

〈他者の言語〉を〈自己表現言語〉として引き受けるということ：〈跨境的な生〉の実践をめざして

辻野，裕紀
九州大学大学院言語文化研究院：准教授

<https://hdl.handle.net/2324/1686561>

出版情報：日本語教育研究. 19, pp.37-57, 2010-10-30. 韓国日語教育学会
バージョン：
権利関係：



〈他者の言語〉を〈自己表現言語〉として引き受けるということ
—〈跨境的な生〉の実践をめざして—

辻野裕紀

日本語教育研究 第19輯
韓國日語教育學會
2010. 10

〈他者の言語〉を〈自己表現言語〉として引き受けるということ - 〈跨境的な生〉の実践をめざして -

辻野裕紀*

〔要旨〕

本稿の目的は、〈跨境的な生〉と〈自己表現言語〉としての日本語という2つのコンセプトを核とし、日本語教育の新たな在り方を提唱するところにある。

本稿が提案する〈跨境的な生〉とは、〈母語〉と、母語以外の〈他者の言語〉という2つの言語を〈自己表現言語〉として〈等しく〉引き受けんとする構えのことである。すなわち、母語でない目標言語も、母語と同一の〈自分の言語〉にすることであり、これは「外国語」をどこまでも他者からの〈借り物〉として扱ってきた従前の言語教育に著しく欠如していた視点と云う。本稿が志向する言語教育は、〈他者の言語〉を〈他者の言語〉のまま〈借り物〉として扱うのではなく、〈他者の言語〉を〈自分の言語〉、すなわち〈自己の所有物〉として引き受けることを目指すものである。

しかし、こうした視座に立ったとき、大きな桎梏となるのが、〈母語話者信仰〉というアポリアである。無批判に母語話者を「崇拝」し、当該言語に関わるあらゆる側面において、非母語話者をいかなる母語話者よりも下位に位置づけようとする〈母語話者信仰〉は、学習者の学習意欲を沮喪するのみならず、〈跨境的な生〉の実践を阻碍する〈病〉である。本稿は、こうした思想を批判し、〈母語話者信仰〉が跳梁跋扈する言語教育の現状を打破すべく、筆者が行っている日本語教育の姿勢をひとつの実践モデルとして提示する。そこで重要な点は、学習者を母語話者教師と対等な日本語話者として扱わねばならないこと、韓国語母語話者としての驕慢さを剔決すべきこと、〈翻訳〉という作業を重要視すべきこと、教師自身が〈跨境者〉としての生を実践すること、などである。

主題語：他者の言語、自己の言語、自己表現言語、跨境的な生、母語話者信仰、翻訳

1. 前言：〈跨境的な生〉と〈自己表現言語〉

本稿の目的は、〈跨境的な生〉と〈自己表現言語〉としての日本語という2つのコンセプトを核とし、日本語教育の新たな在り方を提唱するところにある。

近年、グローバル化が進み、さまざまなトランスカルチュラルな現象が創出される中、人文学の領域では〈越境〉という用語が頻繁に用いられている。「越境作家」、「越境文学」、「越境する知」、「越境する文化」、「越境した言語¹⁾」、「越境都市」など、固定された用語から論文の

* 誠信女子大学校専任講師 言語学・韓国語学・日韓対照言語学・韓国語教育・日本語教育

1) なお、日本語や韓国語も〈越境した言語〉であり、そうした視座からこれらの言語を論じた論考としては真田信治(2009)や辻野裕紀(2010a)などがある。真田信治(2009)は、かつての大東亜共栄圏において戦前・戦中に日本語を習得し、今もその日本語能力を維持する人々やその日本語をめぐる論考であり、辻野裕紀(2010a)では、中国、旧ソ連、日本に住む在外コリアンの言語と言語生活を概観した上で、次のごとく述べた：「〈朝鮮語=ソウル方言〉という桎梏から脱却すること、そして、パトリタル朝鮮半島にラシーヌを持

タイトルまで枚挙に遑がない。しかし、筆者は、韓国語母語話者を対象とした日本語の講義の中で、「越境」ではなく、「跨境²⁾」という語を使って、〈跨境的な生〉ということばを好んで用いている。これは、「境を越える」ではなく、文字通り「境を跨ぐ」、すなわち、日韓両言語を跨ぎ、日本語と韓国語の双方を、自らを語るためのことば、謂わば、〈自己表現言語〉として〈等しく〉引き受けるという姿勢のことである。

茲で重要なことは〈等しく〉という点である。経験的に言えば、一部の人たちは、意識的であれ無意識的であれ、ある種のナショナリズム的な発想から「母語」（この場合は「母国語」の場合もありうる）³⁾を過剰に擁護しようとし、一方で、残りの人たちは、ほぼ生得的に習得したように思える母語よりも、苦勞して身につけた外国語のほうにより強い愛情を注ごうとする。しかし、筆者の言う〈跨境的な生〉とは、一方の言語に偏った態度ではなく、双方の言語について、身体内部で拮抗するような形で、自らの知性と感性を語りうる可能性を持ったかけがえなく〈自己表現言語〉として受け入れる〈生の実践〉のことである。

そして、筆者自身、このような生の実践者のひとりであるが、狭義のバイリンガルになるには既に遅すぎた筆者が、文字通り日本語と韓国語を〈等しく〉引き受けることは土台不可能であ

つ、海外のヘテロジニアスな朝鮮語の〈声〉に真摯に耳を傾けることこそ、グローバル時代の朝鮮語教育に相応しい。さらに、朝鮮語のみならず、漢語、ロシア語、日本語などといった、朝鮮語の周囲に響き渡るポリフォニー——それはカリブ海の作家パトリック・シャモワゾーの用語を借りるならば、ある種の〈オムニフォン〉と言ってもよいかも知れないし、グリッサンの言う〈écho-monde〉にも繋がる——を享受しうだけの〈言語学的教養〉を涵養しておくのが望ましい。」フランス語教育では、francophonie（フランコフォニー）、すなわち「フランス語圏」が重要視され、教育の中にある程度位置付けられているが、日本語教育や韓国語教育では、「日本語圏」、「韓国語圏」という概念の位置づけが希薄である。今後の日本語教育や韓国語教育では、「日本語圏」、「韓国語圏」という視座から、日本語や韓国語の多様性やその歴史なども視野に入れて、対象化していくべきであろう。

- 2) なお、〈跨境〉という用語は、筆者のみが用いているものではなく、例えば、沼野充義(2007:52)も、「『翻訳』はまさに越境的現象の典型」とした上で、「越えていくというよりは、二つの文化の両方にまたがり続けるのだから、じつは『跨境的』と呼んだほうがいいかもしれない」と述べている。
- 3) 田中克彦(1981)をはじめとする多くの論者の再三の注意にもかかわらず、現在でもしばしば「母語」と「母国語」が区別されていない論考がある。しかし、両者は全く異なる概念であり、截然と区別すべきものである。言語教育の論文などを読んでみると、未だに「韓国語母国語話者」などといった表現を目にすることがある。また、それと同様に蔓延している「韓国人日本語学習者」、「韓国人母語話者」などという言い方も大きな誤りであることは言うまでもない。さらに、「母語」という概念についても、少しでも広く目を転ずれば、実は複雑な問題が絡んでいることが分かってくる。母語とは、一般に「第一言語 (first language)」とも呼ばれ、また母語という概念を素朴に捉えれば、最もよくできる言語、すなわち「優勢言語 (dominant language)」と同義のように思われるが、実際にはこれらが一致しないことも多い。例えば、亀井孝他編著(1996:1305)は、その1つの例として、イギリスの言語状況を挙げ、「ウェールズ語が母語であり習得した順から言えば第一言語である子供が、成人するにつれて英語の方を使うことが多くなり、英語の方がうまくなり便利になってくると、母語ではない英語が優勢言語の意味で第一言語となるであろう。このような多くの人々にとって「母語」は「第一言語」でも「優勢言語」でもない」と述べている。これと類似した状況は、多くの社会、とりわけ多言語社会においてはいくらでもありうるわけで、母語という概念を自明のものとすることはできない。また、野間秀樹(2007:39-40)は、「母語とは、移ろいゆく言語である」と述べており、示唆に富んでいる。このように、母語という概念そのものについても、今後社会言語学的な視座から厳密に再攷する余地があろう。

る。筆者が教えている学生たちもほとんどがそうであろう。英語を母語としながら、日本語で表現活動をする不世出の作家・リービ英雄のことは借りるならば、筆者やその学生たちは韓国語や日本語を「一生「外」から眺めて、永久に「読み手」でありつづけることが運命づけられた」存在である（リービ英雄 2001:14-15）。しかし、「私のものではない」〈他者の言語4〉を敢えて意識的に「私のもの」、すなわち〈自己表現言語〉とすることで、〈潜戸の外〉から眺めているだけの〈読み手〉とは一線を画し、当該言語の〈書き手〉、あるいは〈作り手〉へと生まれ変わることができる。

筆者が本稿で提案する言語教育は、こうした〈跨境的な生〉を強く志向するものである。日本語と韓国語の双方を〈自己表現言語〉として等しく引き受け、〈跨境的な生〉の実践を慫慂すること。筆者の目指す日本語教育の核心は、まさにこの点にある。

2. 〈跨境的な生〉をめぐる

前章で述べたごとく、本稿が提唱する〈跨境的な生〉とは、母語と、母語以外の〈他者〉の言語という2つの言語を〈自己表現言語〉として等しく引き受けんとする構えのことである⁵⁾。すなわち、母語でない言語も、母語と同一の〈自分の言語〉にすることであり、この点は幾度も強

4) 〈他者の言語〉や〈自己の言語〉、〈母語〉などをめぐる問題について思考を巡らすには、デリダ、ジャック(2001)が必読の論考である。また、〈他者の言語を生きる〉という主題をめぐることは、日本語と韓国語に関わる者なら、詩人・金時鐘なども忘れてはならないだろう。金時鐘については、細見和之(1999:67-111,2005:253-286)などを参照。また、四方田犬彦(2007)にも学びたい。同書には、本稿の重要なテーマでもある〈他者性〉や〈翻訳〉をめぐる問題についても、傾聴すべき知見が光る。

5) なお、〈跨境的な生〉をこのように定義するとき、〈他者〉(das Andere)とは一体具体的に誰のことか、という極めて根源的な問いも生じよう。本稿では、他者という術語を、自らと母語を共有しない者の総称として用いているが、言語をめぐる問題を考えるにあたって、〈他者とは何か〉という問いを同時に追究していくことには大きな意味があろう。何となれば、人間にとって、言語そのものが、圧倒的に〈他者的な存在〉であるからである。母語でさえ、他者から学んだものという意味で、濃厚に他者性を帯びた存在である。細見和之(1999:12)は、「そもそも生まれ落ちた者にとって、おしなべて言葉は他者の言葉である。その他者の言葉を「習得」することによってしか、ぼくらは「自らを語る」ことができない」と指摘し、野間秀樹(2008b:385)は、「あらゆる単語と文法形式は、無機的な存在ではなく、他者との関わりの中での自己の経験、個人史の総体の中に位置を占めるような存在である」、「今発している、あらゆることばは、何らかの形で〈他者から学んだことば〉である。発することばそのものが、発する者ごとの多様なゆらぎを本質的に持っている以上、あらゆることばは社会的な存在である」と述べている。つまり、言語というものは、母語であっても、本来的にどこまでも〈他者的な存在〉であり、〈思考〉と〈母語〉の関係は、〈自己〉とほぼ同義でさえあるはずの前者が、他者である後者によって規定されるという、パラドシカルにも見える関係だと言わなければならない。さらに言えば、細見和之(1999:13)も指摘するごとく、我々は自らを〈他者化〉することによってしか、〈自己〉を言い表すことができない。そして、このように、言語という存在自体が他者的であるために、他者の言語は、二重の他者性が付着した存在であり、他者の言語を引き受けるとは、この二重の他者性を脱色せんとする営みにほかならない。なお、他者をめぐっては、柄谷行人(1992)からも学ぶ点が多く、さらに観点は異なるものの、姜尚中(2004)などにも触れておきたい。

調しておかねばならない。いわゆる「外国語」を学ぶとは、母語以外の言語を習得しようとする営みであり、これまでの外国語教育の現場においても、努力の末、結果的にまるで〈自分の言語〉のように駆使できるようになった学習者は多くいたことだろう。しかし、教育現場において、言語教育や言語学習の基本的な構えとして、「他者の言語を自己の言語にする」という姿勢、あるいは心構えのようなものが教師や学習者に自覚的に意識され、明示的に位置付けられていたのだろうか。外国語はどこまでも外国語であり、外国語という〈他者の言語〉を、文字通り他者からの〈借り物〉として扱ってきたのではなかろうか。目標言語をあたかも〈自分の言語〉のごとく、自家菜籠中の物としている上級学習者、さらには教師でさえ、自らの〈生〉、〈身体〉の一部としての言語という認識が希薄なまま、いつまでも〈借り物〉として〈異言語⁶⁾〉に戦々兢兢と接しているのが普通ではないか。しかし、本稿が志向する言語教育は、異言語を〈他者からの借り物〉とは決して見做さない。〈他者の言語〉を〈他者の言語〉のまま〈借り物〉として扱うのではなく、〈他者の言語〉を〈自分の言語〉、すなわち〈自己の所有物〉として引き受けるのである。換言するならば、筆者の言語教育は、当該言語の〈所有権⁷⁾〉を主張し、その獲得を目指すものである。

ところで、しばしば耳にする「日韓の架け橋」ということばのごとく、日本と韓国の「架け橋」、すなわち、日韓を繋ぐ〈媒介者〉にならんとした人々もつとに数多く存在した⁸⁾。しかし、〈跨境的な生〉は、こうしたいわゆる「日韓の架け橋」のような概念とは志向するところを異にする。「架け橋」と言った場合、そこには通常「国」という概念が介入する。「架け橋」には、例えば、「日本人」が韓国語や韓国のことを学び、日韓両国の間に立ちながら、日韓関係の改善に尽力する、といった、謂わば「外交官」的な役割のイメージが付きまとう。民間レベルであっても、日本や韓国といった「国」が常に意識されることは変わらない。しかし、本稿が提唱する〈跨境的な生〉とは、「国」や「民族」などといった、いかなる非言語的な要素からも独立したも

6) 筆者は、いわゆる「外国語」を、「母語とは異なる言語」という意味で、しばしば〈異言語〉と呼んでいる。国（国籍、国境）と言語は別の平面の概念で、それぞれ一致するとは限らないからであり、例えば、よく耳にする「外国語としての韓国語教育」などという言い方は、在外コリアンを完全に無視した呼称である。そもそもこうした呼称自体が、筆者の提唱する〈跨境的な生〉が志向するところを著しく阻碍するものである。なお、中川亜紀子(2009)も「異言語教育」という呼称を用いている。また、無批判に多用される「外国人」、「외국인」という呼称についても、いろいろな意味で再考すべきである。

7) 言語に対する〈所有権〉という用語は、リービ英雄も「日本語の「所有権」をめぐる」というエッセイの中で用いている（リービ英雄(2001:46-49)）。また、つとに「国際英語」論を主張してきた鈴木孝夫は、田中克彦との対談の中で、英語（イングリック）に関して、「英米人の私有財産としての英語というよりも、日本人を含めて使っている人々の共同所有物だというふうに意識を変えるべき」（鈴木孝夫・田中克彦(2008:154)）と述べているが、これは「〈所有物〉としての言語」という考え方を前提になされた発言だと考えられ、注目に値する。この発言に即して言うならば、本稿の主張するところは、「国際語」としての日本語や韓国語でなくとも、日本語や韓国語を、母語話者のみならず、日本語や韓国語を真摯に学ぶ非母語話者たちとの共同所有物と見做すべきである、ということである。こうした〈言語の所有権〉をめぐる諸問題については、〈母語話者信仰〉の問題と関連して、今後、稿を改め、詳細に論ずることがあろう。

8) 韓国語教材の中には、『ことばの架け橋』（生越直樹他、白帝社、2001年）のような題名の書もあり、象徴的である。

のであり、どこまでも「言語」に立脚し、2つの言語で以って「自己を表現する」ところに重きを置いているという点で大きく異なる。むしろ、「国」や「民族」などの概念が濃厚に染みついた「日本語」、「韓国語」という呼称自体から改めて問い直し⁹⁾、非母語話者がその言語の表現者となることで、「日本語=日本人」、「韓国語=韓国人」という図式を根底から覆さんとする試みである¹⁰⁾。言語は、国家や民族ではなく、〈個〉に属するものであり、また、例えば、日本語を話すことは、日本人になることではない。「何語を話すか」という問題と、「どこに帰属するか」というアイデンティティの問題は、別の平面に属するものであり、無論、言語そのものは、本来的には、いかなる政治的束縛からも自由でなければならないことは言を俟たない。〈跨境的な生〉とは、国を連想させる、ディプロマティックな「架け橋」ではなく、どこまでも〈個〉と〈言語〉を中心に据える思想である。

さらに言えば、〈跨境的な生〉は、自己の〈パトリ〉に安住しないという点で、いわゆる〈ディアスポラ¹¹⁾〉や〈コスモポリタニズム〉ともやや類似している。そして、〈跨境的な生〉の思想は、エドワード・サイード、スチュアート・ホール、レイ・チョウなどといった碩学たちから思考を触発された部分もあることは否定できないが¹²⁾、その趣は異にする。徐京植(2005:2)は、「ディアスポラ」という用語を、「近代の奴隷貿易、植民地

9) 田中克彦(1981:13)が指摘するごとく、「日本語」が「日本語」と呼ばれるのは、「日本語」が「日本人」が話す言語であるからであり、その逆ではない。コセリウの「言語 (の名称) はもともと民族 (の名) によって決定されるものではなく、その逆である」というのは、田中克彦も言うとおりの、言いすぎであろう。また、言うまでもなく、既に行われているように、「国語」という呼称も再考されるべきである。「国語」という概念の誕生やその問題点などについては、田中克彦(1981)、イ・ヨンスク(1996)、子安宣邦(1997)、野間秀樹(2007:8-13)などを参照。言語と国家をめぐる問題については、柄谷行人(2007)も参照。

10) 「言語」、「国籍」、「民族」はそれぞれ別の平面に属する事柄であるが、後にも述べるように、日本や韓国ではこの三者が一致することが多かったために、混同されがちであった。野間秀樹(2010:31)は、「言語=民族=国家という等式がたまたま崩れて現在があるのではない。むしろそれら三つの対応しないことが、より深いところに横たわる原理であり、default即ち初期状態である」と断じている。また、これと関連して、さらに述べると、無反省的に極めてよく用いられる「…カ国語」という表現にも大きな問題がある。国と言語の数は当然一致しないわけで、この「…カ国語」という言い方では、例えば、韓国語しかできない人でも、「2カ国語」(韓国と北朝鮮)できるということになるわけである。したがって、言語を数えるときには、「…カ国語」ではなく、1言語、2言語…、という言い方をすべきである。尤も、そもそも言語は可算的なものなのかという、素朴だが言語の本質的な部分に迫る鋭い問いもありえ、それについては、川田順造(1997)などから思考の手がかりを得たい。

11) ディアスポラやディアスポラにまつわる諸問題については、サイード、エドワード・W(1998)、チョウ、レイ(1998)、上野俊哉(1999)、クリフォード、ジェイムズ(2002)、今福龍太(2003)、リャン、ソニア(2005)、今村仁司他(2008:227)、辻野裕紀(2010a)なども参照。

12) 例えば、比較文学者のエドワード・サイードは自伝の中で、「しかるべきところに収まっていることは重要ではなく、望ましくないとさえ思う」と書いているが(サイード、エドワード・W(2001))、この一節は、筆者の言う〈跨境的な生〉と相通ずるところがある。また、本稿では詳細に論ずる余裕はないが、アフリカ系ディアスポラ、カリブ海の表現者たちのクレオール的な生の〈かたち〉も、言語とは何か、表現とは何か、国とは何か、民族とは何か、といった根源的な問いを発しながら、〈跨境的な生〉をめぐる思考に多くの貴重な示唆を与えてくれる。マルチニックの詩人であり思想家でもあるエドゥアール・グリッサンの〈écho-monde〉、同じくマルチニックの作家のパトリック・シャモワゾーの〈オムニフォン〉などといった概念も、〈越境〉や〈跨境〉を考えるのに避けては通れないものだろう。さらに、文学のみならず、例えば、ハイチ系の父親とプエルト・リコ系の母親から生まれ、夭逝したジャン=ミシェル・バスキアのような画

支配、地域紛争や世界戦争、市場経済グローバリズムなど、何らかの外的な理由によって、多くの場合暴力的に、自らが本来属していた共同体から離散することを余儀なくされた人々、およびその末裔を指す言葉」として用いているが、〈跨境的な生〉は、そうではない。自らの意志で以って、ボーダーを跨ごうとする、どこまでも主体的なものであり、出自や他者からの圧力などとは無関係のものである。〈跨境的な生〉とは、むしろ、本来はそうする必要もない者が、自らの知的な関心を根拠に、自己の〈言語的な生〉を変形させてみようとする大いなる意志そのものであり、また、人文学という沃野を思考の拠り所として、その水脈を辿りつつ、こうした生を対象化することは、例えば、〈いま・ここ〉で日本語母語話者の筆者が韓国語で何かを語る、あるいは韓国語母語話者に日本語を教える、などといった、極めてローカルな事象を世界史的な文脈の中に位置付けようとする試みでもある。

3. 日本語は誰のものか：〈母語話者信仰〉というアポリア

ところが、こうした、〈他者の言語〉を〈自己の言語〉にせんとする跨境的なスタンスに立ったとき、それを阻碍する大きな桎梏がある。我々の周囲に深く浸透した〈母語話者信仰¹³⁾〉というアポリアである。茲で言う〈母語話者信仰〉とは、無批判に母語話者を「崇拜」し、当該言語に関わるあらゆる側面において、非母語話者をいかなる母語話者よりも下位に位置づけようとする思想のことだと定義しておきたい。越境作家・多和田葉子は、「外国語を創造するうえで難しいのは、言葉そのものよりも、偏見と戦うこと」だと喝破する(多和田葉子2003:9)。これは肯綮に中った卓見と言わねばならない。例えば、日本語で芸術表現をしている「外国人」に対して、「日本語がとてもお上手ですね」などと言うのは、ゴッホに向かって「ひまわりの描き方がとてもお上手ですね」と言うようなものなのだが、創作者が「外国人」だと、無神経にもこのような発言をしてしまうことが多いのである。そして、こうした発言は、何も創作者の場合のみならず、〈跨境的な生〉を享受したい者にとっても、必ずしも素直に歓迎しうるものではない。さらに、やや意味合いは異なっても、その言語を高度に身につけた非母語話者や言語研究者に対しても無礼なものになりかね

家にも思考のヒントは宿っている。カリブ海のこうした「クレオール的なもの」については、今福龍太(2003)、管啓次郎(2005)などを参看されたい。

- 13) 〈母語話者信仰〉について考えるようになったのは、次のような個人的なエピソードがきっかけである。筆者が学部学生のころ、米国のプリンストン大学に進学した英語母語話者の友人から、レポートを書いたが、読んでみて、もし変な部分などがあつたら教えてくれないか、というメールを受け取ったことがある。当然英語で書かれた数十ページに及ぶ長いレポートである。そのとき、筆者は、自分の英語が高く評価されたようで大変嬉しかった記憶があるが、では、同じようなことを果たして「日本人」や「韓国人」がするだろうか。すなわち、日本語母語話者が韓国語母語話者に日本語で書いたレポートをチェックしてもらおう、あるいは韓国語母語話者が日本語母語話者に韓国語で書いたレポートをチェックしてもらおうとすることがあるだろうか。ほとんどの人はそのような発想すらないのではなかろうか。母語話者ではなくとも、それなりにその言語に精通した者なら、何がしか役に立つコメントができるであろうにもかかわらずである。実際に、とりわけ、レポートや論文など学術的な内容の場合、普通の母語話者よりも、その言語で論文を書きなれた非母語話者のほうがよほど有益なコメントができることも多い。筆者自身は、日本語が極めてよくできる韓国語母語話者にはしばしば、自身の日本語の文章のチェックを頼むことがあるが、一般には、このようなことは稀であろう。

ない¹⁴⁾。何気ない賞賛が、動もすると、最大の侮辱にもなりうるということ、そして最高の賛辞は実は〈沈黙〉であるということを我々は常に肝に銘じておかねばならないのである。日本語が日本語母語話者だけのものであるという発想はもはや何の根拠も持たない。やや大仰な言い方をするならば、さまざまな側面において、〈母語話者信仰の脱構築〉というパラダイムの転換が必要なのである¹⁵⁾。

4. 新たな〈生〉の実践者たち：越境作家に学ぶ

こうした部分において、日本や韓国は欧米などと比べて相対的に遅れを取っている。ベネディクト・アンダーソン風に言うならば、日本語や韓国語は、「想像の共同体」の中でそれぞれが恰も「日本人」と「韓国人」の所与の独占物のごとく認識されてきた。非母語話者の日本語や韓国語の「表現者」が殆どいないことがそのことを象徴的に示している。そうした表現者は、日本では、リービ英雄やデビット・ゾペティ、アーサー・ビナード、楊逸、シリ・ネザマフィなど、数えるほどしかいないし、韓国に至っては、即座にそのような作家を挙げることができない。李恢成、李良枝などといった、芥川賞を受賞した在日コリアンの優れた書き手たちもその母語はみな日本語であった。こうした状況は、誤解を恐れずに言うならば、例えば、フランスなどにおける文学界の在り方と対蹠的である。当然、歴史的なコンテクストが異なるため、これらを同一の平面で論ずることはできないが、それにしても、こうした日韓の現状は、今後改善されていくべき事項であることは間違いない。おそらく、現在の日本や韓国においては、「外国人」が日本語や韓国語の〈書き手〉、あるいは〈作り手〉になるという発想そのものが一般にはほとんど浸透していないのではなかろうか¹⁶⁾。より厳密に言うならば、浸透していないどころか、むしろ、非母語話者が、日本語や韓国語の〈書き手〉になるという発想自体が、ある種の禁忌とさえなっていないだろうか¹⁷⁾。こうした現実には、「日本

14) 例えば、筆者自身、講義や個人的な雑談の中でしばしば筆者の専門分野である韓国語学(例えば中世韓国語や韓国語の方言など)について学生たちに話すことがあるが、そのときに決まって学生たちから言われるのは「私たちよりもよくご存知ですね」ということばである。しかし、韓国語学の研究者が「普通の韓国人」よりも韓国語のことをよく知っているのは当たり前のことであり、悪気はないのだろうが、そういう発言を聞くと、自尊心が傷つけられた気がするときがある。そもそも「私たち」を基準としている時点で、傲慢である。逆に、「外国人」と言えども、韓国語学を専攻している者が、韓国の普通の学部学生よりも韓国語について知らなかったら、そのほうが問題であり(運用能力は及ばないにせよ少なくとも知識という面においては凌駕していなければならないだろう)、その発言のなかには、自分たちが「韓国人」だから、いかなる「外国人」より自分たちのほうが韓国語のことについて知っているはずだという悪しき傲慢さが仄見える。こうした発言は、例えば、物理学者に対して「物理のこと、よくご存じですね」と言うのと本質的に同じくらい失礼なものであるが、そこまで考えが至らないようである。

15) なお、〈母語話者信仰の脱構築〉という問題に関する先行研究としては、本稿とは別の観点から論じた中川亜紀子(2009)がある。DavidsonやDerrida, Austin, Bourdieu, Butlerなどの論考を引きながら、〈母語話者信仰〉の問題点について詳細に論じた同稿は新たな外国語教育のための示唆に富んでおり、一読の価値があろう。

16) こうしたことは、近代以来の日本における、〈読む〉ことを中心に据える外国語学習の構えと軌を一にするものであろう。野間秀樹(2007:15)は、「日本の高等教育にあっては、事実上〈読む〉ことが教育の核に据えられてきたのである。無論、これは漢文という異国の言語がどこまでも〈読む〉ものであった日本の伝統的なありかたに根ざすものである。」と述べている。

17) これは、「日本人」や「韓国人」側の問題のみならず、学習者側の姿勢の問題でもある。リービ英雄(2001:12)は、かつて自身がスタンフォード大学で教鞭を執っていた頃のことを回想しながら、次のごとく述べている:「やしの木のあ

語」は「日本人」のもの、「韓国語」は「韓国人」のものというアナクロニカルな思想が未だ跳梁跋扈していることの証左である。これは、「言語」と「国籍」、「人種」が多くの場合一致してきた日本や韓国の言語状況と少なからず関係があると思われるが¹⁸⁾、こうした発想はもはや極めて牧歌的である。学生たちが越境作家のような言語の力量を身につけることは現実的には到底不可能にせよ、〈他者の言語〉をく自己表現言語〉として引き受ける越境作家の姿勢に学ぶ言語教育も必要ではないだろうか¹⁹⁾。

ルーマニア出身のフランス語表現作家・シオランは、自らの著作『告白と呪詛』の中で次のごとく語った:《On n'habite pas un pays, on habite une langue.》(人はある国に住むのではない。ある言語に住むのだ)。このパサージュは、含蓄が深い。「言語に住む²⁰⁾」というこの表現を借りるならば、〈母語話者信仰〉は、我々がどの言語にく住むのかをア・プリオリに、そして、一方的に決めつける〈病〉である。〈母語話者信仰〉に基づく言語教育は、非母語話者を、いわば〈家の主人〉ではなく、〈居候〉としてしか認めない。これは極めて理不尽なことではないか。「日本語＝日本人」、「韓国語＝韓国人」という図式は、言ってみれば、〈クラス・アイデンティティ〉の暴力的付与にほかならない。我々は何語にく住むのか、選ぶ「権利」がある²¹⁾。少なくとも、言語教育はそれを保証すべきである。「どの言語を表出のための言語として選ぶか」という根源的な命題²²⁾は、出自という繫縛から切り離された存在でなければならないのである。

る学問の別天地の中で、古代と近代の日本文学のテキストが、おそらく実際の日本以上に、厳密に読まれて、「公平」に分析されていたのである。そしてそのこととあらはに、読解者は自分が読解する島国の「異国言語」、漢字仮名混じりの文によって、自分の知性あるいは感性を表現しようと、その言語を自分で書くことだけは、なかった。十九世紀この方の「東洋学」において、「土人」というニュアンスが完全にぬぐい去られているとはいききれない「ネイティブ」の言語に対してそのような意向を漏らすことは、むしろタブーでさえあった、とぼくは振り返って、思う。」

- 18) 勿論、日本が決して「単一民族国家」であるというわけではないことは留意すべきである。「単一民族国家」をめぐることは、小熊英二(1995)などを参照。
- 19) 学部3年生を対象とした、今年度の筆者の日本語講読の講義では、実際に、リービ英雄や多和田葉子など、越境作家が書いたエッセイを教材にしてそれらを読解、翻訳しつつ、〈跨境的な生〉について思索を巡らせる時間となっている。
- 20) 「言語に住む」ということについてさらに述べるならば、港千尋(1997:163)は、「少なくとも、生涯に一度だけ祖国という言葉を使って、すべての言語のなかに住むことの意味を語った作家がいる」とし、ブルガリア出身のドイツ語表現作家であるエリアス・カネッティの「わたしの祖国は図書館である」ということばを引いている。これは特定の言語だけではなく、すべての言語で書かれたすべての書物の空間が祖国であるという意味であり、こうした発言は、離散と亡命が恒久的につづいた、極めて20世紀的なものと言えよう。
- 21) 言語に対する権利という問題については、本稿の趣旨とは異なるが、近年注目されている概念に「言語権」という考え方があ。詳細は、言語権研究会編(1999)、後藤斉(2009)などを参照されたいが、これは、極めて単純化して言えば、自らの母語で自由に自己表現をする権利のことだと言えよう。「言語に関して権利がある」と主張する点では本稿とも通ずるところがあり、言語教育に対しても、ラディカルな問いを発している。
- 22) こうした問いをめぐる、和田忠彦(2000:254 - 255)は、須賀敦子やアントニオ・タブッキの事例を挙げつつ、彼(女)らがそれぞれ日本語とポルトガル語を表出のための言語として選んだのは「数え切れない断念の結果生まれた選択」と述べている。また、港千尋(1997:160)の「フランス語で書くことを選ぶことにより、どこでもない場で生き続ける文学を獲得したサミュエル・ベケットは、まさしく言語による内的亡命が可能であることをわたしたちに教えている。バイリンガルは時代を生きる、越境の思想となる。」という指摘も重要である。さらに、「どの言語を表出のための言語として選ぶか」という問題を考えるのに大きな刺激を与えてくれる存在として、いわゆる越境作家以外に、ネメレ、マヌエル・デ・セアブラなどといった、エスペラントで創作活動をする〈エスペラント作家〉をも挙げることができる(詳細は渡辺克義(2009)を参照)。臼井裕之(2009:96)によれば、エスペラントを母語とする人(denaska esperantisto)が、

言語というものは、「努力しない者」が「努力する者」よりも優位に立つことのできるほぼ唯一の代物と言ってよい。すなわち、ほとんど努力をせずにその言語を身につけた母語話者が、当該言語を必死で学ぶ非母語話者を常に圧倒している。「努力しない者」をおそらく一生届かない目標として掲げるしかない非母語話者の姿はある意味で悲愴な存在と言える。〈母語話者信仰〉に基づく言語教育は母語話者を盲目的に絶対的な存在に仕立て上げ、学習者はそれに少しでも近づくことを暴力的に強要される。しかしそれで果たして非母語話者は楽しく学ぶことができるだろうか。こうした言語教育は、学習者にある種のルサンチマンを鬱積させるだけである。勿論、いくら血を吐くような並々ならぬ努力をしたとしても、「発音」や「話すこと」などといった部分に関しては母語話者に永遠にかなわないかも知れない。しかし、ある部分、例えば、「語彙」や「書くこと」、さらにはその言語に関する「知識」などに関しては、努力次第では母語話者を十分に凌駕しうる。このことは、上に挙げたような越境作家の存在がはっきりと証明している。これからの言語教育にあつては、母語話者を闇雲に「信仰」するのではなく、ある部分では困難にせよ、他の部分では、努力によっては、越境作家たちのように、母語話者を圧倒しうるのだということを明示的に教えることが必要ではないだろうか。そして、可能ならば、母語話者教師自身が、自身の母語と学習者の母語の双方を〈自己表現言語〉として引き受け、そのことを身をもって示さんとするのが望ましいのではなかろうか。

5. 〈跨境的な生〉の実践のために：日本語教育への提案

では、日本や韓国における言語をめぐるこうした状況を改善するためにはどうしたら良いだろうか。以下、ささやかながら、筆者が実際に教育現場、とりわけ中級以上の「作文」と「講読」の授業で実践していることをいくつか述べ、その後、それを支える〈翻訳〉という営みをめぐる諸問題、そして〈理想の教師像〉について順に論ずる。

5.1. 教育現場におけるプラクシス (praxis)

5.1.1. 学習者を教師と対等な日本語話者として扱う：上級日本語作文

作文の授業では、韓国語で書かれたさまざまなテキストを日本語に翻訳する作業をしている。翻訳するテキストは、小説やエッセイ、論説文など多岐に渡る。古い小説や伝統文化に関する文章など、テキスト

世界中で数百人は存在することだが、ibid.も指摘するように、エスペラント母語話者は互いに「孤立」していて、母語としてのエスペラントを独自の言語変種に発展させる条件を欠いているという点で、他の自然言語の状況とは大きく異なる。また、こうしたごく一部の人間を除けば、ほとんどの話者が非母語話者であるエスペラントは、〈母語話者信仰〉に対しても重要な問いを突き付けている。

によっては、学生たちにとって、韓国語の原文すら分からない単語や表現が出てくるという事態が生じる。筆者の講義において、そうした事態は歓迎すべきものである。日本語と韓国語の双方を〈等しく〉引き受ける〈跨境的な生〉の実践を目指す筆者の日本語の講義は、日本語は当然のこと、同時に韓国語についても深く学ぶことを志向するものだからである。当然、母語であろうとも分からない単語は事前に韓国の国語辞典などで調べてくるべきであり、そういう準備をしない学生は、筆者から注意を受けることになる。そして、日本語に翻訳する場合、筆者は、学生の日本語に対して、明らかな間違い以外は、頭ごなしに否定はしない。「それでも意味は通るが、私なら、このような日本語にする」という形で、筆者なりの訳を提示する。そして、さらに学生たちの意見を聞く。もっと良い日本語訳はないかと尋ね、学生にさらに考えさせる。つまり、教師が日本語母語話者だからといって非母語話者に対して日本語の一方的な押し付けをせず²³⁾、母語話者教師と対等な「日本語話者」として扱うのである²⁴⁾。謂わば、学生たちに筆者の日本語訳の推敲をさせるわけである。実際に、たまに筆者の訳よりも優れた、間然する所のない訳を出してくる学生もいるわけで、母語話者だからといって、筆者の訳が最良であるという保証はどこにもない。こうした指導法は、学生たちに日本語を〈他者の言語〉ではなく、〈自己表現言語〉として引き受けるための1つの自信を与えることになる。

5.1.2. 韓国語母語話者の驕慢さを剔抉する：中級日本語講読

講読の授業では、日本語のテキストを読みながら韓国語に訳するという、伝統的な「文法訳読法」を実践しているが、その際、韓国語訳にもかなりこだわっている。講読の授業の場合、一般的に、テキストの内容を読み取ることが中心であり、その訳に関しては「内容がつかめていたらそれでよし」という程度で済ませることが多い。しかし、筆者の講義では、日韓両言語を〈等しく〉引き受けることが目標である以上、韓国語訳も疎かにしない²⁵⁾。学生が日本語化した妙な韓国語訳を出してきた場合は、容赦なく叱ることに

23) 日本語の一方的な押し付けをしないという方針は、会話などの授業でも徹底して貫いている。

24) これと関連して、筆者は学生に対して「日本語お上手ですね」のような漠然とした褒め方は絶対にしない。学生の訳に対して、本当に心から感心して、思わず「面白い訳ですね」とか「素晴らしい訳ですね」などと褒めることは稀にあっても、基本的には学生の日本語を褒めることはしない。「褒める」という行為こそ、学習者を「対等な日本語話者」として扱っていない証拠であり、母語話者の傲慢さが垣間見えるものである。本当によくできる学生ほどこうしたことに敏感で、相手が母語話者だろうと教師だろうと、よほど尊敬している相手でもない限り、「上から目線」での評価を快く思わないのではなかろうか。こうした褒め方は、例えば、「這い這い」をしていた赤ちゃんがやっと立てるようになって、「立った！立った！すごいわね、〇〇ちゃん」と大人たちが騒ぐのと同じような性質のものであろう。こうした類の問題をめぐっては、鈴木孝夫(1975:165 - 181)が必読である。

25) 自らチェコ語やロシア語などのスラブ諸語をはじめとするポリグロットであった言語学者・千野栄一も、ibid. (1986:121 - 122)で、「「直訳」と称する翻訳の補助手段が日本語であると錯覚させるように訓練する教師からは、決して優秀な翻訳家になる学生は出てこないであろう。外国語の習得にとって日本語もその外国語と同じ言語であり、外国語を磨き上げるのと同じように日本語にも注意するよう目を向けさせることは学習の初期から必要なことで、この点への配慮をおこたらないことも語学教師にとっての大切なポイントである」と述べている。

している。非母語話者に母語のことで注意を受けるという経験は普通あまりないだろうが、筆者の講義では日常茶飯事である。これは、単純に当該の韓国語訳に対する叱責だけではなく、母語の韓国語に対してももう少し謙虚になれという、筆者なりの警鐘のメッセージでもある。日本語だったら不安で仕方がない作文が、なぜ韓国語だったら不自然な文でも、いかなる逡巡もなく、自信満々に出せるのだろうか²⁶⁾。これは、〈跨境的な生〉という観点から見ると、完全に矛盾した行為である。そういった矛盾を鋭く看破し、変な韓国語は変だと、韓国語母語話者相手でも臆することなく堂々と指摘できるように、日本語が母語の教師も、日本語を知悉することは無論、韓国語についても学生たちを圧倒しているのが理想的である。韓国語母語話者の無意識の驕り²⁷⁾は非母語話者によって徹底的に剔抉されるのが最も効果があると筆者は考えている²⁸⁾。

- 26) おそらく、そうした不自然な韓国語は、もし非母語話者が書いたものだったら、学生たちは「私たちはそんな表現は使わない」とか「その韓国語は変だ」と言い張るであろう。しかし、母語話者である自分たちに対しては何故にそこまで寛大なのだろうか。これは、発音に関しても同様で、母語話者の発音が明瞭でなかったら、単に「あの人はもともとああいう喋り方だ」とか、せいぜい「滑舌があまりよくない人」という程度で済むが、もしそれが非母語話者だったら、「あの人は「外国人」だからやっぱり発音が悪い」という言われ方をするのではないか。しかし、これはよくよく考えてみると、かなり不平等で、奇妙なことである。そして、そういう現実には、〈跨境的な生〉を実践しようとする者にとって大きな障害となる。母語だろうと非母語だろうと、もともと滑舌が良くなかったり、文章を書くのがあまり得意でない人もいるからである。それをいちいち「外国人だから」という理由で評価され、非難されていたら、学習者の意欲は沮喪するだろう。そういった意味で、筆者は作文の授業における「自由作文」に対しては懐疑的である。これが筆者が作文の授業で「翻訳」を行っている所以の1つでもある。
- 27) 「驕り」という点について補足するならば、例えば、筆者自身もこれまで幾度となく経験し、辟易しているが、韓国語の非母語話者が、韓国語母語話者の知らない韓国語の単語や表現などについての話をした場合、韓国語母語話者は「そんな単語は聞いたこともない」と冷たく吐き捨てるか、甚だしくは「そんな単語はない」と強引に言い張ることがよくある。そして、非母語話者が辞書を見せるなり、その単語を知っている他の母語話者を連れてくるなりして、そういう単語が存在することや、実際にも使うことが明らかになった場合、その韓国語母語話者は「でも自分は絶対に使わない」とか「外国人のくせにそんな単語なんて知らなくてもいい」と開き直るか、「自分も知らない単語まで知っている」と必要以上に絶賛するかのいずれかである。これらの態度と発言はいずれも、自らの母語に対する無知を省みない驕りの極みである。大いに反省すべきである。これがもし同じ母語話者同士のやりとりであつたら、おそらく「それなあに?」、「どういう意味?」と謙虚に質問をして、普通に会話が穏やかに進んでいくことであろう。
- 28) この点以外に、効率的な言語教育を行う上で、教師が学習者の母語に精通していなければならないことの重要性は、言を俟たない。学習者の母語を知らなければ、学習者が誤った際になぜ誤ったか、その原因さえ分からず、アド・ホックな指摘しかしえない。しかし、学習者の母語に深く肉迫していれば、多くの場合、学習者の誤りの原因が分かる上に、そうした誤りを事前に防ぐことまで可能である。母語と目標言語が同じ部分については簡単に触れ、両者が異なる部分のみを重点的に指導すれば、より効率的な学習が可能となる。母語と学習言語のどこが同じで、どこが異なるかを明確に把握しておくことが肝要である。とりわけ、韓国語母語話者が日本語を学ぶケースのように、母語と目標言語が多くの類似点を有している場合、教師が学習者の母語を知っているか否かで、授業の効率性は決定的に大きく変わる。さらに可能ならば、学習者の方言に関する知識も持ち合わせておくのが望ましい。例えば、韓国語慶尚道方言には、ソウル方言では失われた弁別的な高低アクセントがあり、とりわけ東部慶尚道方言のアクセント体系は、日本語東京方言のそれと類似している(辻野裕紀(2008,2010c)参照)。こうしたことを上手に活用すれば、より効率的な学習が期待できる。また、日本における日本語教育でも、母語別にクラスを用意し、それぞれの言語を深く知る教師が指導にあたるのが理想的である。すべての教育機関でそうすることが困難だとしても、日本で教える日本語教師ならば、最低でも、母語とする学習者の多い韓国語、中国語、英語の3言語ぐらいについては、ある程度知識を備えておくべきだし、ほとんどの学習者の母語が韓国語の韓国で教え

5.2. 〈翻訳〉をめぐる：〈跨境者〉と〈翻訳〉の関係をめぐる諸問題

このように、筆者は、学生を教師と対等な「日本語話者」として扱いつつ、「作文」や「講読」のように、「翻訳」と銘打たれていない授業でも、〈翻訳〉というものを重視して実践している。これは、〈跨境的な生〉と〈翻訳〉の間に密接な関係があるからにほかならない。このことに関連して、以下、〈翻訳〉の問題について言及しておきたい²⁹⁾。

5.2.1. 同一の言語場を構築しうる唯一のデバイスとしての〈翻訳〉

まず、〈跨境的な生〉の実践を目指す言語教育において〈翻訳〉という作業が重要なのは、〈翻訳〉が、もうひとつの言語に、原言語と同一の〈言語場³⁰⁾〉を構築するという営為であるからにほかならない。ことばの単純な移し替えではなく、〈翻訳〉という行為を通じて、当該の〈言語場〉において、この言語の話者ならばいかに言うだろうか、あるいはいかに言わないだろうか、という点に常に着目しながら、日韓両言語の〈表現様相³¹⁾〉に等しく肉迫することができる。これが可能なのは、〈翻訳〉という営みにおいて他にあり

る日本語教師が韓国語を深く知っておくことはなおさら当然のことであろう。油谷幸利(2005: i - ii)は、外国語を使用する際の誤りの原因の1つとして「母語による干渉」を挙げ、「母語と対象言語を知っていればある程度予測が付けられ、誤用分析に際して威力を発揮する」と述べており、また、日本における韓国語母語話者による韓国語教育について論じたibid.(2007:135 - 136)は、「学習者の母語に対する知識の必要性」という節の中で、「言語の対照研究が外国語教育に効果的であるとされるのは、学習対象となる言語と学習者の母語の相違点が明示的に示されることによって、重点的に学ぶべき項目を絶えず意識しつつ学習を進めることができるという利点が生じるからである」、「日本語が全くできないのであれば日本語母語話者とペアを組んで教えるという工夫はすべきであろうし、少なくとも日本語と朝鮮語の違いに対する知識は備えておくべきであろう」と明言している。さらに、野間秀樹(2003:94)は、日本語母語話者に対する韓国語教育の教員の条件の1つとして、「日本語についての深い知識を持っていること」を挙げ、「そもそも学習者の母語もろくに身についていない教員を一体誰が全面的に信ずることができるか」(原文は韓国語、日本語訳は引用者による)と痛快に述べているが、これは大いに首肯しうる発言である。

29) なお、茲で言う〈翻訳〉とは、ジャック・ランシエールの「すべてのことばは、翻訳である」といった立場や、ジョージ・スタイナーの「形式的に見ても実際にも、伝達行為のあらゆる場面において意味の送達と受容が行われるときには、必ず翻訳が含まれている」といった立場、さらにはローマン・ヤコブソンの言う「言語内翻訳」(intralingual translation)のような広義の翻訳ではなく、どこまでも「日本語⇄韓国語」という、言語間翻訳のみを指す。また、翻訳をめぐる論考はつとに数多存在し、本稿でそれらをすべて尽くすことは不可能だが、翻訳という問題を考えるにあたって、引用した文献以外に、ベンヤミン、ヴァルター(1994)、酒井直樹・西谷修(2004)、真島一郎編(2005)など、さらに、波田野節子(2008)から学んだ点も多い。

30) 〈言語場〉という概念については、野間秀樹(2008a:324 - 326)を参看されたい。簡潔に言えば、言語が実践され、言語が実現する場のことである。

31) 〈表現様相〉という用語を積極的に用い、日韓両言語における〈表現の在り方〉の差異を描いた研究には、金恩愛(2003)を嚆矢とする金恩愛の一連の研究がある。翻訳テキストに立脚しながら、表現様相に注目したこうした対照研究の成果は、日本語教育や韓国語教育にそのまま応用しうるもので、今後のさらなる深化が期待される。とりわけ、金恩愛(2003)は、韓国語母語話者に対する日本語教育、日本語母語話者に対する韓国語教育に従事する者ならば、必ず一度は触れておくべき論考である。言語学、言語教育学の専門家ではなくとも、日韓両言語にある程度深く通達した者であれば、豊富な例文を眺めるだけでも面白く、考

えない。〈翻訳〉は、2つの言語の双方に、同一の言語場を構築しうるほぼ唯一のデバイスなのである。異言語で自己を表現せんとする、多くの学習者が頻繁に逢着する困難も、表現様相上の差異に由来するものが多いと思われる。

勿論、異言語を〈自己表現言語〉として引き受けることを目指す以上、いずれかは〈翻訳〉を超越しなければならないことは贅言を要しない。また、原言語が描き出すあらゆる形象がすべて翻訳可能であるとも限らない。例えば、フランス語の入門書である、水林章・水林ミシェル(1987;1998:2)は、「まえがき」で次のごとく述べている:「外国語を学ぶということは、母国語とのあり得ない一対一の対応を捏造しつつ、訳読という最終目標達成に向けて払われる労力よりは、はるかに実存的な体験であるはず。誤解を恐れずにいえば、大切なのはむしろ、外国語の翻訳不可能性をこそ知ることなのではないでしょうか。」

しかし、この〈翻訳不可能性〉を知ることは、それ以前に、まずは何が〈翻訳可能〉であるかを知ることから始まる。つまり、〈翻訳不可能性〉の認識への道程は、日本語と韓国語のどこが同じで、どこが異なるかを徹底的に観察するところに端を発する営みでなければならない³²⁾。換言するならば、〈翻訳不可能性〉は翻訳以前には存在しえないのであり、酒井直樹(1997:10)は、「翻訳は「翻訳しえないもの」のア・プリオリ」と断じている。とりわけ、初級の段階、すなわち、目標言語が文字通り〈未知の言語〉である状態においては、学習者は目標言語を目標言語でいつく分節化³³⁾するという、謂わばメタ言語的方途を把持していないわけで、母語への〈翻訳〉という手段以外に、目標言語を知る術は原理的にありえない³³⁾。そして、茲で強調しておかねばならないことは、かくして目標言語の形象を分節化するという営為は、母語の形象をも分節化するという点であり、さらに面白いのは、その分節化は、母語よりも目標言語のほうが先行しているという点である。ibid.(:242)は、「未知の言語を学ぶ過程は、実のところ、初期段階の配置の枠組みで起こる対-形象化の過程にはかならない」と鋭く看破する。つまり、〈翻訳〉という作業は、母語を分節化する契機を本質的に内包しているのである。

これは、分かりやすく敷衍して言えば、異言語というフィルターを通して、自明のものと錯覚していた母語を「発見」するということであり、このことは、〈跨境的な生〉が志向するところと一致する。〈翻訳〉によって

えさせられる点、得る点が多いだろう。表現様相論の概略や方法論などについては、김은애(2008)も参照されたい。

32) また、〈翻訳不可能性〉以外に、〈翻訳できない〉のではなく、〈翻訳しない〉というケースもあるということを見逃してはならない。つまり、言語ごとに何を〈言語化〉するかが異なっており、目標言語では言語化するが、母語では言語化しないというようなこともありうる(勿論逆もまた然り)。そうした場合には、〈訳せない〉のではなく、〈訳さない〉というのが正解であり、こうしたことも、上で述べた表現様相論が自らの中心的な課題としている問題のひとつである。

33) このことは、言い換えるならば、異言語学習において〈拠り所〉となるのは母語しかないということであり、この点において、野間秀樹(2007:38-39)の「言語教育の根本を律する唯一の原理〈かけがえなき母語〉」という主張と思想を共にする。また、目標言語が文字通り〈未知の言語〉である状態において、母語への〈翻訳〉という手段以外に、目標言語を知る術は原理的にありえないということは、初級レベルの日本語教育における、いわゆるダイレクトメソッドには大きな問題があるということも示唆している。言語教育関連の論考の中には、ダイレクトメソッドの有効性について獅子吼しているものも見られるが、少なくとも初級段階にあっては、無駄も多く、多くの問題を孕んでいることは否定しえない。

人為的に構築された、母語と目標言語の同一の言語場を行き来しながら、まずは、捏造された〈対称性〉の中を生きてみる。そこから溢れる、アド・ホックな〈差異〉、〈非対称性〉を精緻に観察し尽くすこと³⁴⁾。そして、いずれ自らの手で崩壊させることになる不安定な足場³⁵⁾にまずは立脚しながら、その先に〈翻訳不可能性〉を見据えるという、一見矛盾したようにも見える、息の長いプロセスを厭わないこと。言語学習、とりわけ、〈跨境的な生〉を射程に入れた言語学習は、こうした、〈翻訳〉という営みに関わる一連の命題をひとつひとつ超克していくことによってのみ成立しうるのである。

5.2.2. 〈永遠の読み手〉との訣別：〈翻訳〉の二重性(dualité)と〈ポイエーシス〉としての〈翻訳〉

また、〈翻訳〉という行為は、単純にテキストを〈読む〉、テキストを〈書く〉などといった行為とは性質のやや異なる営みである。〈翻訳〉の特異性は、〈読むこと〉と〈書くこと〉が同時に遂行されるという点にある。つまり、〈翻訳〉という行為は、〈読むこと〉がすなわち〈書くこと〉になるという、〈書かれたことば³⁵⁾〉における〈二重性〉(dualité)を生きることであり、〈レクチュール〉(lecture)と〈エクリチュール〉(écriture)という、本質的に不可分な営みを再確認する作業でもある。〈翻訳〉とは、常に〈書くこと〉を意識させる行為なのである。そして、その作業において、翻訳者は、〈わたし〉は〈わたし〉になりえない。テキストにおける第一人称は、〈わたし〉ではなく、常に〈彼女〉、〈彼〉であり、翻訳者のこうした立場を、酒井直樹(1997:25)は〈乗り継ぎする主体〉(subject in transit)という比喩を用いて端的に表現している。こうした点で、翻訳者というのは、テキストの内部において、〈現前＝表象不可能〉な存在であり、〈準書き手〉とでも称すべき立場に置かれている。

前述のごとく、リービ英雄(2001:14-15)は、かつての自分について、「永久に「読み手」でありつづけることが運命づけられていた」と回想している。そして、彼は運命づけられていたはずの「読み手」から「書き手」となるまで、『万葉集』をはじめとする作品の翻訳をしていた。こうした長き一連の翻訳の作業は、〈準書き手〉から真の〈書き手〉となるための準備だったとも言えよう。さらに言えば、リービ英雄は、政治学者・姜尚中との対談(姜尚中他(2007:132))の中で、「創作はある種の翻訳である」とも述べており³⁶⁾、〈翻訳〉

34) 比較文学者にして翻訳家でもある管啓次郎は、エッセイの中で、「翻訳とはつねにローカルな(その場、その文脈での) 具体的解決策の模索であり、そこから一段高みに立って一般化・理論化した何かを語ることは、非常に難しい」と述べている(管啓次郎(2006:98))。

35) なお、誤解されていることが極めて多いため、念のために補足しておく、野間秀樹(2008a)が闡明したように、〈書かれたことば〉とは、いわゆる〈書きことば〉と全く別の概念である。両者は互いに異なった平面に属するものであり、区別して考えねばならない。一言で言えば、〈書かれたことば〉は「言語の物理的な存在様式」であり、〈書きことば〉は「言語の表現上の様式(文体)」である。同様に、〈話されたことば〉と〈話しことば〉も区別すべきである。そして、こうした、〈書かれたことば〉と〈書きことば〉の峻別をはじめ、ibid.で述べられているような、言語存在論的な視座から究明された諸事実は、言語教育にも新たな知見を与えてくれるものと思われる。また、言語の存在様式という問題については、川田順造(1990)、オング、ウォルター(1991)、デリダ、ジャック(2001)などの言も傾聴したい。

36) 同対談の中で、リービ英雄は、詩人のエズラ・パウンドの「自分に内容がないときは、とにかく翻訳をしなさい。自分

と〈創作〉との密接な関係を示唆している。このように思考を深めていくと、〈翻訳〉とは、見方によっては、それ自体が〈作ること〉、すなわち〈ポイエーシス〉でもありうるのである。

〈翻訳〉という作業は、ことばの単なる移し替えではなく、〈書くこと〉、〈作ること〉をいつも想起させるものである。そして、〈跨境的な生〉の実践をめざす者にとって、〈翻訳〉は、〈自己表現言語〉として〈他者の言語〉をも引き受けるため、すなわち異言語の〈永遠の読み手〉であることから訣別するための、欠かすことのできない過程である。

5.2.3. 〈跨境者〉としての〈翻訳者〉という名辞

そして、〈翻訳者〉(translator < trans-(越えて)+-lat-(運ぶ)+-or)は本質的に〈跨境者〉である。このことも重要である。2つの言語の砦に立ち、それぞれの言語でいかに表現するか、いかに表現しないかを常に模索する〈翻訳者〉は、〈跨境者〉としての資格を基本的に兼ね備えていると言える。そもそも、柴田勝二(2000:231)も言うように、〈翻訳〉という営為自体が、コード間の〈越境行為〉であり、我々は〈翻訳者〉になることで、〈跨境的な生〉に接近することができるのである。

5.3. 〈憧憬の的〉としての教師像：日本語教師のレゾンデートル (raison d'être)

最後に、筆者は2年生対象の「中級日本語会話³⁷⁾」を除き、1年生の「初級日本語演習」から4年生の「古典文法の理解」に至るまでのすべての講義を基本的に韓国語で行っている³⁸⁾。あの先生の韓国語のように自分も日本語ができるようになりたい。学習者たちが強くそう思い、日々日本語の勉強に励めるようにという信念があるからである³⁹⁾。日本語圏における韓国語教師の基本条件について詳細に論じた野

の内容が書けないときは、人の内容を書けばいい」ということばを引きつつ、「自分の内容を書くまで、二〇年ぐらいは、人の内容を書いていて、それはよかった」とも述べている。

37) 筆者の講義では、会話の授業でさえ、筆者の発言も含め、しばしば韓国語が飛び交う。母語話者教師の中には、「会話の授業では一切韓国語は禁止」という立場の先生も多いが、筆者はそうした立場はあえてとらない。筆者の会話の授業では、常に日本語と韓国語の双方が響き合う。これは「絶対に日本語しか使ってはいけない」というある種の当為性が中級程度の学生にとって精神的に大きな負担となるからという理由のみならず、〈跨境的な生〉の実践者の集団である筆者のクラスにおいては、日本語と韓国語が同列なものであるとして存することが、〈言語場〉としてむしろ自然なありようであるからである。

38) なお、何語で講義を行うかは教師の自由だが、言語教育において、現象面としてはともかく、少なくとも原理論的には対照言語学的な視座に立脚していなければならないことは強調しておかねばならない。こうした問題については、日本語母語話者に対する韓国語教育について論じた野間秀樹(2002,2003,2006)、油谷幸利(2007)なども参照されたい。

39) 実際に、前学期末に実施した学生たちに対するアンケートを見ると、「私もいつか先生の韓国語のように日本語ができるようになりたい」「先生の学問や語学に対する情熱を見て、自分も頑張ろうと思った」などといった内容のものが数多くあった。勿論、いろいろな点で足りない部分はあると思うが、少なくとも、筆者が〈跨境的な生〉の実践者として自身の考える理想の教師像に少しでも近づこうと努力している姿を見て、日本語学習への意欲を新たにしている学生たちが既に多く存在することは、筆者の言語へのこう

間秀樹(2002:49)は「学習者にとって教師は一種の目標と言いうる⁴⁰⁾」と述べているが、教師は単なる「目標」を超えて、学習者たちの〈憧憬的〉になるべきである。そして、これこそが日本語教師のレゾンデートル(raison d'être)、すなわち存在理由だと筆者は考えている。

動もすると、母語話者教師は、単なる日本語会話の相手とみなされがちである。しかし、日本語教師というのは語学のプロである以上、日本語母語話者なら誰でもできる「単なる会話の練習台」とは絶対に一線を画さねばならない。それがプロの矜持というものだろう。大学における日本語教師のレゾンデートルは、「都合のよいおしゃべりの練習相手」ではなく、「憧憬的⁴¹⁾」という点にこそあるのである。

母語話者教師は「会話」の授業を担当するという、伝統的なスタイルのみならず、母語話者教師も講読や翻訳など、一般に韓国語母語話者教師が行うようなさまざまな種類の講義をも韓国語で行い、〈跨境的な生〉の実践者として、日本語と韓国語、双方の言語について、深く広く語っていく。そういう教師も1つの新しい教師像として必要なのではないだろうか⁴²⁾。

6. 結語：〈意志的な選択〉としての母語へ

以上、〈跨境的な生〉と〈自己表現言語としての日本語〉をキーワードに、日本語と韓国語をめぐる状況や日本語教育の在り方について概観してきた。本稿を深く貫く通奏低音は、日本語と韓国語を〈等しく〉引き受けるという点であり、なかんずく、この〈等しく〉という点は百たび強調されねばなるまい。そして、〈跨境的な生〉の実践において、〈翻訳〉という行為が大きな役割を担っている点も重要である。勿論、それぞれ才能も能力も目標も異なるため学習者全員に勧められるものではないが、志高き者にとって、教師が他者の言語に対してこうしたパッションの捧げ方もあるのだということを示し、それを倦怠していくことは、多少なりとも裨益する所があろう。自らの〈言語的な生〉を積極的に変化の磁場に晒し、日本語と韓国語をそれぞれ同列の〈自己表現言語〉として改めて引き受けること。〈他者の言語〉として、ある種の戦慄を覚えながら接していた日本語から脱却し、〈日本語話者〉としても生きることを決意すること。意識的にそのようにすることによって、それまでは見えていなかった、新たな知の規矩を獲得することが可能になるのである。そして、こうした〈言語的な生〉の啓蒙こそ、ある意味で凋落しつつある大学の語学教育に今必要なのである⁴³⁾。

した構えや理想の教師像をめぐる思想が言語教育の現場においても、一定の成果をあげていることの証左だと言えよう。

40) 原文は韓国語、日本語訳は引用者による。

41) 勿論、茲に挙げた「韓国語に深く肉迫している」という点はその一例に過ぎない。日本語教師としての日本語に対する深く広い知識や理解、教授法は勿論のこと、研究者としての研究業績、教養、外見、人柄など、あらゆる面が憧憬的となるための条件となろう。理想の語学教師像については、千野栄一(1986:105-122)も参照。

42) そして、これは学生たちのためのみならず、ひいては、母語話者教師の地位の向上にも繋がるものと強く信ずる。

なお、こうしたスタンスに立つことは、より実用的な面、例えば、学生たちが日本に行ったときにも大いに役に立つものと思われる。何となれば、日本に行けば、それが良いことかどうかは別として、まずは「韓国人」としての役割が期待されることが多いという現実があるからである⁴⁴⁾。すなわち、韓国学や韓国語学の素養があろうとなかろうと、韓国や韓国語について日本語で語ることがまず求められる⁴⁵⁾。その際に、単なる「日本かぶれ」、すなわち日本に完全に「越境」した生を生きているようでは、その期待に応えることができない。そういった意味で、〈跨境的な生〉を実践しつつ、日本語にも韓国語にも等しく愛情を傾注し、双方について深い知識を涵養しておくことは極めて重要である。

母語にせよ、非母語にせよ、個人差や程度差はあれ、分からないことは誰しも多々あるものである。そういった意味では、母語も非母語も本質的に同じである。したがって両者ともく学び〉によってさらに研磨すべき対象となり、それゆえに非母語も、母語と対峙する、自己を表現するためのかけがえなき言語となりうるわけである。そして、言語へのこうした態度は、選択の余地がなかった母語を、非母語と共に、〈自然的な所与〉としてではなく、〈意志的な選択〉として改めて捉え直す行為でもある⁴⁶⁾。

「韓国語母語話者としての傲慢さ」と「非母語話者としての卑屈さ」という2つの唾棄すべき思想を共に捨て、日本語も韓国語も、おのおのを互いに照射する「鏡」として、双方を謙虚に深く広く学んでいく。そういう姿勢を教えることこそ、今後の異言語としての日本語教育において重要なことではなからうか。

あらゆる言語教育は、「教授法」以前に、何よりも、言語そのものに対する深い知識と洞察⁴⁷⁾、そして、

43) 韓国の場合、1995年に発表された、いわゆる「学部制」の導入によって、専門科目の内容が、専門知識よりも易しく平易で興味が誘発させる内容に変わっている。例えば、日本語学科の場合には古典文学、古典文法、上級講読などが消え、インターネット日本語、スクリーン日本語などの実用科目中心科目が開講されることとなった。そして、その結果、卒業時の専門科目における全般的な能力の低下現象が指摘されている。奥山洋子(2007:140)参照。これは極めて深刻な事態だと言えよう。大学における言語教育は、語学学校におけるそれとは本質的に異なるものでなければならず、どこまでも大学の言語教育であるという点を肝に銘じておくべきである。場合によっては、学生たちの「ニーズ」という名の単なる「我儘」に安易に迎合することも慎みたい。これは語学教師としてのモラルの問題でもある。いくら大学という知の空間が大衆化し、その質が低下したと言っても、そこまで零落してはならないはずである。

44) これは韓国語学専攻の筆者が、韓国の大学で日本語、日本語学、日本文化論を韓国語で講じていることと全く同じことである。

45) こういった現実を鑑み、筆者は以前上級の作文の講義で、대원사의「빛깔있는 책들」のシリーズの一部を翻訳したことがある。例えば、次のような、추석(한가위)の오려 송편の作り方の韓国語の文章を日本語に訳した:「올벼로 짬은 오려쌀로 만들어서 오려 송편이라고 한다. 쌀가루에 설탕, 송기, 치자로 맛과 색을 달리하여 끓는 물로 익반죽하여 오래도록 치대어 마르지 않게 젖은 보자기로 덮어 둔다. 송편소로 거피팔, 햇녹두, 청대콩, 꿀이나 설탕과 소금으로 맛을 낸 깨 등이 있다. 송편 반죽을 밤틀만하게 떼어 가운데 우묵하게 우물을 파서 소를 넣고 빚는다. 시루에 솔잎을 송편 사이사이에 두어 쪄 낸다…」上級のクラスでも、こうした文章を即座に日本語に訳せる学生はほとんどいない。また、韓国文化を紹介する語彙として、上級のクラスでは、例えば、「절=寺」、「스님=お坊さん」のような初級の語彙がテキストに出てきたついでに、これらの関連語彙として、도량, 대웅전, 법당, 공양, 칠성각, 산신 할아버지, 예불, 참선, 율력…(なおこれらの語は伊藤英人(2004,2007:550)に挙げられている)などといった語も提示し、日本語で説明できるように指導している。

46) このこととやや関連して、川田順造(1997:32)の「異言語による自己表現を通じての、言語行為自体の鍛え直し」という問題も含蓄に富んでいる。

47) 勿論、教授法や、文化などのレアリアに関する知識も重要ではあるが、語学教師に最も重要なことは、やはり言語それ自体に対する広範かつ深い知識と理解であろう。例えば、「文字と発音」や「動詞の活用」は、初級レベルの日

言語をめぐる教師自身の哲学が根底に据えられていなければならない⁴⁸⁾。当然、その思想そのものは、教師ごとに異なりうるが、少なくとも、そうした思考なき、皮相的な「教授法」は空疎である。こうした点もいま一度、勘案し、日本語教育や韓国語教育、さらには、言語教育一般の在り方について再考したいものである。

◀参考文献⁴⁹⁾▶

- 荒このみ・谷川道子編著(2000)『境界の「言語」—地球化/地域化のダイナミクス』, 東京:新曜社。
 伊藤英人(2004)「「読解」を中心とした中級以上の教育のために」2004年度韓国語教師研修会講義資料, 東京:国際文化フォーラム。
 伊藤英人(2007)「名詞をめぐる」野間秀樹編著(2007)所収。
 今村仁司・三島憲一・川崎修編集(2008)『岩波 社会思想辞典』, 東京:岩波書店。
 今福龍太(2003)『クレオール主義』, 東京:筑摩書房。
 イ・ヨンスク(1996)『「国語」という思想—近代日本の言語認識』, 東京:岩波書店。
 上野俊哉(1999)『ディアスポラの思考』, 東京:筑摩書房。
 臼井裕之(2009)「媒介言語を「創出」する試み—計画言語の社会学」木村護郎・クリストフ・渡辺克義編(2009)所収。
 小熊英二(1995)『単一民族神話の起源—〈日本人〉の自画像の系譜』, 東京:新曜社。
 奥山洋子(2007)「21世紀にむけての日本語教育」『韓国における日本語教育』櫻坂英子編著, 東京:三元社。
 オング、ウォルター(1991)『声の文化と文字の文化』桜井直文他訳, 東京:藤原書店。
 亀井孝・河野六郎・千野栄一編著(1996)『言語学大辞典 第6巻 術語編』, 東京:三省堂。
 柄谷行人(1992)『探究 I』, 東京:講談社。
 柄谷行人(2007)『日本精神分析』, 東京:講談社。
 川田順造(1990)『無文字社会の歴史—西アフリカ・モシ族の事例を中心に』, 東京:岩波書店。
 川田順造(1997)「ことばの多重化=活性化—アフリカの体験から」三浦信孝編(1997)所収。
 姜尚中(2004)『オリエンタリズムの彼方へ—近代文明批判』, 東京:岩波書店。
 姜尚中他(2007)『姜尚中対談集—それぞれの韓国そして朝鮮』, 東京:角川学芸出版。
 金恩愛(2003)「日本語の名詞志向構造と韓国語の動詞志向構造」『朝鮮学報』188, 天理:朝鮮学会。
 김은애(2008)「표현 양상 연구와 연구 방법론—한국어와 일본어의 대조 연구—」『외국어로서의 한국어교육』33, 서울:연세대학교 언어연구교육원 한국어학당。
 木村護郎・クリストフ・渡辺克義編(2009)『媒介言語論を学ぶ人のために』, 京都:世界思想社。

本語学習における要諦であり、言語学的にも重要な問題を孕んでいるため、教授法や文化などといった問題以前に、まずはこうした対象を正確に把握し、過不足なく体系的に説明できるようにしておくことが教師にとってはるかに肝要だと筆者は考えるのだが、韓国の高校の教科書などでさえ、これらについて、しばしば不正確な記述が見える。辻野裕紀(2010d)参照。なお、語学教育における文化の扱いについての筆者の私見の一部は、辻野裕紀(2010b)の「文化を語る〈構え〉」という主題の中で簡潔に述べた。

48) また、語学教師ならば、そもそもなぜことばを学ぶのか、その根拠は奈辺にあるのかという主題も常に問うべきであろう。これとて、教師ごとに異なりうるが、こうした問題を熟考するにあたって、野間秀樹(2007)は一読に値する。

49) 翻訳書の刊行年については、原著ではなく、翻訳書が刊行された年を示しておいた。

- クリフォード、ジェームズ(2002)『ルーツ —20世紀後期の旅と翻訳』毛利嘉孝他訳, 東京:月曜社.
- 言語権研究会編(1999)『ことばへの権利 —言語権とはなにか』, 東京:三元社.
- 後藤斉(2009)「言語学のなかの計画言語論」木村護郎・クリストフ・渡辺克義編(2009)所収.
- 子安宣邦(1997)「〈国際語・日本語〉批判」三浦信孝編(1997)所収.
- サイド、エドワード・W(1998)『知識人とは何か』大橋洋一訳, 東京:平凡社.
- サイド、エドワード・W(2001)『遠い場所の記憶 —自伝—』中野真紀子訳, 東京:みすず書房.
- 酒井直樹(1997)『日本思想という問題 —翻訳と主体』, 東京:岩波書店.
- 酒井直樹・西谷修(2004)『増補 〈世界史〉の解体 —翻訳・主体・歴史』, 東京:以文社.
- 真田信治(2009)『越境した日本語 —話者の「語り」から—』, 大阪:和泉書院.
- 柴田勝二(2000)「〈翻訳〉としての表出」荒このみ・谷川道子編著(2000)所収.
- 管啓次郎(2005)『オムニフォン —〈世界の響き〉の詩学』, 東京:岩波書店.
- 管啓次郎(2006)『ホノルル、ブラジル —熱帯作文集』, 東京:インスクリプト.
- 鈴木孝夫(1975)『閉された言語・日本語の世界』, 東京:新潮社.
- 鈴木孝夫・田中克彦(2008)『対論・言語学が輝いていた時代』, 東京:岩波書店.
- 徐京植(2005)『ディアスポラ紀行 —追放された者のまなざし—』, 東京:岩波書店.
- 田中克彦(1981)『ことばと国家』, 東京:岩波書店.
- 多和田葉子(2003)『エクソフォニー —母語の外へ出る旅』, 東京:岩波書店.
- 千野栄一(1986)『外国語上達法』, 東京:岩波書店.
- チョウ、レイ(1998)『ディアスポラの知識人』本橋哲也訳, 東京:青土社.
- 辻野裕紀(2008)「韓国語大邱方言における名詞のアクセント体系」『朝鮮学報』209, 天理:朝鮮学会.
- 辻野裕紀(2010a)「〈越境〉した言語 —在外コリアンの朝鮮語と言語生活をめぐって—」『朝鮮語教育 —理論と実践—』5, 東京:朝鮮語教育研究会.
- 辻野裕紀(2010b)「韓国学への誘い(ざ)ない —韓国の〈言語〉と〈文化〉をめぐって—」東京女子大学日韓学生交流特別講義資料(於 誠信女子大学校).
- 辻野裕紀(2010c)「일본어 동경방언과 한국어 대구방언의 음조에 대한 악센트론적 고찰 —악센트 체계와 출현빈도, 유형론—」『일본학보』84, 서울:한국일본학회.
- 辻野裕紀(2010d)「韓国における日本語教育の歴史と現況 —大学と高等学校を中心に—」外国語教育学会(JAFLE)第14回大会発表要旨.
- デリダ、ジャック(2001)『たった一つの、私のものではない言語 —他者の単一言語使用』守中高明訳, 東京:岩波書店.
- 中川亜紀子(2009)「言語使用と慣習 —母語話者信仰の脱構築に向けて—」『外国語教育研究』12, 東京:外国語教育学会.
- 沼野充義(2007)「新しい世界文学と向きあうために」『学問の扉 —東京大学は挑戦する』東京大学編, 東京:講談社.
- 野間秀樹(2002)「일본어권 한국어 교사의 기본조건」『국어교육연구』9, 서울:서울대학교 국어교육연구소.
- 野間秀樹(2003)「일본 대학교 대학원에서의 한국어 교육 —동경외국어대학 대학원의 교육 현황을 중심으로—」『한국어 교육』14-2, 서울:국제한국어교육학회.
- 野間秀樹(2006)「한국어 교육의 원리론으로서의 대조언어학적 접근 —한국어와 일본어를 중심으로—」국제한국어교육학회 제16차 국제학술대회 『한국어 교수·학습 방법론의 재정립』, 서울:국제한국어교육학회.
- 野間秀樹(2007)「試論:ことばを学ぶことの根拠はどこに在るのか —韓国語教育の視座—」野間秀樹編著

(2007)所収.

野間秀樹(2008a)「言語存在論試考序説Ⅰ ―言語はいかに在るか―」野間秀樹編著(2008)所収.

野間秀樹(2008b)「言語存在論試考序説Ⅱ ―言語を考えるために―」野間秀樹編著(2008)所収.

野間秀樹(2010)『ハングルの誕生』, 東京:平凡社.

野間秀樹編著(2007)『韓国語教育論講座 第1巻』, 東京:くろしお出版.

野間秀樹編著(2008)『韓国語教育論講座 第4巻』, 東京:くろしお出版.

波田野節子(2008)「文学テキストをどう訳すか ―実践的翻訳論―」野間秀樹編著(2008)所収.

ベンヤミン、ヴァルター(1994)「翻訳者の課題」『暴力批判論 他十篇』野村修編訳, 東京:岩波書店.

細見和之(1999)『アイデンティティ/他者性』, 東京:岩波書店.

細見和之(2005)『言葉と記憶』, 東京:岩波書店.

真島一郎編(2005)『だれが世界を翻訳するのか ―アジア・アフリカの未来から』, 京都:人文書院.

三浦信孝編(1997)『多言語主義とは何か』, 東京:藤原書店.

水林章・水林ミシェル(1987;1998)『改訂版 モンパルナス大通り106』, 東京:第三書房.

港千尋(1997)「言葉の生きる場所」三浦信孝編(1997)所収.

油谷幸利(2005)『日韓対照言語学入門』, 東京:白帝社.

油谷幸利(2007)「朝鮮語母語話者による朝鮮語教育 ―何が問題か―」野間秀樹編著(2007)所収.

四方田犬彦(2007)『翻訳と雑神』, 京都:人文書院.

リービ英雄(2001)『日本語を書く部屋』, 東京:岩波書店.

リャン、ソニア(2005)『コリアン・ディアスポラ ―在日朝鮮人とアイデンティティ』中西恭子訳, 東京:明石書店.

和田忠彦(2000)「〈母語〉への迂路」荒このみ・谷川道子編著(2000)所収.

渡辺克義(2009)「エスペラント文学の可能性」木村護郎・クリストフ・渡辺克義編(2009)所収.

[요 지]

〈타자의 언어〉를 〈자기표현언어〉로 받아들인다는 것

본고의 목적은 〈과경적(跨境的)인 삶〉과 〈자기표현언어로서의 일본어〉라는 시각에서 일본어교육의 새로운 방향성을 제창하는 데에 있다.

본고에서 제안하는 〈과경적인 삶〉이란 〈모어〉와 모어가 아닌 〈타자의 언어〉라는 두 가지의 언어를 〈자기표현언어〉로서 〈똑같이〉 받아들이려고 하는 자세를 말한다. 즉 모어가 아닌 목표언어도 모어와 같이 〈자신의 언어〉로 만든다는 것이며, 이는 「외국어」를 어디까지나 타자로부터 빌린 〈차용물〉로 다루어 온 종래의 언어교육에 현저히 결여되었던 시점이다. 본고는 언어교육이 〈타자의 언어〉를 그대로 〈타자의 언어〉로 다루지 않고 〈타자의 언어〉를 〈자신의 언어〉, 즉 〈자기의 소유물〉로서 받아들이는 것을 지향한다.

그러나 이러한 입장에 입각했을 때 큰 질곡이 되는 것이 〈모어화자신앙〉이라는 아포리아이다. 무비판적으로 모어화자를 「숭배」하여 해당 언어에 관한 모든 측면에서 비모어화자를 어떠한 모어화자보다 하위에 놓으려고 하는 〈모어화자신앙〉은 학습자의 학습 의욕을 저하시킬 뿐만 아니라 〈과경적인 삶〉의 실천을 저해하는 〈병(病)〉이다. 본고는 이러한 사상을 비판하며, 〈모어화자신앙〉이 만연한 언어교육의 현황을 타파하기 위해 필자가 실시하고 있는 일본어교육의 자세를 하나의 실천모델로 제시한다. 여기서 중요한 점은 학습자를 모어화자교사와 대등한 일본어화자로서 대해야 한다는 점, 한국어모어화자로서의 교만함을 척결해야 한다는 점, 〈번역〉이라는 작업을 중요시해야 한다는 점, 교사 자신이 〈과경자(跨境者)〉로서의 삶을 실천해야 한다는 점 등이다.

주제어 : 타자의 언어, 자기의 언어, 자기표현언어, 과경적인 삶, 모어화자신앙, 번역

◆ 辻野裕紀 (Tsujino, Yuki)

- 소속 : 誠信女子大學校 人文科學大學 日語日文學科
- E-mail : wytgj@f3.dion.ne.jp tsujino@sungshin.ac.kr

논문투고일	2010.07.30
심사개시일	2010.09.10
심사완료일	2010.10.15