

韓国語教科書の問題と目指すべき方向

——韓国語研究から韓国語教育へ——

キム ジナ
金 珍 娥

1. はじめに
2. 既存の教科書の問題点
3. あるべき教科書への戦略
4. 終わりに

1. はじめに

1.1. 本稿の目的

本稿は〈初級、中級の韓国語学習教科書をいかに編むか〉という問いを問うものである。このかんの韓国語研究の進展を生かしながら、現行の韓国語教科書の問題点を析出し、今後目指すべき方向を論じる。ここでの考察の対象は、多様な母語の話者を対象とした、韓国の大学などで使用する教科書ではなく、日本語圏で用いられる、日本語母語話者に特化した教科書である。また、童話など〈読む〉教科書など、特定の技能の学習に絞った教科書や、旅行、ビジネスなど特定の目的のための書物ではなく、初級、中級といったレベル別に構成され、一般に独習書、教室用として用いられる教科書を対象とする。現在大学でもまた一般にも多く用いられている教科書としては、生越直樹・曹喜澈（2000）、生越直樹（2009）、金京子・喜多恵美子（2013）、金京子（2016）、チョ・ヒチョル（2011, 2018）、金庚芬・丁仁京（2018ab）、新大久保語学院他著（2010, 2014ab, 2017）、木内明（2013, 2015）などを始め多くがある。日本で出版され、一般に用いられている教科書のうち、ここに挙げたものなどを中心に、問題点を分析し、韓

国語研究と韓国語教育の接合を試みる。目標や理想の開陳などではなく、韓国語についての言語学的な研究を支えとする、理論的、実践的な考察を行う。

1.2. 本稿の構成

上の目次にも示しているように、本稿は、「既存の教科書の問題点」と、「あるべき教科書への戦略」が、大きな2つの柱となっている。あるべき教科書の例には、主として筆者の関わった教科書を提示することになる。本稿が取り上げている問題群の多くについての実践的な解決を本稿の筆者自らが参画した教科書で試みているからに他ならない。

1.3. 術語の位置づけ

本稿は「教科書」の問題点と目指すべき方向を述べるものであり、「教科書」「独習書」「教材」という術語は重要である。こうした術語を以下のように位置づけることにする：

独習書：教師がいなくても学習者が一人でも学べるように構成されている書物

教科書：教室で教師と共に学習者が学べるように構成されている書物

教材：独習書と教科書及び、学ぶための教具など視聴覚的なデバイスなども含む総称

独習書と教科書は境界が明確に区別できるものではなく、独習書を教科書として用いることもできるし、教科書を独習書として用いることも可能である。なお、本稿は教科書が独習書でも用いられるよう、説明は十分に施されている教科書が望ましいと考える。独習書と教科書を合わせて指す術語として本稿では「教科書」という術語を用いることにする。

1.4. 先行研究

教科書を含む、日本語圏で出版された朝鮮語＝韓国語教育関連書の網羅的なリストとしては、藤井幸之助（1993）、言語研究を含めた国立国語研究所日本語教育センター第四研究室（1996）、また志部昭平（1992）がある。藤井幸之助（2008）が最も詳細なもので、分類整理された50ページにわたる論考である。韓国・共和国などの現代韓国語学の文献については野間秀樹（2008b）がある。日本語圏で出版された韓国文学関連の詳細な文献案内としては、渡辺直己（2008）があつて、とりわけ中上級教科書において活用しうる、韓国文学への足掛かりを得るためにも、有用な論考である。

教科書に限って見るなら、戦後の日本語圏における草創期の韓国語教科書を扱った紹介的なものとしては、高島淑郎（1984）、早川嘉春（1985）、志部昭平（1986）がある。日本語圏の韓国語教科書の通史的、網羅的な概観としては、노마 히데카・나카지마 히토시（野間秀樹・中島仁 2005a）が最も詳細な論考であり、それを踏まえた教科書論として野間秀樹（2008c）がある。日本語圏にお

いて韓国語教科書が今日のように隆盛を見せるのは、21世紀に入ってからと言える。そうした新しい段階の本格的な教科書論としては、野間秀樹（2014b: 261-334）があり、優れた学習書とはいかなるものかという問いを問い、初中上級という段階別の検討も行っている。同書への書評、辻野裕紀（2016）も示唆に富む。学習すべき文法項目を論じたものに、矢野謙一（2012）がある。永原歩・尹亭仁（2012）は初級・中級教科書においてどのような文法項目が扱われたかを詳細に調査しており、貴重である。

以上、教科書の分析に関わっている先行研究を概観したが、こうした諸研究には、既存の教科書の問題点を明示的に指摘している論考は意外に少ない。本稿が主題として扱う所以である。

2. 既存の教科書の問題点

本稿は、既存の教科書群についていかなる点が問題となるのかを、できるだけ大きな視野から検討することにする。既存の教科書はそれぞれ時間を費やした努力の産物でもあり、例えば上の1.1.に挙げた教科書群などは、韓国語をやさしく伝え、学習者に近づきたいという執筆者の熱意と理念が盛り込まれている、どれも良い教科書だと言える。それゆえ、ここではそうした既存の個々の教科書を論うような批判は避け、個別の欠陥の指摘ではなく、これからの教科書がいかにあるべきかを、より巨視的な理念の形で共有化したい。

本稿の観点から、まず次のように、既存の多くの教科書に見える共通の問題点の骨格を整理する。初級、中級、いずれの教科書からも共通に現れる問題点である：

- ① 〈話されたことば〉と〈書かれたことば〉の区別が不明である

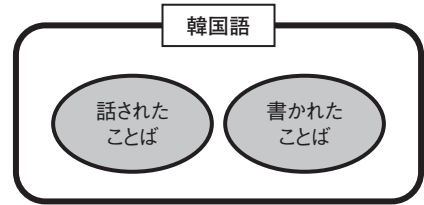
- ②執筆者が頭の中で規範意識なものに沿って である：
 作った「会話」を提示しがちであり，リアルな〈話されたことば〉の姿が見えにくい
- ③文法の体系が見えにくい
- ④学習者の母語である日本語との対照的な観点が見えにくい

以下，上の①-④までの各項目別に詳細に論じることとする。

2.1. 〈話されたことば〉と〈書かれたことば〉の区別の欠如

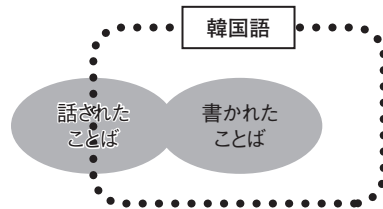
既存の教科書の問題点は，後に明らかになるように，②-④は実は互いに連なっており，結局①の「〈話されたことば〉と〈書かれたことば〉を区別する」という命題につながる。まず確認しておこう。〈話されたことば〉と〈書かれたことば〉は，言語が音で実現するか，文字で実現するかという，言語の物理的な存在様式を言う。それに対し，〈話しことば〉と〈書きことば〉は文体など言語の表現様式であって，言語の存在様式とは厳密に区別する。〈話しことば〉の表現が〈話されたことば〉でも〈書かれたことば〉でも実現しうるし，また〈書きことば〉的な表現が〈話されたことば〉で実現することも，いくらでもありうるわけである。〈話されたことば〉のひとまとまりの実現体を「談話」，〈書かれたことば〉のひとまとまりの実現体を「テキスト」と呼んで，「談話」と「テキスト」を厳密に区別する。こうした原理論については金珍娥（2006, 2013: 1-39），野間秀樹（2008a: 326-328, 2012a: 12-14）を参照。〈話されたことば〉と〈書かれたことば〉はそれぞれが固有のありようをもって実現する。その概略を図式化するならば，次のように示すことができる。これら2つのありようの総体がまさに〈韓国語〉

図1 実際の韓国語の〈話されたことば〉と〈書かれたことば〉



ところが，既存の多くの教科書はこの区別がついていなかったり，著しく不分明なままとまっている。そしてそこで想定されている「韓国語」には，実は〈話されたことば〉のうちのごく一部しか視野に入っていないのである：

図2 学習教科書が陥りやすい韓国語の把握のしかた



いくつか典型的な例を挙げてみよう：

- (1) 「저요?」(私ですか?)，「책이요?」(本ですか?)などに見える，〈丁寧化のマーカ-：-요 (ヨ)/-이요 (イヨ)〉を十全に位置付けているかどうかは，その教科書が実際に〈話されたことば〉を見据えているかどうかの決定的な指標となる。野間秀樹（2006: 59）は実際の会話データの4,730の文からなる対話から〈-요/-이요〉が301例もの高頻度で出現していることを報告し，いかに多用されているかを，ありありと見せている。〈-요/-이요〉は，韓国語の表現の根幹をなす〈丁寧/非丁寧〉というスキー

マを左右する不可欠のデバイスであり、かつ〈書かれたことば〉では目立たずとも〈話されたことば〉ではそれなしでは会話が成立しないほどの高い頻度で出現しているわけである。野間秀樹 (2006, 2014b) が指摘するように、この〈-요/-이요〉は未だに大多数の教科書で明示的に位置付けられていない。つまり、教科書は〈話されたことば〉を事実上、ほとんど認識していないのである。⁽¹⁾ 学習書や文法書で -요/-이요 を扱ったものは、Martin・李敬河・張聖彦 (1968) の辞書 “New Korean-English Dictionary” や野間秀樹 (2000: 59) が「聞き返しの語尾」として扱ったものなど、数える程しかない。ほとんど認識されていなかった。

〈丁寧化のマーカ -요/-이요〉は初級教科書である、金珍娥 (2005) 『NHK テレビ 안녕 하십니까? ハングル講座』で初めて本格的に扱われた。⁽²⁾ 2005年以降には、-요/-이요 を位置づけている教科書が少しずつ現れ始めている。野間秀樹・村田寛・金珍娥 (2007: 57) や野間秀樹・金珍娥・中島仁・須賀井義教 (2010: 67), 野間秀樹・金珍娥 (2012: 62) では、1ページ弱のスペースで丁寧化のマーカと指定詞の違いも提示している。これらの諸形はこれまではどのように扱われていたのだろうか。実際の会話では非常に多く用いられるので、教科書にはしばしば会話などに現れる。しかし、文法的な説明は一切なされない。会話文や例示の中に -요/-이요 を用いている教科書があっても、真正面からの説明はないのである。全面的に学習者に負担が残される。

(2) さらに、〈受身〉の表現は、日本語母語話者にとっては韓国語との非対称性の点で、とりわけ中級以上では重要な役割を果たす。韓国語と日本語を比べると、とりわけ次の2点は見逃し

やすい。1つ目は、韓国語の〈잡다/잡히다〉(つかむ/つかまえられる) などに見られる接尾辞〈-이/-히/-리/-기-〉などを持つ受身動詞は、〈書かれたことば〉の〈書きことば〉の文体で多く見られ、実は〈話されたことば〉の〈話しことば〉の文体では、あまり用いられない。しかし、既存の教科書や文法書では〈受身の表現〉としては、会話では出現頻度の少ない、接尾辞〈-이/-히/-리/-기-〉による受身の学習にのみ専念してきていた。2つ目は、「雨に降られた」のような日本語の受身表現に、韓国語では実は「비를 맞았다」(lit. 雨を受けた) といった〈能動表現〉が多く対応する点である。既存の教科書ではこうした問題はしばしば見落とされてしまう。〈話すこと〉〈話されたことば〉に意識を向けたときに、なおかつ日本語と韓国語を対照する観点に立つとき、日本語の〈受身表現〉と韓国語の〈能動表現〉は、大変興味深い学習項目として浮かび上がるのである。⁽³⁾

(3) 〈한다고 / 한다고요, 한다면서 / 한다면서요, 한다던데 / 한다던데요〉(するんだって? / するんですって?) などの〈引用の表現〉も、〈書かれたことば〉では見られないが、〈話されたことば〉では非常に豊富に用いられている表現である。金珍娥 (2009, 2013: 220-231) では、〈引用の表現〉⁽⁴⁾ が日本語と韓国語において、〈緩衝表現〉⁽⁵⁾ として最も多く用いられる表現であることを報告している。⁽⁶⁾ ちなみに〈한다고 / 한다고요〉のように付される -요も、〈丁寧化のマーカ〉である。既存の多くの教科書において〈話されたことば〉の〈引用の表現〉の重要性が看過されていることは、歴然としている。

(4) 〈尊敬の表現 -시-〉について、既存の教科書は文法的に難しいという偏見があるせいか、初級の会話表現はほとんどが、〈尊敬の表現

「-시-」を用いず, -시-を用いない합니다 (ハムニダ) 体, 해요 (ヘヨ) 体の文体に終始されている。例えば〈尊敬の接尾辞 -시-〉を用いた해요体の「일본 분이세요? (日本の方でいらっしゃいますか。)」が自然な表現であるのにもかかわらず, 実際あまり用いない, 합니다体だけの「일본사람입니까? (日本人ですか。)」を初級レベルの間は学ばないといけないのである。金珍娥 (2019b forthcoming) では, 韓国語の〈初対面同士の会話〉で, 尊敬の接尾辞「-시-」が質問の発話文のうち約 60% に用いられており, 〈質問のマーカ〉としても機能していることが明らかになった。こうした結果から見ても, 大人の会話で, とりわけ疑問文では「-시-」を含む表現は最も自然で不可欠の会話表現なのである。日本語においては, 質問の発話文のうち, 尊敬の表現は約 15% 現れており, さらに 20 代同士の会話では尊敬の表現は 0%, 1 回も現れていない。こうした結果を見ても, 母語に尊敬の表現を用いる習慣が少ない日本語学習者にとっては, 韓国語の尊敬の表現の学習は早い段階から学習の習慣化が必要であろう。尊敬の表現を用いない, 不自然な韓国語の表現が当然のごとく, 固まってしまう恐れがあるからである。筆者が参画している教科書では, 会話を学び始める最初の部分で意識的に尊敬の表現を組み入れている。

では〈話されたことば〉で多用されるこうした表現が, どうしてほとんどの教科書では十全に位置付けえなかったのだろうか。次の 2 つの原因を考えうる。韓国語教育が, 教科書の執筆者が, 1 つは〈書かれたことば〉の姿を中心に見て, それが〈話されたことば〉の姿でもあると思い込んで来た。根幹に横たわる問題は, 何よりも〈話されたことば〉の観察や究明がないままに教科書を作

成していることにある。ゆえに〈話されたことば〉で用いられる上のような表現は, 教科書において十全たる学習項目として認識されておらず, 〈書かれたことば〉で主に用いられる文法項目のみ, 教科書で扱うべき学習項目として認識されてきたのであった。2 つ目は, 〈話されたことば〉の姿を正視し, 〈書かれたことば〉と厳密に区別しようとしなかった点に起因するであろう。

「〈話されたことば〉と〈書かれたことば〉を区別せよ」という命題は, 以下の 3 つの問題も結局帰結するほどの, 教科書の作成において決定的な内容の問題である。

2.2. 〈話されたことば〉の真の姿の欠如——規範意識に沿った会話作り

望むべき教科書にあっては, ごく一般に現れる, 実際の生き生きした会話の姿を生かすべきである——この命題は, 当然のように見えて, 実際には非常に実現が難しい。端的に言って, 多くの教科書における「会話」はリアルな会話文というより, 少なからず, 執筆者が作り出した模造品のごときものとなってしまっているのである。

このことは何よりも 2. の①で述べた〈話されたことば〉と〈書かれたことば〉の区別が行われていないことの, 必然的な結果でもある。ここでとりあえず執筆者の「規範意識なもの」と呼んだが, それは基本的には〈書かれたことば〉に多く依拠しており, 実際の〈話されたことば〉を見据えていないことに起因している。例えば, 次のような会話文はどうだろうか：

例 1. **합니다 (ハムニダ) 体の文体で構成されている会話文**

- A: 안녕하세요 **입니까?** (こんにちは)
 B: 안녕하세요 **입니까?** (こんにちは)
 A: 학생 **입니까?** (学生ですか?)
 B: 네, 학생 **입니다.** (はい, 学生です。)
 A: 한국 사람 **입니까?** (韓国人ですか?)
 B: 아뇨, 일본 사람 **입니다.** (いいえ, 日本人です。)

初級の教科書でよく目にする会話である。まずこうした会話の問題は、会話の最初から最後まで「합니다 (ハムニダ) 体」の文体で構成されている点である。⁽⁷⁾ このような会話は、頭の中ではありうるのだが、実際の言語場では何よりも文体の観点からまず現れないであろう。こうした会話のやりとりを実際に聞いて、自然であると思う韓国語母語話者もそう多くないだろう。少なくとも「硬すぎる」「ぎこちない」などと感じ、さらに話し手が非母語話者だとの推定が加われば、「いかにも教科書的で不自然だ」と感じるかもしれない。初級の韓国語学習者には格式体である「합니다(ハムニダ) 体」をまず学ばせるべきだという韓国語教科書の執筆者の思想から、少なからぬ初級教科書が上記のような会話形式になってしまう。しかし、実際には「합니다体」だけで構成される「会話」は、例えば軍隊での会話や非常に格式張ったビジネスでの会話といった、極めて限定された言語場でしかほとんど現れない。結果として教科書が「会話」ならぬ不自然な「会話」を提示し、執筆者や教師自身は話さない韓国語を、学習者にはそれを一種の規範として、少なくとも範例=モデルとして強要しているわけである。驚くべきことに、「해요 (ヘヨ) 体」がほとんど現れない初級学習書もある。〈話されたことば〉の談話の中で、「합니다体」「해요体」といったスピーチレベルの使用を分析している金珍娥 (2002: 73) では、「합

니다体」について「会話の中において現れる数は少ないものの」格式性の発話ではなく、「強調の意味を持たせながら、皮肉や冗談に用いる」と述べている。軍隊や仕事場での大人の男性の会話などいくつかの場面を除けば、「합니다体」だけで用いられることも少なく、それが格式性を表す場合は、実は多くないということがわかる。このことからわかるように、学習者にどういった韓国語を提示すべきかが、教科書には深刻な問題として問われているのである。

2.3. 文法の体系的な提示の欠如

2.3.1 文法の説明が不十分である

教科書においては、文法的な、あるいは文法も含めた様々な説明が、日本語で詳しく書いてあるのがいいのか、どうなのかという問いが立つ。この問題について金世朗・丁年姫 (2006) は、「初級クラスで日本人学習者なら」「文法の説明は日本語で詳しくされているほうがよい」かどうかを、学習者と教師の双方にアンケート調査を行なっている：

● 「初級クラスで日本人学習者なら」「文法の説明は日本語で詳しくされているほうがよい」か

教師31名の回答

よい	48.3%	どちらでもよい	32.2%
よくない	9.6%	無回答	9.6%

学習者138名の回答

よい	85.4% (とてもよい 34%)		
よくない	11.5%	無回答	2.8%

つまり、教科書にいわゆる「文法説明」は、教師の 48.3% が「詳しく」記述されているべきだと考えているのに対し、学習者はその 85.4% が「詳しく」提示されることを望んでいるというわけである。少なくとも上の調査で見える限り、学習者は

「文法説明」を求めているのであって、この点についての教師や教科書執筆者の無理解は改められねばなるまい。

では、そうした「文法説明」のありかたについては、どのような問題があるのだろうか。ここでは次の2つの点を喚起しておきたい。

2.3.2 学習対象の体系＝全体像が見えない

1つは、少なからぬ教科書、とりわけ中級教科書に共通する問題として、〈文法の体系性が見えない〉という点を挙げる。例えば、教科書のある課で〈連体形〉の1つの形である「-는」(…する…)を「現在のことを表し、後ろに体言を伴う表現」などと説明し、他の課で別の連体形「-던」(…した…)を「過去のことを表し、後ろに体言を伴う表現」などと説明する。そして全体にわたって〈連体形〉という術語も現れず、また連体形の全体像も提示されていない。つまり学習者から見て、韓国語の文法がいったいどのような体系をなしているのか、その全体像はどうなっているのか、甚だ見えにくいという問題である。

2.3.3 鮮明な術語が用いられていない

2つ目は、文法的な、あるいは音論なども含めて執筆者が術語使用を避けるという傾向である。例えば〈終止形〉〈連体形〉〈接続形〉といった鮮明な術語を用いず、「表現」などといった、甚だ曖昧で具体性を帯びない説明の仕方をするのである。例えば、〈終止形〉〈連体形〉〈接続形〉といった機能面から見た用言の諸形について述べるとき、こうした術語を学習者が正確に獲得しうるかどうかは、まさに用言と文の仕組みに関わる〈文法の体系〉を把握しうるかどうかの、不可欠の道程となることは論をまたない。術語を退けることは必ずしも学習者への便宜とならず、体系を覆い

隠し、逆に学習を阻害する要因ともなりうると言わねばならない。

2.3.4 〈文法〉と〈会話〉が切り離されている

初級の教育においても中級の教育においても「文法教育」と「会話教育」を区別するという方針は、一般にも広く語られる言説である。大学の韓国語の授業において会話の授業は韓国語母語話者の先生に、文法は日本語母語話者の先生に、などといったことも、行われている。一見合理的なように見えて、そこにはあたかも「会話」には文法は要らず、「文法」には会話など無関係だとする思想がしばしば見え隠れする。

もし文法と会話を機械的に切り離そうとするなら、言うまでもなく、ナンセンスである。会話は、そしてあらゆる発話は、文法を離れては成り立たない。「일본사람이에요」(日本人です)という短い1文でさえ、もちろん文法が支えている。文法とは単なる規則などではなく、会話のみならず言語にあまねく内在するのが、まさに文法だからである。^⑧ 文法と会話のそれぞれに力点を置いて学習することと、機械的に切断してしまうこととは、全く別のことである。文法と会話の切断は、原理的にできないのだと言わねばならない。学習者にとって体系としての文法は会話の骨組みでもあり、他方で学びのための道筋ともなる。体系の欠落した学習では、骨組みも獲得できないばかりか、学びの道筋さえも見えてこない。もちろんおよそ〈話すこと〉にはほど遠い。

教科書執筆者の「楽しく、やさしく」という意志が、文法の説明の不在を引き起こす傾向もある。こうした文法の説明の不在は学習者が上級のレベルに進めば進むほど基礎力の弱化と応用力の阻害を引き起こす大きな原因として現れる。

反対に「文法」中心の教科書なので、会話は導

入しないという教科書もある。1文のレベルで例が示され、それによって「文法」を学び、それを学びさえすれば、韓国語が読めるようになるという思想である。もちろん、〈文法〉に特化された教科書作りを目標にすることはできる。ただ、それだけでは、〈話されたことば〉と〈書かれたことば〉においても、その1文がいったいいかなる言語場で、どのような文脈で用いられるのか、といったことは学べない。少なからぬ教科書が考えている「文法」が、事実上、ことばの形造りに終始している。モデルに沿った形造りができればよしとして、いったいいかなる場で、どのようにそうした形を用いるのかという、〈文法〉の重要な機制が欠落するのである。ことばは形を造っても、それで話せるわけでも、書けるわけでもない。端的に言って、どこでどう使うのかを知らない「形」は、使い物にならないのである。〈書かれたことば〉も〈話されたことば〉も、文脈・言語場を離れて成立する一単語、1文はないのである。さらに問題は、そうした教科書で考えられている多くの「文法」が、〈書かれたことば〉を見て作り上げられた「文法」だという点である。この点もまた、〈話されたことば〉と〈書かれたことば〉の位置づけが欠けていることに起因するものである。

初級からの有益な文法教育は、自然な〈話されたことば〉、自然な〈書かれたことば〉を学ぶ、不可欠の水路であろう。

2.4. 学習者の母語である日本語と対照的な観点の欠如

今1つ、学習言語である韓国語と母語である日本語を対照する観点が、野間秀樹（2000）以来力説されているにもかかわらず、多くの教科書には欠落していると言わねばならない。表面的な説明だけを日本語で示して、ほとんどが韓国語で書か

れ、韓国語だけで練習を進める方式の教科書に、こうした問題は典型的に現れる。

2.4.1. 韓国語だけで問いと答えを繰り返すのでは危険である

少なからぬ教科書が、韓国語の単語のみを配列して文を作るタイプの練習を与えている。例えば「학교」(学校)、「도서관」(図書館)、「회사」(会社)というハングルで書かれた単語を与え、「-에 갑니다」(…に行きます)との組み合わせを書いて完成させるといった練習問題が、それである。そこに日本語は与えられていない。ゆえに「학교에 갑니다」(学校へ行きます)、「도서관에 갑니다」(図書館に行きます)、「회사에 갑니다」(会社に行きます)などの正解は、単語の意味がわからずとも、書けてしまう。問題の出し方に多少違いがあっても、問題が機械的にパターン化されていけば、単語の意味がわからずとも、学習者は正解らしきものが書けてしまうわけである。このことは決定的な落とし穴である。

こうした教科書は学習目標言語の直接法で教える体系の延長線上で作られているものである。韓国語圏で韓国語を学ぶ際には、いろいろな言語圏からの学習者が存在するので、基本的には直接法でしか学習を進めることができない。教科書も同様である。単語の意味は学習者が辞書を引くなどして解決せねばならない。しかし、日本語圏で行う韓国語教育にあっては、〈日本語ではこの表現を何というのか〉という問いが欠落しては、学習者はいつまで経っても正確な意味の把握にたどりつけない。〈日本語でこれをこう言う〉という答えを見つけないかぎり、事実上、ことばを学んだことにはならない。真の理解に到達しないのである。

2.4.2. 日本語でこう表現するものを、韓国語ではなんと表現するのか

学習者から見ると、与えられた韓国語はそれなりに理解できるようになっても、結局のところそれは日本語では正確にはどのような意味なのか、どのような言語場で用いるのか、そうした理解がいつまでたっても得にくいことになる。逆に、日本語でこう言うときに、韓国語ではなんと言うのかは、さらに獲得が難しい。日本語でこう表現するものを、韓国語ではなんと表現するのか、という問い自体が欠落しているからである。日本語との対照的な観点が欠落していると、学習者はこうした問いをいつまで経っても解決できないのである。

例えば、『凜1 入門』(2012: 51) では、間投詞「네」の単語の説明に、「はい。[肯定の答え]、ええ。なるほど。[あいづち表現]、ええっ？ [聞き返し表現]」のごとく、入門段階でさえ活用し得るような、多彩な意味と働きを実現することが、日本語で明示されている。こうした日本語での解説を踏まえて学習するのと、日本語なしの場合と、おのずから学習者の活用度も、また知的な興味も異なって来るであろう。逆に日本語のあいづちの表現で、「なるほど」や「でしょう」を韓国語で何と言うのか、と問いを立てたとき、中級教科書の『Vival 中級韓国語』の10課では、例えば「그렇죠?」(そうでしょう)一つでも解決し得る場合があることもわかる。こうしたことが教科書にきちんと日本語で記述され、位置付けられていることが、学習者のみならず教師にとっても重要なのである。こうした諸問題を韓国語教科書はどのように乗り越えて行けるだろうか。

3. あるべき教科書への戦略

以上、既存の教科書にいくつかの問題点を提起

した。教科書を編む方向を考えるにあたって、本稿の執筆者が参画している次のような教科書を手掛かりにする：

初級教科書——

『ぶち韓国語』『はばたけ！韓国語』(2004a, 2007, 朝日出版社), 『NHKテレビハングル講座 2005年度』(2005, 日本放送出版協会), 『ニューエクスプレス韓国語』(2007, 白水社), 『きらきら！韓国語』(2010, 同学社), 『韓国語学習講座 凜1 入門』(2012, 大修館書店)

中級教科書——

『Vival 中級韓国語』, 『ドラマティック・ハングル—君, 風の中に』, 『はばたけ！韓国語2 初中級』, (2004b, 2012, 2018 いずれも朝日出版社), 『ロマンティック・ハングル——マキのソウル物語』(2007, 『Suక్కara』所収, アートン)

「2. 既存の教科書の問題点」を踏まえるなら、あるべき教科書への戦略の基軸はおのずから定まってくる：

- (1) 〈話されたことば〉と〈書かれたことば〉の双方を明確に位置づけて学ぶ
- (2) 文法を体系として位置づけて学ぶ
- (3) 日本語と韓国語の対照言語学的観点から学ぶ

上記(1)–(3)の戦略を具体的に1つずつ照らしてみよう。

3.1. 〈話されたことば〉と〈書かれたことば〉を鮮明に区別する

この課題は既存の教科書の最も大きな問題点になっている部分である。とりわけ〈話されたことば〉が〈書かれたことば〉といったいどれほど異なっているかについての認識は、言語教育だけではなく、そもそも多くの言語学的な研究自体が大

きな限界を含んでいたのもであった。そうした限界の存在は、むしろ当然のことである。ましてや教科書においては、この区別についての認識が決定的に欠落しているのも無理はない。韓国語と日本語の〈話されたことば〉と〈書かれたことば〉の違いの具体的なリアリティについては、金珍娥(2013)を参照されたい。⁽⁹⁾

3.1.1. 間投詞は必要不可欠な会話の要素

前掲書のうち、〈初対面同士の会話〉に注目した金珍娥(2013: 147-158, 168)では、韓国語総文数4,934文中、〈述語文〉が2,192文、〈非述語文〉が2,742文現れ、実際の会話では〈非述語文〉が〈述語文〉より多く用いられていることが確認された。⁽¹⁰⁾興味深いことに〈非述語文〉の中でも〈間投詞〉が1,987文も現れており、〈非述語文〉の72.5%

を〈間投詞〉が占めていることも報告されている。実際にこれほどまでに非常に多く用いられる〈間投詞〉を、会話文で積極的に提示している教科書はほとんどない。

なお、留意しておくべきことは、間投詞は「あ」「え」などとただ発すればいいものではないという点である。金珍娥(2004a, 2004b, 2012b, 2013)でも報告しているように、日本語と韓国語では、まず間投詞の現れる表現も様相も頻度も異なっている。例えば金珍娥(2004a)では、〈あいづちの表現〉として用いられた間投詞が、日本語と韓国語で現れる位置や頻度、音の長さなどの様相が、かなり異なっていることを述べている。以下は、金珍娥(2004a: 18)が実際の談話から得た、初対面同士で行われた会話の始まりの部分である：

例2 韓国語母語話者、初対面同士で行われた実際の会話

20代女	(こんにちは。はい。○○学番でいらっしゃるんでしょう？はい。私も○○学番ですから。○○ちゃんの友達です。) 안녕하세요? 예. ○○학번이시죠? 예. 지두 ○○학번이거든요. ○○이 친구예요.
20代男	예. (はい。はい。ええ。)
20代女	(はい。私はKFBです。はい。何専攻ですか。) 예. 저 KFB 거거든요. 예. 무슨 과세요?
20代男	○○ 이요? (○○ちゃんですか。はい。私はKMSです。 재료공학과요. 材料工学です。)

金珍娥(2004a: 17)では、韓国語と日本語の各会話の5分間の流れの中で、最も異なる特徴を示している会話の初めの部分に注目し、韓国語と日本語のあいづち発話の現れを述べている。「日本語におけるあいづち発話の使用率は、初めの1分間が最も低いが、3分の経過地点では最も高くなりその使用率が保たれる。一方、韓国語は日本語とは対照的に、最初の2分間が最も高く、3分経過地点以後は下がったまま、使用率が保たれている。」(引用者要約)のである。すなわち、韓国語

は〈初対面同士の会話〉で、会話初めの部分で最も多くあいづち発話としての間投詞を用いており、それらが〈会話導入融和〉といったストラテジーとして、会話の進行のための重要な役割を果たしていることを述べている。

こうした実際の会話を用いた研究結果を踏まえ、非常に多く用いられている〈あいづち〉などの間投詞が、日本語と韓国語でその使用が異なるのであれば、教科書でも可能な形で目的意識的に取り入れ、提示すべきであろう。

初級教科書である『はばたけ！韓国語』（2007）の、会話の入門段階、第6課の会話文に提示されている「間投詞」の使用を見てみよう：

例3 生き生きした間投詞を示す——『はばたけ！韓国語』第6課

- 석우: 저는 김석우라고 합니다.
(私はキム・ソグと申します。)
- 마키: 네, 저는 핫토리 마키예요.
(ええ、私は服部マキです。)
- 석우: 네, 대학생이세요?
(ああ、大学生でいらっしゃいますか?)
- 마키: 네, 대학생이에요.
(はい、大学生です。)
- 석우: 그거 한국어 책입니까?
(それ、韓国語の本ですか?)
- 마키: 네, 저희 교과서예요.
(ええ、私たちの教科書です。)
- 석우: 전공은 한국어이세요?
(専攻は韓国語でいらっしゃいますか?)
- 마키: 아뇨, 한국어는 제이외국입니다. 전공은 사회학입니다.
(いいえ、韓国語は第二外国語です。専攻は社会学です。)⁽¹¹⁾

この韓国語の会話をみて、間投詞が多すぎると感じるなら、それこそ〈話されたことば〉の真の姿を認識していないことによると言える。例2のような、実際の〈話されたことば〉の会話を調査した研究結果に基づき、教科書には実際の会話に添った会話文を作り、学習者が学べるように加工したものである。そうした会話文こそ、学習者にとってはすぐに使えて、すぐに楽しめるものとなる。間投詞は、例えば「어」といった一言だけで会話において、いろいろな意味を実現し得ることも、実際の〈話されたことば〉に立脚した教科書であれば把握しやすい。また、あいづちなどの間投詞の使用が日本語とは異なる様相を見せていることも、そうした会話例を通じて自然に身に着

けることができよう。

間投詞のない会話こそ、作り出された人為的なものである。「頭で作られた」そうした〈書かれたことば〉による「会話」の学習を学習者に強制することになる。教科書の会話文で間投詞を用いることを学ぶのは、〈話されたことば〉の生気を吹き込むことなのである。

3.1.2. 〈実際に使う表現〉を最初から導入する

韓国語学習において文体の学習は決定的に重要である。丁寧な文体である敬意体として、日本語では「です・ます」体1種であるのに、韓国語では합니다体と해요体の2種が存在することは、学習者にとって知的な関心をかき立てる格好の言語事実である一方で、ともすると学習上の大きな困難となってしまう。ソウルことばの実際の〈話されたことば〉にあつては、2.2.でも前述したように、圧倒的に多く用いられる主たる〈話しことば〉の文体が、합니다体ではなく、해요体であることは疑いない。⁽¹²⁾ なお、尊敬の接尾辞「-시-」の重要性と出現頻度の高さについて2.1.でも述べたが、多くの初級の教科書が、「-시-」を含まない場合が多いが、実際に用いられる尊敬形の해요体「-이세요?」(…でいらっしゃいますか?)を初級で最初から提示することは何ら難しいことではない。「-입니까?」を提示するごとく、「-이세요?」も提示すればいいのである。

実際の〈話されたことば〉の姿に照らして、会話の表現や文体を作っていく志向の『はばたけ！韓国語』（2007）を見よう。第1課から第4課までが文字と発音の基礎を学ぶ単元であり、第5課から会話が始まる構成の教科書である。ここでは成人である初対面2人の会話で、第5課で尊敬形の해요体「-이세요?」(…でいらっしゃいますか?)の疑問文と、非尊敬形の해요体「-이에요」(…で

す) という平叙文をペアにした質問と応答の会話を行っている:

例4 自然な対話で構成される会話文——『はばたけ! 韓国語』第5課〈한국 분이세요?〉

석우: 한국 분이세요?
(韓国の方でいらっしゃいますか。)

마키: 네?
(え?)

석우: 한국 분이세요?
(韓国の方でいらっしゃいますか。)

마키: 아뇨.
(いいえ。)

석우: 그럼 제일교포세요?
(では在日の方でいらっしゃいますか。)

마키: 아뇨, 일본사람이에요. 한국 분이세요?
(いいえ、日本人です。韓国の方でいらっしゃいますか。)

석우: 네, 한국사람이에요.
(ええ、韓国人です。)

〈尊敬/非尊敬〉についても、また文体の選択についても、このように自然で実践的なことばを学べば、少なくともその表現だけはすぐに誰に対しても自然な韓国語で話すことができるものとなる。規範意識ではなく、実際の言語場の姿を踏まえて、言語場のリアリティを最初から学べるように、教科書は作成されなければならない。

学習者は真っさらな白い紙のようなものである。母語でない言語を学ぶことは、何を先に習っても、不慣れではあるものの、先に出され、繰り返し接するものはすぐに吸収し、学習できる。尊敬形「-이세요?」が非尊敬形「-이에요?」より難しいなどと、教科書作成者が頭から決めつける必要などない。逆に、熱心に学んでも、それが事実上あまり用いられない形であった、などということのほうが、学習者にとってはモチベーションを破壊する大きな要因となりかねないのである。教

科書作成者は責任をもって自然な話しことばを提示すべきである。⁽¹³⁾

3.1.3. 〈書かれたことば〉の特徴を描く

3.1.3.1. 何を読み、何を語るか——書かれたことば、書きことば

教科書が、実際の〈話されたことば〉を見ないという弊害については、ある程度述べてきた。逆に実際に〈書かれたことば〉や文体としての〈書きことば〉を見据えないことも、実は〈話されたことば〉や〈話しことば〉を正面から見据えていないことの裏返しである。要するに〈話されたことば〉と〈書かれたことば〉のありようを正視していないわけである。〈話されたことば〉と厳密に区別したうえで、〈書かれたことば—書きことば〉の学習が要求されるのである。

中級教科書である『はばたけ! 韓国語2』(2018)では、한다(ハンダ)体の書きことばを第2課で提示している。第2課の「私はソウルに住んでいる」で한다体を学び、第7課で「読む! 文学者たちと日本語」、第9課で「読む! 訓民正音」を提示している。短い文章を通じて、韓国の近代文学との関わりや、訓民正音が作られた原理などにも触れる。中級教科書は、現状より、より知的な内容を韓国語によって獲得することを目標にしてもよいであろう。初級教科書のみならず、中級教科書こそ、さらに高次の言語を用いつつ、〈ことばについて考え、ことばによって考えること〉といった目標を掲げ得るであろう。

単に「韓国の○○を調べてみよう」で終わってはならない。こういった課題であれば、日本語でも調べることができる。事実上、文化の学習に終わってしまい、ことばの学習にはならない。言語の教科書であるなら、どこまでも言語を通した文化の学習にならねばなるまい。文化の学習とこと

ばの学習を別々に切り離すのではなく、ことばを水路にした学習が可能なのである。

3.2. 文法をどのように提示するか——文法を体系として位置づける

3.2.1. アイテム item としての「文法」ではなく、体系として学ぶ。

体系的に学ぶということはどういうことだろうか。次の例を見てみよう。いくつかの形式を学んだ段階の中級教科書では、その項目の全体像で学ぶことの企図が必要であろう。

例えば連体形も、引用形も, 한다 (ハンダ) 体も学習者にとって、1 個ずつのアイテムで学ぶと、いつまでたってもその全体像が見えにくい対象である。連体形について『Viva! 中級韓国語』(2004: 21), 『はばたけ! 韓国語 II』(2018: 8) では、次のように全体像を示している。状況によってことなる形や構造が一目瞭然である：

図3 連体形の諸相『はばたけ! 韓国語 II』(2018:8)

	動詞 먹다	存在詞 있다	形容詞 좋다	指定詞 -이다
現在 連体形	I- 는		II- ㄴ	
	먹는	있는	좋은	-인
過去 連体形*	II- ㄴ		III- ㅆ던, I- 던**	
	먹은	있었던	좋았던	-이었던 -었던
予期 連体形	II- ㄴ			
	먹을	있을	좋을	-일

*過去連体形は形としては II-ㄴ (動詞のみ)、III-ㅆ던, I-던のいずれも可能である。この際では動詞には II-ㄴ、形容詞、存在詞、指定詞には III-ㅆ던を学ぶ。
**I-던は深化学習p.19参照。

こうした全体像の体系的な提示は、体系的な整理がいくらでも可能である。例えば形態素の組み合わせによって作られる〈引用〉を表す様々な形は、まさに item として数え上げれば、そのリストだけでも膨大になってしまう。「-ㄴ다면서요」「-ㄴ단다」などの引用形の item の 1 つ 1 つに「こ

ういう意味である」といった説明を加えていっても、やはり形の体系の全体像はほとんど見えて来ない。文法を項目として提示する型の文法辞典の役割と、体系を学ぶ教科書の役割はおのずから異なるのである。

3.2.2. 機能と表現——やはり文法の問題

「中級教科書」を考えると、「許可」や「依頼」、「助言」といった「機能」中心の会話を思い浮かべる向きもあるかもしれない。そしてこうした「許可」や「依頼」、「助言」といった「機能」の表現こそ、会話の教育であると思っている傾向はないだろうか。しかし、こうした「機能」もシステムとしての文法として学び得るものであり、またシステムとしての文法の表現なのである。『Viva! 中級韓国語』(2004) では、「尋ねる」「応答する」「感謝を表す」「許可を得る」「依頼する」「助言をする」「後悔を述べる」「原因・理由を述べる」「伝聞を語る」「被ったことを述べる」「提案する」「意思を述べる」など「機能」中心に会話文を組み、各機能別に体系化し、表現を提示している。そうした表現の類型を支えるものこそ、〈会話の文法〉なのである。

3.3. 日韓対照言語学的な観点から照らす

ことばについて考え、ことばによって考えること——日本語と韓国語を対照する観点が教科書作りに必要な理由も、この命題と同様の脈絡の中にある。

何よりもまず、学習者は自分の母語でかく言うものを、目標言語では何と言うのか、すなわち〈この表現を、この言語では何というのか〉は非母語を学ぶにあたっては、常に問われる問いである。韓国語学習のすべての項目に日韓対照の観点が必要であるが、その中でも〈韓国語の文法や表現を

日本語に照らす)だけではなく、逆の〈日本語の文法や表現を韓国語に照らす)作業が不可欠である。とりわけその典型的な例として、授受表現、受身、引用形などがあるが、そのうち焦点となる項目を取り上げ、見てみよう。

3.3.1. 日韓対照言語学的な観点から〈授受表現〉を照らす

次は、『はばたけ！韓国語Ⅱ』第4課の「授受表現」の説明を見てみよう：

図4 日本語と韓国語の授受表現『はばたけ！韓国語Ⅱ』(2018:73)

4.2.1.1. 「…してあげる」「…してやる」「…してくれる」



こうした図式を導入することで、日本語の「してあげる」「してやる」「してくれる」「してもらう」といった授受表現が、韓国語では「해 주다」という1つの表現に現れうることを図式化し対照し取り上げている。

3.3.2. 日韓対照言語学的な観点から〈受身〉を照らす

韓国語の「受身」の、教育において注意すべき2点を2.1.の(2)で述べた。日本語の「受身の表現」を韓国語では「能動の表現」で表す点こそ、日本語と韓国語の対照的な観点が必ず必要な項目でもある：

図5 日本語の受身と韓国語の能動『はばたけ！韓国語Ⅱ』(2018:107)

日本語	韓国語
雨に降られる	雨が降る 비가 오다. 雨を受ける 비를 맞다.
人に座られる	人が座る 사람이 앉다
…を言われる	…を聞く 듣다 …が言う 말하다

3.3.3. 日韓対照言語学的な観点から〈引用形〉を照らす

ここでは2.1の(3)で述べた〈引用の表現〉について見よう。『はばたけ！韓国語Ⅱ』3課で提示する〈引用形〉のうち、「뭐라구요?」(なんですか?)、「한다면서요?」(やるんですって?)といった〈引用再確認形〉の表現である：

図6 韓国語の引用形——〈引用再確認形〉『はばたけ！韓国語Ⅱ』(2018:54)

한다체 終止形	語尾 -고, -면서, -던데	敬意体 丁寧化のマーカー -요/-이요
간다 行く	면서 って	요? (行くんです)って?
준호도 거기 간다면서?	チュノもあそこ行くって?	[非敬意体]
준호도 거기 간다면서요?	チュノもあそこ行くんですって?	[敬意体]

日本語の「行くんですって」が、韓国語の「간다면서요」「간다던데요」「간다구요」と現れることやその違いについても説明している。こうした〈引用再確認形〉は、〈話されたことば〉では多く現れるが、ほとんどの教科書では触れていない。

以上、〈対照言語学的観点からの文法の体系的な提示〉の例をいくつか挙げてみた。もちろん、ここでの例示が完璧なわけではない。しかし、目指す方向は共有され得るものと信じる。

4. 終わりに

韓国語の教科書をいかに編むか、いろいろな理念を持った教科書があってもいいだろう。もし言語教育の場面を区別しようとするなら、〈文法〉と〈会話〉を機械的に対立させるのではなく、〈話されたことば〉と〈書かれたことば〉の区別こそ鮮明に示されるべきであろう。本稿で述べてきたとおり、〈話されたことば〉と〈書かれたことば〉の区別、何より現れた〈話されたことば〉をまずありのままに見て、そこから可能なことがらを教科書に反映しようとする努力は、何より重要である。ことばのリアリティを獲得する努力である。こうした努力は単に初級や中級教科書に留まらず上級にまで必要な、教科書作成において最も留意されるべきものであろう。そして今1つ、〈書かれたことば〉の〈何を読み〉、〈書かれたことば〉で〈何を語るか〉という問いは、初級と中級を学び、教える人の思考を豊かなものとしてくれる、大きな動因ともなるものでもある。

初級を終え、中級へ進み、学び続ける学習者が、〈ことばについて考え、ことばによって考える〉ことを学び、さらに前へ進めるよう、韓国語研究の成果を踏まえ、ことばの生き生きとしたリアリティが教科書に満ちることを志向したいものである。

注

- (1) 1.1. に提示している教科書のほとんどに文法形式の索引が付されているが、それら索引にも現れていない。
- (2) 〈-요/-이요〉の「聞き返し」の機能だけでなく、最も多く用いられる「あいづち」としての機能と用法など幅広い使用を提示し、指定詞의 ㅅㅅ (ハヨ) 体との違いについても明確な説明を行っている。多くの韓国語の教科書ではそもそも 〈-요/-이요〉の存在自体を意識にし得ていなかった。
- (3) 『Vival 中級韓国語』(2005) で、おそらく初めて

韓国語教科書に取り上げられ、『はばたけ！韓国語 2 初中級』では本格的に論じられている。

- (4) 金珍娥 (2009,2013) では、〈引用〉について「〈引用〉とは、〈当該のことばが、あたかも他の言語場におけることばであるかのように表現する働き〉と定義している。
- (5) 金珍娥 (2009,2013) では、〈緩衝表現〉(buffering expression) を「完全な」文としての明確さを失わせ、ぼかしたり、間接化する、〈話し手のモダルな態度〉を示す表現」と定義している。
- (6) 〈初対面同士の会話〉の日本語は〈述語文の緩衝表現〉386 文の中で、110 文が〈引用の表現〉を用いている。韓国語は〈述語文の緩衝表現〉382 文の中で、58 文が〈引用の表現〉を用いている。
- (7) 韓国語は英語などと違って、敬意体-非敬意体という、文体の区別を有する。敬意体がほとんど「です・ます体」に統一されている日本語とは異なり、韓国語の敬意体のスピーチレベルは、大きく、「합니다 (ハムニダ) 体」と「해요 (ハヨ) 体」の2種の文体を持つ。「합니다体」は、格式のある、やや硬い表現で、「해요体」は一般的に広く用いられている柔らかい敬意体である。3.1.1.2 で詳述する。
- (8) 文法を「文を作る規則の集合」と見る〈文規則論〉の問題点と、文法を「その言語に内在する、〈かたちと意味〉の体系」と見る〈言語体系論〉の意義を始め、文法を学ぶ意義について、野間秀樹 (2014b: 127-170) が大変参考になる。
- (9) 金珍娥 (2013) では、日本語と韓国語において、同じ年齢の〈20代と20代〉、〈30代と30代〉、10歳以上の年の差がある〈20代と30代〉、〈30代と40代〉の〈初対面同士の会話〉と、同じ年齢の〈20代と20代〉、〈30代と30代〉の〈友人同士の会話〉の総80組の160名による会話を精査した。それぞれの会話冒頭の5分間を文字化し、全体で、日本語9,070文、韓国語7,103文が得られた。筆者が参画した教科書はこうしたリアルな言語事実に立脚している。詳細は金珍娥 (2013:148-152) 参照。
- (10) 金珍娥 (2013:161) では、〈述語文〉は「文末が術語で統合されている文」、〈非述語文〉は「文末が術語で統合されていない文」と定義している。
- (11) なお、日本語の方は韓国語の直訳である。韓国語では初対面の会話の初めの部分では日本語より間投詞を多用する。また日本語より尊敬形を多用するので、日本語でも尊敬形で訳を付している。
- (12) 現在のソウルことばにおける文体としての〈話しことば〉の主たる文体が해요体であることについては、金珍娥 (2002) のほか、ソウル方言における待遇法体系を論じた노마히테키 (1996,2002:71-108)

および野間秀樹 (2012d: 543-553) を参照。

- (13) 文法や文体の学習のみならず, 語彙の学習という観点からも, このことは共通する。野間秀樹 (2014b: 121) では端的に「単語は使われる形を覚える」と標語化している。

参考文献

국립국어연구원 편 (1999) 『표준국어대사전』, 서울: 두산동아

남기심·고영근 (1985; 1997) 『표준국어문법론』, 서울: 탑出版社

노마 히데키 [野間秀樹] (1996) 『현대한국어의 대우법 체계 문법교육의 새로운 전개를 위하여 - 특히 일본어 모어화자를 위하여-』, 『말』, 제 21 집, 서울: 연세대학교 연세어학원 한국어학당

노마 히데키·나카지마 히토시 [野間秀樹·中島仁] (2005a) 『일본의 한국어 교재』, 『한국어교육론 1』, 서울: 한국문화사

노마 히데키·나카지마 히토시 [野間秀樹·中島仁] (2005b) 『일본의 한국어교육』, 『한국어교육론 3』, 서울: 한국문화사

서상규·백봉자·강현화·김홍범·남길임·유현경·정희정·한송화 편저 (2004) 『외국인을 위한 한국어 학습 사전』, 서울: 신원프라이

연세대학교 언어정보개발연구원 편 (1998) 『연세 한국어 사전』, 서울: 두산동아

梅田博之 (1989) 『朝鮮語』, 『言語学大辞典 第2巻 世界言語編 (中)』, 東京: 三省堂

梅田博之·村崎恭子 (1982) 『現代朝鮮語の文構造』, 『講座日本語学 10 外国語との対照 I』, 寺村秀夫他編, 東京: 明治書院

生越直樹 (2009) 『ことばの架け橋 中級表現編』, 東京: 白帝社

生越直樹·曹喜澈 (2000) 『ことばの架け橋』, 東京: 白帝社

菅野裕臣 (1988; 1991) 『文法概説』菅野裕臣他 (1988; 1991) 所収

金京子·喜多恵美子 (2009; 2013) 『改訂版 パランセ韓国語 初級』, 東京: 朝日出版社

金京子 (2010; 2016) 『改訂版 パランセ韓国語 中級』, 東京: 朝日出版社

金庚芬·丁仁京 (2018a) 『チョアヘヨ! 韓国語 初級』, 東京: 朝日出版社

金庚芬·丁仁京 (2018b) 『チョアヘヨ! 韓国語 中級』, 東京: 朝日出版社

木内明 (2013) 『基礎から学ぶ 韓国語講座 初級 改訂版』, 東京: 国書刊行会

木内明 (2015) 『基礎から学ぶ 韓国語講座 中級 改

訂版』, 東京: 国書刊行会

金世朗·丁年姫 (2006) 『日本の大学における韓国語教科書開発のための基礎調査』『朝鮮語教育——理論と実践』, 第1号。新潟: 朝鮮語教育研究会

金珍娥 (2002) 『日本語と韓国語における談話ストラテジーとしてのスピーチレベルシフト』, 『朝鮮学報』, 第183輯, 天理: 朝鮮学会

金珍娥 (2004a) 『韓国語と日本語の turn の展開から見たあいづち発話』, 『朝鮮学報』 第191輯, 天理: 朝鮮学会

金珍娥 (2004b) 『韓国語と日本語の文, 発話単位, turn —— 談話分析のための文字化システムによせて』, 『朝鮮語研究 2』, 朝鮮語研究会編, 東京: くろしお出版

金珍娥 (2005) 『NHK テレビ 안녕하세요! ハングル講座』4月号, 6月号, 10月号, 11月号, 野間秀樹監修, 東京: 日本放送出版協会

金珍娥 (2007) 『ロマンティック・ハングル——マキのソウル物語』, 『Suッkara』, 2007年2月号-12月号, 東京: アートン

金珍娥 (2009) 『日本語と韓国語の文末における緩衝表現』, 『朝鮮学報』 第213輯, 天理: 朝鮮学会

金珍娥 (2010) 『〈非述語文〉の現れ方と discourse syntax——日本語と韓国語の談話から』, 『朝鮮学報』 第217輯, 天理: 朝鮮学会

金珍娥 (2012a) 『ドラマティック・ハングル——君, 風の中に』, 東京: 朝日出版社

金珍娥 (2012b) 『間投詞の出現様相と機能——日本語と韓国語の談話を中心に——』, 野間秀樹編著 (2012) 所収

金珍娥 (2012c) 『談話論からの接近』, 野間秀樹編著 (2012) 所収

金珍娥 (2013) 『談話論と文法論——日本語と韓国語を照らす』, 東京: くろしお出版

金珍娥 (2014) 『〈話されたことば〉のコーパスと韓国語教育——日韓対照言語学と談話論研究から——』, 『外国語教育研究』, 東京: 外国語教育学会

金珍娥 (2016) 『人は発話をいかにはじめるか——日本語と韓国語の談話に照らして——』, 『朝鮮学報』, 第238輯, 天理: 朝鮮学会

金珍娥 (2018) 『韓国語における引用表現の体系を照らす』, 野間秀樹編著 (2018) 所収

金珍娥 (2019a) 『日本語と韓国語の談話における〈述語文〉の様相——〈話されたことば〉の文末を照らす——』, 『朝鮮学報』, 第249/250輯合併号, 天理: 朝鮮学会

金珍娥 (2019b forthcoming) 『日本語と韓国語の談話に現れる〈対聞き手敬語表現〉を照らす』, 『朝鮮学報』, 第251輯, 天理: 朝鮮学会

- 権在一 (2012)「韓国語教育と話しことばの文法」, 野間秀樹編著 (2012) 所収
- 河野六郎(1977)「文字の本質」『岩波講座 日本語 8 文字』, 東京: 岩波書店
- 国立国語研究所日本語教育センター・第四研究室 (1996)『朝鮮語研究 (朝鮮語母語話者に対する日本語教育) 文献目録——国内文献及び欧米文献—— (1945～1993)』, 東京: 国立国語研究所日本語教育センター・第四研究室
- 志部昭平 (1986)「朝鮮語の学習書」, 『基礎ハンゲル』第1号, 東京: 三修社
- 志部昭平 (1992)「日本における朝鮮語研究 1945～1991」, 『千葉大学人文研究』第21号, 千葉: 千葉大学
- 新大久保語学院他(2010)『できる韓国語 初級Ⅰ』, 東京: アスク
- 新大久保語学院他 (2014a)『できる韓国語 初級Ⅱ』, 東京: アスク
- 新大久保語学院他 (2014b)『できる韓国語 中級Ⅰ』, 東京: アスク
- 新大久保語学院他(2017)『できる韓国語 中級Ⅱ』, 東京: アスク
- 徐尚揆(2007)「基礎学習彙論: 日本語話者のために」, 野間秀樹編著 (2007) 所収
- 高島淑郎 (1984)「朝鮮語を学ぶために」, 『季刊三千里』38号, 東京: 三千里社
- チョ・ヒチヨル (2011)『本気で学ぶ 韓国語』, 東京: ベレ出版
- チョ・ヒチヨル (2018)『本気で学ぶ 中級 韓国語』, 東京: ベレ出版
- 辻野裕紀 (2016)「書評『韓国語をいかに学ぶか: 日本語話者のために』」, 『外国語教育研究』, 第19号, 東京: 外国語教育学会
- 永原歩・尹亨仁 (2012)「日本における韓国語テキストについて—大学での教科書を中心に—」, 『神奈川大学言語研究』34, 横浜: 神奈川大学
- 日本語教育学会編(1982, 1987)『日本語教育辞典』, 東京: 大修館書店
- 野間秀樹 (2000; 2002)『至福の朝鮮語 改訂新版』, 東京: 朝日出版社
- 野間秀樹 (2006)「現代朝鮮語の丁寧化のマーカ―“-yo/-iyo”について」, 『朝鮮学報』第199・200号合併号, 天理: 朝鮮学会
- 野間秀樹 (2008a)「言語存在論試考序説Ⅰ——言語はいかに在るか——」野間秀樹編著 (2008) 所収
- 野間秀樹 (2008b)「韓国語学のための文献解題——現代韓国語を見据える——」野間秀樹編著 (2008) 所収
- 野間秀樹 (2008c)「朝鮮語の教科書が目指すもの」, 『外国語教育研究』第11号, 東京: 外国語教育学会
- 野間秀樹(2012a)「文法の基礎概念」, 野間秀樹編著(2012) 所収
- 野間秀樹 (2012b)「文をめぐって」, 野間秀樹編著 (2012) 所収
- 野間秀樹 (2012c)「文の階層構造」, 野間秀樹編著 (2012) 所収
- 野間秀樹 (2012d)「待遇法と待遇表現を考えるために」, 野間秀樹編著 (2012) 所収
- 野間秀樹 (2014a)『日本語とハンゲル』, 東京: 文藝春秋
- 野間秀樹 (2014b)『韓国語をいかに学ぶか——日本語話者のために』, 東京: 平凡社
- 野間秀樹編著(2007)『韓国語教育論講座 第1巻』, 東京: くろしお出版
- 野間秀樹編著(2008)『韓国語教育論講座 第4巻』, 東京: くろしお出版
- 野間秀樹編著(2012)『韓国語教育論講座 第2巻』, 東京: くろしお出版
- 野間秀樹編著(2018)『韓国語教育論講座 第3巻』, 東京: くろしお出版
- 野間秀樹 (2018)『言語存在論』, 東京: 東京大学出版会
- 野間秀樹・金珍娥 (2004a)『ぶち韓国語』, 東京: 朝日出版社
- 野間秀樹・金珍娥 (2004b)『Vival 中級韓国語』, 東京: 朝日出版社
- 野間秀樹・金珍娥(2007)『ニューエクスプレス韓国語』, 東京: 白水社
- 野間秀樹・金珍娥 (2012)『韓国語学習講座 凜 1 入門』, 東京: 大修館書店
- 野間秀樹・金珍娥・高権旭 (2017)『はばたけ! 韓国語 2 初中級』, 東京: 朝日出版社
- 野間秀樹・金珍娥・中島仁・須賀井義教 (2010)『きらきら韓国語』, 東京: 同学社
- 野間秀樹・中島仁 (2007)「日本における韓国語教育の歴史」, 野間秀樹編著 (2007) 所収
- 野間秀樹・村田寛・金珍娥(2007)『はばたけ! 韓国語』, 東京: 朝日出版社
- 長谷川由起子(2007)「日本語母語話者が教えるために」, 野間秀樹編著 (2007) 所収
- 早川嘉春 (1985)「朝鮮語の学習書」, 『基礎ハンゲル』第1号, 東京: 三修社
- 藤井幸之助 (1993)「日本語母語話者のための朝鮮語学習用教科書・関連図書目録」, 『阪南論集 人文・自然科学編』, 第29巻第1号, 松原: 阪南大学学会
- 藤井幸之助 (2008)「朝鮮語=韓国語教育のための文献リスト」, 野間秀樹編著 (2008) 所収
- 関賢植 (2007)「韓国における韓国語教育の現在」, 野間秀樹編著 (2007) 所収
- 矢野謙一 (2012)「学習文法項目論」, 野間秀樹編著 (2012)

韓国語教科書の問題と目指すべき方向

所収
渡辺直紀 (2008) 「韓国・朝鮮文学研究・教育のための
文献解題」野間秀樹編著 (2008) 所収
油谷幸利 (2007) 「朝鮮語母語話者による朝鮮語教育」,
野間秀樹編著 (2007) 所収

Martin, S. E. (1992) *A Reference Grammar of Korean*,
Tokyo: Charles E. Tuttle
Martin, S. E. · 李敷河 · 張聖彦 (1968) *New Korean-
English Dictionary*, 서울: 民衆書林