

Title	対面式タンデム学習の互惠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
Author(s)	脇坂, 真彩子
Citation	阪大日本語研究. 2012, 24, p. 75-102
Version Type	VoR
URL	https://hdl.handle.net/11094/6601
rights	
Note	

Osaka University Knowledge Archive : OUKA

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

Osaka University

対面式タンデム学習の互惠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

The process of how reciprocity promotes learner autonomy:
A case study of a Japanese-English tandem pair

脇坂 真彩子
WAKISAKA Masako

キーワード：タンデム学習、学習者オートノミー、互惠性、接触場面、多言語共生

要旨

外国人と日本人の言語学習場面において互惠性はどのように学習に影響を与えるのだろうか。本稿では、互惠性を原則の1つとするタンデム学習の学習場面で、互惠性の原則がタンデム学習の枠組みの中で実際にどのように学習者の意識や行動に影響を与え、もう1つの原則である学習者オートノミーを高めるのかを検討する。研究協力者は、対面式タンデム学習を行った日本語学習者 Melさんと英語学習者 Junさんのペアである。研究方法には、手段的な単一ケース・スタディを採用した。分析の結果、互惠性の原則によって支えられたタンデム学習場面において、互いを「対等な言語学習パートナー」とであると認識し、「相手の学習をサポートする責任感」が高められていたことがわかった。さらにタンデム学習の互惠性の原則からもたらされた自身の学習への責任感に、相手の学習をサポートする責任感から生じた自分の学習への責任感が合わさることで、タンデム学習の学習計画を立てるとき、またタンデム学習活動中の主体的な発話と聞き返し行動において、学習者オートノミーが高められていたことが明らかになった。

1. はじめに

近年、日本に在留する外国人が増加し、日本人と外国人が日常的に関わる機会が増加していることに伴い、日本語教育分野では、両者が「共に学ぶ」ことの必要性が強調されるようになり、母語話者と非母語話者の接触場면을学習の機会として捉えることの重要性が論じられるようになった(岡崎, 2007; 一二三, 2002)。しかし、いくら双方が「互いの学び」を目指しても、社会には様々な不均衡な関係が入り組んでいるために、外国人と日本人が共に学ぶ関係を築くことは難しいのではないだろうか。田中(2000)は日本語母語話者と非母語話者の接触場面の会話を分析し、会話の内容に関する不確かさが解消されなくても聞き返しは3回以上連続で起こらないことを明らかにした。この理由について、田中(前掲)は「聞き返し」という行為が非母語話者にとって少なからずはばかられるものであり、会話の流れを途切れさせないように

するためであると報告している。また、青木（2004）は、地域の日本語教室において、ボランティアと学習者の関係に対する双方の認識を調査し、「ボランティア—支援を受ける人」、「教える人—教えられる人」、「母語話者—非母語話者」という3重の力関係が、学習者が積極的に意見を言うことを躊躇わせ、学習者の学びの障害になっていることを明らかにしている。これらの先行研究は、日本における接触場面および日本語学習場面において、社会的な役割が要因となり、非母語話者が母語話者と対等だという認識を持つことが非常に困難なことを示している。中山（2007）は、韓国人留学生のライフストーリーから、彼らと日本人の友人の社会的ネットワークには、「互恵的」だという特徴があることを明らかにしている。この論文では、留学生の母国に関する情報が「文化的資本」として価値を持つことによって、留学生の「しどろもどろの日本語」が聞く価値のあるものとして日本人学生に聞かれたことが述べられている。つまり、接触場面における互恵的な関係性は、非母語話者の不十分な日本語をカバーし、母語話者に正当な話者として認められることに貢献するということである。本稿では、互いに言語を学び合うということが前提となっている「タンデム学習」の実践活動を検討することで、互恵性の原則がどのように2人の学習者の学習意識や行動に影響を及ぼすかを明らかにしたい。以下、第2節でタンデム学習とは何かを説明した上で本研究の問題の在処を示す。第3節では研究方法を述べ、第4節ではタンデム学習を行ったJunさんとMelさんの学習活動の記述から、2人がどのような意識を持ち、どのような学習活動を行ったかを検討する [リサーチクエスチョン1]。その上で、第5節ではタンデム学習において互恵性がどのように学習者オートノミーを高めたかを明らかにし [リサーチクエスチョン2]、第6節で全体をまとめる。

2. タンデム学習とは何か

まず、タンデム学習とは何かを紹介しておく必要があるだろう。本節では、タンデム学習の定義と原則についてまとめ、本調査において互恵性の原則がどのように枠組みの中に取り入れられていたかを示す。

2.1. タンデム学習の定義

タンデム学習の定義を Brammerts (2005, p.10) から引用する (筆者訳)。

タンデム学習で言語を学習しようとするとき、異なる母語を話す2人は、互いから学び合うために活動を共にする。そうすることによって、2人は以下のようなことを目指す。

- ・自分のパートナーの母語でのコミュニケーション能力を向上させること
- ・パートナーのことをよりよく知り、互いの文化的背景を学ぶこと

- ・パートナーの知識や経験（例えば仕事、教育、娯楽に関することなど）を生かして学ぶこと

また、タンデム学習は以下の2つの原則に基づいて行われる。

1) 互恵性

タンデム学習での言語学習は互いの協力の中で起こる。互いのパートナーは自分のパートナーが習得したいと思っている技術や能力をもたらし、互いが相手の学習をサポートする。パートナー同士は互いが一緒に学習していることから最大の利益が得られるように等しく責任を持つ必要がある。

2) オートノミー

パートナー2人はそれぞれが自身の学習に責任を持っている。それぞれが「何を」学びたいのか、「どのように」「いつ」学びたいのか、パートナーからどんな助けが必要なのかを決める。

上記の定義はタンデム学習の研究の中で最も広く使用されているものであるが、互恵性に関する定義の「パートナー同士は互いが一緒に学習していることから最大の利益が得られるように等しく責任を持つ必要がある。」（下線は筆者による）という部分は曖昧である。本稿では、互恵性を「パートナーが互いにそれぞれの学習目標を達成し、言語学習の成果をあげるために助け合う関係」という意味で使用する。タンデム学習場面では、互いに言語を学ぶという意識を持って活動が行われるため、外国語の教室場面のように教えるという役割を持った教師が学習者に教えるわけではない。その意味において、タンデム学習は、外国語教室環境と自然習得環境との間の独自の立場にある（Woodin, 1997）。つまり、タンデム学習場面には「母語話者—非母語話者」、「教える—教えられる」という固定された力関係はないということである。

タンデム学習が上記のような概念に基づき、「タンデム」という名前で実践され始めたのは、1960年代後半の独仏青年会（DFJW）によって組織された「bi-national language course」に遡る（Brammerts, 2003）。タンデム学習が行われ始めた当時、それは出稼ぎ労働者の言語学習やホスト社会のソーシャルワーカーの言語学習のための実践であったと言われている（Sticker & Lewis, 2003）。しかし、その後、大学教育でタンデム学習が広範囲に取り入れられるようになり、1993年にEUが成立し、教育プログラムの一環として国際タンデム・ネットワーク（International Tandem Network）が組織されたことをきっかけに、その実践はヨーロッパ内の教育機関に急速に広まっていった。また、近年インターネットが普及したことを背景に、インターネットを使用したタンデム学習の形式もEメールだけでなく、インターネット電話やチャット機能を利用したものなど、多様な形式で実践されるようになった。現在、

タンデム学習は、2つの種類に大別されており、1つはそのような遠隔で行われる「E タンデム (eTandem)」、もう1つは2人の学習者が同じ時間に同じ場所で直接会って学習を行う「対面式タンデム学習 (face-to-face tandem learning)」である。

2.2. タンデム学習の先行研究

タンデム学習の研究は、主に学習者オートノミーの理論との関連から議論されてきた。これまでに、タンデム学習には学習言語でのやり取りを通じた第二言語能力の向上、モチベーションや異文化能力の向上、学習者オートノミーの発達に効果があると言われてきた (Bower, 2007)。また、教育機関のカリキュラムの一貫として行われているタンデム学習において、学習者が学習を継続するためには、どのような環境的あるいは人的サポートが必要なかが議論されてきた (シュヴィーンホルスト, 2011)。一方、タンデム学習のもう1つの原則である互惠性について議論した研究はほとんどない。Brammerts (2003) が「互惠性とオートノミーという2つの基本的な原則は、表裏一体であり、結果として互いに強く影響し合う」(Brammerts, 2003, p.28, 筆者訳) と述べるように、互惠性の原則はタンデム学習のもう1つの原則である、学習者オートノミーと密接に関わっている。そのため、互惠性は学習者オートノミーが促進されるという議論の中で触れられるにとどまり、あまり注目されてこなかったのだと思われる。Schwienhorst (2008) は、MOO¹⁾を使用したドイツ語と英語のタンデム学習プロジェクトにおける学習活動のチャットのログを分析した結果、会話において母語話者と非母語話者が話題のイニシアチブをとる割合にそれほど大きな差異がなかったことを明らかにしている。これは、それまでの研究において接触場面の会話で通常母語話者が話題のイニシアチブをとることが多いと言われてきたこととは異なっており、この理由をタンデム学習の談話がストレスの少ない空間を作り出し、非母語話者がイニシアチブをとることを奨励したからだ と結論づけている。この研究は、タンデム学習が互惠性の原則に支えられていることによってストレスの少ない空間となることで、非母語話者である学習者がオートノミーを発揮した行動をとりやすくなることを示唆するものである。しかし、タンデム学習の2つの原則である互惠性と学習者オートノミーがどのように関連しているかを調査した研究は見当たらない。そこで本稿では、対面式タンデム学習を行った参加者への質的調査から対面式タンデム学習の実践活動を検討することで、実際にタンデム学習における互惠性の原則がどのように2人の学習者の意識や行動、学習者オートノミーに影響を及ぼし、学習活動に変化をもたらしたのかを明らかにしたい。従って、リサーチクエスションを以下のように設定する。

- 1) タンデム学習で2人はどのような意識を持ち、どのような学習活動を行ったか
- 2) タンデム学習において、互惠性はどのように学習者オートノミーを高めたか

2.3. X 大学キャンパスで実践されたタンデム学習プログラムにおける互恵性の構造

2.3.1. 枠組み

本調査は、筆者が大学のカリキュラムとは全く関係のない自主的な試みとして企画したタンデム学習プログラムの参加者を調査したものである。このプログラムでは、参加者は目標言語が堪能なパートナーと1対1で対面式タンデム学習を実践する（以下、本研究で実施した対面式タンデム学習はタンデム学習と表記する）。筆者はプログラムのコーディネーターとして、大学内にチラシを掲示し、参加者を募った。参加希望者がタンデム学習プログラムに参加するまでの流れは以下のようなものである。まず、彼らは、Eメールを介してプログラムに応募し、コーディネーターからペアリングのためのアンケートを受け取り、それに回答する。それをもとにペアリングが行われ、タンデム・パートナーが決定する。その後実施されるガイダンスでパートナー2人が会い、コーディネーターから紹介されたタンデム学習の枠組みに従って学習を行う。このプログラムの枠組みは筆者が Lewis & Walker (2003) のガイドライン²⁾を参考にして作成した。Lewis (2003) は、タンデム学習の実際の活動には、「公平な交換学習」、「振り返り」、「計画を立てる時間」が含まなければならないとしている。本プログラムでは「振り返り」、「公平な学習活動」、「計画」という3段階で、タンデム学習の活動の枠組みを設定した。以下、図1に示すのは、日本語学習者 Mel さんと英語学習者 Jun さんの約1時間半のタンデム学習の流れである。まず、「振り返り」の時間には、2人が互いに前回の学習活動から今回の学習活動までのタンデム学習の時間外に、どのような言語学習をしたのかを話し合う。その後、「学習活動」の時間に移り、それぞれの学習者が自分の学習したい内容とそのやり方を決めて自由に学習を行う。ただし、「学習活動」の時間において、どちらの言語を先に学習するかは2人で相談して決めること、また学習内容と学習方法は、基本的にそれぞれの学習時間における学習者が決めることになっている。最後に、5～10分間の時間を設け、その日の活動で何を学んだかを話し合い、次回のタンデム学習の「計画」を立てる。

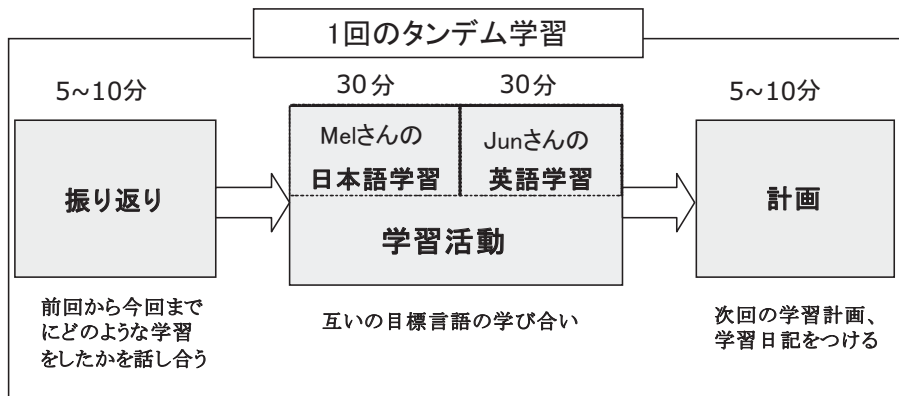


図1 MelさんとJunさんの1回のタンデム学習

話し合ったことは、「学習日記」の用紙に記録する。「学習日記」は Walker (2003) をはじめとする先行調査で使用されたものを参考にして筆者が作成したものである。図 2 に、実際に研究協力者の 1 人 Mel さんが記入したものを例として示す。

Date: 18/12/08	time: 5 - 6	@ [redacted]
■ Reflection: Please talk about what you've studied during the last week.		
■ In this time, what did you study with your partner? 社会問題のニュースの記事。例文は「京大専攻 内定、 健康に気が付いたいくつかのコース		
Making Plan: (Please write down these questions below)		
■ When and where are you going to meet next?		
Date: 18/1	time: 5 ~ 6	@ [redacted]
■ What are you going to study in the next meeting? 冬休み		
If necessary, which material will you bring?		
Briefly talk about your study plan for next meeting.		

図 2 Mel さんの学習日記の例

2.3.2. サポート

次に、筆者が「タンデム学習プログラム」のコーディネーターとして行ったサポートを示しておく。タンデム学習は語学コースに属した形式のものや語学コースから完全に独立した形式のもの、あるいは、語学コースからは独立しているがなんらかの教育的なサポートを受けているものがある。本調査におけるタンデム学習プログラムは、大学のカリキュラムや語学コースからは完全に独立したものであったが、筆者はコーディネーターとして 2 人の学習がうまくいくように、教育的なサポートを行った。このプログラムにおけるサポートは、筆者自らのタンデム学習の経験と予備調査³⁾、Brammerts, Calvert & Kleppin (2003)、Brammerts & Kleppin (2003)、Stickler (2003) を参考にして行った。まず、Brammerts & Kleppin (2003) を参考にし、タンデム学習のガイドラインを書面で示すことにした。ガイドラインには、タンデム学習の定義と原則、活動の枠組みを記すだけでなく、学習日記をつけることの大切さ、タンデム学習が上手くいくための注意点、次回からのタンデム学習計画（具体的にいつ、どこで、どんなことを、何を使って、どのように行うのか）を決めるための項目を記した。また、ガイドラインの際には自分の学習の利益だけでなく相手の学習についても考えてほしいということ、相互性を守るために 2 人の学習時間を公平にすること、タンデム学習の時間は 2 人だけで会ったほうが良いということを特に強調した。学習活動が開始されてからは、筆者はコーディネーターとして学習内容や活動の進め方などの面で適宜サポートをした。

3. 研究方法

研究方法には、手段的な単一ケース・スタディを用いた。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 (a case)、あるいは複数の事柄 (cases) を何度も探索し、深く、詳細なデータを収集する (ウィリッグ, 2003; Creswell, 2007)。イン (1996) によれば、調査方法は、どのような形態のリサーチクエスチョンか、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。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ている。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。また、ケース・スタディは1つのケースを扱うのか、複数のケースを扱うのかによっても種類が分けられる。イン (1996) によれば、単一ケース・スタディはリサーチクエスチョンを明らかにするための決定的なケース (critical case) (イン, 前掲, p.55) を取り上げ、議論することが多い。さらに、ケース・スタディはケースの分析の意図という点で、個性探求的なケース・スタディ (intrinsic case study)、手段的なケース・スタディ (instrumental case study)、集合的ケース・スタディ (collective case study)、の3つに分類され (Stake, 1995)、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明らかにし、研究目的を達成するためにケースが選択される。

本研究は、「タンデム学習において、互恵性がどのように学習者オートノミーを高めたか」という「どのように」という形式の問いを扱うものであり、タンデム学習という文脈においての進行中のケースを扱い、さらに、筆者がタンデム学習プログラムを組織していることであるゆえにデータを集めることが可能であるため、手段的な単一ケース・スタディを採用した。

3.1. 研究協力者

本稿で取り上げる Melさんと Junさんのペアは、筆者が修士論文⁴⁾ 執筆のために調査を実施した3つのペアのうちの1つである。Schwienhorst & Borgia (2006) がタンデム学習がうまくいくためには、互いの言語使用のバランスがとれていることが重要だと主張するように、言語使用という点で2つの言語が同じくらいの時間の長さで量で使用されることは、互恵性と強く関わっていると思われる。調査した3つのペアは共に互恵性の原則に基づいて学習を行っていたが、タンデム学習活動における二言語使用という点では、Melさんと Junさんのペアが最もバランスがとれていた。また、学習後半のインタビューから、2人は相手をどのよう

にサポートするのかを非常に明確に意識していたことがわかった。このような理由から、本リサーチクエスチョンに答える上で Melさんと Junさんのペアが最も適切であると判断し、本研究でのケースとして取り上げることにした。2人のプロフィールを以下の表1に示す。

表1 協力者プロフィール

仮名 ⁵⁾	性別	専門	母語	目標言語	学習歴	学習目的
Mel	女	日本語	英語	日本語	10年	日常会話と卒業論文の口頭試験の対策
Jun	男	工学	日本語	英語	10年	留学したい、異文化交流

3.2. データ

本稿で紹介する Melさんと Junさんのタンデム学習の記述は、タンデム学習後半に行った2回の個別インタビューと学習日記を中心に構成したものである。インタビューは、2人のタンデム学習の学習活動が10回を超えたところに、それぞれ2回(1回1時間～1時間半)実施した。インタビューは半構造化の形式で行い、協力者が約3ヶ月間のタンデム学習の活動をどのように捉えていたのかを話してもらった。質問項目は次頁の図3に示すように、「タンデム学習についての全体的な振り返り」、「学習目標の達成具合」、また「学習中の意識」について問うものであった。

インタビューの際には、事前にメールで質問項目を伝えておき、答えやすい項目から自由に話してもらった。協力者がすべての質問項目について一通り話した後、筆者が必要に応じて質問をした。また、インタビューには学習日記や実際の学習活動で使用した資料を持参してもらい、それらを参照しながら具体的に説明してもらおうようにした。インタビューは日本語と英語のうち協力者の話しやすい言語で実施した。インタビューは、ICレコーダーで録音し、録音したデータはいずれも文字おこしを行い、文字化データに変換した。2回目のインタビューは1回目のインタビューのフォローアップとして行い、1回目に話してもらった内容についてもっと聞きたいと思った点や不明な点について質問した。

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く多様な証拠を扱えることにある」(イン, 前掲, p.11)と述べている。本調査では、上に示したデータの他に学習活動の会話録音データ、研究者とやり取りしたメール、ガイダンスなどで研究者が協力者に会った際にその様子を記したフィールドノートという多種多様なデータを収集した。

- 1) これまでタンデム学習を進めてきて、どのような感想を持っていますか？
- 2) タンデム学習の良いところと悪いところはどのようなことだと思いますか？
- 3) あなたのタンデム学習での目標は、「—————（申し込みの段階で学習目的を尋ねたときの回答を引用）—————」と書いていただいていた。目標はどの程度達成されましたか？その目標が達成されるためにどんな工夫をしましたか？
- 4) タンデム学習の時間について、あなたのパートナーはあなたの日本語（あるいは英語）学習のどのような点を最も助けたと思いますか？また、あなたはパートナーの英語（あるいは日本語）学習のどんな点に関して最も助けたと思いますか？
- 5) 学習活動を進めるときに、配慮していたことはありますか？
- 6) 最後に、今後タンデム学習プログラムに参加される方に何かアドバイスがあればお願いします。

図3 インタビューの質問項目

3.3. 分析手順

ケース・スタディの分析には様々な方法がありうる。それは、ケース・スタディが探索、記述、説明のすべての目的で使用することができ（イン, 1996）、リサーチクエスションの答え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。また、ケース・スタディでは、複数の種類のデータを1つに整理することが重要だとされる（メリアム, 2004）。本研究では、まず上記のすべてのデータに目を通した後、2人の学習活動がどのような意識で行われていたかを理解するように努めながら、インタビューの文字化データ、学習日記、フィールドノーツ、研究者とやり取りしたメールといった文字データを何度も読んだ。その上で、学習日記から学習活動の内容を抜き出して時系列に並べ、学習に使用された資料と学習活動の録音データを照らし合わせながら、タンデム学習でどのような学習が行われていたかを整理した。次に、インタビューの文字化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に置き換えるというオープンコーディングを行った。さらに、リサーチクエスションと他の整理されたデータの内容を念頭に置き、オープンコーディングを終えたもの同士を比較、整理することで、さらに大きなまとまりを作った。そして、このようにできたまとまりと上に記した学習内容を比較、参照しながら、学習活動がどのような意識で行われていたかを理解できるようにデータをさらに整理した。これらの作業は、階層化されたデータのまとまりを絶えず行きつ戻りつしながら行い、リサーチクエスションを探究するためにデータの意味をできる限り深く理解するように努めた。このようにしてできたまとまりから、2人の学習活動を記述した。記述に際しては、学習活動に対する協力者の意識をよりよく読み手に伝えるために、インタビューの際に協力者が使用した言葉をできる限り用いるように配慮した。

4. MelさんとJunさんのタンデム学習

第4節ではMelさんとJunさんのタンデム学習を「4.1. タンデム学習を始める前」「4.2. タンデム学習の実践」「4.3. 振り返りとこれから」の3つに分けて記述し、1つ目のリサーチクエスションである「タンデム学習で2人はどのような意識を持ち、どのような学習活動を行ったか」を検討する。

4.1. タンデム学習を始める前

4.1.1. Melさん

MelさんはX大学のZプログラムという短期交換留学プログラムの学生であった。オーストラリアのA大学から、1年間このZプログラムに参加する目的で、2008年4月に来日した。Melさんは、A大学の仲の良い2人の友人と一緒に同じ地域の大学に来ることになった。Melさんたち3人は仲が良かったので、留学中に助け合えるように、先生が3人を同じ地域の大学に行かせたのだった。Zプログラムは、日本語を勉強する科目と日本文化を勉強する科目からなっていたが、Melさんが履修する授業の中で日本語を勉強するためのものは週に2回しかなく、それ以外の授業はすべて英語で行われていた。英語母語話者であるMelさんは日本語を勉強しに来たのに、自分の母語である英語で行われる授業を受けなければならないので「Zプログラムはあまり好きじゃない」と思っていた。それに加え、Melさんは前期（2008年4月～7月）に中上級の日本語の授業を履修し、10月からは、一段階上のレベルの授業を取りたいと思っていたが、Melさんが受講したいレベルの授業は後期には開講されないという仕組みになっていたため、思うように日本語の授業を履修することができなかった。だからなおさら、「わたしのプログラムはあんまり良くない」と感じた。また、2008年後期にMelさんは専門的な会話の授業と論文を書くための授業に参加していたが、「日本語を上手になるためにはそれだけでは十分ではない」と思っていた。Melさんの在籍するZプログラムは留学生のためのプログラムなので、基本的に授業には日本人はおらず、たまに3、4人の日本人が授業補助として来ているだけだった。授業以外では、プログラムのメンバーはみな英語で会話をするのだが、その理由として、Melさんは「たぶん、みんなあんまり日本語が上手じゃないから英語を使うのだ」と思っていた。Melさんは高校のときからこれまでに約10年間日本語を勉強してきたが、アジア圏から来たほとんどの学生は、母国で日本語を勉強せずに来日しており、ほとんどが初級レベルだった。だから授業外で会話をするときに、必然的にみんながわかる英語で話すことになった。Melさんは、せっかく日本語を勉強しに日本に来たのだから、もっと日本語を練習したいと思っていた。そんなとき、Melさんの住む寮で掲示板に貼られているタンデム学習のチラシを見つけ、応募することに

した。当時、Melさんは、自分の日本語の一番弱いところは、聞くことと話すことだと思っていた。タンデム学習は、自分のスキルを伸ばす機会を与えてくれ、日本で新しい友人を作るのに良い方法だと思った。タンデム学習の時間にMelさんは日常会話と専門的な会話の練習をしたいと思っていた。それは、オーストラリアに帰国後、卒業論文の提出と日本語での口頭試験を控えており、その試験の対策をタンデム学習の時間にしたいと考えていたからだった。

4.1.2. Junさん

Junさんは、日本の大学の工学系学部の4年生だった。タンデム学習を始めるまでの1年ほど、Junさんは民間のマンツーマンの英会話スクール⁶⁾に通っていた。それは、Junさんが、大学院の試験を受けることになっており、その試験の1つに英語があったためだ。英会話スクールには1週間に1回ほどのペースで通っていたが、研究が忙しくなり、通うのがだんだん億劫になっていた。また、通い始めたころと比べるとなんとなくだらだら行っているという感覚があり、モチベーションも低くなってきていた。ちょうど1年ほど通った後、大学院の試験に無事合格したことを区切りに、英会話スクールをやめることにした。しかし、大学院に進学した後も英語の勉強は続けていかなくてはならないし、将来留学をしたいという気持ちもあり、どうしようかと考えていたときたまたまタンデム学習のチラシが目にとまった。週に1回、気軽にネイティブ・スピーカーと英語学習をするというのは「前（英会話スクール）と同じような感じだ」と思った。しかも、大学内なので、研究の合間に行くこともできるし、お金もかからない。Junさんはすぐに「ちょっとやってみようかな」と思い、軽い気持ちで参加することに決めた。応募の動機欄には、将来海外留学を考えており、英語学習に役立てばと考えていることと、異文化交流に非常に興味があり様々な国のことが知りたいということ、そして、外国人の知り合いができることと書いた。タンデム学習ではスピーキングに力を入れて学習したいと考えていた。

4.2. タンデム学習の実践

タンデム学習プログラムのペアリングによってMelさんとJunさんはペアになることになり、2008年10月27日のガイダンスの日に初めて顔を合わせた。ガイダンスでは、互いに簡単な自己紹介をし、コーディネーターである筆者から、タンデム学習の原則とその枠組み、学習を行う際の注意点に関する説明を受けた後、タンデム学習でどんなことを学習したいのか、実際にいつ、どこで、どのように学習を行うかを話し合った。その結果、MelさんとJunさんは1週間に1回、木曜の夕方に1時間～1時間半のタンデム学習の時間を設けることにした。MelさんとJunさんのタンデム学習では最初の30分ほどをMelさんの日本語学習に、後半の30分ほどをJunさんの英語学習に充てた。学習活動の場所は、大学内にある食堂の一角であっ

た。そこは常に人の出入りがあり、ガラス張りの窓からは太陽の光が射し込む開放的なスペースである。その食堂は Jun さんの研究棟から徒歩 5 分くらいのところに位置しており、普段ほとんど研究室にこもって研究をしている Jun さんは、タンデム学習の時間に研究室を 1 時間ほど抜け出して学習をした。他方、Mel さんは毎日授業があり、キャンパス間の移動も多かった。だから、Mel さんの都合を優先させて、2 人はだいたい木曜の 17:00 ~ 18:00 / 18:30 くらいに学習活動を行った。Mel さんは授業が忙しく、この時間帯にタンデム学習を行うのが一番都合が良かったのだが、授業の後にあたる時間であったためいつも少し疲れており、30 分ずつ勉強するというのでちょうど良かった。また、Jun さんにとっては Mel さんとのタンデム学習の時間はとても新鮮で研究の合間の息抜きになっていた。2 人は、2008 年 10 月 27 日から 2009 年 2 月 5 日までの約 3 ヶ月間に 12 回の学習活動を行った。12 回を通して活動の前半 30 分は基本的に日本語のみ、後半 30 分は基本的に英語のみで学習が進められていた。2 人が行った 12 回のタンデム学習での学習内容を表 2 に示す。

表 2 Mel さんと Jun さんのタンデム学習内容 (学習日記より)

回	日付	Melさんの主な学習内容	Junさんの主な学習内容
1	2008/10/30 (木)	自己紹介、家族について写真を見せながら話す	自己紹介、家族について話す
2	2008/11/6 (木)	オーストラリアと日本の文化の違いで困った経験などを話す	オーストラリアと日本の文化の違いで困った経験などを話す
3	2008/11/13 (木)	オーストラリアと日本の文化の違い、特に男女不平等について疑問に思うことを話す	オーストラリアと日本のマナーの違いについて話す
4	2008/11/27 (木)	日本とオーストラリアの雇用やアルバイトについて、なぜ日本にはフリーターがいるのかについて話す	日本とオーストラリアの食生活について、年中行事(クリスマス、イースター、バレンタインなど)について話す
5	2008/12/4 (木)	授業での内容について話す	日本の祝日について話す 祝日の意味や慣例行事などについて話す
6	2008/12/8 (月)	オーストラリアのクリスマス、お正月について話す	オーストラリアと日本の違いについて話す
7	2009/12/18 (木)	ニュース記事「解雇の正社員50人、大分市が臨時職員に採用」を読む 「大学生の就職内定率男子が5年ぶりに前年下回る」を読む	記事を基にした穴埋め問題を解く Bad Bosses(2008/11/26)の新聞記事
8	2009/1/8 (木)	社会問題のニュースの記事、就職、内定、健康に関するいくつかのニュースを読む	記事を基にした穴埋め問題を解く Men suffer(2006/10/11)の記事 Internet helps(2008/10/21)の記事
9	2009/1/15 (木)	冬休みについて話す	冬休みについて話す
10	2009/1/22 (木)	自分が書いた論文「日本における男女平等」の原稿をJunさんにチェックをもらう	記事を基にした穴埋め問題を解く
11	2009/1/29 (木)	日本の男女平等について(男性職、女性職)、結婚や子育ての影響などについて話し合う	記事を基にした穴埋め問題を解く Huge discounts(2008/12/29)の記事 バーゲンや福袋について話す
12	2009/2/5 (木)	自分が書いた論文をJunさんに訂正してもらう	仕事と結婚について議論する

4.2.1. Mel さんのタンデム学習

Mel さんは、タンデム学習で、母国の大学に提出しなければならない卒業論文の完成と日本語で行われる口頭試験の対策、日本語の授業に関連した学習活動を行うことが多かった。前半の学習活動では、「家族」や「祝日」など何か 1 つテーマを決めて日本語で話す練習をし、オーストラリアと日本の異なるところを Jun さんと議論した。また、日本語の授業で扱われたロールプレイの内容を Jun さんと練習することもあった。Mel さんは、自分の望むレベルの授業が開講されなかったために、Z プログラムの授業ではない一般の学部生向けの授業も履修していた。その授業では「他の学生と比べると、自分の日本語はとても下手」だと感じた。同じ授業をとっている学生は、中国人と韓国人が多く日本語がペラペラだったからだ。だから Mel さんはいつも日本語を勉強したいと思っていた。後半のタンデム学習では、卒業論文とその口頭試験を見据えた学習を行った。Mel さんはオーストラリアへ帰国後に、日本語での卒業論文の提出を控えていた。卒業論文のテーマは「日本の職場における男女平等について」であったが、卒業論文の口頭試験では、先生から関連するニュース記事その場で渡され、それを読んで自分の意見を述べるという試験が課されることになっていた。どのような記事が出題されるのかわからないため、1人で準備をするのは難しかった。そこで、タンデム学習の時間に Jun さんと一緒に日本語の新聞記事を読むことにしたのだった。Mel さんは「男女平等」をはじめとする日本の社会問題に関するニュース記事をタンデム学習に持参して、Jun さんと一緒に読み、記事の内容を理解した上で、疑問に思う点を Jun さんにたずねた。日本語で書かれた新聞記事を 1人で読むのは難しいが、内容について疑問に思う点は質問したり、わかりにくい箇所は Jun さんに説明してもらったりして、理解することができた。また、それらの活動の中で Mel さんは Jun さんに日本文化や日本社会に関する疑問についても質問した。それは、たとえば「なぜ日本の高校ではアルバイトが禁止なのか」や「なぜ日本にはフリーターがいるのか」というようなものであった。Mel さんの質問の中には、日本人である Jun さんにとっては当たり前で、Mel さんに聞かれるまで考えたことすらなかったというような内容も多く含まれていたようだった。だから、Jun さんは Mel さんの質問にうまく答えられないこともあった。しかし、Jun さんは Mel さんの質問に対して自分がどう思うかを話したので、Mel さんは、「Jun さんの意見が聞けたことが良かった」と思っている。Mel さんはこのように活動を進めたが、後半になってくると、自分が学習する内容が毎回代わり映えしなかったために、タンデム学習の終わりに、次週の計画を立てることは難しかった。そのため、次のタンデム学習で何を学習するのかは次の回までにメールで Jun さんに連絡するようになった。帰国が近づいた 2009 年 1 月後半には、自分の書いた論文の草稿を Jun さんに訂正してもらった。この活動は Mel さんにとって、本当に役に立つものだった。タンデム学習の時間に Jun さんに教えてもらっ

た語彙や表現などを、後で取り立てて復習することはなかったが、Jun さんが説明してくれた単語や文法項目は、次に見たときに覚えていたり、頭に入ってきやすかったりすると感じた。

4.2.2. Mel さんにとっての訂正

日常の会話において、Mel さんが日本語を訂正してもらえる機会はほとんどなかった。おそらく日常生活では自分の言っている意味が相手に伝われば、相手は形式を訂正する必要を感じないのだろうと Mel さんは考えている。しかし、Mel さんは Jun さんに自分の日本語をできるだけ訂正してほしいと思っていた。「みんなが訂正しなかったら、実は正しくない表現も、私はこの表現は正しいと思っていつも使ってしまう」。だから日本語がうまくなるためには、常に訂正が必要だと考えていたのだった。Mel さんはタンデム学習の時間に Jun さんに自分の日本語を訂正してもらうことができたと感じている。Jun さんは、タンデム学習の振り返りの時間に Mel さんが日本語の論文を書いていることを伝えた際に、「自分でよければ訂正する」と言ってくれた。だから、Mel さんは自分の論文を Jun さんに見てもらうことにした。Mel さんが Jun さんに論文のファイルをメールで送ると、Jun さんは次の回にはワードのコメント機能を使って 1 つずつ丁寧に訂正した Mel さんの論文を持参し、どうしてそれが誤りなのかを説明した。Jun さんは間違いをたくさん見つけ、文法的には誤りではないがより自然な表現なども細かく示した。そして Jun さんはどうして訂正箇所違和感があると思うのかという理由を説明した。Jun さんの細かい訂正に、Mel さんは「スーパーバイザーは良いと言っていたのにどうして直す必要があるのか」と疑問を感じたこともあった。しかし、Mel さんは訂正がないと自分の日本語は上達しないから、自分がどんなに不快に感じても、Jun さんに日本語を訂正してほしいと思っていた。だから、Jun さんが訂正してくれたことはとても良かったと思っている。それに、Mel さんは、自分のチューターにも論文を訂正してもらっており、日本人によって直す箇所が異なっていたので、論文の訂正が「本当に難しい」とわかっていた。だからこそ Jun さんがそのように丁寧に訂正し、明示的に説明してくれるのは「本当に良かった」と感じているのだった。

タンデム学習の時間に日本語を話しているとき、Jun さんが Mel さんの間違いをどの程度訂正していたのかはわからないが、Mel さんは少なくとも自分が言葉に詰まってしまったときに、言葉を与えてもらったり、自信なく発した言葉を繰り返してもらえたりしたと感じている。Mel さんは Jun さんの明示的な訂正はあまり多くなかったと感じているが、それは自分が日本語を話すとき、もし間違えたことに気付いたら自分で訂正するようにしていたので、自分があまり間違えなかったのかもしれないし、Jun さんがあまり訂正しなかったのかもしれないと思っている。しかし、Mel さんはタンデム学習の時間にわからないことがあったらわかるまで

聞くようにしていた。Junさんは他の友人とは違って「わかるまで聞ける」相手だったからだ。Melさんは普段日本人の友人と話すとき、わからないことがあったときには、1回は聞いてみるが、相手が答えてくれて日本語でも英語でもわからない場合は、わからなくても「わかります」と言ったり、日本人同士の会話がわからない場合でも「はいはい」とわかったふりをしたりしていた。タンデム学習でのMelさんの質問は、日本語の文法的な質問と日本の文化や生活に関するものがあったが、どちらも日本人には答えるのが難しいものもあったようで、Junさんはたまに答えられないこともあった。しかし、Melさんは質問したことでJunさんの意見が聞けたことが良かったと思っている。

4.2.3. Junさんのタンデム学習

Junさんのタンデム学習の内容は、前半は「文化」や「マナー」など1回のタンデム学習で1つのトピックを決めて、日本とオーストラリアの違いを話すことで英語の練習をするという内容が多かったが、後半になるにつれて、英語で書かれたニュース記事を使ってリスニングの練習をするという形式の活動が増えていった。Junさんは、最初、タンデム学習を始める前に通っていた英会話スクールでの学習とタンデム学習での学習は同じような感じだろうと想像していたので、何かトピックを決めて話せば良いと思っていた。だから、Junさんはガイダンスの際に決めた「自己紹介」というテーマについておおよその話す内容を頭で考えて、初回のタンデム学習に臨んだ。初回の学習は、まずMelさんの日本語学習の時間から始まり、Melさんは写真を使って、オーストラリアの自分の家族のことを日本語で説明した。30分が経過しJunさんの英語学習の番になった。自分の出身や家族のこと、自分の専攻のことを話したが、時間がなかなか進まない。30分がこんなに長いとは思わなかった。Junさんは「何か準備をしていなかったら、まともに授業が進められない」と自分の準備が不十分だったことを痛感した。以前英会話スクールに通っていたときは、先生が教材などを全部準備してくれたから自分はすごく楽だった。それに、そのときは学習活動中も先生がどんどん話題を振ってくれて、話題に困ることはなかったし、自分は常に受身でいても良かった。しかし、「タンデム学習では自分と相手の立場は同じだから、自分が教えるにも、教えられるにもちゃんと考えていかないといけない」と感じた。しかし、Junさんは普段、英語で授業を受けたり英語で書かれた論文を読んだりすることはあるものの、英語自体を勉強する機会はなく、タンデム学習のモデルプランも提示されていなかったもので、具体的にどんな活動をすれば自分の思っているように英語が上達するのかがわからず、手探り状態だった。そこで、以前通っていた英会話スクールで、英字新聞を教材として使っていたことを思い出し、とりあえずインターネットで教材になりそうなものを探してみることにした。2回目の活動では「日本の文化とオーストラリアの文化の違い」に

ついて2人で話したが、Junさんはそれに加え、新聞記事も持ってタンデム学習に臨んだ。前回同様、時間が余ってしまったので、持参したニュース記事を持ち出して話をつないだ。その後もJunさんはニュース記事を持参してタンデム学習の時間に臨むようになった。その活動では、まずJunさんが新聞記事の内容を説明し、そこに書いてある話題についてオーストラリアではどうか、とMelさんに質問するという形式で学習を進めた。Junさんは学習活動の前半に何か1つのトピックについて話をし、時間が余ったときに新聞記事を話題にを使って活動するつもりだった。しかし、いつのまにか新聞記事を読むことがメインになっていた。

Junさんはタンデム学習を始める前から、自分の英語力を確認するために、定期的にTOEICの試験を受けるようにしていた。そこで、TOEICの試験が近くなったころ、その対策がてら、それまでのニュース記事の活動にちょっと変化を加え、TOEICの形式に近い穴埋めの問題をすることにした。まず、Junさんが事前に新聞記事を穴埋め問題形式にしたものが集められているインターネットの英語学習サイトから新聞記事を選び、穴のない新聞記事と穴埋め問題になっている記事を印刷してタンデム学習に持参する。Melさんには穴のないほうの新聞記事を渡し、自分は穴埋め問題の付いた記事を持つ。そして、Melさんに記事を音読してもらい、それを聞いてJunさんが穴埋め問題に挑戦し、単語を書き取る。聞き取れないときはMelさんにもう一度ゆっくり読んでもらった。一通りできたらMelさんと一緒に答え合わせをする。そして、最後にその記事の話題について疑問に思ったことをMelさんと話した。内容がわからないところは自分から質問をするようにした。Junさんは「Melさんも日本語でわからないところはたくさんあると思うし、そういうときは聞いてほしい」と思っていたから、自分もわからないところはできるだけ自分から聞くようにしていた。また、後半のタンデム学習では、次のタンデム学習の前までに学習内容をメールで連絡し合うようになっていたのだが、たとえばMelさんが「日本の雇用問題について」の記事を読むと言ったら、自分もそれに関連のある記事を探すというように工夫した。記事を選ぶときは、記事を読むだけでは面白くないので、記事を読んだ後に2人で内容について議論することを想定し、2人が興味を持てる、議論しやすい記事を選んだ。最後の回までそのような学習活動が続いた。Junさんの理想の学習の姿は、自分1人で1週間英語学習を進め、その成果を週に一度のタンデム学習の時間に発揮するというものである。しかし実際はいつも忙しくて結局時間がなくなってしまう、タンデム学習の直前になって、急いで研究室のパソコンに向かい、インターネットで教材として適切なニュース記事を探し、あわててプリントアウトしてタンデム学習へ行くことになってしまった。タンデム学習の最初には、毎回、互いの学習の振り返りを言わなければならないが、そのときにJunさんは自分があまり勉強していないことを実感し、自分の計画性のなさを反省した。「来週は必ずやる」といつも言っていた気がする。

4.2.4. Jun さんの学習態度の変化

タンデム学習を続けてきて、Jun さんは、英語学習へのモチベーションがアップしたと感じている。以前に通っていた英会話スクールのレッスンでは、最初はやる気があったものの1回怠けるとずるずると怠けてしまい、予習なども全くしなくなっていった。しかし、タンデム学習は、英会話スクールのように、先生がひっぱってくれるわけではなく、互いに対等な立場なので、自分で学習プランを立て、やりたいことに真剣に取り組まなければならない。また、学習活動中も自分が主体的になり、積極的に話を始めないといけない。タンデム学習では英会話スクールのように、ただ先生から与えられた質問に答えているだけでは成り立たないからである。それは、最初は大変だったが、勉強になったと感じている。語学力は主体的に取り組まなければ向上しないと Jun さんは考えているからだ。だから「こっち（タンデム学習）のほうが絶対に勉強にはなる」と思う。このような気持ちの面での変化が、英語学習に対する学習態度の変化へとつながり、Jun さんは普段から英語を意識するようになっていった。たとえば、ちょっとした空き時間に、単語帳を見るようになったり、思いついたときに問題集をペラペラっと解いたりするようになった。また、Jun さんは、11月ごろから研究室に来た日本語の話せない留学生と、積極的に英語で話すようにした。さらには、TOEIC の試験監督のアルバイトをしてリスニング練習のチャンスを作ったりもした。1年間英会話スクールに通いながらも全くそのようなことをしてこなかった Jun さんにとって、それは「大きな変化」であった。タンデム学習は、自分の英語学習を見直す良い機会になったと思っている。

4.2.5. Mel さんの Jun さんへのサポート

Mel さんが Jun さんの英語学習を助ける場面では、Mel さんは Jun さんの間違いをできるだけ訂正したいと考えていた。その理由は Mel さんが、「他の人たちは意味がわかったら、間違いを訂正することはそんなに大切ではない」が「Jun さんは英語を勉強したいから、たぶん完璧な英語が欲しい」と考えていたからだ。一方で、Mel さんは Jun さんに自信をなくして欲しくないと思っていたので、明示的に Jun さんの英語を訂正するのは難しかった。だから、小さな文法的な間違いは Jun さんが話した後に正しい表現を繰り返すようにしていた。Mel さんが明示的に訂正しようとしていたのは、「大切な間違い」だった。また、学習活動中に Jun さんのわからない言葉が出てきたときには、Mel さんは自分がその日本語訳を知っていたとしても、とりあえずまずは英語で説明してみることにしていた。そして、それでも Jun さんが意味を理解できなかったときには、日本語を言ったり、辞書を使ったりして意味を伝えるようにした。それは、Jun さんに質問されたときに Mel さんがいつもすぐに日本語で意味を教えてしまったら Jun さんの英語学習にあまり良くないと考えていたからだ。Jun さんの英語は上手だと思う

から、別の言葉や表現を使ったらわかると思っていたし、実際に多くの場合そうだった。たとえば、MelさんはJunさんが知らなかった「slash the price（価格を引き下げる）」という言い回しを別の英語で説明したことがあったが、Junさんはすぐに理解できていた。

また、ニュース記事を使用したリスニングの活動では、Junさんが英語を聞き取りやすいように、Melさんは記事を音読するスピードを調整するように心がけていた。最初はゆっくりニュース記事を読み、次に普通のスピードで読み、最後に答えの確認をするためにさらにゆっくり記事を読もうとした。しかし、Melさんは英語をゆっくり話すことに慣れていなかったためにそれはとても難しかった。もう1つ困難であった点はアメリカ英語がわからないので、聞かれても答えられないことだった。また、たまに文法などを聞かれることがあったが、自分は英語が母語であり文法的な説明を受けたことがなかったので、うまく説明できないこともあったと感じている。そのような質問は、自分はよくわからないことをJunさんに伝えた上で説明し、間違った情報を言わないように注意した。

4.2.6. JunさんのMelさんへのサポート

JunさんがMelさんの日本語学習を助ける際に配慮していた点は、とにかくMelさんに最後まで1人で文章を言ってもらえるようにすることだった。間違っても良いからMelさんに「自分の力で、日本語を作ってもらおうこと」を意識していた。それはJunさんが、自分が英語を話すとき、文を作るのに慣れていないからなかなか話せないが、1回助けを借りずに自分で文章を作ったり、話したりする練習をしておかないと、いつまでたってもできるようにならないと考えていたからだ。だから、Melさんの日本語学習の時間は、Melさんに自分の助けなしで1回言ってもらってからフィードバックを入れるようにしていた。また、JunさんはMelさんの反応にも意識的に注意を向けるようにしていた。Junさんが英語を話すときもそうだが、わからなくても聞き流してしまうことがよくある。Junさんは自分が英語を学習している時間には、基本的に聞き返すようにしていたが、例えばMelさんが笑いながら面白いことを言っていると思われるときに、わからなくて聞き返したら、絶対もう面白くないから、そういうときは笑って流すというように「ケース・バイ・ケース」で聞き返すことにしていた。だから、Melさんの表情を見ていたら、わかっていないのに聞き流していることがよくわかった。Melさんがわかっていなさそうな顔をしているときには、Junさんのほうから、「今のわかった？」と聞き返すようにしていた。Junさんがそうたずねると、Melさんはたいていわかっていなかった。また、自分が英語を話しているときもそうだが、相手が一方的に話していると言葉が全然頭に入ってこない。だから、自分が一方的に話さないように心がけ、話し方もできるだけゆっくり話すことを意識した。しかし、Melさんに日本語に関する質問をされ、教え方がわからないときは、無理やり「これはこういう

ものだから覚えて」と押し込んでしまったかもしれないと感じている。また、日本語が専門でない自分が説明することによって、余計に混乱させてしまったらどうしようと戸惑うこともあった。

4.3. 振り返りとこれから

Melさんは、約3ヶ月間のタンデム学習を振り返り、毎週日本語を練習できたので、タンデム学習プログラムに参加してとても良かったと感じている。特にタンデム学習は、日本語で論文を書くというような専門的な日本語を勉強するのに役立ったと考えている。Melさんはオーストラリアに帰ったら、すぐに卒業論文を提出し、口頭試験を受けなければならない。だから、新聞記事を読んだり、論文を訂正してもらったりしたことは、この試験にとっても役立つだろうと感じている。日本語能力に関して、Melさんが一番大切だと考えていることは、自分が言いたいことを伝えられることであり、自分は話すときに文法をよく間違えてしまうが、自分の意見を日本語で伝えることができると思っている。しかし、オーストラリアの大学の日本語の先生は文法を間違えないで話すことをとても重視していて、話すときにたくさん文法のミスをする、それだけで成績は下がってしまう。だから、間違えないで話せるようになることはMelさんにとってとても大切なことだ。Melさんは日本語を間違えたとき、訂正してもらうことによって自分の間違いに気づくことで使えるようになるから、タンデム学習で会話の練習ができたのは良かったと感じている。オーストラリアに帰ったら日本語を話す機会があまりなさそうなので、帰国後は一緒に留学していた2人の友人と日本語で話す練習をする予定である。そしてJunさんとは帰国後も連絡を取り合うだろうと思っている。

Junさんは、タンデム学習を通して外国人と話すことに違和感がなくなったし、オーストラリアへの興味が増したと感じている。Melさんとの学習活動では、普段日本人の友人と話している感じで、日本人からは聞けない話をいろいろ聞いたことがとても新鮮だった。また、Junさんはもともと旅行が好きで異なる文化に興味を持っていたが、タンデム学習を通してMelさんと出会い、オーストラリアと日本の文化の違いについて話をする中で、オーストラリアのことをもっと知りたいとも思うようになった。そして、「もっと英語を勉強しなきゃとか、もっと勉強したい」と思うようになった。学習効果については、3ヶ月という期間なのでそれほど長くないし、これで効果があったのかというと実感はあまりわいていない。でも定期的に受けていたTOEICでリスニングの点数だけが上がっていたのは、Melさんとのタンデム学習の効果かもしれないと思っている。この3ヶ月を振り返り、Junさんは自分の理想の学習の姿に到達できなかったという点に関しては、自分の学習態度が良くなかったと反省している。しかし、当初の「異文化交流」と「気軽なスタイルでの英語学習」という目的と照らし合わせると、「自分は目標を欲張って、結局両方とも中途半端みたいになっちゃった部分もあるが、これはこれで、

なにも悪いことはなかった」と思っている。「やっぱり語学って楽しくないと伸びないと思うし、自分はなにより楽しく学習できたから、満足している」。Junさんはまもなくベルギーで英語での研究発表をすることになっている。また、近い将来留学もしたいと考えている。だから、これからも英語を勉強していくつもりである。2009年2月にMelさんはオーストラリアに帰国したが、MelさんとJunさんはその後もたまにメールなどで連絡を取り合っている。Junさんは、日本にいた期間だけでなく、帰国してからも連絡を取り合える友人ができたこともタンデム学習の良さだと感じている。

次に5節では、1) タンデム学習において参加者が互いを「対等な言語学習パートナー」だと捉えていたこと、2) その認識がタンデム学習活動中において、「相手の学習をサポートする責任感」をもたらしていたこと、3) さらにタンデム学習の互惠性の原則から生じた自身の学習への責任感に、相手の学習をサポートする責任感からもたらされた自分の学習への責任感が合わさり、タンデム学習の学習計画を立てるとき、また学習活動中の主体的な発話において学習者オートノミーが高められていたという3点について具体的に考察を加える。

5. 考察

第5節では、2つ目のリサーチクエスチョンである「タンデム学習において、互惠性はどのように学習者オートノミーを高めたか」を検討する。上記のMelさんとJunさんのタンデム学習の記述を分析した結果、互惠性は以下の3つのことをもたらすことがわかった。

5.1. 「対等な言語学習パートナー」だという認識

第1に注目すべき点は、タンデム学習場面において、参加者は互いを「対等な言語学習パートナー」だと捉えていたことである。Junさんがタンデム学習では互いに立場は同じだから真剣に取り組まなければならないと話していたり、Melさんが自分の日本語を上達させるためには訂正してもらうことが必要だと感じているのと同じでJunさんも英語を学習したがっているから自分ではできるだけ訂正したいと考えていたりしたように、2人は互いを言語学習のための対等なパートナーであると捉えていた[4.2.3; 4.2.5]（以下、[4.1]などの記載は前節の関連する箇所を示す）。これは、タンデム学習という場面が、互いの言語学習を目的にしているという明示的な前提から成り立ち、また、自分が目標言語を学習し、相手が自分の学習をサポートしてくれるという場面と、相手が自分の堪能な言語を学習し、自分が相手の言語学習をサポートするという2つの場面から成るという構造が影響していると思われる。Vassallo & Telles (2006) はタンデム学習における役割交替が非対称な状況を中和することで生み出される関

係性を「全般的対称性 (global symmetry)」(p. 16) と呼んだ。この全般的対称性は、自分が学習者の立場の際には、相手よりも劣っているという感情や、権力関係、間違いを恐れたり恥ずかしがったりする気持ちといったネガティブな要素を持つが、相手よりも堪能な言語話者として相手をサポートする立場の際にはそれが入れ替わることで、相殺されることを意味している。Jun さんが、相手に聞き返すときの意識について、基本的には聞き返すようにしていたが、「ケース・バイ・ケース」で聞き返したと話していたり、Jun さんが Mel さんの聞き流しを確認した際に、Mel さんがわかっていなかったと話していたりしたように、2 人のタンデム学習においても、自分が学習者の役割を担う場面では、Mel さんも Jun さんも相手に少なからず遠慮している様子が見られた [4.2.6]。つまり、2 人のタンデム学習においても、目標言語が堪能な者と目標言語の学習者との間には、優劣の意識があったと思われる。しかし、「学ぶ—学ぶのを助ける」という 2 つの役割を交替して行うことで、2 人の関係に互恵性が生まれ、社会の暗黙の了解に含まれた力関係が固定されるのを防ぎ、その結果、2 人がお互いを「目標言語が堪能なパートナー」、あるいは「言語を学ぶという共通の目的を持った仲間」として尊重し合える対等な関係性を作り上げることができたと考えられる。

5.2. 学習をサポートする責任感

第 2 に、「対等な言語学習パートナー」であるという認識が、「相手の学習をサポートする責任感」をもたらしていたことが明らかになった。2 人はタンデム学習において、相手を対等な言語学習パートナーとして尊重することにより、以下の 6 つの点に配慮して、相手の目標言語学習をサポートしていた。①相手の望む補助や情報を与える、②相手がわかりやすいように話すスピードを調整する、③相手の言語学習を助ける際の言語使用を工夫する、④相手が自分の発話を理解しているか確認する、⑤忍耐強く相手の発話を待つ、⑥意識的に訂正を行う。そして、これらの配慮はそれぞれの言語学習ビリーフと自らの言語学習経験、そして活動中に相手を注意深く観察することによってなされていたことがわかった。順に見ていこう。

① Jun さんは、日本語で論文を書いている Mel さんに対して、自ら論文の日本語の訂正をすることを申し出、タンデム学習以外の時間に Mel さんの論文を丁寧に訂正した [4.2.2]。これは Mel さんが本当に必要としているものであった [4.3]。また、Mel さんが日本文化や日本社会に関する疑問について質問した際に、Jun さんは、答えにくいながらも自分の考えを述べることで Mel さんの質問に答えようとしており、これは Mel さんに有益なものとして認識されていた [4.2.1]。

②話すスピードの調整に関して、Jun さんは、Mel さんが理解しやすいように、ゆっくり話しかけるように心がけていた [4.2.6]。Mel さんも、Jun さんの新聞記事を使用したリスニン

グの活動の際に、3段階で英語を読む速さを調整することを意識し、Junさんが聞き取りやすいように配慮していた [4.2.5]。

③ MelさんはJunさんのわからない英語の意味を教える際、Junさんの英語学習のためを思って、すぐに日本語に訳さずに別の表現で言い換えるようにしていた [4.2.5]。また、MelさんはJunさんの英語は上手だと思うから、別の言葉や表現を使ったらわかると考え、相手の言語レベルを測った上で二言語の使い方に配慮をしていた [4.2.5]。

④ Junさんは、自分が英語を話しているときにわからなくて聞き流してしまうことがよくあるという自身の経験から、Melさんが日本語を話しているときに、聞き流していないかどうかには注意を払い、MelさんがわかっていなさそうなときはJunさんのほうからMelさんが理解しているかを明示的に確認するようにしていた [4.2.6]。

⑤またJunさんは、自分が英語を話す際の経験から、1回他人の助けを借りずに自力で文章を作る練習をしておくことが大切であるという学習ビリーフを持っていた。そのため、Melさんをサポートする際に、間違っているても良いから、自分の力で一度日本語の文を作ってもらうことを意識し、Melさんが文を言い終わるまでできるだけ口をはさまずに待つようにしていた [4.2.6]。

⑥これに対し、Melさんは日本語がうまくなるためにはいつも訂正をもらうことが必要だという学習ビリーフを持っており、自分が不快な気持ちになったとしても、日本語の間違いを訂正してほしいと考えていた。そのため、MelさんはJunさんも訂正してもらうことを望んでいるだろうと考え、意識的にJunさんの英語を訂正することにしていた [4.2.2; 4.2.5]。しかし、ここで、もう1つ注目しておきたいことは、Melさんの中に矛盾する気持ちがあったことである。Melさんは、Junさんを訂正したいと思っていた一方で、訂正によってJunさんに自信をなくして欲しくないという気持ちも持っていた。この2つの矛盾した気持ちによって、Melさんは、訂正するのが難しいと感じており、結局、「大切な間違い」は明示的に訂正し、小さな文法的な間違いはリキャストするという方法をとっていた [4.2.5]。

5.3. 自分の学習に対する責任感と学習者オートノミーの促進

第3に、タンデム学習の互惠性の原則から生じた自身の学習への責任感に、相手の学習をサポートする責任感からもたらされた自分の学習への責任感が合わさり、タンデム学習の学習計画を立てるとき、また学習活動中の主体的な発話と聞き返し行動という点において学習者オートノミーが高められていた。タンデム学習では、互惠性の原則によって、自分の学習時間に何をどのように学習するかは学習者自身が決めるということが前提になっている。4.2に示したように、2人は毎回何を学習するかを自分自身で考え、自分でやり方を決めて、学習を行って

た。しかし、約3ヶ月間にわたってタンデム学習を継続する間に、何をどのように学習するかを毎回自分で決めるのは、MelさんにとってもJunさんにとっても簡単なことではなかった。Melさんは、タンデム学習の時間に帰国後の口頭試験の対策や日本語の授業に関連した内容の学習を行っていたが、次の週に何を学習するかをその場で決めるのは難しいと感じるときがあったと話していた [4.2.1]。そして、次第に次週の学習内容は、その場で決めず、次の回までにメールで知らせ合うようになっていった [4.2.1]。Junさんもタンデム学習での学習内容と方法の決定に困惑していたようである [4.2.3]。Junさんは、初回のタンデム学習で、準備せずに英語での会話を続けるのは難しいということを痛感した。そして自分もMelさんもお互いに言語を学ぶという立場は同じであるという認識から、自分の学習内容を準備する責任感を感じたことで、タンデム学習においての自分の英語学習について考え始めた。後半のタンデム学習では、TOEICの試験が近づいているという自分のおかれた状況も考慮して、新聞記事を使ったリスニングの活動を考え出した [4.2.3]。さらに、Junさんはタンデム学習以外の場面でも普段から英語を意識するようになり、自分が自由に使える時間を利用して英語学習を始めたり、研究室の留学生と積極的に英語で話すようになったり、あるいは、英語を聴くことができるアルバイトをすることによって、リスニング練習のチャンスを作ったりするというように、日常生活で英語を使用する機会を増やしていくための行動をとるようになっていった [4.2.4]。Junさんのこのような意識や行動の変化は学習者オートノミーが高められていった結果だと言えるだろう。一方、学習計画という点に関して、Melさんの学習者オートノミーがどれだけ高められたかを説明することは難しい。それは、Junさんが外国語環境で英語を学習しており、タンデム学習を始めたことで学習環境に大きな変化が生じ、学習者オートノミーの変化がわかりやすかったのに対し、Melさんは第二言語環境で日本語を学んでおり、大きな環境の変化がなかったために議論がしづらいからである。

また、Junさんはタンデム学習の相手を、言語教師ではなく自分と対等な立場であると捉えており、質問に答えているだけではなく自分から積極的に話を始めないといけないという考えから、タンデム学習において主体的に話しかけることが意識されていた [4.2.3]。また、タンデム学習の場面において、Melさんがわからないことがあったらわかるまで聞くと話していたり、Junさんがわからないところはできるだけ自分から聞くようにしていたと話したりしていたように、聞き返し行動が促されていた [4.2.2; 4.2.3]。日常生活における母語話者と非母語話者の会話では、聞き返しは躊躇われる行動であると考えられており、これは日常会話では会話の意味の確保と、会話の進行が優先されるので、そのような場面で会話の流れを止めることは良くないと考えられるためであると思われる (永見, 2005)。Melさんが日常生活で日本人と話していてわからないことがある場合、1回は聞き返すがそれでもわからなかったらわかるふりをす

ると述べていたり、Junさんが英語で会話する際にわからなくても聞き流してしまうことがよくあると話したりしていたように、聞き返しを躊躇うという行為は2人にとっても例外ではなかったと思われる [4.2.2; 4.2.6]。しかし、タンデム学習には、互いが言語を学習する場であるという明示的な前提があり、互惠性の原則によって互いが相手を「対等な言語学習パートナー」として認識することによって、聞き返しを躊躇う気持ちが軽減され、学習者が聞きたいことがあったらわかるまで聞き返すという、オートノミーを発揮した行動をとりやすくなっていたと考えられる。

さらに、タンデム学習活動中、相手の学習に対する責任感を持つことが、主体的に相手に話しかけることや、聞き返し行動を促していたことがわかった。Junさんが、Melさんに日本語の学習活動の中でわからないことがあったら何でも聞いてほしいと思っていたから、自分が英語を学習する時間には自分から聞くようにしていたと話したように、タンデム学習場面が、2人が対等に協力して学習する場として捉えられていたことが、聞き返し行動を促したこともわかった [4.2.3]。つまり、Junさんの場合、相手にわからないときには聞いてほしいと思っていたから自分も聞くという相手の情意面への互恵的な配慮の意識が働いたことで、自らも聞き返すという行動が生まれていたのである。

タンデム学習における言語学習は、言語教師のような専門的知識を持つ者が目標言語を教えることから生じるのではなく、学習者が主体となり、互いが自分の学習のために積極的に働きかけ、助け合うことによって起こる。タンデム学習という環境は、互惠性の原則に支えられていることにより、互いが相手の学習に責任を持ち、サポートする側が学習者側の反応に注意を向けることによって、双方にとって居心地の良い空間となるのだと思われる。この意味で、タンデム学習場面は、学習者が主体的に話しかけたり、積極的に聞き返したりするという学習者オートノミーが発揮されやすい環境になっていたと想像される。

6. おわりに

以上本稿では、互惠性を原則としたタンデム学習において、互いが相手を「対等な言語学習パートナー」として認識することにより、「相手の学習をサポートする責任感」が高められ、①相手の望む補助や情報を与える、②相手がわかりやすいように話すスピードを調整する、③相手の言語学習を助ける際の言語使用を工夫する、④相手が自分の発話を理解しているか確認する、⑤忍耐強く相手の発話を待つ、⑥意識的に訂正を行う、という相手への配慮がなされていたことが明らかになった。さらに、互惠性から生じた自身の学習への責任感に相手の学習をサポートする責任感からもたらされた自分の学習への責任感が合わさり、タンデム学習の活動におい

て自分の学習計画を立てるとき、またタンデム学習活動中の主体的な発話と聞き返し行動において、学習者オートノミーが高められていたことが明らかになった。

岡崎（2003）は非母語話者と母語話者が「共生するための言語」として、「共生言語」という概念を提示し、非母語話者のみが学ぶという従来の日本語教育の在り方ではなく、非母語話者と母語話者がやり取りを通じて、「共に学ぶ」ための言語として日本語を新たに形作っていくための共働的営為の過程が必要とされることを主張している。このような「共生言語」（岡崎，2003）や従来の日本語教育からの「パラダイムシフト」（佐々木，2006）は、日本語教育における「日本語」の捉え方にも変化をもたらし、「共生日本語教育」（岡崎，2007）という外国人と日本人を共に学び手とする教育が提唱されるようになった。筆者は、「多文化共生」、つまり日本人と外国人の枠を超え、国籍や言語、文化の差異を認め、尊重し合うことにより多様で豊かな生活空間を共有する社会や、日本語教育の実践において日本人と外国人が互いを尊重し、共に学び合う関係を築くことの重要性に賛同する。しかし、現実社会で、どのように日本人と外国人が共に学ぶ関係性を築くことができるのか、疑問を持っている。杉原（2010）は、現在「多文化共生」の理念を基にした「相互学習型活動」（杉原，前掲，p.3）が地域の日本語教室や大学の日本事情教育を中心とした領域で広く実践に移されるようになっているが、その実態は、相互学習という理念と乖離しているという問題を指摘し、「『教える—教えられる』という構図を除いても日本人と外国人参加者間に力関係が生じるということは見逃せない問題と捉えられる」（杉原，前掲，p.7）と述べている。このように、実際には、ボランティアの日本語教室などの母語話者と非母語話者の接触場面においては、社会的関係性が入り込み、日本人と外国人が共に学び合うことは難しいように思われる。

タンデム学習では、互いが言語を学び合うという明示的な目的と、学習者オートノミーと互惠性の原則の下に学習が行われることにより、学習における日本人と外国人の関係に全般的対称性がもたらされることによって、社会的立場の不均衡を一時的に減らすことができる。それにより、日本人と外国人は、互いを対等な立場であると認識でき、さらにタンデム学習の互惠性の原則から生じた自身の学習への責任感に、相手の学習をサポートする責任感からもたらされた自分の学習への責任感が合わさることで、学習者オートノミーが高められ、日本人と外国人が「共に学ぶ」関係が実現できると考える。現在、日本では、タンデム学習の認知度はまだ低く、実践もほとんどされていない。しかし、日本に在住する外国人が増加し、身近に外国人が存在する状況がますます日常化している現在、日本人と外国人が共に学び合うために、タンデム学習を組織するメリットは今後、より大きくなっていくだろう。

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 Melさんと Junさん、および本研究に協力してくださった皆様に心から感謝いたします。

注

- 1) 複数のユーザーが同時に使用できる文字ベースの仮想空間システム。
- 2) タンデム学習のガイドラインとして最も広く使用されており、国際タンデム・ネットワーク (International Tandem Network) のホームページにも掲載されている書籍である。
- 3) 予備調査として、筆者は2008年5月～7月の3ヶ月間中国人のPさんとタンデム学習を行った。
- 4) 脇坂真彩子(2010)『日本におけるタンデム学習の意義：理論的背景とケース・スタディ』大阪大学大学院文学研究科修士論文。
- 5) 協力者の仮名は本人に決めてもらい、表記も本人の希望を尊重することとした。
- 6) 自分の都合の良いときに、ネイティブの英語教師とカフェテリアで待ち合わせをし、1時間ほどレッスンを受けるといったカジュアルな形式のものだった。

参考文献

- 青木直子(2004).『接触会話における在日外国人の日本語習得に影響を及ぼす心理的社会的要因の研究』平成13年度～15年度科学研究費補助金(基盤研究(C)(2))研究成果報告書.
- イン、ロバート(1996).『ケース・スタディの方法』近藤公彦訳 千倉書房.
- ウィリッグ、カーラ(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.
- 岡崎敏雄(2003).「共生言語の形成：接触場面固有の言語形成」宮崎里司・マリオット、ヘレン(編)『接触場面と日本語教育：ニューストップニーのインパクト』(pp. 23-44) 明治書院.
- 岡崎眸(2007).「共生日本語教育とはどんな日本語教育か」野々口ちとせ・岩田夏穂・張瑜珊・半原芳子(編)『共生日本語教育学：多言語多文化共生社会のために』(pp. 273-308) 雄松堂出版.
- 佐々木倫子(2006).「パラダイムシフト再考」国立国語研究所(編)『日本語教育の新たな文脈：学習環境・接触場面・コミュニケーションの多様性』(pp. 259-283) アルク.
- シュヴィーンホルスト、クラウス(2011).「即興の技：学習者オートノミー、学習者、および(コンピュータの支援による)学習環境」青木直子・中田賀之(編著)『学習者オートノミー：日本語教育と外国語教育の未来のために』(pp. 91-122) ひつじ書房.
- 杉原由美(2010).『日本語学習のエスノメソドロジー：言語的共生化の過程分析』勁草書房.
- 田中真寿美(2000).「日本語学習者による聞き返し」『接触場面の言語管理研究』1, 13-23.
- 中山亜紀子(2007).「韓国人留学生のライフストーリーから見た日本人学生との社会的ネットワークの特徴：『自分らしさ』という視点から」『阪大日本語研究』19, 197-223.
- 永見昌紀(2005).「友だちとの会話と第2言語学習は両立するか：L1使用者とL2使用者の会話における訂正と発話援助」『阪大日本語研究』17, 27-57.
- 一二三朋子(2002).『共生的学習の可能性：意識面・発話内容面からの考察』風間書房.
- メリアム、シャラン(2004).『質的調査法入門：教育における調査方とケース・スタディー』堀薫夫・成島美弥・久保真人訳 ミネルヴァ書房.

- Bower, J.(2007). Negotiation of meaning and motivation in tandem language learning via text-based synchronous computer mediated communication. 『言語教育研究』 18, 31-53.
- Brammerts, H. (2003). Autonomous language learning in tandem: The development of a concept. In T. Lewis & L. Walker (Eds.), *Autonomous language learning in tandem* (pp. 27-36). Sheffield: Academy electronic publications.
- 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.
- Brammerts, H., Calvert, M., & Kleppin, K. (2003). Aim and approaches in individual learner counselling. In T. Lewis & L. Walker (Eds.), *Autonomous language learning in tandem* (pp. 105-114). Sheffield: Academy electronic publications.
- Brammerts, H., & Kleppin, K. (2003). Supporting face-to-face tandem learning. In T. Lewis & L. Walker (Eds.), *Autonomous language learning in tandem* (pp. 157-168). Sheffield: Academy electronic publications.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design-choosing among five approaches*. London: Sage.
- Lewis, T. (2003). The case of tandem learning. In T. Lewis, & L. Walker (Eds.), *Autonomous language learning in tandem* (pp. 13-25). Sheffield: Academy electronic publications.
- Lewis, T., & Walker, L. (Eds.). (2003). *Autonomous language learning in tandem*, Sheffield: Academy electronic publications.
- Schwienhorst, K. (2008). *Learner autonomy and CALL environments*. NY: Routledge.
- Schwienhorst, K., & Borgia, A. (2006). Monitoring bilingualism: Pedagogical implications of the Bilingual Tandem Analyser. *CALICO Journal*, 23 (2), 349-362.
- Stake, R. (1995). *The art of case study research*. CA: Sage.
- Stickler, U. (2003). Student-centred counselling for tandem advising. In T. Lewis, & L. Walker (Eds.), *Autonomous language learning in tandem* (pp. 115-122). Sheffield: Academy electronic publications.
- 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.
- Vasallo, M. L., & Telles, J. A. (2006). Foreign language learning in-tandem: Theoretical principles and research perspectives. *The ESP eciallist*, 25 (1), 1-37.
- Walker, L. (2003). The role of the tandem learner diary in supporting and developing learner autonomy. In T. Lewis, & L. Walker (Eds.), *Autonomous language learning in tandem* (pp. 131-144). Sheffield: Academy electronic publications.
- Woodin, J. (1997). Email tandem learning and the communicative curriculum. *ReCALL*, 9 (1), 22-33.

(博士後期課程学生)

(2011年8月16日受付)

(2011年9月29日修正版受付)

(2011年11月3日再修正版受付)

(2011年11月16日掲載決定)