

第37回 研究助成

B 実践部門・報告Ⅳ・英語能力向上をめざす教育実践

個別最適な学びを実現する 複線型の英語科授業を志向した探究的实践

研究代表者: 濱田 活仁 愛媛県／弓削商船高等専門学校 助教

共同研究者: 新美 徳康 愛知県／豊田工業高等専門学校 講師(申請時: 広島県／広島大学大学院 在籍)

福光 将仁 茨城県／筑波大学大学院 在籍

《研究助言者: 西垣 知佳子》

概要

本実践は、ライティングの「構想・執筆・修正」という一連のプロセスを経て意見文を書き上げる活動(プロセス・ライティング活動)において、学習者が各段階の学び方を選択する「複線型」の授業形態は、指導者が各段階の学び方を指定する「単線型」や「準複線型」の授業形態に比べて、学習者集団、学習者個人におけるライティングの質やライティング方略の変容にどのような違いをもたらすのかを把握することを目的とした。高専2年生3クラスに「単線型」、「準複線型」、「複線型」の授業形態を割り当て、2回の授業実践を行った。その結果、プロセス・ライティング活動による「複線型」授業は、「単線型」授業に比べると学習者集団におけるライティングの質の向上に一定の効果があることが示された。一方で、ライティング方略の使用の増大にはほとんど効果が示されなかった。また、「複線型」授業でライティングの質が向上していない学習者の一部には、単一の観点から単一の学び方を繰り返し選択して使用している特徴が発見された。本実践から、学習者が複数の観点から複数の学び方を選択して使用し、自身の学習スタイルを拡張していく意義が示唆された。

1 はじめに

1.1 実践の文脈

本論文の第一著者(筆者)は、地方の高等専門学校(以下、高専)において、高専2年生(高校2年生相当)を対象とした授業科目「総合英語」を担当している。「総合英語」では、「聞くこと」、「読むこと」、「書くこと」、「話すこと」の4技能を通して総合的な英語力を身に付けることと、学習者の自己調整を通じた自律性を育むことを授業目標に掲げている。

筆者は、令和6年度前期の授業において、診断的評価を行ったり、学習者がタスクに取り組む様子を観察したりする中で、対象校の学生が抱える課題の把握に努めた。そこで以下の2つの課題が浮かび上がった。1つ目の課題は、高専2年生である学生の多数が、中学校段階で身に付けるべき英語力の目標(特に、「書くこと」の目標)に達していないことが考えられる点である。筆者は、学生の「聞くこと」、「読むこと」、「書くこと」の英語力の実態を把握するために、令和6年度前期の第1回授業において、「令和5年度全国学力・学習状況調査(中学校英語)」調査問題を実施した。調査問題は、現行(平成29年告示)の中学校学習指導要領の目標に準拠した「聞くこと」、「読むこと」、「書くこと」の3領域を含む評価項目17問で構成されている。評価項目の難

易度は、Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) レベルに換算すると A1 から A2 レベル相当が大多数を占めている (横浜国立大学, 2024)。「令和5年度全国学力・学習状況調査 (中学校英語)」調査問題の全国平均 (当時の中学3年生) と対象校平均 (高専2年生) の正答率は、表1に示す通りである。

■表1: 「令和5年度全国学力・学習状況調査 (中学校英語)」調査問題の平均正答率

	聞くこと	読むこと	書くこと	3領域
全国平均 (当時の中学3年生)	58.9%	51.7%	24.1%	46.1%
対象校 (高専2年生)	68.1%	59.1%	28.4%	53.2%

注. 全国平均 (当時の中学3年生) の数値は、文部科学省・国立教育政策研究所 (2023, p. 10) を参照した。

対象校平均は、全国平均に比べると、「聞くこと」で9.2ポイント、「読むこと」で7.4ポイント、「書くこと」で4.3ポイント上回った。しかしながら、調査問題が中学校の目標に準拠していることを踏まえると、当時の中学3年生が抱えていた課題と同様に、対象校の学生の英語力が中学校の目標に到達しているとは言い難い。特に「書くこと」の正答率は、対象校平均と全国平均ともに3割に満たなかった。この診断結果から、対象校の学生は、当時の中学3年生と同様に、「書くこと」で大きな課題を有していると考えられた。

2つ目の課題は、英語学習において機械翻訳や生成AIといったデジタルツールを適切に扱えていないと考えられる学生が散見される点である。対象校では、英語科を含む一般科目の授業においてタブレットやPCといった1人1台端末を活用するための教室環境が未だ完備されておらず、代替手段として全ての学生が所持している私用スマートフォンを介してデジタルツールを活用する機会を設定している。例えば、前期の授業内において、まとまりのある説明文を書くタスクに取り組ませた際には、半数以上の学生は英語の文章を自分の力で書き進める中で、英語表現が分からないときには、自身のスマートフォンで機械翻訳を使用し、辞書のように参照しながら書き進める様子が観察された。自分の力でライティングを遂行していくことを前提としながらも、自分の力だけでは書き進めることができない部分においてデジタルツールを援用している。こうした学生は、自分の力を向上させるためにデジタルツールを適切に使用しており、自律的に学習を進めることができていると筆者は考える。その一方で、一定数の学生は、英語の文章を自分の力で書くプロセスを一度も踏むことなく、機械翻訳や生成AIが出力した英語の文章をそのまま全て引き写す、いわゆるコピー＆ペーストをしてタスクを終えている様子が散見された。また、生成AIが産出したモデル文を参照しながら自身のライティング・テストの解答を修正する活動を高専学生に実施した際には、生成AIのモデル文を活用する妥当な理由のもとで適切に修正されている箇所 (例えば、ライティング・タスクの目的・場面・状況等に照らして適切な内容を選択しようと修正がなされた箇所など) が59.1%確認された。一方で、適切な修正であるものの妥当な理由が確認できない修正箇所 (例えば、語数を満たすために生成AIが産出した表現を盲信的に引き写して修正がなされた箇所など) が31.5%を占めており、一部の学生は生成AIのモデル文を無批判に引き写している実態が確認されている (濱田他, 2025)。こうした学生は、自分の力を向上させるためにデジタルツールを適切に活用しているとは言い難く、英語力の向上を目的として自律的に学習を進めることができていないことが考えられた。

このように令和6年度前期の授業を通して、対象校の学生は、まとまりのある英語の文章を書く力と、自律的に英語の文章を書くために必要なデジタルツールの活用を含むライティング方略の使用に関して、大きな課題を抱えていることが明らかになった。これらの課題を把握した筆者は、前期の授業では、話すこと (発表) のパフォーマンス課題に向けた準備段階としてライティング活動を位置付けていたが、後期の授業ではライティング・タスク、具体的には意見文を書くプロセス・ライティング活動を重点的に取り扱うことを着想した。本科目「総合英語」では、「聞くこと」、「読むこと」、「書くこと」、「話すこと」の4技能を通した総合的な英語力の育成を目指していることから、後期において「書くこと」に特化した授業のみを展開することは現実的ではない。ただ一方で、教科書の各レッスンの単元末においてライティング・タスクを一貫して設定することは、実現可能な手立てであると筆者は考えた。例えば、各レッスンに関わ

るトピックについて「主張・理由・具体・結論」といった構成を意識した意見文を書くライティング・タスクを繰り返し行うことは、中学生程度の英語力を有する学生には適した学び直しの機会となり、ライティングの質の向上が期待できる。また、「構想・執筆・修正」といったライティングのプロセスにおいて、学習者がデジタルツールをはじめとした複数の学び方を選択し、学習過程を自己調整していくプロセス・ライティング活動は、自律的に英語の文章を書くために必要なライティング方略の使用の増大にも期待できる。このように、令和6年度前期の授業における総合的な省察を踏まえて、後期ではプロセス・ライティング活動の授業実践を通して、対象校が抱えているライティングの質やライティング方略における課題を解決するためのアクション・リサーチを展開していくことを筆者は構想した。

しかしながら、共同研究チームにおけるインサイダーである実践者(第一著者)とアウトサイダーである共同研究者(第二著者と第三著者)により研究計画を具体化する協議では、アクション・リサーチの展開に際して踏むべきステップとして、第一に対象校に適したプロセス・ライティング活動の授業デザインを探究する実践研究の必要性が浮かび上がった。プロセス・ライティング活動では、「構想・執筆・修正」といった各段階を踏みながら学びを進めることが考えられるが、その全ての段階で指導者が指定した「同一」の学び方で学習を進める授業形態、いわゆる「単線型」の授業形態がバリエーションの一つとして考えられる。例えば、「構想」と「執筆」の段階では自分の力のみで行うように指定し、「修正」の段階において機械翻訳を使って確認をしながら学習を進めるような授業形態は、学習者による自己調整の余地は限られてくるが、対象校の学生には馴染みのある学び方である。他方で、「構想・執筆・修正」の全ての段階で学習者が「複数」の学び方から選択して学習を進める授業形態、いわゆる「複線型」の授業形態もまたバリエーションの一つとして考えられる。例えば、「構想・執筆・修正」の全ての段階において、教科書や授業資料を参照、辞書や機械翻訳で確認、生成AIに相談、他の学習者に相談など、学習者個人が複数の学び方から選択しながら学習を進めるような授業形態は、自己調整の余地は大きい。一方で、濱田他(2025)で確認されたように、生成AIの産出文を無批判に全て引き写すような不適切な学び方を選択する学習者への懸念がある。これら「単線型」や「複線型」、もしくはこれらの折衷案となるような「準複線型」といった授業形態の違いは、学習者集団、学習者個人双方のライティングの質やライティング方略の変容にどのような違いをもたらすのだろうか。こうした問いに答えるための研究を行うことが、アクション・リサーチに向けたステップとして必要ではないだろうか。つまり、対象校に適した授業形態を明らかにするために、より良いプロセス・ライティング活動の授業デザインを探究する実践研究を行う必要性を我々は認識した。

そこで本実践では、意見文を書くプロセス・ライティング活動で、「構想・執筆・修正」の各段階の学び方を学習者が選択する「複線型」の授業形態が、「単線型」や「準複線型」に比べて、学習者集団、学習者個人におけるライティングの質やライティング方略の変容にどのような違いをもたらすのかを把握することを目的とした。

1.2 「個別最適な学び」を実現する授業形態

実践での授業形態を検討するにあたり、我々はまず、我が国の教育政策として掲げられている「個別最適な学び」の概念に着目した。初等中等教育では現在、「個別最適な学び」と「協働的な学び」の一体的な充実を図ることを目指し、デジタル学習基盤である1人1台端末を活用した授業展開が推進されている(文部科学省, 2021)。そのうち「個別最適な学び」は学習者の視点から整理された概念であり、教師の視点から「個に応じた指導」とも言い換えられるが、「指導の個別化」、「学習の個性化」の2種類に整理されている。「指導の個別化」とは、「一定の目標を全ての児童生徒が達成することを目指し、個々の児童生徒に応じて異なる方法等で学習を進めること」(pp.7-8)と定義されている。一方で、「学習の個性化」とは、「個々の児童生徒の興味・関心等に応じた異なる目標に向けて、学習を深め、広げること」(p.8)を意味している。こうした「個別最適な学び」を英語の授業に当てはめて検討した津久井(2024)は、前者の「指導の個別化」について「学習者の特性や学習進度、実態に応じて、教師が学習環境をデザインすること」との解釈を示し、「英語教師は単元全体のdesignerとして、全ての生徒が一定の目標に到達することを目的に、3年間・1年

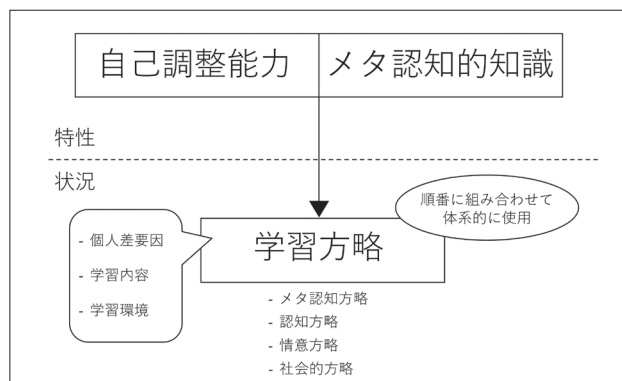
間の到達目標を俯瞰し、既習事項や題材の系統性を考慮して単元のゴールとなる言語活動を構想する力が今まで以上に求められる」(p.1)と指摘している。本研究では、この「指導の個別化」の視座を高専に組み込み、英語科における「書くこと」の資質・能力として設定した到達目標を全ての学生が達成することを目指し、プロセス・ライティング活動を通して個々の学生に応じて異なる学び方を選択し、その学び方を自己調整しながら学習を進める「個別最適な学び」を志向した授業デザインを構想する。

また「個別最適な学び」を実現する具体的な授業デザインの1つとして、高橋(2022)は「複線型」という授業形態を提唱している。「複線型」授業とは、各個人のペースで学習過程を自己決定しながら学びを進める授業形態を指す。他方、一斉指導のように全員が同一方法や同一のペースで学習活動を進める従来型の授業形態は「単線型」と形容される。初等中等教育で担保されている1人1台端末が整備されたICT環境は、前者の「複線型」授業における学習過程をより豊かにする役割を担うと主張している。

ただ一方で、高等教育機関に位置付けられる高専では、全ての学校で学習用端末を活用した英語科授業が展開できているとは言い難い。高専におけるICT環境の整備は各学校に対応が委ねられており、経済的事情を抱えた学生が一定数在籍している対象校では、学生に対して一律に学習用端末の持参を求めることが難しい。こうした実情を踏まえた対応として、ほぼ全ての学生が所持している私用スマートフォンを学習用端末の代替として用いることが考えられる。例えば、ライティング活動では、学習者が書いた英文を自ら修正する際に、教科書や授業資料を参照しながら修正していく学び方に加えて、スマートフォンを介して機械翻訳や生成AIを使いながら修正していく学び方も選択することができる。したがって本研究では、学習用端末が整備されていない環境下であっても、学習者が自身の適性に応じて学び方を選択し、学習過程を自己調整していく「複線型」授業を目指す。

1.3 外国語学習における学習方略と学習スタイル

我が国における教育政策用語として「個別最適な学び」の概念が整理された一方で、英語教育学や第二言語習得(Second Language Acquisition: SLA)の学術領域では、個人差に対応した外国語学習や指導において重要となる学習者要因の概念が整理されている。Li et al.(2022)は、学習者要因の分類として、認知的(cognitive)差異、意欲的(conative)差異、情動的(affective)差異、社会文化的(sociocultural)・人口能動的(demographic)差異の4つに整理している。学習者要因の4つの分類の中には、さらに具体的な要因が多様に存在しているが、本研究との関連性が強く考えられる概念は、認知的(cognitive)差異に分類される「学習方略」と「学習スタイル」である。そのうち、学習方略は、「学習者が意識的に使用する学習方法・行動」を意味する(竹内, 2014, p.236)。図1は、Mizumoto(2018)をもとに学習方略と関連する概念との関係を整理したものである。



■図1: 学習方略と関連する概念との関係(Mizumoto, 2018をもとに筆者が作成)

学習方略の選択と使用は、自己調整能力とメタ認知的知識によって引き起こされる思考や行動と解釈

される。学習者は、個人差要因や学習内容、学習環境に応じて、複数の方略から選択し、順番や組み合わせを工夫しながら体系的に使用している (Mizumoto, 2018)。

また、学習者が選択する方略や具体的な学習方法には好みがあり、そうした個人の特性は「学習スタイル」と呼ばれるが、単一の学習スタイルに固執するのではなく、複数の学習方法を組み合わせて学習スタイルを拡張していくことが、英語学習においては意義があると考えられている (鈴木, 2024)。本研究が目指す「複線型」授業では、学習者が複数の学び方から主体的に選択する機会を設けることから、学習スタイルの拡張の有無によりライティングの質や学習方略の変容に違いが生じることが予想される。

1.4 自己調整学習に向けたライティング方略

外国語としての英語 (English as a Foreign Language: EFL) でのライティングにおいて発揮される学習方略は、心理的尺度を用いた質問紙を使って測定が可能とされている (Teng & Zhang, 2016)。本研究ではプロセス・ライティング活動の実践において学習者が学び方の選択を自己調整する機会を設定することから、Teng and Zhang (2016) により開発された質問紙にて測定可能な「自己調整学習に向けたライティング方略 (writing strategies for self-regulated learning)」の分類を取り扱う。表2は、自己調整に向けたライティング方略を構成する4つの上位方略と9つの下位方略を示している。

■表2: 自己調整学習に向けたライティング方略の分類 (Teng & Zhang, 2016をもとに筆者が作成)

上位方略	下位方略
認知 (Cognition) 方略	テキスト処理 (Text Processing) 方略 授業記憶 (Course Memory) 方略
メタ認知 (Metacognition) 方略	内容構想 (Idea Planning) 方略 目標志向 (Goal-Oriented Monitoring and Evaluating) 方略
社会的行動 (Social Behavior) 方略	ピア学習 (Peer Learning) 方略 フィードバック操作 (Feedback Handling) 方略
動機づけ調整 (Motivational Regulation) 方略	興味喚起 (Interest Enhancement) 方略 自己対話 (Motivational Self-Talk) 方略 感情制御 (Emotional Control) 方略

Teng and Zhang (2016) は、自己調整学習に向けたライティング方略 (writing strategies for self-regulated learning) を測定するために、認知 (Cognition) 方略、メタ認知 (Metacognition) 方略、社会的行動 (Social Behavior) 方略、動機づけ調整 (Motivational Regulation) 方略の4つの上位方略と9つの下位方略に基づいた40項目の質問紙を開発した。大学生790名の回答データから確証的因子分析 (CFA) と構造方程式モデリング (SEM) を用いて3種の理論モデルを比較した結果、下位方略に基づく9因子モデルが良好な適合度を示し、一つの上位因子である自己調整 (Self-Regulation) によって説明可能であることが確認された。また、重回帰分析により下位方略がライティング能力を予測するかどうかを検証したところ、9因子のうちテキスト処理 (Text Processing) 方略、内容構想 (Idea Planning) 方略、目標志向 (Goal-Oriented Monitoring and Evaluating) 方略、フィードバック操作 (Feedback Handling) 方略、自己対話 (Motivational Self-Talk) 方略、感情制御 (Emotional Control) 方略の6因子が、学生のEFLライティング能力の有意な予測因子であることが示された。一方で、授業記憶 (Course Memory) 方略、ピア学習 (Peer Learning) 方略、興味喚起 (Interest Enhancement) 方略の3つの因子は、有意な予測因子ではないことが確認された (Teng & Zhang, 2016)。

本研究では、機械翻訳や生成AIなどのデジタルツールを活用したフィードバックを学習者が受容して

自身のライティングに取り入れることも、社会的行動(Social Behavior)方略におけるフィードバック操作(Feedback Handling)方略の一種として捉えている。しかしながら、Teng and Zhang (2016)が開発した質問紙には、現代的なAI技術に関する項目は含まれておらず、AI技術を扱ったフィードバック操作に関する方略は測定できない。そのため本研究では、Teng and Zhang (2016)が開発した質問紙をもとに一部の項目を再構成した質問紙を新たに作成し、ライティング方略を測定することにした。このようにプロセス・ライティング活動の実践を通してライティングの質の変容とライティング方略の変容を検証することは、本研究の授業デザインを評価する上で重要な指標の1つであると我々は考えた。

1.5 本研究の研究課題

本研究の目的は、意見文を書くプロセス・ライティング活動で、構想、執筆、修正の各段階の学び方を学習者が選択する「複線型」の授業形態は、「単線型」や「準複線型」に比べて、学習者集団、学習者個人におけるライティングの質やライティング方略の変容にどのような違いをもたらすのかを把握することである。これら目的を達成するために明らかにすべき研究課題(RQs)として、以下の2点を設定した。

RQ1

プロセス・ライティング活動における「複線型」という授業形態は、「単線型」や「準複線型」に比べて、学習者集団のライティングの質やライティング方略の変容に有効なのか。

RQ2

「複線型」授業では、学習者集団の学び方の選択と使用にどのような傾向が見られ、また学習者個人の学び方の選択と使用には、学習者間でどのような違いが見られるのか。

2 実践方法

2.1 参加者

参加者は、対象校に通う高専2年生、学科の異なる3クラス116名である。参加者の英語習熟度は、診断的テストとして実施した「令和5年度全国学力・学習状況調査(中学校英語)」調査問題の結果から、CEFRレベルA1からA2レベル相当と推定された。また、クラス単位での英語ライティングの質を、後述する事前テストの結果から比較すると、3クラスのうち2クラスは同程度の水準であったが、1クラスは他の2クラスに比べてやや低い水準であった。このことから、授業形態の設定に際しては、英語ライティングの質が同程度の水準を示した2クラスに対して、それぞれ「単線型」と「複線型」の授業形態を割り当て、両方でライティングの質の変容の違いを比較できる設計とした。一方で、事前テストで英語ライティングの質がやや低かった1クラスには「準複線型」の授業形態を割り当て、分析における他クラスとの比較は参考程度に留めることにした。

なお、参加者に対しては、実践者より本研究の目的と方法、データの取り扱い、プライバシーの保護等の説明が丁寧に行われ、データ提供の可否について書面にて同意を確認した。参加者のうち、本研究へのデータ提供に同意し、全4回の対象授業に全て参加した76名を分析の対象とした。

2.2 対象授業

2024年10月から12月にかけて行われた週1回90分の科目「総合英語」の後期授業(全15回)の一部、全4回を研究の対象授業とした。高等学校における「英語コミュニケーションⅡ」に準じた本科目では、高等学校検定教科書「VISTA English Communication II」(三省堂)を使用している。1つのLessonごとに(a)教科書を扱っ

た活動(主に「聞くこと」「読むこと」), (b)ライティング・タスク(主に「書くこと」), (c)発表・やり取り活動(主に「話すこと」)を3週の授業で順に行う単元構成とし, Lesson 5からLesson 8までの4セットを実施した。そのうち本研究では, (b)ライティング・タスクに焦点を当て, 後期授業の第3回に事前テスト, 第6回に授業実践1回目, 第9回に授業実践2回目, 第12回に事後テスト, 計4回のライティング・タスクに取り組んだ。

2.3 ライティング・タスク

計4回のライティング・タスクでは, いずれも社会的な話題に関する問いに対して50語程度で賛否を述べる構成(主張-理由-具体-結論)の意見文に取り組んだ。各ライティング・タスクで取り上げた問いは, 表3に示す通りである。

■表3: ライティング・タスクで取り上げた問い

授業回	問い
第3回 〈事前テスト〉	Should we limit the growth of foreign tourists? (外国人観光客の増加を制限すべきか?)
第6回 【実践1回目】	Should we promote the replacement of work by robots and AI? (ロボットやAIによる業務代替を促進すべきか?)
第9回 【実践2回目】	Should we move from school-based club activities to community-based club activities? (学校単位での部活動から地域単位でのクラブ活動に移行していくべきか?)
第12回 〈事後テスト〉	Should we stop keeping animals in zoos? (動物園で動物を飼育することをやめるべきか?)

それぞれ前時に取り扱った教科書Lessonのトピックに関連した問いを提示し, ライティング・タスクに取り組む直前に, 問いに関連した日本語のニュース動画を全員で視聴し, 背景知識を補足した。

2.4 授業実践

文章を書き上げるプロセスは, ①書く前の構想の段階(planning), ②実際に書いている執筆の段階(translating), ③書き上げた文章を修正する段階(revising)の3段階に大きく分けられる(保田, 2024)。

本実践で展開するプロセス・ライティング活動でも, ①構想(約10分), ②執筆(約20分), ③修正(約20分)の3つの段階に分け, それぞれの段階で費やす時間の目安を示し, 段階ごとに分割したワークシートを共通して使用することにした(資料1, 2)。

■表4: プロセス・ライティング活動における授業形態の分類

授業形態	具体的な学習過程
(A) 単線型	①構想と②執筆において自分の力のみで意見文を書き, ③修正では書きたかった英語表現を機械翻訳で確認して修正する授業形態
(B) 準複線型	①構想と②執筆においては自分の力のみで意見文を書すが, ③修正では学習者個人が, 教科書や授業資料を参照, 辞書機能や機械翻訳で確認, 生成AIに相談, 他の学習者に相談など, 複数の学び方を自己調整して自身の意見文を修正する授業形態
(C) 複線型	①構想, ②執筆, ③修正, 全ての段階において学習者個人が複数の学び方を自己調整する授業形態

授業形態は表4が示すように、クラスごとに(A)単線型、(B)準複線型、(C)複線型を割り当てた。(A)単線型では、自分の力で構想と執筆を行い、機械翻訳を使って修正をするという、前期授業で対象校の多くの学生が行っていた学び方を、全ての学生に指定した。(B)準複線型では③修正の段階、(C)複線型では①構想、②執筆、③修正、全ての段階において、学習者個人が、教科書や授業資料を参照、辞書機能や機械翻訳で確認、生成AIに相談、他の学習者に相談など、複数の学び方を自己調整して自身の意見文を修正する授業形態とした。これらは、複数の学習方略や複数の学習方法を選択し、順番や組み合わせを工夫しながら体系的に使用するという、先行研究における学習方略(Mizumoto, 2018)や学習スタイルの拡張(鈴木, 2024)の考え方を取り入れた授業形態である。なお、いずれの授業形態の実践においても、指導者は学習者個人へのフィードバックは実施せず、学び方の選択肢に関する質問への助言に留め、次時に全体へのモデル文の例示と解説を実施した。

また、プロセス・ライティング活動の、(B)準複線型では③修正の段階、(C)複線型では①構想、②執筆、③修正、全ての段階において、表5が示す「学び方」の選択肢を指導者から学習者に対して提示した。学び方の選択肢は、令和6年度前期の授業においてライティング・タスクを実施した際に、対象校の学生が実際にやっている様子が観察された学び方を取り上げた。学び方への共通理解を図るために、プロセス・ライティング活動に取り掛かる前に、それぞれの学び方の説明と例示を指導者が行った。なお、学び方の選択肢は該当するワークシートの下部に明示されており、学習者は選択した学び方に費やした時間を大まかな分単位で記録した(資料1, 2)。

■表5: 学習者が自己調整する学び方の選択肢

	学び方の選択肢	略称
a	自分の力のみ	(a) 自力
b	内容・構成について教科書・授業資料を参照	(b) 内容面(教科書・授業資料)
c	内容・構成についてインターネット検索で確認	(c) 内容面(ネット検索)
d	内容・構成について生成 AI に相談	(d) 内容面(生成 AI)
e	内容・構成について他の学生に相談	(e) 内容面(他の学生)
f	英語表現について教科書・授業資料を参照	(f) 言語面(教科書・授業資料)
g	英語表現について辞書機能・機械翻訳で確認	(g) 言語面(辞書機能・機械翻訳)
h	英語表現について生成 AI に相談	(h) 言語面(生成 AI)
i	英語表現について他の学生に相談	(i) 言語面(他の学生)
j	その他	(j) その他

2.5 ライティング評価ルーブリック

ライティング・プロダクトを評価するルーブリックは、岩本(2021)が作成したルーブリックを使用した(資料3)。本ルーブリックは、国際バカロレア科目「English B」のライティング評価ルーブリックを中学生1年生にも理解できる表現に訳して作成されたものである。【内容面】と【言語面】の2観点から構成されており、【内容面】は主に論理的な主張ができているかどうかを、【言語面】は主に文法や語彙の使用が適切かどうかを、それぞれ0点から5点までの尺度で評価する。

本研究における実践の文脈として、学習者が中学生程度のライティング習熟度を有していること、また授業においてルーブリックを使用した経験が乏しいことを踏まえて、岩本(2021)のルーブリックを使用することが適当であると判断した。また、本ルーブリックは指導者から学習者に共有され、「自分の力のみ」

によるライティングが求められる事後テストにおいて、2観点ともに3点以上になることを到達目標に掲げている旨を、授業のたびに繰り返し説明がなされた。

3 分析データ

研究課題(RQs)に応えるために、(RQ1)プロセス・ライティング活動における「複線型」という授業形態は、「単線型」や「準複線型」に比べて、学習者集団のライティングの質やライティング方略の変容に有効なのかに対しては、(1a)事前・事後テストとして実施したライティング・タスクの採点データ、(1b)ライティング方略を測定する質問紙への回答データを分析の対象とした。また、(RQ2)「複線型」授業では、学習者集団の学び方の選択と使用にどのような傾向が見られ、また学習者個人の学び方の選択と使用には、学習者間でどのような違いが見られるのかに対しては、(1a)と(1b)のデータに加えて、(2a)「複線型」授業において学生が使ったワークシートで得られた学び方の選択肢と時間の記録データ、(2b)その学び方を選択した理由を記述した追加質問紙の回答データを分析の対象とした。

(1a)事前・事後テストとして実施したライティング・タスクの採点データは、資料3で示したライティング評価ルーブリック(岩本, 2021)を用いて0点から5点の【内容面】、【言語面】の2観点、計10点満点の【総得点】で採点したデータである。ライティングの採点は、第一著者、第二著者、第三著者の3名が評価者となり、うち2名ずつが分担して行った。評価者2名の間で採点した得点が分かれたライティングは、もう1名の評価者が得点を判断して確定させた。なお、評価者3名は採点に取り組む前に、一部の対象授業の欠席により分析対象外のデータとなったライティング・タスク10名分を用いて、事前の採点トレーニング、採点基準についての協議を行い、共通認識を図った。(1b)ライティング方略を測定する質問紙は、Teng and Zhang(2016)が開発した質問紙をもとに30項目を作成した(資料4)。事前・事後テストのそれぞれの後に、参加者が質問紙に回答する時間を設定し、各項目について7段階のリッカート尺度(1.当てはまらない/2.ほとんど当てはまらない/3.あまり当てはまらない/4.どちらとも言えない/5.やや当てはまる/6.かなり当てはまる/7.非常に当てはまる)で尋ねた。

(2a)「複線型」授業において学生が選択した学び方の選択肢と時間の記録データは、ワークシート下部の欄に学生が記入した記録を使用した。プロセス・ライティング活動における①構想、②執筆、③修正それぞれの段階で使用するワークシート及び記録欄を3つ設け、どの段階でどの学び方を選択し、大まかな分単位でどのくらいの時間を費やしたのか、学生は自分で記録しながらプロセス・ライティング活動を進めた(資料1, 2)。(2b)事後テストの次時(第13回授業)において、「複線型」授業を割り当てたクラスのみ、実践2回目の中で学生が選択した学び方とその理由を尋ねる追加質問紙を行い、記述回答データを収集した。

本研究では、116名の参加者のうちデータ提供に同意し、対象授業4回の全てに参加し、(1a)と(1b)のデータセットが不足なく対応していた76名を分析の対象データとした。授業形態ごとの対象データとなる参加者の内訳は、(A)単線型が25名、(B)準複線型が27名、(C)複線型が24名となった。(2a)と(2b)のデータは、誤った記録によりデータが欠損していた2名を除外し22名を分析の対象とした。

4 結果と発見

4.1 授業形態の違いによる「ライティングの質」の変容の違い

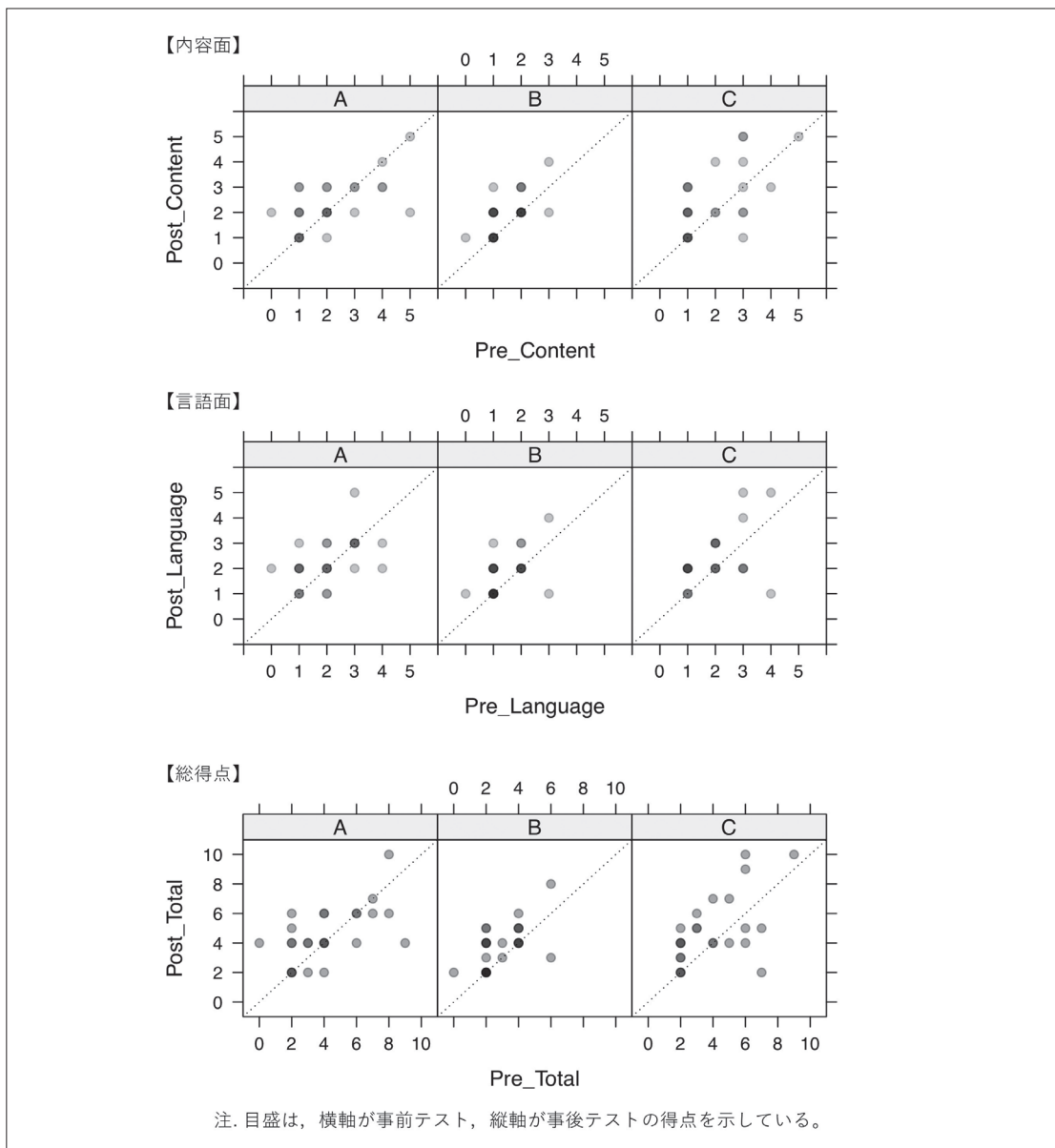
はじめに、「単線型」、「準複線型」、「複線型」という授業形態別に「ライティングの質」の変容を検証する。表6に事前と事後のライティング・テストの総得点及び観点別得点の記述統計を、図2に学習者個人の変容を可視化した散布図を授業形態別に示す。

■表6: 事前と事後ライティング得点の記述統計

	A. 単線型 ($n = 25$)					B. 準複線型 ($n = 27$)					C. 複線型 ($n = 24$)				
	事前		事後		d	事前		事後		d	事前		事後		d
	M	SD	M	SD		M	SD	M	SD		M	SD	M	SD	
内容面	2.16	1.37	2.32	0.99	0.15	1.48	0.70	1.93	0.78	0.69	2.00	1.18	2.50	1.32	0.43
言語面	2.00	1.04	2.24	0.93	0.24	1.41	0.69	1.78	0.80	0.50	2.00	0.98	2.33	1.09	0.32
総得点	4.16	2.36	4.56	1.89	0.20	2.89	1.37	3.70	1.49	0.64	4.00	2.09	4.83	2.33	0.41

注1. 総得点は、内容面(0点～5点)、言語面(0点～5点)の2観点、計10点満点である。

注2. 効果量 d の大きさの目安は、 $d = 0.2$ で小程度、 $d = 0.5$ で中程度、 $d = 0.8$ で大程度の効果量を示す(水本・竹内, 2008)。



■図2: 事前と事後のライティング得点の散布図

まず、事前テストにおける【総得点】の平均値を見ると、(A)単線型が4.16、(B)準複線型が2.89、(C)複線型が4.00を示しており、事前のライティングの質は(A)と(C)が同程度の水準と判断できる。一方で、(B)はやや低い水準であることが確認された。よって以降、授業形態の違いによる変容の違いを比較する際には、(A)単線型と(C)複線型を中心に扱い、(B)準複線型は参考に留めることにする。

授業形態の違いによる学習者集団におけるライティングの質の変容を比較するために、表6の事前・事後テストの平均値の差を標準化した効果量 d に着目する。(A)と(C)を比較すると、(C)のほうが総得点及び観点別の効果量が大きいことから、プロセス・ライティング活動における「複線型」授業には、単線型授業と比較して一定の効果が示唆されたものと解釈できる。特に、【内容面】の効果量を見ると、(A)単線型は $d = 0.15$ で、小程度の効果量が確認されたのに対し、(C)複線型は $d = 0.43$ で、中程度の効果量が確認されたのは特徴的な発見である。

授業形態の違いによる学習者個人におけるライティングの質の変容を比較するために、図2の散布図におけるプロット位置に着目する。散布図の点線より左上に位置するプロットは、事前から事後テストで各得点が〈上昇〉した学習者の群を示している。〈上昇〉した人数の割合を比較すると、【総得点】では(A)単線型が10名(40.0%)と半数を下回ったのに対して、(C)複線型が14名(58.3%)と半数を上回り、(A)に比べて(C)の方が高い割合を示した。【内容面】や【言語面】といった観点別に見ても、【総得点】と同じく(A)に比べて(C)の方が高い割合であった。なお(B)準複線型では、【総得点】が〈上昇〉したのが14名(51.9%)となり、(C)複線型に準じた割合を示した。散布図の点線に位置するプロットは、事前から事後テストで各得点が〈不変〉であった学習者の群を示している。〈不変〉であった人数の割合を比較すると、【総得点】では(A)単線型が9名(36.0%)に対して(C)複線型が5名(20.8%)となり、(A)に比べて(C)の方が低い割合を示した。【内容面】や【言語面】においても、同様の傾向であった。なお(B)準複線型では、【総得点】が〈不変〉であった群が12名(44.4%)と、半数近い割合を示し、【内容面】では14名(51.9%)、【言語面】では15名(55.6%)と、半数を超える値を示した。散布図の点線より右下に位置するプロットは、事前から事後テストで各得点が〈下降〉した学習者の群を示している。〈下降〉した人数の割合を比較すると、【総得点】では(A)単線型が6名(24.0%)に対して(C)複線型が5名(20.8%)となり、(A)と(C)で同程度の割合を示した。【内容面】や【言語面】においても、同様の傾向であった。なお(B)準複線型では、総得点及び各観点項目のいずれにおいても〈下降〉した群は1名(3.7%)に留まった。

これらの結果から、「単線型」授業に比べると、「複線型」授業はライティングの質の向上に一定の効果があったことが確認された。一方で、個別最適な学びを志向した「複線型」授業であっても、全ての学習者のライティングの質を向上させるには及ばなかった。これは「複線型」授業において学習者個人が選択した学び方が、得点の伸びに寄与した学習者(上昇群)と、得点の伸びに寄与するに及ばなかった学習者(不変群)と、得点に負の影響を与えた学習者(下降群)がそれぞれ存在していたことを示唆している。

4.2 授業形態の違いによる「ライティング方略」の変容の違い

次に、プロセス・ライティング活動における「単線型」、「準複線型」、「複線型」という授業形態の違いによる「ライティング方略」の変容の違いを把握するために、7段階のリッカート尺度による事前・事後質問紙への回答データを用いて、4つの上位方略ごとの平均値を尺度得点とした記述統計を表7に、9つの下位方略ごとの平均値を尺度得点とした記述統計を表8にそれぞれ示す。

表7及び表8より、「複線型」授業では【認知】方略に位置づくテキスト処理方略の使用のみが増大傾向を示し、その他の下位方略の使用は全て減少傾向を示すことが明らかになった。また「単線型」授業に比べると、「複線型」授業ではテキスト処理方略の使用を増大する効果が小さかった。そして、「単線型」授業では増大傾向を示した目標志向方略といった【メタ認知】方略、興味喚起方略や感情制御方略といった【動機づけ調整】方略は、いずれも「複線型」授業では減少傾向を示すという変容の違いが明らかになった。

■表7: 事前と事後ライティング方略の記述統計（上位方略別）

上位 方略	A. 単線型 ($n = 25$)					B. 準複線型 ($n = 27$)					C. 複線型 ($n = 24$)				
	事前		事後		d	事前		事後		d	事前		事後		d
	M	SD	M	SD		M	SD	M	SD		M	SD	M	SD	
認知	4.20	1.07	4.38	1.06	0.27	4.44	0.89	4.49	0.95	0.05	4.33	1.08	4.30	1.21	-0.04
メタ 認知	4.46	1.02	4.43	1.26	-0.03	4.43	0.90	4.46	1.00	0.03	4.75	1.21	4.40	1.16	-0.21
社会的 行動	4.75	1.19	3.92	1.52	-0.73	5.28	0.77	4.18	1.41	-0.75	5.07	1.19	3.74	1.42	-0.87
動機づけ 調整	4.40	0.95	4.60	1.52	0.22	4.60	0.93	4.49	0.92	-0.15	5.07	1.15	3.82	1.27	-0.81

注. 効果量 d の大きさの目安は, $d = 0.2$ で小程度, $d = 0.5$ で中程度, $d = 0.8$ で大程度の効果量を示す(水本・竹内, 2008)。

■表8: 事前と事後ライティング方略の記述統計（下位方略別）

下位 方略	A. 単線型 ($n = 25$)					B. 準複線型 ($n = 27$)					C. 複線型 ($n = 24$)				
	事前		事後		d	事前		事後		d	事前		事後		d
	M	SD	M	SD		M	SD	M	SD		M	SD	M	SD	
テキスト 処理	4.31	1.24	4.73	1.26	0.55	4.67	0.92	4.91	1.04	0.24	4.51	1.16	4.70	1.15	0.22
授業 記憶	4.09	1.15	4.04	1.38	-0.05	4.21	1.13	4.07	1.24	-0.12	4.15	1.57	3.90	1.56	-0.17
内容 構想	4.76	1.33	4.43	1.63	-0.22	4.49	1.28	4.48	1.43	-0.01	4.94	1.30	4.50	1.80	-0.29
目標 志向	4.16	1.26	4.44	1.25	0.24	4.36	0.89	4.43	0.89	0.09	4.56	1.61	4.31	1.16	-0.15
ピア 学習	4.65	1.46	3.13	1.83	-0.81	4.96	1.04	3.74	1.69	-0.72	4.64	1.49	2.90	1.78	-0.92
フィード バック 操作	4.85	1.36	4.71	1.59	-0.10	5.60	0.82	4.62	1.40	-0.62	5.50	1.10	4.58	1.66	-0.56
興味 喚起	3.95	1.20	4.20	1.36	0.21	4.17	1.25	4.14	1.18	-0.03	4.04	1.33	3.07	1.70	-0.81
自己 対話	4.73	1.44	4.85	1.32	0.08	4.88	0.96	4.86	1.06	-0.01	4.65	1.45	4.42	1.56	-0.25
感情 制御	4.53	1.16	4.75	1.30	0.16	4.77	1.31	4.48	1.26	-0.23	4.35	1.27	3.99	1.49	-0.25

注. 効果量 d の大きさの目安は, $d = 0.2$ で小程度, $d = 0.5$ で中程度, $d = 0.8$ で大程度の効果量を示す(水本・竹内, 2008)。

■表9: 「単線型」と「複線型」とで変容に特徴的な違いを示したライティング方略項目の一部

項目	A. 単線型 ($n = 25$)					C. 複線型 ($n = 24$)				
	事前		事後		d	事前		事後		d
	M	SD	M	SD		M	SD	M	SD	
2. 文法の間違いをチェックする。	4.32	1.70	4.84	1.34	0.40	5.04	1.40	4.88	1.45	-0.09
4. 論理的な一貫性があるか構成をチェックする。	4.48	1.81	4.44	1.64	-0.03	4.13	2.03	4.54	1.59	0.26
14. 英作文の授業で, 知識やスキルの習得度を自己評価する。	4.20	1.41	4.52	1.50	0.18	4.96	1.81	4.46	1.25	-0.22
21. AIからのアドバイスの基づいて, 自分の英作文を改善しようとする。	4.44	1.96	5.00	1.89	0.24	5.88	1.15	4.88	2.05	-0.48
29. 英作文をあきらめたくなったとき, 「書き続けよう」と意識する。	4.36	1.60	5.00	1.66	0.33	4.29	1.71	4.38	1.76	0.06

注. 効果量 d の大きさの目安は, $d = 0.2$ で小程度, $d = 0.5$ で中程度, $d = 0.8$ で大程度の効果量を示す(水本・竹内, 2008)。

さらに具体的なライティング方略の変容の違いを把握するために、「単線型」と「複線型」とで変容に対照的な違いが見られた質問項目を一部抽出し、表9に示す。

例えば、テキスト処理方略に含まれる項目「2.文法の間違いをチェックする」方略の効果量を見ると、(A)単線型は $d = 0.40$ で上昇に中程度の効果量を、(C)複線型は $d = -0.09$ でほとんど不変の効果量を示した。一方で、同じテキスト処理方略に含まれる項目「4.論理的な一貫性があるか構成をチェックする」方略の効果量を見ると、(A)単線型は $d = -0.03$ でほとんど不変の効果量を、(C)複線型は $d = 0.26$ で上昇に小程度の効果量を示した。これらの結果は、同じテキスト処理方略であっても、「単線型」と「複線型」とでは変容に効果を示した具体的な方略が異なっていたことを示唆している。全ての学習者が機械翻訳を使って主にライティングの言語面への修正を施していた「単線型」授業では、学習者の「2.文法の間違いをチェックする」方略(言語面)の使用は多かったものの、「3.論理的な一貫性があるか構成をチェックする」方略(内容面)の使用は少なかった可能性が考えられる。一方で、複数の学び方から選択してライティングの内容面への修正も可能であった「複線型」授業では、「3.論理的な一貫性があるか構成をチェックする」方略(内容面)の使用が多かった可能性が推察される。なお、表9に示したその他の項目(14, 21, 29)の方略使用においては、いずれも「単線型」授業では使用が増大する傾向を示し、「複線型」授業では不変もしくは使用が減少する傾向を示した。

これらの結果から、「単線型」授業で使用が増大する傾向が確認されたライティング方略であっても、「複線型」授業では使用が減少したり不変であったりする傾向が明らかとなった。「単線型」授業では、学習者が使用する単一の学び方を指導者が指定していたことから、その単一の学び方に付随したライティング方略を全ての学習者が使用することになり、特定のライティング方略の使用に集中しやすい環境にあった可能性が考えられる。一方の「複線型」授業では、学習者が複数の学び方から選択して使用していたことから、それら複数の学び方に付随して使用するライティング方略も分散し、特定のライティング方略の使用には集中しなかった可能性が考えられる。

4.3 「複線型」授業における学習者集団の学び方の選択と使用の傾向

続いて、「複線型」授業における学習者集団の学び方の選択と使用にどのような傾向が見られるのかを把握するために、「複線型」授業において学習者が使用したワークシートの記録データを用いて、実践1回目と実践2回目における「学び方の選択肢」の項目別の【選択人数】の集計を表10に示す。また観点等別における【使用時間】の記述統計を表11に、【選択個数】の記述統計を表12にそれぞれ示す。

表10より実践1回目から2回目への「学び方の選択肢」の項目別の【選択人数】の変化に着目すると、②執筆する段階で(a)自力を部分的にも選択した学生が、実践1回目では19名(86.4%)に対し、2回目では14名(63.6%)と減少していた。一方で、同じく②執筆する段階から(h)言語面(生成AI)を選択した学生が、実践1回目では3名(13.6%)に対し、2回目では8名(36.4%)に増加していた。これは修正に入る前の執筆の段階から、すでに自力ではなく生成AIを選択する傾向が増したことを意味しており、「単線型」や「準複線型」と違い、必ずしも自力での執筆を強いていない「複線型」授業だからこそ見られた特徴的な発見である。表11の結果を概観すると、実践1回目と2回目とで各段階で観点等別の学び方に費やす【使用時間】には大きな変化は確認されなかった。つまり、本実践における学習者集団の学び方の選択と使用の傾向として、①構想する段階では、概ね10分ほど費やす中で、主に「自力」で構想しており、②執筆する段階では、概ね15分ほど費やす中で、主に「言語面」に関する学び方に時間を取りながらも部分的に「自力」でも執筆しており、③修正する段階では、概ね20分ほど費やす中で、主に「言語面」に関する学び方に大部分の時間を割いて修正している傾向が明らかとなった。

さらに、表12より実践1回目から2回目への「学び方の選択肢」の観点別の【選択個数】の変化に着目すると、構想、執筆、修正いずれの段階の「上記9項目(a)～(i)合計」の欄を見ても、選択個数の平均値が減少している。この結果から、実践1回目から2回目にかけて学習者が学び方を精選したことが考えられるが、「複線型」授業が学習スタイルの拡張に寄与するという筆者らの予想に反して意外な発見となった。

■表10: 学習者が使用し記録した「学び方の選択肢」の項目別の【選択人数】の集計 (n = 22)

段落	学び方の選択肢(項目別)	実践1回目			実践2回目		
		選択人数	選択率	平均時間	選択人数	選択率	平均時間
①構想	(a) 自力	21	95.5%	8分	22	100%	9分
	(b) 内容面(教科書・授業資料)	1	4.5%	2分	1	4.5%	2分
	(c) 内容面(ネット検索)	5	22.7%	5分	3	13.6%	4分
	(d) 内容面(生成AI)	1	4.5%	15分	0	—	—
	(e) 内容面(他の学生)	0	—	—	0	—	—
	(f) 言語面(教科書・授業資料)	1	4.5%	2分	0	—	—
	(g) 言語面(辞書機能・機械翻訳)	3	13.6%	7分	4	18.2%	4分
	(h) 言語面(生成AI)	0	—	—	0	—	—
	(i) 言語面(他の学生)	0	—	—	0	—	—
	(J) その他(休憩など)	3	13.6%	7分	0	—	—
②執筆	(a) 自力	19	86.4%	6分	14	63.6%	7分
	(b) 内容面(教科書・授業資料)	3	13.6%	5分	0	—	—
	(c) 内容面(ネット検索)	5	22.7%	6分	3	13.6%	8分
	(d) 内容面(生成AI)	1	4.5%	10分	3	13.6%	7分
	(e) 内容面(他の学生)	1	4.5%	2分	0	—	—
	(f) 言語面(教科書・授業資料)	2	9.1%	3分	1	4.5%	10分
	(g) 言語面(辞書機能・機械翻訳)	12	54.5%	8分	11	50.0%	7分
	(h) 言語面(生成AI)	3	13.6%	9分	8	36.4%	8分
	(i) 言語面(他の学生)	1	4.5%	1分	1	4.5%	1分
	(J) その他(休憩など)	2	9.1%	4分	0	—	—
③修正	(a) 自力	13	59.1%	5分	11	50.0%	6分
	(b) 内容面(教科書・授業資料)	0	—	—	2	9.1%	4分
	(c) 内容面(ネット検索)	4	18.2%	7分	5	22.7%	9分
	(d) 内容面(生成AI)	4	18.2%	10分	2	9.1%	11分
	(e) 内容面(他の学生)	1	4.5%	5分	0	—	—
	(f) 言語面(教科書・授業資料)	2	9.1%	2分	1	4.5%	2分
	(g) 言語面(辞書機能・機械翻訳)	13	59.1%	14分	12	54.5%	14分
	(h) 言語面(生成AI)	7	31.8%	11分	8	36.4%	11分
	(i) 言語面(他の学生)	3	13.6%	8分	1	4.5%	10分
	(J) その他(休憩など)	3	13.6%	9分	2	9.1%	10分

注．選択人数の平均時間は、項目別の選択人数を分母とし、選択していない者(0分)は除外している。

■表11: 「学び方の選択肢（その他を除く）」の観点等別における【使用時間】の記述統計（ $n = 22$ ）

段落	学び方の選択肢(観点等別)	実践1回目			実践2回目		
		M	Mdn	Max	M	Mdn	Max
①構想	自力 (a)	8.00	7.00	21.00	8.91	9.00	16.00
	内容面 (b), (c),(d),(e)	1.64	0.00	15.00	0.68	0.00	5.00
	言語面 (f),(g),(h),(i)	0.91	0.00	8.00	0.68	0.00	5.00
	上記9項目 (a)～(i) 合計	10.55	10.00	24.00	10.27	10.00	16.00
②執筆	自力 (a)	5.14	4.50	15.00	4.64	5.00	15.00
	内容面 (b), (c),(d),(e)	2.68	0.00	13.00	2.14	0.00	13.00
	言語面 (f),(g),(h),(i)	5.95	6.00	18.00	6.77	7.00	15.00
	上記9項目 (a)～(i) 合計	13.77	15.00	22.00	13.55	13.00	24.00
③修正	自力 (a)	2.82	1.50	12.00	2.82	1.00	10.00
	内容面 (b), (c),(d),(e)	3.23	0.00	29.00	3.32	0.00	20.00
	言語面 (f),(g),(h),(i)	12.77	15.50	25.00	12.36	11.00	25.00
	上記9項目 (a)～(i) 合計	18.82	18.50	34.00	18.50	17.50	31.00
3段階における上記9項目 (a)～(i) 総計		43.14	45.00	57.00	42.32	42.50	60.00

注. 使用時間(分単位)の平均値(M)及び中央値(Mdn)は, 対象の学び方を選択していない者(0分)も分母に含めた値である。

■表12: 「学び方の選択肢（その他を除く）」の観点等別における【選択個数】の記述統計（ $n = 22$ ）

段落	学び方の選択肢(観点等別)	実践1回目			実践2回目		
		M	Mdn	Max	M	Mdn	Max
①構想	自力 (a)	0.95	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
	内容面 (b), (c),(d),(e)	0.32	0.00	1.00	0.18	0.00	2.00
	言語面 (f),(g),(h),(i)	0.18	0.00	1.00	0.18	0.00	1.00
	上記9項目 (a)～(i) 合計	1.45	1.00	3.00	1.36	1.00	4.00
②執筆	自力 (a)	0.86	1.00	1.00	0.64	1.00	1.00
	内容面 (b), (c),(d),(e)	0.45	0.00	2.00	0.27	0.00	1.00
	言語面 (f),(g),(h),(i)	0.82	1.00	2.00	0.95	1.00	2.00
	上記9項目 (a)～(i) 合計	2.14	2.00	4.00	1.86	2.00	4.00
③修正	自力 (a)	0.59	1.00	1.00	0.50	1.00	1.00
	内容面 (b), (c),(d),(e)	0.41	0.00	3.00	0.41	0.00	2.00
	言語面 (f),(g),(h),(i)	1.14	1.00	3.00	1.09	1.00	2.00
	上記9項目 (a)～(i) 合計	2.14	2.00	5.00	2.00	2.00	5.00
3段階における上記9項目 (a)～(i) 総計		5.73	5.50	11.00	5.23	5.00	9.00

注. 個数の平均値(M)及び中央値(Mdn)は, 対象の学び方を選択していない者(0分)も分母に含めた値である。

4.4 学習者間での学び方の選択と使用の違い

最後に本節では、第1節にて明らかになった「複線型」授業において、ライティング得点が〈上昇〉した群、〈不変〉であった群、〈下降〉した群それぞれの学習者個人に焦点を当て、どのような学び方を選択した結果として、そうしたライティングの質の変容に至ったのかを探究する。

まず量的なデータの対応関係から学習者間の共通性を探索的に発見するために、学習者個人(A～X)を、「ライティング得点」が〈上昇〉した群、〈不変〉であった群、〈下降〉した群の3つのグループに分け、学習者個人の事前ライティング得点と事前ライティング方略の対応を表13に、実践2回目での「学び方の選択肢」の観点等別における学び方の【使用時間】の対応を表14に、同じく学び方の【選択個数】の対応を表15にそれぞれ示す。

これら表13から表15を概観したところ、各群の学習者間において確たる共通性は見られなかった。このことから、共通した特定の要因によりライティングの質の変容が引き起こされているのではなく、学習者の個人差要因により多様な方略と学び方が展開されており、それらが複雑に関係し合った結果として、ライティングの質に変容が生じていることが考えられる。

■表13: 学習者個人の事前ライティング得点と事前ライティング方略の対応表

群	学習者	事前ライティング得点			事前ライティング方略			
		総得点	内容	言語	認知	メタ認知	社会的行動	動機づけ調整
上昇	A	6	3	3	6.42	6.17	4.83	6.00
	B	4	2	2	3.92	4.67	6.00	4.22
	C	3	1	2	3.75	5.17	2.17	4.56
	D	2	1	1	2.25	3.50	4.17	3.11
	E	6	3	3	6.25	6.83	6.33	6.67
	F	3	1	2	5.58	5.00	5.67	5.56
	G	2	1	1	3.50	4.67	5.00	3.89
	H	2	1	1	4.92	5.33	4.83	4.78
	I	3	1	2	3.17	3.83	6.00	3.33
	J	2	1	1	2.75	4.17	5.17	1.67
	K	5	3	2	4.83	5.50	6.67	5.00
	L	9	5	4	4.25	4.50	4.00	4.44
	M	2	1	1	4.83	6.00	7.00	6.44
	N	2	1	1	4.25	4.00	4.17	3.22
不変	O	4	2	2	2.83	4.67	5.33	3.67
	P	2	1	1	3.75	3.83	4.83	3.22
	Q	4	2	2	5.00	6.33	6.33	5.44
	R	2	1	1	5.08	5.83	6.00	4.44
	S	2	1	1	4.92	3.83	5.00	3.56
下降	T	6	3	3	4.83	3.67	4.67	4.89
	U	5	3	2	4.92	5.50	5.50	4.33
	V	7	4	3	5.17	4.83	5.00	4.22
	W	6	3	3	3.42	5.17	4.83	4.11
	X	7	3	4	3.42	1.00	2.17	3.56

注. ライティング得点は、内容面(0点～5点)、言語面(0点～5点)の2観点、計10点満点である。

■表14: 実践2回目における学習者個人での「学び方の選択肢」の観点等別【使用時間】の対応表

群	学習者	①構想				②執筆				③修正			
		自力	内容	言語	計	自力	内容	言語	計	自力	内容	言語	計
上昇	A	10	0	0	10	2	4	6	12	7	5	10	22
	B	5	0	3	8	4	10	10	24	10	0	7	17
	C	8	0	0	8	0	0	8	8	0	10	0	10
	D	10	0	0	10	0	0	14	14	5	0	10	15
	E	11	0	0	11	7	3	0	10	10	5	0	15
	F	8	0	0	8	10	12	0	22	0	20	0	20
	G	16	0	0	16	0	0	15	15	0	0	20	20
	H	9	0	0	9	15	0	5	20	8	0	23	31
	I	7	0	0	7	6	0	7	13	5	0	10	15
	J	16	0	0	16	0	0	14	14	0	0	17	17
	K	10	0	0	10	5	0	5	10	0	0	22	22
	L	5	0	0	5	10	0	10	20	3	7	15	25
	M	MV	MV	MV	MV	MV	MV	MV	MV	MV	MV	MV	MV
	N	5	5	0	10	0	0	5	5	0	0	5	5
不変	O	5	5	5	15	0	0	10	10	2	5	23	30
	P	7	0	0	7	8	0	7	15	0	0	25	25
	Q	5	5	0	10	7	0	5	12	2	0	10	12
	R	8	0	0	8	5	5	0	10	5	5	15	25
	S	10	0	0	10	0	0	10	10	0	0	20	20
下降	T	9	0	2	11	10	0	0	10	0	0	18	18
	U	10	0	5	15	5	0	10	15	5	0	10	15
	V	10	0	0	10	0	13	0	13	0	16	0	16
	W	12	0	0	12	8	0	8	16	0	0	12	12
	X	MV	MV	MV	MV	MV	MV	MV	MV	MV	MV	MV	MV

注. MV は、記録データが欠損していること(Missing Value)を示す。

■表15: 実践2回目における学習者個人での「学び方の選択肢」の観点等別【選択回数】の対応表

群	学習者	①構想				②執筆				③修正			
		自力	内容	言語	計	自力	内容	言語	計	自力	内容	言語	計
上昇	A	1	0	0	1	1	1	1	3	1	1	1	3
	B	1	0	1	2	1	1	2	4	1	0	2	3
	C	1	0	0	1	0	0	1	1	0	1	0	1
	D	1	0	0	1	0	0	2	2	1	0	1	2
	E	1	0	0	1	1	1	0	2	1	1	0	2
	F	1	0	0	1	1	1	0	2	0	1	0	1
	G	1	0	0	1	0	0	1	1	0	0	1	1
	H	1	0	0	1	1	0	1	2	1	0	1	2
	I	1	0	0	1	1	0	1	2	1	0	1	2
	J	1	0	0	1	0	0	1	1	0	0	2	2
	K	1	0	0	1	1	0	1	2	0	0	2	2
	L	1	0	0	1	1	0	2	3	1	2	2	5
	M	MV	MV	MV	MV	MV	MV	MV	MV	MV	MV	MV	MV
	N	1	1	0	2	0	0	1	1	0	0	1	1
不変	O	1	2	1	4	0	0	1	1	1	1	1	3
	P	1	0	0	1	1	0	2	3	0	0	2	2
	Q	1	1	0	2	1	0	1	2	1	0	1	2
	R	1	0	0	1	1	1	0	2	1	1	1	3
	S	1	0	0	1	0	0	1	1	0	0	1	1
下降	T	1	0	1	2	1	0	0	1	0	0	1	1
	U	1	0	1	2	1	0	1	2	1	0	1	2
	V	1	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1
	W	1	0	0	1	1	0	1	2	0	0	2	2
	X	MV	MV	MV	MV	MV	MV	MV	MV	MV	MV	MV	MV

注. MV は、記録データが欠損していること(Missing Value)を示す。

次に、得点が〈上昇〉した群、〈不変〉であった群、〈下降〉した群より、それぞれ特徴的なデータの値を表した学習者個人を抽出し、その学び方の選択と使用を一事例として取り上げ、質的な分析を試みる。

まず、〈上昇〉群より一事例として取り上げるのは、ライティング得点の差分において最も高い値を示していた【学習者A】である。学習者Aの得点は、事前テストで内容面が3点、言語面が3点、総得点が6点であったが、事後テストでは内容面が5点、言語面が5点、総得点が10点満点となり、差分は言語面で2点、内容面で2点、総得点で4点の伸びを示した唯一の学習者であった。学習者Aは、実践1回目では、①自力のみ(10分)で構想し、②言語面について辞書機能・機械翻訳で確認(10分)しながら部分的に自力(8分)で執筆し、③修正では自力(5分)も働かせつつ、言語面について辞書機能・機械翻訳で確認(7分)、生成AIに相談(9分)する学び方を選択して使用していた(合計49分/6個)。実践2回目では、1回目と同じく①自力のみ(10分)で構想するものの、②執筆では内容面について生成AIに相談(4分)するとともに、言語面についても生成AIに相談(6分)し、自力(2分)での執筆はわずかに留め、③修正では自力(7分)も働かせつつ、内容面について教科書・授業資料を参照(5分)したり、言語面について改めて生成AIに相談(10分)したりする学び方を選択して使用していた(合計44分/7個)。実践2回目の学び方の理由について尋ねた追加質問紙では、①構想では「どのような内容を書くかを考えたときに、自分の言葉で伝えるとなると話す順序や構成も変わらと思ったので、自分の力のみで行いました」という理由を、②執筆では「構想したものを自分の力だけで書くのは難しくて、どのような表現を用いれば良いか分からなかったため、生成AIを利用しました」という理由を、③修正では「自分の力で調整しつつ、伝えたいことがちゃんと内容に入っているか不安だったため、より説得力のある文にするために教科書や生成AIを参考にしました」という理由をそれぞれ記述していた。

続いて〈不変〉群より一事例として取り上げるのは、各プロセスで使用した「学び方の選択肢」の総個数が多く、費やした時間も長かった【学習者O】である。学習者Oの得点は、事前・事後テストともに内容面が2点、言語面が2点、総得点が4点であった。学習者Oは、実践1回目において、①構想では自力(5分)かつ、内容面について教科書・授業資料を参照(2分)したり、言語面について辞書機能・機械翻訳で確認(8分)したりして構想し、②執筆でも改めて言語面について辞書機能・機械翻訳で確認(6分)しながら部分的に自力(4分)で執筆し、③修正でも自力(12分)を働かせつつ、再び言語面について辞書機能・機械翻訳で確認(18分)する学び方を選択して使用していた(合計55分/7個)。実践2回目においては、①構想では自力(5分)かつ、内容面について教科書・授業資料を参照(2分)、インターネット検索で確認(3分)したり、言語面について辞書機能・機械翻訳で確認(5分)したりして構想し、②執筆では自力を用いずに改めて言語面について辞書機能・機械翻訳で確認(10分)して執筆し、③修正ではわずかに自力(2分)を働かせつつ、改めてインターネット検索で確認(5分)したり、再び言語面について辞書機能・機械翻訳で確認(23分)する学び方を選択して使用していた(合計55分/8個)。実践2回目の学び方の理由について尋ねた追加質問紙では、①構想では「力を伸ばすためにa.(自力)とb.(教科書・授業資料)の時間を多くとった。分からない部分をc.(インターネット検索)で補った」という理由を、②執筆では「内容を考えることはできたが、それを英文にする能力がなかったため、翻訳を利用して書いた」という理由を、③修正では「違和感があったところの文法をインターネットで検索した。文法は翻訳アプリでは分からないため」という理由をそれぞれ記述していた。

最後に〈下降〉群より一事例として取り上げるのは、認知方略の一種であるテキスト処理方略の使用が事前と事後で最も減少していた【学習者V】である。学習者Vの得点は、事前テストで内容面が4点、言語面が3点、総得点が7点であったが、事後テストでは内容面が3点、言語面が2点、総得点が5点となり、事前・事後テストの差分は言語面で-1点、内容面で-1点、総得点で-2点を示した。また、学習者Vのテキスト処理方略の尺度得点の平均値は、事前質問紙で5.00であったが、事後質問紙では3.33となり、差分は-1.67を示した。学習者Vは、実践1回において、①自力のみ(6分)で構想し、②内容面について教科書・授業資料を参照(13分)しながら部分的に自力(3分)で執筆し、③修正では自力は働かせずに、内容面について生成AIに相談(29分)する学び方を選択して使用していた(51分/4個)。実践2回目においては、①自力のみ(10

分)で構想し、②執筆では自力を用いずに内容面について生成AIに相談(13分)して執筆し、③修正でも自力は働かせずに、再び内容面について生成AIに相談(16分)する学び方を選択して使用していた(39分/3個)。実践2回目の学び方の理由について尋ねた追加質問紙では、①構想では「ネットとかで検索して変な文になってしまうことがあるから」という理由を、②執筆では「自分で書くより調べたほうが確実だから」という理由を、③修正では「自分で直すより調べたほうが確実だから」という理由をそれぞれ記述していた。

本節で取り上げた学習者個人における学び方の選択と使用の一事例を整理すると、次の通りである。

〈上昇〉群より抽出した【学習者A】は、事前テストの段階ですでに内容面、言語面ともにライティング得点が到達度の水準に達していたが、事後テストでは最上位の得点まで上昇していた。そうした得点の上昇を見せた学習者Aが、実践2回目で選択して使用した学び方は、構想は自力のみで行い、執筆から内容面と言語面について生成AIに相談し、自力での執筆はわずかに留め、修正では自力を働かせつつ内容面について教科書・授業資料を参照したり、言語面について改めて生成AIに相談したりする学び方であった。学習者Aが選好した学び方の選択と使用の特徴を端的に表現すると、構想は自力のみで行い、執筆、修正では、それぞれ言語面と内容面の観点から複数の学び方を選択して使用している点が特徴として抽出された。

〈不変〉群より抽出した【学習者O】は、事前テストでは得点が到達度の水準にはやや達しておらず、事後テストでも得点は内容面、言語面とも変容が見られなかった。そうした得点の不変を示した学習者Oが、実践2回目で選択して使用した学び方は、構想は自力に加え内容面について教科書・授業資料を参照、インターネット検索で確認したり、言語面について辞書機能・機械翻訳で確認したりして構想し、執筆では自力を用いずに改めて言語面について辞書機能・機械翻訳で確認して執筆し、修正ではわずかに自力を働かせつつ、インターネット検索で文法事項を確認したり、再び言語面について辞書機能・機械翻訳で確認する学び方であった。学習者Oが選好した学び方の選択と使用の特徴を端的に表現すると、構想からすでに複数の学び方を選択して使用しており、執筆、修正までにかけて繰り返し言語面の観点から辞書機能・機械翻訳で確認しており、言語面の観点から単一の学び方を繰り返し選択して使用している点が特徴として抽出された。

〈下降〉群より抽出した【学習者V】は、事前テストでは言語面が到達度の水準、内容面が到達度をやや上回っていたが、事後テストでは言語面が到達度をやや下回り、内容面は到達度から下降していた。また、ライティング方略のうち認知方略の一種であるテキスト処理方略に大きな下がり幅が見られていた。そうした得点と方略の下降を示した学習者Vが、実践2回目で選択して使用した学び方は、構想は自力のみで行い、執筆では自力を用いずに内容面について生成AIに相談して行い、修正でも自力は働かせずに再び内容面について生成AIに相談する学び方を選択して使用していた。学習者Oが選好した学び方の選択と使用の特徴を端的に表現すると、構想のみ自力で行い、執筆、修正では、自力は用いずそれぞれ内容面の観点から生成AIと相談に終始しており、内容面の観点から単一の学び方を繰り返し選択して使用している点が特徴として抽出された。

5 総括と展望

本実践の結果と発見は、(RQ1)プロセス・ライティング活動における「複線型」という授業形態は、「単線型」や「準複線型」に比べて、学習者集団のライティングの質やライティング方略の変容に有効なのか、(RQ2)「複線型」授業では、学習者集団の学び方の選択と使用にどのような傾向が見られ、また学習者個人の学び方の選択と使用には、学習者間でどのような違いが見られるのかという2つの研究課題に答える形で、主に次の4点にまとめられる：

(1) プロセス・ライティング活動による「複線型」授業は、「単線型」授業と比べると学習者集団におけるライティングの質の向上に一定の効果がある。

(2)「複線型」授業では、学習者集団におけるライティング方略の使用が一部を除いて減少する傾向にある。

(3)本実践に参加した学習者に選好された学び方の選択と使用は、構想は主に自力で行い、執筆は主に言語面に関する学び方を選択しながら自力で行い、修正でも主に言語面に関する学び方に多くの時間を割く傾向にある。

(4)ライティングの質が向上していない学習者の一部には、単一の観点から単一の学び方を繰り返し選択して使用している特徴が見られる。

以下それぞれについて考察する。第一に、プロセス・ライティング活動による「複線型」授業は、「単線型」授業と比べると学習者集団におけるライティングの質の向上に一定の効果があることについて、「複線型」では学習者が学び方の選択と使用を自己調整する機会を設定したことが、学習者の「個別最適な学び」の実現に寄与し、ライティングの質の向上につながったことが考えられる。この点は「準複線型」の授業形態においても「複線型」に準じた結果が得られたことから、学習者が学び方の選択と使用を自己調整する機会を少なくとも「修正」する段階において設定することは有効であると考えられる。一方で、「構想」および「執筆」する段階においても学習者が学び方の選択と使用を自己調整する機会を設定するか否かは、学習者集団の到達度によって授業形態の適性が異なってくる場合や、授業の回数を重ねる中で段階的に「準複線型」から「複線型」に移行していく方が効果を発揮する可能性なども考えられる。今後も対象クラスに適した複線型の授業デザインを探究していきたい。

第二に、「複線型」授業では、学習者集団におけるライティング方略の使用が一部を除いて減少する傾向にあるが、「複線型」授業では、学習者が複数の学び方から選択して使用していたことから、それら複数の学び方に付随する形で使用するライティング方略も分散され、特定のライティング方略の使用の増大には寄与しなかった可能性が考えられる。また、Mizumoto(2018)は学習方略の選択と使用は自己調整能力とメタ認知的知識によって引き起こされると整理しているが、本実践では学習者のメタ認知的知識を担保する手立てが不十分であった。今後はプロセス・ライティング活動の前後の時間や、前後の授業において学習者が計画、実行、振り返りを行う機会を設定し、学習者のメタ認知的知識の蓄積につなげたい。加えて、今回どの授業形態でも使用の減少が確認されたピア学習方略やフィードバック操作方略といった社会的行動方略は、「協働的な学び」を実現する上で非常に重要な方略であると考えられる。「個別最適な学び」と「協働的な学び」の一体的な充実を図るために、社会的行動方略の使用を促すような指導者からの働きかけを展開していくことが、今後の改善の方向性として期待される。

第三に、本実践に参加した学習者に選好された学び方の選択と使用は、構想は主に自力で行い、執筆は主に言語面に関する学び方を選択しながら自力で行い、修正でも主に言語面に関する学び方に多くの時間を割く傾向にあることについて、これらのプロセスは対象校の学生たちにとって最も慣れ親しんでいた学習スタイルであることが考えられる。こうした学習スタイルは、授業外の機会においても個別に取り組むことができる学び方である点は意義深い。一方で、前述した「協働的な学び」の視点から授業内であるからこそ発揮できる学び方、例えば、他の学生と内容面について相談するような学び方も、学習者が進んで選択していけるような授業デザインが望まれる。

第四に、ライティングの質が向上していない学習者の一部は、単一の観点から単一の学び方を繰り返し選択して使用している特徴が見られる。この点については、あくまで一事例を通じた質的な分析結果であることに留意したいが、鈴木(2024)が指摘する学習スタイルの拡張の意義に重なる特徴であると考えられる。特に本実践からは、教科書や生成AIといった複数のメディアやツールを単に用いるのではなく、内容面や言語面といった複数の観点から用いることの重要性が示唆された。本研究では、学習者集団としては実践1回目から2回目にかけて学び方の選択個数が減少する傾向が見られたが、今後さらに3回目、4回目と実践を重ねるにつれて、全ての学習者において学習スタイルが拡張していくような授業デザインを検討していきたい。

謝辞

本研究を実施する機会を与えてくださいました公益財団法人 日本英語検定協会および関係者の皆さま、選考委員の先生方に深く御礼申し上げます。中でも、研究助言者の西垣知佳子先生には、授業実践の具体的な構想から論文の執筆にいたるまで、非常に貴重で有益なご助言、ご指導を賜りましたこと、心より深く感謝申し上げます。最後になりますが、授業実践に参加し協力いただいた対象校の学生をはじめ、本研究の実施にご協力いただいたすべての皆さまに心より御礼申し上げます。なお、本報告書に関して、開示すべき利益相反関連事項はありません。

引用文献

- 濱田活仁・新美徳康・福光将仁 (2025). 「生成 AI による産出モデル文を活用した英作文修正活動における学生の修正行動」『中部地区英語教育学会紀要』54, 299-306. https://doi.org/10.20713/celes.54.0_299
- 岩本祐樹 (2021). 「ループリックの事前提示がライティングパフォーマンスに与える影響」*EIKEN BULLETIN*, 32, 85-107. https://www.eiken.or.jp/center_for_research/pdf/bulletin/vol32/vol_32_p85-p107.pdf
- Li, S., Hiver, P., & Papi, M (Eds.). (2022). *The Routledge handbook of second language acquisition and individual differences*. Routledge.
- Mizumoto, A. (2018). On questionnaire use in language learning strategies research. *The Journal of AsiaTEFL*, 15(1), 184-192. <https://doi.org/10.18823/asiatelfl.2018.15.1.12.184>
- 水本篤・竹内理. (2008). 「研究論文における効果量の報告のために：基礎的概念と注意点」*英語教育研究*, 31, 57-66. https://www.mizumot.com/files/EffectSize_KELES31.pdf
- 文部科学省 (2021). 「学習指導要領の趣旨の実現に向けた個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実に関する参考資料」
- 文部科学省・国立教育政策研究所 (2023). 「令和5年度 全国学力・学習状況調査 報告書 中学校 英語」https://www.nier.go.jp/23chousakekkahoukoku/report/middle_eng.html
- 鈴木祐一 (2024). 『あたらしい第二言語習得論：英語指導の思い込みを変える』研究社.
- 高橋純 (2022). 「1人1台端末を活用した高次元資質・能力の育成のための授業に関する検討」『日本教育工学研究報告集』4, 82-89. https://doi.org/10.15077/jsetstudy.2022.4_82
- 竹内理 (2014). 「自律的・継続的学習に関する学習者要因の研究動向と今後の展望」全国英語教育学会第40回研究大会記念特別誌編集委員会(編)『英語教育学の今—理論と実践の統合—』234-238.
- Teng, L. S., & Zhang, L. J. (2016). A questionnaire-based validation of multidimensional models of self-regulated learning strategies. *The Modern Language Journal*, 100(3), 674-701. <https://doi.org/10.1111/modl.12339>
- 津久井貴之 (2024). 「個別最適な学びと協働的な学びの実現～個に応じた指導と英語教師の役割に焦点を当てて～」*TEN*, 54, 1-2. https://tb.sanseido-publ.co.jp/wp-sanseido/wp-content/uploads/2024/09/TEN54_web.pdf
- 保田幸子 (2024). 『「書く力」の発達—第二言語習得論と第二言語ライティング論の融合に向けて—』くろしお出版.
- 横浜国立大学 (2024). 「令和5年度全国学力・学習状況調査の英語の結果を活用した専門的な分析」https://www.mext.go.jp/content/20240517-mxt_chousa02-000034685_011.pdf

資料1: 「複線型」授業における①構想の段階において学生が使ったワークシート(抜粋)

(1) 構想する段階

どのような文章にするのか、自由に構想しなさい。その際、学び方・時間を自己調整し、下に記録しなさい。

☆必ず記録☆

「(1) 構想する段階」で選択した学び方・時間を、大まかな分単位で下に記録しなさい。(※小数は切り上げ、未選択は空欄)

(例) 「a.自分の力のみ」で約5分、「e.内容・構成についてインターネット検索で確認」しながら約5分、「e.内容・構成について他の学生に相談」しながら約2分

選択した学び方	時間(分)	選択した学び方	時間(分)
a. 自分の力のみ	約 分	f. 英語表現について教科書・授業資料を参照	約 分
b. 内容・構成について教科書・授業資料を参照	約 分	g. 英語表現について辞書機能・機械翻訳で確認	約 分
c. 内容・構成についてインターネット検索で確認	約 分	h. 英語表現について生成 AI に相談	約 分
d. 内容・構成について生成 AI に相談	約 分	i. 英語表現について他の学生に相談	約 分
e. 内容・構成について他の学生に相談	約 分	j. その他()	約 分

資料2: 「複線型」授業における②執筆, ③修正の段階において学生が使ったワークシート(抜粋)

(2) 書く段階

あなたの意見を示す文章を、英語で丁寧に書きなさい。その際、学び方・時間を自己調整し、下に記録しなさい。

☆必ず記録☆

「(2) 書く段階」で選択した学び方・時間を、大まかな分単位で下に記録しなさい。(※小数は切り上げ、未選択は空欄)

(例) 「a.自分の力のみ」で約10分、「f.英語表現について教科書・授業資料を参照」しながら約5分、「g.英語表現について辞書機能・機械翻訳で確認」しながら約5分

選択した学び方	時間(分)	選択した学び方	時間(分)
a. 自分の力のみ	約 分	f. 英語表現について教科書・授業資料を参照	約 分
b. 内容・構成について教科書・授業資料を参照	約 分	g. 英語表現について辞書機能・機械翻訳で確認	約 分
c. 内容・構成についてインターネット検索で確認	約 分	h. 英語表現について生成 AI に相談	約 分
d. 内容・構成について生成 AI に相談	約 分	i. 英語表現について他の学生に相談	約 分
e. 内容・構成について他の学生に相談	約 分	j. その他()	約 分

(3) 修正する段階

英作文を修正しながら書き直しなさい。その際、学び方・時間を自己調整し、下に記録しなさい。

☆必ず記録☆

「(3) 修正する段階」で選択した学び方・時間を、大まかな分単位で下に記録しなさい。(※小数は切り上げ、未選択は空欄)

(例) 「a.自分の力のみ」で約10分、「f.英語表現について教科書・授業資料を参照」しながら約5分、「g.英語表現について辞書機能・機械翻訳で確認」しながら約5分

選択した学び方	時間(分)	選択した学び方	時間(分)
a. 自分の力のみ	約 分	f. 英語表現について教科書・授業資料を参照	約 分
b. 内容・構成について教科書・授業資料を参照	約 分	g. 英語表現について辞書機能・機械翻訳で確認	約 分
c. 内容・構成についてインターネット検索で確認	約 分	h. 英語表現について生成 AI に相談	約 分
d. 内容・構成について生成 AI に相談	約 分	i. 英語表現について他の学生に相談	約 分
e. 内容・構成について他の学生に相談	約 分	j. その他()	約 分

資料3: ライティング評価ルーブリック(岩本, 2021)

	内容面	言語面
5	<p><u>理由は説得力がある。説明の流れも非常に良く、わかりやすい。</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● 理由は、具体的に非常に良く表現されており、妥当である。また、興味深いものである。 ● ライティングの構成は、首尾一貫してわかりやすく、整理されている。 	<p><u>文法・語彙、文の作り方が非常に良い。</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● 語彙が豊富で、正確かつ効果的に使われている。 ● 主語・動詞のある文をしっかり作ることができている。 ● 間違いがほとんどない。
4	<p><u>理由は明確で十分な説得力がある。説明の流れも良く、わかりやすい。</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● 理由は、十分に表現されており、妥当である。 ● ライティングの構成は、わかりやすく、整理されている。 	<p><u>文法・語彙、文の作り方が良い。</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● 語彙が豊富で、正確に使われている。 ● 主語・動詞のある文をしっかり作ることができている。 ● 細かい間違いは多少あるが、意味に関わる間違いはほとんどない。
3	<p><u>理由はある程度明確で、部分的に説得力がある。説明の流れは、良い箇所がある。</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● 理由は、おおむね妥当である。 ● ライティングの構成は、明確である。 	<p><u>文法・語彙、文の作り方は適切であるが、誤りがいくつかある。</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● 最低限の語彙を用い表現できている。 ● 主語・動詞のある文をおおむね作ることができている。 ● 意味に関わるものも含め、いくつか間違いがある。
2	<p><u>理由はほとんど明確ではなく、説得力もほとんどない。説明の流れもあまり良くない。</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● 理由は、妥当である箇所がある。 ● ライティングの構成は、明確である部分もある。 	<p><u>文法・語彙、文の作り方はおおむね正しいが、誤りが多くある。</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● 語彙の種類が限られている。 ● 主語や動詞のない文が多く見られる。 ● 意味に関わるものも含め、間違いが多くある。
1	<p><u>理由は明確ではなく、説得力がない。説明の流れも悪い。</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● 理由は、見当外れである。 ● ライティングの構成が曖昧で、わかりにくい。 	<p><u>文法・語彙、文の作り方が限られており、誤りが多くある。</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● 語彙の種類がかなり限られている。 ● 主語や動詞がある文がほとんどない。 ● 意味に関わるものも含め、間違いがかなり多くある。
0	<p>上記に記されている基準に達していない。</p>	<p>上記に記されている基準に達していない。</p>

資料4: ライティング方略を測定する質問項目(Teng & Zhang, 2016をもとに筆者が作成).....

上位方略	下位方略	項目
認知 (9項目)	テキスト処理 (6項目)	1. 文章に興味深くするために, 英語表現の工夫をする。
		2. 文法の間違いをチェックする。
		3. スペルや句読点をチェックする。
		4. 論理的な一貫性があるか構成をチェックする。
		5. 文と文がつながっているか, 文章にまとまりがあるかをチェックする。
		6. トピックと内容が明確に表現されているかをチェックする。
	授業記憶 (3項目)	7. 授業で学習した役立つ単語や表現を, 書いて覚える。
		8. 授業で学習した役立つ単語や表現を, 口に出して覚える。
		9. 授業資料や教科書を, 何度も読み返し記憶に定着させる。
メタ認知 (6項目)	内容構想 (3項目)	10. 書く前に, 関連する記事を読んで, 内容を考える。
		11. 書く前に, インターネットで関連する情報を検索し, 内容を考える。
		12. 書く前に, 文章の核となる要素について考え, 内容を考える。
	目標志向 (3項目)	13. 書く学習をするとき, 目標を達成しているかどうか, 自分の学習状況を確認する。
		14. 英作文の授業で, 知識やスキルの習得度を自己評価する。
		15. 書く学習をするとき, 自分の英作文を向上させるための学習目標を設定する。
社会的行動 (6項目)	ピア学習 (3項目)	16. 書くためのアイデアを増やすために, 他の学生に相談する。
		17. 書いた英作文を修正するために, 他の学生に相談する。
		18. 他の学生と協力して英作文を完成させる。
	フィード バック操作 (3項目)	19. 他の学生からのアドバイスに基づいて, 自分の英作文を改善しようとする。
		20. 教師からのアドバイスに基づいて, 自分の英作文を改善しようとする。
		21. AI からのアドバイスに基づいて, 自分の英作文を改善しようとする。
動機づけ 調整 (9項目)	興味喚起 (3項目)	22. 英作文の学習をもっと楽しくする方法を探す。
		23. 面白いトピックを選んで英作文の練習をする。
		24. 英作文の課題を, 自分の興味と結びつけるようにする。
	自己対話 (3項目)	25. 良い成績を取るために, 書く練習をするよう意識する。
		26. 英語で書く能力を向上させるために, 勉強し続ける必要があると意識する。
		27. 自分がどれだけ学べるか知るために, 英作文の授業で学び続けよう意識する。
	感情抑制 (3項目)	28. 英作文のテストや課題に取り組むとき, 不安を感じないように意識する。
		29. 英作文をあきらめなくなったとき, 「書き続けよう」と意識する。
		30. 英作文をあきらめなくなったとき, 気分を調節する方法を見つける。