

AI時代の初年次英語教育における学習者主体性の形成 —ICT活用授業の実践評価—

デイヴィス恵美^{*1}

Email: davis@g.osaka-seikei.ac.jp

*1: 大阪成蹊大学国際観光学部

◎Key Words 学習者主体性・批判的思考・ICT活用型英語教育

1. はじめに

「生成 AI」の急速な普及は、大学英語教育における「教えること」の価値基盤を根本から問い直している。情報検索・文章生成・翻訳といった従来の学習活動の多くが AI によって代替可能となった今、教員が担うべき役割とは何か、そして教室という場でしか生まれない学びとは何かを改めて問う必要がある。

こうした問いに対し、本研究は「教員のかかわり方」と「授業環境の設計」という二つの軸から接近する。Bandura (2018) は、社会的認知理論がエージェンティックな視点を基盤としていることを示し、人間のエージェンシーの中核的特徴として、個人・代理・集合の三様態と、三項相互決定による因果プロセスを論じた。また Biesta & Tedder (2007) は、エージェンシーを個人が所有する属性としてではなく、個人が自らの行為文脈と能動的に関与することを通じて達成されるものとして捉える、生態学的視点を提供した。これらの知見は、教員のかかわりと授業環境の設計が学習者主体性の形成に果たす役割の重要性を理論的に支持するものである。

政策的背景としても、OECD (2018) は「Education 2030」において、学習者が自らの人生と社会をよりよく形成していくエージェントとして育つことを教育目標の中核に据えた。また文部科学省 (2018) は、高等学校学習指導要領において、英語教育の目標を知識・技能の習得にとどまらず、情報や考えを主体的・自律的に理解し表現・伝達するコミュニケーション能力の育成として明示している。

こうした理論的・政策的枠組みを踏まえ、本研究は初年次必修科目を対象に、ICT と対面インタラクションを組み合わせたブレンデッド型授業設計が、学習者の主体的変容をいかに引き出したかを混合研究方法によって検証する。本発表は、複数年にわたる継続的な実践評価研究の第一報として位置づけるものである。

2. 研究の目的と問い

本研究の目的は、授業内外の役割分担を明確に設計したブレンデッド型英語授業において、学習者がいかなる主体的変容を経験したかを、学習者自身の認識から実証的に明らかにすることである。

具体的には以下の二つのリサーチクエスション (RQ) を設定する。

RQ1: 大学初年次生はどのような批判的思考態度の傾向を持つか、また授業を通じていかなる変容の認識を示すか。

RQ2: 授業内外の役割分担設計と教員の継続的にかかわりは、学習者の主体的変容をいかに促進・支援するか。

3. 授業設計の概要

3.1 設計思想: 授業内外の役割分担

本授業の設計思想の核心は、授業内と授業外の学習活動の役割を明確に分担することにある。授業内では、教員と学習者、および学習者相互のインタラクションに全リソースを集中させる。一方、英語基礎力の底上げに向けた個別的な練習は授業外での自律的取り組みに委ね、ICT がその支援を担う構造とした。この設計は、ブレンデッド学習において自己調整学習方略が学習成果と学習者経験の向上に寄与するという知見 (Luo & Zhou, 2024) と整合するとともに、教員の自律支援行動が学習者の自律性・有能感・関係性という基本的心理欲求を満たすことで主体性を高めるという枠組み (Alrabai, 2021) を実践的に具体化したものである。

3.2 授業外: e ラーニングによる個別最適化と動機付けの可視化

授業外学習の基盤として、個別最適化された文法・語彙練習が可能な e ラーニングシステム (ぎゅっと e) を導入し、成績評価の 20% に位置づけた。単に課題として課すのではなく、学期を 4 つのブロックに分割し、各ブロック末に学習者全員の取り組み状況と達成度を全クラスで公表した。これにより、社会的比較と相互意識を意図的に活用した動機付けの仕掛けとして機能させた。Wenger (1998) が論じる実践共同体における相互説明責任の枠組みと同様に、仲間の取り組みを可視化することで、自らの学習を相対化し、継続的な努力を促す環境を形成した。

3.3 授業内: AI を含むデジタルツールの活用と人間のプロセスの統合

授業内プレゼンテーションのリサーチおよび原稿作成において、生成 AI を含むデジタルツールの積極的な活用を促した。これは AI 時代に求められる「ツールを使いこなす主体」としての学習者像を念頭に置いた判断である。ただし、AI が生成した原稿をそのまま読み上げることは明確に否定し、

自らによる推敲，発音できない単語の置き換え，十分な声出し練習を最低条件として徹底指導した。Wale & Kassahun (2024) が示すように，AI ライティングツールを EFL 指導に統合することは，学習者の推敲プロセスを支援し，ライティング成果を向上させる可能性を持つ。本授業はその知見を踏まえつつ，AI 生成原稿をそのまま使用することを否定し，学習者自身による推敲と練習を最低条件として授業設計に組み込んだものである。

3.4 授業内：インタラクションとメタ認知的フィードバック

授業内活動の中心は，ペアワーク・グループワーク・ピアフィードバック・プレゼンテーションであり，いずれも教室という場でしか生まれない人間的なインタラクションを重視した活動である。プレゼンテーション後には，「なぜうまくいかなかったのか」「次にどうすれば自己肯定感が高まるか」を自ら考えさせるメタ認知的フィードバックを継続的に実施した。何をすればよいかわからない学習者に対しては，学習のオーナーシップへの意識転換を粘り強く語りかけることを実践の中核とした。Hattie (2012) はフィードバックを学習成果に影響を与える強力な要因として位置づけつつ，その効果はフィードバックの種類と与え方によって大きく異なることを示している。本授業のフィードバック実践はその知見を初年次英語教育の文脈に応用したものといえる。また，Mercer & Dörnyei (2020) が強調するポジティブな教室力学と教師・学習者間の信頼関係の構築を，教員のかかわり方の一貫した方針として意識した。

4. 調査方法

本研究では，二種類のアンケート調査を用いた混合研究法を採用した。調査対象は初年次英語基礎科目履修生であり，当該科目の履修者数は 110 名であった。履修生の英語能力は英語能力測定テスト CASEC による CEFR A1～C1 相当レベルに分布しており，大多数は A2～B2 レベルの範囲にあった。授業は習熟度別に編成されている。アンケート①は，平山・楠見 (2004) の批判的思考態度尺度の因子構造に基づき独自に作成した批判的思考態度尺度 (7 件法・33 項目)，中央教育審議会答申 (2008) が示す学士力の 4 分野 13 項目を参照して作成した大学教育質保証に関する認識尺度 (7 件法・14 項目)，ならびに自由記述 5 問から構成され，43 名から回答を得た (回収率 39.1%)。アンケート②は，カリキュラム評価尺度 (5 件法・22 項目) および自由記述 3 問から構成され，41 名から回答を得た (回収率 37.3%)。いずれも Google フォームを用いて授業終了後に実施し，回答は任意かつ匿名とした。なお，本調査は所属機関の研究倫理審査委員会の承認を得た上で実施している。量的分析では，各尺度の記述統計 (平均値・標準偏差) を算出し，セクション別および項目別の傾向を検討した。質的分析では，自由記述回答を川喜

田 (1967) の KJ 法に準拠してカテゴリー分類し，学習者の主体的変容に関わる語りの構造を検討した。

5. 結果

5.1 学習者の批判的思考態度の傾向

アンケート①第一部 (批判的思考態度尺度，7 件法) のデータを 33 項目を平山・楠見 (2004) の枠組みに基づき「論理的思考への自覚」「探究心」「客観性」「証拠の重視」の 4 つのサブカテゴリーに分類して平均値を算出したところ，探究心 ($M=4.97$) が最も高く，客観性 ($M=4.69$)，証拠の重視 ($M=4.37$) がこれに続いた一方，論理的思考への自覚 ($M=3.90$) が顕著に低い値を示した。

項目別では，「たとえ意見が合わない人の話にも耳を傾ける」(Q30, $M=5.80$) および「いろいろな考え方の人と接して多くのことを学びたい」

(Q14, $M=5.70$)，「判断を下す際は，できるだけ多くの事実や証拠を調べる」(Q32, $M=5.70$) が高値を示した。一方，「何か複雑な問題を考えると，混乱してしまう」(Q5, 反転処理後 $M=2.70$) および「何事も，少しも疑わずに信じ込んだりはしない」(Q33, 反転処理後 $M=2.82$) が低値を示し，自己調整的な批判的思考の弱さが示唆された。また，「誰もが納得できるような説明をすることができる」(Q4, $M=3.41$) も低値を示した。

この結果は，対象学習者層が多様性への開放性と学習への探究心においては高い潜在力を持つ一方，自らの考えを論理的に言語化・表現する力および批判的自己調整においては課題を抱えるという，非対称な学習者像を示している。

5.2 授業評価の量的結果

アンケート② (カリキュラム評価尺度，5 件法) の全体平均は $M=3.94$ であった。項目別では，「将来 (就職・留学等) への有用性」(Q18, $M=4.15$) および「発表活動を通して英語で意見を述べる力がついてきた」(Q8, $M=4.12$)，「1 年間の成長の実感」(Q22, $M=4.10$) が高値を示した。一方，「英語を使うことへの自信」(Q13, $M=3.56$) および「プレゼンテーション活動によるモチベーション向上」(Q11, $M=3.56$) が相対的に低く，自信の形成が発展途上にある段階を反映していると考えられる。

5.3 自由記述の質的分析

アンケート①において，学びへの取り組み姿勢に「変化があった」と回答した学習者は 43 名中 42 名 (97.7%) であった。変化の内容を KJ 法によってカテゴリー分類した結果 (有効回答 42 件)，「積極性・主体性の変化」(9 件，21%)，「英語・学習への意識変容」(8 件，19%)，「学習習慣・自律性の形成」(8 件，19%)，「思考・視野の変化」(6 件，14%) の 4 カテゴリーが抽出された。具体的な記述

としては、「自分から積極的に発言できるようになった」「面白くないと思っていたのが楽しいと感じるようになった」「一日に何かしらは勉強しようと心掛けるようになった」などが見られ、態度・感情・行動の各層にわたる変容が確認された。

自律的学習に必要なこと (Q3) については、「自己調整・自律的態度」(15 件, 35%) が最多であり、「継続・習慣化への意志」(13 件, 30%)、「目標・動機の明確化」(6 件, 14%)、「他者との関わり・社会的動機」(4 件, 9%) が続いた。「仲の良い友だちとみんなで競い合い成長しようと誓い合った日から勉強のやる気がみなぎった」という記述に代表されるように、少数ではあるが仲間との相互意識が自律的学習の動機として内面化された様子も読み取れる。

課題設定の適切さ (Q4) については、「非常に適切であった」6 件 (14%)、「適切であった」19 件 (44%)、「ある程度適切であった」13 件 (30%) であり、肯定的回答は合計 88% に達した。Q5 (理由) の記述では「自分の実力より少し難しいくらいで良かった」「先生がクラスのペースに沿って進めてくれた」「先生の話の中にヒントが時々あるのでしっかり聞くようになった」など、適度な難易度設定と教員の調整的にかかわりへの肯定的評価が複数見られた。一方、「何のためにやっているのかわからなくなっていった」「テンポが速すぎてついていきづらかった」という記述も見られ、一部の学習者において目標の見通しとペース調整に課題が示唆された。

アンケート②の印象に残った活動 (Q23, 有効回答 40 件) では、「プレゼンテーション活動」(17 件, 42%) が最多であり、「Kahoot (ゲーム的活動)」(10 件, 25%)、「協働・グループ・ペアワーク」(7 件, 18%)、「e ラーニング (ぎゅっと e)」(5 件, 12%) が続いた。Kahoot については「競い合うことで単語を何度も見て覚えた」など、競争的要素が語彙習得の動機付けとして機能したことを示す記述が複数見られた。

改善点・難しかった点 (Q24, 有効回答 21 件) では、「授業ペース・難易度」(8 件, 38%) が最多であり、「課題・学習量」(4 件, 19%)、「授業環境・クラス運営」(3 件, 14%) が続いた。次年度への提案 (Q25, 有効回答 17 件) では、「授業活動の拡充・変更」(7 件, 41%) が最多であり、Kahoot の継続活用や会話活動の増加を求める声が複数見られた。「学習支援・教材改善」(4 件, 24%) および「クラス編成・環境」(3 件, 18%) も挙げられた。

6. 考察

本研究の結果は、授業設計と教員のかかわりが学習者の主体的変容を複合的に促したことを示唆している。なお、以下で言及する数値の相対的な高低は、尺度内の項目間レンジに基づくものであり、絶対的な評価基準を設定したものではない。

第一に、批判的思考態度の非対称な学習者像と授業設計の妥当性について述べる。CT 尺度 4 因子は

M=3.90~4.97 の範囲に分布し、探究心 (M=4.97) および客観性 (M=4.69) が上位に、論理的思考への自覚 (M=3.90) が下位に位置した。学士力尺度 14 項目も M=4.58~5.88 のレンジを示し、「語学 4 技能」(M=5.88) が上位に、「ICT 活用」(M=4.58) が下位に位置した。対象学習者層は他者や世界への開放性と学習意欲という動機的基盤を相対的に強く有する一方、思考を言語化・構造化する力に課題を抱えるという非対称な像が示された。これは、本授業がインタラクション中心の活動設計を選択したことの事後的な妥当性を裏付ける。Bandura (2018) が論じるエージェンシーの中核的特徴である意図性・自己調整・自己内省は、この潜在的動機を行動へ接続する回路において発達するものであり、本授業はその接続を設計段階から組み込んでいた。

第二に、発表活動を軸とした主体的変容の多層性について述べる。アンケート②の 22 項目は M=3.56~4.15 のレンジに分布し、「発表活動による意見表明力」(M=4.12) および「1 年間の成長の実感」

(M=4.10) がこのレンジの上位に位置し、自由記述においても「プレゼンテーション活動」が印象に残った活動の最多 (17 件, 42%) を占めた。一方、「英語を使うことへの自信」(M=3.56) および「プレゼンテーションによるモチベーション向上」(M=3.56) はレンジの下位に位置し、項目間の見かけ上の不一致のようにも見える。しかし、自由記述には「前に立って話すことが楽しく思えるようになった」「自分から積極的に発言できるようになった」など、態度・感情・行動の各層にわたる変容の語りが確認された。これらが相互に関連しながら学習者の主体的変容を構成していたと解釈できる。Alrabai (2021) が示す自律性・有能感・関係性という基本的心理欲求の充足が主体性を高めるという枠組みに照らせば、自信の形成がレンジの下位にあること自体が「継続的な学習の必要性への気づき」を促している段階として解釈でき、成長過程の一局面として位置づけられる。

第三に、継続・習慣化と社会的動機の複合的機能について述べる。Q3 (自律的学習に必要なこと) では「自己調整・自律的態度」(15 件, 35%) と「継続・習慣化への意志」(13 件, 30%) が主要カテゴリーを占め、個人内の意志と習慣が自律学習の基盤として学習者自身に認識されていた。これはアンケート②の「反転学習の有用性」(M=3.98) および「積極的な取り組み」(M=4.07) の結果とも整合する。また少数ではあるが、「仲の良い友だちとみんなで競い合い成長しようと誓い合った日からやる気がみなぎった」という記述に代表されるように、他者との相互意識が自律的動機の触媒として機能した事例も確認された。4 ブロック制による達成度の公表は競争的動機付けの仕掛けとして設計されたものであったが、学習者の内省において協働的な成長動機として再解釈されていた。Wenger (1998) が論じる実践共同体における相互説明責任の論理が、英語基礎教育の文脈において

も機能しうることを示唆する。

第四に、授業設計の課題と今後の方向性について述べる。改善点の自由記述では「授業ペース・難易度」(8件, 38%)が最多を占め、アンケート②の「学びの発展性」(M=3.73)および「批判的思考力の向上」(M=3.73)がレンジの下位に位置したとと照合すると、授業全体の見通しと学習目標の可視化が十分でなかった可能性が示唆される。また「プレゼン準備でAIに頼ってしまう」という記述は、Wale & Kassahun (2024)が示すAIライティングツール活用における学習者主体性の担保という課題の難しさを正直に反映しており、今後の授業設計において取り組むべき課題として受け止める必要がある。Luo & Zhou (2024)が示すブレンDED学習における自己調整学習方略の重要性に照らせば、授業外での自律的取り組みを支援する構造をさらに精緻化することが次の課題となる。

第五に、AI時代における教員の役割について述べる。アンケート②のレンジの中で「将来への有用性」(M=4.15)が最上位に位置し、「教員コメント・助言の有用性」(M=4.02)もレンジの上位寄りに位置した。質的データからも、教員の調整的かわりへの肯定的言及が複数確認された。これらを総合すると、教員は知識の伝達者としてではなく、学習者の内発的動機を引き出し、ペースを調整し、目標の見通しを与える存在として機能していたと解釈できる。Alrabai (2021)の枠組みに照らせば、こうした教員のかかわりは学習者の自律性・有能感・関係性という基本的心理欲求を日常的に満たす実践として位置づけられる。AIが課題の提供・進捗管理・フィードバックの一部を担える時代においても、学習者が「何のためにやっているのか」という問いに答え、個々の状況を読みながら働きかけ続ける教員の存在は代替困難である。Biesta & Tedder (2007)が論じるエージェンシーが個人の属性としてではなく環境との相互作用の中で達成されるという視点に立てば、本授業における学習者の主体的変容は、学習者個人の変化であると同時に、教員・仲間・課題・空間が織りなす生態学的文脈の産物として理解すべきものである。

7. おわりに

本研究は、初年次英語基礎科目を対象に、授業内外の役割分担設計と教員の継続的かわりが学習者の主体的変容に与える影響を混合研究法によって検討した。その結果、97.7%の学習者が学びへの姿勢の変化を認識しており、その内容は態度・感情・行動の各層に及ぶことが確認された。また、探究心の高い学習者特性とインタラクション中心の授業設計との整合性も示された。

本研究で特に示唆されたのは、教員の役割の重要性である。量的・質的データを総合すると、教員は知識の伝達者ではなく、学習者の内発的動機を引き出し、学習の方向性を示しながら主体的な学びを支える存在として機能していたと解釈でき

る。Alrabai (2021)の自律支援の枠組みに照らせば、こうしたかわりは学習者の自律性・有能感・関係性を支える実践として位置づけられる。AIが課題提示やフィードバックの一部を担う時代においても、学習者が学ぶ意味を見出し、自らの成長を振り返る過程を支援する教員の役割は依然として重要である。

一方で、本研究は単一機関における一つの授業実践を対象とした探索的研究であり、結果の一般化には慎重である必要がある。また、データは任意回答による自己報告を中心としているため、回答者の自己選択バイアスや認識と実際の能力変容との乖離が含まれる可能性もある。今後は複数年にわたる縦断的調査や他クラス・他科目との比較を通して、主体的変容を促す授業設計と教員の役割についてさらに検証していきたい。

参考文献

- (1) Alrabai, F.: "The influence of autonomy-supportive teaching on EFL students' classroom autonomy: An experimental intervention", *Frontiers in Psychology*, Vol.12, Article 728657 (2021).
- (2) Bandura, A.: "Toward a psychology of human agency: Pathways and reflections", *Perspectives on Psychological Science*, Vol.13, No.2, pp.130–136 (2018).
- (3) Biesta, G., Tedder, M.: "Agency and learning in the lifecourse: Towards an ecological perspective", *Studies in the Education of Adults*, Vol.39, No.2, pp.132–149 (2007).
- (4) 中央教育審議会: "学士課程教育の構築に向けて", 文部科学省 (2008).
- (5) Hattie, J.: "Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning", Routledge (2012).
- (6) 平山るみ・楠見孝: "批判的思考態度が結論導出プロセスに及ぼす影響: 証拠評価と結論生成課題を用いての検討", *教育心理学研究*, Vol.52, No.2, pp.186–198 (2004).
- (7) 川喜田二郎: "発想法: 創造性開発のために", 中央公論社 (1967).
- (8) Luo, R.-Z., Zhou, Y.-L.: "The effectiveness of self-regulated learning strategies in higher education blended learning: A five years systematic review", *Journal of Computer Assisted Learning*, Vol.40, No.6, pp.3005–3029 (2024).
- (9) Mercer, S., Dörnyei, Z.: "Engaging language learners in contemporary classrooms", Cambridge University Press (2020).
- (10) 文部科学省: "高等学校学習指導要領 (平成 30 年告示) 外国語", 文部科学省 (2018).
- (11) OECD: "The future of education and skills: Education 2030", OECD Publishing (2018).
- (12) Wale, B. D., Kassahun, Y. F.: "The transformative power of AI writing technologies: Enhancing EFL writing instruction through the integrative use of Writerly and Google Docs", *Human Behavior and Emerging Technologies*, Vol.2024, 9221377 (2024).
- (13) Wenger, E.: "Communities of practice: Learning, meaning, and identity", Cambridge University Press (1998).