

「話しことばチェッカーWord出力版」の開発および授業実践

山下 由美子^A小松川 浩^B加藤 竜哉^C山川 広人^B

要 旨:本研究は、大学初年次生のレポートに頻出する話し言葉の改善を目的として開発した「話しことばチェッカーWord出力版」の授業実践の結果および教育効果を検証したものである。従来のWeb版は、主に学生自身が利用することで、自身の文章の推敲に活用できることを想定していたが、Word出力版は、従来のWeb版を使用しにくい教室環境や授業形態にも活用できるよう開発した。検出結果をWordファイルとして出力できるため、教員による指導のための利用に適している。初年次向けのeラーニングによる文章表現科目において、初稿と最終稿を分析した結果、検出された話し言葉、総検出個数ともに減少し、話し言葉箇所の指摘のみで一定の改善効果が確認された。一方、文脈判断による判断が必要な「形だけでは判断できない表現」は出現率の高さに加え、修正率が低いことなど課題も明らかとなった。

キーワード:話しことばチェッカー、話し言葉、レポート、ライティング、学術表現

Development and Educational Practice of the Word Output Version
of the “Japanese Colloquial Language Checker”Yumiko YAMASHITA^AHiroshi KOMATSUGAWA^BTatsuya KATO^CHiroto YAMAKAWA^B

Abstract: This study evaluates the classroom implementation outcomes and educational effectiveness of the “HANASHI-KOTOBA Checker (Colloquial Language Checker): Word Output Version,” developed to address the frequent use of colloquial language in first-year university students’ written reports. While the original web-based version was designed to support students’ independent revision practices, the Word Output Version was developed to facilitate application in classroom environments and instructional contexts where the web-based one is impractical. The ability to export detection results as word files enhances the tool’s suitability for instructor-led guidance. In an e-learning course on written expression for first-year students, an analysis of the first and final drafts revealed a decrease in both the number of colloquialisms detected and their overall frequency, indicating a measurable improvement resulting solely from the identification of such instances. On the other hand, challenges were identified regarding expressions that cannot be evaluated at the word level and instead require contextual judgment. Such instances were not only prevalent but also had a low correction rate.

Keywords: Colloquial Language Checker, Colloquial Language, Report, Writing, Academic Writing

1 はじめに

近年多くの大学で、初年次学生向けにレポートの書き方等文章作法関連の授業が開設され、文章力向上を図る取り組みがなされている。レポート作成では、学術文章で求められる書き言葉（学術表現）が必要であるが、学生の文章

には話し言葉が頻出する傾向がある。

その現状については多くの先行研究でも指摘されている。佐藤 (2002) は、レポートの形式や内容以前に、学生達が日本語の運用そのものに問題を抱えていることを指摘している。岩崎 (2021) は、ライティングセンターでのレポート対応で、指摘を受けても最も改善できなかったのが「話し言葉から書き言葉への変更」であったとしている。野瀬他 (2022) が、初年次生がライティング時に意識している点を調査したところ、ライティングに必要な知識はある程度有していながらも、執筆に生かされていない要因の一つとして、書き言葉・話し言葉の判断が不十分な点にあるとして

A: 帝京大学 高等教育開発センター / Center for Teaching and Learning, Teikyo University

B: 千歳科学技術大学 理工学部 / Faculty of Science and Technology, Chitose Institute of Science and Technology

C: 愛知大学 地域政策学センター / Center for Regional Policy Studies, Aichi University

いる。また、文章中の話し言葉を見つけ、修正させる練習問題を通し、学生の書き言葉習得度を調査した結果、話し言葉箇所を見つけられても、文脈に合う適切な書き言葉への修正が困難な学生が散見されたという(石黒, 2011; 山路・因・藤木, 2013; 皆川, 2016)。石黒(2011)は、初年次教育の一環として、レポートに見られる話し言葉改善に向けた指導の必要性があるとしながらも、話し言葉についてはその境界線が不明確な部分も多く、教員によっても解釈が異なるため、一貫した指導がしにくいとしている。

そこで筆者らは、学生の文章中に見られる話し言葉改善のため、2017年より学生自身が推敲段階においてレポート内の話し言葉をチェックできる「話しことばチェッカー」システムの開発を行ってきた(山下他, 2020, 2021)。先行研究では、明示的に話し言葉の修正を主眼にした授業設計(協調学習授業モデル)を行ってきた。一方で、本来の文章作法に関する学習支援の立場では、論理的・客観的な文章を書くための総合的な文章力育成が重要である。そうした中で、学生自身が話し言葉をはじめとした文章表現を意識的に推敲・修正できるようになることも、文章力育成の重要な要素の一つであると考えた。そこで本研究では、従来の「話しことばチェッカー」に新たな機能を搭載した「話しことばチェッカーWord出力版」を開発し、授業実践を行った。

本研究では、①教員がレポート採点をする際に「話しことばチェッカーWord出力版」を活用することで、レポート全体の修正および話し言葉使用がどの程度変化するかを明らかにすること、②学生が指摘された話し言葉に対してどのような修正を行うのかを分析し、話し言葉指導における課題と可能性を検討することを目的とする。

2 「話しことばチェッカー」開発の経緯と課題

「話しことばチェッカー」(以下、本システム)は、話し言葉とされる表現のうち、ルールベースで文章中から判別可能なもののみをデータベースにまとめた上で、レポート内の話し言葉箇所を判定できるシステムである。従来の本システムは、入力画面に判定する文章を入力または貼付をし「話しことば検出」ボタンを押すと、処理モジュールによる工程を経て、話し言葉が検出できる仕組みである。

山下他(2021)は、2019年度にC大学において216名の学生に対し、自身の書いたレポートをシステム判定させ、検出された話し言葉を修正した後に再提出させる実証実験を2度行った。提出レポートの文字数は、最大672字、最小313字、平均428字であった。実験の結果、216名の修正前話し言葉総検出個数は1,084個、平均5.02個であったが、修正後は総検出個数180個、平均0.83個に減少しており、その減少率は83.39%であった。最も減少数の大きい学生は、修正前28個から0個に減少した。なお、検出個数の多さは「です・ます体」の使用が大きな原因であった。

本システムを反復的に利用することで、話し言葉の知識を習得し学術表現のトレーニングとなり得ることがレポー

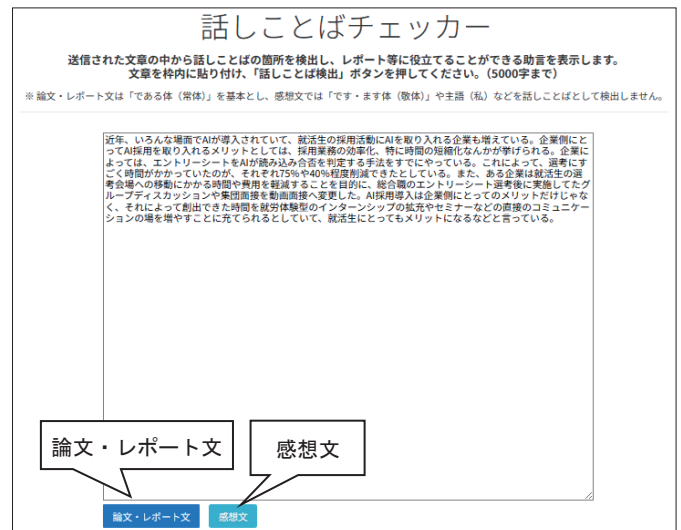


図1 「話しことばチェッカー」入力画面図

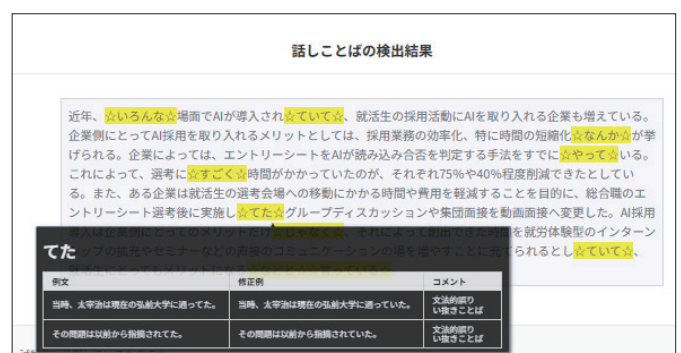


図2 「話しことばチェッカー」画面図(検出結果)

ト調査やアンケート結果からも確認でき、教育的効果が得られた(山下他, 2020, 2021)。一方、一部話し言葉として検出されながらも修正されなかった箇所も見られ、自由記述のアンケートに「『私』をどう変えればよいかわからなかった」、「間違っているとは思わなかったため、修正しなかった」という回答も見られた。この実証実験を経て、レポートといっても、アカデミックレポートと意見文や感想レポートでは、検出すべき話し言葉を変える必要があることが確認できた。

そこで、検出のレベルを変える機能を追加し、図1に示す入力画面左下に「論文・レポート文」と「感想文」ボタンを分けた。これにより、「感想文」を選択すれば、主語の「私」や自身の考えなどを表す「思う」「感じる」、敬体の文末表現「です」「ます」等の語句は検出されない。

図2に示す検出結果画面では、話し言葉の検出結果が黄色表示される。黄色表示の上にカーソルを合わせると、「話しことば列」を見出しとして、「原文列」・「修正例列」・「コメント列」がヒントとしてポップアップ表示される仕組みである。

本システムを、学生一人一人の「個の学び」を支援する使い方から、2020年度には「集団での学び」に応用し、Zoomのブレイクアウトルームを利用したオンライン上のグループ間で他グループのレポートをチェックする協調学習授業モデルを構築した(山下他, 2022)。この授業モデル

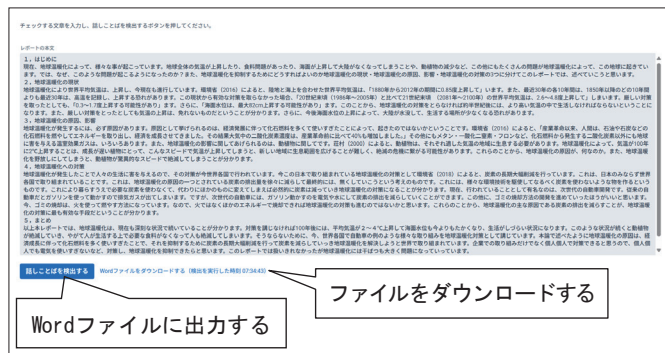


図3 「話しことばチェッカー」Word出力版画面図

現在、高齢者の方に向けて、公共交通機関の割引を行っている地域は多いが、公共交通機関がそもそも通っていない地域が多く、意味をなしていなかったり、割引を受ける申請が大変で諦めてしまう人も多いと思う。わざわざ、移動しなくてもネットで簡単に申請できるようサポートや制度を整えたり、タクシー会社と協力して移動を楽にするなど、自動車が無くても生活できる選択肢を多く示すことで、高齢者の免許返納につながっていくと思う。←

図4 「話しことばチェッカー」Word出力版」出力図

の実践から、他者のレポート内の話し言葉についてグループでの議論を行うことにより、現状の本システムでは検出できないあいまいな話し言葉（主観的表現、文脈判断の必要な話し言葉、話し言葉と書き言葉のグレーゾーン）も指摘できることが確認できた。

しかし、授業形態や教室環境によっては、学生が教室内で一斉に本システムを利用できるとは限らない。たとえば、学生が各自の端末で即時にシステムを操作し、その場で修正を行うことを前提とした活用は現実的ではない場合がある。そこで本研究では、学生自身による即時的な自己修正を促す従来の活用方法に加え、教員がレポート全体を把握した上で、話し言葉に焦点化したフィードバックを行う活用方法に着目した。その具体的な手段として、話し言葉の検出結果をWordファイルとして出力できる機能を開発した。

3 「話しことばチェッカー」Word出力版」の概要

新たに開発した「話しことばチェッカー」Word出力版は、文章入力（貼付）画面は従来の本システム（図1）とほぼ同様であるが、左下に「Wordファイルに出力する」と「ファイルをダウンロードする」の2種類のボタンを設置した（図3）。

文章入力後、まず左側の「Wordファイルに出力する」を押す、次いで右側の「ファイルをダウンロードする」を押すと、図4に示すように話し言葉検出箇所がマーカーで色付け表示された状態でWordに出力される。色は3色に分けており、それぞれ以下の意味を示す。

■ 黄色：初出の話し言葉

■ 薄いグレー：2個目以降検出された話し言葉

■ 濃いグレー：話し言葉的な表現ではあるが、人によって判断が分かれる表現。可能なら変えた方がよい

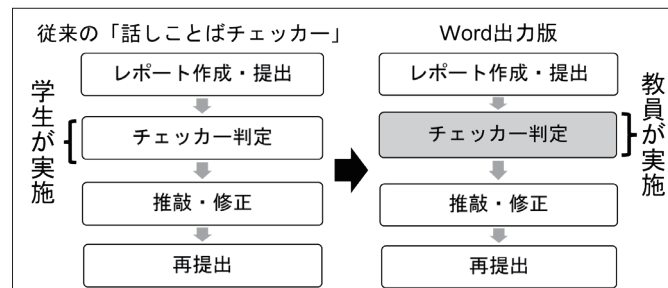


図5 「話しことばチェッカー」活用方法の違い

なお、Word出力版では、図2に示したヒントは表示されない。また、元の書式は崩れてしまうため、Wordに出力された後に見出しの改行や空行作成など必要に応じて手を加える必要がある。データで提出された学生レポートを本システムWord出力版にかけプリントアウトすれば、教員は話し言葉以外のチェック項目や文章指導に注力できる。

本システムWord出力版の開発により、従来の本システムと活用方法を分けることができるようになった。図5に示すように、左図の従来の本システムはレポート作成から再提出までの一連の流れを学生自身が行う個の学習を支援するものであるが、右図のWord出力版では本システムを用いたチェッカー判定を教員が行う。

4 「話しことばチェッカー」Word出力版」を用いた授業実践

4.1 授業概要

T大学の初年次向け科目「eラーニングで学ぶ文章作法入門」（以下、本科目）は、全8回1単位の選択科目である。表1に示すように、第1回のみ学習の進め方などを説明するため対面でのオリエンテーションを行うが、それ以降はすべてオンデマンド型の動画視聴でレポート作成のプロセスを学びながら学習を進め、最終的に各自で設定したテーマで1,500～2,000字程度のレポートを作成する。本科目はeラーニング科目ではあるが、授業に関する質問やレポートの相談に応じるための科目専用相談室を設けており、開室時間中は本科目担当教員（最大3名）が在席している。

表1 「eラーニングで学ぶ文章作法入門」シラバス

授業回	授業内容	
第1回（1週）	オリエンテーション（対面）	
第2回（3週）	レポートの構成	
第3回（4週）	テーマ設定・情報検索	※相談室でテーマ決定
第4回（5週）	アウトライン	
第5回（6週）	パラグラフライティング	
第6回（7週）	引用の仕方	※初稿提出
第7回（9週）	学術表現	※初稿返却
第8回（10週）	自己点検	※最終稿提出（11週）

4.2 レポート提出までの流れ

本科目では、「どうすれば少子化問題を解決できるか」のテーマを例に示しながら、レポート作成のプロセスを学んでいく。学生たちは、プロセスやレポート例を参考にしながら、「どうすれば～できるか」の疑問文の形を用いた「問題解決・提案型」の問いの形で、各自でテーマを設定する。テーマは第3回で設定するが、その際LMSに自分で考えたテーマを提出の上、相談室に来ることを指示している。これは、疑問文の形でテーマは示されてはいても、テーマが大きすぎたり、参考文献・資料の入手が非常に困難だったりするなど、考えたテーマではレポート作成が困難であると思われる場合、学生と相談しながらテーマの絞り込みあるいは変更をするためである。

第6回で「引用の仕方」を学習した後に初稿をLMSに提出させ、2週間後にチェック済レポートと採点結果を返却する。チェックおよび採点に関しては、ループリックを用いてパラグラフライティング、引用形式、論理性、書式等一般的なアカデミックライティングにおける評価を行うが、話し言葉に関してはそれとは別にWord出力したものを返却している。その際、話し言葉が検出された学生には「話し言葉チェックについて」と記した用紙も併せて渡している。これには、3章で示した検出された話し言葉を、3色のマーカーでそれぞれ色付け表示した説明を表記している。チェック済の初稿一式を受け取った学生は、2週間の推敲・修正期間を経て最終稿を提出する。

5 授業実践の結果

本研究は、授業実践を通して得られたレポートデータを用いた探索的分析であり、統計的有意差の検定を目的とするものではない。初稿および最終稿における話し言葉検出語数・検出個数の変化を比較することで、学生たちの話し言葉使用の傾向と修正状況を把握することを目的とする。なお、話し言葉として検出されたものを「検出語」とし、検出された総数を「検出個数」とする。

5.1 初稿および最終稿の点数

2022年度から2024年度までの前期・後期それぞれの初稿および最終稿を対象として、ループリックによる合計点数を比較した。2022年度が31名、2023年度が37名、2024年度が20名の計88名分である。本科目のループリックは調査期間中同じものを用いている。ループリックは、初稿20点満点、最終稿40点満点のため、初稿の点数を2倍し最終稿と同じ40点満点で換算した。その結果を表2に示す。初稿と最終稿を比較すると、平均点は9.46点、中央値は12点上昇している。一方、標準偏差に大きな差がないことから、多くの学習者が一定程度点数を伸ばしていることがわかる。

本授業実践におけるレポート評価はループリックで行っており、話し言葉の指摘はループリック評価の中のごく一部（40点満点中3点分）である。本授業はeラーニング科

表2 初稿および最終稿の点数比較

	初稿	最終稿
平均点	14.48点	23.94点
中央値	12点	24点
標準偏差	9.22点	9.19点

表3 初稿および最終稿の話し言葉調査結果

	初稿	最終稿
総検出語数	74語	48語
総検出個数	667個	327個
平均検出個数	9.01個	6.81個
中央値	2個	3個
標準偏差	16.80個	11.83個

目であるため、多くの学生は返却された初稿に赤入れされた指摘箇所を確認し、自身で推敲・修正している。なお、初稿の赤入れは指摘のみであり、修正例などは示していない。推敲段階で直接相談に来る学生もわずかにいるが、相談内容はパラグラフライティングの修正、論理性や引用に関するものが主であることから、本節で示す点数変化は複合的な支援の結果である。そのため、本システム単独の効果是直接示すものではない。

5.2 初稿および最終稿の話し言葉調査結果

調査対象者は、5.1で示した計88名であるが、うち2名は初稿・最終稿ともに話し言葉が検出されなかったため、86名を対象とした。話し言葉の調査結果を表3に示す。初稿と最終稿を比較すると、話し言葉箇所の指摘のみで、全体的に検出される語数や個数が減少している。しかし、中央値は2個から3個へ上昇しており、分布の変化を一面的に改善として捉えることはできない。標準偏差は縮小していることから、初稿で特定の学生に集中していた話し言葉が最終稿ではある程度緩和した可能性が示唆される。

中央値付近の層では、修正できなかった話し言葉や推敲・修正の過程で新たに出現した話し言葉が含まれるなど、新たな課題が生じた可能性も考えられる。具体例として、「わからない」「一緒」が初稿2語から最終稿3語に増加し、「なんと」「でも」は0語から1語となった。このように、中央値の上昇は学生全体で一様に話し言葉が増えたことを示すというよりも、複数の学生における異なる変化が重なった結果として捉えられる。

検出個数5個以上の話し言葉を見ると、初稿は27語（表4）、最終稿は13語（表5）あった。初稿と最終稿の検出結果を比較すると、2022年度から2024年度合計の上位7語まではどちらにも含まれていることから、指摘を受けても減少しにくい話し言葉である可能性が示唆された。

対象者86名の検出個数を個別に確認したところ、少ない学生で1個、最も多い学生で初稿55個、最終稿44個と個人差が大きい。検出語で見ると、例えば上記学生の初稿検出個数55個中28個は文末の「ます」であった。最終

表4 初稿話し言葉検出結果 (N = 86)

検出語	2022	2023	2024	合計
てしまう	19	59	28	106
ます	13	28	32	73
だ。	27	23	3	53
思う	20	16	6	42
ていて	9	10	9	28
私たち	13	11	3	27
私	12	6	8	26
です	1	14	8	23
ので	11	8	3	22
たら	8	7	6	21
体言止め	6	9	4	19
たくさん	8	3	7	18
いい	8	8	0	16
もっと	8	3	2	13
かもしれない	4	6	2	12
から	8	3	0	11
方	4	2	3	9
とても	6	2	1	9
まだまだ	5	4	0	9
一番	4	3	1	8
そんな	3	3	2	8
なので	3	5	0	8
感じる	0	3	4	7
当たり前	1	2	2	5
こういった そういった	2	2	1	5
～し	4	0	1	5
どんどん	3	2	0	5

表5 最終稿話し言葉検出結果 (N = 86)

	2022	2023	2024	合計
てしまう	22	26	24	72
ます	5	2	27	34
思う	10	8	6	24
だ。	13	5	4	22
ていて	6	6	9	21
私	3	7	8	18
私たち	9	2	2	13
ので	6	2	4	12
いい	5	3	0	8
たら	3	1	3	7
です	1	0	6	7
たくさん	0	1	5	6
どんなに	1	3	1	5

稿でも一部の修正しかできていなかったため、文末の「ます」だけで23個検出されている。この事例は2024年度に見られたため、表4に示す2024年度の「ます」の検出個数は、初稿32個のうち29個、最終稿27個のうち23個は同一学生のレポートから検出されたものである。この事例は最も特徴的なものであるが、それ以外にも「ていて」や「だ。」

表6 話し言葉の修正方法

原文	修正文
①正しく修正	
そんな日本において、	その日本において、
科学・技術・工学・数学分野を専攻する女性は男性よりも <u>ずっと</u> 少なく、	科学・技術・工学・数学分野を専攻する女性は男性よりも <u>非常に</u> 少なく、
<u>みんな</u> で炎上に加担する	皆で炎上に加担する
②誤った修正	
配偶者を日本に帯同できない <u>の</u> <u>で</u>	配偶者を日本に帯同できない <u>から</u>
だれもが利用している <u>スマート</u> <u>フォン</u> 。	だれもが利用している <u>SNS</u> 。
③新たな話し言葉出現	
更に研究をしていく必要がある。	更に研究が必要 <u>だ</u> 。
今後は食料自給率がそれほど高くない食品もメニューを開発すべきである <u>と思う</u> 。	その食品をたくさん食べてもらうために、 <u>その食品を使った</u> 様々なメニューを開発すべきである。
文化財の保存、継承がおろそかになるリスクがある。	文化財の保存、継承がおろそかになって <u>しまう</u> リスクがある。
④修正なし	
不特定多数の人に回したりする <u>こと</u> 。	不特定多数の人に回したりする <u>こと</u> 。
<u>私</u> は夫婦別姓に賛成である。	<u>私</u> は夫婦別姓に賛成である。
ポジティブにとらえる傾向が <u>あります</u> 。	ポジティブにとらえる傾向が <u>あります</u> 。

の多用など、個人の書き方の癖によるものが見られた。そのような中、最も検出個数が多いながらも際立った個人的偏りが少ないのが「てしまう」であった。これは、文脈により主観的意味合いが伴う場合と客観性が保たれる場合があることから、「あいまいな話し言葉」として定義している。

5.3 修正の仕方

学生たちが返却された初稿をどう推敲・修正したかを調査したところ、その対応方法には大きく4つのパターンがあることが分かった。最も多かったのは、表3で示した減少率が示すように、以下の①のパターンである。

- ① 話し言葉を適切な表現に「正しく修正」できていたパターン
- ② 指摘された話し言葉を修正してはいるが、新たな話し言葉が出現した「誤った修正」のパターン
- ③ 話し言葉以外の指摘を受け、文を修正した際に「新たな話し言葉出現」のパターン
- ④ 指摘された話し言葉を修正していない「修正なし」のパターン

それぞれの代表的事例として、原文および具体的な修正文を表6に示す。

1. はじめに[㊦]

現在、世界では今まで使用をしていたプラスチックから離れる「脱プラスチック」が進められている。その影響で私たちの普段の生活に多少の支障が出ている。その背景には CO2 の増大による地球温暖化問題をはじめとする諸問題が存在している。しかし、私は普段の生活に支障を出してまでおこなうべきものではないと考える。私は、もっと上手にプラスチックと共存するにはどうすればいいのかを考えようと思う。本レポートでは、「プラスチック利用の現状」、「脱プラスチックの要因」、「プラスチックとの共存への解決策」の観点からこの問題について考察する。[㊦]

2. プラスチック利用の現状[㊦]

現在の暮らしにおいてプラスチックは、生活必需品になっていることでしょう。わかりやすいものと言うとお菓子の袋やお肉のパックの発泡スチロールのお皿やラップなどの食品の梱包材に、ほかにも、家具、断熱材や配管などの建材、基板や液晶画面などの家電、ポリエステルなどが使用された衣料品にもプラスチックが使われています。わかりづらい場面では人工心臓や人工肺、印刷インクなどもプラスチックが利用され幅広い分野でプラスチックが利用され、2019 年には 10,505 トンのプラスチックが日本国内で生産されています。このように多くの場面でプラスチックが利用されていますが、一方で排出の量を見てみると、消費者庁令和二年度白書「消費者庁 2020 年」によると「日本では年間 9400 トンのプラスチックがごみとして排出されている」という。年が異なるので正確には出せないですがおよそ 90% の生産されたプラスチックがごみとして排出されていることになりました。[㊦]

図6 学生Aの修正前レポート

1. はじめに[㊦]

現在、世界では今まで使用をしていたプラスチックから離れる「脱プラスチック」が進められている。その影響で我々の普段の生活に多少の支障が出ている。その背景には CO2 の増大による地球温暖化問題をはじめとする諸問題が存在している。本レポートでは、「プラスチック利用の現状」、「脱プラスチックの要因」、「プラスチックとの共存への解決策」の観点からこの問題について考察する。[㊦]

2. プラスチック利用の現状[㊦]

現在の暮らしにおいてプラスチックは、生活必需品になっている。わかりやすいものと言うとお菓子の袋やお肉のパックの発泡スチロールのお皿やラップなどの食品の梱包材に、ほかにも、家具、断熱材や配管などの建材、基板や液晶画面などの家電、ポリエステルなどが使用された衣料品にもプラスチックが使われている。わかりづらい場面では人工心臓や人工肺、印刷インクなどもプラスチックが利用され幅広い分野でプラスチックが利用され、2019 年には 10,505 トンのプラスチックが日本国内で生産されている。このように多くの場面でプラスチックが利用されていますが、一方で排出の量を見てみると、消費者庁令和二年度白書（2020）によると「日本では年間 9400 トンのプラスチックがごみとして排出されている」という。年が異なるため正確には出せないがおよそ 90% の生産されたプラスチックがごみとして排出されていることになる。[㊦]

図7 学生Aの修正後レポート

5. まとめ[㊦]

子供の貧困問題がいつのために、国内の子供の貧困の現状を紹介し、子供の貧困の大きな要因、そして実行されている対策と対策案についてみてきた。子供の貧困の現状は、年々上昇傾向にあり、貧困により、乳児の成長の妨げや社会的損失が発生していることが分かった。要因は非正規労働や最低賃金、ひとり親などの収入が主な原因になっていることが分かった。対策としては父子母子家庭福祉の給付、養育費の負担、募金といった「経済支援」、幼児教育・保育の無償化、就学支援、学業支援、学用に必要な物品の支援、学習支援塾などの「学習支援」などが挙げられる。そこで対策案としては募金の強化による経済支援アップ、学習支援塾のような施設を全国的に増設して教育の充実化なアドを考案した。このような対策で貧困からの脱出が期待でき、子供の貧困は少しずつ減少すると考えられる。[㊦]

図8 学生Bの修正前レポート

5. まとめ[㊦]

以上本レポートでは、日本における子供の貧困の現状、子供の貧困の要因、子供の貧困への対策案についてみてきた。国内の神慶の貧困率は、1985 年に 10.9% であったのに対し、2019 年には 13.5% となっており、今後も増えていくと考えられる。子供の貧困の要因の中でも、ひとり親問題に伴う経済問題や教育格差が発生していることが分かった。そこで、子供の貧困への対策の一つとして、厚生労働省は学習支援塾を積極的に支援している。また、埼玉県では、3 分野についての専門性を持つ学習支援教室「アサポート」を開業している。[㊦]

現在、厚生労働省は、学習支援塾の支援を行っているが、全国に広めるような支援はできていないのでそれについて議論すべきである。この学習支援塾が全国的になれば、貧困が原因で塾に行けない子供や居場所がない子供たちを救うことができる。また、貧困の子供たちも貧困になってしまった負の連鎖も問題とされているが、その負の連鎖も、勉強を励みお金を稼がめと称する環境に身を置くことができるようになり、連鎖を止めることができる。このように、学習支援塾を全国に設けることで、子供の貧困はなくせると考えるからである。(1974 文字)[㊦]

図9 学生Bの修正後レポート

表7 動詞+オワル、テシマウの言い換え

	～オワル	～(テ) シマウ
書く	○	○
食ベル	○	○
死ヌ	×	○
始マル	×	○

以下に挙げるのは、学生Aの修正前(図6)と修正後(図7)のレポートの一部である。学生Aは、修正の仕方①の「正しく修正」できている典型例である。初稿時の検出個数は25個だったが、最終稿では0個となった。初稿時は文末に常体と敬体「です、ます」が混在しており、それらだけで13個に及んでいたため、文末の修正だけでも大きく検出個数を減少させることに繋がっていた。

その他、「私→(使用無)」「私たち→我々」「生活必需品になっていることでしょう。→生活必需品になっている。」のように適切に修正ができていた。特に主語の「私」については、初稿段階では授業で指定した書き方のルールを守れておらず、指摘された話し言葉以外の推敲も含め、パラグラフ全体を書き直したことにより、話し言葉が消失したものと考えられる。

次に挙げるのは、学生Bの修正前(図8)と修正後(図9)のレポートの一部である。学生Bは、修正の仕方③の「新たな話し言葉出現」の典型例である。初稿時には話し言葉は検出されなかったが、結論の書き方が指定した型を守れていなかった指摘を受け、大幅に書き直しをしている。それによって、修正後のレポートで新たな話し言葉が出現した例である。

6 あいまいな話し言葉の扱い

本研究で「あいまいな話し言葉」として定義する言葉の特徴は、文脈による判断が必要な「形だけでは判断できない表現」を指す。例えば、今回の授業実践において最も多く検出された「てしまう」が代表的な言葉である。当初、「話しことばチェッカー」のデータベースとなる話し言葉事例集を作成する段階で、「てしまう」については、文脈により学術文章にはふさわしくない「主観的な意味合いを持つ文(主観文)」と、学術文章での使用も許容される「客観性が保たれた文(客観文)」に分けられることが分かった。

「てしまう」の意味については、寺村(1984, p.154)が表7の例を用いて、「～おわる」では言い換えられない「てしまう」は、心理的な完了の強調の解釈しかないが、走る・読む・食べるなどの動作動詞は、その動作が完了したことを客観的に言うこともあるため、文脈がないと多義的になることを指摘している。

その他多くの先行研究があるが、「てしまう」は主に完了などのアスペクトの意味と、話者の主観を表すモダリティの意味をめぐって議論されてきた(杉本, 1991; 齋藤, 2014)。

しかし、「てしまう」の意味・用法は、主に一文単位の

文で判断されており、特に日本語教育の場面で示される「完了」と「残念や後悔の気持ち」の用法に単純に二分化することはできない。同じ「食べてしまう」であっても例1)のように一般論を述べた無主語文であれば、単なる「完了」を表し客観性が保たれるが、例2)のように隠れた主語が自分であり、「残念や後悔」の感情を表す場合は主観的な文脈となる。また、例3)のように無生物主語であっても書き手の感情が投影される文脈では主観的な文脈になりがちである。

- 例1) 5分以内で食べてしまう早食いを続けると、肥満など健康にも悪影響がある。
- 例2) 夜更かしをすると、夜中に空腹を感じて食べてしまうことがある。
- 例3) 雨のせいで試合は中止となってしまった。

このように、「てしまう」はパターンマッチだけで検出するのが困難であるため、本システムでは「あいまいな話し言葉」として位置付けている。また、石黒(2011)が話し言葉と書き言葉の境界線として例示している、「とても」もあいまいな話し言葉の一例である。その他、「残念、難しい、感じる、素晴らしい」なども、主語が「私」である場合は主観文になりやすい言葉である。ただ、現段階においては、これまでの学生レポート中の出現頻度の観点から「てしまう」を優先的に扱った。

7 考察

本研究における「教育的効果」とは、単に話し言葉の検出個数の減少のみを意味するのではなく、学生たちが自身の文章を見直し、学術文章を意識しながら推敲・修正を行うプロセスを含む概念として捉えている。プロセスそのものの測定には至っていないが、修正結果の分析から学生たちの推敲過程を窺うことができると考える。そのため、本研究では量的変化に加え、修正の仕方の質的側面にも着目して考察を行う。

本システム Word 出力版を用いた実証実験では、話し言葉減少率は 50.97%、Web 版の減少率は 83.39%であった。Web 版の方が減少率は大きかったが、求めるレポートの形式、レポート課題の出し方、文字数も異なるため、一概に Web 版が優れているとは言えない。Word 出力版は、Web 版とは異なり、ポップアップ表示されるヒントがないため、修正作業はすべて自身で推敲しながら行わなければならない。そうした点からも、多くの学生にとっては推敲の重要性を知る機会になり得たと言える。また、指摘のみで修正できる話し言葉とそうでないものが明らかになったことから、学生の推敲行動の様子を知ることができた。

また、Web 版は学生自身が利用し話し言葉の修正を行う自己点検型モデルであるが、Word 出力版の開発により教員の介在型モデルとしても利用できるようになった。Word ファイルを媒体として、本システムに蓄積された知

識・判断だけでなく、教員の知識・判断を反映した話し言葉以外の指摘も一度にできるようになった。それらの指摘を受けた学生は、話し言葉の修正だけでなくレポート全体を見直し、再度推敲する行動に移せるようになったことも含め、教育的意義があったと言える。

初稿と最終稿の話し言葉検出上位 7 語を比較すると、「ていて」25.00%、「私」30.77%、「てしまう」32.08%と、3 割程度の減少率に留まっている話し言葉がある。「ていて」を学術表現にするには、「ており」に修正する必要がある。「ており」は、論文・専門書等学術文章や行政文書等に多く見られるが、減少率が低い理由として、初年次学生の使用語彙としての定着が限定的であることが考えられる。「私」は、特に結論部分に多く出現しており、問いに対する自身の意見を述べる際に、主語として使用していた。学術文章において自身の意見を述べる際は、例として文末に「と考えられる／と思われる」を用いることでその役目を果たすことができる。しかし、「私」を修正する場合、該当箇所のみを他の表現に置き換えるのではなく、文そのものを書き換える必要があるため、修正の難易度が高かったことが考えられる。「てしまう」については、「話し言葉的な表現ではあるが、人によって判断が分かれる表現。可能なら変えた方がよい」というコメントを渡しているため、修正の優先度が低かったか、もしくは修正の必要はないと判断した可能性がある。

話し言葉改善については、表1で示したシラバスの第7回「学術表現」の回で扱ってはいるが、到底すべてを網羅できているわけではない。学生側は動画を視聴し、いくつかの選択式確認テストを受けるに留まっていることも、話し言葉回避の意識づけとしては不十分と言える。今後は、書き換えの練習問題を課題に加えるなど、より話し言葉回避の意識づけに繋がる工夫を行っていきたい。特に「てしまう」に関しては、「主観文」と「客観文」の観点からも補足説明や書き換え問題を取り入れる必要があると考える。

8 まとめ

本研究は、従来の「話しことばチェッカー」が「学生自身が利用し推敲するための個の学び」としての利用法から、Word 出力版の開発により、「教員が利用することで効率的にクラス全体を把握し、個別にフィードバックできる仕組み」へと拡張する実践モデルを示した点に特徴がある。

「話しことばチェッカー Word 出力版」は、従来の Web 版とは異なり、「ヒント」を示すことができないのが最大のネックであると思われたが、本研究の授業実践を経て、「ヒント」の提示がなくても、レポートの文章全体に対するループリック評価および話し言葉箇所の指摘のみで学生たちは気づきを得ることができ、修正する事例が見られた。レポートにおける話し言葉の使用は個人差によるものが大きく、一概に傾向性として一括りにできるものではない。しかし数値的に比較すると、検出語数、検出個数ともに最終稿で減少していることが確認できた。この結果から、

「話しことばチェッカーWord出力版」を教員が利用することによる、話し言葉指導が有効であることも確認できた。

一方で、話し言葉を修正しなかった、あるいは修正できなかった学生の認知的要因や判断基準までは明らかにできていない。また、推敲や修正に伴い新たな話し言葉が出現した背景についても、十分には検討できていない。今後は、インタビュー調査やアンケートの分析を通して、学生が話し言葉をどのように認識し、どのような理由で修正を行わなかったのかを明らかにする必要がある。

文章作法関連の授業でも、話し言葉に特化した授業を行うのは現実的ではないが、「てしまう」などのあいまいな話し言葉をはじめ、初稿・最終稿で出現した上位7語などは、学術文章に頻出しやすい例として紹介するなど、焦点を絞った効率的な話し言葉指導にも活かすことができる。また、本システムの利用者を増やしつつ、フィードバックも得ながらより精度を高めていきたい。

謝辞

本研究はJSPS科研費23K24961の助成を受けたものである。

引用資料

話しことばチェッカー (n.d.)

https://checker.uela.cloud/app/v2?wicket-crypt=eO_ZDMTHvsg&wicket-crypt=_XFinhgbUkM&wicket-crypt=ctWo0aH-esQ (閲覧日：2025年12月14日)

話しことばチェッカーWord出力版 (n.d.)

<https://checker.uela.cloud/exporter/> (閲覧日：2025年12月14日)

石黒圭 (2011). 話し言葉と書き言葉—初年次教育の基礎資料として. 言語文化, 48, 15-35.

岩崎千晶 (2021). 初年次生のレポートに表出した課題分析

とライティングセンターの寄与. 関西大学高等教育研究, 12, 25-35.

皆川晶 (2016). 短期大学生による話し言葉と書き言葉の認識と実態について. 近畿大学九州短期大学研究紀要, 46, 1-14.

野瀬由季子・西口啓太・福山佑樹・三井規裕 (2022). 初年次生のライティングにおける意識と執筆された文章との対応関係に関する考察. 日本教育工学会論文誌, 46, 201-204.

齋藤亮太 (2014). 日本語の「てしまう」構文の用法について. 日本語・日本文化研究, 24, 148-159.

佐藤達全 (2002). 保育科学生の記事表現力について. 育英短期大学研究紀要, 19, 69-80.

杉本武 (1991). 「てしまう」におけるアスペクトとモダリティ. 九州工業大学情報工学部紀要, 人文・社会科学篇, 4, 109-126.

寺村秀夫 (1984). 日本語のシンタクスと意味Ⅱ. くろしお出版.

山路奈保子・因京子・藤木裕行 (2013). 日本人大学生の書き言葉習得—初年次と3年次における調査結果の比較から—, 専門日本語教育研究, 15, 47-52.

山下由美子・長谷川哲生・山川広人・小松川浩 (2020). 話しことばチェッカーの開発と実証評価. 教育システム情報学会第5回研究会発表予稿集, 99-104.

山下由美子・長谷川哲生・山川広人・小松川浩 (2021). 話しことばチェッカーの開発と評価. 教育システム情報学会誌, 38(4), 369-374.

山下由美子・川越颯亮・小松川浩・山川広人 (2022). 学生レポートの話し言葉改善を目指したオンライン型協調学習の実践研究. リメディアル教育研究, 16, 53-64.

受付日 2025年12月26日, 受理日 2026年4月27日

J-STAGE早期公開日：2026年6月1日