

タイにおける「体験交流活動型日本語学習」の実践と教師支援

西野 藍

1. はじめに

海外の日本語教育現場では、その地域社会の中に見出せる日本語学習リソースを利用した様々な実践が行われている。また、タイでは1999年からの教育改革によって「学習者中心の教育」へのパラダイムシフトが起こり、教師が何らかの活動を積極的に授業に取り入れることが求められるようになった。筆者はリソース活用の観点から、国際交流基金(以下、JF)関西国際センター著『日本語ドキドキ体験交流活動集』(凡人社)を使った実践をタイで行い、またそれについての教師向けワークショップを実施した。本稿はそれについて報告するものである。

2. 先行研究より

海外での日本語学習リソースは、人的リソース、物的リソース、社会的リソース、情報サービス・リソースに分けられる(トムソン 1997)。人的・社会的リソースを利用した体験交流活動を概観すると主に四つのタイプがあり(表1)、日本人教師を中心としたタイでの実践が多く報告されている。

表1 海外の人的・社会的リソースを利用した活動(下線はタイでの実践)

タイプ		体験交流活動	実践例
A	街中で日本在住者や旅行者に声をかけて交流	街頭インタビュー	トムソン(1991)
B	施設等を訪問して日本人協力者と交流	ホームステイ、会社訪問、学校訪問など	深澤(2005)など
C	教室に日本人協力者を招いて交流	交流会、文化紹介、インタビューなど	森(2005)など
D	日本人協力者と一緒に教室の外に出かけて交流	ランゲージパートナー、観光地ガイドなど	井村(2004)、村木(2006)など

一方、天羽・榎田(2009)によると、日本人教師による交流活動はカリキュラムと別の活動として実施することが多く、「時間がない」「ノウハウがない」「教師個人が持つネットワークでは限界がある」等の問題があるという。活動を実施する教師にはシラバス・カリキュラムの作成者、インターアクション現場のコーディネーターなど様々な役割が求められる(トムソン・舛見蘇 1999)。体験交流活動を日本語学習へと結び付けるには教師による効果的な活動デザインが必要である(西野・川嶋 2011)上、「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を考える」のも教師の役割(牛窪 2010:158)だとすると、これら全てを一人で行うのは容易ではない。タイの場合、リソースとのつながりを得やすい日本人教師と、カリキュラムデザインを行う立場にあるタイ人教師とが協力して実施するのが効果的だと思われるが、その際、リソースを活用した活動を授業に取り入れることについて、何を使ってどのようなプロセスで進めるか、その意義は何かといった点についての見方を共有していることが重要であろう。

3. 『日本語ドキドキ体験交流活動集』を使った活動のデザイン

3.1 ふるさとインタビューの実践

『日本語ドキドキ体験交流活動集』はJF関西国際センターでの訪日研修の実践をベースとして開発された教材だが、海外でも実施可能な活動も多い。また、その中にあるNipponガイドの資料は海外の授業でも役立つ。筆者は2008年から2010年にかけて所属したタイのコンケン大学で「バンコク日本人学校訪問」、「バンコク在住日本人家庭へのホームステイ」等の体験交流活動を実施し、その準備やまとめに同教材の「小学校訪問」「ホームステイ」などの課を利用した。結果、リソースが限られた海外だからこそ、この教材を他のリソースと組み合わせることで授業が活性化し、学習者の意欲向上につながると確信した。また、他の課も工夫次第で利用できるものがあると気づいた。例えば、日本を訪れた学習者が旅行先で現地の人に当地の観光地、名物料理、方言、良いところについて聞く「フィールドトリップ」の活動は、タイにいる日本人の出身地に関して有名な場所、方言、食べ物などを質問する「ふるさとインタビュー」として応用できる。そこで、この「ふるさとインタビュー」について、街の中で日本人の在住者や旅行者等に声をかけて交流(A)、施設等を訪問して日本人協力者と交流(B)、教室に日本人を招いて交流(C)の3つのタイプを考案し、試みた(表2)。対象は主に初級後半レベルである。

表2 「ふるさとインタビュー」実施例

	準備	活動	まとめ	
A	1. タスクの説明	街中で日本人に声をかけてインタビュー (グループ)	発表 (グループ)	活動報告
B	2. 「日本の地理」ガイド	ホームステイ先でホストファミリーにインタビュー	—	の作文
C	3. 語彙・場面会話	教室に招いたゲストにインタビュー (グループ)	発表 (グループ)	(個人)

3.2 活動のデザイン

以下、ふるさとインタビューの「準備→体験交流活動→まとめ」の3つのステップを、タイでの実践に合わせて加えた工夫も含めて簡単にまとめる⁽¹⁾。

■準備

《1. タスクの説明》

タスクの説明を通して、この活動で何をするか、どのような流れか、目的は何かを示す。最も重要なタスクは、日本人に①名前 (またはニックネーム)、②タイに住んでいるか、③故郷はどこか、④故郷で一番有名なところ (または観光地) はどこか、⑤故郷の名物料理、⑥故郷のことば (方言) とその意味、⑦故郷のいいところについてインタビューし、情報を得ることである。その他、一緒に写真を撮る等のタスクもある。このようなタイプの学習法に慣れていない学習者にとって、口頭だけの説明では理解が十分ではないことがあり、余計な不安を抱かせたり、主体性を損なってしまったりする恐れがある。そこで、インタビューで何を聞くのか、インタビュー以外にどんなタスクがあるかについて、より具体的に理解できるよう「インタビューシート」と「タスクシート」を作成した(図1)。

《2. 「日本の地理」ガイド》

同教材の Nippon ガイドにある「日本の地理」のハンドアウト (P140-141) とスライド (PowerPoint、以下 PPT) を使って行う。このガイドを通して、“自分がインタビューする人のふるさとはどこだろう” というワクワク感を得ることを狙っている。付属の PPT は、

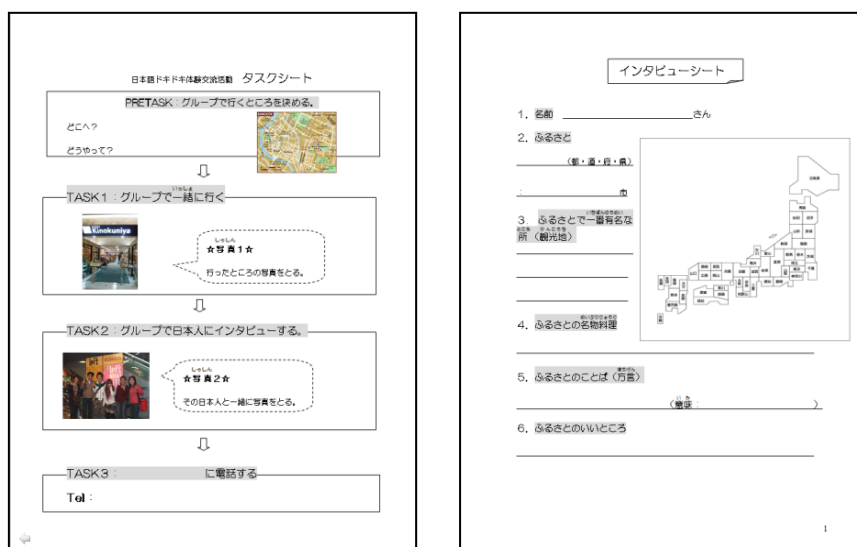


図1 タスクシートとインタビューシート

豊富な写真資料のほか興味を引くためのクイズが多く取り入れられており、楽しく知識を得ることができる。但し、使用するコンピューターの設定によっては PPT の日本語が表示されないこともあり、事前の確認が必要である。

《3. 語彙・場面会話の練習》

活動に必要な語彙や場面会話の練習をする。付属 CD を使った聞き取りと内容確認、教師の後に続く発話練習、ペアワークでの会話練習を通して理解から運用へと進める。本実践に合わせ、同教材の「フィールドトリップ」の課の場面会話「インタビューの練習をする」(P54-55)に、「インタビューを始める」「一緒に写真を撮ることを頼む」等の場面を加えた。後者は同教材の「地域オリエンテーリング」の課にある会話例 (P7) を使っている。この他、どんな人に声をかけるといいか、写真を拒否された時はどう言えばいいか等についてクラスで話し合っておく。また、グループの場合は、道行く人に声をかける、質問する、一緒に写真を撮るよう頼むといった言語行為のうち難しいものはどれかを皆で確認し、その上で担当を決めておくスムーズに活動に入れることができる。

■体験交流活動

準備ができればよいよ活動の実施である。タイプ A はグループで外へ出かけ、タイプ C は日本人協力者に教室に来てもらう。タイプ B はホームステイ先で各自インタビューを行う。教室外の場合、教師はついて行かない。教室内の場合、少し離れたところで見守ったり巡回したりする。自分たちの力でタスクが達成できたという実感を得ることが大切だからである。外へ出るタイプの場合、教室で待つ教師に電話でインタビュー完了の報告をするというタスクを加えることもある。

■まとめ

《1. 別グループの人に報告》

発表準備に入る前に別グループの人とペアになり、「フィールドワーク」の課のまとめ「インタビューの結果を発表する」の Questions (P58) を使ってお互いのインタビュー結果について口頭で共有する。ここでは Example report (P59) の内容を本実践に合わせて変更したハンドアウトを作成し、答える時に参照できるようにした。質問は予め決まっているので日本語が得意ではない学習者でも口頭練習に集中することができる。一方、ペアワークなので自由度は高く、日本語力がある学習者は流れの中で思いついた質問を自由にぶつけることもできる。なお、まとめの Worksheet に活動報告を予め書いておくように宿題を出しておくこと、更によく口頭運用の練習ができる。

《2. 発表準備》

各自が得た情報について発表するために、インターネットの画像や写真を取り込んだスライド(PPT)を補助資料として作成する。「パワーポイントを作りましょう」と指示するだけでは、どの程度のものを作ることが求められているのが曖昧であり、懲りすぎて口頭練習が疎かになることがある。それを防ぐためにPPTで雛形(図2)を作成し、そこに文字や写真を入れ込むだけのことによって短時間で完成できるようにした。



図2 PPTの雛形

《3. 発表》

PPTを使い、各自がインタビューの結果を発表する。ふるさとインタビューは主に事実について尋ねるものなので、初級でも取り入れやすい。答える側にとっての負担もあまり大きくないが、教科書にはない生の情報が得られることも多い。その情報を写真などと合わせて発表することで更に興味が増すようで、実践では、他のグループの発表を熱心に聞く、質疑応答が活発になるなどの傾向が見られた。以下は、同活動での発表結果の一例である。

出身地	有名なところ	名物料理	方言	いいところ
千葉県	成田空港	いわし料理	うっちゃる	自然
長崎県	平和公園	ちゃんぽん	とととと	山と海が近い。歴史がある。
秋田県	田沢湖	きりたんぼ鍋	んだ	公園がたくさんある。緑が多い

3.3 「ふるさとインタビュー」実施の意義

熊野他(2009)では、体験交流活動型日本語学習の利点として「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」「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」等をあげている。タイの学習者にとっても、この活動を通してインタビューや活動報告が「日本語でできた」という喜びが得られ、その達成感「日本語ができることは楽しい」という動機付けにつながる。では、協力者にとってはどうだろうか。この「ふるさとインタビュー」は、意見を聞くタイプのもものと比べて気負う部分が少ないからか、自然と表情が優しくなることが多い。聞き手(学習者)が自身の故郷のことについて「へえー」「知らなかった」と目を輝かせるのを見ると、話そう、伝えようという思いが増すようである。ユーモアを交えた答えが飛び出すこともあり、双方が笑顔でインタビューを進めている光景が筆者の実践でこれまで何度も見られた。

この活動の持つ「楽しさ」とは、単に面白おかしく過ごすことではない。緊張感と達成感、知的好奇心の満足、日本の地域性など意外なことを知った驚き、人の役に立つ喜びなどが相互作用の中から生まれ、それが楽しかったという思いを生む。そして、学習者にとって、その中で使ったことば(日本語)は体験と結びつき、より深く記憶に残るものとなるのである。

4. 教師への支援

4.1 教師向けセミナー

上述の実践をもとに、筆者は体験交流活動型日本語学習のデザインについてタイの各地で教師向けセミナーの講師を務める機会を得た^②。このような活動を日本語学習に取り入れることについて「楽しいだけで終わるのではないか」「準備が大変だ」「地方ではリソースが限られているから無理だ」などの声もある。そこで、①教師自身が活動を取り入れる意義と日本語学習における成果を実感し、②自分のクラスでもやってみようという気になる、という点にポイントを置くこととした。そして、このような意識の変化を促すために「体験学習」を取り入れたワークショップ(以下、WS)の手法を採用した^③。具体的には、タイ人教師/日本人教師が「体験交流活動型日本語学習」を学習者/協力者として実際に「体験する」ことによって何らかの気づきを得ること、それを実施へのモチベーションと結び付けることを目指した。

4.2 ワークショップの概要と流れ

本稿で報告するWSの概要は以下のとおりである^④。

実施日	2010年2月17・18日(3時間×2日)	対象	タイ東北部の現職日本語教師
参加者	タイ人教師17(中等12・大学3・専門学校2)名 日本人教師8(中等3・大学4・専門学校1)名		
方針	(1) 既にある教材を活用した、地方でもできる体験交流活動型日本語学習とその活動デザインを具体的な資料と合わせて提示する (2) タイ人教師は「学習者」、日本人教師は「協力者」として体験交流活動型日本語学習を一部体験し、効果的にデザインされた活動の意義を実感する (3) 当日の体験や自身の実践についてのふりかえりを取り入れ、それを通して双方に気づきを促す (4) 現場の実情に合ったリソースの活用について教師間で情報交換する		

前半を「体験交流活動型日本語学習」の体験、後半をリソース活用について考えるグループワークの時間とし、全体を導入→本体→まとめ（ふりかえりと共有）で構成した（表3）。

表3 ワークショップの流れ

導入	アイスブレイク グループ作り・「はい、いいえ」ゲーム グループ内で自己紹介		
↓ ↓	前半	1. 活動中心の授業デザインとは 活動って何？ (1)グループで各自の実践のシェア(2)講義 教室内活動と教室外活動	
		2. 活動中心の授業を体験してみよう「ふるさとインタビュー」 ■準備 (1)Nipponガイド「日本の地理」(2)タスクの説明(3)語彙、場面会話の練習	
		休憩	
		■体験交流活動 グループで日本人に「ふるさとインタビュー」	
		■まとめ (1)ペアワーク（口頭での活動報告）(2)作文（活動報告）を書く	
		3. 活動中心の授業 まとめ (1)PPTを使った発表例の紹介(2)ほかの実践例紹介	
	本体	後半	4. リソースの活用について考えよう／活動中心の授業をしてみよう（グループワーク） ■(1)学生のレベルや問題について話し合う(2)問題解決のための活動・リソース活用を考える
			休憩
			■グループごとに発表・共有
			5. 日本文化・事情の理解 に役立つリソース（ウェブサイトなど）の紹介
まとめ	まとめ・ふりかえり・意見交換 (1)ふりかえりシートへの記入 (2)グループで意見の共有		

体験学習

導入ではアイスブレイクを取り入れ、ゲームを通して所属機関（中等教育機関、大学、一般など）ごとのグループができるように仕向けるとともに、参加者の緊張を取り払うことを目指した。

前半の「体験学習」では、ふるさとインタビューのタイプCを実施した。このタイプなら地方の教師にも実施のイメージが沸きやすいからである。タイ人教師は学習者になり「準備→活動→まとめ」の流れで体験交流活動型日本語学習を実際にやってみる⁽⁵⁾。日本人教師は「活動」の時間は協力者として各グループに一人ずつ入り、インタビューを受ける。この時、ティーチャートークになったり、日本語の間違いを訂正したりしないようお願いした。「準備」の後、実際に行ったインタビューでは、どのグループも笑顔が見られ、興味を持って取り組んでいることが伺えた。また、「まとめ」で行うペアワークでも積極的なやりとりが見られ、活動報告の作文では全員が筆を止めることなく一気に書き上げていた。参加者の日本語レベルは初級後半～中級後半と幅があったが、これらのステップを経て、それぞれ「できる」「楽しい」といった実感を得たようであった。

後半は、自分のクラスの問題を考え、その解決のためにどんな日本語学習リソースを使った活動ができるかについてグループで情報やアイデアの交換を行った。参考資料として「地理」「若者」などのテーマごとに、役立つウェブサイトや既存教材⁽⁶⁾の役立つページをまとめた一覧表を配布し、3つ

のステップに沿って複数のリソースを組み合わせる方法を紹介した。発表では、クラスの中にレベル差がある、文字や語彙が覚えられない、聞き取りに自信がない等の問題があげられ、それについての活動案がグループごとに示された。

最後に、WS全体のまとめとして、今回の体験と自身の実践について振り返った。シートを配布し、質問項目(1. 活動中心の日本語学習は楽しかったか、2. 体験してどう感じたか、3. 体験して教師としてどんなことを考えたか、4. 自分のクラスでもできると思うか、5. [はい] できると思うか [いいえ] どのような問題があるか)に沿ってタイ語または日本語で記入しながら、自分の今回の体験やこれまでの実践について振り返る。さらに、書いたものをもとにグループでお互いが感じたことを話し合い、共有した。

4.3 ワークショップの評価

セミナーの終了アンケートでは100%の満足度(「とても満足」「まあ満足」の合計)が得られた。WSについては、主に①テーマ設定を評価するもの(「希望通りの教授法が勉強できた」「テーマとその内容がすばらしく、自分の置かれている学校でどうやっていったらよいかを考える上で大変参考になった」「活動授業の全体の組み立て方と留意点がわかった」)、②体験学習を評価するもの(「活動中心の日本語学習を体験できてよかった」「受講者が主体的に活動できる講座だ」)、③授業で使える点を評価するもの(「自分の授業に応用できそうだ」「初級の生徒へのアレンジも可能な内容でよかった」)、④グループワークを評価するもの(「いろいろな先生と教授法や問題点について意見交換ができてよかった」)に分けられた。WSの方針は概ね高く評価されたと言える。では、参加者は何らかの気づきを得ることができたのだろうか。以下、「ふりかえりシート」の記述をもとにまとめる。

5. 参加者の気づき

5.1 タイ人教師の気づき

体験交流活動型日本語学習を学習者として体験したタイ人教師は、全員が「楽しかった」「自分のクラスでもできる」と答えていた。どう感じたかという問いに対して、「語彙と文法が覚えやすくなる」「4技能が全て練習できる」「楽しく知識が得られる」「自分の力が発揮できる」「自信が得られる」「日本語にいいイメージを持つ」などその効果を示す具体的な回答が寄せられ、また教師としてどう考えたかという問いの答えからは、実感に基づく意義を見出していたこと、教師の役割の重要性を認識していることが伺えた。興味深いのは「良かった」「やってみたい」といった感想ではなく、目標設定の重要性など具体的な提案がされていたことである。

質問② 体験して感じたこと ■「よく日本語の言葉と文法が覚えられた。日本語を話すことと聞くことにもっと自信がついた。それに、日本語の聞く、話す、読む、書く技能が全部練習できると思った。」「自信を得て、もっと日本語がわかりやすくなった。日本語にいいイメージを持った。また、日本語の勉強はそんなに難しくないと分かるようになった。」

質問③ 教師として考えたこと ■「授業以外でも、日本語の聞く、話す、読む、書く技能も練習できると思った。難しい日本語で

も学生に興味を持たせることができると思った。」「知識を得ながら、日本語を楽しく勉強したら、学生はもっと日本語を学びたくなると思う。」「学生は自分の能力が使えた。グループもお互いに助けた。」■「いい教え方だが、先生がうまく運営しなければならない。例えば、教えるテーマを選んだり、準備したりすることはきちんとしなければならない。そうしないと、勉強は楽しいが、目標ができないと思った。」「先生はよく準備するべきだと思った。」

質問④ 自分のクラスでの応用 ■「難しい内容を導入する時や、勉強を復習する時は、活動中心をしたらいいと思う。学生と一緒に目標を決めることができる。」「活動の内容は学生と先生に合うように変える。先生は学生が活動に参加したくなるようにする。」「学んだ3つのステップを応用して使う。覚えるのが嫌いだという問題が解決できると思う。学生が自然に学習することもできると思う。」「学生がインターネットを使うことや、日本人とコミュニケーションすることなどを自分で考えて、学ばせる。学生の勉強になるように、先生ははっきり目標を書くべき。」

5.2 日本人教師の気づき

協力者を体験した日本人教師もまた全員が「楽しかった」と答えていた。どう感じたかという問いの回答からは、学習者の楽しそうな様子や熱意、主体性を印象深く受け止めていたことがわかる。興味深いのは、教師として活動デザインの重要性を認識すると同時に「学生の要望、レベル等、的確に把握しているのかどうかの問題も見えてきた」「学生のことをわかっているのかな。何が好きか」等、自分の学生に眼差しを向けていたことである。そして、自身の現場にどう取り入れるか考えている。

質問② 体験して感じたこと ■実際に、日本人へインタビューする学習者を見て、相手に伝わるよう一生懸命日本語を使う姿が印象的でした。前半は少し緊張していた様子でしたが、後半はシートにないインタビュー項目についても聞いていて楽しそうな雰囲気がよく伝わりました。」「学生のレベルに合わせる様な学生主体の活動を計画したいと思うものの、先ず自分の学生の要望、レベル等、的確に把握しているのかどうかの問題も見えてきた」

質問③ 教師として考えたこと ■「『活動』と聞くと、準備に時間がかかる、手間の割に成果が見えにくい、活動の目的を生徒と共有できない(説明等)という印象(そして経験談)がありました。組み合わせ方(ツールとリソース)、時間の割き方、説明の仕方を工夫すれば、活動の授業も有効に展開できるかもしれないと思えました。」「授業のための準備→活動→まとめというStepの重要性を強く認識するとともに、いかに学生の興味を引く内容の活動を作り上げる難しさを感じました。」「先生はファシリテーター役として日本語と学生を結ぶ仲立ちになる。学生のことをわかっているのかな。何が好きか。」

質問④ 自分のクラスでの応用 ■「『あきこと友だち』の各課に沿った内容で、教科書の既習項目と組み合わせた活動をする。」「3～5回に一度、学習したことを踏まえて、パワーポイントを使ったプレゼンや活動ができたらいいと思う。」

6. まとめと今後の課題

本稿では、タイでの人的・社会的リソースを活用した体験交流活動型日本語学習の実践とその活動デザインについてまとめ、タイ日教師を対象としたワークショップについて報告した。ふるさとインタビューを「学習者」「協力者」として体験したタイ人教師、日本人教師は、どちらもその活動が「楽しかった」と振り返り、日本語学習での成果、学習者への動機付けなど様々な面での意義を実感して

いた。また、それぞれの立場で新しい気づきがあり、その内容は進め方のプロセスや注意点など具体的に今後につなぐものであった。WS では最後に気づきを共有する時間を設けている。今回の結果を一般化することはできないが、「体験交流活動型日本語学習」を共に体験することを通じて、参加したタイ日の教師が活動を授業に取り入れることについての見方を共有できたのではないかと考える。

現地で得られるリソースは様々であるが、それを活用して日本語学習に生かせるかどうか、そして学習者と協力者双方にとって意義ある時間とできるかどうか、その鍵を握るのは現場の教師である。日々の業務に追われる教師がこのような新しい流れを取り入れてやってみようと思うには、①その意義を実感すること、②具体的に使えるものがあること、そして③一緒に行う仲間がいることが大切だと考える。②については、ウェブサイト上でのサポートの試みを始めている⁷⁾が、研修やセミナーを通じて参加者同士が顔を合わせ、同じ体験をした仲間となること(①や③)もやはり必要である。それらをうまく結びつけることで、より効果的な教師支援が展開できるのではないだろうか。今後の課題としたい。

注

- (1) 本実践についてのハンドアウトや成果物(学習者が作成した作文やPPT)などの具体的な資料は、<http://jfk.jp/clip/activity/fieldtrip.html> で見ることができる。
- (2) 同様のテーマで、JFバンコク日本文化センター主催の集中研修〔教授法コース〕、日本語教育セミナー、北部タイ中等教育日本語教師会主催の日本語教育セミナーの講師を務めた。
- (3) 松尾・香月(2010)はタイ日教師間の協働に焦点を当てたセミナーにWSを取り入れた意義について、羽太・西野(2012)は体験学習の視点を取り入れてデザインした教師研修について報告している。いずれも参加者の気づきや意識の変化をその成果としており、参考にした。また、内容と構成はPDCA(plan-do-check-act)のサイクルで検討を進めた。
- (4) さくら中核ネットワーク5機関共催「ウボンラチャタニさくら地方研修会」で実施したもの。同研修会はタイ人教師をメインターゲットとしているが、日本人教師の参加も可能であった。
- (5) このWSでは、準備機材の関係上、PPTを使った発表は行わず例の紹介のみとした。
- (6) 国際交流基金バンコク日本文化センター著『日本語 あきこと友だち』(紀伊国屋書店)、国際交流基金著『DVDで学ぶ日本語 エリンが挑戦! にほんごできます』(凡人社)、国際交流基金著『日本語教師必携 すぐに使える「レリア・生教材」コレクションCD-ROMブック』(スリーエーネットワーク)など
- (7) 関西国際センターでは、同センターでの実践を実際の資料や教材、成果物とともに紹介するウェブサイト「KCクリップ」<http://www.jfk.jp/clip/>を通じた教師支援を試みている。

参考文献

- 天羽琴絵・榎田勝利(2009)「海外の日本語教育現場における交流活動への取り組み—タイの日本人日本語教師を対象とした調査研究を通して」『愛知淑徳大学論集 文化創造学部・文化創造研究科篇』9、pp59-73
- 井村多恵子(2004)「日本語母語話者との会話インターアクションの薦め:海外で有効な教室外での体験学習法」『世界の日本語教育 日本語教育論集』第14号、pp125-148、国際交流基金
- 牛窪隆太(2010)「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—」『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7号、pp149-158、国際交流基金バンコク日本文化センター
- 熊野七絵・品川直美・羽太園・田中哲哉・矢澤理子・西野藍(2009)「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』—」『国際交流基金日本語教育紀要』第5号、pp135-149 国際交流基金関西国際センター著(2008)『日本語ドキドキ体験交流活動集』(凡人社)
- トムソン木下千尋(1997)「海外の日本語教育におけるリソースの活用」『日本語教育論集 世界の日本語教育』第7号、pp17-29、国際交流基金
- 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」『日本語教育論集 世界の日本語教育』第9号、pp15-28、国際交流基金
- 西野藍・川嶋恵子(2011)「国際交流基金レポート12 体験交流活動を通じた学習のデザイン」『日本語学』Vol.29、No.13、明治書院
- 羽太園・西野藍(2012)「非母語話者日本語教師を対象とした超短期研修の成果—体験交流活動を通じた意識の変化—」国際交流基金紀要、第8号、pp169-184、国際交流基金
- 深澤伸子(2005)「タイ国内日本人家庭ホームステイプログラムは関わった人たちにどんな意義があったか—学習者・教師・日本人協力者3者の調査報告—」『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2号、pp201-206、国際交流基金バンコク日本文化センター
- 松尾憲暁・香月裕介(2010)「タイ日教師間の協働に焦点を当てたワークショップの実践—第15回ラチャ会セミナーを通して—」『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7号、pp81-90、国際交流基金バンコク日本文化センター
- 村木佳子(2006)「日本人協力者を招いた日本語活動—日本語主専攻の学生による観光実習ツアーを例として—」『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3号、pp147-156、国際交流基金バンコク日本文化センター
- 森康眞(2005)「一般日本人・日本語アシスタントによる「日本語教育活動」の意義—異文化間コミュニケーションと日本語学習支援の立場から—」『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2号、pp107-120、国際交流基金バンコク日本文化センター