タイ国高等教育機関におけるタイ人教師と日本人教師の協働観の比較
――PAC 分析からの考察――[(1)]

池谷清美、Kanokwan Laohaburanakit KATAGIRI、片桐準二

1. はじめに－ 先行研究と本論の目的－

国際交流基金の 2009 年の日本語教育機関調査によると、タイ国内の高等教育機関数は 88 で教師数は 395 人である。詳細を見ると 88 機関の約 57%にあたる 50 機関にタイ人教師と日本人教師の両方がいる。その 50 機関での教師割合はタイ人教師 60%、日本人教師 40%であり、こうした機関は日本語教育における「協働現場」になっていると考えられる。ここで「協働現場」とは、池谷他(2009)同様「非母語話者教師(NNT)と母語話者教師(NT)が 1 つの科目・授業・コースを一緒に教えたり、学校行事を一緒に行ったりする現場」と定義する。

池田(2007:66-67) は、協働的に参加する実習について論ずるにあたり、活動への参加形態として分業(division of labor)、協調(cooperation)、協働(collaboration)の 3 つを紹介している。分業の場合は「全体の目標達成のために各参加者に与えられた役割があり、参加者はその役割を完結してこなすことが目指され」、協調の場合は「1 つの目標のために参加者の役割が固定されてはいるものの、ある問題が生じた場合のみ相互依存関係をとる」。そして協働の場合は「全体目標のために、各参加者は対等の立場で参加し、お互いを援助し合い、相互交流を通して互いに学び合う」としている。池谷他(2009)では、この分類に従ってタイの協働現場におけるタイ人教師と日本人教師の協働体験のプロセスの分析結果を当てはめ、タイ人教師の協働観はかなり協調、分業の傾向が強いということを指摘している。しかし、そこでは協働体験のプロセスの変化として提示されてはいるものの、タイ人教師、日本人教師の協働に対するイメージまでは読み取れず、協働についてどのように認識されているのか分からない。一方、片桐他(2011)はタイの協働現場におけるタイ人教師の実態分析から、「完成された教師」のパラダイムにあるタイ人教師が協働現場の相互作用によって「成長する教師」となり、協働現場が「学び」の場となる可能性があるということを指摘している。しかし、そこでは協働の相手役である日本人教師側からの分析はなされていない。そこで本稿では「協働」に対する「イメージ」をタイ人教師、日本人教師双方に関して PAC 分析により明らかにすることを目的とする。PAC 分析は個人ごとの態度やイメージの構造を分析する方法（内藤 2002:1)であり、タイの中等教育機関におけるタイ人日本語教師の日本語教師観を分析した古別府(2008)、タイ人新人・経験日本語教師の「いい日本語教師」像の比較を行った坪根他(2010)、タイ人新人日本語教師のビリーフ調査をした八田他(2011)などでも使われている。

2. 調査の概要

調査は 2011 年 1 月～4 月にかけて行った。協力者はタイの日本語教育現場において協働経験のあるタイ人教師 2 名、日本人教師 2 名である（表 1）。PAC 分析では刺激文を「タイ人教師と日本人教師が同じ職場で働いたり、同じ科目を一緒に教えたりすることを教育現場での協働と言います。あなたにとってこうした教育現場での「いい協働」というのはどんなことでしょうか。イメージすることをできるだけたくさん書いてください」とし、PAC アシスト ver.20030725（土田義郎開発）を使用して、連想項目を協力者に直接コンピュータ入力してもらった。類似度評定は 10 段階で 1 回のみとした。なお、非類似度行列については紙幅が限られているため割愛した。クラスター分析（ウォード法）には SPSS(PASW Statistics18)を使って重要度順に入力した。得られた結果の協力者自身による解釈をインタビューによって求め、その後、調査者で総合的解釈を行った。なお、協力者のコンピュータ入力およびインタビュー時の言語はそれぞれの母語で行った。

表 1　調査協力者

協力者	性別	年齢	教師経験年数	協働経験年数
タイ人教師 A	女	20 代後半	1 年程度	1 年程度
タイ人教師 B	男	30 代前半	9 年程度	4 年程度
日本人教師 C	女	40 代前半	10 年程度	1 年程度
日本人教師 D	男	40 代後半	12 年程度	10 年程度
注)年齢・年数はインタビュー時のもの				

3. 各事例分析結果

以下、協力者 A、B、C、D の各事例において、協力者自身のクラスター(以下、CL と呼ぶ)分析の解釈を示した後に、調査者の総合的解釈を述べる。

3.1　タイ人教師 A

A は図 1 のデンドログラムを 3 つに分けた。CL1 は上から 13 までの 7 項目である。A はこの CL を「協働の仕方」と命名した。共通するイメージは名前の通り「協働の仕方」である。協働を成功に導くためには、決まったルールでチームで行動することが大事と考えている。そうすることによって、問題が回避でき、結局学生のためになると信じている。日本人教師との協働を経験して勉強になったとも感じている。

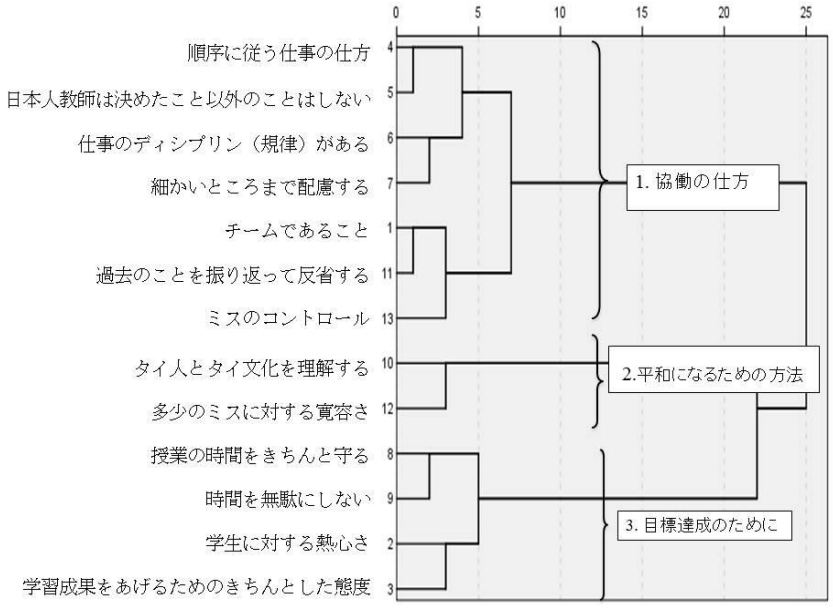

図 1 タイ人教師 A のデンドログラム

CL2 は 10 と 12 の 2 項目である。A はこの CL を「平和になるための方法」と命名した。共通するイメージは、異なる文化の人間が協働の時に必要とするものである。例えば、忙しいタイ人教師がミーティングに遅刻して来ても理解してくれたり、寛容な態度をとったりする日本人教師がいる。また、タイの大学のやり方に適応としようとする日本人教師がいいと感じている。

CL3 は 8 から 3 の 4 項目である。A はこの CL を「目標達成のために」と命名した。共通するイメージは、日本人教師が学生のために、目標達成のために一生懸命仕事をしているというもので、その目標とは学生の学習成果をあげるための目標という。チームで作るクイズの締め切りを守ることや、休日でも学生のために特別な授業をすることなどが挙げられた。また協働相手に細かく丁寧にアドバイスしてくれることもよくあり、一緒に仕事をして勉強になったと感じている。

次に、各 CL 間の関係についての A の解釈を共通点を中心に示す。CL1 と CL 2 の共通点、そして CL2 と CL 3 の共通点は同じで、「学生のため」である。きちんとした協働の仕方 (CL1) もタイ文化とタイ人教師を受け入れること (CL2) も結局「学生のため」になるというイメージである。また、CL3 の目標が学生の学習成果をあげるための目標であるという答えから、CL3 も「学生のため」と深く関わっている。CL1 と CL3 の共通点には「細かいところまで配慮する」と「自分が勉強になる」がある。前者は日本人教師のきめ細かい協働の仕方と目標を達成させるために徹底的に仕事をする態度と関係し、後者は協働によって日本人教師の仕事の仕方、授業の仕方が勉強になってよかったというイメージであるという。

次に調査者の総合的解釈を述べる。CL1 の日本人教師のきめ細かい協働の仕方と CL2 内の「多少のミスに対する寛容さ」とは一見矛盾しているが、この「寛容さ」は CL1 内の「ミスのコントロール」の続きであることがインタビューから分かった。日本人教師は多少のミスに寛容である一方、大きいミスが起きないように気をつけているという。例えば、教師の遅刻は許しても、学生のカンニングは絶対に許さないのである。A は「協働は学生のためになる」「カンニングした学生を罰する教師は学生の将来を考えた良い教師である」と発言しており、A の教師観は古別府 (2008)の指摘したタイ人教師が考える良い日本語教師像の「学習者への配慮・深い思い」に近い。

A のデンドログラムの重要順位の高い順に 1 から 9 の項目を見ると、CL1 (協働の仕方) の大部分と CL3 (目標達成のために) の全てを構成しており、A の協働に対する全体のイメージは「協働＝学生のためになる作業」と解釈できよう。また、A は「協働は大変だったが、日本人教師と協働して勉強になった。現段階では何かを変えてほしいと思う気持ちはない」と言っている。この「学生のため」と「勉強になる＝自分のため」が満たされている限り、協働に対して非常にプラスなイメージを持っていると解釈できる。一方、CL2 (平和になるための方法) は副次的なものと考えられ、あればもっといい協働になると認識していると思われる。

3.2　タイ人教師 B

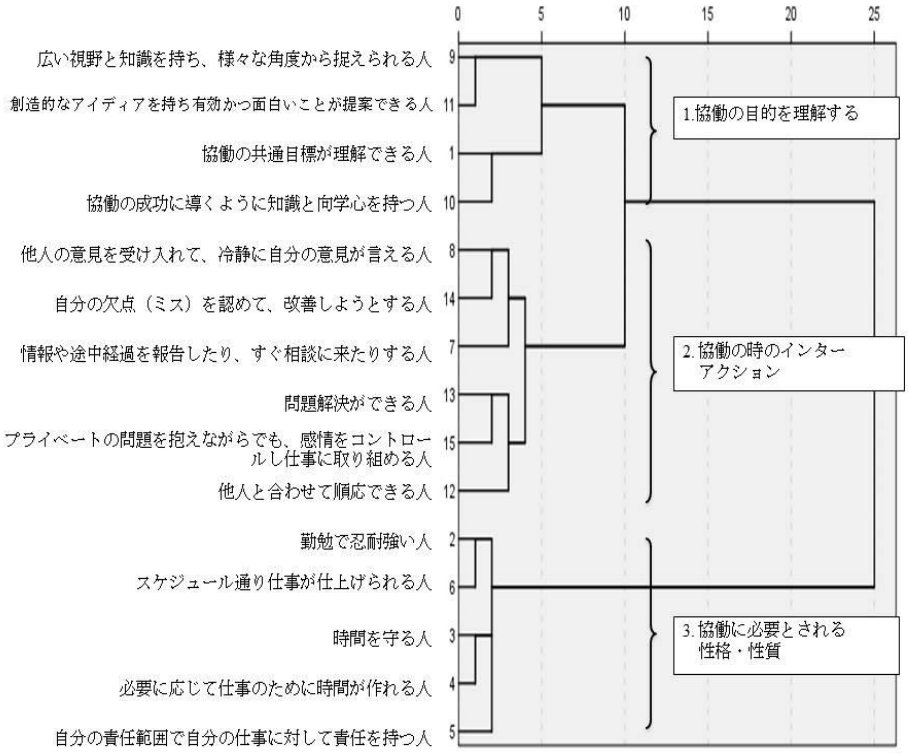

図 2 タイ人教師 B のデンドログラム

B は図 2 のデンドログラムを 3 つに分けた。CL1 は上から 10 までの 4 項目である。B はこの CL を「協働の目的を理解する」と命名した。共通するイメージは「授業と協働の目的を理解した上でより良い授業をしようとする」である。授業開始前、打ち合わせの時に教える項目と目標を決めるために協働相手と意見交換をするが、これまでの協働相手の中に意見を持たない人がいて困った。協働相手には探究心・向学心が必要だというイメージである。

CL2 は 8 から 12 の 6 項目である。B はこの CL を「協働の時のインターアクション」と命名した。共通するイメージは「協働中のコミュニケーション」である。他人の意見を受け入れたり、問題が出てきた時に話し合って解決したりすることが大事というイメージである。連絡の頻度に関しては、多すぎると疲れるし、少なすぎると互いの授業範囲が把握できず学生に悪影響を与えるので、ほど良いコミュニケーションの頻度が必要と考えている。具体的には「コース開始前はやや長いミーティングがあってもいいのだが、その後 1～2 週間に 1 回 5 分～10 分程度のミーティングだけで十分。会わなくてもメール連絡でいい」と言う。これまでちょうどいい程度のコミュニケーションだった協働相手は 2 人だけで、極端に多すぎて 2 度と組みたくないと感じさせる人も、授業の報告と連絡がほとんどない人もいたという。

CL3 は 2 から 5 までの 5 項目である。B はこの CL を「協働に必要とされる性格・性質」と命名した。共通するイメージは「協働相手の一人一人の性格」である。B は協働がうまくいくかどうかは相手次第だと繰り返し話しており、こうした性格・性質を持っている人と組めば、CL2 で述べたコミュニケーションの問題も自然になくなると感じている。

次に、各 CL 間の関係についての B の解釈を共通点を中心に示す。CL1 と CL2 の共通点は「協働すること」である。共通目標を持った上で、チームでコミュニケーションを取るというイメージである。CL1 と CL3 の共通点は「協働をサポートするもの」である。いい協働を支えるのは「共

通目標を持つこと」と「協働に必要な性格」というイメージである。CL2 と CL3 の共通点ははっきりしないが、両者は繋がっていて、CL3 を持てば CL2 もうまくやっていけると感じている。

次に、調査者の総合的解釈を述べる。図 2 のように、B の協働に対するイメージは全て「～人」で表されている。協働の成功のカギは協働相手にあるというイメージを持っていると解釈できる。B は今まで 4 人と協働してきたが、いずれの日本人教師も学生のために丁寧に授業をしているので評価できるが、丁寧すぎてはよくないとも感じている。例えば、「作成した教案通りにタイ人教師も動いてほしいと細かく指示し、ミーティングを頻繁にする日本人教師には疲れる」と述べている。反対に積極性に欠ける人も困るという。ほど良い程度のまじめな人がいい協働相手であると捉えているようである。「ほど良い」を使って繰り返し述べているもう 1 つの点が、コミュニケーションの頻度であり、多すぎないほど良いコミュニケーションのある協働を求めている。さらに、B は「できれば協働はしたくない。疲れる。 1 人で教えたほうが楽だが、学生のことを考えたら協働したほうがいい」と発言しており、協働は「学生のため」であると認識していることが分かる。また、協働のいい点は「翻訳の宿題のチェックをしてもらえること」「通訳の授業で相手になってくれること」「発音の面も雰囲気の面もタイ人教師にできないことをしてくれること」という発言から、協働は「自分を補う＝自分のため」にするものという認識もあるようである。

3.3　日本人教師 C

C は図 3 のデンドログラムを最初 2 つに分け、話を始めたが、最終的には 3 つに分けた。CL1 と CL2 の区分はデンドログラムの区分とは異なったものとなったが、C の分け方を尊重し、分析を進めた。CL1 は図 3 の上から 6 までの 5 項目である。C はこの CL を「タイの教育の方向性」と命名した。共通するイメージは「協働中のコミュニケーション」であり、タイの教育の進め方を尊重する姿勢である。相手の考え方を尊重するのは、タイでの授業のやり方、大学の方針、成績・評価の出し方など全てが分からないので、とにかく聞くということが大切だと考えているようである。そして、聞いた上で受け入れられるところは受け入れ、そうでない場合は自分の意見を言ってみるが、無理なら

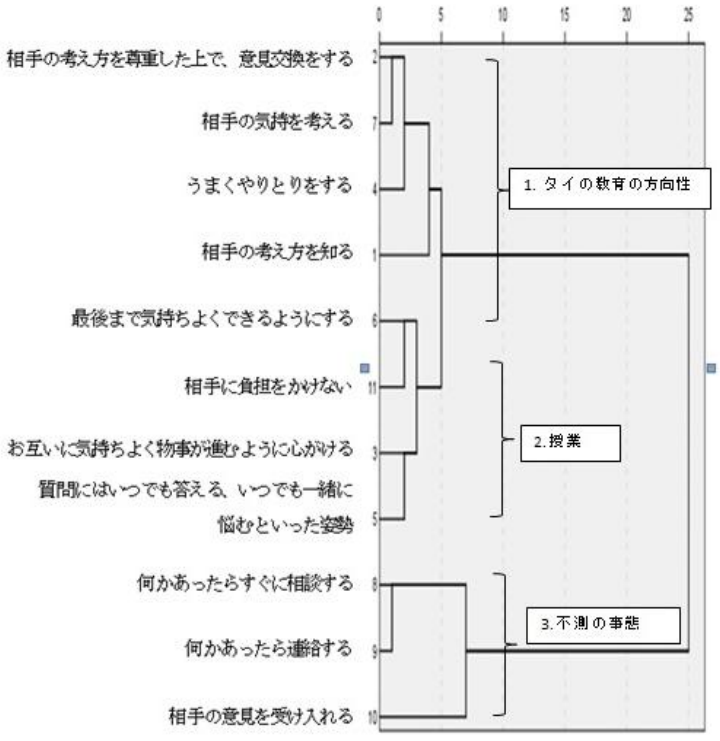

図 3 日本人教師 C のデンドログラム

諦めるというような相手の気持ちを尊重しながら進めていくのがいい協働であると考えている。また、メールでやりとりしていても、途中で誤解がないように、相手がどう思ったかなど相手の気持ちを考えながら進め、相手が心地よくこの人とチームで進めていけるという信頼を持ってほしいと願っている。

CL2 は 11 から 5 までの 3 項目である。C はこの CL を「授業」と命名した。共通するイメージは「協働で授業を進めていく上での関わり」である。協働相手であるタイ人教師に物理的にも精神的にも負担をかけないことが大事であるというイメージである。タイ人教師にこの日本人教師とは組みたくないと思われたり、このやり方はおかしいのではないかと思われるような状況がおこらないようにすることが大切であると考えている。またタイ人教師と一緒に悩むというのは授業の内容に関する問題点などについてであって、精神的な悩みではない。授業で何か問題があれば必ず一緒に考えていくという姿勢である。

CL3 は 8 から 10 までの 3 項目である。C はこの CL を「不測の事態」と命名した。共通するイメージは「協働相手にお願いするしかないこと」である。解決可能な問題である場合でも日本人であるから何もできないので、解決処理を協働相手であるタイ人教師にお願いしなければならない。またカンニングを見つけたというような問題などでも、とにかくタイ人教師に報告し、その後の処理は日本人教師がやらず、タイ人教師にお願いしなければない。また、いろいろな処理方法に関しては大学のやり方として受け入れ、全てをタイ人教師に委任してしまうと考えている。

次に、各 CL 間の関係についての C の解釈を共通点を中心に示す。CL1 と CL2 の共通点は「協働のやり方・協働における姿勢」である。協働相手が気持ちよく授業を進めていくことができるように努めるというイメージである。CL1 と CL3 の共通点は「協働相手との関係」である。いい協働を支えるのは 1 度に報告するのではなく、少しずつお知らせすることで、相手から助言をもらうためにまずは聞くことが大事であるというイメージである。CL2 と CL3 の関係は CL1 と CL3 の関係と似ており、CL3 は共通点というより CL1 と CL2 の補足事項という関係になっている。

最後に調査者の総合的解釈を述べる。図 3 のように、C の協働に対するイメージの中には「相手の気持ち」「相手の考え」というように「相手」という言葉が 11 項目のうち 5 項目に出ており、また「気持ちよく」「うまく」など相手の精神状態を重んじる表現も出てくる。ここから協働がうまくいくカギは協働で授業を行っている際には相手が精神的にいい状態にあるというイメージを持っていると解釈できる。C はタイでの協働の経験期間が短く、自分の置かれている状況がどのような異文化であるのかを分からないから、相手の気持ちを考えながら、相手の助言をもらいながら進めていくと言っている。ミーティングの頻度や形態については直接的な表現は出てこなかったものの、「まずは聞く」「意見交換して無理ならあきらめる」「話し合って同じ方向性を確かめることによって相手に負担をかけない」というように、相手に精神的負担をかけないために意見交換は大事であるという協働相手とのコミュニケーションには積極的な態度が見られる。さらに、

C は「タイの教育の進め方、タイ人教師の学生の見方などを見ながら進められたらいい協働になる」という発言もあり、そこからは協働を異文化を知る機会と捉えていることが読み取れる。

3.4　日本人教師 D

D は図 5 のデンドログラムを 2 つに分けた。CL1 は上から 16 までの 9 項目である。D はこの CL を「タイ人教師利点の有効活用」と命名した。共通するイメージは「新しい発見の楽しみ」である。多くの場合、1 つのコースをタイ人教師と分担して進めていくことになる。そのような場合、学生の違う面を見ることになるので、その異なった面を知りたいと思っている。また、授業中も自分の予期せぬ学生の反応をタイ人教師に伝え、話し合って理解したい。タイ人教師との協働においては事前に自分の考えがタイ人学習者に理解されるかどうかを確認しながら授業を進めていくことができるという利点がある。協働の進行中には、うまくいかないこと、あるいは予想がつかないことが起きることがあるが、よく連絡を取り合っていれば、物事がうまくいくと考えているようである。そして、協働で仕事を進めているのだから、日本人教師 1 人で頑張らずともタイ語でやってもらったほうがいいことは、お願いする。何をタイ語でやってもらったほうがいいかを知ることも新しい発見の楽しみと考えている。

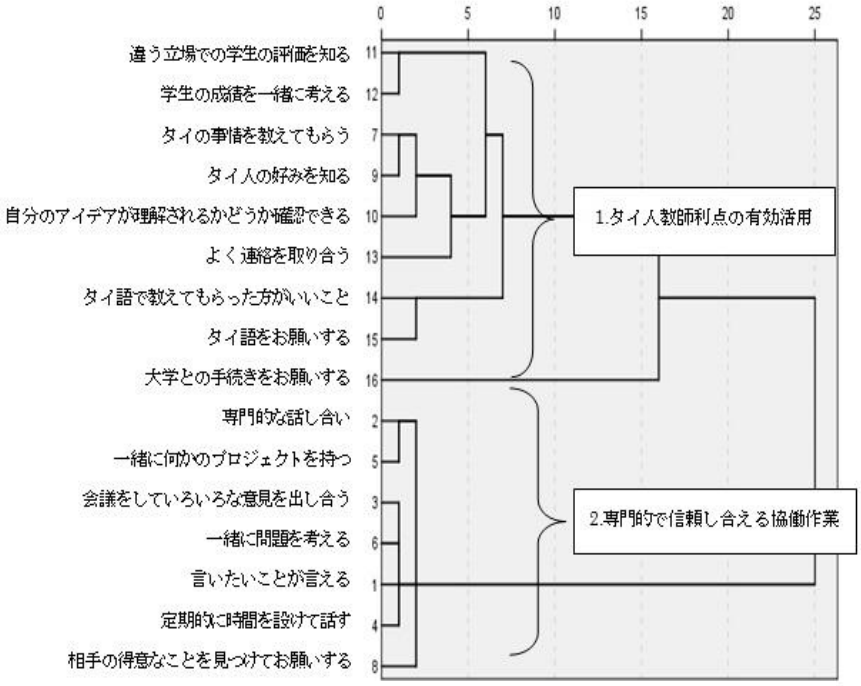

図 4 日本人教師 D のデンドログラム

CL2 は 2 から 8 までの 7 項目である。D はこの CL を「専門的で信頼しあえる場があっての協働」と命名した。共通するイメージは「協働中のコミュニケーション」である。一緒に何かのプロジェクトができれば、時間を設定し、集まって話をすることになる。忙しい教師にとっては、時間を設けて話をするのは大変なことになるが、定期的に集まって話をするということが積み重ねとなり、大変だからこそ達成感があり、喜びが感じられると考えている。「相手の得意なことを見つけてお願いする」という項目は、相手が専門的な知識があるということでお願いするという意味であり、この点においても専門的な話し合いは「協働中のコミュニケーション」であり、協働という場があるからこそ話をし、その話を専門的な知識を持っている相手と自由に話し合うと

いうことが協働の楽しさであるというイメージである。したがって、以上のイメージから連絡の頻度に関しては、多くなると考えられる。

次に、各 CL 間の関係についての D の解釈を共通点を中心に示す。CL1 と CL2 の共通点は「協働すること」である。協働でプロジェクト全体をいいものにするために「タイ人教師利点の有効活用」をするという関係にある。いい協働を支えるのはタイの特性を活かすことであり、CL2 を可能にするのは CL1 であると感じている。また、タイにいることを意識し、違いを認め、その異なった特性を生かすことが協働をうまく進めることになると考えている。

最後に調査者の総合的解釈を述べる。D は 1 人でするより、協働で何かをするほうが楽しいと考えている。違いを発見した時、その違いが葛藤を生み出すのではなく、違いを受け入れ、その違いを積極的に楽しもうという姿勢が見られる。D は刺激文から連想した項目を自分で改めて見て、自分の好きなことばかりが挙がっていると述べている。協働に対する積極的な姿勢、この発言、そしてインタビューの際にも「楽しい」「楽しむ」という表現が頻繁に使われたことからも、D は協働に対してプラスのイメージを持っていると言えよう。協働の最中の会議のイメージは「教師が小さなグループで集まり、意見が自由に出し合える雰囲気である。場が大切であって、場ができることがいい協働のイメージ」と言っている。

以上、本節ではタイ人教師 2 人、日本人教師 2 人の CL の解釈および調査者の総合的解釈を示した。次節ではタイ人教師、日本人教師それぞれの共通点を中心に考察していく。

4. 考察

タイ人教師 2 人はいずれも「学生の日本語が上手になるため」「学生が本当の日本語(日本人)に接することができるため」などというように「協働は学生のためにあるものだ」と考えている。坪根他(2010)はタイ人教師が経験の長短にかかわらず習者と深く関わっていることを指摘し、八田他(2011)はタイ人新人日本語教師には学習者のためにどうすべきかを考えるという特徴が見られたとしている。タイ人教師の協働観にも協働経験の長短に関わらず同様のことが見られた。しかし、タイ人教師は学生のためだけではなく、協働が最終的に自分の勉強になるかどうかも気にしている。すなわち「学生のため」あるいは「自分のため」という明確な「目的・目標」を持ち協働に臨んでいるのである。そして、A の CL3 に「目標達成のために」、B の CL1 に「協働の目的を理解する」があることからも分かるように、タイ人教師は協働を「目標・目的」で示された結果に至る手段と捉えているのである。したがって、タイ人教師の協働に対するイメージは「結果」に着目する傾向があると言えよう。これは協働の際のコミュニケーションの仕方にも表れている。B はコミュニケーションの頻度について、ほど良いコミュニケーションを理想としていると述べている。そして「コース開始前はやや長いミーティングがあってもいいのだが、その後 1～2 週間に 1 回 5 分～10 分程度のミーティングだけで十分(略)」や「授業開始前、打ち合わせの

時に教える項目と目標を決める」「ミーティングを頻繁にする日本人教師には疲れる」というように、協働過程にあるコミュニケーションよりも授業前の打ち合わせの項目と目標決定の方が大事だと認識している。結果として目標が達成されれば十分であるという協働観である。

一方、日本人教師は協働を「異文化の相手を知る機会」と捉えたり、「相手との違いを楽しむ」という姿勢である。C は協働経験の短さからか D のように違いを楽しむということにまで至らないが、インタビューから異文化や相手を知ろうとする積極的な姿勢が見られた。CL の解釈においてもタイ人教師と異なり、協働の結果としての目的・目標に言及するものはなかった。また、コミュニケーションの頻度に対する考え方についても、D の「定期的に時間を設ける」「細かくまめに」、C の「いい協働を支えるのは 1 度に報告するのではなく、少しずつお知らせすること(略)」という発言から分かるように、協働最中のコミュニケーションの頻度を高くする傾向があり、それが協働相手のためだとも認識している。協働を「異文化に接する機会である」「協働相手を知る機会である」と捉えている日本人教師は、いずれも協働の「過程」に着目していると言えよう。

「1. はじめに」ではタイ人教師と日本人教師の協働観の違いについての池谷他(2009)の指摘を紹介した。そこではタイ人教師の協働観は作業過程での相互作用が考慮されない「分業」「協調」であり、日本人教師の協働観は相互作用が考慮された「協働」であるとされている。ここでのタイ人教師の「結果志向」、日本人教師の「過程志向」という分析と一致するものと解釈できよう。

また、タイ人教師の自由連想項目はいずれも協働相手に求めていることであり、いい協働のための理想の相手像という内容になっている。そこには相手の変容の可能性や自分が何かするという視点はない。言わばいい協働にはタイ人教師の理想とする「完成された教師」が必要とされている。これに対して、日本人教師には協働相手への言及および相手に対する要求があまり見られず、相手への要求が並ぶタイ人教師とは対照的に連想項目の中の表現は自分が主語となり、相手との関係を捉えているものばかりである。亀川(2006)は日本語教師が自身の成長にとって重要な要素と捉えている成長要因として「他教師・職員との協調」「相対的価値からの学び」などをあげている(2)。ここで見てきた日本人教師が相対的に協働を捉えようとしていることと重なる結果であり、その協働観には「成長する教師」像があると解釈できよう。ここでもまたタイ人教師の協働観は完成されたものを目指す「結果志向」であり、日本人教師の協働観は相手との関係を考え、内省しながら進める「過程志向」と言えるであろう。

5. まとめ

本稿では PAC 分析により導き出されたタイ人教師 2 名、日本人教師 2 名の協働観を両者の相違点を中心に考察し、それぞれ「結果志向」「過程志向」の協働観を持っていることを示した。タイの協働現場にいる人は、この違いを把握することでお互いの摩擦を避けることができよう。また、

教師研修や新人教師のオリエンテーションなどでこの分析結果を取り上げ議論するといった活用法も考えられる。今後の課題としては、タイ滞在期間、教師経験年数、協働経験年数などの時間的要因を加えて事例を増やし、協働観の変容を明らかにすることが挙げられる。

注

(1) 本稿は第 10 回日本語教育国際研究大会（2011 年、中国天津）での口頭発表の内容に加筆修正を加えたものである。

(2) 亀川(2006)では因子分析によって日本語教師の成長要因を、これらに加えて「自己に対する向上心」、「専門的力量の形成」の合計 4 因子を抽出している。

参考文献

池谷清美・中山英治・片桐準二・カノックワン-ラオハブラナキット片桐(2009)「タイ人教師と日本人教師の日本語教育協働現場における課題－修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチによる仮説モデルから－」2009 年度豪州日本研究大会・日本語教育国際研究大会配布資料

池田広子(2007)『日本語教師教育の方法－生涯発達を支えるデザイン』鳳書房

片桐準二・Kanokwan Laohaburanakit KATAGIRI・池谷清美・中山英治（2011）「タイ高等教育の日本語教育協働現場における「成長する教師」の可能性―タイ人教師が経験する協働現場の実態分析からの考察―」『国際交流基金バンコク日本文化センター日本語教育紀要』第 8 号、国際交流基金、pp35-44

亀川順代(2006)「日本語教師の成長に関する意識調査－自己成長に関わる諸要因の基礎的研究－」『日本語教育』 第 131 号、日本語教育学会、pp23-31

国際交流基金「海外日本語教育機関検索」『国際交流基金』
＜http://www.jpf.go.jp/j/japanese/survey/area.html＞　2012 年 3 月 22 日

坪根由香里・嶽肩志江・八田直美・小澤伊久美(2010)「PAC 分析によるタイ人新人・経験日本語教師の『いい日本語教師』像の比較」『世界日語教育大會【論文集・予稿集】』CD403 大新書局

内藤哲雄(2002)『PAC 分析実施法入門［改訂版］―「個」を科学する新技法への招待―』ナカニシヤ出版

八田直美・小澤伊久美・坪根由香里・嶽肩志江(2011)「PAC 分析法と質問によるタイ人新人日本語教師のビリーフ調査－ノンネイティブ新人教師にとっての研修の意義を考えるために－」『第 20 回小出記念日本語教育研究会予稿集』、pp41-44

古別府ひづる(2008)「タイ中等教育機関におけるタイ人日本語教師の良い日本語教師観－PAC 分析と半構造化面接より－」『国際交流基金バンコク日本文化センター日本語教育紀要』第 5 号、pp37-46