

고등학교 일본어교과서를 둘러싼 언어교육사적 특징*

-제4차 및 제5차 교육과정 일본인 저자 인터뷰 및 설문-

黃永熙**

〈요지〉

본고에서는 제4차(1981~1988년) 및 제5차(1988~1992년) 교육과정 고등학교 일본어교과서(이하, 각각 (H)(I)라 한다)를 집필한 일본인 저자와의 인터뷰 및 설문조사를 통해 집필을 둘러싼 언어교육사적 특징에 대해 살펴보았다. 해당 시기는 고등학교 일본어교과서가 1종으로 한국인 저자에 의해서만 제작된 제2차(1963~1974년) 및 제3차(1974~1981년) 교육과정에 이어 5종으로 확대되고 최초로 일본인 저자가 집필에 가담하게 되는 변화를 맞이하게 된다. (30여년이 지나) 이러한 과도기적 상황에서 있었던 고등학교 일본어교과서에 대해 해당 일본인 저자와의 인터뷰 및 설문조사의 결과를 통해 일본어교육사의 흐름 속에서 다음과 같은 특징이 있다는 것을 알 수 있었다.

- (1)교과서 집필의 과정과 관련한 문제(영역Ⅰ)를 살펴보면, 집필 시의 역할 분담, 본문의 선정, 일본어 체크, 발음 연습의 추가, 다양한 화제의 선정, 문제의 결정에 있어서 (H)는 한국인 저자가, (I)는 일본인 저자가 담당하였다.
- (2)교과서 집필에 영향을 끼친 교수 내용상의 문제(교과서 내적 요인)(영역Ⅱ)를 살펴보면, 회화, 독해, 참고문헌, 내용, 구성 기준, 어휘, 삽화(사진&그림), 문형, 배경의 선정, 교과서 집필의 문제점이라는 측면에서 (H)에 비해 (I)는 기존의 독해 위주에서 벗어난 회화 중심의 교재 구성에 대한 신념을 가지고 사용빈도가 높은 어휘 선정, 기존 교재와 차별화된 문법 설명, 많은 삽화의 도입을 통해 학습자 중심의 내용으로 구성하고자 하였다.
- (3)교과서 집필에 영향을 끼친 사회 환경적 문제(교과서 외적 요인)(영역Ⅲ)와 관련해서는 (H)(I) 모두 교육과정에서 제시한 교수이론과 현장교육 사이의 괴리감, 미디어 자료의 부족, 단일 교재를 통한 단순화된 읽기와 쓰기 수업이 이루어졌으며 기성세대를 중심으로 일본어 학습에 대한 사회적인 거부감이 컸음을 말하고 있다. 한편, 일본인 저자의 교육현장 경험, 교육과정의 이해, 교육현장에서 필요한 요소의 실질적 반영, 한국인 교사와의 교류, 영어 전공 및 교수 경험의 활용이라는 측면에서 (H)는 대부분 불가능했던 반면, (I)는 인식하고 경험하여 교과서에 반영·활용하고자 하였다.

이상, 일본인 저자가 최초로 참여한 제4차 교육과정에 비해 제5차 교육과정에서 고등학교 일본어교과서 집필이 발전적이고 현대적인 형태로 변화하였고 거기에는 일본인 저자의 적극적인 참여가 있었다고 할 수 있다.

논문분야 : 일본어교육사

키 워 드 : 고등학교 일본어교과서, 제4차 교육과정, 제5차 교육과정, 일본인저자

1. 들어가며

광복 이후 최초의 고등학교 일본어교과서 『고등학교 日本語讀本(上)』이 제2차 교육과정기인 1973년에 발행된 후 2007년 개정 교육과정에 이르기까지 중학교와 일반계 고등학교용으로 발행된 일본어교과서는 총91

* 이 논문은 2012년 정부(교육부)의 재원으로 한국연구재단의 지원을 받아 수행된 연구임.
(NRF-2012S1A5A2A03034514)

** 한양사이버대학교 일본어학과 조교수, 사회언어학·일본어교육

권에 이르며, 2013년 현재 고등학교에서의 일본어교육의 역사는 40년을 지나고 있다.

그럼에도 불구하고 광복 이후 고등학교 일본어교육의 역사적 산물인 교과서에 대한 기록과 연구는 체계적으로 이루어지지 못한 채 개별연구자에 의해 단편적으로 이루어져 왔다. 연구의 내용 또한 제6차 교육과정 이후부터 2007년 개정교육과정의 교과서에 집중되어 있으며 그 출발부터 현재까지의 체계적인 연구는 거의 전무한 실정이다.

또한 일본어교과서를 대상으로 한 연구는 언어교육사적인 관점에서 주로 문헌조사를 통한 통시적 분석이 주를 이루어 왔으며, 최근에도 그 연속선상에서 교과서 외적인 교육정책, 교육목표, 지도내용의 변화에 대한 연구가 주류를 형성하고 있다(조문희, 2011).

그러나 교사와 학생을 포함해 일본어교육에서 또 하나의 중심요소인 교재를 둘러싼 언어교육사적 특징에 관한 구술사적(口述史的) 연구는 문헌사적(文獻史的) 연구를 밀받침하는 중요한 의미를 가지고 있음에도 불구하고 지금까지 거의 시도된 바가 없다. 한국에서의 일본어교육에 대한 역사적 연구라는 큰 틀에서 볼 때 일본어교과서의 발행을 둘러싼 저자의 구술사료(oral history) 정리를 통해 일본어교과서 성립과 관련해 보다 정확한 이해의 필요성과 올바른 해석의 중요성에 대한 인식은 재고되어야 할 것이다.

다시 말해 일본어교과서의 제작과정과 그것을 둘러싼 사회적 변화의 흐름, 교과서 제작에 영향을 끼친 내·외적 제반 사정, 교실 안팎의 언어습득환경에 대한 통합적이고 구체적인 구술자료의 축적은 한국의 일본어교육사 정리와 발전을 위해 반드시 필요한 기초적 과정이다.

위에서 말한 대로 지금까지 한국에서 일본어교육의 역사에 대한 연구는 주로 종단적 연구가 많이 이루어져왔다. 각 시기에 대한 횡단적 연구가 보다 충실해져야 할 필요가 있다.

그 가운데에서도 고등학교 일본어교과서가 1종으로 한국인 저자에 의해서만 제작된 제2차(1963~1974년) 및 제3차(1974~1981년) 교육과정에 이어 제4차(1981~1988년) 및 제5차(1988~1992년) 교육과정에는 고등학교 일본어교과서가 5종으로 확대되는 한편 최초로 일본인 저자가 집필에 가담하게 되는 변화를 맞이하게 된다.

이에 본고에서는 광복 이후 최초로 중등교육 일본어교과서 제작에 참여한 일본인 저자 2명과의 인터뷰 및 설문조사를 통해 (30여년이 지난 현시점에서) 해당 시기의 한국에 있어서 고등학교 일본어교과서 제작과 관련한 언어교육사적 특징을 기술하고 그 역사적 의의에 대해 밝히고자 한다.

2. 일본어교육사적 배경

2.1 고등학교 일본어교과서

한국의 초·중등학교 교육과정은 교육부가 결정하여 문서로 고시한 ‘교육과정’에 따라 편성·운영된다. 교육과정에는 그 시대의 교육이론 및 교육정책이 반영된 교육목표, 교육내용, 교수 및 학습이론, 평가 등이 포함되며, 이들은 교과서로서 구현되게 된다. 따라서 새로운 교육과정이 고시되면 새로운 교과서가 제작되게 되는 데, 그동안 발행된 일반계 고등학교 일본어교과서는 다음의 <표1>과 같다.

〈표1〉교육과정별 일반계 고등학교 일본어교과서

教育課程(期間)	書名	發行年度	種數	備考
제2차 (1963~1974)	고등학교 日本語讀本 (上) 고등학교 日本語讀本 (下)	1973 1974	1 1	검정도서
제3차 (1974~1981)	고등학교 日本語 (上) 고등학교 日本語 (下)	1979 1979	1 1	국정도서
제4차 (1981~1988)	고등학교 日本語 (上) 고등학교 日本語 (下)	1984 1985	5 5	검정도서
제5차 (1988~1992)	고등학교 日本語 (上) 고등학교 日本語 (下)	1990 1991	8 8	검정도서
제6차 (1992~1997)	고등학교 日本語 (Ⅰ) 고등학교 日本語 (Ⅱ)	1996 1997	12 12	검정도서
제7차 (1997~2007)	고등학교 日本語 (Ⅰ) 고등학교 日本語 (Ⅱ)	2002 2003	10 6	검정도서
2007년 개정 (2007~2014)	고등학교 日本語 (Ⅰ) 고등학교 日本語 (Ⅱ) 고등학교 日本語 (Ⅱ)	2012 2012 2011	6 2 1	검정도서 인정도서(서울시교육감) 인정도서(경기도교육감)

〈표1〉을 보면 제2차 및 제3차 교육과정에서는 (上)(下) 각 1권씩이 발행되었으나, 제4차 교육과정에서는 (上)(下) 각 5권씩, 제5차 교육과정에서는 (上)(下) 각 8권씩, 제6차 교육과정에서는 (上)(下) 각 12권씩으로 발행 권수가 증가하게 된다. 그러나 제7차 교육과정에서는 (Ⅰ) 각 10권, (Ⅱ) 각 6권으로 감소하며, 2007년 개정교육과정에서는 (Ⅰ) 각 6권과 (Ⅱ) 각 3권씩이 발행되었다.

본고의 분석 대상 교과서가 해당하는 시기의 일본어교과서의 출판사와 저자를 표시한 것이 아래의 〈표2〉와 〈표3〉이다. 대상이 되는 교과서는 진하게 표시하였는데 제4차 교육과정기의 한림출판사(이하, 'H교과서'라 한다)와 제5차 교육과정기의 진명출판사(이하, 'J교과서'라 한다)가 해당한다.

〈표2〉 제4차 교육과정 5종 『고등학교 日本語』 (上)(下)

출판사	금성출판사	지학사	시사영어사	교학사	한림출판사
저자	박희태·유제도	김효자	김우열·박양근·김봉택	이봉희·이영구	김학근·田中節子

〈표3〉 제5차 교육과정 8종 『고등학교 日本語』 (上)(下)

출판사	금성출판사	지학사	박영사	천재교육	동아출판사	진명출판사	보진재	금성출판사
저자	박희태·유제도	김효자	김우열·정지훈	김봉택·양순혜	오영자·신영언	이현기·佐久間勝彦	손대준·권만혁	이인영·이종만

*밑줄 친 부분은 제4차 및 제5차 교육과정 모두 고등학교 일본어교과서 집필에 참여한 저자이다. 그 가운데 김우열은 제 2·6·7차 교육과정, 박희태는 제3차 교육과정에서도 교과서 저자로 참여하고 있다.

이하에서는 이해의 편의를 위해 H교과서 및 J교과서와 관련한 제4차 및 제5차 외국어교육과정의 일본어

교육정책, 교육목표, 교육내용, 교육방법, 평가영역을 중심으로 각각 박삼헌(2013)과 金賢信(2005)의 내용을 인용하여 종합적으로 정리하면 다음과 같다.

제4차 교육과정에서 『고등학교 日本語』(上)(下)는 5종(총10권)이 간행되었다(〈표2〉 참조). 이전의 교과서가 1종, 즉 교육부가 연구기관 또는 대학 등에 위탁하여 편찬했던 국정교과서이었기에 그 성격이 획일적이었다고 한다면, 이 시기에는 교육부 장관의 검정을 통과한 여러 種의 교과서를 일선 학교에서 선택하여 수업하는 검정제도를 취했던 만큼 교과서의 내용도 상대적으로 다양해졌다. 물론 검정교과서라고 할지라도 교과교육과정이 제시하는 교육목표에 기초하여 집필되었다. 이것은 5종의 『고등학교 日本語』(上)(下)가 ‘머리말’에서 모두 ‘문법이나 해석 위주의 교육’을 비판하면서 제4차 교육과정의 교육목표로 제시된 ‘일본어 사용능력’을 강조하고 있는 것에서도 알 수 있다.

하지만 제시된 ‘교육목표’ 아래 일선학교에서 ‘선택’받기 위한 ‘선의의 경쟁’은 지학사 교과서처럼 처음으로 삽화를 연습문제에 사용하거나, 그 이외의 교과서와 같이 본문을 문장으로 제시하면서도 그 내용을 문답식으로 다시 제시하는 등 교과서 집필의 형태를 다양하게 만드는 결과를 낳기도 했다. 이런 의미에서 한 종류만 간행되던 국정 교과서에 비해 교과서의 내용이 보다 풍부해졌다고 볼 수 있다.

그리고 1985년도 출판사별 고등학교 일본어교과서 채택 현황은 금성교과서 34%, 지학사 22.5%, 시사영어사 21.1%, 교학사 18.9%, 한림출판사(H교과서) 4.5%의 순서였다¹⁾.

또한 저자는 대부분 대학의 연구자가 중심이지만, H교과서의 경우는 일본에서 대학을 졸업하고 한국의 고등학교에서 일본어를 가르친 교사 출신과 일본인 일본어강사의 공저이다.

한편 제5차 교육과정에서 『고등학교 日本語』(上)(下)는 8종(총16권)이 간행되게 된다(〈표3〉 참조).

당시 문교부도 교실상황(적은 수업 시간수, 많은 학급당 학생수)을 고려하여 문법적 실러버스로 지도하지만, 점차적으로 상황실러버스와 개념·기능실러버스의 비중을 높여가는 것이 바람직하다는 생각이었다. 따라서 실제 이 시기의 외국어교육은 아직 문형연습을 많이 도입하는 Audio-lingual Method의 영향이 강했다고 할 수 있다. 새로운 교수법에 대한 인식과 관심은 높았지만, 실제 고등학교의 외국어교육 현장에서는 문법번역식, 구조분석, 독해중심의 수업이 계속되었던 시기이기도 하였다. 그 원인은 학생수와 수업 시간수, 교사의 외국어 커뮤니케이션 능력의 문제, 문법과 어휘를 중심으로 한 입시문제 등과 같은 제4차 교육과정과 그다지 다를 것이 없는 상황에 따른 것이라고 생각할 수 있다.

이 시기 교과서 정책으로는 ‘세계화’와 ‘국제화’라는 시대적 변화 가운데 국제적 경쟁력을 높이는 교육이 요구되어 다양화와 창의력을 양성하는 것이 주된 교육목표가 되었지만, 교과서정책에서는 종래와 그다지 다르지 않은 폐쇄성과 중앙집권적 성격이 유지되고 있었다. 즉 교과용도서 발행에 관한 모든 권한은 교육부에 집중되어 있었다.

예를 들어 교과서의 개편 시기, 1종과 2종 과목의 결정 및 교과서의 양, 구성, 조직 등의 기술적 항목까지도 교육부가 관여하였다²⁾. 이 때 학교의 교과용도서의 제작·검정·인정·발행·공급과 가격사정에 관한 사항은 대통령령인 ‘교과용 도서에 관한 규정’에 따른 것은 종래와 같다. 그러나 검정합격도서의 종류에 관한 규정을 5종류에서 8종류로 늘리면서 교과서의 다양화를 도모하였다. 그리고 교과서의 검정출원 자격이 종래의 ‘3년간 매년 5종류 이상의 도서를 출판한 실적’에서 ‘3년간 매년 10종류 이상의 도서를 출판한 실적’을 가진

1) 조문희(2011, p.84) 참조.

2) 교육부의 관여에도 불구하고 J교과서의 下巻 제24과(p.144) 【学習事項と関連語句】에는 “2. この薬を、天皇にさしあげてください。[先生/お父さん/おばあさん]”와 같이 ‘天皇’가 사용되고 있다.

일반출판사와 출판약정을 한 교과전문가로 규정되어 출판사의 자격이 강화되었다.

2.2 고등학교 일본어교과서 저자

본고에서는 제4차 교육과정(1981~1988년)의 교육목표에 입각하여 1984년과 1985년에 간행된 검정교과서 『고등학교 日本語』(上)(下)와 제5차 교육과정(1988~1992년)의 교육목표에 입각하여 1990년과 1991년에 간행된 검정교과서 『고등학교 日本語』(上)(下)에 대해 (a)해당 교과서가 탄생하기까지의 교과서 집필과정, (b)당시의 구체적인 수업내용과 수업환경, (c)교과서 밖의 사회적 환경이라는 3가지 영역과 관련해 일본인 저자에 대한 필드워크를 통해 상세히 검증해 가고자 한다.

다음으로 해당 시기의 일본인 저자의 기억에 의거해 교과서가 교육현장에 사용되기까지의 과정과 사용된 이후의 변화를 면밀히 기술하도록 한다. 이러한 연구과정은 일본어교과서의 성립과 관련해 교과서의 내·외적 변화에 있어서 언어적 영역과 사회적 영역의 정확한 파악을 위한 기초적인 데이터로서 가치가 있으며 상호 영역의 유기적인 검증을 위해서도 필요한 절차라고 할 수 있다.

본고의 대상이 되는 H교과서와 J교과서의 일본인 저자 프로필을 표시한 것이 아래의 <표4>이다. 제5차 교육과정의 일본어교과서 집필은 제4차 교육과정과 같이 대학의 일본어교육관계 연구자가 중심이 되었다. 일본인 1명, 김우열·권만혁 이외의 12명의 저자는 일본에서 대학 또는 대학원을 졸업한 유학경험자이다. 그리고 14명 가운데 8명은 한국외국어대학교 또는 대학원을 졸업한 사람이다(金賢信, 2005).

그리고 제6차(2명), 제7차(6명), 2007년 개정(6명) 교육과정에서, 점점 늘어가는 일본인 저자의 역할과 언어교육사적 특징에 대한 조사는 금후의 과제로 삼고자 한다.

<표4>제4차 및 제5차 교육과정 고등학교 일본어교과서의 일본인 저자 프로필

	H교과서	J교과서
교육과정	4차 교육과정 (5종) 검정	5차 교육과정 (8종) 검정
출판사	한림출판사	진명출판사
교과서 발행일	日本語(上)1984.3.1. 초판 발행 ³⁾ 日本語(下)1985.3.1. 초판 발행	日本語(上)1990.3.1. 초판 발행 日本語(下)1991.3.1. 초판 발행
한국인 저자 약력	김학곤 立命館大学文学部英米文学科 卒業 (前)마산공업고등학교 교사	이현기 서울대학교 국문학과 졸업 한국외국어대학교 일본어과 졸업 東京教育大學大學院文學研究科碩士課程 卒業 同大學院文學研究科博士課程 修了 (前)고려대학교 일어일문학과 교수
	田中節子(たなかせつこ) 日本松蔭女子学院大学英文科 卒業 연세대학교 외국어학당 일본어 강사 삼성연수원 일본어 강사 (現)熊本学園大学 非常勤講師	佐久間勝彦(さくまかつひこ) 東京学芸大学 教育学部 卒業 캘리포니아대학 버클리교 객원강사 文部省在外研究員(韓國) (前)東京外国語大学外国語学部 助教授 (現)東京誠心女子大学外国語学部 教授

3) 한국연구재단 일반공동연구지원사업 국제학술대회장(2013년 7월 20일, 건국대)의 질의응답에서 실제로는 1983년 1년 사이에 모든 집필이 이루어졌다는 증언을 들을 수 있었다.

3. 선행 연구

다음으로 H교과서 및 J교과서와 관련한 선행연구로 교과서의 구성, 사진과 그림 등의 편집을 중심으로 金賢信(2005)과 金義泳(2012)의 내용을 종합적으로 정리하면 다음과 같다. 먼저 H교과서에 대해 上卷과 下卷으로 나누어 그 특징을 살펴보자.

3.1 H교과서

(1) 上卷

해당 교과서의 제2과에는 한국 국기 아래 미국 국기가 그려져 있다. 일본어교과서에 일본 국기를 사용하지 않고 미국 국기를 사용한 것은 일본 국기에 대한 저항감이 한국에 아직 강하게 남아 있기 때문일 것이다.

‘읽기’‘쓰기’능력에 중점을 둔 이해 중심의 교육과정이었던 제3차 교육과정과는 달리 제4차 교육과정에서는 언어의 4기능 가운데 ‘듣기’‘말하기’능력에 중점을 두어 음성언어 중심의 교육과정으로 변화하였다. 그리고 일상생활에 활용할 수 있는 실용성도 중시되고 있다.

이런 흐름 속에 해당 교과서도 28곳 가운데 22곳의 본문이 회화 중심으로 구성되어 있다. 회화의 문체는 22곳의 본문 회화 전체가 정중체로 되어 있다. 한국인 친구끼리의 회화장면에는 보통체가 사용되고 있으나, 일본인과 한국인이 친한 친구관계로 설정된 것은 보이지 않는다. 한국인과 재일한국인의 교류를 보여주는 본문도 2곳이 있다.

(2) 下卷

다른 교과서보다 사진과 그림의 숫자가 적으며 사진이 그림보다 교과서의 시각적 자료로서 보다 많이 사용되고 있다. 한국문화에 영향을 받은 일본문화에 관한 사진이 많다. 다만, 일본에 관한 내용도 많이 다루어지고 있다. 일본의 시인, 작가, 소설, 일본인의 표현과 정서, 속담, 일본인과의 편팔 등을 통해 일본문화 이해를 깊게 하려는 의도도 보인다.

이 시기 교과서는 상권과는 달리 하권에서는 음성언어보다 문자언어에 중점을 두고 있다. 따라서 에세이, 설명문, 논설문, 시, 소설, 일기 등의 다양한 문장 형식이 쓰이고 있으며 회화보다 독해 중심이다. 하지만, 23과 본문 중 12과의 본문이 회화문으로 되어 있어 독해 중심인 다른 교과서의 하권과는 대조적으로 회화를 많이 도입하고 있는 것이 특징이다.

3.2 J교과서

(1) 上卷

8종 교과서 가운데 구성면에서 제4차 교육과정 교과서와 크게 다른 것은 각과에 독립된 발음코너를 만들어 한국인학습자가 틀리기 쉬운 발음과 인토네이션과 악센트의 강약에 주의하면서 연습시키려 한 것이다. 연습문제에서는 그림과 사진을 통한 회화연습을 많이 다루고 있는 것이 특징이다. 이것은 커뮤니케이션 능력의 향상을 목적으로 한 것이라 할 수 있다.

그리고 이 시기 사진과 그림이 모두 일본적인 내용으로 바뀌었다. 특히 해당 교과서는 사진이 적지만, 그림은 월등히 많다. 한 페이지 전체를 그림으로 처리하여 현장감을 높이고 있다. 한국인 가족과 일본인 가족이라는 구체적 등장인물과 배경설명이 있고, 가족 간의 교류를 중심으로 회화장면이 그림으로 묘사되어 교과

서 전체의 회화장면은 연속된 스토리로 구성되어 있어 같은 인물의 그림이 다른 장면에서도 등장하는 짜임새가 특징적이다. 전체적으로 자연스러운 회화장면을 통한 상호 이문화 교류가 시도되고 있다.

그러나 일본문화 이해보다 한국문화를 일본인에게 이해시키려는 측면이 중시되고 있어 보다 균형 잡힌 문화이해학습이 필요하다. 일기문과 보통체가 사용되고 있지만, 보다 다양한 인간관계와 인간관계의 거리의 변화에 따른 언어운용이 회화장면에 포함되어야 할 필요가 있다⁴⁾.

(2) 下卷

25과까지 본문 중 21곳의 본문에 회화장면이 있다. 上卷과 동일한 인물이 연속적으로 등장하고 계절의 변화가 나타나고 있으나 회화가 이루어지는 장소는 모두 한국이다. 그리고 고등학생의 고민과 혈액형 이야기를 통해 동일문화 내의 개인차를 인식할 수 있게 하고 있다(下卷 제20과 p.116-123).

전체적으로 제4차 교육과정과 마찬가지로 본문에 관한 질문에 대답하게 하는 연습문제가 있다. 이것은 독해능력뿐만 아니라 커뮤니케이션 능력 향상을 중요시하는 제5차 외국어교육과정의 교육목표의 영향일 것이다.

그러나 설명이 일본어로만 되어 있어 한국어에 의한 모어간섭을 방지하기 위해 도움이 되는 한국어와의 상이점을 거론하는 등의 교육적 배려가 부족하다⁵⁾.

4. 조사 개요

위의 선행연구의 결과와 해당 H교과서와 J교과서에서 직접 확인한 내용에 대해 아래와 같은 조사항목으로 일본인 저자와의 인터뷰 및 설문조사를 실시하여 선행연구와 일본인 저자의 인식 면에서 공통점과 상이점을 파악할 수 있었다.

4.1 조사 시기 및 방법

H교과서	J교과서
일본인 저자 : 田中節子 일시 : 2013년 3월 25일, 2013년 7월 20일 방법 : 전자메일을 통한 설문조사, 국제학술대회(注3 참조) 강연 시의 인터뷰 (1시간)	일본인 저자 : 佐久間勝彦 일시 : 2013년 1월 16일 장소 : 東京誠心女子大学 방법 : 인터뷰 (1시간 20분)

4) 이 부분은 후술하는 일본인 저자의 진술(5.1절 13번 질문)을 통해 집필 시에 상당히 염두에 둔 것으로 판단된다.
5) 후술하듯이 주도적인 입장의 저자가 일본인이었던 것을 고려하면 한국을 일본에 소개한다는 구상이 뇌리에 있었을 것은 충분히 짐작할 수 있는 부분이다. 또한 한국어의 설명은 이중언어사용자(bilingual)인 한국인 저자가 제시함이 타당했을 것이다.

4.2 조사 항목⁶⁾

23개의 조사항목을 【Ⅰ】 교과서 집필의 과정과 관련한 문제, 【Ⅱ】 교과서 집필에 영향을 끼친 교수 내용상의 문제 (교과서 내적 요인), 【Ⅲ】 교과서 집필에 영향을 끼친 사회 환경적 문제 (교과서 외적 요인) 로 나누어 정리하면 다음과 같다. 설문조사와 달리 인터뷰는 반구조화 형식으로 진행되어 항목번호가 섞여 있다.

Ⅰ. 교과서 집필의 과정과 관련한 문제
(3) 当時、韓国人著者とはどのように役割を分担したか。 (5) 会話や本文の選定および日本語のチェックはどのようにしたか。 (19) 発音練習が特徴的であるが、誰のアイデアなのか。 (23) 以下の項目はどのように選定したのか。 〈第4次〉①ムクゲをムグンファとする。②常体を取り入れる。 ③在日韓国人を登場させる。④ハングルの世界的評価を強調する。 〈第5次〉①文体の決定、②血液型の話題
Ⅱ. 교과서 집필에 영향을 끼친 교수 내용상의 문제 (교과서 내적 요인)
(2) 教科書は読解教材としての性格が強い。発音、会話などの改善はどのように考え出したか。 (4) 会話文があるものの、練習問題や語句は読解中心である理由は。何か工夫をしたか。 (6) 文法の説明は何を基準にしたか。また、参考にしたテキストがあるか。 (7) 各課の話題、タイトルや内容の選択には何か基準があったのか。 (8) 教科書の構成、表記、分かち書きなどの決まりはあったか。 (10) 基本語彙或使用語彙の選定はどのようにしたか。 (11) 写真と挿絵の選定はどのようにしたか。 (12) 文型の選定はどのようにしたか。 (16) 教科書作成における問題点といえば何を挙げられるか。 (20) 練習問題に絵や写真などを入れずに文字だけにした理由は〈第4次〉。絵や写真をたくさん入れた理由は〈第5次〉。 (21) 日本を舞台にせず、韓国を背景にした理由は。
Ⅲ. 교과서 집필에 영향을 끼친 사회 환경적 문제 (교과서 외적 요인)
(1) 韓国での滞在経歴は。韓国人著者とはどのように知り合い、製作に参加するようになったか。大学や会社で日本語指導の経験があったか。 (9) 当時、韓国の高校での具体的な教育活動や授業の進め方を知っていたか。 *ここでは、伊勢田ら(1991)⁷⁾ の例をあげて質問した。 (13) 第4次・第5次の外国語教育課程について認知していたか。教育部はどこまで関与したのか。 (14) 韓国の教室現場の事情を考慮した上で教科書をデザインしたのか。 (15) 当時、韓国の日本語教育の事情はどうだったか。 (17) 当時、日本・日本語・日本語教育に対する社会的雰囲気はどうだったか。

6) 실제 조사에서는 H교과서와 J교과서의 내용과 일본인 저자의 답변 내용에 따라 구체적인 질문사항을 달리한 반구조화 형식의 인터뷰를 하였으나 여기에서는 결론과 관련된 큰 흐름에서 동일한 조사항목을 제시하고 있다. <예> (J)교과서의 경우 : (a)교과서에 국민교육헌장을 넣은 특별한 이유가 있습니까? (b)下卷 제작을 도와 준 小川佳子, 金敬愛는 어떤 분이십니까? (c)혈액형 화제는 어디에서 착안하십니까? (d)國際交流基金(1981)『日本語初歩』와 유사하다는 의견에 동의하십니까? 등.

(18) 韓国人日本語教師との交流はあったか。

(22) 英語を専攻した(H)、英語圏で指導経験がある(J)、ことが教科書作成に役に立ったのか。

5. 조사 결과 및 분석

5.1 조사 결과

이하에서는 먼저 위의 조사 항목별로 일본인 저자의 답변 내용(논문 말미의 【참고자료】)을 정리한 다음 그 내용을 분석하는 것으로 한다. J교과서에 대해서는 4.2의 조사항목에 준하여 인터뷰 내용을 재구성하였다.

(1)	〈질문〉 한국에서의 체재 경력과 한국인 저자와의 접촉 계기는 어떻게 되는가? 대학과 사회에서의 일본어 지도 경험이 있는가?
정리	한국인 저자와의 만남과 일본어교과서 집필의 계기 측면에서 볼 때 (H)의 경우는 당시 한국에 주재하던 일본인이 적은 가운데 출판사를 통한 의뢰가 있었고, (J)의 경우는 집필 예정인 한국의 대학교수가 공식적인 자리에서 만난 일본인 교수에게 의뢰를 한 것이다.
(2)	〈질문〉 해당 일본어교과서는 독해 교재로서의 성격이 강하다. 발음, 회화 등의 개선에 대해 어떻게 궁리하였는가?
정리	(H)의 경우 언어의 4기능에 대한 지도의 필요성은 인식하고 있었으나 교과서에 게재하지 못했으며, (J)의 경우는 당시의 일반화되어 있는 독해 위주의 교과서 내용에서 탈피하려는 의식과 실천이 엮여있다.
(3)	〈질문〉 집필할 당시 한국인 저자와 역할 분담은 어떻게 하였는가?
정리	(H)의 경우 한국인 저자와 출판사 코디네이터의 협조도 있었으나 집필은 한국인 저자가 주도하였다. 이에 반해 (J)의 경우는 일본인 저자가 주도적인 입장에서 한국인 저자에게 확인하는 형태로 적극적인 역할을 담당하고 있다.
(4)	〈질문〉 회화문이 있지만, 연습문제와 어구가 독해 중심인 이유와 집필상 어떤 궁리를 하였는가?
정리	(H)의 경우는 일본인 저자가 실질적으로 집필에 참여할 시간적 여유가 상당히 부족했던 것이 독해 중심의 구성이 된 큰 이유이다. 그에 반해 (J)의 경우는 기획 단계에서부터 그림이 들어간 회화를 통한 학습 효과를 염두에 두었으며 시간적으로 여유를 가지고 수정을 해 가면서 연습문제를 만든 차이가 있다.
(5)	〈질문〉 회화와 본문의 선정 및 일본어 체크는 어떻게 이루어졌는가?
정리	(H)의 경우 일본인 저자는 한국인 저자가 정한 본문 내용과 회화문의 도입 순서와 난이도 판정, 일본어 오류를 체크한 수준이었으나, (J)의 경우 한국인 저자는 검수 역할을 주로 하고 일본인 저자가 본문 내용과 회화문의 도입 순서 및 난이도 판정, 일본어 오류 체크 등의 전면에서 역할을 하였다.

7) 일본어교육을 담당하고 있는 일본어교사가 당시의 일본어교육에 대해 느끼고 있는 문제점에 대해 1990년 하계 연수회에 참가한 119명(남68명, 여50명)에게 다음의 내용으로 앙케이트 조사를 실시한 것이다. “(1)일본에 관한 자료가 부족하다. 72% (2)시정각자료가 부족하다. 72% (3)임시과목과 관계없기 때문에 학생의 의욕이 없다. 53.4% (4)회화/청취 시간이 부족하다. 52.5% (5)생생한 일본어를 가르칠 수 없다. 42.4% (6)한 클래스의 학생수가 너무 많다. 44.9% (7)교사 자신이 일본문화를 모른다. 40.7% (8)가르칠 시간이 적다. 34.7% (9)교사의 일본어능력이 부족하다. 21.2% (10)적당한 부교재/연습장이 없다. 9.3% (11)일본에 대해 흥미가 없어서 학생의 의욕이 없다. 10.2%” 여기에는 커뮤니케이션능력과 일본문화이해능력이라는 학습목표의 달성이 교육현장에서 실현되기에 얼마나 곤란한가가 잘 나타나 있다(金賢信, 2005).

(6)	〈질문〉 문법 설명의 기준과 참고한 문헌에는 어떤 것이 있는가?
정리	(H)의 경우 한국인 저자가 『日本語初歩』를 참고한 반면, (J)의 경우는 『日本語初歩』와는 관계가 전혀 없으며 오히려 부정적인 입장에 있었음을 말하고 있다. 실제 J교과서에서는 동사활용을 “マスの形、テの形”로 나누어 설명하고 있다(上卷 제8과). 또한 自動詞/他動詞(下卷 제16과), 使役形(下卷 제17과), 意志形(下卷 제18과), 受身の形(下卷 제21과)의 설명이 보인다.
(7)	〈질문〉 각과의 제목, 화제, 내용의 선택에 어떤 기준이 있었는가?
정리	(H)의 경우는 한국인 저자가 제목, 내용을 결정하였으며, (J)의 경우는 한국 고등학생의 사정을 염두에 둔 집필을 전개했다고 볼 수 있다.
(8)	〈질문〉 교과서 전체의 구성, 표기, 띄어쓰기 등의 기준이 있었는가?
정리	(H)의 경우는 구성을 비롯한 실제 작업 매뉴얼에 대해 거의 기억이 없는 반면, (J)의 경우는 대화 중심의 교재 구성에 대한 강한 신념을 과거에도 현재도 가지고 있다고 말하고 있다.
(9)	〈질문〉 당시 고등학교의 교실현장, 교사의 수업진행을 본 적이 있는가?
정리	(H)의 경우는 현장견학의 경험이 없이 다른 일본어교과서를 살펴보는 정도에 그쳤으나, (J)의 경우는 현장교사와의 교류, 현장견학을 경험한 다음 교과서 집필에 착수했다.
(10)	기본어휘와 사용어휘의 선정은 어떻게 이루어졌는가?
정리	(H)의 경우 일본인 저자는 적은 수의 어휘로 습득도를 높이려 하였으나 한국인 저자가 많은 어휘를 포함시키려 하였다고 한다. (J)의 경우는 교육부의 기본어휘의 규정에 따라 진행하면서도 불합리함을 느꼈다. 그래서 (교과서 선정의 합격을 위해) 중요도가 낮은 것은 본문이 아닌 곳에 배치하여 기본적인 사용빈도가 높은 어휘를 주로 채택하려는 의도가 보인다.
(11)	〈질문〉 사진과 그림은 어떻게 선정하였는가?
정리	(H)의 경우는 교과서 내의 사진과 그림을 한국인 저자가 직접 촬영한 것 등 한국인 저자가 주로 선정한 반면, (J)의 경우는 일본인 저자가 필요한 부분을 직접 촬영하던지 관계기관에 의뢰하여 삽입하였다.
(12)	〈질문〉 문형의 선정은 어떻게 하였는가?
정리	(H)의 경우는 한국인 저자가 일본에서 발행된 일본어 교재를 참고하였으나, (J)의 경우는 특정 교재를 참고하지 않고 커뮤니케이션을 중시하고 사용빈도가 높은 것을 중심으로 제작하려는 의도가 강하였다고 한다. 하지만, 검정에 합격하기 위해 교육부의 교육과정(문법, 문형 등)에 위배되지 않는 범위에서 타협한 것에 다소 후회를 하고 있다.
(13)	〈질문〉 각각 제4차, 제5차 외국어교육과정을 인지하고 있었는가? 교육부는 어느 정도 관여하였는가?
정리	교육부의 교육과정에 대해 (H)의 경우는 일반적인 지식으로서 인지하고 있었으나 교육과정의 구체적인 실러버스에 대해서는 인지하지 못하였다. (J)의 경우는 대략적으로는 알고 있었으나 그다지 지키지는 않았던 것으로 생각된다. 일본의 영어교육과 마찬가지로 수험을 위한 심사가 관여하여 실질적인 커뮤니케이션을 위한 교육이 어려웠던 점을 말하고 있다. 그리고 공통적으로 교수이론과 현장 교육 사이에 괴리감이 있었음을 지적하고 있다.
(14)	〈질문〉 교육현장을 고려하여 교과서를 디자인하였는가?
정리	(H)의 경우는 교육현장에 대한 지식과 정보가 없어 교과서 제작에 교육현장의 사정을 반영하지 못한 반면, (J)의 경우는 수요조사를 통해 주인공의 남녀비율, 서울과 지방의 장면비율을 조절하여 디자인한 교과서라고 할 수 있다. 다만, 일본을 경험하지 못한 한국인 교사가 장면 위주의 지도에 많은 곤란함을 느꼈을 것에 대해서는 예측하지 못한 부분이 있다.

(15)	〈질문〉 당시 한국내의 일본어교육 사정은 어떠했는지?
정리	당시 한국의 일본어교육 사정에 대해 (H)(J) 모두 단일 교재를 통한 단순화된 읽기와 쓰기 형태로 이루어지고 있었다고 한다. 또한 기성세대를 중심으로 일본어를 학습하는 것에 대한 사회적인 거부감이 있었다.
(16)	〈질문〉 교과서 작성시의 문제점이라면 어떤 것이 있는지?
정리	(H)의 경우 학생이 수동적이지 않고 스스로 학습할 수 있는 교재를 만드는 것에 대한 고민이 컸다고 한다. (J)의 경우는 능동적인 형태의 교재 제작이 이루어졌으나 페이지수의 제한과 삽화와 내용면에서 이문화의 격차 해소, 역사적 문제의 금기사항을 조절해야 하는 어려움이 있었다.
(17)	〈질문〉 일본, 일본어, 일본어교육에 대한 사회적 분위기는 어떠했는지? ≍(15)
정리	(H)의 경우 교재에 사용할 미디어 자료가 부족했으며 神社와 着物の 사용이 기피되었음을 알 수 있다. (J)의 경우도 미디어 자료가 부족하여 직접 촬영하거나 의뢰(사진 : 東京都黒田・台東区役所提供)하여 입수하였고, 문화적 충격과 역사적 문제를 소재로 하는 것이 어려웠던 일화를 들고 있다.
(18)	〈질문〉 한국인 일본어교사와의 교류는 있었는지?
정리	(H)의 경우 한국인 교사와의 교류는 물론 한국에 체재했던 일본인이 적었다는 점을 강조하고 있다. (J)의 경우는 교과서 제작 이전에 교육현장을 견학할 기회가 있었으며 교과서 제작 이후에도 교사연수회에서 현지 교사와의 교류를 통해 교과서의 활용 현황에 대한 의견을 들을 수 있었다. 실제 제작 과정에서 현지 고등학교 교사를 통해 많은 조언을 얻기도 했다.
(19)	〈질문〉 上巻의 발음연습은 누구의 기획인가? ≍(14)
정리	(H)의 경우 한국인 저자가, (J)의 경우 일본인 저자가 발음연습을 기획하였다. (H)와 다른 점은 ‘청탁음, 반탁음, 요음, 장음, ン음, 축음’을 종류별로 시각적으로 알기 쉽게 제시하고 있으며, 각 과에 【発音】 “소리내어 읽어 봅시다.” 코너를 만들어 한국인학습자가 틀리기 쉬운 발음과 인토네이션과 악센트의 강약에 주의하도록 하고 있다. 또한, 경제적 어려움 속에서도 카세트테이프를 제작하였다 ⁸⁾ .
(20)	〈질문〉 (H)연습문제에 그림과 사진 등을 넣지 않고 문자만 넣은 이유는? (J)그림과 사진을 많이 넣은 이유는? ≍(11)
정리	(H)의 경우 학습량을 고려하여 그림을 통한 이해에 소극적이었던 반면, (J)의 경우는 적극적으로 그림과 사진을 도입하고 있다는 것이 특징적이다. 하지만, 그 이면에는 출판사의 제작비용과 관련하여 상당한 부담이 있었음을 알 수 있다. (H)도 국제학술대회시의 인터뷰에서 교과서 제작에 있어서 경제적인 지원의 부족으로 인해 많은 부분에 제약이 따랐다고 한다.
(21)	〈질문〉 한국을 대화의 배경으로 한 이유는 무엇인가?
정리	(H)의 경우 식민지를 경험한 세대가 있는 상황에서 일본을 미지의 국가로 소개하는 것이 어려웠다고 말하고 있다. (J)의 경우 한국인 교사가 일본을 경험하지 못한 점(14번 질문) 등의 이유도 있지만, 여자 주인공을 일본인 저자의 분신으로 여겨 배경이 된 부산, 목포 등을 직접 체험한 것을 바탕으로 집필한 일화를 들려주고 있다. 그리고 미국에서의 교재 제작 경험이 영향을 끼쳤음을 암시하고 있다.

8) 본문 중에 설명하고 있는 교과서의 해당 페이지와 인터뷰 현장에서 촬영한 카세트테이프의 사진이 있지만, 지면 수의 제약상 생략하기로 한다.

(22)	〈질문〉 (H)의 경우 영어를 전공하고 (J)의 경우 영어권에서 교육한 경험이 일본어교과서 작성시 실제로 도움이 되었는지?
정리	(H)의 경우는 영어를 전공하여 여러 유형의 교과서를 접할 기회가 있었지만, 실제로 일본어교과서 제작에 활용하지는 못했다고 하며, (J)의 경우는 버클리대학에서의 교재 제작 경험이 (한국의 경우와) 비교 대상으로 효과적으로 활용되었다고 할 수 있다.
(23)	〈질문〉 다음 각 항목의 선정은 어떻게 하였는가?
정리	(H)의 경우 문제의 선정을 비롯해 “무궁화, 재일교포, 한글” 등의 소재 선택을 한국인 저자가 주도적으로 결정한 반면, (J)의 경우는 새로운 화제로서 혈액형의 도입, 문제의 통일과 변화를 위해 화자를 바꾸거나 구어체에서 많이 쓰이는 「んです」 「やった」 등도 일본인 저자가 의식적으로 도입하고 있다. (4.2절 조사 항목 참조)

5.2 정리 및 분석

이하에서는 앞에서 기술한 조사 결과를 토대로 영역[I II III]별로 H교과서와 J교과서의 일본인 저자와 관련한 사항을 정리·분석한 후 그 차이를 비교하도록 한다.

영역		H교과서	J교과서
I	역할 접촉 계기	한국인 저자가 주도. 출판사를 통한 의뢰.	일본인 저자가 주도. 한국인 저자의 공식적 의뢰.
	본문 일본어	한국인 저자가 본문 내용 선정. 일본인 저자는 회화문의 도입 순서와 난이도 판정, 일본어 오류 체크.	일본인 저자가 본문 내용과 회화문의 도입 순서 및 난이도 판정, 일본어 오류 체크.
	발음	한국인 저자의 아이디어. 50음도의 제시 수준.	일본인 저자의 아이디어. 각 과에 영역별 발음 연습.
	기타	한국인 저자가 문제를 결정하고 “무궁화, 재일교포, 한글”의 소재 선택.	일본인 저자가 혈액형에 관한 화제와 구어체를 도입.
II	회화	교과서에 실천적으로 반영하지 못함.	독해 위주에서 탈피하려는 의식과 실천.
	독해	일본인 저자의 집필 참여 시간 부족으로 독해 위주의 편집.	회화 위주의 학습효과를 염두에 두고 시간적으로 여유를 가지고 수정.
	참고문헌	한국인 저자가 『日本語初歩』 참고.	일본인 저자가 『日本語初歩』에 대해 부정적인 입장.
	내용	한국인 저자의 선정.	학습자의 사정을 배려한 일본인 저자의 선정.
	구성 기준	실제 작업 매뉴얼에 대해 기억이 없다.	대화 중심 교재에 대한 강한 신념.
	어휘	일본인 저자는 적은 어휘, 한국인 저자는 많은 어휘를 포함시키려 함.	교육부의 기본어휘에 불합리함을 느끼고 중요도와 사용빈도를 고려한 채택.
	삽화	한국인 저자가 직접 촬영, 선정. 그림을 통한 이해에 소극적.	일본인 저자가 직접 촬영, 선정, 의뢰. 적극적으로 그림과 사진을 도입 ⁹⁾ .
	문형	한국인 저자가 일본 교재 참고 선정.	커뮤니케이션 능력 중시. 사용빈도가 높은 것을 중심으로 선정.
	문제점	학습자가 스스로 학습하는 교재 제작에 대한 고민.	페이지수의 제한. 문화적 격차, 역사적 문제.

	배경	식민지를 경험한 세대의 존재를 의식.	일본을 경험하지 못한 한국인 교사. 일본인 저자의 직접적인 한국 체험.
Ⅲ	현장 경험	교육현장을 견학한 경험이 없음.	교육 현장 견학. 현장 교사와의 교류.
	교육 과정	일반적인 지식으로서의 학습유형은 인지하고 있었으나 교육과정의 구체적인 실러버스에 대해서는 인지하지 못함.	대략적으로는 알고 있었으나 그다지 지키지는 않음.
	교육 현장	교육현장의 사정을 반영하지 못함.	수요조사를 통해 주인공, 장면을 구성.
	교육 사정	단일 교재를 통한 단순화된 읽기와 쓰기. 기성세대를 중심으로 일본어 학습에 대한 사회적 거부감.	
	사회 환경	神社와 着物の 사용 기피.	일본인 저자의 문화 충격과 역사 문제.
	한국인 교사와 교류	한국에 체재했던 일본인이 적었음.	제작 당시 현직 교사의 조언. 출판 후 현직교사와 교류.
	영어 활용	일본어교과서 제작에는 활용하지 못함.	미국에서의 교재 제작 경험을 효과적으로 활용.

먼저, 교과서 집필의 과정과 관련한 문제인 〈영역Ⅰ〉을 살펴보면, 집필 시의 역할 분담, 본문의 선정, 일본어 체크, 발음 연습의 추가, 다양한 화제의 선정, 문체의 결정에 있어서 (H)교과서는 한국인 저자가, (J)교과서는 일본인 저자가 담당하였음을 알 수 있다.

두 번째로 교과서 집필에 영향을 끼친 교수 내용상의 문제(교과서 내적 요인)인 〈영역Ⅱ〉를 살펴보면, 회화, 독해, 참고문헌, 내용, 구성 기준, 어휘, 삽화(사진&그림), 문형, 배경의 선정, 교과서 집필의 문제점 측면에서 (H)에 비해 (J)는 기존의 독해 위주에서 벗어난 회화 중심의 교재 구성에 대한 신념을 가지고 사용빈도가 높은 어휘를 선정하고, 기존 교재와 차별화된 형태로 문법을 설명하였으며, 많은 삽화의 도입을 통해 학습자 중심의 내용을 구성하고 있다. 그 이면에는 교육부의 페이지수 제한, 삽화와 내용 선택에 있어 문화적 격차, 역사적 문제와 관련한 어려움이 있었으나, 일본인 저자가 미국에서의 교재 제작 경험을 살려 직접 한국을 체험한 내용으로 집필한 적극적인 모습이 엿보인다.

세 번째로 교과서 집필에 영향을 끼친 사회 환경적 문제(교과서 외적 요인)인 〈영역Ⅲ〉과 관련해서는 (H)(J) 모두 교육과정에서 제시한 교수이론과 현장교육 사이에 괴리감이 있었음을 지적하고 있다. 그리고 미디어 자료가 부족하였다는 것이 공통된 의견이다. 또한, 단일 교재를 통한 단순화된 읽기와 쓰기 수업이 이루어졌으며 기성세대를 중심으로 일본어 학습에 대한 사회적 거부감이 있었음을 말하고 있다.

한편, 일본인 저자의 교육현장 경험, 교육과정의 이해, 교육현장에서 필요한 요소의 실질적 반영, 한국인 교사와의 교류, 영어 전공 및 교수 경험의 활용이라는 측면에서 (H)는 대부분 불가능했던 반면, (J)는 그 내용을 인지하고 경험하고 교과서 제작에 반영·활용하고자 하였음을 알 수 있다.

6. 맺으며

지금까지 광복 이후 최초로 중등교육 일본어교과서 제작에 참여한 일본인 저자 2명과의 인터뷰 및 설문조사를 통해 (30여년이 지난 현시점에서) 해당 시기의 한국에 있어서 고등학교 일본어교과서 제작과 관련한 언어교육사적 특징을 기술해 왔다.

그 결과 교과서 집필의 과정과 관련한 문제(영역Ⅰ), 교과서 집필에 영향을 끼친 교수 내용상의 문제(교과서 내적 요인)(영역Ⅱ), 교과서 집필에 영향을 끼친 사회 환경적 문제(교과서 외적 요인)(영역Ⅲ)에서 공통적인 부분도 있으나 대체적으로 일본인 저자가 최초로 참여한 제4차 교육과정에 비해 제5차 교육과정에서 고등학교 일본어교과서 집필이 발전적이고 현대적인 형태로 변화하였고 거기에는 일본인 저자의 적극적인 참여가 있었다고 할 수 있다.

해당 시기의 한국인 저자와 해당 시기 이후의 일본인 저자에 대한 인터뷰와 설문조사를 통해 교과서 제작을 둘러싼 내적 외적 요소의 변화가 유기적으로 보다 선명하게 드러나게 되면 앞으로 고등학교 일본어교육의 교과서 편찬에 있어서 일본인 저자의 역할과 교과서 내용의 선정과 관련해 시사하는 바가 클 것으로 기대된다.

【참고자료】

(1)	
(H)	1979년12월~1998년語學堂で韓国語を学習。その後、1981年~1994年まで延世語學堂で日本語講師、その後、龍仁の三星研修院の本部で1998年まで在職。翰林出版社の朱専務(当時)紹介。ネイティブが必要だと言われ、紹介された。外国語學堂での指導経験は少々は役に立ったと思う。
(J)	東京外国語大学にいましたから、そのときに在外研究として文部省のお金をくれて研究できる制度ができて韓国に1年間勉強させてくれと、(中略)1年が大体終わる頃に大使館がやる弁論大会がありますよね。その弁論大会でイヒョンギ先生(한국인 저자, 이하 동일)と私が審査員になった。隣の席だった。それ、縁です。
(2)	
(H)	話し言葉を教えるべきだと言うことがあり、工夫したと思う。 (국제학술대회 강연 자료) ご指摘の通り、現在から考えれば、「読む、書く、聞く、話す」の4技能のうち、実際、欠けているものだらけのように思われる。アンケートの12 ¹⁰⁾ にあるように、様々な学習に対して評価がなされていなく、「話す・聞く」活動に関しては皆無である。文法のための代入練習や変換練習などでも、対話形式にして、より会話誘導に近くなる方法がいくらでもあったと思われるが、文法指導の域から全く脱していなく、他人事ではないが、配慮のないこと頻りだ。
(J)	文法訳読法が想像する教材がほとんどですね。これは日本の当時の英語教科書もそうですよ。ほとんどが訳して学生に読ませると、あとは先生が学生に母語で説明をする。すぐに見てお分かりになるんでしょうけれども、結局トリックがあるでしょう。韓国教育部が作る教育課程がありますね。あれがこうこう教えないといけないというシラバスがあってそれを極端にいえば一つも見つかったら不合格になりますよ。ところが僕の頭ではこれが要るのにないわけです。いろんな会話を作るためにはこれがあればもっといいのになくて使えないというのがいわゆる業界の常識みたいなそのまま使っちゃった。それが僕の中では一番辛かったです。ですから、ほとんどのほかの教科書が文法をこういう順番で出していくというのはかなり違うはず。

10) 문법, 어휘영역의 비중이 높고 한자는 주로 읽기가 출제되고 듣기, 말하기의 평가는 이루어지지 않았다. 전자가

(3)	
(H)	(국제학술대회 강연 자료) 出版社と金先生の立場からすると、新しいことを試みたい反面、他社の情報がない中で、検定合格のためには周囲とかけはなれたことをする不安もあっただろうと察せられた。検定への合格が目標なので、私と金先生の話し合いにはいつも、朱専務が同席され、意見も仰り、非常に神経を使っていた。
(J)	(일본인 저자가 일본으로 귀국한 후) ほとんどが手紙です。手紙とか電話でしたね。まだメールがない時代ですから。あとは、(한국인 저자가 일본에 체재 중일 때) 何回か僕が行きましたね。(중략)徹夜も何回もした。明日の朝、7時までイヒョンギ先生のお宅に届けますって言って、あの先生が駒込、住んだんですよ。文京区かなんか、ボクは当時日暮里に住んだ。朝までやってバイクかなんかで先生のところに朝7時半ごろに行って、やっと終わったって、先生がご苦労さま！そういう時があった。

(4)	
(H)	金先生と私の間で意見調整するのに時間がかかりすぎ、下巻作成に余り時間が割けなく、私が手伝うことは少なかったが、そのあたりに理由があるかも知れない。 (국제학술대회 강연 자료) 練習問題も正答が複数あるものもあるし、本文自体、執筆者の言葉使いに流れている表現もある。もっと、複数の人が集まり作成にかかった方が意見調整が大変でも、いいものができると言われる所以である。そういうわけで、練習問題も非常に単調である。文型の提示などは『日本語の基礎』の形式を借用し、単なる翻訳調から脱皮しようとした形跡はみられると思う。
(J)	開いてカラーでしょう、当時はこういう習慣で登場人物を書くというのはあまり無かった。まず、最初のページがこうでもんね、両面こうでしょう。(絵が)こんな紙面全部使っちゃって無駄みたいなね、2課が、こういう絵がやたら多いわけですよ。こんなね、で、この、ラストシーンなんかそういうのかなり意識して作ってるんですよ。つまり、別れですよ。さよなら韓国でこの女子大生がいて、高校生がいて、みんな来られない、これ金浦空港ですから、それで寂しい、これを、1ページこうやってひらくと学校を休んで韓国の高校生が来ると、こういうちょっと漫画の世界ですよ。そういうドラマのストーリー。それで一番最初の1課が空港に来るところ、ラストシーンが空港を去るという、こういうストーリーになっているんですよ。

(5)	
(H)	日本語のチェック及び提出順序や難易のチェックをした。
(J)	イヒョンギ先生はずいぶん寛容な先生で、あなたがやりたいことなんでもなりなさいといわれました。韓国語の翻訳なんかは全部やります。簡単に普通に母語のように日本語が書けるし、話せるのに会話文は外国人が書くもんじゃないとおっしゃるんですよ。だから会話文一つも書かないですよ。全部僕に任せてくださって、

(6)	
(H)	複数のテキストを参考。所謂国語文法からの脱皮を心がけた。国際交流基金(1981)『日本語初歩』との類似については、김학근先生が「日本語初歩」を相当参考になさっていたこともあり、そういった練習内容が多々あったように思う。私は主従の従の立場で仕事をした。
(J)	(교재의 유사성에 대해) 全然、ありませんね。『日本語初歩』というのはどちらかと言うと、バクソンヨンと長沼系というんな、国際学友会という日本の留学生用の教育、いわゆるオリジナルな教科書、こっちは長沼民間の、こっちを使ったんですよ。ところが、こっちを使ったという教科書は日本でもいっぱいある。「これは本です」っぽいんですよ。

(7)	
(H)	金先生がなさったと思う。
(J)	せっかくだから楽しいことしたいと、そして韓国の高校をいくつか回ったときに日本の高校生なんて第二外国語すらやらないのに韓国の高校生は英語をやったうえにさらにね、第二外国語として日本語をやってくれてるんだから、かれらをなんかつまらない勉強でいじめるのは僕は絶対まずいと、せっかくだから、やっぱり楽しいというふうにね、興味をもってくれたりする、それができるかもしれないと思ってるんだから、これをまたもとの

80%를 넘고 4기능에 대한 평가는 이에 미치지 못했으며 문화이해에 대한 평가도 없었다(金賢信, 2005). 또한 이에 대해 설문조사에서 (H)는 “その通りだと思う。”라고 답변하고 있다.

	ね、ああゆう長沼とかバクソソンのね、ああゆう標準日本語的なものに戻すんだったら僕はもうやらないほうがいいって、結構格好いいことゆってんですよ。そしたら、そうかそうかといって、でも不合格になったらどうしようというふうにおそらく出版社の人は少しは心配したと思いますよ。
(8)	
(H)	あったと思うが、良く覚えていない。
(J)	あまり議論というか、勝手にやって先生にこれでいいですか?いいですという程度の、現実だったと思います。それでこれの構成というのはさっき、1970年代、僕がアメリカ人が使うための教科書の会話文を書いたときと、基本的な変わってないですよ。教科書を作るときにはやっぱり会話体、ストーリー、登場人物がいて、その人がどういう気持ちで何を語るかということが、初級の学習者にも見えないとまずいっていう気持ちが強いですね。
(9)	
(H)	作成にあたり、それまでの韓国の日本語のテキストに、複数目を通す機会があったが、現場での状況は把握していなかった。『日本語教育』74号(注7 啓至)に目を通して見た。当時としては非常に納得のいく調査結果だと思う。現在ではかなり違ってきていると思う。
(J)	15校くらい見せてくれて、見に行きました。12,3回くらい見たんですけども、はっきり言って、すべてが文法訳読法でした。(読むだけ?)訳させる。それでいいとか悪いとか言ってるのを、僕のつたない韓国語で分かる程度でね、僕が受けた英語教育とまったく同じです。(そこから脱皮?)現場の先生を非難しても話が始まらないし、それ、いけないというのは簡単だけど、そうじゃなくて <u>自然に楽しい勉強ができる材料をなんとかして作ろうという気持ちがありましたね。</u>
(10)	
(H)	最初の方は基本的な物に絞った。多くを教えたい金先生と、少なく教え、定着をはかるべきだと思う私と、意見調整に時間をかけた。
(J)	基本語彙とか使用語彙とか、これは教育部が決めてる。この言葉を使わないといけないという、根拠がないんですよ。あまり、なんで初級でこんな言葉を教えないといけないと、たとえばね、面白いですよ。「輸出」という言葉は教えないといけないですけど、「輸入」という言葉は教えなくてもいいです(下巻 附13과 “韓国の経済” p.72-78)。本当にね、国のね、「輸出」と言う言葉は大事だから、教えないといけない、「輸入」は韓国で入れても入れなくてもいい。面白いですよ。これは日本も同じこと、たぶんあると思いますよ。 <u>入れないと合格できないから、だから、これは入れても入れなくてもいいところに入れるんですよ。練習問題、よく笑いました。イヒョンギ先生と、しましょう、しましょうと。</u>
(11)	
(H)	写真は、金先生が日本に行って撮ってこられた物が多かったのではないかと。
(J)	写真は僕自身がとった写真がけっこうありまして、あの、いろいろですけども、でもね、この辺の写真はどこからかもらったんですよ。それでちゃんと版權をクリアして(直接?)とったものもあります。上巻のお菓子なんかは僕がお菓子買ってきて写真撮った。これもカラーですよ。確かに、これ、僕がとった写真ですよ。スヒが日本に行くときにここに行くことになってたんですよ。下巻でお父さんに行ったときに公園で、日本的な公園にいましたというのは、それから桜がここに何回か出てるのは、桜についてもよく出てますよね。自分がどこかで買ってきたの。3千か4千したの。地下鉄のあれは公用のものだからかまいませんって、私に渡したんですよ。
(12)	
(H)	基本的な物を選んだが、『日本語の基礎』や『日本語の初歩』を参考にされていると思う。
(J)	これも一応教育部が指定している、文法構造みたいなものが順番は自由なんですよ。ですからね、本当に独断と偏見でね、この構造を入れないといけないと、主語と述語がきちんとそろって出てるんだけど、やめちゃうとかね、述語だけで出そうとかね、ありました。でも、いつでも書くときにはといって、<韓国の教育部>これがいってないじゃないかといわれないうに本論のせりふでは主語なしで出してにおいて、練習問題とか説明とかではここでこういう構造はたぶん言っていますね。そして普通の大学試験とか統一試験なんかに出てくる問題に関係のある項目というのはそういう意味ではあまり一生懸命やってない。それでそして教育部がこれを入れた

	いといけないというふうに決めても、僕が独断と偏見でそんなの習ってもうそみたいに軽いアイディアでどこか挟んであるんです。それでもし教育部の試験課の人が見ると、あ、入ってる！どう使われてるか、どういうふうに使われてるか、一応出してあるよというだけで、だから量的な重みが全然違うんです。普通の教科書なら重要にしているもの、こっちはほとんどもう、すっーといれてあつて、高校生が少しでも日本人とコミュニケーションするんだったら、こういう頻度が高いよねというもんだったら、練習問題とか会話文とか何回も何回も同じように彼らの中に何とかインプットしようと。
--	---

(13)	
(H)	否、殆ど知らなく、自分の経験だけで、金先生と意見交換した。今回初めて目を通したが、第3次から、第4次へと、何と2年しかかかっていなく、行政の対応の速さに感心した。語学教育一般のことしか考えていなかった。(국제학술대회 강연 자료) 外国語教育の研究、主導は英語界から発するので、<u>現在行われているコミュニケーション重視の学習方法や課題などは、教育者の間で知識としてはあったと思うが、現場では行われていなかったのではないか。</u>
(J)	僕はね、実はあの難しい教育課程の韓国語というのはほとんど読めないわけですよ。すこししゃべれるくらいじゃ、イヒョンギ先生にいろいろ質問して僕が分かる範囲でこういう意味で使ったら先生、そういう意味よって。これ守らないとだめですよ。でも、<u>たぶん他の教科書も書いてあつてこういうことやってないと思うから、心配しないでいいといわれましたね。</u>それは今の日本の学習指導要領というのはね、英語の20年、30年前のを見てるんですよ。そこにはコミュニケーション、こう書いてあるんですよ。なにをやっても一応その文部省と教育省の理想的な文章には、言語というのはコミュニケーションの道具だと、当たり前のこと、書いてあるんです。だけ<u>ど現実には受験英語だし、日本の場合に、受験日本語であつたりするんであつて、それは検定の審査をする人たちのみんな分かってたと思いますよ。</u>もし、コミュニケーションだから不自然だといったら、みんな不合格になったはずなのに、みんなあるんだから、しょうがなくやつたと思いますよね。

(14)	
(H)	そうではないと思う。そこまでは、知識、情報が及ばなかった。
(J)	こっちが考えてのを作ったらどういう高等学校が使い始めるかどうかという簡単な調査をしたんですね。そして、商業高等と工業高等とか、真面目に勉強する、そこには女子高校生が多いって、それで主人公は7:3ぐらいで女性です。写真、電話してる場面でもみんな女性、だから男がみると、なんだか女性ばい。そんな計算したことですね。女子の学習者が多いから、少女趣味、少女マンガの世界みたいになっちゃうけども、(畧) 韓国の高校生の数は世界一ですよ。先生の数も世界一ですよ。韓国人の先生方の実力というのはかなり高い、日本に行つたことのない人いっぱいいるわけですよ。教えやすいです(教えやすい?)。これじゃ、場面もよく分からないし、行ったこともないのにこんな場面で話し言葉、やたら多い。自分もよく分からないということを開きました。僕はショックでした。あつちこつちに呼ばれていくでしょう。前の教科書は教えやすかったと、これは自分も分からないような会話の流れとか、行ったことがないから、生徒に質問されると不安です。だからその自然さというのはね、ネイティブスピーカに教えるのはいいけれども、<u>ノンネイティブ先生が教えるのにどんなに辛い</u>ということばね、あんまり計算に入れてなかったんですよ。それでもね、このいいところを受け取ってくれる韓国人の先生がいっぱいらっしゃってずいぶんファンレターみたいな手紙をもらいましたよ。ある慶州の先生なんかね、これ全部覚えさせて、芝居させるんですよ。寸劇のテープをね、カセットテープを送ってもらつたことあるんですよ。お芝居みたいになつてますよ。全部、会話体になっていますから、手紙で書き言葉を教えるという意図とかね、ま、そのいやらしさはいっぱいあるんですよ。

(15)	
(H)	当時、日本語の教科書というのは黄緑の表紙の朴成媛先生の『標準日本語』しかなかったと思う。日本語を勉強する人は殆どそれを手にしていた。大学の夏の特講や所謂学院でも、ほとんどそうだった。私も一時学院でアルバイトしたことがあつたが、それを使つた。社会人がとても多かつたと思う。(국제학술대회 강연 자료) <u>聞き取りに関して言うと、その頃の聞き取りは一般的には音声を聞いてディクテーションするというものが殆んどであつた。現在、言われているタスクなどは、当時はなく、如何に正確に聞き取</u>

	り、正確に書けるかを目的としたものが多かった。発話や活動などは要求されていなかったと思う。
(J)	当時の韓国の日本語教育の事情というのは、韓国は日本語教育大国だからね、驚くことが多かったですよ。これだけ韓国が日本に対してひどいことしてね、その辛いことしたのにやっぱりそれに対する、これだけ隣国を学んで勉強することに対するうれしさとか、それはずっと感じてでも、そうやって勉強してる人の中にはね、たとえばパクソンヨンの教科書のね、カバーしないとバスに乘れないといっていました。当時、年取った人たちから日本語だけはやめてって、あんな国の言葉って日本に留学しようと、日本だけはやめろと金、出すから、アメリカ行けといわれたという韓国人も当時いたんですよ。だからソウルのバスに乗るときにね、わざわざ日本語の本のカバーをしないとイケない。日本語やるひとは頭悪い人か、つまり努力少なくともいい点取りたい人は日本語をやるとかね、それからあんな自分たちのあれだけひどい、侵略した人たちのね、なんでやるの、お前って。親戚に言われたと、
(16)	
(H)	受け身の学生を作るのではなく、自主的に取り組む配慮があるということだろうか。
(J)	(そこで妥協というか)ほとんどしませんが。(絵を変えたりとか)してません。ただ、ページ数の制限でもっと絵を多くしたかったんだけど、これ以上、絵が入らなくなったということはあります。それからもう一つ、中間評価のときの妥協したと、他のことを言うとするれば、独立記念館の場面がありますね。じゃなくてね、アンジュン、そのときの原稿は探せばあるかもしれません。この中にはですね。女子大生の言葉で今と同じように点で始まる、私、知りません、この知りませんという、伊藤博文がこんなに嫌われてることを知らなかったということもあるし、それから日本がどんなひどいことしたかも知らなかった。その後に韓国の高校生に言わせてるのは伊藤博文は日本でどういうふうに教えられてるんですかというふうに言わせる、高校生にね、そのときに女子大生が日本では民主主義の知事とか初代の、最初の総理大臣として尊敬されてますと入れたんです。そしたら韓国がえって、韓国の高校生、意外ね、韓国の人の一番嫌ってる日本人の二人の一人なのに日本ではそんなに尊敬されるのという、異文化の落差を出そうとしたんですよ。そしたら審査員の人の、字で伊藤博文の良き貢献はなしと書いてありました。そしてある場所をばさっと切られて、これはもう復活できません。切られた。これはもうイヒョンギ先生もしようがないっておっしゃって出版社も先生、しようがないよと、そこまで言われて、はじめから不合格にしてくれて、結局あそこは短く、すこし短くなった。
(17)	
(H)	今、記憶していることの一つに、KBSの日本語が始まったのは何年だったのか、その頃、同僚がテレビに出演もし、スキットなども作っていた。日本事情に関しては、世の中に雑誌や映像も少なく、韓国内で準備撮影できることやものを生かすように苦労していたことを覚えている。それと、お正月の典型的な風景は神社と着物の晴れ着姿だが、着物や神社などはその頃は憚られる物だったと思う。
(J)	極端な人がいっぱいいるじゃない、韓国にも。日本がこうやったらから、韓国人がいたりね、むしろ独立記念館なんかに行ったときに、修学旅行だか、社会の見学で中学生、高校生が例の、拷問の人形のあれを見て、泣き出して韓国人よくやるように地面、こうやって日本人なんか殺してやる。こっちがネクタイしめて聞いているのは辛いですよ。でもそれはしょうがない、そういうことは何回か、お客さん連れて独立記念館に何回か行きましたけども、何回かそういう場面はみましたね。 *(15)번 질문의 (J) 답변 참조 (下巻 제21과 “獨立記念館” p.124-129)
(18)	
(H)	少なかった。 (국제학술대회 강연 자료) 80年頃の韓国では、それ以上に日本語学習環境としては恵まれていなかったと思う。1980年当時、ソウルにいた日本人の数はどれくらいだっただろうか。日本語界では大学院などで研究しながら、日本語の先生をしていた人たちが殆んどだったと思う。留学生なども少なかった。旅行者は非常に少く、歴史関係か、または殆んどがビジネスマンであった。女性は極端に少なかった。
(J)	本当に面白いのは、国際交流基金が韓国の先生を日本によく呼ぶでしょう。ブラッシュアップの研修やりますよ。そういう時に僕は何回か、あの、呼ばれていくのね、そしたら韓国の先生たちがこの出版社の教科書を使っ

	てる先生たちが当時、毎年来てたんですよ。40人くらい来ると3分の1かな。この教科書のシェアがね、一番のところが時事かな、時事の教科書かなんかが一番で、これのあるページがあるんですよ。そのページがね、どこいったかな、上巻だったかな、そのページのところに来るとね、面白いとこにマッチングなんですよ。絵とね、短い文がそれをマッチングするゲームみたいのが入ってる。そうするとね、宿題もろくにやってこない高校生がね、来週ここに入るかなと思う頃に、先生が生徒のテキストをこうやって見て、ちょっと見てみると、みんなそこに答えの番号、入っていると、あれだけ宿題出してもやってないのに、まだやってないことをやってるんだっていつも笑って、それを笑い話に、これを使ってる高校の先生がね、よくそんな話をボクにして、あら高校生って勉強しないのに、なんかゲームみたいなものは好きなんですって、よく話しになってね、なるほどなあと感じたんですけど、(下巻に小川さんと金さんが手伝ってもらったのはどういうところを?)金さんは韓国の高등학교の先生だったんですね。外語大に研究生としてきてました。当時、そして私が指導教官だったんですよ。それで彼女は非常に優秀な先生でね、彼女にはずいぶんいろんな助言を、こういう場面は成立するかな、こうすれば大丈夫と、それをそのままらって、こういう会話文で、 * (9)번 질문의 (J) 답변 참조.
--	--

(19)	
(H)	〈上巻 “기분발음” p.1-5〉 多分、金先生だと思う。今回、見てみると、発音と言うより、50音を念頭にならそうというもののようだ。
(J)	〈上巻 “‘かな’의 발음” p.6-15〉 <u>学習指導要領</u>についているカセットテープ。ギョボ文庫センターで売ってた。(先生が)授業で聞かせたって人もいますね。これ、なにが面白いかというと、出版社がお金ないということです。どうしたかということ、その登場人物は全部外語大の学生です。ボクも出てる。僕はお父さん役で出てる。声、入ってます。このうち、一人は大学の先生やってる。鍛冶君。岩本さんという、協力した人がいた。これ、みんなただです。ただでというか、ボクは食事、夕食、ご馳走するだけでみんな録音してそれからただでもらえるような音楽があるんですよ。それを進明出版社のどこかのスタジオを借りてこのなかに入音を入れて商品化したんですよ。ところがお金なくてわれわれの学生も忙しくなっちゃってこれは出たのは上巻だけ。下巻はないの。 * (14)번 질문의 (J) 답변 참조.

(20)	
(H)	その時の他の教科書はどうなっていたのか見てみたい。絵についてはその課に学習項目を増やしたい教師は入れたがらず、楽しく、または、文の生産をさせたり、発話の材料にしたい時は入れるものだと思うが。確かに、現在絵の多い物が多い。 * 上巻과 下巻의 연습문제 대부분이 ‘고쳐 쓰기, 빈칸 메우기, 일본어/한국어로 옮겨 쓰기, 문장 완성하기’와 같은 유형이다. (上巻 제12과 p.54, 下巻 제11과 p.57)
(J)	さっきのこれなんかはクイズばかりですもんね。絵がやたら多いクイズが、これをちょっとだけこの中に入れて、本当にめちゃくちゃになっちゃってでしょうけども、なにをどうまとめていいかわからなくなって、これなんかもうそうね、当時、こういうものあまり多くなかったんですよ。(ゲームは)こういう絵でなんかしなさいというのは、あまりそんな多くなかった。出版社は最初は随分あれだったみたいです。こんなんでお金かかって絵書くとお金かかるんですよ。だから、初めは随分採算が合わない仕事が多いと思った。絵が多いからね、 * 【練習】 문제의 대부분은 그림을 보여주고 선택하는 유형으로 구성되어 있다. (上巻 제3과 p.31, 제19과 p.109 등) (下巻 제3과 p.21, 제8과 p.48, 제11과 p.62 등)

(21)	
(H)	その当時、まだ、植民地時代の一世がいっぱいあったし、日本と韓国は他の外国のように、単純に、純粹に未知の国として扱うには引っかかりがあった。白紙からのような単純な紹介はできなかった。それで、韓国を背景にしたが、今であれば、ためらうことなく、日本に思う。
(J)	上と下の中のスヒという高校生、主人公とユキコという日本の女子大生が出てくる。この人の立場というのは日本人の立場で比較的年齢の近い同姓です。これは僕の分身です。彼女が動くところというのが僕が一人でみんな

	韓国を歩いた場所、つまり日本人として韓国を見たとき、どこが珍しかったとか、どこでどんな感じをうけたとか、そういう課として構成されてる。(否)パークレーのときには日本に来るという場面の設定はなかったです。あれはパークレーのキャンパスがほとんどで、日本から行ってる留学生とぶつかる。またね、アメリカと日本という物理的な距離とね、韓国とは違うんですよ。鹿児島とか北海道へ行くよりも安いじゃないですか。(否)パークレーのときはパークレーの学生のためで、スタンフォード大学の学生には向いていないという場面がいっぱいある。ところが、今度は韓国の場合には、韓国の高校生は一つの学校じゃないですか。どこかで普遍性がないといけないので、韓国の学習者、ただソウルのほうの学習者が多いというんですよ。だから、ソウルが場面かなと、しかし、地方の人もいるかもしれないから、地方もあまり軽くするのはいけないから旅行しますよと。そうするとね、場面を日本にしたほうがいいという考え方もあるんですよ。行く国のね、だから、今度スヒにお父さんに旅行に行かせようと、だから途中で一回旅行に来ますよ。日本に。だから日本体験もさせる。日本のユキコさんと言う人が異文化である韓国に行って、日本人の立場で旅行をして、ああいうところ回って、韓国の田舎を回って、日本のほうをにらんでるとかね、そういうところもどこどこ入れて、出てくる人側に心があり、感じ方、人間としてそういうものがあるというのがいつも前提ですね。
--	---

(22)	
(H)	英語専攻と言っても、実力はないが、いろいろなタイプの教科書類を目にしたことは私の中では、役に立っている。が、教科書作成には殆ど生かされていない。
(J)	상기 질문(21)의 (J) 답변 참조

(23)	
(H)	①ムクゲ→ムゲンファ：良く覚えていない。 ②文体：常体の会話文に関しては、その当時、テレビやアニメもない時代だったので、青少年向きの親しみのある雰囲気を与えたいという金先生の親切心から出たものだと思う。やや文法的で不自然な所もあるが。今であれば、機能、場面、トピックなど、整理しながらの手当もあるであろうが、その当時はそこまでの専門性はなかった。 ③在日韓国人：確か金先生だったと思う。より親しみがあるように、言うことだったと思う。 ④ハングル：金先生のお考え。
(J)	①文体：高校生がしゃべる普通の、どの程度に設定するか、あれから、これはあの、どこでも僕はそういうことやるんだけど、ある程度親しくなると当然スピーチレベルが下がりますよね。これを落とすために新しい人を加える、もしくは年長者を入れる。そのことによって「何とかだよね」というのをやめて「何とかですよね」にキープさせると、そういうのが時々新しい人を加えることによってスピーチレベルは少し戻して規範的な高校生が丸暗記してもあまり恥じかからないようにほっといたらね、みんな「やった、まじ」そうなっちゃいますよ。それもやっぱりお父さんが入ってくるとか、なんか入れることによってすこしえにあげることはよくやりましたね。当時の教科書に「んです」とかないでしょう。当時は全部マス・デスよね。「んです」とか結構出てるでしょう。へんな、それが普通の韓国人の先生には苦しいんですよ。たとえば、「なんとかなんです」「んですよ」「やった」とか知らないんですよ。当時の教科書に「やった」なんかね、ある教科書ないですよ。これ。なにこれって、なんで日本語やってるのに「オッケー」って。 ②血液型：当時は日本人のほうが血液型を信じる、話題にすることが多いと、当時も、これではじめて血液型に興味を持った高校生がいたって言うてました。韓国の方、そんなに血液型を気にしないのね、それでこういう日本語がないですよ。いわゆるバクソンヨン時代とか日本語初歩の時代とか、血液型。こんなインチキなことやめろっというのが、日本語教育関係者の指摘です。ちゃんといれないといけないって。あそびはんぐんだというコメントもあったんですよ。

【참고문헌】

〈한국어문헌〉

- 박삼현(2013) 「일본어 교과서와 ‘일본’ 표상-제4차 교육과정시기의 검정교과서를 중심으로-」 한국연구재단 일반공동
연구지원사업 국제학술대회 요지집 『광복 이후 중등학교 일본어교육의 성립과 변천과정』 pp.53-57
조문희(2011) 『일본어교육사』 (上·下) 제이앤씨

〈일본어문헌〉

- 金義泳(2012) 「韓国の日本語教科書に関する研究—高等学校の教科書にみる日本観を中心に—」 早稲田大学大
学院日本語教育研究科博士論文
金賢信(2005) 「韓国高等学校の日本語教育—異文化間コミュニケーション教育の観点から—」 一橋大学大学院
言語社会研究科博士論文
伊勢田ら(1991) 「韓国における高校の日本語教師の背景と直面している問題点—1990年度韓国日本語講師研修
会のアンケートから—」 『日本語教育』 74号 日本語教育学会 pp.123~133

〈 要 旨 〉

高等学校の日本語教科書をめぐる言語教育史的特徴

-第4次および第5次教育課程の日本人著者とのインタビューや設問調査-

本稿では、第4次(1981~1988年)および第5次(1988~1992年)教育課程の高等学校日本語教科書(以下、各々(H)(I)とする)を執筆した日本人著者とのインタビューや設問調査を通して執筆をめぐる日本語教育史上的特徴について考察した。該当する時期は、高等学校の日本語教科書が1種で韓国人著者のみによって製作された第2次(1963~1974年)および第3次(1974~1981年)教育課程につづき、5種に拡大されてからはじめて日本人著者が執筆にかかわるようになる。30年も過ぎ、このような過渡期におかれていた高等学校日本語教科書について日本人著者とのインタビューや設問調査の結果、日本語教育史の流れの中で、次のような特徴があることが分かった。

- (1)教科書の執筆過程とかかわる問題(領域Ⅰ)をみると、執筆時の役割分担、本文の選定、日本語のチェック、発音練習の追加、様々な話題の選定、文体の決定において、(H)は韓国人著者が、(I)は日本人著者が担当した。
- (2)教科書の執筆に影響を与えた教授内容上の問題(教科書内的要因)(領域Ⅱ)をみると、会話、読解、参考文献、内容、構成の規則、語彙、挿絵(絵&写真)、文型、背景の選定、執筆時の問題点という側面では、(H)に比べ、(I)は以前の読解中心から離れた会話中心の教材構成に対する信念をもち、使用頻度の高い語彙を選定、以前の教材とは異なる文法説明、多くの挿絵の導入など、学習者中心の内容で構成されている。
- (3)教科書の執筆に影響を与えた社会環境の問題(教科書外的要因)(領域Ⅲ)をみると、(H)(I)とも教育課程に提示された教授理論と現場教育との乖離、メディア資料の不足、単一教材を通して単純な読み書きの授業が行われ、前の世代を中心に日本語学習に対する社会的な拒否があったと言う。一方、日本人著者の教育現場の見学、教育課程の理解、教育現場で必要とする要素の実質的な反映、韓国人教師との交流、英語専攻・教授経験の活用という側面から、(H)はほとんど不可能であったが、(I)はそれらを認知し、経験し、教科書に反映・活用しようとしている。

以上、日本人著者が初めて参加した第4次教育課程に比べ、第5次教育課程では高等学校日本語教科書の執筆が発展的で現代的な形に変化しており、そこには日本人著者の積極的な参与があったと言えるだろう。

論文分野：日本語教育史

キーワード：高等学校日本語教科書、第4次教育課程、第5次教育課程、日本人著者

■ 황영희(黄永熙)

한양사이버대학교 일본어학과 조교수

hwang@hycu.ac.kr

- 投稿日：2013년 12월 20일
- 審査開始：2014년 1월 7일
- 審査完了：2014년 2월 3일
- 掲載確定：2014년 2월 18일