

AIが存在する学習環境で求められる日本語授業の設計と評価
Designing Japanese Language Instruction in a Learning Context Where Generative AI
Use Is Inevitable

齊藤真美, 日越大学 ベトナム国家大学ハノイ校
Mami Saito, Vietnam Japan University, Vietnam National University, Hanoi

1. 研究の背景

近年、教育現場において生成 AI（以下 AI）の存在感が急速に高まっている。オンラインドキュメントで提出される作文を確認していると、従来の学習者のレベルを超えるような、流暢かつ構造的に整った文章が散見されるようになった。しかも、それらの作文は一見すると誤りが少なく、文法的にも自然に見える。しかし、教師が添削を行おうとしても修正すべき箇所がほとんどなく、フィードバックを与える余地が極めて少ないという現象が生じている。

このような状況に直面したとき、教育者としては「果たしてこの作文は学習者が自力で書いたものなのか」「AIによって作成されたのではないか」という疑問を抱かざるを得ない。さらに、AIが介在した作文に対して添削を行うことに意味があるのか、学習者はその過程でどのような学習効果を得ているのか、といった根本的な問題意識が浮かび上がってくる。

従来、日本語教育におけるライティング指導は、文法的に正確な文の産出や適切な語彙・文体の使用を中心に据えながらも、同時に学習者が自らの考えを整理し、論理的に文章を展開する力を養うことも目標としてきた。教師のフィードバックも、誤用の修正や表現の改善に加えて、学習者の意図や論理展開を理解し、それを支援する役割を担ってきた。

しかし、AIの登場により、文法的正確さや表現の自然さといった要素は容易に代替可能となった。結果として、教師が指導の中心としてきた領域がAIによって埋め合わされ、学習者は「思考を伴った言語化の経験」を経ずとも整った文章を提出できる状況になっている。問題は、AIが文章の「正確さ」を保証する一方で、学習者自身の思考過程や試行錯誤の経験が失われやすくなっている点にある。ここに大きな教育的課題が存在する。すなわち、AIが生成した文章は言語的に整っていても、それが学習者自身の思考を反映しているとは限らない。学習者はAIを利用することで、短時間で高品質な成果物を得られる一方、自らの頭で考え、言語化し、推敲するという経験を積む機会を失ってしまう可能性がある。特にアカデミックライティングのように、論理的構成力や批判的思考力、表現力の習得を目的とする教育においては、このプロセスの省略が学習効果を大きく損なう危険性を孕んでいる。

以上のことから、日本語教育におけるライティング指導は「成果物の完成度」ではなく、「思考と表現のプロセス」をいかに育成・評価するかという観点へと大きく転換を迫られている。AIの存在を単に排除するのではなく、その利用を前提とした新しい授業デザインと評価方法の確立が急務となっているのである。

2. 実践概要

本研究の実践対象は、ベトナムの大学において日本学を専攻する学習者である。調査対象となったのは2クラス、合計60名の学生であり、日本語能力試験N3からN2レベルに位置づけられる中上級の学習者であった。授業科目は「アカデミックライティング」であり、教材としてはアスク出版の『日本語を学ぶ人のためのアカデミック・ライティング講座』を使用した。

授業の到達目標は、①論理的に構成された文章の作成、②客観的かつ明確な表現による自己の考えの提示、③適切な語彙・文体（「だ・である」体など）の使用、④データや引用を根拠として活用する技能、⑤自己の文章を振り返り、推敲・改善する能力の育成である。これらの目標は従来の日本語教育におけるライティング教育の基本的なものだが、AIの存在が顕在化することで、「これらの技能は果たして人間が訓練を通して獲得すべきものなのか」という根源的な疑問が浮上することとなった。実際に、論理的構成や客観的表現の獲得といった学習目標の多くは、AIを利用すれば短時間で達成されてしまう可能性が高い。そのため、学習者が自律的に「考えながら書く」経験をいかに確保するかが、授業設計上の最も重要な課題となった。

授業の流れは、導入、活動、作文、ピアワークというサイクルを中心に構成されていた。具体的には、まずテーマを提示し、ディスカッションやグループ発表を通じて内容を深める。その後、教材を用いた表現練習や演習問題を実施し、学習者に短めの作文（約300～400字）を課す。その後、再度ディスカッションや表現確認を行い、最終的には600～800字の本格的な作文へと発展させるというプロセスである。途中の段階ではピアワークを導入し、学習者同士が互いの作文を読み合い、アカデミックライティングとして適切な表現や論理構成が用いられているかを確認する活動も行った。

しかし、このプロセスにおいてAIが介入することで、新たな問題が生じた。例えば、AIで作成した作文を提出した学習者の場合、文章が既に高度に整えられているため、ピアワークで修正点を見つけることができず、学習活動そのものが成立しにくくなる。また、作文課題を自宅学習として課した場合、翻訳ツールやAIに依存する割合が非常に高くなり、学習者自身が「考えながら書く」経験を十分に積むことができない状況に陥る。結果として、表面的には完成度の高い作文が集まるが、その過程で養われるはずの批判的思考力や表現力の育成にはつながりにくいという問題が浮き彫りになった。

このような実践から得られた示唆は、授業の最終到達目標を単に「正確で整った文章を書けること」と設定するのではなく、「学習者がいかに自らの思考を経て文章を構築したか」というプロセスを重視する必要があるという点である。つまり、AIを前提とした現代の学習環境においては、授業設計を「成果物」中心から「学習プロセス」中心へと再編することが強く求められるのである。

3. 研究目的

本研究の根底にある問題意識は、「AIが一般化した今日の教育環境において、日本語教育、とりわけライティング教育はどのように設計され、いかに評価されるべきか」という点にある。先に述べたように、学習者の多くがAIや翻訳

ツールを課題作成に利用する現実が確認されており、教師はその成果物が学習者自身の能力をどの程度反映しているのかを判断することが難しくなっている。

こうした状況に対して、単にAIの使用を禁止することは現実的ではない。AIを排除しようとする指導は、学習者に「使ってはいけない」という制約を課すにとどまり、実際の教育効果を十分に保証しない可能性がある。また、AIの利用を完全に容認すれば、学習者が自ら考え、推敲する経験を積む機会を奪いかねない。したがって、本研究の目的は、AIが存在する環境を前提とした上で、日本語教育における授業設計と評価方法を再検討することにある。

具体的な研究目的は以下の二点である。

1. AI利用と学習効果の関係性の検討

AIの利用が散見される中で、学習者にどのような影響があるのかを整理する。とりわけ、批判的思考力やメタ認知能力の育成にどのような影響を与えているのかを考察する。

2. 授業設計と評価方法の提案

成果物の質ではなく、学習プロセスそのものを重視する評価の可能性を探る。最終的なゴールは、AIの有無にかかわらず、学習者の「考える力」「表現する力」を正当に評価できる授業デザインを提示することである。

これらの目的を通じて、本研究は「AI時代における日本語教育の再定義」を試みるものである。AIを禁止・排除するのではなく、むしろそれを前提とした上で、学習者が主体的に思考し、表現を深化させるための教育実践と評価の在り方を提案することが、本研究の最終的な目標である。

4. 先行研究

AIの教育現場への影響については、近年多くの研究が報告されている。これらの研究は大きく三つの方向性に整理することができる。

第一に、評価の観点を成果物からプロセスへと転換する必要性を指摘する研究である。住田・山中・牛窪（2024）は、言語文化教育の文脈において、AI時代の学習成果を単なる完成度によって測るのではなく、学習者がいかに学習過程を経て知識を獲得し、自己診断的に学びを深めているかに焦点を移すべきであると主張している。この視点は、本研究が提案する「プロセスを重視した評価方法」と直結する。

第二に、教師の役割の変化を論じる研究である。陳・安達・山島（2025）は、日本語教師に求められる役割が「知識の伝達者」から「学習デザイナー」や「メンター」へと移行しつつあることを報告している。この指摘は、AIが文章を生成できるようになった時代において、教師がどのように学習プロセスを設計し、学習者の思考を支援するかという本研究の関心と重なっている。

第三に、AIの限界と学習者の強みを確認する研究である。蔡（2023）は、AIが高度な文章を生成できる一方で、批判的思考力や独自の表現力を代替することは困難であると論じている。同様に吉村（2023）も、日本語教育の文脈において

AI 生成文と学習者の作文の違いを分析し、独自性や多様性といった人間ならではの思考の痕跡が不可欠であることを明らかにしている。

さらに、AI を単なる「脅威」として捉えるのではなく、教育の補助ツールとして積極的に活用する方向性も議論されている。寺門・菅谷 (2024)、鈴木・中村 (2024) は、AI を用いた例文作成や翻訳を通じて学習者が出力を分析・修正する活動に取り組むことで、日本語学習に資する可能性があることを示している。

以上の先行研究を整理すると、AI が存在する環境における日本語教育は「成果物評価からプロセス評価へ」「教師の役割の再定義」「AI の限界を踏まえた教育実践」「AI をツールとして活用する方向性」といった課題・展望のもとで議論されていることがわかる。本研究はこれらを踏まえつつ、ベトナムの大学教育現場における具体的な授業実践を通じて、AI 時代の日本語教育に適した授業設計と評価の在り方を探ることを目的とする。

5. 学習者の AI 依存とその教育的リスク

本研究で対象とした授業実践においては、学習者の課題提出の実態を調査した。その結果、全体のおよそ六割にあたる提出物が AI あるいは翻訳ツールを介して作成されていたことが明らかになった (齊藤 2025)。これは、学習者が課題作文を仕上げる際に相当程度 AI に依存していることを示している。特に、授業外で行われる宿題や最終課題では、AI を利用する割合が顕著に高かった。

こうした状況の下で生じた最も大きな課題は、学習者が「考えながら書く」という経験を十分に積みなくなることである。作文課題を AI に任せてしまえば、完成度の高い文章を容易に提出できる一方で、学習者自身の頭の中では言語表現を構築するプロセスが省略されてしまう。結果として、文法的正確さや語彙の自然さといった表層的な言語能力は見かけ上向上したように見えるが、論理を組み立てる力や批判的に考える力、さらには「自分の考えをどのように他者に伝えるか」という発信力の育成が阻害されてしまう。

さらに、ピアワーク活動が形骸化するという問題も確認された。本来、学習者同士が互いの作文を読み合い、適切な表現や論理展開を確認し合うことは、ライティング指導において重要な学習機会である。しかし、AI によって作成された文章は既に高度に整えられているため、学習者が修正点を見つけることが難しく、活動としての意義が失われやすい。場合によっては、ピアワークそのものが「指摘することがない」という理由で成立しない場面すら生じた。

また、教師による評価の難しさも深刻な課題として浮上した。従来は、学習者が自ら作成した文章に誤用や未熟な表現が含まれており、それを指導・修正することが教育的効果を持っていた。しかし、AI による文章は誤りが少なく、教師が指摘できる箇所も限られる。その結果、教師が提供できるフィードバックが「より抽象的な内容の深掘り」や「表現の独自性の追求」に偏り、従来のように言語能力の発達段階に応じた指導がしにくくなる。

このように、AI の普及は学習者にとって一見「便利」な状況を生み出しているが、その裏では言語知識・表現力の育成、批判的思考やメタ認知の発達を阻害

するリスクをはらんでいる。教育の目的が単に「正しい文章を提出すること」であればAIの利用は有効である。しかし、学習者が自ら考え、言語を通して思考を深め、他者とのコミュニケーションの中で自律的に学びを進めることを重視する日本語教育においては、AI依存が学習効果を損なう深刻な要因となり得るのである。

6. 授業設計の見直し

授業観察の結果から明らかになったのは、学習者がAIに依存することで「考えながら書く」経験が減少し、授業設計そのものが十分な教育効果を発揮しにくくなっているという問題であった。これに対応するため、本研究では授業設計の再構築を試みた。その中心的な工夫は、ライティングプロセスの細分化と可視化である。

具体的には、作文を一度に完成させるのではなく、語彙、表現、構成といった要素を段階的に扱う活動を取り入れた。学習者はまずテーマに関する語彙や表現をリスト化し、次に文章全体の構成案をワークシートにまとめる。そのうえで、導入・展開・結論といった段落ごとの役割を意識しながら文章を作成する流れを設定した。こうすることで、学習者が「どこでつまづいているのか」を自ら把握できるようになり、教師も学習者の思考の軌跡を追跡できるようになった。

さらに、授業中の作文活動を強化する工夫として、複数のワークシートの導入を行った。従来は宿題として作文を課すことが多かったが、AI利用を避けるために授業時間内で構成案や短い作文を手書きで作成させるようにした。授業中に書くプロセスを重視することで、AIに頼らずに「自分の力で文章を構築する」経験を確保することができた。

また、最終課題に向けた準備段階では、複数のサンプル作文、語彙リスト、表現リストを教師側が準備し、それらを教材として提供した。これらの教材作成にはAIも活用している。例えば、教師がテーマと構成条件を指定してAIに作文例を生成させ、それを修正・調整したうえで学習者に提示する。こうした複数のサンプルを通じて学習者は作文の全体像をイメージしやすくなり、自分自身の文章構成を考える足掛かりを得ることができた。

この授業改善の結果、学習者は単に最終成果物を仕上げるのではなく、その過程において多くの思考を要する活動に取り組むようになった。従来は「このテーマで何を書けばいいのか思いつかない」「書き方がわからない」といった理由から課題作文をAIに任せてしまう学習者も少なくなかったが、ワークシート導入後は授業内での活動量が増え、AIを使わずとも文章を完成させられるという自信を獲得する姿が観察された。

まとめると、授業設計の見直しは「成果物からプロセスへ」という視点の転換を具体的に実践したものであり、学習者にとっても教師にとっても教育的効果を取り戻すための重要な手立てとなった。

7. AI環境に対応した評価

授業設計の改善に伴い、評価方法についても大幅な見直しを行った。従来のライティング教育では、最終成果物である作文の完成度に比重を置いた評価が主流であった。しかし、AIが普及した現状では、この従来型の評価方法では学習者の力を適切に測定することができなくなっている。AIを利用すれば、短時間で誤りの少ない文章を提出できるため、成果物の質だけを基準にした評価は、AIを活用した学習者が過剰に有利になってしまう危険性を孕んでいる。

そこで筆者の授業では、最終成果物中心からプロセス中心への評価転換を行った。具体的には、授業中に取り組んだワークシートや構成案、語彙リストなどを評価対象に含め、学習者がどのように思考し、どのように文章を組み立てていったかを重視した。これにより、AIを利用して作成した成果物に依存するのではなく、学習者自身の「思考の軌跡」を評価できる仕組みを整えた。

さらに、最終作文に関しても、単に提出された文章を読むだけでなく、音読や口頭試験を導入した。学習者が自ら書いた作文を音読することで、語彙や文の区切れを適切に処理できているかを確認し、言語認識の度合いを確認することができた。また、作文を題材にした口頭試験では、内容の要約や教師による内容に関する質問への回答を求めることで、学習者が本文をどの程度理解しているか、そして自分の考えをどれだけ適切に説明できるかを評価した。これにより、AIによる成果物をそのまま提出した場合には試験での成果は十分に得ることはできない、「実際の日本語能力」に基づく評価が可能になった。

作文用の評価基準（ルーブリック）についても見直しを行った。正確さや文法的整合性といったAIが容易にカバーできる要素の配点を相対的に低くし、オリジナリティや考察力、論理性といった学習者の思考が反映される部分に重きを置いた。これにより、AIを利用した学習者が不当に高い評価を得ることを防ぎつつ、AIを利用していない学習者にとっても公平な評価が実現された。

また、AI利用を前提とする授業デザインを行う場合には、プロンプト提出や生成過程の分析を評価対象に含める方法も考えられる。例えば、学習者がAIにどのような指示を与えたか、その結果どのような文章が生成され、最終的にどのように修正したかを提出させることで、AI利用そのものを学習の一部として可視化し、評価につなげることができる。これは、AIを禁止するのではなく、AIを教育的に統合する方向性の一つである。

このように、本研究で実践した評価の工夫は、学習者に「AIの有無に依存しない」形での能力発揮を求めるものであった。最終的に目指すのは、学習者がAIを使うか否かにかかわらず、思考力と表現力を育成し、それを正當に評価することである。評価方法を見直すことは、AI時代の日本語教育において、学習者の主体的な成長を支えるために不可欠であるといえる。

8. まとめと今後の課題

本研究では、AIが存在する学習環境における日本語教育、とりわけライティング教育の課題と対応策を検討した。調査の結果、多くの学習者が課題作文にAIを利用している現状が明らかとなり、それが「考えながら書く」という学習経験を阻害する可能性が確認された。また、AIによる高品質な文章が教師の添

削やピアワークの意義を減じ、従来の評価方法では学習者の力を正しく測定できなくなっていることも課題として浮き彫りになった。

これに対して本研究では、ライティングのプロセスを細分化・可視化する授業設計を導入し、ワークシートを活用することで学習者の思考の軌跡を捉える試みを行った。また、評価方法についても、成果物中心からプロセス重視へと転換し、音読や口頭試験を取り入れるなどの工夫を実践した。その結果、AIに依存しない形で学習者が「考えながら書く」経験を積み、学習過程そのものを評価できる可能性が示された。

一方で、今後の課題も少なくない。第一に、AIを禁止するのではなく、教育的に活用するための具体的な指導方法やガイドラインをどのように整備するかが問われている。第二に、学習者の思考プロセスを多面的に捉える評価手法をさらに発展させる必要がある。例えば、AIとのやり取りや生成過程を可視化し、それを評価対象に含める仕組みは今後の検討課題である。第三に、教師の役割を「知識の伝達者」から「学習デザイナー」や「メンター」へと再定義し、学習者の主体的な思考と表現を支援する力をどのように養成するかも大きなテーマである。

以上のように、AIの普及は日本語教育に新たな課題を突きつけている。本研究の実践はその一端を示すものであり、今後も継続的な検討と改善を重ねることで、AI時代にふさわしいライティング教育の在り方を構築していく必要がある。

参考文献

- 蔡薰婕 (2023) 「AIの進歩による言語学習不要論から考えることばを学ぶ・使う・教えることの意義」『多元文化交流』第15号, 62-77.
- 齊藤真美 (2025) 「AI時代における中上級日本語学習者の主体的なライティングスキル育成を目指して」『ハノイ工業大学 日本語学部 国際シンポジウム 2025 Proceedings』, 116-122.
- 鈴木智美・中村彰 (2024) 「AIに日本語教育に資する例文作成は可能か」東京外国語大学論集 第108号, pp47-60.
- 住田哲郎・山中司・牛窪隆太 (2024) 「AI時代の言語文化教育を考える」言語文化教育研究 22巻, pp273-285.
- 陳祥・安達万里江・山島一浩 (2025) 「日本語教師のためのAIの活用方法について」『日本国際学園大学紀要』第1集, 13-21.
- 寺門芽衣・菅谷克行 (2024) 「日本語学習におけるAI機械翻訳の活用方法」『コンピューター利用教育学会 研究会報告集 春季カンファレンス』, 15-21.
- 吉村由紀 (2023) 「ChatGPTの日本語教育における活用可能性と懸念」『2023 CAJLE Annual Conference Proceedings』, 196-205.