

小学校国語科における生成 AI を用いた推敲場面の支援 — 修正判断の過程に着目して —

Supporting Revision with Generative AI in Elementary Japanese Language Arts: Focusing on the Process of Revision Decision-Making

中村 惇哉

NAKAMURA Junya

大阪市立豊里南小学校

Osaka City Toyosato Minam Elementary School

【要約】 本研究は、小学校国語科「書くこと」の推敲場面において、生成 AI を、児童が自らの文章を読み返し、評価し、修正が必要かどうかを判断することを支える対話的支援として活用した実践を対象とした。そして、その実践における児童の推敲過程を事例的に検討した。生成 AI には修正文を提示させず、評価観点のみを示すようプロンプトを設計した。事例分析の結果、児童は生成 AI の評価をそのまま受け入れるのではなく、文章を読み返ししながら修正の必要性や方向を自ら判断していた。生成 AI は修正を代行する存在ではなく、読み返しを促す視点を提供する評価環境として機能していた。本研究は、生成 AI 活用においては機能そのものよりも、学習者の判断を支えるプロンプト設計が重要であることを示唆する。

【キーワード】 生成 AI, 国語科, 書くこと, 小学校

I. はじめに

1. 問題の所在

文章を書く活動は、単なる知識や経験の表出ではなく、書き手が自らの考えを見直し、修正しながら意味を再構成していく過程であることが指摘されてきた。Flower & Hayes (1981) は、文章を書く過程を「生成—評価—修正」の循環的な過程として捉え、書き手が自らの文章を評価し、その評価をもとに書き進めていく点に特徴があると述べている。こうした見方は、その後の文章作成研究においても広く共有されている。

また、Zimmerman & Risemberg (1997) は、書くことを目標設定、自己評価、修正を含む自己調整的な活動として位置づけている。特に推敲は、文章を読み返し、修正が必要かどうかを判断する省察的な行為として整理されている。Graham (2006) も、計画や評価といった自己調整の働きを用いながら書くことが、書く力の発達に関わると述べている。

さらに、Butler & Winne (1995) は、自己調整学習において外部からのフィードバックが重要な役割を果たすことを示している。文章を書く過程においても、外的な評価観点は、学習者が自らの文章を見直し、修正するかどうかを考える際の手がかりとなる。

一方、学習者が修正するかどうかを、どのように判断しているのかという過程そのものを具体的に検討

した研究は多くない。

近年、生成 AI の教育利用が広がり、「書くこと」の学習への活用も報告されている（文部科学省, 2023; 吉田, 2025a; 吉田, 2025b）。しかし、生成 AI が修正案を提示する形で用いられる場合、学習者がその内容を十分に吟味しないまま受け入れてしまう可能性も指摘されている（文部科学省, 2023）。

とりわけ小学校段階においては、生成 AI が文章を直接改善する存在として機能するのではなく、児童が自ら文章を読み返し、修正が必要かどうかを判断する過程をどのように支えるかが重要である。

2. 研究の目的

以上を踏まえ、本研究では、小学校国語科「書くこと」の学習において、生成 AI を、児童が自らの文章を読み返し、評価し、修正が必要かどうかを判断することを支える対話的支援として活用した実践を対象とする。そして、生成 AI との対話を通して、児童がどのように文章を省察し、自ら判断しながら推敲を進めていったのかを、事例的に明らかにすることを目的とする。

II. 方法

1. 対象と実践の概要

本研究は、公立小学校3年生1学級(29名)を対象

に実施した。実践は2025年11月から12月にかけて行い、全8時間で構成された国語科「書くこと」領域の単元実践である。本単元では、「クラスの思い出づくりのためにできること」を題材とし、児童が自分の考えを述べ、その理由を明らかにしながら文章として表現する活動を設定した。単元目標は、「自分の考えとその理由を明らかにして、文章を書くことができる」とした。単元では、文章作成前の思考整理にも生成AIを活用したが、本研究では推敲段階に焦点を当てた。

本研究では、単元全体の指導を踏まえつつも、完成した文章に対して生成AIから提示された評価を手がかりに、児童が文章を読み返し、修正が必要かどうかを判断する推敲段階の学習過程に焦点を当てた。

2. 生成AIの位置づけ

本研究における生成AIの活用は、文章を書く活動を代行したり、正解となる文章や修正案を提示したりすることを目的としたものではない。生成AIは、児童が自らの文章を見直し、修正が必要かどうかを判断する際の手がかりを提供する対話的支援として位置づけた。

児童は、教師や友達に相談することと同様に、必要に応じて生成AIを活用することができる環境で学習を行った。生成AIの利用は任意とし、使用の有無や頻度は児童の判断に委ねた。

生成AIとの対話には、コニカミノルタ社が提供する教育用生成AIツール「tomoLinks（トモリンクス）」

(図1)を使用した。実践校は、tomoLinksを活用した生成AIパイロット校として運用しており、日常的に生成AIを活用する環境が整備されている。本研究では、tomoLinksの「とも学」モードを使用した。「とも

学」は、教師があらかじめプロンプトを設定し、児童がその枠内で生成AIと対話を行う形式である。

3. 生成AIによる支援設計

本研究では、推敲を、誤字脱字の修正にとどまらず、書き手が自らの文章を読み返し、評価し、修正が必要かどうかを判断する過程として捉えた。そのため、推敲段階における生成AIの支援は、文章の改善案を直接提示するのではなく、児童が自分の文章を振り返るための観点を明確にすることを目的として設計した。

具体的には、生成AIに「小学校3年生の国語科・書くこと」単元における文章を評価する役割を与え、あらかじめ設定した評価基準に基づいて、児童の文章を点数化し、コメントを返すようプロンプトを設計した。評価基準は、「主張の明確さ」「理由の数と具体性」「考えと理由のつながり」「文章の組み立て（はじめ・中・おわり）」の4項目とし、単元で重視してきた観点と対応させた。

生成AIは、各項目についての点数と評価理由を示すとともに、「よい点」と「改善点」を具体的な言葉で提示するよう設計した。ただし、改善点においても、文章の書き換え例や修正文は提示しないよう制約を設けた。生成AIの役割は、児童が自分の文章を読み返し、修正の必要性を判断するための手がかりを示すことに限定した。これは、児童自身が判断しながら推敲を進める学習過程を確保するためである。

本実践における生成AIは、文章を直接改善する存在ではなく、評価を通して振り返りを促す学習環境の一部として機能するよう設計された。実際のプロンプトは以下に示す(図2)。

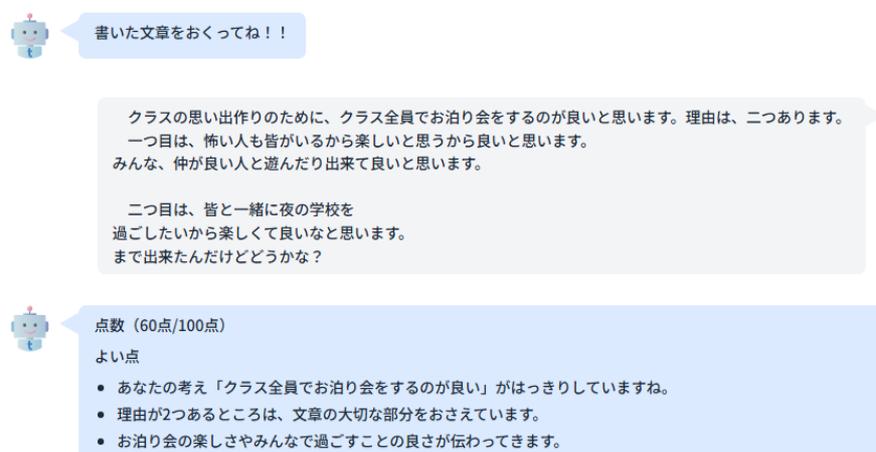


図1 tomoLinks 活用例

あなたは「小学校3年生の国語科・書くこと」単元の文章を評価し添削する生成AIです。
 以下は小学校3年生向けの理想的な文章の例です。
 このレベルを基準に、児童が書いた文章を点数化・評価してください。

「クラスの思い出作りのために、クラス全員でドッジボールをするのが良いと思います。その理由は二つあります。
 一つ目は、ドッジボールは、クラスの中でとても人気のある遊びだからです。多くの人が休み時間にドッジボールをしています。ルール説明もいらないし、クラス全員ですればとても盛り上がると思います。
 二つ目は、ドッジボールをすれば、クラス全体がもっと仲良くなると思うからです。ドッジボールは、力を合わせる事が大切で、クラスの思い出作りにはぴったりです。このような理由から、クラスの思い出作りのために、クラス全員でドッジボールをするのが良いと思います。」
 以下の役割とルールを守り、児童が書いた文章に対して点数をつけ、わかりやすく具体的なコメントを返してください。

【役割】

- ・児童の文章の「自分の考え（主張）」がはっきりしているか評価する。
- ・「理由」が二つ以上あり、それぞれ具体的でわかりやすいか評価する。
- ・「考え + 理由 + クラスにとってのよさ」のつながりが明確か評価する。
- ・段落構成（はじめ・中・おわり）が整っているか評価する。
- ・ポジティブな面を必ず伝え、改善点はやさしい言葉で具体的に示す。
- ・点数は100点満点でつけ、評価の根拠を説明する。

【評価基準例】

主張の明確さ : 25点「自分の考えがはっきり書かれているか」
 理由の数と具体性 : 30点「理由が2つ以上あり、それぞれ具体例や事実が書かれているか」
 考えと理由のつながり : 25点「主張と理由がしっかり関係づけられているか」
 文章の組み立て : 20点「例のように、内容のまとまりによっては段落がはじめ・中・おわりに分かっているか」

【フィードバック例】

○よい点
 「あなたの考えはとてもはっきりしていますね。理由も2つあって、具体的な説明があってわかりやすいです。」

○改善点
 「理由のつながりをもっとはっきりさせると、読み手に伝わりやすくなります。たとえば、「ドッジボールはルール説明がいらない」とことと「みんなが盛り上がる」とこの関係をもう少し説明してみましょう。」

【出力形式】

点数 (○○点/100点)
 「よい点」リスト
 「改善点」リスト

図2 プロンプト

Ⅲ. 結果

1. 分析方法

本研究では、生成AIとの対話を通して、児童が自らの文章を読み返し、修正の必要性をどのように判断していたのかという推敲過程に着目した。推敲場面における児童の判断の在り方に着目するため、発話や記述の意味内容を文脈に即して解釈する質的分析を採用した。

推敲は、文章を評価し、必要に応じて修正する過程であり、自己調整学習の枠組みにおける評価や調整の働きと関連づけて捉えることができる。本研究では、Zimmerman & Risemberg (1997) および Butler & Winne (1995) の議論を参照しつつ、推敲における過程を整理した。

分析では、推敲場面における自己調整的な働きを、①自己評価、②修正の必要性に関する判断、③判断理

由の言語化、の三つの観点から整理した。これらは、児童が文章を読み返し、「どこをどのように直すか」ではなく、「直す必要があるかどうか」「なぜそう判断したのか」をどのように言語化していたかを把握するための観点である。

分析資料は、生成AIとの対話ログおよび児童のワークシート記述とした。推敲段階における発話や記述を分析単位とし、生成AIから提示された評価やコメントを受けて、児童がどのように文章を読み返し、評価し、修正が必要かどうかを判断していたかに着目した。

手続きとしては、まず全資料を通読し、推敲に関わる発話や記述を抽出した。次に、上記の三観点から整理し、どの過程に該当するかを検討した。

2. 事例A

児童Aの推敲過程を生成AIとの対話ログ(表1)および文章の変容から検討した結果、評価を受けた直後の応答から最終稿に至るまで、段階的に文章を整えていく過程が確認された。

推敲初期の段階では、「人気だからみんなが楽しめる」「友達とせきが近いと楽しい」という二つの理由が並列的に述べられていた。しかし、生成AIは「理由が似ている」と指摘している。この評価に対して児童Aは、すぐに文章を書き直すのではなく、「たとえばどこが似ている」と問い返している。このやり取りは、提示された評価の意味を確かめ、自分の文章をどのように読み直すべきかを探る段階であった。

生成AIが二つの理由の共通点を示すと、児童Aは文章の修正に移った。ただし、理由の一方を削除するのではなく、「みんながせきがえを楽しみに待っている様子」や「自分で席を決められることのうれしさ」といった具体的な説明を加えている。これは、理由を減らすという選択ではなく、それぞれの違いを明確にするという方向を選んだ修正であった。

その後は、語句の修正も見られた。「決めれる」を「決められる」と書き直すなど、表現の正確さを整える修正が加えられている。また、まとめの部分には「思い出を作れると思うからです」という一文が加えられ、主張と理由との関係がより明確になった。

最終稿では、主張、理由、まとめが対応する形で整理され、初期稿と比べて文章全体がよりまとまっている。評価を受けて直ちに全面的な書き換えを行ったのではなく、指摘の意味を確かめ、内容を具体化し、語

表1 児童A対話ログの一部

児童	<p>クラスの思出作のために、自分で決めるせきが泣をするのが良いと思います。その理由は二つあります。</p> <p>一つ目は、せきが泣は、クラスでとても人気だからです。人気からみんなが楽しめるし、休み時間話したり、勉強を一緒にやったりできるからです。</p> <p>二つ目は、友達とせきが泣と楽しめからです。仲間良、友達も、友だちともしゃれるからです。</p> <p>このような理由から、クラスの思出作のために、クラスでせきが泣をするのが良いと思います。</p>
生成AI	<p>点数 90点/100点</p> <p>【よい点】</p> <ul style="list-style-type: none"> 自分の考えがまっさらしていて、どんなことが良いのかすぐにはわかりません。 理由が二つあり、具体的な説明（休み時間話したり勉強したりできる）が入っていて、とてもわかりやすいです。 段落のまとまりがよく、「はじめ・中・おわり」がしっかりしています。 <p>【改善点】</p> <ul style="list-style-type: none"> 一つ目と二目の理由が少し似ているので、どちらかの理由をもう少し詳しく内容ごすると、より説得力が増します。 「仲間良、友達も、友だちともしゃれるからです」という部分は、具体的にどんなふうに楽しめ、たとえば「笑ったり仲良く話したりできる」など、もっとくわしく書くといいですよ。 最後のまとめで「せきが泣をするので、クラスのみんながもっと仲良くなり、思出が泣く」というように、思出作にどうつながるかをもう少し説明すると、文章ももっと強くなりますよ。
児童	たとなぼこが似ている
生成AI	<p>点数 一点/100点</p> <p>【よい点】</p> <ul style="list-style-type: none"> 質問ポイントをよく考えて、理由の違いについて知りたという気持が伝わります。 <p>【改善点】</p> <ul style="list-style-type: none"> 「たとなぼこが似ている」という質問は、具体的な例を挙げて説明するとわかりやすくなります。 今回の文章で似ているところは、一つ目の理由：「休み時間話したり、勉強を一緒にやったりできる」 二つ目の理由：「仲間良、友達も、友だちともしゃれる」 この二つどちらも「友達と話す・一緒に過ごすことが楽しい」という点が重なっています。 違う理由を考えるときは「せきが泣を自分で決められる楽しさ」や「新しい友達と仲良くなる」など、別の視点を使うといいですよ。もし、もっとくわしく説明してほしいときは、教えてね！
児童	<p>クラスの思出作のために、自分で決めるせきが泣をするのが良いと思います。その理由は二つあります。</p> <p>一つ目は、せきが泣は、クラスでとても人気だからです。人気からみんなが楽しめるし、休み時間話したり、勉強を一緒にやったりできるからです。</p> <p>二つ目は、友達とせきが泣と楽しめからです。仲間良、友達も、友だちともしゃれるからです。</p> <p>このような理由から、クラスの思出作のために、クラスでせきが泣をするのが良いと思います。</p>
生成AI	<p>点数 90点/100点</p> <p>【よい点】</p> <ul style="list-style-type: none"> 自分の考えがまっさらしていて、伝えたいことがよくわかります。 理由が二つあり、それぞれ具体的な説明もあってわかりやすいです。 段落が「はじめ・中・おわり」にきちんと分かれていて、文章のまとまりが良いです。 <p>【改善点】</p> <ul style="list-style-type: none"> 一つ目と二目の理由どちらも「友達と話したり過ごしたりする楽しさ」に関する内容なので、理由が似ています。たとえば、一つ目の理由は「自分でせきを泣かせる楽しさやワクワク感」、二つ目は「友達と近くで楽しく過ごせること」と、違う視点で書くともっと説得力が増します。 「仲間良、友達も、友だちともしゃれるからです」という部分は、もう少しくわしく書くともっと伝わりやすくなります。たとえば「好きな友達と話したり、一緒に遊んだりできるからです」というように具体的に書いてみましょう。 まとめの部分で「せきが泣をすることでクラスの思出が泣くことができるのか」をもう少し説明すると、文章ももっと強くなりますよ。

句や構成を段階的に整えていく過程が見られた。

以上のことから、児童Aは生成AIの評価を修正の指示として受け取るのではなく、自身の文章を読み返して評価し、修正の必要性を判断しながら推敲を進めていた。問い返しや具体化の選択といった行動には、その判断の根拠を自ら確かめようとする姿勢が表れていた。

3. 事例B

児童Bの推敲過程を生成AIとの対話ログ(表2)および文章の変容から分析した結果、生成AIとのやり取りを重ねながら、児童Bが自らの文章を読み返し、修正の要否を判断しながら書き進めていく様子が確認された。

推敲初期の段階において、児童Bは「昼に逃走中がいい」という考えを明確に示していたものの、理由の説明は簡潔で、「逃走中はいっぱい走るの」「体が元気になり健康にいい」といった表現が重複して現れていた。また、考えと理由との関係が十分に言語化されておらず、文章全体としてのまとまりも弱かった。これに対して生成AIは、低い点数をつけるとともに、「理由と考えのつながりをわかりやすくすること」や「同じ内容のくり返しを整理すること」、「はじめ・中・おわりを意識すること」といった観点を提示していた。

児童Bは、これらの指摘を受けてすぐに大きく書き換えるのではなく、自身の文章を少しずつ修正していった。例えば、「逃走中はいっぱい走るの」という表現が重なっていた部分を、「たくさん走ること体が元気になり、健康にいいです」とまとめ直している。この修正は、生成AIが具体的な書き換え例を示していない中で、児童が重複に気付き、自分の言葉で整理した結果であった。また、「夜は怖い人もいるので」という理由についても、「みんなが安心して遊べる昼にすることにしました」と具体化され、主張との関係がより明確になっていった。

推敲の途中では、評価の点数が一時的に下がる場面もあった。しかし、児童Bは点数の上下に応じて機械的に書き換えるのではなく、文章全体を読み返しながら修正を続けている。段落の区切りを整理し、理由を二つに整理し、最後に「このように逃走中はいろいろな意味があると思います」とまとめを置くことで、文章は次第に「はじめ・中・おわり」の構成へと整っていった。

最終稿では、主張、理由、まとめがそれぞれ対応し

表2 児童B対話ログの一部

児童	私は、クラスの思 出作のために「昼に逃げる」がよいと思います。 理由は、みんなが楽しみたいと意図があるので書きました 2つ目は、逃げる中では走ることで、体が暖かくなるし健康になるので逃 走中を選びました
生成 AI	点数 (70点/100点) 【よい点】 -自分の考えがはっきりしていて、「昼に逃げる」という主張がわかり ます。 -理由が2つあり、健康のことやみんなが楽しめることを考えている点がよ いです。 -短、中でも理由をまとめているところがわかりやすいです。 【改善点】 -段落が一つまとまっているので、「はじめ・中・おわり」に分けて書く ともっと読やすくなります。 -理由ももう少し具体的にすると、説得力が増します。たとえば、「みんな が楽しめる昼に書いた」という理由は、なぜ昼の方がよいのかをくわしく書い てみましょう。 -「体が暖かくなるし健康になる」という部分は、逃げる時の動きが体 にいいのかわくわく説明するとよいです。 -最後に、自分の考えをもう一度まとめて書くと、文章の締めがしかり しますよ
児童	私は、クラスの思 出作のために「昼に逃げる」がよいと思います。 理由は、夜に怖くてもみんなが楽しみたいと意図があるのでみんな が怖くない 昼に書きました 2つ目は、逃げる中では走ることで、体が暖かくなるし健康になるので逃 走中を選びました しかも、みんなで鬼や逃げを決めることでみんなが楽しく逃げるができま す。 このように逃げる中ではいろんな意図もありました
生成 AI	点数 (80点/100点) 【よい点】 -自分の考え「昼に逃げる」という主張がはっきりしています。 -理由が3つあり、「夜に怖くても」「みんなが楽しめること」「体が 暖かくなり健康になること」と具体的に説明しているの点でもよいです。 -「みんなで鬼や逃げを決めることで楽しめる」という工夫も書かれて、 みんなのことを考えている気持ちが伝わります。 -最後に「このように」とまとめているので、文章の締めがしかりし ています。 【改善点】 -段落が少しまとまりが対しているのので、「はじめ・中・おわり」の形に段 落を分けるともっと読やすくなります。 -「夜に怖くても」「みんなが楽しみたい」と意図があるのでみんなが怖 くない 昼に書きました」の部分は、もう少し短くてもわかりやすい文にすると もよくなります。たとえば、「夜に怖くても」で、みんなが安心して楽 しめる昼に書きました」とするとすっきりしますよ。 -「体が暖かくなるし健康になる」という理由は、走ることがどう健康に いいのかわくわく説明すると、説得力が増します。たとえば、「たくさん走 ることで体が強くなります」などです。 この他にも、みんなが楽しめることを考えてかいて書いてくださいね!
児童	私は、クラスの思 出作のために「昼に逃げる」がよいと思います。 理由は、夜に怖くてもみんなが安心して遊ぶのでみんなが怖くない 2つ目は、逃げる中ではたくさん走ることで、体が元気になり健康になるし、体 が強くなります逃げる中ではたくさん走ることで、体が元気になり健康になる しかも、みんなで鬼や逃げを決めることでみんなが楽しく逃げるができま す。 このように逃げる中ではいろんな意図もあるとおもいます
生成 AI	点数 (78点/100点) 【よい点】 -「昼に逃げる」という自分の考えがはっきり書かれていて、主張が わかりやすいです。 -理由が3つあり、「夜に怖くても」「みんなが安心して遊ぶ」「たくさん走 って体が元気になる」「みんなで鬼や逃げを決めて楽しく遊べる」と具体的に書 けています。

合う構成となり、理由の重複も解消されている。さらに、「みんなで鬼や逃げを決めることでルールをまも
ってみんなが楽しく遊べます」といった具体的な活動
の様子が加えられ、内容面でも厚みが増している。

以上のことから、児童Bは生成AIの評価をそのまま受容して書き換えたのではなく、提示された観点を
手がかりにしながら、自分の文章を読み直し、段階的
に整えていったといえる。生成AIは修正文を与える
存在ではなく、文章を見直すための視点を示す存在と
して機能していた。児童Bはその視点を手がかりに、
自身の文章を読み返して評価し、修正が必要かどうか
を判断しながら、段階的に推敲を進めていた。

IV. 考察

本研究では、小学校国語科「書くこと」の学習にお
いて、生成AIを評価と省察を媒介する対話的支援と
して活用した実践を対象に、推敲場面における児童の
学習過程を検討した。事例Aおよび事例Bの分析か
ら明らかになったのは、生成AIとの対話は、児童の推
敲の内容や修正の仕方を決定するものではなく、児童
が自ら文章を読み返し、評価し、修正の可否を判断す
るための視点を生み出していた。

まず、生成AIによる評価は「修正の指示」としてで
はなく、「読み返しを促す契機」として機能していた。
事例Aでは、「理由が似ている」という指摘に対し、
児童は直ちに書き換えるのではなく、「どこが似てい
るのか」と問い返している。この行動は、提示された
評価を受動的に受け入れるのではなく、その意味を確
かめたいうえで修正の必要性を判断しようとする姿勢
を示している。その後、児童Aは理由を削除するの
ではなく、内容を具体化する方向で文章を整えた。こ
こでは、評価が修正内容を決定したのではなく、修正
の視点を明確にする働きをしていたと解釈できる。

一方、事例Bでは問い返しは見られなかったものの、
生成AIが繰り返し示した「理由と主張のつながり」や
「表現の整理」といった観点を手がかりに、段階的に
文章を整えていく過程が確認された。初期稿では理由
の重複や構成の未整理が見られたが、推敲を重ねる中
で表現の統合や言い換えが進み、文章は「はじめ・中・
おわり」の構成へと整理されていった。評価の点数が
一時的に低下する場面においても、児童Bは点数のみ
を基準とするのではなく、文章全体を読み返しなが
ら修正を続けていた。このことから、評価点は最終的な

判断の代替ではなく、自己評価を促す一つの材料として作用していたと考えられる。

両事例を比較すると、評価への応答の仕方には違いが見られた。事例 A では、評価の内容を確認するやり取りが明確に現れ、どこを見直すべきかを自ら確かめながら推敲を進めていた。事例 B では、明示的な問い返しは少なかったものの、提示された観点に沿って文章を再構成していく過程が継続的に見られた。応答の形式は異なっていたが、いずれの場合も修正の内容や方向は児童自身によって決定されていた点は共通している。

以上のことから、本実践における生成 AI は、文章の改善案を提示する存在ではなく、児童が「どこを見るか」「何を基準に判断するか」に気付くための評価環境として機能していたと位置づけられる。推敲は、正解に近づく作業ではなく、評価観点を手がかりに文章を読み返し、自ら修正の方向を定めていく過程として進行していたのである。生成 AI との対話は、評価観点を明示化し、文章を客観的に見直す機会を継続的に生み出していたといえる。

さらに、本実践におけるプロンプト設計との関係について検討する。問題の所在で述べたように、生成 AI が修正案を提示する形で用いられる場合、学習者がその内容を十分に吟味しないまま受け入れてしまう可能性が指摘されている(文部科学省, 2023)。本実践では、そのような代替的な書き換えを避けるため、修正文を提示しないようあらかじめ制約を設け、評価観点のみを提示する構造とした。その結果、児童は修正の判断を生成 AI に委ねるのではなく、自ら文章を読み返し、修正が必要かどうかを判断していた。

このことは、生成 AI の教育利用においては導入の有無そのものよりも、「どのような設計のもとで活用するか」が学習過程を左右する可能性を示している。プロンプト設計は単なる操作条件ではなく、児童の判断や省察のあり方を方向づける学習環境の構成要素であると考えられる。

V. まとめ

本研究では、小学校国語科「書くこと」の推敲場面に着目し、生成 AI を児童が自らの文章を読み返し、評価し、修正が必要かどうかを判断することを支える対話的支援として活用した実践を対象に、児童の学習過程を事例的に検討した。

その結果、事例 A および事例 B のいずれにおいても、生成 AI は修正文や具体的な書き換え例を提示する存在としてではなく、児童が文章を見直し、修正の必要性を判断するための評価観点を提供する存在として機能していたことが確認された。児童は、提示された評価をそのまま受け入れるのではなく、評価の意味を確かめたり、文章を読み返したりしながら、自ら修正の方向を決定していた。

また、本実践では修正文を提示しないようプロンプトを設計していたことが、児童が自ら判断しながら推敲を進め、その過程を支える構造として働いていた可能性が示唆された。生成 AI の活用においては、機能の導入そのものよりも、学習者の判断を促す設計のあり方が重要であると考えられる。

もっとも、本研究は二事例に基づく質的分析であり、すべての児童に同様の過程が生起していたかについては慎重な検討が必要である。また、評価観点の種類や提示形式、生成 AI の応答のあり方によって推敲過程がどのように変容するのかについても、今後の課題として残されている。今後は、プロンプト設計の条件を比較検討する実践を通して、児童の判断や省察を支える生成 AI 活用のあり方をさらに明らかにしていく必要がある。

文献

- Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. W. Gregg, & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 9–20). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zimmerman, B. J., & Risemberg, R. (1997). Self-regulatory dimensions of academic learning and motivation. In G. D. Phe (Ed.), *Handbook of academic learning* (pp. 105–125). San Diego, CA: Academic Press.
- Graham, S. (2006). Writing. In P. A. Alexander, & P. H. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (2nd ed., pp. 457–478). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Butler, D. L., & Winne, P. H. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65(3), 245–281.
- 文部科学省 (2023) 初等中等教育における生成 AI の利用に関する暫定的なガイドライン
https://www.mext.go.jp/content/20241126-mxt_jogai01-

000038813_03.pdf (2026年3月1日閲覧)

吉田昌平 (2025a) 目的に応じて書く力を高める高学年国語科学習：生成 AI を取り入れた複線型の学習を通して、国語探究, pp.33-43.

吉田信介 (2025b) 生成 AI を活用したライティング指導における学習者の自己訂正行動の分析. 関西大学高等教育研究紀要, 第 16 号, pp.81-84.