

# 韓国の高等学校における日本語教育とその問題点

——言語能力の育成のための文法問題を中心として——

宋 誓 天

1. はじめに
2. 研究概要
3. 韓国の日本語科教育課程の変遷
4. 分析結果及び考察
  - 4.1 名詞・助詞領域の分析
  - 4.2 動詞領域の分析
  - 4.3 形容詞・副詞領域の分析
  - 4.4 助動詞領域の分析
  - 4.5 慣用表現領域の分析
5. おわりに

## 1. はじめに

外国語を習得する際に文法というと、それ自体が目的ではなくコミュニケーションをするための手段にすぎないと思われるかもしれない。しかし文法がコミュニケーションをする上での基礎になっているのは言うまでもなく、実用の文法知識が要するというのは否定しがたい。

特に日本語の語彙や文法などは韓国語の構成の仕方と似ているため、韓国人が日本語を学習するうえでも、日本語が易しく思われる傾向がある。また、2001年からは中学校でも第2外国語として日本語が選択できるようになっているので韓国人学習者は急増しつつある。

そのため、教育目標と共に当時代の理想が込められている教科書の分析は必要不可欠な作業である。ところが、これまで韓国での教科書の分析はシラバスの構成や語彙の分析、言語運用の能力などに偏っていて、学習者の自己評価の機能を有している練習問題についての分析はあまり行われていないと言える。

## 2. 研究概要

本稿では、まず韓国での日本語教育課程の変遷を探ってみる。その後、教科書の練習問題を言

語材料別に分析したのち、語彙・文法領域のみを取り上げ、それらが言語能力の養成のためどのように構成されているかを分析する。

分析対象は韓国の1996年～2001年の教育課程によって検認された10種の教科書の中で、使用地域を韓国の大邱・慶北の高校に限定し5種の教科書を選んだ。そのため各教科書の名称は、下表のようにそれぞれ「日本語Ⅰ」と「日本語Ⅱ」で全部10冊である。因みに教科書に収録された「練習問題」は出版社によって様々な名称で用いられるが、ここでは「練習問題」と総称する。

表 記	出 版 社	著 者	出 版 日	練習問題の名称
A (Ⅰ・Ⅱ)	金星教科書(株)Ⅰ・Ⅱ	박희태 外1	1999. 3. 1	学習評価
B (Ⅰ・Ⅱ)	金星教科書(株)Ⅰ・Ⅱ	이인영 外1	1999. 3. 1	やってみましょう
C (Ⅰ・Ⅱ)	(株)進明出版社Ⅰ・Ⅱ	이현기 外1	1999. 3. 1	じぶんでやりましょう
D (Ⅰ・Ⅱ)	成安堂Ⅰ・Ⅱ	안병곤 外4	1999. 3. 1	自律学習
E (Ⅰ・Ⅱ)	志学社Ⅰ・Ⅱ	김효자	1999. 3. 1	れんしゅう

### 3. 韓国の日本語科教育課程の変遷

韓国の大学で日本語科が新設されたのは1965年日韓・国交正常化以降であり、高校では1973年日本語科目が採択された。その以降から韓国での日本語教育は、時代の変化に応じて教育内容を改善しながら教材などを研究しつつ、第2外国語としての日本語教育の充実を図ってきた。

その一貫として、日本語科の独自の教育課程である第3次教育課程(1974～1981)がはじまり、現在は第7次教育課程が2002年から施行されている。しかし韓国の教育課程の変遷を探てみると、第5次(1988～1995)まではその前段階の教育課程を補完・修正する段階であり、文法訳読式(Grammer-translation method)から免れず、「読むこと・書くこと・翻訳」などの文法の説明に多くの時間が割かれる、いわゆる文型・文法中心の教育を促していたのにすぎない実状である。

ところが1990年後半から流暢さを備えた外国語教育の必要性が叫ばれ、日本語教育においても以前とは違った変化を模索するようになった。このような社会的な雰囲気に伴って第6次教育課程が1996年から施行され、学習者の自己学習と共に文法的な正確さよりも流暢さを強調しはじめた。

### 4. 分析結果及び考察

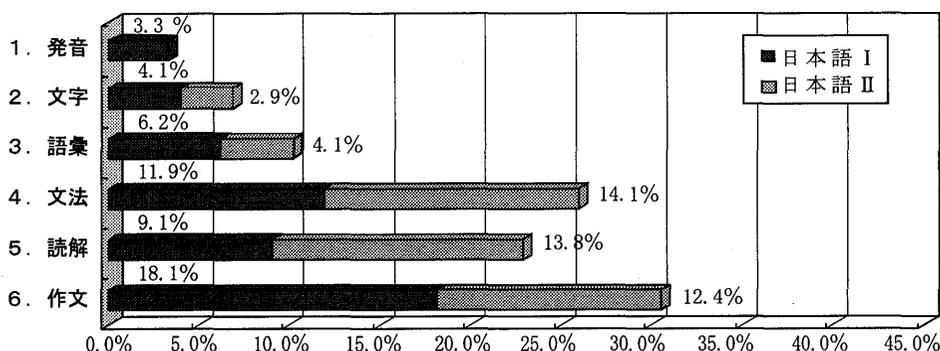
分析対象の練習問題を言語材料別「発音・文字・語彙・文法・読解・作文」で分けてみた。結果は<表1>と<図1>のようである。但し、総619問の中で言語材料に含まれない「聞き取

り」項目(総 200 問)は分析から取り除いた。

<表 1> 言語材料別の全体分析

教科書 細部項目	A		B		C		D		E		項目別の比率		比率 合計	問題 総数
	I	II	I	II										
1 発音	8		1				5				3.3	0.0	3.3	14
2 文字	1	2	7		3	5	6	5			4.1	2.9	7.0	29
3 語彙	4		5	9	3	3	7	5	7		6.2	4.1	10.3	43
4 文法	4	6	9	13	4	10	21	17	12	13	11.9	14.1	26.0	109
5 読解	2	9	13	16	8	6	15	15		12	9.1	13.8	22.9	96
6 作文	18	20	11		12	11	17	10	18	11	18.1	12.4	30.5	128
問題総数	37	37	46	38	30	35	71	52	37	36	52.7	47.3	100	419

<図 1> 言語材料別の全体分析

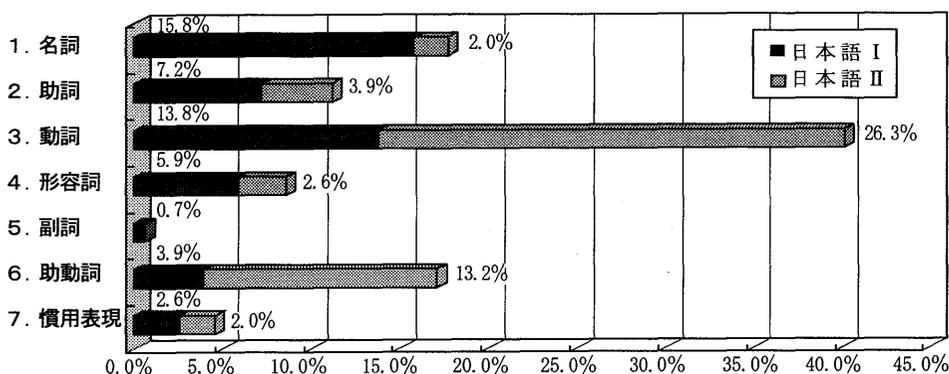


言語材料による分析結果を見ると、語彙領域が全体の 10.3%、文法領域が 26%である。これは文法領域が 50%以上だった昔に比べると、第 6 次教育課程からは「聞くこと・話すこと・読むこと・書くこと」という、即ち言語能力の 4 領域へ重点が移ってきていることが分かる。なお、初級レベルの語彙は文法と重なる部分が多くて、ここでは語彙を文法領域に含ませて分析した。その結果は次の<表 2>と<図 2>のようである。

<表 2> 文法領域別の細部項目分析

教科書 細部項目	A		B		C		D		E		項目別の比率		比率 合計	問題 総数
	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II		
1 名詞	4		4		2		7	3	7		15.8	2.0	17.8	27
2 助詞	1		1	1			4	4	5	1	7.2	3.9	11.1	17
3 動詞	1	4	5	14	2	9	10	6	3	7	13.8	26.3	41.1	61
4 形容詞			2		1		3	2	3	2	5.9	2.6	8.5	13
5 副詞							1				0.7	0.0	0.7	1
6 助動詞	1	2	1	4	1	4	2	7	1	3	3.9	13.2	17.1	26
7 慣用表現	1		1	3	1		1				2.6	2.0	4.6	7
問題総数	8	6	14	22	7	13	28	22	19	13	50.0	50.0	100	152

<図2> 文法領域別の細部項目分析



文法領域 152 項目のうち約 40% が動詞で、次が名詞、助動詞の順である。それらの三つの品詞関連の項目が文法領域の 76% (114 項目) を占めているというのは、かなり幾つかの品詞に偏って文法領域が構成されているということを表わしている。

まず<表 2>の結果に基づいて各品詞領域別に細部分析を行い、具体的な実際の練習問題をいくつか挙げて、その問題点を明らかにする。

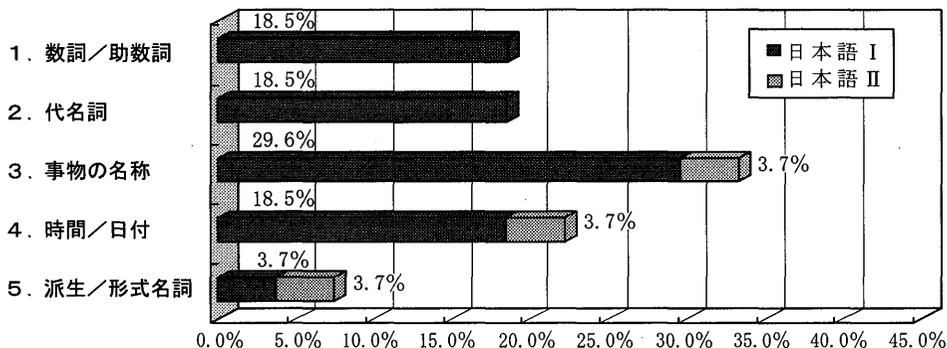
#### 4.1 名詞・助詞領域の分析

日本語の品詞分類は様々であるが、本稿では「名詞・数詞・代名詞」を一つの「名詞領域」の中に入れたため、名詞と体言を同じものとして考えてもよいだろう。その上、文の骨格をなす助詞領域を分析してみると結果は<表 3>のようになる。

<表 3> 名詞・助詞領域別の細部項目分析

教科書		細部項目										項目別の比率		比率合計	問題総数
		A		B		C		D		E		I	II		
①	名詞	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II		
1	数詞/序数詞	1		1				1		2		18.5	0.0	18.5	5
2	代名詞	1						3		1		18.5	0.0	18.5	5
3	事物の名称	1		2				1	1	4		29.6	3.7	33.3	9
4	時間/日付	1		1		2		1	1			18.5	3.7	22.2	6
5	派生/形式名詞							1	1			3.7	3.7	7.4	2
問題総数		4		4		2		7	3	7		88.9	11.1	100	27
②	助詞	1		1		1		4	4	5	1	64.7	35.3	100	17

＜図3＞ ① 名詞領域別の細部項目分析



文法項目の17.8%を占めた名詞領域のグラフ＜図3＞をみると、学習者が主に短文を学ぶことが多いためか、教科書別の導入頻度がどの教科書でも「日本語I」だけに偏重されているのが分かる。特に名詞領域では語彙に関する問題が多く、その中でも「事物の名称」を問うている項目の比率がもっとも高い。

ところが、日本では外国語の語彙も頻繁に通用されているのが現状である。それらは「カタカナ」で表記されるうえ、発音も日本式で固まった語彙が多くて、普段聞いても全く意味が分からない場合も少なくない。そのため「ひらがな・漢字」の語彙とは区別して学習する必要があり、学習段階に合わせて「日本語II」でも練習が行われるべきである。

また、名詞領域ではクロスワード (crossword) のパズルや尻取りなどのゲーム形式や絵による導入が多いことが大きな特徴である。それは「事物の名称」だけではなく、基礎的な全ての項目において使用されているため、たいてい「日本語I」でのみ扱われている。ゲームや絵などの利用は日本語学習者の単語暗記の負担を減らし、日本語を面白く勉強させることができるという利点があり、学習者の動機づけに役立つと思われる。

つまり初級学習者に興味を持たせるという効果を狙い、日記や手紙などの実生活の場面を用いた項目も多いが、分析対象の中では「教科書E」がこのような問題形式をいちばん積極的に取り入れている。「教科書E」から実際の例文を挙げてみると、日記の一部分を絵と共に提示し、絵の語彙部分だけを日本語で書き直す形式である(例1)がある。

- (例1) 그림으로 표현된 부분을 日本語로 바꾸어 문장을 완성시켜 봅시다.  
다 쓴 후 이번에는 자신이 일요일에 했던 일을 써서 발표해 봅시다.

(訳1) 絵の部分を日本語で書きなさい。その後、自分の日曜日に対して発表しましょう。

友子はあさ  \_\_\_\_\_ に ゆきこさんと いっしょに  
 文房具やへ 行って、  \_\_\_\_\_ や  \_\_\_\_\_ などを 買  
 いました。  \_\_\_\_\_ に 郵便局へ 行って、  \_\_\_\_\_ を  
 出しました。夜は 東京の お母さんに  \_\_\_\_\_ を かけ  
 ました。

(E-1・11 課)

一方、問題提示において(例1)と似ている次の(例2)を見てみよう。(例2)は多くの初級学習者にとって「～足／～本／～枚／～箱」という、紛らわしいとされる助数詞を絵と共に提示し、各々の特徴を一目で分かるようにした点で評価できる。

(例2) 빈칸에 알맞은 말을 그림의 예에서 골라 ひらがなで 쓰시오.

(訳2) それぞれの□を絵の例から選んで、ひらがなで埋めなさい。

1. この えんぴつは いっ□□ いくらですか。
2. その シャツは いち□□ いくらですか。
3. あの お菓子は ひと□□ いくらですか。



(D-I・10 課)

しかし、このような意図があるにもかかわらず、問題1番の答えは問題提示の通りに「語群」からしか答を選べず、「いっぼん」ではなく「いっほん」と答えてしまう危険性が高くなる。これは学習者の習得状況を正確に把握したことはない。

日本語の助数詞には音変化のない場合(～枚／～台／～度など)もあるけれども、たいていの場合が、数詞部分に促音化が起ったり(～階／～歳／～個など)、数詞・助数詞両方に複雑な音変化が起ったり(～本／～杯／～羽など)する。つまり名詞を表す事物による音変化が複雑な助数詞において、このような形式は問題の信頼性を落としてしまう。

次は助詞領域である。日本語は助詞によって格が変わるので、文法領域では比較的項目の比率(11.1%)が高いほうである。助詞領域の17項目の中、11項目(64.7%)が「日本語I」で扱われていて、特に格助詞の問題がよく出題されている。

実際の例文を見てみよう。(例3)は提示された文と同じ意味で使われた助詞「～に」を選ぶ伝統的な形である。

(例3) 밑줄 친 부분과 같은 뜻으로 쓰인 것을 고르시오.

(訳3) 線を引いた部分と同じ意味で使われたのを選びなさい。

1. みんなで お見舞いに 行くと 迷惑になります。

(a) ユンヒさんは 今どこに いますか。

(b) 日本の学校は四月に 始まります。

(c) 弟を泣かせて父に しまられました。

(d) ユンヒさんがわたしに会いに 来ました。

(D-I・3課)

韓国語の助詞の使い方が日本語と類似しているため、韓国人学習者は日本語の助詞学習を疎かにする傾向がある。このことが日本語の助詞習得の際、誤用の原因になるうえ、慣用句などの日本語らしい表現を習得するのに障害となる。従って(例3)のように助詞の単純な知識だけを注入するにすぎない項目は、言語能力を磨くという点ではもの足りなさを感じる。日本語の助詞習得においては、日・韓両国語の助詞を比較しながら学習すべきであり、複数の助詞が複合する場合の練習も考案されなければならない。

#### 4.2 動詞領域の分析

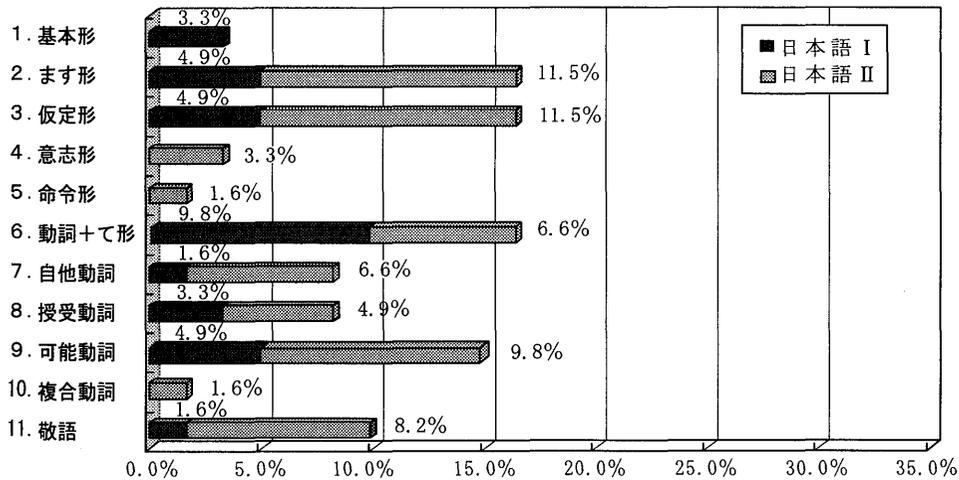
日本語の動詞は語尾の形態変化による活用を持ち、その変化の仕方から見ても動詞が担っている役割ははるかに大きい。教科書の練習問題でも、文法領域の約40%が動詞であり「日本語Ⅰ」より「日本語Ⅱ」で多様な動詞活用形を扱っている。

細部項目の分析結果は<表4>と<図4>のようである。

<表4> 動詞領域別の細部項目分析

教科書 細部項目	A		B		C		D		E		項目別の比率		比率 合計	問題 総数
	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II		
1 基本形	1								1		3.3	0.0	3.3	2
2 ます形		2	1	3		1	1	1	1		4.9	11.5	16.4	10
3 仮定形		2		2	1	1	1	1	1	1	4.9	11.5	16.4	10
4 意志形				1						1	0.0	3.3	3.3	2
5 命令形				1							0.0	1.6	1.6	1
6 動詞+て形			1			1	5	1		2	9.8	6.6	16.4	10
7 自他動詞			1	1		2		1			1.6	6.6	8.2	5
8 授受動詞			1			1	1	1		1	3.3	4.9	8.2	5
9 可能動詞			1	1	1	2	1	1		2	4.9	9.8	14.8	9
10 複合動詞				1							0.0	1.6	1.6	1
11 敬語				4		1	1				1.6	8.2	9.8	6
問題総数	1	4	5	14	2	9	10	6	3	7	34.4	65.6	100	61

〈図4〉 動詞領域別の細部項目分析



分析結果をみると、細部項目の中で「ます形、仮定形、動詞＋て形、可能動詞」が動詞領域の64%を占めている。ここで、動詞領域が幾つかの動詞活用形に偏って取り上げられているのが分かる。それに「教科書A」には「基本型、ます形、仮定形」以外の動詞活用形が全く載せられていないし、「命令形、複合動詞」の項目を「教科書B」でしか扱われてないのは大きな問題に違いない。

また、「日本語I」と「日本語II」で扱われている動詞活用形が教科書によって大分違うため、韓国人学習者の日本語動詞活用形の習得過程や習得順序などの研究がもっと盛んに行われ、その結果に基づいた教科書の練習問題の製作が望ましいと思われる。

それでは実際の練習問題を見てみよう。次の(例4)と(例5)は両方とも「動詞＋て形」を問うている。

(例4) 다음을 <보기>와 같이 고쳐 쓰시오.

(訳4) 次の例のように書き直しなさい。

<보기> 黙る → 黙っている

- |         |         |
|---------|---------|
| 1. 座る…… | 2. 乗る…… |
| 3. 登る…… | 4. 聞く…… |

(D-I・11課)

しかし(例4)は実用可能な語彙的な知識とはかけ離れていて、このような問題形式は動詞の全領域にかけて現れている。これらは、ただの言葉練習に過ぎないためそれ以上の効果を期待しがたい。また単語選定においても、もっと多様な動詞語尾が付いた単語を提示した方がもっと効果的だろう。

このような面で(例5)は‘一日’の状況を絵で示し、「動詞+て形」と共に自然に動詞の「時制活用形」まで練習できる良い問題である。

(例5) 다음 그림은 次郎의 하루일과입니다.

「~て」를 사용하여 보기와 같이 한 문장으로 말해봅시다.

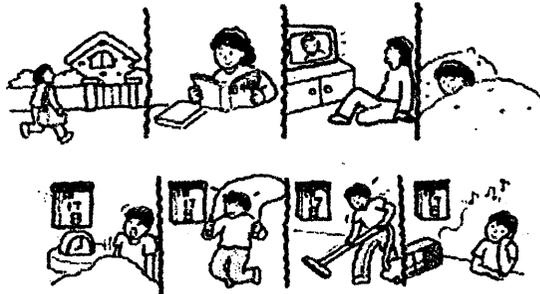
(訳5) 次の絵は次郎の一日です。「~て」を使って例のように一つの文で言いなさい。

<보기> ごご A: ごごは 何を しますか。

B: うちへ 帰って、勉強をして、テレビを見て、ねます。

(1)きのう A: \_\_\_\_\_.

B: \_\_\_\_\_.



(E-II・5課)

また「日本語Ⅱ」の学習者であることを考慮し、問題提示とおりだけでなく学習者が多様な動詞の基本型を使って、自らの一日が日本語で表現できるよう練習させるのも進められる。このような問題形式は、今までの一問一答の問題形式から一步発展させた形式だと言える。

次(例6)は対話を読んで授受動詞の使い方を把握する問題である。

(例6) <보기>의 말을 알맞게 사용하여 대화하시오.

(訳6) 例の言葉を使って、( )の中を書きなさい。

<보기> (a) (~て) もらう      (b) (~て) あげる  
(c) (~て) くれる      (d) (~て) くださる

- 1 A: キムさんはだれに日本語を教えて( )ますか。  
B: 山田先生が教えて( )ます。
- 2 A: だれがあなたにドアを開けて( )ましたか。  
B: あなたの弟さんが開けて( )ましたよ。

- 3 A: このコンピューター、だれに直して( )の。  
 B: パク先生が直して( )のです。(D-II・4課)

授受動詞は、また敬語にもかかわる問題であり、相手によって正しい敬語が使えなければ、上手な言語能力を身につけたとは言えない。しかし実際教科書で扱われているのは謙讓語が五つ、尊敬語が一つで、動詞領域の10%にも満たない実状である。学習者の理解を高めるためには問題形式や言葉選びなどにまだまだ工夫が必要である。

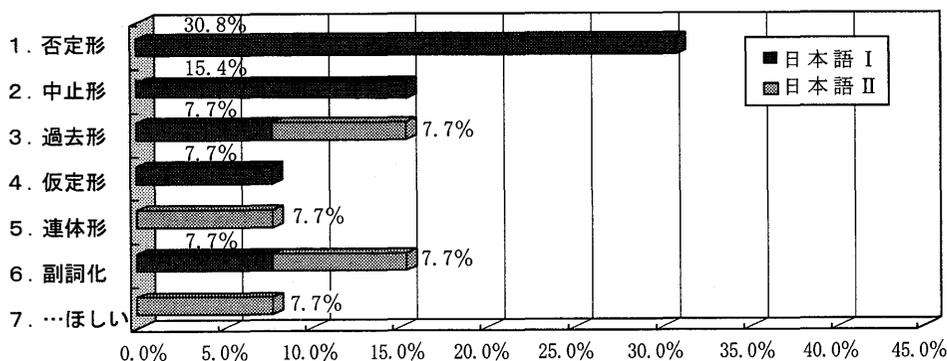
### 4.3 形容詞・副詞領域の分析

韓国の日本語教育現場においては、日本語の「形容動詞」と「形容詞」を別の品詞として区別せず、各々「ナ形容詞」・「イ形容詞」と呼んでいる。そのため、本稿でも「形容動詞」を一つの「形容詞」に包含させて分析してみた。〈表5〉は形容詞と副詞の分析結果であるが、〈図5〉は形容詞だけの分析結果である。

〈表5〉 形容詞・副詞領域別の細部項目分析

教科書 細部項目		A		B		C		D		E		項目別の比率		比率 合計	問題 総数
		I	II	I	II										
① 形容 詞	1 否定形			1				2		1		30.8	0.0	30.8	4
	2 中止形							1		1		15.4	0.0	15.4	2
	3 過去形					1			1			7.7	7.7	15.4	2
	4 仮定形									1		7.7	0.0	7.7	1
	5 連体形								1			0.0	7.7	7.7	1
	6 副詞化			1							1	7.7	7.7	15.4	2
	7 …ほしい										1	0.0	7.7	7.7	1
問題総数				2		1		3	2	3	2	69.2	30.8	100	13
②	副詞							1				100	0.0	100	1

〈図5〉 ① 形容詞領域別の細部項目分析



用言のうち、動詞と比べて形容詞は異なり語数が少ないほうである<sup>1)</sup>。そうとしても、形容詞領域が文法の8.5% (13項目) にすぎないというのは極低い比率である。特に「教科書A」では形容詞の項目が全く出てこなく、「教科書C-I」では形容詞の「過去形」だけを問うている。それに<図5>では形容詞の細部項目のうち「否定形、中止形、仮定形」が「日本語I」のみで扱われているのが分かる。

形容詞の時制表現も韓国人学習者には紛らわしいとされる部分である。韓国語には「過去形・現在形・未来形」があるので、韓国人学習者は形容詞の過去形において「～かったです」の代わりに「～いでした」のような言い方に誤りがちである。このような母語干渉による誤用を初級段階から防ぐためには、提示された短文の叙述部を問うよりも、全体的な内容の流れを把握する方が自然な日本語の時制を理解するにも有効だろう。

一方、副詞は専ら用言を修飾する語であり活用形がない。そのため文型練習の中で学習させなければならないので、それだけ副詞の正確な意味を教えることには難しさが伴う。しかし副詞領域は「教科書D-I」で、それも文法152問題の中でわずか一個所のみしか出てこない。豊かな言語能力を身につけるためには、初級からも副詞の学習が欠かせないわけで、副詞領域にも場面シラバスを取り入れ、文脈の中での練習活動が行われるよう研究されるべきである。

即ち「形容詞・副詞」両領域を流暢さと関連づけて、実際の言語生活場面で活用できる能力を育てるためには、基本的な文法知識に加え、言語の運用面の練習問題が必要である。しかし教科書では全体的に、どちらもただの言葉羅列に過ぎないので、教科書以外の教材の中で例を挙げてみると次のような(例7)<sup>2)</sup>がある。これは形容詞の時制表現である過去形や否定形の問題としてひいては日本の文化の補助説明もできる。

(例7) 次を例のように書き直しなさい。

① パーティー・楽しい 【いいえ】 →	パーティーは楽しかったですか。 ……いいえ、楽しくなかったです。
② サントスさん・元気 【はい】 →	サントスさんは元気でしたか。 ……はい、元気でした。

(1) 歌舞伎・おもしろい 【はい】 → \_\_\_\_\_

(2) お祭り・にぎやか 【はい、とても】 → \_\_\_\_\_

1) 日本語教育学会 (1990) 『日本語教育ハンドブック』 大修館書店 p. 448

2) 田中よね 他 (1999) 『みんなの日本語——初級I』 スリーエーネットワーク p. 99

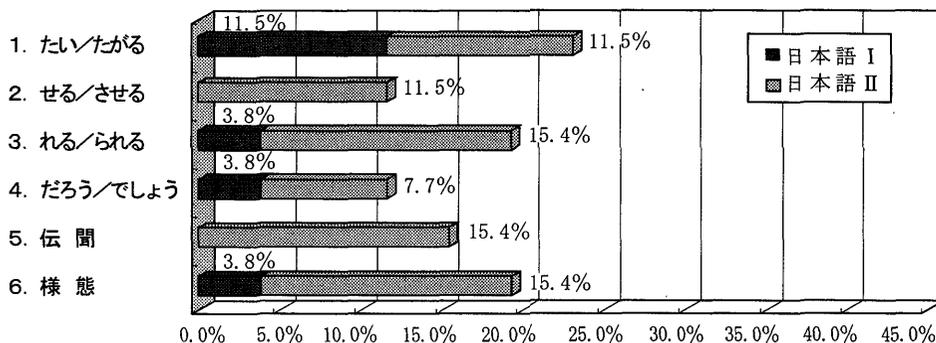
#### 4.4 助動詞領域の分析

常に他の語に付属して用いられる助動詞領域は文法の約 17%であり、これは動詞と名詞に次ぐ高い比率である。助動詞領域を全部六つに分け、細かく分析してみると、次の〈表 6〉とグラフの〈図 6〉のような結果になる。

〈表 6〉 助動詞領域別の細部項目分析

教科書 細部項目	A		B		C		D		E		項目別の比率		比率 合計	問題 総数
	I	II	I	II										
1 たい/たがる	1				1		1	1		2	11.5	11.5	23.1	6
2 せる/させる		1		1		1					0.0	11.5	11.5	3
3 れる/られる				1		1	1	2			3.8	15.4	19.2	5
4 だろう/でしょう			1					2			3.8	7.7	11.5	3
5 伝聞		1				1		1		1	0.0	15.4	15.4	4
6 様態				2		1		1	1		3.8	15.4	19.2	5
問題総数	1	2	1	4	1	4	2	7	1	3	23.1	76.9	100	26

〈図 6〉 助動詞領域別の細部項目分析



分析結果からみると助動詞はたいてい「日本語 II」に載せられているのが分かる。そのうち「希望」の意味を表す「たい・たがる」は「教科書 B」を除いた全教科書の「日本語 I」と「日本語 II」両方から出題されている。

実際の練習問題を見てみよう。次の(例 8)は絵で問題の情報を表し、それぞれの状況を助動詞の「たい・たがる」を使って答える問題形式である。

(例 8) 다음 그림을 보고 <보기> 와 같이 말해봅시다.

(訳 8) 絵を見て例のように言いなさい。

<보기> A: 今何をしたがついていますか。  
B: 休みたがついています。

보기



(1)



(2)



(1) A : \_\_\_\_\_

B : \_\_\_\_\_

(2) A : \_\_\_\_\_

B : \_\_\_\_\_

(E-II・8課)

問題の情報を絵で提供するのには初級学習者向けの場合、練習問題に対する負担感を減らし、学習動機づけにもつながる。しかし絵を提示することが必ず良いとは限らない。かえって提示された絵だけでは、学習者によって問題の状況が正確に伝達されない危険性が十分あり得るからである。

従って(例8)の場合は練習する側がまだ初級段階であることを考慮し、学習者が限られた語彙や文法知識を使って答えられるよう、それぞれの項目に「映画を見る」とか「水を飲む」などの適当な短文を提示したほうが良い。そうしたほうが絵の曖昧さを取り除くためにも、「たい・たがる」の使い方を身につけるためにも練習の効果が高まるだろう。

次の(例9)は「受け身」の「れる・られる形」の正しい活用能力を培わせるための伝統的な問題として挙げられる。

(例9) <보기> 와 같이 고쳐 쓰시오.

(訳9) 次の例のように書き直しなさい。

<보기> わたしはイさんに飛行機の予約をたのまれました。  
→ イさんはわたしに飛行機の予約をたのみました。

1. 姉は母にほめられました。→ \_\_\_\_\_

2. 兄は父にしかられました。→ \_\_\_\_\_

3. 母は父に愛されています。→ \_\_\_\_\_

(B-II・1課)

(例9)のような文型変換の形は全教科書で出題頻度が一番高い類型である。しかし文法だけの練習は学習者の学習意欲や発話意欲をそこない、言語運用能力の育成にも悪影響を及ぼしかねない。そのため(例9)のような問題は個々の文構造や意味を越え、もっと実用文法の問題を研究すべきであり、受身以外の意味として使われる「尊敬・自発・可能」の「れる・られる形」の練習問題にも力を入れるべきである。

4.5 慣用表現領域の分析

慣用表現は学習者が語彙や文法など豊かな言語知識を備えたうえで、実際の日常生活でも頻繁に使われるため、どの領域よりも実用価値が高いと言える。教科書で扱われている慣用表現領域は「挨拶・慣用句・諺」に分けて分析すると、その結果は<表7>のようになる。

<表7> 慣用表現領域別の細部項目分析

教科書 細部項目		A		B		C		D		E		項目別の比率		比率 合計	問題 総数
		I	II	I	II										
1	挨拶	1		1		1		1				57.1	0.0	57.1	4
2	慣用句				2							0.0	28.6	28.6	2
3	諺				1							0.0	14.3	14.3	1
問題総数		1		1	3	1		1				57.1	42.9	85.7	7

慣用表現領域は日本語の慣用句や諺の意味を韓国語で移す項目を含め全部で七つである。そのうち四つが挨拶を問うていて、それらは慣用表現を全然扱っていない「教科書E」を除いた全教科書「日本語I」の全てで1課～3課に載せられている。

慣用表現の学習というのは、日本人の言語文化を間接的に学ぶことができ、ひいては自分の国の文化との差を見つけ、両国の文化を理解することにもつながる。即ち慣用表現は学習者の言語能力を伸ばすのに大きな役割を果たしていると言える。そこで学習者が持続的に興味を持てるよう、学習段階に合わせた慣用表現の練習方法の研究がより積極的に進められるべきである。

実際の例文を見てみよう。(例10)は時間帯に対する「挨拶」の使い方を身につけるための練習問題で、初級学習者の動機づけをねらい、問題の情報を絵で提供している。

(例10) 다음 그림을 보고 알맞은 인사를 쓰시오.

(訳10) 次の絵を見て、適当な挨拶の言葉を書きなさい。



\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_

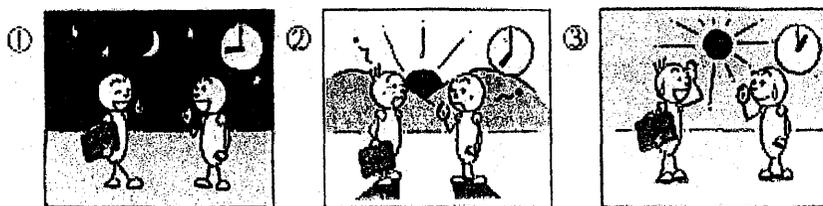
\_\_\_\_\_

(B-I・1課)

しかし(例10)を実際の教室活動の練習段階で使ってみると、絵だけの情報を学習者が異なった解釈をしてしまい、前課で学んだ言葉以外の挨拶で答える場合が多い。つまり(例10)では導入段階で理解した学習項目を学習者に使わせるという練習段階の機能が成り立たなくなる。

このような危険性を最初から排除した例を教科書以外から挙げてみると次の(例11)<sup>3)</sup>がある。(例11)は(例10)と同じ挨拶の練習でありながらも、絵と共に時間の表示をしている面で(例10)より練習問題の客観性を備えたものと言える。

(例11) 次の絵を見て、適当な挨拶の言葉を書きなさい。



A : \_\_\_\_\_ A : \_\_\_\_\_ A : \_\_\_\_\_  
 B : \_\_\_\_\_ B : \_\_\_\_\_ B : \_\_\_\_\_

特に日本人は‘天気’の話で挨拶を交し、手紙にも天気 of 語句を載せることが一つの決り文句になっているほど天気 of 言葉が様々にある。しかし教科書で慣用表現を学習する際、挨拶 of 言葉のみに偏らず、学習段階に合わせた多様な表現を扱うことが、学習者にとっても生きた日本語表現に接する機会になるはずである。

## 5. おわりに

以上、文法領域を細部項目別に分析し、実際の練習問題を探ってみた。全体的には文法領域が言語材料の中で一番高い(36.3%)比率で、それも幾つかの品詞に偏って構成されているのが分かった。

特に韓国の第6次教育課程の教育目標が正確さより流暢さを強調し、言語能力 of 育成がねらいであるにもかかわらず、韓国での日本語 of 教科書では文法項目 of 頻出面でも、問題提示面でも体系的ではないと見られる。

現在の外国語教育 of 方向が伝達能力 of 向上にあるため、多少 of 文法的な誤りは誤りとしなない傾向があるけれども、これは基本的な文法知識がある程度備えた上でのことである。そのため文法

3) 田中よね 他(1999)『みんなの日本語——初級I』スリーエーネットワーク p. 12

内容を言語能力と対立するものではなく相補的な観点で適切に扱わなければならない。

教科書の練習問題には基本的に各課で習った語彙や文法などにおいて、深化学習と共に学習評価を起こすという意義がある。学習者が各課で身に付けた日本語を、実際の会話場面で十分活用できるようになるためには、それぞれの学習段階に沿って学習者が興味を引き起こすよう、多様な練習問題を研究し、より客観的に出題することであると考えられる。

#### 参考文献

- 家村伸子（1998）「第二言語習得における教室の効果」『日本語教育学科紀要』第8号 広島大学教育学部  
日本語教育学科
- 内田安伊子（1999）「テキスト構造と一貫性に関する一考察」『お茶の水女子大学人文科学紀要』52 お茶  
の水女子大学
- 英語科教育実践講座刊行会（1992）「コミュニケーション能力の育成——文型・文法事項の指導」『ECOLA  
英語科教育実践講座』第5巻 日本教社
- 岡崎敏雄（1996）『日本語教育の教材』アルク
- 田中よね 他（1999）『みんなの日本語——初級Ⅰ』スリーエーネットワーク
- 日本語教育学会（1990）『日本語教育学ハンドブック』大修館書店
- 細川英雄（1999）『日本語教育と日本事情』明石書店
- 森田良行（1990）『日本語学と日本語教育』凡人社
- 教育部（1995）『高等学校 外国語科 教育課程 解説（Ⅱ）』大韓教科書
- 吳鐘烈（1996）「10種日本語教科書の文法事項에 대한 分析」『日本学報』37 韓国日本学
- 李徳奉（1999）『日本語 教育의 理論과 方法』時事日本語社
- 李鐘国（1991）『韓国の教科書』大韓教科書