

한국 대학의 일본문화교육의 과제와 그 가능성

- 일본어학습자의 디스커션에 보이는 문화 개념화와 재고 -

嶋津百代* · 安志英**

momoyo429@gmail.com, nazue@hanmail.net

〈 目 次 〉

- | | |
|----------------|----------------------------|
| 1. 들어가며 | 4. 데이터 분석과 고찰 |
| 2. 본 연구의 이론적 틀 | 5. 나오며-학습자 시점에 선 문화교육을 향하여 |
| 3. 연구방법 | |

Key words : 일본문화교육(Japanese Cultural Education), 이문화대응능력(Intercultural Competence), 문화 개념화와 재고(Conceptualization and Reexamination of Culture)

1. 들어가며

戰각종 미디어와 인터넷의 발달로 인해 일본에 관한 정보를 손쉽게 접하게 됨에 따라 커뮤니케이션도 테크놀로지화되고 있는 요즘, 이문화와의 접촉은 양적으로도 질적으로도 다양화되고 있다고 할 수 있을 것이다. 이러한 상황에서 한국의 일본어학습자는 「일본문화」를 어떻게 파악하고, 또한 어떠한 문화 현상을 관찰하고 있으며, 관찰한 것을 통해 어떠한 것을 학습하는가라는 문제의식이 본 연구의 출발점이라 할 수 있다.

본 조사자들이 소속되어 있는 대학에서 일본어 수업을 수강하고 있는 학생

* 고려대학교 일어일문학과 조교수, 일본어교육, 제1저자

** 고려대학교 일본연구센터 HK연구교수, 일본어학, 교신저자

들은 일본문화에 대한 흥미와 관심이 높은 편이라 할 수 있다. 중등교육부터 제2외국어로 일본어를 학습해 온 학생들뿐만 아니라 수업 개강 당시 이미 일본문화에 관한 지식이 풍부한 학생도 많았다. 아마도 한국 대학의 일본어학습자의 대부분이 정도의 차는 있으나 비슷한 환경이나 상황에 놓여 있을 것이라 생각된다. 이와 같은 일본어학습자에게 일본어교사는 어떠한 「일본문화」를 가르칠 수 있을 것인가?

본래 외국어교육이 지향해야 할 것은, 목표언어 사회에서 규범이 되는 언어 사용이나 문화행동을 단순하게 따르거나, 모어화자와 같이 이야기하거나 행동하거나 하는 것을 학습자에게 요구하는 것은 아니다(Cook, 2002; Kramsch, 1998). 목표언어의 모어화자 관점의 언어사용이나 문화이해를 강요하는 것은, 학습자의 아이덴티티와의 충돌이나 갈등을 야기하거나 학습에 부정적인 영향을 끼칠 수도 있다(Block, 2009; Norton, 2000). 일본 내의 일본어교육에서도 이러한 문제점이 인식되고 있는데, 그 중에서도 특히 문화교육에서 규범화된 문화를 학습자에게 교육하는 것의 위험성이 지적되어 왔다(川上, 1999; 河野, 2000; 細川, 2006他). 학습자는 교실 밖의 다양한 커뮤니티에 소속되어 있으며, 각각 다른 배경을 가지고 있다. 학습자가 지금까지 어떠한 일본어교육을 받아왔는가, 또한 일본어 모어화자와의 교류나 접촉 장면을 어느 정도 경험해왔는가, 그리고 한 사람의 인간으로 어떠한 경험을 해 왔는가에 의해서도 학습자의 문화 파악방식은 크게 달라진다.

현재 본인들이 진행하고 있는 장기적인 문화교육에 관한 연구는 모어화자가 본 일본문화, 또는 교사가 학습자에게 교육하고자 하는 일본문화가 아니라, 학습자가 스스로 파악하고 있는 일본문화란 무엇인가를 이해하는 것을 출발점으로 하고 있으며, 더 나아가 학습자의 시점에 선 문화교육의 제안을 최종목표로 하고 있다. 따라서 본고에서는 우선 한국 대학의 일본어학습자들의 디스커션 데이터를 제시하고, 그 과정 속에서 학습자들의 문화 파악방식을 고찰하고자 한다. 또한 이러한 과정 속에서 나타난 일본어교육의 문제점과 문화교육의 새로운 가능성을 검토하기로 한다.

2. 본 연구의 이론적 틀

시마즈·안(2011)에서는 한국 일본어교육의 문화교육 지침 구축을 위하여 도입해야 할 시점과 유의점을 고찰한 바 있는데, 본 연구에서는 그 시점과 유의점을 구체적인 데이터를 통해 검토하고자 한다. 시마즈·안(2011)에서 개관한 선행연구)를 참고로, 본 연구의 이론적 틀로 삼은 것은 「학습자가 획득해야 할 문화에 관한 능력」과 「학습자가 발견해야 할 문화에 관한 시점」이다. 이하에서 자세히 설명하기로 한다.

2.1. 학습자가 획득해야 할 문화에 관한 능력

본 연구에서는 학습자가 목표로 해야 할 언어화자 모델로 Byram(1997)과 Kramsch(1998)등이 제창한 「이문화에 대응하는 화자(intercultural speaker)」의 개념을 따르고자 한다. 「이문화에 대응하는 화자」란 종래의 외국어교육에서 학습자에게 요구된 모어화자의 규범에 기초한 언어사용이나 행동을 취할 수 있는 사람이 아니라, 자신의 판단으로 스스로의 대응을 결정할 수 있는 사람을 의미한다. 즉, 「이문화에 대응하는 화자」가 가지고 있는 능력이라는 것은 그 장소에서 자신이 적당하다고 생각하는 언어사용이나 행동을 선택할 수 있는 적응력이다. 이와 같은 적응력은 「이문화대응능력(intercultural competence)」(Lo Bianco, Crozet & Liddicoat, 1999)이라는 용어로 사용되고 있다. 더 자세히 말하자면, 이와 같은 능력은 자문화와 이문화의 상위점을 관찰하고, 그것을 비교하거나 해석하거나 관련지어 이문화에 대한 단일적인 태도나 의식을 변용시켜 이문화간의 상호이해로 이어가는 시점을 획득해 가는 능력이다.

이와 같은 「이문화대응능력」의 발전을 나타내는 모델로 「선회적 발달모델(旋回的發達モデル, a non-linear model of the acquisition of intercultural competence)」이 있다(Liddicoat, 2002). 이문화대응능력의 발달은 「(1)이문화로의 접촉에서 (2)그 차이의 인식 (3)그것에 어떻게 대응할 것인가를 생각한 후에 (4)행동을 하고, 또는 (5)그 행동에 대한 반응을 이해하고, 나아가 (6)다음

1) 현재까지 외국어교육의 문화관(文化觀)과 능력관(能力觀)에 관한 선행연구의 세부적 내용은 시마즈·안(2011)을 참고하기 바란다.

행동으로 이동』이라는 과정을 거친다. 학습자는 이문화 접촉 시, 이와 같이 순차적으로 행동을 끊임없이 수정하며 장면에 대응해 간다고 간주되고 있다. 여기에서 중요한 것은 이문화대응능력의 발달이 학습자의 자문화에서 목표문화로 단순적으로 도달하는 것이 아니라 그 사이에 학습자가 시행착오를 반복해 간다는 점이다.

그러나, 이 선회적 발달모델은 제2언어 환경을 전제로 하고 있으며, 한국 대학과 같은 외국어 환경의 경우에는 제2언어 환경만큼 이문화 접촉의 기회가 없으며, 이와 같은 발달 과정을 학습자에게 경험시키기는 매우 어렵다. 특히 상기의 (4)에서 (6)까지의 경우, 모어화자로부터 피드백을 받는 경우가 많다는 점에서 제2언어 환경의 학습자 쪽이 좋은 환경이라 할 수 있다. 따라서 외국어 환경의 경우는 (1)에서 (3)에 이르는 과정에서 학습자가 스스로 깨닫거나 내성을 통해 인식하는 것을 시작으로, (4)에서 (6)의 과정을 경험하게 하는 것을 학습자에게 가능한 한 제공하는 것이 필요할 것이다.

본고에서는 일본어학습자가 디스커션을 통해 문화를 파악해 가는 과정에서 이와 같은 『이문화대응능력』의 발달을 고찰하기 위한 단서를 발견하고자 한다. 또한 이 과정에서 나타나는 구체적인 사항들을 파악하는 것이야말로 외국어학습자를 위한 문화교육 제언의 발판이 될 것으로 생각된다.

2.2. 학습자가 발견해야 할 문화에 관한 시점

시마즈·안(2011)에서는 문화학습 과정에서 필요불가결한 것으로 학습자가 자문화와 이문화 사이에서 자신에게 가치가 있는 의미를 구축할 수 있는 독자적인 『제3의 장소(third place)』(Kramsch, 1993)을 제시하고 있으며, 문화교육은 학습자가 그와 같은 장소를 발견할 수 있도록 지원하는 것이라 주장하였다. 『장소』라고는 하지만, 물리적 공간을 의미하는 것이 아니라 학습자에게 내재된 『시점』으로 파악할 수 있는 것이다(矢部, 2007). 또한 누구나가 같은 시점을 가질 필요는 없으며, 『제3의 장소』는 학습자 한 사람 한 사람이 상정하는 문화와의 관련 속에서 획득되는 것이다. 그리고 이문화 혹은 다른 시점을 갖는 타자와 대치할 경우, 자신과 타자와의 거리나 그 대립적인 관계를 인식하는 것이 『제3의 장소』의 창조에 있어 중요시 된다고 보았다. 이 『제3의 장소』를 제창한 Kramsch(1993)은 우리가 문화라 부르는 대부분은 자기와 타자의

인식에 의해 창출되는 것으로, 문화는 어떤 사회가 창조해 낸 산물이 아니라 인간과 인간의 대화 그 자체의 프로세스로 인식해야 할 것을 주장하고 있다. 또한 「문화를 배운다」는 것은 문화에 대한 자기인식이나 타자인식을 이해하는 것으로 간주한다. 즉, 학습자는 자신의 문화 속에서도 타자와의 대화를 통한 자기인식이나 타자인식이 있으며, 목표문화에서도 자기인식과 타자인식이 존재하는 것을 자각하며 자문화와 목표문화 사이를 왕래하면서 인식을 변용시켜 갈 필요가 있다. 그 과정에서 「제3의 장소」가 구축될 수 있는 것이다.

이 「제3의 장소」를 발견하는 능력이 상기한 「이문화대응능력」의 중심에 있다(Lo Bianco, Crozet & Liddicoat, 1999). 학습자가 문화를 비교함으로써 자신의 문화를 내성하고, 또한 타자의 문화를 존중하며 여기에서 타자와의 기본 좋은 관계를 연결해주는 장소인 「제3의 장소」를 구축하는 능력이 육성되게 된다. 또한 이문화대응능력의 선회적 발달과정은 학습자가 「제3의 장소」를 발견하는 과정에 해당한다고 할 수 있을 것이다. 본 연구는 학습자가 이와 같은 「제3의 장소」, 즉 「학습자 개인의 문화에 대한 시점」을 획득할 수 있는 타자와의 대화 기회를 제공하고, 그와 같은 시점의 획득 가능성을 모색하고자 한다.

3. 연구방법

본 연구에서는 앞서 언급한 문제의식과 이론적 구조를 기초로 가장 효과적인 결과가 도출될 것으로 생각되는 연구방법을 채택하였다. 이하에서 자세히 설명하고자 한다.

3.1. 연구 대상

본 연구의 대상인 일본어 회화 수업은 2011년 2학기에 개강된 것으로, 대학생 27명(남성14명, 여성13명)이 수강하였다. 27명 중 11명이 개강 당시 일본어 능력시험 N1합격자였으며, 그 외의 수강생도 N1~N2레벨 상당의 일본어 능력을 갖추고 있어 수강생의 일본어 레벨은 비교적 높은 편이라 할 수 있다.

또한 이 수업은 일본 대학의 교환유학생과 언어교환활동을 추천하는 수업으로, 수강생의 대부분은 일본인 대학생과 접할 기회도 많았으며 교실 밖의 환경에서도 일본에 관한 정보나 지식을 얻을 기회는 충분하다고 할 수 있다.

이 수업은 일상회화부터 학술적인 발표까지의 다양한 일본어 구두표현을 학습함과 동시에, 학습목표의 하나로 「문화를 배운다」라는 항목을 설정하였다. 이에 관련된 활동으로는 교과서나 영상자료의 내용을 함께 이야기하는 등의 교실 내 활동도 포함되었으나, 주된 활동은 교실 외 과제활동인 온라인 디스커션이었다. 특히, 이 온라인 디스커션을 성적반영률의 30%로 설정한 결과, 적극적이고 열띤 토론의 데이터를 수집할 수 있었다.

3.2. 온라인 디스커션

본고의 데이터는 상술한 일본어 회화 수업의 수강생 27명이 「문화를 배운다」 활동의 일환으로 행한 온라인 디스커션으로, 수강생에 의한 1715개의 기술이 분석 및 고찰의 대상이 된다. 학습자에 의해 일정기간 이루어진 디스커션은 학습자간의 협동학습의 하나로, 학습대상으로의 통찰력과 이해력을 높이는 데 유효하다고 간주되고 있다(Nguyen & Kellogg, 2010; Sawchuk, 2003). 따라서 다른 학습자와의 대화를 통해 학습자가 지금까지의 시점과 가치관, 과거 경험이나 기존에 습득한 지식을 재검토하는 것, 또는 문화에 관한 새로운 인식이나 내성을 얻는 것을 기대하며 학습활동의 하나로 온라인 디스커션이라는 방식을 채택하였다. 온라인 디스커션은 대학의 포털 시스템을 이용하여, 1학기간의 총 4회를 통해 「일본문화」「일본인」「스테레오타입」「아이덴티티」의 테마로 진행되었다. 첫 번째 디스커션의 테마인 「일본문화」 이외에는 수강생들의 디스커션을 통해 초점이 맞춰진 사항을 키워드로 선택하여 테마를 결정하였다. <표1>은 각각의 디스커션의 기간과 내용, 수강생이 투고한 횟수이다.

<표1> 온라인 디스커션의 기간, 토픽 및 수강생의 투고 횟수

	기간	토픽	투고횟수
제1차	2011년 9월 15일 ~9월 27일	「일본문화」에 관하여 이야기 해 봅시다. 여러분에게 「일본문화」란 무엇입니까?	371
제2차	2011년 10월 6일 ~10월 20일	「일본인」이라는 단어를 들으면 생각나는 것이나 느낌에 대해 이야기 해 봅시다.	488

제3차	2011년 10월 27일 ~11월 3일	「스테레오타입」이란 무엇인가, 그리고 「스테레오타입」은 어떻게 생겨나는 것일까요?	498
제4차	2011년 11월 17일 ~11월 27일	여러분의 「아이덴티티」는 무엇입니까? 그러한 「아이덴티티」는 어떻게 형성되었다고 생각합니까?	358

수강생에게는 교사가 제시한 설문에 대해 자신의 의견을 기술하며 다른 수강생의 의견에 대해서도 자유롭게 코멘트 하도록 지시하였다. 이 온라인 디스커션은 교실 외 과제활동이었으므로, 수강생은 언제 어디서라도 대학 포털에 접속하여 참가할 수 있었다. 교사는 각각의 디스커션의 시작 부분에서 토픽 설명을 할 뿐, 디스커션에는 일체 참가하지 않았다. 교사의 존재나 의견이 디스커션 내용이나 전개에 영향을 주는 것을 피하기 위함이다. 다만, 디스커션 과정에서 수강생들 사이에 문제가 생겼을 경우나, 디스커션 운영에 관한 수강생들의 질문이 있을 경우에는 교사가 대응하는 방식을 취하였다. 따라서 다음에 제시할 데이터는 수강생의 주체적이며 자발적인 토론의 결과이었음을 다시 한 번 보충 설명하고자 한다.

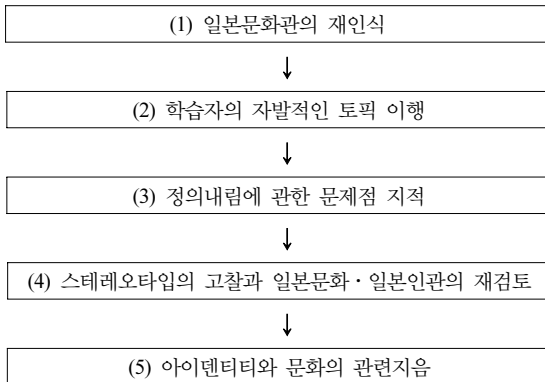
4. 데이터 분석과 고찰

본고가 분석 대상으로 한 학습자의 온라인 디스커션은 「일본문화」에 관한 의견교환에서부터 시작되었다. 이 후의 테마인 「일본인」, 「스테레오타입」, 「아이덴티티」의 각각의 테마는 디스커션 과정 중 학습자들의 토론에서 키워드로 선택된 것이다. 즉, 모든 데이터는 학습자의 「일본문화」 파악방식에 관련된 단어 혹은 개념으로 생각할 수 있으며, 4개의 디스커션은 연관성을 가지고 있다고 할 수 있을 것이다. 여기에서는 학습자들의 기술에 보이는 문화에 관한 새로운 인식과 내성, 문화에 대한 시점에 관련된 것을 추출하여 분석하고 (4.1), 분석 결과를 가지고 학습자의 문화 파악방식의 고찰을 통해 일본어교육의 문제점과 그 가능성도 함께 검토하고자 한다(4.2).

4.1. 학습자 기술에 대한 분석

구체적인 분석에 앞서 1학기 간에 걸쳐 이루어진 「일본문화」, 「일본인」, 「스테레오타입」, 「아이덴티티」에 관한 디스커션의 전체상을 제시하면 다음과 같다. 또한 전체 흐름 속에서 토론 내용에 주목하여 이를 분류해 보면, 그림1과 같은 전개를 관찰할 수 있다.

<그림1> 디스커션의 전개 양상



이상과 같이 전체 디스커션을 살펴보면, 각각의 디스커션은 학습자의 인식에 있어 각각 독립된 것으로 행해지고 있는 것이 아니라 연관성을 가지고 전개되고 있음을 알 수 있다. 이 전개 과정에서 나타난 학습자의 기술을 제시하면서²⁾ 각 과정에서 검토된 내용을 중심으로 분석을 진행하고자 한다.

4.1.1. 일본문화관의 재인식

첫 번째 디스커션은 「여러분에게 일본문화란 무엇입니까?」라는 교사의 질문으로 시작되어 학습자가 생각하고 있는 일본문화란 어떤 것인가가 서서히 구체화되어간다. 구체적으로는 일본의 역사, 다도(茶道)나 무도(武道), 가부키(歌舞伎), 라쿠고(落語) 등의 「전통문화」에서, 만화나 애니메이션, 드라마나 영화, 텔레비전 게임, J-POP, 패션 등의 「대중문화」까지, 더 나아가서는 다테마

2) 학습자의 기술에 보이는 어휘나 문법의 오용은 수정하지 않고, 그대로 제시하기로 한다.

에(建前)나 혼네(本音), 우치(ウチ)와 소토(ソト), 오모이야리(思いやり)와 하이료(配慮), 예의바름(礼儀正しい) 등의 「정신문화」가 디스커션의 과정에서 제시되었다. 학습자들의 기술을 보면, 개인적인 흥미나 관심, 혹은 이전에 수강했던 수업에서 학습한 내용을 바탕으로 하여 자기 자신의 관점에서 본 일본문화에 관해 기술하고 있다.

즉, 학습자는 일본문화를 예로 들면서 내재되어 있던 각자의 일본문화관을 언어를 통해 디스커션 상에서 재확인하게 된다. 또한 학습자는 다른 학습자가 투고한 내용을 보면서 다른 학습자들의 문화관을 인식하며, 그에 대해 동의하거나 의문을 제기하면서 자신의 일본문화에 관해서도 심도 있는 고찰을 해 나간다. 이 때, 학습자가 각자의 경험과 연관하여 일본문화에 관해 서술하고 있는 점이 흥미로운데, 한 예를 들어 보기로 한다.

일본문화라는 것은 무엇인가라는 광범위한 테마 중 어떤 것에 관하여 쓸까 생각해 보았을 때, 일본문화 속에서 제가 가장 좋아하는 문화에 관하여 써 보기로 하였습니다. 이것이 제가 경험했던 것이기 때문입니다. 제가 가장 좋아하는 일본문화는 오모이야리(思いやり)문화입니다. 일본 사람들은 상대방을 먼저 생각합니다. 또한 서로 실례가 되는 행동은 하지 않습니다. 그래서 거절 할 때도 직접적으로 거절하는 것보다 상대의 기분이 나쁘지 않도록 자신이 거절할 수 밖에 없는 이유를 설명하면서 돌려 말합니다. 인사문화도 오모이야리문화의 하나로, 일본 사람은 「すみません」이라는 단어를 습관처럼 자주 씁니다. 다른 사람과 부딪혔을 때도 서로 먼저 「すみません」이라고 말하거나, 특별히 사과하지 않아도 될 때도 상대방에게 「すみません」이라고 말합니다. 또한 감사의 인사도 자주 합니다. 작은 일에 감사하면서 몇 번이나 고맙다는 인사를 합니다. 그리고 전에 만났을 때 고맙았던 것을 다음에 만났을 때도 잊지 않고 「この間のこと本当にありがとうございました」라고 다시 한 번 감사의 인사를 합니다. 나는 이렇게 상대를 배려하는 일본문화가 좋아서 일본을 좋아하게 되었고, 그래서 일본어를 공부하게 되었습니다.³⁾ (학생1 : 2011년 9월 21일)

3) 학생들의 기술을 그대로 제시하면 다음과 같다.

日本文化とは何か? という広範囲なテーマで何について書くか考えたところ、日本文化の中で私が一番好きな文化について書いてみることにしました。これは私が経験したことだからです。私が一番好きな日本文化は思いやり文化です。日本の人々は相手のことを先に考えます。またお互いに失礼になる行動はしませんが、それで拒絶をする時も直接的に断るよりは相手の気分が悪くならないように自分が断るしかない理由を説明しながら回して言います。あいさつ文化も思いやり文化の一つ

학생1은 자신의 체험에 비추어 일본문화에 관해 생각하고 있으며, 그 중에서도 가장 좋아하는 일본문화에 관하여 기술하고 있다. 이와 같이 학습자들은 각자의 경험에 기초한 문화관을 형성하고 있으며, 디스커션을 통해 문화를 재확인해 간다.

4.1.2. 학습자의 자발적인 토픽 이행

디스커션이 진행됨에 따라 학습자들은 일본문화의 정의에 관하여 토론하게 된다. 특히 학습자들이 개인적인 문화관을 초월하여 일반적인 문화관을 도출하는 모습을 엿볼 수 있는데, 이에 관한 기술을 몇 가지 소개하고자 한다.

일본문화라는 것은 일본에 살고, 일본어를 사용하고 있는 사람들이 만들어내고 공유하고 있는 정신적인 활동이라고 생각합니다.⁴⁾ (학생2 : 2011년 9월 26일)

단지 단순하게 일본어를 말하는 것이나, 드라마 등을 포함한 영상을 보는 것만이 일본문화는 아니겠지요. 오모이야리나 키쿠바리와 같이 일본인의 생활에서 발견할 수 있는 그들의 독특한 개성을 일본문화로 중시하지 않으면 안될 것입니다.⁵⁾

(학생3 : 2011년 9월 27일)

학생2의 기술을 시작으로 이 후 디스커션의 내용은 일본문화 중에서도 일본인의 정신문화 혹은 일본인의 행동 등의 사회문화적인 특징에 초점이 맞춰져 간다. 그 예가 학생3의 기술이다. 즉, 「오모이야리」나 「키쿠바리」와 같은 일본

で、日本の人々は「すみません」という単語を習慣のようによく使います。他人とぶつかった時お互いに先に「すみません」と言うし、別にあやまらなくてもいい時も相手に「すみません」と言います。また、感謝のあいさつもよくします。小さなことにありがたがって何回も感謝のあいさつをします。それで以前会った時に感謝したことを次に会った時も忘れなくて「この間のこと本当にありがとうございました」ともう一度感謝の挨拶をします。私はこんな相手を気配りする日本文化が良くて日本が好きになったし、これによって日本語を勉強するようになりました。

- 4) 日本文化とは、日本に住み、日本語を使っている人々が作り出し共有している精神的な活動だと思います。
- 5) ただ単純に、日本語を話すことや、ドラマなどを含めた映像を見ることだけが日本文化ではないですね。思いやりとか気配りのように日本人の生活から見つけられる彼らの独特な個性を日本文化として重視しなければならないですね。

인의 『독특한 개성』을 일본문화로 파악하는 견해도 있다는 것을 지적하고 있는데, 점차적으로 디스커션의 내용이 일본인의 특징으로 자연스럽게 이행해 간다. 이것은 일본문화를 정의하는데 있어 일본인에 관한 고찰도 필요하다는 것을 학습자 스스로가 깨달아 가고 있는 것이라 할 수 있다.

저에게 있어 일본문화는 일본인을 이해하기 위해 필요한 수단을 의미합니다.⁶⁾
(학생4 : 2011년 9월 27일)

이와 같이 일본문화와 일본인을 분리해서 생각하는 것이 아니라 『일본인을 이해하기 위한 일본문화를 배운다』라는 생각이 학습자간에 공유되어 간다. 그리고 이 『일본인』이라는 키워드가 다음 디스커션의 주제로 이어져 간다.

2차 디스커션에서 학습자는 친절(親切)·성실함(真面目)·정직(正直)·성실(誠美)·정중함(丁寧)·꼼꼼함(几帳面)·개인주의적(個人主義的) 등으로 대표되는 일본인의 특징을 예로 들면서 의견을 교환해 간다. 실제 의견을 제시해 보면 다음과 같다.

저도 일본인 선생님께 같은 이야기를 들었던 기억이 있습니다. 『일본인이 개인주의라는 것을 나는 한국에 와서 처음 들었습니다. 매우 놀랐어요』라고 이것은 대체 왜일까요? 왜 한국인은 일본인이 개인주의자라고 생각하는 것일까? 그 대답을 제 나름대로 생각해 보았습니다. 한국 속담에 『콩 한쪽도 나누어 먹어라』라는 것이 있습니다. 그것은 실제 한국인의 의식 속에 깊이 박혀있다고 생각합니다. 그러나 일본인은 그렇지 않습니다. 일본인이 한국인과 함께 어딘가 외출을 하여 주스를 마실 때, 자신의 주스만 사 오는 것이 보통입니다. 한국에서는 어떻게든 간에 모두를 배려하는 기분을 전하는 것이 중요하기 때문에 생각 할 수 없는 일입니다. 아마 이러한 점이 다르기 때문에 오해가 생긴다고 생각합니다.⁷⁾ (학생5 : 2011년 10월 10일)

-
- 6) 私にとって日本文化は、日本人を理解するために必要な手段を意味します。
7) 私も日本人の先生から同じようなことを聞いた覚えがあります。『日本人が個人主義だっというのを、私は韓国に来て始めて聞きました。とても驚きましたよ。』と。これはいったい何故なのか。何故韓国人は日本人が個人主義者だと思ふのか? その答えを私なりにちょっと考えてみました。韓国のことわざで『豆1つでも分けて食べる』というのがありますね。それは実際韓国人の意識の中に深く刻まれていると思います。しかし、日本人はそうではありません。日本人が韓国人と一緒にどこかへ出かけてジュースを飲む時、自分のジュースだけ買ってくるのが普通です。韓国では、

『일본인』에 관한 디스커션 중 주목할 만한 것은 학생5와 같이 일본인과 한국인을 비교한다는 점이다. 학습자의 대부분이 한국인과의 비교를 통해 일본인의 행동을 분석하고 있다. 즉, 앞에서 설명한 이문화대응능력인 『자문화와 이문화의 상위점을 관찰하고 그것을 비교하거나 해석하거나 관련짓는다』와 같은 스킬을 이용하고 있다고 할 수 있을 것이다. 또한 마지막 부분의 『차이에서 오해가 발생한다』라는 인식은 문화 간의 상위점에 근거하여 『이문화에 대한 단일적인 태도나 인식을 변용시키고, 이문화간의 상호관계로 연결되는 시점을 획득해간다』는 것을 나타내고 있다고 할 수 있을 것이다.

4.1.3. 정의내림에 관한 문제점 지적

일본인에 관한 디스커션이 어느 단계에 도달하자, 학습자들은 문제점을 발견하고 그 문제의 소재를 모색하게 된다. 다음은 일본인의 특징적인 행동을 정의내리는 것에 대한 문제점을 지적한 기술의 하나이다.

지금까지의 코멘트에서 계속 이야기되어 왔는데, 저는 이와 같은 문제는 모두 개인의 성격에 의한 것이라고 말하고 싶습니다. 성급한 일반화의 오류를 범하지 않기 위해, 그리고 어떤 나라에 대한 특정 스테레오타입을 정착시키지 않기 위해, 저는 지금까지도 앞으로도 그렇게 생각하고 싶습니다.8) (학생6 : 2011년 10월 13일)

학생6은 처음 일본문화에 관한 디스커션에서부터 일본문화나 일본인을 일반화시켜 정의한 다른 학습자의 투고 내용에 반대하는 방법을 통해9) 자신의 생각을 표명하고자 하였다. 또한 일본문화나 일본인의 특징은 『모두 개인 성격에 의한 것』이라고 명확히 밝히고 있는데, 이와 같은 방법은 학생6에게 있어 이문화 접촉의 『제3의 장소』이며, 자신의 문화에 대한 시점이라 할 수

ともかく全員に配慮する気持ちを伝えるのが大事なので、考えられないです。たぶん、こういう所の違いから誤解が生じたと思います。

8) 今までのコメントでもずっと言い続けていますが、私はこういう問題はすべて個人の性格によるものだと言いたいです。早まった一般化の誤謬を犯さないため、そしてある国に対する特定のステレオタイプを定着させないため、私は今までもこれからもそう思っていました。

9) 온라인 디스커션이 이루어진 포털 토론실의 투고란에는 양자택일 버튼이 있어 학습자는 다른 투고에 대해 동의하는지 아닌지의 의사표현을 할 수 있다.

있을 것이다. 한편, 이에 대해 학생7은 다음과 같은 의견을 제시하고 있다.

특징을 기술하는 것은 일반화의 위험을 동반한다는 의견에 공감합니다. 그렇지만 이것은 「일본인」이라는 주제로 토론하고 있는 것이므로 아무래도 각자의 경험에 기초하여 대체적인 일본인의 이미지나 느낌에 관하여 언급하게 되었다고 생각합니다.¹⁰⁾
(학생7 : 2011년 10월 20일)

학생7은 학생6의 의견에 동의하면서도 이 디스커션의 목적이 일본인이라는 주제로 토론하는 것이며, 학생6이 지적한 문제점은 디스커션이라는 방법론의 문제에 유래하고 있다고 말하고 있다. 이것은 4.1.2.에서도 서술했듯이 디스커션에서 학습자는 테마에 관한 일반적인 해석을 도출하는 경향이 있다는 점을 보여주는 것이다. 그러나 동시에 4.1.1.에서 고찰했듯이, 일본문화나 일본인에 관해 서술할 때에는 각자의 경험과 관련시켜 자신에게 있어서의 일본문화·일본인관을 형성하고 있는 것이 학생7의 기술에 의해서도 뒷받침되고 있다고 할 수 있을 것이다.

이와 같이 2차 디스커션에서는 일본문화나 일본인을 정의하는 것에 대한 문제점 및 디스커션 자체의 특질이 명확해졌으며, 학생6의 투고는 이후 디스커션의 분기점이 되었다. 또한 학생6의 기술에 있었던 「스테레오타입」이라는 단어가 3차 디스커션의 테마가 되었다.

4.1.4. 스테레오타입의 고찰과 일본문화·일본인관의 재검토

스테레오타입을 테마로 한 3차 디스커션은 「스테레오타입이란 무엇인가, 그리고 어떻게 생겨나는 것인가?」라는 교사의 질문에 답하는 형식으로 진행되었다. 스테레오타입의 형성요인으로 가정, 학교, 사회나 미디어의 영향, 외부세계에서의 경험, 언어사용의 습관 등이 열거되었다. 그리고 「스테레오타입은 긍정적인 것인가 부정적인 것인가, 문화에 대한 기대인가 편견인가」를 둘러싼 토론이 계속되었다. 그 중에서도 전회의 일본인에 관한 디스커션에서

10) 特徴を述べることは一般化の危険が伴うという意見に共感します。でも、これは「日本人」という主題で討論しているのだから、どうしても各自の経験に基づいて、大体の日本人のイメージとか感じについて言及するようになったと思います。

의 마지막 토론 부분이 다시 이야기되었다. 또한 스테레오타입에 관한 의견을 기술하면서 학습자는 「우리들이 토론해 온 일본문화나 일본인의 특징은 스테레오타입인가?」라는 질문을 시작으로 지금까지의 일본문화·일본인관을 되돌아보며 재검토해 간다.

인간이 어떤 사물, 사회, 민족, 혹은 타인에 관해 그것이 맞건 틀리건 자기 나름대로 생각하고 정의하는 것이 스테레오타입은 아닐까요? 예를 들어, 전회의 디스커션과 같이 「일본인은 모두 친절하고 상냥하다」라든가 「일본인은 항상 타인을 위해 배려한다」라든가 「일본인은 혼네를 감추고 타테마에를 중요시한다」라는 의견도 스테레오타입의 일종이라 생각합니다. 왜냐하면 우리들이 일본인이라는 민족에 관해 우리들 멋대로 정의한 것이기 때문입니다. 실제로 일본인 전원이 그렇다고는 단언할 수 없습니다.¹¹⁾ (학생8:2011년 10월 31일)

3차 디스커션에서 특기할 만한 것은 학생8의 기술을 기점으로 전술한 일본문화나 일본인을 정의하는 것에 대한 문제점이 새롭게 토론의 중심이 된다는 점이다. 학생8은 「어떤 사물, 사회, 민족, 또는 타인에 관해 그것이 올바른지 아니면 올바르지 않던 자기 나름대로 생각하여 정의하는 것이 스테레오타입이다」라고 기술하고 있다. 우리들이 눈으로 보거나 귀로 듣거나 하는 것을 스테레오타입이라고 부르는 것이 아니라, 그것을 정의하는 것 자체가 스테레오타입이라고 파악하고 있는 점이 매우 흥미롭다. 디스커션에서 학습자가 토론했던 일본인의 특징은 그들의 관점에서 파악한 일본인을 정의한 것임은 분명하다. 본고의 서두에 서술했듯이 스테레오타입화가 된 이미지가 문화적인 오해를 초래할 가능성, 그리고 문화교육에 있어 규범화된 문화를 학습자에게 교육하는 것의 위험성은 선행연구에서도 지적되고 있다(川上, 1999; 河野, 2000; 細川, 2006他). 그러나 여기서 주목해야 할 것은, 「우리들 멋대로 정의했다」라는

11) 人間がある物、社会、民族、あるいは他人について、それが正しかりうが正しくなかりうが、自分なりに考えて定義付けることがステレオタイプではないでしょうか。例えば、前のディスカッションのように、「日本人は皆親切で優しい」とか、「日本人は常に他人のために気を配っている」とか、「日本人は本音を隠して、建前を重視する」という意見もステレオタイプ的一种だと思います。なぜなら、我々が日本人という民族について我々の考え方で勝手に定義したからです。実際、日本人の全員がそうだとは言い切れません。

기술, 즉 『외부에서 본』 일본문화관·일본인관을 구축하는 것의 위험성도 지적하고 있다는 점이다. 한편, 학생9는 학생8의 의견에 동의하며 이에 관하여 보충하여 기술하고 있다.

무언가를 들은 후, 그것을 실감할 기회가 생기면 그것은 그대로 스테레오타입이 되겠지요 그리고 저는 그것을 전달하게 되고, 따라서 주변 사람들도 그러한 스테레오타입을 가지게 될 것입니다. 그러므로 지금까지의 우리의 일본문화나 일본인의 이야기도 그런 방법으로 고정개념이 만들어진 것이겠지요.¹²⁾ (학생9:2011년 11월 2일)

학생9는 학생8이 시사한 『외부에서 본』 일본문화·일본인관이 범하기 쉬운 스테레오타입을 첨가하고 그 구축의 순환성을 지적하고 있다. 이문화에 관한 인풋이 주입되고 그것을 경험하게 되면 스테레오타입이 형성된다. 그리고 그것을 타자에게 전하게 되면서 새로운 스테레오타입이 생성되게 되는 것이다. 즉, 학생9는 이와 같은 이유로 지금까지 진행되어 온 일본문화나 일본인에 관한 디스커션에서도 스테레오타입이 형성되었다고 제시하고 있는 것이다. 이상과 같이 학습자들과의 의견교환을 통해 얻게 된 새로운 인식은 이문화 대응능력과 문화에 대한 시점에 새로운 통찰력을 학습자들에 제공한다고 할 수 있다.

다음으로 4차 디스커션의 테마를 결정하는 계기가 된 스테레오타입에 관한 기술을 소개하고자 한다.

저는 스테레오타입은 명함이라고 생각합니다. 그 명함이 이미지를 결정합니다. 예를 들어 저는 일본어를 그다지 잘 못하는데, 남들은 잘한다고 합니다. ○○대학에서 일본어를 공부하고 있는 학생이라 일본어를 잘 한다고 생각할지 모릅니다. 그러한 스테레오타입 때문에 저는 일본어를 잘 하는 사람인 것 같습니다. 그러나 명함은 환경에 따라 변할 수 있습니다. 그리고 그것을 수정하는 태도와 인식이 필요합니다.¹³⁾

(학생10: 2011년 11월 3일)

12) 何かを聞いた後、それを実感する機会があったら、それはそのままステレオタイプになるでしょうね。そして私がそれを伝えることによって、周りの人々もそのステレオタイプを持つようになるでしょう。だから、これまでの私たちの日本文化や日本人の話もそんなふうに固定観念が作られたんでしょう。

학생10은 스테레오타입을 명함에 비유하여 자신과 연관시켜 기술하고 있다. 「○○대학에서 일본어를 공부하고 있는 학생」이라는 표현은 학생10의 아이덴티티를 말한다 할 수 있지만, 그것을 어떻게 파악하는가는 타자가 갖는 스테레오타입화에 결정된다는 것을 의미하고 있다. 여기서 학생10은 자기인식과 타자인식 속에서 갈등하고 있음을 알 수 있다. 그러나 동시에「명함은 환경에 의해 변할 수 있다」는 기술은, 그것을 수정하고자 하는 태도와 인식이 있으면 스테레오타입은 영원히 지속되는 것이 아니라는 것을 시사하고 있다. 여기에서 학생10이 말하는 스테레오타입이란 아이덴티티와 바꾸어 쓸 수 있는 용어라 할 수 있을 것이다.

4.1.5. 아이덴티티와 문화의 관련지음

아이덴티티에 관한 디스커션에서 특기할 만한 사항은, 학습자가 지금까지의 디스커션 테마의 연결성을 명확히 인식하여 각각의 테마를 관련지으려고 한다는 점이다. 다른 디스커션과 동일한 방식으로 「자신의 아이덴티티는 무엇인가? 그러한 아이덴티티는 어떻게 형성되었다고 생각하는가?」라는 질문에 관한 기술과 토론이 진행되었다. 예를 들면 「아이덴티티는 성장과정에서 형성되는 것」 「아이덴티티의 형성과정은 인생 그 자체」라는 과거부터 현재에 이르기까지의 자신의 경험에서 아이덴티티의 정의를 찾거나, 「앞으로 어떻게 살아갈 것인가의 기준이 되는 것」 「자신이 어떤 인간이 되고 싶은가에 따라서도 정의는 달라지는 것」이라는 미래의 자신의 이미지에 대한 정의도 제시되었다.

나의 아이덴티티의 하나를 생각해 보면, 나는 ○○대학의 학생이고, 일본어를 공부하고 있다. 나를 나타내는 표현은 많다. 그러나 아이덴티티는 간단하게 만들어지는 것이 아니라 인생을 살아가면서 점점 환경과 나의 상호작용 속에서 형성되는 것이라고 생각한다. 14) (학생11:2011년 11월 24일)

-
- 13) 私はステレオタイプは名刺だと思います。その名刺がイメージを決めます。例えば、私は日本語があまり上手ではないのに、上手と思われれます。高麗大学で日本語を勉強している学生ですから、日本語が上手と思うかもしれません。そのステレオタイプがあるので、私は日本語が上手な人みたいです。しかし、名刺は環境によって変えることができます。それから、それを修正する態度と認識が必要です。
- 14) 私のアイデンティティの1つを考えてみると、私は高麗大学の学生で、日本語を勉強している。私をあらわす表現は多い。しかし、アイデンティティは簡単に作られる

어떤 나라의 문화라는 것은 그 나라에 살고 있는 사람들이 만들어 가는 것입니다. 그렇게 때문에 그 사람들이 사용하고 있는 언어, 즉 언어에 의해 문화는 특징지어집니다. 일본문화는 일본어에 의해 주로 영향을 받는 것이라고 생각합니다. 그리고 저의 아이덴티티도 언어로 설명하는 것에 의해 형성된다고 생각합니다.¹⁵⁾

(학생12:2011년 11월 27일)

이상의 기술은 아이덴티티를 표현하기 위해 「언어」나 아이덴티티형성의 「자기와 타자의 상호작용」이 중요한 역할을 담당하고 있다는 것을 학생들이 스스로 인식하고 있음을 나타내고 있다. 또한 학생12의 기술에는 언어와 문화, 그리고 아이덴티티의 관련성이 명시되어 있다. 지금까지 제시된 학습자의 기술에 한정하여 생각해 보면, 본 연구의 대상 학습자의 경우에는 이와 같은 디스커션에 참가 가능할 만큼의 일본어능력을 갖추고 있으며, 인지능력의 레벨도 높다고 판단된다. 그러나 일본어능력이나 인지능력이 높다고 해서 이와 같은 디스커션이 이루어 질 수 있다고는 할 수 없다. 즉, 문화를 고찰하려면 그 문화를 이야기하기 위한 언어가 필요하다는 사실이 학생들의 기술을 통해 제시되었다고 할 수 있을 것이다.

4.2. 학습자의 디스커션을 통해 얻게 된 시사점

여기에서는 학습자의 디스커션을 통해 나타난 일본어교육의 과제에 관하여 논하고자 한다.

우선 학습자의 일본문화관과 언어의 상관관계성을 인식하는 것이 필요할 것이다. 오모이야리나 기쿠바리 등 일본인의 행동과 같은 사회문화적 특징이나 그것들과 관련된 일본어적 표현 등은 교육현장에 있어서도 빈번하게 제시되는 것들이다. 일본어교육에 있어 중요한 과제라 할 수 있는 것은 이와 같은 것이 일본어학습자에게 「일본문화」를 설명할 때 사용되는 「디스코스」라는

ものではなく、人生を生きながらどんどん環境と私の相互作用の中で形成するのだと思う。

- 15) ある国の文化とは、その国に住んでいる人々が作っていくものです。ですので、その人々が使っている言語、つまり、言葉によって文化は特徴付けられます。日本の文化は日本語によって主に影響を及ぼされたものだと思います。そして、私のアイデンティティも、言葉で説明することによって、形作られるものだと思います。

점이다. 전술했듯이, 문화를 이야기하기 위해서는 그 문화를 이야기하기 위한 언어가 필요하다. 학습자가 어디에서 어떠한 방법으로 이러한 디스크코스를 습득했는가에 관해서는 본고의 데이터를 통해서도 파악할 수는 없지만, 이러한 언어는 교과서 혹은 교사가 학습자에게 제시한 디스크코스로도 파악 가능하다. 그 언어를 사용하여 학습자는 디스커션에 참가하고 있는 것이다. 이와 같은 문화를 설명하는 디스크코스는 문화에 대한 전형적인 발상과 연관되어 지금까지 일본어교육에 깊숙이 뿌리박혀 있다.

다음으로 중요한 문제는 학습자가 획득해야 할 능력이란 무엇인가를 끊임 없이 자문(自問)하는 것이다. 본 연구에서는 이문화대응능력을 학습자가 획득해야만 할 문화에 관한 능력으로 간주하였다. 이문화대응능력은 회전(回旋)적으로 발달하는 것이기 때문에, 언어를 학습하면 자동적으로 교육되는 것이 아니며 또한 문화를 문법과 같이 기술되는 것으로 교육하여 육성할 수 있는 것도 아니다. 따라서 학습자가 획득해야만 할 능력의 도달점을 목표언어의 모어화자의 인식이나 언어규범으로 요구해야 할 필요는 없으며, 이문화대응능력을 항목별로 혹은 고정적으로 파악할 필요도 없다고 할 수 있을 것이다. 오히려 본고에서 밝힌 것처럼 학습자가 주체적이며 또한 자각적으로 자기 의견이나 생각을 목표언어로 이야기하는 행위와, 그 행위에 의해 육성된 능력과의 관계를 이해하는 것에서부터 학습자가 필요로 하는 능력의 탐구가 시작 된다고 생각하는 것이 더욱 중요하다고 할 수 있을 것이다.

전술했듯이 문화를 배운다는 것은 문화에 대한 자기인식이나 타자인식을 이해하는 것이다(Kramersch, 1993). 본고에서 제시한 데이터를 통해서 알 수 있듯이, 자기인식이나 타자인식은 변용되는 것이다. 그 변용의 중심에 언어가 있으며, 그 언어를 통해 새로운 문화가 창조되어 간다. 또한 이러한 인식은 타자와의 커뮤니케이션을 통해 생성되며 변화해 나가는 것이다. 마지막으로 학생13의 기술을 인용하면서 본장을 마치고자 한다.

사람은 커뮤니케이션을 하면서 자신의 스테레오타입을 형성하거나 수정하거나 혹은 파괴하고 있는 것이지요. 커뮤니케이션 없이는 인간의 스테레오타입은 성립하지 않는 것입니다. 16) (학생13:2011년 11월 3일)

16) 人はコミュニケーションをしながら、自分のステレオタイプを形成したり、修正した

5. 나오며-학습자 시점에 선 문화교육을 향하여

본고에서는 온라인 디스커션에서 학습자가 주체가 된 토론을 진행하면서 상호 의견 교환을 통한 일본문화에 관한 고찰을 기초로 하여 학습자들의 일본 문화관·일본인관을 정립해가는 과정을 제시하였다. 또한 학습자가 생각하는 스테레오타입의 의미나 아이덴티티의 파악방법도 명확하게 제시하였다고 할 수 있다. 특히 디스커션을 거듭해 가는 과정에서 학습자의 기술을 통해 「이문화대응능력」의 발현이나 「제3의 장소」구축의 가능성도 엿볼 수 있었다. 이것이 본 연구에 차별성을 부여하는 동시에 본 연구의 의의라고도 할 수 있을 것이다.

본고에서 제시한 학습자간 디스커션은 「외국어로서의 일본어교육」에 있어 문화를 고려한 학습자 시점의 교육의 필요성을 시사하고 있는 것이라 생각한다. 「학습자 시점에 선 문화교육」이라는 것은 학습자 자신의 문화파악 방식을 기반으로 하는 것을 의미한다. 언어교육의 기본은 학습자가 언어의 패턴이나 문화적 정보를 습득하는 것만이 아니라 이문화 접촉에서 생긴 다양한 변화를 파악하고, 그것에 대응하는 문화적 행동을 익혀가는 것을 지원하는 것이다. 목표언어 사회에서 언어사용이나 문화행동은 학습자가 목표언어를 사용하여 달성하고자 하는 각각의 목적에 맞추어 도입되어야 할 것이며, 그 과정을 지원하는 것이야말로 외국어교육의 바람직한 모습이라 말할 수 있을 것이다. 이와 같은 학습자 시점에 선 문화교육에 관한 고찰과 제안은 금후의 과제로 삼기로 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 くらしお出版 pp.16-26.
- 河野理恵(2000) 「“戰略”的『日本文化』非存在説—『日本事情』教育における『文化』のとりえ方をめぐって」『21世紀の『日本事情』』2号 くらしお出版 pp.4-15.

り、あるいは破壊してるんですよ。コミュニケーションがなくては、人間のステレオタイプは成り立たないですね。

- 細川英雄(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』 『リテラシーズ2:ことば・文化・社会の日本語教育へ』 くろしお出版 pp.129-144.
- 嶋津百代・安志英(2011) 『한국 일본어교육의 문화교육 가이드라인 구축을 위한 고찰과 제언』 『일본연구』 제32집 pp.495-515
- 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.
- Block, D. (2009). *Second language identities*. London: Continuum.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cook, V. J. (2002). *Portraits of the L2 user*. Clevedon: Multilingual Matters.
- 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.
- Liddicoat, A. J. (2002). Static and dynamic views of culture and intercultural language acquisition. *Babel*, 36(3), pp.4-11, p.37.
- Lo Bianco, J., Crozet, C. & Liddicoat, A. J. (Eds.) (1999). *Striving for the third place: Intercultural competence through language education*. Melbourne: Language Australia Publications.
- Nguyen, H. T., & Kellogg, G. (2010). “I had a stereotype that American were fat”: Becoming a speaker of culture in a second language. *Modern Language Journal*, 94(1), pp.56-73.
- Norton, B. (2000). *Identity and language learning*. Harlow, England: Pearson.
- Sawchuk, P. H. (2003). Informal learning as a speech-exchange system: Implications for knowledge production, power and social transformation. *Discourse & Society*, 14, pp.291-307.

접 수 일: 12월 30일

심사완료: 1월 25일

게재결정: 1월 29일

<Abstract>

**Problems and Possibilities for Japanese Cultural Education in Korean Universities:
Conceptualizing and Reexamining Culture through Discussions
by Learners of Japanese**

This study is a part of a longitudinal study that explores the possibilities of Japanese cultural education from the views of learners of Japanese in Korean universities. The study begins with the premise that educators should understand how learners see and understand Japanese culture on their own, and goes on to show the process through which learners conceptualize and reexamine culture through online-discussions. The four online discussion forums on “Japanese culture,” “Japanese people,” “stereotypes” and “identity” were developed over the course of one semester, following the steps that learners took initiatively: (1) reconfirming their views on Japanese culture, (2) transforming topics spontaneously, (3) pointing out problems about defining Japanese culture and people, (4) examining the concept of stereotypes and reexamining their views toward Japanese culture and people, and (5) connecting their identities and culture. From extracts of learners’ descriptions, this paper examines their observations and reflections on discussing culture with other classmates. The paper also shows how the learners exchanged opinions through discussions on Japanese culture and people, and how they became aware of how to see and talk about culture. Based on data analysis, this paper also discusses both problems and possibilities for Japanese cultural education in Korea.