

タイ人教師と日本人教師の役割分担から生まれる「つながる」動き ——タイ国 R 大学日本語学科を例に——

香月 裕介

1. はじめに：研究の目的

海外の日本語教育現場において、教師はしばしば「現地教師／日本人教師⁽¹⁾」という二項対立の形で言及される。それは、「役割」という観点からも同様であり、石井（1996）や平畑（2008）など多くの論文で各々の役割について論じられている。しかし、海外の日本語教育機関全体の四割以上の機関で日本語を母語としない現地教師と日本語を母語とする日本人教師が共に働きながら日本語教育に従事しているという報告が国際交流基金（2008）でなされているように、この区別は両者を完全に隔てるものではない。役割分担による両者の分離があることは否定できないものの、それだけでなく両者が協力して「つながる」ことを志向する動きが存在し、この「つながる」動きを明らかにすることが必要であると考えられる。そして、この両者の「つながる」動きを明らかにするには、同じ機関で共に働く中で、両者が形成される役割を超え、どのように互いに働きかけるのかを捉えることが必要となってくる。

そこで本稿では、現地教師と日本人教師が共に働く機関の一つであるタイ国 R 大学⁽²⁾日本語学科の現地教師（以下、タイ人教師）を対象にした調査および分析から、タイ人教師が日本人教師との役割分担による両者の区別を経てどのように「つながる」動きを志向するのかを明らかにすることを目的とする。

2. 先行研究

本章では、海外の教育現場における現地教師と日本人教師の関係に焦点を当てた研究について概観する。

まず、岡本（2010）は、チームティーチングにおける「ネイティブ」教師と「ノンネイティブ」教師の意識と学びについてまとめたものである。その中で、「ネイティブ」教師は「ノンネイティブ」教師が持ち得ないメリットを持っている、という意識が「ノンネイティブ」教師にはあり、そこに安心感を感じていること、「ネイティブ」教師は「ノンネイティブ」教師が自身の特徴と経験を活かした実践を行っていることへの気付きがあったことなどを述べている。そして、「両者が‘we’という同じ立場に立ってお互い学び合うことで、よりよい実践が可能になる」（岡本 2010:233）としている。チームティーチングという現地教師と日本人教師の関わり合いの場から意識や学びを明らかにした点は評価できるが、そこから両者がどのように理解し合い、歩み寄っていくのかについては述べられていない。

佐久間（1999）では、タイでの日本人日本語教師への聞き取り調査から、日本人教師の求められる姿勢のひとつとして「“協力”や“連携”などについて理解を深める」ことを挙げている。このことは「海外での現地の人々と日本人との間でも、海外の関係者と国内の関係者との間でも、個人レベル・機関レベルを問わず、それは不可欠な」（佐久間 1999:102）ことであり、現地教師と日本人教師の間にももちろん当てはまることであると言える。

海外の日本語教育現場において教材作成が「どのようになされているか」を論じたものに、古川（2005）がある。古川（2005）では、教材の協働作成経験を持つ非母語話者教師・母語話者教師を対象にインタビュー調査を行い、M-GTAの手法を用いて分析を行っている。その結果、教材作成においては「動機付けの強化」と「教材作成共同体の確立」が必要であり、「基準の共有化による作業の焦点化」と「現地の文脈での評価」を経て完成に至り、結果「教師としての学び」を得るというプロセスを明らかにした。また、そのプロセスの中で「みんなで作る」という意識が芽生えていくこと、教材作成者間のコミュニケーションが重視されていることも指摘した。古川（2005）の分析は「現地教師／日本人教師」という区分が念頭にあるわけではないが、両者を交えた教材作成現場の中で全体がひとつにまとまっていく要因とプロセスを明らかにしたことは示唆に富むものである。

タイの高等教育機関におけるタイ人教師と日本人教師の協働に焦点を当てたものには、池谷他（2009）、カノックワン（2010）、中山（2010）などの一連の研究がある。これらの研究では、「タイ人教師と日本人教師と一緒に1つの科目を教えたり、学校行事などを行ったりした経験」（カノックワン 2010:41）である「協働経験」を通して、タイ人教師と日本人教師双方にどのような変容が見られたのかをM-GTAの手法を用いて分析している。その結果、①タイ人教師がもともと持つ「仕事観」「指導観」が日本人教師の「仕事観」「指導観」との出会い、ぶつかりによって変容していく過程、②日本人教師が日本式の「仕事観」「指導観」を持ち込むことでタイの教育現場の現実と対峙し、その中で自己の「仕事観」「指導観」を修正していく過程が明らかになった。またそれだけではなく、③タイ人教師の「仕事観」「指導観」の変容がマイナスに働き協働の拒否に至る過程、④日本人教師がタイの「仕事観」「指導観」に適応できず離れていく過程も見られることを浮き彫りにした。タイ人教師と日本人教師それぞれの「仕事観」「指導観」の違いとその衝突による変容を示したことは現地教師と日本人教師の関係構築を考える上で非常に重要なことであり、池谷他（2009）ではコミュニケーションを通して互いのことを理解すること、協働について一緒に考えていくことの必要性を述べている。

本稿の調査・分析はこれらの先行研究の延長上に位置づけられる。特に、池谷他（2009）で提言されている「両者の理解」、すなわち「つながる」動きがどのように現れるのか、その過程を明らかにするものである。

3. 調査・分析の方法

3.1 インフォーマント

インフォーマントは、R 大学日本語学科のタイ人日本語教師 5 名 (A, B, C, D, E) である。インフォーマントに対しては、筆者自身が日本語学科宛に協力を依頼し、同意を得て調査を実施した。そして、これらインフォーマントを「R 大学のタイ人教師」という分析焦点者⁽³⁾として扱い、分析を行った。

3.2 調査法：インタビュー⁽⁴⁾

調査は、半構造化インタビューの形式で、2010 年 2～3 月に筆者自身が R 大学で行った。一人あたりのインタビュー時間は約 1 時間であり、日本語でのインタビューを行った。内容は全て本人の承諾を得て IC レコーダーで録音し、文字化したものをデータとして分析に用いた。

3.3 分析手法：M-GTA

分析には、M-GTA (Modified Grounded Theory Approach, 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ) の手法を採用した。M-GTA は「データの解釈から説明力のある概念の生成を行い、そうした概念の関連性を高め、まとまりのある理論を創る方法」(木下 2007, p.35) である。M-GTA を用いるメリットとして、理論化を目指す分析法でありながら grounded-on-data (データに基づく分析) に則ることで、常に現実に根ざした分析が可能になるということが挙げられる。ここで言う理論とは、自然科学における理論のように普遍的知識を志向するものではなく、「結果はすべての場合を説明できないし、また、それを目的ともしていない」(木下 2007, p.77) ものである。M-GTA の理論において重要なことは、「その理論を導きとしてどこまで、何が理解できるのか、そして、それは誰にとってなのか」ということである。「誰にとって」ということを具体的に言うならば、それはその理論を理解、評価、応用する人間のことであり、その人間が適宜修正を行い最適化を図っていくことで初めて M-GTA の理論は理論として成立するのだと言える。

ここで、M-GTA における分析の手順を簡単に示しておく。

- (1) データを読み込み、解釈することで概念を抽出する。
 - (2) 概念同士の比較検討から概念をまとめていき、いくつかのカテゴリーを生成する。
 - (3) カテゴリー間の関係性から、概要をストーリーラインで示すとともに全体を図式化する。
- 上記の手順に従い、分析を進めていった。

4. 分析結果

結果を述べる前に、概念およびカテゴリーの示し方の凡例をまとめておく。

凡例

【 】: カテゴリー	《 》: サブカテゴリー	{ } : 概念
------------	--------------	----------

{ }で示される「概念」が分析上の最小単位、【 】で示された「カテゴリー」が概念同士をまとめたものとなるが、概念からカテゴリーまでのまとめあげの間に入るものとして《 》で示されるサブカテゴリーを設定した。

前章に示した手順に従って分析を進めた結果、役割分担から生まれる「つながる」動き⁽⁹⁾として、【相互補完】【情報共有】、その結果としての【「固い」学科】というカテゴリーが得られた。

以下、これらのカテゴリーとそれぞれに含まれる概念について記述する。

4.1 【相互補完】

このカテゴリーには、{効率化}{役割を越えた助け合い}という二つの概念が含まれる。

まず、役割形成がなされることで、仕事の{効率化}が可能になるという具体例がデータから得られた。

タイ人の場合は、もちろんまあネイティブじゃないけど学生の作文訂正するのはできないわけじゃないけど、自信がない場合はいちいち先生に聞くのもちょっと迷惑ですよ。だからできるだけ日本人の先生に任せるか、一緒に協同的に授業をやっていたら、そのとき仕事がやりやすいじゃないかなあと。【B】

いいことは内容が長くても、タイ語で説明できるのは、それはいいじゃないかなと思いますが。文法の授業じゃないので、もし日本人の先生だけは、やっていくと、まず文法とかの説明もやるし、それは聞く時間も短くなると思いますが。それはいい点ですね。【C】

日本人の先生の自然な日本語、発音とか、スピードとか、イントネーションとか、そういうものを身につけることができますし。はい、そうですね。で、タイ人の先生は文法が分からないときはタイ語で説明できるし、確認できるし、分かるか分からないとか。やっぱり一年生はあまり日本語が分からなくて、そうですね、タイ語で説明したら、まあ基礎を固めていけて。【D】

このように、タイ人教師は、タイ人教師と日本人教師それぞれに不利な点、有利な点があると認識している。そして、不利だと認識している点をカバーし、有利だと認識している点を活かすように仕事を行うことで{効率化}を図っている姿がうかがえる。これは、役割分担を単なる両者の分離ではなく、互いを補い両者がまとまるための手段であるという認識を示している。

また、このような形成された役割に沿う形だけでなく、{役割を越えた助け合い}を行っている姿も見られる。

たとえば私の授業では一緒に日本人の先生担当してるんですけども、会話と聴解の。でも試験問題は、あの聴解の問題は録音が必要なんですね。でも日本人の先生一緒に協働してるのはひとりで。でも録音のとき、また他の先生にも日本人の先生にもお願いする必要があるんですよ。そのときは、まあ毎度毎度ちょっとお願いして。でもみなさんには喜んで協力していただいたんですよ。もし他の機関だったら、たぶん「自分には関係ない」みたいなちょっともしかしたら断られるかもしれませんが、でもみなさんは優しいから、まあ喜んでやっていただいて。あるいはお願いされたときもありますよね私は。1年生の科目は面接のグループとか、それは3つのグループありますから、担当の日本人の先生2人しかいないとか、あるいはタイ人の先生もって入れて欲しいと

か、お互いにこう譲り合うみたいな状況ですよね。それは一番いいんじゃないかなーと。【B】

こうした {効率化} {役割を越えた助け合い} の姿は、互いの長所・短所を認識した上で、長所を活かし短所を補う【相互補完】という形でまとめられる。

4.2 【情報共有】

このカテゴリーには、{情報共有の重視} {情報共有の姿勢} という二つの概念が含まれる。

役割が形成されると、「役割でない部分」に関しての情報が得にくくなることがある。そうした事態に対して、タイ人教師は {情報共有の重視} による {情報共有の姿勢} を示している。

たとえば成績の確認会議では、この学生は卒業できないよ、とかみんな同じ情報で、それはその制度があったから、うまく仕事がうまくいってるんですけど、【A】

なんかはじめに計画とかみんなでなんか言って、意見を聞かせますね。意見を聞いた上で、ちょっと工夫とか訂正する点があればするし、やっぱりみんなの意見を聞いてから、なんかちゃんと他の段階に行くほうがいいと思いますね。【C】

このように、情報を共有すること、そしてその上で全員で意見を出しあうことを重視し、価値を置いていることが分かる。

できれば日本人先生の仕事ではなくても、でも学科としての仕事なので、なんかまあ、みんなの意見を聞いてからその返事を出すということができれば、こうしたいと、考えているんですけど。【A】

なんか一、書類が来て、通訳しますね。翻訳して渡したりとか、その場でみんなに言うとか。でもなんか必ず、日本人先生に関係する、のあることは絶対連絡しますから。タイ人をとおして。【C】

これらの具体例からは、タイ人教師が日本人教師にも同様に情報が行き渡るように配慮している様子がうかがえる。また、授業においても、

実際に授業をやっているときにも、毎週毎回の授業のあったことをメモを取る、メモを取って、相手に、ペアになっている先生に渡して、まあ私の場合は月火ですけど、で日本人先生は木曜日ですから、火曜日の授業終わってからすぐ連絡ノート書いて、それから連絡ノートだけでなくてあのまあその場で話をして、毎週ですね、授業終わってから。【E】

というように、情報を共有することで授業を円滑に進めようとする姿勢が見て取れる。

このような {情報共有の重視} {情報共有の姿勢} から、【情報共有】がスムーズな学科運営に欠かせないものであると解釈できる。

4.3 【「固い」学科】

このカテゴリーは、《「固い」教師間のまとまり》《「固い」学科の体勢》という二つのサブカテゴリーを統合したものである。

《「固い」教師間のまとまり》

このサブカテゴリーは {全員で仕事} {良い人間関係} という二つの概念を統合して生成したものである。

制度と言うかちょっと堅いんですけど、でもいちおう制度がありますので、たとえば、試験問題の検討委員会とか、成績の検討委員会とか、そういう制度がありますので、ちゃんとそれはいいことなんですけど、なんか、みんな何の問題が起こったか、たとえば成績の確認会議では、この学生は卒業できないよ、とかみんな同じ情報で、それはその制度があったから、うまく仕事がうまくいってるんですけど、【A】

あるいはスピーチコンテストもその先生が直接教えるじゃなくても、まあ担当先生はひとりなんですけど日本人の先生、またまあ学科内で全員に配布して、また読んで選んで、あるいは奨学金を何か来て、学生たちどちらか選ぶ、じゃまたPRして、委員会になってもらう、まあすべての、まあすべてですよ。日本語に関係がある、仕事。授業じゃなくても、スピーチコンテストの審査員とか、ほとんど全員委員になってもらうんですよ。【B】

そうですね、それはなくても、たとえばあのその美文字のモデルができれば、ちょっとみなさんに見せるんですよ。ある意味みなさんからの協力がもらえるんですよ。アドバイスをもらったりして。ちょっと長すぎとか、ここ漢字難しいんじゃないのとか、そうですね。と言っても、なんかみんなやってますね。【D】

R 大学日本語学科には、試験や成績を全員で検討するという制度がある。そうすることで、試験の誤字・脱字をなくすだけでなく妥当性を確保できるというメリットがあり、成績評定においても全員の一致を以って認定することで個人的な判断とすることを避け、「学科の評価」という形にすることができるのである。また、各種コンテストの実施においても、原稿を全員で回覧したり、ある教師が作成したものに対して全員がコメントをしたりしている。こうした「全員で仕事」という意識は、古川（2005）で示されている教材作成における「みんなで作る」という意識に類するものであり、教師間のまとまりの強化を促すと考えられる。

R 大学日本語学科の教師たちの人間関係に関しては、次のような具体例が見られた。

タイ人であれ日本人であれ新しい人が入ったときは、まあその時点、すぐじゃなくてもいいんですけど、年に一回、歓迎の会、食事会があつて、また誰かやめたり帰国したりする場合は、なんかお別れの会があつたんですよ。そのほうがまあ新人の人にとっても温かい雰囲気思ってるんじゃないですか。あとは誕生のパーティー、まあ全員じゃないですけど、そのとき誰かのまあ一生懸命にあ、その人のもう誕生日ですよー、なんかできるだけ必ず誰かの自分お友達の誕生のことを思つて、またほかの人に伝えて、「あ、ほんと？」とか、「また何かやろう」みたいなこういうことはまあ、家族という雰囲気ですよ。他の人は絶対ないと思います。このどの大学でも、誕生とか、なんかこういうなんか、まあサプライズとか、そういう、まあ本人も期待しないですけど、だから嬉しいんですよ。なんか遠いところから来られて、家族と離れて、たぶんこういうときは嬉しいんじゃないですか。【B】

それから人間関係の場合は、まあ私見している限りではまだ問題ないんですけども、その例としては一緒にご飯を食べに行ったりとかいうことで、まあそれもまあ全員じゃないということも、まあ全員だと、全員にもありますね。歓迎会だとかそういうこと、歓迎会じゃなくても学期終わってからとかいうようなこともありますね。だからそれもそういう人間関係のほうで、あなたは日本人だ私はタイ人だということは全然なくて、一緒に仕事をしているうえでまあお互いのことを分かり合うというようなことが言えるでしょう。【E】

新しく教師が赴任したときは歓迎会を、辞める教師がいるときには送別会を行うという具体例である。このような歓迎会・送別会を行うことによって「新人教師も温かい雰囲気を感じられる」「タイ人日本人関係なく互いを分かり合える」といった利点があることを述べている。さらに、「遠いところから来られて…」という具体例は、日本人教師のことを指すと推測され、日本から異国の地タイへやってきた日本人教師へ配慮するタイ人教師の姿もうかがえる。そして、こうした人間関係を「家族という雰囲気」と捉えているのである。

このような「全員で仕事」を行う姿勢と「良い人間関係」が構築されているということで、「『固い』教師間のまとまり」が形成されると解釈される。そして、このことは前述の【相互補完】【情報共有】があるからこそ成立するものであり、こうした「『固い』教師間のまとまり」がさらに【相互補完】【情報共有】の意識を強化させていると考えられる。

《「固い」学科の体制》

このサブカテゴリーは、「システム化された学科体制」という概念から生成されたものである。データからは、学科のシステムに関する具体例がいくつか得られた。

このシステムは独特、特徴があると思います。ハウレンソウとかあるじゃないですか。新しい先生が入ってきたらセミナーもあって、どのようにフラッシュカードをめくるのか、そういうのもあって、あの一なんか、そうですね、たとえば、試験の作成した後にそれはなんか委員会とかあって、そういうのがすごい特徴です。だと思います。他の大学はやってないと思います。なんか〇〇先生もときどき言ってたんですけど、「他の大学はこんなことはやりませんよ」って。【D】

われわれは厳しく、まああの授業を行って、テスト作るとかも、いろいろシステムを作って、たとえば試験問題を回す、コメントとか受けるということも、他の大学はあまりないですね。私が知っている限りではね、そういうようなシステムやってるとするのは科目ごとですね。たとえば協働、一緒に教えてる科目は、タイ人先生作って日本人先生チェック、ただあの日本語のチェックだけなんです。だから、ここは日本語のチェックだけじゃなくて内容までふさわしいかふさわしくないかということまであのまあレイアウトまでチェックしてもらってるということもあのもう一つの特徴ですね。【E】

このような日本語学科の特徴的なシステムは、学科の体制として確立されている。その中でも試験の検討というシステムは、先述の「全員で仕事」を行うという姿勢につながるものである。この「『固い』学科の体制」は、「『固い』教師間のまとまり」と同様に【相互補完】【情報共有】という意識から形成され、このような体制が形成されることでさらに【相互補完】【情報共有】の意識が強まると解釈できる。

4.4 ストーリーラインと図式化

前節までで、【相互補完】【情報共有】【「固い」学科】という三つのカテゴリーについて記述した。これらは、「タイ人教師の役割」「日本人教師の役割」と分割された役割をつなぐものであり、ストーリーラインとして示すと次のようになる。

役割が分担されると、両者に「役割である仕事」と「役割でない仕事」が発生する。タイ人教師はこの点をまずは「効率化」という点で積極的に捉え、また、それに留まらない「役割を越えた助け合い」を行うことによって【相互補完】の動きを見せる。さらに、役割分担に伴う情報の分断を防ぐために、「情報共有の重視」「情報共有の姿勢」といった意識の下【情報共有】を行う。【相互補完】を行うには【情報共有】は欠かせないものであり、また【相互補完】によって【情報共有】はよりスムーズに行われることとなる。そして、それらの相互作用によって「全員で仕事」を行い「良い人間関係」を構築するという《「固い」教師間のまとまり》と「システム化された学科体制」という《「固い」学科の体制》が生まれ、結果として【「固い」学科】が形成されていく。さらに、このようにして【「固い」学科】が形成されることによって、【相互補完】【情報共有】の意識が強化されていく。

また、以上の記述を図式化して示したのが、次の図である（図1）。

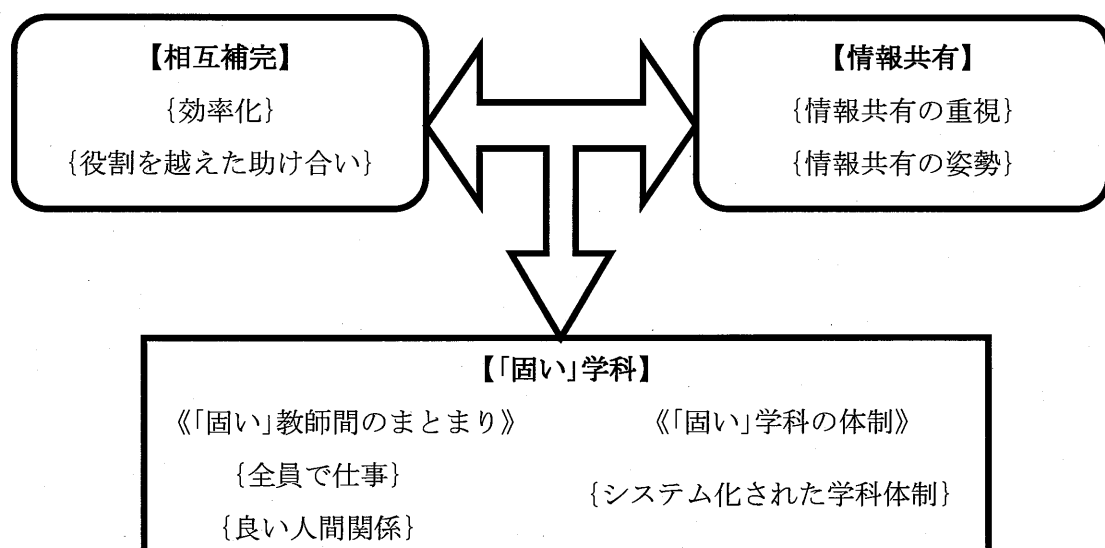


図1：役割分担から生まれるタイ人教師が日本人教師と「つながる」動き

5. おわりに：まとめと今後の課題

本稿では、タイ国R大学日本語学科を例として、タイ人教師と日本人教師の役割分担がなされたことがどのような作用を及ぼすのかについて、タイ人教師がどのように日本人教師と「つながる」ことを志向するのかという観点から記述した。本稿で明らかになったようなタイ人教師の【相互補完】【情報共有】の動きは、タイ人教師が日本人教師と同じ教育機関でともに働いていく上で欠かせないものであり、日本人教師との信頼関係・協働関係の構築に寄与していると考えられる。そして、その結果生まれるものが【「固い」学科】という、人間関係における、また学科としての結束力の強さなのである。

言うまでもなく、本稿で得られた理論は分析焦点者である「タイ国 R 大学日本語学科のタイ人教師」に当てはまるものであり、全ての海外の日本語教育現場において一般化できるものではない。しかし、理解・評価・応用が M-GTA によって生成される理論の価値であることを踏まえると、海外の日本語教育現場のあり方を考えるにあたって十分に示唆を与えるものであると言える。今後は、日本人教師からの視点との比較考察⁽⁶⁾、他の機関における「つながる」動きの分析、さらには現地教師／日本人教師といった区別に留まらない教師間の「つながり」⁽⁷⁾の形成を明らかにしていくことによって、理解と評価の対象を広範にしていくことが必要になってくる。そうすることで多岐に渡る視点を踏まえた応用が可能になり、海外の日本語教育現場への更なる貢献が見込まれるだろう。これらを今後の課題として、本稿の議論を終えたい。

注

- (1) 二項対立のあり方には他にも「日本語母語話者教師」「非母語話者教師」などいくつかの区別があるが、本稿ではその相違について詳細に論じることとはしない。また、本稿では「現地教師（＝タイ人教師）」「日本人教師」という用語を用いるが、引用文献中で「日本語母語話者教師」「非母語話者教師」などが用いられている場合は、原文を用いて引用することとする。
- (2) タイ国 R 大学は、日本語の主専攻講座を持つ私立大学である。調査を行った時点の学生数・教員数は、日本語主専攻である日本語学科の学生が 4 学年で約 200 名、タイ人教師が 5 名、日本人教師が 4 名であった。
- (3) 「分析焦点者」とは「（調査の）対象者を抽象化した集団」（木下 2007:155, 括弧は筆者）を指す。M-GTA においては分析対象を個人ではなく「分析焦点者」として扱う。対象を「個人」ではなく「分析焦点者という人々」とすることで、一般化の適用可能範囲を示すと共に、それに基づく実践活用がしやすくなるという利点がある。また、本分析のインフォーマントの数は 5 名と少数であるが、調査時点において分析焦点者に当てはまる総員を対象としているため、その点は問題ではないと考えられる。
- (4) 筆者に以前 R 大学での勤務経験があること、またインタビューの使用言語としてインフォーマントにとって母語ではない日本語を選択したことは、データに何らかの影響を与える可能性があると考えられるが、その可能性に配慮した分析は行っておらず、本稿の限界のひとつであると言える。
- (5) 香月（2011）では、これを「役割形成が及ぼす作用」としてまとめている。データからは他にも「役割形成に関わる要因」「形成された役割」など様々な概念・カテゴリーが得られている。それらについての詳細は香月（2011）を参照のこと。
- (6) タイ国 R 大学日本語学科の日本人教師を対象とした分析については、香月（2011）で記述しているので参照されたい。

- (7) 教師は年齢・性別・教師経験など多分に個別性・多様性を持つものであり、当然ながら「現地教師」「日本人教師」といった二項対立のみで語られるべきものではない。

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 発表資料
- 石井恵理子 (1996) 「非母語話者教師の役割」『日本語学』15 巻第 2 号、明治書院、pp87-94
- 岡本和恵 (2010) 「「ネイティブ」教師・「ノンネイティブ」教師の意識とその実践—ティーム・ティーチングを通して見えてきたもの」『阪大日本語研究』22 号、大阪大学大学院文学研究科日本語学講座、pp205-235
- 香月裕介 (2011) 「タイ国 R 大学日本語学科におけるタイ人教師と日本人教師の役割—M-GTA による構造化と比較—」平成 22 年度大阪大学大学院修士論文
- 木下康仁 (2003) 『グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践—質的研究への誘い—』弘文堂
- 木下康仁 (2007) 『ライブ講義 M-GTA 実質的質的研究法 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチのすべて』 弘文堂
- 国際交流基金 (2008) 『海外の日本語教育の現状—日本語教育機関調査・2006 年 改訂版』凡人社
- 佐久間勝彦 (1999) 「海外で教える日本人日本語教師をめぐる現状と課題—タイでの聞き取り調査を中心に—」『世界の日本語教育〈日本語教育事情報告編〉』第 5 号、国際交流基金日本語国際センター、pp79-107
- 中山英治 (2010) 「タイの日本語教育協働現場における日本人教師の仕事観・指導観の変容プロセス—M-GTA による仮説モデルの生成—」『2010 年度日本語教育学会第 7 回研究集会予稿集』pp30-34
- 平畑奈美 (2008) 「アジアにおける母語話者日本語教師の新たな役割—母語話者性と日本人性の視点から—」『世界の日本語教育』第 18 号、国際交流基金日本語国際センター、pp1-19
- 古川嘉子 (2005) 「海外における日本語教師の教材作成認識—共同作成経験者へのインタビュー・データを中心に—」『共生時代を生きる日本語教育—言語学博士上野田鶴子先生古稀記念論集—』、凡人社、pp239-261
- ラオハブラナキット片桐、カノックワン (2010) 「日本人教師と協働したタイ人教師の体験と本音—『正確さ』重視の「指導観」を中心に—」『大阪大学フォーラム 2009 報告書 東南アジアにおける日本語・日本文化教育の 21 世紀的展望』大阪大学フォーラム 2009 実行委員会、pp40-46