolf & Thorne, 2006）への関心の高まりを反映し、修復をスキャフォールディング（Wood, Bruner & Ross, 1976）として捉えている。チャットのログとアンケートをデータとしたこの研究は、主にペアの目標言語のレベルが異なる場合、ど

のようなことが起こるかという問題意識に立っており、その結果をまとめると、目標言語のレベルによって、学習者がどのようなスキャフォールディングを好むかは異なり、パートナーもそれに合わせようとする気持ちはあるが、実際には学習者の好みに合わせた助力を提供しているわけではないこと、母語話者は翻訳を多用する傾向にあること、母語話者は学習者とのやりとりにおいて意味の明確化を求めることはあまりしないことがわかったとしている。この他にSchwienhorst（2004）は話題転換の交渉を扱い、母語話者と非母語話者との会話をデータとした相互主義的研究の結果とは異なり、タンデム学習のデータは母語話者同士のパターンに近いこと、しかし、学習者役の第二言語能力によって結果が異なることを明らかにしている。

より最近の研究は、パートナーによる訂正を扱ったものが多い。Bower & Kawaguchi（2011）はチャットのログと、それをパートナー同士で訂正しあったeメールをデータとし、チャットで行われる意味の交渉は大半が解決しているが、学習者の誤りに起因するものは少なく、誤りの訂正はほとんど行われないこと、eメールによる訂正では、誤り全体の3分の2程度に訂正が行われ、もっともよく使われる訂正の方法は正しい形を示すことで、全体の半数程度を占めていたこと、訂正で間違った言語形式が示されることは稀なことがわかったとしている。Vinagre & Muñoz（2011）は、eメール、学習日記、自己評価アンケート、インタビューをデータとし、フィードバックの仕方によって効果がどのように異なるかを調査した。フィードバックには訂正（正しい形を提供したり説明したりする）が圧倒的に多かったが、修正された形が再利用される割合は、改善（学習者が自分で訂正できるように情報を提供する）のほうが多かったことがわかったとしている。

これらの研究に対して、O'Rourke（2008; 2012）は、文字ベースのログだけをデータとしたのでは、eタンデムの場で何が起きているのかを捉えることはできないという問題意識に立ち、キーボード入力の記録やアイ・トラッカーによる視線の解析をチャットのログと組み合わせることによって、学習者が何を考えながらチャットをしているのかを再構成した例を示し、学習者が自分の間違いを訂正したり、単語の綴りなどに関してパートナーからのメッセージを確認しながら自分のメッセージを書いたりしている様子を明らかにした。

テレタンデムの研究はまだ数が少ないため、全体の傾向をまとめることは難しいが、文字ベースのタンデムの研究とは着眼点が異なっているものが見受けられる。Leone（2012）は、Linell（1998）に代表されるような言語学における対話の研究を援用し、話者が言語のエキスパートである場合と話の内容のエキスパートである場合で、エキスパートであることの優位性が談話の中にどのように現れるかを数量的に明らかにしようとした。分析の結果、母語話者が言語のエキスパートであるだけでなく話題のエキスパートでもある場合とは違って、第二言語話者が話題のエキスパートである場合、話題は長続きし、ターンも母語話者であるパートナー

より長くなり、言語のエキスパートが会話をコントロールする傾向は見られなかったとしている。

Cappellini（2016）は、社会文化理論にもとづく第二言語習得研究（Lantolf, 2000; Lantolf & Thorne, 2006）の中に位置づけられる研究であるが、話題と言語によるエキスパート性が言語産出へのスキャフォールディングにどのように影響するかを調べたものである。その結果、片方が話題に関しても言語に関してもエキスパートである場合は、学習者の理解の困難を解決するためのスキャフォールディングが多くなるのに対し、話題と言語のエキスパートが異なる場合、学習者の言語産出に対するスキャフォールディングが多くなること、言語産出に対するスキャフォールディングは文法的なものより語彙的なものが多いことがわかったとしている。

4. リサーチ・クエッチョン

前述したように対面式タンデム学習のやりとりに関する先行研究は管見の限り見当たらない。したがって、焦点の絞られたリサーチ・クエッチョンを立てることにはあまり意味がない。そこで、対面式タンデム学習の場ではどのような事柄がどのように学ばれているのかという大づかみな問いを設定し、学びの操作的概念としてSwain & Lapkin（1998）が提唱したLREという概念を援用する。具体的なリサーチ・クエッチョンは、対面式タンデム学習のやりとりにおいて、どのようなLREが観察されるかとする。この問いに答えることによって、eタンデムの研究結果との比較が可能になると考えられる。

5. なぜLREに注目するのか

本稿では、対面式タンデム学習でのやりとりをLREに注目して分析する。LREとはlanguage related episodeの略で、言語学習者が行う「対話の中の、自分が産出していることばについて話したり、言語使用について質問したり、自分や他者の間違いを訂正したりしている部分」（Swain & Lapkin, 1998, p. 326）である。もともとは意味中心の協働的学習活動において、学習者同士がアウトプットの言語形式について話し合うことが学習に結びつくことを示そうとしたものである。Swain（1998）は、イマージョン・プログラムでフランス語を学ぶ英語話者の中学生を対象にして、タスクの遂行の際に現れたLREをもとに作成したテストでは、LREで出された結論とテストの解答とが一致する割合が高いことを示した。また、Swain & Lapkin（1998）は、このテストとプレ・テストの結果を比較し、二つのテストに含まれる同じアイテムは少ないものの、それらに関して言えば、LREが学習に結びつくことを示した。

Swain（2000）は、学びが他者との対話の中から生起するという社会文化理論の視点に立ち、LREは外言として機能していると言えるかもしれないとしている。

タンデム学習のやりとりの中で何が学ばれたかを特定するのは困難である。タンデム学習では学習者オートノミーの原則に従って、何をどのように学ぶかが学習者の選択に任されているため、そこでのやりとりの内容を予測あるいは統制することができず、プレ・テスト、ポスト・テストという広く用いられている実験的な手法が使えない。インタビューや学習日記によって、何を新しく学んだかについて学習者の意識を調査することは可能だが、これらの手法で学んだことすべてを把握できるわけではない。再生刺激法によるインタビューなら学習者の意識を把握できる割合は高まるだろうが、2節で述べたようにタンデム学習の参加者から研究協力への同意をとりつけることは容易ではなく、このような時間のかかる、立ち入った調査は現実性がない。これに対して、LREは、やりとりの記録が残れば、すべてを把握することが可能である。プライバシーの問題を除けば、学習者に余分な負担をかけることもない。しかも、LREは定義が明確で、データの中からLREを抽出することは難しくない。もちろん、LREがあれば必ず学びが起こるわけではなく、LREがなければ学びは起こらないというわけでもない。Lyle（2015）は、スペイン語学習者と母語話者の同期的チャットのログをデータとし、一つのセッションの中のLREの数と、セッション前後の動機の変化が反比例している調査結果を報告し、LREが学習の阻害となることもある可能性を指摘している。しかし、LREに注目することで、少なくとも、どのような事柄が学ばれた可能性があるかを知ることはできる。

以上のような理由から、本稿では、データの中のLREに着目し分析を行う。LREをタンデム学習のやりとりの分析単位として利用した先例には、インターネットを通じた協働的タスクにおいて、wikiとフォーラムというジャンルの違いが母語話者によるフィードバックにどのような影響を与えているかを調べたDíez-Bedmar & Pérez-Paredes（2012）がある。Díez-Bedmar & Pérez-Paredes（2012）は、やりとりの相手が同じ学習者ではなく、目標言語の熟達した話者であることの影響について何も述べていないが、これは考えておく必要があるだろう。Sato & Lyster（2007）は、英語を外国語として学ぶ日本人学習者を対象に、学習者同士のやりとりと英語母語話者とのやりとりに現れたLREを比較し、学習者同士のやりとりでのほうが、学習者による発話の修正が多く起きるとしている。しかし、Lyle（2015）は、LREの社会的側面を考慮した場合、その特徴は一律ではなく、一つ一つに特有な状況に影響される、複雑で変わりやすいものであり、その効果も一様ではないとしている。タンデム学習でのやりとりの分析にLREを利用する際には、相手が母語話者であることの影響を一般論として議論するよりは、一つ一つのペアが置かれた社会的文脈や二人の関係を考慮する必要があるということになるだろう。

6. データ

6. 1. データ収集の方法

本稿が分析するタンデム学習におけるやりとりは、日本の大学のキャンパスにおいて、カリキュラム外活動として対面式タンデム学習を行う参加者の協力を得て収集したデータの一部である。2で述べたように、参加者がタンデム学習のやりとりを個人的なものであると認識し、研究データとして調査者に提供することに消極的である場合も少なからずあったので、学習活動への影響を最低限に抑えるために、録音の回数は指定せず、録音に調査者は立ち会わず参加者自身で行ってもらい、後日、音声ファイルを調査者に渡すという形でデータを収集した。同じ理由で、録画と学習活動に関するインタビューも行わなかった。また、学習に使ったリソース等の提供も一部のペアを除いて求めなかった。情報量が限られているため、データの中には解釈の難しい部分も残るが、参加者がプライバシーを侵害されたと感じない範囲で調査するとすれば、これが限界であると判断した。

6. 2. 本稿で分析対象とするデータ

本稿で取り上げるペアは、日本語を学ぶ中国出身の文系学部研究生 CN さん（女性）と中国語を学ぶ文系大学院の日本人大学院生 HR さん（男性）である。 CN さんの日本語でのやりとりの能力は、録音データから判断する限り、CEFR（Council of Europe, 2014）の B2+、HR さんの中国語でのやりとりの能力は B1+ と考えられる。他の参加者と同様に、二人はパートナーの紹介時にコーディネーターからタンデム学習のやり方や学習活動の例について説明を受け、コーディネーターと一緒に初回のセッションの学習計画を立てたが、それ以降のセッションで何をどのように学ぶかの選択は本人たちが自主的に行った。本稿では CN さんと HR さんが提供してくれた録音データ約1時間のうちの前半約33分を分析する。ここではCNさんが書いた作文をHRさんが訂正している。この部分を選んだ理由は、eタンデムを対象とした先行研究で報告されているのとは異なる特徴がいくつか観察されたからである。

6. 3. データ分析の手順

Swain & Lapkin（1998）の定義に従い、LREの始まりを特定し、そこで話されている問題が解決するか、問題解決が放棄されて話題転換が起こるまでを一つの LRE として抽出した。一つのLREの中に入れ子型に別のLREが含まれていることもあるが、それも一つのLREとして扱った。このようにして取り出したLREに、始まりのターンがどのような機能をもっていたか、言語コミュニケーション能力のどのような側面が話題になっていたのか、に関するタグを

つけた。また、e タンデムに関する先行研究でしばしば取り上げられる学習者の母語へのコード切り替えについて検討するために、コード切り替えの起きているターンにもタグをつけた。

7. ケース

7. 1. CNさんとHRさんの関係

CN さんと HR さんには大学内でのステータスとして研究生と大学院生という上下関係があるが、CNさんはHRさんに対して敬語はまったく使っておらず、敬体で話すこともほとんどない。しかも、HR さんの訂正に対して、以下の例 1（ターン 34）のように確認の質問をしたりもしている。

【例1】

31　HR　〈ターン前半省略〉つまり母親の願望をCNさんに押し付けたんだね

32　CN　そうそう

33　HR　うん　だからここ押し付けただね

34　CN　押し付けた　えと　受け身は使わなくてもいい？

CN さんは HR さんを自分と対等の立場の人間として認識しているように思える。しかし、HRさんはCNさんの作文の訂正をする中で、以下の例2のような評価的コメントを頻繁に行っている。

【例2】

13　HR　〈ターン前半省略〉「いつも女の子は芸術の才能を身に付けるべきだといっている」

うん　ここはいいね。〈ターン後半省略〉

このことから、HR さんには自分が言語のエキスパートであるという認識があったのであろうと考えられる。

HRさんのエキスパート性はLREの特徴にも現れている。CNさんとHRさんの33分間のやりとりには、28の問題点[5]について大小とりまぜて全部で61のLREがあるが、そのうちの41がHRさんのターンから始まっている。また、28の問題点のうちHRさんが最初に取り上げたものが23ある。これは、HR さんと CN さんのやりとりが、例 3（ターン 77）にあるように、HR さんが CN さんの作文を黙読し、訂正が必要な部分があれば、そこを部分的に音読しながら、問題を指摘するというパターンで進んでいることが主な原因である。

【例3】

77　HR　うん　「ピアノの前に一時間以上ずっと座って練習するなんて　まるで地獄みた

い」
うんいいね《沈黙―作文を読んでいる―》《笑》えっと　病気に仮装っていうのは言わないから　あの　病気のふり

78　CN　病気のふり？

79　HR　うん　もしくは　仮病

このことから、談話の進行をコントロールしているのは主にHRさんであると言える。HRさんは単に日本語ネイティブであるというエキスパート性を持っているだけではなく、話題がCNさんの書いた日本語の作文の訂正であるから、話題に関してもエキスパートである。その意味では、HRさんとCNさんのやりとりは、言語のエキスパートと話題のエキスパートが同一人物である場合、その人物が会話の流れをコントロールする傾向があるというLeone（2012）の報告に一致すると言える。青木・脇坂・欧（2013）は、タンデム学習の参加者を対象としたアンケート調査をデータとして、タンデム学習では学習者とエキスパートの役割が入れ替わるために、二人の恒常的関係の中で「同じ学習者」という認識が生まれるのではないかと指摘しているが、ペアの関係は、ミクロなレベルで見た時には、もう少し微妙なニュアンスを含むものであるかもしれない。

7. 2. 中国語の使用

CNさんとHRさんのやりとりには中国語がかなり使われている。詳細を以下の表1に示す。

表1　コード切り替えの数

	CNさん	HRさん
日本語のターンに中国語が混ざっている	4	36
中国語のターンに日本語が混ざっている	1	1
ターンをまたいだ日本語から中国語へのコード切り替え	19	15
ターンをまたいだ中国語から日本語へのコード切り替え	11	19

二人のやりとりでまず目につくのは、例4（ターン65）に見られるように、HRさんの日本語のターン[6]の中に中国語が混ざっているものが多い（HRさんの全ターン136のうち36ターン）ということである。

【例4】

63　HR　じゃあね次いこうか　「その代わりに、学んでいるうちにたくさん苦労を」　ええ…　したでいいよ

64　CN　した

65　HR　うん　これは过去〔過去〕だよね

これに対して、CNさんの日本語のターンに中国語が混ざっているものは4ターンしかない。また、中国語のターンに日本語が混ざっているものは、HRさんとCNさんにそれぞれ1つしかない。

ターンをまたいだ日本語から中国語へのコード切り替え[7]は、HRさんは15、CNさんは19ある。ただし、CNさんの19のうち10は、例5（ターン36）のように直前のターンでHRさんが使った中国語を繰り返したり、例6（ターン268）のようにHRさんの発音の訂正をしているものである。

【例5】

34　CN　押し付けた　えと　受け身は使わなくてもいい？

35　HR　これは主语〔主語〕は…

36　CN　主语〔主語〕は母

【例6】

263　HR　xinsi？xinsi？

264　CN　うん

265　HR　xishi

266　CN　xini

267　HR　xiniか

268　CN　心思细腻〔心が細やか〕

従って、例7（ターン98）のようにCNさんが彼女の側の何らかの理由で日本語から中国語にコード切り替えを行ったのは9ターンということになる。

【例7】

95　HR　〈ターン前半省略〉　えっとねどうしようかな　ピアノに関する記憶が…

96　CN　思い出した？

97　HR　うん、記憶を思い出したでいいよ《沈黙》こんな感じ

98　CN　ふつう　在中文里面我们经常会说记忆一下子涌出来了〔中国語で記憶がすっと湧いたとよく言う〕

99　HR　うん　まさに思い出しただね　うん　一下子涌出来〔すっと湧いた〕

一方HRさんがCNさんの使った中国語を繰り返しているターンは2つだけである。従って、例8（ターン15）のようにHRさんが積極的に日本語から中国語にコード・スイッチングを行ったターンは13ということになる。

【例8】

13　HR　〈ターン前半省略〉　母親の少年時代　うーん　ここはね　少年時代…　へえ

14　CN　母親の若いころ

15　HR　うんわかるけど　当然我明白　但是　母亲是女生啊〔それはわかるけど、お母さんは女性だよ〕

中国語から日本語へのターンをまたいだコード切り替えは、HRさんが19、CNさんが11ある。

例9（ターン55）はHRさんが、例10（ターン18）はCNさんが、中国語から日本語へのコード切り替えを行っている。

【例9】

50　CN　あの　ピアノは好きでもないし嫌いでもないけど　でも人の前になんか…　人の前にピアノを演奏できる…

51　HR　ああじゃあ普通话〔標準語〕でもいいよ

52　CN　我觉得　虽然我不喜欢钢琴也不太弹钢琴（うんうん）但是我觉得　能在别人面前弹钢琴是一件　非常有面子的事情〔ピアノが好きではないし、あまりピアノを弾いていなかったが、人前でピアノを弾くのはとてもプライドがあって、みんなにすばらしいと思われることだ〕

53　HR　ああ　有面子〔プライドがある〕か

54　CN　所以因为这个原因我继续弹钢琴　不过…〔この理由で、私は引き続きピアノを弾いていた〕

55　HR　好〔そうか〕　じゃね…　えと你不喜欢〔好きではない〕なんだよね　じゃあ　ここはおかしい

【例10】

15　HR　うんわかるけど　当然我明白　但是　母亲是女生啊〔それはわかるけど、お母さんは女性だよ〕

16　CN　啊？〔は？〕

17　HR　母亲是　你的母亲是女生　所以少年时代是（ああ）男生的　男生的是　所以〔お母さんは女性で、少年時代は男性のことだけど　だから〕

18　CN　ああ　それ　なんか　女の子と男の子みんな使えるわけじゃない？

上のようなコード切り替えが多く起きているために、3ターン以上、中国語でやりとりが続く部分は、HRさんの応答詞が日本語であるものを含めても、4ケ所しかない。

61のLREのうち中国語に関するものが8つある。このうち6つは例11のように作文を訂正するために中国語の表現と日本語の表現の比較を行っていたり、例12のようにHRさんの発話の中の中国語について日本語で意味の交渉を行っている。

【例11】

153　HR　え　少年〔少年〕っていったら何歳ぐらい？

154　CN　14歳から18歳まで

155　HR　ぐらい　え　じゃ　年轻人〔若者〕は？

156　CN　年轻人は15歳から（うん）30代まで

157　HR　ああ　大分違うんだね

158　CN　たぶん微妙　微妙な違う（へー　じゃあ）でも（うん）もちろん少年时代〔少年時代〕の方が若い感じ（うん）年轻人はもっと年上（なるほどね）少年は多分学校に行ってる人たち

159　HR　はあはあはあはあ　なるほど　だいぶね　日本人の感覚とは違うよ

【例12】

255　HR　〈ターン前半省略〉　うーん　なんだろう　その有词汇〔語彙が多い〕を（うん）自豪〔自慢〕してるんじゃないのって言われたことがある　自豪〔自慢〕

256　CN　自豪？誇り？

257　HR　ああ　って言われたことがある

258　CN　あ　何かいっぱいたくさんの難しい言葉を使って

259　HR　使って　小学校の頃から作文を書いてたけど　かえってわかりにくい文章になっていた

260　CN　ああ、その感じわかる

これらに関しては、CNさんの日本語の学習にまったくプラスにならないとは言い切れない。純粋にHRさんの中国語の問題を解決するためのLREであり、CNさんには役に立っていないのではないかと思えるのは2つだけである。

これらのことから言えるのは以下の4点である。まず、CNさんの日本語のレベルはHRさんの中国語のレベルよりは上であるから、HRさんが中国語で言ったことを日本語で言ったとしてもCNさんがわからないということはなかったはずである。HRさんの中国語使用は日本語によるコミュニケーションの問題を解決するためのストラテジーではなく、HRさんの「中国語が話せる」という第二言語話者としてのアイデンティティの表現（Block, 2007）であるかも

しれない。

次にCNさんが日本語のターンの中に中国語を混ぜることはほとんどない。日本語から中国語へのターンをまたいでの切り替えも、ほぼ半数はHRさんが使った中国語を受けての切り替えである。CNさんがHRさんの中国語への反応としてではなく、自分から日本語を中国語に切り替えたのは、例7にあるように作文の訂正のために細かいニュアンスをHRさんに伝えようとしたり、訂正された形と自分がもともと書いた形の違いを理解するために中国語への翻訳を試みたりしている場合が大半である。CNさんは、できることは日本語だけで話そうとする姿勢をもっているようであるが、HRさんの使った中国語の単語を自分も使うなど、HRさんの中国語使用を受け入れて、それに合わせようともしているようである。

第三にCNさんとHRさんでは中国語使用に対する態度が異なっているようであるが、二人とも中国語から日本語へのターンをまたいだ切り替えを頻繁に行っており、やりとりが中国語だけで長く続くことはほとんどない。この時間がCNさんの日本語の学習の時間であるという共通認識は二人の間で保たれていると思われる。

第四にHRさんが中国語を解することが、CNさんの作文を、CNさんの意図により近い形で訂正することを可能にしていると考えられる。また、中国語に関するLREも何らかの形でCNさんの日本語学習に役立っている可能性がある。

O'Rourke（2005）は、英語能力の高いドイツ人大学生が、ドイツ語能力がそれほど高くないアイルランド人大学生のために、アイルランド人学生のドイツ語学習の時間に英語を使うという現象を観察しているが、HRさんとCNさんのやりとりでは、中国語能力がCNさんの日本語能力ほど高くないHRさんが、CNさんの日本語学習の時間に中国語を使っている。タンデム学習では、それぞれの言語の学習時間に目標言語だけを使うことが望ましいと考えられてきた。HRさんが中国語を使わなくてもコミュニケーションは成立するという意味では、HRさんの中国語使用は不要であるかもしれない。しかし、HRさんの中国語使用は、HRさんの第二言語アイデンティティ、ともに日中二言語の話者であるHRさんとCNさんの関係構築における言語の選択にも関わっていると考えられ、必ずしも否定的に捉える必要はないのではないかと思われる。

7. 3. 訂正

表2は、HRさんとCNさんのやりとりに見られる61のLREがどのように始まったかで分類したものである。HRの列はHRさんのターンから始まったLRE、CNの列はCNさんのターンから始まったLREの数である。

表2　LREの種類

	HR	CN	合計
訂正	16		16
質問	5*	8	13
説明	7		7
意味の交渉	5	1**	6
確認		3	3
自己訂正を求める	2		2
わからないことを示す		2	2
問題提起		2	2
助けを求める	2***		2
承認	1		1
反論		1	1
なぜ間違えたか説明		1	1
聞き返し	1		1
翻訳		1	1
コード切り替え		1	1
問題箇所を示す	1		1
リキャスト	1		1
合計	41	20	61

＊　中国語についての質問である。
＊＊　中国語についての意味交渉である。
＊＊＊　中国語について助けを求めている。

LREの中でもっとも多いのは、HRさんが正しい形を提供するという意図で行われた訂正で16ある。その他にHRさんがCNさんに自分で直せるかというような働きかけをしているLREが2つある。また、問題箇所を示すことで、間接的に自己訂正を促しているLREも1つある。二人のやりとりの目的はCNさんの書いた作文の訂正であるから、訂正が多いのは当然であるが、チャットのやりとりでは訂正が少ないという先行研究（Kötter, 2002; Bower & Kawaguchi, 2011）とは異なっている。これはおそらく学習活動の目的の違いによるものだろう[8)]。

先に述べたように、CNさんは訂正のイニシアティブをHRさんに委ねているが、HRさんの訂正に対して質問をしているLREが8、訂正の内容を確認しているものが3、訂正に対して反論しているもの、なぜ間違えたか説明しているものがそれぞれ1つある。また、CNさんはほとんどの場合、HRさんの提供した適切な言語形式を繰り返している。繰り返し方、前後のポーズの長さを考えると、CNさんはHRさんの訂正を作文に書き込んでいたのではないかと

思われる。Littleら（1999）は、タンデム学習では間違いの訂正に注意が払われていないとしているが、CNさんは、十分に訂正に注意を払っていると言える。これも、学習活動の目的ややり方が異なるためであろう。特に、CNさんが教師から訂正を行うように指示されたのではなく、自分で作文を訂正してもらうという学習活動を選んだということが影響しているかもしれない。

7. 4. LREの話題

表3は61のLREが言語コミュニケーション能力のどのような側面を話題にしていたかを数えた結果である。同一の言語形式に関して、訂正、説明、確認というように複数のLREがある場合は、それは一つの話題として数えた。そのため、合計の数は61ではない。

表3　LREの話題

語彙	22（6）
文法	6
語彙相当語句	5
接続表現	4
事実確認	3
文全体の意味	2（1）
句読点	1
文体	1
発音	1（1）
不明	1*
合計	46

かっこ内は中国語に関するLREの数
＊　前後の文脈から訂正であることはわかるが、何を訂正しているのか聞き取れない。

Appel（1999）はタンデム学習では幅広い言語コミュニケーション能力が使われるとしているが、本稿のデータで観察されたLREに関する限り、話題にされているのは、文体に関する1つと接続表現に関する4つを除けば、CEFR（Council of Europe, 2014）の言語コミュニケーション能力の下位分類のうち言語能力に関するものばかりである。これが、作文の訂正という学習活動の性質のためか、CNさんが社会言語能力や言語運用能力に関してはあまり問題がないからか、HRさんが言語能力に関する話題を選んだからなのかは、我々がもっているデータからはわからない。また、LREの話題として圧倒的に多いのは語彙である。Cappellini（2016）は言語産出のためのスキャフォールディングは文法的なものより語彙的なものが多いとしてい

るが、CNさんの作文にどんな誤りがあったのかがわからないため、CNさんの作文に語彙の誤りが多かったのか、HRさんが語彙の誤りを選んで取り上げたのかはわからない。

HRさんが訂正の理由の説明を試みているLREが7つあるが、それらは語彙に関するものが3、語彙相当語句に関するものが2、文法に関するものが2である。このうち5つは説明が不十分であったり、不適切であったり、途中で放棄されたりしている。これはLittleら（1999）の、パートナーが提供するメタ言語的規則や説明が必ずしも正しくないという指摘と一致している。言語教育の専門家ではないので教えられることに限界があるということは、青木・脇坂・欧（2013）のアンケートでも複数の参加者が言及しており、説明がうまくできないのは仕方のないことであろう。うまく説明できているのは語彙と文法がそれぞれ1つなので、どのような言語項目が説明しやすいのかということは、このデータからはなんとも言えない。

8. まとめ

本稿は、タンデム学習の場で何がどのように学ばれているのかという問題意識のもとに、タンデム学習のやりとりでどのようなLREが観察されるかというリサーチ・クエッチョンを設定し、それぞれ日本語と中国語を学ぶ、CNさんとHRさんの日本語学習部分のやりとりを分析した。わかったことは以下である。

（1）CNさんとHRさんの関係は、まったく平等というわけでも、どちらかが絶対的に上というわけでもない。二人の関係はHRさんの言語に関するエキスパート性と学習活動の性質（作文の訂正）に影響されており、それがLREに関するイニシアティブにも反映されている。

（2）HRさんとCNさんのやりとりの中の使用言語の選択には、二人の第二言語アイデンティティと、それをもとにした二人の関係構築のための言語の選択、このやりとりの目的がCNさんの日本語学習であるという二人の共通認識、日本語でより細かいニュアンスを表現したいというCNさんの意志、それを助けようとするHRさんの態度などが要因となっていると思われる。

（3）学習活動の性質によっては、タンデム学習でも訂正は起きる。また、パートナーの訂正に注意も向けられる。

（4）CNさんとHRさんのやりとりにおけるLREの話題は言語コミュニケーション能力の下位分類のうち言語能力に関すること、特に語彙に関することが多い。理由は不明である。

（5）訂正の理由の説明はあまり機能していない。

この結果は、eタンデムに関する先行研究と重なる部分も、異なる部分もある。今後の課題としては、異なるタイプの学習活動をしているペア、目標言語の能力がCNさんやHRさんより低いペア、二人の目標言語能力の差がCNさんとHRさんより大きいペアなどとの比較を行い、本稿では原因が特定できなかった特徴についてさらに検討し、eタンデムの先行研究との違いが、このペアに特有の特徴であるのか、より広く観察される現象であるのかを明らかにする必要がある。

注

1）対面式タンデムについてもeタンデムについても、英語と日本語以外の言語で書かれた文献はフォローできていない。ドイツ語、フランス語、ポルトガル語等で書かれた文献はかなりあると思われる。

2）インターネットを使った協働的学習。言語学習を目的としたタンデム学習のほかに、異文化能力育成を目的としたプロジェクトも含む概念である。

3）例えば、EUの生涯学習プログラムによって資金を提供されたINTENTプロジェクト（http://uni-collaboration.eu）、サンパウロ州研究支援基金に支援されたTeletandem Brasil（http://www.teletandembrasil.org）などがある。

4）例えば、face to face tandem learningでウェブを検索すると、学生向けに対面式タンデム学習のサービスを提供している大学の言語センターのような部署のサイトを数多くヒットする。

5）主にCNさんの作文の中の間違いの訂正や意味の交渉であるが、一部、作文の内容から派生した雑談におけるHRさんによる中国語についての質問なども含まれている。

6）日本語で始まり、日本語で終わっているターンを指す。

7）ターンの終わりの言語と次のターンの始まりの言語が異なっているか、一つのターンの始まりの言語と終わりの言語が異なっているものを指す。この二つのコード切り替えは異なる現象であるが、便宜的に一つのカテゴリーとして扱った。

8）これらの先行研究は教師／研究者がデザインした学習活動を行なっているもので、訂正をせよという指示がなかったのではないかと考えられる。Bower & Kawaguchi（2011）では、eメールでチャットのログにある誤りを訂正せよという指示がされ、そこでは訂正が行われている。本稿のデータは、学習者本人が作文の訂正をしてもらうという選択をしており、先行研究とはその点が異なっている。

参考文献

Appel, M. C.（1999）. *Tandem language learning by e-mail: Some basic principles and a case study. CLCS Occasional Paper No. 54.* Dublin: Center for Language and Communication Studies, Trinity College Dublin. Retrieved from http://eric.ed.gov/?id=ED430396

Block, D.（2007）. *Second language identities.* London: Continuum.

Bower, J.（2006）. Learner strategies in tandem language learning via synchronous computer mediated communication. *The Journal of Kanda University of International Studies, 18,* 335-358.

Bower, J. & Kawaguchi, S.（2011）. Negotiation of meaning and corrective feedback in Japanese/English etandem. *Language Learning and Technology, 15*(1), 41-71. Retrieved from http://llt.msu.edu/

issues/february2011/bowerkawaguchi.pdf

Cappellini, M. (2016). Roles and scaffolding in teletandem interactions: A study of the relations between the sociocultural and the language learning dimensions in French-Chinese teletandem. *Innovation in Language Learning and Teaching, 10*(1), 6-20.

De Marco, A. & Leone, P. (2013). Discourse markers in Italian as L2 in face to face vs. computer mediated settings. In L. Bradley & S. Thouësny (Eds.), *20 years of EUROCALL: Learning from the past, looking to the future. Proceedings of the 2013 EUROCALL Conference, Évora, Portugal* (pp. 71-77). Dublin/Voillans: Research-publishing.net. Retrieved from https://research-publishing.net/publication/978-1-908416-13-1.pdf

Díez-Bedmar, M.-B. & Pérez-Paredes, P. (2012). The types and effects of peer native speakers' feedback on CMC. *Language Learning and Technology, 16*(1), 62-90. Retrieved from http://llt.msu.edu/issues/february2012/diezbedmarperezparedes.pdf

Furlong, A. & Kennedy, F. (2011). Towards the development of awareness in intercultural communicative competence: A tandem exchange experience. In A. White & T. Harden (Eds.), *Intercultural competence: Concepts, challenges, evaluations* (pp. 325-339). Oxford: Peter Lang.

Kennedy, F. & Furlong, A. (2014). Face-to-face tandem language learning: Evidence of intercultural learning in a zone of proximal development for intercultural competence. In B. Geraghty & J. E. Conacher (Eds.), *Intercultural contact, language learning and migration* (pp. 131-149). London: Bloomsbury.

Kern, R. (2014). Technology as *pharmakon*: The promise and perils of the internet for foreign language education. *The Modern Language Journal, 98*(1), 340-357.

Kötter, M. (2002). *Tandem learning on the Internet*. Frankfurt am Mein: Peter Lang.

Kötter, M. (2003). Negotiation of meaning and codeswitching in online tandems. *Language Learning & Technology, 7*(2), 145-172. Retrieved from http://llt.msu.edu/vol7num2/kotter/

Kramsch, C. (2003). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Lantolf, J. P. (Ed.). (2000). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press.

Lantolf, J. P. & Thorne, S. L. (2006). *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford: Oxford University Press.

Leone, P. (2012). Content domain and language competence in computer-mediated conversation for learning. *Apples: Journal of Applied Language Studies, 6*(2), 131-153. Retrieved from http://apples.jyu.fi/

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.

Lewis, T. & O'Dowd, R. (2016). Online intercultural exchange and foreign language learning. In R. O'Dowd & T. Lewis (Eds.), *Online intercultural exchange: Policy, pedagogy, practice* (pp. 21-66). New York: Routledge.

Lewis, T., O'Rourke, B. & Dooly, M. (2016). Innovation in language learning and teaching – Online intercultural exchange. *Innovation in Language Learning and Teaching, 10*(1), 1-5.

Linell, P. (1998). *Approaching dialogue: Talk, interaction and contexts in dialogical perspective*. Amsterdam: John Benjamins.

Little, D. (2003). Tandem language learning and learner autonomy. In T. Lewis, & L. Walker (Eds.), *Autonomous language learning in tandem* (pp. 37-44). 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. Retrieved from http://eric.ed.gov/?id=ED399789

Little, D., Ushioda, E., Appel, M. C., Moran, J., O'Rourke, B. & Schwienhorst, K. (1999). *Evaluating tandem language learning by e-mail: Report on a bilateral project*. CLCS Occasional Paper No. 55. Dublin: Trinity College Dublin Centre for Language and Communication Studies. Retrieved from http://eric.ed.gov/?id=ED430397

Long, M. H. & Robinson, P. (1998). Focus on form: Theory, research, and practice. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 15-41). New York: Cambridge University Press.

Lyle, C. (2015). The complex nature of language-related episodes. In D. Koike & C. S. Blyth (Eds.), *Dialogue in multilingual and multimodal communities* (pp. 25-48). Amsterdam: John Benjamins.

OECD (2014). *Education at a glance 2014: OECD indicators*. Retrieved from http://www.oecd.org/edu/Education-at-a-Glance-2014.pdf

O'Rourke, B. (2005). Form-focused interaction in online tandem learning. *CALICO Journal, 22*(3), 433-466.

O'Rourke, B. (2007). Models of Telecollaboration (1): eTandem. In R. O'Dowd (Ed.), *Online intercultural exchange: An introduction for foreign language teachers* (pp. 41-61). Clevedon: Multilingual Matters.

O'Rourke, B. (2008). The other C in CMC: What alternative data sources can tell us about text-based synchronous computer mediated communication and language learning. *Computer Assisted Language Learning, 21*(3), 227-251.

O'Rourke, B. (2012). Using eye-tracking to investigate gaze behaviour in synchronous computer-mediated communication for language learning. In M. Dooly & R. O'Dowd (Eds.), *Researching online foreign language interaction and exchange: Theories, methods and challenges* (pp. 305-341). Bern: Peter Lang.

O'Rourke, B. & Schwienhorst, K. (2003). Talking text: Reflections on reflection in computer-mediated communication. In D. Little, J. Riddley & E. Ushioda (Eds.), *Learner autonomy in the foreign language classroom: Teacher, learner, curriculum and assessment* (pp. 47-60). Dublin: Authentik.

Ou, L., Wakisaka, M. & Aoki, N. (2014). Long term effects of tandem learning. Paper read at Independent Learning Association Conference 2014. King Mongkut's University of Technology Thonburi, Bangkok.

Sato, M. & Lyster, R. (2007). Modified output of Japanese EFL learners: Variable effects of interlocutor versus feedback types. In A. Mackey (Ed.), *Conversational interaction in second language acquisition* (pp. 123-142). Oxford: Oxford University Press.

Schwienhorst, K. (2002). Evaluating tandem language learning in the MOO: Discourse repair strategies in a bilingual internet project. *Computer Assisted Language Learning, 15*(2), 135-145.

Schwienhorst, K. (2004). Native-speaker/non-native-speaker discourse in the MOO: Topic negotiation and initiation in a synchronous text-based environment. *Computer Assisted Language Learning, 17* (1), 35-50.

Schwienhorst, K. (2008). *Learner autonomy and CALL environments*. New York: Routledge.

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.

Swain, M. (1998). Focus on form through conscious reflection. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), Focus on form in classroom second language acquisition (pp. 64-81). New York: Cambridge University Press.

Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In J. P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 97-114). Oxford: Oxford University Press.

Swain, M. & Lapkin, S. (1998). Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together. *The Modern Language Journal, 82*(3), 320-337.

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. Retrieved from http://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/viewFile/1629/1048

Thorne, S. L. (2003). Artifacts and cultures-of-use in intercultural communication. *Language Learning and Technology, 7* (2), 38-67. Retrieved from http://llt.msu.edu/vol7num2/thorne/

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

van Lier, L. (2004). *The ecology and semiotics of language learning: A sociocultural perspective*. Boston: Kluwer Academic Publishing.

Vinagre, M. & Muñoz, B. (2011). Computer-mediated corrective feedback and language accuracy in telecollaborative exchanges. *Language Learning & Technologies, 15*(1), 72-103. Retrieved from http://llt.msu.edu/issues/february2011/vinagremunoz.pdf

Varonis, E. M. & Gass, S. M. (1985). Non-native/non-native conversations: A model for negotiation of meaning. *Applied Linguistics*, 6(1), 71-90.

Wakisaka, M. (2013). How tandem learning changes attitude towards learning English: a case study of a Japanese learner. In M. Hobbs & K. Dofs (Eds.), *ILAC selections: Autonomy in a networked world* (pp. 70-71). Independent Learning Association. Retrieved from http://www.independentlearning.org/uploads/100836/files/ILA_2012_Proceedings.pdf

Wood, D. J., Bruner, J. S. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychiatry and Psychology, 17*(2), 89-100.

Council of Europe (2014)『外国語教育Ⅱ―外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠　追補版』朝日出版社

青木直子、脇坂真彩子、欧麗賢（2013）『2012年度タンデム学習プロジェクト報告書』大阪大学大学院文学研究科・文学部国際交流センター Retrieved from http://www.let.osaka-u.ac.jp/kokuren/tandem/file/tandemReport2012.pdf

大河内朋子（2011）「タンデムプロジェクトの実践報告：コース設計とその成果」『大学教育研究　三重大学授業研究交流誌』*19*, 1-6. Retrieved from http://miuse.mie-u.ac.jp/handle/10076/11717

脇坂真彩子（2012）「対面式タンデム学習の互恵性が学習者オートノミーを高めるプロセス：日本語学習者と英語学習者のケース・スタディ」『阪大日本語研究』*24*, 75-102. Retrieved from http://ir.library.osaka-u.ac.jp/dspace/bitstream/11094/6601/1/24-075.pdf

脇坂真彩子（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」『阪大日本語研究』*25*, 105-135. Retrieved from http://ir.library.osaka-u.ac.jp/dspace/bitstream/11094/24853/1/hnk25_105.pdf

付録：文字化の記号

行頭の数字　ターン番号
空白1字分　呼気段落
？　上昇イントネーション
…　言いさしと解釈できるイントネーション
（　　）あいづち等ターンを構成しない発話
《　　》非言語および準言語情報
「　　」作文を音読している部分
下線部　中国語として発話されている部分
〔　　〕中国語の日本語訳

青木 直子（文学研究科教授）
栄 苗苗（博士後期課程学生）
郭 菲（博士後期課程学生）
劉 姝（博士前期課程学生）
王 静斎（博士前期課程学生）
丁 愛美（文学研究科助教）