

AI時代の大学英語ライティング授業の
在り方に関する一考察
－学生はChatGPTによるフィードバックを
どう受け止め、そこから何を得るのか－

齋藤 雪絵

Consideration of how English writing courses
at the tertiary level should be in the age of AI
－ Students' perceptions and experiences
of leveraging ChatGPT feedback

SAITO Yukie

Since the launch of ChatGPT by OpenAI in November 2022, the impact of Artificial Intelligence (AI) on language education has been widely discussed. Integrating AI into the classroom requires reexamining the conventional teaching and assessment methods. This article reports the classroom-based investigation regarding Japanese university students' perceptions and experiences using ChatGPT as an editing tool in a semester-long academic writing course. The participants in the study favorably responded to feedback generated by ChatGPT and appreciated its various benefits, especially in identifying lexical and syntactic errors and diversifying word choices to avoid repetition in their writing. The paper concludes with several pedagogical implications for writing courses in the AI era.

1. はじめに

近年のGoogle翻訳に代表されるAI翻訳や生成AIの台頭は、教育界に多大な影響を与えている。とりわけ、OpenAI社が開発した大規模言語モデルChatGPTが2022年にリリースされて以来、AI時代の語学教育の意義や今後の方向性については、多くの応用言語研究者の間で議論されており（水本, 2024）、英語教育において現在最も注目を浴びているトピックとも言える。AIが学習者にとって身近な時代において、その使用を完全に禁ずることは不可能であり、むしろその使い方について学ぶ機会を奪うことこそ悲劇であると主張する学者もいる（Tseng & Warschauer, 2023）。また、日本の英語教育におけるAI使用について第一線で研究を行っている水本氏（2024）は、学習者の持つ英語力をさらに引き出すための支援ツールとしてChatGPTの果たす役割を積極的にとらえている。

このように、教育現場においてAIを受け入れるべきとの議論がある中で、今までの指導方法や評価についても変化が求められている。英語ライティング授業に関して言えば、従来、パラグラフやエッセイの構成について学び、語彙や文法知識を活かしながら自分の考えを論理的に表現することが求められてきた。しかし、AI翻訳を使えば、語学力を問わず自分の考えをいとも簡単に目標言語で表すことができるようになり、言語タスクに優れたChatGPTを用いれば、あらゆるトピックに関してパラグラフからエッセイまで自由自在に文章を作成することができる。AI時代に、英語ライティングの授業を通して、学生に何をどう学ばせるのかを探るべく、筆者はChatGPTを用いた授業実践を行った。本稿は、その実践報告をまとめたものであり、今後の英語ライティング授業の在り方を考える参考になれば幸いである。

2. 大学における英語ライティング授業の意義とは

AIがどんなに正確な文章を産み出すことができたとしても、ライティング授業の価値が失われることはない。そもそもライティングとは、自分の考えを読み手に伝える重要なコミュニケーションの一つで、自分自身のアイデンティティを確立する手段でもある。ChatGPTは、一貫性や結束性のある、類型的な文章は書くことができて、実体験に基づく話の展開や、読み手の感情に訴える文章を生成するのは難しいと言われている（Barrot, 2023）。

また、ChatGPTは蓄積された多量の言語データに基づきプロンプトに沿って文章を一瞬で生成することができるが、人間による「書く」行為は、「計画

(planning)」「草稿 (translating)」「見直し (reviewing)」から成る複雑な認知プロセス (Flower & Hayes, 1981) である。英語ライティング指導においては、最終原稿 (product) だけでなく、「書く」という過程 (process) に着目したプロセスライティングの考え方が有効だとされており (山西, 2019)、筆者も与えられた課題の目的を正しく理解した上で、トピック選定、ブレインストーミング、草稿作成、評価、編集など一連のプロセスを経験することこそが、学習者の学びに不可欠だと考える。例えば、議論性の高いトピックについて説得力のある文章を書くためには、まず、そのトピックに関するさまざまな意見があることを理解し、自らの立場を決定する必要がある。自分の主張を明確にかつ論理的に書くためには、読み手を意識しながらその主張の理由や根拠を整理し文章構造を練らなければならない。さらには、適切かつ信頼性の高い文献を探し出し、主張を補填するためには情報リテラシーも求められる。書くというプロセスは、学習者のライティング力だけでなく、多角的な視点や客観的根拠の重要性といった批判的思考力の育成にもつながる教育的価値の非常に高い学習機会なのである。

3. 英語ライティングにおける支援ツールの使用

筆者は2020年度より獨協大学国際教養学部で1年生を対象とした英語ライティング授業を担当しているが、この2-3年で、学習者によるAI使用が増えてきたように感じる。以前は、3単元のsの抜け落ち、単数複数形の誤り、主語と動詞の不一致など、日本人英語学習者によく見られる誤りを含むライティングが多かったが、最近では、文法的な間違えのほとんどない、完成度の高い原稿を目にする機会が多くなってきたからである。本実践を始める以前、春学期に筆者が担当したライティングクラスで個人的に何名かの学生に聞いたところ、英文を作成した後Grammarlyなどの文法添削ツールを使い最終確認を行った、Google翻訳を使いながら自分の伝えたい内容を英文に書き換えたなど、ライティング作業においてAIを一部使用していたことが分かった。学生が何のライティング支援ツールをどのくらいの頻度で使用しているかについて、非公式な聞き込み調査ではなく、実態をより正確に把握したいとの思いが本実践に至った背景にある。

学生のライティング支援ツールの使用に関連して、最近の先行研究を紹介する。Yabukoshi & Mizumoto (2024) は、ICT機器が自由に利用可能なライティング環境において、54名の日本人学習者がどのようなデバイス (例: スマ-

トフォン、PC、電子辞書）やライティング支援ツール（例：オンライン辞書、AI翻訳）を使用しているのかを調査した。その結果、スマートフォンの使用が顕著であり、特にプレ・ライティング段階においては90%以上の学生が使用していたことが分かった。ツールの使用に関しては、さまざまな種類が存在するにも関わらず、オンライン辞書のWeblioやGoogle翻訳といった特定のツールへの偏りがあったことが明らかになった。教育的示唆として、教員は各ツールの利点や欠点を十分理解し、課題達成に最適なツールを学習者自ら選択し使用できるよう学習戦略についても指導をすべきだと述べている。

4. ライティングにおけるフィードバック: 教員か、ピアか、AIか

プロセスライティングの指導では、「見直し」段階において教師によるフィードバックや学習者間のピアフィードバックが果たす役割は大きい。教師フィードバックに関しては、否定的な立場をとる Truscott (1996) とフィードバックの教育的効果を主張する Ferris (1999) の議論を発端に今でも論争が続いているが、今までの先行研究をふまえ、Brown & Larson-Hall (2012) は、フィードバックを行う場合、学習者のライティングに含まれる全ての間違いを指摘するのではなく、ターゲットとなる文法項目を取り上げ、体系的に一貫性をもって明示的に誤りを訂正するべきだとしている。だが、限られた時間の中で、膨大な量のライティングを読み、「体系的に」かつ「一貫性をもって」添削するのは、教師にとって容易なことではない。そこで、研究者や教員が着目しているのはChatGPTによるフィードバックの活用である (e.g., Allen & Mizumoto, 2024; Barrot, 2023)。ChatGPTは、文法や語彙使用だけでなく、一貫性や結束性、文章スタイルやフォーマットといったマクロレベルまでさまざまな点へのフィードバックを行うことができる (Barrot, 2023)。

ChatGPTによる評価の質について検証した最近の研究では、その評価は正確であり、人間による評価との信頼性も高いという報告がなされている (e.g., Mizumoto & Eguchi, 2023; Mizumoto, Shintani, Sasaki, & Teng, 2024)。また、ChatGPTによる評価は、英語ライティングにおいてよく使用されている文法添削ツール Grammarly に比べて、より人間による評価に近いという結果も出ている (Mizumoto et al., 2024)。評価の信頼性という観点では、ChatGPTの潜在的価値は大きいと考えられる。

では、AIによるフィードバックに対する学習者の認識はどのようなものだろうか。生身の人間とのコミュニケーションではない、非人間的なやりとりを

学習者はどのように受け止めるのであろうか。この問いを検証したいいくつかの先行研究がある。Teng (2024) は、ChatGPTによるフィードバックに対する中国人英語学習者の意識を調べるために、アンケートとインタビュー調査を行った。ChatGPTの使用有りとしのグループを比較した結果、ChatGPTを使用したグループは、統制群に比べて、モチベーション、自己効力感、エンゲージメントなどの感情面で、より肯定的な変化が見られたと報告した。なお、Tengは、人間らしさ (human touch) の欠如といった、ChatGPTによるフィードバックの限界についても言及しており、AIを活用したライティング指導において、教員が果たす役割こそ重要だと述べている。

AIフィードバックに対する日本人英語学習者の意識を調査した研究もある。日本の私立高等学校で行われたChatGPTを活用した英語授業の実践 (小林, 2024) によると、参加者の多くがライティングのフィードバックにおける「迅速さ」(2-3日以内)を希望していたことが分かった。また、ChatGPTによる文法訂正は、教員による添削に比べて恥ずかしくないという声があった一方、文法に関する説明は日本人教師フィードバックの方が分かりやすいという意見もあった。参加者はChatGPTによるフィードバックの効果のある程度実感したようだが、AIではなく教員からのコメントを期待していたものが一定数いたことも分かった。

教師フィードバックに加えてライティング授業でよく導入されているのが、学習者同士の評価である。ピアによるフィードバックは、教員のものに比べて質が下がるなどの懸念がある一方、学習者中心の活動として、また学習者の協働を促進するための活動としての意義が認められている (若林, 2019)。日本人大学生を対象として、ライティンググループによるフィードバックとChatGPTによるフィードバックとを比較した研究 (Allen & Mizumoto, 2024) では、学生は後者を好む傾向にあることが示された。学習者はグループでの協働学習に肯定的な反応を示したものの、ピアフィードバックは具体性に欠けると感じていた。その一方、ChatGPTによるフィードバックは、正確で信頼性が高く、ライティングの明確さや結束性を高める上で有効だったと評価されていた。ライティングにおける編集、校正段階において、ChatGPTとピアフィードバックのどちらが有効かを尋ねたアンケート項目の分析では、ChatGPTと答えた回答が、ChatGPTとピアフィードバックの両方とした回答をはるかに上回っていたことが判明した。

前述の研究から分かることは、教師、ピア、AIによるフィードバックはそ

れぞれ長所と短所を持ち合わせており、学習者にとっての有用性は、何を基準に判断するかによっても異なるということである。例えば、「速さ」「正確性」「一貫性」を重視するのであれば、AIのフィードバックが望ましいが、英語の苦手な学生はフィードバックの分量に圧倒されてしまうこともあるため（姉崎, 2024）、教員がフィードバックの質と量が学習者にとって適切かを見極める作業が必要になることもある。成果物であるフィードバックだけではなく、他の学習者との協働から生まれる社会的側面での学び、あるいは、他者のライティングを批判的に読むことで培われる客観的な視点（若林, 2019）を重視するのであれば、ピアフィードバックの果たす役割は大きい。ChatGPTをはじめ生成AIの活用によりフィードバックの選択肢が広がったからこそ、学習者のニーズと学習目的に合わせて使い分けるべきであり、このことを念頭に、本実践では、教師、ピア、AIによるフィードバックを組み合わせて使用した。

5. 本実践について

5.1. 実践対象クラスと履修学生

実践対象クラスは、2024年度秋学期に筆者が担当した、獨協大学国際教養学部の1年生を対象とする英語必修科目ライティングの授業である。英語ライティングは通年で開講され、春学期は3種類のパラグラフライティング、秋学期は2種類のパラグラフライティングとエッセイライティングを扱っている。履修学生21名全員が本実践への参加に同意したが、4回以上の欠席者を除く20名を実践対象者とした。彼らの英語レベルは初級から中級で、入学直前に受験したTOEICのスコアは250-460点であった。なお、ChatGPTの使用に関して、大学は、「レポート、小論文、卒論等の提出において、ChatGPT等が生成した文章、プログラム、計算結果等を学生本人が作成したものとして使用した場合には成績評価の対象とされない場合があります。ただし、教員が個別に利用を許可した場合にはその指示に従うものとします。」との方針を2023年5月に明らかにしている。英語プログラムにおける共通のガイドラインはなく、ライティング授業での機械翻訳やChatGPTの扱いについての最終的判断は担当教員の裁量に委ねられていた。

5.2. ライティング支援ツールの使用実態とAI翻訳、ChatGPTの使用に関する意識

学生がライティング課題に取り組む際にどのような支援ツールを使用してい

るか、AI翻訳やChatGPTの使用に関してどのように考えているのかを調査するため、初回の授業でアンケートを実施した。アンケートは二部構成で、前半のライティング支援ツールの使用に関しては、Yabukoshi & Mizumoto (2024)の先行研究を参照し、前期のライティング授業の課題に取り組むにあたり、①トピック選定やブレインストーミングなどのプレ・ライティング、②実際にパラグラフを書くライティング、③見直しや編集を含むポスト・ライティングの各段階において、どのような支援ツールを何の目的で使用したかを尋ねた。なお、春学期ライティング授業では、AI翻訳やChatGPTの使用に関して担当教員からの明確なガイドラインの提示はなかったが、極端な依存は避けるよう指導があったとのことであった。アンケート後半では、英語ライティングにおけるAI翻訳とChatGPTの使用についての意見を自由に記述させた。

学生が使用したツールについて整理したものが表1である。英語ライティングでは指定テキストを中心に授業が行われており、パラグラフの構成やトピックセンテンスの書き方などを確認するために全ての学生が教科書をプレ・ライティング段階で参照していた。ポスト・ライティングで教科書を使用したと回答した学生（6名）は、自分が書いたパラグラフが提示されたモデル文の構成と合致しているかを照合し、最終確認を行うと述べていた。辞書に関しては、紙はもとより電子辞書の利用はなく、オンライン辞書（主にWeblio）のみ使用されていた。また、20名すべての学生がいずれかのライティング段階においてAI翻訳（主にGoogle翻訳とDeepL）を使用したと回答していることから、AI翻訳が実践対象者にとって最も身近なライティング支援ツールであることが明らかになった。その利用方法に関しては、「日本語で文を書いて翻訳してもらう」といった全般的利用から、「分からない文があった時に使う」、「分からない単語や表現があった時に使う」などの限定的なもの、さらには「逆翻訳をして自分の伝えたいことがきちんと英語で表現できているか確認する」といった確認段階での使用までさまざまであった。英語ライティングでChatGPTを使用したことのある学生は3分の1程度にとどまっており、プレ・ライティング段階ではブレインストーミングに、ポスト・ライティング段階では文法訂正や言い換え表現を探すために使用されていた。

表 1. 学生が英語ライティング課題において使用したライティング支援ツール

	プレ・ライティング		ライティング		ポスト・ライティング	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
教科書	20	100	14	70	6	30
電子辞書	0	0	0	0	0	0
オンライン辞書	9	45	7	35	0	0
ウェブ検索機能	9	45	9	45	4	20
AI 翻訳	15	75	17	85	9	45
ChatGPT	4	2	1	5	7	35

英語ライティングにおける AI 翻訳と ChatGPT の利用についての記述は、「否定的」、「限定使用を認める肯定的」、「肯定的」の 3 つに分類され、回答例と合わせて表 2 に整理されている。AI 翻訳に関しては 17 名の学生が肯定的回答を寄せているのに対し、ChatGPT の使用に関しては 12 名と、後者の使用に関してはより慎重な姿勢が見られる。AI 翻訳については、大幅な依存は避け、自分の語彙や表現力を磨くために役立てるべきだとする条件的な利用を支持する声が多かった。また、ChatGPT については、「アイデアを出してくれるので便利」といった肯定的な意見があるものの、AI が事実に基づかない情報を作り出すハルシネーションを懸念する声や、「まるパクリ」や「全てを写す」といった使用方法はよくないとの意見もあった。

表 2. AI 翻訳と ChatGPT の使用に関する学生の認識

	回答分類	回答数	回答例
AI 翻訳 (<i>n</i> = 20)	否定的	3	「できるだけ避ける」「あまりよくない」
	肯定的 (限定使用)	11	「全てを任せるのはダメだが便利」
	肯定的	6	「分からないことを知ることができるから便利」
ChatGPT (<i>n</i> = 17)	否定的	5	「よくないと思う」
	肯定的 (限定使用)	7	「ある程度参考にするぐらいなら良い」
	肯定的	5	「たくさんアイデアをくれるからヒントになる」

* ChatGPT に関しては回答なしが 3 名。

5.3. 授業の進め方

英語ライティングⅡの授業では、共通シラバスに基づき、前半に2種類のパラグラフライティング、後半にエッセイライティングを扱ったが、今回の実践対象は、物語型パラグラフ（1～4週目）と説得型パラグラフ（5～8週目）のライティングであった。物語型パラグラフでは、自分が経験した出来事（例：最も印象に残っている旅、忘れられない一日）などを時系列に沿って、読み手がその出来事を思い浮かべることができるよう書くことが求められた。説得型パラグラフでは、トピックに関して自分の意見や立場を述べ、読み手を説得させるよう理由づけを行いながら書くことを目標とした。説得型パラグラフのトピック選択は自由としたが、なるべく自分の趣味や経験に基づいたアイデア（例：御朱印集め、編み物、山登り）について書くよう促した。その狙いは、ChatGPTに頼らず、自分が知っているトピックについて自らの考えをまとめ、読み手に伝わるよう工夫しながら文章を組み立てさせることであった。なお、各パラグラフライティングには、4回分の授業時間を割り当てた（表3）。

表3. パラグラフライティングの進め方

	授業内容	次回授業までの課題
1回目	モデルパラグラフの分析、 ブレインストーミング	大まかなアウトラインの作成
2回目	トピックセンテンス作成、 アウトラインの作成	詳細なアウトラインの作成
3回目	40分間のtimed writing	Draft 1、振り返りの提出
4回目	ピア、教員、ChatGPTによる フィードバック	Draft 2、振り返りの提出

1回目の授業では、パラグラフの基本構成を確認しながらモデル文を読み、教科書のアクティビティを行い、パラグラフの特徴について理解を深めた。2回目では、パラグラフの種類に合ったトピックセンテンスの書き方を学習し、自分のトピックについて詳細なアウトラインの作成を行った。3回目の授業では、教員からのフィードバックを受けたアウトラインを基に、150-200語のパラグラフを書く時間（40分間）を設けた。なお、このtimed writing中は、オンライン辞書の使用は許可され、適切な単語や表現を見つける目的でのみAI翻訳の使用も認めた。教員やクラスメートへの質問や相談は可とし、学生たち

は、ペアでアドバイスをを行ったり、進捗状況を確認したりしながらライティング活動に取り組んでいた。4回目の授業では、ピアフィードバック（内容とパラグラフ構成）、教員フィードバック（内容とパラグラフ構成）を受けたのち、教員の指示に従ってChatGPTを利用し、適切だと思ったフィードバックを自分の原稿に取り入れてパラグラフを修正するよう指導した。なお、3回目のtimed writingと4回目のChatGPTによるフィードバックに関しては、簡単なアンケートを日本語で記入させ、パラグラフライティングと共に提出させた。

5.4. 授業内時間制限付きライティングの実施と学生の反応

筆者が長年担当してきた英語ライティング授業では、自分の考えを文章に書き起こす草稿作業を授業外課題として扱ってきた。その主な理由には、時間的制約とライティング力や課題取り組みの姿勢に見られる個人差への配慮があるが、学習者がどのように課題に取り組んだのかが見えにくいという問題がある。AI翻訳、添削サイト、ChatGPTなど多種多様なライティング支援ツールの普及により、提出された原稿を見ただけでは、書き手が、何のツールを、どのように、どの程度利用したかを正確に把握することは難しい。学習者がライティング課題に取り組む際に何らかの支援ツールを使用した場合、どのような気づきや学びがあるのか（あるいはないのか）を観察することができないのは、プロセスを重視したライティング指導における課題である。

この解決策として、授業内で時間制限付きライティング（timed writing）を導入することにした。授業内で一斉にライティングに取り組ませることで、学習者がAIの使用に関するルールを遵守しながら課題に取り組んでいるのか、教員によるモニタリングが可能となる。また、支援ツールになるべく頼らずに書き上げる草稿段階とツールを用いた編集段階を区別し、学習者にそれぞれの原稿を比較させることで、彼らの省察を促すことができる。さらには、時間制限を設けたライティング（timed writing）の実施により、流暢性の向上（Saito, 2023）、英検・TOEFL・IELTSといった英語習熟力テストへの対策をも見込むことができる。

ここでは、4週目と7週目に授業内で行ったtimed writingへの学生の反応について報告する。timed writing後に実施したアンケートでは、「時間制限内にパラグラフライティングを終えることができたか」、「40分という時間制限はライティング課題を終えるのに十分だと思うか」について「はい／いいえ」の2択で回答してもらい、timed writingについて気づいたことを自由に記述し

てもらった。

1回目、2回目のtimed writingともに、時間制限内にパラグラフを書き終えた学生が大半（1回目は17名中13名、2回目は18名中12名）で、時間内に終わらなかった学生も、「フォーマットを調整するのに時間がかかった」、「タイトルや出だしの文に時間をかけすぎてしまった」とコメントしていることから、パラグラフはほぼ完成していたという状況であった。40分間という長さに関しては、事前の課題で詳細なアウトラインを作成していたため十分であったという声が多かった一方、4-5名と少数ではあったが、「見直しをする時間が取れなかった」、「60分くらい時間をかけたい」という意見が見られた。

本実践を行うにあたり、授業内で一定の時間をライティング活動に充てることは果たして効果的な授業時間の使い方であるのか疑問もあったが、timed writingに関する記述から、学生の非常に好意的な反応が明らかになった。彼らのコメントを繰り返し読み、浮かびあがった主なキーワードは、「集中力」、「アウトラインの重要性」、「自分の弱点への気づき」、「教員やピアによるサポート」であった。まずは、集中力についてであるが、「時間制限があったのでこの時間に終わらせようと高い集中力を保ちながら取り組めた」との記述にあるように、時間制限内に書き終えたい（終わらない場合は翌週までの課題として扱った）という目標が動機づけとなり、学習者は課題に積極的に取り組んでいた。実際、timed writing中の私語は一切なく、ほどよい緊張感の中、履修者全員がPCの画面に向かいタイピングをする姿、アウトラインを見ながら考え込む姿が印象的であった。次に多く見られた回答はアウトラインの重要性に関するもので、「アウトラインがあるとないとでは文章を書くスピードが違ったので、アウトラインの重要性に気づいた」、「事前にかきたいことを整理する大切さが分かりました」との記述から、プレ・ライティング段階、とりわけアウトラインの質が、ライティングのスピードや出来栄を左右すると回答した学生が複数いた。また、限られた時間内でライティングを行うためには、自分の考えを表現するのに適切な語彙、表現、文法知識を記憶から呼び起こし、文を作成する必要があるため、timed writingを通して、語彙不足、表現力不足といった自分の弱点について再認識したという回答もあった。「教員やピアによるサポート」については、授業内でtimed writingを実施することで、気軽に教員やクラスメートに質問できる環境が整い、効果的な学習につながったというコメントがあった。

5.5. ChatGPTによるフィードバックに対する学生の反応

4週目と8週目の授業では、学生が書いたDraft 1へのピアフィードバック、教員フィードバック、さらにはChatGPTからのフィードバックを参考にパラグラフを見直し、編集する活動を行った。まず、ChatGPTの使用に関する以下のガイドラインを英語・日本語の両言語で明記した補助プリントを配布し口頭で説明したのち、ChatGPTのアカウントを作成させ、利用を開始した。

- ChatGPTの使用は、ライティングの編集・校正段階のみとし、内容生成は禁止とする。
- ChatGPTによる間違いの訂正、フィードバックをきちんと理解した上で、自分の原稿に取り入れるかどうかを判断し、盲目的に取り入れないように注意する。
- ChatGPTは言語タスクに優れた便利なツールではあるが、必ずしも正しいとは限らないため、ChatGPTに頼るのではなく、賢く使うべきである。

学生は、教員が用意した2種類のプロンプトを使用し、自分の書いたパラグラフへのフィードバックを確認した。プロンプト①では、英語学習者によって書かれたパラグラフを、内容・構成・文法・語彙の観点から評価し、フィードバックを表形式で提示するよう求め、プロンプト②では、改善の余地のある語彙や表現について、修正前と修正後のリストを表形式で示すよう求めた。パラグラフの編集作業を終えた後、ChatGPTによるフィードバックの明確性や有益性に関するアンケートを実施し、また、学習者がどのようなフィードバックを得たのか把握するために、ウェブサイトのリンクを共有させた。

アンケートでは、ピアフィードバックとChatGPTのフィードバックに対する日本人大学生の反応を比較したAllen & Mizumoto (2024)を参考に、明確さ、量の適切さ、原稿への取り込みやすさ、有用性、満足度の5つに関する質問を用意し、4段階(4 = とてもそう思う、1 = 全くそう思わない)で回答してもらった。1回目、2回目ともに、5項目全ての回答の平均値は3.2以上(表4)で、大半の学生が3か4を選んでいたので、ポスト・ライティング段階におけるChatGPTの利用に関する学生の反応は、概ね好意的と言える。

表4. ChatGPTによるフィードバックに対する学生の回答（ $n = 20$ ）

質問項目	1 回目	2 回目
1. フィードバックは明確で理解可能だったか。	3.5	3.7
2. フィードバックの量は適切であったか。	3.25	3.55
3. フィードバックを原稿に取り組みやすかったか。	3.25	3.4
4. フィードバックは原稿の質を高めるのに役立ったか。	3.55	3.6
5. 総合的に見て、フィードバックに満足しているか。	3.3	3.5

注：数値は4段階のリッカート尺度（4＝とてもそう思う、3＝そう思う、2＝そう思わない、1＝全くそう思わない）の平均値を表す。

1 回目のアンケートにおいて、20名のうち9割近くがChatGPTを利用したライティングの編集作業に肯定的なコメントを寄せていた。主な利点としては、学習の効率化（瞬時にフィードバックがもらえるので時間短縮につながる）、フィードバックの客観性（採点者の感情や価値観に左右されない客観的なフィードバックが得られる）、自己肯定感とやる気の向上（ChatGPTに褒められるのは嬉しい、モチベーションが高まる）であった。本実践でライティングの編集作業に初めてChatGPTを利用した学生の中には、思っていたよりも正確で便利であったと感じたものもいた。ある学生は、AI使用に関して「罪悪感」を抱いていたが、本実践で教員指導の下、使い方を確認することで新たな使い方を学ぶことができた以下のように振り返っている。

今までは、ChatGPTに内容を考えてもらったり、文章を書いてもらったり、あまり自分の学習にならないふさわしくない使い方をしてきたため、いつも罪悪感があった。しかし、今回このように先生からの指示で合法的にChatGPTを使ってみて、使い方次第でこんなにも自分の学習に役に立てられるのだと感心した（自由記述より引用）。

ChatGPTの利点だけでなく、使用上の留意点や欠点について言及した回答も多かった。「フィードバックを鵜呑みにするのではなく、最終的には自分で判断する必要がある」、「フィードバックで得た語彙や表現が自分のレベルに合っていない」、「英語で書かれたフィードバックは、調べないと分からないものもあった」といった記述である。さらには、1 回目のアンケートにおいてChatGPTのフィードバックに満足していないと回答した学生は3名おり、そ

の理由としては、「フィードバックが自分の意図していた内容とは違った」、「人に説明してもらわないと間違えを指摘されても定着しない」、というものであった。

2回目（8週目）に行ったアンケートでは、5つ全ての項目においてChatGPTによるフィードバックに対する学生の評価が上がっていることが分かる（表4）。フィードバックの満足度に関する質問5においては、1名を除く19名が肯定的な回答をしていた。2回目の利用では、ほとんどの学生がスムーズに操作を行い編集作業に取り組んでおり、1回目のアンケートで浮き彫りになったChatGPTの限界について理解しつつも、自分のライティングの改善に役立つフィードバックを取り入れようとする姿勢が観察できた。なお、2回目のアンケート記述では、「ChatGPTのフィードバックの中で、どのような指摘が多かったか、あるいは自分にとって役立ったか。」について回答を求めた。その理由は、ただ言われるがまま間違えを訂正するのではなく、より積極的にフィードバックと向き合うことでその定着を図り、最終的には学習者のライティング力向上につなげたいというものであった。ChatGPTのフィードバックの中で、学習者が役立ったと回答したフィードバック項目（複数回答可）は、主に語彙や表現と文法に関するものであったが、文章全体の明確性や簡潔さの向上、ケアレスミスの指摘が有益だったとした学生も一定数いた（表5）。

表5. 学生が役立ったと感じたChatGPTからのフィードバックの種類

項目別	記述例	回答数
語彙・表現	同じような表現を繰り返していたが表現の幅が広がった	11
文法	文法間違えが多かった	8
簡潔さ・明確さ	長くまどろっこしい文章がシンプルになった	3
ケアレスミス	カンマやアポストロフィーのミスが目立った	2

以下は、アンケートで「語彙、表現の幅が広がった」と回答した学生の説得型パラグラフからの抜粋である。その内容は、編み物をする事で脳が活性化され、コミュニケーションの機会も増え、不安やストレスの軽減につながるというものである。修正前（Draft 1）では、「脳の活性化」を表現するために、“activate the brain”を繰り返し使用しているが、ChatGPTのフィードバックを受けて、修正後（Draft 2）では、stimulate the brain、enhance brain function

と言い換えていることが分かる。

[Draft 1] If you knit items, you can activate the brain, communicate with others, and reduce anxiety or stress. Firstly, you can activate the brain and increase motivation and concentration.

[Draft 2] If you knit items, you can stimulate the brain, communicate with others, and reduce anxiety or stress. Firstly, you can enhance brain function and increase motivation and concentration.

別の学生は、「表現力を磨くために提案された表現はメモをとって覚えたい」と回答していたが、語彙や表現に関するフィードバックを積極的に取り入れ、パラグラフの編集を行っていた。パラグラフは、今まで行ったことのない場所へ旅することで、さまざまな人々や価値観に触れ、新しい発見があるといった趣旨の内容である。訂正前では、不明瞭な表現 something new が使われているが、訂正後は new perspectives と、より具体的で文脈にあった語に直されている。

[Draft 1] You can meet many types of people and see many values. It might give you something new.

[Draft 2] You can meet many types of people and see many values. It might offer you new perspectives.

ChatGPTのフィードバックは、語彙・表現や文法力だけでなく、文章の簡潔さ・分かりやすさを向上することができると実感した学生も2名ほどいた。そのうちの一人は、厳しすぎる校則は見直すべきだと意見について書いたが、自分の弱点は「(内容を)深く考えすぎて、分かりやすく、シンプルに書くことができない」ことだと述べていた。実際 Draft 1では、名詞の後置修飾に関係詞が多用され、同じ語彙 (strict) が繰り返されているため冗長な印象を受けるが、訂正後の文章は「まどろっこしさがなくなり分かりやすくなった」と自身のライティングを振り返っていた。

[Draft 1] If you are unsatisfied with the school regulations that were very strict, you should take action to change those regulations because they are

just strict so they make you unhappy and there is not reason that you must
not change.

[Draft 2] If you are unsatisfied with very strict school regulations, you
should take action to change those regulations because they are simply
restrictive and make students unhappy and there is no reason not to
change them.

学生はどのようなフィードバックを受け取ったのか、そのフィードバックを
どのように修正後のパラグラフ（Draft 2）に取り込んだかを把握するため、
学生が説得型パラグラフの編集の際に使用したChatGPTのフィードバック、
Draft 1とDraft 2を比較した。ChatGPTによるフィードバックは、語彙、文法、
スペルなどの誤りの訂正と、より自然かつ文脈に合った語彙・表現の提案の2
種類に分けられる。以下は、ある学生が得たフィードバックの一例だが、一つ
目は、文法の訂正と語彙・表現の提案、二つ目はより明瞭な表現の提案となっ
ている。詳しい分析は今後の研究課題とするが、全体的な傾向として、訂正フ
ィードバックのほとんどがDraft 2に反映されているのに対し、ChatGPTによ
る提案に関しては、語彙や表現のレベルが自分の英語力に合っているか、自分
の伝えたい内容に沿っているか、などを考慮した上で選択的に取り入れられて
いた。また、教員、ピア、ChatGPTから同様の指摘を受けることで、フィー
ドバックに対する信頼度が増したと述べた学生もいた。

表6. ChatGPTによるフィードバックの具体例

タイプ	元の語彙・表現	修正された語彙・表現	説明
訂正 提案	“bath in the morning sun”	“bathe in the morning sunlight”	“Bathe” is the correct verb form and “morning sunlight” is slightly more specific.
提案	“have a good habit of living”	“develop a healthy lifestyle habit”	“Healthy lifestyle habit” is clearer and more specific phrase in this context.

6. まとめと今後の英語ライティング指導への示唆

本実践の対象者は、2000年代に生まれたいわゆるスマホ世代で、英語ライティングにおける支援ツール、中でも Google 翻訳をはじめとする AI 翻訳の使用に対する抵抗が少ないものが多かった。Google 翻訳は、2016年にニューラルネットワークの仕組みを採用して以来、飛躍的に翻訳の精度を上げたと言われており（中澤, 2017）、彼らが中学校で英語学習を始める前から正確で便利なツールが存在していたことを鑑みれば自然な傾向と言える。一方、2022年11月にリリースされた ChatGPT の使用に関しては、より慎重な意見が多かった。AI 翻訳、ChatGPT のいずれの使用にせよ、AI への依存は学習にはつながらないと理解はしながらも、どういった使用なら認められるのか、学習に効果的なのかについて深く考える機会をほとんど持たなかった学習者にとって、今回の実践は意義があったと考えられる。

初回の授業で行ったライティング支援ツールの使用に関するアンケートの結果は、Yabukoshi & Mizumoto (2024) の研究結果と似たものであった。学習者は Weblio や Google 翻訳といった特定の支援ツールを多用する傾向にあり、その選択は戦略的なものではなかった。彼らは、複数のツールを比較検討した上で、自分に最もあったもの、あるいは課題遂行に最も適したものを選んでいくのではなく、「いつも使っているから」、「友達が使っていたから」との理由で、あるいは理由もなくツールを選択していた。オンライン辞書には、Weblio の他にもアルクの英辞郎、Goo 辞書、Cambridge Dictionary など多数存在するが、主な検索エンジン、Google、Yahoo! Japan、Microsoft Bing の検索ボックスに、「調べたい英単語＋意味」と入力すると、検索結果の 1 位か 2 位に現れるのが Weblio である（執筆時）。AI 翻訳に関しても、DeepL など異なるサービスが提供されているが、検索結果画面の上部に頻繁に現れるのが Google 翻訳であることから、学生はより身近なツールを無批判に受け入れ使用する傾向があると考えられる。Mizumoto (2023) は、AI 翻訳や ChatGPT をはじめとする学習リソースを効果的に活用するために、Flavell (1979) のメタ認知の概念に基づく Metacognitive Resource Use (MRU) の枠組みを提唱し、学習者は、自分の認知能力 (person knowledge)、課題の目的や遂行に必要なリソース (task knowledge)、リソースを効果的に使用するための戦略 (strategy knowledge) を理解した上で、自分のリソースの使用を計画 (planning)、観察 (monitoring)、そして評価 (evaluating) する必要があると述べている。今回は ChatGPT 以外のライティング支援ツールについて扱う時間はなかった

が、今後のライティング授業では、複数のAI翻訳による訳出を比較させ相違点を分析する、ChatGPTと他の生成AIによるフィードバックを比べそれぞれの特徴について理解させる、といった活動を通して、学習者のリソースを増やし、それらを戦略的に使いこなせるよう指導する必要があると感じた。

本実践ではライティングにおける添削ツールとしてChatGPTを使用させたが、先行研究 (e.g., Allen & Mizumoto, 2024; Teng, 2024) の結果と同様、学習者はChatGPTによるフィードバックに対して概ね肯定的な反応を示していたことが明らかになった。筆者は、AIによるフィードバックが常に正しいとは限らないことを前提に、自分の意図した内容が訂正後のライティングできちんと表現できているかを書き手自身が確認することが大切だと指導の際に強調したが、このChatGPT使用における留意点に関しては、数名の学生のアンケート記述にも明示的に言及されていた。また学生はChatGPTのフィードバックを盲目的に受容するのではなく、自分の伝えたい内容を表現できているか、語彙レベルが自分のライティングにふさわしいか、などを考慮した上で選択的にフィードバックを取り入れていたことから、彼らは主体性 (learner agency) をもって一連の活動に取り組んでいたと言えよう。本実践で浮かびあがった主な課題としては、ChatGPTによるフィードバックの英語レベル、フィードバックの定着が挙げられる。一つ目に関しては、ChatGPTからフィードバックを抽出する際、学習者の英語レベルに合った語彙レベルでフィードバックを行うようプロンプトで具体的に指示をすべきであろう。また、フィードバックの定着を図るには、ChatGPTからのフィードバックについて学習者が教員と話し合う時間を設ける、学習者にフィードバックを分析させ、自分の間違いやすい語彙や文法項目について振り返らせるといった工夫が必要である。

最後に、本実践の教育的示唆について整理したい。まず一つ目として、AIによる内容生成が可能な時代だからこそ、英語ライティング授業では今まで以上にプロセスを重視した指導が不可欠である。ライティングは読み手とのコミュニケーション活動であることを再認識させ、それを通して何を表現したいのか、AIではなく自分が伝えたい内容を考えさせることが大事である。その上で、論理的展開を意識しながらアウトラインを作成し、パラグラフを書く、読み直す、編集する、という作業につなげるべきである。本実践対象者の多くが、英語に苦手意識を抱いており、自分の伝えたい内容をライティングで表現するのに苦労していたため、より一層丁寧な、段階的な指導が必要だと再認識した。

二つ目は、学習リソースの使用に関するガイドラインの作成、共有である。

前述の通り、AIが生成した内容を自分が作成したものとして使用することは大学のガイドラインで禁止されているが、AI翻訳やその他のライティング支援ツールの使用の可否、またその頻度や使用方法に関する詳細な規定はない。「AIへの過度な依存は倫理上よくない」という認識を持つ学習者がほとんどであろうが、暗黙のルールを前提として授業を進めるのはあまりにも危うい。「過度な依存」とは何を指すのか、どのような使用は認められるのか、学習者と教員できちんと共有すべきである。本実践対象者は、中学・高校での6年間の英語教育を通してある程度の基礎力を身につけた大学生であり、授業の目的は、パラグラフやエッセイの構成を学び、その種類に応じてトピックに関する自分の考えや理由を論理的に述べることであった。そのため、文章構成や論理的展開へのフィードバックは教員が行い、語彙や文法レベルの指摘については、ChatGPTによるフィードバックを主に活用する、という形を選択した。このように、AI使用に関するガイドラインは、授業の目的、学習者の英語学習経験や英語レベルを鑑み設定する必要がある。

三つ目として、授業内で一定のライティング時間を設けることは、教員、学習者双方にとってさまざまな利点をもたらす。ライティングへの取り組み方には個人差が大きく、熟考しながら一文一文丁寧に書き進めるもの、文法のミスは多いが流暢に文章を作成できるもの、頻繁にオンライン検索で単語を調べながら書くものなど、多様である。教員は、提出されたライティング産物だけではなく、各学習者のプロセスの理解をすることで、より効果的な指導やフィードバックを行うことができる。また、学習者にとっては、自分の弱点への気づきだけでなく、意欲の向上や、サポートが受けられることでの安心感といった情緒的な面でも長所があることが分かった。学習サポートの有無とAIの使用に関して、ある学生の正直なコメントが印象的であった。

一人でやると誰からもアドバイスをもらうことができず、翻訳やAIに頼ってしまうことが多い。しかし、クラスでやることで、友達や先生の意見を取り入れながら、自分では気づかない書き方を発見できると感じた（アンケート自由記述より引用）。

学生時代、手垢のついた分厚い辞書を片手に英語学習に励んでいた筆者は、ChatGPTがリリースされた当初、その教育的利用にはやや懐疑的であった。AIの出現により、語学学習のリソースが格段に増え、学習の効率性は向上し

た一方、手間・時間・労力を惜しまずに単語や文法を調べ、知識を定着させる地道な作業こそ語学学習の基本だと考えていた節があったからである。だが、教育現場におけるAIの可能性や実証研究についての論文を読み、AIの活用例を紹介するワークショップに参加することで自身の考えを改めるようになった。AIとの共存社会を生き抜くためには、AIを主体的かつ戦略的に使いこなす力が必須となり、その力を育成する一例として、本実践では英語ライティングの授業でChatGPTを取り入れた。AI翻訳やChatGPTなどのライティング支援リソースは、あくまでも学習者の持つ能力を引き出し、学習を促すためのツールであり、自分の能力レベル以上のライティングを産み出すものではないことを教員も学生も十分に理解した上で、彼らの学習効果を高める指導方法を今後も探し続けていきたい。

参考文献

- Allen, T. J., & Mizumoto, A. (2024). ChatGPT over my friends: Japanese English-as-a-Foreign-Language learners' preferences for editing and proofreading strategies. *RELC Journal*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/00336882241262533>
- 姉崎達夫 (2024, August 18). ChatGPTを活用した英文エッセイのフィードバックに関する研究 関東甲信越英語教育学会 第48回山梨研究大会 口頭発表
- Barrot, J. S. (2023). Using ChatGPT for second language writing: Pitfalls and potentials. *Assessing Writing*, 57, 100745.
- Brown, S., & Larson-Hall, J. (2012). *Second language acquisition myths: Applying second language research to classroom teaching*. MI: University of Michigan Press ELT.
- Ferris, D. (1999). The case for grammar correction in L2 writing classes: A response to Truscott (1996). *Journal of Second Language Writing*, 8(1), 1-11.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognitive and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- Flower, L. & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *Composition and communication*, 32(4), 365-387.
- 小林良裕 (2024, August 18). 生成AIを利用した高校授業の実践 関東甲信越英語教育学会 第48回山梨研究大会 口頭発表
- Mizumoto, A. (2023). Data-driven learning meets generative AI: Introducing the framework of metacognitive resource use. *Applied Corpus Linguistics*, 3(3), 100074.
- 水本篤 (2024). AIのある英語教育・研究 Let There Be AI! KELES ジャーナル, 9, 52-58.
- Mizumoto, A., & Eguchi, M. (2023). Exploring the potential of using an AI language model for automated essay scoring. *Research Methods in Applied Linguistics*, 2(2), 100050.
- Mizumoto, A., Shintani, N., Sasaki, M., & Teng, M. F. (2024). Testing the viability of ChatGPT as a companion in L2 writing accuracy assessment. *Research Methods in*

Applied Linguistics, 3 (2), 100116.

中澤敏明 (2017). 機械翻訳の新しいパラダイム：ニューラル機械翻訳の原理 情報管理, 60(5), 299-306.

Saito, Y. (2023). Exploring the potential role of speed writing activities in academic writing courses. *Dokkyo Journal of Language Learning and Teaching*, 11, 59-73.

Teng, M. F. (2024). “ChatGPT is the companion, not enemies”: EFL learners’ perceptions and experiences in using ChatGPT for feedback in writing. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 7, 100270.

Truscott, J. (1996). The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning*, 46 (2), 327-369.

Tseng, W., & Warschauer, M. (2023). AI-writing tools in education: If you can't beat them, join them. *Journal of China Computer-Assisted Language Learning*, 3 (2), 258-262.

Yabukoshi, T., & Mizumoto, A. (2024). University EFL learners’ use of technology and their perceived difficulties in academic writing. *LET Kansai Chapter Collected Papers*, 22, 117-129.

山西博之 (2019). ライティング・ストラテジーの指導と効果 山西博之・大年順子（編）中・上級英語ライティング指導ガイド (pp.110-121) 大修館書店

若林玲奈 (2019). 協働学習としてのピア・フィードバック－読み手の役割に焦点を当てた指導－ 山西博之・大年順子（編）中・上級英語ライティング指導ガイド (pp.95-106) 大修館書店

