

日本における韓国語教育の現状と教員の再教育問題に 関する一考察¹

朴 鍾厚

Current status of Korean language education and re-education of teachers in Japan

PARK Jonghoo

The aim of this study is to investigate the current status of Korean language education in Japan and to look for the ways to develop re-education of teachers in the future. In chapter 2, I outline the history and current situation of Korean language education in Japan. Japan has a relatively long history of Korean language education compared to other countries because of its geographical proximity and historical connections, but in fact, the explosive increase in demand for Korean language education has occurred since the so-called 'Hanryu' after the 2002 World Cup ended successfully. In chapter 3, I analyze the results of a survey on the various needs of students who take Korean as a non-major class in Japanese universities. According to this survey, the motivation for students to take Korean classes as non-major subjects in Japanese universities is not for practical reasons, but rather because they are interested in Korean culture, are linguistically curious about Korean, and to acquire easy conversational skills when traveling. On the other hand, I also found that the recognition of Korean classes as non-major subjects required by Japanese universities is up to 360 hours of class time and students must pass level 3 of the standardized Korean test. Therefore,

1 本稿は、2017年6月に台湾国立政治大学で開催された「第4次台湾国立政治大学韓国文化教育センター国際学術大会」において「일본에서 한국어교육 교사의 재교육 현황과 발전 방안 (日本における韓国語教育者の再教育の現況と発展方案)」というタイトルで発表したものを修正・補完したものである。

teachers' re-education should reflect the curriculum's composition. Finally, in Chapter 4, I examine the contents of teacher education in Japan around 2000. The education of Korean language teachers, which had been organized and operated in Japan's own curriculum for about 10 years until around 2000, has ceased to exist and is being entrusted and operated by Kyunghee University's International Institute of Education. However, it is doubtful how much the training program reflects the unique characteristics of Japan.

Key Word : Current status of Korean language education in Japan, Korean language learners, re-education of Korean language Teachers

1. はじめに

本研究は、日本の韓国語教育の現状と韓国語教員の教育問題を探り、今後への発展策を模索することを目的とする。そのため、今までの日本の韓国語教育の歴史と現状を概観し、その流れの中で自制的に生じた日本国内の韓国語教員の教育の動きを分析する。また、現在日本で活動している韓国語教員を対象としたアンケート調査と、日本の大学で初修外国語科目²として韓国語を学んでいる学習者の様々な要求事項についてのアンケート調査の結果を分析し、日本の実情に合わせた韓国語教員の資質の向上のための教育方案を定義したい。

日本の韓国語教育は、大きく正規課程の教育と非正規課程の教育がある。前者は中高における教育と大学における教育と、また後者は私設機関における教育と個人教習による教育と分類される。英語以外の第2外国語が必修科目として定まっている韓国とは異なり、日本では他の外国語科目も英語と同一の外国語科目として取り扱われる (오구리 2009 : 267)。言い換えれば、日本の中・高校では英語以外の外国語科目を必修として教える必要はないということである。そのため、日本の中・高校において英語以外の外国語の授業が開設されている

2 ここでいう「初修外国語科目」とは、主に日本で使われている用語で「大学に入ってから初めて学ぶ外国語」(生越2003:24)を意味する。現在日本では、英語以外の外国語は必須科目として指定されていないため、殆どの学生は大学に入ってから英語以外の外国語を初めて習うことになる。本稿では、韓国で一般的に言われている非専攻教養科目としての外国語の授業を指す用語としてこれを使うことにする。

学校はあまり多くないし³、そもそもその授業自体も第2言語の習得のための語学のクラスより異文化理解のためのものという傾向が強い。したがって、日本では概ね大学に入学してから第2言語習得のための本格的な語学授業が受けられることである。日本の大学の中に韓国語を専攻科目として開設している所は多くないため、実質的に日本の韓国語教育の全体で最も大きな比重を占めているのは、大学の非専攻科目としての韓国語クラスであると言えるだろう。

本研究では、正規課程で行われている韓国語教育、特に日本の大学の非専攻科目としての韓国語教育を中心に議論を展開していく。

2. 日本の韓国語教育

오대환 (2016b : 25) の言及のとおり、「韓国語教員の教育は学習者が存在し、一定の水準の能力と資格のある教師を必要とする機関があってこそ存在することができるものである」。したがって、2000年を前後に日本で現れた韓国語教員の再教育に対する独自の動きは、他の国々とは異なり、量的だけでなく質的にも成熟してきた日本の韓国語教育の高い水準を証明するものとも言えよう。本章では、日本で独自に行われていた韓国語教員の教育プログラムの背景となる日本国内の韓国語教育の歴史と現状を考察してみる。

2-1. 1945年以降の日本国内においての韓国語教育の流れ⁴

日本の韓国語教育の歴史は日韓の間の地理的隣接性や歴史的特殊性によって他の国と比べ、相対的に長いものである⁵。近代以降の制度教育に限定して調べると、日本の正規教育機関における韓国語教育の実施は1880年東京外国語学校（現東京外国語大学の前身）の朝鮮語科の設置が起点になる。しかし、この機関は日本の韓国併合の後無くなるが、70年代に入ってから再び復活することになる。

3 第2-2節の表1を参考。

4 오고시 (1994)、生越 (1996)、上田 (2007)、오대환 (2010) などの内容をまとめたものである。

5 文献に残されている日本の韓国語教育は「續日本記」(761) から始まるが、美濃や武蔵の地域の少年達20名が新羅の言葉を習ったという記録である。「乙未 令美濃、武蔵二國少年 毎國二十人習新羅語 爲征新羅也。」(山田寛人 2004, 신현숙 2009 : 7, 최영철・허재영 2014 : 454)

20世紀に入ってから1927年に初めて天理大学に朝鮮語学部が設置される。当初の設立目的は、朝鮮半島に天理教を布教しようとするものであったが、この天理大学の朝鮮語学部は1945年の終戦以降の日韓の国交断絶の間、1965年日韓国交正常化までの日本国内の唯一の正規韓国語教育機関であった。勿論、現在も朝鮮学会を運営するなど、日本国内の韓国語教育をはじめ、韓国学の関連の中心的な役割を果たしている。

日韓国交正常化を控え、1963年大阪外国語大学に戦後⁶初めて「朝鮮語科」が設立され、1970年代には植民地の時期に廃止された東京外国語大学の「朝鮮語科」も外国語専攻科として復活、富山大学にも朝鮮語学文学科が設立され、1987年には神田外語大学の開校とともに韓国語科が設置されるなど、次第に日本国内の韓国語教育はその底辺を拡大していた。一方、大学内の専攻学科としての専門家養成中心の韓国語教育を改め、日本の韓国語学習の大衆化を導いたのは1984年から始まったNHK教育放送の「アンニョハセヨハングル講座」である。これらと共に、88ソウルオリンピックの開催をきっかけに日本でも韓国の経済成長への関心が高まり、日本国内の多くの大学で非専攻外国語科目として韓国語クラスを開設し始めた。

1990年代以降は、韓国語が選択必修科目として指定された大学も急増し、韓国語や韓国文化、韓国学などを専攻とする学科や学部内コースが設置された大学も徐々に増えることになった。さらに、2002年から始まったセンター試験の中の韓国語科目の追加は、中・高校での韓国語教育の実施を後押しすることになるきっかけにもなった。一方、2002年の日韓ワールドカップの開催とともに、それ以降のいわゆる韓流ブームによって韓国語教育の需要は爆発的な増加を見せ、現在その傾向は以前ほどではないと言うものの、一定の需要を維持したまま安定期に入ったと言えそうである。

2-2. 日本における韓国語教育の現状

これまで日本の韓国語教育の現状に関する研究は、時代別に様々な形で行われてきた。その中でも日本の韓国語教育の現状とその変化の推移を窺う際の重要な研究及び調査として挙げられるのは、日本の国際文化フォーラム (<http://www.tjf.or.jp/>) の2005年の報告書である。本節では、この報告書の内容を中心

6 ここで言う「戦後」とは、太平洋戦争以降の時期を指す。

に他の研究を補って議論を進めていく。

まず、正規課程としての日本の中高校の韓国語科目の開設現況を見てみよう。そのためには、まず英語以外の外国語科目の日本の中高高等教育での位置付けを知っておかなければならない。第1章でも触れたように韓国の教育政策と異なり、日本の中・高等学校では英語とそれ以外の外国語は同一の外国語科目として扱われている。必須科目としては、英語であれ他の外国語であれ一つだけ履修すれば良いため、殆どの学校では英語しか教えていないというのである。下記の〈表1〉を見れば分かるように、日本の高等学校において英語以外の外国語科目の教育が実施されている比率は、2005年度の中国語のみ10%を越えており、韓国語5.29%、フランス語4.59%、スペイン語とドイツ語は1.94%にとどまっている。

表1. 日本の高校において外国語教育の実施現状：1999、2005年度⁷

	2005年度			1999年度		
	私立 1321	公立 4082	合計 5403	私立 1316	公立 4148	合計 5464
中国語	141 10.67%	412 10.09%	553 10.24%	121 9.19%	251 6.05%	372 6.81%
フランス語	102 7.72%	146 3.58%	248 4.59%	93 7.07%	113 2.72%	206 3.77%
韓国語	77 5.83%	209 5.12%	286 5.29%	47 3.57%	84 2.03%	131 2.40%
ドイツ語	47 3.56%	58 1.42%	105 1.94%	49 3.72%	60 1.45%	109 1.99%
スペイン語	28 2.12%	77 1.89%	105 1.94%	22 1.67%	55 1.33%	77 1.41%
ロシア語	5 0.38%	20 0.49%	25 0.46%	8 0.61%	15 0.36%	23 0.42%
その他	11	22	33	21	8	29

ただ、韓国語だけを見れば、1999年に比べ2005年に韓国語科目を開設している学校の数は大幅に向上していることが分かる。実際上の表1の基になった日

7 国際文化フォーラム（2005）、小栗（2007：54）を参照（表の中の太文字は本研究者によるものである）。

本文部科学省（文部科学省）の調査結果によると、韓国語科目を開設している日本の高等学校は1980年代に10校あまりに過ぎなかったのが、1997年を基点に100校を超え、それ以後着実に増加し2003年には219校、2004年には247校、そして2005年には286校になったという。これで⁸韓国語は中国語に続き、日本の高校において二番目に多くの学校で科目が開設されている外国語となった（김명신 2012：214、小栗2007：54）。

続いて、1990年代半ばから2000年代初までの日本の大学における韓国語科目の開設状況を調べてみよう。小栗（2007：55）に記されている内容をまとめてみると、下記のようなものである。

表2. 韓国語科目が開設されている日本4年制大学の数とその推移

	私立	国立	公立	全体
	開設校/全体 (%)	開設校/全体 (%)	開設校/全体 (%)	開設校/全体 (%)
1995年度	100/415 (24.1%)	25/95 (25.5%)	18/52 (34.6%)	143/565 (25.3%)
2000年度	187/478 (39.1%)	46/99 (46.5%)	30/72 (41.7%)	263/649 (40.5%)
2001年度	204/496 (41.1%)	49/99 (49.5%)	32/74 (43.2%)	285/669 (42.6%)
2002年度	234/512 (45.7%)	58/99 (58.6%)	30/75 (40.0%)	322/686 (46.9%)
2003年度	243/526 (46.2%)	58/100 (58.0%)	34/76 (44.7%)	335/702 (47.7%)

〈表2〉を見ると、1995年までは全体の約1/4の大学で韓国語科目が開設されていたのに対し、2003年に入ると、ほぼ半分に近い大学で韓国語科目が開設され、約2倍程度増加したことが分かる。2020年度現在の資料はないのが残念ではあるが、김명신（2012：214）⁹の報告から推定するには、増加速度は緩やかになったかもしれないが、韓国語科目が開設されている学校の数自体に大幅な縮小はないと判断される。

-
- 8 しかし実際の科目履修率（履修者数/全体の学生数）を調べてみると、科目開設学校の数が多い中国語さえ全体の3,605,242名の中の22,161名にとどまり、約0.61%に過ぎなかった。韓国語もやはり8,891名で約0.25%に過ぎない。これは日本の高校で英語以外の外国語科目の位相をよく表していると言えよう。
- 9 김명신（2012：214）によれば、日本の797校の大学の中に531校で教養講座のような形で韓国語科目が開設されており、その中で専攻科目として開設されている大学は17校だという。2年制の短期大学の中では国際文化学科が37校、通訳訳学科を含めた韓国語学科がある学校は66校もあるという。

その他、非正規課程として行われている韓国語教育の現状を見てみよう。外国語塾や地域の文化センターのような機関又は個人レッスンで行われている韓国語クラスは、そもそもその性格上現況把握が容易ではないが、「ハンガンネット」¹⁰ が日韓コミュニケーション協会の協力を受け調査したところ、2015年3月現在の日本の韓国語教室は約1,300校あまり開設されているという。

以上、日本の韓国語教育は様々な方面においてかなり広範囲に渡って行われていることが分かった。これらの現状の把握は、日本の韓国語教育の発展方案の樹立にとっても重要な基礎資料となると考えられる。しかし、依然として全国規模の実態調査は行われていない。個人研究者がこれを調査するにはあまりにも困難を伴う作業であるため、韓国語教育にかかわる対内外の機関の調査が行われ、その結果を韓国語教育に携わるすべての研究者や教員たちと共有する必要があるだろう。

2-3. 日本における韓国語教員の現状

日本の韓国語教育が正規課程と非正規課程に分けられるように、韓国語教育に携わっている教員も勤務機関によって正規課程の教員と非正規課程の教員と分けることができるだろう。さらに、前者は中・高校の教員と大学の教員と、後者は私設機関の教員と個人講師に分けることもできる。また、教員の母語によっては、大きく韓国語母語話者と日本語母語話者と分けることもできるが、日本社会の特性上在日韓国・朝鮮人の教員も別枠として想定される。

まず、中高校の教員は日本の教員免許を所持していなければならない。現在、日本の文部科学省から認定されている韓国語教員免許の教職課程は、関東地方の神田外国語大学と関西地方の天理大学で開設・運営されている。しかし、近年の実需要に比べ韓国語の教員免許を持っている中高校の教員数はあまりにも少なく、現実的には韓国語専攻ではなく社会や日本語や英語などの教員免許

10 ハンガンネットとは、そのホームページに掲載されている紹介欄の内容を引用すると、「日本で活躍している韓国語講師や教室運営者のためのサイト」である。2008年大阪で開催された韓国語教師研修会をきっかけに2008年10月東京の駐日韓国文化院の財政支援を受け、2009年4月に開設された。インターネットサイトの開設とともに全国ネットワークと運営を始めたのは2009年からであるが、実際は1970年代からの日本の韓国語教育の大きな流れの中にこのサイトを位置付けなければいけないと考えられる (<https://hangangnet.com/>)。

を持っている教員の中の韓国語のできる教員が兼任で韓国語も教えている場合が多い。このような問題を解決するため、他の科目の教員免許を持っている教師を対象に韓国語教員免許が取得できるよう、関連講座が天理大学と神田外国語大学で開設されたりもした。第1期講座は2001年から03年まで、第2期講座は2006年から08年まで開かれ、通算112名が受講したことがある¹¹⁾。

この講座が開設できたのは、「日本高校韓国語教育ネットワーク」(JAKEHS, Japan Association for Korean-language Education at High Schools)¹²⁾の要請とこれを積極的に支援した国際文化フォーラムによるところが大きい。この講座を通じて日本の高校の韓国語教育の様々な問題点が浮き彫りになり日韓両国の大学関係者や研究者らに伝わった。つまり、日本の韓国語教育界での教員の(再)教育の機会があまりにも足りないことが認識されるきっかけとなり、その後2004年から10年ほど続いた日本国内の独自の韓国語教員の教育の動きに大きな刺激剤となったのである(오구리 2009: 265-267, 오대환 2016: 27-28)。

次に、職位による教員構成の現状を見てみよう。特に、大学教員の場合は契約の形式によって定年制専任教員と任期制専任教員、そして非常勤教員に分けられる。小栗(2007: 58-60)によると、現在日本で勤めている韓国語教員の中の約77.5%が非常勤教員で、大半を占めている。

表3. 職位による韓国語教員の現状(小栗 2007: 58-60)

職位	人員数
定年制専任	170 (21.3%)
任期制専任	10 (1.3%)
非常勤	619 (77.5%)
合計	799 (100%)

教員の専攻による分類を調べてみると、韓国語教育や韓国語学、日本語学などの言語学又は言語教育に関連した専攻者と、その他の専攻者に分けることが

11 実際この講座には日本の基礎教員免許を持っていないため履修しても教員免許の取得することができない人も少なくなかったが、これは今まで韓国語教員のための(再)教育の機会がどれくらい不足していたかを証明するものだと考えられる(오구리 2009: 265)。

12 第4.1節参照。

できる。本研究者の簡易調査によると¹³、韓国語教育関連専攻者¹⁴は全体23名のうち8名（34.8%）に過ぎなかった¹⁵。他の国に比べ日本の場合は韓国語教育関連専攻者が多い方ではあるが、日本でも依然として関連専攻の有資格韓国語教員は受給が円滑でないためか、類似専攻者や非専攻者の方が現場に投入されるしかないのが現実だ。

一方、その他の専攻者の15名のうち8名は、韓国語教育と関連した教育プログラムを受講したこともなく、自分の外国語学習経験を土台として教育していると答えだったが、このうち1名を除いては全員日本での自主的な教員教育プログラムがあってほしいと答えた。これで経歴教員らの中でも再教育に対する要求があることが分かる。この人達の場合は、教育経験は豊富であるものの、言語教授者として自分の母語を客観的に分析する能力を養うための訓練の経験が足りないため、今後の教員教育プログラムのカリキュラムの内容を構成する際には、教授法などの技術的な側面だけでなく言語学や言語教育の基礎的な知識や訓練課程も盛り込まなければならないだろう。

3. 日本の大学における非専攻科目としての韓国語受講者の動機及び関心分野等

韓国語教員が存在するためには、まず韓国語学習者が存在しなければならない。そのため、教員教育の問題を考える前に日本の韓国語学習者の現状や特性などを把握する必要がある。日本人学習者の特徴というものが存在するのなら、実際の韓国語授業の内容や形式もそれに合わせて進める必要があるだろうし、そうであれば韓国語教員の教育もその点を念頭において運営されなければならないだろう。

13 まだ研究が完結したわけではないが、現在日本で活動している韓国語教員を対象とする教員再教育プログラムに関するアンケートを実施している。その中間結果として23名の応答内容の分析を引用した。調査が終わり次第、他の紙面を通して調査結果を公表するつもりである。

14 本稿の「韓国語教育関連専攻者」とは、言語学或は言語教育の専攻者を指すが、日本という環境では韓国語学、日本語学、一般言語学、韓国語教育学、日本語教育学などの専攻者を指す。

15 오대환 (2016a : 240) の調査によると、44名の応答者の中に大学の専攻として韓国語教授法を習ったことがあると答えた人は15名（34.1%）であった。오대환 (2016a) の調査では具体的な専攻について聞いているわけではなかったが、応答の内容から言語学或は言語教育の専攻者の数を表しているということが分かる。

今までの日本の韓国語教育の現状に関する研究は、研究者自身の担当しているクラスの学習者のみを対象とした調査が殆どで、その結果を一般化するには限界があった。このような問題意識から박종후 (2014) と박종후・오대환 (2015) では、研究者本人と関係のない、なるべく多くの地域の韓国語学習者を対象にアンケート調査を実施した。ただし、調査対象は日本の4年制大学の非専攻科目として韓国語を受講している学生に絞った。その理由は、これらの4年制大学の非専攻科目としての韓国語受講生たちこそ現在日本の正規課程の韓国語教育の中で最も大きな部分を占めているためである。

박종후 (2014) では、2013年に実施した調査内容を全般的に分析しており、박종후・오대환 (2015) では、2013年の1次調査で不十分だった部分を補うために実施された2014年の2次調査の結果の一部¹⁶を分析している。この章では、この二つの研究をもとに日本の4年制大学の非専攻科目として韓国語を受講している学生たちの受講動機や関心分野、要求 (needs) などを確認してみよう。

まず、受講動機について調べてみよう。これまで日本の大学の韓国語学習者の受講動機について多くの調査と研究が行われてきたが、代表的な研究として生越 (2003) や김수정 (2004)¹⁷が挙げられる。両研究の結果を簡略にまとめてみると、日本の大学の非専攻科目としての韓国語受講者の受講動機は、将来の進路のような実利的な面より韓国文化に対する関心や旅行の際の必要な簡単な会話力の習得、韓国語に対する言語的好奇心のような非実利的な面が強かった。このような傾向は、박종후 (2014) と박종후・오대환 (2015) の調査でもそのまま維持されていた。

表4. 日本の大学の非専攻科目として韓国語の受講者の受講動機 (1) : 2013年¹⁸

受講動機	応答数	応答率
韓国に興味があつて	276	57.4%
韓国旅行の際役に立つと思って	234	48.6%
日本語は似ていると聞いてすぐ実力向上できると思って	190	39.5%
直接韓国人と韓国語で話したくて	116	24.1%
単位が取りやすいと思って	57	11.9%
特別な理由なし	48	10.0%
将来の進路に役に立つと思って	28	5.8%
その他	28	5.8%

박종후 (2014) の2013年の調査の結果、受講生のうち半分以上の57.4%の学生が韓国について関心があって受講したと回答した。一方、将来の進路に役立つと思って受講したと答えた学生は、全体の5.8%しかいなかった。ちなみに、2013年の調査では受講の動機を問う設問に複数回答を認めた。このような傾向は、박종후・오대환 (2015) の2014年の調査においても同様である。

表5. 日本の大学の非専攻科目として韓国語の受講者の受講動機 (2) : 2014年¹⁹

受講動機	点数
韓国に興味があって	66.4
韓国旅行の際役に立つと思って	59.5
英語以外の言語が習いたくて	58.1
必修科目であるため	57.9
日本語は似ていると聞いてすぐ実力向上できると思って	55.7
直接韓国人と韓国語で話したくて	54.6
隣国の言語であるため	50.5
アジアの言語が習いたくて	45.9
周りの勧誘	43.2
単位が取りやすいと思って	42.4
韓国に留学したくて	37.4
就職活動に役に立つと思って	33.7
時間割上仕方なく	29.7

(0点：全くそうでない、25点：そうでない、50点：普通、75点：そうである、100点：とてもそうである)

- 16 2013年の1次調査では日本の5つの地域（福岡県、熊本県、京都府、愛知県、宮城県）の8校の481名を対象にアンケートを実施した。2014年の2次調査では宮城県を外し、1次調査で実施されていない東京都と広島県を追加して全部で675名を対象にアンケートを実施した。そのうち、回答として不適当な46個のケースを除いた628個を分析した。詳しい調査の概要については、1次調査は박종후 (2014 : 122-123), 2次調査は박종후・오대환 (2015 : 196-197) を参照されたい。
- 17 生越 (2003) は1998年と2002年東京大学の韓国語科目の受講生を対象に実施された調査の結果を、召수정 (2004) は2003年九州大学の学生を対象に実施された調査の結果を分析したものである。
- 18 박종후 (2014 : 124) の〈表- 1〉を再構成したものである。
- 19 박종후 (2015 : 199) を再構成したものである。

박종후・오대환 (2015) の2014年の調査では、少し設問事項の内容を変更し、各項目について5点の尺度で返事するようにさせた。その結果、上記の表5を見ると分かるように、韓国に興味があつて受講したという応答が最も高い66.4点を、就職活動に役に立つと思って受講したという実利的な理由は33.7点の2番目に低い点数であつた。この結果は、韓国語授業のカリキュラム構成や授業運営や到達度の設定などに示唆するところが大きいと言える。

その他、興味深い結果として挙げられるのは、韓国に留学したくて受講したという学生が37.4点にとどまり、非常に低いという点である。韓国留学については、2013年の調査でも別の項目の質問をしているが、全体の29.1%だけが留学に興味を示し、残りの70.9%はそのような意向はないと回答した。このような点から日本の大学における韓国語教育は、学習者の要求に応えるためのある程度の完結性を備えるべきで、それをカリキュラムの構成にも反映させなければならないということが分かる。これは、後述する制度的限界、特に授業の時間数と関連して真摯に考慮すべき問題だと考えられる。もちろん、教員の教育の過程にもこうした点は考慮されなければならないだろう。

次に、韓国に対する関心分野について見てみよう。生越 (2003: 28) では、1998年と2002年の間に相当な違いが示されている。下記の表6に示されているとおり、1998年にも文化に対する関心度は高いものの、その割合は24.2%、すなわち全体回答者の1/4に過ぎなかった。しかし、2002年には韓国文化に対する関心度は42.6%であり、18.4%ポイントも増加した。なお、その増減率だけではなく絶対数値においても、全体のほぼ半分に迫るほどである。

表6. 韓国に対する関心分野 (1) ²⁰

関心分野	1998年	2002年	増減率
文化	24.2	42.6	+18.4
歴史	21.1	26.1	+5.0
言語	13.7	36.1	+22.4
政治	12.1	14.5	+2.4
経済	10.5	15.7	+5.2
文学	3.7	4.8	+1.1
その他	6.5	5.6	-0.9

20 生越 (2003: 28) の〈表- 3〉を再構成したものである。

このような傾向は、言わば2000年代初からの韓流ブーム以降より強まり、2013年度の調査では文化に対する関心度は既に半分を超えることになるのである。下記の表7を参考してほしい。

表7. 韓国に対する関心分野（2）：2013年度²¹

関心分野	応答数	応答率
映画やドラマ	280	58.2%
K-POP	260	54.1%
言語	130	27.0%
伝統文化	74	15.4%
歴史	49	10.2%
その他	33	6.9%
無応答	15	3.1%

以下の表8を見れば分かるように、このような傾向の持続は박종후・오대환(2015)の2014年の調査からも読み取ることができる。ただ、調査された関心分野の細目と調査方法に対しては、先行研究とは若干差はある。

表8. 韓国に対する関心分野（3）：2014年度²²

関心分野	点数
食べ物	75.9
韓国語	69.1
大衆文化	64.4
韓国人	64.1
伝統文化	57.1
社会問題	51.6
歴史	48.0
政治	44.7
経済	42.1

(0点：全く興味なし、25点：若干興味なし、50点：普通、75点：若干興味あり、100点：とても興味あり)

21 박종후 (2014 : 126) の〈表- 3〉を再構成したものである。

22 박종후・오대환 2015 : 205

2014年度の調査結果で意外だったのは、「食べ物」に関する関心度が75.9点で最も高いということと、「韓国語」自体に関する関心度も69.1点で僅差ではあるが、大衆文化（64.4点）よりも高いということであった。いわゆる韓流だけを考え、当然大衆文化に関する関心度が最も高いと推測していたが、実際の調査結果では大衆文化よりも韓国の食べ物や韓国語そのものに関心が高いという結果が出た。大衆文化というのは、時流によって関心度の変化が大きそうでもあるし、各自の好みによって個人的な好き嫌いが大きく分かれるが、一方食べ物や言語は比較的簡単に日常に浸透し定着されやすいかと考えられる。このような点から見れば、このような結果からは韓国語教育と韓国の料理文化が日本の社会にある程度安定的に定着しているという事実が裏付けられるかもしれない。

そのため、例えば韓国語教育の一環として韓国文化に関する教育を並行させるとした場合にも、韓国の食文化についての紹介などが反映されるべきであろうし、韓国語教員の教育の過程においても韓国の文化に関する内容を導入しようとするなら、第一に韓国の食文化や日韓両国の食文化の共通点及び相違点に関する内容が反映されなければならないだろう。このように、学習者中心の教育課程を立てる際はやはり学習者の実際の要求（needs）は漠然と頭だけで考えてきたものとは異なることを念頭に置く必要がある。したがって、このような学習者の要求調査及び研究は、これから継続的かつ定期的に行われなければならない。

次に、日本の大学での教育制度的な面から希望授業時間数やクラス構成について調査した結果を見てみよう。これについての調査は2013年に行われたが、学生が希望している授業の時間数は、表9で分かるように一週間2コマという回答が48.2%で最も多かった。

表9. 希望する授業時間数：2013年度²³

授業時間数	比率
1 コマ	38.3%
2 コマ	48.2%
3 コマ	6.2%
4 コマ	2.7%
5 コマ以上	1.9%

23 박종후 (2014 : 127) の〈表- 4〉を再構成したものである。

現在日本の大学の正規授業は1学期当たり15回と定められている。1コマ90分授業であるため、一週間に2コマの授業が行われているとすれば、1学期当たり45時間、そして1年には90時間の授業時間が確保されるわけである。1週間2コマの韓国語授業を4年間受講するとすれば、日本の大学で受講できる韓国語の授業の時間数は、計360時間程度であると考えられる。韓国現地の教育機関ではレベル毎に200時間の授業のクラスが運営されているという点を考慮すると、360時間で完結性のあるカリキュラムを構成しなければならないというのは悩ましい現実には違いない。それなら、日本の大学で非専攻科目として韓国語クラスを受講している学生たちの希望する到達レベルはどうだろうか。2013年の調査結果を表に提示すると、以下の表10のようである。

表10. 希望される韓国語授業のレベル²⁴

	希望される韓国語授業 のレベル	大学で実施されるべき 韓国語授業のレベル
TOPIK 1級	32.2%	25.4%
TOPIK 2級	22.7%	30.1%
TOPIK 3級	30.8%	32.6%
TOPIK 4級	12.1%	11.6%
それ以上	3.1%	1.2%

上記の表10では、韓国語能力試験（TOPIK）のレベル別目標値を提示した後、受講者に希望するレベルを質問した結果である。僅かな違いではあるが、1級と3級を希望する学習者が最も多かった。恐らく、確実な受講動機があるのかどうかにより希望する授業のレベルに差が出ていたのではないかと考えられる。それを確かめるため、大学で当然教えなければならない授業のレベルを問う質問もしてみたが、「3級＞2級＞1級」の順で、本人の望む授業のレベルとは異なる結果であった。このような学習者達の考えや要求を考慮し想定される日本の大学に必要とされる非専攻科目として韓国語の授業は、時間数としては最大360時間、レベルとしては3級程度であり、これに合う完結性の備えたカリキュラムが構成されなければならないだろう。もちろん、教員教育のカリキュラムの構成も、このような現状を踏まえてからでないといけないだろう。

24 박종후 (2014: 128) の〈表- 5〉を再構成したものである。

4. 日本における韓国語教員の再教育の現状と発展方案

4-1. 日本における韓国語教員の独自の流れとその変遷課程

日本で行われてきた韓国語教員の再教育の動きとその変遷過程に関しては、오구리 (2009) と오대환 (2016a) に詳しい内容が記述されている。この節では、二つの研究を基にその内容を概括する。

2000年前後の日本における韓国語学習者の量的な増加は、韓国語教員の需要を増大させ、高校と大学などの正規の教育機関でも一定のレベルの能力と資格のある教員が求められるようになり、韓国語教員の再教育の問題が水面上に浮上し始めた。日本においての韓国語教員の再教育は、大きく「高校の韓国語教員の教育」と「大学の韓国語教員の教育」に分けられる。実際に日本で独自に発生した韓国語教員の再教育は、1998年に実施された国際文化フォーラムによる「高等学校の韓国語教員研修会」がその始まりとも言える。

1990年代の中頃、国際文化フォーラムでは中国語や韓国語などのアジア言語の教育を促進させる目的として高等学校の中国語及び韓国語教育の現状に関して調査した報告がある。この調査の結果、当時日本における韓国語の教員達の困難や悩み、色々な制度的問題点などが浮き彫りになったが²⁵⁾、これを改善するための一つの方策として1998年から韓国語教員研修が始まったわけである。日本の高校の韓国語教員の研修会は駐日韓国大使館傘下の韓国文化院の支援を受け、1998年から2000年まで三回にわたって実施され、以後の2001年から2003年までは日本の国際文化フォーラムの支援を受けた短期研修が実施された。また、この研修過程をきっかけに、1999年には日本国内の高等学校の韓国語教育の充実と普及に力を入れるための「日本高等学校韓国語教育ネットワーク (JAKEHS, Japan Association for Korean-language Education at High Schools)」が設立された。この団体は、ソウル大学校の言語教育研究院の研修プログラム (2002-05年) を受けたり、自主的な短期研修 (2004-08年) を開催したりするなど、現在でも日本の高等学校における韓国語教育の質的な向上のため、努力している (오구리 2009 : 263-267、오대환 2016a : 26-27)。

25 오대환 (2016 : 26) によれば、以下の点が問題点として浮き彫りになった。

(ㄱ) 가이드ラインの必要性、(ㄴ) 教員研修の必要性：教授法、文化、語学研修など、(ㄷ) 担当教員の職位：非常勤講師66名、専任教員66名、ALT 3名、その他7名、(ㄹ) 教員免許：朝鮮語免許22.2% (10/45名)、朝鮮語臨時免許13.3% (6/45名)、その他の科目の免許64.4% (29/45名)、(ㄴ) 情報の不足、(ㄷ) 周りの理解の乏しさ：特に他の教科目の教員。

一方、2.3節でも言及したとおり、2001年から2003年にかけては韓国語ではなく社会、国語、英語などの高等学校教員免許（基礎免許）を持った教員が韓国語教員免許を取得できるよう、すでに関東と関西で各々朝鮮語教職課程の開設中であった天理大学と神田外語大学からの関連講座（第1期）が実施された。2006-08年にも同様の趣旨の講座（第2期）が開設されて、受講者数は計112名に達した²⁶。このような講座が開設できたのは、JAKEHSの要請とこれを積極的に支援した国際文化フォーラムの尽力によるものであった。この講座を通じ日本の高校の韓国語教育の問題点が日韓両国の大学関係者にも伝わり、日本の韓国語教育界において教員研修の機会が不足していることも認識されるようになった。その後、大学教育の関係者達を中心に2004年から京都と東京で日本の自主的な韓国語教師研修が実施されることになる（오구리 2009 : 265-267、오대환 2016 : 27-28）。

2004年から2006年まで京都と東京の韓国語教員研修プログラムが個別に実施されたが、前者は国際交流財団の支援を、後者は駐日韓国文化院の支援を受けて行われた。京都の研修プログラムは朝鮮語教育研究会所属の大学教員や講師が中心となって結成され、6日間60分5クラスのプログラムで、理論だけでなく実践的な授業になれるような構成であった。一方、東京のプログラムは東京外国語大学の朝鮮語学研究室を中心として日本の大学教員だけでなく、毎回韓国から講師の派遣を受け、5日間の日程で相対的に理論教育に割いた講義が多かった。（오구리 2009 : 268-269、오대환 2016b : 28-29）。

2007年から2009年までは両地域のプログラムが統合された「合同韓国語教員研修プログラム」が実施された。同時に、今までの研修プログラムの結果として『韓国語教育論講座』第1巻が出版され、研修プログラムの主教材として活用されるようになった。この時期からは、様々な事情で京都と東京のプログラムに参加できなかった教員達のため、全国巡回研修会が開催されるようになった。2007年には東京で、2008年には大阪で、2009年には福岡で研修会が開催される。このような巡回開催は、研修会の主体が²⁷在日韓国文化院と世宗学堂に

26 この講座には、日本の教員基礎免許を持っていないので講座の履修後も教員免許を取得することができない受講者も少なくなかった。これは、逆に日本でこのような研修機会がどれくらい足らなかったかということを表していると考えられる（오구리 2009 : 265）。

27 韓国語教員研修プログラムの実務を担当する事務局は2011年から国際文化フォーラムから駐日韓国文化院と「ハンガンネット」（韓国語講師ネットワーク）に変わった。

変わった2010年以降も2013年まで4年間（2010年に名古屋で、2011年に札幌で、2012年に新潟で、2013年に仙台で）継続された（오대환 2016a : 30-31）。

2014年からの日本の韓国語教員研修会は、世宗学堂主催の「韓国語教員養成課程研修」に変わった。これはオンラインとオフラインの教育が並行的に行われるが、先にオンライン教育は「ヌリ-世宗学堂」のホームページ²⁸で会員登録した後、一定の期間内に73時間の授業を受講しなければならない。一方、オフライン研修は慶熙大学校の国際教育院が担当し、47時間の授業を実施している。

結果としてこのような教員教育の主体の転換は、日本の大学教員と「高校ネットワーク」と「講師ネットワーク」の間の関係の断絶或は弱体化を意味し、日本の韓国語教育界が試みてきた独自の韓国語教員教育の動きが終結するきっかけとなった。今後このような教員教育の主体の転換が、日本の韓国語教育にどのような影響を与えるか、今後の綿密な調査が行われなければならないであろう（오대환 2016a : 30-31）。

4-2. 日本の独自の韓国語教員研修プログラムの主要科目

오대환 (2016a : 32-34) では、2004年から2013年までの日本独自の韓国語教員研修プログラムのカリキュラムを分析した。その結果によると、13回にわたったすべての研修会で1回以上開設された科目は、類似している科目を一つにまとめると77個であり、この中にも6回以上開設された授業は、次の14科目であった。

（1）計6回以上開設された授業

発音教育（13回）、正書法（13回）、音韻論（11回）、漢字音教育（10回）、語基説（10回）、会話教育（9回）、誤用分析（9回）、対照言語学（9回）、韓国語文法（7回）、教材論（7回）、中世韓国語（7回）、北朝鮮の言語（7回）、作文練習（6回）、シラバス作成法（6回）

さらに、これを①文化知識を含めた韓国語に対する「言語内的/外的知識の側面」と、②授業の実行や教室経営に関する実践能力としての「技術（機能）的な側面」に区分してみると²⁹、次のようになる。

28 <http://www.sejonghakdang.org/sjcustu/home/std/main.do>

(2) 授業の内容による区分

- ① 言語内的/外的知識の側面: 正書法 (13回)、音韻論 (11回)、語基説 (10回)、誤用分析 (9回)、対照言語学 (9回)、韓国語文法 (7回)、中世韓国語 (7回)、北朝鮮の言語 (7回)、作文練習 (6回)
- ② 技術 (機能) 的な側面: 発音教育 (13回)、漢字音教育 (10回)、会話教育 (9回)、教材論 (7回)、作文練習 (6回)、シラバス作成法 (6回)

上記の(2)の区分を見ると、全体的に教授法などの技術的な内容よりは理論中心の言語学的な内容の割合が高いことが分かる。これは、現在日本で韓国語教育を担当している教員の大半が言語学や言語教育に関係のある専攻者より広義の韓国学専攻者である点と、彼らが自分の不足している側面を補うために韓国語と関連した言語内的/外的知識を求めていることに起因するだろう。

一方、上記の科目の中でも漢字音教育や語基説³⁰、誤用分析、対照言語学、北朝鮮の言語のような科目が6回以上開設され、重要な部分を占めることは、韓国現地の研修プログラムの科目構成とは異なる点である。特に語基説や北朝鮮の言語は、このプログラムが日本という地域で独自に構成されたという地域的特色をよく表してくれるものとも言えるだろう。しかし、2014年から実施されている駐日韓国文化院及び世宗学堂の「韓国語教員養成課程研修」には、このような日本ならではの特色が備えられた内容がどれだけよく反映されているの

29 韓国語教員の(再)教育プログラムを議論するためには、まず韓国語教員に求められる専門性とは何かを明らかにしなければならない。윤경원 (2017) では、これに関する様々な議論は結局Freeman (1989) の知識・技術・態度・認識の四つの要素に帰結されるとした。강승희 (2010) でも、一般教育学の分野で議論されてきた教師の専門性を知識・信念・技術の三つと要約し、これを土台に韓国語教員に求められる専門性は知識的側面・技術(機能)的側面・人性や態度の側面が必要だと具体化した。このうち、態度と認識或は人性と態度の問題は研修で短期間に育つものではないため、教員の(再)教育プログラムを構成するにあたり、知識的な側面と技術的な側面を中心とするほかないと考えられるのである。

30 韓国語の文法を記述するのに日本ならではの独特の用言活用の記述法である。これは前問恭作の『龍歌故語箋』1924、東京：東洋文庫)に提示され、河野六郎 (1952、1955) が確立したものであるが、河野六郎の弟子である菅野裕臣や志部昭平などの著作を通じて拡散した。韓国語の用言活用を説明するのに、韓国現地の韓国語学の主流である語幹と語尾の区分とは異なり、語幹と語尾の結合過程に「語基」という単位を設定するのである。詳しい内容は、남윤진 (2016: 233-236) を参照してほしい。

かは、疑問である。

(3) オンライン教育 (1=60分、科目名の後ろの数字は授業時間数)

- ① 韓国語学 (韓国語学概論 4、韓国語音韻論 4、韓国語文法論 6、韓国語語彙形態論 4、韓国語の語文規範 4、韓国語史 2、韓国語語用論 4)
- ② 一般言語学及び応用言語学 (応用言語学 4、対照言語学 4、外国語習得論 4)
- ③ 外国語としての韓国語教育論 (韓国語教育概論 3、言語教授理論 4、韓国語教材 4、韓国語評価論 4、韓国語文化教育論 4)
- ④ 韓国文化 (韓国現代社会の理解 2、韓国歴史の理解 4、韓国文学の理解 4、韓国伝統文化の理解 2)
- ⑤ 韓国語教育実習 (授業観察及び分析 2、授業設計及び教案作成 2)

(4) オフライン教育³¹ (1=100分、科目名の後ろの数字は授業時間数)

韓国語の理解 (読解・聴解) 教育 2、韓国語の表現 (会話・作文) 教育 2、韓国語漢字教育論 2、韓国語教育課程論 2、講義参観 5、韓国語発音教育論 2、韓国語語彙教育論 2、韓国語文法教育論 2、韓国語意味論 1、模擬授業 5

上記の内容から分かるように、オンライン教育は全世界で韓国語教育に携わっている人々のための共通科目のようなものであり、日本人だけのための特殊な内容を盛り込むことはできないだろう。それなら、日本現地で行われるオフライン研修の方でそのような内容の授業が行われなければならないのであるが、一旦上記の科目名を見る限りは日本だけの特色を反映させているように見えない。

5. 終わりに

日本の韓国語教育は比較的長い歴史の中で、それなりの発展過程を経て成長してきた。その流れの中で韓国語教員の(再)教育に対する独自の問題意識を見つけ、日本の韓国語教育の現状に対する具体的な実態調査等を踏まえた多様

31 http://www.koreanculture.jp/info_news_view.php?number=3561&cur_y=2013&cur_m=8

な問題解決を模索した結果、約10年間日本独自のカリキュラムの研修プログラムを運営してきた。しかし、残念ながら、このような日本の自主的な教員教育の動きは制度的に定着しないまま10年でその脈が途絶えてしまったという点である。その理由は何であれ、この伝統は取り戻す必要があるだろう。

現在駐日韓国文化院と世宗学堂が慶熙大学校の国際教育院に委託して運営している日本の韓国語教員の研修は、東京という特定地域に偏っているし、これまで積み上げてきた韓国語教育に対する悩みと問題意識が盛り込まれていない。そのため、日本の韓国(語)学研究者と韓国語教員との間のネットワークの形成や善循環的な教員能力の養成にあまり役に立っていない。このような点からも、韓国の韓国語教育に関わる機関は、外国の韓国語教育は韓国現地とは異なるしかないし、その国なりの歴史と伝統があるということを認め、直接的統制と関与ではなく各地域の特色と伝統が生かされる間接的な後援の方に回らなければならない。

最後に、今後日本の韓国語教育全体の発展と、それを牽引していく韓国語教員の(再)教育のために決めるべきことを考えてみると、まずは日本国内の韓国語教育の現状に対する日本全国規模の実態調査が定期的に実施されるべきである。第3章でも触れたように、漠然と考えている韓国語学習者と、実際の調査で明らかになった韓国語学習者の実態の間には乖離しかない。これは韓国語教員を対象に調査しても同様であろう。そのため、学習者と教員の両面からの正確な現状の把握があってこそ、現場で直面される多様な問題の解決の模索ができるはずである。

また、既存のように1年に一度、それも大都市における研修は、それなりの役割はあるとしても、接近性の不便性や期間の短さなどで実質的な教育にはなれず、効率性も落ちる。したがって、現実的に様々な制度的制約と問題点があることは確かではあるが、教員研修を定例化し、各地方に拠点になり得る機関と交渉を通じて同時多発的な教育ができるようにしなければならないのである。特に、各地方に韓国語科目を専攻している大学との連携でネットワークを備えることは、韓国に関する研究と教育実践の善循環構造を作り出すという点からも非常に重要であろう。そのような面で、2015年11月7日に熊本学園大学で開かれた韓国語教員研修³²は、とても有意味であったと考えられる。これまで行われてきた全国規模の研修会ではない九州地方、特に熊本と大分という限られた地域で活動する教員たちのための自主研修であり、今後日本の韓国語教員の(再)教育がどの道を進めば良いのか、一つの先例になるだろう。

【参考文献】

- 강승혜 (2010), 〈한국어 학습자들의 지각한 ‘좋은’ 한국어 교사의 특성〉, 《한국어교육》 21- 1, pp. 1 -27.
- 곽추문 (2014), 〈대만 한국어 교육의 발전을 위한 제언 - 전문적인 교사의 부족 문제를 중심으로〉, 《한국어학》 65, pp. 1 -24.
- 국제문화포럼 (2005), 《일본의 학교에서의 한국어교육 -대학 등과 고등학교의 현상황과 과제〉, 재단법인 국제문화포럼
- 김서형 (2016), 〈터키 한국어 교사 재교육 프로그램 개발을 위한 기초 연구 - 한국어 모어 화자 교사의 요구 조사를 중심으로〉, 《한어문교육》 35, pp. 195-219.
- 김석자·고혜선 (2006), 〈해외 한국어 및 한국학 강의 프로그램 현황과 개선에 관한 연구 -일본의 경우 : 일본 대학에서의 한국어 교육을 중심으로-〉, 《日本学報》 제66호, pp. 333-348.
- 남윤진 (2016), 〈일본의 한국어문법론〉, 《국어학》 77, pp. 227-249
- 박종후 (2014), 〈일본 대학에서 비전공 한국어교육의 현황 조사〉, 《언어와문화》 10- 3, pp. 119-139.
- 박종후·오대환 (2015), 〈일본 대학의 비전공 한국어 이수자들의 학습 동기를 중심으로 한 관련 항목 분석〉, 《언어와문화》 11- 2, pp. 193-219.
- 오구리 아키라 (2009), 〈일본에서의 한국어 교원 연수 프로그램의 현황과 과제〉, 국제한국어교육학회 제19차 학술대회 발표문, pp. 263-272.
- 오대환 (2010), 〈일본에서의 한국어교육의 문제점에 관한 이해〉, 《국어학》 57, pp. 203-226.
- 오대환 (2016a), 〈일본에서의 한국어 교원의 현황 및 동기에 관한 기초조사〉, 한국언어문화교육학회 제22차 춘계전국학술대회 발표집, pp. 237-250.
- 오대환 (2016b), 〈일본에서의 한국어 교사 교육〉, 한국언어문화교육학회 제23차 추계전국학술대회 발표집, pp. 25-35.
- 오태현 (2006), 〈일본 대학에서의 한국어 교육 현황과 특징〉, 《아태연구》 제13권 2 호, pp. 105-118.
- 오고시 나오키 (1994), 〈일본에 있어서의 Korean language 교육의 실태 조사〉, 《한국말 교육》 제 5 권, pp. 271-284.
- 윤경원 (2017), 〈싱가포르 한국어교원의 전문성 향상 방안 연구〉, 대만국립정치대학 한국문화교육센터 제 4 회 국제학술대회 발표문, pp. 353-380.
- 生越直樹 (1996), 〈일본 (日本) における 한국어교육 (韓国語教育) の 현상 (現状) と 문제점〉, 《日本学報》 제37권 1 호, pp. 17-32.
- 生越直樹 (2003), 〈일본 대학에 있어서의 한국어 교육〉, 《日本研究》 제18권, pp. 17-32.
- (財) 国際文化フォーラム (1998), 《高等学校における中国語と韓国朝鮮語教育の現状 - 1997 年度調査の中間報告》.
- 野間秀樹 編 (2007), 《韓国語教育論講座》第 1 卷、くろしお出版.

32 主催は福岡韓国教育院で、後援は駐福岡総領事館と在日韓国民団熊本県本部であったが、実際の講師陣は熊本学園大学の韓国学関連教授と、その地域で長年活動している韓国語教員で構成された。

野間秀樹 (2007a)、〈はじめに〉、《韓国語教育論講座》第1巻、pp.iii-vii、くろしお出版。

野間秀樹 (2007b)、〈試論：ことばを学ぶことの根拠はどこに在るのか〉、《韓国語教育論講座》第1巻、pp. 1 -50、くろしお出版。

野間秀樹、中島仁 (2007)、〈日本における韓国語教育の歴史〉、《韓国語教育論講座》第1巻、pp. 69-93、くろしお出版。

小栗彰 (2007)、〈日本における韓国語教育の現在－大学等の調査に見る現状と課題－〉、《韓国語教育論講座》第1巻、pp. 51-68、くろしお出版。

