

科学研究費助成事業 研究成果報告書

平成 28 年 6 月 21 日現在

機関番号：32616

研究種目：若手研究(B)

研究期間：2012～2015

課題番号：24720232

研究課題名(和文)持続可能性音声教育を担う教師研修プログラムの構築

研究課題名(英文)Program Development for In-Service Teacher Training in Pronunciation Teaching

研究代表者

房賢嬉(Bang, Hyeonhee)

国土舘大学・アジア・日本研究センター・客員研究員

研究者番号：60625002

交付決定額(研究期間全体)：(直接経費) 2,400,000円

研究成果の概要(和文)：本研究は、日本語音声教育において教師が多様化する学習者に対応し、持続的に音声教育を実践できる自律的な教授能力の養成を目指す教師研修プログラムの構築を目的とする。具体的には、日本語教師を取り巻く現状をインタビューおよびアンケート調査を通して明らかにし、韓国における日本語音声教育の課題を明らかにした。次に、日本語音声教育の教師研修を行い、教師の学びを分析した。これらの結果を踏まえて、日本語教師が自分を取り巻く現状を能動的に認識し、自己の問題を解決するための糸口を自分と関わりのある人、モノ、コトの中で探ること(=自律的な教授能力)ができるように支援する教師研修プログラムの構築を試みた。

研究成果の概要(英文)：The first and the second year, I made syllabi and materials and I conducted workshop to Japanese teachers in Korea. The final year, I surveyed 65 Japanese teachers, and conducted semi-structured interview to 20 Japanese teachers in Korea to examine the present condition and problem on Japanese pronunciation teaching. The result showed that 1) Socioeconomic circumstance caused the impact on pronunciation teaching. 2) Japanese teachers have devised creative methods for their pronunciation teachings. 3) Recognizing the gap between theory and practice, Japanese teachers need more opportunities to perform in class room teaching for combining theory and practice. 4) To improve their teaching skills and to share resources, Japanese teachers need to have more opportunities for in-service training. Based on these results, I proposed the in-service training program for Japanese teachers.

研究分野：日本語教育

キーワード：日本語音声教育、対話、内省、協働、韓国の日本語教育、自律的教授能力、ピア・モニタリング活動
ダブル・ループ学習

1. 研究開始当初の背景

これまでの日本語音声教育は、教師による「音声知識に基づく発音指導」や「発音矯正」の形で行われてきた。学習者に発音指導を行っても教室を離れると元の発音に戻るといった問題が指摘され、音声指導自体に疑問を示す教師もいる。学習者が教室で学んだ知識は、自分と切り離された単なる知識として内在化され、新しい状況になるとその知識を生かすことができないことに原因がある。

一方、日本語音声教育を担う教師の状況も学習者の状況と似ている。日本語教師の中には音声教育に対して困難や不安を抱えている者が多く(河野 2009)、その主な原因は日本語教育養成講座や養成過程において、指導重点が音声学の知識に偏っていたことにあるという。音声学の知識は教師養成講座の講師によってトップダウンで提示されることが多いため、理論を自分のものにし、実践と結びつけることに困難を感じ(小河原・河野 2002、河野 2005)、音声教育に取り組めないという。現場の教師からは、実際の教育現場ですぐ役立つ「具体的な指導法」や多様な学習者に対応できる「母語別の指導法」を求める声も多いが、これらも教師自身の実践に裏打ちされたものではないため、根本的な解決策にはならない。これらの問題から、学習者と教師の持続的な音声教育を支えるためには、両者が自分を起点にして、今の自分の状態を能動的に認識し、その問題を解決するための手立てを自分とつながっている人やモノ、コトとの関係の中で話し、実践に裏打ちされた知識を構築する場が必要である。

2. 研究の目的

(1) 研究目的

学習者が自律的に発音学習を進めていく過程を教師が支えていくためには、モデル音声を聞かせ、音声知識の説明だけでは持続不可能である。教師も学習者と共に実践に参加し、対話を通して実践の中で行動すべきことを見出していく過程を自分のものにし、自律的教授能力(自分仕立ての考え方の枠組み)を醸成することが不可欠である。ここでいう自律的教授能力は、教師一人が個別的に教育実践を進めるという意味ではなく、刻々と変化する実践環境の中で様々な人(学習者、教師仲間)やモノ(教材、音声知識)、コト(シラバス、実践)と積極的に関わり、教師が学ばべきものを見出していく力を意味する。

そこで本研究では、喫緊の課題である教師の自律的な教授能力を養成するための研修プログラムの構築を目的とする。

(2) 研究課題

以上の問題意識に立ち、教師研修プログラムをデザイン・実施し、研修に参加した教師の学びを明らかにする。

日本語音声教育において教師を取り巻く環境はどうなっているかをアンケート調査

及び半構造化インタビューを通して明らかにする。

以上の研究結果に基づき、持続可能性音声教育を担う教師研修プログラムを構築する。

3. 研究の方法

本研究は、教師研修プログラムに参加した教師の学びの分析、韓国における日本語教師の現状と課題の整理、これらの結果に基づく教師研修プログラムの構築、という3つのステップに沿って進めた。

まず、を明らかにするために、ソウルに所在する国際交流事業機関で特別研修会(以下、ワークショップ)を韓国で日本語教育に従事する韓国人・日本人日本語教師 32 名を対象に行った。ワークショップでは、音声教育をめぐる実践のふり返り、自己モニタリングによる発音基準の作成、教師との検討を通じたピア・モニタリングを行なった。ワークショップのねらいは、次の2つである。一つ目は、新奇な教育活動であるピア・モニタリング活動を追体験することで活動に対する理解を深めること、二つ目は教師自身が音声の知覚・産出過程を意識的に捉えることで、音声教育に対する考え方の転換を図ることである。受講生による話し合いと研修会直後のふり返りシートを対象とし、受講生による発音基準の様相を分析した。

次に、韓国における日本語教師の現状と課題を整理するために、韓国の大学で日本語を教えている日本語教師 65 名にアンケート調査を行った。質問項目は、谷口(1991)および小河原・河野(2002)、松崎(1999)、関(2015)を参考に作成した。また、アンケート調査に具体性を付け加えるために、韓国の日本語教師 20 名に半構造化インタビューを行った。インタビューの大まかな質問項目は、2013 年に日本語教師 2 名を対象に行ったパイロット調査および小河原・河野(2002)を参考に作成した。インタビュー資料は文字化し、KJ 法(川喜田 1986)を用いて、1) ラベルづくり、2) グループ編成、3) 図解化、4) 叙述化の手順で分析した。

4. 研究成果

(1) ワークショップに参加した教師の学び
ワークショップを通じて、教師たちは自分の発音の知覚・産出過程を能動的に認識し、また協働的な話し合いを通して様々なリソースに基づく聞き取り・発音基準の構築が可能であることに気づきを得ていた。教師がそのような認知過程を経験することで、音声の知覚・産出につまずきを感じる学習者に、助言や問題解決につながる問いを提供することが可能になると思われる。また、教師間で様々な聞き取り・発音基準を構築したことで、唯一絶対の音声学的知識が存在するのではなく、多様な人々による多様な基準が存在することに気づき、音声教育に対する考え方を見直す契機となった可能性が示唆された

(房・トンプソン 2013)。

(2) 韓国における日本語教師を取り巻く現状

アンケート調査の結果

韓国の大学で日本語教師に従事している日本語教師 65 名(女性 46 名、男性 19 名)を対象に音声教育に関するアンケート調査を行った。教師の年齢は、31~40 歳が 24.6%、41~50 歳は 50.8%、51~60 歳は 23.1%、61 歳以上は 1.5%であった。教育経験年数は、11 年~20 年が 49.2%で最も多く、その他は 6~10 年(30.8%)、21~30 年(10.8%)の順であった。韓国人教師と日本人教師の割合は、それぞれ 54%と 46%であった。回答者の 83.1%が音声学専門でないと答えた。

アンケートは、「音声指導状況」、「音声教育を授業に取り入れることが難しいと考える理由」、「音声教育に対する意識」、「指導する必要性を感じる音声項目」、「指導法や授業で使用する資料」、「これからの音声教育について」などの質問項目から構成されている。

まず、音声指導状況に関する質問では、授業で発音指導を「よくしている」と答えた教師が、16 名(26.7%)、「ときどきしている」と答えた教師が 32 名(53.3%)で、回答者の 80%を占めている。指導するタイミングについては、「発音が難しい語が出た時」が 52.5%で最も多く、それに続いて「入門クラスの仮名導入段階の時のみ(25.4%)」、「普段の授業で常に(16.9%)」、「していない(5.1%)」と答えた。

「普段の授業で音声教育を行うことを難しいと感じるか」という質問に関しては、回答者の 71.2%(42 名)が難しいと感じると答えた。その理由を複数選択してもらった結果、「現行のカリキュラムの中で導入するのが困難であるため」が 42.9%で最も多く、「適切な教材がないので」、「アクセント等、自分自身の音声に自信がないので」がそれぞれ 38.1%、「音声教育のための知識がないので」が 33.3%を占めていた。その他に、「時間がないので(31%)」、「学習者の動機が低いので(26.2%)」、「指導をしても効果がないので(21.4%)」、「意味が通じればよいと思うので(9.5%)」があげられた。

次に、「音声教育は重要だと思うか」という質問に対して、回答者の 68.4%(39 名)が「ある程度重要」と答え、31.6%(18 名)が「とても重要」と答えた。「音声教育をどのような形で行うのが望ましいか」という質問に対し、「必要に応じて行う」が回答者全体の 46.4%(26 名)を占めている。その他は、「音声に特化した授業で丁寧に行う」が 19.6%(11 名)、「普段の授業で、毎回時間を設けて少しずつ取り入れる」が 25%(14 名)、「個別学習ツールを利用した e ラーニング」が 3.6%(2 名)、「その他」が 5.4%(3 名)であった。

発音を指導する理由としては、「円滑なコミュニケーションのため」が回答者全体の 48.1%(25 名)を占め、「自信を持って日本語を

話してほしいため」が 25%(13 名)、「発音が悪いと学習者の評価が下がるから」が 17.3%(9 名)、「ネイティブに近い発音で話してほしいため」が 7.7%(4 名)、「その他 1.9%(1) という結果となった。

次に、「指導する必要があると思う音声項目」について尋ねた。これらの項目は、松崎(1999)及び関(2015)を参考に作成したもので、具体的には「語頭有声破裂音・破擦音の無声化」、「語中無声破裂音・破擦音の有声化」、「直音の拗音化」、「語中の八行音の弱化・脱落」、「母音の無声化」、「長音の脱落」、「長音の挿入」、「撥音の連音化」、「促音の挿入」、「促音の脱落」、「特殊拍」、「アクセント」、「イントネーション」の 13 項目である。各項目を「とても必要」、「まあまあ必要」、「あまり必要ない」、「まったく必要ない」という 4 段階評価してもらった。その結果を図 1 に示す。その他の意見(自由記述)としては、「日本語のリズムに慣れさせる必要がある」、「日本語において方言に見られるものは許容すべき」などがあつた。

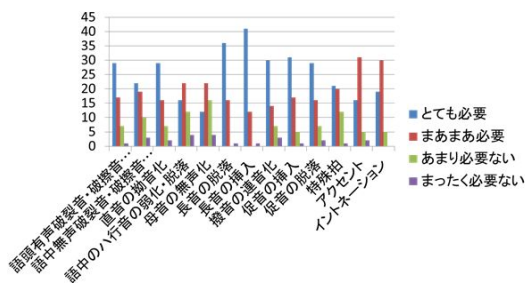


図 1 指導する必要があると思う音声項目

普段の授業で行っている指導法について複数選択してもらった結果、「モデル音声を聞かせてリピートする練習(64.9%)」、「韓国語との比較(63.2%)」、「ミニマルペアの提示(42.1%)」が上位 3 位を占めていた。その次に、「調音点・調音法やアクセント核などの音声知識の説明(40.4%)」、「シャドーイング(28.1%)」、「手や足などの身体利用(26.3%)」、「自己モニター(15.8%)」、「学生同士で発音を評価したり、発音方法を共有したりする協働学習(12.3%)」、「OJAD(Online Japanese Accent Dictionary)などのツールを利用した音声の視覚化(12.3%)」が指導法として利用されていることがわかった。

また、授業で利用しているリソースについて複数選択してもらった結果、「メインテキストに含まれている発音練習」を利用しているという回答が 58.9%で最も多かった。その他に、「音声に特化した市販の音声教材(33.9%)」、「YouTube(25%)」、「アニメやドラマ(21.4%)」、「J・POP や童謡(16.1%)」、「自作の音声教育教材(8.9%)」、「OJAD(Online Japanese Accent Dictionary)(7.1%)」を利用していることがわかった。「特に利用していない」という回答は、28.6%(16 名)であった。

最後に、「教師が持続的に音声教育を行うために必要なもの」を複数選択してもらった結果、「教材の開発(51.8%)」、「音声教育に対する教師の意識変容(50%)」、「教師研修会やワークショップ(48.2%)」が上位3位を占めていた。その他に、「教師間で実践やリソースを共有する場(37.5%)」、「教師指導書の開発(35.7%)」、「授業間の連携(14.3%)」を必要としていることがわかった。

インタビュー調査の結果

インタビューの文字化資料を分析した結果、教師が抱えている問題は、音声教育のための知識不足以外にも教材・リソース不足、音声教育に対する教師間の認識の不一致、カリキュラム、シラバスの整備の不十分さといった教育システムの問題、学習者の動機低下、教師の雇用状況、韓国政府の教育政策などが複雑に絡んでいることがわかった。そのため、解決の方策も問題相互が絡み合っている関係の中に求める必要があると考える。

まず、韓国における音声教育は韓国の教育政策、若年層の就職難、学齢人口の減少、教育部の産業連係教育活性化先導大学(PRIME)事業による人文系学科の縮小・再編など、外的要因に強く影響を受けていることが分かった。1995年より導入された学部制の実施により、卒業に必要な専攻科目の単位が70点から30点~36点になり、専攻科目の内容も教養中心の易しくて興味を誘発するような科目へと変わった(金2002)。また、国際交流基金が2012年度に実施した「海外日本語教育機関調査」の結果によると、学習者数は2009年度の964,014人から、2012年度は840,187人へと、12.8%減少しており、国家別日本語学習者数も、これまで1位であったのが中国、インドネシアに次ぎ、3位に下がっている。その原因として、大学入試選択科目の変化により高等教育機関・学校教育以外の機関での日本語の需要が減少していることがあげられる。中・高等学校の教師選抜試験である「中等教師任用試験」においても日本語科目の採用予定人数が2013年から2015年まで3年連続0名になっており、中等教育機関での日本語教育環境の弱体化に止まらず、中等教員養成のための師範大学、教育大学院、一般大学の教職課程に大きな影響を与えている(李美淑2013, 金2015)。さらに、2018年の大学入学者の定員割れが確実な中、政府主導の大学構造改革が始まった。大学は入学定員の縮小、類似学科の統廃合を余儀なくされ、日本関連学科もその対象となっている(金2015)。そのため、他の学習項目より比較的に需要が少ない「音声学」科目は減っており、日本語関連科目においても音声を取り上げる時間が少なくなっている。師範大学の場合、これまで行われてきた試験対策の音声教育の代わりに新しい形の音声教育が必要になってきている。教育部の産業連係教育活性化先導大学(PRIME)事業は、産業界の人材

需給のミスマッチ現象を解消するために、人文・社会・芸術系の定員を、多くのマンパワーを必要とする工学側に移した大学に年間50億~150億ウォンずつ3年間で6,000億ウォンを与える事業で、この事業により、人文学を就職に有利な方向へと再編するという目的がある。

こうした大学の構造改革により、去年までは5人いれば開講した授業が、今年に入ってから10人以上でないと開講されず、閉講になった場合は教師の給与からその分の金額が差し引かれるという。そのため、教師の最大の関心事は、「どうすれば教育の質を高めるか」から「どうすれば授業時間を確保するか」へと変わっている。

一方、学生の方も興味・関心が職業準備に傾斜し、その結果、単位や成績に直結しないものへの動機が低下しているという。特に音声は評価の対象になりにくく、音声に対する学習者の動機が低下しているため、普通の授業で音声を取り入れていくためには、評価方法や指導法の工夫が必要であると考えられる教師が多かった。

しかし、限られた授業時間に音声教育を組み込み、いかに学習者を動機づけながら実践するかは、主に教師個人の技量や裁量に任せられている。関(2015)は、教師の役割はモデルを提示したり、知識を提供したりするだけでなく、学習者自身の発音に対する関心を高めることであると指摘し、そのためには音声教育の実践報告などを通して音声指導のための具体的な方法を学び、失敗を恐れず実践することであると指摘している(関2015)。近年、音声教育および学習方法に対する新しい試みが報告されているが、これらの方法がすべての教育現場で活用できるとは限らないため、教師は学習者の置かれている教育環境や学習環境で実践可能な形に再構成し、提供する必要があると述べている。教師の中には、これらの指導法を自分の教育現場で実践可能な形に再構成したり、音声指導のための具体的な方法を自分なりに編み出したりするなどして、音声教育を行っている教師もいれば、普通の授業で音声教育を取り入れることに困難を感じている教師もいた。

そのため、他の教師とこれらの情報を共有したいと思っている教師もいるが、現実的には難しいという。その理由の一つとして、各授業が独立している点があげられる。現行のカリキュラムでは、授業間で連携が取りにくく、閉鎖的であるため、同じ大学で働いていても互いの実践についてよく知らない場合が多い。二つ目の理由として、教師間の協働が難しい点があげられる。韓国の日本語教育の現場では、日本語教育を専門とする教師だけでなく、文学や語学の専攻者も直接指導に当たっており(関2000)、音声教育に対して意識の差があると考えられる。このような状況を改善していくためには、音声教育に対する教師の意識変容が必要であり、そのためには

日本語教育における音声教育の必要性や役割、教育のあり方を教師間で積極的に議論し、共通認識を作っていかなければならないと、教師たちは指摘している。

このような現状の中で、教師の中には自分たちの実践を改善したいと考えている者もいれば、特に改善の必要性を感じていない者もいた。前者の場合、音声に対する専門的な知識、教育現場で実際利用できる韓国人向けの音声教材や指導法、知識や指導法が学べる教師研修会へのニーズが高かった。

しかし、社会の変化に伴い、日本語教育を取り巻く環境も大きく変化しており、現場で抱える様々な課題に対応しながら新しい教育を展開していくために必要な力量は、「知識や手法やスキルを量的に増大する直線的(曾余田 2006)」もの(=シングル・ループ学習, ショーン 2007)ではなく、「自らのあり方を省察することにより質的な自己変容を伴う(曾余田 2006)」もの(=ダブル・ループ学習, ショーン 2007)ではないだろうか。

そこで、教師の自律的教授能力の養成を目指す本研修プログラムでは、これらの課題を整理し、問題解決に役立つ知識やスキルの提供だけでなく、教師が自身の思考の枠組みや視点を省察する契機を設け、「ダブル・ループ学習(ショーン 2007)」を行うためのきっかけを提供したい。また、既存の知と技術の伝達、その「適用」の紹介にとどまらず、協働の状況を生み出し、教師自身が主体的な学び手となって知を生産する過程を支えるために、表1のような教師研修プログラムを構築した。

表1 教師研修プログラム

セッション (ねらい)	具体的な活動
省察 (前提の意識)	【個人】 ・音声教育に対する意識 (必要性、役割、あり方など) ・自分の実践を振り返る 【グループ】 ・教師それぞれの問題意識を ディスカッションしながら確認
情報提供 (新しい実践 のための知識・スキル獲得)	【音声の専門家セッション】 新しい音声教育のための 専門知の共有 【音声の非専門家セッション】 個別的・具体的な状況に即した 実践知の共有
実践デザイン (協働を通して理論と実践 の統合)	【個人】 現場に即した授業のデザイン 【グループ】 互いのデザインの共有・助言
まとめ (省察)	研修を通して得られた気づきや 学びを共有しあう

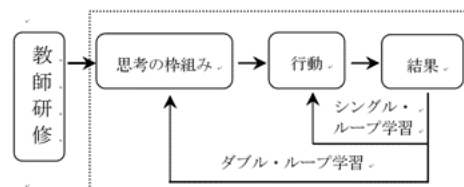


図2 ダブル・ループ学習を促す教師研修。
(曾余田 2006 を参考に作成)

本研究の調査結果から、教師研修へのニーズは高いものの、音声に特化した研修会であるため、参加者が限られる可能性があることや、教師の多忙さにより継続的な実施が難しい可能性があるということが課題として残った。今後、本研究で構築した教師研修プログラムを実施し、教師の学びを明らかにするとともに、教師研修を一過性のものにせず、持続的に行うための方策を探っていく必要があると思われる。これらの問題については、今後の課題として引き続き取り組んでいきたい。

<引用文献>

李美淑(2013)「3・11以降の韓国の日本語教育の現状と課題」『日本学報 97』
 小河原義朗(2009)「多様化する日本語教育における音声教育の目標と教師の役割を捉え直す」『日本語教育の過去・現在・未来 第4巻「音声」』水谷修監修, 凡人社, 48-69.
 小河原義朗・河野俊之(2002)「教師の音声教育観と指導の実際」『日本語教育方法研究会誌』9(1), 日本語教育方法研究会, 2-3.
 川喜田二郎(1986)『KJ法 - 混沌をして語らしめる』中央公論社
 河野俊之(2005)「音声教育の視点から」『音声を媒体としたテスト問題によって測定される日本語教員の能力に関する基礎的調査研究』日本語国際教育支援協会, 25-34.
 河野俊之(2009)「音声教育に必要な教師の能力 - 教育実習をもとにして - 」『日本語教育の過去・現在・未来 第4巻「音声」』水谷修監修, 凡人社, 186-203.
 金淑子(2002)「韓国の大学における日本語教育の現状と展望」『外国文学』51, pp. 51-60
 金榮敏(2015)「韓国における日本語学・日本語教育の現状と展望」『お茶の水女子大学比較日本学教育研究センター研究年報』(11), pp. 223-228
 曾余田浩史(2006)「専門職(プロフェッション)としての教師」, 曾余田浩史・岡東壽陸編著『新・ティーチング・プロフェッション - 教師を目指す人のための教職入門』明治図書
 谷口聡人(1991)「音声教育の現状と問題点 - アンケート調査の結果について - 」水谷修・鮎沢考子(編)『シンポジウム日本語音声教育 - 韻律の研究と教育をめぐって - 』20-25.

ドナルド・A・ショーン著, 柳沢昌一・三輪建二(2007)『省察的实践とは何か - プロフェッショナルの行為と思考』鳳書房
松崎寛(1999)「韓国語話者の日本語音声 : 音声教育研究の観点から (<特集>中間言語の音声)」音声研究 3(3), pp. 26-35
関光準(2015)「日本語音声教育の実践と教師の役割」『日本語教育研究』第 31 輯, pp.63-79

5. 主な発表論文等

〔雑誌論文〕(計 3 件)

鈴木寿子、トンプソン美恵子、房賢嬉、張瑜珊、劉娜(2014)「人間の福祉を志向する日本語教師養成論のための実践研究 - 言語生態学の観点から - 」『言語文化教育研究』12, pp.125-147.

房賢嬉・トンプソン(平野)美恵子・後藤美和子(2012)「持続可能性日本語教育における教師による自己を起点とした視座の醸成 - 教案作成の過程に見る“同行者としての教師” - 」『東吳大学日本語文学系 - 日本語教育国際シンポジウム論文集』pp. 297-311.

鈴木寿子・トンプソン(平野)美恵子・房賢嬉・張瑜珊・劉娜(2012)「言語生態学に基づく日本語教師養成プログラムの構築とその可能性 - 運営メンバーによる内省の分析から - 」『言語文化と日本語教育』,43, pp.11-20.

〔学会発表〕(計 10 件)

房賢嬉・トンプソン美恵子・小浦方理恵・池田玲子「日本語教師による協働学習に対する期待と不安 韓国と台湾の比較分析」『韓国日語教育学会 第 28 回国際学術大会予稿集』pp. 27-31、韓国日語教育学会、2015 年 12 月 5 日、徳成女子大学校(韓国)

房賢嬉「協働学習は日本語発音に対する理解をどのように促すか-「権威的な言葉」から「内的説得力のある言葉」への移行過程の分析を通して-」『韓国日語教育学会 2013 年度第 24 回国際学術大会論文集』pp.13-16. 韓国外国語教育学会、2015 年 9 月 12 日、淑明女子大学校(韓国)

トンプソン美恵子・房賢嬉・小浦方理恵・池田玲子(2015)「台湾の日本語教師による協働学習に対する期待と不安 : 台湾の日本語教育における協働学習の発展を目指して」お茶の水女子大学日本語文化学会研究会、6 月 27 日、お茶の水女子大学(東京都)

トンプソン美恵子・房賢嬉・小裏方理恵・池田玲子(2014)「教師が協働学習を取り入れていくために必要なサポートは何か - 韓国の日本語教師による期待と不安の分析から - 」協働学習導入日本語教学実践研究群、2014 年 11 月 9 日、台湾交流協会(台

湾)

房賢嬉(2013)「グローバルな視点を取り入れた『日本事情』授業の可能性 - 対話的協働による世界認識の変容 - 」『韓国日語教育学会 2013 年度第 24 回国際学術大会論文集』pp.13-16、2013 年 12 月 8 日、建国大学(韓国)

房賢嬉(2013)「協働的な学びを通して理解を深める音声授業 - 撥音をめぐるやりとりを中心に - 」『韓国日本語文化学会発表論文集』pp.381-384、韓国日本語文化学会、2013 年 11 月 9 日、サイバー韓国外国語大学(韓国)

房賢嬉・トンプソン美恵子(2013)「自己モニタリング力育成を目指す音声教育 - 教師研修の一試案 - 」『2013 年度日本語教育学秋季大会予稿集』pp. 248-253. 日本語教育学会、2013 年 10 月 13 日、関西外国語大学(大阪府)

房賢嬉(2012)「発音学習における自己モニタリング力を自分のものにする

(appropriation) 過程 - ピア・モニタリング活動への参加の仕方の変化から - 」『2012 年度日本語教育学会春季大会予稿集』、pp.109-114、日本語教育学会春季大会、拓殖大学(東京都)

房賢嬉・野々口ちとせ(2012)「持続可能性日本語教育としての『日本事情』授業の試み - グローバル社会で生きる力の育成を目指して」『2012 日本語教育国際研究大会予稿集第 2 分冊』p.126、日本語教育国際研究大会、2012 年 8 月 18 日、名古屋大学(名古屋)

トンプソン(平野)美恵子・鈴木寿子・小田珠生・佐藤真紀・張瑜珊・房賢嬉・半原芳子・三輪充子・岡崎眸(2012)「グローバル化社会をいかに生きるかを考えることばの教室の試み - 受講生による認識に着目して - 」2012 年度日本語教育学会秋季大会、2012 年 10 月 14 日、北海学園大学(北海道)

6. 研究組織

(1) 研究代表者

房賢嬉 (BANG, Hyeonhee)

国士館大学 アジア日本研究センター

客員研究員

研究者番号 : 60625002