
2022年度第2回研究大会 発表論文集

日時：2022年8月21日（土）

《第1部》10-12時

《第2部》13-18時

場所：オンライン（ZOOM）

主催：日本韓国研究会（JAK）

お問い合わせ：大会事務局 jak.jimu@gmail.com

■プログラム

- ・ポスター
- ・スケジュール

■研究発表

- ・村松 明日香（八洲学園大学）
「植民地期朝鮮における盲啞教育の受容と展開」
- ・河 正一（大阪公立大学） 森岡 千廣（京都先端科学大学）
「社会的価値を脅かす攻撃的発言に対する日韓中学生の反応」
- ・鄭 星祐（韓国外国語大学）
「일본어 ツ의 한글 외래어 표기에 대해서
－한국어 사용자의 ツ 발음 인식을 중심으로－」
- ・崔 銀景（長崎外国語大学）
「オンライン上における日韓大学合同授業に関する考察」

プログラム

ポスター

日本韓国研究会 
Japan Association of Koreanology

2022年度 第2回研究大会

日時 | 2022年8月21日（日） 10:00-16:20

場所 | オンライン（Zoom）

参加申請フォーム | <https://forms.gle/ikWajv8gm8ciCd56A> 締め切り8月19日



第1部 ワークショップ：日本における韓国・朝鮮研究の動向

本企画ではさまざまな分野（文化、政治経済、言語）における韓国・朝鮮研究を行っている3名の登壇者から、自身の研究や近年の研究状況、日本と韓国における当該分野の研究状況についてお話をお聞きします。さらに、登壇者と参加者との質疑応答をとおして、さまざまな分野の研究者同士の交流を行うことで、各自の研究や教育に活かすことができるような機会をつくりたいと考えています。

司会：金根三（志學館大学講師）

10:00-10:05 趣旨説明

10:05-10:35 <第1報告> 日韓の絵本からみる文化リテラシー
報告者：尹惠貞（一橋大学大学院言語社会研究科博士研究員）

10:35-11:05 <第2報告> 韓国の社会保障制度の動向—年金と健康保険を中心に
報告者：金敏貞（立教大学経済学部兼任講師）

11:05-11:35 <第3報告> 社会言語学における日韓対照研究の動向
報告者：河正一（大阪公立大学准教授）

11:35-12:00 トークセッション・質疑応答

第2部 研究発表

司会：高橋梓（日本学術振興会特別研究員）

13:00-13:40 <第1発表> 植民地期朝鮮における盲啞教育の受容と展開
報告者：村松明日香（八洲学園大学）
司会：飯倉江里衣（神戸女子大学）

13:50-14:30 <第2発表> 社会的価値を脅かす攻撃的発言に対する日韓中学生の反応
報告者：河正一（大阪公立大学）、森岡千廣（京都先端科学大学）
司会：朴天弘（東京大学）

14:50-15:30 <第3発表> 日本語の「つ」のハングル外来語表記について
報告者：鄭星祐（韓国外国語大学）
司会：崔銀景（長崎外国語大学）

15:40-16:20 <第4発表> オンライン上における日韓大学合同授業に関する考察
報告者：崔銀景（長崎外国語大学）
司会：飯田華子（関西大学）

16:30- 交流会

お問い合わせ先 | 大会事務局 jak.jimu@gmail.com

スケジュール

第1部 ワークショップ【日本における韓国・朝鮮研究の動向】

時間	司会：金根三（志學館大学講師）
10:00-12:00	1. 尹惠貞（一橋大学大学院言語社会研究科博士研究員） 「日韓の絵本からみる文化リテラシー」 2. 金敏貞（立教大学経済学部兼任講師） 「韓国の社会保障制度の動向—年金と健康保険を中心に—」 3. 河正一（大阪公立大学准教授） 「社会言語学における日韓対照研究の動向」 トークセッション・質疑応答
12:00-13:00	昼食休憩

総司会：高橋梓（日本学術振興会特別研究員）

第2部 研究発表

時間	発表者	発表タイトル	司会	頁
13:00-13:40	村松明日香 (八洲学園大学)	植民地期朝鮮における 盲啞教育の受容と展開	飯倉江里衣 (神戸女子大学)	7
13:50-14:30	河正一 (大阪公立大学) 森岡千廣 (京都先端科学大学)	社会的価値を脅かす攻撃的発言に対する 日韓中学生の反応	朴天弘 (東京大学)	17
14:50-15:30	鄭星祐 (韓国外語大学)	일본어 ㅈ의 한글 외래어 표기에 대해서 —한국어 사용자의 ㅈ 발음 인식을 중심으로—	崔銀景 (長崎外国語大学)	34
15:40-16:20	崔銀景 (長崎外国語大学)	オンライン上における 日韓大学合同授業に関する考察	飯田華子 (関西大学)	39
16:30-	交流会			

研究発表

植民地期朝鮮における盲啞教育の受容と展開

村松 明日香 (八洲学園大学)

<要旨>

相手の唇の動きを見て会話を行う口話法、手の動きで言葉を表現する手話、点によって文字を表す点字は、視覚、聴覚障害(以下、盲啞と記載)者への教育を象徴する教育方法であり、これらは近代化の流れの中で西洋から日本内地に取り入れられた。その過程で教育関係者によって改良が加えられ、日本内地固有の盲啞教育の内容と結びついたが、本質的な理論や教授法は変化しなかった。これらの方法は西洋から日本内地を經由し、植民地期朝鮮へと移植され、日本内地から朝鮮に渡った東京盲啞学校の関係者が公的機関として盲啞教育を担った朝鮮総督府済生院で実践した。明治期の東京では健常者と円滑なやりとりを可能にする口話法が重視され、済生院においても口話法の教授を試みたが、現地の啞生に反発され、口話法から手話法へと教育方針を変えることにつながった。しかし手話と並行して筆談を教授することにより啞生への日本語の教育が続けられた。

キーワード 朝鮮総督府済生院、筆談、口話法、手話、点字

1. はじめに

点字・口話法・手話など視覚・聴覚障害者への教育(以下盲啞教育と記載)は西洋から日本内地を經由し、植民地期の朝鮮へと移植され、盲啞教育を担った機関である朝鮮総督府済生院(以下済生院と記載)で展開された。済生院は総督府が民間の京城孤児院を強制的に没収し、養育部と称して孤児の養育を、盲啞部と称して盲啞者の教育を行った施設である。盲啞者への教育は、この機関で1913(大正2)年から1945(昭和20)年まで行われ、日本人と朝鮮人との同化を図るための日本語教育、マッサージや裁縫などの職業教育が行われた。また、設立当時から済生院盲啞部は男女共学であり、日本人と朝鮮人が共に学んだ。

一方、日本内地では東京盲啞学校が盲啞教育の発展に大きな役割を果たした。東京盲啞学校の前身は、1880(明治13)年に設立された楽善会訓盲院である

が、まもなく聾生の教育も行うようになり、文部省への移管を経て、1887(明治20)年に東京盲聾学校へと校名が変更された。その後、1910(明治43)年には盲・聾教育が分離され、それぞれ、東京盲学校、東京聾聾学校となった¹。分離前後の東京盲聾学校の関係者は朝鮮へと渡り、設立当初から済生院において日本内地で行われた盲聾教育の方法を移植しようとした。先行研究では、日本内地と植民地期朝鮮の盲聾教育を個別に捉える傾向がみられ、総督府の支配による影響を否定的に論じてはいるが、盲聾教育の具体的な内容や日本内地の盲聾教育との関係性については殆ど言及していない。

そのため、本報告では、日本内地の盲聾教育が植民地期の朝鮮において、どのように展開したのかを、教育者の思想と当事者の受容という観点から検討したい。なお、史料の状況を勘案し、分析対象とする時期は済生院の設立から1930年代前半までとした。

2. 先行研究

朝鮮における特殊教育の歴史をまとめたものとして、『ソウル盲学校開校80年史』や『韓国特殊教育百年史』があり、その一部には済生院に関する記述がみられる。また、植民地期朝鮮の盲聾教育に関する先行研究の多くが、済生院を取り上げたものである。以下では、済生院に関する先行研究を整理し、その課題を明らかにする。太平洋戦争期を中心に日本全国の障害児学校の状況を分析した清水(2018)は、日本の植民地であった朝鮮・台湾の状況についても言及し、済生院は事業全体が慈善・慈恵主義に基づいた植民統治の一環であり、盲聾部の教育も社会事業の枠内にとどまっていたと述べている。

金龍燮(2002)も盲聾部の教育が、特殊教育及び異常児保護の事業としておこなわれたことを指摘し、金蘭九(2003)は盲聾部が朝鮮総督府内務局の社会課に所管されていたことから、盲聾部の教育は社会事業として取り扱われたと結論づけた。조명근(2018)によると、済生院の養育部と盲聾部は一つの機関であり、職業教育を通じた自活という共通の目的を有していたが、実際はそれぞれが別に運営された。また、조명근(2018)は盲聾部の教育が近代化の象徴として宣伝されたことも指摘した。주윤정(2008)によると、盲者は古い業、独特の経文を唱え、まじないにより病気などを治す読経業に従事して独自の生活を維持してきたが、朝鮮総督府がこれらの伝統的な盲者の職業を旧習や悪習とみなし、文明開化を掲げて日本の伝統的な盲人の職業であった按摩を済生院で職業科として実施した。これは日本の伝統が朝鮮では近代的なこととして移植された事例の一つであるという。

一方、白南中(2000)は済生院の職業教育について、盲聾者の職業を開拓し、

近代的な職業を持ち込んだという点で評価した。また、済生院の盲啞教育は、一般の学校で行われた教育と同様の性格を持ち合わせており、済生院では順良な皇民の養成を目指したと述べている。更に、日本内地の盲啞学校の数や教育制度を踏まえ、済生院は盲啞者に対する最低限の施設であったとしている。済生院で行われた教育の内容については金蘭九(2003)も言及し、1938(昭和13)年に朝鮮教育令が改正され²、普通学校の科目と時間が定まったことを受けて、盲啞部においてもその内容を普通教科に反映させ、1940年代初期には大部分の教材を日本内地から持ち込んで使用したと述べた。啞生の具体的な教育内容については、이재연と강창욱(2021)が分析し、日本内地から植民地期朝鮮へと手話が持ち込まれ、済生院においては、1924(大正13)年時点で、啞生に手話と文字の両方を習得させていたが口話法を重視する流れに逆らえず、1939(昭和14)年には口話法の指導を行うようになったと述べた。

しかし、多くの先行研究では済生院の盲啞教育を社会事業の一環とみなし、その特徴として総督府との強い関係性、職業教育の重視、日本語教育による同化を挙げた。また、이재연と강창욱(2021)も、二つの新聞記事の分析に留まり手話・口話法の移植過程については明らかにしていない。

本報告では、日本内地で重視された具体的な教育理論や日本内地から朝鮮へと渡った盲啞教育関係者に着目し、朝鮮へと持ち込まれた盲啞教育の内容とその移植過程について検討する。先行研究では済生院が毎年発行した報告書である『朝鮮総督府済生院事業要覧』や朝鮮語の新聞記事、雑誌記事が中心であったが、それらに加え以下の史料を分析する。『大日本教育会雑誌』は、教育の研究や普及を行っていた帝国教育会が1883(明治16)年から刊行した月刊誌であり、演説、講演、授業法の研究、文部省の布達などが掲載された³。『点字大阪毎日』は1922(大正11)年5月に創刊された日本唯一の週刊点字新聞であり⁴、『聾啞界』は1914(大正3)年1月から発行された聾啞倶楽部の会誌である⁵。これらはいずれも日本内地の史料であるが、想定される読者は障害当事者や教育関係者であり、植民地朝鮮の盲啞教育の実情を詳細に記されている。

3. 日本内地における盲啞教育の方法

日本内地における啞者の教育については、1888(明治21)年に小西信八⁶(以下小西と記載)がその重要事項を論じ、特に読み方・作文の教授と職業教育の充実を強調している。小西によると、啞者に相互交通の便を得させる手段が読み方と作文である。これは啞者への教育で実用が最も多く、教授が最も困難であり、最も力を用いるべきものである。啞者に言語を教える手段の一つが指話であり、「指ヲ以テ種種ニ連合シテ ABC 又ハいろはニ擬スル」方法である。しか

しこの方法は指話に熟練した者でないと理解できないため、近年はこれに変わって音話法が盛んに教授されている。音話法とは啞者が鏡と相對して唇、舌等の口部運動を諦視し、手を教師の咽喉に当て、発音の正規を悟る方法である。この方法を習得すると、遠方や後方、暗所でない限り他人と容易に談話することができるという。小西の記述から指話法とは手話法のことであると考えられる。また、盲啞教育に関する概説書では、大正期に口話法が発達し、明治期には手話が中心であったとされているが、小西の記述からはこの時期、口話法という言葉が使用されていなかったものの、既に東京の教育者はそれに酷似した音話の教授を重視し、その方法も確立しつつあったと考えられる。また小西は啞者が自立するためには職を得ることが必要であるとし、学校における職業教育の重要性を説いた。父母と教師は、子弟の性質と嗜好とを察し、年齢に従って早く相応の手工を授けさせるべきであるという。学校は教育と共に生活の保険を引き請けないわけにはいかないものであり、高尚な学問より寧ろ確実な職業を授けることが肝要である。

一方、盲者の教育を象徴するものは点字であり、盲者の教育では点字が重視された。日本点字の考案者である石川倉次(以下石川と記載)がその必要性を論じている⁷。石川によると、フランスでルイブライユが考案し、世界に広まりつつあった点字を参考に、日本においても石川が中心となり、1890(明治23)年11月1日に点字を制定した。石川は点字について歩きながらも、船や馬上、暗黒の夜中であっても手で読み書きできるが厚紙に凹点を現すため、目で見ると判然としないことのみが不便であると述べている。

4. 植民地期朝鮮における盲啞教育の受容と展開

このような手話法・口話法・点字・職業教育の理論は日本内地から植民地期朝鮮へと移植された。済生院には日本内地から教員が派遣され、盲者と啞者の教育に従事し、特に大塚米蔵⁸(以下大塚と記載)は教育方法の移植に貢献した。大塚は、東京盲啞学校の訓導であったが、1912(大正元)年11月から済生院の訓導となり、1913(大正2)年の5月には済生院の盲啞部長となった。『済生院要覧』では盲者の教授用特種品として携帯点字器・点字印刷器・点字教科書など、啞生の教授特種品として補聴器・発音図解・鏡台などが挙げられており、これらはそれぞれ点字の読み書きと口話法の教授に用いられたと考えられる。また、大塚在任中の具体的な教育内容については、「京城に在る盲啞學校參觀記」に詳しく記載されている⁹。この記述によると、盲生には「修身、國語、朝鮮語、算術、唱歌、鍼按」体操等、啞生には唱歌と鍼按の両科を欠く代りに手芸(図画、裁縫、刺繡、手工)を履修させているという。盲生は3ヶ年の修業年

限間に「國語は普通學校の四ケ年を卒業した位の學力をつけ」させ、算術では「獨特な算盤を使用して普通人のように加減乗除」をなさせるという。また盲生は日本語の会話を容易に修得し入学1年後には「自由に普通の内地後を覺へて日常の辨じ得らるゝ」という。

啞生は、5年間在学し、卒業時には「國語も普通學校卒業生以上の學力がつき筆談で普通の用は辨じ得らるゝ」ようになる。職業教育として盲生には鍼按摩を教授し、啞生には手芸として簡易な形体の図画を練習させ、裁縫では普通衣類の縫い方を授け、刺繡も一般のものは出来るように練習させ、手工では簡易な細工や木工等を教授しているという。

以上のことから、大塚在任中、啞生に口話法と筆談を習得させることにより、日本語の読み書きと会話の技能を得させようとしていたと推察できる。しかし在学生の教育には困難が多く、大塚が小西に宛てた手紙の一部では特に啞生の教育に苦心する様子が伝えられた¹⁰。大塚によると貧弱な当地の盲人には技術を第一、学問を第二として自活の途を得させることが急要であるという方針の下、一同が教育を行い、豫想以上の結果を出している。一方、啞生の教育には東京盲啞學校教員練習科卒業生である石川幸蔵が啞生の教育に当たっているが、盲生教育のような成果が挙げられていないという。また、「京城に在る盲啞學校參觀記」によると、盲生は按摩実習として市内の希望者の家に行かせているため、盲生は在学中に収入を得られるが、啞生は熱心に実習に務めてもその仕事は自分もしくは寄宿生の被服の製作であり、工賃をもらえない¹¹。そのため、啞生は盲生が市中に出て稼ぐことに不満を持っており、卒業後も啞生は盲生に比べて一般に所得が少ないことで盲生を羨んでいた。このような状況の中石川幸蔵が大塚によって解雇され、啞生は更に反発を強めた。啞生は、大塚に石川幸蔵の復職を求めたがそれが叶わず、濟生院の事務室を啞生が占拠した¹²。この暴動の直後、大塚が部長の職を辞し¹³このことは『点字大阪毎日』で二度に渡り報じられた¹⁴。記事によると、大塚は「盲啞教育者としての氏の人格については兎角の噂」があり、その部下の暗闘も絶え間なく、「手っ取り早く成績を上げんと務むる腰掛の日本教育屋」はやはり粗製乱造の恨みを免れず、「朝鮮盲啞教育の礎を置くべき基礎工事において甚だ欠くる処があったと言われている」という。また記事では大塚の業績について、「孜々としてその試さんとするところを為し続けた勤労には見逃すべからざるものがある」と評価しつつ、既に濟生院が「朝鮮人の文化施設」として一糸を染めた以上、もし不成功に終わるようなことがあるとすれば、「我らは何を以て世界に謝せんとすべきか」と読者に問い、朝鮮教育者の任は実に重大であり、大塚氏の後を引き受けてこの難関に当たる者の責任は重いと述べている。

大塚の辞任と同時期に啞生の教育方法も口話法から手話へと変化した。濟生院盲啞部の知覧芳之助¹⁵(以下知覧と記載)も、1929(昭和4)年に開催された手話

の講習会の開催について報告を行い¹⁶、記事で知覧は、「意志互に疏通し彼の意志を尊重し彼我茲に了解納得を得る」ことが重要であるとして、意志了解に絶大な力を有する言語である手話を知ることの必要性を強調している。

1930年代前半に盲啞部の部長を務めた和久正志¹⁷(以下和久と記載)は、朝鮮の盲啞教育について整理した¹⁸が、その記述から1930年代に入っても手話による教育が続けられたと考えられる。和久は盲啞教育の手段として、盲生には点字、啞生は筆談・手話・口話法を挙げ、現在の済生院では点字と筆談・手話によって教育を行っていると述べた。また、和久は済生院における盲生・啞生への教育上の努力事項を整理しそれぞれ点字の習得と職業教育の徹底、筆談力の養成と職業教育の徹底を挙げている。済生院では設立期に口話法の教育に挫折したが、啞生に筆談を習得させることで啞生と手話を理解できない一般の人との円滑な意思疎通を可能にし、日本語教育による同化を目指したと考えられる。またこの時期の済生院は、手話よりも筆談を重視するという教育方針をとったが、筆談と並行して手話を教えることによって啞生の反発を招かないように努めたと考えられる。しかし、盲生への点字の教授は引き続き行われ、職業科の徹底を図っていたことから、盲生・啞生の教育内容は口話法から手話法への変更を除き、創立期から変化していないといえる。

卒業式の様子を報じた新聞記事からも和久が在任中に入学した啞生は手話と筆談によって教育を受け、盲生は点字で教育を受けていたことが分かる¹⁹。記事によると卒業式の訓辞は、それを聞けない啞生のために、「動作と表情で翻訳」された。その後、盲生の代表は白紙に書かれた点字を触って答辞を読み、啞生の代表は「答辞を書いて出てきて黒板に貼り」、それを「手ぶりと顔の表情で言葉なく」読み上げたという。済生院の卒業式は生徒を祝福すると同時に答辞を手話や点字で朗読させることにより、済生院での学習の成果を示す場としても機能したのである。

5. おわりに

このように東京盲学校・同聾啞学校の関係者が中心となり、日本内地で実践された盲啞教育の方法を植民地期朝鮮へと移植しようとした。啞生には筆談と口話の習得させることで、日本語を教授しようとし、盲生にも日本語の点字や会話を習得させた。しかし、啞生は口話法の習得を強いられたことや盲生との格差、石川幸蔵が解雇されたことに不満を持ち、暴動を起こした。その結果、盲啞部長を務めていた大塚は辞任に追い込まれ、教育方法の変更を迫られた。教員は啞生の教育方法を口話法から手話へと変更し、これに対応したが、筆談の習得を重視することで、啞生の日本語力向上や、日本人との同化を図った。

しかし、日本内地と同様、盲啞生には職業教育を通して、自立を促し、盲生への点字の教授も行った。

<注釈>

注1 日本近代教育史事典編集委員会編『日本近代教育史事典』平凡社, 1996年, p. 152、茂木俊彦ほか編『特別支援教育大事典』旬報社, 2010年, p. 670。

注2 朝鮮教育令とは、日本植民地時代の「朝鮮人教育」を統括する基本規定である。最初の法令は1911(明治44)年8月24日に公布され(第1次朝鮮教育令)、数回の改正を経て第2次世界大戦の終結まで施行された。1937(昭和12)年の日中戦争の勃発とともに皇民化政策が展開され、1938(昭和13)年に教育令も改正された(第3次朝鮮教育令)。これによって従来の言葉による民族別教育を廃止する他、学校名や教科書、修学年限を日本と同一にし、皇民化教育をより徹底化した。また、朝鮮語は随意科目となった(下中弘『日本史大事典 第4巻』平凡社, 1993年, p. 1004。国史大辞典編集委員会編『国史大辞典 9』吉川弘文館, 1988年, p. 606 参照)。

注3 帝國教育会『帝國教育會五十年史』1933年, p. 42、久保義三他『現代教育史事典』東京書籍, 2001年, p. 552

注4 毎日新聞130年史刊行委員会『「毎日」の3世紀新聞が見つめた激流130年(別巻)』毎日新聞社, 2002年, pp. 261-266

注5 岩田謙太郎『聾啞界 第一号』聾啞倶楽部, 1914年1月, p. 20

注6 小西信八(1854~1938)は、東京師範学校中等師範学科を卒業後、千葉中学校教師・千葉女子師範教師長などを歴任した。1886(明治19)年文部省訓盲啞院掛として、その前年末文部省に移管された楽善会訓盲院に赴任し、1893(明治26)年東京盲啞学校校長となった。(細谷俊夫ほか編『教育学大事典 第3巻』第一法規出版, 1978年, p. 45 参照)。

注7 石川倉次(1869~1944)。千葉県下の小学校に務めた石川は、国語国字の改良、仮名文字論に関心を持ち、1886(明治19)年3月より東京の訓盲啞院で勤務した。当時訓盲啞院では、訓盲文字として主に漢字・仮名の凸文字を用いていたが、盲人自身が読み書きするには難しいため、石川が中心となって日本点字を作成し、この点字は全国に普及した(唐澤富太郎編著『図説 教育人物事典 日本教育史のなかの教育者群像 一中巻』旬報社, 1984年, pp. 466-469 参照)。

注8 朝鮮総督府官報, 第106号, 1912(大正元)年12月6日。朝鮮総督府済生院盲啞部『創立二十五年』戦前・戦中期アジア研究資料1 植民地社会事業関係資料(朝鮮編)1938年3月, p. 328

注9 「京城に在る盲啞學校參觀記」『朝鮮及び満洲』第143号, 1919年5月号参照。

本文中では大塚末蔵となっているが、大塚米蔵の誤記であると考えられる。

注 10 岩田鎌太郎「朝鮮通信」『聾啞界』聾啞倶楽部, 1914 年 11 月, 第六号, p. 7

注 11 注 9 を参照。

注 12 『濟生院啞生의 暴動』東亞日報, 1921. 11. 17 『啞學生暴動更燃』毎日申報, 1921. 11. 17 参照

注 13 朝鮮總督府濟生院盲啞部『昭和 13 年 3 月 31 日 創立 25 年』に掲載された濟生院の沿革では 1923(大正 12)年の欄に、「一月二十日朝鮮總督府囑託伊藤藤太郎朝鮮總督府濟生院主事ニ任ゼラル二月十日盲啞部長ヲ命ゼラル」、「二月十日盲啞部長訓導大塚米蔵朝鮮總督府属ニ任ゼラル」と記されており、これらの記述からは濟生院において同時期に盲啞部長の交代が行われたことが示唆される(朝鮮總督府濟生院盲啞部編『昭和 13 年 3 月 31 日 創立 25 年』1938 年, p. 19 (『昭和 13 年 3 月 31 日 創立 25 年』「植民地社会事業関係資料集 朝鮮編 9」, 近現代資料刊行会, 1999 年, p. 337)。

注 14 大阪毎日新聞社『点字大阪毎日』1923 年, 第 44 号、同 45 号

注 15 『昭和 13 年 3 月 31 日 創立 25 年』によると知覧芳之助は、1924(大正 13)年 3 月 1 日から 1931(昭和 6)年 12 月 11 日まで盲啞部長・主事を務めた(朝鮮總督府濟生院盲啞部編『昭和 13 年 3 月 31 日 創立 25 年(朝鮮總督府濟生院盲啞部・昭和 13 年 10 月 10 日)』朝鮮總督府濟生院盲啞部, 1938 年(近現代資料刊行会『戦前・戦中期アジア研究資料 1 植民地社会事業関係資料集(朝鮮編)9 社会事業政策(救貧事業と方面事業)-朝鮮總督府濟生院 4』1999 年, p. 377)。

注 16 知覧芳之助「手話の講習」『朝鮮社会事業』6 卷 8 号, 朝鮮社会事業研究会, 1928 年(近現代資料刊行会『戦前・戦中期アジア研究資料 4 朝鮮社会事業: 雑誌第 7 卷(6 卷 7 号-6 卷 12 号)』2006 年)

注 17 和久正志は、1890(明治 23)年に宮城県で生れた。1914(大正 3)年 3 月宮城県師範学校を卒業し、同県の尋常高等小学校訓導を勤めた。和久は尋常高等小学校長、実業補習学校助教諭兼校長を歴任した。1923(大正 12)年 7 月、朝鮮總督府へ出向を命ぜられ、忠清北道内務部学務課、京城帝國大學書記、同医学部、朝鮮總督府属学務局学務課で勤務した。1931(昭和 6)年 12 月 11 日、部長主事であった知覧芳之助が本官を免じられた。同年の 12 月 28 日に和久が朝鮮總督府濟生院主事に任じられ、翌年の 1 月 9 日に盲啞部長となったが、1936(昭和 11)年に職を辞した。(朝鮮總督府濟生院盲啞部編『昭和 13 年 3 月 31 日 創立 25 年』1938 年, p. 24(『昭和 13 年 3 月 31 日 創立 25 年』「植民地社会事業関係資料集 朝鮮編 9」, 近現代資料刊行会, 1999 年, p. 342)、官報 第 6524 号 1905 年 04 月 04 日 P104~P106。

注 18 和久正志「盲啞教育について(上)」『文教の朝鮮』1934 年, 第 112 号, pp. 129-150(海老原治善ほか『文教の朝鮮 第 50 卷 1934(昭和 9)年 11 月~12 月』, エムティ出版, 1997 年)、和久正志「盲啞教育について(下)」『文教の朝鮮』1935

年, 第 113 号, pp. 92-113(海老原治善ほか『文教の朝鮮 第 51 卷 1935(昭和 10) 年 1 月～2 月』, エムティ出版, 1997 年)

注 19 『눈물속의 榮譽! 濟生院盲啞部 2 4 回卒業式舉行』 毎日新報, 1939. 03. 24.

<参考文献>

- 石川倉次 (1918) 「日本訓盲點字と世界將來の新字」『帝國教育』第 436 號, 帝國教育會
- 岩田鎌太郎 (1914) 『聾啞界』第一号, 聾啞俱樂部
—— (1914) 「朝鮮通信」『聾啞界』第六号, 日本聾啞俱樂部
- 大阪毎日新聞社 (1923) 『点字大阪毎日』第 44 号
—— (1923) 『点字大阪毎日』第 45 号
- 金蘭九 (2003) 「戦前障害者政策の生成: 視覚障害者教育政策の日韓比較」『九州看護福祉大学紀要』5 卷 1 号, 九州看護福祉大学
- 金龍燮 (2002) 「近代朝鮮「特殊教育」史研究—日本植民地期の盲啞教育を中心に—」九州大学大学院教育学研究科
- 久保義三他 (2001) 『現代教育史事典』東京書籍
- 国史大辞典編集委員会編 (1988) 『国史大辞典 9』吉川弘文館
- 小西信八 (1888) 「聾啞教育」『大日本教育會雜誌』第 81 號
- 三省堂編修所編 (2003) 『詳解 日本史用語事典』三省堂
- 清水寛 (2018) 『太平洋戦争下の全国の障害児学校一被害と翼賛』新日本出版社
- 下中弘 (1993) 『日本史大事典 第 4 卷』平凡社
- 朝鮮總督府濟生院 (1921) 『朝鮮總督府濟生院要覽(朝鮮總督府濟生院・大正 10 年 8 月 15 日)』(近現代資料刊行会 (1999) 『戦前・戦中期アジア研究資料 1 植民地社会事業関係資料集(朝鮮編)6 社会事業政策(救貧事業と方面事業)-朝鮮總督府濟生院 1』)
- 朝鮮總督府濟生院盲啞部編 (1938) 『昭和 13 年 3 月 31 日 創立 25 年(朝鮮總督府濟生院盲啞部・昭和 13 年 10 月 10 日)』朝鮮總督府濟生院盲啞部(近現代資料刊行会 (1999) 『戦前・戦中期アジア研究資料 1 植民地社会事業関係資料集(朝鮮編)9 社会事業政策(救貧事業と方面事業)-朝鮮總督府濟生院 4』)
- 知覽芳之助 (1928) 「手話の講習」『朝鮮社会事業』6 卷 8 号, 朝鮮社会事業研究会 (近現代資料刊行会 (2006) 『戦前・戦中期アジア研究資料 4 朝鮮社会事業: 雜誌 第 7 卷(6 卷 7 号-6 卷 12 号)』)
- 帝國教育會 (1933) 『帝國教育會五十年史』
- 日本近代教育史事典編集委員会編 (1996) 『日本近代教育史事典』平凡社
- 細谷俊夫ほか編 (1978) 『教育学大事典 第 3 卷』第一法規出版

- 毎日新聞 130 年史刊行委員会 (2002) 『「毎日」の 3 世紀新聞が見つめた激流 130 年
(別巻)』毎日新聞社
- 茂木俊彦ほか編 (2010) 『特別支援教育大事典』旬報社
- 和久正志 (1934) 「盲啞教育について(上)」『文教の朝鮮』第 112 号(海老原治善ほか
(1997) 『文教の朝鮮 第 50 卷 1934(昭和 9)年 11 月～12 月』エムティ出版)
- 和久正志 (1935) 「盲啞教育について(下)」『文教の朝鮮』第 113 号(海老原治善ほか
(1997) 『文教の朝鮮 第 51 卷 1935(昭和 10)年 1 月～2 月』エムティ出版)
- 1905 『官報』第 6524 號, P104～P106
- 1912 『朝鮮總督府官報』第 106 號
- 1919 「京城に在る盲啞學校參觀記」『朝鮮及び滿洲』第 143 号
- 河相洛 (1988) 「京城孤兒院에 對한 小考」, 第 45 號
- 國立서울盲學校 (1993) 『개교 80 年사』국립서울맹학교
- 대한특수교육학회 편 (1999) 『韓國特殊教育百年史』教育新聞社
- 조명균 (2018) 「조선총독부제생원의 운영과 실태」『전북사학』전북사학회, 제 54
호
- 주윤정 (2008) 「慈善과慈惠의競合: 식민지기 '盲人' 사회사업과 타자화 과정」
『사회와 역사』한국사회사학회, 80 집
- 이재연, 강창욱 (2021) 「조선총독부 제생원 맹아부 아본과(盲啞部 啞本科)의 농
교육사적 고찰」제 12 권 제 2 호, 한국청각 언어장애교육연구, P47～P69
- 白南中 (2000) 『日帝時代 障礙人 福祉教育에 關한 考察 —濟生院 盲啞部를 中
心으로—』中央大學校 大學院 社會福祉學科社會福祉專攻 碩士學位論文
- 1921 『濟生院啞生의暴動』東亞日報, 1921. 11. 17
- 1921 『啞學生暴動更燃』每日申報, 1921. 11. 17
- 1939 『눈물속의 榮譽! 濟生院盲啞部 2 4 回卒業式舉行』每日新報, 1939. 03. 24

社会的価値を脅かす攻撃的発話に対する日韓中学生の反応

河 正一 (大阪公立大学)
森岡 千廣 (京都先端科学大学)

1. はじめに

本稿では、日韓高校生を対象とした河 (2022) の継続研究として、日本と韓国の中学生調査を通じ、攻撃的発話がどの程度、相手の社会的価値を脅かすか、すなわち攻撃的発話に対する不愉快度と、それに対する反応を分析する。

2. 先行研究

インポライトネスは、社会的価値を脅かす言語行動として、互いの社会的価値の衝突から生じる言語行動であり、従来のインポライトネスに関する研究は¹、Brown & Levinson (1987) のフェイス概念²から、ポライトネスに反する周辺的な言語行動として、インポライトネスの捉え方や話者の言語ストラテジーなどに焦点が置かれた研究が大半であった (Culpeper 1996, Culpeper 2008 など)。

話者の言語ストラテジーではなく、聴者の反応に焦点を当てた研究としては、Culpeper., Bousfield and Wichmann (2003) や Bousfield (2008 : 第6章) などがある。Culpeper., Bousfield and Wichmann (2003) は、話者のインポライトネスに対する聴者の反応のストラテジーを「攻撃 - 防御」と「攻撃 - 攻撃」に分類し、「攻撃 - 攻撃」のパターンとして段階的拡大 (escalation) を、「攻撃 - 防御」のパターンとして直接反駁 (contradiction) 、否認

¹ インポライトネス研究の動向や問題点については、紙幅上、割愛する。詳細は、河 (2014, 2017) または藪内 (2015) を参照されたい。

² Brown & Levinson (1987) は、社会の成員は皆ある種の基本的な欲求、すなわちネガティブ・フェイス (negative face) とポジティブ・フェイス (positive face) を持っているとする。ネガティブ・フェイスとは自分の行動が他人によって干渉されてほしくないという欲求であり、ポジティブ・フェイスとは自分が大切にしている物や価値や行動などを他人によって理解されたり高く評価されたりしたいという欲求である。この二つのフェイスを脅かすような行動がフェイス侵害行為 (Face-threatening Acts) である。

(abrogation)、未参加 (opt out)、見せかけの同意 (insincere agreement) などを提示している。Bousfield (2008: 第 6 章) は、発話の初期段階 (utterance ‘beginnings’)、中間段階 (utterance ‘middles’)、終結段階 (utterance ‘ends’) に分け³、中間段階におけるインポライトネスの反応のストラテジーを提示している。Bousfieldは、フェイス侵害行為を受けた聴者の反応のストラテジーを「反応すること (to respond)」と「反応しないこと (not to respond)」に分け、これらのストラテジーは「防御 (defensive)」あるいは「攻撃 (offensive)」の二つの性質を併せ持つとする。しかし、いずれの研究においても聴者の反応のストラテジーに焦点が置かれたため、本稿の目的である攻撃的発話に対する不愉快度とその反応の相関関係が読み取れない。

이성범 (2015) は、社会的力関係 (話者 > 聴者、話者 = 聴者、話者 < 聴者) における話者の攻撃的発話が明示的か非明示的かや、聴者の責任の有無によって、聴者の印象と反応を調査している。調査結果、話者の攻撃的発話に対する聴者の印象と反応に聴者の責任の有無が最も重要な要因として働く。その上、明示的か非明示的に関わらず、女性の方が男性より攻撃の認知度が高く現れる。つまり、女性は男性より相手の攻撃的発話に敏感に反応する。なお、聴者の責任の有無によって、責任のない場合に比べ、あるほうが攻撃の度合いを低く認識するという。いわゆる、聴者の責任が一種のフィルターとなり、話者の攻撃的発話をろ過するマスク効果 (mask effect) をもたらす。さらに、男女を問わず、聴者の責任のない話者の明示的な攻撃的発話に最も攻撃の度合いを感じる。一方、聴者の責任のある話者の攻撃的発話では、女性は「非明示的 (Indirect Utterance) > ヘッジ (Hedged Utterance) > 明示的 (Direct Utterance)」の順で、男性は「非明示的 (Indirect Utterance) > 明示的 (Direct Utterance) > ヘッジ (Hedged Utterance)」で攻撃の度合いを感じるという。이성범 (2015) は、攻撃的発話の明示性の有無、対人関係における社会的要因、聴者の責任の有無を考慮した点は優れている。しかし、攻撃的発話の場面の分類基準が明確ではないという点と聴者の反応がポライトネス観点に偏っているという点が不十分である。

上記の問題点を取り入れ、河 (2022) では日韓国高校生を対象に、社会的価値を脅かす攻撃的発話に対する不愉快度と、それに対する反応を調査している。本稿は、河 (2022) の継続調査であるものの、紙幅上、詳細結果は割愛する。

³ 発話の初期段階では、談話参加者間の対人関係の認識、背景知識などが重要な役割を果たす。中間段階は、話者のフェイス侵害行為に対して聴者はどのような反応を示すか、そして、終結段階では、相手との妥協、降伏、補償の提案などが展開される。

従来の多くの調査方法では、特定の場面に対する言語ストラテジーを直接、記入する談話完成タスク (Discourse completion task : DCT) が多かった。しかし、この方法は、意識的であれ、無意識的であれ、円滑な言語コミュニケーションとしてのポライトな言語ストラテジーへの偏りが生じやすいため、インポライトネスの要素が表れにくい。このことは、断り・不満表明の先行研究においてインポライトネスに関わる言語行動がほとんど現れなかったことから示唆される⁴。

そこで、調査では、이성범 (2015) を参照し⁵、攻撃的発話に対する反応として、それぞれの場面において A~E というストラテジーを提示し選択する方法を採用した (下記は、性格の例である)。

- ・A : 沈黙 (何も言わず、沈黙する)
何も言わず、沈黙する。
- ・B : 謝罪 (謝罪する)
ごめんなさい。すぐやり直します。
- ・C : 解明・言い訳 (解明または言い訳をする)
ごめんなさい。昨日遅くまで準備していたため、電車で居眠りをしてしまいました。
- ・D : 反駁 (自分の考え方を明確に示す)
遅刻したことと性格がだらしがないというのは関係ないと思います。
- ・E : 批判 (相手の失礼さを指摘・批判する)
遅刻したことで性格がだらしがないと言うのは失礼じゃありませんか。

以上、上記の社会的力関係 (「話者>聴者」「話者=聴者」「話者<聴者」) や責任の有無、攻撃の対象 (「性格」「能力」「外見」「所属」) を取り入れ 24 の質問項目が、表 1 である。

表 1 質問項目

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">1. 今日は、来週の文化祭のための打ち合わせがあった。しかし、電車で居眠りをして、乗り過ぎてしまって、40 分ぐらい遅れて到着した。その際、先輩に「大事な打ち合わせに遅刻するなんてあり得ない。まったくだらしがないんだから。」と言われた。2. 一週間頑張って作成した文化祭の企画書を後輩に見せたら、後輩に「これ、それぞれの行事の時間が全然考慮されていないので、使いものにならないんじゃないですか。」と言われた。 |
|---|

⁴ 日本と韓国における断り表現や不満表明などといった社会言語学的調査の動向については、河 (2019) を参照されたい。

⁵ 이성범 (2015) では、「沈黙する」「謝罪する」「解明する」「意見を開陳する」「積極的に反駁する」これら 5 つを反応として設定している。

3. 友達に昨日、好きな人に告白したが断られたという話をしたら、友達に「もうちょっとおしゃれてよ、顔があまりいけてないから」と言われた。
4. 自分の出身小学校の野球部はそれほど強くないが、昨日の試合でも大きく負けてしまった。それを聞いた先輩に「また負けたって。そんなに弱いなら、野球部をなくしたほうがいいんじゃない」と言われた。
5. 学校で共同作業をしていたが、自分のミスでもないことで、友達に「また間違ってる、もうちょっときちんとしてよ、まったく」と言われた。
6. 朝から友だちと小高い丘をハイキングしていたが、1時間くらい、歩き回ったらもう歩けないくらい疲れてしまい、友達に帰ることを提案した。そしたら、友達に「だめだよ、まだ1時間くらいしか経ってない。取りすぎ、ダイエットしてよ。」と言われた。
7. 一週間頑張って作成した文化祭の企画書先輩に見せたら、先輩に「これ、それぞれの行事の時間が全然考慮されていないじゃん。まったく、使えないな」と言われた。
8. グループ発表の結果、私のグループが最下位であった。それを聞いた別のグループの友達に「最下位だって、レベル低い。」と言われた。
9. 学校の部活で農業ボランティアに参加した。午前中に畑仕事をしたら、疲れてしまい、後輩に休憩することを提案した。その際、後輩に「30分前も休みましたけど。先輩は取りすぎですよ。ダイエットしてください。」と言われた。
10. 電車で居眠りをして乗り過ぎてしまい、友達との待ち合わせの場所に40分くらい遅れてしまった。待ち合わせの場所についていたら友達に「待ち合わせの時間1時だったよね。なんで毎回、遅刻するのよ。本当にだらしがない。」と言われた。
11. 今朝、部活の先輩に呼ばれて、「最近1年生の遅刻が多いみたいけど、お前がしっかりしていないからじゃないか。もっときちんとしてよ。」と言われた。
12. 部活の帰りに自分の第一印象について、後輩に聞いたら「ぶっきらぼうで冷たい印象でした。先輩は強面なので、笑わないと人から怖がられると思います。」と言われた。
13. 友達と一緒にそれぞれの出身校のマラソンを応援したが、残念ながら自分の出身校は予選落ちで終わってしまった。すると、友達に「お前の学校、毎回参加する意味ある？」と言われた。
14. 電車の人身事故のため、友達との待ち合わせの場所に40分くらい遅れてしまった。待ち合わせの場所についていたら友達に「待ち合わせの時間1時だったよね。なんで毎回、遅刻するのよ。本当にだらしがない。」と言われた。
15. 学校の部活で農業ボランティアに参加した。午前中に畑仕事をしたら、疲れてしまい、先輩に休憩することを提案した。その際、先輩に「何言ってるんだ。30分前も休んだでしょう。太ってるからじゃん。ダイエットしろよ。」と言われた。
16. 学校の部活同士のバスケット試合で、うちの部活は1回戦で負けてしまった。その時、後輩に「めっちゃ弱いですね。多分、小学生にも勝てないかも。」と言われた。
17. 今日は、電車の人身事故のせいで、来週の文化祭の打ち合わせに40分くらい遅れて到着した。その際、先輩に「大事な打ち合わせに遅刻するなんてあり得ない。まったくだらしがないんだから。」と言われた。
18. 部活に参加してみたら、1年生の遅刻が目立っていた。その際、後輩に「最近、1年生の遅刻が多いです。3年生の先輩がみんなのお手本にならず、毎回遅刻するからじゃないですか。先輩らしくお手本を見せてください。」と言われた。
19. 自分の出身小学校の野球部はそれほど強くないが、昨日の試合でも大きく負けてしまった。それを聞いた後輩に「また負けたんですね。そんなに弱いなら、野球部をなくしたほうがいいんじゃないですか」と言われた。
20. 部活の新人部員歓迎会で、自己紹介をしたら、先輩に「もうちょっとハツラツで体格のいい後輩が欲しかったな。」と言われた。
21. 今日は、来週の文化祭のための打ち合わせがあった。しかし、電車の人身事故のため、40分くらい遅れて到着した。その際、後輩に「待ち合わせの時間1時でしたよね。」

大事な打ち合わせを遅刻するなんて、しっかりしてくださいよ。」と言われた。

22. 授業の共同発表のため、自分なりに色々調べた内容を友達に見せたら、友達に「**内容があまり面白くないし、発表のテーマと趣旨がまったく合わない。**」と言われた。

23. 学校の部活同士のバスケット試合で、うちの部活は1回戦で負けてしまった。その時、先輩に「**めっちゃ弱いじゃん。多分、小学生にも勝てないかも。**」と言われた。

24. 今日は、来週の文化祭のための打ち合わせがあった。しかし、電車で居眠りをして、乗り過ごしてしまって、40分ぐらい遅れて到着した。その際、後輩に「**待ち合わせの時間1時でしたよね。大事な打ち合わせを遅刻するなんて、しっかりしてくださいよ。**」と言われた。

24 の質問項目を社会的力関係や責任の有無、攻撃の対象によって分類すると、表2となる。

表2 社会的力関係及び聴者の責任の有無（話者＝話、聴者＝聴）

		1	17	10	14	24	21
性格	力関係	話>聴	話>聴	話=聴	話=聴	話<聴	話<聴
	責任	有	無	有	無	有	無
		7	11	22	5	2	18
能力	力関係	話>聴	話>聴	話=聴	話=聴	話<聴	話<聴
	責任	有	無	有	無	有	無
		15	20	6	3	9	12
外見	力関係	話>聴	話>聴	話=聴	話=聴	話<聴	話<聴
	責任	有	無	有	無	有	無
		23	4	8	13	16	19
所属	力関係	話>聴	話>聴	話=聴	話=聴	話<聴	話<聴
	責任	有	無	有	無	有	無

例えば、「性格」における質問1と17は、聴者の責任の有無、すなわち居眠りと人身事故の理由で遅刻した際に、先輩（話者）に言われる場面であり、10と14では、友達に言われる場面で、24と21は、後輩に言われる場面である。同様に聴者の責任の有無によって少し状況は違うものの、「能力」「外見」「所属」においても同様の組み合わせで作られた。

4. 分析結果と考察

調査は、2021年1月から2021年8月にわたって行われた。有効回答者の内訳は、表3の通りである。

表 3 回答者の内訳

		A 中学校 (日本)	B 中学校 (韓国)
性別	男	84	105
	女	69	163
全体		153	268

質問項目 24 問の「不愉快」×「国」の 2 要因分散分析を行った結果 (SPSS)、「不愉快」の主効果は [F(23, 9637)=53.09, p<.001] で有意であった。なお、「不愉快」と「国」の交互作用が 0.1% 水準で有意であり ([F(23, 9637)=4.67, p<.001])、「国」の単純主効果は、0.1% 水準で有意であった ([F(1, 419)=16.57, p<.001])。詳細分析は、「性格」「能力」「外見」「所属」の順に論じていく。

4.1 「性格」の結果

「性格」に対する攻撃的発話の不愉快度をまとめると、表 4 となる。

表 4 「性格」に対する不愉快度 (網掛け:責任なし)

	1 : 話>聴			10 : 話=聴			24 : 話<聴		
	男	女	計	男	女	計	男	女	計
日本	2.6	2.5	2.5	2.7	2.4	2.6	2.5	2.6	2.5
韓国	2.5	2.8	2.7	2.7	3.0	2.9	2.8	3.5	3.2
	17 : 話>聴			14 : 話=聴			21 : 話<聴		
	男	女	計	男	女	計	男	女	計
日本	3.2	3.2	3.2	3.3	3.1	3.2	3.2	3.1	3.1
韓国	2.9	3.6	3.3	2.9	3.4	3.2	2.9	3.6	3.3

日韓共にすべての質問において聴者の責任のない場合が聴者の責任のある場合より不愉快度が高く現れた。また、聴者の責任のある場合、日本では社会的力関係という要因による不愉快度の変化に一定の傾向が見られなかったが、韓国では、先輩「話>聴」<友人「話=聴」<後輩「話<聴」という傾向が見られた。つまり、日本の中学生は、社会的力関係という要因より聴者の責任の有無が不愉快度に大きく作用される一方、韓国の中学生は、聴者の責任の有無だけでなく、社会的力関係も不愉快度の要因として重視される。さらに、日本では男女の不愉快度の相違があまり見られないが、韓国では聴者の責任の有無を問わず、すべての項目において女性のほうが攻撃的発話に対する不愉快度が高

く表れた⁶。

反応では、日韓共に聴者の責任の有無によって、明らかにその反応が異なっている（付録参照）。話者の攻撃的発言が聴者の責任による場合、日本は社会的力関係に問わず、B（謝罪）を選択するが、聴者の責任ではない場合は、C（解明・言い訳）選択が最も多かった。しかし、韓国の中学生は聴者の責任による場合、「B（謝罪）>C（解明・言い訳）>…」の反応が見られるものの、B（謝罪）とC（解明・言い訳）の差は日本ほどの開きは見られなかった。なお、社会的力関係によって不愉快度の差が反応にもそのまま表れ、先輩から後輩になるにつれ「B（謝罪）>C（解明・言い訳）>…」の割合の変化も見られた。さらに、韓国の女子中学生は高い不愉快度と関連して男子中学生より重い反応を示す傾向が見られた。つまり、高い不愉快度とそれに対する反応には一定の相関関係が見られるということである。

4.2 「能力」の結果

「能力」に対する不愉快度をまとめると、表5となる。

表5 「能力」に対する不愉快度（網掛け：責任なし）

	7：話>聴			22：話=聴			2：話<聴		
	男	女	計	男	女	計	男	女	計
日本	3.1	3.2	3.1	2.9	3.1	3.0	3.3	3.5	3.4
韓国	3.1	3.9	3.6	3.0	3.8	3.5	3.4	3.8	3.7
	11：話>聴			5：話=聴			18：話<聴		
	男	女	計	男	女	計	男	女	計
日本	3.1	3.2	3.1	3.4	3.2	3.3	3.1	3.1	3.1
韓国	3.1	3.8	3.5	3.4	4.2	3.9	3.2	4.0	3.7

日韓共に聴者の責任の有無や社会的力関係による不愉快度の違いはあまり見られない。ところが、すべての項目において韓国の不愉快度が有意に高く表れ

⁶ 日本調査における「不愉快」×「性別」の「不愉快」の主効果は[F(23, 3473)=15.62, p<.001]で有意であった。しかし、「不愉快」と「性別」の交互作用（[F(23, 3473)=0.87, n. s.]）及び性別の単純主効果（[F(1, 151)=0.11, n. s.]）は、有意ではなかった。韓国調査は、「不愉快」の主効果は[F(23, 6118)=47.31, p<.001]で、「不愉快」と「性別」の交互作用が0.1%水準で有意であり（[F(23, 6118)=6.14, p<.001]）、性別の単純主効果は、0.1%水準で有意であった（[F(1, 266)=44.51, p<.001]）。

た。また、男女においても日本はそれほど目立った違いは見られなかったものの、韓国はすべての項目で有意に女性の不愉快度が高く表れた。

反応では、日本は多少の割合の違いは見られるものの、聴者の責任の有無に問わず、「B（謝罪）」が最も示された（付録参照）。韓国は聴者の責任のある場合は、先輩には「C（説明・言い訳）」を、友達には「D（反駁）」を、後輩には「E（批判）」が示された一方、聴者の責任のない場合は、「D（反駁）」が最も多かった。このことは、不愉快度においては明確な相違点が見られなかったにもかかわらず、相手に対する反応では社会的力関係という要因が働いているということを表している。

4.3 「外見」の結果

「外見」に対する不愉快度をまとめると、表6となる。

表6 「外見」に対する不愉快度（網掛け：責任なし）

	15：話＞聴			6：話＝聴			9：話＜聴		
	男	女	計	男	女	計	男	女	計
日本	2.9	3.2	3.1	3.2	3.4	3.3	3.4	3.4	3.4
韓国	3.1	4.1	3.7	3.2	4.5	4.0	3.4	4.4	4.0
	20：話＞聴			3：話＝聴			12：話＜聴		
	男	女	計	男	女	計	男	女	計
日本	3.3	3.6	3.4	3.4	3.6	3.5	2.9	2.7	2.8
韓国	3.1	4.2	3.8	3.3	4.5	4.0	2.6	3.3	3.0

日韓共に12を除けば、聴者の責任の有無や社会的力関係によってやや不愉快度が高く表れる傾向が見られた⁷。また、日本より韓国の不愉快度が高く表れ、韓国では「性格」「能力」と同様にすべての項目において有意に女性の不愉快度が高かった。

反応では、聴者の責任のある場合、日本は先輩には「B（謝罪）＞C（説明・言い訳）＞…」を、友達には「B（謝罪）＞D（反駁）＞…」を、後輩には「C（説明・言い訳）＞D（反駁）＞…」が示された一方、韓国はいずれも「D（反

⁷ 9における「30分前も休みましたけど。先輩はやりすぎですよ。ダイエットしてください」は、相手への批判として、ところが、12における「ぶっきらぼうで冷たい印象でした。先輩は強面なので、笑わないと人から怖がられると思います」は、相手へのアドバイスとして受け止められたかもしれない。上記の結果は、高校調査においても同様の結果であった。

駁) >E (批判) >…」が示された(付録参照)。聴者の責任のない場合、12を除いて日本は社会的力関係によって、「B (謝罪) 32.7>E (批判) 19.6>C (説明・言い訳) 19.0>…」や「C (説明・言い訳) 32.7>E (批判) 24.2>D (反駁) 15.7>…」のようにそれぞれの反応の割合が多種多様であったが、韓国は「E (批判) >D (反駁) >…」の反応が最も多かった。つまり、「性格」「能力」に対する反応では、日本のほうはパターン化が顕著であったが、不愉快度が高くなるにつれてむしろ反応が多様化される一方、韓国はパターン化される。また、韓国では男性より女性のほうの不愉快度が高いだけあって、その反応もより重く表れた。

4.4 「所属」の結果

「所属」に対する不愉快度をまとめると、表7となる。

表7 「所属」に対する不愉快度(網掛け:責任なし)

	23: 話>聴			8: 話=聴			16: 話<聴		
	男	女	計	男	女	計	男	女	計
日本	3.5	3.5	3.5	3.4	3.6	3.5	3.6	3.7	3.6
韓国	3.4	4.0	3.8	3.7	4.5	4.2	3.5	4.1	3.9
	4: 話>聴			13: 話=聴			19: 話<聴		
	男	女	計	男	女	計	男	女	計
日本	3.5	3.6	3.5	3.5	3.5	3.5	3.4	3.5	3.4
韓国	3.6	4.0	3.8	3.2	4.0	3.7	3.4	4.0	3.7

日韓共に聴者の責任の有無や社会的力関係による相違は明確ではなかったが、聴者の責任のある場合、韓国では友人関係を中心に先輩と後輩における不愉快度において有意差が見られた。最も仲間意識が強いと思われる友人関係における所属感の否定が不愉快度につながったのではないかと思われる。そして、上記の「性格」「能力」「外見」と同様にすべての項目において日本より韓国の不愉快度が有意に高く表れた。また、日本では男女の不愉快度の差がそれほど見られなかったが、韓国ではすべての項目で女性の不愉快度が有意に高かった。

反応では、聴者の責任のある場合、日本では社会的力関係によってその反応が明らかに異なっている(付録参照)。日本は、先輩の攻撃的発言に対してはB (謝罪) が、友人にはD (反駁) が、後輩にはE (批判) の反応が最も多く見られた。韓国では、先輩にはD (反駁)、友人と後輩には、E (批判) の反応であった。ということは、不愉快度が高くなるにつれ、日韓共に社会的要因が重視

されるということである。一方、聴者の責任のない場合では、社会的力関係に関わらず、日本は「D（反駁）>B（謝罪）>…」が、韓国は「D（反駁）>E（批判）>…」が多く表れた。

4.5 考察

攻撃の対象別による不愉快度をまとめると、表 8 となる。

表 8 攻撃の対象別の不愉快度（網掛け：責任なし）

	性格		能力		外見		所属		性格		能力		外見		所属	
	日	韓	日	韓	日	韓	日	韓	日	韓	日	韓	日	韓	日	韓
男	2.6	2.6	3.1	3.2	3.2	3.2	3.5	3.5	3.2	2.9	3.2	3.3	3.2	3.0	3.5	3.4
女	2.5	3.1	3.2	3.8	3.4	4.3	3.6	4.2	3.1	3.5	3.2	4.0	3.3	4.0	3.5	4.0
計	2.6	2.9	3.2	3.5	3.3	3.8	3.5	3.9	3.2	3.2	3.2	3.6	3.3	3.5	3.5	3.7

聴者の責任のある場合、日韓共に「所属>外見>能力>性格」の不愉快度である。聴者の責任のない場合、日本は「所属>外見>能力=性格」で、韓国は「所属>能力>外見>性格」の順であり、いずれも所属に対する不愉快度が最も高く表れた。高校生調査でも聴者の責任のある場合は、今回の結果と同様であった（河 2022）。つまり、相手の所属や集団を攻撃することは、その人のアイデンティティーを否定することにつながるがゆえに、最も攻撃の度合いが高いということである。

そして、聴者の責任の有無を問わず、すべての項目において日本より韓国の不愉快度が高く表れた。表 8 では紙幅上、小数点以下一桁まで示しているため、聴者の責任のない「性格」の不愉快度が日韓共に 3.2 となっているが、実は日本 3.18、韓国 3.22 で、若干韓国のほうが高い。高校調査では聴者の責任のない場合は際立った相違は見られなかったものの、聴者の責任のある場合は、韓国の不愉快度が高く表れた。

表 8 では日本と韓国における男女の意識の違いが最も際立つ。聴者の責任の有無を問わず、韓国は有意に女性の不愉快度が高かったが、日本では明確な違いは見られなかった。ところが、高校調査では、日韓共にすべての項目において女性の不愉快度が高く表れた⁸。さらに、男女の意識の違いにおいて最も大きな差が見られたのが、聴者の責任のある場合の「外見」の不愉快度の差であった（日本「女 3.4>男 3.2」韓国「女 4.3>男 3.2」）。しかし、高校調査では

⁸ 이성범 (2015:122) においても男性より女性のほうが攻撃的発言に対する認識が高いと報告されている。

日本「女3.9>男2.7」、韓国「女4.1>男3.1」で日本の男女差が多かった。つまり、日本の中学生はあまり男女の差が見られないが、高校生になると男女の差が見られる一方、韓国は中学生の段階から言葉遣いに対する認識の差が明確に表れる。

言葉遣いに対する男女の意識について、井出（2006:172-173）は、一般に女性のほうが友人、近所の人、夫の上司などのような社交上の人間関係を重んじる付き合いが多いため、より丁寧なことばを使っている。さらに、頻繁に丁寧なことばを使っているために、女性はことばの丁寧度評価も低くするという。つまり、通常の丁寧なことば遣いからかけ離れた攻撃的発話であるがゆえに、丁寧度評価が下がり、その結果、不愉快度が高くなったと考えられる。

また、高校調査と同様に聴者の責任の有無と関連して「性格」と「能力」に関しては、日韓共にそれほど相違点は見られなかったものの、「外見」と「所属」においては、韓国ではむしろ聴者の責任のない場合のほうが低く表れた（これについては、後に反応と関連して考察する）。

反応では、聴者の責任のある場合、日本より韓国は不愉快度が高い分、その反応も重くなる傾向が見られた⁹。しかし、日本では攻撃の度合いが高い「外見」「所属」さえも、B（謝罪）の反応が広く見られたのが特徴である。また、相対的に不愉快度が低かった「性格」「能力」において、日本はB（謝罪）かC（解明・言い訳）のパターン化が顕著であったが、不愉快度が高くなるにつれてむしろ反応が多様化された。一方、韓国は最も不愉快度が高い「所属」では、D（反駁）かE（批判）の反応が多かったが、その他では傾向が見られるものの、パターン化というより多種多様な反応が多かった。

また、高校調査では、不愉快度が高くなる「外見」「所属」の反応として、A（沈黙）が一定の割合で表れたが、中学生調査では、他の対象よりは増えているものの、それほどの差は見られなかった。沈黙という行為は、相手の攻撃的発話に対する衝突を避けるための戦略としても、または相手の攻撃的発話に対する不満や無視するための戦略としても用いられる。今回の結果を踏まえ、フェイスの防御としての沈黙か、フェイスの攻撃としての沈黙か、もしくは位相における相違点なのかについて、さらに大学生調査を通じて分析が必要であろう。

一方、日韓共に聴者の責任のある場合に比べ、責任のない「性格」「能力」

⁹ 李（2004）では、日本で第二言語として日本語を勉強する学習者（JSL）と韓国で外国語として日本語を勉強する学習者（JFL）に焦点を当て、JFLのほうがJSLに比べ、よりフェイス侵害行為の度合いの高い戦略を選択する傾向があることから、学習環境が不満表明戦略の選択に影響を与えていると指摘している。このことは、韓国の方が相手の攻撃的発話に対してより明確に反応を示す傾向があるという今回の結果と相通じる。

に対して重い反応が示される傾向が見られた。ところが、不愉快度が高い「所属」では、むしろその反応が逆に表れたのが非常に興味深い。とりわけ、韓国では高校調査と同様にその特徴が顕著に表れている。このことは、聴者の責任でもない攻撃的発話に対して、その攻撃的発話の所在（責任の有無）を明確にし、これ以上、互いの関係を悪化させたくないというフェイスへの保持が働いたため、不愉快度及び反応も和らいだと考えられる。

社会的力関係と関連して、日本より韓国のほうが重視される傾向がやや見られた。日本は相対的に不愉快度が低い「性格」「能力」では、社会的力関係に問わず、B（謝罪）もしくはC（解明・言い訳）の反応が多いが、不愉快度の高い「外見」「所属」では、ある程度、社会的力関係が重視され、その反応も多様化された。一方、韓国では「性格」「能力」では社会的力関係による反応の違いが見られるものの、不愉快度が高くなるにつれ（「外見」「所属」）、D（反駁）もしくはE（批判）の反応が多かった。つまり、日本より不愉快度を高く示す韓国では、相対的に不愉快度の低い「性格」「能力」に対して社会的力関係を考慮する一方、日本は不愉快度の高い「外見」「所属」に対して社会的力関係を考慮する。高校調査では韓国のほうが日本より社会的力関係が重視され、特に後輩から言われる攻撃的発話に対してより重い反応が示される傾向が見られた。

最後に、韓国では男性より女性のほうの不愉快度が高いだけあって、その反応もより重く表れた。

5. 終わりに

本稿は、河（2022）の継続研究として日本と韓国の中学生を対象に、攻撃的発話がどの程度、相手の社会的価値を脅かすか、すなわち攻撃的発話に対する不愉快度と、それに対する反応の相関関係を分析した。

分析の結果をまとめると、以下の通りである。

- ・日韓共に、聴者の責任のある攻撃的発話に対する不愉快度は、「所属>外見>能力>性格」であり、責任のない攻撃的発話では、日本は「所属>外見>能力=性格」で、韓国は「所属>能力>外見>性格」であった。
- ・聴者の責任の有無を問わず、すべての項目において日本より韓国の不愉快度が高く表れた。
- ・聴者の責任のある場合、日本より韓国は不愉快度が高い分、その反応も重くなる傾向が見られた。しかし、日本では攻撃の度合いが高い「外見」「所属」さえも、B（謝罪）の反応が広く見られた。また、相対的に不愉快度が低かった「性格」「能力」において、日本はB（謝罪）かC（解明・言い訳）のパタ

ーン化が顕著であったが、不愉快度が高くなるにつれてむしろ反応が多様化された。一方、韓国は最も不愉快度が高い「所属」では、D（反駁）か E（批判）の反応が多かったが、その他では傾向が見られるものの、パターン化というより多種多様な反応が多かった。

- ・「性格」と「能力」では、聴者の責任のある場合に比べ、責任のない場合が日韓共に重い反応が示される傾向が見られたが、不愉快度が高い「所属」では、むしろその反応が逆に表れ、とりわけ、韓国では、その特徴が顕著であった。聴者の責任でもない攻撃的発言に対して、攻撃的発言の所在（責任の有無）を明確にし、これ以上、互いの関係を悪化させたくないというフェイスへの保持が働いたためではないかと思われる。
- ・社会的力関係では、日本より韓国のほうが重視される傾向がやや見られた。ただし、日本より不愉快度を高く示す韓国では、相対的に不愉快度の低い「性格」「能力」に対して社会的力関係を考慮する一方、日本は不愉快度の高い「外見」「所属」に対して社会的力関係を考慮する。
- ・日本ではあまり男女の違いが見られなかったものの、韓国はすべての項目において女性の不愉快度が高く重い反応が示された。

本稿では、中学生調査を中心に分析したが、今後は、大学生の調査を通じ、各位相における相違点や類似点を分析していきたい。

<参考文献>

- 李善姫（2004）「韓国人日本語学習者の「不満表明」について」『日本語教育』123, 日本語教育学会, pp. 27-36.
- 井出祥子（2006）『わきまへの語用論』大修館書店
- 河正一（2014）「インポライトネスにおけるフェイス侵害行為の考察」『地域政策研究』17-1, 高崎経済大学地域政策学会, pp. 93-116.
- （2017）「韓国語教育におけるインポライトネスの教授法—社会的・文化的価値体系及び言語的側面からの提案—」『韓国語教育研究』7, 日本韓国語教育学会, pp. 139-157.
- （2019）「社会言語学的調査の状況—言語行動に関する日韓対照研究を中心に—」『計量国語学』31-8, 計量国語学会, pp. 572-588.
- （2022）「攻撃的発言に対する韓日高校生の反応—韓日対照研究の観点から—」『日本語文化』59, 韓国日本語文化學會, pp. 81-103.
- 藪内昭男（2015）『ポライトネスとフェイス研究の諸相—大きな物語を求めて—』リーベル出版

이성범 (2015) 『언어적 무례함에 대한 실험화용적 연구 - 공격성 발화를 중심으로 -』 서강대학교출판부

Bousfield, D. (2008) *Impoliteness in Interaction*, Amsterdam, John Benjamins.

Brown, P., & Levinson, S. C. (1987) *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge: Cambridge University Press.

Culpeper, J. (1996) Towards an anatomy of impoliteness. *Journal of Pragmatics* 25: 349-367.

Culpeper J. (2008) Reflections on impoliteness, relational work and power, Bousfield, Derek & Locher, Miriam. A (Eds.), *Impoliteness in Language: Studies on its Interplay with Power in Theory and Practice*. 17-44. Berlin and New York: Mouton de Gruyete.

Culpeper, J., Bousfield, D., and Wichmann, A. (2003) Impoliteness revisited: with special reference to dynamic and prosodic aspects. *Journal of Pragmatics* 35:1545-1579.

謝辞

本研究は JSPS 科研費 JP20K13138 の助成を受けたものです。

付録 (網掛け:責任なし)

	No	性	日本	韓国
性格	1	男	B69.0>C22.6>A4.8>D2.4>E1.2	B56.2>C23.8>A9.5>D6.7>E3.8
		女	B81.2>C14.5>A4.3>D=E0	C37.4>B35.6>D14.7>A7.4>E4.9
		計	B74.5>C19.0>A4.6>D1.3>E0.7	B43.7>C32.1>D11.6>A8.2>E4.5
	17	男	C36.9>B26.2>E19.0>D16.7>A1.2	B=C28.6>E17.1>D15.2>A10.5
		女	C65.2>B21.7>D5.8>E4.3>A2.9	D31.3>C25.8>B21.5>E18.4>A3.1
		計	C49.7>B24.2>E12.4>D11.8>A2.0	C26.9>D25.0>B24.3>E17.9>A6.0
	10	男	B71.4>C16.7>A4.8>D=E3.6	B39.0>C30.5>A=D10.5>E9.5
		女	B73.9>C18.8>A5.8>D1.4>E0	B34.4>C28.2>D17.8>E14.7>A4.9
		計	B72.5>C17.6>A5.2>D2.6>E2.0	B36.2>C29.1>D14.9>E12.7>A7.1
	14	男	C38.1>B28.6>E16.7>D15.5>A1.2	C36.2>B24.8>E19.0>A10.5>D9.5
		女	C60.9>B21.7>E10.1>D4.3>A2.9	C34.4>D26.4>B18.4>E17.8>A3.1
		計	C48.4>B25.5>E13.7>D10.5>A2.0	C35.1>B20.9>D19.8>E18.3>A6.0

	24	男	B60.7>C21.4>D8.3>A6.0>E3.6	B31.4>C23.8>D=E16.2>A12.4
		女	B72.5>C21.7>E4.3>A1.4>D0	C27.0>D=E23.3>B22.7>A3.7
		計	B66.0>C21.6>D4.6>A=E3.9	B26.1>C25.7>D=E20.5>A7.1
	21	男	C35.7>B33.3>E17.9>D11.9>A1.2	C31.4>B29.5>E16.2>D12.4>A10.5
		女	C59.4>B29.0>D7.2>E4.3>A0	D29.4>C25.8>E21.5>B20.9>A2.5
		計	C46.4>B31.4>E11.8>D9.8>A0.7	C28.0>B24.3>D22.8>E19.4>A5.6
能力	7	男	B47.6>C25.0>D15.5>A=E6.0	C35.2>B24.8>D17.1>E13.3>A9.5
		女	B65.2>C21.7>E7.2>A5.8>D0	C34.4>E27.6>D21.5>B10.4>A6.1
		計	B55.6>C23.5>D8.5>E6.5>A5.9	C34.7>E22.0>D19.8>B16.0>A7.5
	11	男	B45.2>D34.5>E8.3>C7.1>A4.8	B28.6>D24.8>C21.9>A13.3>E11.4
		女	B66.7>D15.9>A8.7>C=E4.3	D38.0>B19.6>E19.0>C17.2>A6.1
		計	B54.9>D26.1>A=E6.5>C5.9	D32.8>B23.1>C19.0>E16.0>A9.0
	22	男	B46.4>C33.3>E9.5>D7.1>A3.6	C30.5>B21.9>D18.1>A17.1>E12.4
		女	B=C36.2>E13.0>D10.1>A4.3	D39.9>E20.2>C19.0>B15.3>A5.5
		計	B41.8>C34.6>E11.1>D8.5>A3.9	D31.3>C23.5>B17.9>E17.2>A10.1
	5	男	B34.5>C33.3>D22.6>E9.5>A0	D30.5>C22.9>B20.0>E15.2>A11.4
		女	B42.0>C26.1>E18.8>D10.1>A2.9	D46.0>E25.8>B15.3>C8.0>A4.9
		計	B37.9>C30.1>D17.0>E13.7>A1.3	D39.9>E21.6>B17.2>C13.8>A7.5
	2	男	B53.6>C15.5>D14.3>E11.9>A4.8	C25.7>B22.9>E21.9>D21.0>A8.6
		女	B44.9>C=E18.8>D14.5>A2.9	E41.7>C25.2>B17.8>D14.1>A1.8
		計	B49.7>C17.0>E15.0>D14.4>A3.9	E33.6>C25.4>B19.8>D16.8>A4.5
	18	男	B56.0>D19.0>C14.3>E10.7>A0	D29.5>B21.9>C21.0>E17.1>A10.5
		女	B63.8>D15.9>C14.5>E5.8>A0	D47.2>E26.4>C15.3>B8.0>A3.1
		計	B59.5>D17.6>C14.4>E8.5>A0	D40.3>E22.8>C17.5>B13.4>A6.0
外見	15	男	B38.1>D25.0>C17.9>A10.7>E8.3	C32.4>D24.8>B15.2>A14.3>E13.3
		女	C34.8>B27.5>D18.8>A11.6>E7.2	D40.5>E35.0>C9.2>A8.6>B6.7
		計	B33.3>C25.5>D22.2>A11.1>E7.8	D34.3>E26.5>C18.3>A10.8>B10.1
	20	男	B34.5>E20.2>C17.9>D14.3>A13.1	C27.6>D20.0>A19.0>B17.1>E16.2
		女	B30.4>C20.3>E18.8>D17.4>A13.0	E35.6>D31.9>A14.7>C11.0>B6.7
		計	B32.7>E19.6>C19.0>D15.7>A13.1	E28.0>D27.2>C17.5>A16.4>B10.8
	6	男	B31.0>D26.2>E17.9>C13.1>A11.9	D24.8>C=E20.0>A19.0>B16.2

		女	C21. 7>B=E20. 3>A=D18. 8	D42. 9>E36. 2>A9. 2>C7. 4>B4. 3	
		計	B26. 1>D22. 9>E19. 0>C17. 0>A15. 0	D35. 8>E29. 9>A13. 1>C12. 3>B9. 0	
		3	男	E26. 2>C23. 8>D21. 4>B15. 5>A13. 1	C30. 5>D22. 9>E19. 0>A17. 1>B10. 5
		3	女	C43. 5>E21. 7>A15. 9>B10. 1>D8. 7	E39. 9>D30. 7>C16. 6>A8. 0>B4. 9
			計	C32. 7>E24. 2>D15. 7>A14. 4>B13. 1	E31. 7>D27. 6>C22. 0>A11. 6>B7. 1
			9	男	C31. 0>D26. 2>B20. 2>E14. 3>A8. 3
		9	女	C49. 3>E15. 9>D14. 5>B11. 6>A8. 7	D45. 4>E37. 4>A=C8. 0>B1. 2
			計	C39. 2>D20. 9>B16. 3>E15. 0>A8. 5	D36. 6>E32. 1>C14. 2>A10. 4>B6. 7
			12	男	B36. 9>C27. 4>E14. 3>A=D10. 7
		12	女	B49. 3>C20. 3>D14. 5>E10. 1>A5. 8	D27. 6>C26. 4>E20. 2>B17. 8>A8. 0
			計	B42. 5>C24. 2>D=E12. 4>A8. 5	C28. 7>B24. 6>D20. 9>E16. 0>A9. 7
			23	男	B34. 5>D33. 3>E20. 2>A7. 1>C4. 8
女	B43. 5>D31. 9>E13. 0>A7. 2>C4. 3	D41. 1>E35. 0>C10. 4>B8. 6>A4. 9			
計	B38. 6>D32. 7>E17. 0>A7. 2>C4. 6	D37. 7>E29. 1>C15. 3>B10. 1>A7. 8			
4	4	男	D45. 2>B25. 0>E19. 0>A6. 0>C4. 8	D41. 0>E19. 0>C16. 2>B14. 3>A9. 5	
		女	D40. 6>B31. 8>A11. 6>E10. 1>C5. 8	D43. 6>E16. 6>C16. 0>B13. 5>A10. 4	
		計	D43. 1>B28. 1>E15. 0>A8. 5>C5. 2	D42. 5>E17. 5>C16. 0>B13. 8>A10. 1	
8	8	男	D35. 7>E23. 8>B19. 0>A14. 3>C7. 1	E31. 4>D28. 6>A16. 2>C15. 2>B8. 6	
		女	D34. 8>E24. 6>A23. 2>B14. 5>C2. 9	E46. 0>D36. 8>A9. 8>C4. 3>B3. 1	
		計	D35. 3>E24. 2>A18. 3>B17. 0>C5. 2	E40. 3>D33. 6>A12. 3>B8. 6>B5. 2	
13	13	男	D28. 6>B26. 2>E23. 8>C11. 9>A9. 5	D26. 7>C24. 8>B18. 1>E17. 1>A13. 3	
		女	D37. 7>B34. 8>E11. 6>C10. 1>A5. 8	D39. 9>E28. 2>C16. 6>B8. 0>A. 7. 4	
		計	D32. 7>B30. 1>E18. 3>C11. 1>A7. 8	D34. 7>E23. 9>C19. 8>B11. 9>A9. 7	
16	16	男	E39. 3>B27. 4>D22. 6>A6. 0>C4. 8	E29. 5>D26. 7>C16. 2>B15. 2>A12. 4	
		女	E37. 7>D36. 2>B15. 9>A8. 7>C1. 4	E41. 1>D38. 7>B8. 0>C6. 7>A5. 5	
		計	E38. 6>D28. 8>B22. 2>A7. 2>C3. 3	E36. 6>D34. 0>B10. 8>C10. 4>A8. 2	
19	19	男	B36. 9>E25. 0>D23. 8>A8. 3>C6. 0	D32. 4>E22. 9>B=C16. 2>A12. 4	
		女	D46. 4>B27. 5>E11. 6>C8. 7>A5. 8	D43. 6>E28. 8>C11. 7>B9. 2>A6. 7	
		計	D34. 0>B32. 7>E19. 0>A=C7. 2	D39. 2>E26. 5>C13. 4>B11. 9>A9. 0	

일본어 ツ의 한글 외래어 표기에 대해서

—한국어 사용자의 ツ 발음 인식을 중심으로—

정 성우 (한국외국어대학교)

<요지>

본 연구에서는 언중이 혼란을 느끼고 있는 일본어 ツ의 한글 표기에 대한 현실적인 외래어 표기를 위해 논의한다. 외래어 표기법에서 ツ의 표기를 ‘쓰’로 정하고 있으나 언중의 인식과는 거리가 있으며 학계와 일반인들의 지속적인 이의 제기에도 해당 외래어 표기의 개정은 이루어지지 않고 있다. 이에 본 연구는 일본어 교재에서의 ツ의 한글 표기와 한국인과 외국인 한국어 학습자로 이루어진 한국어 사용자들의 ツ에 대한 인식 조사를 통해 현실적인 ツ의 외래어 표기에 대해 논의하는 것을 목적으로 한다.

키워드 외래어 표기법, ツ, 치경 파찰음, 치경 마찰음, 치경경구개 파찰음

1. 들어가며

현행 외래어 표기법은 1986년에 제정되어 현재까지 7회의 개정을 거쳐왔다. 제정이후부터 현재까지 일본어 가나의 한글 표기법에 대해 학계의 개정 요구가 지속적으로 이어져 오고 있으나 이에 대한 개정의 움직임은 없는 실정이다. 학계뿐만 아니라 일반인 사용자들 대부분이 ツ를 인식함에 있어 외래어 표기법에서 정하고 있는 ‘쓰’가 아닌 ‘츠’나 ‘쯔’로 인식하고 있기에 해당 표기법으로 인한 언중의 혼란이 지속되고 있다.

2022년 5월 27일에 tvN에서 방송된 ‘벌거벗은 세계사’를 보면 해당 표기와 관련된 사용자들의 혼란을 확인할 수 있다. 방송에서는 일본의 음식인 トンコツラーメン을 ‘돈코츠 라멘’으로 モツナベ를 ‘모츠나베’로 표기하고 있다. 그러나 같은 방송에서 일본 전국시대의 지명을 표기함에 있어서 ‘우쓰노미야’, ‘아카마쓰’, ‘마쓰나가’, 인물의 이름을 ‘아케치 미쓰히데’로 표기함으로써 ツ의 표기가 ‘츠’와 ‘쓰’로 혼재되어 나타남을 확인할 수 있다. 또한 한국의 신문에서는 ツツゴ라는 야구선수의 이름을 ‘쓰쓰고’로 표기하고 있다. 또한 지도 어플인 구글맵에서

오사카 지역의 津(ツ)를 검색하면 한글로 ‘쓰’로 검색된다. 다시 현행 외래어 표기법에서 정한 ‘쓰’로 ‘쓰루하시’를 검색하면 구글맵은 ‘쓰루하시’가 아닌 ‘츠루하시’로 검색어를 바꿔 검색을 진행하고 결과에는 ‘쓰루하시’와 ‘츠루하시’가 혼재되어 나타남을 확인할 수 있다. 그러나 오사카의 난바 지역의 입간판의 한글 표기를 보면 ‘돈카츠’, ‘카츠동’과 같이 ツ를 ‘츠’로 표기하고 있는 것에서 일반인 사용자들의 ツ에 대한 인식을 알 수 있다.

외래어 표기법의 제정 당시 그 목적은 내국인인 한국인이 외래어를 표기함에 있어 표기의 기준을 제공함에 있었지만 오늘날 해외 여행이 간편해지고 해외에서 한글 표기를 쉽게 찾아볼 수 있다는 점에서 더 이상 외래어 표기법은 내국인만을 위한 것이 아닌 한국어를 사용할 수 있는 사용자를 대상으로 해야 한다. 따라서 한국인만을 위한 표기가 아닌 한국어를 사용하는 한국어 사용자들이 공감해야 할 수 있는 표기를 정할 필요가 있다.

이에 본 연구에서는 외래어 표기법과 ツ와 관련된 선행연구에 대해 살펴보고 한국인을 포함한 외국인 한국어 사용자들의 ツ에 대한 발음 인식 조사를 통해, ツ의 현실적인 외래어 표기법에 대해 논의해 보고자 한다.

2. 선행연구

2.1 외래어표기법 개선에 대한 선행연구

외래어표기법과 관련된 선행연구에는 고수만(1999), 김홍석(2005), 배석주(2003), 박동근(2014), 이하얀(2017)의 연구가 있다. 해당 선행연구의 분석을 통해 현행 외래어 표기법에 제기된 문제점과 특징에 대해 살펴본다.

2.2 과거 일본어 학습서의 ツ의 한글 표기 관련 선행연구

일본어 ツ 표기의 통시적 변화를 살펴보기 위해 과거 일본어 학습서에서의 ツ 표기와 관련된 연구에 대해 살펴본다. 관련 선행연구로는 20세기 전기 일본어 학습서의 ツ 표기에 대해 살펴본 김명주(2015)의 연구와 15~18세기의 일본어 학습서의 ツ 표기에 대해 살펴본 최영옥(2017)의 연구가 있다.

2.3 ツ의 발음 교육을 위한 음성학적 선행 연구

일본어 ツ의 음운론적 특성을 알아보기 위해 한국인 학습자의 ツ 발음을 교육을 위한 음성학 분석 측면의 선행 연구에 대해 살펴본다. 관련 선행연구로는 ツ의 요음화 오류에 대해 살펴본 전중복(2015)의 연구와 ツ의 발음 오류 경향을 분석하기 위해 후행하는 모음에 초점을 두고 진행한 사공환(2020)의 연구가 있다.

3. 이론적 논의

ツ와 관련된 논의에 앞서 ツ와 해당 표기와 관련이 있는 ‘쓰, 츠, 쯔’의 음운론적 특성에 대해 살펴볼 필요가 있다. 본 장에서는 ツ와 ‘쓰, 츠, 쯔’를 조음 위치와 조음 방법으로 구분한 음운론적 특성에 대해 살펴본다.

3.1 자음의 음운체계적 분류

ツ와 ‘쓰, 츠, 쯔’의 조음 위치에 해당하는 치경음, 치경경구개음의 특성과 조음 방법인 마찰음, 파열음, 파찰음의 특징에 대해 살펴본다.

3.2 일본어 ツ와 한국어 ‘쓰, 츠, 쯔’의 음운체계적 특징

3.1 에서 살펴본 음운체계적 특징을 통해 해당 ツ와 한국어 ‘쓰, 츠, 쯔’의 음운체계적 특징을 정리한다.

4. 연구 대상

ツ의 사용자 인식을 살펴보기 위해 일본어 교재의 표기와 한국인을 포함한 외국인 한국어 사용자들의 ツ 발음 인식에 대한 설문조사를 진행하였다.

4.1 연구 대상 및 방법

일본어 교재는 2000 년대부터 2022 년까지 한국에서 출판된 50 개의 교재를 대상으로 하였다. 한국어 사용자는 한국인 10 명, 일본인 한국어 사용자 30 명, 벨라루스인 한국어 사용자 10 명, 루마니아인 한국어 사용자 10 명을 대상으로 했다.

연구방법은 크게 일본인 한국어 학습자를 대상으로 한 설문조사와 한국인, 벨라루스인, 루마니아인을 대상으로 한 설문조사로 나눌 수 있다.

일본인 한국어 학습자를 대상으로 한 설문조사는 ツ가 포함된 10 개의 단어를 제시하고 학습자가 인식하기에 일본어의 소리와 가장 비슷한 한국어 글자를 고르도록 하였다. 제시한 10 개의 일본어 단어는 아래와 같다.

1. つよい
2. つんでれ
3. とんかつ
4. いつですか
5. ひつまぶし
6. ひとつ
7. むつつ
8. たつ
9. まつ
10. えんぴつ

한국인과 벨라루스인, 루마니아인 한국어 사용자를 대상으로 한 설문조사는 앞선 설문조사에 참여한 일본인 한국어 사용자들에게 녹음을 부탁하여, 그 중 10대

~70대 각 1명씩의 녹음을 선정하여 들려주고 ツ에 해당하는 음절의 소리와 가장 어울린다고 생각하는 것을 고르도록 하였다.

설문조사

본 연구는 つ의 현실적인 외래어 표기법을 제언하기 위해 つ에 대한 일본인의 발음에 인식에 대해 알아보고자 실시하는 설문 조사로, 소요 시간은 약 2분 정도이며 본 연구 자료는 상기 언급한 목적 외에는 사용되지 않음을 밝힙니다.

성별	남·여	연령	대	한국어 능력	상·중·하	출신지역
----	-----	----	---	--------	-------	------

【1 ~ 10】 단어에 쓰인 つ의 발음 중 일본어에 가장 가까운 발음을 고르세요.

1. つよい

① 쓰요이 ② 즈요이 ③ 츠요이 ④ 쯔요이

그림 1. 일본인 한국어 사용자 대상 설문조사 양식

【1 ~ 10】 녹음을 ○의 발음과 가장 가깝다고 생각되는 발음을 선택해 주세요.

1. ○よい

① 쓰 ② 즈 ③ 츠 ④ 쯔

2. ○んでれ

① 쓰 ② 즈 ③ 츠 ④ 쯔

그림 2. 언어권별 한국어 사용자 설문조사 양식

4.2 연구 결과

본장에서는 일본어 교재와 한국어 사용자들의 설문조사에 대한 응답을 분석하여 현행 외래어 표기법에서 정하고 있는 ツ의 표기의 적절성 여부에 대해 논의한다. 일본어 교재의 전체 표기 현황에 대한 분석과 한국일 집필진, 일본어 집필진 및 일본인 감수자 참여 교재로 나누어 표기의 특징에 대해 비교하고 출판년도에 따른 특징 또한 알아본다. 한국어 사용자의 ツ 발음 인식 여부에 대한 설문조사 결과 분석에서는 일본인 한국어 사용자와 언어권별 한국어 사용자로 나누어 발음 인식의 특징을 분석하고, 언어권별 사용자의 발음 인식은 다시 각각의 언어권으로 나누어 비교 분석한다. 이를 통해 전체적인 발음 인식 양상과 각각의 언어권별 사용자들의 인식에는 어떠한 공통점과 차이점이 있는지 살펴본다.

5. 나가며

본 연구는 현행 외래어 표기법에서 정하고 있는 ㅈ의 한글 표기에 대한 논의를 위해 일본어 교재와 한국어 사용자를 대상으로 ㅈ의 발음 인식에 대해 조사함으로써 보다 현실적인 표기가 무엇인지에 대해 논의한다. 본 연구는 외래어 표기법 제정 이후 ㅈ의 한글 표기 개정에 대해 음운론적 측면에서만 진행되어 온 연구들과 달리 한국어를 사용하는 한국어 사용자들의 발음 인식을 조사한 실증적 연구라고 할 수 있다. 특히 한국인과 일본인뿐만 아니라 한국어를 사용하는 외국인 한국어 사용자들의 ㅈ에 대한 발음 인식 역시 현행 표기법과 다르다는 것을 확인한다는 점에서 의미가 있다고 하겠다.

<참고문헌>

- 고수만(1999) 「현행 일본어 한글표기법의 문제점과 그 개선 방향」 『일어일문학 연구』 34권, 한국일어문학회, pp. 33-52.
- 김명주(2015) 「20세기 전기 일본어 학습서의 일본어 한글 표기 연구」 『語文學』 第128輯, 한국어문학회, pp. 1-31.
- 김영옥(2017) 「왜학서에 나타난 ㅈ·ㅉ 음에 대하여」 『日本語教育研究』 第39輯, pp. 39~52.
- 김홍석(2005) 「외래어 표기의 실제와 그 대안에 대하여 - 고교생 설문 조사를 참고하여」 『새국어교육』 제70권, 한국국어교육학회, pp. 199-220.
- 박동근(2014) 「외래어 표기 선호도의 변화 양상 연구 - 웹 언어 자원을 활용하여」 『언어와 문화』 10권 3호, 한국언어문화교육학회, pp. 65-93.
- 배석주(2003) 「국어의 외국어 문자 표기법 표기체계의 비교 연구」 『일본어교육』 24권, 일본어교육학회, pp. 47-70.
- 사공환(2020) 「한국인 일본어 학습자의 /ㅈ/발음에 관한 음향음성학적 연구 - 후행 모음의 포먼트 특성을 중심으로」 『日本語教育』 第99輯, pp. 119-134.
- 이하얀(2017) 「국어 외래어 표기법의 문제점과 보완 방향」 『언어와 정보사회』 30권』 서강대학교 언어정보연구소, pp. 189-205.
- 전종복(2015) 「자발 음성을 통해 본 한국인학습자의 일본어 파찰음 「ㅈ」의 습득」 『교사와 교육』 35집, pp. 1-20.
- 최영숙(2015) 「한국인일본어학습자의 일본어 파찰음의 음향음성학적 특징 분석 - 무개중심을 중심으로」 『동아인문학』 32, 동아인문학회, pp. 125-139.
- 신지영(2011) 『한국어의 말소리』 (주박이정

オンライン上における日韓大学合同授業に関する考察

崔 銀景（長崎外国語大学）

<要旨>

本発表は日本のN大学にて行われた日韓大学合同授業を考察し、現地留学のように韓国の大学生と交流できるオンライン授業の方法を探り、今後の発展について考察することを目的としている。N大学で行われた授業外オンライン交流会の事例、夏休みと冬休みに行われた集中講義としての合同授業の事例、学期中の合同授業の事例を通し、今後の日韓合同オンライン授業の可能性について考察する。本発表では、日韓学期時期の相違を克服することが最も重要であると考え、単位認定のための授業時数において15回の授業回数を減らし、その分1回の授業時間を長めにするなどの工夫が必要であると主張する。

キーワード コロナ禍におけるオンライン授業、日韓学生間交流、COIL

1. はじめに

コロナ禍により、韓国語学習者の韓国留学がコロナ禍以前に比べて容易ではない状況が続いている。学習者自身も渡韓を躊躇するだけでなく、学習者の保護者も反対するケースは決して珍しくない。このような状況下で韓国留学の代案として考えられるのがオンライン授業である。オンライン授業の場合、現地での滞在費や交通費、ビザの手続きなどが必要ないため、手軽に海外大学の授業を受けられるというメリットがあるが、現地の学生との交流が難しいという限界がある。

ここで、海外の大学と一緒にオンラインで学習活動をするCOIL(Collaborative Online International Learning・国際協働オンライン学習)を導入すると、オンラインで授業を受けながらも海外の学生たちと交流ができるようになる。本発表は日本のN大学で行われた日韓大学合同オンライン授業の事例を中心に、対面に準ずる学生間交流が可能であるオンライン授業を企画する手がかりを探ることを目的とする。

なお、本発表で使用する「合同授業」は日韓の大学生と一緒に授業を受講

し、片方もしくは両方の大学において単位の認定があることを指し、「交流活動」は日韓の大学生が一緒に活動を行い、両大学において単位認定がないものを指すことを明記する。

2. 先行研究

이종연, 구양미, 채민정, 박상훈(2014)は2013年2学期～2014年1学期の1年間、小学校7件、中学校2件の英語圏との国際交流事例を基に、参加学生と教員にアンケートを取った。その結果、異文化理解能力、言語能力、コミュニケーション能力が向上したと答えた学生が多かったという報告があった。しかし、交流できる海外の学校の情報が少なく、手配が難しいという点とシステムや技術的面で問題が発生した際の対応に難があるという限界も考察された。

타케우치, 서한석(2022)は日本の大学1か所と韓国の大学2か所において、デザイン関連の専攻を中心に国際交流プロジェクトとして2021年6月～12月までオンライン特別講義を実施した。講義式授業6回、学生発表2回、オリエンテーション1回の合計9回の授業が行われた。日韓の学年歴が異なるためか、日本と韓国のどちらかが夏休みの時期である6月～9月は月1回ペースで開催され、両国が学期中である10月～12月は月2回のペースで開催されたことが確認できた。

3. オンライン上における協定大学との授業外交流活動

前述した「現地の学生との交流が難しい」というオンライン授業の限界を克服しつつも手軽に現地の授業を受講できるというメリットを生かした方法として、オンライン上の合同授業が考えられる。しかし、「授業」という要件を満たすには、一定の授業数、授業内容、単位数等が必要である。そのためN大学では、合同授業を実施する前に授業外のオンライン交流会を実施し、合同授業の可能性を試みた。

3.1 マンツーマン型交流活動

N大学との協定大学のうち、A大学とはマンツーマン型の交流活動を実施した。A大学の学生とN大学の学生のペアを組み、お互いが決めた時間帯で交流活動を行い、報告書をそれぞれの所属大学へ提出する仕組みである。学生たちにはアルバイトや課外活動で忙しい中でも時間調整をすることができるとい

うメリットがあるが、ペア以外の学生とはあまり交流ができないというデメリットがある。

3.2 グループ型交流活動

N大学との協定大学のうち、B大学とはグループ型の交流活動を行った。B大学で日本人との交流に興味がある学生が集まっているサークルとN大学の学生たちが週1回オンラインで集まり、活動を実施した。参加した学生はグループを組んで、毎週の交流活動内容を準備し、それぞれの所属大学へ提出した。前述したマンツーマン型と比べると、学生たちが交流できる人数は増えるというメリットがあるが、決められた時間に開催されるため、時間の調整が難しく、出席率が低い時期もあるというデメリットも存在する。

グループ型交流活動は週1回、決められた時間に交流を行うという「合同授業」の試みとしての役割を果たしつつも、日本と韓国の学期開始時期が異なるため、実施できる時期が短いという限界を見出すことができた。

4. オンライン上における協定大学との合同集中講義

日本の春学期は4月、秋学期は9月または10月にスタートするが、韓国の春学期は3月、秋学期は8月または9月にスタートする。学期はいずれも3か月ほどであるが、開始時期に約1か月の幅があるため、実際に学期がかぶる時期は2か月しかない。2か月で通常授業の他に、15回の授業を設けることは現実的に厳しいため、N大学では夏休みの集中講義として協定大学のC大学と合同授業を行った。

4.1 C大学との夏休み集中講義オンライン合同授業

C大学との夏休み集中講義は2021年8月2日～9月3日に実施し、C大学の学生10名とN大学の学生21名が参加した。C大学の学生は日本語初級と日本語中級2名に分かれ、日本語の授業を受けつつ、N大学の学生とのプロジェクト授業にも参加した。その他、N大学の教員による教養授業も行われ、日本語初級学生のため韓国語通訳もN大学の韓国人留学生により行われた。プロジェクト授業では、C大学の学生とN大学の学生の言語交流活動、グループ発表などを行った。

4.2 C大学・D大学との冬休み集中講義オンライン合同授業

冬休みの集中講義は企画当初、オンラインと対面のハイブリット型合同授業を想定した。韓国の学生と韓国で留学している日本の学生たちがオンライン

で授業を一緒に受けつつ、対面でも一緒に韓国で文化体験ができるような形を試みたが、コロナの再拡散により、対面の文化体験は途中で中止せざるを得なかった。

このプログラムには、C大学の学生 11 名、D大学の学生 8 名、N大学の学生 27 名が参加した。夏休みの集中講義と同様、韓国の学生は日本語初級と中級に分かれて授業を受け、N大学の学生とのプロジェクト授業も受講した。夏休みの集中講義は韓国の学生は韓国に、日本の学生は日本にしながらオンラインで合同授業を実施していたが、冬休みの集中講義はハイブリット型を目指していたため、韓国で留学中であるN大学の学生が参加したことが違いである。

5. オンライン上における協定大学との合同授業

最後の事例は、韓国のE大学の日本語会話授業とN大学の韓国語会話授業の合同授業であるが、前述した事例のように複数回行うことができず、6月の1回しか実施することができなかった。その理由は以下の二つである。

一つ目は、すでに出来上がっている時間割からE大学とN大学にて同じ時間帯に行われる授業を探すことを優先したため、両授業の学生レベルが合わなかったからである。E大学の日本語会話授業は3・4年生が主に受講しており、日本語レベルが高かった反面、N大学の韓国語会話授業は1年生を対象としており、韓国語レベルがあまり高くなかった。そのため、授業内でできることは自己紹介や日常会話に限られるという限界があった。

二つ目は、時間割と同じく、シラバスもすでに出来上がっていたため、両授業の中間テストや期末テストの実施に影響しない程度に合同授業を実施せざるを得なかったからである。いずれの授業も学生たちには専攻の授業であったが、学年やレベル、また日韓の学期開始時期の違いにより、合同授業を複数回実施することができなかった。

授業回数は1回しかなかったが、合同授業を実施する前にE大学とN大学の教員が事前にグループを組み、グループ同士でSNSを通して学生たちがお互いに連絡できるようにし、学生間の交流を促す工夫を行った。

6. おわりに

N大学にて実施された日韓合同オンライン授業について概観し、本発表では以下の内容を提案したい。

まず、今後のスムーズな日韓合同オンライン授業のためには学期開始時期

の差を克服することが最も重要である。学期開始が異なるという点は、テストの時期やシラバスにも影響を及ぼすため、学期開始前より合同でシラバスや開始時期を調整する必要があるということである。開始時期調整において最も効率的な方法は、夏休みや冬休みの集中講義形式を採用することであるが、実際 N 大学で実施したところ、マンパワーが足りない状況が多数あった。いずれも韓国の休み時期に合わせた実施であったが、N 大学の教員は成績評価に追われる時期であり、職員は受け入れ留学生の対応に追われる時期であった。そのため、日韓合同オンライン授業を続けて実施する際に集中講義形式を採用する場合は十分な人員を確保する必要があると思われる。

もしくは、学期開始前より教員が合同でシラバスを作成し、日韓の学期がかぶる 2 か月で 90 分の授業を 15 回実施することに相当するよう、100 分の授業を 14 回実施する、あるいは 120 分の授業を 12 回実施するなど工夫することも考えられる。そのためには、日本と韓国の大学におけるより緊密な協力と共に、柔軟な対応が要求されると思われる。

<参考文献>

- 이종연, 구양미, 채민정, 박상훈(2014). 「온라인 국제교류 협력학습 성과 및 운영 방안에 대한 탐색적 연구」 『한국교육』 41(4), 한국교육개발원, pp. 149-175.
- 타케우치칸타, 서한석(2022). 「온라인을 활용한 한·일 공유대학 모델에 관한 연구」 『한국과학예술융합학회』 40(2), 한국전시산업융합연구원, pp. 335-346.

日本韓国研究 2022 年度第 2 回研究大会発表論文集

発行日 2022 年 8 月 31 日

発 行 日本韓国研究会

〒599-8531

大阪府堺市中区学園町 1 番 1 号

大阪府立大学 高等教育推進機構

電話 072-254-9655

メール (事務局) jak.jimu(at)gmail.com *(at)は@に変更してお送りください。

ホームページ <http://jak.main.jp/> (入会手続きは[こちら](#))

編 集 日本韓国研究会編集委員

日本韓国研究会 
Japan Association of Koreanology