



生成AI との「対話」はライティングをどう変えるか ：留学生の推敲プロセスにおける認知・行動・情意 に着目して

植, 華文

(Citation)

神戸大学国際コミュニケーションセンター論集, 22:1-29

(Issue Date)

2026-03-31

(Resource Type)

departmental bulletin paper

(Version)

Version of Record

(JaLCD0I)

<https://doi.org/10.24546/0100502591>

(URL)

<https://hdl.handle.net/20.500.14094/0100502591>



生成 AI との「対話」はライティングをどう変えるか

—留学生の推敲プロセスにおける認知・行動・情意に着目して—

植 華文

神戸大学 国際文化学研究科(大学院生)

Transforming L2 Writing through Dialogue with Generative AI —Cognitive, Behavioral, and Affective Dimensions of the Revising Process —

ZHI, HuaWen

Kobe University, GICLS (Graduate Student)

概要

本研究の目的は、日本語を第二言語として学ぶ留学生が生成 AI との「対話」を通してどのように学術的文章を推敲しているのか、その実態を明らかにすることである。本研究では、生成 AI によるフィードバックに対する留学生の関与を「エンゲージメント (engagement)」の観点から分析する。3 種類のデータのトライアングレーションを通して、認知・行動・情意の 3 観点からエンゲージメントの様態を分析した結果、留学生らは生成 AI の提案を無批判・無思考に受容するのではなく、自身が備える内的資源や周囲の外的資源を活用しながら、高度なメタ認知活動を展開していることが明らかになった。得られた知見をもとに、生成 AI と書き手との対話が、学術場面におけるライティングのあり方をいかに変容させるかについて議論する。

キーワード

生成 AI, 対話, 第二言語ライティング, 推敲プロセス, エンゲージメント

1. はじめに

1.1 留学生の日本語能力とライティング能力

日本の大学・大学院に在籍し、第二言語としての日本語で専門科目を学ぶ留学生にとって、ライティング能力の習得は極めて重要である。専門科目の授業では、レポートや論文の執筆、定期試

験における論述問題への解答など、学術的文章を書く機会は数多く存在する。また、専門科目の成績評価においては、与えられた課題に対する文章が主たる判定対象となることが多い。しかしながら、大学・大学院への入学基準を満たす高度な日本語能力を有する留学生であっても、専門科目で求められる高度なライティング能力を十分に備えているとは限らず、執筆した文章にはさまざまな課題が散見されることが多い。学術的文章における課題とは、語彙や文法の誤りから文と文との結束性、文体の統一性、さらには、論理構成の不明確さに至るまで多岐にわたる。

日本語能力検定 N1 レベルといった高度な日本語運用能力を有する上級者であっても、「第二言語で書く」というのはなぜ難しいのだろうか。その背景には、第二言語ライティング能力の多層性に関与していると考えられる。すなわち、ライティングには、内容や構成など高次元のグローバルな側面 (**Higher Order Concerns**) と、文法や語彙など低次元のローカルな側面 (**Lower Order Concerns**) といった複数の下位能力が存在し、試験で測定できる日本語運用能力とライティング能力は必ずしも比例・相関しながら発達していくものではないことが考えられる。

1.2 第二言語ライティングにおけるフィードバックの役割と生成 AI

留学生が第二言語による学術的文章執筆において直面するさまざまな問題が明らかになるにつれ、留学生のライティング能力をどのように育成・支援すべきかについて幅広く実証研究が行われてきた。先行研究の中でも、特に重視されてきたのが教師による「フィードバック」と、それに対する書き手の「推敲プロセス」である。

ライティングにおけるフィードバックは、学習者に自身の言語使用の誤りに気づかせることを主な目的とする。この「気づき」を促す方法は、大きく3つに分類されてきた。文法や語彙の誤りを正しい形に訂正する「直接的フィードバック」、誤りの箇所には下線や記号を付して、書き手本人に自律的な修正を促す「間接的フィードバック」、そして、誤りの箇所を指摘し、その原因についての解説を加える「メタ言語的フィードバック」である (Ellis, 2009)。また、誤りが多岐にわたる場合には、フィードバックを出す項目をどのように選定するかという観点から、「焦点型フィードバック」と「非焦点型フィードバック」に分類されることもある。こうしたさまざまな種類のフィードバックに対して、書き手がどのように推敲を行うのか、どのような種類のフィードバックがより良い推敲につながり、文章の改善に寄与するのかに関して、幅広いコンテキストで検証が重ねられた (Bitchener & Knoch, 2010a, 2010b; Shintani & Ellis, 2013)。長年の知見の蓄積により明らかにされてきたことは、フィードバックの効果は、フィードバックを与える側(教師)、受ける側(学習者)、与える状況(課題の性質、文章を書く状況など)の相互作用によって常に変動する動的なものであり、単純な因果関係の特定は容易ではないということである。このことは、今後のライティングフィードバック研究が、統制された実験環境の域を超え、フィードバックを出す側と受け取る側と環境の不可分な関係性を視野に入れ、生態学的妥当性の高いアプローチを取ることの重要性を示している。

このような中、2020年代初頭の生成 AI の登場は、フィードバック研究に新たなパラダイムシフトをもたらしつつある。書き手は、教師からのフィードバックを待つことなく、即時的に生成 AI からフィードバックを得ることができるようになった。そのフィードバックは、文法や語彙といったローカルな

問題の指摘と訂正にとどまらない。内容の妥当性や構成の論理性、与えられた課題との関連性とといったグローバルな観点からの助言、さらには、的確なプロンプトを出しさえすれば、書き手が作成した文章の改善版まで提案してくれるようになっている。これは、従来のライティングフィードバックのあり方を根本から変える大きな変革といえる。日本の大学・大学院で学ぶ留学生にとっても、推敲を支援する有力なツールとしての活用が大いに期待される場所である。

しかし、生成 AI の活用はメリットのみをもたらすものではないことにも留意する必要があると思われる。利用者が知っておくべき重要な点は、生成 AI が出力するフィードバックや改善案が、「過去に誰かが書いたもの」だということである。膨大な言語データの分析にもとづくパターンの検出、すなわち確率計算にもとづいて、与えられた文脈において「最もありそうな語」や「最も出現しそうな文」を生成しているだけであり、それは「平均値」の提示にすぎない。なぜならば、生成 AI 自体は、主体的に身につけた知識や経験を持っているわけではないからである。生成 AI には、個人的な視点や実体験がないため、内容を「自分ごと」として捉えているわけではない。こうした AI の特性を、生成 AI からフィードバックを受ける側の留学生はどの程度理解しているのだろうか。どの程度、いわゆる「生成 AI リテラシー」を備えているのだろうか。現代の留学生は、独創性が求められる学術的文章執筆プロセスにおいて、生成 AI のフィードバックをどのように解釈し、どのように活用し、推敲へとつなげているのだろうか。その実態は、2026年現在、十分に明らかにされていない。

以上の背景を踏まえ、本研究は、日本の大学・大学院に在籍する留学生を対象に、生成 AI のフィードバックに対してどのように推敲を行っているか、その実態を明らかにすることを目指す。得られた成果をもとに、生成 AI と書き手との「対話」がライティングという行為をどのように変容しうるかについて検討し、AI 時代のライティング教育・支援のあり方について考察する。

2. 先行研究

2.1 ライティングプロセスにおける推敲の位置づけ

第二言語ライティング研究では、1980年代以前、学習者が書き上げたプロダクトの言語的特徴に焦点が当てられていた。しかし1980年代以降、書き手がどのような認知プロセスを経てプロダクト(最終成果物)を完成させるかへと関心がシフトし、「推敲(revision)」が特に注目されるようになった。以下では、Flower & Hayes(1980)および Hayes(1996)のライティングプロセスモデルを概観し、推敲がライティングプロセス全体においてどのように位置づけられるかを整理する。

2.1.1 伝統的な2つのライティングプロセスモデル

Flower & Hayes(1980)は、書き手のライティングプロセスを体系的に説明した最初の研究者である。それ以前、Rohman(1965)の線形モデル(linear model)が主流であり、ライティングプロセスは「文章を書く前の計画」「文章を書く」「文章を書いた後の推敲」という3つの分離した段階が直線的に進行するものとされていた。推敲はその最終段階として、初稿完成後に文法や語彙といったローカルな側面を修正する付加的な作業と捉えられていた。こうした線形モデルに対し、Flower & Hayes(1980)は、このモデルが書き手のプロダクトを基に構築されたものであり、書き

手が実際にどのようにして文章を産出したのかという認知プロセスを十分に説明できないと批判した。そこで、彼らは「思考発話法 (think-aloud protocol)」と呼ばれる手法を採用し、執筆中に書き手が頭に浮かぶことをすべて発話することで、その認知プロセスを分析した。この分析に基づいて提唱されたのが、図1に示す Flower & Hayes (1980)によるライティングプロセスモデルである。

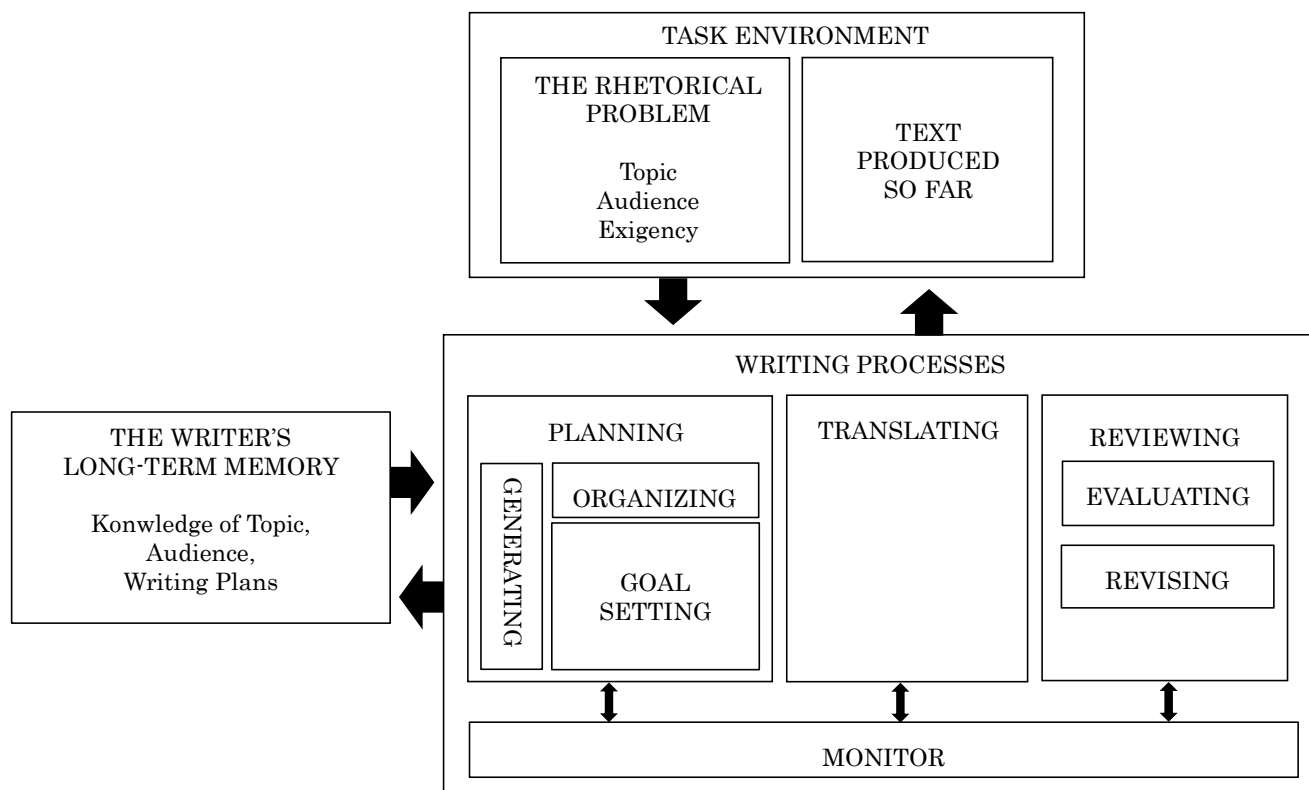


図1 Flower & Hayes (1980)によるライティングプロセスモデル (Flower & Hayes, 1980, p. 11)
 矢印は「影響」の意味を表す。

Flower & Hayes (1980)によるライティングプロセスは「プランニング (planning)」「翻訳 (translating)」「推敲 (reviewing)」の3つの下位プロセスと、これらを制御する「モニター (monitor)」から構成される。「プランニング」とは、アイデアを生成し、どのような内容をどのように伝えるかを計画し、目標を設定する段階である。「翻訳」とは、自分の考えを文章化する段階、「推敲」とは書こうとする内容と実際に書いた内容を比較し、文章を改善する段階である。重要なのは、これら3つの段階が Rohman (1965)の線形モデルのように直線的に進行するのではなく、再帰的 (recursive) に繰り返されるという点である。

そして、Flower & Hayes (1980)から16年後、Hayes (1996)は自らのモデルを修正し、認知・感情・記憶といった個人の側面と、外界の課題環境を関連させた修正版ライティングプロセスモデルを提案した。1980年のライティングプロセスモデルと比較すると、主な変更点は以下のとおりである。まず「課題環境 (the task environment)」が「社会環境 (the social environment)」と「物質環境 (the physical environment)」に細分化され、とりわけ「社会環境」には他者との協働を重

視する「コラボレーター (collaborators)」という概念が導入された。また、「動機/情意 (motivation/affect)」が新たな要素として加えられ、書き手が持つ目標やビリーフ、態度といった情意的要因がライティングプロセスに影響を与えることが示された。

以上の知見を踏まえると、推敲はライティングプロセスにおける重要な段階として、プロセス全体を通じて繰り返し行われるものであり、そして認知・情意といった個人要因のみならず、他者や課題環境といった社会要因の影響も受ける活動といえる。したがって、推敲を考察するためには、最終的な成果物(産出した文章)の分析にとどまらず、書き手の認知・情意的側面およびそれを取り巻く社会的文脈を視野に入れることが求められる。

2.1.2 第二言語習熟度と推敲プロセスの関係

文章の推敲プロセスに関する多くの先行研究において、熟達した書き手と未熟な書き手の間には推敲の傾向に違いがあることが報告されている (Sommers, 1980; Faigley & Witte, 1981)。熟達した書き手は書く目的や読み手を意識しながら、主旨や論理展開といったグローバルな側面について推敲を行うのに対し、未熟な書き手は語彙や文法といったローカルな側面に注意が集中しやすい傾向にある。ただし、上述の研究は、熟達した書き手と未熟な書き手がそれぞれの側面に注意を向けやすいかを示すものである。未熟な書き手はローカルな側面の修正を正確に行えること、あるいはグローバルな側面に関する推敲を一切行わないことを意味するわけではない。実際に注意すべきは、未熟な書き手は両側面において問題を抱えている可能性があるという点である。このことは先行研究からも裏付けられる。Hayes et al. (1987) は、適切な推敲を行うためには、書き手がまず文章の問題点に気づき、その原因を診断したうえで、適切な推敲方略を選択する必要があると指摘している。しかし、未熟な書き手にとって、この一連のプロセスを遂行することは容易ではなく、文章のローカルな側面やグローバルな側面における誤りの修正を回避してしまう可能性があることが指摘されている (Pea & Kurland, 1987)。

こうした自己推敲の限界を踏まえ、推敲を支援する手段としてフィードバックの役割が重視されるようになってきている。フィードバックを通じて改善すべき点とその理由が提示されることで、書き手は自力では気づけなかった問題を認識できるようになるだけでなく、読み手の視点を獲得することで読み手意識の涵養にもつながると考えられる。

2.2 第二言語ライティングにおけるフィードバック研究の動向

第二言語ライティングにおけるフィードバック研究は、Truscott (1996) と Ferris (1999) の論争を契機として活発化した。推敲支援のためのフィードバックという視点が浸透するにつれ、研究の関心も、フィードバックが産出物に与える影響の検証から、学習者がフィードバックをいかに受け止め推敲に活用するかというプロセスの解明へと移行してきた。

2.2.1 「教師による一方向伝達」から「学習者同士の対話」へ

従来のパラダイムでは、フィードバックは教師から学習者への一方向的な「インプット(input)」と

して捉えられていた(Winstone & Carless, 2019)。教師フィードバックの研究では、主に異なる教師フィードバックの形式(教師によるコメント, 教師・学習者間の一対一のカンファレンス)の効果の比較(広瀬, 2007)や, 教師フィードバックと他のフィードバック(自己推敲, ピア・フィードバック)の効果の比較(Hedgcock & Lefkowitz, 1992 ;原田, 2006)が検討される。教師フィードバックは教育現場で依然として広く用いられているが, 学習者はフィードバックを受動的に受け取るだけで主体的な推敲に至らない場合があることが指摘されていた(Hyland, 1998)。こうした問題意識から, 「協働学習」(Bruffee, 1986)の理念に基づき, 学習者同士の対話を重視するピア・フィードバックに注目が集まるようになった。日本語教育におけるピア・フィードバックの実践研究は, 1990年代末からの池田による一連の研究(1998, 1999a, 1999b, 2004)に端を発する。ピア・フィードバック研究の主要な関心は, 従来の教師フィードバックと比較して, ピア・フィードバックが学習者の積極的な関与を促すか, またはプロダクトの改善にどのような効果をもたらすかという点にある。

2.2.2 「外在的・結果中心」から「内在的・プロセス中心」へ

以上の研究から, 学習者の位置づけが, 受動的にフィードバックを受ける存在から, 積極的にフィードバックに関与する主体へと移行していることが見て取れる。続いて, 視点を変え, フィードバックの効果をどのように捉えるかという分析の観点から研究の展開を整理する。

従来のライティングフィードバック研究は, 主にプロダクトやフィードバック自体の特徴を手がかりとして, どのようなフィードバックが最も効果的かを検証することを目的としてきた。しかし, たとえ質の高いフィードバックであっても, 学習者がそれを無視したり十分に吸収しなければ, 効果的とはいえない。フィードバックの効果は, 学習者がフィードバックにどのように関与するかに大きく依存する(Storch & Wigglesworth, 2010; Zheng & Yu, 2018)。そこで, 近年, 第二言語ライティング研究において, 学習者がフィードバックをどのように受け止めるかを多元的に検討する動きが見られる。Ellis(2010)は, 学習者が口頭フィードバックおよびライティングフィードバックに対して示す反応を「フィードバックに対する学習者エンゲージメント(student engagement with feedback)」と呼び, 認知・行動・情意の各側面からエンゲージメントを検討することを提案した。さらに, Han & Hyland(2015)は, Ellis(2010)の枠組みを基盤としつつ, ライティングフィードバックに特化した学習者エンゲージメントの枠組みを構築した。その詳細を表1に示す。

英語を第二言語とするライティング研究において, フィードバックに対する学習者エンゲージメントに関して, 多くの研究が蓄積されている(Han & Hyland, 2015; Zhang & Hyland, 2018; Zhan & Yan, 2025)。一方, 日本語ライティング研究において, フィードバックへのエンゲージメントを検討する試みは見られるものの, 認知・情意・行動の各側面は個別に扱われることが多く, これらを統合的に捉えた研究は十分とは言えない。たとえば, 情意的エンゲージメントについては, 飯田(2018)は中上級レベルの日本語学習者と教師自身を対象に教師フィードバックへの意識を調査し, 学習者が構成面のフィードバックを重視しているのに対し, 教師はそれをあまり提供していないという意識のずれを指摘していた。また, 学習者の多くが教師フィードバックを有用と評価しながらも, 理解に困難を感じていることも報告される。認知的・行動的エンゲージメントに関しては, 石橋

(2005)が発話プロトコルの分析を通じて、自己推敲と教師フィードバックのいずれも学習者の気づきを促し、学習の内在化につながることを報告した。

表1 Han & Hyland (2015)による学習者エンゲージメントの枠組み

Dimensions of engagement with WCF	Sub-constructs on each dimension
Cognitive engagement	(a) Depth of processing of WCF, i.e., awareness at the level of noticing vs. awareness at the level of understanding (b) Meta-cognitive operations that regulate learners' mental effort exerted to process WCF (c) Cognitive operations deployed to process WCF and generate revisions
Behavioral engagement	(a) Revision operations in response to WCF (b) Observable strategies taken to improve the accuracy of the draft, the accuracy of future writing, and/or L2 competence
Affective engagement	(a) Immediate emotional reactions upon the receipt of WCF and changes in these emotions over the revision process (b) Attitudinal responses toward WCF

(Han & Hyland, 2015, p. 33)

2.2.3 「認知的アプローチ」から「社会的アプローチ」へ

学習者の認知・情意プロセスへの関心が深まる中で、そのプロセス自体は学習環境や文章課題といった状況要因からも影響を受けているという認識が共有しつつある。こうした動向を背景に、研究者らは社会文化理論 (socio-cultural theory) と生態学的視点 (ecological perspective) を取り入れ、学習者の個人要因と状況要因が互いに相互作用しているかを探究し始めている (Storch, 2018; Zhang & Hyland, 2018; Chong, 2021)。

Vygotsky (1978) による社会文化理論では、学習とは個人が道具や他者といった媒介との相互作用を通じて、より高度な思考や理解へと到達していくプロセスであるとされている。この学習プロセスにおいて、「媒介 (mediation)」と「内在化 (internalization)」という2つの重要な概念がある。「媒介」を第二言語学習に適用すると、(1) 他者 (教師やクラスメート等) による社会的媒介、(2) 技術による媒介、(3) 私的な語りを通じた自己による媒介、という3つに整理される (Guerrero Nieto, 2007)。学習者はこうした媒介による活動を繰り返す中で新たな知識や理解を獲得し、「内在化」を通じて成長していく。本研究との関連でいえば、近年では ChatGPT のような生成 AI も媒介として機能し、学習を促進する可能性が示唆されている (Cai et al., 2025)。一方、生態学的視点は、学習における個人と環境の相互関係を強調する立場である (van Lier, 2004)。生態学的視点に基

づけば、学習者エンゲージメントは状況要因と個人要因の相互作用によって規定される(Zhang & Hyland, 2018; Chong, 2021)。したがって学習者エンゲージメントを理解するには、その影響要因を個別に扱うのではなく、個人要因と状況要因の関係性を含めた全体像を把握することも不可欠である。

2.3 生成 AI フィードバックに対するエンゲージメント

人工知能(Artificial Intelligence, AI)の中で、2022年11月に公開されたChatGPTは特に注目を集めている。ChatGPTとは、OpenAIが大規模言語モデル(Large Language Models, LLM)を基盤として開発した対話型チャットボットである。第二言語ライティング研究において、生成AIは即時的にフィードバックを提供でき、対話を通じて学習者の理解を深めることが期待されている(Guo & Wang, 2024)。生成AIによる文章推敲では、学習者が自らのニーズや状況に合わせたプロンプトを作成し、提示されたフィードバックの適切さを判断することが求められる。このプロセスは、学習者自身の持続的な判断と選択を伴うものであり、自律学習(autonomous learning)の促進につながる可能性がある。とりわけ、本研究の研究参加者である中国人学習者は、教師の権威を重視し、教師フィードバックに依存する傾向が強いことが指摘されている(石曉, 2022)。こうした中国人学習者の特性を考慮すれば、生成AIの活用は、学習者がフィードバックへ積極的に関与することを促進しうる可能性が見られる。

一方、生成AIには限界がある。Polanyi (1958)の知見に基づくポラニーのパラドックス(Polanyi's Paradox)は、AIや機械学習の分野における根本的な課題を示している。Polanyi (1958)は次のように述べている。

For just as, owing to the ultimately tacit nature of all our knowledge, we remain ever unable to say all that we know, so also, in view of the tacit character of meaning, we can never quite know what is implied in what we say (p. 95).

上記が示すように、人間の暗黙知(tacit knowledge)、つまり経験や直感などに基づく知識は明確なルールとして言語化し、他者に伝えることが困難である。このことは、暗黙知をコンピュータに実装することの難しさも意味する。近年、ディープラーニング(deep learning)をはじめとする技術の進展により、AIは大量のデータからパターンを学習できるようになった。しかし、これはあくまで統計的なパターン認識であり、人間の暗黙知が持つ深層的な文脈理解や創造性とは本質的に異なる。このことから、読者・目的・文脈といった状況要因を考慮する必要がある学術的文章に対して、生成AIによるフィードバックには一定の限界があることがわかる。その結果、生成AIのフィードバックを無批判に受け入れた推敲は、文章の独創性を損なうおそれがある。こうした問題意識のもと、日本語ライティング教育における生成AIフィードバックの活用実態を検討する研究として、寺嶋他(2023)、寺嶋(2024)、岩崎・松河(2024)が挙げられる。

先駆的研究である寺嶋他(2023)は、修正前後の作文の比較分析とアンケート調査を通じて、

日本語学習者による ChatGPT のフィードバックの活用実態を検証した。その結果、学習者は自身の判断に基づいてフィードバックを取捨選択する傾向があることが明らかになった。その後、寺嶋(2024)は寺嶋他(2023)の研究手法を採用し、留学生の学術的文章を対象に分析を行い、日本語学習者が ChatGPT のフィードバックを選択的に採用する傾向があることを改めて報告している。また、岩崎・松河(2024)は大学の初年次生を対象に、生成 AI とルーブリックを用いたレポート推敲の実践を行い、生成 AI のフィードバックの効果と課題についてアンケート調査を実施した。その結果、65.4%の大学生が生成 AI のフィードバックを肯定的に評価し、文章の誤りや改善点への気づき、および文章の改善に役立ったと回答した。ただし、AI の誤りや指摘の不足といった課題も報告されている。

これらの研究から、日本語学習者が自身の判断に基づいて生成 AI のフィードバックを取捨選択していること、また、生成 AI に対して肯定的な態度を示していることが明らかになった。しかしながら、いくつかの制約も存在する。第一に、複数回の対話を通じて AI フィードバックの効果を検証する研究が少ない点である。実際の使用場面では、学習者は一回限りの対話ではなく、AI と複数回の対話を重ねながら文章を推敲することが多いにもかかわらず、こうした対話プロセスに焦点を当てた研究は十分に行われていない。第二に、既存研究の多くは「プロダクト」(最終成果物)の分析にとどまり、「プロセス」(対話パターン、認知活動、感情)を十分に捉えていない。加えて、「プロセス」を扱う研究でも、認知面や情意面に偏り、認知面・行動面・情意面を統合的に考察する研究は不足している。以上の知見と制約を踏まえ、本研究では社会文化理論と生態学的視点に基づき、生成 AI フィードバックに対する学習者エンゲージメントを認知・行動・情意の3側面から統合的に検討することを試みる。

3. リサーチデザイン

3.1 研究目的とリサーチクエスチョン

生成 AI によるフィードバックは、推敲を支援する新たな手段として注目を集めている。しかしながら、その教育的活用に関する知見は、十分に蓄積されておらず、実践への応用には課題が残る。こうした状況を踏まえ、まず学習者が生成 AI フィードバックをいかに活用しているかという実態を把握することが、研究の出発点として不可欠である。そこで本研究では、日本国内の大学に在籍し、レポート課題に取り組む学部生および大学院生の留学生を対象に事例研究を行う。留学生は ChatGPT との対話を通じていかにフィードバックを得て、それをどのように受け止め、レポートの修正に活かしているかを明らかにすることを目的とする。得られた研究成果を詳細に考察し、留学生への学術的文章支援や日本語ライティング教育の発展に示唆を与えることを目指す。次の2つのリサーチクエスチョン(RQ)を設定する。

RQ1: 生成 AI を用いたレポート課題の推敲プロセスにおいて、留学生の認知的・行動的・情意的エンゲージメントはどのような特徴を示すか。

RQ2: レポート課題の推敲プロセスにおける生成 AI との対話において、留学生のエンゲージメントにはどのような個人差があるか。

3.2 研究対象

研究参加者は、本研究を実施した2025年7月から9月にかけて、日本国内の大学に在籍する学部留学生(N=3)および大学院留学生(N=3)である。表2に、本研究に参加した留学生の属性(国籍, 専攻, 学年, 日本語能力, ChatGPTの利用経験の有無)を示す。全員は日本語能力試験(Japanese Language Proficiency Test, JLPT)N1級の取得者であり, 中上級またはそれ以上の日本語能力を有する学習者である。

表2 留学生の属性

仮名	国籍	専攻	学年	日本語能力	ChatGPTの利用経験の有無
ブン	中国	経済学	学部2年	N1級	あり
ヨウ	中国	法学	学部3年	N1級	あり
セイ	中国	経済学	学部4年	N1級	あり
リン	中国	人文学	修士1年	N1級	あり
カク	中国	人文学	修士2年	N1級	あり
バク	中国	人文学	修士2年	N1級	あり

3.3 データ収集

上述した2つの問いに対する答えを探求すべく, 留学生が書いたレポート現物, 留学生とChatGPTの対話内容, 留学生への回顧的インタビューの逐語録という3種類のデータを収集した。以下では, それぞれのデータについて説明する。

3.3.1 留学生が書いたレポート現物

研究参加者である6人の留学生が専門科目の課題として執筆したレポートを分析対象とする。人工的な実験環境ではなく, 実際に履修した授業でのレポート課題を分析対象とする理由は, Freedman & Pringle(1980)が指摘するように, 実験のために設定されたテーマによる文章は現実味に欠ける可能性があるのに対し, 学習者が実際に取り組んだ文章であれば, 自然な学習環境における文章産出の実態を把握できるだけでなく, 学習者のライティング活動への積極的な参加も促すことができるからである。

3.3.2 留学生とChatGPTの対話内容

ChatGPTを選定する理由は2点ある。第一は, ChatGPTは2022年の公開以来, 最も広く普及している対話型生成AIであり, 研究参加者がすでに継続的かつ長期的な使用経験を有していることである。第二は, 無料版でも利用回数に制限がないため, 研究参加者が費用や回数を気にせず, 自由に繰り返し対話を行える環境が確保できることである。なお, 留学生には, 推敲にあた

ってまず共通の「初期プロンプト」を用いて ChatGPT との対話を開始し、その後は各自の判断で自由に対話を進めながらレポートを修正するよう求めた。「初期プロンプト」の現物は付録 1 に掲載している。

3.3.3 留学生への回顧的インタビューの逐語録

「回顧的インタビュー (retrospective interview)」とは、ライティングプロセスにおける書き手の認知活動を探るために用いられる手法として知られている。文章を書きながら頭に浮かんだことをその場で言語化することを強いる「思考発話法」と異なり、回顧的インタビューは、ライティング活動が終了した後にデータを収集する手法である。思考発話法のような認知負荷がかからないため、書き手はライティング活動に集中できる。そのため、自然な環境下でのライティングプロセスと近い状態でデータ収集でき、「なぜそのように書いたのか」「なぜそのように修正したのか」という書き手の行動の背景にある意図を解明する上で有効な手法であると言える (Abdel Latif, 2019)。

本研究では、留学生が最終稿を完成させてから 48 時間以内に回顧的インタビューを実施した。また、インタビューを行う際には、筆者と留学生が当該留学生の初稿と最終稿の変化を共に確認しながら、留学生に自身の推敲プロセスを振り返り、そのときの思考を想起させるよう工夫した。具体的には、推敲プロセスにおいて留学生がどのような感情を抱いたのか、どのような修正を行ったか、なぜ修正または非修正としたのかについて問いを投げかけながら語ってもらった。

3.4 データ分析

留学生のインタビューデータの分析に、木下 (2020) が提唱する修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ (Modified Grounded-Theory Approach, M-GTA) を採用した。M-GTA は、オリジナル版 GTA の伝統を批判的に継承しつつ再編成した質的研究法であり、インタビューデータのコーディングから概念を抽出し、概念間の関係を分析することで、人間行動の説明モデルとしての理論生成を目指す。

M-GTA は、理論生成への志向性、grounded on data の原則、経験的実証性、応用が検証の立場という 4 項目をオリジナル版 GTA から継承しつつ、3 点の重要な改善を加えている。第一に、データを機械的に切片化せず、文脈を保持したまま意味の深い解釈を行う。第二に、ワークシートによってコーディングの手続きと判断過程を明確化し、解釈の信頼性を高める。第三に、研究者の存在を抽象化せず、研究目的に即したデータ解釈を重視する。

本研究において、留学生の認知や情意の変容といった言葉として表出されにくい内的プロセスを捉える必要があるため、データを切片化せず文脈を保持したまま分析を行う M-GTA は、こうした目的に適した分析方法であると判断した。そこで、M-GTA の手続きに従い、インタビューの逐語録を精読しながら、データから意味のある留学生の発話内容を抽出し、概念名・定義・具体例をワークシートに記録することで概念を生成した。例として、【外部資源との比較】のワークシートの抜粋は表 3 で表示している。なお、分析テーマは「推敲プロセスにおける留学生エンゲージメントの特徴」とし、分析焦点者は日本の大学に在籍し日本語の学術的文章に取り組む中国人留学生とした。

表3 【外部資源との比較】の分析ワークシート（抜粋）

概念名	外部資源との比較
定義	ChatGPTによる修正提案を、ネット情報や教師からの情報、またはChatGPTの別の提案などの外部資源と比較する。
具体例	<ul style="list-style-type: none"> ・こういう(ChatGPTによる)表現、ちょっと長すぎますね。だから、先生の言い方をそのまま使うのが一番わかりやすいと思います。私はこういう堅い言い回しは使わないです。(セイ) ・ChatGPTの2つの提案を比べてみて、最初の方が自然だと思いました。(バク) ・「民生」という表現は修正をしていませんでした。調べてみたところ、「民生」の方が日本語として正しい表現だと分かったからです。(カク)
理論的メモ	留学生は外部資源との比較を行う際に、内部資源との比較も同時に行われるか。

4. 研究結果

4.1 推敲プロセスから見る留学生エンゲージメントの特徴

M-GTAに基づく分析の結果、分析テーマに関する22個の概念を生成した。さらに抽象度を上げ、概念間の共通点を見出し、7つのカテゴリと3つのコアカテゴリを生成した。これらの相互関係を整理し、分析結果図として図2を作成した。なお、この後の結果報告の本文では、概念を【 】、カテゴリを〈 〉、コアカテゴリを《 》で示す。

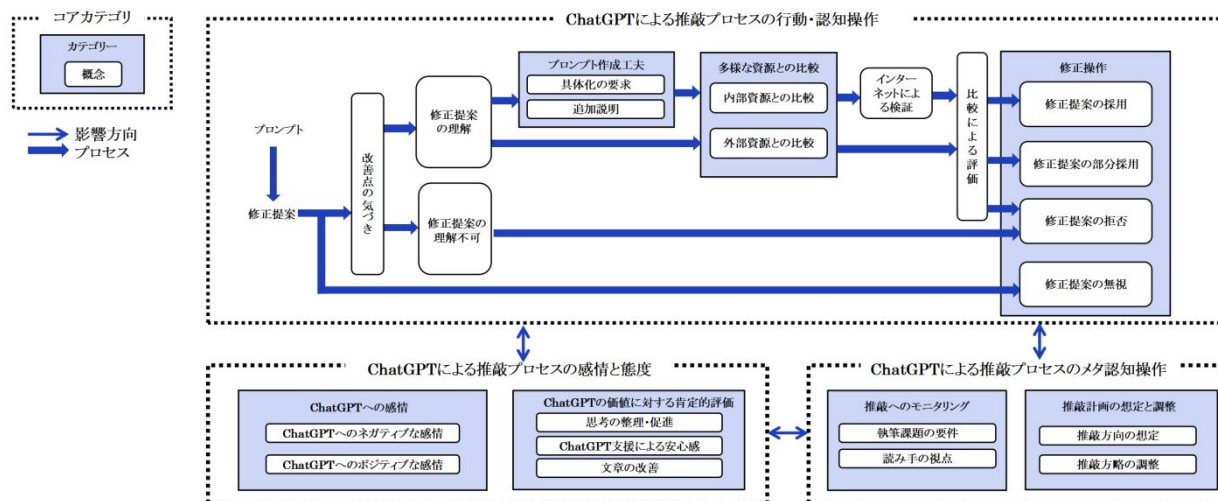


図2 結果図

推敲プロセスにおける留学生エンゲージメント

「プロンプト」の入力が推敲プロセスの出発点となる。留学生はChatGPTによる修正案を受け取った後、《ChatGPTによる推敲プロセスの行動・認知操作》、《ChatGPTによる推敲プロセスの感

情と態度》、《ChatGPTによる推敲プロセスのメタ認知操作》という3つの側面から推敲に取り組んでいく。以下では、コアカテゴリーごとに詳述する。

4.1.1 《ChatGPTによる推敲プロセスの行動・認知操作》

まず、ChatGPTによる修正提案への気づき・理解という段階について述べる。留学生はChatGPTからのすべての修正提案に注意を向けるわけではない。修正提案に目立つ誤りが含まれていたり、自分のレポートの内容から大きく逸脱した指摘であったりした場合、留学生は小見出しに軽く目を通すだけで【修正提案の無視】を行った。また、目立つ誤りがなく自分の文章に関連する修正提案であっても、自身の推敲方針に基づいて参考価値が低いと判断した場合には、同様に【修正提案の無視】を行った。

一方、ChatGPTの修正提案を通じて自身のレポートの誤りや改善の余地に気づき、すなわち【改善点の気づき】が生じた場合には、留学生はその提案内容を理解しようと試みた。しかし、提案内容が十分に理解できない、つまり【修正提案の理解不可】の状態に陥った場合には、【修正提案の拒否】を行った。なお、【修正提案の理解不可】の原因は、提案そのものの難解さだけに限らない。修正提案が的外れで文章改善に役立たないと感じた場合に、留学生は該当提案を理解する意義がないと判断し、理解を試みることなく提案を拒否する傾向が見られた。他方、留学生が【修正提案の理解】に至った場合には、ChatGPTからより精度の高い修正提案を引き出すために〈プロンプト作成の工夫〉を試みることもある。この工夫には、【具体化の要求】と【追加説明】という2つの手段が含まれる。【具体化の要求】とは留学生がChatGPTに具体的な説明や例示を求める行為、【追加説明】とは自分の意図をより正確に伝えるためにChatGPTに補足情報を提供する行為を指す。

次に、ChatGPTによる修正提案との比較という段階について述べる。多くの場合、留学生はChatGPTによる修正提案を理解した後、〈多様な資源との比較〉を行った。本研究の対象となった6名の留学生において、〈多様な資源との比較〉は重要な認知的エンゲージメントの特徴として観察された。〈多様な資源との比較〉は【内部資源との比較】と【外部資源との比較】という2つの概念から構成される。【内部資源との比較】とは、留学生が頭の中に蓄積した知識や構想した内容と、ChatGPTによる修正提案を比較することを指す。たとえば、以下の発話から、留学生が自身の文章の主旨とChatGPTによる修正提案を比較していたことがうかがえる。

リン: その提案は、レポートの主眼からはずれていました。今回のレポートは、ウェブサイト内の授業内容を評価するものではなく、ウェブサイト自体の機能を評価することが目的だったので、その提案は採用しませんでした。

また、日本語表現に関しては、修正提案の採否を検討する際に「語感」が重要な判断基準となることがわかった。「日本語の感覚に合う」「なんとなくそう感じる」といった発話が多く見られた。これは留学生が提案内容を理解していないことを意味するわけではない。高度な日本語能力を持つ留学

生は、ChatGPTの日本語表現と自身の日本語感覚を比較していると解釈できる。

続いて【外部資源との比較】について述べる。留学生が【内部資源との比較】を行った結果、修正提案の妥当性に疑問を抱いた場合には、インターネットで情報を収集し、ChatGPTの修正提案と照合する【インターネットによる検証】を行うこともあった。検証の手段としては、主にGoogleなどの検索エンジンが利用されていた。こうした情報検証行動は、過去のChatGPTの使用経験に起因すると推察できる。たとえば、セイの「以前はChatGPTを過信して、かなりひどい目にあっただので、使うときはもっと注意しないと」という発言から、その影響がうかがえる。また、【外部資源との比較】には、ChatGPTによる複数の修正提案の比較や、教師からの情報との比較も確認された。

最後に、修正提案への評価と取捨選択という段階について述べる。以上の比較を通じて、留学生は【比較による評価】を経て〈修正操作〉を行っていた。つまり、留学生はChatGPTの修正提案の有用性や参考になる点を判断し、その提案を取捨選択していた。〈修正操作〉は、【修正提案の採用】、【修正提案の部分採用】、【修正提案の拒否】、【修正提案の無視】の4つの概念から構成される。【修正提案の採用】と【修正提案の部分採用】は、類似した概念に見えるものの、「どの程度参考にしているか」という度合いによって区別される。前者は提案をそのまま反映するのに対し、後者は提案を参考にしながらも独自の判断を加える点に特徴がある。

4.1.2 《ChatGPTによる推敲プロセスの感情と態度》

上述した「修正提案への気づき・理解」「修正提案との比較」「修正提案への評価と取捨選択」といった一連の認知・行動操作は留学生の感情や態度とも密接に関連しており、本研究はこれを《ChatGPTによる推敲プロセスの感情と態度》として整理した。このコアカテゴリーには〈ChatGPTへの感情〉と〈ChatGPTの価値に対する肯定的評価〉の2つのカテゴリーが含まれる。

〈ChatGPTへの感情〉は、留学生が修正提案を受け取った際に抱く感情を指し、【ネガティブな感情】と【ポジティブな感情】から構成される。【ネガティブな感情】は、ChatGPTから期待通りの提案が得られなかった場合に生じることが確認された。たとえば、カクは「もう、不快です。こんな間違いをするべきじゃないと思います。頭もいいのに、どうしてこんな間違いをするんでしょうか」と述べており、情報検索といった単純な処理においても誤りを犯すChatGPTへの失望が見て取れる。一方、【ポジティブな感情】としては、「安心」「感謝」といった感情が観察された。

そして、〈ChatGPTの価値に対する肯定的評価〉は、留学生が長期間にわたりChatGPTを使用した後に、ChatGPTに対して持つ態度である。推敲プロセスにおいてChatGPTのフィードバックが期待に応えない場面があったにもかかわらず、6名の留学生全員がChatGPTの有用性を肯定的に評価していた。この肯定的評価は主に3点に整理できる。第一に、【思考の整理・促進】であり、ChatGPTが留学生の思考を整理し促進する役割を果たしていた点である。第二に、【ChatGPTによる支援の安心感】であり、特に教師からの継続的な推敲支援が得られにくい状況において、ChatGPTの活用が留学生に安心感をもたらしていた点である。第三に、【文章の改善】であり、ChatGPTを用いた修正によって文章の質が向上すると留学生が認識していた点である。

以上のことから、ChatGPTは留学生にとって極めて重要な文章支援ツールとなっていることが

示された。生成 AI の倫理的問題が議論されている現状においても、使用を一律に禁止するよりも、留学生が適切かつ効果的に活用できるよう指導することのほうが重要だと思われる。

4.1.3 《ChatGPT による推敲プロセスのメタ認知操作》

留学生のメタ認知的エンゲージメントは個人によって異なる様相を呈したが、全員に共通する特徴として〈推敲へのモニタリング〉と〈推敲計画の想定と調整〉が確認された。〈推敲へのモニタリング〉とは、留学生が推敲プロセスを通じて、ChatGPT の修正提案に注意を向けるべきか、またそれを採用するかどうかを継続的に判断するプロセスである。その際の判断基準として、【読み手の視点】と【執筆課題の要件】の 2 つが確認された。前者は読み手に基づく判断、後者は課題の趣旨に基づく判断である。たとえば、バクは ChatGPT から提案された「例の追加」について肯定的に評価しつつも、字数制限と読み手である教師の認知負担を考慮し、最終的には ChatGPT の提案を採用しなかった。以下のバクの発話から、【執筆課題の要件】と【読み手の視点】の両方を踏まえて判断を行っていたことがうかがえる。

バク: 理論のレビューについて、例を増やすのはいいと思いますが、そこまで書く必要はないと思います。授業の期末レポートとしては、この内容で十分だと思います。書きすぎのもよくありません。一つは字数制限があること、二つ目は長すぎると、先生が読むのも大変だと思います。

そして、もう一つのメタ認知に関するカテゴリーである〈推敲計画の想定と調整〉は、【推敲方向の想定】と【推敲方略の調整】の 2 つの概念から構成される。これは、留学生が「どの部分を優先的に修正するか」「どのような方略で修正するか」を想定し、必要に応じて調整するプロセスを指す。

【推敲方向の想定】とは、留学生が自らの修正習慣を踏まえ、推敲の初期段階において修正の方向性をあらかじめ想定することを指す。そのため、ChatGPT の修正提案がその方向性と一致しない場合、留学生は提案を無視または拒否することもあった。たとえば、バクとカクは推敲の初期段階で文法や語彙の修正提案を無視・拒否していた。文章の論理展開を整えることを優先していたためである。

カク: この修正提案を確認していません。文章全体の構成がまだ定まっていないので、言語面の修正に取り掛かる段階ではないと思います。

一方、【推敲方略の調整】は、ChatGPT の修正提案を受けて推敲方略を柔軟に調整することを指す。たとえば、リンは ChatGPT が前回の文章をベースに応答していると気づき、新たな対話セッションを開始することで文脈をリセットしていた。

以上のように、留学生は読み手や課題の要件を意識しながら ChatGPT の修正提案を吟味するとともに、自らの推敲方向や方略も状況に応じて柔軟に調整していた。こうした姿勢から、留学生は

ChatGPT のフィードバックを受動的に受け取るのではなく、メタ認知を働かせながら推敲プロセスを主体的に進めていることが示唆される。

4.2 推敲結果から見る留学生エンゲージメントの特徴

ここでは、ChatGPT による修正前後のレポートを分析し、前節の知見と照合することで、より包括的なエンゲージメントの実態把握を目指す。表 4 は、6 人の留学生によるレポートの修正項目と修正数を示したものである。

表 4 6 人の留学生によるレポートの修正項目と修正数

コアカテゴリー	修正数	カテゴリー	修正数
表現	243 (48.0%)	書き換え	121
		精緻化	87
		簡略化	35
文法	104 (20.6%)	助詞	21
		活用	21
		文型	39
		文末表現	23
構成	65 (12.8%)	文と文	36
		パラグラフ内	11
		パラグラフ間	14
		文章全体	4
内容	57 (11.3%)	精緻化	39
		簡略化	18
形式	37 (7.3%)	句読点	19
		引用	18
合計	506 (100%)	合計	506

以下では、各修正項目の定義および具体例について説明する。なお、下線を付した部分は筆者が加えたものであり、留学生が修正を行った該当箇所を示している。

(1) 表現の修正

- ①書き換え: 文の意味は変えずに、留学生が不適切だと思う表現を、より適切だと思われるものに変更する。

例:【修正前】政策の特性として、豊か階層の税金負担率を引き上げ、

【修正後】政策の特性として、富裕層の税金負担率を引き上げ、

- ②精緻化: 文章の主旨、論理展開に影響を与えずに、情報を補足することで、表現をより豊

かにする。

例:【修正前】社会は様々な欲求を持つ人々に構成され

【修正後】社会は様々な価値観と欲求を持つ人々に構成され

③簡略化:文章の主旨,論理展開に影響を与えずに,情報を削除することで,表現をより簡潔にする。

例:【修正前】能力主義で,できることは多いほど所得が増えたい人

【修正後】能力主義の人

(2) 文法の修正

①助詞:文法の正確さを向上させるため,助詞を変更・追加・削除する。

例:【修正前】自民党もそう思う国民の効用を強調し

【修正後】自民党はそう思う国民の効用を強調し

②活用:文法の正確さを向上させるため,動詞や形容詞・形容動形の活用形を変更する。

例:【修正前】累進課税を強化する,多文化協調などである。

【修正後】累進課税を強化し,多文化協調などである。

③文型:文の意味を明確にし,文法的正確さを向上させるため,語順や構文パターンをより適切だと思われる形に変更・調整する。

例:【修正前】その理由としては,たとえ合併比率が不当であったとしても,

【修正後】その理由としては,たとえ合併比率が不当であっても,

④文末表現:文の一貫性を向上させるため,文末の表現を変更・追加・削除する。

例:【修正前】解決策を見つけることが非常に重要である。

【修正後】解決策を見つけることが非常に重要であると思う。

(3) 構成の修正

①文と文:文の分割・結合・順序変更を行ったり,接続表現や指示表現を変更・追加・削除したりする。

例:【修正前】地域創生,理工学向け教育の強化,中小企業へサポートなどのやり方で,

【修正後】具体的には,地域創生,理工学向け教育の強化,中小企業へサポートなどのやり方で,

②パラグラフ内:パラグラフ内の構成をより流暢でまとまりのあるものにするため,段落内の展開を調整したり,メタ言語を加えたりする。

例:【修正前】なお,組織再編以外の方法によるキャッシュ・アウトに係る株式の価格決定手続

【修正後】なお,取得価格決定手続については,組織再編以外の方法によるキャッシュ・アウトに係る株式の価格決定手続

③パラグラフ間:文章の流れを考慮し,予告のメタ言語やまとめのメタ言語を追加・削除し

たり、パラグラフの位置を移動したりする。

例:【修正前】上記の各制度のうち株式買取請求権が組織再編法制度の中核を担っていると指摘されている。

【修正後】上記の各制度のうち株式買取請求権が組織再編法制度の中核を担っていると指摘されている。以上を前提に、本稿は各救済の要件・手続・効力を通観し、相互の機能配分と救済選択の射程を条文・通説から再整理するものである。

④文章全体:文章全体構成を考えて、「序論」、「本論」と「結論」に相当する部分を調整する。

例:【修正前】序論→孤独→自然意象→文化的アイデンティティ→結論

【修正後】序論→背景→孤独→自然意象→文化的アイデンティティ→結論

(4)内容の修正

①精緻化:文章の論理展開を発展させるため、新たな視点・情報を追加する。

例:【修正前】しかし、文字も自然も一時的な慰めにすぎず、根本的な境遇を変えることはできない。

【修正後】しかし、文字も自然も一時的な慰めにすぎず、根本的な境遇を変えることはできない。市場経済の発展が妓女文化を隆盛させる一方、性別役割と親族秩序の拘束が女性の自律性を強く制限した社会構造の中(Huang, 2021)董小宛の詩作は、制約された表現空間において自己の声を紡ぎ出そうとする試みとして読み解くことができる。

②簡略化:文章の論理展開を明確にするため、不要と判断した視点・情報を削除する。

例:【修正前】国民の間にある「もっと豊かに暮らしたい」という当然の願望が、構造的制約によって実現しづらい状況の中で、その不満の矛先がしばしば外国人や外部勢力に向けられてしまう構造は、今後の財政政策や社会保障設計において極めて重要な論点である。

【修正後】国民の間にある「もっと豊かに暮らしたい」という当然の願望が、構造的な制約によって実現しづらい状況の中で、

(5)形式の修正

①句読点:文章中の句点や読点を追加・削除・変更する。

例:【修正前】政府の信頼回復、消費税減少、累進課税制を強化、国民及び在留外国人が共生できる社会を形成などの政策をメインとする。

【修正後】「政府の信頼回復」、「消費税減少」、「累進課税制を強化」、「国民及び在留外国人が共生できる社会を形成」などの政策をメインとする。

②引用:参考文献を追加する。

例:【修正後】江頭憲治郎『株式会社法大系』214頁。

以下では、留学生による具体的な修正内容を説明する。「表現」に関する修正数は243例で全体の約半数を占めた。内訳を見ると、「書き換え」が121例と最も多く、次いで「精緻化」が87例、「簡略化」が35例であった。「書き換え」が多い傾向は、西川(2009)や石黒・布施(2018)の指摘と一致する。中国語と日本語は漢語語彙の意味が近接しているため、中国人学習者にとって語彙レベルの推敲は比較的容易であると解釈できる。「文法」に関する修正は104例で、「表現」に次いで多かった。これは、中国語には用言の活用や助詞が存在しないという言語的差異から、中国人日本語学習者がこれらの習得に困難を抱えることに起因すると考えられる。「文末表現」については、石黒・布施(2018)が指摘するように中国人学習者は文末を書き終えた後に前文との対応を修正する傾向がある。本研究でChatGPTの提案を受けて文末と前文との呼応関係を意識した修正が見られた。そして「構成」に関しては、接続表現や指示表現を追加することで、文と文のつながりを強化する修正が中心であった。また、「メタ言語」の活用も増加している。「メタ言語」とは文章の展開を理解しやすくする表現であり、「予告のメタ言語」と「まとめのメタ言語」に分けられる(田中・阿部, 2014)。最後に「内容」に関する修正は57例であり、語彙や文法といった言語面に比べて少数であった。

4.3 推敲プロセスと推敲結果から見る留学生エンゲージメントの個人差

次に、RQ2である留学生の認知的・行動的・情意的エンゲージメントの個人差について説明する。プロンプトの種類と工夫の程度、ChatGPTのフィードバックに基づく修正の種類と量、および推敲に要した時間という3つの指標を総合的に勘案し、6名の研究参加者の中からChatGPTのフィードバックへの関与度が比較的高い留学生と低い留学生をそれぞれ1名ずつ抽出し、留学生はどのようなエンゲージメントの様相を呈したかを詳細に考察する。

4.3.1 ヨウ:生成AIへの高い関心と理解、優れた自己調整能力

ヨウは、ChatGPTのフィードバックに深く関与していた留学生である。推敲に26時間20分を費やし、モニタリング、調整、内省といった多様なメタ認知的操作を行っていた。以下、ヨウのChatGPTのフィードバックに対する推敲活動の実態を具体的に見ていく。

ヨウは生成AIに強い関心を持ち、ChatGPTの仕組みや特性について深い理解を示していた。この点は、ヨウによるプロンプトの工夫にも反映されていた。

ヨウは言語面の提案だけでなく、内容面の提案を求めるプロンプトも作成した。ChatGPTから内容・構成面的に確かな提案を期待していたものの、実際には文法や語彙の修正にとどまるが多かったため、本質的な内容・構成面の提案を引き出すべく、以下のようなプロンプトを作成した。

今は以前話し合った方針は一旦置いてください。改めて、商法の教授の立場から修正後の文章を見直してください。文章の論理構成に着目し、修正すべき箇所があれば一つずつ挙げてください。

しかし、こうした工夫にもかかわらず、ChatGPT から内容・構成面に関する十分な提案は得られなかった。ヨウは失望感を抱きつつ、次のように述べていた。

ヨウ:生成された内容にはがっかりしました。細かいところまで考えて、良い内容を引き出すためにいろいろ工夫したのに、結局レポートとしてあるべき方向からどんどんずれていって、役に立つ意見すらもらえませんでした。それでも、ChatGPT の回答から何か価値を引き出せないかと、あれこれ試行錯誤していました。

このように、期待通りの結果が得られない状況でも、ヨウは ChatGPT の出力から何らかの価値を見出そうとする柔軟な姿勢を示していた。さらにヨウは、ChatGPT が言語面の提案の生成に偏った原因について2つの見解を示した。一つは、レポートの可読性の不足により ChatGPT が内容を十分に理解できなかった可能性であり、もう一つは、内容面に新たな視点を与えるのは本来教師の役割であり、ChatGPT は主に言語面の支援ツールであるという点である。ヨウはネガティブな感情を調整するとともに、ChatGPT の性能に対する理解をさらに深めた。すなわち、内容面の修正には限界があるという認識である。

そして、ヨウは修正提案を求めただけでなく、ChatGPT の修正提案に対する「追加説明」も積極的に進めていた。たとえば、ChatGPT からの「報告の冒頭で研究目的を掲げてください」という提案に対し、ヨウは以下のようにフィードバックを入力した。

このレポートの作成にあたっては、ゼミの参加者が商法を履修しており、一定の専門的知識を有していることを前提としていた。そのため、冒頭で研究目的を詳細に説明することは冗長であり、簡潔さを欠くと判断した。また、本レポートの内容は、発表時に約 30 分程度で説明する予定ですから、レポート本文について可能な限り簡潔かつ分かりやすくまとめることが重要であると考えた。

このように、ヨウは ChatGPT の提案をそのまま受け入れるのではなく、レポート課題の主旨や読み手を踏まえて批判的に検討し、採用しない理由を ChatGPT に明確に伝えた。そこで、なぜこのような「追加説明」を行うのかを尋ねたところ、ヨウは次のように述べた。

ヨウ:さっきの修正提案のどの部分が役立つか、どの部分が役立つかないかを ChatGPT に伝えました。AI 学習に正しい答えや方向を繰り返し示していくことで、AI の出力が少しずつ期待する内容に近づいていくんです。

この発話から、ヨウは AI の仕組みに関する自身の理解を持ち、自らの「追加説明」が AI の出力に影響を与えると認識し、それを戦略的に活用しようとしていたことがうかがえる。

こうした主体的な姿勢は、専門知識に基づく提案の拒否にも表れていた。ChatGPT が「有体証券」を「株券発行会社」に修正すべきと提案した際、ヨウは次のように述べていた。

ヨウ:ほとんどの部分で、よく使われる専門用語に自信を持って使いました。「有体証券」は他分野の用語だと言われましたが、実は商法や会社法の分野では普通に使われる言葉なので、別分野の言葉とは言えません。その意見には納得できなかつたので、採用しませんでした。

「専門用語を自信を持って使いました」という発話は注目に値する。この背景には、ヨウのレポート課題のテーマが自身の専門領域と密接に関わっており、専門知識を十分に有していたことがある。加えて、専門分野においては自分が ChatGPT よりも深い理解を持っているという自信が、つまり、自己効力感が、その判断を支えていたことがうかがえる。

こうしたヨウの推敲プロセスを踏まえ、次に実際の修正内容を見ていく。ヨウは全部で 83 例の修正を行った。語彙や文法といった言語面の修正は 41 例で全体の半数強(約 56%)を占めた。内容面は 19 例、構成面は 13 例、形式面は 10 例であった。各修正項目の詳細をみると、文法面では文末表現に関する修正が最も多かつた。構成面では接続表現やパラグラフ間のメタ言語の追加、さらに結論部分の補足により、文章全体の完成度を高めた。内容面では新たな情報を補足することで論述を充実させていた。こうした段落レベルの構成改善や内容の精緻化といったグローバルな側面の修正は、ChatGPT のフィードバックを批判的に評価しつつ、自身の文章を継続的にモニタリングする高度な認知的・メタ認知的操作を伴うものであつたといえよう。

以上の分析から、ヨウは ChatGPT のフィードバックに対して深い関与を示している。ChatGPT のフィードバックが期待に応えない場合においても、ネガティブな感情をコントロールしたり、フィードバックの精度を向上させるための方略を用いたりしながら、推敲に積極的に取り組んでいた。さらに推敲プロセスを振り返り、ChatGPT の性能を再検討する姿勢も確認された。こうしたフィードバックへの深い関与の背景には、ChatGPT への強い関心と探究心、および高度な言語知識と専門知識があつたと考えられる。

4.3.2 セイ:効率重視、言語修正への偏り

セイの推敲プロセスは、言語面の修正を中心に展開していた。その傾向がプロンプトにも反映された。なお、推敲に費やした時間は 1 時間 25 分であつた。

プロンプトの作成について、セイは段落ごとに ChatGPT に文章を提示し、言語面の提案を求め、方略を取つた。以下はこの方略が反映されたプロンプトの 1 例の抜粋である。

今回の財政学の視点に踏み込んで、(中略)自民党、立憲党、参政党、三つの政党の各政策はどの社会階級の立場に立っているのか、政策の特性は何であろうかについて紹介する。
上記の文章について改善点と改善すべき理由を教えてください。

「上記の文章について改善点と改善すべき理由を教えてください」というプロンプトは、言語面と内容面の両方を含む修正提案を求めているように見える。しかし、セイは ChatGPT による内容面の提案をいずれも無視し、言語面の提案のみに注意を向けていた。このことから、当該プロンプト

は実質的に言語面の修正を意図して作成されたものと判断できる。そして、ChatGPTによる言語面に関するフィードバックには、修正例と修正理由が併せて提示されていたが、セイはその両方を一律に確認するのではなく、ChatGPTによる修正の程度に応じて確認する内容を使い分けていた。ChatGPTによる修正が少ない場合は単なるミスと見なして修正例のみを確認し、修正が多い場合は自身の能力不足と捉えて修正理由まで丁寧に確認していた。

次に、セイの実際の修正内容について説明する。セイは全部で136例の修正を行った。そのうち語彙や文法といった言語面の修正は109例で、全体の約8割を占めた。一方、内容面の修正は3例、構成面の修正は12例、形式面の修正は12例にとどまった。なお、構成面では文と文のつながりに関する修正のみで、段落レベルや文章全体の修正は見られなかった。

以上から、ChatGPTのフィードバックへのエンゲージメントの様相を分析する。セイは言語面の修正に主眼を置き、内容面の修正を回避する傾向があった。セイ自身も「文章の主旨や大枠の構成は変更しないつもりです。執筆時点で構成はほぼ確定していましたから」と述べていた。この傾向は、Sommers(1980)が指摘した「伝えたい内容が既に確定したと考え、推敲は表現の改善に重点を置く」という未熟な書き手の修正傾向と一致しており、セイの修正行動を理解する手がかりとなる。また、セイはChatGPTの内容面のフィードバックについて「内容を発散させるのはとても得意なんですよ、でもよく見ていくと、どこが一番重要なのが見えにくいんです」と述べており、ChatGPTは文章の内容面に対して的確なフィードバックを提供しにくいと認識していた。こうした認識に加え、「効率的に課題レポートを完成させたい」という動機も、言語面の修正に集中するというセイの傾向に影響していたと推察される。

5. 考察

RQ1に関して、ChatGPTのフィードバックに対する留学生のエンゲージメントを、認知・情意・行動の3側面から考察した。

認知的エンゲージメントに関しては、留学生は「選択的注意」、「比較」および「評価」という認知プロセスを行っていた。留学生はChatGPTのすべてのフィードバックに注意を向けるのではなく、参考価値があると判断したもののみ注意を向けていた。この知見はZhan & Yan(2025)の研究と一致する。そして特に注目すべきは「比較」という認知プロセスである。留学生は自らの知識や語感、教師からの情報といった内的・外的資源とChatGPTのフィードバックを照合しながら、その妥当性を継続的に評価していた。この「比較」は、Nicol(2019, 2021)が提唱する内部的フィードバックの概念と深く関連する。内部的フィードバックとは、学習者が自身の知識と外部情報を比較することで生じる新たな理解を指す。Nicol(2021)によれば、連続的かつ多様な比較を通じてフィードバックへの理解が深まり、ライティング能力の向上につながるとされる。「連続的な比較」とは繰り返し比較を行うことを、「多様な比較」とは異なるタイプの比較を行うことを意味する。後者について、Nicol(2021)は、評価コメントから学んだことを分析する「分析的比較(analytic comparisons)」と、外部の文章例と自身の文章を照合する「類比的比較(analogical comparisons)」の2つを挙げている。

この観点から、生成 AI は内部的フィードバックを促進する条件を備えているといえる。対話型という特性により学習者は連続的な比較を行うことができ、さらに文章例を即座に生成できることで類比的比較も可能となる。このことから、ChatGPT は単なるフィードバック提供者にとどまらず、学習者の知識や理解の内在化を支える「媒介」としても機能していることが示唆される。

情意的エンゲージメントに関しては、ChatGPT のフィードバックが二極化された感情を引き起こしていた。留学生はハルシネーション(hallucination)等の不正確な出力にネガティブな感情を抱きながらも、全員が ChatGPT に対して肯定的な態度を示していた。こうしたネガティブな経験がありながらも全員が肯定的に評価した背景は、Davis (1989) の技術受容モデルから理解できる。Davis (1989) によれば、知覚された有用性(perceived usefulness)と知覚された容易性(perceived ease of use)は、ユーザーの技術受容を左右する2つの主要な指標である。とりわけ知覚された有用性は、ユーザーが ChatGPT を継続的に使用するかどうか、またどのように使用するかに顕著な影響を与えることが指摘されている(Alshammari & Babu, 2025)。本研究では、留学生が示した「思考の整理・促進」、「安心感の獲得」、「文章の改善」という認識は知覚された有用性に相当し、エンゲージメントを高める重要な役割を果たしたと考えられる。

行動的エンゲージメントについては、推敲プロセスと推敲結果の2つの観点から考察する。プロセスの観点では、留学生がプロンプトの作成を工夫していたこと、疑問を抱いた提案についてインターネットで検証していたことが明らかになった。さらに、留学生は ChatGPT のフィードバックを取捨選択していた点は、寺嶋他(2023)および寺嶋(2024)が指摘する、日本語学習者が自身の判断に基づき、ChatGPT のフィードバックを受け入れるか否かを選択するという見解とも一致する。推敲結果の観点では、留学生は表現や文法といった言語面に多くの修正を加え、主張や論理展開といった内容面への修正は少なかった。この修正傾向の要因は、以下の3点から説明できると考えられる。まず、学術的文章という文章ジャンルに対し、留学生は論旨や論理展開に対する所有権(ownership)を強く持つ(Reza, 2025)ため、内容面に関する ChatGPT の提案の採択に慎重になりやすい。また、ChatGPT の一般的な知識は信頼するが、専門的な知識については正確さに疑問を持つという留学生のビリーフも一因として挙げられる。加えて、生成 AI は暗黙知を持たず、統計的なパターン認識に依拠するという特性上、課題内容や読み手への考慮を要する内容面のフィードバックには限界があり、この点も修正行動に影響していると考えられる。

RQ2 に関して、ChatGPT のフィードバックに対して比較的高い関与を示したヨウと、比較的低い関与を示したセイを取り上げ、両者の推敲プロセスを詳細に分析した。分析の結果、留学生によってエンゲージメントの様相が異なることが明らかになり、以下の違いが見られた。

第一に、フィードバックに対する姿勢の違いである。ヨウとセイはいずれも ChatGPT の内容面の修正には限界があると認識していたが、ヨウはプロンプトを精緻化し、内容面の修正に積極的に取り組んでいた。一方、セイは内容面の修正を回避する傾向があった。

第二に、感情的関与の程度の違いである。ヨウはフィードバックが期待に応えない場合でも、レポート課題の内容やプロンプト設計の妥当性にも目を向け、ネガティブな感情を調整していた。ChatGPT 側の問題として一方的に捉えることはなかった。一方、セイからは、こうした感情調整の

様相は見られなかった。

第三に、ChatGPTとの関わり方の違いである。ヨウはChatGPTを「共に推敲を行うパートナー」として捉え、セイはChatGPTを主に修正例を提示する一方向的なツールとして扱っていた。

ChatGPTのフィードバックに対して、留学生は認知面・情意面で深く関与していても、それが行動面の成果に結びつくかどうかは、執筆・推敲動機や文章課題への理解度および専門知識の深さに左右されることが示唆された。例えば、動機の面では、ヨウは「ChatGPTの可能性を探究したい」という内発的動機を持ち、それがプロンプトの工夫、ChatGPTの性能の再認識、推敲への内省など、フィードバックへの深い関与につながったと考えられる。一方、課題遂行という外発的動機を持つセイは、効率的な課題完成を優先したため、言語面の修正に偏る傾向が見られた。

6. まとめ

本研究では、日本の大学に在籍する中国人留学生を対象に、ChatGPTを活用した推敲プロセスにおいて、留学生はChatGPTのフィードバックにどのように関与しているかという使用実態を明らかにした。回顧的インタビュー、ChatGPTとの対話内容、およびレポート現物という3つの質的データをトライアングレーションにより分析した結果、留学生はChatGPTのフィードバックを受動的に受け入れるのではなく、能動的・主体的に関与し、取捨選択しながら推敲を行っていることが明らかになった。こうした深い関与の背景には、日本語学術的文章の作成能力、授業課題に対する責任感、そしてChatGPTの継続的な使用経験といった条件が寄与していると考えられる。これらの条件のもとで、研究参加者である留学生は複雑かつ多様な認知・心理プロセスを示した。ただし、条件が整っていても個人差があり、初・中級学習者において同程度の関与が自然に生じるとは限らない点に留意が必要である。

生成AIの導入は、学術的文章における推敲のあり方を大きく変えつつある。従来、ライティングの推敲支援は教師や学習者同士のフィードバックに限られていたが、生成AIの登場により、学習者は時間や場所を問わずフィードバックを得ることが可能となった。しかしながら、本研究が示したように、生成AIはあくまで学習を支える「媒介」であり、その効果は学習者自身の活用の仕方に大きく左右される。そのため、生成AIの利点と限界を理解し、目的や状況に応じたプロンプトを設計し、その出力を批判的に評価する能力、すなわち生成AIリテラシーは不可欠である。そしてこうした能力の育成は、AI時代の外国語教育においてますます重要な課題となるだろう。また学習者の生成AIリテラシー育成を推進するために、教師自身も生成AIへの理解を深めた上で、生成AIを取り入れる授業設計を行うことが求められる。

本研究は、学習者がAIフィードバックを解釈し、認知・情意プロセスを経て修正行動に至る一連のプロセスを明らかにすることで、日本語ライティング研究に新たな知見をもたらした。またM-GTAによる質的分析を通じて、留学生の推敲プロセスを可視化し、エンゲージメントの認知・情意・行動の各側面とその相互作用を結果図として示した点に本研究の新規性がある。一方、少人数の中国語母語話者を対象とした質的研究であるため、結果の一般化には慎重を要する。また、一つの文章課題に対する一度の推敲プロセスのみを分析対象としており、生成AIの長期的な影響を十分

に検討するために、さらなる調査が必要である。今後は、多様な学習者を対象とした検証研究や縦断的研究を積み重ねることで、より包括的な知見の蓄積が期待される。

謝辞

本研究は神戸大学大学院国際文化学研究科に提出した修士研究レポートの一部を加筆・修正したものです。実態調査に協力してくださった留学生の皆様へ深く感謝申し上げます。また、本研究を進めるにあたり、主指導教員である保田幸子先生には、第二言語ライティングに関する専門知識から研究手法に至るまで、懇切丁寧なご指導を賜りました。心より御礼申し上げます。

引用文献

- Alshammari, S. H., & Babu, E.(2025). The mediating role of satisfaction in the relationship between perceived usefulness, perceived ease of use and students' behavioural intention to use ChatGPT. *Scientific Reports, 15*(1), 7169.
- Abdel Latif, M. M.(2019). Using think-aloud protocols and interviews in investigating writers' composing processes: Combining concurrent and retrospective data. *International Journal of Research & Method in Education, 42*(2), 111-123.
- Bitchener, J., & Knoch, U.(2010a). Raising the linguistic accuracy level of advanced L2 writers with written corrective feedback. *Journal of Second Language Writing, 19*, 207-217.
- Bitchener, J., & Knoch, U. (2010b). The contribution of written corrective feedback to language development: A ten-month investigation. *Applied linguistics, 31*(2), 193-214.
- Bruffee, K. A.(1986). Social construction, language, and the authority of knowledge: A bibliographical essay. *College English, 48*(8), 773-790.
- Cai, L., Msafiri, M. M., & Kangwa, D. (2025). Exploring the impact of integrating AI tools in higher education using the Zone of Proximal Development. *Education and Information Technologies, 30*(6), 7191-7264.
- Chong, S. W.(2021). Reconsidering student feedback literacy from an ecological perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 46*(1), 92-104.
- Davis, F. D.(1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *Management Information System Quarterly, 13*(3), 319-340.
- Ellis, R. (2009). Corrective feedback and teacher development. *L2 Journal: An Open Access Refereed Journal for World Language Educators, 1*(1), 1-18.
- Ellis, R. (2010). Epilogue: A framework for investigating oral and written corrective feedback. *Studies in second language acquisition, 32*(2), 335-349.

- Faigley, L., & Witte, S.(1981). Analyzing revision. *College Composition & Communication*, 32(4), 400-414.
- 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.
- Flower, L. S., & Hayes, J. R.(1980). The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints. *Cognitive processes in writing*, 31-50.
- Freedman, A., & Pringle, I. (1980). Writing in the college years: Some indices of growth. *College Composition & Communication*, 31(3), 311-324.
- Guerrero Nieto, C. H. (2007). Applications of Vygotskyan concept of mediation in SLA. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 9, 213-228.
- Guo, K., & Wang, D.(2024). To resist it or to embrace it? Examining ChatGPT's potential to support teacher feedback in EFL writing. *Education and Information Technologies*, 29(7), 8435-8463.
- Han, Y., & Hyland, F.(2015). Exploring learner engagement with written corrective feedback in a Chinese tertiary EFL classroom. *Journal of second language writing*, 30, 31-44.
- Hayes, J. R., Flower, L., Schriver, K. A., Stratman, J., & Carey, L.(1987). Cognitive processes in revision. *Advances in applied psycholinguistics*, 2, 176-240.
- Hayes J.(1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In Levy M., Ransdell S.(Eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications* (pp. 1-27). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Hedgcock, J. & Lefkowitz,N. (1992). Collaborative oral/aural revision in foreign language writing instruction. *Journal of second language writing*, 1(3), 255-276.
- Hyland, F.(1998). The impact of teacher written feedback on individual writers. *Journal of second language writing*, 7(3), 255-286.
- 広瀬和佳子(2007).「教師フィードバックが日本語学習者の作文に与える影響—コメントとカンファレンスの比較を中心に—」『早稲田大学日本語教育研究センター紀要』20, 137-155.
- 原田三千代(2006).「中級学習者の作文推敲過程に与えるピア・レスポンスの影響—教師添削との比較—」『日本語教育』131, 3-12.
- 石黒圭・布施悠子(2018).「日本語学習者の作文執筆過程における自己修正理由:上級中国人学習者, 上級韓国人学習者, 日本語母語話者の作文の比較から」『国立国語研究所論集』15, 17-42.
- 石曉(2022).「中国で日本語を専攻する大学生の学習ビリーフに関する研究概観—自律的学習を中心にして—」『昭和女子大学大学院 言語教育・コミュニケーション研究』16, 1-15.
- 飯田由美(2018).「日本語中上級作文の教師フィードバックに関する学習者と教師の意識調査—質の向上に効果的な作文授業とは—」『日本学刊』21, 67-81.

- 石橋玲子(2005). 「作文推敲過程からみる自己訂正及び教師添削の効果: 中級日本語学習者の発話プロトコル分析」『茨城大学留学生センター紀要』 3, 1-9.
- 岩崎千晶・松河秀哉 (2024). 「文章校正における言語生成AIとルーブリックによる個別フィードバックの活用」『日本教育工学会論文誌』 48, 141-144.
- 池田玲子(1998). 「ピア・レスポンスによる作文推敲」『日本語教育方法研究会誌』 5(1), 18-19.
- 池田玲子(1999a). 「日本語作文推敲におけるピア・レスポンスの効果中級学習者の場合」『言語化と日本語教育』 17, 36-47.
- 池田玲子 (1999b). 「ピア・レスポンスが可能にすること: 中級学習者の場合」『世界の日本語教育』 9, 29-43.
- 池田玲子 (2004). 「日本語学習における学習者同士の相互助言(ピア・レスポンス)」『日本語学』 23(1), 36-50.
- 木下康仁(2020). 『定本 M-GTA 実践の理論化をめざす質的研究方法論』 医学書院.
- Nicol, D.(2019). Reconceptualising feedback as an internal not an external process. *Italian Journal of Educational Research*, 71-84.
- Nicol, D.(2021). The power of internal feedback: Exploiting natural comparison processes. *Assessment & Evaluation in higher education*, 46(5), 756-778.
- 西川寿美(2009). 「中国人日本語学習者の作文における自己訂正: treatable errors と untreatable errors の観点から」『學苑』 819, 10-19.
- Pea, R. D., & Kurland, D. M.(1987). Cognitive technologies for writing. *Review of research in education*, 14, 277-326.
- Polanyi, M. (1958). *Personal Knowledge: Towards a Post-Critical Philosophy*. University of Chicago Press, Chicago
- Rohman, D. G.(1965). Pre-writing: The stage of discovery in the writing process. *College Composition & Communication*, 16(2), 106-112.
- Reza, M., Thomas-Mitchell, J., Dushniku, P., Laundry, N., Williams, J. J., & Kuzminykh, A. (2025). Co-writing with ai, on human terms: Aligning research with user demands across the writing process. *Proceedings of the ACM on Human-Computer Interaction*, 9(7), 1-37.
- Sommers, N.(1980). Revision strategies of student writers and experienced adult writers. *College Composition & Communication*, 31(4), 378-388.
- Storch, N. & Wigglesworth, G. (2010). Learners' processing, uptake, and retention of corrective feedback on writing: Case studies. *Studies in Second Language Acquisition*. 32(2), 303-334.
- Storch, N.(2018). Written corrective feedback from sociocultural theoretical perspectives: A research agenda. *Language Teaching*, 51(2), 262-277.

- Shintani, N., & Ellis, R. (2013). The comparative effect of direct written corrective feedback and metalinguistic explanation on learners' explicit and implicit knowledge of the English indefinite article. *Journal of second language writing*, 22(3), 286-306.
- Truscott, J.(1996). The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language learning*, 46(2), 327-369.
- 田中真理・阿部新(2014). 『Good Writingへのパスポート』くろしお出版.
- 寺嶋弘道・稲田栄一・板井芳江・隈井正三(2023). 「ChatGPTによる作文のフィードバックとその活用の試み」『日本語教育方法研究会誌』30(1), 68-69.
- 寺嶋弘道(2024). 「ChatGPTによるレポートへのフィードバックとその活用に関する一考察」『日本語教育方法研究会誌』30(2), 138-139.
- van Lier, L.(2004). *The ecology and semiotics of language learning: A sociocultural perspective*. Boston, Dordrecht, New York, London: Kluwer Academic Publishers.
- (宇都宮裕章訳(2009) 『生態学が教育を変える—多言語社会の処方箋』 ふくろう出版)
- Vygotsky, L. S.(1978). *Mind in society : The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Winstone, N., & Carless, D.(2019). *Designing effective feedback processes in higher education: A learning-focused approach*. Routledge.
- Zhan, Y., & Yan, Z.(2025). Students' engagement with ChatGPT feedback: Implications for student feedback literacy in the context of generative artificial intelligence. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 1-14.
- Zhang, Z. V., & Hyland, K.(2018). Student engagement with teacher and automated feedback on L2 writing. *Assessing Writing*, 36, 90-102.
- Zheng, Y., & Yu, S.(2018). Student engagement with teacher-written corrective feedback in EFL writing: A case study of Chinese lower-proficiency students. *Assessing Writing*, 37, 13-24.

付録1 初期プロンプト

私は日本の大学でXXを専攻する留学生です。【学術的文章】の初稿を執筆しました。この文章の読み手は、大学でXXを専門科目として教えている先生です。あなたは先生の立場で、この【学術的文章】を読み、フィードバックを出してください。「もっと伝わりやすく、説得力のある学術的文章」となるように、あなたからフィードバックをもらった後、私はこの初稿を推敲する予定です。####

""次の指示に従ってください。

次に示す【ループリック】に基づいて、5つの観点から、【トピック】と【条件】で作成した【学術的文章】において改善が必要である箇所を指摘し、建設的なフィードバックを出してください。なぜ修正が必要なのか、その理由も教えてください。""

【トピック】(授業レポートのトピック)

【条件】(授業レポートの要求)

【ループリック】

1. 目的と主張の明確さ

- ・文章の目的が達成されているか
- ・主張(一番言いたいこと)は明確か
- ・理由や例、説明が適切で、客観性と説得力があるか

2. 構成と結束性

- ・文章全体の構成が明確か
- ・段落と段落のつながりが自然で読みやすいか
- ・段落内の文と文のつながりがスムーズか

3. 読み手配慮

- ・「専門科目の先生が読む」ことを考えて書き方や説明の仕方を工夫しているか

4. 文法や語彙の使い方

- ・助詞や動詞の活用、時制などの文法が正確に使われているか
- ・語彙・漢字・句読点の使い方が適切か
- ・レポートにふさわしい書き言葉、表現、文体が使われているか

5. 出典と根拠

- ・論旨を支えるために、信頼性が高く、関連性のある情報源が使われているか
- ・見出しの付け方、引用の書き方が統一され、正しく使われているか

【学術的文章】

アップロードした Word ファイルまたは下記の文章