

韓國日本語學會

第46回 國際學術發表大會

< 主 題 >

繼承日本語研究の現状と展望

< 基調講演 >

「移動する子ども」学から、「繼承語教育」を考える
川上郁雄(早稲田大)

< 招請講演 >

韓国における繼承日本語教育の現状と課題
桜井恵子(韓国繼承日本語教育研究会代表)

- ・ 日時：2022年 9月 17日(土)
- ・ 場所：徳成女子大學校
(ZOOMを利用したオンライン学術大会)
- ・ 主催：韓國日本語學會, 韓国繼承日本語教育研究会,
徳成女子大學校人文科學研究所
- ・ 主管：韓國日本語學會
- ・ 後援： JAPAN FOUNDATION  SEOUL • (株)時事Books

이 발표논문집은 “2022년도 일본국제교류기금 서울문화센터 조성프로그램”의 지원을 받아 발간되었음.



韓國日本語學會
The Japanese Language Association of Korea

韓國日本語學會

第46回 國際學術發表大會

- 日時：2022年 9月 17日(土)
 ■ 場所：徳成女子大學校
 (ZOOMを利用したオンライン学術大会)

<Program>

10:00-12:00	・ 一般発表	・第1発表会場 ・第2発表会場 ・第3発表会場 ・第4発表会場 ・第5発表会場	各発表場のURLは 9月13日(火)に 學會ホームページ に掲示 http://www.jlak.or.kr
12:00-13:00	休息		
13:00-13:30	・ 開會式		

〈研究倫理講演〉

13:30-13:40

司會: 中村有里(仁川大)

연구자를 위한 연구윤리교육
研究者のための研究倫理教育
蔡盛植(高麗大)

〈基調講演〉

13:50-14:40

司會: 辛銀眞(仁川大) 討論: 岩井朝乃(弘益大)

「移動する子ども」学から、「継承語教育」を考える
川上郁雄(早稲田大)

〈招請講演〉

14:50-15:40

司會: 角ゆりか(明知大) 討論: 服部美貴(台湾大)

韓国における継承日本語教育の現状と課題
桜井恵子(韓国継承日本語教育研究会代表)

第1発表会場

■ 日本語の文法

座長：朴才煥(京畿大)

時間	発表者	主題	発表言語	討論者	司會者
10:00 -10:40	李讓珍 (東京都立大)	尊敬表現「なさる」と「される」の使用について	日	方允炯(水原大) 河在必(釜山大)	宋殷美 (白石藝術大)
10:40 -11:20	千昊載 (啓明大)	일본어 유생주어중간구문과 기억의 발달 -구문연구와 발달심리학의 접점- (日本語有生主語の中間構文と記憶の発達 -構文研究と発達心理学の接点-)	韓	朴江訓(仁荷大) 權槿玲(高麗大)	蔡盛植 (高麗大)
11:20 -12:00	趙凱丹 (九州大)	文末形式「くない」と「ではないか」の比較 - Twitterデータに基づく分析 -	日	全紫蓮 (慶尚國立大) 申義植 (韓國外大)	林禎映 (全南大)
13:00 -13:30	開会式・総会				
13:30 -13:40	研究倫理講演				
13:50 -14:40	基調講演				
14:50 -15:40	招請講演				

■ 企画発表：世界の継承語教育-実践と課題

座長：検校裕朗(極東大)

16:00- 16:25	尹チョジャ (韓國外大)	日本における韓国・朝鮮語の継承活動の 歴史と現状 -川崎南部地域と川崎市ふれあい館の活動に 着目して-	日	飯田綾識 (全南大)	川口慶子 (崇實大)
16:20- 16:50	及川ひろ絵 (弘益大)	韓国における継承日本語教育の支援課題 -自助グループ活動不参加の理由及び参加し ていたがやめた理由をもとに-	日	迫田亜希子 (明知大)	
16:50- 17:15	三輪 聖 (Universität Tübingen)	ドイツにおける「継承日本語教育」の展望 -ヨーロッパの言語教育政策とドイツの 出自言語教育から見えてくること-	日	峯崎知子 (弘益大)	
17:15- 17:40	深澤伸子 (JMHERAT) 西島阿弥子 (国際交流基 金バンコク) 池上摩希子 (早稲田大)	「継承日本教育」を問い直す -バンコクの親子日本語教室の実践事例から-	日	今井りえこ (威徳大)	
17:40- 18:00	総合討論: 関陽子(漢陽大), 安恒加寿枝(時事日本語社)				

第2発表会場

■ 日本語の語彙

座長：朴海煥(淑明女大)

時間	発表者	主題	発表言語	討論者	司會者
10:00 -10:40	今村圭介 (東京海洋大)	多言語データベースを利用した 日本語における英語借用の研究	日	朴良順 (蔚山科学大) 斎藤敬太 (津田塾大)	甲賀真広 (国立国語 研究所)
10:40 -11:20	李舜炯 李承珉, 孫美貞, 李賢貞 (慶北大) 朴孝娜 (崇實大)	부정적 의미를 지닌 영어차용 복합어의 한일대조 (否定的な意味を持つ英語借用複合語の 日韓対照)	韓	姜炅完 (大邱Catholic 大) 孫榮奭 (濟州大)	申雄哲 (檀國大)
11:20 -12:00	張元哉 (啓明大)	근대 한일 양국어의 어휘 대응과 단어 정렬 병렬코퍼스 구축 (近代日韓両国語における語彙の対応と 単語単位のパラレルコーパスの構築)	韓	李竣瑞 (聖潔大) 尹榮珉 (延世大)	朴孝庚 (漢陽Cyber 大)
13:00 -13:30	開会式・総会				
13:30 -13:40	研究倫理講演				
13:50 -14:40	基調講演				
14:50 -15:40	招請講演				

■ 日本語の語彙と表現

座長：李美淑(明知大)

16:00 -16:40	大谷鉄平 (北陸大)	国会議事録にみられる「事実上」の使用実態 －BCCWJ掲載分を対象とした小調査より－	日	高恩淑 (Seoul科技大) 貝明會 (韓國外大)	李羽濟 (白石藝術 大)
16:40 -17:20	金美貞 (慶北大)	国会會議録に見られる二重敬語の使用と変化	韓	柳信愛 (釜山外大) 廉美蘭 (全南大)	黃雲 (大田大)

第3発表会場

■ 対照言語学1

座長：李暲洙(韓国放送大)

時間	発表者	主題	発表言語	討論者	司會者
10:00 -10:40	高恩淑 (獨協大)	受身形式を用いる韓国語の可能表現の様相	日	崔瑞瑛 (韓國外大) 金廷珉 (亜細亜大)	趙宣映 (仁川大)
10:40 -11:20	趙惠真 (札幌国際大)	일한 관광 언어 대조연구 －관광 교재의 문법을 중심으로－ (日韓観光言語における対照研究 －観光教材の文法を中心として－)	韓	脇山尚子 (東元大) 長島倫子 (建國大)	崔惠貞 (Catholic 大)
11:20 -12:00	成知炫 (韓国放送大)	「見える」と「보이다」について －コーパスに現れている使用実体を中心に－	日	権城 (木浦大) 玄仙令 (京畿大)	南得鉉 (明知専門 大)
13:00 -13:30	開会式・総会				
13:30 -13:40	研究倫理講演				
13:50 -14:40	基調講演				
14:50 -15:40	招請講演				

■ 対照言語学2

座長：李京哲(東國大)

16:00 -16:40	招請発表				
	張静苑 (河南大)	中日両言語の関係節マーカー及び それにかかわる問題	日	宋天鴻 (関西外国語大) 崔延朱 (慶尙國立大)	伊藤沙智子 (韓國外大)
16:40 -17:20	招請発表				
	潘鈞 (北京大学外国語学院)	中国の中日対照研究の歩み	日	飯干和也 (祥明大) 李東哲 (山東外事職業 大)	施暉 (蘇州大)
17:20 -18:00	劉永亮 (東京都立大)	日本語の格助詞「デ格」とモンゴル語の 造格[bər]/[jər]の比較	日	文都日娜 (名古屋大) 尹祥漢 (釜山慶尙大)	高草木美奈 (大真大)

第4發表會場

▣ 日本語の音声・音韻

座長：李範錫(Catholic大)

時間	發表者	主題	發表言語	討論者	司會者
10:40 -11:20	伊藤茉莉奈 沈希津 (早稲田大)	音声をテーマとする日本語教師教育における課題 -現状の日本語教師研修の分析から-	日	陳宗福 (仁川大) 金善姬 (水原大)	李敬淑 (亞洲大)
11:20 -12:00	孟垚 李京哲 (東國大)	『磨光韻鏡』山攝韻 字音 규정의 문제점 -1・2等韻을 중심으로- (『磨光韻鏡』における山攝韻字音規定の問題点 -1・2等韻を中心に-)	韓	宋在漢 (松嶺高等學校) 李相怡 (仁川大)	國生和美 (東國大)
13:00 -13:30	開會式・總會				
13:30 -13:40	研究倫理講演				
13:50 -14:40	基調講演				
14:50 -15:40	招請講演				

▣ 談話と社会言語学

座長：姜錫祐(Catholic大)

16:00 -16:40	鄭賢兒 (明知大)	화용론적 관점에서 본 불만표명행위의 한중일 대조 -상하 힘의 관계의 변화에 따른 특징을 중심으로- (語用論の観点から見た不満表明行為の 韓中日対照研究 -力の関係の変化による特徴を中心に-)	韓	林序衍 (Seoul市立大) 金鍾完 (江原大)	申媛善 (Catholic 大)
16:40 -17:20	張允娥 (延世大)	한일어 일상대화에 있어서의 질문표현의 유형과 기능 (日韓の日常会話における質問表現の 類型と機能)	韓	李奎台 (東京外国語大) 尹楨勛 (釜山外大)	金義泳 (Hanbat大)
17:20 -18:00	吳泰均 (札幌國際大)	LINEの会話における「既読」の語用論的意味	日	金修卿 (韓國外大) 持田祐美子 (平澤大)	宋淑正 (中央大)

第5發表會場

▣ 日本語教育 1

座長：趙南星(Hanbat大)

時間	發表者	主題	發表言語	討論者	司會者
招請發表					
10:00 -10:40	服部美貴 (台灣大)	台灣在住台日國際結婚家庭の 日本人父親による日本語繼承とFLP	日	岩井朝乃 (弘益大) 本多美保 (梨花女大)	小松奈々 (高麗大)
10:40 -11:20	千仙永 (東京大)	상호 문화적 관점에서 바라본 외래어 학습의 의미 -일본어과와 도덕과의 연계수업 실천 사례연구- (相互文化的観点から見た外来語学習の意味 -日本語科と道徳科の連携授業の事例研究-)	韓	崔眞姬 (白石大) 崔廷珉 (建國大)	金孝卿 (麗澤大)
11:20 -12:00	辛銀眞 (仁川大)	시각장애 대학생 학습평가에 대한 일고 -일본어 전공과목을 대상으로- (視覚障害大学生の学習評価に対する一考 -日本語専攻科目を対象に-)	韓	蔡命周 (Hanbat大) 李玼兒 (釜山大)	殷守希 (淑明女大)
13:00 -13:30	開會式・總會				
13:30 -13:40	研究倫理講演				
13:50 -14:40	基調講演				
14:50 -15:40	招請講演				

▣ 日本語教育 2

座長：蔡京希(培花女大)

招請發表					
16:00 -16:40	羅曉勤 (台中科技大)	持續可能な世界に向かうための日本語教育	日	中村有里 (仁川大) 持田祐美子 (平澤大)	張良光 (Catholic 大)
16:40 -17:20	磯野英治 (名古屋商科大)	多文化社会への支援に資する言語景観を 活用した初級日本語教育用ビデオ教材開発の 理論的枠組みと内容について	日	朱睨淑 (高麗大) 古賀万紀子 (神田外語大)	金玄珠 (Hanbat大)

學術發表會

〔基調講演〕

- 「移動する子ども」学から、「継承語教育」を考える 3
川上郁雄(早稲田大)

〔招請講演〕

- 韓国における継承日本語教育の現状と課題 15
桜井恵子(韓国継承日本語教育研究会代表)

〔企画発表〕

- 日本における韓国・朝鮮語の継承活動の歴史と現状
ー川崎南部地域と川崎市ふれあい館の活動に着目してー 23
尹チョジャ(韓国外大)

- 韓国における継承日本語教育の支援課題
ー自助グループ活動不参加の理由及び参加していたが
やめた理由をもとにー 27
及川ひろ絵(弘益大)

- ドイツにおける「継承日本語教育」の展望
ーヨーロッパの言語教育政策とドイツの
出自言語教育から見えてくることー 34
三輪 聖(Universität Tübingen)

- 「継承日本教育」を問い直す
ーバンコクの親子日本語教室の実践事例からー 39
深澤伸子(JMHERAT), 西島阿弥子(国際交流基金バンコク),
池上摩希子(早稲田大)

[一般発表]

■ 第1発表会場

- ① 尊敬表現「なさる」と「される」の使用について 49
李讓珍(東京都立大)
- ② 일본어 유생주어중간구문과 기억의 발달
－구문연구와 발달심리학의 접점－ 54
日本語有生主語の中間構文と記憶の発達
－構文研究と発達心理学の接点－
千昊載(啓明大)
- ③ 文末形式「くない」と「ではないか」の比較
－Twitterデータに基づく分析－ 61
趙凱丹(九州大)

■ 第2発表会場

- ① 多言語データベースを利用した日本語における英語借用の研究 67
今村圭介(東京海洋大)
- ② 부정적 의미를 지닌 영어차용 복합어의 한일대조
否定的な意味を持つ英語借用複合語の日韓対照 73
李舜炯, 李承珉, 孫美貞, 李賢貞(慶北大), 朴孝娜(崇實大)
- ③ 근대 한일 양국어의 어휘 대응과 단어 정렬 병렬코퍼스 구축
近代日韓両国語における語彙の対応と単語単位の
パラレルコーパスの構築 82
張元哉(啓明大)
- ④ 国会議事録にみられる「事実上」の使用実態
－BCCWJ掲載分を対象とした小調査より－ 90
大谷鉄平(北陸大)
- ⑤ 国会会議録に見られる二重敬語の使用と変化 98
金美貞(慶北大)

■ 第3発表会場

- ① 受身形式を用いる韓国語の可能表現の様相 104
高恩淑(獨協大)
- ② 일한 관광 언어 대조연구－관광 교재의 문법을 중심으로－
日韓観光言語における対照研究－観光教材の文法を中心として－ 110
趙惠真(札幌国際大)
- ③ 「見える」と「보이다」について
－コーパスに現れている使用実体を中心に－ 115
成知炫(韓國放送大)
- ④ 中日両言語の関係節マーカー及びそれにかかわる問題 122
張静苑(河南大)
- ⑤ 中国の中日対照研究の歩み 129
潘鈞(北京大学外国語学院)
- ⑥ 日本語の格助詞「デ格」とモンゴル語の造格[bər]/[jər]の比較 131
劉永亮(東京都立大)

■ 第4発表会場

- ① 音声をテーマとする日本語教師教育における課題
－現状の日本語教師研修の分析から－ 137
伊藤茉莉奈, 沈希津(早稲田大)
- ② 『磨光韻鏡』山攝韻 字音 규정의 문제점－1・2等韻을 중심으로－
『磨光韻鏡』における山攝韻字音規定の問題点－1・2等韻を中心に－ .. 142
孟垚, 李京哲(東國大)
- ③ 화용론적 관점에서 본 불만표명행위의 한중일 대조
－상하 힘의 관계의 변화에 따른 특징을 중심으로－
語用論の観点から見た不満表明行為の韓中日対照研究
－力の関係の変化による特徴を中心に－ 148
鄭賢兒(明知大)

④ 한일어 일상대화에 있어서의 질문표현의 유형과 기능 日韓の日常会話における質問表現の類型と機能	154
	張允娥(延世大)

⑤ LINEの会話における「既読」の語用論的意味	161
	吳泰均(札幌国際大)

■ 第5発表会場

① 台湾在住台日国際結婚家庭の日本人父親による日本語継承とFLP	165
	服部美貴(台湾大)

② 상호 문화적 관점에서 바라본 외래어 학습의 의미 － 일본어과와 도덕과의 연계수업 실천 사례연구－ 相互文化的観点から見た外来語学習の意味 － 日本語科と道徳科の連携授業の事例研究－	171
	千仙永(東京大)

③ 시각장애 대학생 학습평가에 대한 일고 － 일본어 전공과목을 대상으로－ 視覚障害大学生の学習評価に対する一考 － 日本語専攻科目を対象に－	177
	辛銀眞(仁川大)

④ 持続可能な世界に向かうための日本語教育	181
	羅曉勤(台中科技大)

⑤ 多文化社会への支援に資する言語景観を活用した初級日本語教育用 ビデオ教材開発の理論的枠組みと内容について	188
	磯野英治(名古屋商科大)

韓國日本語學會
第46回 國際學術發表大會

學術シンポジウム
(學術심포지엄)

基調講演

「移動する子ども」学から、「継承語教育」を考える

川上郁雄(早稲田大学大学院日本語教育研究科)

1. 移動に住まう：「知」のパラダイム転換

20世紀後半から「大量人口移動」が世界的な現象となっている¹⁾。この現象は私たちの認識にも大きな影響を与えている。例えば、文化人類学者のJ.クリフォード (J. Clifford) は、誰もが、今、移動していると述べ、移動が未完の近代にとって決定的に重要な場所であると指摘した (Clifford, 1997)。また社会学者のJ.アーリ (J. Urry) は、「移動」 (mobility) の視点から捉える「移動論的転回」 (mobility turn) によって社会科学全体を捉え直すパラダイム転換、すなわち「モビリティーズ・パラダイム」が必要だと主張した (Urry, 2007)。

これらの主張は20世紀後半から21世紀にかけて進行する、学術的思想、「知」のパラダイム転換と関連する。ポストモダニズム、ポスト実証主義、ポスト構造主義、社会構築主義等が発展し、私たちの「人と社会の捉え方」が大きく変化した。一方、経済のグローバリゼーション、ポストコロニアリズム、新自由主義、戦争、自然破壊、情報テクノロジーが人々の移動を加速させている。

近年の新型コロナウイルス感染症の世界的パンデミックにより、移動の概念が大きく変化した。物理的な移動だけではなく、テクノロジーによるサイバー空間における多様な言語や記号を駆使したコミュニケーションが移動の概念を拡大させた。

このように、私たちの生活世界のリアリティは「静止」「定住」「単一」の視点からではなく、「動態」「移動」「複合」の視点で捉えなければならなくなった。つまり、私たちは、移動 (mobility) の中に暮らしているのである。

2. 「移動する人々」に関する議論

このように、近年、社会科学のどの領域においても「移動」の視点は欠かせないが、「移動」に関する議論は今に始まったわけではない。例えば、G.ジンメル (G. Simmel) は都市の外部から都市内部へ流入する「異郷人」 (移動する人々) を都市に住む人々がどう見るかに関して100年前に考察を行っている。その際、ジンメルは、人々の「心的相互作用」「主観的文化」の重要性を指摘し、「異郷人」に対する「主観的な見方」が社会を構成すると述べている。この考えは戦前のアメ

1) 国連の国際移住機関 (IOM) の『2022年版世界移民報告書 (World Migration Report)』によると、現在 (2020年) の移民は2億8100万人という。韓国も日本も例外ではない。

リカで、移民に対する議論へ発展した。R.E.パーク(R.E. Park)は新着移民がアメリカ社会へ定住していく過程で見られる心的ストレスや葛藤、不安など心理面への影響に注目し、社会の周縁に位置づく人という「マージナル・マン」(marginal man)の概念で考察した(Park, 1928)。さらに、現象学的社会学のA.シュッツ(A. Schuetz)は新着移民が移住先の「文化パターン」を探究していく過程が社会的適応のプロセスであり、その理解に成功するかしないかは、彼らの主観的な解釈が鍵となり、その認識は間主観的で、多元的であると「Stranger」論で論じた(Schuetz, 1944)。つまり、移住する人々を社会の内部の人がどう見るか、そして移住する人々が移住先の社会をどう見るかという「心的相互作用」が焦点となるということである(詳しくは川上、2021参照)。

以上のように、移動する人々(異郷人、新着移民、移住者)にとっても、それらの人々を受け入れる社会の人々にとっても、「心的相互作用」「主観的文化」という社会認識あるいは世界認識が鍵概念となることが古くから議論されてきたのである。しかし、これらの議論には、「定住」と「移動」が二項対立と捉えられている点、社会の成員となることを前提とした議論であるという点、社会が本質主義的な統一体として捉えられている点がある。換言すれば、移動する人々の個別性、動態性、複合性が十分に考慮されていないのだ。

1990年代以降においても、「移動する人々」に関する考察は続いている。例えば、文化人類学者のA.アパデュライ(A. Appadurai)はグローバルな人の移動をエスノスケープ(ethnoscapes)という造語で説明し、人、メディア、テクノロジー、資本、イメージ(観念)がフロー(flow)となって世界を覆っていると論じた(Appadurai, 1996)。その現象は、現在ますます活性化しているように見える。しかし、そのようなグローバルな認識を持つアパデュライは、自身がインドの「タミル族のバラモン」であり、「アングロサクソン系アメリカ人の白人女性」である妻との間に生まれた一人息子について、次のようにいう。息子はアメリカに生まれ、アメリカとインドの間を定期的に移動し、インドの言語と文化にも触れながら成長した経験と記憶を持っており、「部分的にインドに繋がるアメリカ人」、「複数の文化を背負ったティーンエイジャー」、「ハイフンつきアメリカ人(hyphenated American)」と説明する。ただし、このような記述は、父親が持つ「インドやアメリカ」や「文化」に関する本質主義的な見方の反影であって、息子自身の自己表象ではない。つまり、彼の息子自身の「主観的な意識」は明らかになっていないのである。

3. ことばをめぐる議論

ポストモダン、ポスト構造主義時代の流れの中で言語の捉え方も、大きく変化してきている。言語を静的かつ固定的なものとして捉えるのではなく、流動化する社会状況の中で動態性や複雑性のあるものとして捉えるという言語研究のパラダイム・シフトの必要性が主張されるようになった(例えば、三宅、2016)。また、Metrolingualism、生態学的なSpatial repertoire (Pennycook & Otsuji, 2015, 尾辻, 2016)やTranslanguaging (García & Li Wei, 2014)など、相手や場面や目的な

どの中で相互影響され使用されるプロセスとしての「ことば」の実態が指摘されている。つまり、個別言語がlanguageとして存在しているという捉え方ではなく、動態的、相互作用적、複合的なもの (linguaging) として「ことば」を捉えることによって、人と人とのコミュニケーションのあり様を理解しようという考え方が出てきているのである。

さらに、複数言語使用の実態について、欧州などで盛んに議論されている、複言語複文化主義の考え方もある。これは一人の個人の中に多様な言語文化資源があるという考え方である (Coste, Moore & Zarate, 2009)。

この考え方には、欧州の社会活動の中で、多様で不均質な言語能力を駆使して生活する人々の現実があり、それを是認する人間観がある。その背景には、欧州では誰もが幼少期より多様な言語と文化に日常的に触れる経験を積んでおり、その経験がベースとなって、個人の複言語複文化能力が生じているということ、また、その複言語複文化能力は不均質で複合的でも全体としてひとつとなって人を形づけていると考えられること、さらに、その複言語複文化能力の形成に家族の歴史や移動の経験が色濃く影響していると考えられることなどがある。

このように、「ことばの捉え方」「ことばの使用実態」は、今、動態的な視点、「移動」の視点、個の主観的な視点から問い直されている。その結果、後述するように、「ことばの教育」自体が問い直されているのである。

4. 「移動する子ども」という経験と記憶

前述した「大量人口移動」という現象は21世紀に入っても継続している。その結果、幼少期より複数言語環境で成長する子どもが世界的な規模で増加している。これらの子どものうち、特に学齢期の子どもは、「空間」「言語間」「言語教育カテゴリー間²⁾」の移動を日常的に経験している。例えば、家庭内言語と学校の教授言語の間、地域・国家間、学校と「母語教室」・補習授業校の間を、子どもは継続的に移動を繰り返している。ここで注目するのが、これらの移動から生まれる、子どもの「主観的な意識」である。

したがって、「移動する子ども」とは、目の前の子どもではなく、幼少期より複数言語環境で成長する子どもの経験と記憶を意味する。その経験と記憶は、成長過程で、また人生の移動の軌跡のなかで振り返られ、多様に意味づけられる。この「移動する子ども」という分析概念を使って、当事者の個の視点から人間や社会のあり様を捉える試みを、以下のケースをもとに考えてみたい。

2) ここでいう「言語教育カテゴリー」とは、国語教育やESL教育、継承語教育、帰国生教育など大人が命名した言語教育のカテゴリーをいう。一人の子どもがそれらのカテゴリー間を移動している。

4.1 ケース① 李玲芝のライフストーリー³⁾

玲芝（ヨンジ）さんは、韓国人の両親のもと、1980年代半ばに韓国で生まれました。父が日本の大学院留学のため来日した際、家族とともに日本に移住し、5年間日本に滞在した。以下、彼女の語りを聞いてみよう。

私は8歳の時、家族と共に日本に行った。韓国では小学校の2年生を終えていた。日本の小学校に入る前に、母が五十音図の下にハングルでルビを振ったポスターを壁に貼って仮名文字を教えてくれた。しかし、なかなか覚えられず、小学校ではことばが通じず、身振り手振りで周りとのコミュニケーションを図り、教室での様子や友達の行動を注意深く観察して過ごした。授業についていくのは大変だった。一日中、理解できないことばのシャワーの中で座っていることは、とても退屈で、時間が過ぎるのが遅い気がした。給食など、学校のルールを理解することにも苦労した。

その頃、クラスメイトが私の日本語を面白おかしく真似したことがあり、周りの子が私の日本語を変だと思っていることに気づいた。私はほとんど話さなくなり、理解できそうな時も黙っていた。「韓国語で教えてくれたら何でもできるのに」と思った。

夏休みに母が漢字の教材を買ってきて、朝2時間、午後3時間、漢字の勉強をした。何度も「やりたくない」と言ったが、そのたびに母に叱られて、泣く泣く勉強を続けた。夏休みが明けると、日本語で話すことに抵抗感がなくなった。学校や学童クラブで同世代の子どもたちと遊ぶようになった。8時の登校から学童クラブを経て17時まで日本語に囲まれた生活をしていくうちに、家族にも日本語で話すようになった。しばらくすると、家庭内言語は徐々に日本語に移り変わった。

4年生になると、日常のコミュニケーションに困らなくなったが、教科学習は理解できない部分が多かった。「字が乱雑」「ノートを丁寧にとれない」「注意力が散漫」と書かれた通知表を見て、母は私を叱った。私の大変さをわかってくれないと思った。

5年生になり、滞日3年目となると、日本語が伸び、授業中に臆せず発言ができるようになった。友達との関係が親密になり、学校生活が楽しいと思えるようになった。その年の夏休みに家族で韓国に一時帰国し、体験入学で韓国の小学校へ通った。しかし同世代の子どもたちが話す韓国語は自分が知っている韓国語ではないような感じがした。教科の用語もさっぱりわからなかった。まったく問題ないと思っていた韓国語がうまく話せなかったことは、自分にとって衝撃的な出来事だった。日本に帰ってから両親と話す時は意識的に韓国語を使うように心がけた。

6年生の時、学校で作文「生い立ちの記」を書く活動があった。韓国で生まれたことや幼年期の記憶は断片的で、日本にいる自分とかけ離れているように感じていたので、韓国のことを書くことは自分にとってはデリケートな問題だった。韓国人は韓国語を話し、日本人は日本語を話すと考え、自分はどこに位置づけるのか、居心地の悪いことだった。私の「生い立ちの記」には「日本に住んでいる、日本語を話す韓国人」と書いた。それが、私の出した答えだった。

3) 以下のライフストーリーは李（2013）をもとに再構成した。

翌年、私は中学校へ進んだ。勉強も部活も楽しく、充実した生活だった。その生活が突然変わった。父が「韓国に戻る」と言ったからだ。私にとって韓国に戻ることは現実味に欠けた出来事だった。日本に来たときも同じように、韓国に戻る時も親についていくしかなかった。私の5年間の日本滞在は終わった。

13歳で、5年ぶりに韓国に戻ったが、「戻ってきた」もしくは「帰ってきた」という表現が適切かわからない。なぜなら、「韓国」に対する愛着はあったけれど、私の生活のすべては日本にあった。少なくとも当時の私にはそう思えた。いても立ってもいられなくなり日本の友達に日本語で手紙を書いた。韓国と日本を比較し、「自分には日本の方があっている」と結論づけた。韓国での新しい環境への適応に加え、さまざまなことが私にストレスを与えた。学校で友達もできたが、家では日本から持ち帰った漫画を読み、衛星放送で日本のニュースを見た。日本にいる友達から届く手紙は日本のことが書かれてあり、「自分もその場にいられたらいいのに」と思った。

高校へ進学する頃から、韓国で「日本語を話す私」ができることを冷静に考えるようになった。「外国語競技大会」などに積極的に参加した。日本語能力試験でも高得点をとるようになった。その頃から、「日本の大学へ行きたい」と思うようになった。しかし、両親は日本の大学へ行くことを認めてくれなかった。親との葛藤が始まった。いやいやながら進学した韓国の大学生活は楽しいものではなかった。その後、親に頼らずに日本の大学へ留学する方法として日本政府の国費留学制度を知り、受験し、合格した。

20歳から21歳までの1年間、日本のK大学へ留学した。13歳で離日して以来、初めての日本での長期滞在であった。学生寮に住み、世界中から集まる留学生たちと交流した。日系のカナダ人や韓国系ニュージーランド人、日本で幼稚園から小学校を経験した韓国人など、複数の言語文化を背景に持つ人達と出会い、共通言語である日本語でやりとりをする経験は私がこれまで経験しなかったことだった。それは、とても居心地の良いものだった。彼らは「ありのままの私」を受け止めてくれた。私は彼らといると「ここは私の居場所だ」という実感があった。それまでの私は6年生の「生い立ちの記」で書いたように、「日本語を話す私」と「韓国語を話す私」とに分断していた。彼らとの出会いは、二つのことば（韓国語と日本語）を話す「ありのままの私」でよいことを私に気づかせてくれた。

4.2 ケース② リーペレス・ファビオのライフストーリー4)

ファビオ (Fabio) さんは韓国人の父 (Lee) とメキシコ人の母 (Perez) のもと、1983年に韓国ソウルで生まれた。両親は、ファビオさんが生まれてまもなく離婚した。メキシコ政府の外交官だった母親は在日メキシコ大使館 (東京) に転任し、ファビオさんを引き取り、東京で暮らした。以後、メキシコ国籍の彼の語りを聞いてみよう。

私は家では母とスペイン語、幼稚園では日本語で話していた。その後、東京の小学校へ入学した。放課後は、水泳やピアノ教室、児童館へ通い、一日中、日本語に触れていた。3年生の時に母

4) 以下のライフストーリーはリーペレス (2020) をもとに再構成した。

親の仕事でマレーシアへ移住した。日本を離れ学校の友人と別れることに不安はなく、「何とかなるだろう」と思っていた。クアラルンプールで、インターナショナルスクールに入学した。英語で苦労した記憶はなく、半年間、在籍した。4年生になるとき、クアラルンプール日本人学校へ入学した。そして、中学1年まで通った。

クアラルンプール日本人学校ではメキシコ国籍だったため「外国人」を理由に教員から暴行されたことがきっかけで、「日本人は暴力的で排他的だ」と思うようになった。その後も「日本人に対する偏見」が強固になったが、仲の良い日本人の友人もいたので、「みんながそうではない」という思いもあり、相反する考えを持つようになった。

家ではフィリピン人のメイドがいて、よくフィリピン料理を作ってくれた。メイドは英語を使っていたので、私の英語は徐々に上達した。学校には給食がなく、子どもたちは家から弁当を持参した。私の弁当にはフィリピン料理とキムチが詰められた。私の弁当は香辛料が多く、クラスメイトから「臭い」と言われ、嫌がられた。周囲の子どもは「日本的」な弁当を持ってきていた。私はミートボールやシュウマイを詰めた「日本的」な弁当にした。

マレーシアに4年いた。中学1年の時、母親が再び韓国へ赴任することになった。その時、私は韓国に住む父とは会いたくないと思った。私が6歳か7歳の時、母とともに韓国へ行き、離婚した父に会った。それ以後、8歳から毎年冬、一人で韓国の父に会うために韓国へ行った。しかし、父親の暴力を受け、韓国人が嫌になった。そのため、母親が再び韓国へ赴任することを知ったとき、行きたくないと思ったが、母親についていくしかなかった。

韓国へ移住後、ソウルの日本人学校（注：中学部）へ入学した。日本の教育とともに、ハングルも習った。中学3年生の時にはハングルの読み書きと簡単な会話ができるようになった。しかし、韓国に住んでいても韓国語を使う場面は限られていた。父とは毎月1回、会うようになったが、父は日本語も英語もできなかったのも、互いに理解しあえることはなかった。父に対する嫌悪感はやがて韓国人に対する偏見になり、長く私の中に残った。このような見方ができ上がると、「韓国人は暴力的だ」と本質的に捉える自分と「みんなが父みたいな人ではない」と捉える自分とが生まれ、両者の考えの間を常に往復するようになる。

私は日本人学校を卒業すると、日本の高校へは進学せず、ソウルのインターナショナルスクールに通った。インター校では、英語の授業についていけず、ESLだ。結局、英語が伸びず、学業不振と学校不適應で退学した。

その後、母は私をアメリカの叔母のところへ送った。2年後に韓国に戻り1年滞在、その後再び渡米、そしてアメリカでコミュニティカレッジを経て大学を卒業した。振り返ると、東京の小学校、マレーシアと韓国の日本人学校で出会った人々と仲間意識を感じていた。大学卒業後、メキシコ、カナダ、アメリカ、日本で仕事をしたが、仕事に馴染めず、結局、日本の大学院博士課程に入学し、学位をとった。父親が韓国人であるから「韓国人」と見られるが韓国語が話せないため韓国人を否定される。日本人学校では日本語が流暢なため「日本人」と見られるが、国籍がメキシコのため「外国人」と見られた。インター校では「韓国系メキシコ人」と呼ばれることもあった。

4.3 ケース③ 崔洋一のライフストーリー⁵⁾

崔洋一（さいよういち：チェヤンイル）さんは朝鮮籍の父と日本人の母のもと、1949年に日本の長野県で生まれた。後に東京へ引っ越し、公立小中学校を卒業後、「朝鮮高校」に入学、朝鮮語で教育を受けた。映画監督として数々の賞を受賞した。日本映画監督協会理事長、大学教授を歴任した。彼の「朝鮮学校」の頃の話聞いてみよう。

もう必死になって、朝鮮語覚えました。ていうのは、僕らは編入班（ピョンニッパン）と呼ばれていたんですけども、他のクラスではみんな幼稚園、小学校、中学校と朝鮮学校（に）行っているから、もう朝鮮語での授業や日常会話は普通のことなんだけど、それと同時に日本にいますから日本語で、いわゆるバイリンガルにどうしてもなってくるんですけど、僕らは知らないわけですから、でもまあ、夏休みも過ぎて、2学期からもう、完全に100%朝鮮語での授業になって（と）いう宿命のようになりましたんで、もう、これは死にもの狂いでやって。

だから、僕における言葉の学習っていうのは極端に言うとか、あの16歳のときの3ヵ月のみと。極端に言うとか、あとは惰性で。（中略）

家（に）帰ると、たとえば、おじいさん、おばあさん、一世がまだ生きている家は、出身地方の方言（慶尚道、全羅道、済州の方言）を使った朝鮮語が日常会話にあるんで。僕らが基本的に教育を受けているのはピョンヤン（平壤）の言語ですから、北朝鮮の言語で、学習させられているわけですけど、だから同じ朝鮮語の中にも非常に矛盾があって。（中略）

田舎言葉が家庭に入って、みんなそれを吸収しているわけですよ。つまり日常生活の道具としての言語として、じいさん、ばあさんの言葉がしみ込んでいて、で学校来るとピョンヤン風の教育を受けてという、で、なおかつ一番意志を表現できるのは日本語であると。それだから3つ、まあ極端に言うとか、3つの言葉の世界が一人の人間の中に存在するという、こういうことになるんですね。（中略）

朝鮮学校行っている頃、とても人生的には面白いときだったんですけど、つまり、何だろ、いろんなものが、混在する、混在っていう概念がわからないまま平気で、日常の中でワープをしている。ピンボールですね、あっち行ったり、こっち行ったり、そういう意思の疎通とかじゃないですかねえ。

（崔さんは40歳を超えてから、韓国の延世大学校に1年間「留学」し、韓国語を学び直した。そのことも含めて、ことばとアイデンティティについて聞いた。）

たぶん、人間の記憶ですから限界はあるはずなんです、絶対。だからやっぱり消失していく。若き日に様々な言葉の中で文化情報だけじゃなくて、すべての存在状況みたいなことが、いろんな言葉のやりとりの中でどんどん増幅していく。想像力っていうのが伴う形での営為と言

5) 以下のライフストーリーは「第11章 人生とことばの風景—映画監督崔洋一のことばをめぐる語り」（川上、2021）をもとに再構成した。

ますか、表現というのがあったと思うんですけど、次第にしばんでくるわけですから、年齢と共に。どんどん消費ではなくて、かつては消費したけれどもそれ以上に新たな対価を求めて拡大するようなところが、言語的にもあったと思うんですよね。それはもう当然しばんでくるわけですね。ですから消費というよりは消失に近いかな。消費してなくなるよりも言葉が消えていく、忘れていく。止められないことだと思いますね。

僕の中の韓国語もそういう位置づけになるんでしょうね。使っていないと忘れてしまう、という。ましてネイティブとしての言葉ではなかったですから、どこか外国語でしたから。それは未だに変わらないままですよ。

（では、齢を重ねていくと、自分のアイデンティティを考えたりすることに影響が出てくるものなのか。）

それは答えによって全部違うんじゃないでしょうかね。僕の場合は影響があると言えばあるでしょうし。今更アイデンティティ・クライシスってことはないと思いますけれども。

ただ、アイデンティティの根源的なものは何？とそういう問いかけは深みを持たざるを得ないと思いますね。ただ、こうなると、観念とかフィロソフィーということになってくるので、単純に僕が日本と朝鮮の混血で、そういう「変な家庭」というか普通のおうちではないような環境の中で育って、親族一同そういうことなんですね。（中略）

齢を重ねる、歳をとるということは、いずれ非生産性の死というものにだんだん近くなっているということですから、年齢的にも。そこなら、やっぱりアイデンティティというある種の帰属性みたいなことなのでしょうね、簡単に言えばね。今、言えるのはどっちでもない僕がいるみたいな。僕の頭の中を支配している僕の想像力なり観念なりを培うものは何かってなると日本語があるんですよ。完全に日本語です。生まれ育ちが日本ですから。

その中で理解するとなると白黒つけがたい曖昧なところにいるな、と。言ってみれば、価値観の混在みたいな意識をしながら生きてきたということは言えると思いますね。

5. 「移動する子ども」の視点から、「継承語教育」を考える

これらのケースから、幼少期、成長期に複数言語環境で生活し複数言語で学んだ人には「空間」「言語間」「言語教育カテゴリー間」の移動の経験と記憶があり、それらが自身の他者理解、社会認識、自己認識や生き方に深く関わっていることがわかる。親の言語を子どもに教える教育、あるいは子どもが親の言語を学ぶ教育を「継承語教育」と呼ぶとき、それは「ことばの習得」以上に子どもの「主観的な意識」を形成することに影響する。例えば、ヨンジさんにとって日本滞在の経験と習得した日本語は、韓国の中学校に通っていた時のストレスから「自分には日本の方があっている」という認識になった。高校では親の意向と葛藤し、自分の進む道を模索した。そし

て日本の大学へ留学することを通じて、二つのことば（韓国語と日本語）を話す「ありのままの私」で生きていくことを選択する。ファビオさんの場合は、親の言語（韓国語、スペイン語）ではなく、小学校から中学校まで日本語で教育を受けた経験と記憶が人生の選択と生き方（日本で博士号取得）に大きく影響した。韓国人の父親から「韓国人」のイメージを得たり、韓国とメキシコのダブルの身体性や日本人学校でみる弁当から「非日本人」という自己認識を得たりした経験は移動の経験と密接に関連している。崔さんの場合は、「朝鮮学校」時代の経験が高齢期の生き方にもつながっていた。東アジアの歴史により朝鮮半島から日本へ移動した人々の複数方言（田舎言葉）に触れたこと、加えて「北朝鮮の言語」と日本語が「一人の人間の中に存在する」ことを経験する。それは「白黒つけがたい曖昧なところにいる」、「価値観の混在みたいな意識をしながら生きてきた」という現在の意識にもつながる。

これらのケースで注目される点は以下の三つである。その一つは、「空間」「言語間」「言語教育カテゴリー間」の移動の経験と記憶が当事者の、家族を含む他者理解、文化・社会認識、自己認識などの「主観的な意識」を形づけるという点である。二つ目は、その当事者の「主観的な意識」が生まれる過程に、冒頭で述べたグローバリゼーション、ポストコロニアリズム、新自由主義等の時代的流れが影響を与えているという点である。さらに三つ目は、当事者の「移動」の軌跡に、「主観的な意識」の変容と、「ロールモデル」のないままに「自己のあり様」と向き合い、納得する「生き方」を模索していく当事者の姿があるという点である。この過程には、子ども時代から高齢者に至るまで、「移動」の中で揺れ動き続ける「感情、感覚、情念」（川上、2021）の未開拓の領域がある。それを探究するのが「移動する子ども」学の重要な研究領域となる。

この視点から考えると、「継承語教育」とは親の言語が使用されない環境で成長する子どもへの「母語教育」という枠から離れ、「移動」の中で成長する子どもが複言語複文化の自己と向き合い、どのように生きていくかを当事者と共に考える教育的支援の実践となるであろう。そしてその実践とは、日本語（あるいは韓国語）というモノリンガルな言語教育を通じて、「移動」の中で生きる自己を認識しつつ、複言語複文化の自己を形成するパラドクシカルな言語教育の実践（川上、2017）となろう。

【参考文献】

- 李玲芝（2013）「私の中の「移動する子ども」—自己エスノグラフィーから見えたもの—」川上郁雄編『「移動する子ども」という記憶と力—ことばとアイデンティティ』くろしお出版、pp. 119–143.
- 尾辻恵美（2016）「メトロリンガリズムとアイデンティティ—複数同時活動と場のレパトリーの視点から—」『ことばと社会』18, 11–34.
- 川上郁雄（2011）『「移動する子どもたち」のことばの教育学』くろしお出版.
- 川上郁雄（2021）『「移動する子ども」学』くろしお出版.
- 川上郁雄編（2010）『私も「移動する子ども」だった—異なる言語の間で育った子どもたちのライフ

- トーリー』くろしお出版。
- 川上郁雄編 (2013) 『「移動する子ども」という記憶とカーことばとアイデンティティ』くろしお出版。
- 川上郁雄編 (2017) 『公共日本語教育学-社会をつくる日本語教育』くろしお出版。
- 川上郁雄・三宅和子・岩崎典子編 (2018) 『移動とことば』くろしお出版。
- 川上郁雄・三宅和子・岩崎典子編 (2022) 『移動とことば2』くろしお出版。
- ジンメル、ゲオルグ。(1976) 『ジンメル著作集12-橋と扉』(酒田健一ほか訳) 白水社。
- 三宅和子 (2016) 「社会言語学の新潮流-‘Superdiversity’が意味するもの」『早稲田日本語教育学』20,99-104.
- リーペレス、ファビオ (2020) 『ストレンジャーの人類学-移動の中で生きる人々のライフストーリー』明石書店。
- Appadurai, A. (1996) *Modernity at Large: Cultural Dimensions of Globalization*, Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Clifford, J. (1997) *Routes: Travel and translation in the late twentieth century*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (2009) *Plurilingual and pluricultural Competence: Studies towards a Common European Framework of Reference for language learning and teaching*. Language Policy Division, Strasbourg.
- García, O. & Li Wei. (2014) *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. London, UK: Palgrave Macmillan.
- Park, R.E. (1928) ‘Human Migration and the Marginal Man’ *American Journal of Sociology*, Vol. 33, No.6. 881-893.
- Pennycook, A. & Otsuji, E. (2015) *Metrolingualism: Language in the City*. Oxon: Routledge.
- Schuetz, A. (1944) ‘The Stranger: An Essay in Social Psychology’ *American Journal of Sociology*, Vol. 49, No.6. 499-507.
- Urry, J. (2007) *Mobilities*. Cambridge, CA: Polity.
- 国際移住機関(IMO/Japan) <https://japan.iom.int/ja> (2022年7月18日閲覧)

韓國日本語學會
第46回 國際學術發表大會

學術シンポジウム
(學術심포지엄)

招請講演

韓国における継承日本語教育の現状と課題

櫻井恵子(韓国継承日本語教育研究会代表)

1. 韓国社会の変化—多文化社会への転換を目指す

韓国は長い間「檀君の子孫で我々はひとつの血統だ。」という単一民族、単一言語、純血主義の神話が続き、外国人に対して閉鎖的な政策をとってきたが、2000年代に入って多文化社会への転換を目指そうとしている。背景には 多文化家庭と言われる移住労働者、国際結婚、脱北者の増加がある。1990年代から移住労働者を始めとして外国人が増えはじめ、2007年には100万人を超え、2020年には250万を突破し、総人口の4.9%に達している。2007年には「在韓外国人処遇基本法」を制定した。韓国の少子化は 0.81 (2021年度) と世界で最低水準で、急速な高齢化が進んでいる。次代の国民を育ててくれる国際結婚家庭に期待が集まっている。

2. 国際結婚の増加

韓国ではもともと国際結婚は少なく、1990年には全体の結婚の1.2%だったが、2000年代になってうなぎ上りに急増し、2019年にも10.3%となっている。韓国人男性と外国人女性の結婚が8割以上で、国際結婚の妻の国籍は中国（朝鮮族を含む）が一番多く、ベトナム、フィリピン、日本と続く。国際結婚の増えた背景には 農林漁業や都市の貧しい階層の嫁不足の問題があり、悪質な結婚仲介業者が存在し、家父長的な家族における外国人嫁の虐待や文化摩擦、韓国語ができないことから来る意思疎通の困難や子どもの教育の問題に関心が高まった。2008年には「多文化家族支援法」を制定した。これは多文化家庭の構成員が安定した家庭生活を営めるようにする支援制度整備を目的としていた。

3. 国際結婚家庭の子どもの教育問題の浮上とその対策

2000年代後半になって国際結婚家庭の子どもたちが学齢期に達し、その教育問題が浮上した。多文化家庭の子どもは新しい疎外階層を形成し、社会の両極化が進み、葛藤を生み出すと思われる。早期に何らかの解決策を講じなければならないと考えられた。2006年4月 教育人的資源部は「多文化家庭の子どもの教育支援対策」を発表した。多文化家庭の子どものための特別学級を設

ける、放課後特別教室（287か所）を設置して、韓国語と韓国文化を体験させる。多文化教育拠点校を設置するなど。2007年からの教育課程の改訂は偏見を克服させるため多文化教育の内容を含んだものになり、2009年教科書の記述から単一民族、単一言語、同じ血統などが削除された。

4. 継承語教育（二重言語教育）の重要性の認識

従来韓国では社会統合の観点から韓国語、韓国文化の教育に重点があったが、「社会的に十分な恩恵を受けられない文化的少数者に韓国社会の健康な一員として根付き、生きていかれる力を持たせるために言語教育の問題を積極的に支援しなければならない」と考えられるようになった。「多文化家庭の子どもの継承語はこの社会を豊かにする社会的資源である。少数民族が生存できる方法は主流社会の一員として同化されることなく、自民族の文化の全体性を持ち、個性ある一員として調和し共存することである。二つの言語能力を持つようにする二重言語教育を実施することにした。」と元眞淑教授は述べている。（원진숙 2010年）2009年からソウル教育大学では結婚移民女性に900時間の二重言語要員教育を履修させ二重言語講師を養成して、小学校の放課後教室に配置するようにした。これが徐々に全国に拡散した。

5. 継承日本語教育

5-1. 日韓国際結婚の3つの時期

日本と韓国の国際結婚について述べると、第1期は戦前の「内鮮一体」の奨励による結婚で、第2期は1988年から本格的に始まる統一教会が主体となって行った合同結婚式による結婚で、第3期は2000年代に入り、日本の大衆文化の開放やワールドカップの共同開催、韓流ブーム、インターネットの普及、海外留学や語学研修が盛んになるなど日韓の接触が増え、結婚する人が増えた。2001年に妻が日本人の日韓国際結婚は701件だったが、2006年以降は毎年1000件を超え、2014年には1345件でピークに達した。

5-2. 日韓国際結婚家庭の子どもの増加

日韓国際結婚家庭の増加と共に子どもの数も増えている。2007年には6016名であったが2015年には17195名になり、約3倍に増えた。その内訳を年齢別にみると、満6歳以下が5248名（31%）満7歳—12歳5244名（30%）満13歳から15歳3776名（22%）満16歳—18歳（17%）となり、就学前と小学校に在籍する子どもが61%を占めている。

5-3. 日韓国際結婚の日本人女性の特徴

韓国継承日本語教育研究会は2020年度に国際交流基金ソウル日本文化センターの支援を受け、韓国内に居住する日韓国際結婚家庭の調査「韓国の継承日本語教育ネットワーク拡大のための基礎調査」を行い、368通の回答を得た。この調査によれば日韓国際結婚をした日本人女性の特徴として、次のようなことが分かった。恋愛結婚が83%で、出会った場所は本人が韓国に来てが40%、日韓以外の外国で会った人が26%で4分の1を超え、配偶者が日本に来てが23%だった。回答した女性は40代が6割、30代が3割で、30代、40代が多い。大卒、大学院卒が64%になり、高学歴で、結婚前から韓国に関心があった人が多い。韓国での居住期間は15年以下が最も多く、10年以下、20年以下と続く。他の多文化家庭が地方に住んでいる場合が多いのに対して、日韓国際結婚家庭は 京畿道、ソウル、釜山など大都市に居住している人が多い。義父母とは同居していない場合が92%を超える。韓国社会とのかかわりでは地域社会のコミュニティ、職場やボランティア、学校などの教育機関、習い事や趣味、宗教などほとんどが韓国社会と何らかの関わりを持ち、韓国の生活に満足している人が6割で、どちらともいえないが3割弱、不満の方が多いは8%に過ぎないということが分かった。

5-4. 家庭内使用言語

日本人女性の74%は韓国で生活するうえで無理なく生活できるレベルの韓国語能力を持っているが、韓国人配偶者の日本語レベルは 全くできないとあいさつ程度を合わせると44%で、残りの56%は少し日本語が可能である。家庭内の言語の使用状況としては夫婦間では韓国語が多く、次いで「韓国語と日本語」が使用されている。父と子はお互いに韓国語を使用し、母と子は第一子の場合は日本語、次いで「韓国語と日本語」になるが、第一子以外は「韓国語と日本語」が多く、次いで日本語になる。子から母へは「韓国語と日本語」が一番多く、次いで日本語となる。第一子以外には母親の韓国語の割合が高くなる傾向がみられる。舅姑は日本語教育にほとんど関心を持っておらず、父親は日本語教育を概ね好意的に捉えており、関心がない人は17%で少ない。

5-5. 家庭における継承日本語教育の方法

子どもには日本語と韓国語両方ができるようになってほしいと望んでいる親がほとんどである。また、親は四技能すべてにおいて、日本に暮らす同年代の子どもと同程度、または日本で生活できるレベルを期待している。9割の親が 子どもが日本の文化や日本語に触れられるように意識して生活しており、継承日本語教育への親の関心は高い。家庭における継承語教育の具体的な方法としては①日本語で話しかける②日本のテレビ、youtube,映画を見せる③日本の漫画や絵本に触れさせる④家族以外の人と日本語で話す⑤文字の練習をするなどで 日々の生活の中で自然に取り入れやすい方法が多くなっている。年一度日本を訪問する家庭が7割以上あり、夏休みや冬休みを利用して日本の学校に子供を体験入学させる人も多い。しかし、子供の年齢が上がるにつれて帰国頻度や期間が減少していく傾向がみられる。

5-6. 子どもの日本語能力

親は4技能すべてにおいて日本に暮らす子どもと同程度、または日本で生活できるレベルを期待しているが、実際の子どもの日本語能力は親の期待レベルより低く、特に読むことと書くことにその差が顕著に表れている。4技能すべてにおいて第一子より第一子以外の子どもたちの実際の言語能力が低い傾向にある。あいさつ程度、ほとんどできない子供が10% - 15%もいるのは残念な状況である。

6. 家庭外の継承日本語教育

6-1. 公立学校

韓国に住んでいる日本にルーツのある子どもは17195人（2015年）いるが、その96%は韓国の学校に通っている。ソウルとプサンに日本人学校があるが、帰国を予定する証明書が必要で、国際結婚家庭の子どもは入りにくい。日本政府の支援を受けた補習授業校が世界50か国に224か所あるが、韓国には一校もない。

韓国の公立学校では2009年から二重言語教育が始まった。大卒以上で韓国語のよくできる結婚移民の外国人女性が900時間の二重言語講師養成課程を受け、初等学校の放課後クラスに派遣された。役割は①多文化家庭の子どもの教科支援②多文化家庭の子どもの二重言語教育③一般児童のための多文化理解教育④一般児童のための外国語教育⑤多文化家庭の保護者、児童のための相談、通訳など多岐にわたっている。講師は全国で476名おり、そのうち日本人は84名（2015年）であるが、継承語教育として機能しているとは言い難い。その理由は①実際の業務は一般生徒に対する多文化理解教育に偏っており、継承語教育は後回しになっている。二重言語講師は2014年から多文化言語講師に名称を変更された。②この制度は結婚移民女性に職を与え、社会への適応を目指すものでもあったが、採用が校長の裁量によるので、雇用が不安定で長期的計画が立てられない。③多文化家庭の子どもはどんどん増加しているが（10万人）財政不足のために多文化講師の養成や採用は減少している。④多文化講師の専門性を育てる再教育や研修の機会が不足している。⑤根本的に韓国社会の継承語教育に対する認識が不足しているといえる。

6-2. 多文化家庭支援センター

多文化家族支援センターは女性家族省が主管しているもので、全国に217か所が設置されている（2017年）。結婚移民女性が早く韓国の生活に適応できるように生活情報の提供、韓国語教育、家族相談、夫婦教育、家庭内暴力被害者の保護、産前産後の健康管理、子供の保育、訪問家庭教師の派遣、母語教室に場所を提供し、運営資金を補助するなどを行っている。自助グループを運営する場合、教室の場所の確保が問題になるが、いくつかのグループは多文化家庭支援センターから場所の提供や運営資金の援助などを受けていたことが、今回の調査で明らかになった。

6-3. 自助グループ

反日感情が強い韓国社会にあって 日本人はコミュニティとの接触が少なく、孤立して目立たないように暮らしてきたが、2010年ごろから韓国社会の民主化や一連の多文化政策を背景に、コミュニティによる自助グループができ始めた。これが実質的に韓国の継承日本語教育を担っているといえよう。

韓国継承日本語教育研究会では2016年と2018年にどこにどのような自助グループがあるかをソウル、京畿道の身近な範囲で調査し、26の自助グループを把握した。2020年度には国際交流基金の支援を受け、全国調査を実施し、40の自助グループの存在を確認した。自助グループは 保護者が子どもに継承語としての日本語や日本文化に触れさせたいという目的をもって自主的に結成されたもので、①グループの規模は10人から15人ほどが多く、②子どもの年齢は就学前から小学校の低学年が中心で 子どもの成長に伴うメンバーの減少がみられる。③集まりの場所は公的施設や教会、自宅などで④指導者は何らかの教育的資格を持っている場合が半数だが、家族の移転により指導者が別の場所に移ってしまうとコミュニティが崩れてしまい、長期的維持が難しい傾向がみられる。講師は複数体制で運営しているところが多く⑤会費を集め、実費負担し、⑥教育内容は遊ぶ、文化、読む、書くなどで、日本政府から支給される国語の教科書を使用しているところもある。グループの困難点としては 場所の確保、指導者の確保、指導方法、カリキュラム、教材の不足、教室運営のノウハウの不足などがあげられる。自助グループを支援し、エンパワーすることが必要とされている。

7. 課題

① 研究会では各自助グループを結ぶネットワークを構築しようとしている。また、自助グループに繋がっている人よりもつながりを持たない人の方が多い中で、ホームページを改編して、自助グループに属していない人にも情報を届けられるように努め、ネットワークを拡大していくことが必要である。

② 韓国に住んでいる日本にルーツのある子どものための継承日本語教育のカリキュラムが必要で、レベル差や学年の幅のある子どもたちに対応できる柔軟性のあるカリキュラムの開発が課題である。

③ コロナ禍の時代を経験し、オンライン教育が行われたが、オンライン教育の有効性も確認された。今後オンラインを使った教材やカリキュラム開発のニーズに対応し、デジタル補習校の開校も展望に入れた方策を考える必要がある。

④ 政府認可の補習授業校の開校を望む声も多いが、この問題についていろいろな角度から話し

合ってみる必要がある。

⑤ 子どもの年齢が高くなるにつれて継承語自助グループを止めてしまう場合が多いが、中高生も受け入れられる様々な年齢にあったプログラムの開発が必要である。幼年期から青年期までの体系的な教育方法や指針が必要である。

【参考文献】

- 岩間晶子・及川ひろ絵「韓国の継承日本語教育活動の実態と支援課題―自助グループの運営形態に関する考察をもとに―」『日語日文学研究』116集 韓国日語日文学会 2021 pp.121-146
- 及川ひろ絵「韓国における継承日本語自助グループ参加を取り巻く実態と支援課題」『日本学研究』66号 檀国大學校 日本研究所 2022 pp.133-161
- 川口慶子「小学校低学年の継承日本語運用能力について ―「話す力」「読む力」の実態調査より―」『日本学研究』51号 韓国日本語学会 2017
- 韓国継承日本語教育研究会「韓国の継承日本語教育ネットワーク拡大のための基礎調査」2020年度国際交流基金ソウル日本文化センター提出報告書 2021年 pp.1-78
- 櫻井恵子「韓国における多文化家庭の子どもの教育」『国際移動と教育』明石書店 2011 pp.249-267
- 元眞淑「韓国の二重言語教育政策の現況と課題―二重言語講師制度を中心に―」国語教育学会発表 川本綾訳 『特集Ⅱ 外国にルーツを持つ子どもたちを支える学校と地域づくり』2017
- 원진숙『글로벌시대의 다문화교육』사회평론 2010

韓國日本語學會
第46回 國際學術發表大會

學術シンポジウム
(學術심포지엄)

企劃發表

日本における韓国・朝鮮語の継承活動の歴史と現状

－川崎南部地域と川崎市ふれあい館の活動に着目して－

尹チョジャ(韓国外国語大学国際大学院博士課程修了)

1. はじめに―研究の動機と問題の所在

在日コリアンは、ルーツは朝鮮半島であるが、ほとんどがウリマル¹⁾(韓国・朝鮮語)を話せない。

たとえ民族名を名のっている、国籍が韓国や朝鮮籍²⁾であっても、私立の民族学校に通っていた人か、韓国留学経験のある人でなければ話せないのがふつうである。

「ウリマルが話せないのが在日コリアンなんだ。なぜ、そうなったかを考えてほしい。」という言葉聞いて、ウリマルができないことがコンプレックスだった自分でも堂々と生きていこうと思い、30歳の時に民族名を名のり、ウリマルも熱心に学び始めた在日コリアンがいる。(IJさん、韓国籍)

継承語教育は、社会的マイノリティの**母語**または**ルーツの言葉**を学ぶものであるが、多くの場合全くのゼロからの出発ではない。日本の場合、1980年代後半から急激に増加したニューカマー外国人の家庭の子どもたちは、日本生まれの子であっても「マザータング」とか「キッチン・ランゲージ」とか呼ばれる母語を幼いころから自然習得しているものだ。

ところが、ウリマルは、日本帝国主義による植民地支配の後期に、大きく制限されて「使えなくなった言葉」であり、当時「内地」と呼ばれた日本本土では更に厳しく制限³⁾されていた。そして1945年の解放後も引き継ぎ、政治的圧力⁴⁾によって学べなくされてしまった。

現在は在日コリアンの5世が生まれている時代であるが、在日2世がウリマルを話せない以上、それ以降の世代に継承することもできない。こうして、家庭内においても継承語教育は加速度的に縮小していったといえるだろう。

つまり、継承語としての韓国・朝鮮語は、ゼロからの出発ですらない。マイナスからの出発

1) 在日コリアンは韓国・朝鮮語のことをウリマル(わたしたちの言葉)と表現することが多い。調査協力者の一人がこの点を指摘してくれた。この発表では、在日コリアンにとっての**継承韓国・朝鮮語**という場合は**ウリマル**とし、一般的に朝鮮半島の言葉を指す場合は**韓国・朝鮮語**とし、韓国で使われていることばのみを指す場合は**韓国語**としている。

2) 朝鮮半島出身者は1945年の植民地からの解放後、すぐに日本国籍をはく奪され、無国籍の外国人となった。1965年の日韓条約により韓国との国交が結ばれて韓国籍を取得できるようになったが、韓国国籍を選ばなかった人たちの国籍はなく、外国人登録上は「記号としての朝鮮」である。

3) 詩人の尹東柱(ユンドンチュ)は、創氏改名を受け入れ内地に留学したが、ウリマルでの詩作出版をやめなかったとして逮捕され獄中死した。

4) 就職や商売上での差別が端的な例、

だったのである。

このようにマイナスからの出発であった戦後日本における韓国・朝鮮語の継承語教育は次の3期に分けることができる。

・継承語教育第1期 — 自主的な活動と弾圧の時代 1946～1972ごろ

植民地からの解放後、祖国に一家で帰ることを目的とし、ウリマルができない子どもたちのために、公立小・中学校の校舎の敷地で親たちが自主的に教室を開いた。全国の都市部で「国語教室所」と呼ばれる、在日コリアンの子どもたちにウリマルを教える取り組みがなされた。

しかし、阪神教育事件に示されるように、日本政府の意思を受けたGHQから「閉鎖命令」が出され、警察権力の導入によってほとんどの教室が暴力的に閉鎖された。その後は地域によっては地方自治体・市区町村の承認のもとで、公立小学校に併設の「日本語学級」が開かれ、在日コリアンの子どもたちが放課後にウリマルを学ぶことができたところもある。ウリマルの講師は市区町村の依頼により「民族講師」の名で配置された。

その後1972年ごろから、総連などの必死の努力で全国各地に朝鮮学校が設立されるようになった。在日コリアンの子どもたちは、ウリマルを使って教科の授業を受ける民族学校が生まれた。しかし、大多数の在日コリアンの子どもたちがそこに行かず、日本の公立学校に在籍する子どもたちへの継承語教育は、誰からも顧みられることはなかった。

・継承語教育第2期 - 地域教育運動、教員たちの自主教育運動 - 1980年代～1990年代末

大阪、川崎など、在日コリアンの多住地域で盛んになった民族運動は、差別や排除を告発し、生活権を確立するため、日本人支援者と共同で行政交渉などを行った。公立学校でのいじめに苦しむ子どもたちを解放し、教育権をもった民族主体として育てるため、地域の公民館などで、民族の言葉としてのウリマルを含む民族教育が試みられた。

・継承語教育3期 - 韓流ブームとヘイトスピーチのはざまにおける、個人的な継承語教育/自主学习の時代 (2000～今日まで)

2000年代初頭から韓流ブームが到来し、韓国・朝鮮語が流通し始めたことは、ウリマルに背を向け、周りに知られることを恐れて避けがちであった在日コリアンにも大きな変化をもたらした。テレビでは、韓国ドラマを字幕付きで日に何本も見ることができ、テレビコマーシャルで韓国・朝鮮語のフレーズが流れるようになった。「暗い」「ダサイ」イメージを払拭して普通の外国語の一つとして、韓国・朝鮮語が認識されるようになった。

韓国・朝鮮語はようやく日本での地位向上を果たし、韓国語を学ぶ市民教室や民営の文化センターでは生徒を増やしていった。ウリマルに背を向けていた在日コリアンも、日本人学習者が熱心に学ぶ姿を目の当たりに見て、染みついたイメージを払拭し「学びやすい」「使いやすい」言葉と感ぜられるようになり、個人として自主的に学ぶようになった継承語教育の時代だと考えられる。

しかし一方で、ヘイトスピーチの広がりが近年特に顕著になり、自主的なウリマル学習の逆風となっている。街頭でのヘイトスピーチだけでなく、ネットを見れば韓国・朝鮮に対する誹謗中

傷と罵詈雑言の嵐に出くわすという状況は、3、4世の在日コリアンを委縮させ、ウリマルから遠ざける圧力になってしまっている。

以上みてきた経過から、日本における韓国・朝鮮語の継承語としての特徴は、他の言語におけるそれとは大きく異なり、マイナスから自主的に出発せざるを得ないことである。

2. 研究の目的

本発表では、上記のような問題意識の中で、第2期の地域ぐるみで継承語教育活動が活発に行われていた川崎南部地域や川崎市ふれあい館の活動に着目し、現状はどうなっているかを調査することで、日本における韓国・朝鮮語の継承語教育としての現状を明らかにしていきたい。

1988年に在日コリアンの多住地域「桜本」の地で開設された川崎市ふれあい館は、在日コリアンの地域（教育）運動から生まれた。川崎市の支援を受け、地域住民のための公的施設として、全国唯一の在日コリアンと日本人が共に生きていくための市民館兼子ども文化センターとして設立された。このふれあい館では開設当初より小中学生に韓国・朝鮮語を含む民族文化を教える活動をしてきた。いわば、「民族文化」「民族語」の範疇ではあったが、継承語活動が行われていたと言える。しかし、そのふれあい館での継承語活動は、停滞しているのが現状である。

どのような理由や背景のもとに、継承語教育は衰退していったのだろうか。その原因を明らかにすることを通して、日本の継承語教育の現状を明らかにしていきたい。

3. 研究の方法

川崎南部地域に在住する在日コリアンや、ふれあい館関係者にインタビュー形式での聞き取り調査をし、また、地域に関わりのあった在日コリアン当事者やダブルの若者に、継承語についての意識を質問するアンケート調査及びインタビュー形式での聞き取り調査をすることで、上の目的を明らかにしていきたい。また補助的にふれあい館の活動記録や年次報告から文献調査をする。

4. 考察

インタビューやアンケート調査から次のようなことが明らかになった。

1) 在日コリアンの世代交代が進み、ウリマルをほとんど知らない2世、3世が親になるのであるが、親自身が知らないウリマルを家庭内で教えることができない。親自身が継承語教育を受けて

いないのである。

ふれあい館が行う子ども会活動として子どもたちにウリマルを教えるのであるが、教える側のボランティア教師もウリマルができない人が多い。子どもたちは、子ども会の中で、在日コリアンであることを隠す必要がなく、精神的に解放されて仲間と遊ぶことは楽しいが、勉強となるとはかどらない。徐々に子どもの足も遠のいていく。また、在日コリアンの日本人との結婚が増えていく。10組中9組までが相手が日本人で、在日コリアン同士の結婚は1組という状況になって行き、子どもの国籍は、国籍法改正で父母両系になってからは、二重国籍であるが表面上は日本国籍という状況も進行している。

「帰化」により日本国籍を取得した家族も増えて、自らを「在日コリアン」としての自覚を持たず、日本人だと思って育つケースも多い。

こうして「ウリマル」への関心も希薄な人々が大多数を占めるようになり、それに比例して、継承語教育の現場は、生徒が集まらず縮小していった。

2) 在日コリアンが日本で一番数が多い外国人だった時代に、いじめの問題やアイデンティティの確立を支援し、カミングアウトなどの教育実践をして来た支援者たちの方でも大きな変化が起こっていた。それは日本語ができない、という喫緊の課題を抱えたニューカマー外国人の家庭の子どもたちに対する日本語支援の課題に向き合う日々が、現場の雰囲気ですっかり変えてしまった。日本語ができて生活に困らない在日コリアンは後回しになっていく現実があった。

ふれあい館でも日本語支援が必要な子が急速に増えていった。

3) 政府文科省や各地の教育委員会の継承語教育の無策である。

継承語教育そのものへの無理解であると考えられるが、規定の日本語指導の時間数決まってい、それを過ぎれば講師のつく指導を打ち切ったり、学校生活への適応教育が中心で、当事者の子どもの母語の保障や、継承語教育は眼中にないという実態だ。そうした中で外国人の子どもたちのいじめを苦にした自死事件や、家族とのコミュニケーションがうまくいかないために起きた殺傷事件が起きてしまっている。

更にヘイトスピーチ、ヘイトクライムが横行して、幼い子どもまでターゲットにする悪質な行為により、精神的にトラウマをかかえたり、萎縮している。

以上のような理由から、日本における韓国・朝鮮語の継承語教育が不十分なものになっていると考えられる。

5. おわりに

今回の調査は不十分なところも多く、課題を残している。今後もこの研究を深めていきたい。

韓国における継承日本語教育の支援課題

ー 自助グループ活動不参加の理由及び参加していたがやめた理由をもとにー

及川 ひろ絵

(弘益大学 教養語学部 助教授, 韓国継承日本語教育研究会運営員)

1. はじめに

急速なグローバリゼーションに伴った国境を越えた人的移動が増加するにつれ、同国内に多国籍の人々が居住することは珍しい状況ではなくなった。少子高齢化社会を迎えた韓国でも然りである。韓国では1990年代以降、海外同胞や移住労働者に労働力を頼るようになり、農村部の過疎化や「嫁不足」の深刻化の解決策として外国人女性との婚姻数も増加し、2016年には在韓外国人登録者数は200万人を突破、全人口の4%を占めるまでに至った¹⁾。

このような外国にルーツを持つ人々の増加という変化は、単一民族、単一言語社会を標榜していた韓国社会の社会認識やそれに基づく政策を大きく転換させることとなった。移住労働者、国際結婚、脱北者への対応策として、2007年には外国人基本法に当たる「在韓外国人基本法」を、2008年には「多文化家族支援法」を制定し、2009年には「多文化基本法」が発議され、外国人政策の樹立と施策が自治体の事業として明確に位置づけられることで、全国各地に多文化センターが増設された²⁾。中でも国際結婚は今後も増加し続ける傾向にあり、その子どもたちも増加の一途を辿っている³⁾ことから、多文化センターでは、結婚移民者⁴⁾(主に女性)の早期対応支援や無料韓国語講座、職業支援、子どもの学習支援などが行われている。このように韓国の多文化支援は多文

1) 長期滞在在留者及び未登録滞在者を含む。法務部報道資料 「2016年 出入国・外国人政策統計年報発刊」より

2) 公的な多文化支援センターは全国に217箇所存在する。多文化家族支援ポータルサイト タヌリ 디누리(<http://www.liveinkorea.kr/portal/main/intro.do>)その他、主にキリスト教を中心とした宗教団体及び地域共同体、民間企業支援による多数の多文化センターが存在している。

3) 2021年の満18歳以下の多文化家族の子どもの数は16万56人であり、多文化背景を持つ学生の調査が始まった2012年の4万6,954人より3.4倍増加した。韓国教育開発院「2021年 教育統計分析資料」(<https://kess.kedi.re.kr>)より

4) 中尾(2010)によると、「結婚移民者」に相当する法律用語は日本には存在せず、在留資格である「日本人の配偶者等」で呼ばれたり、「外国人妻」「花嫁」と表現されたり、「国際結婚による外国人配偶者」と説明されたり統一性がない。これらの用語はどれも他者との関係性から語られた表現とみられ、一人格体を表すものとなっておらず、日本社会では彼らに対する人格主体としての認知が希薄であるということを反映していると言っている。以上のことから本稿では「結婚移民者」という用語を使用し、韓国人男性との結婚で韓国に定住することとなった外国出身の女性という意味で用いることとする。

化家族⁵⁾と呼ばれる結婚移民者やその子どもたちにとって充実しているように見える。一方で、彼らは在韓居住外国人の中で2割にも満たない存在⁶⁾であるにもかかわらずこのような政策がとられているのは、徐(2018)によると、政府が多文化家庭の結婚移民者とその子どもたちを韓国における将来の人的資源として捉えており、社会統合を促進させる目的で支援していることの表れだと言っている。

その他の多文化支援として注目に値するものに、2009年から結婚移民者の中で韓国語と母語を行使できる大卒以上の人材を選び、多文化言語講師として養成、公教育機関へ派遣するなど言語教育が挙げられよう。これは結婚移民者の就職支援と多文化家庭の子どもの言語教育を目的としたものである。多文化言語講師の派遣事業の背景には、外国人の子どもの言語継承は社会的資源だと捉えられるようになったことがあるが、日本語継承を目的とした学習者にとっては教育内容やレベルなど相容れない面が多い⁷⁾。

韓国国内に居住する韓日ダブル⁸⁾の学齢期(小中高等学校)に属する子どもの数はここ数年前までは1万人前後で推移⁹⁾していることもあり、等閑視できない状況であるものの、日本政府支援の「日本語補習授業校」¹⁰⁾は未だ存在しない。日本人学校はソウルと釜山にそれぞれ一校ずつあるものの、入学条件として日本に帰国予定あることが求められることから通っている子どもは全体の3.7%に過ぎない。残りの96%以上は韓国の現地校に通っている。よって日本にルーツを持つ子

5) 英語のmulticultural familyの日本語訳。家庭内における文化的差異や家族構成員の多様な状況を表す用語として、国際結婚の家庭及びその子どもや移住労働者の家庭及びその子どもを総称する用語である。

6) 徐阿貴(2018)が行政安全部2015年、2016年の「地方自治体外国人住民現況」をもとに作成した図によると在留資格別に、韓国における最大のグループは移住労働者(39%)、次に外国籍同胞(17%、主に中国朝鮮族など)、結婚移民者(18%)、留学生(6%)である。なお、結婚移民者は約24万人でありうち女性は21.2万人であり、国際結婚全体の88%を占めている。

7) 各校の状況により派遣講師の国籍や活動内容も様々であり、日本ルーツの子どもにのみ対象に絞ったものではない。多文化言語講師数は全国で476名で、うち日本人は84名(2015年)である。

8) 国際結婚で生まれた子どもを指す名称には「ハーフ」「ミックス」「混血児」「国際児」など様々な呼び名がある。ここでは二つの言語・文化を持ち、両親のルーツを受け継ぐという肯定的な意味を持つという意味で「韓日ダブル」という用語を用いる。

9) 「学齢別韓日ダブルの子どもの推移」(出处:韓国教育開発院 教育統計DB 年度別父母出身国別多文化学生数)

	2013 年	2014 年	2015 年	2016 年	2017 年	2018 年	2019 年	2020 年	2021 年
小学生	6278	5791	5276	4944	4211	3973	3880	3561	3512
中学生	4014	4120	3793	3449	2740	2403	2139	1890	1801
高校生	1443	2022	2279	2318	2159	2917	2571	2195	1979
合計	11,735	11,933	11,348	10,711	9,110	9,293	8,590	7,646	7,292

ちなみに、2021年度の父母出身国家別多文化家庭の子どもの比率は1位、ベトナム(32.2%)、2位、中国(23.6%)、3位、フィリピン(10%)、4位、中国朝鮮族(8.2%)、5位、日本(5.2%)である。なお、上記の統計に中途入国者は含まれていない。

10) 主に土曜日に開講されることが多い。日本政府による正式な認可が下りれば、財政的助成が受けられる。世界55ヶ国1地域に229校が設置されており、約2万2千人が学んでいる。CLARINET 在外教育施設の概要 <https://www.mext.go.jp>

どもたちの継承日本語教育は学校等の教育機関ではなく、母親たちによるコミュニティーベースの継承日本語教室や各家庭によって担われていると言えよう。

本稿で用いる継承語(Heritage language)¹¹⁾という概念は、カナダの多文化主義の歴史的経緯から生まれたもので、中島(2005)によると「公用語あるいは主要言語以外の言語的少数派の移民が持ち込んだ言語を意味」し、継承語教育とは「親から継承した言語の教育、つまり少数派言語の児童生徒の母語教育である」と説明されている。本稿でもこれに倣い「継承語教育」という用語を使用することとする。

2019年6月28日、日本政府は「日本語教育の推進に関する法律」通称「日本語教育推進法」を制定した。これによってこれまで支援の対象外であった日本国外で生まれた日本にルーツを持つ子どもたちも、日本語継承を望む場合は、国際交流基金を通じた日本政府からの法的支援が受けられることが明文化された。このような背景のものと、国際交流基金ソウル日本文化センターが韓国国内の継承日本語教育の実態調査を行う必要に迫られ、同センターより韓国継承日本語教育研究会¹²⁾が委託を受け¹³⁾、2021年2月オンライン調査を実施した。なお、本稿で分析するデータは国際交流基金ソウル日本文化センターに提出した「韓国の継承日本語教育ネットワーク拡大のための基礎調査」¹⁴⁾報告書作成にあたり用いた一次資料であり、本稿ではこの基礎調査を「基金報

11) オーストラリアでは「継承語」に代わり、新たに「繫生語」という概念が提唱されている。トムソン・木下千尋(2021)によると「海外在住の日本と繋がる子どもたちが親から受け継ぐことばも含めて、親や家族、友だち、社会との繋がりから生まれ、さらに繋がりを生み、そこで新しい意味を生み出し、その繋がりや次の世代に繋げていくことば」という意味で使用されている。また、ドイツで活動する「チーム・つなぐ」は「わたし語」と名付けており、日本と繋がる子どもたちにとってそれぞれの「わたし語」の中にある日本語は「継承語」では包括できない広がりがあり、十人十色な言語であると言っている。だが、これらの概念は複言語複文化が広く認知されている欧米諸国における「継承語」の捉えられ方であり、韓国の場合は多文化社会に転換し始めて間もない状況であること、「継承語」という概念も最近になってようやく認識され始めたということ、及び複雑な韓日の歴史的背景により、日本人の親から日本語・日本文化を継承することは自らのアイデンティティを形成する上で重要な意味を持っているということから、本稿では従来の文脈としての「継承語」を用いることとする。

12) 韓国継承日本語教育研究会(<http://krkeishougo.net>)は2013年より韓国における継承日本語教育の実施と理論研究、指導法と教材の開発、評価法、国際学会との連携などを目的として活動している研究グループ。筆者は同研究会の運営委員として所属している。

13) 国際交流基金ソウル日本文化センターより調査費用としての資金援助を受けたことで、調査協力者には一人当たり1万ウォン相当の謝礼、複数の子どものいる場合は子ども一人当たり5000ウォンを支払った。なお、調査は調査協力者の属性を含めた基本情報を把握した上で各項目に回答してもらう形式のものである「基本の回答」(368件の有効回答)、調査協力者の中で第2子以上の子どもがいる場合、子ども一人ごとに回答してもらう形式の「複数の子の回答」(240件の有効回答)の2つの形式に分けて行った。

14) 2021年5月提出、報告書参照希望の場合は韓国継承日本語教育研究会HPに連絡のこと。7章から構成されており、第一章、調査協力者の属性、第二章、家庭における言語の使用状況、第三章、家庭の子どもの教育に関する関心度、第四章、子どもの現在の教育と将来、第五章、家庭以外での継承日本語教育、第六章、コロナ禍における継承日本語教育、第七章、韓国社会の多文化政策に対する認識、である。「基金報告書」は収集したデータの基本的結果報告にとどまったものであり、本稿は「基金報告書」で収集された一次資料をもとに新たに分析・考察を加えたものである。

告書」と呼ぶこととする。調査対象は、韓国国内に生活の拠点を置き、両親のどちらかが日本語を母語として子育てをしている家庭であり、368家庭から回答が得られた。

その結果、子どもたちの継承日本語教育が行われる場としての自助グループ¹⁵⁾に「所属している」のは有効回答359件のうち96件(26.7%)、「所属していたがやめた」は50件(13.9%)、「所属していない」は204件(56.8%)、「その他」は9件(2.5%)という結果であった。これより「所属している」と「所属していたがやめた」の合計は146件(40.6%)であり、全調査協力者の約4割が継承日本語自助グループと何らかの関わりがある一方、約6割は自助グループに所属していないことがわかった。

「基金報告書」より調査対象者の過半数以上が自助グループに所属していないことがわかったが、それには如何なる理由があるのだろうか。本稿ではその理由を明らかにするために、自由回答によって得られた、第一、自助グループに参加していない理由、第二、自助グループに参加していたがやめた理由に関し、整理・分析する。その上で調査協力者が自助グループに所属しない要因を自助グループ所属有無による属性、親や子どもの言語環境、韓国生活の満足度や関わり方などの相違点に関する分析や考察を通し探してみたい。このような作業は、現在の韓国における継承日本語教育の現状を明らかにする一助となるばかりでなく、それらを把握することで現状に沿ったより具体的な「日本語教育推進法」¹⁶⁾を活用した支援課題は何であるのか提唱することにもなるであろう。本稿の意義をここに見い出したい。

2. 自助グループ活動不参加の理由及び参加していたがやめた理由

2-1. 継承日本語自助グループ不参加の理由

継承日本語教育に関連した自助グループ不参加の理由として「基本の回答」から118件(カテゴリー別にコメントを分類すると119)、「複数の子どもの回答」から61件(同61)の計179件(同180)の有効回答(自由回答形式)が得られた¹⁷⁾。結果を以下〈表1〉に示す。

15) 子どもたちの日本語継承のために母親たち自らが協力し行っている活動のことを本稿では「自助グループ」と呼ぶこととする。自助グループとは、当事者同士の自発的な繋がりから始まり、自らが問題意識を持って取り組んでいるグループのことを表す。

16) 具体的支援内容は未だ未定である。財政的支援に限定されたものであるのか、教師の派遣や教材支援までに至るものなのか、その全体像は未だ明らかにされていない状況である。

17) なお、コメント分析のカテゴリー化はKJ法を援用した方法である。本稿では、本研究の目的に沿った形で行ったため、KJ法本来の段階に沿ったものではなく、あくまでカテゴリー化の便宜性を用いた方法をとったことを断っておきたい。本稿で自由回答形式のコメントを分析する際は全て同様の方法を取っている。

〈表1〉 自助グループに「参加していない」理由 (n=180)

大カテゴリー	小カテゴリー	コメント数	合計	回答の具体的内容例
外的要因	情報不足	46(25.5%)	99 (55%)	どこでやっているのか知らない どんな活動があるのかわからない
	アクセスの悪さ	27(15%)		近くにない、場所が遠い
	機会がない	22(12.2%)		機会がない・なかった、周囲にいない
	コロナ禍	4(2.2%)		教室が開けない、体調が悪い
内的要因	子どもの年齢	28(15.5%)	71 (39.4%)	子どもの年齢が小さい、子どもの年齢が大きくなった
	時間のなさ	17(9.4%)		調査協力者本人が忙しい、子どもの学校の勉強が忙しい、時間がない、時間が合わない
	自らの心理的負担	14(7.7%)		気軽に参加できない、雰囲気になじめない 親への負担が大きい
	子どもの意志	8 (4.4%)		子どもが通いたがらない、面倒がる、子どもが興味を持たない、子どもが思春期で通いたがらない
	必要性のなさ	4 (2.2%)		必要性を感じない 現在の環境で日本語を使う機会が多々ある
その他		10 (5.5%)	10 (5.5%)	レベルが合わない(簡単すぎる・難しい) 学校の勉強を優先、家で無理なく行うことを選択

〈表1〉よりカテゴリー別に多いものから順にすると第一に「情報不足」46件(25.5%)、第二に「子どもの年齢」28件(15.5%)、第三に「アクセスの悪さ」27件(15%)、第四に「機会がない」22件(12.2%)、第五に「時間のなさ」17件(9.4%)、第六に「自らの心理的負担」14件(7.7%)、第七に「その他」10件(5.5%)、第八に「子どもの意志」8件(4.4%)、第九に「コロナ禍」4件(2.2%)及び「必要性のなさ」4件(2.2%)という結果であった。

2-2. 継承日本語自助グループをやめた理由

継承日本語教育に関連した自助グループをやめた理由として「基本の回答」から34件(カテゴリー別にコメントを分類すると35)、「複数の子どもの回答」から14件(同14)の合計48件(同49)の有効回答が得られた。結果を以下〈表2〉に示す。

〈表2〉 自助グループに「参加していたがやめた」理由(n=49)

大カテゴリー	小カテゴリー	コメント数	合計	回答の具体的内容例
外的要因	活動停止	8 (16.3%)	24 (48.9%)	団体がなくなってしまった、教師の転勤により消滅、多文化センター支援の打ち切り
	コロナ禍	8 (16.3%)		コロナで活動休止
	環境の変化	8 (16.3%)		日本人学校入学、日本に一時帰国、引っ越し、妊娠・出産
内的要因	子どもの年齢	15(30.6%)	21 (42.8%)	子どもの年齢が高くなり忙しくなって、 子どもの年齢による日本語レベルが様々なため
	子どもの心境の変化	6 (12.2%)		子どもの年齢が上がりモチベーションが下がった、幼稚園の時は遊び中心だったが、小学生になり難しくなって子どもが行きたがらない

その他		4(8.1%)	4 (8.1%)	韓国に対する上から目線な様子がうかがえたから、レベルが低い、子どもの性格上の理由
-----	--	---------	-------------	--

〈表2〉よりカテゴリー別に多いものから順にすると第一に「子どもの年齢」15件(30.6%)、第二に「活動停止」「コロナ禍」「環境の変化」それぞれ8件(16.3%)、第五に「子どもの心境の変化」6件(12.2%)、第六に「その他」4件(8.1%)という結果であった。

〈表1〉及び〈表2〉より、ともに外的要因の方が内的要因よりも多いことがわかる。自助グループに参加したいという気持ちはあるにせよ、〈表1〉から「情報不足」「アクセスの悪さ」「機会がない」「コロナ禍」などの理由から参加する機会自体を持ち得なかったという状況が推測される。また〈表2〉より人的理由やコロナ禍などによって活動が停止してしまったことなどがやめた理由として挙げられていることから、自助グループ運営基盤の脆弱性を表出した回答であると言える。

一方で、内的要因としては「子どもの年齢」が〈表1〉〈表2〉ともに最も多く挙げられていることから、子どもの年齢が自助グループ参加の有無を左右する大きな要因であると言える。また、〈表1〉より内的要因で2つ目に高い割合が「時間のなさ」が挙げられているが、厳しい学歴社会である韓国で暮らす子ども達は学齢が上がるにつれ、現地校の勉強や習い事のために日本語を学ぶ余裕がなくなることが理由だと推測される。〈表2〉の「子どもの心境の変化」は〈表1〉の「子どもの意志」とも関連するものであり、これらは全て子どもの年齢がその主要因となって表れた回答であると言える。

3. 考察

本稿はこれまで焦点の当てられてこなかった自助グループに所属しない調査協力者の実態を明らかにすることで、韓国における継承日本語教育の現状を多面的に把握し、韓国の現状に沿った「日本語教育推進法」を活用した支援課題は何であるのかを見出すことを目的としている。実態を把握する一つの方法として、本稿では以下3点に挙げる自助グループ所属の有無で調査協力者の属性やその背景にどのような相違点があるのか整理し、考察を行う。

第一に、自助グループ所属の有無で属性に如何なる相違点があるか。第一「調査協力者の年齢」、第二「韓国滞在期間」、第三「結婚の経緯」、第四「現在の居住地」、第五「最終学歴」、第六「子どもの年齢」に関する相違点から検討する。

第二に、家庭における継承日本語教育全般に関し、如何なる相違点があるか。まずは親の背景を把握するために第一「親の互いの国への関心度」、第二「親の言語能力」について、その上で実際に家庭でどのように継承日本語教育が行われているかを見るために、第一「子どもが日本の文化やことばに触れられるよう、意識して生活しているか」、第二「日本語を使って子育てを行う方法」、第三「日本語教育に関する情報入手方法」、その次に子どもの言語能力を把握するために「子どもの言語能力」に関する相違点から検討する。

第三に、調査協力者の「韓国社会との関わり方」や「韓国での生活の満足度」に関し、如何なる相違点があるか。以上3点の項目に関する整理・分析作業を通し、自助グループ所属有無による相違点の全体的傾向を把握し、自助グループに所属していない調査協力者に何が必要とされ、何が必要とされていないのか見出したい。

(以下、詳細に関しては紙面の都合上、割愛させていただきます。)

【参考文献】

- 岩間晶子・及川ひろ絵(2021)「韓国の継承日本語教育活動の実態と支援課題－自助グループの運営形態に関する考察をもとに」『日語日文学研究』116 韓国日語日文学会 pp.121～146
- 及川ひろ絵・岩間晶子(2020)「韓国の継承日本語教育活動をめぐる実態－母親たちによる自助グループに関する調査を中心に」『日語日文学研究』113 韓国日語日文学会 pp.189～215
- _____(2021)「コロナ禍における韓国の継承日本語教育の実態」『日本研究』90 韓国外国語大学日本研究所 pp.191～220
- 及川ひろ絵(2022)「韓国における継承日本語自助グループを取り巻く実態と支援課題」『日本学研究』66 檀国大学日本研究所 pp.134～162
- 韓国継承日本語教育研究会(2021)「韓国の継承日本語教育ネットワーク拡大のための基礎調査」国際交流基金ソウル日本文化センター提出報告書 pp.1～78
- 徐阿貴(2018)「韓国における結婚移住女性の組織形成－多文化家族政策との関連を中心に－」福岡女子大学国際文理学部紀要『国際社会学研究』7 pp.23～39
- 高橋万里子(2010)「韓国における継承日本語・日本文化教育の現状－韓日国際結婚家庭を対象に－」、『日本文学研究』33 東アジア日本学会 pp.137～162
- トムンソン木下千尋(2021)「継承語から繫生語へ 日本と繋がる子どもたちのことばを考える」ジャーナル『移動する子どもたち』12 pp.2～23
- 中尾美知子(2010)「韓国の「結婚移民者」にみる流動と定着」『岩手県立大学社会福祉学部紀要』12-2 pp.41～50
- 服部美貴(2015)『台湾に生まれ育つ台日国済寺のバイリンガリズム』臺大出版中心 pp.33～86
- 花井理香(2010)「韓国の言語・教育政策と日本語の継承－在韓日本人妻と韓日国際結婚家庭を中心として－」『言語政策』6 pp.19～30
- _____(2018)「在韓日本人母の継断的言語使用調査－子どもへ母語を使用していなかった母親を中心に－」『同志社女子大学大学院文学研究科紀要』18 pp.35～53
- 李尚美(2015)「日韓国際結婚家庭の子供の継承語教育:韓国の多文化政策と日本人親の継承意識の変化」一橋大学博士学位請求論文要旨
- 韓国教育開発院 教育統計サービス <https://kess.kedi.re.kr>

ドイツにおける「継承日本語教育」の展望

ーヨーロッパの言語教育政策とドイツの
出自言語教育から見てくることー

三輪 聖(テュービンゲン大学)

1. ドイツの「民主主義教育」と「継承語教育」

発表者の在住国であるドイツは、第二次世界大戦後、二度と同じ過ちを繰り返すまいと、文化や言語の多様性を受容できる寛容な態度、主体的で民主的な社会参加、民主的社会を形成する能力を育むべく積極的に教育に取り組んでいる。ドイツの学校教育においても民主的な市民性の育成には力を入れており、民主主義の強化を目指して様々な教育的な試みを行ってきた。そのようなドイツにおける言語教育が目指していることを一言で説明するなら、やはり民主的な社会参加、相互理解、ひいては平和に共生できる社会形成であると言えるだろう。

現在、ドイツにおける移民背景を持つ人の人口は、全人口の約24% (Mikrozensus 2020) を占めると言われている。ドイツに移住してきた子どもが持っている様々な経験に基づいた知識や能力は、マジョリティであるドイツの子どもたちにもポジティブな影響をもたらすものである。そのようなスタンスから移民背景のある移動を重ねてきた子どもたちの出自の言葉、つまり「継承語」と向き合うと、「継承語教育」のあり方に対する考え方も自ずと変わってくるだろう。「継承語」はドイツにおいて「出自言語」と呼ばれることが多いが、この「出自言語」の教育では、子どもたちの出自言語能力や文化的知識を育成することだけでなく、(自身あるいは他者が持っている) 他の複数の言語・文化・経験と関連付けることでその子のメタ的な思考能力や異なるものの間に摩擦が起こったときの問題解決能力、そしてアイデンティティを育むことも重視されている。

では、このようなドイツの文脈の中で生きている子どもたちが日本語を「継承語」として学ぶ意味は何であろうか。本発表では、「継承語教育」が果たす役割や意味、そして、そもそも「継承語教育」は誰のためにあるのかについて考察したいと思う。日本とつながりのある子どもの場合は「継承日本語」が問題となってくるわけだが、この言葉は家族をつなぐ手段として非常に重要であるのは周知のことであろう。しかしそれだけではなく、「継承日本語」は他のあらゆる言葉と同様に子どもにとって生きていくなかで大切な要素になることは間違いない。また、「継承日本語教育」は補習校や継承日本語クラブなどの教育機関における実践だけでなく、家庭での実践も重要となってくることから、家庭で利用できる素材も一例として紹介したい。

2. ユーロッパの言語教育が目指していること

ヨーロッパが統合されて以来、人やものの行き来が促進され、国民国家主義の理念が合わなくなってきたことにより、国家と言語の関係の固定化を避けるべく言語教育政策を打ち出し、ヨーロッパ市民として社会的に結束することを目指している。本章では、ヨーロッパにおける言語教育が目指していることを概観し、ヨーロッパで言語を学ぶ意味について考える。

2.1 ユーロッパにおける言語教育政策

欧州評議会はヨーロッパ市民同士の相互理解の意識を強めるべく言語教育政策を打ち出し、「複言語主義」「言語的多様性」「相互理解」「民主的シティズンシップ」「社会的結束」を促進することを目指している (Council of Europe 2005:4)。欧州評議会が提唱する複言語主義の焦点は、話者個人が持つ能力に当てられている。複数の言語を使い分けながらコミュニケーションができたり、多様性を積極的に受け入れ、全ての言語に同等な価値があることを認めることができるような姿勢および能力である。このような複言語能力が個々人にあれば、多言語社会への民主的な手続きへの参加が容易になり、個人同志をつないだり、個人と社会を関係づけたりすることが可能になる。そのような個人の複言語・複文化能力を発達させることを目指した教育が「複言語教育」であり、欧州評議会は、複言語教育によって促進させられる能力や姿勢として次のような内容を挙げている (Council of Europe 2006:5)。

- ・自身で選択した（複数）言語を学ぶ理由や学び方に対する意識
- ・（他の）言語学習にも応用できるスキルに対する意識とそれを用いる能力
- ・社会に広がっているそれぞれの言語の社会的地位とは関係なく、他者の複言語性や様々な言語および言語変種の価値の尊重
- ・様々な言語文化や他者の文化的アイデンティティの尊重
- ・様々な言語や文化の間にある関係性を理解し、それらを仲介する能力
- ・カリキュラムにおける言語教育の包括的で統合されたアプローチ

このような教育では、個人が自らの複言語・複文化能力に自覚的になることが目指されている。

また、言語教育においては欧州評議会が提唱した「Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching and assessment (以下CEFR)」が広く参照されているが、この参照枠では「母語話者」や「母文化保持者」を目標としないこと、学習者は「社会的存在」であること、行動中心アプローチ、部分的能力を積極的に認めること、自律学習・生涯学習の促進といった指針が打ち出されている。さらに、「未知の存在や知識など、主体から物理的、心理的、認知的に距離のあるものと主体を結びつける機能を持つ」（西山 2018）「仲介能力（メディエーション）」の必要性も強調されている。これは、新たな知識を獲得したり、異

なる言語や文化との衝突を乗り越えて人間関係を構築したりしていくための重要な複合的能力であり、ドイツにおける教育でも重要な柱となっている。

2.2 ドイツにおける「出自言語教育」

先述の通り、ドイツでは一般的に「継承語教育」のことを「出自言語教育」と呼ぶ。出自言語教育は、移民背景をもつ子どもたちが既にもっている家族の言語とも言える出自言語の能力を育むことを主な目的としている。この出自言語教育の指導要領はドイツの各州で独自に決められているが、ハンブルク州の指導要領では、出自言語をドイツ語や外国語などと関連づけて扱っていくことが勧められている。それによって出自言語をメタ的に捉える力や相互文化的能力を育成することが目指されている。日本語を学ぶことを通してこのような能力が育まれれば、日本語を学ぶ意味がより明確になり、複数の言語・文化の中における日本語の価値について考えられるようになり、自身の複言語・複文化能力に関してもより自覚的になれるのではないだろうか。加えて、日本語を学ぶことで複数の文化の間の仲介者として主体的に行動し、摩擦や誤解などの問題を解決に向かわせることができるようになれば、他者と共に生きる力、平和な社会をつくる力につながる事が期待できる。このような「出自言語・文化」の教育の方向性は2.1で概観した複言語教育と重なるところがあり、いずれも個人の意識、姿勢、能力のあり方に焦点が当てられている。つまり、ドイツでは子どもを主体とした「継承語教育」が実践されていると言えるが、「継承日本語教育」も同じ目標を目指した実践をデザインすることができるのではないだろうか。

3. 家庭での実践を促す『わたし語ポートフォリオ』

以上概観したドイツの言語教育理念に則った「継承日本語教育」の実践を家庭で行うための素材として、『わたし語ポートフォリオ』を紹介したい。『わたし語ポートフォリオ』は、「チーム・もっとつなぐ」1) によって、欧州言語ポートフォリオ（以下ELP）の構成と内容、そしてドイツの「出自言語教育」の指導要領を参照しつつ開発された。ELPは、欧州評議会の言語政策部門(Language Policy Unit, Council of Europe)が学習者の自律性、複言語性の育成を支えるツールとして提唱したもので、自らのことばの学びの体験と成果を記録する手法である。

ポートフォリオのタイトルにある「わたし語」とは、家族のことば、住んでいる国や地域のことば（方言など）、学校で習った外国語など、自分の内部に取り入れた複数のことばが混ざり合った総体を指す（奥村 2019）。

同ポートフォリオは、7歳から11歳の子どもたち（主にドイツの初等教育期間に相当）を主な対象とし、三部構成となっている。ポートフォリオ本体である「わたしのプロフィール」「できることファイル」「わたしの作品集」の三種類に加えて、大人向けに理念やポートフォリオの活用方法を解説した「活用ガイド」も用意されている。ポートフォリオ本体のほうは、ドイツ話者の親も共に取り組めるように、簡単なドイツ語訳も併記している。

『わたし語ポートフォリオ』は複言語主義の理念に基づいた継承日本語の学びを支援する素材であり、子どもたちの「わたし語」を育んでいくことを目指している。子どもの中の様々な言語や文化のレパートリーを総動員して、それらを関連付けたりしながら総合的に育てていく視点を重視しているのである。

4. おわりにかえて：日本語を「継承語」として学ぶ意味

以上、日本語を「継承語」として学ぶ意味を考えてきたが、ヨーロッパにおける言語教育理念とドイツの出自言語教育が持つ方向性はさまざまな示唆を与えてくれることが確認された。ヨーロッパで「継承語」として日本語を学んでいる人にとって、日本語は必ずしも生きていく中で必然性のあるものではないが、新たな知識、文化、価値観などを自らのうちに取り込むことで、自分自身がより豊かになり、アイデンティティを形成する要素となり、さらには平和な人間関係、社会を形成する力となり得ることが見えてきた。このような知識、姿勢、能力を子ども自身が主体的に取り入れ、子ども自身の中で育んでいく「継承日本語教育」は、子ども個人のため、ひいては次世代の担い手である子どもたちが創っていく社会のための教育であると言える。また、家庭での実践を支援する素材は多く見かけられないため、子どもが主体の「継承日本語教育」を具現化した『わたし語ポートフォリオ』は、家族全員で「子どものことば、家族のことば」と向き合う一つのきっかけとなるだろう。

【参考文献】

- 中山あおい (2010) 「シティズンシップ教育をめぐるヨーロッパの動向 リスボン戦略とEUの取り組みについて」, 『大阪教育大学紀要 第IV部門 教育科学』第58巻 第2号, pp.119-129.
- 西山教行 (2018) 「CEFRの増補版計画について」, 『言語政策』第14号, pp.78.
- 細川英雄・西山教行 (2010) 『複言語・複文化主義とは何か』, くろしお出版.
- Council of Europe, Language Policy Division (2005) *Plurilingual Education in Europe, 50 Years of International Cooperation*. Language Policy Division, Council of Europe, Strasbourg.
- Council of Europe, Language Policy Division (2006) *Plurilingual Education*, Language Policy Division, Council of Europe, Strasbourg.
- Council of Europe, Language Policy Division (2007) *From linguistic Diversity to Plurilingual Education: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe*, Language Policy Division, Council of Europe, Strasbourg.

注：

- 1) 「チーム・もっとつなぐ」は2015年より活動しており、成人教育機関、中等教育機関、高等教育

機関、インターナショナルスクール、日本語補習授業校、継承語クラブ、日本の高校における母語支援教室といった様々な現場における日本語教育の経験を有するドイツおよび日本在住の日本語教師5名の集まりである（『わたし語ポートフォリオ』開発チームはうち4名）。

「継承日本語教育」を問い直す

ーバンコクの親子日本語教室の実践事例からー

深澤伸子(タイにおける母語・継承語としての日本語教育研究会)

西島阿弥子(国際交流基金日本語国際センター)

池上摩希子(早稲田大学)

1. はじめに

複数言語環境で成長する子どもたちが、親や祖父母に繋がる言語である日本語を学ぶ教育は、一般に「継承日本語教育」と呼ばれている。「継承日本語教育」の定義は様々であるが、その前提となる「継承語教育」は「親の母語を子に伝えるための教育支援である」(中島、2017、p2)とされ、親から子への「継承」が前提とされてきた。しかし、「継承」という親視点の教育でよいのかという問題提起もなされ(川上、2019)、枠組みそのものが問い直されている(トムソン木下、2021、西島ほか、2021)。発表者ら*1)は、「理想的母語話者」を目指して国語教育をモデルとした教育が時に行われていることを「継承日本語教育」の課題と捉え、子どもの多様で豊かな言語的・文化的資源に目を向け、子どもの視点に立って「継承語日本語教育」を問い直すことが必要であると考えている(深澤2013、西島ほか2021)。

本発表では、子どもの視点に立った「継承語日本語教育」実践であるために必要な観点とは何かを明らかにするために、事例としてバンコクにある継承語教室「バイリンガルの子どものための日本語教室(以下、「BKKバイリンガル教室」)」の実践を紹介し、併せて、継承日本語教育の可能性について考えたい。

2. 「BKKバイリンガル教室」の概要と目標

BKKバイリンガル教室は1999年に設立され、約10年間は日本語と日本文化の継承を活動の目標

-
- 1) 発表者のうち深澤はこの教室に2002以来、アドバイザーとして関わっており、池上は2007年に教室を訪問し、2013年には半年間ボランティアとして活動に参加した。なお、本発表では、深澤が代表を務める「タイにおける母語・継承語としての日本語教育研究会(JMHELAT)」が2021年3月に実施した第17回セミナー「継承日本語教育を考えるーバンコクにある親子でつくるテーマ型活動教室の実践から」において「BKKバイリンガル教室」の全クラスが報告した実践報告と、そのセミナー開催に際して行った親と子へのインタビュー調査の結果をデータとして使用する。西島はこの調査に研究会運営委員として関わっており、池上はこのセミナーにコメンテーターとして参加している。

としていた。しかし、実践者である親たちが、日本語のレベルで子どもを評価するあり方に疑問を持ち、多様な言語状況にある子どもたちに必要なことを考え、子どもの視点に立つて教室の目標を捉え直したという経緯がある。2008年のことである。以下に、現状として、BKKバイリンガル教室の概要と教室の理念・目標、活動形態について述べる。

2-1 教室の概要

活動としては、タイの学校スケジュールに合わせた 5月から9月と11月から3月の2ターム、隔週土曜日の10時から11時半までの1時間半を年間20回（計30時間）実施しており、日本人会本館の会議室を借りて、活動場所としている。日本語レベルによるクラス編成は行わず、年齢を基準に4クラス編成としている（表1）。また、教師は雇わず、親全員が実践者としてクラス活動を担っている。

〈表1〉クラス編成－子どもと担当者（2020年度）

クラス	対象年齢	生徒数	担当者（人数） ²⁾
幼児部	3～5	10	12（母10、父2）
低学年部	6～7	9	5（母3、父2）
中学年部	8～9	10	6（母4、祖母1、父1）
高学年部	10～	6	4（母3、父1）
計		35	27

2-2 教室が目指しているもの－教室の理念

以下に、2008年に捉え直しを行った教室の理念と目標をまとめる。

【教室目標】

主体的にアイデンティティを構築し、社会との関係を築いていけることばの力

【活動の形態】

テーマ型体験活動：子どもにとって興味・関心があるテーマをめくり新たな体験を創る【活動の観点】

①協働的活動：日本語力の差、年齢差を生かし関係性を大切にする

②選択的活動：子どもが選択できるものは子どもに選択させる

③自立的活動：子どもも教室の中で役割を担う

【教室のあり方：資源型教室】

①互いの異なり：子どもの異なり、大人の異なり

②多様な関わり：子ども同士の関わり、大人との関わり

③時間的資源：子どもの成長を長期的に支えることができる

教室目標として掲げていることばの力の育成を目指して、活動形態も変更した。それは、子どもたちが自身が興味・関心を持ち価値を感じるテーマを、子どもたちとともに体験しながら、やりとりの中でことばを育てるという活動である（以下「テーマ型体験活動」）。アクティブ・ラーニングでも言われているように、主体的に学びたいと思うものを学ぶときに学習がおこるという

2)（）内は「担当者」として関わっている親の人数。

考え方に基づけば、テーマ型体験活動は目標に相応しいと考えてのことである。

また、こうした教室においては、教師や教材の不足も問題とされていたが、子どもは関係性の中でことばを育み成長する（内田、1999、岡本、1985）という考えに基づけば、教師でなくとも多様な立場の人々が集まる教室は資源に満ちた場と捉えることができる。そこで、この教室においては、多様さを資源と捉えた資源型教室を目指した。

3. 「テーマ型体験活動」の実際

3-1 クラス目標と活動テーマ

目標の捉え直しによって、教室は、これまでの授業型から活動を中心とした「テーマ型体験活動」に形態を大きく変化させた（表2）。

〈表2〉クラス目標と活動概要（◆は活動テーマ）

クラス	クラス目標	主な活動テーマと活動例
幼児部	年齢差があっても親しく一緒に活動し、それぞれが成長できる。	◆1冊の絵本から広がる世界 （例）『はらぺこあおむし』ビッグブック作成など
低学年部	一緒に作って一緒に遊ぶ。その楽しさの中でことばを広げ、コミュニケーション能力を高める。また、かつて親も遊んだ遊びの体験で親と子どもの共有体験を増やし、絆を深める。	◆つなぐー教室と家と、僕と私と、今とこれから （例）「等身大自分マップ」作成/エプロン作成/おにぎりづくりなど
中学年部	自分のこと、友だちのことを知り、理解し合える関係にし、さらにその関係を自分たちの身近な人や物事に広げる。	◆①マイアルバムー僕と私の成長物語 （アルバム型のポートフォリオ作成） ②教で知る私の世界 （数字を軸にした様々な体験活動）
高学年部	互いの内面的な違い（考え方、気持ち）を知ることで相手に興味や関心を持ち、尊重しながら関係性を築く。お互いの日本語能力にとらわれず、長所に目を向け、協力して活動する。	◆チャリティグッズ作成販売 自己紹介動画作成 仕事しらべ など

幼児部、低学年部は毎年同じテーマで内容を変えて実践し、中学年部は①と②のテーマを交代で実施している。高学年部は毎年子どもたちとの話し合でテーマを決めている。

3-2 活動の実際-高学年のチャリティグッズ作成販売活動の例

2020年度後期に高学年部が実施した「チャリティグッズ作成販売」を「テーマ型体験活動」の一事例として紹介する。この活動では、コロナ禍で困難さを抱える施設に社会貢献として売上を寄付することを目的に、子どもたちが商品を開発、作成し、販売した。

〈表3〉「チャリティグッズ作成販売」の概要（2020年度後期）

※★はオンラインによる活動

回	内 容
1	昨年度の作品の紹介と今年度の活動内容の説明。販売する物や寄付先のアイデア出し
2	子どもたちそれぞれが販売するものの具体案の絞り込み ⇒寄付先を各自で調べてきて話し合い、決定した。
3	サンプルが出来た子はサンプルを持参し、材料や作り方などを発表 それぞれ材料調達先や原価、販売価格、販売数量などを検討 ⇒子どもたちは家で家族とも協力しながら商品の開発と作成を実施した
4★	商品の作成方法と販売方法の詳細に関する話し合い
5★	商品作成の進捗を発表。コロナ禍でも可能なオンライン・SNSでの宣伝の検討 ⇒宣伝のためのメイキングビデオやチラシを作成することになった。
6★	作成したメイキングビデオと、作成経過のチラシの発表
7★	商品やチラシを持参して教室内で説明。価格や販売方法などの話し合い 販売会のレイアウトや看板のアイデア出し
8	価格や販売方法などの詳細の修正と決定
9	【全体発表会】⇒高学年部として商品販売会を行った
10	【全体冬まつり】⇒高学年部としてポップコーンとタピオカティーを販売した。 前回、商品販売に参加できなかった子は、商品販売も行った。

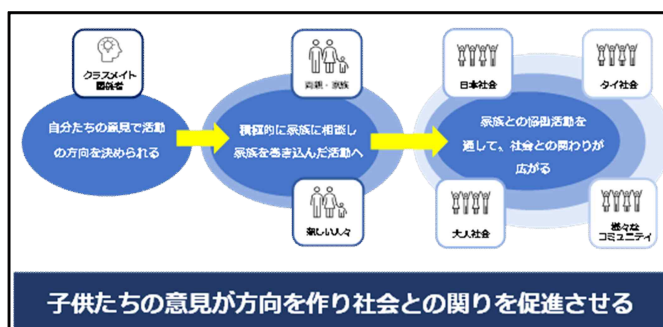
教室活動と並行させ家庭で商品開発や作成を行い、活動の進展と共に親もその作成、広報に加わるようになった。教室活動終了後に家族も一緒に施設を訪問した。具体的な様子は発表で述べる。

4. 実践に対する評価

この教室の実践担当者である親や子どもたちはこの教室をどのように捉えているのだろうか。ここでは、2021年3月に実施したセミナーから、高学年部の担当者である親たちが、実践者として実践をどう語ったかを述べる。ついで、2020年12月から翌2月にかけて実施した親9名、子ども6名へのインタビュー調査から、それぞれが教室をどう意味づけているのかを述べる。

4-1 実践者による実践活動への評価—高学年の担当者の語りから

同セミナーにおいて、高学年部の担当者は、前述の「チャリティグッズ作成販売」活動の展開を、図1のように示して説明した。



〈図1〉活動を通して広がる関わり－高学年の活動展開

担当者は、子どもが「自分たちの意見で活動が決められる」ことによって、そこから「積極的に家族を巻き込んだ活動へ」展開し、「家族との協働活動を通して、社会との関わりが広がる」活動になったと評価した。ここでの担当者の役割は子どもたちが本気で取り組めるテーマを共に探し、活動をサポートすることである。これは「理想的母語話者」を目指して日本語を学ぶ疑似活動ではなく、子どもたちの「やりたいこと・言いたいこと」をめぐるやりとりの過程を重視した、子どもの視点に立った実践と言える。

4-2 「BKKバイリンガル教室」への評価－親と子の語りから

本教室のような小規模日本語教室は「子どもに適した内容や方法の選択が可能」（中島、2016、p10）とされる一方で、保護者等の担当者に多大な負担があることが課題として指摘されている。しかし、親9名に対するインタビューでは、負担は課題とはされなかった。むしろ、「自分が楽しいから、そんなにあんまり大変っていう風にも思わない」「大変ですけども、面白いですね」等、大変さはあるが、活動を担い実践することに楽しさを感じている語りが多く聞かれた。また、教室実践に対しては「みんな何か得意なことがあるんですね。（略）みんながいいとこ出し合って活動が創られていく」と、対等性や互いを資源として活動を創る姿勢を見出し、教室を資源型教室として捉えていることが窺えた。

子どもたちからも「楽しい」ということばが多く聞かれた。「なんか楽しい勉強になる。学校と違って。（中略）バイリンガルは日本の生活？…っていうか、そういう生活に…そういう感じ」「学校の宿題はグレードになって、バイリンガルはアクティビティで教えているから、楽しくて（中略）、あんまりストレスにならない」等、教室での活動が日常的言語実践に繋がり、子ども自身が意義を見出していると言える。このように、親が子どもたちの言語使用や日常生活の現実から創出した「テーマ型体験活動」を軸として楽しさも重なっていることが親子の語りから明らかになった。

5. まとめと今後の課題

5-1 「継承語日本語教育」実践に必要な観点

子どもの視点に立った「継承語日本語教育」実践であるために必要な観点として、実践事例から次の2点を挙げる。

①どのような子どもを育てたいと考えるか

「テーマ型体験活動」では、例えば、どのようにして子どもに仮名や漢字を学ばせ、それらを用いてどのようにして活動に参加させるかではなく、活動に参加することによって仮名や漢字も自分のものとしての学習項目となると考える。これは、どのようにすれば日本語の習得が進むかという興味や目的ではなく、どのような子どもを育てたいかという観点を持つことで可能になる。テーマ型のカリキュラムもまた、何をどのようにではなく、どのようなテーマでどのような活動を行うかが観点となり、カリキュラムが生成されていくのである。

②どのようにして子どもの有能さを顕在化させていくか

上記①の考え方は、子どもをどういう存在と考えるか、その認識と深い関わりがある。子どもは潜在的に有能な存在であると考えれば、その有能さをどうすれば顕在化させていけるかが親や教師の役割となる。教室を多様な意味のある場とすることによって、子どもたちの有能さや可能性を顕在化できる。これは、子どもたちに「寄り添う」というとき、具体的には何をすればよいのかという問いとつながる。「よいところ」を複数の眼で見ることで、それらを顕在化させることが重要である。

5-2 今後の課題

これらの観点は、本教室の実践がこれからも子どもの視点に立った実践であり続けるための指標となり、同時に、検証のための観点ともなる。日々の具体的な活動をこの観点をもって振り返ることで、子どもの視点に立った実践を一貫して展開できるだろう。また、体験型の活動に関しては評価の在り方が課題とされるが、この2点が評価の観点となり得るのではないか。そうするためにも、この観点を具体化し、多様な実践現場でも参照できるものとして整理していく必要がある。実践が子どもの視点に立ったものかどうか、観点を共有して振り返ることができれば、BKKパイリンガル教室という場を越えて、「継承日本語教育」の意義と可能性について考察を進めることができると考える。

【引用文献】

内田伸子（1999）『発達心理学』岩波書店

岡本夏木（1985）『ことばと発達』岩波書店

川上郁雄（2019）「国境を超えた子どもの異言語・異文化の壁」近藤ブラウン妃美・坂本光代・西川

- 朋美（編）『親と子をつなぐ継承語教育—日本・外国にルーツを持つ子ども』
 (pp.224-237) くろしお出版
- トムソン木下千尋（2021）「継承語から繋生語へ—日本と繋がる子どもたちのことばを考える」
 『ジャーナル「移動する子どもたち」—ことばの教育を創発する』12（pp2-23）
- 中島和子（2016）「これまでの継承語教育と今後の課題」『母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）年次大会基調講演』
https://mhb.jp/wp/wpcontent/uploads/2016/07/2016MHB_HLE_Nakajima3.pdf
- 中島和子（2017）「継承語ベースのマルチリテラシー教育—米国・カナダ・EUのこれまでの歩みと日本の現状」『母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究』13（pp 1-32）
- 西島阿弥子・深澤伸子・藤井瑞葉・ツムサターン真希子・千石昂（2021）．「「言語と文化の継承」を超えた継承日本語教育とは—タイ「バイリンガルの子どものための日本語教室」における親による実践報告と親子の語りから」『ジャーナル「移動する子どもたち」—ことばの教育を創発する』12（pp24-56）
- 深澤伸子（2013）「複言語・複文化の子どもの成長を支える教育実践—親が創るタイの事例から」川上郁雄（編）『「移動する子ども」という記憶と力—ことばとアイデンティティ』
 (pp.348-372) くろしお出版

韓國日本語學會
第46回 國際學術發表大會

學術シンポジウム
(學術심포지엄)

一般發表

尊敬表現「なさる」と「される」の使用について

李環珍(東京都立大学)

1. はじめに

日本語の尊敬語は、敬語の一種として、ある動作と状態を行う主体やものの持ち主を高めて待遇するものをいう。「高める」とは、言葉の上で「上」と扱う意で、「尊敬」という心の働きとは必ずしも対応しないが、名称は「尊敬語」として定着している(仁田2014:366)。例えば、日本語の「説明する」という表現を尊敬語として表す場合、以下のとおりとなる。

- (1) 説明なさる。
- (2) ご説明なさる。
- (3) 説明される。
- (4) ご説明になる。

(1)~(4)は、それぞれ、「なさる」「ご~なさる」「される」「ご~になる」が用いられた文であるが、これらの表現は、いわゆる「一般形」¹⁾と呼ばれる尊敬表現である。蒲谷(2013:122-123)は、「(お・ご~) なさる」「~(ら) れる」「お・ご~になる」を、状態・動作・所有の主体を直接高くするものとして捉えることができるとし、これらの表現を「直接尊重」としている。

- (5a) これから何をなさいますか。
- (5b) これから何をされますか。
- (5c)×これから何をおしになりますか。

(5a)~(5c)は、「する」というサ変動詞を尊敬語として表したものであるが、「する」が本動詞として使われた場合、(5c)のように「する」の連用形に「お~になる」を結合させて使用すると不自然な表現になる。

したがって、本研究では、「する」という動詞に注目し、「する」の尊敬表現である「(お・ご~) なさる」と「される」に焦点を当て、「お・ご~になる」との比較を行いつつ、この両形の使用の特徴について明らかにすることを目的とする。

1) 『敬語の指針』(2007:27)では、動詞の尊敬語の形を「行く→いらっしゃる」「食べる→召し上がる」のように特定の語形は「特定形」とし、「お・ご~になる」のように広くいろいろな語に適用できる語形は「一般形」としている。

2. 先行研究

発表時に簡単に説明する予定である。

3. 本研究では何が知りたいのか

これまで「お・ご~になる」と「お・ご~なさる」を比較し分析を行った研究は多く見られる。しかし、「される」は、この表現の語構成が「する+られる」であるため、「(ら)れる」の一種として扱われ、「なさる」に対比される尊敬表現としての「される」については管見の限り明らかにされていないと思う。そこで本研究では、「(お・ご~) なさる」と「される」との時間の変化による使用の推移について調べた上で、両形の使用における共通点と相違点は何かについて分析し考察を行う。

4. 調査概要

李(2021)は、『国会会議録検索システム(以下、国会会議録)』を研究資料として、1947年から2017年を調査期間とし、サンプル調査として「お・ご~なさる」と「お・ご~になる」の使用実態について調査を行った。本研究でも李(2021)と同様の手法を用いて調査を進める予定であるが、本発表では1947年と2017年とを比較した結果のみとなる。調査手順については、発表時により詳しく説明をする予定である。

5. 調査結果

5. 1 「(お・ご~) なさる」と「される」の使用の推移

〈表1〉「（お・ご~）なさる」と「される」の使用頻度

	1947-1948		2017-2018	
	なさる	される	なさる	される
述べ語数	75	127	22	213
使用率(%)	37.1	62.9	9.2	90.6

5. 2 「お・ご~なさる」と「なさる」の使用実態

〈表2〉「お・ご~なさる」と「なさる」の使用頻度

	1947-1948		2017-2018	
	お・ご~なさる	なさる	お・ご~なさる	なさる
延べ語数	21	54	20	2
計	75		22	

- (6) 今後どういう方法でおやりになるか、これを国が調査費をとって調査して実行なさるか、あるいは現在の発送電会社に一任されるのか、

(1947年11月13日 浅利三朗)

- (7) しかしながらそこへもつていくためには、もう少しその過程にいろいろなさるべき、いわゆる手を尽さるべき事柄があるのではないかというふうに考えておるのであります。

(1948年1月31日 中原健次)

- (8) そこで聞くんですが、あなたは昨年二月二十四日の衆議院予算委員会で、面会等の記録は平成二十八年六月二十日の売買契約締結をもって破棄している、こういう答弁を私に初めてなさいました。

(2018年3月27日 宮本岳志)

- (9) ただいま大臣が御答弁なさいましたように、今回の不正事案について、(後略)

(2018年2月6日 安達健祐)

- (10) 健康保険、介護、年金等の社会保障関係予算は、毎年増大しております。少子高齢化が進展しているため、削りたくても削れず、増加せざるを得ない状況だと思えます。もっと手厚くしてくれとの要望をいかに抑えるか、麻生財務大臣自身が御苦労なさっておられることも、我々、承知をしております。

(2018年2月9日 盛山正仁)

5. 3 「される」の使用実態

	1947-1948		2017-2018	
	される	お・ご~される	される	お・ご~される
延べ語数	121	6	169	44
使用率(%)	95.3	4.7	79.3	20.7

(10) 特に衆議院から説明のために山崎庶務部長が御出席されております。

(1947年11月28日 鈴木茂三郎)

(11) 麻生大臣、いろいろな方と会われたりお食事されたりされると思うんですよ。

(2018年2月26日 柚木道義)

(12) 特にNHKの報道で、メールでというような報道があるので、すごくそういうふうな、何というか、委員の御質問される御趣旨はよくわかります。

(2018年4月11日 太田充)

(13) 先ほど八田先生がお話しされたように、一点の曇りもありません。

(2017年7月24日 山本幸三)

(14) 犠牲になられた皆様方にお悔やみを申し上げるとともに、いまだ御苦勞されている皆様方に本当にお見舞いを申し上げるところです。

(2018年2月15日 野田聖子)

6. まとめ

本発表では、以下のことについて報告した。

- ① 1940年代と2010年代、どちらも「される」より「(お・ご~) なさる」の使用率が高いことが分かった。
- ② しかし、1940年代では「(お・ご~) なさる」の使用率が約37%であったのに対し、2010年代になると、「(お・ご~) なさる」の使用率は約9%として、約1/4に減少したことが確認できる。このことから、「する」という動詞を尊敬語として表す場合、「(お・ご~) なさる」より「される」の方が好まれて使用されているということが窺える。
- ③ 「お・ご~なさる」と接頭語の「お・ご」の付かない形である「なさる」の使用頻度を比較したときに、1940年代では「なさる」が単独で使用される例が「お・ご~なさる」より2倍以上多く観察された。しかし、2010年代になると、「(お・ご~) なさる」の使用数自体はかなり減少したものの、1940年代とは反対の傾向を見せていることが確認できる。これは、井上(1999:62)の「敬意低減の法則」²⁾と関係あるものとして考えられる。
- ④ 「される」の使用について調査した結果、誤用とされる「お・ご~される」の使用率は、1940

年代では約4.7%に過ぎなかったものが、2010年代になると約20%以上となる。これも、井上(1999:62)のいう「敬意低減の法則」と関係のあるものとして考えられる。

- ⑤ 「お・ご~なさる」や「お・ご~される」の場合、「お・ご」を付けることによって、この表現の使用においていくつかの制限が生じる。そのため、「お・ご」を付けずに「なさる」と「される」を使うのがより簡単かつ便利であると思われる。しかし、これらの表現の使用において制約が存在しているにもかかわらず、近年「お・ご」の付く形が好まれて使用されるようになったということは、「敬意低減の法則」以外の何かがこれらの表現の使用と深く関わっていると考えられる。したがって、今後は、本発表で調査したのを基にし、このことについて分析を進めていく予定である。

【参考文献】

- 井上史雄(1999)『敬語はこわくない』講談社現代新書、p.62.
李環珍(2021)「『国会会議録検索システム』における日本語の尊敬語の使用について―「お（ご）~なさる」と「お（ご）~になる」を中心として―」『日本文化学報』第91輯、韓国日本文化学会、pp.325-344.
蒲谷宏(2013)『待遇コミュニケーション論』大修館書店、pp.122-123.
菊地康人(2010)『敬語際入門』講談社学術文庫、pp.36-47.
日本語記述文法研究会編(代表仁田義雄)(2009)『現代日本語文法7』、くろしお出版、p.366.
文化審議会答申(2007)『敬語の指針』、p.27.

2) 井上(1999:62)は、言葉の丁寧さの度合いが使われているうちに以前より下がり、乱暴に感じられる傾向を「敬意低減の法則」と定義した。

일본어 유생주어중간구문과 기억의 발달

－ 구문연구와 발달심리학의 접점－

천호재(계명대학교)

1. 서론

- (1) a. 先生が山田君を運動場を走らせた。(사역구문)
- b. 山田君はリズムよく走る。(유생주어중간구문)
- c. 山田君が10キロ走った。(비능격자동사구문)
- d. 山田君は先生に10キロを走らせられた。(수동구문)

☞ 유생주어중간구문: 형태, 통사, 의미, 인지의미적으로 사역구문도 아니고 수동구문도 아닌 중간적인 특징을 지님. 또한 비능격자동사구문과도 형태, 통사, 의미, 인지의미론적으로 구별됨. 기존의 연구에서는 유생주어중간구문(이하 중간구문으로 약칭함)과 비능격자동사 구문이 구별되지 않음.

☞ 발달심리학: 발달이란 “수정에서 죽음에 이르기까지 인간의 심신 기능 변화를 가리킨다” “발달심리학은 어떻게 발달이 진행되는가, 그 발달이 어떠한 이유로 발생하는지를 과학적으로 규명해나가는 학문이다”

cf. 中道圭人・榎元淳子(2016:27-41)

☞ 유생주어중간구문과 발달심리학의 접점을 모색하는 이유:

유생주어중간구문이 기술하는 주어의 속성이 화자와 청자의 심신발달에서 비롯되기 때문이다.

〈본 발표의 목적〉

- ① 발달심리이론의 중심과제인 기억발달을 원용하여 일본어 유생주어중간구문의 성립을 규명하는 함으로써 유생주어중간구문이 일관되게 기본구문인 것을 주장하는 것.
- ② 일본어 유생주어중간구문과 비능격자동사구문과의 차이점을 밝혀내는 것.
- ③ 일본어 유생주어중간구문의 성립을 기억발달과 연관시켜 고찰을 함으로써 기억발달의 이론적 타당성을 검증하는 것.
- ④ 유생주어중간구문(일본어학적 연구, 언어학적 연구)과 발달심리학과와의 융복합적 가능성을 도모하는 것.

2. 유생주어중간구문의 형태, 통사, 의미적 특징

- (2) a. 일본어 중간구문의 술어인 중간동사는 다양한 형태를 취한다.

知子はよくすねる。潤はよく苦悩する。藍はすぐ惜しむ。純はよく恨む。明はすぐいらいらする。

- b. 일본어 중간구문에 대응하는 타동사구문(타동사형과 사역형 구문)을 지닌다.

あの子はすぐあばれる←太郎があの子をあばれさせた。

- c. 일본어 중간구문의 주어는 대응하는 타동사구문의 목적어이다.

あの子はすぐあばれる←太郎が**あの子**をあばれさせた。

- d. 일본어 중간구문에는 동작주항이 명시되지 않지만 의미적으로 그 존재가 함축됨.

*あの子は太郎によってすぐあばれる。

- e. 일본어 중간구문의 술어인 중간동사는 상태화의 조작을 받는 상태동사이다.

*梢はすぐ悲しんでいる。*梢は一生懸命に悲しむ。*梢がすることはすぐすねることである。

*梢は毎日すぐ悲しむ。*梢は教室ですぐ悲しむ。*梢は演技をするためにすぐ悲しむ。

*梢さん、すぐ悲しみなさい。*二郎はすぐ興奮する。それは昨日起こったことである。

- f. 일본어 중간구문에서는 난이부사가 필연적으로 생긴다。よく(容易く)、すぐ、簡単に

- g. 일본어 중간구문의 주어의 총칭적 특성을 기술한다.

cf. 千晃載(2019: 136-140)

3. 발달심리학과 기억

cf. 中道圭人・榎元淳子(2016:27-41)

3.1 발달심리학의 정의와 종류

- ① 발달이란?- 수정에서 죽음에 이르기까지의 인간 심신 기능의 변화를 말한다.
- ② 발달심리학이란? 인간 마음의 다양한 측면은 어떻게 발달해가는가? 그와 같은 발달적 변화가 무엇에 의해 발생하는가를 실증적인 연구로 규명하고자 하는 학문이다.
- ③ 종류-신체발달, **기억의 발달**, 사고의 발달, 개념발달, 언어적 발달(어휘, 회화, 읽기, 쓰기), 정동표출의 발달, 사회성의 발달, 대인관계적 발달, 집단생활상의 발달

3.2 기억

3.2.1 초기의 기억능력

- ① 유아기의 기억능력-유아를 대상으로 한 행동기억 실험(발을 움직인다=모빌이 움직인다):사람은 태어난지 얼마 지나지 않아 모종의 기억능력을 지닌다.
- ② 유아기 건망-대부분의 사람들(10대-70대)은 5세 이하에서 발생한 사건을 잘 기억하지 못한다. 70세의 고령자는 10대-20대에 발생한 사건을 잘 기억한다.

3.2.2 기억의 다양한 측면

- ① 기억의 이중저장모델-획득된 정보는 감각등록기에 일시적으로 보관되다가 5초 이내에 소거된다. 감각등록기에 일시적으로 보관된 정보가 주의를 기울인 것이라면 단기저장고로 전송되어 단기기억으로 보관된다. 이 단기기억은 특별한 기억책략을 사용하지 않는 한, 30초 이내에 소거된다. 기억책략을 사용한 단기기억은 장기저장고로 전송되어 장기기억으로서 반영구적으로 보관된다.
- ② 단기기억 및 작업기억-단기기억은 15세 이후가 되면 7자리 정도의 용량을 지닌다.
작업기억은 모종의 인지적인 활동을 위해 필요한 정보를 일시적으로 보관하는 기억능력이다.
- ③ 장기기억-장기기억은 입력된 내용(지식)에 따라 선언적 지식과 절차적 지식으로 나뉜다. 전자의 선언적 지식은 의도적으로 언어화가 가능한 지식이고 의미기억과 에피소드 기억으로 재차 나뉜다. 의미기억은 일반적인 사실이나 개념 등을 나타내는 지식이며, 에피소드 기억은 특정한 시간이나 공간 속에서 발생한 사건에 관련된 지식이다. 후자의 절차적 지식은 자동차 운전과 같은 기능을 실행하는 데에 관련된 지식으로 의도적인 언어화가 어렵다. 선언적 지식은 의미적으로 관련된 개념들이 밀접하게 뭉친 네트워크 구조를 취하며 뇌내에 보관된다. 이를 네트워크이론(활성화확산모델)이라 불린다. 한편, 절차적 지식은 예를 들어 자동차 운전과 같은 구조적인 지식을 일컫는 스키마를 통해 뇌내에 축적된다. 이를 스키마이론이라고 한다.
- ④ 현재기억과 잠재기억- 기억은 의식할 수 있는 기억과 의식할 수 없는 기억으로 이루어져 있다. 예를 들어 전자의 의식할 수 있는 기억에는 단기기억, 작업기억, 에피소드 기억이 있으며 후자의 의식할 수 없는 기억에는 절차적 기억이 있다. 전자의 의식할 수 있는 기억은 현재기억(explicit memory), 후자의 의식할 수 없는 기억은 잠재기억(implicit memory)라고 한다. 현재적 기억 능력은 발달적 변화가 보이는 반면, 잠재기억은 발달적 변화가 보이지 않는 것으로 알려져 있다.

3.2.3 기억의 책략과 메타기억의 발달

- ① 기억책략-정보 기억이나 산출을 위한 책략으로 첫째, 리허설과 카테고리화, 둘째, 정보기억 산출을 위한 실마리의 사용(검색책략), 셋째, 복수의 정보 중에서 필요한 정보만을 선택해서 기억하는 학습책략이 있다. 기억책략은 다양한 경험을 통해서 발달해간다.
- ② 메타기억- 어떤 것을 기억하기 위해 어떠한 책략을 사용할지에 관한 지식을 메타기억이라고 한다. 메타기억은 유아기에서 아동기에 걸쳐 서서히 발달해간다.

3.2.4 일상의 기억

- ① 유아 및 아동의 기억능력의 유능성-특정 영역(체스)에서는 성인보다 아동 쪽이 높은 기억능력을 발휘한다.
- ② 기억의 변용성-유아나 아동의 기억능력은 성인과 별 차이가 없다. 그러나 유아나 아동의 기억능력은 주변 요소의 영향을 받아 변용되기 쉽다.

4. 기억과 중간구문의 상호관계를 고찰한 선행연구

〈Nigro&Neisser(1983)〉本多(2013:38-39, 45-46)에서 재인용함

- ☞ 기억-에피소드기억&의미기억
- ☞ 에피소드기억-과거의 경험에 의거한 기억
- ☞ 의미기억-지식에 의한 기억
- ☞ 에피소드기억-관찰자의 기억&시야의 기억
- ☞ 관찰자의 기억-지각자가 과거의 자신을 포함한 장면을 떠올리는 기억
- ☞ 시야의 기억-지각자가 과거의 자신을 포함하지 않는 장면을 동일한 시좌에서 떠올리는 기억

〈千晷載(2021)의 연구〉

(2) 智子は小さなことでもよく喜ぶ。(유생주어중간구문) p.265

(3) 子供が大通りを渡った。(비능격자동사구문) p.274

☞ 유생주어중간구문은 관찰자의 기억에 의거하여 만들어진 구문이다.

->interpersonal self

☞ 비능격자동사구문은 시야의 기억과 의미기억에 의거하여 만들어진 구문이다.

->not interpersonal self

5. 유생주어중간구문・비능격자동사구문과 기억

5.1 초기의 기억능력과 중간구문

(6) 花子は頻繁に倒れる。(유생주어중간구문)

(7) 村の人々は輪になって踊った。(비능격자동사구문)

- ☞ 유생주어중간구문과 비능격자동사구문은 아동기 이후의 기억능력을 토대로 만들어진 구문이라고 생각된다. 그러나 비능격자동사구문 쪽이 5세 이하의 사건을 기억할 가능성이 있다. 즉 유생주어중간구문은 유아기견망과는 무관하지만 비능격자동사구문은 무관하지 않을 수 있다.

- ☞ 유생주어중간구문은 현재를 축으로 과거(원과거-중과거-근과거)의 시점에서 동일한 행위가 반복된 기억을 토대로 만들어진 구문이다. 아동, 청소년, 청년, 중년, 장년 반면에 비능격자동사구문은 같은 과거의 사건에 대한 기억이라고 해도 그 시기가 과거 시점에 있어 임의의 일점을 지시하는 것으로 생각된다. 그리고 유생주어중간구문은 과거의 사건에 대한 기억이 비능격자동사구문에 비해 기억이 선명하다.

※에빙하우스의 망각곡선, 검색실패설, 부적절학습설, 기억유지방해설

5.2 중간구문과 기억의 다양한 측면

- (8) あの人はよくしゃべる。 (유생주어중간구문)
 (9) a. 生徒は一階から二階に上がった。 (비능격자동사구문)
 b. 馬はよく走る。 (비능격자동사구문)

- ① 비능격자동사구문은 특별한 기억책략을 사용하지 않는 한, 장기저장고로 전송되어 장기기억으로서 반영구적으로 보관될 가능성이 낮다.
- ② 비능격자동사구문은 단일한 사건을 기술하므로 어떠한 유아기를 제외한 전 연령대에서 일시적으로 단기기억의 형태로 기술될 수 있다.
- ③ 유생주어중간구문은 주어에 대한 지각자의 지각활동을 통해 획득된 일시적인 기억이 중첩되어 보관되어 성립한 구문이다. 따라서 유생주어중간구문은 장기기억에 의해 획득된 구문이다.
- ④ 유생주어중간구문은 지각자의 에피소드 기억이라는 장기기억에 의해서 획득된 구문이다. 비능격자동사구문은 지각자의 에피소드 기억이라는 점에서 유생주어중간구문과 공통점을 지니지만, 그 기억이 지각자의 뇌리에 중첩되어 보관될 유생주어중간구문보다는 그 가능성이 낮으므로(가능성이 전혀 없다는 것은 아니다.) 장기기억화되기 어렵다. 또한 비능격자동사구문은 (9)에서 보듯(직접적인 체험이 아니라, 백과사전이나 유튜브 동영상 시청을 얻은 경우) 의미기억에 의해서 획득될 가능성이 있다는 점에서 유생주어 중간구문과는 차이가 있다.
- ⑤ 유생주어중간구문에서는 주어의 속성에 관련된 개념(사건)들이 다양하게 네트워크화되어 있다고 생각되는 반면에 비능격자동사구문에서는 그러한 다양한 네트워크화가 밀접하게 구축되어 있지 않은 것으로 생각된다. 예를 들어 (8)을 발화하기 위해서는 주어의 속성과 관계되는 주어의 다양한 행위가 네트워크화가 구축되어 있어야 한다.
- ⑥ 유생주어의 속성을 기술하는 중간구문은 다양한 스키마(구조적인 지식, 구조적인 탐색활동)에 의해 구조화되어 있다. 반면에 비능격자동사구문은 그렇지 않다.
- ⑦ 유생주어중간구문과 비능격자동사구문은 모두 현재기억(現在記憶)에 의해 획득된 구문이라는 점에서 공통점이 있으나 유생주어중간구문은 주어의 행위와 속성과의 관련에 대한 관계성을 결부시킬 수 있는 상당한 능력이 요구된다는 점에서 비능격자동사구문과는 구별된다. 따라서 유생주어중간구문은 그 사용에 있어 상당한 발달적 변화(성장, 성숙)를 필요로 하며 비능격자동사구문과는 비교할 수 없을만큼 현재기억화의 정도가 크다고 할 수 있다.

5.3 중간구문과 기억의 책략, 메타기억

- (8) あの人をよくしゃべる。 (유생주어중간구문)
(9) a. 生徒は一階から二階に上がった。 (비능격자동사구문)
b. 馬はよく走る。 (비능격자동사구문)

- ① 유생주어중간구문은 주어의 속성에 관련한 다양한 정보를 종합적으로 카테고리하는 저장책략을 통해서 획득되는(된) 구문이다. 그러나 비능격자동사구문은 그렇지 않다.
- ② 유생주어중간구문은 주어의 다양한 속성정보 중에서 필요한(문제시하는) 정보와 관련된 정보만을 선택해서 기억하는 학습책략을 통해서 획득되는(된) 구문이다. 그러나 비능격자동사구문은 그렇지 않다.
- ③ 비능격자동사구문은 실마리를 사용하여 특정한 주어의 정보를 기억하는 검색책략을 통해 획득되는(된) 구문이다. 그러나 유생주어중간구문은 비능격자동사구문에 비해 검색책략의 사용 정도가 낮다.
- ④ 유생주어중간구문은 리허설(다수의 경험)을 거쳐 기억되는 과정을 통해 획득되는 구문이다. 그러나 비능격자동사구문은 그렇지 않다. 따라서 다수의 경험에 대한 기억을 토대로 만들어지는 유생주어중간구문을 사용하는 연령층이 비능격자동사구문을 사용하는 연령층이 높을 가능성이 있다.
- ⑤ 유생주어중간구문은 비능격자동사구문보다 메타기억의 양이 압도적으로 많다. 유생주어 중간구문을 사용하는 지각자에게는 주어의 속성에 관련된 다양하고 반복된 기억이 뇌내에 축적되어 있기 때문이다. 그러나 구체적으로 어떠한 메타기억을 지니는지는 알기 어렵다.

5.4 중간구문과 일상의 기억

- (10) a. 花子はいつも思いあがる。 (유생주어중간구문)
b. 花子は人の言動に余計に傷つく。 (유생주어중간구문)
(11) a. 先生は学生たちの行動に呆れている。 (비능격자동사구문)
b. 家族は父の残した借金で大変苦労した。 (비능격자동사구문)

- ① 유생주어중간구문은 유아 및 아동의 기억능력의 유능성과는 무관한 구문이다. 즉 (10)의 주어에 내재된 특정 영역은 체스판 영역보다는 훨씬 광범위하고 주어의 속성과 특정 행위를 결부시키기 어려우므로 경험치가 높은 성인, 기억능력이 높은 성인이 어야만 유생주어중간구문을 만들어낼 수 있다. 반면에 (11)의 비능격자동사구문은 아동의 기억능력의 유능성이 발휘될 수 있으나 그렇다고 해서 아동에 한해서 그러한 기억능력의 유능성이 발휘된다고 단언할 수 없다. 왜냐하면 비능격자동사구문의 산출에 있어 유아, 아동, 성인들간의 차이가 발생한다는 증거를 찾을 수 없기 때문이다.
- ② 유생주어중간구문은 기억의 변용성과는 무관하거나 거의 무관한 구문이다. 왜냐하면 유생주어중간구문은 주어의 속성과 관련한 행위를 반복적으로 지각함으로써 산출되었기 때문이다. 따라서

유생주어중간구문은 주변 요소의 영향을 받아 주어의 속성에 대한 기억이 변용되거나 왜곡되었을 가능성이 현저히 낮다.

6. 결론

기억의 종류	유생주어중간구문	비능격자동사구문
유아기 건망	—	±
기억의 선명함	+	±
반영구적 기억 가능성	+	—
단기 기억	+	—
장기 기억	+	—
에피소드 기억	+	+
의미 기억	—	+
네트워크화의 구축	+	—
스키마	+	—
관계성	+	—
성장 및 성숙	+	—
현재 기억화	++	+
카테고리화한 다양한 저장 전략	+	—
학습 전략	+	—
검색 전략	—	+
리허설	+	—
메타 기억	+	—
유아 및 아동의 기억 능력의 유능성	—	±
기억의 변용성	—	+

【참고문헌】

- 千晸載(2019) 「認知意味論的観点から見た日本語の中間構文の研究」 『日語日文学研究』 109、pp.133-56.
- 千晸載(2021) 「日本語ヴォイス構文の自己知覚的非対称性に関する研究」 『日本語文学』 94、日本語文学会、pp.251-280.
- 中道圭人・榎元淳子(2016) 「第2章 記憶-潜在的記憶から顕在的な記憶へ」 『幼児・児童の発達心理学』 ナカニシヤ出版.
- 本多啓(2013) 『アフォーダンスの認知意味論』 東京大学出版会、pp.1-331.

文末形式「くない」と「ではないか」の比較

－ Twitterデータに基づく分析 －

趙 凱丹(九州大学)

1. はじめに

本発表では、文末形式「くない」と「ではないか」を取り上げ、それぞれの構文的特徴と用法分類を記述し、両形式の共通点と相違点を示すことを目的とする。「くない」は、近年、若年層間で「違うくない?」のように同意要求を表す文末形式として使用されるようになってきている。従来同意要求に用いられた「違うんじゃない?」の「のではないか」から「くない」へ使用されるようになったことから、同意要求表現の形式が拡張されていることが見られる。しかし、同意要求表現に関する研究では、両者を共に扱って比較する研究は見当たらない。そこで、本発表では、「くない」と「ではないか」を扱い、「同意要求」という用法をはじめ、これまで比較されてこなかった用法と構文的特徴という2つの観点から両形式の共通点と相違点を明らかにすることを試みる。

2. 先行研究

規範的な「くない」は「形容詞の連用形+打ち消しの助動詞「ない」」を用いて否定を表すものである。一方、規範から逸脱したものと見られた「くない」は方言学の観点からみると、黒崎・有元(2021)では、①「くない」の前接要素は動詞をはじめ、形容動詞、形容詞、名詞という多様な品詞にまで拡張され、②用法も同意要求のほかにも否定を表したり命題の真偽を問うことを表したりするようになったと述べられている。また、黒崎・有元は「くない」の類似表現として「っぽくない」と「じゃない」を挙げているものの、詳しい分析を行っていない。

「ではないか」の基盤的な研究と言える田野村(1988)は次のように「ではないか」をまとめている。構文、音調、用法の3つの観点から「ではないか」を第1類、第2類、第3類に分類している。それ以後の研究は概ね田野村の分類に基づいて発展したものである。

第1類：発見した事態を驚き等の感情を込めて表現したり、ある事柄を認識するよう相手に求めたりするもの。

「よう、山田じゃないか。」

「何をする、危ないじゃないか。」

第2類：推定を表現する。

「（不審な様子から）どうもあの男犯人じゃないか？」

「（空模様を見て）雨でも降るんじゃないか？」

第3類：「ない」が否定辞本来の性格を発揮する。

「（1は素数でないことを教えられて）そうか、1は素数じゃないか。」

「（1が素数デハナイ君ハ言ウガ得心デキナイ。）本当に1は素数じゃないか？」

しかし、「くない」の類似表現として「ではないか」を列挙しているが、両形式を共に扱う研究は管見の限り見当たらない。橋本（2016）が指摘した「語彙体系」のように文法も体系からなるものであると言える。「くない」と「ではないか」を比較することは「くない」が「文法体系」の中でどのように位置付けられるのかを明晰に示すことに役立つと考えられる。従って、現代日本語の「文法体系」の構築の立場からも言語変化の立場からも「くない」と「ではないか」を比較する意義があると言える。

3. 調査概要

調査にあたり、比較対象の「くない」と「ではないか」は次のように定義する。「くない」は動詞、形容詞、形容動詞、名詞などの品詞を直接前接させる形式そのものを対象とする。一方、「ではないか」の場合、「ではないか」を代表として記述し、「じゃないか」、「じゃない」などを「ではないか」の形態的バリエーションと見なす。

本研究では、「くない」の言語データは若年層の利用率が高いTwitterから収集したものである。理由として先端的かつ大量のデータを入手できるという利点に加え、データの公開性と検索の操作性という利用の容易さも備えているためである。なお、本発表で使う「くない」のデータはTwitterの高度な検索機能により収集された1115例のものである。「ではないか」のデータは全て先行研究から引用したものである。

4. 構文上の比較

4.1 共起できる前接要素

「くない」の主要な前接要素は動詞、形容詞、形容動詞、名詞が見られる。接続する際、前接要素に対しての形態的な制約がなく、品詞を問わず直接「くない」と共起できる。(1)、(2)の例を参照されたい。本来形容詞にのみ適用した「形容詞の連用形（〜く）+ない」は他の品詞にも適用するようになった。また、形容詞との共起も(3)のように基本形に「くない」という形式をとるようになっている。

- (1) 履けなくても欲しいって思うくない？
- (2) え、ふたりと電話とか癒しでしかないから余裕くない？
- (3) そんなきっぱり断ったら後の1週間めっちゃ気まずいくない？

一方、「ではないか」の共起関係について、「くない」の場合と異なり、田野村（1988）が指摘した通り、接続可能な前接要素が制限されており、第1類の「ではないか」は体言と用言に接続できるが、第2類と第3類は体言にのみ接続でき、動詞や形容詞に接続する際に「の」が必要とされ、「のではないか」の形式をとる。

4.2 形態的バリエーション

「くない」を使う際、直接「くない」を用いるのが一般的である。終助詞との共起では、疑問を表す「か」、「すか」、「かい」などと共に用いることが多く、勧誘や忠告を表す「よ」、独り言に用いる「かな」などとの共起もある。過去を表す際に、「タ形+くない」と「前接要素+くなかった」のいずれも使用可能である。また、「くなかった」は否定を表す文脈に用いる傾向が見られる。

一方、「ではないか」の形態的バリエーションおよび終助詞との共起は「ではないか」の種類によって異なり、表1にまとめられる。

〈表1〉「ではないか」の構文的特徴*				
		第1類	第2類	第3類
形態のバリエーション	前接要素タ形との接続	可能		不可能
	「ではなかったか」	不可能		可能
	「ではないのか」	不可能		可能
	終助詞の後続	不可能		可能

*田野村（1988）より

5. 用法上の比較

「くない」と「ではないか」の用法を比較する前に、「くない」の用法を分類する。田野村（1988）の疑問文と否定疑問文の定義を援用し、「聞き手の存在の有無」と「聞き手に問いかける意図の有無」の2つの分類基準を設けた。この基準に従うと、「くない」が現れる文を①問いかけを表す否定疑問文、②問いかけを表さない否定疑問文、③否定文に分類できる。以下、それぞれの文では「くない」と「ではないか」がどのように使われるのかを述べる。

①問いかけを表す否定疑問文は、疑問文の本来の情報要求機能を果たしている。話し手は何らかの見込みを持ちながらも命題内容が不確かであるため、聞き手に命題の真偽を確かめている。

(4) を参照されたい。このような「くない」の用法を「確認要求」と名付ける。

- (4) A：バンタンかっこよかったアアアア！画面録画までしたw
B：画面録画できた！？無理くなかった？

これに相当できる「ではないか」は田野村（1988）の分類に従うと、第2類の推定を表す「ではないか」である。（5）を参照されたい。

- (5) もしかして、君、嘘ついてるんじゃないか？（宮崎2005：112）

②問いかけを表さない否定疑問文は、疑問形式を用いながらも問いかけを表さず情報要求機能がなくなり、情報を提供する傾向がある。この際、「くない」は「意見の表明」と「同意要求」の用法を持つ。ただし、「意見の表明」と言ってもTwitterのような擬似独話の性格を持つSNSに用いた「くない」は、（6）のように話し手は多少聞き手（不特定多数の利用者）を意識し、聞き手の同意を求めたり反応を期待したりしている。

- (6) A：白い巨塔最終回くそ泣けるくない？
B：あのドラマ死ぬほどすきです号泣

擬似独話の擬似性が弱まり、（7）のように心的状態を表す動詞と共に用いる際は「意見の表明」と言ったほうが適切である。これに相当できる「ではないか」は推定を表す第2類の「ではないか」である。「（の）ではないか+思う」を用いて断定的に主張することを避けられる。

- (7) 今回演奏微妙くない？とは思ってしまった

「同意要求」の「くない」は、命題内容には事実性や妥当性があるか否かにかかわらず、話し手は疑問形式をとって意見や主張を表した上で、聞き手にそれに対する同意を求めるという主観性を伴っているものである。ただし、（8）のように、聞き手は常に同意の反応を返してくれるとは限らない。

- (8) A：暇です なにか誘ってください
B：シージ
A：プラス入ってないから無理
B：いらんよプラス
A：シージっているくない？
B：いらんよ
A：うそん

一方、「ではないか」の場合、第1類の「ではないか」には「同意要求」の用法が見られる。

(9) を参照されたい。

- (9) 部屋に入ってくると、母はすぐ冷蔵庫の中を覗いて、「何にも入ってないじゃないか?」と、大げさに驚いてみせる。「給料日の前はそうなっちゃうのよ」(三宅2017:10)

しかし、このような「同意要求」は「くない」の場合と異なり、話し手の主観性が欠けており、第1類の「ではないか」の「発見」という用法と密接に関わっているため「驚き」の感情が含意されている(三宅2011:220)。そのため、「同意要求」の「くない」に相当できるのは第1類より第2類のほうが適切であると考えられる。

③否定文に用いる「くない」の「ない」は本来の否定辞として機能し、否定を表す。そのため、(10)、(11)のように、疑問を表す「か」が伴いながらもいずれも情報受容を表すものである。この際、「くない」に相当できる「ではないか」は「納得」を表す第3類の「ではないか」である。

(10) A: 近けりゃ乱入するのにー (号泣emoji)

B: 近いくないかー

(11) は素数でないことを教えられて) そうか、1は素数じゃないか。(田野村1988:122)

6. まとめと今後の課題

本発表では、文末形式「くない」と「ではないか」を扱い、両形式の構文上と用法上の比較を行った。その結果、2つの形式は類似していると言うものの同等視することができないことが明らかになった。構文上、「くない」は形態的な制約がないことに対して、「ではないか」は接続可能な前接要素、終助詞が制限されているという違いが見られた。用法上、「確認要求」、「意見の表明」、「同意要求」、「納得」を表す際、「くない」に相当できるのは第2類、第3類の「ではないか」であることが分かった。つまり、1つの文法体系では、既存の「ではないか」と新たに登場された「くない」は用法上関連性を持っていると言える。「ではないか」のほか、同意要求を表すには述語の否定形を用いることもある(三枝・中西2003:67)。今後、「くない」と否定形「ないか」および第1類の「ではないか」との比較を課題とする。

【参考文献】

黒崎貴史・有元光彦(2021)「西日本方言話者の用いる「クナイ」について」山口大学教育学部研究論叢70, 273-282, 山口大学教育学部。

- 三枝令子・中西久実子（2003）『日本語文法演習話し手の気持ちを表す表現—モダリティ・終助詞—』スリーエーネットワーク.
- 田野村忠温（1988）「否定疑問文小考」『国語学』152, 109-123, 日本語学会.
- 橋本行洋（2016）「新語・流行語」, 斎藤倫明編, 『日本語語彙論2』, 161-196, ひつじ書房.
- 三宅知広（2011）『日本語研究のインターフェイス』くろしお出版.
- 三宅知広（2017）「否定疑問文と確認要求的表現：対照方言研究の一試論」阪大日本語研究29, 1-18, 大阪大学大学院文学研究科日本語学講座.
- 宮崎和人（2005）『現代日本語の疑問表現—疑いと確認要求—』ひつじ書房.

多言語データベースを利用した日本語における 英語借用の研究

今村 圭介(東京海洋大学)

1. はじめに

英語は現在、多くの地域でリングフランカになっているだけでなく、世界の言語の語彙供給言語となっている。英語からの借用(Anglicism)の増加がグローバルな現象となっており、諸言語における英語による言語変化を解明するために、個別言語においてのみならず対照・比較研究が行われてきている (Furiassi et al. 2012等)。日本語における英語借用は外来語研究として従来から高い関心を集め、多くの研究が行われてきた。しかし、それらの外来語研究は、日本語のみに着目した研究がほとんどであり、グローバルレベルの英語の影響として分析されることがほとんどなかった。

その様な中で、多言語比較研究を促進するために、英語借用のデータベース作成を行うプロジェクトGlobal Anglicism Database (以下、GLAD)が始まった。国際的に統一された基準の下でデータベースが作成され、多言語比較研究がさらに展開されることが期待される。本発表では、筆者が作成に関わったGLADデータベースと、データベースを用いた研究事例、また今後考えられる研究を紹介したい。

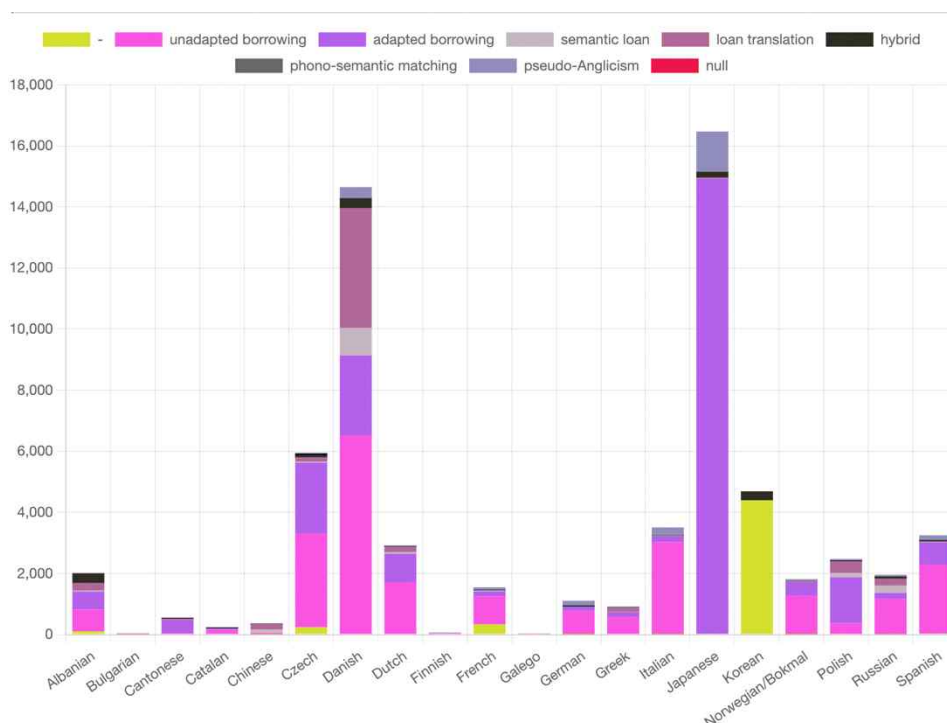
2. GLADデータベース

2.1 データベースの概略

GLADデータベースの詳細はGottlieb et al. (2018)で記述されているため、ここでは簡潔に紹介したい。データベースの作成はそれぞれの言語を母語とする研究者によって進められ、現段階で作成途中の言語を含め20言語における英語からの借用が収録されている。収録対象は、20世紀以後に使用されている固有名詞やスラングなどを除く、全ての英語起源の借用である。直接借用に限らず、混交形(hybrid 例：乙女チック)、擬似英語借用語(pseudo-Anglicism 例：ガソリンスタンド、シャーペン)、音義対応翻訳(phono-semantic matching 例：背広)、翻訳借用(loan translation 例：空港 (air=空port =港))、意味借用(semantic loan)を含む。なお収録語は、他の言語を介して取り入れられた2次借用語も含む。各語についての入力内容は、下記の通りである(1,4,6,7が必須, 8が準必須, その他が任意入力項目)。

1.Domestic form 出現形 2. Transliteration 字訳 (ローマ字) 3.Domestic Variants 変異形
 4.Etymon 原語 5. Full form (略語の場合) 完全形 6.Type of borrowing 借用タイプ 7. Part
 of Speech 品詞 8.Meaning 意味 9.Gender 性 (該当言語のみ) 10.Pronunciation 発音 11.
 Compound and Derivatives 複合語および派生語 12. First attestation 初出 13.Frequency 出
 現頻度 14. Examples 例文 15. note 追記

データベースはテンプレートおよびガイドラインを使って (<https://www.nhh.no/en/research-centres/global-anglicism-database-network/resources/>)、各言語の作成者が作成した。作成データを基に検索機能などを整備し、データベースとして、Dutch Language Instituteのデータベースウェブサイト (<https://lex-it.inl.nl/lexit2/?db=glad>) で公開している。現状では様々な調整が必要なため、管理者・作成者のみが入れる状態である。現段階での借用カテゴリー別の入力項目数を、言語別に示したものが図1である。



〈図1〉 GLADデータベース (試作版) の統計データの例
 (アルファベット順<https://lex-it.inl.nl/lexit2/?db=glad> の図から抜粋)

2.2 データベースの問題点

データベースは試作版が限定で公開されたばかりで、数々の問題が存在する。筆者が認識している問題点を列挙すると次のようになる。

- 1) 言語による情報量の差異が大きさ
- 2) 作成者間の理解の差異による、分類の異なり
- 3) 元エクセルデータからの移行ミス
- 4) 入力方法の差異によって生じる検索の不便さ

まず、一番の問題点としては、言語によって情報量の差が大きいことである。もちろん言語によって利用可能なリソースの差異があること、各言語のデータベース作成者の経験や入力に費やす時間の違いなどにより、差異が認められることは避けられないことである。まずは、各言語の作成方法の違いを明確に記す必要があるだろう。さらに、同時に比較可能なデータにするために、「どの程度の頻度の語を収録するのか」をすり合わせる必要がある。現在のデータで、デンマーク語と日本語において語数が圧倒的に多いのは、リソースの多さやかけた労力の大きさも影響して、低頻度が収録された可能性が高い。次の問題点として、作成者間での理解の差、特に異なる借用カテゴリーに関する認識の違いから、分類が必ずしも統一されていないという点も見られる。さらに、エクセルからデータベースへの移行ミスにより、統計データが正しく表示されていないという問題も見られる。

以上のように、データベースは現時点では、使用する際に大きな注意が必要である。今後、作成者間で議論を重ね、データの更新を行い、より比較可能な形になった時点で一般公開することが望まれる。

3. データベースを用いた研究例

3.1 和製英語 (pseudo-Anglicisms) の対照研究

現状のデータベースは、対照研究を行う上での問題点が多い。そのため、データベースの検索結果を分析の元データとするのではなく、アイデアを得るリソースとして使用するのが適切である。データベースを出発点とした研究の一事例として、筆者が行った和製英語に関する分析を紹介する。

これまでには「日本語には和製英語が氾濫している」など、和製英語が多いことを仄めかす主張がされてきたが、多言語比較に基づく知見ではないため、実際には多いのか少ないのかわからなかった。GLADデータベース内の借用カテゴリー「pseudo-Anglicism (擬似英語借用語)」は他言語における和製英語に相当するものである。そこで、GLADデータベースのpseudo-Anglicismのデータを基に、コーパス調査に基づく対照分析を行った。

3.2 pseudo-Anglicismの数の対照

表1はGLADデータベースにおいて、pseudo-Anglicismと分類された語の数の多い言語に関して、その数を示したものである。既述のように、言語間の差異は必ずしも実態を反映しているわ

けではないが、日本語におけるpseudo-Anglicismの数は、その数が多い他言語と比べても、3倍以上の数である。

〈表1〉 GLADデータベースに見る各言語のpseudo-Anglicismの数

日本語	1313
デンマーク語	357
イタリア語	252
スペイン語	151
ドイツ語	150

3.3. pseudo-Anglicismの使用頻度の対照

次に、上記のデータを基にコーパス調査を行い、各言語におけるpseudo-Anglicismの使用頻度を比較した。表2は、日本語・イタリア語・ドイツ語におけるpseudo-Anglicismの使用頻度を示したものである。日本語のデータは、GLADデータベースを元に、使用頻度が低いものなどを除いた各語に関して、BCCWJにおける出現回数を調べ、その総和を総語数で割ったものである。Furiassi (2010)、Knospe (2015)のデータは新聞コーパスからのデータであり、日本語のデータは書き言葉均衡コーパスのデータであるため、単純な比較はできない。また、イタリア語、ドイツ語のデータは、pseudo-Anglicismと認定された各語の出現回数を合わせた計算ではなく、概算であるため、その点でも厳密な比較ではない。しかし、概算数値でも大きな誤差が出る可能性は低く、少なくとも日本語におけるpseudo-Anglicismの使用は、他のヨーロッパ言語と比べて10倍近くの出現頻度であることは間違いないと言える。なお、GLADデータベース上で、日本語以外でpseudo-Anglicismの数が最も多い言語であるデンマーク語に関しては、Gottlieb & Furiassi (2015)が、ドイツ語の頻度と大きく変わることは考えられないと指摘している。

〈表2〉 日本語とイタリア語・ドイツ語におけるpseudo-Anglicismの使用頻度の比較

	Freq. (概算)
日本語	0.1%
ドイツ語 (Knospe 2015)	0.004%
イタリア語 (Furiassi 2010)	0.008%

3.4. pseudo-Anglicismの形成背景の考察

pseudo-Anglicismがなぜ形成されるかについては、これまで断片的な記述がされてきたが、詳細な分析が見られない。日本語におけるpseudo-Anglicismの形成背景を他言語との比較も含めて考察することで、pseudo-Anglicismsの形成につながる要因の妥当な説明ができる。例えば、これまで可能性として指摘されてきたような「英語の知識の乏しさ」はイタリア語との比較から、大きな影響要因ではないことが指摘できる。今後、より詳細な分析を行っていく予定である。

4. 今後の研究テーマ

以上のように、現状でもGLADデータベースは英語借用の対照研究に利用することが可能である。今後、研究者間で共同研究を行うことで、さらに踏み込んだ対照研究が促進されるのではないかと考えられる。現時点で発表者が考えている今後のテーマについて、以下の三点を中心に簡単に述べていきたい。

- 1) 英語借用の影響の度合いの解明
- 2) 借用の違いを形成する社会言語学的要因の研究
- 3) 韓国語における二次借用語の対照研究

現代において、英語が世界の言語にどの程度影響を与えているかを、相対的に明らかにすることは急務である。Haspelmath & Tadmor(2009)で考察されている各言語の借用全体との比較、Swadesh listの語でどの程度英語借用が見られるのか、Thomason & Kaufman (1988)で提示されている借用の尺度に基づく考察などにより、英語の相対的な影響の大きさを測ることができると考えている。

また、各言語における英語の影響の違いがどのような要因によって形成されているのかは、興味深いテーマである。借用の度合いや特徴の違いがどのような要因によって形成されるかは、管見の限りThomason & Kaufman (1988), Thomason (2001)以外で目立ったものが見られない。今後、多言語比較を進めることで、このような研究が可能となる。

さらに、英語が世界のリンガフランカになっている現代において、英語借用語が別言語を介して伝播することは珍しいことではない。そのような二次的に借用された英語借用語の研究は、現代における英語の影響を多面的に捉えることにつながる。李・高木(2021)で述べられているように、韓国語には英語から日本語を経て取り入れられた二次借用語が多く存在する。日本語と韓国語の両言語に存在する英語借用の意味的・形態的・統語的な対照研究をすることは、重要な研究課題である。

5. おわりに

本発表では、発表者が構築に関わっているGLADデータベースを紹介し、データベースを活用した日本語における英語借用の研究の事例を紹介した。また、今後データベースを活用して探求すべき研究課題を示した。現状では、データベースには問題点が少なくないが、今後、信頼性の高い情報源として整備されていくことが期待される。同時に、現状でも研究のアイデアを得るリソースとして活用することができる。異なる言語を専門とする研究者がデータベースを活用した共同研究を行うことによって、研究が大きく展開されることが期待される。

【引用文献】

- Furiassi, C. (2010). *False Anglicisms in Italian*. Monza: Polimetrica.
- Furiassi, C., Pulcini, V., & González, F. R. (2012). *The Anglicization of European Lexis*. Amsterdam: John Benjamins.
- Furiassi, C., & Gottlieb, H. (eds.). (2015). *Pseudo-English: Studies on false Anglicisms in Europe*. Berlin: De Gruyter Mouton.
- Haspelmath, M., & Tadmor, U. (eds.) (2009). *Loanwords in the Worlds Languages: A comparative handbook*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Gottlieb, H., Andersen, G., Busse, U., Manczak-Wohlfeld, E., Peterson, E., & Pulcini, V. (2018). Introducing and developing GLAD - The Global Anglicism Database Network. *The ESSE Messenger*, 27(2), 4-19. <https://essenglish.org/messenger/wp-content/uploads/sites/2/2018/12/27-2-W2018.pdf>.
- Knospe, S. (2015). Pseudo-Anglicisms in the language of the contemporary German press. Furiassi, C., & Gottlieb, H. (eds). 99 - 122.
- 李舜炯・高木丈也 (2021) 「韓国語・朝鮮語における日本語借用語」 今村圭介・ダニエル、ロング編『アジア・太平洋における日本語の過去と現在』 ひつじ書房
- Thomason, S. G. (2001). S. G. (2001). *Language Contact*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Thomason, S. G., & Kaufman, T. (1988). *Language contact, creolization and genetic linguistics*. Berkeley: University of California Press.

付記

本研究はJSPS 科研費 基盤研究(c) 20K00625の助成を受けて行われたものである。

부정적 의미를 지닌 영어차용 복합어의 한일대조

이승민*·이순형**·손미정***·이현정****·박효나*****

1. 연구목적

- 조어력, 생산성이 뛰어나다고 판단되는 부정적 의미의 복합어에 주목
- 사전적 의미는 물론, 일상생활에서의 언어사용 양상을 분석
- 한국어와 일본어의 영어기원 차용어 분석을 통해 언어접촉 양상을 규명

2. 분석대상 및 조사범위

2.1 분석대상

no, non, un, less, free, anti, dis, mis-/miss류, over, under, down, out, off

2.2 조사범위

한국어 : GLAD데이터베이스(KR), 표준국어대사전, 우리말샘, 네이버뉴스, 다음뉴스

일본어 : GLAD데이터베이스(JP), Weblio辞書, 英和辞典·和英辞典, 야후재팬뉴스

영어 : Oxford English Dictionary, Longman Dictionary of Contemporary English Online, Cambridge Dictionary, Merriam-Webster, The Guardian

3. 「no〇〇」 조어의 사용영역·결합형·역할에 관한 한일대조

노명희(2012), 林慧君(2019)등에 의해 영어에서는 단어로 쓰이는 「노/노ー(no)〇〇(이하, 「no〇〇」로 통칭한다)」의 어구성 및 의미적 특징에 대해 심도있는 연구가 이루어져 왔다. 특히 어구성적 측면

* 경북대학교 일어일문학과 강사 ycosmos28@hanmail.net

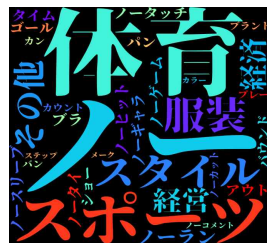
** 경북대학교 일어일문학과 강사 stepani0306@hanmail.net

*** 경북대학교 일어일문학과 강사 sophia-ichi@hanmail.net

**** 경북대학교 일어일문학과 강사 nezumi80@naver.com

***** 숭실대학교 베어드교양대학 강사 shalala14@gmail.com

에서 접사로서의 성격을 지닌다는 점이 지적되고 있다. 예를 들면 ①한국어에서는 독립된 단어의 지위를 획득하지 못하고 접사적 성격을 띠며 「no○○」전체가 한 단어로 인식된다, ②「本来英語でも日本語の辞書でも接頭辞として扱われないが、実際調査分析を通し接頭辞的要素として働くように見受けられた」 등이 그 예이다. 또 영어 원어에서는 사용되지 않는 의사영사(疑似英語, Pseudo-anglicism)가 상당수 차지한다는 점도 한국어와 일본어의 공통적인 특징이라고 하겠다.



〈그림1〉 「no○○」의 사용영역

이에 3.에서는 한국어와 일본어에 차용된 「no○○」조어의 사용영역(3.1), 어구성(3.2), 일상 언어생활 속에서의 역할(3.3)에 대해 각각 분석하여 그 이동(異同)을 밝히고자 한다.

3.1 「no○○」 조어는 「체육·스포츠」 사용영역에서 우세

한국어와 일본어의 「no○○」 조어의 공통적인 특징은 그림1과 같이 나타낼 수 있다. 「노 히트 노런/ノーヒットノーラン:no hit no run」「노타임/ノータイム:no time」「노터치/ノータッチ:no touch」 등과 같이 「체육·스포츠」 영역에서의 사용이 가장 두드러지고, 그 다음으로 「노타이/ノータイ:no tie」「노메/ノーメイク:no makeup」와 같은 「복장·스타일」 영역에서의 사용이 많다는 것을 확인할 수 있었다.

3.2 「no○○」 조어의 하이브리드형 우세의 한국어와 축약형 우세의 일본어

한국어에서는 「노답(no答), 노맛(no맛), 노잼(no잼)」과 같은 「no+고유어」나, 「노노족(no老族), 노이해(no理解), 노쇼족(no show族)」과 같은 「no+한어/외래어」 결합에 의한 하이브리드형의 사용이 일본어에 비해 상대적으로 두드러진다. 반면, 일본어에서는 「ノーギャラ(no guaranty),ノーバン(no bound),ノーヘル(no helmet)」등과 같이 「no+외래어 축약형」이 한국어보다 상대적으로 많다는 것을 알 수 있다.

3.3 「no○○」 조어의 일상 언어생활 속 역할: 행위 금지의 표어성

「no○○」 조어에 사용된 「no」는 아래 그림2의 「노 룩 패스(no look pass)나 노쇼(no show)는 NO에서 보듯이 「~아니다, ~없다」의 부정의 의미로 사용되는 게 일반적이다. 그러나 사진1~4의 「no」는 「불법촬영 NO」「NO!3密」「ノーレジ袋デー」「NO不法乗車」등에서 알 수 있듯이 행위 금지를 한눈에 바로 알아볼 수 있도록 간결, 명확하게 전달하고 있다. 따라서 「no」가 마치 픽토그램처럼 행위 금지의 표어성 효과를 발휘하고 있다고 판단된다.

「스포츠단원」노룩패스에 원더풀까지 리버풀 백업도 강하다
 농력으로 독점을 만들었습니다. 실리가 빠져 있었지만 리버풀을 날카로운 공격으로 뉴캐슬을 위협했습니다. 루이스 디아즈는 노룩패스로 독점 기회를 만들었고 디오구 조라는...
 스포티비뉴스 2022.05.01 다음뉴스

정시 도착 OK '노쇼'는 NO 유벤투스와 달랐던 토트넘
 팀 K리그와 친선전에서 해리 케인의 프리킥 독점이 터진 뒤 함께 기뻐하고 있다. 연합뉴스
 시간에 맞춰 도착하고 노쇼는 전혀 없었다. 3년 전 유벤투스 방문 당시 관중의 머리속에...
 스포츠경향 2022.07.13 다음뉴스

〈그림2〉 노 룩 패스 & 노쇼는 NO



〈사진1〉 불법촬영 NO



〈사진2〉 NO! 3密



〈사진3〉ノーレジ袋デー



〈사진4〉 NO不正乗車

4. 「non-」, 「un-」, 「-less」, 「-free」을 활용한 영어기원 차용어의 한일대조

4에서는 「非」 「不」 「否」 「無」 등 유사한 의미를 지니는 「non-」, 「un-」, 「-less」, 「-free」 등의 표현이 한국어와 일본어에 유입될 때 어떠한 방식으로 수용되는지 사용영역, 어구성, 의미적 관점에서 그 양상을 파악한다.

4.1. 한국어, 일본어에서의 「non-」 「un-」 「-less」 「-free」의 사용양상

「non-」 「un-」 「-less」 「-free」의 사용양상을 보면 한국어는 「non-」>「-free」>「-less」>「un-」의 순으로, 일본어는 「non-」>「-less」>「-free」>「un-」의 순으로 어휘의 사용이 많았다. 우선 한국어에서는 「non-」과 「-free」의 사용이 두드러졌으며, 「non-」의 사용영역이 「복합·스타일」에 집중되는 경향을 보였다. 반면, 일본어에서는 「non-」과 「-less」가 포함된 영어기원 차용어가 다용되는 경향을 보였는데, 특히 「non-」의 사용영역이 「사회(정치·금융)」에 집중되어 한국어와는 차이를 보였다. 하지만, 한일 양국 모두 「un-」 「-less」 「-free」과 달리 「non-」이 특정 영역에서 사용되고 있다는 점에서는 공통점을 지닌다.

	「사회(정치·금융)」 영역에 사용된 일본어 「non」	「복장·스타일」 영역에 사용된 한국어 「non」
예 시	ノンアクティビスト (nonactivist) ノンアラインメント (nonalignment) ノンキャリア (noncareer) ノン프로フィット (nonprofit) ノンプロジェクト融資 (non project) ノンポリティカル (nonpolitical) ノンセクトラジカル (non sect radical)	논 룩 (non look) 논에이지 패션 (non-age fashion) 논 아이템 패션 (non item fashion) 논 워싱 (non washing) 논 트렌드 (non trend) 논 패션 스타일 (non fashion style)

4.2 「-free」의 확장성이 돋보이는 한국어

일본어의 「non」이나 「no」의 의미로 한국어에서는 「-free」의 압도적 사용 경향이 두드러졌다. 영어에서 사용되는 형태 그대로 차용한 경우도 많으며, 한국어에서 새로이 만들어낸 복합어도 다수 관찰되었다. 「-free」를 포함한 복합어는 사용영역이 제한적이지 않으며, 조어방법에 있어서도 「외래어+free」의 형태뿐만 아니라 「한어(고유어)+free」의 형태까지 다양한 양상을 보이는 것이 특징이다.

	「-free」를 활용한 한국어
예 시	콜키지프리(corkage free), 파라벤프리(Paraben free), 카페인프리(caffeine free) 슈가프리(sugar free), 오피스프리(Office free), 미트프리(meat), 퍼프리(fur free) 글루텐 프리(gluten), 로얄티프리(royalty free), 링클프리(wrinkle free) 오일프리(oil free), 플라스틱프리(plastic free), 스트레스프리(stress) 심신프리(心身free), 고민프리상담소(고민free상담소), 치매프리(치매free)

4.3 「-less」의 다용 및 의미 세분화를 보이는 일본어

일본어에서는 「non-」을 활용한 차용어 다음으로 「less-」가 포함된 차용어를 다용하는 경향을 보였는데, 어휘량과 개별어휘에 있어서 한국어와는 차이를 보였다. 그리고 한국어에서는 「-less」가 단순히 「없다」의 의미로 사용되는 반면 일본어에서는 「없다」 이외에도 「적다」 혹은 「조금만 있을 가능성이 있다」의 의미로 사용되는 경우도 확인되었다. 특히 이런 경우는 「완전히 없다」 「아니다」의 의미인 「non-」 「no-」 「-zero」 등이 사용된 어휘에 대비해서 의미를 세분화하고 싶은 경우 사용하는 경향이 관찰되었다. 이런 식의 의미 세분화는 한국어에서는 좀처럼 관찰되지 않는다. 또, 「印鑑レス取引」 「通帳レス口座」 등의 예처럼 한국어에서는 볼 수 없는 「한어+less+한어」의 유니크한 조합도 확인할 수 있었다.

	한국어	일본어	
예시	슈가프리 (sugar free)	シュガーレス (sugar less) ノンシュガー (non sugar)	
	디카페인 (decaffeine)	デカフェイン (decaffeine) カフェインレス (caffeine less) ノンカフェイン (non caffeine)	

5. 「anti-」 「dis-」 「mis-/miss」 류 기원 차용어의 한일대조

5.에서는 「반(反), 항(抗)」의 의미를 지닌 「anti-」, 「상대방을 모욕하다, 부정하다」의 의미를 지닌 「dis-」, 「잘못된, 빗맞하다, 실책」의 의미를 지닌 「mis-/miss」 류가 한국어와 일본어에서는 어떠한 양상으로 수용되어 사용되는지 대조분석하고자 한다.

5.1 「anti-」 차용어의 한일대조

영어의 「anti-」는 한국어와 일본어에서는 명사의 지위를 얻어 생산성이 높은 단어화가 이루어지고 있다. 단독명사로 사용되는 「안티/アンチ」를 비롯하여 「안티층」 「안티팬/アンチファン」 「안티페미니스트/アンチフェミニスト」 「안티차이나/アンチチャイナ」 「안티소비/アンチ消費主義」와 같은 복합어가 생성되고 있다. 「anti-Clinton」처럼 「안티+OO/アンチ+OO」는 「OO에 반대한다」로 해석되는 경우도 많지만 「안티블로그」와 같이 「~를 반대하는 블로그」, 「アンチコメント」와 같이 「~에 대한 비판적인 코멘트」로 사용되어 전항의 「안티/アンチ」가 후항명사를 수식하는 용법으로도 다용되고 있다. 「안티/アンチ」는 인터넷의 발달과 함께 생산되기 시작하여 다른 영역으로 확대 생산, 다용되고 있다.

5.2 「dis-」 차용어의 한일대조

「disrespect」 혹은 「diss」에서 「dis」가 사용되어 「사람이나 사건 따위에 대해 무례한 태도를 취함」이라는 의미로 사용되고 있다. 한국어에서는 「디스전」 「셀프디스」 「디스곡」 「맞디스곡」과 같은 사용예가 관찰되며, 접미사 「하다」와 결합하여 동사 「디스하다(dis하다)」로 사용되고 있어 「디스」는 명사로서 확고한 지위를 획득하고 있다. 일본어에서는 「외래어+る」로 동사화한 형태 「ディスる(disる)」가 사용되고 있으며 「ディス」 자체는 단독 명사로 사용되기보다 「ディス曲」과 같은 복합어의 형태로 사용되고 있다. 주로 힙합 장르에서 랩을 통해 상대방을 비난하는 행위로 사용

된 것이 음악장르를 넘어 확대 사용되고 있으며 일본어보다 한국어에서 다용된다.

5.3 「mis-/miss」 류 차용어의 한일대조

「잘못된, 나쁜」이라는 의미의 접두사 「mis-」와 「빚맞히다, 실책, 오류」라는 의미의 「miss」는 한국어와 일본어에 수용되어 생산성이 높은 단어로 정착되었다. 「mis-」를 차용한 외래어로는 「미스프린트/ミスプリ(misprint)」 「미스매치/ミスマッチ(mismatch)」 등이 있다. 특히 일본어의 경우 「mistake」에서 접두사 「mis-」만을 차용한 복합어 「ケアレスミス(careless mistake)」 「ノーミス(no mistake)」 「ダブルミス(double mistake)」와 같은 예가 다용되는 경향이 강하다. 「미스ミス(miss)」의 동사화 과정을 보면 한국어는 접미사 「하다」와 결합하여 동사 「미스하다(miss하다)」가 되고 일본어는 「외래어+る」로 동사화한 형태 「ミスる(missる)」가 되는 것도 큰 특징이라 하겠다.

한일 양 언어 모두 「미스ミス」 차용어는 「실책, 빚맞히다」라는 의미의 「miss」를 사용한 경우가 많다. 사용역을 살펴보면 스포츠 관련 분야의 차용어가 압도적으로 많으며, 「패스미스パスミス(pass miss)」 「미스샷ミスショット(miss shot)」 「미스점프ミスジャンプ(miss jump)」 등을 예로 들 수 있다. 「미스샷ミスショット」 「미스점프ミスジャンプ」처럼 영어 어순에 따라 후향이 전향에 대해 목적어가 되는 관계의 복합어도 있지만 「패스미스パスミス」와 같이 영어어순에 따르지 않고 전향이 후향에 대해 목적어가 되는 복합어도 많이 생성되고 있다. 한국어의 경우 「빅 찬스 미스(big chance miss): 좋은 찬스에 실수를 범하다」와 같이 한국어 어순대로 조어진 차용어 사용도 특징적이라 하겠다.

6. 「over」 「under」 「down」 「out」 「off」의 접사기능 복합어

부정, 부족, 결여, 손실 등 마이너스적 의미를 생성하는 접사 외의 영어 기원 복합어의 한일어 생성 양상을 비교 고찰하기 위해 6에서는 「over」 「under」 「down」 「out」 「off」와 같이 상보관계 어휘가 존재하는 부사, 위치명사를 고찰 대상으로 한다.

6.1 한일 동일한 어형의미의 복합어 양상

부정적 의미를 지닌 외래어 기원 복합어의 경우, 「over」복합어는 스포츠와 관련된 어휘에서 생산성이 매우 높고, 「down」복합어는 정보통신과 관련된 부정적 의미의 복합어에 특화되어 있다. 「번아웃(burn out)→번아웃症候群」 「레이오프(lay off)→레이오프syndrome」 등 스포츠, 경제 분야의 복합어가 심리, 의학 분야의 복합어로 전이 확장되는 경향을 볼 수 있다.

〈표1〉 한일 동일한 어형의미의 복합어 양상

스포츠/ 게임								
게임 오버	ゲーム オーバー	game over	오버 네트	オーバー ネット	over net	오버런	オーバー ラン	overrun
오버 스텝	オーバー ステップ	over step	오버 파	オーバー パー	overpar	오버 타임	オーバー タイム	over time
오버 페이스	オーバーペー ス	over pace	오버 트레이닝	オーバート レーニング	over training	턴 오버	ターン オーバー	turn over
오프밸런스	オフ バランス	off balance	오프 사이드	オフサイド	off side	오프사이드 트랩	オフサイドト ラップ	off side trap
더블 아웃	ダブルアウト	double out	번아웃	バーンアウト	burnout			
정보통신								
다운타임	ダウンタイム	down time	셧 다운	シャットダウ ン	shutdown	다운 그레 이드	ダウングレー ド	down grade
사회/생활일반								
오버 투어리즘	オーバー ツーリズム	over tourism	오버 페이스	オーバー ペース	over pace	다운 그레 이드	ダウン グレード	down grade
언더 그라운드	アンダー グラウンド	under ground	* 여기서의 언더그라운드란, 비합법적인 지하운동, 그 지하운동의 단체의 의미.					
기타 연기/ 매체/ 경제/ 심리								
오버액션	オーバー アクション	overaction	톤 다운	トーン ダウン	tone down	레이오프	レイオフ	layoff
번아웃 증후군	バーンアウト 症候群	burnout syndrome	*~증후군(syndrome)의 경우, 본래 의미영역과는 달리 의학/심리분야로 전이.					

6.2 복합어의 조어 패턴

한국어 복합어 조어 패턴은 「외래어+하다/되다/당하다」 등 다양한 동사어미와의 결합에 의한 생산성이 매우 높으며, 「외래어+한자어」의 하이브리드계가 많았다. 드물게 「아웃오브안중(out of 안중)」과 같은 「외래어+한글」의 복합어도 보였다. 한편 일본어 복합어 조어 패턴은 「외래어+する/ -な」의 결합으로 동사/형용사의 품사전이가 이루어졌으며, 「외래어+한자어」 결합에 의한 하이브리드계가 대부분이었다. 구체적인 외래어 「어형 생략/첨가」에 의한 복합어패턴과 외래어 「어휘 교체/생략/첨가」에 의한 복합어패턴의 한일어 예는 〈표2〉와 같다.

〈표2〉 한일 복합어의 조어 양상

한국어	게임오버(game over)	game's over	한국어	오버 네트(over net)	over the net
한국어	오버런(overrun) 하다	overrun	한국어	오버(over) 하다	over
한국어	눅다운(knock down) 되다	knockout	한국어	아웃(out) 당하다	out
한국어	오프밸런스-거래 (off balance-去來)	off-balance sheet transaction	한국어	오버트레이닝 (over training)	over train
한국어	번아웃(burnout) 症候群	burnout	한국어	레이오프신드롬 layoff syndrome	layoff-survivor syndrome
한국어	셧다운(shutdown)- 制度	shutdown	한국어	오버액션(over action)	over act

한국어	아웃 오브(out of) 안중	×	한국어	언더 테이블 머니 under-table - money	under- the -table
日本語	オーバー・トレーニング	over train	日本語	オーバーラン する	overrun
日本語	アンダーグラウンド / アングラ	underground	日本語	バーンアウトシンドローム / バーンアウト 症候群	burnout
日本語	オーバー な (だ)	over react	日本語	タッチアウト	tag (out)
日本語	オーバー する	over	日本語	ダウン症候群 ダウンシンドローム	Down's Syndrome
日本語	オフ・バランス取引	off-balance sheet transaction	日本語	サバイバー・シンドローム 、 レイオフ・サバイバー	layoff survivor syndrome

6.3 복합어의 의미적 양상

(1) 상하관계의 「over」 「under」 「down」 복합어

일정 기준을 초월하여 오히려 손해, 손실 등의 부정적 결과를 초래하는 「over」 복합어와 상보적인 의미인 기준에 도달하지 못하여 부정, 마이너스적인 결과를 의미하는 「under」 「down」 복합어로 나눌 수 있다.

(2) 안팎관계의 「out」 「off」 복합어

완전한 외부 이동의 의미인 「out」 복합어는 「~죽이다/~당하다/완전 제외되다」의 부정적 의미를 강조하고, 「off」 복합어는 제한적, 한도 내의 이동, 정지 등을 의미한다.

비고	한국어	일본어
상이점	· 「오버하다」 : 스포츠, 심리의 과잉 모두 동일한 「하다」 어미 결합 · 「오버킬(over-kill)」 : 물가상승의 억제로 인한 경기 냉각으로 의미 확대 · 「레이오프신드롬」 : 실직에 대한 우려와 불안감에 따른 몸의 이상증상을 의미 · 「셋다운제」 「삼진아웃제」 「엎다운계약」 「컷오프」 등과 같은 법률, 경제, 정치용어로 확대, 생산성이 높음 · 「언더독(under-dog)」 : 「레슬링 기술의 하나」의 의미로 「언더독 효과」로 사용될 경우 「アンダードッグ」와 의미 동일.	· 스포츠/심리적 의미에 따라 「オーバーする」 / 「オーバーな」로 어미 활용형이 달라짐. · 「オーバーキル」 : 과잉살상력, 과잉살해,(행동 등의) 과잉, 지나침의 의미 · 「サバイバー・シンドローム/レイオフ・サバイバー」 : 실직 위기를 넘긴 생존자에게 보이는 몸의 이상증상을 의미 (대상이 달라짐) · 「カットオフ」 「ダブル아웃」 「ゲームオーバー」 등 스포츠용어의 다수는 일본어 2차 차용임 · 뒷돈 뒷거래의 의미인 「언더테이블머니」는 「アンダーザ・テーブル」의 은유적 표현으로 사용됨.

【참고문헌】

- 노명희(2012a) 「외래어의 수용과 품사적 변용」 『国語学』 63, 국어학회, pp.73-103
 _____(2012b) 「외래어의 차용의 형태론적 양상」 『반교어문연구』 33, 반교어문화회, pp.35-68
 田川拓海(2020) 「外来語の形態論研究：外来語系接辞と新語形成」 『日本語と日本文学』 66, 筑波大学

日本語日本文学会, pp.35-68

林慧君(2019)「日本語における否定を表す外来語系の接頭辞的要素「ノンー」と「ノーー」」『台湾日本語文學報』45, 台湾日本語文学会, pp.118-142

근대 한일 양국어의 어휘 대응과 단어 정렬 병렬코퍼스 구축

장원재(계명대학교 일본어일본학과)

1. 근대 한일 어휘연구와 대역 자료

- 현대 한국어와 일본어에는 서로 공통어휘가 많으며 그 의미와 용법에도 유사성이 높으나 근대 시기로 거슬러 올라가면 현대어만큼의 유사성이 떨어짐(張元哉2004).
- 근대 한일 양국어 어휘의 상이점을 일괄적으로 추출 기술하고, 그 상이성이 근대 이후의 신어휘와 함께 경합하면서 현대어로 변화해 가는 과정은 현대어 형성에 있어서 흥미롭고 중요한 테마임
- 이를 해결하기 위해서는 근대 한일 대역자료를 전자화한 병렬코퍼스가 필요함.
- 한일 간에 근대 시기의 조사자료는 시기적, 양적 차이가 두드러지며, 또한 자료의 장르, 문체 등의 차이로 인해 한일 균질의 자료를 통한 비교가 용이하지 않기 때문임.
- 본고에서는 단어 정렬 병렬코퍼스를 구축하는 과정과 데이터의 개요. 그리고 한일 어휘 대응 패턴을 일부 추출하여 어휘의 차이점을 살펴보기로 함.

2. 근대 한일 병렬코퍼스 구축

- 병렬코퍼스는 정렬 방법에 따라 문장 정렬과 단어 정렬 방식이 있으나 유현경·황은하(2010:13-14)에 의하면 “병렬말뭉치의 가공 방법에 있어, 모두 문장 단위로 정렬되었으며 구나 단어 등의 하위단위로 정렬이 된 병렬말뭉치는 아직 구축된 바 없는 것으로 나타났다”는 언급처럼 아직까지는 존재하지 않음.
- 田中・山本(2014)의 “パラレルコーパスに基づく語の対応関係の分析という方法は、語彙の全体的研究にも、個別の語の研究にも極めて有益である
- 田中・山本(2014)는 ‘계열비교모델(系列比較モデル)’을 원용하여 동일 내용이면서 문체가 다른 『今昔物語』와 『宇治拾遺物語』를 비교하여 선행연구에서는 밝히지 못했던 문체별 특징어휘를 추출하여 단어 정렬 방식의 유효성을 확인한 바 있음.

다음의 절차에 따라 병렬코퍼스를 구축함.

a.코퍼스(전자화)대상 번역작품 선정→b.전자화(전자화 방침 설정)→c.문장 정렬 병렬코퍼스→d.단어 정렬 병렬 코퍼스
--

민소학독본'을 제외하곤 수작업으로 전자화를 진행.

b. 전자화 방침

- 高田 (2012:36-64) 에 의하면 근대어 자료(太陽コーパス)의 경우 JIS X 0208보다 JIS X 0213의 문자 세트가 전체 문자수 대비 약 92%를 커버할 수 있다는 결과에 따라 JIS X 0213¹⁾을 채용함. 한자 이체자의 포섭기준도 이에 따름.
- 구두점 기호, 띄어쓰기 원문 그대로 채용하고, 그림이나 표, 그리고 欄外는 입력 대상 외로 함.

3) 문장 정렬 병렬코퍼스 구축

- 일본어 1문장(。)을 기준으로 대응하는 한국어 1문장 또는 일부의 문장을 매칭.
- 만약 대응하는 문장(또는 일부분)이 없을 경우에는 <n>의 태그를 부착.

<J> : _____. /<K> : <n>

<J> : <n>/<K> : _____

<J> : サンゴの重なる……我が国では…。 /<K> : ……………<n>

- 루비가 있을 경우 오른쪽, 왼쪽, 양쪽의 루비에 따라 (r:), (l:), (r: , l:)

예: 오른 쪽 루비가 있는 경우 亞爾伯(r : アルプス)

이상의 작업에 따른 문장 정렬 수는 표1과 같다.

〈표1〉 근대 한일 병렬코퍼스의 정렬 문장수

연 번	대역자료		정렬 문장수	단어 정렬을 위한 표본 추출 문장 수
	일본어 원전	한국어 대역본		
1	高等小学読本(文部省, 1888) 의 일부	國民小學讀本(학부, 1895) 의 일부	764	500
2	フレデリック大王七年戦史(澁江保, 1896)	普魯士國厚禮斗益大王七年 戦史(유길준, 1908)	1568	500
3	新編博物学(原田長松等編, 1901)	新編博物学(이필선, 1907)	947	500
4	自助論(畔上賢造, 1906)	自助論(최남선, 1918)	3454	500

3. 단어 정렬 병렬코퍼스의 구축

1) 자동 단어 정렬 도구 giza++

- 문장 정렬 병렬코퍼스를 단어 정렬 병렬코퍼스로 구축: 근대 일본어와 한국어의 대역데이터를 자동으로 단어 정렬을 가능하게 하는 도구는 없으나 필자의 조사와 일본 국립국어연구소 浅原正幸

1) https://ja.wikipedia.org/wiki/JIS_X_0213

교수의 자문을 통해 리눅스를 기반으로 통계적 기계번역에 사용되는 giza++ 이용 가능성을 확인.

- giza++를 사용하기 위해서는 소스언어(일본어)와 타겟언어(한국어)를 각각의 파일로 원문장과 대역문장이 매칭되어 있어야 하며, 단어별로 띄어쓰기가 되어야 함.
- 후자의 경우는 근대 한국어, 일본어 데이터 모두 띄어쓰기가 되어 있지 않기 때문에 띄어쓰기 작업을 진행해야 함. 일본어는 web茶まめ²⁾의 분석 경계 정보를 이용하고, 한국어는 필자의 지식으로는 일본어와 같이 근대 한국어를 대상으로 분석 정확도가 높은 형태소분석기가 존재하지 않음.
- 이에 국한문혼용체의 문자 정보를 이용하여 한자표기가 시작되는 문자의 앞에서 띄어쓰기 방법을 진행하기로 함(대응 관련 한국어의 띄어쓰기 예 참조).

본 연구에서는 giza++을 실행한 결과를 바탕으로 단어 매칭의 오류를 수작업으로 수정하여 진행함(그림1).

2) 형태소 정보 및 대응 단어 태그

- 일본어 단어(형태소)에는 앞서 실행한 형태소 분석기 web茶まめ에서 얻은 형태소 정보(그림1의 3, 4, 5, 6열: 読み, 見出し語, 品語, 語種)를 부착하고, 대응하는 한국어는 표제어, 품사, 어종 정보(그림1 9, 10, 11열)를 부착한다.
- 일본어 단어에 대한 한국어 단어 대응에 관련한 태그는 일부 그림1에서도 보이는 것과 같이 다음과 같음.
 - 일본어에 대응하는 한국어가 생략된 경우: <o>, 박물학 <o>의 예
| hakubutugaku-jk-all-fixed_0205 <J>: その種類、頗多く、發生中、多くは、卵より幼蟲、蛹、成蟲と順次に變化すこれを昆蟲の變態といふ。
hakubutugaku-jk-all-fixed_0205 <K>: 其種類頗多 하고 發生 은 大蓋卵 에서 幼蟲、蛹、成蟲 으로 順次變化 하느니 此 를 昆蟲 의 變態 라하느니라

2) <https://chamame.ninjal.ac.jp/>

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
3 haku00003	本書	ホンショ	本書	名詞-普通名詞-一般	漢	→	本書	本書	nn	k	
4 haku00004	中學	チュウガク	中學	名詞-普通名詞-一般	漢	→	中學	中學	nn	k	
5 haku00005	程度	テイド	程度	名詞-普通名詞-一般	漢	→	程度	程度	nn	k	
6 haku00006	學校	ガッコウ	學校	名詞-普通名詞-一般	漢	→	<o>				
7 haku00007	於	オク	於	動詞-一般	和	→	<o>				
8 haku00008	博物	ハクブツ	博物	名詞-普通名詞-一般	漢	→	<o>				
9 haku00009	學	ガク	學	接尾辭-名詞的-一般	漢	→	<o>				
10 haku00010	初歩	ショホ	初歩	名詞-普通名詞-一般	漢	→	初歩	初歩	nn	k	
11 haku00011	受くる	ウケル	受ける	動詞-一般	和	→	<o>				
12 haku00012	ため	タメ	為	名詞-普通名詞-副詞可能	和	→	<o>				
13 haku00013	及	オヨビ	及び	接統詞	和	→	<o>				
14 haku00014	小	ショウ	小	接頭辭	漢	→	小	小	nn	k	
15 haku00015	學校	ガッコウ	學校	名詞-普通名詞-一般	漢	→	學校	學校	nn	k	
16 haku00016	教員	キョウイン	教員	名詞-普通名詞-一般	漢	→	教員	教員	nn	k	
17 haku00017	檢定	ケンテイ	檢定	名詞-普通名詞-サ変可能	漢	→	檢定	檢定	nn	k	
18 haku00018	試験	シケン	試験	名詞-普通名詞-サ変可能	漢	→	試験	試験	nn	k	
19 haku00019	並	ナラビ	並び	名詞-普通名詞-一般	和	→	和	和	nn	k	
20 haku00020	講習	コウシュウ	講習	名詞-普通名詞-サ変可能	漢	→	講習	講習	nn	k	
21 haku00021	料	リョウ	料	接尾辭-名詞的-一般	漢	→	料	料	nn	k	
22 haku00022	用書	<er>ヨウショ	用書	名詞-普通名詞-一般	漢	→	用書	用書	vv	h	<re>
23 haku00023	充て	アテル	当てる	動詞-一般	和	→	<o>				
24 haku00024	ため	タメ	為	名詞-普通名詞-副詞可能	和	→	爲め・為	爲ら口	vv	h	
25 haku00025	編纂	ヘンサン	編纂	名詞-普通名詞-サ変可能	漢	→	編纂	編纂	nn	k	
26 haku00026	し	スル	為る	動詞-非自立可能	和	→	し	하다	vv	w	
27 haku00027	たる	タリ	たり-完了	助動詞	和	→					
28 haku00028	もの	モノ	物	名詞-普通名詞-サ変可能	和	→	所以	所以	nn	k	<re>
29 haku00029	なり	ナリ	なり-斷定	助動詞	和	→					

〈그림1〉 giza++실행후 단어 매칭 오류를 수정한 데이터

- 일본어에 대응하는 한국어가 의역된 경우: <re>, 자조론 <re>의 예
| zizyo1-6_jk_all_20190415-fixed_1077 <J>: さはれ 彼 は 賞金 を 欲する 慾念 に 動かされたる には あらず。 zizyo1-6_jk_all_20190415-fixed_1077 <K>: 그러나 그가 다만 賞金에 對한 慾心으로 奮發한 것은 아니니
- 일본어 2개 단어 이상의 절이 한국어 1단어에 대응하는 경우: <@>, 프레데릭 <@>의 예
| purederic-fixed-jk-all-0707_1137: 塙軍 尚 一 回 も 戦 を 交えずして、脾肉を撫で、露軍の右翼亦彼處の存せり。 purederic-fixed-jk-all-0707_1137 <K>: 塙軍은 尙且一回의 戰도 不交하야 勇氣가 不摧하고 露軍의 右翼도 亦完全히

〈표2〉 근대 한일 병렬코퍼스의 태그수

	高等	フレデリック	博物学	自助論
형태소수	7301	7731	6438	7723
<n>	906	2359	36	173
<o>	1840	1386	948	1502
(고유명사)	(90)	(135)	(9)	(47)
<re>	74	120	42	567

4. 일본어의 한국어 대응 패턴-어종 대응을 중심으로

근대 한일 어종 구성 양상(張元哉(2014:188-189))

조사자료: 西洋事情(福沢諭吉, 1866-1870)와 西遊見聞(유길준, 1895)의 번역부분

*개별어수와 전체어수 각각의 한일 차이: 일본어에는 고유어가, 한국어에는 혼종어, 한자어(전체어수

만)가 상당히 많으며 약 30% 이상의 차이가 보임

-한국어의 한자어가 전체어수에서 증가하는 현상은 其, 者, 此, 或, 亦와 같은 연체사, 지시사, 접속사, 부사가 반복해서 사용한 원인.

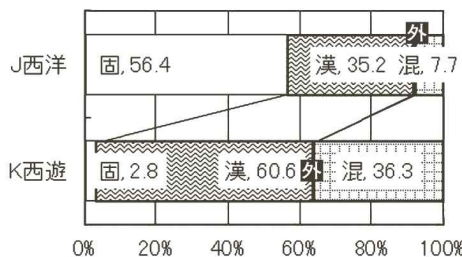


図2 近代語における日韓の語種構成 (延べ語数)

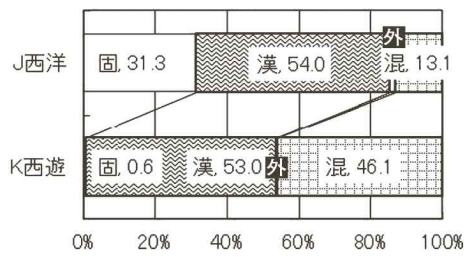


図1 近代語における日韓の語種構成 (異なり語数)

〈그림1〉 근대 한일 어휘의 어종 구성

다음은 일본어 어종과 한국어 어종을 크로스집계한 결과임(〈n〉, 〈o〉은 생략)

〈표3〉 근대 한국어와 일본어의 어종 대응 양상

		고유어	한자어	혼종어	외래어(고유명사 속)		단어수
					한자표기	한글표기	
和語		3116	3685	2084	7		15097
漢語		201	8556	243	38	3	11742
混種語		48	121	340	-		676
外来語 (固有名詞含) 1637	漢字		98	-	279	8	595
	カタカタ		38	-	130	375	888
	알파벳		-	-	-	-	151

4.1 일본어 和語의 한국어 대응

▶和語→한자어 대응

名詞類(2322) : 松, ユリ, いぬ / 家, 間, 脚, 各 등

接統詞類 : されば(然則), 故(故) / 及(及) 등

形容詞類(775) : 固より(本來), 強く(堅強, 深強, 剛毅, 強旺, 強烈), 堅き(堅固, 堅硬, 牢硬, 益固, 鞏固) 등

動詞(285) : 嗜み碎く(嗜碎), 立つ(立身, 建國), 問う(如何), 飛び来たる(飛來), 優れ(優越) 등

▶和語→혼종어 대응

→1음절 한자어+하다(1260, 동사는 1204)

예:有る-有하다/在하다, 因る-因하다/由하다/然하다, 得る--得하다, 來たる-來하다, 為-爲하다/因하다, 作る-作하다/造하다 등

*한국어의 1음절 한자어+하다→漢語、混種語(304)

→2음절 한자어+하다(694),

예:因る-職由하다/經由하다, 得る-堪得하다/抵得하다/求得하다/獲得하다/可能하다(복합동사), 來たる-流來하다/必至하다(복합동사), 作る-耕作하다/造出하다/製作하다/製造하다/造成하다/托造하다/成性하다/製用하다/手造하다/制作하다/作成하다 등

*한국어의 2음절 한자어+하다→漢語、混種語(197)

4.2 일본어 漢語의 한국어 대응

▶漢語→고유어 대응 *국민에 많음. 교과서로서 의식?

▶漢語→한자어 대응

-동일 형태의 한자어로 대응: 6746

-다른 형태의 한자어로 대응: 1566

2음절 한자어 1143회 중(2음절-1음절, 2음절-3음절 제외)

AB-AC(331회): 改良-改變/改善, 電信-電報, 出張-出遊, 無學-無識, 海面-海上, 自在-自由 등

AB-CB(224회): 発見-創見, 配列-排列, 仏人-法人, 上陸-下陸, 洋底-海底, 業務-事務 등

AB-CA(77회): 交際-外交, 給与-月給, 盛大-旺盛, 習慣-行習 등

AB-BC(56회): 堅忍-忍耐, 繁盛-盛大, 熟練-練達, 呼吸-吸取 등

AB-BA(8회): 相互-互相, 成長-長成³⁾

AB-CC(389회): 看板-表號, 工夫-智巧/思慮/窮理, 勉強-勤學/工夫, 哲学-形面上學, 出版-刊行/印行 등

4.3 일본어 混種語의 한국어 대응

▶혼종어→고유어 47회 중 35회 국민에 많음.

4.4 일본어 固有名詞·外来語의 한국어 대응

▶한자표기→한자표기

紐約克-紐約(국민), 亞米利加-亞米利加, 亞美利加(프레데릭만), 亞爾伯(알프스)-軋布(프레데릭), 以太利-伊太利(국민), 弗(달러)-元(국민), 匈牙利-凶牙利, 佛蘭西-佛蘭西, 佛國(자조론), 磅(파운드)-磅, 元(프레데릭), 哩(마일)-哩(국민), 里(프레데릭), 英里(자조론), 佛(國)-法(國)(프레데릭), 佛國(자조론)

3) 자순도치 한자어. 장원재(2019)참조

▶한자표기→한글표기 8회 중 7회가 자조론

威爾士-웨일스, 愛爾蘭土-아일랜드, 英俱蘭土-잉글랜드, 志-실링, 碼-야드, 英俱蘭土-잉글랜드, 井
リアム-윌리엄, 費拉特費-히라델히야(국민)

▶가타가나→한자어(166단어): *166회 중 139회가 프레데릭에서

シレジア-Silesia-時禮沙, ドレスデン-Dresden-道禮壽塾, ピルナ-Pirna-苾那, ブランデンブルク
-Brandenburg-富蘭天堡(프레데릭, 인명·지명이 대부분)

インク-ink-墨汁/インチ-英寸/テーブル-table-卓上(자조론의 예)

【참고문헌】

유현경·황은하(2010) 「병렬말뭉치 구축과 응용」 『언어사실과 관점』 25

張元哉(2014) 「近代語から現代語への日韓の語彙の変化-対訳コーパスを通して-」 『日本語学』 33-14,
明治書院

장원재(2015) 「근대 한일 대역코퍼스 구축 구상에 대한 연구」 『일본연구』 64

장원재(2019) 「근대 한일 양국의 자순도치 한자어의 비교연구-병렬코퍼스를 이용하여-」 『일본어문학』 85

岡島昭浩ほか(2012) 「電子化が望まれる近代語資料探索」 『国立国語研究所共同研究報告12-03 近代語
コーパス設計のための文献資料言語研究成果報告書』

田中牧郎・山本啓史(2014), 「『今昔物語集』と『宇治拾遺物語』の同文説話における語の対応 : 語の
文体的価値の記述」 『日本語の研究』 10-1

国会議事録にみられる「事実上」の使用実態

－BCCWJ掲載分を対象とした小調査より－

大谷鉄平(北陸大学)

1. はじめに

日本語では公的であらたまった場面で用いられる「事実上」という「奇妙な(今村(2017) p.37)¹⁾」表現がある。発表者においてこの「奇妙」とは、以下の例のように、「事実上(の)X」において「事実」との語があるにもかかわらず、「Xである、あるいはそう定まっている」との「事実」は存在しないことを指す。

例1 「事実上の引退表明」羽生結弦、語られなかった真相「流出」か（「いまトピランキング」2022年8月1日13:31配信）

【例1】の「事実上の引退」は、「引退」を意味しない。²⁾換言すれば、発信者は、「事実上」を用いることで、受信側に「引退」との思考へと誘導することができるとともに、「羽生結弦が引退」という扇情的な文言を用いることで、受信側を記事本文閲覧へ誘導することができる。

発表者は大谷(2021)において、BCCWJにおける「事実上」の使用実態を検討し、結果、同語が公的・あらたまった場面で用いられる傾向にあること、ならびに関連性理論に依拠した調査より、「事実上」を伴う文脈において何らかの発信者の企図が窺える場合とそうでない場合とがあることを指摘した。一方、当該発表の時点では、「事実上」が担う機能に関する明確な分類枠を設けておらず、また、再検討の結果、更なる用法上の分類の可能性が浮上した。そこで今回、BCCWJ中の国会議事録の用例(181例)に焦点を当て、「事実上」を伴う発言に対する量的・質的調査を通じ、国会議員がどのような企図をもって同語を用いているか、その使用実態の記述を試みる。なお、本研究は国会議事録検索システムを用いた本格的な調査への指針の設定を目的とする。

1) 今村(2017)では、2016年2月7日の北朝鮮の人工衛星発射に対し翌日のメディアの報道に「北朝鮮ミサイル発射」との見出しが飾られた件について言及を行っている。そのなかで、その物体が人工衛星であったことが判明した後に政府が発表した「事実上のミサイル」との記述に対し「非常に奇妙」と指摘している。

2) 羽生結弦は7月19日に記者会見を行い、「プロ転向」を宣言した。しかし、「引退」との発言は一切なかった。

2. 先行研究

国会議事録検索システムをコーパスとして用いた研究成果としては、大別して2つの方面が認められる。ひとつは、「ことば」そのものに関わるものであり、文体（特に、「硬さ」）に焦点を当てた黒崎（2018）、オノマトペの通時的分析を行った中村他（2012）などがある。もうひとつは発言から国会議員の思想・認識などを紡ぎ出すものであり、近藤（2020）や藤田（2021）など、言説分析の実践が主たる内容となっている。これらを踏まえると、本研究は「事実上」という特定の語句の使用を検討の出発点としていることから、前者との関わりをもつものとする。一方、本研究では「事実上」を伴う発話のうち、発信者の企図が窺えるものがあるとの仮定から、それがどのようなものかを記述することを課題としている。したがって、この点では言説分析の範疇に関わるものと考えられ、結果的に国会議事録を用いた包括的な視点からの考察、と捉えることが可能といえよう。

3. 大谷（2021）の概要ならびに再検討

大谷（2021）では、BCCWJにおいて「事実上」で文字列検索を行った結果得られた全1424の用例を調査対象とした。まず、どのような文章ジャンルに多く見られるかについて調査した結果、テキストジャンル別の分布は表1の通りとなった。また、表2は、このうち「書籍」に関し、分類（日本十進分類法）別に集計した結果である（いずれも大谷（2021）より再掲）。

〈表1〉BCCWJにおける「事実上」を伴う文脈のテキストジャンル別出現数

ジャンル	事実上	レジスター	ジャンル	事実上	レジスター	ジャンル	事実上
法律	10	特定目的	教科書	8	図書館 出版	書籍	446
知恵袋	48		広報誌	7		書籍	492
ブログ	68		国会議事録	181		雑誌	54
ベストセラー	31		白書	28		新聞	51

〈表2〉「書籍」における分類（日本十進分類法）ごとの「事実上」の出現数

レジスター・ジャンル：書籍（出版+図書館）							
分類	事実上	分類	事実上	分類	事実上	分類	事実上
総記	20	社会科学	502	産業	27	文学	101
哲学	26	自然科学	43	芸術美術	35	分類なし	6
歴史	125	技術工学	47	言語	6	合計：938	

次に、得られた言語データ（「事実上」+前後20語）に対するテキストマイニング（KH Coderを使用）を行い、関連語との共起関係の調査ならびに階層的クラスター分析を行った。その結果、「事実上」を伴う特定の言い回しは認められず、その一方、「政治」「経済」「法律」に関わる語彙との関連性との強さが認められた。これらの結果より、「事実上」は公的であらたまった場面な

らびに「政治」「経済」「法律」といった、どちらかという「カタい」テーマにおいて用いられる傾向にあることが明らかとなった。

一方、「事実上」の意味機能（あるいは解釈可能性）に関し、個別の用例（便宜的に「事実上」と最も関連性が強いと認められた「関係」が文脈に出現する用例のみを対象とした）への精緻な読みを通じた検討を行った。その結果、発信者の企図が窺える場合（以下、③）とそうでない場合（①、②）があることが分かった（以下、表3。なお、用例は大谷（2021）と異なる）。

〈表3〉文脈上における「事実上」の意味機能・ふるまい

	分類	用例
①	ある事物、あるいはそれを指し示す適当な語が存在しない場合の代用	摂政は、ダライ・ラマが成年に達するまでのこの国の事実上の最高権威で、通常、ラサ市内か、ラサ近郊の黄帽派の四大寺院、ムル、クンデリン、ツォモリン、ツェチョリンの院長の中から選ばれた。
②	辞書的語義通りの意味内容	…社会生活と結び付きの強い方の国籍（実効国籍）を優先させるというのは、その最もわかりやすい例であった。これは、「その者が通常かつ主に居住する国」または「事実上最も密接な関係を有すると思われる国」の国籍に優先性を認める国籍法抵触条約5、6条に示されている。
③	発信側の背景的企図が窺われる例	「小学校学習指導要領に示す目標に照らして」の部分は事実上の枕言葉で、結果として子どもの到達度にかかわらず三段階相対評価になっています。

各々について若干補足すると、①からは、チベットでは、最高権威者（＝ダライ・ラマ）にあたる人物が成年に達するまではダライ・ラマは存在せず、その代わりとして「摂政」がある、ということが分かる。すなわち、（仮にダライ・ラマ＝Xとすると）「事実上」は、Xの不存在（X＝∅）をあらわす役割を担っている。②については、デジタル大辞泉（小学館）「事実上」には「（形式はともかく）実際にはそうであること。現実の状態。（傍線は発表者による）」とある。用例では、ある個人の国籍について、「現状として当人が最も密接な関係を有すると思われる」ことを優先する、との文脈がなされている。このように、「事実上」が「現状からしてXと同等と判断できる」という現状重視の意味合いを担う場合もある（現状としてX）。一方、③は今回注目する国会会議録からの用例であるが、「小学校～」の部分が「枕言葉（＝枕詞、前置きのことば）」、すなわち意味の無い部分であるとの文脈となっている。ここでは明らかに「政府批判」という発信者の企図が窺える。つまり、「小学校～」が「枕言葉（Xとする）」であることは事実ではないものの、「事実上」を伴うことで「もはやXも同然だ」といった意味合いをもたせることができる。これを敷衍すれば、「Xであるとの強調」「（受信側への）Xであるとの想定への誘導」との解釈も可能であるが、便宜的にこのような振る舞いに関しては「Xの強調用法」と称することとする。

ところで、大谷（2021）以降、用例の再観察を進めてゆく中で、直前の「強調用法」以外の用法の可能性が窺えるものが認められた。国会議事録から例2を挙げる。

例2 国からの独立性がきわめて弱い放送大学学園が放送事業者となっており、事実上の国営放送になりかねないのであります。これでは、国民の世論操作や思想統制の手段に放送大学が利用されるおそれすら指摘せざるを得ないのであります。

(ID:OM25_00006)

同例では、「国営放送＝国民の世論操作や思想統制を行う手段」となっており、非常に強い文言であることが分かる。この場合、「もはや国営放送だ」という強調用法で解すると、さすがに「言い過ぎ」との感が拭えず、聴衆からの同意も得にくいように思われる。それよりはむしろ、「国営放送とまでは言わないまでも」のように、「事実上」がXのストレートさ・露骨さを和らげる役割を担う、と捉えることが妥当と考える。そこで本研究では便宜的に「Xの緩叙用法」との分類枠を仮設する。³⁾

4. 調査・分析

4.1. 調査・分析方法

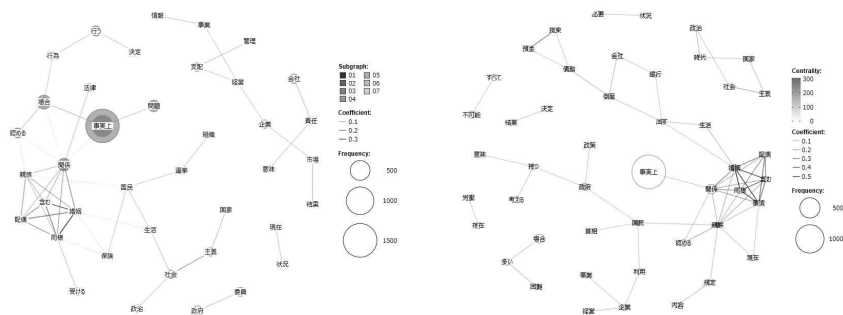
本研究では、BCCWJ中の国会議事録の用例に焦点を当て、「事実上」を伴う発言に対する量的・質的調査を通じ、国会議員における同語の使用実態ならびに企図の有無について検討する。量的調査では、テキストマイニングにより関連語との共起関係を明らかにし、話題や文脈における「事実上」の出現傾向を把握する。⁴⁾そのうえで、質的調査では上に掲げた①「X=〇」②「現状としてX」③「Xの強調用法」④「Xの緩叙用法」との分類枠を仮設したうえで、個別事例の精読を通じ、個々の事例の分類を試みる。また、どの分類枠にも属さない用例の分類枠として⑤「その他」を設ける。そして、各々の分類枠に属する用例の特徴から、国会議員が「どのような場面で」、「どのような目的で」「事実上」との語句を用いているのかについて、考察を試みる。

4.2. 量的調査

まず、国会議事録中で「事実上」を伴う特定の言い回しや、「事実上」が用いられやすい話題・文脈の有無を把握するため、KH Coderを用いたテキストマイニングを行った。以下は「事実上」と関連語との共起ネットワーク図である（参考として、大谷（2021）の結果を右に示す）。

3) なお、「強調用法」「緩叙用法」に関する具体的な検討は現在進行中であり、結果は別の機会に報告を行いたい。

4) なお、言語データは、文脈の把握を充実するため、BCCWJより「『事実上』＋前後50語」を抽出したものをを用いる。



(左) 〈図1〉 事実上と関連語との共起ネットワーク
(右) 〈図2〉 大谷 (2021) における共起ネットワーク

図1の結果からは、中心語 (=事実上) と直接のlinkがある語として「問題」「場合」が認められたものの、KWICコンコーダンスからは、特定の話題・内容での出現傾向は認められなかった。一方、「婚姻」「親族」「配偶」といった語がひとつのネットワークを形成していることは、国会議事録以外を含む場合 (=図2) と同様の結果となった。これに対し、「選挙」は図1に認められ、政局を話題とした文脈の中での出現は、国会議事録特有の特徴であるといえよう。

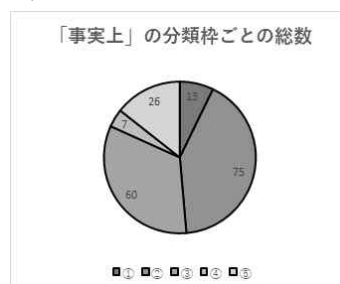
なお、階層的クラスター分析の結果、5)「事実上」「認める」「場面」「可能」「行為」「行う」がひとつのクラスターとして確認できたが、これらの語群は特定の話題・内容としてのクラスターではない。結果として、政局に関する語彙の頻出という媒体上の性質からくる特徴を除いては、「特定の言い回しでの出現傾向が認められない」「『婚姻』『親族』『配偶』といった語がひとつのネットワークを形成している」と、大谷 (2021) の結果とほぼ同じとなった。

4.3. 質的調査

質的調査は、KH CoderのKWICコンコーダンスにおける個別用例の精読から解釈可能性の検討を行う、との方式をとった。まず、4.1. の分類枠に基づく用例の分類を行った結果を以下に示す。

(左) 〈表4〉 国会議事録における「事実上」の分類枠ごとの総数
(右) 〈表5〉 割合についてのグラフ

①	②	③	④	⑤
13	75	60	7	26



5) 紙幅の都合上、結果の図示は割愛する（発表時、PPTにて提示する）。

表4、表5の結果からみるに、②「現状としてX」が全体の約42%、③「Xの強調用法」が33%と偏りがみられた。特徴的であったのは、前者は質疑における回答側（与党ないし参考人）の発言と思われる文脈に多く現れ、後者は質問側（野党）の発言と思われる文脈に多く現れる、との傾向が認められた点である。なお、今回は文章ジャンルとして国会議事録のみを対象としたが、他のジャンルでの分布はどうか、については今後の課題としたい。

次に、各分類枠に範疇化された用例における解釈上の特徴について、概略的に示す（紙幅の都合上、用例は各分類枠1例ずつにとどめる）。

①については、例3の「～に例える」、あるいは「～に等しい」などの語句を伴い、Xを直接指し示す概念や語がないものの、他の事物になぞらえ、それと同等であるとの述べ方がなされていた。

例3 …前例に基づいて方針が定着してまいりまして、いわば処理要領といったものが事実上判決の先例と申しますか、それに例えることができますと思いますけれども、…（OM21_00005）

②については、先述の通り、回答側（例4では甘利委員）の発言に多く認められたが、例4のように、受信側、すなわち質問者ならびに中継を視聴している聴衆に「X（＝契約者）であることを説得する」ようなニュアンスは文脈からは得られなかった。それよりはむしろ、客観的な視座から「現状としてXとみなされる」といった述べ方と捉えることが妥当であろう。この背景については、「質問に対する回答」として、正確さや妥当性が担保される発言が求められる、という「場面」の影響性が推察されるものの、この点については、今後より精査することとし、ここでは指摘のみにとどめたい。

例4 甘利委員 事実上の契約者である販売店との相対処理の方が迅速であり親切である、濫訴を防ぐということの話と受けとめさせていただきます。（OM41_00001）

③については、②とは逆に質問側の発言と思われる用例の文脈に多く認められたが、特徴としては、大別して例5の「少ない」をはじめ、「困難」「難しい」「厳しい」といった語句を伴い、Xを発信者の判断や見解として提示する場合、ならびに表3③と同様、政府批判の企図が窺える文脈の中で「もはやX（＝例6、強制）も同然だ」として用いられる場合、が確認できた。無論、回答者や中継を視聴している聴衆に対する説得性（or誘導性）としては後者の方が強いと思われるが、調査結果としては、両者の度合いをどう判別するか、との新たな課題が浮き彫りになったことを報告する。

例5 実施計画作成後の国会への報告では、国会の関与は事実上少ないものとなっています。（OM43_00001）

例6 女性社員が、変なグループというのは通信労組のことかと聞くと、そうだと答え

たと。こういう証言がございました。こういうことになってきますと、明らかな、事実上の強制ということになるんじゃないでしょうか、大臣。(OM65_00003)

④に範疇化される用例は少なかったが、例2の「国営放送」と同様、Xが非常に強い文言(例7、脱法状態)である文脈が認められた。

例7 …総会を開かないで、その間に、一たん決めたものを、つまりは、事実上の脱法状態にあるままで、それを相手にしたのは国土交通省なんですから、…(OM61_00011)

最後に、⑤については、大別して例8など、「事実上」が「事実・実際に」との意味合いで用いられる例、ならびに例9など、「事実上」を省略しても文意は変わらないのではないかと判断できるもの、が認められた。特に後者については、特定の国会議員の発言において多用されており、いわゆる個人の「言い癖」のようにも受け止められたが、「事実上」が普段、日常会話では用いられないことを勧告すると、当該人物の話体(or文体)になぜ同語があるのか、は、検討の余地があるう。

例8 もちろん任期中やる場合は出てこなければならない義務があるわけですから、新人との間に差があるというのは事実ですね。事実上違いがあるわけですが、…(OM21_00005)

例9 申請をする場合に、先願主義だからといっていいかげんに設定して、ここを一つ、ここを一つなんというような勝手な申請をするということはあり得ないわけですよ。事実上やっぱり根拠があってそういう鉱区申請がなされているわけでしょう。(OM15_00003) ※発言者：立木洋氏

5. おわりに

本研究では、大谷(2021)において、BCCWJにおける「事実上」の使用実態を検討したことを踏まえ、特に多用される国会議事録に焦点を当て、「どのような文脈での出現が認められるか」「発信者の何らかの企図が窺えるか否か」「企図が窺えるのであれば、それはどのような解釈が可能であるか」との観点から分析することにより、国会議員が「どのような場面で」、「どのような目的で」「事実上」との語句を用いているのかについての検討に向け、予備的な小調査を行った。

今回の調査から浮き彫りとなったこととしては、分類枠として②「現状としてX」、③「Xの強調用法」に属するとみなされる用例が多かったこと、ならびに前者は回答側の発言に多く、後者は質問側の発言に多い、との傾向が認められたこと、が挙げられるものの、4.3.にて述べたとお

り、新たな検討課題も明らかになった。分類枠自体の妥当性も含め、国会議事録検索システムを用いた本格的な調査に向け、今回の結果を精査してゆきたい。

【主要参考文献】

- 今村和宏（2017）「平和と脱原発を考えるためのメディア・リテラシー」名嶋義直（編）『メディアのことばを読み解く7つのころみ』ひつじ書房、pp.29-50
- 大谷鉄平（2021）「BCCWJにおける「事実上」の出現様相と意味機能」韓国日本語文学会2021年秋季学術大会発表予稿集
- 黒崎佐仁子（2018）「硬い表現とは何か：「余儀なくされる」「禁じ得ない」を中心に」『聖学院大学論叢』pp.187-202
- 近藤暁夫（2020）「日本の政治家・政府の沖縄に関する地理的認識の歪み—政府刊行物の地図と国会での言説の分析を中心に—」『立命館地理学』32、pp.13-33
- 中村聡史・平田佐智子・秋田喜美（2012）「国会議事録コーパスを用いたオノマトペの通時的分析」『第26回人工知能学会全国大会 発表予稿集』
- 藤田渡（2021）「「里山」ナショナリズムの展開図：国会議事録から」『人間科学：大阪府立大学紀要』pp.73-99

国会会議録に見られる二重敬語の使用と変化

金美貞(慶北大学校)

1. はじめに

現代日本語の敬語は、様々な側面から変化が観察される。例えば、「言う」「話す」の尊敬語「おっしゃる」「お話しになる」に、さらに尊敬の助動詞「(ら)れる」を付けて、「おっしゃられる」「お話しになられる」のような二重敬語にすることがある。「お召し上がりになられる」のような三重敬語とまで言えるものや、「いただける」「お話しされる」のような謙譲語に尊敬の助動詞を付けたものも観察される。

このように敬語を重ねて使うものは誤った敬語と批判されることが多く、先行研究でも誤用として捉えられ、その印象と使用意識を調べる調査研究が行われてきた。これらの敬語形式が、実際にどのような場面で、どのような頻度で用いられているのか、どのように変化してきているのかは十分に明らかでない。

本発表では、日本の国会会議録検索システムを用いて、尊敬語と尊敬語を重ねた二重敬語の形式を中心に、二重敬語の使用頻度と尊敬語使用における二重敬語の割合、時間的な変化、といった使用実態の調査・分析を行う。

2. 先行研究

文化審議会答申「敬語の指針」(2007)は、「二重敬語」を「一つの語について、同じ種類の敬語を二重に使ったもの」と説明している。敬語を重ねて用いる形式に関しては、いままでの先行研究で誤用の問題として扱われることが多かったが、最近は現代敬語の性格の変化と捉えるものも現れている。たとえば、井上(2007)では、「敬意低減の法則」が極端に働いた例として二重敬語が登場し、商業的な場面などで最も丁寧な言い方として二重敬語を使う人が多いという。また、河正一・徐明煥(2020)も二重敬語を言語の変化過程と捉え、大学生を対象とした意識調査の結果を報告している。

具体的な二重敬語の形式の使用を調べた研究はまだ多くないが、『現代日本語書き言葉均衡コーパス(BCCWJ)』で「おっしゃられる」を調べた加藤祥(2018)は興味深い。加藤祥(2018)は、現代日本語の敬語使用において二重敬語の使われている割合は2~4%ぐらい推測したが、二重敬語の個々の言い方については、詳細な調査と検証が必要である。

国会会議録検索システムを用いて、二重敬語の使用を調べたものには、山本(2008)、峯田・藤原(2019)、李讓珍(2019)が見られる。山本(2008)は、国会会議録を利用した統計調査の一例として、「おっしゃられる」の調査を紹介し、近年になって使う頻度が極端に増えてきたとする。峯田・藤原(2019)は、「お(ご)～になられる」という二重尊敬表現の推移について、使用頻度は戦後順調に増えているが、その種類は限られた表現に集中的に現れることを明らかにした。李讓珍(2019)も時間の経過とともに「お(ご)～になられる」の使用が増加する傾向にあることを述べている。

本発表では、以上の先行研究の結果を検証しながら、国会会議録に見られる二重敬語の個々の形式がどのくらい使用され、どのように変化してきているのかを明らかにしようとする。

3. 調査概要

『現代日本語書き言葉均衡コーパス(以下BCCWJ)』やウェブ検索などの予備調査を通じて、国会の会議、インターネット、接客の場面などに二重敬語がよく用いられることを確認した。ここで利用したのは、日本の国会会議録検索システム(<https://kokkai.ndl.go.jp/#/>)である。調査では、まず、尊敬語を重ねた二重敬語のタイプを以下のように分類し、第1回国会(1947年5月20日)から現在(2021年12月31日)までの出現を調べた。検索対象は発言単位の本文にし、発言者と会議の指定はしなかった。

〈表1〉 調査対象の二重敬語の形式

タイプ	形式	検索語形
尊敬語特定形+レル	おっしゃる+レル	おっしゃられ
	御覧になる+レル	御覧になられ*
	いらっしゃる+レル	いらっしゃられ
	お見えになる+レル	お見えになられ
	おいでになる+レル	おいでになられ
	お休みになる+レル	お休みになられ
	なさる+レル	なさられ
尊敬語特定形+一般形	召し上がる+お～になる	お召し上がりにな
尊敬語一般形+レル	お考えになる+レル	お考えになられ
	お答えになる+レル	お答えになられ
	お話しになる+レル	お話しになられ
	お述べる+レル	お述べるになられ
	お認めになる+レル	お認めになられ
	御指摘になる+レル	御指摘になられ
	御答弁になる+レル	御答弁になられ

*「御覧になられ OR ご覧になられ OR ごらんなられ」の検索を行った。

表1に挙げた二重敬語の用例を国会会議録検索システムから取得して、それぞれの出現頻度を

集計した。調査対象の二重敬語の形式は主に「尊敬語+レル」であり、「お召し上がりになる」のみ「尊敬語特定形+一般形」である。「謙譲語+謙譲語」の二重敬語と、「謙譲語+尊敬語（レル）」は今回の調査対象としなかった。

「尊敬語一般形+レル」の二重敬語は、敬語化する動詞の種類が多いため、先行研究の結果を参考にし、頻度数上位の語を選んだ。「おっしゃられる」の例には、「尊敬+迷惑の受身」または「尊敬+可能」の意味になるものも含まれるが、排除せずに集計した。

4. 調査結果

4.1. 二重敬語の出現頻度と割合

検索結果、出現頻度（二重敬語形式が使用された発言数）と、尊敬語使用における二重敬語の割合（たとえば、「おっしゃる」使用における「おっしゃられる」の割合）を表2にまとめた。出現頻度数が一番高いのは「おっしゃられる」である。国会会議録という膨大な資料においても、「おっしゃられる」以外の「尊敬語特定形+レル」型の二重敬語の出現はごくわずかである。一方、「尊敬語一般形+レル」型の二重敬語は、「お考えになられる」「御指摘になられる」の頻度が高く、「お亡くなりになられる」が次いでいるが、割合の差がかなり大きいことがわかる。

〈表2〉二重敬語の出現頻度と割合

二重敬語形式	出現頻度	割合
おっしゃられる	46,739	6.5%
御覧になられる	869	2.6%
おいでになられる	805	1.8%
お見えになられる	287	1.1%
なさられる	52	0.02%
いらっしゃられる	39	0.02%
お休みになられる	29	0.5%
お召し上がりになる	37	12.3%
お考えになられる	5,200	2.8%
御指摘になられる	5,152	8.0%
お亡くなりになられる	2,465	37.8%
お答えになられる	2,180	4.3%
お話しになられる	1,593	5.7%
お述べになられる	1,187	4.9%
お認めになられる	1,018	3.7%
御答弁になられる	480	4.0%

敬語使用における二重敬語の割合は、「お亡くなりになられる」が目立って高い。「亡くなる」の尊敬語「お亡くなりになる」の使用において、約4割近くが「レル」を付けた二重敬語の形であるということになる。「お亡くなりになられる」を除くと、全体的に相手の発言についていう

「おっしゃる」「御指摘になる」「お答えになる」「お話しになる」などの尊敬語が、二重敬語になりやすいと考えられる。

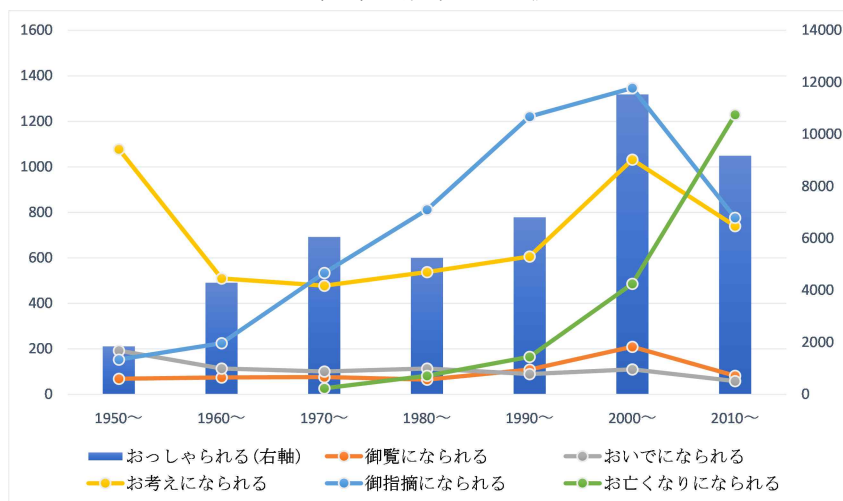
- (1) このたびの台風第十九号及び十月二十五日から大雨による被害でお亡くなりになられた方々とその御遺族に対しまして、深く哀悼の意を表します。
- (2) おっしゃられるとおり、二〇二二年十月以降となっております。
- (3) 先ほど先生が御指摘になられました事件につきましては、大変遺憾な事件でございます。
- (4) 大臣としての職責を全うしてまいりたいというふうに記者会見でお答えになられています。
- (5) 総理、こうやって写真も写っておられますから、直接お話しになられたらいかがですか。

「お召し上がりになる」は、ごくわずかな使用例しかないので、会議では用いられることが少ない尊敬語だと考えられる。ただ、この形式が習慣として定着していることを考えると、二重敬語の割合が高いものは、これから定着していく可能性があるかと予測することもできよう。

4.2. 時間的な変化

次に、第1回国会から現在までの、70年以上の期間に渡る二重敬語の変化をみてみよう。経年変化を見るために、1950年代から10年ずつ区切り、二重敬語の出現頻度の推移を調べた。

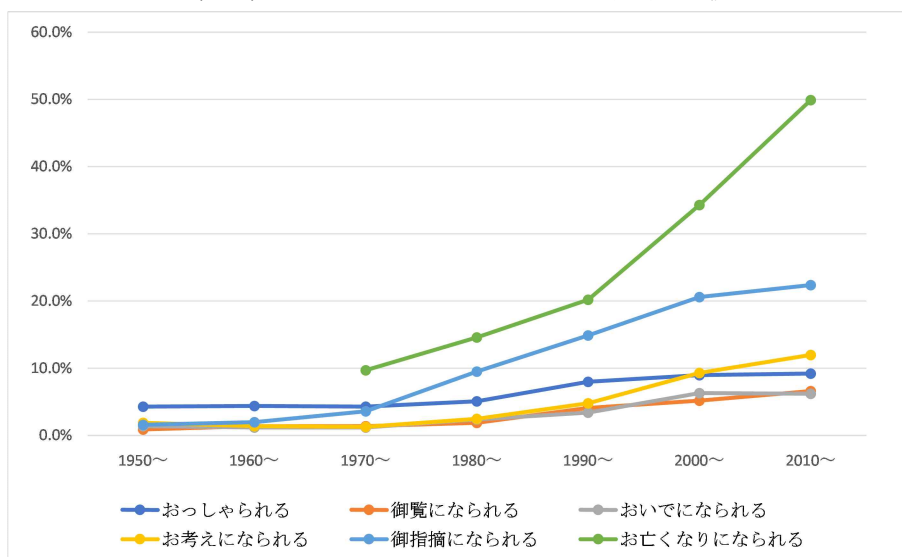
〈図1〉 出現頻度の推移



出現頻度の推移は、表現によって異なるが、概ね、2000年代まで増加してから、2010年以降は減少気味に転じるものが多いようである。「お亡くなりになられる」は2000年代以降特に急な増

加を見せている。また、「おいでになられる」の場合は急な変化ではないが、減少しており、近年二重敬語が増えてきたとは言えない結果である。

〈図2〉 尊敬語使用における二重敬語の割合の推移



一方、尊敬語使用における二重敬語の割合を出して、どのように変化してきたかをみると、どれも二重敬語の割合が高くなってきていることが確認できる。出現頻度が減少していた「おいでになられる」も、「おいでになる」使用における「おいでになられる」の割合は、1970年代に1.2%だったものが2000年代以降は6%を超えている。「御指摘になられる」も、頻度は（2000年代に1,347件から2010年代に777件）減少したが、同時期の二重敬語の割合は20.6%から22.4%へと増えている。

図2の中で、一番目立った変化を見せているのは「お亡くなりになられる」で、1970年代に現れてから、急激に増加しつづけ、2010年代は「お亡くなりになる」使用の約半分にまで至っている。「亡くなる」の尊敬語は、「亡くなられる」「お亡くなりになる」とともに、二重敬語の「お亡くなりになられる」も定着する可能性があると考えられる。

5. まとめ

以上、尊敬語を重ねた二重敬語について、国会会議録に見られる使用と変化を調査、分析した。その結果は以下のようにまとめられる。

- (1)「尊敬語特定形+レル」の二重敬語は「おっしゃられる」に集中的に現れ、その他の特定形の二重敬語はわずかな例しか見えない。

- (2) 「尊敬語一般形+レル」の二重敬語の使用頻度は、「お考えになられる」「御指摘になられる」が多く、「お亡くなりになられる」「お答えになられる」が次いでいる。尊敬語使用における二重敬語の割合では、「お亡くなりになられる」が目立って高く、「御指摘になられる」「お話しになられる」のような、相手の発言についていう表現が次いでいる。これは、会議という場面でよく使われることが影響していると考えられる。
- (3) 経年変化において、使用頻度の増減は表現による差が見られるが、尊敬語使用における二重敬語の割合は、どれも安定的に増えている。特に「お亡くなりになられる」は定着すると認められるほど、割合が高くなっていた。

【参考文献】

- 井上史雄(2007)『その敬語では恥をかく!』PHP新書、pp.86-95.
- 小木曾智信・神田龍之介・近藤明日子(2014)「BCCWJにおける敬語形式の使用実態」『第5回コーパス日本語学ワークショップ予稿集』国立国語研究所、pp.347-356.
- 李環珍(2019)「尊敬表現「お・ご~になられる」の使用について—『国会会議録検索システム』を研究資料として—」『日本文化学報』83、韓国日本文化學會、pp.201-219.
- 河正一・徐明煥(2020)「敬語の変化の捉え方—大学生への意識調査から—」『日本研究』85、韓国外国語大学校日本研究所、pp.197-223.
- 峯田滯奈・藤原浩史(2019)「国会会議録に見る二重尊敬表現」『中央大学国文』62、中央大学国文学会、pp.139-156.
- 山本和英(2008)「自然言語処理での国会会議録の利用」松田謙次朗編『国会会議録を使った日本語研究』ひつじ書房 pp.235-253.

[参考URL]

- 加藤祥(2018)「「おっしゃられる」のような二重敬語はどのぐらい使われていますか」
<https://kotobaken.jp/qa/yokuaru/qa-50/>
- 国会会議録検索システム <https://kokkai.ndl.go.jp/#/>
- 文化審議会(2007)「敬語の指針」(文化審議会答申)文化庁

受身形式を用いる韓国語の可能表現の様相

高 恩淑(獨協大学)

1. はじめに

日本語において可能形式を用いる可能表現の文を韓国語に訳すと、次のように受身形式が用いられ、〈自発〉¹⁾に近い意味を成すことがある。

- (1) a. (ボールペンで書こうとした時) これ、書けない。
이거 안 써져²⁾{sse-cye³⁾} . [これ、書かれない]⁴⁾
b. (他のボールペンで書いてみて) これはよく 書ける。
이건 잘 써지네{sse-cine}. [これはよく書かれる]

本発表では、韓国語において受身形式を用いる可能表現を取り上げ、その様相について考察を試みる。

2. 韓国語における受身形式

韓国語において受身表現を作る方法としては、主に次の二つが挙げられる。

1) 他動詞語幹に受身接辞「-이-i、-히-hi、-리-li、-기-ki」が付くもの

· 쓰다→쓰이다、 먹다→먹히다、 팔다→팔리다、 담다→담기다
(ssu-ta→ssu-i-ta) (mek-ta→mek-hi-ta) (phal-ta→phal-li-ta) (tam-ta→tam-ki-ta)
[使う→使われる] [食べる→食べられる] [売る→売られる] [盛る→盛られる]

- (2) 천연수세미는 요즘 많이 쓰인다{ssui-nta}. [天然たわしは最近多く使われてい]

1) 寺村(1982)は、〈自発〉の構文・意味的な特徴について、「自発表現(XがV-e-(ru))は、主格補語Xが無生物で、XにV-で表わされる動作・作用を受けた結果であるような変化が起こる。しかし、その動作・作用の主体は意識されず、Xが、「ひとりでに」そうなるということを表わす(従って、一般の動作・作用の主体は文に現れることがない)」と述べている。
2) 써지다ss-e cita (書かれる)は、쓰다ssu-ta (書く)の受身形式。
3) 韓国語の表記は「Yale方式」ローマ字表記法に従うが、紙面の都合上該当する述語のみを表記する。
4) []は、筆者による直訳を表す。

る。]

- (3) 내가 살던 집은 이웃집에 팔렸다{phal-lyess-ta}. [私が住んでいた家はお隣さんに売られた。]

2) 他動詞語幹に補助動詞「-아/어 지다 -a/e cita⁵⁾」が結合するもの

- (4) 신제품은 이렇게 만들어졌다{mantule-cyessta}. [新製品はこのように作られた。]
(5) 새로운 사실이 밝혀졌다{palkhye-cyessta}. [新しい事実が明かされた。]

3) 他動性の漢語名詞に接辞「-되다-toyta」が付くもの

- (6) 범인이 체포되었다{cheypho-toyessta}. [犯人が逮捕された。]
(7) 유적이 발견되었다{palkyen-toyessta}. [遺跡が発見された。]

英語や日本語の他動詞のほとんどが受身になるのに対し、韓国語は一部の動詞に限られる。また、受身接辞や補助動詞を付けるにあたって、一定の規則がないため、語彙ごとに覚えなければならぬ(白 著/ 大井 訳/ 野間 監修 (2004) 参照)。「-i, -hi, -li, -ki」を用いて受身文を形成する動詞は一部の他動詞に限られるため、その隙間を補う形で、「-i, -hi, -li, -ki」が付かない一般動詞の他動詞に補助動詞「-a/e ci-ta」が結合し、他動性を帯びている漢語名詞に「-toyta」が付いて受動文を形成する(高2015b)。

3. 「-i, -hi, -li, -ki」を用いる可能な意味・用法

次のように、韓国語において受身接辞を用いた文を日本語に訳すと、〈自発〉に近い可能な意味を表すことがわかる。

- (8) 오늘은 고기가 잘 잡힌다 {cap-hi-nta}. [今日は魚がよく釣れる]
(9) 오늘은 밥이 잘 먹힌다 {mek-hi-nta}. [今日はご飯が食べられる (「胃がご飯をうけつける」)]
(10) 오늘은 책이 잘 읽힌다 {ilk-hi-nta}. [今日は本がよく読める (「読み進みがいい」)]

これらは、動作主が意図し、当該動作・状態を引き起こそうとして実現した事態を表すというより、「自ずとそう成った」という〈自発〉のような意味を表す。このように文中に現れない話し手(1人称動作主)の意志介入の有無は問題にならず、単にある動作・状態が自然と成り立つ事態

5) 円山 (2006)、(2007)、高 (2011) は、「-a/e ci-ta」を受動・自発・可能・状態変化などの多様な意味を持つ補助動詞として捉えている。

を表す場合には、韓国語の可能形式「할 수 있다⁶⁾ hal-swu iss-ta (ある事を成す可能性や力がある)」を用いることができない。これは次のように受身接辞を用いる用例 (11) と、可能形式を用いる (12) を比べることでより明らかとなる。

(11) 백화점에서 이 상품이 팔릴까요{phal-li-lkkayo}?

[デパートでこの商品が売れるんでしょうか]

(12) 백화점에서 이 상품을 팔 수 있을까요{phal su iss-ulkkayo}?

[デパートでこの商品を売ることができるんでしょうか]

受身接辞を用いる例(11)は、単なる売れ行きを述べる文で〈可能〉というより〈自発〉や自動詞⁷⁾の意味を表すのに対し、可能形式を用いる (12)は当該文に動作主は現れていないが動作主の能力による事態の実現への見込みを述べる〈可能〉の意味を表す点で、例(11)とは大きく異なる。

また、日本語においても上記の例 (8) ~ (11) のように動作主の意図と関わりのない変化の実現を表す可能動詞は、「(スル)コトガデキル」と置き換えることができない。従って、韓国語と同様に日本語においても、例(12)のように動作主にとってある事を成す可能性や能力があることを表す場合のみ、「(スル)コトガデキル」を用いて〈可能〉の意味を明らかに表すことができる。

4. 「-a/e cita」を用いる可能の意味・用法⁸⁾

(13) =(10) 오늘은 책이 잘 읽힌다{ilk-hi-nta}. [今日は本がよく読める]

(14) 오늘은 책이 잘 읽어진다{ilkeci-nta}. [今日は本がよく読める]

上記の例は日本語に訳すと同じ意味を表すようになり、韓国語においてもさほど意味上の違いは見られない。南・高 (1993)は「읽힌다(ilk-hi-nta)」は、何も望まなくても自ずとそう成るという意味を持つのに対し、「읽어진다(ilk-eci-nta)」はそういった結果が生じることを望むある意図的な力が加えられてそう成っていくことを表す点が異なるとしている。手元の用例が少ないこともあって、今のところ南 (1993)が指摘している相違点を見出すことはできない。しかし、非実現を表す否定文の場合は、受身接辞「-i, -hi, -li, -ki」を用いる表現より補助動詞「-a/e cita」を用

6) 可能形式「ha-l swu iss-ta (ある事を成す可能性や力がある)」は、形式動詞「hata」に「連体形語尾-(u)l+形式名詞swu+動詞iss-ta」をつけた形である。

7) 寺村 (1982) は、次のように他動詞(-u)から派生したと考えられる自動詞(-e ru)を自発形としている。

例) 「焼く/焼ける、脱ぐ/脱げる、砕く/砕ける、破る/破れる、折る/折れる、切る/切れる、取る/取れる、割る/割れる、解ける/解く、売れる/売る、～」など。

8) 高 (2015) で指摘されているように、崔 (1937) は、「-a/e cita」を用いる文を「할 수 있는 입음ha-l swu iss-nun ip-um (可能受動)」「절로 되는 입음cello toy-nun ip-um (自然受動)」「이해입음ihay ip-um (利害受動)」に分けて、受動の下位分類として扱っている。

いる表現の方が、動作主の期待や意図に反する動作・状態であることが明らかに現れる。

(15) 제 시간에 잠이 안 깨져서{an kkayciese} 항상 지각을 해요.

決められた時間に起きられなくて、いつも遅刻をします。

(白 著/ 大井 訳/ 野間 監修 (2004) の例)

(16) 요즘은 바빠서 이곳에 와지지 않아요{waci-ci anhayo}.

最近は忙しくてここに^{ママ}来れません。(任・洪・張 (1989) の例)

(17) 내게는 이 구두는 너무 작아서 신여지지 않는다{cineci-ci anhnunta}.

私にはこの靴は小さすぎて履けない。(円山 (2006) の例)

このように補助動詞「-a/e cida」を用いる表現は、意味上において動作主の期待する、もしくは意図し努める動作・状態が何らかの要因で実現しないといった「不可能」の意味を表す。高 (2015) は、従来の研究において受身形式の一つとして取り上げられることの多かった補助動詞「-a/e cida」を文の意味や構造の違いによって、受動、可能、自発に使い分けることができるとしている。表 1 から考えると、例 (15) ~ (17) のように動作主の望む事態実現が過程の困難により至らなかった場合、可能形式「ha-l swu epsta」に置き換えることができると言える。

〈表 1〉補助動詞“-a/e cita”が表す〈可能〉と〈自発〉

構文特徴 意味特徴		過程の困難	文の肯否	可能形式「ha-l swu issta / epsta」との置換
可能	意図実現	◎	肯定・否定	◎
	自然 実現	×	肯定文	○ ⁹⁾
	動作主の介入が前 提となる場合			×
自発		×	肯定文	×

(高 (2015 : 145) の引用)

9) 「ha-l swu issta / epsta」に置き換えると動作主の意図が著しく表れるようになり、「意図実現」へ近づいていくようになる。基本的に「ha-l swu issta / epsta」に置き換えが可能であるが、「[o] 펜으로 쓰니까 글씨가 잘 써진다{sseci-nta} (このペンで書いたら字がうまく書ける)」のように、文の表す事態が発話時におけるアクチュアルな出来事を表す場合は、「ha-l swu issta」との置き換えができない。これは、「ha-l swu issta / epsta」がポテンシャルな出来事を表す可能表現であることに起因する。

5. 「-toyta」を用いる可能の意味・用法

2節で簡単に取り上げたように、「-toyta」は他動性を帯びている名詞、つまり、対象への働きかけが可能な名詞に付く場合に限って受身の意味を表すとされる。よって、高 (2015) で指摘されているように「취직 (就職)、녹음 (録音)、이해 (理解)、상상 (想像)、연락 (連絡)、통화 (通話)、소통 (疎通)」などの名詞は「対象への変化をもたらさないため」、「-toyta」を付けても受身の意味を表さない。こういった名詞は「-toyta」と結合し、〈可能〉の意味を表す。

(18) 대기업에 취직했다{chwisik-twayssta}. 大企業に就職できた。

(19) 강의 내용이 깨끗하게 녹음됐다{nokum-twayssta}.

講義の内容がきれいに録音できた。

(20) 다나카 씨하고는 연락됐어요{yellak-twaysseyo}?

田中さんとは連絡取れましたか。

上記の例は、「-hata」が付き得る名詞で、対象への働きかけが読み取れず、対応する能動文も持たないものである。意味的に動作主の期待する、もしくは意図して努める事態の実現を表すことから〈可能〉の意味を表すと捉えられる。

6. まとめと今後の課題

以上、日本語においては可能形式を用いて〈可能〉の意味を表す文であっても、韓国語に訳すと受身形式を用いることがある点に注目し、韓国語において受身形式を用いる可能表現について考察を試みた。日本語の自発用法に「(スル)コトガデキル」を用いることができないように、韓国語の可能表現においても受身形式を用いて動作主の意図と関わりのない変化の実現を表す（〈自発〉の意味に近づく）場合は、可能形式「ha-l swu issa / epsta」と置き換えることができないことを明らかにした。

崔 (1937:399) は、「-a/e cita」を用いる文を「할 수 있는 입음ha-l swu iss-nun ip-um (可能受動)」「절로 되는 입음cello toy-nun ip-um (自然受動)」「이해입음ihay ip-um (利害受動)」に分けて、受動の下位分類として扱っている。高 (2015) で指摘されているように、崔 (1937) の考えは、補助動詞「-a/e cita」も日本語の「(ラ)レル」のように一つの形式で受身や可能、自発を表わし得ると捉えているもので、韓国語も日本語のように受身と可能、自発が相関性を持つということを示唆している。

従来の研究において、接辞「-i, -hi, -li, -ki」と補助動詞「-a/e cita」、「-toyta」は一般に受身形式の一つとして取り上げられて、〈可能〉や〈自発〉の意味を表し得る形式としては認識されてこなかった。しかし、本発表の考察からこれらは受身に限らず、〈可能〉や〈自発〉の意味を表

わす場合があり、受身表現とは文の表わす意味や構造的な特徴が異なることがわかった。つまり、韓国語の可能表現は可能形式「ha-l swu issta / epsta」だけでなく、接辞「-i, -hi, -li, -k i」 と補助動詞「-a/e cita」、「-toyta」のように受身形式を用いて〈可能〉の意味を表すことができると言えよう。

今後の課題として、言語資料やコーパス（日本語と韓国語の対訳版のある資料）の中で日本語の可能形式が用いられる場所を調べ、韓国語と照らし合わせながら、両言語の可能表現が根本的にどういった類似点と相違点を持つかを探ってきたい。

【参考文献】

＜日本語で出版されたもの＞

高恩淑（2010）「韓国語における可能表現の意味特徴と用法」『一橋大学国際教育センター紀要』1号（国立国語研究所監修『日本語学論説 資料』第47号再録）

——（2011）「補助動詞“-a/e cita”が表わす〈可能〉と〈自発〉について」『日語日文学』第50号、大韓日語日文学会

——（2015）『日本語と韓国語における可能表現』ココ出版

鄭寅玉（1994）「日本語教育における日・韓国語対照研究－受身文を中心に－」『日本語教育研究』28、言語文化研究所

寺村秀夫（1982）『日本語のシンタクスと意味1』くろしお出版

任瑚彬・洪璟杓・張淑仁（1989）『外国人のための韓国語文法』延世大学校出版部

白峰子 著/ 大井秀明 訳/ 野間秀樹 監修（2004）『韓国語文法辞典』三修社

円山拓子（2006）「補助動詞cidaが表わす「可能」の意味分布」『日本語と朝鮮語の対照研究』東京大学21世紀COEプログラム「心とことば—進化認知科学的展開」研究報告書東京大学

——（2007）「自発と可能の対象研究—日本語ラレル、北海道方言ラサル、韓国語cita—」『日本語文法』7巻1号

＜韓国語で出版されたもの＞

남기심・고영근（1993）『표준국어문법론』개정판 탐출판사

（南基心・高永根（1993）『標準国語文法論』改訂版 塔出版社：著者訳）

최현배（1937）『우리말본』정음사

（崔鉉培『Wulimalpon』正音社）

일한 관광 언어 대조연구

－ 관광 교재의 문법을 중심으로 －

조혜진(삿포로국제대학)

1. 들어가기

본 발표에서는 관광과 관련된 언어를 ‘관광 언어’라고 칭하고자 한다. 아직 개념이 정립되지 않은 용어이지만¹⁾, 향후 관광과 결합된 언어의 연구가 발전하리라 생각한다. ‘관광 언어’는 관광과 언어 정책(가령, 외래어 표기법 등), 언어 경관²⁾(공공공간에 게시된 언어 표기), 그리고 접객을 할 때 쓰는 외국어를 교수하는 관광 외국어 교육 등의 영역에서 연구되고 있다.

현재 한일간 관광이 가능해짐에 따라 인바운드³⁾의 증가가 기대된다. 이에 따라 관광 업계에 종사하고자 하는 일본어 또는 한국어 학습자도 늘어날 것이다. 하지만 ‘관광 언어’로서의 일본어(이하 관광 일본어)와 한국어(이하 관광 한국어)에 대한 연구가 부족한 것이 사실이다. 특히 관광 한국어의 경우, 교수법 연구는 전무하며 시중에 출간된 교재를 살펴보면 실무자가 관광 현장에서 사용할 수 있는 교재는 소수에 불과하다.

이에 본 발표에서는 관광 일본어와 관광 한국어 교재에서 사용된 문법의 레벨을 검토하고 관광 일본어를 참고하여 관광 한국어의 교재 개발의 초석을 다지고자 한다.

2. 일반 외국어 교육과 관광 외국어 교육

한국에서의 관광 일본어는 관광 관련 학과나 일본어 관련 학과에서 실용적인 일본어 교과목으로 설정하는 경우가 많다. 관광 일본어에 관한 교육은 1990년대 전문대학에서 관광 외국어 통역학과가 개설되면서 본격화되었고 이 시기에 ‘관광 일본어’라는 말도 등장하였다(김은희2008).

이에 반해 일본에서의 관광 한국어는 아직 정립된 개념이 없으며 관광 관련 학과가 있는 경우에 관광 한국어 과목이 개설되어 있을 뿐이다. 기준이 되는 커리큘럼이나 교재는 전무하며 담당 교원의 재량에 맡기고 있다.

일한 양 언어에서의 관광 외국어 교육은 전문 교육이 아닌 일반 외국어 교육의 레벨에서 이

1) 『観光言語を考える(2020)』에서는 관광 언어의 연구에 대한 가능성을 언급하였다.

2) 언어 경관(linguistic landscape)은 특정의 영역 또는 지역의 공공적, 상업적 표기에 대해 가시적 언어 표시라고 정의되며, 예를 들어 공공도로의 표시, 광고 간판, 거리명, 간판, 상점가의 표시, 정부청사의 공공 표시 등이 그것이다(Landy&Bourhis1997:23-25).

3) 여행 업계에서 쓰이는 ‘해외에서 국내로 들어오는 여행객’을 뜻한다.

루어지는 경우가 많다. 하지만 아래의 표 1에서 알 수 있듯 일반 외국어 교육과 관광 외국어 교육은 다른 운영 방식을 설정해야 한다.

〈표1〉 일반 일본어 교육과 관광 일본어 교육의 비교⁴⁾

일반 일본어 교육	매체	관광 일본어 교육
학습 동기가 다양하다.	학습자	학습 동기가 동일하다.
일반적인 일본어 커뮤니케이션 능력을 습득한다.	학습목적	일본어로 관광 서비스를 제공할 수 있게 된다.
물리적 장면은 일상적인 장면, 사회적 장면은 특정되어 있지 않다.	언어 사용 장면	물리적 장면은 관광과 서비스 현장, 사회적 장면은接客 장면이다.
동료, 이웃 등 정해져 있지 않다.	대면 상대	학습자는 서비스맨, 연습 상대는 일본인 관광객 역할을 한다.
다양한 스타일 회화, 전화, 문어체, 구어체	언어 사용 스타일	경어체, 격식체, 직접대면
일상 일본어	언어 사용역	接客 일본어
일본어 커뮤니케이션이 가능하다.	숙달 수준	일본인 관광객과 일본어로 커뮤니케이션이 가능하다(경어의 사용, 서비스 용어의 습득)
종합적	의사전달 활동	관광 서비스 활동을 주제로 하는 직접 대화
격식 또는 비격식 정중 또는 친밀한 어조	학습자의 태도	격식을 갖춘 태도, 정중한 어조, 환대심

위의 표 1에서 보인 것처럼 일반 일본어 교육의 연장선상으로 전문적인 관광 일본어 교육이 필요하다. 한국어 교육 또한 일반 한국어 교육 내에서의 교육이 아닌 전문적인 관광 한국어 교육을 설정해야 한다.

3. 관광 교재에서의 문법 조사

3.1 문법 수준

김은희(2008)에서는 관광 일본어의 문법 항목의 설정에서 중심이 되는 것은 기초적인 문법과 경어의 주변 문법이라고 언급하였다. 그래서 새로운 문법의 도입이 아니라 초급의 응용과 실습이라는 점을 강조하였다.

아래의 표 2는 초급 대상 “호텔 관광 외식 일본어(2015)”에 등장하는 문법이다. 이 문법들은 일본어 교재 “민나노 일본어”의 어느 레벨에서 등장하는지도 함께 조사하였다⁵⁾.

4) 이 표는 John Munby(1978)의 ‘커뮤니케이션 니즈 프로세서’에 의거하여 김은희(2008:21)가 작성한 표이다. 관광 한국어에도 그대로 적용 가능하다.

5) 본 발표의 대상은 관광 일본어 문법이기에 때문에 ‘たい나 ‘ほしい’ 등과 같이 관광객이 쓰는 문법은 제외하였다.

〈표2〉 ‘호텔 관광 외식 일본어(2015)’에 등장하는 문법

문법	민나노 일본어 등장	문법	민나노 일본어 등장
~は ~です	초급1	い형용사의 과거형	초급1
~は ~ですか	초급1	な형용사의 과거형	초급1
~は ~ではありません	초급1	동사의ます형	초급1
~の	초급1	~ました	초급1
~から ~まで	초급1	~ませんか	초급1
こ、そ、あ、ど	초급1	~ね、~よ	초급1
お・ご	초급1	あげる、くれる、もらう	초급1
あります/ありません	초급1	한자 숫자	초급1
います/いません	초급1	고유 숫자	초급1
~や ~など	초급1	동사의て형	초급1
でした	초급1	~ました	초급1
い형용사	초급1	동사의ます형	초급1
な형용사	초급1	동사의 기본형(사전형)	초급2

표 2에서 알 수 있듯이 대부분의 문법은 초급 단계의 수준에 해당한다. “민나노 일본어” 초급1의 경우는 주 2회 90분 수업에 반 년 정도 걸리는 바⁶⁾, 초급1 교재를 반 년간 학습하면 “호텔 관광 외식 일본어”의 문법을 거의 학습할 수 있다.

이어서 세종학당의 “여행한국어(2019)⁷⁾”에 등장하는 문법을 제시하면 아래의 표 3과 같다. 표 2와 마찬가지로 한국어의 경우는 세종학당의 “세종한국어”의 수준과 비교하였다.

〈표3〉 “여행한국어(2019)”에 등장하는 문법

문법	세종한국어 등장	문법	세종한국어 등장
(으)세요	세종한국어1	지 마세요	세종한국어2
이에요/예요 입니다	세종한국어1	(으)면 되다	세종한국어3
아/어요 비/습니다	세종한국어1	가능형	세종한국어3
과거형	세종한국어1	(으)면 안되다	세종한국어3
(으)르까요	세종한국어1	(으)르거예요	세종한국어3
아/어 주다	세종한국어2	겠어요 겠습니다	세종한국어4
시	세종한국어2	은/는데요	세종한국어5
아/어야 되다	세종한국어2	기 바라다	세종한국어5
고요	세종한국어2	아/어 드리다	세종한국어5

6) 일본의 S대학의 유학생 담당 일본인 교수의 경우를 참고하였다.

7) 전 세계의 특수 목적 한국어 수요에 대응하고 한국어 교재를 다각화하기 위해 개발된 교재로 2019년 2월에 공개되었다. 한국 여행에 필요한 대화문, 한국문화에 대한 정보를 수록하였고 누리-세종학당에서 무료로 이용 가능하다. “여행 한국어”의 경우는 관광 업계에 종사하는 사람을 위한 교재가 아니라 관광객을 위한 교재이기 때문에 대화문에서 직원의 표현을 발췌하였다.

세종학당의 “세종한국어”는 주 2회 90분 수업에서 한 학기당 한 권의 교재를 마치게끔 권장하고 있는 바⁸⁾, “여행한국어”에 등장하는 문법을 이해하기까지는 적어도 “세종한국어”의 약 2년의 학습기간이 필요한 것으로 보인다⁹⁾.

한일 양 언어의 관광 교재에서 나타나는 문법을 정리해 본 결과, 관광 일본어를 이해하기 까지 일반 일본어의 학습기간 반 년이 필요하여, 관광 한국어의 경우는 일반 한국어의 학습기간 2년 정도가 필요하다는 것을 알 수 있다. 일본어 학습의 경우 한국어 학습보다 초기 단계에서 관광 일본어와의 병행 학습이 유리하다고 볼 수 있다.

3.2 문법 기능

배현숙(2005)에서는 관광 일본어 교재를 분석하여 다음과 같은 문법 기능을 제시하였다.

- 응대하기 - 질문에 응대하기, 불만에 응대하기
- 안내하기 - 객실 안내, 목적지 안내
- 확인하기 - 예약사실 확인하기, 신분 확인하기, 약속 확인하기
- 권유하기
- 의사문기
- 거절하기 - 금지의 표현

관광 외국어에서의 문법 기능은 일반 외국어 교육에서의 그것과는 달리 설정되어야 한다.

표 2와 표 3에 등장하는 ‘お, ご’와 ‘시’는 관광 일본어와 관광 한국어에서 중요하게 다뤄야 하는 경어 표현에 해당된다. 이 두 문법은 일반 일본어 교육과 일반 한국어 교육에서도 같은 의미 기능으로 학습된다. 또한 ‘てください’와 ‘아/어 주세요’ 또한 한일 양 언어에서 부탁의 기능으로 사용된다. 이러한 경우에는 일반 외국어 교육과 관광 외국어 교육에 차이가 드러나지 않지만 다음과 같은 예는 차이를 보인다.

표 2에 등장하는 ‘~は~です’는 일반 일본어 교육에서는 소개하기에 주로 사용되는 문법이지만 관광 일본어에서는 ‘お部屋は8階の805号室です’와 같이 안내의 기능을 수행한다. 표 3에 등장하는 가능형의 경우 일반 한국어 교육에서는 ‘운전을 할 수 없습니다’와 같이 능력이나 가능의 의미를 강조하고 있지만 관광 한국어에서는 ‘재입장 하실 수 없습니다’와 같이 안내하거나 거절하기의 문법 기능을 수행하고 있다.

관광 외국어 교육을 위해서는 관광의 장면에서 사용하는 문법 기능을 분류하여 교수할 필요가 있다.

8) ‘세종 한국어’는 연 30주 이상의 수업에서 한 학기당 최소 45시간 이상의 강의로 구성되고, 교재는 한 학기당 한 권을 마치는 것을 권장하고 있다. (세종학당 운영지침 2022.1.21 제정)

9) 한글 학습에 대한 기간은 설정하지 않았다. 한글 학습부터 시작하면 반 년 더 소요된다.

4. 나가며

이상 한일 관광 교재에 등장하는 문법을 문법 수준과 문법 기능으로 나누어 살펴 보았다.

우선, 관광 외국어 교육은 초급 단계에서 교수할 수 있으며, 일본어가 한국어 보다 더 빠른 단계에서 시도할 수 있다. 그리고 문법 기능에 대한 이해와 분석이 필요한데, 일반 외국어 교육에서 나타나는 문법 기능과 관광 외국어 교육에서 필요한 문법 기능이 다소 차이가 있다. 관광 외국어에서의 문법 항목은 다시 설정되어야 할 것이다.

이번 발표에서는 한일 각 언어에서 각 한 권의 관광 교재에서 나타나는 문법을 조사하였기 때문에 대상이 되는 문법 항목은 적었다. 후속 연구에서는 복수의 교재에서 추출한 문법으로 대상을 넓히고, 한일 각 언어에서 어떠한 문법 기능을 주로 사용하는지 그 빈도에 대한 조사가 필요할 것이다.

【참고문헌】

김은희(2008) 『관광일본어 교육의 연구』 제이앤씨

국립국어원(2019) 『세종한국어』 하우

배현숙(2005) 「‘관광 한국어’ 교수요목 설정을 위한 기초적 연구」, 언어와 문화1(2), pp.131-147

한혜숙, 김명주(2015) 『호텔 관광 외식 일본어』 새로미

세종학당(2019) 『여행한국어』

스リーエーネットワーク(2012) 『みんなの日本語』

「見える」と「보이다」について*

－コーパスに現れている使用実体を中心に－

成知炫(韓国放送大)

1. はじめに

日本語の「見える」と韓国語の「보이다」は、視覚活動が基盤となっている動詞であり、動作の対象を認識することを表し、対象がどのように見えるかという対象の見え方を表すなど類似した点が多い。

- (1) あちらに「南大門」が見えます。
저쪽에 '남대문'이 보입니다.
- (2) 先生の顔が疲れて見えた。
선생님의 얼굴이 피곤해 보였다.

ところで、次の例も「見える」と「보이다」の例であるが、これらは対象を視覚で捉えた見え方として述べているというより、ある事や状況に対する判断の意味が強く表れている。

- (3) どうやら、来年あたり、彼は結婚すると見える。(森山1989:70の例)
- (4) 이번 기술은 경제적으로도 효과를 거둘 수 있을 것으로 보인다. (조선일보 과학 1993. 7.13)

本研究では、日本と韓国のコーパスを利用して、日本語の「見える」と韓国語の「보이다」の実際の使われ方を詳細に捉えるとともに、そこに表れている語彙、文法的特徴を明らかにすることを目標とする。

2. 先行研究の検討および研究方法

日本語の「見える」に関しては、仁田(1989)、森山(1989)で「見える」の機能語としての役割が注目され、モダリティ形式として本格的に議論された。近年の研究としては정미령(2016)による「-

* This work was supported by the Ministry of Education of Republic of Korea and the National Research Foundation of Korea (NRF-2020S1A5B5A17089407)

と見える」の研究、金志娟(2006)、安平鎬・金志娟(2008)、安平鎬(2014)による「-て見える」の研究がある。

仁田(1989)は、「-と思われる」「-と考える」「-と感じる」などとともに「-と見える」「-と見られる」を判断モダリティ形式に当たるとしている。

森山(1989)は、「見える」が続くかどうかという「見える」の接続テストがムード形式の意味を探る上で重要であると述べ、それは「見える」が付くことがそう判断されるという一つの状況がなければならないためであるとしている。

정미령(2016)は「-と見える」について、「判断内容を視覚化して提示する」ことと、判断の主体が常に話者であるため、主観性が強いことを指摘している。また、新聞のような報道文のテキストには用例が少なく、コラム、小説、紀行文に多数の用例があると指摘し、「-と見える」構文が話者個人の判断を表す主観性の強い表現であると述べている。

「-て見える」に関しては金志娟(2006)、安平鎬・金志娟(2008)、安平鎬(2014)で本格的に議論されている。このうち、安平鎬・金志娟(2008)では「-て見える」について「見える」が文法化され、「感じられる」「見受けられる」「思われる」のような概言(presumptive)の意味を表すとしている。また、意味的には、「-て見える」は「実際にはそうでないが、そう思われる」という含意を持つことに比べ、「-ように見える/そうに見える」は「話者は、何らかの根拠に基づいて、そのようだ」と判断している」と述べ、意味的な違いを示している。

韓国語の「보이다」の場合は、被動研究の一部として能動文との相関関係を根拠にした議論にとどまっていたが、韓国語教育分野の윤현애・강현화(2010)、이정현(2017)などで膨大なコーパスに基づいた考察を通して詳細なことが明らかになっている。

윤현애・강현화(2010)は「보이다」の実際の使い方を基に考察し、「形容詞語幹 + 아/어 보이다」「-것으로 보이다」が多く使われていて、その他に「-처럼 보이다」「-게 보이다」「-듯이 보이다」「-로 보이다」「-다고 보이다」など様々な形が現れていることを明らかにした。また、「형용사 + 아/어 보이다」が23.4%を占めている反面、「동사 + 어 보이다」は 6.1%に過ぎないことを示している。

이정현(2017)はコーパスの分析を通して、頻度の高い10個の被動動詞を提示し、そのなかでも「보이다」が最も多くを占めていることを指摘し、「보이다」に前接する形容詞のうち頻出するもの(아려 보이다, 아름답워 보이다, 좋아 보이다)や先行する名詞(기분, 얼굴, 혈색, 건강, 인심)を示めている。

日本語の「見える」の場合、「-と見える」「-て見える」のような特定の形式に焦点が置かれて、「見える」に関する総合的な考察が充分であるとは言い難い。韓国語の「보이다」の研究成果を参考にコーパスを基にした実例の分析を行う必要があると思われる。

本研究では、各種のテキストから抽出した実例を基にしたコーパスを使用して、「見える」と「보이다」に関する様々な形を対象にし、両形式を実証的に考察する。「見える」の例は、『現代日本語書き言葉均衡コーパス』(BCCWJ)からレジスター語数対比出現件数の割合を参考に任意に抽出したもので、書籍のベストセラーからの143例、新聞からの95例、雑誌からの129例、ブログからの200例、yahoo知恵袋からの116例で、計683例である。「보이다」の例も『세종말뭉치』から出現件

数の割合に合わせて任意抽出したもので、新聞からの250例、雑誌からの161例、小説からの148例、非小説からの118例で、計677例である。その他にweb検索から得られた用例も含む。出典はコーパスに表記されている範囲内で示す。

3. 考察

3.1. 「見える」

「見える」文は、「見える」対象とその特徴を基に(Ⅰ)目で捉えることを表す[視覚用法] (10例)、(Ⅱ)対象を認知することを表す[対象認知用法] (444例)、(Ⅲ)対象の見え方や判断を表す[判断用法] (229例)に分けることができる。

(Ⅰ) 視覚用法は、目、片一方の目のような視覚機関が正常に働くかどうかを捉えている。10例のうち8例が「見えない」「見えにくい」のように否定的な意味を表す。

(5) ドラマ 悲しき恋歌(新番組) ある日、ヘイン (チェ・ジウン) という目が見えない少女と出会う。(読売新聞 2005.4.30)

(6) 〈事件概要〉十六歳の女子高校生が、片一方の目が見えにくくなり、校医の紹介で小倉記念病院の脳神経外科を受診。(中央公論 2004年12月号)

(Ⅱ) 対象認知用法は、何かの存在を認知することを表す。対象として単独の形で多く現れているのは「動作(28例)」「姿(21例)」であり、人の全体的な様子を表すものである。「見える」の例には、次の(9)~(11)のように「見えない(168例、対象認知用法の37.8%、全体の24.6%)」「見えなかった(14例)」「見えません(8例)」などの否定形が多いことが特徴として指摘できる。

(7) 通用口のガラスドアを開けたところで、ぺこりと頭を下げるのが見えた。(週刊新潮 2005.2.24.)

(8) ふと視線を落とすと、向こうから野ブタが歩いてくるのが見えた。(『野ブタ。をプロデュース』)

(9) ぼくの目には、ジャガイモを入れた鍋を火にかけるママの姿が映ってるけど、ママにはぼくの姿が見えない。(『青空のむこう』)

(10) 家のなかには、女性と子どもばかり十数人がいた。男たちの姿が見えない。(AERA (アエラ) 2002.4.15.)

(11) 相手の顔が見えないので断りやすいです。(Yahoo!知恵袋)

その他には、様々な対象が現れており意味的な特徴を特定し難い。444例のうち317例が目でそ

の実体を捉えられる具体物(電車、高圧電線、火、郵便箱、身体、東京タワーなど)であり、127例はそれが困難な抽象物(タイミング、国教、後遺症、先行き、克服の兆し、対立のポイント、トレンドなど)であり、具体物の方が2.5倍程度多い。

- (12) 荻窪駅北口出て阿佐ヶ谷方向へ青梅街道を歩いて行くと、「白頭山」が見えてきます。簡単に言えば、かの有名なラーメン屋さんの隣です。(Yahoo!ブログ 2008)
- (13) その瞬間、自分の目標が明確に見えたわけですね。(『週刊 SPA!』2004年11月9日号)
- (14) 投球数は、7回で百六。球数を減らすのが課題だが、克服の兆しが見えてきた。(毎日新聞 2004.6.29)

(Ⅲ)判断用法は、対象がある特定の人にそう見えるという、対象の見え方や判断を表す。対象の見え方は、(a)名詞に/と/として見える(70例)、(b)形容詞く/に見える(35例)、(c)動詞て見える(18例)、(d)副詞見える(10例)、(e)(名/形/動)ように/みたいに/そうに見える(83例)にまとめられる。この結果から、「-て見える」は少数であることと、「ようだ、みたいだ」のようなモダリティー形式を伴っているものが多くを占めていることが分かる。森田(1989)は「ようだ、みたいだ」のような状況把握の形式が見えるに前接することができるという指摘があるが、本研究でその用例が最も多いことを明らかにした。

- (15) 信号の青は緑ですよ？なぜ青なんですか？自分には緑にしか見えません!(Yahoo!知恵袋 2005)
- (16) 家具はなにもなく、部屋の四隅がきれいに見えた。(『東京タワー』)
- (17) それにしても、太平さんの細い目が、あんなに眼光鋭く見えたことはありませんでした。(中央公論 2001年9月号)
- (18) 暗い廊下の奥から制服に着替えた望が現れた。普段着の時よりもはるかに太人びて見えた。(週刊新潮 2005.2.24)
- (19) 米倉 いや。ジムで鍛えても、体の周りに脂肪がついてて。体質的に骨と皮にはなれないの。けっこうプニプニ。林とてもそうは見えないですよ。(週刊朝日 2003年8月15日)
- (20) 平日の遅い時間とはいえ、人気の高級店では珍しく客の入りが少ないように見えた。(FRIDAY 2005年7月1日号)

ところで、次の例のように対象と言えるものが特定し難いものもある。これらは単なる「見え方」より判断の意味がさらに強く出ていると思われる。

- (21) 戦争が終わると、キシベは金物店を経営する一方、アメリカから下水用の鉄管を輸入し、販売する仕事を始めた。これが売れに売れ、大成功を収めたかに見

えた。(『新・人間革命』)

- (22) ほんの短い時間、勝負は互角と見えた。大久保勢の勢いに、武田勢もまたよく耐えているかと見えた。(週刊新潮 2003年5月15日号)

3.2 「보이다」

「보이다」文は、「보이다」という「見える」動作の対象とその特徴を基に(I)目で捉えることを表す[視覚用法](2例)、(II)対象を認知することを表す[対象認知用法](233例)、(III)対象の見え方や判断を表す[判断用法](442例)に分けることができる。

(I) 視覚用法は、「눈」のような視覚機関が正常に働くかどうかという視覚的機能に焦点が当てられている(2例)。

- (23) 이 현미경은 내 눈과 같은 존재였다며 “눈이 잘 보이고 치아가 튼튼할 때 세상을 정확히 보고 자신의 목표에 매진하라”는 것이 그가 후학들에게 전하는 말이다. (조선일보 사회 2001)

(II)対象認知用法は、何かの存在を認知することを表す。認知する対象の単独の形としては「모습(姿、16例)」「동작(動作、9例)」が多い。これは人の全体的な様子を捉えるものであり、「見える」に姿や動作の例が多いことと類似している。その他には、様々なものが現れており、意味的特徴を特定し難い。対象認知用法の233例のうち186例が目でその実体が捉えられる具体物(「얼굴(顔、9例)」「사람(人、6例)」「마을(町、5例)」「그(彼、4例)」「나(私、4例)」「여성(女性、3例)」「소녀(少女、3例)」「아이들(子供たち、3例)」「그림자(影、3例)」「표지판(標識版、3例)」などで、47例はそれが困難な抽象物(「기미(気味、4例)」「정체(正体、3例)」「압력(圧力、2例)」など)であり、具体物の方が3倍以上多い。

;

- (24) 뒷간에서는 언니가 움직이는 모습의 어렴풋이 보였다. (수필공원 1994 봄)
(25) 굴뚝새가 아니라 인도 들녘에서 본 그런 놈 같은 커다란 까마귀 서너 마리가 그 건물의 좁다란 지붕 위에서 가끔 불길하게 우쭐고 있는 게 보였다. (『글쓰기의 새로운 지평』)
(26) 경운기가 다시 출발하고 저만치 서 있는 미루나무가 보였다. (『날마다 축제』)
(27) 국내 개인용컴퓨터(PC)업체에 드리워진 먹구름이 좀체 걷힐 기미가 보이지 않고 있다. (뉴스피플 1993)

(III)判断用法は、対象がある特定の人にそう見えるという、対象の見え方や判断を表す。

ある特定の人にそう見えるという、対象の見え方は、(a)名詞로 보이다(20例)、(b)形容詞아/어 보이다(107例)、(c)動詞아/어 보이다(25例)、(d)副詞보이다(37例)、(e)-듯/같이/처럼 보이다(52例)にまとめられる。この結果から「보이다」の場合、対象の見え方が形容詞で示されることが多いと言

える。その他に、「-듯/같이/처럼」のような形式を伴っているものが多いことが指摘できる。

- (28) 앉아있는 사람들의 시야 각도에 따라 시계는 둥글게도 또는 타원형으로도 보일 것이다. (『심리학개론』)
- (29) 짧은 반바지는 상스러워 보였고 오른손 엄지와 검지로 들고 있는 담배 또한 그랬다. (『날마다 축제』)
- (30) 창밖은 안개가 낀 것처럼 잔뜩 흐려 보였다. (『날마다 축제』)
- (31) 부유한 집 만팔이었다. 얼굴도 예뻐지만 세라복을 입은 옷맵시가 참으로 정갈하게 보였다. (수필공원 1994 봄)
- (32) 어둠 속의 안팎트군을 거대한 공룡처럼 보인다. (『담힌 교문을 열며』)

ところで、次の例は、対象に関する印象が目で捉えにくいものであり、「보이다」で表れる意味も視覚的な印象というより判断と言える。「-것으로 보이다」という文型で使われることが多く、「보인다」という形を取ることが多い。「-ㄴ 것으로 보인다(46例)」「-ㄴ 것으로 보인다(130例)」のような形で原因や予測を表すことが多いことが特徴として指摘できる。対象に対する単なる視覚的印象を示すのではなく、ある事や状況に対する話し手(書き手)の判断を示していることが特徴である。このような例は新聞に集中して多く、雑誌にも少なからず現れている。

- (33) ‘보는 잡지’, ‘필’과 ‘쉬즈’의 출현은 기존 여성 잡지 시장에 이미 상당한 충격을 불러온 것으로 보인다. (조선일보 생활 1993.8.28.)
- (34) 원화의 대미 달러화 기준 환율인 시장 평균 환율이 월요일인 26일 7백 원을 넘어설 것으로 보인다. (조선일보 경제 1990.3.25)

4. まとめ

本研究では、視覚活動を基盤とする動詞「見える」と「보이다」を対象にし、視覚用法、対象認知用法、判断用法の三つにまとめて考察した。今後、それぞれの意味が実現する具体的な条件をさらに明らかにするなかで、両形式の類似点と相違点を明らかにしていきたい。

【参考文献】

- 仁田義雄(1989)「現代日本語のモダリティの体系と構造」『日本語のモダリティ』仁田義雄・益岡隆志編、くろしお出版、pp.1-56
- 森 淳子(2013)「「見える」を好む日本語学習者：可能の意味を表す「見える」と「見られる」の使い分けに関するアンケート調査からわかること」『奈良教育大学国文： 研究と教育』36,

奈良教育大学国文学会, pp.13-24

森山卓郎(1989) 「認識ムードとその周辺」 『日本語のモダリティ』 仁田義雄・益岡隆志編, くろしお出版, pp.57-74

김지연(2006) 『~(て)見える』に関する一考察』 성신여자대학교대학원 일어일문학과 석사학위논문

안평호·김지연(2008) 「概言(presumptive)의 意味를 나타내는 「~て見える」에 관한 研究」 『日本学報』 77, 한국일본학회, pp.33-43

안평호(2014) 「「~て見える」와 「~ように(そうに)見える」에 관한 비교연구 - 韓国語 母語話者에 대한 日本語教育的인 観点에서 -」 『日本学報』 98, 韓国日本学会, pp.37-49

윤현애, 강현화(2010). 한국어교육을 위한 피동사가 이루는 통사적 구성에 대한 일고찰- ‘보이다’, ‘보여지다’의 코퍼스 분석을 중심으로 -. 언어와 문화 6(1), 韓国日本近代学会, pp.183-203

이정현(2017) 「코퍼스를 활용한 피동사 연어 구성의 통계적 분석- 한국어교육을 위한 ‘보이다’ 용례 분석을 중심으로」 『한국언어문화학』 14(1), 국제한국언어문화학회, pp.143-170

정미령(2016) 「知覺動詞의 文末形式으로서의 機能 - 「と見える」를 中心으로 - 」 『日本報』 109, 韓国日本学会, pp.61-72

【言語資料の出典】

- 国立国語研究所 KOTONOH现代書き言葉均衡コーパス
(<http://www.kotonoha.gr.jp>)
- 국립국어원 배포 21세기 세종계획 세종말뭉치
(<https://corpus.korean.go.kr>)

中日両言語の関係節マーカー及びそれにかかわる問題

張 静苑(中国 河南大学)

関係節は基本的には名詞を修飾・限定する働きを持つ構造で、しばしば、何らかの小辞や語によって導入される。このような小辞や語は関係節マーカー (relative clause marker/ relativizer) と呼ばれる (リンゼイ2006:263)。関係節マーカーの存在は、関係節が現れるための必要条件ではない。アフリカ諸言語では、関係詞がなく、関係節と被修飾名詞の位置のみによって修飾関係が示される場合が多々ある (亀井など1988:413)。

本研究は、中日両言語の関係節マーカーの類型、関係節マーカーの機能、関係節マーカーの現れる位置及びそれを制限する要因、及び関係節マーカーによって生じる問題を検討する。

1. 中日両言語の関係節マーカーの類型

関係節は、被修飾名詞との位置によって、前置型、後置型、内在型に分かれている。中日両言語は両方とも関係節が被修飾名詞の外側に置かれる前置型に属する。

1.1 日本語の関係節マーカーの類型

日本語では体言による名詞修飾の場合、属格「の」格で記す。それは用言による名詞修飾の場合のマーカーが異なる。例 (1a) のように、名詞修飾語「私」に「の」を付けて被修飾名詞「本」に前接する。用言の場合、基本形を連体形にすることが必要である。(1b) ~ (1d) の修飾語はいずれも用言で、連体形の形が使用される。連体形を使わないと、非文になる (例(1e))。

- (1) a.私の本
- b.赤いシャツ
- c.きれいな花
- d.街から吹きつける煙 (井伏鱒二『黒い雨』)
- e.*街から吹きつけ煙

通言語的にみれば、動詞は形容詞、名詞・代名詞などの名詞修飾語と異なり、述語として働くのが基本的な役割とする。動詞が名詞を修飾する場合、述語としての機能と異なる機能を果たすのを表明するために、特別なマーカーを使用する傾向にある (屈正林2011:37)。日本語でもこのような傾向が見られる。関係節が名詞を修飾する場合、マーカー「の」の使用のかわりに、その述

語が連体形であることが要請される。形容詞は言語によっては、動詞に近い性質を持つ。日本語では形容詞は動詞と同じように、語尾の活用がある「用言」とされている。日本語の形容詞が名詞を修飾する場合も、語形を連体形にしておかなければならない。形容詞と関係節が同じマーカ―を共有するのは言語の一種類である（叶婧婷2021：80）。日本語が個性的な言語ではないと考えられる。

用言の語尾の活用形が関係節マーカ―として働くのは、日本語だけに見られる現象ではない。張麟声（2010）はSOV型言語において、動詞あるいは動詞や形容詞を含む用言は、音韻上でまとまった語尾がある。「語幹＋語尾」からなる動詞か用言は同じ形で文末にも、文の中の名詞性の語句の前にも現れうると指摘している。

1.2 中国語の関係節マーカ―の種類

孤立語の性格を持つ中国語は、日本語のような語尾の形態的变化を持たず、結構助詞“的”で関係節であることを提示する。共通語では“的”という関係節マーカ―しかないが、方言ではほかのバリエーションがある。方言では類別詞、指示詞で関係節マーカ―を兼ねることがある。ただし“的”との使用条件が異なる。例（2）からわかるように、名詞、形容詞、関係節による名詞修飾なら、いずれも“的”というマーカ―を介して被修飾名詞にかかる。例（2a）の“的”は属格マーカ―であるが、関係節をはじめとするほかの名詞修飾要素のマーカ―でもある。中国語のように、「属格」マーカ―が関係節マーカ―として用いられるのはインド・ヨーロッパ語族、漢・チベット語族、ニジェール・コルドファン語族などで観察できる通言語的な現象である（Aristar 1991）。

- (2) a.我的书
- b.红色的花
- c.我用的电脑

名詞修飾要素には指示詞、数量詞、代名詞・名詞、形容詞、動詞（節）がある。屈正林（2011）は中国の南の地方にある少数民族諸言語の“定语标志”（modifier marker）及び名詞修飾要素との関係などを考察し、言語を4つのタイプに分けている。その結果、中国語のように、代名詞、名詞、形容詞と動詞（節）が同一のマーカ―を共有する言語（タイプ1）は、日本語のように形容詞と動詞（節）が代名詞、名詞による名詞修飾と異なるマーカ―を使用する言語（タイプ3）より少ないということがわかった。

WALSの多言語のデータからも、属格、形容詞、関係節による名詞修飾を問わずに、同一のマーカ―を使用する言語が少ないということがわかる。このような言語は東南アジア地域に集中している（叶婧婷2021：80）。上記の研究成果をみれば、あらゆる名詞修飾語に同一のマーカ―“的”を用い、関係節の専用のマーカ―がない中国語は特別な言語である。

2. 中日両言語の関係節マーカーの機能

関係節マーカーなので、その基本的機能が関係節を示すことにあるというのは当然なことである。

日本語では用言の連体形が関係節マーカーである。連体形は過去形と非過去形という2種類に分かれている（日本語記述文法研究会2010/2013:123）。形態によって、テンス・アスペクトという文法カテゴリーを表しわけらる。

中国語は元々テンスのマーカーがなく、アスペクトのマーカーとして“着了过”しかない。したがって、関係節においても、テンス、アスペクトの意味を表すのに、時間副詞、時間名詞、アスペクトのマーカーを使用するのが要請される。関係節マーカーである“的”はもっぱら関係節であることを示し、テンス、アスペクトなどの統語的情報を示さないという点で、日本語と異なる。

関係節のマーカーは関係節であることを示す以上の働きをする言語がある。例えば、インド・ヨーロッパ語族、漢・チベット語族、アルタイ語族では、関係節マーカーが関係節を示す役割のほかに、被修飾名詞が関係節における統語的な役割を明示する言語もある。ドイツ語では関係節マーカーであるder、den、demで被修飾名詞が関係節の主語、直接目的語、間接的語を示す（柴谷2016）。チャン語では被修飾名詞が関係節の主語、道具格を示すのに-m、-sが使われる。関静（2017: 161）はチベット・ビルマ語の言語の関係節マーカーを考察した結果、形態的变化が乏しい言語（チンポー語など）は“名物化助詞”（名詞化助詞）、“关系化助詞”（関係節化助詞）で関係節を示すことが多く、形態变化に富んだ言語（ナムイ語など）は“名物化词缀（或是助词）”（名詞化接辞あるいは助詞）で関係節を示す上に、格を標記することが多いと指摘している。

中国語は“的”という名詞化助詞をもって関係節を示すものの、格を標記しないため、上記の指摘された形態变化に乏しいチベット・ビルマ語の特徴を持っているのは明らかである。一方、日本語はチベット・ビルマ語ではないが、形態变化に富んだ言語でありながら、用言連体形という関係節マーカーが格を示さないという点で、個性を持っている。

3. 中日両言語の関係節マーカーの現れる位置及びそれを制限する要因

3.1 中日両言語の関係節マーカーの現れる位置

中日両言語において、関係節マーカーは関係節と被修飾名詞の間に来るのである。

唐正大（2005）が208種類の言語を調査したが、関係節マーカーが節と被修飾名詞に挟まれる言語は最も多く、真ん中に来ない言語は12種類しかないと述べている。屈正林（2019: 86）は中国に分布する「ベトナム・ビルマ語派」「カム・タイ語派」などの少数民族の諸言語を計36種類調べた結果も、「RCmN」という語順を取る言語のほうが優位である。それは関係節マーカーが関係節と被修飾名詞の間に来るのが普遍的であると示唆する。中日両言語の関係節マーカーの現れる位置は言語普遍性に合う。

3.2 中日両言語の関係節マーカの現れる位置を制限する要因

「仲介項が中間に位置する」というルール (Dik1997) にしたがって、関係節と被修飾名詞をつなぐ役割を果たす関係節マーカは、両者の間に挟むことになる。

また、マーカが後置されるというルールが働いている。屈正林 (2019: 88) は Culter et al (1985: 723-758) などの研究を踏まえ、マーカが後置される傾向があるという通言語的な特徴があると説明した。これらの要因の影響で、関係節が被修飾名詞に前置するか後置するかを問わず、関係節マーカが関係節と被修飾名詞の間に用いられる言語が多いわけである。

4. 中日両言語の関係節マーカにかかわる問題

中日両言語の関係節マーカは関係節を示す役割をするが、格提示の機能をもっていないので、いくつかの問題をもたらしている。

4.1 関係節の統轄する範囲の判定の問題

中日両言語はどちらも前置型関係節で、つまり関係節が被修飾名詞に前置するという語順を取る。中国語のマーカ“的”と同じように、日本語の連体形も、関係節の終了位置を示すが、どこまでが関係節の範囲であるか、すなわち関係節の開始位置は把握しにくい。

例 (3a) における「裸足」は主節の主語である「母親」の状態なのか、それとも関係節の被修飾名詞の「子供」の「状態」を表すかは判断できないと井口他 (2000) は指摘している。それに対して、例 (3b) では who が関係節のマーカで、関係節の開始を提示する。文中の yesterday は主語の Taro にかかるか、被修飾名詞の Hanako であるかは不明である。

(3) a. 母親は裸足走り回る子供を追いかけた。(裸足なのは誰か)

b. Taro saw Hanako who hit him yesterday。(昨日の出来事は何か)

(井口他2000:87)

上記の現象は語順類型とかわるのである。OV語順と関係節前置型の日本語では、副詞などの連用修飾語が述語の前に来るので、それが主節の述語と関係節の述語のどちらにかかるか、判明できなくなるのである。日本語だけではなく、OV語順で、関係節が被修飾名詞に前接する言語なら、生じ得る問題である。

中国語は日本語と異なり、VO語順である、連用修飾語もVの前にくるし、前置型関係節であるので、日本語と同じように、関係節の開始位置が不明になる場合がある。例 (4) の“不一定”は関係節の述語にかかるかどうかについて、判断が揺れる。

(4) 不一定希望胜利的人就敢于胜利。(邓小平《邓小平文选第一卷》)

更に、関係節マーカーがあっても、関係節の開始位置はもちろんのこと、終了位置まで明確に示さないこともある（石黒2011：72）。

4.2 関係節とその他の従属節との境界線の問題

- (5) a.本を買った学生（Matsumoto 1989:229）
b.亀が太郎を助けた話（Matsumoto 1989:230）
c.昨日食べすぎた結果（Matsumoto 1989:231）

日本語では（5）のように、関係節の述語動詞の連体形は関係節のマーカーとして用いられるが、同格節のマーカーも同じく連体形である。すると、形の面では、両者は区別がつかないのである。

Comrie (1996) は関係節に関して、アジア型帰属節とヨーロッパ型関係節という新しい類型論的な区別を提案している。日本語や韓国語を含むアジア言語の連体修飾節を「帰属節 (attributive clause)」と呼んでいる。日本語と中国語以外に、ユーラシア言語ではこのような帰属節が観察できるとある。Yoshiko Matsumoto他 (2017) は韓国語、アイヌ語などのユーラシア言語における「帰属節」の振る舞いを研究している。

中国語でも帰属節とされている関係節と同格節は形で区別がつかなく、どちらも“的”というマーカーが必要である。ただし、両者には何の相違もないというわけではない。）で両者が共起して同一名詞に前置する場合、必ず例（6）の下線部で示すように、「同格節+関係節+N」の語順を取る（古川1989：14；呉桐2018：42）。

- (6) 用此产品可解决人们日常遇到的“罐头好吃盖难开”的问题（古川1989：14）

日本語でも、関係節と同格節は、形態上の区別が少ないものの、両者が共起する場合、語順には決まったパターンが見られる。いずれも例（7）のように、関係節が同格節に先行する語順を取る。

- (7) 母は母で、新聞に載っていた1「子どもに本を読んであげないということは、子どもの脳の前頭葉（思考・判断などが営まれる部分）切り取る手術をしているのと同じことだ」2という文章に刺激され、暇さえあればボクに本を読んでくれた。（乙武洋匡『五体不満足』）

英語をはじめとするインド・ヨーロッパ語族の言語は、関係節と同格節に用いるマーカーが異なることがよくある。日本語や中国語では、両者が見かけでは同じ形をしているので、どのタイプであるかを判断するのに不便である。

関係節に専用するマーカーがないということは、言語習得にマイナスの影響を与えている。守

屋 (2016) 名詞修飾節の制約が日本語より厳しい韓国や中国語の母語話者と比べ、日本語母語話者による名詞修飾節の誤用の割合がかなり大きいということから、関係代名詞節と関係副詞節の区別や関係詞節と同格節の区別がない日本語を母語とする英語学習者にとって、関係節の習得が困難になりうるということを、誤用データをめぐる分析から明らかにしている。

5. おわりに

関係節マーカーは基本的役割が関係節を示すことである。日本語は形容詞、動詞が共通するマーカーとして連体形が用いられ、代名詞や名詞による名詞修飾と区分する点で言語普遍性に合うのに対して、中国語は属格、形容詞、関係節による名詞修飾を問わずに、“的”という同一のマーカーを使用することで、通言語的にみても、少数派である。

英語をはじめとするインド・ヨーロッパ語族の言語では、関係代名詞といったマーカーをもって関係節であることを示す上に、被修飾名詞と関係節の述語との格関係を示すが、中日両言語の関係節マーカーには格関係を表す機能がない。また、中日両言語の関係節は被修飾名詞に前置し、そのマーカーが関係節と被修飾名詞の間に来るといった共通点を持つ。

関係節マーカーは被修飾名詞と関係節内の述語との格関係を示さないなどの性質があるため、関係節の開始位置があいまいで、同格節をはじめとする従属節との境界線を引きにくいという問題になっている。

【参考文献】

- [1] Dik, S.C. *The Theory of Functional Grammar*. Berlin : Mouton de Gruyter, 1997.
- [2] Comrie, B. The unity of noun modifying clauses in Asian languages. *Pan-Asiatic Linguistics: Proceedings of the Fourth International Symposium on Languages and Linguistics*, 1996(3) : 1077-1088.
- [3] リンゼイ J. ウェリー. 言語類型論入門 言語の普遍性と多様性. 大堀壽夫, 古賀裕章, 山泉実訳. 東京 : 岩波書店, 2006.
- [4] 亀井孝, 河野六郎, 千野栄一, 三根谷徹, 北村甫, 南不二男, 風間喜代三, 西田龍雄, 上村幸雄, 松本克己, 土田滋, 上野善道 編. 言語学大辞典 第1巻 世界言語編 (上) あ-こ. 東京 : 三省堂, 1988.
- [5] 日本語記述文法研究会. 現代日本語文法 1 第1部 総論 第2部 形態論. 東京 : くろしお出版, 2010/2013.
- [6] 柴谷方良. What can modify nouns ?. 名詞修飾構文の対照研究第一回研究会. 大阪大学, 2016年7月9日.
- [7] 井口厚夫, 井口裕子. 日本語教師トレーニングマニュアル②日本語文法整理読本 (解説と演習) . 東

京：日経印刷株式会社，2000.

[8] 石黒圭.よくわかる文章表現の技術V—文体編—.東京：明治書院，2007/2011.

[9] 守屋哲治. 英語関係節・補文節の認知類型論的応用研究: 日本人大学生の作文データの分析を通じて. 科学研究費助成事業 研究成果報告書，2016年5月17日.

[10] 屈正林.定语标志位置分布的类型学考察.解放军外国语学院学报，2019 (03):82-92.

[11] 唐正大.汉语关系从句的类型学研究.中国社科院博士学位论文，2005.

[12] 闻静.藏缅语标记型关系从句的多元构式及其演变.中央民族大学学报(哲学社会科学版)，2017，44(3): 156-164.

[13] 叶婧婷.名词性领属结构的类型学研究—基于语义地图的跨语言视角.上海：上海辞书出版社，2021.

[14] 张麟声.关于景颇语定语助词ai的另一种可能的解释.中国民族语言学会第10届学术讨论会摘要集，2010.

中国の中日対照研究の歩み

潘鈞(北京大学)

本発表は、1978年前後に発足し現在まで40年余りにもなる中国の中日対照研究の歩みを概観するものである。この歴史を、次のように大きく三つの時期に分けることができると考える。

(1) 1978年 - 1990年 (草創期)。誤用分析を中心に、日本語教育実践上の問題を解決すべく発足し、少しずつ展開はしていたが、理論の導入や方法論に関する検討にまで至る余裕はない。いわば実用的な段階にとどまっていると言ってよい。対照研究の初期段階と考えてもよいのである。

(2) 1990年 - 2009年 (成熟期)。博士号取得の留学生の帰国や中国国内の英中 (中英) 対照研究の著しい発展を背景に、本格的な中日対照研究がスタートし、文字・音声から語彙・文法などの分野に至るまで、ほぼすべての領域の対照研究が進められ、多くの成果が出されてきた。大学生募集の急速な拡大に伴い、日本語教師の人数も大幅に増え、教育現場からの要請もあったりして、言語対照をテーマまたは主な研究法として研究誌や論文集に掲載する論文が急増する一方だった。それに加え、特に新世紀に入った後、中日対照研究は質的にも進歩を遂げ、理論や方法論についての検討が展開され、対照研究をテーマとするシンポジウムも多く開かれるなど、比較的活発な状況を見せていた。初期段階の誤用分析を特徴とする実用本位の研究から脱皮して言語研究の一環として進化させていくべきだという自覚をもつ学者が多く研究もその方法で進めていったのである。

(3) 2009年 - 現在まで (結実期)。「漢日言語対比研究会」という組織が2009年に結成され、今まで13回もの大会が開かれ、論文集も12本を出しているなど、まさに中日言語対照研究の最盛期を迎えることとなった。また、日本の「日中対照言語学会」の中国分会も2012年に設立され、定期的に研究発表会が開催され活動をしてきた。ここ十数年来、中国では多くの日本学研究会が開催され、中でも中日対照研究の分科会を設置する研究会も実に多いのである。

なお、関西学院大学の于康氏は数年前に「日語偏誤与日語教学学会」を立ち上げ、多くの研究者を結集し、自力で作った、膨大な量を誇るコーパスを利用して誤用分析などを中心に学会活動を進めてきた。大阪府立大学の張麟声氏や杭州師範大学の王忻氏もそれぞれ新たな形で誤用研究をしてきた。誤用分析や研究は、言語の対照研究とは違うものの、一定の方法論のもとで、しかも新しい視点を取り入れたり、またはコーパスなどの利点を生かしたりして進めていく諸氏の研究は、従来の誤用分析より大きく進化し、いわば一種のレベルアップを達成し、中日対照研究にも大きく寄与したと評価できる。

要するに、前述のように、初期段階の誤用分析、自覚意識をもって対照研究をする、理論や方法論に関する検討、そして専門研究会の結成などで示すように、中国の中日対照研究は、ここ40

年以來、大きい発展を遂げ、特に新世紀初頭のこの十年間、ピークを迎えたといえる。

しかし、一方、現在様々な問題点を抱えていることも認めざるをえない。

1) 世代交代が早く進んでいる。中堅の世代は定年を迎え、リーダーシップを発揮する人々が少なくなっている。特に50代の人は少ない。

2) 若手研究者にとって、必ずしも良い研究環境に恵まれているとはいえない。科研プロジェクトの申請や権威ある研究誌への論文掲載などで悩まされ苦闘している。

3) ここ数十年、中国における中国語の研究が大きく進展し、優れた成果を世に多く出している。日本語のみならず、中国語、そして中国語研究の最先端や最新情報まで把握しないと本格的な対照研究はできないという危機感をもつ若者が多くなる。従来の中堅よりは、視野が広く英語などにも堪能な新しい世代は、立派な言語学者として成長していくことは、大いに期待されているが、色々な難題に直面せざるをえないことも事実である。

日本語の格助詞「デ格」とモンゴル語の造格[bər]/[jər]の比較

劉永亮（東京都立大学）

1. はじめに

日本語とモンゴル語ともアルタイ語の特徴を持っており、両言語の語順は SOV である。また両言語は形態論視点から見ても、膠着語に属するので、二つの言語は、文法、音韻においても、共通点が多いとよく指摘されている。しかし、日本語とモンゴル語は各々固有性を有する別個の言語であるため、完全に一致するものではない。例えば、両言語とも体言もしくは体言に準ずる語につく「格助詞（モンゴル語では格語尾と呼ぶ）」があり、その体言が、他の語に対してどのような関係にあるかを示す。劉（2022）では日本語の格助詞「ニ格」とモンゴル語の与位格語尾「 ᠨᠢᠭ ・ ᠨᠢᠭᠦ 」、両助詞の機能と意味用法の共通点と相違点を明らかにした。本研究では日本語の格助詞「デ格」とモンゴル語の造格 ᠳᠡ [bər]/ ᠵᠡ [jər]を取りあげ、両助詞の機能と意味用法の共通点と相違点を明らかにする。

なお、本研究は主に、中国・内モンゴルで使用されている伝統的縦書きモンゴル文字¹⁾によるモンゴル語の書き言葉を目標言語とする。

2. 日本語の格助詞「デ」とモンゴル語の造格[bər]/[jər]の機能の対照

2.1 日本語の格助詞「デ」の機能

佐久間（1983）によると「デ格」の機能は連用修飾語を作る機能で、主に、動作や作用の行われる場所および動作・作用の手段方法・材料を示す機能を持っている。例えば、次のような例文がある。

- ・学校で勉強する（場所）。
- ・ペンで書く（道具）。
- ・木で作る（材料）。

1) 現在使われているモンゴル語には、縦書きモンゴル文字を用いて表記する「伝統的モンゴル語」とキリル文字を用いて表記する「現代モンゴル語」がある。伝統的モンゴル語は主に中国の内モンゴル自治区で使われており、現代モンゴル語は主にモンゴル国で使われている。

そのほか、動作を行う主体としての組織・団体を示す機能がある（国立国語研究所 1951）。

例：警察で調べる（動きの主体）

2.2 モンゴル語の造格 ᠪᠠᠷ / ᠵᠠᠷ の機能

清格尔泰（1999）によると造格 ᠪᠠᠷ / ᠵᠠᠷ の機能は、まず連用修飾語を作る機能で、主に動作・作用の手段方法・材料を表し、間接目的語になる場合が多いと述べている。また、モンゴル語文語で「造格」は語末の音環境により付く助詞が異なる。つまり、語末は母音で終わる場合助詞 ᠪᠠᠷ が付き、子音で終わる場合助詞 ᠵᠠᠷ が付く。

例えば：

- ᠰᠤᠮᠤᠨ ᠪᠠᠷ ᠤᠨᠢ （訳：木で作る） • ᠰᠤᠮᠤᠨ ᠪᠠᠷ ᠤᠨᠢ （訳：鉛筆で書く）
- ᠰᠤᠮᠤᠨ ᠪᠠᠷ ᠤᠨᠢ （訳：日本語で話す） • ᠰᠤᠮᠤᠨ ᠪᠠᠷ ᠤᠨᠢ （訳：子供に読ませる）

次に、述語が形容詞の場合、主語を作る機能もある。つまり、主語と述語の関係を表す。

例えば：

- ᠰᠤᠮᠤᠨ ᠪᠠᠷ ᠤᠨᠢ （訳：人柄がいい） • ᠰᠤᠮᠤᠨ ᠪᠠᠷ ᠤᠨᠢ （訳：人口が少ない）

これは、造格 ᠪᠠᠷ / ᠵᠠᠷ は形容詞の前に置かれ、前に付く名詞との主語と述語の関係を作る。特に前に付く名詞を強調する意味を持つ。

上記の日本語の格助詞「デ格」とモンゴル語の造格の機能についてまとめると、両方とも連用修飾語を作る機能であるが、モンゴル語の方は主語を作る機能も持つということから、モンゴル語の「造格」のほうが、日本語の「デ格」より、機能の幅が広く感じる。

3. 日本語の格助詞「デ」とモンゴル語の造格 ᠪᠠᠷ / ᠵᠠᠷ の意味用法の比較

前節では両言語の格助詞「デ格」と「造格」の機能について比較してまとめた。本節では、意味用法の対応関係についてまとめる。

3.1 日本語の格助詞「デ」の意味分類

日本語の格助詞の意味分類については、多くの研究成果（国立国語研究所 1951）（佐久間 1983）（田中 1990）、（庵・高梨・中西・山田 2000）、（浅川・竹部 2014）、（益岡・田窪 1988）、（中畠 2005）、（仁田 2009）、（沖森 2021）（丸山 2022）などが挙げられる。しかし、研究者によって意味の捉え方が異なる。

いわゆる、「デ格」の意味用法においては多くの研究者は、（１）動作・出来事が行

われる具体物・抽象物の場所、(2) 手段・道具、(3) 原因、(4) 材料、の意味分類は一致しているが、(5) 範囲・限度、(6) 様態、(7) 動作主、(8) 主体、(9) 領域、(10) 目的などの分類については異なる意見がある。

本研究ではモンゴル語と意味対応関係を示すため、上記の先行研究の成果を踏まえ、詳細な分類方法を取り、表 1 にまとめた。

〈表 1〉 格助詞「デ格」の意味用法の分類とその例

通し番号	意味	下位分類	例文
1	場所	動きの場所	学校で勉強する。
2		領域	試験で満点を取った。
3	手段	道具	包丁で野菜を切る。
4		方法	遠近法で図を描く。
5		材料	木で家を建てる。
6		構成要素	班 5 人のメンバーで構成される。
7		内容物	広場は人でいっぱいになる。
8		付着物	靴は泥で汚れる。
9	起因・根拠	変化の原因	地震で家が倒れた。
10		行動の理由	急用で家へ帰った。
11		感情・感覚の原因	友人とのことで悩んでいる。
12		判断の根拠	笑う声で分かる。
13	主体	動きの主体	私と兄で家に残った。
14	限界	時の限界	会議は三時で終わる
15		数量の限界	1 時間で出来上がる。
16		その他の限界	助手で終わる
17		範囲の上限	先着 30 名で締め切る。
18	目的	動作の目的	仕事で東京に来了。
19	様態	動きの様態	裸足で歩く。
20		役割	校長で働く。
21		被動作主の様態	セットで売る。
22		出来事作用の様態	時速 100 キロのスピードで走る。
23	時	時点	後でやる。
24		期間	習得の課程で起こる問題。
25	まとめ	単位	一人で行く、二人で食べる。

表 1 に示すように、「デ格」の意味分類を上位分類として、場所、手段、起因・根拠、主体、限界、目的、様態、時、まとめの 9 分類に分け、下位分類として 25 種類に分ける。

3.2 モンゴル語の造格 ᠳᠡᠭ [bər]/ ᠳᠡᠭᠦ [jər] の意味分類

モンゴル語の格助詞に関する研究は日本語に比べて遅れている。本研究では主に清格尔泰 (1999) と哈斯额尔顿ら (1995) を参照にモンゴル語の「造格」意味分類を下記のように 12 種類にまとめる。

① 道具

- 次の節で「デ格」と意味の比較対応を分析するため、詳細な例などについては 4 節に参照されたい。

前節では「デ格」の意味用法による種類の整理と造格 $\text{ᠳᠡ}[\text{bər}]/\text{ᠳᠡ}[\text{jər}]$ 意味分類を整理した。本節では日本語の格助詞「デ格」とモンゴル語の造格 $\text{ᠳᠡ}[\text{bər}]/\text{ᠳᠡ}[\text{jər}]$ の意味分類を比較し、その対応関係について分析する。

意味分類	例文	モンゴル語の訳文
動きの場所	学校で勉強する。	‘ <u>ахлах</u> ’ <u>д</u> ‘ <u>суралцах</u> ’ //
領域	試験で満点を取った。	‘ <u>төгсгөл</u> ’ / <u>д</u> ‘ <u>хүний</u> ’ / <u>д</u> ‘ <u>хүний</u> ’ //
道具	包丁で野菜を切る。	‘ <u>хүний</u> ’ <u>д</u> ‘ <u>хүний</u> ’ / <u>д</u> //
方法	日本語で話す。	‘ <u>д</u> ’ / ‘ <u>д</u> ’ <u>д</u> ‘ <u>хүний</u> ’ //
材料	木で家を建てる。	‘ <u>д</u> ’ <u>д</u> ‘ <u>д</u> ’ <u>д</u> ‘ <u>хүний</u> ’ //
構成要素	班5人のメンバーで構成される。	‘ <u>д</u> ’ <u>д</u> ‘ <u>хүний</u> ’ / <u>д</u> ‘ <u>хүний</u> ’ //
内容物	広場は人でいっぱいになる。	‘ <u>д</u> ’ <u>д</u> ‘ <u>хүний</u> ’ / <u>д</u> ‘ <u>хүний</u> ’ //
付着物	靴は泥で汚れる。	‘ <u>д</u> ’ <u>д</u> ‘ <u>хүний</u> ’ / <u>д</u> ‘ <u>хүний</u> ’ //
変化の原因	地震で家が倒れた。	‘ <u>д</u> ’ <u>д</u> ‘ <u>хүний</u> ’ / <u>д</u> ‘ <u>хүний</u> ’ //
行動の理由	急用で家へ帰った。	‘ <u>д</u> ’ <u>д</u> ‘ <u>хүний</u> ’ / <u>д</u> ‘ <u>хүний</u> ’ //
感情・感覚の原因	友人とのことで悩んでいる。	‘ <u>д</u> ’ <u>д</u> ‘ <u>хүний</u> ’ / <u>д</u> ‘ <u>хүний</u> ’ //
判断の根拠	笑う声で分かる。	‘ <u>д</u> ’ <u>д</u> ‘ <u>хүний</u> ’ / <u>д</u> ‘ <u>хүний</u> ’ //

〈表3〉モンゴル語の「造格」の意味分類における例と日本語の訳

意味分類	例文	日本語の訳文
① 道具	ᠬᠠᠰᠤᠮᠢ ᠨᠠ ᠰᠢᠩᠭᠡᠨᠠᠨᠢ	ハサミ <u>で</u> 切る。
② 材料	ᠮᠣᠳᠤ ᠨᠠ ᠨᠠᠭᠤᠨᠠᠨᠢ	木 <u>で</u> 作る。
③ 使役的動作の行われる人物または物事	ᠰᠡᠭᠡᠨᠠᠨᠢ ᠨᠠ ᠨᠠᠭᠤᠨᠠᠨᠢ	学生 <u>に</u> やらせる。
④ 行為の内容、役割	ᠰᠡᠭᠡᠨᠠᠨᠢ ᠨᠠ ᠨᠠᠭᠤᠨᠠᠨᠢ	翻訳者 <u>として</u> 勤める。
⑤ 形容詞述語の主語を表す	ᠨᠠᠭᠤᠨᠠᠨᠢ ᠨᠠ ᠨᠠᠭᠤᠨᠠᠨᠢ	人柄 <u>が</u> いい。
⑥ 動作の行われる方法・手段	ᠨᠠᠭᠤᠨᠠᠨᠢ ᠨᠠ ᠨᠠᠭᠤᠨᠠᠨᠢ	日本語 <u>で</u> 話す。
⑦ 動作の行われる原因	ᠰᠡᠭᠡᠨᠠᠨᠢ ᠨᠠ ᠨᠠᠭᠤᠨᠠᠨᠢ	上司のおかげ <u>で</u> 進歩する。
⑧ 動作の行われる目的	ᠨᠠᠭᠤᠨᠠᠨᠢ ᠨᠠ ᠨᠠᠭᠤᠨᠠᠨᠢ	公用 <u>で</u> 海外に行く。
⑨ 動作の行われる時間の範囲・期間	ᠨᠠᠭᠤᠨᠠᠨᠢ ᠨᠠ ᠨᠠᠭᠤᠨᠠᠨᠢ	夏 <u>には</u> 田舎に行く。
⑩ 動作の行われる時間の条件	ᠨᠠᠭᠤᠨᠠᠨᠢ ᠨᠠ ᠨᠠᠭᠤᠨᠠᠨᠢ	お昼後 <u>に</u> 来てくだ さい。
⑪ 動作の行われる空間、空間の条件	ᠨᠠᠭᠤᠨᠠᠨᠢ ᠨᠠ ᠨᠠᠭᠤᠨᠠᠨᠢ	山 <u>を</u> 回る。空 <u>を</u> 飛ぶ。
⑫ 動作の行われる空間全体	ᠨᠠᠭᠤᠨᠠᠨᠢ ᠨᠠ ᠨᠠᠭᠤᠨᠠᠨᠢ	家族 <u>で</u> 行く。

5. 終わりに

本研究では、日本語の格助詞「デ格」とモンゴル語の「造格」の意味用法の対応関係について対照言語学の視点からまとめた。今後、他の格助詞の意味用法の対応関係を明かすことを課題としたい。

【参考文献】

- 沖森卓也 (2021) 『日本語文法百科』 朝倉書店
- 庵功雄・高梨信乃・中西久実子・山田敏弘 (2000) 『初級を教える人のための日本語文法ハンドブック』 スリーエーネットワーク
- 佐久間鼎 (1983) 『現代日本語法の研究』 くろしお出版
- 寺村秀夫 企画 編集 益岡隆志・田窪行則 (1988) 『日本語文法 セルフ・マスターシリーズ 3 格助詞』 くろしお出版
- 日本語教育学会 (編) (2005) 『新版日本語教育事典』 (中畠孝幸 文法、格) 大修館書店 pp. 104-105
- 仁田義雄 (2009) 『現代日本語文法2』 『日本語記述文法研究会』 くろしお出版
- ᠠᠨᠠᠭᠤᠨᠠᠨᠢ (1999) 《ᠠᠨᠠᠭᠤᠨᠠᠨᠢ ᠨᠠ ᠨᠠᠭᠤᠨᠠᠨᠢ》 ᠠᠨᠠᠭᠤᠨᠠᠨᠢ ᠨᠠ ᠨᠠᠭᠤᠨᠠᠨᠢ ᠨᠠ ᠨᠠᠭᠤᠨᠠᠨᠢ
- 訳：清格尔泰 (1999) 『現代モンゴル語の文法』 内モンゴル人民出版社

音声をテーマとする日本語教師教育における課題

－現状の日本語教師研修の分析から－

伊藤茉莉奈(早稲田大学)・沈希津(早稲田大学)

1. はじめに

本研究では、実際におこなわれている教師研修の分析から、音声をテーマとする日本語教師教育における課題を明らかにすることを目的とする。横溝（2006）は、教師の成長モデルを五つの段階に分けた。そのうち、第1・第2段階にあたる「これから教師になろうとする者」を実習生とし、実習生に向けた教育を教師養成、第3～5段階にあたる「現職の教師」に向けた教育を教師研修と定義する。

2. 先行研究と本研究の位置づけ

日本語教師教育は、「教師トレーニング」から「教師の成長」へと転換したと言われて久しい（岡崎・岡崎 1997、 p.8）。学習者の多様性に臨機応変な対応が求められる昨今、教師は画一化された指導法を体得するだけでなく、さまざまな指導法とその根底にある教育理念を理解し、主体的に試行錯誤しながら実践していく姿勢を養う必要がある。こうした姿勢を養うための教師の成長においては、実践を省察し、改善するサイクル（たとえば、コルトハーヘン2010、p.54）が重視されている。しかし、音声をテーマとする教師教育では、省察が取り入れられていないという課題があると指摘されている（千2018、p.7）。河野（2009）も、これまでの音声をテーマとする教師教育は、音声学の知識の習得に偏りすぎていたことを問題視している（p.210）。ただし、これまで音声をテーマとする教師教育を具体的に分析した研究はなく、実際におこなわれている教師教育をふまえたうえで、課題が明らかにされているわけではない。

そこで本研究では、これまで日本でおこなわれてきた音声をテーマとする教師研修の教材や資料を分析対象とし、教師の成長を志向する教師教育という観点からみたときの、現状の教師教育の課題を明らかにする。そして、音声をテーマとする教師教育の発展に寄与することをめざす。

3. 調査概要

本研究では、現職の日本語教師や日本語教師を目指している実習生を対象におこなわれているイベントのうち、音声に関連のある研修、ワークショップ、研究会、情報発信などを幅広く調べた。調査の際は、セミナーやイベントの掲載、集客に使われる「こくちーず（告知's）」、日本語教育に関する情報や日本語教師・留学生向けのイベントが掲載される「にほんごぷらっと」などのサイトを含め、国際交流基金のホームページ、ポータルサイトで情報を集めた。「日本語教師」「日本語教育」「日本語音声」「日本語発音指導」などを検索キーワードとすると、約630件の検索結果があった。630件の結果のうち、本研究の分析対象となる、音声をテーマとする研修は12件見られた。その他、音声をテーマとしているが、研修の形をしていない場合もあり、研究会の口頭発表が2件、ホームページでの情報発信が4件見られた。

調査から、教師研修は大きく二つに分けることができた。まず、学習項目の教え方に関する研修があり、発音、文法、待遇表現、ビジネス日本語などが扱われていた。次に、学習環境づくりに関する研修には、協働学習、教案の作成や教材分析に関する研修などが見られた。

4. 音声をテーマとする教師研修の課題

音声をテーマとする教師研修は、検索結果630件のうち12件で、約1.9%を占めていることがわかった。調査において、すべての教師研修を検索することはできないとはいえ、本研究で採用している調査方法は、現職日本語教師や実習生が音声をテーマとする教師研修を求めている場合、アクセスできる複数のルートを含めている。その調査の結果、音声をテーマとする研修が検索結果の約1.9%に過ぎないことから、音声をテーマとする研修は量的に不足していると考えられる。話しことばのコミュニケーションのなかでことばを捉えたときに、音声は単なる一つの要素ではなく、人間関係に影響を与えていると考えられる。戸田（2008）では、「発音の問題がコミュニケーションの弊害になり、消極的な学習姿勢につながったり、音声以外の言語領域の習得にも影響を及ぼしたりすること」が明らかになっている（p.40）。また、音声は、その人の印象にも深くかかわっている（伊藤 2020, p.130）。このような意味で、音声はコミュニケーションにおいて大きな役割を担っているため、日本語教師教育上、より多く扱われるべきものである。

音声をテーマとする教師研修の量的な側面だけでなく、質的な側面からの改善について、以下に分析と考察を述べる。本研究で分析対象とした12件の研修は、対面やオンラインでのセミナー、ワークショップなどが含まれる。各研修の詳しい情報は表1にまとめる。

〈表1〉 音声をテーマとする教師研修（12件）

タイトル	テーマ	研修対象	研修の内容	講師
音声学習は楽しい！ 自分に合った学習方法や指導方法を見つけよう	音声	現職教師・ 実習生向け	音韻体系、 理論、教材	中川知恵子
「ボイスサンプル」音声指導法ワークショップ ー新しい音声指導の教案と音声指導トレーニングー	音声	現職教師向け	方法	王伸子 大塚明子
音声教育ができるだけでは、教師として成立しないよね	音声	現職教師・ 実習生向け	音韻体系、 理論、教材	河野俊之
第5回看護と介護の日本語教師研修 「ベトナム人学習者支援シリーズ:その1 発音指導」	音声	現職教師・ 実習生向け	音韻体系、 方法	金村久美
第6回看護と介護の日本語教師研修 「看護・介護日本語教育の諸相 ー発音指導の捉え方ー」	音声	現職教師・ 実習生向け	理論、方法	川口義一
スマホアプリを使った音声指導の体験ワークショップ ：発音は誰かにチェックしてもらわないとダメなのか	音声	現職教師向け	方法	河野俊之
ベトナム人学習者の発音の問題 ① 「日本語らしい発音」にするには	音声	現職教師・ 実習生向け	音韻体系、 方法	外国語音声 教育研究会
2021 年度音声学入門講座 「日本語の発音、どうやって教えていますか」	音声	現職教師・ 実習生向け	方法、教材	木下直子 中川千恵子
篠研主催 金村久美オンラインセミナー 「ベトナム人学習者に対する発音指導のポイント」	音声	現職教師・ 実習生向け	音韻体系、 方法	金村久美
キャリア教育を軸とした中堅日本語教師研修 第3回目 音声の指導法	その他	現職教師向け	方法	松崎寛
ワークショップ 紙芝居でラーニング 全4回	その他	現職教師・ 実習生向け	方法	片岡（礪 波）由里子
【日本語教師】 実用!日本語教師スキルアップ講座	その他	現職教師向け	方法	佐藤綾子

分析にあたって、次の三つの観点から各研修を分類した。まず、「音声を単独のテーマとして
いるかどうか」の観点から、教師研修における音声の立ち位置について述べる。次に、「誰のため
の研修なのか」の観点から、音声をテーマとする研修がどのような立場の人に向けて発信されて
いるかについて分析する。最後に、「音声に関して、どのような内容を扱っているか」の観点から、
音声をテーマとする研修の内容の質的な側面について分析し、考察する。

まず、「音声を単独のテーマとしているかどうか」を見ると、音声を単独のテーマとしている
研修が9件、音声を他の学習項目やテーマとともに部分的に扱っている研修が3件あった。音声を
単独のテーマとしている研修の場合、音声指導のための教師トレーニング、音声指導のために活
用できるコンテンツの紹介、母語別指導法などの内容が見られた。音声を部分的に扱っている研

修（3件）の内容には、研修カリキュラムのなかで他の学習項目とともに音声を教える研修が2件、授業環境づくりにおいて、音声を部分的に扱っている研修が1件あった。音声を単独のテーマとして扱う研修には、参加者が音声指導について専門性や自信を持つことができるというメリットがあるが、実際に音声指導だけに充てられる時間は限られている。小河原・河野（2009）は、「音声を話し言葉の土台であるとするならば、むしろ音声教育について「組み込む」「組み込まれる」と言うこと自体おかしいのかもしれない」（p.139）と指摘している。つまり、音声を話しことばのコミュニケーションにおけるいち側面であるとする、音声教育を他の学習項目から分離させて扱うことを疑問視している。研修の参加者が現場に戻り、研修内容をより活用できるようにするには、授業の総合的な視点から音声を扱う研修について考えていく必要がある。

次に、「誰を研修の対象にしているか」の観点から見ると、現職教師向けの研修が4件、対象を明確にしていない研修（現職教師・実習生向け）が8件であった。対象を明確にしていない、誰にでも開かれている研修が多い点を鑑みると、音声指導に関しては、教育経験の有無に関係なく研修のニーズがあるのではないかと考えられる。一方で、教育経験の有無やかかわってきた教育現場によって、音声指導について抱えている問題意識や苦戦している点が明らかになっていないとも考えられる。教育経験の有無やかかわってきた教育現場をふまえて、教師が成長できる研修を考える必要がある。松本ら（2021）は、「専門家としての教師は自身の教育実践を批判的に見直し、改善していこうとする人であり、それは省察という営為を通してこそ実現される」（p.135）と述べている。音声指導という教育実践においても、自身がかかわった教育実践を省察し、改善をめざすという視点が必要である。

最後に、「音声に関して、どのような内容を扱っているか」の観点から研修の課題を分析した。研修の内容として、次の四つが見られた。アクセントやイントネーションなどの「音韻体系」を解説する場合、音声指導に関する「理論」を紹介する場合、実際にどのように音声を教えるかについて「方法」を提示・実践する場合、音声指導のために活用できる「教材」の使い方・選定基準を紹介する場合である。12件の研修の内容は、これら四つの内容が単独で、または混在して構成されており、「方法」が10件の研修で、「音韻体系」が5件の研修で扱われている。しかし、2章で指摘したとおり、音声指導における教師の省察を促している研修は見当たらないことがわかる。この点から、音声をテーマとする教師研修の目的が、実際に音声をどのように教えるか、どんなコンテンツを用い、発音指導をどのようにおこなうかなど、主に実用的な側面に集中していることがわかる。しかし、小河原・河野（2009）が現場の教師が実践を持ち寄って議論することの重要性を強調するように（p.11）、実用的な内容を学んだうえで、教師が何を考え、何をめざしてどのように実践するのか、そしてその実践を他者とともに省察することこそが、教師の成長につながる。

5. おわりに

本研究の結果から、音声をテーマとする教師教育の課題が四つ明らかになった。一つ目は、日

本語教師に向けた研修のなかで、音声テーマとする教師研修の数が少ないという課題である。音声は、日常的に使用される話しことばにおいて重要な役割を担っているため、教師研修においても積極的に扱うべき事項であるといえる。二つ目は、総合的な視点から音声を扱う研修が少ないという課題である。授業で音声指導にのみ焦点を当てられる時間は少なく、また、そもそも音声は話しことばのコミュニケーションのいち側面であると捉えると、音声を単独のテーマとして扱う研修で得られる学びは限定的であると言わざるを得ない。三つ目は、教師の教育経験の有無やかかわってきた教育現場をふまえて、教師が成長できる研修が考えられていないという課題である。教師自身の音声学習経験や、授業実践経験によって培ってきた理念について、その経験を省察しながら学び合う場が必要である。四つ目は、研修の目的が、実用的な側面に集中しているという課題である。実用的な内容を学んだうえで、教師一人ひとりがどのように実践するのか考えること、そしてその実践を他者とともに省察することを目的とする教師研修が、教師の成長につながる。

今後の課題として、上に述べたような教師研修の課題をふまえた、新たな教師研修の実践研究を挙げる。

【参考文献リスト】

- 伊藤茉莉奈 (2021) 「日本語教育における音声に対するアプローチの展望—発音矯正・音声指導・音声学習支援から音声をテーマとする対話の実現へ—」『早稲田日本語教育学』第30号、pp.129-148
- 岡崎敏雄・岡崎眸 (1997) 『日本語教育の実習—理論と実践』アルク
- 小河原義朗・河野俊之 (2009) 『日本語教師のための音声教育を考える本』アルク
- 河野俊之 (2009b) 「一現在から未来へ—日本語音声教育の発展のために」水谷修監修、河野俊之・小河原義朗編『日本語教師の過去・現在・未来 第4巻 「音声」』凡人社、pp.206-217
- コルトハーヘン・F. (2012) 武田信子監訳『教師教育学—理論と実践をつなぐリアリスティック・アプローチ』学文社
- 千仙永 (2018) 「音声コミュニケーション教育の実践をととした実習生の学び」2018年2月早稲田大学日本語教育研究科博士論文
- 戸田貴子 (2008) 「日本語学習者の音声に関する問題点」戸田貴子編著『日本語教育と音声』第2章、くろしお出版、pp.23-41
- 松本明香・津崎千尋・小畑美奈恵・木村かおり (2021) 「専門家としての日本語教師と省察」館岡洋子編『日本語教師の専門性を考える』ココ出版、pp.111-139
- 横溝紳一郎 (2006) 「おわりに」春原憲一郎・横溝紳一郎編『日本語教師の成長と自己研修—新たな教師研修ストラテジーの可能性をめざして—』凡人社、pp.391-395

『磨光韻鏡』山攝韻 字音 규정의 문제점

－ 1・2等韻을 중심으로－

孟 垚(東國大學校 一般大學院)・李京哲(東國大學校)

1. 머리말

『磨光韻鏡』은 에도(江戸)시대 중기의 학승이자 운학자인 文雄이 편찬한 韻圖로, 총 4279자를 수록하였는데, 그 대부분이 『廣韻』(3843자)과 『集韻』(431자)에 의한 한자이며, 『玉篇』(3자), 『韻會』(1자), 『集成』(1자) 등의 韻書도 참고하였다. 『磨光韻鏡』은 이후의 『韻鏡』 연구 및 字音仮名遣いの 연구에 큰 영향을 미치고 있어 일본 한자음 연구의 중요한 韻圖가 된다.

文雄는 『磨光韻鏡』에서 歸字의 左音注에 吳音, 右音注에 漢音, 下音注에 唐音을 달고, 字音을 확인하기 위해 그 밑에 反切을 加注하였다. 『磨光韻鏡』의 唐音에 대하여 岡島昭浩(1988), 平田直子(2019・2021・2022), 湯沢質幸(2014) 등이 언급한 바가 있으며, 孟垚・李京哲(2021a・2021b・2022a・2022b・2022c・2022d・2022e・2022f)은 『磨光韻鏡』 遇・流・效・通・江宕・梗・蟹・曾攝의 左・右音注에 기재한 字音形의 문제점을 제시하였다. 中沢信幸(2004)는 反切을 중심으로 『磨光韻鏡』과 『磨光韻鏡字庫』의 관계에 대하여 검토하였다. 林慶勳(1995)은 『磨光韻鏡』의 特殊歸字를 고찰하였다.

본고에서는 山攝 1・2等韻을 중심으로 『磨光韻鏡』의 左・右音注와 吳音資料 및 漢音資料의 비교분은표를 작성하여, 이를 근거로 『磨光韻鏡』에서 기재한 字音形의 규정과 오류를 명확히 밝히고자 한다. 吳音資料는 『法華經』, 『般若經』, 漢音資料는 『蒙求』, 『孔雀經』, 文雄의 저서는 『翻切伐柯篇』, 『三音正謬』, 『磨光韻鏡字庫』를 참조한다.

2. 開口1等 寒韻・合口1等 桓韻

〈표1〉 開口1等 寒韻

聲母	吳音		磨光韻鏡		漢音	
	法華經	般若經	左音注	右音注	蒙求	孔雀經
見 k	カン干奸竿 乾	カン干肝幹 乾 カツ割	カン干筭吁 カチ葛	カン干筭吁 ガツ葛	カン干 カツ葛割	カン乾
溪 k ^h	カン看 カツ渴	カン看 カツ渴竭	カン看侃 カチ渴	カン看侃 カツ渴	カン侃	
疑 ŋ ^{ng}	カン岸	カン岸	ガン豸岸	ガン豸岸		カン岸

			ガチ癖	ガツ癖		
影 ʔ	アン安鞍案 アツ頰		アン安倭按 アチ遏	アン安倭按 アツ遏	アン安	アン安
曉 h	カン漢		カン預罕漢 カチ顛	カン預罕漢 カツ顛	カン罕漢	
匣 ɦ>h	カン寒 カツ蜎	カン寒旱	ガン寒旱翰 ガチ曷	カン寒旱翰 カツ曷	カン韓翰	カン旱
端 t	タン丹單亶 旦	タン丹	タン單亶旦 タチ怛	タン單亶旦 タツ怛	タン丹單單 旦	
透 tʰ	タン坦歎嘆 炭 タツ闕	タン嘆坦 タツ撻	タン灘坦炭 タチ闕	タン灘坦炭 タツ闕	タン炭 タツ闕	
定 d>tʰ	タン檀彈彈 祖但 タチ達	タン檀彈誕 憚 タチ達	ダン檀但憚 ダチ達	タン檀但憚 タツ達	タン檀檀彈 タツ達	タン檀但
泥 n>ⁿd	ナン難		ナン難攤 ナチ捺	ダン難攤 タツ捺		タン難
來 l	ラン欄蘭爛	ラン欄爛	ラン蘭欄爛 ラチ刺	ラン蘭欄爛 ラツ刺	ラン蘭	ラン蘭
明 m>ᵐb			マチ搗	バツ搗		
精 ts	サン讃	サン讃	サン簪贊 サチ簪	サン簪贊 サツ簪	サン贊	サン讃
清 tsʰ	サン餐		サン餐餐 サチ擦	サン餐餐 サツ擦	サン餐	
從 dz>s	サン殘	サン殘	サン殘瓊嬾 ザチ𪔐	サン殘瓊嬾 サツ𪔐		サン殘
心 s	サン珊傘散 サツ薩	サン珊傘 サツ薩	サン珊繖散 サチ擦	サン珊繖散 サツ擦	サン散	サン散

〈丑2〉 合口1等 桓(緩・換・末)韻

聲母	吳音		磨光韻鏡		漢音	
	法華經	般若經	左音注	右音注	蒙求	孔雀經
見 k	クワン觀官 冠管灌	クワン官冠 盥灌 クワツ括	クワン官管 貫 クワチ括	クワン官管 貫 クワツ括	クワン冠觀 管瓊館灌	
溪 kʰ		クワン寬寬	クワン寬款 𪔐 クワチ闊	クワン寬款 𪔐 クワツ闊	クワン寬	
疑 ŋ>ⁿg	クワン𪔐玩	クワン玩𪔐	グワン𪔐𪔐 玩 グワチ𪔐	グワン玩𪔐 𪔐 グワツ𪔐	クワン玩	
影 ʔ			ワン剌𪔐𪔐 ワチ𪔐	ワン剌𪔐𪔐 ワツ𪔐		
曉 h	クワン歡喚 クワツ豁	クワン換	クワン歡𪔐 喚 クワチ豁	クワン歡喚 𪔐 クワツ豁	クワン換	クワン歛喚
匣 ɦ>h	クワン桓丸 洹	クワン緩	グワン桓緩 換	クワン桓緩 換	クワン桓 クワツ活	

	クワツ活		グワチ活	クワツ活		
端 t	タン端短 タツ咄	タン端短	タン端短鍛 タチ掇	タン端短鍛 タツ掇	タン端短	
透 t ^h			タン湍嘩象 タチ倪	タン湍嘩象 タツ倪	タツ脱	タツ脱
定 d>t ^h	タン團斷段 タツ脱奪	タン團 タツ奪	ダン團斷段 ダチ奪	タン團斷段 タツ奪	タン斷	タツ斷奪
泥 n>n ^h d	ナン濡暖煖	ナン暖煖	ナン濡暖煖	ダン濡暖煖		
來 l	ラン鸞卵亂	ラン卵亂	ラン鑾卵亂 ラチ掇	ラン鑾卵亂 ラツ掇	ラン鸞樂	ラン乱
幫 p	ハン般半 ハツ跋 ハチ鉢	ハン半 ハチ鉢	ハン黠叛半 ハチ撥	ハン黠叛半 ハツ撥	ハン般	ハン半
滂 p ^h	ハン判	ハン判	ハン潘畔判 ハチ潑	ハン潘畔判 ハツ潑	ハン潘	
並 b>p ^h	ハン槃伴 ハツ颯拔	ハン盤伴	バン盤伴畔 パチ跋	ハン盤伴畔 ハツ跋	ハン畔 ハツ跋	
明 m>m ^h b	マン謾滿懣 幔縵 マツ末沫 抹	マツ末沫	マン瞞滿縵 マチ末	バン瞞滿縵 バツ末		ハン満 ハツ末沫
精 ts		サン鑽	サン鑽纂鑽 サチ繰	サン鑽纂鑽 サツ繰		
清 ts ^h	サン竄 サツ撮		サン疊懣竄 サチ撮	サン疊竄懣 サツ撮		
從 dz>s			ザン櫝攢 ザチ杻	サン櫝攢 サツ杻		
心 s	サン筭	サン酸竿	サン酸算筭 サチ割	サン酸算筭 サツ割		
邪 z>s			ザン鄒	サン鄒		

3. 開口2等 刪・山韻

〈丑3〉 開口2等 刪(潛・諫・黠)韻

聲母	吳音		磨光韻鏡		漢音	
	法華經	般若經	左音注	右音注	蒙求	孔雀經
見 k	ケン澗	ケン澗 カン諫	ケン姦諫 ケチ戛	カン姦諫 カツ戛		
溪 k ^h			ケン駢 ケチ瓠	カン駢 カツ瓠		
疑 ŋ>n ^h g	ケン顔 カン鴈	ケン顔 カン鴈	ゲン顔駢鴈	ガン顔鴈駢	カン顔	カン顔
影 ʔ			エン晏 エチ軋	アン晏 アツ軋	アン晏	
曉 h			ケチ儼	カツ儼		

匣 ɦ>h		カツ點	ゲン倂軒 ゲチ點	カン軒倂 カツ點		
徹 t ^h			タン暴	タン暴		
澄 d>t ^h			タチ噓	タツ噓		
娘 ɲ>ɲd		ナン報	ナン報景 ナチ疵	タン報景 タツ疵		
幫 p			ハチ八	ハツ八		
滂 p ^h			ハチ汎	ハツ汎		
並 b>p ^h			バチ拔	ハツ拔		
明 m>ɱb			マン慢 マチ密	バン慢 バツ密		
莊 ʃ>tc			セン酢 セチ札	サン酢 サツ札	サツ札	
牀 ɕ>c	セン蜨		ゼン戯輓	サン戯輓		
初 ʃh>tc ^h	セン犀 サツ察	サツ察	セン殘 セチ察	サン殘 サツ察		
山 ʃ>c	セツ殺	セツ殺	セン刪潜訕 セチ殺	サン刪潜訕 サツ殺		サツ殺

〈丑4〉 開口2等 山(産・禪・鎋)韻

聲母	吳音		磨光韻鏡		漢音	
	法華經	般若經	左音注	右音注	蒙求	孔雀經
見 k	ケン間簡 カン艱	カン艱	ケン間簡禰 ケチ禰	カン間簡禰 カツ禰	カン間簡	カン間
溪 k ^h	ケン愷	ケン愷	ケン愷輓 ケチ輓	カン愷輓 カツ輓		
疑 ɲ>ɲg	ケン眼		ゲン訕眼 ゲチ聒	ガン訕眼 ガツ聒	カン眼	カン眼
影 ʔ			エン顛輓 エチ鶻	アン顛輓 アツ鶻		
曉 h		カツ瞎	ケン義 ケチ瞎	カン義 カツ瞎		
匣 ɦ>h	ケン閑閑	ケン閑痾閑	ゲン閑閑覓 ゲチ鎋	カン閑閑覓 カツ鎋	カン閑 カツ轄	カン閑痾
知 t			テン徂 テチ晰	タン徂 タツ晰		
徹 t ^h			デチ獺	タツ獺		
澄 d>t ^h			デン癩祖	タン癩祖		
娘 ɲ>ɲd			ネン嚙	ダン嚙		
幫 p			ヘン編 ハチ捌	ハツ捌 ハン編		
滂 p ^h			ヘン吟	ハン吟		
並 b>p ^h			ベン瓣版辦	ハン瓣版辦		
明 m>ɱb			メン勉簡 メチ礪	バン勉簡 ハツ礪		
照 tc			セン醞	サン醞		
初 ʃh>tc ^h	セツ刹		セン彈剗犀 セチ刹	サン彈剗犀 サツ刹		

牀 ㄍ>ㄔ			ぜん戯棧 ぜチ鏝	サン戯棧 サツ鏝		
山 ㄝ>ㄔ	セン山産	セン山産	セン山産 セチ殺	サン山産訕 サツ殺	サン山	サン山産

4. 合口2等 刪・山韻

〈丑5〉 合口2等 刪(潛・諫・黠)韻

聲母	吳音		磨光韻鏡		漢音	
	法華經	般若經	左音注	右音注	蒙求	孔雀經
見 k	クエン關	クエン關撰 串慣	クワン關慣 クワチ副	クワン關慣 クワツ副	クワン關	
溪 k ^h			クワチ劬	クワツ劬		
群 g>k ^h			グワン羶	クワン羶		
疑 ㄱ> ⁿ g		クエン頑	グワン瘡亂 グワチ黠	グワン亂瘡 グワツ黠		
影 ʔ			ワン彎結 ワチ媿	ワン彎結 ワツ媿		
曉 h			クワン獺	クワン獺		
匣 ㄱ>h	クエン患患 クワン還	クエン環 クワン還寰 クワツ滑	ゲン還患眩 ゲチ滑	クワン還眩 患 クワツ滑	クワン環還 患 クワツ滑	クワン環患
知 ㄷ			タン狝 タチ窺	タツ狝 ダツ窺		
娘 ㄴ> ^ʳ ㄷ			ナン奴 ナチ納	ダン奴 ダツ納		
幫 p	ハチ八	ハン板	ハン班版	ハン版班	ハン班板 ハツ八	ハン班
滂 p ^h	ハン攀 ヘン攀	ヘン攀	ハン攀販襴	ハン攀販襴	ハン攀	
並 b>p ^h		ハツ拔	バン阪	ハン阪		
明 m> ^m b	マン慢	マン曼慢	マン蠻蠻	バン蠻蠻		ハン鬘
照 ㄸ			サン蟻跽 サチ茁	サン蟻跽 サツ茁		
穿 ㄸ ^h			サン慳纂	サン慳纂		
牀 ㄍ>ㄔ			ザン樸	サン樸		
審 ㄷ			サン攀	サン攀		

〈丑6〉 合口2等 山(産・禪・鎋)韻

聲母	吳音		磨光韻鏡		漢音	
	法華經	般若經	左音注	右音注	蒙求	孔雀經
見 k			クワン鰓 クワチ刮	クワン鰓 クワツ刮	クワツ刮	
群 g>k ^h			グワン羶	クワン羶		

疑 ɲ		クエチ削	グワン頑 クワチ削	グワン頑 クワツ削		
影 ʔ			ワン嬢	ワン嬢		
曉 h			クワチ眊	クワ眊		
匣 ɦ>h			ゲン緩幻 ゲチ頤	クワン緩幻 クワツ頤		
知 t			タチ鷄	タツ鷄		
徹 t ^h			タチ頤	タツ頤		
澄 d>t ^h			ダン寗	タン寗		
娘 ɳ> ^ʋ d			ナツ獢	ダツ獢		

5. 맺음말

이하생략

화용론적 관점에서 본 불만표명행위의 한중일 대조

— 상하 힘의 관계의 변화에 따른 특징을 중심으로 —

정현아(명지대학교)

1. 들어가며

상대로부터 자신이 불이익을 당했다고 느끼거나 부정적인 평가를 받고 있다고 생각될 때 또는 자신은 아니지만 자신과 관계된 사람들이 이와같은 동일한 취급을 받았거나 받고 있을 경우, 불쾌한 감정을 상대에게 전달하는 불만표명을 하게 된다. 그러나 비슷한 연령의 친구에게 하는 경우와 선배에게 하는 경우, 다시 말해, 상하 힘의 관계가 존재한다면 같은 상황임에도 불구하고 상이한 불만표명행위가 나타날 수도 있다. 본 연구는 한중일 대화 분석을 통해 불만표명행위와 그에 따른 반응의 상호작용 과정에 주목하여, 그 상호작용을 통해 나타나는 언어전략을 종합적으로 분석·고찰하고자 한다. 특히 한중일 여학생이 상하 힘의 관계가 존재하는 상황에서 어떠한 언어전략을 사용하며, 유사점과 차이점이 무엇인지를 정량적으로 분석하여 언어운용의 한중일 특징을 밝히는 시도를 하고자 한다.

2. 연구방법

본연구는 아래의 <표1>에서 제시한 것과 같이 사회적 거리와 행위의 부담도는 동일하게 조건 통제를 한 상태에서 사회적 힘의 관계만 높고 낮음(상하)으로 설정하였다. 또한 <표2>에 본연구의 협력자 정보를, <표3>에 톨카드내용을 제시한다.

<표1> 본연구의 대화 데이터 수집에 있어서의 조건통제

언어	한국어	일본어	중국어
사회적 힘의 관계(Power)	동기(낮음) / 선배(높음)		
사회적 거리(Distance)	동성의 친한 사이		
행위의 부담도(Rank of Imposition)	부담도 높음		

<표2> 연구협력자 정보

	데이터 수	수집기간	연령
한국여학생	20대화 데이터	2020년10월~2021년2월	19세~23세
중국여학생	18대화 데이터	2021년4월~6월	19세~24세
일본여학생	20대화 데이터	2021년7월~10월	18세~25세

〈표3〉 불만표명자와 제공자의 롤·카드 내용

불만표명자의 롤·카드	불만제공자의 롤·카드
학교 동기/선배 와 그룹과제를 하게 되었습니다. 시간 부족으로 인해 중간 검토 없이 각자 담당한 부분을 책임지고 준비 및 발표하기로 했습니다. 그런데 동기/선배 가 거의 전혀 준비를 하지 않았고 발표도 좋지 않았습니다. 결국 교수님이 동기/선배가 담당한 부분을 지적하셨고 결과적으로 종합평가에서도 좋지 못한 점수를 받았습니다. 당신이라면 이와 같은 상황이 자신에게 일어났다면 동기/선배 에게 어떻게 말하겠습니까?	학교 동기/선배 와 그룹과제를 하게 되었습니다. 시간 부족으로 인해 중간 검토 없이 각자 담당한 부분을 책임지고 준비 및 발표하기로 했습니다. 그런데 중요한 이유 로 인해 과제 준비를 거의 하지 못하고 발표도 좋지 않았습니다. 결국 교수님으로부터 내가 담당 한 부분을 지적받았고 결과적으로 종합평가에서 좋지 못한 점수를 받았습니다. 당신이라면 이와 같은 상황이 자신으로 인해 발생했다면 동기/후배 에게 어떻게 말하겠습니까?

3. 분석방법

아래의 〈표4〉과 〈표5〉에 본연구의 분석항목과 발화문예를 기술하였으며, 발화문은 언어전락을 중심으로 분석하였다. 불만표명행위의 상호작용 속에서 불만을 표명한 자(이하, 불만표명자)의 발화문과 불만을 제공한 자(이하, 불만제공자)의 발화문으로 분류하여 제시하였다.

〈표4〉 불만표명자 발화문의 분석항목 및 발화문예

분석항목		발화문예
상황확인		KF01: 어 「KF02이름」 혹시 뭐 바쁜 일 있었어?. 《동기》
불만 표출 관련	직접불만	KF05: 근데 이렇게 책임감 없이 대충 넘어가면 어떡해요??. 【선배】
	간접불만	KF05: 솔직히 이런 상황이 올 거라고 생각하지 않았어?. 《동기》
문제 해결 관련	개선요구	KF07: 언니 다음엔 이렇게 하지마요 진짜. 【선배】
	대안요구	KF09: 이거 어떻게 할거야?. 《동기》
	대안확인	KF05: 근데 그 교수님이 그 항의문을 본다고 해도 우리 점수를 올려줄 수 있을까요?. 【선배】
	대안수용	KF09: 교수님한테 혹시 모르니까 말씀드려보고 연락줘. 《동기》
	대안거절	KF07: 아니야 그러다가[↑] 더 깎여 안돼 하지마. 《동기》
	보상요구	KF19: 그러면은 다음에 내가 밥 사 맛있는 거. 《동기》
	보상확인	KF07: 음 오늘은 좀 힘들고요 이미 약속이 있어서. 【선배】
	보상수용	KF13: 그럼 진짜 맛있는 거 얻어먹을게요. 【선배】
양보		KF01: 지금 내가 싸우려고 이러는 거는 진짜 아니고. 《동기》
사죄표명		KF01: 화낸 거 같아서 미안한데. 《동기》
수용		KF19: 아냐 괜찮아. 《동기》
거절		KF17: 최대한 학교에서나 음음-, 안 마주쳤으면 좋겠어. 《동기》

〈표5〉 불만제공자 발화문의 분석항목 및 발화문에

분석항목		발화문에
사죄표명		KF04: 미안해. 《동기》
상황 파악 관련	이유설명	KF02: 어[→]어 내가 좀 사정이 있어가지고[→]. 《동기》
	상황확인	KF04: 아 진짜요?? B-요?? 뭐 그냥 괜찮은 거 같은데. 【선배】
책임 관련	책임인정	KF06: 봤는디[→] 제가 죽을 죄를 졌어요[→]. 【선배】
	책임회피	KF06: 근데 어쩔 수가 없었어. 《동기》
문제 해결 관련	자기변호	KF14: 어 나도 이렇게 점수가 많이 깎일 줄은 몰랐어서. 《동기》
	개선관련	KF16: 다음부터 더 잘하도록 노력해볼게. 【선배】
	대안제시	KF06: 제가 제가 어떻게 교수님께 항의문이라도 써서 이겨. 【선배】
	대안확인	KF10: 알겠어 일단 한 번 여쭙보고 연락줄게. 《동기》
	대안수용	KF14: 맞지 맞지. 【선배】
	보상제시	KF14: 맛있는 거 사줄게 한 톱, 한 톱 내야지. 【선배】
	보상요구 확인	CF16: 你要吃饭, 好, OK, 那就下次约你吃饭吧, (밥 먹을래? 그래, 오케이. 그럼 다음에 식사 약속해.) 【선배】
	보상요구 수용	KF20: 다음에 내가 사줄게 너가 먹고 싶은 걸로 사줄게. 《동기》
	달래기	KF10: 그래 고생했어. 【선배】
감정표출		KF02: 네가 나한테 너무 뭐라고 하는 거 아니야[↑]?. 《동기》

4. 결과 및 고찰

4.1. 한국여학생의 불만표명행위의 상호작용의 사용경향

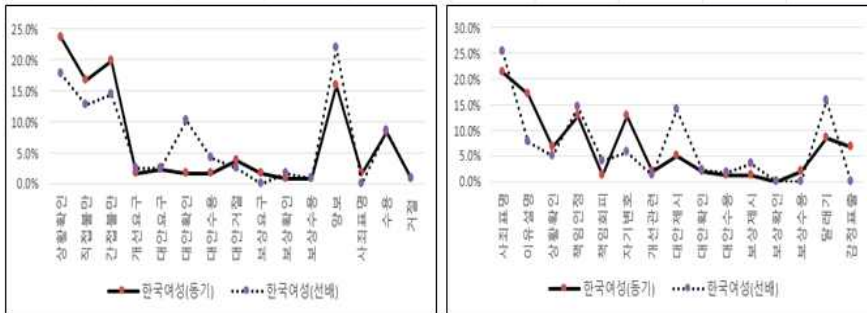
한국여학생의 불만표명자의 사용경향을 살펴보면, 불만표명자는 동기 및 선배와 대화하는 상황에서 상황확인, 직접적인 불만표명, 간접적인 불만표명, 양보와 수용발화문을 다용하는 공통적인 특징을 보였지만, 사용경향에는 차이점이 나타났다. 특히 자신의 불만스러운 감정을 직설적으로 표출하는 〈직접적인 불만발화문〉은 【동기(16.7%)>선배(12.6%)】로 동기인 경우 더 많이 사용되었고, 불만스러운 감정을 완곡하게 표출하는 〈간접적인 불만발화문〉은 【동기(19.7%)>선배(14.3%)】로 마찬가지로 동기인 경우에 더 많이 사용하는 특징을 보였다. 한국여학생은 ‘불만표명’이라는 상대방의 Face를 심각하게 침해하는 언어행동을 상하관계가 존재하는 경우에는 연상에게 절제하려고 하는 경향이 강한 것을 알 수 있었으며, 상하관계에 영향을 많이 받는다고 할 수 있다. 그에 반해 〈양보발화문〉은 불만상황을 일으킨 상대의 행위에 대해 이해하거나 공감해주는 듯한 발화문으로 【동기(15.9%)>선배(21.8%)】로 동기에 비해 선배에게서 많이 사용되는 특징을 보였다. ‘불만표명’이 상대방의 Face를 침해하는 언어행동이라면 ‘양보’는 상대방의 Face를 존중해주는 언어행동이라고 할 수 있는데 상하관계가 존재하는 경우에는 연장자에 대해 이와같은 언어행동을 다용하는 경향이 있음을 알 수 있었다. 한국여학생의 불만표명자가 선배보다 동기에게 많이 사용하는 언어전략은, 〈상황확인·직접불만·간접불만·대안거절·사죄표명〉이었고, 선배에게 많이 사용하는 언어전략은, 〈개선요구·대안확인·대안수용·보상확인·양보〉였다. 불만제공자가 동기에게 많이 사용하는 언어전략은 〈이유설명·상황확인·자기변호·개선관련·감정표출〉이었고, 후배에게 많이 사용하는 언어전략은, 〈사죄표명·책임인정·책임회피·대안제시·대안확인·대안수용·보상제시·달래

기)였다.

〈표6〉 한국여학생 불만표명자와 불만제공자 발화문의 빈도와 비율

	한국여성(동기)		한국여성(선배)	
	빈도	비율	빈도	비율
상황확인	31	23.5%	21	17.6%
직접불만	22	16.7%	15	12.6%
간접불만	26	19.7%	17	14.3%
개선요구	2	1.5%	3	2.5%
대안요구	3	2.3%	3	2.5%
대안확인	2	1.5%	12	10.1%
대안수용	2	1.5%	5	4.2%
대안거절	5	3.8%	3	2.5%
보상요구	2	1.5%	0	0.0%
보상확인	1	0.8%	2	1.7%
보상수용	1	0.8%	1	0.8%
양보	21	15.9%	26	21.8%
사회표명	2	1.5%	0	0.0%
수용	11	8.3%	10	8.4%
거절	1	0.8%	1	0.8%
합계	132	100.0%	119	100.0%

	한국여성(동기)		한국여성(선배)	
	빈도	비율	빈도	비율
사회표명	35	21.3%	45	25.1%
이유설명	28	17.1%	14	7.8%
상황확인	11	6.7%	9	5.0%
책임인정	21	12.8%	26	14.5%
책임회피	2	1.2%	7	3.9%
자기변호	21	12.8%	10	5.6%
개선관련	3	1.8%	2	1.1%
대안제시	8	4.9%	25	14.0%
대안확인	3	1.8%	4	2.2%
대안수용	2	1.2%	3	1.7%
보상제시	2	1.2%	6	3.4%
보상확인	0	0.0%	0	0.0%
보상수용	3	1.8%	0	0.0%
달래기	14	8.5%	28	15.6%
감정표출	11	6.7%	0	0.0%
합계	164	100.0%	179	100.0%



〈그림1〉 한국여학생 불만표명자와 불만제공자 발화문의 사용양상

4.2. 중국여학생의 불만표명행위의 상호작용의 사용경향

중국여학생의 불만표명자의 사용경향을 살펴보면, 불만표명자는 동기 및 선배와 대화하는 상황에서 상황확인, 직접적인 불만표명, 간접적인 불만표명을 다용하는 공통적인 특징을 보였지만, 사용경향에는 차이점이 나타났다. 특히 〈직접적인 불만발화문〉은 【동기(30.2%)>선배(21.2%)】로 상대가 동기인 경우에 보다 직설적이고 직접적인 불만발화문을 사용하였고, 〈간접적인 불만발화문〉은 【동기(18.1%)<선배(20.4%)】로 상대가 선배인 경우에 보다 완곡하고 간접적인 불만발화문을 사용하였지만, 그 차이는 크지 않았다. 崔東花(2009)는 중국어는 불만을 상대에게 확실하고 직접적으로 표명하며 바람직하지 못한 행위가 있었던 것을 명확하게 상대에 전달하여, 그와 같은 행동으로 인해 자신에게 좋지 못한 영향을 미쳤음을 지적하는 경향이 강하다고 하였는데, 본연구에서도 동기간의 대화에서 이와같은 특징이 나타났다. 〈양보발화문〉은 【동기(6.0%)=선배(5.8%)】로 거의 동일한 사용비율을 보였다. 중국여학생의 불만표명자가 선배보다 동기에게 많이 사용하는 언어전략은, 〈직접불만·개선요구·대안거절·수용〉이었고, 선

배에게 많이 사용하는 언어전략은, 〈상황확인·간접불만·대안확인·보상확인·보상수용·거절〉이었다. 불만 제공자가 동기에게 많이 사용하는 언어전략은 〈사회표명·이유설명·책임인정·자기변호·대안제시〉였고, 후배에게 많이 사용하는 언어전략은, 〈상황확인·보상제시·달래기〉였다.

〈표7〉 중국여학생 불만표명자와 불만제공자 발화문의 빈도와 비율

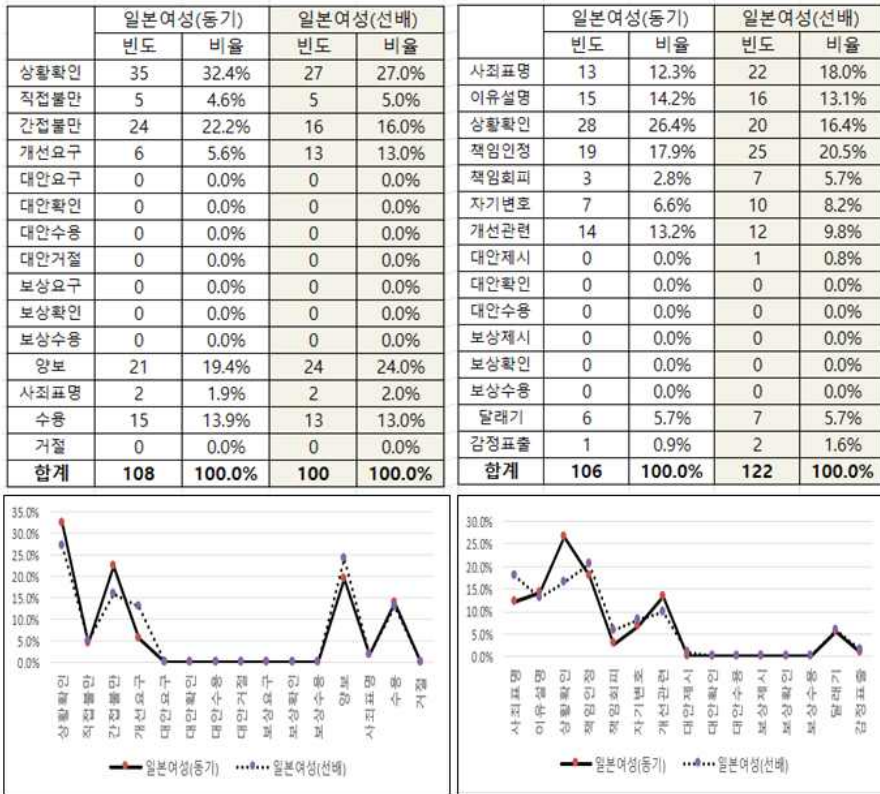
	중국여성(동기)		중국여성(선배)			중국여성(동기)		중국여성(선배)	
	빈도	비율	빈도	비율		빈도	비율	빈도	비율
상황확인	33	28.4%	52	38.0%	사회표명	14	9.7%	13	7.1%
직접불만	35	30.2%	29	21.2%	이유설명	16	11.0%	16	8.7%
간접불만	21	18.1%	28	20.4%	상황확인	24	16.6%	48	26.2%
개선요구	7	6.0%	5	3.6%	책임인정	13	9.0%	11	6.0%
대안요구	0	0.0%	0	0.0%	책임회피	9	6.2%	11	6.0%
대안확인	0	0.0%	1	0.7%	자기변호	21	14.5%	11	6.0%
대안수용	1	0.9%	1	0.7%	개선관련	6	4.1%	8	4.4%
대안거절	4	3.4%	1	0.7%	대안제시	4	2.8%	4	2.2%
보상요구	0	0.0%	0	0.0%	대안확인	1	0.7%	1	0.5%
보상확인	0	0.0%	3	2.2%	대안수용	0	0.0%	0	0.0%
보상수용	1	0.9%	2	1.5%	보상제시	1	0.7%	8	4.4%
양보	7	6.0%	8	5.8%	보상확인	0	0.0%	1	0.5%
사회표명	0	0.0%	0	0.0%	보상수용	0	0.0%	0	0.0%
수용	5	4.3%	3	2.2%	달래기	10	6.9%	17	9.3%
거절	2	1.7%	4	2.9%	감정표출	26	17.9%	34	18.6%
합계	116	100.0%	137	100.0%	합계	145	100.0%	183	100.0%

〈그림2〉 중국여학생 불만표명자와 불만제공자 발화문의 사용양상

4.3. 일본여학생의 불만표명행위의 상호작용의 사용경향

일본여학생의 불만표명자의 사용경향을 살펴보면, 불만표명자는 동기 및 선배와 대화하는 상황에서 상황확인, 간접적인 불만표명, 양보, 수용발화문을 다용하는 공통적인 특징을 보였고, 개선요구발화문에서 차이점이 나타났다. 특히 〈직접적인 불만발화문〉은 【동기(4.6%)=선배(5.0%)】로 거의 동일한 사용비율을 나타냈지만, 〈간접적인 불만발화문〉은 【동기(22.2%)<선배(16.0%)】로 선배에 비해 동기에서 많이 사용되는 특징을 보였다. 〈양보발화문〉은 【동기(19.4%)<선배(24.0%)】로 동기에 비해 선배인 경우 더 많이 사용하였다. 일본여학생의 불만표명자가 선배보다 동기에게 많이 사용하는 언어전략은, 〈상황확인·간접불만·수용〉이었고, 선배에게 많이 사용하는 언어전략은, 〈개선요구·양보〉였다. 불만제공자가 동기에게 많이 사용하는 언어전략은 〈이유설명·상황확인·개선관련〉이었고, 후배에게 많이 사용하는 언어전략은, 〈사회표명·책임인정·책임회피·자기변호·대안제시·감정표출〉이었다.

〈표8〉 일본여학생 불만표명자와 불만제공자 발화문의 빈도와 비율



〈그림3〉 중국여학생 불만표명자와 불만제공자 발화문의 사용양상

【참고문헌】

(지면상의 사정으로 미기재, 발표 PPT에 게시)

한일어 일상대화에 있어서의 질문표현의 유형과 기능

장윤아(연세대학교)

1. 들어가며

대화 속에서 질문은 단순히 특정 정보를 얻기 위해 발화되는 것이 아니라 상대와의 상호행위를 지속하기 위한 수단으로 사용된다(串田2007). 吉田(2009)에 의하면 질문표현은 화제 개시부뿐만 아니라 연속적인 대화 진행 중에도 다수 관찰되며 질문표현과 응답표현은 대화의 구조적인 진행과 유지 그리고 촉진에 연결된다. 이와 같이 대화 속에서 산출된 질문표현은 상호행위를 지속시키는 역할을 함과 동시에 대화 진행을 관리하는 발화로 볼 수 있다. 본 연구에서는 한국 친구간의 일상 대화와 일본 친구간의 일상 대화에서 어떠한 유형의 질문표현이 대화의 어느 부분에서 산출되며 어떠한 기능을 수행하고 있는지를 상호행위의 레벨에서 실증적으로 분석하여 한일 양국어의 대화의 질문표현의 사용양상에 나타나는 유사점과 상이점에 대해 살펴보고자 한다.

2. 대화자료 및 분석방법

2.1 대화자료

본 연구에서는 한국어모어화자 동성친구간의 일상 대화 자료와 일본어모어화자 동성친구간의 일상 대화 자료를 분석대상으로 하였다(한일 각각 :남성4그룹, 여성4그룹 총 16그룹(약 500분)).

2.2 분석방법

2.2.1 분석틀

본 연구에서는 Edelsky(1981)가 논한 플로어의 특징을 참고하여 한일 양국어의 일상 대화를 분석하기 위한 분석틀로 대화 참가형식의 관점에서 [솔로파트]와 [듀오파트]라는 단위를 설정하였다. 대화 참가형식은 대화 참가자들의 발화수¹⁾를 기준으로 분류하였다. 우선, [솔로파트]란 한 명의 화자가 복

1) 金(2013)을 참고하여 한일어 모두 다음과 같은 기준으로 발화를 인정하였다. ◎발화로 인정: A. 연체수식절과 보조절을 제외한 술어가 포함된 절, B. 어를 포함하여 절의 형태는 취하지 않았지만 상대의 실질적인 발화에 의해 된 교대가 이루어졌거나 2초 이상의 침묵이 관찰된 것, C. 문말이 생략되거나 중도에 종료된 것, D. 도치된 부분은 술어를 포함하여 하나의 발화로 인정한다. ◎발화로 미인정: G. 명사를 수식하는 연체수식절과 명사로서 기능하는 보조절 등에 의해 명사화된 것, H. 한 명의 화자에 의한 발화 반

수의 발화를 통해 특정 사항에 관해 이야기를 전개해가는 부분으로 두 명의 대화 참가자들의 실질적인 발화수에 현저한 차이가 나타나고 화자와 청자의 역할 관계가 상대적으로 명확한 부분이다. [듀오과 트]란 대화 참가자들의 실질적인 발화에 의해 빈번하게 말 차례 교환이 이루어지고 두 명의 대화 참가자들의 실질적인 발화수에 큰 차이가 나타나지 않으며 화자와 청자의 역할 관계가 명확하지 않은 부분이다.

2.2.2 분석항목

실제 일상대화를 관찰해보면 상대에게 정보를 요구하는 발화는 일반적으로 의문사, 의문형 종결어미와 같은 형태적인 표지에 의해 실현되지만, 의문문의 형태가 아닌 발화의 경우에도 어조를 통해 질문이라는 기능을 수행하기도 한다. 반대로 대화를 관찰해보면 표면적으로는 청자에게 응답을 요구하는 형태로 발화되지만, 심층적으로는 자신의 의견이나 감정을 표현하는 수단으로 질문표현이 사용되기도 한다. 대화 속에서 산출된 질문표현은 의미적 층위에서 응답의 유형과 기능에 따라 분류할 수 있는데, 佐々木(1998)은 〈확인(상대의 메시지를 이해하기 위한 요구)〉, 〈자기 명료화(자신의 메시지를 상대에게 이해하기 쉽게 하기 위한 요구)〉, 〈사실 정보(상대나 화제에 관한 사실 정보 요구)〉, 〈의견이나 감상(상대의 의견이나 감상 요구)〉으로 질문표현을 유형화하고 있다. 한국어 학습자의 구어 담화에 나타난 질문 유형과 전략을 분석한 이경, 김수은(2019)는 대화에서 산출된 질문의 유형을 〈응답 요구(정보 요구, 추정 판단 요구, 의향 요구)〉, 〈확인(단순 호응, 정보 확인, 동의 구함)〉, 〈요청(부탁, 명령, 제안, 제의)〉, 〈서술(느낌, 생각)〉로 유형화하여 질문의 화용 기능과 전략적 기능을 분석하고 있다. 본 연구에서는 선행연구를 참고하여 의문사, 의문형 종결어미, 의문형 어조를 동반한 발화 또는 문맥상 질문으로 판단할 수 있는 발화를 질문표현의 발화로 인정하고, 〈표1〉과 같이 질문표현을 유형화하였다²⁾.

〈표1〉 질문표현 유형

유형	설명	예
(A) 설명요구	의문사에 대한 구체적인 설명과 정보를 요구	그 연년 그걸 어떻게 알았대? 最近どうなの?
(B) 정보요구	청자에게 정보를 구하는 질문표현으로 예/아니오 응답을 요구	손톱 이쁘다 니가 했어? 完全に自分で一人で作るもんなん?
(C) 확인요구	화자가 알고 있는 정보에 대해 청자에게 확인을 요구	이화여대가 결혼하면 퇴학이지? あれは放課後ティータイムじゃなかったっけ?
(D) 동의요구	화자의 판단에 대한 동의 요구	웬지 포함돼있을 거 같지 않아? 中学の先生さ しんどそうじゃない?
(E) 호응표현	상대의 선행 발화에 대한 단순한 호응 표현	그래? そうなん?
(F) 감정표현	화자의 놀람, 의아함, 비난, 걱정, 농담 등을 표현	거짓말 진짜 심만원이야? 이게? ばかじゃないの?
(G) 생각표현	화자의 추측, 불확실, 의문, 의견 표현	그게 막 2천원 밖에 더 하겠어?

복은 몇 번 반복되더라도 하나의 발화로 인정, I. 담화표지, 필러 등은 하나의 발화로서 인정하지 않음.

- 2) 청취 불능으로 인해 되묻는 기능을 수행하는 질문표현, 「なんだっけ」, 「뭐였지」와 같은 필러는 제외하였으며, 반복표현은 1건으로 카운트하였다.

		なんでそんななったんやろうな?
(H) 요청표현	제안, 제의, 부탁, 명령 등	끝나고 소주 한잔 하고 갈까? 一回やるか?

3. 분석결과

3.1 질문표현의 상대사용빈도 및 대화 내 출현 위치

우선, <표2>의 질문표현의 상대사용빈도를 유형별로 비교하여 보면 <동의요구>를 제외한 모든 유형의 질문표현의 상대사용빈도가 한국어 대화에서 더 높게 나타난 것을 확인할 수 있다. 다음으로 [솔로 파트]와 [듀오파트]에서 각각의 질문표현이 어느 정도 사용되었는지를 정리하여 제시하면 <표3>과 같다.

<표2> 총발화수에 대한 질문표현의 상대사용빈도

	일본어 대화		한국어 대화	
설명	53	0.6%	106	1.5%
정보	152	1.8%	201	2.8%
확인	47	0.6%	83	1.2%
동의	73	0.9%	56	0.8%
호응	26	0.3%	47	0.7%
감정	49	0.6%	70	1.0%
생각	68	0.8%	68	1.0%
요청	2	0.0%	5	0.07%
합계	470	5.6%	636	9.0%
총발화수	8410		7078	

<표3> 각 파트에 있어서의 질문표현의 사용비율

	일본어		한국어	
	솔로	듀오	솔로	듀오
설명	13	40	30	76
	9.4%	12.1%	18.2%	16.1%
정보	49	103	61	140
	35.3%	31.1%	37.0%	29.7%
확인	8	39	19	64
	5.8%	11.8%	11.5%	13.6%
동의	13	60	15	41
	17.8%	18.1%	9.1%	8.7%
호응	15	11	12	35
	10.8%	3.3%	7.3%	7.4%
감정	19	30	21	49
	13.7%	9.1%	12.7%	10.4%
생각	22	46	7	61
	15.8%	13.9%	4.2%	13.0%
요청	0	2	0	5
	0.00%	0.60%	0.00%	1.06%
합계	139	331	165	471

3.2 한일어 대화에 나타난 유사점

양국어의 [솔로파트]에서 높은 비율로 관찰된 <정보요구>의 경우, 화자가 전달하고자 하는 내용을 청자가 정확하게 이해하기 위해 화자가 제시한 내용에 대해 예/아니오 응답을 요구하는 표현형식으로 실현되며 화자는 청자가 요구한 정보를 제공하며 이야기를 전개해간다.

(1) JM【솔로파트:<정보요구>】

JM3:なんか まあ ソフトウェアのところであったりとか
→JM4:うんうんうん 情報技術か?
JM3:そうそうそうそうそう

반면, <감정표현>의 경우, (2)에서 화자의 응답이 관찰되지 않는 것에서도 알 수 있듯이 <감정표현>은 화자에게 정보를 얻기 위한 수단으로 발화되고 있는 것이 아니라 화자의 발화에 놀라움이나 의아함 등을 나타내어 화자의 이야기에 관심을 표현하기 위한 수단으로 사용되고 있다고 해석할 수 있다.

(2) KM 【솔로파트:감정표현】

KM1:심지어 핸드폰도 중학교때는 있다가 고등학교때 없었어 없애[고]

→KM2:[>없]했어?<

KM1:그렇게 했었는데 중요한 건 선생님이 이제 노하우를 알려주는거야

다음으로 양국어의 [듀오파트]에서 높은 사용비율을 보이고 있는 <확인요구>는 배경 맥락을 상대에게 확인하고 또 그 내용을 서로 공유함으로써 상대와 대화를 원활하게 진행하기 위한 수단으로 사용되고 있다고 해석할 수 있다.

(3) JM 【듀오파트:<확인요구>】

JM6:本当な うちは何でな:: 兄にもう子供がいるんだろうな@

→JM5:いや 年的にはいってもおかしくないやんか だって 二つか三つ上やろ?

JM6:二つやから い 今年23

JM5:うん 別に [いても]

한일 양국어의 [솔로파트]와 [듀오파트]에서 사용비율이 유사하게 나타난 <동의요구>는 상대와의 공통기반을 확인하며 상호행위를 진행시키기 위한 수단으로 사용되고 있다고 해석할 수 있다.

(4) KF 【솔로파트:<동의요구>】

→KF6: 솔직히 XX하고 옷 잘 입는다고 여자가 불지는 않잖아 그치?

KF5: 어

KF6: 근데 불쌍한 거는 개네 둘이 스물XX이고 ##이

3.3 한일어 대화에 나타난 상이점

한국어 대화에서 <설명요구>는 [솔로파트]에서 사용되는 비율이 더 높게 나타났는데 [솔로파트]에서 관찰된 <설명요구>는 이야기의 흐름을 조절하거나, (5)와 같이 화자의 이야기를 촉진시키는 수단으로 청자에 의해 주로 사용된다.

(5) KM 【솔로파트:<설명요구>】

KM3:근데 내가 일을 때려치운 게 뭐냐 하면 씨발거

→KM4:그래 야 왜 그런거야?

KM3:재미가 없어 일을 하는데 근까 머 솔직히 일 힘들고 좇 같고

반면, 일본어 대화에서 <설명요구>는 [듀오파트]에서의 사용비율이 더 높게 나타났으며 (6)과 같이 의문사에 대해 대화 참가자들이 발화를 주고 받음으로써 함께 이야기를 전개해가기 위한 수단으로 <설명요구>발화가 사용되는 경향이 있다.

(6) JF 【듀오파트:<설명요구>】

→JF8: # # ((JMF7의 이름)) どうなん? 転職とか

JF7: いや::: まあ でも 考えるよ

JF8: せやろうな なんか いつも なんかね いつも考えてそうないイメージが=

JF7: =うん いつも<@考えてる@>

다음으로 일본어 대화에서 <호응표현>은 [솔로파트]에서 주로 청자에 의해 발화된다. (7)과 같이 청자의 <호응표현>은 응답을 요구하는 기능을 수행하기 보다는 화자의 이야기를 지속시키는 수단으로 사용되고 있다고 해석할 수 있다.

(7) JF 【<솔로파트:<호응표현>】

JF6: @漫画とかもできるみたいなのが [売りみたいに]

→JF5: [°あ そうなん?°]

JF6: なっとるからな

한국어 대화의 경우, [솔로파트]에서 <호응표현>이 사용되는 비율과 (8)과 같이 [듀오파트]에서 <호응표현>이 사용되는 비율이 유사하게 나타났으며 상대의 선행발화에 호응하고 있음을 나타냄과 동시에 발화권을 획득하기 위한 수단으로 <호응표현>이 사용되는 경향이 있다.

(8) KF 【듀오파트:<호응표현>】

KF8: 그렇진 않은데 약간 자기가 말 안 하면 너네들이 불편해 할까봐

→KF7: 아 그래? 우리가 말 되게 엄청 많이 했는데@

일본어 대화에서는 [듀오파트]에서 보다 [솔로파트]에서 <생각표현>이 사용되는 비율이 1.9% 높게 나타났다. [솔로파트]에서 화자는 질문표현을 사용하여 자신의 의견이나 정보에 대한 불확실성을 나타냄으로써 청자의 반응을 유도하며 이야기를 전개해간다.

(9) JF 【솔로파트:<생각표현>】

JF6: そう 私も (0.4) 研究職に (0.3) でていうのは考えてないから

JF5: う:::ん

→JF6: そんな 頑張る必要がない [かな] ?

JF5: [なる] ほどね

JF6: でも なんか そう でも 下の大学 なんか ほかの大学ってなったらさ

반면, 한국어 대화에서 <생각표현>은 [솔로파트]에 비해 [듀오파트]에서 사용되는 비율이 8.8% 더 높게 나타났다. (10)과 같이 [듀오파트]에서는 질문에 관한 사항에 대해 참가자들이 서로 말을 주고 받으며 협력적으로 이야기를 전개해가는 상호행위가 주로 관찰된다. 이처럼 [듀오파트]에서 <생각표현>은 참가자들이 서로 협력적으로 제시된 사항에 대한 공통기반을 구축하며 대화를 진행시키는 기능을 수행하고 있다고 해석할 수 있다.

(10) KF 【듀오파트:<생각표현>】

KF6: 모르지 굽을 하도 높은거 신으니까
 →KF5: 막 개 169도 아니었던 거 같아 봤을 때 한 165?
 KF6: (0.8)그랬던거 같애
 KF5: 아 진짜 싫어 아:: 생각만 해도 싫다 진짜

4. 나가며

본 연구에서는 한일 양국어의 일상대화에서 어떠한 유형의 질문표현이 대화의 어느 부분에서 산출되고 있으며, 어떠한 기능을 수행하고 있는지를 파악하고 질문표현의 사용양상에 어떠한 유사점과 상이점이 관찰되는지를 비교 분석하고자 하였다. 하지만, 본 연구에서 논한 한일양국어 대화에 나타나는 유사점과 상이점이 유의미한 것인지에 대한 세밀한 분석과 질문표현의 교환구조에 관한 분석까지는 미치지 못하였다. 향후에는 상호작용의 관점에서 질문표현의 교환구조에 나타나는 특징에 초점을 맞추어 분석을 진행하고자 한다.

<문자화 기호>

:	장음	@	웃음
....°	강세	<@.....@>	웃으며 발화
°.....°	목소리가 작아진 부분	「.....」	직접화법
>....<	발화 속도가 빨라진 부분	#	개인정보
?	질문표현	x	청취 불가능
=	말착된 발화	-----	구분선
[]	발화가 겹쳐진 부분	[..]	생략
()	참목	((.....))	필자의 코멘트

【参考文献】

- 金珍娥(2013) 『談話論と文法論』 くろしお出版
 串田秀也(2007) 「第16回研究大会ワークショップ 日本語会話におけるWH質問一応答連鎖」 『社会言語科学』 9 (2), pp.130-134

- 佐々木由美(1998)「初対面の状況における日本人の「情報要求」の発話 同文化内および異文化コミュニケーションの場面」『異文化間教育』12, pp.110-127
- 吉田睦(2009)「会話内の質問表現が持つ多義性－応答表現からみる会話構築を中心に－」『筑波応用言語学研究』16, pp.87-97
- 이경, 김수은(2019) 「한국어 학습자의 구어 담화에 나타난 질문 유형 및 전략 분석 연구 - 화용 기능 실현 양상을 중심으로-」 『Journal of korean Culture』 46, pp.139-170
- Edelsky, C. (1981) Who's got the floor? *Language in society* 10-3, pp. 383-421.

LINEの会話における「既読」の語用論的意味

呉泰均(札幌国際大学)

1. はじめに

LINE¹⁾は、2011年3月11日に発生した「東日本大震災」がきっかけで誕生したと言われている。震災直後の当時、固定電話や携帯電話はほとんどつながらず、Twitter等のSNSが親族や友達との連絡手段になっていた。NAVER株式会社の創業者である李海珍氏は、被害者が泣きながら家族と連絡を取ろうとしている場面をテレビで見ており「コミュニケーション道具は結局、大切な人との疎通を強化するのに使うものではないだろうか」と考えが浮かんだと述べている（中央日報日本語版、2012年3月16日）。LINEが誕生して約2年後の2013年7月末、記録的な豪雨で多大な被害を受けた山口県萩市では、自宅前を流れる川が氾濫しそうになり、危険な状況になっていることを友人からのLINEで知り、家族と高台に避難して災難に巻き込まれずに済んでいる。さらに、LINEは、受け手（読み手）がメッセージを見るだけで送り手（書き手）にメッセージを受け取ったかどうか伝わる「既読機能」があるため、災害時の安否確認が容易になった。こうした緊急時におけるLINEの「既読」や「位置情報送信」といった機能は、大事なときのホットラインであり、命綱として利用者の避難行動に貢献している。しかし、その貢献とは裏腹に、LINEのような連絡ツールの使用が一般的となった現代社会においては、いわゆる「既読スルー²⁾」が社会問題として度々取り上げられており、「既読機能」が何らかの形で対人関係調整に関与していることが予想される。

そこで、本発表では、LINEの会話³⁾における「既読」マークを取り上げ、従来の研究では触れることのなかった話者交替（turn-taking）との関係性に注目し、「既読／未読」表示が談話の流れにおいて言語学的にどのような意味を持つのか語用論的視点から考察を行なう。

1) LINE（2011年6月23日初版）はソーシャルネットワーキングサービス（以下、SNS）の一種で、スマートフォン、タブレット、パーソナルコンピュータ等で利用できる。また、韓国のIT企業「NAVER株式会社」の子会社である日本法人「LINE株式会社」からリリースされたモバイルメッセージングアプリケーションである。

2) 「既読無視」を意味することばで、メッセージを読んだのに返事をせず無視する人に対して使われる。若者を中心にネットスラングとして「KS」という略語も使われている。

3) LINEのようなメッセージングによるコミュニケーションは、音声言語ではなく、文字を媒介とことばであるため、言語形式面のみを考えると「書きことば」であると言えるが、実際、話ことばのような（口語的）表現が使用されるという点、また、スタンプや絵文字を用いて発話時の感情状態を表現することが可能であるという点など、対面会話のような効果を生み出しているという点を考慮すると「書きことば」と「話しことば」の境界線が非常に曖昧な言語現象であると言えるだろう。本研究では、「話しことば」に近い特徴をもつ言語現象として捉えて考察していく。

2. LINEにおけるコミュニケーションの言語学的特徴

LINEの会話は、電子メールとは異なり、話ことばと同様の口語的表現が使用されることや即時性の度合いが強いことから、実際に対面で話を交わしているような効果を生み出している。まず、LINEの会話のもつ特性⁴⁾について以下のようにまとめ、どのような対人コミュニケーションを実現しているのかについて考えていく。

- ① 方向性：電子メールと異なって双方向性がやや強い。
- ② 着信：相手から送信されるとほぼ即時に着信できる。
- ③ 送信：受信したあと、（状況次第で）直後に返信する必要はないため、自分の考えをまとめる時間があるという点で非同期性をもつ。
- ④ 記録性：記録性あり。一度書いたあと、読み直して修正することもできる（最近では、相手に送信した「未読状態」のメッセージを削除することも可能）。また、受信したメッセージは何度も読み返せる。
- ⑤ 距離感：文字によるコミュニケーションであるため、対面会話に比べると間接的で物理的な距離を感じることもあるが、会話のスピードや話者交替のスピードを自由に調整することが可能であるため、実際に対面してやりとりをしているような感覚になれる。
- ⑥ 密室性：誰にも聞こえず誰にも見えないプライベートなコミュニケーションが可能であるため、密室性はかなり強い。
- ⑦ 拘束性：都合や気分ですぐ相手に返信をしなくても許される。また、話題が続いている途中で、外部事情（のせいにして）でコミュニケーションを簡単に切断できる。

ここで注目すべきは、③の「非同期」との関連で、LINEの会話の場合、対面で会話を交わしているようなスピードで話者交替が起こるため（むしろ音声言語による会話よりLINEの会話のほうが会話のスピードが速く、話者交替の頻度が高い場合もある）、当該会話の参加者や状況などによっては、対面会話や音声通話のような「同期性」が前面に出ることもある。さらに、「既読」表示により、話者交替が順調に行われて明示的に発言権（フロア；floor）を取ったことが示されるため、談話の流れの管理が容易になる。しかし、発言権を取らず「未読状態」が続いてタイムラグが生じた場合、非同期性が前面に出てしまう。LINEの会話の場合は、意図的に発言権を取らない、つまり、選択的に「未読状態」にすること（未読スルーと言われる行為）が可能である。この「未読状態」は、対面会話でのポーズ（pause）や沈黙（silence）とは異なり、相手の発話意図の推論が容易ではないため、緊張感を誘発する排他的な談話の流れになりやすい。

また、これは⑦の「拘束性」とも深く関係しており、都合や気分、外部事情といった理由で発言権を取らない「未読状態」を意図的に選択することができるという点では「拘束性」がないように

4) LINEのもつ特性については、三宅（2011:195-196）の「ケータイメール、音声通話のメディア特性」を参考して作成している。

見える。しかし、相手のメッセージを受け取ったあと、「既読」表示となっている場合、つまり、移行関連場所 (transition relevance place: TRP) で発言権を渡されてターンをとったことが顕在化している場合は、電子メールとは異なって即時に会話を続けなければならないという「拘束性」の度合いが高くなる。例えば「既読」の状態ですべて一定の話者交替の手続きを経ずに会話が終結した場合、会話の構造上、発言権の保持というより、発言権の放棄 (いわゆる既読スルー) という印象を与えかねない恐れがある。これは、対人コミュニケーションという観点からも重要な意味をもつ。会話参加者が話者交替の手続きを経て、会話を自然な形でお互いの了解の上で終結状態に持ち込むことで、結束性のある会話の流れを形成することが容易になり、心地よい対人関係の維持に貢献できる。

3. 会話の構造にみる「既読」の語用論的特徴

本来、LINEの「既読」表示機能は、相手の既読・未読状態が判別できる非常に便利な機能であるが、「LINE上の適切なコミュニケーションを困難にする」とネガティブに評価されるなど、しばしば社会問題として指摘される理由はいったい何であろうか。先に触れたように、LINEの「既読機能」が何らかの形で対人関係調整に関与していることが予想される。ここでは、2節で述べた内容を踏まえつつ、LINEの会話における「既読機能」の語用論的特徴について「フェイス侵害行為 (face threatening act; FTA)」の観点から述べていく。

この「既読」表示は、会話の構造上、話者交替において相手がターンをとっているかどうか顕在化しているため、談話管理の面で結束性のある談話の流れが形成しやすくなる。もともと、LINEの会話は、「ターンを取る/返す」際、対面会話と異なって「文字を打つ」という物理的な動きを伴うため、時間や労力を費やす必要があり、会話の特性上、即時性や同期性が比較的に強いがゆえに、相手の行動の自由を狭めるという点で、発話状況次第では相手の「ネガティブ・フェイス (negative face)」が侵害されるようになる。こうしたフェイス侵害の可能性をもつLINEの会話においては、「返事はお手隙のときで構わない」「急ぎではない」といったネガティブ・ポライトネスの表現や、スタンプ・絵文字を適切に使用することでポライトネスのコントロールが可能になり、緊張感のない柔軟な談話の流れを形成することが可能になる。

また、「既読無視⁵⁾ (既読スルー)」において、移行関連場所で発言の主導権を渡された場合は、「既読」がマークされることで一旦ターンをとっていることが顕在化するため、ターン返しまでの間が長くなってしまうと、発言権を維持しようとしているかどうか、発言権を放棄しているかどうかの判断に苦しむ状況におかれてしまう。これは、会話の構造上、「会話の終結」 (closing) が曖昧な状態であり、会話が切断され、排他的な談話の流れになりやすいため、会話参加者が協同で話者交替のプロセスを経て会話を終結状態に持ち込むなど、結束性のある流れになるため

5) 本研究では、ハードウェアトラブルによる未受信状態は除き、何らかの理由で意図的にターンを受け取らない場合のみを研究対象とする。

の談話管理を行う必要がある。さらに、「未読無視（未読スルー）」においては、そもそも相互行為の始まりを意味する「会話の開始」（opening）が実現されないため、目標とする行為の達成に向けて会話を組み立てていくことが不可能である。こうした「既読無視」や「未読無視」行為は、潜在的なフェイス・リスクを持ち、具体的には相手の「ポジティブ・フェイス（positive face）」を侵害する恐れがある。もしこれが対人関係調整にかかわる意図的な行為であるならば、人間関係を損なうリスクを伴う行為であり、LINEの会話における社会問題として指摘される原因であるとも言えよう。

4. 今後の課題

今回の発表では、誌面の都合上、具体的な事例の紹介や細かい分析までは至っておらず、問題提起に近い分析にとどまっている。これまで検討してきた「既読機能」について、世代間や文化圏によっては異なる評価が得られると予想されるが、このような点に関しては今後、より豊富なLINEの会話データを用いて踏み込んでいきたい。

【参考文献】

- 三宅和子（2011）『日本語の対人関係把握と配慮言語行動』ひつじ書房
森宅男（2008）『談話分析のアプローチ』研究社

台湾在住台日国際結婚家庭の日本人の父親による 日本語継承とFLP

服部美貴(国立台湾大学)

1. 研究の背景

1.1 台湾の国際結婚

台湾では2020年の国内婚姻件数のうち男性の3%、女性の6%は外国出身の配偶者¹⁾が占めており、出身国別では中国(約60%)、ベトナム(約20%)に続いてインドネシア、香港・マカオ、フィリピン、タイ、日本の順に多い²⁾。

日本人配偶者の数は増加傾向にあり、2011年以降は中国とベトナムに次いで婚姻件数が多くなっている。日本人配偶者の特徴としては、1対1に近い男女比、都市部居住者の多さ、主体的なコミュニティや教育的活動(片山, 2015、服部, 2015)等の特徴がある。

1.2 台湾における日本語継承活動

台湾人を配偶者に持つ日本人が中心になって行われている活動の一つとして、日本にルーツを持つ子どもを対象とした日本語継承活動(以下、JHL活動)が挙げられる。表1に示したように、台湾では台北、桃園、新竹、台中、台南、高雄の6都市で日本人保護者自身によって活動が行われている。台北と新竹は日本政府の援助対象校に認定されているが、保護者が無償で教師やその他の仕事を担っている点は6団体に共通している。

〈表1〉台湾継承日本語ネットワーク参加団体³⁾

団体名称	台北 日本語授業校	桃園 日本語クラス	新竹 日本語補習校	台中 日本語クラス	台南 こくごクラブ	寺子屋高雄
活動開始年	2001	2006	2004	2002	2014	2011
児童生徒数 ⁴⁾	103	37	36	14	16	26

1) 中華民國內政部移民署 全球資訊網〈業務統計〉統計資料〈外籍配偶(含大陸、港澳地區人民)〉外籍配偶人數與大陸(含港澳)配偶人數按證件分)民國110年9月

<https://www.immigration.gov.tw/5385/7344/7350/8887/?alias=settlementdown>

2) 中華民國內政部移民署 全球資訊網〈業務統計〉移民統計主題專區

<https://www.immigration.gov.tw/5385/7344/70395/143257/>

3) 台湾継承日本語ネットワークの参加団体には「居留問題を考える会」(1999年成立、2022年1月時点での会員数467名<https://sites.google.com/site/kyorumondai/home>)も含まれるが、日本語継承を目的とした活動ではないため、表1には入れていない。

こうした活動形態では特に子どもの卒業とともに保護者も活動から離れるため、運営基盤が脆く自然消滅することもある。そうした中で持続可能な活動を目指してこれらの団体より2011年に台湾継承日本語ネットワークが発足した。近年はこのJHL活動に積極的に参与する日本人の父親の存在も各地で珍しくなくなっている。

1.3 先行研究

前述したように、台湾では日本人配偶者の男女比の近さや日本人男性配偶者の増加という状況がありながら、これまでの台湾における日本語継承に関する研究は台湾人の父と日本人の母をの家庭を対象にした研究が多く（伊藤2015、服部2015等）、言語教育に限らず日本国外在住の国際結婚の研究においても日本人の父親を対象にした研究は非常に限られている。その数少ない研究として台湾在住日本人父親を対象とした渡辺（2020）が挙げられる。

他にも渡辺（2015）等では、韓国、タイ在住の国際結婚家庭の日本人の父親を対象に調査が行われ、日本語を継承するのは自身の役目だとは自覚しつつも仕事のため時間が取れず、その実践が難しいというジレンマが報告されている。

家庭レベルでの日本語継承ではなく、こうした日本語継承活動の組織に関わる日本人の父親に関する研究は、管見の限り見当たらない。台湾在住の日本人配偶者の男女比が拮抗していることを鑑みると、継承日本語教育の現場の日本人の父親の数は多いとはいえないが、多数派である日本人の母親と一緒に活動を支える日本人の父親に焦点を当てることはJHL活動全体のエンパワーにつながると思われる。

家庭は子どもへの言語教育の実施や方法を考える最小の単位であるとする考え方に基づくFLP（Family Language Policy、家庭言語政策）は、「言語実践」「ビリーフ/イデオロギー」「言語政策/言語計画」の3つによって構成されており、それは言語に関する「ビリーフ/イデオロギー」によって方向付けられる（Spolsky, 2004）。またKing and Fogle(2008)では、アメリカ国内でスペイン語と英語のバイリンガル育児に取り組む母親を対象にした調査の結果、FLPの最大の基盤は自己の体験であり、外部からの情報は自分自身の体験に基づいて形成されたビリーフを通じて解釈されるとしている。

2. 本研究について

2.1 本研究の目的

そこで、本研究では台湾各地の日本語継承団体に参加している日本人の父親のFLP構築と実践について、その基盤となる「ビリーフ/イデオロギー」が形成される背景を出発点としてJHL活動への参与の経緯と実態について明らかにすることを目的とする。

4) 2022年5月時点の人数を示す。

2.2 調査協力者

本研究の調査協力者は小学生以上の子どもを持つ台日国際結婚家庭の日本人の父親で、日本語継承活動に参加している6名である。筆者とは台北日本語授業校や台湾継承日本語ネットワーク等で活動を共にしている。台湾各地の日本語継承団体（以下、JHL団体）には今回の調査協力者6名の他にも日本人の父親の参加者はいるが、本稿では各地の代表や教師役を務めて中核的な役割を担っている日本人の父親に焦点を当てる。

2.3 調査と分析の方法

調査に際し、協力と各質問への回答は任意であること、インタビューの録音、希望に応じた録音の随時停止、匿名の使用と論旨に影響を与えない範囲での属性の変更を調査協力者に伝え、同意を得て開始した。インタビューは、山北さんのみ2021年10月、他の5名は2022年6月から7月にかけて実施した。インタビューは各調査協力者の希望に基づき筆者の研究室或いはオンラインで1対1で行い、所要時間は1時間半から2時間半であった。

データの分析にはオープンコーディング（日高，2019）を援用し、文字化したインタビューを意味のまとまりごとにセンテンス単位で区切り、セグメントごとにFLPの観点からラベリングを行った。それらの結果から調査協力者の背景とJHL活動への参与について、FLPの「ビリーフ/イデオロギー」を中心に考察する。FLPに該当しないセグメントは本稿では考察の対象とはしない。

3. 結果

3.1 調査協力者の背景

表2に示したように、調査協力者の年齢は41歳から50歳、調査時点で10年以上台湾に居住している。自営業の山北さんを除く全員が台湾の現地採用のフルタイムの会社員或いは教員で、家庭でも仕事でも中国語を駆使している。当初は日本の会社からの派遣で台湾に来た桃山さんと大学卒業後に台湾の会社に就職した高木さんの2人を除く4名は、妻との結婚を前提として台湾に移住した。その4名のうち山北さん、村北さん、川北さんは、日本でのフルタイムの仕事を辞めて渡台し、その後で中国語を習得している。調査協力者の台湾人の妻の就業状況は様々であるが、調査協力者が家庭の経済的柱となっている点は共通している。

夫婦間では日本語能力が高い妻と日本語を使用している山北さん以外は中国語が主に使われているが、6名全員子どもとの会話は日本である。

調査時点では、南原さんの高校生の長男と中学生の次男を除く子どもたちは全員各地のJHL団体に在籍していた。前述したように、台湾のJHL団体は運営、教師役などすべてが在籍児童生徒の保護者が無償で担当している。桃園の桃山さん、台南の南原さん、高雄の高木さんは各地の代表を務めながら保護者全員が交代で担当する教師役も務めている。台北の山北さん、村北さん、川北さんの3名は台北日本語授業校で自身の子どものクラスで教務⁵⁾を担当している。

〈表2〉 調査協力者の属性⁶⁾

名前 ⁷⁾	山北さん	村北さん	川北さん	桃山さん	南原さん	高木さん
所属団体	台北日本語 授業校	台北日本語 授業校	台北日本語 授業校	桃園日本語 クラス	台南こくご クラブ	寺子屋高雄
調査時期	2021.10	2022.6	2022.7	2022.7	2022.7	2022.7
台湾居住年 数	10-14年	15-19年	10-14年	15-19年*	20年以上	15-19年*
年齢	41-45	41-45	41-45	41-45	46-50	41-45
最終学歴（ 国）	大卒 （日本）	大卒 （豪州）	大卒 （日本）	大学中退（ 台湾）	博士 （台湾）	大卒 （日本）
JHL団体で の役職	教務	教務	教務	代表	代表	代表
職業	自営業	会社員	教員	会社員	教員	会社員
妻の就業形 態	フルタイム	専業主婦	フルタイム	専業主事	フルタイム	実家家業手 伝い
夫婦間の使 用言語	日本語	中国語	中国語	中国語・日 本語	中国語・日 本語	中国語・日 本語？
子ども	小2男	小3女	小3女男	小4女	小4女、中3 男、高2男	年中女、小 4女

3.2 JHL活動への参与

本項では、各調査協力者のJHL活動への参与のきっかけとその実態を述べる。

自身の仕事を通じて情報を得た妻に参加を勧められた山北さんは子どもと見学に行き入学を決めた。教師になることが学生時代の夢の一つでもあったことが「ここで微妙に叶っている」として「授業校は楽しい」と話している。更に山北さんは授業校以外にも息子に日本の通信教育の教材をさせているので、授業校よりもそのほうが子どもにとっては大変だという。

日系幼稚園の先生の紹介で見学に行き、娘も乗り気であったので入学した村北さんは、「ただ単に親が教壇に立ちたくないだけで（JHL団体に）行かないというのは、これは子供の可能性を潰すことになるな。なので、行くことにしました」。そして「子どもの成長を見るのが楽しい」という。

日本人学校の現地採用教員である川北さんは、自身の仕事を通してこの活動を知り参加した。教務を担当することを他の保護者から望まれていることを察し、「全然そんな期待ほどはないんですけど、何か求められたんだったら、是非是非っていうことで」引き受ける。勤務校と自分の子どもが通う現地校とJHL活動の違いを楽しみつつ、双子の子どもたちには自分の授業の「味見役」になってもらっている。

桃山さんにとって、土曜日にJHL活動に参加するのは「ストレス発散になっている」「ああ、日

5) 台北日本語授業校では教師役の仕事は「教務」と呼ばれ、各クラス（学年）の保護者の数々が教務委員として交代で授業を行い、他の保護者は運営委員、イベント委員、安全委員等の仕事を担当する。台北以外のJHL団体では、原則として保護者全員が交代で授業を担当する。

6) 調査時点の属性を示している。よって、2021年10月に調査を行った山北さんの年齢と子どもの学年は1年のずれがある。

7) 名前はすべて仮名である。

本語喋れる。リラックスできるなって」「子どもに授業してても最初は緊張しましたけどね、どうしたらいいかって」と言いながら子どもたちと一緒に調べたり考えたりしながらの授業を楽しんでいる。そして親子は自分の気持ちが込められた言葉で話すのが大切だとし、日本語を親から子に伝えないのは「もったいない」ことで、家で娘と日本語を使うことにより外では中国語のみの生活のバランスが取れていると考えている。また、桃山さんは桃園日本語クラスの代表を務めているが、それは順番だからという理由であり、性別は全く関係がない。フルタイムで仕事を持ちながらも代表を務められるのは、先代の代表たちが基礎を作り陰でサポートをしてくれるおかげだということを何度も強調していた。

南原さんは台南の日本人コミュニティのつながりでJHL活動に参加した。自身も大学で日本語教育に携わっている。台南こくごクラブの参加者は少人数であることから、交代で代表を務めている。性別は関係なく基本的には在籍年数の長い人から順に代表が回ってくる。次男のクラスは小学校卒業後になくなったため、一緒に卒業した子どもたちを集めて個人で授業を継続することを計画中である。

「できるだけ子育てに参加してみたい」と考える高木さんは、在外公館に相当する窓口に置いてあったチラシで寺子屋高雄の活動を知り、参加することにした。仕事の時間以外の付き合いや残業も多くはないので、授業の準備は平日の仕事の後や平日の夜にする。代表は順番に務めることになっており、昨年末に決まった。この数年は1年ずつ代表が交代することになっているが、1年ずつで代表を交代するのは引き継ぎが難しいと感じている。

4. 全体的考察と今後の課題

保護者が全ての仕事を無償で担う台湾各地のJHL活動は、年月の積み重ねとともにその認知度は高まっているが、その運営形態により参加を敬遠したり躊躇したりする日本人保護者の声を聴くこともある。そうした中で、家計の中心を担う日本人の父親はどのような動機で参加を決め、どのように関わっているのだろうか。

前節でみたように参加のきっかけは様々であるが、①子どもとの時間を重視し読み聞かせを行ったりしながら成長を楽しむ姿勢、②自身で日本語を子どもに教えるのは当然という考え、③母親は現地校担当で父親はJHL活動という棲み分け、④現在は子どもの日本語の土台作りであり将来子ども自身が選ぶ道を重視するという方針が共通している。そこからは仕事を持ちつつ「海外で生活する」「家族との時間を楽しむ」ことを実現するライフスタイル移民（スアルティニ2014、芝野2022等）の姿が浮かび上がる。

また各地のJHL団体では、ジェンダーに拠らず在籍経験、家庭や仕事のバランス等を考慮して代表が決められている。その引き継ぎは数年前に代表候補として情報共有をしながら極力負担のない方法で進めるシステムが台北、桃園、台南では構築されており、その後ろで代表経験者が影でサポートをしながら、子どもの成長とともに保護者が入れ替わる中で、活動を継続している。

今回の調査協力者にとってこのJHL活動は父親と子どもがともに成長する日本のコミュニティとして機能していることがわかった。

台湾のJHL団体は「日本人のお母さんたちが」運営しているというイメージを持たれがちであるが、実際には日本人のお父さんたちも活躍し楽しんでおり、そこにはジェンダーによる区別は存在しない。

今後はJHL団体以外にも目を向けて、日本語継承に関する多様なFLPの実態について考察していきたい。

【参考文献】

- 伊藤佳代 (2015)「台湾台日跨国婚姻的語言傳承教育策略-以日籍女性的語言意識形態分析為中心」國立成功大學台灣文學所 博士論文
- 片山怜 (2015)「異文化に暮らす日本人妻の適応と社会的ネットワークの意義 —台湾なでしこ会を事例として—」『西南学院大学大学院研究論集』Vol.1, p.171-80.
- スアルティニ ニ・ヌンガー (2014)「国際結婚における変化とライフスタイル移民の出現：インドネシア・バリ島に移住する日本人女性の事例から」『文化』Vol. 77(3-4), 東北大学文学会, p.89-103..
- 芝野淳一 (2022)『「グアム育ちの日本人」のエスノグラフィー—新二世のライフコースと日本をめぐる経験—』ナカニシヤ出版
- 服部美貴 (2015)『台湾に生まれ育つ台日国際児のバイリンガリズム』日本学研究会叢書16: 國立臺灣大學出版中心
- 日高友郎 (2019)「オープンコーディング」サトウタツヤ・春日秀朗・神崎真実編『質的研究法マッピング—特徴をつかみ、活用するために』新曜社, p.72-79.
- 松岡里奈・深澤伸子 (2022)「Family Language Policy形成に影響を与える要因に関する一考察—タイに生きる泰日国際家族A家の父・母・子3者の語りから—」『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』第18号, pp.48-64.
- 渡辺幸倫・藤田ラウンド幸世・宣元錫 (2015)「国際結婚家庭の子育て戦略：韓国在住韓日カップルの日本人「父親」と「母親」の語りから」『相模女子大学紀要』Vol.79, pp.9-24.
- 渡辺幸倫 (2020)「台湾における結婚移住者の教育観—日本人父親のライフストーリーから—」相模女子大学文化研究』(38), pp.13-35.
- King, K.A., Fogle, L., & Logan-Terry, A. (2008). Family language policy. *Language and Linguistics Compass*, 2(5), 907 - 922. <https://doi.org/10.1111/j.1749-818X.2008.00076.x>
- Spolsky, B. (2004). *Language policy*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511615245>

상호 문화적 관점에서 바라본 외래어 학습의 의미

－ 일본어과와 도덕과의 연계수업 실천 사례연구－

천선영(도쿄대학)

1. 연구의 목적

본 연구는 중등교육에서의 일본어와 도덕 과목을 연계한 수업 실천의 사례연구이다. 한국어와 일본어의 외래어의 발음을 소재로 한 수업을 계획하고 실천하였다. 2015 개정 교육과정¹⁾이 추구하는 인간상 및 역량²⁾과 관련지어, 상호 문화적 관점에서 바라본 외래어 학습의 의미를 논한다.

2. 연구의 개요

2.1 연구의 배경

본 연구의 배경은 2018년 10월에 개설한 커뮤니티 ‘Japanese Pronunciation in Korea’(이하 JPK)에서의 활동 내용이 출발점이다. JPK는 한국에서 일본어를 가르치는 교사의 모임으로, 음성 교육에 관한 의견 교환을 나누는 장이다. 음운 지식을 공유하고, 수업 내용에 대하여 토론하였다. 千仙永(2019)에서는 본 커뮤니티 내에서의 교사의 의견 교환 내용으로부터, 일본어 과목과 타 과목과의 연동이라는 교육 실천의 가능성을 보고하였다. 당시에는 의성어, 의태어에 관한 음성 교육 내용이 국어과나 사회과의 교사와 공유되어, 「세계 시민의 가치관」이라는 테마의 연계수업 가능성이 도출되었다. 본 연구에서는 실제로 일본어의 음성 항목을 타 과목과 연계한 수업 실천을 탐구하고자 한다. 실천 보고가 축적된다면, 향후 음성 교육의 새로운 가능성을 제시할 수 있는 것은 아닐까 생각하는 바이다.

2.2 ‘2015 개정 교육과정’에 제시된 도덕과와 일본어과의 성취기준

앞서 언급한 「세계 시민의 가치관」이라는 관점으로부터 2015 개정 교육과정을 분석하고, 일본어과와 도덕과의 연계 가능성을 검토하였다.

먼저 일본어과의 성취기준²⁾으로 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기, 문화의 다섯 항목이 제시되어 있다. 이

1) 초·중등학교 교육과정이 추구하는 인간상은 「자주적인 사람」 「창의적인 사람」 「교양 있는 사람」 「더불어 사는 사람」이다. 이를 구현하기 위해 학교 교육은 「자기관리 역량」 「지식정보처리 역량」 「창의적 사고 역량」 「심미적 감성 역량」 「의사소통 역량」 「공동체 역량」을 중점적으로 기르는 것을 목표로 삼고 있다. (교육부2015a, pp.1-2)

2) 교육과정의 성취기준이란 「학생들이 교과를 통해 배워야 할 내용과 이를 통해 수업 후 알 수 있거나 알 수 있기를 기대하는 능력을 결합하여 나타낸 수업 활동의 기준」으로 정의된다. (교육부 2015c, 일러두기)

중에서도 문화의 관점에서 타 교과와의 연계를 검토하였다.

[9생일05-04] 상호 문화적 관점에서 한국 문화와 일본 문화의 공통점과 차이점을 이해하고 표현한다.

2015 개정 일본어과 교육과정 (교육부2015c, p.60)

학습 요소로서 「문화 이해를 통한 세계 시민 의식」이 제시되어 있고, 이는 앞서 언급한 「세계 시민의 가치관」과 일치하는 부분이라 할 수 있다. 또한, 상호 문화적 관점이란 「문화의 다양성을 인정하고 서로의 관계와 소통을 중시한 문화적 접근 방식」으로, 「상호 문화적 관점에서 한국과 일본이 지향하는 가치들을 서로 이해하고 공유할 수 있도록」(p.60) 하는 것이 일본어과의 교육 목표 중 하나로 설정되어 있다.

도덕과에서도 「세계 시민 윤리 의식」이 언급되고 있다. 이와 관련한 성취기준은 다음과 같다.

[9도03-03] 세계 시민으로서 요구되는 도덕적 가치를 이해하고, 지구 공동체에서 일어나는 다양한 도덕 문제를 인식하며, 이러한 문제를 개선하려는 참여적 태도를 가지는 등 세계 시민 윤리 의식을 함양할 수 있다.

2015 개정 도덕과 교육과정 (교육부2015b, p.21)

이처럼 「상호 문화적 관점」으로부터 「세계 시민 윤리 의식」의 함양을 도달 목표로 설정하여, 연계수업의 실천 계획을 세웠다.

2.3 한국어와 일본어의 외래어 발음의 차이

연계수업의 내용은 한국어와 일본어의 외래어로 정하였다. 외래어는 인명, 지명, 상호명, 상품명 등 일상생활에서 많이 쓰인다. 하지만 익숙하기 때문에 오히려 모어의 외래어 발음의 특징에 의식을 기울이는 기회가 적은 것도 사실이다. 또한, 일본어에서도 같은 원어(原語)로부터 형성된 외래어가 많이 쓰이기 때문에, 친숙한 어휘로 양 언어의 발음의 특징을 비교하기 쉽다는 장점이 있다.

한일 양 외래어 발음의 특징이라 하면 대표적으로 음절 구조의 차이, 자음의 차이를 들 수 있다. 먼저, 음절 구조의 차이를 보여주는 예로 「McDonalds (폐음절, 리듬3) / 맥도날드 (폐음절, 리듬4) / マクドナルド (개음절, 리듬6)」을 들 수 있다. 리듬이란 각 언어에 있어 소리를 세는 단위를 말한다. 영어는 모음의 수, 한국어는 음절의 수, 일본어는 박의 수로 세어지는 특징이 있다.

다음으로, 자음의 차이를 보여주는 예로 「Coffee / 커피 / コーヒー」 「Copy / 카피 / コピー」가 있다. 자음의 「f」와 「p」에 있어서, 한국어에서는 자음을 구별하지 않고 「ㅍ」을 사용하는 반면, 일본에서는 「f」 「p」로 구별하는 특징을 들 수 있다.

한편, 최근에는 인터넷의 발달로 다른 나라의 외래어 발음을 테마로 한 패러디나 동영상 등이 주목을 받고 있다. 같은 원어라도 언어에 따라 발음이 달라지는 것은 흥미롭고, 또 그 나라에 대한 관심의 표출이라 할 수 있다. 하지만 인터넷의 익명 게시판 등에서 다른 나라의 외래어 발음에 대해 희화화하는 모습을 보기도 한다. 이러한 문제는 도덕과의 교육과정에서 제시된 「지구 공동체에서 일어나는 다양한

도덕 문제'로서 주목해 볼 만 하다. 외래어 형성에 관하여 모어 체계와는 다른 점을 알고, 존중하는 자세가 글로벌 시대를 살아가는 세계 시민에게 필요한 자세라고 본다.

3. 연구 방법

수업의 계획, 실천, 성찰 모든 과정에서의 의견 교환 및 후속 인터뷰 내용을 바탕으로 수업의 목적, 실시 내용, 교사 및 학생의 배움을 분석하였다.

준비 과정에서는 도덕과 교사와 이메일과 Microsoft사의 Word파일의 메모 기능으로 의견 교환을 나누고 교육 목표와 학습 내용을 검토하였다. 학습지 작성에 있어서는 김현수 외(2016)에 제시된 도덕과 예시 평가도구를 참고로, 한일 양 외래어에 관한 도덕 문제가 포함되도록 문제를 작성하였다.

일본 자매 학교와의 온라인 첫 만남. 교류 프로그램 중 'Sing Together'에서는 두 학교의 학생들이 서로의 언어로 합창을 한다. 사회를 맡은 일본인 학생이 '싱구 투게자'라고 소개하자 유미가 그 발음을 듣고 피식 웃었다.

이 상황에 대한 평가와 그렇게 판단한 이유, 유미에게 해주고 싶은 말을 쓰게 하였다. 나아가 외국 친구와의 의사소통을 할 때 고려해야 할 점, 외국 문화나 언어를 공부하는 목적과 그 이유를 쓰게 하였다.

수업은 서울시 소재 모 중학교의 도덕 과목의 한 교시를 할애하여, 1학년, 3학년 각각 두 학급에서 진행하였다. 수업을 진행한 교사는 일본어에 대한 식견과 이해가 높은 도덕과 교사이다. 해당 중학교는 2학년부터 일본어를 제2외국어로 배우므로, 조사 시의 1학년은 일본어 학습 경험이 없고, 3학년은 일본어 학습 경험이 있는 상태이다.

4. 수업 실천의 성과와 고찰

4.1 교사와의 인터뷰 내용 분석 결과

수업을 진행한 도덕과 교사는 같은 중학교 내의 영어 원어민 교사, 한국인 교사, 일본어 교사와 의견 교환을 통하여 한일 양 언어의 외래어에 대하여 인식을 바로잡은 것을 알 수 있었다.

상대방에 대한 배려나 이런 것들이 필요하다 이런 결론을 내고 이거는 도덕책에서도 그런 식으로 가르치니까요. 그렇게 해서 수업 끝나셨던 거 같아요. 대신 그 때 마지막 시간이었나. 원어민 선생님한테 인터뷰를 하고 그 사례를 말씀드렸잖아요. 그래서 그 이야기를 할 때 아이들이 조금 더 눈빛이 진지해졌던 거 같아요. (중략) 예를 들은 걸로 제가 생각해 낸 것도 있고, '프랑스' 제가 일본 발음이 아주 정확하지는 않지만 가타카나 발음

으로 했고, 우리는 평소 이야기했듯이 ‘프랑스’, 일본은 ‘후랑스’ 이렇게 했으니깐 그거를 들은 원어민 선생님은 어 일본어 발음이 더 영어같다 더 가깝다 이렇게 말씀하시는 걸 보고 저도 솔직히 개인적으로는 놀랐고, 그런 걸 보면 이 부분에서는 우리가 전체적으로는 한국이 더 영어 발음에 가까울 수는 있겠는데 그 원어민들한테는 한국어 발음이나 일본어 발음이나 도긴개긴 그렇게 받아들이고 있다. 그런 상황에서 상대방을 상대방의 발음에 대해서 웃거나 그런 거는 정말 바람직하지 않다라고 오히려 원어민 선생님이 증명을 해주신 거 같아서 저는 되게 좋았어요. (중략) 문화적 상대주의랑 절대주의. 상대주의 입장에서 바라봐야 한다는 게 결론이긴 하고요. 그러면 이 워크시트 내용하고 딱 부합하는 것이 아닐까 싶어요.

이처럼 교사 커뮤니티에서의 의견 교환이 교사의 성찰에 영향을 끼치고, 교사의 배움이 학생들에게도 파급되었음을 알 수 있다.

또한 이러한 교사 커뮤니티 내에서의 의견 교환을 통하여, 수업에서 학생에게 제시하는 단어를 알기 쉬운 예로 수정하고 수업에 활용한 것으로 나타났다.

4.2 학습지 내용 분석 결과

상호 문화적 관점에서 학생들이 얻은 배움을 밝히기 위하여, 학습지의 답변 내용을 분석하였다. 그 결과, 다음과 같은 배움이 있던 것으로 나타났다.

우선 한국과 일본 양국의 언어 및 문화를 옹고 그림이 아닌 상대주의적 자세로 이해하려는 학생들의 모습이 드러났다.

사는 곳이 다르므로 배운 언어 등의 차이가 있음을 알고 의사소통을 해야 한다. (3학년)
다르다고 해서 틀린 것이 아니라는 것을 꼭 명심해야 한다. (1학년)
서로의 언어적, 문화적 차이를 인정하고, 상대 문화가 자신이 알고 있던 것과 다르더라도 존중하고 배려하는 태도를 지녀야 한다. (3학년)

또한 자신의 모어를 되돌아보는 자세가 이러한 상대방을 이해하는 자세를 함양하는 데 있어서 도움이 된 것이 아닌가 추측된다. 이는 4.1에서 기술한 교사의 인터뷰 내용과도 일치하는 부분이다.

일본의 영어 발음이든 한국의 영어 발음이든 외국인한테는 그게 그거다. (1학년)
미국인이 네 영어 발음 들어서 웃으면 너도 기분 나쁘겠지? 일본 학생도 마찬가지로일 거야. (3학년)
유미야, 외국 친구와 의사소통을 할 때는 차이점을 이해하고 존중해 줘야 해. 어쩌면 네 발음도 원어민에게 웃기게 들릴 수 있어. (3학년)

2015 개정 교육과정에 제시된 중심 역량 중에서도 「심미적 감성 역량」의 「다양성 이해」와 상통하는 배움이라 할 수 있겠다.

다음에 제시하는 답변 내용에서는 일본어와 도덕과의 공통 성취 기준인 상호 문화 존중의 모습이

돈보인다. 이는 「공동체 역량」으로 분류된 「세계 시민성」과 통하는 부분이다.

유미의 행동은 옳바르지 않다. 왜냐하면 각 나라에서 사용하는 언어의 발음은 문화와 관련이 있으므로 그 나라의 발음을 짚본다면 그것은 그 나라의 문화를 낮추어 보는 행동이기 때문이다. (1학년)
상대방을 존중하고 배려하자, 문화를 존중하자. (3학년)
나는 옳바르지 못한 행동이라고 생각한다. 그 까닭은 다른 국가의 언어적 특성으로 그렇게 발음한 건데 유미가 웃으면 그 나라의 문화를 존중하지 않았다고 생각했기 때문이다. (1학년)

다음 답변 내용에서는 화자로서 자신의 표현을 의식하고 주의를 기울여 상대방이 잘 알아들을 수 있도록 노력하려는 학생들의 다짐이 돋보인다. 청자로서도 이해하고 존중하는 태도를 지니려고 마음을 가진 것으로 나타났다. 즉 학생들은 한일 양 외래어의 비교를 통하여 화자나 청자로서의 의사소통에도 주의를 기울일 수 있다는 점이 시사되었다. 실제로 이러한 「의사소통 능력」은 2015개정 교육과정의 중점 역량 중에서도 「의사소통 역량」으로 분류되어진다.

그 친구의 언어를 존중하며, 최대한 외국 친구가 내가 하는 말을 잘 알아들을 수 있도록 천천히 그리고 정확히 말해 오해가 없도록 말한다. (1학년)
최대한 서로를 이해하는 태도로 서로를 존중하며 대화해야 할 것 같다. (1학년)
발음을 제대로 하려고 노력하고 다른 나라의 언어들을 공부해서 알아들으려고 노력해야 한다. (3학년)

이와 같이 학생들은 상호 문화적 관점으로부터 한일 양 외래어의 비교를 통하여, 1) 상대주의적 자세, 2) 모어를 성찰하는 자세, 3) 상호 문화 존중, 4) 의사소통 능력이라는 배움을 얻은 것으로 나타났다. 이로부터 한일 양 외래어의 비교를 통한 수업 실천이 2015 개정 교육과정의 중점 역량 중에서도, 「심미적 감성 역량 (다양성 이해)」 「의사소통 역량 (의사소통 능력)」 「공동체 역량 (세계시민성)」 (김경희 외2017, p.50) 을 키우는 데 일조했음을 알 수 있다.

5. 결론

본 연구에서는 2018년에 개설한 JPK에서의 의견 교환 내용을 바탕으로, 일본어과의 「상호 문화적 관점」으로부터 도덕과의 「세계 시민 윤리 의식」의 함양을 목표로 삼아 연계수업을 실천하고 그 성과를 고찰하였다.

본 연구에서 나타난 상호 문화적 관점에서 바라본 외래어 학습의 의미는 다음과 같이 정리할 수 있다.

(1) 교사의 배움: 교사는 언어의 비교 및 커뮤니티 내에서의 다른 교과목 교사와의 의견 교환을 통하여, 한일 양 외래어에 대한 인식을 심화해 나갔다.

(2) 학생의 배움: 교사의 깨달음에 따라, 학생들도 한일 양 외래어의 비교를 통한 수업을 통해서 1)

상대주의적 자세, 2) 모어를 성찰하는 자세, 3) 상호 문화 존중, 4) 의사소통 능력이라는 배움을 얻은 것으로 나타났다. 이는 2015 개정 교육과정에 있는 인간상 중 「더불어 사는 사람」으로서 세계 시민 윤리 의식을 함양시키는 데 영향을 끼쳤음을 알 수 있었다. 학생들은 한국어와 일본어의 양 외래어의 특징으로부터 그 차이를 이해하였으며, 상대주의적 관점으로부터 이해하려는 자세를 배워 갔다.

이와 같이 두 과목을 연계한 수업에서는 교사와 학생 양쪽에 모두 배움이 있었다. 또한 2015 개정 교육과정의 성취기준에 따라 학생들의 배움이 일어났음을 확인할 수 있었다. 향후 외래어 이외에도 학습 항목을 개발하고 수업 내용, 방법 등을 궁리하여 음성 교육의 새로운 실천을 모색해 나가려 한다.

【참고문헌】

- 교육부(2015a) 「초·중등학교 교육과정 총론」 교육부 고시 제2015-74호 [별책1]
 교육부(2015b) 「도덕과 교육과정」 교육부 고시 제2015-74호 [별책6]
 교육부(2015c) 「제2외국어과 교육과정」 교육부 고시 제2015-74호 [별책16]
 김경희·송미영·김광규·박준홍·김선희·김지영·손준녕(2017) 「한국 초·중등 학교교육 성과 종단조사 체제 구축을 위한 기초 연구(Ⅰ)」 (RRE 2017-11) 한국교육과정평가원
 김현수·윤현진·김상범·신호재·이현석(2016) 「2015 개정 교육과정에 따른 초·중학교 도덕과 평가기준 개발 연구」 (CRC 2016-2-3) 한국교육과정평가원
 이근남·김영춘·윤영순·이미영·이용백·김길수·김석영·어영미·이강우·이선영·장세원·차승연·이상엽(2016) 「2015 개정 교육과정에 따른 중학교 제2외국어교과 평가기준 개발 연구」 (CRC 2016-2-16) 한국교육과정평가원
 千仙永(2019) 「韓国における音声コミュニケーション教育の可能性—中等教育における授業実践のサポートから—」 『韓国日本学会第98回国際学術大会発表論文集』 pp.135-137

시각장애 대학생 학습평가에 대한 일고

— 일본어 전공과목을 대상으로 —

신은진(인천대학교)

1. 들어가며

1995년 특별전형으로 장애학생의 대학 입학이 시작된 이후로 장애대학생을 구체적으로 어떻게 수용하고 지원할 것인가에 대한 논의가 계속되고 있다. 그러나 신은진(2021:1)에서 개관한 바와 같이 장애대학생의 학습지원면에서는 아직 구체적인 변화가 보이지 않고 있다.

본 연구는 국내 대학교 일본어교육 현장에서의 실천을 기반으로 한다. 본고에서는 ‘일어일문학과’를 전공으로 선택한 시각장애 대학생 J의 일본어 전공과목 교수학습 현황에 대하여 알아보고, 학습 성과에 대한 평가를 중심으로 고찰하고자 한다.

2. 합리적 배려

2007년 장애인차별금지법(장애인차별금지 및 권리 구제 등에 관한 법률)이 제정되었다. 이 법률의 핵심 요소가 「합리적 배려」(reasonable accommodation)¹⁾ 제공의무이다.

합리적 배려는 ‘장애인이 다른 사람들과 동등한 기초 위에서 모든 인권과 기본적 자유를 향유하고 행사할 수 있도록 보장하기 위해, 이를 필요로 하는 경우, 불균형하거나 과도한 부담을 부과하지 않는 필수적이고 적절한 변형 및 조정’(장애인권리협약 제2조)을 의미한다. 교육과 관련하여서도 장애인권리협약 제24조에서는 성공적인 통합교육(inclusive education) 실행을 위한 수단으로 ‘합리적 편의’의 제공을 명시하고 있다. 또한 장애인차별금지법 제14조에서도 교육책임자의 ‘정당한 편의 제공 의무’를 규정하고 있다. 그러나 우리나라는 장애인 권리협약 비준 및 장애인차별금지법 제정 후 10여 년이 지났

1) 홍정숙외(2022:158)에서는 reasonable accommodation을 다음과 같이 세 가지 용어로 제시하고 있다: 「장애인권리협약의 경우는 ‘합리적 편의’, 국내는 ‘정당한 편의’, 일본은 ‘합리적 배려’로 칭한다. 국내 문헌에서는 장애인권리협약의 ‘reasonable accommodation’을 ‘합리적 편의’ 혹은 ‘정당한 편의’로 혼재하여 사용하고 있으나, ‘합리적 편의’와 ‘정당한 편의’는 같은 개념으로 볼 수 있고(최승철, 2010), 국내에서는 일반적으로 ‘합리적 편의’로 번역되고 있으며 그것이 원문의 의미에 부합하다고 판단되기 때문이다. 우리나라의 경우에는 장애인의 권리성을 강조하기 위하여 장애인차별금지법에 차별금지의 유형으로 ‘정당한 편의 제공 의무’가 규정되었다(국가인권위원회, 2010; 최승철, 2010). 따라서 국내는 법조문상의 용어를 따르는 것이 적절할 것이다. 일본의 경우는 법률이나 정책 문서에서 ‘합리적 배려(合理的配慮)’라는 용어를 사용하고 있다.

이에 본 연구에서는 일본의 사용 실태를 반영하여 reasonable accommodation을 「합리적 배려」로 사용하기로 한다.

음에도 불구하고, 교육 분야에서 ‘합리적 배려’를 실행하기 위한 논의가 부족한 상황이다(홍성숙 2022:132).

반면, 홍성숙(2022:133)에 의하면 일본 국립정보학연구소의 검색 사이트 CiNii에서 ‘合理的配慮’를 키워드로 검색하면 총 1,525건의 자료 목록을 찾아볼 수 있고(2021년 11월 30일 기준), 이 중 데이터를 최신순으로 배열하여 100건에 한정하여 검토한 결과, 교육 관련 연구가 70건(70%)으로 나타나 교육 분야에서의 합리적 배려 제공에 대한 관심이 매우 높음을 추론할 수 있다.

3. 시각장애 대학생 J

신은진(2021)에서 기술한 바와 같이, J는 2002년 출생 남학생으로 시각장애(전맹²⁾)이다. J는 2021학년도 특수교육대상자 전형(정원외)으로 인천 소재 국립 I대학교에 입학하였다. J가 입학한 이후 대학교 수업은 코로나19의 영향으로 인하여 전면 온라인으로 진행되고 있었으나, 현재는 일부 교양 수업을 제외하고 대면으로 시행되고 있다.

J는 2021학년도 1학기에 7과목(16학점)을 이수하였으며, 2학기에는 9과목(20학점)을 수강했다. 2학년이 된 2022학년도 1학기에는 7과목(14학점)을 수강하였다.

4. J의 ‘아카데믹 일본어’ 수강

2022학년도 1학기에 J가 이수한 전공과목은 3개로, 아카데믹 일본어(1), 일본근현대사, 실천일본어회화(1)이다³⁾. 본 발표에서는 이중 아카데믹 일본어(1) 수강을 실천 대상으로 하였다.

4.1 수업개요

‘아카데믹 일본어’는 인문학적 지식 함양과 전문 전공 지식 습득을 목표로 하며, 일본어 읽기와 쓰기에 특화되어 있는 일어일문학과 전공 과목이다. (1)과 (2)로 나누어져 있으며, 1년의 과정을 통하여 전공자가 향후 어학을 기반으로 사회, 지역, 문화, 역사, 문학 등 다양한 주제와 진로를 선택 가능하도록 하는 것이 목표이다. 아카데믹 일본어(1)은 1학기 개설 과목으로, 논리 논술에 의거한 정형 서식과 규정을 습득하며 일본어 논술, 논문에 대한 기초적인 지식을 습득하고 다양한 주제를 읽는다. 이어지는 아카데믹 일본어(2)는 2학기 과목으로, 보다 심화된 정보와 지식을 바탕으로 실제 선행연구를 접하고 집필활동을 실습하게 한다.

아카데믹 일본어(1)은 주2회 수업으로 금요일은 강의식, 화요일은 활동형으로 운영하였다. 강의형 수업은 일본어 쓰기 방법 습득을 위한 강의 중심으로 요약, 논리, 논술을 이론적으로 이해하고 습득하게

2) J에게는 복합적으로 인지발달 장애도 있는 것으로 보여지나 입학 시 서류에 해당 사항 기재는 없다.

3) 3개 과목 모두 일어일문학과 2학년 전공선택 과목이다.

하였다. 활동형 수업은 학습자의 그룹활동을 중심으로 하며, 전반부는 지정교재를 읽고 요약하여 상호 검토하게 하였고 후반부는 웹사이트에서 일본 뉴스를 찾아 읽고 요약, 논리적으로 비평하게 하였다. 일본어로 된 지정 교재 및 자료 독해를 위한 예습 복습과 자기주도적인 정보 탐색이 요구되는 수업으로 매주 과제가 부여되고 그룹활동이 필요하므로 학습자에게는 부담이 큰 수업이라고 할 수 있다.

수업 전반부에 수강생은 일본어 어학, 문학, 일본사정으로 테마가 나뉘어진 교재를 대상으로 매주 랜덤으로 그룹을 만들고, 그에 따라 각각 다른 주제로 독해 및 요약 활동을 진행하였다. 후반부에는 일본의 정치, 경제, 문화, 법률 등 교수자가 지정한 테마로 일본어 뉴스 기사를 검색하고 독해, 요약한 후 의견문을 작성하였다. 각 그룹활동 결과는 매주 과제로 제출해야 하였고 학기말에는 개인별 자유 테마로 1000자 논술을 하게 하였다.

4.2 J의 수업 활동

신은진(2022)에서 상세 기술한 바와 같이, J는 이동 시 도우미 학생 지원을 받아야 하고 점자정보단말기를 사용하고 있다. 지정교재는 늦게나마 점자로 만들어져 제공되었으나 점자 세계에는 한자가 없는 관계로 지정교재 일본어 단어, 한자 의미 찾기와 원문 독해가 중심이 되는 학습자 그룹활동에는 참여할 수 없었다.

이에 교수자는 매주 별도로 독해자료를 작성하여 J에게 제공하고 다른 수강생이 그룹활동을 하는 활동형 수업 시간을 이용하여 자료를 읽고 의미를 찾아서 과제를 제출하게 하였다.

5. J에 대한 수업 평가

신은진(2022)에 예시, 기술한 바와 같이, 시각장애 학생과 비장애 학생을 동일한 기준으로 평가할 수는 없다. J의 과제는 다른 수강생과 다르다. 또한 정규시험에 있어서도 동일한 문제를 출제할 수 없고, 같은 방식으로 제출, 평가도 불가능하다.

그러나 J의 일본어 교수학습 면에서 볼 때, 한자를 사용하지 않아 의미 구분이 되지 않는 점은 향후 일본어 학습에도 지장이 있을 것이다. 교수자가 합리적 배려를 공유한다해도 향후 다른 학생들로부터 평가의 공정성이나 공평성 문제가 제기될 우려도 있다고 본다.

6. 마치며

이상으로 시각장애 대학생 J의 일본어 전공과목 교수학습 현황에 대하여 알아보고, 학습 성과에 대한 평가를 중심으로 고찰하였다.

홍성숙(2022:157)에서 말하고 있는 바와 같이, 합리적 배려는 장애학생에 대한 법적 의무이다. 따라서 교육기관 및 교수자는 합리적 배려에 대한 사항을 공유하고 실천할 필요가 있다. 또한 장애학생의 '요구'에 따라 이를 제공한다는 소극적 자세가 아니라 교육받을 수 있는 당연한 권리로서 장애학생이

학교생활과 수업에 참여하기 위해 필요한 특별한 지원조치가 무엇인지 관심을 가질 필요가 있다고 생각한다.

【참고문헌】

- 김미선·박중휘(2010) 「대학에서의 학업지원에 대한 시각장애 대학생의 인식과 요구」 『시각장애연구』 26(1), pp.25-41.
- 김성숙(2010) 『시각 및 청각장애 대학생의 교양영어 강좌에 대한 만족도 연구』 대구대학교 대학원 석사학위논문.
- 김현희(2016) 「한국인 시각장애 대학생의 일본어학습에 대한 의식 및 실태 연구」 『일본언어문화』 37, 한국일본언어문화학회, pp.179-202.
- _____(2018) 「한국 시각장애학교의 일본어교육 실태 연구-시각장애학교의 중·고등부일본어학습자들대상으로」 『일본어교육연구』 43, 한국일어교육학회, pp.63-78.
- 신은진(2022) 「학습자 다양화 수용을 위한 프리스터디 -시각장애 대학생의 일본어 교수학습 사례를 통하여-」 『일본어교육연구』 59, 한국일어교육학회, pp.227-241.
- 이영선·박은혜·김원호·표윤희·홍성계(2021) 「시각장애 대학생의 고등교육 참여와 성과 증진을 위한 지원의 실제: 한국과 미국의 지원체계를 중심으로」 『교육문화연구』 27(5), pp.339-364.
- 홍성숙·김선옥(2022) 「일본의 교육 분야 ‘합리적 배려’ 정책이한국의 ‘정당한 편의’ 정책에 주는 시사」 『지적장애연구』 24(1), pp.131-164.
- 伊藤えつ子·島田里緒菜(2021) 「障害がある学生に対する支援について」 『武蔵丘短期大学紀要』 28, pp.65-67.
- 佐藤正幸·石原保志·白澤麻弓·須藤正彦·及川力(2009) 「発達障害を併せ有する聴覚障害学生に対する高等教育支援の構築」 『筑波技術大学テクノレポート』 17(1), pp.41-47.
- 高橋知音·高橋美保(2015) 「発達障害のある大学生への 「合理的配慮」 とは何か:エビデンスに基づいた配慮を実現するために」 『教育心理学年報』 54, pp.227-235.
- 独立行政法人日本学生支援機構(2018) 『合理的配慮ハンドブック~障害のある学生を支援する教職員のために~』 独立行政法人日本学生支援機構.
- 松尾秀樹(2021) 「 「合理的配慮」 と特別支援教育の取り組みについて」 『佐世保工業高等専門学校研究報告』 57, pp.7-17.
- 松崎丈(2020) 「聴覚障害学生支援における合理的配慮をめぐる実践的課題」 『宮城教育大学紀要』 53, pp.255-266.

<참고자료>

「合理的配慮について」 特別支援教育の在り方に関する特別委員会第3回配布資料3, 文部科学省
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1297380.htm
(2022년 8월 19일 최종검색)

持続可能な世界に向かうための日本語教育

羅曉勤(台湾台中科技大学)

1. はじめに

本発表は、現在、発表者が注力している持続可能な日本語教育と、今回の大会のテーマである「継承日本語研究の現状と展望」との接点に着目したうえで、本発表の目的や実践結果について述べるものである。

1.1 継承日本語教育と持続可能な日本語教育との関連性について

継承日本語教育というと、一般的に、日本国外に住んでいる、日本人の親を持つ子どものための日本語教育というイメージがある。つまり、日本語を継承語(Heritage Language)として学ぶことを指すもので、その主な理由や目的の一つに、親や家族が話す言語を学習することで、その言語を習得するだけでなく、その言語圏が有する文化や伝統などといった関連知識を理解したり意識したりすることができるのである。そして、自分が何者であるかを認識するアイデンティティーの形成にも役立ち、さらには、思考の幅の広がりや、生活基盤である現地語と統合する能力の高まりを促し、多言語人材の育成にもつながるとよく言われている。

一方、持続可能な日本語教育について、岡崎 (2009a, 2009b)、人間生態学としての言語生態学及び持続可能性日本語教育研究会 (2021) は、グローバル化などにより大きく変動する社会で生きている日本語学習者が、どのような環境でどのように生活が成り立っているのかを理解し、自分の生活が、世界のコト、モノ、ヒトと、どのように関わっているか、さらに、どのようにつながっているかを、自分を起点として理解することができるものだとしている。そして、こうした社会やその関わりの中で、自分がどのように生き、人生において何らかの選択を行うに際し、自分と周囲や社会とのつながりをどのようにしたいのか、もしくはどうあるべきか、などといった視点から考えることができる。さらに、自分を起点とした上での、周囲との関わりを理解する過程や思考を通じて、どのように生きたいのか、生きるべきなのかを考え、さらに、自分とは何かについて考え、自分なりの持続可能な生き方を追求していくことができるのである。

そして、上述した継承日本語教育の定義と持続可能な日本語教育の定義とのいずれにおいても、社会を生きている自分を知ることの重要性を示している。つまり、継承日本語は、言語能力の育成と自己アイデンティティーの形成との関係性に着目したもので、持続可能な日本語教育は、自分を起点として、自分と自分が生きている社会との関わりから、自分の生き方や自分のアイデンティティーを考え、言語学習を行いながら自分なりの持続可能な生き方を考えていくというも

のである。本発表は、こうした、持続可能な日本語教育の在り方と、継承日本語教育との関連性といった点を踏まえ、持続可能な日本語教育の観点から、継承日本語で強調されている自分の生き方を探ることを、自身が生きる社会と関わりながら、日本語教育でどのように実現可能なのかを検討したものである。

1.2 なぜ今、持続可能な日本語教育なのか

まず、今日において、持続可能な日本語教育が提唱している、自分を起点として、自分が生きている社会のコト、モノ、ヒトと自分とがどのように関わっているのかを理解することの必要性や、また、それらを理解した上で、自分の生き方や自分とは何かについてどう考えたらよいのか、さらに、自分なりの生き方をどのように見いだしたらよいのかといったことを、日本語教育現場においても指し示すことの必要性が唱えられるようになったのかについて、発表者なりの考えを含めて述べたい。

昨今のインターネットの普及やITの向上は、社会生活はもちろん、学びのスタイルにも大きな影響を与えており、教育パラダイムも大きくシフトされている。例えば、言語学習の面から考えた場合、インターネットが普及する前であれば、学習者は、言語知識や言語使用例などは、主に、教師や教室でしか学べなかった。しかし、インターネットが普及し、さらに、それに伴い、多種多様で膨大な量のコンテンツが現れたことにより、以前は教師や教室でしか学べなかった言語知識や言語使用例などを、いわゆるネット上で、容易に、かつ、大量に入手が可能になった。

例えば、Googleの動画検索覧に「日本語学習」と入力すると、図1に示すように、0.40秒で2億7千万の項目結果が示される¹⁾。そして、2021年8月29日時点で行った同様の検索では、342万項目が示されている。つまり、わずか1年未満の間に、検索結果として示される項目数は大幅に増加して



〈図1〉

Googleでの日本語学習リソースの検索結果

1) 2022年8月13日の検索結果による。

おり、こうした情報が、ネット上で容易かつ大量に入手できる状況がうかがえる。無論、こうしたコンテンツの中には、事業者の広告や粗悪なものも少なからずあろう。一方で、文法などを無料で解説したり、日本語学習経験をシェアしたりといった、有益なものも数多い。こうした点を鑑みれば、今を生きる学習者は、ITスキルはもちろん、コンテンツを見つけ出し、それを吟味する能力も必要と考えられる。これについては、別稿に譲るものとしたいが、学びたいと思えば、教室や学校に行かずとも、いつでもどこでも、学習が可能になったということは、学習者のみならず、教師や教

育界においても、大きな変革なのは間違いなからう。そして、こうした点において、学校における言語教育の意味や仕方を再考し、教育カリキュラムや教室活動に「日本語力🌀(リンク)生きる力の(再)構築」に基づいたデザインが必要であると、羅(2020)は提唱した。その内容は、劉・邱・胡(2006)、洪(2013)、當作(2013)、などを参考にした上で、羅(2020)は、「日本語力🌀(リンク)生きる力の(再)構築」を、「台湾社会で求めている日本語人材とは、日本語を駆使しながら、「問題の発見・解決力」「協働力」「コミュニケーション力」「多様な観点からの論理的な思考力」を持つものだと言えよう。」(pp.53-54)と定義した。つまり、学習者は自分が生きている社会での問題を発見した上で、その社会で生きている他者とのコミュニケーションを通して、問題を多様な観点から論理的に考え、さらに協働して問題を解決していく中で、日本語の学びも得られる、というものである。

次に、育成したいコンピテンシーを明確にしたならば、続いて必要となるのは、その実現には、どのようなコンテンツ、どのような授業活動が必要なのかを考えることであろう。これについて、梅澤(2020)は、大学のカリキュラムのデザインについて以下のように述べている。

教育社会学におけるカリキュラム観としては、いわゆる社会的構築主義に立脚し、知識としてのカリキュラムの存立そのものや伝達のあり方を問う考え方がひとつの柱として存在する。(中略)大学のカリキュラムも例外ではなく、様々な社会的諸力の中で特定の知識が「教えるべきもの」「学ぶべきもの」として組織化され、配列され、伝達されていく。同時に、社会や文化の変動の中で、教育知識の構成原理自体も流動する。カリキュラムについて考えることは、どのような知識を何のために教授する必要があるのか²⁾、という問いをそもそも含んでいるわけである。

さらに、どのような知識を何のために教授するのか、といった点について、曹(2020, pp.27-32)は、21世紀を生きる人材育成には、国連の持続的な可能目標(SDGs)の目標および理念の導入が不可欠だ、と述べている。なぜなら、SDGsには、貧困や飢餓などをはじめ、働きがいや経済成長、気候変動などといった、21世紀の世界が今日において抱える、もしくは近い将来に直面するであろう課題を包括的に挙げられているからである。しかも、これらの問題は、学習者が生きている今日の社会に潜んでいることである。また、SDGsの提唱する「Leave no one behind(誰一人も取り残さない)」「The world is connected and everything will come back to us(世界はつながっている)」「I can be the start of something(自分も起点である)」という理念は、羅(2020)が、「日本語力🌀(リンク)生きる力の(再)構築」において、21世紀を生きる力として強調している「協働力」「多様な観点からの論理的な思考力」にも密接に関連していると考えられ、こうした点を踏まえ、発表者は、何を教えるのか検討するにおいて、SDGsを導入することにした。

2) 引用部分の二重下線は発表者による

2. 先行研究

SDGsに関する先行研究は、大量かつ多岐にわたるが、本発表と関連しているものとして、主に以下が挙げられる。

- (1) SDGsの必要性および発展に関するもの
張(2016)、曾・江(2017)、簡(2019)、李(2020)、蘇(2020)、梅沢(2020)など。
- (2) 教育における実践に関するもの
 - ① 曹(2020)台湾語教育へのSDGsの導入とカリラムデザインについて言及
 - ② 伊藤(2020)、東野・大田 (2020) 欧米大学の実践例を日本の高等教育に紹介
 - ③ 竹島 (2019) 所属校の実践例を紹介

また、台湾の場合、政府が研究費用を投入した「大学の社会責任(USR)」という研究プロジェクトが立ち上げられており、そのプロジェクトに多くの大学が研究案申請し、審査されて上で実施されることが多い。

なお、紙幅などの制約もあり、ここでは割愛させていただくことになるが、上掲の先行研究だけでなく、医療、居住、金融などをはじめとした多種多様な領域におけるSDGsに関連する実践や研究は数多くあり、日本語教育の分野においても参考とすべきものは多数あると考える。ただ、SDGsの理念やそれに基づいた活動が、社会のさまざまな領域に浸透しつつあることをうれしく思う反面、非常に心配している部分もある。それは、持続可能性という言葉が、権力性や利権性を持ち始めるという点である。例えば、社会に存在するさまざまな組織は、その活動に源となるリソースである予算や人材などを獲得するため、いわゆる「流行」の波に乗ることが必要となるケースもあらうと考えられ、場合によっては、教育や研究といったジャンルの組織や機関も、例外とは言えない部分があろう。しかし、特に、教育や研究の領域においては、多様化する社会が求めるニーズに応じるべく、その時々潮流にのみ着目し、さらに次の潮流が来たらそれに目を向けるといった姿勢は、本来に持つべき我々の姿と、ややかけ離れている感を抱くのは発表者だけではあるまい。また、「流行」を重視した場合、予算・人材・機会が特定の分野や領域に偏在する可能性が懸念され、さらに、そのテーマの社会的流行が廃れた場合、意義や価値の有無を問わず、研究や教育が持続できなくなる恐れも否定できない。そこで、発表者は、自分も起点であるというSDGsの理念に基づき、大規模な研究機関や組織で行うSDGsではなく、教師一人でも行うことができるSDGsを取り入れたカリキュラムを提案してみたいと考える次第である。

そして発表者は、「何を教えるのか」を確定して後に、「どのように教えるのか」を考えるにおいて、「体験学習」に着目した。その理由は、日本の文部科学省がそのウェブサイト(2000)に掲げた「体験活動の教育の意義」に賛同したからで、これには、中央教育審議会が1996年に答申した、以下のような文言が掲載されている。

子どもたちは、具体的な体験や事物との関わりをよりどころとして、感動したり、

驚いたりしながら、「なぜ、どうして」と考えを深める中で、実際の生活や社会、自然の在り方を学んでいく。そして、そこで得た知識や考え方を基に、実生活の様々な課題に取り組むことを通じて、自らを高め、よりよい生活を創り出していくことができるのである。このように、体験は、子どもたちの成長の糧であり、【生きる力】をはぐくむ基礎となっているのである。

つまり、発表者は、有識者各位のこうした提言を基に、体験が学習者にもたらす「なぜ、どうして」などの学びと、それを介して得られるであろう知識や考えを用い、実生活のさまざまな課題に取り組むことで、自らを高め、より良い生活をつくりだすことができるという点に着目し、体験ができる授業活動をデザインしていきたいと考えるようになったのである。

3. 実践手順および実践結果

3.1 体験から気づきを促すボードゲーム

本発表における授業活動で体験してもらったのは、現実世界をシミュレーションした「2030 SDGs Game」である。このゲームは、現実社会を模したゲームフィールドにおいて、参加者各自がその価値観や意識に基づき掲げた個人の目標と、さらに、豊かな社会づくりという二つの目標を達成すべく、どうしたらよいのかを自ら考え、ゲームの世界でお金と時間を使って行動するというものである。そして、このゲームを体験した学習者のフィードバックから、より良い社会を築くためには、「協力し合うことが大事」「面倒臭いとか、恥ずかしいとかを気にせずに、自分の目標、やりたいことを他人に伝えることが大事である」「自分が満足した状態にいるならば、他人や、周りの環境の変化に気付くことができるようになる」「豊かな社会は経済成長だけではなく、環境や社会全体への福祉やケアも大事である」「経済ばかりに目が向くと、いつか世界が破壊してしまう」「自分の行動は世の中につながっている」などの意見が見られた。

そして、こうしたフィードバックからは、まず、ゲームといった体験学習を介して、学習者は「協働」や「コミュニケーション」の大切さを体感することができたといえよう。また、「自分の行動は世の中につながっている」といった点において、学習者には、社会的な問題に対して、自分ができそうな行動を考えてもらい、1週間にわたり実行してもらうという活動もデザインし、その1週間の活動を通じて、達成感を得た点と挑戦だと感じた点を振り返ってもらった。さらに「もう1回」という体験活動を導入し、何らかの障害に遭遇した際に、どのような姿勢で臨むべきかについても、学習者同士で話し合ってもらった。

3.2 日本語学習の関わり方

以上のような学習プロセスにより、学習者の中には、気づきや学びが生じている。そして、内面に芽生えたその気づきや学びを日本語として言語化していくといったプロセスから、学習者に

有益で必要とする要素が見いだせると発表者は考える。例えば、タスクシートの記入に際して、学習者自身が日本語化できない内容や場面そのものを、日本語学習の時間で学習内容として取り上げ、学習者個人はもちろん、協働して取り組むことにより、学習者は、自分が言いたいことを日本語でどう表現するのかを理解し、その日本語表現や能力を自分と仲間のものにしていくのである。なお、紙幅の都合上、成果の具体例は発表の際に提示させていただくものとした。

4. 今後の課題

本発表は、SDGsの理念のうち「自分が世界とつながっている」と「自分も起点である」という二つを結び付けた体験型の授業実践について述べたものであるが、引き続き、SDGsのその他の理念や社会的課題を取り込んだ実践に取り組みたいと考える。また、PBL model (Project organized Problem-Based Learning) を導入するなどし、学習者が社会的問題に目を向け、その問題解決に必要とされる知識や解決方法などを自ら模索し、さらに、その関連フィールドに参画しながら関係者と協働して問題解決の方法を探っていくといった実践を行ってみたいと考える次第である。

【参考文献】

〈日本語文献〉

- 伊藤通子 (2020) 「SDGs時代の学び方～北欧の「PBLとグリーンイノベーション」を手掛りに～」『共生科学』第11巻,pp42-51,日本共生科学会
- 梅澤収 (2020) 「地域・学校づくりをESDの観点で考える―大学の役割を問いながら」『日本教育政策学会年報』第27号,pp.90-99,日本教育政策学会
- 岡崎敏雄 (2009a) 『言語生態学と言語教育―人間の存在を支えるものとしての言語』凡人社
- 岡崎敏雄 (2009b) 「持続可能性教育としての日本語教育―課題の克服とその具体的形態―」『筑波大学地域研究』30,pp.1-16
- 竹島潤 (2019) 「学習都市・岡山におけるESD活動と教育実践―グローバル社会で考え・行動する生徒の育成を目指して」『日本学習社会学会年報』第15号,pp28-31,日本学習社会学会
- 東野充成・大田真彦 (2020) 「SDGsの展開に向けた日本のファカルティ・ディベロップメントの課題―バルト海大学プログラムからの示唆」『九州地区国立大学教育系・文系研究論文集』6巻1,2号,pp1-15,九州地区国立大学間の連携事業に係る企画委員会 リポジトリ 部会,<http://hdl.handle.net/10228/00007659>
- 羅曉勤 (2020) 『台湾高等教育での日本語人材育成における実践研究―今を生き・未来につながる教育を目指して―』瑞蘭出版

〈中国語文献〉

- 張明輝 (2016) 「推動且邁向聯合國永續發展目標 (SDGs)」『會計研究月刊』

371,pp.12-15,doi:10.6650/ARM.2016.371.12

簡又新 (2019) 「躍升中的台灣企業永續發展」『東吳經濟商學學報』99,pp.1-14

洪瑞斌 (2013) 「培養青年之生涯韌力:就業力外的另一章」『電子報月刊/就業安全半年刊』102(2),http://www2.evta.gov.tw/safe/docs/safe95/userplane/half_year_display.asp?menu_id=3&submenu_id=545&ap_id=1875 (2015年6月18日參照)

劉孟奇・邱俊榮・胡均立 (2006) 『大專畢業生就業力調查報告』青輔會

蘇淑娟 (2020) 「SDGs與大學社會責任：落實跨領域學習和研究的機會」『學生事務與輔導』58(4),pp.1-7,doi:10.6506/SAGC.202003_58(4).0001

曹芬敏 (2020) 「SDGs應用於核心素養的台語課程探究－國中台語課程教材教法編寫」『海翁台語文學』226,pp.21-36

曾育慧・江東亮 (2017) 「全球發展新紀元：從千禧年發展目標到永續發展目標」『台灣公共衛生雜誌』36(1),pp.1-5,doi:10.6288/TJPH201736105104

〈ウェブサイト〉

人間生態学としての言語生態学及び持続可能性日本語教育研究会 (2021) 「人間生態学としての言語生態学及び持続可能性」『日本語教育研究会』<https://sustainablejapanese.jimdo.free.com/> (2022年8月11日參照)

文部科学省 (2000) 「体験活動の教育的意義」

https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/04121502/055/003.htm (2022年8月13日參照)

天下雜誌 (2019) 「獨家調查」天下USR大學公民評選出爐，台灣哪些學校做最好？」
<https://www.cw.com.tw/article/5096570> (2022年8月13日參照)

多文化社会への支援に資する言語景観を活用した 初級日本語教育用ビデオ教材開発の理論的枠組みと 内容について

磯野 英治(名古屋商科大学)

1. はじめに

街中にある看板やポスター、ラベルやステッカーなどの書き言葉がレアリアなどとして授業の一部に活用されることはこれまでもあったが、自然と目に入るこれらの身近な書き言葉を「言語景観」と定義、明記して「教育に生かすためのまとまった論考や教材の提供」を行ったものはない(磯野・西郡2017、磯野2020)。しかしながら、言語景観研究の広がりに伴って、言語景観が社会言語学や地域研究だけではなく、日本語教育・学習のための素材として有用であることが指摘されはじめ、授業実践についても論じられ始めている(磯野2011,2013,2015a,b,2019,2020、鎌田2014、ロング2014,2017,2019、磯野・西郡2017、西郡・磯野2014、西郡・黒田ら2016、李2019、甲賀2019)。

発表者は、街中で見かける身近な言語景観を素材として、日本語学習者が特徴的な日本語を通じて多様な社会的事象に気づき、かつ考察した結果に基づいて論理的に表現する力を獲得することを目的とした「言語景観を活用した日本語教育」を先駆的に提案し、研究を継続する中で、磯野・西郡(2019)、および磯野(2020)では、体系的な教材(ビデオ教材・教科書)とカリキュラムを公開した。これらは主に上級日本語教育や異文化コミュニケーション、社会言語学などの科目のために制作・出版したものである。

現在、日本では多言語・多文化社会が進み、外国人定住者の急増と日本語学習者の増加が著しい。これは、人材不足を補うために2019年6月に公布・施行された日本語教育推進法と特定技能に関わる外国人労働者の受け入れ拡大、2015年以降も毎年3万人のペースで増加し続けている外国人留学生(独立行政法人日本学生支援機構 2019)、海外の日本語教育機関数、教師数、学習者数の増加(国際交流基金 2018)、同じく増加する訪日外国人数(日本政府観光局 2019)といった政府の方針や社会的背景がある。誰にとっても身近な言語景観は、人々が日常生活の中で学ぶことのできる有用な教材であることは既述の通りだが、当該分野では、学習者のレベル別の議論や上述の社会的要請に関して、特に「外国人定住者の社会適応のための支援」の具体的な方略と教材等の提供ができていない現状があり、初級レベルに関しては喫緊の課題である。

そこで本研究テーマは、これまでの先行研究の知見を体系的に発展させる形で、外国人定住者の社会適応を中軸に据え、かつ世界中の日本語学習・教育者にも新たな機会を提供するための「言語景観を活用した多文化社会への支援に資する内容重視型初級日本語教育教材の開発」を枠

組みとして掲げ、現在開発を行っているビデオ教材の内容の一部を制作の背景、および理論的枠組みとともに報告する¹⁾。

2. 制作の背景と理論的枠組み

これまでも、外国人のための言語景観をどのように考えるかに焦点をあてた研究が「多言語サービス」、「やさしい日本語」、「外国人にはどう見えるか」といったテーマから行われてきた。「多言語サービス」では、庄司（2006）を中心に、以前から井上（2009）が外国人を対象とした民間表示の「アルファベットプラスタイプ（英語その他の外国語）」、バックハウス（2009）が東京都の公共表示の「4言語併記（いわゆる田中ほか（2012）にある標準タイプ）」を指摘し、関連する多言語化の動向が報告されてきた。また現在は、観光政策における言語サービスの重要性が提案されるなど（山川2020）、多くの研究がある。次に「やさしい日本語」は、阪神・淡路大震災における震災と外国人の言語問題を契機に用語の概念が形成された真田・佐藤・松田・ナカミズ・陳・ロング・姜・杉原（1996）を皮切りに、佐藤（1999,2000,2004）で災害時の情報提供、最近では子供やろう者、知的障害者を含む外国人との多文化共生を論じている庵・岩田・佐藤・柳田（2019）まで広がりを見せている。「外国人にはどう見えるか」という観点からは、街中にある公共表示について、言語景観データを使用して、外国人から見た場合の問題点と改善案を示している。これらは、それぞれ「外国人、多文化共生のためにいかに言語景観を改善していくか、街づくりに生かしていくか」について、非常に意義のある検討や考察、提案がなされている点で共通している。

これに対して、本研究の位置づけは改善案ではなく、既存の言語景観について、外国人、とりわけ定住する日本語能力の低い人々たちにとって生活する上で「分かりにくい点」、および「知っておくべき点」を体系的にまとめる点で、そのアプローチが異なる。街を見渡せば一目瞭然のように、多言語化の一方で街中には日本語の単独表記も多く、都市部から離れると公共表示でさえも日本語のみ、あるいは日本語と英語の二言語表記といった状況である。加えて、「多言語サービス」や「やさしい日本語」への変更、改善は意義があり、時代とともに変わっていくだろうが、日本全国、全てのニーズに迅速に応えるのには限界があり、時間と労力、費用がかかると考えられる。そして、その現状は、街中を歩けばすぐに分かることである。

本研究の新たな観点と理論的枠組みは、日本語教育学を専門とし、日々、日本語教育を担当し、地域の日本語教育に関わっている発表者から見て、あくまでも現存する言語景観の中で生活する初級レベルの外国人のために必要な点をまとめ、ビデオ教材として制作することを目的としていることである。

1) 本研究は、2020年度~2023年度科学研究費（若手研究）研究課題番号20K13093「言語景観を活用した多文化社会への支援に資する内容重視型初級日本語教育教材の開発」（研究代表者：磯野英治）の成果の一部である。

3. これまでの研究成果と本教材の構成

本ビデオ教材の制作に先駆けて、これまでの研究成果（制作物）と本ビデオ教材のイメージを以下に端的にまとめる。

3.1 先行ビデオ教材

これまでに制作を行った言語景観を活用したビデオ教材は、以下の2本がある。

〈表1〉 研究成果と当該テーマの関連性

タイトル	位置づけ	出典
東京の言語景観 ー現在・未来ー	上級日本語教育や日本語教育学、社会言語学のための教材・研究用資料としての活用	西郡仁朗・磯野英治 監修、 2014年11月、You Tube
言語景観で学ぶ 日本語	上級日本語教育や日本語教育学、異文化コミュニケーション、社会言語学における1科目としての活用	磯野英治・西郡仁朗 監修、2019年11月、You Tube

上記はいずれも日本語学習者、日本人学生向けに活用可能であるが、日本語教育で使用する際には上級レベルの教材である。

3.2 本教材の構成と内容

これに対して、現在開発中のビデオ教材は、現存する言語景観の中で生活する初級レベルの外国人のために必要な点をまとめたものである。

〈表2〉 ビデオ教材の構成

パート	コンテンツ
1. オープニング	本ビデオ教材の目的の提示
2. 分かりにくい言語景観の分類と具体例	a. ビクトグラム・記号 b. 使用文字の多様性 c. 語彙のバリエーション e. 表現のバリエーション f. 読み順 g. 禁止や注意喚起
3. エンディング	より良い日本での生活のために

「2. 分かりにくい言語景観の分類と具体例」に関しては、まず分かりにくい言語景観の分類を図として提示した後、以下のような例を挙げる。



〈写真1〉c.語彙のバリエーション①



〈写真2〉同②



〈写真3〉同③

写真1は、ATMの利用案内であるが、それぞれ「銀行」「信用金庫」「ろうきん」「バンク」のように語彙のバリエーションがあり、その全てを「現金の入出金などの手続きができるもの」と捉える必要がある。ATMは日常生活で外国人にとっても必須であり、語彙としても「銀行」は初級の初期で出てくる²⁾。口座を作る際も一概に「銀行」だけではないことも知っておく必要があるだろう。写真2,3は、病気になった際の情報としての言語景観である。写真2には、それぞれ「うかい医院」「日進おりど病院」、写真3には「いこま内科クリニック」とあり、病気になった際に行くことになる表現にバリエーションがある。大阪府医師会（2006）によれば、これらは入院ベッド20床以上が「病院」であり、そのほか、診療所に分類される医療機関は「〜クリニック」や「〜医院」、「〜診療所」、「〜科」と自由に表記を選べるようである。しかしながら、これらの表現を併せて一般名詞としての「病院」であり、「銀行」と同様に初級の初期で出てくることから、外国人はこのバリエーションをおさえておく必要があるだろう³⁾。

4. おわりに

本発表では、研究の大きなテーマである「言語景観を活用した多文化社会への支援に資する内容重視型初級日本語教育教材の開発」の中で、基礎的調査を行った上で、現在開発を行っているビデオ教材の内容の一部を制作の背景、および理論的枠組みとともに報告した。今後はビデオ教材の公開に向けて、必要に応じて追加データの収集を行う予定である。

【参考文献】

庵功雄・岩田一成・佐藤琢三・柳田直美（2019）『〈やさしい日本語〉と多文化共生』、ココ出版

2) 『みんなの日本語 初級 I 本冊』 Unit1、『NEJ VOL.1』 Unit2など。

3) 『みんなの日本語 初級 I 本冊』 Unit1、『新日本語の基礎 I 本冊』 Unit5など。

- 李舜炯 (2019) 「韓国大邱広域市の日本語の言語景観にみられる言語接触」『都市空間を編む言語景観』、李舜炯 編、中文出版 (韓国)、pp.231-256.
- 磯野英治 (2011) 「韓国における日本語の言語景観－各都市の現状分析と日本語教育への応用可能性について－」『世界の言語景観 日本の言語景観－景色のなかのことば－』、内山純蔵 監修・中井精一・ダニエル ロング 編、桂書房、pp.74-95.
- (2013) 「言語景観を日本語教育に応用する視点」『日語日文学研究』第86集、韓国日語日文学会、pp.289-302.
- (2015a) 「日本語教育に活用可能な言語景観の分類に関する考察」『大阪大学国際教育交流センター論集 多文化社会と留学生交流』第19号、pp.35-41.
- (2015b) 「身近にある言語景観を素材とした多文化クラスにおける教育実践」『日本語研究』第35号、首都大学東京・東京都立大学 日本語・日本語教育研究会、pp.193-200.
- (2019) 「日本語教育に活用可能な言語景観と教育実践－理論と方法－」、中井精一・ダニエル・ロング 監修、李舜炯 編『都市空間を編む言語景観』、中文出版社 (韓国大邱)、pp.183-206.
- (2020) 『言語景観から学ぶ日本語』、大修館書店、pp.1-160.
- 磯野英治・西郡仁朗 (2017) 「ビデオ教材『東京の言語景観－現在・未来－』の公開と教育実践」『日本語教育』166号、日本語教育学会、pp.108-114.
- 磯野英治・西郡仁朗 監修 (2019) ビデオ教材『言語景観で学ぶ日本語』、2017年度~2019年度科学研究費若手研究(B)研究課題番号17K13490「言語景観を教材とした社会文化的理解を目指す内容重視型日本語教育の研究」(研究代表者：磯野英治) (https://youtu.be/qB0-eSC_yUQ)
- 井上史雄 (2009) 「経済言語学からみた言語景観－過去と現在－」『日本の言語景観』、庄司博史・ペート バックハウス・フロリアン クルマス 編、三元社、pp.53-78.
- 大阪府医師会 (2006) 『診療所と病院』(2022年8月17日閲覧、<http://www.jotoishikai.or.jp/kyouiku/kenkou/02/index.html>)
- 海外技術者研修協会 編 (2001) 『新日本語の基礎胃Ⅰ 漢字かなまじり版』、海外技術者研修協会、pp.1-240.
- 鎌田美千子 (2014) 「言語景観に着目した漢字テキスト作成の実践と課題－PBLの手法に基づいて－」『日本語教育方法研究会誌』Vol.21.No2、日本語教育方法研究会、pp.50-51.
- 甲賀真広 (2019) 「短期日本語研修における自発的学習を促す言語景観調査」『都市空間を編む言語景観』、ダニエル ロング・中井精一 監修、李舜炯 編、中文出版 (韓国)、pp.207-229.
- 国際交流基金 (2018) 『海外の日本語教育の現状－2018年度 日本語教育機関調査より－』、国際交流基金、pp.1-93.
- 佐藤和之 (1996) 「外国人のための災害時のことば－Easy Japaneseの提唱とラジオの効用－」『月刊言語』25-02、大修館書店、pp.94-101.
- (1999) 「震災時に外国人にも伝えるべき情報－情報被災者を一人でも少なくするための言語学的課題」『月刊言語』28-08、大修館書店、pp.32-41.
- (2000) 「『災害時の外国人用日本語』マニュアルを考える－災害時情報と外国人居住者－」『日本語学』19-02、明治書院、pp.36-51.

- (2004) 「災害時の言語表現を考えるーやさしい日本語・言語研究者たちの災害研究ー」
『日本語学』23-10、明治書院、pp.34-45.
- 真田信治 (1996) 「『緊急時言語対策』の研究について」『月刊言語』25-01、大修館書店、pp.94-99.
- 杉原達 (1996) 「阪神大震災と多言語放送ーミニFM局の意義ー」『月刊言語』25-08、大修館書店、pp.88-93.
- スリーエーネットワーク 編 (2009) 『みんなの日本語 初級 I 第2版 本冊』、スリーエーネットワーク、pp.1-249.
- ナカミズ, エレン・陳於華 (1996) 「緊急時における外国人の言語問題とその対策ー面接調査からの一考察ー」『月刊言語』25-04、大修館書店、pp.94-101.
- 西口光一 (2012) 『A New Approach to Elementary Japanese vol.1ーテーマで学ぶ基礎日本語ー』、くろしお出版、pp.1-224.
- 西郡仁朗・磯野英治 監修 (2014) ビデオ教材『東京の言語景観ー現在・未来ー』、東京都アジア人材育成基金 (https://www.youtube.com/watch?v=NHV338g_NB0) .
- 西郡仁朗・黒田史彦・福田寺紫陽・市川紘子 (2016) 「東京の言語景観と留学生から見た多言語対応状況ー2020年東京オリンピック・パラリンピックに向けてー」『人文学報』第512-7号、首都大学東京、pp.95-111.
- 日本学生支援機構 (2019) 『2019 (令和元) 年度外国人留学生在籍状況調査結果』、日本学生支援機構、pp.1-20.
- 日本政府観光局 (2019) 『2019年 国籍別 / 目的別 訪日外客数 (確定値)』、日本政府観光局、pp.1-16.
- 松田陽子 (1996) 「多様な外国人に対する情報提供を考える」『月刊言語』25-03、大修館書店、pp.95-100.
- 山川和彦 編 (2020) 『観光言語を考える』、くろしお出版、pp.1-225.
- ロング, ダニエル (2014) 「非母語話者からみた日本語の看板の語用論的問題ー日本語教育における『言語景観』の応用ー」『人文学報』第488号、首都大学東京人文科学研究科、pp.1-22.
- (2017) 「語学授業に興味を持ってもらうーツールとしての言語景観ー」『首都大学東京教職課程紀要』1、pp.79-89.
- (2019) 「日本語学習者を悩ませる言語景観」『都市空間を編む言語景観』、李舜炯 編、中文出版社、pp.257-271.
- ロング, ダニエル・姜錫祐 (1996) 「外国人における緊急時報道の理解について」『月刊言語』25-05、大修館書店、pp.98-104.