第13回
日本韓国語教育学会
国際学術大会

日時・会場

2022年 11月 5日(土) 9:30 ~ 17:30

愛知学院大学 名城公園キャンパス 1101、1103

（名古屋市地下鉄名城線「名城公園駅」2番出口徒歩1分）

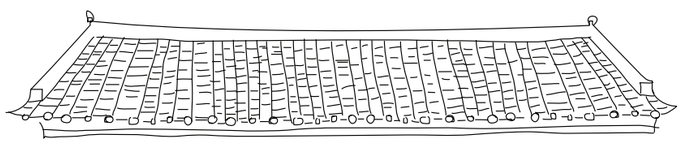
ハイブリッド型開催（対面とZoomの同時進行）

基調講演

ポストコロナ時代におけるKコンテンツを用いた韓国語教育方法の探索

張香實 前 国際韓国言語文化学会(INK) 学会長（尚志大学校）

- 主催：日本韓国語教育学会
- 後援：駐名古屋大韓民国総領事館・韓国国際交流財団(KF)・(一社)日韓経済文化交流協会・愛知学院大学



第13回　日本韓国語教育学会

国際学術大会　大会詩

목차

개회사

文嬉眞 (日本韓国語教育学会　会長) _ 6

축 사

朴先哲 (駐名古屋大韓民国総領事館　総領事) _ 8
堀江俊通 ((一社)日韓経済文化交流協会　会長) _ 9
金ジオン (韓国国際交流財団(KF) 東京事務所長) _ 10

제1부

1분과 연구발표

日本人韓国語学習者を対象とした会話教材の必要性について
全相律・洪妍定・申知元(神田外語大学) _ 16
>>> 討論者:印省熙(早稲田大学) _ 21

ピクトグラムを用いた韓国語教材試案
水野俊平(北海商科大学) _ 23
>>> 討論者:李淑炫(昭和女子大学) _ 29

日韓対人コミュニケーションを題材とした
クリティカル・インシデントの開発
申知元(神田外語大学) _ 30
>>> 討論者:李暻洙(韓国放送大学) _ 35

20대 한국어 및 한국문화 학습자의 관심도 조사 및 분석
張眞英・金永鍾(岩手大学・金沢工業大学) _ 36
>>> 討論者:Duck-Young Lee (Australian National University) _ 45

2분과 연구발표

生涯学習としての韓国語教育に関するニーズ分析
金銀珠(北海道情報大学) _ 47
>>> 討論者:金昌九(藤女子大学) _ 52

韓国語教育における現象学の展開と可能性
河﨑悠平(東豆川外国語高等学校) _ 53
>>> 討論者:金世徳(大阪観光大学) _ 59

日韓対照言語学的観点から見る '~고 있다·-아/어있다' の証拠性
實近麻里(高麗大学校大学院) _ 60
>>> 討論者:睦宗均(近畿大学) _ 65

팬데믹에서의 온라인 수업에 대한 해외 한국어 학습자의 인식 조사
池緒媛(シンガポール国立大学) _ 66
>>> 討論者:陳慶智(台湾国立政治大学) _ 76

제2부

기조강연

ポストコロナ時代におけるKコンテンツを用いた韓国語教育方法の探索
ー韓国言語文化教育におけるKコンテンツの活用法ー
張香實　前 国際韓国言語文化学会(INK) 学会長(尚志大学校) _ 78

제3부

3분과 연구발표

메타버스를 활용한 한국어의 학습 효과에 대한 연구
李相穆(九州大学) _ 88
>>> 討論者:呉文慶(成均館大学) _ 92

ポストコロナ時代の授業方法とKコンテンツ活用についての一考察
-「韓国古典文学」の授業実践を中心に-
徐寅錫(目白大学) _ 94
>>> 討論者:李東哲(中国、山東外事職業大学) _100

韓国語接続形の誤用を防ぐための指導法とドリル
印省熙・山田佳子・宋美玲・白寅英 _101
(早稲田大学・新潟県立大学・東京外国語大学・獨協大学)
>>> 討論者:金珉秀(東海大学) _107

4분과 연구발표

日韓語の指示詞の対照研究
-文脈指示用法の使用頻度を中心に-
李康元(名古屋大学大学院) _109
>>> 討論者:李澤熊(名古屋大学) _115

韓国語日常会話における不同意表明とその後の聞き手の行動に
ついての研究:会話者の関係性に着目して
洪妍定(神田外語大学) _116
>>> 討論者:權恩熙(小樽商科大学) _121

社会的価値を脅かす攻撃的発話に対する反応
-日韓大学生調査を中心に-
河正一・趙智英・金民主(大阪公立大学・同志社大学・光州教育大學校) _123
>>> 討論者:崔壯源(国際教養大学) _133

日本韓国語教育学会会則 _134

개회사

文 嬉 眞 (日本韓国語教育学会　会長)

안녕하십니까?

오늘은 아이치가쿠인대학에서 일본한국어교육학회 제13회 국제학술대회를 대면과 비대면 리모트 형식으로 개최하게 된 것을 매우 기쁘게 생각합니다.

먼저, 본 대회에 국내외로부터 참석해 주신 내빈 여러분과 기조강연 선생님 그리고 연구자 여러분들께서 대면과 비대면으로 참석해 주신 점에 대해 환영과 감사의 말씀을 올립니다.

아직도 전 세계가 코로나로 인한 팬데믹 현상이 계속되어 모든 분야의 발전에 큰 영향을 미치고 있고 본 학회 활동에도 많은 제약을 가져오게 되었습니다. 그로 인해 2020년과 2021년도의 2년분의 학술대회는 일본 동북지역에서 온라인 라이브 형태로 개최되었습니다. 하지만 온라인 형식으로 실시된 힘든 2년간도 교육자와 연구자들은 그 분야에 처해진 실정에 맞게 일정한 방향으로 열정을 다해 연구를 멈추지 않고 전진하고 나가고 있었습니다.

그러한 가운데 제12회 학술대회의 주제인 「뉴노멀 시대의 한국어교육의 혁신 전략」을 음미해 보면 이제는 어학교육에도ICT교육이 필수화 되어가고 그런 방향에 큰 관심이 모아지는 시점이 된 것 만은 분명한 것 같습니다.

그렇다면 우리 학회도 이제는 위드 코로나에서 에프터코로나 시대를 향한 새로운 학회의 형태를 모색해 나가야 될 시점이며 지속적으로 도전해 나가야 된다고 봅니다. 그러한 관점에서 이번 대회에서 처음으로 시도되는 대면과 비대면의 하이브리드형 학술대회의 성공적인 결실을 위해 운영위원 및 준비 위원들이 많은 준비를 하였습니다. 하지만 언제나 예상 밖의 일은 있기 마련이므로 이번 대회에 대면과 비대면으로 참가해 주신 분들께서는 조금 더 여유롭고 따뜻한 마음으로 학술대회에 참가해 주시기를 진심으로 부탁드리겠습니다.

제13회 국제학술대회는 이러한 시대의 흐름을 겨냥한 테마로 참가자 여러분을 모시고자 「포스트 코로나시대의 K콘텐츠를 이용한 한국어교육 방법의 탐색」으로 하였습니다. 이것은 세상이 코로나 팬데믹으로 어수선한 와중에 K문화에 있어서는 마이너스의 요소만이 아니었던 것이 얼마 전에 있었던 미국의 에미상에 K드라마가 수상함으로써 증명되었다고 볼 수 있으며 다시금 K문화에 대한 관심이 일본뿐 아니라 전 세계로 향하고 있음을 알 수 있습니다. 이런 현실에 비추어 보면 한국, 한국어, 한국문화에 대한 새로운 측면과 관심이 간단히 예측할 수 없었던 영향력을 가지고 발휘하고 있는 것은 분명한 것 같습니다. 그런 면에서 한국어교육 현장에서 종사하시는 교육자들은 학습자의 요구에 조금이라도 충족시키고 현 실정에 맞는 과학적인 학습방법을 모색하고 계시리라 생각합니다.

이번 학술대회의 기조강연자로는 국제한국언어문화학회 전 회장님이시고 상지대학 한국어문화학과 교수님이신 장향실 선생님을 모셨으며,「한국언어문화교육을 위한 한류 콘텐츠의 활용 방안」을 주제로 강연을 해주십니다. 특히 현장에서 종사하는 분들에게는 실전의 장에서 많은 도움이 되며 새로운 도전의 계기를 제공해 주시리라 사료되며 그점에 대해서 모든 학회원과 참가자가 환영과 감사의 마음을 전하고자 합니다.

저희 학회의 존재 이유 중 하나가 연구자들의 활발한 발표와 뜨거운 국제적인 토론의 장이라는 것입니다. 제13회 국제학술대회는 일본을 비롯한 한국,싱가포르,중국,대만,호주에서 참가하시고 그 어느 때보다 국제라는 단어가 손색이 없을 만큼 상호 교류가 활발히 이루어짐과 동시에 코로나도 아랑곳하지 않고 전심 전력으로 준비하신 주옥같은 14편의 연구발표를 가져오신 연구자 여러분과 토론자 여러분께 심심한 사의를 표합니다. 오늘 이 학술대회를 통해서 내일을 위한 보람 있는 결실을 챙길 수 있는 교류의 장이 되시길 진심으로 소망합니다.

끝으로 이번 제13회 국제학술대회를 개최함에 있어서 아낌없는 후원과 성원을 해 주신 주나고야대한민국총영사관, 한국국제교류재단, 일반사단법인 일한경제문화교류협회, 아이치가쿠인대학에게 학회를 대표해 감사의 마음과 사의를 표하는 바입니다.

또한 이번 학술대회 준비로 고군분투해 주신 학술대회운영위원과 준비위원여러분께도 아낌없는 박수와 깊은 감사의 마음을 전하며, 이번 학회의 성공적인 개최를 위해 공사가 다망하신 가운데 흔쾌히 참가해 주신 여러분들의 건강과 건승을 기원함과 동시에 금후에도 많은 지도편달을 부탁드리며, 개회사에 대신하겠습니다.

2022년 11월 5일

일본한국어교육학회 회장 문희진

祝辞

朴 先 哲 (駐名古屋大韓民国総領事館 総領事)

일본한국어교육학회 주최 제13회 국제학술대회가 나고야에서 개최되게 된 것을 진심으로 축하합니다.

지난 3년여간 전례 없는 코로나 팬데믹으로 인해 한일 양국의 인적 교류에 큰 제약이 있었습니다. 그러나 한국 방문이 어려운 상황 속에서도 K-pop, 영화, 드라마, 패션, 뷰티 등 다양한 부문의 우리 문화가 온라인 매체 등을 통해 활발하게 전파되면서, 일본 내에서는 한국과 한국어, 한국 문화에 대한 관심이 오히려 더욱 높아져 왔습니다. 이러한 추세에 더해 최근 양국간 무비자 여행 재개가 결정되면서 양국의 인적 교류와 더불어 문화 교류도 앞으로 더욱 활발해질 것으로 기대됩니다.

언어를 배우는 과정에는 해당 언어 사용국의 문화에 대한 관심과 이해가 필연적으로 수반되기 마련입니다. 이러한 인식 속에서 우리 총영사관에서도 한일 스피치 콘테스트, 나고야 한국 페스티벌 등을 비롯한 각종 문화홍보외교 활동에 진력해 오고 있습니다. K-컨텐츠 등을 단초로 촉발된 일본 현지에서의 한국에 대한 긍정적 관심이 한일 양국간 실질적인 상호 이해 증진, 나아가 우호 교류의 기반 확대로까지 이어지도록 하는 노력이 필요하며, 오늘 참석하신 분들께서 그러한 중임을 일선에서 맡아주고 계신 것으로 생각됩니다.

이와 같은 상황에서 포스트코로나 시대의 한국어 교육에 관한 토의의 장이 시의적절하게 마련되었음을 기쁘게 생각하며, 문희진 회장님을 비롯하여 금번 학술대회 개최를 위해 애써주신 관계자 분들께 감사드립니다. 아울러, 일본 전역에서 남다른 사명감과 소명의식으로 한국어 교육을 위해 애써주고 계신 여러분의 노고에 깊은 사의를 표합니다.

2022년 11월 5일
주나고야대한민국총영사 박선철

祝辞

堀 江 俊 通 ((一社)日韓経済文化交流協会 会長)

本日第13回日本韓国語教育学会国際学術大会がこのように盛大に開催されましたこと、大変喜ばしく心よりお祝い申し上げます。

本学会は2009年に創立され、以来関係先生方には、日本の大学等の教育機関において、正しい韓国語教育を始め、韓国文化、韓国語学等の普及に努められましたが、そのご努力に心から感謝と敬意を表したいと存じます。

そして本大会を契機に韓国語、韓国文化がさらに普及、発展し、日本と韓国の友好交流の発展に寄与されることを切に願うものであります。

結びに本大会にご尽力されました関係者の皆様に感謝と敬意を申し上げ、お祝いの言葉とさせて頂きます。

祝辞

金ジオン (韓国国際交流財団(KF) 東京事務所長)

일본한국어교육학회 제13회 국제학술대회 개최를 진심으로 축하드립니다.

코로나 팬데믹으로 2년 넘게 지속되던 사회적 거리두기와 출입국 제한이 완화되어 국내외 대면 교류가 점차 활성화되면서 금번 학술대회가 온/오프라인 하이브리드 방식으로 순조롭게 열리게 된 것을 다행스럽고 기쁘게 생각합니다.

일본과 한국은 서로에게 매우 중요한 이웃이며 한일 양국은 그 어느 때보다 미래지향적인 관계로 발전해 나가는 중요한 시점에 서 있습니다. 이러한 때에 서로에 대한 올바른 이해와 공감은 매우 중요하며 그 출발선에는 언어가 있다는 것을 우리 모두 동의할 것입니다. 그러한 점에서, 오랜 기간 한국어 교육 발전을 위해 노력하고 헌신하신 선생님들이 계셨기에 일본에서의 한국에 대한 이해 제고와 상호간 소통이 원만히 이루어질 수 있었다고 확신합니다.

최근 한국의 문화 콘텐츠가 전 세계적으로 인정받으며 일본을 포함한 해외에서의 한국어 학습 열기가 빠르게 증가하고 있는 상황에서 한국어 교육자분들의 역할과 활동은 그 어느 때보다 중요하고 귀중하다고 생각합니다. 금번 학회를 통해 K-콘텐츠를 활용한 실질적이고 효과적인 한국어 교육 방법이 모색되는 기회가 되기를 바랍니다.

다시 한 번 제13회 학술대회의 성공적인 개최를 축하드리며, 일본 내 한국어 교육 발전을 위해 노력을 아끼지 않으시는 일본한국어교육학회 관계자분들께 깊은 감사를 드립니다.

KF 도쿄사무소장 김지온 드림

第13回　日本韓国語教育学会

ポストコロナ時代におけるKコンテンツを用いた韓国語教育方法の探索

学術大会　プログラム

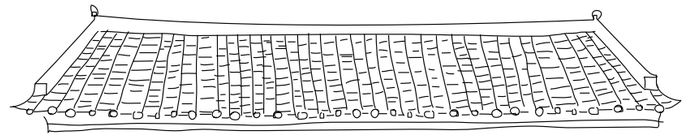
ポストコロナ時代におけるKコンテンツを用いた韓国語教育方法の探索

第1部 研究発表Ⅰ	第1分科_1101 実践韓国語教授法 司会：鄭鍾熙（立命館アジア太平洋大学）	第2分科_1103 韓国語学/韓国語教育学(非対面発表) 司会：李相穆（九州大学）
10:00~10:30	**日本人韓国語学習者を対象とした会話教材の必要性について** 全相律・洪妍定・申知元（神田外語大学） 討論者：印省熙（早稲田大学）	**生涯学習としての韓国語教育に関するニーズ分析** 金銀珠（北海道情報大学） 討論者：金昌九（藤女子大学）
10:30~11:00	**ピクトグラムを用いた韓国語教材試案** 水野俊平（北海商科大学） 討論者：李淑炫（昭和女子大学）	**韓国語教育における現象学の展開と可能性** 河﨑悠平（東豆川外国語高等学校） 討論者：金世徳（大阪観光大学）
11:00~11:30	**日韓対人コミュニケーションを題材としたクリティカル・インシデントの開発** 申知元（神田外語大学） 討論者：李暻洙（韓国放送大学）	**日韓対照言語学的観点から見る　'~고 있다·-아/어있다' の証拠性** 實近麻里（高麗大学校大学院） 討論者：睦宗均（近畿大学）
11:30~12:00	**20대 한국어 및 한국문화 학습자의 관심도 조사 및 분석** 張眞英・金永鍾（岩手大学·金沢工業大学） 討論者：Duck-Young Lee (Australian National University)	**펜데믹에서의 온라인 수업에 대한 해외 한국어 학습자의 인식 조사** 池緒媛（シンガポール国立大学） 討論者：陳慶智（台湾国立政治大学）
12:00~13:00	昼休み	
13:00~13:30	第2部 開会 基調講演 開会式_1101	開会　徐寅錫　学術大会運営委員長(目白大学) 開会の辞　文嬉眞　学会長（愛知学院大学） 祝辞　朴先哲　駐名古屋大韓民国総領事館 総領事 堀江俊通　(一社)日韓経済文化交流協会 会長 金ジオン　韓国国際交流財団(KF) 東京事務所長 記念撮影

愛知学院大学 名城公園キャンパス

13:30~14:50	第2部 基調講演 1101	ポストコロナ時代におけるKコンテンツを用いた韓国語教育方法の探索 ーKコンテンツの活用法ー 張香實　前 国際韓国言語文化学会(INK) 学会長（尚志大学校）
	第3部 研究発表Ⅱ	第3分科_1101 実践韓国語教授法 司会：李銀淑（大阪女学院大学）
15:00~15:30		**메타버스를 활용한 한국어의 학습 효과에 대한 연구** 李相穆（九州大学） 討論者：呉文慶（成均館大学）
15:30~16:00		**ポストコロナ時代の授業方法とKコンテンツ活用についての一考察** **-「韓国古典文学」の授業実践を中心に-** 徐寅錫（目白大学） 討論者：李東哲（中国、山東外事職業大学）
16:00~16:30		**韓国語接続形の誤用を防ぐための指導法とドリル** 印省熙・山田佳子・宋美玲・白寅英（早稲田大学·新潟県立大学·東京外国語大学·獨協大学） 討論者：金珉秀（東海大学）
16:40~17:00	閉会式及び総会(1101)	
18:30~20:30	懇親会(KKRホテル名古屋)	

	第4分科_1103 韓国語学/韓国語教育学(非対面発表) 司会：朱炫姝（目白大学）
15:00~15:30	**日韓語の指示詞の対照研究** **-文脈指示用法の使用頻度を中心に-** 李康元（名古屋大学大学院） 討論者：李澤熊（名古屋大学）
15:30~16:00	**韓国語日常会話における不同意表明とその後の聞き手の行動についての研究：会話者の関係性に着目して** 洪妍定（神田外語大学） 討論者：權恩熙（小樽商科大学）
16:00~16:30	**社会的価値を脅かす攻撃的発話に対する反応　-日韓大学生調査を中心に-** 河正一・趙智英・金民主 （大阪公立大学·同志社大学·光州教育大學校） 討論者：崔壯源（国際教養大学）



第1部　研究発表Ⅰ

第1分科
実践韓国語教授法

日本人韓国語学習者を対象とした会話教材の必要性について
全相律・洪妍定・申知元（神田外語大学）・討論者：印省熙（早稲田大学）

ピクトグラムを用いた韓国語教材試案
水野俊平（北海商科大学））・討論者：李淑炫（昭和女子大学）

日韓対人コミュニケーションを題材としたクリティカル・インシデントの開発
申知元（神田外語大学）・討論者：李曖洙（韓国放送大学）

20대 한국어 및 한국문화 학습자의 관심도 조사 및 분석
張眞英・金永鍾（岩手大学･金沢工業大学）
討論者：Duck-Young Lee (Australian National University)

第2分科
韓国語学/韓国語教育学(非対面発表)

生涯学習としての韓国語教育に関するニーズ分析
金銀珠（北海道情報大学）・討論者：金昌九（藤女子大学）

韓国語教育における現象学の展開と可能性
河﨑悠平（東豆川外国語高等学校）・討論者：金世徳（大阪観光大学）

日韓対照言語学的観点から見る'~고 있다·-아/어있다' の証拠性
實近麻里（高麗大学校大学院）・討論者：睦宗均（近畿大学）

펜데믹에서의 온라인 수업에 대한 해외 한국어 학습자의 인식 조사
池緒媛（シンガポール国立大学）・討論者：陳慶智（台湾国立政治大学）

日本人韓国語学習者を対象とした会話教材の必要性について
—内容的な側面と形式的な側面の観点から—

全相律・洪妍定・申知元

要旨
일본인 한국어 학습자의 증가와 더불어, 학습자의 요구도 다양화되고 있다. 이에 대응하기 위해 이 연구에서는 한국어 회화 교재의 개발을 제안하고자 한다. 이를 위해 선행 연구에서 밝힌 일본 내 한국어 교재 개발의 한계점을 정리하고, 일본 내 한국어 회화 교재의 개발 방향에 대해 제언한다. 구체적으로는 '초급 교재의 연속선 상에서의 중급 교재 개발의 필요성', '의사소통 능력을 종합적으로 키워줄 수 있는 교재 개발의 필요성'을 키워드로 내용과 구성 면에서 회화 교재의 방향성에 대해 논의한다.

1. はじめに

近年、日本国内の「韓国語学習者（以下、学習者）」は年々増加し、学習者のニーズも多様化している。韓国語能力試験（TOPIK）の日本国内の受験者は、1999年1,284名から2021年40,957名に急増した（김정숙 외, 2010; 국립국제교육원, 2021）。また、学習者数の増加に伴い韓国語を学習する動機も多様化している。近頃の学習者の興味・関心は、K-POPや韓国ドラマなどの大衆文化に留まらず、韓国文学や韓国社会への関心、韓国人とのつきあいなどに拡大している（문다율・원해영, 2021）。こうした韓国語学習者の量的かつ質的な変化によって、韓国語教育においても新たな教育内容および教育手法が求められている。

また、新しい教育内容および教育手法の構築の必要性については、日本で出版された韓国語教材の特徴からも読み取ることができる。これまで日本で出版された韓国語教材については、初級学習者を対象とした教材が多いこと（고경민, 2013）、会話文が少ないこと（김문경, 2017）、韓国文化に関する教育内容が不十分であること（기시 카나코, 2017）などの問題が指摘されている。

そこで、本研究では日本で開発された韓国語教材における先行研究の分析を踏まえ、新たな韓国語会話教材の在り方について考察する。

2. 先行研究

これまで日本の韓国語教育は、日本語母語話者の言語的特徴を考慮した韓国語教材の開発や教育内容の構築に力を注いできた（이수경, 2018）。その研究成果は日本で出版された韓国語教材にも反映されており、2000年代後半は日本の韓国語教材を分析した研究も増えている（오기노 신사쿠, 2019）。先行研究によると、日本で出版された韓国語教材は、「初級学習者を対象」とし、「言語能力の育成」を重視するという特徴がある。

まず、初級学習者を対象としている点である。고경민(2013)によると、日本で出版された韓国語教材は、約90％が初級学習者を対象とし、旅行などで使える程度の簡単な会話教材が多いという特徴を持っている。その背景には、2000年代の日本の韓国語教育が直面した現実が影響を与えている。오대환（2010）は、2000年代の韓国語の学習動機が韓国旅行や韓国ドラマ視聴などであり、高い韓国語能力を求めていないことを指摘していた。しかし、最近は学習者の学習動機も多様化され、より上級レベルの達成度を求める学習者が増えている（문다율・원해영, 2021）[1]。

次に、言語能力の育成が重視される点である。日本で出版された韓国語教材は主に言語能力、特に「発音教育」及び「文法教育」に焦点が置かれている（김문경, 2017）。そのため、文化教育を含む社会言語学的能力、談話能力などのコミュニケーション能力に対する考慮が不足している（기시 카나코, 2017）。また、김문경（2017）では、日本で開発された教材は、会話文が短く、実際の会話では話され難い内容で構成されることが多いと指摘している。これらの問題は執筆者の主観的判断によって会話文が書かれていることや非専門家によって教材が執筆されるためであるという指摘もある（오대환, 2010; 고경민, 2013）。

こうした日本の韓国語教育が持っている問題点は、教材に関する研究だけではなく、学習者の要求に対する研究でも確認できる。稲川（2019）、朴（2021）では、韓国語学習者のニーズ分析を通して、作文力や読解力よりも聴解力と会話力の上達に対するニーズが高いことを指摘している。

そこで、本研究では以上のような先行研究を踏まえ、日本語母語話者を対象とした「韓国語会話教材の必要性」について考察する。具体的には、「初級教材と連携した中級教材の開発が必要であること」「コミュニケーション能力を総合的に育成できる会話教材であること」の2点に焦点を当てて検討する。

3. 会話教材で必要とされる特徴：内容的な側面

本研究では日本語母語話者を対象とした会話教材の開発にあたって、次の5つの観点の必要性を取り上げる。

第一に、日本のみならず、国際的にも通用できる韓国語能力を身につける必要がある。そのため本研究では、国際通用標準モデルを参考にして教育内容を構成することを提案する。国際通用標準モデ

[1] 문다율・원해영（2021）では、実務者を中心にビジネス韓国語能力の要求が高まっていることを指摘している。つまり、趣味・教養レベルの韓国語能力以上の実力を要求・必要とする習者が増えているといえる。このことは、韓国語能力試験の合格者のうち、上級試験合格者が2017年に8,464人だったのに対し、2021年には15,365人とほぼ2倍近く増えたことからも裏付けられる。

ルは汎用性を求めた教育指針であることから、教育現場に合わせて適宜修正することができる（김중섭 외, 2011）。

本研究では、国際通用標準モデルを基に日本の大学で韓国語を学ぶ学習者に合わせて教育内容を再構成することを提案する。国際通用標準モデルは、テーマ、語彙、文法、発音、テクスト、機能・課題、文化の7つの領域を提示している。会話教材の開発にあたり、国際通用標準モデルの中でも特にテーマ、テクスト、機能・課題、文化を取り入れ、日本で出版されている教科書を参考に、語彙、文法、発音に関する教育内容を調整することを提案する。こうすることで、日本語母語話者の言語的な背景を考慮しつつ、国際的に通用される韓国語教育の基準と一貫性のある教育内容の構築ができるからである。

第二に、コミュニケーション能力を図る会話教材を作るためには、学際的研究が必要となる。Canale&Swain（1983）によると、コミュニケーション能力とは、言語能力、談話能力、社会言語能力、方略能力の4つの下位区分から構成されている。これらの能力をバランスよく高めるためには多様な観点からの意見交換が重要になる。오대환（2010）でも、韓国語教育は複合的な学問的背景を要するため、多様な学問的背景を持った教員が協力することが望ましいと指摘している。したがって、今後の会話教材の開発にあたっては、韓国語学・韓国語教育学・日韓対照言語学・異文化コミュニケーション学など近接分野の様々な専門家が集まり、積極的に意見交換を行う必要がある。

第三に、談話レベルでの文法の提示や練習が必要である。文法中心のシラバスでは、正確な文法で文を作ることができても、十分なコミュニケーションを行えなくなる恐れがある（中井・大場・土井、2004）。そのため、会話の基礎単位である「質問－答え」の隣接ペアを用いて、文法練習や会話練習ができるよう工夫する必要がある。これにより、学習者は文法の使用環境や機能を暗黙的に把握するとともに、実際のコミュニケーションにおける応用もしやすくなる。

第四に、対人コミュニケーションにおいて必要な韓国の文化特定的な側面を教育内容に取り入れる必要がある。日本で出版された教材は、国際通用標準モデルに比べて上位レベルの文化が提示されたり、日本文化とは異なる行動様式に関する内容が不足したりした問題がある（기시 카나코, 2017; 申, 2020）。

既存の韓国文化知識に加えて、日韓比較文化研究を基に韓国語によるコミュニケーションを行う際に日本語母語話者が経験し得る異文化葛藤・摩擦の状況を会話に取り入れる必要がある。こうすることで、学習者は実際のコミュニケーション場面における文化的な差異に戸惑わず、成功的に対応することが可能になる。さらに、学習者の韓国語能力と異文化コミュニケーション能力を同時に育成することも期待できる。

最後に、新しい韓国語能力試験（TOPIK）の方式（말하기・スピーキング）に従い、発話伝達力の育成に焦点を当てた応用練習が必要である。韓国の国立国際教育院では、2022年度の模擬試験を皮切りに、今後本格的なスピーキングテストの導入を試みている。特にスピーキングテストの結果は韓国留学の必須的条件になることが予想されるため、大学で韓国語を学ぶ学生を対象とした教材では欠かせない部分である。また、スピーキングとはいえ、リスニングを媒介としたテストであるため、リスニング練習はもちろん、決められた場面における会話だけでなく、自らの立場からの説明や資料を言語化する能力など、様々な状況における発話伝達力の育成が求められる。

4. 会話教材の構成：形式的な側面

会話教材の構成においては、次の3点が言える。

第一に、発音や文法などの説明は省略、あるいは簡略化し、会話や談話を中心に再構成する必要がある。日本の学習者は文法能力を持っていても、実際のコミュニケーション場面で能力が発揮できないことが多い。このような問題を回避するためには、文法知識を有する学習者が会話練習に集中できる教材が必要である。こうすることで、発音や文法など既存の言語能力とコミュニケーション能力の双方の育成が期待できる。

第二に、段階的に会話が練習できるように構成することが必要である。会話のみを提示し、単純な文型や会話パターンを繰り返して練習するのではなく、会話を基にペア練習、類似した状況での会話例の作成、会話状況に対する自分の考えなどが話せる構成が考えられる。こうすることで、韓国語能力試験のスピーキング（말하기）テストへの対策にも役立つだろう。

最後に、先行研究の問題点を踏まえ、会話文を長く作成するとともに、会話文の中に日本と韓国の対人コミュニケーションの特徴が溶け込むように提示することである。これによって単純な語彙と文法、表現の活用と練習だけでなく、言語使用場面における異文化への理解能力も育成できるようになる。その際、会話の背景を日本と韓国、両国に設定することで、自文化と異文化に対する理解が深まるようにする。

5. 本研究の意義

本研究では日本の韓国語教材における先行研究を踏まえ、日本の学習者を対象とした会話教材の必要性を再確認し、会話教材の「内容」と「形式」を具体的に提示した。

これまでの韓国語教材に関する先行研究は、日本で使用されている教材を分析し、日本での韓国語教育の現況を把握しようとする点にその主な目的があった。本研究は、会話能力を育むための教育の在り方を、言語能力、談話能力、社会言語能力、方略能力、文化能力などの様々な側面から検討したことにその意義がある。

本研究は、これまでに行われた教材分析に関する先行研究を土台にしており、実証的な調査が不足している点に限界がある。本研究の結果が意義を持つためには、本研究の方向性に基づいた会話教材が開発され、専門家の諮問とともに学習者の教育効果の検証が必要とされるだろう。また、教材開発後、学習者における教材内容のニーズや教育効果の検証なども必要である。

参考文献

고경민(2013)、국외 한국어 교재의 변천사 연구－중국과 일본을 중심으로－、한말연구33、pp .5-36.
국립국제교육원(2021)、2017~2021 국가 회차별 지원자 응시자 합격자
（https://www.topik.go.kr/TWGUID/TWGUID0010.do、2022년 8월 20일 확인）
기시카나코(2017)、일본 대학에서의 한국어 문화 교육을 위한 기초 연구－교재 분석 및 학습자의 한국 문화 인지도와 요구조사를 중심으로－、민족연구69、pp.58-101.
김문경(2017)、한일 양국 대학의 한국어 중급교재 어휘 분석、일본연구18、pp.7-42.
김정숙 외(2010)、한국어능력시험 15년사、한국교육과정평가원.
김중섭 외(2011)、국제 통용 한국어 교육 표준 모형 개발 2단계、국립국어원.
문다율・원해영(2021)、일본인 학습자 대상의 비지니스 한국어 교재 개발을 위한 요구분석 연구、교육혁신연구31(4)、pp.289-312.
오기노 신사쿠(2019)、일본의 한국어교육 연구 동향 분석：최근 10년의 연구 성과를 중심으로、우리말교육현장연구13(2)、pp.99-143.
오대환(2010)、일본에서의 한국어교육의 문제점에 관한 이해、국어학57、pp.203-226.
이수경(2018)、일본어 화자를 위한 한국어 교재의 활용형 기술 현황 연구：특히 어기식과 절충식의 기술을 중심으로、한국어교육연구13(1)、pp.110-126.
稲川右樹(2019).「SNSアンケートを利用した日本人韓国語学習者の実態調査」『帝塚山学院大学研究論集,リベラルアーツ学部』54,pp45-55.
申知元(2020).『外国語学習者のための異文化コミュニケーション能力尺度の開発：態度的側面と韓国文化知識の2側面からの測定』青山学院大学博士論文.
中井陽子,大場美和子,土井真美(2004).「談話レベルでの会話教育における指導項目の提案:談話・会話分析的アプローチの観点から見た談話技能の項目」『世界の日本語教育,日本語教育論集』14,pp75-91.
朴鍾厚(2021).「日本の大学における非専攻韓国語学習者の向上させたい言語能力に関する調査分析」『新世紀人文学論究』5,pp.227-242.

Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. Applied Linguistics 1(1), 1-47.

（神田外語大学外国語学部）
E-mail: jeon-s@kanda.kuis.ac.jp

日本人韓国語学習者を対象とした会話教材の必要性について
―内容的な側面と形式的な側面の観点から―

감상과 코멘트»»

指定討論 »» 印 省 熙（早稲田大学）

本研究は、日本における韓国語教材の問題点を指摘し、「初級教材の連続線上で用いられる中級教材開発の必要性」「意思疎通能力を総合的に育成できる教材開発の必要性」について、内容と形式の側面から提言をするものである。

韓国語教材については、韓国に比べ授業時間が短く、通常、年間90または45時間という、日本の大学の第二外国語授業で使うための教材について、오고시　나오키2016(「일본　대학에 있어서의 한국어 교육의 변화」국제한국어교육학회 국제학술발표논문집)では、韓国語の授業を週2コマから週1コマに減らさなければならない状況の中で、今は「従来の教材の内容からどの項目を残すべきかを考える必要がある」と指摘している。限られた授業時間の中で学習内容に盛り込むべき教材内容というのは大変重要なテーマであるといえよう。

以後、幸いに、各大学で韓国語授業も増え、上級に進む学生が増えてきていると考えられ、合わせて韓国語教材も工夫を凝らしたたくさんの教材が新たにみられる。その中で、シリーズものとしては、古くからの「実用朝鮮語(1～4)」をはじめ、「ことばの架け橋（初級・中級）」、「チャレンジ！韓国語（最新・ちょこっと・もっと）」、「できる韓国語（初級Ⅰ・Ⅱ/中級Ⅰ・Ⅱ）」、「コミュニケーション韓国語(聞いて話そうⅠ・Ⅱ/読んで書こうⅠ・Ⅱ)」、「パランセ韓国語(初級・会話入門・中級・上級)」などが増えてきており、指摘のある「初級教材と連動した中級教材」は次第に増えてきており、また最近は「テーマで読む韓国語入門・初級/中級/中上級」などもあり、教材の多様性が広まってきている。

韓国語教材は指摘の通り、韓国の標準モデルに準ずる形または世界標準の基準に沿って作られるべきで、かつ会話教材は、自然な会話力を育成するためのものであるべきことは、当然なことといえよう。談話の中での教材の必要性についてもその通りで、これまでの多くの教材も同じような目標に向けて教材作りに励んできていると言える。それでもなお、上級の教材あるいは会話に特化した教材の不足は否めず、その意味で、本稿で指摘する会話に特化した教材の開発についての提言は、賛成であり、共感する次第である。ただ、本稿の中で示されている内容は抽象的な内容が多く、実際にどのような構成やテーマで、どう授業で展開できる教材であるのかが見えてこない。そのため、本討論では、より具体的な内容について知りたく、下記の質問をしたい。

「3. 内容的な側面」について、

①「国際通用標準モデルのテーマ、テクスト、機能・課題、文化を取り入れ、語彙、文法、発音に関しては日本のテキストを参考に内容を調整することを提案する」とあるが、具体的にどういうことを想定しているのか。

②「談話レベルの文法の提示や練習が必要」とあるが、通常のテキストでも「対話文」の形で、「駅」や「レストラン」などの場面の中での会話文を提示しているが、これらとはどう違うのか。なお「質問―答え」のペア練習も多くのテキストで使われていると思うが、違うのか。

③日本出版の教材は、国際通用標準モデルに比べ上位レベルの文化が提示されたり、日本とは異なる行動様式に関する内容が不足したりする問題があると先行研究からの引用があるが、初級で上位レベルの文化を紹介するのが必ずしも悪いとは思えないが、どうだろうか。

④異文化葛藤・摩擦の状況を会話に入れることは、賛成はするが、会話教材で、どういう形で入れることが可能か。

⑤「TOPIKのスピーキングテスト向けの発話伝達力の育成に焦点を当てた応用練習」とあるが、例えばどのようなことを想定しているのか。

「4. 形式的な面」について、

①「発音や文法などの説明は省略あるいは簡略化」とあるが、文法の授業が別にあって、会話授業が同時進行で存在するという設定なのか、あるいは、会話に特化し、発音や文法を簡略化するという意味なのか。もし後者の場合は、簡略化による問題はないのか。

②「段階的に会話が練習できるように構成することが必要」ということで、単純な会話パターンを繰り返すのではなく、学習を内在化させ、自分の言葉で話すことは、言語学習の基本であると思う（第二言語習得のプロセス：input(気づき→理解→内在化→統合)→output）が、ここでは特にどんなことを想定しているのか。

③「長い会話文を作成し、（中略）自文化と異文化の理解が深まる」とあるが、こちらはテストや評価ともかかわってきそうである。会話に特化した授業での「評価の方法」としてどんなものを想定しているのか。

以上、発表原稿を読みながら気になった点について触れたが、これらは今後の課題となる部分もあると思われる。上記のうち、今の段階で分かっていることがあれば、示してもらえればありがたい。

ピクトグラムを用いた韓国語教材試案

水野俊平

要旨
現在、日本で用いられている韓国語教材は、大部分、韓国語の語彙・文章が日本語の語彙・文章と対置される形式で提示されている。文法説明も媒介言語である日本語でなされており、練習問題も日本語を韓国語に代置する形式が多い。こうした「日韓対置教材」は文法説明が簡便で、かつ作成が容易であるという長所を持つ。その一方で、「日韓語対置教材」は日本語を解さない学習者に対して用いることはできない。加えて、文字や文章による語彙・例文提示は学習者の視覚に訴えにくく、学習者の記憶にとどまりにくいと思われる。本発表では、こうした「日韓語対置教材」の持つ短所を克服する手段の一つとして「ピクトグラム（絵文字）」による教材作成・教室活動を提起するものである。本発表では、ピクトグラムによる韓国語教材の試案を提示し、その長短所を見渡す。また、実際の教室活動におけるピクトグラム教材活用の可能性を検証しようとするものである。

1. ピクトグラムとは

「ピクトグラム（pictogram）とは、「日本語で絵記号、図記号と呼ばれるグラフィックシンボルであり、意味するものの形状を使ってその意味概念を理解させる記号」、かつ「原則として学習なしに分かるもの」と定義される。ピクトグラムは道路の標識・機器の操作記号・競技の種目表示・公共施設や国際行事での案内などに広く用いられ、国際的な標準が定められたものもある。

2. 語学教育におけるピクトグラムの活用

ピクトグラムは、言語以外で行うコミュニケーションの支援にも活用されており、単語や文章の意味の注釈を行う学習支援にも用いられ、ピクトグラムを利用した英語教材も作成されている。

ピクトグラムは、「意味するものの形状を使ってその意味概念を理解させる」という機能を持つため、媒介言語を用いることができない外国語教育にも有用であると思われる。また、媒介言語を用いることのできる場合でも、ピクトグラムを用いることによって、媒介言語を用いず、直接韓国語を提示することが可能である。加えて、ピクトグラムは、誰もが分かるようにデザインされているため、これを韓国語

に結び付けることによって、学習効果の向上が期待される。本発表ではピクトグラムを用いた教材を試験的に作成し、その課題を検討する。加えて、ピクトグラムと媒介言語（日本語）を学習者に提示して韓国語の単語と文章を作成させ、その結果を見渡す。

3. 教材本文のピクトグラム代置

ここでは木内明（２０１３）『基礎から学ぶ韓国語講座初級（改訂版）』（国書刊行会）の本文の一部をピクトグラムに代置し、ピクトグラムによる教材作成の課題を検討する。木内明（２０１３）のうち、１・３・５・７課の本文を選び、「体言＋助詞」「用言＋語尾」の単位で分割し、ピクトグラムに代置した。ピクトグラムは主にIPA（独立行政法人情報処理推進機構）が提供する「教育用画像素材集」を用い、「無料人物ピクトグラム素材」「SILHOUETTE ILLUS」などで不足分を補った。その実例を図1に示し、前述の韓国語教材の1・３・５・７課の本文とその代置結果を表1に示す。

図 1、ピクトグラムによる教科書本文代置

表1、教科書本文のピクトグラム代置結果

1	A	안녕하십니까?			
	B	네,	안녕하십니까?		
	A	저는	이시이	유카리입니다.	
	A	일본 사람입니다.			
	B	저는	박철수라고	합니다.	
	B	학생입니다.	전공은	수학입니다.	
3	A	이	건물은	도서관입니까?	
	B	아뇨,	이것은	도서관이	아닙니다.
	A	저것도	도서관이	아닙니까?	
	B	네,	아닙니다.		
	A	그럼	학생 식당입니까?		
	B	네,	그렇습니다.		
5	A	주말에는	무엇을	합니까?	
	B	주로	축구를	합니다.	
	B	유카리 씨는	취미가	무엇입니까?	
	A	노래입니다.			
	A	자주	노래방에서	노래합니다.	
	B	저도	노래방을	좋아합니다.	
	A	네,	진짜	재미있습니다.	
7	A	오늘	바쁩니까?		
	B	네,	동대문에서	옷을	삽니다.
	A	동대문까지	어떻게	갑니까?	
	B	남친하고	지하철로	갑니다.	
	B	철수 씨는	오늘	뭐	해요?
	A	여자 친구를	만납니다.		

表1の網掛け部分がピクトグラムで代置できなかった部分である。表で見られるように、①固有名詞（유카리 씨, 철수 씨）、②挨拶などの形式的な慣用表現（안녕하세요）、③副詞（진짜）、④否定などの叙法をあらわす文法成分（아닙니다）、⑤時期・時刻・期間をあらわす名詞（주말, 주로）、⑥抽象性が強い名詞（전공）、⑦抽象性が強い動詞・形容詞、などである（하다）。さらに、図1で見るように「-로」「-하고」のような助詞もピクトグラムのみでは表現できない。さらには、動詞・形容詞の語尾の部分もピクトグラムでは表現できない。ピクトグラムで表現できるのは、あくまでも動詞や形容詞の意味概念であり、叙法や時制などをあらわすことは困難である。以上の問題点を克服しない限り、韓国語の文章をピクトグラムで代置することは困難である。これを解決するためには、①～⑦の部分のみは韓国語で表記するか、限定的に漢字・英語の表記を用いなければならないと思われる。

4. ピクトグラムによる単語・文章の提示

ここでは、学習者にピクトグラムで単語や文章を提示し、期待された韓国語の単語や文章が得られるかを検討する。調査対象者とした学習者は韓国語を２年程度学んだ高校３年生１６人で、単語・文章をピクトグラムで提示した組と、媒介言語（日本語）で提示した組に分け、その解答を比較した。まず、図２のピクトグラム・日本語の単語（名詞）を二つの組に見せ、それぞれ韓国語の単語（名詞）を解答させた。その結果を表3に示す。

図 2、ピクトグラムと日本語による単語の提示

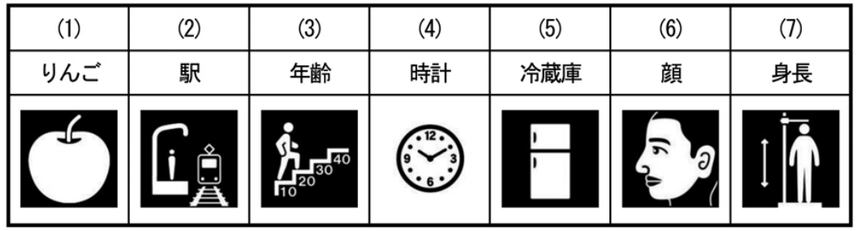


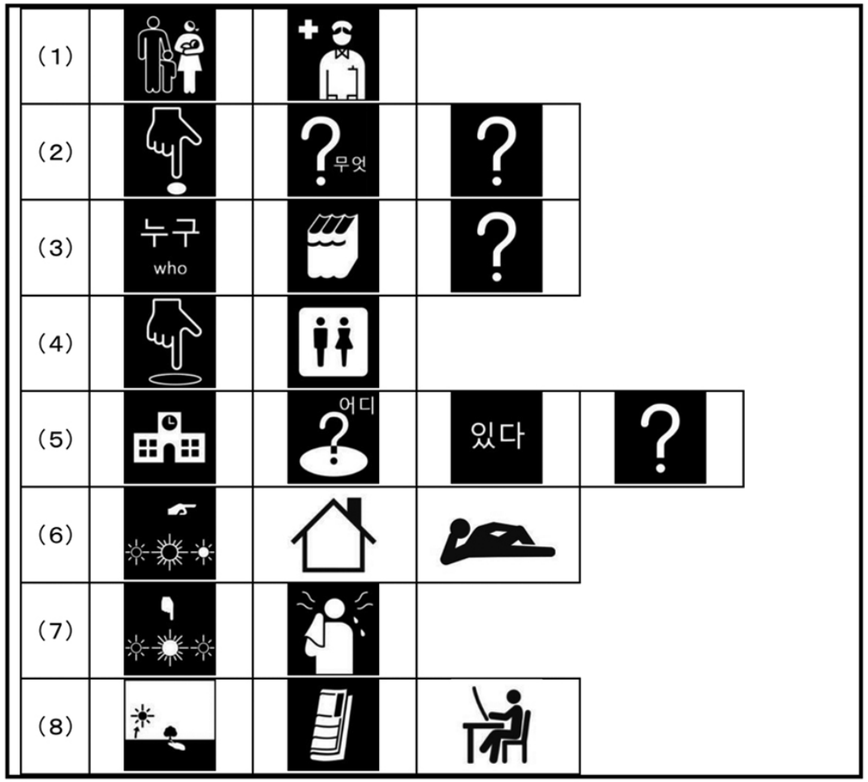
表 3、ピクトグラム・日本語提示に対する解答（単語）

	ピクトグラムでの提示	日本語での提示
(1)	사과(8)	사과(8)
(2)	전철(4), 역(1)	역(8)
(3)	계단(4), 나이(2)	나이·연령(7)
(4)	시계(6), 시간(1)	시계(8)
(5)	냉장고(5)	냉장고(5)
(6)	얼굴(7)	얼굴(8)
(7)	키(4), 키가 크다(1)	키(8)

表3で見られるように、ピクトグラムでの提示の解答において、抽象性の低い（1）（5）（6）では期待された解答が得られたが、抽象性の高い（3）（7）で解答にばらつきが出た。特に（3）では期待された解答よりも期待されなかった解答が多く見られた。抽象性の高い名詞をピクトグラムに代置することの困難さを示す結果といえる。抽象性が低い（2）（4）においても、解答にばらつきが見られ、特に（2）では期待された解答がほぼ得られなかった。これは「駅」よりも、「駅」を表現する際に用いられた「電車」が調査対象者に注目されたためと思われ、抽象性の低い単語でも、ピクトグラムのデザインには注意を要することがわかる。一方、日本語での提示の解答においては、ほぼ期待された解答が得られた。

次に、図3のピクトグラム・日本語の文章を二つの組に見せ、それぞれ韓国語の文章を解答させた。単語提示に対する解答の結果を踏まえ、抽象性の高い単語の一部は英語・韓国語で提示した。ピクトグラムでの提示の解答のみを表4に示す。

図 3、ピクトグラムと日本語による文章の提示



（1）お母さんは看護師です。	（5）学校はどこにありますか。
（2）これは何ですか。	（6）明日は家で休みます。
（3）誰の本ですか。	（7）今日は暑いです。
（4）ここはトイレです。	（8）朝、新聞を読みます。

表 4、ピクトグラム提示に対する解答（文章）

(1)	저는 간호사입니다.(2) 우리 어머니는 간호사입니다.(1) 엄마는 간호사입니다.(1)
(2)	이거 무엇입니까?(2) 이것은 무엇입니까?(2) 이건 뭡니까?(1)
(3)	누구 책이에요?(2) 누구 책입니까?(1)누가 쓴 책입니까? 이것은 누구 책이에요?(1)
(4)	여기는 화장실입니다.(2)
(5)	학교는 어디에 있습니까?(3) 학교는 어디 있어요?(1) 학교는 어디예요?(1)
(6)	밤에 집에서 쉽니다.(1) 날씨가 좋지 않으니까 집에서 쉽니다.(1) 내일은 집에 있어요.(1)
(7)	오늘은 너무 더워요.(2) 낮에는 덥습니다.(1) 날씨가 좋아서 땀이 많이 납니다.(1) 오늘은 더워요.(1)
(8)	아침에 신문을 읽습니다.(2) 신문을 읽어요.(1)

表4で見られるように、韓国語文章としての解答は得られており、教材本文のピクトグラム代置は一応可能であると思われる。ただし、その解答にはかなりのばらつきが見られ、期待していた語彙が選択されなかったり、助詞・語尾を恣意的に選択したり、内容を拡大解釈したりする傾向が見られた。こうした現象を防止するためには、単語の提示段階でピクトグラムと韓国語の単語と同時に提示し、ピクトグラムの意味を学習者に周知徹底すること、語尾・助詞・抽象性が高い単語は韓国語で提示するなどの工夫が必要であると思われる。さらに文章を提示する際にもピクトグラムのみを用いず、韓国語の文章と共に提示した後、ピクトグラムのみを提示して韓国語の文章を解答させるようにするなどの配慮が必要である。

（北海商科大学）
E-mail: spmiuzno@hotmail.com

ピクトグラムを用いた韓国語教材試案

감상과 코멘트»

指定討論 »» 李淑炫（昭和女子大学）

픽토그램(Pictogram)이란 '그림(Picture)'과 '전보(Telegram)'의 합성어인만큼 학습자가 한국어 교재를 사용하는 과정에서도 쉽고 빠르게 이해할 필요성을 주제로 한 것인가 생각합니다. 픽토그램(Pictogram)은 나라에 따라 상이성이 있는 부분도 있어 국제표준화기구(ISO)에서는 지금까지 79가지 공공 안내 그림표지와 158가지 안전표지가 국제표준으로 지정한 상태입니다.

질문 1

요지 5째줄의 '「日韓語対置教材」は日本語を解さない学習者に対して用いることはできない。'라는 의견은 한국어뿐만 아니라 세계 공통용 교재의 제안이라는 의미인지요? 또한 픽토그램의 기본적인 의미처럼 어떤 부분이 한국어 교재에서 신속함을 필요로 하는 시안이라고 생각하셨는지 궁금합니다.

질문 2

또한 픽토그램은 각 나라마다 문화도 다르고 시대에 따라 그림 표시에도 차이가 있으리라 생각됩니다만 그런 차이에 대하여 어떻게 생각하시는지요? 예를 들어 한국 기술 표준원에서는 90년대 말까지도 화장실 표시에 사모관대와 족두리를 쓴 신랑각시였으나 일반남녀로, 지하철 버스의 노약자석의 어린이 동반 표시는 치마 입은 표시가 육아는 여성이 담당한다는 고정 관념을 줄 수 있다는 지적이 있어 새로운 픽토그램으로 문화와 시대를 반영하여 변화하고 있습니다.

질문 3

조사 대상이 일본 고등학생인데 한국인 학생을 대상으로 했을 때 더 쉽고 빠르게 알 수 있지 않았나 생각합니다. 한 클래스에서는 성적 차이도 났을 거라고 생각하는데 어휘나 문장력에 대해 문제점을 느끼신 점이 있으면 가르쳐 주시기 바랍니다. 제 생각에는 한국어 능력 시험이나 한글 능력 검정 시험 등을 기준으로 하여 조사 대상 인원이 좀 더 많으면 객관적이고 공평한 데이터가 될 듯 합니다만 어떻게 생각하시는지요.

또한 선행 논문도 철저히 조사하여 좋은 논문으로 다시 만날 수 있기를 바랍니다.

日韓対人コミュニケーションを題材とした クリティカル・インシデントの開発[1]

申知元

要旨
본 연구의 목적은 일본과 한국의 대인 커뮤니케이션에서 필요한 한국문화의 특징을 밝히고 이를 바탕으로 중요사건기법(critical incident)을 한국어 수업자료로 개발하는 것이다. 중요사건기법이란 이문화 커뮤니케이션 상황에서 발생한 실패담을 공유하고 그 이유에 대해 생각하게 만드는 이문화 트레이닝의 하나이다. 본 연구에서는 일본과 한국에서 장기체재 경험이 있는 성인(20명)을 대상으로 실시한 반구조화된 면접조사를 바탕으로 중요사건기법을 작성하였다. 또한, 학습자가 한국 문화에 대한 고정관념을 가지는 것을 피하기 위해 한국인을 대상으로 한 질문지조사 결과도 교육 내용에 포함하였다. 본 연구는 한국어 능력과 문화 간 의사소통 능력을 동시에 향상시킬 수 있는 교육내용과 교육방법을 제안한 것에 의의가 있다.

1. 研究の背景

外国語教育においては、言語能力と異文化コミュニケーション能力が同等な教育目標として位置づけられている（Byram, 2008）。韓国語教育においても、文化教育の重要性は強調されており、韓国文化の教育に関する研究は活発に行われている（남윤진, 2017; 이성희, 2013）。しかし、韓国文化の教育内容の多くは、伝統文化や言語文化、大衆文化などに焦点が当てられ、対人コミュニケーションにおいて学習者の自文化と韓国文化が衝突する状況やその背景となる価値観の差異などに関してはほとんど触れていない（기시카나코, 2017；申, 2020）。

対人コミュニケーションに関する教育が遅れている理由としては、教育内容の構築が難しいことが挙げられる。具体的には、(a) 無意識、もしくは習慣的に行われる行動であることから、可視化することが難しい点、(b) 学習者の自文化によって必要な教育内容が異なる点、(c) 状況要因の影響を強く受ける点、などがある（菊池・堀毛, 1994；申, 2020）。

対人コミュニケーションの諸問題に関する教育の不足によって、学習者は異文化ストレスを受けることになる。学習者は韓国語によるコミュニケーションの経験を積み重ね、韓国文化を身につける。問題は、対人コミュニケーションの文化差は、突然現れるものであり、自分の「当たり前」が通用できないことにある。少しでも学習者の戸惑いを軽減することができれば、学習者は韓国語によるコミュニケーションに積極的に参加できる。

異文化コミュニケーション学では、異文化接触の前に必要な情報・知識に関するトレーニングを行い、異文化ストレスを軽減させることを勧めている（Fowler & Blohm, 2004）。異文化トレーニングを行うことで、文化的な差異による葛藤・誤解が回避でき、より成功的な異文化適応ができるからである。韓国語教育に異文化トレーニングを取り入れることで、学習者は韓国語によるコミュニケーション状況下で不慣れな状況や予想外の反応にも対応でき、より自分らしくいられることが期待できる。

以上のことから本研究では、韓国社会で共有されている対人コミュニケーションの知識・情報を取り入れた韓国語の教育内容および教育手法を開発することを提案する。具体的には、日本を自文化、韓国を異文化と設定し、日本人が韓国語による対人コミュニケーションを行う際に必要な韓国の文化特定的な側面（culture-specific）を題材とするクリティカル・インシデント（critical incident）を開発する。

2. クリティカル・インシデント

2.1. クリティカル・インシデントとは

異文化トレーニングとは、異文化に接する人を対象とした事前研修である。異文化トレーニングは、(a) 個人が異文化に適応すること、(b) ホスト文化と友好な対人関係を築くこと、(c) 異文化状況下で与えられたタスクを効果的に解決すること、(d) 異文化ストレスを軽減するすること、の4点を目的とする（Cushner & Brislin, 1996）。講演、ゲーム、ケース・スタディ、ロール・プレイなど様々な手法が提案されており、間接的に異文化を経験する場を提供する。

本研究では、異文化トレーニングのクリティカル・インシデントを韓国語教育に取り入れる。「クリティカル・インシデント」とは、異文化において問題が生じた失敗談を述べ、その理由について考えさせる異文化トレーニングの手法である（Cushner & Brislin, 1996；小坂, 2017）。簡潔に解決が必要な状況のみを提示し、学習者が背景となる文化的な差異を考えさせることが特徴である（Fowler & Blohm, 2004）。他の人の失敗談を通じ、自分が経験したことのない状況についても間接的に経験させることで、異文化に対する理解を深めることができる。

2.2. クリティカル・インシデントの作成手順

クリティカル・インシデントは、日本人韓国語学習者の韓国文化知識を測定する道具を開発した申（2020）のデータを再分析し、作成する。申（2020）は、2016年5月～2017年6月に日本と韓国の両国で長期滞在経験のある成人（日本人9名、韓国人11名）を対象とした半構造化インタビュー調査（約60分）を実施した。半構造化インタビュー調査では、日本と韓国の文化差が現れる対人コミュニケーションの状況について尋ねた[2]。

[1] 本研究はJSPS科研費（課題番号：22K13164）の助成を受けたものである。

[2] 半構造化インタビューの質問は、(1) 韓国・日本に滞在した理由、(2) 韓国・日本の社会および文化のよい点・悪い点、(3) 韓国人・日本人との人間関係、(4) 韓国・日本での感情表出の経験、(5) これから韓国・日本に長期滞在する人に対するアドバイス、を軸に進めた。なお、半構造化インタビュー調査の際には、調査依頼書・調査同意書を渡し、研究目的・研究結果の報告などについて説明し、同意を得るなど、倫理的な配慮を務めた。

クリティカル・インシデントの作成においては、Cushner　&　Brislin（1996）と小坂（2017）を参考にした。申（2020）の分析結果を基に、韓国人の対人コミュニケーションの文化特定的な行動様式が現れる状況（例. 時間管理、援助行動など）を特定した。各クリティカル・インシデントは、一つの文化的な差異に焦点をあて、架空の人物の対人コミュニケーションを想定した。いずれも半構造化インタビュー調査で複数の研究対象者が語った内容である。個人が特定されることがないように、必要に応じて状況や年齢・性別・名前・職業などを架空にした。

対象学習者としては、中上級学習者を想定した。韓国語能力に合わせて、Topik4級および5級の語彙・文法を使用した。各クリティカル・インシデントは、400字以上800字以下になるようにし、学習者が負担を感じないようにした。クリティカル・インシデントを読んだ後に、登場人物はどのような感情であるのか、また自分ならどのように行動するのかについてグループ・ワークができるように質問を用意した。

日本と韓国の対人コミュニケーションで現れる文化的な差異を題材とし、登場人物は3名以下にした。登場人物数を制限することで、葛藤状況とその原因を単純化することを図った。登場人物が2名の場合には、同じ状況に対して、登場人物それぞれの立場から語るクリティカル・インシデントを作成した。こうすることで、学習者は対人コミュニケーションの葛藤が日本と韓国の文化的な差異によるものであることに気づくことができる。架空の人物が不特定多数の韓国人（もしくは、日本人）とのコミュニケーションで感じる文化差については、1個のクリティカル・インシデントを作成した。

クリティカル・インシデントによる教育は、異文化を理解する際に有用な手法であるものの、学習者が韓国文化・韓国人に対するステレオタイプをもつ危惧がある。このような問題を回避するため、本研究では、各クリティカル・インシデントと関連した韓国人の意識調査を提供する。

申（2020）は、2018年11月に韓国人20代と30代を対象とした質問紙調査（1次459名、2次219名）を実施した。質問紙は、日本人とは異なる韓国人の行動様式が見られる状況を提示し、予想できる四つの反応を示す4択問題で構成されている。分析の結果、各状況において多くの韓国人が好む行動様式は存在するが、全員が同じ行動を選択することはなかった。よって、韓国の文化特定的な側面は韓国社会の傾向であることが分かった。

クリティカル・インシデントと共に質問紙調査の結果を提示することで、学習者が韓国文化を多角的に理解することができる。日韓の文化差として語られた内容が多くの韓国人が望ましいとする行動ではあり、韓国人の中には多様な考え方や価値観を有する人がいることが矛盾ではないことが理解できるだろう。

3. クリティカル・インシデントの授業案

本研究では、日本と韓国の文化的な差異が現れる8つの状況に対して、13個のクリティカル・インシデントを作成した。状況としては、初対面行動、友人関係の構築、おごり行為、時間管理、外国語使用への反応、自己主張、感謝表現、泊まり行動、である。

ここでは、クリティカル・インシデントを用いた授業案を紹介する。授業は、「導入→登場人物Aのクリティカル・インシデント①→話し合い①→登場人物Bのクリティカル・インシデント②→話し合い②→発表→質問紙調査の結果紹介→まとめ」の順で行われる。表1は、韓国人のおごり行為に関するクリティカル・インシデントである。半構造化インタビュー調査によると、韓国人は年上がおごる文化であることは、日本でも知られている。一方で、韓国人のおごり行為の中には、ご飯をおごってもらった後に、お茶や次回の食事で返すことが必要であることは知られていない。このような情報の欠如は、韓国人と日本人に経済的・心理的な負担を感じさせる可能性がある。

表1. クリティカル・インシデントの例

미쿠 씨는 3월에 교환학생으로 한국에 왔습니다. 학교에서 도우미 제도를 신청하여 태훈 씨와 만났습니다. 처음 만난 날 태훈 씨는 학년은 같지만 나이가 3살이나 차이가 나니 밥을 사겠다고 했습니다. 한국에서는 상하관계가 확실하다는 이야기를 들은 미쿠 씨는 태훈 씨의 말을 따르기로 했습니다. 고맙다고 말하고 닭갈비를 먹었습니다. 두 사람은 식사 후 앞으로의 일정을 정하기 위해 카페에 갔습니다. 태훈 씨가 무엇을 먹겠냐고 물었습니다. 모두 태훈 씨가 계산하는 게 마음에 걸렸지만 나이가 어린 사람이 돈을 내는 것이 태훈 씨의 체면을 깎는 일이 될 수 있다는 생각이 들었습니다. 그래서 미쿠 씨는 바로 메뉴를 말했습니다. 일주일 후 미쿠 씨는 태훈 씨와 함께 영화를 보기로 했습니다. 인기가 있는 영화라서 태훈 씨가 먼저 표를 예약해 두었습니다. 계속 태훈 씨가 계산을 하는 게 불편하지만 언제 돈 이야기를 해야 할 지 모르겠습니다. 미쿠 씨는 영화를 본 후에 태훈 씨와 이야기를 해 봐야겠다고 생각하며 상영관으로 들어갔습니다.

학習者が登場人物の感情や解決策について話し合い、発表をした後には、教師がおごり行為に関する韓国社会の変化を説明する。特に、若者の中ではおごり行為への負担をもつ人も増えていることを伝え、世代差・性差などについても考えてもらう。

その後、おごり行為に関する質問紙調査の結果を提示する。韓国で留学を予定している日本人に相談をするためにカフェに行った際に、「年上の自分がおごる」を選択した韓国人は、30代67.6%、20代54.7%である。同じ状況を「カフェ」から「自販機」に変えると、「年上の自分がおごる」を選択する人が30代83.2%、20代70.5%に大きく増える。こうしたことから、韓国人は年上がおごり行為をする傾向はあるものの、金額や状況、世代などの影響を受けることが説明できる。

4. 終わりに

本研究では、日本人が韓国語による対人コミュニケーションを行う際に必要な韓国の文化特定的な側面を題材とするクリティカル・インシデントを開発し、韓国語教育への適用例を紹介した。こうすることで、韓国語能力と異文化コミュニケーション能力を同時に育成できる教育内容と教育手法を提案することに本研究の意義がある。

本研究の限界としては、COVID-19の拡大よって作られた、日本と韓国の対人コミュニケーションの行動様式も反映されていない点が挙げられる。また、クリティカル・インシデントを取り入れた教育効果の検証に至ってない点もある。このような問題を解決するために、追加の半構造化インタビュー調査

を行い、2020年前後の変化を確認する予定である。また、クリティカル・インシデントの内容的妥当性の検証および実験法による教育効果の検証が必要である。

参考文献

기시카나코(2017), 일본 대학에서의 한국어 문화 교육을 위한 기초 연구 – 교재 분석 및 학습자의 한국 문화 인지도와 요구조사를 중심으로 – 민족연구, 69, 58-101.

남윤진 (2017) . 일본의 한국어 교육에 있어서 문화교육의 현황과 전망, 국제한국어교육, 3 (1) . 147-176 .

이성희(2013) . '화성인류학자'를 활용한 예비 한국어 교사의 상호 문화 능력 교육 방안 : '정의적 능력'을 중심으로, 한국언어문화학, 10 (2) . 225-246 .

菊池章夫・堀毛一也 (1994) .『社会的スキルの心理学――100のリストとその理論』東京 : 川島書店.

小坂貴志 (2007) .『異文化 コミュニケーションのA to Z――理論と実践の両面からわかる――』東京 : 研究社.

申知元(2020),『外国語学習者のための異文化コミュニケーション能力尺度の開発 : 態度的側面と韓国文化知識の2側面からの測定』青山学院大学博士論文.

Byram. M. (2008) . From foreign language education to education for intercultural citizenship: Essay and reflections. Clevedon : MULTILINGUAL MATERS.

Cushner, K., & Brislin, R. (1996). Interculutral interactions A practical guide Thousand Oaks CA : Sage

Fowler, S. M., & Blohm, J. M. (2004). An analysis of methods for intercultural training. In D. Landis, J. M. Bennett, & M. J. Bennett (Eds.) Handbook of intercultural training (3rd ed.), (pp.37—84). Thousand Oaks, CA:Sage Publications.

（神田外語大学外国語学部）
E-mail: jiwon-s@kanda.kuis.ac.jp

日韓対人コミュニケーションを題材としたクリティカル・インシデントの開発

감상과 코멘트»»

指定討論 »» 이 경 수 (한국방송통신대학교)

본 연구는 [日韓対人コミュニケーションを題材としたクリティカル·インシデントの開発]에 대한 연구이다. 이 연구는 대인 커뮤니케이션에서 필요한 한국문화의 특징을 밝히기 위한 하나의 연구이다. 그 방법으로 중요사건기법(critical incident)을 수업자료로 활용하고 있다. 이는 이문화 커뮤니케이션에서 발생한 실패담을 공유해 서로 생각해 보는 연구로 매우 유니크한 방법 중의 하나라 할 수 있다. 이 연구는 한국어 능력, 상호 문화 간 의사소통 능력을 제안하고 커뮤니케이션함으로써 서로의 공감 능력을 늘이고 한국문화를 이해하기 위한 교육방법이라고 생각은 하지만 이를 어떻게 바르게 소통해 나가야할 지 좀 더 고민해 볼 필요가 있다.

1. 본 연구는 일본인이 한국어에 의한 대인관계 커뮤니케이션을 할 때 필요한 한국어 문화의 특징적인 하나의 측면을 제재로 하는 중요사건기법 이다. 이 제시된 하나의 예에서 무엇을 원하고자 한 내용인지 불분명하고 서로 더 오해가 생기게 될 가능성도 있어 보인다. 한국어표현능력을 높이는 것에는 동의하지만 이문화커뮤니케이션 능력을 동시에 육성이 가능하다는 것에는 찬성하기 어렵다. 자칫 잘못하면 나이 든 사람과 식사 등 하게 되면 한국인은 계속 돈을 내야 한다는 것인지? 연령별 차이가 있어 젊을수록 일본과 비슷하게 각자 돈을 내야 하는지 등을 알아보기 위한 조사였는지가 문제가 된다. 사실 이렇게 되면 한국인은 계속 돈을 내야 하는 것으로 인식되어 일본인은 돈을 안내도 된다는 인식이나 습관이 굳어져 버릴지도 모른다. 이 하나만을 가지고도 다양한 크리트컬 인시던트를 이야기할 수 있기에 이러한 유사 내용을 복수로 들어 제시하고 이야기를 이끌어 가는 것이 좋다고 본다.

한국에서는 한국식 일본에서는 일본식으로 하게 된다면 이들의 더욱 관계는 서로가 오해하고 좋아지지 않을 것이다. 따라서 이런 상황을 일본인의 입장일 경우 말도 안되는 일이기 때문에 이들도 어느 정도 공감 가능한 크리티컬 인시던트를 같이 소통할 필요가 잇다. 그래야만 오해도 줄일 수 있다. 내가 내줄 수 있는 상황이라도 서로 동등하게 해 나가야만 한국과 일본의 인식관계를 좁힐 수 있기 때문이다. 일본인과 한국인의 다름을 인식시켜야 하는 것이 매우 중요하다. 다름을 인정하고 이러한 문제가 나오게 되면 그 전제로 몇 가지 더 많은 예시를 들면서 한일의 차이를 인식시켜야 한다고 생각한다. 이에 대하여서는 어떻게 생각하고 있는지 말 해 주었으면 한다.

2. 이러한 크리티컬 인시던트 내용을 중심으로 소통하는 데에 효과가 있으려면 내용적 타당성이 매우 중요하다. 이러한 내용을 서로 소통하기 전에 더 많은 검증자료를 가지고 문화를 이해 하는데 도움이 되는 내용을 잘 엄선해야 할 것이다. 내용에 대한 타당성 검증 방안이 있으면 제시해 주기 바란다.

20대 한국어 및 한국문화 학습자의 관심도 조사 및 분석

장진영・김영종

要旨
본 연구는 일본에서 유행하고 있는 제4차 한류 붐에 따른 한국문화 교재 작성을 위한 사전 조사로서 전반적인 문화 분야에 대한 관심 주제와 매체 사용 성향 연구를 통해 더욱 효과적인 한국 문화 교육을 준비하기 위한 목적으로 실시하였다. 연구대상은 이시카와현 가나자와 소재 사립대 공과대학 학생들과 이와테현 소재 국립대의 한국어 또는 한국문화 교양 수업을 듣고 있는 대학생 263명을 대상으로 기본적인 한국어에 대한 이해 및 관심이 있는 학생을 대상자로 한정하였다. 분석 결과 다음과 같은 결과가 도출되었다. 여행 관련 정보, 먹거리 문화, 그리고 K 콘텐츠에 높은 관심을 나타냈다. 또한, 전통문화나 사회 시스템보다는 현재 경험하고 느낄 수 있는 부분에 관해 관심을 보이는 만큼 기본적인 정보 제공만이 아닌 다양한 체험 정보 및 정보 탐색을 위한 여러 가지 방법을 제시할 필요가 있다고 판단된다.

1. 들어가며

최근 한국문화는 4차 한류라고 말할 정도로 관심이 높아지고 있다. 특히 젊은 세대를 중심으로 환영 받고 있는 것이 이전과 가장 다른 점이라 생각된다.

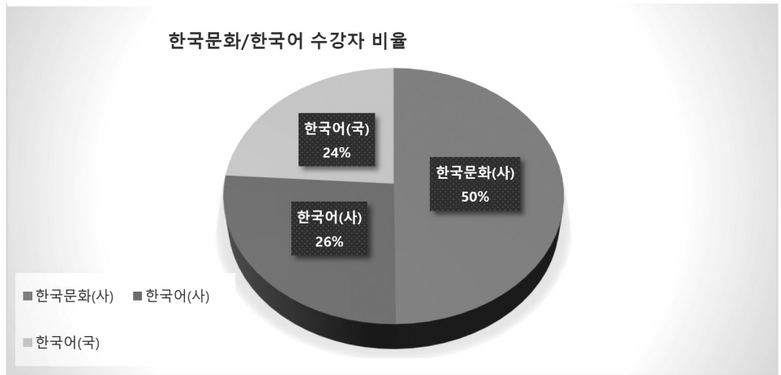
이전에는 K-pop이나, K-Drama 등의 콘텐츠 중심의 트렌드였다면 현재의 현상은 그 콘텐츠 안에 있는 감성과 상품, 먹거리, 그리고 스타일 등 오감을 통해 받아드리는 형태로 단순 감상이 아닌 즐기는 생활의 형태로의 변화를 확인할 수 있다.

이에 현재 대학에서 한국어 수업을 선택한 학생들을 대상으로 더 공부하고 싶은 부분, 더 알고 싶은 부분 등을 조사하여 어떠한 방법으로 학생들에게 더 재미있고 흥미롭게 교육할 수 있을지, 보다 효과적으로 수업을 진행할 수 있을지에 대한 가능성과 아이디어를 발굴하고자 본 조사를 실시하였다.

앞서 말한 바와 같은 형태 변화의 현상은 조사 결과에서도 확인할 수 있었다. 보고, 듣고 먹는 단순한 관심에서 시작되어 한국어의 신조어 등의 다양한 언어의 즐거움을 즐기면서 K-style까지 즐기는 적극적 관심의 형태로 발전하고 있는 상황을 확인할 수 있었다. 그러므로 단순한 정보 전달형의 교육 또는 교재 개발의 형태가 아닌 전달해야 하는 한국의 문화 정보를 근간으로 K-Life Style을 접목하여 전달할 수 있어야 한다고 판단된다. 본 조사의 결과 발표 및 분석의 논의를 통해 현장에서 교육을 진행하고 계신 교육자분들에게도 효과적 교육 방법의 발굴을 위한 유의미한 제언이 될 수 있었으면 한다.

2. 조사 개요

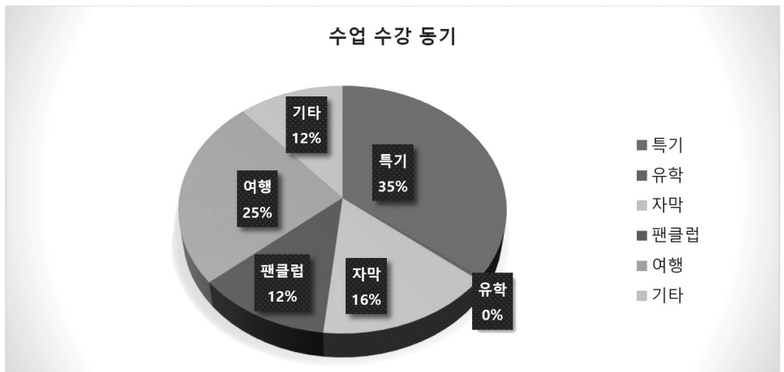
표1. 한국문화 / 한국어 수강자 비율



본 조사는 총 263명을 대상으로 진행되었으며 그중 남녀의 비율은 76%(남자):24%(여자)이다. 사립 공과대학 학습자 200명, 국립대학교 학습자는 63명이다. 특히 사립 공과 대학 학습자 중 한국어를 수강하고 있는 학생은 34%, 한국문화 강좌 수강생은 66%이다. 국립대학교 학생 63명은 전원 한국어 수강자이다. 조사 기간은 학기 기말고사 전후로, 약 한 학기 정도 한국어(3학년/1학년) 또는 한국어 문화 수업(2학년/3학년)을 받은 학생들을 대상으로 조사되었다. 설문 구성은 한국문화와 사회 전반을 다룬 II-1~7항목, 그리고 여행 등 체험 관련 선호를 확인하기 위한 III-1~2항목, 그리고 콘텐츠 사용 스타일을 파악하기 위한 IV, V 항목으로 구성되어 있다.

3. 통계 결과의 분석

표2. 수업 수강 동기



3-1. 한국어 수강 이유

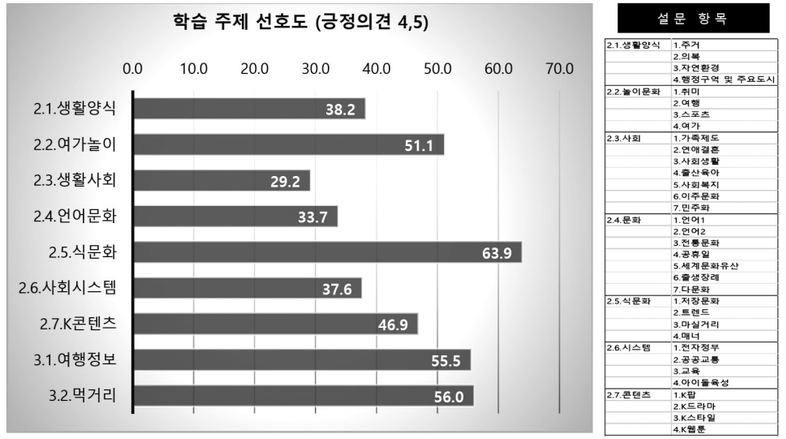
조사 대상인 2개 학교에는 한국어 전공은 없으며 교양 외국어로서의 한국어 수업을 선택한 학생과 교양 문화 수업 수강자를 대상으로 수업이 진행된다. 수업 수강 동기의 경우 “특기”가 35%로 가장 높은데 이 이유는 외국어 중 1과목을 반드시 수강해야 하는 상황과 성적, 자격 등을 따기 위한 목적성이 분명한 이유를 담은 답변이다. 이후 여행25%〉 자막 없이 콘텐츠 즐기기 16%〉 팬클럽 12%〉, 기타 12%로 나타났다. 기타의 의견은 한국문화 이해하기, 친구 권유, 이웃 나라로서의 한국 알기 등의 다양한 의견으로 나타났다. 실질적인 학점이나 자격을 위한 “특기”의 목표를 제외하면 대부분 여행 등을 통한 적극적인 참여나 문화 콘텐츠를 즐기기 위한 동기로 나타났다. 한국어의 여러 가지 특성이 모국어(일본어)와 비슷해서 쉽게 배울 수 있을 것 같다는 기타 의견도 소수이지만 분명하게 확인할 수 있었다. 유학이나 한국에 거주 경험을 가지고 싶다는 의견은 1명뿐이었는데 이 부분은 조사 대상 학교가 공무원 지향의 국립대, 그리고 실질 취업 목표의 사립 공과대학 학생들의 기본 성향이 반영되어 있기 때문이라고 판단할 수도 있다.

3-2. 한국 문화 사회 전반에 대한 학습 주제 선호도

총 7개로 구성된 주제 카테고리(2.1~7)와 여행을 간다면 필요한 정보와 구체적인 먹거리에 대한 관심도를 조사하였다.

우선 주제 카테고리를 살펴보면 가장 높은 관심 주제는 “식문화”였다. 생활 양식이나 사회생활, 언어문화, 그리고 사회 시스템에 관련된 부분은 전체적으로 50% 미만에 해당함에 비해 식문화의 경우 약 64%에 이르는 관심을 보여주었다. 이에 대한 관심도는 여행 시 필요한 정보 또는 체험 정보에 대한 관심도 전체적으로 높은 답변을 보여 일관된 높은 관심을 확인할 수 있었다. 식문화에 대한 전반적인 높은 관심 외에 60% 이상의 높은 관심도를 보인 세부 항목은 “여가 놀이” 부분 중 “여행 정보”이다. 이것은 직접적인 학문 목적이 아닌 간접적인 학문 목적에 대한 일관적인 관심을 보여주고 있음을 확인할 수 있다. 그리고 가장 낮은 관심도를 보인 것은 2.3-4의 “출산 육아”와 2.4-7의 “출생 장례”문화이다. 대부분 17%~22%를 보여주며 주요 관심 항목에 비해 약 1/3의 관심도를 나타낼 정도로 큰 차이를 보여주었다. 따라서 관심도가 높은 식문화, 먹거리 이외에 주제들에 대해서는 흥미를 일으킬 방법을 담는 교안 및 콘텐츠 개발이 진행되어야 더욱 효과적인 교육이 될 수 있음을 확인할 수 있다.

표3. 학습 주제 선호도



3-3. 식문화에 대한 높은 관심도

조사 대상은 크게 3개 그룹으로 구분할 수 있다. 국립대학교 교양 한국어 수강생(그룹 1_구분 국(한국어)), 사립 공과 대학 (그룹 2_구분 사(한국어)), 사립 공과 대학 교양 수업(그룹 3_구분 사(문화 수업))으로 구분할 수 있다. 식문화, 여행 정보, 먹거리, 놀이 문화에 대한 전반적인 관심도의 비율은 비슷하나 그룹별 긍정 의견의 비율은 많은 차이를 나타낸다.

표4. 그룹별 관심도

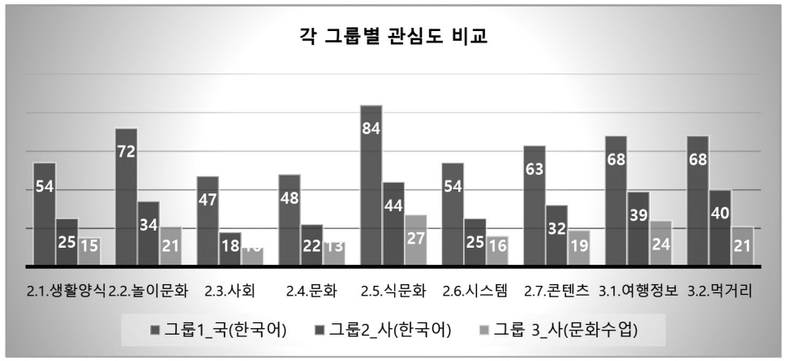


표4에서 보는 바와 같이 그룹1과 그룹 3의 경우 긍정 의견의 비율을 비교하여 본다면 그룹1이 극명하게 관심도가 높은 편이다. 또한 주제에 따른 차이는 있으나 전반적으로 판단하면 그룹 1이 가장 높은 긍정의견을, 그룹2가 두 번째, 가장 낮은 긍정의견 비율을 보여준 것은 그룹 3으로 나타났다.

표 5. 수업 수강의 인원의 시수 및 규모 조건 비교

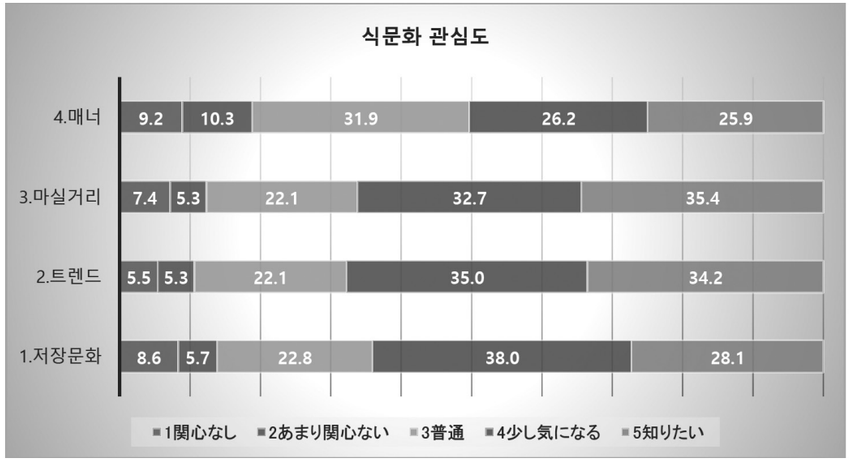
구분	그룹 1_국(한국어)	그룹 2_사(한국어)	그룹 3_사(한국문화)
수업 시수	2시간 / 각 100분	1시간 / 각 100분	1시간 / 각 100
수강 인원	33 / 30	38 / 41	76 / 55

표5를 보면서 각 그룹 수업의 특징을 비교해 본다면 수업 시수가 높을수록, 그리고 수강인원이 적을수록 긍정 의견이 높게 분포하고 있음을 확인할 수 있다. 수업에 대한 시수, 인원수 등은 현실적으로 교육자가 결정하는 부분이 아니므로 효과적인 의사 결정에는 한계가 있으나 자율성이 있는 수업의 경우에는 위의 사항을 고려하여 시수의 배치 및 시간의 배치가 이루어진다면 보다 효과적인 교육이 가능할 것으로 판단된다.

3-4. 식문화 관련 세부 관심도

표6에서 보는 바와 같이 대부분 음식 트랜드와 저장문화에 대한 높은 관심을 보여주었다

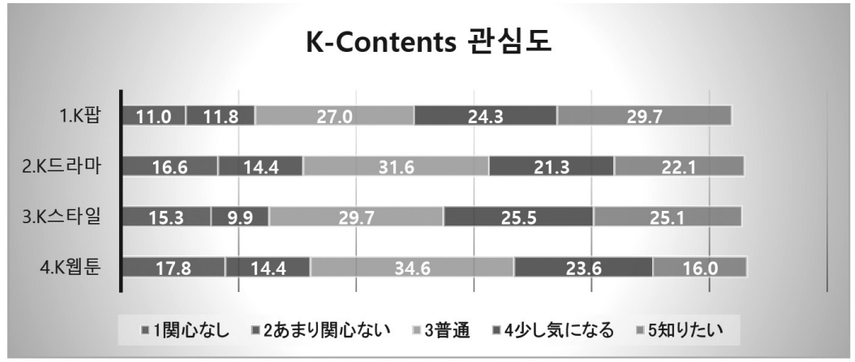
표 6. 식문화 관심도



특히 저장문화, 트렌드, 마실 거리 부분에서는 긍정 관심도가 70% 이상으로 높은 관심을 보여 주었다. 이는 한국 드라마 보기 또는 유튜브 영상 보기 등의 시간이 증가하면서 자연스럽게 한국의 식문화를 접하는 과정을 통해 점점 관심이 증대된 것으로 볼 수 있다. 한국인의 문화에서 빠질 수 없는 식사 문화에 대한 영향이 드라마 등의 콘텐츠에 그대로 드러남으로 하여 여러 콘텐츠에 노출된 수강자들이 자연스럽게 그 문화에 대한 호기심과 실제 체험에 대한 관심도가 높아진 것으로 볼 수 있다.

3-5. K-Contents에 대한 관심도

표 7. K Contents 에 대한 관심도



K-Contents에 대한 관심도의 경우는 전반적으로 긍정적인 의견을 높다. 70% 이상이 “보통” 이상의 관심을 표현하였다. 특히 세부 조사 항목에서는 사립 공업 대학 학생들이 다른 장르에 비해 K-POP에 대한 관심도가 높다는 것을 알 수 있었다. K-POP 또는 K-드라마의 경우는 한류 1세대 ~ 3세대까지도 동일한 이슈가 되고 있었으나 4차 한류의 분위기는 K-Style에서 확연하게 다르게 드러난다. 실제로 한국어 수강을 하는 학생들의 대부분은 한국의 화장이나 패션 스타일에 대해 많은 관심을 표현한다. 그래서 아래의 표에서 K-Style에 대한 남녀의 성향을 좀 더 비교 분석하여 보았다.

표 8. K Style 관심도

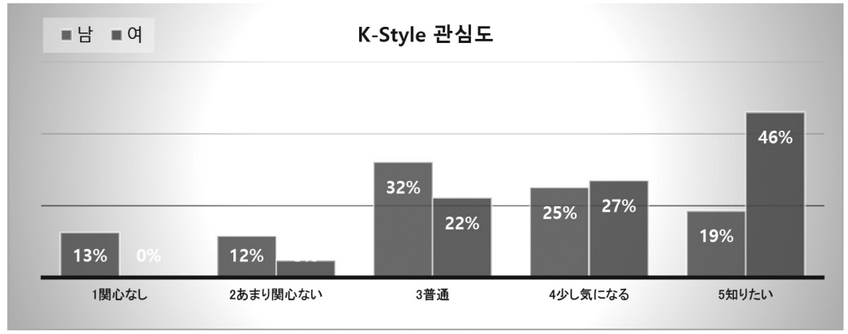
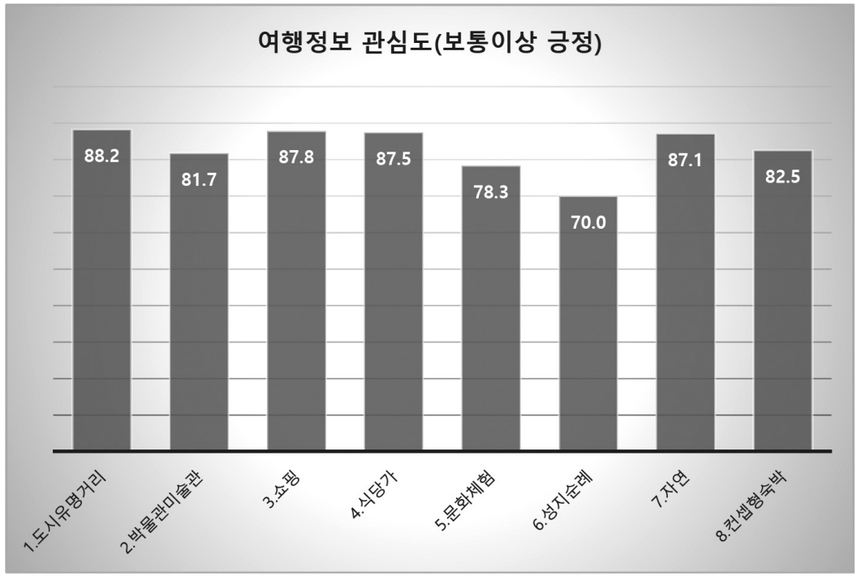


표8에서 보이는 바와 같이 K-Style에 대해서는 남녀의 성향이 극명하게 드러난다.

남학생의 경우도 76%로 상당히 높은 관심을 보여주고 있으나 여학생의 경우 “보통” 이상의 긍정 의견이 95%에 달하여 누구나 한국의 스타일에 관심이 있으며 체험하고자 하는 생각을 적극적으로 표현하고 있다는 것을 알 수 있다.

3-6. 관심있는 여행 정보

표 9. 여행정보 관심도



한국에 간다면 사전에 알고 싶은 정보에 대한 질문을 두고 아래의 8개의 여행 카테고리를 제시한 결과, 표와 같은 결과가 나타났다. 도시 유명 거리에 대한 관심도가 가장 높았으며 쇼핑이나 식당 가에 대한 관심도 높았다. 눈에 띄는 것은 자연에 대한 관심도인데 2021년 한국에서 조사된 "외국인 대상 한국문화 인식조사 및 정책제언" (아래 그림) 조사 결과와 비교할 때 일본 학생의 경우 "자연"에 대한 관심도가 현저하게 높음을 알 수 있다.

한국 방문 전, 한국 이미지	응답자 수	응답자 비율
한국의 음식	89	21.9%
한국의 문화	135	33.3%
K-방역	9	2.2%
한국 기업·제품	65	16.0%
한국의 자연	14	3.4%
한국의 정치상황	50	12.3%
독도	1	0.2%
기타	43	10.7%

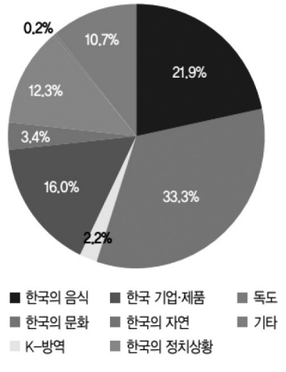
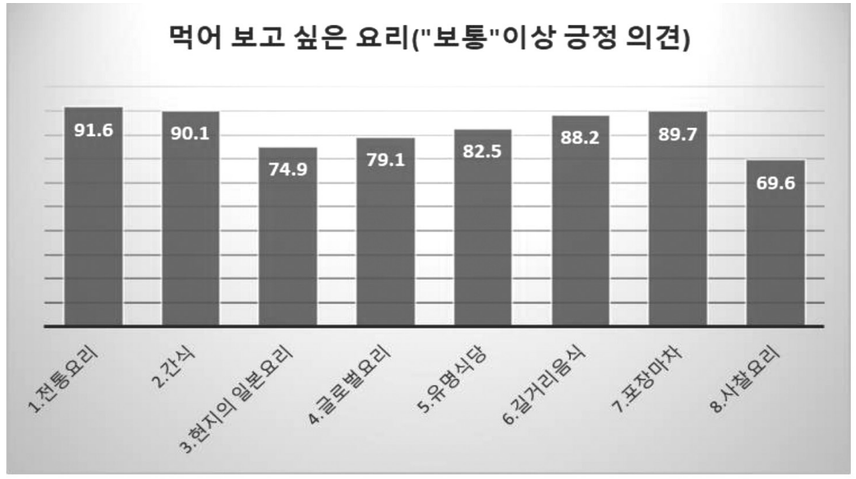


그림1. 외국인 대상 한국문화 인식조사 및 정책 제언(2021. 국정감사 정책자료집)

3-7. 먹거리 테마 관심도

먹어 보고 싶은 한국 요리에 대한 질문에 대해서 대부분 "보통" 이상의 긍정 의견이 70% 이상이었다. 이외에도 길거리음식과 포장마차 등 한국의 독특한 문화를 담고 있는 먹거리 테마 체험에 관심이 많음을 알 수 있다.

표 10. 먹고 보고 싶은 한국 요리



특히 가장 많은 관심도를 나타낸 분야는 전통음식과 간식 부분이다. 이 두 개의 조사 항목에 대해서는 전체 설문조사의 항목 중에서도 가장 높은 관심을 보여주고 있다.

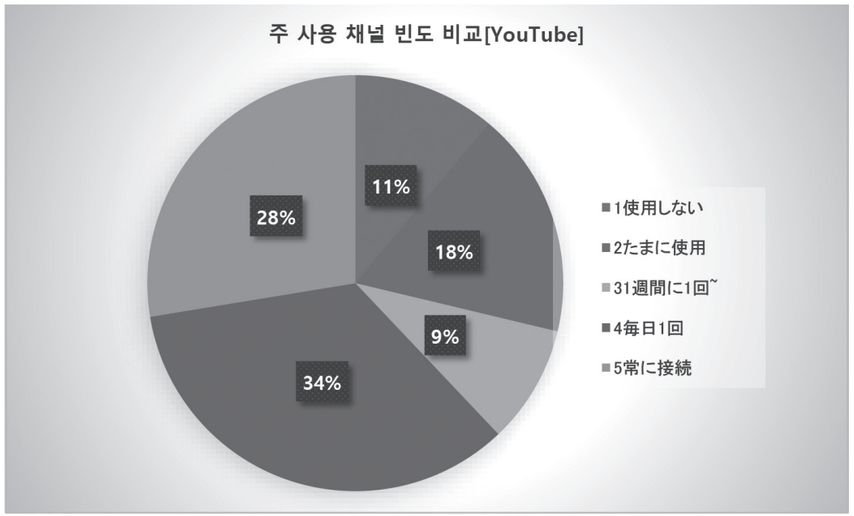
상대적으로 일본의 현지 요리나 사찰 요리 등에 대한 관심은 낮게 나타났음에도 불구하고 다른 카테고리 항목에 비해서는 높은 결과가 나타났다.

3-8. 사용하고 있는 주요 콘텐츠 플랫폼 비교

실제 조사에는 다양한 콘텐츠 미디어 플랫폼 사용 빈도를 조사하기 위해 YouTube이외에도 아마존 Prime 및 Apple TV 등의 다양한 플랫폼 사용도를 조사하였으나 유료 플랫폼이 많아 본 조사에서는 유효한 결과를 확인하기 어려웠던 점이 있다.

그러나 YouTube의 경우 고른 사용 패턴을 보여주었으며 약 90%가 사용하고 있는 콘텐츠 미디어 플랫폼임을 할 수 있었다. 이 외에도 항상 사용하는 채널로 가장 높은 빈도를 나타낸 플랫폼은 Spotify와 Apple Music으로 파악되었다.

표 11. 미디어 플랫폼 중 주 사용 채널 YouTube 사용 빈도



4. 나가며

본 조사에서는 한국어와 한국문화를 더욱 효과적으로 교육하기 위한 교재 개발에 앞서 수강자들의 관심 주제와 매체 사용에 대한 현황을 파악하고 분석하여 보았다. 앞서 분석 정리한 내용과 같이 20대의 대학생 수강자의 경우 일반적인 사회 문화 전반에 대한 관심보다는 K-Contents를 통해 알게 된 것을 실제 생활에서도 경험할 수 있는 여행이나 먹거리, 식문화, Style 등에 대한 관심이 높은 것으로 나타났다.

수강하고 있는 과목과 학교에 따라 그리고 성별에 따라 관심도의 차이는 보였으나 체험할 수 있는 분야에 관해 관심을 표현한 만큼 어렵게 느껴지는 사회, 역사, 생활에 대한 부분의 주제들은 쉽게 관심을 끌 수 있는 주제들과 융합하여 구성하였을 때보다 효과적 전달이 가능할 수 있다는 것을 파악할 수 있었다. 또한 동영상과 다양한 콘텐츠 플랫폼을 즐기고 있는 세대인 만큼 이후 어떤 플랫폼과의 결합이 교육에 효과적인지에 대한 지속적인 고민이 필요함도 확인할 수 있었다.

단순한 보기에서 체험하기로 넘어가는 형태의 문화 교류의 중심에 서 있는 만큼 앞으로 보다 적극적인 조사 연구를 통해 효과적인 교육 방법이 개발되고 현장에서도 적용되기를 바란다.

張眞英(岩手大学) luckyry@naver.com
金永鍾(金沢工業大学)mdnagano99@yahoo.co.jp

20대 한국어 및 한국문화 학습자의 관심도 조사 및 분석

감상과 코멘트»» 指定討論 »» 이 덕 영 (호주국립대학)

전 세계적으로 한국어, 한국 문화에 대한 관심과 학습 열이 높아지고 있는 작금에 있어서, 보다 효과적인 문화 교육과 교재의 개발을 위하여 학습자의 학습 선호 대상 및 선호도를 조사하는 본 연구는, 적시 적절한 연구라 생각됩니다. 문화 교재의 개발을 최종 목표로 하고 있으나, 문화와 언어는 서로 분리할 수 없는 관계로, 당연히 언어교육에도 유효한 조사라 할 수 있으며, 또한 학습자의 선호 대상 및 선호도를 조사하는 것은, 학습자 중심의 커리큘럼 개발에 있어서 대단히 중요한 요소로, 이러한 관점에서도 본 연구는 그 의미가 크다고 하겠습니다. 연구 결과로서, 20대 대학생들의 관심이 K-pop이나 K-drama 등 보고 듣는 콘텐츠 중심에서 먹거리, K-style 등 직접 체험하고 느끼는 내용으로 확대되고 있는 현 트렌드가 수치로 잘 나타나 있는 점도 흥미롭습니다.

제안 사항으로는, 우선 방법론에 있어서, 문화의 선호도 조사에서는 일반적으로 남녀의 성별이 기본적인 변수가 되는 경우가 많은 바 (예를 들면, 본 연구의 K-style, 먹거리 등에서 남녀의 차이), 피험자의 남녀 비율의 밸런스를 맞췄으면 (현 남자 76%, 여자 24%) 결과의 일반화가 좀 더 용이하지 않았을까 생각됩니다. 다른 제안은, 실제로 문화 교재를 작성하는 데 있어서, 응용언어학에서 검증된 지도법, 예를 들면, Intercultural Approach (Liddicoat, 2002; Dimitrov & Haque, 2016; Killick, 2018; among others) 등을 참고하면 (예: Dynamic aspects of culture, Third place 등의 개념) 좀 더 체계적이고 선도적인 문화 및 언어교육의 좋은 교재를 작성할 수 있지 않을까 생각됩니다.

질문 사항으로는, 첫째로, 본 연구는 모든 피험자가 한국어 비전공자였는데 (이것은 이것대로 의미가 크다고 생각됨), 학습자가 한국어 전공자일 경우 한국 문화 선호 대상 및 선호도에 있어서 이 연구의 결과와 다른 점이 있을런지요? 또 다른 점이 있다면 어떤 점이 다를런지요? 예상되는 차이가 명확하다면, 연구 결과의 일반화에 오해가 생길 수 있으므로, 연구의 제목에도 이 점을 반영해야 하지 않을런지요?

다음, 표 4의, 선호 대상에 대한 관심도 조사에서, 각 항목 예외 없이 그룹 1 (국립대 교양 한국어)이 가장 높고, 다음 그룹 2 (사립 공과대학, 한국어), 그룹 3 (사립 공과대학, 한국 문화)의 순으로 관심도가 높습니다. 본 연구는 이를 근거로, 수업 시간 수가 많을수록, 등록자 수가 적을수록

관심도가 높으니, 수업 시간 수 및 인원수의 조절이 효과적인 교육의 큰 요소 중 하나라고 결론짓고 있습니다.

일부분 관련이 있다고 생각되지만, 이는 원래부터 한국 문화 전반에 관심도가 높은 사람일수록 시간 수가 많은 교과를 이수하는 경향이 있다거나, 보다 많은 수업을 통하여 관심도가 높아진 결과라고도 볼 수 있을 것 같습니다. 많은 수업 시간 수와 적은 학생 수가, 높은 문화 관심도를 보장한다는 다른 독립적인 증거가 있는지요? 혹시, 위의 관심도 트렌드와 관련이 있지 않을까 해서 물어 봅니다만, 각 그룹의 남녀 비율은 어떻게 되는지요?

마지막으로, 문화 교육은 많은 한국어 교사들에게 있어서 주요 관심사의 하나라고 생각됩니다. 문화 교육을 심도 있게 연구한 학자로서 혹은 교육자로서, 다른 한국어 교사분들에게 한국 문화를 가르치는 데 있어서 주의사항이나 제안할 점이 있으면 말씀해 주시기 바랍니다.

Dimitrov, N., & Haque, A. (2016). Intercultural teaching competence: a multi-disciplinary model for instructor reflection. Intercultural Education, 27(5), 437-456. https://doi.org/10.1080/14675986.2016.1240502

Killick, D. (2018). Developing intercultural practice: academic development in a multicultural and globalizing world. http://www.myilibrary.com?id=1032840

Liddicoat, A. J. (2002). Static and dynamic views of culture and intercultural language acquisition. Babel, 36(3), 4-11, 37.

生涯学習としての韓国語教育に関するニーズ分析*

金銀珠

要旨
본 연구의 목적은 폭넓은 연령층을 대상으로 한국어 교육에 관한 설문조사를 실시하여, 평생학습으로서의 한국어 교육의 본연의 모습을 밝힘과 동시에, 모두가 동등히 배울 수 있는 환경을 정비하기 위한 기초 자료를 얻는 것이다. 먼저, 전국 15세 이상의 남녀 300명을 대상으로 인터넷 조사를 실시한 후, 한국어 학습 상황과 한국어 교육에 대한 의견 및 요망에 대해 검토하였다. 그 결과, 평생학습자의 요구를 배려한 교육 환경을 정비하기 위해서는 1) 초급·중급 레벨의 교재개발의 확대, 2) 한국 드라마, 한국 영화 등의 영상 미디어를 교재로 한 대화 중심의 수업 전개, 3) 웹 강좌의 적극적인 활용이 중요하다는 점이 시사되었다.

1. はじめに

「人生100年時代」、「超スマート社会（Society5.0）」に向けて社会が大きな転換点を迎える中、生涯学習の重要性が一層高まっている。こうした状況のなか、内閣府（2016年）は、生涯学習に関する国民の意識を把握する試みとして、「教育・生涯学習に関する世論調査」を実施している。この世論調査によれば、「今後学び直したい学習の内容」として、「外国語に関すること」（31.3%）が最も多い回答となっており、生涯学習において外国語学習に関する関心が高いことがうかがえる。グローバル化の急速な進展と相まって、外国語の必要性は今後ますます高まっていくと予想される。

一方、第4次韓流ブームが巻き起こっている中、今では学生などの若い学習者だけでなく、幅広い年齢層の人々が韓国語を学習するようになった。しかし、韓国語教育に関する既存の研究は、ほとんどが若年層に焦点が当てられており、幅広い年齢層の人々を対象とし、生涯学習の観点から韓国語教育の在り方を検討した研究は数少ない。若年層と中高年層では、社会的経験や活動などの要因により、学習に対するニーズ（学習内容、学習方法など）が異なると考えられる。

そこで本研究では、幅広い年齢層の人々を対象に韓国語教育に関するニーズ調査を行い、生涯学習としての韓国語教育の在り方を明らかにするとともに、文部科学省（2018）が謳っている、誰もが共に学ぶことのできる環境を整備するための基礎資料を得ることを目的とする。

* 本研究は、2021年度公益財団法人北野生涯教育振興会の助成を受けたものである。ここに記して感謝の意を表す。

2. 先行研究

まず、生涯学習の観点から韓国語教育の方向性について考察した研究としては、酒匂（2017）がある。酒匂（2017）は、成人韓国語学習者のインタビュー結果をもとに、生涯学習としての韓国語教育の方向性について明らかにしており、質的調査による詳細な分析を試みたという点で一定の評価が与えられる。しかし、酒匂（2017）の調査は、対象者が2名に限定されていたため、幅広い年齢層の人々をすべて網羅するまでには至っていない。

SNSアンケートを利用し、より幅広い層の韓国語学習者の実態を調査した研究としては、稲川（2019）がある。稲川（2019）は、広範囲に開かれているSNS空間の特性を最大限に活用することにより、幅広い層の韓国語学習者の実態を把握できたという点で大いに評価できる。しかし、稲川（2019）も指摘してとおり、普段からSNSに接していない学習者層の実態を十分に汲み取れていないという問題点があった。

以上のことより、本研究では、幅広い年齢層の人々のニーズを把握するために、インターネット調査[1]を調査方法として採用することとする。インターネット調査は、全国規模であり、地域、年齢、性別の偏りも少ないため、本研究の調査方法として適していると考えられる。

3. 研究方法

3.1 対象と手続き

2022年8月に全国15歳以上の男女300名を対象とし、生涯学習としての韓国語教育に関するアンケート調査[1]を実施した。調査の流れは以下のとおりである。

まず、本調査に先駆けてスクリーニングアンケート[2]を実施し、本調査の条件にあった対象者（「韓国語を勉強したことがある人」「現在、韓国語を勉強中の人」「今後、韓国語を勉強する予定の人」）を抽出した。スクリーニング回収後、回答データ（ローデータ）から対象者のIDを抽出し、抽出したIDのモニタリストを作成した後、本調査のアンケートを作成した。作成した本調査の「条件」でスクリーニングから作成したモニタリストを配信対象に指定し、本調査を実施した。

3.2 調査項目

調査項目[3]は、全8項目からなる。調査趣旨や倫理的配慮等を説明する告知文に続き、現在の韓国語学習の状況（Q1韓国語学習経験の有無、Q2韓国語のレベル、Q3韓国語学習の目的）と、韓国語教育に対する意見・要望（Q 4伸ばしたいスキル、Q 5学びたい分野、Q 6韓国語学習上の困難点、Q 7受講しやすい場所、Q 8受講可能な時間帯）について尋ねた。

1 モニター提供元：Freeasyネットリサーチ

2 スクリーニングアンケートの対象者は、全国の15歳以上の男女5,000名である。

3 調査項目については、堺市（2021）、稲川（2019）を参考にして作成した。

4. 分析結果と考察

4.1 回答者の属性[4]

(1) 性別：全体でみると、男性が58.3%、女性が41.7%であった。「現在、韓国語を勉強中の人」についても、男性が58.2%、女性が41.8%となっていた。SNSアンケートを利用した稲川（2019）では、学習者の94%以上が女性であったが、インターネット調査による本調査では、男性の方がより多く韓国語を学習していることがわかった。これは、第4次韓流ブームに伴い男性学習者が増加していることや、表面上では把握することができないが、コロナ禍の自粛生活を利用して、独学で学習している男性学習者が増加していることによる結果であると考えられる。

(2) 年齢：年齢では、幅広い年齢層（17歳～84歳）において韓国語が学習されていることが把握できた。一方で、10代～30代までの若年層が33.7%、40代以上の中高年層が66.3%と、若年層より中高年層の学習者が2倍近く多いことが明らかとなった。これまでは、高校生や大学生などの若年層をターゲットとした韓国語教育が主流となっていたが、中高年層を意識した教育が今後ますます重要になってくると推察される。

(3) 居住地：居住地をみると、関東地方（41.0%）に住む学習者が最も多く、北海道（5.0%）、東北地方（4.3%）、中部地方（12.0%）、近畿地方（22.0%）、中国地方（5.0%）、四国地方（2.3%）、九州地方（8.3%）と、幅広い地域において韓国語が学習されていることがわかった。

(4) 職業：学習者の主な職業は、「会社員（正社員）」が49.7%と最も多く、次いで「無職」が11.3%、「パート・アルバイト」が9.0%、「専業主婦」が8.7%であった。回答が最も多かった「会社員（正社員）」に重点をおいた教育が、今後必要となると考えられる。

4.2 現在の韓国語学習の状況

(Q1) 韓国語を勉強したことがありますか。：この設問については、スクリーニングアンケートで、韓国語を「勉強したことがある、勉強中、勉強する予定」と回答した対象者のみを抽出して再回答させている。韓国語を勉強したことがあるが、「現在はやっていない」（52.7%）と回答した人が約5割となっており、何らかの理由で学習を放棄してしまった可能性があると予想される。

(Q2) あなたが現在思う韓国語のレベル[5]はどのくらいですか。：韓国語のレベルについては、「入門」が61.3%と半数を超えており、次いで「初級」が 28.9%、「中級」が 7.1%、「上級」が2.7%となっていた。最近では、良質な入門書やYouTube、Instagramなどで配信されている学習用のコンテンツを利用することで、独学でも入門レベルまで容易に到達することができる。しかし、初級、特に中級以上の独学

4 回答者の属性情報は、設問の設定なしで別途取得可能なものである。

5 入門（ハングルがなんとか読める、自己紹介ができる）/ 初級（自分の好きなことを話したり、相手に簡単な質問をしたり、レストランで注文ができる）/ 中級（日常的な話題に関して自分の意見や感想を述べることができる）/ 上級（ニュースや新聞などの話題に関して自分の意見を論理的に述べることができる）/ （※レベルの基準は、稲川（2019）を参考にしている。）

者にとっては自分に合ったテキストを探すのが非常に難しいとされる（稲川2019）。そのため、今後は初級・中級レベルの教材開発を重点的に行う必要がある。

(Q3) 韓国語学習の目的は何ですか。：韓国語学習の目的は、「韓国ドラマや韓国映画を字幕や吹替なしで観るため」（37.3%）、「韓国旅行をより楽しむため」（35.7%）、「K-POPの歌詞の意味を理解するため」（26.3%）が上位3位を占めていた。生涯学習者のニーズに配慮した教育環境を整備するためには、韓国ドラマや韓国映画などの映像メディアを教材とした授業を展開することが重要になってくると考えられる。また、韓国旅行を楽しむストーリーで構成された教材を提示することも学習者のモチベーションを高めるために有効であると考えられる。

4.3 韓国語教育に対する意見・要望

(Q4) 韓国語講座を受講する場合、どのようなスキルを特に伸ばしたいですか。：韓国語のスキルについては、「会話」（70.0%）が全体の7割を占めており、ついで「聴解」（41.7%）となっていた。こうした生涯学習者のニーズを配慮すると、コミュニケーション中心の授業を展開することが必要と考えられる。

(Q5) 韓国語講座を受講する場合、特に学びたい分野はどれですか。：特に学びたい分野は、「映画・ドラマ」（51.0%）が半数を超えており、次いで「日常会話」（37.0%）となっていた。Q3、Q4とも関連があるが、「映画・ドラマ」を用いた会話中心の授業を展開することが最も重要になってくると考えられる。

(Q6) あなたにとって、韓国語学習を行うにあたってお困りの点は何ですか。：韓国語学習上の困難点は、「仕事が忙しくて時間がなかなか取れない」（34.0%）が最も多く選択されていた。この結果は、回答者に「会社員（正社員）」（49.7%）が多かったこととも関連している。その他に注目すべき点は、「家事・育児などが忙しくて時間がなかなか取れない」（20.7%）、「介護が忙しくて時間がなかなか取れない」（9.3%）、「障害や病気のため身体への負担が大きく、教育施設に通うことが難しい」（9.3%）、「教育施設や場所が遠くて通うことが難しい」（10.7%）、「身近なところに教育施設や場所がない」（15.7%）ことも困難点として相当数選択されていた点である。このような問題は、自宅などでも受講可能なWeb講座を提供することにより概ね解決できるものと考えられる。

(Q7) 韓国語講座を受講する場合、どこで開講されると学習しやすいと思いますか。：学習しやすい場所については、「自宅（インターネットを利用したWeb講座）」（63.0%）が最も多く、次いで「図書館や公民館などの社会教育施設」（38.3%）であった。韓国語講座をWeb講座として提供することの意義については、Q6で述べた通りである。

(Q8) 韓国語講座を受講する場合、学習や活動がしやすい時間帯はいつですか。：活動がしやすい時間帯については、「平日の夜間　（午後6時以降）」（27.7%）、「土曜日の午後」（27.7%）、「日曜・祝日の午後」（23.3%）、「土曜日の午前」（22.3%）、がほぼ同じ割合で選択されていた。全体的に平日の夜間、土日・祝日が学習しやすい時間帯であることがわかった。韓国語講座を開講する際には、こうした学習しやすい時間帯を配慮することも重要であるといえる。

5. まとめと今後の課題

以上、幅広い年齢層の人々を対象に韓国語教育に関するニーズ調査を行うことにより、限られた範囲ながら、生涯学習としての韓国語教育の在り方を明らかにすることができた。生涯学習者のニーズに配慮した教育環境を整備するためには、1) 初級・中級レベルの教材開発の拡大、2) 韓国ドラマ、韓国映画などの映像メディアを教材とした会話中心の授業の展開、3) 自宅でも受講可能なWeb講座の積極的な活用、が重要であるということがわかった。

しかし、本研究調査は、限定された設問の中から回答してもらった結果であり、生涯学習としての韓国語教育の全体像を把握するまでには至っていない。生涯学習者用の教材やオンライン学習コンテンツなどの開発を効果的に行うためには、さらなる調査・検討を進める必要がある。これについては今後の課題としたい。

参考文献

稲川右樹 (2019) .「SNSアンケートを利用した日本人韓国語学習者の実態調査」『帝塚山学院大学研究論集』リベラルアーツ学部54:45-55.
堺市 (2021) .「生涯学習に関する市民意識調査」、https://www.city.sakai.lg.jp/kosodate/shogai/torikumi/2021chosa.files/2021chosaho.pdf、2022年7月1日閲覧.
酒勾康裕 (2017) .「生涯学習としての韓国語教育の方向性に関する一考察―PAC 分析による事例研究を通じて―」『Journal of International Studies』2:1-39.
内閣府 (2016) .「『教育・生涯学習に関する世論調査』の概要」、https://survey.gov-online.go.jp/h27/h27-kyouiku/gairyaku.pdf、2022年7月1日閲覧.
文部科学省(2018) .「第3章　生涯学習社会の実現」平成30年度文部科学白書、https://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpab201901/detail/1421865.htm、2022年7月1日閲覧.

（北海道情報大学情報メディア学部）
Email: kim@do-johodai.ac.jp

生涯学習としての韓国語教育に関するニーズ分析

감상과 코멘트»»

指定討論 »» 金昌九（藤女子大学）

본 발표는 〈평생학습으로서의 한국어교육〉의 기초 자료 구축의 일환으로 한국어 학습자들을 대상으로 설문을 실시, 그 결과를 보고한 것입니다. 제도권 밖의 한국어교육이 일본 내 한국어교육 분야의 중요한 한 축을 담당하고 있다는 점에서, 그리고 그럼에도 불구하고 본격적인 연구가 거의 이루어진 적이 없었다는 점에서 본 발표가 중요한 의의를 가진다고 하겠습니다. 아래에, 발표 내용 중 토론자가 충분히 이해하지 못한 부분이나 조금 더 보완되었으면 하는 점을 제시하였습니다.

①4.1 回答者の属性

(4) 職業: 회사원(49.7%)+무직(11.3%)+파트/아르바이트(9%)+전업주부(8.7%)=78.7%

나머지 21.3%는?

②4.2. 現在の韓国語学習の状況

(Q2) あなたが現在思う韓国語のレベルはどのくらいですか。

「入門」61.3%,「初級」28.9%、「中級」7.1%、「上級」2.7%라는 결과를 토대로, '今後は初級・中級レベルの教材開発を重点的に行う必要がある'로 제안하고 있습니다. 레벨별 학습자 수의 증감이 교재와 직접적인 관련이 있어 보이지는 않습니다.

③4.3 韓国語教育に対する意見・要望

(Q6) あなたにとって、韓国語学習を行うにあたってお困りの点は何ですか。

「仕事が忙しくて時間がなかなか取れない」(34.0%)

「家事・育児などが忙しくて時間がなかなか取れない」(20.7%)

「介護が忙しくて時間がなかなか取れない」(9.3%)

→ '시간이 없다'로 수렴

「障害や病気のため身体への負担が大きく、教育施設に通うことが難しい」(9.3%)

「教育施設や場所が遠くて通うことが難しい」(10.7%)

「身近なところに教育施設や場所がない」(15.7%)

→ '교육 시설이 없거나 이동이 힘들다'로 수렴

평생학습이 가능한 한국어교육 환경 구축이 연구의 궁극적인 목표라는 점을 고려한다면, 설문 문항 Q1의 응답, 韓国語を勉強したことがあるが、「現在はやっていない」(52.7%)에 보다 구체적인 하위 문항이 있었으면 더 좋지 않았을까 하는 아쉬움이 듭니다(일부 Q6에서 다루어지고 있습니다만).

韓国語教育における現象学の展開と可能性

河﨑悠平

要旨

本発表では、言語教育の立場から日韓の共生を考えるための原理として哲学者エトムント・フッサールが提唱した現象学の原理を紹介する。韓国語教育の現場において、現象学の原理をどのように文脈化できるか、その可能性を検討することが本発表の目的である。まず、いくつかの私の個人的な経験から、私がなぜ日韓の共生のために、現象学の原理が必要であると考えるに至ったのか、その契機について記述する。次に、フッサール現象学の原理と方法を紹介し、最後に、日韓の共生をめざす韓国語教育を実践していく上で現象学の原理の導入が重要であることを主張する。

1. はじめに

日韓が様々な対立を乗り越えて「共に生きる」ことを目指すとき、われわれ言語教育には何ができるだろうか。本発表では、言語教育の立場から日韓の共生[1]を考えるための原理として現象学の原理を紹介する。韓国語教育の現場において、現象学の原理をどのように文脈化できるか、その可能性を検討することが本発表の目的である。ちなみに、本発表で中心的に論じるフッサールの現象学のテクストは、現代哲学の中でも特に難解とされており、そのため私の現象学の解釈も、原典を確認しているが、竹田青嗣の現象学の解釈に負うところが多大であった。しかし、現象学のエッセンスを韓国語教育関係者向けに提示し、これからの日韓のために新たな希望を持ち、韓国語教育学と関連づけたのは私であり、そこに本発表のオリジナリティがある。

2. 私はなぜ現象学を論じるか

現象学は、心理学や教育学のみならず、近年では、日本語教育学の分野においても、質的研究の方法として注目され、その必要性が主張され始めている(たとえば 稲垣、2022)。質的研究は、従来の客観主義を疑い、研究者の立場や主観を反省的に捉え返していくことが求められる(Parker 2005[2008])。

[1] 「共生」は古くて新しい言葉であり多義的で多種多様な用法の概念。環境との共生、動物との共生、車との共生、AIとの共生、ペットの共生など枚挙にいとまがなく、さまざまな領域で議論されているが(金、2021)、本研究において考察検討するのは、日韓の、「人間と人間との共生」である。

本発表では、質的研究の方法をとらない。しかし、今後、韓国語教育において現象学を展開していくにあたって、現時点での、私の立場を記述しておくことは非常に重要であると考えられる。そこで本論において現象学を紹介する前に、少し回り道ではあるが、いくつかの私の個人的な経験を記述することで、私が、なぜ現象学が必要であると考えるに至ったのか、本発表の問題の所在を明らかにしておきたい。

2.1 ある留学生の声

2015年、私は、韓国の大学への訪問交流をきっかけに韓国語学習を始めた。それまでまるで記号のように見えていたハングルが読めるようになった時の嬉しさは今でも鮮明に覚えている。その後、「韓国語」とつながる様々な人々の支えのおかげで、慶熙大学教育大学院韓国語教育学科に入学し、教室外の環境におけるコミュニケーションに関する研究を開始した(河﨑・朴、2020)。そこには、韓国国内の韓国語教育の多くが「教室内・教室活動」に限定され、留学生が、教室外の環境で韓国語を使う機会が、思いのほか限られていたという問題意識があった。「留学に来たのはいいけど、韓国人の友達もなかなか出来ないし、韓国語もあんまり使う機会がないですね。なんか、毎日、寮と学校の往復です。」当時、大学院生のTA (Teaching Assistant)として語学堂で勤務していた際に、ある留学生が、私に、ポツンとこうつぶやいた。このことは、日頃から留学生の韓国生活を支援してきた私にとしては、つらい現実だった。このような背景から、私の当初の問題意識は、韓国語を学ぶ人々のコミュニケーションの場をどのようにデザインするか、ということであった。

2.2 高校生との出会い

その後、2021年の春から、韓国のある高校で日本語を教える機会を得た。それまでの韓国生活の中で、韓国人の高校生とは、ほとんど接したことが無かったため、ひどく緊張していた私であったが、彼ら/彼女らの明るさと笑顔に救われ、なんとか初回の授業を終えられたことを覚えている。授業後、すぐに駆け寄ってきて質問をしに来る生徒。放課後、職員室に私を訪ねてきて、日本のアニメやドラマの話をひたすらする生徒。彼ら/彼女らが日本語を学ぶ目的は非常に多様であるが、それ以上に、授業内/外でのコミュニケーションをとおしての学びの多様さに驚いた。そしてまた、幾度か、先生や生徒、日本人や韓国人のようなものを超えた、「わたし」と「あなた」としての深い対話をすることができた。これは、高校の教科科目として結びついている中等教育の日本語教育という場の性質もあるのかもしれない。これらの経験から私は、さらに、言語教育におけるコミュニケーション教育の重要性を実感することとなった。

2.3 現象学との出会い

しかし、日々の教育実践や教室外での生徒とのつながりの中で、「コミュニケーション教育」とは一体なんだろうか、という疑問が湧いてきた。いま、戦後最悪と言われている日韓関係。コロナウイルスの感染拡大以降、物理的にも心理的にもさらに遠くなってしまった日韓。日韓だけでなく、世界各地で続く分断と対立。われわれは、日々他者と対話する。しかし、その対話の先にお互いが決して分かり合えない未来が待っているとしたら、われわれの対話の希望はどこにあるのだろうか。そして、私は何のために言語を教えているのだろうか。様々な不安と困難を抱えることになった。そのような時に出会ったのが、竹田青嗣の『現象学入門』であった。日韓の対立の根底にあるものをひとつ挙げれば、それは「価値対立」である。「価値対立」とは、文化・歴史・宗教・思想などにおける異なる文化的価値の衝突のことをいう(金、2006:12)。現象学は、こうした異なる文化的価値にもとづいた考えを、お互いがその正当性を主張し合うのではなく、お互いができるだけ納得しうる「共通了解」可能な形で、共有の考えを見出そうとする可能性の原理である。それまで、私は、コミュニケーション教育と言えば、「聞く・話す・読む・書く」の四技能の育成が重要であると考えていた。しかし、日韓の対立という私の実存の問題から、能力の内実ではなく、われわれは何のためにコミュニケーションをするのか、という前提を言語教育において議論していく必要があると考えるようになった。つまり、それを考えるための現象学なのである。

3. 現象学とは何か

では、現象学とは何か。現象学は、ドイツの哲学者エトムント・フッサールが提唱した学問領域である。フッサール自身は「現象学」についてこのように説明している。

> 「「現象学」とは、〔一九世紀から二〇世紀への〕世紀の転換期に出現してきた新たな記述的方法のことであり、かつまた、この方法から生じてくるアプリオリな学問のことである。この学問が使命とするのは、厳密に学問的な哲学のための原理的な機関(オルガノン)を提供することであり、また、この学問が一貫して繰り広げていくなかで、諸学問すべての方法的改革を可能にすることである。」(フッサール, E. 2004:7 『ブリタニカ草稿』稲垣(2022:46)より再引用)

つまり、フッサールは、19世紀から20世紀におけるヨーロッパの自然科学、人間科学の両方の領域にまたがる諸学問を、方法的に基礎づけることを、「現象学」の使命としていた(稲垣、2022)。この背景には、当時の哲学の体系がバラバラで対立しており、皆が納得できる共通理解を哲学にもたらしたいという思惑があった。そしてそのために、「主観は客観に一致しうるか」という哲学2500年の歴史における「認識の謎」を主題とする認識論の現象学的解明に取り組んだ。竹田(1989)によると、現象学とは、「確信成立の条件の解明」の学という。では、フッサールは、どのような方法を用いて認識問題を解明したのか。それは「現象学的還元」という方法的独我論でである。

3.1. 「現象学的還元」について

「現象学的還元」とは「現象」(意識体験)の場合にのみにとどまって、そのあり方を反省的に明らかにしようとすることである(西、2019:263)。一切の認識(対象や事態)は、主観(意識体験)においてのみ現れてくる。つまり、認識問題を解明するには、いったん一切の認識を主観のうちに「還元」して、その確信がどのように構成されているか、確信の成立の構造を取り出す必要がある。われわれが普段の生活で当たり前としている「客観的な存在」を一度保留し、私はそれをなぜ「存在する」と確信したのか、自分自身の意識体験の内部でその確信を検証する。これが「現象学的還元」である。

3.2. 「本質観取」について

「本質観取」とは、「現象学的還元」を行った上で、個々人の体験の内省から、物事や概念の本質、意味に迫ろうとする方法である。「現象学的還元」は、「目の前にリンゴがあるから私はリンゴを認識する」といった、主観ー客観図式の認識の仕方から、「目の前に赤くて丸くてつやつやしたものが見えてしまっているので、私はリンゴの存在の確信を持つ」といった、客観存在とその現れ方との原因ー結果関係を逆転させる。このような仕方で、われわれはリンゴの存在の確信を形成するのであるが、その確信の構造を言葉にして取り出そうと試みるものが「本質観取」の動機である。3.1、3.2で述べた、還元と本質観取の方法は、異なる文化的価値を持つ人々(たとえば　日本人と韓国人など)の確信[2]の相違の理由を深く検証し、その違いを相互に承認し合い、新しい共通了解をつくりだすための方法として、重要なのである(稲垣、2022)。

4. 韓国語教育における現象学の展開と可能性

4.1. 現象学の展開可能性を探る

3節において現象学の原理と方法について概観した。近代市民社会は、さまざまな考えや主張、価値観の違いを暴力によって解決するのではなく、話し合いー議論と対話ーによってお互いに理解し共存し克服しうる「可能性」をめざす(稲垣・金、2017:41)。細川(2016:3)では、市民社会においてわれわれが対立を乗り越えていくために、言語教育の役割が重要であることが主張されている。

> 「私たちが，他者と共に社会に属しつつ，その社会に埋没せず，一人の「個」として他者と共に生きるにはどうしたらいいのか。それは，民主的な社会の形成とその社会参加の意識を明確に保持することに他ならないが，このような「市民」およびその意識を形成する上で，ことばとその教育に重要な役割のあることは言うまでもない。市民社会において重要なことは，暴力ではなく，**ことばの対話的活動によって，さまざまな対立・抗争を乗り越えていくこと**である。」(細川，2016:3　下線および太字は筆者)

また、価値の多様性が現れる市民社会では、個々人の「市民的なメンバーシップの感度」を育むことが重要であるという竹田(2020:239)の指摘は、言語教育の文脈において現象学の原理を導入するあたっても大きな視座を与える。

> 「共同体とは、そこで「善悪」の基準がすでに同一性を持って形成されているような社会集団であり、その中核をなすのは同胞感情的一体感である。共同体的な倫理性は一つの価値観によって支えなければならず、多数の価値観を共有することはできない。しかし、市民国家では、(…)価値の多様性が現われる。そのため、市民社会では共同的な同胞感情ではなく、市民的なメンバーシップの感度、つまり、**自分とは異なった価値観を互いに承認し合うという感度**がこれに代替されなければならない。」(竹田，2020:239 下線および太字は筆者)

さらに、管見の限り、稲垣(2022)は、言語教育の立場から現象学の原理と方法を応用し、異なる文化的背景を持つ人々が「共通了解の成立」を目指す対話実践を行った最初の事例である。稲垣(2022:206)は、その対話実践の意義をこう記している。

> 「異なる言語文化背景を持つ日本在住の留学生たちが、日本語やその他の言語を駆使しながら、「自由」や「正義」という意味本質をめぐって「本質観取」を繰り広げる。(…)　「本質観取」の対話を繰り広げる学生たちを見ていると、大げさではなく、**人類は共通普遍の価値に向かって、言葉によって連帯し得る**のだ、という大きな可能性を感じて、私は胸が熱くなる。」(稲垣，2022:206 下線および太字は筆者)

これまで見てきたように、日韓が様々な「価値対立」を乗り越えて「共に生きる」ためには、フッサール現象学の原理的方法にもとづいた「共通了解」の経験を積むことが重要であると私は考える。そのため、2節で述べたような、問題を解決していくためには、韓国語教育における「共通了解の成立」を目指すコミュニケーション教育の構想とその具体的な活動実践、および、方法論の構築が今後の課題となるだろう。

5. おわりに

本発表は、言語教育の立場から日韓の人々の共生を考えるための原理として現象学の原理の導入の可能性を探った試論であった。現象学と言語教育の接点、つまり、なぜ言語教師の私が、現象学の原理が必要であるという考えに至ったのか、いくつかの個人的な経験を記述することでその問題の所在を示した。そして、フッサールの現象学のエッセンスを、原典を引用しつつ概観し、最後に、韓国語教育における現象学の展開とその可能性について検討した。言語教育における現象学的展開は緒に就いたばかりである。今後更なる文献調査と対話活動実践の事例の積み重ねをとおして、日韓の共生を考える原理として現象学の原理が妥当しうるか、検討検証していきたい。

[2] 「リンゴ」や「いす」などの事物における、それぞれの確信の違いはさほどないが、考え方や価値観などにおいては、その確信の内的な原因に大きな違いが現れる。

参考文献

稲垣みどり・金泰明 (2017).「異なる価値観を持つ人々が共に生きる「開かれた共生社会」の原理―アイルランドで子どもを育てる親たちの「複言語育児」を事例に」『言語文化教育研究』17:33-52
稲垣みどり (2022).『現象学的日本語教育の可能性―アイルランドで複言語育児を実践する親たちの事例』ココ出版.
河﨑悠平・朴玟宣 (2020).「韓国語教育におけるインフォーマル・ラーニングの適用と課題」第11回日本韓国語教育学会(口頭発表)
金泰明 (2006).『共生社会のための二つの人権論』トランスビュー.
竹田青嗣 (1989).『現象学入門』NHKブックス.
竹田青嗣 (2020).『哲学とは何か』NHKブックス.
西研 (2019).『哲学は対話する―プラトン、フッサールの〈共通了解〉をつくる方法』筑摩選書.
フッサール, E. 渡辺二郎(訳)(1979).『イデーン I―I 純粋現象学と現象学的哲学のための諸構想 第一巻 純粋現象学の全般的序論』みすず書房.
フッサール, E.　長谷川宏(訳) (1997).『現象学の理念』作品社.
細川秀雄 (2016).「市民性形成をめざす言語教育とは何か」細川秀雄・尾辻恵美・マルチェラ・マリオッティ(編)『市民性形成とことばの教育―母語・第二言語・外国語を超えて』くろしお出版, pp. 2-19.
Parker, I. (2005). Qualitative Psychology: Introducing Radical Research, Open University Press (パーカー, I . 八ツ塚一郎(訳) (2008). 『ラディカル質的心理学―アクションリサーチ入門』ナカニシア出版)

（東豆川外国語高等学校日本語教育部）
Email: ykykyk0417@gmail.com

韓国語教育における現象学の展開と可能性

감상과 코멘트»»

指定討論 »» 金世徳（大阪観光大学）

本発表は、現象学の原理を紹介し、韓国語教育の現場において、現象学の原理をどのように文脈化できるかを目的にしている。そのため、発表者のいくつかの個人的な経験から、なぜ日韓の共生のために「現象学の原理」が必要であると考えるに至ったのか、その契機について記述している。それから、フッサール現象学の原理と方法を紹介し、最後に、日韓の共生をめざす韓国語教育を実践していく上で「現象学の原理」の導入が重要であることを主張している。

質問として、

1, 現象学と言語教育の接点というものをもう一度簡単に説明してください
2, 今後、韓国語教育における現象学の展開とその可能性はあるのか
3, 日韓の共生を考える原理として現象学の原理が妥当性はあるのか

である。

日韓対照言語学的観点から見る ‘–고 있다·–아/어있다’の証拠性[1]

實近麻里

要旨
本研究は既存の証拠性に関する概念をアスペクトに適用し、動作継続及び結果継続を表す「–고있다·–아/어있다」や「-テイル」が広義の証拠性を保持するのかという疑問を究明することを目的としている。証拠性とは、話者が陳述する際に情報の出所を示す文法範疇を指す。従来の研究では「–고있다·–아/어있다」は文法的証拠性として扱われていなかった。しかし、分析結果を見てみると「–고있다·–아/어있다」や「-テイル」は広義の証拠性を帯びており、話者が発話時又は発話時以前に直接認識した情報を基に表現していた。さらに「–고있다·–아/어있다」だけでは話者が発話時以降に発生する状況や状態を推測できなかった。これは発話時以降の状況や状態を予想する場合、その予想を立証する情報がいくら存在しても「–을 것이다」や「–라고 말했다」などのモダリティ表現や語彙的証拠性が後続しなければならないという制約が存在することを意味する。

1. はじめに

日本語と韓国語は文法構造が類似しているが、詳しく見ると多様な相違点がある。その中でも「–고 있다·–아/어있다」と「-テイル」は、アスペクト研究の代表的な文法項目であるが、最近では次のように「-テイル」が証拠性の観点で研究されている。

（1） a. 去年の7月に地震が起っている。
b. ?来年の7月に地震が起っている。 永井(2017:9)
c. (地質学者の話者が)来年の7月に地震が起っている(だろう)。 (筆者)

例文(1)は「-テイル」の派生的意味である経験を意味し、永井(2017)によると、(1a)は過去に発生した地震を一つの情報として扱う一方、(1b)では話者が未来に起きる地震に関して十分な根拠を保持しておらず非文となると述べている。すなわち、(1c)のように未実現の出来事であるが、地質学者である話者が研究成果を証拠として提示すれば、自然な文として成立するだろう[2]。したがって「-テイル」も証拠性を表す機能を持つ形式だと言える。では動作継続や結果継続[3]の意味を成す「-テイル」や「–고있다·–아/어있다」は証拠性を保持しているのか。

本発表では既存の証拠性に関する概念をアスペクトに適用して動作継続及び結果継続を表す「–고있다·–아/어있다」や「-テイル」が証拠性を帯びているかを比較し考察を行う。

[1] 本発表は、修士学位論文の内容を発展させたものである。

[2] 「-だろう」は認識モダリティ(epistemic modality)の特徴として証拠性を帯びており、(1c)の文末に接続すると許容度が高くなる。しかし(1c)において、地質学者である話者が研究成果を一つの証拠として陳述した場合、「-だろう」が共起しなくても自然な文であると言える。

[3] 本発表は、アスペクトの名称に関して、工藤(1995)に従い動作継続と結果継続という用語を使用する。

2. 先行研究

2.1 証拠性の定義

証拠性(Evidentiality)とは、話者がある内容を陳述する際に、何を根拠に伝えるのかという証拠の出所(the source of evidence)又は情報源(the source of information)を表す文法カテゴリーを指す(Aikhenvald 2004)。つまり、話者が命題内容をどのような経路で認知したのかを示すものである(송재목 2007)。Aikhenvald(2004)は、 証拠性を示さない言語形式が意味拡張により二次的に情報の根源を表す現象を「証拠性戦略(Evidentiality strategies)」と整理した。証拠性は文法標識によって表れる文法的証拠性(Grammatical evidential)と語彙によって表現される語彙的証拠性(Lexical evidential)に区分でき、①情報源を明示するものと②情報の確認(Validation of information)を表示し情報の出所が存在することだけを明示するものに分けられる(Aikhenvald 2004)。蒋(2011)は前者を「出所明示的証拠性」、後者を「証拠存在明示的証拠性」と呼んだ。すなわち、①と②は狭義の証拠性と広義の証拠性と言えるだろう。

2.2 日韓の証拠性研究

日韓の証拠性研究では、モダリティに関するものがほとんどである。홍종선他(2009)は、補助動詞と本動詞の観点から「–고 있다」の「있다」は、補助動詞の特性により先行する動詞に後続する語尾とアスペクト的意味を表す一方「–어 있다」の「있다」は「存在」という本動詞の意味を表すと述べている。さらにアスペクトも「証拠性戦略」になり得るが、박진호(2011)や김진웅(2012)は「–고 있다·–아/어 있다」が語彙的要素である点から文法的証拠性として扱っていない。一方、寺村(1982、1984)や柳沢(1995)では「-テイル」がアスペクト以外にもムード(mood)的な意味を持ち、定延(2019)は「-テイル」が観察対象を必要とし、黒滝(2021)では発話時に観察によって話者が表現する情報が存在すると述べている。韓国の証拠性研究では、管見の限り「–고 있다·–아/어 있다」が証拠性を保持するという見解は確認できなかった。しかし広義の証拠性の観点から見ると「–고 있다·–아/어 있다」「-テイル」は「証拠性戦略」であると言える。さらに「–어 있다」の「있다」が「存在」の意味を成す点から「–고 있다」の「있다」より証拠性が高いと推測できる。したがって、次節では動作継続及び結果継続を表す「–고 있다·–아/어 있다」や「-テイル」が広義の証拠性を保持するのか、名大会話コーパスや국립국어원의일상 대화 말뭉치 2020、オンライン記事を通して用例を選定し考察を行う。

3. 考察

3.1 動作継続の証拠性

本節では、動作継続を表す韓国語と日本語の用例を鑑みる。

(2) 그는 “국민 여러분들께 너무 큰 걱정을 끼쳐드렸다. 정말 죄송하다. 저에 대한 걱정이나 큰 기대 잘 듣고 있다. 열심히 하겠다”고 밝혔다. (한겨레)
(3) 안타깝게도 3명이 숨지고 아직 1명은 실종상태입니다. 경찰과 소방당국은 인력과 수색견을 파견해 실종자를 찾고 있습니다. (YTN)
(4) 그중에 진짜 까만 고양이가 있어. (中略) 걔 눈이 또 노란색이다? (中略) 그럼 딱 그~ 노란"두 눈만 이렇게 나에게 광선을 발사하고 있는 거야. 기분이 너무 좋은 거 알지? (deta34)
(5) 북한이 17일 오전 또다시 단거리 탄도미사일 2발을 발사했다. (BBC NEWS)

(2)(3)の話者は自身に対する懸念や期待、失踪者捜索の現状を認識したり目撃している。また完了した状況を端的に述べる場合、(5)のように過去形が使用されるが、(4)では「-고 있다」を使用して話者に対し猫が黄色い光線を発射する状況に焦点を当てている。すなわち、(2)-(4)では「-고 있다」の使用により話者の体験をなぞらえて客観的に発話時の状況を生き生きと表現していると言える。

(6)「今、空襲警報が鳴っています。30分前くらいから鳴り始めましたね。(音が) 聞こえますか? これ、空襲警報です」と返答。 (Yahoo!ニュース)
(7) 今2人探してるんですけど2人とも名前がないんです。 (data012)
(8) 何をどう見つめてるかここでか、語ってごらん、じゃあ。いつも、もう一人の自分がここで見ている。 (data079)

(6)(7)は聴覚情報や視覚情報を基に述べており、(8)は話者が第三者として自分自身を眺めている状況である。(8)は実際に起こっていない状況であるが、話者は未来に起きる空想的状況を体験し、その体験を通して新情報を獲得している。

したがって、動作継続を表す「-고 있다」と「-テイル」は話者が発話時に視覚など感覚器官を通して認識した情報を基に表現していた。この時、発話時以前に内面化[1]された知識も証拠の一つであった。しかし、このような直接証拠の情報源は判別できないため、広義の証拠性を保持していると考えられる。

4.2 結果継続の証拠性

下記の(9)-(13)は、結果継続を表す韓国語と日本語の用例である。

(9) 서울의 한 마트 앞입니다. 오전 10시에 문을 여는데, 1시간 정도 남았습니다. 그런데 지금도 이미 많은 사람이 줄을 서 있습니다. ····· (JTBC)
(10) 우리보다 먼저 오미크론의 폭풍이 강타한 유럽은 오히려 마스크를 벗고 있습니다. (MBN 뉴스)
(11) 대학가의 한 노점에서 모락모락 김이 납니다. (中略) 3백65만 원을 기부하는 게 알려지면서 지역에서 ‘붕어빵 아저씨’로 불리고 있습니다. (KBS NEWS)

(9) (10)はコンビニの客やヨーロッパの現状に関して述べている。「벗고 있다」は動作継続と結果継続の意味を成すが、(10)では変化した状況が存在することに焦点を当てており結果継続と解釈できる。そのため(9)(10)は話者が発話時の状況を証拠として認識したと考えられる。(11)は社長が顧客からどのように呼ばれているかを発話時よりも前に認識しており「부르다」の動作主がたい焼き屋の客だと把握できる。

(12)「競合他社が現れて自社の優先順位が下がってしまった」という観点は当時の私からすると目から鱗で、そのときの感情は今でも心に刻まれています。 (Sales Zine)
(13) イギリスは次にねらわれるとかさあ、そういう情報が流れてたのかもしれない。(中略) 次はイギリスだって言われてるって。 (data002)

一方、(12)は話者の感情が当時から発話時まで変わらず存在することを、(13)では話者が既知の情報を友人に伝えた状況であり、これらは「受動態+-テイル」の形式をとるが、動作主を表していない。しかし、受動態により過去の何らかの基準時点から発話時まで、或いは発話時以降のある時点までの時間の幅を暗示する証拠が存在すると見られる。そのため(12)(13)は、文には表れない動作主の存在を暗示している。

したがって、結果継続を表す「-고 있다·-아/어 있다」と「-テイル」は、動作継続の用例と同様に広義の証拠性を保持していた。また基本的に「-고 있다」は動作継続を表すが、「-아/어 있다」は結果継続を表すため「-아/어 있다」は変化した状態が存在することを意味している。すなわち「-아/어 있다」は存在動詞の特徴から証拠が存在することを強調し、「-고 있다」に比べ証拠性が高いと言える。

4. おわりに

本発表は「-고 있다·-아/어 있다」と「-テイル」に関して広義の証拠性の観点から考察を行った。その結果、動作継続と結果継続を表す「-고 있다·-아/어 있다」や「-テイル」は広義の証拠性を持つ共通点が存在した。また(14)のように話者が発話時以降の状況や状態を推測する場合、いくら証拠があっても「-고 있다·-아/어 있다」だけでは表現できない。

(14) a. 작년 7월에 지진이 {일어났다 / ? 일어나고 있다}
b. 내년 7월에 지진이 {일어날 것이다 /일어난다 / ? 일어나고 있다}
c. (地質学者の話者が)내년 7월에 지진이 {일어날 것이다 / 일어난다 / ? 일어나고 있다} (라고 말하였다 /라고 발표하였다 /라고 보았다) (筆者)

[1] 内面化とは、ある情報が話者の知識体系でどれだけ定着したかを指す。

これは、「–고 있다·–아/어 있다」が既に起きた状況でないと表現できないという制約があると考えられる。そのため、発話時以降に起こる状況を述べるには「–을 것이다,–라고 말하였다」などモダリティ表現や語彙的証拠性が後続する必要がある。

また、証拠性を韓国語教育や日本語教育に応用した研究は、管見の限り質・量ともに不足しており、証拠性研究の更なる発展が期待される。「–고 있다·–아/어 있다」の導入においても「–고 있다」は動作の進行を、「–고　있다」はある動作が完了した状態が持続しているというアスペクトの観点から説明されている。そのため「–고　있다·–아/어　있다」の本質はアスペクトであるが、ある程度韓国語能力が高い学習者には既存の指導方法に加え、証拠性の応用が可能であると考えられる。

最後に、本発表は動作継続と結果継続を表す「–고　있다·–아/어　있다」と「-テイル」が証拠性を保持しているかを鑑みたが、先行研究ではアスペクトの派生的な用法も証拠性の観点で研究されていることから、これらの補完点を今後の課題としたい。

参考文献

工藤真由美(1995)『アスペクト・テンス体系とテクスト-現代日本語の時間の表現-』, ひつじ書房.
黒滝真理子(2021)「エビデンシャリティとモダリティ・アスペクトのインターフェース —「のだ」「ている」を例にして —」
　『桜文論叢』 103, pp.185-204.
定延利之(2019)「エビデンシャリティから見た「テイル」」『日本言語学会第158回大会』pp.9-16.
蒋家義(1995)「日本語の証拠性表現-証拠存在明示とソース明示」『大学院論文集』8, pp.1-14.
寺村秀夫(1982)「テンス・アスペクトのコト的側面とムード的側面」『日本語学　特集テーマ別ファイル　普及版　文法1』
　明治書院, 12, pp.2-14.
_____(1984)『日本語のシンタクスと意味Ⅱ』, くろしお出版.
永井宥之(2017)「日本語のエビデンシャリティ：「ている」を事例に」『言語科学論集』23, pp.1-18.
柳沢浩哉(1995)「テイル形の非アスペクト的意味(2)-報告性の射程」『人文科教育研究』22, pp.207-214.
SANECHIKA MARI(2022)、한일대조언어학적 관점에서 바라본 '-テイル'의 증거성、高麗大学碩士學位論文
송재목(2007)、증거성(evidentiality)과 주어제약의 유형론–한국어, 몽골어, 티벳어를 예로 들어–, 형태론 9(1)、 pp.1–23.
홍종선 외 7인(2009)、국어 문법의 탐구1 국어의 시제, 상, 서법、박문사
Aikhenvald, Alexandra Y(2004). Evidentiality. Oxford Univerdity Press.

【用例抽出】

『現代日本語書き言葉均衡コーパス(BCCWJ)』国立国語研究所.
『일상 대화 말뭉치 2020』국립국어원

（高麗大学 中日語文学科）
E-mail: sa09mari@gmail.com

日韓対照言語学的観点から見る ‘–고 있다·–아/어있다’の証拠性

감상과 코멘트»»

指定討論 »» 睦宗均 (近畿大学)

본 연구는 한국어의 상(aspect) 의미 실현의 문법 형태인「-고 있다··아/어있다」와 일본어의 「-テイル」에 대해 상 관점이 아닌 証拠性이라는 새로운 관점에서 이들 문법 형태를 재조명하였다는 점에서 평가받을 수 있을 것이다.

그러나 몇 가지 아쉬운 점이 있어 질문과 코멘트로 나누어 정리해 보았다.

먼저 본 연구와 관련하여 궁금한 점에 대해 몇 가지 설명을 부탁 드린다.

1.「-고있다」의 情報源(시력, 청력, 감각 등)과「-아/어있다」의 情報源은 동일한가, 다르다면 어떻게 다른가? (또는 진행상과 결과상의 情報源은 동일한가?)

2.「-아/어있다」가「-고있다」보다 “証拠性이 高い(p4)”라고 주장하였는데, 무엇을 근거로 주장하였는지 설명을 부탁 드린다. (진행상 결과상 모두 기본적으로 화자의 눈 앞에서 지속되는 사건을 나타내기에 그 증거성에는 큰 차이가 없어 보인다)

3. 예문 (14c)가 어색한 이유를 “既に起きた状況でないと表現できないという制約”라고 하였는데,「-고있다··아/어있다」는 어디까지나 현재 지속 중인 사건으로 아직 완료되지 않은 사건을 나타내기에 상기 주장에 대한 설명을 부탁한다. 그리고 (14c)가「-고있다」와 결합하면 비문인데 이 상태에서「-을 것이다」와 결합하면 정문이 된다는 설명은 무리가 있는 것으로 보이는데 이에 대한 설명 부탁 드린다.

4. 본 연구의 証拠性을「-고있다··아/어있다」의 교육에도 적용하자고 주장하였는데, 학습자 레벨에 따라 어떻게 제시할 것인지 좀 더 구체적인 설명을 부탁 드린다.

다음은 본 연구에 대한 코멘트이다.

발표자가 밝힌 바와 같이 証拠性과 문법 형태와의 관계에 관한 선행연구는 양적, 질적 으로 일본어가 월등히 앞서 있다. 그렇다면 일본어의 「-テイル」의 証拠性을 개관하고

이를 바탕으로 한국어의「-고있다··아/어있다」를 검토하면서 양 언의의 상이점 등을 논의하였다면 좀 더 이해하기 쉽지 않았나 하는 아쉬움이 남는다. 뿐만 아니라 일본어의 선행연구에 대한 소개가 없기에 본 발표에 쓰인 일본어 예문 등의 証拠性에 대한 언급이 연구자의 연구 결과인지, 선행연구의 성과인지 그 경계가 불분명하다.

마지막으로 발표자는 (14c)에 대해 문법성 판단을「?」하였는데 이 보다는「??」또는 비문으로 가깝다고 판단되며, 예문 (2), (11)의 상 의미는「반복」이라 판단되기에 예문의 문법성 판단 및 선택에도 주의를 기울여 주었으면 한다.

팬데믹에서의 온라인 수업에 대한 해외 한국어 학습자의 인식 조사

지서원

1. 들어가기

세계적 감염병의 확산으로 인한 교수·학습 환경의 변화는 새로운 교수법의 중요성은 더욱 부각되고 있다. 한국어 교육에서도 변화를 가져오게 되었는데 국내에서 거주하면서 한국어를 배우는 외국인 학습자들뿐만 아니라 한국에 입국하지 못하는 외국인 학습자들과 유학생을 대상으로 한 비대면 수업이 크게 증가한 것이다.

비대면 수업을 위한 블렌디드러닝 (Blended Learning)과 플립드러닝(Flipped Learning)을 기반으로 하는 교수법을 한국어 수업에 적용한 다양한 연구들이 발표되었다(장지영 2021, 이주란 2020, 이준호 2020). 학습자들은 다양한 온라인 학습 플랫폼과 교육용 애플리케이션을 통해 비교적 수월하게 학습자 자신들이 원하는 내용을 찾아 학습할 수 있게 되었고 이 과정에서 자기주도적인 학습의 중요성이 강조되었다.

본고에서는 코로나 19라는 전례가 없는 상황에 싱가포르국립대학교의 한국어 수업 방식과 그 수업에 대한 학습자의 인식을 조사하였다.

먼저 한국어 수업은 대면 수업에서 비대면 수업으로 빨리 전환하였으며 쌍방향 원격 수업으로 진행되었다. 대학교의 LMS 플랫폼 (LumiNUS)에 포함된 ZOOM 플랫폼과 MS Teams 플랫폼을 주로 활용하였다. 또한 온라인 수업과 별도로 플립드러닝 모델을 활용하여 수업을 진행하였다.

플립드러닝 단계는 수업 전, 본 수업, 수업 후로 구분하여 활동을 제시하였는데 사전 수업 단계에서는 교사는 사전 학습 동영상과 학습 자료를 제작하고 강의 학습 노트를 제공하였다. 또한 온라인에서의 본 수업을 위해 학습자가 무엇을 준비해야 하는지에 대한 사전 과제를 제시하였다.

온라인 사전 강의 준비에 사용된 프로그램과 온라인 수업 구성 단계는 다음 표로 정리할 수 있다.

표 1 온라인 사전 강의 준비에 사용된 프로그램 (플립드러닝)

단계	프로그램
녹화/녹음 전 과정	스크립트 작성과 수업 내용을 위한 MS 파워포인트
온라인 강의 자료	MS 파워포인트
스트립트 쓰기	MS 워드/MS 파워포인트
온라인 핸드아웃	MS 파워포인트
녹화/녹음 과정	스크립트 확인
녹화/녹음	파놉토(Panopto)
퀴즈	MS 워드에 퀴즈 내용을 정리한 후 파놉토 사용하여 편집
플랫폼	학교 LMS (LumiNUS)

표 2 온라인 수업 구성 단계

	세부 단계	프로그램
1	학습 자료 준비 단계 (사진/그림/동영상 찾기)	- 어휘와 관련된 사진이나 그림을 준비한다. - 문법, 읽기 도입과 관련된 사진이나 그림을 준비한다. - 각 주제에 관련된 짧은 동영상을 찾는다.
	파워포인트로 정리	- 교재 내용을 중심을 파워포인트를 이용해 준비한다.
	퀴즈 만들기	- 어휘, 문법 및 주제와 관련된 읽기, 짧은 쓰기 - 퀴즈는 보통 어휘와 문법 연습이 끝나고 제시될 경우에는학습자들이 퀴즈를 풀지 않고 다음 단계를 넘어갈 수 없도록 제약을 둔다. - 오답 피드백을 통해서 학습자 스스로 틀린 부분을 점검할 수 있도록 한다.
	강의 지문 쓰기	- 교사는 지문을 씀으로 녹화할 때 실수를 최소화하고 편집할 시간을 줄일 수 있다.
	과제 만들기	- 본 수업에서 논의될 주제와 과제들을 잘 정리하고 구성한다.
2	녹화하기	- 교사는 준비된 강의 지문을 보면서 적절한 속도를 유지하며 녹화한다. - 녹화는 다양한 프로그램으로 할 수 있으나 NUS 한국어 프로그램은 PANOPTO을 사용한다.
3	편집하기	- 녹화를 마치고 퀴즈를 넣고 영상을 편집한다.
4	영상 올리기	- 학교 플랫폼 LumiNUS를 사용하여 편집한 영상을 올린다.
5	핸드아웃 만들기 및 업로드	- 핸드아웃은 교재에서 다룬 어휘 및 어휘 확장을 한 후 어휘 연습 문제 및 문법 정리와 문법 문제를 제시한다. - 본 수업을 위한 과제 리스트와 학생들이 각 과에 해야 할 목록들을 제시한다. - 학교 LMS 플랫폼을 사용하여 핸드아웃을 업로드한다.

	세부 단계	프로그램
6	학생들에게 공지	- 교사가 온라인 강의를 플랫폼에 업로드하자마자 학생들에게 알림을 주는 시스템이 있다. - 하지만 교사는 다시 한 번 학생들에게 온라인 강의를 잘 듣고 과제를 하라는 이메일을 다시 준다.
7	학생들의 온라인 강의 수강 현황 조사하기	- 교사는 매번 학생들이 온라인 강의를 언제, 얼마 동안, 몇 번을 보았는지 확인한 후 듣지 않는 학생들에게 수업 전에 볼 수 있도록 독려하는 이메일을 보낸다. 그리고 교사는 학생들의 퀴즈 결과를 분석한다.

본 수업 단계에서는 사전 학습에 대한 점검을 한 후 제시된 과제를 중심으로 짝 활동이나 모둠 활동으로 해결할 수 있도록 하였다. 수업 후 단계에서는 다양한 교육용 플랫폼을 이용하여 학습자들이 학습한 지식을 스스로 점검하거나 활용함으로써 한국어를 자신의 언어로 산출해 낼 수 있는 기회를 제공하였다. 아울러 학습자들이 성찰 일지를 통해 자신이 학습한 결과를 정리하고 과제 수행에 대한 자기 평가와 학습 전략에 대해 정리할 수 있도록 하였다.

표 3 줌 강의 준비에 사용된 프로그램

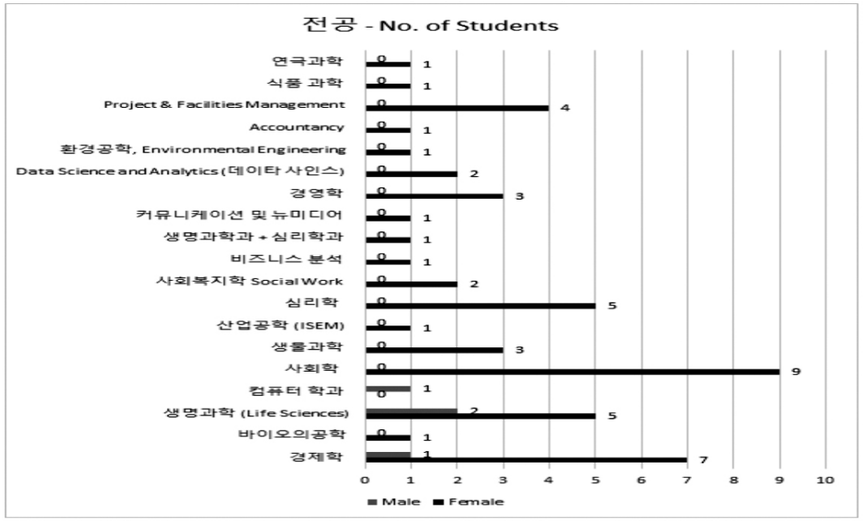
단계	프로그램
수업 자료	MS 파워포인트
교안	MS 워드/엑셀
강의 핸드아웃	MS 파워포인트
플랫폼	학교 LMS에 있는 ZOOM 사용
활동에 사용하는 주요	MS Teams(엠에스팀즈)
프로그램	Paddlet(패들릿)
교사 성찰 일지	MS 워드/엑셀로 정리

	세부 단계	프로그램
1	수업 교안 만들기	- 수업 교안을 만든다.
2	강의 파워포인트 만들기	- 본 수업에 사용할 강의 파워 포인트를 만든다.
3	핸드아웃 만들기	- 핸드아웃은 교재에서 다룬 문법의 중요한 특징, 문법 문제가 제시되었다. - 각 과의 주제와 관련된 읽기 한 두 개가 포함된다. - 또한 쓰기 전 활동을 제시해 학생들이 쓰기를 할 수 있도록 한다.
4	핸드아웃 업로드	- 학교 LMS 플랫폼을 사용하여 핸드아웃을 업로드한다.
5	학생들에게 공지	- 교사가 온라인 강의를 플랫폼에 업로드하자마자 학생들에게 알림을 주는 시스템이 있다. - 하지만 교사는 다시 한 번 학생들에게 온라인 강의를 잘 듣고 과제를 하라는 이메일을 다시 준다.
6	교사 성찰 일지	- 각 수업에서 학생들의 질문이나 활동에 대한 학습자의 반응 등에 대한 전반적인 평가를 한다.

최종적으로 2021년 고급 학습자를 대상으로 온라인 수업과 플립드러닝 기반 한국어 수업 실행 후에는 설문지와 학생 면담, 교사의 수업일지, 학생 성찰 일지을 분석하였다. 대부분 온라인 수업에 대해서 만족하였으며 고급 학습자들의 성찰 일지와 인터뷰 분석을 통해서 플립드러닝 학습에 대한 국외 대학 한국어 학습자들의 학습 전략에 대해 탐색하였다.

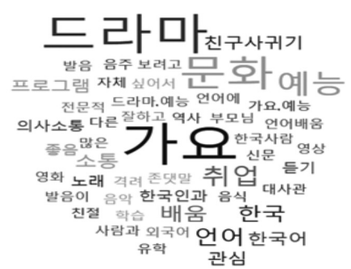
2. 설문 대상자 배경

설문 대상자는 고급 2 과정을 듣는 학습자이며 여학생이 48명이고 남학생이 4명이다. 3학년 학생들과 2학년 학생들이 각각 31명과 18명이고 나머지는 4학년 학생이다. 학습자들의 전공은 다양한데 다음 그림 1과 같다. 한국어 학습기간은 보통 2년 반에서 3년이 대부분이었다. 또한 한국에서 교환학생이나 몰입 교육에 참여해 본 학습자는 21명이었다.



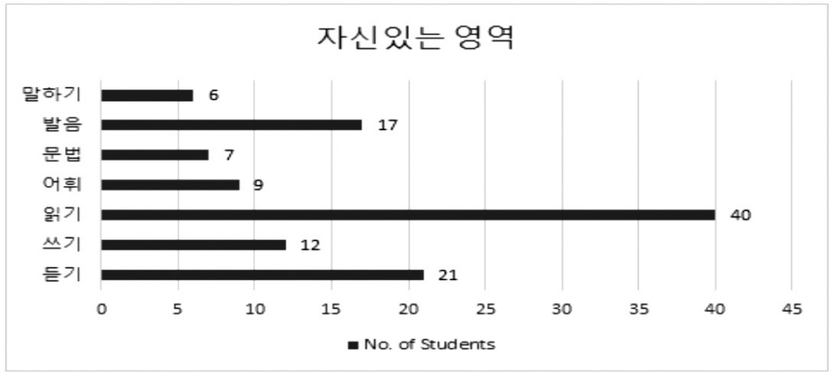
〈그림 1 학습자의 전공〉

한국어 학습의 주요 동기는 한류로 나타났다. 학습자들은 한국 드라마, 가요, 문화, 예능을 좋아해서 한국어를 학습한다고 응답하였다. 주요 동기에 대한 키워드는 다음 그림 2와 같다.



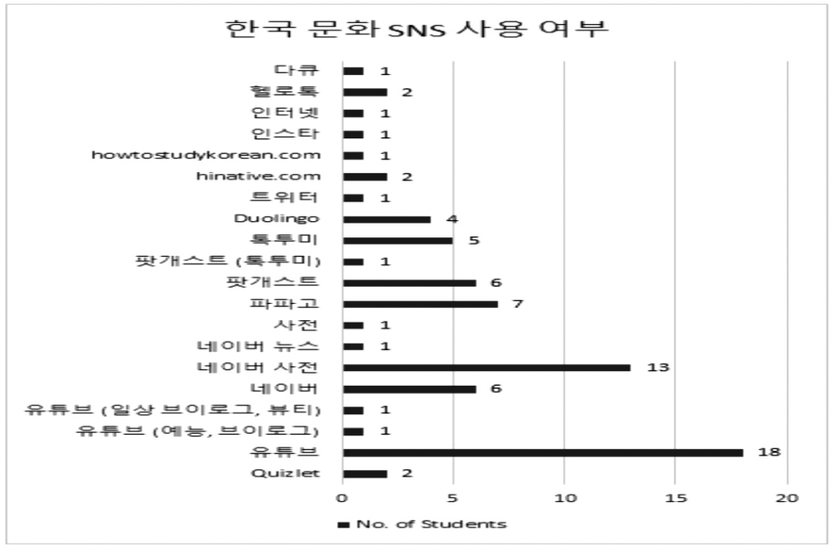
〈그림 2 한국어 학습 동기 키워드 〉

학습자들은 한국어를 공부할 때 한국어 읽기와 듣기에 자신이 있지만 말하기 영역이 어렵다고 응답하였다. 이 결과는 대부분 외국어 학습자가 느끼는 부분과 유사하다고 볼 수 있는데 언어의입력 (input)영역보다 산출 (output) 영역이 더 많은 학습량이 필요하기 때문이다.



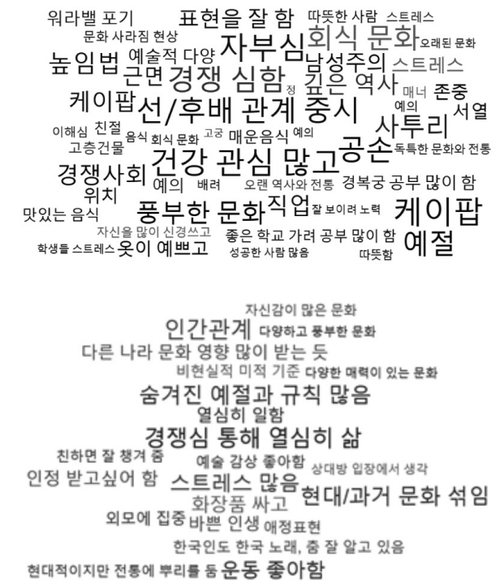
〈그림 3 한국어 학습시 자신이 있는 부분과 어려운 영역 〉

또한 학습자들은 한국 문화를 더 잘 이해하고 관련된 정보를 찾기 위해서 다양한 SNS를 활용하였다. 그 중 유튜브 플랫폼을 통해 한국 문화에 대한 정보를 많이 찾고 정보를 얻는 것으로 조사되었다.



〈그림 4 한국 문화 학습을 위해 사용하는 SNS 〉

한국, 한국 사회, 한국 문화에 대한 학습자의 인식은 긍정적인 측면이 부정적인 측면보다 많았다. 긍정적인 측면으로 한국 문화의 풍부함과 예절을 꼽았으며 부정적인 측면으로 위계질서와 한국 사회의 경쟁에 대한 부분이 많았다.



〈그림 5한국, 한국 문화,
한국 사회에 대한 키워드 〉

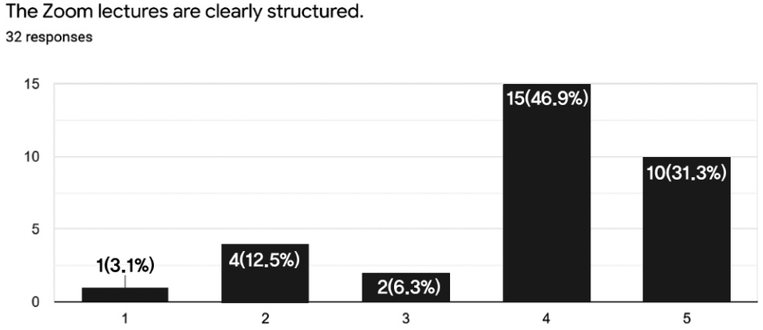
3. 줌(ZOOM) 수업에 대한 학습자의 인식 설문 주요 내용

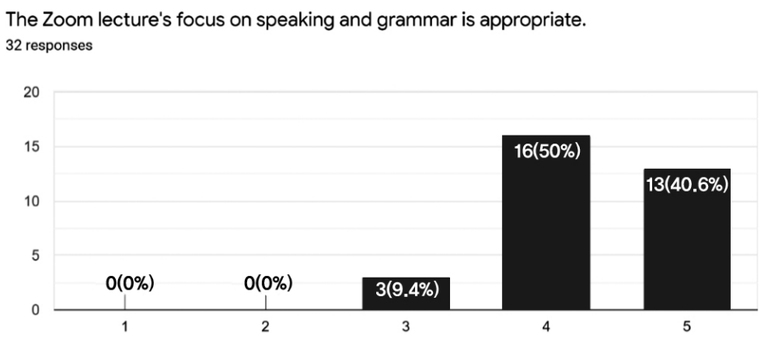
2021년 1월부터 4월 중순까지 고급2를 수강한 학습자들을 대상으로 학기 말에 설문을 진행하였다. 고급반 학습자 52명 중 32명이 설문 조사에 응답하였다. 설문내용은 연구자가 줌 수업을 진행 한 후 줌 수업과 관련된 전반적인 내용을 토대로 설문 문항을 만들고 기존 연구들이 사용한 설문 문항들을 비교하여 최종 설문 문항 30개를 선택하였다. 설문은 구글 폼 플랫폼을 사용하여 학생들에게 이메일로 전달하였고 설문 기간은 일주일로 한정하였다. 모든 학기가 끝나고 전체 학습자에게 이메일을 보내서 줌 수업에 대한 인터뷰을 진행하였다. 총 10명의 학생들이 인터뷰에 응했으며 인터뷰는 줌 플랫폼을 사용하여 진행하였다. 학습자들에게 구조화된 질문을 토대로 진행하였고 인터뷰 시간은 20분에서 30분으로 제한하였다.

설문 문항과 인터뷰를 분석한 주요 내용은 다음과 같다.

1) 줌 수업 방식

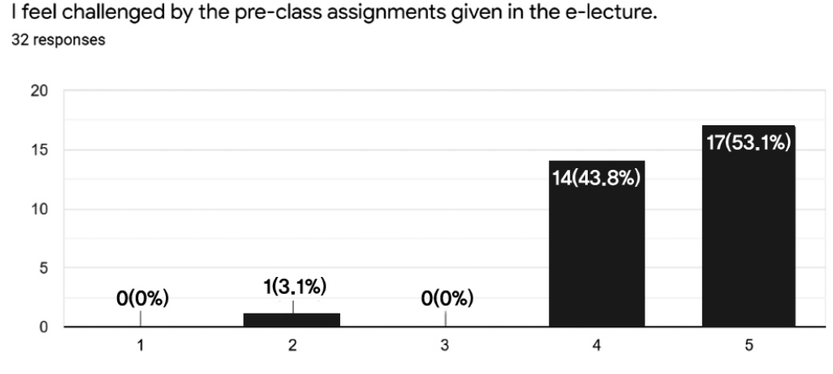
줌 수업은 기존 수업에서 문법, 읽기, 쓰기,말하기가 통합된 수업에서 문법과 과제를 중심으로 말하기 활동으로 구성되었다. 이에 일부 학생은 말하기 중심의 수업이 익숙하지 않고 그 수업을 준비하는 과정에서 어려움이 있었다고 인터뷰를 통해서 알 수 있었다.





〈그림 6줌 수업 방식 〉

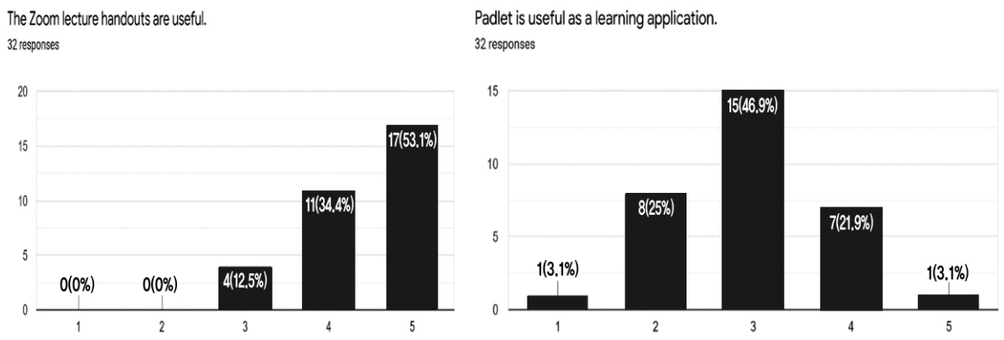
또한 줌 수업 전에 온라인 강의에서 줌 수업을 위한 과제를 제시하는데 이 과제를 준비하는 과정이 어렵다고 느끼는 학습자들이 많다는 것을 알 수 있었다. 과제의 선정 기준이나 난이도를 조정할 필요가 있음을 알 수 있다.



〈그림 7줌 e-lecture에서 제시된 과제의 난이도 〉

2) 줌 수업에서의 핸드아웃과 패들랫에 대한 내용

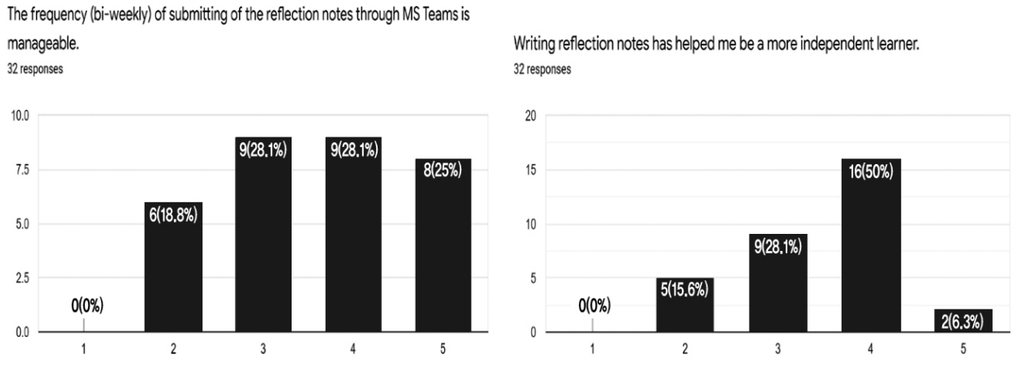
학습자들은 zoom 수업에서의 핸드아웃은 대체적으로 유용하다는 의견이 대부분이었으나 과 패들랫 사용의 유용성에 대해서는 회의적으로 답변하는 학습도 보였다. 이 점과 관련하여 학습자들은 패들랫 역시 또 하나의 '쓰기 과제'라고 생각하는 경향이 있었다. 패들렛을 학습자들에게 부담을 줄이고 학습에 도움이 될 수 있도록 활용하는 측면을 고려해 볼 필요가 있다.



〈그림 8줌 수업의 유인물과 패들랫의 유용성 〉

3) 줌 수업에서의 성찰일지에 대한 내용

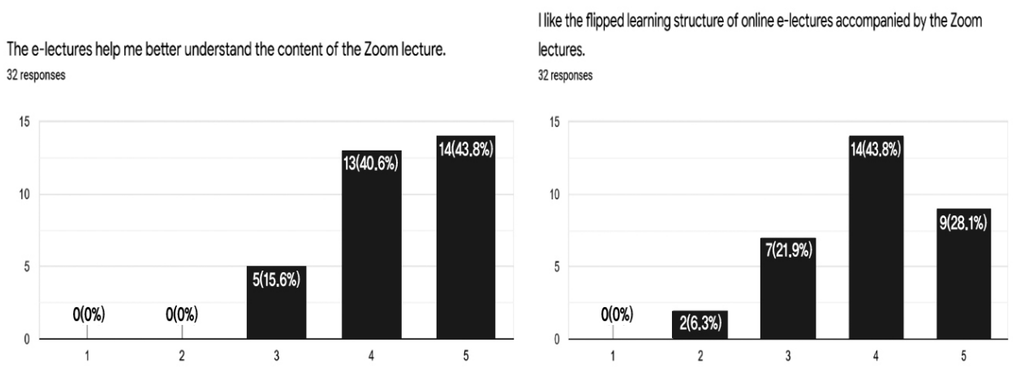
줌 수업 후 이주일마다 성찰일지를 제출하는 부분에 대해 어려움이 있는 학습자들이 있었다. 성찰일지를 한국어로 쓰는 것이기 때문에 성찰일지를 쓰기 과제로 생각을 하는 학생들이 많아서 부담이 되는 것으로 나타났다. 이 부분은 추후 성찰일지의 형식을 바꾸는 방향을 검토해 볼 수 있을 것이다.



〈그림 9 성찰일지와 관련 내용 〉

4) 플립드 러닝에 관한 내용

줌 수업 전에 온라인e-lecture 수업을 듣는 것이 도움이 되었다는 응답이 많았다.



〈그림 10 플립드러닝에 대한 내용 〉

5) 줌 수업에 대한 학습자들의 의견

줌 수업에 대한 주요 의견들 중 최대 장점은 말하기 연습이 많아져서 말하기 실력이 늘어났다는 점이었다.

- 가 학생: “반 친구들과 한국어로 말할 기회가 많아져서 좋아요.”
- 나 학생: “브레이크아웃 룸을 할 수 있고 한국어를 사용하는 또래들과 대화할 수 있는 것은 한국어를 연습하는 좋은 방법입니다. 왜냐하면 때때로 전체 학급 앞에서 말하는 것이 약간 스트레스를 줄 수 있기 때문입니다. ”
- 다 학생: “저는 우리가 말하는 것을 연습하는 방법과 문법 개념을 검토하기 위해 줌 화이트보드 기능을 사용하는 방법이 마음에 듭니다. ”
- 라 학생: “사회에 대한 흥미롭고 중요한 주제에 대해 토론하고, 한국 사회에 대한 새로운 정보와 싱가포르와 비교했을 때 다른 점들을 배우고, 편안한 환경에서 서로의 의견과 경험을 공유할 수 있는 시간이 많아서 좋았습니다. 그리고 예전보다 한국어로 말하고, 한국어 본문의 긴 구절을 읽는 것에 대해 더 자신감이 생겼습니다. ”

하지만 학습자들은 줌 수업의 개선점으로 줌 강의 전 준비해야 할 과제양이 많다는 점을 가장 많이 지적하였고 말하기에 대한 스트레스에 대한 언급도 많았다.

- 마 학생 : “줌 강의 전 준비 작업은 강의 내용뿐만 아니라 강의 자체보다 수업 준비에 시간이 더 많이 소요되기 때문에 조금 벅찹니다.”
- 바 학생: “대면 교실 환경에서와는 달리, 자유롭게 말하고 반 친구들과 공개적으로 토론하는 것은 더 어렵습니다. 때때로 우리가 질문을 이해하지 못하거나 어떻게 대답해야 할지 모를 때, 그것은 질문을 받는 사람에게 스트레스를 줄 수 있기 때문입니다”
- 사 학생: “줌 강의 때마다 많은 자료 참조 필요합니다. 예를들면 e-lecture강의 노트, 줌 수업 강의 노트, 핸드아웃, 필기를 위한 개인 노트, 줌 채팅창 등입니다. 그리고 한 수업당 2개의 읽기 지문 + 줌토론 준비 + 문법 연습 + 듣기 + 읽기 연습 문제가 교과서에서 해야 할 문제 + 성찰 / 신문 리뷰는 감당하기 벅찹니다.”

(싱가포르 국립대학교)
Email: clscsw@nus.edu.sg

팬데믹에서의 온라인 수업에 대한 해외 한국어 학습자의 인식 조사

감상과 코멘트»»

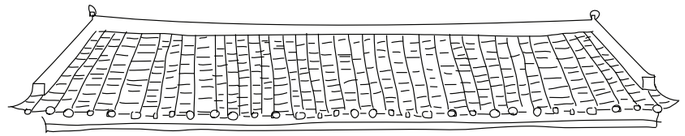
指定討論 »» 陳慶智 (대만 국립정치대학교)

코로나 팬데믹은 전세계적으로 각 분야에 큰 영향을 미쳤습니다. 한국어 교육 현장에서도 많은 변화를 일으켰는데 이 중에서도 대면 수업에서 급속하게 비대면 수업으로 전환된 것이 가장 큰 변화라 할 수 있겠습니다. 이에 본 연구는 상가포르국립대학교의 한국어 수업 방식과 그 수업에 대한 학습자 인식을 조사했습니다. 연구 내용에는 온라인 수업의 사전 준비, 본 수업의 구성 그리고 관련 프로그램의 사용 등에 대해 자세히 소개했습니다. 또한 수강생을 대상으로 학습 배경, 동기, 난점 그리고 온라인 수업의 장단점을 설문조사를 하여 학습자의 실제적인 인식과 반응을 수렴했습니다. 이는 온라인 수업에 종사하고 있는 교육자에게도 큰 도움이 될 것이라 생각합니다. 그런데 발표 내용을 읽으면서 몇 가지 궁금증이 생겨 이 기회를 이용하여 여쭤보고 싶습니다.

1. 학교 플랫폼에서 사용된 ZOOM이나 MS Teams 등 비디오 회의 프로그램은 물론이고 녹화나 녹음할 때 사용된 파놉토 등 프로그램은 학교의 기술적 지원 없이는 초보 사용자에게 다소 어려울 수 있는데 이에 싱가포르국립대학교에서는 어떠한 지원을 제공하고 있는지 궁금합니다. 특히 플립드러닝을 진행하려면 꼭 필요한 사전 수업 내용의 구성과 편집에 대해 좀 더 자세한 설명을 부탁드립니다.

2. 코로나 확진자 감소세에 따라 최근에 비대면 수업에서 또다시 대면 수수업으로 전향하는 추세입니다. 그 원인을 따져보면 언어를 학습할 때는 아무래도 비대면보다 대면 수업이 더욱 효과적이기 때문이라고 판단됩니다. 예를 들면 학습자가 겪고 있는 문제점에 대해 즉시적 피드백을 제공할 수 있는 것은 학습 부담을 줄이면서도 학습 성취감을 올릴 수 있는 큰 장점입니다. 그럼 현재 싱가포르국립대학교에서 한국어 수업은 어떤 방식으로 진행하고 있는지, 그리고 대면 수업을 진행하고 있다면 수업 내용이나 방식에는 어떤 변과가 생겼는지 보충 설명을 부탁드립니다.

한정된 자료를 통해서 내용을 이해했기 때문에 깊이 있는 이해가 부족해많은 궁금증이 생겼을 수 있다. 온라인 수업에 관해 다시 한번 깊이 생각할 수 있는 기회를 주신 것에 대해 감사드립니다.



第2部　基調講演 I

ポストコロナ時代におけるKコンテンツを用いた韓国語教育方法の探索

ー韓国言語文化教育におけるKコンテンツの活用法ー

張香實　前 国際韓国言語文化学会(INK) 学会長 (尚志大学校)

포스트 코로나 시대의 k콘텐츠를 이용한 한국어교육 방법의 탐색
-한국언어문화교육을 위한 한류 콘텐츠 활용 방안-

장 향 실

1. 한류 콘텐츠 활용의 필요성

한류의 영향력이 전 세계적으로 더욱 확대되는 추세이다. 최근 〈미나리〉, 〈기생충〉, 〈오징어 게임〉 같은 한국 영화나 드라마가 해외 유수의 시상식에서 수상하고, BTS나 블랙핑크 등의 K-POP이 세계 음악 차트의 상위에 오르고 있다. 특히 넷플릭스 등의 OTT 기반의 콘텐츠 시장이 성장하면서 한국 문화 콘텐츠 소비가 늘고 있는데, 이는 한류 확산의 기폭제가 되고 있다.

한류 콘텐츠의 인기는 일본에서도 예외는 아니다. 세계적인 영향력을 가진 OTT 서비스 업체인 넷플릭스(Netflix)에서 한국 콘텐츠에 대한 일본 내 인기 순위만을 봐도 쉽게 알 수 있다. 스트리밍 영상 콘텐츠 순위 집계 사이트 '플릭스패트롤(FlixPatrol)'에서 집계한 일본의 2022년 넷플릭스 티비쇼(TV Show) 부문 상위 11위에 든 프로그램을 보면, 이 중 9개가 한국 콘텐츠이다[1].

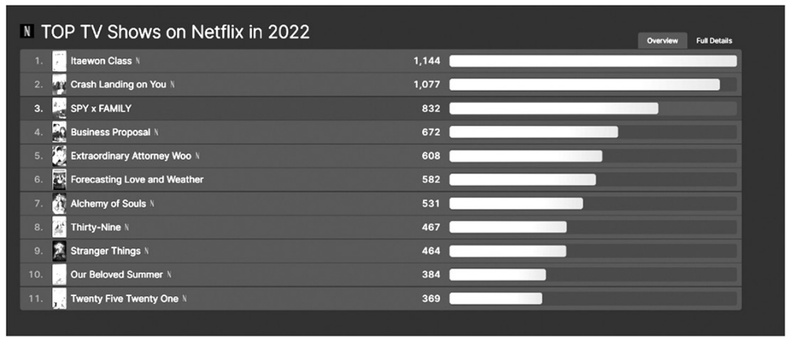


그림 1. 2022년 넷플릭스 일본 티비쇼 부문 상위 11위 콘텐츠(2022년 9월 9일 기준, 출처: 플릭스패트롤 FlixPatrol/Netflix/Japan)

[1] 〈이태원 클라쓰〉, 〈사랑의 불시착〉, 〈사내 맞선〉, 〈이상한 변호사 우영우〉, 〈기상청 사람들〉, 〈환혼〉, 〈서른, 아홉〉, 〈그해 우리는〉, 〈스물다섯 스물하나〉

이처럼 한류 콘텐츠의 소비가 확대되고 한류를 기반으로 한 한국어 학습자가 증가함에 따라 한류 콘텐츠를 한국어와 한국 문화 교육에 적극 활용할 필요성이 높아지고 있다[2]. 한류 콘텐츠를 활용한 한국어와 한국 문화 교육은 한류 콘텐츠를 좋아하는 학습자에게 한국어에 대한 강한 흥미와 동기를 유발한다. 뿐만 아니라 학습자의 한국어 학습에 대한 부담감을 낮추는 효과가 있다. 또한 언어와 문화의 통합적 교육을 가능하게 하여, 생동감 있는 한국어 표현을 배울 수 있게 하는 효과도 있다. 따라서 한류 콘텐츠 및 이를 매개로 한 학습용 콘텐츠를 한국어 수업에서 적극적으로 활용할 필요가 있다.

2. 한류 콘텐츠를 활용한 한국어 학습 콘텐츠 개발 사례

한국어교육계에서도 한류 콘텐츠를 활용한 한국언어문화 교육의 필요성에 대해 공감하고 있다. 하지만 드라마나 가요 등의 복잡한 저작권 문제로, 이를 활용한 학습 콘텐츠는 적극적으로 개발되지 못하였다. 〈씽씽한국어〉(2017), 〈Learn! KOREAN with BTS〉(2018), 〈K-WAVE 한국어〉(2020), 〈K-Wave Korean〉(2021) 등이 대표적 사례일 따름이다.

〈씽씽한국어〉는 국립국어원과 서울대 한국어문학연구소가 공동 기획하고 YTN에서 만들었는데, 2017년 1월부터 YTN World와 유튜브를 통해 방송되었다. 한국 가요, 드라마, 예능 등 다양한 콘텐츠를 소재로 하며 한국어, 영어, 중국어, 스페인어, 일본어로 번역된 자막을 지원한다. 〈씽씽한국어〉는 총 25개 에피소드, 〈씽씽한국어 2〉는 총 40개 에피소드로 구성되고 한 회당 8분 내외로 이루어졌다[3].

〈K-WAVE 한국어〉와 〈K-Wave Korean〉은 세종학당재단에서 개발하여 제공하는 한국어 및 한국 문화 학습용 콘텐츠로, 한국 드라마와 K-POP 콘텐츠를 활용하고 있다. 〈Learn! KOREAN with BTS〉는 BTS의 글로벌 팬들이 한국어를 쉽게 학습할 수 있도록 기획된 숏폼(short form) 콘텐츠이다. 본 발표에서는 한류 콘텐츠 활용 한국어 학습용 콘텐츠의 사례로 〈K-WAVE 한국어〉와 〈Learn! KOREAN with BTS〉를 소개하고자 한다. 이들은 한류 콘텐츠를 활용하여 개발한 대표적인 한국어 학습 콘텐츠로 영향력이 높은데, 교수-학습 구조 면에서는 상당히 다르다는 점에서 함께 살펴볼 만하다. 〈K-WAVE 한국어〉(2020)는 '도입-학습-마무리'의 규범적인 한국어 수업의 구조를 가진 데 비해, 〈Learn Korean with BTS!〉는 기존의 규범적 언어 학습에서 벗어난 학습 콘텐츠라는 특징이 있다.

2.1. K-WAVE 한국어

〈K-WAVE 한국어〉는 동영상 콘텐츠가 총 104편(한국어 진행 52편, 영어 진행 52편)이 개발되었고, 중국어, 인도네시아어, 베트남어, 러시아어 자막본도 개발되었다. 또한 교수-학습 보조 자료로 교재, 교사용 지도서, 수업용 PPT 등이 있다. 이 학습 콘텐츠는 기본적으로 자가 학습용으로 개발된 것이지만, 해외

[2] 한국 문화에 대한 관심이 한국 유학을 선택하는 데도 영향을 주고 있는 것으로 나타났는데, 법무부 통계에 따르면 국내로 유입되는 유학생은 2019년 말 기준 약 18만 명으로 전년 대비 12.1% 증가하였다. 한국 유학을 선택한 이유에 대해서는 아시아권 유학생의 51.7%가 한국의 유학을 결정하는 데에 있어서 한류의 영향을 받았다고 응답하였다. 특히 일본 유학생 61.5%는 한국으로의 유학을 결정할 때 한류가 영향을 미쳤다고 응답하였다. (엄소휘 2021:1)

[3] 전통적인 한국어 교육 방식(도입-문법 및 어휘 제시-연습)으로 구성되어 있고, 전문 아나운서와 외국인 학습자가 등장하여 교사-학습자 간 대화 패턴으로 진행한다. 따라서 한국어 학습에 대해 동기화된 학습자에게는 유용한 콘텐츠이나 동기가 없는 학습자에게는 지루할 수 있는 콘텐츠이다.

세종학당의 수업에서도 활용할 수 있도록 개발되었다. 세종학당재단의 LMS 시스템인 '누리-세종학당'과 '온라인 세종학당' 그리고 세종학당 공식 유튜브 채널인 'Learn Teach Korean'을 통해 볼 수 있다.

각 콘텐츠는 전체 5~7분의 영상으로 제작되었고, '도입-제시-확인-이해-문화- 마무리'의 단계로 단원이 구성되었다.

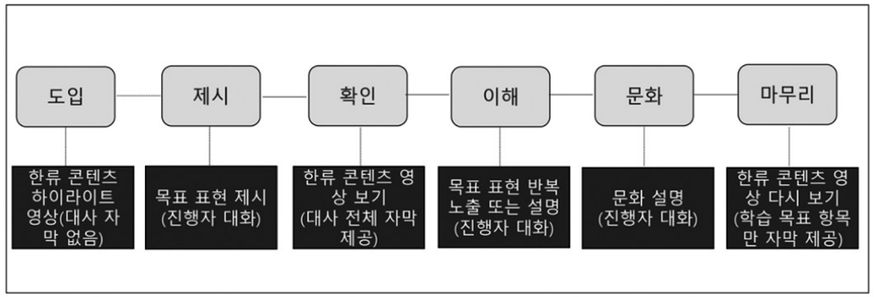


그림 2. 〈K-WAVE 한국어〉 학습 동영상 콘텐츠 단원 구성

○ '도입 단계'에서는 학습 목표 항목을 노출하고 학습 동기화를 위해, 목표 한국어 표현이 나오는 한류 콘텐츠를 짧게 제시한다.

○ '제시 단계'에서는 진행자가 학습 목표를 제시한다.

○ '확인 단계'에서는 다시 한류 콘텐츠 영상을 제시한다. 이때의 영상은 도입 단계와 같은 내용의 영상이지만 영상의 길이가 더 길다. 도입 영상은 하이라이트 영상으로서 삽입되는 한류 콘텐츠 영상의 내용 중 가장 핵심적인 부분만이 제시된다. 그리고 자막이 제공되지 않는다. 이에 비해 확인 단계의 영상은 본 영상으로서, 학습 내용이 모두 제시되고, 대사 전체의 자막도 제공된다.

○ '이해 단계'에서는 학습자들이 목표 표현을, 그 표현이 사용되는 상황과 맥락 속에서 이해할 수 있도록 하였다. 목표 표현에 대한 정보를 명시적 설명이나 연습을 제공하지 않고 진행자 간의 대화를 통해 자연스럽게 제공한다.

○ '문화 단계'에서는 진행자가 제시된 한류 콘텐츠와 관련된 한국 문화를 소개한다. 이때 문화의 보편성과 한국 문화의 특수성이라는 관점을 고려하여 설명한다.

○ '마무리 단계'에서는 진행자의 마무리 진행과 함께 한류 콘텐츠 영상을 보며 목표 표현을 확인하고 정리한다. 마지막 영상은 본영상과 같은 내용이지만, 확인 차원의 영상이므로 각 콘텐츠의 학습 목표가 되는 대사만 자막을 제공한다.

〈K-WAVE 한국어〉에 사용된 한류 콘텐츠는 드라마와 K-POP인데, 드라마의 경우 〈도깨비〉와 〈상속자들〉, K-POP의 경우 JYP Nation의 있지, 트와이스, 데이식스 편, 그리고 스쿨어택 2019 등이다.

한편 〈K-WAVE 한국어〉는 숏폼 콘텐츠로 제작되었다. 이는 기존의 온라인 학습 동영상 포맷에서 탈피하여 포노사피엔스로 지칭되는 현대인에 맞는 학습 콘텐츠를 지향한 결과이다. 숏폼 콘텐츠는 10분 이내의 짧은 콘텐츠로 언제 어디서나 스마트폰을 비롯한 다양한 매체에서 소비할 수 있는 콘텐츠이다. 짧은 시간에 콘텐츠 한 편에 몰입하여 소비할 수 있다는 장점을 지닌 것으로 최근의 콘텐츠 소비문화를 반영한 것이다.

2.2. Learn! KOREAN with BTS

〈Learn! KOREAN with BTS〉는 기존의 BTS 영상 콘텐츠를 학습용으로 재구성하여 BTS 멤버들이 자주 쓰는 표현들을 듣고 따라 할 수 있게 구성한 한국어 학습 콘텐츠이다. BTS의 글로벌 팬 커뮤니티 플랫폼인 위버스(Weaverse)와 유튜브에 공개되었다. 2020년 3월부터 9월까지 총 30개의 콘텐츠가 올라와 있다. 각 학습 콘텐츠는 약 3분 내외로 구성되었는데, 이 콘텐츠는 체계적인 한국어 학습을 목표로 하지 않으며 주로 필수 어휘와 문형을 중심으로 한 흥미 위주의 콘텐츠를 제공하고 있다.

이 영상과 함께 2020년 8월에는 교재도 출간하였는데, 이 교재는 주인공 보라가 한국을 여행하는 이야기로 구성되었다. 총 4권의 교재 세트와 글씨에 가져다 대면 표준 발음을 들려주는 소리 펜, 키보드용 한글 자판 스티커, 소리 펜 연동 한글 노트로 구성되어 있다. 소리 펜을 활용하면 모든 문장과 단어를 4개 국어(한국어, 영어, 일어, 스페인어)로 들을 수 있다.

〈표 1〉 〈Learn! Korean with BTS〉 교수요목

	학습 목표	수업 안내	기능	연습
EP 1	자음	BTS가 자주 사용하는 어휘를 듣고 한국어 자음을 연습해 봅시다.	(글자 익히기)	없음
EP 2	안녕하세요. ~입니다.	'안녕하세요. ~입니다.' 자기소개를 배워 봅시다.	자기소개하기	자기소개
EP 3	잘 지냈어요? 오랜만이에요. 행복한 하루 되세요. 수고하셨습니다.	한국어의 인사말과 안부를 묻는 표현을 알아봅시다.	인사하기, 안부 묻기	없음
EP 4	감사합니다. 고마워요.	한국어의 감사 표현을 배워 봅시다.	감사 표현하기	멤버가 하는 말 따라 하기
EP 5	한자어 숫자 (일, 이, 삼)	한국어 숫자(일, 이, 삼)를 배워 봅시다.	수세기, 날짜(생일) 말하기, 기간 말하기	숫자 게임 (369)
EP 6	~ 씨, ~ 아/야, (나이 많은 사람) ~ 형	상황에 따라 상대방을 부르는 여러 표현을 알아봅시다.	이름 부르기	없음
EP 7	어제/오늘/내일	시간 어휘를 배워 봅시다.	한/할 일 말하기	BTS 노래 속 어제, 오늘, 내일 따라 부르기
EP 8	고유어 숫자(하나, 둘, 셋) -열	한국어 숫자(한, 둘, 셋)를 배워 봅시다.	시간/횟수 말하기, 사람 수 세기 등	사진 찍기 (하나, 둘, 셋)
EP 9	우리 (아미)	한국어 '우리'의 의미를 알아봅시다.	정감 있게 부르기 (…)	없음
EP 10	색깔	다양한 색깔 어휘를 배워 봅시다.	색깔 말하기	멤버가 좋아하는 색깔 알아맞히기

이 학습 콘텐츠는 한국어와 한국 문화의 교수-학습 면에서의 체계성은 떨어진다. 그러나 한국 여행이나 짧은 팬미팅 등에 꼭 필요한 항목으로 구성되었다는 점에서 특징이 있다. 또한 BTS 멤버들의 영상을 활용하였다는 점에서 학습 동기 유발 효과를 극대화할 수 있으나 BTS 멤버들의 일상 중심의 영상이므로 발음이 정확하지 않아서 학습자가 쉽게 이해하기 어려울 수도 있다.

3. 교실 수업에서 한류 콘텐츠 활용 방안

3.1. 한류 콘텐츠 활용 유형

한국어와 한국 문화 수업에서 한류 콘텐츠를 활용하는 방안으로는 다음의 두 가지 방법이 주로 이용되고 있다.

〈1〉 드라마나 K-POP 등 한류 콘텐츠 영상의 일부를 발췌해서 활용하는 방법
〈2〉 한류 콘텐츠 활용 학습용 동영상 콘텐츠를 활용하는 방법

첫 번째 방식은 한국어 교사들이 전통적으로 사용해 오던 방식으로, 영화나 드라마, K-POP 영상의 일부분을 발췌하여 수업에서 활용하는 것이다. 교사 개인이 수업에서 활용하는 것이기 때문에 콘텐츠 저작권 문제에서도 비교적 자유롭다.

방법 〈1〉의 측면에서, 일본에서 인기가 높은 드라마 〈사랑의 불시착〉을 활용하는 방안을 소개해 보겠다. 〈사랑의 불시착〉 2화에는 자기소개 관련 내용이 나오는데, 이를 초급의 자기소개 단원을 교수할 때 활용할 수 있다.

사랑의 불시착 EP. 2

세리: 뭐, 나도 다신 못 볼 거니까 말해 주는 건데.
내 이름은 윤세리예요.
정혁: 리정혁이오.
세리: 참, 나 해주 윤 씨예요.
해주가 북한에 있는 거 맞죠?
정혁: 난 전주 리 씨요.

이 영상은 '자기소개' 단원 전체의 도입으로 활용하여도 좋고, '자기소개' 단원의 목표 문법인 '~은 ~이에요/예요'를 교육할 때 도입, 제시-설명, 연습 등의 단계에서 활용할 수도 있다. 특히 도입으로 활용할 경우 학습자의 흥미를 유발하고 동기화하는 데 효과적일 수 있다.

그런데 방법 〈1〉을 사용할 경우 교사의 노동과 시간이 상당히 소요된다는 문제점이 있다. 방법 〈1〉을 쓰려면 교사가 평소에 한국 드라마나

가요 등을 많이 보고 들으면서 교수요목에 부합하는 콘텐츠를 미리 정리해 두거나 혹은 드라마 대본을 검색하여 목표 표현이나 문화 요소를 찾은 후 영상을 보며 확인·발췌해야 한다. 혹은 이승연(2020)에서 제시한 드라마나 K-POP의 담화 코퍼스를 구축하여 활용해야 하는데, 이 방법들은 모두 교사의 노력과 시간이 많이 들어간다. 또한 원자료인 만큼 정제되지 않은 언어가 포함되어 이를 교육용으로 개작해야 하는 어려움도 있을 수 있다. 이러한 어려움을 피할 수 있는 방법 중의 하나가 방법 〈2〉를 활용하는 것이다. 바로 앞에서 소개한 〈K-WAVE 한국어〉나 〈Learn! KOREAN with BTS〉 같이 이미 제작되어 있는 학습 콘텐츠를 활용하는 것이다.

실제 〈Learn! KOREAN with BTS〉는 한국국제교류재단(KF)의 e-스쿨 사업의 하나로, 많은 해외 대학의 한국어 수업에서 활용되고 있다. 한국국제교류재단에서는 해외 대학에서 〈Learn! KOREAN with BTS〉 동영상과 이 콘텐츠를 활용하여 만든 교재를 가지고 한국어 강좌를 운영하도록 지원하고 있다. 김윤희(2021)에 따르면 2021년 3월 기준, 미국 미들베리대, 프랑스고등사범대, 에덱비즈니스스쿨, 영국 세필드대, 베트남 하노이국립외대와 탕롱대, 이집트 아인샴스대 등 5개국 7개 대학에서 이 강좌를 운영하고 있다고 한다.

3.2. 기 제작된 학습용 콘텐츠 활용 방법 사례: 〈K-WAVE 한국어〉

〈K-WAVE 한국어〉는 교수요목이 제공되고 있어 교사가 자신의 수업 자료로서의 적절성과 수준을 쉽게 판단할 수 있다. 특히 〈K-WAVE 한국어〉의 교수요목은 설계 시 〈국제 통용 한국어 표준 교육과정〉을 바탕으로 하였기에, 기존 한국어 교재들의 교수요목과 상당 부분 일치한다. 따라서 대부분의 콘텐츠를 한국어 초, 중급 수업에서 활용할 수 있다. 〈K-WAVE 한국어〉 총 52단원 중 1~10단원의 교수요목을 제시하면 다음과 같다.

〈표 2〉 〈K-WAVE 한국어〉 교수요목안(1~10단원)

과	제목	주제	기능	문법 및 표현	문화	자료 콘텐츠 명
1	이름이 뭐예요?	자기소개	자기소개하기	~이에요/예요	한국인의 이름	도깨비5화
2	안녕하세요? 만나서 반갑습니다.	인사	인사하기	안녕하세요, 만나서 반갑습니다, 고맙습니다.	밥과 관련된 인사	상속자들 2화, 6화
3	뭐 하고 싶은데?	특별한 날	희망 말하기	-고 싶다	성년의 날	도깨비10화
4	물이 검이 된다!	옛날이야기	소개하기	~이/가 되다	한국의 도깨비	도깨비 2화
5	또 만나러 올 거니까	소원	소원 말하기	-(으)러 오다	소원 빌기 (별/보름달에 소원 빌기, 탑돌이 등)	도깨비 16화

과	제목	주제	기능	문법 및 표현	문화	자료 콘텐츠 명
6	여기서부터 저기까지	장소	출발점과 도착점 말하기	~부터 ~까지	한국의 편의점 (판매 물건, 무인 시스템, 택배, ATM 등)	도깨비 4화
7	기사님, 저 횡단보도에 세워 주세요.	교통	교통 수단 이용하기	-아/어 주세요	한국의 대중교통(지하철, 버스, 택시)	상속자들 7화
8	고려 남자의 신부가 되어 줄래?	청혼	의향 묻기	-(으)ㄹ래요?	한국의 역사:고려, 코리아(Korea) 명칭의 유래	도깨비 16화
9	이제 완벽해졌네.	대학생 문화	변화 표현하기	-아/어지다	한국의 대학생 문화(개강 파티, 대학교 축제, 동아리 활동)	도깨비 12화
10	덕분에 외국도 가 보고	(특별한) 경험	경험 말하기	-아/어 보다	서울의 광화문, 광화문 광장	도깨비 2화

〈K-WAVE 한국어〉는 드라마와 K-POP을 활용한 한국언어문화 학습용 동영상 콘텐츠이다. 교실 수업에서는 학습용 콘텐츠에 포함된 한류 콘텐츠 영상만을 발췌해서 사용할 수도 있고, 한 단원 전체 동영상을 사용할 수도 있다.

예를 들어 문법 '~이/가 되다'를 학습 목표로 하는 1차시 수업을 한다면, 〈K-WAVE 한국어〉의 4단원(EP. 4)을 활용할 수 있다. 앞 〈그림 2〉에서 설명했듯이 〈K-WAVE 한국어〉의 한 단원은 '도입-제시-확인-이해-문화-마무리'의 과정으로 구성되었다. 이를 4단원에 대입해 보면 '도입, 확인, 마무리' 단계에서는 '도깨비 2화'의 콘텐츠를 제시하고, '이해' 단계에서는 목표 문법인 '~이/가 되다'를 설명하고, '문화' 단계에서는 '도깨비'에 대해 설명한다.

4단원에 삽입된 〈도깨비〉 영상 콘텐츠의 대사는 다음과 같다.

은 탁: 어디 예뻐지나 한번 봅시다.
도깨비: 거기서 얘기해! 거기서!
은 탁: '금 나와라 뚝딱' 해 주면. 도깨비 방망이로 이만큼!
도깨비: 내가 왜? 야! 나 방망이 없어.
은 탁: 방망이가 없어요? 무슨 도깨비가 방망이가 없어요?
와, 와, 검! 와, 물이 검이 된다!
오, 진짜 멋지다! 오, 멋있다!
도깨비: 이게 와전 된거야, 방망이로.
은 탁: 아, 그렇구나!

문법 '~이/가 되다' 수업에서 〈도깨비〉 2화의 영상 콘텐츠만을 사용하고 싶다면, 도입 단계, 혹은 연습 단계에서 이를 활용할 수 있다.

한편 〈K-WAVE 한국어〉 4단원 학습용 콘텐츠 전체를 활용하고자 한다면 플립 러닝(Flipped Learning) 방식의 수업을 제안한다. 플립 러닝은 '수업 전-수업-수업 후' 과정으로 구성된다.

'수업 전' 단계는 학습자들이 집에서 온라인으로 사전 학습을 하는 단계이다. 교사는 학습자들에게 동영상 콘텐츠를 보고 예습해 오도록 안내한다. 세종학당재단에서는 〈K-WAVE 한국어〉 동영상 콘텐츠와 함께 교재도 제공하고 있는데[4], 교재 각 과의 표지에 학습 콘텐츠 영상과 연결된 QR 코드가 있으므로 이를 스캔하면 바로 영상을 시청할 수 있다.

'수업 단계'는 교실에서 대면으로 본격적인 수업을 하는 단계이다. 교재를 따라 '도입 → 확인 → 이해와 활동 → 어휘와 표현 → 문화' 단계로 수업을 진행한다. 도입에 해당하는 〈들어가며〉 부분에는 두 개의 질문이 있는데, 본격적인 수업이 이루어지기 전에 배경 지식을 활성화하기 위한 질문이다. 질문 중 하나는 영상의 주제와 관련된 것이고, 다른 하나는 영상 내용에 대한 것이다. 학습자들이 수업 전 미리 동영상을 학습하였기에 두 번째 질문 활동이 가능하다.

다음 〈확인〉 단계에서는 학습 동영상 중 '도깨비 2화' 부분 영상을 시청한다. 학습자들이 영상을 보면서 교재의 빈칸 채우기 활동을 통해 주요 표현을 확인하도록 한다. 이 과정에서 교사는 영상 내용에 대한 학습자의 이해를 돕기 위해 대화 상황과 맥락에 대한 질문을 할 수 있다. 그리고 대사 중 빈칸에 들어갈 내용을 쓰게 하는 활동을 할 수 있다. 이어서 주요 표현이 들어간 문장은 교사가 한 번 더 읽어 주면서 정확하게 듣도록 지도한다.

〈이해와 활동〉 단계에서는 목표 문법과 표현을 이해함은 물론, 해당 콘텐츠의 대사를 이해하는 단계이다. 먼저 영상 속 대사와 자막의 내용을 훑어보면서 전체적인 맥락과 상황 파악을 하고, 이어 자연스럽게 세부 표현에 대한 이해 단계로 넘어가도록 한다. 맥락 이해를 위한 주요 표현, 관용 표현 등에 대한 본격적인 설명을 하기 전에 해당 표현들이 어떤 맥락 속에서 쓰이고 있는지 질문과 대답을 통해 유추해 보게 한다.

이어 〈어휘와 표현〉 단계에서는 목표 표현과 문법을 설명하고 연습을 시키는 단계이다. 교재에는 목표 문법에 대한 설명이 아주 간단히 제시되었다. 또한 동영상 학습 콘텐츠에서도 진행자는 대부분 문법을 반복 노출만 할 뿐 문법에 대해 구체적으로 설명하지 않는다. 따라서 교사가 문법 수업을 따로 준비해서 진행해야 한다. 학습자에게 미리 예습해 오게 하여 직접 설명하도록 하고 교사가 확인해 주는 방식으로 진행해도 좋다. 목표 표현 및 문법에 대한 설명이 끝난 후 연습 활동을 하는데, 형태적 연습과 유의적 연습 활동을 통해 학습자들이 목표 표현과 문법을 정확하고 유창하게 사용할 수 있도록 한다.

문화 단계에서는 영상 내용과 관련된 한국의 언어문화나 일상문화 등이 제시되는데, 교사가 일방적으로 설명하기보다는 학습자들이 주도적으로 활동하면서 사전 학습한 내용을 적용·확대하는 수업으로 유도하는 것이 좋다. 플립 러닝은 학습자가 먼저 가정에서 다음 교실 수업에서 다룰 주제에 대한 기본적인 내용을 예습하고, 교실에 와서는 예습한 내용을 바탕으로 협업이나 학습자 간 상호작용을 통해 좀 더 심화 학습을 하는 것이다. 따라서 교사는 미리 문화 관련 과제를 제시하여 수업에서 발표해 보게 하거나 팀별로 심화 활동을 하도록 한다. 예를 들어 한국의 도깨비에 대해 조사해 보고, 일본에는 이와 비슷한 것으로 무엇이 있는지 조사해 발표해 보게 한다. 문화 설명 면에 있는 〈이야기해 봅시다〉의 내용을 활용해도 좋다.

마지막으로 수업 후 단계에서는 교실 수업을 마무리한 후 배운 내용을 확장해 볼 수 있는 활동을 한다. 교실

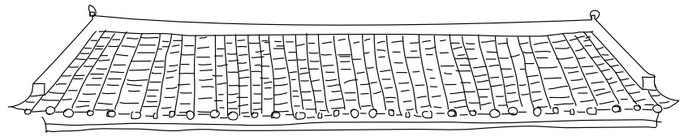
[4] 교재는 누리-세종학당, 온라인 세종학당에서 pdf 파일로 제공되므로 내려받아 사용할 수 있다.

수업 주제와 연관된 과제 활동을 내 주는데, 이때 학습자들이 익숙한 디지털 기반의 활동을 하게 할 수도 있다.

참고문헌

강소희(2020), 뉴미디어를 활용한 한국문화 교육 콘텐츠 개발 방안 연구: 한류 기반 학습자를 대상으로, 한국외국어대학교 석사학위논문.
김수리·김소영(2019), 한국어교육에서의 한류 문화콘텐츠 활용 현황 및 과제: 통합형 한국어 교재 분석을 중심으로, 글로벌문화콘텐츠학회 학술대회자료집 19-2, pp.79-81.
김윤희(2021), 방탄소년단(BTS)을 통한 한국어 콘텐츠 분석 및 활용 방안, 한반도국제대학원대학교 석사학위논문.
박나현(2019), 한류콘텐츠를 활용한 한국어교육 프로그램 분석: 두근두근 한국어와 씽씽 한국어 유튜브 채널을 중심으로, 연세대학교 석사학위논문.
배재원(2020), 한류 콘텐츠를 활용한 한국문화교육 자료 개발을 위한 제언, 국제한국언어문화학회 학술대회 발표자료집.
엄소휘(2021), 한류 콘텐츠를 활용한 주제 중심 한국어 교육 방안 연구: 케이팝(K-pop) 콘텐츠를 중심으로, 한림대학교 글로벌협력대학원 석사학위논문.
우다현(2020), 한류 콘텐츠를 활용한 한국어 문화 교육 방안 연구, 한국외국어대학교 교육대학원 석사학위논문.
우보의(2022), 한류 콘텐츠를 활용한 한국어와 한국 문화 수업, 이중언어학 88, pp.159-189.
이승연(2021), 한류 콘텐츠를 활용한 온라인 한국어 학습 콘텐츠 분석, 국제한국어교육학회 춘계학술발표논문집, pp.159-189.
이승연(2020), 한류 콘텐츠를 활용한 한국문화 교육 연구-드라마, K-POP, 예능 중심의 담화 코퍼스 구축을 중심으로-, 국제한국언어문화학회 학술대회발표집, pp. 27-139.
장향실(2020), 온라인 한국어 교육과 신한류, 월간 해외문화정책동향 모음(해외문화홍보원), 2020년 12월호, pp.46-49.
장향실 외(2020), 한류 콘텐츠를 활용한 온라인 한국어 학습 콘텐츠 개발 최종보고서, 세종학당재단.
정선주(2022), K-드라마를 활용한 한국어 문화교육 수업 방안 연구: '사랑의 불시착'을 중심으로, 한국교원대학교 교육대학원 석사학위논문.
후쿠다 시오리(2020), 일본인 학습자를 위한 한국어 문화교육 방안 연구, 부산대학교 대학원 석사학위논문.

(한국 상지대학교)
jhs-korea@hanmail.net



第3部　研究発表Ⅱ

第3分科

メタバスを활용한 한국어의 학습 효과에 대한 연구

李相穆 (九州大学)
討論者 : 呉文慶 (成均館大学)

ポストコロナ時代の授業方法とKコンテンツ活用についての一考察
-「韓国古典文学」の授業実践を中心に-

徐寅錫 (目白大学)
討論者 : 李東哲 (中国、山東外事職業大学)

韓国語接続形の誤用を防ぐための指導法とドリル

印省熙・山田佳子・宋美玲・白寅英 (早稲田大学·新潟県立大学·東京外国語大学·獨協大学)
討論者 : 金珉秀 (東海大学)

第4分科

日韓語の指示詞の対照研究　-文脈指示用法の使用頻度を中心に-

李康元 (名古屋大学大学院)
討論者 : 李澤熊 (名古屋大学)

韓国語日常会話における不同意表明とその後の聞き手の行動についての研究：会話者の関係性に着目して

洪妍定 (神田外語大学)
討論者 : 權恩熙 (小樽商科大学)

社会的価値を脅かす攻撃的発話に対する反応
-日韓大学生調査を中心に-

河正一・趙智英・金民主 (大阪公立大学·同志社大学·光州教育大學校)
討論者 : 崔壯源 (国際教養大学)

메타버스를 활용한 한국어의 학습 효과에 대한 연구

이상목

要旨
メタバースとは(Metaverse)上位概念を表す「メタ(meta)」という接頭語と「世界(ユニバース:Universe)」を合わせた造語である。現在では、インターネット上に構築された3次元の仮想空間に入ってコミュニケーションを行うことが可能なシステムを意味する。本研究では、新しい学習空間として注目されつつあるメタバースを利用した授業にはどのようなメリット、デメリットがあるのかを考察し、学生を対象とした実験データから学習モデルを構築することで、新しい未来の韓国語教育の形態を提案したい。

1. 들어가며

코로나로 인한 팬데믹의 영향으로 대학의 교육도 2년 넘게 온라인 교육과 면대면 교육을 병행해 왔다. 이 기간에 학교 교육은 과거 경험해 보지 못했던 불편함을 겪어야만 했고 그것을 극복하기 위해서 많은 노력을 기울여 왔다. 이러한 경험과 노력은 코로나가 종식된 후 교육의 본질을 논의할 때 아주 귀중한 자료가 될 것이다. 교실에서 행하는 대면 수업만이 진정한 수업이라고 생각하던 시대는 끝난 것 같다. 온라인을 통해서도 학습자와 교사에게 시간과 공간의 제약을 뛰어넘어 면대면 교육에서는 생각하지 못했던 여러 형태의 학습이 가능하기 때문이다.

Seemiller & Grace(2016)에 따르면 소위 MZ세대라고 불리는 학습자들은 정보 접근 방식이나 소통 방식이 기존의 세대들과 전혀 다른 특징을 가지고 있고 이로 인해 학습 동기, 학습 유형, 학습 기술, 사회적 관계를 맺는 방식 또한 다르다고 한다. MZ세대가 교육의 대상이 되면서 교사의 역할은 지식 제공자에서 학습을 촉진하고 도와주는 학습 설계자로 변화하고, 학습자는 자기 주도적 학습, 상호 협력적 학습의 주체가 된다. 이러한 변화를 이끄는 힘은 기술의 발전에 있으며 메타버스(Metaverse)는 현재 미래 기술의 중심에 서 있다(Jang 2021).

메타버스는(Metaverse)는 닐 스티븐슨의 소설 '스노우 크래쉬'에서 사용된 용어로 상위개념을 나타내는 메타(meta)라는 접두사와 세계(universe)가 합쳐진 말이다. 이 소설에서는 주인공이 헤드셋 형태의 화면을 장착하고 메타버스로 침입해 컴퓨터 바이러스와 실제의 바이러스에 관한 문제 해결에 도전하는 과정이 그려져 있다. (井関, 2011). 현재는 인터넷상에 구축된 3차원의 가상공간에 들어가 커뮤니케이션하는 시스템을 의미하는 것이 보통이지만, 메타버스는 그 단어가 가진 의미처럼 자신을 대변하는 아바타가 현실 세계와 같은 가상 공간에서 다른 아바타들과 의사소통하면서 활동한다는 점에서 기존의 온라인 공간과는 조금 다른 의미를 가진다.

메타버스 안에 존재하는 아바타는 현실의 세계와 동일하게 탐험, 모험, 커뮤니케이션, 목표 달성의 성취감을 얻는 것이 가능하다. 메타버스를 교육에 활용할 수 있게 된다면 학생들이 자발적으로 상대와 의사소통을 하면서 목표를 달성해 나가는 지금까지는 불가능했던 교육이 가능해질 것이다.

팬데믹으로 인해 온라인 수업이 일반화되면서 수업 플랫폼으로서 주목을 받은 것은 ZOOM이나 Google Meet와 같은 화상회의 시스템이다. 도입 초기에는 실제 수업과 같은 학습 효과를 가질 것으로 기대했으나 얼마 지나지 않아 불편함을 호소하는 학습자와 교사가 많아졌다. 그 이유는 학습자와 교사가 화면을 통해서 얼굴을 마주한다는 것만으로는 학습에 참가하고 있다는 몰입감을 얻기 힘들기 때문이다. 학생들의 얼굴을 화면에서 확인할 수있지만 교실 수업과 같은 공간적인 위치 관계를 머리 속에 그리기 힘들기 때문일 것이다. ZOOM의 Breakout room을 통해 롤플레이나 그룹 활동도 실제 대화와는 비교되지 못할 만큼 어색한 것이 사실이다. 본 발표에서는 새로운 학습공간으로서 주목받고 있는 메타버스를 이용한 수업에는 어떠한 장점, 단점이 있는가를 고찰하고 미래 한국어 교육의 형태에 대해 생각해 보기로 한다.

2. 온라인 회의 시스템을 이용한 수업의 장점과 문제점

2년 넘게 온라인 수업이 계속되는 동안 학생들이나 교사들의 온라인 교육에 대한 의식도 크게 변한 것 같다. 온라인 수업을 대면 수업의 보조 수단으로만 생각해 왔지만 대면 수업을 대체할 수도 있을 거라는 기대감을 주기도 했다. 그와 반대로 온라인 수업의 문제점과 한계를 보다 명확히 느낀 교사, 학생도 있었다. 화면을 통한 수업은 상대방의 얼굴을 보면서 상호작용이 어느 정도 가능했기 때문에 원격수업으로 오는 고독감을 덜어줄 수 있었고 외국어 수업에서 꼭 필요한 학생의 발음과 문법 오류에 대한 피드백을 제공할 수 있었다.

하지만 온라인 수업과 같이 교사와 학생이라는 일대다 환경에서는 대화를 원만하게 이끌어 가기 힘들고 여러 학생이 동시에 대답하거나 질문할 때 교사는 그 학생을 특정하는 것이 쉽지 않다. 실제 대화와 같은 상호작용이 행해지기 어렵다는 이유는 온라인수업의 부정적인 평가로 이어지기 쉽고 학생도 교사도 수업에 소극적 자세를 가지게 한다. 결국 교사는 일방적인 수업을 진행하고 학생은 마이크를 꺼 놓은 채 수업에 참여하는 부자연스러운 형태가 계속될 수 밖에 없다.

3. 메타버스를 이용한 외국어 교육

온라인 회의 시스템의 문제점과 한계를 극복하기 위한 방법으로 메타버스의 활용이 기대되고 있다. 메타버스에서는 네트워크에 구축된 가상 공간에서 아바타라는 자신을 대신하는 객체가 활동한다. 메타버스는 간혹 VR이나 가상공간으로 불리는 일도 있으나 VR과 가상공간은 메타버스를 구성하는 기술, 하위 개념일 뿐 메타버스는 보다 넓은 의미의 디지털화된 사회를 말한다. 메타버스가 탄생했을 당시에는 VR 기술을 활용한 가상현실을 목표로 했으나 사람들이 생각하고 있던 디지털화된 지구라는 것에 VR 기술이 아직 다다르지 못했기 때문에 VR과 같은 감각은 얻을 수 없지만 보다 경제적이고 대중적인 접근이 가능한 현재의 메타버스가 등장하게 된 것이다. 다음으로 메타버스에 사용된 기술들에 대해 살펴보자.

(1) 확장 현실(Augmented Reality)

확장 현실의 예로 '포케몬GO'라는 스마트폰용 게임을 들 수 있다. 실제의 영상에 '포케몬'이라는 케릭터나 문자 정보를 표시하는 것으로 현실 세계를 확장해서 표현하고 있다.

(2) 라이프로깅(Life Logging)

라이프로깅은 인간의 생활을 긴 시간에 걸쳐 디지털 테이터로 기록하는 것을 말하며 취미, 건강 정보 등의 전반적인 기록이 포함된다. SNS가 그 대표적인 예이긴 하지만 그 뿐만이 아니다. 핸드폰을 가지고 이동할 때 자동으로 기록되는 위치 정보나 쇼핑 정보 등도 라이프로깅에 해당한다.

(3) 거울 세계 (Mirror Worlds)

거울 세계는 디지털미디어에 현실의 정보를 추가하는 방법을 말한다. Google Earth와 같은 디지털 정보 위에 3D건물을 표시하는 것이 대표적이다. 확장 현실과 매우 비슷한 의미를 가지나 확장 현실은 현실에 가상의 정보를 더하는 것이고 거울 세계는 가상 공간에 현실을 매칭시키는 것으로 이루어졌다.

(4) 가상 세계(Virtual Worlds)

가상 세계는 영화나 게임 속에 나오는 가상 공간을 말한다. 가상 공간에서는 자신을 대신하는 아바타를 매개로 현실에서는 경험하지 못하는 어려운 탐험이나 모험을 하는 것이 가능하고 가상 세계에 참가하고 있는 사람들과 교류하는 것도 가능하다. 현실에서는 느낄 수 없는 해방감과 다른 사람들에게 인정받고 싶은 욕구를 충족하는 것도 가능하다.

이상으로 온라인 회의 시스템의 단점으로 인해 더욱 주목받고 있는 메타버스에 대해서 살펴보았다. 새로운 기술에 대한 과도한 기대는 그 기술의 효과의 검증을 방해하기도 한다. 이러한 기술들을 교육의 현장에서 활용하기 위해서는 먼저 각각의 미디어가 가진 효과를 검증하고 도입을 검토해 나가지 않으면 안 된다.

4. 메타버스를 이용한 한국어 교육의 예

Jang(2021)은 한국어 학습자 23명을 대상으로 한 한국어 수업에서 메타버스를 활용한 한국어 수업을 소개했다. 회화 능력의 향상을 목적으로 한국어 교재의 회화 부문에 메타버스를 이용했다. 한국어 말하기 수업의 구성과 과제 설정 단계에서 교사와 학습자가 어떻게 공유 기능을 통해 소통하는지를 그림1와 그림2에 제시했다. Jang(2021)은 '게더타운'을 이용하여 메타버스를 활용한 한국어 말하기 교육을 시도해 보고 실재성 있는 말하기 과제를 통해 학습자들의 과제 상황에의 몰입도를 높일 수 있었으며 학습자들의 수업에 대한 흥미도와 말하기 학습에의 유용성 면에서 긍정적 효과를 확인할 수 있었다고 한다.

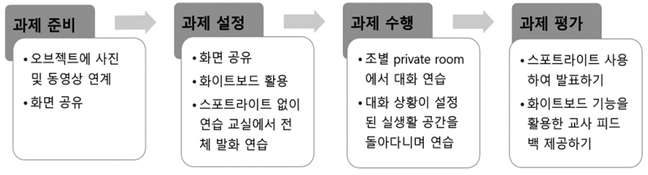
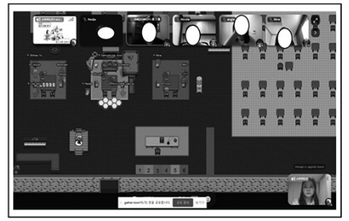


그림 1. 게더타운을 활용한 한국어 말하기 수업 구성(Jang, 2021)



〈내용 설명을 위한 화면 공유〉 〈공유 화면 크게 보기〉

그림 2. 게더타운을 활용한 한국어 말하기 수업(Jang, 2021)

5. 맺으며

본 발표에서는 코로나 팬데믹에 의한 메타버스의 보급과 그것을 한국어 교육에서 활용하기 위한 연구를 소개하여 메타버스의 한국어 학습의 유용성에 대해서 살펴보았다. 메타버스라는 기술은 예상보다 10년 가까이 먼저 나왔다고 말해질 정도로 아직 불완전한 점이 많은 기술이다. 즉 필요에 쫓겨 급하게 시작된 기술인 것이다. 예를 들어 HMD(Head Mount Display)와 같은 것들은 아직 몰입감을 느끼기에는 화질이 좋지 않고, 누구나 간단히 메타버스를 활용하기에는 아직 시간이 더 필요할 것으로 생각된다. 메타버스나 VR의 장시간 사용에서 오는 피로감, 현실과의 괴리에 의한 정서적 영향에 대해서도 보다 많은 연구가 필요할 것이다.

参考文献

Corey Seemiller,Meghan Grace. 2017. Generation Z: Educating and Engaging the Next Generation of Students, About Campus 22(3), pp.21-26.
Seemiller, C. Grace, M.(2016), Generation Z goes to college, Jossey-Bass.
Jang, Jiyeong. 2021. A Study on a Korean Speaking Class Based on Metaverse - Using Gather.town. Journal of Korean Language Education 32-4: 279-301.
Yuseon Jeong, Taehyeong Lim&Jeeheon Ryu. 2021. The Effects of Spatial Mobility on Metaverse Based Online Clas on Learning Presence and Interest Development in Higher Education The Journal of Educational Information and Media 2021, Vol 27, No 3, pp.1167-1188.
井関文一(2011) 3次元仮想空間と教育 次世代インターネットの効用, 新・実学ジャーナル. pp.1-2. (https://www.nodai.ac.jp/hojin/journal/images/j_1104/p1.pdf)
김상균, 신병호(2021). 메타버스 새로운 기회. 베가북스.
Pokemon GOのウェブサイト：https://www.pokemongo.jp/play/
李相穆(2022) メタバースを利用した外国語学習に関する研究, 言語科学第57号, pp.55-60.

（九州大学言語文化研究院）
E-mail: sangmok@flc.kyushu-u.ac.jp

메타버스를 활용한 한국어의 학습 효과에 대한 연구

감상과 코멘트»

指定討論 »» 吳文慶 (成均館大学)

선생님의 연구는 새로운 학습 공간으로 주목받고 있는 메타버스를 이용한 수업의 장단점을 확인하고, 메타버스를 활용한 미래 한국어 교육의 효과적인 형태에 대해 제시하는 것을 목적으로 두고 계십니다. 그리고 이를 위해 우선 온라인 회의 시스템을 이용한 수업의 장점과 문제점을 도출한 후, 메타버스의 외국어 교육의 적용 가능성을 확인하여 어떻게 활용하면 한국어 학습 효과를 높일 수 있을지에 대해 연구 문제를 설정하고 이에 대한 방향성을 제시하셨습니다.

선생님의 연구는 선생님의 논문에서 밝히신 바와 같이, 향후 온라인과 오프라인이 공존하게 될경우 화상회의 시스템의 한계를 어떻게 극복할 것인가에 대한 중요성이 증가하고 있는 시점에서 매우 시의적절하다고 봅니다. 무엇보다 메타버스의 외국어 교육의 적용 가능성을 모색하면서 각각의 미디어가 가진 효과를 검증하고 도입을 검토해야 함을 확인하고, 실제 한국어 수업의 적용 사례를 통해 학습자들의 흥미도와 말하기 학습에의 유용성 면에서 긍정적인 결과를 제시함으로써 한국어교육 현장에서 학습자와 교수자 모두에게 매우 유의미하게 활용될 것으로 기대됩니다.

이와 같은 유의미한 연구 결과를 공유해 주신 연구자님께 감사한 마음을 전하며 선생님의 발표문에 대한 몇 가지 질문을 드리는 것으로 토론자로서의 소임을 다하고자 합니다.

첫째, 선생님의 연구는 '메타버스를 활용한 한국어의 학습 효과에 대한 연구'라는 제목으로, 메타버스의 이론적 고찰을 통해 한국어의 학습 효과를 검증하거나 검증하기 위한 내용으로 귀결되지 않을까 싶습니다. 그러나 현 논문에서는 선행 연구를 통해 그 내용이 제시되었을 뿐 연구 결과로서 구체적인 내용은 보이지 않습니다. 메타버스를 활용한 한국어 학습 효과를 극대화하기 위해서 본문의 내용을 보면 MZ세대 특성의 반영 측면, 수업 활동 측면, 수업 내용 측면으로 크게 분류를 하여 논의를 진행할 것으로 보이는데요. 이 세 가지 측면에서 선생님께서는 어떤 측면이 가장 중요하다고 생각하시는지 듣고 싶습니다.

둘째, 선생님께서 제시하신 것처럼 메타버스의 한국어 학습의 유용성과 가능성은 부정할 수 없을 것입니다. 다만 현실적으로 메타버스를 한국어 수업에 적용하기 위해서는 선행적으로 학습자와 교수자 모두 '메타버스 기술'을 습득해야 하며, 교수자는 메타버스 공간을 설계하는 등 더욱 높은 단계의 기술 습득이 요구되는 것이 사실입니다. 이 부분이 현장에서는 메타버스를 수업 적용하는 데에 큰 부담으로 자리할 것으로 보이는데요. 앞으로 이런 문제는 새로운 시스템을 도입할 때마다 대두될 문제가 아닐까 싶습니다. 한국어 교육과 '활용 시스템의 기술 습득'의 접목은 어떠한 형태가 되어야 할지 이에 대한 교수님의 고견을 듣고 싶습니다.

셋째, 선생님께서 논문에서 제시하신 사례 외에 실제 일본의 한국어 교실에서는 어떻게 적용이 되고 있는지, 혹시 선생님의 수업에서 메타버스를 활용하거나 활용하실 계획 등이 있는지와, 이와 관련하여 선생님께서 생각하시는 효율적인 교육 방안이 있으시다면 말씀해 주십시오.

이상으로 선생님의 논문에 대한 몇 가지 질문을 드리는 것으로 토론을 대신하였습니다. 저의 질문이 혹여 선생님의 연구에 대한 불충분한 이해에서 비롯된 것일지라도 널리 이해해 주시면 감사하겠습니다.

선생님의 메타버스 관련 연구가 앞으로도 지속적으로 이루어져서 국내외 한국어 학습자를 대상으로 하는 한국어 교육 현장에서 유의미하게 활용되고 이로써 이 방면의 한국어 교육이 더욱 발전하게 되기를 기대해 봅니다. 감사합니다.

ポストコロナ時代の授業方法と Kコンテンツ活用についての一考察 —「韓国古典文学」の授業実践を中心に—

徐寅錫

要旨
코로나19 감염 확대에 따라 2020학년도부터 대학의 수업방식이 대 면수업에서 비대면수업으로 전환되었으나 2022학년도부터 수업방식이 대면수업 중심으로 전환되었다. M대학도 2022학년도 봄학기부터 수업방식이 대면수업을 원칙으로 한다는 방침으로 정해졌다. 그러나 코로나19 감염이 종식되지 않은 상황이라 일부 과목은 비대면수업을 허용하고 있다. 향후 코로나19 감염이 종식되어 수업방식이 대면수업이 된다고 해도코로나19 감염 이전의 대면수업으로 완전히 되돌아가는 것이 아니라 비대면수업을 경험하면서 체득한 비대면수업의 장점을 포스트 코로나시대 수업에도 활용할 방안을 모색할 필요가 있다. 본 발표는 비대면수업에서 체득한 장점을 포스트 코로나시대 수업에 활용할 방안을 모색하고자 2022학년도 봄학기에 비대면수업으로 실시한 M대학 K학과 전문교육과목 「한국고전문학」의 수업 방법과 내용을 소개하고 수강생을 대상으로 조사한 앙케트 결과를 통해 비대면수업의 유효함을 검증하고 비대면수업의 K콘텐츠 동영상 활용이 대면수업 때보다 효율적이고 수업효과를 높일 수 있음을 고찰하고자 한다.

1. はじめに

2020年度は新型コロナウイルスの感染拡大により教育現場では授業方法に変化が求められた。目白大学外国語学部韓国語学科（以下、「M大学K学科」と称する）の授業も2020年度春学期から新型コロナウイルスの感染拡大により急遽授業方法を遠隔授業に切り替えたが、2022年度の大学授業実施方針では「原則として授業は対面授業を実施する」こととなった。

本発表の授業実践報告の対象とする「韓国古典文学」は講義科目であるが、大学授業実施方針では講義科目の授業方法について「原則として対面授業として実施する。ただし、共通科目の総合科目は、学生の学問への知的関心・態度を涵養する科目であることから、原則として遠隔授業で実施する。この他にも、学部共通科目等で同趣旨の科目がある場合には遠隔授業として実施することができる」こととなった。

「韓国古典文学」は専門教育科目ではあるが、「学部共通科目等で同趣旨の科目」として考えられ、遠隔授業として実施しても一定の学修成果が期待できることから、2022年度春学期の授業を遠隔授業として実施した。

本発表では、「韓国古典文学」の授業実践を報告し、ポストコロナ時代の授業方法として遠隔授業の有効性を検証し、遠隔授業における補助資料としてのKコンテンツ動画の活用が対面授業時より効率よく授業効果が高かったことを提示し、ポストコロナ時代の授業方法について考察する。

2. 受講生を対象とした事前調査

2.1 学習目標

受講希望生には第1回目の授業にてシラバスの内容を説明したが、シラバスの学習目標（学生）は、①韓国の古代（上代）文学から近世までの文学史をまとめる、②それぞれの時代の文学作品を読み、韓国古典文学の特徴をまとめる、③韓国古典文学の作品を通じて時代的背景や情緒を理解する、④文学作品の読解能力を向上させ韓国語の表現力を高める、と提示している。

2.2 受講生の履修目的と韓国語能力

授業前には、授業が教える側の一方的な授業にならないように2022年度春学期の受講生（27名）を対象に履修目的を確認した（複数回答可）。その結果、韓国古典文学の作品を通して、①韓国語表現を豊かにしたい（19名）、②韓国文化を理解したい（15名）、③時代的背景を理解したい（14名）、④韓国古典文学(史)を理解したい（9名)、⑤韓国人の情緒を理解したい（7名）、⑥韓国古典文学を将来研究対象としたい（0名）の順となった。その他に、卒業要件を満たすために履修する（17名）受講生も少なくないことがわかった。以上の受講生の履修目的を授業運営に反映した。

そして、「韓国古典文学」は韓国語のテキストを使うことから受講者には一定の韓国語能力が求められる。同科目の配当年次は3年次の専門教育科目として設けられているが、2022年度春学期は2年次留学の中止などにより2年次生も受講可能になり、受講生は2年次（5名）、3年次（21名）、4年次（1名）となり、学習歴が異なっていたので、実際の韓国語能力を確認するため受講生の韓国語能力試験(TOPIK)の受験および合格について調べた。その結果、未受験者（3名）と未合格（4名）もいたが、1級（1名）、2級（4名）、4級（4名）、5級（3名）、6級（8名）であることがわかった。学習歴が短い2年次（5名）の詳細は、4級（3名）、5級（1名）、6級（1名）となっていたので、実際の韓国語能力では3年次や4年次との差があまりないことを授業運営に反映した。

3. 授業実践報告

3.1 授業の流れ

3.1.1 事前学習

テキストは自作の韓国語のテキストをクラスルームに掲載し、受講生には毎回の事前学習として範

囲を提示し時代別文学史概観と代表的な文学作品の語彙を調べ日本語訳を準備して授業に出席するように指示した。受講生に毎回の語彙（単語）等を調べるための事前学習に要した時間について確認したところ、①1時間未満（4名）、②1～2時間（17名）、③2時間以上（6名）であることがわかった。

3.1.2　授業中学習

授業は毎回Zoomを使ってライブの遠隔授業として行った。授業中は毎回一人1回以上発表することにし、発表内容は韓国語のテキストを1～3行を音読しその部分を日本語訳することにした。発表時には教師がテキストを画面共有し受講生の発表担当部分を網掛けにして提示した。各発表者の発音や日本語訳について補足説明し内容について解説した。異文化としての韓国文化、時代的背景、韓国人の情緒などへの理解を高めるために補助資料としてKコンテンツ動画（アニメーション、ドラマ、映画など）を視聴してから解説を行った。

3.1.3　事後学習

毎回の授業後にはグーグルフォームを使って授業内容を簡略にまとめさせ、授業中に発表（日本語訳）させてから補足説明した学習内容の一部について日本語訳の課題を課した。受講生に毎回の事後学習に要した時間について確認したところ、①1時間未満（16名）、②1～2時間（11名）、③2時間以上（0名）と回答した。また授業中には時間の都合上Kコンテンツ動画の一部しか視聴できないことから授業後個別に残りの内容を視聴することを勧めた。最後に授業内容についての質問等は次回の授業の冒頭にて説明した。

3.2　韓国古典文学作品とKコンテンツの動画

本授業は、韓国古典文学の入門として位置づけ、韓国人なら誰でも知っているような作品を選定し、それぞれの作品の補助資料としてKコンテンツ動画（アニメーション・ドラマ・映画）を採用した。詳細は、以下のようになる。

1）단군신화：단군 이야기 - YouTube
2）주몽신화：고구려 건국신화 애니메이션 - YouTube
　　주몽 - YouTube
3）서동요：선화공주 | 공주이야기 | 전래동화 | 동화뮤지컬 | 이거 실화냐 | 역사이야기 | 주니토니 by 키즈캐슬 - YouTube
4）가시리：SG Wanna Be - 가시리 오리지날 - YouTube
5）청산별곡：《BEST》 Six Flying Dragons 육룡이 나르샤 | 변요한, 구슬픈 청산별곡 EP11 201501109 - YouTube
　　Byun Yo Han (변요한) - Song of Chungsan (청산별곡) | ENG SUB + HANGUL - YouTube
6）홍길동전：[느낌표 전래동화] #홍길동전 어느날 밤, 홍 판서는 하늘에서 커다란 청룡이 나타나는 이상한 꿈을 꾸었는데... | 아울북&을파소 - YouTube
　　홍길동전 호부호형 cut - YouTube
7）춘향전：【韓国映画】 春香傳 춘향뎐 ２０００日本語字幕 - YouTube

4.　授業後のアンケート調査結果

ポストコロナ時代の授業方法としての遠隔授業の有効性と遠隔授業における補助資料としてのKコンテンツ動画の活用が対面授業時より効率よく授業効果が高いことについて、「韓国古典文学」の授業後のアンケート調査結果（受講生27名対象）に基づいて検証した。

4.1　遠隔授業の有効性

まず、学習目標や履修目的の達成について、以下のような結果となった。

第1に、「韓国古典文学は遠隔授業（Zoom）でも学修目標の達成に支障はないと思いますか」と質問したところ、①とてもそう思う（16名）、②そう思う（11名）、③そう思わない（0名）の結果から、遠隔授業が授業方法として有効であることがうかがわれる。

その詳細について、授業全体のよかった点（記述式）について回答（23件）した内容から「遠隔授業(Zoom)」関連事項を抜粋すると、❶遠隔授業(Zoom)でも授業がスムーズに進んだこと、❷どこでも受けられたこと、❸コロナや熱中症などの心配をせずに受けることができたこと、等コロナ禍の授業方法として遠隔授業が有効であることが示された。そして、遠隔授業(Zoom)の長所として、❹先生が画面共有でテキストを提示し授業を進め進行部分を網掛けで示してくれたのでどこをやっているか分かりやすかった、❺解説の際に共有画面のテキストの空欄に板書してくれたので教室の黒板より見やすかった、❻Kコンテンツ動画などの資料を（対面授業だと画面がよく見えなかったり文字が見ずらいこともあったが）画面共有によって見やすく授業に集中できたこと、等から遠隔授業が有効であることがわかった。

第2に、「韓国古典文学の受講目的（学習目標）を達成したと思いますか」の設問に、①とてもそう思う（11名）、②そう思う（15名）、③そう思わない（0名）と回答（26件）した。

第3に、「韓国古典文学を受講し韓国古典文学史を理解することができましたか」の設問に、①とてもそう思う（12名）、②そう思う（14名）、　③そう思わない（0名）と回答（26件）した。

第4に、「韓国古典文学を通して韓国古典文学の特徴を理解することができましたか」の設問に、①とてもそう思う（7名）、②そう思う（18名）、③そう思わない（0名）と回答（25件）した。

第5に、「韓国古典文学の文学作品の読解（日本語訳）を通して韓国語の表現力向上に役に立ちましたか」の設問に、①とてもそう思う（13名）、②そう思う（12名）、③そう思わない（1名）と回答（26件）した。

第6に、「今後韓国古典文学作品を読んでみたいと思いますか」の設問に、①とてもそう思う（9名）、②そう思う（16名）、③そう思わない（1名）と回答（26件）した。

上記の第2～6の項目の調査結果も一定の学修成果があったことを意味するので、遠隔授業の有効

性がうかがわれる。

4.2　Kコンテンツ動画の活用とその効果

授業中に補助資料として使ったKコンテンツ動画の活用による授業効果は以下のようになる。

第1に、「韓国古典文学を通して時代的背景を理解することができましたか」について、①とてもそう思う(13名)、②そう思う（13名）、③そう思わない（0名）と回答したが、「韓国古典文学の授業中に視聴したKコンテンツ動画は時代的背景の理解に役に立ちましたか」については、①とてもそう思う（23名）、②そう思う（3名）、③そう思わない（0名）と回答したことからその効果が伺われる。

第2に、「韓国古典文学を通して韓国文化を理解することができましたか」について、①とてもそう思う（11名）、②そう思う（15名）、③そう思わない（0名）と回答したが、「韓国古典文学の授業中に視聴したKコンテンツ動画は韓国文化の理解に役に立ちましたか」について、①とてもそう思う（23名）、②そう思う（3名）、③そう思わない（0名）と回答したことからその効果がうかがわれる。

第3に、「韓国古典文学を通して韓国人の情緒を理解することができましたか」について、①とてもそう思う（9名）、②そう思う（16名）、③そう思わない（1名）と回答したが、「韓国古典文学の授業中に視聴したKコンテンツ動画は韓国人情緒の理解に役に立ちましたか」については、①とてもそう思う（15名）、②そう思う（11名）、③そう思わない（0名）と回答したことからその効果が伺われる。

第4に、「今後韓国古典文学作品を題材としたKコンテンツ動画を見たいと思いますか」について、①とてもそう思う（19名）、②そう思う（7名）、③そう思わない（0名）と回答し、文学作品への理解を深める上でKコンテンツ動画が有効であることがうかがわれる。

その他に、授業全体のよかった点（記述式）について回答（23件）した内容から「Kコンテンツ動画」関連事項を抜粋すると、❶文学作品関連のKコンテンツ動画を観ながら授業を受けたので文学作品内容のイメージがしやすく文学作品への理解が深まった、❷文学作品を翻訳するだけではなくKコンテンツ動画を視聴することにより更に理解を深めることができた。❸『春香伝』や『洪吉童傳』のテキストでは中略されているところが多く物語の流れが掴めなかった部分をKコンテンツ動画をみることによって詳しく確認することができ物語の理解を深めることができた、等からもKコンテンツ動画の効果がうかがわれる

5.　おわりに

本発表では、Zoomを使ってライブで行った遠隔授業の実践例として「韓国古典文学」について報告した。

「韓国古典文学」の授業実践例からポストコロナ時代の授業方法として遠隔授業が有効であること、補助資料としてのKコンテンツ動画の活用も対面授業より遠隔授業の方が効率よく共有でき授業効果が高いことがわかった。

ポストコロナ時代の授業方法については、教育機関（大学）の授業方針に従わなければならないが、教育機関の授業方針内で遠隔授業が可能であれば「韓国古典文学」のような講義科目の授業方法として遠隔授業も考えられる。

そして、教育機関の授業方針によって遠隔授業が不可能であれば遠隔授業の利点を対面授業に活かす方法を工夫することもできる。例えば、ポストコロナ時代の対面授業では補助資料としてKコンテンツ動画の視聴時にZoomの画面共有を利用しその画面を教室の大型テレビにつなげば受講生は各自の通信機器からも大型テレビからも視聴することができるので、対面授業で授業を行いながらも遠隔授業の利点を活かすことになるのではないかと思う。

以上のように、ポストコロナ時代の授業ではコロナ禍の遠隔授業により体得した利点を活かすための工夫が求められる。遠隔授業により教室内のインターネット環境がよくなったこと、クラスルームのようなオンライン学習システムが利用できるようになったことなどをポストコロナ時代の授業に積極的に活用していきたい。

徐寅錫（目白大学韓国語学科）
Email: sou@mejiro.ac.jp

ポストコロナ時代の授業方法と Kコンテンツ活用についての一考察 —「韓国古典文学」の授業実践を中心に—

감상과 코멘트»»

指定討論 »» 李東哲 （中国、山東外事職業大学）

2019年末に始まって世界を席巻しているコロナパンデミックはいよいよ丸三年になろうとしている。コロナにより、世界のすべてが変わりつつある中で、学校教育の形態も対面授業から非対面授業に、今度は非対面授業から対面授業に転換したりして交錯しているのが現状である。

発表では、非対面授業における授業方法を生かし、目白大学韓国語学科における「韓国古典文学」の授業を例として、非対面授業の韓国語コンテンツ映像の活用が対面授業よりもっと効率的で、授業効果を上げることができる可能性について考察しているが、ポストコロナ時代を見据えた大変有意義な研究であると思われる。

以下は、発表内容に関する質問である。

(1)発表では学生のアンケート調査に基づいて、結論を導き出していますが、アンケート

調査はあくまでも受講生たちの一時的かつ便宜的な理由による偏りである可能性を排除できないと思います。したがって、対面授業と非対面授業のどちらがもっと効果的であるかについては、試験など実際の検証を経てその習得結果をもって論じた方が望ましいのではないかと思います。

(2)日本の古典文学であろうと韓国の古典文学であろうと、正直興味を持っている学生は

非常に限られていると思いますが、アンケート調査の結果ではいずれも肯定的な回答ばかりで、否定的な回答はほとんどゼロに近いです。本当に韓国学科の学生のアンケート調査のように、韓国の古典に関心を持っているかどうか、疑われますが（学生を信じないといけないが）、この点についてどのように考えられますか。

(3)討論者の経験によれば、非対面授業は学校に来る必要もなく、いつどこでも自由に受講ができるため、対面授業より非対面授業が好まれるのは事実であります。しかし、対面授業と非対面授業を比べてみた場合、それが実際学生の知識の把握度にどのようにかかわるのかについて検証が必要ではないでしょうか。発表にはこのような検証が欠けているため、対面授業より非対面授業がもっと効率的であるという結論は時期尚早ではないかと思われます。

韓国語接続形の誤用を防ぐための指導法とドリル[1]

印省熙・山田佳子・宋美玲・白寅英

要旨
본 연구의 목적은 한국어 학습자가 범하는 오류 중에서 연결 어미 ‘하니까’, ‘해서’, ‘하는데’에 대하여 그 오류의 양상을 소개하고 교과서와 참고서의 관련 기술 내용을 검토하여 오류 개선과 방지를 위한 적절한 지도법과 드릴 문제를 제시하는 것이다.

1. はじめに

近年、韓国語学習者の増加が続いているなか、日本語母語話者を対象とした韓国語の誤用防止のための指導案やドリル集は充分とは言えない[2]。本研究陣は、これまで「学習者の作文資料における誤用の研究」を行い、『韓国語誤用防止のための手引き-作文の誤用例に基づく指導案-』（2018）[3]を作成した。さらに、学習者による多様な誤用を未然に防ぐためには、適切な指導法に加え、実践的なドリル学習が必要であると考え、現在、上記の指導案(2018)を修正、補完しつつ、各誤用項目の指導法に連動したドリル問題の作成に取り組んでいる。その成果の一つとして白ほか(2022）[4]があるが、その中で、接続形[5]「하고」と「해서」の混同による誤用について扱っている。本稿では、さらに接続形の「하니까」、「하는데」の誤用を加え、指導法とドリル問題を提示する。

2.「하니까」と「해서」の混同

誤用例

(1)나 팔월은〈팔월에는〉 한국에 가서〈가니까〉 칠월이나 구월에 만나.

(2)저도 흥미가〈관심이〉 있어서〈있으니까〉 좋은 것이 있으면 가르쳐 주세요.

[1] 本研究は日本学術振興会科学研究費(基盤研究C課題番号20K00760)の助成を受けている。

[2] 日本では、油谷ほか（2007,2014,2015）、須賀井（2018）に本研究における指導案の内容と同様の指摘などがある。韓国では연세대학교(2018)に誤用の内容を教師用指針書に盛り込み、教師への指導を促す試みが見られる。

[3] 詳細は印ほか(2016,2018)、白ほか(2017)、山田ほか(2018)参照。

[4] 白ほか(2022）では「지내다/보내다」「벌써/이제/이미」「해 주세요/하세요」「하고/해서」「가 되다/해지다」の誤用防止のための指導法とドリル問題を提示している。

[5] 接続形の誤用については、印(2013,2016)に詳しい。

(3)늦잠을 하면〈자면〉 후회해서〈후회하니까〉 빨리〈일찍〉 자고 빨리〈일찍〉 일어날까 합니다.
(4)그러나 영어학과에 떨어지니까〈떨어져서〉 한국어학과에 돌아온 거가〈들어오게〉 됐어요.
(5)어머니가 맛있는 회를 먹고 싶다고 하셨으니까〈하셔서〉 아타미에 갔습니다.
(6)제가 한국어를 공부하는 〈가장 큰〉 이유는 제일〈φ〉 한국 노래를 들으면서 그냥〈저절로〉 이해할 수 있게 되고 싶으니까요〈싶어서예요〉.

関連記述

テキストでは、「해서」と「하니까」を「原因・理由」を表す表現としている。その使い分けについて、『架け』(p.151)では、「하니까」は、相手への依頼・命令、誘いを表す文でよく使われるとし、この種の文で「해서」は使えないとしている。『もチャ』(p.70)でも、文末が「하세요, 합시다, 할까요?」の場合、「해서」は用いられないとしている。テキストに次の例文が見られる。

①미안해요. 내일은 약속이 있어서 같이 못 가요. (架け:126)
②이 공원을 아주 좋아해서 자주 와요. (架け:130)
③비가 오니까 우산을 가지고 가세요.(もチャ:70)
④피곤하니까 쉽시다.(もチャ:70)

また『コ書2』(p.33)で、「해서」は、⑤のように原因Aと結果Bを「事実・自然のなりゆき」として描く場合や、⑥のように話者の気持ちを表す文で用いられるとしている。

⑤지난 주말에는 시간이 없어서 못 했습니다.
⑥늦어서 죄송합니다.

さらに、『コ書2』(p.33)で、「하니까」は、Aを根拠(理由)にBという考えを述べる場合に用いられるとし、次の例文を挙げている。

⑦시간이 없었으니까 숙제를 못 한 거예요. (≒게을러서가 아니에요)
時間がないから宿題できなかったんです。(≒怠けていたんじゃありません)

指導法

誤用例の(1)～(3)は、後節に「勧誘、依頼、意志」の表現を伴っているため、「하니까」を使うべきであり、誤用例(4)～(6)は、原因と結果を事実や自然のなりゆきとして述べているため、「해서」を使うべきである。

誤用を防ぐためには、文末に「勧誘、依頼や命令、意志」の表現を伴う場合は、「하니까」を用い、この場合は「해서」は用いられない。

「해서」は、出来事の内容を当然予想される原因と結果として表現する場合に用いるように指導するとよいであろう。なお「하니까」は、「10분밖에 시간이 없었으니까 다 못 한 거죠」のように「한 거죠」や「하잖아요」、「한 거예요」などの語尾を伴い、話者の主張の根拠として理由を述べる場合に用いられやすいことにも触れておくとよいであろう。

ドリル ＜하니까 / 해서＞

【練習1】次の< >の中から適切なものを選びましょう。
1. A:〈 피곤해서 / 피곤하니까 〉 조금 쉬었다가 할까요? B: 네, 좋아요.
2. A: 시험 잘 봤어요?
B: 아뇨, 생각보다 너무 〈 어려워서 / 어려우니까 〉 잘 못 봤어요.
3. A: 어디서 만날까요? B: 역 앞은 사람들이 〈 많아서 / 많으니까 〉 카페에서 만나죠.
4. A:어서 오세요. 길 찾기 힘들지 않았어요?
B:아뇨, 핸드폰에 지도 앱이 〈 있어서 / 있으니까 〉 쉽게 찾았어요.

【練習2】次の< >の中から適切なものを選びましょう。
1.사람들이 〈 기다려서 / 기다리니까 〉 빨리 출발해요.
2. 요즘 숙제가 너무 〈 많아서 / 많으니까 〉 잠잘 시간이 모자라요.
3.점심 시간이 〈 돼서 / 됐으니까 〉 밥 먹으러 가죠.
4. 비행기 시간이 얼마 남지 〈 않아서 / 않았으니까 〉 서둘러 주세요.

【練習3】次の二つの文を〈하니까〉または〈해서〉を用いて一つの文にしましょう。
1. 어제 생일 파티에 참석하지 못했어요. 미안했어요.
→ 어제 생일 파티에 참석하지 못해서 미안했어요.
2. 후배가 곧 온다고 합니다. 조금만 더 기다려 봐요.
→ 후배가 곧 온다고 하니까 조금만 더 기다려 봐요.
3. 시간이 부족했어요. 문제를 끝까지 풀지 못했어요.
→ 시간이 부족해서 문제를 끝까지 풀지 못했어요.
4. 중학생 때부터 한국 문화에 관심이 있었어요. 한국 문학을 전공하게 됐어요.
→ 중학생 때부터 한국 문화에 관심이 있어서 한국 문학을 전공하게 됐어요.

3.「하니까・ 해서」と「하는데」の混同

誤用例

(1)전 아시아가〈아시아를〉 너무 좋아하는데〈좋아하니까〉 외국〈외국과〉 관계 〈있는〉 일을 하고 싶어요.
(2)나는 가르치는 것을 좋아하고 아이를 좋아하는데〈좋아해서〉 그 일을 시작했어요.
(3)우리 어머니가 “영어는 장래〈앞으로〉 필요하다”고 하시는데〈하셔서〉 많이 공부했어요.
(4)저는 이번 여름부터 유학을 가니까〈가는데〉 〈한국에서〉 한국 사람들하고 친해지고 싶어요.
(5)지금 한국 친구가〈친구들이〉 많이 있어서〈있는데〉 그들하고〈그 친구들하고〉 한국어만 쓰고〈한국어로만〉 얘기하고 싶다고 생각합니다〈싶습니다〉.

関連記述

「하는데」と「해서」について、テキストや参考書の多くが「하는데」は背景・状況説明を表すとし、「해서」は原因や理由を表すとしてそれぞれ次のような例文を挙げている。

①놀이 공원에 가 봤어요? 어땠어요? – 놀이 기구를 탔는데 무서웠어요. (ちょチャ:41)

②왜 한국어를 공부해요? – 한국 친구를 사귀고 싶어서 한국어를 공부해요. (ちょチャ:28)

③아르바이트가 힘들어서 그만두었어요. (楽2:28)

『AZ』[6](p.203)は「하는데」について、④のように前の事実と反対の状況を述べるか、二つの事柄を対照させて述べる時、⑤のように提案・命令・質問のための背景や状況を提示する時、⑥のように後節でその具体的な内容を説明する際に、前の状況を提示する時に用いられるとしている。

④그는 공부를 잘하는데 친구는 공부를 못한다.

⑤슈퍼에 가는데 뭐 좀 사다 줄까?[7]

⑥화재가 일어났는데 사람이 5명이나 사망했대.

「하는데」と「하니까」の違いについて、『文法』(p.196)は、「하는데」は、聞き手が後ろの節の情報を無理なく受け入れられるよう状況を説明するもので、理由のみを明確に表現する「하니까」[8]より柔らかいニュアンスを与えるとしている。

指導法

誤用例(1)は、「外国と関係する仕事がしたい」という願望の理由を話者が明確に示そうとしているため「하는데」ではなく「하니까」を用いることがふさわしく、(2)と(3)は、原因と結果を自然のなりゆきとして述べているため「해서」を用いることが適切である。(4)と(5)は、前節が願望の背景となっているため「하니까」や「해서」ではなく「하는데」を用いることがふさわしい。

誤用を防ぐためには、例えば、「한국 문화를 좋아해요」に続く文として以下のような二つの文を提示し、前節と後節が「理由と結果」の関係なのか、

前節が後節の「背景や状況」なのかを判断させ、それぞれ一つの文に完成するといった練習が考えられる。

・「한국어도 열심히 공부할 거예요」

→「한국 문화를 좋아하니까 한국어도 열심히 공부할 거예요」

・「특히 한국 음식에 관심이 많아요」

→「한국 문화를 좋아하는데 특히 한국 음식에 관심이 많아요」

ドリル < 하니까・해서 / 하는데 >

【練習1】次の用言を〈하니까〉または〈하는데〉を用いて適切な形に直しましょう。

1. a)내일은 아침 9시부터 연습이 〈 있다: 있으니까 〉 8시까지 오겠습니다.
   b)내일은 아침 9시부터 연습이 〈 있다: 있는데 〉 8시까지 올 수 있어요?
2. a)그 책은 이미 〈 읽었다: 읽었는데 〉 내용이 좋았어요.
   b)그 책은 이미 〈 읽었다: 읽었으니까 〉 빌려 드릴게요.
3. a)요즘 한국말을 하는 사람이 〈 많다: 많으니까 〉 한국말로 물어봐도 돼요.
   b)요즘 한국말을 하는 사람이 〈 많다: 많은데 〉 중학생들도 많이 배우는 것 같아요.

【練習2】次の用言を〈해서〉または〈하는데〉を用いて適切な形に直しましょう。

1. a)시간이 좀 〈 늦었다: 늦었는데 〉 지금 선생님한테 전화해도 될까요?
   b)시간이 좀 〈 늦었다: 늦어서 〉 연락을 못 드렸어요.
2. a)오늘은 날씨가 〈 좋다: 좋은데 〉 아르바이트가 있어서 놀러 가지 못해요.
   b)오늘은 날씨가 〈 좋다: 좋아서 〉 자전거로 공원에 갔어요.
3. a)어제는 할 일이 〈 많았다: 많아서 〉 너무 피곤했습니다.
   b)어제는 할 일이 〈 많았다: 많았는데 〉 여러 사람들이 도와줘서 잘 끝났어요.
4. a)오랜만에 집에 혼자 〈 있다: 있는데 〉 갑자기 손님이 찾아와서 쉬지 못했어요.
   b)오랜만에 집에 혼자 〈 있다: 있어서 〉 조용히 쉴 수 있었어요.

【練習3】次のうち、適切なものを選びましょう。

1.어제는 너무 〈 졸려서 / 졸린데 〉 일찍 잤어요.
2. 저는 둘 다 〈 괜찮으니까 / 괜찮은데 〉 지훈 씨는 어때요?
3. 이 레스토랑은 음식이 다 〈 맛있으니까 / 맛있는데 〉 뭘 시켜도 괜찮을 거예요.
4. 노래 가사를 이해하고 〈 싶어서 / 싶은데 〉 제2외국어로 한국어를 〈 선택했으니까 / 선택했는데 〉 생각보다 너무 어렵네요.
5. 저는 매운 음식을 〈 좋아해서 / 좋아하는데 〉 자주 〈 먹으니까 / 먹는데 〉 미나 씨는 매운 음식 좋아해요?
6. 사귀는 사람이 〈 있어서 / 있었으니까 / 있었는데 〉 얼마 전에 헤어졌어요.

4. まとめ

本発表では、白ほか(2022)に続き、接続形の「하니까」、「해서」、「하는데」について誤用防止のための指導法とドリル問題を提示した。今後、引き続き他の項目についての指導法とドリル問題を作成し、実際の授業の中で活用しながら、その効果を検証し、誤用防止に役立つ指導案としてまとめたい。

6 韓国語文献の日本語訳は本稿による。

7 「사다 줄까」の分かち書きは本稿で修正したものである。

8 「하니까」と「해서」の違いについては、本稿の2. 参照

引用文献

印省熙(2013)「韓国語学習者における接続形の誤用について-日本人学習者の作文例から-」
『朝鮮語教育-理論と実践-』8、朝鮮語教育研究会6-26
印省熙(2016)「韓国語上級クラスの二つの作文資料による誤用分析の試み」『朝鮮語教育-理論と実践-』11、
朝鮮語教育学会4-24
印省熙・山田佳子・宋美玲・白寅英(2016)「韓国語専攻2年次生の作文における誤用分析」『韓国語教育研究』6、
日本韓国語教育学会86-110
印省熙・山田佳子・宋美玲・白寅英(2018)『韓国語誤用防止のための手引き-作文の誤用例に基づく指導案-』
(私家版)非売品
須賀井義教(2018)『韓国語文法ドリル初級から中級への1000題』白水社
白寅英・山田佳子・宋美玲・印省熙(2017)「韓国語中級学習者の作文における誤用分析 - 非専攻者の場合 -」
『マテシス・ウニウェルサリス』18-2、獨協大学国際教養学部73-97
白寅英・印省熙・山田佳子・宋美玲 (2022)「韓国語学習者における誤用防止のための指導法とドリルの試案」
『マテシス・ウニウェルサリス』23-2, 獨協大学国際教養学部119-139
山田佳子・印省熙・宋美玲・白寅英(2018)「韓国語中級学習者における語彙の誤用-教室における指導法について-」
『国際地域研究論集』9、109-122

テキスト・参考書・辞書 (略称)

(架け)『ことばの架け橋 改訂版』(2000/2011) 生越直樹・曺喜澈、白帝社
(コ書2)『コミュニケーション韓国語 読んで書こうⅡ』(2021) 長谷川由起子、白帝社
(ちょチャ)『ちょこっとチャレンジ韓国語』(2011) 金順玉・阪堂千津子、白水社
(もチャ)『もっとチャレンジ韓国語』(2007) 金順玉・阪堂千津子、白水社
(楽2)『楽しく学ぶハングル2』(2009/2013)浜之上幸監修、白帝社
(文法)『韓国語文法辞典』白峰子(2004) 大井秀明訳、野間秀樹監修、三修社
(間違初)『韓国語実力養成講座① 間違いやすい韓国語表現100 初級編』(2007) 油谷幸利・金恩愛、白帝社
(間違中)『韓国語実力養成講座② 間違いやすい韓国語表現100 中級編』(2014) 油谷幸利、白帝社
(間違上)『韓国語実力養成講座③ 間違いやすい韓国語表現100 上級編』(2015) 油谷幸利・金美仙・金恩愛、白帝社
(연세1) 연세대학교 한국어학당(2018) “새 연세한국어 어휘와 문법1 교사용지침서” 연세대학교 대학출판문화원(비매품)
(AZ)“한국어교사를 위한 A to Z”(2015) 국제한국어교육자협회, 박이정

(早稲田大学・新潟県立大学・東京外国語大学・獨協大学)
E-mail : insunghijp@hotmil.com

韓国語接続形の誤用を防ぐための指導法とドリル

감상과 코멘트»»

指定討論 »» 金珉秀 (東海大学)

本 연구는 일본인 한국어 학습자가 오류를 범하기 쉬운 연결 어미 ‘하니까, 해서, 하는데’의 오류 양상을 분석하여 구체적인 지도법을 제안하는데 목적을 두고 있습니다. 아울러 학습자가 혼동하기 쉬운 각 연결 어미의 쓰임을 익히고 연습할 수 있는 드릴 문제를 개발하여 학습 내용에 대한 이해도를 확인할 수 있도록 하였습니다. 한국어 교육에서 ‘하니까, 해서, 하는데’의 접속어미에 관한 연구는 꾸준히 논의되어 왔으나 발표자들이 지적하고 있는 대로 연결 어미의 오류 방지를 위한 지도법에 대한 만족할 만한 해결책이 없는 현황에서 본 연구 결과는 실제 교육 현장에서 유용하게 활용될 것이라 기대가 됩니다.

다만 지면의 제약상 구체적인 기술이 생략된 것으로 보입니다. 이에 발표문을 읽으면서 갖게 된 몇 가지 궁금한 부분에 대한 질문과 의견을 드리는 것으로 토론을 대신하고자 합니다.

1. 본 연구의 연구 대상에 대한 구체적인 정보를 제공해 주시면 논문을 이해하는데 도움이 되겠습니다. 『韓国語誤用防止のための手引き-作文の誤用例に基づく指導案-』(2018) 을 수정, 보완한 것이라고 하였는데 자료 수집 방법, 자료 수집 기간, 연구 대상자 수, 학습자 숙달도 등에 대한 추가 설명을 해 주시면 감사하겠습니다.

2. p.1 「日本語母語話者を対象とした韓国語の誤用防止のための指導案やドリル集は充分とは言えない」라고 하였습니다. 이 부분에 대해서는 토론자도 공감하는 부분입니다만, 선행 연구에서 가장 부족하다고 생각하는 부분이 어떤 점인지, 이와 관련하여 본 연구의 지도법과 드릴 문제 개발에 있어서 선행 연구와 중점적으로 차별화한 부분이 무엇인지에 대해서 구체적으로 말씀해 주시면 좋겠습니다.

3. 본 연구에서 학습자 오류를 어떠한 기준으로 정하였는지 알고 싶습니다. 본 연구에서는 표현 자체는 문법적으로 올바르나 맥락에서 적절하지 않은 오류에 대해서도 수정이 이루어지고 있는 것으로 보입니다. 예를 들면 ‘(5)지금 한국 친구가〈친구들이〉 많이 있어서〈있는데〉 그들하고〈그 친구들하고〉 한국어만 쓰고 〈한국어로만〉 얘기하고 싶다고 생각합니다〈싶습니다〉(.p.4)’의 ‘싶다고 생각합니다’는 번역 투이기는 하지만 문법적인 오류는 없다고 판단됩니다. 또한 ‘(4)저는 이번 여름부터 유학을 가니까〈가는데〉 〈한국에서〉 한국 사람들하고 친해지고 싶어요.(p.4)’의 경우 ‘가니까’와 ‘가는데’는 맥락에 따라 모두 사용할 수 있을 것으로

보입니다. 이에 관련하여 본 연구의 오류 판단 기준과 오류 수정 기준에 대해서 추가로 설명해 주셨으면 합니다.

4. 오류 예를 제시할 때는 해당 항목 이외의 오류는 수정하는 것이 좋을 듯한데 다음과 같이 모든 오류을 제시한 특별한 이유가 있는지 궁금합니다.

(3)늦잠을 하면<자면> 후회해서<후회하니까> 빨리<일찍> 자고 빨리<일찍> 일어날까 합니다.(p.2)

5. 일본인 학습자들이 '하니까, 해서, 하는데'의 사용 오류를 범하는 이유는 이에 대응하는 일본어 표현과의 유사성과 차이점 때문이라고 봅니다. 각 연결 어미와 대응하는 일본어 표현과의 대조를 통한 설명이 추가된다면 학습자의 학습 부담이 줄 것 같은데 본 연구에서는 다른 문법서와는 달리 각 예문에 대한 일본어 번역과 각 연결 어미에 대응하는 일본어 표현이 제시되어 있지 않습니다. 그 이유에 대해서 설명해 주시면 감사하겠습니다.

6. 본 연구는 중급 이상의 일본인 한국어 학습자를 대상으로 하고 있는 것으로 보입니다. 향후 초급, 중급, 고급 등 단계별로 지도법과 드릴 문제를 개발할 예정이 있으신지 알고 싶습니다.

토론자가 혹시 연구에 대해 잘못 이해하고 질문드린 점이 있다면 널리 양해해 주시기를 부탁드리며, 이상과 관련하여 발표자 선생님들의 견해를 말씀해 주시면 감사하겠습니다.

日韓語の指示詞の対照研究
—文脈指示用法の使用頻度を中心に—

李康元

要旨
This study compares endophoric uses of demonstratives in Japanese and Korean with particular attention to their usage frequency, based on examples occurring in Japanese original drama scenario dialogues and their Korean ('dubbed') counterparts as well as those found in Korean original drama scenario dialogues and their Japanese ('dubbed') counterparts. As a result, it was observed that Japanese employs zero-form reference (or, 'omission') more frequently than Korean, while Korean tend to use explicit reference accompanying demonstratives more frequently than Japanese. Finally, I discussed the two tendencies from a viewpoint of how a language expresses "cohesion" (Halliday and Hasan 1976).

1. はじめに

日韓語の指示詞の対照研究は、談話の現場に存在する対象を指示する「現場指示用法」に関しては比較的詳しく分析されているものの、談話・テキスト内の名詞句や命題等を指示する「文脈指示用法」を対象とし、両言語の違いに関して積極的に指摘しているものは比較的少なく、形態・統語的相違点の指摘にとどまっている。

本研究は、日本原作ドラマシナリオとその韓国語吹替え版および韓国原作ドラマシナリオとその日本語吹き替え版を対象に、話し言葉における日韓語の指示詞の文脈指示用法を対照分析し、両言語の指示詞の共通点と相違点を明らかにする。

2. 指示詞の文脈指示用法の使用頻度

坂上 (2010) はOPI (Oral Proficiency Interview) を資料としたKYコーパスと上村コーパスを用いて日本語母語話者と英語、中国語、韓国語を母語とする日本語学習者の指示表現を分析し、日本語学習者は母語話者に比べ指示詞を多用する傾向があると指摘している。この結果は一見、外国語学習者はそもそも使用可能な語彙数が比較的少ないため、それを補うために指示詞を多用するためとも考えられる。

しかし、注目すべきは、日本語運用能力が比較的高い学習者であっても同様の傾向が観察されるということである。具体的に、韓国人日本語学習者の日本語では、省略が適切な場合にも指示表現をフィ

ラーとしての使用する例 (1) が観察される。

(1)あ、韓国も今、やはりあの福祉関係の、①そういう問題とか、②そういう社会的な ③そういう環境問題とか、そっちの方にかなり…（省略）（韓国語超級）
(坂上2010: 36、下線筆者)

この例から、指示詞の文脈指示用法の使用頻度は学習者のターゲット言語の習得レベルだけでなく、ターゲット言語と学習者の母語の表現方法との違いに影響を受けるという可能性が考えられる。そこで、本研究は、韓国人日本語学習者の指示表現の多用は、単なる学習者の誤用だけでなく韓国語母語話者の表現上の特徴であると仮定し、日韓語のドラマシナリオ（日本ドラマ『全裸監督』とその韓国語吹替え版および韓国ドラマ『Cohahamyen　Wulinun』とその日本語吹き替え版）における指示詞の使用頻度を対照分析する。

3. 本研究の調査範囲とデータ

本研究では指示詞の「文脈指示用法」（または、「内部照応用法」[1]）を分析対象とする。「文脈指示用法」は、談話テキスト内の名詞句を指示する「照応用法」(anaphoric/cataphoric use)、談話・テキスト内の命題を指示する「談話直示用法」(discourse deictic use)、話し手と聞き手の共有された知識を指示する「観念指示用法」(recognitional use) を指す (2)。ただし、明確な先行詞が存在せず、文脈指示用法と分析しがたい感嘆詞（例：あ、そうだ！）と接続詞（例：そういえば）は除外した。

(2)　a. 照応用法：お店の隣に公園があるから、{そこ／keki}で待っててね。
　　b. 談話直示用法：
　　A：山田さんが辞任したと聞きましたが…
　　B：山田さんが? {それ／kuke}、だれから聞いたの?
　　c. 観念指示用法：先日紹介してくれた {あの／ku}人、優しかったよ。
　　(cf. 現場指示用法：（聞き手の服を指差し）{その／ku}服、かわいいね。

調査の結果、日本原作ドラマにおけるおおよそ70％の指示詞が韓国語の吹替え版でも訳出されているのに対し、韓国原作ドラマにおける指示詞が日本語の吹替え版で訳出されている例は40％程度であり、一貫して韓国語の方で指示詞の使用頻度がより高いことが分かる（表1, 2）。これは、翻訳作業において基本的に翻訳者は読者の理解を助けるために指示詞の使用を控え、具体的な単語や表現を好んで用いるという特徴を考えてもなお無視できない数値と考えられる。

[1] 「内部照応用法」という用語はDiessel (1999) のendophoric useに対する大島 (2014) の訳語である。

表1. 日本ドラマ『全裸監督』とその吹替え版における指示詞の対応率

原作日本語指示詞（コ・ソ・ア）	韓国語翻訳版の指示詞 (i・ku)
83 (100%)	59 (71.08%)

表2. 韓国ドラマ『Cohahamyen Wulinun』とその吹替え版における指示詞の対応率

原作韓国語指示詞 (i・ku)	日本語吹き替え版の指示詞(コ・ソ・ア)
92 (100%)	37 (40.22%)

4. 日韓語の（文脈指示用法としての）指示詞の使用頻度

4.1 同一形式の反復

日韓語の指示詞の使用頻度に相違をもたらす要因の一つ目は、指示詞を用いた同一形式の反復と関係する。例えば、(3b) の韓国語では連体形で終わっている関係節の直後に指示詞の連体形kulen「そういう」が後続し、先行する関係節を再度指示する構造が用いられているが、(3a) の日本語ではそのような構造も潜在的に使用可能ではあるものの、韓国語ほど生産的に用いられない。

(3)（営業社員が英語教材を販売中）
　a. (日) もうまさにご主人のようなワンランク上の方にしか使えないφ代物になっております。
　b. (韓) Sensayngnim kathi　leypeyl　noph-usi-n　　pwun-man-i
　　先生　　ように レベル 高い-素材敬語-現在連体 方-だけ-が
　　sayongha-si-lswu iss-nun　　*kule-n*
　　使う-素材敬語-ことができる-現在連体 そのような-現在連体
　　sangphwum-i toy-keyss-supnita.
　　商品-となる-モダリティ-聞き手敬語
「先生のようなレベルの高い方のみが使用できるそういう商品となります。」
（日本ドラマ『全裸監督』）

4.2. トピックの明示化

次に、発話時点で聞き手がすでに指示対象を把握しており、談話のトピックとなっている名詞句を指示する際にも、日韓語の間で相違点が観察される。(4)　の「クルミ」は、談話トピックとして働いており、話し手と聞き手は具体的な指示対象を把握している。このような指示対象に対しても、日本語は明示的な（再）指示を行わないのに対し、韓国語はku　haksayng「その学生」のように、指示詞を用いて明示的指示を行う傾向が強い。

(4)（学校にて先生同士の会話）
　A1 : [イ先生、確か先生のクラスですよね。ジョジョのいとこって。]
　B1 : [クルミですよね?]

A2 : a. (韓) Ney. *Ku haksayng*-un kupsikpi nay-ss-na-yo?
はい その 学生-は 給食費 払う-過去-疑問-聞き手敬語
「ええ。その学生は、給食費収めてますか?」
b. (日)「ええ。ø給食費、収めてますか?」
(韓国ドラマ『Cohahamyen Wulinun』)

4.3. 指示詞由来の引用動詞

日韓語の指示詞の使用頻度に相違をもたらす3つ目の要因は指示詞由来の引用動詞である。基本的に、両言語の引用動詞には「言う」((mal) hata)、「話す」((iyaki) hata) 等の発話動詞が使われ、これに指示詞の副詞形を加えた構造（例：こう／そう／ああ言う」、ilehkey / kulehkey / celehkey (mal) hata）も観察される。これらの形式は特に書き言葉でよく使われ、多くの場合、両言語で形態的対応が見られる (5)。

(5) [もうあなたを忘れる、ほかの誰かと付き合うというわけではないけれど、とにかく忘れる、
と納骨等の色褪せた壁を吹きながら]
a. (韓) *Kulehkey* iyakihay-ss-tanta.
そう 話す-過去-伝聞
「そう言ったそうだ」
b. (日) そう言ったそうだ。
(韓国小説『Amontu』と日本語翻訳版)

一方、韓国語には指示詞由来の述語ile / kule / cele-「こう／そう／ああ言う」が存在し、指示詞が単独で引用動詞として働く。これらは、特に話し言葉で頻繁に用いられ、無標的な引用動詞 hata「言う・話す」より自然に使われる (☒ 1993: 366) 。ile-系述語による引用構文の場合、日本語では対応する形式が存在しないため、指示詞を伴わない発話・引用動詞（例：「言う」、「話す」）に対応する傾向がある。

(6) A : [じゃあ私が買ってやるよ。どんなモデルがいい?]
B : a. (韓) Ne-n way maynnal mwe-l sa-cwu-n-ta *kul-ay*?
お前-は なぜ 毎日 何-を 買う-てあげる-現在-と そう言う-疑問
「なんでお前はいつも何かを買ってやるってそう言うんだよ」
b. (日) なんでいつも買ってやるってø言うんだよ。
(韓国ドラマ『Cohahamyen Wulinun』)

5. 考察

異なる言語にみられる指示詞の使用頻度の違いはどのように説明できるだろうか。文を超える談話・テキストの研究における重要な概念の一つに、「結束性」(cohesion; Halliday and Hasan 1976) という概念がある。結束性とは、談話やテキスト内のある要素の解釈が他の要素の解釈に依存する意味的関係を指す。この観点からすると、日韓語は構造的には類似しているものの、結束性を確保する方法においては、日本語はゼロ代名詞など、非明示的手段を用いる傾向が強く、逆に韓国語は指示詞を用いた明示的指示表現を多用するという結論を導き出すことができる。

さらに、結束性に関する両言語の異なる傾向は、指示詞以外の言語現象からも確認できる。例えば、指示詞と同様に指示表現 (referring expressions) の1つである人称代名詞を使用頻度という観点から分析している先行研究 (鄭 2020; Lee and Horie 2022) でも、日本語は省略等の非明示的指示を、韓国語は明示的な指示を行う傾向があると指摘されている。2人称代名詞が、韓国原作小説では明示的な形 (ne「君」) で表れているが、日本語対訳版では省略 (ϕ) されている例 (7) を観察されたい。

(7) a. (日) ø守ってやることはできない。すまない。
b. (韓) Ne-l cikye-cwu-ci mos hay mianhay.
あなた-を 守る-てやる-できない すまない
「君のことを守ってやれなくてごめん」
(鄭2020: 64、可読性のために一部修正)

6. おわりに

本研究では、日本・韓国ドラマシナリオとその吹替え版における指示詞を対象とし、日韓語の指示詞を文脈指示用法の使用頻度に着目して対照した。その結果、日本語では指示詞の使用頻度が比較的低く、ゼロ代名詞など非明示的な指示が好まれるが、韓国語では指示詞を用いた明示的指示がより頻繁に用いられる傾向が観察された。最後に、このような両言語の異なる傾向性を「結束性」(cohesion; Halliday and Hasan 1976) の確保方法という観点から考察し、「明示的指示を好む言語」（韓国語）と「非明示的指示を好む言語」（日本語）という傾向は、指示詞のみならず、人称代名詞の使用においても観察できることを指摘した。

参考文献

신지연(1993)、「口語에서의 指示詞의 用法에 대하여−'그러−, 이러−, 저러−'를 中心으로−」『어학연구』29(3), 363-381.
大島デイヴィット義和 (2014).「日本語指示詞の内部照応用法について―久野暲による分析の再検討―」
『国際開発フォーラム』44, 1-16.
坂上彩子 (2010).「日本語学習者の話し言葉における不適切な指示詞の使用」『日本語・日本文化』36, 27-44.
鄭恵先 (2020).『日本語人称詞の社会言語学的研究』日中言語文化出版社.
Diessel, H. (1999). Demonstratives: Form, Function and Grammaticalization (Vol. 42). Amsterdam:
John Benjamins Publishing.
Halliday, M.A.K., and Hasan, R. (1976). Cohesion in English (English Language Series Vol. 9). London: Longman.
Kangwon, L., and Horie, K. (2022). Differential Manifestations of Personal (Pro-)noun Omission in Japanese
and Korean: A Functional-Pragmatic Account, Japanese/Korean Linguistics 29, 415-424.

言語資料

韓国小説『Amontu』손원평 (2017)、창비.(『アーモンド』(2019)(矢島暁子翻訳) 祥伝社).
韓国ドラマ『Cohahamyen Wulinun』2019.08.22 公開、Netflix.
日本ドラマ『全裸監督』2019.08.08 公開、Netflix.

(名古屋大学人文学研究科)
Email: lgw1501@gmail.com

日韓語の指示詞の対照研究
―文脈指示用法の使用頻度を中心に―

감상과 코멘트»»

指定討論 »» 李澤熊 (名古屋大学)

本研究は、ドラマシナリオという客観的なデータに基づき、日韓両言語における指示詞 (文脈指示) の使用傾向を明らかにしたものである。分析方法や論の展開も明確で、また、考察結果についても納得できるところが多い。

ただし、以下に示すように、本研究の議論の前提となる点については、さらに検討を深める必要があるように思う。

1. 2ページに「文脈指示の定義づけ (位置づけ)」について示されているが、(出典も含めて) より明確にする必要があると思われる。というのは、本研究では指示詞由来の引用動詞 (4.3節) も、文脈指示として位置づけているが、その妥当性については明確な根拠を示す必要があると思われる。

2. 本研究では、日韓両言語における指示詞の使用傾向の違いは結束性の違いによるものだとしている。確かにその通りであるが、しかしそうすると今度は、結束性の違いはどこから来るのかという疑問が残ってしまう。韓国語が明示的な表現を好み、日本語が (省略など) 非明示的な表現を好むというのは、従来から指摘されている。その要因を結束性が弱いか強いかという説明に求めるだけでは、根本的な問題解決につながらないと思われる。
関連することとして、認知言語学における事態把握 (主観的把握subjective construal ／ 客観的把握objective construal) が要因として関わっている可能性がある。本研究で指摘している人称代名詞の問題や、明示・非明示の問題とも深く関わっており、近年言語教育の分野でも採り入れられている概念である。

韓国語日常会話における不同意表明とその後の聞き手の行動についての研究：会話者の関係性に着目して

洪妍定

要旨
이 연구는 한국어 일상 대화에서 나타나는 비동의 화행과 청자 반응, 대화 전개 양상을 밝히는 것을 연구 목적으로 한다. 이때 참여자의 관계를 주요 요인으로 삼아, 서로 친분이 있는 사람들의 대화를 대상으로 연령과 사적/공적 관계가 서로 다른 한국어 일상대화 4편을 분석하였다. 그 결과 대화 참여자에 따라 비동의 화행의 전략과 청자 반응, 그 이후의 전개 양상이 서로 다르게 나타남을 확인하였다.

1. 初めに

日常会話では、前に述べられたことに同意できず、その旨を言語的・非言語的に表現するのは極めて自然なことである。しかし、不同意表明[1]は自己卑下や褒めなど特殊な場合を除き、ほとんどの場合相手のフェイスを脅すため、韓国語教育ではあまり積極的に取り上げられていない（이혜원 외, 2021）。だが、留学やビジネスなどを目的とする韓国語学習者は、不同意表明を社会文化的に適切に行う必要がある。特に、日本語母語話者は、あまり相手に直接反論をしない（陳・宇佐美, 2019）ことから、外国語である韓国語の「不同意表明」を中心とする様々な言語行為をどう行えばいいのか、どのように反応したらいいのかが重要になる。

韓国語不同意行為に関する研究は、テレビ番組（양영하・전정미, 2009）や問題解決型課題を与えた実験的な環境での会話を分析対象にしている（김명희, 2017; 이혜원 외, 2021）。日常会話を対象にしている研究もあるが（전정미, 2011, 2020）、公開されているコーパスを使っているため、会話参加者の関係性が考慮されていない点、研究者が自ら非言語的な要因を確認できていない点が問題として挙げられる。さらに、先行研究は不同意表明に続く聞き手の行動の重要性は認識しているものの（전정미, 2011：각주6）、それを分析対象にはしていない。先行研究のこれらの課題を踏まえ、本研究では、会話者の関係性を考慮しつつ、韓国語日常会話における不同意ストラテジーを分析し、さらに聞き手のその後の行動及び会話の流れを明らかにすることを目的とする。

[1] 「不同意」は英語の「disagreement」の訳語であり、韓国では「반대（反対）」（김명희, 2017）や「의견불일치（意見不一致）」（최수진, 2005）という語が使用されていたが、最近は「비동의（非同意）」（전정미, 2011, 2020; 이혜원 외, 2021; 이혜원, 2022）が定着しつつある。日本では「非同意」よりも「不同意」という語が使われるため、ここでは「不同意」を使用している。이혜원 외（2021）では、断りなどの言語行為は不同意と区別するが、전정미（2011, 2020）は不同意プラクティスに断り、不満、非難も含めている。本稿では、전정미（2011, 2020）に従い、相手の意見や主張、提案に同意せず、その反応として行われるすべての行為という広い意味で「不同意表明」としている。

2. 先行研究

韓国語の不同意ストラテジーに関する研究は、分析対象によって、テレビやラジオの時事討論番組を対象にしたもの（김진무・임종모, 2003, 2004; 양영하・전정미, 2009）、韓国語日常会話を対象にしたもの（전정미, 2011）、両方を研究対象にしたもの（전정미, 2020）に分けられる。양영하・전정미（2009）は大学生のテレビ討論番組（1,107文）を分析した結果、直接反対意見を述べる、相手を非難するなどの「積極的不同意」が72.5%、聞き返す、部分的に同意を示すなどの「消極的不同意」が24.8%、確認質問、沈黙のような「弱化された不同意」が2.7%の順だったとする。そもそも討論は相手の意見に反論を述べ、自分の意見を論理的に主張することを目的にしているため、このような結果は当然であるともいえる[2]。

一方、韓国語日常会話と討論プログラムの不同意方略の頻度調査を行った전정미（2020）は、日常会話では「積極的不同意」（63.5%）＞「弱化された不同意」（20.25%）＞「消極的不同意」（16.25%）と２番目と３番目の順番に違いはあるものの、韓国語日常会話においても積極的不同意がもっとも多く用いられていることを明らかにした。しかし、ひとくくりに日常会話と言っても、会話参加者の関係性や性別、年齢など様々な社会言語的要因に影響されるため、量的分析のみならず質的分析も必要になる。英語と韓国語の課題解決コーパスでの不同意（反対：disagreement）表明を研究した김명희(2017)も、グループごとの差が大きいため、データの数値化を重視しつつ、質的分析によりフォーカスを当てる必要があると指摘している。

また、先行研究では、不同意表明に続く聞き手の行動について重要性は認識されているものの（전정미, 2011：각주6）、それは分析対象にはされていない。不同意表明は相手のフェイスを侵害する行動になりうるため、会話参加者の人間関係を壊す恐れがある。したがって、この危機をどう乗り越えるかが会話参加者には重要な課題になる。また、「不同意表明」は本質的にコンフリクトを含意し、それ自体が何らかの対象に対する反応であり、更に後続反応が求められるという性質を有する（Locher, 2004; 袁, 2021に引用）ため、その後の会話展開にも注目する必要がある。

以上の点を踏まえ、本研究では会話参加者の関係を明らかにし、韓国語日常会話でどのように不同意表明行為が行われるのかについて質的分析を行う。また、不同意表明後に相手の反応を中心にどのように緊張を解消していくのか（もしくは回避するのか）というその後の行動にも注目する。

[2] 양영하・전정미（2019）の研究は、今まで明らかになっていなかった韓国語討論談話に表れる不同意表明方略の類型を示した点において重要な意義を持つ。

3. 研究方法

本研究では、洪（2022）で集めた韓国語日常会話から会話参加者の年齢差や関係性に注目して4つの会話を選択し、分析を行った。

表 1　会話資料の概観

	二人の関係	年齢	社会的地位	会話量（語節）
会話4	友達	同じ	(—)	7,463
会話5	友達	年齢差あり	(—)	5,159
会話6	職場の同僚	年齢差あり (A>B)	地位の差あり (A<B)	4,337
会話9	バイト先の先輩、後輩	年齢差あり (A>B)	地位の差あり (A>B)	3,770

不同意表明を判断する基準は、전정미（2011）、김명희（2017）、양영하・전정미（2019）の韓国語と英語の不同意ストラテジーを参考にした。また、それに続く聴き手の行動分析には、이혜원（2016）の協調的会話ストラテジーを参考にした。不同意表明及び聴き手の行動に複数のストラテジーが用いられる場合は、すべてをマークし、頻度調査を行った。

4. 研究結果

4.1 不同意表明に使われたストラテジー

会話ごとの不同意表明の頻度は、会話4（12回）＞会話6（10回）＞会話5（8回）＞会話9（4回）の順に表れた。この結果に基づくと、韓国語会話では会話参加者の関係が対等で親密であればあるほど、互いにはっきりと不同意表明をすると仮定できる[3]。一方、親密ではあるが上下関係がもっともはっきりしている会話9での不同意表明がもっとも少なかった。会話9では、すべての不同意表明が年長者によるものであることも興味深い。これは上下関係を重視する韓国社会の文化的影響だと考えられる。

表 2　不同意表明ストラテジー

	会話4	会話5	会話6	会話9	総頻度
1. 反対意見の提示	4回	2回	(-)	3回	9回
2. 音声的変化[4]	3回	3回	2回	(-)	8回
3. 笑い（笑いながらの発話を含む）	2回	(-)	4回	1回	7回

4本の日常会話で使われた不同意ストラテジーの頻度の上位3つは表2の通りである。関係が親密であればあるほど、上下関係がはっきりしていればいるほど、直接的に反対意見を述べることが分かった。続く非言語的要素は、単独で使われるよりも不同意表明を緩和する目的で併用されていると考えられる。

[3] 会話4の発話量がもっとも多いため、その影響である可能性も否定できない。
[4] 音声的変化は本研究で初めて使った基準である。多くの不同意表明には、急に声が大きくなったり、'어↑'のように急にイントネーションが高くなったりしていた。

4.2 不同意表明後の聴き手の行動

自分の発話に対する不同意表明を受けた聴き手の行動の頻度上位3つは表3通りである。

全体的には「笑い」の頻度がもっとも高かったが、これは冗談としてこのコンフリクトを避けようとすることから起因したものだと考えられる。理解表明もこのコンフリクトの回避方略として使われていると解釈できる。反問は、会話4と会話6のみで観察されたが、会話6の場合、年長者である会話参加者のみが反問していた。また、会話6と会話9では自分の意見を否定された聴き手が相手の意見に従い、すぐに自分の発話行為（誘い）を取り消したり、相手に合わせて意見を変えたりしているのが興味深い。

表 3　聴き手の行動

	会話4	会話5	会話6	会話9	総頻度
1. 笑い（笑いながらの発話を含む）	2回	3回	2回	1回	9回
2. 理解表明	1回	2回	2回	1回	6回
3. 反問	3回	(-)	2回	(-)	5回

4.3. その後の会話展開（特異点を中心に）

会話4と会話5のように会話参加者の関係が親密な場合は、互いの意見をあえて合わせようとせず、次の話題に移ることがあった。また、相手の意見に同意できない場合、相手の説明にもかかわらず、いったん「그러니까（だよね）」を使って同意を示すが、その後にまた（相手と一致しない）自分の意見を躊躇しつつ伝える場面もあった。これにより、逆に（問題となる発話をした）会話参加者が自分の意見を変え、（少し間を開けてから）相手の意見に同意を示すことで、その話題が終わる。韓国語母語話者は、相手との付き合いがある程度長く、互いを信頼しているという前提があれば、自己主張をすることにそこまで抵抗感を持っていないのかもしれない。

一方、会話6では「不同意表明の基になる発話」—「自問する」—「自問する」—「答える（相手の勘違いであることを確認する）」—「発話を修正する」—「同意する」の流れが確認された。この様子から、同意していなくてもそれを断言せず、自問する形をとって、相手のポジティブフェイスを守ろうとする配慮が伺えた。また、「不同意表明の基になる発話」—「理解を示す」—「理由を語る」—「共同で会話を完成させる（協力的姿勢をとる）」—「確認する」—「同意する」—「繰り返し確認する」—「同意する」の会話パターンがみられた。ここでは、不同意を表明した参加者が自分の行動によって相手との関係性に何らかの影響が生じる可能性があることを意識し、何度も冗談のように念を押しているのだと解釈できる。

上下関係がもっとも顕著である会話9では、その後の会話の流れが非常に短く、明確に不同意表明が行われてすぐに収まるという流れになっていた。これは、ほかの会話では見られない特徴である。

5. 結論

本研究では、韓国語母語話者の日常会話における「不同意表明」に注目し、会話参加者の関係性を中心に、不同意表明そのものや聴き手の行動、その後の会話の流れを分析した。不同意表明は相手のフェイスを脅かすデリケートな言語行為であるため、韓国の社会文化において適切に行うことが何より重要である。日本語母語話者である同年代の異性の友人同士の自然な会話では、直接に反論をすることは非常に少ないという研究結果がある（陳・宇佐美,　2019)。今後、日本語との対照分析を通して、日本人韓国語学習者への教育面での示唆を調べる必要がある。また、本研究を通して得た仮説を裏付けるには、さらに多くの自然会話を対象に量的分析と質的分析をともに行う必要がある。これは今後の課題としたい。

参考文献

김명희(2017),「한국어와 영어의 과업중심대화에 나타난 반대표현의 양상」,『담화와 인지』 24(4), 담화・인지언어학회, 1-20.
김진무・임종보(2003),「불어학 라디오 토론에서 의견 불일치 행위」, 불어불문학연구, 한국불어 불문학회, 56, 635-659.
김진무・임종보(2004),「토론에서 의견 불일치와 다중음성」,『이탈리아어문학』 14, 한국이탈리 아어문학회, 77-101.
양영하・전정미2009,「텔레비전 대학생 토론 담화에 나타난 비동의 표현 연구」,『우리말연구』 56, 우리말연구학회, 63-85.
이혜원・김은정・윤영심・이명지(2021),「사회적 거리와 지위에 따른 한국어 모어 화자와 태국인 한국어 학습자의 유도 화행별 비동의」,『이중언어학』 84, 이중언어학회.
이혜원(2016),「한국인의 대화에 나타난 공감적 청자 반응 전략 연구」,『한글』312, 한글학회, 5 -35.
이혜원(2022),「한국어능력시험 듣기 텍스트에 나타난 비동의 화행 전략 연구」,『한국어문화교육』15(2), 한국어문화교육학회.
전정미(2011),「비동의 화행에 나타난 대화 전략 연구」,『한말연구』 29, 한말연구학회, 325-352.
전정미(2020),「구어 말뭉치에 나타난 비동의 응답화행 연구」,『한말연구』 55, 한말연구학회, 215-242.
최수진(2005),「의견불일치 상황에서의 화행 실현 양상 연구: 일본인 한국어 고급 학습자를 대상으로」, 이화여자대학교 교육대학원 15, 이화교육논총, 317-330.
홍연정(2022),『구어 담화에서의 한국어 조사 기능에 대한 연구: 일상대화에서의 이/가, 은/는, 무조사 쓰임을 중심으로』, 연세대학교 박사학위 논문.
袁姝(2021),「「不同意表明」が見られる談話に関する一考察 ―日中接触場面での課題解決型議論を基に―」,『言語・地域文化研究』27:207-228
陳朝陽・宇佐美まゆみ(2019) ,「『BTSJ日本語自然会話コーパス』における反論スト ラテジーの分析」,『言語資源活用ワークショップ発表論文集』4:251-257

（神田外語大学アジア言語学科韓国語専攻）
E-mail: hong-y@kanda.kuis.ac.jp

韓国語日常会話における不同意表明とその後の聞き手の行動についての研究：会話者の関係性に着目して

감상과 코멘트»»

指定討論 »» 權恩熙（小樽商科大学）

비동의 화행은 대부분의 경우 상대방의 체면을 위협하기에, 부적절하게 수행될 시에 한국어 학습자에게 실제적인 불이익(관계 단절 등)을 가져다 줄 가능성이 크다. 이러한 비동의 화행의 성공적 수행을 위해서는 문법이나 문화 관련 지식보다도, 문화가 어떻게 실제 언어로 반영되어 나오는지에 대한 지식이 필요할 것이다. 그 점에서 본 연구는 한국 거주 한국어 학습자들이나 비즈니스 목적의 한국어 학습자들에게 실용적이고 실제적인 도움을 줄 수 있을 것으로 기대된다.

또한 비동의 화행 관련 언어 사용은 '관계성'에 큰 영향을 받기에 그것을 제거한 실험적 연구만으로는 그 양상의 명확한 해명이 어렵다. 본 발표는 그러한 점을 충분히 보완할 수 있는 연구 방법을 시도하고 있기에, 화용론과 사회언어학적으로도 충분한 가치가 있다고 판단된다.

질문1： 4.1의 결론(韓⊠語⊠話では⊠話⊠加者の⊠係が台頭で親密であればあるほど、互いにはっきりと不同意表明をすると⊠定できる)은, '대화4>대화6>대화5>대화9'의 순서대로 친밀도가 낮아지고 있음을 전제로 할 때 가능한 것으로 보입니다. 각 대화 참가자 간의 친밀함의 정도는 무엇을 기준으로 판단하셨는지 궁금합니다.

표1에 제시된 관계와 나이, 사회적 지위 등으로 친밀도를 미루어 짐작해 볼 순 있으나, 나이차가 있거나 직장에서 만난 모든 관계가 친밀도 낮은 것은 아니며, 같은 나이임에도 소원한 관계도 있기에 추가 정보가 필요해 보입니다. 대화 참가자들이 발표자 분의 지인이기에 둘의 친밀도를 익숙히 알고 있다면 그에 대한 언급이 있어도 좋을 것 같습니다. 또는, 친밀도를 간접적으로 추측할 수 있는 '언제부터 서로를 알게 되었는지', '관계를 지속해 온 햇수', '사적 연락 및 만남의 빈도' 등의 추가 정보를 제시해주시면 분석에 보다 설득력이 더해질 것 같습니다.

질문2： 4.1에서 회화9와 관련하여 '親密であるが上下⊠係がもっとはっきりしている'라는 기술이 있는데, '상하관계'가 연령차로 인한 것인지 '지위차'로 인한 것인지 발표문의 내용만으로는 알기 어렵습니다. 언뜻 생각하기엔 아르바이트의 선후배 관계보다는, 직장에서의 지위 차이가 있는 관계에서 상하관계가 더 뚜렷할 것도 같기도 합니다. 이처럼 어떤 집단(관계)에서는 지위의 차이가 연령의 차이를 압도하기도 하고, 어떤 집단(관계)에서는 연령의 차이가 언어행동의 가장 큰 영향을 미치기도 하므로 그 둘을 구분해서 논의하는 것이 좋지 않을까 합니다.

질문3 : 직장에서 지위에 차이가 있을 경우 보통 상사-부하인 경우가 많은데, 표1에서 회화6은 직장 '동료'지만 지위에 차이가 있다고 제시되어 있습니다. 특수한 상황일 경우, 그에 대한 추가 설명이 있으면 좋을 것 같습니다.

질문4 : 직장이나 알바처에서 업무 관련 이야기를 하는 것도 일상대화에 포함되는지 궁금합니다. 본 연구에서의 내리고 있는 '일상 대화'의 정의와 범위에 대해 알려주시면 감사하겠습니다.

질문5 : 표2와 표3에서 카운트된 '비동의 화행'과 '청자 반응'은 하나의 주제에 대해 여러 번 행해진 것인지, 여러 개의 주제에 대해 행해진 것인지 궁금합니다.

社会的価値を脅かす攻撃的発話に対する反応
—日韓大学生調査を中心に—

河正一・趙智英・金民主

要旨
日本と韓国の大学生調査を通じ、相手の社会的価値を脅かす攻撃的発話がどの程度、相手の社会的価値を脅かすか、すなわち攻撃的発話に対する不愉快度と、それに対する反応の相関関係を分析した。社会的力関係における利益の衝突は、談話参加者間の利益または不利益として表れる。そこで、利益の衝突として表れる攻撃的発話を相手の責任の有無に置き換え、聴者の責任による攻撃的発話と聴者の責任ではない攻撃的発話に分けた。その上、攻撃的発話の対象としての社会的価値を「性格」「能力」「外見」「所属」に分けて日韓対照研究を行った。

1. はじめに

日本と韓国の中学生・高校生調査の継続研究として、日本と韓国の大学生を対象に攻撃的発話がどの程度、相手の社会的価値を脅かすか、すなわち攻撃的発話に対する不愉快度と、それに対する反応の相関関係を分析する。

2. 先行研究

インポライトネスに関する研究は、Brown & Levinson (1987) のフェイス概念から、ポライトネスに反する周辺的な言語行動として、インポライトネスの捉え方や話者の言語ストラテジーなどに焦点が置かれた研究が大半であった。話者の言語ストラテジーではなく、聴者の反応に焦点を当てた研究としては、Culpeper., Bousfield & Wichmann (2003) やBousfield (2008) などがある。しかし、いずれの研究においても聴者の反応のストラテジーに焦点が置かれたため、本稿の目的である攻撃的発話に対する不愉快度とその反応の相関関係を読み取ることができない。

一方、이성범 (2015) は、社会的力関係における話者の攻撃的発話が明示的か非明示的かや、聴者の責任の有無によって、聴者の印象と反応を調査している。調査結果、話者の攻撃的発話に対する聴者の印象と反応に聴者の責任の有無が最も重要な要因として働く。その上、明示的か非明示的かに関わらず、女性の方が男性より攻撃の認知度が高く現れる。さらに、男女を問わず、聴者の責任のない話

者の明示的な攻撃的発話に最も攻撃の度合いを感じるという。

이성범 (2015) は、攻撃的発話の明示性の有無、対人関係における社会的要因、聴者の責任の有無を考慮した点は優れている。しかし、攻撃的発話の場面の分類基準が明確ではないという点と聴者の反応がポライトネス観点に偏っている点が不十分である。上記の問題点を取り入れ、河 (2022)、河・森岡 (2022) では日韓国高校生・中校生を対象に、社会的価値を脅かす攻撃的発話に対する不愉快度と、それに対する反応を調査している。本稿は、その継続調査であるが、紙幅上、詳細結果は割愛する。

3. アンケートの概要

言語行動の評価は、談話参加者における社会的価値とは何かと共に、社会的力関係における利益の衝突がいかに反映されて言語行動として現れるか、これら要因を考慮しなければならない。そこで、利益の衝突として現れる攻撃的発話を相手の責任の有無に置き換え、聴者の責任による攻撃的発話と聴者の責任ではない攻撃的発話に分ける。その上、攻撃的発話の対象として、「性格」「能力」「外見」「所属」に分ける。つまり、社会的力関係や利益の衝突 (責任の有無)、攻撃の対象を総合的に考慮し (24場面)、下記のように攻撃的発話に対する印象と反応を調査した。

場面：一週間頑張って作成した文化祭の企画書を先輩に見せたら、先輩に「これ、それぞれの行事の時間が全然考慮されていないじゃん。まったく、使えないな」と言われた。

1. 発話を聞いてどの程度、不愉快に感じますか？

感じない　　感じる　　とても感じる

2. 発話を聞いてどのような反応を示しますか？
   ① 何も言わず、沈黙する。
   ② ごめんなさい。すぐやり直します。
   ③ まだ経験不足で、時間を考慮していませんでした。
   ④ 行事の時間が考慮されていない点はありますが、自分なりには結構できたと思いますが。
   ⑤ 行事の時間が考慮されていないとはいえ、使えないというのは失礼じゃありませんか。

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

19. 自分の出身高校の野球部はそれほど強くないが、昨日の試合でも大きく負けってしまった。それを聞いた後輩に「**また負けたんですね。そんなに弱いなら、野球部をなくしたほうがいいんじゃないですか**」と言われた。
20. 部活の新入部員歓迎会で、自己紹介をしたら、先輩に「**もうちょっとハツラツで体格のいい後輩が欲しかったな。**」と言われた。
21. 今日は、来週の文化祭のための打ち合わせがあった。しかし、電車の人身事故のため、40分ぐらい遅れて到着した。その際、後輩に「**待ち合わせの時間1時でしたよね。大事な打ち合わせを遅刻するなんて、しっかりしてくださいよ。**」と言われた。
22. 授業の共同発表のため、自分なりに色々調べた内容を友達に見せたら、友達に「**内容があまり面白くないし、発表のテーマと趣旨がまったく合わない。**」と言われた。
23. 学校の部活同士のバスケット試合で、うちの部活は1回戦で負けてしまった。その時、先輩に「**めっちゃ弱いじゃん。多分、小学生にも勝てないかも。**」と言われた。
24. 今日は、来週の文化祭のための打ち合わせがあった。しかし、電車で居眠りをして、乗り過ごしてしまって、40分ぐらい遅れて到着した。その際、後輩に「**待ち合わせの時間1時でしたよね。大事な打ち合わせを遅刻するなんて、しっかりしてくださいよ。**」と言われた。

従来の多くの調査方法では、特定の場面に対する言語ストラテジーを直接、記入する談話完成タスクが多かった。しかし、談話完成タスクは、意識的であれ、無意識的であれ、円滑な言語コミュニケーションとしてのポライトな言語ストラテジーへの偏りが生じやすいため、インポライトネスの要素が表れにくい。このことは、断り・不満表明の先行研究においてインポライトネスに関わる言語行動がほとんど現れなかったことからも示唆される[1]。

そこで、調査では이성범（2015）を参照し[2]、攻撃的発話に対する反応として、それぞれの場面においてA（沈黙：何も言わず、沈黙する）、B（謝罪：謝罪する）、C（解明・言い訳：解明または言い訳をする）、D（反駁：自分の考え方を明確に示す）E（批判：相手の失礼さを指摘・批判する）を提示し選択する方法を採用した。

表 1. 社会的力関係及び聴者の責任の有無（話者＝話、聴者＝聴）

		1	17	10	14	24	21
性格	力関係	話＞聴	話＞聴	話＝聴	話＝聴	話＜聴	話＜聴
	責任	有	無	有	無	有	無

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

[1] 日本と韓国の社会言語学的調査の動向については、河（2019）を参照されたい。

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

4. 分析結果と考察

調査は、2020年11月から2021年8月にわたって行われた。有効回答者の内訳は、表2の通りである。

表 2. 回答者の内訳

		A大学（日本）	B大学（日本）	C大学（韓国）
性別	男	40	60	123
	女	68	28	122
全体		196		225

質問項目24問の「不愉快」×「国」の2要因分散分析を行った結果（SPSS）、「不愉快」の主効果は［F(23,10097)=154.01,p<.001］で有意であった。なお、「不愉快」と「国」の交互作用が0.1%水準で有意であったが（［F(23,1007)=49.15,p<.001］）、「国」の単純主効果は、有意ではなかった（［F(1,439)=0.49,n.s］）。以下は、攻撃の対象別の詳細は紙幅上、割愛し、対象のカテゴリーを中心に論じていく。

表 3. 攻撃の対象別の不愉快度（網掛け：責任なし）

	性格		能力		外見		所属		性格		能力		外見		所属	
	日	韓	日	韓	日	韓	日	韓	日	韓	日	韓	日	韓	日	韓
男	1.8	2.5	3.0	2.7	2.8	3.2	3.2	3.4	2.7	2.9	3.4	3.3	2.9	2.6	3.5	3.2
女	1.9	2.7	3.4	3.1	3.7	4.4	3.6	3.9	3.2	2.9	3.8	3.6	3.5	3.3	3.9	3.1
計	1.8	2.6	3.2	2.9	3.2	3.8	3.4	3.7	3.0	2.9	3.6	3.5	3.2	3.0	3.7	3.1

聴者の責任のある場合、日本は「所属＞外見＞能力＞性格」で、韓国は「外見＞所属＞能力＞性格」であり、「外見」に対する韓国の女性の不愉快度が著しく高かった[3]のが日韓の差を生み出した。聴者の責任のない場合、日本は「所属＞能力＞外見＞性格」で、韓国は「能力＞所属＞外見＞性格」である。すなわち、聴者の責任のある場合では、「能力」を除いて韓国の不愉快度が高く表れ、聴者の責任のない場合では、すべての対象で日本の不愉快度が高く表れた。

[3] 紙幅上、小数点以下一桁にしたが、日本は「所属3.43＞外見3.21＞能力3.19＞性格1.84」である。

そして、日韓共に男女の不愉快度に対する意識の差が顕著である[4]。日本は、聴者の責任の有無を問わず、すべての対象において女性の不愉快度が高かった。韓国でも聴者の責任のない「所属」を除いて女性の不愉快度が高く表れた。とりわけ、日韓共に聴者の責任の有無を問わず、「外見」に対する不愉快度の差が顕著である。

言葉遣いに対する男女の意識について、井出（2006：172-173）は、一般に女性のほうが頻繁に丁寧なことばを使っているため、女性はことばの丁寧度評価も低くなる傾向があるという。つまり、通常の丁寧なことば遣いからかけ離れた攻撃的発話であるがゆえに、丁寧度評価が下がり、その結果、不愉快度が高くなったと考えられる。

反応では、日韓共に不愉快度が高くなるにつれ、その反応も重くなる傾向が見られるが、日本より韓国のほうが重い反応を示す傾向がある[5]（付録参照）。日本は、「性格」「能力」では聴者の責任の有無によって、B（謝罪）とC（解明・言い訳）の使い分けというパターンが見られた。そして、「外見」でもB（謝罪）とC（解明・言い訳）が多いものの、最も不愉快度が高かった「所属」ではB（謝罪）とD（反駁）の反応が多かった。一方、韓国は「外見」ではB（謝罪）とC（解明・言い訳）、「能力」ではB（謝罪）、D（反駁）、E（批判）、「外見」ではC（解明・言い訳）、D（反駁）、E（批判）、「所属」ではB（謝罪）とD（反駁）のように攻撃の対象や聴者の責任の有無、社会的力関係によって多様な反応が見られた。つまり、日本は社会的力関係より聴者の責任の有無が反応の選択に大きく作用する一方、韓国は聴者の責任の有無はもとより、社会的力関係もある程度重視する傾向がある。

なお、日本は聴者の責任の有無と関連して「性格」「能力」「所属」では聴者の責任のない場合の不愉快度が高くなるが、韓国ではむしろ「外見」「所属」の不愉快度が低くなる。ところが、その反応は聴者の責任のある場合と比較した場合でもそれほど変わらない。つまり、聴者の責任の有無より「外見」や「所属」という攻撃の対象を一層重んじることへの表れであろう。

さらに、不愉快度が高くなっても、最も強いE（批判）の反応がそれほど見られなかった。日本では聴者の責任の有無を問わず、そして韓国では18番（能力：責任あり、後輩）と6番（外見：責任なし、友達）だけであった。相手に社会的価値が脅かされたにもかかわらず、それに応酬をしない。すなわち相手への強い批判を避けることにより、さらなる攻撃を受けかねない状況を避けるためであろう。このことは、日韓共に不愉快度が高い「外見」「所属」の反応として、A（沈黙）が一定の割合で表れ、とりわけ女性の使用率が高くなることと相通じる[6]。

最後に、日韓共に不愉快度が高くなるにつれ（特に「外見」「所属」）、女性は男性より重い反応を示す傾向が見られる。

[4] 日本の「不愉快」×「性別」の「不愉快」の主効果は［F(23,4462)=78.93,p<.001］で、「不愉快」と「性別」の交互作用は［F(23,4462)=2.87,p<.001］で、性別の単純主効果は［F(1,194)=25.67,p<.001］であった。韓国の「不愉快」の主効果は［F(23,5589)=146.23,p<.001］で、「不愉快」と「性別」の交互作用は［F(23,5589)=23.31,p<.001］で、性別の単純主効果は、［F(1,243)=30.91,p<.001］であった。

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

[6] 沈黙という行為は、相手の攻撃的発話に対する衝突を避けるためのストラテジーとしても、または相手の攻撃的発話に対する不満や無視するためのストラテジーとしても用いられる。今回の結果を踏まえ、フェイスの防御としての沈黙か、フェイスの攻撃としての沈黙かについて、今後分析が必要であろう。

5. おわりに

日韓大学生調査を通じ、相手の社会的価値を脅かす攻撃的発話に対する不愉快度と、それに対する反応の相関関係を分析した。今後は、中学生・大学生調査との相違点や類似点について分析を進めたい。

参考文献

李善姫（2004）「韓国人日本語学習者の「不満表明」について」『日本語教育』123, pp.27-36.
井出祥子（2006）『わきまえの語用論』大修館書店
河正一（2019）「社会言語学的調査の状況―言語行動に関する日韓対照研究を中心に―」『計量国語学』31-8, pp.572-588.
河正一（2022）「攻撃的発話に対する韓日高校生の反応―日韓対照研究―」『日本言語文化』59, pp.81-103.
河正一・森岡千廣（2022）「社会的価値を脅かす攻撃的発話に対する日韓中学生の反応」『2022年度日本韓国研究会第2回研究大会発表論文集』pp.17-「33」
이성범 (2015) 『언어적 무례함에 대한 실험화용적 연구 – 공격성 발화를 중심으로 –』서강대학교출판부
Bousfield, D. (2008) Impoliteness in Interaction, Amsterdam, John Benjamins.
Brown, P., & Levinson, S. C. (1987) Politeness: Some Universals in Language Usage. Cambridge: Cambridge University Press.
Culpeper, J., Bousfield, D., and Wichmann, A. (2003) Impoliteness revisited: with special reference to dynamic and prosodic aspects. Journal of Pragmatics 35:1545-1579.

謝辞

本研究はJSPS科研費JP20K13138の助成を受けたものです。

（大阪公立大学、同志社大学、光州教育大學学部生）
E-mail: jeongil@omu.ac.jp、jycho@mail.doshisha.ac.jp、bob9465@naver.com

付録1. 反応

	No	性	日本	韓国
性格	1	男	B84.0>C14.0>A=D1.0>E0	B61.0>C35.8>D1.6>A=E0.8
		女	B88.5>C9.4>A=D1.0>E0	B73.0>C25.4>A=D0.8>E0
		計	B86.2>C11.7>A=D1.0>E0	B66.9>C30.6>D1.2>A0.8>E0.4
	17	男	C59.0>B34.0>D5.0>A2.0>E0	C77.2>B14.6>D4.1>A3.3>E0.8
		女	C64.6>B29.2>E4.2>D2.1>E0	C74.6>B23.0>D1.6>E0.8>A0
		計	C61.7>B31.6>D3.6>E2.0>A1.0	C75.9>B18.8>D2.9>A1.6>E0.8
	10	男	B85.0>C10.0>A4.0>D1.0>E0	C61.0>B26.0>D8.9>A2.4>E1.6
		女	B82.3>C16.7>A1.0>D=E0	C55.7>B32.0>D9.0>E2.5>A0.8
		計	B83.7>C13.3>A2.6>D0.5>E0	C58.4>B29.0>D9.0>E2.0>A1.6
	14	男	C75.0>B18.0>D=E3.0>A1.0	C58.5>D17.9>B13.8>E6.5>A3.3
		女	C77.1>B9.4>D7.3>E5.2>A1.0	C64.8>B18.9>D12.3>E4.1>A0
		計	C76.0>B13.8>D5.1>E4.1>1.0	C61.6>B16.3>D15.1>E5.3>A1.6
	24	男	B82.0>C>16.0>A=E1.0	C46.3>B=E19.5>D11.4>A3.3
		女	B88.5>C8.3>A2.1>E1.0	C50.0>B24.6>D13.9>E11.5>A0
		計	B85.2>C12.2>A1.5>E1.0	C48.2>B22.0>E15.5>D12.7>A1.6
	21	男	C58.0>B37.0>E4.0>D1.0	C31.7>D27.6>E24.4>B13.0>A3.3
		女	C72.9>B19.8>E5.2>D2.1	C49.2>D28.7>E15.6>B6.6>A0
		計	C65.3>B28.6>E4.6>D1.5	C40.4>D28.2>E20.0>B9.8>A1.6
能力	7	男	B62.0>D16.0>C13.0>E5.0>A4.0	B43.9>C39.0>D12.2>E3.3>A1.6
		女	B71.9>D16.7>C6.3>A3.1>E2.1	B46.7>C39.3>D9.8>A2.5>E1.6
		計	B66.8>D16.3>C9.7>A=E3.6	B45.3>C39.2>D11.0>E2.4>A2.0
	11	男	B44.0>C39.0>D11.0>E5.0>A1.0	D37.4>B35.8>C17.9>E6.5>A2.4
		女	C50.0>B27.1>E15.6>D7.3>A0	B40.2>C26.2>D22.1>E9.0>A2.5
		計	C44.4>B35.7>E10.2>D9.2>A0.5	B38.0>D29.8>C22.0>E7.8>A2.4
	22	男	B50.0>C33.0>D=E7.0>A3.0	B41.5>C22.8>D17.1>A11.4>7.3
		女	B42.7>C26.0>D12.5>E11.5>A7.3	B33.6>C24.6>D23.0>A12.3>E6.6
		計	B46.4>C29.6>D9.7>E9.2>A5.1	B>37.6>C23.7>D20.0>A11.8>E6.9
	5	男	C50.0>B20.0>D17.0>A8.0>E5.0	C36.6>D33.3>E16.3>B11.4>A2.4
		女	C36.5>D21.9>E16.7>B15.6>A9.4	D35.2>C25.4>B=E16.4>A6.6
		計	C43.4>D19.4>B17.9>E10.7>A8.7	D34.3>C31.0>E16.3>B13.9>A4.5
	2	男	B75.0>C16.0>D5.0>A3.0>E1.0	C41.5>B30.9>D17.1>E7.3>A3.3
		女	B80.2>C10.4>A6.3>D3.1>E0	B55.7>C30.3>D11.5>A1.6>E0.8
		計	B77.6>C13.3>A4.6>D4.1>E0.5	B43.3>C35.9>D14.3>E4.1>A2.4
	18	男	C43.0>B24.0>D23.0>E8.0>A2.0	E40.7>D37.4>C9.8>B8.1>A4.1
		女	C49.0>B20.8>D18.8>E9.4>A2.1	E50.0>D34.4>B=C5.7>A4.1
		計	C45.9>B22.4>D20.9>E8.7>A2.0	E45.3>D35.9>C7.8>B6.9>A4.1
	15	男	B54.0>C21.0>A13.0>D10.0>E2.0	C43.1>B25.2>D16.3>A13.8>E1.6
		女	C27.1>B26.0>A24.0>E13.5>D9.4	A43.4>C22.1>D18.0>B10.7>E5.7
		計	B40.3>C24.0>A18.4>D9.7>E7.7	C32.7>A28.6>B18.0>D17.1>E3.7
外見	20	男	B39.0>C30.0>D16.0>A13.0>E2.0	C50.4>D22.0>B21.1>A4.9>E1.6
		女	B34.4>C30.2>D18.8>A12.5>E4.2	D36.1>C35.2>A19.7>B9.0>E0
		計	B36.7>C30.1>D17.3>A12.8>E3.1	C42.9>D29.0>B15.1>A12.2>E0.8
	6	男	B35.0>C28.0>D18.0>A14.0>E5.0	C30.9>E24.4>D23.6>A12.2>B8.9
		女	A29.2>C20.8>B19.8>D15.6>E14.6	E40.2>D24.6>C21.3>A11.5>B2.5
		計	B27.6>C24.5>A21.4>D16.8>E9.7	E32.3>C26.1>D24.1>A11.8>B5.7
	3	男	C48.0>A23.0>D18.0>B6.0>E5.0	D28.5>C26.0>E23.6>A15.4>B6.5
		女	C42.7>A22.9>E16.7>D9.4>B8.3	E32.8>D30.3>A26.2>C8.2>B2.5
		計	C45.4>A23.0>D13.8>E10.7>B7.1	D29.4>E28.2>A20.8>C17.1>B4.5
	9	男	B37.0>C33.0>E13.0>D9.0>A8.0	D39.0>E21.1>C19.5>B12.2>A8.1
		女	C32.3>A21.9>D20.8>B=D12.5	E41.8>D33.6>A12.3>C7.4>B4.9
		計	C32.7>B25.0>A=D14.8>E12.8	D36.3>E31.4>C13.5>A10.2>B8.6
	12	男	B59.0>C31.0>A6.0>D=E2.0	C43.1>B30.1>D17.9>A6.5>E2.4
		女	B68.8>C15.6>A6.3>D5.2>E4.2	D32.8>C27.9>B18.9>A10.7>E9.8
		計	B63.8>C23.5>A>6.1>D3.6>E3.1	C35.5>D25.3>B24.5>A8.6>E6.1
所属	23	男	B70.0>D21.0>C7.0>A=E1.0	B56.9>C=D17.9>E4.1>A3.3
		女	B78.1>D11.5>C4.2>A=E3.1	B55.7>D19.7>C15.6>A5.7>E3.3
		計	B74.0>D16.3>C5.6>A=E2.0	B56.3>D18.8>C16.7>A4.5>E3.7
	4	男	B34.0>D30.0>A14.0>C13.0>E9.0	D36.6>C31.7>B18.7>A8.1>E4.9
		女	D40.6>B26.0>A15.6>E9.4>C8.3	A42.6>D23.0>C18.0>B14.8>E1.6
		計	D35.2>B30.1>A14.8>C10.7>E9.2	D29.8>A25.3>C24.9>B16.7>E3.3
	8	男	D29.0>B23.0>A22.0>E20.0>C6.0	D46.3>E30.1>A9.8>B8.1>C5.7
		女	D39.6>A25.0>E19.8>B12.5>C3.1	E41.8>D34.4>A15.6>B=C4.1
		計	D34.2>A23.5>>E19.9>B17.9>C4.6	D40.4>E35.9>A12.7>B6.1>C4.9
	13	男	D46.0>B16.0>E15.0>C12.0>A11.0	D38.2>C30.1>E12.2>B11.4>A8.1
		女	D37.5>B21.9>A17.7>E16.7>C6.3	D32.8>A=C27.9>B=E5.7
		計	D41.8>B18.9>E15.8>A14.3>C9.2	D35.5>C29.0>A18.0>E9.0>B8.6
	16	男	B44.0>D28.0>E14.0>C8.0>A6.0	D33.3>E32.5>B21.1>C7.3>A5.7
		女	B39.6>D26.0>E16.7>A12.5>C5.2	D33.6>E32.0>C13.1>B11.5>A9.8
		計	B41.8>D27.0>E15.3>A9.2>C6.6	D33.5>E32.2>B16.3>C10.2>A7.8
	19	男	D33.0>B29.0>A16.0>E12.0>C10.0	D45.5>E26.0>B=C11.4>A5.7
		女	A26.0>D24.0>B22.9>E19.8>C7.3	D50.0>E31.1>A11.5>C5.7>B1.6
		計	D28.6>B26.0>A20.9>E15.8>C8.7	D47.8>E28.6>A=C8.6>B6.5

社会的価値を脅かす攻撃的発話に対する反応
—日韓大学生調査を中心に—

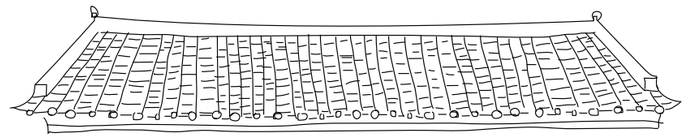
감상과 코멘트»»

指定討論 »» 崔壮源（国際教養大学）

本研究は、日韓大学生を対象に、相手の社会的価値を脅かす攻撃的発話に対する不愉快度と、それに対する反応の相関関係を社会言語学の観点からアンケート調査·分析したものである。
本研究の出発点は、
①今までの先行研究では、聴者の反応のストラテジーに焦点が置かれたため、本研究の目的である攻撃的発話に対する不愉快度とその反応の相関関係を読み取ることができない(Culpeper., Bousfield &Wichmann (2003) やBousfield (2008) 。
②話者の攻撃的発話に対する聴者の印象と反応に聴者の責任の有無が最も重要な要因として働く。その上、明示的か非明示的かに関わらず、女性の方が男性より攻撃の認知度が高く現れる。さらに、男女を問わず、聴者の責任のない話者の明示的な攻撃的発話に最も攻撃の度合いを感じる。攻撃的発話の明示性の有無、対人関係における社会的要因、聴者の責任の有無を考慮した点は優れている。
(이성범、2015)
③しかし、攻撃的発話の場面の分類基準が明確ではないという点と聴者の反応がポライトネス観点に偏っている点が不十分である 。
という点からである。

ここで、一つ、ご説明願いたいことがある。本研究は、“攻撃的発話の場面の分類基準が明確ではないという点”が研究の始まりの部分でもあるので、この研究で、 「責任の有無」に加えて、「性格」「能力」「外見」「所属」に分類した理由·基準についてご説明があった方が理解しやういのではないかと考える。
また、表3の結果に関してであるが、5段階評価をする場合、中央点の3、すなわち、“(不愉快に)感じる“という項目に評価が集中する傾向がみられたのではないかと思いますが、この傾向が分析に影響するところについて伺いたい。

最後に、日韓の言葉遣いに関する聴者の反応を知るうえで、とても重要な研究結果であると思うので、他への引用などを考えると、表3以下の結果部分をグラフ化などにして示すと、とても引用しやすい結果表示になるのではないか考える。



日本韓国語教育学会会則

制定　2009年09月26日　会則
改正　2012年03月29日　会則第11条
改正　2014年01月25日　会則第11条、同第13条、同第15条
改正　2015年02月07日　会則第7条、第8条、第10条、第11条、第20条
改正　2016年01月23日　会則第4条
改正　2018年02月03日　会則第9条、第10条

第1章　総則

第1条（名称）
本会は「日本韓国語教育学会」（The Japan Association for Korean Language Education）と称する。

第2条（目的）
本会は日本における韓国語教育の発展および普及に資することを目的とする。

第3条（事業）
本会は次の事業を行う。
1. 学術誌の刊行
2. 学術大会の開催
3. 韓国語教授法および教材の開発
4. 韓国語教育のための学術資料や情報の提供
5. 韓国語教師のための実践的な学術情報などの発信

第4条（事務局）
本会の事務局は役員会の指定する場所に置き、日常の会務を処理する。

第5条（支部）
本学会の支部は、理事会の承認を経て各地区等に置くことができる。

第2章　会員

第6条（会員種類）
本会の会員は、一般会員、賛助会員、名誉会員、学生会員の4種とする。

第7条（会員資格）
1. 一般会員と学生会員は、本会の趣旨に賛成し、所定の入会手続を経て、本会に登録された個人、および団体とする。
2. 賛助会員は、本会の趣旨に賛成し、本会のために財政的援助を与える個人その他で、役員会の承認を経て、本会に登録されたものとする。
3. 名誉会員は、韓国語の教育・研究において顕著な功績の認められる個人で、役員会の推挙により、会員総会において承認されたものとする。

第8条（会員の権利と義務）
1. 会員は、諸種の会合および事業の通知を受け、学術誌の配布を受ける。また、事業に参加することができる。
2. 個人会員は、所定の手続を経て、研究集会または学術誌上においてその研究を発表することができる。
3. 学生会員は、選挙権および被選挙権を有しない。
4. 会員は、所定の年会費を納める義務を負う。ただし、名誉会員においてはこの限りではない。

第3章　役員

第9条（役員会の構成）
役員会は、会長、名誉会長、顧問、副会長、常任理事および監査を以て構成し、会長はその議長となる。常任理事は、業務理事と地区理事および各委員長とする。

第10条（役員の選考と任期）
1. 会長と監査は、総会で個人会員の互選による。
   ① 会長候補は、会長候補選考委員会の推薦を受けなければならない。
   ② 会長候補選考委員会は、副会長、常任理事を以て構成し、2人以上の会長候補者を選考し、総会に推薦する。選考委員長は、筆頭副会長が担う。もし、筆頭副会長が欠席の場合は、副会長もしくはその他の出席役員が委員長を担う。
2. 会長は、副会長と常任理事を指名委嘱する。
   ① 会長は、名誉会長を委嘱することができる。
   ② 会長は、副会長と常任理事を指名委嘱する。なお、必要に応じ、学会外から諮問委員をおくことができる。（ただし、第1期目の役員の選考に限っては、上記1、2項に拘束されず日本韓国語教育学会設立委員の互選により決める。）
3. 役員の任期は2年とする。
4. 役員が欠けた場合における後任の役員の任期は、前任者の残任期間とする。

第11条（役員の職務）
1. 会長は、学会を代表し、その諸業務を企画・統括する。なお、会長は、役員会の議長となる。
2. 副会長は、会長を補佐する。会長に事故があるときは、筆頭副会長がその職務を代理し、会長が欠けたときはその職務を行う。
3. 監査は、財政および会計の状況を監査し、役員会に報告する。
4. 業務理事として、総務理事、教育理事、研究理事、広報理事、国際理事、財務理事を置く。
5. 地区理事として、北海道、東北、関東、信越・北陸、中部、近畿、中国・四国、九州・沖縄の8地区に地区理事を置く。
6. 各委員長として、編集委員長と大会運営委員長を置く。
7. 総務理事は、学会の諸業務を総括する。
8. 教育理事は、韓国語教育の普及に努め、韓国語教師の教育力向上のために行う研究会や研修会などの業務を企画し、運営する。
9. 研究理事は、韓国語教授法や教材の開発、およびその出版業務を企画し、運営する。
10. 広報理事は、学会の広報活動に関する諸業務を遂行する。
11. 国際理事は、学会活動のための国際的な渉外業務を遂行する。
12. 財務理事は、財政および会計に関する諸業務を遂行する。
13. 地区理事は、第11条5項に定められた各地区における会員を代表し、各地区での研究会の諸業務を企画し、運営・統括する。
14. 編集委員長は、学会誌の編集及び刊行・発送の業務を総括する。また、編集委員長は、編集委員

若干名を個人会員の中より指名委嘱し、編集委員会を組織する。

15. 大会運営委員長は、学術大会の企画・運営に関する諸業務を総括する。また、大会運営委員長は、大会運営委員若干名を個人会員の中より指名委嘱し、大会運営委員会を組織する。
16. 各理事と委員長の下に副理事と副委員長を置くことができる。

第4章　諸会議

第12条（総会の召集）

1. 定例会員総会は、年1回会長がこれを招集し、その議長となる。
2. 会長は、必要な場合に臨時会員総会を招集することができる。招集不可能の場合は、郵便によって全個人会員の賛否を問うことができる。
3. 会長は、予め会員に案件を通知しなければならない。（ホームページ利用を可とする）

第13条（総会の所掌）

総会は次の事項を議決する.

1. 会長、監査の選出に関する事項
2. 歳入歳出の承認
3. 事業計画の承認
4. 学会活動や事業に係わる主要事項

第14条（総会の議決）

1. 総会は出席会員を以て開会する。
2. 総会の議事は、出席会員の過半数で決し、可否同数のときは、議長の決するところによる。

第15条（役員会の所掌）

役員会は次の事項を議決する。

1. 会則に規定された権限に関する事項
2. 総会より委任を受けた事項
3. 学会の活動や目的と係わる諸事項
4. 会則の改正

第16条（委員会の所掌）

各委員会は次の事項を議決する.

1. 委員会の設置目的と係わる諸業務の計画および実行に関する事項
2. 役員会より委任を受けた事項

第17条（役員会の議決）

1. 役員会の定足数は全役員の過半数（委任状による参加者を含む）とする。
2. 役員会に欠席する者で、委任状を提出し、かつ予め書面により議事につき意思を表示した者は、当該事項について議決に参加したものと認める。
3. 役員会の議決は、出席役員の過半数で決し、可否同数のときは、議長の決するところによる。ただし、役員会が重要事項と認めたものについては全役員の3分の2以上の賛成を要する。

第5章　事業と活動

第18条（学会誌の刊行）

1. 学会誌は年1回刊行する。
2. 学会誌掲載論文の審査や編集、および刊行に関する事項は、編集委員会の責任の下で行う。

第19条（学術大会）

学術大会を年1回以上開催する。

第6章　会計

第20条（会計）

1. 本会の会計は、会費、補助金、寄付金、出版収入などを以てこれに当てる。
2. 会長は、予算案を作り、役員会の承認を得る。また、収支決算書を作り、監査委員の監査を経て、役員会の承認を経たのち、会員総会に報告する。
3. 本会の会計年度は、毎年1月1日に始まり、12月31日に終わる。

第7章　会則の変更

第21条　本会の会則の変更は、役員会の議決により、会員総会に報告する。

附記

本会則は2009年9月26日より施行する。

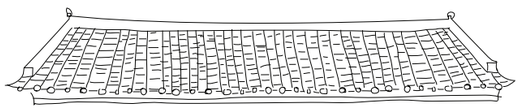
日本韓国語教育学会役員

役　職	氏　名	備　　考
名誉顧問	崔起鎬	前ウランバートル大学総長
顧問	呉英元	二松学舎大学名誉教授
諮問委員	金重燮	前国際韓国語教育学会長
諮問委員	崔溶奇	前国立国語院 教育振興部長
名誉会長	姜奉植	岩手県立大学
会長	文嬉眞	愛知学院大学
筆頭副会長	金世徳	大阪観光大学
副会長	徐寅錫	目白大学
副会長	睦宗均	近畿大学
監査	印省熙	早稲田大学
総務理事・財務理事	酒勾康裕	近畿大学
総務副理事	柳朱燕	愛知淑徳大学
教育理事	李相穆	九州大学
研究理事	金珉秀	東海大学
広報理事	細田誠司	盛岡ハングル学館
	崔壯源	国際教養大学
国際理事	呉文慶	成均館大学
	李暻洙	韓国放送大学
	池緒媛	シンガポール国立大学
	陳慶智	台湾国立政治大学
編集委員長	文慶喆	東北文化学園大学
編集委員	柳朱燕	愛知淑徳大学
	睦宗均	近畿大学
	金珉秀	東海大学
	李相穆	九州大学
関東地区理事	李淑炫	昭和女子大学
	朱炫姝	目白大学
北海道地区理事	金昌九	藤女子大学
	權恩熙	小樽商科大学
東北地区理事	崔壯源	国際教養大学
信越・北陸地区理事	金永鍾	金沢工業大学
近畿地区理事	李銀淑	大阪女学院大学
中部地区理事	李澤熊	名古屋大学
九州・沖縄地区理事	鄭鍾熙	立命館アジア太平洋大学

2022年度　日本韓国語教育学会　学会暦

	学　会　事	担　当
1月	収支決算書作成	財務理事
	収支決算監査確認	監査
2月	第1回 定例役員会	総務理事
	「大会運営委員会」立ち上げ	大会運営委員長
	大会開催・研究発表エントリー開始案内文作成・周知	大会運営委員会（毎月再案内）
3月	学会誌第12号　投稿募集開始	編集委員長（毎月再案内）
4月	年会費連絡	総務理事
6月	末日：大会研究発表概要　提出期限	大会運営委員会
7月	初旬：概要審査及び審査結果通知 大会プログラム（案）作成・周知	大会運営委員会
	第2回 役員会	総務理事
8月	学会誌12号　投稿原稿査読	編集委員会
	末日：大会研究発表原稿と要旨　提出期限 大会プログラム確定・周知	大会運営委員会
	末日：学会誌第12号　投稿期限	編集委員会
9月	学会誌第12号　編集作業	編集委員会
	大会誌編集作業	大会運営委員会
	年会費連絡	総務理事
10月	9日：学会創立13周年記念日	
	中旬：大会誌刊行	大会運営委員会
	経過収支報告書（案）作成（総会報告用）	財務理事
	学会誌第12号　刊行・配布・送付	編集委員会
	学会誌第12号　刊行収支報告書作成・報告	編集委員会
11月	大会前日：臨時役員会（大会・総会打ち合わせ）	全役員
	第13回 定例学術大会	大会運営委員長
	総会（収支·学会活動報告·次期会長選出等）	会長、監査
	次期定例学術大会開催候補地推薦開始	大会担当副会長
	大会収支報告書作成·報告	大会運営委員長
12月	年会費連絡	総務理事

＊上記内容は運営上の都合等により、変更する場合もあります。



第13回　日本韓国語教育学会　学術大会運営委員会

発行日 ： 2022. 11. 5
発行者 ： 文嬉眞（日本韓国語教育学会会長）
発　行 ： 日本韓国語教育学会
577-8052　大阪府東大阪市小若江3−4−1
近畿大学国際学部酒匂研究室気付

デザイン・印刷 ： **ユデザイン出版社**

事 務 局

〒 577-8052
大阪府東大阪市小若江3−4−1
近畿大学国際学部酒匂研究室気付

E - Mail : jaklesoumu@gmail.com
http://jakle.main.jp