

自律学習におけるピアと教師の役割
—セルフスタディーに取り組む学習者の求める学習環境とは—
The Roles of Peers and Teachers in Autonomous Learning:
What Kind of Support Do Self-Study Learners Expect?

池田朋子, マギル大学
Tomoko Ikeda, McGill University
磯部靖世, 公立千歳科学技術大学
Yasuyo Isobe, Chitose Institute of Science and Technology

1. はじめに

近年、様々な語学学習ツールの発展に伴い、独習者が増加するとともに、語学教師の存在を危ぶむ声も聞かれるようになった。しかし、教師にできることと機械ができることには明らかな差があり、深刻な危機感を感じるとまではいかない日々が続いていたように思う。ところが、2022年以降のChatGPTをはじめとする各種生成AIの登場は、わずか2~3年の間に、語学学習の環境に今までとは異なる大きな変革をもたらした。今現在も続く急激な変化に、我々語学教師も当然影響を受け、今後の学習環境や語学教育のあり方について改めて考え直す必要に迫られている。本研究では、大学の語学コースで自律学習に取り組む学習者らに焦点を当て、デジタル時代を生きる彼らが、教師や共に学ぶピアに何を望んでいるかを調査した。その結果から、将来自分で学んでいける学習者を育てるために、語学教師は生成AIと共存しながら何ができるのか、教師やピアにしかできないことはあるのかについて考察する。

2. 研究の背景と目的

発表者らは、カナダで日本語を学ぶコースと日本で英語を学ぶコースにおいて、学習者の自律性の育成を目指し、約5年前から、セルフスタディープロジェクトをそれぞれのコースに取り入れている。このプロジェクトは、学習者一人ひとりが自分の好きな教材を選び、自分の決めた計画に沿って学習を進めていくものである。

このプロジェクトを始めたきっかけは、カナダ側では、継承話者や独学経験者の増加により、学習者の背景が多様化し、クラス内のレベル差が拡大したことにあった。一斉授業を行うことが次第に困難になってきたため、個々の目標と学習計画が自分で設定できるセルフスタディーをコースワークに取り入れることにした。一方、日本側では、英語を学ぶ目的が、卒業や進級に必要な単位の取得である場合が多く、個々の学習目標や学習意義が不明確になっていた。そこで、英語を使ってできることを増やし、そこから学習の意義を見出させることを目的に、セルフスタディーを導入した。さらに、2021年以降、カナダと日本の間で、学習者が各自のセルフスタディーを紹介し、コメントを交換するという交流活動も行っている。

このプロジェクトを行う中で、教師はファシリテーターとして、教材選びや学習計画への助言、週間レポートに書かれる質問への回答などを行い、学習者が自律的に学習できる環境作りを目指してきた。だが、過去2~3年の急速なAIツールの普及に伴い、学習者が一人で完結できる事項が増え、教師に聞く代わりにChatGPTに聞くという学生が増加するなど、学習者らが望む学習環境や教師の役割にも変化が生じてきていると感じるようになった。そこで、プロジェクト終了後にアンケート調査を行い、教室内やオンライン上のピアなど、セルフスタディーを取り囲む環境についての意見や、セルフスタディープロジェクトを行う際に教師に何を望むかを尋ねた。

本研究では、アンケート結果を分析し、デジタル時代のピアの役割と教師の役割について考察することを目的とする。

3. 先行研究

3.1 ピアフィードバックの効果

池田・磯部 (2022) は、カナダと日本において、本研究と同様のセルフスタディープロジェクトを行い、オンラインでの学習者同士の交流を行った。その結果、セルフスタディーとは本来一人で行うものであるが、学習者は教室内外の仲間と学習内容や進捗状況をシェアすることによって、自信を持つようになり、不安が低下することが明らかになった。またピアから受ける刺激が自己調整学習

(Zimmerman & Schunk, 2001) を促進する様子も観察された。Tan & Chen

(2022) の研究では、オンラインフィードバックの重要性も示唆されており、与える側と受け取る側双方のメタ認知能力向上に役立つと述べられている。

3.2 フィードバックについて

学習者に教師に何を望むかを問うと、「フィードバック」という回答がよく見られる。ここでは、フィードバックの種類と効果について、先行研究からまとめておく。

フィードバックとは、教師やピアなどが個人のパフォーマンスや理解について与える情報だと定義されている (Hattie & Timperley, 2007) が、フィードバックは、訂正フィードバックとフィードフォワードの2つに分類される。訂正フィードバックとは、発話や文章の中で正しくない用方で使われた間違いを訂正する際に与える情報のことである (Lyster, 1998 他)。またフィードフォワードとは、将来の学びをよくするためのコメントであると言われている (Burns, et al., 2021; Sadler, et al., 2023)。これまでの研究 (e.g., Burns, et al. 2021; Hattie & Timperley, 2007; Isobe, 2018; Pollari, 2017) では、いずれの種類フィードバックも有効性が確認されている。例えば、これまでのメタ分析 (e.g., Lee, Jan & Plonsky, 2014; Norris & Ortega, 2000) では、訂正フィードバックが言語学習に有効であることや、訂正フィードバックのタイミングによって効果が異なること (Isobe, 2018)、また文法学習に有効であること (Yang & Lyster, 2010) が示唆された。また、学習者はフィードバックによってモチベーションが向上することも検証され、さらに、学習者はすでに産出済みのアウトプットへの訂正フィードバックだけではなく、将来の学びへのフィードバック (つまり、フィードフォワード) を

望んでいることも確認された (Pollari, 2017)。フィードバック・フィードフォワード (訂正フィードバックと将来の学びへのフィードフォワードの組み合わせ) も学習と学習目標の達成に有効であることが示唆されている (Burns, et al. 2021)。しかし、これらの研究は、語学ではなく数学の学習に関する研究であるため、今後、語学学習においても、さらなるフィードバック・フィードフォワードの研究が求められる。

3.3 デジタル時代の教師の役割

AI ツールの急激な普及と同時に、教師の役割について言及する研究論文が多く見られるようになった。これまでの研究では、AI は人材不足の解決策として捉えられ (Edwards, et al., 2018)、シンプルな作業であれば AI がすることが可能であるが (e.g., Celik, et al., 2022)、現在のところ、ヒューマニティーは人間にしかなく、人間である教師にしかできない仕事はある (Felix, 2020) と述べられている。具体的には、教室内の学生の様子や雰囲気によって対応すること

(Edwards, et al., 2018) などが挙げられ、さらに、学習者は教師とのやり取りによって社会性インタラクションを学んでいる (Edwards, et al., 2018; Felix, 2020) ことも指摘されている。つまり、いい教師とは、いいコミュニケーターであり、これは AI には取って代わることができないものであると言える。

ただ、学習者と教師の間のやり取りは、両者の協働作業であるが、力関係やヒエラルキーが生じることもあることが示唆されている (Gentil, et al., 2023)。そのため、人間である教師に指摘されると学習者が落ち込むことがあるが、AI に同じことを言われても落ち込みが少ないという可能性が考えられる。これは、AI があくまでテクノロジーであり、学習を助けるツールだからである (Felix, 2020)。しかし、もし AI と学生のやり取りが増加し、教師と学習者とのやり取りが減少すると、社会性インタラクションを学ぶ機会が少なくなることが懸念される。そのため、教師、AI、学習者三者のコラボレーションが必要であり、そのためには教師も学習者も AI リテラシーをきちんと理解しておく必要がある (Qureshi, 2025)。以上をまとめると、人間である教師の役割は、ただ教科の内容を教えることだけでなく、社会性インタラクションや、コミュニケーションを交えながら教えることに重点を置くべきだと言えるだろう。

4. 調査の概要

4.1 対象とプロジェクトの概要

本調査では、日本とカナダの大学のコースの一環として、セルフスタディーを実施した。詳細を表 1 に示す。対象としたのは 2023 年秋学期と 2024 年秋学期に実施したセルフスタディープロジェクトである。2 学期合計の人数はカナダ側が 53 名、日本側が 13 名であった。どちらもセルフスタディーは授業外に行う課題としたが、カナダ側では授業内でクラスメイトと進捗状況を共有する活動を設け、学期の最後にプレゼンテーションも行った。また、カナダ側では 20%、日本側では 40% の割合で、セルフスタディープロジェクトを最終成績に加えた。

表1 調査の対象とプロジェクトの概要

| | カナダ側 | 日本側 |
|--------|--|--|
| 対象クラス | 2023/2024年秋学期 「日本語ライティングコース」 初級 & 中級（選択科目） | 2023/2024年秋学期 「英語リーディングII」「教養英語II」（選択必修科目） |
| 人数 | 53名（2023年22名、2024年31名） | 13名（2023年8名、2024年5名） |
| 授業時間 | 1.5時間 x 2回/週 x 13週 | 1.5時間/週 x 15週 |
| 授業での扱い | 課題+授業内にクラスメイトとシェア、プレゼンテーション | 課題 |
| 成績の割合 | 最終成績の20% | 最終成績の40% |
| 成績の内訳 | <ul style="list-style-type: none"> ・ 提出点：8% ・ 最終レポート：6% ・ 自己評価：6% | <ul style="list-style-type: none"> ・ 中間レポート：10% ・ 最終レポート：10% ・ 自己評価：5% ・ 普段のセルフスタディー：15% |

セルフスタディープロジェクトの流れは表2の通りである。まず学習者は、約2週間で題材を選び、計画を立てた。計画の作成は教師のサポートを得て、必要に応じて修正した。セルフスタディーを開始した後は、Padletというオンラインツールを使用し、週ごとのレポートと、ノートの写真や使用したリンクなどを毎週ポストした。カナダ側では2週間に一度の割合で、クラス内での共有も行った。学期の中間に振り返りのレポートを提出し、後半にカナダと日本間で交流を行った。この交流は、カナダの方が人数が多かったため、カナダ側3~4人と日本側1人のグループを作り、グループ内でお互いのPadletにコメントを書くという形で実施した。また、カナダ側では最後にプレゼンテーションを行い、セルフスタディーから学んだことをクラスメイトと共有した。日本側がクラス内で共有をしなかったのは、クラスメイトに自分のセルフスタディーを見せることが恥ずかしいなど、共有することに抵抗を示す学生が毎年一定数いるからである（池田・磯部 2022）。

表2 セルフスタディー・プロジェクトの手順

| カナダ | 日本 | 主な流れ（*：カナダのみ実施） |
|--------|------|---------------------------|
| 1週目 | 3週目 | セルフスタディーの説明、題材を選ぶ |
| 2週目 | 4週目 | 計画書の提出 |
| 3週目 | | 教師のフィードバック、個人面談* → 計画書の修正 |
| 4週目 | 5週目 | セルフスタディースタート |
| ~ | ~ | 週間レポートの提出、クラスで共有* |
| 8週目 | 9週目 | 中間レポート（振り返り）、カナダ・日本間で共有開始 |
| ~ | ~ | 週間レポートの提出、クラスで共有* |
| 12-13週 | 15週目 | プレゼンテーション*、最終レポート・自己評価提出 |

この活動中、教師は教材選びや計画へのアドバイス、週間レポート内で学生から寄せられる質問への回答、Padletにポストされるレポートや成果物への感想や

コメントの記入などを行った。また計画通り進んでいない学習者への声掛けをすることもあった。図1はこの活動で用いた Padlet の例である。



図1 使用した Padlet の例

4.2 分析資料

全授業終了後に無記名のアンケート調査を実施した。Google Form を使用し、質問は5段階評価と記述式で行った。今回の調査に使用した質問は、「カナダ・日本間でのコメントの交換はどうだったか」と「セルフスタディーにおける教師の役割は何だと思うか」の2つである。それぞれ自由記述で回答されたものを分析した。回答者数は、カナダ側が28人、日本側が13人であった。なお、カナダ側の28人中18人は日本語を独学した経験があると回答していた。

5. 結果と考察

5.1 ピアの役割について

カナダと日本の学生間でお互いのセルフスタディーについてのコメントを交換した経験については、肯定的な意見がほとんどだった(表3)。

表3 カナダ・日本間のコメント交換について—肯定的な回答— (数字は人数)

| カナダ | | 日本 | |
|-----|--------------------|-----|-------------------|
| 刺激 | : 相手の勉強法(17) | 刺激 | : ・相手の勉強法(2) |
| 気づき | : 相手も苦勞している(2) | | : ・日本文化への関心の高さ |
| 喜び | : ・励ましのことば(2) | | : ・モチベーションの高さ |
| | : ・好きな話題を共有 | 自信 | : 英語話者に褒められたこと(2) |
| | : ・認められた | 気づき | : 文化と語学学習のつながり(2) |
| やる気 | : 見られていると思うとやる気が出る | 変化 | : 日本語に対する見方 |
| | | 経験 | : 海外の人とのやり取り |

一番多かったのは、カナダ側、日本側共に相手から刺激を受けたというコメントだった。特に相手の勉強方法から刺激を受け、それが自身のモチベーションにもつながったという回答が複数見られた。また、相手に褒められたり、励まされたりすることで喜びを感じ、それが自信につながっていることも窺えた。

日本側では、カナダの学生とのやり取りを国際交流と捉え、海外の人とのやり取りがよい経験になったという意見もあった。

一方で、カナダ側には、少数ではあるが、この活動によってモチベーションは上がらなかったという否定的な意見もあった(表4)これは、カナダと日本とで学期の開始時期がずれる関係で、1~2回しかコメントを残すチャンスがなかったことが原因であると思われる。これらの意見の他に「学期を通して同じパートナーと交流し合えるといい」、「もっと長期間、コメントを交換した方がいい」などのアドバイスのような回答もあり、長期にわたる実施ができれば、モチベーションにつながる可能性があったと思われる。日本側では特に否定的なコメントはなかった。

表4 カナダ・日本間のコメント交換について—否定的な回答— (数字は人数)

| カナダ | 日本 |
|---|----|
| 意欲の停滞 : モチベーションは上がらなかった(3) | なし |
| 相互理解の問題 : ・コメントが難しかった ・相手のことがわからなかった | |

クラスメイトとセルフスタディーをシェアする活動は、カナダ側のみ、約2週間に一度のペースで学期を通して行った。ここでも、カナダ・日本間での交流についての意見とほぼ同様に、クラスメイトとのシェアが、刺激や自信、気づき、喜び、やる気につながったというような肯定的な意見が聞かれた(表5)。

表5 クラスメイトとの共有について—カナダのみ実施— (数字は人数)

| 肯定的な回答 | 否定的な回答 |
|----------------------------------|--------------------------|
| 刺激 : 相手の勉強法・興味関心(21) | 意欲の停滞 : ・モチベーションは上がらなかった |
| 自信 : ・自分にもできそう(2) ・自分の経験を話すこと | ・何度もシェアしてもあまり変化がなかった |
| 気づき : みんな苦労している(2) | 効果の限定 : それほど役に立たなかった |
| 喜び : 好きな話題を共有 | |
| やる気 : 見られていると思うとやる気が出る | |

しかし、この活動は、意欲や効果には影響しなかったという否定的な意見も、少数見られた。クラス内での共有は、カナダ・日本間の交流とは違い、学期を通して長期間行ったにもかかわらず、同様の否定的な回答が見られたのは留意すべき点である。共有するペアはランダムに組み合わせ、学期中にできるだけ全員と交流できるようにしていたが、少人数のクラスの場合は、同じパートナーと何度も話すことになるため、相手のトピックにそれほど興味が持てないケースもあったことが理由の一つとして挙げられる。また、漢字学習のように、毎週同じ学習をコツコツ積み重ねていくタイプのセルフスタディーの場合、共有する度に変化

や新しい発見があるわけではないということも、このコメントの背景として考えられる。

以上をまとめると、これまでの研究と同様に、教室内・外のピアが、セルフスタディーを行う過程で、刺激、モチベーション、気づき、喜び、自信を与えてくれる重要な存在となり得ることが確認された。同時に、ピアとセルフスタディーを共有する期間やペース、またペアの組み合わせの工夫などの課題も明らかになった。

5.2 教師の役割について

表6は、セルフスタディープロジェクトにおける教師の役割を尋ねた問いへの回答をまとめたものである。

表6 教師に望むこと (数字は人数)

| カナダ | | 日本 | |
|-----------|-------------------|-----------|------------------------------------|
| ファシリテーション | : 見守り/励まし(10) | ファシリテーション | : 継続の確認/軌道修正 /モチベーションの維持 (4) |
| フィードフォワード | : 今後の学習へのアドバイス(9) | 訂正フィードバック | : コメントを返す/添削(3) |
| 訂正フィードバック | : 質問への回答/添削(5) | 情報提供 | : 学習法/イベント/例(2) |
| 情報提供 | : 教材/日本文化(3) | 公平な評価 | : ・個別に評価基準 ・学生の要望に答える |
| 教室活動の計画 | : ペア活動など(2) | フィードフォワード | : 計画・内容へのアドバイス |
| 公平な評価 | : プロセスを評価 | | |
| 時間配分 | : 負担の軽減など | | |

カナダ側、日本側に共通して、見守り、確認、励まし、軌道修正などのファシリテーションを望む回答が多く見られた。次に、「フィードバック」と書かれた回答を、内容によって「訂正フィードバック」と「フィードフォワード」に分けると、日本側では、添削などの「訂正フィードバック」を望む声の方が、「フィードフォワード」よりも多く、カナダ側では逆に、「フィードフォワード」を望む声の方が、「訂正フィードバック」よりも多く見られた。データ数が少ないため、この差は確定的ではないが、このような傾向が見られた背景には、日本側では添削などの訂正フィードバックを与えられる環境に慣れているという理由があるのではないかと考えられる。逆に、カナダ側では、回答者28人中18人が独学経験者であったため、添削をしてくれる教師がいない状況での学習に慣れていたことが推測できる。

その他、情報提供や公平な評価を求めるコメントも見られた。セルフスタディーは個人個人でゴールが異なるため、公平な評価を求めるのは当然だと言える。成績に含む以上は、学習のプロセスをどのように公平に評価するかが課題となる。そのため、過去と現在を比較するイプサティブ評価 (Hughes 2014) などを今後参考にしたいと考えている。

以上をまとめると、本来、一人で行うのがセルフスタディーであるが、語学コースを履修する学習者が自律した学習者になっていく過程で、それを励ましたり、後押しをしてくれたりするファシリテーターのような存在を教師に望んでいることが示された。現在では、従来教師が担ってきた文法の添削などの役割を

AIが代行していることも想像できる。そのため、学習者はそのような訂正フィードバックを得ることよりも、定期的な進捗の確認や自分に合った学習へのアドバイス、また学習のプロセスを評価する公平な評価など、人間にしかできないものを求めているのではないだろうか。とはいえ、将来、教師なしで学習できる自律した学習者を育てることがセルフスタディーの目的だと考えると、フィードバックも評価も学習者自身ができるようになることが重要である。そのため、現在一学期に一度行っている振り返りの機会を増やすことなどが、自己フィードバック能力、自己評価能力の育成に有効なのではないかと考えられる。

6. まとめと今後の課題

本研究では、将来自分で学んでいける学習者を育てるためには、その過程で、ピアや教師のサポートが重要であり、そのためにそれぞれができることが示唆された。ピアができることは、学習者に刺激、モチベーション、気づき、喜び、自信を与えること、教師ができることは、ファシリテーション、フィードフォワード、さらに自己フィードバックおよび自己評価のスキルの育成であることが指摘された。生成AIの普及により、語学学習の環境が大きく変わり、今後もさらに変化していくことが予測されるが、AIにできることはAIの役割として考え、ピアや教師は、それぞれにしかできない役割を担っていく必要がある。

今後は、日々変化する環境の中で、学習者らがセルフスタディーにどの程度AIを活用しているのか、その実態を明らかにする調査が求められる。さらに、自律学習におけるセルフスタディープロジェクトの有効性を検証するには、コース内の学習者の調査にとどまらず、コース終了後における自律学習の状況を探る必要がある。これらを今後の課題としたい。

参考文献

- 池田朋子・礪部靖世 (2022) 「オンラインによるピアサポートが自律学習に与える影響—セルフスタディーに他者は必要か—」 『CAJLE Annual Conference 2022 Proceedings』, 61-70
- Burns, E. C., Martin, A. J., & Evans, P. A. (2021). The Role of teacher feedback-feedforward and personal best goal setting in students' mathematics achievement: A goal setting theory perspective. *Educational Psychology*, 41(7), 825-843.
- Celik, I., Dindar, M., Muukkonen, H., & Järvelä, S. (2022). The promises and challenges of artificial intelligence for teachers: A systematic review of research. *TechTrends*, 66(4), 616-630.
- Edwards, B. I., & Cheok, A. D. (2018). Why not robot teachers: artificial intelligence for addressing teacher shortage. *Applied Artificial Intelligence*, 32(4), 345-360.
- Felix, C. V. (2020). The role of the teacher and AI in education. In *International perspectives on the role of technology in humanizing higher education* (pp. 33-48). Emerald Publishing Limited.
- Gentile, M., Città, G., Perna, S., & Allegra, M. (2023). Do we still need teachers? Navigating the paradigm shift of the teacher's role in the AI era. *Frontiers in Education*.

- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Hughes, G. (2014). *Ipsative assessment: Motivation through marking progress*. Palgrave Macmillan.
- Isobe, Y. (2018). *The effectiveness of integrated pronunciation instruction on aural, oral, and affective development*. (Unpublished doctoral dissertation) McGill University, Montreal, Quebec, Canada.
- Lee, J., Jan, J., & Plonsky, J. (2014). The effectiveness of second language pronunciation instruction: A meta-analysis. *Applied Linguistics*, 35(4), 1-23.
- Lyster, R. (1998). Negotiation of form, recasts, and explicit correction in relation to error types and learner repair in immersion classrooms. *Language Learning*, 48(2), 183-218.
- Norris, J. M., & Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 instruction: a research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning*, 50(3), 417-528.
- Pollari, P. (2017). To feed back or to feed forward? Students' experiences of and responses to feedback in a Finnish EFL classroom. *Apples-Journal of Applied Language Studies*, 11(4), 11-33.
- Qureshi, I. (2025). The Impact of AI on Teacher Roles: Towards a Collaborative Human-AI Pedagogy. *AI EDIFY Journal*, 2(1), 1-11.
- Sadler, I., Reimann, N., & Sambell, K. (2023). Feedforward practices: a systematic review of the literature. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 48(3), 305-320.
- Tan, J. S., & Chen, W. (2022). Peer feedback to support collaborative knowledge improvement: What kind of feedback feed-forward? *Computers & Education*, 187, 104467-104487.
- Yang, Y., & Lyster, R. (2010). Effects of form-focused practice and feedback on Chinese EFL learners' acquisition of regular and irregular past tense forms. *Studies in Second Language Learning*, 32, 235-263.
- Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H. (2001). *Self-regulated learning and Academic Achievement: Theoretical perspective*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
 (塚野州 2009 編訳, 伊藤崇達・中西良文・中谷素之・伊田勝憲・犬塚美輪
 訳『自律調整学習の理論』北大路書房)