

日本韓国研究

第4号

〈研究論文〉

한국어 능력을 측정하기 위한 검사 척도의 구성

—문항반응이론을 활용한 측정문항의 분석—

朴 主言

日本語と韓国語の親族名詞に関する対照言語学的研究

—語用論的使用条件および制約を中心に—

李 康元

〈研究ノート〉

李泰俊の読書体験と創作に関する一考察

柳川 陽介

〈寄稿論文〉

AI의 교육적 활용에 대한 한국과 일본의 대응 비교 분석

—한국 교육부와 일본 문부과학성 정책 사례를 중심으로— 李 銀珠・尹 惠彦・河 正一

〈実践報告〉

絵本を用いた韓国語授業の実践と課題

朴 庚卿

초급 한국어 학습자의 자기 주도적 어휘 학습을 위한

노코드 애플리케이션의 활용 사례

崔 銀景

2024 年 9 月

日本韓国研究

第 4 号

2024 年 9 月 30 日

日本韓国研究会

目次

〈研究論文〉

한국어 능력을 측정하기 위한 검사 척도의 구성

—문항반응이론을 활용한 측정문항의 분석—

朴 主言 3

日本語と韓国語の親族名詞に関する対照言語学的研究

—語用論的使用条件および制約を中心に—

李 康元 23

〈研究ノート〉

李泰俊の読書体験と創作に関する一考察

柳川 陽介 39

〈寄稿論文〉

AI의 교육적 활용에 대한 한국과 일본의 대응 비교 분석

—한국 교육부와 일본 문부과학성 정책 사례를 중심으로—

李 銀珠・尹 恵彦・河 正一 56

〈実践報告〉

絵本を用いた韓国語授業の実践と課題

朴 庚卿 71

초급 한국어 학습자의 자기 주도적 어휘 학습을 위한

노코드 애플리케이션의 활용 사례

崔 銀景 96

한국어 능력을 측정하기 위한 검사 척도의 구성¹

—문항반응이론을 활용한 측정문항의 분석—

박 주 언 (한양대학교) ²

<요지>

본 연구는 일본어 모어 화자의 한국어 능력 측정을 위한 검사도구를 재구성하기 위한 것으로, 한국어 모어 화자의 일본어 능력 측정도구를 구축한 선행 연구에 이은 후속 연구이다. 일본어를 다룬 선행 연구와 마찬가지로, 필자의 이전연구에서 제 2 언어능력의 측정 도구로 사용한 ‘일리노이 언어학습능력 진단검사 ITPA(Illinois Test of Psycholinguistic Abilities)’의 일본어판을 한국어로 번역하여 문항반응이론(IRT) 분석을 실시하였다. 한국어 학습자의 언어능력을 평가하기 위해 사용된 100 개 문항에 대해, ‘문항 난이도’, ‘문항 변별력’, ‘표준오차’ 등을 반복적으로 검토한 끝에, 부적절한 문항들을 찾아내어 이것들을 제거한 새로운 측정 문항을 구축할 수 있었다. 총 47 개 문항(단어이해 23 개, 언어 유추 11 개, 문장구성 13 개)이 삭제되었고 53 개 문항(단어이해 13 개, 언어 유추 24 개, 문장구성 16 개)이 선별되었다. 또한, 검사 정보함수를 통해 중급 능력 수준에 맞춘 측정도 기능하게 되었다. 본 연구의 분석을 통해 얻은 정보가 향후 일본어와 한국어 두 언어의 문항 유형 보완 및 새로운 문항 개발에 반영되기를 기대해 마지 않는다.

키워드 일본어 모어 화자, 한국어 학습자, 문항반응이론(IRT), 한국어 언어 능력, 언어능력 측정(검사)도구

1. 들어가며

인간이 가진 잠재적 또는 내재적 능력은 직접 관찰할 수 있는 영역이 아니기 때

¹ 이 논문은 2023 년도 정부(교육부)의 재원으로 한양대학교 및 한국연구재단 4 단계 BK21 사업의 지원을 받아 수행된 연구임.

² 현 히로시마대학 특별연구생

문에 이를 측정하기 위해서 일반적으로 ‘검사’라는 도구를 사용한다. 이 때 요구되는 것이 측정도구의 ‘타당성’과 ‘신뢰도’이다. 타당성이란 검사를 구성하고 있는 문항내용이 측정하고자 하는 것을 정확하게 측정하고 있는지를 보는 것으로 검사도구의 적합성에 해당된다. 수학능력을 측정해야 할 문제에 영어문장을 해석하는 문제가 섞여 있다면 적합한 검사라고 할 수 없을 것이다. 신뢰도는 말 그대로 그 검사를 신뢰할 수 있는지에 대한 것으로, 동일한 사람에게 동일한 조건에서 동일한 검사를 실시해도 동일한 결과를 얻을 수 있는지에 대한 안정성과, 같은 사람에게 같은 문제를 반복해서 실시해도 비슷한 답을 이끌어낼 수 있는지에 대한 일관성을 나타낸다. 즉, ‘타당성’은 적합성과 적절성이, ‘신뢰도’는 안정성과 일관성이 핵심지표가 된다(朴主言, 2023). 이러한 신뢰성과 타당성의 문제를 해결하고 평가의 객관성을 확보하기 위해 널리 사용되는 방법이 ‘문항반응이론(Item Response Theory: 이하 IRT 라고 한다)’이다(川畚 외, 2010).

또한, 최근에 개인정보보호법이 강화됨에 따라 학습자의 개인정보에 해당되는 학업성적이나 능력평가가 포함된 설문조사는 학교가 꺼리는 경우가 많고, 문항수 또한 100 문제에 달하다 보니 학생들도 꺼리는 경우가 많아 사실상 설문조사에 협조 받기가 불가능에 가까울 정도로 어려운 실정이다. 양적연구의 경우, 연구내용에 따라 학습자의 능력측정은 불가피하며, 이러한 데이터의 확보 없이는 연구자체가 성립되지 않음에도 불구하고 현실적 장벽은 높기만 하다. 본 연구는 어떻게 하면 이러한 문제를 조금이나마 해결할 수 있을지에 대한 필자의 현실적 고민에서 시작된 연구이다. 결론은 설문 문항 수를 줄이는 것 이외에는 대안이 없었다. 설문이 길어지면 그만큼 응답자의 부담도 커지고, 설문 거부로 이어질 가능성도 높아지기 때문이다.

본 연구는 이미 문항반응이론을 적용하여 일본어 학습자의 일본어 능력 측정도구를 구성한 선행연구(朴主言, 2023)에 이은 후속연구이다. 동시에, 한국어와 일본어 두 언어 학습자의 공통점을 발견하여 효과적인 학습방법을 제공하기 위한 사전연구이기도 하다. 한국어와 일본어는 동사가 문장 끝에 오는 세계에서 보기 드문 어순을 가진 언어로, 문장의 구조가 같고, 문법적으로 매우 유사한 언어이다(朴主言, 2004). 또한 두 언어는 같은 알타이어 계통에 속하며, 중국에서 유래한 한자어의 사용, 의성어, 의태어, 조사의 유사성, 관용어, 존경어 등, 세계에서 가장 비슷한 언어체계를 가지고 있다(本名・岡本, 2000). 따라서, 두 언어 학습자에게 비슷한 학습형태나 유사점이 발견된다면 두 언어 학습자에게 보다 효과적인 학습방법을 제공할 수 있을 것으로 기대된다. 연구의 궁극적인 목표는 한국어와 일본어 학습자의 언어학습 성과를 극대화하기 위한 모델을 구축하는 것이며 본연구의 목적은 이러한 궁극적인 연구 목적을 달성하기 위한 세부 목적의 하나로, 응답자의 부담을 줄이고 검사의 타당성과 신뢰도를 확보한 언어능력측정 도구를 구축하는 것이다.

IRT 를 활용하면 설문에 대한 응답자의 부담을 줄이면서 검사 도구의 타당성과

신뢰도를 확보하는 것은 물론, 문항 적합도까지 분석할 수 있어 검사에 포함해야 할 문항과 삭제해야 할 문항을 파악하여 정확도 높은 검사 도구를 제작할 수 있다. 이에 본 연구에서는 IRT 를 이용하여 일본어 능력을 측정하기 위한 정확도 높은 축소판 검사문항의 재구성을 시도하고자 한다. 선행 연구(朴主言, 2023)에서는 한국어 모어 화자의 일본어 능력 평가를 위해 사용된 100 개 문항에 대해 문항난이도, 문항 변별도, 표준 오차 등의 검토를 거듭한 끝에 부적합한 문항들을 제거한 새로운 측정도구를 구성할 수 있었다. 같은 방법으로 이번에는 일본어 모어 화자의 한국어 능력을 측정하기 위한 평가도구를 구축하고자 한다.

2. 문항반응 이론³

2.1 문항반응이론의 개요

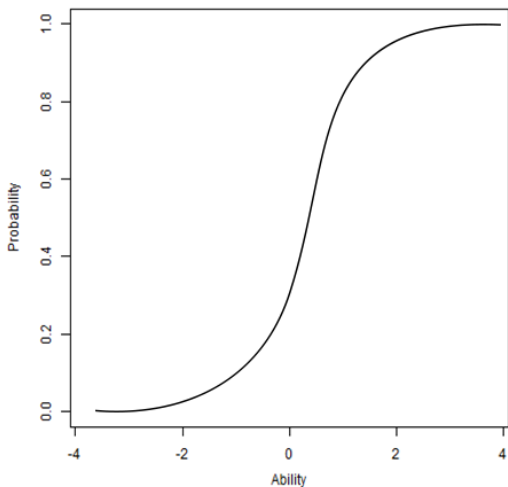


그림 1 문항특성곡선

‘문항(Item)’이란 검사를 구성하는 각각의 문제를 의미하며, ‘반응(Response)’이란 응답자의 그 문제에 대한 정답 또는 오답의 응답패턴을 말한다. IRT(item response theory)는 검사의 충점을 다루는 고전적 검사이론의 약점을 보완한 새로운 이론으로, 테스트 점수의 충점이 아닌 테스트를 구성하는 개별 문항의 특성과 응답자의 응답 패턴을 고려하여 각 문항의 난이도와 응답자의 능력을 추정하고 예측하는 이론이다(朴主言, 2023). 이때 문항특성곡선(item characteristic curve: ICC, 그림 1)이 사용되며, IRT 는 응답자의

잠재 특성값(θ)과 문항특성(난이도 및 변별력)을 동시에 추정하는 통계적 모델링 기법을 사용하여 분석한다. IRT 는 기본적으로 응답 패턴을 설명하기 위해 ‘문항 특성(parameter)’과 ‘응답자의 능력(ability)’ 이라는 두 가지 핵심 개념을 다룬다.

문항특성(parameter)이란 각 문항의 난이도와 변별도를 말하며, 응답자의 능력(ability)이란 응답자가 문항에 대해 얼마나 정확하게 응답하는지를 말한다. 문항 특성곡선의 가로축은 응답자의 능력(θ)을 나타내고, 세로축은 정답률($P(\theta)$)을 나

³ 문항반응이론에 대한 자세한 설명은 선행 연구(朴主言, 2023) 참조.

타낸다. 문항에 대한 정답률은 능력의 가장 낮은 수준에서는 0에 가깝고, 가장 높은 수준에서는 1에 가깝다. 또한, 문항특성곡선의 기울기가 클수록 변별력이 있는 것으로 판단하고, 작을수록 변별력이 없는 것으로 판단한다. 기울기가 작으면 낮은 능력 수준에서 정답을 맞힐 확률과 높은 능력 수준에서 정답을 맞힐 확률이 거의 일치하기 때문이다(성태제, 2001).

이 이론의 가장 큰 장점은 언제, 어디서, 어떤 문제를 풀어도 획득한 성적에 대해 통일된 기준으로 해석이 가능하다는 점이다. 검사도구의 타당성과 신뢰도의 확보는 물론, 문항의 난이도 및 변별력, 문항 적합도까지 확인할 수 있어 검사에 포함해야 할 문항과 삭제해야 할 문항을 파악하여 정확도 높은 검사도구를 제작할 수 있다. 이에 본 연구에서는 문항반응이론을 활용한 분석 결과에서 도출된 문항으로 설문 개선을 위한 시사점을 제시하고, 이를 바탕으로 한국어 능력을 측정하기 위한 평가도구를 구축하고자 한다.

2.2 문항반응이론과 고전적 검사이론의 차이

IRT는 고전적 검사이론(classical test theory; 이하 CTT)의 약점을 보완한 새로운 이론으로, 검사의 총점이 아닌 검사를 구성하는 개별 문항에 대한 응시자의 응답 패턴을 고려한다(田中, 2012). CTT의 가장 큰 문제점은 집단의존성(group dependence) 또는 표본의존성(sample dependence)에 있다(加藤 외, 2014; Hambleton, R. K., & Jones, R. W., 1993). 이러한 점을 염두에 두고 IRT와 CTT의 차이점을 살펴보고자 한다.

먼저, CTT에서는 응시자의 능력이 시험에서 정답을 맞힌 총점으로 추정되며, 시험 문항의 난이도나 변별력과 같은 통계량이 모집단의 특성에 따라 변동된다. 즉, 특정 모집단을 대표하는 표본(샘플)의 데이터로 산출된 난이도나 변별력 값이 검사 문항의 특성을 결정하고, 이 표본의 특성에 따라 난이도와 변별력이 달라지는 것이다(渡辺, 1989). 총점으로 능력을 평가한다는 것은 어떤 시험에서 같은 총점을 받은 두 사람이 같은 능력을 가진 것으로 해석된다는 것을 의미한다. 그러나 1번 문항이 2번 문항보다 어려웠을 가능성도 있고, 실제로는 동일한 총점을 받았다는 것이 동일한 특성량으로 연결되지 않는 경우가 많다. 또한, 총점과 특성량이 일대일로 대응한다는 보장이 없기 때문에 신뢰도의 문제가 발생한다. 또한 같은 수학 시험을 치렀더라도 A반보다 B반 응시자 집단의 능력 수준이 높으면 B반의 평균 점수는 높게 나오고 A반은 낮게 나온다. 즉, 같은 시험이라도 수준이 높은 집단에게는 쉽고, 수준이 낮은 집단에게는 어려운, 집단의존성(group dependence) 또는 표본 의존성(sample dependence)의 문제가 발생한다.

이에 반해 IRT에서는 검사 문항의 총점이 아닌 각 문항별로 난이도나 변별력이 계산되며, 응시자에 대한 통계량도 모집단의 특성과는 무관하게 독립적으로 추정된다. 문항의 매개변수가 표본의 분포 특성에 좌우되는 CTT와

달리 IRT 는 어떤 모델을 사용하더라도 문항 매개변수는 불변(parameter invariance)한다(渡辺, 1989; Holland, P. W., & Wainer, H. 1993).

또한 측정의 정확성에 관한 문제가 있는데, CTT 에서는 점수나 신뢰도 계수 등이 고정된 검사 문항의 집합을 상정하여 정의되어 있고(矢富・渡辺, 1995), 검사의 정확성을 나타내는 지표로 사용되는 신뢰도 계수가 특정 응시자 집단의 특성에 의존하여 결정되기 때문에 문항의 집합에 관한 정확성만을 제공할 수 있다. 이에 비해 IRT 에서는 검사 정보량이 응시자 집단의 특성에 의존하지 않고 정해지며, 문항의 덩어리가 아닌 개별 검사 문항에 대한 개인의 반응 확률에 의해 정의되어 다양한 잠재적 특성 수준에 있는 사람들에게 고유한 검사 정확도를 제공할 수 있다(渡辺, 1989). 지금까지 서술한 두 이론의 차이점을 정리하면 표 1 과 같다.

그러나 IRT 를 사용하는 것만으로 표본 의존성이 자동으로 해결되는 것은 아니다. 표본 의존성을 극복하고 서로 다른 검사 결과를 비교 가능하게 하기 위해서는 등화(equating)가 필요하다(渡辺, 1989; 加藤 외, 2014). 데이터가 IRT 모형에 완벽하게 적합하면 불변성이 성립되어 어떤 응시자 집단에서 추정된 문항 매개변수라 하더라도 동일한 값이 되어 모집단에 의존하지 않는 문항 매개변수를 얻을 수 있어 표본 의존성을 극복할 수 있다. 그러나 데이터가 모델에 100% 적합하다는 것은 현실적으로 불가능하며, IRT 의 경우에도 서로 다른 시험의 점수를 비교하기 위해서는 등화가 필요하다(加藤 외, 2014). 등화에 관한 자세한 방법이나 실제 예에 대해서는 齊田・服部(2003)의 연구 및 Kolen & Brennan(2004)을 참고할 수 있다.

표 1 문항반응이론과 고전적 검사이론의 차이

	계산 방법	모집단 영향	표본 영향	신뢰도
CTT	총점	있음	있음	전체 신뢰도
IRT	문항별	없음	없음	개별 신뢰도

2.3 문항반응이론의 이점

IRT 의 가장 중요한 역할은 문항의 측정 도구로서의 기능이다. 또한 IRT 의 특징이자 큰 장점 중 하나는 시험에 포함된 문항의 난이도와 그 시험의 응시자의 능력을 분류하여 표현할 수 있다는 점이다. 한 학급의 평균점수가 다른 학급의 평균점수보다 높은 것이 시험문제의 난이도의 영향인지, 시험을 보는 응시자 집단의 능력 수준에 의한 것인지, 시험 점수를 총점으로 취급하는 고전적 방식으로는 이를 구분할 수 없다(加藤 외, 2014). 이와 같이 CTT 에서는 실현 불가능했던 부분을 IRT 에서는 표본과 모집단의 의존성 문제를 극복하고 문항의 특성과 응시자의 능력을 분리하는 방법을 사용함으로써 가능케 한 것이다. 응시자

집단 수준과 무관하게 개별문항의 특성을 추정하므로 각 문항의 난이도와 변별력을 정확하게 산출할 수 있고, 응답자의 고유 능력점수를 추정하므로 개인의 성장을 관찰할 수 있을 뿐만 아니라 응답자 간의 상대적인 능력 또한 비교할 수 있다는 점이 IRT의 가장 큰 장점이라고 할 수 있다. 작은 샘플 크기에서도 정확한 결과를 제공할 수 있어 신뢰성이 높다.

3. 연구목적

본 연구의 목적은 필자의 이전 연구(朴主言, 2004)에서 제 2 언어능력 측정도구로 사용한 ITPA(Illinois Test of Psycholinguistic Abilities) 언어학습능력 진단검사의 내용에 대해 IRT 분석을 실시하여 정확도 높은 한국어판 언어능력 측정도구를 구축하는 것이다. ITPA는 미국 일리노이 대학교에서 언어학습장애 아동의 진단 검사로 개발된 것으로, 본래 언어능력에 장애가 있는 아동의 진단을 목적으로 하고 있다. 하지만 필자의 지금까지의 연구 대상자는 정상인이며, 특정 진단을 목적으로 하는 것도 아니기 때문에 이러한 용도의 불일치 문제를 사전에 해결할 필요가 있었다. 이것이 이미 표준화된 검사도구를 사용하면서 재분석을 실시하는 이유이다. 또한, 설문에 협조 받는 것이 점점 어려워지고 있는 요즘, 이러한 현실적인 문제를 극복하기 위해서는 부적격 문제를 제외하고 양질의 문제를 선별하여 최대한 간결한 형태로 한국어 능력에 대한 측정의 정확도를 높일 필요가 있었다. IRT를 활용하면 측정도구의 내용적 타당성과 신뢰도를 갖추고, 측정 도구로써 객관성과 정밀도를 확보함은 물론, 목적에 맞는 측정도구를 재구성할 수 있다고 판단하였다.

4. 연구방법

4.1 연구대상 및 측정도구

일본에서 한국어를 학습하는 일본인 한국어 학습자 80 명을 연구대상으로 하였다. 한국어 능력을 측정하기 위해 ITPA 일본어판을 필자가 한국어로 번역하여 사용하였다. ITPA 일본어판은 2개 수준, 5개 능력을 측정하기 위한 10개의 하위 척도로 구성되어 있다. 이 중에서 언어 능력과 직접적으로 관련된 3개 척도인 단어 이해(어휘력), 언어 유추, 문장구성만을 선별하여 사용하였다. 척도 구성은 단어이해(A18 문항, B18 문항), 언어 유추(35 문항), 문장구성(29 문항)의 3가지로 총 100 문항으로 되어 있다. 1 문항을 1 점으로 채점하여 100 점 만점으로 평가하였으며, 한국어가 아닌 영어나 일본어로 된 답은 오답으로 간주하였다. 특히, 언어 유추와 문장구성에서는 맞는 단어를 사용했어도

문법적 오류가 있는 경우, 부분 점수 허용없이 오답으로 처리하였다. IRT 분석을 통해 선별된 문항은 <부록 2>에 제시하였다.

4.2 문항분석 모형

IRT의 기본은 ‘정답’ 또는 ‘오답’의 두 단계로 표현되는 2 치형 응답모델(0, 1로 채점하는 방식)이 기본이 되며, 2 치형 응답모델의 추정법으로는 ICC에 로지스틱 함수를 이용한 로지스틱 모델(Logistic Model)이 대표적이다(野口·倉元, 2009). IRT 모델은 추정하려는 매개변수(parameters) 수에 따라 1PL(난이도 추정), 2PL(난이도 및 변별력 추정), 3PL(난이도, 변별력, 추측도 추정) 모델로 분류되는데 이 중에서 2PLM이 IRT의 가장 기본적인 모델이기도 하며, 추정치의 정확도가 가장 높다고 알려져 있으므로(加藤 외, 2014), 본 연구에서도 이분화 된 문항에 대해 ‘2-parameter Logistic Model(2PLM)’을 적용하여 문항의 난이도와 변별력을 추정하였다. 2PLM은 Birnbaum(1968)이 제안한 모델로 다음과 같은 식으로 표현된다.

$$P_j(\theta) = \frac{1}{1 + \exp(-D a_j(\theta - b_j))}$$

a_j : 항목 j의 변별력
 b_j : 항목 j의 난이도

2PLM의 매개변수(parameters)는 일반적으로 최대우도법(maximum likelihood estimation)으로 산출된다. 최대우도 추정법은 주어진 데이터를 가장 잘 설명하는 모델의 매개변수를 추정하는 방법이다. 이를 통해 각 응시자의 능력과 문항의 난이도를 추정하고, 이 추정치를 바탕으로 척도(scale)와 점수(score)를 계산한다. 총점과 평균을 구하여 점수를 계산하는 고전적 검사 방법론은 간단하고 직관적이지만, 응시자의 실력과 문제의 난이도에 대한 정확한 측정이 어렵고 오차 가능성이 커서 최근에는 문항반응이론으로 대체되는 추세이다.

4.2 연구절차 및 분석 방법

설문조사는 온·오프 라인을 병행하였다. 익명의 조사였으며 설문개요를 통해 연구목적과 조사방법에 대해 충분히 설명하였다. 온라인 조사는 한국 최대 사회과학 조사 기관인 KSDC(한국 사회과학데이터 센터)에서 제공하는 설문품을 사용하여 QR 코드와 URL을 제공하였고, 오프라인 조사는 인쇄된 설문지를 필자가 직접 배포하여 실시 후 수거하였다. 설문지에는 먼저 성별과 메일주소를 기입하도록 하였다. 다음으로 세 가지 하위 척도(단어 이해, 언어 유추, 문장구성)로 구성된 언어 능력을 평가하기 위한 문제를 풀도록 하였다. 어휘 문제(단어이해)는 제시된 단어의 의미를 모국어로 작성하도록 하였고, 나머지 언어 유추와 문장구성은 반드시 한국어로만 응답하도록 하였다. 비록 맞는 단어를

사용했더라도 목표 언어가 아닌 다른 언어로 작성된 답은 오답으로 처리하였다(간혹 모국어나 영어로 답하는 사람이 있었다). 또한 복수의 정답이 나올 가능성이 높은 문장구성의 경우, 서술어의 ‘-ㅂ니다/습니다’체와 ‘-아/어요’체 모두 정답으로 간주하였고 문맥상 통할 수 있는 모든 경우의 수를 염두에 두고 채점하였다.

정확한 결과를 얻기 위해서는 조사자의 감독 하에 검사를 실시하는 것이 가장 이상적이지만, 온라인 조사의 경우 이러한 조건을 만족시킬 수 없기 때문에 사전 사용만 금지해 달라고 당부하였다. 마지막으로 언어 학습 기간(개월 수)의 기입을 요구하였다. 학습기간은 언어능력을 설명하는 강력한 변수로 알려져 있으며, 다른 독립변수와의 관계를 볼 경우에는 측정치의 정확도를 높이기 위해 모집단의 학습경력 조건을 통제하는 것이 일반적이지만, IRT에서는 개별 응시자의 특성을 고려하여 집단수준에 좌우되지 않고 개별적인 능력수준을 측정하기 때문에 집단 내 극단적인 수준 차이가 존재하는 본 연구와 같은 데이터에도 유효한 분석방법이다. 수집된 데이터는 정답을 1로, 오답을 0으로 코딩한 후, SPSS25를 이용하여 Item response theory(IRT) 분석을 실시하였다. IRT가 전제하는 중요한 가정은 특정 반응이 발생할 확률은 그 개인의 능력 정도에 따라 결정된다는 것인데(이연희·박광배, 1992), 개인이 가지고 있는 능력은 직접 관찰할 수 없는 잠재적 특성(latent trait)이기 때문에 IRT에서는 응답자의 잠재적 특성을 최대우도 추정법(Maximum Likelihood Estimation)으로 산출한다. 또한 앞서 언급한 바와 같이 2-모수 모델(2PLM)이 측정치의 정확도가 가장 우수하다고 알려져 있기 때문에(加藤 외, 2014), 본 연구에서도 최대우도법에 의한 ‘2-모수 로지스틱 모델(Two-Parameter Logistic Model: 2PLM)’을 적용하여 문항의 난이도와 문항의 변별력을 추정하였다.

5. 연구결과 및 고찰

5.1 기술통계

먼저 전체적 양상을 보기 위하여 언어능력검사 3개의 하위척도에 대한 전체 정답 수와 오답 수를 구하여 표 2에, 정답률과 오답률은 그림 2에 제시하였다. 세 개의 하위 척도 중, ‘단어이해 A’의 정답률이 가장 높았고(56%), ‘문장구성’의 정답률이 가장 낮았다(32%). 첫 번째 하위 척도인 ‘단어이해 A’의 경우 1번 ‘시계’와 2번 ‘바나나’ 그리고 7번 ‘시간’이 정답률이 가장 높았다(99%). 반면에 15번 ‘물과자(과일)’ 문항에서 오답이 두드러졌다. ‘단어이해 B’의 경우, 15번 ‘눈금’, 18번 ‘수송’, 11번 ‘연주’, 3번 ‘뛰어들다’, 1번 ‘그네’, 16번 ‘물보라’, 2번 ‘저울’ 순으로 정답률이 매우 낮았다. ‘단어 이해 B’에서는 유난히 정답률이 낮은 단어들이 많았으며 특히, 15번 ‘눈금’의 정답률은 8.75%에 지나지 않았다.

이는 물보라, 눈금, 연주, 빨다/젓다 등 4 개 정도의 단어에서만 오답이 많았고 대체적으로 정답률이 높았던 일본어의 경우와 약간 다른 양상이었다. ‘단어이해 B’에서 정답률이 가장 높은 단어는 7 번 ‘신체검사’(100%)였고, 가장 낮은 단어는 15 번 ‘눈금’(25%)이었다.

다음으로 두 번째 하위 척도인 ‘언어 유추’를 살펴보면, 22 번 ‘세탁기로 빨고 재봉틀로 박는다’는 응답자 100%가 틀린 문제로 나타났으며, 23 번 ‘만년필에는 잉크, 붓은 먹물’, 25 번 ‘닭이 병아리이면 개구리는 올챙이’, 13 번 ‘공은 둥글고 주사위는 네모나다’, 15 번 ‘피아노는 치고 북은 두드린다’, 33 번 ‘비행기는 비행장 배는 선착장’, 31 번 ‘야채에 식칼이면 목재에는 톱’, 28 번 ‘양동이에 걸레라면, 쓰레받기에는 빗자루’, 29 번 ‘자동차에는 가솔린, 손전등에는 건전지’, 등의 문제에서 오답이 아주 많았다. ‘먹물’이나 ‘빗자루’ 등의 단어보다 볼펜이나 진공청소기 등을 사용하는 현대에는 접하기 힘든 면이 있기 때문인 것으로 보인다. 또한 ‘올챙이’는 아이들에게는 익숙한 단어이지만, 성인이 되어 제 2 외국어로 한국어를 배우는 학습자에게는 생소한 단어일 수 있다. 이러한 결과는 일본어 학습자에게도 비슷하게 나타났다(朴主言, 2023).

마지막으로 세 번째 하위 척도인 ‘문장구성’에 대해 살펴보겠다. 어휘력뿐만 아니라 고도의 문법적 기능을 이해하고 문맥까지 파악해야 하는 언어능력을 필요로 하는 만큼 다른 척도에 비해 오답율이 높았다. 특히 한국어 학습자의 경우, 몇몇 문제를 제외한 거의 모든 문항에서 오답율이 정답률을 훨씬 웃도는 결과를 보였다. 9 번 ‘이 과자는 정말 맛있다’, 22 번 ‘대단히 감사합니다’, 11 번 ‘백두산은 한국에서 가장 높은 산이다’, 7 번 ‘밖에 나갈 때는 모자를 쓰세요’ 이 네 문제 정도에서만 정답률이 오답율보다 높았고, 2 번 ‘비가 짹짹 내리고/오고 있습니다’, 16 번 드디어 비가 그쳤다/왔다’, 21 번 ‘백화점에서 인형을 샀어요’ 의 세 문항에서는 정답률과 오답율이 각각 50%정도로 비슷했지만 나머지 문제들은 모두 오답률이 두드러지게 높게 나타났다. ‘문장구성’에서 정답률이 가장 낮았던 문제는 28 번 ‘저 고양이는 언제나 잠만 잔다’였고 정답률이 가장 높았던 문제는 9 번 ‘이 과자는 정말 맛있다’였다. 일본어 모어 화자인 한국어 학습자에게만 나타난 오답 패턴으로는 6 번 ‘물고기가 수영하고 있다’, 8 번 ‘꽃이 피고 있다’ 등이었다. 이는 한국어와 일본어의 문법적 체계의 차이로 인한 것으로, 사람과 동식물에 따라 동사사용을 달리하고 같은 동사에도 상태와 진행에 따라 ‘-아/어 있다’와 ‘-고 있다’로 구별하여 사용하는 한국어와 달리 일본어는 어느 쪽도 구별하지 않고 동물과 사람에게 모두 ‘泳んでいる’라는 동일한 어휘를 사용하고 진행과 상태 모두 ‘咲いている’라는 표현을 쓰고 있기 때문인 것으로 추정된다.

‘단어이해(단어)’ 문제를 비롯한 모든 문제에서 공통적으로 보인 양상은 실생활과 직접 관련성이 있는 경우 정답률이 높았다는 점이다. 이는 바꿔 말하면 실생활에서 접하기 힘든 단어나 잘 사용하지 않는 말들은 오답률이 높다는 것을 의미한다. ‘시계’, ‘바나나’, ‘시간’과 ‘이 과자는 정말 맛있다’, ‘대단히

감사합니다’와 같이 일상 생활에서 자주 쓰이고 쉽게 접할 수 있는 단어나 문장들은 반복적으로 들을 기회가 많아 초급단계에서도 쉽게 기억할 수 있지만, ‘물과자’, ‘올챙이’, ‘선착장’ 이나 ‘저 고양이는 언제나 잠만 잔다’와 같은 단어나 문장들은 고급반 학생들에게조차 극히 제한된 상황에서나 사용되는 말이기 때문인 것으로 생각된다.

하지만 ‘문장구성’의 경우, 높은 오답률을 단순히 사용 빈도수나 접촉 기회로만 판단하기는 어려운 부분이 있다. 15 번 ‘닭이 꼬꼬댁 하고 운다’, 27 번 ‘아아 마이크 테스트 마이크 테스트’, 29 번 ‘그런 일을 하고도 미안하다고 생각하지 않니?’ 등에서 보인 높은 오답률은 단순히 실생활과 무관한 문장이거나 사용기회가 적어서라기 보다는 문장의 상황과 문맥을 파악하는 데 있어 해당 문화권의 언어습관이나 관용적 표현까지 알아야 하는 측면이 있다. 본 연구 결과에서 얻은 이러한 지견은 향후 한국어 교육의 방향을 설정하고 지도 방법을 모색할 때 참고가 될 수 있을 것이다.

표2 척도별 정오표(n=80)

	단어A(18)	단어B(18)	언어유추(35)	문장구성(29)	총점
정답수	45	31	31	25	32
오답수	35	49	49	55	48
평균	10.1	7.2	13.6	9.1	41.4
*SD	4.14	3.85	5.71	5.29	17.50

*SD(standard deviation): 표준편차, α: 신뢰성계수, ()안의 숫자는 문항수

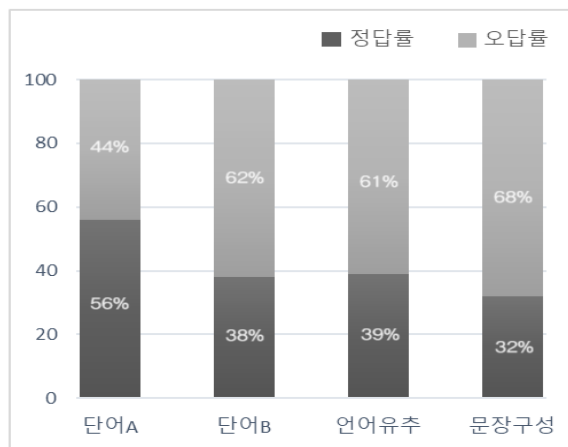


그림 2 척도별 정답률과 오답율의 비율

5.2 문항반응이론에 의한 분석

지금까지 한국어 언어능력 검사의 세 가지 하위 척도에 대한 가설통계 결과를 통해 오답 경향이 강한 문항을 중심으로 응답패턴을 개관하였다. 다음은 문항의 속성을 보다 면밀히 분석하여 척도 구성에 적합한 문항을 파악하기 위해 수행한 IRT 분석 결과를 제시한다. 최대우도법의 2PL 모델을 이용하여 문항 적합도가 낮은 문항을 삭제하면서 반복적으로 IRT 분석을 실시한 결과이다. ‘단어이해 A’에서는 13 개 문항, ‘단어이해 B’에서는 10 개 문항, ‘언어 유추’에서는 11 개 문항, ‘문장구성’에서는 14 개의 부적절한 값을 보인 문항을 삭제하였다. 그 결과를 표 4 에 정리하였다. 삭제 기준은 변별력 낮음(0.34 이하), 난이도 극히 낮음(-4 이하) 또는 극히 높음(+4 이상), 그리고 표준오차가 현저하게 높은 문항으로 하였다. IRT 의 문항 난이도나 변별력을 평가하는 절대적인 기준이 정해진 것은 아니기 때문에 본 연구에서는 성태제(2001)을 참고로, 표 3 과 같이 평가기준을 정하였다. 난이도는 편의상 5 단계(1: 매우 쉬움, 2: 쉬움, 3: 보통, 4: 어려움, 5: 매우 어려움)로 구분하였고, 변별력도 마찬가지로 1: 거의 없음 2: 낮음 3: 적절하다 4: 높음 5: 매우 높음의 5 단계로 분류하였다. 선별된 문항의 변별력이 대체적으로 ‘적절하다~매우 높다’의 범위에 포함 되어있으므로 선택된 문항들의 변별력은 양호한 것으로 판단되었다.

표 4 에 제시한 것과 같이 최종적으로 선별된 문항수는 ‘단어이해 A’ 13 개, ‘언어 유추’ 24 개, ‘문장구성’ 16 개로 총 53 개 문항의 한국어 능력 평가 척도를 구성할 수 있었다. 선별된 전체 문항에 대한 난이도 및 변별력은 하위 척도별로 정리하여 부표 1 에 수록하였다. 또한, 척도별 전체 문항의 특성 곡선은 그림 3-1 에서 그림 3-4 에 각각 제시하였다. 가로축은 응답자의 능력 θ , 세로축은 문항의 정답률이며, 곡선의 기울기는 변별력을 나타낸다. 난이도는 문제의 정답을 맞힐 확률이 0.5 가 되는 능력치 θ 의 값을 나타낸다.

‘단어이해 A’의 문항특성곡선을 예로 들어 설명하면, 능력치가 0 인 응답자가 16 번 문항에 정답을 맞힐 확률은 0.85, 15 번 문항에 정답을 맞힐 확률은 0.10 이므로 가장 쉬운 문항은 16 번 문항(난이도 -0.99), 가장 어려운 문항은 15 번 문항(난이도 0.79) 이 된다. 이는 16 번 문항은 상대적으로 능력이 낮은 학습자에게, 15 번 문항은 능력이 높은 학습자에게 적합하다는 것을 시사한다. 변별력은 14 번 문항(0.95)이 가장 낮고 15 번 문항(2.74)이 가장 높은 것으로 나타났다.

같은 방법으로 ‘단어이해 B’를 살펴보면 난이도가 가장 높은 문항은 16 번(0.88), 가장 낮은 문항은 5 번(-2.46), 변별도가 가장 높은 문항은 16 번(2.48), 가장 낮은 문항은 5 번(0.78)이었다. 언어 유추의 경우 선택된 24 문항 중, 난이도가 가장 높은 문항은 31 번(1.07), 가장 낮은 문항은 34 번(-2.05)이었고, 문장구성에서는 27 번 문항의 난이도(2.23)가 가장 높았고 10 번 문항의 난이도(-0.96)가 가장 낮았다(부표 1 참조).

표 3 난이도 및 변별력 평가 기준표

특성정보	평가범위	난이도 지수	특성정보	평가범위	난이도 지수
문항 난이도	1 매우 쉽다	-0.2 이하	문항 변별력	1 거의 없다	0.34 이하
	2 쉽다	-2.0 ~ -0.5		2 낮다	0.35 ~ 0.64
	3 보통	-0.5 ~ +0.5		3 적절하다	0.65 ~ 1.34
	4 어렵다	+0.5 ~ +2.0		4 높다	0.35 ~ 1.69
	5 매우 어렵다	+2.0 이상		5 매우 높다	1.70 이상

표 4 모든 하위 척도의 문항 난이도 및 변별력(표 안의 숫자는 문항 번호)

	평가기준	단어A(5)	단어B(8)	언어 유추(24)	문장구성(16)
난 이 도	1 -2.0 이상		5		
	2 -2.0 ~ -0.5	16	10, 18	5, 6, 7, 11, 16, 32, 34	11
	3 -0.5 ~ +0.5	14, 15, 17, 18	1, 2, 11, 15	4, 10, 12, 13, 15, 16, 19, 21, 22, 24, 27, 30, 33, 35	3, 4, 5, 6, 10, 12, 13, 14, 16, 18, 19, 20, 23, 25, 30
	4 +0.5 ~ +2.0		16	23, 25, 31	
	5 +2.0以上				29

* 1: 매우 쉽다 2: 쉽다 3: 보통 4: 어렵다 5: 매우 어렵다

변 별 력	1. 0.34 이상				
	2. 0.35 ~ 0.64				
	3. 0.65 ~ 1.34	14	18	10, 11, 12, 22, 24, 16, 27, 34	3, 4, 5, 12, 18, 20, 25, 29
	4. 1.35 ~ 1.69		11, 15	4, 5, 6, 16, 30, 33	13, 19, 23
	5. 1.70以上	15, 16, 17, 18	1, 2, 5, 10, 16	7, 13, 15, 19, 21, 23, 25, 31, 32, 35	6, 10, 14, 16, 30

* 1: 거의 없다 2: 낮다 3: 적절하다 4: 높다 5: 매우 높다 *() 안의 숫자는 최종 문항수

단어이해 A

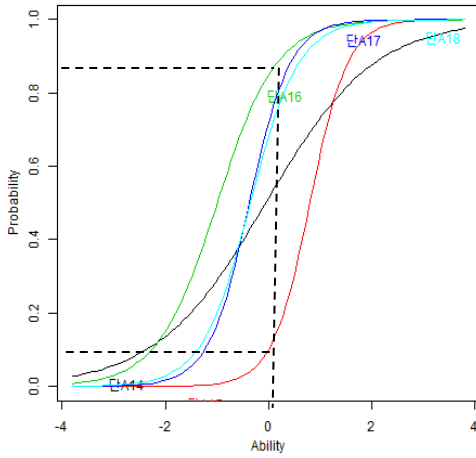


그림 3-1 단어이해 A의 문항특성곡선

단어 이해B

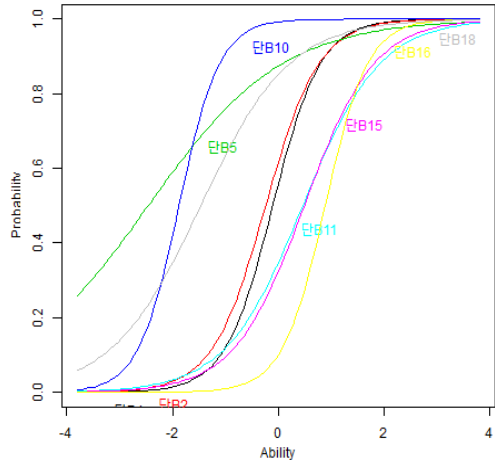


그림 3-2 단어이해 B의 문항특성곡선

언어 유추

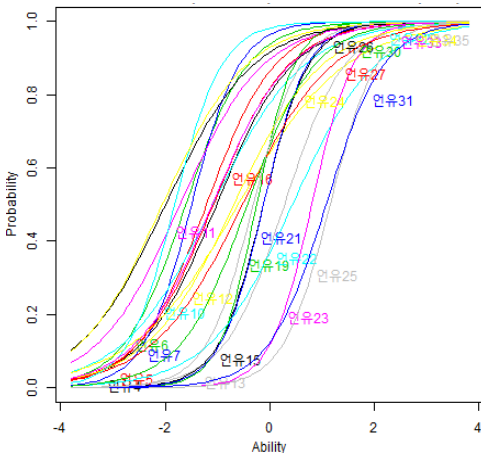


그림 3-3 언어 유추 문항특성곡선

문장구성

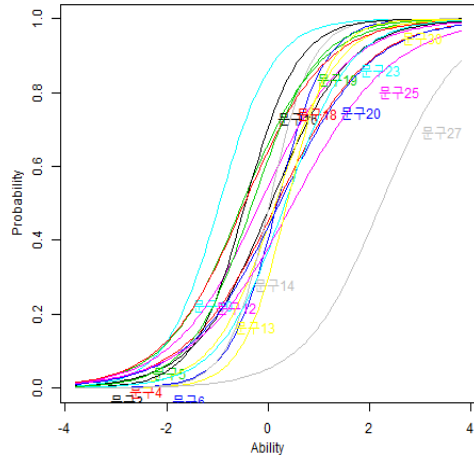


그림 3-4 문장구성 문항특성곡선

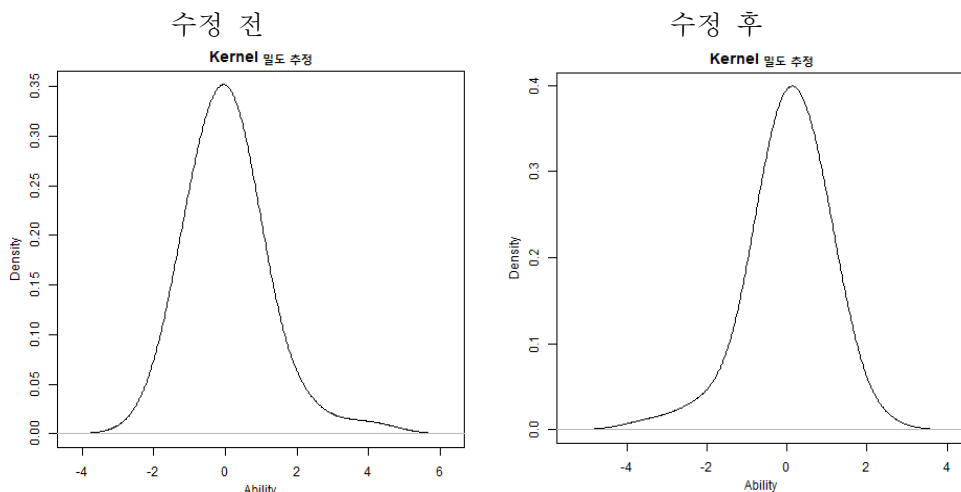


그림4 한국어능력 측정도구 전체 문항의 검사정보 곡선

마지막으로, IRT 에서 고려해야 할 사항이 문항정보함수(Item information function)와 검사정보함수(Test information function)이다. 이것은 구성된 검사 척도의 정확도를 판단하는 지표가 되는 것으로 문항정보함수는 문항 하나하나가 전체 능력 범위에 흩어져 있는 응시자의 능력을 얼마나 정확하게 추정할 수 있는지를 의미하는 것인데, 하나의 문항으로 계산된 양으로 응시자의 능력을 추정하는 경우는 거의 없다(성태제, 2001). 따라서 본 연구에서도 최종 선별된 문항들의 수정 후의 검사정보함수 구하였다(그림 4). 척도별 전체 정보량과 문항정보함수에 대해서는 부표 1 을 참조 바란다. 검사정보함수(Test information function)는 문항정보함수를 합산한 것으로, 어떤 검사가 능력점수의 전체 범위에서 얼마나 정확하게 능력을 추정하는지를 나타낸다. 이를 통해 어떤 문항이 능력 θ 의 어느 수준에서 유효한지, 능력치의 어느 범위에서 더 정확한 추정을 할 수 있는지를 알 수 있다. 그림 4의 검사정보 곡선을 보면, 수정 전에는 능력이 비교적 낮은 학습자의 능력값은 적절하게 측정할 수 있지만, 능력이 높은 학습자를 평가하기에는 부적절했다. 하지만, 수정 후에는 이러한 문제점이 개선되어 능력 수준의 중앙에 위치한 학습자의 능력을 가장 정확하게 추정할 수 있게 되었다는 것을 알 수 있다. 즉, 본 연구에서 최종적으로 구성된 검사 문항은 중간 수준의 학습자의 능력을 가장 정확하게 추정할 수 있는 측정도구라고 할 수 있다.

6. 나가며

본 연구에서는 일본어 모어 화자의 한국어 언어 능력을 평가하기 위해 사용된

100 개의 테스트 문항을 IRT 분석을 통해 재구성하여 제시하였다. 문항 난이도, 문항 변별도, 표준오차 등을 검토하여, 부적합한 문항을 발견하고 이를 제거한 새로운 측정도구를 만들 수 있었다. 결과적으로 단어이해 36 문제, 언어 유추 35 문제, 문장구성 29 문제로 구성된 총 100 개 문항 중, 47 개 문항(단어이해 23 개, 언어 유추 11 개, 문장구성 13 개)을 삭제하고 53 개 문항(단어이해 13 개, 언어 유추 24 개, 문장구성 16 개)으로 구성된 척도를 구축하였다. 또한, CTT 의 신뢰도 계수에 해당하는 검사 정보 함수를 통해 능력 수준에 맞는 측정도 가능하게 되었다. 본 연구를 통해 얻어진 정보 및 지견 등이 향후 한국어 언어능력을 측정하기 위한 문항유형의 보완 및 새로운 문항 개발에 반영되기를 기대해 마지 않는다.

본 연구는 앞서 밝힌 바와 같이 한국어 모어 화자를 대상으로 일본어 언어능력 측정을 위한 검사척도를 구축한 연구에 이은 후속 연구이다. 따라서 분석 결과를 통해 얻은 시사점 및 연구의 의의 또한 중첩되는 부분이 많다. 이는 같은 연구방법에서 기인한 것이기도 하지만 그 만큼 일본어와 한국어에 공통점과 유사점이 많다는 것을 시사하는 것이기도 하다. 그렇다고 동일한 언어는 아니기 때문에 차이점 또한 존재한다. 이에 대한 부분은 본 연구의 목적과는 다소 거리가 있으므로 차후 두 언어의 비교 연구를 통해 밝히도록 하겠다. 우선 본 연구를 통해 얻게 된 시사점 및 의의를 정리하면 다음과 같다.

첫째, 일본어와 마찬가지로 한국어에서도 향후 문항유형의 보완 및 새로운 문항 개발 시 문화적 배경과 시대적 변화를 고려해야 한다는 점이다. 현대 사회는 이른바 정보화 사회라고 불리며, 급격한 사회 변화에 따라 언어 사용에도 적지 않은 영향을 미치고 있다. 진공청소기(로봇청소기)나 스마트폰에 익숙한 세대에게 ‘빋자루’나 ‘손전등’ 같은 단어는 어른들 세대에서 사용하는 구시대의 단어로 느껴질 것이다. 또한, 한국과 일본에서 마이크를 사용해야 할 현장에서 사전 점검을 위해 사용하는 통상적 표현이 다르다. 이것을 묻는 문장구성의 27 번 문항에서 나타난 현저한 오답률은 언어 학습에서 문화적 배경을 이해하는 것이 얼마나 중요한지를 보여준다. 선행 연구와 마찬가지로 본 연구에서도 목표 언어의 문화권에서만 통용되는 고유한 언어 습관이나 관용 표현에 대한 오답이 많았던 것으로 보아, 학습자에게 언어가 문화적 맥락에서 형성된다는 것과, 언어 사용과 습득에 문화가 중요한 역할을 한다는 것을 인지시키면서 교육해야 한다는 시사점을 얻을 수 있었다.

둘째, 언어능력 측정 도구에는 목표 언어의 문법적 체계와 언어 운용의 차이를 반영해야 한다는 것이다. 한국어와 일본어 두 언어가 타의 추종을 불허할 만큼, 유사점과 공통점이 많다는 것을 부인할 사람은 아무도 없을 것이다. 필자가 한일 양국의 언어 능력 측정을 위해 동일한 문제를 사용한 것도 이러한 이유 때문이었다. 그러나 두 언어 간의 오답률 양상은 다소 차이를 보여, 두 언어의 문법적 체계를 고려할 필요성이 인지되었다. 예를 들어, 일본어의 ‘～ている’에

해당하는 한국어 문법은 ‘~고 있다’와 ‘~아/어 있다’로 진행과 상태에 따라 분류하여 사용하고 있으며 일본어와 달리 형용사에는 적용되지 않는 문법이다. 또한 생사를 불문하고 일본어는 ‘魚’라는 단어를 사용하는 것과 달리 한국어에서는 살아있는 것은 ‘물고기’, 죽은 상태나 식용의 경우는 ‘생선’이라고 부른다. 두 언어 학습자 간 오답률의 차이는 이러한 문법 체계와 단어 운용의 차이에서 비롯된 것으로 볼 수 있다.

셋째, 본 연구의 의의는 설문 응답자들의 부담을 줄이면서 한국어 학습자에게 최적화된 측정 도구가 만들어졌다는 점이다. 이러한 연구는 한국어를 습득하고자 하는 일본어 모어 화자 학습자에게 효과적인 학습 방법을 제시하기 위해서도 필요한 연구였다. 학습자의 개인적 특성을 파악한 후 학습자에게 맞는 교육적 개입을 하기 위해서는 학습자의 언어 능력을 정확하게 파악해야 하기 때문이다. ‘정확한 진단’이 있어야 ‘치료’가 가능하며, 그런 의미에서 IRT의 활용은 매우 효과적이었다고 볼 수 있다. 또한, 모든 문항을 일괄적으로 1 점으로 처리한 비합리적인 채점 방식에서 벗어나 난이도에 따라 배점을 달리함으로써 보다 면밀한 레벨 분류가 가능해졌기 때문이다.

마지막으로 본 연구에서 나타난 문제점과 향후 과제에 대해 언급하고자 한다. 본 연구에서는 좋은 문항들로만 척도를 구성하여 타당도가 확보된 측정도구를 만들 수 있었지만, 몇 가지 문제점도 발견되었다. 먼저, 균형 잡힌 분포는 얻지 못했다. 원래 검사지였던 ITPA는 매우 쉬운 문제부터 매우 어려운 문제까지 고루 분포되어 있지만, 본 연구에서는 문장구성 한 문제를 제외하고 ‘매우 어려움’에 배분된 문항이 거의 없어 난이도 구성에 대한 재검토가 필요했다. 또한, 한국어와 일본어의 최종 척도 문항 수가 동일하지 않았다. 기술통계에 의한 오답률은 두 언어 간에 상당한 차이가 있었으나, 문항반응이론에 의한 분석에서 부적격 문항으로 판명된 문항 수는 두 언어가 거의 일치했다. 다만 한국어가 삭제된 문항이 더 많아 두 언어 척도간 문항 수의 균형을 이루지 못했다. 검사 정보함수의 중요한 특성은 검사 문항 수가 많을수록 정보량이 많아지고, 문항 수가 많을수록 응답자의 능력을 더 정확하게 추정하기 때문이다(성태제, 2001). 본 연구의 1 차적 목표가 문항 수를 줄이는 데에 있었지만 이와 같은 능력 평가 조건의 불일치는 두 언어 학습자를 비교할 때, 한국어 학습자에게 불리하게 작용할 수 있다. 따라서 결과 해석 시 주의가 필요한 부분이다. 또한, 통제요인이 될 ‘학습 시간’까지 고려한 모델구축을 향후 연구과제로 삼고자 한다. IRT에서는 문항별로 특성값을 구하고 각 문항별로 난이도와 변별력이 계산되며, 응시자 관련 통계량도 모집단의 특성과는 무관하게 독립적으로 추정되기 때문에 집단내 큰 수준 차이가 존재한다고 해도 개인의 능력값을 측정하는 데는 문제가 없다. 다만, 구성원 중, 능력이 높은 응시자에게는 어려운 문제도 상대적으로 쉽게 느껴져 전체 시험의 난이도를 희석시킬 가능성은 있다. 본 연구에서 ‘매우 어렵다’에 해당하는 문항이 거의 없었던 이유도 이 때문으로 추측된다. 두 언어의 기술

통계량에서 나타난 오답률의 차이는 학습시간의 차이라고 해도 과언이 아니다. 사실상 일본어 학습자 그룹의 평균 학습시간은 70.9 개월이었고, 한국어 그룹은 평균 58 개월이었다. 측정 문항 수를 조정하고 학습 시간을 통제된 후의 추가 검토가 필요한 대목이다.

<참고문헌>

- 성태제 (2001) 『문항반응이론의 이해와 적용』 서울: 교육과학사
- 이연희·박광배 (1992) 「심리 척도에 의한 성격 집단 분류에서 예측되는 분류 오류의 확률: 문항반응이론의 응용」 『한국심리학회지: 일반』 11(1), 한국심리학회, pp.24-40.
- 加藤健太郎・山田剛士・川端一光 (2014) 『Rによる項目反応理論』 オーム社
- 川合治男・福山裕宣・岩瀬弘和・半田勝久 (2010) 「項目反応理論による新入生のコンピュータ・リテラシーの測定」 『東京成徳大学紀要-人文学部・応用心理学部-』 17, 東京成徳大学人文学部・応用心理学部, pp. 33-47.
- 斉田智里・服部環 (2003) 「項目応答理論に基づく英語テスト等化法の研究: 過去に実施された異なるテストをいかに等化するか-国家戦略としての外国語教育-そのあるべき姿を求めて」 『JACET 全国大会要綱』 42, 大学英語教育学会, pp. 266-267.
- 田中建吾 (2012) 「労働者を対象とした心理的ストレス反応尺度の項目反応理論による検討」 『大阪経大論集』 63(3), 大阪経大会, pp. 137-150.
- 野口裕之・倉元直樹 (2009) 「外国語としての日本語能力測定を支えるテスト理論」 『クオリティエデュケーション』 2 pp. 93-118.
- 朴主言 (2004) 「学習者の個人的特性と日本語成果との関係-日本語を第二言語とする韓国語母語話者を中心に-」 『応用教育心理学研究』 20(2), 日本応用教育心理学会, pp. 3-11.
- 朴主言 (2023) 「日本語能力を測定するためのテスト尺度の構成-項目反応理論を活用した測定項目の分析-」 『日本語学研究』 76, 한국일본어학회, pp. 155-171.
- 本名信行・岡本佐智子 (2000) 『アジアにおける日本語教育』 三修社
- 矢富直美・渡辺直登 (1995) 「項目反応理論による心理的ストレス反応尺度(PSRS)の分析」 『経営行動科学』 10(1), 経営行動科学学会, pp. 23-34.
- 渡辺直登 (1989) 「項目反応理論を用いた組織行動の測定」 『経営行動科学』 4(2), 経営行動科学学会, pp. 65-74.
- Birnbaum, A. (1968) Some latent trait models and their use in inferring an examinee's ability, Contributed chapter. *Statistical theories of mental*

I test scores, Chapters-17.

Hambleton, R. K., & Jones, R. W. (1993) Comparison of classical test theory and item response theory and their applications to test development. *Educational measurement: issues and practice*, 12(3), pp.38-47.

Holland, P. W., & Wainer, H. (1993) *Differential item functioning*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Kolen & Brennan (2004) *Test Equating, Scaling, and Linking—Methods and Practices*, Springer

- ・ 受付 : 2024 年 6 月 30 日
- ・ 修正 : 2024 年 9 月 10 日
- ・ 掲載 : 2024 年 9 月 30 日

<부표1> 최종 선택 문항의 난이도 및 변별력

언어이해A(5)			언어이해B(8)			언어유추(24)			문장구성(16)		
문항	난이도	변별력	문항	난이도	변별력	문항	난이도	변별력	문항	난이도	변별력
A14	-0.06	0.95	B1	-0.10	2.22	4	-1.02	1.38	3	0.05	1.33
A15	0.79	2.74	B2	-0.23	1.99	5	-1.21	1.52	4	0.17	1.12
A16	-0.99	1.73	B5	-2.46	0.78	6	-1.60	1.68	5	-0.50	1.32
A17	-0.37	2.52	B10	-1.87	2.61	7	-1.49	2.18	6	0.17	2.15
A18	-0.35	2.13	B11	0.46	1.37	10	-1.08	1.15	10	-0.96	1.87
			B15	0.48	1.51	11	-1.72	1.25	12	-0.15	1.17
			B16	0.88	2.48	12	-0.59	0.97	13	0.14	1.65
			B18	-1.46	1.18	13	0.27	1.73	14	0.02	2.43
						15	-0.12	2.32	16	-0.44	1.96
						16	-1.08	1.38	18	-0.46	1.26
						19	-0.25	2.78	19	-0.30	1.59
						21	-0.11	2.40	20	0.22	1.13
						22	0.43	1.25	23	0.33	1.55
						23	0.80	2.52	25	0.48	1.01
						24	-0.69	1.18	30	0.37	2.29
						25	1.15	2.23	27	2.23	1.30
						26	-1.99	1.19			
						27	-0.52	1.15			
						30	-0.42	1.56			
						31	1.07	1.82			
						32	-1.82	2.21			
						33	-1.10	1.35			
						34	-2.05	1.24			
						35	-0.31	2.22			

<부표2> IRT분석을 통해 선별된 최종 문제

언어 이해

*다음 단어의 뜻을 모국어로 써 주세요.

A			B		
14.	칼		1.	그네	
15.	水菓子(한국어로)		2.	저울	
16.	정밀기계		5.	수영복	
17.	문자반		10.	정류장	
18.	연주하다		11.	사슬	
			15.	눈금	
			16.	눈보라	
			18.	수송	

언어 유추

*다음 _____에 들어갈 적당한 말을 써 주세요.

연습) 아버지는 크고, 아기는 작다

- | | |
|--------------------------------|----------------------------|
| 4. 여자는 치마, 남자는 _____ | 22. 세탁기로 빨고, 재봉틀로 _____ |
| 5. 배는 앞, 등은 _____ | 23. 만년필에는 잉크, 붓은 _____ |
| 6. 토끼는 빠르지만, 거북이는 _____ | 24. 생선은 생선가게, 야채는 _____ |
| 7. 구급차는 하얀색, 소방차는 _____ | 25. 닭이 병아리라면, 개구리는 _____ |
| 10. 만났을 때는 안녕하세요, 헤어질 때는 _____ | 26. 의사는 병원, 선생님은 _____ |
| 11. 도로에는 자동차, 철도에는 _____ | 27. 카세트에 테이프이면 카메라에는 _____ |
| 12. 슬프면 울고, 웃기면 _____ | 30. 개나리가 봄이면, 단풍은 _____ |
| 13. 공은 둥글고, 주사위는 _____ | 31. 야채에 식칼이면, 목재에는 _____ |
| 15. 피아노는 치고, 바이올린은 _____ | 32. 신문에 눈이라면, 라디오는 _____ |
| 16. 태양은 낮, 별은 _____ | 33. 비행기는 비행장, 배는 _____ |
| 19. 한복에는 고무신, 양복에는 _____ | 34. 온도계는 온도, 시계는 _____ |
| 21. 잉어는 연못, 도미는 _____ | 35. 키가 센치미터라면 몸무게는 _____ |

(기호 X, 반드시 한글로 작성)

문장 구성

* _____에 들어갈 말을 써 주세요.

연습) 아-아, 얼굴이 빨게 졌다.

- | | |
|-------------------------------------|-----------------------------|
| 3. 간식시간입니다. 자 손을 _____고 오세요. | 16. 드디어 비가 _____. |
| 4. 산책 _____ 오세요. | 18. 강물은 도도히 _____ 있었다. |
| 5. 바람이 쨍쨍 _____ 있습니다. | 19. 잘 오셨습니다. 어서 _____ 오세요. |
| 6. 물고기가 빠르게 _____고 있다. | 20. 아아, 졸려. _____이 나오네 |
| 10. 그런 일을 해서는 _____. | 23. 이상하네. 이럴 리가 _____데... |
| 12. A: 자, 도시락입니다. B: _____습니다. | 25. 말을 안 하면 _____잖아. |
| 13. 그네에 _____마. | 29. 그런 일을 하고도 미안하다고 _____니? |
| 14. 종이 울리자 기차는 미끄러지듯이 _____ 시작했습니다. | 30. 겨우 소원이 _____되었다. |

日本語と韓国語の親族名詞に関する対照言語学的研究

—語用論的使用条件および制約を中心に—

李 康元（名古屋大学）

<要旨>

本研究では、日本語と韓国語の親族名詞の1人称・2人称・3人称指示用法における語用論的使用条件および制約を分析・対照し、(i)2人称指示用法において、日本語では目下の聞き手をその家族内最年少者の視点から見た表現で指示しなければならないが、韓国語では話し手から見た表現で指示しなければならない、(ii)3人称指示用法において、日本語では話題の人物が話し手より目上であっても、聞き手が親族以外であれば、その人を高めてはならないが、韓国語にはそのような制約がなく、聞き手が親族であるか否かに関係なく同一形式で話題の人物を指示できる、(iii)1人称指示用法において、両言語ともに親族名詞で自称するためには、聞き手が話し手より目下でなければならない、という制約が存在することを明らかにした。なお、分析結果を基に両言語の相違点に関して考察し、親族名詞における「聞き手に関する制約」は、韓国語より日本語の方に多いということを指摘した。

キーワード 人称詞、親族名詞、日本語、韓国語、場の理論

1. はじめに

指示表現とは、「我々が何かについて述べる際に、話している内容が何であれ、それを同定（または、指し示す）させる機能を果たす言語的単位¹」と定義される。とりわけ、人称指示表現は、1人称（話し手）・2人称（聞き手）・3人称（第三者）の社会関係的位置づけと関連する点から、意味・語用論および

¹…linguistic units that serve to identify (or refer to) whatever we are talking about when we make a statement about something (Lyons 1977: 23、以下、特に断らない限り翻訳は筆者による)。

社会言語学、文化人類学等、多様な観点から研究されてきている。

一方、親族名称 (kinship terms) は「婚姻・血縁関係にある人物を指示範囲とする人称指示表現」と定義できる。日本語と韓国語の親族名称は基本的に名詞 (句) として表され、性と世代によって分化されている、比較的複雑な体系を有する。意味・語用論的に注目すべき点は、すべての人称 (すなわち、1 人稱・2 人稱・3 人稱) を表すことができるという点(1)である。

(1) a. 1 人稱指示用法：

(親が子供に対し) {お母さん／엄마(emma)² (「お母さん」)} と遊ぼうか。

b. 2 人稱指示用法：

(子供が母に対し) {お母さん／엄마(emma)} が行かないなら、私も行かない。

c. 3 人稱指示用法：

(子供が父に対し) パパ、{お母さん／엄마(emma)} が今日は休んだ方がいいって。

(作例)

本研究では、筆者以外の韓国語母語話者 1 名 (京畿道出身 30 代男性、言語学非専攻者) および日本語母語話者 2 名 (愛知県名古屋市出身 30 代男性と女性、二人とも言語学非専攻者) に容認度判断および修正を施してもらったデータに基づいて、日韓語の親族名詞における 1 人稱・2 人稱・3 人稱指示用法における語用論的使用条件および制約を分析・対照する。

本論文の構成は次のようである。第 2 節では、先行研究の指摘を中心に、日韓語の人稱指示表現体系の特徴および親族名詞の位置づけに関して述べる。第 3 節では、日韓語の親族名詞の 1 人稱・2 人稱・3 人稱指示用法において具体的にどのような共通点と相違点が存在するのかを分析・考察する。第 4 節では、本論文をまとめ、今後の課題に関して述べる。

2. 日韓語の人稱指示表現体系と親族名詞

本節では、先行研究の議論を中心に日本語と韓国語の人稱指示表現および親

² 韓国語表記についてはハングルを用い、括弧の中に「イェール式韓国語ローマ字表記法」(Yale Romanization of Korean) で転写したものを併記する (例：엄마(emma))。

族名詞の体系的特徴に関してまとめる。

2.1 日韓語の人称指示表現の体系的特徴

日本語の人称代名詞には、性・数・格の文法的な一致現象が見られない点、話し手と聞き手の社会的関係が表される点、いわゆる開いた類(open class)に属し、歴史的に新しい語彙の出入りが激しい点など、興味深い通言語的特徴が観察される(鈴木 1973; 田窪 1997)。

鈴木(1973)は、このような人称代名詞の特徴に加え、親族名詞と固有名詞等の表現が代名詞の位置に生起可能な点を考慮すると、日本語の人称指示表現体系において人称代名詞はごく一部に過ぎないと指摘し、人を表す表現の総称として「人称詞」およびその下位範疇として「自称詞」(1人称指示表現の総称)、「対称詞」(2人称指示表現の総称)、「他称詞」(3人称指示表現の総称)という概念・用語を導入することを提案している。本論文でもこれらの概念・用語が人称指示表現の研究に適切かつ有効ものと判断し、鈴木(1973)に倣って「人称詞」および「自称詞」、「対称詞」、「他称詞」という用語を用いる。

一方、韓国語の人称詞に関する研究においても類似した指摘が存在する。이[Lee](1987)、김[Kim](1988)に指摘されているように、韓国語の人称代名詞には性・数・格の一致が見られず、談話においては親族名詞や職業名詞等の表現が代名詞の位置に生起できる(2)が、この点は日本語と同じである。

(2) (聞き手に対して)

{아빠／부장님}! {아빠／부장님}이 전화하셨습니다?

{appa /pwucangnim}! {appa /pwucangnim} -i cenhwaha-si-ess-eyo?
お父さん 部長 お父さん 部長 -が 電話する-

素材敬語

「{お父さん／部長}! {お父さん／部長}が電話なさったのですか?」

(作例)

両言語の人称詞体系におけるこれらの類似性は、田窪(1992)の概念を用いることで統一的に捉えることができる。田窪(1992: 20)によると、人称詞は「人称固定詞」と「人称非固定詞」に分類できる。まず、人称固定詞は、「話し手、聞き手を指すのを本務とする表現」と定義され、話し手が誰かによって指されるものが違ってくる性質、すなわち、「境遇性」(三上 1972)を持つという特徴がある。「私」、「お前」等の人称代名詞がこれに該当する。

一方、人称非固定詞は「人称に固定されているわけではなく、単に、その話題領域で「お父さん」、「課長」である人物が話し手や聞き手になるとき、人

称詞として使われる」(田窪 1992:21)もので、親族名詞(例:「お父さん」)や職業名詞(例:「課長」)等がこれに当たる。

このような分類体系からすると、日本語と韓国語の人称代名詞には性・数・格の一致が見られず、その位置に親族名詞や職業名詞等、境遇性を持たない表現が生起可能な点から、人称詞体系において人称非固定詞の使用範囲が比較的広いことが共通点であるとまとめられる。

2.2 日韓語の親族名詞の体系的特徴

親族名詞は、「婚姻・血縁関係にある人物を指示範囲とする人称指示表現」と定義できる。まず、両言語の親族名詞の共通点として、基本的に「話し手の視点から見た指示対象との関係」を表す点が挙げられる(鈴木 1973)。鈴木(1973: 163-165)は、ある中年男性はその人の子供からすると「お父さん」と呼ばれ、妻からすれば「夫」、父親からすれば「息子」と呼ばれることから、親族名詞は指示対象を話し手の視点から見た関係で位置づける「自己中心語」(egocentric particulars)であると指摘しており、この点は韓国語においても同じである。

次に、両言語では基本的に話し手より目上(図 1 の点線の上)の人に対しては親族名詞が、それ以外の人(図 1 の点線の下)には名前が用いられる(金 1986; 林 2001)。ただし、親族名詞の具体的な言語形式のバリエーションにおいて、韓国語では兄・姉に対する呼び方が話し手の性別によって使い分けられている点(例: 형(hyeng) (弟から見た「兄」)・오빠(oppa) (妹から見た「兄」))や、親の姉妹に対する呼び方が父側か母側かによって異なる(例: 고모(komo) (父の姉妹に対する「おばさん」、이모(imo) (母の姉妹に対する「おばさん」))点により、基本的に日本語よりその使い分けが豊富かつ複雑である(金 1986; 林 2001; 홍 2013)。

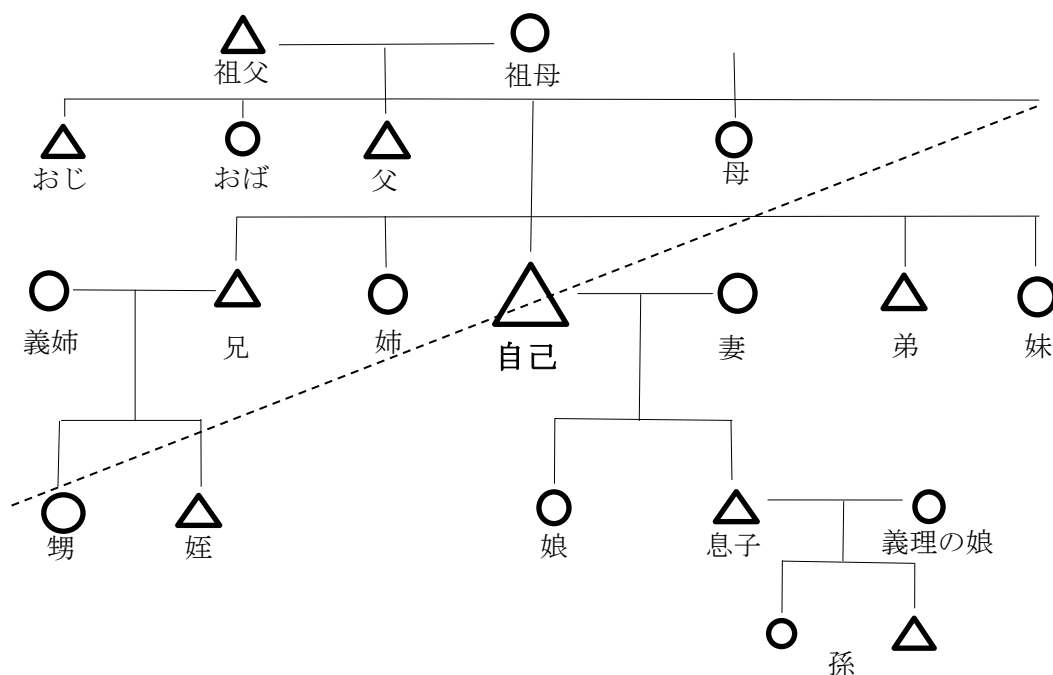


図1 鈴木 (1973:150) による親族関係の分類

最後に、先行研究では指摘されていないものの、両言語の親族名詞に共通する特徴としてすべての人称（1人称・2人称・3人称）を表すことができる点(1)が挙げられる。これは、2人称と3人称の位置には生起できるものの、1人称としては使用できない職業名詞等、他の人称非固定詞とは区別される、親族名詞特有の特徴(3)と見ることができる。

(3) a. 自称詞用法（1人称指示用法）：

（部長が部下に対し）{*部長/*부장(pwucang)} がしょうか。

b. 対称詞用法（2人称指示用法）：

（部下が部長に対し）今日は{部長/부장님(pwucangnim)}が行くのですか。

c. 他称詞用法（3人称指示用法）：

（部下が社長に対し）{部長/부장님(pwucangnim)}が今日は休めと言いました。

（作例）

次節では、分析の際に用いる用法および用語法について簡潔にまとめた後、日韓語の親族名詞の自称詞・対称詞・他称詞用法における語用論的条件および制約を分析・対照する。

3. 分析：日韓語の親族名詞の自称詞・対称詞・他称詞用法

呼びかけ語に関する古典的研究の 1 つである Zwicky(1974)によると、名詞は常に聞き手を指示し、述語の項以外の位置に生じる「呼格的名詞句」(vocative NPs)と、項の位置に表れ、聞き手または第三者を指示する「指示的名詞句」(referential NPs)に分類できる。さらに、前者の呼格的名詞句には、*Hey lady, you dropped your piano.* 「おいお嬢さん、ピアノを落としたようだね。」のような聞き手の注意を喚起する「呼びかけ用法」(calls)と、*I'm afraid, sir, that my coyote is nibbling on your leg.* 「すみませんが、お客さん、私のコヨーテがあなたの足をかじっているようです」のように、話し手と聞き手の社会的関係の維持または強化を主たる機能とする「言及用法」(addresses)の区別がある。

鈴木(1973)にも類似した分類が提案されており、対称詞の用法として「呼格的用法」(vocative use)と「代名詞的用法」(pronominal use)という用語が用いられているが、それぞれ Zwicky(1974)の「呼格的名詞句」、「指示的名詞句」に対応する概念と見ても良い。ただし、Zwicky(1974)の分類がより詳細な下位分類がなされているため、本論文では Zwicky(1974)の用語を用いる。

3.1 対称詞用法 (2 人称指示用法) の場合

3.1.1 目上の人に対する親族名詞の対称詞用法

まず、目上の人を指す対称詞用法の語用論的使用条件および制約について論じる。両言語の共通点として、目上の人に対する親族名詞を、「呼格的名詞句」((4a, b)の文頭の「お父さん」と아빠(appa))としても、述語の項の位置に表れる「指示的名詞句」((4a, b)の主格助詞「が/가[ka]」の前の「お父さん」と아빠(appa))としても使用可能な点が挙げられる。

(4) a. (日) お父さん！これ、お父さんがやったの？

b. (韓) 아빠! 이거, 아빠가 했어?

appa! ike, appa-ka hay-ss-e?

お父さん これ お父さん-主格 する-過去-疑問

「お父さん！これ、お父さんがやったの？」

(作例)

ここで、両言語の親族名詞は指示対象を「話し手の視点から見た」表現であることに注目されたい。(4)の親族名詞「お父さん」・아빠(appa)は、話し手か

ら見た指示対象の関係（すなわち、話し手の「父」）を表しており、例えば話し手が孫、聞き手が祖父であれば異なる言語形式（「おじいさん」・할아버지(halapeci)）が使われる。しかし、次節で述べる目下の人を指示する用法においては、このような性質をめぐって両言語で違いが観察される。

3.1.2 目下の人に対する親族名詞の対称詞用法

まず、韓国語では目上の人を指す場合と同様に、目下の人に対しても話し手から見た表現（親族名詞）を使用できる。「呼びかけ用法」(5a)と「言及用法」(5b)で使われている아들(atul)「息子」は、いずれも話し手の視点から見た表現であり、話し手と指示対象との関係（すなわち、話し手にとっての息子）を表している。

(5) a. 呼びかけ用法：

母：아들, 여기서 엄마 어렵게 자리 잡았어.

Atul, yeki-se emma elyep-key cali
息子 ここで お母さん 難しい-副詞化接辞 席
cap-ass-e.

捕まえる-過去-平叙

「息子、ここでお母さん苦労して就職したんだ。」

(韓国アニメーション『외모지상주의(Oymocisangcuuy)』)

b. 言及用法：

(父が息子に対し)

애비처럼 일에 미치라는 말은 안 했지만 그래도 적당한 때라는게 있잖아,
아들.

Aypi-chelem il-ey michi-lanun mal-un an hay-
父-のように 仕事-に 狂う-と ことば-は 否定 言う-
ss-ciman kulayto cektangha-n ttay lanun-key
過去-けど でも 適当だ-現在連体 時 という-こと
iss canh-a, atul.
ある 否定-平叙 息子

「お父さんみたいに仕事に狂えとは言っていないけど、でもいい時期という
ものがあるじゃない、息子。」

(ウェブ小説『리스타트(lisuthathu)』)

ただし、目上の人を指示する場合と違う点も存在する。(6)に示すように、目下の人に対しては指示的名詞句（主格助詞の前の아들(atul)「息子」）として親族名詞を用いることはできず、人称代名詞等に置き換えなければならない。

(6) (父が息子に対し)

아들, 이거, {*아들/너} 가 만들었어?

atul, ike, {*atul/ne}-ka mantul-ess-e?

息子 これ 息子 2人称代名詞-が 作る-過去-疑問

「息子、これ、{*息子/君} が作ったの?」

(作例)

なお、このような指示的名詞句の使用制限は、1 人称複数を表す우리(wuli)「我々」を伴うことで解消できる(7)。鄭(2002)によると、韓国語には家族を表す語彙にウチ・ソトの区別がないため、複数形自称詞우리(wuli)が連体修飾語として付け加えられ、ウチ(身内)・ソトの区別機能を果たす。この分析によると、(7)は父が長い間会えず、寂しい思いをしていた娘にウチ関係を喚起させ、連帯感や愛情を伝達するために指示的名詞句(우리 딸(wuli ttal))を使用しているものと分析できる。

(7) a. (日)お前、ずっとパパと喋れなくて寂しかったもんな。

b. (韓) 우리 딸이 아빠랑 대화를 하지 못해서 아주 외로웠나 보구나.

Wuli ttal-i appa-lang tayhwa-lul ha-
1 人称複数 娘-主格 パパ-と 対話-対格 する-

ci mos hay-se acwu oylow-ess-na po-kwuna.

能力否定-理由 とても 寂しい-過去-みたいだ-モダリティ

「うちの娘がパパと喋れなくてとても寂しかったようだね。」

(日本ドラマ『全裸監督』とその韓国語吹き替え版)

一方、日本語では基本的に呼びかけ用法としても、言及用法としても話し手の視点から見た表現で目下の人を指示することはできない³ (8)。日本語母語話者 2 名の内省によると、(8a, b)における親族名詞は容認度が低く、固有名詞または呼びかけ語(8a)や、ゼロ代名詞(省略) (8b)を使わなければならない。

(8) a. 呼びかけ用法：

³ 匿名の査読者から、(8)の日本語でも呼格助詞を付け加え「息子_よ」にすると、容認度が上がるという指摘をいただいた。呼格助詞の使用有無と容認度の相関関係に関しては本論文の研究範囲を超えるため、詳しくは論じられないが、韓国語とは違って(現代)日本語では一般的に呼格助詞が使用されないことを考慮すると、日本語において基本的に目下の人に対して親族名詞を使えないという指摘は、妥当なものとする。

「{?息子／太郎／あのね}、ここでお母さん苦労して就職したんだ。」

b. 言及用法：

(父が息子に対し)

「お父さんみたいに仕事に狂えとは言っていないけど、でもいい時期というものがあるじゃない、{?息子／ ϕ }。」

(5)を一部修正)

ただし、日本語では目下の聞き手をその人の家族内最年少者の視点から見た表現で指示する場合は、親族名詞を用いることができる。(9)は鈴木(1973:158-172)に指摘されている、目下の人に対する親族名詞の使用例である。鈴木(1973)によると、(9a)の「お母さん」は話し手が聞き手をその人の子供から見た表現、(9b)は聞き手をその人の弟もしくは妹から見た表現、(9c)は聞き手をその子供の視点から見た表現と分析される。(8)(9)から、日本語には目下の人を話し手の視点から見た表現で指示できず、聞き手の家族内最年少者の視点から見た表現で指示しなければならないという語用論的制約が存在すると言える。

(9) a. (母が自分の娘に対し)

お母さん、ここに座りなさい。

b. (成人の男性が道に迷っている少女に対し)

お姉ちゃんは、どこから来たの？

c. (旦那が自分の妻に対し)

ねえ、ママ。ちょっとこっち来てよ。

(鈴木 1973 を基に、筆者が作成)

一方、韓国語では、このような用法は成立しない。例(10)に示すように、韓国語では母が自分の娘을마(emma)「お母さん」と呼ぶことはできず、結婚して子供を産んだ娘を指す에미(eymi)、または固有名詞(娘の名前)が用いられる(10a)。同様に、成人の男性が道に迷っている少女을나(nwuna)「お姉ちゃん」と呼ぶことや、旦那が自分の妻을마(emma)「ママ」と呼ぶことはできず、2人称代名詞너(ne)または아가(aka)「赤ちゃん、子供」(10b)や、配偶者を指す여보(yepo)「あなた」または固有名詞(妻の名前)等の表現が用いられる(10c)。

(10) a. (母が自分の娘に対し)

{*을마／에미야} , 여기 앉거라.

{Emma／emi-ya} yeki anc-kela.

お母さん 娘-呼格 ここ 座る-命令

「{*お母さん／娘よ}、ここに座りなさい。」

- b. (成人の男性が道に迷っている少女に対し)
 { *누나 / 너 } 는 어디서 왔어?
 { *Ne / Nwuna } -nun eti-se w-ass-e?
 2 人称代名詞 お姉ちゃん-は どこ-から 来る-過去-疑問
 「 { *お姉ちゃん / 君 } は、どこから来たの? 」
- c. (旦那が自分の妻に対し)
 저기, { *엄마 / 여보 }. 잠깐 이쪽으로 와봐요.
 Ceki, { *emma / yepo }. Camkkan iccok-ulo
 あそこ お母さん あなた ちょっと こっち-方向
 w-apw-ayo.
 来る-てみる-聞き手敬語
 「ねえ、 { *ママ / あなた } 。ちょっとこっち来てよ。」

(作例)

さらに、韓国語では母가엄마(emma)「ママ」と言った場合(10a)、その指示対象は話し手である母の母親と解釈される。成人の男性의누나(nwuna)「お姉さん」(10b)や旦那의엄마(emma)「お母さん」(10c)も同様に、その指示対象がそれぞれ話し手である男性の姉⁴、旦那の母親として解釈される。対称詞用法において、韓国語の親族名詞の指示対象は、話し手の視点を中心に解釈されるのである。

以上を踏まえると、韓国語には目下の人を指示する際にも、目上の人を指す場合と同様に、話し手の視点から見た表現で対象を指示しなければならないという語用論的制約が存在すると結論付けられる。

3.2 他称詞用法 (3 人称指示用法) の場合

ここでは、親族名詞の他称詞用法 (3 人称指示) における語用論的使用条件および制約について述べる。親族名詞における重要な区別の 1 つは、多くの言語において対称詞と他称詞は形態的に区別される (Levinson, Enfield and Senft 2001) ということである。例えば、英語における father は基本的にフォーマルな場面において、自分の父親を 3 人称として指示する際にのみ用いられ (例: My father used to tell me interesting stories when I was young 「私の父は、私が子供の時によく面白い話を聞かせてくれていました。」 (作例))、2 人称としては神父を呼ぶ場合等、特殊な場合にしか用いられない。

日本語の場合、対称詞としても他称詞としても使用できる「お父さん・お母さん」と違って、「父・母」は他称詞としてしか使えない (国広 1990)。他に

⁴ ただし、누나(nwuna)は実姉に限らず、例えば話し手が好きな芸能人など、年上の女性に対して使うこともできる。

も、兄弟姉妹に対する「兄・姉」(cf. 「お兄ちゃん・お姉ちゃん」) や、祖父母に対する「祖父・祖母」(cf. 「おじいさん・おばあさん」) 等の表現が存在することを考えると、日本語には他称詞専用の親族名詞が体系的に発達していると言える。このような体系的特徴により、日本語には話し手より目上であつても、聞き手が親族以外であれば、その人を高めてはならないという語用論的制約が生じる。(11)を観察されたい。

(11) a. (息子が父と話している場面)

おとうさん。お姉さんは、今どこにいる？

b. (先生と学生が話している場面)

先生：そういえば、君、一人っ子だっけ？

学生：いいえ、姉が一人います。(cf. お姉さんが一人います。)

(作例)

まず、(11a)における指示対象(姉)は、話し手より目上の人物であるため、その人を高める表現(「お姉さん」)が使われている。これとは対照的に、(11b)においては指示対象が目上であるにもかかわらず、聞き手が両者の所属関係を共有しない(親族以外の)人物であるため、その人を高めない(または、へり下りの)表現(「姉」)、すなわち、他称詞専用の親族名詞が使われている。日本語では、話題の人物が話し手より目上であつても、聞き手が親族以外であれば、その人を高めてはならないのである。

一方、韓国語では漢字語からなる親族名詞が他称詞専用の親族名詞として機能する。親子関係における친부(chinpu) (親父)と생부(sayngpu) (生父)および친모(chinmo) (親母)・생모(sayngmo) (生母)がその例である。しかし、これらの表現は、義理の親に対して血縁に基づく親であることを表す特殊な表現(12)であるため、厳密な意味での親族名詞と看做すことはできない。

(12) 제 친부, 어떤 사람이에요?

Cey chinpu, ette-n salam-i-eyo?

1 人称. 属格 実父 どうだ-現在連体 人-コピーラ-聞き手敬語

「私の実父、どんな人ですか？」

(韓国ドラマ『사랑의 파배기(Salanguy kkwapayki)』第78話)

このような体系的特徴により、韓国語では聞き手が親族であるか否かに関係なく、同一形式で話題の人物を指示できる。(13)に示すように、韓国語では聞き手が親族である場合(13a)とそうではない場合(13b)のいずれにおいても、同一言語形式(누나(nwuna))で話題の人物を指示できる。

- (13) a. (息子が父と話している場面)

아빠. 누나는 지금 어디 있어?

Appa. Nwuna-nun cikum eti iss-a?

お父さん お姉ちゃん-は 今 どこ いる-疑問

「お父さん。お姉さんは、今どこにいる？」

- b. (先生と学生が話している場面)

先生: 그러고보니, 자네, 외동인가?

kulekoponi, caney, oytong-i-nka?

そういえば 君 一人っ子-コピュラ-疑問

「そういえば、君、一人っ子だっけ？」

学生: 아니요, 누나가 한명 있어요.

aniyo, nwuna-ka hanmyeng-iss-eyo.

いいえ お姉さん-主格 一人-いる-聞き手敬語

「いいえ、お姉さんが一人います。」

(作例)

3.3 自称詞用法 (1 人称指示用法) の場合

最後に、自称詞用法の語用論的使用条件および制約について論じる。まず、両言語に共通する制約として、聞き手が話し手より目上であれば、自称詞として親族名詞を使用できない。(14)のような自称詞としての「息子」と 아들(atul)は、話し手が幼児であれば可能であるが、成人であれば容認されない。

- (14) (息子が母に対して)

a. ?お母さん、待って。息子も行きたいよ。b. ?엄마, 기다려. 아들도 갈래.Emma, kitaly-e. Atul-to ka-llay.

お母さん 待つ-命令 息子-も 行く-意志

「?お母さん、待って。息子も行きたい。」

(作例)

この制約に関しては、이[Lee](1987)の「心理的負担感」という概念が参考になる。이[Lee](1987)によると、韓国語の「1 人称直接表現」(話し手と聞き手の間の社会的関係をもとにした表現)は、話し手が聞き手に話すときに感じる心理的負担と関係しており、話し手と聞き手が身分上の上下関係に置かれていると同時に、話し手が上位者である場合にしか用いられない。この指摘からすると、(14)の親族名詞が使用制限を受けるのは、上下関係において話し手が目

下でなければならないという条件が守られていないからと分析できる。

逆に、話し手より聞き手が目下であれば、自称詞として親族名詞を使用することができる(15)。この際に、親族名詞は話し手を聞き手から見た表現(例: 話し手が祖父、聞き手が孫であれば、「おじいちゃん・할아버지(halapeci)」)が用いられる。

(15) (家族内最年少者に対し)

a. (日) {おじいちゃん／お父さん／お兄ちゃん} が手伝ってあげる。

b. (韓) {할아버지／아빠／오빠} 가 도와줄게.

{halapeci / appa / oppa} -ka tow-
おじいちゃん お父さん お兄ちゃん が 手伝う-
acwu-l key.
あげる／くれる-意志

{おじいちゃん／お父さん／お兄ちゃん} が手伝ってあげる。

(作例)

ただし、親族名詞には、自称詞用法として使用可能な表現と、そうでないものがある。まず、日本語では親子関係において「パパ・ママ」や「お父さん・お母さん」、「父さん・母さん」、「父ちゃん・母ちゃん」等、様々な形式が存在し、いずれも自称詞として使うことができる。しかし、日本語母語話者 2 名の内省によると、親を親しんで呼ぶ「おやじ・おふくろ」は、対称詞としては使用可能だが、自称詞としては使用できない(16)。

(16) a. 対称詞用法

(親に対し) おやじ、飯は食ったか?

b. 自称詞用法

(息子に対し) {?おやじ／お父さん} が手伝ってあげる。

(作例)

一方、韓国語には親に対する表現として아빠・엄마(appa・emma)「お父さん・お母さん」、아버지・어머니(apeci・ememi)「お父さん・お母さん」、아비・어미(api・emi) (およびその方言形애비・에미(aypi・emi)) 等がある。아버지・어머니(apeci・ememi)は、아빠・엄마(appa・emma)より格式を備える必要がある場合に使われる(이[Lee]2023:18)。아비・어미(api・emi)は父・母を低めて呼ぶ表現であり、例えば祖父・祖母が結婚した息子・娘を指す場合等に用いられる。아빠・엄마(appa・emma)(15)、아비・어미(api・emi)(5b)が自称詞として使えるのに対して、아버지・어머니(apeci・ememi)は自称詞とし

て使用できない(17)。対称詞としては使えるが、自称詞としては使えない点で、아버지・어머니(apeci・ememi)は「おやじ・おふくろ」と似ていると言えよう。

(17) a. 対称詞用法

(親に対し) 아버지, 밥은 드셨어요?

Apeci, pap-un tusi-ess-eyo?

お父さん ご飯-は 召し上がる-過去-聞き手敬語

「お父さん、ご飯は召し上がりましたか？」

b. 自称詞用法

(息子に対し) {?아버지/아빠}가 도와줄게.

{?apeci / appa} -ka tow-acwu-lkey.

お父さん お父さんが 手伝う-あげる/くれる-意志

「お父さんが手伝ってあげる。」

3.4 分析結果のまとめおよび考察

本節では、分析結果をまとめ、両言語の違いに関して考察する。まず、日本語の親族名詞に関してまとめる。対称詞用法においては、聞き手が目上か目下かによって異なる使用制約を受け、目下の人に対しては話し手から見た表現で指示できず、その人の親族内最年少者から見た表現で指示しなければならない。他称詞用法においても、聞き手が親族か否かによって異なる言語形式が用いられ、聞き手が親族以外の人であれば、話題の人物が話し手より目上の人物であってもその人を高めてはならない。自称詞用法においては、聞き手が話し手より目下でなければ、親族名詞を使用できない。

これらの用法は、いずれも話し手が聞き手の状況に関する情報を把握していることがその使用の前提となる点で、「聞き手に関する制約」と言うことができる。このように考えると、日本語の親族名詞には、「聞き手に関する制約」を受ける用法が多い点が特徴であると言える。

一方、韓国語においても聞き手が話し手より目下でなければ、自称詞として親族名詞を用いることはできないという、「聞き手に関する制約」は存在する。しかし、対称詞用法においては聞き手が目上であれ目下であれ、話し手の視点から見た表現でその人を指示できる。他称詞用法においても、聞き手が親族か否かによって言語形式を変える必要がなく、話題の人物を同一形式で指示できる。したがって、韓国語の親族名詞にも「聞き手に関する制約」は存在するが、日本語に比べるとそのような制約を受ける用法が比較的少ないと結論付けることができる。

4. おわりに

本研究では、日韓語の親族名詞の自称詞・対称詞・他称詞用法における語用論的使用条件および制約を分析した。その結果、自称詞用法においてはその使用条件および制約に関して類似性が見られるものの、対称詞用法および他称詞用法においては注目すべき相違点も存在することを明らかにした。また、そのような違いから、親族名詞における「聞き手に関する制約」は、韓国語より日本語に多いと指摘した。

第 2.1 節で述べたように、日韓語の人称非固定詞には、親族名詞以外にも職業名詞や指示詞（例：謝らないといけないのは、{そっち／그쪽 (kuccok)}（「そちら」に部分的に対応）} でしょ？）などの表現も存在する。これらに関しては、親族名詞より研究が少なく、どのような語用論的使用条件および制約が存在するのか、また両言語の共通点と相違点は何かに関して未だ明らかになっていない点が多い。今後は、本研究の研究成果を踏まえながら、人称非固定詞を中心に日韓語の共通点と相違点を明らかにしていきたいと考える。

<参考文献>

- 林炫情（2001）「日本語と韓国語における呼称の対照研究序論」『国際協力研究誌』7(1), 広島大学大学院国際協力研究科, pp. 107-121.
- 金榮順（1986）「日韓両言語の自称詞・対称詞の対照的考察」『国文学研究と資料』9, 早稲田大学文学部辻村研究室, pp. 6-21.
- 国広哲弥（1990）「「呼称」の諸問題」『日本語学』9(9), 明治書院, pp. 4-7.
- 鈴木孝夫（1973）『ことばと文化』岩波書店
- 田窪行則（1992）「言語行動と視点—人称詞を中心に—」『日本語学』11(9), 明治書院, pp. 20-27.
- 田窪行則（1997）「日本語と人称表現」田窪行則（編）『視点と言語行動』, くろしお出版, pp. 13-44.
- 洪珉杓（2007）『日韓の言語文化の理解』風間書房
- 三上章（1972）『現代語法新説』くろしお出版
- 김미형（1988）「국어의 인칭범주」『동아시아문화연구』13, 한양대학교한국학연구소, pp. 299-326.
- 이윤옥（2023）「한・일 자막 번역에 나타나는 호칭어의 대조언어학적 연구—일본 영화 “너의 취장을 먹고 싶어”를 대상으로—」『近畿大学国際学部ジャーナル』8, 近畿大学国際学部, pp. 1-23.

이필영 (1987) 「現代國語의 1・2 인칭 표현에 대하여」 『관악어문연구』 12, 서울대학교국어국문학과, pp. 209-229.

홍민표 (2013) 「한일 친족호칭에 대한 사회언어학적 연구: 인척관계를 중심으로」 『일본연구』 34, 중앙대학교일본연구소, pp. 111-128.

Levinson, S., N. Enfield., and G. Senft (2001) Kinship terms for ‘space in thinking’ subproject. In S. Levinson and N. Enfield (Eds.) *Manual for the field season 2001*, Nijmegen: Max Plank institute for psycholinguistics. pp. 85-88.

Lyons, J. (1977) *Semantics* (Vol.2). Cambridge: Cambridge University Press.

Zwicky, A. (1974) Hey, Whatsyourname! *Proceedings from the Tenth Regional Meeting of Chicaco Linguistics Society*, pp. 787-801.

資料

ウェブドラマ (日本) 『全裸監督』 2019 年 8 月 22 日公開、Netflix. (最終アクセス日: 2024 年 8 月 15 日)

ウェブ小説 (韓国) 『리스트라트[lisuthathu]』 2018 年 1 月 11 日出版、김진주著、에피루스 출판[Epyrus]. (最終アクセス日: 2024 年 8 月 15 日)

ドラマ (韓国) 『사랑의 파배기[Salanguy kkwapayki]』 2022 年 4 月 15 日放送、KBS.

アニメーション (韓国) 『외모지상주의[Oymocisangcuuy]』 2022 年 11 月 4 日公開、Netflix. (最終アクセス日: 2024 年 8 月 15 日)

- ・受付: 2024 年 6 月 30 日
- ・修正: 2024 年 9 月 20 日
- ・掲載: 2024 年 9 月 30 日

李泰俊の読書体験と創作に関する一考察

柳川 陽介（埼玉大学）

<要旨>

本研究ノートでは、植民地期朝鮮において小説家として活躍した李泰俊の読書体験と創作の関係を論じた。李泰俊は1920年代中盤に登壇したが、1930年前後までは習作期にあたり、この時期に主に日本語訳を通じて様々な文学作品や文芸思想に触れていた。こうした読書体験について、本稿の第2章では「秋のはなし」の分析を通じて、李泰俊がチェーホフの小説以外にも俳優のチャップリンと社会運動家の古田大次郎の諸作品に、哀愁を見出していたことを確認した。第3章では読書体験と創作の関係について、自伝的小説である『思想の月夜』のタイトルと「からす」の主人公である「彼」の思考を中心に整理した。その結果、李泰俊は感性の思想化と理想的な芸術家の生活を表現するために、ルナールとソローの著作を参照していたことを確認した。

キーワード 李泰俊、読書体験、哀愁、自然、『思想の月夜』、「からす」

1. はじめに

本稿は植民地期朝鮮で小説家として活躍した李泰俊（1904～不詳）の読書体験と、創作の关系到注目した研究ノートである。李泰俊は1925年7月に短篇「五夢女」で登壇したが、創作活動は1930年前後から本格化する¹。そのため李泰俊の生涯において、1920年代中盤から後半に至る時期は広く習作期に当たり、とりわけ東京で過ごした数年間は創作よりも読書に没頭した時期であった。

李泰俊の東京体験については、熊木（2010：65-113）に詳しくまとめられている。熊木によれば、李泰俊が東京で生活していた時期は1924年から1927年であり、その間に早稲田大学専門部の聴講生として授業を受ける一方、宣教師のベニンホフから様々な支援を受けていたという。日本に渡る直前の1924年、

¹ 最初の作品集である『月夜』（漢城図書株式会社、1934年）に収録された全20篇のうち、1920年代に発表された作品は1篇に過ぎなかった。

徽文高等普通学校の4年生であった李泰俊は、校主の横暴に対する同盟休校の首謀者として退学処分となったが、この出来事をきっかけに日本に渡ったと考えられる。李泰俊にとって東京時代は耐え難い苦労が続けて襲来したほか、数種類のマラリアにかかったという随筆の内容から分かるように²、決して安定したものではなかった。

この時期の李泰俊は、外国文学のなかでもチェーホフの作品を耽読していたことで知られる。先行研究においても李泰俊とチェーホフとの関係は議論されており、安美永（2015：436-444）は李泰俊の小説にあらわれた「哀愁」をチェーホフの影響とみている。安美永も言及しているように、李泰俊が東京時代にチェーホフを読んでいた事実は、李泰俊の随筆からも確認できる。しかし筆者は随筆「秋のはなし」（1930）において、李泰俊がチェーホフ以外の人物からも哀愁を感じ取っていた事実を新たに確認した。「秋のはなし」は1930年10月26日から11月5日まで『毎日申報』に連載された朝鮮語の随筆であり、全集未収録である。「秋のはなし」のなかで、李泰俊は俳優のチャップリンと社会運動家の古田大次郎の作品に哀愁を感じていた。この事実は李泰俊の読書体験を再考する上でも重要となる。

上記の内容以外にも、本稿ではルナールの日記及びH.D. ソローの著作と、李泰俊の創作の関係について注目する。熊木勉は『ルナール日記』として知られるルナールの日記の一節が、長篇『思想の月夜』（1941）のタイトルに影響を与えた可能性を指摘している（李泰俊 2016：9）。筆者は李泰俊の短篇「からす」（1936）に引用されたルナールのことばの典拠も『ルナール日記』であることを確かめ、ソローの著作とともに芸術家生活にまつわる文脈で引用されていることを確認した。以下、本研究ノートでは李泰俊の読書体験と創作について、新たに確認できた事項を記す。

2. 「秋のはなし」（1930）と哀愁

李泰俊はチェーホフの作品について、主に「アントン・チェーホフと哀愁の香気」（1932）、「チェーホフのオーレンカ」（1940）、「鑑賞」（1941）で言及している。「アントン・チェーホフと哀愁の香気」と「チェーホフのオーレンカ」は、それぞれ「私に感化を与えた作品」と「文豪の代表作とその人格」という企画に応じて書かれた文章である。「アントン・チェーホフと哀愁の香

² こうした事実は、次の随筆から確認することができる。李泰俊（1934）「音楽と家庭」『中央』2(6)、尚虚（1937）「病後数題」『梨花』7。なお、尚虚は李泰俊の号である。

気」によると、李泰俊が最初に読んだチェーホフの小説は、「紅い靴下」の日本語訳であった³。筆者が調べたところ、「紅い靴下」は新潮社刊『チェホフ全集』の第9巻に収録されていることが判明した（チェホフ 1926）。「紅い靴下」は夫が無教養の妻を見下す小編だが、李泰俊は一読後に驚嘆した理由として、全篇を流れる哀愁、感傷的ではなく花の香りのような敬虔な雰囲気、作品を宣伝用ではなく芸術品として書いた点、人間の断片を記録した点などを挙げている。また、チェーホフの諸作品は決して突出したものではなく時代にも見合わぬが、読み終えると「かわいそうな友人の消息を聞いたように」胸が痛むとも述べている。こうした作品を残したチェーホフは、チャップリンやシューベルトの流れを汲む芸術家に位置づけられ、我々に悲しい手紙をもたらす配達員であるともいわれる。後述するように、チャップリンと哀愁の関係については「秋のはなし」でも詳しく書かれている。

李泰俊は東京でチェーホフの作品を読んでいた時の状況や心境についても、具体的に回想している。「アントン・チェーホフと哀愁の香気」では東京市外に位置する借家の一室で、雨音と虫の音を聴きながら初めて「紅い靴下」に触れた様子が記されている。「鑑賞」においても当時を「文学の青春時代」であり「読書の韻文時代」と規定し、秋の武蔵野の細道を歩きつつロシア文学を耽読していた内容が確認される⁴。ここでいう韻文時代とは散文時代に対応する比喩であり、習作時代を意味することばである。この時期の生活については別の随筆でも、東京滞在時に初めて雨を感傷的に覚え、チェーホフが描いた数々の人生と雨戸を打ち付ける雨音は、あまりにも調和した「伴奏」であったと綴られている⁵。雨を感傷的に捉え雨音がチェーホフ作品と調和していたという記述は、こうした情景も「哀愁」を引き立てていたことを示唆する。

一方で「チェーホフのオーレンカ」はチェーホフの「可愛い女」のあらすじを要約した文章であり、題目のオーレンカとは「可愛い女」の主人公の名前で

³ 李泰俊（1932）「私に感化を与えた作品(1)―アントン・チェーホフと哀愁の香気」『東亜日報』2月18日

⁴ 李泰俊（1941）「鑑賞」『三千里』13(12)。文学作品や美術品など広く鑑賞行為について触れた「鑑賞」では、チェーホフの短篇「貞操」や「退屈な話」とともにカーチャ、レーニャ、バザーロフなどロシア文学に登場する人物名が列記され、東京時代に「哀愁の涙」を浮かべた逸話が紹介されている。カーチャはチェーホフの「退屈な話」、レーニャはドストエフスキーの『罪と罰』、そしてバザーロフはツルゲーネフの『父と息子』に登場する人物名であり、これらの作品も並行して耽読していた様子が見ええる。

⁵ 李泰俊（1946）「通り雨」『尚虚文学読本』白楊堂

ある⁶。李泰俊は「チェーホフ的な香気と哀愁」を色濃く醸し出す作品として、同作品を紹介している。周囲から「可愛い女」と呼ばれているオーレンカは、出会った男性に翻弄され続けたが、ある少年を世話することで、はじめて自己主張をするようになる。オーレンカは少年の将来に希望を見出し、一時的に幸せな日々を送るが、当の少年はオーレンカの愛情を好意的に受け止めていなかった。少年に対するオーレンカの一方的な愛情を、李泰俊は哀愁と捉えたのである。李泰俊が自ら述べているように、「可愛い女」は新潮社版『世界文学全集』24（1928）の「露西亜三人集」に収録されている⁷。同書が1928年に刊行されたことから、李泰俊は朝鮮に戻った後に「可愛い女」を読んだ可能性が高い。東京時代に「紅い靴下」を読んだことから始まったチェーホフへの関心は、帰国後も続いていたのである。1930年代中盤、李泰俊の書斎にはチェーホフとツルゲーネフの写真が飾られ、書架には両作家の著作が多数並んでいたという（A記者1934：33）。

李泰俊がチェーホフ以外の人物からも哀愁を感じていた点は、全集未収録の随筆「秋のはなし」（1930）を通じてうかがえる。『毎日申報』に連載された李泰俊の「秋のはなし」には、舞踊家のイザドラ・ダンカン、俳優のチャーリー・チャップリン、吉田絃二郎著『孤独な女』の主人公である葉山照子、社会運動家である古田大次郎著『死の懺悔』など、李泰俊が秋とともに記憶している人物や作品が登場する。とりわけ「哀愁」と深く関係しているのは、チャップリンと古田大次郎の『死の懺悔』である。チャップリンに関する記憶は、東京時代に小説家であり友人の羅稻香と『黄金狂時代』を鑑賞した逸話と共に語られる。雨が降りしきるなか、李泰俊は羅稻香と悲劇を求めて早稲田から浅草まで歩いたが、適当な作品が見つからないため神田へ向かった。神田日活館ではチャップリンの『黄金狂時代』が上映されており、二人は悲劇の代わりに喜劇である『黄金狂時代』を鑑賞することになる。1920年代中盤の東京では、浅草に映画館が集中していたため、李泰俊は羅稻香とひとまず浅草を目指したのである。梶田（1986：319）によると、神田日活館は洋画封切館として学生層を含む知識人に人気があり、『黄金狂時代』を日本で初めて上映した劇場であったという。東京時代の李泰俊は羅稻香をはじめ李殷相、廉想渉、金瑤俊など朝鮮の文学者や美術家と交流していたことで知られるが、上記の逸話は羅稻香と親密な関係にあったことを示す。

⁶ 李泰俊（1940）「文豪の代表作とその人格—チェーホフのオーレンカ」『三千里』12（12）。『三千里』には、そのほかに兪鎮午がアンドレ・ジイドの『狭き門』を取り上げている。

⁷ 同書にもチェーホフの「紅い靴下」は収録されているが、李泰俊はチェーホフ全集版であるチエホフ（1926）所収の「紅い靴下」を読んでいたと考えられる。

ただ「秋のはなし」では羅稻香と鑑賞した『黄金狂時代』よりも、チャップリンと哀愁の関係が中心となる。李泰俊はチャップリンが「孤独な芸術家」であり、映画制作者である前に観客に「無限の哀愁」を抱かせる「詩人」である点に着目している。孤独について李泰俊はチャップリンの自画像に書かれた言葉として「I stand alone」という言葉を引き、人々を笑わせるチャップリンが常に孤独であったと説明する。筆者が調べたところ、李泰俊が参照したチャップリンの自画像は、尾崎・寺田（1930）の扉に掲載されたものと推定される。同書は1930年4月18日に啓明社から刊行された書籍であり、李泰俊の「秋のはなし」は同年10月末から11月初旬にかけて新聞に連載されたため、参照した可能性は十分に考えられる。実際に自画像の右上には「I stand alone」という一語が綴られていた（図1参照）。そのほかにも「秋のはなし」で言及された内容のなかで、アメリカの文学者であるシンクレアがチャップリンを20世紀のドン・キホーテと評した点や、「今日はここにいる」というチャップリンの発言、ロシアの革命家であるケレンスキーがチャップリンの映画を観て生きる希望を取り戻したという逸話は、いずれも尾崎・寺田（1930）に記載された内容であった。「秋のはなし」（1930）と『チャップリン』（1930）の影響関係を比較すると、次のようになる。



図1 チャップリン自画像
出典：尾崎・寺田（1930）

表1 「秋のはなし」（1930）と『チャップリン』（1930）の内容比較⁸

「秋のはなし」	『チャップリン』
우리는 웃기도 하긴 하였다. 아니 울기보다 웃은 것이 더 많을 것이다. 그러나 열 번 스무 번을 웃다가 단 한 번이나 두 번 슬퍼한 것 그것은 몇 백 번 웃은 것보다도 그 한 번 슬픈 것이 몹시도 깊이 우리 가슴 속에 백인 것이다. (중략) 채플린을 통하여 우리 자신을 보고 즐거워하고 슬퍼한 것이었다. (4)	誰れも彼も彼を愛した。愛せずにはゐられないほど、彼は哀れでお可笑しかつた。ところがどうだ。彼等(観客—引用者)がやつと氣がついたときには、この滑稽な山高帽の男は小さい手にしつかりと彼等の心臓をつかんでしまつた。彼等は最早、一定の距離をもつて、一種の優越感をもつて彼を眺めることは出来なくなつ

⁸ 表の引用末尾に李泰俊（1930）「秋のはなし」の連載回数と、尾崎・寺田（1930）『チャップリン』の頁数を表記した。下線は引用者による。

우리는 그 사진을 볼 때 웃음을 거두고 나서 생각할 때 ‘저 자식이 저렇게 구구하게 살아서 무얼한담. 죽어 버리지!’ 하고 그에게 침이라도 뱉고 싶은 <u>일중 자기의 우월을 느낀다. 그러나 다시 한 번 생각하면 그 우월감을 끝까지 지닐 사람이 누군가, 그에게 침 뱉을 사람이 누군가?</u> (5)	た。この滑稽な男がスクリーンの上によち／＼とあらはれると、<u>彼等は何か悲しくて仕方がなかった。それはお可笑い。途方もなくお可笑い。それにもかゝらず悲しくて仕方がないのだ。何故だらう？それは、この男が可哀相だからではない。可哀相なのは、この男ではなくて彼自身なのだ。誰れも彼もチャップリンの中に自分の姿を見出した。</u> (4～5 頁)
업턴 싱클레어는 채플린을 이십 세기의 돈키호테라 하였다. <u>그리고 채플린은 돈키호테가 창을 가진 대신 지팡이를 갖고 투구 대신 중산모를 썼으며 돈키호테에겐 산초 판자가 있었으나 채플린은 단 혼자라고 하였다.</u> (6)	アプトン・シンクレアが、彼を嘆賞して言つた言葉を覚えてゐる。一チャップリンは二十世紀のドン・キホーテだ。彼は槍のかはりにステッキを持ち、兜のかはりに山高帽をかぶつてゐる。しかし、ドン・キホーテが、サンチョバンザをつれてゐることに對して、彼はまったく一人である。 (8 頁)
그에겐 이런 말이 있다. ‘오늘은 여기!’ <u>오늘은 여기 있다는 말은 내일은 여기 있을 것도 없을 것도 도시 내일을 모른다는 말이다.</u> (6)	「私は今日此處にゐる」と彼は言ふ。然り、今日、此處に、一この言葉は複音をもつてひゞいてくる。「<u>今日此處にゐるが明日はもうゐなくなつてゐるかも知れない!</u>」 (9 頁)
윤돈(倫敦)에 망명하고 있던 <u>노서아의 불우 혁명가 게렌스키가 채플린의 사진을 구경하고 자살을 중지하지 않았는가.</u> (6)	ロシヤを逃亡した不遇の革命児、ケレンスキーはロンドンの客舎で身をひそめてゐるとき、一夜、こつそり、<u>チャップリンの映畫を見て生きる</u>ことの希望をとり戻したと言つてゐる。 (11 頁)

とりわけ注目されるのが、チャップリンの演技に対する観客の反応である。「秋のはなし」のなかで李泰俊は観客がチャップリンの演技を笑い、優越感に浸っている点を批判しているが、こうした見解も尾崎・寺田(1930)の記述を踏まえたものであった。チャップリンの作品が可笑しさと悲しみを兼ね備えている理由として、観客がチャップリンに自身の姿を見出しているという指摘は、同書の記述と一致する。

ただ重要なのは李泰俊が前述の『黄金狂時代』ではなく、チャップリンの『サーカス』(1928)を前提に哀愁を語った点である。「秋のはなし」でも

『サーカス』という作品名は言及されているが、李泰俊はサーカス中にお道化するチャップリンの姿を、観客が笑う場面を前提に、チャップリンと観客の関係を把握している。つまり、チャップリンの演技を笑い優越感に浸る観客とは、『サーカス』に登場するサーカスの観客であると同時に、その観客と同等の視点からチャップリンを笑う映画の観客でもあった。『サーカス』とチャップリンの哀愁に関する上記の解釈は尾崎・寺田（1930）に記載されていない。そのため李泰俊は尾崎・寺田（1930）で示された解釈を『サーカス』に当てはめたともいえるだろう。『サーカス』と哀愁の関係について、李泰俊は次のように表現している。

あの笑わずには耐えられないアヒル歩き！ひざを曲げ揺れながら歩く後ろ姿を見るとき、我々は笑ってばかりはいられない。山間に消えゆく葬式の行列のような、無限の哀愁を感じずにはいられないのである。無限の哀愁である。サーカスで愛していた女は友人と共に去り、どこへ行こうと考えずしやがみ込んで、どこともなく揺れつつ逃げゆく様子、その去り行く後ろ姿は、我が人生の永遠の彷徨をみせてくれる⁹。

引用部分は『サーカス』の結末においてサーカス団が荷物をまとめ、次の目的地へと移動するなか、取り残されるチャップリンの姿と完全に一致する。密かに想いを寄せていた女性も、紳士と共にサーカス団の馬車で移動したため、チャップリンは深い孤独にさいなまれるなか、背を向けその場から立ち去る。カメラは取り残されたチャップリンの後ろ姿に焦点を当て、次第に遠ざかる背中を映しつつ『サーカス』は幕を閉じる。こうしたチャップリンの姿に、李泰俊は強い哀愁を覚えたのである。さらに李泰俊はチャップリンに対してチェーホフと同等の敬意を表すが、チェーホフよりも世界の人々により親しみやすい点を挙げ、チャップリンが如何なる芸術家よりも偉大であると主張する。これは映画が文学よりも大衆的なメディアである点を踏まえた主張である。文字を中心とした文学と比べ、映像を中心とした映画の方が、より多くの人々に親しまれたためである。

最後に『死の懺悔』の著者である古田大次郎について触れたい。古田大次郎は社会運動家として活動していたが、福田大將狙撃事件などで検挙され、1925年に処刑された人物である。その翌年に春秋社から獄中手記をまとめた『死の懺悔』が刊行されると、日本の読書家の間でたちまち大きな反響を呼んだ¹⁰。

⁹ 李泰俊（1930）「秋のはなし(6)」『毎日申報』10月31日

¹⁰ 『死の懺悔』がベストセラーとなった要因について、江口（1968：2）は内容以外にも、古田大次郎が関与した事件が社会的なセンセーションを起こした点、死刑

「秋のはなし」によると李泰俊は数年前の秋に『死の懺悔』を偶然読み、その後は心が乱れるたびに一読しては泣き、気持ちを落ち着かせたという。「私の心琴の絃に触れた作品」（1933）という一文においても、李泰俊は『死の懺悔』を挙げ「悲しい日々を送っていたせいかもしれぬが、とにかく今でも机上にある涙の痕が見られる本は、この死刑囚の手記である」¹¹と紹介している。ここでいう「悲しい日々」とは「秋のはなし」の執筆前後である可能性が高く、具体的には 1920 年代末を指していると考えられる。東京での生活を終え朝鮮に戻った李泰俊は、何らかの理由で「悲しい日々」を送っていたのである。こうした李泰俊の「悲しい日々」は 1930 年 4 月に李順玉と結婚、翌年の長女誕生、創作活動の本格化など、生活が安定する中で次第に過ぎ去ったと考えられる。

李泰俊は『死の懺悔』を「哀愁」とは評していないが、その感傷的な内容に魅了されたことは明らかである。「秋のはなし」では『死の懺悔』の原文が 10 余箇所にとり引用されている。引用された箇所は家族や友人に会えないことへの淋しさ、片思いの恋人への気持ち、死刑執行を待つ日々の記録が中心となる。例えば「秋のはなし」の末尾には「月が杉の木の間に見える。三日月だ。何といふ美しい光だらう（中略）後、幾度見られる月か知ら。清浄、静寂、月の光こそ今の僕の本統（ママ）の友だ」という文章が引用されている¹²。古田大次郎

執行時の態度が新聞で報道された点を挙げている。

¹¹ 李泰俊（1933）「私の心琴の絃に触れた作品」『朝鮮日報』1 月 28 日

¹² 李泰俊（1930）「秋のはなし（10）」『毎日申報』11 月 5 日。引用箇所は古田（1926：471）の 1925 年 8 月 24 日の内容であり、中略の部分には「幾月目で見える月か知ら。そして」と書かれている。このほかに『死の懺悔』から引用された箇所と古田（1926）の頁数を列挙すると、次の通りである。「監獄にゐて看守の冷たい待遇、冷たい言葉を受けた時、僕は涙ぐましい程、自分の肉親や友達がなつかしくなる。彼らに會ひたい。彼らに慰さめられたい。しかし、僕と彼らとの間には鐵の扉がある。氷のやうに冷たく、巖のやうに堅い鐵の扉。永久にそれは開かれないのだ。僕は淋しい」（289 頁）、「テロリストの行く道も、隱遁者の行く道も畢竟同じものである。（中略）僕はその何れの道へも行き得ない哀れな人間であつた。僕の破滅は當然の事だつたのだ」（432 頁）、「あゝ、寒素なれど、穏やかにして楽しかりし我が家庭よ！母を失つた悲しさを、やうやく忘れかけた美はしき家庭よ！それを、一朝にして暗に沈めて終つたのだ。再び淋しい悲しい家庭として終つたのだ」（9 頁）、「白い毛が、近頃急に増したやうに思はれる、父の顔、涙をたゞへた父の眼（中略）それが僕を叱るやうに恨むやうに、凝然と見つめてゐるやうな氣がした。（中略）『許して下さい！』僕は、冷たい床にひざまづいて、かう父に詫びた。許して下さい！僕はさう、うれしく心に思つた。僕は眼を閉ぢて首をたれ、手を組んだまゝ、長い間祈つてみた」（8-9 頁）、「可哀さうなのは學校が變つたため、親しいお友達と別れなければならない末の妹である。子供だからすぐお友達は出来るだらうが、當分は淋しかつた事だらう。又、僕の家にあるクロといふ猫—この猫は、僕が鵠沼の江口君の家にある頃拾ひ上げた猫である—が隣家のタマに別れなければ

は孤独を感じながら、監獄から見える月明かりの美しさを獄中記に綴ったのである。『死の懺悔』の随所にみられる家族への想いや孤独という普遍的な主題が、李泰俊を引き付けたのである。その背景には、はやくに両親を失い孤児となった李泰俊の伝記的事実を指摘できる。祖母の手で育てられ、親戚から冷遇された李泰俊は孤独な幼少期を送っていた。自伝的小説である『思想の月夜』には、月を見上げ孤独を紛らわす場面も登場する。古田大次郎とは事情が異なるが、李泰俊は孤独な生が文章化された『死の懺悔』を、自身の過去と重ね合わせ読んでいたのである。

上記の議論を通じて、李泰俊が哀愁や孤独に強い関心を抱いていたことが判明したが、創作と哀愁はどのような関係にあるのだろうか。同時代の批評をみると、作品集『月夜』の書評では趙容萬（1934）が全体的に「チェーホフの哀愁」が漂う点を指摘している。同時代に発表された作家論でも金煥泰（1934）は「苦痛と哀感に満たされた」点を挙げ、崔載瑞（1938）は「孤独と哀愁を同情とユーモア」として描いた点を評価している。作家論では哀愁にまつわる作品として「姉や」（1935）や「福德房」（1937）が取り上げられた。いずれも短篇小说である。とりわけ「福德房」は老人と死を軸とする作品であり、崔載瑞は没落する旧朝鮮の物悲しい後ろ姿が描かれていると評価した。つまり哀愁は李泰俊の短篇を評価する際にも、頻繁に用いられていたのである。

上記の作品以外に初期の短篇である「ものがなしい話」（1932）や、長篇『第二の運命』（1933～1934）からも哀愁の一端を読み取ることができる¹³。「ものがなしい話」ではマルクス主義を経て老荘思想に傾倒した友人が、数年の間に拝金主義者に変貌した姿をみて、主人公の青年は生死以外の哀しみを初めて実感する。一方で『第二の運命』は、廃校の危機に瀕した学校を再建すべ

ならなかつたのも可哀さうである。クロもさぞ僕を待つてゐるだらう」（10-11頁）、「一層の事、戀人の夢として置かう。この生活を、美はしく彩るために。（中略）逝いた戀を記念するために」（6頁）、「僕の若き日は、もう二度と永久に廻つては來ない。死ねば、この爪の色は如何變るだらう。若き生命、清き血汐、僕はまだ生きなければならぬのだ」（236頁）、「豫ての覺悟だつたから、宣告を聞いた後も、怖ろしい事も淋しい事もない。實に静かな氣持だ。（中略）後の生命は幾日あるか、幾十日かかるか解らないが、出来るだけ勉強しよう。本も讀まうし、書きましよう。（中略）刑場に呼びだされる迄、この感想録を書きつづける」（484-485頁）、「二三日前夕方—午後四時半頃—運動に出た。こんな時間の運動は滅多にないのである。僕は本當にうれしかつた。夕陽がうす赤く、菜畑や、たんぼぼの咲いた草原や、若葉の樹を照らしてゐるのを見ると、涙がポロポロ頬を傳はつて落ちる。去年九月から僕はかうした涙を持つた事がなかつたのだ。僕は大好きな郊外の夕暮を思ひ出して泣いた」（276-277頁）

¹³ 「ものがなしい話」（1932）は李泰俊の作品集『月夜』（1934）に収録された作品であり、「第二の運命」は連載終了後の1937年に単行本として刊行された。

く奔走していた青年が、失意のなか学校を去る場面で物語が完結する。すべてを捨て去った青年が、暗い夜道を歩く姿は哀愁そのものである。李泰俊の小説において哀愁は老人や死に限らず、マルクス主義者であった友人の末路や、高い志をもつ青年の挫折として描かれた。

このように哀愁は李泰俊の小説にあらわれるキーワードだが、一方で批評家の白鐵（1938）は思想の欠如を強く批判した。ここでいう思想はイデオロギーとの置き換えも可能だろう。こうした批判に対して、李泰俊は「哀愁があり、思想はないというのは、最も安易かつ正確な指摘」¹⁴であると答えている。ただ李泰俊は哀愁と思想を決して分離して考えていたわけではない。1930年代後半、李泰俊は評論家の文学作品を読む姿勢について、いくつかの文章で言及している。その内容は知性を重んじるあまり感性を軽視する評論家への批判と、感情を思想以前の思想と捉える二点に要約できる¹⁵。文章ごとに使用された用語は多少異なるが、哀愁は感性や感情とほぼ同義であり、思想は知性や論理、思考などと同義である。ただ李泰俊は両者を分離せず、感情とは思考を経た感情であると主張する¹⁶。つまり思考のない感情は感情として成立しえないのである。これは次章で述べるように、長篇『思想の月夜』の「作者のことば」にも通底する思考である。

3. 読書体験と創作との関係

李泰俊の読書体験はロシアや日本など外国文学に限らず、朝鮮の作品についても確認することができる。朝鮮の多くの近代文学者と同様に、李泰俊の読書体験も『春香伝』や『秋月色』などハングルで書かれた小説にはじまり、1920年代には『朝鮮文壇』に発表された同時代の諸作品を読んでいたという¹⁷。こうした朝鮮語の読書と並行して、李泰俊は日本語に翻訳された外国の文学作品にも親しんでいたのである。筆者が調べたところ、1930年に評論として発表された「自然とその礼讃者」はソロウ（1921）とアミエル（1925）、Joseph Conrad（1930）を参照し、翌年に続編として書かれた「詩人、冥想、予言—続自然とその礼讃者」はカーペンター（1920）と宮島（1921）を参照して書かれた評論

¹⁴ 李泰俊（1938）「この時代の私の文学（1）—真の芸術家の役割」『朝鮮日報』3月1日

¹⁵ 李泰俊（1937）「誰のために書くべきか（下）」『朝鮮日報』5月26日、李泰俊（1937）「評論の態度について（下）」『東亜日報』7月29日

¹⁶ 李泰俊（1937）「中堅作家のことば—創作の苦心（2）」『朝鮮日報』7月15日

¹⁷ 李泰俊（1940）「小説の難しさ、いまさら悟ったように」『文章』2(2)

であった¹⁸。タゴールの思想を紹介した李泰俊の「詩聖陀翁片説」は、吉田（1929）を要約した文章であることが判明している¹⁹。このように李泰俊は自然にまつわる西洋の思想を紹介するにあたり、日本語に翻訳された書籍や関連する研究書を参照していた。

李泰俊は特定の人物や思想を紹介する評論を、ほとんど執筆していない。そのため上記の評論は習作期の李泰俊が哀愁以外にも、自然に対して関心を抱いていたことを示す資料となる。内容に関する詳細な分析は稿を改めるが、李泰俊が 1930 年代初めの時点で文明を疾病と捉え、機械を批判する一方、自然を礼賛するソローとカーペンターの主張に、高い関心を示していたことは明白である。タゴールの場合は自然と調和するインドに対し、自然破壊の上で成り立つ西欧文明への批判が引用されているため、同様の文脈に位置づけられる。『アミエルの日記』については、著者のアミエルが孤独であった点と、生涯にわたり自然観が一貫していた点が強調されている。

では、李泰俊の読書体験は、創作に如何なる影響を及ぼしたのだろうか。先行研究では、李泰俊の小説に引用された諸作品を中心に議論されている。漢詩文に関して、張成奎（2015：99-102）は 1930 年代後半以降の短篇に引用された漢詩の役割を、帝国主義批判という裏に隠された意味を想起させるためだと主張する。短篇小説では漢詩が暗喩として用いられた一方、金慶洙（2016：254-266）は李泰俊の長篇小説において、ドストエフスキーの『罪と罰』が単純な引用に留まらず、物語の構造から登場人物の設定に至るまで多方面に影響を与えたと指摘している。このような参照方法以外にも、李泰俊の小説には随所に読書体験の影響が残されている。以下、本章ではルナールの『ルナール日記』を中心に、新たに確認した事実を述べる。

李泰俊の『思想の月夜』は 1941 年 3 月 4 日から 7 月 5 日まで『毎日新報』に連載された長篇小説であり、自伝的小説とも評される。先述の通りそのタイトルは『ルナール日記』の一節を引いたものであった。『思想の月夜』の日本語訳では本編に先立ち提示された「夢想は思想の月夜である。―ルナール」（李泰俊 2016：9）の出典が、白水社刊『ルナール日記』ではないかと推測されている²⁰。白水社刊『ルナール日記』全 7 巻（1935-1938）は同作品の初訳にあたる

¹⁸ 李泰俊（1930）「自然とその礼讃者」『毎日申報』12 月 12 日～23 日、李泰俊（1931）「詩人、冥想、予言―続自然とその礼讃者」『毎日申報』2 月 1 日～5 日

¹⁹ 尚虚（1932）「詩聖陀翁片説」『東方評論』1。李泰俊は『東方評論』2 号に「仙人ホイットマン」を寄稿しているが、ほかの多くの文章とともに、何らかの事情で掲載されなかった。掲載不可となった文章は、いずれもタイトルと執筆者のみ同号の巻末に記載されている。「仙人ホイットマン」は、タイトルから推察するに詩人であるホイットマンの思想を「詩聖陀翁片説」のように要約していた可能性がある。

²⁰ 実際にルナール（1935：209）には全く同じ表現が記されている。この一文は

が、上記の一文により「思想の月夜」というタイトルがルナールのことばを踏まえて付されたことが明白となる。

『思想の月夜』というタイトルに限らず、月夜を理論化する過程においても李泰俊の読書体験は大きな影響を及ぼしている。とりわけ『思想の月夜』の新聞連載に先立ち、紙面上に発表された「作者のことば」には小説の方向性を示す重要な情報が込められている。全文を引用すると、次のようになる。

「神は何のために夜をお造りになられたか。私たちが眠らせるために、私たちが何も考えずに休ませるためにお造りになられたのであれば、夜は何のためにあれほどに美しくなければならぬか。／星が出て、月が出て……」モーパッサンの小説に出てくる、ある神父のことばであったように記憶している。／東洋でも「月夕」といえば「感物懷人之詞」と伝えられている。夜が、そして月夜があることによって、人類はどれほどに考えることを知り、考えることで人類はどれほどに真なるものへと近づき、美しくなったか。／思えば、私たちの感性の慈母であるこの「月夜」は、暦の上にはのみ訪れるものでもない。人生一生においても月夜はあり、一つの世代が去り、また訪れる間にも月は昇り、私たち若者をして華麗な夢想と、沈痛なる思索へと導かせる蒼白の夕べが、確かにあるように感じられる。／こうした「月夜」の話は、自ずと感傷に傾くおそれもなくはないが、しかし、私はいくら健康な知性であっても、まずその根本を潤沢なる感性にたずねずしては、それこそ水流れ、花開く明日を期することは難しいものと信じる。これが私が好んでこうした題材を書こうとする意図であるが、ここではただ最後まで読まれることを願うのみである。李泰俊(2016: 8)²¹

「作者のことば」のなかで、李泰俊は月夜にまつわるモーパッサンの小説と漢字文化圏で共有される「月夕」の意味について触れている。「東洋でも」という引用文の一節から、モーパッサンの小説が西洋を代表する作品として参照されていることが分かる。ルナールのことばを『思想の月夜』のタイトルに採

『思想の月夜』の初出にあたる新聞連載版には記載されておらず、1946年に出版された単行本にのみ記載されている。なお単行本では、主人公の東京滞在期間にあたる「東京の月夜」に関する内容が削除されている。こうした『思想の月夜』にみられる改作の様相については、李泰俊(2016: 419-423)の訳者解説を参照。

²¹ 李泰俊(2016)の「作者のことば」では、「星が出て、月が出て……」のみをモーパッサンの小説として引用している。しかし筆者が初出(『毎日新報』1941年2月20日)を確認したところ、冒頭から引用符が用いられていた。そのため上記の引用では修正を加えた。

用した点も同様である。李泰俊は月夜の美しさに対する認識が洋の東西を問わず共有されていたことを、ここでは強調している。

筆者が確認したところ「作者のことば」で参照されたモーパッサンの小説は「月光(clair de lune)」(1882)であり、新潮社版『世界文学全集』36(1929)の「近代短篇小説集」に訳出されていたことが判明した。モーパッサンの「月光」は田舎の司祭が、夜中に逢瀬を重ねているという姪の行動を確かめる作品である。「作者のことば」に引用された箇所は、姪の逢瀬の現場に向かう途中、司祭が月夜の美しさを改めて認識する場面である²²。司祭は「夢の詩人等が持つてゐるべき心の動き」(モーパッサン 1929: 81)を持つため、月の美しさに心を動かされるのである。「夢」はルナールのことばとしても引用されているが、李泰俊は読書中に月夜や夢が出てくると、ノートに書き留めていたと考えられる。『思想の月夜』は自伝的小説であり、主人公の松彬が月を眺める場面が時折登場するが、李泰俊は実体験に上記の読書体験を加えることで、『思想の月夜』の抒情的な世界を作り上げたのである。

月夜が登場する諸作品に触れた上で、李泰俊は月夜が「感性の慈母」であり、時代が変化しようとも常に「私たち」を見守っていると述べる。感性は知性の対義語とも考えられるが、「健康な知性」の根本には「潤沢なる感性」がなければならず、両者は密接に関連していた。前章で述べた通り、1930年代後半の李泰俊作品は思想の欠如が批判されていたが、李泰俊は感情を思想以前の思想として認識していた。つまり『思想の月夜』というタイトルは、両者の結合を目指すために付けられたといえる。

なお白水社刊『ルナール日記』について、李泰俊は刊行直後に購入していたと考えられる。その根拠として、李泰俊が小説「からす」においてルナールのことばを引用している点に注目したい。岸田國士訳『ルナール日記』の第1巻は1935年7月に白水社から刊行されたが、李泰俊の「からす」は朝鮮の雑誌『朝光』の1936年1月号に掲載された²³。そのため同作品を読んだ上で「からす」を書くことは十分可能であった。「からす」は郊外にある友人の別荘で創

²² 「何故に神はこれを造られたのか？夜は眠りのために、意識を用ゐないために、休息のために、總ての忘却のために向けられてあるならば、何故にその夜を、晝よりも一層魅力あるものとなし、曙よりも、夕暮よりも一層懐かしいものとせらるゝのであらうか、そして何故に悠々とした、魅惑のあるこの天體が、太陽よりも一層詩的であるであらうか？そしてそれがつゞまやかであるだけ、日光に照らさるゝにはあまりに微妙な不思議な事物を輝かすやうにさせられてゐると思はるゝこの月が、何故に闇をばかしくも透明にするといふことが生ずるのであらうか？」(モーパッサン 1929: 82)

²³ 「からす」の日本語訳は李泰俊(1972)を参照し、引用の際は頁数のみ表記する。

作に励む小説家の「彼」と、結核の患者であり「彼」の読者である女性との交流を描いた作品である。「からす」というタイトルはアメリカの詩人 E. A. ポーの「大鴉」から着想を得ており、作品内部では「彼」がポーの「大鴉」を思い浮かべる場面が挿入され、別荘の周辺ではからすが飛び交っている。金東植（2003）や金明烈（2004）が指摘するように、「からす」という小説自体が李泰俊の読書体験をもとに創作された作品であった。「からす」のなかで、ルナールに関する逸話は次のように引用される。

「どこでだったか、ルナールは、芸術家は一斤のパンより一房の花を手折る、だが腹が減ったら？と自問したあと、腹が減ればかれは苦しみ、盗みを働き、あるいは人を殺すかも知れない、それでもなおかれは、書くことをやめないだろう、と言っていたっけ。俺は、そもそも腹をすかすなんぞというその憎たらしい習慣からして忘れてしまおうじゃないか。インクはあたらしいのがひと瓶、明け方の井戸水のようにたっぷりあるし、原稿用紙だって部厚いのが十帖以上も積んであるし！」（5 頁）

主人公の「彼」は別荘で創作に集中するあまり食事をまともにとらず、パンと牛乳で空腹を満たしている。一日に三食とることに対して、睡眠と同様に単なる習慣に過ぎず、守る道理がないと主張する。こうした文脈のなかで、空腹時にも創作に対して一貫した姿勢をとるルナールのことばが引用されたのである。芸術家は空腹に苦しみ、ものを盗み、人を殺めたとしても、決して文章をでっち上げないというルナールのことばを引いた上で²⁴、「彼」は食事の習慣を忘却し創作に没頭することを誓う。そして「彼」は「書き物のことばかり考え陶酔できること」（5 頁）に幸福を感じるのである。

このような食生活を続ける「彼」は、固くなったパンと裏山で拾ったウサギの排泄物を片手に「近頃は自分のもこんなに淡泊になっているにちがいない」（8 頁）と考える。この場面で「彼」はアメリカの思想家である H. D. ソローの「人間からも草の臭が漂わなければならない」（8～9 頁）ということばを想起する。ソローのことばは「彼」が別荘で質素な食生活を送った結果、体内が浄化され自然に近づきつつあることを意味している。人間は生きる上で様々な栄養を摂る必要があり、草のみで生命を維持することは不可能である。それにもかかわらず、食事を抜いてでも創作に集中したい「彼」は、人から草の臭いが漂うことを理想として捉えている。

²⁴ 「芸術家は、パン一斤よりも一つの花を採る。が、飢えてゐるものはどうするか？彼は苦しむ、盗む、或ひは、人を殺す。が、文章をでっち上げはしない」（ルナール 1935：21）

出典が明記されていないが「からす」に引用されたソローのことばは「散歩 (Walking)」の一節を踏まえており、李泰俊は評論「自然とその礼讃者」(1930)でも同一部分を引いている²⁵。筆者が調べたところ、ソローの「散歩」では生食を推奨する文脈において、草食動物から草の臭いがするように、自然の一部である人間からも同様の臭いがすべきであると主張されている²⁶。さらに李泰俊の長篇『青春茂盛』(1940)では、ソローの思想に傾倒した主人公の元致源が生食を実践している。そのきっかけは「金の罪悪性」を悟ったためと説明されるが²⁷、拝金主義者の「金の罪悪性」を目の当たりにした元致源は、出来る限り金銭と無縁な生活を送るため生食を開始したのである。その背後には火食を「文明」と捉える人々からみると、生食が「野蛮」にみえるというソローの見解が隠されている²⁸。つまり生食は単なる食生活に留まらず、文明や貨幣経済とは正反対の生活を象徴していたのである。こうした背景を踏まえ「からす」に引用されたソローの一節を考えると、あらゆる生理的欲求から距離を置き、創作に没頭する「彼」の意志が読み取れるだろう。

4. おわりに

本研究ノートでは李泰俊の読書体験と創作の関係を、哀愁に対する理解と『ルナール日記』やソローの影響を中心に整理した。前者については「秋のはなし」を通してチャップリンと古田大次郎の諸作品に哀愁を見出していたことを確認した。李泰俊は『黄金狂時代』や『サーカス』などチャップリンの映画を劇場で鑑賞する一方、解釈については尾崎・寺田(1930)を参照していたのである。後者については『思想の月夜』のタイトルと「からす」の主人公である「彼」の思考に焦点を当て、ルナールとソローの著作が参照されていること

²⁵ 李泰俊(1930)「自然とその礼讃者(3)」『毎日申報』12月14日

²⁶ 「アフリカの狩猟家カミングズは、エランド(譯者註、アフリカ産羚羊の最大のもの)やその他大抵の羚羊の殺したばかりの皮は、非常に芳しい草木の香を放つものだ」と云つてゐる。私はすべての人が野生の羚羊のやうになり、自然の一部分乃至一分子となつて、その人の身體が吾等の感覺に心地よくその存在を傳へ、その人が通過する自然の部分の吾々に思ひ起させるやうになりたいものだと思ふ」(ソロウ 1921: 26-27)

²⁷ 李泰俊(1940)「青春茂盛(31)」『朝鮮日報』4月18日

²⁸ 「ホッテントット族はクウゾー(譯者註、東アフリカ産の羚羊)やその他の羚羊の骨髓を生のみで、當然の事として、食食する。(中略)人間の身體を作るには、この方が舍飼ひした牛肉や屠場の豚肉よりはいゝらしい。文明から見れば見るに忍びざる一恰もクウゾーの骨髓を生のみ食つて生活するといふやうな一野蠻を私に與へよ」(ソロウ 1921: 26)

を確認した。

第3章で述べたように「からす」の「彼」がルナールとソローを参照した理由は、食欲をはじめとする生理的欲求にとらわれず、創作に全力を注ぐためであった。こうした「彼」の人物像は「からす」執筆時の李泰俊を取り巻く状況と関連づけて考えられる。李泰俊にとって「からす」を執筆していた1935年は、創作に専念すべく新聞社の学芸部長職を辞した年であり、芸術家として新たな道を模索する時期でもあった。そのため芸術家と生活の関係に触れた『ルナール日記』の一節は心に響き、文明や貨幣経済と距離をとるソローの生食思想は、理想と結びついたのである。こうした読書体験の積み重ねが「からす」を生み出し、『思想の月夜』における感情の思想化の原点となったのである。

＜参考文献＞

日本語文献

- アミエル（1925）木村毅訳『アミエルの日記』前編・後編，春秋社
 江口渙（1968）「古田大次郎『死の懺悔』」古田大次郎『死の懺悔』春秋社
 尾崎士郎・寺田鼎（1930）『チャップリン』啓明社
 梶田章（1986）「神田日活館」今村昌平他編『講座日本映画2－無声映画の完成』岩波書店
 カーペンター（1920）加藤一夫訳『産業的自由』洛陽堂
 熊木勉（2010）「李泰俊の日本体験－長編小説『思想の月夜』の「東京の月夜」を中心に」『朝鮮学報』216, pp. 65-113.
 ソロウ（1921）柳田泉訳『自然人の冥想』春秋社
 チエホフ（1926）秋葉俊彦訳『チエホフ全集』9，新潮社
 古田大次郎（1926）『死の懺悔』春秋社
 宮島新三郎（1921）『近代文明の先駆者』春秋社内杜翁全集刊行会
 モウパッサン（1929）「月光」吉江喬松ほか訳『世界文学全集』36，新潮社
 吉田絃二郎（1929）『タゴールの詩と言葉』新潮社
 李泰俊（1972）長璋吉訳「鴉」『朝鮮文学－紹介と研究』7，朝鮮文学の会，pp. 2-13.
 李泰俊（2016）熊木勉訳『思想の月夜－ほか五篇』平凡社
 ルナール（1935）岸田國士訳『ルナール日記』1，白水社
 Joseph Conrad（1930）澤村寅二郎訳注『The Mirror of the Sea』研究社

韓国語文献

- 金慶洙（2016）「近代小説と『罪と罰』－受容史の概観を兼ねて」『西江人文論叢』

- 45, 西江大学校人文科学研究所, pp. 239-272.
- 金東植 (2003) 「『からす』に関する幾つかの注釈—啓蒙の弁証法との関連で」『尚虚学報』11, 尚虚学会, pp. 307-335.
- 金明烈 (2004) 「Edgar Allan Poe の “The Raven” と李泰俊の『からす』」尚虚学会編『李泰俊と現代文学史』キップンセム
- 金煥泰 (1934) 「尚虚の作品とその芸術観」『開闢』新刊 1(2), pp. 11-13.
- 白鐵 (1938) 「現役作家総評—文章と思想性の検討」『東亜日報』2月15日～16日
- 安美永 (2015) 「李泰俊の『哀愁』の背景と短篇観研究—アントン・チェーホフの私淑と影響を中心に」『現代小説研究』59, 韓国現代小説学会, pp. 427-460.
- 張成奎 (2015) 『「文」と「ノーベル」のジャンル社会学』召命出版
- 趙容萬 (1934) 「李泰俊氏の短篇集『月夜』を読んで」『毎日申報』8月4日～5日
- 崔載瑞 (1938) 「短篇作家としての李泰俊」『文学と知性』人文社
- A記者 (1934) 「文人たちの家庭生活」『新人文学』創刊号

- ・受付：2024年6月30日
- ・修正：2024年9月10日
- ・掲載：2024年9月30日

AI 의 교육적 활용에 대한 한국과 일본의 대응 비교 분석

—한국 교육부와 일본 문부과학성 정책 사례를 중심으로—

이 은주 (도시샤여자대학)

윤 혜언 (오사카공립대학)

하 정일 (오사카공립대학)

<요지>

본 연구는 AI 교육이 글로벌 교육 혁신의 핵심으로 부상하는 가운데, 한국과 일본의 AI 교육 정책과 활용 방안을 비교 분석하였다. 한국과 일본이 각각 AI 교육에 어떻게 대응하고 있는지, 그리고 그 특징이 무엇인지 분석하는 것을 목적으로 한다. 연구 방법은 문헌 검토 분석법을 통해 양국의 공통점과 차이점을 도출하였다. 문헌 검토 분석법은 기존의 연구 자료, 정부 보고서, 교육 정책 문서 등을 체계적으로 분석하여 두 국가의 AI 교육 정책을 비교 평가하는 방법이다. 분석 결과, 한국과 일본 모두 공통적으로 AI 교육을 국가 전략으로 삼고 있으며, 기술적 인프라 확충과 교사 연수 프로그램 운영 등에서 실질적인 노력을 기울이고 있다. 차이점과 관련하여 한국은 중앙정부 주도로 맞춤형 학습과 교사 지원 시스템에 중점을 두며 AI 교육을 빠르게 확산시키고 있다는 점을 들 수 있고, 일본은 지역별 자율성을 강조하여 협동 학습과 학교 운영의 디지털 전환에 초점을 맞춘다는 것이 특징이다. 이를 통해 본 연구는 AI 교육의 글로벌 동향 속에서 각국의 전략적 차이를 이해하고, 향후 AI 교육의 발전 방향에 대한 시사점을 도출하였다. 또한 미래 성공적인 AI 교육의 도입과 활용을 위해 상호 보완적인 정책적 접근이 필요함을 제안하였다.

키워드 AI 활용 교육, 한국 에듀테크, 일본 리딩 스쿨, 기가 스쿨, 교육부, 문부과학성

1. 들어가며

한국과 일본에서 인공지능(AI) 기술이 교육에 미치는 영향과 이를 활용한 교육 정책의 중요성이 점점 부각되고 있다. 최근 전 세계적으로 AI 기술을 교육에

적극적으로 도입하는 움직임도 활발해지고 있다. 예를 들어, 2023년 기준으로 OECD 국가 중 60% 이상이 초·중등 교육 과정에 AI 관련 과목을 포함하거나 이를 도입하려는 계획을 수립했다. 특히, 한국과 일본은 아시아 지역 내 AI를 활용한 교육 혁신에서 선도적인 역할을 하고 있다. 한국은 2022년부터 AI 교육을 전국 초·중등학교에 도입했으며, 2024년까지 모든 학교에 AI 교육 과정을 확장할 계획이다. 일본 또한 GIGA (「Global and Innovation Gateway for All (글로벌 및 혁신의 기회를 제공하는 통로나 허브)」) 스쿨 프로젝트를 통해 2025년까지 모든 초·중등학교에 AI 기술을 도입하고, 이를 통한 교육의 디지털 전환을 목표로 하고 있다.

이와 같은 배경에서 본 연구는 한국과 일본의 AI 교육 정책과 실제 활용 방안을 비교 분석하여, 두 나라가 AI 교육에 어떻게 대응하고 있는지, 그리고 그 특징이 무엇인지를 비교 분석하는 것을 목적으로 한다. 이를 통해 AI 교육의 글로벌 동향 속에서 각국의 전략적 차이를 이해하고, 향후 AI 교육의 발전 방향에 대한 시사점을 도출할 것이다. 이 글은 서론, 선행 연구, 연구 방법, 비교 분석 결과 그리고 결론으로 구성된다.

2. 선행연구

본 연구에서 다룬 중심 문헌 자료는 한국의 교육부 자료와 일본의 문부과학성 자료를 바탕으로 한다. 각각의 자료에 제시된 주요 내용과 강조점을 다음과 같이 정리하였다.

2.1 한국의 AI 교육 정책

2.1.1 AI 교육의 배경과 목표

교육부(2024) 자료에 따르면 한국 정부는 4차 산업혁명에 대응하기 위해 AI 교육을 필수화하고 있다. 2020년 교육부는 "AI 융합교육 중장기 계획"을 발표하며, 모든 학생들이 AI 기술에 대한 기본 이해와 활용 능력을 갖추도록 하는 것을 목표로 설정했다. 이 계획에 따라, 2022년부터 전국 초·중등학교에 AI 교육 과목이 도입되었으며, 2024년까지는 전국의 모든 학교에 이를 확대할 계획이다.

아래 그림과 같이 교육부는 AI 교육의 형태를 3가지로 분류하고 있고 그 특징을 설명하였다. 먼저 AI 내용 교육은 AI의 개념, 원리, 알고리즘, 문제 해결을 다루는 교육이라고 정의하였다. 다음으로 AI 활용 교육은 다양한 교과 학습을 촉진하는 도구로 AI를 교육 현장에 활용하는 것이다. 마지막으로 AI 융합 교육은 AI에 대한 이해를 바탕으로 문제 상황에 적절한 AI 기술을 활용하는 교육이라고 볼 수 있다.

그림 1 AI 교육 형태와 특징 (교육부, 2023)



2.1.2 구체적인 정책 및 프로그램

한국의 AI 교육 정책은 크게 세 가지 축으로 나뉜다. 첫째 교육과정 개편, 둘째 교사 연수 프로그램, 셋째 AI 활용 학습 도구 개발로 요약된다.

1) 교육과정 개편

교육부는 AI 교육을 위해 초·중등학교 교육과정에 관련 과목을 신설하고, 기존 과목에 AI 관련 내용을 포함시키고 있다. 예를 들어, 초등학교에서는 "AI 기초" 과목이 도입되었고, 중등학교에서는 "AI 와 데이터 과학" 과목이 새롭게 추가되었다.

그림 2 AI 교육 과정 개편에 따른 정책 방안 변화 (교육부, 2023)



2) 교사 연수 프로그램

교육부는 교사들이 AI 기술을 이해하고, 이를 효과적으로 가르칠 수 있도록 하는 연수 프로그램을 마련하였다. 2023 년 기준 약 15,000 명의 교사가 AI 연수 프로그램에 참여했으며, 2024 년까지 30,000 명 이상을 대상으로 연수를 확대할 계획이다. 학습자가 살아가는 환경과 시대적 배경을 고려하면 후속세대의 기술 적응은 교사의 기존 세대 배경과는 다른 속도로 전개될 것이다. 가르치는 사람이 배우는 사람의 학습 환경과 미래 기술을 이해하지 못하면 교육의 효과와 활용도가

낮아질 수 있기 때문이다. 이러한 배경에서 교사들의 AI 기술 관련 교육 및 연수 프로그램의 중요성이 강조되고 있다(Bundesministerin für Bildung und Forschung, 2023).

3) AI 활용 학습 도구 개발

한국은 다양한 에듀테크 스타트업과 협력하여 AI 기반 학습 도구를 개발하고 있다. 예를 들어, AI 튜터링 시스템이 도입되어 학생 개개인의 학습 진도를 실시간으로 분석하고 맞춤형 학습 콘텐츠를 제공한다. AI 팽톡 학습 플랫폼(교육부, 2021)은 한국 교육부와 EBS가 기획하고, 한국전자통신연구원과 공동으로 개발한 초등학생 대상의 영어 학습 플랫폼이다. 이 플랫폼은 음성 인식 기술과 자연어 처리 시스템을 활용하여 학습자의 발음을 인식하고, 학습자가 영어를 더 자연스럽게 배울 수 있도록 돕는 AI 기반의 교육 도구이다. AI 팽톡의 학습 플랫폼의 특징은 음성 인식기술을 활용한다는 것이다. 학습자가 발음하는 영어 단어와 문장을 AI가 인식하고 피드백을 제공한다. 또한 자연어 처리 기능을 가지고 학습자의 음성 데이터를 분석하여 정확한 발음과 표현을 학습할 수 있도록 도움을 준다. 대화형 학습이 가능하여 AI 캐릭터를 통해 어린 학생들이 흥미를 잃지 않고 학습을 지속할 수 있게 유도한다. 일본도 유사 학습 플랫폼을 개발하였고 이에 대한 비교 분석은 아래에서 하기로 한다.

그림 3 AI 학습 플랫폼 개발 (교육부, 2023)



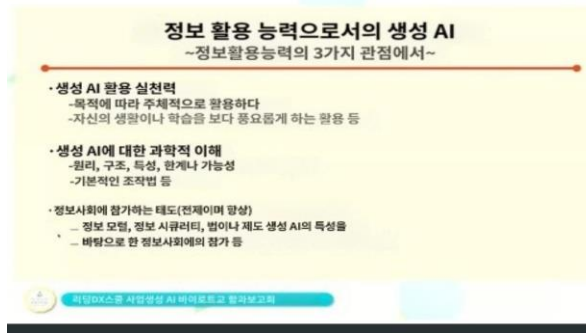
2.2 일본의 AI 교육 정책

2.2.1 AI 교육의 배경과 목표

문부과학성(2024) 자료에 따르면 일본은 GIGA 스쿨 프로젝트를 통해 AI를 비롯한 디지털 기술을 교육에 도입하고 있다. 이 프로젝트는 2019년에 시작되어, 2025년까지 모든 초·중등학교에 AI 교육을 도입하는 것을 목표로 하고 있다. 일본 정부는 이를 통해 학생들이 디지털 시대에 필요한 기술적 역량을 갖추 수 있도록 하고, AI 기술을 활용한 새로운 교육 모델을 개발하고자 한다. 이와 관련하여 일본 문부과학성은 2023년 7월 4일 초중등교육 단계에서 생성 AI 이용에 관한 잠정적인 가이드라인을 발표하였다. 2024년 2월 20일 리딩 DX 스쿨 사업 생성 AI 시범학교 (파일릿 학교) 성과보고회가 개최되었고 4월 23일 리딩 DX 스쿨 사업 생성 AI 시범학교 성과 보고회 리포트가 문부과학성

홈페이지에 특집 일람 자료로 보고되었다. 이처럼 일본은 AI 교육의 중요성을 강조하며 대대적인 사업을 실행하고 있다.

그림 4 AI 학습 플랫폼 개발 (문부과학성, 2024)



위 그림과 같이 문부과학성은 교육의 활용에 있어서 생성 AI에 대해 3가지 관점으로 분류하여 그 특징을 설명하였다. 먼저 생성 AI 활용 실천력 측면에서 목적에 따라 주체적으로 자신의 생활이나 학습을 보다 풍요롭게 활용하는 것에 초점을 두고 있다. 두 번째로 생성 AI에 대한 과학적 이해를 강조하고 있는데, 원리, 구조, 특성, 한계나 가능성 그리고 기본적인 조작법에 대한 것이다. 마지막으로 정보 사회에 AI를 활용하는 태도에 대한 관점으로 정보윤리, 보안, 법과 제도를 바탕으로 생성 AI의 특성을 이해하고 정보 사회에 바르게 참여하는 것을 강조하고 있다.

2.2.2 구체적인 정책 및 프로그램

일본의 AI 교육 정책은 다음과 같이 3가지 측면에서 그 특징을 살펴볼 수 있다. 첫째 GIGA 스쿨 프로젝트, 둘째 리딩 DX 스쿨 사업, 셋째 생성 AI의 교육적 활용으로 요약된다.

1) GIGA 스쿨 프로젝트

이 프로젝트는 모든 초·중등학생에게 1인 1 디지털 기기를 제공하고, 고속 인터넷 인프라를 구축하는 것을 목표로 한다. 2023년까지 99%의 초·중등학교가 이 프로젝트에 참여하고 있으며, 2025년까지 완전한 디지털 교육 환경을 조성할 계획이다. Society 5.0 시대를 사는 학생들의 교육은 ICT를 기반으로 한 첨단기술의 효과적인 활용이 요구된다. 한편 현재 학교 ICT 환경의 정비가 늦어지고 있고 자치체간 정비 수준의 격차도 크다. 레이와 시대의 표준적인 학교상으로서 문부과학성은 전국 일률적인 ICT 환경 정비를 일본의 AI 교육 정책의 급선무로 보았다. 이를 위해 1인 1대 단말 및 고속 대용량의 통신

네트워크를 정비하고 있다. 동시에 클라우드 활용 추진, ICT 기기 정비 조달 체제의 구축, 활용 사례의 보급, PDCA 사이클 관리와 같은 제도를 추진함으로써 전국의 학교 현장에서 모든 학생에게 공정하게 개별 최적화된 배움을 지속적으로 실현하고 있다.

그림 5 GIGA 스쿨 프로젝트 조성 계획 (문부과학성, 2023)



2) 리딩 DX 스쿨 사업

일본은 특정 시범 학교를 지정하여 AI 와 같은 첨단 기술을 교육 현장에 도입하는 실험을 진행하고 있다. 이 사업은 2021 년부터 시작되어 2023 년까지 약 50 개의 학교에서 AI 기술을 활용한 교육 프로그램을 운영하고 있다. 이에 리딩 DX(Digital Transformation) 스쿨 사업을 실행하고 있다. 이 프로그램은 ‘개별 최적의 배움’과 ‘협동적인 배움’의 일체화된 노력을 통해 주체적이고 대화적으로 깊은 배움의 실현과 수업 개선을 목표로 한다. 또한 이와 관련하여 업무방식의 개혁과 양립하는 방식으로 필수불가결한 도전과제인 1 인 1 대의 GIGA 단말 인프라를 정비한다. 리딩 DX 스쿨의 주요 사업 내용은 GIGA 단말기를 활용한 학교의 실천 사례를 발굴하기 위해 초중고등학교 200 여 곳을 지정하고, GIGA 단말기 표준사양에 포함되어 있는 범용적인 소프트웨어와 클라우드 환경을 충분히 활용한 효과적인 교육 실천을 창출하고 모델화한다. 지역을 초월하여 전국적으로 전개함으로써 전국 모든 학교에서 ICT 의 '일상적 사용'을 통한 교육 활동을 더욱 활성화한다.

3) 생성 AI 의 교육적 활용

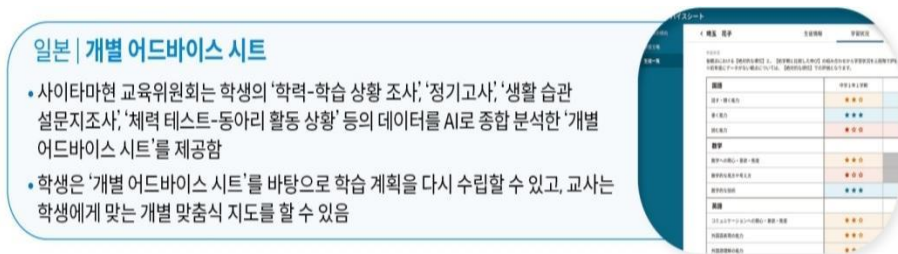
일본은 AI 를 활용한 교육 시범 프로젝트를 통해 학생들의 창의력과 문제 해결 능력을 기르는 교육 프로그램을 개발하고 있다. 예를 들어 특정 학교에서는 AI 가 제공하는 시나리오를 바탕으로 학생들이 창작 활동을 하거나 문제 해결을 위한

협동 학습을 진행하고 있다.

리딩 DX 생성 AI 시범학교(파일럿 학교) 4 개교는 츠쿠바 시립 학원 모리 의무 교육 학교 (つくば市立学園の森義務教育学校), 이바라키현 류가사키 다이이치 고등학교·부속 중학교(茨城県立竜ヶ崎第一高等学校・附属中学校), 지요다 구립 구단 중등교육학교(千代田区立九段中等教育学校), 아이치현 가스가이 시립 후지야마다이 중학교(愛知県春日井市立藤山台中学校)이며, AI 기술 도입에 따른 초·중등 교육 현장의 변화 사례로 소개되었다.

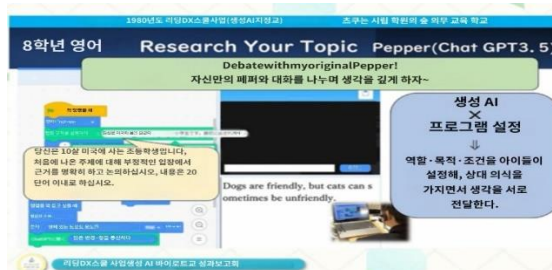
사례의 한 학교에서는 교내 생성 AI 프로젝트 팀을 시작으로 교사용 수업 연수를 실시하였고 개별 어드바이스 시트를 제공하여 학습 상황을 데이터화하고 학생에게 맞는 개별 맞춤식 지도를 할 수 있도록 지원 하였다. 또한 다양한 대처 방안 중에서 구체적인 사례로 생성 AI 를 활용한 중학교 영어 수업 내용을 제시하였다.

그림 6 AI 기술 도입에 따른 초·중등 교육 현장의 변화 사례 (문부과학성, 2023)



관련 성과로 7 학년(중학교 1 년)의 영어 수업에서 Chat GPT 3.5 를 탑재한 인형 로봇 Pepper 를 사용하였고, 생성 AI 를 활용한 스몰 토크 활동을 실시했다. 실제 영어로 대화를 싫어하는 학생이나 대면에서의 대화가 어려운 학생들에게 개별 수준에 따른 개별 최적의 배움을 제공함으로써 “더 말하고 싶다”는 반응이 나타나는 등 학생들의 주체성을 높이는 데에 성공했다고 보고했다. 8 학년(중학교 2 년)의 수업에서도 학생이 프롬프트를 설정하고, 자신의 흥미가 있는 테마로 자신이 설정한 수준에서 생성 AI 와 영어로 대화하는 수업 실천도 보고되었다.

그림 7 리딩 DX 생성 AI 시범학교(파일럿 학교) 사례 (문부과학성, 2024)



3. 연구방법

본 연구는 문헌 검토 분석법을 통해 한국과 일본의 AI 관련 교육 정책과 그 활용 사례를 비교 분석한다. 문헌 검토 분석법은 기존의 연구 자료, 정부 보고서, 교육 정책 문서 등을 체계적으로 분석하여 두 국가의 AI 교육 정책을 비교 평가하는 방법이다. 이를 통해 AI 교육에 대한 각국의 접근 방식과 실제 효과를 비교하고, 정책적 시사점을 도출할 수 있다. 또한, AI 교육과 관련된 최신 통계 자료와 사례 연구를 활용하여, 정책이 실제로 교육 현장에서 어떻게 구현되고 있는지 파악한다. 연구방법으로서 문헌검토에 관한 이론적 배경을 설명하면 다음과 같다.

첫째, 문헌 검토는 특정 주제에 관련된 문헌의 비판적 평가 작업이다. 실제 다양한 교육 정책자료들을 단순히 요약하고 정리하는 것을 넘어서 문헌으로 추출된 AI의 교육적 활용 자료들을 비판적으로 평가하는 작업이 선행된다. 이는 체계적이고 포괄적이며 재생산 가능한 것을 목표로 하는 연구 방법이다. 이때 설정한 목표는 다른 연구자들에 의해 생산된 현존하는 증거를 가능한 한 편견 없이 확인하고, 평가하며, 합성시키는 것이다. 문헌검토는 여러 다른 형태일 수 있다. 어떤 문헌검토는 독립적인 프로젝트가 되기도 한다(Sutton, 2019). 문헌조사의 주된 목적은 광범위한 자료의 두드러지는 특징을 파악하기 위함이기때문에, 본 연구에서도 AI 교육에 대한 각국의 방대한 정책자료에서 그 접근 방식과 실제 효과를 분석하고자 이 연구방법을 활용하였다.

둘째, 범위 파악형 문헌검토(Mapping and Scoping Reviews) 방법이다. 실제 본 연구에 참여한 연구자들은 각각 다른 문화적 배경, 즉 국가 단위로 다른 교육자료들을 비교 분석하였다. 이때 분석작업은 초기 분석과정에서 양국의 교육 정책내용을 유사한 것끼리 묶고 그 범위와 체계를 면밀히 파악하는 데에 중점을 두었다. 이러한 과정은 미래의 연구 주제와 후속 연구의 방향을 구체적으로 얻을 수 있는 기회가 되고 이를 구체적으로 확인하기 위하여 현존하는 문헌을 범위 파악형의 방법으로 조사하는 것이다. 특히 어떤 문제에 대한 최첨단적 이해나 최근 발전된 연구방법을 제시하는 최신의 정보를 추출할 때 활용한다.

셋째, 체계적 문헌고찰(Systematic Reviews)은 독특한 형태의 문헌연구로서, 연구결과에 대한 연구이며 관심주제에 대해서 진행된 모든 연구를 파악하게 된다. 이 방법을 통한 분석 자료는 논문으로 게재된 결과뿐만 아니라 미발표 연구물도 포함시킨다. 정밀한 규칙과 과정을 따라 수행하면서, 모든 우수한 연구발표물의 데이터를 추출하여 포괄적인 데이터 체계로 구성시키는 메타분석(Meta-Analysis)을 통하여 해당 과제에 대한 현재의 근거를 평가할 수 있게 한다. 큰 프로젝트로서 수행에 보통 12~24 개월이 소요되기도 한다. 본 연구는 10 개월에 걸친 분석과 해석 과정이 요구되고, 논문과 같은 문헌으로 발표되지 않은 이미지, 동영상, 홈페이지에 업로드된 사례 정보를 파악해야 해서 부분적으로 체계적 문헌

고찰 방법을 활용하였다.

넷째, 신속 문헌검토(Rapid Reviews)는 체계적 문헌검토의 고찰을 단순화하거나 일부 과정을 생략하여 빠르게 수행하는 것을 의미한다. 수많은 자료들을 걸러내고 분류하는 작업에는 부분적으로 이 연구방법을 사용하였다. 문헌검토는 형태가 매우 다양하고, 서로 간에 미묘한 차이나 중복이 있다. 이에 대해 오랜 시간 심도 깊은 논의를 하는 것도 물론 중요하지만, 실제 키워드 분석 및 특징 도출 작업을 하는 것이 중요한 연구 목표이기 때문에 신속하게 중복된 자료를 통합하고 다음 단계로 넘어가는 것이 중요하다. 예를 들어 신속 문헌검토로부터 해당 주제에 대해서 보다 많은 연구가 잘 이루어질 필요가 있다고 판단되면, 범위과악형 문헌검토의 형태로 연계하게 된다. 위 유형은 두드러진 독립적 문헌검토의 일부분을 보여주는 예시가 될 수 있다. 최근의 연구에서는 간학문 성격의 연구 분야에서 문헌검토 형태를 확인할 수 있다(APEC Learning Community Builders APLC, 2023).

4. 한국과 일본의 AI 관련 교육적 활용 대응 비교 분석 결과

한국과 일본의 AI 관련 교육적 활용과 대응 양상을 비교 분석한 결과에 대해 다음과 같이 공통점과 차이점으로 나누어 다루고자 한다. 아래 자료에서 알 수 있듯이 주요국의 AI 관련 정보교육 시수와 운영방식이 양질로 향상됨(U.K. Department for Education, 2023)에 따라 AI를 교육에 활용하는 것에 대한 중요성이 더욱 부각되어 나타나고 있다. 이 논문에서는 이와 같은 배경에서 양국의 정책을 토대로 AI 관련 교육적 활용 대응 양상을 비교 분석하여 그 결과를 제시하였다.

그림 8 AI 주요국 정보교육 시수 및 운영방식 (교육부, 2023)



4.1 공통점

4.1.1 정책적 관심과 투자

한국과 일본 모두 AI 교육을 국가 차원의 전략적 과제로 인식하고 있으며, 이에 따른 정책적 관심과 투자가 지속적으로 이루어지고 있다. 예를 들어 한국 정부는 2022년부터 2024년까지 AI 교육에 약 2,000억 원을 투자할 계획을 세웠으며, 일본 정부도 GIGA 스쿨 프로젝트에 총 2조 엔(약 20조 원)을 투입하여 디지털 교육 환경을 조성하고 있다.

전폭적인 정책적 관심과 투자가 선행되어야 국가 차원에서 교육 정책의 실질적인 효과를 얻을 수 있으며, 이는 국가의 경쟁력과도 밀접한 연관이 있다. 국가발전 전략에 있어서 정책적 관심은 AI 교육의 성공적인 도입과 확산을 보장하는 핵심 요소로 작용한다. 정부의 명확한 비전과 일관된 지원이 뒷받침될 때, 교육 현장에서 AI 기술을 효과적으로 활용할 수 있는 기반이 마련되며, 이는 장기적으로 국가의 기술 혁신과 인재 양성에 기여하게 된다.

4.1.2. 기술적 인프라 확충

두 나라는 AI 교육을 위해 필수적인 기술적 인프라 확충에 집중하고 있다. 한국은 초·중등학교에 고속 인터넷과 AI 학습 도구를 도입하여 전국적으로 통일된 AI 교육 환경을 제공하고 있다. 일본 또한 GIGA 스쿨 프로젝트를 통해 전국 모든 학교에 디지털 기기를 제공하고, 고속 인터넷을 통해 AI 교육을 실행할 수 있는 환경을 구축했다. 2023년 기준, 한국의 초·중등학교 AI 교육 도입률은 85%에 달하며, 일본은 90% 이상의 학교에서 AI 기반의 교육 프로그램이 실행되고 있다.

기술적 인프라의 확충은 AI 교육의 성공적인 도입과 운영에 있어 필수적인 요소로 작용하고 있다. AI 기술은 방대한 데이터를 활용하여 학습자 개인의 수준과 필요에 맞춘 맞춤형 교육을 제공하는데, 이를 효과적으로 구현하기 위해서는 안정적인 빠른 인터넷 연결, 충분한 컴퓨팅 자원, 그리고 고성능의 디지털 기기가 필요하다. 이러한 인프라가 갖추어지지 않으면, AI의 잠재력을 최대한 활용할 수 없으며, 교육의 질 또한 지역 간 격차로 인해 불평등해질 수 있다. 특히, AI 교육은 단순히 정보 전달을 넘어 학생들의 문제 해결 능력, 창의적 사고, 그리고 비판적 사고를 기를 수 있는 도구로 활용될 수 있다. 하지만 이 모든 것은 학생들이 일관되고 원활하게 AI 기술에 접근할 수 있는 환경이 갖춰져야 가능하다. 예를 들어, 고속 인터넷이 제공되지 않는 지역에서는 AI 기반의 실시간 피드백 시스템이나 온라인 협업 도구의 사용이 제한될 수 있으며, 이는 AI 교육의 효과를 저해할 수 있다. 따라서 한국과 일본 정부가 AI 교육의 전면적 도입을 목표로 기술적 인프라 확충에 주력하는 것은 학생들이 AI의 이점을 최대한 누릴 수 있도록 보장하는 중요한 단계라고 할 수 있다.

더 나아가, 기술적 인프라의 확충은 AI 교육의 지속 가능성과 미래 확장성에도

큰 영향을 미친다. 지속적인 업그레이드와 유지 관리가 뒷받침되지 않는다면, 시간이 지나면서 AI 교육 도구의 활용도가 떨어질 수 있으며, 최신 기술을 따라가지 못하는 상황이 발생할 수 있다. 한국과 일본이 이러한 점을 고려하여 기술적 인프라에 대한 투자를 지속적으로 확대하고 있다는 점은 AI 교육이 단순한 일시적 트렌드가 아닌, 미래 교육의 핵심 요소로 자리잡기 위한 필수적인 전략임을 보여준다.

4.1.3 교사 연수 프로그램 및 교무에 활용

AI 교육이 효과적으로 정착하기 위해서는 교사의 역할이 매우 중요하다. 한국과 일본 모두 교사들을 대상으로 한 AI 연수 프로그램을 운영하여, AI 기술에 대한 이해와 활용 능력을 강화하고 있다. 한국은 2023 년까지 약 15,000 명의 교사가 AI 교육 연수를 받았으며, 이는 전체 교사의 약 25%에 해당한다. 일본은 2022 년까지 약 20,000 명의 교사가 GIGA 스쿨 프로젝트와 연계된 AI 교육 연수를 받았으며, 2025 년까지 이를 40,000 명으로 확대할 계획이다. 이러한 교사 연수 프로그램을 바탕으로 교사들의 업무에 직접적으로 활용하는 것이 강조되고 있다. 효율적인 수업 준비와 학생 관리, 전반적인 학교 운영 측면에서도 업무 경감에 AI 가 활용될 수 있도록 지원체계를 구축하는 등 양국이 비슷한 양상으로 교사의 역할을 강조하고 있다.

그림 9 교무에서의 AI 활용 (문부과학성, 2024)



4.2 차이점

4.2.1 정책 실행 방식의 차이

한국은 중앙정부의 주도로 전국적으로 통일된 AI 교육 정책을 시행하고 있다. 이는 정책의 일관성과 신속한 도입을 가능하게 하지만, 현장 교사들이 이에 적응하는 데 있어 일정한 부담을 수반하기도 한다. 반면, 일본은 지역별 자율성을 중시하며, 각 지역의 특성과 필요에 맞춘 AI 교육 프로그램을 개발하고 있다. 예를 들어, 일본의 리딩 DX 스쿨 사업은 각 지역의 교육위원회와 협력하여 다양한 시범

프로그램을 운영하며, 이를 통해 얻은 결과를 바탕으로 정책을 조정한다.

한국의 중앙정부 주도 접근 방식은 정책의 일관성과 전국적인 표준화를 보장하여 빠르고 균일한 교육 효과를 달성할 수 있는 장점이 있다. 반면, 지역 자율성을 강조하는 일본의 접근 방식은 지역별 특성을 고려하여 맞춤형 교육 프로그램을 개발할 수 있어, 다양한 학습 환경에 보다 유연하게 대응할 수 있다는 장점이 있다.

또한 한국에 AI 관련 교육 정책은 중앙정부 주도의 접근 방식으로 정책의 신속한 실행과 자원 배분의 효율성을 높일 수 있지만, 일률적인 정책이 모든 지역의 다양한 필요를 충족시키지 못할 수 있다는 한계가 있다. 반대로, 일본의 관련 정책은 지역 자율성을 중시하는 방식으로 각 지역의 독특한 상황과 요구에 맞는 맞춤형 교육을 가능하게 하지만, 지역 간 격차가 발생할 위험이 있으며, 정책의 일관성과 통합성이 부족할 수 있다.

4.2.2 교육적 활용 초점의 차이

한국은 AI를 활용한 ‘개별 맞춤형 학습’과 ‘교사 지원 시스템’에 중점을 두고 있다. AI는 학생 개인의 학습 패턴을 분석하고, 맞춤형 학습 콘텐츠를 제공하여 학습 효율성을 높이는 데 기여하고 있다. 예를 들어, 2023년 기준으로 약 30%의 한국 학교에서 AI 기반 학습 관리 시스템이 도입되었으며, 이는 학생들의 학업 성취도 향상에 긍정적인 영향을 미치고 있다.

특히, AI 기반의 튜터링 시스템은 학생들이 학습에서 겪는 어려움을 실시간으로 파악하고, 그에 맞춘 학습 콘텐츠를 제공함으로써, 학생들의 학습 능력을 극대화하는 데 기여하고 있다.

반면, 일본은 AI를 활용한 ‘협동 학습’과 ‘학교 운영의 디지털 전환’에 더 큰 초점을 맞추고 있다. 일본의 GIGA 스쿨 프로젝트는 학생들 간의 협업을 촉진하고, AI를 통해 문제를 공동으로 해결하는 능력을 기르는 데 중점을 둔다. 예를 들어, 2023년까지 약 50%의 일본 학교에서 AI 기반의 협동 학습 프로그램이 도입되었으며, 이러한 프로그램은 학생들의 창의력과 문제 해결 능력을 크게 향상시키는 것으로 평가되고 있다. 또한, 일본은 학교 전반의 운영에서 디지털 기술을 적용하여, 행정 업무의 효율성을 높이고, 교사들이 교육에 더 집중할 수 있는 환경을 조성하고 있다.

또한 학습 플랫폼의 활용 측면에서 한국 교육부에서 기획 개발한 AI 팽톡은 주로 초등학생을 대상으로 하는 반면, 일본의 프로그램은 더 높은 연령대의 학습자를 대상으로 하고 있다. 한국의 AI 팽톡은 발음 교정에 중점을 두고 있으며, 학습자가 음성으로 참여할 수 있는 인터랙티브한 학습 환경을 제공하는 경향이 있다. 일본과 다른 나라의 프로그램들은 종종 더 넓은 범위의 언어 능력을 다루고 있으며, 학습자가 챗봇(Chatbot)과의 상호작용을 통해 언어 능력을 연습하도록 설계된 경우가 많다.

4.2.3 사례 연구의 차이

한국은 AI 교육의 전국적인 확산을 위해 ‘전국 단위의 시범 학교 운영’을 통해 AI 교육 프로그램을 전국적으로 확산시키고 있다. 예를 들어, 2022 년 기준으로 약 300 개의 시범 학교가 운영되었으며, 이 학교들은 AI 교육의 선도 모델로서 다른 학교에 모범을 제시하고 있다. 이러한 시범 학교는 AI 교육의 효과를 입증하는 데 중요한 역할을 하며, 이를 바탕으로 전국적인 AI 교육 확산이 이루어지고 있다.

반면, 일본은 리딩 DX 스쿨 사업을 중심으로 특정 학교에서 AI 기술을 실험적으로 적용하고, 그 결과를 바탕으로 정책을 조정하는 접근을 취하고 있다. 2023 년 기준으로 약 50 개의 리딩 DX 스쿨이 운영 중이며, 이 학교들은 AI 를 활용한 새로운 교육 모델을 개발하고, 이를 통해 얻은 결과를 전국적으로 확산시키는 역할을 하고 있다. 이 과정에서 일본은 각 지역의 특성에 맞춘 다양한 AI 교육 모델을 실험하고 있으며, 이를 통해 AI 교육의 효과성을 극대화하고 있다.

5. 나가며

본 연구에서는 한국과 일본의 AI 관련 교육적 활용 대응을 비교 분석하였다. 두 나라는 AI 교육의 중요성을 인식하고, 이를 통해 미래 교육의 질을 향상시키기 위한 다양한 정책과 프로그램을 시행하고 있다. 한국은 중앙정부 주도의 전국적인 접근을 통해 AI 교육을 빠르게 확산시키고 있으며, 맞춤형 학습과 교사 지원 시스템에 중점을 두고 있다. 반면, 일본은 지역별 자율성을 강조하며, 협동 학습과 학교 운영의 디지털 전환에 중점을 두고 AI 교육을 점진적으로 확산시키고 있다.

본 연구를 통한 시사점은 다음과 같다. 한국과 일본의 AI 교육 대응 전략은 각국의 교육 시스템과 사회적 요구를 반영한 결과로서, 그 차이점은 AI 교육의 다양한 가능성을 제시한다. 한국의 일관된 정책 시행은 AI 교육의 빠른 확산을 가능하게 하며, 교육의 표준화를 추구하는 데 유리하다. 그러나 이 과정에서 현장의 부담이 증가할 수 있으며, 이를 완화하기 위한 지원 체계가 필요하다. 반면, 일본의 지역별 자율성은 각 지역의 특성에 맞춘 교육 프로그램을 개발할 수 있는 유연성을 제공하지만, 전국적인 일관성 확보에는 어려움이 있을 수 있다. 이러한 차이점을 통해 각국의 강점을 강화하고, 약점을 보완하는 방향으로 AI 교육 정책을 발전시킬 필요가 있다.

본 연구의 분석 결과를 바탕으로 향후 후속 연구의 방향은 다음과 같다. AI 교육의 성공적 도입을 위해서는 각국의 정책적 경험을 공유하고, 상호 보완적인 접근법을 모색하는 것이 중요하다(U.K.Parliamentary Office, 2024). 한국은 일본의 협동 학습 및 디지털 전환 모델을 참고하여, 맞춤형 학습과 더불어 협동적

학습 경험을 강화할 수 있다. 반면, 일본은 한국의 중앙집권적 정책 시행 방식을 참고하여, AI 교육의 전국적 확산을 더욱 가속화할 수 있다. 앞으로 AI 교육이 단순한 기술 도입을 넘어, 교육 패러다임의 전환으로 이어지기 위해서는, 각국이 상호 협력하여 균형 잡힌 교육 정책을 수립하고, 지속적인 연구와 평가를 통해 AI 교육의 효과를 극대화하는 방향으로 나아가야 할 것이다.

<참고문헌>

교육부 한국교육학술정보원 (2023) 「AI 디지털교과서 개발 가이드라인 (AI デジタル教科書開発ガイドライン)」 p.14.

(2024 年 6 月 25 日取得、<https://www.keris.or.kr/main/ad/pblcte/selectPblcteETCInfo.do?mi=1142&pblcteSeq=13722>)

교육부 (2023) 「모두를 위한 맞춤 교육의 실현 디지털 기반 교육혁신 방안 (みんなのためのオーダーメイド教育の実現デジタル基盤教育革新方案)」 pp.11-18.

(2024 年 6 月 25 日取得、<https://nsp.nanet.go.kr/plan/subject/detail.do?nationalPlanControlNo=PLAN0000035361>)

정보교육확대추진단 (2021) 「디지털 대전환 시대의 모든 아이를 위한 보편적 정보 교육확대 방안 (デジタル大転換時代のすべての子供のための普遍的情報教育拡大方案)」 p.23.

(2024 年 6 月 25 日取得、<https://naver.me/FN773hT1>)

교육부 (2021) 「[보도자료] 이젠 펍수와 함께 영어로 말해요! 2 ([報道資料]これからハ Pens と一緒に英語で話しましょう! 2)」.

(2024 年 6 月 25 日取得、<https://eiec.kdi.re.kr/policy/materialView.do?num=212187>)

文部科学省 (2019) 「GIGA スクール実現推進本部の設置について (GIGA 스쿨 실현 추진본부의 설치에 대해서)」

(2024 年 6 月 25 日取得、https://www.mext.go.jp/content/20191219-mxt_syoto01_000003363_08.pdf)

文部科学省 (2019) 「GIGA スクール構想の実現 (GIGA 스쿨 구상의 실현)」

(2024 年 6 月 25 日取得、https://www.mext.go.jp/content/20191219-mxt_syoto01_000003363_11.pdf)

文部科学省 (2024) 「リーディング DX スクール事業について (리딩 DX 스쿨 사업 안내)」

(2024 年 6 月 25 日取得、<https://leadingdxschool.mext.go.jp/about/>)

文部科学省初等中等教育局 (2023) 「リーディング DX スクール事業 生成 AI パイロ

ット校 成果報告会 (리딩 DX 스쿨 사업 생성 AI 파일럿 학교 성과 보고회)」

(2024 年 6 月 25 日取得、<https://leadingdxschool.mext.go.jp/event/1891/>)

文部科学省初等中等教育局 (2023) 「リーディング DX スクール事業 生成 AI パイロット校 成果報告会 (趣旨説明) (리딩 DX 스쿨 사업 생성 AI 파일럿 학교 성과 보고회 (취지 설명))」

(2024 年 6 月 25 日取得、https://leadingdxschool.mext.go.jp/wp/wp-content/uploads/2024/03/1891_01.pdf)

Bundesministerin für Bildung und Forschung. (2023). BMBF-Aktionsplan Künstliche Intelligenz. · The white House. (2023.10.30). Executive Order on the Safe, Secure, and Trustworthy Development and Use of Artificial Intelligence.

Sutton, A. et al. (2019). Meeting the review family: exploring review types and associated information retrieval requirements, *Health Information and Libraries Journal*, 36(3), pp.202-222.

(2024 年 6 月 25 日取得、<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/hir.12276>)

U.K.Department for Education. (2023). Generative artificial intelligence (AI) in education.

U.K.Parliamentary Office of Science and Technology. (2024). Use of artificial intelligence in education delivery and assessment.

・受付 : 2024 年 6 月 30 日

・修正 : 2024 年 9 月 10 日

・掲載 : 2024 年 9 月 30 日

絵本を用いた韓国語授業の実践と課題¹

朴 庾卿（長崎外国語大学）

<要旨>

本稿は中級レベル以上の韓国語学習者を対象に、絵本を用いた韓国語授業の実践報告である。授業では、韓国語の絵本を日本語に、日本語の絵本を韓国語に翻訳し、言語表現において工夫した点や考察などを発表、発表後は全体を振り返りレポートを提出させた。発表者以外の学習者には、発表者に対する評価、及び発表の感想などを記入したリアクションペーパーの提出を求めた。先行研究から、中級レベル以上の学習者が豊かな表現を用いた韓国語を駆使するためには、使用頻度が低い文法表現やオノマトペの習得が有効であると考えられるが、その目的において絵本は、絵と文脈の中で単語の意味や使う場面まで認識することができる点から非常に効果的な教材として役割を果たしていた。また、絵本の共同翻訳を通し、対照的な視点から韓国語を考察することもできた。しかし、絵本のレベル（絵本選定基準）や学生へのフィードバック方法については今後検討する必要がある。

キーワード 絵本、翻訳、韓国語、韓国文化、外国語教育

1. はじめに

絵本を用いた授業は2022年度に続き2年目である。2022年度は「韓国文化」に、今回報告する2023年度は「韓国語」に焦点を当てた授業である²。

外国語教育において、絵本を含む物語を用いる有効性については長年言及されてきた。近年の研究として、홍인영（2020）は韓国語教育において物語の活用は文脈を理解するための論理的思考を促し、言語習得を活性化させるとし

¹ 本稿は日本韓国研究会第7回研究例会（2024年3月9日）において発表した「絵本を用いた韓国語授業の実践報告」を修正・加筆したものである。

² 2022年度の文化授業の詳細は、朴庾卿（2023）「絵本を用いた韓国文化授業の実践報告」『日本韓国研究』3（日本韓国研究会，pp. 95-114）を参照されたい。

た上で、身近な素材の物語は感情移入しやすく、言語学習の負担を減らし外国語使用を活性化する点において教育的価値があると述べている。また、이정주, 최정숙 (2022) は、外国語学習者が目標言語を自由自在に駆使するためには、その言語を用いた話の流れから自分がすでに知っている表現を拡張していく学習方法が必要であると指摘している。さらに、外国語学習における物語、とりわけ絵本の効用性について、이영란, 고정석 (2011) は、絵本を活用した語彙と文法の習得に対する学習者の肯定的な反応について述べている。また、김혜리, 이세운 (2013) は、挿絵がある絵本は学生のスキーマを活性化、学習動機の向上、文脈による思考が可能になる点を長所として挙げており、挿絵が単語や文を理解する戦略となり、説明が難しい単語を具体的かつ明確に認知が可能な点において、外国語学習に効果的であると指摘している。박영미 (2021) は絵本のような物語の中の親しみのある語彙や繰り返される単語、語句、リズム感のある文章は、言語学習に対する負担を軽減させるとし、絵本の長所として取り上げている。

こうした外国語教育において物語、特に絵本を用いる有効性を背景に、授業では絵本を日本語または韓国語に翻訳し、言語表現の考察などを行っている。外国語学習における翻訳は、答えが一つに決まっているものではなく、複数の選択可能な訳の中から相応しい言葉を選び取るプロセスであり（円城・平野 2013）、そのプロセスの中で様々な言語的な気づきを促すものである（野原 2009）。このような翻訳をペアで行うことについて、小松 (2018) は、他者とのコミュニケーションの中で様々なアイディアを伝え合うことで、個人の思考に捉われていでは見えてこない視点を得ることができるとし、ペアで行う翻訳の長所を述べている。

本稿はこのような先行研究を踏まえ、中級レベル以上の韓国語学習者を対象とし、2023 年度に行った絵本を用いた韓国語授業を振り返り、その可能性と課題について考える。

2. 報告対象の授業について

報告する授業は 2022 年度の「絵本を用いた韓国文化授業」において浮き彫りとなった今後の課題の中から「翻訳の分担を義務付ける」、「授業中発表を準備する時間を設ける」、「日本語の絵本を翻訳する」という 3 つの課題を改善・反映した授業運営となっている³。

³ 朴 (2023 : 111-113) では、上記の 3 つ以外に韓国文化に関連した「絵本の選定基準を検討（文化的要素の有無）」、「可能な限り文化体験ができる時間を設ける」

2.1 シラバス

表1 「韓国語学演習Ⅱ」のシラバス

授業	内容
1回目	OT
2回目	絵本翻訳と韓国語
3回目	韓国語の絵本翻訳および発表の準備
4回目	韓国語の絵本翻訳①発表+ディスカッション
5回目	韓国語の絵本翻訳②発表+ディスカッション
6回目	韓国語の絵本翻訳③発表+ディスカッション
7回目	韓国語の絵本翻訳④発表+ディスカッション
8回目	韓国語の絵本翻訳⑤発表+ディスカッション
9回目	中間まとめ
10回目	日本語の絵本翻訳および発表の準備
11回目	日本語の絵本翻訳①発表+ディスカッション
12回目	日本語の絵本翻訳②発表+ディスカッション
13回目	日本語の絵本翻訳③発表+ディスカッション
14回目	日本語の絵本翻訳④発表+ディスカッション
15回目	日本語の絵本翻訳⑤発表+ディスカッション、総括

訳しながら、韓国語（オノマトペ、文法など）と日本語を比較の視点から考察すること、さらに物語を通じて韓国語表現や文化的背景が理解できることを目標としている。

シラバスは表1の通りである。2022年度の文化授業では後半6回の授業においてのみ絵本翻訳及び発表を行ったが、今回は、前半は韓国語の絵本を、後半は日本語の絵本を日本語または韓国語に翻訳し、15回の授業すべて絵本を扱った⁵。

2.2 成績評価基準

評価基準は表2の通りである。まず、発表はペアで行う。1回目は韓国語の絵本を、2回目は日本語の絵本を翻訳及び発表し、発表後はそれぞれレポートを提出させた。レポートは授業におけるフィードバックなどを反映し、翻訳の修正及び発表内容のまとめと感想が主な内容となっている。レポートを書くことにより、自分が何についてどのように臨み、その結果どのような学びがあったのかなど、発表の準備から一連の過程を振り返りまとめることができるようにし

も課題としているが、今回は韓国語に焦点を当てていることから今後の課題にした。

⁴ 「韓国語学演習Ⅰ」は筆者が担当する春学期の授業である。同じく物語の世界で韓国語を楽しむことを目的とし、韓国の昔話や古典を読み、韓国語表現や物語の背景、日本の類似話などについて考察する授業である。

⁵ 韓国語の絵本は韓国人作者により韓国語で書かれ韓国で出版されたもの、日本語の絵本は日本人作者により日本語で書かれ日本で出版されたものを指す。

報告対象の授業はN大学において2023年度秋学期に実施された韓国語専門教育科目「韓国語学演習Ⅱ」⁴である。履修登録の対象者を韓国語専修3年生以上、または中級レベル（韓国語能力試験（以下、TOPIK）3級以上）の韓国語能力を有する者としており、実際の受講者も1年の韓国留学を経験した韓国語専修3年生14名と韓国人留学生2名であった。

本授業は物語の世界で韓国語を楽しむことを目的とし、絵本を翻

表 2 成績評価基準

評価項目	配点 (100%)
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%

た。また、授業の態度は質疑応答及び課題とリアクションペーパーの提出が評価基準となる。学生の積極的な授業参加により考察をより深めることが狙いである。

しかし、授業での発言に苦手意識がある学生が多いことから、教員の指名により質問や感想を述べる受動的な参加となっていた点は残念だったが、その内容については示唆に富むものもあった。毎回の授業後に提出するリアクションペーパーは、前回同様、発表者についての評価と授業中できなかった発表内容に関する質問及び感想を書かせた。

次に、発表の評価項目 (表 3) の詳細についてであるが、2022 年度の文化授業の経験から評価項目を若干変更した。まず、学生による評価項目で、相対的に自己評価の基準が低い学生が多かったことから、今回は準備する過程における自己評価点ではなく、ペアが評価した内容を配点として反映することに変更した。オーディエンス評価は学生がリアクションペーパーに記入した発表者への評価の平均点を反映している。教員による評価について、前回は言語項目 (韓国語での発表) を設け、配点を 5 点としたが、韓国語での発表がほとんどなかったことや学生の負担を軽減させる目的で、言語項目は追加点として設け、発表内容の配点を 10 点とした。発表内容は、言語表現の考察 (工夫した表現や

表 3 発表の評価項目

評価項目		配点 (25 点)
学生による	準備 (ペアの評価)	5 点
	オーディエンス評価	5 点
教員による	発表内容	10 点
	発表態度	5 点

※韓国語での発表：+2 点

難しかった表現など) に重点を置くようにしたが、その考察の深さが成績の主な判断基準となる。発表態度は、伝達力や流暢性、また質問に対する積極的な受け答えが判断基準となる。

教員の一方的な判断基準により偏った評価になることを避けるため、評価項目を細分化し、学生による評価も反映しているが、そのまとめにおいて教員の負担が大きかった点は今後検討する必要がある。

2.3 授業で扱った絵本

絵本選定は、韓国語の絵本の場合、前回の文化授業同様、横山泰子先生と尹

恵貞先生からのアドバイスに基づき⁶、前回より4冊を追加した11冊を用意した。その中で学生が自ら選んだ絵本は表4の通りである。今回は予想より受講者が多く、またTOPIK5級以上を取得している学生もいたため、少々レベルの高い『팔죽 할멈과 호랑이 (あずきがゆばあさんとら)』と『괴물들이 사는 궁궐 (怪物が住む宮廷)』も選択肢として入れてみた⁷。この2冊を取り入れた理由には、昔を背景とし、日常での使用頻度が低い単語が用いられている絵本を翻訳した場合の、学生の成就度や反応などを観察する目的もあった。その他『술이의 추석이야기 (ソリちゃんのチュソク)』と『팔빙수의 전설 (パッピンスの伝説)』

表4 授業で扱った韓国語の絵本

() 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)』	책 읽는 곰	2012(2016)
	『배악이 엄마 (ビヤギのママ)』		2014(2022)
글: 박운규 그림: 백희나	『팔죽 할멈과 호랑이 (あずきがゆばあさんとら)』	시공주니어	2006(2022)
이억배	『술이의 추석이야기 (ソリちゃんのチュソク)』	길벗어린이	1995(2000)
글: 권정생, 그림: 정승각	『강아지똥 (こいぬのうんち)』	길벗어린이	1996(2000)
배현주	『설빔-남자아이 멋진 옷 (ソルビム-お正月の晴れ着(男の子編))』	사계절	2007(2007)
이지은	『팔빙수의 전설』	웅진주니어	2019
무들	『괴물들이 사는 궁궐』	노란돼지	2021

も新しく追加した絵本である。

『술이의 추석이야기』は、韓国のお盆休みである秋夕(チュソク)を素材に、秋夕を迎える人々の様子や過ごし方などを描いた絵本である。語彙のレベルも難しくなく韓国文化を物語として触れることができる点から選択した。また、『팔빙수의 전설』は、まだ日本語版は出版されていない。しかし、絵と共に教科書で学ぶ機会が少ないオノマトペ(擬音語や擬態語)をたくさん用いており、語彙を増やす

には適切であると判断した。さらに、「팔빙수(韓国のかき氷)」という若者に人気のある韓国の食べ物を素材としている点において、身近な素材を用いた物語は、言語学習の負担を減らし外国語使用を活性化すると判断したため、翻訳対象絵本として選定することにした。

一方、日本語の絵本の場合、発表のペアで話し合い「韓国に紹介したい絵本、また自分たちの力で韓国語に翻訳できる本」を自由に選ぶようにした。学生が絵本を選ぶにあたり、十分検討した上で選ぶことができるよう、10 回目の授業時間を市内の図書館に足を運び、絵本を選ぶ時間にあてた。その結果が表 5 の

⁶ 絵本選定は主に「学習者が負担に感じない語彙レベル」及び「日本語に翻訳されている」を基準としている。その詳細については、朴(2023: 89-100)を参照されたい。

⁷ 『팔죽 할멈과 호랑이』は昔話を基にしており、現代の日常では使用頻度が低い単語も用いられている。また、慶福宮の建物などに描かれている動物(妖怪)たちの物語である『괴물들이 사는 궁궐』は、宮殿の建物を説明する専門用語や聞き慣れない妖怪の名前などの単語が多い。

通りである。偶然にも『ばばばあちゃんのおもちつき』⁸以外はすべて韓国語に翻訳されている絵本であり、韓国でも絵本分野においてベストセラーとなっている。

表5 授業で扱った日本語の絵本

() は翻訳版の題名と出版日

作家	題名	出版社	出版日
作：なかむねえこ 絵：おおむらゆりこ	『ぐりとぐら (구리와 구리의 뽕 만들기)』	福音館書店	1967(1995)
作：瀬田 貞二 絵：林 明子	『きょうはなんのひ? (오늘은 무슨 날?)』		1979(1994)
林 明子	『こんとあき (은지와 폭신아)』		1989(1994)
作：さとうあきこ 佐々木 志乃 協力	『ばばばあちゃんのおもちつき』		1998
かこ さとし	『カラスのパンやさん (까마귀네 빵집)』	偕成社	1973(2002)
佐野洋子	『100万回生きたねこ (100만 번 산 고양이)』	講談社	1977(2016)
作：香山 美子 絵：柿本 幸造	『どうぞのいす (토끼의 의자)』	ひさかたチャイルド	1981(2010)
作：白井 三香子 絵：渡辺 あきお	『ゴリラのパンやさん (고릴라 아저씨네 빵집)』	金の星社	1991(2008)
宮西 達也	『おまえうまそうだな (고 녀석 맛있겠다)』	ポプラ社	2003(2004)

発表対象の絵本を選んだ理由について、ほとんどの学生が子どもの頃に読んだ絵本を思い返して一番記憶に残っているものを選んだと答えた。その影響からだと推測されるが、物語は共感できて感動する内容であるものの、韓国語に翻訳するには難しい表現が多く、苦勞している学生も見られた。反面、物語が短く簡単な表現だけで書かれた絵本を選んだ学生もあり、翻訳した絵本のレベルに差が出てしまったことは今後検討すべき課題である。

2.4 発表までの準備及び授業の進め方

まず、教員が翻訳における言語表現について説明し、実際に絵本を翻訳しながら考察などを行った⁹。学生はこの考察を参考にペアと発表資料を準備する。発表は受講者が多いことから、1回の授業で2組が発表する形となった。場合によっては補足説明をする時間が足りない時もあり、中間まとめの時間に全体を振り返り補足説明を行った。

韓国語の絵本の発表は、教員が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り発表準備をする。日本語の絵本

⁸ さとうあきこ作「ばばばあちゃん」シリーズは、韓国のハン림出版社 (한림출판사) から『쌍쌍 달려라! 침대 썰매 (そりあそび)』(2000)、『비 오는 건 싫어! (たいへんなひるね)』(2002)、『수박 씨앗 (すいかのたね)』(2005)、『어디로 소풍 갈까? (やまのぼり)』(2007)、『알이 사라졌어요 (あひるのたまご)』(2007)、『군고구마 잔치 (やきいもたいかい)』(2009) などが翻訳出版されている。

⁹ 取り上げた絵本は 윤석중詩・이영경絵 (2004) 『넉점반 (よじはんよじはん)』 (창비) である。この本は詩を絵本にただけに、オノマトペを用いたリズム感のある文章が読みやすい。また、詩の隠喩表現など、直訳できない場合はどのように翻訳するかについても話し合えるので発表準備の良い見本となる。

の発表はくじでペアを決め、1回目と同じ人とペアにならないように調節した。発表担当者は、発表日の4日前までに絵本翻訳と発表資料を提出し、教員のフィードバックを参考に必要に応じて修正・補完する。また、発表者以外は発表対象の絵本を読み、言語表現などに関する質問などを考えた上で授業に出席するようにした。

教員は、まず絵本の韓国語版と日本語版を準備する¹⁰。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に対し、フィードバックを行い、言語表現の文法項目や発表内容と関連した韓国文化について補足資料を準備する。

授業の進め方は表6の通りである。2022年度の文化授業と同様の流れで進めたので詳細は省く¹¹。

表6 授業の進め方

学生による発表 (20分程度)	質疑応答	教員による補足説明
- 絵本朗読（韓国語&日本語） - あらすじ&作家について - 翻訳表現において工夫した点など - 絵から読み取れる表現&文化的要素 - 絵本を選んだ理由 - 感想	質疑応答&感想 (リアクションペーパー)	翻訳表現&文化的背景など

3. 事例報告

授業においてどのような韓国語や日本語表現を取り上げ考察したのか、学生の翻訳表現からフィードバックした内容と学生のレポートの振り返りを中心に具体的な事例を報告する。まず、考察した項目は表7の通り9項目に至る。その中、最も多かった「オノマトペ」、「多義語」、「文法表現」の3つの項目について考察した主な表現を取り上げる¹²。

¹⁰ 翻訳版は、本版と絵本構成の相違や学生が翻訳した表現などを比較するために用意した。また、参考として授業中に回覧し、目を通すようにした。韓国語の絵本は教員が購入、日本語の絵本や両方の翻訳版は図書館で借りる形で用意した。

¹¹ 詳細については、朴（2023：100-101）を参照されたい。

¹² 授業では言語表現以外に取り上げた文化的要素の考察も興味深かったが、本報告の第一の目的は絵本を用いた韓国語授業についての報告であるため、文化項目に関する報告は場を改めたい。

表 7 授業で考察した主な表現

オノマトペ	탱글탱글vs데굴데굴、ふわふわ (말랑말랑・복싹복싹)、つるつる (미끌미끌・반들반들)、ずきずき (옥싹옥싹・시큰시큰)、ドキドキ (두근두근・조마조마) など
多義語	바가지 (おけ、ぼったくる)、煮る (익히다、조리다、삶다…),叩く (때리다、치다、두드리다)、流す (흘리다vs붓다) など
文法表現	-아/어 대다、-아/어 치우다、-더니、-할계と-할래の違い、-지요、-는걸、-(으)럼、-ㄴ/는단다、-자꾸나、「～と」の訳：-(으)면、-자(마자)、-았/었더니など
類似表現	잘다・자디잘다・자잘하다、보드랍다・부드럽다、둥실・두둥실、ぺちゃんこになる (찌그러지다・납작해지다)、あきる (질리다・지루하다)、足跡 (발자국・발자취) など
その他の語彙	小屋 (오두막・천막)、ある時 (어느 때・한때)、くうくう (새근새근・쿨쿨)、愛想 (정나미?)、みんな (다들・모두)、口をあける (입을 벌리다/열다?)、飛び上がる (뛰어 오르다/날뛰다)、吠える (짖다・울부짖다) など
接頭語、接尾辞	한-, 햐-, 햐-, 내-, -네など
慣用表現	자리를 잡다、콩나물 시루など
敬語	韓国語版の敬語や日本語版での子どもが大人に使うタメ口の訳し方など
方言	“뭇 땀에 우는 거유?” のように地域によって異なる文末表現をどう訳すのかなど

3.1 オノマトペ

前述した通り、親しみのある語彙や繰り返される単語、語句、リズム感のある文章が言語学習に対する負担を軽減させることを長所 (박영미, 2021) として挙げられる絵本には、オノマトペが多数用いられている。扱った絵本の中、韓国語の絵本の場合、特に『팔빙수의 전설』、『팔죽 할머니와 호랑이』、『장수탕 선녀님』で、それぞれ 20 単語以上のオノマトペが用いられている。翻訳するにあたり、学生にとって教科書で扱う頻度が低いこともあり、聞き慣れない単語が多かったと思われる。しかも 1 つの単語が色んな場面で用いられる場合が多く、文脈や状況から最も相応しい韓国語もしくは日本語の表現を選ばなければならない作業も必要であった。また、韓国語のオノマトペが日本語にはない場合やその反対の場合もあるので、その辺も意識して訳す必要がある。その過程で、初めて学ぶオノマトペを文脈の中で意味を認識することができ、また適切に用いられる場面などを自ら学ぶことができる。

まず1つ目の事例として、日本語話者にとっては類似した発音に聞こえることから単語の意味を間違えて訳した事例である。図 1 のように、おばあさんが収

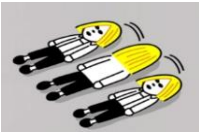
図1 『팔방수의 전설』 p.6 「탱글탱글하네」



穫した小豆粒を見ながら「탱글탱글하네」（赤丸のセリフ）とつぶやく場面である。この「탱글탱글하네」を学生は「あずきを洗っていたら隣でナビはゴロンゴロンしているね」と訳している。おそらく隣にいる猫の様子から音が似ている「데굴데굴」だと勘違いしてしまい、絵から読み取れる情報から意識したと推測される。絵からの情報から擬

態語を文に訳したことは工夫が見られる点ではあるが、学習者にとって「탱글탱글」はインプットされていない単語であり、「데굴데굴」は聞き慣れてはいるものの文字まで明確にインプットされていなかったことがわかる。これに対しては、発音と意味と文字がそれぞれ明確に認識できるよう、イメージしやすい視覚的資料とともにフィードバックを行った（表8）。

表8 考察の事例①

	韓国語	学生訳
事例① 탱글탱글vs 데굴데굴	『팔방수의 전설』 p.6 「탱글탱글하네」	あずきを洗っていたら隣でナビ* はゴロンゴロンしているね *韓国の猫の名前に「ナビ」が多いことから猫を 「ナビ」と訳す。
フィードバ ック	① 탕글탕글한 젤리  出典：NAVER shopping	② 데굴데굴/뒹굴뒹굴  出典：LINE スタンプ

次は、日本語では1つの単語でいくつかの状況を表現できるが、韓国語では場面によって単語を使い分けている場合の誤訳事例である。表9 事例②のように「よだれを だらだら」を学生は「군침을 뽕뽕」と訳している。「だらだら」は、辞書¹³によれば韓国語の「뽕뽕, 질질, 뽕뽕」などの単語が当たるが、すべて同じ意味ではなくニュアンスが異なるため、場面によって使い分けをする必要

¹³ 国立国語院「韓国語－日本語辞典 (korean. go. kr)」以下同。

がある。「군침을 뽀뽀」を日本語に訳するとそのまま「よだれを だらだら」になるが、韓国語ではよだれの場合、「 쓱쓱」もしくは「질질」、汗の場合は「뽀뽀」もしくは「 쓱쓱」を用いる。おそらく学生は「 쓱쓱, 질질」という単語を使ったことがなかったことによる誤訳であると思われる。これに対しても表 9 のように例文と絵を一緒に提示し、「 쓱쓱」と「질질」の違いについても明確に認識することができるようにフィードバックを行った。

表 9 考察の事例② ※太字は筆者による、以下同

	日本語	学生訳
事例② だらだら /ぼろぼろ	『おまえうまそうだな』 p. 8 「よだれを だらだら 」	군침을 뽀뽀
	p. 34 「 ぼろぼろ なみだを なが しました」	 쓱쓱 눈물을 흘렸습니다.
フィード バック	① 「よだれをだらだら」 침을 질질/ 쓱쓱	 出典： KakaoTalkスタンプ
	② 「汗をだらだら」 땀을 뽀뽀/ 쓱쓱	 出典： https://www.i-rasutoya.com/ (以下同)
	③ (눈물을) 쓱쓱 vs (눈물을) 질질	 VS 

3.2 多義語

中級レベルになると、1つの単語がいくつかの意味や用法で使われる多義語を用いた文に接する頻度が高くなる。多義語を理解し、適切な場面で用いられるようにするためには、文脈の中での使い方を理解する必要がある。絵本翻訳はそのための良い練習となっていた。

まず、表 10 事例③は韓国人留学生の翻訳であるが、銭湯で主人公が水遊びをする場面に書かれている「바가지 타고 물장구치기」を「ぼったくりに乗ってバタ足をする」と訳していた事例である。「바가지」は辞書を引くと「1.ひょうたん、2.ひさご、3.ぼったくり」とあり、本文では1の意味で使われている。学生が韓国語の「바가지」の日本語や、「ぼったくり」の意味を明確に認識していなかったことによる間違いと思われる。「ぼったくり」は韓国語では「바가지를 씌우다」に当たり、1つの単語で表す名詞ではない。その意味を知っていれば、文脈上「ぼったくり」を選ぶことはなかったと思われる。この間違いをきっかけに、「바가지」を用いた慣用句も取り上げることができ、韓国人及び日本人学生両方にとって有意義な学びとなった。

表10 考察の事例③

	韓国語	学生訳
事例③ 바가지	『장수탕 선녀님』 p. 20 「바가지 타고 물장구치기」	ぼったくりに乗ってバタ足をする
フィード バック	바가지의 多義を説明 日本語版：おけをうきわにしてバタあし！ 慣用句 바가지를 씌우다 (ぼったくる) 바가지를 쓴다 (ぼったくられる) 바가지를 굶다 (文句を言う・小言を言う)	

次は、日本語の動詞「煮る」についてである。「煮る」は日本語母語話者を対象とした韓国語の授業では、対応する語彙が様々であることを教える必要がある。表 11 事例④は日本人学生による訳であるが、「くるみだれもつくろう。くるみを フライパンで いって、すりばちで すって、さとうと みそと みずを いれ おなべですこし にると」を「호두 양념을 만들자. 호두를 프라이팬에 볶아서 (…中略…) 조금 찌면」のように「煮る」を「찌다」という動詞で訳しているが、文脈からすれば「조리다」が正しい。ちなみに、この翻訳は日本人と韓国人学生ペアによる発表だったが、「煮る」という行為を細かく分類しない日本語話者にとって、この文脈においての「煮る」という行為の説明が難しい点、また韓国語話者は多義語である「煮る」の意味を細かく認識していない限り、的確な表現の選びは難しかったであろう。表 11 のフィードバックのように、韓国語の動詞の使い分けはそれぞれの例文を挙げ説明を行った。学生が日常で料理と関連した語彙を使う頻度が低いこともありインプットされにくい面があるものの、絵本翻訳という目的のもと、物語の文脈から語彙の使い方を習うことは単語の意味などがイメージしやすかったのではないかとと思われる。

表11 考察の事例④

	日本語文と学生訳
事例④ 煮る	『ばばばあちゃんのおもちつき』 p. 16 「くるみだれもつくろう。くるみを フライパンで いって、すりばちで すって、さとうと みそと みずを いれ おなべですこし にると」 学生訳：호두양념을 만들자. 호두를 프라이팬에 볶아서 (…中略…) 조금 찌면

フィード バック	煮る : 익히다, (보글보글) 끓이다, 삶다, 조리다 学生訳 : 조금 찌면 → 조금 조리면 例) 김치찌개를 끓이다 (김치찌게を沸かす/作る) 돼지고기를 (물에 넣고) 삶다. (豚肉を煮る) 생선을 조리다. (魚を煮付ける) 고구마를 찐다. (サツマイモを蒸す)
-------------	--

多義語のもう1つの事例は「叩く」である。「叩く」も上記の「煮る」のように韓国語話者にとっては多義語である。辞書を引くと韓国語では「때리다, 치다, 두들기다」などの単語がそれに当たる。しかし、表12事例⑤の通り、学生は物語の中に用いられているすべての「叩く」を「때리다」という動詞で訳している。韓国語版では、表12のフィードバックの通り「치다, 두들기다, 내리치다」という動詞を使い分けている。学生にとっては、「때리다」以外の単語は聞き慣れなかったこともあり、文脈の上での使い方についての十分な検討をしないまますべて「때리다」で訳してしまったようだが、まずは使われた文脈を理解する必要がある。このセリフが書かれた場面について簡単に説明すると、料理を作ることが好きなぐりとぐらが森の中で、落ちている大きな卵を発見する。二人はその卵でパンを作ることにしたが、卵がなかなか割れず色々と方法を試している場面である。大きな卵を割るためには、少し痛みを感じるくらいの力では割れないはずであり、力いっぱい強く叩く必要があることを文脈から想像できる。また「때리다, 치다」の動作を繰り返し複数回行う際に「두들기다」を使うため、事例⑤では「치다」もしくは「두들기다」を用いた方が自然である（表12のフィードバックの説明参照）。

表12 考察の事例⑤

	日本語文と学生訳
事例⑤ 叩く	『ぐりとぐら』 p. 14 「ぐりは げんこつで、卵を たたきました」 学生訳 : 구리는 주먹으로 알을 때렸어요. p. 15 「『石で たたいでござんよ。』と、ぐらが言いました」 学生訳 : “돌로 때려봐 봐.” 라고 구라가 말했어요. p. 16 「石で たたくと、やっと、割れました」 学生訳 : 돌로 때리자, 마침내 알이 깨졌어요.

フィード バック	p. 14 힘껏 알을 쳤어요	叩く 때리다, 치다, 두들기다
	p. 15 두들겨 봐	• 때리다 叩く (殴る、はたく、張る) 손이나 손에 든 물건 따위로 아프게 치다 例) 손바닥으로 뺨을 때리다
	p. 16 내리치자	• 치다 打つ、(手・もので) 叩く 손이나 손에 든 물건으로 세게 부딪게 하다 例) 공을 치다, 어깨를 치다 • 두들기다 たたく、打つ 소리가 나도록 세게 두드리거나 마구 치다 例) 문을 광광 두들기다, 망치를 두들기다

3.3 文法表現

最後に文法表現についての考察事例を報告する。まず、表 13 事例⑥は日本人学生ペアの翻訳における「〜と」の訳し方についての考察である。「〜と」は、初級レベルで主に仮定や条件を表す用法として「-(으)면」が対応する文法表現として説明されている。しかし、中級レベルから、より幅広い場面で使われる文法項目に触れることになる、文脈によっては「-(으)면」以外の文法表現も「〜と」に訳した方が自然な場合がある。その際、日本語話者が韓国語を日本語に訳す場合はそれほど難しくないが、日本語の「〜と」を韓国語に訳す場合は「-(으)면, -자(마자), -았/었더니」などからどの表現が最も相応しいのか、その使い分けに注意する必要がある。事例⑥は 1 つの物語の中で文脈によって同じ表現をそれぞれどのように使い分けするのか、その練習ができる良い機会となった。学生訳をみると「〜と」をすべて初級レベルで学習した「-(으)면」に訳しているが、中級レベルでの「〜と」がどのような使い方になるのかその微妙な使い分けに慣れていないことがわかる。使い分けのポイントは表 13 のフィードバックのように、物事が起きる条件か、続けて起きた事件の羅列かである。また「-(으)면」は条件・仮定の表現なので、まだ起きていないことを表すため、過去形と共起することはほぼない。事例⑥の文末はすべて過去形となっており、「-(으)면」を用いる可能性はほぼないに等しい。日本語話者にとって日本語から韓国語に訳すことの難しさがあらわになった事例でもある。学生もレポートの振り返りで以下のように適切な表現を見極めることの難しさを言及している。

「こんとあき」は、話の内容が長かったので翻訳にかなり時間がかかりました。特に難しかった訳は、「〜と」という表現で、継続を表すとき더니, (있,았) 더니, (있,았) 다가, (있,았) 는데…などいろいろな表現があつてどれが適切か見極めて翻訳するのがとても難しかったです。(S・S さんのレポート) ※下線は筆者による (以下同)

表13 考察の事例⑥

	日本語文と学生訳	
事例⑥ ～と -(으)면, -자(마 자), 왔/ 있더니	『こんとあき』 p. 6 「はいはいが、じょうずにできるようになると、あきは、ときどきこんのうえをとおりました」 学生訳：기엄기엄을 잘할 수 있게 되면 소이는 가끔 콩이 위에 올라갔어요 p. 16 「こんは、あきのかおをみると、『だいじょうぶ、だいじょうぶ。～』」 学生訳：콩이는 소이의 얼굴을 보면 “괜찮아, 괜찮아. ～” p. 18 「せきにもどると、しゃしょうさんがきて、こんのしっぽにほうたいをまいてくれました」 学生訳：자리에 돌아가 보면 차장 아저씨가 와서 콩이의 꼬리에 봉대를 감아 줬어요. p. 19 「ずうっと、ずうっと、すわっているととうとうさきゆうえきにつきました」 学生訳：계속 앉아 있어 보면 드디어 사구역에 도착했어요.	
フィード バック	p. 6 되자 「～と」 p. 16 보고/보면서 p. 18 돌아갔더니/돌아가자 p. 19 있자/ 있었더니	・-(으)면 条件・假定 (～と、～れば、～たら) 例) 버튼을 누르면 음료가 나와요. ・-자(마자) 続けて起きた事件や動作 (～たらすぐ、～たら続けて) 例) 집에 들어가자(마자) 비가 내렸다 ・-왔/있더니 自分の行動に対する相手の反応など (～たら) 例) 물어봤더니 모른대요.

次は、日本人-韓国人学生ペアの翻訳からの考察である。表 14 事例⑦の「-자구나, -(으)럼, -ㄴ/는단다」は、日常で使われる頻度が低いことから中級以上の文法項目として取り上げている教材が少ないことが現状である。しかし、このように絵本という物語の翻訳をきっかけに文脈の中でその表現を学ぶことができた非常に有意義な事例である。表 14 は学生が提出した翻訳文であるが、日本人学生が訳した文を韓国人学生がおばあちゃんなど年上の人が目下に使う文末表現を使って修正したという。『ばばばあちゃんのおもちつき』は、韓国語版が出版されていないため、翻訳版を参考に訳した疑いもなく、文脈を十分理解し最も相応しい表現を工夫している点、高く評価できる。

事例⑦の翻訳について日本人学生は以下のように、韓国人学生とペアになって勉強になったと振り返っている。

그리고 이번에는 페어가 한국인이어서 번역한 한국어를 페어에게 보여주고 첨삭을 해주기도 하고 모르는 의태어를 가르쳐 주기도 하고 할머니가 아이에게 쓴 말투를 배우기도 하고 나에게 있어서 선생님 같았다. 번역한 한국어를 첨삭을 받은 후 생각보다 많은 틀림이 있어서 더 열심히 한국어 공부를 해야 된다고 느낌이 들었다. (M・Rさんのレポート)

発表者以外のリアクションペーパーからも、日常における使用頻度は低いものの翻訳表現を通して学べた表現に興味を示している。

- ・文末の단다가初めて見る形で、用法やなぜその表現を使ったのか気になった。場面ごとに出てくる吹き出しの訳が人物の性別や都市に合わせて訳されていて工夫されていると感じた。(T・Aさんのリアクションペーパー)
- ・어서 오렴のようにCさん(韓国人留学生)が韓国風になるように工夫していたことがわかりました。日本人×日本人ペアよりも、よりしっくりくる翻訳だと思いました。(H・Rさんのリアクションペーパー)
- ・韓国のおばあちゃんの話し方で語尾が変わっていて、種類も知ることができ良かった。(Y・Yさんなどのリアクションペーパー)

表14 考察の事例⑦

日本語文と学生訳	
事例⑦ -(으)렴, -ㄴ/는단 다, -자꾸 나(目下に 使う文末 表現)	『ばばばあちゃんのおもちつき』 p. 8 「~きょうはばばばあちゃんりょうで やろう 」 ~오늘은 호호할머니식으로 해보자꾸나 .
	p. 10 「さいしょは むらした すりこぎで ぐるぐる こねる 」 먼저 적신 방망이로 빙글빙글 반죽하렴 . p. 11 「みんなで こうたいして やると いい 」 다 같이 돌아가면서 하렴 . p. 20 「そうだね。そりゃあ、どうなるか やってごらん 」 글쎄, 그럼 어떻게 되는지 해 보렴 .
	p. 12 「~みずを つけた てで ちぎると くつつかない 」 ~물을 적신 손으로 뜯으면 들러붙지 않는단다 . p. 23 「ごへいもちっていうんだよ」 쌀꼬치떡이라고 한단다 .
フィード バック	・動詞語幹+자꾸나 ：目下に使うやさしい勧誘表現。 例) 이제 그만 <u>가자꾸나</u>./엄마랑 같이 <u>하자꾸나</u>. ・動詞語幹+(으)렴 ：-(으)려무나의略語。やさしい命令・許可を表す。 例) 더 놀다 <u>가렴</u>./<u>가려무나</u>.

- ・用言語幹+ㄴ/는단다
：やさしく教え諭す、事実を親しみを込めて伝えたり、ちょっと自慢するようなニュアンス。
例) 여기에서는 떠들면 안 된단다.
나는 시험이 다 끝났단다~

主な考察の報告は以上となるが、その他にも様々な表現を取り上げた有意義な考察があった(表7)。発表後のレポートからも「この絵本翻訳では、教科書で学ぶよりもよりネイティブな韓国語は何かと考えることができ、知識が身につく有意義な授業でした」(H・Rさん)という感想があった。また、自分の韓国語について客観的に認識したり、今後韓国語学習の方向性について考えるきっかけになったと振り返る学生もいた。

그림책 번역을 통해 자기 한국어 영역은 고유 명사와 전문적인 말 등을 중심으로 강함이 있는 반면에 일상에서도 잘 쓰는 표현을 더 알 필요가 있으며 언어 표현의 깊이와 재미를 느꼈다. 특히 비슷한 의미를 가지는 단어를 번역식이 아니고 감각적으로 찾고 상황에 맞는 단어들을 가려 쓸 수 있도록 공부해가겠다는 느낌이 잘 들며 한국어와 일본어 중에서 생긴 표현 차이와 한국어(일본어)에는 있지만 일본어(한국어)에 없는 말의 차이가 어떤 문화와 습관, 지역적인 원인 등 어디에서 나타났는지에 대해 관심을 가지게 되는 기회가 되기도 했다. (T・Aさん)

特に、共同翻訳の利点について言及した学生が多かったが、教員による一方的な知識のインプットより、同じ目的を持ち自ら考え、悩み、ペアとのコミュニケーションを通して学ぶことの重要性を学生自ら感じていることがわかる。

- ・一人で翻訳していたら、ここまで様々なことは読み取れなかったと思うので、ペアで1つの作品を翻訳して発表するというのはとても良い機会だったと思います。(Kさん)
- ・ペアの子は思い切った意識をしたり、自分だと思いつかないような表現やアイデアを出してくれたりして、翻訳は発想の柔軟性もとても重要になってくるのだと改めて感じました。(K・Mさん)

共同翻訳、なかでも前述したように韓国人留学生とペアで翻訳することにより、色々な学びがあったという日本人学生の感想があったが、韓国人留学生も共同翻訳及び発表について話し合いを通して様々な考え方を共有することの楽しさ、また両国の文化や様々な言語表現を学べた有意義な時間であったと振り返る

返っている。

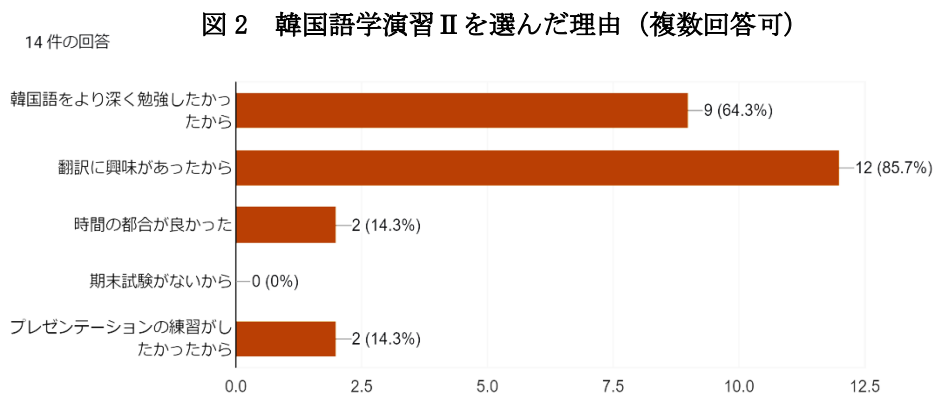
○○와 발표 호흡도 맞춰보고 각자 왜 그렇게 번역했는지 등 이야기를 나눴는데 설명하지 못하게 되어서 더 아쉬웠던 거 같다. 아쉬움도 있었지만 번역 활동을 하면서 언어 가는 게 많았기 때문에 너무 좋은 시간이었다고 생각한다. 다른 친구들의 발표를 들으면서 각자의 해석 방식도 엿볼 수 있었고, 와!하게 만드는 비하인드 스토리도 있었다. 역시 책은 다같이 생각을 공유하면서 보는 게 제일 좋은 거 같다는 생각도 했다. 한국과 일본의 문화 공부도 되고 스스로 생각하는 힘도 기를 수 있고 다양한 언어 표현을 배울 수 있는 좋은 시간이었다. (韓国人留学生 E・C さん)

4. アンケート調査結果

事例報告や学生のレポートから絵本翻訳、さらに共同翻訳の良さなどについて学生の感想を知ることができたが、授業内容や運営、授業の長所や短所など授業全般についての感想などを集めるため、受講生 18 名を対象に google form 利用し、本授業についてのアンケートを実施した。

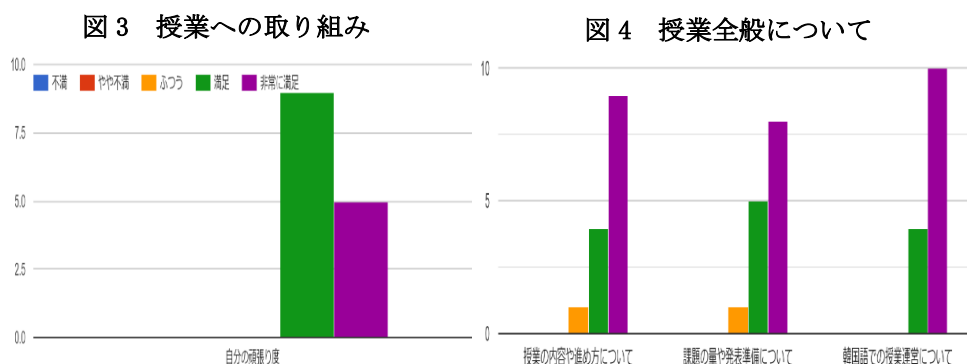
4.1 韓国語学演習Ⅱを選んだ理由

2022 年度の文化授業と同様、受講目的による課題等へ取り組む姿勢や感じ方が異なることから、本授業を選んだ理由を尋ねた。ほとんどの学生が翻訳への興味及び韓国語をより深く勉強したいという理由から本授業を選んでおり、授業や課題に積極的に取り組んだことが推測できる。



4.2 授業への取り組みと満足度

1つの物語全体を翻訳することは恐らく初めてである学生も多く、翻訳表現の考察などの発表準備、その後のレポート提出まで、試験による評価はないとは言え、少々負担に感じる可能性があったため、それらに関する設問を設けた。まず、本授業についてどれくらい真剣に取り組んだのか「自分の頑張り度」については回答者全員が満足もしくは非常に満足していると答えており、受講理由と比例して積極的に取り組んでいたことが分かる。また、「授業の内容や進め方」、「課題の量や発表の準備について」、「韓国語での授業運営について¹⁴」の授業全般については、「普通」と回答した1人以外は全員が満足しており、「非常に満足」という回答が過半数以上を占めている点は注目に値する。特に「課題の量や発表の準備について」も全員満足ではなかったものの、負担



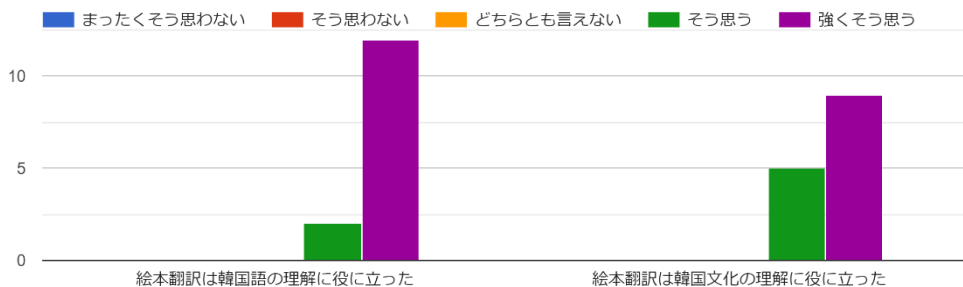
を感じるほどの不満がなかったことから適切であったと判断できる。

4.3 絵本翻訳と韓国語・韓国文化理解

2023年度で2回目となる絵本を用いた授業であったが、今回は主に韓国語に焦点を当て授業を行った。調査結果（図5）によると、回答者全員が、絵本翻訳は韓国語や韓国文化の理解に役に立つと答えている。文化よりは韓国語の理解に役に立ったという結果となっているが、上述したように今回の授業は韓国語に焦点を当てている点からすれば、当然の結果である。今回のアンケート調査結果から、学生は絵本翻訳が韓国語と韓国文化両方の理解に役に立つと感じていることを、理論だけではなく実践として改めて確認することができた。

¹⁴ 授業のオリエンテーションで学生の意見を聴取し、教員は韓国語で授業を行うことにした。学生の言語は負担軽減のために自由にした。

図 5 絵本翻訳と韓国語・韓国文化理解について



4.4 役に立った点

それでは具体的にどのような点において役に立ったのか。表 15 は回答者のコメントすべてをまとめたものである。14 件の回答から浮かび上がるキーワードは「擬音語・擬態語」、「表現」、「文化」である。前述したように、教科書では扱う割合が低いオノマトペに触れることができ、特に日本語では 1 つの単語でいくつかの状況を表現できるが、韓国語では場面によって単語を使い分けしなければならないオノマトペについても言及している。次に、「表現」については、新しい表現、自然な表現、似ている表現、幅広い韓国語表現などについて言及している。日常を背景としていながらも外国人としてはあまり出会うことがなかった場面で使われる表現を学ぶことができたこと、また日本語の絵本を韓国語に訳すことによって、より自然な韓国語表現について考えるきっかけになったことについて述べている。最後に「文化」については、文化的背景によって言葉の使い方が変わる点などを取り上げている。

表 15 特にどのような点が役に立ちましたか。(14 件)

擬音語や擬態語、普段使わないような単語を学べたのでその部分が良かったと思います。
擬声語や日本語と同じ意味だけど、韓国語ではニュアンスが違う部分を学べて良かったです。
擬音語や韓国語への翻訳など
似ている表現や言葉の使いが、韓国文化と日本文化の違いによって異なる事を理解する事が出来たため
普段の会話であまり使わない単語や、擬音語などを学べた良い機会になり、知識の幅が広がりました。また、絵本の翻訳を通して楽しみながら韓国語を学ぶことができ、日韓の文化の理解にも繋がりました。

絵本から韓国の歴史や文化を知れたこと
韓国人も一緒に授業を受けたことにより、直訳してはおかしいところなど 自然な表現を学べた点 が役に立ったと感じます。
韓国語らしい韓国語 の使い方を学べた。
韓国語の絵本に触れ、これまで知らなかった幅広い韓国語の表現、用法を知ることができた点が役に立った。
韓国語の新しい表現などをたくさん知るようになった。
絵本という観点で日韓比較は初めてだったので、とても良い経験となりました。絵本の翻訳を通して、日韓の子供に対する教育の仕方や絵本へのこだわりの違いも知ることができました。
絵本を韓国語で一回、日本語で一回翻訳したこと。
小さい子にも分かりやすいから私たちにもわかりやすく教えてくれる点

4.5 改善した方が良い点

改善が必要な点についての意見は表 16 の通りである。まずは、フィードバックについてであるが、発表前にもフィードバックを行っているが、細かいところまで指摘しない点について言及していると思われる。発表前のフィードバックでは、間違いについて指摘するのみで、もう一度考えてみるようにコメントするだけにとどめている。自分たちで答えが見つからなかった場合に授業中指摘されることになるので、それを避けたいと思った学生の意見だったのではないかと考えられる。しかし、日本語話者が間違いやすい表現は、すでに自然な表現に翻訳された文から説明するより、日本語話者としては自然な訳だと思ふ文が実はそうではなかったことに気づいた方がより明確にインプットされるため、敢えて発表前には詳しい説明及び答えを教えないやり方を選んでいる。また「フィードバックを期間限定で見られるように」とあるが、必要な内容は自分でメモを取った方が、より集中でき頭に残るため、細かい説明に関して資料の配布はしない方針で授業を運営している。今後は今回言及のあった点について、より良いフィードバックの方法を考えて行きたい。

そして絵本のレベル、すなわち絵本の選定基準についての声もあったが、前述したように学生が自ら選んだ日本語の絵本がペアによりレベルの差が大きかったこと、TOPIK5 級以上の学生向けに今回追加した絵本が難しかった可能性がある。その他、韓国人留学生との共同授業やくじで決めた発表順についての意見もあった。

表 16 どのような点を改善した方が良いとおもいますか。(14 件)

発表前に翻訳や考察のフィードバックをする機会があればより発展的なプレゼンテーションになると思う。
授業でのフィードバックを期間限定で見られるようにして下さったらいと思います。
絵本によっては翻訳しやすかったり、背景が読み取れないものもあったりするので、本の対象年齢を決めて選んだほうがいいかなと思いました。
もっと韓国人が履修してくれれば、日本人と留学生ペアでできるためお互いに良い影響を受けれるかなと思いました。
発表の順番が 2 回とも早かったり、遅かったりした人がいたので、発表の順番決めをもう少し改善したらもっと良いと思いました。
特になし 9 件

4.6 その他

その他の意見として、翻訳による言語学習、外国語授業で扱う絵本の利点について言及しており、外国語学習における絵本翻訳の有効性を改めて認識することができた。

表 17 その他、何かあれば自由に記入してください。(8 件)

この授業で初めて翻訳をしてみて、日韓言語は似ていますが、意識や擬態語の点で大きく異なってくることなど、翻訳の難しさも感じることができました。また、絵本の翻訳だったため、より楽しく学ぶことができ良かったです！
絵本の利点を改めて学ぶ事が出来ました。
普段絵本を翻訳することや、絵本を読むこと自体ないのですごく楽しかったです。
楽しみながら学習することが出来ました。ありがとうございました。
その他 1 件、特になし 3 件

5. 授業を振り返ってー可能性と課題について

中級レベル以上の韓国語学習者を対象とした絵本を用いた韓国語授業は当初教員が想定したより充実した授業となった。学生の振り返りやアンケート調査からも授業全般について満足度の高い結果となった。

絵本は、先行研究で言及されていた通り、身近な物語を扱っている点、絵が

学生のスキーマを活性化させ、語彙の意味や内容を推測することができることから理解しやすく、実際にも言語学習の負担を下げる効果があったことが学生の振り返りからも確認できた。また、様々な会話の場面から文脈に合う語彙や文法表現を習得することもできた。さらに、絵本をペアで翻訳する作業が加わることで、適切な表現を探すために工夫して話し合う過程で対照的な視点から韓国語を考察することができた。

また、中級レベル以上の学習者にとって様々な文法表現やオノマトペは、使用頻度が低いものであってもより豊かな表現を用いた韓国語を駆使するためには欠かせない学習項目でもある。これらを学習する際、絵本は絵と文脈の中で単語の意味や使う場面まで認識することができる点から有効な教材として役割を果たしていた。

このように、単に文法と語彙などをインプットさせることが目標となっている教科書を用いた学習より、まず絵本の物語を理解し、翻訳することが第一の目標で、そのために必要な文法表現や単語をインプットし、またアウトプットする流れが一連となっている絵本の共同翻訳は、学生にとってより効率の良い学習方法になったと考えられる。

一方、今後の課題も明確に見えてきた。学生からはフィードバックと絵本のレベルについての改善が言及されている。フィードバックについては学生の意見を反映し今後検討していくつもりである。まずは、前回の絵本を用いた韓国文化授業に続き、改善課題として浮き彫りになった絵本のレベル、つまり絵本選定基準についての検討が最優先の課題である。「中級レベルの絵本」という基準は何をもって中級レベルとするのか明確ではないという指摘もあった通り、まず中級レベルを証明できる基準を設ける必要がある。そのためには、韓国語や韓国文化教育に適した絵本としてどのようなものがあるのかリストアップし、レベル判断基準についてはさらなる検討が必要ではあるものの、まず語彙や文法レベル、文の構造、長さなどの基準から絵本のレベルを分けていく必要がある。そして文化教育における活用のために、絵本が扱っているテーマ及び学習できる文化要素も分析しリストアップしていく必要がある。

また、絵本を用いた授業運営には、教員側の負担が大きい点もある。これまで教員が決めたテーマや目標文法を学習するために、出された課題を学習する受動的な授業から、学生が自ら問いを立て、それを解決するために自ら考える学生の主体性を引き出す授業を目指して運営してきた。その結果、学生がより積極的に授業や課題に取り組む姿勢が見られた。しかし、同じ絵本の翻訳に関する発表であっても、学生によって取り上げる内容が異なり、教員はその都度フィードバックや補足説明の準備を要し、教員側の負担が非常に大きかった。教員として当然の役割ではあるが、より効率的に授業を運営する方法を考える必要がある。そのためにも絵本を言語項目や文化項目によってリストアップす

る必要がある。そうすることにより、教員も学習項目などを基準に絵本を選定することができ、学生の関心項目も可視化できるため、想定範囲内のフィードバックが準備でき、負担を軽減できると思われる。学生の主体的な学習と効率の良い授業運営のための絵本選定基準は今後の重要な課題である。

6. 終わりに

以上、絵本を用いた韓国語授業の事例報告及び可能性と今後の課題について述べた。今後、今回の「韓国語」に焦点を当てた報告結果と2022年度の「韓国文化」に焦点を当てた授業の報告結果を総合的に考察分析する予定である。さらに、中級レベル以上の学生のための言語及び文化教育教材として絵本を用いたより体系的な授業を目指し、絵本の選定基準を定め、絵本のリストアップ作業を丁寧に進めて行きたい。

<参考文献>

- 円城由美子・平野牧子（2013）「英語教育における翻訳の役割：歌詞の翻訳指導の実践から」『大阪女学院大学紀要』10，大阪女学院大学，pp. 47-65.
- 大竹聖美（2004）「한국어교육과 한국 문화의 이해-일본에서 번역 출판된 한국 그림책을 중심으로」『국어교육연구』14，서울대학교 국어연구소，pp. 255-277.
- 小松麻美（2018）「絵本の翻訳文をめぐるディスカッション活動に関する一考察—『あさになったので窓をあけますよ』の韓国語訳を例に—」『国際言語文化学会日本学研究』3(2)，京都外国語大学国際言語文化学会，pp. 17-31.
- 野原佳代子（2009）「情意フィルターとしての翻訳：絵本の日本語翻訳におけるターゲット操作の提案」『日本語文庫』44，일본어문학회，pp. 133-152.
- 朴庚卿（2023）「絵本を用いた韓国文化授業の実践報告」『日本韓国研究』3，日本韓国研究会，pp. 95-114.
- 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
- 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，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—」『小金井論集』11，法政大学，pp. 53-69.
- 김민라（2014）「문학 텍스트를 활용한 한국어 문화교육 연구」『한국어교육연구』

1, 한국어교육연구학회, pp. 1-16.

김영주 (2008) 「전래동화 스토리텔링을 활용한 한국어교육 방안-다문화 및 재외 동포 가정 아동을 대상으로」 『새국어교육』 80, 한국국어교육학회, pp. 97-124.

김혜리, 이세운 (2013) 「그림 동화책의 삽화를 활용한 예측 활동이 초등 영어 학습에 미치는 영향」 『외국어 교육 연구』 27(1), 한국외국어대학교 외국어교육연구소, pp.41-74.

박영미 (2021) 「여성결혼이민자 대상으로 한 한국어 교육 방안 연구」 전북대학교 석사학위논문

이영란, 고경석 (2011) 「영어 동화를 활용한 교과 통합 프로그램의 개발 및 적용」 『초등영어교육』 17(1), 한국초등영어교육학회, pp.7-32.

이정주, 최정숙 (2022) 「그림책을 활용한 한국어 중급 학습자 읽기 교육 방안-권윤희의 『만희네 집』을 중심으로-」 『인문사회21』 13(6), 인문사회21, pp.3391-3404.

장용수 (2012) 「한국어 교육에서 이야기를 활용하기 위한 전제조건 연구」 『우리말 교육 현장 연구』 6(1), 우리말교육현장학회, pp.301-330.

홍인영 (2020) 「한국어 교육에서 이야기 활용 연구-『초등학생을 위한 표준 한국어』 교재의 ‘이야기 읽기’ 차시를 중심으로」 『어문론집』 81, pp.445-489.

・資料

さとう わきこ/作・佐々木 志乃/協力 (1998) 『ばばあちゃんのおもちつき』 福音館書店

なかがわ りえこ/作・おおむら ゆりこ/絵 (1967) 『ぐりとぐら』 福音館書店

宮西達也 (2003) 『おまえうまそうだな』 ポプラ社

林明子 (1989) 『こんとあき』 福音館書店

백희나 (2012) 『장수탕 선녀님』 책읽는곰

이지은 (2019) 『팔빙수의 전설』 웅진주니어

・ウェブサイト

いらすとや (2023年12月1日取得, <https://www.irasutoya.com/>)

検索サイトNAVER (2023年11月1日取得, <https://smartstore.naver.com/cmsnackma11/products/6478914241?NaPm=ct%3Dm051fqns%7Cci%3D03169e3f9c9cc84d6a5d349cd0f499d5f59e7a9a%7Ctr%3Dimg%7Csn%3D959748%7Chk%3D292bc688edd24f563c2fc918fc646e2d3ab6d836>)

国立国語院 韓国語－日本語辞典 (2023年11月14日取得, <https://krdict.korean.go.kr/jpn/mainAction>)

- ・受付：2024 年 6 月 30 日
- ・修正：2024 年 9 月 10 日
- ・掲載：2024 年 9 月 30 日

초급 한국어 학습자의 자기 주도적 어휘 학습을 위한 노코드 애플리케이션의 활용 사례

최 은경 (진제이가쿠인대학)

<要旨>

本稿は、授業におけるノーコードアプリケーション活用例の少ない中、新しい試みを行ったものである。初級レベルの韓国語学習者を対象とする授業において、Glideを用いて執筆者が制作したノーコードアプリケーションを使用した事例が画面とともに具体的に報告されている。本稿の報告対象授業では、授業時間以外にテキストの内容を復習する手段として学生たちにアプリケーションを使用させている。その結果、学生は教員が提示した語彙リストを覚えるだけでなく、自ら語彙を追加・訂正させる機能を活用していたことが観察されている。この点から、本稿でのアプリ使用が学習者の自律的韓国語学習を促せたことが考察されている。クラウドを基盤とするノーコードアプリケーションの特徴上、システムへの変更がリアルタイムで反映されずタイムラグが生じてしまう問題も取り上げているが、授業で使えるアプリケーションを教員が手軽に作成できることは大きなメリットと言えよう。

키워드 노코드 애플리케이션 활용 수업, 자기 주도적 학습,
일본어를 모어로 하는 한국어 학습자, 초급 학습자 대상 수업,
초급 학습자의 어휘 학습 사례

1. 들어가며

다양한 매체를 활용한 수업이 결코 드물지 않은 시대가 되었다. 코로나 19로 인해 비대면 형식의 수업이 본격적으로 시작하면서 수업 내 의사소통 및 활동에서 여러 디지털 기기의 활용이 특히 빛을 발하게 되었다. 그 당시 활발하게 사용된 화상 회의 프로그램, 온라인 상의 협업 프로그램이 그 편리성을 인정 받아 현재까지도 수업에서 활용되고 있다. 최근에는 수업 형식(대면, 비대면 등)과 관계 없이 수업에서 디지털 기기가 더 활발하게 사용되고 있다고 볼 수 있다. 이렇게

수업에서 널리 활용되고 있는 디지털 기기는 그 자체가 수업에서 큰 역할을 한다기보다는 콘텐츠 재생이나 인터넷 검색 등의 기능을 포함한 애플리케이션(이하, 앱으로 표기)을 구동하는 도구의 역할을 지닌다고 할 수 있다. 수업에서 사용되는 앱들은 코딩 또는 프로그래밍 실력을 갖춘 전문 개발자들이 만든 경우가 일반적이다. 그러나 기술의 발전에 따라 현재는 이와 상반된 형태의 ‘노코드 앱’ 방식으로 제작된 앱도 존재한다.

여기서 노코드 앱이란 노코드(no-code) 즉, 별도의 코딩 없이 앱을 개발할 수 있는 방식을 말한다. 김민수, 장효경(2024)은 노코드 방식의 특징에 대해 클라우드 환경에서 작동하는 쉬운 개발 접근 방식, 시각적인 인터페이스 및 드래그 앤 드롭 방식을 사용하여 앱 구성이 가능한 점을 들어 설명하고 있다. 노코드 방식이 아닌 앱의 경우 아이콘 위치 조정 등 아주 사소한 설정까지도 정확하게 명령어를 입력해야 한다. 그러나 노코드 방식에서 아이콘 위치를 조정하기 위해서는 사용자가 원하는 위치에 아이콘을 마우스로 그저 드래그하면 되기 때문에 매우 직관적으로 앱을 개발할 수 있다는 장점이 있다. 이러한 장점을 발판으로 노코드 앱은 2018년에 이미 북미 시장에서 총 규모 20억을 넘긴 바 있으며 2025년에는 그 규모가 150억을 넘는 수준까지 성장할 것이라 예상되고 있다(장효경, 2022).

2. 선행연구

교육 현장에서의 앱 활용에 관한 선행연구는 크게 두 가지로 나눌 수 있다. 첫째는 학생들이 협업을 할 때 서로 원활한 의사소통을 할 수 있도록 앱을 활용하는 경우이며 둘째는 학생들이 1인 1기기로 앱을 수업 내에서 부교재처럼 활용하는 경우이다.

이수경(2022)은 전자에 해당하는 연구로 대학생들의 정보 활용 역량을 강화하기 위한 글쓰기 수업에서 Allo¹를 활용하여 학생들이 서로 정보를 공유하며 프로젝트를 준비하고 실행한 사례를 보고하였다. 이를 통해 학생들은 글쓰기 수업에서 강의 중심이 아닌 과정 중심 학습을 경험할 수 있었으며 다른 학생들과 서로 정보를 공유하며 자신의 정보 활용 방법에 대해 성찰할 수 있었다고 설명하였다.

이수연, 박찬욱(2024)은 ‘노코드’를 키워드로 하여 한국 대학교의 중국어 수업에서 학생들이 협업을 할 때에 디지털 도구를 활용한 사례에 대해 서술하였다. 이 연구에서는 학생들이 노코드 형식의 디지털 도구를 수업에서 사용하면서

¹ 사용자 간 화상 채팅, 문서 공동 작업, 캘린더 공유 등의 다양한 기능을 제공하는 협업용 플랫폼이다.

디지털 도구가 생각보다 어렵지 않다고 인식하게 됨에 따라 향후 디지털 도구에 대한 진입장벽을 낮추는 효과가 있었다고 분석하였다.

이어서 후자에 해당하는, 수업내에서 앱을 부교재로 활용한 선행연구로 초등학교의 영어 수업 사례를 다룬 오마리아, 채송화(2023)를 들 수 있다. 이 연구에서는 학생들의 영어학습 흥미도를 향상시키기 위해 동영상 재생, 영어 동화, 단어 퀴즈, 어휘 학습이 가능한 각 4 가지의 모바일 앱을 활용하여 문장, 어휘 학습, 게임 등의 활동을 실시하였고 이를 통해 학생들의 흥미도, 자신감, 자율성이 향상되었다는 결과가 도출된 바 있다.

김혜정(2024)은 대학교의 교양 영어 수업에서 교재 맞춤 앱을 활용한 결과 다채로운 콘텐츠가 학생들의 학습 욕구를 충족하여 영어에 대한 흥미도와 수업 만족도가 높게 나타났다고 밝혔다. 그러나 수업 시간에 교재와 별도로 앱을 왜 사용해야 하는지 그 필요성을 느끼지 못하는 학생들이 일부 있었다는 한계점이 제시되며 학생들에게 앱 사용 목적 및 이유를 충분히 인식시켜야 한다는 고찰이 있었다.

본고에서의 노코드 앱 활용은 앞서 살펴본 선행연구들 중 후자에 해당한다고 볼 수 있다. 그러나 수업 시간 중에 앱을 활용하였다고 밝힌 선행연구와 달리 본고는 수업 시간 이외에 학생들이 앱을 활용하는 것에 중점을 두고자 하였다. 그 이유는 학생과 교원이 한정된 수업 시간 동안 최대한 많은 의사소통을 할 수 있도록 하기 위함에 있다.

물론 선행연구에서 다뤄진 교육용 앱들이 영상, 게임 등 풍부한 콘텐츠를 통해 학생들의 수업 내 경험을 돕는다는 점은 충분히 타당하다고 볼 수 있다. 그러나 콘텐츠를 스마트폰, 태블릿 등 개인용 기기에서 앱으로 실행하면 수업에서 교원과 학생이 서로 마주보며 의사소통 하는 시간이 줄어들게 될 것이다². 같은 콘텐츠를 큰 화면으로 다같이 보면서 교원이 보충 설명을 하거나 그룹 활동에서 앱을 사용하는 형식을 취한다면 교원과 학생의 상호 작용 시간도 확보할 수 있지 않을까 하는 것이 필자의 의견이다.

따라서 본고에서는 학생들이 수업 시간 중이 아닌, 수업 시간 이외에 한국어 학습을 할 수 있도록 하는 것을 목적으로 하여 노코드 앱을 활용한 내용에 대해 보고하고자 한다.

3. 수업에서의 노코드 앱 활용

3.1 수업 개요

² 수업에서 앱을 사용하는 것이 교원과 학생의 상호 작용을 방해한다는 의미가 아님을 밝힌다.

본고에서 기술하는 수업은 「韓国語聴解・読解Ⅰ」이며 1학년(수업 실시 연도 기준)을 대상으로 개설된 것이다³. 이는 2023년 가을학기에 실시된 수업으로 다문화 커뮤니케이션 학과의 전문 교육 과목 중 한국어 과목으로 분류된다.

이 수업은 가을 학기에 실시되기 때문에 봄학기에 개설된 「韓国語入門」 또는 「韓国語会話Ⅰ」 과목을 사전에 이수하여 한글 자모를 읽을 수 있는 학생에게 수강이 권고된다. 수업 목표는 한국어 문장의 듣기, 읽기 실력을 향상시키는 것에 초점이 맞춰져 있다. 교과서는 본 수업과 같은 학기에 개설되는 「韓国語文法Ⅰ」와 동일하게 陸心芬・金由那・白明学・金昭鎭(2022) 『どんどん話そう! 韓国語』를 사용하며 「韓国語文法Ⅰ」 수업에서 짝수 과를, 「韓国語聴解・読解Ⅰ」 수업에서 홀수 과를 진행했다.

수강자는 총 11명이며 이 중 경제정책학과 학생이 3명⁴, 다문화 커뮤니케이션 학과 학생이 8명이었다. 본 수업이 개설된 대학교에는 한국어를 전공하는 코스가 별도로 개설되어 있지 않으므로 수강자들은 모두 한국어를 전공으로 하지 않는 학생이라고 할 수 있다. 학생들은 모두 일본어 모어 화자이며 수업 역시 일본어로 진행되었다. 다음으로 수강자들의 한국어 레벨을 살펴보면 한국어를 대학교 입학 후 이수한 초급(입문 레벨) 학습자는 8명, 대학교 입학 전 독학을 포함하여 한국어를 학습한 경험이 있는 초중급 학습자는 3명이었다. 초중급 학습자는 한국어 능력 시험(이하, TOPIK으로 표기)을 기준으로 대략 1~2급 정도의 수준이었다. 수업은 90분간 15회 실시되었고 11명 모두 중도 탈락 없이 학점을 이수하였다.

성적 평가는 수업 태도 30%, 과제 30%, 필기 시험 30%, 기타 10%로 실시하였으나 본고에서 사용한 앱은 수업 이외의 시간에 학생들이 자율적으로 복습하도록 하는 것을 목적으로 하였기 때문에 별도로 평가 점수를 산출하지 않았다. 수업 개요를 정리하면 아래 표 1과 같다.

표 1 수업 개요

수강 인원	11명(전원 일본어 모어화자)	
	경제정책학과 3명	다문화 커뮤니케이션 학과 8명
학습자 수준	초급 8명	초중급 3명
실시 시기	2023년도 가을학기 (2023년 9월 ~ 2024년 1월)	

³ 대상 수업이 실시되는 대학교는 2023년도 입학자부터 한국어 수업, 기타 수업 등을 포함한 새로운 커리큘럼으로 수업을 진행한다. 본고의 대상 수업은 새로운 커리큘럼에서만 운용되는 수업이므로 2023년도를 기준으로 1학년 이외의 학생은 이수할 수 없다.

⁴ 본 수업은 다문화 커뮤니케이션 학과의 전문 과목이나 소속 학과에 관계 없이 수강이 가능한 과목이므로 수업 이수자에는 경제정책학과 학생들도 포함되어 있다.

대상 학년	1 학년
교과서	陸心芬・金由那・白明学・金昭鎧 (2022) 『どんどん話そう! 韓国語』朝日出版社 *홀수 과 진행
성적 평가 방법	수업 태도 30%, 과제 30%, 필기 시험 30%, 기타 10%

3.2 노코드 앱 사용 경위

이 수업에서 사용한 노코드 앱은 Glide 무료 버전을 기반으로 필자가 작성한 것이다. 노코드 앱을 수업에 도입한 가장 큰 목적은 앞서 언급한 대로 학생들이 교실 밖에서 한국어를 학습할 수 있도록 하는 것이다. 수강자 전원이 한국어를 전공으로 하지 않는 만큼 학생들의 한국어 학습에 할애할 수 있는 시간이 충분하다고 보기 힘들며 커리큘럼 상 개설된 한국어 수업 역시 많은 편이라고 보기 어렵다⁵. 이를 바탕으로 생각하였을 때 본 수업 수강자가 한국어를 접할 수 있는 기회는 교실뿐이라고 추론하는 것이 비약이라고 보기만은 어려울 것이다. 따라서 필자는 학습자가 수업 이외에 ‘손쉽게’ 한국어를 접할 수 있는 노코드 앱을 만들고자 노력하였다.

물론 필자가 굳이 노코드 앱을 개발하지 않더라도 수업 외 학습에 유용하게 사용할 수 있는 앱은 다양하며 특히 언어 수업에서는 Quizlet⁶이 많이 사용되고 있다. 봄학기에 개설된 수업인 「韓国語入門」에서도 이미 Quizlet을 사용한 바 있으나⁷ 학생들의 Quizlet 만족도가 높은 편이라고 볼 수 없었다. 본고에서는 그 이유로 회원 가입 절차와 광고 배너의 두 가지를 추론하고 있다. Quizlet은 사용하기 전에 꼭 회원 가입을 해야 하는데 이 절차를 번거롭게 여기는 학생들이 적지 않았다. 구글 계정이 있는 경우 개인정보를 별도로 입력할 필요 없이 매우 간단하게 진행할 수 있었으나 학생들이 수업 시간 외에 한국어 공부를 하기 위해 메일을 인증하면서까지 회원가입을 하는 수고를 하고 싶어하지 않았던 것으로 여겨진다. 또한 회원 가입 절차를 무사히 넘긴 경우라도 학습 도중 광고 배너가

⁵ 한국어 과목은 봄학기 1 과목, 가을 학기 2 과목씩 1 학년부터 3 학년까지 총 9 과목이다. 봄학기에는 추가로 한국어입문, 한국의 지역과 사회, 가을 학기에는 한국 문화 연구 과목이 각각 개설되어 학생들이 4 년 동안 들을 수 있는 한국어/한국 관련 과목은 총 11 과목이다. 이외에는 별도로 한국어를 배우거나 접할 수 있는 과목이 없다.

⁶ 학습 관련 사이트로 단어 카드에 사진, 음성 등의 정보를 추가할 수 있으며 여러 가지의 게임이 제공되므로 학생들이 재미있게 공부할 수 있다는 특징이 있다.

⁷ 봄학기 수업에서 사용한 교과서 山崎玲美奈 (2022) 『キムチ 1 韓国語入門』(朝日出版社)의 부록으로 제공되는 Quizlet 사이트에 QR 코드로 접속할 수 있었다. 수업 내에서 Quizlet을 시연하며 사용 방법을 안내하였으나 특별히 평가 방법에 반영되는 활동은 하지 않았다.

표시되는 것에 대해 일부 학생들로부터 불만이 제기되기도 하였다. 회원 가입 절차의 번거로움은 회피할 수 있는 방법이 없지만 광고 배너는 유료 결제를 통해 충분히 해결 가능하다고 할 수 있다. 그러나 수업에서 사용할 수 있는 예산이 한정적인 점, 광고가 표시되는 문제 이전에 회원 가입 절차부터 학생들의 사용 동기가 높지 않은 점은 Quizlet 을 계속 사용하는 데에 걸림돌이 되었다. 이에 따라 회원 가입 절차가 필요 없으며 무료 버전이라도 광고가 표시되지 않는 노코드 앱을 제작하게 되었다.

3.3 노코드 앱 개요

본고에서 필자가 Glide 를 이용하여 노코드 앱을 만들게 된 이유는 크게 두 가지이다. 첫째는 Glide 에서 만든 앱은 스마트폰에 별도로 설치해야 하는 형태가 아니라 Chrome, Safari 등의 인터넷 브라우저 상에서 작동하는 홈페이지의 형태라는 점이다. 이는 학생들이 가지고 있는 디지털 기기의 운영체제가 iOS 이든 Android 이든 그밖의 다른 것이든 상관 없이 인터넷 연결만 가능하다면 언제든지 사용할 수 있다는 의미이므로 앞절 3.2 에서 언급한 대로 학생들이 ‘손쉽게’ 한국어를 학습할 수 있도록 하는 데에 안성맞춤이었다.

둘째는 무료 버전에서도 매우 편리하게, 그리고 수업에서 충분히 활용 가능한 앱을 만들 수 있다는 점이다. 앱을 만들 때 PC 로도 작업이 가능한 점, 스마트폰 버전의 UI (User Interface)와 PC 버전의 UI 를 모두 확인하면서 앱을 만들 수 있다는 점이 매우 유용하였다. 또한 무료 버전에서도 학생들이 단어를 확인하고 추가하는 등의 기본적인 기능들은 얼마든지 활용 가능하였다. 그리고 앱의 기반이 되는 데이터를 구글 스프레드 시트를 통해 추가, 수정, 변경할 수 있었기 때문에 수업 진도나 학생들의 학습 속도에 쉽게 맞출 수 있었다.

본고에서 기술하는 앱은 학생들이 수업 시간 외에 복습을 할 수 있도록 하는 것이 목적이었기 때문에 교과서 단어들 중 최대한 쉬운 단어들로 데이터를 구성하여 학생들이 너무 어려워하지 않도록 하였다. 앱을 간편하게 활용할 수 있다고 하더라도 콘텐츠 내용 자체가 어려우면 학생들의 자기주도적 학습이 계속되지 않을 우려가 있다고 판단하였기 때문이다. 또한 새로운 어휘 리스트 페이지를 추가할 때에는 일부 단어들을 중복 게재하여 어휘 리스트 당 학생들이 아는 단어가 하나 이상 존재하도록 하였는데 이 역시 학생들이 계속해서 이 앱을 통해 한국어 어휘 학습을 할 수 있도록 한 것이다.

이어서 다음 페이지부터 Glide 로 만든 노코드 앱의 화면을 제시하며 각 기능을 구체적으로 기술하겠다.

그림 1-A 품사, 한국어, 일본어를
모두 표기한 어휘 리스트



그림 1-B 어휘 리스트 단어 추가 화면



그림 1-A 는 노코드 앱의 어휘 리스트이다. 품사, 한국어, 일본어를 한눈에 알아볼 수 있도록 하는 것에 초점을 두고 작성한 것이다. 상기 어휘 리스트의 기초가 되는 데이터는 구글 스프레드 시트에서 입력 및 수정 작업이 가능하며 데이터 입력 후에는 Glide 에서 제공하는 아이콘 등을 활용하여 UI 를 완성할 수 있다.

그림 1-A 상단 오른쪽에 '+ Add'라고 쓰여진 버튼을 클릭하면 그림 1-B 와 같은 화면이 나온다. 이 화면은 어휘 리스트에 단어를 추가할 수 있는 기능이다. 그림 1-B 하단 부분에 있는 「アイテムを追加」에 각각 품사, 한국어, 일본어를 입력하면 어휘 리스트 아래쪽에 새롭게 단어가 추가된다. 그러나 이 메뉴에는 데이터가 제대로 입력되었는지 판단하는 기능이 없기 때문에 한국어와 일본어를

바뀌서 기입하거나 오타가 발생하는 등의 실수가 있어도 유효한 어휘로 새롭게 추가될 우려가 있다는 한계가 있다. 이에 따라 본 수업에서는 학생들이 서로 어휘 리스트를 확인하여 잘못 입력된 어휘를 발견했을 때 바로 수정할 수 있도록 사전에 지도하였으며 수업 담당교원도 정기적으로 앱에 추가된 어휘를 모니터링 하였다. 틀린 어휘를 수정하는 기능에 대해서는 아래 그림 2-B 에서 자세히 살펴보고자 한다.

그림 2-A 단어 선택 기능이 있는
어휘 리스트

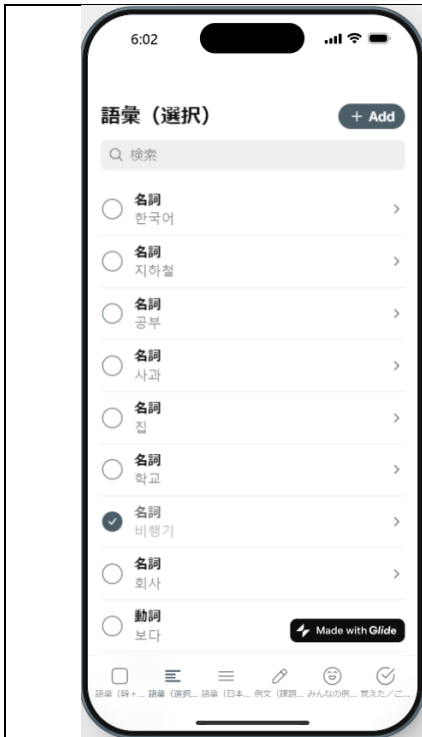


그림 2-B 단어의 일본어 뜻을
확인할 수 있는 화면



상기 그림 2-A 는 그림 1-A 와 두 가지의 차이점이 있다. 첫째는 일본어 의미가 병기되어 있지 않다는 점이며 둘째는 단어를 선택할 수 있는 체크박스가 단어 왼쪽에 추가되어 있다는 것이다. 이 체크박스를 설정하거나 해제하기 위해서는 단어 왼쪽의 동그란 체크박스를 클릭하면 된다. 또한, 단어 오른쪽에 있는 부등호 기호 ‘>’를 클릭하면 그림 2-B 와 같은 화면이 나타나 클릭한 한국어 어휘의 일본어 뜻을 확인할 수 있도록 구성되어 있다.

이는 학생들이 그림 1-A 의 표로 작성된 어휘 리스트로 단어를 먼저 외운 후 그림 2-A 화면에서 한국어 단어를 보고 일본어 의미를 떠올릴 수 있는지 확인할

수 있도록 구성한 것이다. 자신이 외운 일본어 의미와 한국어 단어가 일치하는 경우에는 단어를 클릭하여 왼쪽 체크박스를 추가하면 된다. 왼쪽 체크박스에 추가한 단어라도 시간이 지나서 잊어버린 경우에는 체크를 해제할 수도 있다. 그리고 만약 일본어, 한국어 등 어휘 정보가 잘못된 경우에는 그림 2-B의 상단 오른쪽에 위치한 ‘Edit’ 버튼을 클릭하여 수정이 가능하다. 앞서 그림 1-A, 1-B에서 학생들이 추가한 어휘들 중 잘못된 어휘를 발견한 경우에는 이 기능을 통해 누구나 수정할 수 있다.

그림 3-A 외운 단어와 앞으로 외울 단어를 그림 3-B 외운 단어 수를 그래프로
나눠서 확인할 수 있는 화면 확인할 수 있는 화면



그림 3-A의 「覚えた単語」에 정리된 단어들은 그림 2-A의 체크박스에서 체크가 설정된 단어들이며 「これから覚える単語」에 있는 단어들은 학생들이 체크를 설정하지 않았거나 체크를 해제한 단어들이다. 그림 3-A 상단 가운데에 「覚えた単語のチェックは「語彙（選択）」でできます！」라는 설명을 기입

하여 학생들이 어느 화면에서 체크한 단어를 정리한 것인지를 알기 쉽게 하였다. 각 단어 위쪽에 함께 표시되는 true 와 false 는 데이터 값인데 이 값이 표시되지 않도록 하는 기능을 찾을 수 없어 그대로 앱에 반영할 수밖에 없었던 것은 앱 작성자의 지식 부족으로 인한 한계라고 하겠다.

오른쪽 그림 3-B 하단에 있는 「覚えた単語 (true) の数」는 어휘 리스트에 있는 총 단어들 중 몇 개를 외웠는지 그래프로 확인할 수 있도록 한 화면이다. 총 24 개의 어휘 중 1 개가 true(외운 단어)이며 23 개가 false(앞으로 외울 단어)를 나타낸다.

3.4 노코드 앱의 실제 활용 및 한계

본고의 수업에서는 학생들에게 노코드 앱을 사용하여 어휘를 복습하도록 지도하였고 어휘 리스트의 확인 및 추가 방법 등을 수업 내에서 시연하였다. 앞서 3.1 절에서 언급한 대로 학생들의 자기 주도적 학습을 위한 노코드 앱이므로 앱 사용 자체를 성적 평가에 반영하지는 않았지만 교과서에 나온 단어를 추가하거나 필기 시험 전 단어를 정리하는 등 수업 내용을 보완하는 형태로 학생들이 앱을 활용하는 것을 알 수 있었다. 이 부분은 노코드 앱 제작 당시의 목적을 달성한 것이라고 할 수 있겠다. 또한 학생들이 어휘를 추가, 수정할 수 있도록 한 기능을 통해 추가한 어휘가 맞는지 교과서나 사전을 통해 확인하면서 서로 상호작용하는 활동도 가능하였다.

그러나 노코드 앱에는 두 가지의 한계가 있었다. 첫째는 학생들이 앱을 얼마나 사용했는지, 어느 메뉴를 주로 사용했는지 알 수 없다는 점이었다. Glide 에서 제공하는 무료 버전에서는 해당 앱을 몇 명이 이용하는지만 확인할 수 있었기 때문에 앱 내부의 특정 페이지 접속 수까지는 알 수 있는 방법이 없었다.

둘째는 앱 내용의 수정이 바로 반영되지 않을 때가 있다는 점이었다. 교원 또는 학생이 어휘 리스트를 새롭게 추가하거나 일부를 수정한 경우 실시간으로 변경이 반영되지 않아 그 내용을 확인할 수 없을 때가 있었다. 특히 학생들이 모바일 상에서 추가 및 수정을 한 경우에는 본인의 수정 사항이 늦게 반영되었기 때문에 수정 도중 앱이 먹통이 되었다고 인식하는 경우가 있었다. 이러한 문제가 무료 버전이기 때문에 발생하는 것인지 아니면 클라우드를 기반으로 했기 때문에 발생하는 것인지는 알 수 없다. 확실한 것은 유료 버전도 사용한 후에 종합적으로 판단해야 하겠지만 시스템의 불안정성을 이미 경험한 사용자로서는 계속해서 사용하기 어려웠다.

그 외에 학생들이 어휘를 외울 때 잘못된 발음으로 외우는 사례가 관찰되었는데 이는 노코드 앱의 한계라기보다는 어휘 리스트에 음성 정보를 추가할 수 없는 레이아웃의 한계라고 하는 것이 타당할 것이다. 이 문제를 해결하기 위해 어휘 리스트에 음성 데이터를 추가하거나 발음 기호를 병기하는 방법 등을 생각할 수 있다. 다만 발음 기호를 병기할 경우 한 페이지 당 한국어, 일본어와 함께 제시되는

정보의 양이 많아지기 때문에 정말 효율적인 방법인지 먼저 재고할 필요가 있다고 하겠다.

4. 나가며

지금까지 한국어 초급 학습자를 대상으로 한 수업에서 학생들의 자기 주도적 어휘 학습을 위한 노코드 앱 활용에 대해 알아보았다. 회원 가입 절차가 없고 앱 사용 시 광고가 표시되지 않는 부분은 큰 장점이라고 할 수 있었다. 그러나 변경 내용이 반영되기까지 시차가 발생하는 점과 그 시차를 사용자가 예측할 수 없다는 시스템 상의 불안정한 부분은 한계라고 볼 수 있다. 노코드 앱은 사용자의 배경지식에 따라 결과물이 달라지기 때문에 (김민수, 장효경; 2024) 시스템의 불안정성이 필자의 배경지식 부족으로 인한 것일 가능성도 배제할 수 없다. 계속해서 노코드 앱을 제작 및 활용하기 위해서는 학생들의 어휘 학습 효율성을 높이기 위해 Glide 시스템에 대한 더 깊은 이해가 필요할 것이다.

한국어 수업에서 노코드 앱을 활용한 선행 연구가 거의 없는 시점에서 본고와 같은 노코드 앱 활용 시도 자체는 새롭다고 평가할 수 있겠다. 또한 앞서 2 장에서 살펴본 이수연, 박찬욱(2024)에서도 언급된 바와 같이 본 수업에서의 노코드 앱 활용이 학생들의 향후 앱 사용 진입장벽을 낮추어 줄 가능성도 고려해 볼 수 있겠다.

앞으로 더 많은 수업에서 노코드 앱이 활용되어 학생들이 더 즐겁게 언어를 배울 수 있기를 바라며 본고를 마친다.

<참고문헌>

- 김민수, 장효경 (2024) 「노코드 플랫폼에 대한 연구」 『한국지식정보기술학회 논문지』 19(1), 한국지식정보기술학회, pp.29-39.
- 김혜정 (2024) 「대학 영어 교실에서 교재 맞춤형 학습 앱 활용에 대한 연구」 『한국과 국제사회』 8(2), 한국정치사회연구소, pp.305-327.
- 오마리아, 채송화 (2023) 「초등 4 학년 26 명의 영어학습 흥미도 발달을 위해 모바일 앱 활용 영어활동 적용 실행연구」 『학습자중심교과교육연구』 23(3), 학습자중심교과교육학회, pp.671-689.
- 이수경 (2022) 「정보활용역량 강화를 위한 글쓰기 수업-Allo 앱을 활용한 팀 프로젝트 중심으로」 『교양교육연구』 16(6), 한국교양교육학회, pp.149-164.
- 이수연, 박찬욱 (2024) 「중어중문학 수업으로의 정보기술 도입에 관하여 - 디지털·

노코드·어문학 교육 사례와 학습자 반응 분석」『중국어문학논집』 144, 중국어 문학연구회, pp.171-199.

장효경 (2022) 「디지털 전환 시대를 위한 노코드 기반 개인화 맞춤 모바일 홍보 앱 서비스」『한국지식정보기술학회 논문지』 17(5), 한국지식정보기술학회, pp.911-917.

Glide (2024) 「No Code App Builder: Create Custom, AI-Powered Apps | Glide」(2024 년 9 월 23 일 접속, <https://www.glideapps.com>)

Quizlet (2024) 「単語カード、学習ツール、テキストブックの解決策 | Quizlet」(2024 년 9 월 23 일 접속, <https://quizlet.com/jp>)

- 受付 : 2024 年 6 月 30 日
- 修正 : 2024 年 9 月 23 日
- 掲載 : 2024 年 9 月 30 日

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

本研究会の所在地は、会長の研究室（大阪府堺市中区学園町1番1号、大阪公立大学）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

1. 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受領

(2)研究会誌への投稿

(3)研究発表大会での発表、その他、本研究会が行う行事への参加

(4)役員選挙における選挙権ならびに被選挙権

2. 当該年度までの会費が未納の場合、研究会誌への投稿および研究大会・研究例会への発表申込は受け付けない。ただし、投稿・発表申込と同時に未納分の会費が納入された場合はその限りではない。また、非会員の場合、入会届の提出と会費の納入により投稿・発表申込を受け付けるものとする。共著・共同発表の場合、筆頭著者が会員であれば投稿・発表できる。

第9条

会員は、別に定める「日本韓国語研究会倫理綱領」を遵守しなかった場合、会員資格が停止されることがある。

第4章 入会および退会

第10条

本研究会への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11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とする。

第12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 会計

第 13 条

会計年度は、毎年 4 月 1 日から翌年 3 月 31 日とする。本研究会の事業遂行に必要な経費は、会費、事業に伴う収入、寄附金およびその他の収入で賄う。本研究会の会計は、年に 1 度会員に報告する。

第 6 章 役員

第 14 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。役員に欠員が生じた場合は、その都度運営委員会が判断する。補欠による役員の任期は、前任者の残任期間とする。

第 15 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 16 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出来る。会議の議事は、運営委員の過半数以上が出席し、出席者の過半数をもって決する。

第 7 章 会則の改定

第 17 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

2024 年 6 月 15 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。研究会誌への投稿、研究大会・研究例会での発表の申込の際に、当該年度までの会費が未納の場合は、投稿・発表申込は受け付けない。ただし、投稿・発表申込と同時に会費が納入された場合には投稿・発表申込を受け付ける。また、会員でない者が投稿・発表申込をしようとする場合は、同時に入会届を提出し会費を納入することにより投稿・発表申込を受け付けるものとする。共著・共同発表の場合は、筆頭著者が会員であれば投稿・発表できる。

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。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（金沢大学） 朴 天弘（東京大学）	崔 銀景（鎮西学院大学） 相川 拓也（専修大学ほか）
企画	趙 恵真（札幌国際大学） 関 東曄（都留文科大学） 高橋 梓（新潟県立大学）	金 根三（志學館大学） Tasha Eunjoo Lee （同志社女子大学学術研究員）
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（大阪公立大学特別研究員 PD）
広報	徐 明煥（上智大学ほか） 飯田 華子（大阪公立大学特別研究員 PD）	
会計	朴 庚卿（長崎外国語大学） 丹羽 裕美（東京外国語大学博士後期課程、ひろば語学院院長、 白百合女子大学ほか）	
ホーム ページ	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（桃山学院大学）	
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（金沢大学）	大槻 和也（同志社大学博士後期課程）
文化世話人	朴 庚卿（長崎外国語大学）	鄭 敬珍（茨城キリスト教大学）
社会・経済 世話人	金 根三（志學館大学）	尹 鈺喜（群馬県立女子大学）
顧問	韓 昌勲（全北大学） 崔 順育（東北亜 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4号

発行日 2024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.4

CONTENTS

〈Research Articles〉

Structure of Test Scale for Measuring Korean Language Proficiency:
Analysis of Measurement Items Using Item Response Theory Jueon Park

A Constrastive Study on Kinship Nouns in Japanese and Korean: With
Particular Attention to the Pragmatic Conditions and Constraints Kangwon Lee

〈Research notes〉

A Study of Lee Tae-jun's Reading Experience and His Texts Yosuke Yanagawa

〈Special Contribution〉

Comparative Analysis of Educational Use of AI in South Korea and
Japan: Focusing on Policy Cases of the Ministry of Education in South
Korea and the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and
Technology (MEXT) in Japan Tasha Eunjoo Lee, Hyeun Yun, Jeongil Ha

〈Practice Report〉

Practices and Challenges of Korean Language Classes Using Picture
Books Yukyung Park

The Case of No-code Applications in Self-directed Vocabulary Learning
for Korean Beginners Eunkyung Choi

2024.9.30