

中国の大学における日本語学習者の授業外自律学習を促す オープン教育資源の現状と利用可能性に関する検討

袁 通衢

1. はじめに

1.1. 研究の背景

海外の大学で日本語といった外国語を学ぶ学習者には自然な外国語環境が欠如しており、膨大な言語知識や高度な言語技能を習得するには限られた授業時間だけでは不十分である(磯田, 2006)。それゆえ、こうした海外で日本語を学ぶ学習者は、自然な日本語環境にいる学習者よりも、授業時間外で言語の知識や技能を習得する機会を自主的に作ることが重要である。また、近年、大学教育において、教授パラダイムから学習パラダイムへの転換(Barr and Tagg, 1995; 溝上, 2014)に伴い、大学生がいかに主体的かつ自律的に学ぶかが重要視されるようになってきている。つまり、海外の大学の日本語学習者には、授業外で主体的かつ自律的な学び、すなわち自律学習を実現することが、彼らの日本語の知識や技能の習得において非常に重要な部分と言えよう。

海外で日本語教育が行われている国の中で、中国は高等教育機関において世界で最も多くの日本語学習者を抱えている(日本国際交流基金, 2020)ことから、中国の大学の日本語学習者(以下: 日本語学習者)が授業外でどのように日本語を学んでいるのかに注目することは意義があると言えよう。これまでの研究では、日本語学習者は多様なオンラインリソースを活用することで、複数の情報源からのインプットを充実させたり(周, 2013)、アウトプットにより4技能の向上を図る大量の練習活動を充実させたり(王・李, 2020)、授業外で日本語との接触機会が増えてきたとの指摘があった。第二言語習得において、言語の知識や技能の習得を促すにあたり、インプットとアウトプット双方の効果を生かすことが重要とされている(c.g. 横山, 2004)。こうして、日本語学習者は授業外で多様なオンラインリソースを自主的に活用することで、インプットやアウトプットの不足を補い、日本語の知識や技能の習得への促進につながると予想できる。しかし、日本語学習者が授業外で活用するオンラインリソースの全てが効果的とは限らない。例えば、専門性や信憑性が十分ではないリソース(許ほか, 2012)を利用した場合、日本語の習得に有効なインプットやアウトプットにつながるとは考えにくい。

では、日本語学習者は授業外自律学習においてどのようなオンラインリソースを利用すれば有効なインプットやアウトプットにつながるのだろうか。その1つとして考えられるのが、自学自習や大学などの教育現場でより効果的な教育を実現するためのオープン教育資源(Open Educational Resources, 以下: OERs)(重田, 2016)である。OERsはオープンエデュケーション

の重要な一部として、これまでに学習や教育の改善など多方面で大きく寄与してきた (e.g. 飯吉・梅田, 2010)。例えば、学習者自身が OERs を利用することにより、インプットやアウトプットの時間の増加、また、それらに伴った知識の定着度の改善が報告されている (e.g. 韓ほか, 2019)。これは、OERs が言語知識の解説、言語知識の練習やテスト、学習者同士や学習者と教員をつなぐオンラインコミュニティなど多様な内容や機能を提供することに大いに関わると考えられる。このように、OERs は前述した問題視されているオンラインリソースよりも、専門的かつ日本語学習に特化したコンテンツが充実していることから、日本語学習者が授業外で OERs を活用することで、日本語の言語知識の定着度および日本語を活用する意識が高まり、言語習得を中心とした授業外自律学習の促進につながる可能性があると期待できる。

1.2. 本研究の目的

以上のように、本研究では、日本語学習者の言語習得を中心とした授業外自律学習を促すために、言語習得に必要なインプットやアウトプットに寄与してきた OERs の利用可能性に着目した。自律学習を促す OERs の利用可能性を検討するにあたって、鄧ほか (2015) が指摘するように、OERs の機能と自律学習または自己調整学習との適合性を検討しておく必要があると考えられる。しかし、これまで OERs に関する先行研究では、その点についてはまだ十分に検討されていない。例えば、OERs は教員による教授活動に多くの利便性を提供している (e.g. Wenk, 2010) 一方で、具体的にどのような機能が学習者の自律学習に寄与することが可能なのかは不明である。また、そのような機能を検討するにあたり、自律学習との適合性だけでなく、言語習得との関連性を考慮することも必要である。さらに、日本語の学習等の目的で開発された OERs (以下:「日本語学習のための OERs」) がそれらの機能を備えているかどうかを確認することで、日本語学習者の授業外自律学習を促す OERs の利用可能性をより明確に示すことができるだろう。

そこで本研究では、特定の国や地域に限らない OERs 全般の機能に関する文献レビューから言語習得を中心とした授業外自律学習を促すことを可能とする機能を整理した上、それらの機能を「日本語学習のための OERs」が有するかどうかという観点をを用いて検討する。これらを通して、日本語学習者の言語習得を中心とした授業外自律学習を促す OERs の現状と課題を示し、今後の OERs 利用の可能性を展望する。

2. OERs の概念整理

2.1. OERs の提唱と定義

1990 年代、「オープンアクセス (Open Access)」や「学習対象物 (Learning Objects)」といった概念の影響を受け、インターネットを通じて誰でも自由に利用できるデジタル教材を開発しようという発想から「オープン・コンテンツ」が提唱された (Haßler and Mays, 2015)。そして、「オープン・コンテンツ」が世界中で広く注目されるようになった契機として、2001 年に MIT がクリエイティブ・コモンズ・ライセンス (Creative Commons Licenses, 以下: CC ライセンス) の下で立ち上げた、MIT の教員が作成した教材などを世界に向けて公開するという「OpenCourseWare」(以下: OCW) を挙げることができる。これは、高等教育において大規模

な質の高いリソースへのアクセスを無料かつオープンにする世界初の試みでもあり、OERs という用語が生まれるきっかけともなった (Atkins et al., 2007)。

2002 年、UNESCO が OCV などのオープン・コンテンツの影響に対応するためのフォーラムで初めて OERs という用語を提唱し、広い意味での再利用と共有が許可されたリソース (UNESCO, 2002) として定義した。それ以降、UNESCO は OERs の概念について定義の調整を数回行い、最新の定義では OERs を「パブリック・ドメインとなった、又はオープンライセンスの下で公開されている著作権のあるあらゆる形式及び媒体の学習、教育及び研究の資料であって、他の者による無料のアクセス、再使用、別の目的のための再利用、改訂及び再配布を認めるもの」(UNESCO, 2019; 文部科学省訳, 2019) としている。また、UNESCO による定義をもとに、OECD (2007) などの国際組織や Margulies (2005)、重田 (2014) などの研究者による定義がみられている。これらの OERs の定義については諸説があるが、その中核となる概念、いわゆる OERs の判定要件には以下の 3 点で共通していることが確認できる。

- (1) インターネットで無料公開されるデジタル形式のもの
- (2) 教育機関や専門家等により学習・教育・研究の目的で開発されるもの
- (3) 著作権が保護された (CC ライセンスが付与された) もとで自由に利用できるもの

2.2. OERs の構成

以上に示した OERs の定義や判定要件からみると、OERs はインターネットで自由かつオープンに利用できる学習・教育・研究のために開発された専門性のあるオンラインリソースと言える。では、そのようなリソースは具体的にどのような要素で構成されているのだろうか。

OERs の構成については、狭義の構成と広義の構成に大別できる。Margulies (2005) による OERs のコンセプトマップでは、まず狭義の OERs は、学習等の目的に利用できるコースウェア、教科書、画像やビデオといったマルチメディア形態の「コンテンツ」中心とされている (e.g. 重田, 2014)。一方で、広い意味での OERs は、「コンテンツ」だけでなく、学習とコンテンツの管理やコンテンツの開発を支持するソフトウェア等の「ツール」、および「コンテンツ」を公開するために必要なライセンスツールといった「インプリメンテーション・リソース」も含まれている (e.g. Margulies, 2005; Atkins et al., 2007)。この 2 つの説からみると、いずれの場合も「コンテンツ」が最も基本的な構成部分であることがうかがえる。また、OERs の開発や公開を可能にするための「ツール」と「インプリメンテーション・リソース」とは異なり、「コンテンツ」は、OERs の利用者の学習または教育の効果を促進することに大きく関わっていることから、本研究の目的に合致していると言える。したがって、本研究では、多様な教材や学習資料の集合体である「コンテンツ」としての OERs に焦点を合わせる。

3. 言語習得を中心とした授業外自律学習を促す OERs の機能

3.1. OERs の機能を整理する観点

本節では、先述したように「コンテンツ」が中心となる OERs の構成を踏まえ、言語習得を中心とした授業外自律学習を促すことを可能とする OERs の機能を整理することを試みる。そのため、「コンテンツ」としての OERs を捉えるための枠組み、自律学習の理論および日本語の

習得に関する枠組みを踏まえる必要がある。

まず OERs を捉えるための枠組みについて、Betaman (2006) と Khanna and Basak (2013) による提案が挙げられる。Betaman (2006) は OERs の設計から共有までのプロセスを幅広く捉えるために、「作成」(Creation)、「組織管理」(Organization)、「発信」(Dissemination)、「利用」(Utilization) という 4 観点からなるフレームワークを開発した。また、Khanna and Basak (2013) は OERs を用いた教育実践の構造的かつ体系的な改善を図るため、「教授法」(Pedagogical)、「技術」(Technological)、「管理」(Managerial)、「学術」(Academic)、「財政」(Financial)、「倫理」(Ethical) という 6 つの観点から OERs の特徴を捉えようとした。上記に示した下位観点に基づき、OERs を捉えるための枠組みは大きく 4 つの上位観点としてまとめることができる。1 点目は、Betaman (2006) の「作成」と Khanna and Basak (2013) の「教授法」・「学術」というコンテンツの作成に関する下位観点を含む「内容構築」である。2 点目は、Betaman (2006) の「利用」で言及したコンテンツの利用や再利用に必要な機能設計を意味する「利用機能」である。3 点目は、Betaman (2006) の「組織管理」・「発信」と Khanna and Basak (2013) の「管理」・「財政」・「倫理」という OERs の運営や管理に関わる観点で構成されている「運営管理」である。最後の 4 点目は、Khanna and Basak (2013) の「技術」で述べているように、利用者のためのサービスを技術的手段で提供・確保するための「技術支援」である。これらの上位観点のうち、本研究では、「コンテンツ」の利用に関わる観点として、コンテンツの作成や教授設計に着目した「内容構築」とコンテンツの利用に必要な「利用機能」に焦点を合わせる。

次に自律学習の理論については、自律学習研究の第一人者である Holec (1981) の理論が参考になる。彼は、自律学習を学習プログラムの目的を理解し、学習に対する責任を明確に受け入れ、学習目標の設定を共有し、学習活動の計画と実行を率先して行い、定期的に学習を見直し、その有効性を評価するといったプロセスとして捉えた。この見解をもとに、Zimmerman and Moylan (2009) は自律学習者の学習プロセスにメタ認知や動機づけの知見を加え、「予見」「遂行」「自己反省」の 3 段階から捉える自己調整学習プロセスモデル (図 1, 以下: プロセスモデル) を提唱した。プロセスモデルの 3 段階には、それぞれいくつかの下位過程 (図 1 に 〈 〉 で表記) およびさらに下位的な構成概念 (図 1 に ・ で表記) が含まれており、これらの構成概念を辿っていくことで自分の学習を自己調整的あるいは自律的に進めることができるという意味合いがある。つまり、学習者の学習過程の中にプロセスモデルの構成概念が含まれているか

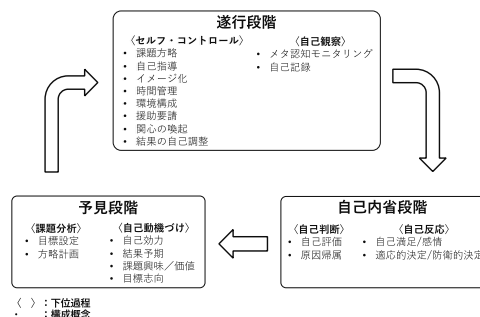


図1 自己調整学習プロセスモデル (Zimmerman and Moylan, 2009 より作成)

どうかを判断することで、自己調整学習または自律学習のプロセスが実現できているかどうかを確認することができると言える。

さらに、日本語の習得に関する枠組みとして、文化庁（2021）が CEFR（ヨーロッパ共通参照枠）を参考に作成した「日本語教育の参照枠」（以下：参照枠）が参考になる。この参照枠では、言語習得の多様な段階に応じ、インプットとしての受容（「聞くこと」「読むこと」）、アウトプットとしての産出（「話すこと（発表）」「書くこと」）、および双方の統合としてのやり取り（「話すこと（やり取り）」）といった言語活動の3モードを示している。そこで本研究では、これらの3モードの活動を踏まえ、日本語の習得と OERs の機能との関連性について検討する。

以上より、本研究では、「内容構築」と「利用機能」という2つの分析観点をを用い、プロセスモデルの構成概念および参照枠の言語活動の3モードとの関連性のある OERs の機能を整理した。

3.2. 「内容構築」観点からみた OERs の機能

3.2.1. コンテンツの開発と提供

これまで、MIT が創設した OCW をはじめ、世界中の有名な大学や教育機関が様々なオープンエデュケーションプロジェクトを立ち上げ、多数の OERs を開発し提供してきた。Wiley et al. (2014) は、OERs の開発や提供について、①社会的なつながりによって実現する個人リソースの共有 (e.g. OER Commons)、②ユーザーが共同で作成するオープン教材の共有 (e.g. Connexions)、③専門的な教育機関が開発する講義動画及び関連資料の共有 (e.g. OCW, MOOCs) の3パターンがあるとしている。

まず、①の代表的な例としての OER Commons は、教育知識研究所 (ISKME) によって、ソーシャルブックマーク等の機能をもつ OERs の利用や再利用を支援・構築・提供するためのネットワーク型の教材データベースとして開発されたものである (Johnson, 2016)。次に、②の開発・提供方法に基づく Connexions はライス大学によって開発され、ユーザーが共同でモジュールを作成・編集し、最終的にオープンテキストとして公開するプロジェクトである (Baker et al., 2009)。さらに、③を代表する OCW には、MIT の各授業科目で使われているリーディングリスト、課題、講義映像、コース配布資料、試験などの資料が幅広く網羅されている (Lee et al., 2007)。この3パターンに共通しているのは、複数のコンテンツを組み合わせたり、リンクしたりすることで、膨大なコンテンツベース、いわゆるリポジトリを形成していることである。しかも、このようなリポジトリは、ただ単に多様なコンテンツの寄せ集めだけではなく、一定の関連性で整理されたものと言える。また、このようなコンテンツの集まりに加え、一部の高等教育機関のコンソーシアムにより、学習方略や利用ガイド等が盛り込まれた学習ユニットが足場かけとして提供する場合もある (Thakrar et al., 2009)。

これらの機能を活用することで、学習者は授業外といった教員による補助が得られにくい学習環境においても、自分に必要な言語活動に合った学習コンテンツへのアクセスと選択が容易になり、そのコンテンツを用いて与えられた学習方略や利用ガイドに沿って、より効率的に言語活動の目標を立て、それを達成するための活動計画を遂行できるようになるだろう。このように、学習者は自分に適切なコンテンツや、有益な言語学習の方略と利用方法などを十分に活

用できる場合、言語知識を理解するための受容的活動が促進されると期待できる。

3.2.2. コンテンツの教授設計

学習者は OERs を利用して自律学習を行うには、自律学習に資する教授法によって導かれる教授設計が必要である（鄧ほか，2015）。これについて、Rennie and Mason（2010）は OERs の教授内容をデザインするにあたって、柔軟なコースガイドなどの提供を目指した理論的枠組みを提示した。この理論的枠組みには、OERs の開発側や提供側が、①教授内容のテーマや課題を確定すること、②確定されたテーマや課題に関する再利用可能なリソースを特定すること、③教授内容の概要を作成し、状況的学習に必要な情報やサポートを提供すること、④以上で整理できた新しい内容をリポジトリに追加すること、⑤共有の形式を選択すること、という5つのステップが挙げられる。学習者はこれらのステップによって設計されたコースガイドを利用することで、教員による指導がなくても有利な学習方法を使えるようになる可能性があると言える。また、MOOCs などのオープンコースは従来の教室内の授業とは異なり、知識を10分程度の講義として細分化した上で重点的に講義内容を教授するとともに、知識を定着させるための小テストなどを合わせて提示することで、短時間で学習者に効果的かつ効率的に学習内容を集中させ、授業知識の習得や学習への関心を促す利点も示されている（馬・韓，2017；杜，2019）。

このように、上記に示したコースガイド、知識の細分化、テストという3つの機能を活用することにより、学習者はコンテンツに含まれる言語知識を効果的に理解し、定着させることが考えられる。特にテスト機能を用いることで、言語知識の受容だけでなく、トレーニングを繰り返した形で言語知識の外化を促す可能性がある。

3.3. 「利用機能」観点からみた OERs の機能

3.3.1. 学習者に対する評価

現在、多くの OERs プロジェクトでは、コンテンツの作成や公開に重点が置かれており、コンテンツの利用や再利用に関する評価については十分に注目されていない現状がある（e.g. Marjon et al., 2022）。中でも、学習者が OERs を利用する際、いかに学んでいたか、何を得たかといった学習者に対する評価が UNESCO が開発した「OERs の利用と影響を評価する指標」（Miao, 2018）の1つとして、学習者の持続的な利用に大いに関係しているという。学習者への学習評価機能としては、まず、3.2.2.で述べたように、MOOCs の講義映像に合わせて即時にフィードバックできる客観的テストの提示（e.g. 杜，2019）や MOOCs のようなオープンコースによる学習成果の認定（馬・韓，2017）といったリソース内に設置された自動評価機能が挙げられる。それに加え、自己評価、学習者同士を中心とするピア評価、教員からのフィードバックといった自己や他者からの評価機能をも挙げることができる。

このように、学習者は多様な形の学習評価を受けることによって、OERs を利用した学習過程の中で言語知識の理解や活用および他者とのやり取りといった活動を適宜モニター・調整し、自分の学習状況や今後の改善点などをより明確に把握できるようになる可能性がある。

3.3.2. コンテンツへのアクセス

近年、OERs の種類と数が急速に増加していることにより、学習者により多様なリソースを提供することにつながったが、学習者が適切なリソースにアクセスすることを難しくしているのも事実である。そのため、3.2.1.で述べたように、OER Commons のような検索可能な OERs のリポジトリを構築することで、学習者はキーワード等から自分の学習ニーズや学習目標に最適なリソースを探し出すことができるようになる。

また、学習者が自発的にリソースを検索することに加え、学習者に役立つ可能性の高いリソースを自動的に推薦することで、リソースを探索する際の困難を軽減することもできるだろう。Shelton et al. (2010) はこの点について、学習者の学習ニーズに適合するリソースを探索するにはリソースの検索や推薦といった機能を備えた OERs を利用する重要性を強調している。また、オープンアクセスが可能なアメリカ国立科学デジタルライブラリー (National Science Digital Library) に導入された「OER Recommender」(Duffin and Muramatsu, 2008) といった、リソースの検索や推薦をより効果的で便利な機能として促進する試みが挙げられる。

これらの取り組みにより、OERs の検索・推薦機能が継続的に改善されているにつれ、学習者は自分の学習課題の解決に適切なコンテンツにアクセスしやすくなり、そのようなコンテンツを取り入れた学習計画の作成と実施が容易になりうるだろう。さらに、学習者はより適切なコンテンツを利用すると、そのコンテンツにある言語知識をより理解しやすくなる可能性がある。

3.3.3. 他者との相互作用

OERs はその他のオンラインリソースと比べて、学習や教育をより「オープン」にするといった特徴が際立っている。ここでの「オープン」という特徴を実現するには、リソースを無料で社会に提供するという点にとどまらず、OERs を利用した学習者の学習がかつてないほど開放性を高め、他者からの自由な参加を可能にすることも重要である。そこで、他者との自由な相互作用も OERs の利用設計において重要なポイントとなるだろう。

Minguillón (2010) は Web2.0 時代には、ソーシャルブックマークのような共有機能によって、学習者が興味のあるリソースを自由に共有できることを指摘した。しかし、OERs はそのような一方向のつながりをさらに超え、双方向のやり取りを可能とした。Tran (2021) は、OERs を用いた外国語学習において、ソーシャルネットワークを介した学習グループのメンバーとの共同学習によって、言語学習を効果的にサポートすることができると示している。このような OERs を介した相互作用はビデオ通話のような同時双方向の形態よりも、非同時双方向の形で示される場合が多くみられている。例えば、MOOCs に設けられた掲示板などのフォーラムでは、学習者と学習者間、学習者と教員間のディスカッションなどを行うことができる (e.g. 莫, 2015)。こうして、OERs の学習コミュニティを通じた他者との相互作用により、学習者間の学習体験を共有し、互いに支え合う環境の構築 (胡, 2019) が可能となるため、より活発な産出活動ややり取り活動が期待される。その上、OERs を介したインタラクティブな環境の構築によって、学習上の課題解決につながる他者からの援助を容易に求めることができ (崔, 2020)、学習に取り組む意欲が向上すること (馬・韓, 2017) が考えられる。

3.3.4. コンテンツの利用権限

OERsの「オープン」は、無償で社会にコンテンツを公開するという意味もあり、リソースの著作権を保持したままその利用権限をオープンなものとするという意味も含まれている。この利用権限のオープン化については、Wiley (1998) は先述した CC ライセンスが付与されたもとで、OERs の利用権限を「保持」(Retain)、「改変」(Revise)、「編集」(Remix)、「再利用」(Reuse)、「再配布」(Redistribute) の 5 つの具体的な活動に分けており、合わせて「5R 活動」と総称している。

では、これらの「5R 活動」は具体的に何を意味するのかを Wiley (1998) による分類から見ていこう。まず 1 つ目の「保持」(Retain) というのは利用者がコンテンツのコピーを自分の個人用アーカイブなどに保持することを意味し、具体的にはコンテンツのコピーをダウンロードしたり管理したりするといった利用権限が挙げられる。2 つ目の「改変」(Revise) は、利用者が特定のニーズに合わせてコンテンツを修正・変更できることであり、コンテンツを別の言語に翻訳するなどが考えられる。3 つ目の「編集」(Remix) は複数のコンテンツを組み合わせて新しいものを作成することを指す。4 つ目の「再利用」(Reuse) というのは、コンテンツを様々な形で再利用できることであり、オリジナルコンテンツを授業や勉強会など幅広い目的で利用することが可能である。最後の「再配布」(Redistribute) はオリジナルコンテンツまたは変更を加えたコンテンツを学習者同士などの他者に共有することを意味している。

このように、「5R 活動」は CC ライセンスが付与されたもとで実施できるようになっており、OERs の円滑な利用 (重田, 2017) を促すとともに、より効率的な学習計画の作成や遂行にあたる多様な言語活動の実現にもつながる。例えば、学習者は「保持」を用いて、様々な環境で学習コンテンツに繰り返しアクセスでき、知識の理解度が高まることが可能となる。また、「改変」「編集」「再利用」を通じ、学習者が知識を再整理し、効果的な産出活動を可能とする。さらに、学習者は「再配布」により、他者とのやり取りを行う環境を作ることが可能である。

3.4. 小括

以上に示した OERs に関する先行研究をレビューした結果、「内容構築」と「利用機能」の 2 観点からプロセスモデルの各構成概念 (以下は〈 〉で表記) および言語活動の 3 モード (以下は〔 〕で表記) に関連する 15 の機能 (以下は【 】で表記) を下記のように整理することができる。

まず、「内容構築」の観点については、「コンテンツの開発と提供」と「コンテンツの教授設計」という 2 つの下位観点に分けて検討した。1 つ目の「コンテンツの開発と提供」から、構成概念の〈方略計画〉と活動モードの〔受容〕に関連する【リポジトリ】、構成概念の〈目標設定〉〈方略計画〉〈課題方略〉と活動モードの〔受容〕に関連する【学習方略の提示】と【利用ガイドの提示】、という 3 つの機能を整理した。2 つ目の「コンテンツの教授設計」から、構成概念の〈方略計画〉〈課題方略〉と活動モードの〔受容〕に関連する【コースガイド】と、構成概念の〈関心の喚起〉と活動モードの〔受容〕に関連する【知識の細分化】、構成概念の〈関心の喚起〉と活動モードの〔受容〕〔産出〕に関連する【テスト】、という 3 つの機能を整理した。

次に、「利用機能」の観点については、「学習者に対する評価」「コンテンツへのアクセス」「コ

コンテンツに基づく相互作用」「コンテンツの利用権限」という 4 つの下位観点に分けて検討した。1 つ目の「学習者に対する評価」から、構成概念の〈メタ認知モニタリング〉〈自己評価〉と活動モードの〔受容〕〔産出〕〔やり取り〕に関連する【学習者への評価】という機能を整理した。2 つ目の「コンテンツへのアクセス」から、構成概念の〈方略計画〉〈課題方略〉と活動モードの〔受容〕に関連する【検索】と【推薦】という 2 つの機能を整理した。3 つ目の「他者との相互作用」から、構成概念の〈環境構成〉〈援助要請〉〈課題興味/価値〉と活動モードの〔産出〕〔やり取り〕に関連する【学習コミュニティ】という機能を整理した。4 つ目の「コンテンツの利用権限」から整理した【保持】【改変】【編集】【再利用】【再配布】という 5 つの機能のいずれも構成概念の〈方略計画〉〈課題方略〉に関連している。また、【保持】は活動モードの〔受容〕に関連し、【改変】【編集】【再利用】は活動モードの〔産出〕に関連し、【再配布】は活動モードの〔やり取り〕に関連することがわかった。

4. 日本語学習者の授業外自律学習を促す OERs の現状、課題と利用可能性

本節では、以上に示した自律学習の各構成概念および言語活動の 3 モードとの関連性があるとみられた 15 の OERs の機能を「日本語学習のための OERs」が有するかどうかを検討することで、日本語学習者の授業外自律学習を促す OERs の現状、課題および今後の利用可能性について述べる。

これまで「日本語学習のための OERs」について、袁・田口 (2022) による整理が挙げられる。袁・田口 (2022) は、先述した OERs の判定要件を用いて、中国のインターネット環境で接続可能な「日本語学習のための OERs」を 28 個選定した。この 28 の OERs は、MOOCs や OCW のような映像ベースの「講義映像」OERs (9 個) と日本語学習サイトのような文字ベースの「学習資料」OERs (19 個) という 2 種類で構成されている。本研究では、これらの 28 の OERs を対象とし、3. で整理された 15 の機能との対応を検討した (表 1)。

表 1 「日本語学習のための OERs」と OERs の機能との対応関係

分析観点	下位観点	機能	「日本語学習のための OERs」との対応個数 (割合)			関連性のあるプロセスモデル の下位過程 (構成概念)	関連性のある言語活動のモード
			「講義映像」 OERs (N=9)	「学習資料」 OERs (N=19)	合計 (N=28)		
内容構築	コンテンツの 開発と提供	リポジトリ	9 (100%)	9 (47%)	18 (64%)	• 課題分析 (方略計画)	• 受容
		学習方略の提示	0 (0%)	4 (21%)	4 (14%)	• 課題分析 (目標設定、方略計画)	
		利用ガイドの提示	2 (22%)	14 (74%)	16 (57%)	• セルフ・コントロール (課題方略)	
	コンテンツの 教授設計	コースガイド	6 (67%)	7 (37%)	13 (46%)	• 課題分析 (方略計画)	• 受容
		知識の細分化	8 (89%)	8 (42%)	16 (57%)	• セルフ・コントロール (課題方略)	• 受容
利用機能	学習者に対する 評価	テスト	6 (67%)	9 (47%)	15 (54%)	• セルフ・コントロール (関心の喚起)	• 受容
		学習者への評価	6 (67%)	3 (16%)	9 (32%)	• 自己観察 (メタ認知モニタリング)	• 受容
	コンテンツへの アクセス	検索	9 (100%)	14 (74%)	23 (82%)	• 自己判断 (自己評価)	• 受容
		推薦	9 (100%)	4 (21%)	13 (46%)	• 課題分析 (方略計画)	• 受容
	他者との相互作用	学習コミュニティ	8 (89%)	2 (11%)	10 (36%)	• セルフ・コントロール (課題方略)	• 産出
		保持	8 (89%)	18 (95%)	26 (93%)	• 自己動機づけ (課題興味/価値)	• 受容
	コンテンツの 利用権限	改変	8 (89%)	18 (95%)	26 (93%)	• セルフ・コントロール (環境構成、援助要請)	• 受容
		編集	8 (89%)	18 (95%)	26 (93%)	• 課題分析 (方略計画)	• 産出
		再利用	9 (100%)	18 (95%)	27 (96%)	• セルフ・コントロール (課題方略)	• 産出
		再配布	9 (100%)	18 (95%)	27 (96%)		• やり取り

注：太字は50%以上の対応個数を示す

OERs の機能との対応を検討した結果について、表 1 の太字に示した対応の多い個数 (5 割以上) を中心に述べる。まず「講義映像」OERs について、多くの対応が確認された「コンテンツの教授設計」をはじめとする大多数の下位観点にある 13 の機能は、構造化されたコンテンツや学習者の参加といった「講義映像」OERs の特徴に関わるものが多かった。また、「学習資料」

OERs については、「コンテンツの利用権限」の下位観点の 5 つの機能および【利用ガイドの提示】【検索】という 7 つの機能を多く持つことが確認され、いずれも「学習資料」OERs の重要な特徴である知識の効率的な伝達や活用に関わるものであった。さらに、上記の 2 種類の OERs を合わせた全体的な結果として、前述したコンテンツの構造化や知識の伝達と活用という OERs の特徴に関連する 10 の機能に多く対応していることが示された。全体の結果から対応が多くみられた 10 の機能に関連するプロセスモデルの構成概念として、予見段階と遂行段階における「課題分析」や「セルフ・コントロール」の下位過程にある構成概念が挙げられる。しかし一方で、【学習者への評価】以外のほとんどの機能はプロセスモデルの自己内省段階にある構成概念との関連性がみられなかった。

また、日本語の言語活動の 3 モードとの対応関係からみると、OERs の種類別の結果と合計の結果のいずれも活動モードの〔受容〕に最も多く対応しており、その他の 2 モードとの対応が比較的に少ないことが明らかとなった。

以上を踏まえ、日本語学習者の言語習得を中心とした授業外自律学習を促す OERs の現状、課題を示し、その利用可能性について展望する。まずプロセスモデルの構成概念との関連性から述べる。OERs の種類別の結果から、「講義映像」OERs は知識の伝達を図る「学習資料」OERs と比べ、知識獲得に対する学習者からの自発的な関与を重視するため、知識を獲得するために必要な課題分析や学習方略と計画の遂行に関する機能により多く対応していることが示された。また、全体的な結果を踏まえると、半数以上の OERs がコンテンツの構造化や知識の伝達と活用に関する機能に重点を置いており、日本語学習者はこれらの機能を持つ OERs を自己調整的に利用することで、課題の計画と遂行の段階で自律学習を一定の程度で支援することが可能と考えられる。しかし、学習者評価などの自己内省段階に対応する機能がまだ十分に備わっていないことから、OERs を用いた学習への観察や評価に関する自己内省の段階で、自律学習を促進するには限界がある。

一方で、日本語の習得を実現する言語活動のモードのうち、OERs の機能は言語知識の理解を図る受容的活動と最も多く関連していることから、多くの日本語学習のための OERs には日本語の言語知識の理解を促す上で効果がある可能性が示されている。しかし、それらの OERs は言語知識の産出や他者とのやり取りといった活動を十分に支持していない問題も露呈している。これらの活動の遂行は日本語の習熟度を示す上で重要な参考指標となるため、OERs の改善にあたり、産出ややり取りなどの活動のさらなる整備が必要になると考えられる。

5. 本研究の限界と今後の課題

本研究では、日本語学習者の言語習得とした授業外自律学習を促す OERs 利用の可能性を十分に示すかどうかについて主に 2 つの限界が挙げられる。第 1 に、本研究では「コンテンツ」としての OERs 全般の機能を中心に検討を行ったが、それらの機能についての国際比較および OERs の教授内容や質などについての検討ができていない。第 2 に、本研究では OERs の機能に関する文献整理のみを行っており、日本語学習者がこれらの機能を備える OERs を授業外で利用するだけでは自律学習が成立するとは限らないため、本研究で整理した機能をいかに有効に活用するかはまだ検討が不十分である。例えば、日本語学習者の自己調整的な OERs 活用が

有効であるか否か、また、同一のプラットフォームでの利用や異なるプラットフォーム間での利用など、それぞれの利用状況に応じた効果的な活用法について、学習者に対する調査でさらに検討する必要がある。

これらの限界を乗り越えるために、より多様な視点を加えるとともに、日本語学習者の OERs 利用のプロセス等について実証研究や実践研究を実施することで、日本語学習者の授業外自律学習を促す OERs の利用可能性およびその支援策を検討することを今後の課題とする。

参考文献

- Atkins, D. E., Brown, J. S., & Hammond, A. L. (2007). *A review of the open educational resources (OERs) movement: Achievements, challenges, and new opportunities* (Vol. 164). Mountain View: Creative common.
- Baker, J., Thierstein, J., Fletcher, K., Kaur, M., & Emmons, J. (2009). Open textbook proof-of-concept via Connexions. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 10(5). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v10i5.633> (accessed 2022.07.15)
- Barr, R. B., & Tagg, J. (1995). From teaching to learning: A new paradigm for undergraduate education. *Change*, 27(6), 12-25.
- 馬曉光・韓春紅 (2017) 基于 MOOC 的高校日語會話課程探討. 科技風, (3) : 23+26.
- Betaman, P. (2006). Discussion paper, The African Virtual University (AVU), OERs architecture for higher education in Africa. OECD Expert Meeting, October.
- 文化庁 (2021) 日本語教育の参照枠 報告.
https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/hokoku/pdf/93476801_01.pdf (accessed 2022.10.09)
- Duffin, J., & Muramatsu, B. (2008). OERs recommender: linking nsdl pathways and opencourseware repositories. In *Proceedings of the 8th ACM/IEEE-CS joint conference on Digital libraries*, 449.
- 袁通衢・田口真奈 (2022) 日本語学習のためのオープン教育資源の構築に関する現状分析—中国のネット環境で接続可能なリソースを対象に—. 日本教育工学会 2022 年春季全国大会講演論文集, 353-354.
- Haßler, B., & Mays, T. (2015). Open content. *The International Encyclopedia of Digital Communication and Society*, 1-11.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon. (First published 1979, Strasbourg: Council of Europe)
- 飯吉透・梅田望夫 (2010) ウェブで学ぶ：オープンエデュケーションと知の革命. 筑摩書房
- 磯田貴道 (2006) 授業外での英語学習に関する予備的調査. 広島外国語教育研究, (9) : 127-137.
- Johnson, A. D. (2016). Principal perceptions of the effectiveness of university educational leadership preparation and professional learning. *NCPEA International Journal of Educational Leadership Preparation*, 11(1), 14.
- 韓蘭靈・畢楊・于亮・劉艷偉・時春慧 (2019) 日本語教育における SPOC 導入の試みと課題. 研究論叢, (92) : 1-12.

- Khanna, P., & Basak, P. C. (2013). An OERs architecture framework: Needs and design. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 14(1), 65-83.
- 胡偉 (2019) 国内日語慕課的建設現状及対策—兼論早稲田大学日語慕課的啓示. 厦門城市職業學院學報, 21 (2) : 38-44.
- 許建明・熊萍・李薇 (2012) 日語教學的網絡資源建設的思考. 科技信息, (33) : 751+602.
- Lee, M. M., Lin, M. F. G., & Bonk, C. J. (2007). OOPS, Turning MIT Opencourseware into Chinese: An analysis of a community of practice of global translators. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 8(3), 1-21.
- Margulies, A. (2005). *MIT Opencourseware – A New Model for Open Sharing*, presentation at the OpenEd Conference at Utah State University, September.
- Marjon, B., Roeland, R., Tjark, H., Ellen, B., & Wilfried, A. (2022). Would you use them? A qualitative study on teachers' assessments of open educational resources in higher education. *The Internet and Higher Education*, 54(2022), 1-14.
- 莫偉 (2015) 關於日語慕課課程開發的思考. 詠太教育, (27) : 72-73.
- Miao, F. C. (2018). Mainstreaming OERs Towards Education 2030. <https://iite.unesco.org/wp-content/uploads/2018/05/Fengchun-Miao.pdf> (accessed 2022.06.07)
- Minguillón, J. (2010). Analyzing hidden semantics in social bookmarking of open educational resources. In *Research Conference on Metadata and Semantic Research* (pp. 8-17). Springer, Berlin, Heidelberg.
- 溝上慎一 (2014) アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換. 東信堂
- 文部科学省 (2019) オープン教育資源 (OER) に関する勧告.
https://www.mext.go.jp/unesco/009/1411026_00001.htm (accessed 2021.08.23)
- 日本国際交流基金 (2020) 海外の日本語教育の現状 : 2018 年度日本語教育機関調査より.
<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/result/dl/survey2018/all.pdf> (accessed 2020.11.12)
- OECD. (2007). *Giving Knowledge for Free THE EMERGENCE OF OPEN EDUCATIONAL RESOURCES*. <https://www.oecd.org/education/ceri/38654317.pdf> (accessed 2021.10.11)
- 王超・李美花 (2020) 利用網絡資源學習日語的現状及分析, 現代職業教育 (1) : 56-57.
- Rennie, F., & Mason, R. (2010). Designing Higher Education Courses Using Open Educational Resources. In: Khine, M., & Saleh, I. (eds) *New Science of Learning* (pp. 273-282). Springer, New York.
- 崔麗霞 (2020) 慕課的混合式教學模式在高級日語課程中的應用研究. 陝西教育 (高教), (12) : 34-35.
- Shelton, B. E., Duffin, J., Wang, Y., & Ball, J. (2010). Linking open course wares and open education resources: creating an effective search and recommendation system. *Procedia Computer Science*, 1(2), 2865-2870.
- 重田勝介 (2014) オープンエデュケーション : 知の開放は大學教育に何をもたらすか. 東京電機大學出版局
- 重田勝介 (2016) オープンエデュケーション—開かれた教育が変える高等教育と生涯學習. 情報管理, 59 (1) : 3-10.
- 重田勝介 (2017) エドテック : 2. オープンエデュケーションとエドテック. 情報處理, 58 (3) :

180-183.

周新平 (2013) 日語專業学生的課外學習策略研究. 日語教育与日本学, (1): 22-30.

Thakrar, J., Wolfenden, F., & Zinn, D. (2009). Harnessing open educational resources to the challenges of teacher education in Sub-Saharan Africa. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 10(4), 1-15.

杜彬彬 (2019) 基於 SPOC 的翻轉課堂教學模式在「基礎日語 1」課程中的應用研究. 開封教育學院學報, 39 (3): 96-98.

鄧國民・韓錫斌・程建綱 (2015) 自主學習視角下的開放教育資源文獻綜述 (上). 中國教育信息化, (5): 34-37.

Tran, T. Q. (2021). Social Networking: A Collaborative Open Educational Resource. *International Journal of TESOL & Education*, 1(2), 148-157.

UNESCO. (2002). *Forum on the impact of open courseware for higher education in developing countries: Final report*. Paris: UNESCO.

UNESCO. (2019). Recommendation on Open Educational Resources (OER).

[http://portal.unesco.org/en/ev.php-](http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=49556&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)

[URL_ID=49556&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=49556&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html) (accessed 2022.02.04)

Wenk, B. (2010). Open educational resources (OER) inspire teaching and learning. In *Ieee educon 2010 conference* (pp. 435-442). IEEE.

Wiley, D. (1998). Defining the “Open” in Open Content and Open Educational Resources.

<http://opencontent.org/definition/> (accessed 2021.8.21)

Wiley, D., Bliss, T. J., & McEwen, M. (2014). Open Educational Resources: A Review of the Literature. In: Spector, J., Merrill, M., Elen, J., & Bishop, M. (eds) *Handbook of Research on Educational Communications and Technology* (pp. 781-789). Springer, New York.

横山紀子 (2004) 言語習得におけるインプットとアウトプットの果たす役割: 単語の習得調査の分析から. 日本語国際センター紀要, (14): 1-12.

Zimmerman, B. J., & Moylan, A. R. (2009). Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect. In *Handbook of metacognition in education* (pp. 311-328). Routledge.

謝辞

本論文の執筆にあたり、京都大学大学院教育学研究科田口真奈先生および田口研の皆様からご指導ご助言を賜りました。ここに記して感謝申し上げます。

(高等教育学コース 博士後期課程 2 回生)

(受稿 2022 年 8 月 31 日、改稿 2022 年 11 月 7 日、受理 2022 年 12 月 15 日)

中国の大学における日本語学習者の授業外自律学習を促す オープン教育資源の現状と利用可能性に関する検討

袁 通衢

本研究では、言語習得を中心とした授業外自律学習を促すことを可能とするオープン教育資源（OERs）の機能を文献レビューで整理し、これらの機能と「日本語学習のための OERs」との対応を検討することで、中国の大学における日本語学習者の授業外自律学習を促す OERs の現状と課題を示し、今後の OERs 利用の可能性を展望した。その結果、「内容構築」と「利用機能」の観点から自律学習と言語習得に関連する 15 の機能が整理された。また、「日本語学習のための OERs」との対応を確認したところ、多く対応している機能とあまり対応していない機能が明らかになった。これらの機能と自律学習や言語習得との関連性からみると、学習課題の計画や遂行および言語知識を理解するための受容的活動において、言語習得を中心とした授業外自律学習を促す OERs の利用可能性が考えられる。しかし、授業外自律学習の自己内省、言語の産出とやり取りなどを促すには限界があると示された。

A Study on the Status and Utilization Possibility of Open Educational Resources to Promote Autonomous Learning of Japanese Language Learners Outside the Classroom in Chinese Universities

YUAN Tongqu

This study compiles the functions of Open Educational Resources (OERs) that can promote out-of-class autonomous learning centered on language acquisition through a literature review and discusses the correspondence between these functions and “OERs for Japanese language learning.” The current status and problems of OERs that promote autonomous learning of Japanese language learners outside the class in Chinese universities are presented, and the possibilities of utilizing OERs are anticipated. The results organized 15 functions related to autonomous learning and language acquisition in terms of “Content Construction” and “Usage Functions.” In addition, by checking the correspondence with the OERs of Japanese language learning, the functions that corresponded more and those that corresponded less were clarified. In terms of the relations between these functions and autonomous learning and language acquisition, it is conceivable that OERs could be used to promote out-of-class autonomous learning in the planning and implementation of learning tasks and receptive activities for obtaining language knowledge. However, there are limitations in promoting self-reflection, language production, and communication in out-of-class autonomous learning.

キーワード：オープン教育資源、授業外自律学習、言語習得、利用可能性、日本語学習者

Keywords: OERs, Out-of-Class Autonomous Learning, Language Acquisition, Utilization Possibility, Japanese Language Learners