

「個의 문화」 재론

일본어교육에 있어서 언어문화교육의 의미와 과제

호소카와 히데오/ 번역 김용남

첫머리

본 원고는 필자가 논해 온 「個의 문화」 개념에 관하여 재검토를 거듭하여 일본어 교육에 있어서 언어문화교육의 의미 및 그 과제에 관하여 검증하려는 것이다.

필자는 1986년에 유학생과목 「일본사정」을 담당하던 이래 현재에 이르기까지 교실실천 안에서 「일본사정」에 관한 다양한 고찰·검토를 시행해왔다. 호소카와 1994에서 「일본사정」에 관한 제안을 한 시점에서는 아직 일본어교육과 일본사정과 접점에 대한 명확한 의식을 지니고 있지 않았으나, 호소카와 1995에서는 교육방법론적 입장에서 「일본사정」을 생각할 것을 제안하였고, 여기에서 일본어교육으로서의 일본사정에 관한 스스로의 입장을 표명할 수 있었다. 1995-96의 1년간 프랑스·파리 대학과의 교환연구 시절, 그 곳에서 제 2 언어교육으로서의 프랑스교육에 있어서의 문화문제에 관해 논의할 기회를 얻었는데, 이 때 제 2 언어습득의 보편적인 문제로서 문화 문제를 생각할 것을 결심한 것이 호소카와 1996에서의 언어습득과 문화문제에 관한 사고방식으로 이어지고 있다. 1998년부터의 근무지에서 시작된 새로운 커리큘럼 속에서

「종합(綜合)」의 위치를 둘러싸고 일본어교육과 일본사정과 연계 강하게 의식하게 되어, 그 방법을 모색하는 사이에 이르른 것이 「個의 문화」론(호소카와 1999·2002)이다.

본 원고에서는 이와 같은 스스로의 생각과 입장의 변천을 반성하면서 「個의 문화」와 일본어교육의 관계, 특히 언어와 문화 교육의 문제에 관해 고찰·검증해 본다.

1 개인과 사회·문화의 관계 - 스스로의 입장과 책임

1-1 「사회」를 둘러싼 다양한 이미지

필자가 먼저 의구심을 가진 것은 종래의 「사회」이미지이다. 예를 들어 「사회」라는 것은 일견 고정적으로 보이기는 하나 결코 그렇지 않으며 유동적으로 움직이고 있다는 점, 또 한 사람의 개인이 속해 있는 곳은 단일 「사회」가 아니라 각양각색의 「사회」를 짚어낸 형태로 인간이 「사회」에 속해 있고, 그 짚어낸 모습은 「개인」에 의해 다르다는 점, 따라서 「사회」에 대한 의식은 「개인」의 외부에 있는 것이 아니라 오히려 「개인」의 내부에 있다고 생각해야 한다고 했다(호소카와 1996). 사물·정황이라는 것이 인

식을 함으로써 비로소 존재한다는 점을 생각하면 「사회」라는 것은 개인의 의식 그 자체라고도 할 수 있다는 것이 출발점이다.

특히 커뮤니케이션 활동을 생각할 경우 개인의 의식을 출발점으로 하지 않을 수 없다는 것이 필자의 입장이 되는 셈인데, 이는 결코 「사회」의 존재나 집단으로서의 「사회」로부터의 영향을 무시하는 것이 아니다. 종래의 「사회」라는 것을 무반성적으로 받아들임과 동시에 그 영향력 아래에 있는 인간은 「사회」로부터 벗어날 수 없으므로 「사회」가 우선시된다는 사고방식으로 개인에 의한 창조성 문제가 추상화되어 버리고 만다. 언어교육의 경우 그런 고정적인 「사회」 이미지의 규범성이나 영향에 초점을 두어 이를 교육내용으로 한정시키는 것은, 個와 個의 상호간의 이해에 지장을 초래하는 위험성을 내포하고 있기 때문이다. 그러므로 다시 한번 個로 돌아 가서 생각할 필요가 있다는 것이 필자의 주장이다. 단지 이 용어의 이미지만으로 「個의 문화」가 개인만을 문제시하고 있다는 단락적인 이해·해석이 그 후의 서평이나 논문에 나타난 것은 유감이 아닐 수 없다(야마다/山田 2002, 스나가와/砂川 2002).

여기서의 「個의 문화」의 입장은 어디까지나 「사회」 있어서의 「個」, 「個」 있어서의 「사회」이며 양자가 상호간에 영향을 끼치는 관계에 있다는 것은, 이를테면 당연한 것이다. 이는 소쉬르가 지적인 parole(말)과 랑그(Langue)의 관계로도 설명이 가능하다. (미요/三代 2002).

즉 개인은 스스로를 둘러싸고 있는 다양한 사회의 영향을 받으면서 성장하며 각각의 사회는 개인의 사고방식이나 입장을 투영하는 거울로서 성장한다. (오가와사토시 /小川貴士 2002). 상하관계에 대한 의식이 강한 사회에서 나고 자라면, 당연히 상하관계 사고방식의 영향을 받아 스스

로의 행동규범에 있어서도 상하관계를 우선시하게 될 지도 모른다. 하지만 그렇다고 그 환경 속에 있는 사람이 모두 상하관계를 우선하는 것은 결코 아니다. 거기서 벗어나서 또 다른 자신을 발견하여 창조적인 해결을 지향할 수 있는 가능성 역시 개인은 충분히 가지고 있을 것이다. 커뮤니케이션이야말로 각 개인의 창조성을 이끌어내는 역할을 담당하고 있으며, 그렇기 때문에 언어교육에 의미가 있다고 필자는 생각하고 있다. 이 때 영향을 끼치는 것은 추상적인 존재로서의 「사회」 이미지가 아닌 구체적인 「타인」이라고 하는 입장이다(호소카와/細川 2002 범인사). 왜냐하면 학습자 스스로의 타인과의 인터액션(inertaction)에 의한 관계 세계의 획득을 지원하는 것은, 다름아닌 언어교육이라고 생각하고 있기 때문이다.

1-2 「문화」를 어떻게 다룰 것인가

종래의 「이문화」라고 하는 표현에 있어서 「이(異)」와 「자(自)」를 구분하는 경계선은 어디에 있는가라는 것이 필자에게는 의문이었다. 「문화」는 어디에 있는가. 만일 「문화」가 「사회」 안에 있다고 한다면 이번에는 그 「사회」란 무엇인가가 문제가 된다. 「일본」이라는 국가를 규정지은 후 그 「일본」이라는 국가의 틀을 「일본사회」라고 한다면, 그렇다면 그 「일본사회」의 문화란 어떠한 것인가. 이와 같이 생각하다 보면 「사회·문화」를 유형화하는 데 있어서의 문제성이 드러난다.

이렇게 생각하면 「평균적인 ○○사람」이라든지 「전형적인 ○○인」과 같은 사고 방식에 의문을 가지게 된다. 예를 들어 일본어 교과서에 등장하는 “보통 일본인” 으로서의 ○○씨가 한 개인으로서의 얼굴을 지니지 못한 채 무·표·정인 것은, 개인으로서의 커뮤니케이션 활동이 불가능한 하나의 모델에 지나지 않기 때문이다. ○○씨는 교

재 속의 가공인물에 불과하며, 교과서를 통해서 그 인격을 접한 듯한 느낌이 들지만 결국 〇〇씨에 관한 정보는 일부분에 지나지 않는다.

이를 보면 「일본인의 행동양식·사고양식」이라는 의식판단의 기만성이 현저해진다. 즉, 「문화」를 「사회」에 종속된 것으로 고정적으로 파악해 버리면 그와 같은 정보에 휘둘려서 한사람 한사람의 개인은 보이지 않게 되는 것이다. 이런 것이 바로 「스테레오타입의 율가미」(카와카미/川上 2000)인데, 이 스테레오타입이라 불리는 것은 「사회」를 고정화시켜 파악하고 집단을 유형화시켜 인식하는 방법임은 이미 기술한 바 있다. (호소카와/細川 2002).

그러나 일반적으로 「일본인」은 ~과 같이 행동하는 「경향」이 있으므로 이를 가르칠 필요가 있다고 하는 의견도 집요하다.(J.V.네우스토프니/ J.V.Neustupný 2002). 물론 그러한 「경향」을 연구를 하는 분야도 있으므로, 그 「경향」의 존재나 연구의 의의 자체를 부정하는 것은 아니다. 그러나 언어교육의 문제로서 생각할 경우, 이와 같은 것을 교육내용으로 하는 것은 교실담당자의 인식이나 입장, 자세의 문제라고 주장하여 왔다.

즉, 그러한 「경향」을 정보로서 제공하는 것이 교실 활동이라고 생각한다면 구체적으로는 어떠한 언어활동이 가능한지를 실제로 제시하지 않으면 증명되지 않는다. 「~한 것도 필요하지 않은가」라는 태도 그 자체가, 담당자로서의 책임과 입장을 회피하고 있다고 생각하고 있기 때문이다. 더우기 이러한 필자의 자세에 대하여 교육 실천에만 지나치게 치우쳐 있다고 하는 비판도 있으나 (스나가와/砂川 2002), 언어교육이 실천 연구 분야로서 성립되기 위해서는 실천과 연구를 오가며 철저히 하는 수 밖에 없다고 하는 것이 필자의 입장이다.

1-3 「집단문화론」 학습에서 「個의 문화」 형성으로

그렇다면 「문화」를 어떻게 파악하면 좋을 것인가.

종래에는 「사회」라고 하는 집단을 하나의 고정된 통합물로서 인식하고 여기에 「문화」라고 하는 영위 및 그에 따르는 사실이나 현상이 있다고 파악되어 왔다 (미노 우라/箕裏 1990). 예를 들어 물질·행동·정신과 같은 분야나, 눈에 「보이는」「보이지 않는」 것과 같은 구별도 모두 집단으로서의 「사회·문화」의 범주 안에서 행해져 왔다.

그러나 이미 논한 바와 같이 「사회」라고 하는 집단으로 인간을 유형화시키는 것에 대한 의문, 또 「사회」 그 자체의 경계를 어디에서 구할 것인가를 논의할 때, 이러한 사고방식에는 한계가 있다는 것이 명확해진다. 거듭해서 말하지만, 집단유형화 그 자체를 부정하는 것은 아니다. 왜 하필 그러한 연구를 하는가라는 질문은 차치하고라도 실제로 이를 목표로 하는 연구 분야도 존재하고 있으며, 일종의 해석으로서 그러한 집단유형화론이 성립되는 것도 부정하지 않는다. 그러나 인간의 커뮤니케이션 활동이라고 하는 관점에서 볼 경우, 이러한 집단유형화 해석이 끼치는 영향이 전부가 아니라는 것은 의심할 여지가 없을 것이다. 따라서 인간을 집단유형적으로 인식하지 않음으로서 個와 個의 관계가 창조적인 관계가 될 수 있다고 하는, 그와 같은 인식이 필요하다고 필자는 해석하고 있다.

위와 같은 전제에 입각할 때 「문화」라고 하는 것은 집단으로서의 「사회」안에 있는 것이 아닌, 인간 한사람 한사람 속에 있는 불가시지(不可視知)의 총체로서 파악할 수 있다. 이 경우의 암묵지(暗黙知)라 함은 정서적인 감각·감정으로

서의 암묵지, 논리적인 언어지(言語知/내언內言) 및 이들을 뒷받침하는 장면 인식등의 모든 것이 포함된 인간의 내적구조이다. 이 불가시지의 총체는 한사람 한사람의 인간 속에 존재하기 때문에 이를 「個의 문화」라고 부르는 것이다.(미요/三代 2003) 이 「個의 문화」는 개인 속에 있기 때문에 외부로부터의 관찰로는 명확히 밝혀내기가 어렵다. 한사람 한사람의 행동양식이나 능력을 외부로 드러냄으로서 비로소 타인이 이해를 하고 또 인식할 수 있다고 필자는 생각하고 있다.

물론 이미 언급한 바와 같이 이 암묵지의 총체로서의 「個의 문화」가 그 사람이 속해 있는 「사회」로부터의 영향을 강하게 받고 있으며 또 그 「사회」를 구성하는 인간 한사람 한사람의 「個의 문화」또한 「사회」그 자체를 바꾸는 능력을 가진 「자기 조직성(自己組織性)」(이마다/今田 1995)과 관계가 깊은 것은 자명한 일이다.

이른바 집단의 문화라고 하는 것은 「個의 문화」의 거울로서 존재하므로 인간을 집단유형화시켜 생각할 경우에 거기에는 마치 집단으로서의 행동이나 사상이 있는 것처럼 보이는 일이다. 예를 들면 ‘일본인의 사고방식 또는 행동양식’과 같은 인식이 이를 상징한다. 그러나 이는 집단유형화에 따른 결과가 투영된 하나의 해석에 지나지 않는다. 그러므로 이러한 것은 「문화」가 아니라 「문화론」이라고 해석할 수 있다.(호소카와 1998·1999·2002) 카와노(河野)2002는 이와 같은 구분을 두고 「문화」의 문제를 「개인」에게 귀속시켜버린 결과에 지나지 않는다고 하나, 이는 언어구조의 분석에 있어서 「문법」과 「문법론」의 관계에 대응시킨 것이며, 사고방식의 틀로서 「개인」과 「사회」의 관계를 오히려 순환적으로 받아들이는 것임은 이미 논한 대로이다.

이와 입장에서 「문화」는 상호 커뮤니케이션에 있어서의 個의 인식능력으로서 발현되는 것이므로 개인의 안에 경비되어 있는 「個의 문화」를 어떻게 이끌어낼 것인가, 혹은 발신시킬 것인가라는 것이야말로 언어문화교육의 과제라고 하는 새로운 사고방식이 생겨나는 셈이다. 이는 모든 인식의 주체가 학습자 본인이라고 하는 시점, 즉 「학습자주체」(호소카와 1996)라는 입장의 확립을 의미한다.

필자는 이와 같은 입장에 입각하여, 대상·인식·기술 세가지를 구분하였으며 다양한 대상에 대한 인식 그 자체는 개인고유의 것이며 그 인식을 어떻게 기술해 나가는가가 중요하다고 하는 교육방법론을 제안하고 있다.(호소카와 2002) 즉, 자신을 둘러싼 다양한 사실과 현상으로서의 대상을 어떻게 인식하고, 또 그것을 다른 사람을 향하여 어떻게 기술해 나갈 것인가가 그 사람의 「個의 문화」의 발현이며, 이를 뒷받침하는 능력의 총체가 「문화 리터러시(Literacy)」라고 했다.(호소카와 2002)

따라서 대상 그 자체가 「문화」인가 아닌가는 여기에서는 문제시 되지 않는다. 오히려 이와 같은 입장에서는 학습자로서의 개인이 커뮤니케이션에 있어서의 「장면」(타인의 존재를 포함시킨)을 어떻게 인식할 것인가, 그리고 그 인식을 어떻게 외언화(外言化)할 것인가라는 것이 과제가 된다. 거듭 말하지만, 대상을 「문화」로서 인식하냐 하지않느냐는 모두 개인의 안에 있는 암묵지의 총체로서의 「문화」문제이기 때문이다. 이러한, 대상에 대한 개인의 인식 및 그 인식의 외언화를 구체적으로 어떻게 활성화시킬 것인가가 언어문화교육에 있어서의 교실활동의 역할이라고 생각한다. 여기에서 비로소 일본어 교육과 일본사정은 하나로 통합되며 지식정보

학습으로서의 「일본사정」은 붕괴되는 것이다.(호소카와 2001)

여기에서는 집단유형화를 자각함으로써 1 대 1 대응의 커뮤니케이션의 중요성을 인식하게 되고, 또한 그로 인해 스스로의 책임과 입장(個의 문화)을 형성하여 사람과 사람 사이의 신뢰가 이어지는 커뮤니케이션 활동 능력을 몸에 지니는 것이야말로 언어학습이 지향하는 것이라는 언어문화교육의 이념이 전개되게 된다.

2 교육의 내용·방법과 교육의 관계 - 교육 패러다임의 전환으로서

이어서 일본어교육과 일본사정의 교육 내용·방법 및 교육의 관계에 관하여 역사적 추이를 살펴본 후, 그 사고방식에 대하여 검토해 보자(이하 표 참조).

2-1 무엇을 가르칠 것인가 - 교육내용에 주목하여

패전 후 일본 국내에서의 일본어교육이 본격적으로 전개되는 시기는 1960년대이다. 「일본사정」에 관한 문부성 통달이 있었던 것도 이 시기인데 「문화」의 문제에 관하여 당시에는 아직 소박한 인식으로 일관되었다.

「문화」에 관해서는 이른바 일본을 연구한 내용이 소개되는데 머물러 언어학습과의 관계에 대해 언급되는 일은 거의 없었다. 이 시기에는 특히 위의 표에 있는 「교육내용」의 수여성·가치성·확정성이 문제시 되었다. 수여성이라함은 그 교육내용이 충분히 전달되었는가라는 성질의 것이다. 물론 그러한 수여성을 위해서는 교육자로서 그 교육내용의 가치성에 대한 확신이 있어야 되고, 그 가치는 확정성으로 가득찬 것, 즉, 고정화된 것이지 않으면 의미가 없었던 셈이다. 이와 같은 사고방식의 근원에는 ‘전문가’로서의 이념이 지극히 강하게 작용된 것으로 보여진다. 전문가로서 일본을 연구한 여러분야의 연구자가 일방적인 수업을 유학생에게 진행하는 스타일이 일반적이었던 시기이기도 하다. 즉 ‘일본문화론을 가르친다’라는 발상이 성행하였다. 게다가 이와 같은 스타일은 일본어교육 전체와도 관련이 있다. 아직 커뮤니케티브·어프로치 (Communicative Approach) 의 사고방식이 일본어교육에 보급되기 이전 단계로서, 이른바 일본어에 관한 지식을 학습자에게 전달하는 것이야말로 일본어 교육이라는 인식이 아직 보편적이었다. 따라서 일본어를 가르려면 일본어에 관한 지식을 습득할 필요가 있다는 정보가 일제히 확산된 것도

타입	타입 A	타입 B	타입 C
항목	60년대~70년대 「무엇을?」	80년대 「어떻게?」	90년대~ 「왜?」
목적과 내용	일본어학·일본학 (일본에 관한 전문적 지식)	일본어교육·일본의 사회·문화(커뮤니케이션능력·일본에 대한 교양적 지식)	일본어문화교육학 (일본어운동에의한 문제 발견해결능력개발)
목표	교육내용 (수여성·가치성·확정성)	교육방법 (효율성·원활성·도달성)	교육관계 (상호성·협동성·합의성)

「일본어교육」과 「일본사정」: 타입의 변천(1960년대~현재에 이르기 까지)

이 시기이다. ‘일본어 재발견’ 붐이 이를 잘 보여 주고 있다. 이 시기에는 교육내용으로서 지식을 가르치는 것이 바로 ‘일본어교육’ 이라고 생각되는 측면이 강하였으며, 이와 같은 경우 교육내용으로서 「무엇을」이라는 점이 집중적으로 주목되었다고 할 수 있다.

2-2 어떻게 가르칠 것인가 - 교육방법에 주목하여

이에 대해 80 년대에 들어서면 그 교육내용을 「어떻게」 가르칠 것인가라는 움 직임이 성행한다. 이 시기에는 「효율성」「원활성」「도달성」의 3 요소가 주목되었다. 「효율성」이라 함은 말할 것도 없이 ‘그 교육내용을 어떻게 효율적으로 가르칠 것인가’ 라는 것이다. 군더더기를 덜어내고 학습자의 요구에 맞추어 효율적으로 가르친다는 발상은, 때마침 경제대국으로서의 일본의 고도경제성장과 시기를 같이 하고 있다. 이는 ‘커뮤니케이션활동은 항상 원활해야한다’ 라는 「원활성」의 문제와도 연동되어 있었으며, 또한 ‘교육내용의 원활한 교수(教授)’ 라는 점에 있어서도, 학습자간의 원활한 커뮤니케이션이라고 하는 점에 있어서도 마찬가지로였다. 더우기 여기에서는 ‘학습자여로의 시점’이 생겨나고 있기 때문에, 교육내용의 「도달성」이 끊임없이 문제시되었다. 어휘의 표준화, 문형의 표준화가 성행한 것도 이 시기이다. 일본어교육은 표준어로 시행되어야 한다는 것이 아주 진지하게 논의되었다. 이는 언어교육으로서의 일본어교육에 있어서 가르친다고 하는 것은 ‘제도로서의 랑그’ 라는 규범성이 중심 과제가 되어 있는 것을 보이고 있다.

「문화」 면에 있어서는 일본사회를 이해하기 위해서는 전통문화보다는 오히려 현대 일본의 양상을 이해하는 것이 중요하다는 인식이 널리 퍼져 「사회문화능력」을 습득할 필요가 있다는

네우스토프니의 제안이 받아들여졌으며 「이(異)문화간 커뮤니케이션」의 입장에서의 발언도 많아졌다. 단지 이 경우의 「이문화」는 대부분이 국가 범주로서의 「사회」를 상정하고 있었다. 예를 들면 「일본사회」에는 ○○의 룰이 있으며 「일본인」의 행동양식은 xx이라고 하는 ‘집단유형화’의 경향이 강하였다. 이는 앞서 기술한 교육내용으로서 확정성의 문제로서, 사회학 등에 대한 의존도가 강하였으며 언어교육학으로서의 자율의식은 약했다. 커뮤니케티브·어프로치라고 하는 사고방식이 도입됨으로써 종래의 「교수법」과 같은 실천방법은 그림자를 감추게 되나 어디까지나 교육내용으로서의 문형·어휘를 교육방법으로서 「어떻게」 가르칠 것인가가 최대의 관심사였다. 이는 문화의 면에 있어서도 마찬가지로 종래의 일본 연구 성과로서의 문화론을 형태만 바꾸어 알기 쉽게 가르친다는 기본적인 스타일에는 변함이 없었다.

2-3 왜 가르치는가 - 교육관계에 주목하여

90 년대경부터는 이러한 「무엇을?」「어떻게?」라고 하는 움 직임 속에서 다시 한번 「왜?」로 돌아가 생각해 보자는 입장이 등장한다. 92·93 년도의 「일본사정」 교육에 관한 일본의 전국조사를 근거로 언어교육과 문화교육의 통합을 목표로 하는 사고방식인데, 이제까지의 타입과의 가장 큰 차이는 무엇보다도 교육관계에 주목하고 있다는 점이다.

여기에서 「교육관계」라고 하는 것은 교실공간에 있어서의 담당자와 학습자 및 학습 환경간의 관계를 뜻한다. 즉 지금까지는 엄연히 교육내용이 있어 그것을 어떻게 교육할 것인가라는 방법에만 관심이 있었지만, 90 년대에 이르러 그러한 교육내용은 교사에 준비하는 것이 아니라 학습자 자신이 스스로 배워나간다고 하는 교육관에 있어서의 커다란 전환이 토대가 되고 있다.

따라서 교육활동에 있어서의 교육관심이라 함은, 상호성·협동성·합의성으로 집약되게 된다. 상호성이라는 것은 교사와 학습자 및 학습자간의 인터랙션으로서의 상호성이고, 협동성은 교실활동으로서 하나의 목적을 향해 이를 달성함에 있어서의 협동을 말하는 것이고, 합의성은 그러한 활동자체의 의미나 평가가 모두의 합의하에 이루어지고 있는가라는 것을 자문하는 것이다. 근래의 사회학에서 지적되고 있는 인간의 상호행위에 있어서의 협동성·공진성(共振性)에 가까운 개념이다.

이 교육관심의 3 요소는 종래의 교육내용·교육방법의 관점과는 크게 다르다는 것이 위의 기술에서도 명확할 것이다. 물론 이러한 요소가 내용·방법의 경우에도 전혀 없었던 것은 아니다. 그러나 교실담당자가 어떠한 점을 주목해 왔는가에 있어서는 지금까지의 교육 패러다임이 역전될 정도로 커다란 과제를 안고 있다고 할 수 있을 것이다.

2-4 교육관계로서의 교사와 학습자

여기에서 교사와 학습자의 관계를 정리해 보면 다음과 같다.

타입A에서는 학습자에 관한 관심은 거의 없었다. 연구자에 있어서 교육의 관심은 오로지 연구에 있었으며 교육이라고 하는 면에서는 연구의 성과를 알기 쉽게 설명한다는 정도에 그치고 있다. 타입B가 되면 연구와 실천이 분리되기 시작하고 역할분담 의식이 강해진다. 이른바 「당신은 연구하는 사람, 나는 실천하는 사람」이라고 하는 제약 속에서 연구와 실천이 격리되기 시작한다. 그 속에서 실천자는 오로지 학습자의 요구에만 주목하게 되고, 이에 부응하기 위해서는 어떻게 할 것인가라는 방법에 고심하게 된다. 이때 학습자의 문제가 교사의 시야에 들어와 있기는 하나 한편으로는 교육내용을

어떻게 가르칠 것인가라는 테두리 속에서 빠져 나오지 못한 채, 다른 한편으로는 학습자의 요구에 응하는 것이 교육이라고 하는 서로 모순된 의식 속에서의 무자각성이 연구와 실천을 분리시키고 말았다고도 할 수 있을 것이다.

타입C는 이러한 연구와 실천을 격리를 본래대로 되돌리고 연구와 실천을 통합시키는 것이야말로 교육의 복권임을 지적하며 학습자주체의 이념을 바탕으로, 학습자의 「個의 문화」를 어떻게 이끌어내어 발신시킬 것인가를 생각하게 되었다.

이와 같은 고찰에서 타입A에서 C에 걸친 변천은 그 시대적인 흐름에 따른 것으로, 이는 결코 사고방식의 우열을 가리키는 것은 아니다. 사실상 현재의 일본어교육에 있어서 이 세타입은 공존하고 있으므로, 타입간의 가치의 우열을 문제시 한들 소용없는 일이다. 허나 중요한 것은 한 사람 한사람의 교사가 이러한 입장을 자각하고 있는가 어떤가라는 것이다. 필시 통계적으로 조사해 보면 지금은 타입B가 압도적으로 많을 것이다. 이론적으로 타입A를 지지하는 사람은 지금은 적다고 보지만, 심정적으로 전문영역을 떠나고 싶어하지 않는 사람은 많을 것이다. 또 타입B 중에서는 타입C로 정신적인 경사(傾斜)를 자각하는 사람도 적지 않다고 보지만 그렇다고 해서 완전히 타입C로 전환할 수는 없다고 하는 현실파도 적지 않을 것임이 분명하다. 이처럼 생각하면 앞으로도 숫자상의 변동은 있을지 모르나 이 세타입의 공존은 영원이 계속될 것이라고 보아도 지장없을 것이다.

그렇다면 이러한 상황 속에서 언어 교사는 어떠한 입장을 취할 것인가. 그것은 교사 한사람 한사람이 자신의 입장과 책임을 하다여 발신(発信)해 나가는 것, 그 이외에는 없을 것이다. 무엇보다 꺼려야 할 것은 세 타입을 파악한 뒤에

자신의 입장을 명확히 하지 않은 평론가적 태도이다. 또한 이론적으로 각각의 입장을 지지하는 것은 비교적 쉬운 일이겠지만, 중요한 것은 이러한 이론에 입각했을 때 어떠한 실천을 할 것인가 하는 것이다. 교육 패러다임의 전환으로서 교육 내용·방법부터 교육관계로의 문제를 지적하였으나 여기서 크게 변화하는 것은 역시 교육 실천의 장으로 교실활동의 설계·조직화와 그 운영이다. 이를 자각하는 것이 교사로서의 성장이고, 또한 일본어교육 전체가 다음의 전개로 이어간다고 생각할 수 있을 것이다.

3 실천에서 연구로, 연구에서 실천으로 - 일본어교육의 전문성이란 무엇인가

3-1 자신의 「생각하고 있는 것」을 표현하는 학습

여기에서는 언어학습에 있어서의 「왜?」를 키워드로 하는 일본어문화 교육학 (일본어 운용에 의한 문제발견 해결능력 개발) 즉, 타입C의 입장에 대하여 총괄해 둔다.

이 사고방식은 「어떠한 일정 내용이나 구조를 가르치는」 것에서부터 「학습자 자신의 <생각하고 있는 것>을 어떻게 이끌어낼 것인가」라고 하는 방향으로 교실활동을 전환시키는 데 있다. 예를 들면 교과서중심 독해 스타일에서 자기발신 표현 스타일로의 전환 등이 있다.

이 때 학습자를 중심으로 끌어 오는 교실 활동을 위해서는 무엇이 필요한가가 문제가 될 것이다. 이에 는 다음의 요소를 생각할 수 있다.

- ① 종합활동형 커뮤니케이션에 의한 것 일 것.
- ② 항상 당면의 구체적인 대상과 목표를 전제로 하여 기능할 것.

③ 학습자 자신의 명확한 의사를 발신하는 언어 학습을 목표로 하는 것 일 것.

①은 듣기·말하기·읽기·쓰기라고 하는 4 형태에 뒷받침되어진 종합적인 커뮤니케이션 활동 일 것을 의미하고 있다. 일본어교육인 만큼 이는 당연한 이야기이지만, 예를 들어 교재독해 중심의 언어활동 공간에서는, 어느 사이언가 교과서를 읽고 그 내용이나 형식을 이해시키는 것에만 눈길이 가, 일방적인 해설이 중심이 되어 학습자의 활동을 잊어버리는 사례를 많이 볼 수 있다.

②는 달성감 있는 언어 활동을 기대하는 것이다. TASK(task)나 롤플레이에서는 종종 장면이나 상황을 가공하여 설정한 비추얼·리얼리티(Virtual Reality:가상현실)의 언어연습을 행하지만 이는 학습자의 「생각하고 있는 것」을 발신시키는 환경과는 반대로 그 내적동기를 무시하는 것이다. 왜냐하면 이러한 가상현실의 상황 설정에 있어서의 목표는 그 「장면」에 있어서 어떠한 어휘·문형이 사용되었는가를 배우는 것을 전제로 하기 때문이다. 배워야 할 목표가 어휘·문형에 속박되어 버리면 학습자는 그것에만 얽매어 자신의 「생각하고 있는 것」을 표현할 의욕을 잃어버리고 마는 것이다.

③은 마지막으로 학습자 한사람 한사람의 「個의 표현 스타일」을 보증하는 시도이다. 이는 인간이 생각하는 것은 모두 다르다고 하는 전제에 입각한다. 그러한 모든 다른 개인의 발신을, 역시 모든 다른 개인이 받아들여 어떻게 하면 공생할 수 있는 장을 공유해 나갈 것인가가 이 학습의 과제가 되기 때문이다.

3-2 사고와 표현의 순환에 의한 언어활동의 활성화 예: 「레포트 쓰기」

위에 기술한 것과 같은 사고방식을 실현하기 위해서 필자는 「레포트 쓰기」라고 하는 교실활동을 설정하여, 다음과 같은 지표를 마련하였다.

- ① 「내」 안에서 출발하는 테마의 설정
- ② 타인과의 인터랙션 수용
- ③ 타인과 공유하는 논리의 획득

①은 「문화」의 경계를 個로 되돌리는 것을 상정하기 위해서이다. 국가나 민족으로 인간을 구분하여 그 「사회」의 영향하에서밖에 인간을 판단할 수 없는 (필자는 이를 「집단유형인식」이라고 부르고 있다) 상황을 뛰어넘기 위해서는 「문화」의 경계를 個로 되돌리는 것이 유효하다고 생각한다. 바꾸어 말하면 「스테레오 타입 벗겨내기」(세가와/牲川 2001, 카와노/河野 2001)가 되는데, 이 「문화」의 경계선 문제를 자각함으로써 이러한 「집단유형화」인식에서 저절로 벗어날 수 있다. ②는 인터랙션에 의한 자기상대화(自己相對化)의 문제이다. 교실공간의 안팎에서 다양한 인터랙션을 행하여 (교실밖의 인터뷰와 교실안의 디스커션) 그 결과를 타인에게 말하고, 또 타인으로부터 코멘트를 받아 원고를 고침으로서 스스로를 반성해 나간다. 그리고 최종적으로는 서로간의 활동을 평가하는데 이르게 된다. 즉 이러한 일련의 활동은 인터랙션에 의하여 자기자신을 상대화시킴과 동시에 타인과의 관계를 되새기는 작업이 되는 것이다. ③은 스스로의 「생각하고 있는 바」를 상대화시켜 그것을 타인을 향해 명확히 해 나가는 것으로 자신만의 만족이 아닌 타인이 납득하는 논리를 몸에 지니는 것이 된다. 이 경우에 있어서의 논리라 함은 인

간으로서 서로를 이해하기 위한 최소한의 약속이라고 생각하면 좋을 것이다.

이상의 활동은 학습자 자신의 사고와 표현의 순환에 의한 언어활동의 활성화를 목표로 하는 것이고 이는 커뮤니케이션에 의한 사고와 표현의 순환 활동이기도 하다. 즉 여기에서의 언어학습의 목적은 이러한 사고 및 표현의 순환의 활성화에 있는 것이 된다.

이와 같이 대상으로서의 문제를 자신의 문제로 생각하고, 이를 타인과의 논의를 거쳐 그 타인과 공통하는 이론을 얻어, 그에 의해 양자가 서로 공유할 수 있는 관계 세계를 창조하는 활동이다. 분명 교실이라고 하는 한정된 공간에서의 활동이지만 이러한 경험에 의해 학습자는-비유하자면-이 세상에 있는 어떠한 사회에서도 살아 나갈 수 있는 (어떠한 타인과의 인간관계를 맺을 수 있는) 「강고하고 유연한 아이덴티티」의 획득을 목표로 하게 되는 것이다. (호소카와 2002)

3-3 일본어교사의 역할과 그 전문성에 관하여

마지막으로 이와 같은 사고와 표현의 순환학습에 있어서의 교사의 역할과 그 전문성에 대하여 논술한다.

먼저 교실활동이 어떠한 이념에 의해 설계·조직화되어 운영되고 있는가라는 문제이다. 이에는 ‘언어교육이란 무엇인가’, ‘문화교육이란 무엇인가’라고 하는 관점이 불가결하다. 특히 이때의 문제는 교실활동의 설계 및 조직화와도 관계가 있다. 교실공간은 학습자와 담당자로 구성된다. 담당자는 교실활동을 설계·조직화하여 운영하는 책임을 가지고 있으므로 어떤 교실공간을 만들 것인가 하는 것에 자각적이지 않으면 안된다. 한편, 학습자에게는 언어습득이라고 하는 목적이 있으므로 이러한 점에서 교실활동의 목적이 자신의 학습에 있어서 의의가 있는 것인

가 어떤가를 자문할 권리가 있을 것이다. 그러므로 담당자는 그 교실이 어떠한 활동을 해 나갈 것인가를 학습자에게 구체적으로 설명할 필요가 있다.

이 때 학습자 니즈(need)라는 것이 문제가 된다. 학습자가 이러이러한 것을 배우고 싶다고 하면 담당자의 목적은 저러저러하다고 한다. 양자는 당연히 다를 것이다. 또, 양자의 도달점이나 목표도 반드시 공통될 리가 없다. 게다가 한마디로 학습자라고 해도 사실을 다양한 학습자가 있으므로 모두가 같을 수는 없다. 설령 앙케이트 조사를 실시한다고 해도 모든 학습자의 요망을 들어 줄 수는 없는 셈이다. 이러한 상황을 ‘학습자 니즈’라고 한마디로 표현해 버리는 것은, 개별적인 커뮤니케이션의 문제를 무시한 일종의 「집단유형화」가 되는 것이다. 그렇기 때문에 학습자 니즈에 입각한다는 사고방식 그 자체가 집단유형화에 빠지기 쉬우며 더우기 담당자가 무자각적으로 그것이 학습자의 입장에 서는 것이라고 하는 착오를 일으킬 때, 이 때에 중대한 문제가 발생하는 셈이다. 거듭해서 말하지만 학습자 니즈에 맞춘 수업=학습자 입장에 서는 것이라고는 말할 수 없다.

여기에서 말하는 「학습자주체」에 관하여 부연설명을 하자면, 「학습자주체」는 학습자를 주체적으로 학습시키는 것이 아니다. 학습의 주체가 학습자 자신이며 문제를 발견하여 해결하는 사람은 학습자 본인 이외에 그 누구도 아니라는 사고방식 및 그러한 개념이 「학습자주체」이다. 따라서 학습자 니즈에 맞춘 수업을 하는 것만으로는, 결코 「학습자주체」가 될 수 없는 것이다.

그러면 일본어교사란 무얼하는 직업인가, 라는 것이 문제가 된다. 학습자주체의 사고방식에 입각하자면 활동의 주체는 어디까지나 학습자

자신이므로 교사는 그러한 활동, 여기에서 말하는 사고와 표현의 활성화를 위해 어떠한 지원을 할 수 있는가라는 것이 담당자로서 해야 할 일이 되는 것이다.

그렇지만 한마디로 ‘지원’이라고 해도 레포트를 쓰려면 어떻게 하면 좋을 것인가를 조언하고 레포트집의 작성방법을 이것저것 가르치는 것만이 교사의 일은 아닐 것이다.

이 경우의 레포트 쓰기 활동은 그저 일례에 불과하다. 즉 「레포트를 쓴다」고 하는 활동은 사고와 표현을 활성화 시키기 위한 하나의 자리 지나지 않는 셈이다. 따라서 사고와 표현을 활성화시키기 위해서는 어떠한 자리를 필요로 하며, 그를 운영하려면 어떠한 조직과 지원이 필요한가라는 것을 교사가 우선 구상하지 않으면 안된다. 다양한 학습자가 일본어라고 하는 언어를 이용하여 자신의 「생각하고 있는 바」를 표현하는 자리가 교실이고, 학습자가 어떠한 활동을 할 것인가를 생각해 그에 걸맞는 환경을 먼저 설계하고, 그에 어울리는 자리로서의 교실공간을 설정하는 것, 이것이 일본어 교사로서의 임무가 되는 것이다.

이와 같이 생각하면 일본어교사의 전문성이라는 함은 다음과 같다.

- ① 사고와 표현을 활성화하는 교실활동을 어떻게 설계할 수 있는가
- ② 설계한 교실활동 공간을 어떻게 조직화 할 수 있는가
- ③ 조직화 된 교실공간에서의 학습자 활동을 어떻게 지원 할 수 있는가

이러한 교실활동의 설계, 그 공간에서의 활동 조직화, 그리고 그 학습자 활동의 지원이야말로

일본어교사의 목표라고 한다면, 이를 위한 전문성은 어떻게 획득할 수 있을 것인가.

그것은 교사자신의 매일과 같은 연구와 실천의 순환 밖에 방법이 없을 것이다. 즉, 기성(既成)의 연구를 실천에 응용할 것이 아니라, 스스로의 문제의식에 뿌리깊은 고유의 연구를 창출하여 다시금 그 연구를 축으로 더더욱 새로운 실천으로 전개해 나가는 것, 그 외의 방법은 없다. 이것이야말로 일본어교육의 전문성이며 앞으로의 일본어교원 양성은 이 과제를 향하여 구성되지 않으면 안될 것이다.

끝으로 - 언어교육 패러다임의 전환으로 -

본원고는 「개의 문화」를 둘러싼 언어문화 교육의 의미와 과제를 재검증하는 것이다.

본문 중에 거듭 말해 온 것처럼 「개의 문화」론은 교육 패러다임의 전환을 목표로 한 것이다. 여기서 강조되어야 할 것은 언어교육 세계의 테두리 그 자체가 크게 변화하는 것이다. 따라서 「학습자주체」의 사고방식도 그 방향성 안에서 위치를 정하지 않으면 의미가 없다. 효과나 효율을 목표로 한 능률주의 교육에서 사회와의 연결, 타인과의 관계성이 중시되는 교육으로 전환하는 것은 단순히 교육방법의 변경이라고 하는 문제로서 취급될 일이 아니라는 것은 이미 자명하다.(구보타/久保田 2000)

그렇다고 해서 ‘학습자에게 지식은 필요없다’라든지, ‘지식 교육을 배제한다’고 하는 것도 아니다. 지식은 학습자 자신에 의해 축적되는 것이고 그 지식의 중복을 어떻게 공유해 나갈 것인가를 검증하는 것이 교사의 역할이라고도 할 수 있다. 그러한 의미로 교실은 항상 합의의 산물이고, 이러한 합의 없이 교실이라는 커뮤니티는 성립될 수 없다. 구체적으로는 그러한 합

의가 처음부터 교사가 준비한 도달점을 제시하는 것이 아니라, 커뮤니티로서의 교실에 있어서 활동자체가 그 합의를 형성하는 것이 중요한 것이다.

그렇기 때문에 교실이라고 하는 커뮤니티를 어떻게 설계·조직화하고, 학습자 한사람 한사람의 활동을 어떻게 지원해 나갈 것인가가, 언어교육 패러다임 전환이 의미하는 부분일 것이다.

關連文獻

- 今田高俊 (1995) 『自己組織性—社会理論の復活』 創文社
- 小川貴士 (2002) 「日本文化論と日本語教育」 『ことばと文化を結ぶ日本語教育』 凡人社
- 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』 くろしお出版
- 久保田賢一 (2000) 『構成主義パラダイムと学習環境デザイン』 関西大学出版
- 河野理恵 (2000) 「“戰略”的日本事情非存在説」 『21世紀の「日本事情」2』 くろしお出版
- 河野理恵 (2001) 「ステレオタイプの強固さ—『日本事情』教育の現場から」 『21世紀の「日本事情」3』 くろしお出版
- 砂川裕一 (2002) 「「言語的運用力の強化という機能」に即して—日本語教育の「日本事情論」的展開へ向けて」 『21世紀の「日本事情」』 4.
- 牲川波都季 (2000) 「剥ぎ取りからはじまる「日本事情」」 『21世紀の「日本事情」2』 くろしお出版 pp.28-39.
- ネウストプニ-, J.V. (1991) 「新しい日本語教育のために」 『世界の日本語教育 1』 国際交流基金日本語センター
- 細川英雄 (1994) 『実践「日本事情」入門』 大修館書店

- 細川英雄 (1995) 「教育方法論としての日本事情」
『日本語教育』 75.
- 細川英雄 (1996) 「言語習得における文化の問題」
『早稲田大学日本語研究教育センター紀要』
13(4).
- 細川英雄 (1998) 「ことばの文化はどのようにして
体得されるかープロジェクト活動の達成と課
題」『早稲田大学日本語研究教育センター紀要
』 11, 163-176.
- 細川英雄 (1999) 『日本語教育と日本事情ー異文化
を超える』 明石書店
- 細川英雄 (2001) 「問題発見解決学習と日本語教育
」『早稲田大学日本語研究教育センター紀要』
14.
- 細川英雄 (2002a) 『日本語教育は何をめざすかー
言語文化活動の理論と実践』 明石書店
- 細川英雄編 (2002b) 『ことばと文化を結ぶ日本語
教育』 凡人社
- 細川英雄 (2003) 「「個の文化」再論ー日本語教育
における言語文化教育の意味と課題」『21世紀
の「日本事情」5』 くろしお出版
- 箕浦康子 (1990) 『文化のなかの子ども』 東京大学
出版会
- 三代純平 (2002) 「言語と文化を統合する地平」『
論集ひととことば』 3.
- 三代純平 (2003) 「「日本事情」教育における「個
の文化」の意義と問題点ー二つの授業分析か
ら見えるもの」『早稲田大学日本語教育研究』
2.
- 山田ボヒネック頼子 (2002) 「日本語教育は何をめ
ざすかー言語文化活動の理論と実践」『21世紀
の「日本事情」4』 くろしお出版