

한국 일본어교육의 문화교육 가이드라인 구축을 위한 고찰과 제언

嶋津百代* · 安志英**

momoyo429@gmail.com · nazue@hanmail.net

〈 目 次 〉

- | | |
|----------------------------------|-----------------------------|
| 1. 들어가며 | 4. 한국에서의 일본문화교육의
지침을 위하여 |
| 2. 외국어교육 및 일본어교육에서의
문화 인식 | 5. 나오며 |
| 3. 외국어교육 및 일본어교육기준
모델에 보이는 문화 | |

Key Words : 문화교육(cultural education), 언어와 문화(language and culture),
목표언어화자(speakers of the target language), 제3의 장소(third place),
문화인류학적 관찰과 분석력(ethnographic observation and analytical skills)

1. 들어가며

2007년 한국 교육과학기술부에서 고시한 「제7차 개정 교육과정」의 일본어교육에 관한 사항을 살펴보면¹⁾, 문화교육에 관한 중요성이 강조되어 있다.

* 고려대학교 일어일문학과 조교수, 일본어교육, 제1저자

** 고려대학교 일본연구센터 HK연구교수, 일본어학, 교신저자

1) (1)외국어 학습을 통해 외국 사람들의 일상생활 문화를 이해한다. (2)외국의 주요 정치, 경제, 사회, 역사 등에 대해 관심을 가진다.(3)외국 문화 이해를 통하여 의사소통 능력 향상에 도움이 되도록 한다.(4)외국 문화와 우리 문화의 비교를 통해 문화의 보편성과 특수성을 인식한다.

그러나 이와 같은 항목이 실제 커리큘럼이나 수업에서 충분히 반영되고 있지 않으며, 그 이유로 구체적인 지침이 제시되고 있지 않기 때문이라는 지적이 있다. 이렇듯 문화교육의 중요성이 대두되고 있음에도 불구하고, 「문화」라는 개념 정의의 애매함으로 인해 혼란을 겪고 있는 상황이다.

구미 외국어교육에서의 문화교육은 미국의 언어인류학자 Hymes(1972)가 사회문화적인 지식습득을 중시한 커뮤니케이션 능력의 개념을 제창한 것이 그 전환점이 되었다. 이러한 커뮤니케이션 능력의 개념을 기본으로, 1980년대 이후 발전해 온 커뮤니케티브 어프로치(Communicative Approach)는 외국어교육의 수업이나 평가에 적용되게 된다. 그리고 문법 능력만이 아니라 커뮤니케이션을 적절하고도 효과적으로 달성하기 위해 필요한 사회언어적 능력 등, 사회문화적 측면의 능력이 고려되게 된다(Canale & Swain, 1980).

이와 같은 구미 외국어교육의 흐름을 따라 일본 내의 일본어교육에 있어서도 커뮤니케이션 능력을 중시한 수업이 이루어지게 되며, 또한 문화가 언어교육의 중요한 요소로 인식되게 된다. 그러나, 2000년을 전후로 그전까지 도입되어 온 문화교육에 여러 가지 문제점들이 나타나기 시작한다(川上, 1999; 河野, 2000). 예를 들어, 규범화 된 지식이나 정보를 통한 문화교육으로 인해 과도하게 일반화 된 스테레오타입을 학생들에게 심어 줄 가능성이나, 언어교육에서 독립시킨 문화를 가르치기 위해, 언어사용에 있어서 문화의 영향이 경시되었던 점을 들 수 있다. 이와 같은 문제점을 극복하기 위해서 문화교육이 재고되기 시작하게 되는데, 문화는 상대적이며 다양성을 갖는 것으로 파악, 언어와 문화를 결합한 수업이 나타나게 된다(細川, 2002, 2006他).

문화 인식과 능력의 개념은 시대와 사회의 요구에 따라 유동적으로 수정되어야 할 것으로, 외국어교육에서 「문화」에 관련된 「능력」을 어떻게 설정할 것인가, 또한 수업에 문화를 어떻게 도입할 것인가에 따라 외국어교육 전체에서 문화교육의 위치 매김도 변화될 것이다. 따라서 현재 일본어교육의 동향에 비추어 구체적인 문화교육에 관한 지침이 명시되어야 할 필요가 있을 것이다.

이에 본고에서는 우선 지금까지의 외국어교육과 일본어교육에 있어서의 문화교육 도입과 그 문제점을 명확히 하고자 한다. 또한 Hymes(1972)의 언어와 문화에 관한 문제제기를 염두 하면서, 구미의 외국어교육 및 일본 내의

일본어교육에서 문화 파악과 능력의 개념이 어떻게 변화해 왔는지를 개관하고, 이에 대해 지적되어 온 문제점을 생각해 보고자한다. 또한 구미나 일본에서 개발되고 있는 외국어교육의 기준모델의 문화도입 방법을 소개하고 이를 고찰한 후, 이것을 통해 한국에서의 문화교육 가이드라인 구축을 위한 몇 가지 제언을 하고자 한다.

2. 외국어교육 및 일본어교육에서의 문화 인식

본 장에서는 외국어교육 연구는 물론, 언어인류학과 사회언어학 등의 분야의 선행연구를 참조하면서, 구미 외국어교육과 일본 내의 일본어 교육에서 문화를 어떻게 파악해 왔는가에 관해 살펴보기로 한다. 그리고 교육적 어프로치를 도입한 언어관, 학습자가 습득해야 한다고 간주되어져 왔던 능력관(能力觀)과 문화교육의 관련성에도 주목하고자 한다.

또한 능력(能力)을 어떻게 인식하는가는 학습자가 목표로 하는 언어화자를 어떻게 파악하는가에 의해 변화된다. 따라서 문화교육과 관계 깊은 1) 「언어(혹은 언어사용)」의 인식 2) 「능력」의 인식 3)목표언어의 「화자」의 인식에 관해서도 언급하고자 한다. 그리고 외국어교육에서 문화인식 전환의 계기가 된 Hymes(1972)의 「커뮤니케이션 능력」의 제창을 경계로 보이기 시작한 3가지 관점에 따라 구미 외국어교육을 중심으로 한 문화인식과 그 문제점, 또한 그와 같은 문화인식에 기초한 문화 교육에 관하여 설명하고자 한다. 그리고 마지막으로 일본 내의 일본어교육에서의 문화교육 동향을 개관하기로 한다.

2.1. 지식과 정보로의 문화인식과 커뮤니케이션 능력

1970년대까지의 외국어교육은 언어와 문화가 명확하게 정의되지 않은 채, 문화를 규범화 된 일정한 지식과 정보로 파악, 언어교육과 문화교육은 따로 이루어졌다. 교실 내에서도 어휘와 문법을 가르치는 것이 우선시 되었으며, 문화는 외국어교육의 부수적인 것으로 취급되었고 산발적으로 소개될 뿐이었

다. 문화교육은 다년간에 걸쳐 「풍속습관」과 「행사·제사」 등 문화특유의 사항에 한정되었다. 그러나, 이와 같은 지식이나 정보로의 문화를 전달하는 것만으로는 학습자가 습득하고자 하는 목표언어사회의 개개인의 가치관과 생각을 이해하는 것은 불가능하다고 지적되어 왔다(Kramersch, 1993).

이와 같은 언어와 문화 괴리의 배경에는 구조언어적인 언어관과 개체주의적 언어관이 존재하고 있다. 예를 들면, 당시 외국어교습법의 주류였던 문법역독법(文法訳読法)과 청화식 학습법(Audio-Lingual Method)은 언어와 문화에 주목하고 있지 않다. 청화식 학습법은 반복연습에 의해 지식과 기능 습득을 목표로 한다. 그리고 반복 연습에 의한 습관형성을 학습 성과로 하여 일정 지식이나 정보를 머리에 축적한 학습자가 능력이 있는 것으로 간주된다. 또한 반복연습 과정에서 학습자가 창조적으로 지식이나 기능을 이용할 필요가 없으며, 목표언어 사용에 관해 탐구하는 것도 요구되지 않는다. 언어가 사용되는 상황이나 문맥도 고려되지 않으며, 문법적으로 바른 문장을 어떻게 구성하는가를 가르치는 것에 초점을 둔다.

상기의 언어관과 능력관(能力觀)에 기초한 교육실천은 Chomsky(1965)에 의해 정의된 언어능력, 즉 문법능력 발전을 목표로 하고 있다. Chomsky는 현실의 다양한 요인에 영향을 받지 않는 이상적인 화자를 상정한 후, 모어화자가 문법구조에 관해 가지고 있는 지식을 언어관으로 보았는데, 실제 언어운용은 다양한 일탈을 포함하고 있기 때문에 연구대상으로는 부적절하다고 간주하였다.

Hymes(1972)는 Chomsky의 언어능력 개념이 문법지식 습득에 한정되어 있는 점을 지적하고, 커뮤니케이션 능력의 개념을 제창한다. 즉, 문법능력만이 아니라 언어를 적절하게 사용 가능하기 위한 사회언어적 능력 습득의 필요성을 강조한다. Hymes의 목적은 그때까지 문법을 중시했던 언어습득의 견해 비판과 사회문화적 문맥 고려의 필요성 지적이었다. 이러한 문제제기는 모어 습득에 관한 것이었지만, 그 제안은 후에 외국어교육에서도 주목을 받아, 언어 교육에 문화를 도입해야 한다는 주장이 나타나게 된다. 이전의 언어학자와는 다르게 Hymes는 학습자가 순조롭게 목표사회에 참가하기 위해서는 다양한 상황에 기초한 사회문화적으로 적당한 언어사용의 선택 교육의 중요성에 주목한 것이다.

2.2. 스테레오타입적 문화와 커뮤니케티브·어프로치의 발전

전술했듯이 Hymes에 의하면, 언어의 구조적인 측면만을 지도하는 것으로는 학습자가 실제 목표언어 사회에서 적절하게 언어를 사용할 수 없다. 학습자가 외국어 지식을 자기 자신의 해석 스키마(schema)에 도입하여 일대일로 대응하여 바꾸어 써버릴 위험성이 있는 것이다. 그리고 이와 같은 어휘에서 어휘로의 단순한 이행은 목표사회에서 적절하지 않게 사용 될 가능성이 있다. 따라서 문법기능 발달을 목표로 하는 것 보다는 커뮤니케이션 능력을 발달시키는 것이 보다 적절하고 효율적으로 목표언어를 사용 가능 하게 할 것이다. 1980년대에 대두된 커뮤니케티브·어프로치와 장면·기능 실러버스(場面·機能syllabus)는 이와 같은 관점에 기초하여 발전되어 왔다. 그리고 커뮤니케티브·어프로치의 발전과 함께 언어와 문화는 분리될 수 없는 것으로 인식되기 시작한다.

전술한 Hymes의 「커뮤니케이션 능력」의 개념에 기초한 Canale & Swain(1980)은 외국어 교수법으로의 커뮤니케티브·어프로치의 이론적 틀을 제시하였다. 그 중에서 Canale & Swain이 제시한 커뮤니케이션 능력은 다음과 같다.

- 1) 문법 능력
(문법적·어휘적·음운적으로 바른 형식을 만들어 이해하는 능력)
- 2) 사회언어 능력
(사회문화적 문맥에서 적절한 표현을 이용하는 능력)
- 3) 전략적 능력(화자에게 정보를 효과적으로 전달하는 능력)

이상과 같은 커뮤니케이션 능력의 특징은 Chomsky가 제창한 언어능력(문법능력)에 사회언어 능력과 전략적 능력을 추가한 것이라 할 수 있다. 종래의 문법 중심의 어프로치에서 벗어나 현재 외국어 교육의 주류를 이루고 있는 커뮤니케티브·어프로치는 기본적으로 이와 같은 커뮤니케이션 능력의 육성을 위한 것이다. 이것은 학습자가 상황에 따라 적절하게 커뮤니케이션이 가능하게 되었다는 점, 즉 사람과 장소, 목적이라는 상황적 요인에 기초하여 적절

한 언어사용을 선택할 수 있다는 점을 목표로 한다.

그러나, Canale & Swain의 커뮤니케이션 능력 개념은 언어와 문화의 관련성에 중점을 둔 연구자들에 의해 그 문제점이 지적되고 있다(Byram, 1997; Kramsch, 2002). 커뮤니케이션 능력은 언어사용의 측면을 강조한 개념임에도 불구하고, 기본적으로는 개인이 소유한 것이라는 관점을 갖는다(森, 2005; Kramsch, 2006). 그리고 커뮤니케이션 능력 개념은 언어와 문화를 규범화하여 파악되고, 또한 문화에 대해서 수동적이며 고정적인 관점을 가진다는 것이 그들의 주장이다.

문화를 「변화하지 않는 단일의 것, 지리적 그리고 국가적인 특징을 갖는 것, 인간 행동을 본질적으로 규정하는 룰이나 규범에 관련된 시스템」(Atkinson, 1999, p.626)으로 파악한다면, 하나의 국가에 하나의 문화가 존재하는 것으로 간주되며, 그 국가에 속한 자는 모두 어떤 룰에 따라 같은 방법으로 행동해야 할 것이다. 그 때문에 스테레오타입적인 문화 특징을 언어사용과 관련시켜 과도하게 일반화 된 문화 이미지를 학습자에게 심어 줄 수 있다. 예를 들면, 「일본인은 간접적으로 의견을 말한다」는 단편(短絡的)적인 해석은 실제 언어사용의 장면에서 일어날 수 있는 다양한 현상을 설명하기에는 불충분하다. 이와 같은 교육을 받은 학습자는 직접적인 어투로 말하는 일본인과 만났을 경우, 특이한 일본인으로 결론지어 버리게 된다. 또한 어떤 특정한 상황에서는 간접적으로 말하지 않고, 직접적으로 의견을 말할 경우도 있다는 「예외」를 간과하게 되어 그 이유를 조사하는 것조차 불가능하게 된다.

Byram(1997)은 이와 같은 문제점은 커뮤니케이션 능력의 개념이 이상적인 「모어화자」를 모델로 하고 있는 것에 기인한다고 본다. 예를 들어, 사회언어 능력이 요구되는 장면에서의 언어사용의 적절함이란 이상적 모어화자와 비교하여 판단된다. 또한 어떤 언어에서 사회언어 능력을 강조한다는 것은 그 언어 특유의 언어화자가 공유한 규범이 있다는 환상을 심어주게 된다. Kramsch(1998) 또한 모어화자가 갖는 절대적인 진정성(真正性)과 정통성(正統性)을 의문시, 모어화자의 언어사용을 외국어교육의 목표로 하는 것에 대해 주의해야한다고 주장한다. 모어화자의 언어사용을 이상으로 삼고 그것을 지도목표로 삼는 것은, 학습자에게 모어화자의 화법과 행동을 모방하도록 하게 하여 학습자 자신의 배경과 사회적·문화적 아이덴티티를 잃게 할 가능성이

높다. 이러한 요구는 비현실적이며, 커뮤니케이션에서도 모어화자가 항상 옳다는 환상을 만들어 학습자와 모어화자 간에 권력관계가 생겨나게 될 수 있다. 그러나 상호 이해 가능 한 것인가, 커뮤니케이션이 가능 한 것인가에 관해서는 모어화자라고 해서 외국어 학습자 보다 우위인 것은 아니다. 이와 같은 Kramersch의 주장은 모어화자의 언어사용이란 어떤 사회에서 인식되고 구축되어 온 하나의 현실이기는 하지만, 학습자가 관여하는 문맥에 있어 반드시 중요한 것은 아니라는 것을 인식할 필요성을 시사하고 있다.

이와 같이 Hymes가 커뮤니케이션 능력을 제창한 것에 의해 시도 된 「언어와 문화의 융합」이라는 개념은 Canale & Swain이 발전시킨 커뮤니케이션 능력에 명확하게 도입된 것은 아니다. 언어와 문화의 다양성이 교육적 어프로치에 반영되지 않으면, 학습자에게 문화의 동적인 성질이 어떻게 언어 사용에 영향을 주고 있는가를 이해시킬 수 없게 되는 경우가 많다.

2.3. 문제를 극복하기 위한 문화관(文化觀)과 능력관(能力觀)

전술한 커뮤니케이션 능력을 보충하는 것으로, 문화와 아이덴티티 문제를 파악한 능력관(能力觀)에 관해서는 「이문화 커뮤니케이션 능력」(Byram, 1997)과 「이문화 능력」(Lo Bianco, Crozet & Liddicoat, 1999)이 있다. 이문화 커뮤니케이션 능력과 이문화 능력은 간단히 말하자면, 자문화와 이문화의 상위를 관찰하여 분석하여 이문화간의 상호 이해에 관련된 지식을 획득해 가는 능력을 말한다. 또한 단일적인 태도나 지식을 변화시켜 이문화 간의 상위나 다양성을 비교하거나 해석하거나 하여 관련시키는 스킬 획득을 목표로 한다.

모어화자의 사회·문화 규범을 이상으로 하는 「커뮤니케이션 능력」에 대한 비판으로 나타난 Byram의 「이문화 커뮤니케이션 능력」은 「이문화에 대응한 화자(intercultural speaker)」를 모델로 하여 제창된 능력관(能力觀)이다. 「이문화에 대응하는 화자」는, 종래의 외국어교육이 지향한 모어화자와 같은 언어규범에 기초한 언어사용 가능자를 지칭하는 것이 아니라, 주어진 문맥에 있어서 자신의 판단으로 대응을 결정할 수 있는 사람을 의미한다. 즉, 「이문화에 대응하는 화자」의 능력이란 그 장소에서 스스로가 적절하다

고 생각하는 언어형식과 언어사용을 선택 할 수 있는 적응력이다. 유능한 언어사용자의 특징을 갖추고 있는 「이문화에 대응하는 화자」야말로 언어화자 모델이라 할 수 있을 것이다.

이와 같이, 이문화간 커뮤니케이션을 증시한 능력관(能力觀)은 종래의 커뮤니케이션 능력이라는 개념이 외국어교육에 끼친 공헌을 인정하면서 문화적 측면을 보다 구체적인 형태로 관련시킨 것이라 할 수 있다. 그러나 이러한 능력관(能力觀)에서 다루고 있는 능력이란 반드시 외국어학습자만이 습득해야 할 능력이 아니라, 모어화자가 플러스 알파로 갖추어야 할 능력이라고 생각할 수 있다(嶋津, 2007). 또한 이문화 커뮤니케이션과 이문화 능력은 두 개의 다른 문화의 존재를 전제로 하고 있어 필요 이상으로 문화 차이를 강조할 지도 모른다. 자문화와 이문화의 경계선을 어디까지로 할 것인가, 어떠한 단위로 하나의 문화를 간주할 것인가, 또한 무엇을 문화로 정의할 것인가라는 문제에 대한 견해도 명시되어 있지 않다.

지금까지 설명되어 온 문화의 정의와 능력관(能力觀), 언어화자 인식은 복잡한 현대사회와 개개인의 다양성을 인정하고 있으며, 일본어교육에 있어서도 유익한 시사점을 제공하고 있다. 언어의 의미는 그것이 사용되고 있는 문화에 포함되어 있기 때문에, 언어와 문화를 분리하여 파악하는 것은 불가능하다는 사실을 인식하는 것에 의해 언어와 문화를 보다 깊이 이해하게 된다. 그러나 언어와 문화의 관련성이 중요하다라는 점에는 논의의 여지가 없으나, 이와 같은 관점이 교육실천에 반영되고 있지 않는 것이 현재의 상황이다.

2.4. 일본 내의 일본어교육의 문화교육 동향

일본에서는 1990년대가 되어 비로소 언어와 문화의 관련성이 논해지기 시작한다. 그때까지는 일본인의 사회문화행동(J.V. Neustupny, 1983)등 일본인론이나 일본문화론에 관해 언급된 것이 많았으며, 일본어 학습자가 습득해야 할 능력에 관해서는 구체적으로 논의되지 않았다. 2000년을 전후로 하여 일본 문화의 체계적인 지식이 요구되어짐에 따라, 그와 동시에 이문화간 커뮤니케이션 문제가 일본어교육에도 영향을 끼치게 되고, 이에 따라 커뮤니케이션 능력과 이문화 커뮤니케이션 능력 육성이 주장되게 된다.

그 후, 일본사정이라는 문화수업이 절대적 이미지로의 일본문화 스테레오 타입화를 조성하였는데(川上, 1999; 河野, 2000), 이에 따라 문화교육의 재고가 시작된다(細川, 2002, 2006他). 예를 들면, 일본어 교육자가 창립한 「Literacies 研究会」는 일본어교육·일본사정교육을 새로운 개념으로 제시하였는데, 능력의 문화적 측면을 들어 「文化 Literacies」(Hirsch, 1987)를 추구하고 있다. 또한 언어·문화·교육이라는 틀을 축으로 「Literacies」를 「지식」이 아니라 「능력」으로 파악하는 것, 문화 다양성을 전제로 한 것, 인간이 문화를 계속적으로 재파악하는 과정을 중시하는 것을 공통이해(共通理解)로 하고 있다. 「Literacies 研究会」를 이끌어 온 연구자의 한 사람인 細川(2006)는, 일본어학습자가 습득해야 할 문화로 「개인의 문화」라는 개념을 제창하였다. 「개인의 문화」란 인간 인식은 모두 개인에 속하는 것으로, 집단 자체가 인식을 갖는다는 것은 불가능하다는 견해에서 출발, 개인의 사과나 표현, 더 나아가서는 삶의 방식 그것이 문화라는 개념이다. 그리고 「개인의 문화」에 관련된 능력관(能力觀)으로 언급되고 있는 것이 「文化 Literacies」이다. 細川(2006)는 「文化 Literacies」에 대해 「언어와 문화를 어어 주는 힘이라는 것은 자신의 측면에 있는 것을 지식으로 획득하는 것이 아니라, 자신 안에 있는 고유 이미지를 끊임없이 갱신해 나가는 능력」(p.139)으로 정의하고 있다.

이렇게 일본어교육에서는 문화가 다양하고 동적인 것으로 파악되기 시작하며, 타문화의 이해 과정을 학습자 개인의 문화로 내재화(内在化)시키려고 하는 시도도 행해지게 된다. 또한 문화학습의 과정에서 어떠한 지식이 습득되고 있는가가 아니라 어떻게 학습되고 있는가라는 점에 주목되게 된다.

마지막으로 외국어교육 및 일본어교육에서의 문화인식에 관하여 정리되어 있는 久保田(2008)의 문화 개념을 소개하고자 한다. 久保田(2008)는 종래의 고정적이고 규범적, 단일적인 문화의 견해를 비판하고, 교사가 문화를 지도할 때의 어프로치를 서포트한다는 개념으로 정리하고 있다. 구체적으로는 이하의 4가지 시점을 일본어교육에 도입 할 것을 제안하고 있다.

- 1) 문화를 규범적이 아니라 기술적으로 이해한다.
- 2) 문화 속의 다양성에 주목하여 디아스포라와 잡종성(雜種性) 등의 개념을 도입한다.
- 3) 유동적인 문화의 성질을 파악하는 것에 의해 문화적 습성, 산물, 사고를 역사적

문맥에 두고 해석한다.

- 4) 문화는 언설적(言說的)으로 구축되어 있다는 것을 인식한다.

(久保田, 2008, p.160-161)

久保田가 제시한 이상의 4가지 시점은 개개인에게 연령이나 성별, 출신지나 민족적 배경, 사회 계층 등 다양한 문화가 복합적으로 존재하는 것을 주장한 Kramsch(1993)의 문화인식과 상통한다. 다만 久保田가 지적하고 있는 것처럼, 이와 같은 어프로치의 개념화는 복잡하고 다양한 문화에 관해 이해를 규범적인 공식으로 환원해 버릴 수 있다는 위험성도 있다. 이와 같은 점을 염두 해 두고 다음 장에서는 외국어교육 및 일본어교육에 있어서 제시되고 있는 언어교육의 기준 모델에서 보이는 문화의 취급에 관해 고찰하고자 한다.

3. 외국어교육 및 일본어교육 기준모델에 보이는 문화

앞서 개관했듯이, 구미 외국어교육 및 일본어교육에서는 종래와 같이 「언어」나 「커뮤니케이션」만이 아니라, 그 성립 배경에 있는 「문화」를 지도할 필요성과 그 지도법에 관해 활발한 논의가 이루어져 왔다. 이러한 관심을 통해 근래 구미에서는 언어교육의 지침이 되는 외국어 학습의 기준이 제창되었으며, 일본 내의 일본어교육에서도 국제교류기금에 의해 「JF일본어교육 스탠다드(JF日本語教育スタンダード)」가 개발, 그 속에 「문화」에 관련된 개념도 제시되어 있다.

이에 여기에서는 미국의 「21세기 외국어 학습을 위한 스탠다드(Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century, National Standards in Foreign Language Education Project, 1999) (이하, SFLL이라 한다)와 JF일본어교육 스탠다드가 참고로 한 「유럽 언어공통 기준(Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment, CEFR, 2001) (이하, CEFR이라 한다)을 살펴보고, 문화가 어떻게 취급되고 있는가를 보기로 한다. 마찬가지로 JF일본어교육 스탠다드에 있어서도 어떻게 일본 문화가 도입되어 있는지에 관해서도 살펴보도록 한다.

3.1. 21세기 외국어 학습을 위한 스탠다드

(Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century)

미국에서는 21세기 직전에 「SFLL」을 발표, 문법교육에 한정되지 않는 커뮤니케이션을 수단으로 한 언어교육의 필요성이 주장되었다. 현재에도 이 SFLL는 교육실천의 방침으로 외국어교육에 도입되고 있다.

SFLL의 목표영역으로 「5C」(Communication, Culture, Connection, Comparison, Community)가 제시되어 있는데, 각각의 목표영역에 하위 카테고리 기준이 설정되어 있다. 「문화」는 이 5개 목표 중의 하나로 「문화에 관한 지식을 습득하고 이해를 넓힐 것」으로 제시되어 있으며, 이하의 하위 기준이 설정되어 있다.

- 1) 학습대상이 되는 문화 습관과 사고관계를 이해한다.
- 2) 학습대상이 되는 문화 산물과 사고관계를 이해한다.

이와 같이 SFLL에서는 문화를 지식으로 파악하고 있으며, 외국어 학습은 그 문화 지식의 습득을 목표로 한다. 전술 했듯이 특정 문화를 동질적인 집단으로 간주하고 고정화된 지식으로 파악한다면, 문화 속에 존재하는 다양성이 지도나 학습에 반영되지 않게 된다.

SFLL의 4번째 목표인 「Comparison」도 「문화」와 관련된 것으로, 「학습언어와 모어의 비교에 의해 언어문화의 통찰력을 기를 것」이라는 항목을 강조하고 있다. 이하가 하위기준으로 설정되어 있다.

- 1) 학습언어와 모어를 비교하고 언어에 관한 이해를 넓힌다.
- 2) 학습대상이 되는 문화와 자문화를 비교하여, 문화 개념을 파악한다.

이상의 기준은 학습자가 목표문화와 자문화를 비교하는 것에 의해서만 목표문화의 이해가 가능하게 된다는 점을 시사하고 있다. 여기에는 학습 대상이 되는 문화와 자문화가 다르다는 것이 전제가 되어 있으며, 규범화된 정적인 것으로 문화가 취급되어 문화의 동적인 성질로의 배려는 엿 볼 수 없다.

3.2. 유럽 언어 공통 기준(Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment)

유럽에서는 구주평의회(欧州評議會)에서 결정된 「CEFR」이 2001년 발표되었다. 이것은 종래 국가별로 행해져 왔던 외국어교육을 유럽 공통의 기준을 삼고자 한 것이다. 이 공통 기준에는 능력의 구체적인 정의와 함께 외국어학습의 가치관도 포함되어 있다. 그 개념인 「다중언어주의(複言語主義, plurilingualism)」는 모어건 다른 언어건 주변에서 이야기 하고 있는 언어를 각각의 생활에 따라 임기응변으로 분류하려고 하는 태도에 중점을 두고 있다. 그리고 화자 개인 안에 복수의 언어 지식이 상호관계를 구축하고 있다는 점에 주목하고 있다(山川, 2006).

CEFR의 「다중언어주의」는 「다언어주의(多言語主義, multilingualism)」와의 차이로부터 그 설명이 가능하다. 다언어주의란 복수의 언어가 그 사회에 존재하고 있으며, 몇 개의 언어가 「이상적인 모어화자」를 도달 목표로 하여 학교의 정규수업 교재를 통해 습득되고, 학습자는 언어지식을 상호 관련시키지 않고, 각 언어화자끼리 사용하는 것을 말한다. 한편, 다중언어주의는 외국어를 학교 교재로 배우는 것이 아니라, 언어가 다른 사람들과의 일상 접촉을 통해 생활 전체 속에서 각각의 문화적 배경을 함께 배우는 것을 강조한다.

또한 CEFR은 단순히 복수의 언어운용능력을 육성한다는 양적인 개념이 아니라 언어적으로 관용된 사회를 구축함과 동시에 생애에 걸쳐 개인의 언어 형식을 전개시켜 가고자 하는 질적 개념이라 할 수 있다. 다양한 언어능력을 인정하고, 다른 언어와 문화 간의 커뮤니케이션을 촉구하는 것을 통해 공생사회의 실현을 목적으로 한 단일국가나 단일언어라는 틀이 더 이상 절대적인 것이 아니라는 점이 특기할 만하다.

CEFR은 언어와 문화를 상대나 장면에서 완전히 분리하는 것이 아니라, 지금까지 학습한 모든 언어지식과 비언어행동, 다양한 사회문화에 관한 지식이나 경험을 총동원하여 커뮤니케이션을 함으로 서로를 이해하려는 것으로, 언어운용을 다원적으로 파악하고 있다. 이러한 개인 커뮤니케이션 활동이 상호작용하여 통합된 것이 「다중언어능력(複言語能力)」이며, 「다중문화

능력(複文化能力)」이라고 설명하고 있다.

그러나, CEFR의 다중언어능력이나 다중문화능력에 관한 기술은 추상적이고 애매하며, 또한 CEFR의 능력관(能力觀)에 정의 되어 있는 「커뮤니케이션 언어능력」도 Canale & Swain의 커뮤니케이션 능력의 개념을 넘어서는 것은 아니라는 지적이 있다(平高, 2011). 이와 같이 CEFR는 그 개념에 「문화」를 제시하고는 있으나, 실제로 문화능력을 측정하는 척도나 예시에 관한 구체적인 기술은 특별히 눈에 띄지 않는다.

3.3. JF일본어교육 스탠다드

「JF일본어교육 스탠다드」는 CEFR를 참고로 하여 국제교류기금에 의해 개발 된 것이다. 「상호 이해를 위한 일본어」라는 개념을 제시하고, 일본어를 사용하여 무엇을 어떻게 할 수 있는가를 측정하는 「과제수행능력」과 다양한 문화와 접촉하는 것으로 시야를 넓혀 타자의 문화를 이해하고 존중하는 것이 가능한 「이문화 이해능력」에 의해 상호이해가 가능하다는 생각이 제시되어 있다(國際交流基金, 2010)²⁾.

「JF일본어교육 스탠다드」는 전술한 CEFR와 마찬가지로, 레벨별 종합적 언어능력의 기준이 제시되어 있으며, 언어운용에 대해 상당히 실용적인 기준이 설정되어 있다. 그러나 문화에 관한 기술은 CEFR와 마찬가지로 이념으로 제시한 「이문화 이해능력」에 관해 언급하고는 있으나, 그 능력이 구체적으로 어떻게 실현되고 또한 실제로 어떻게 평가되는가는 과연 언어능력평가를 통해서만 가능한 것일까라는 의문이 남는다. JF일본어교육 스탠다드의 이념으로 제시되고 있는 「상호 이해」는 언어커뮤니케이션만으로 성립되는 것은 아니기 때문에 언어능력만이 아닌 문화능력 측정 기준의 제시도 금후 개정을 기대하는 바이다.

2) 본고에서는 「JF일본어교육스탠다드」에서 보이는 「문화」에 주목하여 고찰하기 위해, 그 구체적인 내용에 관해서는 기술하지 않기로 한다.

4. 한국에서의 일본문화교육의 지침을 위하여

지금까지 구미 외국어교육과 일본 내의 일본어교육에 있어서의 문화 파악 법과 문화교육의 도입에 관하여 고찰하였다. 외국어교육에 관한 선행연구나, 정부 및 교육기관의 문화교육 도입을 살펴보고 알 수 있었던 것처럼, 종래의 문화 정의나 능력 개념의 문제점을 극복하려고 하는 노력은 증가하고 있으며, 문화 교육이 포스트 커뮤니티브 어프로치 시대의 외국어교육과 일본어교육에 초점이 놓여져 있음을 알 수 있다.

이에 여기에서는 한국의 일본어교육 중에서도 특히 문화교육을 위한 커리큘럼과 수업 지침을 구축하기 위한 출발점으로, 그 이념의 개념화 시 고려해야 할 점을 정리하고자 한다.

4.1. 학습자가 목표로 해야 할 언어화자

앞서 언급했듯이 외국어교육의 틀에서는 목표언어의 모어화자의 언어능력이나 언어사용을 목표로 하는 것이 학습자의 최종 목표가 아니라는 주장이 있다(Byram, 1997; Cook, 2002; Kramersch, 1998). 그 이유로는 1990년대 후반 이후, 구미 외국어교육 연구에 있어 모어화자에 대한 재정의가 빈번히 제기되어 왔던 것을 들 수 있다. 이는 영어가 국제어로 인식되기 시작했던 것에 기인하며, 영어화자의 민족적·언어적 측면에서의 다양성에 주목한 연구가 증가하는 가운데 「모어화자란 누구인가」라는 정의에 대한 문제가 대두되었기 때문이라 할 수 있다. 언어사용의 진정성(真正性)이나 정통성(正統性)을 유지하는 것에는 이상적인 모델로의 화자가 필요하기 때문에, 그 언어에 관한 지식이 풍부하며 그 언어를 가장 잘 사용하고 있다고 생각되는 모어화자의 존재가 중요한 의미를 갖는 것이다. 그러나 이와 같은 언어사용의 진정성(真正性)이나 정통성(正統性), 그리고 모어화자의 권위는 대부분의 비모어화자로 구성되어 있는 다언어·다문화 사회에서는 그 의미를 잃는다. 언어사용의 진정성(真正性)이나 정통성(正統性)이 의미를 잃으면, 모어화자와 비모어화자라는 개념의 대립관계 자체도 의미를 잃게 된다(Kramersch, 1998). 이와 같이

현재의, 그리고 앞으로의 다양한 사회변화에 대응하기 위해서는 모어화자와 비모어화자라는 대립적 견해를 탈피할 것이 요구된다. 이러한 모어화자 시점에서의 탈피를 목표로 하고, 또한 언어교육에서의 이문화간 커뮤니케이션의 중요성에 입각한 언어화자의 개념이 「이문화에 대응한 화자」이다.

학습자 시점에서 능력을 촉구할 것을 주장한 Cook(1991, 2002)은, 학습자의 언어능력과 언어사용을 평가 할 때에는 목표언어의 모어화자를 대신할 모델로 「성공한 제2언어 학습자(successful second language learner)」를 기준으로 할 것을 제안하고 있다. 이는 외국어능력 수준에 관계없이 그 언어에 관한 지식을 가지고 그 언어를 사용한다는 의미에서 누구나 「제2언어 사용자(second language user)」가 될 수 있다는 것이 전제가 되어 있으며, 제2언어 사용자 중에서도 특히 언어습득 과정에 있는 「제2언어학습자(second language learner)」의 경우 마찬가지로 학습 시 보다 많은 지식을 가지고 있는 학습자를 학습목표 모델로 해야 한다는 생각을 기본으로 하고 있다.

외국어교육이 본래 목표로 해야 할 것은 목표언어사회에서 규범이 되는 언어나 문화행동 패턴을 단순하게 모방하거나, 모어화자와 같이 이야기하거나 행동하거나 하는 것이 아니라, 학습자의 목표에 맞춰 언어나 행동을 자신의 것으로 만들어 가는 것을 지원하는 것이다(矢部, 2007). 연령이나 성별, 직업이나 소속하고 있는 커뮤니티에 따라 거기에서 행해지는 각각의 언어사용이 다름에도 불구하고 모든 사람을 「모어화자」라는 단순한 카테고리로 일괄하는 것은 개인의 다양성을 부정하는 것이 된다. 따라서 상술한 화자의 모델제창은 모어화자 시점에서가 아니라 학습자가 참가한 사회적 실천에 착목하여, 제2언어나 외국어에 관한 새로운 교육적 시사를 얻을 수 있는 시대가 도래하고 있음을 의미한다고 할 수 있을 것이다. 그렇기 때문에 문화교육을 위한 지침에서도 그 개념의 하나로 「학습자가 목표로 해야 할 화자」의 명확한 개념을 도입 할 필요가 있다.

4.2. 학습자가 찾아야 할 「제3의 장소」

Kramsch(1993, 1998)는 학습자가 그때까지 배워 온 문화와 새롭게 도입하고자 하는 문화 사이에서 학습자 자신이 나름대로의 의미를 구축 할 수 있는

독자적인 장소를 창조해 나갈 것을 논하고, 그러한 장소를 「제3의 장소」³⁾라고 칭하고 있다. 학습자가 새로운 체험을 과거의 체험과 관련시켜 표현하고자 할 때 자문화에서의 새로운 의미와 충돌하여 그때까지 당연하다고 생각해왔던 의미를 되돌아보고 자문해 보는 작업이 필요하게 된다. 그리고 학습자는 모어화자가 일반적으로 사용하고 있는 의미와 일상생활 문맥과의 경계에서 자기 자신의 의미를 구축해 나가지 않으면 안 된다. 이 때 학습자가 가치있는 의미를 자유롭게 창조할 수 있는 곳이 「제3의 장소」이다(矢部, 2007). 이와 유사한 개념으로는 Agar(1994)의 「Languaculture」가 있다. Hymes(1972)는 언어와 문화를 동질로 보고, 언어사용의 문화적 측면에 주목할 필요성을 주장하였는데, 이에 반해 Agar은 언어와 문화를 하나의 단위로 보고 「Languaculture」라는 개념으로 소개, 언어와 문화를 포괄하여 볼 것을 주장하고 있다. 또한 Hymes는 언어인류학의 연구대상으로 언어와 문화의 관련성에 관하여 논하고 있는 한편, Agar은 그 자신의 해외생활에서의 개인적 경험을 기초로 하여, 새로운 사회나 커뮤니티에 참가할 때 누구에게나 일어날 수 있는 프로세스로 「Languaculture」의 개념을 전개하고 있다.

새로운 사회나 커뮤니티에서 학습자가 경험 한 적이 없는 언어사용이나 문화행동에 직면 했을 경우, 학습자가 그때까지 축적해 온 사물의 해석방법과 충돌을 일으킬 수 있다. 이와 같은 충돌을 넘어 사회나 커뮤니티에 적절하게 참가하기 위해서는 언어사용과 관련 있는 문화적 전제나 거기에서 기대되는 행동양식을 이해할 필요가 있다. 그리고 그 차이를 분석하는 것에 의해 문화적 오해를 피하고, 유사성에 초점을 둔 목표문화의 긍정적인 측면에 주의를 기울이지 않으면 안 된다. Agar에게 있어 「Languaculture」은 이와 같은 사물의 견해와 해석방법을 조절해 가는 경험이며, 자문화와 목표문화 사이에 존재하는 공통점과 상이점을 연결시켜가는 과정이다. 이와 같이 외국어 학습자에게 있어 개인 간의, 그리고 문화 간의 접촉 공간인 「제3의 장소」의 탐구와 「Languaculture」의 경험은 문화를 배워가는 과정에서 필요불가결한 것이다. 따라서 문화교육의 지침으로 어떤 특정 장면의 학습자에게 언어의 의미를 이해하고 장려하는 것, 그리고 학습자가 목표문화 속에서 경험하는 학습과정

3) 「제3의 장소」는 물리적인 공간이 아니라, 학습자 내부에 존재하는 「시점」 혹은 「능력」으로 파악되고 있는 것을 말한다.(矢部, 2007)

이 고려되어야 할 것이다. 이것도 문화교육에서 필요한 시점이라 생각된다.

4.3. 학습자가 길러야 할 문화인류학적 관찰과 분석력

교육기관에서 문화교육이 이루어지는 것을 고려할 때, 교실 내에서 교사가 가르칠 수 있는 언어사용 패턴이나 기능에는 한계가 있다. 또한 교사가 제공할 수 있는 언어사용의 장면설정에도 한계가 있다. 그 때문에 교실에서 소개되지 않은 상황을 만났을 경우, 학습자는 어떻게 대처해야 할지 모를 경우가 생긴다. 이와 같은 문제를 극복하기 위해서는 교실 외에서 경험한 다양한 상황이나 언어사용을 자율적으로 분석하기 위한 테크닉을 학습자가 획득하는 것이 필요하다고 생각된다. 교사가 제시한 텍스트의 회화나 상황설정을 수동적으로 이해시키는 것 보다는 상황에 대처할 수 있는 기술을 가르치는 것이 학습자에게는 더욱 유익할 것이며, 앞서 언급한 「제3의 장소」를 학습자 자신이 찾아 내거나 「Linguaculture」를 발견할 때에도 도움이 될 것이다. 이에 학습자가 새로운 문화에 대한 관찰력과 분석력을 기르기 위해서 문화인류학적인 지도를 문화교육에 도입 할 것을 제안하고자 한다.

문화인류학에서 이용되고 있는 기술을 외국어학습자에게 지도하는 것을 중심으로 한 연구로는 Robinson-Stuart & Nocon(1996)과 Barro, Jordan & Roberts(1998)가 있다. Robinson-Stuart & Nocon(1996)의 연구는 학습지원을 목표로 외국어인 스페인어 교실에서 문화인류학적 인터뷰 테크닉을 도입한 것이다. 이 연구의 목표는 학습자가 스페인어 화자의 인터뷰를 통해 목표문화 사람들의 관점을 이해하는 것, 또한 스페인어 화자에 대한 긍정적인 태도를 이끌어 내는 것이었다. 이러한 과정은 자문화와 목표문화의 상이점보다 오히려 공통점에 초점을 두어 상호 문화의 거리감을 경감시키려고 시도하는 학습자의 모습이 분명하게 나타나 있다. Barro, Jordan & Roberts(1998)의 연구는 영국 대학에서 1년간 해외유학을 하기 위해 개발된 프로젝트에 관한 보고이다. 학습자는 유학 전 참여관찰이나 인터뷰 방법, 데이터 수집이나 분석 등을 포함한 문화인류적 테크닉 훈련을 받는다. 이러한 테크닉은 목표언어사회에 있어 언어가 어떻게 사용되고 있는가를 이해하기 위한 것만이 아니라, 자문화와 마찬가지로 타문화에 있어서도 자율적인 관찰자가 되기 위한 유효한 도구

가 된다. 관찰자의 관점에서가 아니라 그 사회의 일원이라는 관점에서 활동이나 언어사용을 이해하도록 훈련받은 후 유학한 학습자는 목표언어사회에 있어 다양한 상황에 적응하는 것이 가능했다고 한다.

이상의 선행연구가 시사하고 있는 것은 문화교육에는 학습자 자신이 「언제, 어디서, 누구에 대해, 어떠한 화제로, 왜 그렇게 하였는가」라는 상황적인 변수에 주목함에 따라 학습자의 시점에서 언어와 문화의 관련성을 이해하도록 이끌어 간다는 점이다. 그리고 현재와 같이 복잡한 사회변화에 대응하기 위해서는 교실 내에서 배운 사항만을 실천해 가는 수동적인 학습자가 아니라, 문화인류학적인 관찰력과 분석력을 가진 자율적이고 능동적인 학습자를 소양하는 것이 긴요한 과제라 할 수 있을 것이다.

5. 나오며

본고의 서두에서 기술했듯이, 외국어교육에서 문화교육은 시대와 사회의 요구에 따라 수정되어야 하며, 외국어교육의 동향을 잘 파악하여 그 지침이 정확하게 제시되어야 할 필요가 있다. 이와 같은 생각에 기초하여 본고에서는 선행연구의 개관을 통해 지금까지의 외국어교육과 일본어교육에서의 문화도입과 그 문제점을 분명히 하고, 문화교육에 도입해야 할 시점과 유의점에 관한 고찰을 시도해 보았다.

현재 개발되고 있는 정부나 교육기관의 외국어교육이나 일본어교육 기준 모델은 언어와 문화의 관련성을 배려한 외국어학습 이념을 도입하고 있으면서도, 문화능력의 육성을 목표로 한 개념이 실제 언어교육 커리큘럼이나 수업에서 구체적으로 실현되고 있는가에 관해서는 의문의 여지가 많다. 이념에 설득력을 갖추기 위해서는 본고에서 고찰 한 문화교육의 이념에 기초하여 어떠한 실천적인 어프로치가 가능할 것인가, 또한 문화능력의 측정·평가를 어떻게 설정할 것인가에 대해 규명해 갈 필요가 있다. 그리고 그 능력 측정을 위해서 명확한 기준의 제시도 필요할 것이다. 이것을 금후의 과제로 하여 앞으로 계속 검토해 나가고자 한다.

<参考文献>

- 川上郁雄(1999)「『日本事情』教育における文化の問題」『21世紀の『日本事情』』1号
くろしお出版 pp.16-26
- 久保田竜子(2008)「日本文化を批判的に教える」佐藤慎司・ドーア根理子(編著)
『文化、ことば、教育:日本語/日本の教育の「標準」を越えて』明石書
店 pp.151-173
- 河野理恵(2000)「“戦略”的『日本文化』非存在説—『日本事情』教育における『文化』
のとらえ方をめぐって」『21世紀の『日本事情』』2号 くろしお出版 pp.4-15
- 国際交流基金(2010)『JF日本語教育スタンダード2010』国際交流基金
- 嶋津百代(2007)「第二言語リテラシーに関する考察」『大阪大学留学生センター研
究論集多文化社会と留学生交流』第11号 大阪大学留学生センター pp.37-47
- 高橋万里子(2006)「日本語教育における『日本事情』教育」『日本文化研究』
第19集 東アジア日本学会 pp.441-459
- ネウストブニー, J.V.(1983)「日本語教育と二重文化教育」『日本語教育』49号 日
本語教育学会 pp.13-24
- 平高史也(2011)「CEFRから見た育成すべき言語能力とは何か」『早稲田日本語教
育学』第9号 早稲田大学大学院日本語教育研究科 pp.99-106
- 細川英雄(2002)『日本語教育は何をめざすか:言語文化活動の理論と実践』明石書店
- _____ (2006)「『社会文化能力』から『文化リテラシー』へ—日本語教育におけ
る『文化』とその教育概念をめぐって」『リテラサイズ2: ことば・文
化・社会 の日本語教育へ』くろしお出版 pp.129-144
- 三代純平(2007)「韓国外国語高校における学習者主体の『日本文化』授業」『日
本語教育のフロンティア—学習者主体と協働』くろしお出版 pp.111-132
- 森純子(2005)「第二言語習得研究における会話分析:Conversation Analysis (CA)の基
本原則、可能性、限界の考察」『第二言語としての日本語の習得研究』
第7号 第二言語習得研究会 pp.186-213
- 矢部まゆみ(2007)「日本語学習者はどのように『第三の場所』を実現するか」『日
本語教育のフロンティア—学習者主体と協働』くろしお出版 pp.55-78
- 山川智子(2006)「『複数言語主義・使用・状況』の可能性—欧州評議会の動向と
ヨーロッパ・スクールの試み」『WEB版リテラサイズ』第3巻1号ろ
しお出版 pp.41-46
- Agar, M. (1994). *Language shock: Understanding the culture of conversation*. New York:
William Morrow and Company, Inc.
- Atkinson, D. (1999). TESOL and culture. *TESOL Quarterly*, 33, pp.625-654.
- Barro, A., Jordan, S., & Roberts, C. (1998). Cultural practice in everyday life:
the language learner as ethnographer. In M. Byram & M. Fleming (Eds.),
Language learning in intercultural perspective: Approaches through drama and

- ethnography* (pp.76-97). Cambridge: Cambridge University Press.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M., & Fleming, M. (1998). Approaches through ethnography: learner perspectives, Introduction. In M. Byram & M. Fleming (Eds.), *Language learning in intercultural perspective: Approaches through drama and ethnography* (pp.11-15). Cambridge: Cambridge University Press.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, pp.1-47.
- Chomsky, N. (1965). Aspects of the theory of syntax. Cambridge: The MIT Press.
- Council of Europe. (2001). Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cook, V. J. (1991). The poverty-of-the-stimulus argument and multi-competence. *Second Language Research*, 7(2), pp.103-117.
- _____ (2002). *Portraits of the L2 user*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hirsch, E. D. (1987). *Cultural literacy: What every American needs to know*. Boston: Houghton Mifflin.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp.269-283). Harmondsworth, England: Penguin Books.
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- _____ (1998). The privilege of the intercultural speaker. In M. Byram & M. Fleming (Eds.), *Language learning in intercultural perspective: Approaches through drama and ethnography* (pp.16-31). Cambridge: Cambridge University Press.
- _____ (2002). *Language acquisition and language socialization: Ecological perspectives*. London: Continuum.
- _____ (2006). From communicative competence to symbolic competence. *The Modern Language Journal*, 90(2), pp.249-252.
- Lo Bianco, J., Crozet, C. & Liddicoat, A. J. (Eds.) (1999). *Striving for the third place: Intercultural competence through language education*. Melbourne: Language Australia Publications.
- National Standards in Foreign Language Education Project. (1999). *Standards for foreign language learning in the 21st century*. Lawrence, KS: Allen.
- Robinson-Stuart, G., & Nocon, H. (1996). Second culture acquisition: Ethnography in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal*, 80, pp.431-449.

접 수 일: 12월 31일

심사완료: 1월 26일

게재결정: 1월 28일

<要旨>

**韓国の日本語教育における文化教育のガイドライン構築のための
考察と提言**

外国語教育における文化教育は、時代と社会の要請に応じて修正されるべきものであり、現下の教育動向に基づいた文化教育の指針が示される必要があるという考えの下、本稿は、韓国の日本語教育における文化教育の指針を構築するための出発点として、文化教育に取り入れるべき視点や留意点を考察するものである。そのために、まず先行研究の概観を通して、欧米の外国語教育や日本国内の日本語教育における文化の捉え方とその問題点を明らかにする。その際、文化教育に取り入れられてきた言語観や、学習者が習得すべきとされてきた能力観と文化教育の関連にも注目する。次に、欧米や日本で開発されている外国語学習の基準モデルを紹介し、政府や教育機関の文化教育への取組みを概説する。これらのモデルでは、実際の言語教育のカリキュラムや授業実践において文化教育がどのように具体化されるべきか明らかにされているとは言い難いが、文化教育がポスト・コミュニケーション・アプローチ時代の外国語教育や日本語教育の焦点になっていることが分かる。最後に、韓国の日本語教育における文化教育のためのガイドラインの構築に向けた提言として、その理念の概念化にあたり考慮すべき点を考察する。