

韓国語教育における助詞「로」の教育方法研究

*A Study on the teaching methods of the Korean postposition 「RO」
in Korean Language Education as a Foreign Language*

徐 希姫*

目次

1	はじめに
2	韓国語教育における助詞についての先行研究の問題点
3	助詞「로」の意味についての先行研究
4	助詞「로」の基本意味 [道具]
5	韓国語教育における助詞「로」の教育方法
6	おわりに

1 はじめに

韓国語の助詞は単一助詞が複数の意味を持ったり、多数の助詞が同じ意味を持ったりする。従って、助詞のカテゴリー化¹は言うまでもなく、助詞を分類することさえゆれがある。特に、助詞「로 (RO)」²は述語と名詞の意味関係によって、道具格、方向格、変化格、資格格、手段格、到達格などの様々な格に入られる。韓国語母語話者は助詞の使用方法を内在化しているが、韓国語学習者にとっては、単一助詞が多様な意味を持っている事実は受け入れにくいだろう。韓国語の教師の立場からも、主格助詞「이/가」(i/ga) や目的格助詞「을/를」(eul/reul) とは異なって話し言葉でも省略できないし、様々な意味で表われて、学習者にどう理解させればいいのか悩むものだ。この点で、助詞「로」が一般的に言われる通りに多様な意味を持っているか疑問を抱く必要がある。「로」の基本意味を探るなら、韓国語学習者に「로」の多くの意味を一つずつ提示することなく、意味同士の意味的関連性を結び付けてより効率的に教

¹ カテゴリー化 (categorization) は人間の認知における基本的な動きで、類似性や差異に基づいて、経験する事物をまとめたり、区別するプロセスである (辻幸夫, 2001:151)。

² 本稿では「로 (RO)」と「오로 (EURO)」の中、「로」を基本形とする。キムムリム (1999:252) は韓国語で音韻を連結する時、形態的な情報の追加なく、適切な音節の構成のために挿入される要素は ‘오’ と ‘이 [j]’ だと説明する。‘오’ は通常「媒介母音」と言われるもので、子音の間に挿入される。「媒介母音」はただ音韻的な役割だけをするので、一種の無票音 (default segment) として基底形に含まれない。

えられる。本稿は、こうした問題意識を念頭に置き、韓国語の助詞「로」が含まれている基本意味と拡張意味を探し、効果的な教育方法を提示したい。

2 韓国語教育における助詞についての先行研究の問題点

今までの韓国語教育における助詞教育に関する研究をふりかえると、主に学習者の誤用例を集め、誤用の類型、頻度、理由などを分析するか、または韓国語と学習者の母語との対照研究である³。誤用分析と対照研究の目的は、言語間の相違を認識して誤用を繰り返さないように適切な教育の方法を提案するものだ。つまり、資料の分析に基づいて、もっと新しく効果的な提案を示すべきなのだ。しかし、これまでの助詞教育についての研究は教育のための研究ではなく、言語間の助詞の違いを並べることに過ぎなかつたといえよう。

日本語教育でもほぼ同じく、韓国人に対する助詞教育についての研究は誤用例の提示だけである⁴。その中、助詞「로」に対応する日本語助詞についてのヘインスン(2000)では、「로」は日本語助詞「に」、「で」、「と」、「として」に対応する広範囲な意味を持つし、「と・として」、「に・として」、「に・と」、「に・で」、「で・と」など、複数対応も見られ、意味の差についての認識や区別に難点があると述べた。また、韓国語の動詞の意味によって日本語の助詞を合わせる教育方法を見せている⁵。しかし、韓国語教育の立場から見れば、数えられないほど多くの動詞を覚えた後、意味を分けて、それぞれ動詞に当てはまる助詞を探すのは教育的に非効率なものだろう。

他方、ヘヨン(2001:389)は韓国語教育では助詞に重点を置き、助詞一つ一つの用法を説明するより、こういう状況でこういう助詞を使うというのを提示する方が最も実用的で、効果的な教育方法だと主張した。そこで、副詞語⁶の性格によって助詞を分類しているが、その中で、「로」は移動と関連する副詞語に使われる助詞であり、帰着、資格、手段、理由などを

³ これまで、日本語母語学習者を対象にした韓国語助詞の研究は、キンミョク(1994)、キンユミ(2000)、キンジョンウン(2004)、ミンジンヨン(2002)、ウインヘ(2003)、イスギョン(1997)、イウンギョン(1999)、イジョンヒ(2002)、チュウヨン(1997)などがある。

⁴ イヨンデク(1989)、イヒョンギ(1982)、ヘインスン(2000)、森田芳夫(1983)など。

⁵ ヘインスン(2000:137-148)は日本語で変化を表わす‘変わる、改定する、減額する’、考えを表わす‘見込む、考える、想定する、見られる’、名称や答弁を表わす‘呼ぶ、言う、答える、回答する’、判断を表わす‘認める、認定する、とらえる、認識する、評価する’、用途や目的の意味を持っている名詞と関係深い‘使う、用いる、利用する、活用する、買う、あげる、もらう、くれる、減る、作る、持って行く’などの動詞はそれぞれ助詞「～に」、「～と」、「～と」、「～と・として」、「～として・に」と結びつくが、韓国語では助詞「로」だけを取るの、動詞の意味や文型別に教育するべきだと書いている。

表わす副詞語に使われる助詞に含まれている。このような方法では、これまでの研究と大きな違いがない結果を見せ、「로」の用法が多様なことを確認させることしかできなかったといえる。

3 助詞「로」の意味についての先行研究

「로」は使用の頻度が高く⁷、意味も多様である。国立国語研究院（1999）は12個、ソサンギョ（他）（2004:248-249）は19個、延大言語情報開発研究所（1998）は8個（下位分類、29個）、イヒザ・イジョンヒ（1998:68-84）は11個（下位分類、32個）の意味に分けている。各辞典に載っている「로」の意味から共通意味をまとめて、例と共に示すと、次の通りである。

- (1) ① 시내로 출발합니다.
 ▶ 市内へ出発しましょう。(方向)
- ② 창문으로 쓰레기를 버리면 안 됩니다.
 ▶ 窓からごみを捨ててはいけません。(経路)
- ③ 한국어로 이야기하세요.
 ▶ 韓国語でお話してください。(道具)
- ④ 이 섬유는 실크로 만듭니다.
 ▶ この繊維は石油から作ります。(材料)
- ⑤ 한국어를 일본어로 고칠 때 더 어렵습니다.
 ▶ 韓国語を日本語に直す時、いっそう難しいです。(変化)

⁶ 韓国語の副詞語は一般に、名詞と助詞が付き合ったもので、日本語の補語（または補足語）と似ている面もある。そのため、日本語の補語の範囲はもっと広く、韓国語の副詞語は言うまでもなく、必須語である主語と補語も含んでいる。寺村秀夫（1978:24）によると、補語は動詞（など）と結び付いて外界の事象を描くために必要な名詞を中心とする表現であり、普通は「名詞+助詞」の形で表われる。補語の中、「A가B를紹介シタ、BヲCニ紹介スル」のように、表現としてどれが欠けても情報として足りないと言う感じがある。このため、最低どうしても必要なものを第一次補語（または必須補語）と、「どこで、何のために、いつ」のように、必ずしも不可欠とは言えないものを第二次補語（または副次補語）と呼ぶ。

⁷ ナムユンジン（2000:217-218）は1980年代以後、出版された刊行物を母集団として、170種の単行本と新聞記事から1,008,015語節の規模のコーパス（言語が実際にどう使われるかを調べるために集められた実際のテキスト）を構築した。この中、単一助詞としての使用頻度は「을/을/르」(21.34%)、「가/이/」(15.76%)、「의」(13.76%)、「는/은/」(13.27%)、「에」(9.69%)、「로」(6.32%)で、「로」が6位をつけた。語節は韓国語において、分かち書きの単位と一致する文法の単位である。日本では「文節」と名づけられている。吉田東朔（1990:128）によると、「文節」は一定の音節が一定の順序に並んでいて、その中間に音の断止がない。その「文節」を構成する各音節のアクセントが定まっており、また実際の言語では、その前と後に音の切れ目を置くことができる。

- ⑥ 저는 한국어 선생님으로 일본에 왔습니다.
▶ 私は韓国語教師として日本に来ました。(資格)
- ⑦ 그의 부주의로 사고가 발생했습니다.
▶ 彼の不注意から事故が発生しました。(原因)
- ⑧ 휴가는 어제로 끝났습니다.
▶ 休暇は昨日で終わりました。(時間の限度)
- ⑨ 사람은 외모로 판단해서는 안 됩니다.
▶ 人は外見で判断してはならない。(基準)
- ⑩ 그는 친절한 말씨로 잘 설명해 주었습니다.
▶ 彼は親切な言葉遣いできちんと説明してくれました。(態度・様態)
- ⑪ 결혼식 날짜를 다음 달 2 일로 정했습니다.
▶ 結婚式の日取りは来月二日と決定しました。(決定)

一つの形態素(意味のある最小の単位)がこのように多くの意味を持っていると説明すると、形態素の意味としては認めにくいし、使用の効率性も減る。そのために、今までの助詞の意味についての研究は、主に助詞の多様な意味に共通の抽象的な意味があるという点を前提として、抽象的な意味を探そうとしてきたのである。代表的な研究としては、コギョンテ(1999)の[過程]と[志向点]、シンチャンスン(1976)の[指定]、ヤンジョンショク(1999)の[経路]と[変成]、ユドンショク(1984)の[変成]、イキャンホ(1984)の[手段格]、イナムスン(1983)の[動詞の外延を限定する機能]、임홍빈(1974)の[選択]、チョンジュ리(1999)の[経路]と[志向点]をあげられる。「로」と度々比較されている助詞「에(e)」の意味についての研究はほぼ、[方向]や[場所]で意見が一致する。それに比べて、「로」についての研究がそれぞれ異質な意味を見せているのは、「로」の意味を一つにまとめるのに難点があったからだといえる。さらに、抜き出された多くの意味があまりにも抽象的で、個別意味のどういう属性に当てはまるのか推測がつかないし、現実的な意味として見にくいのである。

4 助詞「亄」の基本意味 [道具]

助詞「亄」の基本意味を探ることは、「亄」の多様な意味を代表するに足る「典型的な例」を探ることである。認知言語学の立場から見ると⁸、意味と言うのは、人間が様々な経験に基づいて言葉を認知メカニズム (backstage cognition) で概念化し⁹、構築したものである。人間は認知能力である類似性や近接性から、多意性や創造的な意味拡張というプロセスによって新しい意味を作り出す。そのシステムには中心的な基本意味があり、基本意味から拡張した拡張意味が意味網を形成する¹⁰。意味は拡張しながら、基本意味と正しく一致する性質を持たない可能性もあるし、段階的に類似性を表わすものもある。本稿は、こうした点に着目し、文献研究、実験研究、意味拡張の様相などから、「亄」の基本意味は [道具] であることを明らかにする。

4. 1 歴史的な考察

基本意味は、その形態素が最初に使われた時、初めて付けられた意味であり、基本的な性質は時間をさかのぼっても変わらないと思われ、中世韓国語以前の形態がどういう意味で使われたかを調べることも意味があるだろう。

⁸ 認知言語学は、いわゆる狭い意味での文法的な知識に関わる能力だけでなく、言葉の創造性や拡張に関わる能力を、人間の認知能力から包括的に捉え直していくアプローチを取る。この種の認知能力の中には、「類似性や近接性の認識に関わる能力」、「目標となる対象を探索していく参照点能力」、「複合的なパターンの融合や継承に関わる拡張能力」が含まれる。認知言語学では、言葉が意味を内包すると言う考えを斥け、言葉を様々な概念/知識/信念体系のネットワークへのアクセスを可能にするものとする。すなわち、「意味」とは「概念化」という心的経験であり、表面に現れた言葉を基に我々が意味を構築する認知的メカニズムの解明こそが究極の目標となる (辻幸夫, 2001:29, 136)。

⁹ 「概念」は、対象となる事物やカテゴリー、語彙に関する情報からなり、認知の基盤となる構造である。「概念化」は固定化した概念だけでなく、知覚、運動感覚、感情的経験や社会的/物理的/言語的コンテキストの把握などの心的経験を含む (辻幸夫, 2001:139, 337)。

¹⁰ 本稿で述べる基本意味と拡張意味は、「プロトタイプ理論」と関係ある。「プロトタイプ」はカテゴリーを代表する「最も典型的、中心的、理想的、適当な事例」である。つまり、基本意味は典型例であり、拡張意味は非典型例になるだろう。認知の基本的な特徴の一つであり、「プロトタイプ理論」において重要な役割を果たす Lakoff (1987) の「メトニミー・モデル」(metonymic models) は次の通りである。第一に、「社会的なステレオタイプ」(social stereotypes) は、カテゴリー全体を表わすのに用いられる。普通は意識されており、世間で議論の話題になることもよくある。また、時代の流れとともに変化しやすく、社会一般の論争点になることもある。第二に、「典型例」(typical examples) は、通常、無意識で反射的なものである。世間で議論の話題になることはなく、人の一生のうちでそれと気づくほど変化するというものもないようである。第三に、「理想例」(ideals) は、抽象的で、心理的である。文化的な知識の多くが理想例に基づいて組織化されている。第四に、「模型例」(paragons) はある分野の経験的な理想型である。第五に、「顕著な事例」(salient examples) は、カテゴリー全体を表わすことで、理解しやすく覚えやすい例である。おなじみである、印象的であるなどといった理由ゆえに、顕著な事例を用いてカテゴリーを理解するというのは、人がよくやることである。他に生成元 (generators)、下位モデル (submodels) も挙げられる (池上嘉彦 (他訳)、1993:91-108 参照)。

- (2) ① 南山新城作節 如法以作 後三年崩破者 罪教事為 聞教令誓事之……
- ② 如法以、業以、此以
- ③ 啓以、身病以、有在等以
- ④ 奴屬以、無去有等以

これは新羅南山新城碑（真興王 13、591 年推定）の一部であり、(2①) の‘節、以、者、教、為、之’などは一般に「吏読」（イドウ。新羅時代の後期から、漢字の音と訓を借りて韓国語を記すのに使った表記方法、またはその文字）の初期形式と見なされる文字である。その中、‘以’は道具格の「로」の表記と見られる（イジュンショク、1999:509）。(2②、③、④) の各例は新羅、高麗、朝鮮時代の吏読文に見える具格助詞‘以’の一例であり、‘始発、原因、道具、方法、資格、方向’など様々な意味を持っている。一方、イスンザイ（1992）は高麗時代の吏読文に書かれている‘以’は具格以外に主格、対格、処格として使われたと述べている（キムユボン、1999:559-561）。キムスンゴン（1986:48）は「로」の語源について、全ての吏読文で‘以’と表記された事実から、‘持つ’の意味がある名詞から発達したものと推測した。助詞「로」は「訓民正音」（世宗大王が創案した 28 字からなる韓国文字の名称。ハングル）の創製以前から多様な意味で使われたが、新羅、高麗、朝鮮時代にわたって‘以’と表記されたことから、[道具]の意味を元に意味が拡張されたと思う。

4. 2 伝統文法の考察

副詞格助詞は伝統的に、意味によって下位分類された¹¹。それも長い間、経験の多い韓国語学者の直感が染みているので見過ごすわけにはいかないだろう。年代順で見れば、チョヒョンベ（1929:620）は‘処所格’の方向、器具格、資格格、変成格に、キムミンズ（1970:38）は‘具格’とし、役格、造格、向格、転格を異称とした。イギベク（1975:16）は‘使用副詞格’とし、向進副詞格、原因副詞格、資格副詞格などの副次機能もあると述べた。イシユンニョン（1981:149）は一般格を‘造格’とし、2次機能を向格とした。ヘウン（1983:201）は、

¹¹ 韓国語と日本語の文法は若干似ている部分もあるが、助詞を分類する方法に差があると思う。韓国語では伝統的に名詞に格助詞が結び付けられて、副詞語（日本語文法では、補語）になると、副詞語の意味によって格助詞の名前が決められる。日本語の場合は、益岡隆志・田窪行則（1992:49、74）によると、格助詞‘が、を、に、から、と、で、へ、まで、より’の中、補語が取る格助詞の形態に応じて、補語の名前は‘ガ格、ヲ格、ニ格’等の 9 種類が区別される。しかしながら、韓国語においても、日本語においても格助詞の意味、または用法は複雑なものだと考えられる。

方便、器具、資格、方向、変化、原因などを表わす‘方便語’を作るために、‘方便格助詞’と名づけた。ナムギシム・コヨンゲン（1993:101）は処所（志向点）、道具、変成の意味を持つとし、イガンギユ（2002:141）は変成、道具、資格の意味を持っている助詞と分類した。このように助詞「ㄹ」は伝統文法で様々な意味に分類されたが、これらの中から、共通的で、一次的な意味を抜き出すとすれば [道具] に集約されるだろう。

4. 3 認知意味論からの考察

意味拡張の様相は具体性から抽象性に、物理的から社会的に、そして心理的に移動するものである¹²。人間の認知メカニズム、または言語習得でも具体物が抽象物より早く身に付くのである。従って、具体的な概念である基本意味が抽象的な概念に進みながら拡張意味を作るだろう。助詞「ㄹ」が表わす‘方向、経路、道具、材料、変化、資格、原因、時間の限度、基準、態度・様態、決定’などの意味の中、道具が何よりも具体性と物理性が強いと言えるので、[道具] が基本意味になる可能性が高い。

4. 4 実験からの考察

基本意味というのは話者の無意識に潜んでいて、刺激を受けたらすぐ反応を見せるのではなかろうか。この視点から、本稿は、2004年8月、韓国人30人を対象に、助詞「ㄹ」を使ってもっとも速く頭に浮かんでくる文章を二つずつ作ることにした。作られた60個の文章をまとめた結果、‘道具’の意味として「ㄹ」が使われた文章が29個（48.33%）で1位を付けた。次は、‘方向’23個（38.33%）、‘資格’と‘決定’は4個（6.66%）ずつだったのである。上の実験からも、韓国語母語話者は無意識的に「ㄹ」の基本意味を [道具] と考えているのではないかと思う。

¹² 多義語の意味拡張に関して Heine et al. (1991:48) は概念領域の一般的な拡張の方向を [PERSON > OBJECT > ACTIVITY > SPACE > TIME > QUALITY] と示した。つまり、概念が比喩的に拡張する場合、‘人’を中心として、‘対象、活動、空間、時間、質’の順に進むのを表わす。それに基づいた意味拡張の様相は次のようである。第一に、[人→動物→生物→無生物]への拡張、第二に、[具体性→抽象性]への拡張、第三に、[空間→時間→抽象]への拡張、第四に、[物理的→社会的→心理的]への拡張、第五に、[一般性→比喩性→慣用性]への拡張、第六に、[内容語→機能語]への拡張である（イムジリョン、1997:240-242参照）。

5 韓国語教育における助詞「ㄹ」の教育方法

外国語教育で文法についての説明が成功したか否かの問題は、部分的にメタランゲージ（目標言語の表現内容に関して使う言語、または説明のために使う用語）を学習者がどう理解するかによると言っても過言ではないだろう。それで、‘方向、経路、道具、材料、変化、資格、原因、時間の限度、基準、態度・様態、決定’などの多数の言葉を使うより、[ㄹ]の基本意味である[道具]という言葉を利用して教える方がもっと効果的である。また、Thornbury (1999)が述べた「経験の規則」、つまり、「コンテキストの規則」(The Rule of Context)、「使用の規則」(The Rule of Use)、「経済性の規則」(The Rule of Economy)、「関連性の規則」(The Rule of Relevance)、「養育の規則」(The Rule of Nurture)、「適切性の規則」(The Rule of Appropriacy)なども韓国語文法の教育に役立つであろう（イガンギョ（他訳）、2004:238-239）。「経験の規則」では実際の談話状況を構成した上で、学習者が積極的にコミュニケーションする機会を提供する。こういう点で、本稿は、学習者中心の文法教育を果たすため、次の四つの原理を立て「ㄹ」の教育方法を提示する。第一に、文法の説明にできるだけ簡単に単純な用語を取り入れる。第二に、学習者の母語と韓国語の共通的な面を学習者自ら探すようにする。第三に、実際の談話状況で文法の入力と出力を図る。第四に、学習者の特性に合うフィードバックを提供し、文法の再解析にも目を向ける。

5. 1 韓国語教材に載せている文法項目との関係

韓国語母語話者の場合は、認知システムに助詞「ㄹ」の意味網が形成されているが、韓国語学習者には「ㄹ」が[道具]の意味から多数の意味に拡張したということ自体がとても不慣れなものだろう。それで、[道具]という基本意味が‘方向、経路、道具、材料、変化、資格、原因、時間の限度、基準、態度・様態、決定’などの意味を得ることを、教育現場と教材を通じて効果的に示されなければいけない。しかし、韓国語教材に載せている「ㄹ」の意味と使い方は次の<表1>のように大体に断片的な提示で止まっている。

<表1> 教材に提示されている「로」の意味と使い方

慶熙大学『韓国語』	ソウル大学『韓国語』	梨花女子大学『話せる韓国語』
初級Ⅰ N(으)로 ▶方向・手段の助詞	1 (으)로 ▶方向格助詞 N(으)로 가다/오다 ▶Nへ行く/来る	Ⅰ (으)로 ▶手段の副詞格助詞 (으)로 ▶方向の副詞格助詞
初級Ⅱ AV기로 하다 ▶AVすることにする	なし	なし
中級Ⅰ N(으)로 인해서 ▶Nによって N(으)로는 N이/가 그만이다 ▶NにはNが最高だ	2 N(으)로 ▶手段(Nで) N(으)로 보치다/보내다 ▶Nで送る N(으)로 하다 ▶Nにする N(에/으로)가는 N표 ▶N行きのN票 N(으)로 ▶選択の助詞	Ⅱ -(으)로 유명하다 ▶-で有名だ -(으)로 만들다 ▶-で作る -(으)로 해서 ▶-を通して
高級Ⅰ -(으)로는 N이/가 제일이다 ▶-にはNが第一だ -(으)로 볼 때 ▶-から見ると -(으)로 보아서 ▶-から見れば	4 N별(로) ▶N別に	Ⅳ -(으)로 말미암아 ▶-によって
高級Ⅱ -(으)로 인하여/인한 ▶-によって/よる	なし	なし
初、中、高級2冊ずつ計6冊	1から4まで計4冊	ⅠからⅣまで計4冊

<表1>によると、教材で提示している「로」の意味と順序が非常に異なっているのが分かる。一部の教材には「로」を使った有用な機能表現が紹介されて¹³、表現力の伸びが可能となるが、「로」の意味を学習者が内在化して他の表現に応用するには限界があるだろう。「로」の意味が多様で、教材に全ての意味を載せるのは言うまでもなく無理だが、学習者の水準に合わせて拡張意味を提示するべきである。

まず、「로」の基本意味である[道具]という意味について考えると、動詞‘使う、使用する、利用する、持つ’の意味と結び付けられる。このような見方は、先に述べたように吏読文に見える‘以’の意味である‘使う、持つ’と一脈相通するものである。それで、次のように動詞を使って説明すると、拡張された意味の理解に役立つと思う。

(3) ① 국수는 젓가락으로 먹습니다.

▶ そばは箸で食べます。(道具)

② 술은 쌀로 만듭니다.

▶ お酒は米で作ります。(材料)

③ 그 사람은 반가운 얼굴로 나를 맞이했습니다.

▶ あの人は嬉しそうな顔で私を迎えました。(態度・様態)

④ 과일은 킬로그램으로 팝니다.

▶ 果物はキロで売られます。(基準)

(3①)の「로」の意味は基本意味の[道具]である。(3②)の‘米で’は‘米を使って’に、(3③)の‘嬉しそうな顔で’は‘嬉しそうな顔を持って’に、(3④)の‘キロで’は‘キロという単位を使って’にそれぞれ代えられる。

他方、<表1>によると、中級レベルから‘N(으)로 인해서/인하여、‘N(으)로 말미암아’、‘N을/를 통해서、‘N(으)로 해서’、‘N(으)로 볼 때/보아서’という文法項目が導入される。それは大体‘N(으)로’に代えられるので、‘N(으)로’だけでも‘原因、道具、経路、基準’などの意味機能を果たすことを次のように見せるのもいい方法である。

¹³ 慶熙大学『韓国語』高級Ⅰ、‘インタビューを終える時’(p.17)、『話を取りまとめる時’(p.25)、高級Ⅱ、‘順序によって説明する、自分の考えを話す’(p.24)、梨花女子大学『話せる韓国語』Ⅰ、‘方向を話す’(p.20)、『交通手段’(p.63)、Ⅱ、‘両替する’(p.54)、『注文する’(p.68)、『家探し’(p.94)、『目的地を問う/要請する’(p.145)、Ⅲ、‘討論のための表現’(p.7-115)

- (4) ① 독감으로 인해서/독감으로 학교를 며칠 쉬었습니다.
- ▶ ひどい風邪で学校を数日休みました。(原因)
- ② 사람들이 교통 사고로 말미암아/교통 사고로 많이 다쳤습니다.
- ▶ 人々が交通事故によってひどい怪我をしました。(原因)
- ③ 우리는 책을 통해서/책으로 많은 지식을 얻습니다.
- ▶ 我々は本で多くの知識を得ます。(道具)
- ④ 동경으로 해서/동경으로 나가타에 갑니다.
- ▶ 東京를 통해서新潟に行きます。(経路)
- ⑤ 평소의 언행으로 볼 때/언행으로 그를 지성인이라고 생각합니다.
- ▶ 日ごろの言行から見ると彼を知性人と思います。(判断の基準・根拠)

5. 2 タスク基盤模型¹⁴

文法教育に接近する方法には、まず規則を提示した後、規則が適用された例を見せる「演繹的方法」と、いくつかの例をあげた後、その例から一般的な規則を導くようにする「帰納的方法」がある。助詞「로」のように、学習の初期に学ばなければならないし、様々な意味を持っている形態素の場合は、帰納的方法を通じた「発見学習」(discovery learning) がもつとも効果的だろう。なぜなら、演繹的方法で多数の意味を覚えざるを得ないことだと受け入れられると、初級レベルから負担が大きいためである。

そこで、本稿は、タスクを達成しながら「로」の意味を受け入れられる方法を提示する。まず、教師は「로」が使用される時、文法的に自然な文章を選んだ後、(5)のように動詞と名詞だけを学習者に与える。そして、学習者は与えられた動詞と名詞だけで完全な文にするようにする¹⁵。

¹⁴ Thornbury(1999)は文法教育の方法として、二つの模型を提示した。一つは「提示基盤模型」(PPP: Presentation → Practice → Production)と言われるもので、正しい言語使用例を提示した後、学習者が練習を繰り返しながら正しい言語を自律的に作るようにする模型である。もう一つは、「課題基盤模型」(TTT: Task 1 → Teach → Task 2)で、まず学習者が課題を解決した後、文法を学ぶ。次に、また他の課題を遂げるようとする際の模型で、流暢性から正確性を身に付けるのに役立つと言われる(イガンギユ(他訳)、2004:201-203)。

¹⁵ 本稿は、2004年6月から8月まで、慶熙大学国際教育院で韓国語を学んでいる初級レベルの学習者30人(中国12人、日本9人、ペルー2人、ドイツ2人、ベトナム2人、スペイン1人、イタリア1人、メキシコ1人)を対象に、(5)と同じ問題を提示してから、韓国語で完全な文を作らせた。学習者たちが教材で明示的に学んだ「로」の意味は「方向」一つだけで、暗示的に「道具」の意味になる「이게 한국말로 뭐예요?」(これは韓国語で何ですか)、「지하철 2호선으로 갈아타세요」(地下鉄2号線に乗り換えて下さい)を身に付けているだろう。調査の結果、文の意味を正確に推論した学生数は、(5①)で27人(90.0%)、(5②)で29人(96.7%)、(5③)で19人(63.3%)、(5④)で22人(73.3%)、(5⑤)で18人(60.0%)、(5⑥)で17人(56.7%)となった。このように、「로」の全ての意味を学ばなかった学習者も自分の先験的知識と経験を使い、名詞と動詞の意味関係によって文の意味をほぼ推論することになった。

- (5) ① 나오코 / 학교 / 지하철 / 가요
▶ ナオコさん / 学校 / 地下鉄 / 行きます
- ② 중국 돈 / 한국 돈 / 바꿔주세요
▶ 中国のお金 / 韓国のお金 / 換えてください
- ③ 빌리 / 학생 / 공부 / 열심히 해요
▶ ビリーさん / 学生 / 勉強 / 一生懸命にします
- ④ 약속 시간 / 두 시 / 정했어요
▶ 約束の時間 / 2時 / 決めました
- ⑤ 무슨 일 / 전화했어요?
▶ どんな用件 / 電話したんですか
- ⑥ 왕영 / 항상 / 웃는 얼굴 / 사람 / 만나요
▶ ワンヨンさん / いつも / 笑顔 / 人 / 会います

Batstone (1994) は、上のようなタスクを「文法での表示」(grammaticization) と名づけた。「文法での表示」の特徴は、まず処理方向が単語から文法になるので、文法が教師の選択の結果として導入されるより、学習者の選択の結果によって表われる。次に、学習者は言語を使うのと似た方法で自分の意味を明確にする (キムジホン (訳)、2003:140 参照)。

学習者が文の意味を推論したら、教師は斜線の代わりに助詞を入れて的確で自然な文章を見せる。まず、(6)のように「로」を入れる部分だけを空欄にしてから、学習者には各空欄に同じ助詞が必要であるというヒントを与える。学習者が各空欄に助詞を書き込んだ後、教師は「로」が多様な意味で使われるのを説明すると、学習者は自分の答えと比較しながら「로」の意味を自ら作りあげて行くだらう。

- (6) ① 나오코 씨는 학교에 지하철() 가요.
▶ ナオコさんは学校へ地下鉄で行きます。(道具)
- ② 중국 돈을 한국 돈() 바꿔주세요.
▶ 中国のお金を韓国のお金に換えてください。(変化)
- ③ 빌리 씨는 학생() 공부를 열심히 해요.
▶ ビリーさんは学生として勉強を一生懸命にします。(資格)

- ④ 약속 시간을 두 시() 정했어요.
▶ 約束の時間を2時に決めました。(決定)
- ⑤ 무슨 일() 전화했어요?
▶ どんな用件で電話したんですか。(原因)
- ⑥ 왕영 씨는 항상 웃는 얼굴() 사람을 만나요.
▶ ワンヨンさんはいつも笑顔で人に会います。(態度・様態)

最後に、ペア活動として(7)のタスクを与える。仲間の一人には「로」が入られている文と情報を与え、もう一人には「로」を使って自分が知りたい情報を相手から掘み取らせることにする。例えば、(7①)の‘旅行計画’で‘どこに、何で、いつ、どのように、どうして’などの質問を通じて、完全な会話が作られる。

- (7) ① A: 주말에 여행을 갈까요? (週末に旅行しましょうか。)
B: 좋은 생각이에요. 어디로 갈까요? (良いです. どこに行きましょうか。)
A: 설악산은 어때요? (소라кса산 (雪岳山) はどうですか。)
B: 좋아요. 그런데 어떻게 가야해요? (良いです. ところでどのように行きますか。)
A: 고속버스로 가면 돼요. (高速バスで行きます。)
B: 그럼 어디에서 만나기로 할까요? (では, どこで会うことにしましょうか。)
A: 학교 정문에서 만나기로 해요. (学校の正門で会うことにしましょう。)
- ② A: 어제 왜 결석했어요? (昨日はどうして欠席しましたか。)
B: 감기로 결석했어요. (風邪で欠席しました。)
A: 병원에 갔어요? (病院には行きましたか。)
B: 병원은 오늘 오후 두 시로 예약했어요. (病院は今日の午後2時に予約しました。)

Larsen-Freeman (2001:255) によると、文法教育は学習者が文法的構造を正確で、適切に使用するような方向に進むべきである。言い換えれば、文法教育は知識の伝達ではなくて、技術の発達なので、「文法」(grammar)よりも「文法する」(grammaring)を教えるものと考え

る方がより良いと述べた。あるいは、学習者が実際に話し手となる場を提供して、現実の会話を経験させることにある。実際に話すということをしなくて、いくら会話を構成する文法の各要素を知識として頭に入れても、話せるようにはならない。その視点から、(7)のペア活動は(5)と(6)の過程を通じて内在化した「**ㄹ**」の意味についての知識を学習者なりに話し、タスクを遂げながら表現力を育てるのに効果的な教育方法になると思う。

5. 3 言語形式への焦点化

「言語形式への焦点化」(focus on form)¹⁶という用語を初めて発表したLong (1999:45-46)によると、これは学習者中心のコミュニカティブ・アプローチによる教授法の下で学ぶ学習者が示す問題点の解決と言う点から出されてきたもので、学習者の主意を言語的な要素に集めようとする方法である(岡崎敏雄・岡崎眸、2001:20、Fotos、2001:273参照)。本稿は、文法の練習が終わった後、導入される方法として(8)の読解のテキスト¹⁷を与える。学習者は落ち着いて与えられたテキストを観察しながら、言語の構造と形式を内在化しようとする。上級レベルの学習者の場合は新聞や雑誌の活用が可能だが、助詞「**ㄹ**」の用法は初級レベルから多様で、続いて出現するので、次のように易しい日常文に再構成する方がいいと思う。このような方法はEllis (1993)が述べた「摂取の触媒」(intake facilitation)(キムジホン(訳)、2003:90参照)の機能になると認めてもいいだろう。

¹⁶ Fotos (2001:272-273)によると、Schmidt (1990)の「意識化仮説」(noticing hypothesis)は学習者の言語構造に対する意識を高め、言語知識を無意識的に再構成するように進めるもので、「意識引き上げ」(consciousness-raising)と言う教授法の発達を促進した。「言語形式への焦点化」(focus on form)は「意識引き上げ」の一例である。「意識引き上げ」についての詳しい説明はCarter、Hughes and McCarthy (1998:79)参照。

¹⁷ 池上嘉彦(1983:7)によると「テキスト」、あるいは「談話」は文のさらに上に立つ言語的単位を想定して、それに与えられた用語である。つまり、文の集合をテキストと言ってもいいだろう。

(8) 춘천 여행 (チュンチョン旅行)

2005년 5월 15일 일요일
<p>친구들과 춘천에 <u>가기로</u> 했습니다. 한국에서 <u>기차로 여행하는</u> 것은 이번이 처음입니다.</p> <p>아침 일찍 기차역에서 친구들을 만났습니다. 7시 30분, 8시 20분 기차표가 있었는데 8시 20분 표로 샀습니다. 12시쯤 춘천에 도착했습니다.</p> <p>우리는 배가 고파서 <u>식당으로</u> 들어갔습니다. 춘천은 <u>막국수로 유명합니다</u>. 그래서 막국수 4인분을 주문했지만 식당 아주머니께서는 <u>비빔밥으로 잘못 주셨습니다</u>. <u>산나물로 만든 비빔밥</u>이었는데 아주 맛있었습니다. 그렇지만 다음에는 막국수를 꼭 먹을 겁니다.</p> <p>오후에 하늘이 파란색에서 <u>회색으로</u> 변했고 비가 오기 시작했습니다. 우산을 안 가지고 가서 옷이 비로 모두 젖었습니다. 그러나 호수는 더욱 아름다웠습니다.</p>
2005年 5月 15日 日曜日
<p>友たちとチュンチョンに行くことにしました。韓国で<u>汽車で旅行する</u>のは今度が初めてです。</p> <p>朝、早めに汽車の駅で友だちに会いました。7時30分、8時20分のチケットがありましたが、<u>8時20分のチケット</u>を買いました。12時ぐらいにチュンチョンに到着しました。</p> <p>我々はお腹が空いて<u>食堂に入りました</u>。チュンチョンは<u>マククス</u> (冷麺の一種) で有名です。それでマククス4人分を注文したけど、従業員は<u>ビビンバップ</u> (混ぜご飯) に間違ってお出してくれました。<u>山菜で作ったビビンバップ</u>で、とても美味しかったです。しかし、次回はマククスを必ず食べるつもりです。</p> <p>午後には空が青色から灰色に変わり、雨が降り始めました。傘を持っていかなかったので、<u>服が雨でびしょり濡れました</u>。しかし、湖水はとても美しかったです。</p>

学習者が「로」의 全ての意味が分からなくても、「読解ストラテジー」¹⁸を活用しながらテキストの全体の流れを把握するのはそれほど難しいことではないだろう。まず、読む時、「로」が入れられている部分に下線を引くようにする。次は、(9)のように動詞と一緒に文型で「로」の用法を見せる。

¹⁸ 岡崎敏雄・岡崎暉 (2001:33) によると、「読解ストラテジー」としては、「スキミング」(skimming. 大意を取る読み)、「スキニング」(scanning. 特定の情報だけを取る読み)、「推論」(inferencing)、「文脈的推論」(contextual guessing)、「予測」(prediction)、「スキーマ」(schema) の活性化などが挙げられる。

- (9) ① [동사] 기로 하다 / 정하다 / 약속하다
▶ [動詞] ことにする / 決める / 約束する (決定)
- ② [명사] (으)로 유명하다 / 아름답다
▶ [名詞] で有名だ / 美しい (原因)
- ③ [명사1] 을 / 를 [명사2] (으)로 만들다
▶ [名詞1] を [名詞2] で作る (道具)
▶ [名詞1] を [名詞2] に作る (変化)¹⁹
- ④ [명사1] 이 / 가 [명사2] (으)로 변하다 / 바뀌다
▶ [名詞1] が [名詞2] に変わる / 変更される (変化)
- ⑤ [명사1] 을 / 를 [명사2] (으)로 바꾸다
▶ [名詞1] を [名詞2] に変える (変化)

文型を提示した後は、上の文型を使い、(8)のテキストをモデルにして、作文させるタスクに広げられる。自分の立場で、自分の書き方で、新しいテキストを作りながら、「도」の意味と使い方をさらに深めることができる。

5. 4 常用句学習

本稿で、常用句とは普通、語彙教育のための「かたまり」(チャンク)や「語彙句」²⁰と言われるものと同様だと言ってもいいだろう。常用句学習は Thornbury (1999) の「語彙チャンク論」(lexical chunks argument) (イガンギユ (他訳)、2004:42-43 参照) と関係あるもので、語句、熟語、慣用句などを覚えておくと、実際の会話でインタアクションにかかる時間の節約になるし、覚えたものを使いながら語彙と文法の内在化に役立つので、表現力の伸長に重要な役割をはたす。抽象的な文法カテゴリーではなくて、語彙数の限りがない定型的な表現を導入して教育する方法であり、一般に文法教育のための「語彙的な接近法」と言われる²¹。

¹⁹ 韓国語の文型では (9③) の 2 番目の名詞が '道具'、または '変化' の結果になることがある。

²⁰ DeCarrico (2001:296) が、語彙句の類型として、「社会的インタアクション」(social interactions) に関する表現、「日常生活に必要な表現」(necessary topics)、「談話装置」(discourse devices) の三つを挙げているように、語彙句は主に語用的な機能を果たす。

²¹ 他方、岡崎敏雄・岡崎暉 (2001:51-54) は読解過程のモデルの一種である「ボトムアップ・モデル」の技術を養うためにチャンク (ひとまとまりで意味を持ったかたまり) を紹介している。それは、読む時、単語一つで意味を考えるより、一つの句になった方が意味はつかみ易いし、さらにそれが文になるともっと意味が明確になるためだ。それで、チャンクは言語の産出、いわゆる、話すことと書くことに役立つと考えられる。

では、‘食堂で’という場面、または‘注文する’と言う機能をテーマにすると、‘비빔밥으로 할게요’ (ビビンバップにします)、『비빔밥으로 주세요’ (ビビンバップをお願いします)を一種の語彙句として提示し、また、似ている店の場面で、‘이걸로 할게요’ (これにします)とか‘빨간 색으로 주세요’ (赤色をください)などに応用される。言い換えれば、「로」の意味を説明するために、‘選択’や‘決定’などの用語を使わなくてもいい。学習者が無意識的に語彙句に含められている「로」に慣れているので、こうした用語はかえって不用だと思う。

6 おわりに

これまで歴史的な資料と、認知意味論の観点からの実験研究を通じて、韓国語の助詞「로」の基本意味を「道具」と究明し、韓国語学習者のための「로」の教育方法を表わした。教育方法としては、韓国語の教材に載せている文法項目との関係、認知言語学に関わっているタスク基盤模型と言語形式への焦点化、また常用句学習を挙げてみた。助詞「로」は文で多様な意味に実現されるので、韓国語学習者だけではなく、教師にも扱い難い形態素である。したがって、単一の形態が様々な意味を持つと考えるより、基本意味を元に拡張意味に派生すると見る方が、教育的に効果的であり、説得力があろう。文法教育において良い教育方法とは、まず、実用的な規則を単純化して、学習者が慣れている単語を使って提示し²²、次に、コミュニケーション能力を伸ばすために実際的なタスクを与えて練習させることだと考える。

<参考文献>

- キムムリム (1999)、「助詞の音韻論的研究」『国語の格と助詞』、pp.251-263、韓国語学会、図書出版月印。
- キムミンス (1970)、「国語の格について」『国語国文学』49・50、pp.25-45、国語国文学会。
- キムスンゴン (1986)、『韓国語助詞の通時的研究』、大提閣。

²² Michael Swan (1995) は良い規則の条件として、事実性 (truth)、制限性 (limitation)、明瞭性 (clarity)、簡潔性 (simplicity)、新熟性 (familiarity)、関連性 (relevance) を挙げている (イガンギョ (他訳)、2004:60-61 参照)。

- キムユボン (1999)、「借字表記の格と助詞」『国語の格と助詞』、pp.537-569、韓国語学会、図書出版月印。
- ナムギシム・コヨンゲン (1993)、『改訂版標準国語文法論』、塔出版社。
- ナムユンジン (2000)、『現代国語の助詞に対する計量言語学的研究』、太学社。
- イガンギユ (2002)、『改訂版学校文法論』、図書出版月印。
- イギベク (1975)、「国語助詞の史的的研究」『語文論叢』9、pp.7-98、慶北語文学会。
- イシュンニョン (1981)、『増補改訂版中世国語文法－15世紀語を中心に－』、乙酉文化社。
- イジュンシヨク (1999)、「借字表記法での格の認識と表記について」『国語の格と助詞』、pp.491-535、韓国語学会、図書出版月印。
- イヒザ・イジョンヒ (1998)、『辞典式テキスト分析的国語調査の研究』、韓国文化社。
- イムジリョン (1997)、『認知意味論』、塔出版社。
- チョヒョンベ (1961)、『改訂版ウリマル本』、正音文化社。
- ヘヨン (2001)、「副詞格助詞に対する韓国語教育学的な接近」『二重言語学』19、pp.365-390、二重言語学会。
- ヘウン (1983)、『国語学』、セム文化社。
- ヘインスン (2000)、「韓国語助詞 ‘(으)로’ に対応する日本語助詞に関して－韓国人日本語学習者の作文誤用例を中心に－」『語文研究』34、pp.129-158、語文研究学会。
- 池上嘉彦 (1983)、「テキストとテキストの構造」、『談話の研究と教育 I』(日本語教育指導参考書 11)、pp.7-42、国立国語研究所。
- 岡崎敏雄・岡崎眸 (2001)、『日本語教育における学習の分析とデザイン－言語習得過程の視点から見た日本語教育－』、凡人社。
- 寺村秀夫 (1978)、『日本語の文型 (上)』(日本語教育指導参考書 4)、大蔵省印刷所。
- 益岡隆志・田窪行則 (1992)、『基礎日本語文法－改訂版－』、くろしお出版。
- 吉田東朔 (1990)、『日本語学概論』、大蔵省印刷所。
- Batstone, R. (1994), *Grammar*, Oxford University Press (キムジホン (訳) (2003), 『文法』, Panmun Book Co., Ltd.).
- Carter, R., R. Hughes and M. McCarthy (1998), “Telling tails : grammar, the spoken language and materials development,” in B. Tomlinson(ed.), *Materials Development in Language Teaching*, pp.67-86, Cambridge University Press.

- DeCarrico, J. S. (2001), "Vocabulary Learning and Teaching," in M. Celce - Murcia (ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language(3rd ed.)*, pp.285-299, Heinle & Heinle.
- Fotos, S. (2001), "Cognitive Approaches to Grammar Instruction," in M. Celce - Murcia(ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language(3rd ed.)*, pp.267-283, Heinle & Heinle.
- Lakoff, G. (1987), *Women, Fire, and Dangerous Things - What Categories Reveal about the Mind*, The University of Chicago Press (池上嘉彦・河上誓作・辻幸夫・西村義樹・坪井栄治郎・梅原大輔・大森文子・岡田禎之(訳) (1993), 『認知意味論—言語から見た人間の心』, 紀伊国屋書店).
- Larsen - Freeman, D. (2001), "Teaching Grammar," in M. Celce - Murcia(ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language(3rd ed.)*, pp.251-266, Heinle & Heinle.
- Thornbury, S. (1999), *How to Teach Grammar*, Pearson Education Limited (イガンギユ・キムラヨン・ユンジョンミン・ソスヨン・キムジョン(訳) (2004), 『文法をどのように教えるか』, 韓国文化社).

辞典

- 国立国語研究院 (1999), 『標準国語大辞典』, 斗山東亜。
- ソサンギユ・ペクボンザ・カンヒョンワ・キムホンボン・ナムギルイム・ユヒョンギョン・チョンヒジョン・ハンソンワ (2004), 『外国人のための韓国語学習辞典』, 斗山東亜。
- 延大言語情報開発研究所 (1998), 『延世韓国語辞典』, 斗山東亜。
- 辻幸夫 (編) (2001), 『ことばの認知科学辞典』, 大修館書店。

韓国語教材

- キムジュンソプ・チョヒョンヨン・パンシジョンオン・ホンユンギ・ホジョンウン (2000), 『韓国語初級Ⅰ』, 慶熙大学出版部。
- キムジュンソプ・チョヒョンヨン・パンシジョンオン・ホンユンギ・ホジョンウン (2001), 『韓国語初級Ⅱ』, 慶熙大学出版部。
- キムジュンソプ・カンヒョンワ・イジョンヒ・キムドンウン・イミョンギ (2002), 『韓国語

中級Ⅰ、Ⅱ』、慶熙大学出版部。

キムジュンソプ・パンシヨンオン・キムジヒョン・イシヨンヒ (2003)、『韓国語高級Ⅰ、Ⅱ』、
慶熙大学出版部。

ソウル大学語学研究所 (2000)、『韓国語 1、2、3、4』、ムンジンメディア。

梨花女子大学言語教育院 (1998)、『話せる韓国語Ⅰ』、梨花女子大学出版部。

梨花女子大学言語教育院 (1999)、『話せる韓国語Ⅱ』、梨花女子大学出版部。

梨花女子大学言語教育院 (2000)、『話せる韓国語Ⅲ』、梨花女子大学出版部。

梨花女子大学言語教育院 (2002)、『話せる韓国語Ⅳ』、梨花女子大学出版部。