

탈북학생들의 간문화 역량 증진에 중점을 둔 중등영어 프로그램: 실행 연구*

김 향 숙 (한양여자대학교)

안 성 호 (한양대학교)

Ahn, Sung-Ho and Kim, Hyang-Sook. 2017. A secondary-level English language program for fostering North Korean refugee students' intercultural competencies: An action research. *Korean Journal of English Language and Linguistics* 17-2, 401-428. This action research explores ways of improving intercultural competencies through an English language program, specifically designed for five North Korean refugee students in an alternative school. The program adopted four culturally rich texts and was implemented so that the participants were exposed to and reflected on cultural universals and differences involving facts related to their own and other peoples' cultures, and undertook activities requiring inter-personal and social care and collaboration. The results show that the participants have improved in intercultural sensitivity and accordingly in intercultural competencies including knowledge, skills, and attitudes, among others. In this respect, this study carries positive education implications for designing and implementing an intercultural, or more generally competencies-centered, educational program not only for students with marginal cultural backgrounds like North Korean refugees, but also for all students in Korea, who are unanimously invited to live in an ever increasingly intercultural and multicultural society of globalization.

Keywords: North Korean refugee students, intercultural competencies, intercultural sensitivity, action research, English language program

*1이 논문은 제1저자의 박사논문에 기초하고 있다. 그리고 부분적으로 이 논문은 2014년도 정부재원(교육부)으로 한국연구재단의 지원(한국사회과학연구지원사업)을 받아 수행된 연구이다(NRF-2014S1A3A2044609). 제1저자: 김향숙, 교신저자: 안성호.

1. 서론

탈북학생들은 해마다 증가하고 있지만 여전히 한국사회에서 다양한 어려움에 처해있다. 이들이 주로 겪는 문제는 저조한 학업능력과 문화차이로 인해 학교생활을 힘들어하는 부분이다. 먼저 학업능력과 관련해서는 특히 오랜 학습중단에 따라 영어학습을 상당히 어려워하는 부분이다. 탈북 중고등학생들은 영어 기초실력이 부족해서 학교수업을 잘 따라가지 못하는 실정이며 탈북 대학생들은 3명 중 1명이 저조한 영어능력으로 휴학을 신청하는 상황이다(남북하나재단 2014). 문화의 차이도 탈북학생들의 삶을 힘들게 하는 요인이다. 비록 남한과 북한이 같은 민족으로 같은 언어를 사용한다고는 하나 탈북학생들은 언어와 문화가 상당히 다르다는 것을 발견하게 되어 한국사회에서 이질감과 문화적 충격을 빈번하게 경험하게 된다(김명선, 이동훈 2013). 특히 중국출생의 탈북학생들은 한국문화가 더욱 낯설 수 있다. 따라서 탈북학생들이 영어능력의 향상과 문화차이에 대한 인식을 높이게 되면 한국사회에서의 적응은 물론 21세기의 삶의 양식 확립이 훨씬 수월할 것으로 사료된다(차윤경, 안성호, 주미경, 함승환 2016).

한편, 언어와 문화는 밀접하게 관련되어 있어서(Fantini 1997) 영어학습을 통해서 문화차이에 대한 이해를 증진시킬 수 있다. 영어능력과 문화차이에 대한 인식을 증진시키는 교육은 간문화 역량을 증진하는 교육과 관련이 있다. 간문화 역량은 언어와 문화가 교차하는 간문화 상황에서 간문화적으로 생각하고 행동하는 능력을 의미하며(Hammer, Bennett, and Wiseman 2003), 소위 ‘이질집단에서의 상호작용 역량’의 중요한 구성요소이다(안성호, 심수진 2005, OECD 2005). 현재 세계화와 다문화화로 인해 한국에서도 외국인의 거주 비율이 점점 높아져서 2050년이면 학습자는 약 10명당 1명의 외국인(9.2%)을 접촉할 것으로 예상되고 있다(윤인진 2010). 영어가 국제 언어로 사용되는 상황에서 영어 학습자는 영어를 사용하는 간문화 상황을 조우할 가능성이 점점 더 높아질 것이다. 따라서 영어학습을 통해 간문화 역량을 증진하는 것은 영어 학습자에게는 매우 중요한 과업이라 할 수 있다.

특히 언어와 문화가 다른 한국사회에서 적응과업을 안고 있는 탈

북학생들은 간문화 역량의 증진을 통해 학교생활에서 어려움을 야기하는 요인인 영어능력의 향상과 함께 문화차이에 대한 인식을 높이면서 동시에 향후 영어를 사용하게 될 간문화 상황에서 능력을 발휘할 수 있는 역량도 갖추게 되는 것이다. 즉 간문화 역량은 탈북학생들이 현재 영어교육을 통해 증진할 필요가 있는 매우 중요한 역량이 된다.

지금까지 탈북학생들을 대상으로 진행된 선행연구는 Lee(2014)의 연구를 제외하고 대부분이 영어교육의 현황과 실태를 파악하고 지원방안을 모색하는 것에 집중되어 있다(양유미, 이소영 2012, 정채관, 민호기, 박영효, 김소영 2014). Lee는 기존의 교육과정이 학생들에게 적합하지 못하다고 여기면서 학생들의 삶의 맥락을 반영하는 영어교육을 대안으로 제시하고 있다. 본 연구는 단지 영어능력을 향상시키는 차원을 넘어서서 탈북학생들에게 필요한 간문화 역량을 증진시키는 방안을 모색해 보고자 한다. 이에 따라 다음과 같은 연구문제를 설정하였다.

연구문제 1: 참여 탈북학생들을 위한 본 간문화 역량증진 프로그램은 어떻게 구성되고 실행되었는가?

연구문제 2: 본 간문화 역량증진 프로그램을 통한 영어학습이 탈북학생들의 간문화 역량에 어떤 영향을 미쳤는가?

2. 이론적 배경

지식이 폭증하고 타 문화권들이 급속하게 연결되며 새로운 시대에 필요한 역량과 그에 대한 교육 방안에 관해서는 많은 연구가 있었다(김광웅 2009, 이광우 외 2008, 차윤경 외 2016, 안성호, 심수진 2016, OECD 2005, Trilling and Fadel 2009 등). 이들은 모두 ‘상호작용적 도구 활용’, ‘이질적 집단에서의 상호작용’, 그리고 ‘자율적 행동’ 역량 범주를 제시하고 상세화한 OECD(2005)의 역량 틀에 포함되는데, 이 중 둘째 범주는 간문화적 상황에서 필요한 역량을 반드시 필요로 한다.

2.1 간문화 역량

Fantini(2009)에 의하면 간문화 역량은 언어와 문화가 다른 사람들과 상호작용할 때 효율적(effective)이면서 적절(appropriate)한 수행을 하는데 요구되는 복잡한 능력으로 정의 될 수 있다. 여기서 효율적인 수행이란 외부자적인 관점(etic)으로 목표 언어·문화 안에서 자신의 수행 관점을 반영해 보는 것이고 적절한 수행이란 내부자적인 관점(emic)으로 원어민의 입장에서 그러한 수행이 인식되는 방식을 반영하는 것이다.

Hammer 외(2003)에 의하면 간문화 역량은 “간문화적으로 적절한 방식에 의해 생각하고 행동하는 능력”을 의미하는데, “관련된 문화 차이를 경험하고 구분하는 능력”(p. 422)을 뜻하는 간문화 감수성이 높을수록 간문화 역량을 발휘할 가능성이 더 높아진다.

본 연구는 Hammer 외(2003)를 따라 간문화 역량을 “간문화적으로 적절한 방식에 의해 생각하고 행동하는 능력”으로 언어와 문화가 교차하는 간문화 상황에서 적절히 수행하는데 요구되는 것으로 정의한다.

점점 더 다문화 사회로 진입하면서 영어 학습자들은 언어와 문화가 교차하는 간문화 상황에서 영어를 사용할 가능성이 높아질 것이다. 따라서 영어교육을 통해 언어적 역량과 함께 자신의 문화는 물론 다른 민족과 문화에 민감하고 자신의 문화적 입장을 올바르게 인지하는 간문화 역량을 지닌 간문화 화자로 양성될 필요가 있다(Wilkinson 2012).

2.2 간문화 역량을 촉진시키는 방법

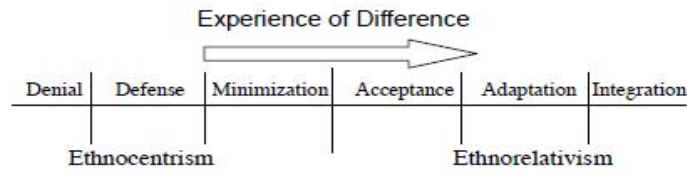
2.2.1 간문화 감수성 발달 모델(DMIS)

이 모델의 가설은 문화차이에 대한 경험이 정교해지면서 간문화 관계가 증진된다는 데 있다(Bennett & Bennett, 2004). 즉 문화차이를 경험하는 능력인 간문화 감수성이 증진될수록 간문화 상황에서 간문화 역량을 발휘할 가능성이 높아지게 된다(Hammer 외 2003).

이 모델은 우리가 문화적 차이를 경험함에 따라 ‘자문화 중심주

의'(Ethnocentrism)에서 '문화적 상대주의'(Ethnorelativism)로 감수성이 발전하는데, 전자는 문화차이의 '부정'(Denial), '방어'(Defense), '최소화'(Minimization)의 세부 단계가, 후자는 문화차이의 '수용'(Acceptance), '적응'(Adaptation), '통합'(Integration)의 세부 단계가 있다. 특히 후자에서는 문화차이의 중요성을 수용하거나, 다른 문화적 관점을 적용해 보거나, 다양한 문화에 대한 통합을 경험하게 된다(Bennett and Bennett 2004). 이렇게 간문화 감수성이 높아지면 동시에 간문화 역량이 증진될 수 있다는 점을(Hammer 외, 2003) 감안할 때, 이 간문화 감수성 발달 단계를 적용한 학습은 간문화 역량을 높이는 방법이 된다.

<그림 1> 간문화 감수성 발달 단계 (Bennett 2007)



한 가지 유념할 점은, 문화차이의 각 측면에 대하여는 감수성이 일직선적으로 발달한다 하더라도 상이한 측면에 대하여는 상이한 경험 등으로 인하여 그 발달 속도나 단계가 서로 어그러지거나 따라서 접칠 수 있다는 것이다(Altshuler, Sussman, and Kachur 2003).

2.2.2 다차원적 간문화 역량 모델

Byram, Gribkova, Starkey(2003)에 의하면 간문화 역량을 발전시키기 위한 언어교육의 목표는 언어적 역량과 간문화 역량을 둘 다 갖춘 '간문화 화자·중재자'를 양성하는 것이다. 간문화 화자는 사회화 과정으로 형성된 대화 상대자에 대한 표면적 지식 외에도 그 개인의 숨겨진 정체성에 대한 인식뿐만 아니라 간문화적 인간관계의 이해를 돕는 기량, 태도, 가치관에 대한 이해와 필요 역량도 갖추어야 한다.

Byram 외(2003)는 다음과 같이 간문화 역량의 발휘에 필요한 4가

지 구성요소로 이루어진 다차원적 간문화 역량 모델을 제시한다.

표 1. 간문화 역량의 구성요소

| 구성요소 | 개념 및 목표 | |
|----------|---|--|
| 태도 | 호기심과 열린 마음을 가지는 것과 자신의 문화에 대한 신념 및 타문화에 대한 불신을 유보함 | |
| 지식 | 자신과 대화 상대자 나라의 사회 집단, 산물, 그리고 실행에 대한 지식과, 사회와 개인이 상호작용하는 일반적인 과정에 대한 지식 | |
| 기량 | 해석 하고 관련짓기 | 타문화의 문서 및 사건을 해석해보고, 설명해보고, 그리고 그것을 자기 문화의 문서 및 사건과 관련짓는 능력 |
| | 발견 하고 상호 작용 하기 | 특정한 문화와 문화적 실행에 대한 새로운 지식을 습득하는 능력과 실시간 의사소통과 상호작용의 제약 속에서 지식·태도·기량을 적용하는 능력 |
| 비판적 문화인식 | 비판적이면서 명확한 준거로 자신과 타문화의 관점, 실행, 그리고 산물을 평가하는 능력 | |

위와 같이 간문화 역량의 구성요소는 지식, 기량, 태도이며 이들 구성요소는 다양한 사회적 집단에 소속되어 있는 개인의 가치관에 의해 보완된다. 따라서 간문화 화자에게는 대화 상대자의 가치관과 더불어 자신 및 자신의 가치관에 대해 비판적인 인식을 가지는 것도 중요하다.

2.3 탈북청소년들의 영어교육

탈북학생들의 영어교육을 논한 연구는 대부분 영어교육 현황과 실태 그리고 지원방안을 모색하는 내용이다(양유미, 이소영 2012, 정새론, 임현우 2009, 정채관 외 2014). 이들 연구에 참여한 학생들은 북에서 영어학습을 받은 경험이 매우 부족하거나(정새론, 임현우 2009), 참여자들의 절반만이 경험을 가졌거나(김성환 2012), 또는 전혀 경험이 없는 것(양유미, 이소영 2012)으로 나타났다. 즉 이 연구들은 탈북학생들은 영어학습의 결손으로 일반 학생들에 비해 영어 성취도가 매우 낮아서 학교 영어 수업을 상당히 어려워하고 있는 실태를 보여준다.

탈북학생들을 대상으로 실제 영어 수업을 진행하고 그 결과를 보

고한 연구는 많지 않은데, Lee(2014)는 탈북학생들과 교사들을 대상으로 기존의 영어수업의 문제점을 찾고 그에 대한 대안으로 학생들의 참여를 강화하는 방과 후 수업을 진행하였다. 이 연구는 탈북학생들의 삶의 맥락을 학습에 반영할 때, 즉 융복합교육의 맥락성의 원리를 충족하였을 때(안성호, 심수진 2016), 학생들이 긍정적으로 참여하고 긍정적인 학습결과를 보였음을 보고하였다.

본 연구는 이러한 점을 감안하여 영어 기량뿐 아니라 간문화 상황에 직면하게 될 때 요구되는 간문화 감수성과 역량을 배양하도록 도와줄 영어교육 프로그램을 디자인하고 실행한 것인데, 본 논문에서는 간문화 역량의 증진과 관련된 측면을 주로 논의한다.

3. 연구방법

3.1 연구 배경과 참여자

본 연구는 Riel(2010)의 점진적인 문제해결 방식을 참조하여 ‘계획, 실행, 자료의 수집 및 분석, 반성 및 시사점’의 도출로 구성된 순환적 과정의 반복을 통해 교수-학습 방법을 점진적으로 개선해나가는 방식으로 진행되었다. 연구는 서울에 위치한 A대안학교에 재학하는 5명의 학생들을 대상으로 2015년 1학기에 1월 19일부터 5월 4일까지 진행되었다. 수업은 주 2회 4차시에 해당하는 정규 영어교육 과정으로 진행되었다. 1차시 수업시간은 40분이다.

참여자는 다음의 표에 제시한 바와 같이 영수만 북한에서 전혀 영어학습을 받은 경험이 없었고 다른 학생들은 중국에서 공교육과 사교육의 경험이 있었다. 기우는 아기였을 때 엄마와 함께 북한을 탈출하여 중국으로 건너가서 중국에서 교육을 받은 학생이다. 참여자들은 이러한 영어학습의 이력과는 달리 전반적으로 학습의지가 부족하고 영어 성취도가 너무 저조하여, 연구자는 2014년 2학기에 학생들의 수준에 맞는 읽기자료를 활용하여 기초실력을 쌓는 단계를 거친 후(김향숙, 안성호 2017) 본 연구를 진행하였다.

표 2. 참여자

| 이름 (가명) | 연령 | 성별 | 출생지 | 입국 시기 | 영어 학습 경험 | | |
|------------|----|----|-----|----------|----------|----------|----------|
| | | | | | 학교(중국) | 학교(한국) | 학원 |
| 주태 | 16 | 남 | 중국 | 2014년 | 5.5년(중국) | 없음 | 1년(중국) |
| 기우 | 17 | 남 | 북한 | 2013년 | 5년(중국) | 1.4년(한국) | 2년(중국) |
| 미화 | 16 | 여 | 중국 | 2012년 | 4년(중국) | 1.5년(한국) | 1.5년(중국) |
| 영희 | 17 | 여 | 중국 | 2013년 | 5년(중국) | 1.4년(한국) | 2년(중국) |
| 영수 | 16 | 남 | 북한 | 2011년 | 없음(북한) | 3년(한국) | 없음 |

연구자는 다문화 영어교육 전공을 통해 탈북학생들의 교육에 관심을 가지게 되었으며 사교육을 담당한 경험과 서울의 D학교에서 탈북학생들을 교육한 경험 등을 바탕으로 학생들과 친근한 관계를 형성하면서 이번 연구를 진행하였다.

3.2 간문화 감수성 측정

본 연구는 간문화 역량을 측정하는 도구로 점점 더 다양하게 활용되고 있는(Cushner and Mahon 2009, Mahon 2006) 간문화 발달 척도(Hammer 외 2003)를 채택하였다. 이 척도는 간문화 감수성 발달 모델을 근간으로 하며 5단계 Likert 방식을 취한다. 본 연구는 이 척도의 4영역에 해당하는 ‘문화차이 부정과 방어’ 3문항, ‘문화차이 최소화’ 2문항, ‘문화차이 수용과 적응’ 3문항, 그리고 ‘문화차이 통합’ 2문항 등 총 10문항을 선정하였다. 그리고 참여 학생들의 학습배경에 적절하게 약간 수정 보완하여 그들의 간문화 감수성을 측정하였다. ‘문화차이 부정과 문화차이 방어’ 그리고 ‘문화차이 수용과 문화차이 적응’ 단계를 각각 하나로 합친 이유는 서로 잘 어울리기 때문이다(Schmidt 2005). ‘전혀 그렇지 않다’(1점)에서 ‘매우 그렇다’(5점)에 이르게 문항 당 5점씩 부여하여 총 50점 만점으로 구성하였다. 사전 측정은 2015년 1월 19일에, 사후 측정은 단원 학습 활동이 모두 끝난 후인 2015년 5월 4일에 시행되었다. 학생들의 한글 실력이 부족한 점을 고려하여 한 문항씩 읽으면서 자세히 이해를 하고 때론 학생들의 도움을 받아 중국어를 활용하면서 정확히 측정하고자 하였다. 그런 후 모든 항목을 학생별로 기재하여 사전

과 사후의 결과 변화와 항목별 증감 정도를 자세히 살펴보면서 분석하였다.

4. 간문화 역량 증진을 위한 프로그램의 구성 및 실행

본 프로그램은 간문화 역량의 증진에 효과적인 간문화 감수성을 기르고(Bennett and Bennett 2004), 간문화 역량 모델(Byram 외 2003)이 제시하는 지식, 기량, 태도의 구성요소를 함양하기 위한 것이다. 간문화 발달단계를 기반으로 보편적 문화가치를 이해하고 문화차이를 이해하는 단계를 거치면서 간문화 역량 모델이 제시하는 지식, 기량, 태도를 습득하는 것이다. 먼저 학생들의 간문화 감수성 발달단계를 파악한 후 그 단계에 따라 다문화 도서를 선정하고 학습모형을 구안하였다. 그런 후 보편적 문화가치와 문화차이를 이해하는 간문화 역량을 증진하는 실행연구를 시행한 후 마지막으로 본 프로그램이 참여자들의 간문화 역량의 증진에 끼친 영향을 검토하였다. 이번 장에서는 구체적으로 본 프로그램이 구성되고 실행연구가 진행된 과정을 논하고 다음 5장에서 본 프로그램이 간문화 역량의 증진에 끼친 영향을 논의한다.

4.1. 간문화 발달단계에 따른 다문화 도서와 학습모형

먼저 학생들과 간단한 대화를 통해 학생들의 문화인식을 파악해 보았다(2014. 10. 6.). 학생들은 좋아하는 문화와 싫어하는 문화를 표현하였는데, 특히 흑인들에 대해서는 노래는 잘하지만 두렵거나 무서운 존재로 인식하고 있었다. 문화를 바라보는 일종의 편견이 존재하는 것으로 문화차이 방어단계(Bennett and Bennett 2004)에 해당 되었다. 그 후 학생들이 2014년 2학기에 기업체에서 후원하는 문화수업을 주 1회 2차시 받았는데, 연구자는 그 결과 문화차이 수용 측면이 상당히 향상되었음을 확인하였다(2014. 12. 29). 이는 연구자가 2015년 1월 19일 실시한 간문화 감수성 척도(Hammer 외 2003)에서 추출한 10문항을 통해 학생들의 간문화 발달단계를 가늠할 때에도 드러났다. 평균적으로 ‘문화차이 부정·방어’가 2.6점, ‘문

문화차이 최소화'가 1.9점, '문화차이 통합'이 2.3점이었다면, '문화차이 수용·적응'은 3.6으로 상당히 양호하였다. 이에 따라 '문화차이 부정·방어'와 '문화차이 최소화' 단계를 더 확실하게 넘어서도록 우선 참여자들이 문화적 보편성을 더 인식하고, 그 후에 문화적 차이를 이해하는 경험을 할 수 있도록 수업을 구성하는 것이 필요하다고 판단하였다.

1, 2단원은 간문화 발달단계에서 '문화차이 방어' 단계와 관련하여 공통된 인간성을 강조하는 보편적 문화가치의 이해에, 그리고 3, 4단원은 그 다음 단계인 '문화차이 최소화' 단계를 벗어나 문화적 상대주의를 강화할 수 있도록 문화차이의 이해에 초점을 맞추었다 (Bennett 2011). 그리고 표 3에 제시된 세부 주제에 따라 학습자들의 간문화 의사소통 역량의 배양에 도움이 될 다문화 도서(Gómez 2013)를 선정하였다.

표 3. 간문화 주제에 따라 선정된 다문화 도서와 학습모형

| 학습 목표와 간문화 주제 | | 도서 (작가/ 목표 문화) |
|-----------------------------|--------------------------------------|--|
| 문화차이 방어단계 (문화적 보편성 이해하기) | 문화적 산물을 통해서 공통된 인간성 이해하기 (서로 도와주기) | 1. <i>My Neighbor Totoro</i> (Miyazaki 1988/ 일본문화) |
| | 사회적 상호작용을 통해 공통된 인간성 이해하기 (인간의 평등함) | 2. <i>Amazing Grace</i> (Hoffman and Binch 1993/ 아프리카계 미국인 문화) |
| 문화차이 최소화 단계 (문화차이 이해하기) | 언어적/ 비언어적 의사소통 상황에서 작동하는 문화적 차이 이해하기 | 3. <i>An Asian Company's Mistakes</i> (신정현 외 2014/ 중동 문화) |
| | 독특한 문화적 관습을 통해 문화차이 이해하기 | 4. <i>Korean Doljabi</i> (이인기 외 2009, 위키피디아 돌잡이 참조/ 한국문화) |

다문화 도서는 체류외국인 국적별 현황¹을 참작하여 한국 문화를 포함하여 참여자들의 조우 가능성이 높은 대상국(한국, 미국, 일본, 중동)의 문화를 다루는 것들 중 구정화, 박윤경, 설규주(2009, p. 272, 273)의 다음 기준에 맞는 것들을 선정하였다.

첫째, 인종, 종족 등 다문화적인 내용을 주제로 다루고 있는가?

¹ 출입국·외국인정책 통계월보 2015년 6월호 참조한 것.

둘째, 특정 집단의 문화에 대한 왜곡된 정보나 고정관념 및 편견을 강화하는 내용이 들어 있지 않은가?

셋째, 소수집단 구성원의 특성을 획일화하여 제시하고 있지 않은가?

넷째, 저자의 시각이 다문화적인 관점을 바탕으로 하고 있으며, 차별적이지 않은가?

다섯째, 학습자의 흥미와 수준에 적합한 것인가?

마지막으로 영어과 교육과정(교육과학기술부 2011)에 규정된 문화 교육의 목표와 소재를 참고하여 다양한 의사소통 방식, 언어와 문화 차이에 관한 내용, 그리고 우리 문화를 소개하는 내용을 교육 내용에 포함시켰다. 또한 학습자의 흥미와 수준을 고려하면서 실행 연구의 특성상 단원별 시사점에 따라 학습내용을 보완하였다.

4.2 간문화 역량 증진을 위한 영어교육 실행

본 연구는 학생들의 요구분석을 반영하여 영어와 한글을 함께 사용하는 방식 즉 문법 번역식과 의사소통 접근법을 적용하였고 과업의 진행에서는 중국어 사용도 허락했다. 읽기영역을 중심으로 듣기, 말하기, 쓰기를 통합적으로 시행하였고 전반적으로 세부내용을 자세히 학습하는 정독방식(Tanner and Green 1998)에 의해 도입단계, 전개단계, 확장단계로 나누어 수업을 진행하였다. 또한 연습활동(Drill Activity), 소리 내어 읽기(Read Aloud), 추론하기 등의 다양한 전략과 상호작용 방식을 활용하였다. 특히 간문화 감수성 증진과 역량 함양을 돕기 위하여 학습한 문화적 내용 등을 자기 문화와 관련시키고 문화적 차이 등에 대하여 성찰하고 그에 대하여 의견을 나눌 수 있는 기회를 충분하게 제공하였다. 특히 3, 4단원에서는 학습은 수준이 낮은 학습자들의 영어 성취도를 높이면서(신연진, 조정순 2013), 간문화 상황의 의사소통에서 협력이 중요한 점을 고려하여(Fantini 2009) 협동학습을 기반으로 진행하였다.

4.2.1 보편적 문화가치 이해 (1, 2 단원)

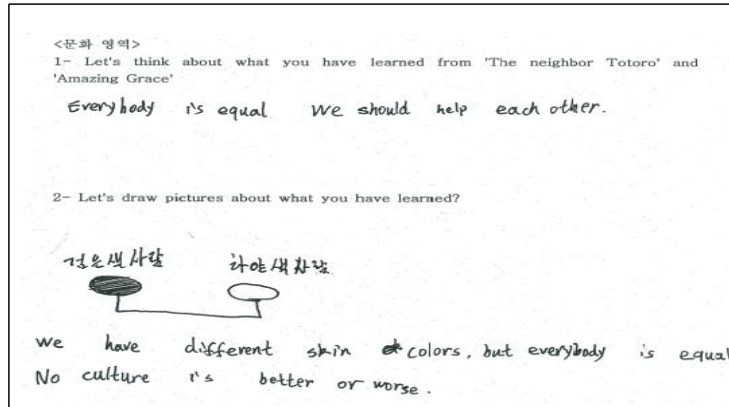
1단원의 교재는 'My Neighbor Totoro'이며 순수한 마음을 가지고

서로 도우면서 살아가는 것이 필요함을 느끼게 해 준다. 전반적으로 이 이야기 자체를 통해 자연스럽게 간문화 역량이 증진될 수 있도록 하였다. 마지막 확장 단계에서 학생들은 내용이해, 추론 및 자아존중감 영역 등에 해당하는 질문으로 구성된 활동자료를 통해 자신들의 의견을 표현하였고, 또한 글의 교훈을 이해한 후 이러한 교훈이 자신의 문화와 세계 여러 나라에서도 중요한지를 이해하는 활동을 하였다. 학생들은 대체로 ‘아프고 어려운 사람들을 도와줄 것이다’, ‘토토로는 도와주는 존재이며 내 마음속에 있다’라고 반응하였다. 1단원의 주제에 맞게 서로 돕고 이해하는 보편적 문화가치를 드러내었다. 이것은 간문화 발달단계에서 공통된 인간성을 중심으로 정서가 형성 혹은 강화되었음을 보여주는 것이었다(Bennett and Bennett 2004), 연구자는 전개단계에서도 간문화와 관련된 활동자료를 활용하였다면 더 효과적이었을 것으로 반성하였다.

2단원의 교재는 ‘Amazing Grace’인데, 흑인 여학생이 친구들로부터 편견을 경험하지만 포기하지 않고 꿈을 이루는 내용으로 인간의 평등함과 자아실현 및 자아존중감의 주제가 담겨있다. 2단원에서는 전개단계에서도 간문화 역량의 증진을 위해 구안된 활동자료를 활용하였다. 주인공이 친구들로부터 편견과 차별을 겪은 후 어떤 행동을 취하였는지에 대해 살펴본 후에 문화권이 다른 학생들과 학업을 하게 될 경우 필요한 태도는 무엇인지에 대해 논하였다. 학생들은 주인공이 어려운 상황에서도 포기하거나 좌절하지 않고 원하는 것을 이루기 위해 열심히 노력하였음을 지적하였고 또한 문화권이 다른 학생들과 학업을 하게 될 경우에는 차별하거나 비웃지 말고 존중해야 된다고 반응하였다.

마지막으로 확장 단계에서는 아래의 <그림 2>와 같이 보편적 문화가치와 관련하여 1, 2단원에서 학습한 바를 성찰하고 시각화하는 활동을 하였다. 학생들은 모든 사람은 다 평등하기에 더 우수하거나 반대로 부족한 사람 또는 그런 문화는 없는 것으로 표현하였다.

<그림 2> 기우의 간문화 활동자료

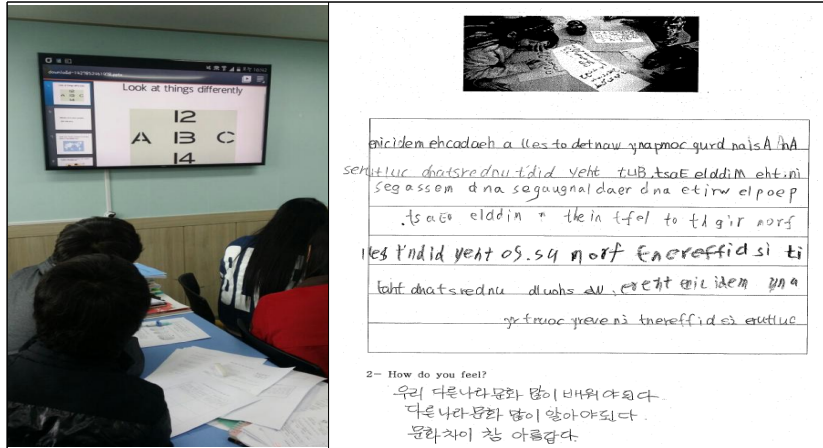


이는 문화의 보편적 가치를 이해·강화하는 긍정적인 학습결과였다. 연구자는 1, 2 단원의 학습을 통해 학생들의 학습활동 참여가 개선되면서 목표로 삼은 다문화 감수성·역량의 함양이 잘 이루어진 것으로 판단하였다. 간문화 상황에서는 서로의 이해관계를 달성하기 위한 협력이 수반된다는 점에서(Fantini 2009), 다음 단원에서는 협동학습을 장려하는 방향으로 수업을 구성하여 간문화 역량을 함양하는 학습을 진행할 수 있을 것으로 검토되었다.

4.2.2 문화차이에 대한 이해 (3, 4 단원)

3단원의 교재는 'A Company's Mistakes'인데, 한 아시아의 제약회사가 중동의 언어문화를 이해하지 못해 약을 하나도 팔지 못한 내용으로 문화차이에 대한 인식의 중요성이 담겨 있다. 도입단계에서는 문화에 따른 인식의 차이를 이해하기 위한 활동을 하였다. <그림 3>의 왼쪽에 예시한 대로 먼저 학생들을 두 집단으로 나누고, 한 집단의 학생들은 알파벳(A, B, C)만 보고 다른 한집단의 학생들은 숫자(12, 13, 14)를 읽게 했다. 그러자 알파벳만 본 학생들은 가운데 겹치는 숫자 겸 문자를 알파벳 B로, 숫자만 본 학생들은 숫자 13으로 읽어 내었다. 이는 사람들의 인식이 소위 '프레임'에 의거하여 이루어짐을(최인철, 2016) 단적으로 보여주는데, 이 활동을 통하여 학생들은 문화가 다르면 사물을 보는 인식이 다를 수도 있다는 것을 이해하게 되었다.

<그림 3> 문화인식 활동(좌)과 미화(우)의 협업기반 활동자료



학생들은 전개단계에서 회사가 중동에서 약을 팔지 못한 이유 등을 협동으로 논의하였고, 마지막 확장 단계에서는 <그림 3>의 오른쪽에 예시한 대로 3단원 내용을 6문장으로 요약하여 다시 복잡한 후에 협업으로 중동의 방식처럼 한 줄씩 오른쪽에서 왼쪽으로 써보는 활동을 하였다. 이 쉽지 않은 과업은 시간이 많이 걸렸고 글자도 뻘뻘하게 써졌다. 이 활동에서 학생들은 문화차이를 수용하는 반응과 함께 어려운 과업을 함께해서 시간을 단축할 수 있었다고 표현함으로써 협동의 중요성까지 인식할 수 있었는데, 이는 간문화 역량 증진에 중요한 요소이다. 이렇게 문화차이를 수용하고 적용하는 태도는 문화를 상대적으로 이해하는 단계에 해당된다 (Bennett and Bennett 2004).

이와 같이 3단원에서는 협동학습을 장려하여 긍정적인 결과를 얻은 것으로 판단하였다. 그래서 4단원에서는 이를 더 극대화하여 문화차이에 대한 인식과 간문화 역량을 고양하는 데 도움을 주는 방향으로 수업을 구안할 수 있었다.

마지막 4단원은 한국의 문화를 잘 모르는 학생들을 위해 돌잡이 문화를 익히면서 그 문화적 자기인식(Bennett and Bennett 2004)에 의거하여 다른 나라에도 제각기 독특한 생일문화가 있음을 인식하는 것을 목표로 설정하였다. 학생들은 전개단계에서 활동자료를 활용하여 돌잡이 용품과 그 의미, 그리고 돌잡이 파티에서 생일을 맞은 아이가 하는 일 등을 이해하였다. 확장 단계에서는 Moran(2001)

<그림 4> 협동학습으로 진행된 주태의 활동자료

| * Cultural Knowings (돌잡이) | | |
|---------------------------|---------------|--|
| | | Content (협동학습) |
| Knowing About | 문화적 정보 (무엇) | 돌잡이는 is a special party it celebrates a child because the child turns one year old safely. |
| Knowing How | 문화적 실행 (어떻게) | The child sits in front of the table. there are objects such as thread a penit and some money on the table people ask the child to choose one the child chooses one and people predict the future of the child. And people enjoy the food. |
| Knowing Why | 문화적 관점 (왜) | Dol means a child's first birthday. Dol party is special Korean culture. Because it means that the child turns one year old safely. |
| Knowing Oneself | 성찰적 관점 (느낀 점) | 每个不同的国家有不同的文化 有自己独特的意义 |

의 문화 알기의 틀을 이용하여 대상 알기(knowing about), 행위 알기(how), 관점 알기(why), 반응하기(reflect)의 4단계로 돌잡이 문화를 학습하였고, 마지막 반응하기(reflect)를 통해 돌잡이 문화를 단지 지식으로 이해하는 선을 넘어서서 심도 있게 인식하는 기회를 가졌다. 그런 후에 문화 알기의 틀을 정리하여 협업으로 발표하는 시간을 가졌다.

위의 <그림 4>에 따르면, 주태 학생은 먼저 문화적 정보로 돌잡이는 아이가 한 살이 될 때 축하해주는 특별한 잔치임을 알게 되었고, 문화적 실행에서는 아이의 입장에서 돌잡이가 진행되는 장면을 묘사하였다. 연구자가 제공한 문화적 관점 정보를 통하여는 한국의 돌잡이 문화를 상세하게 알게 되었다. 그리고 성찰적 관점에서는 나라마다 문화가 달라서 특별하다고 자신의 느낌을 썼다. 주태의 성찰적 반응처럼 학생들은 이 활동을 통해 문화차이에 대한 인식을 높일 수 있었다.

정리하자면, 이번 장에서는 참여자들의 간문화 발달단계에 따라 선정된 단원별 다문화 도서와 학습모형을 기반으로 어떻게 실행연구가 진행되었는지를 기술하였다. 참여자들은 1, 2단원의 학습을 통해 보편적 문화가치를 이해하게 되었고, 3, 4단원에서는 협동학습을 기반으로 진행된 활동으로 문화 차이를 더 잘 수용하고 적용하게 되었다고 판단된다.

5. 학습자들의 간문화 감수성 및 역량 변화

이번 장에서는 본 프로그램이 학습자들의 간문화 역량의 증진에 끼친 영향을 살펴보기 위해 간문화 감수성(Bennett and Bennett 2004)이 증진된 정도와 간문화 역량 모델(Byram 외 2003)이 제시하는 지식, 기량, 태도를 습득한 정도를 논의한다.

5.1. 간문화 감수성 측정결과

먼저 표 4에서 볼 수 있듯이 간문화 감수성(Hammer 외 2003)은 사전에 비해 사후에 평균적으로 7점이 상승하였다. 간문화 감수성이 높아지면 간문화 역량이 증진될 수 있다는 점에 근거하여(Hammer 외 2003), 대체로 학생들의 간문화 역량이 증진되었다고 할 수 있다.

표 4. 간문화 감수성

| 이름 및 점수 | 주태 | 기우 | 미화 | 영희 | 영수 | 총계 | 평균 |
|---------|----|----|----|----|----|-----|----|
| 사전평가 | 24 | 22 | 31 | 30 | 28 | 135 | 27 |
| 사후평가 | 35 | 31 | 37 | 32 | 35 | 170 | 34 |

학생들 중에 영희의 점수가 사전에 비해 사후에 크게 차이가 나타나지 않은 것이 확인된다. 또한 다른 학생들에 비해 사전점수가 상대적으로 높은 것을 알 수 있다. 이러한 이유는 이번 학습에 앞서서 진행된 학습과정과도 관련이 있어 보인다. 영희는 김향숙, 안성호(2017)의 관련 연구에 언급된 바와 같이 기초영어실력을 쌓는 과정(2014년 2학기)에서 가장 많은 발전을 보인 학생이다. 이 기간에 기업체가 후원하는 주 1회 2차시의 문화수업이 있었다. 연구자의 관찰에 영희는 미화와 마찬가지로 연구자의 수업에서 뿐만 아니라 기업체가 후원하는 문화수업 등에서도 적극적이었다. 이러한 상황이 간문화 감수성의 사전측정에 긍정적인 영향을 미쳤을 것으로 짐작이 된다. 또한 사후점수가 크게 늘지 않은 점에 대해서는 문화차이 학습을 위해 진행된 ‘돌잡이’ 문화를 이미 알고 있었고, 3, 4단원 학습 시에는 검정고시 학습을 병행한 힘든 상황으로 인해, 학습효

과가 덜 했을 것으로 짐작이 된다. 반면 영수와 미화는 김정고시를 보지 않았고 주태와 기우는 돌잡이 문화에 대한 선행지식이 없었기에, 이러한 상황이 학습의 동기로 작용하여 측정결과가 더 상승한 것으로 짐작이 된다.

구체적으로 본 연구에서 중점적으로 다룬 영역에서 학생들의 변화된 정도는 다음과 같다. 먼저 ‘문화차이 부정과 방어’ 영역에서 평균 점수가 사전 2.6점에서 사후 3.7점으로 증가하였다. 이는 다른 나라의 사건에 더 관심을 갖게 되고, 타문화 사람들을 덜 피하게 되었으며, 여러 문화의 상대적 가치를 더 인식하게 되었음을 의미한다.

‘문화차이 최소화’ 영역에서는 사전 평균 1.9점에서 사후 2.9점이 되었다. 영희를 제외한 모든 학생이 긍정적인 변화를 보였는데, 특히 영수, 미화, 기우가 2.0/2.5/1.5점에서 각각 4.5/3.5/2.5로 상당한 상승을 보였다. 이는 학생들이 사람들의 공통성에 대한 부정적 생각에서 벗어나고 있는 것을 보여준다. 유사한 양상이 ‘문화차이 통합’에서도 나타났다. 사전 2.3점에서 사후 3.0점으로 소폭 상승하였다. 개인별로 보면, 다른 세 참여자는 변화가 없었으나, 주태와 기우가 1.5점과 1.0점에서 각각 3.5점과 3.0점으로 괄목할만한 변화를 보였다. 이들은 문화적인 소속감이 더 줄어들고 다양한 문화적 관점에서 사태를 더 바라볼 수 있게 되었다는 것이다.

‘문화적 수용과 적응’은 더욱 변화가 미미하였다. 평균 3.6점에서 3.8점으로 미미한 상승이 있었다. 그나마 주태와 영희만 3.3점과 3.7점에서 둘 다 4.3점으로 긍정적인 상승을 보였다. 4.1절에서 언급한 바와 같이 2014년 가을의 문화 수업을 통하여 대부분의 참여자들이 어떤 측면에서는 이미 문화적 차이를 상당한 정도로 수용할 수 있게 되었던 것 같다.

범주에 따라 점수의 상승폭이 일정하지는 않으나 이런 긍정적 변화는 다음 절에서 보고하는 바와 같이 학생들의 실제적인 목소리와 교수자의 관찰을 통하여서 확인할 수 있다.

5.2. 간문화 역량의 구성요소에 따른 습득

다차원적 간문화 역량 모델에 따라 학생들이 습득한 지식, 기량,

태도의 개요는 다음과 같다(Byram 1997, Byram 외 2003, Gómez 2013).

표 5. 간문화 역량의 구성요소별 습득내용

| 구성요소 | 구성요소에 따른 습득 주제 |
|-----------------|--|
| 지식 | 서로 도와가며 살아가야 하는 보편적 문화가치와 학교환경에서 성과 인종에 대한 편견에 올바르게 맞서는 방법을 이해했다. |
| | 문화차이의 이해를 위해 중동의 언어문화와 한국의 돌잡이 문화에 대한 지식을 습득하였다. |
| 기량 ² | 문화적 내용에 자신의 경험을 관련지어 볼 수 있었다. (관련짓는 기량) |
| | 문화적 내용을 비판적으로 해석할 수 있었다. (해석하는 기량) 협동학습을 통해 문화차이를 수용하고 문화적 알기(돌잡이)를 수행했다. (상호작용하는 기량) |
| 태도 | 문화가 다른 사람들을 존중하고 차별을 해서는 안 되며 또한 평등의 관계에서 타자성과 관계를 맺을 필요에 대해 언급했다. |
| | 문화차이에 대한 관심과 수용에 대한 필요성을 인식하게 되었다. |

(1) 지식

먼저 2단원은 주인공이 인종과 성에 대한 친구들의 편견에 굴하지 않고 노력하여 자신의 꿈을 성취하는 내용이다. 학생들은 성과 인종에 맞서는 올바른 방법을 이해하여 인간의 평등함을 추구하는 문화적 보편가치를 이해할 수 있었다.

기유: We have different skin colors, but everybody is equal. No culture is better or worse. (2015. 3. 9. 활동자료)

미화: 많이 연습하고 노력하고 다른 사람이 뭐라고 해도 포기 하지 않았다. (2015. 3. 2. 활동자료)

영희: We should help each other. We should not treat people unfairly. (2015. 3. 9. 활동자료)

다음은 3단원에서 학생들이 익힌 지식이다. 3단원은 아시아의 제

² Byram 외(2003)에 의하면 간문화 역량은 지식, 기량, 태도로 구성되어 있다. 따라서 일부 구성요소가 되는 기량은 역량이 아닌 기량으로 표기하며, 모든 구성요소가 갖추었을 때 간문화 역량으로 표기한다(표 1).

약회사가 왼쪽에서 오른쪽으로 이해 가능한 사진 3장을 활용하였지만, 오른쪽에서 왼쪽으로 메시지를 이해하는 중동의 언어문화를 알지 못해서 결국 약을 팔지 못한 내용이다.

영수: The company didn't understand different culture in the Middle East. People in the Middle East write and read photos from right to left. This is different from us. So they didn't sell any medicine there. (2015. 3. 18. 활동자료)

영수가 묘사한 것처럼 학생들은 반대 방향인 오른쪽에서 왼쪽으로 모든 메시지를 이해하는 중동의 언어문화를 이해하게 되었다.

또한 한국의 돌잡이와 관련해 학생들이 습득한 지식의 예는 다음과 같다.

주태: 돌잡이 is a special party. It celebrates a child because the child turns one year old safely. The child sits in front of the table.... 중략 ... And people enjoy the food. (2015. 4. 1. 활동자료)

기우: 모든 나라도 다른 생일 전통이 있다는 것도 알게 되었다. (2015. 4. 15. 활동자료)

학생들 중 한국의 돌잡이 문화에 대해 몰랐다고 언급을 한 주태와 기우에게는 이번 학습이 돌잡이 문화를 익히는데 많은 도움이 되었다. 영희와 미화는 돌잔치를 한 사진도 있다고 하는데, 아마 기우는 아기 때 북한에서 중국으로 탈출을 한 경우라서 돌잔치를 못했을 것으로 짐작이 되며, 주태도 돌잔치를 하지 않았기에 사진도 없고 돌잡이 문화를 모르는 것으로 짐작이 된다. 따라서 이번 중동의 언어문화와 한국의 돌잡이 문화는 특히 돌잡이에 대한 선행지식이 없었던 학생들에게 큰 효과가 있었던 것으로 나타났다.

정리하면, 학생들은 성과 인종에 대한 편견에 올바르게 맞서는 방법을 이해함으로써 인간의 평등함을 추구하는 보편적인 문화가치를 이해할 수 있었고, 중동의 언어문화 및 한국의 돌잡이에 대한 지식을 습득하여 문화차이에 대한 이해를 높였다. 이와 같이 다문화 도서는 학생들로 하여금 세계에 대한 지식의 확장을 통해 Gómez

(2012)의 연구에서처럼 인종차별주의적 편견에 대한 확산을 줄이고 다른 공동체를 이해하는데 기여할 수 있었다.

(2) 기량

먼저 텍스트의 문화적 내용을 자신의 경험과 관련짓기를 해 본 것이다. 다음은 주인공이 친구들로부터 편견을 겪는 내용(2단원)처럼 학생들이 학교에서 겪은 차별 및 편견에 대한 경험을 공유한 것이다.

연구자: what kind of unfair treatment is in school?

[중략]

기우: 저도요. 중국에서 초등학교 다닐 때 친구들이 조선족이라고 하는 욕 들었어요.

[중략]

영희: 저도 어릴 때요. 같이 공부하는 애들이 제가 조선족이라고. 엄마는 조선 사람이고 놀렸어요.

[중략]

영수: 저는 일반학교에서 말투가 다르다고 애들이 놀렸어요.

(2015. 2. 25. 수업녹음전사)

연구자가 먼저 어린 시절 머리카락 색깔이 달라서 친구들한테 놀림을 받았던 경험을 이야기하자 학생들도 진지하게 자신의 경험을 공유하였다. 이 활동은 학생들이 주인공의 입장에 감정이입을 잘 할 수 있도록 도와주었다.

두 번째, 학생들은 텍스트를 읽고 해석하도록 장려되는 기량을 통해서 비판적인 학습자가 될 수 있었다. 다음은 2단원의 확장 단계에서 적용한 ‘What was wrong with the words that Grace heard from her classmates?’의 질문에 대한 학생들의 반응이다. 참고로 이야기에서는 친구들이 주인공에게 흑인이고 여자이기 때문에 연극에서 피터팬 역할을 맡을 수 없다고 하였다.

기우: 다른 사람을 비웃는 나쁜 행동과 말을 했다.

주태: racial discrimination

미화: 그 사람이 우리랑 다르다고 차별하면 안 되고 다양한 사람들이랑 친하게 지내야 한다. (2015. 3. 9. 활동자료)

학생들은 등장인물과 이야기에 나타난 행동에 대해 자신들의 비판적 의견을 제시하였다. 이처럼 학생들은 다문화 도서와 언어가 통합된 활동을 통해 비판적으로 간문화 상황을 인식하는 독자가 될 수 있었다(Gómez 2013).

세 번째, 상호작용하는 기량과 관련해서, 간문화 상황의 의사소통에서 협력이 요구된다는 점에서(Fantini 2009) 협동학습은 간문화 역량의 증진에 매우 중요하다. 3단원부터 다양한 협동학습을 장려하였는데, 특히 중등 방식으로 오른쪽에서 왼쪽으로 글을 써 보는 활동(그림 3)은 학생들에게 상호작용하는 협업의 중요성을 심어주었다. 참여자들의 협동학습 능력이 이번 프로그램을 통해 많이 향상되었는데 이 점에 대해서는 연구자의 관찰자료에서도 확인이 되었다.

협동학습을 잘 못하는 학생들이라고 여겼지만 오늘 중등의 문화 차이를 느끼기 위해서 오른쪽에서 왼쪽으로 함께 써보는 활동에서 문화차이는 물론 협동학습의 중요성도 느낀 것 같다. 연구자가 생각한 것 보다 잘해냈고 혼자서 하면 오랜 시간이 걸리는 것을 함께 해서 빨리 끝낼 수 있었다고 학생들은 반응하였다.

(2015. 3. 30. 연구자 관찰자료)

4단원에서는 한국의 돌잡이 문화를 익히기 위해 상호작용을 통해 문화 알기(그림 4)를 수행하였다. 학생들은 중국에서 경험한 생일도 공유하였는데, 이것은 문화적 자기인식(Bennett and Bennett 2004)을 고양시키는데 효율적이었다.

연구자: How did you do your first birthday party in China?

영희: 저는 어렸을 때 조선족 사는 동네에 살았어요. 저도 비슷하게 했어요. 한복 입었고요. 펜을 잡았어요.

[중략]

영희: 그것이 한 줄이 아니고요. 그릇에 담아주는데 아주 길어요.

기우: 아침에 계란하고 미역국 먹어요.

주태: They eat cake and...

연구자: Do they do just about the same as Korean people?

주태: Yes.

(2015. 4. 1. 수업녹음전사)

위의 대화에서 알 수 있듯이 학생들은 자신에게 독특한 문화가 있듯이 다른 사람들에게도 상당히 다르지만 중요한 문화가 있음을 인식하였다. 즉 문화차이에 대한 인식이 개선된 것으로 문화를 상대적으로 바라보는 단계가 강화되었다는 의미가 된다.

이상과 같이 학생들은 간문화 역량의 증진을 위해 문화적 내용을 활용하여 관련짓기와 해석을 해보고 상호작용하는 기량을 적용해볼 수 있었다. 또한 상호작용을 통해 비판적으로 간문화 상황을 인식할 수 있었음을 보여주었다.

(3) 태도

간문화 역량은 지식과 기량의 습득 외에 간문화적 태도를 겸비하는 것이 매우 중요하다. 이와 관련하여 2, 3단원에서 문화권이 다른 학생들과 같이 학업을 하게 될 경우 요구되는 태도에 대해 학생들은 다음과 같이 말하였다.

미화: We should be kind to others. We should show respect. 다른 사람에 대해 생각해야 되고 차별하면 안 되고 서로 생각하는 태도가 필요하다. (2015. 3. 2. 활동자료)

영수: 타인을 존중해주고 배려해 주어야 한다. (2015. 3. 2. 활동자료)

주태: I should know their different cultures first. I will try to know what they like or what they don't like. At last I want to talk about our cultures to them. (2015. 3. 25. 활동자료)

학생들은 문화차이에 대한 이해가 선행되어야 하며 존중, 배려 등과 함께 차별이 아닌 평등한 지위에서 타자와의 관계(Byram 1997)를 맺는 태도에 대해 언급하였다. 그 외 3단원의 확장 단계에서 중동의 언어문화를 경험한 후에 문화차이에 대한 호기심과 수용(열린 마음)하는 태도를 보인 부분은 다음과 같다(그림 3).

주태: It is difficult to write from right to left. It doesn't mean that the culture is wrong. It means that culture is different in every country. We should understand cultural differences.

기우: It is difficult to write from right to left. Culture is different

in every country.

미화: 이것 쓰면서 많이 신기하고 역시 나라마다 문화차이가 있고 따라하는 것은 조금 힘들고 어색해요. 그래도 좋은 경험인 것 같아요. (2015. 3. 30. 활동자료)

학생들은 우리와 다른 중동의 글쓰기 방식에 대해 신기하다고 표현하면서 나라마다 문화가 다르기에 문화차이를 이해하고 배워야 한다고 언급하였다. 이러한 태도는 자신의 문화체계를 여러 다른 문화체계 중의 하나로 인식하는 태도라 할 수 있으며, 이는 문화차이를 수용하는 단계(Bennett 1993)의 중요한 특징인 것이다.

덧붙여서 간문화적인 태도가 증진되었다는 것은 학습자들이 학습 내용에 잘 공감을 하였다는 의미가 된다. 다음은 학습자들이 본 교육과정에 상당히 호의적으로 참여한 것을 단적으로 나타내주는 연구자 관찰자료이다.

기우와 영희가 쉬는 시간을 이용해서 검정고시를 등록하러 갔다가 수업이 시작된 후 십분 정도가 지나서 돌아왔다. 기우는 교실로 들어오면서 ‘벌써 거기해요?’라고 아쉬운 듯 질문을 했다. 연구자는 처음부터 빨리 다시 설명을 해 주었다. 오늘은 특히 학생들이 수업에 몰입을 잘 한 것 같다. (2015. 2. 25. 연구자 관찰자료)

십 분 가량이 지나 수업에 참여하면서 기우는 자신이 놓친 부분에 대해 매우 아쉬워했다. 연구자는 PPT를 다시 처음으로 돌려서 간략히 설명을 해 주었다. 본 교육과정이 학습자들의 공감을 잘 이끌어 내었음을 보여주는 예가 된다. 특히 이 2단원은 문화가 다른 사람들에게 차별이 아닌 존중을 보여야 한다는 강한 인상을 학생들에게 심어주었다.

이상과 같이 참여자들이 습득하게 된 태도는 타문화에 대한 존중, 배려, 호기심, 수용 등이며 이러한 태도는 학생들이 문화를 상대적으로 이해하는 능력이 증가하였음을 의미한다.

이번 장에서는 본 간문화 역량을 증진하는 프로그램이 참여자들의 간문화 역량의 증진에 미친 영향을 논하였다. 간문화 감수성에서, 그리고 간문화적 지식, 기량, 태도(Byram 1997)에서의 진보를

보여주는 참여자들의 진술을 통해 참여자들이 문화차이를 수용하는 태도와 문화적 자기인식을 고양시킴으로 문화를 상대적으로 인식하는 능력이 강화되었다는 것을 확인할 수 있었다. 이러한 결과는 본 실험 연구의 대상이 된 영어교육 프로그램이 탈북 청소년들의 간문화 역량의 증진에 효과적임을 입증해 주는 것이다.

6. 결론

본 실험연구는 탈북학생들이 절실히 필요로 하는 영어교육을 통해 영어능력의 향상뿐 아니라 간문화 감수성을 높이고 동시에 간문화 상황에서 능력을 발휘할 수 있는 간문화 역량을 증진하는 방안을 탐색한 것이다. 참여자들의 간문화 발달단계에 따라 선정된 다문화 도서 4권을 기반으로 하여 도입/전개/확장 단계로 구성된 수업을 1학기 동안 진행하였다. 연습활동, 소리 내어 읽기뿐 아니라 자신의 경험과 관련짓기, 추론하기, 성찰하기, 시각화하기, 협동 작업하기 등을 통하여 보편적 문화가치와 문화차이의 이해를 강화하는 활동을 단계적으로 진행하였다. 이 다문화 영어교육적 수업을 통하여 연구자는 학생들이 간문화 감수성과 지식, 기량, 태도 함양에서 다양한 수준의 진보를 보였음을 확인하였다.

구체적으로 본 영어교육을 통해 학습자들은 인종차별주의적 편견을 넘어서는 보편적 문화가치와 문화차이를 이해하는 지식을 습득하였고, 문화적 내용을 활용하여 비판적으로 해석해보고 자신의 삶과 관련지어 보았고, 그리고 상호작용하는 기량을 적용해 볼 수 있었다. 또한 타문화에 대한 존중, 배려, 호기심, 수용 등의 태도를 고양할 수 있었다. 결과적으로 학생들은 문화차이를 수용하고 문화적 자기인식을 심화하여 문화를 상대적으로 인식하는 단계에 접어든 것으로 검토되었다.

문화차이는 잠재적 갈등의 유발자이기에 간문화적 의사소통에 참여하는 사람들은 미리 어울리게 될 간문화적 그룹에 대해서 숙지할 필요가 있다(Kramsch 1998). 이번 연구의 참여자들은 증진된 간문화 역량을 기반으로 한국의 새로운 문화권에서 적응능력을 발휘하고 향후 다른 간문화 상황에서도 주어진 역할의 수행을 잘 해 낼

것으로 기대된다.

간문화 의사소통 영역에서는 민주적인 기반에서 평등한 인권을 추구하는 사회적 상호작용이 이루어지므로(Byram 외 2003), 본 연구의 실행 모델은 탈북학생들이 맞닥뜨릴 ‘주류집단’의 협업 상대자들도 간문화 역량을 갖추도록 돕는 교육과정의 개발 및 실천에도 중요한 시사점을 제공한다. 즉 일반학교의 학생들도 간문화 상황에서의 적절한 수행에 요구되는 간문화 역량의 신장이 필요함을 적시한다. 상호작용에서 간문화 역량은 혼자서 발휘할 수 있는 것이 아니라 공동의 관계형성을 통해서 발휘되기 때문이다(UNESCO 2013).

본 연구는 영어 교육에서 영어 프로그램이 구체적으로 어떻게 영어능력의 향상과 함께 문화적 태도를 함양할 수 있는 간문화 역량을 증진할 수 있는지를 보였다. 간문화적 무능력의 대가가 세계적으로 전쟁이나 갈등과 같은 위험성을 포함하여 상당히 크다는 점과, 개인이 타고날 때부터 간문화적 역량을 갖추는 것이 아니라는 점은 재론의 여지가 없다(UNESCO 2013). 또한 간문화 상황에서 영어를 사용할 가능성이 점점 높아진다는 점을 고려할 때, 국제적 소통과 상호작용을 전제하는 영어 교과에서 이러한 역량중심적인 교육 목표를 설정·추구하여 학습자들의 간문화적 능력을 촉진시키는 일은 그 어느 때보다도 절실히 필요하다고 사료된다.

마지막으로 기존의 대부분 영어교육 연구는 탈북학생들의 실태 파악을 통한 지원방안을 모색하거나(양유미, 이소영 2012, 정세론, 임현우 2009), 학생들의 삶의 맥락을 반영하여 영어능력을 향상시키는 대안적인 교육(Lee, 2014)을 제시하고 있다. 본 연구는 학생들의 삶의 경험을 반영하는 차원을 넘어서서 탈북학생들이 현재의 어려움을 극복하고 동시에 세계화와 다문화 사회에서 꼭 필요한 간문화 역량을 증진하는 방안을 모색하였다는 점에서 교육적으로 시사하는 바가 크다고 사료된다. 그럼에도 개인적으로 다양한 특성을 지닌 많은 탈북학생들을 연구의 대상으로 하지 못했고 다양한 다문화 도서를 고려하지 못한 측면 등이 있다. 따라서 이러한 측면을 고려한 심층적인 후속연구를 통해 탈북학생들의 간문화 역량의 증진을 위한 발전된 방안이 제시되기를 기대한다. 아울러 문화의 구조에 대한 더 깊은 연구를 통하여 문화 구성요소가 어떻게 상호 관련되어 그에 대한 감수성이 상관적으로 발달하는지를 더 깊이 고찰할 필요

가 있다.

참고문헌

- 구정화·박윤경·설규주. 2009. 『다문화교육 이해』 서울: 동문사.
- 교육부. 2016. 2015년 탈북학생 교육지원 사업 계획 발표. 보도자료.
- 교육과학기술부. 2011. 영어과 교육과정. 교육과학기술부 고시 제2011-361호[별책14], 서울: 교육과학기술부.
- 김광웅. 2009. 『우리는 미래에 무엇을 공부할 것인가-창조사회의 학문과 대학』 서울: 생각의 나무.
- 남북하나재단. 2014. 2014 탈북청소년 실태조사.
- 신정현·장윤옥·신희섭·박일형·김수연·윤병우·이신애·서윤석·전훈숙·이혜은·박지혜·정두섭·마선미. 2014. *(High school) English reading and writing*. 서울: YBM.
- 이인기·김순천·남조우·박성근·윤성남. 2009. *(Middle school) English 1*. 서울: 천재교육.
- 정채관·민호기·박용효·김소연. 2014. 북한이탈고등학생 영어학습 실태조사 및 지원방안 탐색. 연구보고 RRI 2014-6, 한국교육과정평가원.
- 최인철. 2016. 『프레임: 나를 바꾸는 심리학의 지혜』 서울: 21세기 북스.
- Ahn, S. H. and S. J. Shim. 2016. Conceptualization of Yungbokhap English education for the 21st century: Weaving the voices of in-service teachers. *The Linguistic Association of Korea Journal*, 24(2), 149-182.
- Altshuler, L., N. M. Sussman. and E. Kachur. 2003. Assessing changes in intercultural sensitivity among physician trainees using the intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27(4), 387-401.
- Bennett, J. M. and M. J. Bennett. 2004. Developing intercultural sensitivity: An integrative approach to global and domestic diversity. In Landis, D., J. M. Bennett, and M. J. Bennett, eds., *Handbook of Intercultural Training*, 147-165. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Bennett, M. J. 2011. A developmental model of intercultural sensitivity. Retrieved from <http://www.idrinstitute.org>
- Bennett, M. J. 2007. Intercultural competence for global leadership. Retrieved from <http://www.idrinstitute.org>
- Byram, M. 1997. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M., B. Gribkova. and H. Starkey. 2003. *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching: A Practical Introduction for Teachers*. Strasbourg: Council of Europe.
- Cha, Y. K., S. H. Ham, M. K. Ju, and S. H. Ahn. 2016. Yungbokhap education: Toward an expansive (re)conceptualization. *Studies in*

- the Multicultural Education*, 9(1), 153–183.
- Cushner, K. and J. Mahon. 2009. Developing the intercultural competence of educators and their students: Creating the blueprints. In Deardorff, D., ed., *The Sage Handbook of Intercultural Competence*, 304–320. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Fantini, A. E. 1997. Language: Its cultural and intercultural dimensions. In Fantini, A., ed., *New Ways in Teaching Culture*, 3–14. Waldorf, MD: TESOL.
- Fantini, A. E. 2009. Assessing intercultural competence. In Deardorff, D., ed., *The Sage Handbook of Intercultural Competence*, 456–476. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Gómez, R. L. F. 2012. Fostering intercultural communicative competence through reading authentic literary texts in an advanced colombian EFL classroom: A constructivist perspective. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 14(1), 49–66.
- Gómez, R. L. F. 2013. Enhancing intercultural competence through U.S. multicultural literature in the EFL classroom. *Folios*, 38, 95–109.
- Hammer, M. R., M. J. Bennett. and R. Wiseman. 2003. Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27, 421–443.
- Joung, S. R. and Lim, H. W. 2009. North Korean refugees' experiences of learning English in South Korea. *Secondary Education Research*, 57(3), 85–111.
- Kim, H. S. and S. H. Ahn. 2017. An action research on a multicultural English language program for North Korean refugee students: focused on self-esteem and English reading competencies (Unpublished document). Hanyang University.
- Kim, M. S. and Lee, D. H. 2013. Adaption of North Korean Adolescent Refugees to South Korean Society: A review of literature. *The Korean Journal of Rehabilitation Psychology*, 20, 39–64.
- Kramsch, C. J. 1998. *Language and Culture*. Oxford, OX: Oxford University Press.
- Lee, M. W. 2014. A participatory EFL curriculum for the marginalized: The case of North Korean refugee students in South Korea. *System*, 47(3), 1–11.
- Mahon, J. 2006. Under the invisibility cloak? Teacher understanding of cultural difference. *Intercultural Education*, 17(4), 391–405.
- Miyazaki, H. 1988. *My neighbor Totoro*. San Francisco, CA: VIZ. Retrieved from <http://www2.gol.com/users/billp/totoro/script.html>
- Moran, P. R. 2001. *Teaching Culture: Perspectives in Practice*. Canada: Heinle & Heinle.
- OECD. 2005. *The Definition and Selection of Key Competencies: Executive Summary*. France: OECD.
- Riel, M. 2010. Understanding action research. Center For Collaborative Action Research, Pepperdine University (Last revision Sep, 2013).

- Retrieved from <http://cadres.pepperdine.edu/ccar/define>
- Schmidt, P. 2005. The intercultural development inventory (IDI). Retrieved from <http://www.agcc.de/media/IDI%20talk.pdf>
- Shin, Y. J. and Joh, J. S. 2013. The effect of cooperative learning on achievement and motivation: A case of middle school low-level students in a level-based English classroom. *Korean Journal of English Language and Linguistics*, 13(1), 77-103.
- Smith, L. 1976. English as an international auxiliary language. *RELC Journal*, 7(2), 38-43.
- Tanner, R. and C. Green. 2004. *Tasks for Teacher Education: A Reflective Approach*. Harlow, Essex: Addison Wesley Longman.
- Trilling, B. and C. Fadel. 2009. *21st Century Skills: Learning for life in our times*. John Wiley & Sons, Inc.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. 2013. *Intercultural competences: Conceptual and operational framework*. Paris: Unesco.
- Wilkinson, J. 2012. The intercultural speaker and the acquisition of intercultural/global competence. In Jackson, J., ed., *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication*, 296-309. Milton Park, Abingdon, Oxon: Routledge.
- Yang, Y. M. and Lee, S. Y. 2012. A study on English education of the North Korean adolescents in a South Korean public middle school. *The Journal of Foreign Studies*, 19, 59-78.
- Yoon, I. J. 2010. Multicultural minority groups and multicultural coexistence in Korean society. *Korea Observer*, 41(4), 517-557.

김향숙

서울특별시 성동구 살곶이길 200 (사근동)

우편번호: 04763

전화: 010-8888-1428

Email: heartk012@hanyang.ac.kr

안성호

서울특별시 성동구 행당동 17

한양대학교 사범대학 영어교육과

우편번호: 133-791

전화: (02) 2290-1145

E-mail: shahn@hanyang.ac.kr.

논문접수: 2017년 4월

논문수정: 2017년 5월

게재결정: 2017년 6월