

日本韓国研究

第3号

〈研究論文〉

일본어 ツ의 외래어 표기에 대한 논의

—한국어 사용자의 ツ발음 인식을 중심으로—

鄭 星祐

日本語科目と韓国語科目の対面交流授業の可能性

崔 銀景・金武 雅美

〈研究ノート〉

在日朝鮮人と歴史学

—朴慶植生誕一〇〇年を記念して—

韓 光勳

植民地期朝鮮における聾啞教育の受容と展開

—発音指導と手話教育の相克を中心に—

村松 明日香

〈寄稿論文〉

일본 대학에서의 한국어 교육 현황과 전망

河 正一

〈実践報告〉

絵本を用いた韓国文化授業の実践報告

朴 庚卿

〈書評〉

緒方 義広・古橋 綾 編著『韓国学ハンマダン』

今里 基

2023年9月

日本韓国研究

第 3 号

2023 年 9 月 30 日

日本韓国研究会

目次

〈研究論文〉

일본어 ツ의 외래어 표기에 대한 논의
—한국어 사용자의 ツ 발음 인식을 중심으로— 鄭 星祐 3

日本語科目と韓国語科目の対面交流授業の可能性 崔 銀景・金武 雅美 29

〈研究ノート〉

在日朝鮮人と歴史学
—朴慶植生誕一〇〇年を記念して— 韓 光勳 42

植民地期朝鮮における聾啞教育の受容と展開
—発音指導と手話教育の相克を中心に— 村松 明日香 68

〈寄稿論文〉

일본 대학에서의 한국어 교육 현황과 전망 河 正一 83

〈実践報告〉

絵本を用いた韓国文化授業の実践報告 朴 庾卿 95

〈書評〉

緒方 義広・古橋 綾 編著『韓国学ハンマダン』 今里 基 115

일본어 ツ의 외래어 표기에 대한 논의

—한국어 사용자의 ツ 발음 인식을 중심으로—

정 성우 (한국외국어대학교)

<요지>

본 논문은 일본어 ツ의 현실적인 외래어 표기에 대한 논의를 위해 한국 내에서 출판된 일본어교재에서의 ツ 한글 표기와 한국인을 포함한 한국어 사용자들이 ツ 발음을 어떻게 인식하는지에 대해 살펴보는 것을 목적으로 한다. 본 논문은 2022년 8월 일본한국연구회 제 2회 연구대회에서 발표한 내용을 바탕으로 실제적 연구 데이터를 정리 및 발전시킨 것이다.

연구 결과, 한국 내에서 출판된 대부분의 일본어 교재에서 ツ를 ‘츠’나 ‘쯔’로 단독 표기하거나 ‘츠’와 ‘쯔’로 복수 표기하거나 복합음으로 제시하는 것으로 나타났다. 한국어 사용자들 역시 ツ를 치경경구개 파찰음인 /츠/나 /쯔/로 인식하는 것으로 나타났다. 이는 현행 외래어 표기법에서 치경 마찰음 ‘쓰’를 ツ의 표기로 정한 이유 중 하나인 ‘언중의 관용’과 부합하지 않는 것으로 ツ의 외래어 표기 개정이 필요한 이유라고 할 수 있다.

키워드 외래어 표기법, 일본어 가나 표기법, ツ의 한글 표기법

1. 들어가며

현행 외래어 표기법에서 정한 일본어 가나 ツ¹의 한글 표기가 실제 사용자들의 인식 및 사용 양태와 달라 학계뿐만 아니라 일반인들에 의해 지속적으로 이의가 제기되어 오고 있다. 그럼에도 1986년 외래어 표기법이 제정된 이래 이렇다 할 개선의 움직임이 보이지 않고 있다. ツ의 외래어 표기에 있어서 언중들, 즉

¹본 연구에서는 일본 가나 표기는 현행 외래어 표기법과 같이 カタカナ로 표기하기로 하며, ‘일본어 가나 ツ’를 줄여 ツ로 지칭하기로 한다. 또한 ツ의 한글로 표기에 대해서는 ‘쓰’, ‘츠’, ‘쯔’로, 발음 표기에 대해서는 /쓰/, /츠/, /쯔/로 구분하여 표기하기로 한다.

한국인을 포함한 외국인 한국어 사용자들 역시 해당 표기법과 관련해 혼란을 겪고 있음에도 국립국어원의 입장은 지극히 이론적인 선에 머물러 있다.

현재 국립국어원에서 정한 외래어 표기법은 ㅈ를 한국어의 치경 마찰음(齒莖摩擦音)인 ‘쓰’로 표기하도록 규정하고 있다. 이 규정은 1986년 1월 7일에 외래어 표기법에 고시된 이후 2107년까지 총 7회에 걸쳐 외래어 표기법이 개정되는 동안 학계 전문가와 일반인들의 문제 제기에도 불구하고 변하지 않고 있다.

한국인은 일본어의 치경 파찰음(齒莖破擦音)ㅈ를 한국어의 치경경구개(齒莖硬口蓋破擦音) 파찰음인 /츠/나 /쯔/로 발음하는 경향이 있다. /츠/와 /쯔/는 ㅈ와 조음 방법이 같은 파찰음이라는 공통점이 있지만 조음 위치가 치정보다 뒤쪽인 치경경구개라는 차이가 있다. 조음위치가 다름에도 대부분의 한국인들은 ㅈ를 /츠/나 /쯔/로 인식하거나 발음하고 있는 것이다. 그럼에도 현행 외래어 표기법에서는 조음 위치가 같다는 이유로 ㅈ를 ‘쓰’로 표기하도록 규정하고 있기 때문에 실제 소리와 규정 사이에서 사용자들이 혼란을 겪고 있다.

그림 1 ㅈ표기 관련 문의에 대한 ‘온라인가나다’의 답변(1)²

⋮ [답변]표기

답변자 온라인가나다 | 답변일 2020.3.2.

안녕하십니까?

'외래어 표기법'에서 아래와 같이 'ㅈ'를 '쓰'로 적도록 규정하였습니다. 이는 'ㅈ'를 외래어 표기에서 두루 '쓰'로 표기해 온 것과 'ㅈ'의 조음 위치 등을 두루 고려한 것이니, '외래어 표기법'에 따라 'ㅈ'를 '쓰'로 표기해 주시기 바랍니다.

가나	어두	한글	어중·어말
アイウエオ	아이우에오	아이우에오	
カキクケコ	가기구게고	카키쿠케코	
サシスセソ	사시스세소	사시스세소	
タチツテト	다지쯔테도	타치쯔테도	
(아래 생략)			

국립국어원에서 운영 중인 ‘온라인가나다’에는 ㅈ의 표기와 관련된 문의가 지속적으로 올라오고 있다. 이는 현행 외래어 표기법에서 규정한 ㅈ의 한글 표기 ‘쓰’가 언중들의 인식과 차이가 있음을 의미한다. 그림 1은 필자가 직접 ‘온라인가나다’에 문의한 질문과 그에 대한 답변이다. 국립국어원에서는 ㅈ의 한글 표기를 ‘쓰’로 정한 이유에 대해 언중이 ㅈ를 ‘쓰’로 두루 표기해 온 것과 ㅈ의 조음 위치 등을 고려했다고 밝히고 있다. 그러나 한국어 사용자들이 ㅈ를

² 국립국어원, 온라인가나다, https://www.korean.go.kr/front/onlineQna/onlineQnaView.do?mn_id=216&qna_seq=180811

한글로 표기 시 ‘쓰’로 표기하는 경우는 일반적이지 않다. 사공환(2022: 121)에 따르면 돈가쓰(とんかつ)와 쓰시마(つしま)와 같은 특정 단어를 ‘쓰’로 표기하는 경향이 나타나는데, 이는 사용자들의 인식에 의한 것이 아닌 현행 외래어 표기법의 영향일 수 있음을 주장했다. 실제로 일본과 관련된 공중파의 동일 방송에서조차 ツ의 표기가 ‘쓰’와 ‘츠’ 또는 ‘쯔’로 혼재되어 나타나는데, 이는 해당 표기에 있어 사용자가 혼란을 겪고 있음을 보여주는 좋은 예이기도 하다.

또한 ツ의 조음 위치와 관련된 상세 답변은 이와 관련된 다른 질문자의 문의와 그에 대한 답변(그림 2)을 통해 확인할 수 있다.

그림 2 ツ표기 관련 문의에 대한 ‘온라인가나다’의 답변(2)³

∴ [답변]‘일본어 표기법’ 외

답변자 온라인가나다 | 답변일 2012.6.29.

안녕하십니까?

‘っ’의 자음인 ‘ts’는 무성 치경 파찰음인데, 우리말에는 이와 일치하는 소리가 없습니다. 비슷한 소리로 ‘ㅈ’, ‘ㅉ’와 ‘ㅍ’가 있는데 ‘ㅈ’, ‘ㅉ’는 경구개 파찰음, ‘ㅍ’는 치경 마찰음입니다. 즉, ‘ts’는 ‘ㅈ’, ‘ㅉ’와 조음 방법은 같지만 조음 위치가 다르고, ‘ㅍ’와는 조음 방법이 다르지만 조음 위치가 같습니다. 그렇다면 ‘っ’의 표기를 무엇으로 정해야 할 것인가는 전체의 체계에서 살펴봐야 할 문제입니다. ‘た’행에는 세 개의 자음이 있습니다. ‘た、て、と’의 ‘た’와 ‘ち’의 ‘ち’, ‘っ’의 ‘ts’가 그것입니다. ‘た’는 우리말 ‘ㄷ’와 유사한 소리이고, ‘ち’는 ‘ㅈ’ 또는 ‘ㅉ’와 유사한 음입니다. 그런데 ‘ち’와 ‘ts’는 서로 다른 소리이므로, 우리말에서 동일한 자음으로 표기하기는 어렵습니다. 그리하여 ‘ts’와 유사한 소리인 ‘ㅈ’, ‘ㅉ’와 ‘ㅍ’ 가운데 ‘ㅉ’와 구분되는 ‘ㅍ’로 표기하는 것이 전체의 체계로 보아 합리적이라고 판단한 것입니다.

“규슈큐슈(九州)/니가타니이갓타(新潟)/도쿄(東京)/오사카(大阪)”와 같이, 장모음을 표기하지 않는 쓰임에 따라, ‘일본어 표기법’ 표기 세칙에서 “장모음은 따로 표기하지 않는다.”라고 정하였습니다.

질의하신 바와 관련하여, ‘외래어 표기법’은 우리나라 사람들이 한국어로 일상적인 의사소통을 할 때 사용하는 표준 표기형을 제공하는 기준이지, 외국어로서의 그 단어를 발음하기 위한 기준은 아니라는 점을 참고로 말씀드립니다.

질문자는 ツ의 발음이 /츠/에 가깝다고 이의를 제기했다. 그러나 국립국어원 측에서는 ツ가 치경부에서 성대의 떨림이 없이 조음되는 파찰음, 즉 무성 치경 파찰음으로 한국어에는 일치하는 소리가 없으며 (한국어) 전체의 (음운) 체계를 고려하여 ‘쓰’로 표기하도록 정하고 있다고 답변했다. 이와 같이 현행 외래어 표기법은 ツ를 ‘쓰’로 표기하도록 정한 이유로 음운론적 조건과 언중의 관용을 이유를 들고 있음을 알 수 있다.

또한 국립국어원은 ‘외래어 표기법’에 대해 한국인들이 한국어로 일상적인 의사소통을 할 때 사용하는 표준 표기형을 제공하는 기준으로, 외국어 단어를 발음하기 위한 기준은 아니라고 밝히고 있다. 이는 현행 외래어 표기법이 해당 외국어의 실제 발음과 다를 수도 있다고 해석할 수 있는 부분으로 현행 외래어 표기법의 모호함을 드러낸 것이라고 할 수 있다. 배석주(2003: 48)는 한글이

³ 국립국어원, 온라인가나다, https://www.korean.go.kr/front/onlineQna/onlineQnaView.do?mn_id=216&qna_seq=41114

세상의 모든 소리를 표기할 수 있다고는 하지만 한국어와 한글로 표기하고자 하는 외국어의 음운체계가 서로 다르기 때문에 외국어를 한글로 완벽하게 표기할 수는 없다고 주장했다. 또한 서로 다른 외국어 문자가 1 대 1로 대응하는 경우는 동일 언어가 아니고서는 불가능 하기 때문에 외래어 표기 시 어느 정도의 모순은 감수해야 함을 인정했다. 그러나 그 모순이 이론적 측면과 실제적인 측면에 있어서 나름대로의 타당성을 확보하지 못한다면 그러한 표기법의 제정은 의미가 없다고 지적했다. 이는 이론적 측면에서 조음위치의 동일성을 이유로 마찰음인 ‘쓰’를 ㅈ의 표기로 규정했으나, 이것이 실제 발음과 다를 수 있다는 국립국어원의 설명은 해당 표기법의 타당성을 확보하지 못한 것으로 해석할 수 있을 것이다.

본 논문에서는 지금까지의 이론적 논의에서 벗어나 외래어 표기법에서 ㅈ를 ‘쓰’로 표기하도록 정한 이유 중 하나인 ‘언중의 관용(慣用)’, 다시 말해 한국어 교재에서의 ㅈ 한글 표기와 한국어 사용자들의 ㅈ 발음 인식에 대해 살펴봄으로써 ㅈ의 현실적인 외래어 표기에 대해 논의하고자 한다.

2. 선행연구

ㅈ와 관련된 연구들은 크게 현행 외래어 표기법의 개선에 관한 연구와 과거 일본어 학습서에 나타난 ㅈ의 표기에 대한 연구, ㅈ의 발음 교육을 위한 음성학적 연구로 나눌 수 있다.

2.1 외래어 표기법 개선에 대한 선행연구

외래어 표기법이 처음 제정된 것은 1986 년이다. 제정 이후 약 37 년 동안 외래어 표기법은 한국어 중심의 표기에서 현지음을 최대한 반영하는 절충적 방향으로 개정되어 왔다. 그럼에도 외래어 표기법 개선에 대한 문제 제기는 계속되고 있다. 일본어의 한글 표기와 관련된 문제도 크게 다르지 않다. 고수만(1999)은 외래어 표기법이 현실의 일본음을 충실히 반영하지 못하고 있으며, 김홍석(2005)은 1986 년 외래어 표기법 제정 이후 시행되어 오면서 여러 가지 문제점이 나타났으며, 언중들이 혼란을 겪고 있기 때문에 개선할 필요가 있다고 주장했다. 배석주(2003)는 2000 년 신로마자 표기법이 제정되었으나 일본어의 표기에 대해서는 많은 개정 요구에도 불구하고 대안이 나오지 않고 있다고 지적했다. 박동근(2014)은 한국어 사용자들이 외래어를 발음함에 있어 무성 파열음을 된소리로 발음하는 경우가 적지 않음에도 된소리 표기를 허용하지 않음으로 인해 표기와 실제 현실 언어 사이에 괴리가 생기게 되었으며, 이하얀(2017)은 현행 외래어 표기법의 원칙과 예외에 대한 기준이 모호하다고 주장했다.

고수만(1999)은 1986 년에 제정된 외래어 표기법이 한국어의 발음 습관에 맞춰졌기 때문에 해당 표기법은 현실의 일본음을 충실히 반영하지 못하고 있고,

이에 많은 혼란을 초래하고 있다고 주장했다. 해당 외래어 표기법이 일본어를 소리나는 대로 표기하도록 만들어졌지만 일본어 음운의 특성이 반영되지 않았다는 것이다. 이에 대한 개선 방향으로 해당 표기법의 틀을 유지하면서 음소적으로 구분이 되는 음들을 한글 표기에서도 구분하도록 하여 혼란을 최소화할 것을 주장했다. 고수만(1999: 46)은 ‘쯔’가 무기음이라는 점에서 ‘츠’보다 ツ에 가깝다고 할 수 있으나 ㅈ를 ‘치’로 표기하는 것과 통일성을 기하기 위해 ツ를 ‘츠’로 표기할 것을 제언했다. 고수만(1999)은 표기에 문제가 있는 일본어 발음의 일본어 단어를 여러 한글 표기로 적은 후 일본어를 모르는 한국인에게 녹음하도록 했다. 이를 모어화자인 일본인에게 들려주고 일본어 음에 가장 가까운 항목을 고르도록 함으로써 표기 개선안을 제안했다. 이와 같은 실증적 연구 방법은 본 논문에서 진행하고자 하는 한국어 사용자의 ツ 발음 인식 연구와 비슷하다고 할 수 있다.

배석주(2003)는 1984년 고시된 로마자 표기법이 2000년 7월에 개정되었으나, 1987년에 만들어진 ‘국어의 가나 문자 표기법’에 대한 개정은 지속적인 학계와 일반인들의 의견 제시에도 불구하고 이루어지지 않고 있는 것에 주목했다. 이에 로마자 표기법과 국어의 가나 문자 표기법을 비교 분석함으로써 개정의 필요성을 주장했다. 배석주(2003: 65)는 국어를 로마자로 표기 시 발음과 글자 중 어느 한쪽을 중점으로 표기법을 지향해야 하나 그렇지 못하고 있다고 보았다. 또한 외래어 표기법은 국어의 음성·음운론적 특징을 반영하는 것도 중요하나, 내국인 보다는 외국인, 나아가 음성학적인 지식을 요하지 않는 일반적인 외국인의 사용이 전제되어야 한다고 주장했다. 이러한 주장은 첫째, 외래어 표기법의 개정에서 한국어가 더 이상 한국인만 사용하는 언어가 아니라는 시대적 흐름을 반영해야 한다는 의미이다. 둘째, ツ의 한글 표기에 있어 한국어의 음성·음운론적 특징에만 주목할 것이 아닌 한국인을 포함한 외국인 한국어 사용자들이 공감할 수 있는 현실적 소리를 반영해야 한다는 것을 의미한다고 볼 수 있다. 본 논문이 ツ의 한글 표기를 논의함에 있어 한국인과 일본인뿐만 아니라 벨라루스인, 루마니아인 한국어 사용자들의 인식까지 고려했다는 점에서 배석주(2003)의 주장에 부합한다고 할 수 있다.

김홍석(2005)은 현행 외래어 표기법이 가지고 있는 한계와 모호성을 지적했다. 김홍석(2005)은 외래어 표기법에 대한 실제적 모습과 그 문제점을 파악하고 대안을 제시하기 위해 고등학생을 대상으로 현행 외래어 표기법의 기본 원칙에 입각하여 연구를 진행했다. 연구 결과, 외래어 표기에 24 개의 자모만을 사용해야 하며, ‘원칙적’이라는 용어를 사용했다는 점, 파열음의 된소리 표기 회피에 대한 문제점과 언중의 관용 준중의 불명확성이 제기되었다. 특히 ‘ㅅ[s]’계 마찰음이 어두에서 초성으로 쓰이는 경우, 서양 외래어는 된소리를 인정해야 한다고 주장했다.

박동근(2014)은 웹 상에 구축된 언어 자원을 활용하여 언어 사용자의 외래어

표기에 대한 선호도가 최근 어떻게 변화되어 왔는지 살펴보았다. 연구 결과, 외래어의 대부분을 차지하는 서구어의 경우 유성 파열음과 무성 파열음으로 구분되며, 당시의 외래어 표기법 또한 파열음 표기에 예사 소리와 거센 소리만을 사용하도록 규정하고 있는 것으로 나타났다. 하지만 현실적으로 한국어 화자들이 외래어의 무성 파열음을 된소리로 발음하는 경우가 적지 않음에도 된소리를 허용하지 않는 규정은 이론적 타당성 여부와 관계없이 표기와 실제 현실 언어 사이에 괴리를 가져왔다고 지적했다. 이에 외래어 표기 변화에 뚜렷한 방향성이 보일 경우 어문 규정 개정 시 이러한 변화의 방향을 고려해야 한다고 주장했다.

이하얀(2017)은 현행 외래어 표기법은 새로이 만들어진 체계가 아니라 1969년에 등장한 ‘외래어의 한글 표기법’이 변천 과정 중에서 다른 안과 절충되어 비판 없이 그대로 이어져 내려왔다고 주장했다. 그로 인해 시대가 변함에 따라 발생하는 여러 문제들을 해결할 때마다 모순이 곳곳에서 발생하거나 논리적으로 해명이 어려운 경우가 있다고 지적했다. 물론 약 100여년 가까이 이어져 오면서 외래어 표기법의 역할과 목적이 뚜렷했고 효용도 있었지만, 현재에 이르러 급변한 상황과 외래어 표기법과 관련한 논의가 깊어지면서 수정 및 전문화의 필요성이 제기되고 있으며 일정 부분은 언중들에게 말길 필요가 생겼다고 주장했다. 또한 외래어의 파열음 표기에는 된소리 표기를 허용하지 않지만 특정 언어에 대해서는 예외를 허용하고 있으며, 이미 굳어진 외래어에 대해서는 언중의 관용으로 존중하되 그 범위와 용례는 따로 정한다는 부분에 대해 현행 외래어 표기법의 기준, 즉 원칙의 모호함을 지적했다.

외래어 표기법과 관련된 선행 연구를 통해 드러난 ㅅ관련 외래어 표기법의 문제점은 다음과 같다. 아래는 외래어 표기법의 본문에 실린 제 1 장 표기의 기본 원칙에 대한 내용이다.

제 1 장 표기의 기본 원칙

제 1 항 외래어는 국어의 현용 24 자모만으로 적는다.

제 2 항 외래어의 1 음운은 원칙적으로 1 기호로 적는다.

제 3 항 받침에는 ‘ㄱ, ㄴ, ㄷ, ㄹ, ㅁ, ㅂ, ㅅ, ㅇ’만을 쓴다

제 4 항 파열음 표기에는 된소리를 쓰지 않는 것을 원칙으로 한다.

제 5 항 이미 굳어진 외래어는 관용을 존중하되, 그 범위와 용례는 따로 정한다.

제 1 항의 경우 외래어 표기에는 한글 24 자모⁴만을 적는다고 정하고 있으나,

⁴ 자음의 경우 ‘ㄱ, ㄴ, ㄷ, ㄹ, ㅁ, ㅂ, ㅅ, ㅇ, ㅈ, ㅊ, ㅋ, ㆁ, ㅌ, ㅍ, ㅎ’로 14 개의 기본 자음과, 모음의 경우 ‘ㅏ, ㅑ, ㅓ, ㅕ, ㅗ, ㅛ, ㅜ, ㅠ, ㅡ, ㅣ’로 10 개의 기본 모음이 이에 속한다.

실제로 이 원칙을 지키면서 외국어를 표기하기는 거의 불가능하다. 이를 증명하듯 국립국어원에서는 한글 24 자모로 적을 수 없는 소리의 경우 두 개 이상의 자모를 어울려서 적을 수 있다고 안내하고 있다. 즉, 실제로 타언어를 표기함에 있어 24 자의 기본 자모만으로는 표기가 어렵다는 점, 경우에 따라 24 자모 이외의 자모 사용을 허용하고 있다는 점에서 제 1 항의 실효성에 문제가 있다고 할 수 있다.

표 1 일본어의 가나와 한글 대조표⁵

일본어 가나	한글	
	어두	어중·어말
カ キ ク ケ コ	가 기 구 게 고	카 키 쿠 케 코
ガ ギ グ ゲ ゴ	가 기 구 게 고	가 기 구 게 고
タ チ ツ テ ト	다 지 쓰 테 도	타 치 쓰 테 도
ダ ザ ヅ デ ド	다 지 즈 데 도	다 지 즈 데 도

제 2 항의 경우 외래어 표기의 1 음운 1 기호 사용 원칙은 2000년 7월에 고시된 신 로마자 표기법에서 어느 정도 개선되고 있는 것으로 보이나⁶, 여전히 일본어 가나의 표기에서는 지켜지지 않고 있다는 문제점이 있다. 표 1의 일본어의 가나와 한글 대조표를 보면, 일본어의 청음이 어중·어말에 오는 경우는 격음으로 적고, 어두에 오는 경우 평음으로 적도록 제시하고 있다. 즉, 단어 내에서의 위치에 따라 1 개의 음운이 2 개의 기호로 사용되는 것으로 1 음운 1 기호 사용이라는 원칙에 위배된다고 할 수 있다. 그러나 ツ의 경우는 단어 내에서의 위치에 상관없이 ‘쓰’로 표기하도록 하고 있다는 점에서 예외의 예외라고 할 수 있다.

제 4 항의 파열음 표기에는 된소리 표기를 허용하지 않는 조항은 표기의 통일성과 인쇄의 용이성을 위함을 그 이유로 들고 있는데, 2004년 동남아시아 언어 외래어 표기법에서는 된소리 표기가 허용되었고, 오늘날의 프린터와 같은 인쇄 기술의 발달로 인해 제 4 항의 원칙에 한계가 있음이 드러났다. 또한 김홍석(2005: 210)은 마찰음과 파찰음 표기에 된소리 표기가 허용된 것은 중국어의 설치음과 일본어 ‘쓰’의 표기뿐이기 때문에 외래어의 표기에 된소리

⁵ 외래어 표기법의 ‘제 2 장 표기일람표’ 중 ‘표 4 일본어의 가나와 한글 대조표’를 본 연구자가 부분 발췌하여 작성했다.

⁶ 어두에 한국어의 파열음의 평음(또는 예사소리)을 로마자로 표기함에 있어 기존 ‘Taegu(대구)’에서 Daegu 로 개정되었으며, 이는 한국어의 평음을 로마자로 표기함에 있어 단어 내의 위치에 상관없이 1 음운 1 기호로 표기하게 되었다는 점에서 의미가 있다.

표기를 허용하지 않다는 규정은 과열음뿐만 아니라 과찰음, 마찰음까지 포함한다고 보았다.

제 5 항에 대해 이하얀(2017: 210)은 굳어진 외래어의 범위와 용례에 대한 기준이 모호함을 지적하며, 제 5 항의 언중의 관용 존중을 외래어 표기의 제 1 의 기준으로 삼을 것을 제안했다. 이러한 주장은 의사소통의 혼란을 야기하지 않는다면 단일 표기만 존재해야 한다는 외래어 표기의 고정관점을 버리는 것을 의미한다. ㅅ의 표기를 예로 들자면, ㅅ의 표기의 표기로 ‘쓰’만 고집할 것이 아니라 ‘츠’와 ‘쯔’의 표기도 허용하도록 하자는 것이다. 이하얀(2017)의 안을 따른다면 사용자들은 ㅅ의 표기를 스스로의 인식에 따라 표기할 것이며, 그중 가장 어울리는 표기를 두루 사용함으로써 사용되지 않는 표기는 자연스럽게 도태되고 ㅅ의 표기가 자연스럽게 정해지는 것까지 기대할 수 있을 것이다.

위에서 알아본 바와 같이 현행 외래어 표기법은 개정 이후 제기된 문제점 등을 해결하기 위해 여러 번의 개정을 거쳐 왔지만 여러 모순점과 문제점은 여전히 존재한다. 외래어 표기법과 관련된 문제점은 비단 일본어 가나 표기에만 국한되지 않은 것이기 때문에 지속적인 개선의 논의가 필요하다고 하겠다. 특히 일본어 가나의 한글 표기와 관련된 규정은 최초 개정 당시와 큰 차이가 없기에 더욱 그러하다. 또한 개정의 방향에 있어 한국어 모어 화자의 측면을 고려하여 외래어 표기법을 제정했던 당시의 상황과 전 세계적으로 한국어 학습자가 늘어나고 있는 추세인 오늘날의 한국어의 입지를 고려할 필요가 있다. 물론 표기법이 개정되어 현지어의 음운적 특성을 반영하는 것도 중요하다. 하지만 현지어의 음운적 특성을 반영하여 개정된 표기법에서 여전히 한국어와 외국어의 음운적 차이에 의한 모순이 존재하고 있다는 점에서, 음운적 특성을 포함한 언중의 관용을 존중하고 반영할 필요가 있다고 할 수 있다.

지금까지 외래어 표기법과 관련된 선행연구들은 이론적 논의 그쳐 있었다. ㅅ 발음 또는 표기와 관련된 문제를 실제로 증명하고자 하는 선행연구는 일본인의 발음 인식을 연구한 고수만(1999)⁷의 연구 외에는 찾아볼 수 없었다. 본 논문은 지금까지의 선행연구와는 달리 다양한 국적의 한국어 사용자들의 ㅅ 발음 인식을 반영한 실증적 연구라는 점에서 그 학문적 의의가 있다고 할 수 있다.

2.2 20세기 전기 일본어 학습서의 ㅅ 한글 표기 관련 선행연구

김명주(2015)와 김영옥(2017)은 20세기 전기의 일본어 학습서의 일본어 한글

⁷ 고수만(1999)의 연구는 일본어 모어 화자가 한글로 표기된 일본어 단어의 발음을 어떻게 인식했는지 살펴보았다는 점에서 본 논문의 연구 방법과 유사하다는 특징이 있다. 그러나 연구 표본, 연구 항목과 내용에 대한 자세한 내용은 확인할 수 없었다. 또한 일본인의 발음 인식만을 연구한 고수만(1999)과는 달리 본 논문은 한국, 일본, 벨라루스, 루마니아 한국어 사용자의 발음 인식을 살펴보았다는 점에서 차이가 있다.

표기 연구를 통해 つ의 표기가 어떻게 변화해 왔는지에 대해 살펴보았다.

김명주(2015)는 일본어와 한국어의 음성·음운론적 대응 양상을 살펴보기 위해 20세기 전기 일본어 학습서에 나타난 일본어의 한글 표기를 조사했다. 조사 결과, 20세기 이전의 학습서에서는 つ가 ‘두, 즈, 쯔, 쓰’로 표기되었지만, 20세기 전기의 학습서에서는 ‘두, 쓰, 즈, 쓰’로 표기하는 것으로 나타났다. 20세기 이전의 학습서에 있었던 ‘쯔’가 사라지고 새로이 ‘쓰’가 나타났다는 특징이 있다. 김명주(2015: 22)는 이렇게 つ와 관련된 다양한 표기가 나타나는 것은 한국어에는 つ[ts]에 대응하는 음소가 없기 때문이라고 분석했다.

김영옥(2017)은 현대 일본어 학습에 있어서 한국인 학생들이 어려워하는 발음인 ㅈ와 つ의 자연스러운 구사를 위해 15~18세기 일본어 학습서에서 ㅈ와 つ를 어떻게 표기했는지 알아보았다. 15세기에는 ㅈ는 ‘디’로, つ는 ‘두’로 표기되다가 17세기 이후에는 ㅈ는 ‘지, 쯔, 쯔’로, つ는 ‘즈, 쯔, 쓰’로 표기된 것으로 나타났다. 김영옥(2017: 49)은 ㅈ·쓰가 15세기까지 파찰음화하지 않다가 17세기 이후에 파찰음화되었다고 주장했다. 사공환(2022: 10) 역시 이러한 기록들을 통해 당시의 사람들이 つ의 음가를 구체적으로 인지하고 있었으며, 이는 현재 한국인 일본어 학습자들의 つ에 대한 청각 인상과 크게 다르지 않다고 분석했다. 실제로 つ를 인식함에 있어 최근의 일본어 교재와 한국어 학습자들 대부분은 つ의 음절내 위치와 음운환경에 따라 /ㅈ/와 /ㅈ/의 변이음으로 인식하고 있다는 본 논문의 연구의 결과와도 다르지 않다고 할 수 있다.

선행연구에서 볼 수 있듯이 20세기 전기의 일본어 학습서에서는 つ를 표기함에 있어 1음소 1기호가 아닌 음운환경에 따른 다양한 표기가 허용되었으며, ‘쓰’ 표기는 20세기 전기에 나타났다. 20세기 전기 이전까지 없었던 표기인 ‘쓰’가 つ의 표기로 적합한지 의문이 드는 부분이다.

2.3 つ의 발음 교육을 위한 음성학적 선행 연구

일본어 발음과 관련된 음성학적 연구는 일본어교육 분야를 중심으로 활발히 진행되어 오고 있다. つ 발음 교육을 위한 선행연구에서는 한국인 일본어 학습자들의 음성 분석을 통해 여러 요인과 발생 오류간의 상관성을 밝히는데 주목하고 있는데, 관련 연구로는 전종복(2015), 사공환(2022)의 연구가 있다.

전종복(2015)은 한국인 일본어 학습자의 자발 음성을 이용한 일본어 파찰음 つ의 습득과정을 통해 つ발음의 요음화⁸ 오류가 어떤 음성 환경에서 나타나는지, 오류 경향과 학습 기간에 따른 상관성에 대해 종단적으로 살펴보았다. 전종복(2015)은 つ의 요음화가 학습자의 실제 회화 장면에서 발생하기 쉬운 오류의

⁸ 전종복(2015: 2)은 한국인이 つ를 발음하는 경우 한국어의 /츠/로 발음하는 경향이 강한데, /츠/는 경계구음이기 때문에 일본어 모어화자에게는 /ちゅ/처럼 들리게 되는 경우가 많다고 기술했다.

하나임을 알 수 있으며, 학습자간의 개인차가 있었으나 학습 기간이 경과하면서 오류가 오히려 증가하고 있는 특징이 있다고 분석했다. 이러한 ㅈ발음의 요음화 오류에 대한 인지 여부는 20세기 이전의 학습서에서의 표기 변화를 통해 확인할 수 있다. 김영옥(2017: 49)은 18세기 이후의 일본어 학습서에서 ㅈ의 한글 모음 표기가 ‘ㅈ’에서 ‘ㅈ’로 바뀌고 있다고 기술했는데, 이러한 변화는 일본어 학습자들의 요음화 오류 방지하기 위한 것과 관련이 있다고 볼 수 있다.

기존의 ㅈ 관련 연구가 자음에 초점을 둔 반면, 사공환(2022)은 후행하는 모음에 초점을 두고 한국인 일본어 학습자에 의한 ㅈ의 발음 오류 경향을 밝히고자 했다. 연구 결과, ㅈ 조음 시 후행 모음과의 전이부에서 혀의 최고점 위치가 모국어 화자인 일본어화자보다 낮았으며 후설, 즉 치경경구개와 가까운 곳에서 조음하고 있는 것으로 밝혀졌다. 사공환(2022: 119-120)은 ㅈ와 같은 자음(파찰음)이 경구개화되기 쉽고 모어의 전이에 의해 후행모음(/w/)을 한국어 /ㅈ/나 /ㅈ/에 대응하여 발음한다고 분석했다. 일반적으로 외국어 발음 습득 시 모어의 음운체계에 대응되는 음이 없는 경우 학습자는 모어의 음운 체계에서 가장 가까운 음을 빌어 발음하는 경향이 있다는 것이다. 즉, ㅈ를 인식함에 있어 한국인 일본어 학습자들은 모음전이의 영향으로 인해 치경 마찰음인 /ㅈ/보다 치경 경구개음인 /ㅈ/나 /ㅈ/를 더 가깝게 인식하는 것으로 해석할 수 있다.

3. 이론적 논의

본 논문은 ㅈ의 현실적인 표기에 대해 논의하기 위해 한국어 사용자를 중심으로 ㅈ의 발음에 대한 인식을 살펴보는 것을 목적으로 하고 있다. 그러나 그에 앞서 ㅈ와 관련된 음운론적 특징에 대해 알아보고 ㅈ의 어떠한 특징으로 인해 외래어 표기법에서의 표기와 사용자의 인식 양태가 다르게 나타나는지 알아볼 필요가 있다. 본 장에서는 일본어 ㅈ와 이에 대응하는 ‘ㅈ’와 ‘ㅈ, ㅈ’의 음운론적 특징에 대해 다루어 보고자 한다. 먼저 조음 위치에 따른 분류인 치경음과 치경 경구개음의 특징에 대해 살펴본 뒤 조음 방법에 따른 분류인 파찰음과 마찰음의 특징에 대해 살펴볼 것이다. 마지막으로 앞서 살펴본 음운론적 특징을 적용해서 일본어의 ㅈ와 이와 대응하는 ‘ㅈ’와 ‘ㅈ’, ‘ㅈ’의 특징에 대해 알아볼 것이다.

3.1 자음의 음운체계적 분류

한국어의 자음을 조음 위치에 따라 분류하면 크게 양순음, 치조음, 경구개음, 연구개음, 성문음으로 나눌 수 있으며, 조음 방법에 따라 장애음과 공명음으로 나눌 수 있다. 다시 장애음은 파열음, 파찰음, 마찰음으로 나누고, 공명음은 비음과 유음으로 나뉜다.

3.1.1 치경음과 치경경구개음

치경음은 혀끝을 윗잇몸에 접근시키거나 대서 만들어 내는데 일본어의 つ가 이 치경음에 속한다. 경구개음은 혀바닥의 앞부분을 입천장의 앞부분인 경구개에 접근시키거나 대서 만들어낸다(민현식·윤여탁, 2014: 320).

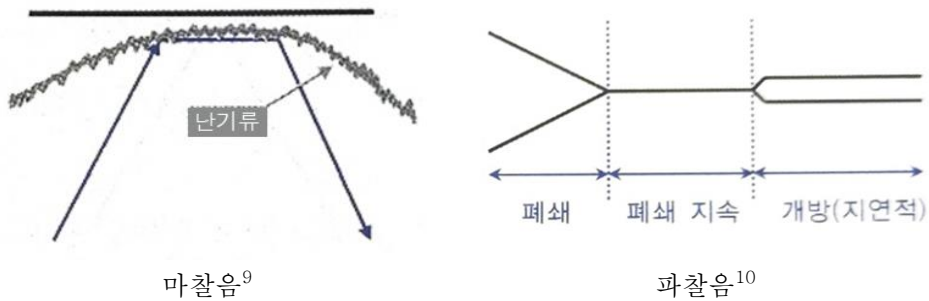
경구개음은 그 위치에 따라 다시 치경에 가까운 후치경음과 치경보다는 경구개에 가까운 전경구개음(치경경구개음)으로 나눌 수 있는데(신지영, 2011: 42), 한국어의 ‘츠’와 ‘쑈’가 전경구개음인 치경경구개음에 속한다.

3.1.2 파열음, 마찰음, 파찰음

한국어의 자음을 조음방법에 따라 분류하면 크게 장애음과 공명음으로 나눌 수 있으며, 장애음은 다시 파열음(破裂音), 마찰음(摩擦音), 파찰음(破擦音)으로 구분할 수 있다. 이러한 구분은 구강 내의 통로에서 기류가 어떠한 유형의 방해 받느냐에 따라 결정된다.

파열음은 폐쇄음이라고도 하며 구강의 특정 지점에서 기류를 막았다가 순간적으로 터트리며 소리는 터트리는 소리이다. 한국어의 자음 ‘ㄱ, ㅋ, ㆁ’, ‘ㄷ, ㅌ, ㄷ, ㅌ’, ‘ㅂ, ㅃ, ㅍ’이 이에 속한다.

그림 3 마찰음과 파찰음의 조음적 차이



마찰음은 구강 내에서 기류의 통로, 즉 성도(聲道)를 좁힘으로써 기류가 마찰을 일으켜 생성하는 소리이다. 조음의 시작부터 끝까지 지속적으로 흐르는 기류가 좁아진 성도에서 마찰을 일으킨다. 한국어의 자음 ‘스, 쑈’와 ‘ㅎ’이 이에 속한다.

파찰음은 파열음과 마찰음의 조음 방식을 동시에 지닌 소리이다. 파찰음은 기류를 ‘폐쇄→지속→마찰’의 과정을 거쳐 조음시킨다. 폐에서 올라온 기류를 폐쇄하여 지속하는 단계까지는 파열음과 같으며, 파열음과 같이 순간적으로

⁹ 신지영(2011: 46) ‘[그림 2.10] 폐쇄음, 마찰음, 접근음의 조음적 차이’

¹⁰ 신지영(2011: 47) ‘[그림 2.11] 폐쇄음과 파찰음의 조음적 차이’

개방하지 않고 좁아진 구강의 통로를 통해 기류를 천천히 내보내는 단계는 마찰음과 같다. 한국어 자음 ‘ㅅ, ㅆ, ㅈ’이 이에 속한다(민현식·윤여탁, 2014: 328).

3.2 일본어 ㅅ와 한국어 ‘ㅆ, ㅈ, ㅉ’의 음운체계적 특징

3.2.1 일본어의 치경 마찰음 ㅅ

음운론적 분류에 따르면 일본어 ㅅ는 폐에서부터 올라온 기류를 일시적으로 폐쇄했다가 파열 개시 후 조음 완료 시까지 치경에서 마찰시키면서 조음되는 치경 파찰음이다. 일본어의 자음 분류에 따르면 이때 성대의 떨림이 없기 때문에 무성 치경 파찰음이라고 한다. 하지만 한국어에서는 성대의 떨림 여부가 변별적 자질을 가지지 못하기 때문에 본 논문에서는 치경 파찰음으로 지칭하기로 한다. 한국어에는 ㅅ와 같이 치경부에서 조음되는 파찰음이 없기 때문에 ㅅ는 한국인들이 발음 시 오류를 범하기 쉬운 발음 중 하나이다.

또한 허용(2022: 398)에 따르면 일본어의 장애음에는 파찰음이 없고 마찰음과 파열음으로만 구성되었으며, 파열음의 변이음으로 파찰음이 존재한다고 한다. ㅅ가 바로 이 파열음의 변이음인 파찰음에 속한다고 할 수 있다. 즉, 조음 방법에 있어서 ㅅ는 마찰음인 ‘ㅆ’보다 파찰음인 ‘ㅈ’와 ‘ㅉ’에 가깝다고 할 수 있다.

3.2.2 한국어의 치경 마찰음 ‘ㅆ’

한국어 자음 ‘ㅆ’는 조음 위치가 ㅅ와 같은 치경이며 조음 방법은 기류를 구강 내 통로에서 마찰시켜 조음시키는 마찰음으로써 ‘치경 마찰음’에 속한다. 현행 외래어 표기법에서는 ㅅ의 표기로 자음 ‘ㅆ’를 사용한 ‘ㅆ’로 정하고 있다. 그 이유로는 ㅅ와 ‘ㅆ’가 조음 방법은 다르나 조음 위치가 치경으로 동일하며, 언중이 ㅅ를 두루 ‘ㅆ’로 표기하고 /ㅆ/로 발음하고 있다는 ‘언중의 관용’을 내세우고 있다. 그러나 ㅅ와 ‘ㅆ’는 조음 위치만 같을 뿐 조음 방법이 다르며, 사용자들 역시 ㅅ를 ‘ㅆ’, /ㅆ/가 아닌 ‘ㅈ’, /ㅈ/와 ‘ㅉ’, /ㅉ/로 두루 표기 및 발음하고 있다는 점에서 ‘언중의 관용’을 현행 표기의 이유로 드는 것에는 무리가 있다.

3.2.3 한국어의 치경경구개 파찰음 ‘ㅈ, ㅉ’

한국어 자음 ‘ㅈ’와 ‘ㅉ’의 조음 위치는 치경보다 경구개에 가까이 위치한 치경경구개이며, 조음 방법은 ㅅ와 동일한 파찰음이다. 대부분의 일본어 교재에서 ㅅ를 ‘ㅈ’나 ‘ㅉ’로 표기하고 있다. 그러나 일본어 모어화자가 발음 시 /ㅅ/의 후행 모음이 전설 모음인 것에 반해 /ㅈ/와 /ㅉ/의 모음은 후설 모음이다. 그리고 한국어 모어화자는 ㅅ 발음 시 모국어 간섭에 의해 후설 모음 /우/의 영향으로 ㅅ를 /ㅈ/와 같이 요음화하여 발음하게 되는 경향이 있다.

4. 연구 대상 및 연구 방법

본 연구에서는 크게 한국 내에서 출판된 일본어 교재의 ツ 한글 표기와 한국인과 일본인, 벨라루스인, 루마니아인 한국어 사용자¹¹가 ツ의 발음을 어떻게 인식하는지 두 가지로 나누어 조사했다. 또한 COVID-19로 인해 개별 인터뷰에 의한 질적 연구가 아닌 설문지 응답에 의한 양적 연구로 진행했다.

먼저 한국 내에서 출판된 일본어 교재 분석은 일본어 교육 전문가들이 ツ를 어떻게 인식하고 있는지 알아보기 위한 것으로 ツ의 한글 표기 및 발음 방법, 집필진의 구성, 출판연도에 대해 조사했다.

다음으로 한국어 사용자가 ツ의 발음을 어떻게 인식하는지 알아보기 위해 한국인, 일본인, 벨라루스인, 루마니아인 한국어 사용자를 대상으로 ツ의 발음 인식에 대한 설문조사를 실시했다.

4.1 연구 대상

4.1.1 한국 내 출판 일본어 교재

일본어 교재의 경우 한국에서 2000년대부터 2022년까지 한국에서 출판된 50개의 교재를 대상으로 했으며, 2021년 7월부터 2022년 6월까지 조사를 진행했다.

4.1.2 일본인 사용자의 ツ 발음 인식

일본인 사용자에 대한 설문은 경우 오사카 지역에서 한국어를 학습중인 초, 중, 고급 학습자 각 10명씩, 총 30명이 참여했다. 참여자 중 남성은 4명, 여성은 26명으로 여성의 비율이 상당히 높았다. 참여자의 연령대는 10대부터 70대 연령대별로 2명에서 8명이었으며 평균연령은 42세였다. 설문 참여자들에게는 연구의 취지와 정보 공개의 범위, 녹음 파일의 사용에 대해 고지했으며, 이에 동의한 학습자들에 한해 연구를 진행했다. 일본인 사용자에 대한 설문조사는 2021년 3월부터 6월까지 진행했다.

4.1.3 언어권별 사용자의 ツ 발음 인식

설문조사에 응한 언어권별 사용자의 경우 연령, 성별, 한국어 능력, 일본어 능력에 상관없이 한국, 벨라루스, 루마니아 국적의 사용자를 10명씩, 총 30명을

¹¹ 본 논문에서는 한국인, 일본인, 벨라루스인, 루마니아인 한국어 학습자를 ‘한국인 사용자’와 ‘일본인 사용자’, ‘벨라루스인 사용자’, ‘루마니아인 사용자’로 지칭하도록 한다. 또한 일본인 사용자와 비교를 위해 한국인, 벨라루스인, 루마니아인 사용자를 묶어 ‘언어권별 사용자’로 지칭하도록 한다.

선정했다. 언어권별 사용자에 대한 설문 조사는 2021년 8월~9월과 2022년 6월~8월에 걸쳐 진행했다.

한국인 사용자의 성별은 남성 3명, 여성 7명으로 연령대는 30대 2명, 40대 8명이었다. 출신 지역은 서울·경기 6명, 경상도 2명, 강원·충청 각각 1명이었다. 일본어 능력은 고급 1명, 중급 2명, 초급 3명, ‘일본어 할 수 없음’ 4명이었다.

벨라루스인 사용자의 경우 한국에서 유학 중이거나 벨라루스에서 한국어를 배우고 있는 학습자들로 모두 20대 여성이었다. 한국어 능력은 고급 2명, 중급 7명, 초급 1명이었으며, 일본어 능력은 초급 3명, ‘일본어 할 수 없음’ 7명이었다.

루마니아인 사용자의 경우 한국에서 유학 중인 유학생 중 20대 5명, 30대의 3명과 루마니아 대학에서 한국어를 가르치는 40대 교수 2명을 포함한 10명으로 성별은 모두 여성이었다. 이들의 한국어 능력은 모두 고급이었으며, 일본어 능력은 초급 3명, ‘일본어 할 수 없음’ 7명이었다.

벨라루스인과 루마니아인 사용자를 선정한 이유는 해당 언어의 자음에 ‘ㅍ, ㅊ, ㅌ, ㅍ’와 대응하는 발음이 있기 때문이었다. 벨라루스인이 벨라루스어와 함께 공용어로 사용하고 있는 러시아어의 경우 한글의 ‘ㅍ, ㅊ, ㅌ, ㅍ’와 대응하는 자음 체계를 가지고 있다. 민현식·윤여탁(2014: 386)에 따르면 러시아어의 대부분의 자음들은 일본어 가나처럼 성대의 울림 유무에 따라 유성 자음과 무성 자음으로 구분하며, 러시아어의 마찰음 C¹²는 ‘ㅅ, ㅆ’, 파찰음 ʨ와 ʦ¹³는 한국어 자음의 ‘ㅌ’와 ‘ㅍ’에 해당한다. 루마니아어의 경우 한국어의 자음 ‘ㅍ, ㅊ, ㅌ, ㅍ’와 1대 1로 대응하는 자음은 없으나, 허용(2022: 199)에 따르면 루마니아어의 장애음에는 마찰음, 파열음, 파찰음이 모두 존재한다. 또한 파열음과 파찰음에는 무성과 유성의 대립이 있지만 치경음 /ts/의 경우에는 한국어의 /츠, ㅆ/와 유사한 무성음만 존재한다는 특징이 있다. 루마니아어 모국어 화자를 설문 대상으로 한 이유는 바로 루마니아어가 일본어의 치경 파찰음에 해당하는 /ts/와 한국어의 치경경구개에 해당하는 /ʧ/, /ʦ/ 음가의 자음¹⁴을 갖고 있기 때문이다.

4.2 연구 방법

4.2.1 한국 내 출판 일본어 교재

일본어 교육 전문가들의 ㅈ의 발음 인식에 대해 알아보기 위해 한국인을

¹² 마찰음 C는 단어 내 위치와 선후행 자모에 따라 /ㅅ/와 /ㅆ/로 발음이 되나 현행 외래어 표기법의 파열음 된소리 표기 회피에 준거하여 ‘ㅅ’로 단독 표기하도록 규정되어 있다.

¹³ ʦ 역시 파찰음에 속하지만 현행 외래어 표기법의 파열음 된소리 표기 회피에 준거하여 한글 자음 ‘ㅌ’로 표기하도록 규정되고 있으나, 러시아어 모국어 화자들은 ʦ를 한국어 자음 ‘ㅆ’에 해당하는 것으로 인식하고 있다.

¹⁴ 루마니아인 사용자들은 s를 ‘ㅆ’으로 j를 ‘ㅌ’으로, ‘ci, ce’를 ‘ㅌ’으로, t를 ‘ㅆ’로 인식하고 있다고 답변했다.

대상으로 한 일본어 교재에서의 ツ의 한글 표기와 발음법, 저자 및 감수의 일본인 참여 여부, 출판연도 등에 대해 조사했다. 일본어 교재는 대부분 대학 기관 및 시립도서관에 비치 중인 교재, 대형 서점에서 판매되고 있는 것들을 대상으로 진행했으며, 출판되었으나 오프라인에서 확인이 어려운 일부 교재들은 온라인 서점에서 제공 중인 ‘미리보기’ 기능을 이용하여 조사했다.

4.2.2 일본인 사용자의 ツ 발음 인식

일본인 사용자를 대상으로 ツ가 어떻게 인식되는지 알아보기 위해 ツ의 발음에 대한 설문조사를 진행했다. 설문지에는 ツ가 어두, 어중, 어말에 오는 경우와 ツ의 앞뒤로 여러 자음과 모음이 오는 경우를 고려하여 총 10 개의 일본어 단어¹⁵를 제시했다. 설문 참여자들에게 ツ가 포함된 단어를 스스로 발음해 보고 ツ의 발음과 가장 가깝다고 생각되는 표기를 제시된 ‘쓰, 즈, 츠, 쯔’¹⁶ 중에서 선택하도록 했다.

4.2.3 언어권별 사용자의 ツ 발음 인식

다음으로 한국인과 벨라루스인, 루마니아인 사용자를 대상으로 일본인 사용자가 녹음한 음성을 듣고 어떻게 인식하는지를 조사했다. 녹음은 필자가 사용 중인 스마트폰의 녹음 앱을 사용했으며, 녹음 장소는 설문조사가 이루어진 교실에서 진행했다. 먼저 앞서 진행된 설문에 참여한 10~70 대의 일본인 학습자 30 명에게 설문지 제시된 10 개의 일본어 단어를 녹음하도록 했다. 그리고 각 세대별로 각 1 명씩 총 7 명의 음성 녹음을 임의로 선정했다. 단, 성별 차이에 의한 편향을 막기 위해 여성 사용자의 녹음만을 사용했다. 설문 조사는 앞서 선정한 7 개의 녹음 파일을 언어권별 사용자에게 들려주고 일본어 사용자와 동일한 설문지에 응답하도록 했다¹⁷. 설문지는 구글폼을 이용했으며, 음성파일은 구글 드라이브를 통해 제공했다. 설문 참가자들은 각자 자택이나 개별 장소에서 음성파일을 들으며 설문지 참여했다.

5. 한국어 사용자의 ツ 표기 및 발음 인식

한국 내 출판 일본어 교재에서의 ツ 한글 표기와 언어권별 한국어 사용자(한국, 일본, 벨라루스, 루마니아)의 ツ 발음 인식을 조사한 결과, 현행 외래어

¹⁵ 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

¹⁶ ‘つよい’의 경우 ‘①쓰요이, ②즈요이, ③츠요이, ④쨌요이’ 중 택일

¹⁷ ‘つよい’의 경우 ‘○よ이’로 제시하고 ‘①쓰, ②즈, ③츠, ④쨌’ 중 택일

표기법에서 일본어 ツ의 표기로 정하고 있는 ‘쓰’로 표기하거나 /쓰/로 인식하는 경우는 매우 낮게 나타났다.

5.1 한국 내 출판 일본어 교재 분석

2004년부터 2022년까지 출판된 총 50개의 일본어 교재의 ツ 한글 표기를 조사한 결과는 아래의 표 2와 같다. 조사 결과, 외래어 표기법의 규정처럼 ツ를 치경 마찰음인 ‘쓰’로 단독 표기하고 있는 교재는 50개 교재 중 단 2개에 그쳤다. 그에 반해 치경경구개 파찰음인 ‘츠’나 ‘쯔’를 단독으로 표기하거나 ‘츠, 쯔’의 복합음으로 표기 또는 제시한 교재는 50개 교재 중 43개(86%)로 나타났다. ツ를 ‘쓰’를 단독으로 표기하고 있는 것은 2개(4%)에 그쳤는데, ツ를 ‘쓰’와 ‘츠’ 또는 ‘쯔’의 복합음으로 제시하고 있는 교재를 모두 합쳐도 7개(14%)밖에 되지 않았다. 이는 일본어 전문가들 역시 ‘쓰’보다는 ‘츠’와 ‘쯔’를 ツ에 더 가까운 발음으로 인식하고 있음을 보여 준다고 할 수 있다.

또한 2~3개의 복합음으로 표기한 대부분의 교재들은 ‘쓰, 츠, 쯔’의 한글 표기를 회피하고 /tsu/를 발음으로 제시했다. ‘츠, 쯔’의 복합음으로 제시한 1개의 교재에서는 ツ의 발음에 대해 어두에서는 /츠/로, 어중이나 어말에서는 /쯔/로 발음된다고 기술했다.

표 2 ツ 한글 표기 및 제시 현황

구분	쓰	츠	쯔	쓰, 츠	쓰, 쯔	츠, 쯔	쓰, 츠, 쯔
교재 수 (50)	2 (4%)	28 (56%)	4 (8%)	2 (4%)	1 (2%)	11 (22%)	2 (4%)

표 3 일본어 교재 집필진 현황

구분	한국인	일본인	공동 집필 및 일본인 감수자	알 수 없음 ¹⁸
교재 수 (50)	32 (64%)	2 (4%)	9 (18%)	7 (14%)

표 3에서와 같이 50개의 교재 중 일본인이 교재 집필에 참여하거나 감수자로 참여한 교재는 50개의 교재 중 총 11개(22%)였다. 11개의 교재 중 ツ를 ‘쓰’로 단독 표기하거나 ‘쓰’와 ‘츠’의 복합음으로 표기한 교재 3개로, 이 교재들은 모두 한국인과 일본인이 공동 집필했다는 특징이 있다.

¹⁸ 외국어 전문 어학원이나 어학연구소에서 출판된 경우 집필진에 대한 정보가 없어 ‘알 수 없음’으로 분류했으나, 해당 교재의 감수자에 일본인이 확인된 경우는 ‘공동집필’ 쪽에 포함시켰다.

50 개의 교재 중 한국인에 의해 집필된 교재는 32 개로 해당 교재에서의 ㅅ의 한글 표기 및 제시 현황을 살펴보면 표 4 와 같다. 치경 마찰음인 ‘쓰’로 단독 표기 또는 복합음으로 제시한 교재는 32 개 교재 중 2 개(6.25%)로 전체 교재를 대상으로 분석했을 때의 14%보다 더 낮게 나타나는 것을 볼 수 있다. 그에 반해 치경경구개음인 ‘츠’와 ‘쯔’의 단독 표기 또는 복합음으로 제시한 교재는 32 개 중 36 개(93.75%)로 전체 교재를 대상으로 했을 때의 86%보다 더 높게 나타났다. 즉, 모어 화자이자 일본어 교육 전문가인 한국인에게 한국어에 없는 소리인 ㅅ는 치경 마찰음 /쓰/보다 치경경구개 파찰음 /츠/와 /쯔/에 더욱 가깝게 인식되고 있음을 알 수 있다.

표 4 한국인 집필 교재의 ㅅ 표기 및 제시 현황

구분	쓰	츠	쯔	쓰, 츠	쓰, 쯔	츠, 쯔	쓰, 츠, 쯔
교재수 (32)	0	18 (56.25%)	4 (12.25%)	0	1 (3.125%)	8 (25%)	1 (3.125%)

조사 대상인 50 개의 교재 중 2004 년부터 2009 년까지 집필된 교재는 11 개, 2010 년부터 2019 년까지 집필된 교재는 29 개, 2020 년부터 2022 년까지 집필된 교재는 10 개였다. 그중 ㅅ를 ‘쓰’로 단독 표기한 2 개 교재 모두 2000 년대 교재였으며, ‘/쓰/, /츠/, /쯔/’의 복합음으로 제시한 교재 역시 2010 년에 출판된 교재를 끝으로 발견되지 않았다. 다시 말해, 2010 년 이후 출판된 일본어 교재에서 ‘쓰’는 ㅅ의 표기로 인식되지 않고 있음을 의미한다. 또한 2010 년 이전에 출판된 일본어 교재 중 ㅅ를 한글로 표기하지 않은 교재들은 ㅅ의 발음을 복합음¹⁹으로 제시하는 하는 경향을 보였다. 그러나 2010 년 이후 출판된 일본어 교재에서는 ㅅ를 한글로 표기하는 경우 ‘츠’ 또는 ‘쯔’로 표기하는 경향을 보였다. 한글 표기를 하지 않는 교재의 경우 ‘tsu’로 표기하거나 일본어 ㅅ의 조음 방법²⁰을 제시하는 경향을 보였다. 하지만 조사 대상인 교재가 50 개로 많지 않으며, 연도별 표본수가 부족하고 균일하지 않다는 점에서 연도별 표기 경향의 변화에 대해서는 교재의 표본 수를 늘려 조사해 볼 필요성이 있다.

5.2 일본인 사용자의 ㅅ 발음 인식 분석

연구 결과, 단어내에서의 위치와 상관없이 ㅅ를 /츠/로 인식한 경우는 총 300 건

¹⁹ 박유자(2010)는 /쓰/, /츠/, /쯔/도 아닌 일본 특유의 발음으로, Enjc 스테디(2007)는 ‘/쓰/, /츠/, /쯔/’의 복합음으로 제시하고 있다.

²⁰ 일본어교재연구원(2008), 이원준(2022)에서는 /츠/와 /쯔/의 중간음으로 /쓰/에 가깝게, 강경자(2018)에서는 /쯔/로 발음하지 않고 혀끝을 앞니 쪽으로 살짝 치면서 무성음으로 발음하도록 설명하고 있다.

중 55.7%인 167 건이었으며, 다음으로는 /쯔/로 41.3%인 124 건이었다. /즈²¹와 /쓰²²로 인식한 것은 6 건(2%)과 3 건(1%)에 그쳤다. ツ를 /즈/로 인식한 경우는 어두에 오는 무성 치경 파찰음을 유성 치경 파찰음에 가깝게 하는 일본인 학습자들의 모국어 간섭일 가능성이 있다. ツ의 단어내 위치와 ツ에 선행하는 음절의 성격에 따라 /즈/와 /쯔/의 비율이 다르게 나타나는 규칙성을 발견하기는 했으나, 해당 연구의 표본수가 적다는 점에서 일반화할 수 없었으며, 음운 인식에 대한 참여자의 개별적 요인 또한 무시할 수 없다는 한계가 있었다. 다만 현행 외래어 표기법에서 규정하고 있는 ‘쓰’를 ツ의 표기 또는 발음으로 인식하는 경우가 전체의 1%에 머무르고 있다는 점에서 해당 규정과 일본인 사용자의 인식에 큰 괴리가 있는 것이 확인되었다.

ツ의 발음 인식에 대한 분석 결과, /즈/와 /쯔/의 비율이 비슷한 경우, /즈/가 /쯔/보다 높은 경우, /즈/가 /쯔/보다 낮은 경우 그리고 /쓰/ 또는 /즈/로 응답한 경우로 나눌 수 있었다.

표 5 일본인 사용자의 단어별 ツ 발음 인식 현황

	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨	⑩	합계
쓰							3				3
즈	2	2					2				6
츠	14	14	21	14	23	18	3	21	13	26	167
쯔	14	14	9	16	7	12	22	9	17	4	124
합계	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	300

*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

*빈칸은 0 을 의미하며 가독성을 위해 비워 두었다.

먼저 /즈/와 /쯔/의 비율이 비슷하게 나타난 단어는 10 개 중 3 개로 ①つよい, ②つんでれ, ④いつですか였다. 이 단어들의 특징은 ツ가 어두에 오거나 일본어 모음에 해당하는 이 다음에 오는 경우였다. ツ가 어두에 오거나 모음 뒤에 오는 경우에 /즈/와 /쯔/의 비율이 비슷하게 나타난 원인을 파악하기 위해 학습자

²¹ /즈/로 인식한 단어를 살펴본 결과 유의미한 규칙성은 발견되지 않아 사용자 개별 특성으로 보인다.

²² ツ를 /쓰/로 인식한 3 건의 경우 모두 ⑦むつつ에서 나왔는데, 이는 축음을 발음 후 후행하는 ツ를 구분하여 발음하는 데에서 오는 사용자의 개별 특성으로 보인다.

한국어 수준별, 연령별 분포를 살펴보았으나 규칙성은 발견되지 않았다.

두 번째, /츠/가 /쯔/보다 높은 비율로 나타난 경우는 10 개 단어 중 총 5 개였으며, 이는 다시 두 그룹으로 나눌 수 있는데, 비율의 차이가 1.5~2 배 정도인 것과 3 배 이상인 것으로 나눌 수 있다. 비율의 차이가 1.5~2 배인 것은 5 개 중 3 개로, ③とんかつ, ⑥ひとつ, ⑧たつ였다. 위의 4 개의 단어에서 ツ에 선행하는 음절은 파열음에 해당하는 ㄱ행과, 파찰음에 해당하는 ㄷ행의 소리라는 특징이 있다. 즉, 선행하는 음절이 파열음, 파찰음의 청음인 경우 ツ의 발음을 /츠/로 인식하는 경우가 많았다는 것을 의미한다. /츠/의 비율이 /쯔/보다 3 배 이상 높게 나타난 것은 ⑤ひつまぶし와 ⑩えんぴつ, 2 개로 ツ에 선행하는 음절이 마찰음에 해당하는 ㄴ행의 소리라는 특징이 있다. 즉, ツ에 선행하는 음절이 마찰음인 경우 격음인 /츠/로 인식하는 경향이 다른 음운환경에 비해 높았다.

세 번째, ツ를 /쯔/의 비율이 /츠/보다 더 높게 나타난 경우는 10 개 중 2 개로 ⑦むつつ, ⑨まつ였다. むつつ의 경우는 /쯔/의 비율이 /츠/보다 7 배 이상 높았으며, 그 이유로는 ツ에 선행하는 축음 っ의 영향으로 후행하는 ツ의 발음이 경음화되어 인식되었을 가능성이 있다. 또한 まつの 경우 근소하게 /쯔/의 비율이 높게 나타났는데, 이는 양순음 ㅁ에 후행하는 ツ 발음의 경음화 현상으로 양순음 발음 이후에 발음되는 파열음과 파찰음 평음이 경음화되는 것에서 원인을 찾을 수 있다.

마지막으로 /쓰/와 /츠/로 응답한 경우인데, 먼저 ツ를 /쓰/로 인식한 3 건의 경우 모두 ⑦むつつ에서 나왔다는 특징이 있다. 또한 ツ를 /츠/로 인식한 6 건 중 3 건은 한 명의 응답으로, 해당 참여자는 한국어를 학습한 지 1 년이 되지 않은 초급 학습자라는 점에서 발음을 혼동했을 가능성이 있다.

위와 같은 연구 결과는 ツ가 어두에 올 때는 ‘츠’, 어중, 어말에 올 때는 ‘쯔’로 표기하고 있는 일본어 교재의 표기 기준과는 배치된다고 할 수 있다. 일본인 사용자의 인식 결과에 따르면 ツ가 어중, 어말에 오더라도 선행 음절의 특성에 따라 /츠/로 인식되는 경우가 높게 나타났기 때문이다.

5.3 언어권별 사용자의 ツ 발음 인식 분석

언어권별 사용자 전체의 단어별 ツ 발음 인식 결과는 표 6 과 같다. 단어 내의 위치와 상관없이 10 개 단어 모두에서 ツ를 /쯔/로 인식한 경우가 61.7%로 가장 높게 나타났다. /츠/로 인식한 경우는 27.3%, /즈/로 인식한 경우는 9.5%, /쓰/로 인식한 경우는 1.5%였다. 언어권별 사용자와 일본어 사용자의 의 Ψ 발음 인식 결과에서 가장 눈에 띄는 것은 /츠/와 /쯔/의 인식 비율에 대한 차이였다. 일본인 사용자가 ツ를 /츠/(55.67%)로 가장 높게 인식한 반면, 언어권별 사용자의 경우 /쯔/(61.7%)가 가장 높게 나타났다. 특히 ツ를 /츠/로 가장 높게 인식한 일본인 사용자들이 녹음한 단어를 들려주고 진행한 연구 결과, /쯔/가 가장 높게 나타났다는 것에서 언어권별 사용자의 모국어 음운체계의 특성에 주목할 필요가

있다. 이는 경음의 발음과 인식에 어려움을 겪는 일본인 사용자와는 달리 모국어에 경음이 있는 언어권별 사용자의 경우 ㅈ를 경음인 /쯔/로 인식함에 있어 모국어의 영향을 받았다고 해석할 수 있다.

표 6 언어권별 사용자의 단어별 ㅈ 발음 인식 현황(총괄-단어별)

	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨	⑩	합계
쓰	5	6		2	1	1	3	7	6		31
즈	14	29	17	20	20	17	21	20	25	16	199
츠	67	49	63	62	73	56	36	65	54	49	574
쯔	124	126	130	126	116	136	150	118	125	145	1296
합계	210	210	210	210	210	210	210	210	210	210	2100

* 각 단어별 합계 210은 일본인 사용자 7명의 단어별 녹음본에 대한 3개 언어권 사용자 10명의 합계값이다.(7*10*3=210)

표 7은 언어권별 사용자의 ㅈ 발음 인식 현황을 사용 언어에 따라 한국인, 벨라루스인, 루마니아인 사용자로 구분한 것이다. 모국어 음운체계의 특성으로 인해 유·무성성을 인식하지 못하는 한국인 사용자와 후행하는 모음에 따라 자음의 음운변화가 일어나는 루마니아인 사용자의 경우 ㅈ를 /쯔/로 인식하는 경우가 각각 67%와 68.6%로 비슷하게 나타났다. 반면, 일본어와 같이 자음의 유·무성성을 구분하는 러시아어를 모국어로 하는 벨라루스인 사용자가 ㅈ를 /쯔/로 인식한 비율은 49.6%로 한국인과 루마니아 사용자보다 다소 낮긴 했으나 /츠/보다는 높게 나타났다.

표 7 언어권별 사용자의 ㅈ 발음 인식 현황(총괄-언어권별)

	한국인 사용자	벨라루스인	루마니아인	합계
쓰	7 (1.0%)	15 (2.1%)	9 (1.3%)	31 (1.5%)
즈	19 (2.7%)	95 (13.6%)	85 (12.1%)	199 (9.5%)
츠	205 (29.3%)	243 (34.7%)	126 (18.0%)	574 (27.3%)
쯔	469 (67.0%)	347 (49.6%)	480 (68.6%)	1296 (61.7%)
계	700 (100%)	700 (100%)	700 (100%)	2100 (100%)

* 각 언어권별 합계 700은 일본인 사용자 7명의 10개 단어 녹음본에 대한 각 언어권별 사용자 10명의 합계값이다.(7*10*10=700)

한국인 사용자와 벨라루스인 사용자의 경우 일부 단어에서 /츠/가 /쯔/보다 더 높은 비율로 나타났지만 일본인 사용자와 같은 규칙성은 찾을 수 없었다. 루마니아인 사용자의 경우 /츠/가 /쯔/보다 높게 나타나는 경우가 없다는 것이 특징이었다.

또한 つ를 /츠/로 인식한 것에서도 일본어 사용자와 차이를 보인다. 일본어 사용자가 つ를 /츠/로 인식한 비율은 2%로 한국인 사용자 역시 2.7%로 비슷하게 나타났다. 그에 반해 벨라루스인, 루마니아인 사용자들은 13.6%, 12.1%로 높게 나타났다. 그러나 つ의 단어 내 위치와 선행 음절 사이에서의 규칙성은 발견되지 않았다.

표 8 일본인 사용자와 언어권별 사용자의 발음 인식 비교 현황(10 대)

	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨	⑩
일본	쯔	쨌	쯔	쯔	츠	츠	츠	쯔	쯔	츠
한국	쯔	쨌	쯔	쯔	쯔	츠	쯔	츠	츠	쯔
벨라루스	츠/쯔	쨌	츠	츠/쯔	츠	츠/쯔	츠/쯔	츠	츠	쯔
루마니아	쯔	쨌	쯔	쯔	쯔	쯔	쯔	쯔	쯔	쯔

*언어권별(한국, 벨라루스, 루마니아) 결과는 가장 높은 비율로 선택된 결과값이다.

*'츠/쯔'로 표기한 경우는 결과값이 동일한 경우이다.

표 8은 10대 일본인 사용자(1명)의 つ의 발음 인식과 해당 일본인 사용자의 음성 녹음을 들은 언어권별 사용자들의 つ의 발음 인식을 비교한 표이다. 비교 결과, 전체 10개 단어 중 ①つよい, ②つんでれ, ④いつですか, 이 3개의 단어에서 10대 일본인 사용자와 언어권별 사용자의 つ 발음 인식과 일치했으며, 나머지 7개 단어에서는 つ 발음 인식이 일치하지 않았다.

특히 ⑩えんぴつの つ를 /츠/로 인식한 일본인 사용자가 녹음한 えんぴつ를 언어권별 사용자들 대부분이 つ를 /쯔/로 인식하는 것으로 나타났다. 이는 언어권별 사용자들이 모국어 음운체계의 영향을 받아 つ를 경음인 /쯔/로 인식한 것으로 해석할 수 있다.

20대 일본인 사용자(1명)와 해당 사용자의 음성 녹음을 들은 언어권별 사용자들의 つ의 발음 인식 비교 결과 역시 표 8의 비교 결과와 크게 다르지 않았다. 오히려 20대의 경우 10개 단어 중 ⑦むっつ[못쯔]에서만 일치했을 뿐 나머지 9개 단어를 서로 다르게 인식하는 것으로 나타났다. 음성 녹음을 제공한 30~70대 일본인 사용자와 언어권별 사용자의 인식 비교 결과 역시 대부분 일치하지 않는 것으로 나타났다.

5.4 연구 결과

50 개의 일본어 교재를 분석한 결과, ツ를 표기함에 있어 치경경구개 파찰음 ‘츠’로 단독 표기한 교재가 56%(28 건)로 가장 많았다. 또한 치경경구개 파찰음 ‘츠’나 ‘쯔’로 단독 표기하거나 ‘츠, 쯔’로 복수 표기 또는 복합음으로 제시한 교재는 전체의 86%(43 건)에 이르는 것으로 나타났다. 이에 반해 외래어 표기법에서 규정하고 있는 치경 마찰음 ‘쓰’로 단독 표기하거나 치경경구개 파찰음 ‘츠’와 ‘쯔’와의 복합음으로 제시한 교재는 전체의 14%(7 건)에 머무르는 것으로 나타났다.

일본인 사용자 30 명의 일본어 단어 10 개에 대한 ツ의 발음 인식을 분석한 결과, 치경경구개 파찰음인 /츠/로 인식한 경우는 전체의 55.7%(167 건), 같은 치경경구개 파찰음인 /쯔/로 인식한 경우는 41.3%(124 건)로 치경경구개 파찰음 /츠/와 /쯔/가 전체의 97%를 차지했다. 이에 반해 외래어 표기법에서 규정한 치경 마찰음인 /쓰/로 인식한 경우는 전체의 1%(3 건)에 그쳤다. 또한 ツ가 어두에 오거나 모음이 선행하는 경우 /츠/와 /쯔/로 인식한 비율이 비슷하게 나타나 규칙성을 찾을 수 없었다. 그러나 선행하는 자음에 따라 파열음, 파찰음, 마찰음이 선행하는 경우 /츠/, 비음과 양순음이 선행하는 경우 /쯔/로 인식하는 비율이 높게 나타나 어느 정도 규칙성을 보였다.

한국어, 러시아어, 루마니아어를 모국어로 하는 언어권별 사용자들이 세대별 일본인 사용자 7 명(10~70 대, 세대별 각 1 명)의 일본어 단어 음성 녹음을 듣고 응답한 내용을 분석한 결과, ツ를 /쯔/로 인식한 경우는 61.7%로 가장 높았다. 다음으로 /츠/가 27.3%, /즈/가 9.48%, /쓰/가 1.48%로 나타났다. ツ의 발음으로 /츠/를 가장 높게 인식했던 일본인 사용자들의 녹음을 들은 언어권별 사용자가 ツ를 /쯔/로 가장 높게 인식한 것이 흥미롭다. 특히 선행하는 자음에 따라 /츠/와 /쯔/의 인식에 규칙성을 보인 일본인 사용자와 달리 언어권별 사용자의 인식에서는 규칙성이 발견되지 않았다. 또한 ツ를 /즈/로 인식한 것이 2%에 머물렀던 일본인 사용자들에 비해 언어권별 사용자들의 인식이 9.48%로 비교적 높게 나타났다.

위의 세 연구의 결과에서 볼 수 있는 것처럼 일본어 교재, 일본인 사용자와 언어권별 사용자들이 ツ를 치경 마찰음 ‘쓰’로 표기하거나 /쓰/로 인식하는 경우는 각각 4%, 1%, 1.48%로 매우 낮게 나타났다. 이에 반해 ツ를 치경경구개 파찰음인 ‘츠’나 ‘쯔’로 표기하거나 /츠/나 /쯔/로 인식하는 경우는 각각 86%, 97%, 89%로 높게 나타났다. 따라서 ツ의 표기 또는 발음 인식에 있어서 한국어 사용자들은 현행 외래어 표기법에서 규정하고 있는 치경 마찰음 ‘쓰’가 아닌 치경경구개 파찰음 ‘츠’와 ‘쯔’로 인식하는 경향이 높으며, 이는 해당 규정의 개정에 대한 논의가 필요하다는 것을 의미한다.

연구결과를 종합해 ツ의 표기에 대한 제언을 하자면 다음과 같다. 음운론적 측면에서 ツ의 조음위치가 치경부라는 점에서 ‘츠’와 ‘쯔’가 조음되는 치경

경구개와는 다소 거리가 있다. 그러나 ‘츠’와 ‘쯔’는 ㅅ 와 같은 파찰음이며 한국어 사용자들 역시 ㅅ를 /츠/와 /쯔/로 인식하고 있다. 즉, 조음방법이 동일하다는 음운론적 조건과 언중의 관용 조건에 부합한다고 할 수 있다. 따라서 ㅅ의 표기로 치경 마찰음인 ‘쓰’보다 치경경구개 파찰음인 ‘츠’ 또는 ‘쯔’가 타당해 보인다. 다만 1 개의 음운에 2 개의 기호를 사용하는 것은 자칫 사용자들에게 혼란과 부담을 가중시킬 수 있으므로 ‘츠’와 ‘쯔’ 중 하나를 선택해야 한다는 문제가 제기된다.

본 논문은 설문조사에 있어 여러 변인들을 세부적으로 고려하지 못했다는 점에서 한계가 있었다. 설문에 사용된 일본어 단어는 단어 내에서의 위치에 따른 음운변화를 고려해 ㅅ가 어두, 어중, 어말에 오는 단어들을 선정했다. 또한 선행하는 음절에 따른 음운변화를 고려해 모음, 축음, 파찰음, 파열음이 ㅅ에 선행하는 단어들을 선정했다. 그러나 설문 참여자의 부담을 고려해 제시 단어의 수를 10 개로 제한함으로써 동일 위치와 동일 음운 환경에서의 음운 인식 차이를 비교할 수 있을 만큼의 충분한 표본을 얻지 못했다는 한계가 있다.

일본인 사용자의 경우 간사이 지역 출신의 한국어 학습자만을 대상으로 했으며, 한국어 능력별로 10 명씩을 모집하기는 했으나 남녀 성비와 연령대 비율에 있어서 균등하지 했다는 점에서 출신지, 성별과 연령대에 의한 변인을 고려하지 못했다는 한계가 있다. 한국인을 포함한 언어권별 사용자들의 역시 출신지역, 성별, 연령대, 한국어 및 일본어 능력에 대한 변인을 고려하지 못했다. 또한 전문적이지 못한 녹음기기, 녹음 및 청취 환경으로 인해 ㅅ의 발음을 듣고 인식함에 있어 변인으로 작용했을 가능성이 있다. 향후 이러한 세부 변인들을 고려한 좀 더 폭넓은 연구가 진행된다면 본 연구에서 드러나지 않은 규칙성이나 특징들을 도출해 낼 수 있을 것이라 기대한다.

6. 나가며

본 논문에서는 일본어의 치경 파찰음 ㅅ의 현실적인 한글 표기에 대해 논의하고자 했다. 외래어 표기 개정 이후 수많은 이론적 논의에도 불구하고 일본어 표기에 대한 개정이 이루어지지 않고 있으며, 국립국어원이 ㅅ의 ‘쓰’ 표기의 이유로 음운론적 조건과 언중의 관용을 들고 있다. 이에 본 논문에서는 이미 많은 논의가 이루어진 음운론적 측면이 아닌 언중의 관용, 즉 한국어 사용자의 ㅅ 발음 인식을 중심으로 한 실증적 연구를 진행했다.

이론적 논의에서 살펴본 ㅅ 관련 음운론적 특징과 본 논문에서 진행한 일본어 교재와 한국어 사용자의 ㅅ 발음에 대한 인식 조사의 결과를 조건표로 작성하면 표 9 와 같다.

표 9 ツ표기 관련 조건표

구분	음운론적 조건		언중의 관용		
	조음 위치	조음 방법	일본어 교재	일본인 사용자	언어권별 사용자
쓰	○	X	X	X	X
츠	X	○	○	○	△
쯔	X	○	△	△	○

*○: 조건에 부합하거나 인식율이 높은 경우, △: 어느 정도 부합하거나 인식율이 비교적 낮은 경우, X: 조건에 부합하지 않거나 인식율이 매우 낮은 경우

조금의 차이가 있었으나 한국내 출판 일본어 교재와 한국어 사용자들 대부분은 ツ를 치경경구개 파찰음인 /츠/와 /쯔/로 인식하고 있음을 확인할 수 있었다. 그러나 현행 외래어 표기에서 규정하고 있는 ‘쓰’와 /쓰/로 인식한 경우는 매우 낮았다. 즉, 국립국어원은 ツ를 ‘쓰’로 표기하기로 한 근거로 언중의 관용을 들고 있으나, 실제 언중의 관용과는 맞지 않음을 알 수 있다. 따라서 한국어에 없는 소리인 ツ를 표기함에 있어 단지 조음위치가 같다는 이유만으로 언중이 두루 쓰거나 인식하지 않는 ‘쓰’로 표기하는 것에는 무리가 있다는 것을 의미한다.

결과적으로 음운론적 조건과 언중의 관용적 측면을 고려했을 때 ツ의 표기에 적합한 것은 치경경구개 파찰음인 ‘츠’와 ‘쯔’임을 알 수 있다. 그러나 표기 원칙의 제2항인 1음운 1기호의 원칙을 지키고 사용자들의 부담과 혼란을 줄이기 위해서 둘 중 하나를 선택해야 할 필요가 있다. 한국어의 ‘쯔’는 무기 파찰음으로 음운론적 특성상 무성 파찰음인 ツ과 가장 어울린다고 할 수 있다. 그러나 제 4 항의 된소리 표기 회피 원칙에 위배된다. 이에 반해, 일본어 가나의 청음과 탁음의 표기를 한국어의 격음과 평음으로 구분하고 있다는 점에서 청음인 ツ의 표기를 ‘츠’로 하게 되면 ツ와 같은 ㅌ행인 ㅈ의 한글 표기 ‘치’와 통일성을 확보할 수 있으며, 탁음 ツ의 표기인 ‘쯔’와도 쌍을 이루어 규칙성을 확보할 수 있다. 따라서 현행 외래어 표기법을 최대한 준수하면서 언중의 관용적 측면까지 고려했을 때 ツ를 ‘츠’로 표기하는 것이 타당해 보인다. 또한 ツ의 발음을 /츠/와 /쯔/로 인식하는 한국어 사용자의 혼란을 막기 위해 표기는 ‘츠’ 하나로 정하되 음운환경에 따라 /츠/나 /쯔/로 발음할 수 있도록 제시하는 것도 한 방법일 것이다. 이는 하나의 음운에 하나의 기호만을 허용하는 외래어 표기법을 준수하며, 동시에 단어 내의 음운환경에 따라 소리가 변하더라도 어법에 맞게 표기하도록 정하고 있는 한국어 맞춤법 규정²³을 준용한다는 점에서 의미가 있다.

²³ 한글 맞춤법 제 1 장 1 항: 표준어를 소리대로 적되 어법에 맞도록 함

본 연구를 통해 つ의 현행 외래어 표기가 언중의 관용과 일치하지 않다는 것을 확인할 수 있었다. 그러나 일본인 사용자를 제외한 언어권 한국어 사용자들이 つ가 어두 또는 모음 뒤가 아닌 단어 내에 발음될 때 /쯔/를 /츠/보다 높은 비율로 인식하고 있었다. 향후 つ의 외래어 표기 및 발음 기준을 제시하기 위해서라도 비교 가능한 충분한 표본과 다양한 변인을 고려한 추가 연구가 필요해 보인다.

마지막으로 본 논문의 연구 결과만으로 つ와 관련된 외래어 표기의 개정이 이루어지리라고 기대하기 힘든 것이 현실이다. 따라서 현실적인 외래어 표기법의 개정을 위해 한국어 사용자들의 의견을 반영할 수 있는 한국 및 해외의 한국어 교육 관계자들의 지속적이고 실증적 연구가 요구된다고 하겠다.

<참고문헌>

<논문>

- 고수만(1999) 「현행 일본어 한글표기법의 문제점과 그 개선 방향」 『일어일문학연구』 34, 한국일어문학회, pp. 33-52.
- 김명주(2015) 「20세기 전기 일본어 학습서의 일본어 한글 표기 연구」 『語文學』 128, 한국어문학회, pp. 1-31.
- 김영옥(2017) 「왜학서에 나타난 ち·っ 음에 대하여」 『日本語教育研究』 39, 한국일어교육학회, pp. 39-52.
- 김홍석(2005) 「외래어 표기의 실제와 그 대안에 대하여-고교생 설문 조사를 참고하여」 『새국어교육』 70, 한국국어교육학회, pp. 199-220.
- 박동근(2014) 「외래어 표기 선호도의 변화 양상 연구-웹 언어 자원을 활용하여」 『언어와 문화』 10(3), 한국언어문화교육학회, pp. 65-93.
- 배석주(2003) 「국어의 외국어 문자 표기법 표기체계의 비교 연구」 『일본어교육』 24, 일본어교육학회, pp. 47-70.
- 사공환(2022) 「한국인 일본어 학습자의 /つ/발음에 관한 음향음성학적 연구-후행모음의 포먼트 특성을 중심으로」 『日本語教育』 99, 한국일본어교육학회, pp. 119-134.
- 이하얀(2017) 「국어 외래어 표기법의 문제점과 보완 방향」 『언어와 정보사회』 30, 서강대학교 언어정보연구소, pp. 189-205.
- 전종복(2015) 「자발 음성을 통해 본 한국인학습자의 일본어 파찰음 「つ」의 습득」 『교사와 교육』 35, 건국대학교 교육연구소, pp. 1-20.

<서적>

- 민현식·윤여탁(2014) 『한국어 교육학 사전』 도서출판 하우
- 신지영(2011) 『한국어의 말소리』 (주)박이정

허용(2022) 『자연 언어 음운 체계의 보편성-주요 30개 언어를 대상으로』 한국문화사

<교재>

강경자(2018) 『처음 시작하는 청춘 일본어』 다락원

박유자(2010) 『와쿠와쿠 일본어 초급』 제이플러스

일본어교재연구원(2008) 『독학 일본어 비법전수서』 예가

이원준(2022) 『내맘대로 일본어 독학 첫걸음』 반석북스

Enjc 스터디(2007) 『일본어 히라가나부터 다시 시작할까요?』 랭컴

• 受付 : 2023 年 6 月 22 日

• 修正 : 2023 年 9 月 2 日

• 掲載 : 2023 年 9 月 30 日

対面交流授業の試み

—日本語科目と韓国語科目の事例を中心に—

崔 銀景（鎮西学院大学）
金武 雅美（佐賀女子短期大学）

<要旨>

本稿は、日本語科目を受講する韓国語母語話者（以下、留学生）と韓国語科目を受講する日本語母語話者の交流授業を対面で実施した試みについて述べたものである。2回の交流授業のうち、1回目はすごろくを使い、日常会話を中心に活動を行った。2回目は日韓の文化比較をテーマにポスターを作成し、発表する活動をした。この2つの活動内容を比較すると共に、それに対する学生からのアンケートをAIテキストマイニングで分析した。その結果、1回目のすごろくを使った活動の方が、2回目のポスター作成活動より学生たちの満足度が若干高かったことが分かった。その理由として、学生たちが2回目の活動テーマである日韓の文化比較を、1回目の日常会話より難しくとらえていたことが推測された。

キーワード 対面交流授業、日本語学習者、韓国語学習者、学習者間交流

1. はじめに

交流授業は、留学生と現地の学生が授業を通して交流し多文化共生を学ぶ場であり、教員以外の同世代の人と目標言語¹を使用する機会を増やす役割を担っていると考えられる。

本稿で記述する対面交流授業を実施したA大学は、小規模でありながらも、韓国、ネパール、ミャンマーなどの留学生が多数在籍しており、国際色豊かであることが特徴である。一方、留学生と日本人学生が同時に取る専門科目があ

¹以下、本稿における目標言語は、韓国の大学における日本語学習者の目標言語は日本語、日本の大学における韓国語学習者の目標言語は韓国語を指すものとする。

るにも関わらず授業外での交流はほとんどない。特に韓国人留学生と日本人は互いの母語を目標言語としているが、学内外での交流が希薄であるという現状がある。

そのような状況において、筆者らが担当する韓国語科目と日本語科目が同時時間帯に隣接する教室で、互いにコミュニケーションを重視するクラスであることが分かり、学生同士の交流のきっかけを作るべく、対面での交流授業企画に至った。

2. 先行研究

2.1 交流授業に関する先行研究

学生の多文化共生を学ぶ場として、交流授業が一つの方法になり得ることは多くの教員が経験や感覚で理解していると思われる。本稿ではまず、交流授業がもたらす効果について、韓国語学習者と日本語学習者の合同授業を実践し、具体的に分析している金・村上 (2019) を概観したい。

金・村上 (2019) は、2010 年より毎年春学期と秋学期に韓国語と日本語の学習者が協働で学び合う授業を行っており、効果的な交流授業の進め方や授業の利点に注目したい。金・村上 (2019) は、授業の利点として 4 点を挙げている。1 点目は、協同学習を通じた異文化交流である。日本人学生と韓国人学生が互いに学習言語を使用して、話し合いの中でお互いの文化や社会の理解を深めることができるとしている。合同授業では、韓国語タイム・日本語タイムとして、互いの目標言語を用いて話し合いや翻訳、発表などの活動を行っていることが報告があり、そのことが要因だと推察される。2 点目は、語学力の向上を挙げている。活動内に詩や童話の朗読を取り入れたことにより、互いの発音指導を通じた発音やイントネーションの構成ができるだけでなく、両言語の共通点や相違点にも気づくことができると述べている。発音などを含めた語学力の向上は、合同授業だからこそその利点だと筆者らは考える。3 点目と 4 点目には、「教科書にはない実践的な会話力の養成」、「双方の互惠関係」を挙げている。交流授業という場では、学生同士が学び合うことで、通常の授業にはない気づきや学びを得ることができるのであろう。

また、合同授業において、教師の役割についても述べている。金・村上 (2019) は、授業に関わる教員の果たすべき役割について今後考えていかなければならない点が多いとし、学習者の資料収集能力、IT スキルの差による負担の不公平感、グループ内の活動の活性化などへの対応なども必要であろうと述べている。同様に、教員の果たすべき役割として、権 (2018) は、学習者中心アプローチにおける教員の役割として、「学習者中心であるというのは、学習

者がより自律的になることが求められ、教室では協同での学びが促進されるような学習環境を築き、維持するために協力することも必要とされる。したがって、教員の役割としては、学習者がそれを自覚し、適切な学習環境を実現できるように努めることも要求される」と述べている。

青木 (2019) は、日韓の大学生を対象としたオンライン交流授業について述べている。この論文では、韓国の大学にて日本語を学んでいる学生 18 名と日本の大学にて韓国語を学んでいる学生 21 名が、Web 会議システムを用いて 1 : 1 のオンライン交流を 2 週間実施している。その結果、いずれの学生も目標言語の運用能力が高くなったことと、様々な人と知り合いになることで、人間関係がより多様化したことの 2 点をメリットとして認識していることが分かった。一方、ペアによっては、それぞれのコミュニケーション量に差があったため、学生が感じる交流授業の効果にも差が見られたと報告している。

이순연・모리 사토미 (2022) も日韓大学生のオンライン交流会について記述しているが、1 : 1 ではなく、集団で行っている点に違いがある。この研究では 3 回に渡る交流会を行った後、参加学生からアンケートを取り、AI テキストマイニングを用いて分析している。その結果、韓国からの参加者は日本語の言語運用能力向上を主な参加動機としていたことに対し、日本からの参加者は韓国人との交流を主な参加動機としていたことが分かった。しかし、参加者間の動機にギャップはあったものの、参加者たちは各自の目標言語レベルを問わず、交流会において目標言語で互いにコミュニケーションを取ろうとする試みが目標言語学習においては有益な影響を及ぼしたことが確認されている。

本節で概観した先行研究をまとめると、交流授業の形式は対面やオンライン等さまざまであるが、学習者間の意思疎通を通し、互いの目標言語運用能力に肯定的な効果をもたらしていることはいずれの先行研究からも報告されている共通点であると言える。

2.2 アクティビティーを取り入れた授業に関する先行研究

杉浦ら (2019) は、ゲームを用いた学習について理論的背景と活用方法を提案している。その中で、学習へのゲーム導入の利点は、第 1 に「何をどうやるのかが分かること」を挙げている。何をやれば良いか曖昧になると活動を仕切るものには不公平感が、他人任せにするものは手抜きをし、グループ活動を嫌う学生を生み出してしまいが、ルールが明確であれば、それらを回避できるとしている。金・村上 (2019) においても、活動内の不公平感への対応は必要であるとしている。第 2 に「ゲームのフレームやルールは基本的にシンプルなので、ルールを相互に了解できる」とし、第 3 に「メンバーの間に違うところがあるということゲームのフレームは教えてくれ、他者への強い興味、関心、好奇心につながり、相互作用の強いエンジンになる」と述べている。

김은경 (2018) は高校における「漢文」・「中国語」・「韓国語」の3科目を融合授業として実施した事例を詳細に記述している。この論文では各科目を担当する教員4名が協力し、10回の授業を実施しており、特に授業の終盤では韓国・中国・日本の文化を比較し、高校生がポスターを作成し発表する活動を行っている。学習者自ら発表するテーマを決め、内容をまとめる作業は、学習者の思考力および問題解決能力の向上にも役立つことが期待されるであろう。

本節で概観した先行研究で導入されている授業活動は、いずれも学習者が一方的に授業を聞くだけでなく、グループを組んで自ら動くという特徴がある。筆者らの交流授業は2回という限られた中での実践であり、いかに短時間で相互に分かり合い、活動ができるかという点が重要であった。そのため、前述した先行研究を参考に、ゲームやポスター作成を取り入れることとし、学習者間の交流と学びを図ろうと試みたのである。

3. 授業の実施

3.1 該当授業の概要

本稿の記述対象は、A大学において留学生を対象に開講されている日本語科目と、日本語母語話者を対象に開講されている韓国語科目を対面形式で同様の時間と場所にて実施したものである。該当授業の概要を以下の表1にまとめる。

表1 日本語科目と韓国語科目の概要

	日本語科目	韓国語科目
授業名	日本語表現 (応用)	韓国語コミュニケーションⅡ
学習者レベル	初中級 (N4、3) ～中上級 (N2)	中級 (TOPIKⅡ3～4級)
学習者の母語	韓国語	日本語
履修者数	8名	11名
授業目的	①発表や会話を中心に 日本語の表現方法を学ぶ ②話すことが中心だが、 4技能を伸ばしたい	①会話を中心に 様々な韓国語表現を学ぶ ②4技能の中で、 「話す」ことに焦点
授業内の 主な活動	モデルの作文を読み、 テーマを理解した上で 話す内容を書き、 話し合いや発表等を行う	テキストの各課における 目標語彙や文法を用いて ロールプレイを実施

上記の表 1 の通り、日本語科目と韓国語科目はいずれも中級レベルで、会話を中心とした授業である。隣接教室、同レベル、会話中心という偶然に偶然が重なった授業である。日本語科目の「日本語表現（応用）」は、前期科目の「日本語表現（基礎）」を受講した学生が、後期に履修する授業であり、日本語レベルに関係なく履修が可能である。履修者 8 名のうち、ダブルディグリー（二重学位）が 3 名、短期（半年間）での留学が 5 名であった。JLPT N2 相当から N4 相当の学生が混在しており、クラス内の日本語レベル差は大きく、テーマによっては日本語だけで話し合いを進めることが困難であった。授業内では、学生同士で助け合う場面が見られたが、自然と韓国語での話し合いが多くなる場所は目標言語でのコミュニケーション能力を伸ばすという目標の授業としては、改善したい点であった。

A 大学の韓国語関連科目は「話す」・「聞く」・「書く」・「読む」4 技能別に、週 1 回開講されている。前期開始前にレベル分けテストが実施され、ハンダからスタートする学生たちを A クラスに、すでに簡単な自己紹介や会話ができる学生たちを B クラスに配置後、それぞれ授業が行われている。該当科目の「韓国語コミュニケーションⅡ」は前期開講の「韓国語コミュニケーションⅠ」に続くものであり、会話により力を入れたいと思う学生が、4 技能科目以外の選択科目として履修しているため、授業内容も会話に焦点をあてたものとなっている。履修者 11 名のうち、10 名が B クラスの学生であり、後期の時点では韓国語能力試験（TOPIK）3 級～4 級相当のレベルに到達していたため、学習者間のレベル差はさほど大きくなかった。

3.2 交流授業の実施内容

交流授業は後期の学期中、2 回に渡って対面で実施した。実施内容は以下の表 2 にまとめる。

表 2 交流授業実施内容

	1 回目	2 回目
日時	2022 年 11 月 8 日（火） 13：00～14：30	2022 年 11 月 29 日（火） 13：00～14：30
参加人数	18 名 （韓国人 8 名、日本人 10 名）	17 名 （韓国人 7 名、日本人 10 名）
授業目的	①目標言語を使い、 話すことができる ②友達を作る	①目標言語を使い、 話す・書くことができる ②学習言語の文化を 友達から聞くことができる

主な活動	「すごろく」を使った活動		①両言語でのポスター作成 ②ポスター内容の発表	
授業の流れ	実施内容	所要時間	実施内容	所要時間
	①挨拶・導入 授業の目的紹介、 グループ分け (日本人2名+韓国人2名)	10分	①挨拶・導入 活動の目的、 発表のテーマの紹介 グループ分け (日本人2名+韓国人2名)	5分
	②すごろく(日本語版)を 使って、日本語で会話 (15分×2回)	30分	②各グループで テーマを決め、話し合い、 ポスター作成	50分
	③すごろく(韓国語版)を 使って、韓国語で会話(15 分×2回)	30分	③発表 (韓国語2分、日本語2分 ×4グループ)	16分
	④アンケート (Google forms)	10分	④アンケート (Google forms)	10分

1回目の交流授業は、学内においても学生同士面識がない者もいるため、学習言語を使い、友達作りという目的も兼ねて、ゲームを取り入れた活動とした。

活動のルールは、サイコロをふり、出た目の数だけ進み、そこに書かれている質問に全員が答えるというものである。さらに、グループ内で答えた内容を深く掘り下げて質問するというものである。杉浦ら(2019)も「何をするのかが分かること」と述べているように、複雑なゲームではなく単純なものとした。すごろくのマスは全部で38マスあり、「誕生日はいつですか。」という簡単な質問から、「卒業したら、何をしたいか」など、将来のことや自分の考えを話す質問へ段階的に質問と答えの難易度をあげるように作成した。通常の授業であれば、授業で学んだトピックや文型、語彙を質問に入れるが、今回はそれぞれの言語のレベル差も考慮し、初級レベルの学生でも話せるような内容を意識した。また、ゲーム性を高めるため、「一つ進む」「一つ戻る」などの要素も入れた。以下、図1と図2に日本語版と韓国語版のすごろくを示す。



図1 すごろく(日本語版)



図2 すごろく(韓国語版)

通常のスゴろくのルールは、早く GOAL に辿り着いた者の勝ちであるが、「このゲームの目的は話すことであり、GOAL に着くことではない」とした。しかし、その指示だけではスゴろくに書かれていることに答えるのみで、淡々と進むグループが出る可能性もあり、「ミッション」を追加した。「ミッション」のマスに止まったら、用意されたミッションカードに書かれているミッションを遂行しなければならない。

ミッションの例は、「日本語の動詞を 10 秒で 3 つ以上言う」「日本の都道府県名を 10 秒で 3 つ言う」「이상형은 어떤 사람이에요?² (理想のタイプはどんな人ですか。)」など解答に時間制限をつけたり、個人の個性が出るような質問も入れたりした。もしできなかった、あるいは質問に答えたくない場合は、目標言語の早口言葉を言うというルールも追加した。「スゴろく」の質問、ミッションについては、同じグループでゲームを行うため、日本語版と韓国語版は内容を多少変えて、アレンジした。

ミッションカードを学生自ら作成する準備もしていたが、最初のグループ分けや移動に時間を取られたこともあり、時間的にもそこまでの余裕はなく、教員が用意したミッションカードのみを使用した。ゲームの中で使うためのミッションカードであったが、早くスゴろくが終わったグループは、このミッションカードを使い、さらに会話を進めており、学生同士コミュニケーションを取ろうと工夫していたことは筆者らも予想していなかった。

1 回目の授業後、2 回目を期待する声も多く、第 2 回目の授業は 1 回目の授業から 3 週間後に実施し、ゲームではなく成果物を残せるポスター作成と発表活動とした。2 回目の活動は、1 回目の活動の反省を踏まえ、グループ分けを教室入室時に行い、活動以外の時間短縮を図った。発表は、テーマを 1 つ決め、韓国と日本の文化や習慣の違いについてまとめ、ポスター発表をするというものである。活動のルールは「作業中の言語は特に指定しない」、「目標言語でのポスター発表を行う」の 2 点である。作業中の言語を指定しなかった理由としては、円滑に活動を進めるためである。特に韓国人学生は日本語のレベル差があり、無理に日本語で話すよりも韓国語で話しても良いとすることでストレスも軽減され、自由に話し合いを行えると考えたからである。

発表のテーマについては教員側が事前に先行研究や交流授業の事例を参考に、「クリスマス、お正月、推し、学校（小中高）、ドラマ、慣用句、色々なルール、ご当地キャラ、おすすめの観光地、最近ネットで話題になっていること」を例として紹介した。

実際に、学生が選んだテーマは「お正月・校則・学校・食文化」であったが、

² この質問は、学生個人の好みを聞くための質問ではなく、日本語の連体形や韓国語の活用「-(으)ㄴ/-는」を使用させるためのものである。

テーマを決めること自体に時間がかかり、筆者らが韓国語と日本語でサポートに入ったが、30分以上決まらないグループもあった。

ポスターの作成については、マジック、付箋、模造紙、A3 サイズの紙などを用意し、自由に作成してもらった。ポスターの例などを見せることも考えたが、例を見せるとそれを真似して作成することもあり、学生の想像力や主体性などを発揮してもらいたいという思いから、今回は特に何も提示せずに道具のみを提供し、適宜アドバイスをしてまわるといった形を取った。

学生たちが実際に作成したポスターの一例を以下の図3から図6にて示す。

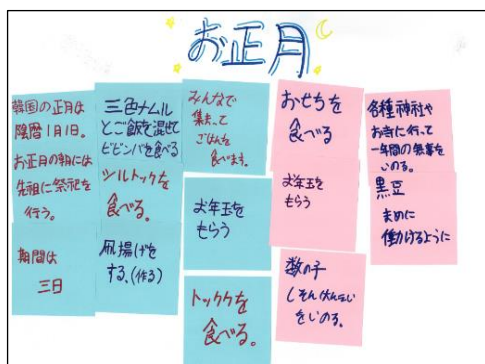


図3 ポスター1 (日本語版)

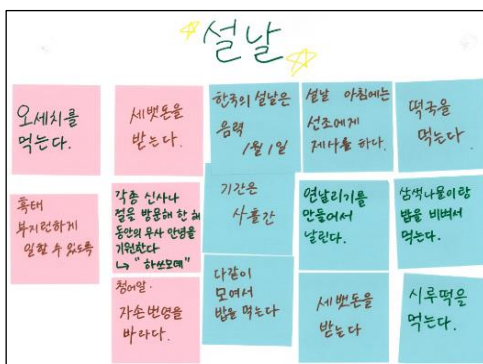


図4 ポスター1 (韓国語版)

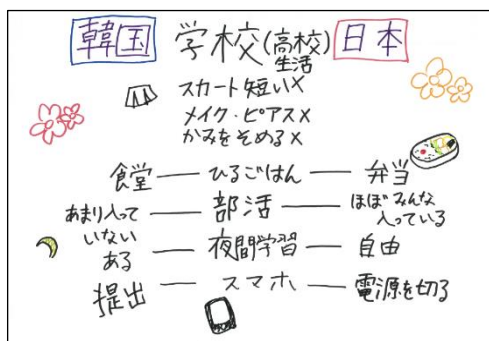


図5 ポスター2 (日本語版)

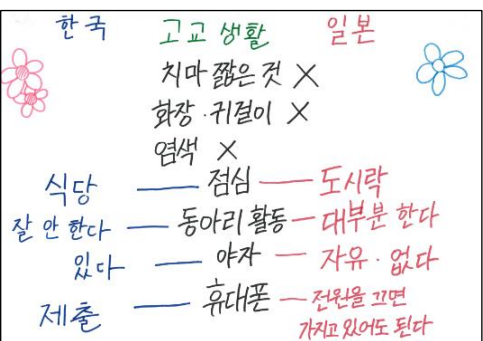


図6 ポスター2 (韓国語版)

ポスター作成時は、日本人が韓国語でポスターを作成し、韓国人が日本語でポスターを作成した。また、ポスター作成時には、ハングルや漢字の書き方などを学生同士で教え合う場面が多々見られ、字のきれいさ、知識の多さなどを褒め合う場面もあり、非常に印象的であった。

発表時も、ポスター作成時と同様にお互いの目標言語で発表を行った。ポスターの前に全員が集まり、発表者の読み方や発音に間違いがあれば、グループ

のメンバーがサポートする場面もあり、短時間の共同作業の中でも仲間意識が芽生えたようにも感じられた。評価については、コミュニケーションを目的とした交流授業であるため、参加態度のみを評価対象とし、教員からのフィードバックについても90分という限られた時間であったため割愛する形となった。テーマ決めのフォロー、評価やフィードバックなど教員の役目については、今後改善が必要だと思われる。

4. 考察

交流授業終了後に実施したアンケートは、満足度、各活動に対する感想、次回への期待アンケート結果使用（匿名化したものに限る）の同意有無等に関するものであった。1回目と2回目の結果を以下の表3にまとめる³。

表3 交流授業1回目と2回目のアンケート結果比較

	1回目	2回目
参加人数	18名（韓8名+日10名）	17名（韓7名+日10名）
満足度平均値 （標準偏差）	4.94 (0.24)	4.71 (0.59)
次回の交流授業に 対する期待	「したい」：17名 「どちらでもいい」：1名	「したい」：17名 「どちらでもいい」：1名

満足度は「とてもよかった・楽しかった」を5点とし、選択肢をリカートスケール5点尺度に変換して計算したものである。参加者数が20名未満であり、統計処理をしておらず有意差があるとは言いがたいが、1回目より2回目の満足度が少し下がっていることが分かる。実際に、2回目の授業の満足度を「とてもよかった・楽しかった」と答えた学生が1回目の方より3名少なく、1回目の方がよかったと答えた学生も3名いたことが確認されている。2回目の授業活動であるポスター作成が、1回目のすごろく活動より難しかったと推測される。

続いて、1回目と2回目の交流授業における感想をユーザーローカルのAIテキストマイニングで分析したワードクラウド結果を図7と図8にて表す。

³ このアンケートは匿名で実施しているため、学習者のレベルや母語を変数とした考察はできないことをあらかじめ明記する。

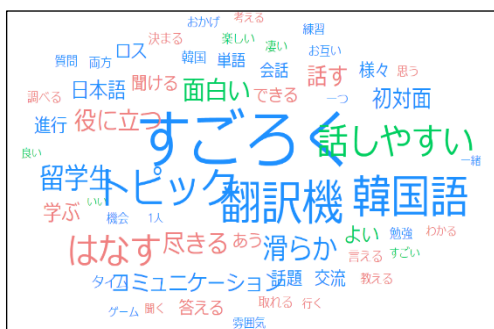


図9 活動感想文(1回目)の結果

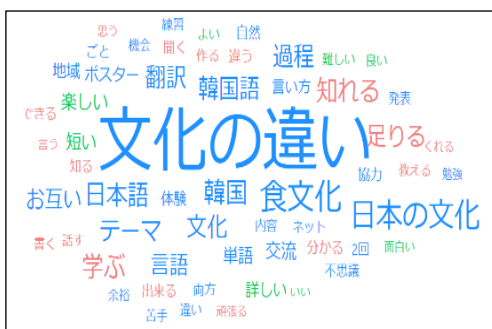


図10 活動感想文(2回目)の結果

図9は、1回目の活動の名称である「すごろく」のスコアが最も高く示されており、「翻訳機」や「韓国語」、「トピック」等会話に繋がる語彙が特徴的である。一方、図8と同様「文化の違い」の最も高いスコアになっており、続く語彙に「食文化」、「日本の文化」など、文化を含む語彙が多くみられている。この結果より、学生たちが特に2回目の交流授業における活動で「文化」をキーワードにしていることをよく認識していたことが分かる。留学生は多くの場合、留学生同士で授業を受けており、日本人学生も同様である。それぞれの学生が交わり、文化に関する授業活動を行うことが学生たちには有標なことであり、その点がこのワードクラウドに示されていると推察される。

1回目の活動と2回目の活動に対する学生たちの感想をテキストマイニングではなく、目視で比べたところでも違いが見られた。1回目のすごろく活動に対しては、「面白かった」、「楽しかった」、「良かった」という肯定的意見が18名中16名から観察されており、それ以外の2名からは「話しやすかった」、「話題が尽きなかった」など、他の形で肯定的な意見が述べられていた。それに対し、2回目のポスター作成活動については「時間が足りなかった」という意見が4名、「少し難しかった」という意見が1名から確認された。

1回目の活動は日常会話が中心であり、学習者のレベルに関係なく会話量が多かったことが学生たちから肯定的評価が得られたと思われる。2回目は交流授業を通して学生らが達成感を得たことが目に見える成果物であるポスターがあったものの、日韓の比較など学習者が自ら考察を加えなければならないところもあり、会話量は1回目に比べ少なかったと思われる。また、タスクの量も2回目の方が多く、学生たちが会話よりタスクに集中していたため、その分会話量が減ったことが「楽しい」という評価につながらなかったと考えられる。

しかしながら、教員と学習者が共に作っていく「授業」という観点から見ると、日常会話は教員が介入しなくても教室外で行われ得るが、学習成果の可視化や異文化の比較、考察などにおいてはそうではない。배상훈・김혜정 (2013)

においても、授業内の発表やプロジェクトの遂行を通して効果的な学習がなされることが報告されている。

加藤 (2010) は母語話者 (Native speaker, 以下、NS) と非母語話者 (Non-native speaker, 以下、NNS) の接触場面において、NS が言語・文化ホストの役割を担うと述べている。オンライン形式で交流授業を実施する場合は、日本語を学習者は韓国に、韓国語学習者は日本にいるため、「ホスト」となる国が定かでなく、お互いが NS の立場で情報を共有する。

本稿の交流授業は日本で行われており、韓国語学習者である日本語 NS が言語および文化ホストの役割を果たすと同時に、日本語学習者である韓国語 NS は韓国語や韓国文化のホストとして、情報を提供していたと考えられる。言い換えると、お互いが NS と NNS の両方の役割としてコミュニケーションをとっていたということであろう。

5. 終わりに

これまで、日本語科目と韓国語科目における対面交流授業を対象とし、その具体的な方法と学生からのアンケート結果について考察した。交流授業で、学習者が教室外で同年代とコミュニケーションを図る機会を確保できるが、学生自ら選んだテーマであっても自国の文化、つまり前章で述べた「ホスト」としての知識や関連する経験が乏しい場合は、活動自体を難しく感じたことも示唆された。交流と共に多文化共生の場を作るという交流授業の意義を鑑みると、学生にとって自国と他国を知る一つの機会になったと言えるのではないだろうか。

김은경 (2018) は交流授業が学習者だけでなく、教員の成長や教員間の関係においても肯定的影響をもたらすと報告している。実際に筆者らもこの交流授業を通し、交流授業を実施する前より互いのコミュニケーションが円滑になっている。交流授業に参加した学生たちも、交流授業後学内で話していることを見かけるなど、学習者間のコミュニケーションも円滑になっていると思われる。オンライン交流においても、授業終了後継続して学習者間の交流が行われていたことが報告されている (持田, 2023)。

今後は交流授業の回数を増やし、継続的な交流学習を促した場合、学生たちにどのような変化が見られるかについて、研究が必要であると考えられる。その際は、交流授業への参加を希望しない学生がいた場合、該当学生の学習権を守りつつ、教員がどのように配慮するかについても考慮する必要があると思われる。本稿が今後対面交流授業を企画する教員にとって、僅かでも手がかりになることを願う。

<参考文献>

- 青木咲野加(2019)「SNS を用いた遠隔交流授業の有用性」『日本語文學』87, 일본어문학회, pp. 113-130.
- 加藤好崇(2010)『異文化接触場面のインターアクション—日本語母語話者と日本語非母語話者のインターアクション規範』東海大学出版部
- 金珉秀・村上治美(2019)「学習言語を相互に利用した異文化理解授業」『朝鮮語教育—理論と実践—』14, 朝鮮語教育学会, pp. 109-129.
- 権瞳(2018)「学習者中心アプローチと教員役割—英語科教員養成課程における課題として」『阪南論集』53(2), 阪南大学, pp. 41-51.
- 杉浦淳吉・甲原定房・吉川肇子・中村美枝子・松田稔樹(2019)「ゲーミングによる主体的学び」『教育心理学年報』8, 日本教育心理学会, pp. 248-257.
- 持田祐美子(2023)「コロナ禍における日韓遠隔国際交流—「学生間のつながり」に注目した実践報告—」『日本語教育研究』62, 한국일본어교육학회, pp. 119-140.
- 김은경(2018)「핵심 역량 신장을 위한 한문과융합 수업 구현 사례 -고등학교 한문, 중국어, 일본어 교과융합 수업사례를 중심으로-」『漢文教育論集』51, 한국한문교육학회, pp. 157-206.
- 배상훈・김혜정(2013)「대학의 학업지원, 교수-학생 교류, 능동적, 협동적 학습 및 학업도전의 구조적 관계 분석」『열린 교육 연구』21(4), 한국열린교육학회, pp. 201-225.
- 이순연・모리 사토미(2023)「日韓大学生の自発的オンライン交流の実践事例およびその限界 -日本、韓国大学生のオンライン交流会の事例を中心に-」『日本文化研究』85, 동아시아일본학회, pp. 145-166.
- User Local, Inc. (2023)「AI テキストマイニング by ユーザーローカル」, User Local ホームページ (2023年7月25日取得, <https://textmining.userlocal.jp/>)

- ・受付：2023年6月30日
- ・修正：2023年9月10日
- ・掲載：2023年9月30日

在日朝鮮人と歴史学

—朴慶植生誕一〇〇年を記念して—

韓 光勲

(大阪公立大学大学院文学研究科博士後期課程、日本学術振興会特別研究員)

<要旨>

歴史家の姜徳相は在日朝鮮人の歴史家たちの研究成果を「在日史学」と呼び、その研究の必要性を説いた。本稿は在日朝鮮人の歴史家、朴慶植に焦点を当て、なぜ彼が歴史研究を始めたのかを論じる。

戦前の朴慶植は国民学校の教師として、日本の軍国主義教育の一翼を担った。日本の敗戦は、朴慶植が朝鮮人として覚醒する契機となった。朴慶植は「朝鮮民族の歴史を勉強しなければ」と考え、民族運動に参加した。一九四八年に「朝鮮歴史学の再出発」を書き、戦前の神国史観の打破、「科学的な朝鮮史」の必要を説いた。このテキストは林健太郎や石母田正からの影響が大きかった。

朴慶植にとって、歴史を学ぶことは、朝鮮人としての主体性を確立する要素であった。一九五〇年代前半は朝鮮人学校の教師と並行しての研究活動であり、歴史教育の実践と深く結びついていた。一九五一年、最初の業績となる古代史研究が『歴史評論』に掲載され、歴史家としての歩みを始めた。

キーワード 在日史学、在日朝鮮人、朴慶植、歴史学、石母田正

1. はじめに

二〇二一年六月、在日朝鮮人の歴史家、姜徳相（一九三二—二〇二一）が亡くなった¹。八九歳だった。姜徳相は亡くなる二か月前に刊行されたオーラルヒ

¹ 本稿で「在日朝鮮人」と言う際は、朝鮮籍に限定せず、韓国籍である場合も含む。朝鮮籍か韓国籍であるかは、北朝鮮あるいは大韓民国、およびそれぞれの国を支持する民族団体への帰属を必ずしも表すわけではない。在日朝鮮人、在日韓国人と区別して論じることは有効でないと考え、総称として「在日朝鮮人」を使う。

ストーリーの中で、次のように語っている。

「私がここで強調しておきたいのは、韓国の近代史、特に植民地支配の歴史研究が始まったのは、とにかく日本がゆりかごだということです。日本にいた何人かの在日の歴史学者や研究者がそれをやったということなんです。[中略]在日文学という呼称があるじゃないですか。日本人では書けないことを日本語で書く在日文学。それよりももっと在日史学のほうが日本人の盲点を突いている気がします」（姜徳相聞き書き刊行委員会編 2021：254-256）

姜徳相はそう語り、在日朝鮮人の歴史家として、朴慶植や姜在彦らの名前を挙げている。姜徳相の言うように、日韓で最初に植民地支配の歴史を研究したのが在日朝鮮人であるならば、在日史学はなぜ、どのように始まったかを問う必要がある。本論文は在日朝鮮人の歴史家であり、近現代史を専攻した朴慶植（一九二二—一九九八）に焦点を当て、彼がなぜ歴史研究をするに至ったのかを論じる。

二〇二二年は朴慶植の生誕から一〇〇周年であった。朴慶植は『朝鮮人強制連行の記録』でいわゆる「朝鮮人強制連行」を初めて取り上げた（朴 1965）。日本と韓国が「徴用工」問題をめぐって揺れる中、朴慶植の歴史研究を振り返ることには現在の意義があるだろう。

先行研究としては、第一に、研究略歴や略年譜がある。朴慶植『在日朝鮮人・強制連行・民族問題』に一九九二年までの研究略歴がある（朴慶植 1992：635-643）。『在日朝鮮人史研究』第二八号には略年譜が掲載されている（在日朝鮮人運動史研究会編 1998：10-11）。

第二に、研究史を振り返る論文がある。朴慶植について、外村大は「在日朝鮮人史研究は、朴一人によって切り開かれたと言っても過言ではない」と評して、朴慶植の研究史を包括的に論じている（外村 1999）。趙景達は朴慶植の在日朝鮮人運動史研究や資料集を高く評価し、朴慶植の研究史をやはり包括的に論じている（趙 2001）。山田昭次は朴慶植の研究史の概略をまとめている（山田 1998）。河かおるは、滋賀県立大学図書情報センターに設置されている「朴慶植文庫」を紹介している（河 2013）。韓国内における研究としては、キムグァンヨルは同様に朴慶植の研究史を包括的に論じつつ、韓国内における受容を論じている（召 1998）。

以上のように、朴慶植についてその研究史を紹介する研究は存在するが、朴慶植がなぜ、どのように歴史研究に至ったのかについて詳細に検討されているわけではない。また、「在日朝鮮人史研究は、朴一人によって切り開かれたと言っても過言ではない」といった外村大の評価（外村 1999：40）や、朴慶植は「在日朝鮮人史においてはほとんど孤軍奮闘してきた」という趙景達の評価（趙 2001：72）は、ともすれば、朴慶植が歴史研究にいたるまでの思想的背景を等閑視することになる。本論文は、朴慶植が日本のマルクス主義の歴史学者

から受けた思想的影響を分析し、朴慶植が歴史研究にいたった過程を明らかにしたい。

朴慶植が最初の論文を書くのは、一九五一年である（朴 1951）。最初の論文はのちに専門とする近現代史ではなく、古代史の業績だった。本稿は、一九五一年の最初の論文発表を、朴慶植の歴史家としての開始ととらえ、1950年代前半までを分析対象とする。

朴慶植が歴史研究に至る過程を振り返ることは、戦前から戦後にかけて日本と朝鮮半島の狭間で生きた在日朝鮮人の歴史をたどることである。それと同時に、コロニアル（植民地）状況から、ポストコロニアル（植民地以後）の状況において、エスニック・マイノリティはいかに生きたかという問いに答えることでもある。さらに、朴慶植という個人から見た在日朝鮮人運動史にもなるであろう。本論文はいわば在日史学のメタヒストリー、あるいは、インテレクチュアル・ヒストリーを論じる試みである。朴慶植の研究前史を明らかにすることで、在日史学の存立基盤を解明したい。

朴慶植の生涯を論じる際の主要な資料として、朴慶植が自らの人生を振り返った文章（エゴ・ドキュメント）を用いる。特に、『在日朝鮮人—私の青春』、『在日朝鮮人・強制連行・民族問題』を主に用いる（朴 1981、朴 1992）。これらから直接引用をする際は、引用箇所を示す。朴慶植の生涯に関する記述は、朴慶植の死後に編纂された『追想 朴慶植』の年譜も参照する（張 2000）。さらに朴慶植自身が書いた文章を参考にしながら、その歴史研究の始まりまでの過程を論じたい。

2. 朴慶植の研究前史

2.1 日本の敗戦まで

朴慶植は歴史家になる以前、どのような人生を送ってきたのだろうか。朴慶植は自伝の中で、自身の半生を後悔の念から書き始める。

「輝かしい、そして誇らしい人生であるならいざ知らず、八・一五解放までの私の歩いてきた半生は、敗北の人生、負の人生であるだけにあまり公表したくはない。またあえて公表する筋合いのものでないかも知れない。

私は八・一五以前、日本帝国主義の民族差別、「皇民化」政策に組み入れられて民族的な主体性をもちえず、誇りとするような人生経験をつむことができなかった」（朴 1981：5）

では、「植民地支配の下で、人間としての誇りをもちえない奴隷的存在」とまで彼に言わしめた半生とは、一体どのようなものであったのだろうか。

朴慶植の生まれは、慶尚北道の奉化群鳳城面金峰里である。家族構成は父母、

姉、妹、弟。家庭はいわゆる「没落した貧農」であった。

一九二〇年代の朝鮮農民は貧しさのゆえ、村を離れることが多かった。朝鮮農村の疲弊の結果、土地を離れざるを得ない朝鮮農民が発生し、その一部が日本にわたってきた。いわゆる「内地渡航」である。三〇歳を少し過ぎていた朴慶植の父には土地がなく、一九二四～一九二五年ごろ、一人で日本の九州にわたって土方仕事をするようになった。

一九二九年三月、朴慶植ら家族を日本の大分県西国東群朝田村俣水（現在は大田村）に呼び寄せた。「父にとっては当時一人息子の私（弟は渡日後に生まれた：引用者註）を学校にでも入れて一人前の勉強をさせたかったことが大きく作用したものと思われる」という（朴 1981：9）。「内地渡航」は内地の労働市場を圧迫する社会問題とされ、朴慶植が日本に渡った以後の1934年10月、内務省、拓務省、朝鮮総督府によって制限された（大西・李 1997：67）。

父は三六歳、母は四〇歳での渡日であった。朴慶植は数え年の八歳（日本では満六歳）であり、小学校に入学する直前であった。朴慶植には故郷の思い出というものがない。在日朝鮮人一世の中にはいるが、日本生まれの二世や三世に近いという。朝田村では俣水小学校に通った。父母は荒れた田畑を耕して働いた。

満六歳の朴慶植は日本に来て二週間ほどで小学校に入学したが、当時は日本語が全然分からなかったという。「学友たちはそれをよいことに私の帽子や、はき物を取って隠したりしてからかった。私はそれに対してどうすることもできず、ただうろうろと当惑するばかりであった」（朴 1992：26）。このように無力な自身の小学校入学時代を振り返る文章がある一方で、次のように振り返る文章もある。

「絶対に泣かないぞ」と私は小学校の時にはいつも喧嘩ばかりしていました。五、六人を相手に一人で喧嘩をしていましたが、勝つわけではなく、でも負けてもやはり喧嘩をしなければならなかったのです。心の中では差別に反対して何とか生きるという気持ちでいました」（朴 1981：66）。おそらく、日本語ができなかった小学校入学時は無力であったが、高学年になって日本語を覚えるにつれて、同級生に対抗するようになったのだろう。いずれにせよ、幼少期の朴慶植は激しい民族差別にさらされていた。

家庭では朝鮮語を使っていたが、正式に習ったことはなかった。ハングル文字を知っている程度で、文章を書くことはできなかった。日本語は上達していったが、「私の日本語が上達し、また作文が書けるようになっていく過程は、母国語をあまり話さないようになる、いわゆる「日本人化」の過程でもあった」（朴 1981：27）と振り返る。

一九三三年四月、朝田村から隣の田原村に移った。田原村でも、朝鮮人は朴慶植の家族一軒のみであった。父母は農作業とともに、少しでも生活を楽にし

ようと、古物商も始めた。生活は少し良くなったが、余裕があるというわけではなかった。

一九三七年三月、朴慶植は田原尋常高等小学校を卒業した。当時は小学校を卒業すると家の農業を手伝うか、働きに出るという時代だった。しかし、朴慶植は小学校での成績が良く、両親はもう少し勉強させたいと思い、私立教員を養成するための私塾である私立習説校に通うことになった。一九四〇年三月、田原村にあった私立習説校に入学した。

当時、日本の中国における戦争が本格的に展開されており、田原村からも戦死者が出た。軍国主義、軍人礼賛の風潮があったが、「朝鮮人という意識」が朴慶植には流れており、「自分とは別世界のものと考えていた」という（朴 1981 : 40）。学校には日本名ではなく本名で通った。

一九三九年十一月、朝鮮では「創氏改名」令が出された。一九四〇年七月、朴慶植の家も「創氏改名届」を提出し、姓は「青木」となった。創氏改名は朴慶植の日本人への同化をより進めた。

朴慶植の通った私塾は正規の中学校ではなかった。朴家の生活状態では正規の中学校に通うことは難しかったのである。私塾では初めて朝鮮人の学生と接し、「朝鮮民族としての自覚」を高めたという（朴 1981 : 41）。成績は三年間首席であった。教員検定試験に合格したが、県の教員採用試験には不合格で、それは在日朝鮮人への差別的待遇であり、「県の方針にちがいないと思った」。朴慶植は「この社会への第一歩で朝鮮人差別をいやおうもなくなたきつけられ元気がなかった」（朴 1981 : 44）。だが、私塾の教員にちょうど欠員ができ、一九四〇年四月から三ヶ月間、数学と地理を教える代用教員として母校の教壇に立った。

一九四〇年八月、朴慶植は上京する。一七歳であった。予備校に通うため下宿を借りようとしたが、一軒目は朝鮮人であることが理由で断られた。二軒目は日本名を名乗って借りることができた。朴慶植が通った予備校「研数学館」には朝鮮人学生が多かった。彼らは朝鮮から苦学をするためにやってくる。

朴慶植は数学が好きで、はじめは中学校の数学教師になりたいと思っていた。物理学校（現在の東京理科大学）に入り、数学を勉強することを考えていたが、物理学校は卒業には六、七年かかると言われており、「そんなに学費を払い続けることもできないし」と悩んでいるうちに、願書の提出期限に遅れてしまったという（朴・宮田 2004 : 10）。

一九四一年、法政大学高等師範部地理歴史学科（夜間）に入学した。地理や歴史が好きだったわけではなく、小学校の教員免許状の資格で入学できる学校・学科は限られており、その候補の中から選んだ。四月末まで授業を受けた後、地理の教員免許状しか取得できない法政大ではなく、地理と歴史の両方の免許状をくれる日本大学に入りなおすことになった。

日本大学では、朴慶植は休まず授業に出席した。歴史の講義には興味を持って、自然科学的な自然地理に興味を持った。一九四二年春、朴慶植の家族が東京に引っ越してくる。朴慶植が「一人で東京で苦学しているのをみていただけないという親心からであった」という（朴 1981 : 55）。

一九四二年夏、朴慶植は東京都の試験を受け、合格した。やはり朝鮮人であることを理由に、一度は採用されると言われた二つの学校には不採用だった。しかし、国民学校（当時の小学校）に通う弟の担任の先生が世話をしてくれ、本所区の柳元国民学校への採用が決まった。その先生や採用してくれた学校の校長がどのような考えの持ち主なのか、朴慶植には分からなかった。「民族的差別に反対したのか、人間平等のヒューマニズム精神からなのか、日本主義的な立場からの朝鮮人も日本人と同じだという考えなのか、あるいはまた戦時中の教員不足からの補充なのか、いろいろと考えてみるができるが、確かなことはわからない」と振り返っている（朴 1981 : 59）。

同僚や生徒には朝鮮人であることを隠し、「日本人教師」として一九四二年九月から教壇に立つことになった。一九四三年九月、日本大学を繰り上げ卒業し、地理・歴史の中等学校の教員免許状を取得した。

朴慶植は自身がどのような授業をしていたのか、具体的な内容はあまり覚えていないという。しかし、「当時の教育の内容が天皇制イデオロギーを中心とする軍国主義教育であったから、私自身もその一翼を担って生徒にそれをおしつけていったことは間違いない」と振り返る（朴 1981 : 61-62）。戦前の日本の教育について論じた文章では、「学校でも、当時は御承知のように戦争を肯定し、謳歌しているし、天皇の名の下に出した教育勅語が、全ての教育の基本として、日本は神国であるということで、全く非科学的で、また朝鮮人も天皇のおかげで幸福に暮らせるからいっしょになったんだと、全部ごまかしの記述しか教科書になかったんですから」と語っている（朴 1992 : 113-114）。

学校の菜園で野菜作りに精を出したといい、それは「朝鮮人としてのコンプレックス」から「一般の教師のあまりやらないようなことを熱心にやっていた」のであった（朴 1981 : 62）。一九四四年四月、本所区柳島国民学校助教となった。

日本とアメリカの戦争は、激しさを増していった。日本本土への空襲も激化していた。一九四五年三月一〇日、アメリカ軍爆撃機 B 二九が東京を襲い、一〇万人の命を奪った。東京大空襲と現在では呼ばれる空襲で、被災者は一〇〇万人を超えた。空襲によって、品川御殿山のアパートを焼け出され、父が働いていた工場の千葉県稲毛町の社宅に移った。朴慶植は無事だったが、大空襲を機会に教員を辞めることを申し出た。朴慶植は「どこかに逃げ出したい気持ちになっていた」。漠然と「満州」に行ってみたいと考えた。それは「満州」では「五族協和」で民族差別がないという「大東亜共栄圏」の宣伝を知っており、

それに懂れていたからだった。一六年間、「皇国臣民」としての教育を受け、「半日本人化」していたが、根底から日本人になってはいなかった。しかし、「日本社会・日本人の民族的偏見と差別のなかで人間不信に陥り、虚無主義的になっていた」という(朴 1992 : 621)。

一九四五年八月一五日、昭和天皇が敗戦を知らせる「玉音放送」は、隣の家のラジオで聞いた。「内容をはっきりつかめない点があったが、そこにいた私たちは戦争は終わったんだ、やれやれ助かったという、そういう安堵感がおきた。そして朝鮮は日本から解放されたと父は言って、早く故郷に帰らねばというのであった」。そして、「八月十五日は私が日本人への同化から朝鮮人として立ち直る私の生涯における一大転換のときであった」(朴 1981 : 74)。

しかし、当時、朴慶植は食あたりをきっかけにした高熱に七月から悩まされていた。過労が原因か、肋膜炎から肺浸潤になっていた。父は朴慶植の回復をまって、九州で暮らす母と妹、弟と合流した上で、故郷である朝鮮に帰るつもりだった。九月に入ると、母と妹、弟から「先に故郷に帰って生活の段取りをしておくから早く帰ってくるように」という内容の葉書が届いた(朴 1981 : 77)。当時の日本政府は在日朝鮮人の帰国対策を立てておらず、GHQの命令によって具体的な計画ができたのは一一月だった。

父は葉書を受け取ると、解放後まもなく作られた在日本朝鮮人連盟(朝連)の千葉県本部に帰国申請の手続きを行った。朝連は一九四五年一〇月一六日に発足し、当初から帰国者の世話、生活問題の解決、民族教育、社会教育に尽力した。一九四五年八月の日本敗戦当時、どれだけの朝鮮人が日本にいたかは正確な統計がないが、二〇〇万人ないし二一〇万人が内地に居住していたと考えられている(水野・文 2015 : 80-81)。その多くが朝鮮への帰国を急いでいた。そのなかで、朝連は在日朝鮮人の帰国手続きを引き受けていた。しかし、朴慶植は体調が悪かったうえ、恋仲にある日本人女性と別れることはできないと思い、当分は帰らないと決めていた。

戦前の朴慶植の生き方を振り返る文章を、少々長くなるが、引用したい。

八・一五以前植民地朝鮮と言う状況の下で、「日本人」として一時(五年間)日本名で生きてきた私は、八・一五解放によって民族的自覚をとり戻し、朝鮮人パクキョンシクとして再出発したわけです。それまで私は小学校から大学まで日本の教育をうけ、全く朝鮮人としての主体性を失ったかたちで生きてきました。当時、私は自民族の歴史である朝鮮の歴史がどのように発展してきたか、そしてまたどのようにして日本の植民地になってしまったのか、そして、その中でどのような民族解放の闘いがあったのかということもほとんど知りませんでした。日本で出されていた若干の本を読んでみても、天皇を中心とし

た歴史観のもとに書かれ、朝鮮のことは断片的な記述しかなく、朝鮮は常に他国の侵略をうけ、文化の発展の遅れた歴史しかないとなっています。そのような本しか読んでいないのですから、朝鮮人としての民族的自覚をもちえないだけでなく、日本社会では朝鮮人はいかにみじめな存在であるかというようなことを毎日の生活の中で経験してきたのです。そして歪曲された歴史の本などを読んでますます朝鮮民族が「劣等民族」であると思い、自分は朝鮮人になぜ生まれてきたのかと自己卑下し、劣等感を強くもつようになっていたのです。（朴 1992 : 609-610）

朴慶植は日本に残ったものの、「朝鮮の言葉や歴史の勉強をしようと決め」、「朝鮮人にならなければ」と思い、日本名をやめて、「朴慶植」を名乗るようになった（朴・宮田 2004 : 10）。「八・一五解放」は朴慶植が朝鮮人としてのアイデンティティに目覚めるきっかけとなったのである。一九四五年暮れ以降、朴慶植は在日朝鮮人運動に入っていくことになる。

2.2 民族運動との出会い、「朝鮮歴史学の再出発」

一九四五年十一月、朴慶植は「朝鮮人愛国烈士の出獄歓迎演説会」に出かける。李康勳、李海龍らの演説だった²。「言葉は十分のくくらいしか理解できなかったけど、感激のしっぱなし」であった（朴・宮田 2004 : 11）。李康勳は朝鮮語での演説だったのである。その演説を聞いて「燃えるような情熱」にほだされた朴慶植は、朝鮮建国促進青年同盟（建青）に加盟した（朴 1981 : 79）。

まず何よりも私が「半日本人化」していて、そこから脱却し朝鮮人としての主体性を確立するために、母国語、自民族の文化と歴史を十分に自分のものとし、民族精神を備えた朝鮮人の一人としての考え方、生活を築いていかなければならなかった。（朴 1992 : 622）

建青は一九四六年十一月一日に東京神田で結成された朝鮮人青年の民族系

² 李康勳（一九〇三—二〇〇三）は社会運動家。戦前、駐中国日本公使に対する爆殺未遂事件に関与して逮捕され、解放までの一二年間は獄中にあった。在日本朝鮮居留民団（民団）の結成に加わるが、単独選挙に反対して民団を離れ、金九の南北統一路線を支持する朝鮮統一同志会を結成した。朝鮮戦争勃発後、民戦に参加するが、日本共産党や北朝鮮との結びつきに反発して脱退。その後、左右合作の南北統一促進協議会の顧問に就任するが、一九六〇年の四月革命後、韓国に帰国して独立運動史の編纂に関わった（国際高麗学会日本支部『在日コリアン辞典』編集委員会編 2010 : 22）。

団体で、朝鮮における自主独立国家建設を訴えて発足した。設立準備は朝連結成が左派主導で行われていると反感をもった人々によって行われ、洪賢基委員長のもと、機関紙『朝鮮新聞』や機関誌『青年』を刊行した。

朴慶植は建青の宿舍に入り、アリランやトラジなどの朝鮮民謡、愛国歌を初めて聞いた。朴烈の演説も何度か聞いたという。ただ、建青にいたのは一九四六年の六月までで、活動は国語の勉強や本を読むことに終始した。

一九四六年四月、朴慶植の父が朝鮮に帰国した。朴慶植が日本での生活から腰をあげないのを見て、一人で帰ることになった。これが朴慶植と父親との生き別れになった。

一九四六年六月、朴慶植は建青を脱出し、朝連の宿舍に入った。祖国情勢、歴史、国語を勉強した。そして、「私は日本に残った以上、自分に欠けている民族的なもの、自民族の歴史について勉強したいと思った」（朴 1981 : 82）。

「歴史とくに自民族の歴史の勉強こそ自分をとり戻すもっとも大事なことと考えた」（朴 1992 : 622）。このような動機から、同年九月、東洋大学史学科に入学した。史学科への入学は「民族的自覚のもとに教養を高めようという目的」だった（朴・宮田 2004 : 11）。

一九四六年九月から一九四七年三月まで、朝連系の日本語の日刊新聞『中外日報』の発行準備を手伝い、記者見習いをした。六か月間、新橋駅前の事務所に通い、読売争議で追われた鈴木東民らから新聞記者としての指導をうけた。一九四六年一二月、朝鮮人生活擁護人民大会の後、首相官邸へデモが行われたが、この時、朝連の幹部であり『中外日報』の責任者でもあった河宗煥が逮捕されて軍事裁判にかけられた。朴慶植たちは河宗煥が捕まった後も、新聞を出そうとしたが、新聞紙の配給がされず、『中外日報』は発行できなかった。日本政府からの新聞紙の配給割り当てがなかったのである。

『中外日報』の構想がなくなり、朴慶植は朝連の文化部への転身を勧められて一時期活動したが、「仕事がしっくりとせず、四、五日出ただけで辞めてしま」った（朴 1992 : 611）。朝連で本格的な民族運動を開始したというわけではなかった。

一九四七年九月からは、建青の文化部長を辞職した崔鮮が会長となって組織した「朝鮮文化教育会」の機関紙、『文教新聞』の発行に協力することになった。朝鮮文化教育会は金斗元によって一九四五年九月一五日に創立された。崔鮮が一九四五年一二月に会長に就任して以降、韓国政府から認定を受けて国定教科書の翻刻発行や学校経営に従事した。『文教新聞』は一九四七年九月一五日に創刊され、一九四九年四月一日までに計五七号を数えた。文教新聞の紙面からは反共・反朝連の姿勢が見えるが、南北協商を支持する論調もあった（宮田 2001 : 3）。

『文教新聞』の発行に、朴慶植は一九四七年九月から一九四八年一二月まで

関わった。会の正式なメンバーにはならず、『文教新聞』に原稿を書いて手当をもらいながら、日本大学に通った。

文教新聞ではペンネームを使いながら、朴慶植は計一四編の論説を書いている。特に、第四三号（一九四八年八月二日）に載った「朝鮮歴史学の再出発」という記事が重要である。当時の朴慶植は本格的な歴史研究を始める前ではあるが、このテキストは在日史学のいわば「開始宣言」のように読める。

旧仮名遣いと旧漢字を使った漢文調で書かれ、当時の朴慶植の意気込みをよく伝えている。少々長くなるが、当時の『文教新聞』から文章を引用する。引用の際、旧漢字は現代漢字に改めた。

我々が社会現象の実体を把握するには先づ何よりもその現象を（マ）姿を広く且正確に認識することが必要である。その場合に当って我々は常にそのものの現状だけを見たのではな（く；引用者註）的確に把握することの困難に逢着するのである。その解決策として我々は必ずそのものの過去に遡ってその由ってきた糸をほぐしてみる。換言してみれば我々が如何なるものの本質を把むにしてもそのものを正確に知らうとするならばそのものの歴史を辿らなければならない。その歴史を辿る場合にしても唯単に一事件の過去の歴史を見たのでは不十分であることを知る。人間の社会が人間と人間、人間と自然との相関関係に成立してゐる以上我等の眼に映ずる社会現象はまさにその相錯綜した複雑な相関関係を呈してゐるからである。

我等人類は常に我々個人の又社会の進歩発展を希望して已まない。我等の文化が着実に迅速に進歩発展しようとするれば我等は常に現状を正確に把握せねばならない。これが為にはまた過去の歴史に対して正確なる認識が必要となつてくる。過去を知ることなくしては現状を知ることが不可能でありまた未来への希望も意味ないものである。我等が現状よりの進歩発展に困難を生じたならば冷静に現状を再検討し、その為には過去の方向に探求の眼を注がなければならない。

翻って朝鮮の現状に眼を投じてみよ。統一か分裂かの渦紋はまさに朝鮮民族に与へられた一大試練である。朝鮮が如何なる方向に進むべきか。これこそ全朝鮮人に課せられた現在の最大任務である。この方向を決めてくれるものは朝鮮の現状の正確なる把握以外にはない。即ち朝鮮民族、社会、国家を正確に認識し、更に人類社会の進展に順応し世界諸国との関係を客観的視野に於て把握するならばそこに自ら朝鮮民族の進むべき道は開けてくる。これら事物の把握は常に具体的なる知識が必要であつて抽象的概念の把握ではない。

我々人間社会に関する知識は常に具体認識であり個々の現象の正し

い把握である。換言すれば我らの現状把握に必要とする歴史的認識は個々の社会現象の正しい把握である。ここに於て我等は朝鮮の現状を正して(ママ)把握する為に、又今後の進むべき方向の決定に過去の朝鮮を再認識しなければならないといふことが理解されるであろう。先に具体的な個々の認識が歴史的認識と説いた。然しそれは過ぎ去った凡ゆるものについて詳細に知ることを指すのでは勿論ない。過去の無限なる時間に於ける無限の現象の把握は不可能でありまた不必要である。我等は唯この中より歴止(ママ)的価値あるものを拾いだしてくればよいのである。

然らば吾等は朝鮮の歴史に対して如何なる観点に於て考察していったらよいかという問題がおきてくる。日本の植民地政策の為に朝鮮人は自国の歴史を正確に知ることが不可能であった。その代り嫌という程日本の優越性を日本歴史を通して教え込まれた。その為に我等の頭の中には過去に於ける日本の国家主義神国史観の知識が多分に入り込んである。我等はこの国家主義神国史観を打破して新しき科学的歴史観を打立てる必要があり、この科学的歴史観の樹立こそ朝鮮の今後の在り方を方向づけてくれるものである。(朴 1948a)

朴慶植はこのように書いたうえで、日本の「国家主義神国史観」の特徴として、「非科学的歴史」、「貴族主義・天皇中心の歴史」、「偏狭的国家主義の歴史」の三点を挙げ、痛烈に批判している。このテキストにおいて、朴慶植は、現象の正確な把握のため、過去の歴史を辿る必要性を語る。過去の歴史を正確に認識してこそ、現状からの進歩と発展があるという。朝鮮の現状は統一か分裂かの佳境に立たされており、朝鮮の現状を正確に把握するためには「過去の朝鮮の歴史」を知ることが欠かせない。日本の植民地支配によって朝鮮人は「正しい歴史」を知ることができなかった。「国家主義神国史観」を打破して、「科学的歴史観」を打ち立てる必要があるのだと論じている。

このテキストが出された後、1948年8月15日に大韓民国(韓国)が、同年9月9日に朝鮮民主主義人民共和国(北朝鮮)が建国されている。

朴慶植はこのテキストに続いて、一九四八年一〇月二五日の『文教新聞』第四九号から同年12月27日の同53号まで、「朝鮮歴史講座」(一)～(五)を連載した。連載の前書きでは5つの点に留意するとして、①世界における最も進んだ科学的歴史学の方法及び業績を取り入れること、②貴族主義的な一部分のものの歴史のみでなくして人民大衆の歴史に主眼点をおくこと、③朝鮮の歴史だけにとらわれず中国や日本の歴史など東洋諸国の歴史との関係を見ながら朝鮮を考え更に世界の歴史の流れの中にとらえること、④文章は易しく分かりやすくすること、⑤参考書は多くあげてを挙げている(朴 1948b)。連載は

「人類の発生」から始まり、「石器時代」、「中国及朝鮮の石器時代」、「朝鮮の新石器並びに金石併用時代」まで続く。連載の最後は「一先づここで考古学による先史時代史を終にして次は文献による朝鮮の原始社会に入りたいと思う」と終わっている。しかし、続きは書かれていない。『文教新聞』は一九四九年四月一日の第五七号を最後に、発行が終わっている。

この時期の朴慶植は、朝連系の『中外日報』の発行準備に携わったのち、反共・反朝連の『文教新聞』の発行に協力した。思想的には一貫していなかったといえる。実際、「当時民族的な自覚のもとに教養を高めようという目的をある程度進めながら、同時に民族的団体の中でどのように生きていこうかと迷いながら思想的には右往左往した、非常に混乱した時期でした」と振り返っている（朴 1992 : 611）。

文教新聞での執筆は学業の合間の「アルバイト」と呼んでいることから、専門の新聞記者になりたかったわけではないだろう。ただ、この時点から文筆業への関心は高かったことが読み取れる。

3. マルクス主義の歴史学者からの影響

3.1 林健太郎から朴慶植「朝鮮歴史学の再出発」への影響

私（朴慶植：引用者註）は八・一五解放を境として、それまで多少やっていた地理学、地質学の勉強をやめ、歴史—とくに自民族の歴史を勉強しなければと考えた。（朴 1981 : 89）

朴慶植は最初の論文を書く一九五一年まで、どのように歴史学を学んだのだろうか。自伝では「私の歴史勉強」として、その当時読んだものや思いがつつられている。それらを参考に、当時の朴慶植が誰からどのような思想的影響を受けたのかを明らかにする。「朝鮮歴史学の再出発」（一九四八年）からはやや時代は戻るが、本節では歴史学者の林健太郎（一九一三—二〇〇四）から朴慶植への影響を論じる。

朴慶植は歴史の勉強を始めるにあたって、地理に関する本を売り、歴史関係の本を買ったようである。東洋大学文学部の史学科では、東洋史を専攻した。当時の東洋史は中国史がメインで、大学では朝鮮史の講座はなかった。授業は史学概論、中国史概説、漢代史、明・清代の宗教史、西洋史、日本史、考古学などであった。これらの授業は和島誠一（一九〇九—一九七一）の考古学の授業以外、実証史学の立場に立っていた。「マルクス主義的立場に立つ講義は受けることができなかった」と朴慶植は書いている（朴 1981 : 90）。歴史の勉強

は学内でのものより、学外での方が多くなっていった。

この時期、朴慶植は「二十世紀研究所」の講座を受講し、歴史学者の林健太郎による唯物史観の講義を受けた。林健太郎による講義録は『歴史学の方法』として出版されている(林 1948)。同書によると、講演会は一九四六年五月に行われた。林健太郎はレーニンの『帝国主義』をもとに、第二次世界大戦の原因を経済的要因から分析している。

講演の内容を具体的に見てみると、次のような記述がある。「植民地の追求ということは必ずいわゆる経済的利権というものと結びついていることであります。〔中略〕歴史を動かす盲目的な力というものは、まず大体こういつた経済的利益追求の運動であつたわけでありまして」(林 1948 : 93-94)。あるいは、次のような記述もある。「世界大戦の原因論は単なる個人の問題でも政府の問題でもなく経済の問題であり、かつそのような経済的傾向の支配している社会の組織の問題となつてまいります。〔中略〕この帝国主義というものも畢竟資本主義という社会制度の必然的な帰結と考えられることであります」(林 1948 : 114-115)。

林健太郎の講義は、一九世紀以来の列強による植民地獲得競争をマルクス主義の立場から読み解く内容である。林健太郎は戦後しばらくたって保守派の論客として知られるようになるが、戦後すぐは唯物史観にたった講演を行い、朴慶植に「有意義であった」と評されたのである。

林健太郎の歴史講義は、朴慶植の歴史に対するとらえ方にも影響を与えている。林健太郎は、講演の最後の部分で「歴史の認識と現代の意識」と題して次のように語った。

客観的な歴史というものは、あくまでも厳存するのであり、しかもその客観的な歴史の姿をできるだけ忠実に調べるといふことと現実の生活において積極的な意義をもつこととは決して矛盾するものではない。否われわれの現実の生活意識が人間の本性に立脚した正しいものであるならば、かえつてわれわれは過去の歴史を客観的に冷静に研究するという要求をもたざるをえないのであります。

〔中略〕

これ(主体性：引用者註)は歴史を単に解釈しているだけでなく積極的にこれにはたらきかけてこれを変革して行くといふ実践と結びついてはじめて成立する概念であります。このような実践を行いうるためには、客観的事物への正しい認識が行われなければならない、またそれが行われてはじめて主体性の確立も可能なのであります。(林 1948 : 122-124)

林健太郎の講演が一九四六年五月で、先に引用した朴慶植の「朝鮮歴史学の

再出発」が一九四八年八月であることを考えると、朴慶植のテキストにはやはり林健太郎からの影響が見て取れるだろう。「朝鮮の現状」を正確に知るためには「朝鮮の歴史」を知ることが必要であるとする朴慶植と、「客観的な歴史」の把握が「現実の生活」に積極的な意義を持つとする林健太郎の認識は相似形である。林健太郎がここで問題とした「主体性の確立」は朴慶植がその後、生涯にわたって歴史を研究するモチベーションでもあった。ただし、朴慶植の場合には民族的主体性の確立が問題となる。この点については、今後の研究で明らかにしたい。

3.2 朴慶植と石母田正の歴史学

ほかに、朴慶植に対して影響力を持った歴史家はいるだろうか。自伝によると、朴慶植は歴史学研究会、日本民主主義科学者協議会（民科）歴史部会、史学会の研究会に参加した³。『歴史学研究』や『歴史評論』に載った羽仁五郎⁴、

³ 日本民主主義科学者協議会（民科）は一九四六一月一二日創立。戦前のプロレタリア科学、唯物論研究会、歴史科学などのマルクス主義系の知識人を中心に自由主義者もふくめて発足した。戦後当初、最大の全国組織だった。初代会長は小倉金之助で、石母田正や藤岡正大は活動の中心的存在だった。全国に一〇〇カ所以上の支部をもち、歴史部会のほかにも法律、宗教、自然科学、教育などの専門部会があった。歴史部門の機関雑誌は『歴史評論』であり、石母田正が命名したとされる。一九五一年以降、日本共産党の政治方針と直結した。「国民的科学」を掲げ、暴力革命を推進するための山村工作隊を含む国民的歴史学運動を推進した。一九五五年以降の日本共産党の方向転換にともなって求心力を失い、一九五六年の第一一回全国大会を最後に、一部の部会を除いて解散した。『歴史評論』は一九六七年設立の歴史科学者協議会（歴科協）に引き継がれ、現在にいたる（原・磯前・磯前 2019：23-24）。

⁴ 羽仁五郎（一九〇一—一九八三）は近代史が専門の歴史学者。東京帝国大学国史学科学卒業後、三木清とともに『新興科学の旗のもとに』誌を創刊。一九二九年にはプロレタリア科学研究所の創設に参加した。マルクス主義の立場から反ファシズムを貫き、一九三三年、一九四五年の二度にわたって検挙される。戦後は参議院議員となり、国立国会図書館の創設につくした。主な著書に『都市の論理』（勁草書房、一九六八年）、『明治維新史研究』（一九五八年；岩波文庫、一九七八年）など。

井上清⁵、藤間生大⁶、石母田正⁷ら、マルクス主義の歴史学者の論文に多くを学んだという。

本節では石母田正のテキストを検討しながら、朴慶植の歴史研究への影響を論じる。石母田正は『歴史評論』などに書いた論文をまとめ、一九五二年三月に『歴史と民族の発見』を東京大学出版会から出版した。本節では、『歴史と民族の発見』に収録されたテキストを検討しつつ、当時の歴史学会における民族問題への関心とそれらの朴慶植への影響を分析したい。

当時の石母田正は、民族の問題を熱心に論じた歴史学者であった。石母田正は一九五〇年九月、「歴史学における民族の問題」を発表した。このテキストは民科の主催で行われた「言語・民族・歴史」という主題のシンポジウムでおこなった講演の要旨であり、『民科・研究ニュース』第一号にその覚書が掲載された。

二〇世紀の初頭、レーニンとスターリンによってマルクス主義民族理論が形成され、民族は資本主義による国内市場の形成に促進されて出現してくると提唱された。前資本主義時代の民族は「ナロードスノチ」、資本主義時代の民族は「ナーツィア」とよばれた。ただし、レーニンとスターリンによって提唱された民族理論には相違点がある。丸山敬一によると、レーニンは民族自決権を「各民族が自分の運命を自分で決定する権利」と定義し、民族自決権は無条件に認められるべき絶対的権利であるとされた。レーニンは各民族の内部ではプロレタリアートの自決を促進する立場であった。一方、スターリンは、民族自決権はプロレタリアートの自決権に従属すべき権利であると考え、ソヴィエト周辺の諸民族の分離独立に反対した（丸山 1980）。

石母田正はスターリンの理論に依拠して論じている。一九一三年に出たスターリンの「マルクス主義と民族問題」では民族の概念が定式化され、「民族とは、言語、領土、経済生活および文化の共通性としてあらわれる伝統的心理の共通性によって統一された人間の歴史的にきずかれた永続性ある共同体である」

⁵ 井上清（一九一三—二〇〇一）は近代史が専門の歴史学者。東京帝国大学国史学科卒業後、京大人文科学研究所で助教授・教授を務めた。主な著書に『井上清史論集』（全四巻、岩波現代文庫、二〇〇三—二〇〇四年）など。

⁶ 藤間生大（一九一三—二〇一八）は古代史や東アジア史が専門の歴史学者。早稲田大学文学部史学科卒。熊本商科大学教授などを務めた。石母田正らとともにマルクス主義の立場から古代史研究を行った。主な著書に『埋もれた金印』（岩波新書、一九七〇年）、『近大東アジア世界の形成』（春秋社、一九七七年）など。

⁷ 石母田正（一九一二—一九八六）は古代・中世史が専門の歴史学者。戦時期から書き始めた『中世的世界の形成』（1946年、伊藤書店）が大きな反響を呼び、戦後歴史学の出発点となった。民主主義科学者協会、歴史学研究会などの科学運動に取り組み、国民自身が歴史意識を高めようという国民的歴史学運動を提唱、指導した。

とされた（石母田 2003 : 154）。一九二九年にはスターリンによって「民族問題とレーニン主義」が発表された。「歴史学における民族の問題」は、日本共産党の機関紙『前衛』の一九五〇年八月号にスターリンの「言語学におけるマルクス主義について」が掲載されたことが、執筆の直接のきっかけとなっている。歴史家の遠山茂樹⁸は、スターリンのこの論文が「民族の問題が歴史学の課題に結晶する上での触媒の一つとなった」と述べている（遠山 1968 : 102）。

石母田正はスターリンの民族理論を整理したうえで、「ブルジョアの民族が社会主義的民族にいたる過渡的なものにすぎない」と述べる（石母田 2003 : 172）。さらに「資本主義の最後の段階である帝国主義」に対して「たたかいうるだけの歴史学」を作る必要性を訴える（石母田 2003 : 190-192）。

一九五一年五月の歴史学研究会大会では「歴史における民族の問題」が主題となった。「古代における民族の問題」は藤間生大、「中世における民族の問題」は古島和雄⁹、「近代史における民族の問題」は鈴木正四¹⁰、「日本のナショナリズム」を遠山茂樹、「中国の民族問題」を野沢豊¹¹がそれぞれ発表している（歴史学研究会編 1951）。

そもそも、歴史学会でなぜ民族が問題とされたのか。まずはこの時期の政治情勢の展開と日本共産党の方針について指摘したい。1950年6月には朝鮮戦争の開始、1951年9月はサンフランシスコ講和条約と日米安全保障条約（旧安保条約）の調印があった。このような政治情勢のもと、日本共産党はアメリカ帝国主義の植民地的支配に対抗して「民族の独立」を掲げ、非合法闘争をふくむ運動を開始していた。その影響は歴史学界に及び、「歴史学研究会や民主主義科学者協会、日本史研究会はまともにこの影響を受けることになったのである」（網野 2018 : 45）。

一九五一年の歴史学研究会の大会では朴慶植が藤間生大の発表に対して発言

⁸ 遠山茂樹（一九一四—二〇一一）は近代史が専門の歴史学者。東京帝国大学国史学科卒、横浜市立大学教授。藤原彰や今井清一との共著『昭和史』（岩波新書、一九五一年；改訂版、一九五九年）は「昭和史論争」を起こした。主な著書に『明治維新』（一九五一年；岩波現代文庫、二〇〇〇年）など。

⁹ 古島和雄（一九二一—二〇〇四）は中国史が専門の歴史学者。東京大学文学部を卒業後、同大社会科学研究所教授などを務めた。東京大学、大東文化大学名誉教授。主な著書に『中国近代社会史研究』（研文出版、1982年）など。

¹⁰ 鈴木正四（一九一四—二〇〇一）は昭和期の歴史学者。東京帝国大学西洋史学科を卒業後、総合インド研究室研究員となり、帝国主義化の被抑圧民族について研究した。戦後、ナウカ社編集長を経て、愛知大学法経学部教授。主な著書に『戦後日本の史的分析』（青木書店、一九六九年）など。

¹¹ 野沢豊（一九二二—二〇一〇）は中国史が専門の歴史学者。主な著書に『孫文革命いまだ成らず』（誠文堂新光社、一九六二年）、『辛亥革命』（岩波新書、一九七二年）など。

している。実をいうと、朴慶植の発言は討論で話されている論点からはやや外れている。だが、当時の朴慶植の考えをよく表していると考えるので引用する。

戦争中からずっと、いわゆるブルジョア的な民族主義に影響されて、日本と朝鮮の関係の問題が非常に誤って考えられているのじゃないか、こういうふうに思われる。それは二世紀、三世紀にかけて、日本の倭の古代権力が中国の権力を借りて南朝鮮を支配していたということが、戦争中から日本の歴史研究家に主張されているのですが、このような主張は結局そういう外国の権力を借りて、自国の権力を誇大に示そうとするブルジョア的な民族主義の反動性の現われじゃないかと思います。その点をとらえて、今日本にずっと発行されている歴史の教科書を見ますと、そういうブルジョア的なものに誤られて書かれている。そういうものをそのまま引用している。これは結局今後の日本民族と朝鮮民族の労働者階級の民族主義を破壊する大きながんになると思います。この問題は近代史の部分に入って討論されなければならぬと思いますが、そういう過去の日本歴史の研究家において、非常に民族という概念—近代的民族、ネーション的な観念をもって古代史を解いて行った、そういうところから、こういう結論が現れて来ていると思います。(歴史学研究会編 1951: 62)

外村大がすでに指摘しているように、朴慶植の発言は民族主義それ自体を否定したのではなく、あくまで「ブルジョワ民族主義の反動性」を批判し、「日本民族と朝鮮民族の労働者階級の民族主義」は肯定したものであった(外村 1999: 45)。朴慶植によれば、戦前から戦後すぐの歴史学における朝鮮の描き方は、「反動的なブルジョア民族主義」であった。そのような戦前の歴史観を克服し、「日本民族と朝鮮民族の労働者階級の民族主義」を立ち上げることが重視されているのである。

このような朴慶植の主張にはいかなる思想的背景があるだろうか。ここで、朴慶植が石母田正から影響を受けたであろうテキストを紹介したい。石母田正「堅氷をわるもの」(初出は『歴史評論』一九四八年三月号)である¹²。終戦して3年がたたない中で、三・一独立運動(一九一九年)を論じたテキストであるが、戦後すぐの日本の知識人としては珍しく、日本人の朝鮮認識を厳しく問

¹² このテキストの存在は、2022年7月23日に立命館大学において、オンライン併用で行われた朝鮮史研究会関西部会7月例会での水野直樹による廣瀬陽一『朝鮮問題と中野重治 — 連帯の神話を超えて』(青弓社、2021年)への書評に関連して、水野が紹介していたことから知った。

いただくものである。このテキストは、石母田正が学生時代、東京深川白河町の貧しい朝鮮人部落でサークル活動をおこなった経験を書いたものであった（藤間 2003 : 466）。先述した朴慶植「朝鮮歴史学の再出発」よりも先行しているテキストであり、朴慶植が読んで影響を受けた可能性が高いといえる。

しかし考えて見れば、私も朝鮮民族の苦悩と解放への努力について断片的なこと以外には何も知らないのである。多くの知識人も同じだろうと思う。〔中略〕しかし日本人の生活と自由に直接関係のないことからのように見えた朝鮮民族への圧迫を自分の問題としてとり上げていた人は意外に少ないと思う。それは意識の外にあっただけに、意識しないでもすましてこられただけに、精神をむしばむことが深く危険であることに気がついていた人はなおさら少なかったと思う。

〔中略〕

日本の近代史のこの暗黒の側面（日本による朝鮮の植民地支配：引用者註）にたいするわれわれの無知と無関心は重大なことである。われわれは余りに自分の身についているために自分たちのこの暗い影に気がつかないでいるのでなかろうか。（石母田 2003 : 330-332）

石母田正はこのように書き、日本における朝鮮史認識の不足を糾弾する。さらに、以下のような呼びかけを行う。

今さしせまって必要なことは朝鮮民族の歴史を朝鮮の少年たちが年寄りからきいた伝統的な精神に基づいて編纂することである。民族が独立するためには独立の歴史が必要である。日本の総督府は朝鮮の支配階級がつくった歴史さえ抹殺した。〔中略〕この朝鮮史の編さんは勿論朝鮮の人たちが自分の力と精神でやるべきである。だれか若い日本の歴史家でこの仕事を手伝いたい希望の人があったら民科の歴史部会まで申出て欲しいと思う。われわれにとってもこの仕事に参加することはわれわれの身についた泥を洗うことを意味する。この歴史は科学的でなければならぬ。〔中略〕民族の歴史において敗北は恥辱でなく、闘わなかったことが不名誉であること、日本民族の数倍の苦悩にたえてきたことが朝鮮民族のかけがえのない財産であることを銘記すれば、朝鮮民族の歴史はすぐれた伝統と名誉にみちているのである。この精神の上にたてば、いかなる真実もおそれる必要がなく、日本の史家が朝鮮史の研究の上に果したいくつかの学問的業績もはじめてよく摂取し得ると考える。（石母田 2003 : 347-348）

「民族が独立するためには独立の歴史が必要である」という部分や、「歴史は科学的でなければならぬ」、あるいは「朝鮮民族の歴史はすぐれた伝統と名誉にみちている」という部分は、さきに紹介した朴慶植「朝鮮歴史学の再出発」と呼応している。朴慶植は日本の国家主義神国史観を打ち破り、朝鮮史の「科学的歴史観」を打立てる必要性を語っていた。民族が独立するためには「独立の歴史」が必要であり、「歴史は科学的であるべきだ」と説く石母田正の思想と深く共鳴している。

このテキストは、当時の石母田正にとって最も重要なテキストである「村の歴史・工場の歴史」（初出は一九四八年一月）から2か月後に書かれたものである。「村の歴史・工場の歴史」は朴慶植の一九六〇年代の歴史研究に大きな影響を与えていると筆者は考えるが、この点については稿を改めて論じたい。

4. 社会科教育と歴史研究—朝鮮学校の教師時代

一九四九年三月、朴慶植は東洋大学を卒業した。卒業後は「故郷に帰りたかったが、その頃のアメリカ軍占領下の韓国の政治情勢は厳しく、また帰国の自由もなかった」（朴 1992 : 623）。そのころ、朝連本部にいた先輩の紹介があり、「民族学校の教師になったら」という誘いがあった。朝鮮語はそう上手ではなく、文章が書けるわけではないため、自信は全くなかったという。しかし、「不十分ながらも教師になって勉強していこうと心に決め、なんとかやっっていこうという気持ちになった」（朴 1992 : 611-612）。

一九四九年四月、東京都北区十条にある東京朝鮮中高級学校で朴慶植は社会科の歴史を受け持つことになった。東京朝鮮中高級学校は一九四六年一〇月に朝鮮人中級学校として出発した学校である（魚 2000 : 214）。

朴慶植は「私はまがりなりにも母国語を自分のものにし、さらに朝鮮の歴史を独習したものを教えるということによって私自身もより深く勉強するということになったわけです」と述懐している（朴 1992 : 612）。ただ、朝鮮学校の教師のなかでも三分の一は朝鮮語ができない状態で、朴慶植だけが言葉におぼついたわけではないようである。

当時、朝鮮史の教科書は小学校の教科書しかできておらず、中学校はそれに内容を足して教えていたという。朴慶植は「歴史の叙述の仕方も、植民地の時期につくられた朝鮮歴史の副読本や、崔南善などの民族的な内容をもつ著作を参考としていました」と語っている（朴 1992 : 612）。

この時期の朴慶植の様子について、歴史家の姜徳相が振り返った文章がある。「『国防色』の服を着た復員兵のような印象の新米教師であった。妹（姜福順：引用者註）の言うところ先生のニックネームは若い時の風貌からの連想なのか、

「サムライ」で、授業は人気があるとのことであった」（姜 1998 : 38）。

一九四九年九月八日、GHQは朝連を「暴力主義的団体」として団体等規制令にもとづいて解散を命じ、その資産を没収した。同年一〇月一九日、文部省は朝鮮人学校三三七校に対して閉鎖あるいは改組の通告をおこなった（朴 1960 : 89）。一九四八年四月につづき、二回目の民族学校閉鎖令であった。朝連直営であるとされた五三校は即時閉鎖・接收された。

朝連の解散によって、東京都内の朝鮮学校は東京都立として、都が運営するようになった。東京都立朝鮮人学校の始まりである。都立朝鮮人学校は一九四九年一二月から一九五五年三月三十一日まで運営された。しかし、朝鮮人教師の給与は平均で七六四五円で、日本人の平均である一万九二七一円とは大きな開きがあった（梶井 2014 : 28）。朴慶植は在日朝鮮人であるため合法的には教鞭をとれず、安岡富男校長の暗黙の了解のもと、「用務員の資格」で朝鮮史を教えることになった（金 2004 : 23）。

朝鮮人学校の教師時代には、「教材の下調べのために本を読んだいたりはしていたが、「研究らしい研究はほとんどでき」なかった。「ただ余暇をみては古代史の本を読みました。古代史というのは歪曲された面が多くあったので、それを正さなければと思い、興味があった」という。民科歴史部会では、藤間生大や石母田正などの「日本の進歩的歴史学者のいた研究会」に参加して勉強したが、「時間がとれず、系統的に勉強できた」わけではなかった。「多少研究的な雰囲気にはひたったという程度でしかなかった」と振り返る（朴 1992 : 612）。

一九五一年八月、『歴史評論』に最初の業績、「朝鮮古代史の研究ノート」が掲載された。「日本の朝鮮古代史研究に対する批判を書いた」ものだった（朴 1992 : 612）。朴慶植は「過去の歴史研究が、民族文化の発展を抹殺する日本帝国主義のアジア大陸侵略の政策に屈従した結果の現れであり、東洋諸民族の歴史を停滞の歴史としてしか把握することのできなかつた東洋歴史家の科学的歴史観の貧困・無節操に由来するもの」と指摘し、「新羅征伐」と「任那」の問題などを取り上げている（朴 1951 : 28）。

一九五二年一二月、朴慶植は朝鮮民主主義人民共和国朝連歴史編纂委員会編『朝鮮民族解放闘争史』を共訳の代表として訳出した。一九五三年七月、朴慶植「開国と甲午農民戦争」が『歴史学研究』特集「朝鮮史の諸問題」に掲載された。朴慶植は東学の思想を高く評価し、甲午農民戦争は「朝鮮民族の半植民地化の危機に直面し、売国的な封建的政府打倒に立ち上がった」ものであり、「世界史的意義をもつ民族的な国民的な運動であった」と論じている（朴 1953 : 32）。このように、朴慶植は朝鮮人学校の教師と並行しながら、歴史家としての歩みを始めたのであった。

朝鮮人学校教師としての朴慶植の歴史教育はどのようなものだったか。都立

朝鮮人学校では、朝鮮語、地理、歴史は課外授業としてしか認められなかった。朴慶植ら社会科教員たちは一から教材を作った。

教師時代の朴慶植の文章を参照すると、彼の目指した教育は次のようなものである。「自国の言語、歴史、伝統、文化を奪われた民族は、水を奪われた魚に等しい」。「民族教育を抹殺しようとする客観的条件、また祖国喪失の悲哀を味わ（ママ）され差別感に傷つけられた学童をして、民族としての正常な人間性を取戻すために私達は民族の歴史世界の歴史を系統的に学ぶことによる克服を考え、その目標を次の如く設定した」。「第一になによりも先ず朝鮮民族としての自覚をたかめ祖国に対する愛着心をよびおこし愛国心を培うことに歴史教育の中心課題をおいた」。「第二にこのような民族の歴史、伝統文化を尊重すると同じ態度で他国のあらゆる民族の歴史、伝統文化を尊重する国際主義に貫かれた歴史教育が必要である」。「第三に偉大な祖国朝鮮の平和的統一、独立と民主主義建設の課題を担う私達の子弟をして現在祖国のおかれている位置、任務を正しく把握させ、新しい社会を建設するに足る科学的な世界観と人生観を培い、より高い思想性と革命的情熱的精神を養成しなければならない」（朴 1954：21-22）。

朴慶植は歴史教育においてこれらの目標を設定し、侵略された民衆の立場に立った教科書を作成した。小学校では、国史（朝鮮史）は四年～六年の三年間学習された。中学校では、一年～二年は世界史を学習し、三年で国史を学習させるカリキュラムが組まれた。

ここでは、朴慶植が一九五四年に書いた「朝鮮人学校における歴史教育」に掲載された課程表をもとに、社会科の授業内容を紹介する（朴 1954：23）。小学校の「国史」の授業では四年次に「人類の発生」から「原始社会」まで、五年次に「古代国家—封建社会」から「李朝初期」まで、六年次に「李朝末期」から「朝鮮民主主義人民共和国成立」までを扱った。中学校では、「世界史」として一年次に「人類の発生」から「封建社会」まで、二年次に「産業革命」から「現代」までを教え、三年次は「国史」として「原始社会」から「現代」までを教えた。

「地理」は小学校五年次に「朝鮮の位置、行政、自然、地誌」、六年次に「朝鮮の自然、人文総論、世界地理」を扱った。中学校では一年次に「世界地理（アジア、アフリカ、大洲洋）」、二年次に「世界地理（ヨーロッパ、南北米）」、三年次に「朝鮮地理」を教えた。

「一般社会」として、小学校一年次に「学校生活」「友達との交際」「家庭の生活」「祖国と世界に対する常識」、二年次に「自覚的な行動と習慣の確立」「共和国児童としての社会常識」「愛国心と国際連帯性の強化」「児童劇を通しての階級意識」、三年次に「自覚的な行動と習慣の確立」「共和国児童としての社会常識」「愛国心と国際連帯性の強化」、四年次に「祖国愛」「日本の

現状」「国際連帯性の強化」「地理の初歩的知識」、五年次に「祖国の現状」「国際連帯性の強化」「在日同胞と日本」、六年次に「金日成元帥と朝鮮民主主義人民共和国」「世界の現状と国際連帯性の強化」「日本の現状と在日同胞の生活」「われらの進む道」が教えられた。中学校の一般社会は「朝鮮民主主義人民共和国の成立過程及び憲法」が教えられた。

時間配当は小学校四、五、六年の「歴史」はそれぞれ二時間ずつだった。中学校一、三年の「歴史」は二時間、中学校二年の「歴史」は三時間だった。小学校四年の「地理」は一時間、小学校五、六年の「地理」は二時間だった。中学校一、二、三年の「地理」はそれぞれ二時間だった。「一般社会」は、小学校一、二年が一時間、小学校三、四、五、六年が二時間だった。中学校三年の「一般社会」は二時間だった。

当時、朴慶植の授業を生徒として受けた金圭一（一九五〇年に東京都立朝鮮中高等学校に入学）は次のように述懐している。

（朴慶植—引用者註）先生の授業は、教科書的なものではありませんでした。当時、二十五、六歳だったと思いますが、朝鮮近代史について深い造詣がありました。開化派の思想についても、独自の見解を持っておられた。朝鮮近代史だけではなく、日本近代史も徹底的に勉強したことが非常に学問的な強みを与えていた。「日本の歴史を知らずしては、朝鮮の歴史はなかなか見えない」という視点を持ち、「朝鮮の歴史を知ることは、日本の歴史を語ることである」と言っておられました。当時としては先駆的なことで、そこに朴先生の独自性があるわけです。

あの頃は、「日本帝国主義が悪いから、朝鮮が植民地になった。すべては日本帝国主義のせい、天皇のせいだ」という学説が支配的だったんです。朴慶植先生は、それに対して「たしかに日本帝国主義の責任は大きい。しかし、日本帝国主義の植民地政策に対抗する力量を持っていなかった、わが民族の責任をも確認しておかなければいけない」と述べられました。つまり、事大主義的な考え方から離れ、主体的に考えていく必要性を当時から説いておられたんです。（金 2004: 24）

金圭一の回想からは、教材も不十分な中、自らの歴史観を自由闊達に語る社会科教師・朴慶植の姿が見て取れる。

朴慶植が教師のかたわら歴史家として歩みをはじめた時期、在日朝鮮人運動は転換の時代を迎えていた。一九五一年一月九日に結成された民戦は朝連と同様、日本共産党の影響下にあり、祖国の統一や防衛とともに日本の民主革命を標榜した。北朝鮮の祖国統一民主主義戦線（一九四六年六月結成）の呼びかけ

に応じて、日韓会談反対、在日朝鮮人の権益擁護や民族教育、反吉田茂、反再軍備などの闘争課題を推進した。

この時期の朴慶植は民戦にどのように関わったか。朴慶植は次のように述懐している。「都議会議員や北区の区議会議員選挙などがあると、私たちが動員されてトラックに乗り、メガホンを持って応援にいたり、ビラはりをやったりしましたが、これでいいのかと思ったりしました」（朴 1992：613）。疑問をもちながら、運動に動員されていたようである。一九五五年五月に在日朝鮮人総連合会（総連）が結成され、在日朝鮮人運動の路線が転換された。転換方針について、朴慶植は賛成し、支持した。都立朝鮮人学校は一九五五年三月限りで一五校が廃校となり、私立に戻った（魚 2000：214）。

この時期以降の朴慶植は、研究者としての生産性をあげていく。朴慶植が最初に編纂した本は一九五五年に出た『世界対照・朝鮮歴史年表』（関東朝鮮人社会科学者協会）であり、最初の共著は一九五七年に出版された『朝鮮の歴史』であった（朴・姜 1957）。朴慶植にとって、朝鮮人学校の教師と並行しながら歴史家としての歩みを始めた一九五〇年代前半は、のちに歴史家として多くの著作を発表していくための思想的基盤を構築した時期であったといえるだろう。

5. 終わりに

戦前の朴慶植は、創氏改名令以後は「青木」姓を名乗り、朝鮮人への差別的待遇を受けながらも、日本の国民学校の教壇に立った。戦前は教師として、日本の軍国主義教育の一翼を担った。日本の敗戦は朴慶植を朝鮮人として覚醒させるきっかけとなった。朴慶植は自身の民族的アイデンティティ確立のためには「朝鮮民族の歴史」を勉強しなければと考えた。朝鮮には戻らずに日本に残り、民族運動にのめり込んでいった。ただし、建青や朝連での国語の勉強を経て、反共の朝鮮文化協会で活動するなど、一九四〇年代には思想的な一貫性はなかった。

朴慶植は一九四八年に「朝鮮歴史学の再出発」を書き、戦前の国家主義神国史観の打破、科学的な朝鮮史を打ち立てる必要性を説いた。このテキストは林健太郎や石母田正からの影響が大きかった。一九四九年四月、朝鮮学校の教師となり、社会科の歴史を受け持った。東京都立朝鮮人学校でも教師として働き、教材の作成に勤しんだ。一九五一年八月、最初の業績となる古代史研究が『歴史評論』に掲載された。歴史教育の目標は生徒に「民族としての正常な人間性」をとり戻させ、朝鮮民族としての自覚をたかめ、愛国心を培うことだった。

なぜ、朴慶植は歴史研究を始めたか。歴史を学ぶことは、「朝鮮人としての主体的な民族性」を取り戻すことと同義であった。朝鮮語の学習とともに、

「朝鮮民族の歴史」を研究することこそ、戦前に「半日本人化」した朴慶植が「朝鮮人としての主体性」を確立させる重要な要素であったのである。一九五〇年代前半は朴慶植が日本のマルクス主義の影響を受けながら歴史家としての歩みを始めた時期であるが、教師の仕事と並行しての研究活動であり、それは歴史教育の実践と深く結びついていた。

本稿は朴慶植が歴史研究に至るまでの個人史を思想的背景とともに論じた。朴慶植の個人史を通じて、在日史学の存立基盤を明らかにする試みであった。今後は、朴慶植が歴史家として本格的な活動を始めた時期の研究成果と、現在にまで至る社会的影響について検討したい。特に、石母田正は朴慶植の一九六〇年代の歴史研究にどのような影響を与えたか、朴慶植が生涯こだわった「歴史研究を通じた民族的主体性の確立」とはどのようなものであったかについて研究を進めていきたい。これらの作業を通して、在日史学とは何か、あるいはどのような社会的影響力を持ったかを解明したいと考えている。

<参考文献>

- 網野善彦 (2018) 『歴史としての戦後史学—ある歴史家の証言』角川ソフィア文庫
 石母田正 (2003) 『歴史と民族の発見—歴史学の課題と方法』平凡社
 大西比呂志・李圭倍 (1997) 「昭和期の朝鮮総督府支配—宇垣一成を中心に—」
 『青丘学術論集』11, 韓国文化研究振興財団
 梶井渉 (2014) 『都立朝鮮人学校の日本人教師一九五〇—一九五五』岩波現代文庫
 河かおる (2013) 「滋賀県立大学図書情報センター「朴慶植文庫」について」『朝鮮大学校学報』23, pp. 21-30.
 姜徳相 (1998) 「朴慶植先生のこと」『セヌリ』29, 1998年5月, pp. 38-39.
 姜徳相聞き書き刊行委員会編 (2021) 『時務の研究者 姜徳相—在日として日本の植民地史を考える』三一書房
 魚塘 (2000) 「真実一路の人」張金順編『追想 朴慶植』pp. 212-218.
 김광열 (1998) 「박경식의 삶과 학문」『역사비평』一九九八年 여름호(통권 43호), pp. 353-360.
 金圭一 (2004) 「歴史学者・朴慶植を語る」朴鉄民編『在日を生きる思想—『セヌリ』対談集』東方出版, pp. 23-29.
 国際高麗学会日本支部『在日コリアン辞典』編集委員会編 (2010) 『在日コリアン辞典』明石書房
 在日朝鮮人運動史研究会編 (1998) 『在日朝鮮人史研究』28, 在日朝鮮人運動史研究会

- 庄司武史（2020）「財団法人二十世紀研究所について：国立公文書館所蔵特定歴史公文書等から」首都大学東京人文科学研究科『人文学報』516(1), pp. 11-30.
- 張金順編（2000）『追想 朴慶植』私家版
- 趙景達（2001）「学界動向 朴慶植とその歴史学」『千葉史学』39, pp. 66-74.
- 遠山茂樹（1968）『戦後の歴史学と歴史意識』岩波書店
- 外村大（1999）「朴慶植の在日朝鮮人史研究をめぐって」『コリアン・マイノリティ研究』2, pp. 40-53.
- 朴慶植（1948a）「朝鮮歴史学の再出発」『文教新聞』1948年8月2日、『在日朝鮮人関係資料集成 戦後編』8, 不二出版, 2001年, p. 229.
- （1948b）「朝鮮歴史講座（一）」『文教新聞』1948年10月25日、『在日朝鮮人関係資料集成 戦後編』8, 不二出版, 2001年, p. 253.
- （1951）「朝鮮古代史の研究ノート」『歴史評論』30, pp. 28-37.
- （1953）「開国と甲午農民戦争」『歴史学研究』別冊「朝鮮史の諸問題」1953年7月, pp. 24-40.
- （1954）「朝鮮人学校における歴史教育」『新しい歴史教育』3, 歴史教育者協議会
- （1960）「民族教育」勝田守一他編『戦後教員物語Ⅱ』三一書房
- （1965）『朝鮮人強制連行の記録』未来社
- （1981）『在日朝鮮人—私の青春』三一書房
- （1992）『在日朝鮮人・強制連行・民族問題—古稀を記念して』三一書房
- 朴慶植・姜在彦（1957）『朝鮮の歴史』三一新書
- 朴慶植・宮田節子（2004）「近・現代朝鮮史の渦中で—在日朝鮮人とのつきあい方、朝鮮問題への関心の持ち方とは」朴鉄民編『在日を生きる思想—『セマリ』対談集』東方出版, pp. 7-22.
- 林健太郎（1948）『歴史学の方法』白日書院
- 原秀三郎・磯前順一・磯前礼子（2019）『石母田正と戦後マルクス主義史学—アジア的生産様式論争を中心に』三元社
- 藤間生大（2003）「解説—五〇年の歳月を経て」石母田正『歴史と民族の発見—歴史学の課題と方法』平凡社
- 水野直樹・文京洙（2015）『在日朝鮮人—歴史と現在』岩波新書
- 丸山敬一（1980）「スターリン民族理論の特質—レーニンとの対比において—」『中京法學』15(1), pp. 16-42.
- 宮本正明（2001）「解題」『在日朝鮮人関係資料集成 戦後編』8, 不二出版, pp. 1-10.
- 山田昭次（1998）「朴慶植先生の在日朝鮮人史研究について」『在日朝鮮人史研究』28, 在日朝鮮人運動史研究会, pp. 15-18.
- 歴史学研究会編（1951）『歴史における民族の問題 歴史学研究会 1951年度大会報

告』岩波書店

- 受付：2023年6月14日
- 修正：2023年9月15日
- 掲載：2023年9月30日

植民地期朝鮮における聾啞教育の受容と展開

—発音指導と手話教育の相克を中心に—

村松 明日香 (八洲学園大学)

<要旨>

聴覚障害者に対する教育方法としては、図解を用いて発音を理解させる方法と、手の動きで言葉を表現する手話が代表的なものであり、これらの方法は日本内地から植民地期朝鮮へと移植された。具体的には明治期の日本において、健常者と聴覚障害者の円滑な意思疎通を可能にするため図解によって発音の方法が教授され、これと並行して手話が教えられたが、手話は発音方法を習得させるための手段として認識されていた。朝鮮では1911(明治44)年に、孤児の養育や視覚障害者と聴覚障害者の教育を行う機関として朝鮮総督府済生院が設立され、日本内地の東京盲啞学校関係者が朝鮮に渡り、発音方法の教授を試みた。この教育方法は現地の聴覚障害学生の反発を招いたため、手話を重視する教育へと方針を変更したが、手話と並行して筆談を教授することにより聴覚障害者に対して日本語の教育が続けられた。

キーワード 東京盲啞学校、朝鮮総督府済生院、筆談、発音指導、手話

1. はじめに

朝鮮総督府済生院(以下済生院と記載)は、1911(明治44)年6月朝鮮総督府が民間の京城孤児院を強制的に没収して設立し、養育部と称して孤児の養育を、盲啞部と称して盲啞者(現代にあつては視覚障害者・聴覚障害者)の教育を行った施設である。조명근(2018)によると、済生院の養育部と盲啞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¹。済生院盲啞部の事業は、この施設で1913(大正2)年か

¹ チョ・ミョングン(2018)「朝鮮総督府済生院の運営と実態」『全北史学』54, 全北史学会

ら 1945(昭和 20)年までおこなわれた。韓国における聴覚障害教育の通史をまとめた『韓国聴覚障害教育百年史』²や韓国における特殊教育の歴史について概観した『韓国特殊教育百年史』³の一部には済生院に関する記述がみられるなど、植民地期朝鮮の盲啞教育を扱った多くの文献で、済生院盲啞部を取り上げている。しかし、済生院盲啞部は教育機関ではなく社会福祉施設としてとらえられる傾向がある。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寛(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、済生院の事業全体が慈善・慈恵主義に基づいた植民地統治の一環であり、済生院盲啞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⁴。金龍燮(2002)も済生院盲啞部の教育が、特殊教育・異常児保護の事業としておこなわれていたことを指摘し⁵、金蘭九(2003)は済生院盲啞部の教育が社会事業として取り扱われたと結論づけた⁶。多くの先行研究では、済生院盲啞部の特徴として朝鮮人を日本に同化させるため日本語教育を重視したこと、按摩や裁縫などの職業教育がおこなわれたこと、設立当初から男女共学であり、日本人と朝鮮人が共に学んだことを挙げている。しかし、特に職業教育については評価が分かれる。조명근(2018)は済生院盲啞部の教育が近代化の象徴として宣伝されたことを指摘した⁷。추윤정(2008)によると、朝鮮社会で視覚障害者は、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や占い業に従事して、独自の生活を維持してきた。しかし、朝鮮総督府がこれらの伝統的な職業を旧習や悪習とみなし、文明開化を掲げて日本の視覚障害者の伝統的な職業であった按摩を済生院盲啞部で職業科として実施したと述べた⁸。一方、白南中(2000)は済生院盲啞部の職業教育について、視覚障害者と聴覚障害者の職業を開拓し、近代的な職業を持ち込んだという点で評価した⁹。職業教育と同様に、点字、口話¹⁰、

² 韓国聴覚障害教育 100 周年記念事業会・韓国聴覚障害教育 100 年史編纂委員会編 (2009) 『韓国聴覚障害教育 100 年史』 星光文化社

³ 大韓特殊教育学会編 (1999) 『韓国聴覚障害教育百年史』 教育新聞社

⁴ 清水寛 (2018) 『太平洋戦争下の全国の障害児学校—被害と翼賛』 新日本出版社

⁵ 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博士学位論文

⁶ 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(1), 九州看護福祉大学

⁷ 注 1 参照

⁸ 추·윤정 (2008) 「慈善と慈恵の競合：植民地期『盲人』社会事業と他者化過程」 『社会と歴史』 80, 韓国社会史学会

⁹ 白南中 (2000) 『日帝時代 障害者福祉教育に関する考察—済生院盲啞部を中心に』 中央大学大学院社会福祉学科社会福祉専攻硕士学位論文

¹⁰ 口話とは聴覚障害者のコミュニケーション教育・訓練の手法の 1 つで、口で話す

手話¹¹などの視覚障害者と聴覚障害者に対する教育方法は日本内地から、植民地期の朝鮮へと移植され、済生院で展開したと考えられており、両者の格差に着目し、日本内地と朝鮮の制度を比較した先行研究がみられる。中村満紀男(2022)は日本内地とその植民地の盲啞教育を比較し、日本内地と外地では盲啞教育整備の進度に違いがあることを強調した¹²。また、白南中(2000)は日本内地の盲啞学校の数や教育制度を踏まえ、済生院盲啞部は視覚障害者と聴覚障害者に対する最低限の施設であったと述べた¹³。先行研究では、済生院盲啞部でおこなわれた教育の内容についても検討された。金蘭九(2003)によると、1940年代初期にはほとんどの教材を日本内地から持ち込んで使用したという¹⁴。イ・ジェヨンとカン・チャンウク(2021)は、日本内地から植民地期朝鮮へと手話が持ち込まれ、済生院盲啞部においては、1924(大正 13)年時点で、聴覚障害学生に手話と文字の両方を習得させていたが、口話を重視する流れに逆らえず、1939(昭和 14)年には口話の指導を行うようになったと述べた¹⁵。また、韓国における聴覚障害教育の通史をまとめた『韓国聴覚障害教育百年史』によると、済生院盲啞部では、当初、聴覚障害者に手話中心の指導をおこなっていたが、口話とともに手話を指導するようになった¹⁶。しかし、『韓国聴覚障害教育百年史』は上記以外に詳細な記述がみられず、イ・ジェヨンとカン・チャンウク(2021)も、新聞記事の分析が中心であるため、先行研究で具体的な教育方法の移植過程については言及されていない¹⁷。

また、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、同校の関係者が朝鮮へと渡り、設立当初から済生院において盲啞教育を担った。そのため、済生院に同校の教育方法が移植されたと考えられる。しかし、先行研究では、日本内地と植民地期朝鮮の盲啞教育を個別に捉える傾向がみられ、

発話と読話(読唇)で相手の話の内容を理解する方法である(看護・医学事典編集委員会(2014)『看護・医学事典第7版』医学書院, p. 336.)。

¹¹ 『手話ということば』には「「手話」という語は明治時代にできた和製漢語で、ろう教育関係者によって造られたのではない。」と記載されている。『社会福祉基本用語集 七訂版』によると、手話は、聴覚障害者のコミュニケーション手段の一つで、手の型や位置、動きの組み合わせで相手に伝える(米川明彦(2002)『手話ということば』PHP 研究所, p. 34. シリーズ・21世紀の社会福祉編集委員会(2009)『社会福祉基本用語集 七訂版』ミネルヴァ書房, p. 131.)。

¹² 中村満紀男(2022)『日本統治下の台湾と朝鮮における特殊教育 発展と停滞の諸相』明石書店

¹³ 注 9 参照

¹⁴ 注 6 参照

¹⁵ イ・ジェヨン, カン・チャンウク(2021)「朝鮮総督府済生院盲啞部啞本科の農教育史的考察」12(2), 韓国聴覚言語障害教育研究, pp. 47-69.

¹⁶ 注 2 参照

¹⁷ 注 15 参照

東京盲啞学校の教育方法と済生院盲啞部でおこなわれた教育方法の関係性については言及していない。

これらの研究を踏まえ、本稿では、日本内地から朝鮮へと渡った東京盲啞学校の関係者と彼等の教育方法に着目し、日本内地で実践された聴覚障害者に対する教育がどのように済生院盲啞部へと移植され展開したのかを、教育内容と当事者の受容という観点から啞生¹⁸(現代にあつては聴覚障害学生)の暴動により、1923(大正 12)年に済生院盲啞部長の職を追われた大塚米蔵の辞職前後の状況を中心に検討したい。先行研究で利用された史料は、済生院が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る。しかし、本稿ではそれらに加え、教育の研究や普及をおこな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、文部省の布達などを掲載した『大日本教育会雑誌』¹⁹、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る『点字大阪毎日』²⁰、1914(大正 3)年 1 月から発行された聾啞倶楽部(後の日本聾啞協会)の会誌である『聾啞界』²¹を使用する。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、済生院盲啞部の実情を詳細に記している。

2. 日本内地における聾啞教育の方法

日本内地における聾啞教育(現代にあつては聴覚障害者教育)の歴史は明治期にまで遡り、東京盲啞学校や前身の楽善会訓盲啞院がその中心を担った。1879(明治 12)年、楽善会訓盲院の校舎は東京に落成し、翌年 1880(明治 13)年 2 月から盲生(現代にあつては視覚障害学生)の授業を開始した。同年 6 月には啞生も入学し、1884(明治 17)年に校名を楽善会訓盲院から楽善会訓盲啞院に改称した。同校は 1885(明治 18)年に文部省へと移管され、1887(明治 20)年には校名を東京盲啞学校に変更した。1910(明治 43)年に東京盲啞学校は東京盲学校と東

¹⁸ 啞生とは、発声や聴覚の器官の障害によって、言葉を発することができない学生である。言語習得前に高度の難聴となり、特別の言語訓練を受けなかった場合、言葉を使えない状態になる(相賀徹夫(1988)『日本大百科全書』24, 小学館, p. 458、日本国語大辞典第二版編集委員会 小学館国語辞典編集部(2001)『日本国語大辞典 第二版』2, 小学館, p. 1122.)。

¹⁹ 帝国教育会(1933)『帝国教育會五十年史』p. 42、久保義三他(2001)『現代教育史事典』東京書籍, p. 552。

²⁰ 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, pp. 261-266。

²¹ 岩田鎌太郎(1914)「編輯餘事」『聾啞界』1, 聾啞倶楽部, p. 20。

京聾啞学校に分離したが、分離後もそれぞれ日本において早期に設立された視覚障害・聴覚障害者の教育機関としてその実践と研究をおこなった²²。東京盲啞学校の関係者である小西信八²³(以下小西と記載)によると、1889(明治 22)年には、東京盲啞学校において「唇舌鼻喉等ノ運動ヲ諦視セシメテ、以テ發音ノ方ヲ知ラシムルト同時ニ、又談話ヲ了解セシムル」方法が実践され、「啞生ニ發音ヲ得セシメ」ていた²⁴。この方法には記号を用いるが、この記号は、ただ口部及び其の作用を模写し、省略して書いたものにすぎず、符号の数も少ない。この符号は種々結合して各種の音を発するために当てたものであり、符号で示したように、口部を連用すれば望む音を出すことができる。種々の音声は呼吸と同時に唇・舌・鼻・喉・声帯等の位置を変えることによって生じる。啞者²⁵(現代にあっては聴覚障害者)は発音の機会を失い、発声機の運用方法を知らない者が多い。しかし、この方法を教え、発声機を適当な位置に配置すれば皆が発音できるようになる²⁶。また、初めは手真似(現代にあっては手話)で発音方法を解釈させてもよいが、啞生に言語を教えるために手真似を利用することはあまり望ましいことではない。手真似は使い慣れて馴染みがあることから、厳しくこれを禁止するのも彼らのために得策ではない。しかし、手真似をもって言語を修得させた後は断じてこれを禁止するべきである。そうでなければやさしい方法に馴れて言語を実用することが少なく、従って成功をみることも難しい²⁷。このように、東京盲啞学校で実践された発音の習得方法は手話や図解を用いて視覚的に発生の仕組みを理解させるものであり、最終的な目標は啞生に日本語を発声させることであった。一方、口話は相手の唇の形を読ませる方法であり、双方のプロセスが異なるものの声によって会話をおこなわせるという点では共通していた。日本では啞生に発音方法を教授するため手話を用いたが、発音方法の習得後も手話を継続して使用することには否定的であった。手話は発音方

²² 茂木俊彦ほか編(2010)『特別支援教育大事典』旬報社, pp. 887-888.

²³ 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(1978)『教育学大事典』3, 第一法規出版, p. 45.)。

²⁴ 小西信八(1889)「聾啞教育附發音教授」『大日本教育會雜誌』83, p. 123.

²⁵ 啞者とは、発声や聴覚の器官の障害によって、言葉を発することができない人のことである。言語習得前に高度の難聴となり、特別の言語訓練を受けなかった場合、言葉を話せない状態になる(相賀徹夫(1988)『日本大百科全書』24, 小学館, p. 458、日本国語大辞典第二版編集委員会 小学館国語辞典編集部(2001)『日本国語大辞典 第二版』2, 小学館, p. 1122.)。

²⁶ 注 24 参照

²⁷ 小西信八(1889)「聾啞教育附發音教授」『大日本教育會雜誌』83, p. 135.

法を教えるための手段としてとらえられ、言語として認識されることはなかったのである。また、東京盲啞学校では職業教育も重視された。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²⁸。小西によると、父母と教師は、子弟の性質と嗜好を察し、年齢に従って早く相応の手工を授け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ければならないものであり、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という。このように明治期の日本では啞者に言語を獲得させ職に就かせることによって一般の人々と共存させることを目指していたと考えられる。

3. 植民地期朝鮮における聾啞教育の受容

前述の通り、明治期の日本では図解を用いた発音指導と並行して手話が教授され、職業教育も重視されたが、これらの方法と思想は日本内地から植民地期朝鮮へと移植された。朝鮮では併合後に「仁政ハ盲啞ノ不幸者ニモ及ボス」べきであるとして、盲啞学校の設立が構想され²⁹、1913(大正 2)年に済生院盲啞部の教育事業が開始された³⁰。当初は「優秀ナル盲啞者若干名ト盲啞教育ニ趣味アル普通學校教員一名トヲ東京盲啞學校及ヒ聾啞學校ニ依托シ」教育を受けさせるべきであるとされたが³¹、東京盲啞学校の訓導であった大塚米蔵³²(以下大塚と記載)が中心となって日本内地で実践された教育方法の移植を進めた。大塚は、東京盲啞学校の訓導を務めていたが、1912(大正元)年 11 月から済生院の訓導となり、済生院盲啞部の教育事業が始まった 1 カ月後の 1913(大正 2)年 5 月には済生院盲啞部長となった³³。また、済生院盲啞部の設立時期に大塚が小西³⁴に宛

²⁸ 小西信八(1888)「聾啞教育」『大日本教育會雜誌』81, pp. 876.

²⁹ 寺内正毅?「朝鮮学制案ノ要旨」(渡部学・阿部洋編(1991)『日本植民地教育政策史料集成(朝鮮篇)』69, 龍溪書舎, p. 12.)

³⁰ 山名善來(1921)「朝鮮總督府済生院の事業」『朝鮮』77, pp. 252-257. (近現代資料刊行会(1999)『戦前・戦中期アジア研究資料 1 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)一朝鮮總督府済生院 4』近現代資料刊行会, pp. 454-459.)

³¹ 注 29 参照

³² 『朝鮮總督府官報』(1912)第 106 號、朝鮮總督府済生院盲啞部(1938)『創立二十五年』朝鮮總督府済生院盲啞部, p. 10. (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)一朝鮮總督府済生院 4』近現代資料刊行会, p. 328.)

³³ 注 32 参照

³⁴ 注 24 参照

てた手紙の一部³⁵からは、大塚と関係の深い東京盲啞学校の卒業生が朝鮮に招かれ、済生院盲啞部において盲生と啞生の教育を担ったことがうかがえる。大塚によると済生院で学ぶ盲生の教育には東京盲啞学校卒業生の根本³⁶が全力を注ぎ、4月からは同じく東京盲学校卒業生である大山清太郎³⁷を雇入れた。一方、啞生の教育は東京盲啞学校教員練習科の卒業生である石川幸蔵³⁸（以下石川と記載）が担当している。大塚によると、済生院盲啞部では技術を第一、学問を第二として自活の途を得させることが重要であるという方針の下、教員一同が教育をおこなっている。しかし、盲生の教育は予想以上の結果を得ているものの、啞生の教育は盲生の教育のような成果を挙げられていないという。その原因の一端は教育方法を東京盲啞学校にならったことにあると考えられる。大塚在任中に発行された『朝鮮総督府済生院要覧』³⁹には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いる。大塚は小西の教育方針を引き継ぎ、これ

³⁵ 岩田鎌太郎（1914）「朝鮮通信」『聾啞界』6、聾啞倶楽部、p. 7.

³⁶ 根本とは根本介蔵のことであると考えられる。根本は福島県に生まれ、9才の時に失明し、1901（明治34）年に東京盲啞学校を卒業した。根本は、横浜、岡山、福島で盲教育に従事した。1913（大正2）年に朝鮮の京城に盲啞学校が創始されると、東京盲啞学校時代の恩師である大塚米蔵に招かれ、京城で29年間在職した。1939（昭和14）年2月11日には朝鮮総督府から教育功労賞を下附され、同年3月には正7位勲7等に叙された。これらはそれぞれ、1939（昭和14）年2月13日付けの朝鮮総督府官報第3618号の「教育効績者選奨」と、1939（昭和14）年6月26日の朝鮮総督府官報第3728号の「1939年3月15日辞令」に掲載された。1941（昭和16）年11月根本は同校を勇退し、同年12月1日に福島県郡山市へ引揚げた。1950（昭和25）年12月12日、73才で死去した（宮沢栄晴（1956）『明治以後の盲人傑出者伝』出版社不明、『朝鮮総督府官報』（1939）第3618号、『朝鮮総督府官報』（1939）第3728号）。

³⁷ 『東京盲学校一覧 自大正3年4月至4年3月』によると、大山清太郎は1911（明治44）年3月に鍼灸科を卒業し、朝鮮の京城で鍼灸を営んだが、教員に任用されたという記述は確認できない（東京盲学校編「第8章卒業生及卒業後状況」『東京盲学校一覧』自大正3年4月至4年3月、東京盲学校、大正2-15。国立国会図書館デジタルコレクション（2023年6月11日取得、<https://dl.ndl.go.jp/pid/941225>, p. 122.））。

³⁸ 『東京盲学校一覧 自大正3年4月至4年3月』の記述から、石川幸蔵は1905（明治38）年3月に教員練習科を卒業し、朝鮮済生院盲啞部教員として朝鮮へ渡ったと考えられる（東京盲学校編「第8章卒業生及卒業後状況」『東京盲学校一覧』自大正3年4月至4年3月、東京盲学校、大正2-15。国立国会図書館デジタルコレクション（2023年6月11日取得、<https://dl.ndl.go.jp/pid/941225>, p. 108.））。

³⁹ 朝鮮総督府済生院（1921）『朝鮮総督府済生院要覧（朝鮮總督府済生院・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）—朝鮮総督府済生院1』近現代資料刊行会、pp. 66-87.

らを用いて啞生の残存聴力を活用し、発音方法を習得させようとしたことがうかがえる。また、日本内地と同様に啞生には発音指導の一貫として、手話が教授された。済生院盲啞部の啞生は、「全て東聾式の手話」⁴⁰で教育され、日本人の啞生と意思の疎通が十分にできたという⁴¹。しかし、発音方法の指導には困難が多かったようである。済生院盲啞部では発音に加えて筆談の指導にも注力した⁴²。「京城に在る盲啞學校參觀記」によると、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辯じ得らるゝ」ようになるという⁴³。また、済生院盲啞部では日本内地と同様に職業教育が重視され「専ら實用的方面に重きを置き、各科の修了者は他の補助なくして善く自活し得らるるの技術を教習」させることを目的に、盲生には鍼灸及び按摩を、啞生には裁縫を課した⁴⁴。しかし、啞生の職業教育の成果は上がり、啞生と盲生の待遇には格差があった。「京城に在る盲啞學校參觀記」によると、盲生は按摩実習の一貫として市内の希望者の家に行き、在学中に収入を得られるが、啞生は熱心に実習に努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⁴⁵。そのため、啞生は盲生が市中へと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嫉んでいたという。このような状況で、啞生を教えていた石川が、1921(大正10)年9月に解雇され、啞生は更に反発を強めた⁴⁶。大塚によると、教員の中の暗闘で、石川が済生院盲啞部を去ったということであったが、啞生は全て大塚盲啞部長がしたことであると主張し、大塚に石川の復職を何度も交渉した。しかし、学校当局はその要求を受け入れず終始安易な態度をとり続けた。そのため、同年10月5日に啞生が卒業生と協力して暴行し、学校は暴行した生徒のうち6人に退学を命じた。これに対して、在校生全員と卒業生10数人がその退学した学生に強い同情を抱いて、退学学生の復学に関する運動を決議した。そして、今回同年10月15日午後、済生院盲啞部の「内鮮男女啞学生」43人⁴⁷と卒

⁴⁰ 東聾式の手話とは当時、東京聾啞學校で使用されていた手話のことであると考えられる。

⁴¹ 八公生(1920)「朝鮮斯界見聞録」『聾啞界』22, pp. 23-27.

⁴² 作者未詳(1919)「京城に在る盲啞學校參觀記」『朝鮮及滿洲』143, pp. 66-68. (鄭地寧ほか(2007)『朝鮮及滿洲』19, オークラ情報サービス株式会社, pp. 233-234.)

⁴³ 作者未詳(1919)「京城に在る盲啞學校參觀記」『朝鮮及滿洲』143, p. 67. (鄭地寧ほか(2007)『朝鮮及滿洲』19, オークラ情報サービス株式会社, p. 233.)

⁴⁴ 山名善來(1921)「朝鮮總督府済生院の事業」『朝鮮』77, p. 257.

⁴⁵ 注42参照

⁴⁶ 「済生院啞生の暴動」東亜日報, 1921. 11. 17、「啞学生暴動更燃」毎日申報, 1921. 11. 17

⁴⁷ 『朝鮮總督府済生院要覽』によると、1921(大正10)年4月1日現在、啞生の人

業生 14 人、10 月 5 日に退学した生徒 6 人が盲啞部の事務室に立てこもった。彼らは、石川の復職と退学した学生の復学を求め、その主張を曲げず職員に抵抗しようとした。そのため、職員は直ちに西大門警察署に連絡した。この急報を聞いた西大門警察署では、警官 4 人が現場に駆けつけ暴行をする学生のうち、14 人を検挙し、暴動を鎮静させた。西大門警察署では今回検挙した生徒 14 人のうち 7 人を保釈し、残りの 7 人には身振り手振りによって厳粛に取り調べをおこなった。

西大門警察署の警官は、「啞生は言葉を話せないため、朝鮮人と日本人の区別が全くなく、一斉に一塊になって自分たちの要求を主張する」と述べたが、実際に西大門警察署において取り調べを受けた者は全て朝鮮人であった。具体的には京城府の無職金龍雲、洋服職工李充學、洋服職工韓必陽、洋服職工林南元、洋服職工權五龍、退学処分になった毛老馬と李興大の 7 人の氏名が挙げられている。このことから、朝鮮人がこの暴動の中心的な役割を果たしたと考えられる。また、取り調べは身振り手振りでおこなわれたと記されており、啞生は発音方法の習得に困難を感じ、自らの意思を伝えられる程筆談に熟達していなかったと推察される。特に朝鮮人の啞生は日本語ができない学生が多く日本語を発音することには大きな困難が伴ったと考えられる。そのため、啞生に対する発音指導の成果は上がらず、啞生は発音方法を指導するために用いられた手話によって会話をおこなっていた可能性が示唆される。

大塚が済生院盲啞部長の職を辞したのは 1923(大正 12)年 2 月のことであり、この事件から 1 年半が経過していた⁴⁸。しかし、大塚が辞任した理由は、大塚が日本内地の教育方法の移植を急ぎ、啞生がこれに不満を募らせ、暴動を起こしたことにあるようである。大塚の辞任を報じた『点字大阪毎日』の記事⁴⁹による

数は合計 49 人である。そのうち女子は 11 人であり、朝鮮人は 27 人である。10 月に退学した 6 人を合計人数から引いた、朝鮮人と日本人の男女 43 人が暴動に参加したと考えられる(朝鮮総督府済生院(1921)『朝鮮総督府済生院要覧(朝鮮総督府済生院・大正 10 年 8 月 15 日)』p. 6。(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)一朝鮮総督府済生院 1』近現代資料刊行会, p. 17.))。

⁴⁸『創立 25 年』に掲載された済生院の沿革では 1923(大正 12)年の欄に、伊藤藤太郎が「朝鮮総督府済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総督府属ニ任ゼラル」と記されており、これらの記述からは済生院において盲啞部長の交代が行われたことが示唆される(朝鮮総督府済生院盲啞部(1938)『創立 25 年』朝鮮総督府済生院盲啞部, p. 19.) (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)一朝鮮総督府済生院 4』近現代資料刊行会, p. 337.))。

⁴⁹ 大阪毎日新聞社(1923)「朝鮮の盲啞教育について」『点字大阪毎日』45

と「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かったという。「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」とも記されている。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、既に済生院が「朝鮮人の文化施設」として一指を染めた以上、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。

4. 植民地期朝鮮における聾啞教育の転回

大塚の辞任後、済生院盲啞部に在学する啞生の教育方法は発音指導と筆談の併用から手話と筆談の併用へと変化した。1924(大正 13)年には済生院盲啞部の教員が手話を教える人と文字を教える人に分けられ、毎日、力を尽くして教えるようになった⁵⁰。文字一字を教えるために多くの努力が必要であり、済生院盲啞部の啞生にはまず手話を教え、手話が分かると文字を教え始める。そうして彼らはやっと言葉が分かるようになるという。また、手話に対する考え方にも変化がみられた。済生院盲啞部の知覧芳之助⁵¹(以下知覧と記載)は、1929(昭和 4)年、済生院盲啞部に在学している啞生の保護者を対象に開催した手話講習会について報告をおこなった⁵²。知覧によると、2 カ月間の手話講習会を開催したが、開催通知を發した保護者 35 名中 22 名の出席があり、職員として講習を受けた者も 5 名いたという。知覧は、聾啞教育の効果を挙げるため、「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」ことが重要であり、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が必要であると述べている。また、知覧によると、聾啞者本来の言語は手話であり、人々は昨今口話法や読

⁵⁰ 「言葉を学び文字を学ぶ 済生院」東亜日報, 1924. 2. 12

⁵¹ 『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(『朝鮮總督府済生院盲啞部(1938) 創立 25 年』朝鮮總督府済生院盲啞部, p. 59.) (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)一朝鮮總督府済生院 4』近現代資料刊行会, p. 377.))。

⁵² 知覧芳之助(1928)「手話の講習」『朝鮮社会事業』朝鮮社会事業研究会, 6(8) (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:雑誌 7(6(7)-6(12))』)

唇法を盛んに唱えているが、これは啞者の本性からみたものではなく「普通人たる相手方との間に行はるる利便と云ふ所より一層唱道」されているのである。聾啞者には手話が最も便利な言語である。そのため、口話、読唇が相当出来ても、啞者は自己の便利とする手話を使用することがある。知覧は聾啞者の短気で荒々しい所を和らげ偏見をあらため純な人に育て上げるという事から考える時、また、家庭に於ける諸種の躰方、教養、その他学校教育を助けるという点から総合する時、保護者に手話を知ってもらう事は決して贅沢ではないと講習会の必要性を説いた。

更に 1930 年代に入っても手話を重視する傾向は変わらず、手話が卒業式において用いられた。1939(昭和 14)年に挙行された卒業式の訓辞は、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、啞生の代表は「答辞を書いて出てきて黒板に貼り」、それを「手振りと顔の表情で言葉なく」読み上げたという⁵³。大塚在任中に起きた、啞生の暴動を重くみた済生院盲啞部では、啞生の意思を適切に理解することに努め、公的な場における手話の使用も認めるようになったと考えられる。

しかし、教育者は手話以上に筆談を重視していた。1930 年代前半に済生院盲啞部の部長を務めた和久正志⁵⁴(以下和久と記載)は、済生院における啞生への教育上の努力事項を整理し、筆談力の養成と職業教育の徹底を挙げた⁵⁵。和久によると済生院では手話によって教育をおこなっているが、啞生の教育の中で最も重要な努力点は筆談力の養成であるという。済生院盲啞部では設立期に発音の指導に挫折し、手話を重視するようになったが、啞生に筆談を習得させることで手話を理解できない一般の人と啞生との円滑な意思疎通を可能にし、日本語教

⁵³ 「涙の中の 栄誉！済生院盲啞部 24 期卒業式挙行」毎日新報，1939. 03. 24

⁵⁴ 和久正志は、1890(明治 23)年に宮城県で生れ、1914(大正 3)年 3 月宮城県師範学校を卒業した。同県の尋常高等小学校訓導、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、朝鮮総督府へ出向を命じられ、忠清北道内務部学務課、京城帝国大学書記、同医学部、朝鮮総督府属学務局学務課で勤務した。1931(昭和 6)年 12 月 28 日に和久は、朝鮮総督府済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(朝鮮總督府済生院盲啞部(1938)『創立 25 年』p. 24.) (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)一朝鮮総督府済生院 4」近現代資料刊行会, p. 342.) (『官報』(1905)第 6524 号)。

⁵⁵ 和久正志(1934)「盲啞教育について(上)」『文教の朝鮮』第 112 号, pp. 129-150. (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, pp. 92-113. (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)

育による同化も目指したと考えられる。

5. 終わりに

以上のように、済生院盲啞部では設立時から、東京盲啞学校の関係者が中心となり、日本内地で実践された聾啞教育の方法を移植しようと試み、啞生に発音方法を習得させることで、日本語を教授しようとした。しかし、この方法は朝鮮人の啞生には適さず、啞生は発音方法の指導をおこなうために用いられた手話を使用した。他方、済生院盲啞部では一般の人々との意思疎通を可能にするため、啞生に筆談を授けた。

このような済生院盲啞部での教育を受ける中で、啞生は盲生との待遇の差と、訓導であった石川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、済生院盲啞部長を務めていた大塚が辞任に追い込まれた。これを機に、啞生の教育方針は発音の習得から手話を重視する教育への変更を余儀なくされ、手話は公的な場でも使用された。しかし、済生院盲啞部では筆談の習得を引き続き重視し、啞生の日本語力向上や日本人との同化を図った。

以上のことから得られた考察は以下の三つである。①済生院盲啞部でおこなわれた教育は、日本語に習熟していないという朝鮮人の特性を踏まえたものではなく朝鮮人には適さなかった。この主な原因は大塚を中心とした東京盲啞学校の関係者が済生院盲啞部における教育を担ったことにあると考えられる。②日本内地では啞生の会話を可能にするという点から、教育関係者に高く評価された発音方法の習得は、特に朝鮮人啞生の負担となった。その理由として発音の教授が日本語に基づいておこなわれたことが挙げられる。他方、手話は身振り手振りで物事を示すものであり、朝鮮人にとって習得が容易であったと考えられる。③朝鮮人が主体となり自らに適した言語の獲得と、盲生との待遇格差の改善に向けて行動を起こしたことは、済生院盲啞部の教育内容に対する当事者の認識を知るうえで貴重なできごとであり、障害当事者は日本内地の教育を一方的に受け朝鮮総督府がおこなう慈善事業の広告塔として利用されたという先行研究の結果を改めるものである。これらを踏まえ、今後は当事者側の受容のありかたと教育者の思想に着目し、更に済生院盲啞部でおこなわれた教育の実態に迫る必要があると考えられる。また、時期を限定することなく済生院の教育がおこなわれた期間全体を分析することにより、植民地統治における済生院の位置づけを明らかにすることで、朝鮮人であり障害当事者でもある人々がおかれた環境を考察することも求められる。

〈参考文献〉

日本語文献

- 岩田鎌太郎 (1914) 「編輯餘事」『聾啞界』1, 聾啞俱樂部
 ——— (1914) 「朝鮮通信」『聾啞界』6, 聾啞俱樂部
 相賀徹夫 (1988) 『日本大百科全書』24, 小学館
 大阪毎日新聞社 (1923) 「朝鮮の盲啞教育について」『点字大阪毎日』45
 大槻文彦 (1982) 「新編大言海」富山房
 看護・医学事典編集委員会 (2014) 「看護・医学事典 第7版」医学書院
 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(1), 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博士学位論文
 久保義三他 (2001) 『現代教育史事典』東京書籍
 小西信八 (1888) 「聾啞教育」『大日本教育會雜誌』81
 ——— (1889) 「聾啞教育附發音教授」『大日本教育會雜誌』83
 清水寛 (2018) 『太平洋戦争下の全国の障害児学校—被害と翼賛』新日本出版社
 シリーズ・21世紀の社会福祉編集委員会 (2009) 『社会福祉基本用語集 七訂版』ミネルヴァ書房
 朝鮮総督府済生院 (1921) 『朝鮮総督府済生院要覽(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)—朝鮮総督府済生院1』)
 朝鮮総督府済生院盲啞部 (1938) 『創立25年』(朝鮮総督府済生院盲啞部・昭和13年10月10日) 朝鮮総督府済生院盲啞部(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)—朝鮮総督府済生院4』近現代資料刊行会)
 知覧芳之助 (1928) 「手話の講習」『朝鮮社会事業』6(8), 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: 雑誌』7 (6(7)-6(12)) 』)
 帝國教育會 (1933) 『帝國教育會五十年史』
 寺内正毅? 「朝鮮学制案ノ要旨」(渡部学・阿部洋編 (1991) 『日本植民地教育政策史料集成(朝鮮篇)』69, 龍溪書舎)
 東京盲学校編『東京盲学校一覽』自大正3年4月至4年3月, 東京盲学校, 大正2-15. 国立国会図書館デジタルコレクション (2023年6月11日取得, <https://dl.ndl.go.jp/pid/941225>)

- 中村満紀男 (2022) 『日本統治下の台湾と朝鮮における特殊教育 発展と停滞の諸相』 明石書店
- 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
- 日本国語大辞典第二版編集委員会 小学館国語辞典編集部 (2001) 『日本国語大辞典 第二版』 2, 小学館
- 八公生 (1920) 「朝鮮斯界見聞録」 『聾啞界』 22, 日本聾啞協会
- 細谷俊夫ほか編 (1978) 『教育学大事典』 3, 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
- 米川明彦 (2002) 『手話ということば』 PHP 研究所
- 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)
- (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)
- 『官報』 (1905) 第 6524 號, pp. 104~106.
- 『朝鮮総督府官報』 (1912) 第 106 號
- (1939) 第 3618 號
- (1939) 第 3728 號
- 作者未詳 (1919) 「京城に在る盲啞學校參觀記」 『朝鮮及滿洲』 143, 1919 年 5 月号 (鄭地寧ほか (2007) 『朝鮮及滿洲』 19, オークラ情報サービス株式会社)

韓国・朝鮮語文献

- 河相洛 (1988) 「京城孤兒院에 對한 小考」 45
- 國立서울盲學校 (1993) 『개교 80 년사』 국립서울맹학교
- 대한특수교육학회 편 (1999) 『韓國特殊教育百年史』 教育新聞社
- 한국청각장애교육 100 주년기념 사업회, 한국청각장애교육 100 년사 편찬위원회 편집 (2009) 『한국청각장애교육 100 년사』 성광문화사
- 조명군 (2018) 「조선총독부제생원의 운영과 실태」 『전북사학』 54, 전북사학회
- 주윤정 (2008) 「慈善과慈惠의競合:식민지기 '盲人' 사회사업과 타자화 과정」 『사회와 역사』 80, 한국사회사학회
- 이재연, 강창욱 (2021) 「조선총독부 제생원 맹아부 아본과(盲啞部 啞本科)의 농교육사적 고찰」 12(2), 한국청각 언어장애교육연구
- 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

『濟生院啞生の暴動』東亞日報, 1921. 11. 17.

『啞學生暴動更燃』每日申報, 1921. 11. 17.

『눈물속의 榮譽! 濟生院盲啞部 24 回卒業式舉行』每日新報, 1939. 03. 24.

『병어리의 말배고 글배는 濟生院』東亞日報, 1924. 2. 12.

- 受付 : 2023 年 6 月 29 日
- 修正 : 2023 年 9 月 10 日
- 掲載 : 2023 年 9 月 30 日

일본 대학에서의 한국어 교육 현황과 전망

하 정일 (오사카공립대학교)

<요지>

현재 우리는 컴퓨터 정보화 및 자동화 시대를 넘어 AI와 공존하는 4차 산업혁명이라는 시대를 살아가고 있다. 또한 코로나 및 저출산, 고령화 등의 요인은 개개인의 가치관은 물론 사회 전반의 거시적 트렌드 변화를 가져오고 있다. 이러한 격변하는 시대의 흐름 속에서 과연 한국어 교육은 어떠한 형태로 변모해 나갈 것인가, 그에 대한 고찰로 본 연구는 SWOT 분석을 통해서 일본 대학에서의 한국어 교육 현황과 향후 전망을 분석하였다.

키워드 한국어 학습자 수, 저출산, 이공계 육성 지원 정책, 대학교 통폐합, SWOT 분석

1. 들어가며

겨울연가(冬のソナタ)가 일본에서 방송된 지 20년을 맞이해 2023년 5월 1일 한류 20주년 특설사이트¹가 개설되었다. 일본에서의 한류 열풍은 음악 드라마 화장품 등 다양한 분야에 걸쳐 나타나고 있으며 한국어를 배우고자 하는 학습자 증가에도 많은 영향을 끼치고 있다. 이러한 한국어 학습자 증가는 대학에서의 한국어 이수자 증가에도 여실히 나타나고 있다. 필자가 몸담고 있는 오사카공립대학교에 있어서도 2022년 543명에서 2023년 700명으로 큰 폭으로 증가하였다.

한국어 학습자를 보다 객관적으로 파악할 수 있는 지표로는 한글능력검정 시험 및 한국어능력시험(TOPIK) 수험자 수를 들 수 있다. 한글능력검정시험에 의하면 2022년도 총 수험자 수는 27,861명(제 55회 13,772명, 제 56회 14,540명)이다².

¹ 韓流 20 周年特設サイト <https://hanryu20.jp/>

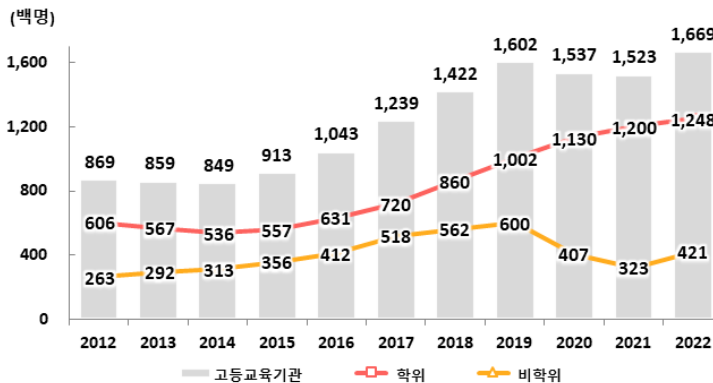
² ハングル能力検定協会創立 30 周年記念誌デジタルブック
<https://hangul.or.jp/30th/index.html?pNo=1>

그림 1 TOPIK 수험자 추이(1997년~2021년) TOPIKの手引き



한국어능력시험(TOPIK)의 경우, 그림 1을 보면 보다 일목요연하게 알 수 있다. 특히 주목할 점은 2021년은 코로나 팬더믹임에도 불구하고 2019년과 비교해 41% 증가한 약 40,957명이라는 역대 최고의 기록을 경신하였다는 것이다.

그림 2 외국인 유학생 수, 교육부 “2022년 교육기본통계 주요 내용”



코로나 팬더믹 상황 속에서 한국어 학습자가 증가한 것은 일본에 국한된 것만은 아니다. 그림 2의 한국 교육부 2022년 교육기본통계 주요 내용에 따르면 전체 외국인 유학생 수(재적학생 기준)는 166,892명으로 전년(152,281명)

대비 14,611명(9.6%↑) 증가하였다고 한다. 학위과정 유학생 수는 124,803명(74.8%)으로 전년(120,018명) 대비 4,785명(4.0%↑), 비학위 과정 유학생 수는³ 42,089명(25.2%)으로 전년(32,263명) 대비 9,826명(30.5%↑) 증가하였다⁴.

이와 같이 한국어뿐만이 아니라 한국에 관련한 문화 및 사회 전반에 관한 수요가 증가하고 있다. 한편 현재 우리는 컴퓨터 정보화 및 자동화 시대를 넘어 AI와 공존하는 4차 산업혁명이라는 시대를 살아가고 있다. 또한 코로나 및 저출산, 고령화 등등의 요인은 개개인의 가치관은 물론 사회 전반의 거시적 트렌드 변화를 가져오고 있다. 이러한 격변하는 시대의 흐름 속에서 과연 한국어 교육은 어떠한 형태로 변모해 나갈 것인가, 그에 대한 고찰로 본 연구는 SWOT 분석을 통해서 일본 대학에서의 한국어 교육 현황과 향후 전망을 분석하고자 한다.

2. 한국어 교육 현황

大村(1984)에 의하면 비전공 과정에서 한국어를 배울 수 있는 대학은 당시 43개였다고 한다. 한편 표 1의 2005년도 국제문화포럼 조사를 보면 1995년도부터 비약적으로 증가한 것을 알 수 있다.

표 1 4년제 대학에서의 한국어 교육 실시 현황

연도	한국어 교육 실시 학교 수	비율(%)
1988	68	-
1993	90	-
1995	143	25.3
1998	215	-
2000	263	40.5
2001	285	42.6
2002	322	46.9
2003	335	47.7

일본에서의 한국어 교육에 관한 대규모 조사는 표 2의 2021년 조선어교육

³ 어학연수생, 교육과정공동운영생, 교환연수생, 방문연수생, 기타연수생

⁴ 코로나 팬데믹 상황임에도 불구하고 외국인 유학생이 증가한 원인에 대해서 마쓰다(アジア・太平洋総合研究センターフェロー)는 ①한국 정부의 적극적인 유학생 유치 사업 전개, ②지방대학의 적극적인 유학생 유치 활동, ③비대면수업으로의 신속한 전환과 철저한 코로나 대책을 들고 있다.

https://spap.jst.go.jp/korea/experience/2022/topic_ek_26.html

학회 한국어교육현황조사분과회 보고서를 통해서 알 수 있다.

표 2 일본 국내 전체 학교 수 및 한국어 교육 실시 학교 수

	전 학교 수	한국어 교육 실시 학교 수	비율(%)
4년제 대학	795 개교	453 개교	57.0
단기대학	323 개교	82 개교	25.4
전문학교	2779 개교	13 개교	0.5
고등전문학교	57 개교	13 개교	22.8
고등학교	4874 개교	283 개교	5.9
중등교육학교	55 개교	3 개교	5.5
조사 대상 학교 수		850 개교	

조사 결과에 따르면 4년제 대학의 57%, 단기대학의 25.4%가 한국어 교육을 실시하고 있으며 한국학 전공 대학원 과정이 있는 대학은 석사과정 15개, 박사과정 10개 대학이 있다고 한다. 그러나 학부 레벨에서의 한국학 전공 학부가 명확히 언급되어 있지 않은 점이 아쉽다. 참고로 일부에 지나지 않지만 한국학을 전공할 수 있는 학부는 표 3과 같다.

표 3 한국학을 전공할 수 있는 학부

대학교	전공 과정
大阪大学	外国語学部>朝鮮語専攻
神田外語大学	アジア言語学科>韓国語専攻
京都産業大学	外国語学部>アジア言語学科>韓国語専攻
近畿大学	国際学部>東アジア専攻>韓国語コース
甲南女子大学	多文化コミュニケーション学科 (英語+韓国語)
城西国際大学	国際人文学部>国際文化学科>韓国語コース
立命館大学	文学部>東アジア研究学域>現代東アジア文化・言語専攻
帝京大学	外国語学部>コリア語コース
手塚山学院大学	リベラルアーツ学科>韓国語韓国文化専攻
天理大学	国際学部>外国語学科>韓国・朝鮮専攻
東京外国語大学	言語文化学部>朝鮮語専攻
東京大学	人文社会系研究科・文学部>韓国朝鮮文化研究専攻
同志社大学	グローバル地域文化学部>アジア・太平洋コース
長崎外国語大学	国際コミュニケーション学科>韓国語専修
新潟県立大学	国際地域学部>韓国語コース
梅光学院大学	東アジア言語文化専攻>韓国語コース
目白大学	外国語学部>韓国語学科
埼玉女子短期大学	両学部共通学科>韓国語コース
佐賀女子短期大学	地域みらい学科>韓国語文化コース

한국어교육현황조사분과회(2021)의 주요 내용은 다음과 같다.

- 조사 항목은 ①한국어 수업 ②한국어 교원 ③한국어 수강 학생 ④한국어 이외의 한국 관련 과목 ⑤한국 관련 행사 및 교류 ⑥코로나 상황 하에서의 한국어교육 현황 등으로 구성되었으며 조사를 의뢰한 850 개 학교 가운데 25.9%에 해당되는 226 개 학교로부터 회답을 받을 수 있었다.
- 한국어 수업과 관련한 내용 가운데 주목되는 것은 2020 년 시점에서 고등학교이상 학교의 한국어 수강자는 전공, 교양, 강화 등 수강 형태를 통틀어 25,000 명 정도에 이른다는 것이 드러났다는 점이다. 학교마다 커리큘럼의 특성도 다르고 응답률이 약 26% 정도라는 점을 감안하면 단순하게 계산했을 때 전국적으로 10 만 명 이상의 고등학교 이상 학교의 학생들이 학교에서 한국어를 수강하고 있다고 추정할 수 있다.
- 교원과 관련하여 주목되는 것이 4 년제 대학 가운데 상근 교원이 없는 과정이 35.4%라는 결과이다. 이는 국제문화포럼(2005)에서 전임 교원이 없는 학교의 비율이 67.8%, 기간제 강사가 없는 학교의 비율이 76.0%로 나타났던 것과 비교해 현격한 변화가 일어난 것이라 할 수 있다. 60% 이상의 4 년제 대학에서 한국어 교육을 전담하는 상근 교원이 재직 중이라는 사실 자체만으로는 한국어 교육이 대학 교육에서 제자리를 확보하고 있다고 말하기 어려울 수 있으나 이전과 비교하여 볼 때 빠른 속도로 그 위상이 높아지고 있음을 보여주는 사실이라 할 수 있다.
- 한국어 수강 학생들 가운데 과정 수료 후에도 한국학 관련 전공 과정으로의 진학 혹은 한국 유학 등을 통해 한국어, 한국학과의 연계를 유지하는 학생의 존재가 확인되었으며, 특히 한국에 어학 연수하러 가는 학생이 꾸준히 나오고 있는 것으로 나타났다.
- COVID-19 감염 확산 사태로 인한 한국어 수강생 수의 변화는 없었으나, 상호 방문 등의 직접 교류와 단기 및 장기 유학 등이 모두 취소된 것으로 나타났다. 그러나 비대면 온라인 수업이 전개되면서 학생 교류도 온라인으로 이어가려는 시도가 이루어지고 있었음이 포착되었다.

3. 한국어 교육에 대한 전망

한국어 교육에 관한 전망을 논하기에 앞서 현재 일본에서의 한국어 교육의 위치를 확인해 볼 필요가 있다. 따라서 SWOT 분석을 통해 한국어 교육에 관한 위치를 재점검하고자 한다. SWOT 분석은 기업 내부(조직, 팀, 개인의 역량)의 강점과 약점 그리고 외부 환경요인인 기회, 위협 요인을 분석·평가하고

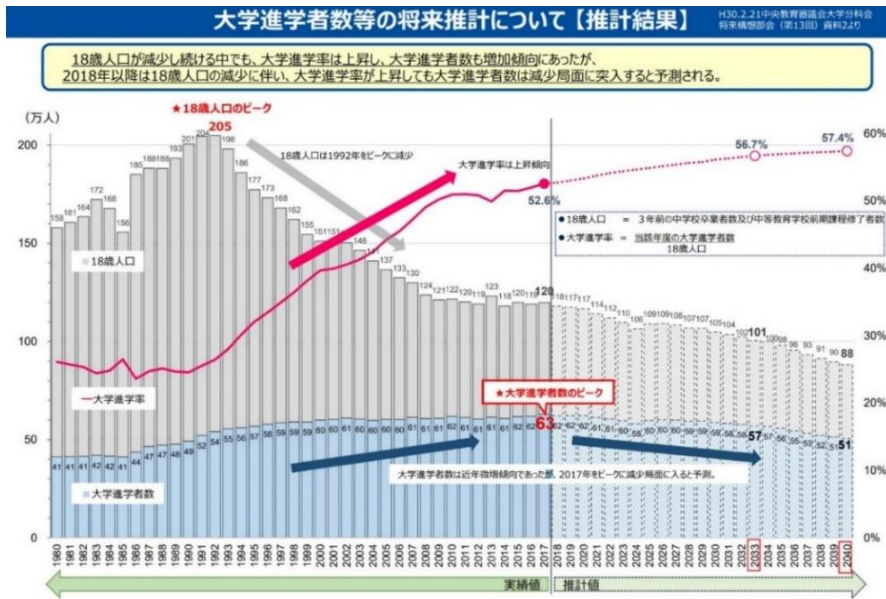
이들을 연관시켜 전략을 개발하는 톨이다⁵.

표 4 한국어 교육에 관한 SWOT 분석

외부환경 내부역량	기회(opportunity)	위협(threat)
강점 (strength)	<ul style="list-style-type: none"> • 한류의 정착 • 복수 언어 진공을 통한 글로벌 인재 육성 강화 • 다른 제 2 외국어의 인기 저하 	<ul style="list-style-type: none"> • 북한 문제 • 한일간의 정치적 대립
약점 (weakness)	<ul style="list-style-type: none"> • 대학교 학과 통폐합 • 사립대의 공립대화 • ICT 활용 교육 확대 • AI 기술 진보 	<ul style="list-style-type: none"> • 저출산 • 이공계 육성 지원 정책 • 젊은 연구자 양성 및 지원 시스템 부족

표 4와 같이 향후 한국어 교육뿐만이 아닌 교육 전체적인 관점에서 가장 위협적인 약점은 저출산이라고 볼 수 있다. 厚生労働省의 통계에 의하면 2022년 출생아 수는 77만 747명으로 과거 최저 수준으로 나타났다.

그림 2 대학 진학자 수 등의 장래 계획에 대해서⁶



⁵ Daum 백과 <https://100.daum.net/encyclopedia/view/61XX80000064>

⁶ 文部科学白書 (2018)

그림 2에서 알 수 있듯이 출생아 수는 계속 감소하고 있음에도 불구하고 4년제 대학은 1990년 507개, 2000년 649개, 2010년 778개, 2020년 795개로 오히려 증가하고 있다(2021년 기준, 국립대 16.5%, 공립대 5.4%, 사립대 78.1%)⁷.

2022년 男女共同参画白書 통계에 의하면 대학 학부 진학률은 여자 58.69% (단기대학 7.6% 포함), 남자 57.7%이다. 文部科学白書(2018)에 의하면 2018년 대학 입학 정원은 604,129명이다(국립대 95,404명, 공립대 20,724명, 사립대 478,001명). 그중 사립대의 입학 정원 미충당률은 2022년도 7개 대학이 증가해 284교로 전체의 47.5%를 차지하고 있다⁸. 현재의 대학 진학률 58%를 단순히 적용한다고 본다면⁹ 2022년 출생한 아이가 대학을 진학하는 2040년 대학 입학자는 약 45만 명 정도에 그치게 된다¹⁰. 따라서 지금의 입학 정원을 상당히 밀돌게 되며 결과적으로 특히 사립대의 상당수가 소멸할 수밖에 없는 처지가 될 것이다.

또 하나의 큰 변화의 흐름은 文部科学省에서 추진하는 디지털 및 탈산소 등의 성장 분야를 견인하는 전문 인재 육성 사업이다¹¹. 文部科学省은 2023년 7월 21일에 3,000억 엔 기금을 활용한 대학 理工農系 분야를 확충하는 지원 사업에 국립·공립·사립·고등전문학교 118교를 선정하였다. 특히 그중에서도 神田外語大学이 国際経営データサイエンス学部를 새롭게 신설한다는 것은 문과계열 대학의 새로운 도전으로 볼 수 있으며 향후 이과계열 확대의 방아쇠가 될 수도 있다. 이러한 理工農系 분야를 확충한다는 것은 자연스럽게 문과계열

⁷ 대학교가 증가하는 원인으로서는 대학 입학률 증가(특히 여성의 사회 진출에 따른 입학률 증가)와 기업의 고학력 대졸자 채용이 일반화되었기 때문이라는 시각이 있다(小川 2019).

⁸ 日本私立学校振興・共済事業団

<https://www.shigaku.go.jp/files/nyuugakusiganndoukoudaitan0928.pdf>

⁹ 대학교 진학률은 지금까지 지속적으로 증가해 왔지만 앞으로도 그럴 것이라고는 생각하기 어렵다. スタディサプリ進路에 의하면 국립대학 4년간 학비는 평균 243만 엔, 공립대학 255만 엔, 사립대 문과계열 398만 엔, 이과계열 542만 엔, 의과계열 2357만 엔이라고 한다. 総務省 2021년 가계조사에 따르면 일본의 한 가정 평균 소득은 514만 엔이다. 필자는 한 가정 평균 소득에서 차지하는 대학의 4년간 학비를 고려한다면 향후 대학 진학률이 지속적으로 증가하기는 어렵다고 생각한다.

¹⁰ 文部科学省은 2023년 7월 14일 第174回中央教育審議会大学分科회에서 급격한 인구 감소로 인해 2040년 대학교 입학자 수는 51만 110명, 2050년에는 49만 9,372명이 될 것이라고 발표했다.

<https://www.mext.go.jp/kaigisiryu/content/000248025.pdf>

¹¹ 文部科学省 「大学・高専機能強化支援事業」

https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kinoukyouka/index.html

축소로 이어질 것이며 인문학을 포함한 한국어 교육에 있어서도 그 영향은 적지 않을 것이라고 예상된다.

위와 같은 변화와 흐름 속에서 과연 한국어 교육은 도태되고 말 것인가? 이에 대한 필자의 생각은 “꼭 그렇지만도 않다” 라는 것이다. 그 이유로 먼저 기회이면서 강점으로 「한류의 정착」 「복수 언어 전공을 통한 글로벌 인재 육성 강화」 「다른 제 2 외국어의 인기 저하」 를 들 수 있다. 전문가에 따라 견해의 차이는 보이지만 한류의 시작은 겨울연가로 시작된 2003 년부터 2004 년 까지이며, 2020 년 이후가 제 4 차 봄으로 이어지고 있다고 한다¹². 하지만 2003 년도 이후 한류는 꾸준히 성장·지속해 왔으며 한류는 이미 오래전에 일본의 중심 트렌드가 되었다는 견해가 오히려 필자는 설득력이 있다고 생각한다.

영어 중심의 외국어 교육에서 다양한 글로벌 시대의 복수 언어 학습이라는 대학 및 기업의 인식 전환은 한국어 교육을 확대하는 계기가 되고 있다. 2016 년 総務省이 실시한 「글로벌 인재 확보 상황 등에 관한 기업의식조사¹³」 에 의하면 영어 이외의 외국어 능력을 중시하는 기업이 증가하고 있다고 보고하고 있다. 물론 이러한 글로벌 인재에 관한 수요는 한국어에 한정된 것만은 아니다. 하지만 세계적으로 한국의 정치·경제·문화 등의 영향력 확대와 더불어 일본에서의 독일어, 스페인어, 프랑스어 등의 인기 저하는 향후 중국어와 한국어의 양강 체제가 더욱 공고해질 것이라고 예상된다.

또한 앞에서 언급한 저출산에 따른 대학교의 통폐합은 한국어 교육의 내부적인 약점임과 동시에 기회로도 다가올 수 있다. 2023 년 3 월 22 일 惠泉女学園大学·大学院은 학교 홈페이지를 통해 2024 년 이후 신입생 모집을 중지한다고 발표해 충격을 안겨주었다¹⁴. 대학교의 통폐합에 대해 2021 년 4 월 6 일 자 読売新聞¹⁵은 사립대 및 단기대학 658 대학 중 21 대학이 2023 년도 말까지 소멸할 것이라고 예상하였다. 또한 전체 18.4%에 해당하는 121 대학이 향후 재정 과탄의 우려가 있으며 그에 대한 해결책으로 대학교의 통합 또는 재편이 가속화될 것이라고 하였다. 이러한 사립 대학교의 재정 적자 해결책으로 한국어 코스 신설 또는 모집 정원 확대가 위기 속에서도 기회라고 볼 수 있다. 예를 들면 神田外語大学, 城西国際大学, 帝塚山学院大学 등에서는 한국어과 모집 정원을 확대하거나 大阪女学院大学, 鎮西学院大学, 佐賀女子短期大学 등은 한국어과 또는 한국어 코스를 신설함으로써 새로운 활로를 모색하

¹² 제 1 차 겨울연가, 2 차 K-POP 그룹의 일본 진출, 3 차 BTS, TWICE, 얼짱 메이크, 제 4 차 코로나로 인한 한국 드라마 인기 급상승(넷플릭스)

https://s-koreanschool.com/column/c20211214_jp.html

¹³ https://www.soumu.go.jp/menu_news/s-news/107317_00009.html

¹⁴ <https://www.keisen.ac.jp/other/post-1428.html>

¹⁵ 読売新聞オンライン (2021 년 4 월 6 일記事)

<https://www.yomiuri.co.jp/kyoiku/kyoiku/news/20210406-OYT1T50007/>

고 있다.

더욱이 사립 대학의 정원 미달 등으로 인한 경영난 해결책으로서 사립 대학의 공립 대학화가 증가하고 있다(周南公立大学, 長野大学, 長野県立大学, 名桜大学, 福知山公立大学 등등). 1990년 공립 대학은 39개였으나 2022년에는 99개 대학으로 증가하였다. 공립 대학은 지방공공단체가 설립한 대학으로 지역의 고등교육 제공 및 지역 사회의 경제·문화 발전을 목표로 한다. 따라서 지역 인재 확보 및 일자리 창출 등을 위해서도 재정 적자인 사립 대학을 공립 대학으로 전환하는 것이 하나의 타결책으로 거론되고 있으며 이 또한 한국어 교육 수요로 나타나고 있다.

이러한 일련의 대학교의 자구책은 한국어 교원 채용에서도 여실히 나타난다.

표 5 대학교 교원 모집 공모 현황¹⁶

연도	한국어 교육		한국 관련 인문학		합계
	정년제	임기제	정년제	임기제	
2020년도	3	5	4	3	15
2021년도	1	10	12	4	27
2022년도	6	11	11	7	35
2023년도	10	15	7	0	32

※2023년도는 8월 20일 기준

표 5의 대학교 교원 모집 공모 현황은 여러 가지 의미를 내포하고 있다. 우선 앞에서 살펴본 바와 같이 한국어 수업 실시 4년제 대학교는 1993년 90개 대학에서 2021년 453개 대학으로 확대되었다. 따라서 1990년대부터 2000년대 초에 채용된 교원의 정년퇴직이 신규 모집으로 나타나고 있다고 볼 수 있다. 그러나 많은 대학교에서 특히 인문학을 중심으로 한 제2외국어의 경우, 정년퇴직 후의 후임 채용이 축소되고 있는 가운데 한국어 관련은 오히려 증가하고 있다. 이러한 결과는 앞에서 언급한 한국어 코스 신설 또는 입학 정원 확대에 따른 영향이라고 볼 수 있다.

또 다른 관점에서 향후 한국어 교육이 다른 제2외국어에 비해 희망적인 이유는 북한 문제를 들 수 있으며 이러한 북한 문제는 외부적으로는 위협임과 동시에 강점도 될 수 있다고 볼 수 있다. 대한민국과 일본은 북한과 정치적으로

¹⁶ 일본 내 한국학 교원 정보는 일본한국연구회(<http://jak.main.jp/>)를 통해서 확인할 수 있다. 일본한국연구회에서는 研究者人材データベース JREC-IN에서 공개하는 채용 정보를 정리해서 2021년도부터 공개하고 있다.

70년 넘게 대립하고 있다. 그러나 북한과의 정치적 대립이 일본에서의 한국어 교육에 대한 불안 요소로서 작용하고 있다고는 보기 어렵다. 오히려 정치적 대립이 완화되거나 더 나아가서 대한민국과 북한이 통일을 이루게 된다면 일본뿐만이 아니라 동북아에서의 한국어 교육의 수요는 급증할 거라고 예상된다¹⁷.

마지막으로 ICT 활용 교육 확대 및 AI 기술 진보는 약점임과 동시에 기회로도 볼 수 있다. 올해 들어 일본도 코로나 규제 완화에 따라 사실상 대부분의 대학교에서는 비대면 온라인 수업에서 대면 수업으로 전환되었다. 온라인 수업은 공간적인 제한을 받지 않는다는 점에서 큰 장점을 가진 반면 학생들의 집중력과 참여도를 끌어올리기가 쉽지 않다는 단점도 지적되고 있다. 또한 AI 대화형 ChatGPT¹⁸는 학습자의 선호도, 관심사, 학습 스타일 등을 파악하여 개인화된 맞춤형 어학 학습의 키 맨으로 향후 그 활용법에 관심이 집중되고 있다. 하지만 이러한 ICT 활용 및 AI 기술에 전적으로 의존하기보다는 보조 수단으로써 활용하기 위한 스킬 향상이 점차 한국어 교원의 과제로 대두될 것이라고 본다.

이상으로 일본의 내부적 강점과 약점 요인 및 외부적 기회와 위기 요인을 통해 한국어 교육의 미래를 분석하였다. 일본의 2002년 출생아 수는 1,153,855명이었으나 2012년 출생아 수는 1,037,101명으로 감소하였다. 따라서 앞으로 10년 동안은 출생아 수 감소로 인한 대학의 통폐합이 진행되어 갈 것이다. 그러나 이러한 저출산 및 대학의 이과계열 전환에 따른 위기 속에서도 다른 제2외국어 교육에 비해 한국어 교육의 수요는 그렇게 크게 격감하지 않을 거라고 예상된다. 물론 2032년 이후의 변화는 지금으로선 예상하기 어렵다고 밖에 말할 수 없다.

4. 나가기

본고는 일본 대학에서의 한국어 교육 현황을 둘러싼 내부적 강점과 약점 요인 및 외부적 기회와 위협 요인을 통해 향후 한국어 교육에 대한 전망을 고찰하였다. 한국어를 비롯한 제2외국어 학습은 사회적 변화와 수요는 물론 일

¹⁷ 한일 간의 정치적 대립도 한국어 교육을 위협하는 요소로서 보기는 어렵다. 2019년도 아베정권에서 시작된 수출규제조치에도 한국어 학습자 감소는 눈에 띄지 않았다(그림 1 TOPIK 수험자 추이). 물론 정치적 대립이 장기화된다면 위협 요소로서 작용할 수도 있다는 점은 부정할 수 없다.

¹⁸ 인공지능 기업 오픈에이아이(OpenAI)에서 개발한 대화형 언어 모델. ‘GPT’는 ‘Generative Pre-trained Transformer’의 약자로, 광범위하게 수집한 데이터를 기반으로 사전 학습되어 주어진 질문에 문장으로 생성된 답을 제시하는 인공지능을 뜻한다. Daum 백과 <https://100.daum.net/encyclopedia/view/47XXXXXb2696>

본 정부의 교육 및 언어 정책과 불과분의 관계에 놓여 있다. 따라서 일본 정부의 「대학 교육 방침 및 제 2 외국어에 관한 언어 정책」 뿐만 아니라 더 나아가서는 한국 정부의 「한국어 교육에 관한 언어 정책(예를 들면 재외동포를 위한 한국어 및 한국문화 교수)」에 지속적인 관심을 가지고 조사해 나갈 필요가 있다.

마지막으로 내부적 약점임과 동시에 외부적인 위협으로서 「젊은 연구자 양성 및 지원 시스템 부족」을 제시했으나 그에 대한 구체적인 고찰은 향후 다른 기회에 분석하고자 한다.

<참고문헌>

- 교육부 (2022) “2022년 교육기본통계 주요 내용”, 교육안전정보국 교육통계과 (2023년 7월 12일 취득, <https://if-blog.tistory.com/13545>)
- Daum 백과 「ChatGPT」 (2023년 1월 10일 취득, <https://100.daum.net/encyclopedia/view/47XXXXXb2696>)
- Daum 백과 「SWOT 분석」 (2023년 1월 10일 취득, <https://100.daum.net/encyclopedia/view/61XX80000064>)
- 조선어교육학회 한국어교육현황조사분과회 (2021) “일본 교육기관 한국어 교육 현황 조사 최종보고서”, 조선어교육학회, pp. 1-102.
- 大村益夫 (1984) 「大学における朝鮮語教育の現状」 『季刊三千里』 38, pp. 84-99, 三千里社
- 小川洋 (2019) 『地方大学再生—生き残る大学の条件—』 朝日新書
- 韓国教育財団 (2022) 「韓国語能力試験 TOPIK の手引き」 (2023년 1월 15일 취득, https://www.kref.or.jp/wordpress/wp-content/uploads/2022/04/kankokudm_web0425.pdf)
- 韓国の科学技術の今を伝える (2023년 7월 19일 취득, https://spap.jst.go.jp/korea/experience/2022/topic_ek_26.html)
- 韓流 20 周年特設 사이트 (2023년 6월 19일 취득, <https://hanryu20.jp/>)
- 國際文化フォーラム (2005) 『日本の学校における韓国朝鮮語教育—大学等と高等学校の現状と課題—』 財団法人國際文化フォーラム, pp. 1-113.
- スタディサプリ進路、大学・短期大学・専門学校の進学情報サイト (2023년 6월 29일 취득, <https://shingakunet.com/journal/column/20170327205609/#:~:text=%E5%A4%A7%E5%AD%A6%EF%BC%94%E5%B9%B4%E9%96%93%E3%81%AE%E5%AD%A6%E8%B2%BB,%E3%81%97%E3%81%A3%E3%81%8B%E3%82%8A%E8%A9%B1%E3%81%97%E5%90%88%E3%81%A3%E3%81%A6%E3%81%8A%E3%81%93%E3%81%86%E3%80%82>)

- 総務省 (2016) 「グローバル人材育成の推進に関する政策評価」 (2023年6月10日取得, https://www.soumu.go.jp/menu_news/s-news/107317_00009.html)
- 日本私立学校振興・共済事業団 (2021) 「令和3(2021)年度私立大学・短期大学等入学志願動向」 (2023年1月16日取得, <https://www.shigaku.go.jp/files/nyuugakusiganndoukoudaitan0928.pdf>)
- 男女共同参画局 (2022) 「男女共同参画白書」 (2023年1月10日取得, https://www.gender.go.jp/about_danjo/whitepaper/index.html)
- ハングル能力検定協会 (2022) 「ハングル能力検定協会創立30周年記念誌デジタルブック」 (2023年6月10日取得, <https://hangul.or.jp/30th/index.html?pNo=1>)
- 文科科学白書 (2018) 「【資料2】大学への進学者数の将来推計について」 (2023年1月25日取得, https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/042/siryu/_icsFiles/afieldfile/2018/03/08/1401754_03.pdf)
- 文部科学省 (2022) 「大学・高専機能強化支援事業」 (2023年1月20日取得, https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kinoukyouka/index.html)
- 読売新聞オンライン (2023年6月6日取得, <https://www.yomiuri.co.jp/kyoiku/kyoiku/news/20210406-0YT1T50007/>)

- ・受付 : 2023年6月30日
- ・修正 : 2023年9月10日
- ・掲載 : 2023年9月30日

絵本を用いた韓国文化授業の実践報告¹

朴 庚卿（長崎外国語大学）

<要旨>

本稿は、A大学で2022年度秋学期に開講された「韓国文化演習Ⅱ」において実施した、絵本を用いた韓国文化授業の実践報告である。15回の授業中、後半の6回に限られた授業ではあったが、学生の積極的な参加により期待以上の成果があった。それは成人になった大学生に対し、触れる機会の少ない絵本を教材として用いたことが学習意欲向上につながったのではかと思える。授業では韓国の絵本を日本語に翻訳しながら気づいた言語表現の相違及び絵や物語の背景から読み取れる文化的要素についてペアで発表し、発表後は全体を振り返ってレポートを提出させた。発表者以外には、発表者の評価と発表の感想などを書いたリアクションペーパーの提出を求めた。授業の最終日に取ったアンケート結果によれば、授業で行った活動が本授業の目標の一つであった問題解決力及び自主的学習能力の向上につながったことがわかった。また、受講者全員が「絵本翻訳は韓国文化理解に役に立った」と回答するなど満足度の高い授業となった。しかし、扱った絵本の中には、考察対象として取り上げられる文化要素が乏しいものもあり、絵本選定基準については再考する必要がある。

キーワード 韓国文化、韓国語、絵本翻訳、文化授業

1. はじめに

本稿は、A大学で2022年度秋学期に開講された「韓国文化演習Ⅱ」において実施した、絵本を用いた韓国文化授業の実践報告である。

絵本は子どもが読むものという認識が一般的であるが、本授業において絵本を採用した理由は、筆者が受講したB大学大学院の「伝統文化と民衆世界」という授業の影響が大きい。この授業の受講生は日本人学生と留学生で構成されており、留学生は自国で翻訳された日本の絵本を日本語に訳し、訳しながら絵

¹ 本稿は日本韓国研究会第5回研究例会（2023年3月11日）において発表した内容を修正・加筆したものである。

や言語表現、文化的な面において感じたこと、気づいたことを話し合う授業であった²。この授業を担当していた横山先生は「教材として絵本を選んだ理由」について以下のように述べている³。

1. 受講生にとって、日本の絵本はほぼ未知の領域であること。
2. 外国語に翻訳された日本の絵本は、それ自体興味深い研究対象になり得ること。
3. 絵本は日本的な文化の一つとして位置付けられること。
4. 大人の日本人と外国人が絵本を読み合うことは、日常生活上ではあまり経験できないため、発見が予想されたこと。（下線は筆者）

特に上記 4. の下線部「発見が予想された」について、実際の授業では興味深い発見が多々あった。その一例として挙げられるのは絵本の題名の訳し方である。日本語版『ぼく、おかあさんのこと…』⁴は、韓国語版では『나는 엄마가 좋아 (ぼくはおかあさんが好き)』⁵、中国語版では『我讨厌妈妈 (ぼく、おかあさんがきらい)』と訳されている。本版に三点リーダーとなっている部分がなぜ翻訳版では「好き」「嫌い」といった明確な表現で訳されているのか。このことについての学生同士の話し合いは、非常に興味深い内容であった。韓国人留学生は「お母さんがきらい」という表現には抵抗感があり、中国人留学生は「子どもがお母さんを好きなのは当たり前なので、お母さんが好きなどという題名では読者が手に取らない」という⁶。それに対し日本人の横山先生は「日本語版の題名を言葉を補って訳すことに抵抗」があり、「読者が読みながら最後に「大好きだ」という主人公の感情が確認できるという物語なので最初から「好き」「きらい」という言葉を加えるのは過剰な表現に思えた」と述べている⁷。

このように一つの翻訳表現から見えてくるそれぞれの国の考え方の違い、自分が当たり前と思っていることに対する他者の異なる意見について互いが意見

² 日本人学生は英語版を日本語に訳した。また、学期末のレポートとして、留学生は「翻訳したい日本の絵本」、日本人学生は「授業で扱った事柄をもとに、自分の研究と関連付けて何らかのレポートを書く」いて提出した（横山泰子（2011）「日本の絵本を非日本語で読む—法政大学大学院国際日本学インスティテュートでの試み」、『小金井論集』8, 法政大学, p. 180. 参照）。

³ 前掲横山, p. 167.

⁴ 酒井駒子（2000）『ぼく、おかあさんのこと…』文溪堂

⁵ () の日本語訳は筆者による。以下同。

⁶ 前掲横山, pp. 171-172.

⁷ 同上。

を出し合うこと、その話し合いの中でそれぞれの国の言語表現や生活文化などについて気づいていくその過程がとても面白く印象に残っている。

このような背景から、韓国文化に関する教科書を用い、教員が決めたテーマについて一方的に伝えるのではなく、絵本を教材に用いることで「自ら気づいていく」楽しさを、この授業を受ける学生にも感じてもらいたいという思いから絵本を教材として用いることにした。

2. 報告対象の授業について

2.1 シラバス

報告対象の授業は、A大学の秋学期に実施された韓国語専門教育科目「韓国文化演習Ⅱ」⁸である。受講生は韓国語専修の3年生11名と韓国からの留学生1名の計12名が参加した。A大学では、韓国語専修の学生は2年生の秋から3年生の春学期までの1年間、交換留学生として韓国の大学で修学する。韓国に滞在

表1 「韓国文化演習Ⅱ」のシラバス

授業	内容
1回目	OT
2回目	韓国語と韓国文化①
3回目	韓国語と韓国文化②
4回目	発表① 1, 2
5回目	発表① 3, 4
6回目	発表① 5, 6
7回目	発表① 7
8回目	まとめ
9回目	絵本翻訳と韓国文化（発表の準備）
10回目	外部講師による特別講義
11回目	発表②(絵本) 1
12回目	発表②(絵本) 2, 3
13回目	発表②(絵本) 4
14回目	発表②(絵本) 5
15回目	発表②(絵本) 6 & まとめ

した経験があり、留学先の大学で韓国文化や文化体験といった授業を受講したことがある点を踏まえ、表1のように授業計画を立てた。まず、学期の前半は1年間の韓国留学から戻ってきたばかりの学生たちが、韓国で生活しながら抱いた文化的な違いや疑問などについて問題提議し、自ら解決する時間を設けた（発表①）。その後、学期の後半では絵本というメディア（媒体）を通して気づいた韓国の言語表現や生活文化などについて話し合う時間を設けた（発表②）。報告対象となる授業は絵本を扱った9回目、11回目～15回目のみである。9回目の授業では絵本

と絵本翻訳についての説明に加え、絵本『넉점반 (よじはん よじはん)』⁹の翻訳を体験し、絵本から垣間見える文化的な要素を取り上げて説明した。

⁸ ちなみに「韓国文化演習Ⅰ」は春学期の授業であり、担当教員及び授業内容や進め方はそれぞれ異なる。

⁹ ユン・ソクチュン文/イ・ヨンギョン絵 (2004) 『넉점반』 창비、() は翻訳版の題名。

この授業を通し自ら発見した問題を解決できるよう、問題解決力及び自主的学習能力を養い、韓国文化に関する知識を身につけ、異文化理解を深めることを目標とする。

2.2 成績評価基準

評価基準は表 2 の通りである。本授業では期末試験は実施せず、発表 2 回の配点を 50%とし、未発表の場合、単位取得が難しい配点となっている。また、

表 2 成績評価基準

評価項目	配点 (100 点)
発表 (2 回)	50%
レポート (2 回)	20%
授業の態度 (質疑応答及びリアクションペーパーの提出)	20%
出席	10%

2 回の発表の後、それぞれレポートの提出を求め配点を 20%とした。それにより、発表内容や当日の質疑応答などを振り返り自身が考察した内容をまとめることができるようにした。また、授業の

態度は、質疑応答及びリアクションペーパーの提出が評価基準となる。20%という割合は発表担当者以外も授業に積極的に参加する雰囲気作りが目的である。実際、毎回の授業では全員が少なくとも 1 回は発言し意見交換をすることができた。授業後に提出するリアクションペーパーには、発表者についての評価と発表内容に関する質問及び感想を書くようにした。

次に、発表の評価項目は表 3 の通りである。ペアやグループ課題の場合、メンバーの積極性に大きな違いが生じる場合がある。それを防ぐために準備する

表 3 発表の評価項目

評価項目	配点 (25 点)
準備 (自己&ペアについて評価)	5 点
内容	5 点
言語 (言語は自由)	5 点
態度	5 点
オーディエンス評価	5 点

過程において、相互に評価する項目を設けた。発表内容は翻訳する上での言語表現の相違及び文化的要素についての考察を基本構成とし、詳細は学生の自由に任せた。考察の深さが成績

の主な判断基準となる。発表言語の選択は自由だが、韓国語での発表はプラス点をつけた。発表態度は、伝達力や流暢性が判断基準となる。オーディエンス評価はリアクションペーパーに記入された発表者への評価の平均点を反映した。

2.3 絵本選定基準

絵本選定については、B大学大学院の「伝統文化と民衆世界」の授業を担当さ

れていた横山泰子先生と絵本研究者の尹惠貞先生に多くの情報やアドバイスを頂いた。それを踏まえ、絵本選定基準は「学習者が負担に感じない語彙レベルの絵本」であること、「日本に翻訳されている韓国の絵本」であることにした。

まず、「学習者が負担に感じない語彙レベルの絵本」についてである。本授業の目標は、翻訳スキルを向上させることではなく、韓国文化の理解を深めることであることを念頭に置き、翻訳に時間がかかり内容理解や文化的背景などの十分な考察まで至らないことがないように、この選定基準を設けた。そのため、昔話を素材にした絵本は現代社会では経験しにくい場面や、使い慣れていない単語が使われる頻度が高いので、主に現代を背景とした創作絵本を取り上げることにした。次に「日本に翻訳されている韓国の絵本」についてである。翻訳されているということは、違和感なく共感できる、もしくは、その国の特徴などが興味深く描かれているとも解釈できる。

この二つの基準に即した絵本であれば、学習者に伝わりやすい内容であり、絵本の内容理解に多くの時間をかけずに物語や文化的特徴を楽しむことができると思われる。さらに、自分の翻訳と日本語版の表現や意識を比較する過程で様々な気づきを経験することも期待できる。

このような絵本選定基準に基づき、実際授業で扱った絵本は表4の通りである。

表4 授業で扱った絵本

() は翻訳版の題名と出版日

作家	題名	出版社	出版日
백희나	『구름빵 (ふわふわくもパン)』	한솔 수북	2004(2006)
	『장수탕 선녀님 (天女銭湯)』		2012(2016)
	『나는 개다 (ぼくは犬)』	책 읽는 곰	2019(2020)
	『알사탕 (あめだま)』		2017(2018)
글:권정생, 그림:정승각	『강아지똥 (こいぬのうんち)』	길벗어린이	1996(2000)
배현주	『설빔-남자아이 멋진 옷 (솔비ム-お正月の晴れ着(男の子編))』	사계절	2007(2007)
시: 윤석중 그림: 이영경	『벽점반 (よじはんよじはん)』	창비	2004(2007)

絵本研究者尹先生からの推薦をもとに作家ペク・ヒナ(백희나)¹⁰氏の絵本を多く取り上げた。ペク氏は、児童文学界のノーベル賞と呼ばれる「アストリッド・リンドグレン記念児童文学賞」を受賞するなど、世界が認めた絵本作家である。日本でもペク氏の作品のほとんどが翻訳されており、特に『알사탕 (あめだま)』は第24回日本絵本賞翻訳絵本賞および読者賞を受賞している。そのほか、韓国のベストセラー作家クオン・ジョンセン(권정생)氏の心温まる絵本『강아지똥 (こいぬのうんち)』¹¹と韓国のお正月

¹⁰ 2004年『구름빵』で絵本作家としてデビュー。当時の売り上げは45万部であった。2005年にはボローニャ児童図書展において今年のイラストレーター賞を受賞し、フランス、台湾、日本、中国、ドイツ、ノルウェーなど10カ国で翻訳出版されている(『구름빵』の作家紹介参照)。絵本ではあるが、絵の代わりにクレイで作ったキャラクターの動きを撮影した写真を使っている点が特徴的である。

¹¹ 1968年に発表された短編童話。第1回基督教児童文学賞を受賞。1974年にはクオ

の風景が楽しめる『설빔-남자아이 멋진 옷 (ソウルビム—お正月の晴れ着 (男の子編))』も授業において良い教材となった。

3. 授業の進め方

3.1 発表までの準備

まず、リストアップした絵本から各自訳してみたい絵本を選び、同じ絵本を選んだ人とペアになる。ペアで準備した発表内容 (PPT) と絵本の日本語訳を発表担当日の 3 日前までに教員に提出する。教員のチェックを受け、必要に応じ、修正・補完する。また、発表担当者以外は、教員が共有した絵本を読んで質問などを準備する。

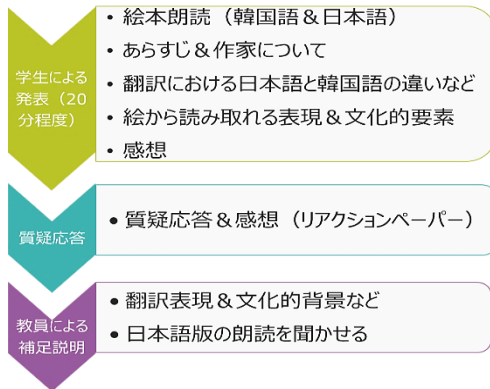
教員は、まずは絵本の韓国語版と日本語版を準備する。絵本の本文をテキストデータに変換し、そのファイル (PDF) を学習支援システム (manaba) で共有する。また、発表担当者の提出物を確認及び必要に応じ、アドバイスし、発表内容や絵本と関連した韓国文化に関する補足資料を準備する。加えて、韓国語版と日本語版の言語表現や絵の違いの有無などを確認しておく。授業の後、リアクションペーパーに追加質問があった場合、発表担当者が翌週に応答するようにした。

3.2 授業の流れ

授業の流れは、学生による発表、質疑応答、教員による補足説明の順に進めた (図1)。発表は、絵本を見せながら韓国語と日本語訳の朗読から始めるようにした。発表者以外の学生は絵のない物語を想像しながら読んでるので、絵を見ながら話を聞くことで自分が想像した主人公や場面と比較しながら話を聞くことができる。また、創作絵本であるため、作家や作品が背景としている時代などを調べておくよう指示した。発表者以外は、発表を聞きながらリアクションペーパーを作成し、質疑応答を準備する。最後の教員による補足説明では時間が許す限り、学生の発表内容の補足及び発表で取り上げなかった関連文化を説明し理解を深めた。また、絵本の理解とは直接的に関係がなくても、絵本が背景としている社会の風景や習慣なども補足説明の対象とした。

ン・ジョンセン短編童話集に収録、1996年に絵本として発刊され、2017年現在の売り上げは120万部以上あった。韓国の小学校と中学校の教科書に収録されており、日本、台湾、スイス、中国、ベトナムなどで翻訳出版されている (『강아지똥』作家紹介及び [出版社レビュー] <https://www.yes24.com/Product/Goods/15320> (2023年8月10日取得) 参照)。

図1 授業の流れ



さらに、日本語版の朗読を聞かせ、自分の訳と比較しながら表現の違いなどから感じたものなどを話し合う時間も設けた。発表後、気づいた点を修正加筆した翻訳と発表内容及び感想をまとめたレポートを2週間以内に提出させた。レポートとリアクションペーパーの一例は図2の通りである。

図2 リアクションペーパーとレポートの一例

2022年度「韓国文化深習Ⅱ」リアクションペーパー

学年番号: [REDACTED]	氏名: [REDACTED]	
発表テーマ: 그림책 <구름>		
発表者	点數	理由
[REDACTED]	4 /5	セリフの部分を子供になった立場で、声のトーンを変えていたから。
[REDACTED]	4 /5	自分が担当したところの内容に対し、自分の考えをしっかりと述べていたから。
<質問&感想>		
セリフがある部分は子供らしい、明るい雰囲気話していて、絵本の中の雰囲気と合わせていてよかった。直訳すると不自然な日本語になる部分は、自然な日本語として伝わるように、工夫をして翻訳して内容が理解しやすかった。공녀출시早の部分は発表をさく前に、自分で正しい訳ができなかったため、少し詰めという訳し方をしていた面白かった。また、		

2022년도 <한국문화심습Ⅱ> 발표 후 리포트

batang/사이즈 10.5

学年番号	氏名	担当内容	点數&理由
[REDACTED]	[REDACTED]	P15→翻訳 考察 ビー玉遊び調べ FF7用写真撮影 発表台本作成	5/5 今回もペアと協力して作成する事ができた。 二人で絵本の考察を行うことで意外なこと(純の斬、最後の男の子こと)等を深く想像する事ができたから。
ペアの氏名		担当内容	点數&理由
[REDACTED]		P1→14翻訳 考察 Pp1作成 発表台本作成	5/5 スムーズに翻訳を行い、FF7作成まで丁寧に行なってくれた。 翻訳に対するアドバイスをくれて助かった。

<感想&느낌>
아름답다
わたしは1人で遊ぶ。
1人で遊ぶのも悪くない。

4. 事例報告—『장수탕 선녀님 (天女銭湯)』

図3 『장수탕 선녀님』表紙



ここでは6組の発表の中、教員とオーディオンスによる評価が最も良かった『장수탕 선녀님 (天女銭湯)』を取り上げ、学生の発表内容及び発表後のレポート、リアクションペーパーの内容まで、授業の一連の活動を詳しく紹介する¹²⁾。

¹²⁾ その他5組の発表内容については報告の場を改めたい。

4.1 あらすじ

該当絵本のあらすじは次の通りである。

街にある古い銭湯「長寿湯」。近くに新しくできたスパランドには岩盤浴もこおりの部屋もゲームの部屋まであるのに、おかあちゃんは今日も長寿湯に行く。ある日、私（ドッチ）が水風呂に入ると変なばあちゃんが現れた。この変なばあちゃんは大昔に羽衣をなくした天女だそうだ。天女のばあちゃんとドッチは水の中で一緒に遊びながら段々と仲が深まって行く。ドッチは、あかすりの後に買ってもらったヤクルトを天女のばあちゃんにあげる。その日の夜、風邪を引いたドッチは、天女のばあちゃんからヤクルトのお礼をもらって翌朝すっかり治る¹³。

4.2 学生版翻訳のオリジナリティ

発表ではまず、近所に新しくできた「스파랜드」の訳についての考察があった。直訳すると「スパランド」になるが、発表者によれば、日本で「スパ」は「水をはじめ自然の力を利用した各種の伝統的な療法、自然療法を総合的に提供する施設」という意味で使われていることから、ゲームセンターがある場所を「スパ」と訳すことは適していないと判断したという。日本にある類似施設として「健康ランド」と「スーパー銭湯」について調べ、絵本の中でのイメージと最も近い「健康ランド」に意識した背景を説明していた。

また、スパランドの沐浴施設の名称として挙げられている「불가마」と「얼음방」をそれぞれ「あつついサウナ」と「つめたいおへや」に意識している。直訳した日本語は不自然である点と、子どもがよく読む本という点を意識した結果だという。

なお、日本語版では「스파랜드」「불가마」「얼음방」をそれぞれ「スパランド」「岩盤浴」「こおりのへや」と訳されている。表5のように並べて見ると、個人的な見解ではあるが、「岩盤浴」や「こおりのへや」より「あつついサウナ」「つめたいおへや」の方が親しみを感じやすい。

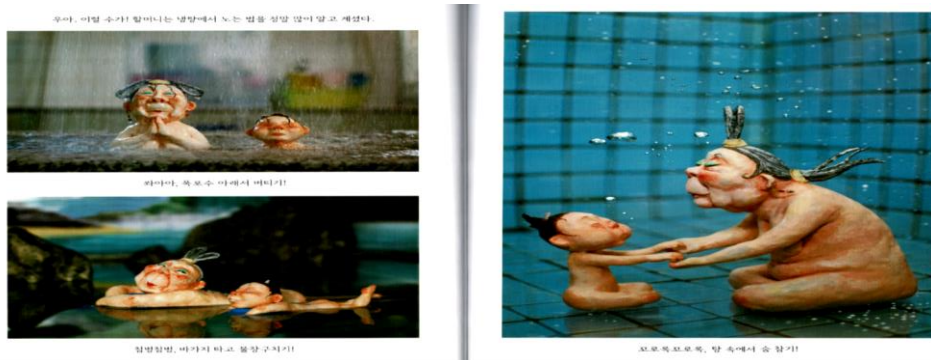
表5 翻訳表現の比較①

韓国語版	스파랜드	불가마	얼음방
学生の翻訳	健康ランド	あつついサウナ	つめたいおへや
日本語版	スパランド	岩盤浴	こおりのへや

¹³ あらすじの日本語表現は日本語版（長谷川義史訳（2016）『天女銭湯』ブロンズ新社）の翻訳に基づいている。

次は、天女のばあちゃんとドッチの水遊び「폭포수 아래서 버티기」「물창구 치기」「탕 속에서 숨참기」の訳し方についてである(図4)。用言の名詞化に用いられる「～기」を使った表現を直訳すると「滝の下で耐えること」「水を打つこと」「お湯の中で息を止めること」になる。しかし、文脈と話が行われる場からすれば不自然であり、より親しみを感じさせる「～ごっこ」

図4 「장수탕 선녀님」 pp. 20-21.



「大会」という表現を使い「滝行ごっこ!」「ばたあし」「息止め大会」と訳したという。

なお、日本語版では、それぞれ「たきにうたれる、これしゅぎょう!」「おけをうきわにしてバタあし!」「ミズノナカデイキトメテー!」と意識されている。プロの翻訳に負けないくらいの発表者の真剣な考察が垣間見える。

表6 翻訳表現の比較②

韓国語版	폭포수 아래서 버티기	물창구 치기	탕 속에서 숨참기
学生の翻訳	滝行ごっこ	ばたあし	息止め大会
日本語版	たきにうたれる、これしゅぎょう!	バタあし!	ミズノナカデイキトメテー!

このような訳し方の違いについて、発表後のレポートで以下のように振りかえている。

次に、韓国語特有の名詞化を日本語に訳すことも難しい部分だった。韓国語には動詞を名詞に変える名詞化には語尾に特定のものを当てはめればいいが、日本語の場合、名詞化にしてしまうと状況がものすごく変わってしまい不適切な日本語になってしまう。そこで私たちの想像のなかで場面の展開、状況を見て適切に変えてしまうことも面白い部分だった。最後に、

韓国にしかない文化的特徴のものを意識することも難しかった。日本にな
いものが多々あったため日本語でどう表現したらわかりやすいか、どのよ
うに直訳したら物語の場面と合わなくなってしまうので難点だった。その
ほかにも絵本は子供たちがよく見るものなので私たちは読者目線で考える
ように工夫し漢字語の韓国語を形容詞で修飾しながら意識していく必要が
あると感じた。(発表者 A) (下線は筆者、以下同。)

最後に、発表者は取り上げなかったが、方言を使った翻訳について補足して
おきたい。韓国語版は物語全体を韓国の標準語で書いているが、学生は天女お
ばあちゃんのセリフだけ方言を使い訳している。また日本語版では、物語全体
を関西弁で訳している。学生が方言を使って訳したセリフのみ取り上げ、表現
を比較すると以下のようなものである。

p. 18

韓国語版 : 날개 옷을 잃어버려 여태 여기서 지내고 있지.

学生翻訳 : 羽衣なくしてからここで過ごしよるとたい。

日本語版 : はごろもを なくして しもうてね。ここに いるしか ないんよ。

p. 24

韓国語版 : 그런데 애야, 저게 도대체 뭐냐?

学生翻訳 : ところでお嬢ちゃん、あれはいったいなんね??

日本語版 : もしもし おじょうちゃん、あれは なによし?

p. 34

韓国語版 : 덕지야, 요구령 고맙다. 얼른 나아라

学生翻訳 : トクジ、ヤクルンばくれてありがとうね。はよよくなり～

日本語版 : ドッチちゃん ヤクルン ありがと、はよう はよう ようなりよし

方言（特に関西弁）を使うことによって、絵を見なくても天女のばあちゃんの
イメージが明確に伝わるようだが、これについては学生も原作者も同じよう
に感じている。発表後のレポートによれば、発表者 A は「意識をするときには
物語の登場人物の特徴に合った会話の言い方に変えて訳すことで、より親近感
が湧いて伝わりやすいことがわかった。これは今回の‘장수탕 선녀담’に出て
くる天女のおばあさんの言い方を方言にするか、標準語にするかで全く違う印
象になることで違いがよりはっきりわかる」と述べており、発表者 B は「天女
の絵を見て自然と方言で訳したのですが、実際の日本語版でも方言が使われて
いることに驚きました。方言を使うことで、温かみがより一層伝わる気がしま

す」と述べている。天女の外見（図 3、4）と振る舞いから、方言で訳す発想につながったようだが、翻訳者の長谷川義史氏も同様「天女のキャラクターが大阪弁にぴったりだと思った」¹⁴と述べている。また、原作者のペク氏も「大阪弁にしたことで、原作よりあたたかなよい効果が出た」¹⁵と言及している。

このような学生の方言を使った翻訳は、発表者の課題に対する真剣な向き合い方を示しているとも言える。しかし、日本語版が出版されている絵本を教材にしていることは発表者も認識しており、翻訳する上でそれを参考にした可能性について懸念する声もあった。それについては、明確に否定できる証拠はないものの、「日本語版を参考したのか」という教員からの質問に堂々と「していない」と答えたことやレポートの内容、それから普段の学校生活の態度などからすれば、その可能性は低いと見られる。また、もし日本語版を参考したとしても、翻訳をそのまま写したわけではなく、彼らなりに考えた日本語版とは違う表現に訳しているので、今回の発表が翻訳課題ではない点からすれば、それなりの見事な考察の結果であると評価している。

4.3 絵本から読み取る韓国文化

本節では物語を構成している絵などから読み取れる韓国文化についての発表内容を紹介する。まず、図 5 のように「어른 4000 원, 미취학아동 3,500 원（大人 4000 ウォン、子ども 3,500 ウォン）」と書いてある情報から、この銭湯の入浴料金に着目して物語の背景となっている時代を予測していた。学生が調べた資料によれば、ソウルの入浴料金が 2006 年は 2500～4000 ウォン、2008 年は 5000 ウォンだったので、この話は 2006 年あたりを背景としているのではないかと推測していた。また、参考として東京の銭湯相場も調べていたが、2008 年が 450 円で、ソウルとあまり変わらなかったが、2000 年代に入ってから、ソウルが東京より 2 倍程度高くなっていることについても比較考察していた。

図 5 「장수탕 선녀님」 p. 6.



¹⁴ 尹惠貞（2022）『韓国絵本にみる絵本の言語文化』玉川大学出版部，pp. 127-128. なお、『장수탕 선녀님（天女銭湯）』の「方言使用の効果」についての詳しい考察は同書の105-128頁を参照されたい。

¹⁵ [ペク・ヒナ×長谷川義史トークイベントレポート②ブロンズ新社公式ブログ] <https://staffroom.hatenablog.com/entry/2018/11/21/162811>（2023年1月13日取得）

次に、天女のばあちゃんがヨーグルトを飲みたがる場面がある（図6）。ドッチと一緒に遊んでくれたばあちゃんのために、熱いお風呂に入って垢をふかして、涙が出るほど痛いあかすりも我慢し、お母さんに買ってもらったヤクルトをばあちゃんにあげる。この場面の絵から両国において銭湯で飲むものや韓国のあかすり文化について調べ、韓国の沐浴文化について考察した。

図6 「장수탕 선녀님」 pp. 25-28.



この考察について、発表者は発表後のレポートで以下のように振り返っている。

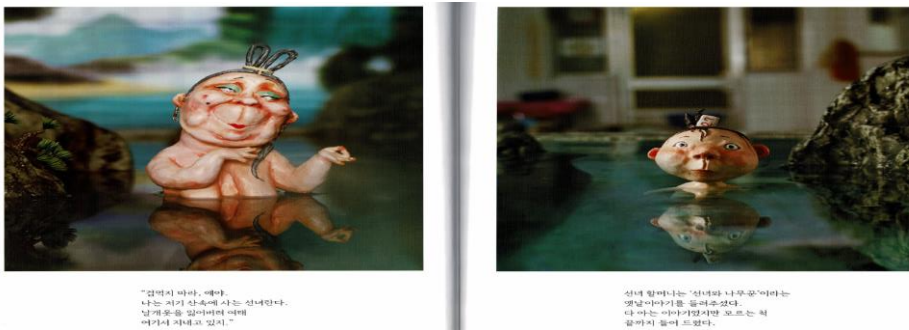
絵本の絵や写真をじっくり見る機会も今回が初めてだったが、とても興味深かった。絵、写真の後ろに小さく書かれている文字をクローズアップしてみると、銭湯の値段が描かれていた。私たちはそこに着目することにした。日本と韓国の銭湯の値段の相場を比較してみると、この物語の時代の背景、いつ頃のお話なのかが分かっていくことが面白かった。主人公のトクジがアカスリを嫌がっている場面やご褒美にヤクルトをもらえる場面も韓国特有の文化であるアカスリ文化、韓国の銭湯で飲まれるヤクルトなどの飲料水の文化から出ているものとわかったときも興味深い内容だと感じた。

最後に、突然現れたばあちゃんが、自分は大昔に羽衣を無くした天女だと言いながら、「선녀와 나무꾼(天女と木こり)」¹⁶という昔話をドッチに聞かせたという場面がある（図7）。この昔話は韓国人なら誰もが知っているため、絵本には詳しい話は記されていない。ここに着目して「선녀와 나무꾼(天女と木こり)」のあらすじを紹介し、物語に登場する銭湯の天女との関わりについて考察

¹⁶ 優しい木こりが狩人に追われている鹿を助ける。鹿はそのお礼として、天女が水浴びをする場所を教える。木こりは鹿に言われた通り羽衣を隠して、水浴びを終えた一人の天女と結婚するという昔話である。

をしていた。昔話とこの絵本に登場する天女が一致している可能性、また、昔話の天女が水浴びをしていた場所を長寿湯に例えているのではないのかなどについて推測している。さらに、銭湯の名称が長寿湯であることは、「天女が水浴びをしていた池くらい神聖な場所であることを表現しているのではないか」と考察していた。絵本の物語の中の物語にまで注目し、物語の構造まで分析するなど目標としていた活動以上の考察で物語の理解を深める興味深い発表であった。

図7 「장수탕 선녀님」 pp.19-20.



4.4 リアクションペーパー

『장수탕 선녀님 (天女銭湯)』の発表についてのリアクションペーパーを表7にまとめた。その内容からすれば、『장수탕 선녀님 (天女銭湯)』という絵本を通し、韓国の沐浴文化（沐浴施設の種類や銭湯の内部施設、また銭湯での飲み物や水遊び、韓国のおかすり文化など）について、日本との比較の視点から知識を深めることができたと思われる。また、韓国文化について絵本から気づいていくことの楽しさについても言及している。

表7 『장수탕 선녀님 (天女銭湯)』リアクションペーパーのまとめ

絵本の絵の銭湯の値段から本が描かれている絵の年代まで考察していてすごいなと思いました。
韓国と日本のスパ等の使い方の違いに驚いた。また絵でみた銭湯の自販機や大浴場は日本風で似ていると感じたが、불가마と얼음방が日本とは全く異なる作りで日韓の違いをすごく感じた。
銭湯のようなものは日本も韓国もあることは知っていたがその中身は国ごとに文化が違うんだなと思いました。
韓国には찜질방がありますが、それだけが日本の銭湯だと思っていましたが、스파랜드というものもあると知ることができました。
文章や絵から読み取れるものを細かく調べたあとに考察していてヨーグ

ルトがなぜ出てくるのか、なぜ天女様が表れたのかなどの経緯を知ることができました。
銭湯では日韓で飲むものが違うことに驚きました。
方言を使っていてより絵本の中の雰囲気伝わってきて、聞いていて面白かった。
韓国式あかすりと日本のあかすりの違いが気になった。日本のあかすりは韓国から来たものかなと思いました。
お母さんの髪の毛がパーマだったのが韓国だなと強く感じた。
水の中の息止めや滝行など子どもがやりそうなことは日本も韓国も同じ
その国ごとの作品を読む時には文化の背景を知るとより深く物語を理解できるなと思いました。

このように、学生が絵本と真剣に向き合うことで韓国文化について様々な考察ができ、目標としていた言語表現と韓国文化についての理解を深めることができた。さらに、絵本の内容分析や考察及び翻訳への理解を深めることもできたのではないかと考えられる。以下、発表者の発表後のレポートの一部を記しておく。

私たちは最初に簡単に物語を知ったうえで日本語に訳していく作業をした。しかし振り返ってみると、物語の内容を知って、作家が伝えたいことを考えて、絵や写真をしっかりみて物語の背景などを考え、文化的特徴を調べたうえで最後に訳す方がいいのではと考えた。今回絵本の翻訳をする前までは韓国語から日本語に訳すというシンプルな作業だと思っていたが、日韓の文化を比較し、直訳してわかりやすく訳しなおす作業が想像以上に面白いと感じた。これからまた機会があれば今回翻訳したことを振り返りながらよりよい翻訳ができるようになろうと考えた。（発表者 A）

5. アンケート調査結果

授業の最終日に、受講生 12 名を対象に、google form を利用し、アンケートを実施した¹⁷。アンケートの設問ごとにまとめた結果は以下の通りである。

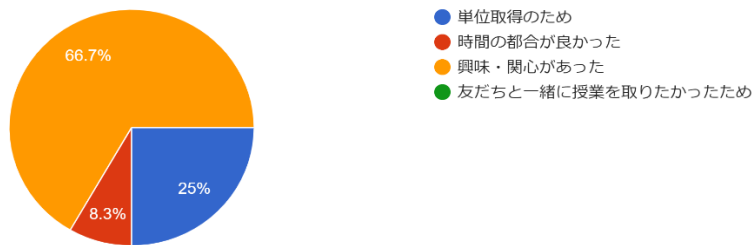
5.1 韓国文化演習Ⅱを選んだ理由

¹⁷ このアンケートは 絵本を用いた 9 回目、11 回目～15 回目の授業のみ対象としたが、前半の発表①についての意見も多少含まれている可能性がある。

受講目的によって課題等に取り組む姿勢や感じ方が異なるため設けた設問である。約70%が興味や関心があったことは望ましい結果であるが、その他30%程度が単位取得や時間の都合を理由で選んでいるの点も念頭に置く必要がある。

図8 韓国文化演習Ⅱを選んだ理由

韓国文化演習Ⅱを選んだ理由は何ですか。
12件の回答

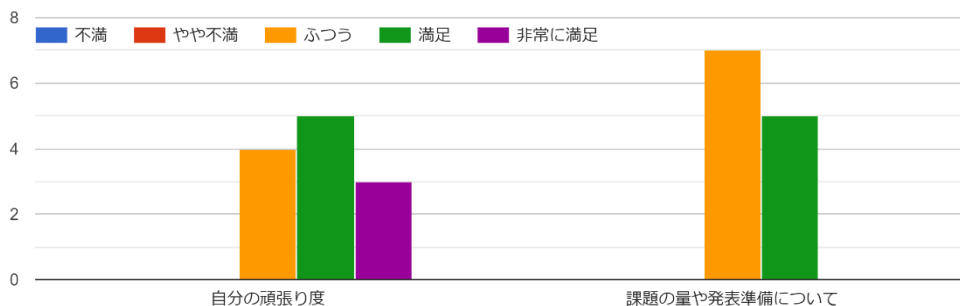


5.2 絵本翻訳と発表準備

発表日の3日前までに翻訳と発表資料を提出、教員のチェックを受けて必要に応じて修正及び補足資料を準備するなど、学生の立場からすれば、発表準備は簡単ではなかったかもしれない。まず、課題に取り組んだ「自分の頑張り度」については半数以上が「満足」しているが、「課題の量や発表準備」については「非常に満足」は一人もなく、「ふつう」「満足」がそれぞれ半分程度占めている。「ふつう」が「満足」より2名多いことからすれば、若干負担に感じた可能性もある。

図9 絵本翻訳と発表準備について

絵本翻訳と発表準備について

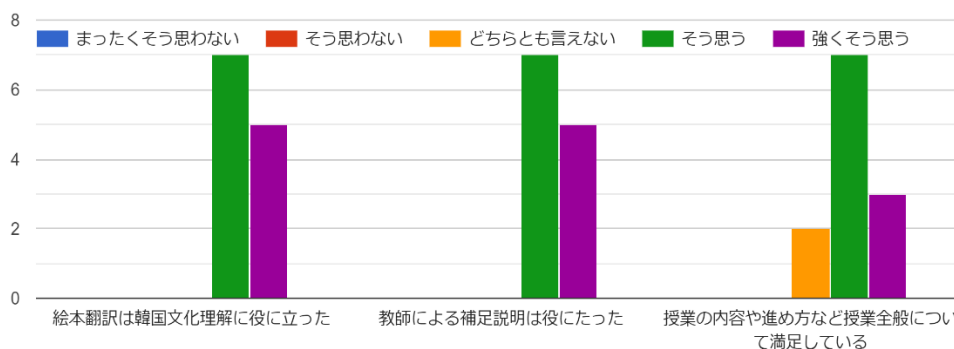


5.3 絵本翻訳と韓国文化理解

絵本を用いた韓国文化授業は、筆者にとって初めての試みであっただけに、受講生の声はこれからの授業のためにも貴重な資料となる。調査結果によれば「絵本翻訳はと韓国文化理解に役に立った」「教師による補足説明は役にたった」については「そう思う」と「強くそう思う」を合わせて、それぞれ100%を占めている。「授業内容や進め方など授業全般について満足している」についてもほとんどが満足していることが分かった。

図 10 絵本翻訳と韓国文化理解について

絵本翻訳と韓国文化理解について



5.4 役に立った点

絵本翻訳と韓国文化理解について、全員が役に立ったという結果となったが、どのような点が役に立ったのか、詳しく書いてもらった。表 8 は全体のコメントを並べたものである。絵本翻訳を通して韓国語の語彙力の向上につながったこと、今までと違う視点から、すなわち絵本を通して韓国という国を見ることができたという意見が目立つ。さらに、絵本の絵や文脈から韓国文化について自分で考察すること、情報収集力や発表力の向上についても言及しており、多方面での長所を挙げている。コメントの中で「教科書の内容より、絵本の内容の方が韓国の一般的な家庭や生活での文化（家の造り・服・家具・話し方など）を知ることができた」という意見は興味深い。学習内容が決まっている教科書ではなく、人々の日常を描いている絵本を教材にしたことで、自ら考察して得られた知識がより記憶にも残るのではないかと考えられる。

表 8 どのような点が役に立ちましたか（太字は筆者による、以下同。）

絵本を翻訳することで、韓国語の勉強になることはもちろん、絵や文脈から韓国の文化を自分たちで読み取ろうとすることができるため、利点が多い。
絵本翻訳が韓国文化の理解にすごく役に立った。特に自分が知らなかった韓国文

化を幅広く学び、感じる事ができた。また、新しい単語を学べ、本の絵や内容から考察するのが楽しかった。
大人になってきて絵本に触れる機会が無くなったが、絵本の翻訳や文化的要素に触れる事で日本語と韓国語の違いや文化の違いに簡単に触れることができ、また、 自分で考察する事で改めて考える機会 がもらえる。
教科書の内容より、絵本の内容の方が 韓国の一般的な家庭や生活での文化（家の造り・服・家具・話し方など）を知ることができた。
先生が私たちの発表をより深い内容にするために、多くのアドバイスをしてくださった点と、まだまだ韓国の文化について知らないことが多いので、知るきっかけになりました。
韓国の文化に触れるような授業をしたことがなかったので、初めて知ることも多く、 今までと違った視線で韓国という国を見ることもできて良かったし、もっと興味を持つようになった。
発表時間が長い、そのぶん 発表する力が身についた と思う。また、発表準備において、 情報収集力も身についた。
自分の知らなかった 文化が絵本を通じて知る ことが出来た。
韓国の文化や作者の背景を知ることができた
知らない韓国の文化を学ぶことができた。
韓国の文化を詳しく学べたところ
다양한 한국의 문화를 알고 이해할 수 있었던 점이 많은 도움이 되었습니다.

5.5 改善した方が良い点

改善した方が良い点は一点、発表準備のために授業中ペアで話し合う時間を設けることが挙げられている（表9）。絵本発表についての説明及び準備、そして6回の発表などが6回分の授業内容になっている点からすれば、的確な指摘であるとも言える。しかし、「この授業の授業時間外の学習時間（授業1回ごとの平均）」についてのアンケート結果よれば、2~4時間が半数を占めており、その他は2時間以下となっている¹⁸。2単位で設定されている授業の授業時間外の学習時間が4時間と設定されていることからすれば、必ずしも授業内で発表準備をする時間を設ける必要があるとは言えない。ただ、「より深い部分まで研究」したいという意見を積極的に反映し、今後の授業計画の参考にしたい。

表9 どのような点を改善した方がいいと思いますか（11件）

授業の1回分くらいで、 翻訳チームでディスカッション（話し合い）をする時間を設けて いただいたら、より深い部分まで研究することができたのではないかと思います。
--

¹⁸ A大学で実施した2022年度秋学期授業評価アンケート「韓国文化演習Ⅱ」の結果による。3~4時間が3人、2~3時間3人、2~1時間が2人、30分~1時間が3人となっている。

生徒に全て託す様な感じだったのでその人独自の目線から見た発表が出来ていて良かったと思ったので特に無いです。
特になし：6件
その他（発表①）：3件

5.6 韓国文化授業で扱ってほしいテーマ等

今後の授業計画に参考するために、韓国文化授業で扱ってほしいテーマ等について設問を設けた（表 10）。その結果によれば、伝統遊び、特に韓国のお正月の伝統遊びであるユンノリ（윷놀이）を体験してみたいという意見が最も多かった。受講生が韓国語専修 3 年生であることから、ユンノリは韓国の伝統遊びの中では認知度も高い方であり、経験する機会があったのではないかと思っていたが、予想とは異なる結果となった。今後、可能な限り授業内で体験できる時間を設けていきたい。

また、少数意見ではあるが「日本の絵本を翻訳して韓国の方に紹介してみたい」という意見があり、これについては次回以降反映する予定である。そのほかの意見についても今後の授業計画に参考していきたい。

表 10 韓国文化授業で扱ってほしいテーマや、やってみたい（体験してみたい）ことなどはありますか。（12 件）

韓国の 伝統遊び の体験：5 件（윷놀이：3 件）
文化を学ぶ上で韓国の 正月の遊び を実際にやってみたいと思った。
実際の韓国文化体験（伝統服や食べ物など）
日本の絵本を韓国語に翻訳して韓国人の方に紹介してみたい。
ドラマ、映画などの映像コンテンツの字幕作成とそのコンテンツに基づく文化の調査。
韓国のニュース
特になし：2 件

6. 授業を振り返って

韓国文化授業の教材として絵本を用いることは筆者としては初めての試みであった。15 回の授業の中、後半の 6 回に限られた授業ではあったが、学生の積極的な参加により期待以上の成果があったのではないかと考えている。それには成人になった大学生に対し、触れる機会の少ない絵本を授業の教材として用いたことが学習意欲向上に影響しているのではないかと考えられる。また、本授業の目標の一つである問題解決力と自主的学習能力の向上もアンケート結果から確認できた。さらに、絵本の物語分析や翻訳そのものについての考察も学

生自ら行っていたので、文化授業に絵本翻訳を取り入れた相乗効果ではないかと考えられる。

しかし、より充実した授業運営のための改善すべき点も浮き彫りになった。まずは、絵本選定基準である。当初、翻訳能力向上を目標としている授業ではないことから「学習者が負担に感じない語彙レベルの絵本」、内容に共感できて、韓国文化の特徴的な面が窺える「日本に翻訳されている絵本」を選定基準とした。しかし、今回取り上げた絵本の中には、共感しやすい内容ではあるものの、考察対象として取り上げられる文化要素が乏しいものもあり、発表担当者から残念がる声もあった。

このような状況と関連して、授業で目標とする文化項目を決めてから、それに合わせた絵本を選定する必要性についての意見もあり、それは今回浮き彫りになった改善点を解決する一つの方法ではある。教員が決めたテーマを一方的に伝えることにならないようにすることを念頭に置きながら、絵本選定基準再考の参考としたい。

その他、アンケート結果にもあったように、韓国伝統文化の体験や日本の絵本翻訳及び授業内で発表準備をする時間を設けるなど、授業全体を見据えた上で反映していきたい。

7. おわりに

以上、絵本を用いた韓国文化授業について、授業の運営方法や学生の発表の事例報告及びアンケート調査結果を報告し、今後の課題について述べた。

今回は期待と不安の中 6 回という短い構成となってしまったが、示唆に富む有意義な試みであった。この経験を活かし、今後は1学期の授業全体において絵本を扱い、学生が自らより積極的に参加できる授業を作っていきたい。また状況が許す限り、韓国人留学生の参加を促し、より良い学びを提供して行きたい。

<参考文献>

- ペク・ヒナ作・絵/長谷川義史訳 (2016) 『天女銭湯』ブロンズ新社
尹惠貞 (2022) 『韓国絵本にみる絵本の言語文化』玉川大学出版部
—— (2022) 「日韓の絵本からみる文化リテラシー」日本韓国研究会第2回研究大会 ワークショップ「日本における韓国・朝鮮研究の動向」
横山泰子 (2011) 「日本の絵本を非日本語で読む—法政大学大学院国際日本学イン

ステイテュートでの試みー」『小金井論集』8, 法政大学, pp. 167-185.

——— (2015) 「日本の絵本を非日本語で読む 2014—法政大学大学院国際日本学
インスティテュートでの試みー」『小金井論集』11, 法政大学, pp. 53-69.

백희나 (2012) 『장수탕 선녀님』 책읽는곰

・参考サイト

[ペク・ヒナ×長谷川義史トークイベントレポート②ブロンズ新社公式ブログ]

(2023年1月13日取得, <https://staffroom.hatenablog.com/entry/2018/11/21/162811>)

- ・受付 : 2023年6月30日
- ・修正 : 2023年9月10日
- ・掲載 : 2023年9月30日

〈書評〉

緒方 義広・古橋 綾 編著

韓国学ハンマダン

今里 基（立命館大学大学院一貫制博士課程）

韓流ブームによる韓国への関心の高まりの結果、近年韓国学入門のテキストといえる書籍が複数出版されるようになった。この5年でも『知りたくなる韓国』（新城道彦他編 2018）、日韓の歴史や諸問題に特化した内容の『「日韓」のモヤモヤと大学生のわたし（以下モヤモヤと表記する）』（加藤圭木監修 2021）、そしてそれに続いて『韓国学ハンマダン（以下ハンマダンと表記する）』が出版された。それぞれ特徴を言うならば、『知りたくなる韓国』は日本の韓国学において一線で活躍する教員を中心に執筆されたものであり、教科書的に事実を整理、理解をすることに重きが置かれた内容となっている。一方、『モヤモヤ』は歴史学のゼミの学生によって執筆されたものであり、同じ学生が理解しやすいことを意識して書かれたことが全体的に見て取れる。そのような点で、『ハンマダン』は『知りたくなる韓国』と『モヤモヤ』の中間に位置する入門書と位置づけることができる。教科書的というよりかは、それぞれの筆者の専門に依拠しながら、学問的に韓国を知ることができるようになっている点、そして日韓の諸問題（第1部、第2部）に触れつつも現代の韓国社会から何を学び取れるか（第3部、補章）を意識した構成は、著者が「韓国・朝鮮の文化や韓国語（朝鮮語）に触れ、韓国社会に対する漠然とした関心をもった時、その次のステップへと進むための書籍（p. vi）」と位置付けている通りである。そのような意味で本書は韓国学の内容を整理して触れるだけでなく、韓国でそれぞれ学術活動を経験した若手の執筆者各々の研究内容に近年の学問的成果も含めてそれを平易に伝え、韓国学への理解と関心を深めることに努めた労作と言える。以下、次の段落以降で本書の内容について紹介する。

本書は3部9章及び補章から構成されている。第1部は「つながる記憶といま」と称し、解放後の韓国と現代の韓国をつなぐ内容のトピックである。第1章「死者の記憶と韓国民主化運動」は韓国民主化運動について、民主化運動で亡くなった犠牲者である「烈士」について、社会的に想起され続ける烈士と、社会的に忘却されている烈士の存在に注目する。具体的には韓国の民主化運動には記念館や映画になるほどの人物がいる一方で、運動の過程で自らを記憶しようとする仲間の存在がいなかったり、運動の過程で自らの存在に苦しんだ結

果として死を選んだ者への注目である。運動の過程には数人だけではなく、その数十倍、数百倍の者が関わったことを想起する内容である。

第 2 章「国家による包摂と疎外—韓国にとっての在日コリアン」は日本国内における在日コリアンという視点ではなく、在日コリアンを韓国の視点から俯瞰、分析したものである。在日コリアンは韓国の視点では在外同胞の one of them であるものの、日本政府の外国人政策の結果として、「在韓在日コリアン」とされる韓国在住の在日コリアンは韓国においても中途半端な存在と見做される。また、時の韓国の政権によってその立場は左右されるものであり、日韓の狭間でそれぞれにおいてその課題が見過ごされたままであることを提示している。

第 3 章「日本軍『慰安婦』問題をめぐる日韓の溝」は韓国における日本軍「慰安婦」問題に対する認識の変化を、時系列と社会状況の変化も踏まえて検討したものである。特筆できる点は近年韓国社会がジェンダーに対する認識が急速に高まったきっかけとして知られている、91 年の「慰安婦」によるカミングアウトのみならず、1 節にてそれ以前の伏線となる点にも触れていることである。その代表例がいわゆるキーセン観光である。かつて韓国政府もそれを黙認していた負の部分は慰安婦問題が単体の問題ではなく、ジェンダーの問題であり、かつ日韓の問題だけではなく韓国国内の問題でもあったことを想起させる。

第 2 部「歴史からいまを考える」は歴史や文学研究の立場から、韓国において歴史をどう見ているのか、そしてどう韓国が描写されているのかについて扱っている。

第 4 章「韓国史教科書の歴史—1945 年以降 2020 年までの教科書叙述を通して」は植民地解放から現代に至るまでの韓国史の教科書で日本と韓国に関する歴史に関する記述の分析を紹介したものである。具体的には韓国における教育課程（日本における学習指導要領に相当）の変遷、戦時動員、さらに女性に特化した戦時動員の内容から、韓国の学生が何を学び、考えているかを知ることの必要性に言及している。

第 5 章「古代史像と朝鮮観—新羅にとって唐や倭（日本）とは何だったのか？」では、日本ではあまり知られていない、韓国の立場から見た古代史を検討している。具体的には新羅の時代を例に、その中で当時の日本、あるいは唐とどのような関係を結んでいたのかについて言及する。そこから日本から見た新羅が韓国の立場から見た新羅とは異なったものであることを提示し、日本からだけではない視点の古代史を見ることの必要性を説いている。

第 6 章「韓国文学研究という営み—玄鎮健『故郷』を手がかりに」は同作品から文学を通して植民地朝鮮における言語がどうであったか、その背景に何があったのかを提示する。紹介されている場面は大邱からソウルへ行く汽車の中であり、そこでは慶尚道訛りや日本語、中国語が聞こえたり、韓国で作られた

日本酒「正宗」が飲まれる様子が紹介されている。そのような一見多様性にも映る中に故郷を喪失した男の語りが登場する。当然ながらこの作品は全てハングルで記述されており、これが「朝鮮語」で書かれた意味、そして文学として韓国を研究する意義も提示する。

第3部は第2部とは打って変わって現代韓国で生じた内容や 이슈を対象とする。第7章「『翻訳』から遠く離れて—K-POP ファンダムの言葉から」は全体の章の中でも唯一日本国内での韓国に関する事象を扱っている。具体的には日本の K-POP ファンたちが使用するファンの中での語彙を紹介し、筆者が専門とする翻訳の世界での「正しく翻訳する」とは離れた価値観、そしてファンダムが存在することを提示している。

第8章「格差—ミレニアル世代の経験から考える」は質的調査から「ミレニアル世代」と呼ばれる韓国の若者たちの生きづらさを提示している。全体としてインタビューに関する語りを中心に内容が展開されており、教育、労働、ジェンダーのトピックで語りの提示と分析を行っている。そのうえで最後に近年の日本社会における韓国に対する一喜一憂する態度に釘を刺しつつも、自らがどう歩むのか、ということが大事であるという主張で締めくくっている。

第9章「働くことから考えるオルタナティブ経済」は「働く」を主題に、「社会的経済」という市場原理を優先する経済の仕組みとは異なる、オルタナティブな経済システムの事例を紹介している。韓国政府はそのような社会的経済を促進する施策を実施しており、具体的にはその支援を受けた企業が紹介されている。これらの企業では普通の企業では排除されがちな障害者や女性、生活困窮者、女性、移民などの雇用の受け皿となっており、働くことの多様性が尊重されていることが伺える。

最後に補章「2022年大統領選挙以降の韓国」では現代の韓国政治と市民の意識に言及して締めくくりがなされる。補章は節で執筆者が分かれており、「韓国社会の発展を妨げる南北分断」は韓国政治で言及されがちな「保守」と「進歩」の対立構造が実質的にどちらも「保守」になってしまっている点を指摘する。そのうえでその「保守」同士の唯一の相違点が南北の分断に対する考え方であり、いわばその「まやかし」の範囲内で社会が動いていると指摘する。

「『嫌悪』の政治が見えなくしているもの」は大統領選挙を通じた韓国社会のジェンダー、そして差別への考え方がテーマである。大統領選挙では保守と進歩のジェンダーに対する認識が選挙運動の手法にも顕著に表れ、特に若い層がそれに右往左往させられたり、かつて先送りになった「差別禁止法」が再度クローズアップされたものの、再び立ち消える現実を紹介して締めくくっている。

以上が本書の内容の紹介であり、以下筆者が考える本書の意義と意見に関し、特に筆者の専門に近い第8章に関して述べることとする。

第8章ではその現実に関するライフストーリーの語りが主題であった。イン

タビユー協力者として登場する二人の男女はそれぞれ大学に行けなかったり、あるいは大卒で就職できてもそこに満足できない姿が描かれている。その背景に関して、3つのドア¹と386世代とミレニアル世代における世代差と述べている。指摘したいのはこの「世代論」の使用についてである。世代論は筆者も含めて世代論は社会学を専攻したことがある研究者であれば使いがちである。だが、世代論は石田(2007)が指摘するように、「世代論」でその対象の世代を一括りにすることによって、なんらかの差異や文化的多様性を見えなくしてしまう可能性がある。表題から「ミレニアル世代」と世代を使うことに関して筆者は反論するわけではないが、入門書という性質を考慮すれば、一言その旨を記せばより丁寧であったかと考える。だが、それが原因で内容が損なわれたというわけでは決してないことは強調したい。

ただいづれにしても、本書はどの執筆者も韓国の現地で生活し、学び、空気に触れながら調査・執筆したという意味で、本書に見られる「韓国ではどう考えているのか」を韓国の視点から紹介することが徹底されている点で大きく評価できる。

(2022年11月29日 岩波書店 194頁 2,860円)

〈参考文献〉

- 石田佐恵子(2007)「世代文化論の困難—文化研究における『メディアの共通経験』分析の可能性—」『フォーラム現代社会学』6, pp.35-44.
- 加藤圭木(2021)『「日韓」のモヤモヤと大学生のわたし』一橋大学社会学部加藤圭木ゼミナール編, 大月書店
- 新城道彦・浅羽祐樹・金香男・春木育美(2019)『知りたくなる韓国—ふつうに知りたい隣国のこと』有斐閣

¹ 3つのドアには一つの軽さと二つの重さがあり、軽さは大学進学あたりまえさ、重さは安定した仕事と結婚のめずらしさを意味している。

研究会会則

第1章 名称および事務局

第1条

本研究会は、日本韓国研究会と称する。英語名は Japan Association of Koreanology (略称 JAK) とする。

第2条

本研究会は、主たる事務局を関西地区に置く。

第2章 目的および事業

第3条

韓国・朝鮮研究の発展に資することを目指し、言語・文学・歴史・文化・政治経済など多様な分野にわたって幅広く学術情報を発信することを目的とするとともに、1. 研究者相互の交流を通じた韓国・朝鮮研究の活性化、2. 若手研究者が活躍できる場の創出、3. 若手研究者への研究支援を研究会の理念として掲げる。

第4条

本研究会の年会期は、毎年4月1日から翌年3月31日とする。年2回の研究例会(3月と12月)と年に1回(8月)の研究発表大会を開催する。開催地、期日は運営委員会で定める。

第5条

本研究会は、年1回研究会誌(オンラインジャーナル)を発行する。

第3章 会員

第6条

本研究会の会員は次の通りとする。

1. 一般会員：本研究会の目的に賛同する個人および団体
2. 学生会員：大学学部・大学院ないしそれ以下の学校に在学中の会員
3. 維持会員：本研究会の目的に賛同し、研究会の維持に協力する個人もしくは

は団体

第7条

会員は所定の会費を納入しなければならない。

第8条

会員は次の権利を有する。

1. 研究発表大会の予稿集および研究会誌などの配布案内
2. 研究会誌への投稿
3. 研究発表大会での発表、その他、本研究会の行う行事への参加
4. 役員選挙における選挙権ならびに被選挙権

第4章 入会および退会

第9条

本研究会に入会を希望する者は、所定の手続きにより申し込むものとする。本研究会会員で退会を希望する者は、その旨を本研究会に通知しなければならない。

第10条

既納の会費はいかなる事由があっても返還しないこと。

第11条

継続して3年間会費の払い込みがない場合、会員資格を失うものとする。

第5章 役員

第12条

本研究会の役員は、会長、大会委員、例会委員、事務委員、編集委員、会計委員、企画委員、広報委員、HP委員、世話人、顧問とする。任期は2年とし、再選を妨げない。

第13条

本研究会の会長は事務局を置き、必要な事務担当者を委嘱することができる。

第14条

運営委員会および世話人会は、原則として研究会の際に開催する。ただし、

本研究会の会長は必要に応じて臨時に召集することができる。

第6章 会則の改定

第15条

本研究会における会則の変更改定は、運営委員会の発議と運営委員の3分の2以上の同意を得なければならない。

2020年12月27日 制定

2021年1月18日 改定

2022年12月22日 改定

投稿規定

1. 投稿資格

投稿者は原則として日本韓国研究会（以下、本研究会）の会員に限る。

2. 投稿内容

他研究誌・学会誌などに未掲載のものに限る。原則として、本研究会の例会または大会で発表されたものとする。但し、本研究会の判断により、掲載が必要とされる場合はこの限りではない。

3. 使用言語

日本語や韓国・朝鮮語、英語（事前に相談する）とする。

4. 投稿原稿の種類

- ・研究論文：独創性を有する論文（32,000字、25枚以内）
- ・研究ノート：萌芽的な考察もしくは論考
- ・実践報告：実践活動から得た成果
- ・書評：出版物に対する短評

5. 投稿締切

毎年、6月末日とする。

6. 発行

毎年9月末日に本研究会のホームページにて電子化（pdf形式）して公開する。

7. 投稿方法

Google フォームにて投稿を行う。

8. 著作権

掲載された原稿の著作権はすべて本研究会へ帰属するものとする。

9. 査読

掲載の採択可否について複数名による査読を行う。

10. その他

作成要領で指定されているフォントまたは体裁以外の書式がある場合は、事前に相談すること。

運営委員

会長	河 正一（大阪公立大学）	
大会	高橋 梓（新潟県立大学） 金 根三（志學館大学）	山口 祐香（神戸大学特別研究員 PD） 金 景彩（慶応義塾大学）
例会	飯倉 江里衣（神戸女子大学） 朴 天弘（東京大学）	崔 銀景（鎮西学院大学）
企画	高橋 梓（新潟県立大学）	金 根三（志學館大学）
編集	趙 智英（同志社大学） 崔 銀景（鎮西学院大学）	影本 剛（立命館大学ほか） 飯田 華子（関西大学ほか）
広報	徐 明煥（上智大学ほか） 飯田 華子（関西大学ほか）	小高 理子（朝日出版）
会計	朴 庾卿（長崎外国語大学）	丹羽 裕美（ひろば語学院）
HP	ヤン ジョンヨン（楊廷延）（関東学院大学） 趙 智英（同志社大学）	
事務	仲島 淳子（関西大学大学院博士後期課程） 林 玲穂（神戸大学大学院博士後期課程、神戸薬科大学ほか）	
語学世話人	崔 銀景（鎮西学院大学）	朴 天弘（東京大学）
文学世話人	趙 智英（同志社大学）	影本 剛（立命館大学ほか）
歴史世話人	飯倉 江里衣（神戸女子大学）	崔 誠姫（大阪産業大学）
文化世話人	朴 庾卿（長崎外国語大学）	鄭 敬珍（釜山大学）
政経世話人	金 根三（志學館大学）	
顧問	韓 昌勲（全北大学） 崔 順育（東北亞 VISION 21）	任 炫樹（帝塚山学院大学） 辻 大和（横浜国立大学）

日本韓国研究 第3号

発行日 2023年9月30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

大阪公立大学 国際基幹教育機構

電話 072-254-9655

メール(事務局) [jak.jimu\(at\)gmail.com](mailto:jak.jimu@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

Journal of Koreanology in Japan

Vol.3

CONTENTS

〈Research Articles〉

- Discussion on Loanword Notation for 「ㄹ」 Sungwoo Jung
A Trial of the Face-to-Face Exchange Program: Focusing on the Cases of
Japanese and Korean Language Courses
..... Eunkyung Choi·Masami Kanetake

〈Research notes〉

- Zainichi Koreans and Historiography -In Commemoration of the 100th
Anniversary of the Birth of Park Kyung-sik- Kwanghoon Han
Acceptance and Development of Education for the Deaf in Colonial Korea
..... Asuka Muramatsu

〈Special Contribution〉

- The Current Status and Prospect of Korean Education in Japan's
Universities Jeongil Ha

〈Practice Report〉

- Practical Report on Korean Culture Class Using Picture Book
..... Yukyoung Park

〈Book Review〉

- “*An Agora for Korean Studies(Kankokugaku Hanmadan)*” by Yoshihiro
Ogata and Aya Furuhashi Hajime Imasato

2023.9.30