

協同学習の問題を軽減する相互添削の実現

北村 雅則^{*1}, 山口 昌也^{*2}

^{*1} 名古屋学院大学, ^{*2} 国立国語研究所

mkita@ngu.ac.jp

1. はじめに

近年, 大学における初年次教育の重要性が高まっている。教師から学生に知識を伝授する形態の講義が体をなさなくなりつつある現在, 学習者の授業参加を促す講義形態への方向転換が目立つようになってきた¹⁾。その一つの方向性として協同学習²⁾に関心が高まっている。

こうした流れを受け, 本論文では大学初年次教育の日本語文章表現の授業における協同学習のあり方として学習者同士の相互添削の実践の試みを紹介し, その結果分析をする。学習者同士による相互添削は, 後述の通り, 学習者に対して良い刺激を与える面もあるが, 添削の数や質の点において問題が存在する。こうした問題をなるべく軽減すべく作文支援システムにより支援するという方策を採った。

本論文の構成は, 以下の通りである。

- 協同学習導入に向けた現状の確認
- 授業実践の概要
- 実践結果の提示と分析
- 相互添削の限界
- 問題の克服に向けた提案

2. 協同学習導入に向けた現状の確認

2.1 初年次教育としての文章表現教育の位置づけ

大学の初年次教育は, 「高校までの不足分を補習する」, 「レポートの書き方, 文献探索方法など, 大学で学ぶためのスタディスキルやアカデミックスキルを獲得する」, 「高校までの受動的な学習から, 能動的で自立的・自律的な学習態度への転換を図る」などの目的があるとされる(谷口他 [3] より一部抜粋)。

文章表現の授業において習得が望まれる項目は, 概して, 漢字・表記・語彙などの狭義の日本語力と, 文章構成力・論理力といった広義の日本語力(大島 [4])である。しかし, 学習者が受身となる知識伝授型の講

義では, 使える知識の涵養とはなりにくい。それを自立的・自律的に習得し, 文章という形にアウトプットできるようにするためには, お互いに学びあうという授業形態が一つの解決策となる。

2.2 文章表現教育における協同学習の長短

文章表現の以上のような位置づけの下, 文章表現の授業をどのように展開していくかについては, 協同学習を提案する流れが加速している。

文章表現における協同学習とは主に学習者間の相互添削となる。教師による添削は従来から行われていたが, 不適切な箇所や習得していない知識の一方的な伝達に終わるため, 学習者が添削された内容を意識的に理解しようとしなければ, 教師の労力に対して効果を生みにくいものであった。

しかし, 学習者間の相互添削を取り入れると, 次のような利点が生まれる。

- 他の学習者の作文を読むことで, 自分の作文や知識を相対化できる
- 立場が同じ学習者同士の意見には, 教師による添削よりも耳を傾けやすい

ただし, 添削は, 改善の余地がある箇所をお互いに指摘しあうことで, よりよい作文・文章へと昇華させることを目的とするものでありながら, 学習者同士の添削であるがゆえに次のような問題が生じる。

- 添削の数や質が学習者の知識に依存する。
- お互いの人間関係が添削にマイナスの影響を与える。

添削の数や質が学習者の知識に依存するのは, 協同学習の本質的な問題³⁾であり, 似たようなレベルの学習者同士の議論だけではより高いレベルへと進化しにくいのは事実である。また, 学習者同士の親密度が添削に良い影響を与える側面は無視できないが, よく知った間柄だけに相手を批判することに抵抗を覚えるということはありうる。

以上をふまえ, 文章表現における協同学習(相互添削)のデメリットを抑制・軽減することができるならば, 教師・学習者ともに享受するメリットは大きい。

¹⁾ 大島他 [1], 鈴木他 [2] など。

²⁾ ピア・協同学習・協働学習・協調学習など用語の用い方と定義に差異があるが, 広い意味で, どれも学習者が主役であり, 積極的な授業参加を促すタイプの授業と捉え, 本論文では協同学習と呼ぶことにする。

³⁾ もっとも, 協同学習では結果よりも過程を重視するため, 学習者の知識は問題としないという立場もある(大島他 [1] など)

3. 授業実践の概要

3.1 課題内容

今回の実践は、文章のジャンルとしてはE-mail、内容は東京に住む高校時代の恩師を自分が通う名古屋学院大学に招待することとし、名古屋駅から名古屋学院大学までの道案内をするという課題を用意した。E-mailの冒頭や結語などはフォーマット通りとし、名古屋駅から名古屋学院大学までの道案内をいかにうまく表現できるかを課題の焦点とした。

3.2 目標・添削の観点の設定

文章表現の授業で習得が望まれることは、先に述べた通り、狭義の日本語力と広義の日本語力である。本実践は半期15コマの日本語表現の授業の中で行っている。本実践を行う前に、敬語、語彙、漢字、表記といった狭義の日本語力に関する内容を扱ってきたため、その成果の確認をしつつ、広義の日本語力の習得をめざすという意味合いを含む。したがって、本実践による学習者の目標を設定すると以下ようになる。

- 狭義の日本語力
 - － 恩師に対する適切な敬語の使用
 - － 適切な語彙・漢字・表記の使用
- 広義の日本語力
 - － 分かりやすい道案内の提示
 - － 正しい情報の提示

3.3 環境・学習活動

今回、実践を行った環境、学習活動の内容は次の通りである。

- 対象：大学1年生
- 規模：1クラス20～30名程度×3
- 時間：90分3.5コマ（半期15コマの11回目から14回目⁴⁾
 - － 作文支援システムの使用法の解説0.5コマ
 - － 課題の説明0.5コマ+作文0.5コマ
 - － 作文0.5コマ+相互添削0.5コマ
 - － 再添削0.5コマ+修正0.5コマ

3.4 相互添削

学習者同士の相互添削は以下のような手順で行った。添削者から非添削者までの下記の手順を1セッションとする。

《添削者》

- 修正すべきと思う箇所をマークアップする。
- マークアップした箇所の添削種目⁵⁾を選択する。

⁴⁾ 第1回～10回は敬語・語彙・漢字・表記といったいわゆる日本語の基礎力を扱った。

⁵⁾ 添削種目は次の8項目である。[1. 敬語, 2. 漢字・表記, 3. 口

- 指摘箇所について、どのように言い換えたらいいか、また、どのような点が分かりにくいのかなどをコメントする。

《被添削者》

- 指摘された事柄（マークアップ箇所、添削種目、コメント）を確認する。
- 指摘された事柄について、(もっともな指摘・直す必要があるかわからない・直す必要がない・修正できなかった)で評価、添削者にコメントを返す。

3.5 作文支援システムの設計と支援

2.2で概観したように、学習者間の相互添削の大きな問題は、添削の数や質を保証できないという点である。これを軽減すべく作文支援システムにより次のような支援を行う設計とした⁶⁾。

- 添削数の促進
 - － 添削種目は最低3種類以上、かつ、指摘箇所は4箇所以上となるよう指示する。
 - － なるべく添削が行われていない作文を添削の対象とするようランダムに割り振る。
 - － 添削者と被添削者が対話する過程を採り入れる。
- 添削の質の保証
 - － 被添削者が添削の指摘内容に同意しない場合、当該セッションの適否を教師に委ねる。
 - － セッションが完了した添削に対して、別の学習者が再添削を行う。

4. 実践結果の提示と分析

4.1 添削種別ごとの添削数と修正の正誤

本実践の添削全数は227箇所、一添削者あたりの添削数は平均2.9箇所、一作文あたりの被添削数も平均2.9箇所であった。以下、添削（指摘）の数とその正誤を教師が判定した結果を示す。

表1: 添削種目と指摘の適否⁷⁾

	1. 敬語	2. 漢字	3. 口語	4. 語彙	5. 主述
正	21	48	35	22	0
誤	5	4	3	0	0
不	5	2	3	2	0
	6. 説明	7. 冗長	8. 他	全体	
正	32	7	25	190	
誤	1	0	0	13	
不	3	0	4	19	

語表現, 4. 語彙・接続表現, 5. 主語・述語の不一致, 6. 説明不足, 7. 冗長, 8. その他]

⁶⁾ 相互添削を効率化する作文支援システムの設計については山口他[6]を参照のこと。

⁷⁾ 正=正しい添削, 誤=誤った添削, 不=不要な添削

表1の通り、「5. 主述」以外は偏りなく添削が行われ、添削の多くは正しく行われていることが分かる。

次に添削に対してどのような修正結果となったのかを示す。

表2:修正の適否⁸⁾

	1. 敬語	2. 漢字	3. 口語	4. 語彙	5. 主述
正	27	50	39	22	0
誤	4	4	2	2	0
	6. 説明	7. 冗長	8. 他	全体	
正	24	6	27	195	
誤	12	1	2	27	

添削と修正全体として、添削は190箇所(85.6%)、修正は195箇所(87.8%)が正しいものであり、高い確率で、添削者が指摘した箇所は妥当でありそれを受けた著者の修正は良い方向に向かう傾向にある。しかし、「6. 説明不足」に関しては、誤った修正となった数が多く、指摘の適切性に対して修正がうまく行かなかったことを示している。

4.2 誤った修正の内訳

誤った修正と判断したものの内訳は次の表の通りである。誤った修正とは、修正をしなかったもの、修正をしたが不十分だったもの、修正をした結果が誤っているものの三つに分けられる。この三種の誤った修正のうち、実際には修正をしなかったものが多い。少ないながら敬語や口語表現には誤修正が存在することから、これらは狭義の日本語力の欠如が生み出したものと考えられるが、誤った修正の数が多い「6. 説明不足」については誤修正がないことから、どのような点が不適切であるか、また、どう直したらよいか分からないのだと考えられる。

表3:誤った修正の内訳⁹⁾

	1. 敬語	2. 漢字	3. 口語	4. 語彙	5. 主述
無	3	4	1	2	0
十	0	0	0	0	0
誤	1	0	1	0	0
	6. 説明	7. 冗長	8. 他	全体	
無	10	1	1	22	
十	2	0	1	3	
誤	0	0	0	2	

5. 相互添削の限界

前章で見たとおり、相互添削の数と質という問題は作文支援システムの支援により表面的にはクリアできたと思う。しかし、ここで表面的というのは、作文

⁸⁾ 正=正しい修正, 誤=誤った修正

⁹⁾ 無=修正無し, 十=修正不十分, 誤=誤修正

支援システムが指定する添削数を学習者がこなし、その範囲においては添削が成功するという意味である。

今回の実践後、教師による添削を行ったところ、学習者が指摘した以外の箇所で改善すべきところが203箇所存在した。内訳を示すと次の表ようになる。作文支援システムにより、あらかじめ行うべき添削数を示したため、学習者がそれ以上の添削を行わなかったという事情が背景にあるとはいえ、狭義の日本語力に該当する漢字・表記や敬語に教師による添削が集中する結果となった。

表4:教師による添削¹⁰⁾

	1. 敬語	2. 漢字	3. 口語	4. 語彙
添削数	47	83	11	25
作文数	16	40	9	15
	5. 主述	6. 説明	7. 冗長	全体
添削数	2	7	28	203
作文数	2	4	25	111

教師による添削数が一番多いのは漢字・表記である。推敲の基本ともいえる漢字・表記に多くの誤りが残されているが、必ずしも学習者が誤字脱字の指摘をしなかったということではない。全83例の実情を見てみると、規範的には漢字仮名交じりで表記することが望ましいものを、ひらがな表記にしていたというものが、句読点の場所や種類の不備であった。頻度の高いものを具体的に挙げると、「出る(23例)」「着く(18例)」「行く(8例)」「句読点の不備(4例)」などがある。これらは、「出る」を「でる」、「着く」を「つく」と書いたとしても絶対的な誤りとは言えないだろうが、恩師に出すE-mailという課題の性格を考えると、ひらがなよりも漢字表記の方が好ましい。作文の添削は、純粋な意味での漢字・表記の正確さだけではなく、どのような場面・条件下でどのような表記を選択するかという規範意識にも配慮する必要があったが、学習者にはそういった視点が欠けていたのだろう。

教師による添削が二番目に多い敬語については、学習項目として半期の授業内に組み込まれており、本実践の前に十分な学習時間があった。にもかかわらず、これだけの誤りが指摘されずに残っていたということは、作文の著者・添削者双方にとって、敬語に関する知識の習得が不十分であったということになる。次に敬語に関わる誤りをまとめておく。

敬語に関わる誤り

- (1) 不要=敬語を使う必要がない
- (2) 混同=尊敬語と謙譲語を混ぜて使用
- (3) 二重=二重敬語

¹⁰⁾ 添削数: 教師による添削数, 作文数: 添削が入った異なり作文数

- (4) 尊謙＝尊敬語を使うべきところに謙讓語を使用、または、その逆
- (5) 可能＝「～できる」の尊敬表現の誤り
- (6) 頂く＝「～していただく」の間違い、過剰使用
- (7) もらう＝「～してもらおう」を敬語として使用

表 5.敬語の間違い

1. 不要	2. 混同	3. 二重	4. 尊謙
4	1	2	4
5. 可能	6. 頂く	7. もらう	全体
1	6	29	47

敬語の誤りは、漢字・表記の添削漏れとは異なり、適切な用い方に反する箇所(1)～(6)の指摘漏れが存在する。しかし、敬語の誤りの6割強が「もらう」を敬語と認識しているという点が特徴的であり、これは漢字・表記の指摘漏れに通じる性格のものである。「もらう」は授受動詞であり、確かに「私」が与え手の恩恵を受けることを含意するが、敬語とは質が異なる。地域柄、「もらう」を一種の配慮表現のように使う傾向にあるというのもこの誤りが多くなった要因であろうが、一般に言う敬語の使用法の教育だけでは習得しづらい知識である。

6. 問題の克服に向けた提案

前章では、漢字・表記と敬語の二点に関して、学習者間の相互添削では解決できない問題が存在することを指摘した。この二つの添削種目については他の添削種目に比べて特定の学習者の作文に誤りが集中するという傾向が表4から読み取れる。したがって、誤りが多い学習者に対する支援が成功すれば、この問題を解消されると予想する。そのために作文支援システムをどのように改良できるかについていくつかの提案をする。

作文支援システムの支援は、システムが誤りを指摘し、知識を学習者に教授するといったによる直接的な支援と、システムは意見交換など学習者間を取り持つ共有の場を設定するといった間接的な支援がありうる。本論文では触れなかったが、システムの直接的な支援として、作文課題に最低限書かなければならない必須記述事項や内容構成をマークアップすることによって内容的に不足している箇所を気づかせたり、代表的な口語表現を検出し、修正を促すということをしているが¹¹⁾、それを拡張し、作文執筆後にテキスト解析を行い、その結果を参照させることで、学習者に注意を促すということが挙げられる。

作文支援システムによる間接的な支援法としては、

¹¹⁾ <http://www.teachothers.org/>を参照。

クラス全員が参加可能な質問掲示板のようなものを設定することを考える。本実践は、一作文に対して複数の学習者から添削が入る仕組みではあるが、各セッションは、添削者と被添削者というワンペアの協同作業である。この協同作業で問題が解決できない場合には、別の添削者や教師が介入する仕組みであるが、前章で見たとおり、学習者同士の相互添削で残された漢字・表記、敬語の問題は、ワンペアでは解決できなくても、クラス全員ならば解決できる可能性が高まる。また、これらの問題は、作文の著者はもとより添削者にとっても、意識化された知識として定着しているものとは言い難く、学習者全員が問題を目にすることによって、自分の知識の確認や未習得事項を確認する契機ともなり、総合的な教育効果が高まると思われる。

7. おわりに

以上、文章表現の授業において相互添削を行った結果と明らかとなった問題点について論じた。学習者同士の相互添削は、作文支援システムを使用することにより、添削の数と質という問題を軽減することに成功したものの、残された問題も多いことが分かった。6章に示した解決法をふまえ、今後の実践に活かしたい。

参考文献

- [1] 大島 弥生他『ピアで学ぶ大学生の日本語表現－プロセス重視のレポート作成』、ひつじ書房、(2005)
- [2] 鈴木 宏昭編『学びあいが生みだす書く力－大学におけるレポートライティング教育の試み－』、丸善プラネット株式会社、(2009)
- [3] 谷口 哲也・友野 伸一郎「河合塾からの初年次教育調査報告－学生を変容させる初年次教育はいかにあるべきか－」、『初年次教育でなぜ学生が成長するのか 全国大学調査からみえてきたこと』、河合塾編、東信堂、pp.5-6、(2010)
- [4] 大島 弥生「大学生の文章に見る問題点の分類と文章表現能力育成の指標づくりの試み－ライティングのプロセスにおける協働学習の活用へ向けて－」、『京都大学高等教育研究』、第16号、(2010)
- [5] 北村 雅則他「学習者同士の相互添削にみる作文支援システムの教育効果」、『言語処理学会第16回年次大会(NLP2010)発表論文集』、(2010)
- [6] 山口 昌也他「作文支援システム TEachOtherS における添削の「効率化」」、『言語処理学会第16回年次大会予稿集』、(2010)