# 外国語教育研究

JAFLE BULLETIN

11

2008 外国語教育学会

## 朝鮮語の教科書が目指すもの

野間 秀樹

#### 1. はじめに

本稿は日本における日本語母語話者のための朝鮮語の教科書が目指すべきところを述べるものである.

# 1.1. 朝鮮語教材史に関わる文献

朝鮮語教育に関しては野間秀樹編著(2007,2008,forthcoming)『韓国語教育論講座』全4巻によってまず全体像と,膨大な文献への手掛かりを得ることができよう.同『講座』の内容は朝鮮語教育,朝鮮語学のみならず,広く文化教育論,文献解題に及ぶ.日本語との対照言語学的な観点が随所に盛り込まれている点も特徴的である.全体が3,000ページを超える講座,論集である.この『講座』に所収の論考として,日本における朝鮮語教育を概観した小栗章(2007),野間秀樹・中島仁(2007),朝鮮語教材を概観した野間秀樹・中島仁(forthcoming)がある.朝鮮語辞書史については中島仁(2008),近代の文典史については五十嵐孔一(2008)が参照できる.藤井幸之助(2008)は朝鮮語教育に関する文献目録である.同『講座』第1巻については辻星児(2008)の書評,井上優(2007),野間秀樹(2007g)の紹介がある.

韓国における朝鮮語教育プロパーの論集として、3巻本の국제한국어교육학회 [国際韓国語教育学会]編(2005)があり、海外における朝鮮語教育の様相も知ることができる。これに所収の論考には、日本における朝鮮語教育を扱った上叶[野間秀樹]・나카지마[中島仁] (2005b)があり、朝鮮語教材を概観した上叶[野間秀樹]・나카지마[中島仁] (2005a)がある。

明治以前の朝鮮語教材については安田章(1966), 정 광 (1990), 辻星児(1997), 우메다[梅田博之] (2003), 후쿠이[福井玲] (2005)などがある. 19世紀末葉から 1945年までの韓国語教材については具良根(1976), 梶井陟(1984)があり, 月脚達彦・伊藤英人(1999)は東京外国語大学の前身である東京外国語学校で使用されていた教科書と教科課程などについて述べている.

梶井陟(1980)は小倉進平著・河野六郎補注(1964), 櫻井義之(1956)などの先行研究にさらに文献を加え,1880年から1980年までの韓国語教材の内容,形式,著者などについて考察している.

1945年以後の教材についての研究としては高島淑郎(1984), 早川嘉春(1985), 志部昭平(1986)などがある.

日本における韓国語教材の目録は梶井陟(1980),山田寛人(1998),片茂鎭(2001),藤井幸之助(1993)で見ることができる.梶井陟(1980)では1880年から1978年まで,山田寛人(1998)と片茂鎭(2001)では1880年から1945年まで,藤井幸之助(1993)は1945年から1993年までに発行された韓国語教材を知ることができる.国際文化フォーラム(2005)では2002-2003年度に大学で使用された教材と,2001年度に高校で使用された教材の目録及びその使用者数などがわかる.

朝鮮語教育を支える,日本における朝鮮語研究そのものの歴史については,小倉進平著,河野六郎補注(1964),梅田博之(1989),志部昭平(1992),国立国語研究所編(1997),上中[野間秀樹] (1996b,2002),野間秀樹(2005)などがある.国立国語研究所日本語教育センター・第四研究室(1996)は詳細な文献目録である.韓国における朝鮮語研究については,韓国の国立国語院のWEBサイトに1950年代から2005年までの52,327点を収録した目録が公開されている.また,東京外国語大学の趙義成のWEBサイトでは日本語で書かれた文献の検索が可能である.詳細は野間秀樹(2008b)参照.

1990年代以降,非母語話者を対象とする韓国語教育は日本のみならず,韓国においても飛躍的な発展を見せている.韓国語教育関連の韓国における学会活動も活発で,例えば国際韓国語教育学会(IAKLE)などは,毎年行われる国際大会には700-800名ほどが参加する盛況を見せている. 関賢植(2007),趙恒録(2007)参照.

# 1.2. 朝鮮語教材の原点と今日

日本における朝鮮語教育の歴史は古い、小倉進平(1934)などでも指摘しているように、『続日本紀』には761年に美濃と武蔵の国の少年20人に新羅語を学習させた記録があり、『日本後記』には812年に対馬に新羅訳語という訳官を置いた記録が見える.

江戸時代には対馬藩が朝鮮との窓口となっており、朝鮮語教育も通詞と呼ばれる通訳の養成という形で行われていた。学問的な先駆としては、木下順庵門下の儒学者であった南森芳洲(1668-1755)を挙げることができる。単語を核にした初級会話書である『交隣須知』などが芳洲の作とされる教材である。雨森芳洲の尽力で 1727年には対馬に韓語詞と呼ばれる本格的な通詞養成所が置かれ、この養成所は明治時代まで続くことになる。1872年には対馬の厳原に韓語学所が設置され、さらにこれを東京外国語学校が引き継ぐ形になるが、『交隣須知』はここでも教材として用いられていた。

藤井幸之助(1993)などからわかるように、その後、1880 年から 1993 年の間に、日本で発行された朝鮮語学習のための出版物は 650 点を超える. 2008 年現在では 1.000 点を超えるか、あるいは少なくともこれに迫るものと思われる.

#### 2. 新たな朝鮮語教科書が目指すもの

日本における新しい段階の朝鮮語教科書として論者が志向するところを整理すれば次のごとくである:

- (1) (話されたことば)を鮮明に位置づける
- (2) (言語場論)から言語を位置づける
- (3) (音)と(文字)を鮮明に位置づける
- (4) 対照言語学的な視座に立つ

以下,これら 4 つの観点を簡潔に見てみることにする. なお, 既に 10 年以上の歳月が流れているが,望ましき朝鮮語教材を論じたものに, 上中[野間秀樹](1996a)がある. 同稿は主として文法事項の学習配列や教材の形態論を論じたものであるのに対し,ここであげた 4 つの観点は同稿の限界を大きく踏み超えた,より原理論的な主題である.

# 3. 〈話されたことば〉を鮮明に位置づける

#### 3.1. 〈話されたことば〉と〈書かれたことば〉、〈談話〉と〈テクスト〉

日本語や朝鮮語などの言語を、言語の実現のしかたという観点からみると、〈話されたことば〉と〈書かれたことば〉という 2 つの実現形態、存在様式を認めることができ

る. 聴覚的な媒体である音声によって実現する〈話されたことば〉と, 視覚的な媒体である文字によって実現する〈書かれたことば〉という, 言語の 2 つの存在様式は, 既存の言語研究や言語教育では意外に区別されていない.

この2つの存在様式は、しばしば文体としての〈話しことば〉、〈書きことば〉の区別と混同されている。「ってゆーかさー、あれって、ちょーいけてるよねー。」などという、いかに文体として〈話しことば〉的な性格が濃厚な発話であっても、文字に書かれていればそれは〈書かれたことば〉である。逆に、「ああ、我、これを奈何せん。」などといった、〈書きことば〉的な性格が強い発話も、音声として発せられるならば、それは〈話されたことば〉である。従前の文法研究が〈話しことば〉や〈書きことば〉と呼んできたものは、実は〈話しことば体〉や〈書きことば体〉ともいうべき、文体を指していることが多かった。〈話しことば〉という文体を指しながら、〈話されたことば〉という言語の〈物理的な実現〉を指しているという錯覚も、しばしば見られたのである。金珍娥(2006)はこうした区別を鮮明にしている貴重な論考である:

〈話されたことば〉と〈書かれたことば〉… 言語の物理的な存在様式 〈話しことば〉と〈書きことば〉 … 言語の表現における文体

2 つの存在様式の区別は、談話研究やテクスト言語学でさえ、しばしば混同されている. ここでは〈話されたことば〉の実現体を〈談話〉(discourse)と呼び、〈書かれたことば〉の実現体を〈テクスト〉(text)と呼んで区別する.

談話研究やテクスト研究はそれなりに大きな成果を上げてきた.極めて大雑把に括れば、1 文、1 つの sentence を超えた対象への言語的な関心が、「談話」論や「テクスト」論として扱われてきたのだといってよい.しかしながら、少なからぬ研究者の間で、〈話されたことば〉の実現体としての〈談話〉と、〈書かれたことば〉の実現体としての〈テクスト〉の区別は曖昧である.例えば、テクスト言語学の代表的な著作の 1 つであるボウグランド・ドレスラー(1984:28)では「会話の研究」を「<u>談話分析</u>と呼ばれることもある」とし、「<u>テクスト</u>は談話を構成する個々の要素として結合され、相互に関連しあうテクストの集合という形での<u>談話</u>を構成するが」(下線も原訳書)と述っている.〈話されたことば〉の実現である「談話」にも、その要素として「テクスト」の補語を用いていることがわかろう。 テクスト言語学の基本図書の1つであるアダムツィク(2005:5)に引用された、「そもそも、話されるとすれば、テクストのみで話されるのである」という Peter Hartmann

の言は、〈話されたことば〉にも区別せず「テクスト」の術語を用いている象徴的な例だといえよう.

# 3.2. なぜ〈話されたことば〉と〈書かれたことば〉の区別が必要なのか

それでは、何ゆえにこうした〈話されたことば〉と〈書かれたことば〉の区別、さらに文体としての〈話しことば〉と〈書きことば〉との区別といったことが言語教育、そして教科書に必要なのであろうか、端的に言って、次のように要約しうる:

既存の多くの教科書は、「会話」などと銘打ってはいても、実は文体としての 〈話しことば〉を学ぶだけで、実際に〈話されたことば〉を学ぶ教科書にはなっ ていなかった、真に〈話す〉ことを意識化せねばならない。

そもそも、〈話されたことば〉のありようを見据えることなしに、〈話す〉ことを十全に学べようはずもない. 教材にいかにも〈話しことば〉的な会話文を並べたからと言って、それが実際に〈話されたことば〉のありようを提示したことにはならないのである. このことに気づいていない教科書は多い.

例えば、〈話されたことば〉の 1 つのありようとして、いわゆる"turn-taking"という観点に注目するだけでもこうしたことはすぐに知れる. A と B, 2 人の主体が〈対話〉するという言語的な場を考えてみよう. 教科書にはシナリオのように、A と B が交互に行儀よく発話する「対話文」が示されていることであろう. A の発話が終わって、B の発話が行われる. しかしながら、実際の〈話されたことば〉のありようを見据えるならば、A と B の発話は時としてしばしば重なり合い、発話は途中で途切れ、相手の発話に割り込み、といったダイナミックな営みが観察できるであろう. こうして見るとき、人が交互に話すというありようは、どこまでも〈書かれたことば〉化された「対話」なのだということがわかる. そして"turn-taking"を"turn-exchange"論として展開した金珍娥(2003,2004)などで鮮明にされているように、日本語と朝鮮語を比べてさえ、こうした〈話の重なり〉のありようからして既に言語ごとに異なっていることがわかるのである.

いま 1 つの例をあげよう. 〈聞き返し〉といった言語的なデバイスが教科書に位置づけられているかどうかを見れば, その教科書が真に〈話されたことば〉を位置づけようとしているかどうかがたちどころにわかる. 〈書かれたことば〉しか見ていないと, 〈聞き返し〉など, 教科書に位置づけられようもないわけである.

〈話す〉ことを学び=教えるためには、実際の〈言語が行われる場〉において人と人とが〈話す〉ということのありようを、教師も教材も、鮮明に位置づけねばならない.これは実は逆に、〈書く〉ということがどういうことかを、照らし返すことにも繋がるのである.

## 3.3. (話されたことば)を位置づける教科書の試み

上に述べたような〈話されたことば〉の物理的な実現のありようを見ると, 次のように言うことができる:

2人の対話にあっては、2人とも話しているのが default(初期状態)である.

従って、言語教育にあっては、「さあ、間違いを恐れずに話して」などといったありかたではなく、〈話されたことば〉を学び=教える〈構え〉は次のようなものでなければなるまい:

対話の言語場に立つとき、さあ、君は常に〈話す〉のだ.

こうした〈構え〉からは、教科書をただ声に出して音読するのが「話す」練習などという教室でのあり方は見直される。教科書の対話文は複数の学習者によって互いに〈話され〉ねばならない。言ってみれば〈韓流ドラマ〉のような、リアルな音声教材が示すところを我がものとして、学習者は話し、語るという〈構え〉になることなのだと、教室全体が、最初の授業から目指すことになるのである。2 人で向かい合って、相手に語りかけるという〈構え〉が、教科書から授業そのものに至るまで、貫徹されることになる。

教科書から教室に至るまで、こうした〈構え〉を培いつつ、〈話されたことば〉を学ぶにあたっては、〈談話〉の様々な戦略的表現を、教科書の中に鮮明に位置づけねばならない、〈あいづち〉、〈聞き返し〉、〈呼びかけ表現〉、〈前置き表現〉、〈間つなぎ表現〉、〈曖昧表現〉など、それらをそれらとして、学習者が自覚的、目的意識的に学べるように位置づけねばならない、単に「あいづち」の例文を提示するだけではなく、その表現が「あいづち」として用いられるのだということを、学習者自身が意識化して学べるような教科書となっている必要があるのである。

〈聞き返し〉といったデバイスは、可能な限り早い段階で学ぶのがよいであろう. "ne?"(はい?)といった 1 語文からなる簡単な〈聞き返し〉が朝鮮語では極めて有効 である. "ne."(はい)自体は、"yes"のような肯定の間投詞であるが、このイントネーションを上げるだけで〈聞き返し〉のデバイスとして用いることができる. こうした簡単なデバイスを得ることで、学習者は何よりもまず、教室で教師の発話を聞き返すことが可能になる. 聞き取れないことが当然の初学者、学習者は、「はい?」「えっ?」という〈聞き返し〉のデバイス! つでリアルな対話の言語場に積極的に参与することが可能となる:

〈聞き返し〉という言語的デバイスは、相手の発話が聞き取れないときに行う防御的、消極的なデバイスなのではなく、〈聞き取れない〉という暗闇の中から学習者が自力で光の中に歩み出すという、積極的な言語活動のデバイスであり、なおかつ、〈聞き取れない〉という条件に不可避的に条件づけられている初学者、学習者という存在であればこそ、・生き生きとした喜びをもって獲得しうる極めて生産的なデバイスである。

野間秀樹(2000,2002)では、「こんにちは」を学び、最初に出てくる会話はこう展開される: (朝鮮語母語話者の金先生)「留学生ですか?」——(日本語母語話者の学生. 聞き取れない)「はい?」——(金先生,今一度優しく)「留学生ですか?」——(学生. 今度は聞き取れた. 自信を持って)「はい、留学生です.」. 便宜上,日本語訳で示した. 野間秀樹・村田寛・金珍娥(2004)などでも同様に、会話を学ぶ最初の段階から、学習者自身が目的意識的に聞き返しのデバイスを学ぶのである.

NHK テレビにおける朝鮮語教育プログラムである 2005 年度の「ハングル講座」では、「会話の究極奥義」というコーナーを設け、日本語と朝鮮語の〈話されたことば〉のありようの一端を学習者と共有する試みを行った. 日本語と朝鮮語の初対面の挨拶でも、日本語は発話の重なりが頻繁であるのに対し、朝鮮語では相対的に発話の重なりを避けようとする. 金珍娥(2005-2006)では、こうした〈話の重なり〉や〈あいづち〉のありようを見て、日本語のようなスタイルを「共有のスタイル」、朝鮮語のようなスタイルを「配慮のスタイル」と呼んでいる. 同講座における日本語と朝鮮語の〈話されたことば〉を見据え、意識化しようとする試みは、講師の単なる個人的な観察に基づくのではなく、金珍娥(2006)における、性別、年齢、親疎といった条件で高度に統制された、日本語東京方言話者 40 組、朝鮮語ソウル方言話者 40 組にのぼる、膨大な自由会話の談話データの調査に立脚するものである点も、特記すべきである. 教科書も教育も、研究が支えるのである.

ここで述べた、〈話されたことば〉と〈書かれたことば〉をめぐる問題は、先の金珍娥 (2006)のほか、インターネットの言語における〈話されたことば〉と〈書かれたことば〉の いわば相互浸透にも触れている須賀井義教(2008)、原理論としての野間秀樹 (2008a)、およびこれと言語教育をめぐる問題は野間秀樹(2007c)を参照されたい.

#### 4. 〈言語場論〉から言語を位置づける

言語が実際に行われる場を〈言語場〉(linguistic field)と呼ぶ.:

言語は談話やテクストとして言語場のうちに実現する.

〈話されたことば〉が実現する 2 人の対話であれば、対話が行われる具体的な場が言語場であり、〈書かれたことば〉が実現する、1 人で日記を書いている場であれば、それが言語場となる. 小説の作品名といったごく短いテクストも、例えば図書目録を読む、図書館で背表紙を読むといった言語場においてはじめてテクストとして成立する. 読まれ以前のものは、印刷インクの濃淡だったり、石に彫られた跡だったりするわけで、いまだ十全たる意味でテクストとは呼べない. たった 1 つの単語であっても、例えば辞書の見出語を読むといった言語場においてテクストとして実現するのであり、一切の言語は言語場において実現すると考えうる.

〈話されたことば〉と〈書かれたことば〉を厳密に区別しながら言語のありようを見る〈言語場〉という考え方は、言語教育でしばしば言われる、単なる「場面」といったものに留まらない、より本質的な問いを言語研究や言語教育につきつけるものである。なお、「文脈」といった術語も、言語的に現れたものだけに限定して用いるのがよい。

一切の言語は言語場において実現すると考えるので、意味というものも言語場において実現するということになる。単語や文に予め固定された意味が備わっていて、それをやりとりするといった構図は否定されることになる。会話は「意味を持った」ボールをやりとりするような「キャッチボール」ではないのである。そこではこうした原則が貫くことになる:

ことばは意味を持たない、意味と〈なる〉のである.

ことばは意味を実現することもあり、実現しないこともある。多くの文法論や言語哲学、言語論は、「ことばは意味を伝えるものだ」といった前提から出発するのであるが、全く同じ言語場で同じことばを同時に発しても、例えば日本語母語話者にあっては意味というものが実現されるのに対し、日本語の非母語話者、学習者にあっては意味が実現しないことがありうるという素朴にして厳然たる現実を見ると、「ことばが意味を伝える」という前提は、ア・プリオリには成り立たないことがわかる。意味が実現する一方だけを見ているのが問題だというより、ことばは意味を実現したりしなかったりするということが本質的なことであるのに、その本質を見ないことが問題なのである:

ことばは意味を実現することもあり、実現しないこともある. 言語教育はこうした現実を見据えることから出発する.

言語場論に立脚すると、例えば"アンニョンハセヨ"は「こんにちは」です、といった、言語間の単なる置き換え的な発想から、〈こうした言語場においては、これこれの言語の母語話者なら何と表現するだろう〉といった発想へと、言語を学び=教える発想そのものを転換することになる。単語を学ぶのにも、「何らかの固定された意味を有する単語」といったアイテムを覚えるといった発想から、〈この単語は実際の言語場ではどのような意味を実現しうるのか〉といった発想へと転換する。教科書の会話文も、「質問文+応答文」で「会話」が成立するといった構成のしかたから、いかなる言語場で、〈誰が誰に向って語るのか〉ということを、学習者が共にしつつ学ぶという構成へと転換する:

学習者は常に言語場を意識化しながら学ぶ.

言語場論の詳細については野間秀樹(2008a:324-326)を,また〈言語場〉という術語そのものについては河野六郎(1977:6,1994:6)を参照されたい.

#### 5. 〈音〉と〈文字〉を鮮明に位置づける

朝鮮語は日本語などと比べて、音韻論的な音の変化、とりわけ形態音韻論的な交替が非常に激しい言語である。日本語学の概説書では〈形態音韻論〉などという術語さえ見えない書物が多い。韓国では音の同化、縮約、脱落などといった音韻論

の術語が高等学校の文法の教科書にも現れるほどである. 受験参考書ともなると、 〈ハングルの形態音韻論的表記〉などという術語まで現れる. これは単に韓国の言語 理論教育の水準の高さを示すのみならず、ことほど左様に、朝鮮語の音の変化の激 しさを物語るものでもあろう.

ハングル文字は基本的には音素文字である. I つの音素が I つの字母から構成されているわけである. ただし一定程度に音素文字だということであって, 例えば半母音は音素と字母が一対一的な対応をなしてはいない. 字母を CV や CVC といった音節ごとに立体的に組んで書き, 2 つから 4 つの字母からなる I 文字が, 1 音節をあらわす構成となっている.

ハングルが基本的に音素文字という点は、学習者にとっても教師にとっても大変ありがたい点でもあると同時に、このことが音のレベルと文字のレベルの混同を招く温床ともなる。教室では〈ハングルでこのように書くものを、こう発音する〉という回路での練習がほとんどとなるがゆえに、学習者のみならず、教師にさえ、いつしか文字が先に存在し、それを音に変換するという回路が当然のものとして成立してしまうのである。もちろん〈こう発音するものを、こう書く〉という回路が現実なのであり、かつ、実は朝鮮語の文字表記をめぐる、知的な面白さの決定的な点である。

術語 1 つとっても、母音そのものと、母音を表す字母とを区別し、子音そのものと、子音を表す字母を明確に区別して記述している教科書は非常に少ない、朝鮮語の教科書はしばしば、音の〈かたち〉などというと、音形ではなく、文字の形を連想しかねないところに陥りがちだと言っても過言ではない、形態音韻論が文字のレベルとは異なったレベルであることなど、なかなか理解されていない。

音声,音素,形態音素,形態素,そして文字といったレベルを鮮明に区別する根拠に立って,教科書にあっては、〈音〉と〈文字〉のレベルを明確に区別して展開しなければならない. 野間秀樹(2007a),野間秀樹・村田寛・金珍娥(2007;2008)などの教科書では、図などでもこれを意識化している.

本稿では詳細を省くが、めくるめく朝鮮語の音の変容を、ハングルが書き表す 15 世紀以来のシステムは、形態音韻論的なありようまで見てこそ、真に面白いものであり、言語や文字に関心のある人々は一度は触れるに値する興奮を味わえるものだといってよい、15 世紀、『訓民正音』による〈正音〉=ハングル創製をめぐる問題を〈正音エクリチュール革命〉、〈正音ゲシュタルト革命〉と捉え論じた野間秀樹(2007c)、上中[野間秀樹](2008c)、また音声学、音韻論を論じた野間秀樹(2007de)、とりわけ

形態音韻論一般について書かれた書物が極めて少ない中で、拙い試みではあるが、朝鮮語の形態音韻論の核心を日本語で読めるように論じた野間秀樹(2007f)を参照していただきたい。また、野間秀樹(2008c)においては、音と意味について、野間秀樹(2008a)ではことばと意味、文字と意味について論じている。

## 6. 対照言語学的な視座に立つ

教科書は母語と学習言語の対照言語学的な視座から編まれねばならない. 母語との対照言語学的な観点なしに, 学習言語そのものを提示するのに比べ, こうした対照言語学的な視座に立つことは, 学習上, 次のような点から優位性を持つ:

- (1) 母語は学習者の誰もが有している
- (2) 母語は学習者が学習言語との距離を測定しうる確固たる基準となりうる
- (3) ある言語場が与えられたとき、学習者は母語での表現は可能である

# 6.1. 根拠地としての母語

母語は学習者のだれもが有する、かけがえのない言語である。例えば学習言語の母音を学ぶといった段階から、自らの母語の母音と照らし合わせることで、学習者は学習言語の母音を自らの中で定位させることが可能となる。この言語の母音はこうですよ、ではなく、この言語の母音は、あなたの母語のこの母音とここが同じでここが異なりますよ、あなたの母語のその母音の唇をより狭めればいいのですよ、といった形で学習者に提起されるのである:

学習者にとって母語とは、常にそこから出発し、そこに戻ってくることが可能な、 永遠の根拠地である。

#### 6.2. 知の営みとしての言語学習を育てうる対照言語学的な視座

教科書が対照言語学的な視座を意識的に打ち出すことは、母語と学習言語を目的意識的に対照しながら学ぶという視座を、学習者自身が獲得してゆく道を切り開きうることを意味する。わずかずつではあっても、学習言語のみならず母語について観察し、考察を加える習慣を培うことは、言語そのものを対象化して学んだり、音と言語、文字と言語、言語と意味といった、言語にとっての本質的な契機について学習者が

意識化しうる手がかりとなりうるのである. 学習言語を一方的に与えられ,さあ,これを覚えなさい,といった受動的な営みとしてではなく,学習言語を学び,母語を省みる,互いが互いを照らすという中で,言語というものを考える,そうした機制が育てられるのである. 単に道具として言語を学習するのではなく,言語そのものについて知的な考察を加えるという営みが,学習の中に位置づけられ,言語学習のありかたが〈知の営み〉として,さらに豊かなものとなってゆく.

#### 6.3. 言語場論に立脚した対照言語学——表現様相論から

言語場論に立脚した対照言語学は、母語と学習言語間の単語や文法形式、表現の単なる置換に終わらない. 当該の言語場で、この言語の話し手なら何と言うか、この言語ではいかに表現するかといったことが、常に視野に入れられるのである.

表現の対照言語学的な研究においては、近年、日本語と朝鮮語の間では〈表現様相論〉という分野が注目されている。表現様相論とは、平たく言えば、〈いかに表現するか〉〈いかなるデバイスを用いていかに表現するか〉といった問題を扱う分野である。金恩愛(2003)"日本語の名詞志向構造(nominal-oriented structure)と韓国語の動詞志向構造(verbal-oriented structure)"は、日本語では名詞など体言を用いて表現するのが好まれるのに対し、朝鮮語では動詞など用言を用いて表現するのが好まれるといった問題を、初めて〈表現様相論〉として提起した。「雨の日に会っためがねの子、覚えてる?」「なんか探し物?――うん、忘れ物。」といった名詞を中心とする構造が、韓国語では、「lit. 雨降ってた日、会っためがねをかけてた子、記憶出る?」、「lit. 何探すの?――うん、何、ちょっと忘れてしまって。」などのごとく、動詞を中心とした構造で現れやすいことに注目した。日本語のいかなる名詞が、いかなる構造において、いかなる機能を司るときに、韓国語にあっては動詞構造化するのか。こういったメカニズムを、実際のテクストなどを調査しながら、方法論の模索も含め、描こうと試みた論考である。要するに、あることがらを、それぞれの言語ではいかに表現するのかという、表現のあり方の研究である。

ここで「表現構造」などと呼んでいないのは、単に構造を見るだけではなく、ある言語場においていかに表現するかという表現の総体を見ようとするものだからである。言語的に表現されない要素にも注目する。表現様相論の本質的な重要さが増すのは、その言語で〈いかに表現するか〉という問いが、即ち〈いかに表現しないか〉という問いでもあるという点にある。言語研究は——従って言語教育も——いかに表現するかと

いう点には古くから涙ぐましいほどの努力を払ってきた.しかしながら,その言語がくいかに表現しないか〉ということは、対照言語学的な視座なしには問いを立てることさえできない.『源氏物語』がいかに表現したかは、既に膨大な研究がある.しかし『源氏物語』はいかに表現していないかという問いは、他の言語や、他のテクストとの対照言語学的な視座に立脚することなしには、立て得ないのである.

これこれの言語では「いただきます. 」などと言わないとか、「ただいま.」など言わな いなどといったことは, アド・ホックには多々語られてきた. 初対面の日本語母語話者 に日本語で「ぜひ遊びに来てください.」と挨拶されたら, 間髪を入れず, 「そうですか, では、いつ伺いましょうか、」とわざと喜んだ表情で答えるのだと、いたずらっぽく笑う韓 国語母語話者の言が思い起こされる. 日本語母語話者がほんとうに「遊びに来てほ しい」と述べているわけではないことを知っていてのいたずらである. そのいたずらの後 はひとしきり、初対面の2人が日本語と韓国語の表現の違いを語り合うことに花が咲 くわけである. 文法においても,これこれの言語では受身表現が多いとか少ないなどと いったことも多々語られてきた.英語と日本語の間でも,表現のあり方をめぐる問題は 様々に論じられてきた. しかしながら, 英語と日本語の構造的な違いがあまりにも大き なものであるからか、試みは多くとも、そうした問題を解く、学問的な方法論が確立し ているとは言い難い. 日本語と朝鮮語は, その統辞論的な構造の近しさゆえに, こう した表現様相に肉迫する確固たる言語的な素材が存在しているといえよう. (表現様 相論〉に立脚した対照言語学的研究は、今だ出発点に過ぎないが、既に日本語と 朝鮮語の対照研究においてはこれを視野に入れるのかどうかが、研究の方法の出発 点的な違いにも反映するほどのの位置を占めているといってよい、金恩愛(2003)は、 日本語と朝鮮語の対照言語学的な研究においては、近年、最も多く言及、引用され ている論文の 1 つとなっている.

#### 6.4. 原理論としての対照言語学的視座と現象形態論

対照言語学的な視座から教科書を編み,対照言語学的な視座に立って言語教育を遂行するというテーゼは,言語教育の原理論を支えるものである.言語教育の現象形態とは区別しなければならない.

例えば、「学習言語の直読直解、直聞直解が必要である」「学習言語のみによる 授業も必要である」といった議論は、原理論の平面ではなく、現象論の平面における 問題であって、原理論的にはやはり対照言語学的な視座が欠かせないものとなる。 いわゆる直読直解,直聞直解は必要だというより,目標といってもいいものであり,学習言語のみによる授業も当然のことながら,必要である.一見,そこでは母語は不要で,現象的には学習言語のみが扱われているように見える.しかし問題は,学習言語のただなかにおける学習者の苦闘のメカニズムのうちには,常に対照言語学的な問題が横たわっているということにある.学習言語は皆一様な姿で学習者の前に立ち現れるというわけではない.学習者が向かい合っている学習言語は,それが〈話されたことば〉であれ,〈書かれたことば〉であれ,それらのいずれの部分もがどこも等し〈学習者に同じような困難として立ちはだかるわけではない.現象的には目の前に学習言語しかなくとも,学習者がそれを知覚し,理解しようとするやいなや,母語と学習言語の類似性と相違性が姿を現す.教科書や教育の実践において現象的に「直読直解,直聞直解」を求めるものとして提示される内容,言語表現の中には,対照言語学的な視座から見ると,母語との距離の遠くないものと,母語との距離が隔たっている内容,言語表現がありうるのである.さらに問題はそれを教育の主体が意識化しえているかどうかという点にある.

極端に図式化していえば、母語と概ね一対一的な対応をなす表現は、表現レベルだけとって言えば、学習者は文字通り「直読直解、直聞直解」しやすいのであり、母語と一対一的な対応を見せない表現、構造のかけ離れた表現は、相対的に「直読直解、直聞直解」しにくい、音のレベルで言えば、当該の母語にとって聞き取りやすい音や音の連なりがある一方で、そうでない音や音の連なりが存在することは、周知のとおりである、対照言語学的な視座とは、音のそうした性質を意識化して教育の中に位置づけうるかどうか、ということを意味するのである。単に「シャワーのように学習言語を浴びる」といった現象形態を言うだけではなく、〈学習言語の何をいつ、いかに浴びるか〉ということを、まさに対照言語学的な視座から見据える必要があるのだと言わねばならない。同じく英語を聞いても、日本語母語話者と朝鮮語母語話者では、聞き取りやすい部分とそうでない部分が、当然のことながら異なりうるわけである。母語との対照言語学的な視座が要求される所以である。

#### 6.5. 対照言語学的視座と教科書

対照言語学的な視座に立った教科書の記述の一例を見てみよう.

# 2 单母音 @

単母音は8つある。単母音を表す字母を、日本語の単母音5つと対照してみよう:

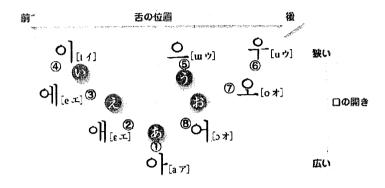
日本語の 単母音	字母	発音 表記	発音の仕方	
あ	ŀ	[a]	日本語の「あ」とほぼ同じ、口を大きく開 けて「あ」	
V3		(i)	日本語の「い」と似るが、日本語の「い」 よりも口を横に引いて「い」	
う		[W]	]と同じ口の形のまま「う」	平唇の「ウ」
		[ <b>u</b> ]	唇をすぼめ、円く前に突き出して「う」	円唇の「ウ」
え	1)	[e]	日本語の「え」とほは同じ、やや口を狭めて「え」	狭い「工」
	1	[3]	日本語の「え」よりも口を開いて「え」	広い「工」
ä		[O]	日本語の「お」よりも唇をすほめ,円く前 に突き出して「お」	まで、「大」
	1	[C]	日本語の「お」よりも口を大きく開いて「お」	広い打

狭い「エ」¶[e]と広い「エ」¶[ε]は今の現代のソウルではほとんど区別せず、どれも日本語の「エ」のように発音する。

野間秀樹・村田寛・金珍娥(2007;2008)における単母音の提示の例である. 日本語東京方言の 5 母音と対照している. 野間秀樹・金珍娥(2007)も同様の構成である. 一見何でもないような表に見えるが, 重要な点は, 記述が日本語との対照となっているばかりでなく, 基準となる最も左の列に日本語の母音が提示してあるという点である. 次の図も, 学習者に〈日本語と対照する〉ことを意識的に言語化している:

# □ 母音三角形 ©

日本語の5つの母音と対照してみよう:



文字表記の学習にも日本語を意識的にとりあげることができる. 野間秀樹・金珍娥(2007)における、「名前をハングルで書いてみましょう!」という単元である:

「げ」も「け」も語頭では平音「つ」を用いて「게」と書く。

近藤 元一郎(こんどう げんいちろう) 権藤 健一郎(ごんどう けんいちろう)

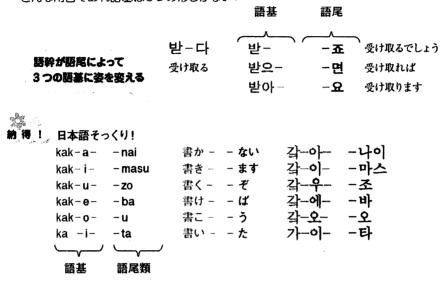
「ち」は語中の清音 なので激音 「ぇ」を 使って「ネ」」と書く。

# 곤도 겐이치로

語頭の清音も濁音も 平音で書く。「こ」も 「ご」も「ヱ」となる。 「ん」は「ㄴ」。 濁音「ど」は平音「ロ」を用いて「玉」。「どう」は「どー」という長母音だが短母音「玉」で書く。

「ろう」は長母音「ろー」(로오)だが短母音「ろ」として「로」と書く。

文法でも同様で、例えば用言の活用など、形態論的な問題にも対照言語学的な 視座は有効である. 野間秀樹・村田寛・金珍娥(2007;2008)では、日本語の動詞の 活用を、ローマ字とハングルで表記し、朝鮮語の活用と対照して見せている: どんな用言であれ語基は3つの形しかない:



### 7. おわりに

本稿は朝鮮語の教科書が志向するところについて述べた.

教科書は学習者と教師がこれを共にするものである. 教科書によって学習者のみならず, 教師も学ぶ. 同時に, 教科書を編む者もまた, 学習者と教師から学ぶ. 教科書は教科書の編者もまた, これを学習者, 教師と共にするのである. 学習者が学びやすいように, そして教師が教えやすく編むのみならず, 教師が学び, 教師が向上するように編まれねばならない. 教科書は教室をも時として劇的に変えうるのである.

そして、こうした教科書という存在は、学習=教育の実践の場にあっては、一期一会の存在であること、学習者は貴重な人生の時を学習の場に注いでいることを忘れてはなるまい。また、教科書は教師から見れば、教材の 1 つに過ぎないと考えがちであるが、学習者にとっては教科書は教室でだけの存在ではない。優れた教科書は、教室を離れ、教師を離れ、孤独なる学習の場にあってなお、教室での経験を幾度も想起させ、経験を独習においてさらに豊かなものとし、ことばを学ぶということの喜びや知的な楽しさを培いうるものである。

教科書を編む考え方は、言語をいかなるものとして捉えるかという、深い思想に支

えられる. 言語をコミュニケーションの単なる道具としてのみ位置づけ、これをあたかも商品を売り買いするかのごとくやり取りするといったありかたでは、言語教育が本来有しているであろう可能性の最も豊かなところを、失うことになりかねまい. 紙幅の制限もあり、ここでは触れ得なかったが、そもそも〈ことばを学ぶ根拠はどこに在るのか〉といった問いも、一度は考えてみるに値しよう. こうした主題についての試論、野間秀樹(2007c)についても、本稿と併せて、諸兄の御批判を乞う次第である.

### 参考文献

- 간노[菅野裕臣](1988) '일본에서의 한국어 교육 및 연구 현황 2', "한글" 제 201, 202 호, 서울: 한글학회
- 高永根·成光秀·沈在箕·洪宗善編(1992)"國語學研究百年史 I-III", 서울: 一 潮閣
- 김민수 엮음(1993) "현대의 국어 연구사", 서울: 서광학술자료사
- 국제한국어교육학회[国際韓国語教育学会]編(2005) "한국어교육론1-3", 서울: 한국문화사
- 노마[野間秀樹](1995) '일본에서의 한국어 교육-어디서 어떻게, 그리고 무엇이 어려운가-',"말글생활"제3호, 서울: 말글礼
- 노마[野間秀樹](1996a) '바람직한 한국어 교재란-일본어 화자의 경우-', "語學研究所論집"제1호, 東京: 東京外国語大学 語学研究所
- 노마[野間秀樹](1996b) '1980년대 이후 일본에서의 현대한국어 문법론·어 휘론 연구——言語事實主義의 전개——', "韓國文化" 18, 서울: 서울大 學校 韓國文化研究所
- 노마[野間秀樹] (2002) "한국어 어휘와 문법의 상관구조", 서울: 태학사
- 노마[野間秀樹](2008) '언어를 배우는 <근거>는 어디에 있는가', 한글학회 100돌 기념 국제학술대회 논문집, 서울: 한글학회
- 노마[野問秀樹]·金珍娥(2005) 'NHK(일본방송협회) 텔레비전 교육방송을 통한 한국어 교육', 국제한국어교육학회 제15차 국제학술대회 발표요 지
- 노마[野間秀樹]·나카지마[中島仁] (2005a) '일본의 한국어 교재', "한국어교 육론1", 서울: 한국문화사
- 노마[野間秀樹]·나카지마[中島仁](2005b) '일본의 한국어교육', "한국어교

- 육론3", 서울: 한국문화사
- 우메다[梅田博之] (2003) '雨森芳洲의 韓國語教育論', "日語日文學研究" 第 46輯, 서울: 韓國日語日文學會
- 정광(1990) '壬辰倭亂 被拉人들의 국어학습자료-京都人學 소장 苗代川 朝 鮮語 資料를 중심으로-',"姜信沆敎授 回甲記念 國語學論文集", 서울: 太學祖
- 정승혜(2005)'日本에서의 韓語(朝鮮語) 敎育과 敎材에 대한 槪觀', 국제한 술대회 일본에서의 한국어교육과 이중언어교육 발표요지
- 片茂鎭(2001) 「韓國資料」의 기초적 연구(1) -韓國人을 위한 日語學習書를 중심으로 ', "日本文化學報"第11集, 서울: 日本文化學會
- 후쿠이[福井玲] (2005) '나카무라 쇼지로가 남긴 한국어 학습서에 대하여', 국제학술대회 일본에서의 한국어교육과 이중언어교육 발표요지, 東京: 朝鮮語研究会
- アダムツィク, キルステン(2005)『テクスト言語学序説』, 川島淳夫訳, 東京:同学社 五十嵐孔一(2008)「韓国近代文典史」, 野間秀樹編著(2008)所収
- 井上優(2007)「新刊·寸感:韓国語教育論講座」,『日本語学』,第 26 巻 9 号,8 月号,東京:明治書院
- 李進熙(1977)「雨森芳洲の朝鮮語」、『季刊三千里』11号、東京: 三千里社
- 植田晃次編(2007)『日本近現代朝鮮語教育史』,研究協力者 石川遼子・山田寛 人・三ツ井崇,2005-2006年度科学研究費補助金基盤研究(B)報告書,大阪: 大阪大学大学院言語文化研究科コミュニケーション論講座・朝鮮語部会
- 梅田博之(1989)「朝鮮語」,『言語学大辞典 第2巻 世界言語編(中)』亀井孝·河野六郎·千野栄一編著,東京:三省堂
- 大江孝男(1991)「日本における韓国語(朝鮮語)教育」,『アジア・アフリカ言語文化 研究』42, 東京:東京外国語大学アジア・アフリカ言語文化研究所
- 大村益夫(1977)「日本における朝鮮語教育」,『月刊言語』9(Vol.6 No.10), 東京: 大修館書店
- 大村益夫(1984)「大学における朝鮮語教育の現状」,『季刊三千里』38号,東京: 三千里社
- 小倉進平著, 河野六郎補注(1964) 『増訂補注 朝鮮語学史』, 東京: 刀江書院 小栗章(2007) 「日本における韓国語教育の現在」, 野間秀樹編著(2007)所収

- 小沢有作(1987)「植民地期朝鮮の教育と教科書」, 旗田巍編(1987)所収 梶井陟(1980)『朝鮮語を考える』, 東京: 龍渓書舎
- 梶井陟(1984)「日本人の朝鮮語学習の歴史-明治から日本の敗戦まで-」,『季刊三千里』38号,東京:三千里社
- 上垣外憲一(1989)『雨森芳洲』,東京: 中央公論社
- 姜信流(1993)『ハングルの成立と歴史』, 東京:大修館書店
- 菅野裕臣(1985)「日本の朝鮮語教育」,『基礎ハングル』第1号,東京:三修社
- 金恩愛(2003)「日本語の名詞志向構造(nominal-oriented structure)と韓国語の動詞志向構造(verbal-oriented structure)」,『朝鮮学報』,第 188 輯,天理:朝鮮学会
- 金珍娥(2003)「"turn-takingシステム"から"turn-exchangingシステム"へ ——韓国語 と日本語における談話構造: 初対面二者間の会話を中心に」『朝鮮学報』第 187 輯, 天理:朝鮮学会
- 金珍娥(2004)「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(2005-2006)『NHK テレビ アンニョンハシムニカ ハングル講座』, 野間秀樹 監修, 東京:日本放送出版協会
- 金珍娥(2006)『日本語と韓国語の談話における文末の構造』,東京外国語大学大学院博士論文,東京:東京外国語大学大学院
- 具良根(1976)「明治日本の韓語教育と韓国への留学生派遣」,『韓』Vol.5 No.12, 東京: 韓国研究院
- 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,河野六郎(1980)および河野六郎(1994)に所収
- 河野六郎(1979)『河野六郎著作集 第1巻』,東京:平凡社
- 河野六郎(1980)『河野六郎著作集 第3巻』, 東京: 平凡社
- 河野六郎(1994)『文字論』, 東京:三省堂
- 国際文化フォーラム(2005)『日本の学校における韓国朝鮮語教育:大学等と高等学校の現状と課題』,東京:財団法人 国際文化フォーラム
- 国立国語研究所編(1997)『日本語と外国語との対照研究IV 日本語と朝鮮語 上巻 回顧と展望編』,東京:国立国語研究所,くろしお出版発売
- 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)』国立国語研究所日本語教育センター・第四研究室 櫻井義之(1956)「寶追繁勝の朝鮮語学習書について——附 朝鮮語学書目——」,

『朝鮮学報』第9輯, 天理: 朝鮮学会

志部昭平(1986)「朝鮮語の学習書」、『基礎ハングル』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:千葉大学文学部

須賀井義教(2008)「インターネットからの接近」, 野間秀樹編著(2008)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 趙恒録(2007)「国際韓国語教育学会の現在」, 野間秀樹編著(2007)所収月脚達彦・伊藤英人(1999)「朝鮮語」, 『独立百周年(建学百二十六年)記念東京 外国語大学史』, 東京: 東京外国語大学

辻星児(1997)『朝鮮語史における『捷解新語』』(岡山大学文学部研究叢書16), 岡山: 岡山大学文学部

辻星児(2008)「書評: 野間秀樹編著『韓国語教育論講座 第 1 巻』」,『朝鮮学報』 第 207 輯, 天理: 朝鮮学会

中島仁(2008)「近現代韓国語辞書史」, 野間秀樹編著(2008)所収 野間秀樹(2000;2002)『至福の朝鮮語』, 東京: 朝日出版社

野間秀樹(2005)「韓国と日本の韓国語研究——現代韓国語の文法研究を中心に ——」、『日本語学』,第24巻第8号,7月号,東京:明治書院

野間秀樹(2006)「〈ハングル〉能力検定試験——その背景と展望」,『外国語教育研究』,第9号,東京:外国語教育学会

野間秀樹(2007a)『新·至福の朝鮮語』,東京: 朝日出版社

野間秀樹(2007b)『絶妙のハングル』, 東京:日本放送出版協会

野間秀樹(2007c)「試論:ことばを学ぶことの根拠はどこに在るのか」, 野間秀樹編著(2007)所収

野間秀樹(2007d)「音声学からの接近」, 野間秀樹編著(2007)所収

野間秀樹(2007e)「音韻論からの接近」, 野間秀樹編著(2007)所収

野間秀樹(2007f)「形態音韻論からの接近」, 野間秀樹編著(2007)所収

野間秀樹(2007g)「薔物をつくる――ことばを学び=教えるために」,『月刊言語』, 第 36 巻第 10 号, 10 月号, 東京: 大修館書店

- 野間秀樹(2008a)「言語存在論試考序説 I II」, 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)「音と意味の間に」,『國文學』, 10 月号, 東京:學燈社
- 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(forthcoming)『韓国語教育論講座 第3巻』,東京:くろしお出版
- 野間秀樹·金珍娥(2004)『Viva! 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・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・中島仁(forthcoming)「日本における韓国語教材の歴史」, 野間秀樹編著(forthcoming)所収
- 野間秀樹・村田寛・金珍娥(2004)『ぷち韓国語』,東京:朝日出版社
- 野間秀樹・村田寛・金珍娥(2007;2008) 『Campus Corean はばたけ!韓国語』,東京:朝日出版社
- 旗田巍編(1987)『日本は朝鮮で何を教えたか』, 東京:あゆみ出版
- 早川嘉春(1985)「朝鮮語の学習書」、『基礎ハングル』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材・関連図書目録」,『阪南論集』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
- ボウグランド, R.de・W.ドレスラー(1984)『テクスト言語学入門』,池上嘉彦・三宮郁子・川村三喜男・伊藤たかね訳,東京:紀伊國屋書店
- 閔賢植(2007)「韓国における韓国語教育の現在」, 野間秀樹編著(2007)所収
- 安田章(1966)「苗代川の朝鮮語写本類について-朝鮮資料との関連を中心に-」, 『朝鮮学報』第39·40輯, 天理: 朝鮮学会
- 山田寛人(1998)「朝鮮語学習書·辞書から見た日本人と朝鮮人-1880年~1945年-」、『朝鮮学報』第169輯, 天理: 朝鮮学会
- Noma, Hideki(2005) When Words Form Sentences; Linguistic Field Theory: From Morphology through Morpho-Syntax to Supra-Morpho-Syntax. Corpus-Based

Approaches to Sentence Structures. Usage-Based Linguistic Informatics 2. Edited by Toshihiro Takagaki et al. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins

韓国国立国語院 国語関連資料

http://www.korean.go.kr/06\_new/press/korean\_list.jsp

趙義成 朝鮮語学関係文献検索

http://www.tufs.ac.jp/ts/personal/choes/korbib.html

(東京外国語大学大学院教授)

### 編集後記

2007年11月の第11回大会は、数年にわたり東京外国語大学で行われてきた大会が、その産声をあげた母なる東京学芸大学に戻って開催された。まさに節目となる大会となった。この第11号は、その時の研究報告を収めている。4編の論文、3編の研究ノート、従来になく大部のシンポジウム報告、3編の書評が掲載されている。創設より10年以上経過し、本学会が少しずつ内容的に充実していく証しのようであり、編集委員としてたいへん心強い。会員の皆様には、今後とも本学会への積極的な参加と様々なご意見をいただけると幸いである。

川口 裕司 記

外国語教育研究 第11号 JAFLE BULLETIN ISSN:1348-7639 2008年11月1日発行

発行 外国語教育学会 代表者 野田哲雄 事務局 東京外国語大学 川口裕司研究室 Tel 042-330-5235 〒183-8534 東京都府中市朝日町 3-11-1

印刷 日本ルート印刷出版株式会社 Tel 03-3631-3861 〒135-0007 東京都江東区新大橋 1-5-4 永谷ビル1F