

TEachOtherS を使用した授業の有効性と結果分析

Effectiveness of Giving Classes which use TEachOtherS and its Consequence Analysis

北村 雅則 *1, 山口 昌也 *2

Masanori KITAMURA *1, Masaya YAMAGUCHI *2

*1 名古屋学院大学, *2 独立行政法人 国立国語研究所

*1 Nagoya Gakuin University, *2 The National Institute of Japanese Language

あらまし 本論文では、作文支援システム TEachOtherS を使った授業の適用事例を紹介し、課題とした「悪文添削」において TEachOtherS が有用であった点を分析する。今回、「悪文添削」課題を2つ用意した。1つは、一文の中に1つの誤りが含まれている文の添削、もう1つはレポートの中に各種の誤りが含まれた文の添削である。「悪文添削」は、学習者が誤っている箇所気づくことと適切に修正できることの2つが求められるが、学習者の添削事例から、(1) 誤りに自覚的に気づき添削成功、(2) 誤りに無自覚であるが添削成功、(3) 誤りに気づかず添削失敗の3パターンに分けられることが分かった。誤用の種類と添削の正答率の相関関係から、学習者が無自覚でしやすい誤りを示すことが可能であり、悪文添削課題の教材開発のためのデータとしても有益であることを論じる。

キーワード 作文支援システム, 大学教育, 教育評価, 教材開発, 学力調査

1. はじめに

本論文では、作文支援システム TEachOtherS を使った授業の適用事例を紹介し、課題とした「悪文添削」において TEachOtherS が有用であった点を分析する。悪文添削は、学習者自身が自覚的に誤りに気づき、修正できるようになることで、自身が文章を書く際、間違いをしないようになることを目的とし学習する。しかし、「悪文添削」課題は、課題内容を教師の経験や既存の書物などによっており効果的な学習内容であるかという問題と、単なる問題演習と化すことによって、正解主義に走れば本来の目的を見失うという問題がある。

「悪文添削」課題を文章表現の授業で展開するにあたり、上記の問題を回避するために、作文支援システム TEachOtherS を使用した。本論文では、授業での実践と TEachOtherS の使用により、誤りの気づきと修正という「悪文添削」課題本来の目的に対してどのような成果があったかを示すとともに、学習者の解答から「悪文添削」課題に対するどのような修正傾向が見られるかを分析することで、課題内容と達成度という観点からどのような課題内容を設定することが効果的であるかを見極める指針となることを提示する。

2. 授業の実践

環境 悪文添削課題をどのような環境において実践したのかを以下に示す。

- 対象：大学1年生、20～30名程度×4クラス
- 使用機器：学習者個人所有のノート型PC（入学時に配布されたもの）、有線LAN
- 課題内容：悪文添削¹⁾
 - － 悪文添削課題1：一文中に同種の誤りを1つまたは複数含む設問を添削する課題。
 - － 悪文添削課題2：文章に含まれる様々な種類の複数の誤りを添削する課題。
- 時間：悪文添削課題1・2とも90分1コマ

誤りの種類 悪文添削課題を添削する前に、次の八つの誤りを指導した。

(1) 誤字・脱字, (2) 口語表現, (3) 文体（「だ・である」体）, (4) 主語・述語の不一致, (5) 自動詞・他動詞, (6) 呼応表現, (7) 修飾関係, (8) 一文の長さ

課題のやり方 各課題のやり方は次の通りである。

- 誤りがある箇所をマークアップ。
- 上記(1)～(8)の誤りの種類を選択。
- マークアップした箇所を適切な表現に修正。

3. 添削結果

悪文添削課題1は、課題の解答中に、各設問の誤りの種類を教師が示唆したクラス（【A】）とそうではないクラス（【B】）に分けた。次に示すのはマークアップに対する誤りの種類の正解率（表1）と修正内容の正解率（表2）である。

¹⁾ 具体的な課題内容については、次の URL を参照のこと。
<http://www.teachothers.org/>

表1: 課題1 誤りの種類の正解率 (%)

誤りの種類	1	2	3	4	5	6
【A】	97	93	89	82	89	100
【B】	100	81	50	46	31	47
誤りの種類	7	8				
【A】	100	100				
【B】	49	61				

表2: 課題1 修正内容の正解率 (%)

誤りの種類	1	2	3	4	5	6
【A】	100	83	83	65	97	93
【B】	100	84	100	68	92	84
誤りの種類	7	8				
【A】	95	63				
【B】	68	72				

表1・2から次のような傾向を読み取ることができる。

- (1) 誤字・脱字に関して, 【A】 【B】 ともに誤りの種類も修正内容も正解率が高い。
- (5) 自動詞・他動詞に関して, 【B】 は誤りの種類の正解率が悪い反面, 修正内容の正解率は【A】 【B】 とも高い。
- (7) 修飾関係に関して, 誤りの種類を示唆した【B】の方が修正内容の正解率も高い。

次に悪文添削課題2の結果を示す。

表3: 課題2 誤りの種類の正解率 (%)

誤りの種類	1	2	3	4	5	6
【A】	98	90	64	29	55	25
【B】	97	82	47	43	33	15
誤りの種類	7	8				
【A】	26	77				
【B】	16	65				

表4: 課題2 修正内容の正解率 (%)

誤りの種類	1	2	3	4	5	6
【A】	100	96	80	36	100	64
【B】	99	98	79	71	95	69
誤りの種類	7	8				
【A】	45	92				
【B】	40	83				

表3・4から次のような傾向を読み取ることができる。

- 誤りの種類を示唆することによる誤りの種類の正解率への反映は少ない。
- 修正内容の正解率を課題1と対照すると, 【A】 【B】 とも (2) 口語表現の正解率は高くなったが, (6) 呼応表現の正解率は下がった。
- (7) 修飾関係に関して, 誤りの種類を示唆した

【B】の方が修正内容の正解率も高い。

4. 分析と結論

悪文添削を授業で行う意義は, 学習者が文章中にある誤りに気づき, 正せるようになるという点にある。この「気づく」「正せる」に関わる言語能力の1つに, implicit knowledge と explicit knowledge というものがある。implicit knowledge とは, ネイティブが持つ, いわば無意識・無自覚に操れる言語感覚のことであり, explicit knowledge とは, 典型的には文法的知識が該当し, 明示的に説明できる知識のことである。

TEachOtherSを使用することによって得た結果を implicit knowledge と explicit knowledge の観点から分析すると, 次のような結論を得る。

- 誤りの種類・修正内容がともに正解 (implicit knowledge と explicit knowledge の両方で裏付けられた知識 (容易に理解できる))
→間違いが簡単に把握でき, 知識で裏付けられる ((1) 誤字・脱字, (2) 口語表現)
- 誤りの種類不正解-修正内容正解 (implicit knowledge レベルでの判断)
→誤りの種目が分からなくても, 日本語に対する違和感に反応し, 修正に成功する ((3) 文体, (5) 自動詞・他動詞)
- 誤りの種類・修正内容がともに不正解 (explicit knowledge の習得不足 (難易度が高い))
→誤りの種目が分からず, どのように直せばよいかも分からない ((4) 主語・述語の不一致, (6) 呼応関係, (7) 修飾関係, (8) 一文の長さ)

悪文添削は, 教師の経験に依存し教師から学習者に対して知識を教授するだけに終わっていた。どのような学習内容が効果的であるかについてデータを得ることができ, 学習者に応じた教材開発を可能にするという意味でも TEachOtherS を使用した効果はあると考える。

謝辞 本研究は, 科学研究費補助金 基盤研究 (C) 「学習者の自発的学習と柔軟な運用を考慮した作文支援システムの実現」(課題番号 20500822) の支援を受けた。

参考文献

- [1] 山口昌也, 北村雅則: 文章添削課題への相互教授モデルの適用, 教育工学会第25回全国大会発表論文集 (2009)