

短期訪日コースのための教材開発

— 『日本語ドキドキ体験交流活動集』 —

熊野七絵・品川直美・羽太園・田中哲哉・矢澤理子・西野藍

〔キーワード〕 短期訪日研修、体験交流活動型日本語学習、自律学習支援、「ウチ」と「ソト」、行動力

〔要旨〕

国際交流基金関西国際センターでは、海外で日本語を学ぶ学習者を対象に学習奨励を目的とした2週間から6週間の短期訪日研修を実施している。これらの研修では、日本滞在の機会を最大限に生かすため、①これまでに学習してきた日本語を使う、②日本を体験し、理解を深める、③今後の日本語学習に役立つ発見をする、ことを目標としている。そのため、教室外のさまざまなリソースを積極的にとり入れた「体験交流活動」を日本語学習の中心とし、それを支えるための自律学習支援と一体化したコースをデザインした。本稿では、これらの実践の蓄積から、そのノウハウを具体化した教材制作について報告し、教室の「ウチ」と「ソト」をつなぎ、実際の場で「行動できる」能力を養成するための、「体験交流活動型日本語学習」という新たな学習方法を提案する。

1. はじめに

国際交流基金関西国際センター（以下KC）では海外の日本語教育支援の一環として、日本語学習者訪日研修を実施している。これは、海外で日本語を学ぶ学習者に訪日の機会を提供することで、日本への理解を一層深め、日本語学習の継続を奨励することを目的とした、10日から6週間といった短期滞在型研修である⁽¹⁾。参加者の出身地域、母語、日本語レベル、学習目的、背景知識などは多様だが、その共通ニーズとしては日本語運用力の向上、日本の文化・社会の体験、日本人との交流などが挙げられる。

上記の事業目的と参加者ニーズを踏まえ、短期訪日研修では①これまでに学習してきた日本語を使う、②日本を体験し、理解を深める、③今後の日本語学習に役立つ発見をする の3点を目標として掲げている。そして、日本滞在の好機を生かすべく、教室外の人、物、場所などさまざまなリソースを積極的にとり入れた体験交流活動を日本語学習のコアとして設定し、それらの活動が総合的な日本語運用につながるよう、工夫と実践を繰り返してきた。現在の研修は、一連の流れをもった「体験交流活動型日本語学習」と、その効果が高まるよう、参加者の主体的な取り組みを促す「自律学習支援システム」とが一体化した形にデザインされている。

本稿では、KC短期訪日研修の実践の蓄積から生まれた、体験交流活動を中心とした日本語コースの内容およびコースデザインのノウハウを盛り込んだ教材開発について報告する。

2. 体験交流活動を中心としたコースデザイン

2.1 短期訪日研修のコースデザインの課題と対応

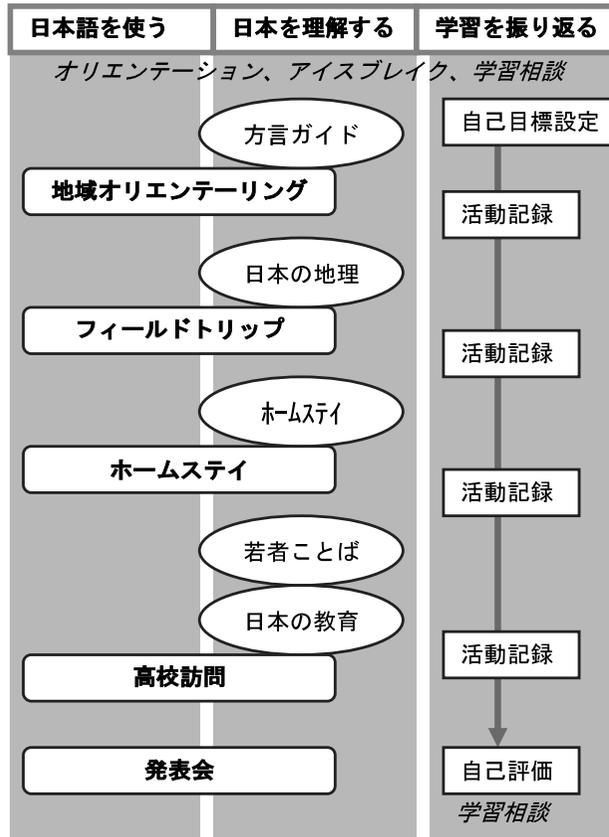
KCでは、開所当時から「センター外環境の活用」「専門性・個別性の尊重」「主体的学習の奨励」を柱として行動志向のコースデザイン^②を行ってきた。これらの基本方針は専門日本語研修に限らず、KCで行われるさまざまな研修のベースとなっている。我々教師は専門日本語研修と比べると日本語学習の外的動機づけが希薄^③な短期訪日研修の学習者のために、日本という環境を生かした教室の外での活動をどのように日本語と結びつけ、学習継続の動機づけにすればいいのか試行錯誤を繰り返してきた。その結果、体験交流という活動自体をタスクとして設定し、その活動を支える日本語や行動ストラテジーを学習内容とした「体験交流型日本語学習」という学習方法にたどり着いた。つまり、短期訪日研修においても、「はじめに言語学習項目ありき」ではなく、行動するために必要な事項を学習項目にするという発想の転換を行ったのである。

しかし、活動を中心としたコースを実施する中で、Rubin (1987: 17) が「教師に頼りがちな学習者は教室外で自ら学ぶ準備ができていない」と指摘しているように、教師主導の教育を受けてきた受動的な学習者の場合、自ら主体的に活動に取り組んだり、自分で目標設定したりすることができないという問題にも直面した。そこで、学習者が主体的に自らの学習を律するための「自己目標」設定、「自己評価」をより効果的に行えるよう、教師との学習相談や学習者同士の共有の時間を設定し、各自が日本語学習や日本の文化・社会への気づきを定期的に記録することで内省を深めていくことに慣れるよう「活動記録」を導入するなど、コース全体の中で学習者の自律性を育てるための仕掛けも取り入れることとした。

短期訪日研修は、期間や参加者の構成によって違いはあるが、コースの流れの一例を示すと図1のようになる。先述した短期訪日研修の3つの目標を踏まえ、「日本語を使う」「日本を理解する」「学習を振り返る」の3つの柱を意識してデザインされている。また、縦軸は時間軸を表しており、学習者が日本での滞在と体験交流活動を中心とした学習方法に徐々に慣れていくような流れを作っている。

まず、コースの始めにはオリエンテーションやアイスブレイク、地域オリエンティング（学習者4、5人のグループで地域の目標地へ行き日本語を使ってタスクを果たす活動）など、日本の生活や地域に慣れ、参加者の仲間意識を育てていくための活動が行われる。この時期には、教師との学習相談や学習者同士の自国での学習の振り返りを通じて、研修中の自分の目標を設定する。

図1 体験交流活動を中心としたコースの流れ



コース中盤は体験交流活動を通じて学ぶ時期である。体験交流活動は「教室での準備」→「外での活動」→「教室でのまとめ」の流れで行われ、「日本語を使う」とともに、活動を通じて「日本を理解する」機会としている。活動前には、日本への理解を一層深めるため、活動に必要な予備知識を得るためのガイドが行われている。他の学習者とともに教室での学習と外での体験や交流を繰り返し、そこでの日本語学習や日本文化社会への気づきを「活動記録」に定期的に記していく中で、各自が自分なりの日本語学習目標や日本像を構築していく。

コースの終わりには、日本で学び、体験した成果をまとめて発表するとともに、コースで学んだことを振り返って、自己評価し、継続学習への目標を設定する。

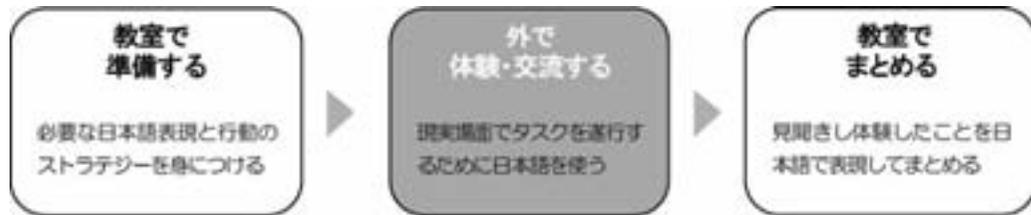
2.2 コースデザインの工夫

3本の柱をもとに配置されたさまざまな活動は有機的につながり1つのコースを形成しているが、以下では、便宜上3つの柱ごとに分け、それぞれの意図や工夫について説明する。

2.2.1 「日本語を使う」～日本語運用につなげるための工夫

体験や交流という教室外での実践的な活動を日本語運用につなげるための工夫として、それぞれの活動には、教室で行う活動前の準備と活動後のまとめの日本語授業とを合わせた一連の流れをもたせている (図2参照)。

図2 体験交流型日本語学習の流れ



まず、教室外での日本語運用をスムーズに行うため、教室で事前準備をする。ここでは、活動に必要な日本語表現だけでなく、行動のストラテジーを身につけられるような練習を行っている。外での活動は日本語を使いタスクを果たす実践の場である。日本語既習者であるからこそ、自国で学習してきたことを総動員し、実際に使ってみることで、自分の日本語運用力を試し、確認することができる。活動後には体験をまとめる時間を設けている。教室でまとめる活動は、ディスカッション、発表などさまざま、体験したことやその感想、意見を表現することが日本語運用につながり、自分の学習成果を振り返るフィードバックの機会ともなる。

2.2.2 「日本を理解する」～日本文化社会の理解を深めるための工夫

日本文化社会リソースの限られた海外の学習者にとって、日本滞在は自分の目で日本の文化・社会を捉える絶好の機会である⁽⁴⁾。KCでは体験交流活動を通じて各自が自分なりの日本理解を深めていくために、さまざまな工夫を行っている。

まず、活動を単なる体験に終わらせず、より深い理解につなげるためには事前に基礎知識を与え、興味や問題意識を喚起することが有効であると考え、活動前に日本の文化・社会の基礎的なガイドを行っている。また、体験交流活動を通じて文化・社会への理解を深めるためには、単なる体験に終わらないよう、振り返りの機会を設けること、また一度で終わるのでなく、各自の日本像を構築していくスパイラルなサイクルとなる必要があると考え⁽⁵⁾、各活動に「ガイド」(既有知識の確認、仮説設定)→「活動」(仮説検証)→「教室でのまとめ」(振り返り、新たなスキーマ構築)というサイクルを作っている。さらに、各自が日本の文化・社会への気づきを定期的に記録する「活動記録」がこれにさらに深みをもたせている。さまざまな体験交流活動を通じて、スパイラルに日本理解を深め、各自の日本像を構築していく仕掛けとなっており、記録として残ることで、コース開始時から終了時までの自身の日本理解の変化の過程を捉えることもできる。

2.2.3 「学習を振り返る」～自律学習を支援する工夫

既に述べたように、体験交流活動を中心とした行動志向の学習の場合、学習者の自主性が求められる。しかし、教師主導の指導に慣れた受動的な学習者には、主体的に活動に取り組むとともに、自分で目標を設定し、評価を行い、さらに継続学習の目標を立てるための自律性を養うには訓練が必要である。そこで、自己目標設定や自己評価を行うためにも段階を踏み、教師との対一の「学習相談」の機会、学習者同士で目標設定や評価の過程を共有、助言しあう「振り返り」の時間を設けた。さらに、主体的に学習に取り組む姿勢を身につけるとともに、その学びを次のステップへつなげるための内省活動に慣れることを狙い、学習者が1週間の活動を振り返り、日本語学習や日本の文化・社会への気づきをまとめる「活動記録」を取り入れた。この「活動記録」をもとに学習者同士で気づきを共有し、話し合う「週フィードバック」の時間を設定したり、教師が各自の「活動記録」に自律学習につながるようなコメントを付したりすることで、さらに内省を深めながら次につなげるよう促している。このように、コース全体の中で徐々に自律学習を意識化するための支援体制を整えている⁶⁾。

活動を中心としたコースの学習成果は、文法テストなどによる数値で測れるものではなく、個々の学習者が活動を通じて何を学び、どう変化し、それが帰国後の日本語学習にどのように生かされるのが重要となる。そこで、評価も学習者主体とし、最終評価は学習者の研修中の成果をまとめたポートフォリオ評価としている⁷⁾。これには、研修の目標と内容の一覧、自己目標・自己評価シート、「活動記録」、発表会原稿などの成果物に教師のアドバイスを付したものが含まれる。ポートフォリオ評価を携えて帰国することで、研修における学びのプロセスと成果を学習者自身が確認できるだけでなく、送り出し機関の教師にも伝えることができる。

2.3 体験交流活動型日本語学習の利点

このような短期訪日研修の実践のなかで、体験交流活動を中心とした日本語学習方法は、多様な背景やレベル差、個別ニーズを持つ学習者への対応に有効であることがわかってきた。その利点は以下の通りである。

- 1) 「何をするために、何を学ぶのか」が明確になることにより、学習者の動機付けが強くなり、主体的な学習が可能となる。
- 2) 学習環境を教室外に広げ、現実場面でタスクを遂行することによって、日本語環境における行動力が身につく。
- 3) 各自が特性を活かしながらタスクを遂行する中で、個々の日本語レベルに合わせた日本語運用体験ができるため、達成感が得られる。
- 4) 目標言語の母語話者と接し、その経験を教室でまとめることで、自分の日本語能力や日本語学習を振り返り、意識化することができる。

5) 準備、体験、振り返りという経験を繰り返すことで、日本の文化・社会についての各自の認識が再構築され、理解が深まる。

3. 教材の概要

上記のような体験交流活動を中心としたコースの実践の蓄積をまとめ、効果的な日本語学習方法として提案するため、『日本語ドキドキ体験交流活動集』を開発した。教材は図1で示した研修の3本の柱に関連づけ、第1部「体験交流活動」、第2部「コースデザイン」、第3部「Nipponガイド」の3部構成とした(表1参照)。

表1 教材の構成と内容

第1部 体験交流活動	第2部 コースデザイン	第3部 Nipponガイド
①地域オリエンテーリング ②ご近所オリエンテーリング ③タウンページを作ろう ④交流会 ⑤ホームステイ ⑥フィールドトリップ ⑦インタビュー ⑧小学校訪問 ⑨高校訪問 ⑩工場見学 ⑪発表会	①コースを始める ・アイスブレイク ・インタビューと学習相談 ・自己目標を書く ・活動記録をつける ②コースを終わる ・自己評価をする ・学習計画を立てる ・最後の学習相談 ・研修アンケート ③コースデザイン例 5日間、2週間、6週間、2ヶ月	①日本の地理 ②日本の歴史 ③方言(関西弁) ④若者ことば ⑤ホームステイ ⑥日本の教育 ⑦アニメ・マンガ ⑧伝統芸能 ⑨茶道 ⑩華道 ⑪書道 ⑫着付け

教材開発にあたり、KC以外の短期訪日コースにも広く応用できるように配慮した。短期のコースの場合、クラス内に異なる日本語レベルの学習者が混在しがちであるため、初級から中級まで幅広いレベルで使用できるように工夫を凝らした。また、活動をコーディネートする教師のために、体験交流活動を授業やコースに取り入れる際に必要な準備とフォローやフィードバックのためのノウハウも盛り込んだ。各活動は独立したモジュール式教材となっており、機関やコースの事情やニーズに合わせて活動を組み合わせたり、部分的に取り入れれたりすることもできる。

3.1 第1部 体験交流活動

地域住民や近隣の町、学校、大学、企業などをリソースに、日本語運用の場となる11種類の体験交流活動を紹介し、活動前の日本語の準備、活動後に経験や感想を言語化するまとめのさまざまな方法を示すとともに、教師向けに活動をスムーズに行うためのコツを提示した。

各課の構成は表2の通りであり、学習者用のページと活動を支える教師のためのページがある。

表2 各課の構成

活動の流れ (教師用)	活動の概要と進め方、準備やまとめの所要時間など
準備 (学習者用)	会話練習、クイズや日本人への質問の作成、インタビュー練習等
ことば (学習者用)	「準備」と「まとめ」に必要な語彙・表現 (イラスト入り)
まとめ (学習者用)	ディスカッション、グループ発表、レポート作成等活動後の報告
活動のコツ (教師用)	活動上の留意点やバリエーション、交流先との連絡等の実例

3.1.1 学習者用のページ：「準備」の教材

教室外での活動を成功に導くために欠かせない教室での事前準備のための教材であり、活動で使う会話例など日本語の表現例を示している。会話例 (図3) での学習者の発話は初級レベルの学習者でも使えるようなシンプルな表現ではあるが、フィラーやあいづちのような自然なコミュニケーションに必要な表現を盛り込み、日本人の発話例もなるべく自然なものとした。会話例は半分に折って、ペアでパート練習をしたり、カードにして使ったりできるよう、レイアウトの工夫も凝らした。また、活動場面で必要なことばをイラスト入りで示した「ことば」 (図4、左) を活用し、活動に必要な語彙を増やし、練習のバリエーションをつけることもできる。

教室の「ソト」で行う活動にはさまざまなタイプがあり、教室の「ウチ」での準備は「ソト」でどのような活動を行うかによって異なるが、大きく分ければ談話の型が使えるか、使えないかである。例えば、小学生の前でShow&Tellをする、高校生に自国についてのクイズを出す、発表会で発表するなどの活動では準備した型を有効に使える。このような活動の場合、教材には型の基本形を示し、各自が自分のShow&Tell、クイズ、発表の準備をし、教室で練習できるようにした。一方、街中で知らない人に道を聞く、電話で問い合わせる、旅先で地元の人にインタビューする、などの活動では、話し相手の出方によって変わるため、型通りにはいかない。このような場合は、教室内ではまず教師相手にロールプレイを行い、思った通りにはいかないという軽い挫折を体験させ、その失敗から、どうすればうまくいくのか話し合うと、日本語だけでなく回避のストラテジーや態度などを含めた解決方法を自分たちで見つけることができ、本番に向けての自信に結びつく。教材の会話例はそのまま使うべきパターンや正解としてではなく、適切な言い方の例として確認し、練習するために使うことができる。このような教材の効果的な使い方は「ウチ」と「ソト」をつなぐ授業のコツ」として第1部の冒頭にまとめている。

3.1.2 学習者用のページ：「まとめ」の教材

活動で体験したことを振り返り、感想や気づきを日本語で報告するための流れを示した教材であり、Questions→Example→Worksheetという構成になっている。報告の形は「話し合い」「口頭発表」「レポート作成」などさまざまな発信形態があり、クラスのニーズに合わせて選べる。活動において体験したことを報告するための表現の助けとして、Questions（図5、左）には質問とそれに答えるために必要な文型を提示し、Example（図5、右）にはQuestionsの流れに対応したまとまった報告例を示している。Worksheetは同様の流れで学習者が書き込めるような形にしたものである。また、先述した「ことば」（図4、右）には活動の行動を説明したり印象を述べたりする際に、固定的な表現しか使えない学習者の助けになるよう、各活動に合わせた動作の動詞や描写、形容の表現を積極的に取り入れている。

使い方としては、「話し合い」でまとめる場合はQuestionsを使ってペアやグループで話し合い、その結果をクラス全体に報告したり、全体ディスカッションに広げたりする。また、話し合いで内省を深めた上でExampleを参考にレポートとして各自が書いてまとめ、それをもとに口頭発表を行うなど、さまざまな形の報告に発展させることができる。

図5 「まとめ」例（Questions、Example部分）



3.1.3 教師用のページ

体験交流型日本語学習を授業に取り入れ、活動をスムーズに進めるための教師用の教材である。既に述べた「「うち」と「そと」をつなぐ授業のコツ」の他に、各課フロントページの「活動の流れ」(図6)では活動全体の流れや時間配分例などを示し、各課末の「活動のコツ」(図7)においては授業準備のコツ、教師が準備すべきタスクシート等の例、活動のさまざまなバリエーション、「そと」の交流相手との事前交渉や各種書式、スケジュール例などKCでの実践での積み重ねでわかったコツや留意点を具体的に示した。

図6 「活動の流れ」例



図7 「活動のコツ」例



3.2 第2部 コースデザイン

体験交流活動を中心としたコースをどうデザインするか、そのノウハウをまとめた。2.2.3で述べた自律学習支援のための仕掛けとしては、①コース開始時の学習相談でこれまでの日本語学習についてふりかえる、②コース中の自己目標を設定する、③「活動記録」をつけ、それをもとにクラスで話し合う、④コース終了時に自己評価を行う、⑤帰国後の学習方法について、クラスで話し合う、⑥長期短期の新たな目標設定を行い、帰国後の学習計画を立てる、⑦コース終了時の学習相談で自己評価と学習計画について教師と話し合う、といった一連の流れを、具体例やワークシートなどの形で示した。また、それらを用いることで学習者からどのような

気づきや変化が出てくるのか、教師はそれに対してどのようにコメントし学習者と関わっていくのがイメージできるよう、記述例やコメントの例も記載している（図8、図9）。他には、コース開始時のオリエンテーションで参加者に示すパワーポイントの例や、アイスペイクに使えるゲーム例、コース終了時に行う学習者からのコース評価アンケート例など、KCで改善と工夫を行ってきたさまざまなツールを留意点とともに示した。

さらに、コースの長さや学習機関の事情に合わせて体験交流活動をコースの中に取り入れる提案として、活動を他の日本語科目と組み合わせた例や、集中日本語コースの中に体験交流活動を部分的に組み入れた例など、5日間から2ヶ月間のさまざまなタイプのコースのスケジュール例を提示している。

図8 「活動の記録」例



図9 「自己目標・自己評価」例



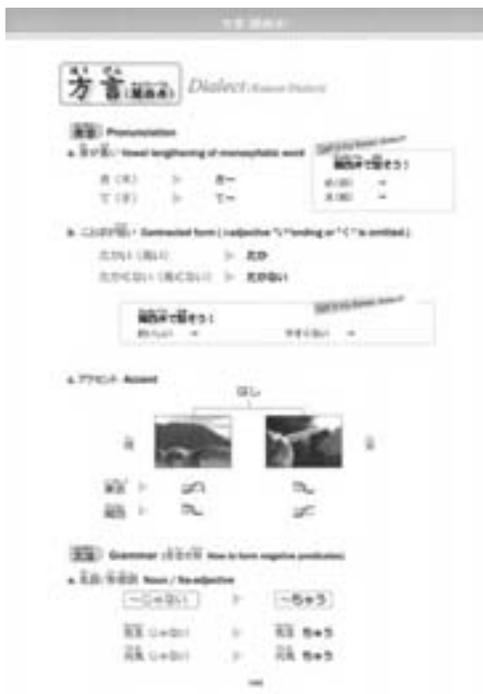
3.3 第3部 Nipponガイド

日本の文化・社会について活動の前に知っておきたい事柄を紹介するガイド資料である。地域オリエンテーリングやフィールドトリップの前にその地域の方言を学んだり、ホームステイをする前に日本家庭でのマナーの基本を学んだり、学校交流の前に日本の教育システムや若者言葉についての基礎知識を得たりすることができる。教材にはポイントのみをまとめ、付属の

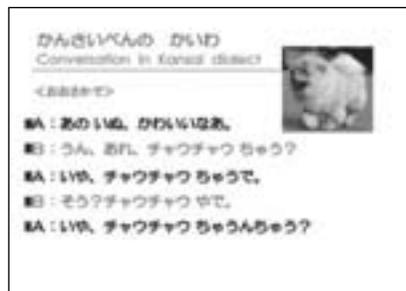
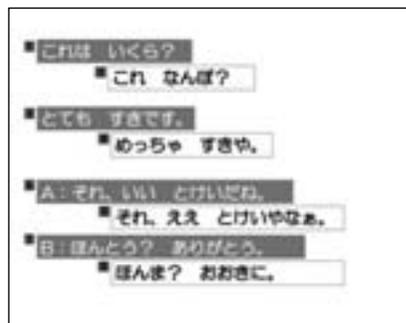
CDにはPowerPoint版を収めている(図10)。画像やクイズを多く盛り込んであるため、初級レベルの日本語力でも楽しく文化社会についての基礎知識を学ぶことができる。また、ここには体験交流活動に関連するガイドの他、短期コースでよく実施される書道や華道など伝統文化体験のためのガイドも含まれており、伝統文化の歴史、使われる基本用語や基本的な作法、体験の際の留意点などを紹介している。

文化や社会に関して持っている知識は学習者によって差があるため、ガイドの時間は各自が自分が知っていること、知らないことは何かを確認する機会ともなる。教材はあえて基本的知識に絞っているが、学習者との質疑応答から教室内で話を膨らませたり、活動前に自分でさらに調べてみたり、学んだことが本当かどうか活動中に実際に確認するよう促したりすることもできる。このように基礎知識を確認しつつ、対象への興味を喚起しておくことによって、活動に一層主体的に取り組み、そこでの日本の文化・社会への気づきを増やし、理解を深めることを狙っている。

図10 「方言(関西弁)」例



紙版



Power Point 版

4. おわりに

KCの専門日本語研修での取り組みに端を発した行動志向のコースデザインは、教室の「ウチ」と「ソト」を結ぶ体験交流型日本語学習とそれを支える自律学習支援システムという形で短期訪日研修にも取り入れられた。Wenden (1987:166) は言語教育と自律学習の指導とを統合するためには、学習者が学んだことを教室外で応用できるかどうかを考慮に入れるべきだと指摘しているが、体験交流活動型日本語学習とコース全体での自律学習支援のための仕掛けが有機的に組み合わせることで、言語学習と自律学習の意識化は相互に影響を与えながら相乗効果を生む。このような取り組みの中で、学習者が活動を繰り返すにつれて、主体的に学習に取り組むようになり、日本語運用体験を繰り返す中で自信をつけ、コースの終わりには将来への学習目標を生き生きと語る姿を目の当たりにし、このような活動中心のコースデザインは短期訪日研修にとっても非常に有効であると強く感じるようになった。

一方、教室外の活動を通じた学習者の成長を見るにつけ、教師の役割とは何なのかも考えさせられた。今、言語教育にはCan-Do記述によるパフォーマンス評価などの動きに見られるように、実際のコミュニケーション場面で何ができるかという行動能力の養成が問われているが、多くの教育現場で採用されている学習内容や教育方法のベースはいまだに構造的／機能的に配列された文型項目とそれに基づく運用練習のままではないだろうか。Dickinson (1987) が指摘するように、学習者が多様化し、教育ニーズが変わっても、教育内容や方法はなかなか変わらないのは、教師が従来の学習項目や方法に頼りがちなためである。この教材開発は、慣れ親しんできた「学習項目」そのものへの教師陣の問いかけから始まった。すなわち、学習者が実際に日本語を使って行動するためには何が必要なのか、それをシラバスの出発点とした。学習者が主体的に日本語を使って行動するためには、日本語だけでなく、さまざまなストラテジーや事前知識、自律的姿勢も必要となる。また、学習者の教室外での活動を中心とする場合には教師の役割も当然従来のものとは変わる。この教材開発を通して、学習者の多様性や変化、そして言語教育を取り巻くパラダイムの変化に対応するためには、我々教師にとっても発想の転換が必要であることを再認識させられた。

KCでの11年に渡る短期訪日研修での実践の成果を形にしたこの教材は、教室の「ウチ」と「ソト」をつなぎ、実際の場で「行動できる」能力を養成するために何が必要なのか、その答えの一つとして体験交流活動型日本語学習という新たな学習方法と学習内容、そして教師の発想転換を提案するものである。しかし、教材の開発は教育実践の一過程にすぎない。教材の再検証を重ね、今後も研修の改善を続けていきたい。

〔注〕

- (1) KCにおいて学習奨励研修として実施されている日本語学習者訪日研修には大学生研修（6週間）、高校生研修（2週間）、李秀賢氏記念韓国青年招聘研修（10日間）、成績優秀者研修（2週間）がある。大学生研修については熊野（2008）境田（2003）、高校生研修については三浦・廣利（2003）でコースの全体像や詳細を報告している。
- (2) 矢澤（2006）は、KCの専門日本語研修では、専門性と現実性を保証するために、「業界」との接触を促し、主体的学習を支援する行動志向のコースデザインが行われていること、またそのデザインの仕組みを報告している。羽太・上田（2008）では、「初級からの専門日本語」への取り組みにおいて、初級では無理かと思われる実社会における実践を成功に導くためのポイントを提示している。
- (3) 嶋津（2003）は海外の学習者のニーズは多様化する一方で、目的の希薄化という現象も起こっていることを指摘し、継続学習の目的を意識化させる必要性を指摘している。
- (4) トムソン（2002）は、日本文化学習リソースの限られた海外では、始まりがステレオタイプであってもよいが、教師を含めた周囲の日本人の支援を得ながら学習者が仮説検証を繰り返すことで、最終的にバランスのとれたスキーマ群の構築を目指すことが重要だとしている。また、長谷川（1999）は日本事情のあり方について、従来の権威者による知識の伝授よりも、学習者が自ら日本人・社会と相互作用を持つ中で日本文化を自らの知識・体系として構築していくことこそが真の学習だと指摘している。
- (5) 田中（2004）は、短期訪日研修での実践において日本文化社会への理解が深まっていく過程を、Kolb(1983)の体験学習の4つのステージによる学習サイクル（体験し、体験を振り返り、それを分析して仮説を立て、仮説に基づいて行動する循環的なプロセス）から検証し、理解を深めるためには体験や振り返りのスパイラルなサイクルが必要であると論じている。
- (6) 石井・熊野（2008）は、短期訪日研修での自律学習支援の全体像とその工夫を詳述するとともに、学習者の実際の「活動記録」と「自己目標・自己評価」から、日本語学習や日本の文化・社会への気づきがどのように変化し、自己評価に反映されるかを検証している。
- (7) 細川（1999）、八若（2004）、武他（2007）、トムソン（2008）では、活動を中心とした学習の評価には自己評価やピア評価など学習者主導の評価が適しており、また評価活動の実践自体が学習者の自律学習促進に寄与することが示されている。

〔参考文献〕

- 石井容子・熊野七絵（2008）「日本語・日本文化社会への気づきを促す「研修活動の記録」—自律学習の意識化を目指して—」WEB版『日本語教育 実践研究フォーラム報告』、1-10、日本語教育学会
- 熊野七絵（2008）「大学生短期訪日研修における体験交流活動型のコースデザイン」『広島大学留学生センター紀要』第18号、31-46
- 国際交流基金関西国際センター編（2008）『日本語ドキドキ体験交流活動集』、凡人社
- 境田徹（2003）「大学学部生への研修における日本語授業—新たな学習視点を啓発するための授業科目—」『日本語学』、7月号、78-89、明治書院
- 嶋津拓（2003）「海外の日本語学習者の現状と日本語学習者支援の課題」『日本語学』1月号、86-94、明治書院
- 武一美・市嶋典子・キムヨンナム・中山由佳・古屋憲章（2007）「活動型日本語教育における評価のあり方について考える」WEB版『日本語教育 実践研究フォーラム報告』、1-10、日本語教育学会
- 田中哲哉（2004）「『日本理解』のための取り組み」『日本語学』2月号、82-95、明治書院
- トムソン木下千尋（2002）「海外の日本語教育における日本文化の学習を促すコースと教師の役割」『21世紀の「日本事情」—日本語教育から文化リテラシーへ—』第4号、4-18、くろしお出版

- (2008) 「海外の日本語教育の現場における評価—自己評価の活用と学習者主導型評価の提案—」『日本語教育』136号、27-37、日本語教育学会
- 長谷川恒雄 (1999) 『『日本事情』その歴史的展開』『21世紀の「日本事情」—日本語教育から文化リテラシーへ』創刊号、4-15、くろしお出版
- 八若壽美子 (2004) 「活動中心の授業における評価—自己評価・ピア評価の有効性—」『茨城大学留学生センター紀要』第2号、13-24
- 羽太園・上田和子 (2008) 『『初級からの専門日本語教育』への視点—関西国際センターの実践研究から—』『国際交流基金日本語教育紀要』第4号、41-54
- 細川英雄 (1999) 『『日本事情』はどのように評価されるか』『21世紀の「日本事情」—日本語教育から文化リテラシーへ』創刊号、56-69、くろしお出版
- 三浦多佳史・廣利正代 (2003) 「初等中等教育段階の日本語学習に対する支援」『日本語学』11月号、80-90、明治書院
- 矢澤理子 (2006) 「専門職従事者のための日本語研修—行動志向のコースデザイン—」『専門日本語教育研究』第8号、3-8、専門日本語教育学会
- Dickinson, L. (1987) *Self-instruction in Language Learning*. Cambridge University Press.
- Kolb, D. (1983) *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Rubin, J. (1987) Learner Strategies: Theoretical Assumptions, Research History and Typology. In Wenden, A. and Rubin, J. (eds.), *Learner Strategies in Language Learning*. 15-30, Prentice Hall.
- Wenden, A. (1987) Incorporating Learner Training in the Classroom. In Wenden, A. and Rubin, J. (eds.), *Learner Strategies in Language Learning*. 159-168, Prentice Hall.