

海外学習環境における学習リソースについての一考察 ——タイ・日間を結んだ遠隔授業実践の改善を通じて——

牛窪隆太

1. はじめに

海外の日本語教育現場において課題とされるものの一つに、学習リソースの問題がある。日本国内の日本語環境に身を置くことができる就学生や留学生に比べ、日本語を学習しながらも教室の外では日本語に触れる機会がまったくないという孤立環境で、学習者にとって有効な学習環境をいかに整えるかという問題は、海外の教育現場に携わる教師にとっても大きな課題であろう。近年のIT技術の発達にともなって、インターネット環境の整備が革新的に進み、日本語教育においても、日本から海外に向けて、インターネットを利用して学習リソースを提供しようという流れが盛んになってきた。確かに学習リソースがあふれる日本から海外に向けてリソースを提供することにより、海外での日本語環境をより日本国内での日本語環境に近づけることは、学習者にとっても、現地で孤軍奮闘する教師にとっても非常に意味のあることである。

しかし一方で、海外の教育現場では、近年、日本のサブカルチャーを通じて日本や日本語に興味を持ち、日本を訪れる予定のないまま、日本語学習を継続している学習者も増加している。そのような学習者にとって、日本語を学習する意味とは、決して場所としての日本に集約されてしまうものではなく、現地で学習者が置かれている環境の中にこそ見出されるべきものなのではないか。つまり、リソースを考える際にも、日本から海外へという一方向的な提供ではなく⁽¹⁾、日本と海外を双方向的に捉えた方法を考えるべきなのではないかと思われる。

この問題を考えるために、本稿では、遠隔授業のシステムを示し、筆者が以前勤務していたタイ・バンコクにある民間日本語学校と日本国内の大学を結んで3年にわたって行った遠隔授業プログラムの実際とプログラム改善の経緯を提示する。その意味に考察を加えることから、リソース提供の双方性の問題について論じ、海外の学習環境における学習リソースの意義について提言する。

2. 遠隔システムを利用した日本語学習

遠隔教育と一口に言っても、その形態は使用される文脈によって、さまざまである。伊(2005)によればネットワークの形態により、①双方向で時間が設定されているもの(衛星通信、TV会議システム)、②片方向で時間が設定されているもの(テレビ、ラジオ)、③片方向で時間が自由なもの(ビデオオンデマンド)、④双方向で時間が自由なもの(インターネット、イントラネット)に4分類することができ、それぞれ①予備校のサテライト授業、市民講座、企業内でのTV会

議システム利用研修、②放送大学、教育番組、③映像情報の閲覧による学習、④Web Based Trainingなどの自己学習への応用などという文脈での実践がなされているという。本稿で取り上げる「遠隔授業」とはビデオ会議システムを使用したもので、上記の分類の①にあたる。

あらかじめ作成されたコンテンツを Web 上にアップロードし、それを学習者が自身の都合の良い時に学習するという③や④などの形態では、学習者がそれぞれ都合のいい時間に学習をすすめることができるが、近年、重要視されるようになったコミュニケーションにおける言語運用能力に着目した場合、実際に学習言語を用いてリアルタイムにやり取りをするメリットは大きく、①や②のように、双方が同じ時間にシステムにアクセスする必要性が出てくる。このように考えるのであれば、特に言語教育の分野においては、遠隔教育でとくに注目されがちな多数の学習者が一度にコンテンツにアクセスし、学習をすすめることができるというようなツールとしての利便性だけではなく、教育プログラムとしてどのようなことができるのかという、そのコンテンツの質が問題になってくるだろう。

ビデオ会議システムを活用した実践は、前掲の伊(2005)の他にも、宮崎(2002)、原田(2004)、早川・河住(2005)などでの報告がある。しかし、先行研究の視点は、主に学習ツールとしての可能性を論じたものであり、そのプログラムにどのような意味があるのかという、そのコンテンツの質にまで踏み込んだ議論はされていない。次項では筆者が行った実践を提示し、その問題点と実践の改善プロセスを示す。

3. 分析対象と分析方法

筆者はタイにある民間日本語教育機関と日本国内の大学を結んで、遠隔授業を行ってきた。この項では、その実践の枠組みの実際と問題点を示し、その改善プロセスを質的に描く。

改善プロセスを描く際に、分析対象としたのは、1)大学側に提出していた遠隔授業計画書、2)学習者への事前配布資料、3)活動に際して教員側で作成した配布シート、4)学習者の提出物、5)遠隔実践に参与観察した際につけていた教員のメモ、6)授業後のアンケート調査結果、7)日本側学生チューターから提出された各セッションの報告書の7点である。分析では、これら7点を質的・縦断的観点から検討した。質的方法を採用した理由は、本稿が活動における学習プロセスの解明ではなく、活動全体の枠組みと設定意図を示し、実際の活動の流れとその問題点から改善プロセスへという一連の流れを描くことを目的としているためである。日本語教育においては、このような具体的な流れを示した報告はまだ多いとはいえない状況ではあるが、現場の教師が自身の教育実践の改善の転機を提示し、それらを共有することを通じて、より豊かな実践が構築されるという考えのもとにこのような分析デザインを行った。分析中、それぞれのデータはできる限りそのまま提示するように心がけたが、教員のメモや報告書からの内容は、意味理解を優先し、場合によってはそのまま提示するのではなく、活動の流れの中での意味として記述した。また、

プログラム担当者としてそのときに感じた実感もできる限りそのまま盛り込むようにし、プログラム改善のプロセスをリアルに描くことを目指した。

4. プログラム実践1

4.1 設計

2006年に行ったプログラムでは、筆者が赴任したばかりということもあり、今後の遠隔授業の方針を探ることが必要であると考えたことから、比較的緩やかなプログラムを組んだ。対象となったクラスは、全日制コースのうち、初中級クラスと中級クラスの2クラスであった。遠隔授業の双方向性を活かしつつも、初対面の日本語話者とインターネット上で会話をしなければならぬという学習者の心理的負担への配慮から、あらかじめトピックを設定し、そのトピックについてお互いに質問をするという活動を考えた。実際の活動では、日本側のチューターとなる大学生4名にリードをお願いしつつも、それほどプログラムの枠組みにこだわる必要はないと指示し、あくまでもその場の会話の流れに任せることとした。スケジュール、また設定したプログラム内容は以下のとおりである。

◆スケジュール

- ・2006年6月16日、20日、23日、27日、30日の全5回実施。
- ・1回当たりパソコン2台×3セッション(計6セッション)を行う。(全日程で計30セッション)
- ・タイ時間15:00(日本時間17:00)から開始。(1セッション30分×3セッション)

◆プログラム

[初中級クラス] 9名 活動: 観光地紹介

- ①日本で行ってみたいと思っている観光地についてあらかじめ質問項目を準備し日本側学生に質問する。セッションの最後にタイで行ってみたいと思っている観光地とその理由を聞く。
- ②日本側の学生がタイで行ってみたい観光地について紹介する。

[中級クラス] 4名 活動: 「テーマ」のあるインタビュー活動

- ①学習者それぞれの興味に即してインタビューのテーマを決定し、あらかじめ日本側学生に準備をお願いした上で、セッション時にインタビューを行う。
- ②日本側学生から提示されたテーマについて準備をし、セッション時にインタビューに答える。

初中級クラスでは、学習項目である提案や勧めの表現の実際運用を意図しながら、それを双方向的なやり取りの中に位置づけるインフォメーションギャップとして活動を設定した。中級クラスでは、より大きな枠組みの中での日本語使用を目的として活動を設定した。テーマを選ばせる際には、表面的なタイ日比較などではなく、個人の実生活に根付いた関心に即したものを選ばせることで、セッションでの話題を「私的領域の話題」(鈴木 2005)とすることを意図した。

4.2 実施と結果

活動の実施と流れを説明した段階で学習者から出されたテーマ例は以下のとおりである。

[初中級クラス]：観光地紹介 テーマ例

名前	テーマ	質問項目
ファン(女)	北海道	どんなところですか／デートにはどんなところがいいですか／私はカニが食べてみたいですが、どう思いますか／もし一緒に行くなら何を紹介してもらえますか／何か気をつけた方がいいことがありますか【省略】
ポーン(男)	横浜	観光名所はどこですか／観光するのにどのくらいかかりますか／何がおいしいですか／東京から電車でどのくらいかかりますか／ロマンチックなところだそうですが、一人で行かない方がいいですか【省略】
エーク(男)	東京	東京でいちばん有名な食べ物は何ですか／東京へ行くなら何月に行くといいですか／ディズニーランドへ行くなら、どうやって行きますか【省略】

※名前は仮名【すべて学習者提出物より】

[中級クラス]：テーマのあるインタビュー テーマ例

名前	テーマ	質問項目
ヌン(女)	アルバイト	あなたにとってアルバイトはどのくらい大切ですか／今、アルバイトをしていますか、1週間に何回ぐらいしますか／アルバイトの給料は1ヶ月いくらですか／そのお金は何に使いますか／今までで一番楽しいアルバイトは何ですか【省略】
エー(女)	大学	大学はどんな大学ですか／建てられてから何年ぐらいたちますか／大学の生活はどうですか、何学部で勉強していますか／入学試験を受ける前、どのくらい勉強しましたか／大学の先生はどうですか、きびしいですか【省略】

※名前は仮名【すべて学習者提出物より】

初中級のクラスでは、学習者がそれぞれに行ってみたい場所、興味がある場所について、質問項目を立て、セッションの準備を行った。学習者の中には、次の休みに実際に日本へ観光に行く予定の者もあり、かなり具体的な質問項目も見られた。中級クラスでは、より大きなテーマから自身と関わりのある内容について質問項目を準備した。アルバイトをテーマに選んだ学生は、自分もアルバイトをしたいと考えており、大学生のアルバイトについて興味を持ったようであった。

各セッションが始まると、話すべき内容が設定されていることで「学習者がリラックスしている【教員メモ】」様子が観察され、「授業ではあまり話さない学生がよく話している【教員メモ】」場面も多く見られた。また、日本側学生に対しても、その場の会話の流れに応じて欲しいという指示を出していたことから、思わぬ方向に話が展開し、質問項目にそれほどとらわれずに、会話が展開している様子も観察された。【教員メモ】

これらのことから、初対面の場面においてあらかじめ話すべきトピックを設定することで、学習者の心理的負担を軽減するという当初の狙いは、ある程度の成果があったと考えることができる。授業後に学習者に対して行ったアンケートの結果(13名中11人から回収)でも、遠隔授業について「とてもよかった」と答えた学習者2名、「よかった」と答えた学習者が9名おり、学習

者が一定の満足感を持って活動を終えたことがうかがえた。その理由として挙げられているものは以下のとおりである。

先生以外の人と話す機会(4名)／日本語を話す練習(2名)／発音の勉強(4名)／自分の日本語が通じた(1名)／面白い・新しい経験(2名)／日本語を使って友達ができた(2名) 【タイ側学生アンケート結果】

4名の学習者があげた「先生以外の人と話す機会」という理由、それ以外にも1名の「自分の日本語が通じた」という実感は、海外で日本語を話す相手が教師以外いないという環境において、このようなプログラムで日本の学生と直接話す機会を持つことの意義を改めて認めることができるだろう。日本側学生に対して行ったアンケートの結果を見ると、4名中3名が改善点としてセッション回数の少なさを挙げ、うち一人はその理由について「2回のセッションだとせっかく仲良くなれたと思ったら終わってしまうので、物足りなく感じた」【日本側アンケート結果】と述べていた。確かに、一回目のセッションでは、お互いについて全く情報を持たずに話し始めるため、お互いをよりよく知るためには、プレ活動を組み込む必要があると感じさせられた。。

このように、アンケート結果からも多くの肯定的な声が聞かれ、プログラム担当者としても、改善点はあるものの、ある程度の成果を持って終えたと思われた活動であった。しかし、ある日本側学生が書いた報告書には、以下のような記述もあった。

タイの学生さんで、普段教室であまり発言しない人が積極的に話していた、また普段日本人と話す機会のない学生が日本人と直接話すことができた、ということを知って、この遠隔チューターの価値が改めて認識できたように思える。しかし、大学院生という立場から見ると、**ただ学習者と話すことだけが仕事**だと、忙しく時間の限られた生活の中では**あまり参加意欲が湧かない**かもしれない。他のTAや個人チューター(学習者と直接会って教える場合)の仕事を優先してやりたいと思うってしまう。 【日本側学生報告書より】

彼女は大学院に所属する学生であり、他の学部生のコーディネーター役としてこの活動に参加していた。ここで注目したいのは、記述中に見られる「ただ学習者と話すだけが仕事」「参加意欲が湧かない」という実感である。これを単なる一人の参加者の感想と捉えることもできる。しかし、タイ側の学生のアンケート結果に「日本語を話す練習」「発音の勉強」などが挙げられているように、この活動において彼女は、タイ人学習者の日本語の練習相手としてのみ存在することを強いられていたのではないかと思われた。つまり、インターネットを使った遠隔授業が、教室外で日本語を使う機会の少ない学習者にとって絶好の日本語使用の機会となる反面、「日本語話者と話す」こと自体がプログラムの目的となってしまうことで、日本側の学生は単なる日本語の練習相手になってしまうのである。報告書からは、彼女にとってはこの活動が、ただ日本語で話すだけの無機質な活動となってしまうことがうかがえる。この意味においては、当初、想定し

ていた双方向性とは、ただ日本語でやり取りをするという意味においてのみの双方向性であり、結局は、日本からタイへ発信された、話し相手というリソースをタイで消費するという一方向的な活動になっているのではないかと思われた。

プログラム内容を組みなおすに当たって、前回のプログラム内容を批判的に検討した結果、以下の4点が課題となった。

- 1)活動の目標が日本語を話すこと自体を超えていない
- 2)活動の内容が双方の学生の実生活から分断されている
- 3)活動の内容がやり取りをする必然性の低いものになっている
- 4)活動の内容が日本側学生にとって意味のあるものになっていない

上記の1)は前プログラムにおいては、日本語を使って日本語話者と話すこと自体が目的化しているということである。初中級クラスの観光地についての質問をするというタスクは、クラスでの学習項目の実際運用を意図しているが、コミュニケーションを行う意味が、相手に日本語で質問すること自体に位置づけられてしまっている。2)は、話すべき内容が学生の実生活の延長線上に位置づけられていないということである。中級クラスで行ったテーマ性のあるインタビューでは、学生の実生活から話題が発生しているが、初中級クラスの活動は、場合によっては、今後、行く予定もない観光地について相手に質問しなければならないということになる。このことは、3)の相手とやり取りをする必然性という問題につながる。そして、タイ側の学生にとって、プログラムがある意味を持つと同じように、日本側学生にとっても意味のあるプログラムをデザインすることが必要であると考えた。

以上の問題点を踏まえ、活動の改善を行った。次項ではその実践を示す。

5. プログラム実践2

5.1 設計

2007年(1学期、4学期)と試行錯誤を重ね、2008年2学期の遠隔授業では以下のようなプログラムを組んだ。

◆スケジュール

- ・2008年6月2日、4日、9日、11日、16日、18日の全6回実施。
- ・1回当たりパソコン2台×3セッション(計6セッション)を行う。(全日程で計36セッション)
- ・タイ時間15:00(日本時間17:00)から開始。(1セッション30分×3セッション)

◆プログラム

[中級クラス] 13名 活動:「思い出のもの」作文交換活動

- ①日本側学生に読んでもらうことを前提に、タイの作文授業内で「思い出のもの」(400字～600字)を作成する
- ②同様にタイ側学生に読んでもらうことを前提に日本側チューターに作文執筆を依頼。その際に活動の意図と目的を明文化したものを送付し目的の共有化を図る

- ③双方で自己紹介シートを作成し、事前に E メール交換活動を行うことで、セッション前の準備を行わせ、セッション自体の文脈化を図る
- ④セッション前にお互いの作文を読み、相手に質問したいことを考えてくる
- ⑤セッションでは、実物などを用いて思い出のものについてのプレゼンテーションを行い意見を交換する
- ⑥毎回のセッション後に、日本側コーディネーターと反省会を行い、次回以降の方針を決定する
同時に日本側学生から提出される報告書を E メールで共有、活動での発見や問題意識について、日本側タイ側双方のコーディネーターからフィードバックを行う
- ⑦すべてのセッション終了後に、タイの日本語授業内で相手についてわかったことを紹介する活動を行う

参加した日本側学生の中から、大学院生にコーディネーター役を依頼し、学部生 4 名がチューターとして参加した。まず、プログラム自体を学習者の生活の延長線上に位置づけるために「思い出のもの」についての作文を共通課題として設定し、授業内で相手を意識して書かせた作文についての意見交換の場を遠隔授業に位置づけることで、活動自体の文脈化を図った。

それと同時並行的に、タイ日双方で顔写真を付けた自己紹介シートを作成し、これを E メールで交換することとした。これにより、遠隔セッション自体を学習者の生活に関連付けること、また、あらかじめセッション相手の情報を得ることで、単に作文を読んで話すのではなく、セッション相手を理解するためのツールの一つとして作文を位置づけ、学習者の活動に対する動機付けを掘り起こすことを意図した。日本側学生にも以下の資料を事前に配布し、活動の目的を共有した上で、動機付けを掘り起こすことを目的として同様の作文を書くことを課題とした。

この活動にはいくつか隠れた意図があります。まず、作文を書く動機です。[コース名]コースの中では、作文の授業があるのですが、教室の中で書かれた作文は日本語の練習のために書かれることが多く、それを読むのも教師だけということが多いのが現状です。今回の活動に参加する学生たちは、[学校名]大学の学生のみなさんに読んでもらうことを念頭に作文を書きました。(中略)最後に、チューターの方に作文を書いてもらうことについてです。(中略)つまり、タイの学生に伝えるために作文を書くということです。(中略)作文を書くときに、そのことを考えることで、自分の日本語と向き合うというのはなかなかできない経験だと思います。その経験からチューターのみなさんも何か得るものがあるのではないかと期待しています。この意図で、作文は、漢字にふりがなをつける程度で、そのまま学生に配布します。

【配布資料より】

また、毎回のセッション後にタイ側・日本側のコーディネーター間において反省会を行い、問題を共有した上で、その都度、次回以降の活動の方針を決定することで、プログラム自体に柔軟性を持たせることを意図した。これまでの遠隔授業でも、日本側学生に対しては、各セッション後に報告書の提出が義務付けられていたが、これを E メールでコーディネーターとチューター全員に送信することとし、活動の中での気づきや疑問点を共有できるようにした。

5.2 実施と結果

プログラム開始後、前回と比べて遠隔授業で大きく変わったと感じた点は、「Eメールでの自己紹介シートや作文を読むために学生たちが自主的に質問に来るようになった」【教員メモ】ことである。日本側学生から送られた自己紹介シートや作文の内容について他の学生と話し合い、理解を確認している姿もよく見られた。セッションに入る際、プリントアウトされた作文には「意味や質問が書き込まれていた」【教員メモ】こと、セッションで「自己紹介シートに書かれた内容について話している」【教員メモ】様子が観察されたことから、活動に対する動機付けを掘り起こすという意図はある程度達成されたと思われる。授業後に学習者に対して行ったアンケートの結果(14名中12人から回収)でも、「とてもよかった」と答えた学習者2名、「よかった」と答えた学習者が8名であった。

それでは、日本側学生はこのプログラムをどのように捉えていたのだろうか。日本側学生に対して行ったアンケートの結果(4名中4名から回収)は以下のとおりである。

項目	回答
満足度(選択式)	とてもよかった(4名/4名)
作文交換活動について(記述式)	作文を交換することで自分の考えや思いを文字にして考えさせることは大変だと感じた/学習者と日本語で話すことの大変さを実感した/お互いの作文を読み合うことで相互のコミュニケーションができた/セッションで話す内容も目的意識もはっきりしていた
自己紹介以外に相手とEメールを交換したか	した(4名/4名)
Eメールで話したことは遠隔授業で話したことと関係があったか	関係なかった(2名) 関係あった(2名)話が進まなかったり途中で止まったりしてしまったりしてしまったときに役に立った/タイの学生が自然に色々なことを質問できる環境を作り出すきっかけになった/セッションや自己紹介の内容について、これから更に会話が発展することを期待している
また参加したいか(選択式)	ぜひ参加したい(4名/4名)
理由(記述式)	率直にとっても楽しかった。タイの学生の姿勢に刺激を受けた/一回一回のセッションが自分の日本語教育能力のためになっていると思う/相手がとても喜んでくれてうれしかった/日本語のことを考えることができた/純粋にタイに興味を持つことができた

アンケートからは、日本側学生が高い満足感を持ってプログラムを終えたことがうかがえる。また、作文を交換するという活動内容についても、事前に作文を交換することで、相互のコミュニケーションができること、セッション内で話す内容や目的意識が明確になることも指摘されている。

今回のプログラムでは、セッション中に、交換した作文には書かれていない内容をタイ側学生と日本側学生が共有して話している場面が多くみられた。そのため、アンケートでは、Eメール

交換と遠隔セッションの相関を探る項目を入れたが、回答からは半数のペアで遠隔セッションと並行して E メールのやり取りを行っていたことがわかる。この意味では、今回のプログラムが、E メールという、学生にとって日常性の高いツールと関連性を持って進められていたということが出来るだろう。「また遠隔プログラムに参加したいか」という問いに対しては、全ての学生が「ぜひ参加したい」を選び、その理由として「タイの学生の姿勢に刺激を受けた」こと、「日本語のことを考えることができた」こと、「セッションが自分の日本語教育能力のためになる」ことなどを挙げている。このことから、本プログラムにおいては、日本側学生がタイ側学生にとっての単なる日本語の練習相手ではなく、タイ側学生とのやり取りを通じて、様々な学びを経験する主体として存在していたことがうかがえる。この意味において、日本からタイへという一方的なリソースの提供ではなく、双方向的かつ相互作用的な学びを引き起こす⁽²⁾プログラム運営という当初の目標はある程度達成されたのではないかと考える。

同時にプログラムの内容自体については、まだ改善の余地がある。今回のプログラムでは、「思い出のもの」という作文交換活動を軸にしたが、作文について質問するという枠組みがあることで、セッションでの会話が質問と回答というパターンの繰り返しになってしまう場合があること、また、作文のトピックに興味を持てなかった学生からは、他のトピックで話したかったという声も聞かれた。確かに、必然性という意味では、自己紹介シートを交換しているとはいえ、見知らぬ相手と作文を交換して話をするという活動自体がある種特異な設定であることを考えれば、先に顔を合わせたのちにお互いの作文のテーマを決めてから作文を書くなど、より学習者を有機的に巻き込むための工夫が必要であると考ええる。

6. 海外の学習環境におけるリソースの意義

以上、タイ・日間を結んで行った遠隔授業プログラムの実際とその問題点を指摘し、日本側学生にとっても意義のあるプログラム運営という観点から、双方向的かつ互惠性のあるプログラムへの改善の経緯を見てきた。1項で取り上げたように、サーバーに蓄積されたコンテンツを片方向的に提供する形態ばかりではなく、今後は、日本語教育においても、インターネットの持つ双方向的な特性を活かしたプログラムが多くなることが予想される。その際に重要になってくるのが、プログラムの内容であり、人的リソースとしての日本人協力者の位置づけである。

リソースというものは本来、消費されていくものである。しかし、実践1で大学院生が指摘した「ただ日本語を話すだけの仕事」という観点は、遠隔プログラムの接触場面において、日本人協力者が日本語の練習相手として一方的に消費されていく可能性があることを意味している。この課題に取り組み、より双方にとって意味のある、真の意味での双方向的なプログラムを考えるべきは運営を担当する個々の教師であると考ええる。この点について、トムソン・舩見(1999)では、海外の学習環境において、日本人協力者が担う役割について論じ、教師がコーディネーターとし

て重要な役割を果たすことが指摘されている。しかし、ここで考えなければならない教師の役割とは、学習者に日本語使用の機会を与えるためにどのような協力者を想定するかということではなく、教師が日本人協力者をどのような存在と捉え、どのような相互作用に学習を位置づけて、プログラムに配置するかということであろう。つまり、プログラム運営者である教師自身の学習観や教育観といったものこそが、リソース活用において重要になってくるのであり、それによって参加者の学習リソースとしての意味が決定されるのである。そう考えるのであれば、この問題は、今回取り上げた遠隔授業においてのみならず、海外の学習環境で行われている日本人協力者を巻き込んだプログラム全般において、考えなければならない問題であると言えることができるだろう。

最後に、本稿ではプログラムの枠組みを示し、その改善の実態を描くことを目的としたため、プログラムにおける学習の詳細には触れられていない。遠隔授業における学習プロセスを明らかにすることを課題とし、今後も双方向的なプログラム開発を探っていきたい。

注

(1)これに関連して、宮崎(2002)は「理論・実践両面で、日本の日本語教育が情報発信面でのリーダーであり続ける必要はない」としている。

(2)川上・牛窪(2008)では「動態性」の観点からこの実践を取り上げた。

参考文献

- 川上郁雄・牛窪隆太(2008)「タイ・日本間における動態性日本語教育の可能性」『東南アジアにおける日本語教育の展望』日本語教育国際シンポジウム予稿集、pp.178-181
- 鈴木伸子(2005)「留学生に対する日本人協力者の個人化した説明が談話の展開に与える影響」『リテラシーズ』1、くろしお出版、pp.55-68
- トムソン木下千尋・舛見蘇弘美(1999)「海外における日本語教育活動に参加する日本人協力者—その問題点と教師の役割—」『世界の日本語教育』9、国際交流基金、pp.15-28
- 原田明子(2004)「ビデオ会議システムを利用した遠隔教育の試み」『バンコク日本文化センター日本語教育紀要』1号、国際交流基金、pp.39-49
- 早川直子・河住有希子(2005)「早稲田エデュケーション・タイランドとの遠隔教育」『早稲田大学における遠隔日本語教育』、早稲田大学日本語研究教育センター、pp.23-36
- 宮崎里司(2002)「接触場面の多様化と日本語教育：テレビ会議システムを利用したインターアクション能力開発プログラム」『講座 日本語教育』第38分冊、早稲田大学日本語研究教育センター、pp.16-27
- 伊智鉉(2005)「遠隔教育の理論的背景とその周辺」『早稲田大学における遠隔日本語教育』、早稲田大学日本語研究教育センター、pp.1-7