

외국어교육과 상호문화교육의 상보적 관계 고찰

Prof. Jang Han Up

이화 여자 대학교

1. 연구의 필요성 및 목적

외국어교육은 최소한 5 천 년 전에 시작되었다. (Cl. Germain, 1993) 학자들이 이렇게 보는 이유는 기원전 3 천년 경에 이미 아카드인 (Akkadians)에게 수메르어 (sumérien)를 가르쳤다는 기록이 남아있기 때문이다. 이후 지금까지 많은 외국어교수법이 개발되어 왔다. 그 대표적인 교수법은 19 세기 이전에 개발된 전통교수법 (traditional method), 19 세기 말에서 20 세기 초에 개발된 직접교수법 (direct method), 20 세기 중반에 개발된 청각구두교수법 (audio-oral method)과 시청각교수법 (audio-visual method), 그리고 20 세기 후반에 개발된 의사소통접근법 (communicative approach)이다.

이 외국어교수법들은 그 목표, 내용, 방법 면에서 조금씩 다르지만 모두 시대적 요구에 따라 개발되었다는 공통점을 가지고 있다. 전통교수법은 고대 그리스, 로마의 문학 작품을 이해할 수 있는 교양인을 양성할 목적으로 개발되었고, 직접교수법은 19 세기 말 20 세기 초에 활발해진 국제 교류의 흐름에 따라 외국어로 ‘직접’ 의사소통을 할 능력을 키워주기 위해 개발되었으며, 청각구두교수법은 제 2 차 세계대전 당시 해외로 파견될 군인들에게 현지어를 단시일에 가르치기 위해 개발되었고, 시청각교수법은 제 2 차 대전 후 국제적으로 위축된 프랑스어를 외국에 널리 보급하기 위해 개발되었고, 의사소통접근법은 유럽 통합 시 유럽 각지로 옮겨 다니며 일할 성인 학습자를 위해 개발되었다.

오늘날 대세를 이루는 교수법은 의사소통접근법이다. 이 교수법은 학습자를 교수·학습의 중심에 두고, 언어의 형태보다는 의미를 중시하고, 인위적인 반복 연습 활동을 대폭 줄이고, 의사소통의 사회·문화적 측면을 최대한 강조한다. (F. Debyser, 1985: 30-31) “의사소통은 의사소통을 하면서 배운다”라는 대원칙에서 출발한 이 교수법은 학습자의 의사소통능력을 비교적 짧은 시간 내에 신장시키는 데 상당히 효과적인 것으로 평가받고 있다. 그래서 요즘 출판되는 거의 모든 외국어 교재들은 이 교수법을 원용하고 있다.

하지만 이 접근법은 문화와 관련해서는 약간의 비판을 받고 있다. 이 비판의 주된 내용은, 이 접근법이 의사소통의 사회·문화적 측면을 최대한 강조하고 실제자료(authentic document)를 많이 사용하다 보니 외국인 학습자에게 원어민과 똑같은 수준의 문화능력을 기대하는 경향이 있다는 것과 목표 문화의 이해와 실행을 강조하다 보니 마치 목표 문화가 학습자의 출신 문화보다 우월한 것처럼 여기게 만들 수 있다는 것이다. 일부 외국어교육학자들은 1980년대 중반에 이미 의사소통접근법의 이러한 문제에 대해 우려를 표하고 이를 해결하기 위해 외국어교육에 상호문화적 관점을 도입할 것을 제안하였다. 차후에 좀 더 자세히 설명하겠지만, 상호문화적 관점은 지구상에 존재하는 모든 문화는 동등하고, 문화들은 그것이 인류의 산물인 이상 어느 정도의 중첩영역을 가지고 있다고 전제하며, 이 중첩영역을 최대한 확장시켜 문화와 언어가 다른 사람들이 원만한 관계를 형성할 수 있도록 하자는 관점이다. 이러한 상호문화적 관점은 1990년대 ‘세계화’ 시대, 2000년대 ‘다문화’ 시대를 맞아 외국어교육계에서도 점점 더 큰 설득력을 얻고 있다. 하지만 대부분의 현직 외국어교사들은 재학 시절에 상호문화적 관점이나 상호문화접근법에 대한 교육을 받은 적이 없기 때문에, 자신의 수업에 왜, 언제, 어떻게 상호문화적 관점을 도입해야 하는지를 잘 모르고 있다.

이러한 맥락에서, 본 논문은 먼저, 상호문화적 관점을 강조하는 상호문화교육의 출현 배경, 전제, 목표, 내용, 방법, 평가에 대해서 간략히 살펴보고, 이 교육과 외국어교육이 맺고 있는 상보적 관계를 강조한 다음, 외국어교사가 자신의 수업에 상호문화적 관점을 도입하고자 할 때 염두에 두어야 할 몇 가지 상호문화교육적 제안을 해 보고자 한다.

2. 상호문화교육에 대한 일반적인 이해

상호문화교육 (intercultural education)은 1970년대 유럽의 교육 현장에서 출발하여 1980년대 이론화 과정을 거친 후 1990년대 이후 유럽 전역에 확산된 일종의 교육철학 (M. Abadallah-Pretceille, 1999: 77)이다. 오늘날 이 교육철학은 외국어교육을 포함한 모든 교육에 “작동하는 ‘하나의 원리, 즉 교육활동 전반에 대한 탐색의 지평선’” (A. Holzbrecher, 정기섭 외 (역), 2014: 127)으로 여겨지고 있다.

2.1 상호문화교육의 출현 배경

일반적으로 볼 때, 다문화주의를 채택하고 있는 미국, 캐나다, 오스트레일리아 등에서는 다문화교육이 대세를 이루고, 상호문화주의가 널리 퍼져 있는 유럽에서는 상호문화교육이 대세를 이루고 있다. (J.S. Gundara, 2001; O. Meunier, 2007) 상호문화교육은 1970년대 중반 유럽의 경제 강국인 프랑스, 독일, 스위스 등에서 거의 비슷한 시기에 출현하였다. 이 세 나라는 1960년대까지, 유럽 여러 나라 중에서 외국인을 특히 많이 받아들였고, 그 결과 1960년대 말, 1970년대 초에는 그 자녀들이 학교에 대거

들어오기 시작하였다. 하지만 이들은 현지어를 잘 구사하지 못해 학업에서 많은 어려움을 겪었다. 세 나라는 이 문제를 해결하기 위해 프랑스어반이나 독일어반과 같은 특별반을 만들었다. 이것을 프랑스에서는 입문반 (classe d'initiation), 독일에서는 외국인교수법(Ausländerpädagogik), 스위스에서는 수용반 (classe d'accueil)이라고 불렀다. 여기서 프랑스어나 독일어는 '제 2 언어' 또는 '외국어'로 가르쳐졌다. 그러나 이 교육만으로는 외국인 자녀들의 모든 문제를 해결할 수 없었다. 게다가 이 교육은 외국인 자녀들을 동화시키려고만 하고 그들의 문화적, 언어적 정체성은 전혀 고려하지 않는다는 비판까지 받았다. 프랑스의 출신언어·문화교육 (enseignement des langues et cultures d'origine, ELCO)은 바로 이러한 비판 속에서 출현하였다.⁵⁹ 1975년에 시작된 이 교육은 두 가지 큰 목표를 가지고 있었는데, 그 중 하나는 외국인 학생들에게 그들의 출신 언어와 문화를 가르쳐 그들의 문화적, 언어적 정체성을 강화시켜 준다는 것이었고, 다른 하나는 경제적 불황으로 자녀가 부모를 따라 귀국할 경우 그곳에서 학업을 순조롭게 지속할 수 있도록 준비해 준다는 것이었다. 사람들은 이 출신언어·문화교육을 '상호문화적 활동'(activités interculturelles)이라 불렀고, 대부분의 학자들은 이 활동을 상호문화교육의 시발점으로 보고 있다.

이처럼 문화적 다양성과 정체성이 사회와 교육계의 화두로 등장하자, 1980년대 많은 학자들, 특히 교육학자, 심리학자, 사회학자, 언어교육학자들은 각자의 영역에서 문화적 다양성을 다루는 문제를 두고 고심하기 시작하였다. 즉, 문화적 다양성이란 무엇인가? 문화가 다양하다면 문화들 간의 대화는 가능한가? 타인의 문화적 다양성은 어느 정도까지 존중되어야 하는가? 타인의 문화적 정체성을 존중하면 나의 문화적 정체성은 어떻게 되는가? 등과 같은 일련의 질문을 던지고 그 답을 찾아보려고 노력하였다. 이러한 고민과 연구는 1990년대 세계화를 거치면서 더욱 확산되었고, 오늘날에는 그 어느 영역도 피할 수 없는 일종의 시대적 화두(話頭)로 부상하였다.

2.2 상호문화교육의 이론적 전제들

상호문화교육은 하나의 학문으로 발전하는 과정에서 철학, 사회학, 인류학, 심리학과 같은 다양한 학문들을 원용했다. (M. Abdallah-Pretceille, 1999: 52) 따라서 그 이론적 전제 역시 다양할 수밖에 없다. 우리는 여기서, 여러 학자들의 이론적 전제 중에서 세 가지를 골라, 그것을 '사회학적 전제', '인류학적 전제', '인식론적 전제'라고 부르고 간략히 소개하도록 하겠다.

먼저, 사회학적 전제는 M. Abdallah-Pretceille (1999)에서 찾을 수 있는데, 그녀의 주장은 다음과 같이 요약될 수 있다. 첫째, 현대 사회는 교통과 통신의 발달,

59 1975년독일바덴뷔르템베르크 (Baden-Württemberg) 주는바이에른 (Bayern) 주의사례를 본받아 모국어를 사용하는 초등학교학급을 도입했다. (A. Holzbrecher, 정기섭의 (역), 2014: 73)

민주주의의 확산 등으로 점점 복합적인 사회가 되고 있다. (ibid., p. 9) 둘째, 복합적인 사회의 사람들은 그들의 일상생활 속에서 이질성과 다양성을 점점 더 자주 접하게 된다. (ibid., p. 21) 셋째, 이렇게 되면서 타인에 대한 단편적인 지식보다는 타인과 원만한 관계를 형성할 수 있는 능력이 점점 더 중시되고 있다. (ibid., p. 66) 넷째, 타인과 원만한 관계를 형성하려면 무엇보다도 자기중심주의, 자문화중심주의, 자민족중심주의와 거리를 둘 줄 알아야 한다. (ibid., p. 108) 다섯째, 자기중심탈피 능력은 선천적인 것이 아니기 때문에 어릴 때부터의 체계적인 교육을 받아야 한다. (ibid., p. 96) 요컨대, 상호문화교육의 핵심은 “자신의 참조기준을 객관화하고 그것과 거리를 두고 절대적인 상대주의에 빠지지 않으면서 일련의 지속적인 중심탈피를 거쳐 상대성을 배워나감으로써 다른 관점들이 존재한다는 사실을 받아들이도록 하는 것” (ibid., p. 108)이다.

두 번째는 인류학적 전제로, 이 전제에 따르면, 지구상에 존재하는 모든 문화는 조금씩 다 다르지만 그것이 “인류 사회의 산물인 이상 서로 간에 기본적인 중첩영역 (Überlappung)을 지닌다.” (정창호, 2009:193) 다양한 문화들 간의 대화, 소통, 번역이 가능한 것은 바로 이 중첩영역이 존재하기 때문이다. (R.A. Mall, 2007: 53) ‘상호문화성’ (interculturalité, Interkulturalität)이라고 불리기도 하는 이 중첩영역은 “단순히 문화들 사이의 접촉이나 교류의 차원을 말하는 것이 아니라 문화 속에 내재한 보편적 성격과 문화 사이에 존재하는 깊은 유대감 및 내적 연관성을 드러내는 개념” (정영근, 2007: 263)이다. 상호문화성은 ‘상호’ (inter-)라는 접두사의 의미에서도 잘 드러난다. 유럽평의회 (1986, De Carlo, 1998: 41 에서 재인용)에 따르면, “만약 ‘inter’라는 접두사의 의미를 최대한으로 고려한다면, ‘상호문화’ (interculturel)라는 단어의 사용은 필연적으로 상호작용, 교류, 장벽 제거, 상호성, 진정한 연대성을 의미한다.” 이 접두사는 “문화들 사이에 개념적인 다리 놓기를 요청하며, 비교할 수 있는 제 3 항 (공통점)을 사유할 수 있는 가능성을 암시” (O. Döling, 2007: 293)한다. 결국, 상호문화교육은 대화와 협상을 통해 문화들 간의 중첩영역을 확대하고자 하는 교육이라 할 수 있다.

세 번째는 인식론적 전제인데, 이 전제에 의하면, 인간은 어떤 판단이나 행동을 할 때 어떤 실체가 아니라 그 실체에 대한 표상을 가지고 그렇게 한다는 것이다. H. R. Maturana & F. J. Varela (1990, A. Holzbrecher, 정기섭 외 (역), 2014: 16)는 인간의 지각과 행동을 잠수함을 타고 있는 조타수의 지각과 행동에 비유하였다. 잠수함을 타고 있는 조타수는 심해의 암초를 직접 보는 것이 아니라 자기 앞에 놓인 계기판을 보고 그것을 지각하고 그에 따른 적절한 행동을 취한다는 것이다. 이러한 비유는 인간이 타인을 지각할 때도 그대로 적용될 수 있다. 즉, 인간은 타인을 직접 보고 행동하는 것이 아니라 자신이 가진 타인에 대한 표상 (representation)에 따라 판단하고 행동한다는 것이다. 그런데 “우리는 타인에게서 우리가 보고 싶은 것만 [보는].” (ibid., p. 46) 경향이

있기 때문에 “다른 사람에 대한 이미지와 판단은 우리 자신에 대해 무엇인가를 말하는 것” (ibid., p. 20)이다. 결국 이 표상 속에는 타인과 그 타인을 보는 자신의 시각이 겹쳐진다. 그래서 “주목해야 하는 것은 사물, 사람, 사실의 특성이 아니라 그들이 보는 방식, 그들의 표현과 표상이다. 타인의 특성과 특징은 ‘나’의 반영일 뿐이다.” (M. Abdallah-Pretceille, 1999: 58) 이러한 인식론적 전제를 가진 상호문화교육은 자신에 대한 성찰을 강조하고, 타인의 문화를 접하기 전에 자신의 문화에 대해서 많은 질문을 던져보게 한다.

2.3 상호문화교육의 목표, 내용, 방법, 평가

상호문화교육은 이와 같이 다양한 전제에서 출발했기 때문에 그 목표 역시 다양하게 정의되고 있다. 이 중에서 우리에게 가장 설득력 있어 보이는 두 가지만 소개한다면, O. Meunier (2007: 23)는 상호문화교육을 “모든 학습자를 대상으로 그들 주위의 문화에 대한 이해를 증진시켜 그들의 편견을 줄이고, 그들로 하여금 인종주의, 차별, 문화적 불평등에 대해 비판적 시각을 가지게 하며, 민족중심주의에서 벗어나 교류하도록 하는 것”이라고 하였고, S. Martineau (2008)는 그것을 “사회조직을 특징짓는 다양성, 특히 민족·문화적 다양성을 이해시키고 다양한 참조기준을 가진 사람들과 의사소통할 수 있는 능력을 신장시키고 개방, 관용, 연대의 태도를 함양시키기 위한 교육적 절차”라고 하였다. 이 두 정의는 약간 다르지만, 상이한 문화와 언어를 가진 사람들에게 문화적 다양성을 이해시켜 서로가 ‘더불어 더 잘 살 수 있는’ 능력, 즉 상호문화능력 (intercultural competence)을 신장시켜 준다는 점에서는 일치한다. I. Lázár et al. (2007: 10)은 이 상호문화능력을 “상호문화적 상황 속에서 효과적으로 의사소통하고 다양한 문화적 맥락을 고려하여 관계를 형성할 줄 아는 능력”이라고 정의한다. 이러한 상호문화능력 신장을 목표로 하는 상호문화교육은 “다문화 사회에 대한 교육적 대답” (유럽평의회, 1995)이라고 할 수 있다.

상호문화교육은 상호문화성, 즉 ‘문화들 간의 만남’을 그 주된 내용으로 삼는다. 좀 더 엄밀히 말하자면, ‘문화들 간의 만남’이 아니라 ‘타인들 간의 만남’이라고 해야 한다. 왜냐하면 실제로 만나는 것은 문화가 아니라 사람이기 때문이다. 아무튼 상호문화교육학자들은 타인과의 만남을 타인의 문화 습득보다 더 중시한다. 그래서 상호문화교육의 “목적은 타인의 문화를 배우는 것이 아니라 타인과의 만남을 배우는 데 있다.” (M. Abdallah-Pretceille, 1999: 58)고 말한다. 타인과의 만남을 달리 표현하면 타인과의 관계 형성이라고 할 수 있다. 결국 상호문화교육의 내용은 타인과의 만남과 타인과의 관계 형성에 관련된 모든 것이라 할 수 있는데, 유럽평의회 Education Pack (1995)⁶⁰은 그것을 ‘정체성’, ‘고정관념’, ‘편견’, ‘민족중심주의’, ‘차별’, ‘외국인혐오증’,

60 ‘청소년 및 성인을 위한 비공식 상호문화교육의 개념, 자료, 방법, 활동’이라는 부제를 달고 있는 이 교육 자료집은 상호문화교육을 하는 모든 사람들에게 하나의 참고서처럼 여겨질 정도로 주목을 받고 있다. 이

‘비관용’, ‘반-유대주의’, ‘인종주의’라고 열거하고, R. M. Chaves et al. (2012)은 그것을 ‘문화’, ‘고정관념’, ‘정체성’, ‘교차된 시선’, ‘다양성’, ‘중심탈피’, ‘민족중심주의’ 등으로 꼽고 있다.

한편, 상호문화교육의 방법론적 핵심은 원만한 관계 형성의 출발점을 타인이 아니라 자기 자신에서 찾는 데 있다. 상호문화적 접근방식은 “무엇보다도 자기와 자기 집단에 대한 활동” (M. Abdallah-Preteille, 1999: 106)이고, “‘너’나 ‘그들’에 대해서 만큼이나 많은 질문을 ‘나’에 대해서 던지도록 한다.” (ibid., p. 56) 이처럼 상호문화교육은 자신에서 출발하여 타인으로 갔다가 다시 자신으로 돌아오는 변증법적이고 역동적인 과정이다. 이 과정을 Ch. Partoune (2000)은 ‘중심탈피하기’, ‘타인의 체계로 들어가기’, ‘협상하기’라고 설명하고, C. Clément (2001)은 ‘자기중심에서 벗어나기’, ‘타인의 입장이 되어보기’, ‘협력하기’, ‘타인이 나와 현실을 어떻게 보는지 이해하기’라고 설명한다. 또한 H. Maga⁶¹는 ‘문화 개념에 관심을 가지게 하기’, ‘자기 고유의 해석체계를 인식하게 하기’, ‘타인의 문화를 발견하게 하기’, ‘자신의 문화와 타인의 문화 사이에 관계를 설정하기’, ‘상대화하기’, ‘타인의 문화를 내재화하기’라고 설명한다.

장한업 (2014:154-155)은 이상의 제안들을 종합하여 그것을 ‘자문화 인식’, ‘타문화 발견’, ‘양문화 비교’, ‘타문화 관용 (또는 수용)’이라는 네 가지 단계를 제안한다. 이것을 간략히 설명하면 다음과 같다.

① 자문화 인식. 사람은 문화 속에서 태어나 그 속에서 성장하기 때문에 자신의 문화를 제대로 인식하기 어렵다. 이것은 마치 공기로 숨을 쉬면서도 공기를 인식하지 못하는 것과 똑같은 이치다. 문제는 사람이 타인의 문화를 접할 때도 자신의 문화를 기준으로 삼는 데 있다. 따라서 타인의 문화를 제대로 보려면 무엇보다도 먼저 자신의 문화를 비판적으로 성찰해 보아야 한다. 예를 들면, 같은 문화를 가지고 있다고 여겨지는 친구조차도 나와 다르게 인식할 수 있다는 사실을 깨닫게 하는 것이다.

② 타문화 발견. 다른 문화에 대한 글, 그림, 사진, 광고, 사물 등은 다른 문화를 발견하는 데 유용한 자료들이다. 교사는 학생들로 하여금 주어진 자료에 대한 자신의 느낌을 말해 보게 하거나, 자료 속의 타인이 왜 그렇게 말하고 행동하는지에 대해서 말해 보게 할 수 있다. 학생은 다른 문화에 대한 자신의 의견이나 가설을 다른 학생의 그것과 비교해 보면서 그 문화에 대한 좀 더 객관적인 시각을 가질 수 있다.

자료집은 여러 언어로 번역되었고, 지금도 유럽평의회가 가장 내세우는 간행물 중 하나다.

61 <http://www.ph-ludwigsburg.de/html/2b-frnz-s->

③ 양문화 비교. 비교는 발견을 돕는 부정할 수 없는 가치를 가지고 있지만, 두 개의 문화를 비교할 때 그 유사점이나 공통점은 무시하고 차이점만 강조할 위험이 있다. “유사점은 성찰의 과정을 요구하지만 차이점은 단순한 확인만으로도 충분” (M. Abdallah-Preteuille, 1999: 99)하다. 그러다 보니 학생들은 유사점보다는 차이점에 더 쉽게 빠져든다. 따라서 두 개의 문화를 비교할 때는 그 차이점보다는 유사점에 좀 더 큰 비중을 둘 필요가 있다. 차이점은 차별로 이어질 가능성이 많고, 유사점은 연대로 이어질 가능성이 많기 때문이다.

④ 타문화 관용 (수용). 타인의 문화를 관용 또는 수용한다는 것은 타인의 문화를 인정하고 존중한다는 의미다. 이것은 결코 자신의 문화를 포기하거나 부정해야 한다는 의미가 아니다. 인간은 자신의 문화를 부정할 수도 없고 또 그렇게 해서도 안 된다. 이 단계에서 중요한 것은 문화상대주의를 ‘제대로’ 이해하는 것이다. 문화상대주의는 유익한 것이지만 그것을 지나치게 밀고 나가면 인권과 같은 인류 보편적 가치마저 부정하는 위험에 빠질 수 있다.

끝으로, 상호문화교육이 목표로 하는 상호문화능력은 평가하기가 결코 쉽지 않다. 이 능력에는 지식 (knowledge), 기술 (skill), 태도 (existential competence) (M. Byram, 1997: 50-54)가 포함되어 있는데, 이 중에서 지식은 어느 정도 객관적으로 평가할 수 있지만 그 나머지는 그렇지 않기 때문이다. 실제로, 상호문화능력을 평가할 때 동일인이라고 하더라도 그날의 상태나 상황에 따라 전혀 다른 기술과 태도를 보일 수 있다. 이러한 이유로 상호문화능력 평가에 대한 연구는 아직도 답보 상태를 벗어나지 못하고 있다. 현재 우리가 말할 수 있는 것은 상호문화능력을 평가할 때는 형성평가 (formative evaluation)가 총괄평가 (summative evaluation)보다 낫고, 포트폴리오 (portfolio) 방식이 지필고사 (paper test)보다는 낫다는 정도다.

3. 외국어교육과 상호문화교육

앞서 언급했듯이, 상호문화교육은 1970년대 외국어교육과 관련해 출현했지만 1980년대와 90년대를 거치면서 일종의 교육철학으로 발전하였고 1990년대부터는 외국어교육을 포함한 모든 교육에 적용되는 보편적인 원리로 자리 잡아가고 있다. 이렇게 보면, 상호문화교육과 외국어교육의 관계는 일종의 청출어람 (靑出於藍)의 관계라 할 수 있다. 여기에서 우리는 상호문화 개념이 외국어교육에 어떻게 도입되었는지, 의사소통접근법과는 어떤 관계를 맺고 있는지, 상호문화적 관점을 외국어교육에 도입할 때 외국어교사가 특별히 염두에 두어야 하는 점은 무엇인지를 살펴보도록 하겠다.

3.1 ‘문화’, ‘문화적’, ‘상호문화적’

흔히 언어와 문화는 공생관계 (R. Galisson, 1987: 127)를 맺고 있다고 한다.

실제로 언어는 문화의 산물인 동시에 문화의 생산자다. 언어와 문화가 맺는 이러한

공생관계 때문에 외국어교육학자들은 문화를 언어 수업에서 어떻게 다룰까 늘 고심해 왔다. 일반적으로 볼 때, 외국어교육에서의 문화는 ‘문명’ (civilization)이나 ‘문화’ (culture)에서 시작하여 ‘문화적인 것’ (cultural)을 거쳐 ‘상호문화적인 것’ (intercultural)으로 옮겨 왔다고 할 수 있다. 시기적으로 말하자면, 1980년대까지가 ‘문명’ 또는 ‘문화’의 시기였다면, 1980년대부터 2000년대까지는 ‘문화적인 것’의 시기였고, 2000년대 이후부터는 ‘상호문화적인 것’의 시대라고 말할 수 있다.

1980년대까지의 외국어교육학자들은 대개 ‘문명’이나 ‘문화’를 “어떤 사회의 고유한 특징들의 총체” (R. Galisson, D. Coste, 1976: 89)로 보고, 외국어 수업에서도 원어인 “사회적 고유한 특징들의 총체”를 가르치려고 했다. 이때의 문화는 하나의 뚜렷한 경계를 가진 일종의 포괄적인 실체처럼 여겨졌다. 그래서 ‘한국인은 한국문화’, ‘프랑스인은 프랑스문화’라는 식으로, 개인의 문화와 국가의 문화를 동일한 것으로 보는 경향이 지배적이었다.

그런데 1980년 초반부터 G. Zarate (1982, 1986), H. Besse (1984), P. Charaudeau (1987)와 같은 학자들은 이러한 지배적 경향에 대해서 의문을 제기하기 시작하였다. 이들에 의하면, 이러한 문화 개념은 과학과 기술의 발달과 민주주의의 확산으로 점점 다원적으로 분화된 사회 현실을 제대로 반영하기 어렵고, 같은 나라 사람이라고 해서 모두가 같은 문화를 가진 것도 아니며, 같은 지역 사람이라고 해서 모두가 같은 문화를 가진 것도 아니라는 것이다. P. Charaudeau (1987: 26)에 따르면, ‘문화적인 것’은 단지 한 나라의 역사, 지리, 제도에 대한 지식의 총체가 아니고, Notre-Dame, Opéra, Eiffel 과 같은 해당 국가의 명소에 대한 정보는 더욱 아니라는 것이다. “문화적인 것은 하나의 포괄적인 실체가 아니다. 그것은 장소, 사회계층, 나이, 성별, 사회직업적 범주 등과 같은 많은 요인에 달려 있는, 조각으로 나누어진 여럿의 복수적인 실체이다.” (ibid., pp. 26-27). 그는 몇 년 뒤, “문화는 더 이상 동질적인 하나가 아니고 나누어진 여러 개” (1992, p. 50)이므로, ‘문화’라는 말보다는 ‘문화적인 것’이라는 말이 더 적절하다고 하였다.

‘상호문화적인 것’은 ‘문화적인 것’과는 또 다른 실체다. 왜냐하면 ‘상호문화적인 것’은 한 공동체나 개인이 다른 공동체나 개인에 대해 가지는 지각과 관련된 것이기 때문이다. 한 공동체의 사람은 다른 공동체의 사람과 직접적으로, 아니면 (언론, 영화, 문학작품 등을 통해) 간접적으로 접촉을 하고, 이러한 접촉을 통해서 다른 공동체나 그 구성원에 대해 그 어떤 생각을 가지게 된다. 그런데 이러한 생각은 다른 공동체나 그 구성원이 자기 자신에 대해서 가진 생각과 반드시 일치하지는 않는다. 따라서 상호문화적인 것은 대조를 이루는 표상 현상이라고 할 수 있다. 이러한 표상들은 종종

고정관념의 형태로 나타나기 쉽다. 예를 들어, 프랑스인을, 한국 학생은 우아하다고

생각하고, 라틴 아메리카 학생은 냉정하다고 생각하고, 북부 유럽 학생은 규율이 없다고 생각하는 경향이 있다. 이때 우리가 던질 수 있는 질문은 ‘프랑스인들은 다 그런가?’인데, 이에 대한 대답은 물론 ‘그렇지 않다’이다. 한편, R. Galisson (1994: 14-15)은 ‘상호문화적인 것’을 ‘행동상 상호문화적인 것’ (interculturel en action)과 ‘표상상 상호문화적인 것’ (intercultural en représentation)으로 나눈다. ‘행동상 호문화적인 것’은 외국인이 학교에서 배운 언어로 원어민과 의사소통하는 경우에 체험하는 것을 말하는 것으로, 이것은 종종 ‘외상성 경험’ (expérience traumatisante)이나 ‘문화 충격’ (choc culturel)이 될 수 있다. ‘표상상 상호문화적인 것’은 학생이 수업 시간에 하는 역할놀이나 모의활동을 통해 체험하는 것을 말한다. 이때 학생은 자신을 도와줄 교사들을 함께 있기에 큰 위협이나 두려움을 느끼지 않는다. 그래서 그는 타인의 문화를 편안하게 경험하고 분석하고 비판해 볼 수 있다.

외국어교육이 ‘상호문화적인 것’에 관심을 보이게 된 결정적인 계기는 유럽평의회가 2001 년에 유럽공통참조기준 (Common European Framework of Reference for Languages)을 발간한 것이다. 유럽 전역에 적용되는 이 기준은 언어학습자가 갖추어야 할 능력을 ‘일반적 능력’ (general competences)과 ‘언어적 의사소통능력’ (communicative language competence)으로 나누고, ‘일반적 능력’을 다시 지식 (knowledge), 기술 (skills), 태도 (existential competence), 학습력 (ability to learn)으로 나누고 있는데, 상호문화적 관점은 개인의 이 ‘일반적 능력’ 속에 다양하게 포함되어 있다. (Cl. Springer, 2009: 526) 실제로, 유럽공통참조기준 이전과 이후⁶²의 교재들을 비교해 보면, 유럽공통참조기준 이전의 교재는 주로 의사소통접근법을, 이후의 교재는 상호문화접근법을 적용하고 있음을 확인할 수 있다. (ibid., p. 517)

3.2 의사소통접근법과 상호문화접근법

오늘날 외국어교수법의 대세는 의사소통접근법이다. 이 접근법은 학습자를 학습의 중심에 위치시키고, 의사소통의 사회-문화적 측면을 강조하였다. (F. Debyser, 1985: 30-31) 하지만 의사소통접근법은 의사소통이라는 기능적 목표에 치중한 나머지 (본의 아니게!) 목표문화를 미화하거나 그것을 우월하게 보이게 하여 학습자로 하여금 자신의 문화를 무시하게 하고, 또 마치 원어민처럼 행동하게 하는 ‘실현불가능한 이상’을 내세우는 경향이 있다. 1980 년대 중반에 이미 G. Zarate (1986: 24)는 이 점에 대해서 우려를 표한 바 있다. 그녀에 따르면, 외국어 학습자는 이미 자국의 문화를 가지고 있어 외국어 수업 시간에도 문화적 백지 (tabula rasa) 상태가 아니며, 자기의 고유한 ‘사회·문화적 프리즘’을 통해서 타인이나 타인의 문화를 바라보기 때문에 타인의 문화를

62 유럽공통참조기준 이전의 교재로는 Panoram (1996), Tempo (1997), Café Crème (1997) 등이 있고, 이

후의 교재로는 Connexions (2004), Rond Point (2006), Alter Ego (2007), Alors ? (2007) 등이 있다.

기이하다거나 이국적인 것으로 여길 가능성이 많다. 이러한 상태에서 외국어 학습자에게 원어민과 같은 문화 능력을 기대하는 것은 무리이며, 따라서 상호문화적으로 접근하여 자신의 문화를 부정하지 않으면서도 타인의 문화를 수용할 수 있도록 해야 한다는 것이다.

그렇다면 이러한 의사소통접근법은 앞서 살펴본 상호문화교육 또는 상호문화접근법과 어떤 차이를 보이는가? R. Dumont (2008: 191-193)은 이것을 다음과 같이 세 가지로 정리한다. 첫째, 의사소통접근법은 언어를 의사소통의 도구로 보고 언어의 기능적, 도구적 역할을 강조하는 데 반해, 상호문화접근법은 다양한 문화들을 관계 짓고 그것을 통해서 타인과 자신을 좀 더 잘 알게 한다는 교육적 기능을 강조한다. 둘째, 의사소통접근법은 목표 문화를 ‘실행’할 것을 강조하는 데 반해, 상호문화접근법은 목표 문화를 ‘이해’할 것을 강조한다. 셋째, 의사소통접근법은 목표 문화를 그 어떤 상황에도 아주 쉽게 적용되는 ‘기성복’처럼 여기고 출신 문화는 거의 고려하지 않는 반면에, 상호문화접근법은 학습자의 출신 문화를 목표 문화에 접근하는 데 필요한 수단으로 여긴다.

혹자는 이러한 차이점을 내세워 의사소통접근법과 상호문화접근법이 상호배타적이라고 말할지 모르지만, 대부분의 학자는 이 두 접근법을 상호보완적으로 보고 있다. 먼저, 의사소통접근법부터 살펴보면, 이 접근법은 언어를 의사소통의 도구로 보는데, 이 “언어는 상호문화능력을 신장시키는 데 핵심적인 역할” (Intercultural Education in the Primary School Curriculum, 2006: 20)⁶³을 한다. 또 “언어수업은 학습자에게 현실에 대한 다른 지각과 분류, 다른 가치, 다른 생활방식을 발견하게 하는 좋은 순간이다.” (M. Denis, 2000: 62) 따라서 의사소통접근법은 상호문화접근법이 소기의 목표를 달성하는 데 기여할 수 있다. 다음으로, 상호문화접근법을 살펴보면, 이 접근법은 현대 사회가 중시하는 이질성, 다양성, 상대성과 같은 요소를 외국어교육에 도입하여 의사소통접근법이 외국어교육의 교육적 목적을 달성하는 데 도움을 줄 수 있다. 이처럼, “상호문화접근법은 의사소통접근법을 대체하는 것이 아니라 오히려 정반대다. 상호문화적, 의사소통적이라는 이 두 방식은 완전히 상호보완적이다. 왜냐하면 상호문화접근법은 의사소통접근법에다 학습자의 개인적, 사회적 성장에 지대한 관심을 보임으로써 의사소통접근법의 긍정적인 측면을 강화시키고 있기 때문이다.” (G. Neuer, 1998: 116). 이러한 의미에서, 많은 학자는 상호문화접근법을 의사소통접근법의 확장 (prolongement)이라고 보고 있다.

3.3 외국어교사의 역할

“교육의 질은 교사의 질을 넘어설 수 없다.” 이 말은 아무리 좋은 교육 환경을 갖추고 아무리 훌륭한 학생을 데리고 있어도 교사가 그 환경을 제대로 활용하지 못하거나 학생들을 제대로 가르치지 못하면 교육은 소기의 목표를 달성할 수 없다는 의미다.

이 말은 외국어교육에 상호문화적 관점을 적용할 때도 그대로 적용된다. 교사가 상호문화적 관점을 왜, 언제, 어떻게 도입해야 하는지 모른다면, 이 교육은 성공하기 어렵다. 이러한 맥락에서, 우리는 외국어교사가 자기 수업에 상호문화적 관점을 도입할 때 특별히 유념해야 할 몇 가지 교육적 제언을 하고자 한다.

첫째, 외국어교사는 외국어교육의 ‘교육적 목표’를 새롭게 인식해야 한다. 일반적으로 외국어교육은 해당 외국어 구사 능력을 길러 원어민과 의사소통하게 한다는 ‘의사소통적 목표’ (objectif communicatif), 원어민의 문화를 발견하고 이해하게 한다는 ‘문화적 목표’ (objectif culturel), 외국 문화와 자국 문화에 대한 성찰을 통해 학생의 지성과 인성을 함양한다는 ‘교육적 목표’ (objectif éducatif ou formatif)를 가지고 있다. (김춘아, 1995: 8-9) 의사소통접근법은 처음 두 목표에는 적합하지만 마지막 목표에 있어서는 한계를 보인다. 앞서 강조했듯이, 21세기 사회는 문화와 언어가 다른 사람들이 원만한 관계를 형성하고 더불어 더 잘 살 수 있는 능력을 매우 강조하고 있다. 따라서 외국어교사는 외국어교육의 ‘교육적 목표’에 보다 큰 관심을 가질 필요가 있다.

둘째, 외국어교사는 자신의 고정관념과 편견에 대해서 생각해 보아야 한다. 외국어교사가 흔히 하는 착각은, 학생들은 고정관념과 편견을 가지고 있고 자신은 그렇지 않기 때문에 교사 자신이 학생들의 고정관념과 편견을 바로 잡아줄 수 있다는 것이다. 상호문화적 관점에서 보면, 이것이야말로 가장 위험한, 그래서 가장 먼저 수정해야 하는 착각이다. 외국어교사는 다른 사람만큼이나 많은 고정관념과 편견을 가지고 있을 수 있다. 특히 외국어교사는 자신이 가르치는 외국 언어와 문화에 남보다 큰 가치를 부여하기 쉽고 그것을 더 긍정적으로 생각할 가능성이 많다. 이러한 위험에서 벗어나려면, 외국어교사는 무엇보다도 먼저 자기 자신의 고정관념과 편견에 대해서 성찰해 보아야 한다, 이때 유념해야 할 것은 자신의 고정관념과 편견을 뿌리 뽑으려고 해서는 안 된다는 것이다. “상호문화교육의 목표는 고정관념과 편견을 뿌리 뽑는 것이 아니라 그것들에 대해 생각해 보는 데 있다.” (M. Aballah-Preteille, 1999: 107)

셋째, 외국어교사는 ‘자문화 인식’, ‘타문화 발견’, ‘양문화 비교’, ‘타문화 관용 (또는 수용)’이라는 상호문화적 절차를 자신의 수업 활동 전반에 적용하려고 노력해야 한다. 이 절차는 문화적 내용뿐만 아니라, M. De Carlo (1998)가 잘 보여주듯이 어휘, 표현, 언화행위 (speech act)와 같은 언어적 내용에도 다 적용될 수 있다. 이러한 상호문화적 절차와 함께 특별히 강조하고 싶은 것은, 이종하 (2006: 113-114)가 상호문화적 ‘수업의

원칙'으로 권고한 '관점의 전환'과 '대화'다. 관점의 전환 (Perspektivwechsel)은

“외부자의 시각에서 자기 관찰과 타자의 시각에서 고유의 입장들을 관찰하는 것”을 의미한다. 역할놀이는 이렇게 할 수 있는 좋은 방법인데, 학생들은 이러한 역할놀이를 통해서 자기중심적, 자기문화중심적 시각을 어느 정도 상대화할 수 있다. 또 하나의 원칙인 대화 (Dialog)는 “타자와 문화 간의 상호 이해에 도달하는 첫 번째 시작” (ibid.)이다. 실제로, 대화는 매우 중요한데, “우리는 타인과 대화도 해보지 않고 의견을 나누어보지도 않고 타인이 주체적으로 말하거나 표현할 수 있는 기회를 부여하지도 않은 상태에서는 타인을 알 수 없기 때문이다.” (M. Abdallah-Pretceille, 1999: 57-58). 이러한 대화는 역할놀이나 과업수행에서 일관되게 지켜져야 한다.

넷째, 외국어교사는 상호문화적 활동을 지속적으로 실시해야 한다. 앞서 언급한, 학생들의 지성과 인성을 함양시킨다는 외국어교육의 ‘교육적 목표’는 매우 많은 시간을 요구한다. 실제로, 아일랜드 Intercultural Education in the Primary School Curriculum (2006: 20)은 “상호문화교육은 시간이 걸린다.”라고 하고 있다. 또 정영근 (2009: 126)은, 상호문화능력은 “인간의 삶에서 문화의 접촉과 소통이 중단되지 않기 때문에 (...) 일생동안 지속적으로 형성되어야 하는 과정적 개념으로 이해”해야 한다고 주장한다. 따라서 자신의 수업에 상호문화적 관점을 도입하고자 하는 외국어교사는 단기간에 어떤 가시적인 성과를 거두려고 하지 말고 자신의 수업 시간에 상호문화적 활동을 꾸준히 실시해야 한다.

이 논문을 마무리하면서 한 가지 특별히 강조하고 싶은 것은 교사 교육의 필요성이다. 현직 외국어교사들은 대부분의 경우 교원양성과정에서 상호문화교육을 받은 적이 없다. 따라서 이들은 자신의 수업 시간에 상호문화적 관점을 적용하려고 해도 그 방법을 잘 모른다. 따라서 교원양성기관이 가장 먼저 해야 할 일은 외국어교사를 대상으로 상호문화접근법에 대한 교육과 연수를 실시하여 그들의 인식을 전환하고 수업에서 적용할 수 있는 지식과 기술을 알려 주는 일이다.

참고문헌

- 김춘아, 1995, 고등학교 제 2 외국어 (프랑스어의 예) 교육 목표 및 내용의 방향에 관한 소고, 『프랑스어문교육』 3 집. pp. 1-27.
- 이종하, 2006, 독일의 문화간 이해교육의 실천과 시사점, 『한국교육문제연구』, 제 17 집, pp. 105-120.
- 장한업, 2014, 『이제는 상호문화교육이다.』 교육과학사.
- 정기섭 외 (역), 『상호문화교육의 이해』, 북코리아. (A. Holzbrecher, 2004, Interkulturelle Pädagogik).

- 정영근, 2007, '사이'의 세기와 상호문화교육, 『교육의 이론과 실천 12 권 1 호, pp. 257-272.
- 정영근, 2009, 한국 사회의 다문화화에 대한 교육학적 성찰, 『교육철학』 44 권, pp. 113-137.
- 정창호, 2009, 세계화의 도전과 상호문화교육, 『교육의 이론과 실천』 14 권 2 호, pp. 181-198.
- Abdallah-Pretceille, M., 1999, L'éducation interculturelle, PUF.
- Besse, H., 1984, Eduquer la perception interculturelle, Le Français dans le monde, n° 188, Paris, Hachette-Larousse, pp. 46-50.
- Charaudeau, P, 1987, L'interculturel, nouvelle mode ou pratique nouvelle ? Vers un niveau 3, Le Français dans le monde, n° spécial, février-mars.
- Chaves, R. M. et al., 2012, L'interculturel en classe, PUG.
- Council of Europe, 1995, Education Pack.
- Conseil de l'Europe, 1986, L'interculturalisme : de l'idée à la pratique didactique et de la pratique à la théorie, Strasbourg.
- Debyser, F., 1985, De l'imparfait du subjonctif aux methodes communicatif, Le Français dans le Monde, n° 196.
- De Carlo, M., 1999, L'interculturel, Didactique des langues étrangères, Paris, Clé international.
- Denis, M., 2000, Développer des aptitudes interculturelles en classe de langue, Dialogues et cultures n° 44.
- Döling, O., 2007, 실천적 관점에서 본 상호문화철학에 대한 사유, 『상호문화철학의 논리와 실천』, pp. 287-299.
- Dumont, R., 2008, De la langue à la culture, un itinéraire didactique obligé, Paris, L'Harmattan.
- Galissou, R., D. Coste, 1976, Dictionnaire de didactique des langues. Paris, Hachette.
- Galissou, R., 1987, Accéder à la culture partagée par l'entremise des mots à C.C.P., Etudes de Linguistique Appliquée, n° 67, Paris, Didier-Erudition, pp. 119-140.
- Galissou, R., 1994, D'hier à demain l'interculturel à l'école, Etudes de Linguistique Appliquée, n° 94, Paris, Didier-Erudition, pp. 14-26.
- Galissou, R. 1997. Problématique de l'éducation et de la communication interculturelles en milieu scolaire européen, Etudes de Linguistique Appliquée, n° 106, pp. 141-160.

Lázár, I. et al., 2007, Développer et évaluer la compétence en communication interculturelle – un guide à l’usage des enseignants de langues et des formateurs d’enseignants, Strasbourg: Editions du Conseil de l’Europe.

Mall, R. A., 2007, “„상호문화적관점에서바라보기“란무엇을의미하는가?”, 『상호문화철학의논리와실천』, pp. 49-72.

Meunier, O., 2007, Approches interculturelles en éducation, Etude comparative internationale, Institut national de recherche pédagogique.

Neuer, G., 1998, La place occupée par le contenu socioculturel dans les approches communicative et interculturelle, Le Français dans le monde, Recherches et Applications, juillet, pp. 112-144.

Springer, Cl., 2009, La dimension sociale dans le CECR, Le Français dans le monde, n° 45, pp. 511-523.

Zarate, G., 1986, Enseigner une culture étrangère, Paris, Hachette.

