

Eメール交換プログラムにおけるライティングと異文化理解への効果 Effects on an Email Exchange Program on Writing and Cross-cultural Understanding

仲川浩世, 大阪女学院短期大学
Hiroyo Nakagawa, Osaka Jogakuin College

1. はじめに

2019年の新型コロナウイルス感染拡大以降、オンライン授業が急速に普及してきた。その結果、LMS (Learning Management System) などのICTを利用した授業支援ツールも一般的になった。感染状況が収束した後も、オンラインと対面授業のハイブリッド型授業の実施が検討されるまでになっている。そこで、本稿では、コロナ禍以前のカナダと日本の大学間のEメール交換実践を振り返り、将来的な国際交流の可能性を考察する。実践においては、両大学による双方向性のEメール交換(ピア・フィードバック)を行い、母語話者同士による第2言語(以下L2とする)学習者へのライティング訂正フィードバック(Written Corrective Feedback以下WCFとする)を提供した。本研究では、カナダと日本の学習者のEメール交換実践後に実施したライティングと異文化理解に関する自由記述アンケートを基に、カナダの大学生の結果に焦点を合わせて検討する。

2. 先行研究

2.1 ピア・フィードバック

L2ライティングのWCFには1.「内容・構成に対するコメント」と2.「文法・表現等の不自然な箇所への訂正」がある(田中・坪根, 2019)。しかしながら、習熟度の低い学習者の場合、内容や構成に対する判断が十分にできず、「文法・語彙」の誤りに捉われがちである。初学者の場合は特に、教員が文法能力を強化させながら、WCFを与える必要がある(白畑, 2015)。また、学習者個人の不安感や動機づけによってWCFの有効性は異なる(Tsao, et al., 2017)。さらに、教員によるWCFが必ずしも効果的とは限らず、学習者の誤りが改善されなければ、教員の負担になってしまう(Truscott, 1996, 1999)。

対照的に、学習者同士がコメントし合ったり、訂正し合ったりするピア・フィードバックというWCFも推奨されている。本稿におけるピア・フィードバックの定義は、「学習者が効果的にライティングを評価するのに必要な、批判的な技法習得支援を目指すこと」である(Hyland & Hyland, p. 7, 2019)。すなわち、他者のライティングの評価が自分の誤りの気づきへと結び付く(越智, 2015)。それゆえに、自己訂正へとつながるのである。さらに、ピア・フィードバックは、双方にとって有益なやり取りや、協働学習の機会をも学習者に与える(Tsui & Ng, 2000; Sato, 2013; Hatakeyama, 2021)。その上、ピア・フィードバックによって、ライティングの質をも上達させられる(Harutyunyan & Poveda, 2018)。

しかしながら、ピア・フィードバックに対する懸念も存在する。例えば、トレーニング不足である。教員はピア・フィードバックの手順を学習者に十分把握させる必要がある(Barnawi, 2010)。事前にどのようにピア・フィードバックを実施するかに関する相互確認を怠ってはならない。

L2 言語話者同士の場合、トレーニングが不足すると正確性が問われることになる (Tigheelaar & Polio, 2017)。そこで、本研究では L2 ライティングに母語話者がフィードバックを与え合うこと (英語と日本語) をピア・フィードバックと同義とみなす。このように、ピア・フィードバックの利点を踏まえて、実践を行った。

2.2 異文化理解

本稿では、異文化理解に関連した 2 点の先行研究を参照した。一つは異文化理解能力、すなわち異文化に適応する能力のことを示す (竹内, 2012)。ある言語を流暢に話せるからと言って、その文化において適切に行動することが可能であるとは限らない。社会的に順応しているかどうか問われるのである。もう一つは、日米双方の言語能力の向上を目的とするメール交換である (田島, 2011)。「ライティングの添削を活用して、文化を学び合う」という取り組みである。

このように、先行研究では、異文化理解と E メール交換という 2 つの側面に焦点が当てられている。しかし、田島 (2011) の E メールプロジェクトにおいても、参加者双方の作文の添削に過ぎず、ピア・フィードバックの要素を含んでいるとは言いがたい。そこで「双方向性の E メールの WCF (ピア・フィードバック) を提供することで、カナダの大学生の意識はどのように影響を受けるか」を研究課題として設定した。

3. 実践概要

3.1 調査協力者

本研究の調査協力者は 2017 年 9 月時点でカナダの 2 大学の日本語クラスを履修している大学生 50 名 (1 年生 30 名、4 年生 20 名) である。

3.2 手順

実践においては、まず日本人学生とカナダ人学生のペアを作り、英語による自己紹介メールを、日本人側からカナダ人側に送付させた。そして、カナダ人学生に日本人学生に対する WCF を提供させた。他方、カナダ人学生は、英語でのメールに対して日本語で返信を行い、その E メールに関して、日本人学生は日本語で WCF を与えた。この形式で E メール交換を繰り返し、指導後に自由記述式アンケートを実施した。

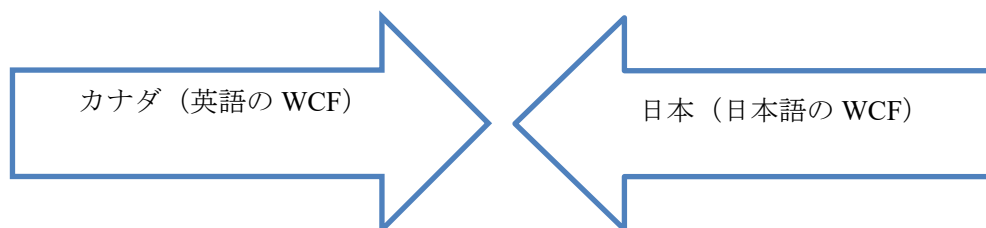


図 1. ピア・フィードバックの形式

そして樋口（2020）、松村（2020）を参考に、回収したアンケートをテキストマイニングによって分析した。

4. 結果と考察

分析結果において顕著な点は、③Eメールのやり取りと、⑥異文化理解促進であり、特にこれらの点について考察する。まず③Eメールのやり取りに関しては概ね肯定的な意見が見られた。

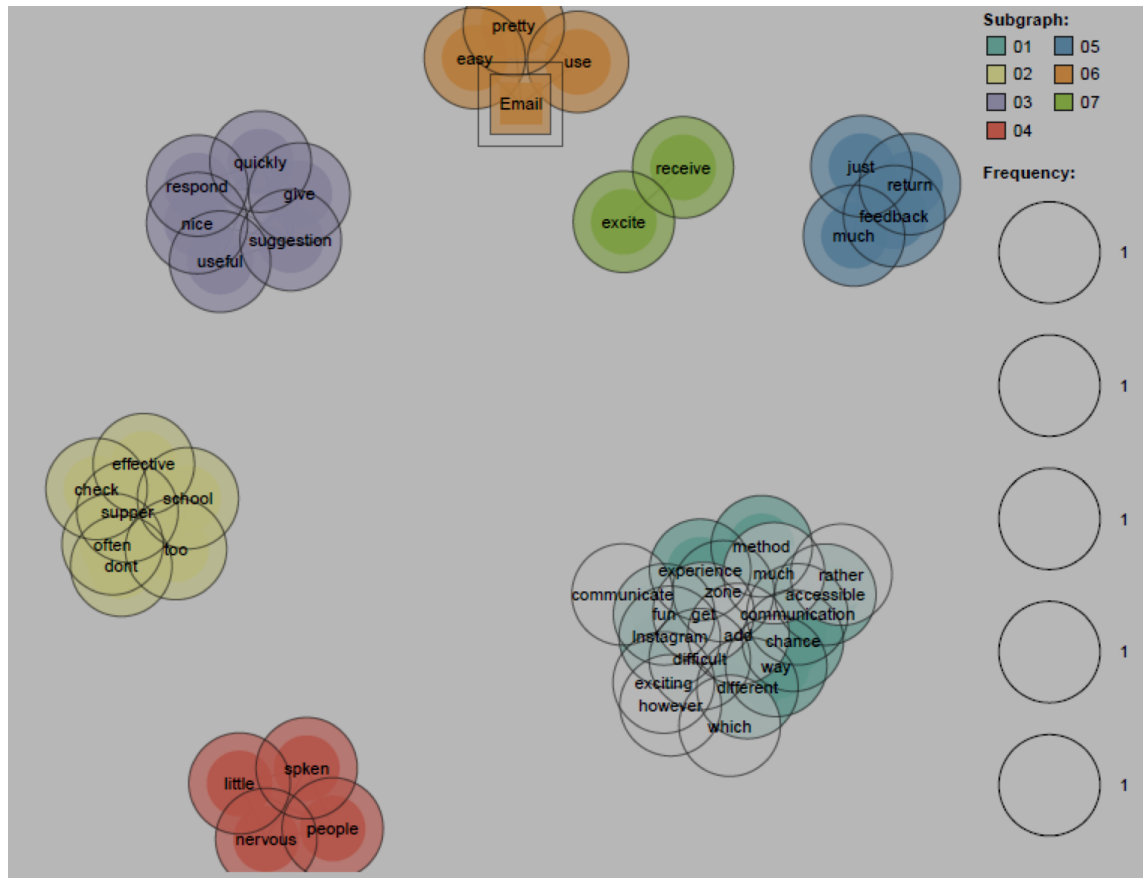


図2. アンケート「Eメールのやり取りについて」

図2の円が関連語を示すものである。例えば、Emailという表現はeasy、use、prettyという語に隣接している。これは、Emailの使用が容易であることを示していることになる。さらに、respondという語は、quickly、suggestion、give、usefulという語が付近にあるが、これは、迅速に反応することができるということを示すものと解釈できる。以下は回答例の抜粋である。

- * Really excited to receive their email.
- * It's very efficient and convenient.
- * I felt like I was going to meet someone who is a professional in Japanese so I can learn from a professional.

* It was alright. They were really polite and willing to help. I think it could also be better if we have a constant correspondence with our partners as just writing to them for our assignment was awkward and I did not end up knowing my partner at all.

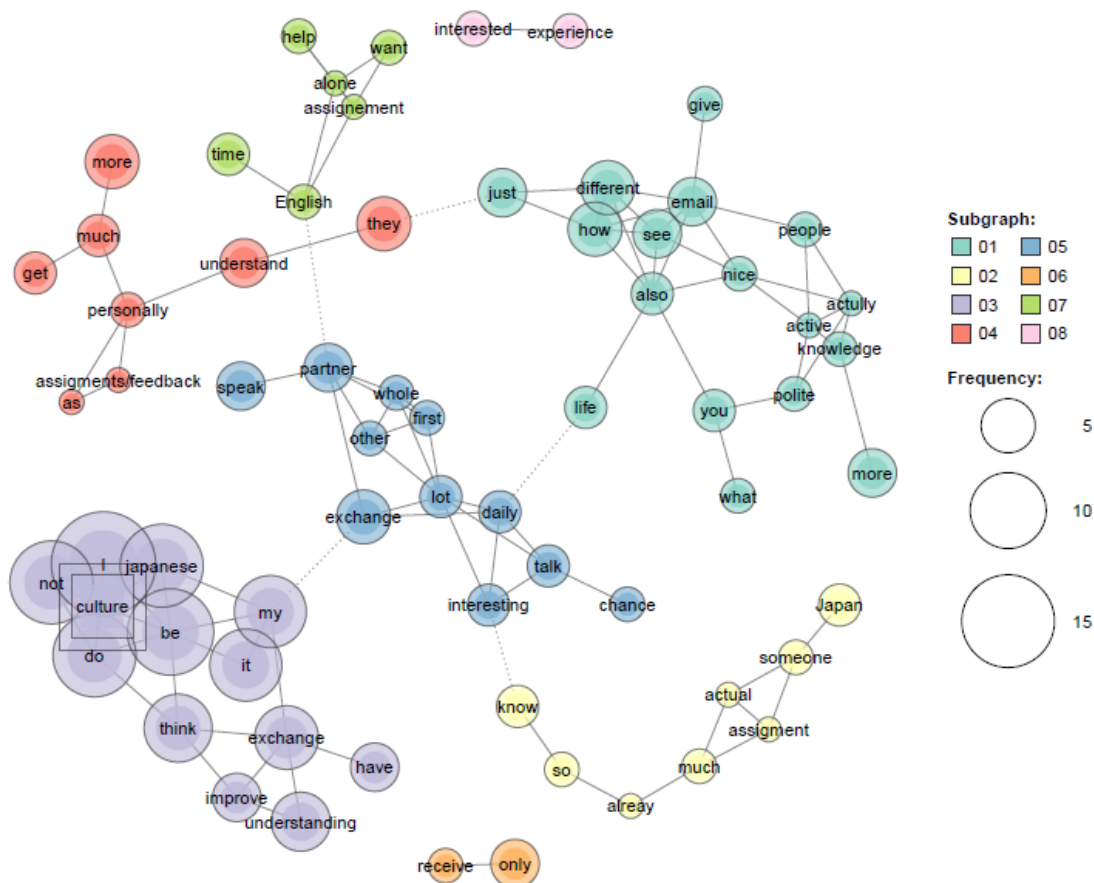


図3. アンケート「異文化理解促進について」

また、図3では culture、Japanese、notなどの語が隣接している。ここからは日本語を学ぶことはできたが、文化理解促進については期待したほどでもなかったという考えを読み取ることができる。しかし、同時に exchange、improve、understandingなどの語ともつながっているため、異文化間交流が、参加者相互の理解を改善するための一助となったことを推測できる。以下が具体的な回答例である。

- * I don't really learn more on Japanese culture. It's more on Japanese vocabulary.
- * Our Japanese vocabulary is quite limited. During the process I received feedback only on the paragraph itself. Little Japanese culture was included.
- * No, I do not believe this exchange improved my understanding of Japanese culture as we did not mention any in the exchanged emails and only exchanged one email. I also did not receive an email from her explaining her day-to-day life, which I think would have been nice so I could have seen how the culture is different in our daily schedules.

これらの結果から、以下の3つの考えを導きだすことができる。まず、日本語学習自体の動機づけが全体的に向上したことである。また、ピア・フィードバックの特長である学習者同士の交流を通じての改善から、両者の友好関係が構築されたことである。単なるライティング学習に留まらず、母語話者と友人関係を築いた上で、コミュニケーションをとるための実践的なスキルを身につけることは、双方にとって有益であったと考えられる。そして、言語学習の発展や友好関係の構築は可能であったが、異文化理解を促進するところまでには及ばなかったということである。主な原因としては、この実践が基本的に授業外での実施という位置づけであったことが挙げられる。学習者に資料を配布したり、情報収集を課さなかったりしたためであろう。また異文化理解促進には、中級、上級以上の習熟度のL2が必要とされる。したがって、コロナ禍の中で、あるいはコロナ禍収束後に、類似の実践を再度試みるのであれば、以下の5点が必要となる。

1. 学習者のL2の強化
2. デジタルリテラシーを強化
3. SNSなどの危険性を事前に告知
4. 継続した国際交流プログラムの構築
5. 定期的な学習者による教員への進捗の報告

学習者がL2で相互に提供するピア・フィードバックを通じて、同時に異文化理解促進をも目指すのであれば、至る所からのアクセスを常に可能とするICTツールに慣れることが不可欠である。実際、双方の大学において「時差」が存在することを問題として指摘する学習者は少なくはなかった。Eメールに加えて、実践の目的にも適うSNSを導入し、活用することで、国際交流を目指すL2プログラムは、さらに発達するであろう。また、本実践では、学習者の友好関係構築と動機づけを目的としていたため、定期的な進捗の報告を課題にはしていなかった。今後の実践において、学習者のピア・フィードバック活動支援を主目的とするのであれば、日本とカナダ大学双方の教員が、適宜連絡を取り合い、学生間交流に介入することも必須だと考えられる。

5. まとめ

本稿では、カナダの日本語学習者と日本の英語学習者がやり取りするEメールに対し、双方が母語のピア・フィードバックを提供し合い、その活動が学習者の言語能力と異文化理解促進に及ぼす影響に焦点を合わせた。特にカナダ側の学習者の自由記述アンケートをテキストマイニングにより分析したものである。今後は、長期的なプログラムの構築と質問紙調査、また質的研究であるインタビューも必要であると推察される。また提供したピア・フィードバックの分析という視点から研究を続けることも欠かせないだろう。このように授業外に取り組むことができる課題について検討し考案することは、今後の学習のあり方を考える上で、教員に求められていることなのである。

参考文献

- 越智美江 (2015) 「プロセス・ライティングのピア・フィードバック効果—EFL 学習者のエバリュエーション分析」『四国英語教育学会紀要』35, 35-50.
- 白畑和彦 (2015) 『英語指導における効果的な誤り訂正』大修館書店
- 竹内愛 (2012) 「異文化理解能力」の定義に関する基礎研究」『共愛学園前橋国際大学論集』12, 105-112.
- 田島裕規子 (2011) 「日米メールプロジェクト」『横浜国立大学 大学教育総合センター紀要』1, 36-44.
- 田中真理・坪根由香里 (2019) 「人間と機械の「協働」によるライティング・フィードバック」*2019 CAJLE Annual Conference Proceedings*, 315-324.
- 樋口耕一 (2020) 『社会調査のための計量テキスト分析』ナカニシヤ出版.
- 松村優子 (2020) 「オンライン英語学習における自己調整学習方略の研究」JACET 関西支部 教材開発研究会 12 月例会 (オンライン) 発表用資料. (2020 年 12 月 29 日) .
- Barnawi, O.Z. (2010). Promoting noticing through collaborative feedback tasks in EFL college writing classrooms. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 22 (2), 209-217.
- Harutyunyan, L., & Poveda. M. F. (2018). Students' perception of peer review in an EFL classroom. *English Language Teaching*, 11(4) 138-151.
- Hatakeyama, Y. (2021). Peer review: Student perceptions and attitudes found from a focus group interview. *The JACET International Convention Proceedings: The JACET 60th Commemorative International Convention (Online, 2021)*, 45-46.
- Hyland, K., & Hyland, F. (2019). *Feedback in second language writing*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Sato, M. (2013). Beliefs about peer interaction and peer corrective feedback: Efficacy of classroom intervention. *The Modern Language Journal*, 97 (3), 611-633.
- Tigchelaar, M., & Polio, C. (2017). Language-focused peer corrective feedback in second language writing. In H. Nassaji & E. Kartchava (Eds.), *Corrective feedback in second language teaching and learning* (pp. 97-113). New York, NY: Routledge.
- Truscott, J. (1996). The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning*, 46(2), 327-369.
- Truscott, J. (1999). The case for “the case against grammar correction in L2 writing classes”: A response to Ferris. *Journal of Second Language Writing*, 8(2), 111-122.
- Tsao, J. J., Tseng, W. T., & Wang, C. (2017). The effects of writing anxiety and motivation on EFL college students' self-evaluative judgements of corrective feedback. *Psychological Reports*, 120(2), 219-241.
- Tsui, A. B. M. & Ng, M. (2000). Do secondary L2 writers benefit from peer comments? *Journal of Second Language Writing*, 9(2), 147-170.

謝辞

本研究は JSPS 科研費 18K00900 の助成を受けたものです。