

문화간 의사소통능력 모형과 영어평가

신동일
(숙명여자대학교)

Shin, Dong-il. (2004). Intercultural communicative competence model and English language assessment. *Foreign Language Education Research*, 7, 39-55.

The purpose of this paper is to value the intercultural communicative competence model in English language assessment. As for intercultural communication, it becomes of utmost importance that (1) the inappropriateness of the conventional communicative competence models be demonstrated, and (2) alternative models from intercultural communicative needs be proposed and their use defended. Qualitative methodology and narrative inquiry are needed to make the assessment of intercultural communicative competence press forward in Korea.

I. 문제 제기

영어 의사소통능력의 평가 구인(test construct)을 참조하여 평가 내용과 결과가 학습자에게 의미있는 정보를 제공하기 위해서는 능력 모형의 건전한 이해가 반드시 필요하다. 평가자가 이해하고 현장에 적용하는 의사소통능력 모형은 평가 구인 약속의 출발점이며, 동시에 평가의 내용과 절차를 결정시키는 중요한 변수가 된다. 현재 의사소통능력 모형은 국내 영어평가 현장과 연구논문에서 반복적으로 인용되고 있다.

본 논문의 목적은 서구의 의사소통능력 모형의 유용성을 국내에서 활동하고 있는 비원어민 영어평가자의 관점에서 탐색하는 것이다. 문화간 의사소통능력 평가모형을 국내 영어평가 현장에 어떻게 적용할 것인지 우선

적으로 논의한다. 문화간 의사소통능력 평가의 기반을 마련하기 위해서 탈식민주의 글쓰기, 질적(qualitative)연구방법, 내러티브 탐구(narrative inquiry) 등의 새로운 혹은 학제간 학문 활동이 필요하다고 주장할 것이다.

실증주의 인식론에 근거한 표준화 시험도구의 타당성·신뢰성·객관성의 개념을 새롭게 재구성해야만 문화적 상대주의 개념을 차용한 문화간 의사소통능력의 평가가 가능할 것이다. 현상학과 해석학에서 가져온 대안적 영어평가의 개념(신동일, 2004; Lincon & Guba, 1984; Newman & Benz, 1998)을 본 논문에서 다루지 않았다. 또 실질적인 문화간 의사소통 평가도구의 예제와 시행착오 사례 역시 추후에 제시하고자 한다(Finch & Shin, 2004).

본 논문은 한국 영어평가 영역의 관행으로 미뤄 볼 때 논쟁의 여지를 포함하고 있다. 논쟁의 출발은 패러다임의 차이에서 오는 것이며 결국 문화간 의사소통능력의 이해와 해당 평가도구의 타당함과 신뢰로움에 대한 입장 차이를 다른 관점에서 충분히 제기할 수 있다. 패러다임에 우열이 있다고는 보지 않는다. 이러한 논쟁적 논문을 통해 새로운 평가 개념과 연구 과제를 제시하고자 한다. 계속적으로 개념적 그리고 이론적 논쟁이 진행된다 보면 보다 건강하게 영어평가 영역이 전문성을 확보할 수 있는 때가 올 것으로 기대한다.

II. 문화간 의사소통능력의 이해와 평가방법

Neil Postman(1995)이 그의 저서 ‘The End of Education’에서 방법론에 함몰된 채 무엇을 왜 교육시키는가에 대한 문제의식이 부족하다고 지적한 것처럼, 한국의 영어교육 및 평가 현장에서도 ‘어떻게’ 가르치고 평가할 것인가의 문제가 연구 및 교육의 논의를 지배적으로 이끌고 있음을 부정할 수 없다. 영어교육 및 평가 영역이 교육적 가치를 찾고 학문적으로 자주성을 갖기 위해서는 도대체 ‘무엇을’, ‘어떤 이유로’ 영어를 가르치고 평가할 것인가에 관한 교리적 논의가 보다 구체적으로 진행되어야 할 필요가 있다.

‘왜’ 그리고 ‘무엇’이라는 질문은 영어능력을 어떻게 이해하는가의 문제이다. 그리고 어떻게 영어능력을 이해하는가의 문제는 평가의 모양과 역할에 커다란 영향을 미친다. 영어(능력) 또는 교육을 인식하는 논리인 구조주의와 행동주의적 관점

에서 분리식(discrete) 평가의 관행이 시작된 것이 이에 대한 좋은 예가 된다.

오늘날의 영어능력에 관한 질문에 큰 그림을 보여줄 수 있는 것은 의사소통능력이다. 하지만 의사소통에 관한 모형 논의는 아직 활발하지 못한 것이 현실이다. 외국에서 제작된 평가도구를 곧장 수입해서 사용하는 관행 탓도 있고, 모형에 관한 논의보다는 실제 목표 학습 현장에서 수집 관찰된 언어샘플이나 과제에 근거한 평가도구 개발 방법이 지금까지 더 주목을 받은 것도 그 이유이다. 그럼에도 불구하고 교육 혹은 연구의 목적으로 의사소통능력 모형을 영어평가 현장에 적용해야 하는 충분한 정당성과 적용 가능성은 여러 문헌을 통해 확인할 수 있다(전지현, 신동일, 2002; McNamara, 1996).

의사소통능력 모형 논의는 아직도 전문가 집단의 학술적 담론으로 제한되어 있다. Hymes(1972), Canale & Swain(1980), Savignon(1983), Bachman(1990), Bachman과 Palmer(1996) 모형은 여러 학술 서적에 등장하고 있고 심지어 외국의 학자들은 이를 평가도구 개발의 기본 모형으로 적용하기도 한다(Douglas, 2000). 하지만 아직까지 현장에서 이해하고 있는 의사소통 모형의 단면 개념들은 사용자 집단간에 너무나 초보적이며 이질적으로 이해되고 있다. 보다 큰 문제는 이러한 이론과 실제의 사례가 국내에 거의 무비판적으로 도입되면서 점차 의사소통능력 모형이 편협되게 이해되고 있으며 결국은 모형 적용의 효능성마저 의심받고 있다는 점이다.

본 논문에서는 우선 기존의 의사소통능력 모형과 그 적용 사례를 비판적으로 이해하면서 문화간 의사소통능력 모형이 한국 영어평가 영역의 중심적인 연구 및 교육 담론으로 부상되어야 한다는 문제의식을 제안한다. 이와 함께 문화간 의사소통능력의 평가를 보다 적절하게 수행하기 위하여 여러 가지 연구방법 및 새로운 글쓰기운동이 필요하다고 주장할 것이다.

1. 언어학적 관점에서의 의사소통능력 모형

국내 영어교육계에는 아직까지 인지주의적/언어학적 관점에서의 영어능력모형이 지배적으로 논의되고 있다¹⁾. Chomsky의 competence-perfor-

1) 사회언어학계에서는 문화간 의사소통 모형에 관한 논의가 꾸준히 진행되고 있으나(백경숙, 김용진, 2000) 영어교육학계와 연계 연구가 활발하지는 않다.

mance 구도에서 자유롭지 못한 Hymes(1972), Canale과 Swain(1980), Bachman(1990) 모형이 체계적인 의사소통능력 개발 과정의 중심으로 이해되고 있다(최연희, 2000; McNamara, 1996). 이러한 모형은 몇몇 학자들의 개념적 산물은 아니다. 축적된 연구와 실증적 연구결과에 근거했으며 현장에서 운용가능한 모형으로 이해되고 있다.

하지만 Bachman과 Palmer(1996) 모형의 경우 구성요소간 차이점이 명확하지 않고(Widdowson, 2001), EFL 학습 및 평가환경에서 특별히 주목할 필요가 있는 사회문화적 의사소통능력 단면의 고려가 부족하다²⁾. 이 모형은 각기 다른 영어권 지역 공동체 또는 영어 사용자 사이의 사회 문화적 상호작용이나 협동과정이 모형 논의에서 적절하게 배려되고 있지 못하다(신동일, 2002a). 오히려 개인의(intrapersonal) 보편적인 영어 사용능력 또는 인지적 언어처리 과정에 보다 많은 관심을 보이고 있고, 학습 및 평가 과정에서도 개인 단위의 의사소통능력 단면의 결핍 또는 상대적 효능성에 일차적인 관심을 보이고 있다. 초기에 인본주의적 관점이나 사회언어학자들로부터 의사소통능력이 제안되었으나, 최근까지 영어교육학계에서는 보다 역동적이고 의사소통적 상호작용 또는 협동과정 단면에 주목하기보다는 Bachman(1990)의 모형처럼 개인의 의사소통 활동에 중심이 되는 전략 또는 (초)인지적 처리과정에 더욱 관심을 두고 있다.

영어교육 및 평가 현장에서는 ‘문화간 또는 개인 상호간에 서로 인정하는(acceptable) 의사소통 정보의 적절함(appropriate)의 정도’ 보다는 ‘개인 단위에서 얼마나 유창하고(fluent) 정확하게(accurate) 정보를 전달하고 이해하는가’에 대해 일차적인 관심을 가지고 있다. 의사소통능력을 평가한다고 하면서도 역동적이고 상호 협력적인 의사소통자(communicator)를 찾지 못하는 반면, 심지어는 개별적으로 암기를 해서라도 ‘원어민같이’ 정확하게 말하고자 하는 오류 회피자(error-avoider)에게 더 큰 보상이 시험 결과로 주어지곤 한다. 흔히 사용되는 평가영역의 이름이나 (grammar, pronunciation, accuracy, fluency, content, context, text type 등) 등급 내 기술자(descriptor)를 살펴보다라도(신동일, 서인영, 2002), 원어민을 기준

2) Bachman과 Palmer 모형은 전략, 정의적 영역, 수험자의 배경지식이 모형 단면으로 자리잡고 있다. 하지만 이 단면에 대한 개념적 설명이 부족하여 대부분의 평가현장에서 적절하게 반영하기가 쉽지 않다.

으로 한 수험자 또는 학습자의 보편적이고 내재적인 능력 우위에 대한 관심이 지배적이며 문화간 거리감, 영어 사용자로서의 자아, 또는 사용자 집단 내부에서의 압박감 등으로 한국 수험자들에게 특별하게 부과되어 있는 사회 문화적 의사소통능력 단면에 대한 관심은 거의 찾아보기 힘들다.

2. 문화간 의사소통능력 모형

‘의사소통’ 중심의 영어교육이 주목을 받은 이후로 언어 단위의 학습 뿐 아니라 관련 문화에 대한 관심은 꾸준히 지속되어 왔다. 여기서의 문화는 표준적인 정예문화의 개념이 아니라 인종, 우리 주변의 일상적인 문화적 단면을 모두 포함한다. 여기서 언급하고자 하는 문화의 개념은 1980년대까지의 객관주의적 인식론에 근거한 중립적인 성격의 언어의 부산물이 아니라는 점에 주지해야 한다. 객관적 인식론에 바탕을 둔 목표 문화의 개념은 학습자가 학습해야 하는 특정 지역 또는 민족의 객관적 지식 체계로 이해되어 왔다. 이러한 지식 체계는 문화적 사대주의를 합리화시키거나 무비판적인 문화동화를 요구하면서 학습자 개인의 정체성 상실에 엄청난 영향을 미쳤다(김영미, 2002). 그러나 1990년대부터 문화의 개념을 상대주의적 인식론에 바탕을 두고 이해하기 시작하면서, 학습자가 보다 주체적이고 자율적으로 제 3의 공간에서(Kramersch, 1993) 문화를 생성할 수 있다는 견해가 제시되고 있다.

이처럼 영어를 보다 역동적이고 주체적인 문화간 의사소통 도구로 (또는 세계어로) 인식하고 있는 지금(황적륜, 2000; Cook, 1999), 의사소통능력 모형화 작업에서 우리도 원어민 중심의 인지주의적/언어학적 관점에서 자유로울 필요가 있다. 모국어도, 외국어도 아닌, 제 3의 언어로서 영어가 인식될 때 학습자는 ‘원어민’처럼 되기 위한 길을 포기하고 그들이 문화간 영어 의사소통 공간에서 보다 만족하고 협력적일 수 있는 ‘효율적인 의사소통자’의 길을 택할 것이다. ‘Alptekin(1993)은 영어 의사소통능력이 수많은 세계영어의 문화에 대한 이해로까지 확장하는 것이 바람직하다고 보고 있다. 오늘날 여러 학자들은(Bentahila & Davies, 1989; Finocchiaro, 1986; Prodromou, 1988, 1992) 기본적으로 목표언어 문화교육이 세계의

문화적 다양성을 이해하고 세계적 시각과 이해를 갖추게 하는 하나의 방법으로 행해져야 한다는 것, 그리하여 인간이 결국은 얼마나 같고 다른 존재인지를 인식시키는 방편이 되어야 한다는 사고를 공유한다(백경숙, 김용진, 2000, p. 351). 따라서 문화간 의사소통라는 개념은 새로운 영어교육의 패러다임에 가장 적합하게 이해될 수 있다고 판단된다.

문화간 의사소통능력(intercultural communicative competence)은 다른 문화 공동체 구성원이 효율적으로 의사소통을 감당하기 위해 요구되는 능력 단면을 보다 상보적으로 그리고 거시적으로 제시하고 있으며(예: Chen & Starosta, 1998) 보다 적극적으로 복수의 공동체 구성원이 어떻게 상호 협력하며 의사소통을 완결하고 있는지 관심을 두고 있다. 영어의 주인을 영미인으로 두지 않고 의사소통 맥락의 중심을 문화간 의사소통 능력으로 둔다면, 여기에는 보다 입체적인 의사소통능력 모형이 요구된다. 이는 여러 의사소통적 관점이 하나의 캔버스 위에 겹쳐져야 한다는 개념으로 이해할 수 있다. 따라서 대인적인(interpersonal) 또는 문화간의 변수에 대한 이해가 필요하다. 문화적 상대주의가 학습되고 평가될 때에야 비로소 학습자들은 인간이 가지고 있는 공통점과 차이점에 대한 경외심을 갖게 될 것이며, 영어 학습이나 사용 중에 발생하는 오류에 대해 보다 관용적인 태도로 변화할 수 있을 것이다. 결과적으로, 문화간 또는 대인간 의사소통의 두려움은 다소 완화될 것이며 보다 설득력있는 학습 또는 사용 동기가 부여될 것이다. 다시 말해서, 문화간 의사소통의 맥락과 사용은 우리나라 학습자에게 긍정적인 학습의 동기 유발을 가능케 할 것이다.

3. 문화간 의사소통능력과 평가방법

문화간 의사소통능력을 영어평가 현장에 적용하는 것은 결코 쉬운 일이 아니다. 게다가 한국은 아직 축적된 관련 연구 및 교육 자료를 찾아보기 힘든 실정이다. 그렇기 때문에 민족지학적(ethnographic) 접근을 포함한 질적연구방법, 참여자들의 내러티브 탐구 글쓰기, 탈식민주의 글쓰기를 통해 한국 학습자에게 의미있게 요구되는 문화간 의사소통의 환경을 보다 밀도있게 이해하는 작업이 절실히 요구된다. 몇몇 축적된 연구(Barna,

1994; Chen & Starosta, 1998)와 현장 적용 사례(Storey, 2002)로는 아직 대단히 부족하지만 실제 문화간 의사소통능력 평가 현장에서 우선적으로 고려되어야 할 몇 가지 지침을 다음과 같이 네 가지로 정리해 보았다.

첫째, 문화간 의사소통능력 평가 기준표에서 원어민 표준점은 명시적으로 해체되어야 한다. 원어민-비원어민, 모국어-외국어, ESL-EFL, 유창성-정확성, 객관식-주관식 등의 이항대립적 논의에서 벗어나야 한다. 이러한 구도는 모두 외국어로서의 영어 학습 그리고 표준적인 원어민 영어가 논의의 중심일 때에만 가능하다. 문화간 의사소통을 논할 때는 특정 지역이나 사회 문화적 맥락에서의 다양한 변이형에 대한 이해가 전제되어야 한다. 문화간 의사소통 능력은, 영어를 사용하고 배우는 학습자들이 원어민이 되기 위해 표준영어를 배우며 보다 유창하고 정확하게 말하기 위해 객관식 주관식 시험을 치루는 맥락과는 거리가 멀다. 그보다는 우선 문화간의 의사소통의 필요와 맥락을 이해하고, 비록 완벽하진 않지만 적절하게 의사소통을 위해 노력하는 것이 필요하다. 때로는 표준적이진 못하지만 그들의 오류에 관대할 필요가 있으며 새로운 측정 기준으로 이를 이해하여야만 한다.

평가의 영역, 등급과 기술자 그리고 채점자 교육 과정과 채점 결과 보고 등 모든 영역에서 영어 학습자의 특성이나 영어의 변이형 발화에 대해 관용적이면서 '의사소통적 가능함'에 관한 일차적인 관심을 가지고 평가도구가 개발 보완될 필요가 여기에 있다. 시험이 보다 관용적이란 의미는 현재 언어지식이나 오류에 주목하고 있는 시험의 일차적인 평가 기준을 해체해야 한다는 의미이다. 보다 관용적이기 위해서는 등급표 등급을 줄여야 하며 평가 영역은 수험자 중심·의사소통 중심으로 재구성해야 한다. 또한 채점은 비원어민을 포함한 평가 공동체 작업이 선호된다.

원어민-외국인의 비교 구도가 해체되면서 영어사용자가 효율적으로 무언가를 할 수 있는(can-do) 구체적인 의사소통 활동이나 상황이 주목을 받아야 한다(신동일, 2002b, 2004, 2005; 신동일 & 서인영, 2002). 경험적 자료에 근거한 can-do 목록은 기존의 규범(norm), 준거(criterion)보다 더욱 적극적이고 주체적인 평가 기준으로서, 보편적인 원어민 규범으로는 의미있는 can-do 집합을 만들 수 없다는 문제 의식이 우선 필요하다. 보다 구체적으로 학습자 및 수험자의 변이와 상황 자료를 탐구적으로 축적

할 필요가 있다.

문화간에 의사소통을 가능케 하는 의사소통 과제와 활동은 평가도구 개발 및 운영에서 가장 중요한 논의 대상이 될 것이며, 목표 영어권 지역의 규범적 진정성(authenticity)보다는 의미있는 과제를 탐색하고 문항화시키는 작업에 우선적인 관심이 필요하다. Cook(1999)이 지적한 것처럼 영어 교육 및 평가 현장에서 우선적인 관심이 원어민이 아니라 L2 사용자이어야 하며, 다문화간 의사소통능력 평가도구의 타당함은 L2 사용자를 어떻게 이해하고 있는가가 중요한 기준이 된다. 따라서 자연스럽게 교육인류학적 관점 그리고 질적(qualitative)연구, 특히 내러티브적 탐구방법이 영어평가 영역에 보다 적극적으로 도입되어 우리의 영어 학습자 또는 수험자 문화 그리고 평가의 사회 문화적 변수를 보다 심층적으로 이해하기 위한 노력이 시작될 필요가 있다.

둘째, 원어민 표준점이 사라지면 평가 기준표 설정에 사용되는 level, hierarchy, sequence 등의 서구적 개념을 새롭게 구성할 필요가 있다. 1950년대 US Foreign Service Institute (FSI) 기준표, 그리고 그 뒤를 이은 ASLPR(Australia Second Language Proficiency Ratings), ILR(Interagency Language Roundtable), ACTFL(American Council on the Teaching of Foreign Languages) 기준표의 가장 상위 개념은 교육받은 원어민(educated native speaker) 능숙도였으며 당시 EFL-ESL 구도에서는 모국어 또는 원어민의 상대성 기준이 큰 무리가 없었다. 하지만 1955년 연구를 바탕으로 제안된 FSI 등급 전통이 다문화간 의사소통능력을 평가하는 현장에서 더 이상 사용될 수는 없다. 일차원적이고 정적인 중간언어(interlanguage) 개념에서 벗어나지 못하고 하위 단계는 외국인인, 상위 단계는 원어민의 특성으로 기술한 격자(grid) 모양의 반듯한 기준표 구성에서 문화간 의사소통능력 평가가 우선적으로 자유로울 필요가 있다.

개념 재구성 과정에 우리 학습자와 영어 사용 환경이 반영된 기초 이론(grounded theory)이 요구되며 이것을 가능케 하는 것이 바로 질적 평가논리와 기법이다. 새로운 개념, 특히 문화의 중심에서 있는 학습자들의 관점을 반영하고 그것을 반영한 평가가 되기 위해서는 그들의 문화를 직접 관찰하고 인터뷰하면서 모은 자료에 철저하게 의존해야 할 것이다. 문화간 의사소통능력 평가나 ESP(English for Specific Purposes) 평가 등

새로운 평가구인에 대한 탐구가 시작될 때 평가 과제, 내용, 평가 기준이나 영역별 기술자 설정 문제의 가장 기초적인 자료는 바로 현장 안에서 민족지학적으로 발견된 자료이다. 질적 평가는 문화간 의사소통능력 평가의 개념 설정부터 실제 평가 행위 단계까지 모두 중요하게 사용된다.

셋째, 새로운 과제와 상황을 개발하고 분석해야 한다. 외국에서 수입되고 있는 많은 영어시험이 하나의 영어사용 규범을 강요하고 있는 경우가 많다. 다시 말해 문화간 또는 공동체간 의사소통 맥락에 대한 배려가 없는 것이다. 특정 목적이나 수험자 집단을 위해 적절하게 개발된 과제나 상황 제시가 다른 문화 공동체 안에서는 설득력을 잃을 수도 있다는 점을 간과해서는 안된다(신동일, 2001a). 문화간 의사소통능력은 절대적인 기준점을 가질 수 없으며 평가의 소재 역시 해당 평가 주체들이 그 필요와 제한점을 고려하여 새롭게 수정해야 한다.

한국 영어교육 영역에서 논의될 수 있는 다문화간 의사소통 과제나 상황은 아직도 설득력이 부족하다. 문화간 정의도 명확하지 않고 심지어 전문가 집단에서도 문화간 과제에 대한 이해가 다른 경우가 많다. 그리고 학습 목표 문화의 설정에도 논란의 여지가 많으며 영어 사용 및 학습 문화간 의사소통의 내용과 자료도 미흡한 실정이다. 의사소통 민족지학(ethnography of communication)은 이러한 상황에 놓인 한국에서의 다문화간 의사소통 맥락이나 내용에 관한 연구를 가능케 한다. 여러 가지 의사소통 과제나 상황 특성을 평가 현장에 적용하기 전에 분석할 필요가 있다. 평가 상황 자체도 한국에서는 독특한 영어 사용 및 학습 상황이라는 점을 고려한다면 의사소통을 구성하고 있는 각기 다른 상황적 과제별 특성 분석이 설문 실험보다 실제 사용자 학습자들이 느끼고 있는 관점에서 이루어질 필요가 있는 것이다. 구체적인 평가 방법은 여러 방법의 질적연구 혹은 내러티브적 글쓰기 결과에서 도출된 자료에 의해 평가 내용과 기준 또는 평가 절차를 구현시킬 수 있다.

기술표의 모양과 내용도 모두 다차원적 문화간 의사소통 능력에 기초를 둘 것이며 수직적 등급보다는 수평적 평가 영역 선정 및 기술에 무게 중심을 실어야 한다. 새로운 평가 영역의 타당함을 확인하기 위하여 평가 영역을 구체적인 과제나 상황과 연결하여 채점하는 내재적 시험 설계(nested test design)를 기획할 필요가 있다(신동일, 2001a). 수평적 평가

영역 추가, 내재적 시험 설계는 단순히 신뢰도 구축을 위한 방법이 아니다. 그렇게 해야만 문화간 의사소통이란 새로운 시험 구인(construct) 실체를 보다 민감하게 평가할 수 있는 전문성이 축적될 수 있는 것이다.

넷째, 문화간 의사소통능력 평가 절차나 내용에서도 원어민, 그리고 비원어민의 역할은 달라져야 하며 이를 질적 평가 논리나 기법으로 탐색해보아야 한다. 아직도 원어민 평가자 - 비원어민 수험자 1:1 관계에서 원어민이 감독관, 면접관, 채점자, 심지어 연구자의 역할까지 지배적으로 담당하고 있고 비원어민 집단은 평가의 시행과 분석 과정에서 수동적으로 참여하는 경우가 자주 발견된다. 하지만 비원어민 평가자들도 평가의 절차와 내용을 약속하고 분석하는 전문적인 훈련만 받는다면 타당한 시험을 시행할 수 있다. 문화간 의사소통의 맥락에서 원어민 집단이 여전히 의사소통 맥락의 큰 부분을 차지하지만 그들의 역할이 지나치게 클 경우, 대화나 과제 수행에 의사소통 참여자 간의 균형감이 깨어지게 되거나 그들의 관점이 시험 결과 해석의 오차원(error sources)으로 작용할 수도 있다. 실제 많은 연구에서 원어민 중심의 채점자 훈련 과정 또는 시험 결과 분석이 적절치 못하다는 결과가 발견되고 있다(신동일, 2001b; McNamara, 1996; North, 2000). 비원어민 집단이 원어민 집단과 비교되는 평가 과정은 제외시키고 그들이 보다 주체적인 평가자 또는 문화간 의사소통자임을 찾을 수 있는 가능성을 계속 찾아내야 한다.

또한 평가의 절차 역시 비원어민-원어민의 1:1 면접을 선호할 것이 아니라 보다 다문화적인 특성에 가까운 다른 문화군의 (예를 들어 영어에 대한 능숙도나 태도 또는 친밀감이 다른 학생들끼리, 또는 온라인 공간에서 아시아 지역 학생들끼리) 비원어민 상호간의 의사소통능력 평가도 주목해볼 만 하다. 1:2 또는 1:다수의 관계를 형성하면서 서로 역동적으로 협력하며 의미공유를 진행하는 평가 절차 역시 문화간 의사소통 맥락에서는 자주 발견된다. 그렇다면 평가 절차 역시 면접관과 수험자의 조합을 새롭게 구성할 수 있을 것이다. 그렇기 때문에 과제에 따라서, 절차에 따라서 평가영역과 내용과 채점 방법이 묶이는 보다 유기적인 평가설계가 필요한 것이다.

이처럼 원어민의 역할 또는 비원어민이 담당해야 할 문화간 의사소통능력 평가 연구와 교육의 역할은 보다 내러티브 탐구 분야에서 찾을 필요가 있다. 특히 영어가 모국어가 아니면서 영어능력이나 성취도 과정 평가를

감당해야 하는 비원어민 교사 또는 시험 개발자 및 채점자의 정체성 문제, 현장에서 자주 발견되는 원어민과 비원어민 교사 또는 평가자 간의 협력 및 상호 관계, 면접을 포함한 평가의 내용이나 절차 선별의 과정 등은 내러티브탐구 및 질적연구의 접근이 아닌 설문 및 실험으로는 피상적인 결과를 복제할 가능성이 크다. 그러므로 좀 더 문화간, 대인간 의사소통에서 요구되는 영어 사용 및 학습 교수 과정의 실체를 다각적으로 해석할 필요가 있다. 문화간 의사소통능력이 한국 영어평가 영역에서 계속 주목을 받으면서 의사소통 민족지학적이거나 질적 평가 논리가 여러 분야에서 방법론적 개념적 도구를 제공할 수 있다.

문화간 의사소통능력 평가를 위해서 평가자들도 새로운 시각이 요구된다. ‘Saville-Troike(1996)의 지적대로 외국어교육에 있어서 학습자의 언어 수행이 규범에 모자란다는 관점(deficit view)은 적절하지 못하며, 어떤 점에 있어 다르다는 시각(different view)을 증대시킴으로써 학습자들을 이해하고 그들이 목표언어 상황에 적절한 규범에 근접할 수 있도록 이끌어 가야 한다’(백경숙, 김용진, 2000, p. 344). 이처럼 문화간 의사소통능력이 평가의 구인모형으로 자리잡으면 평가영역이나 내용 및 절차가 보다 학습자 또는 수험자의 편에서 관대해질 수 있는 여지가 마련된다.

실제로 영어를 배우는 사람이나 연구하는 사람은 특정 영어사용 집단의 규범에 대한 집착과 불안감이 있다. 감히 주변성에 정체성을 신기는 쉽지 않지만, 영어는 더 이상 특정 집단의 소유물이 아니며 영어 의사소통능력은 그들의 연구 과제만이 아니다. 세계어로서의 영어, 문화간 의사소통을 위한 영어는 외국어로서의 영어와는 다른 인식이 필요하다. 황적륜이 지적한 것처럼 “한 언어가 세계어가 되었다는 것은 그 언어는 이미 어느 한 두 나라의 언어가 아닌 세계의 공유물이며, 이 언어를 가르치고 배우는 궁극적인 목적도 원어민-비원어민 간의 교류에서 의사소통의 수단으로 필요한 제 3의 언어를 가르치고 배운다는 측면에서 이해되어야 한다(2001, 5쪽).” 그러기 위해 제3의 언어와 제3의 문화 공간을 배려한 문화간 의사소통능력 학습과 평가는 비원어민 교사와 학생이 보다 주체적으로 참여하고, 지구적인 평화와 상호의존적 공존을 배려한 의사소통 활동이 중심이 되어야 한다.

문화간 의사소통능력 평가는 새로운 평가 개념과 방법론을 요구한다.

상호주관적 인식론, 해석학적 분석, 대안적 교육 패러다임이 요구되는 것이다(신동일, 2002a). 사회 문화간 변수를 평가 내용과 절차에 반영하고 대안적 평가 논의(다면적 평가, 인터뷰나 관찰, 일기나 포트폴리오 기법, 공동체 구성과 협동 평가 개념, 교사의 직접평가 권리 회복, 평가 단위로 적용되는 문화 단면)가 구체적으로 이뤄질 필요가 있다. 결국 언어 중심 또는 개인의 내재적 의사소통적 모형에서부터 문화간 의사소통능력으로 영어교육 및 평가의 무게 중심이 옮겨지게 되면, 자연스럽게 대안적 평가 논리가 적용되며 평가의 모양과 방법은 대안적 평가의 결과에 보다 충실하게 만들어질 요구가 생겨난다.

III. 문화간 의사소통과 새로운 학문운동

문화간 의사소통은 앞으로 한국 영어교육학의 중요한 화두가 될 것으로 기대된다. 경쟁이나 세계화 논리보다, 인지심리학적 관점에서 조기 영어학습이 필요하다는 이론보다, 지구적 의식에 기반을 둔 다문화-다원성 담론은 한국의 영어학습자들에게도 보다 설득력있게 다가갈 수 있다. 설령 국내 학자 집단에서 주체적으로 문화간 의사소통 담론을 만들지 못해도 영어권 지역에서 다중심성 논리로 영어교육 관련 학술운동을 활발하게 시작할 것으로 전망된다.

21세기 다문화시대가 열리면서 세계어인 영어의 주인을 새롭게 논하고 있다. 이제 학술모임에서 더 이상 원어민-비원어민의 대립적인 분리는 찾아보기 힘들 것이다. 비원어민 원리는 주변적인 가치로, 원어민 원리는 중심적인 가치로 상정하고 비원어민 영어사용자, 영어학습자, 영어전문가 집단을 결핍, 소외, 주변성으로 범주화하지도 않을 것이다.

하지만 주목해야 할 점이 있다. 학술논문과 보고서 결말 부분에 아무리 비원어민 집단에 긍정적인 가치를 부여한다 해도³⁾ 여전히 원어민 혹은

3) 최근 영어교육 논문을 보면 비원어민은 다르다, 비원어민도 잘한다, 비원어민이 특별하다는 주장이 반복되고 있음을 발견한다. 비원어민이란 규정이 특별한 가치를 부여받고 있으며 비원어민이란 규정 자체로 학자의 언술은 진실성을 보장받기도 한다. 특히 비원어민 학자가 주장한 비원어민 언술은 그 진실성을 더욱 담보받는다.

서구의 학술개념, 원어민 학자의 사유체제에서 문화간 의사소통 활동과 현상을 보편화한다면 원어민-비원어민 원리의 위계적인 이분법은 여전히 고착되어 있는 것이다. 원어민 학자에 의해, 원어민 지역에서 진행된 연구로, 원어민 문화에서 도출된 용어와 개념으로, 원어민 학자의 글쓰기 방법으로 우리의 문화와 타문화의 의사소통 활동과 환경이 얼마나 적절하게 옮겨질 수 있을까? 참고문헌과 본문 중의 지적 논의는 ESL 환경과 원어민 학술문화의 중심주의에 간혀 있는데 지구적 정보화 시대의 다중심적 다문화 영어의사소통 환경을 과연 얼마나 진실되게 논의할 수 있는가?⁴⁾

물론 우리의 문화간 의사소통 이야기는 서구의 이론으로부터 수입된 번역어로 설명될 수 있다. 보편적인 문화간 의사소통 단면은 분명히 존재할 것이다. 하지만 언어는 존재의 집이다. 말을 하는 맥락 또는 상황 사이에서 형성되는 해석학적 공간 속에서 텍스트의 진리는 얼마든지 다르게 해석된다. 문화간 의사소통을 다루기 위해서 한국의 의사소통자들은 각자의 현장에서 영어를 사용하고 학습한 경험, 교육의 경험, 연구의 경험이 문화와 의사소통이라는 거대담론과 함께 미시적인 일상을, 항상은 아니더라도, 빈번하게 우리의 미감과 정서가 살아있는 언어로 전달이 되어야 한다. 그러므로 영어교육학, 혹은 영어평가학이라 하더라도 우리말 학문하기를 학계에서는 관대하게 허용하면서 우리 의사소통능력의 정체성과 문화를 전달하기 위한 탈식민주의 글쓰기 노력이 반드시 필요하다⁵⁾.

또한 우리의 영어사용 환경에서 비원어민의 문화간 의사소통능력 정체성을 논의하기 위한 가장 적절한 접근은 실제 의사소통 사건과 환경을 밀도있게 해석할 수 있는 방법 중 하나인 내러티브 탐구 글쓰기 및 연구탐색 기법일 것이다. 이외에도 여러 가지 질적연구 기법을 문화간 의사소통

4) 우리, 혹은 비원어민에 관한 지나친 강조는 다름에 대한 다문화적 관용보다 함께 할 수 없는 본질적인 차이로 비취질 수 있다. 또한 비원어민이란 정체성만으로 쉽게 우리 자신의 진실성을 담보하려는 본질적인 오류에 빠질 수도 있다. 비원어민이 원어민과 대립되는 개념으로 혹은 비원어민의 경험만으로 분리시켜는 논의는 그 자체로는 여전히 비원어민을 원어민 가치 체계의 범주 내에서 작동되는 것으로 보는 사유이다.

5) 하지만 아쉽게도 이러한 ‘경험의 언어’, ‘우리말로 영어교육학 하기’는 점점 ‘영어만 허락하는 국내 학술단체의 국제학술대회’ ‘영어만 사용해야 하는 학술지와 뉴스레터’ ‘원어수업’ ‘영어면접’ 등으로 점점 그 자리를 잃어버리고 있다.

능력의 이해와 평가현장에 적용해볼 필요가 있으며 비판적 페다고지 이론으로 자생과 수입, 형식과 내용이라는 이분적 논의에서 벗어나 영어평가학의 거대담론과 영어학습 및 평가행위의 일상적 경험을 교차적으로 글로 또 연구논문으로 옮기는 노력이 필요할 것이다. 그런 과정에서 목표언어와 비원어민이라는 규정보다 더 바람직한 문화간 의사소통 가치체계와 영어 사용자 모형을 찾을 수 있을 것이다.

원어민과 원어민 문화 그리고 그 학술 논리에 끼여있는 비원어민의 특성이 명시적으로 나타나지 않고, 언어학적인 오류와 학습진행과정 연구에서만 등장하는 것이 아니고, 지구주의가 등장하는 다문화 시대에서 혹은 다문화적 자아를 가진 개인의 정체성을 찾는 성찰의 여정에서, 영어를 사용하는 사건과 이야기를 통해 우리의 문화간 영어의사소통능력의 재개념화가 가능할 것이다. 비원어민-원어민 구도에서 자유로우면서 독특한 자신들의 이야기를 풀어가는 새로운 모습의 영어의사소통자 혹은 (예비) 영어교육전문가의 모형을 찾지 않으면 문화간 의사소통능력 평가의 논리와 기법 역시 외국에서 수입해야 할 것이다. 비원어민 학자의 문제의식 없는 비원어민 범주화 논리는 어찌 보면 지적 태만이다. 새로운 연구기법, 새로운 글쓰기운동을 한국의 영어교육학자들이 시작해야 한다. 최소한 하나의 학문전통으로 서둘러 뿌리를 내려야 한다. 이러한 학문운동 안에서 문화간 의사소통능력 평가 논의도 탄력을 받을 것이다.

참 고 문 헌

- 김영미. (2002). EFL에서 비평적 영미 문화교육의 방향성 고찰. *Foreign Languages Education*, 9(3), 243-264.
- 김진완. (2000). 한국의 영어교육 연구방법론의 변천과 전망. *영어교육*, 55(4), 345-366.
- 백경숙, 김용진. (2000). 언어와 문화. 황적륜 (편), *현대 영어교육의 이해와 전망* (pp. 327-361). 서울대학교 출판부.
- 신동일. (2002a). 영어시험 사용자 관점에 관한 새로운 고찰: 반실증주의적 패러다임 논의로부터. *응용언어학*, 18(1), 293-312.

- 신동일. (2002b). Rasch 모형을 이용한 고등학교 영어과 말하기 및 쓰기 능력 등급 기술표 개발. *영어교육*, 57(4), 469-499.
- 신동일. (2001a). ACTFL-SOPI 체제의 영어 말하기 평가 현장연구: 한국에서의 문제점과 현실적 대안. *영어교육*, 56(2), 309-331.
- 신동일. (2001b). 일반화 가능성 이론 적용을 중심으로 한 말하기 평가도 구타당도 검증 연구. *응용언어학*, 17(1), 199-221.
- 신동일. (2004). 한국의 영어평가학 1: 말하기시험편. 한국문화사.
- 신동일. (2004). Developing performance criteria for NNS English teachers' teaching of English: From the perspective of ESP. *영어교육*, 58(4), 61-98.
- 신동일, 서인영. (2002). SLA 선행 연구에 근거한 말하기 평가척도 제안: 문법 영역 중심으로. *영어교육*, 57(2), 423-450.
- 전지현, 신동일. (2002). 의사소통 능력 모델에 근거한 영어 평가의 필요성에 관한 연구. *Foreign Languages Education*, 9(2), 1-24.
- 최연희. (1999). 언어와 언어능력. 김영숙, 최연희, 차경애, 김은주, 남지영, 문영인, *영어과 교육론* (pp. 18-55). 한국문화사.
- 황적륜. (2000). 현대 영어교육의 전망. 황적륜 (편), *현대 영어교육의 이해와 전망* (pp. 3-17). 서울대학교 출판부.
- Alptekin, C. (1993). Target language culture in EFL materials. *ELT Journal*, 42(2), 136-143.
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (1996). *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Barna, L. M. (1994). Stumbling blocks in intercultural communication. In L. A. Samovar & R. E. Porter (Eds.), *Intercultural communication: A reader*(7th ed.) (pp. 337-346). Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company.
- Bentahila, A., & Davies, E. (1989). Cultural and language use: A problem for foreign language teaching. *IRAL*, 27(2), 99-112.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative

- approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 47.
- Chen, G-M., & Starosta, W. J. (1998). *Foundations of intercultural communication*. Needham Height, MA: Allyn and Bacon.
- Cook, V. (1999). Going beyond the native speaker in language teaching. *TESOL Quarterly*, 33, 185-209.
- Douglas, D. (2000). *Assessing languages for specific purposes*. Cambridge University Press.
- Finch, A. & Shin, D. (2004). Assessment in English language class. Unpublished manuscript.
- Finocchiaro, M. (1986). *English as a second/foreign language* (4th Ed.). EnglewoodCliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride, & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics: Selected readings* (pp. 269-293). Harmondsworth: Penguin.
- Kramsch, C. (1993). The privilege of the intercultural speaker. In M. Byran & M. Fleming (Eds.), *Language learning in intercultural perspective: Approaches through drama and ethnography* (pp. 16-31). Cambridge University Press.
- Linclon, Y. S. & Guba. E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
- McNamara, T. (1996). *Measuring second language performance*. New York: Longman.
- Messick, S. (1989). Validity. In R. L. Linn (Ed.), *Educational measurement* (3rd ed.) (pp. 12-103). New York: MacMillan.
- Newman, L. & Benz, C. R. (1998). *Qualitative-Quantitative research methodology: Exploring the interactive continuum*. Carbondale & Edwardsville, IL: Southern Illinois University Press.
- North, B. (2000). *The development of a common framework scale of language proficiency*. New York: Peter Lang Publishing
- Postman. N. (1995). *The end of education*. New York: Moonye

Publishing Co.

- Prodromou, L. (1992). What culture? which culture?: Cross-cultural factors in language learning. *ELT Journal*, 46(1), 39-50.
- Prodromou, L. (1988). English as cultural action. *ELT Journal*, 42 (2), 73-83.
- Savignon, S. (1983). *Communicative competence: Theory and classroom practice*. Reading, MA: Addison-Wesley
- Saville-Troike, M. (1996). The ethnography of communication. In S. L. McKay & N. H. Hornberger (Eds.), *Sociolinguistics and language teaching* (pp. 351-382). Cambridge: Cambridge University Press.
- Storey, P. (2002). Cross-cultural and inter-cultural communication in second language assessment conversations. Paper presented at the 24th language Testing Research Colloquium. Hong Kong.