



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

교육학석사학위논문

학습자 경험을 활용한  
한국어 상호문화교육 연구

2018년 2월

서울대학교 대학원  
국어교육과 한국어교육전공  
김 예 리 나



학습자 경험을 활용한  
한국어 상호문화교육 연구

지도교수 윤 여 탁

이 논문을 교육학 석사학위 논문으로 제출함.

2017년 10월

서울대학교 대학원  
국어교육과 한국어교육전공  
김 예 리 나

김예리나의 교육학 석사학위 논문을 인준함.

2017년 12월

위 원 장 \_\_\_\_\_ (인)

부위원장 \_\_\_\_\_ (인)

위 원 \_\_\_\_\_ (인)



## 국문 초록

본 연구는 한국어 고급 학습자의 상호문화적 능력 함양을 위하여 학습자들의 경험을 활용한 상호문화교육 방안을 구안하는 것을 목적으로 한다. 삶과 직접적으로 연관되어 있는 문화의 특성은 학습자들의 질적 성장의 기제가 되기도 하지만, 또 한편으로 의미화 되지 못하고 파편적인 기억으로 사라지게 되기도 한다. 따라서 본 연구는 상호문화적 능력 함양에 학습자의 문화충격 경험을 활용하는 교육이 필요하다고 보았다. 본 연구는 먼저 상호문화적 능력과 문화 경험의 관련성을 이론적으로 검토하고, 이를 바탕으로 실제 한국어 문화 교실에서 활용할 수 있는 교육의 내용과 방법을 설계하고자 하였다.

학습자들은 충격 감정을 일으키는 문화적 경험을 구체화하고 분석하는 과정에서 능동적으로 문화를 향유할 수 있다. 또한 자신의 경험을 직접 선택하고 의미를 찾는 것은 학습자로 하여금 적응의 대상으로만 여겨지던 타문화를 자기이해와 성장의 기회로 인식하게 한다. 이는 이해하고자 하는 태도를 불러일으켜 타문화와의 소통 의지를 촉진시킬 수 있다. 더 나아가 학습자는 객관적 거리에서 자신의 관점을 확인, 조정, 표명함으로써 비판적 문화 인식을 활성화시킬 수 있으며, 이는 새로운 정체성 형성으로 나아가는 기반이 된다.

본 연구는 주체가 타문화 경험과 관계를 형성해나가는 한국어 상호문화교육의 원리를 타문화의 가치와 경험 관련짓기, 타문화를 통한 자기 인식 탐색, 상호문화적 자기 인식 조정으로 구분하고, 실험 조사를 통하여 위와 같은 원리들의 실천성을 살펴보았다. 실험 조사에서 실제 학습자들의 경험 이해 양상을 이론적 토대에 맞게 분류하고 구체적으로 살펴보았다. 그 결과 타문화 이해와 관련하여서는 학습자들이 경험과 심층 문화의 사실 관계를 확인하며 한국 문화의 특수한 경향성을 이해하고, 타문화를 맥락적으로 해석함으로써 경험의 원인을 추론하는 양상을 보였다.

비교를 통한 충격 원인 이해와 관련하여서는 한국과 비슷한 문화권에 속한 동아시아 학습자들은 양 문화의 유사성을 발견하였고, 문화라는 개념 자체의 특성에 기반하여 양 문화를 비교하는 양상을 확인할 수 있었다. 또한 양 문화 사이에 비교할 수 있는 공약 가능한 기준을 발견하지 못할 경우 이해의 한계

를 명확히 하고 자신과 타문화 사이의 경계를 확인함으로써 다양성을 동등하게 인정하는 양상을 보였다. 그러나 자문화에 대한 메타적 인식이 부족하여 단순히 문화 다양성을 정적으로 확인하는 수준에 머무르기도 하였다.

문화적 자기 선택 및 조정 양상에서는 상대주의적 관점이 극단적으로 적용되거나 문화를 거대한 담론으로 인식하여 경험에 대한 객관적인 조망이 이루어지지 못해 판단을 회피하는 양상도 나타났지만, 각 문화의 가치가 지니는 장점과 단점을 균형 있게 선택함으로써 상호보완적으로 의미화하는 것을 볼 수 있었다.

이상의 양상이 시사하는 바를 바탕으로 학습자 경험을 활용한 한국어 상호문화교육의 목표, 내용, 방법을 구안하였다. 보편성과 특수성 사이의 균형적 시각을 기반으로 문화 사이에서 능동적인 관계를 형성하고 소통하는 학습자를 교육의 목표로 하여 내용과 방법을 구안하는 틀로 삼았다. 교육의 내용은 문화적 실천을 통한 의미의 발견, 주체적 물음을 통한 문화 재해석, 상호문화적 정체성 형성으로 삼았으며 이를 위한 교육의 방법은 지식의 능동적 습득을 위한 교실 맥락의 활용, 주체적 해석을 위한 호오(好惡)와 시비(是非)의 구별, 정체성 형성을 위한 공감하기로 설계하였다.

한국어 문화 교육 현장에서 문화충격경험은 다루어지기 어려운 부분이 있었다. 이 연구는 학습자들의 실제 경험들을 교육의 장으로 옮겨와 평소에 인지하지 못했던 경험들의 원인을 스스로 성찰해봄으로써 타문화에 대한 이해를 도모할 뿐만 아니라, 자기 자신에 대한 새로운 이해에 도모할 수 있는 방안을 도출하고자 하였다는 점에서 의의를 지닌다.

\* 주요어 : 한국어 교육, 상호문화적 능력, 문화충격경험, 비교, 자기 이해, 소통

\* 학 번 : 2015-21921

# 차 례

국 문 초 록 .....	i
차 례 .....	iii
<b>I. 서론</b> .....	<b>1</b>
1. 문제제기 및 연구목적 .....	1
2. 연구사 검토 .....	4
3. 연구방법 및 연구대상 .....	8
<b>II. 학습자 경험을 활용한 한국어 상호문화교육의 이론적 전제</b> ...	<b>13</b>
1. 한국어 문화교육에서 상호문화교육 .....	13
(1) 상호문화교육의 철학적 기반 .....	13
(2) 상호문화적 능력 함양과 경험 .....	18
2. 학습자 경험을 활용한 한국어 상호문화교육의 원리 .....	25
(1) 타문화의 가치와 경험 관련짓기 .....	27
(2) 타문화를 통한 자기 인식 탐색 .....	29
(3) 상호문화적 자기 인식 조정 .....	31
3. 학습자 경험을 활용한 한국어 상호문화교육의 의의 .....	34
(1) 경험의 의미화를 통한 능동적 문화 향유 .....	34
(2) 문화 간 소통 의지 촉진 .....	35
(3) 비판적 문화 인식 활성화 .....	36
<b>III. 한국어 고급 학습자의 경험 이해 양상</b> .....	<b>38</b>
1. 조사 설계 .....	38
2. 한국어 고급 학습자의 경험 이해 양상 .....	46
(1) 범주적 인식을 통한 타문화 이해 .....	47



1) 경험과 심층 문화의 사실 관계 확인 .....	47
2) 타문화의 맥락적 해석을 통한 원인 이해 .....	53
(2) 비교를 통한 충격 원인 이해 .....	58
1) 자문화에 대한 메타적 인식의 부재 .....	59
2) 유사성 및 보편성 비교를 통한 추론 .....	64
3) 차이 비교를 통한 다양성 인정 .....	73
(3) 문화적 자기 선택 및 조정 .....	77
1) 경험에 대한 판단 회피 .....	77
2) 상호보완적 의미화와 선택 .....	82
<b>IV. 학습자 경험을 활용한 한국어 상호문화교육의 설계 .....</b>	<b>89</b>
1. 학습자 경험을 활용한 한국어 상호문화교육의 목표 .....	89
2. 학습자 경험을 활용한 한국어 상호문화교육의 내용 .....	91
(1) 문화적 실천을 통한 의미의 발견 .....	91
(2) 주체적 물음을 통한 문화 재해석 .....	92
(3) 상호문화적 정체성 형성 .....	93
3. 학습자 경험을 활용한 한국어 상호문화교육의 방법 .....	95
(1) 지식의 능동적 습득을 위한 교실 맥락의 활용 .....	95
(2) 주체적 해석을 위한 호오(好惡)와 시비(是非)의 구별 .....	98
(3) 정체성 형성을 위한 공감하기 .....	100
<b>V. 결론 .....</b>	<b>102</b>
<참고문헌> .....	105
<Abstract> .....	113

# I. 서론

## 1. 문제제기 및 연구목적

본 연구는 상호문화성의 본질을 밝힘으로써 상호문화교육의 방향성을 정립하고, 문화 경험에 관한 이론적 검토 및 한국어 고급 학습자의 경험 이해 양상을 분석을 실시하여, 학습자의 경험을 활용한 상호문화교육의 내용과 방법을 구체적으로 설계하는 것을 목적으로 한다.

외국어 교육에서 제 2언어 능력에 대한 관점은 학습자의 제2언어 능력이 기능적인 언어 기술만 습득하는 것에 그치는 것이 아니라 해당 목표 언어권 문화를 이해하고 그 문화 속에서 사고, 태도, 가치관 등을 형성하는 것까지 포함한다는 관점으로 확대되고 있다. 이것은 언어교육이 문법 번역식 교육에서 사회적 상황과 맥락을 중요시하는 의사소통 중심 교육으로 전환되어감에 따라 의미를 형성하는 문화가 결국 소통과 밀접하게 연관되어 있음을 인지한 결과이다.

그러나 한국어 교육에서 이루어지는 문화 교육은 소통의 측면에서 접근되기 보다는 여전히 흥미와 재미의 측면에서 이루어지고 있다. 즉, 한국 문화 요소들이 ‘쉬어가기’ 코너에서 읽기 자료로 제공되거나 한국의 문화 명소를 방문하고 전통 문화를 체험해보는 것과 같은 방식으로 활동이 구성되어 있는 것이다. 이와 같은 문화 교육 방식이 의미가 없는 것은 아니지만 보다 넓은 문화 교육의 내용을 좁게 해석하고 단순한 지식의 차원으로 다룬다는 점에서 한계를 가진다.<sup>1)</sup>

따라서 지식 중심의 문화 교육을 극복하기 위해 ‘상호문화적 능력

---

1) 압달라-프렛세이는 문화 교육의 내용을 음식, 공예품, 무용, 축제 등과 같이 눈에 가장 쉽게 띄는 민속적 분야만으로 한정하여 전달하는 ‘문화의 민속화(folklorisation)’ 경향을 지적하였다. 이러한 경향은 문화의 역동성을 배제하고 ‘박제화된’ 문화를 제공함으로써 지나친 일반화와 탈문맥화로 이어져 무기력한 결과를 낳게 된다.(M. Abdallah-Preteuille, *L'éducation interculturelle*, Presses Universitaires de France, 1999, 장한업 옮김, 『유럽의 상호문화교육: 다문화 사회의 새로운 교육적 대안』, 한울아카데미, 2010, pp.110-111.)

(intercultural competence)'을 목표로 하는 연구가 활발하게 이루어지고 있다. 상호문화적 능력은 낮은 타문화에 참여하려는 적극적 의지와 태도를 갖추고 비판적으로 평가할 수 있으며, 자기 자신에 대해서도 외부자의 시각으로 바라볼 수 있는 것을 말한다. 또한 불확실성을 회피하지 않고 적극적으로 대처하며 이를 통해 문화 사이의 중재자로 행동할 수 있는 능력을 말한다.<sup>2)</sup>

한국어 학습자들에게 상호문화적 능력이 필요한 이유는 '문화 간 이질성'으로 인한 충격, 갈등이 타문화권 주체들과의 소통을 가로막는 원인으로 작용하기 때문이다. 상호문화교육은 이러한 이질성에 가로막히는 것이 아닌, 이질성을 질료로 삼아 자신의 정체성을 새롭게 구성해나가는 주체를 강조한다. 즉, 상호문화적 능력은 행동과 실행의 차원을 강조하는 개념으로 문화 교육이 역동적이고 과정 중심으로 이루어져야 한다는 사실을 부각시켜준다.

이와 관련하여 문화 적응 모델들은 심리학적인 관점에서 문화 간 이질성을 극복해나가는 모습을 단계적으로 보여주며, 문화에 적응한 주체의 이상적인 모습을 제시해 준다는 점에서 의의가 있다. 그러나 본 연구는 한국어 학습자가 다양한 문화 간 상황에서 낮은 문화와의 충격을 겪은 이후 자연스럽게 다음 단계로 넘어가지 못하는 현상에 주목하였다. 목표 문화권의 언어가 유창하고 목표 문화권에 오랜 기간 거주하였음에도 불구하고 목표 문화에 부정적인 관점을 지니거나 아예 관점을 지니고 있지 않은 고급 학습자들을 쉽게 발견할 수 있다. 이는 학습자들이 문화 충격을 받는 영역이 가장 일상적인 삶에서 부딪치는 문제들이기 때문이다. 직접적인 경험들은 생생한 감정을 일으키며 학습자로 하여금 자신이 기존에 가지고 있는 문화적 배경을 돌아볼 수 있는 강력한 기제로 작용한다. 그러나 모순적이게도 경험은 학습자의 삶과 밀접하게 연관되어있기 때문에 오히려 이중적인 특성을 지니게 된다. 즉, 적응 문제와 결부되어 학습자가 충격 경험을 단순히 수용하거나 외면하는 것이다.

따라서 한국어 학습자가 상호문화적 능력을 함양하기 위해서는 학습자들이 각자의 문화 충격 경험으로부터 유발된 위기를 넘어설 수 있도록 하는 교육적 조치가 필요하다고 볼 수 있다. 학습자의 타문화 경험은 학습자가 세계를 바

---

2) L. Sercu et al., *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence: An International Investigation*, Clevedon: Multilingual Matters, 2005, p.2.

라보는 자신의 인식을 넓히고 다양한 의미를 견인하여 성장을 도모할 수 있는 가장 실제적인 교육적 제재이다. 따라서 학습자가 일상에서 겪는 타문화 경험이 의미를 획득할 수 있도록 교실에서 활용될 수 있는 다양한 교육 방법을 고민해야 한다.

본 연구는 학습자들에게 의미를 제공하는 문화 경험을 분류하고 이와 연관된 학습자의 경험 이해 양상을 살펴보고자 한다. 문화는 관점에 따라 다양하게 정의될 수 있는데, 인간의 의식이나 행동뿐만 아니라 인간 사회의 제도, 관습 등과 관련된 단어들과 결합하여 그 개념과 범주, 특성을 설명할 수 있다. 일반적으로 문화를 구성하는 요소는 ‘산물(products)’, ‘행위(behaviors)’, ‘관념(ideas)’이 통합적으로 존재하는 형태를 띠고 있다고 하는데, 이는 인간의 의식작용에 총체적으로 작용하는 것으로 여겨진다.<sup>3)</sup> 학습자들이 충격을 받는 문화는 ‘산물’이 될 수도 있고, ‘행위’가 될 수도 있으며, ‘관념’이 될 수도 있다. 그러나 산물과 같은 문화 요소들은 간단한 설명과 지식으로 해결 가능한 것들로, 학습자로 하여금 의미를 발견하도록 해주는 문화 경험은 옳다고 여기는 것, 즉 가치의 충돌로 인해 새로운 인식이 가능하도록 하는 경험이다.

상호문화교육은 타문화와의 만남을 통해 자기 이해에 도달하는 것을 목표로 한다. 마르티노(S. Martineau)가 제시하는 ① 모든 인간에 대한 동등한 인정 ② 자기 문화 이해 ③ 차이에 대한 열린 마음 ④ 차이 수용 ⑤ 판단 유보 ⑥ 비판적 성찰 ⑦ 협상과 타협의 7가지의 원칙을 살펴보면, 결국 상호문화교육은 학습자가 타문화와의 차이를 알고 받아들이는 것을 통해 자기 자신에 대한 비판과 성찰의 기회를 얻고, 자기 자신에 대한 앞으로 나아가는 것을 목적으로 한다는 것을 알 수 있다.<sup>4)</sup>

한국어 고급 학습자들은 자신의 경험에 스스로 주의를 집중하여 비판적으로 바라봄으로써 각각의 단계마다 위기를 성장의 기회로 삼아 극복하고자 하는 능동적인 태도를 갖추어야 한다. 본 연구는 학습자의 경험을 현장에서 어떻게

---

3) 윤여탁, 「국어교육에서 대중문화-문화연구와 교육적 실천을 위하여」, 『국어교육 연구』 Vol. 31, 2013, pp.401-402.

4) S. Martineau, *Quelzues Principes Pour intervenir dans l'esprit de l'éducation interculturelle*, 2008, 장한업, 『이제는 상호문화교육이다』, 교육과학사, 2015, p.134에서 재인용.

활용할 것인지에 초점을 두고 상호문화교육을 고찰해보고자 한다. 따라서 구체적으로 고급 학습자들이 경험을 어떻게 이해하고 있으며, 자신의 정체성 형성에 어떠한 방식으로 활용하고 있는지를 살펴보고 그 과정에서 드러나는 문제점을 파악하여 최종적인 교육 내용 및 방법을 도출할 것이다.

## 2. 연구사 검토

학습자의 경험을 활용한 한국어 상호문화교육과 관련한 선행연구의 영역은 크게 세 가지 측면에서 살펴볼 수 있다. 먼저, 한국어 교육에서 문화 교육에 관한 연구사 검토를 통해 제 2언어 교육에서 ‘문화’를 어떠한 관점에서 바라볼 수 있는지 살피고자 한다. 둘째, 상호문화적 능력 함양을 목적으로 하는 상호문화교육과 관련된 연구를 통해 문화 간 소통을 위해 요구되는 요소들을 살피고자 한다. 셋째, 이에 대한 비판적 점검을 통해 한국어 문화 교육에서 학습자의 경험을 기반으로 한 연구를 살피고 학습자의 경험을 활용한 상호문화교육이 이루어져야 할 방향성을 찾고자 한다.

먼저, 한국어 교육에서 문화교육에 관한 연구이다.

임경순(2006)<sup>5)</sup>은 언어문화교육에서 문화 중심의 언어와 문화의 통합 교육을 강조하면서, 한국 언어문화교육은 문화능력의 신장을 목표로 해야 한다고 보았다. 이때 문화능력은 자신의 언어문화와 이언어문화(異言語文化)에 대한 지식과 태도에 기초하여, 다양한 상황맥락에 따라 적절하고, 효과적이고, 창의적으로 의사소통행위를 할 수 있는 능력을 의미하는 것으로, 이 연구는 문화 속에 언어가 포함되는 것으로 보고 소통의 범위를 넓게 정의하고 있다.

최정순(2013)<sup>6)</sup>은 한국어교육에서 문화교육은 목표 문화만을 일방적으로 전달하는 것이 아닌 상호문화이해를 목표로 해야 하며 ‘문화 간 의사소통 능력’

---

5) 임경순, 「문화 중심 언어와 문화의 통합 교수·학습 방법 연구」, 『한중인문학연구』 Vol.19, 한중인문학회, 2006.

6) 최정순, 「한국어교육의 현황 및 발전 방향: 언어교육에서 문화교육까지 문화 간 의사소통적 접근법을 제안하며」, 『한국고전연구』 Vol.27, 한국고전연구학회, 2013.

을 길러야 한다고 본다. 이때 상호문화이해를 추구하는 한국어교육이 취해야 하는 교육적 원리로 상호성, 교육성, 가치 지향적 특성, 자율적 학습 능력 확립을 제안하였다.

윤여탁(2015)<sup>7)</sup>은 언어교육에서 일부의 특수한 장면을 제외하고는 언어교육과 문화교육이 뗄 수 없는 관계라는 점을 전제로, 한국어교육의 맥락에서 이루어지는 언어교육과 문화교육의 통합 교육적 현상을 한국 언어문화 교육이라는 개념으로 포괄하였다. 그리고 문학작품이 외국어교육에서 목표 언어에 대한 언어 능력 뿐만 아니라 목표 언어의 사회와 문화를 학습하기 위한 적절한 제재로 활용될 수 있음을 말하며, 언어교육이 간문화적(inter-cultural) 소통의 차원에서 이루어져야 함을 강조하였다.

이처럼 한국어 교육에서 문화는 기능적인 언어만으로는 이루어질 수 없는 의사소통 능력의 함양을 위해 그 당위성과 필요성이 인정되고 있다는 것을 알 수 있었다.

다음으로 한국어 교육에서 상호문화교육에 관한 연구이다.

조수진(2009)<sup>8)</sup>은 그동안 이루어진 문화교육이 어휘나 문법처럼 정보제공의 방식으로 이루어졌다는 점에 문제를 제기한다. 문화의 영역은 학습자의 정의적인 태도가 학습의 유무를 결정지을 수도 있다는 측면에서 태도가 지식과 기술 못지않게 중요하게 다루어져야 함을 강조하였다. 또한 해당 연구는 문화로 정의되는 영역은 언어보다 넓고 복잡한 체계를 가짐에도 불구하고 기존의 문화교육이 언어와 결부된 문화만 다루어져왔다는 점을 지적하며, 교육에서 다루어야 하는 문화의 내용은 이보다 폭넓게 받아들여야 함을 주장하였다.

김혜민(2015)<sup>9)</sup>은 학습자의 상호문화적 의사소통 능력 함양에 교사의 역할이 중요하다고 보고 적합한 교수 전략을 연구하였다. 상호문화적 능력의 구성요소인 지식, 기술, 태도의 차원들이 교실에서 어떠한 방식으로 다루어지고 있는지 살피고 한국어 상호문화교육을 위한 교수 전략의 목표와 조건, 구성을

7) 윤여탁, 「한국 언어문화 교육의 질적 향상 방안」, 『한국언어문화학』, Vol.12 No.1, 국제언어문화학회, 2015.

8) 조수진, 「한국어교육의 간문화교육 연구-정의적 영역에서의 접근」, 『한국언어문화학』, Vol.6 No.2, 국제한국언어문화학회, 2009.

9) 김혜민, 「한국어 상호문화교육을 위한 교수 전략 연구」, 서울대학교 석사학위 논문, 2015.

설정하였다. 이 연구는 다양한 문화가 혼재되어 있는 한국어 교실에서 발생하는 갈등을 교사의 적절한 전략과 교수에 따라 조정해야 할 필요성을 제시하였다. 이는 학습자가 문화 간 상황에 존재하는 것만으로는 학습자들의 상호문화적 능력이 향상되기 어렵다는 본 연구의 문제의식과 그 맥락을 함께 한다.

상호문화적 능력이 문화적 갈등 상황에서 발현되어야 하는 능력이라는 점에서, 학습자의 국적에 따라 갈등 요인을 분석하고 그에 따른 교육적 처치를 내린 연구 또한 살펴보았다. 이따찌야나(2012)<sup>10)</sup>는 비즈니스 맥락이라는 구체적인 상황 속에서 러시아어권 한국어 학습자를 위한 간문화적 의사소통 능력 향상 방안을 마련하고자 하였다. 이를 위해 사회심리학적, 인류학적, 상호문화적 의사소통 연구의 관점들을 적용하여 러시아인과 한국인 간의 문화충돌양상을 분석한 후, 문화의 심층적 차원인 ‘가치 문화’를 중심으로 비즈니스 맥락의 문화 교육 내용을 제시하였다. 본 연구 또한 진정한 의사소통을 위한 문화교육은 문화의 심층적 차원에서 이루어져야 한다는 관점을 취하고 있다는 점에서 이 연구의 시사점을 발견할 수 있다.

한국어교육에서 상호문화적 관점을 택한 선행연구를 통해 알 수 있었던 것은 한국어 학습자가 이질성으로부터 유발되는 문화 간 갈등을 통해 상호문화적 능력 함양으로 나아가기 위해서는 학습자들이 겪고 있는 정의적 영역에 대한 고려가 좀 더 심도 있게 이루어져야 한다는 것이다.

마지막으로 학습자의 문화적 경험에 관한 연구는 다음과 같다.

학습자의 정의적 영역을 다루기 위해서는 학습자들이 어떠한 한국 문화에 이질성을 느끼는지, 그리고 그 이질성을 어떠한 방식으로 극복해나가고 있는지를 살펴보아야 한다. 이와 관련한 학습자의 문화 경험에 관한 선행연구는 ‘자기 표현적 글쓰기’, ‘자기 서사’, ‘내러티브’와 같은 주제어와 함께 많이 이루어졌다. 이는 학습자의 내면을 표면화하여 살펴야 하는 ‘경험’의 특성상 학습자의 ‘표현’이 함께 평행되어야 하기 때문이다. 원진숙(2010)<sup>11)</sup>은 서사적 정체

---

10) 이따찌야나, 「러시아권 학습자를 위한 한국어 문화교육 연구: 비즈니스 맥락의 간문화적 의사소통을 중심으로」, 서울대학교 석사학위 논문, 2011.

11) 원진숙, 「삶을 주제로 한 자기 표현적 쓰기 경험이 이주 여성의 자아 정체성 형성에 미치는 영향에 관한 한국어 쓰기 교육 사례 연구」, 『작문연구』 Vol.11, 한국작문학회, 2010.

성에 주목하여, 삶을 주제로 한 자기 표현적 쓰기 경험이 결혼 이주 여성의 긍정적 자아 정체성 형성의 도구로 기능할 수 있다고 보았다. 자기 표현적 쓰기 경험은 필자가 내면의 목소리에 집중하면서 스스로를 성찰하고 추스르는 치유의 효과도 함께 가지고 있기 때문에 문화적 차이에 의해 단절과 고립, 소통의 부재를 겪고 있는 결혼 이주 여성들에게 의미 있는 기여를 할 수 있다고 본다.

김지훈 외(2011)<sup>12)</sup>에서는 대학원 석사과정 유학생들에 대한 자서전적 글쓰기와 심층 면접을 실시하여 한국 유학 선택 동기, 한국에서의 생활과 학업 적응 과정, 문화적·사회적·개인적인 조건 변동에서 오는 이주 경험을 분석하였다. 이 연구는 학습자들의 유학 동기와 정착 과정을 심층적으로 이해하려는 시도를 통해 학습자들의 개인적 경험세계와 주관적 의미화 과정을 살피고자 하였다는 점에서 본 연구와 맥락을 같이 한다.

박선옥(2011)<sup>13)</sup>은 여성결혼이민자의 수기를 분석 대상으로 하여 문화 변용 양상을 살펴보았다. 이 연구는 재한외국인을 대상으로 한 생활체험 수기 공모전 입상작을 대상으로, 여성결혼이민자의 한국 문화 경험과 느낌, 의견을 살핌으로써 한국인들로 하여금 이민자들의 문화 변용의 실재를 알 수 있도록 하고, 나아가 이는 여성결혼이민자와 한국인 간의 원활한 소통을 가능하게 한다고 보았다. 그러나 이 연구자가 직접 밝혔듯이 공모전 입상 '수기'는 심사를 받는다는 전제와 당선되기를 바라는 희망이 실제적 경험 이야기를 축소하거나 미화할 가능성이 있기 때문에, 수기에 나타난 문화 변용 양상이 진실한(authentic) 것인가에 대한 의문이 남는다.

김영순 외(2011)<sup>14)</sup>는 타문화, 즉 한국문화를 이해하기 위해서는 자문화에 대한 이해가 필수적임을 강조하며, 결혼이주여성의 자기문화 스토리텔링 교육

---

12) 김지훈·이민경, 「외국인 유학생들의 한국유학 동기와 경험 연구: 서울 A대학 석사과정 학생들의 내러티브를 중심으로」, 『동아연구』 Vol.61, 서강대학교 동아연구소, 2011.

13) 박선옥, 「여성결혼이민자 수기(手記)에 나타난 문화 변용 양상 연구」, 『다문화콘텐츠연구』 Vol.11, 중앙대학교 문화콘텐츠기술연구원, 2011.

14) 김영순·허숙·응웬뚜언아잉, 「언어, 교육: 결혼이주여성의 자기문화 스토리텔링 활용 표현교육 사례 연구」, 『비교문화연구』 Vol.25, 경희대학교 비교문화연구소, 2011.



을 연구하였다. 결혼이주여성을 위한 문화교육은 결혼이주여성 자신의 문화정체성을 바탕으로 한국의 문화를 이해하는 것으로 나아가야 하며, 이때 스토리텔링 방법을 통해 자기를 표현하면 학습자의 동기와 흥미를 유발할 수 있다고 본다.

이처럼 경험과 관련된 문화 교육 연구는 학습자가 한국 문화에 적응하기 위해서 학습자의 실질적인 문화적 경험을 확인하고 이에 대한 표현이나 내러티브 활동 등을 통해 극복해나가고자 하는 활동 등으로 이루어진다는 것을 알 수 있었다. 그러나 학습자가 단순히 경험을 드러낸다는 것만으로 문화충격경험을 극복해나간다고는 볼 수 없으며, 문화 간 차이를 확인하는 것에 그치는 것은 상호문화적 능력을 갖추었다고 보기 어렵다.

경험은 학습자의 정체성과 밀접한 연관이 있으므로, 학습자가 스스로 타문화 경험과 적극적으로 상호작용하며 공감대를 형성하고 자기 이해로 나아갈 수 있는 방안을 탐구하는 연구가 더욱 요구된다고 볼 수 있다. 따라서 본 연구는 학습자가 자기의 경험을 표현하는 것을 확인하는 데에 그치는 것이 아니라, 학습자들이 어떠한 기제와 원리에 따라 타문화에 대한 긍정적인 태도를 형성하고 자문화에 대해서도 새로운 이해로 나아가는지에 대해 분석하여 경험을 활용한 상호문화적 능력 함양 방안을 구안하고자 한다.

### 3. 연구방법 및 연구대상

본 연구는 학습자의 경험을 활용한 한국어 상호문화교육의 방안을 설계하고자 하는 바, 먼저 상호문화교육의 철학적 기반을 살피고 상호문화적 능력과 경험의 관계를 살피기 위해 문화 경험이 가지는 이중적 특성과 소통의 문제를 살펴보았다. 문화 경험은 그 특성상 강력한 정체성 형성의 기제가 되기도 하지만 의도적인 초점화가 이루어지지 않을 경우 과편적인 기억으로 남아 문화 적응의 가장 이상적인 단계에 도달하지 못하게 된다는 것을 알 수 있었다. 따라서 위와 같은 논의를 염두에 두고 학습자의 경험을 활용한 한국어 상호문화교육의 원리를 상호문화교육 및 해석학적 논의를 통하여 타문화의 가치와 경

협 관련짓기, 타문화를 통한 자기 인식 탐색, 상호문화적 자기 인식 조정으로 분류하였다.

본 연구에서 대상으로 한 학습자들은 한국에 거주하는 토픽(TOPIK) 5급 이상의 고급 학습자이다. <국제통용 한국어교육 표준 모형 개발 1단계>의 등급별 문화 영역의 목표를 살펴보면 초·중급 학습자들에게는 한국의 문화에 대한 기본적인 지식을 습득하는 것을 목표로 하는 반면, 5급 이상에서는 문화에 대한 지식을 기반으로 한국인의 가치관과 사고방식, 자문화와의 비교를 통한 문화의 개별성과 보편성 이해, 문화적 태도 형성 등을 목표로 하는 것을 살펴볼 수 있다.<sup>15)</sup> 이는 높은 수준의 문화적 사고를 하기 위해서는 일정 수준의

15) <표준교육과정 등급별 문화영역 목표 기술>

등급	내용
1급	1. 가장 기본적인 한국의 일상생활 문화를 이해할 수 있다. 2. 나이가 많고 적응에 의한 기본적인 위계가 있는 사회라는 것을 이해할 수 있다.
2급	1. 한국의 기본적인 일상생활 문화에 적응할 수 있다. 2. 한국 사회에 대한 기본적인 이해를 바탕으로 개인 생활을 유지할 수 있다.
3급	1. 한국인의 일상생활의 바탕이 되는 전통 문화를 이해할 수 있다. 2. 문화적으로 조건화된 한국인의 행동과 생활 방식에 대하여 이해할 수 있다. 3. 나이, 성, 사회적 역할과 지위 등 사회적 변수를 이해할 수 있다.
4급	1. 공적이고 격식적인 한국문화를 이해할 수 있다. 2. 한국인의 일상생활의 바탕이 되는 전통 문화를 이해할 수 있다. 3. 한국의 대중문화를 이해하고 즐길 수 있다.
5급	1. 한국인의 가치관과 사고방식을 이해할 수 있다. 2. 공적이고 격식적인 한국문화를 이해할 수 있다. 3. 한국 문화와 자국문화를 비교하여 문화의 다양성과 특수성을 이해할 수 있다. 4. 한국문화에 대한 자신의 태도나 견해를 가질 수 있다.
6급	1. 한국인의 가치관과 사고방식을 이해할 수 있다. 2. 미술, 음악, 문학 등의 성취 문화를 이해할 수 있다. 3. 스스로 한국 문화에 대한 정보를 모으고 분석할 수 있다. 4. 한국 사회의 정치, 행정, 교육, 군사, 종교, 경제 등의 체도를 이해할 수 있다.
7급	1. 한국의 경제, 문화, 과학, 교육 등의 다양한 분야에서의 논의와 성취를 이해하고 평가할 수 있다. 2. 한국 문화와 관련된 일반적인 인식들에 대하여 평가할 수 있다.

(김중섭 외, 『국제통용 한국어교육 표준 모형 개발』, 문화체육관광부·국립국어원,

언어 능력과 거주 기간이 요구되기 때문이다. 본 연구는 표면에 드러나는 관습적 현상, 행위뿐만 아니라 그 이면에 담겨 있는 가치를 이해하는 것을 통해 자신이 가지고 있는 믿음, 신념 등을 돌아보는 것을 목적으로 한다. ‘가치’라는 것은 일시적인 경험만으로 이해하기 어려운 것이며, 한국 문화에 대한 일정 수준 이상의 지식을 요구한다. 실제로 한국어 학습기간이 짧거나 한국에서의 거주 기간이 짧은 학습자들은 한국 문화에 대한 경험도 적을 뿐더러, 눈에 보이는 가시적인 현상에만 주목하는 경향이 있다. 본 연구는 한국의 대표적인 ‘가치’를 호프스테드(G. Hofstede)의 이론, 한국어 고급 학습자 70명을 대상으로 한 설문조사, 한국의 가치문화 교육 선행연구를 참고하여 ‘서열 문화’, ‘우리 문화’, ‘획일성 추구’, ‘빨리빨리 문화’로 선정하고 이와 연관된 학습자들의 경험 이해 양상을 살펴보고자 하였다. 실험조사의 내용을 간략히 정리하면 다음과 같다.<sup>16)</sup>

#### <조사의 내용>

구분	조사 기간	조사 대상	인원	조사 방법	기호 구분
학습자 대상 설문 조사	2016.9~2017.7	한국어 중·고급 학습자	70명	문화충격경험에 대한 인식 및 태도 조사	【조사 구분_설문 항목 순번_조사 대상 순번】 <sup>17)</sup>
예비 조사	2016.3.~2016.4	한국어 중·고급 학습자	12명	문화충격경험에 대한 글쓰기	【조사 구분_조사 대상 순번】 <sup>18)</sup>
본조사 1차	2017.4.~2017.5	한국어 고급	5명	- 문화의 심층 구조 설명	【조사 구분_글쓰기 차시_소속_조사

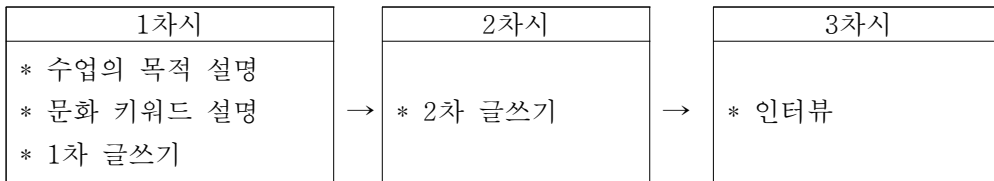
2010, p.155.)

16) 조사 설계의 구체적인 내용은 III장 1절에서 후술한다.

		학습자			대상 순번) 19)
2차	2017.5~ ~2017.6	한국어 고급 학습자	27명	- 문화충격 경험에 대한 글쓰기	【조사 구분_글쓰기 차시_소속_조사 대상 순번) 20)
3차	2017.8	한국어 고급 학습자	8명		【조사 구분_글쓰기 차시_소속_조사 대상 순번) 21)
인터뷰		한국어 고급 학습자	15명	글쓰기 내용에 대한 심층적 인터뷰	【조사 구분_글쓰기 차시_소속_조사 대상 순번) 22)

실험조사는 예비조사와 본조사로 이루어졌으며, 본조사에 참여한 학습자는 총 40명이다. 본조사의 절차를 나타내면 다음과 같다.

#### <본조사의 절차>



- 17) 요구도 조사 12번째 문항에 대한 응답자 10번의 기호는 【Q\_12\_10】 이 된다.  
18) 1차 예비 조사 응답자 5번의 기호는 【P1\_05】 이 된다.  
19) 1차 본조사 언어교육원 소속 응답자 3번의 1차 글쓰기는 【1차\_W1\_언\_03】 이 된다.  
20) 2차 본조사 대학교 및 대학원 소속 응답자 3번의 1차 글쓰기는 【2차\_W1\_대\_03】 이 된다.  
21) 3차 본조사 대학교 및 대학원 소속 응답자 3번의 1차 글쓰기는 【3차\_W1\_대\_03】 이 된다.  
22) 2차 본조사 응답자 3번의 인터뷰는 【I\_2차\_03】 이 된다.

학습자들에게 두 차례에 걸쳐 글쓰기 자료를 받았으므로 총 80편의 글을 받았다. 그러나 학습자들에게 문화 키워드를 선택할 때 제한을 두지 않고 자유롭게 이와 연관된 경험을 설명하고 해석할 수 있도록 하였기 때문에 각 문화 키워드별 편수는 서열 문화(21편), 우리 문화(13편), 획일성 추구(12편), 빨리빨리 문화(6편)이었다.

이상의 글쓰기 내용을 토대로 학습자들의 경험 이해 양상을 살펴보고자 하였다. 양상 분석은 II장에서 세운 원리에 따라 범주화하였으며, 앞서 수합한 설문 조사에서 보였던 인식 및 태도가 어떻게 구체화되었는지 살펴보고, 부족한 부분은 인터뷰를 통해 보완하였다. 위와 같은 과정에 따라 확인된 가능성과 한계를 고려하여 IV장의 교육 내용과 방법을 설계하였다.

## Ⅱ. 학습자 경험을 활용한 한국어 상호문화교육의 이론적 전제

이 장에서는 학습자의 경험을 활용한 한국어 상호문화교육을 설계하기 위하여 우선 상호문화교육의 철학적 기반을 살펴보고, 상호문화적 능력 함양과 경험의 관계를 살펴보았다. 다음으로는 학습자 경험을 활용한 한국어 상호문화교육의 원리를 상호문화교육과 해석학적 이론에 기반하여 도출한 후, 교육적 의의를 제시하였다.

### 1. 한국어 문화교육에서 상호문화교육

#### (1) 상호문화교육의 철학적 기반

외국어 교육에서 문화에 대한 교육이 이루어져야 한다는 논의는 지속적으로 강조되어 왔다. 홀(E. Hall)은 문화를 의사소통체계의 총체라고 보며, 의사소통을 함에 있어서 ‘지각되지 않는’ 측면에 관해 이해하고자 노력해야 한다는 점을 강조하였다.<sup>1)</sup> 즉, 언어의 기능적 측면뿐만 아니라, 언어가 사용되는 맥락과 언어에 투영된 해당 언어권 사람들의 사고방식, 가치관 등을 이해해야만 진정한 의사소통이 가능하다고 본 것이다. 또한 문화는 의사소통 발현의 가능성을 결정짓기도 한다. 언어적 의사소통이 가능하더라도 이질성에 대한 ‘거부감’과 ‘이해 불가능성’은 소통의 시작을 가로막는다는 점에서 문화교육은 외국어 교육에서 중요하게 다루어지고 있다.

그 중에서도 상호문화교육은 상호문화성(Interculturality)을 실현하고자 하는 교육이라고 할 수 있다. 2005년 유네스코 문화적 표현의 다양성 보호와 증진 협약(UNESCO Convention on the Protection and Promotion of the

---

1) E. Hall, *Silent Language*, The Palmer & Dodge Agency, 1959, 최효선 역, 『침묵의 언어』, 한길사, 2013, p.52.

Diversity of Cultural Expressions)에는 “상호문화성은 다양한 문화들의 현존과 동등한 상호작용, 그리고 대화와 상호존중을 통해 공유 가능한 문화적인 표현들을 창출할 가능성을 말한다.”라고 상호문화성을 규정하고 있다.<sup>2)</sup> 이 규정에서 상호문화성이 핵심은 세 가지로 압축된다. 첫째, 문화의 다양성 인정이다. 둘째, 각 문화에 대한 동등한 가치의 인정이다. 셋째, 다양한 문화적 표현들의 상호작용을 통한 문화적 공감대의 추구이다.

압달라-프렛세이(M. Abdallah-Pretceille)는 상호문화교육은 교육철학이며<sup>3)</sup> 상호문화성의 개념은 특히 철학 중에서도 주체의 철학인 현상학에 근거를 두고 있다고 말한다.<sup>4)</sup> 즉, 상호문화교육은 세계가 접하고 있는 다양한 문제 상황 등에 대해서 어떠한 실천적 방향을 제시할 것인가를 현상학이라는 철학에 기반하여 접근하고, 이를 통해 교육적 목표와 방법 등을 살피고자 하는 교육이라고 볼 수 있다. 따라서 본 연구는 상호문화교육의 이론적 근거를 살피기 위함뿐만 아니라, 상호문화철학과 상호문화교육 사이의 간극을 좁히기 위하여 상호문화교육이 지향하는 ‘상호문화성’ 개념의 철학적 기반을 다룰 필요가 있다고 보았다.

‘상호문화성’은 현상학에서 말하는 상호주관성 개념과 맞닿아 있는 개념이다. 상호주관성(intersubjectivity)은 근대적 ‘주체’ 개념에 대한 비판의식으로부터 출발한 개념이다. 근대적 주체의 개념이 현대 철학에서 비판받는 가장 큰 이유는 타자에 대한 지배적인 관점 때문이다. 타자에 관한 서구 철학의 시작은 ‘자아중심주의’에서부터 출발하였다. 변하지 않는 실체(substance)를 규명하고 진리를 밝히는 것이 주된 관심사였기 때문에, 자아는 타자에 대별되는 개념으로서, ‘자기가 존재하기 위해서 타자를 필요로 하지 않는 존재’이자 항상 동일한 것으로 남아 있는 것이며, 시간의 경과에 따라 사물이 겪는 변화가

---

2) 원문은 다음과 같다.

"Interculturality" refers to the existence and equitable interaction of diverse cultures and the possibility of generating shared cultural expressions through dialogue and mutual respect.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001429/142919e.pdf>에서 가져옴.

3) M. Abdallah-Pretceille, *L'éducation interculturelle*, Presses Universitaires de France, 1999, 장한업 옮김, 『유럽의 상호문화교육: 다문화 사회의 새로운 교육적 대안』, 한울아카데미, 2010, pp.104-116 참조.

4) 위의 책, pp.70-76 참조.

무엇이든지 간에 사물에 연속성을 제공하는 것으로 규정되었다. 즉, 실체는 시간에 따라 어떤 사물이 외관상 변한다고 해도 자신은 변하지 않는 속성을 가지고 있다. 따라서 근대의 주체 문제는 바로 이러한 ‘실체’를 이해하는 문제와 관련성이 있다. 따라서 ‘주체’ 외부의 타자, 대상보다는 ‘주체’ 내부의 ‘자아’에 집중하였으며, 자아의 본질과 변하지 않는 속성을 밝히는 것이 주된 관심사였다.<sup>5)</sup>

그러나 이러한 주체에 대한 관점은 타자와의 인격적 만남을 불가능하게 만든다. 타자는 자아의 인식 대상으로만 규정되며, 타자 경험 또한 자아 경험으로부터 유추하여 이루어진다. 따라서 타자의 고유한 타자성은 인식될 수 없다. 이는 우리가 우리의 경험 도식에 의해서만 인식될 수 있는 ‘알려진’ 이방성만으로 타자를 이해한다는 것을 의미한다. 이런 자아중심주의적인 시각에서는 자아에 속하는 것 이외의 것은 모두 주변에 놓이게 된다.<sup>6)</sup> 자아중심주의적 관점에서는 타자와 이방성은 그 자체로 존재하지 않고 언제나 ‘나’에 의해 규정되는 대상으로서 존재할 뿐이다. 따라서 타자는 ‘나’와 동일한 위치에서 대등하게 소통하는 ‘너’가 아니라 ‘나’에 의해 규정되고 가치 판단되는 대상일 뿐이다.

이러한 틀 안에서 타자는 항상 나와 맞서고 있는 대상이기 때문에 타자와의 인정과 공존은 불가능하다.<sup>7)</sup> 주체를 바라보는 근대적 관점을 문화의 영역으로 확대하여 적용해 보면 크게 두 가지 양태로 나타남을 알 수 있다. 첫째, 타문화를 이해함에 있어서 타문화의 이방성 그 자체를 인정하지 않는다. 이는 타문화와의 접촉으로 나타나는 갈등에 대한 회피와 무시하는 태도로 나타나게 된다. 타문화와의 갈등의 원인은 타자와의 ‘다름’ 때문이 아닌 ‘틀림’으로부터 나온다고 본다. 둘째, 타문화에 대한 맹목적 수용의 태도가 나타나게 된다. 주체와 객체의 이분법적인 분리는 특정 문화 중에서 하나 또는 다른 것을 선택해야 함을 강요한다. 이방성 자체를 인정하지 않는 것의 반대되는 선택은 자

5) 배상식, 「다문화교육에서 아동의 자아정체성 문제」, 『철학연구』 Vol. 129, 대한철학회, 2012, pp.168-170.

6) 최재식, 「상호문화성의 현상학」, 『철학과 현상학 연구』 Vol. 30, 한국현상학회, 2006, pp.9-10.

7) 김원식, 「근대적 ‘주체’개념의 비판과 재구성 : 주체의 자기 관계와 상호 주관성」, 『해석학 연구』 Vol. 9, 한국해석학회, 2002, p.199.



기 정체성의 부정이다. 이와 같은 두 가지 태도 모두 상호문화성에서 추구하는 가치에 어긋난다. 문화의 다양성과 동등한 가치를 인정하기 위해서 필요한 것은 주체를 바라보는 관점의 전환이다.

상호주관적인 관점은 타자에 관계없이 독자적으로 존재하던 주체를 관계적인 존재로 재구성한다. ‘상호주관성’이란 말은 주관이 언제나 다른 주관을 통해서 주관으로 성립하며, 주관의 주관으로서의 활동 또한 언제나 다른 주관과의 관계에 입각하는 상대적으로 주관적인 활동에 불과하다는 의미이다.<sup>8)</sup> 서로 다른 관점과 범위에서 이해하고 있던 두 주체는 상호작용을 통해 서로의 관점을 조정해나가며 공동의 의미를 창출해 나가는데, 이러한 두 주체 사이의 공유된 이해를 형성해나가는 과정이 바로 상호주관성이 구성되어가는 과정이다. 즉, 근대적인 관점에서 주체와는 다른 것으로서 부정되던 ‘차이’, ‘이질성’은, 상호주관적인 관점에서 주체를 구성해가는 필수적인 요소가 된다.

상호주관성이 사람들 간의 심리적 관계를 다룬다면, 상호문화성은 문화들 간의 상호작용 관계를 다룬다고 할 수 있다. 그러나 결국 이 두 개념은 같은 의미 구조를 지닌다고 볼 수 있는데, 각 행위자들은 문화라는 현상 안에서 그 문화의 담지자로서의 주관을 가진 주체와 상호작용하며 새로운 의미를 재구성해나가는 문화생산자이기 때문이다.<sup>9)</sup> 즉, 주체-주체와의 동등한 관계는 각 문화들의 동등한 관계를 인정하는 관점으로 확장하여 적용할 수 있다. 또한 주체 간의 관계 맺음을 통해 공동의 의미를 형성해가는 상호주관적 주체의 모습은 서로 다른 문화적 견해와 관점을 가진 주체가 상호작용을 통해 공동의 문화 및 문화적 공감대를 만들어가는 상호문화성의 목적과도 합치된다.

따라서 ‘상호문화성’의 핵심은 ‘상호작용’에 있다. 이것은 미국의 다문화주의(multiculturalism)와의 차별성을 드러내는 관점이다. 다문화주의가 문화 간 차이를 인정하고 각각의 문화적 사실을 그것이 속한 문화와 관련지어 이해하고자 함으로써 문화들의 복수적 존재를 인정하는 데는 성공하였으나, 이는 오히려 거부와 배제의 태도를 조장했다는 비판을 받는다. 즉, 서로 구별되는 집단의 인정과 공존에 초점을 맞추고 문화적 차이의 인정을 서술하는데 그치고 있

8) 김성동, 「상호주관성 이론의 재구성」, 서울대학교 박사학위 논문, 1993, p.3.

9) 장한업, 「상호문화교육의 철학적 기반에 대한 고찰: 상호주관성과 상호문화성을 중심으로」, 『교육의 이론과 실천』 Vol.21 No.2, 한독교육학회, 2016, p.49.

다는 것이다. 이는 사회-경제적 논리가 문화적 논리와 연결되어 적용되었다가 그 역사와 주체가 다름으로 인해 분리된 까닭으로 나타난 현상이다.<sup>10)</sup> 그러나 상호문화주의(interculturalism)는 ‘행동(action)’에 초점을 맞추어 문화 간 상호작용, 즉 실행적 차원을 강조한다. 상호문화주의는 한 사회 내에 존재하는 각각의 문화에 가치를 기계적으로 부여하는 것을 지양하고, 개인적인 차이를 유지하면서도 국가나 지역의 지배적인 문화를 공통분모로 권장하고자 한다. 이 목표는 인권과 같이 보편적인 서구문명에 기초한 공동의 사회적 가치를 신장시키는 데 있다. 공동의 사회적 가치의 신장은 사회구성원들 간의 끊임없는 상호작용, 인권과 민주주의의 존중이라는 맥락 속에서만 이루어질 수 있다.<sup>11)</sup> 따라서 상호문화교육은 문화의 이해보다는 문화들 간의 만남(recontre)을 강조하며, 이를 통해 문화적 주체들이 가지고 있는 이질성(alterité), 고정관념(stéréotype), 편견(préjugé) 등을 직시하고 상호침투하며 구성되어가는 정체성을 강조한다.<sup>12)</sup> 다만, 만남을 강조하는 것은 이해의 중요성을 부정하기 위해서가 아니며, 문화 이해의 의미가 지식을 축적한다는 것이 아닌 인간에 의한 인간의 상호인정, 움직임, 절차를 실행한다는 차원을 드러내기 위한 것이다.<sup>13)</sup>

이상의 논의를 정리하면, 상호문화성은 상호주관성 이론과 이론적 토대를 같이 하고 있다고 볼 수 있다. 이때 상호주관성은 주체 간 공동의 의미를 추구한다. 이를 문화의 영역에 적용해보면, 주체는 타문화의 구성원들과 끊임없는 상호작용을 통해 이질성, 고정관념, 편견 등을 직시하고 극복해 가는 구성되어 가는 존재라고 볼 수 있다. 따라서 상호문화교육에서는 주체가 낯선 타문화 이질성을 어떻게 새로운 자신으로 거듭나는 방향으로 구성하도록 할 것인가가 중요한 문제가 된다.

10) 장한업, 『이제는 상호문화교육이다』, 교육과학사, 2015, p.113.

11) 위의 책, p.119.

12) 장한업, 「프랑스의 상호문화교육과 미국의 다문화교육의 비교연구」, 『프랑스어 문교육』 Vol.32, 한국프랑스어문교육학회, 2009, pp.112-118 참조.

13) M. Abdallah-Pretceille, 장한업 옮김, 앞의 책, 2010, p.80.

## (2) 상호문화적 능력 함양과 경험

상호문화성이 문화 간 이질성이 만남을 통해 서로 침투되어, 구성되어가는 주체를 강조한다면, 상호문화교육은 이러한 주체의 모습을 목표로 삼고 그것이 가능하도록 하는 방법을 강구하는 실천적 학문일 것이다. 능동적으로 이질성을 통합해나가기 위해 주체가 갖추어야 할 능력을 상호문화적 능력(intercultural competence)이라고 볼 수 있다.

상호문화적 능력은 타문화에 대한 지식을 바탕으로 해당 문화를 존중하고 이해하면서 자신의 문화를 상대화시킬 수 있는 능력을 말한다.<sup>14)</sup> 세르큐(L. Sercu)에 따르면 상호문화적인 능력(intercultural competence)의 구성 요소는 일반적으로 지식(Knowledge), 기능(Skills/behaviour), 태도(Attitudes/traits)로 분류된다.<sup>15)</sup>

### <상호문화적 능력의 구성 요소>

지식 (Knowledge)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 문화에 대한 특수하고 일반적인 지식</li> <li>- 자신과 타자에 대한 지식</li> <li>- 상호작용에 대한 지식: 개인적/사회적</li> <li>- 문화가 언어와 의사소통에 미치는 영향을 이해하는 식견</li> </ul>
기능/행동 (Skills/behaviour)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 해석하고 관련짓는 능력</li> <li>- 발견하고 소통하는 능력</li> <li>- 새로운 지식을 습득하고 실제 의사소통 및 상호작용의 제약 아래에서 지식, 태도, 기술을 운용할 수 있는 능력</li> <li>- 자신의 학습에 관한 메타인지적 전략</li> </ul>
태도/특성 (Attitudes/traits)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 자신을 상대화하고 타자를 가치화하는 태도</li> <li>- 상호문화적 능력을 배우는 것에 대한 긍정적 성향</li> <li>- 타문화와 자신의 문화에 대한 고려를 바탕으로 비판적 적용을 할 수 있는 일반적 성향</li> </ul>

14) 서울대학교 국어교육연구소, 『한국어교육학 사전』, 도서출판 하우, 2014, ‘상호문화적 능력’ 항목 참조.

15) L. Sercu et al., *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence: An International Investigation*, Clevedon: Multilingual Matters, 2005, p.3.

상호문화적 능력은 지식적인 측면뿐 아니라 실천적인 측면과 태도적인 측면을 모두 포함하고 있으며, 타문화에 대한 내용뿐만 아니라 자문화에 대한 내용도 담고 있는 것을 알 수 있다. 상호문화교육에서 지향하는 의사소통 능력은 언어적인 능력만을 일컫는 것이 아니라, 사회적으로, 실용적으로 행동할 수 있는 능력 또한 포함된다는 것을 알 수 있다.

이와 비슷한 논의로 바이럼(M. Byram)의 상호문화적 의사소통 능력 모델을 살펴볼 수 있다. 바이럼은 상호문화적 의사소통 능력의 구성 요소로 지식(knowledge), 해석 및 관련짓기 기술(skills of interpreting and relating), 발견 및 상호작용 기술(skills of discovery and interaction), 태도(attitude), 비판적 문화 인식(critical cultural awareness)을 제시하였다.<sup>16)</sup> 바이럼과 세르큐는 공통적으로 자문화와 타문화에 대한 지식, 문화를 학습하는 것에 대한 개방적이고 긍정적인 태도, 자문화와 타문화를 관련지어 해석하고 문화를 비판적으로 인식할 수 있는 것을 강조하고 있다.

본 연구는 학습자가 상호문화적 능력을 함양하기 위해 학습자의 경험을 적극적으로 활용하는 교육이 필요하다고 본다. 본 연구에서 말하는 ‘문화 경험’은 매체를 통한 간접적인 경험이 아닌 학습자들이 한국 사회에서 보고, 듣고, 판단하고, 행동한 실제적인 경험들을 말한다. 문화는 곧 삶이며, 따라서 문화 안에서 상호작용하는 주체가 중요하다고 볼 수 있다.<sup>17)</sup> 본 연구는 삶으로서의 문화가 강조됨에도 불구하고 학습자들이 자신들이 직접 겪은 문화 경험에 대해서 어떤 태도를 취하고 있으며, 문화 경험을 어떤 방식으로 의미화하며 상호작용하고 있는지에 대한 논의가 부족하다고 보았다. 경험은 주체의 문체와 떼려야 뗄 수 없기 때문에, 일방적인 문화 이해가 아닌 타문화와 타문화를 대

---

16) M. Byram, *Teaching and Assessing intercultural communicative competence*, Clevedon: Multilingual Matters, 1997, p.34.

17) 모란(Moran)은 문화의 구성 요소로 산물(products), 실행(practices), 관점(perspectives), 개인(persons), 공동체(communities)를 제시한다. 이는 문화가 한 사람이든 여러 사람이든 그 문화의 구성원과 분리되어 존재하지 않음을 강조하기 위함이다. 사람은 인공산물을 만들고 사용하며 행동하고 거기에 의미를 부여한다. 즉, 문화는 사람들의 변화되는 삶의 방식이며, 공유된 관점을 기초로 특정화된 사회 맥락 안에서 설정되는 것으로 공유된 산물과 관련된 일련의 실행으로 이루어진다.(P. R. Moran, *Teaching Culture: Perspectives in Practice*, 정동빈 외 옮김, 『문화교육』, 서울 : 경문사, 2004, p.32.)

하는 주체의 관계 문제로 바라볼 수 있는 기반을 마련해 준다. 학습자들은 자신의 경험을 기반으로 할 때 ‘나’의 문제에 더욱 집중할 수 있기 때문에, 경험을 활용한 교육은 일방적인 백과사전식 지식 전달 방식의 이해 교육을 지양할 수 있다. 따라서 본 연구에서 다루는 ‘문화 경험’은 1차적으로 학습자들의 실제적인 경험을 의미하는 것임을 밝히며 논의를 전개하겠다.

문화 경험이 상호문화적 능력 함양을 위한 교육에 활용되어야 하는 까닭은 삶 자체에서 벌어지는 직접적인 경험은 정의적인 영역과 더욱 밀접하게 관련되기 때문이다. 정의적인 영역은 결과적으로 인지적 영역과 기능적 영역의 성취도에 영향을 미치므로 반드시 고려해야 하는 영역이다.<sup>18)</sup> 특히, 학습자들이 타문화로부터 유발되는 감정을 어떻게 다루고 있는가에 따라서 타문화와의 ‘상호작용’ 유무가 결정되며, 지식, 기능과 관련된 능력 또한 문화를 알고자 하는 의지나 태도 없이는 발현되지 않는다.

따라서 본 연구는 이질성으로부터 유발되는 ‘충격’이라는 감정에 대해서 다루어야 한다고 보며, 이때 이러한 감정의 생생함은 간접경험보다는 일상생활의 문화 속에서 더욱 강력하게 작용한다고 보았다. 따라서 상호문화적 능력 함양과 경험의 관계를 감정의 가치와 방향성을 중심으로 논의해보고자 한다.

주체는 낯선 문화를 경험할 때 ‘충격’이라는 감정을 경험하게 된다. 문화 교육의 논의에서는 문화충격(Culture Shock)을 새로운 문화를 접할 때의 심리변화로 개념화하고, 시간이 지남에 따라 문화에 적응해가는 단계를 모형으로 제시하였다. 대표적인 것이 오베그(K. Oberg)의 문화충격모형이다. 오베그는 타문화권에 들어온 학습자들은 4단계를 거쳐 문화에 적응한다고 보았다. 타문화권 학습자들은 초기에 호기심을 가지는 우호적 단계를 거친 후, 문화충격 단계와 회복 단계를 지나 새로운 환경을 즐기는 적응 단계에 이른다. 결국 문화충격모형은 타문화에 대한 부정적 경험과 태도를 극복하고 새로운 문화권 사람들의 문화를 이해하고 환경을 즐기게 된다는 이론이다.<sup>19)</sup>

---

18) 조수진, 「한국어교육의 간문화교육 연구-정의적 영역에서의 접근」, 『한국언어문화학』, Vol.6 No.2, 국제한국언어문화학회, 2009. p.199.

19) 서울대학교 국어교육연구소 편, 『한국어교육학 사전』, 도서출판 하우, 2014, ‘문화 학습 모형’ 항목 참조.

### <문화 적응 4단계>

1. 허니문 (Honeymoon)	새로운 환경에 대한 흥분과 도취의 시기이다. ‘이국적인’ 환경에 대한 편안함과 즐거움을 느낀다.
2. 문화 충격 (Culture Shock)	사람들이 그들 자신의 자아와 안정감에 대한 이미지에 점점 더 많은 문화적 차이가 침입해 옴을 느끼면서 발생한다. 이 단계에서 사람들은 그 지역의 관습과 상황에 대해 불평하면서 위안을 삼고, 자신이 처한 곤경으로부터 도피처를 찾으려 하며 제 2문화권에 있는 자기 동포들의 도움에 의존하고 그러한 도움을 구한다.
3. 회복 (Recovery)	처음에는 임시적으로 동요하다가 점차적으로 회복해 가는 단계이다. 제 2문화에 있는 다른 사람들과 서서히 공감을 갖게 되고 그들을 둘러싸고 있는 생각과 느낌의 차이를 받아들이기 시작하면서 느리지만 확실하게 이루어진다.
4. 적응 (Adjustment)	새로운 문화에 동화, 적응하거나 이문화를 수용하게 되면서 편안함을 느끼고 새로운 문화에서 발달된 ‘새로운’사람에 대한 자신감을 나타내게 되는 단계이다.

문화 충격은 보통 문화 습득의 네 가지 연속적인 단계 중 두 번째로 기술된다. 문화 충격 단계는 사람들이 그들 자신의 자아와 안정감에 대한 이미지에 점점 더 많은 문화적 차이가 침입해 옴을 느끼면서 발생한다.<sup>20)</sup> 기든스(A. Giddens)의 표현을 빌리면 이는 타인에 대한 신뢰가 무너진 상태로, 주체로 하여금 안정된 외적 세계와 일관된 자아정체성을 상실하게 하는 요인이 된다.<sup>21)</sup> 이 단계에서 학습자들은 자기중심적으로 타문화를 해석하며, 이는 이해 불가능으로 이어진다. 오베그의 모델에 따르면 이러한 자기중심적인 태도는 점차 회복되며, 목표 문화에 적응하게 된다고 한다.

위와 같은 모델은 타문화에 적응해가는 과정을 단계적으로 보여준다는 점에서 유용하나 문화충격단계에 있는 학습자들을 ‘부적응’의 관점에서 본다는 단

20) H. D. Brown, *Principles of Language Learning and Teaching*, 이홍수 외 역, 『외국어 학습-교수의 원리- 제5판』, 서울:피어슨에듀케이션코리아, 2015, p.208.  
 21) A. Giddens, *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age*, 권기돈 옮김, 『현대성과 자아정체성』, 새물결, 1997, p.108.

점이 있다. 그러나 문화 충격은 위기를 나타내는 측면도 있지만 서로 다른 문화를 이해하고 해석해나가는 학습 경험으로 볼 수도 있다. 이러한 경험은 학습자로 하여금 자신에 대한 새로운 관점을 얻고, 자기 자신에게 중요한 면을 통해 자신의 정체성을 이해할 수 있도록 해준다.<sup>22)</sup> 상호문화교육의 목표는 궁극적으로 각각의 개인이 낯선 타문화 경험을 통해 나와 다른 이질적인 것에 대한 개방적이고 긍정적인 태도를 가지게 되고, 이를 자신의 성장 기회로 삼아 정체성의 변화로 나아갈 수 있도록 하는 것이다. 이를 위한 계기가 되어 주는 것이 ‘충격’이라는 감정이다.

차이에 대한 충격이라는 강력한 감정은 해석의 발생 조건이 되며 잠재되어 있던 자신의 일관된 정체성에 대한 인식을 불러일으키는 기제가 된다. 문화충격 감정은 감각적으로 자극을 받아 일어나는 수동적 감정으로, 감각들과 마찬가지로 의식작용의 재료, 즉 후설이 감각적 질료라고 부르는 것에 속한다.<sup>23)</sup> 반델헬스(B. Waldenfels)는 ‘충격’이라는 수동적 감정이 강하면 강할수록 주체의 주관적 편견의 벽은 얇아지며, 그럴수록 나의 편견에 물들지 않으면서 타자 자체를 생생하게 경험할 수 있다고 보았다.<sup>24)</sup> 이러한 감각들은 단순히 주관적인 심리상태에 불과한 체험에 불과하지만, 주체가 대상을 향한 지향성을 획득하는 토대가 된다.<sup>25)</sup>

지향성(Intentionalität)이란 “모든 의식은 언제나 그 무엇을 향하고 있다”, 즉 ‘모든 의식은 그 무엇에 대한 의식이다’라는 의식의 본질적 속성을 가리키는 개념이다.<sup>26)</sup> 지향성은 주관과 무관하지 않은 대상을 강조하는 것으로, 이때 의식으로 하여금 어떤 대상을 향하여 지향하도록 해주는 것이 감각이라는 비지향적 체험이다. 비지향적 체험은 지향적 대상이 구성되기 위한 질료의 역할을 담당하는 것으로, 주체가 비지향적 체험을 의식작용에 의하여 대상과 관련된 것으로 파악 혹은 해석하게 될 때 지향적 대상으로 변화된다.<sup>27)</sup>

22) H. D. Brown, 앞의 책, 2015, p.209.

23) 이길우, 「정서적 동기관계와 상호 주관적 습득성: E. 후설의 현상학적 윤리학을 중심으로」, 『철학과 현상학 연구』 Vol.7, 한국현상학회, 1993, p.329.

24) 박인철, 『현상학과 상호문화성』, 아카넷, 2015, p.217.

25) 이남인, 『후설의 현상학과 현대철학』, 풀빛미디어, 2007, p.30.

26) 이남인, 「발생적 현상학과 지향성 개념의 변화」, 『철학과 현상학 연구』 Vol.6, 한국현상학회, 1992, p.262.

즉, 학습자가 낯선 경험으로부터 받은 충격이라는 감정을 기반으로 하여 ‘왜 여기서 나는 의아함을 느끼는가?’에 관한 문제의식에 주목하게 될 때, 학습자는 지향성을 획득하게 되는 것이다. 주체들은 각자의 문화적 논리들을 습득하고 있으며, 이렇게 조기에 습득된 문화정체성은 자동화되어 있어서 성찰이 가능하지 않다. 각자의 문화권에서는 “마치 의도적인 상태를 가지고 있는 것처럼” 우리는 해당 문화권의 타자들을 다루는데 너무 익숙해져 있어 우리는 그들이 하는 것을 당연한 것으로 여기며 관습적인 정신을 발전시킨다.<sup>28)</sup> 이러한 관습에서 벗어나게 해주는 것이 ‘타문화’이며, 타문화라는 대상으로 관심을 초점화하여 자신의 문화와 타문화의 관계를 돌아보는 계기가 되어 주는 것이 충격 감정이다. 특히, 내가 직접 체험한 경험은 감정이 더욱 생생하며 위와 같은 과정이 강력하게 작용하게 된다.

그러나 일상적 삶의 경험은 타문화 속에서 ‘살아가야 하는’ 학습자의 적응 문제와 밀접하게 연관되어 있기 때문에, 충격 경험이 항상 학습자들의 정체성 형성으로 이어지는 것은 아니다. 앞서 살펴본 문화충격모델은 어떤 기제에 따라서 주체가 이전 단계에서 다음 단계로 넘어가는지에 대하여 설명해주지 못한다. 이런 발달 단계는 타문화 국가에 오랜 기간 거주한다고 하여 자연적이며 순차적으로 성립하는 것은 아니다.

베네트(M. J. Bennett)의 문화 간 감수성 발전 모형(Developmental Model of Intercultural Sensitivity-DMIS)은 문화적응의 과정을 더욱 세분화하여 보여주는데, 이 모형에서 문화에 적응한 가장 이상적인 주체의 모습은 5번째 단계인 ‘적응(adaptation)’과 6번째 단계인 ‘통합(integration)’이라고 볼 수 있다.

### <문화 간 감수성 발전 모형(DMIS)>

( I )	( II )	( III )	( IV )	( V )	( VII )
거부	방어	최소화	수용	적응	통합
자민족 중심주의 단계			민족상대주의 단계		

27) 이남인, 앞의 책, 2007, p30.

28) J. Bruner, *The Culture of Education*, 강현석·이자현 역, 『교육의 문화』, 교육과학사, 2014, p.289.



적응 단계의 사람들은 목표 문화의 특성에 공감하고 적절한 행동을 취할 수 있다. 사람들은 문화적 차이를 수용할 뿐만 아니라, 필요하다면 타문화권 사람들의 인식에 맞춰 자신들의 행위를 변화시킬 수 있다. 통합 단계에서는 인지적, 정의적, 행동적인 것이 융합되어 어떤 한 문화에 배타적으로 속하거나 다른 문화들과 결합하는 것이 아니라 모든 문화의 주변, 즉 ‘구조적 주변화(cultural marginality)’ 정체성을 가지게 된다.<sup>29)</sup>

위와 같은 정체성을 가지기 위해서는 주체들이 자신의 문화적 경험에 대해서 지향성을 가지고 능동적으로 사고할 수 있어야 한다. 그러나 대부분의 학습자들은 이질성으로부터 유발되는 자신의 감정을 단순히 ‘수용’하거나 ‘외면’하게 된다. 학습자들의 이질성에 대한 물음은 유발되었다가도 직접적인 삶에 당장 영향을 미치지 않는다는 측면에서, 반대로 타문화에 당장 적응해서 살아야 한다는 측면에서 구체적 응답으로 이어지지 못하고 외면된다. 이처럼 문화 경험은 정체성 형성의 강력한 계기이지만 오히려 사유되지 못하면서 문화 간 단절로 이어지는 이중적 특성을 지닌다.

따라서 ‘경험’이 상호문화적 능력의 함양으로 이어지기 위해서는 감정의 근원을 찾고 의미를 만들어가는 실천적 차원이 강조되어야 한다. 학습자는 경험으로부터 유발되는 강력한 감정을 외면하는 것이 아니라, 초점화를 통한 능동적인 해석 행위로 나아갈 때 상호문화적 능력 함양을 도모할 수 있다.

이상의 논의를 정리하면, 상호문화교육은 학습자를 중심으로 학습자의 문화 충격경험의 가치를 인정하는 방향으로 이루어져야 하며, 이때 그러한 경험들이 소통의 단절이 아닌 정체성의 구성요소로 거듭날 수 있는 방안으로 나아갈 수 있도록 해야 한다. 상호문화적 능력은 학습자가 양 문화 사이에서 스스로의 경험들을 구성하며 소통의 발판을 마련하는 능동적 행위라는 것을 알 수 있다. 결과적으로 ‘문화를 경험한다는 것’은 타문화와의 이질성을 인지하는 수동적 경험뿐만 아니라 이질성을 설명, 분석, 해석하고, 이를 통해 자기의 문화적 배경과 가치를 돌아보는 주체의 능동적 인지 과정을 포함하는 개념이다.

---

29) J. M. Bennett & M. J. Bennett, “Developing Intercultural Sensitivity: An Integrative Approach to Global and Domestic Diversity”, in D. Landis, J. M. Bennett & M. J. Bennett, *Handbook of Intercultural Training(3rd ed.)*, Sage, 2004, pp.147-158. 참조.

따라서 ‘경험을 이해한다는 것’은 주체가 타문화의 이질성을 설명, 분석, 해석하는 것을 통해 궁극적으로 주체 자신이 담지하고 있는 문화적 배경과 가치를 성찰하며 상호문화적 정체성을 획득할 수 있는 가능성을 아는 것을 말한다. 위와 같은 논의를 바탕으로 본 연구는 학습자가 자신의 경험을 주체적으로 인식하고, 경험과 적극적으로 상호작용하는 상호문화적 능력 함양을 위한 교육 방안을 고안하고자 한다.

## 2. 학습자 경험을 활용한 한국어 상호문화교육의 원리

이 절에서는 앞선 논의를 참고하여 학습자 경험을 활용한 한국어 상호문화교육의 원리를 ‘타문화의 가치와 경험 관련짓기’, ‘타문화를 통한 자기 인식 탐색’, ‘상호문화적 자기 인식 조정’의 세 가지로 나누어 살펴볼 것이다. 장한업(2015)은 상호문화교육의 방법으로 ‘자문화 인식’, ‘타문화 발견’, ‘양문화 비교’, ‘타문화 관용’을 단계적으로 제시하였다.<sup>30)</sup> 이 단계를 ‘경험’의 특성을 결합하여 원리를 도출하면 다음과 같다.

문화 경험은 주체의 충격 감정에 기반하여 인식되므로, 충격을 유발한 대상에 대한 이해가 선행되어야 한다. 주체가 문화적 충격을 받을 때 선행되는 물음은 ‘나는 왜 충격을 받는가?’보다는 1차적으로 ‘낯설게 행위하는 타자들은 왜 그러한가?’라는 물음이다. 타자와 다른 나를 인식하기 위해서는 기준이 필요한데, 이를 위해서는 선행하는 타문화에 대한 해석이 자기 인식과 비교할 수 있는 기준으로서의 역할을 수행해준다. 또한 충격이라는 감정은 학습자의 생생한 주관적 감정이기 때문에 ‘나’에 대한 질문이 선행될 경우, 대상에 대한 객관적인 해석보다는 자기중심적인 해석이 이루어질 수 있다. 따라서 본 연구는 거리를 두고 객관적으로 자문화를 바라보기 위해서는 경험이라는 낯선 대상에 대해 학습자가 스스로 인지적으로 탐구하는 단계가 선행되어야 한다고 보았다. 다음으로 다름을 인지하는 나의 특수성을 이해하기 위해서는 타문화와 자문화와의 비교가 이루어져야 한다. 이때 ‘다름’의 원인에 대한 상호문화

---

30) 장한업, 앞의 책, 2015, pp. 154-156.

적 접근은 타자로부터가 아닌 자기 자신으로부터 출발해야 한다. 마지막으로 양 문화 사이에서 조정이 이루어진다. 이는 충격 감정을 해소하는 단계로 양 문화 사이에서 나는 어떠한 가치를 지향할 것인가를 선택함으로써 문화적 주체성을 획득하는 것이다.

상호문화교육의 논의로부터 각 원리의 단계를 추출하였다면, 각 원리의 내용적 측면은 해석학적 논의를 참고하였다. 마지막 단계인 양 문화 사이의 조정이 이루어지기 위해서는 경험에 대한 심층적인 이해가 필수적이다. 따라서 이해의 문제를 다루는 해석학의 논의를 통해 각 원리의 단계에서 발견해야 하는 내용들을 보충하였다.

각 원리의 내용을 간략하게 살펴보면 타문화 이해는 여러 겹의 복합적인 의미구조가 복잡하게 얽혀 있는 문화를 해석하는 것을 통해 의미를 발견하는 것<sup>31)</sup>이며, 타문화를 통해 자기 인식을 탐색하는 것은 '너'와 다른 '나'를 비교하며 갈등 문제 해결의 접점을 발견해나가는 것이다. 상호문화적 해석학은 양 문화 사이의 비교를 통해 겹침(Überlappung)의 영역을 발견해나가는 것을 소통의 시작이라고 본다.<sup>32)</sup> 즉, 자기 조정은 해석을 통해 자기 이해에 도달하는 과정으로, 겹침을 넓힐 것인가 좁힐 것인가를 결정하는 단계라고 볼 수 있다.

---

31) C. J. Geertz, *The Interpretation of Cultures*, 문옥표 옮김, 『문화의 해석』, 까치글방, 1998, pp.13-20 참조.

32) 상호문화해석학자인 말(R. A. Mall)은 해석학의 모델을 '동일성 모델', '차이의 모델', '유비적 모델'의 세 유형으로 구분한다. 동일성 모델은 '동일한 것을 동일한 것으로 이해하는 것'을 말한다. 차이의 모델은 문화 간 차이의 공약 불가능성을 인정하는 해석 모델이다. 유비적 모델은 각 문화 간 겹침(Überlappung)을 발견하여 보편적 윤리를 실행하고자 하는 해석 관점을 담은 모델이다. 말은 세계의 문화는 서로 영향을 미치며 오늘날의 모습을 띠게 되었기 때문에 완전히 같지만도 다르지만도 않다고 주장하며 겹침이 반드시 존재한다고 본다. 문화 간 겹침은 이미 주어진 것이 아니라 각각의 문화적 맥락 안에서 구체적 표현과 형식에 따라 변화되어가는 과정에서 발견할 수 있는 유사한 필요와 유사한 지향의 영역을 말한다. 따라서 겹침은 문화라는 텍스트 그 자체로 발견할 수 있는 것이 아니라 해석에 의해서 생성 가능한 영역이며, 그 자체로 해석이 시작되는 영역이다.(조해정, 「말(Ram Adhar Mall)의 상호문화적 해석학과 문화적 중첩」, 『범한철학』 Vol.27, 범한철학회, 2014, p.521.)

## (1) 타문화의 가치와 경험 관련짓기

학습자들이 일상생활에서 경험하는 타문화는 해당 문화권 사람들의 관습과 행위를 말한다. 충격을 유발하는 타문화권 사람들의 관습과 행위를 ‘잘’ 이해하는 방법은 무엇인가를 살펴야 하는데, 이는 타문화의 가치를 묻는 것으로부터 시작할 수 있다.

각 문화권의 행위와 관습들은 해당 문화권의 사람들이 공유하고 있는 특정한 가치 체계에 의해 표출되는 것들인데, 행위나 관습처럼 겉으로 드러나는 요소들을 표층 문화(surface culture)라고 하며, 그러한 기호성과 상징성 이면에 담겨 있는 가치를 심층 문화(deep culture)라고 볼 수 있다. 문화 교육에서 문화의 구조를 위와 같이 분류하고 심층 문화에 대한 이해까지 나아가야 한다는 논의는 계속해서 강조되어 왔다. 심층 문화는 문화의 근원적인 부분으로, 심층 문화에 대한 이해가 문화 간 소통을 더욱 원활하게 하는데 도움이 되기 때문이다.

심층 문화의 구조를 체계적으로 범주화하여 분류한 것이 호프스테드(G. Hofstede)의 연구이다. 각 문화권이 선호하는 경향성을 호프스테드는 ‘가치(values)’라고 보았다. 어떤 한 상태보다 다른 상태를 선호하는 포괄적인 경향성을 뜻하는 가치는 그 문화권에 사는 사람들의 관행(practices)을 통해 추리해낼 수 있을 뿐 외부인은 직접 볼 수가 없다. 따라서 문화적인 의미는 관행에 대한 해석을 통해 획득할 수 있다.<sup>33)</sup> 호프스테드는 가치를 여섯 가지 기준에 따라 국가별 선호 경향을 통계적으로 분석하여<sup>34)</sup>, 문화 차이가 발생하는 원인을 국가별로 심도 있게 접근하는 틀을 마련하였다.

그러나 상호문화교육은 문화의 존재를 확인하는 차원에만 그치는 것을 지양한다. 즉, 심층 문화를 사실로서 습득하고 표층문화와 심층문화의 관계에 대해 이해하는 것뿐만 아니라, 그러한 개념과 가치가 왜 발생하게 되었는가를 묻고

---

33) G. Hofstede, G. J. Hofstede & M. Minkov, *Cultures and Organizations: software of the mind*(3rd ed.), 차재호·나은영 역, 『세계의 문화와 조직』, 학지사, 2016, pp.27-29.

34) 호프스테드의 6가지 차원에 관해서는 III장 1절에서 실험 조사 설계의 틀로 삼으며 자세히 설명하였다.

추론하는 주체와 문화 간의 역동적인 상호 관계를 강조하는 것이다. 문화의 학습에 있어서 눈에 보이지 않는 부분을 강조하는 빙산의 비유는 문화의 구조와 심층 문화의 중요성을 인식하는데 유용하지만, 표층과 심층 사이의 역동성을 드러내지 못한다는 단점이 있다. 즉, 문화가 마치 고정된 하나의 실체(thing)처럼 묘사되어 사람들이 문화를 통해 어떤 의미를 발견하는지를 나타내지 못하며, ‘보이는 부분’과 ‘보이지 않는 부분’간의 역동성을 인식할 수 없다.<sup>35)</sup>

호프스테드의 분류는 특정 문화의 일반적 경향을 제시하는 것으로, 학습자들에게 이를 일방적으로 제시하는 것은, 자칫 문화의 요소들을 백과사전식의 지식으로 제공하는 것과 다를 바 없어지게 된다. 다만 경험을 이해하는데 있어서 심층 문화를 범주화하고 일반화하는 것을 반드시 지양해야만 하는 것으로 볼 수만은 없다. 학습자의 충격 경험은 대부분 표층 문화에 해당하는 것으로 굉장히 다양하고 특성을 파악하기가 어렵다. 이질적인 현실을 단순화된 형태로 인식하는 것은 타문화 경험에 대해 전형적인 그림을 그리는 것을 가능하게 해주며, 이는 전반적인 타문화의 표층적인 현상을 이해하는 데 도움이 된다.

따라서 주의해야 할 것은 학습자로 하여금 자신의 경험과 특정 경향성을 먼 심층 문화의 관계를 발견하게 하고, 이를 통해 학습자가 확장적 사고를 할 수 있도록 유도하여야 한다는 점이다. 심층 문화는 그 특성상 모순적이기도 하며, 갈등적이기도 하고, 상호보완적이기도 하다. 심층 문화의 이러한 모호성과 추상성은 표층의 관습과 행위로 드러날 때 다양한 현상을 나타내게 된다. 학습자들이 자신의 경험과 심층 문화를 관련짓는다는 것은 자신의 경험을 초점화하고 통합하면서 스스로 심층 문화에 대한 깊이 있는 이해에 도달하는 것을 말한다.

즉, 자신의 경험과 타문화의 심층적 가치를 관련짓는 것은 타문화와의 관계성을 증진시켜나가는 행위로 학습자들의 기억 속에 부유(浮游)하고 있는 문화적인 경험들을 초점화하여 만남을 지향하는 것이라고 볼 수 있다. ‘만남’은 ‘나’의 마음가짐에 따라 대상을 대하는 태도를 강조하는 개념이다.<sup>36)</sup> 문화교실

---

35) A. Holzbrecher, *Interculturelle Pädagogik*, 정기섭 외 옮김, 『상호문화교육의 이해: 교사를 위한 교수-학습방법』, 북코리아, 2014, p.56.

36) 손우정, 「마르틴 부버 ‘만남’ 철학이 도덕과 교육에서 갖는 의의」, 『윤리철학교

에서 일어나는 ‘상호작용’을 이러한 ‘만남’의 개념에 비추어 보면, 학습자들의 경험 또한 상호작용의 대상이 될 수 있다. 학습자들은 경험에 대한 설명, 분석, 해석을 능동적으로 수행함으로써 이전에 인지하지 못하던 타문화 자체의 특수한 의미를 새롭게 발견할 수 있다.

## (2) 타문화를 통한 자기 인식 탐색

낯선 문화 경험을 이해하는 과정에서 자문화와 타문화를 비교하는 것은 자연스럽게 따라오는 과정이다. 비교는 둘 이상의 사물을 서로 견주어보는 것이다. 상호문화 해석학자인 말(R. A. Mall)은 상호문화적 해석학은 비교철학에 기반하고 있는 것이며, 이때 비교의 본질을 ‘서로서로 관계시키기’라고 정의한다. 비교는 본질적으로 비교되는 대상들이 단지 동일하지만도 않고 다르지만도 않다는 점에 기반한다. 따라서 비교함(Ver-gleichen)은 동일하지 않은(nicht-gleich) 사물들 사이에 관계(Bezug)를 생성하는 것을 의미한다. 즉, 비교는 각 전통들이 서로 서로 주고받음(des Gebens und Nehmens) 철학적 문화이며, 서로서로 풍요롭게 만들고 조우하는 전통들을 변화시키기조차 하는 철학적 문화이다.<sup>37)</sup>

비교는 ‘나’와 ‘타문화’ 사이에 차이가 발생하는 원인은 무엇인지를 묻고 답을 찾는 과정인데, 이때 중요한 것은 타문화에 대한 물음을 자기 자신에 대한 물음으로 돌림으로써 자신의 문화적 배경을 인지하고 판단할 수 있어야한다는 것이다. ‘상호(inter-)’라는 접두사는 타자를 보는 방법과 자신을 보는 방법에 모두 관련되어 있다. 여기에서 인식은 타자나 자신의 특성이 아니라 타자와 자신이 맺고 있는 관계에 달려 있다. 따라서 타자에 대한 모든 질문은 자신에 대한 질문과 겹친다.<sup>38)</sup>

---

육』 Vol.13, 윤리철학교육학회, 2010, p.66.

37) Fornet-Betancourt, *Interkulturalität in der Auseinandersetzung*, a.M., Frankfurt 2007, pp.29-30. 주광순, 「상호문화철학의 비전, 『대동철학』 Vol.76, 대동철학회, 2016, pp.272-273에서 재인용.

38) M. Abdallah-Pretceille, 장한업 옮김, 앞의 책, 2010, p.75.

물음은 그 자체의 특성상 ‘가의성(Fraglichkeit)’과 ‘피의성(Fragbarkeit)’이라는 이중적 구조를 가지고 있다. ‘가의성’은 물음을 가지게 하는 ‘물음의 내용’과 관련된 것으로 무지로부터 무엇인가 알고자 하는 원의를 말한다. 피의성은 물음을 가능하게 하는 ‘물음의 방향성’과 관련된 것으로 물음의 대상에 대한 지식을 뜻한다. 즉, 물음은 물음의 대상에 대한 앎과 무지의 상호 매개적인 긴장 관계에서 유발된다고 볼 수 있다. 물음과 지식은 서로를 매개하는 순환 관계에 놓여 있다. 우리는 완전한 지식을 가지고 묻는 것도, 완전한 무지에서 묻는 것도 아니다. 물음은 항상 명시적으로 주제화될 필요가 있는 선행 지식을 배경으로 해서 물어진다. 물음이 물어지는 곳에는 이런 함축적이며 비주제적인 지식이 항상 놓여 있다.<sup>39)</sup>

이처럼 물음의 본질은 물음 자체가 특정한 의미를 가진다는 것이다. 이때 의미는 방향성을 가진 것으로, 물음의 의미는 이미 합당한 대답이 나올 수 있는 방향을 함축하고 있다. 물음과 더불어 그 물음의 대상은 특정한 관점에서 포착되므로, 물음을 통해 질문 대상의 존재 자체가 드러난다. 결국 어떤 문제를 규명하기 위한 일체의 인식과 대화에서 무엇보다 중요한 것은 올바른 문제제기가 선결요건임을 인정하는 것이다. 어떤 문제를 규명하기 위한 대화에서 먼저 질문을 통해 문제 자체가 무엇인지 드러내야만 한다.<sup>40)</sup> 즉, 내가 타문화에 대해서 물음을 가진다는 것은 ‘알 수 없는’ 물음의 내용이 나에게 중요한 의미를 가지며, 그 의미를 이해하는 것은 결국 타문화에 대한 이해뿐만 아니라 이를 중요하게 여긴 ‘나’에 대한 이해를 의미한다.<sup>41)</sup>

39) 박병준, 「철학상담과 해석학: 철학상담을 위한 해석학의 적용의 문제」, 『현대유럽철학연구』 Vol.38, 2015, p.228.

40) H. G. Gadamer, *Wahrheit und Methode : Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik.*, 임흥배 역, 『진리와 방법 2: 철학적 해석학의 기본 특징들』, 문학동네, 2012, pp.274-275.

41) 본 연구는 가다머의 해석학적 논의에서 해석학적 상황은 질문을 거듭하는 사유의 과정을 거치는 것이라는 개념을 살폈지만, 가다머의 논의를 오늘날 상호문화적 해석 연구에 그대로 적용하기에는 무리가 있다. 왜냐하면 가다머의 연구는 기본적으로 활자화된 텍스트 해석 연구이며, 또한 이해의 역사성을 강조하기 때문이다. 현재의 주체와 과거의 전통을 가진 텍스트 사이의 역사적 간격으로 인해 극복할 수 없는 차이가 생겨나는데, 이때 전승된 텍스트는 해석자의 시대가 관심을 갖고 이해하려는 역사적 전통 안에 있다. 전통과의 상호작용을 통해 해석자는 이해지평과 존재 자체가 확장되는 이해의 순환구조를 경험하게 된다. 가다머의 해석학은 전통의 역

### (3) 상호문화적 자기 인식 조정

타문화를 해석하고, 자문화와 비교하는 것을 통해 얻고자 하는 것은 자기 이해이다. 이때 자기 이해란 기존의 자기 인식을 확인하는 것에만 그치는 것을 말하는 것이 아닌, 내가 알고 있는 것과 모르는 것이 무엇인지를 아는 것을 통해 조정과 선택으로 나아가는 것을 말한다. 콘(A. Cornes)은 문화 간 경험을 통해서 얻는 것은 결국 자기 성장이어야 한다고 말하며 문화적 차이가 발생하는 차원을 이해하는 것만으로는 문화 간 의사소통을 자유롭게 하는 사람과 그렇지 못한 사람의 차이를 설명할 수 없다고 보고 문화교육은 각 개인의 감정, 믿음, 특성을 살피는 것을 소홀히해서는 안 된다고 본다.<sup>42)</sup>

앞서 타문화의 심층 문화와 표층 문화를 관련짓고, 자문화와 비교하며 갈등의 원인을 이해하는 단계는 인지적으로 대상과 자신의 문화적 배경을 분석하는 것이다. 그러나 문화를 통한 자기 이해는 ‘그래서 결국 나 자신이 중요하게 여기는 것은 무엇인가’, ‘앞으로 타문화와의 관계 속에서 나는 어떻게 할 것인가’, ‘문화 경험을 통해서 내가 얻은 것은 무엇인가’에 대해 성찰하고 판단하

---

사 안에서 발생하는 텍스트와 해석자 사이의 차이를 어떻게 극복할 것인가에 대해서 다룬다. 그러나 현재 이 연구에서 다루고 있는 것은 상이한 전통을 공유하고 있는 주체들 사이의 이해를 다루고 있다. 즉, 하나의 전통을 넘어서 ‘여러’ 전통들과 문화들 사이에서 작용하는 매개자에 대해서 가다머는 심각한 고민을 하지 않는다. 훗날 이러한 문제들이 가다머 이론의 보수적 측면으로 비판 받았으며, 상호문화철학자인 말(Mall)이 지적한 문제이기도 하다. 그러나 가다머의 해석학적 논의들을 말 또한 상당 부분 수용하였다는 사실은 부인할 수 없다. 왜냐하면 가다머의 논의가 활자화된 텍스트 해석을 중심으로 전개된다고 다하더라도 가다머의 이론들이 해석을 통해 존재를 밝히는 철학적 해석학 특징을 띠고 있다는 측면에서 상호문화적 해석학 연구에서 참고할 영역이 부재하는 것은 아니기 때문이다. 테일러(C.Taylor)는 가다머의 해석학적 이해 모델이 문화적 타자 이해에도 적합하다고 보기도 하였다. 즉, 가다머의 이론은 문화 간 관계에서 발생하는 문제들을 해결할 수 있는 절차나 방법을 제시한다는 측면보다는 자문화와 타문화의 관계를 새롭게 볼 수 있는 시야를 열어준다는 측면에서, 문화적 주체로 하여금 타문화에 대한 바람직한 입장을 형성하도록 기여한다는 의미로 이해하는 것이 타당해 보인다. (김정현, 「자문화중심주의와 해석학적 타자 이해: 가다머의 해석학에 기초한 테일러의 논의를 중심으로」, 『해석학 연구』, Vol.34, 2014; 주광순, 「Mall의 유비적 해석학과 Gadamer의 철학적 해석학」, 『大同哲學』 Vol.109, 대동철학회, 2015. 참고.)

42) A. Cornes, *Culture from the inside out: Travel and meet yourself*, Intercultural Press, 2004, pp.9-10.



며, 이러한 과정이 여기서 끝나는 것이 아닌 앞으로도 지속되는 것임을 아는 것이라고 할 수 있다.

학습자들이 문화 경험을 통해 자신의 감정과 믿음, 특성 등을 살피는 것을 소홀히 해서는 안 되는 이유는 이러한 정의적 영역이 ‘행동 조정’의 유무로 이어지기 때문이다. 문화와 문화가 만날 때 ‘낯선 것’이 ‘자기 것’에 중요한 것이 되고, 이 둘 사이에 상호관계가 이루어지면서 중간지대(Zwischenraum)가 생성된다. 이것은 이문화간 행위에 위협적으로도 고무적으로도 작용할 수 있는 불분명하고 애매한 색다른 틈새이다.<sup>43)</sup> 중간지대는 문화 요소의 단순한 교집합이 아니며, 주체가 소통을 위해 적극적으로 조율해나가는 공간이다. 따라서 이 공간은 작아지기도 하며 커지기도 하면서 새로운 문화적 상황으로 이어지기도 한다. 즉, 중간지대는 문화 사이를 오가며 의미를 만들어가는 주체의 역동성을 보여준다.

브루너(J. Bruner)는 인간의 마음은 문화의 사용을 통해 구성되고, 인간 문화의 사용에서 실현된다고 보았다. 개인은 문화적 맥락 속에서 형성된 자신의 마음을 통해 의미를 만들어간다. 의미 만들기는 특별한 경우에 상이한 환경에서 사물에 의미를 부여하는 것을 뜻한다. 마음의 본질과 사용방식에 있어 나타나는 개인들 간의 차이조차 상이한 문화가 제공하는 다양한 기회로부터 기인한다.<sup>44)</sup> 학습자들이 특별하고 상이한 환경 속에서 어떠한 새로운 의미를 형성하여 중간지대를 좁히고 넓혀나가는지를 결정하는 것이 행동 조정이라고 볼 수 있다.

이러한 의미 만들기와 행동 조정은 존재에 대한 기본적인 가정(Basic assumptions about existence)의 영역을 성찰함으로써 일어날 수 있다. 트롬페나스와 햄튼터너( F. Trompenaars & C. Hampden-Turner)는 특정 집단의 구성원이 공유하고 있는 ‘옳음(right)’과 ‘그름(wrong)’에 대한 판단기준인 규범(Norms)과 ‘좋은(good)’과 ‘나쁜(bad)’을 판단하는 기준인 가치(Values)에 대해 묻고 추론하는 것은 자신과 문화에 대한 더 깊은 통찰력을 얻을 수 있도록 해준다고 보았다.<sup>45)</sup>

---

43) 김순임, 「이문화간 의사소통 능력의 개념에 대한 고찰」, 『독일언어문학』 Vol.29, 2005, p.103.

44) J. Bruner, 앞의 책, 2014, pp.38-39.

즉, 어떠한 행동을 ‘해야만 하는’ 이유와 그렇게 행동하고 ‘싫어하는’ 이유에 대해 고민하고, 선택하는 것은 주체가 새로운 자기로 거듭나는 기회가 된다. 이처럼 주체를 가장 고정된 몇몇 틀로부터 자유롭게 하여 선택의 조건에 놓이도록 할 때 자기 이해의 변화가 일어날 수 있다. 테일러(C. Taylor)는 주체가 이해를 확장하기 위해서는 암묵적 상태로 있던 우리의 배경적 이해를 하나의 문제로 삼아 명료화해야한다고 보았다. 즉, 인지하지 못하고 있던 자신의 인식틀을 명료화하여 이것이 이해의 한계로 작용하던 틀임을 인식하고, 그것들을 새로운 맥락 속에서 바라보기 위해 벗어날 수 있는 가능성의 범위 속에서 바라볼 수 있도록 해야 한다.<sup>46)</sup>

다만, 이때의 선택은 자민족 중심적인 선택도 아니며 타문화 동화적인 선택도 아니다. 상호문화적인 자기 인식의 조정은 현재 내가 상호작용하고 있는 문화 경험 속에 속한 행위자들의 입장을 고려하여 이루어져야 한다. 상호문화교육이 추구하는 공동의 의미는 이미 실제로 존재하는 공통성을 발견하고 확정짓는 배타적이고 내용적인 특징을 띠는 것이 아닌, ‘당위로서’ 앞으로 지속적으로 긍정하고 찾고 발견하고 증가시켜 가는 과정을 뜻한다.<sup>47)</sup> 타문화를 이해하고, 자문화와의 비교를 통해 자신을 옹아매고 있던 인식틀을 문제 상황으로 떠올렸다면, 이후 나아가야 할 방향성은 상호문화교육의 목표에 따라 윤리적으로 이루어져야 한다.

---

45) F. Trompenaars & C. Hampden-Turner, *Riding the waves of culture: Understanding Diversity in Global Business*, 포스코경영연구소 옮김, 『글로벌 문화경영: 이문화의 딜레마를 넘어서』, 가산출판사, 1995, pp.52-55.

46) C. Taylor, *Comparison · History · Truth*, Philosophical Argument, Harvard University Press, 1995, p149, 김정현, 앞의 글, 2014, p.118에서 재인용.

47) 주광순, 앞의 글, 2015, p.42.

### 3. 학습자 경험을 활용한 한국어 상호문화교육의 의의

#### (1) 경험의 의미화를 통한 능동적 문화 향유

타문화라는 낯선 경험은 인식의 영역을 넓혀주며, 새로운 의미를 견인할 수 있는 매개체이다. 인간은 경험을 통해 의미의 영역을 형성하는데, 이 영역은 개인의 존재 내에만 고정된 것이 아니다. 우리의 개인적 사고와 경험을 다른 사람과 의사소통하는 과정에서, 그리고 우리의 사고와 경험에 대한 타인들의 표현을 듣고 바라보는 과정에서 의미는 개인으로서의 우리를 초월하기 때문이다. 그렇기 때문에 의미는 고정되지 않고 자신에 대한 반성과 회상을 통해 재형성될 뿐만 아니라, 새로운 경험에 의해서도 확장된다.<sup>48)</sup>

즉, 경험은 인간이 의미를 형성하는데 필요한 질료라고 볼 수 있다. 주체가 이미 가지고 있던 인지 도식을 통해 경험에서 의미를 만들고 또 그 경험으로부터 새로운 인지 도식이 창출된다. 그러나 이러한 경험들이 모두 의미를 만들어내는 것은 아니다. 어떤 경험들은 아예 인식되지 않을 수도 있고, 인식이 되었다고 하더라도 무의식의 저변으로 가라앉게 되는 경우도 있다. 한국어 학습자들의 한국 문화 경험 또한 마찬가지이다. 같은 문화 경험이라고 하더라도 주체에 따라 그 경험의 인식 유무뿐만 아니라, 의미화 유무도 다르다. 인간은 대부분 자기에게 낯선 경험, 일상적이지 않은 경험을 마주했을 때 그 경험을 인식한다. 그러나 인식이 되었다고 하더라도 학습자들이 스스로 주의를 집중하지 않는 한 경험은 의미를 창출하지 못하고 사라지게 된다.

듀이(J. Dewey)는 경험의 본질은 능동적인 요소와 수동적인 요소가 결합된 것이라고 보았다. 능동적인 요소는 경험을 시도하는 것(trying)이고, 수동적인 요소는 경험을 겪는 것(undergoing)이다. 듀이는 이 두 가지 요소가 유기적으로 연관될 때 의미 있는 경험이 된다고 본다. 즉, 단순한 활동은 경험이 될 수 없으며, 시도하는 것으로서의 경험 또한 그것을 통해 수반되는 변화들이 이전의 경험에 대한 자신의 반성적 의식과 관련되지 않는 한 의미 없는 변이

---

48) D. E. Polkinghorne, *Narrative knowing and the human sciences*, 강현석 외 옮김, 『내러티브, 인문과학을 만나다: 인문과학연구의 새 지평』, 학지사, 2009, pp. 49-51.

(transition)일 뿐이다.<sup>49)</sup>

따라서 중요한 것은 수동적 경험과 능동적 경험을 연결시키는 것이라고 볼 수 있다. 수동적으로 주어진 ‘차이’라는 경험에 대하여 자신은 왜 그것을 다르다고 느끼는 지, 차이는 왜 발생하는지, 한국에는 왜 그러한 문화가 있는지, 그리고 자신은 어떠한 문화적 배경을 가지고 있는지 스스로 설명, 분석, 비교, 해석하는 경험을 시도하는 것이다. 두 가지 요소의 경험이 맞닿아 새로운 의미를 창출할 때 학습자는 문화를 향유하는 능동적 주체로 나아갈 수 있다.

## (2) 문화 간 소통 의지 촉진

경험을 활용한 상호문화교육은 학습자가 자신의 삶을 교실로 가져와 상호작용하도록 함으로써 타문화와의 소통 의지를 촉진시킬 수 있다. 적응 문제와 결부되어 외면했던 경험들을 인지적으로 분석해봄으로써 문화 학습의 가치를 깨달을 수 있기 때문이다.

오우크쇼트(M. Oakeshott)에 따르면 인간을 인간답게 하는 학습은 인간이 살아가며 만나는 세계와 그 세계 속에서 살아가는 수많은 인간의 다양한 모습을 통해 인간의 삶에는 단순한 생존 이상의 의미가 있다는 것을 자각하고 그 의미를 탐구하도록 하는 활동이다. 그러나 이러한 의미를 가진 학습이 누구에게나 가능한 것은 아니므로, 이를 가능하게 하는 교육이 필요한 것이다. 오우크쇼트는 인간이 어렵פות하게나마 인간으로서의 자기 자신을 자각하게 되었을 때, 즉 개인이 본능적 필요에 따라 환경에 수월하게 적응하여 생존하는 방법을 익히는 차원을 넘어선 무엇인가가 있음을 조금이라도 깨달았을 때 학습을 스스로 할 수 있게 하는 원동력, 즉 ‘이해하려는 욕망’이 생긴다고 보았다.<sup>50)</sup>

자신의 경험을 스스로 분석하고 해석하는 과정을 통해 학습자들은 문화를

49) 임태평, 『존 듀이: 철학적 탐구와 교육』, 교육출판사, 2005, pp.292-293.

50) M. Oakeshott, 차미란 역, 「학습의 장」 상·하, 『교육진흥』 가을·겨울호, 중앙교육연구소, 1992, pp.170-171, 박현진, 「도덕과를 통한 다문화교육에 대한 두 관점: 교육목적에 비추어본 다문화교육의 본질」, 『윤리철학교육』 Vol.16, 윤리철학교육학회, 2011, p.13에서 재인용.

단순히 생존과 적응의 문제가 아닌 고차원적인 발달을 위해 필요한 학습 제재로 인식할 수 있다. 학습자가 이해 불가능성을 겪고 있는 경험을 선택하고, 그 경험을 이해하기 위해 해석한다는 것은 의식이 향하고 있는 문화 현상이 학습자에게 중요한 의미를 띠고 있다는 것이다.

학습자는 적응의 차원에서 바라볼 때 간과했던 문화 경험의 의미를 표면화하고 인식함으로써 성장의 차원에서 문화에 접근할 수 있다. 이와 같은 접근은 학습자가 타문화를 갈등을 유발하는 불편한 대상이 아닌 가치를 새롭게 형성해나갈 수 있는 학습의 대상으로 바라보게 해준다. 이러한 가치 지향적 태도는 학습자가 소통 의지를 가질 수 있는 가능성 열어준다.

### (3) 비판적 문화 인식 활성화

문화를 비판적으로 인식한다는 것은 주체가 문화에 대한 명백한 기준을 세우고, 기준에 따라 타문화와 자문화를 객관적으로 바라보며 평가할 수 있다는 것을 말한다. 학습자들은 외국어를 배우면서 자신의 국가적, 민족적, 개인적 정체성을 발견하고, 자신을 형성하고 있는 배경들이 단일한 것으로부터 나온 것이 아님을 깨달아야 한다. 외국 문화를 통해 배우는 것은 자문화도 타문화도 아닌 어떠한 것에도 얽매이지 않는 태도이다. 학습자들은 다양한 문화들의 교차 속에서 스스로 자신의 문화나 언어도 아니며, 목표 문화나 언어도 아닌 제 3의 장소를 정의하고 찾아가도록 노력해야 한다.<sup>51)</sup>

학습자의 경험은 제 3의 장소를 찾아가는 유용한 학습 제재이다. 앞선 논의에서도 살펴보았듯이, 학습자의 문화 경험은 ‘충격’이라는 강력한 감정을 기반으로 물음을 유발하며, 이러한 물음은 모두 학습자 자신과 밀접하게 연관되어 있다는 점에서 기존의 정체성에 대한 재인식이 가능해진다. 제 3의 장소는 무엇보다 자기를 객관적으로 바라볼 때 발견할 수 있다. 학습자는 자신의 경험을 대상화하면서 ‘충격 감정에 대하여’, ‘특정 문화 현상에 대하여’ 성찰하게 되고, 이는

---

51) C. Kramsch, *Context and Culture in language Teaching*, Oxford University Press, 1993, pp.256-267.

대상을 지향하고 있는 학습자와 문화 사이의 관계 속에서 이루어진다는 측면에서 타문화를 거울삼아 자신의 문화적 배경을 돌아볼 수 있는 기회를 제공한다. 또한 학습자가 문화 경험으로 유발되는 감정을 분석함을 통해 자기를 얽매고 있는 편견(prejudice)과 고정관념(stereotype)을 직시할 수 있다.

바이럼은 ‘해석하고 연관짓는 기술(skills of interpreting and relating)’과 ‘발견하고 상호작용하는 기술(skills of discovery and interaction)’을 통해서 상호문화적 지식(knowledge)과 태도(attitude)는 다시 재정립될 수 있다고 보았다.<sup>52)</sup> 즉, 학습자는 문화 간 차이의 존재와 사실을 인정하는 것에서 더 나아가 경험에 대해 직접 판단하고 해석하는 비판적 사고의 과정을 통해 이미 가지고 있는 가치와 신념을 새롭게 세워나갈 수 있다.

---

52) M. Byram, 앞의 책, 1997, p33.

### Ⅲ. 한국어 고급 학습자의 경험 이해 양상

#### 1. 조사 설계

본 연구는 학습자의 경험을 활용한 한국어 상호문화교육의 가능성을 살피기 위해 한국어 고급 학습자의 문화 경험 이해 양상을 실제로 확인하고자 하였다. 이를 위해 학습자 대상 설문 조사, 예비 조사를 실시하였고, 예비 조사를 바탕으로 드러난 문제점을 수정하여 본조사를 실시하였다. 학습자 대상 설문 조사는 실제로 한국어 학습자들이 한국 문화에 대한 충격을 경험하는지를 확인하고 학습자들의 충격 경험을 양적으로 수집하기 위하여 실시하였다. 설문 조사는 한국에 거주하는 한국어 중·고급 학습자를 대상으로 이루어졌으며, 응답한 학습자는 70명이다. 설문 조사에 참여한 학습자 정보는 다음과 같다.

<설문 조사 참여 학습자 정보>

구분		인원(명)	백분율(%)
국적	중국·대만·홍콩	39	55.7
	일본	9	12.9
	몽골	4	5.7
	베트남	3	4.2
	인도	2	2.9
	북미·유럽	4	5.7
	러시아·CIS	9	12.9
토픽	3급	4	5.7
	4급	3	4.3
	5급	35	50.0
	6급	28	40.0
성별	남	18	25.7
	여	52	74.3
소속	언어교육원	16	22.9
	대학교	14	20.0
	대학원	36	51.4
	기타	4	5.7

거주 기간	1년 미만	15	21.4
	1년 이상 2년 미만	25	35.7
	2년 이상 3년 미만	6	8.6
	3년 이상 4년 미만	6	8.6
	4년 이상	18	25.7

설문 응답자 중에서 TOPIK 급수가 고급에 미치지 않는 중급 학습자들도 포함되어 있는데, 이 학습자들의 경우 시험을 보지 않았을 뿐 대학 언어교육원에서 5급이나 6급 과정을 마쳤고, 실제 한국 거주 기간이 고급 수준에 다다를 정도로 충분하다고 여겨져 설문 조사에 포함시켰다.<sup>1)</sup>

설문 조사 완료 후에는 조사된 내용을 바탕으로 한국어 학습자들의 실제 문화적 경험에 대한 이해 양상을 살펴보기 위해 실험 조사를 실시하였다. 실험 조사는 예비 조사와 본조사로 이루어졌으며, 이때 학습자들의 이해 양상을 살펴보는 방법은 ‘글쓰기’를 선택하였다. 질적 연구수집방법으로서의 ‘문서(文書, document)’는 질적 연구와 관련된 모든 형태의 문자로 쓰인(written), 시각적(visual), 그리고 물리적 형태의 자료를 의미한다. 즉, 문서에는 연구와 관련된 모든 형태의 손으로 작성된 문서, 컴퓨터로 작성된 문서, 그리고 각종 인쇄물 등이 포함되며, 연구자는 문서에 나타난 글이나 기호 따위를 분석하고 해석하는 노력을 통하여 연구문제를 해결하고자 한다.<sup>2)</sup> 학습자들의 경험을 수집하는 방법으로 글쓰기를 선택한 이유는 다음과 같다. 첫째, 글쓰기를 통해 학습자들은 의미화하고자 하는 대상을 초점화할 수 있다. 반 매넨(Van Manen)은 우리가 어떤 경험이나 현상의 본질을 탐구하고자 하는 연구에 착수하는 최고의 지름길은 선택된 개인들에게 그들의 경험을 글로 쓰도록 하는 것이라고 하면서, 이를 “프로토콜 글쓰기”라고 명명한다. 글쓰기는 반성적인 태도를 가지게 만들며, 이는 학습자로 하여금 자신의 경험에 대한 설명과 해석을 가능하게 한다.<sup>3)</sup> 학습자들은 문화충격경험을 주제로 ‘무엇에 대해서’ 쓸 것인지 내용을 조

1) 3급은 총 4명(【Q\_25】 , 【Q\_58】 , 【Q\_60】 , 【Q\_62】 )이고 4급은 총 3명(【Q\_17】 , 【Q\_20】 , 【Q\_41】 )이다. 7명의 학습자들의 평균 거주 기간은 2년 9개월이다.

2) 유기웅 외, 『질적 연구방법의 이해』, 박영사, 2015, p.226.

3) M. Van Manen, *Researching lived experience: human science for an action sensitive pedagogy*, 신경림·안규남 역, 『체험연구: 해석학적 현상학의 인간과학』



직화하며 ‘문화’라는 대상, 대상에 대한 자신의 경험, 경험에 대한 감정과 느낌, 감정과 느낌을 해소하기 위한 원인 탐색 등 한 편의 글을 완성해내기 위한 재구성에 몰입한다. 이 과정에서 학습자는 자신의 내면에 모호하게 부유하던 생각들을 구체적으로 드러냄으로써 자신의 경험으로부터 가졌던 의미를 재확인할 수도 있고, 미처 생각지도 못했던 의미를 발견할 수도 있다.

둘째, 위와 같은 과정을 통해 학습자들은 각자의 문화 경험에 대한 온전한 생각과 태도를 1차적으로 드러낼 수 있다. 글쓰기 자료는 교사나 다른 학습자가 개입하지 않은 각 학습자의 문화 경험 이해 과정을 살펴볼 수 있는 고정화된 자료로서, 상호문화적 능력을 갖춘 학습자와 그렇지 못한 학습자가 문화 경험을 이해해가는 과정에 있어서 어떤 차이를 보이는지 살펴볼 수 있다.

예비 조사에서는 한국어 중·고급 학습자 12명을 대상으로 ‘한국에서 인상 깊었던 문화 경험’에 대한 글쓰기를 실시하였다. 예비 조사에서 얻은 시사점은 교육적 가치가 있는 문화의 범주를 지정해주어야 한다는 점이었다. 개인에 따라 ‘문화’를 정의하는 기준이 다르고, 또 충격을 받는 문화적 경험 또한 매우 다양하다. 따라서 범주를 정하지 않을 경우 교육적 가치가 없는 경험만이 글쓰기에서 나열될 가능성이 있다. 실제로 학습자들은 한국인들의 사고방식이나 가치관이 행위로 드러나는 문화에 대해서 심도 있는 글쓰기를 한다기보다는, 단순히 다양하고 많은 경험을 나열하는 데 집중하였다.

따라서 본조사에서는 글쓰기의 주제가 되는 문화 키워드를 학습자들에게 제시하였다. 문화 키워드는 학습자 대상 설문 조사, <국제통용 한국어교육 표준 모형 개발 2단계><sup>4)</sup>, 호프스테드(G. Hofstede)의 이론을 참고하여 선정하였다. 문화 키워드 선정 과정에 관한 구체적 내용을 설명하면 다음과 같다.

호프스테드는 문화에서 어떤 한 상태보다 다른 상태를 선호하는 포괄적인 경향성을 ‘가치(values)’라고 보았다. 그리고 이를 크게 권력거리(power distance, 작음-큼), 개인주의(individualism)-집단주의(collectivism), 남성성(masculinity)-여성성(femininity), 불확실성 회피(uncertainty avoidance, 약함-강함)의 네 가지 문화 차원으로 분류하였다. 훗날 이러한 분류가 서구 중

---

연구 방법론』, 서울: 동녘, 1994, pp.90-91.  
4) 김중섭 외, 『국제통용 한국어교육 표준 모형 개발 2단계』, 문화체육관광부·국립국어원, 2011, pp.93-103 참고.

심적이라는 비판에 따라 중국식 가치조사(Chinese Value Survey: CVS)에서 발견된 장기지향(Long-Term Orientation)-단기지향(Short Term Orientation)을 다섯 번째 차원으로 추가하였다. 본 연구에서 참고한 제 3판에서는 초판에서 말한 문화의 5차원에, 공저자인 미카엘 민코프(Michael Minkov)가 ‘자적-자제(indulgence-restraint)’차원을 추가하였다.<sup>5)</sup> 호프스테드가 분류한 틀에 따르면 한국은 76개국과의 가치 성향 비교 수치에서 아래와 같은 지수와 순위를 나타내고 있다.

**<호프스테드의 분류에서 한국 순위>**

문화의 차원	지수	순위
권력거리 지수(Power Distance Index: PDI)	60	41~42
개인주의 지수(Individualism Index: IDV)	18	65
남성성 지수(Masculinity Index: MAS)	39	59
불확실성 회피(Uncertainty Avoidance Index: UAI)	85	23~25
장기지향 지수(Long-Term Orientation: LTO)	100	1
자적-자제 지수(Indulgence versus Restraint: IVR)	29	67~69

이에 따르면, 한국은 권위주의적, 집단주의적, 남성적, 강한 불확실성 회피 성향, 장기지향적인 가치를 선호하고 자제적인 성향을 지닌 국가라고 볼 수 있다. 본 연구는 실제로 한국어 학습자들이 한국 문화에 이러한 경향성에 대해서 인지하고 있는지 설문 조사를 통해 살펴보았다. 학습자들이 ‘한국’에 대해서 알고 있는 문화적 현상들을 <국제통용 한국어교육 표준 모형 개발 2단계>의 분류와 비교 대조한 결과 ‘서열 문화’, ‘우리 문화’, ‘획일성 추구’, ‘빨리 빨리 문화’와 같은 키워드를 뽑을 수 있었다. 각 키워드별 복수 응답을 포함한 응답 수와 백분율은 구체적으로 다음과 같다.

5) G. Hofstede, G. J. Hofstede & M. Minkov, *Cultures and Organizations: software of the mind*(3rd ed.), 차재호·나은영 역, 『세계의 문화와 조직』, 학지사, 2016 참조.

**<문화 키워드 별 학습자 응답 수 및 백분율>**

구분	응답 수	총 응답수	백분율(%)
서열 문화 <sup>6)</sup>	58	216	26.8
우리 문화 <sup>7)</sup>	39		18.1
획일성 추구 <sup>8)</sup>	20		9.3
빨리빨리 문화 <sup>9)</sup>	37		17.1
기타 <sup>10)</sup>	62		28.7

이는 호프스테드의 분류에서 한국이 권력거리 지수, 집단주의 지수, 불확실성 회피 지수에서 상위를 차지한 것과 일치한다. ‘빨리빨리 문화’의 경우 유교적 역동성과 연관된 속성이라는 측면에서 장기지향 성향으로 분류될 수 있으나 불확실성 회피 성향으로도 분류될 수 있는데, 이는 문화의 6가지 차원이

- 
- 6) 처음 보는 사람과 인사하는 방식, 어른이 앞에서 술을 마실 때 고개를 돌리는 것, 반말과 존경말의 사용, 예의가 바르다, 존댓말을 쓴다, 예의를 중시한다, 상하관계 강하다, 수직문화가 강하다, 유교문화, 서열문화, 어른·상사·선생님을 공경한다, 예의가 바르다, 선후배 스승과 제자 직장 동료 사이에 지켜야 하는 위계 문화, 상하관계가 강하다, 어른을 공경한다, 예의지국, 예의 바르고 어른 공경, 인사 잘함, 학연, 지연, 혈연, 한국에서 사람들이 어른을 공경한다, 어른들 공경해야 하는 것, 장유유서, 선후배 관계 엄격하다, 위계질서, 위아래 관계(나이)를 중요시한다, 호칭 존중, 머리를 숙이고 인사하는 것 등.
  - 7) 우리문화, 집단의식이 강하다, 정이 많다, 인정이 많다, 집단주의, 우리주의, 소속감, 혼자 밥 안 먹는다, 우리끼리, 집단주의, 술 문화, 공동체 의식, 가족주의, 정 문화, 가족 의식이 강하다, 애국심이 강한 사람이 많다 등.
  - 8) 패션감이 강하다, 외모를 중요시한다, 유행 같은 것도 모두가 따라한다, 외모지상주의, 남자들도 외모에 관심이 많다, 성형수술 보통 일이다, 외모를 중시한다 등
  - 9) 바쁘다, 배달 문화, 다열질하다, 성격이 급하다, 빠르다, 빨리빨리하는 문화, 개발이 잘 되어 있다, 서비스, 교통, 행동이 빠르다, 급한 성격이다, 급한 사람이 많다, 음식 빨리 먹는 문화 등
  - 10) 이 응답들은 문화의 가치로 범주화할 수 없는 것들, ‘김치’, ‘민주의식’, ‘한류’, ‘태권도’, ‘동해’, ‘위안부’, ‘독도’, ‘커피’, ‘매운 음식’ 등의 응답들이다. 이와 같은 응답들은 산물 문화에 해당하는 부분으로, 설명만으로 이해 가능한 문화 영역이다. 학습자들의 응답들의 상당 부분이 산물 문화로 나타나는 것은, 심층에 속하는 가치관보다 표층에 속하는 산물 문화가 가시적이며 접하기 쉽기 때문이다. 산물 문화는 ‘지식’의 형태로 쉽게 설명 가능하며 현재 한국어 문화교육에서 가장 많이 제공하고 있는 문화 영역이기도 하다. 그러나 본 연구는 타문화 이면의 가치관을 해석하는 것을 통해 한 개인의 삶의 방식과 신념, 태도 등을 확인하고 새로운 의미를 견인하는 것을 목적으로 한다. 따라서 가치관 문화만을 본 연구의 연구범위로 한정한다.

모두 상호 연관적이기 때문이다. 한편, ‘남성성-여성성’, ‘자적-자제’와 관련된 응답은 적어 제외하였다. 이것은 본 연구에서 대상으로 하는 한국어 고급 학습자들이 대부분 학생 신분이기 때문에 이와 관련된 문화경험이 부족한 것이기 때문으로 보인다.

문화 키워드를 심층 문화에서 선정한 것은 앞서 설명했듯이 학습자들의 심도 있는 사고가 요구되는 문화로 주제를 한정하되, 문화를 일방향적인 지식으로 제공하는 것을 방지하기 위함이다. 심층 문화가 특정 문화 집단의 경향성을 나타내긴 하지만, 심층 문화의 모호성, 모순성, 표층성 등은 다양한 문화현상들을 포괄적으로 포함한다. 따라서 같은 문화 키워드라고 하더라도 학습자들마다 문화 현상들을 다양하게 인식할 수 있어 문화에 대한 고정화된 전달을 조금이나마 방지할 수 있다고 여겼다. 문화 키워드를 제공하는 것이 상호문화교육이 지향하는 ‘개인’의 만남보다는 타문화에 대한 이해로 흐를 가능성이 있으나, ‘개인’의 만남을 강조하는 이유는 문화 차이의 지나친 강조로 인한 소통의 차단을 방지하기 위함이지, 그 차이를 무력화하자는 취지의 것이 아니기 때문에 본 연구는 상호문화교육에서 말하는 긴장성과 균형을 최대한 고려하고자 하였다.

1차 글쓰기에서는 위의 4가지 문화 키워드와 각각의 문화 키워드에 해당하는 현상을 함께 제시하여 학습자들의 경험에 대한 환기를 돕고자 하였다.<sup>11)</sup>

#### <문화 키워드 및 문화 현상>

문화 키워드	문화 현상
서열 문화	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 나이, 존댓말</li> <li>· 선후배 관계, 상하관계</li> </ul>

11) 문화 키워드에 해당하는 문화현상은 아래 문헌들을 참고하여 제시하였다.

- ① 김종섭 외, 『국제통용 한국어교육 표준 모형 개발 2단계』, 문화체육관광부·국립국어원, 2011.
- ② 강현화, 「한국인의 가치문화 교수방안」, 『언어와 문화』 Vol.3 No.2, 한국언어문화교육학회, 2007.
- ③ 김해옥, 『외국인을 위한 한국문화읽기』, 에피스테메, 2010.

<b>우리 문화</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 회식문화, 술문화</li> <li>· 혈연, 지연, 학연</li> <li>· 술잔 돌리기</li> <li>· 함께 먹는 찌개 문화</li> </ul>
<b>획일성 추구</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 성형</li> <li>· 똑같은 패션</li> <li>· 다양성에 대한 소극적 태도</li> </ul>
<b>빨리빨리 문화</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 음식배달, 킷서비스</li> <li>· 경제발전의 원동력(인터넷, 건설, 정보통신의 발달)</li> </ul>

본조사에 참여한 학습자들은 평균 거주 기간은 약 2년이며 모두 5급 이상의 고급 학습자들이다. 학습자들의 국적은 중국(22명), 베트남(3명), 일본(6명), 몽골(4명), 인도(2명), 영국(1명), 미국(1명), 러시아(1명)이다. 이 중 언어교육원에서 수학하고 있는 학습자는 15명이며 평균 거주 기간은 1년 3개월이다. 대학교 및 대학원에 재학 중인 학습자는 25명으로 평균 거주 기간은 3년 1개월이다. 본조사에서는 경험 이해 양상을 살피기 위해 학습자들의 글쓰기 자료를 두 차례에 걸쳐 받았다. 1차 글쓰기에서는 충격을 받았던 문화적 경험에 대한 구체적 상황을 설명(인식), 해당 문화 현상이 발생한 이유를 생각(해석), 해당 문화 경험에 충격을 받은 이유 및 이후 연관된 문화적 경험에 대해 어떤 생각을 가지고 있는지 적어볼 것(태도)을 요구하였다.

2차 글쓰기에서는 ‘자문화’와의 적극적 관련짓기를 유도하였다. 이는 타문화 경험 이해는 결국 자문화에 대한 이해를 기반으로 새로운 자기 인식에 도달할 수 있다는 본 연구의 취지를 검증하기 위함이며, 더불어 학습자들의 모국 문화에 대해 연구자가 자의적으로 해석하는 것을 방지하기 위함이다.

글쓰기 이후에는 인터뷰(interview)를 실시하였다. 인터뷰는 일정한 정보를 습득하려는 뚜렷한 목적의식을 바탕으로 이루어지는 의사소통으로서 연구자의 연구주제가 의사소통을 인도하는 지침이 된다. 즉, 인터뷰란 질적 연구 수행을 위한 자료수집의 방법으로서 일종의 형식과 구조를 가지고 있는 대화, 또는 유목적적인 의사소통 과정으로 규정할 수 있으며, 특히 연구자가 관심을 갖는 주제와 관련된 지식의 생산을 목적으로 이루어지는 연구자와 참여자간의 의도

적인 대화이다.<sup>12)</sup>

인터뷰의 목적은 글쓰기 자료에 나타난 학습자들의 타문화 해석하는 양상과 타문화를 대하는 태도를 명료화하고 구체화하는데 있다. 인터뷰를 통해 하여 학습자들의 한국어 실력 부족으로 인해 해석 양상이 드러나지 않은 경우나, 학습자들이 글을 쓰는 과정에서 미처 고려하지 못한 생각들을 발견하고 보완하고자 하였다. 인터뷰는 구조화된 인터뷰(structured interview), 반구조화된 인터뷰(semi-structured interview), 비구조화된 인터뷰(unstructured interview)로 나눌 수 있다. 본 연구는 반구조화된 인터뷰를 실시하였다. 반구조화된 인터뷰의 개방형 질문은 다음과 같다.

Q1: 글쓰기 이전에 한국 문화와 자국의 문화를 연관지어 원인을 생각해 본 적이 있나요?

Q2: 타문화에 적응한다는 것은 무엇을 의미하는 것 같은가요?

반구조화된 인터뷰를 통해 사전에 준비한 인터뷰 이외에도 응답자가 부적절하거나 불충분한 답을 한 경우 캐물음(probe) 방법을 통해 응답을 정교화하고자 하였다.<sup>13)</sup> 인터뷰를 실시한 학습자는 총 15명으로 한 사람당 최소 20분 이상 인터뷰를 진행하였다. 15명 학습자의 구체적 정보는 다음과 같다.

#### <인터뷰이(interviewee) 정보>

학습자 기호	국적	토픽 급수	소속	거주 기간
【I_1차_01】	중국	6급	대학원	2년
【I_1차_02】	중국	6급	대학원	1년

12) 유기용 외, 앞의 책, 2015, p.184.

13) E. R. Babbie, *The Practice of Social Research(9th ed.)*, 고성호 외 역, 『사회조사방법론』, 도서출판그린, 2002, p.322.

【I_1차_03】	중국	6급	대학원	1년
【I_1차_04】	중국	6급	대학원	1년
【I_1차_05】	중국	6급	대학원	2년
【I_2차_03】	중국	6급	대학원	5년
【I_2차_06】	중국	5급	언어교육원	1년 3개월
【I_2차_07】	중국	5급	언어교육원	1년 6개월
【I_2차_08】	중국	6급	대학원	5년
【I_2차_10】	베트남	5급	대학교	1년 9개월
【I_2차_13】	몽골	6급	대학교	2년
【I_2차_16】	중국	5급	언어교육원	6개월
【I_2차_18】	일본	5급	언어교육원	5년
【I_2차_20】	중국	6급	언어교육원	2년
【I_3차_08】	러시아	5급	대학교	5년

## 2. 한국어 고급 학습자의 경험 이해 양상

이 장에서는 학습자들의 경험 이해 양상을 실제로 살펴보고자 한다. 본 연구는 II장에서 살펴본 원리에 따라 ‘범주적 인식을 통한 타문화 이해’, ‘비교를 통한 충격 원인 이해’, ‘문화적 자기 선택 및 조정’의 세 가지 범주로 나누어 살펴보았다.

학습자의 경험 이해는 단일한 양상만을 드러낼 수도 있으나, 세 가지 범주의 양상을 모두 통합적으로 드러낼 수도 있다. 그러나 연구의 용이성을 위하여 분류하여 살펴보고자 하며, 학습자 자료의 실제성을 위하여 언어적인 오류가 있는 경우라도 의미전달이 되는 선에서는 수정하지 않고 그대로 실었다.

## (1) 범주적 인식을 통한 타문화 이해

문화를 범주화하여 바라보는 것은 낯선 문화를 이해하는데 유용하게 작용할 수 있다. 범주화는 이질적인 현실을 단순화된 형태로 인식하는 것으로, 과거 사람들은 복잡하게 얽혀 보이는 세계에서 분명한 것을 재생산하기 위해 인간을 피부색에 따라 분류했으며, 오늘날에는 ‘문화의 소속’이라는 기준이 그것의 평가와 함께 경계선에 이용된다. 그렇게 함으로써 타인의 집단과 자신의 집단이 명백하게 정렬된다.<sup>14)</sup> 물론, 집단의 전형적인 그림을 그리고 이를 제공하는 것은 고정관념이나 편견을 강화할 가능성이 있고 개인 간의 만남을 중요시하는 상호문화교육에서 지양하는 것이지만, ‘경험’의 경우 학습자의 기억 속에 파편화되어 존재하며 이를 이해하기 위해서는 일정한 기준이 필요하다.

이때 심층 문화인 ‘가치’는 학습자의 경험을 이해하는 기준으로 작용하며 타문화에 대한 범주적 인식을 가능하게 한다. 학습자는 자신의 경험을 ‘가치’라는 전형적 특징과 연관 지음으로써, 자신의 경험을 의미화하고 타문화와의 관계 설정의 첫 단계를 밟을 수 있다.

### 1) 경험과 심층 문화의 사실 관계 확인

문화 학습에 있어서 각 문화권의 특수성을 아는 것만큼이나 중요한 것이 문화 자체의 특성에 대해 아는 것이다. 고급 학습자라고 하더라도 문화가 산물(products), 실행(practices), 관점(perspectives), 개인(persons), 공동체(communities) 등으로 구성되며, 겉으로 드러나는 행위와 관습 이면에 가치라는 보이지 않는 경향성이 있다는 사실에 대해서 알고 있는 학습자는 많지 않다. 본조사를 진행하면서 학습자들에게 심층 문화에 대한 설명을 간단하게 덧붙였는데 이러한 내용에 대해서 처음 들어본다고 대답한 학습자들이 많았다. 대학교나 대학원에서 ‘한국어’ 및 ‘한국 문학’ 등을 전공하고 있는 학습자들에

---

14) A. Holzbrecher, *Interculturelle Pädagogik*, 정기섭 외 옮김, 『상호문화교육의 이해: 교사를 위한 교수-학습방법』, 북코리아, 2014, p.25.



비해 언어교육원 학습자나 전혀 다른 분야를 전공하고 있는 학습자들은 일반 문화 내용에 대해서는 지식이 상대적으로 부족하였다.

학습자들은 문화 키워드에 대한 설명을 들으며 자신의 경험의 이면에 있는 가치의 차원을 새롭게 인지하게 되고, 이 가치를 이해하기 위해 연관된 경험을 재확인하며 한국 문화의 특성을 이해하는 모습을 볼 수 있었다.

나는 처음에 한국에 왔을 때 사람들이 다 똑같은 옷을 입고 다녀서 충격을 받았다. 나는 한국에 오기 전에 한국의 패션이 다양하다고 생각한다. 왜냐하면, 중국사람들이 항상 한국에서 옷이 사곤 했다. 하지만 나는 한국에서 쇼핑할 때 가게에서 파는 옷을 다 똑같다. 중국에서 파는 옷이 항상 예쁘지 않지만 여러 가지 특별한 디자인이 있다.

패션이뿐만 아니라 한국 사람들이 원하는 직업도 일치하는 경향이 있다. 대기업이나 공무원이나 인기가 많다. 이와 달리 이제 중국에서 젊은 사람들이 스스로 창업하는 현상이 많아졌다. 내 생각에는 아마 중국에서 한국의 삼성전자를 비롯한 대기업이 많지 않기 때문이다. 그래서 젊은 사람들이 다양한 중소기업에 다닌다.

이러한 획일성 추구 때문에 경쟁이 치열한 것 같다. 예를 들면, 보통사람들이 다 대기업에 다니고 싶어서 경쟁이 치열하다. 취업난 현상이 생겼다. 내 생각에는 많은 한국 사람들이 능력이 뛰어나서 다양한 아이디어를 생각할 수 있다. 그래서 이러한 획일성 추구에 대해 조금 이해가 되지 않는다. 중국에서 많은 능력이 이렇게 잘지 많은 사람들이 많은 새로운 아이디어를 바탕으로 다양한 방향으로 도전하고 있다. 【2차\_W1\_언\_07】

【2차\_W1\_언\_07】 학습자는 ‘한국의 똑같은 패션 유행 현상’에 대해서 이상하다고 여겼던 경험을 떠올렸다. 그리고 이러한 현상이 ‘획일성 추구’라는 가치의 차원이 있다는 것을 알고 이 가치를 이해하기 위해 이와 연관된 현상들은 연상적으로 떠올리고 있다.

‘획일성 추구’라는 문화 키워드는 한국의 ‘불확실성 회피(Uncertainty Avoidance)’ 성향이 높은 것과 관련이 있다. ‘불확실성 회피’란 한 문화의 구성원들이 불확실하거나 알 수 없는 상황에 처했을 때 위협을 느끼는 정도를 말한다. 불확실성 회피 사회는 스트레스와 불안감이 높으며, 익숙한 모험은 허

용하고 애매한 상황과 익숙하지 않은 모험을 두려워하는 특성을 보인다. 또한 익숙하지 않은 다른 것에 대해서 호기심을 느끼기보다는 위협시한다. 한국 사회는 불확실성 회피 지수(Uncertainty Avoidance Index: UAI) 점수는 100점 만점에 85점, 순위는 전체 76개국 중 23~25위에 속하는 강한 불확실성 회피 국가라고 볼 수 있다. UAI에 따르면 일본과 한국 이외의 아시아 국가들과 영국계 및 북유럽 국가들은 낮은 점수를 받았다.<sup>15)</sup> 한국인들은 ‘틀리다’라는 단어를 ‘다르다’의 뜻으로 사용하는 경우가 많은데, 이 역시 다른 것은 틀린 것이라고 생각하는 의식이 반영된 것이라고도 볼 수 있다.<sup>16)</sup>

한국어 학습자들이 한국 생활 중 이상하다고 여긴 경험 중 가장 많이 언급한 것이 ‘같은 패션’이다. 한국은 대중 산업의 발달로 유행과 패션을 선도하는 국가로 알려져 있으나, 막상 한국에 와서 보면 대부분의 사람들이 모두 똑같은 옷을 입고 다닌다는 것이다. 【2차\_W1\_언\_07】 학습자는 한국 문화의 획일성 추구 성향에 대해서 무의식적으로 인지하고 있었음을 밝힌다.

【I\_2차\_07】

- T : 여기 ‘획일성 추구’랑 관련해서 ‘똑같은 패션’, ‘같은 직업 선호’를 쓰셨잖아요. 평소에 한국에서는 왜 사람들이 그렇게 같은 옷을 입고 다니는지, 왜 같은 직업을 선호하는지 생각해본 적이 있어요?
- S : 느끼고 있었던 것 같아요. 자주 길에서 보니까. ‘저 사람도 저 옷 입었네? 아까 본 사람이랑 똑같은 스타일이네?’.
- T : 같은 직업을 선호하는 건요?
- S : 그건 한국에 살다보니까 뉴스도 많이 보고, 또 한국 친구들이 대부분 대기업 가고 싶어 하니까 알고는 있었어요.
- T : 그게 ‘획일성 추구’하고 관련 있을 거라고 생각해보신 적 있어요?
- S : 그건 아닌 것 같아요. 그냥 이번에 똑같은 패션 쓰다보니까, 갑자기 생각났어요. 다 대기업 가려는 것도 사람들이 똑같은 거 좋아해서 그런 거 아닐까?

15) G. Hofstede, G. J. Hofstede & M. Minkov, 차재호·나은영 역, 앞의 책, 2016, pp.222-225 참조.

16) 김해옥, 앞의 책, 2010, p.103.

【2차\_W1\_언\_07】 학습자는 같은 유행, 대기업 선호 현상을 개별적인 경험으로 파악하고는 있었지만, 이것이 한국 문화 이면에 담겨 있는 특정한 경향성이라고는 인식하지 못하는 상태였다. 그러나 학습자는 이 두 현상을 연결 지음으로써 한국의 ‘획일성 추구’ 문화의 존재에 대해서 이해하고 있다. 이처럼 【2차\_W1\_언\_07】 학습자는 ‘획일성 추구’와 관련하여 예시로 제시된 ‘같은 패션’ 현상을 즉각적으로 떠올렸으나, 이와 더불어 심층적 차원을 이해하기 위한 다른 경험을 연상적으로 떠올리고 있는 것이다. 더불어 이는 표층적인 현상을 통해 다른 경험을 통합함으로써 평소에 중요하게 생각하는 지점, 즉 ‘경쟁이 너무 치열한 것 같다. 이는 좋지 않다’라는 의견을 드러내고 의미화하고 있는 것이라고 볼 수 있다.

한편, 학습자들은 심층 문화에 대해 언급하기보다는 자신의 경험을 중점적으로 설명하고 그에 대한 느낌을 표현하는 양상을 보이기도 한다.

한국에 대학교 입학한 후에 선후배 관계 많이 느꼈습니다. 일단, 길에서 가다가 선배를 만나면 선배한테 배꼽 인사 한 학생을 본 적이 있습니다. 한국에서 선배관계, 선배한테 정말 존경, 중요한 것을 알고 있었습니다. 보통 베트남에서 학교 선배 만날 때 그냥 손을 흔들거나 안녕하세요 라고 인사하면 됩니다. 베트남에서 한국어 공부할 때 선후배관계도 알고 있었지만 한국에 와서 정말 눈으로 잘 봤고 잘 느꼈습니다. 【2차\_W1\_대\_15】

우리는 한국처럼 나이 서열이 심하지 않고 위아래 5-6살 차이 나도 친구라고 대한다. 그래서 한국인을 만나면 한국처럼 대하면 한 상대방이 당황해하는 경우가 많다. 한 살 차이 나도 한국인들이 꼭 호칭을 쓰기 때문에 오히려 상대방이 거리가 멀게 느껴지게 되는 것 같다. 친구처럼 생각하면 자연스럽게 존댓말도 안 쓰게 되는데 이것도 역시 양쪽 다 민감하게 할 경우가 많다.

외국인 입장에서 우리는 친구니까 굳이 존댓말 안 써도 된다고 생각하지만 한국인 같은 경우 예의가 없다고 생각했 기분 나빠하는 것일 수 있다.

또 한국에서 직장 생활하는 외국인들한테 상하호칭이 아주 복잡하다. 저는 (직접) 직장생활하지 않지만 번역 작업할 때 어려움이 많다. 모국어로 번역할 때 우리 나라에 없는 직위가 많기 때문이다.

...(중략)...

한국어 공부하여 한국 유학을 하면서 웬만한 문화 충격을 받는 경우가 없지 만(한류를 통해 우리 나라에도 많이 들어왔기 때문에) 제일 신기하다고 느끼는 문화는 너도 나도 하는 성형수술과 교육열이라고 생각한다. 성형수술을 너무 많 이 해서 점점 부자연스러워지는, 점점 닳아가는 여자들을 보면 안쓰러울 때가 많다. 【2차\_W1\_대\_17】

이는 실제로 자신이 그러한 것을 겪었다는 것을 재확인하는 것이며, 오랜 기간 거주한 학습자들에게 많이 나타난다. 【2차\_W1\_대\_15】의 국적은 베트남, 【2차\_W1\_대\_17】는 몽골로, 두 학습자 모두 한국에 거주한 기간은 3년이다. 오랜 기간 거주한 학습자들의 경우 한국 문화에 대해 낯선 감정이 무더진 상태이며, 한국 문화에 대한 지식도 상당 부분 축적된 상태이다. 본 연구가 심층 문화를 키워드로 제시한 이유는 크게 두 가지이다. 첫째, 학습자들의 경험을 상기하는 것을 돕고 의미화할 수 있는 경험을 한정짓기 위해서이다. 둘째, 문화들이 어떻게 다르며, 어떠한 이유로 차이를 보이는지 학습자들의 문화 간 해석과 비교를 돕기 위해서이다. 앞서 살펴본 【2차\_W1\_연\_07】 학습자는 심층 문화와 자신의 경험을 총체적인 입장에서 바라보며, 새롭게 알게 된 심층 적 차원을 이해하기 위해 노력하였다. 그러나 오랜 기간 거주한 학습자들의 경우 심층 문화의 존재를 새롭게 알게 된다거나 인지적으로 이해해야 하는 노력이 앞선 학습자보다 상대적으로 덜 요구된다. 한국의 심층 문화가 ‘무엇이 다’라는 개념적 지식은 없지만, 문화의 구조에서 현상과 관습 이면에 가치가 존재하고 있다는 것을 어렵게나마 인지하고 있다. 따라서 본조사에서 연구자가 충격을 받았던 문화적 경험에 대한 구체적으로 설명해줄 것을 요구한 이유도 있겠지만, 이 학습자들에게는 심층 문화를 이해하는 것보다는 이와 연관된 자신의 경험을 상기하는 것이 가장 큰 문제로 다가온다고 볼 수 있다.

또한 아래 학습자들은 한국에서 부정적이라고 생각했던 경험이 반복되면서, 문화적 관점에서 총체적으로 접근하지 못하고 자신의 경험을 서술하는 데 집중하는 것을 볼 수 있다.

지하철에 지나가는 아줌마와 아저씨, 할아버지 할머니들 말이 없이 그냥 부딪치면서 너무 당당하게 지나가는 것을 몇 번 경험했다. 더 충격적인 것은 이런 행동하는 나이가 많은 분들은 사과할 마음이 없고 당사자도 가서 뭐라 하지 않았다. 어히려 나서서 따지는 나는 이상한 사람이고 예의가 없는 사람이 됐다. 지금 생각해도 너무 화가 나고 분고한다. 한국에서 나이문화 중요한 것을 알고 있는데 그래도 나이가 많으면 다 되는 것이 아니라고 생각한다. 【2차\_W1\_대\_03】

【I\_2차\_03】

S : 물론 한국에 나이 문화가 무조건 나쁜 건 아니라고 생각해요. 근데 지하철에서 부딪히고 그냥 지나가는 사람 너무 많아요. 이런 경험 너무 많이 해서 한국의 나이 문화 좋다고 생각 안 해요.

T : 왜 그럴까 생각해 본 적 없어요?

S : 옛날에 처음에 한국 왔을 때는 했었는데, 지금은 안 해요.

T : 왜요?

S : 계속 그런 거 보니까.

【2차\_W1\_대\_03】 학습자는 중국 국적으로 한국에 거주한 기간은 5년이다. 이 학습자는 거듭된 경험으로 인해 ‘서열 문화’에 대한 부정적 감정이 고착화되었다. 이 학습자는 ‘서열 문화’가 무조건 부정적인 특성만 지니지 않는다는 것을 자각하고 있으나, 부정적 감정이 지나치게 고착화되어서 경험의 원인에 대해서 인지적으로 분석해볼 의지를 나타내지 않고 있다. 문화 간 대화에 있어서 자신의 감정이나 의견만을 토로하는 것은 상호문화교육의 원칙에 어긋난다. 학습자는 한국의 ‘서열 문화’는 바뀔 여지가 전혀 없으며 몇 차례 공공장소에서 부딪칠 때마다 사과를 요구했지만 받아들여지지 않았음을 말한다. 학습자는 경험을 바라봄에 있어서 다면적인 시각을 확보하지 못하고 있다. 학습자는 ‘나의 경험을 한국 문화라고 명확하게 정의내릴 수 있는가’, ‘한국에 이러한 현상과 서열 문화는 구체적으로 어떠한 관계가 있는가’, ‘사과를 요구할 때 있어서 스스로의 태도는 적합하였는가’, ‘중국에서 사과를 요구하는 것과 한국에서 요구하는 것에 차이가 있는가’와 같은 물음을 던져볼 수 있다. 이러한 물음을 요구하는 것이 초급 학습자에게는 무리가 있는 것이지만, 이 학습자의

경우 한국에서 대학교를 졸업하고 석사 과정에 재학하고 있으며, 앞으로 한국 회사에서 일하고자 한다는 점에서 꼭 필요한 과정이라고 볼 수 있다.

자신의 경험을 이해한다는 것은 ‘단순히 타문화에 이런 특징이 있고, 이것을 실제로 내가 겪었다’ 수준에서 파악하는 것이 아니다. 해당 경험과 자신이 어떠한 관계를 맺어갈 것인지 결정하는 첫 단계는 타문화에 대해 판단을 유보하고 있는 그대로 현상을 바라보고자 하는 노력이다. 【2차\_W1\_언\_07】 학습자와 【2차\_W1\_대\_15】 , 【2차\_W1\_대\_17】 , 【2차\_W1\_대\_03】 학습자들의 차이점은 ‘이해하고자 하는 의지’라고 볼 수 있다. 객관적인 태도로 경험을 서술한 학습자는 ‘문화는 다른 것’, ‘재미있는 경험’ 정도의 차원에서만 문화를 바라보고 있으며, 부정적인 태도로 경험을 서술한 학습자는 ‘타문화는 이해할 수 없는 것’, ‘짜증나는 것’으로 여겨 모두 자신의 경험에 대한 서술에만 집중할 뿐 타문화의 원인을 추론해보거나 자신의 문화와 갈등을 일으키는 가치에 대한 판단 및 객관적 비판을 전혀 하지 못하고 있다.

이처럼 오히려 거주기간이 오래된 학습자들일수록 한국 문화에 대한 지식의 축적과 판단으로 인해 ‘알고자 하는 의지’가 적게 드러나는 것을 볼 수 있다. 따라서 경험을 활용한 상호문화교육은 부정적 감정의 고착화, 낯섦에 대한 둔감성을 극복할 수 있는 교수 학습 방법을 고안해야 하며, 학습자 경험의 생생함을 되살려낼 수 있는 적절한 방안을 마련해야 한다는 것을 알 수 있다.

## 2) 타문화의 맥락적 해석을 통한 원인 이해

맥락(context)이란 어떠한 현상을 둘러싸고 있는 조건을 말하는 것으로, 어떤 사건이 발생하였을 때 그 사건이 발생할 만한 사회적, 문화적, 역사적 원인들을 말한다. 즉, 맥락적으로 타문화를 해석한다는 것은 그 문화의 특수성에 초점을 맞추어 그 문화가 나타나는 일상적이면서도 구체적인 삶의 모습에 관심을 기울이는 것을 뜻한다.<sup>17)</sup>

---

17) 서울대학교 국어교육연구소 편, 『한국어교육학 사전』, 도서출판 하우, 2014, ‘문화의 보편성과 특수성’ 항목 참조.

문화는 인간의 종적 보편성에 기반하여 동일한 요소를 지니기도 하지만, 각 민족과 국가가 처한 환경과 조건에 따라 다양한 문화적 양식을 지니게 된다. 이러한 문화의 특수성 때문에 문화 차이를 이해하기 어려워지며, 공유할 수 있는 의미를 찾기가 쉽지 않게 된다. 따라서 한국어 학습자들은 한국 문화 현상을 이해하고자 할 때, 그러한 현상이 나타나게 된 나름의 이유와 원인을 한국 문화와 사회 내에서 추론하고자 한다.

저는 왜 한국 사람들이 이렇게 같은 것을 좋아하는지 설명할 수 없어요, 왜냐하면 모르니까요. 그런데 추측을 해보자면, 아마도 한국 사람들은 혼혈이 가장 적은 민족 중에 하나이기 때문인 것 같아요. 그리고 이걸 한국 사람들이 서로서로 닮고, 비슷한 습성을 가지게 된 이유인 것 같아요. 그리고 서로 강하게 단결하고 싶어하고, 특이하고 싶어하지 않는 것 같아요. 저는 다르고 독특하다고 여겨지는 것들이 한국에서는 이상하다고 생각되는 것을 봤는데, 이걸 좋은 건 아닌 것 같아요. 하지만 아마도 오천만 사람들이 다른 사람들과 다 다르게 입고 옷을 산다는 건 힘든 것 같기도 해요. 【2차\_W1\_대\_13】

한국에서 가장 인상적인 것은 한국 사람이나 한국 사회 의식 속에 최대한 빨리 해내는 성격이라고 할 수 있어요...(중략)...왜 한국에 이런 문화가 있는가에 대해서 저 생각에는 한국은 인구수가 적고 농업을 종사하는 사람이 많지 않아서 사회가 돌아가기 위해, 경제가 발전하기 위해, 많지 않은 직원을 이용하고 최대한 효율적인 방식으로 일을 시켜야 회사에게 사회에게 의미가 있는 성과를 거둘 수 있는 것 같아요. 【2차\_W1\_대\_01】

【2차\_W1\_대\_13】 학습자는 ‘획일성 추구’에 대해서, 【2차\_W1\_대\_01】 학습자는 ‘빨리빨리 문화’에 대해서 타문화의 맥락과 전통에 기대어 가장 타당하다고 여겨지는 원인을 인지적으로 추론해보고자 노력한다.

【2차\_W1\_대\_13】 학습자는 한국 사회의 ‘획일성 추구’ 현상은 한국이 ‘혼혈’이 가장 적은 민족이라는 데에 기인하는 것 같다고 해석한다. 실제로 한국 사회는 오랜 기간 단군을 시조로 하는 순수혈통의 단일민족사관을 통해 민족

의식을 강화하여 왔다. 단일민족이라는 울타리 속에 친족이라는 종족적 일체감을 통해 근·현대사의 어려운 역경 속에서도 민족적 자부심을 유지하여 왔다.18) 학습자의 이러한 해석은 오늘날 다문화사회에서 이질적인 것에 대한 배타성으로 이어지는 단일민족사관과 관련된 비판을 생각해보면 타당하다고 여겨질 수 있다. 【2차\_W1\_대\_01】 학습자는 한국 사회의 ‘빨리빨리 문화’의 원인을 ‘적은 인구 수’에서 찾는다. 호프스테드의 분류에 따르면 ‘빨리빨리 문화’는 유교적 역동성(Confucian dynamism)과 관련이 있다. 즉, 근면과 성실함을 강조하는 유교적 가르침이 장기적인 관점으로 바라보는 특성으로 나타나 ‘빨리빨리 문화’를 만들어냈다고 보는 것이다. 그러나 학습자는 위와 같은 특성이 아닌 자기 나름의 원인을 추론한다. 주목할 점은 【2차\_W1\_대\_13】 , 【2차\_W1\_대\_01】 모두 타문화 맥락을 추론함에 있어서 자국의 문화적 배경이 작용했다는 것이다.

【2차\_W1\_대\_13】 은 몽골 학습자이다. 13세기 몽골 제국은 유라시아 대륙 대부분을 지배했다. 따라서 몽골은 다양한 민족과 문화가 혼재되었던 역사적 배경을 가지고 있다. 【2차\_W1\_대\_01】 학습자의 국적은 중국으로 한국의 ‘빨리빨리 문화’를 해석하는데 있어서 14억 인구를 지닌 자국의 배경이 작용했음을 알 수 있다. 문화를 해석하는 관점을 에틱(etic) 관점과 이믹(emic) 관점으로 나누어 살펴 볼 수 있는데, 전자는 타문화를 설명하기 위해 외부자적 관점에서 분석하는 것을 말하며 후자는 타문화를 이해함에 있어서 그 문화에 속한 사람들의 관점과 언어를 사용하여 바라보는 내부자적 관점을 말한다.19) 타문화 맥락적인 추론은 문화 해석 관점에 있어서 내부자적 관점에 해당한다고 볼 수 있다. 그러나 타문화의 고유한 특성에 대해 새로운 분석을 통한 이해를 도모할 때에도 학습자들은 자신의 문화적 배경을 중심으로, 자국의 문화에 비추어 반대되는 현상을 타문화의 원인으로 추론하는 것을 발견할 수 있었다. 이는 긍정적인 측면도 있지만, 때로는 한 문화의 복합적이고 역동적인 특수성을 이해하는데 한계로 작용할 수도 있다. 따라서 타문화의 맥락을 추론할 수 있

18) 강창동, 「단일민족사관의 사회사적 형성과 다문화교육의 방향 탐색」, 『교육사회학연구』 Vol.20 No.4, 한국교육사회학회, 2010, p.2.

19) P. R. Moran, *Teaching Culture: Perspectives in Practice*, 정동빈 외 옮김, 『문화교육』, 서울 : 경문사, 2004, p.110.



는 다양한 원인들을 학습자들에게 제공하고, 자신의 한정된 시각을 확인할 수 있도록 자문화와의 비교를 더욱 활성화하여 인식을 넓히는 방향으로 나아가야 한다.

한편, 학습자들이 한국 문화의 원인을 추론할 때 순환적인 오류를 범하는 것을 자주 볼 수 있다.

내가 한국에 온지 충격을 경험을 높은 사람에게 경의를 많이 가지고 있는 것이다. ...(중략)... 한국은 서열문화가 많이 있으니까 그러한 현상이 일어난다.  
【2차\_W1\_대\_09】

제 생각에는 한국인이 외모를 너무 중요하게 생각하고 다른 사람이 해서 자신도 해야겠다라는 생각을 갖고 있어서 쌍꺼풀 수술을 했다. 【2차\_W1\_대\_10】

제가 한국에 와서 충격을 받은 것은 버스 속도가 너무 빠른 것이어요. 한국에 이런 문화가 있는 것은 빨리빨리 문화가 있기 때문이라고 생각했어요.  
【2차\_W1\_대\_12】

위 학습자들의 양상을 살펴보면 먼저 한국에서 충격을 받은 경험을 서술한 후, 그 원인을 심층 문화로 제시하고 있다. 즉, ‘한국에서 경의를 중시하는 이유는 서열 문화가 있기 때문이다’, ‘한국에서 모두 쌍꺼풀 수술을 하는 이유는 외모가 중요하고 획일성을 추구하기 때문이다’, ‘한국의 버스 속도가 빠른 이유는 빨리빨리 문화가 있기 때문이다’처럼 그러한 가치가 생기게 된 원인에 대한 맥락적 추론으로 나아가지 못하는 것이다.

【2차\_W1\_대\_09】 학습자는 일본인 학습자로 한국에 거주한지 1년이 되었으며, 【2차\_W1\_대\_10】 학습자는 베트남인 학습자로 한국 거주 기간은 1년9개월이다. 【2차\_W1\_대\_12】 학습자는 일본인 학습자로 한국 거주 기간은 4개월이다. 모두 대학교에 재학 중인 학습자들이지만, 연구자가 실험을 진행할 당시 막 대학교에 입학하여 한 학기를 끝낸 상태였으며, 비교적 거주 기간이 긴 【2차\_W1\_대\_09】, 【2차\_W1\_대\_10】 학습자의 총 거주 기간 중 한 학기를 제외한 나머지 기간은 모두 언어교육원을 다니며 한국어 공부를 하던 시간이

었다. 이 학습자들은 문화를 그 자체로 해석해야 한다는 상대주의적 관점을 답지하고 있다. 따라서 자신의 관점을 적용하는 것이 아닌 내부자적 관점에 따라 해석을 하고자 하지만, 한국의 문화 현상에 대한 맥락적으로 추론할 만한 배경지식이 충분히 쌓이지 않아 수업에서 제시된 문화 키워드를 그대로 활용하는 것이라고 볼 수 있다. 또한 학습자들은 한국 문화에 대해 잘못 해석할 수도 있다는 두려움으로 해석을 포기하기도 하였다.

나이차이가 많지 않지만 선후배 관계를 한국인 공동에서 존재하고 있다. 제가 ○○대학교에서 이 문화를 알고 있었다. 후배가 선배 앞에서 겁이 먹고 말도 조심해야 되고 눈치도 보고 선배 말씀도 잘 들어야 된다. 만약에 같은 기숙사 방에서 살면 후배가 더 조심스럽게 살아야 된다는 것을 들었다. ...(중략)... 한국은 베트남처럼 중국 유교 영향을 받는다고 알고 있었다. 하지만 선후배 관계가 한국과 일본에만 있는 거 같다. ① 왜 그런 문화가 있는지 궁금합니다. 【2차\_W1\_대\_10】

#### 【I\_2차\_10】

T : 한국 문화 경험에 대해서 쓰면서 어려웠던 점 있어요?

S : 평소에 생각하지 않던 거 생각하려니까 좀 힘들었어요. 그리고 내 문화도 잘 모르는데 한국 문화를 해석하려니까 좀 어려워요. 저는 잘 모르잖아요. 틀릴 가능성도 크고.

【2차\_W1\_대\_10】 학습자는 한국의 선후배 관계에 대해 낯설다고 느낀 경험을 서술하며 한국이 베트남과 마찬가지로 같은 유교 문화권에 속하는데도 한국에 유독 ‘서열 문화’가 심한 이유에 대해서 궁금하다고 말한다. 그러나 여기에서 그치고 더 이상의 원인을 추론해보지 않는다. 추후 인터뷰에서 학습자는 자신은 한국 문화에 대해서 잘 모르며, 틀릴 수 있기 때문에 글쓰기 과정에서 어려움을 느꼈다고 밝혔다. 이 또한 타문화에 대해서 잘못 판단할 수 있다는 상대주의적 관점이 작용한 것으로 보인다.

타문화의 맥락적 해석 양상을 살펴본 결과 오랜 기간 거주한 학습자들의 경

우 내부자적 관점에 따라 타문화의 특수성의 원인을 추론해볼 수 있는 사고력을 가지고 있었다. 그러나 내부자적 관점을 택할 경우에도 학습자의 기존 인식이 무의식적으로 작용하여 타문화를 자국의 문화에 반대되는 범주 안에서 파악하고 있다는 것을 볼 수 있었다. 따라서 인식의 한계를 벗어날 수 있는 방안이 요청된다. 또한 비교적 거주기간이 짧은 학습자들의 경우 문화의 다양성을 인정하고 있는 그대로 보고자 하는 태도를 담지하고 있으나, 이를 구체적이고 다면적으로 파악할 만한 배경지식이 쌓이지 않아 적극적이고 능동적인 해석으로 나아가지 못하는 것을 볼 수 있었다.

이처럼 ‘범주적 인식을 통한 타문화 이해’는 ‘지식 부족’과 ‘이해하고자 하는 의지’에 따라서 경험의 활용 양상이 다르게 나타나는 것을 알 수 있었다. 전반적으로 거주 기간이 짧은 학습자일수록 지식이 부족하여 타문화 경험에 대한 이해가 심도 있게 이루어지지 않는다는 것을 알 수 있었다. 이는 당연한 결과라고도 볼 수 있지만, 더욱 중요한 것은 학습자들이 문화 경험을 자신의 성장 기회로 받아들이는 것이 아니라, 단순히 ‘재미있는 것’, ‘나와 다른 것’, ‘충격적인 것’ 등으로 인식하여 알고자 하는 의지를 가지지 못한다는 점이다. 따라서 경험을 활용한 상호문화교육에서 중요하게 다루어져야 할 것은 타문화의 존재를 사실로서 확인하는 ‘지식’뿐만 아니라 타문화의 문화적 구조와 심층 문화의 특성, 타문화의 특수한 사회문화적 맥락 등을 스스로 파악하고 이해하고자 하는 태도를 길러주는 것이라고 볼 수 있다.

## (2) 비교를 통한 충격 원인 이해

타문화에 대한 자체적인 해석을 통해 충격의 원인을 이해할 수도 있지만, 문화 간 이해가 항상 대상 문화와 그것을 대하는 주체와의 관계에 기반을 두고 있다는 점에서 비교는 문화 경험 이해에서 필수적인 과정이다. 학습자들은 의식적이든 무의식적이든 자문화와 타문화를 비교하게 된다. 이때 학습자들은 타문화와 다른 자문화에 대한 능동적인 해석을 통해 양 문화 간 유사성과 보편성, 그리고 다양성을 발견하며 문화 사이를 자유롭게 오고가기도 하지만, 자

문화에 대한 메타적 인식이 아예 부재할 수도 있다.

### 1) 자문화에 대한 메타적 인식의 부재

본 연구는 본조사에서 학습자들에게 자신이 충격을 받은 한국 문화 경험을 설명하고, 충격을 받은 이유에 대해서 서술할 것을 요구하였다. 이는 자신의 문화적 인식과 배경을 살펴본 후 자문화와 타문화를 적극적으로 비교해볼 수 있도록 유도하기 위함이었다. 그러나 한국어 고급 학습자들의 경험 이해 양상에서 흔하게 발견할 수 있는 것은 자신이 한국 문화에 대해 충격을 받은 이유에 대해서 ‘자문화는 그렇지 않기 때문이다’라는 근거를 제시하는 것이다.

한국에 오기 전에 한국 문화에 대해서 아는 것은 많지 않아요. 그냥 드라마를 봐서 커플 사이에 자상하게 지내서 낭만을 느끼고 있어요. 한국의 문화하고 중국의 문화 비슷하다고 생각했어요. 그런데 한국에 온 후에 생각이 달라졌어요. 한국 문화와 중국 문화 다른 점 많이 있어요. 한국 사람들은 인사할 때 대부분 허리를 굽혀 절해요. 중국에서 그런 현상 별로 없거든요.

시간이 지나면 지날수록 한국 문화를 좀 더 알아요. 학교에서 후배는 선배를 존경해야 돼요. 그리고 선배는 후배를 보살피 주어야 해요. 예컨대 모임을 할 때 후배는 선배님을 도와 물을 붓어요. 선배님도 가끔 초대하기 들었어요. 그런데 중국에서 선후배 사이의 관계는 이렇게 뚜렷하지 않아요. 선후배 만날 때 허리를 굽혀 절하는 것은 필요 없어요. 경어를 쓸 필요가 없어요. 그냥 친구 사이예요. ... (중략)... 【2차\_W1\_언\_24】

대학원 수업 끝나고 나서 같이 저녁(술)을 먹자고 하신 분이 있었는데, 늘 따라갔다. 그분이 늘 모임에서 술잔을 돌린다. 본인이 먹은 잔을 딱지도 않고 바로 젊은이에게 주고 ‘자, 받아라!’ 하고 술을 따라주신다. 그 자리에서 바로 먹으라고 함. 자국에서 본 적이 없음. 있더라도 공용 잔을 돌림. 【2차\_W1\_대\_08】

위의 학습자들은 ‘서열 문화’와 관련된 ‘선후배 문화’, ‘깍듯한 예의범절’, ‘우리문화’와 관련된 ‘술잔 돌리기 경험’에 대해서 이야기하고 있다. 위 학습자들은 공통적으로 한국에서 겪은 문화 경험을 표층적 차원에서 서술하고, 이와 같은 문화를 보고 자신이 충격을 받은 이유를 자문화와 다르기 때문이라고 언급한다. 자문화는 어떠한지, 그리고 자문화의 어떠한 면과 한국 문화가 충돌을 일으켰는지 구체적인 설명은 제시하지 않는다. 즉, 자문화에 대한 메타적 인식이 이루어지지 않고 있는 것이다. 스스로가 어떠한 가치관을 지니고 있는지, 무엇이 중요하다고 여기는지에 대한 성찰 없이 자문화를 무의식적으로 당연시하고 있기 때문에 자신의 문화와 타문화를 비교하며 다양한 가치들을 살필 필요성을 느끼지 못하고 있다. 상호문화주의의 핵심은 집단, 개인, 정체성 간의 상호작용을 관련짓고 고려하는 것이다. 관련짓기 위해서는 타문화를 아는 것만큼 중요한 것이 자신의 인식에 대해 아는 것이다. 타문화는 상호작용하며 자신의 정체성을 구성해나가는 상호주관적 대상이다. 그러나 위와 같은 학습자들의 관점에서 타문화는 나에 의해 규정되는 대상일 뿐이다. 학습자들의 ‘우리는 그렇지 않다’라고 서술을 반대로 생각해보면 ‘~해야 하는데 한국 문화는 그렇게 하지 않는다’라는 당위성을 제시하는 것으로 볼 수 있다. 이러한 당위적인 판단의 대부분이 자문화적 기준에 의하여 이루어진다는 것을 학습자들이 인지하는 것이 필요하다.

실제로 위 학습자들은 인터뷰에서 충격을 받은 한국문화와 관련된 자문화에 대해 생각해본 적이 있느냐는 질문에 ‘그런 적이 없다’고 대답하였다.

**【I\_2차\_08】**

T : 한국의 술잔 돌리기 문화는 왜 생겼을까요? 생각해보신 적 있어요?

S : 없어요.

T : 그럼 왜 이런 현상에 대해서 본인이 이상하다고 느끼는지 생각해보신 적 있어요?

S : 어.....없는 것 같아요.

...(중략)...

S : ㉠ 굳이 생각은 안 해봤는데. 나는 나다. 그냥 그렇게 살았어요.

T : 선생님이 생각하시기에 본인이 그런 태도를 가진 이유는 뭘까요?

S : 왜냐면 그게 지금 이 상황이랑 나중에 상황이랑 비교할 때는 ㉠ 지금은 어쩔 수 없이 그렇게 되는 거고. 나중에 상황이 바뀌면 내 맘대로 다시 할 수도 있으니까. 그냥 저는 제 맘대로 제 중심으로 살아요.

다만, 학습자들의 거주 기간과 처한 환경에 따라 자문화를 메타적으로 인식하지 못하는 원인이 다르게 나타난다는 것을 알 수 있다. 【2차\_W1\_대\_08】 학습자는 한국에서 대학원 석사를 마치고 박사 과정에 재학하고 있으며 한국에 거주한 기간은 5년이다. 【2차\_W1\_대\_08】 학습자는 자의식이 매우 강한 성격으로 타문화가 어떠한 자신이 하고 싶은 대로 하는 것이 중요하다고 생각하기 때문에, ㉡처럼 자신이 한국에 와서 충격을 받은 경험들에 대해서 특별히 생각해보지 않았다고 답한다. 또한 ㉠의 ‘어쩔 수 없다’는 언급을 통해 이미 오랜 기간 한국에 거주하며 낯설음을 어느 정도 수용한 것을 알 수 있다.

베네트의 문화 간 감수성 발전 모형(DMIS)에 따르면 수용(acceptance) 단계는 자민족 중심주의에서 벗어나 상대주의적 관점으로 접어드는 첫 단계이다. 이 단계의 학습자들은 타문화에 대해 부정적인 태도를 보이지 않고 자신의 문화적 관점에 기반을 두어 판단하지 않는다. 즉, 문화적인 차이는 당연히 존재하는 것이라고 여기며 자신의 가치관과 규범을 한국 문화에 적용하여 판단하는 것은 옳지 않다는 것을 알고 있다.<sup>20)</sup>

【2차\_W1\_대\_08】 학습자는 수용 단계에 머무르는 학습자로 한국 문화에 대해서 부정적으로 바라보거나 자민족 중심주의의 폭력적인 형태의 태도를 보이지는 않는다. 그러나 알고자 하는 의지가 없으며 타문화가 어떠한 자신과는 상관없다는 태도를 보이고 있다. 오늘날 사회에서 정상적인 태도로 여겨지는 무관심은 이질성의 경험을 어렵게 한다. 무관심은 틀에 박힌 일상적인 호의로 나타나며, 전통적인 구분법에서 작동하는 일상화된 적대성을 대체한다.<sup>21)</sup> 또한 학습자의 타문화에 대한 무관심은 자신이 타문화권의 사람들을 배

---

20) J. M. Bennett & M. J. Bennett, “Developing Intercultural Sensitivity: An Integrative Approach to Global and Domestic Diversity”, in D. Landis, J. M. Bennett & M. J. Bennett, *Handbook of Intercultural Training(3rd ed.)*, Sage, 2004, pp.155-156.

려해야 한다는 사실에 대해서도 둔감해지는 결과를 낳을 수 있다. 이것은 상호문화적인 태도라고 볼 수 없다. 학습자 스스로는 문화에 의해 지배당하지는 않지만, 타문화 경험이 의미화의 기제가 되지 못하기 때문에 이는 자신에 대한 이해로도 이어지지 못한다. 그러나 추후 자신의 경험에 대해 자문화와 비교하여 구체적인 원인을 한 번 생각해봐달라는 요청에 대해 【2차\_W1\_대\_08】 학습자 나름대로의 다양한 해석을 하는 것을 볼 수 있었다. 따라서 고급 학습자들에게는 자문화에 대한 해석을 활성화하고 능동적인 비교로 나아갈 수 있는 태도를 교육하는 것이 가장 필요하다고 볼 수 있다.

이와 달리 【2차\_W1\_언\_24】 학습자는 한국 거주 기간이 1년으로 언어교육원 6급 과정을 마쳤다. 【2차\_W1\_대\_08】 학습자처럼 이미 타문화에 대해 무뎌지고 문화를 아는 것에 대해 관심이 사라졌다기보다는 타문화의 ‘낯섦’을 알아가는 단계로, 타문화를 이해하는데 있어서 자신의 문화를 함께 해석해야 한다는 사실을 모르기 때문에 메타적 인식이 되지 않는다고 볼 수 있다.

한편, 오랜 기간 거주한 고급 학습자들 중 오히려 자민족 중심주의가 강화되어 자문화에 대해 메타적으로 인식하지 못하는 경우도 있다.

중국인들이 한국인을 언급하면 먼저 생각나는 것이 바로 성형미인이라는 것이다. 우리는 한국인들이 예쁘긴 한데 다 성형덕분이라고 생각하고 있다. ... (중략) ... 저는 한국인처럼 외모에 신경을 그렇게 많이 쓰이는 사람을 본 적이 없다. ... (중략) ... 한국에서 성형인을 많이 본 후에 이제의 저는 한국인 특히 예쁜 한국인을 보면 바로 이 사람이 반드시 성형했다라는 생각이 계속 든다. 나뿐만 아니라 많은 외국인들이 다 그러한 생각을 가지고 있죠? 이것은 한국에게 아주 안 좋은 현상이고 한국인들이 스스로 생각해 본 적이 있는 것인가? 【1차\_W1\_대\_05】

【1차\_W1\_대\_05】 학습자는 TOPIK은 6급이며 한국 거주 기간은 2년이다. 이 학습자는 한국에서 성형이 만연하는 현상에 대한 자신의 생각을 서술하고 있다. 성형이라는 현상은 앞선 설문 조사에서도 많은 학습자들이 충격을 받았

---

21) C. Bickmann & R. A. Mall 의 지음, 김정현 역음, 『상호문화철학의 논리와 실천』, 시와 진실, 2010, p.18.

다고 언급한 내용이다. 한국에 와서 놀란 경험에 대해 많은 학습자들이 ‘외모를 중시한다’는 것을 말하였다.<sup>22)</sup> 한국 사회의 외모지상주의는 그 원인이 ‘무엇이다’라고 뚜렷하게 밝힐 순 없지만 미(美) 가치관의 변화, 대중문화의 발달, 경쟁의 심화와 같은 사회문화적인 원인과 더불어 체면을 중시하고 불확실성을 회피하는 가치관으로 인한 것으로 추측해볼 수 있다.

**[I1차\_05]**

- T : 한국이 ‘성형 문화’를 가진 국가라는 생각을 하게 된 계기가 무엇인가요?  
S : 중국에서 성형 유행했을 때도 다들 한국 가서 하고, 중국에서 성형외과 그런 게 다 우리는 한국 기술이 있다고 홍보 많이 하고. 원래 한류 때문에 이렇게 드라마에서 봤을 때도 그 사람은 성형을 했다했다 이런 얘기 나오고. 배우도 성형 많이 했잖아요? 중국에서 인기 많은 한국 연예인 중에서도 많은 연예인들이 성형을 많이 했고 그래서 한국인의 성형 문화 중국에서 좀, 중국이 아니고 다른 나라도 다 한국 하면 성형 연관시키는 것 같아요.

인터뷰를 살펴보면, 학습자는 중국에서 많은 사람들이 한국처럼 성형을 하려고 하며 대부분의 성형외과들이 한국의 기술을 갖추었다고 홍보하고 있기 때문에 성형 문화가 한국의 문화라고 생각하게 되었다고 말한다. **[1차\_W1\_대\_05]** 학습자는 중국에서도 볼 수 있는 외모지상주의는 일시적으로 나타난 현상으로 파악하고, 한국에서 일어나는 외모지상주의는 모두가 추구하는 가치라고 인식하고 있다. 즉, 자기 집단에 대한 부정적인 고정관념은 부차적인 현상으로, 다른 집단에 대한 부정적인 고정관념은 본질적인 것과 연결시키고 있는 것이다.<sup>23)</sup>

이 학습자는 베네트 모형(DMIS)의 방어(defense) 단계에 있다고 볼 수 있다. 방어 단계에서는 문화 간 차이의 실질적인 존재를 인정하면서도 자신의

---

22) ‘예쁜 연예인들’, ‘남자들도 외모에 관심이 많다’, ‘성형수술이 보통 일이다’, ‘외모를 중시한다’, ‘외모를 중요시한다’ 등

23) 장한업, 『이제는 상호문화교육이다』, 교육과학사, 2015, p.144.



문화를 중심으로 사고하기 때문에 거부 단계보다 문화 간 차이에 대해서 혐오하는 감정을 드러낸다. ‘우리(us)’와 ‘그들(them)’로 구별하고 자문화를 타문화보다 우월한 것으로 인식하기 때문에, 이 단계의 사람들은 자신의 문화가 유일한 좋은 것이라고 보고 타문화적 배경의 사람들을 배척한다.<sup>24)</sup> 문화 적응 모델에 따르면, 낯선 타문화로부터 유발된 충격의 감정은 시간이 지남에 따라 완화되며 순차적으로 갈등이 해소되고 목표 문화에 대해 긍정적인 태도를 지니게 된다고 한다. 그러나 앞선 논의에서도 지적했듯이, 이러한 과정이 시간이 흐른다고 하여 순차적으로 이루어지는 것은 아니라는 것을 확인할 수 있다. 해당 학습자는 스스로 자신이 ‘문화에 적응했다’고 말한다. 한국 문화에 대해서 잘 알고 있다고 여기며, 스스로의 자민족 중심주의적 관점이나 태도에 대해 자각하지 못한다.

즉, 자문화에 대해 메타적 인식이 부족하다는 것은 결국 자신이 어떠한 전통과 역사에 묶여있는지 알아야 한다는 사실을 인지하지 못하는 것, 그리고 타문화에 적용하는 자신의 관점이 어떠한지를 인지하지 못하는 것이라고 볼 수 있다. 거주 기간이 오래된 학습자의 경우 오히려 자민족 중심주의가 강화되거나 문화 간 차이 수용이 당연시되어 자문화에 대한 메타적 인식이 이루어지지 않았고, 상대적으로 거주기간이 짧은 학습자의 경우 타문화를 이해하기 위해 자신의 인식을 돌아봐야 한다는 사실 자체에 대한 자각이 부족하여 메타적 인식이 이루어지지 않는다는 것을 알 수 있었다.

## 2) 유사성 및 보편성 비교를 통한 추론

문화는 차이도 있지만, 유사성도 있다. 상호문화교육에서는 차이만큼이나 양문화 간 유사성을 발견하도록 장려한다. 왜냐하면 차이는 바로 인식이 가능하고 단순한 확인만으로도 충분하지만, 유사성은 성찰을 필요로 하기 때문이다. 유사성은 세세한 것, 직관적인 것, 주관적인 것을 넘어서기 위한 인지적 활동과 구성의 결실이다.<sup>25)</sup> 또한 문화 간 유사성은 공감을 가능하게 하고 연대로

24) J. M. Bennett & M. J. Bennett, 앞의 책, 2004, pp.154-155.

25) M. Abdallah-Preteuille, *L'éducation interculturelle*, Presses Universitaires de

이어질 가능성을 열어준다.<sup>26)</sup>

한국과 같은 동아시아 문화권에 속하는 일본, 중국, 베트남 고급 학습자들은 자국의 문화와의 유사성을 활용하여 한국 문화를 이해하는 양상을 보였다. 동아시아 국가들은 유교문화권이라는 공통적인 문화적 범주를 공유하고 있다. 유교문화는 한국 사회의 특수한 '서열 문화'와 밀접하게 관련되어 있는 문화적 특성으로 학습자들이 한국 문화를 이해함에 있어서 비계(scaffolding)의 역할을 하는 것을 볼 수 있다.

제가 편의점에서 알바 시작했는데 거기에 다른 근무자들이 다 한국사람이다. 처음에 인사할 때 '안녕하세요'하다고 예기했다. 다음으로 제에게 나이도 물렀다. 저의 나이를 그분에게 예기했서 그분이 바로 90도 다시 한 번 인사했다. 저는 한국의 선후배 문화를 잘 몰랐으니까 너무 당황했다.

...(중략)... 중국도 유교문화의 영향을 많이 받아서 서열문화 중시했지만, 요즘은 서양 문화도 많이 받아서 그런거 많이 사라졌다. 한국은 역사적인 문화를 잘 사용할 뿐만 아니라 아주 중시해니까 정말 대다나다. 【2차\_W1\_언\_20】

중국과 한국은 똑같이 유교문화를 숭상하여 계승하는 나라이다. 하지만 유교 사상이 전파하고 수용되는 과정에서 어느 정도의 변모양상이 나타났으며 한국은 이를 수용하는 데에 있어서 본국의 상황에 맞게 변화시킨 것 같다.

【2차\_W2\_대\_04】

【2차\_W1\_언\_20】 학습자는 나이가 조금만 차이가 나도 깍듯하게 인사하는 문화를 접하고 충격을 받았던 경험을 서술하고 있다. 처음에 이유를 알지 못했지만, 한국의 예의 문화, 인사 문화, 존댓말 문화, 선후배 문화 등이 유교 문화와 연관이 있음을 알게 되었다고 말한다. 그리고 이 유교문화는 중국에서도 있었던 문화이지만, 중국은 서양 문화를 받아들이면서 유교문화로부터 파생되었던 '서열 문화'가 많이 사라졌다는 것을 인지한다. 이 학습자는 충격을

---

France, 1999, 장한업 옮김, 『유럽의 상호문화교육: 다문화 사회의 새로운 교육적 대안』, 한울아카데미, 2010, p.130.

26) 장한업, 앞의 책, 2015, p.156.

유발한 ‘서열 문화’가 자문화에도 존재하던 것임을 말하며, 전통이 남아있는 한국 문화에 대해서 긍정적인 평가를 하고 있다. 이 학습자는 중국이 전통을 많이 잃어버리고 있는 것에 대해서 아쉬워하고 보존해야 한다는 입장을 취한다.

【2차\_W2\_대\_04】 학습자 또한 중국과 한국 양 국가 모두 유교문화의 전통을 가지고 있지만, 각각의 상황에 맞추어서 문화가 변모된 것 같다고 말하며 유사성과 더불어 문화의 특수성을 인정하고 있다. 이 학습자는 한국에서 윗사람에게 악수를 청했다가 곤란했던 경험을 털어놓았는데, 처음에는 이것이 왜 한국에서는 해서는 안 되는 행동인지 이해가 되지 않았지만, 유교적 전통으로부터 나온 것임을 알게 되면서 이해하게 되었다고 밝힌다.

또한 한국에 대한 지식이 부족한 학습자의 경우 자국의 문화를 해석하면서 문화 간 유사성이 있음에도 차이가 날 수 밖에 없는 원인을 추론하고 이해하는 모습을 보였다. 자국의 문화에 대해 써보길 요구하였던 2차 글쓰기 양상을 살펴보겠다.

나는 한국 사람들의 ‘우리끼리’ 문화 때문에 충격을 받은 적이 있었다. 베트남에서 것처럼 우리 문화의 영향이 사람들의 생각과 태도에 그만큼 많이 주지 않아서 놀랐다고 생각한다. 베트남과 한국은 긴 시간동안 유교 문화의 영향을 받아서 문화적인 공통점이 많다고 할 수 있지만 나름대로 문화적, 정치적, 역사적 특징을 소유해서 서로 다른 점도 적지 않다고 할 수 있다. 베트남은 100여 년 동안 프랑스, 몇 십여 년 동안 미국 등의 식민지이기 때문에 서양 문화도 상당히 유입되었다. 서양 사람들의 ‘개인’ 생각도 유입된다고 볼 수 있다. 즉 베트남 문화에서 ‘우리 문화’ 있지만 동시에 ‘개인’ 생각도 상당히 강조되고 있다.

한국은 오래전부터 한 민족 나라이기 때문에 사람들은 우리끼리 문화를 중요시한다고 생각한다. 베트남은 원래 다민족 국가 또한 오랜 시간동안 서양 문화 유입된 나라라서 사람들이 더 개방적이고 새로운 것이 있으면 쉽게 받아들이는 경향이 있다. ‘우리끼리’ 문화에 대한 한국과 베트남 차이를 일으키는 원인이 역사적, 정치적, 문화적인 것이지만 그러한 차이점을 현재까지 유지한 것은 나름대로 국가의 문화적 계승을 유지하고 있는 것으로 본다. ... (중략)...

【2차\_W2\_대\_05】

【2차\_W2\_대\_05】 학습자는 한국에 와서 충격을 받았던 ‘우리 문화’ 경험에 대해서 해석하고 있다. 베트남에서도 한국과 비슷한 ‘우리 문화’를 발견할 수 있다는 것을 밝힌다. 학습자는 베트남에도 남아있는 ‘우리 문화’의 원인을 역시 유교라는 양 국가의 공통점에서 발견하고자 한다. 유교는 가족을 가장 중요하고 원초적인 사회적 단위로 보며, 모든 유대 관계는 가족에서 시작하여 동심원 형식으로 뻗어나간다고 본다. 즉, 먼저 가장 가까이 있는 사람에게 친하게 하고 단계적으로 먼 데 있는 사람들로까지 유대를 넓혀간다. 유교에서 볼 때, 친함의 대상은 가족에서 친척 공동체, 사회로 넓혀진다.<sup>27)</sup> 즉, 가족을 중요시하고 자신이 소속된 집단의 사람들을 우선시하는 집단주의적 성향은 유교문화의 영향을 받았다고 볼 수 있다.

베트남의 개인주의 지수는 20점, 한국은 18점으로 양 국가 모두 집단주의적 성향이 강하다고 볼 수 있다. 그러나 베트남 학습자는 한국에서 ‘우리 문화’에 대해서 충격을 받았다고 말한다. 왜냐하면 한국과 베트남은 유교 문화의 수용 시기 및 이후의 역사적 배경에서 차이가 나기 때문이다. 한국의 경우 유교가 4세기부터 들어와 문화 깊숙이 영향을 미치고 있는 반면, 베트남의 경우 11세기가 되어서야 유교의 영향을 받기 시작하였다. 또한 베트남은 중국의 북속(北屬)시기(B.C.E.111-C.E.938) 이후 거의 100년 간 프랑스 식민지 시대의 영향을 받았고, 사회주의가 도입된 지도 70여 년이 지났다.<sup>28)</sup> 프랑스의 개인주의 지수는 71점으로 76개국 중 13~14위에 속한다. 【2차\_W2\_대\_05】 학습자가 밝혔듯이 베트남은 한국에 비해 서구의 개인주의 사상의 영향을 많이 받았으며, 이는 ‘유교문화’라는 공통의 배경에도 불구하고 베트남이 한국보다 좀 더 개인주의적 경향을 띠는 데 영향을 미쳤다.

이 학습자는 공통된 ‘유교문화’라는 속성에도 불구하고 왜 양 문화에 차이가 나는지 설명하는데, 이때 한국에 대한 설명은 ‘오래전부터 한 민족 나라이기 때문에 사람들은 우리끼리 문화를 중요시한다고 생각한다.’ 한 줄로 표현되었다.

27) 국민호, 「유교문화적 전통과 자유민주주의」, 『사회사상과 문화』 Vol.3, 동양사회사상학회, 2000, p.26.

28) Nguyen Thi Phuong Mai, 「베트남 학습자를 위한 한국 문화교육 연구」, 서울대학교 박사학위 논문, 2016, p.125.

베트남에서 저렇게 ‘우리끼리’ 생각이 심하지 않아서 처음에 신기하고 놀랐다. 그 이후 몇 번 더 경험해서 한국 사람의 행동에 ‘우리끼리’ 생각이 많은 영향을 주는 것을 알게 되었다. 한국은 오래전부터 한민족 나라이어서 그런지 사람들이 저렇게 생각하게 된다고 생각한다. 【2차\_W1\_대\_05】

학습자는 1차 글쓰기에서 한국에 왜 이러한 ‘우리 문화’가 발생하였는가에 대한 이유 또한 ‘단일 민족’이라는 특성을 들어 짧게 설명하였다. 2차 글쓰기에서 자신의 문화에 대해서 심층적으로 써보는 것을 요구하자, 한국과는 다른 ‘자신’에 대해서는 좀 더 자세하게 해석할 수 있는 것을 알 수 있다.

이러한 양상은 중국인 학습자에게도 볼 수 있었다. 【2차\_W2\_언\_16】 학습자는 ‘서열 문화’에 대해서 충격을 받은 경험을 서술하고 있다.

중국도 유교의 영향을 받아서 서열문화가 있지만 현재 언어에서 잘 표현하지 않는다. 대부분 서열은 예절이나 행동에 표현한다. 하지만 한국 서열문화가 언어에 잘 표현하기 때문에 충격을 좀 받았다. 외국인으로써 존대말을 자주 안해서 노인이나 나보다 높은 사람한테 어떻게 할 줄 모른다.

중국은 역사가 깊은 나라다. 노예 사회와 봉건 사회를 지내고 현재 사회에 있다. 또 공산주의 혁명도 있었고, 문화대혁명도 있었다. 그리고 56개 민족이 있어서 다양한 문화도 생긴다. 각 민족 사람을 맞춰서 말도 간단하게 쉽게 바꿨다고 생각한다. 중국 역사를 보면 옛날에 중국의 말과 지금 말이 큰 차이가 있다. 시간이 흐름에 따라 상황도 많이 변한다고 말 할 수 있다.

중국과 한국의 이러한 차이는 문화 특징과 민족 특색이 지닌다. 서로 다르지만 공동성도 있다. 【2차\_W2\_언\_16】

【2차\_W2\_언\_16】 학습자는 2차 글쓰기에서 중국 문화와 한국 문화 사이의 공통점에 대해서도 언급하고 있다. 이 학습자는 1차 글쓰기에서 한국에 ‘서열 문화’가 생긴 원인을 ‘언어’라는 하나의 특성에만 기반을 두어 추론하였다. 학습자의 ‘서열 문화’와 관련된 경험이 존댓말 및 호칭이기 때문이다. 학습자는 언어교육원에서 선생님이 나이에 따라 교실 친구들의 호칭을 정해주고 존

댓말 사용을 권한 것에 대해서 의아함을 느꼈다고 말한다. 따라서 학습자의 서열 문화에 대한 태도는 존댓말에 한정되어 나타난다. 학습자는 1살 차이 정도에 존댓말을 쓰는 것은 불편하지만, 노인에게 존댓말을 쓰는 것은 존경을 표시하는 것이므로 좋다고 여긴다.

그러나 자문화에 대해서 해석하면서 학습자는 '서열 문화' 자체에 대한 더욱 확장되고 심층적인 해석을 하는 것을 볼 수 있다. 중국은 역사적으로 '권위주의'를 타파하려는 사건들이 많이 있었다. 학습자가 언급했듯이 공산주의 혁명과 문화대혁명을 거치면서 중국은 기존에 남아있던 유교적 전통과 권위를 해체하는 작업을 하였다. 5·4 운동 시기의 주요 구호는 반제반봉건의 기치를 내걸고 '공자타도(打倒孔家店)'로 이어졌으며, 1967년부터 시작된 문화대혁명 시기에도 비림비공(批林批孔)의 기치 아래 공자는 주요 공격의 목표가 되었다.<sup>29)</sup>

이처럼 학습자는 공통적인 유교문화권임에도 중국에서는 '서열 문화'가 사라질 수 있었던 많은 원인들을 생각해봄으로써 중국과는 같으면서도 다른 한국의 '서열 문화'를 이해할 수 있게 되었다.

#### 【I\_2차\_16】

S : 왜 이런 서열 문화 한국은 좀 더 심할까 많이 생각했어요. 중국도 한국도 둘 다 유교문화 영향 받았잖아요? 근데 생각해보면 중국은 역사적으로 그런 거 좀 없어지는 기회 있었어요. 그리고 우리는 민족이 진짜 많아서 서로 말 잘 안통하고, 뭔가 말을 쉽게 해야 한다는 생각? 그런 것 때문에 언어도 쉬워지고 서열도 많이 사라진 거 같아요.

T : 중국에 있을 때도 그런 생각 해보셨어요?

S : 아니요. 중국에서는 그럴 필요 없잖아요. 이상한 것도 없고, 다 익숙한데.

즉, 타문화와의 차이에만 주목하는 것이 아니라, 차이로부터 유사성을 발견하고자 하는 노력은 평상시에 학습자들이 생각해보지 못했던 자문화를 돌아볼

29) 김성기, 「공자의 부활과 유학의 현대적 의의」, 『유교문화연구』 No.18, 성균관대학교 유교문화연구소, 2011, p.89.

수 있는 기회를 제공하며, 이는 자문화를 객관적으로 이해하도록 하여 자문화 중심의 틀에서 벗어날 수 있는 계기를 마련해 줄 뿐만 아니라, 차이를 이해하는 비계가 되어줄 수 있다.

한편, 한국 문화와 상이한 문화권에 속하는 학습자들은 보편성에 기반하여 자신의 경험을 이해하려는 양상을 보였다. 보편성은 어떤 문화든지 인간의 삶에는 ‘보편적인 것들’이 존재한다는 것에서 출발한다. 보편적이라고 할 수 있는 것은 도덕체계와 같은 초문화적으로 유효한 것들, 모든 인간에게 존재하는 본질적인 인간다움을 말한다. 이에 대해 상호문화철학에서는 보편을 지향하는 것은 정당한 일이지만, 그것이 생겨나게 된 문맥성과 역사성을 인정하는 것을 간과해서는 안 된다고 본다. 즉, 보편성의 연역적인 추론과 적절치 못한 일반화를 하지 않는 것을 강조하는 것이다.<sup>30)</sup>

보편성은 문화 간 비교를 통해 상위 개념을 범주화하여 바라볼 때 드러날 수 있다. 문화 간 겹침(Überlappung)은 유적(gattungsmäßig) 개념의 차원에서는 근본적으로 차이가 나는 두 종류의 문화들이지만, 맥락적인 문화 전통의 구체적인 사례로서, 그리고 상위 개념을 통해서 유사성으로 드러난다.<sup>31)</sup> 범주화는 흔히 계층적 구조를 지닌다. 최상위 범주는 대체로 보편성 하나에 기초하게 되며, 최하위 범주는 대체로 특수성 하나에 기초하게 된다. 문화 현상을 계층적 구조로 바라본다면 하위화할수록 그 특수성이 두드러지게 되고, 특수성은 개별성의 기초가 되며 개별성은 독자성의 기초가 된다.<sup>32)</sup> 이때 ‘문화 자체의 속성’은 상위 개념으로서 문화 간 비교 해석의 기준틀로 작용할 수 있다.

한국 문화에서 ‘우리 문화’는 정말 강한 것 같아요. 학교 친구들이나 직장 동료들하고 같이 밥 꼭 먹어야 해요. 러시아 사람들한테 진짜 피곤하고 이상해요. 왜냐하면 개인의 사생활이랑 각자 개인도 정말 중요하기 때문이에요.

㉠ 러시아에는 ‘우리 문화’가 잘 안보이는데... 왜 그런지는 잘 모르겠어요. 그런데 아마도 우리는 규칙을 따라서 그런 거예요. 일은 일이고, 친구는 친구

30) 주광순, 「상호문화철학의 비전, 『대동철학』 Vol.76, 대동철학회, 2016, p.274.

31) 조해정, 「말(Ram Adhar Mall)의 상호문화적 해석학과 문화적 중첩」, 『범한철학』 Vol.27, 범한철학회, 2014, p.521.

32) 성기철, 「언어문화의 보편성과 개별성」, 『한국언어문화학』 Vol.1 No.2, 2004, p.134.

고, 가족은 가족이고 다 다른 영역이에요.

문화적 차이는 내 자신의 인식을 바꾸고 발전시켜주는 소스인 것 같아요. 물론 저도 한국에 와서 힘들어요. 우리문화 강해서 같이 어울리기도 힘들고 가끔 혼자 있고도 싶어요. 그럴 때는 잠시 이 문화로부터 떨어져있어요. 우리 문화에도 장점 있어요. 개인의 영역 중요시하는 것도 장점 있어요. 그럼 이해할 수 있어요. 저도 한국 친구가 저를 잘 아껴 주는 거 좋아해요. ㉠ 그리고 한국 사람 다 그런 것 아니에요. ㉡ 한국은 오랜 동안 단일민족이었기 때문에 우리 문화가 굉장히 강했지만, 요새는 또 변화하고 있어요. 젊은 한국 사람들은 저보다도 더 개인주의적일 때도 있어요. 저는 러시아 사람이지만 한국에 와서 많은 변화를 겪었고, 저도 모르게 러시아에서 한국사람처럼 행동하기도 해요. 【3차\_W1\_대\_08】

【3차\_W1\_대\_08】 학습자의 국적은 러시아이다. 이 학습자는 한국의 ‘우리 문화’에 대해서 해석하고 있다. 학습자는 회사 생활을 하면서 무엇이든 같이 하려고 하는 한국의 조직 문화에 대해서 불편하다고 말한다. 러시아의 개인주의 지수는 39점으로 한국보다 개인주의 성향이 강한 국가라고 할 수 있다.

이따찌야나(2011)의 연구에서는 한국 회사는 하나의 공동체이며 기업 직원들은 하나의 가족과 같은 내집단의 구성원들로 간주되어 구성원들 간의 유대관계, 팀워크, 정보 공유, 단체 생활, 상호 의존성 등이 중요시되는 반면 러시아의 경우 ‘배려’라는 말이 없을 정도로 개인주의적 성향이 강하다고 하였다.33) ㉠에서 살펴볼 수 있듯이, 이 학습자는 러시아와 한국 문화 사이의 유사성을 전혀 발견하지 못하고 있다. 따라서 이 학습자는 문화 자체의 특성에 기반하여 타문화를 이해하고 있다. ㉡에서 자신에게 부정적으로 다가오는 ‘우리 문화’의 특성을 모든 한국인들이 그런 것은 아니라는 것을 밝힌다. 즉, 한국 문화를 ‘우리 문화’로 일반화시켜 판단하지 않는 것이다. 이것은 탈범주화 전략의 하나라고 볼 수 있는데, 이와 같은 전략은 집단 사이의 상호작용에서 범주 구분의 현저성을 감소시키며, 외집단 성원들을 개별 인간으로서 서로 알도록 하는 것이 중요하다는 것을 보여준다. 즉, 집단 구성원의 개인적 특징에

33) 이따찌야나, 「러시아권 학습자를 위한 한국어 문화교육 연구: 비즈니스 맥락의 간 문화적 의사소통을 중심으로」, 서울대학교 석사학위 논문, 2011, pp.89-90.



주의를 기울이는 것은 범주에 근거한 고정관념의 부당성을 증명할 기회를 제공하며, 외집단을 동질 단위로 지각하는 경향성을 감소시켜준다. 다양한 외집단 성원들과의 반복되는 개별적 접촉은 외집단 성원에 관한 정보 원천으로서의 사회적 범주에 근거한 고정관념의 가치와 유의미성을 파괴하여 편견 감소에 기여할 수 있다.<sup>34)</sup>

이는 상호문화교육에서 개인들의 만남을 중요시하는 것과 그 맥락을 같이 한다. 상호문화교육은 다문화교육에서 집단의 차이에만 주목함으로써 오히려 소통이 단절되고 편견이 가중되었으며, 개개인은 문화에 소속된 산물일 뿐 문화의 생산자로서의 기능을 하지 못하게 되었다고 본다. 이 학습자가 상호문화교육의 이러한 관점을 알고 차용한 것은 아니지만, 이 학습자는 하나의 문화 집단 속에도 이질성과 다양성을 겸비한 개인들이 존재한다는 사실을 통해 타문화에 대한 이해의 영역을 확보하고 있다.

또한 이 학습자는 ⊖처럼 변화하는 실체인 문화를 파악하며 제한된 사고에서 벗어나고 있다. 문화는 실제적 사물이 아닌 시간과 장소에 따라 의미와 행동을 조정해나가는 역동적 성질을 가지는 것이다. 학습자는 이와 같은 문화 자체의 특성을 파악하고, 이를 기준으로 삼아 각각의 특수 문화를 이해함에 있어서 상대주의적 관점을 확보하고 있다. 한국 사회는 여전히 집단주의적 성향이 강하지만, 이에 대한 반향으로 개인의 사생활을 보호하고자 하는 목소리 또한 높아지고 있다. 따라서 ‘퇴근 후 업무 메시지 금지법’이라는 법안이 제안될 만큼 한국 사회 또한 변화하고 있다.

이처럼 문화 자체가 어떤 속성을 띠고 있으며, 문화는 무엇으로 구성되어 있으며, 따라서 타문화를 바라볼 때 어떤 틀에 따라 바라볼지 학습자가 인지하고 있는 것은 문화 간 차이를 좁혀나가는 하나의 발판이 될 수 있다. 또한 이러한 문화의 역동성은 문화를 해석하는 과정에서 새롭게 발견할 수 있는 특성이기도 하다.

---

34) 추병완, 『다문화 사회에서의 반편견 교수 전략』, 도서출판 하우, 2012, pp.166-167.

### 3) 차이 비교를 통한 다양성 인정

양 국가의 명백한 차이는 문화 간 공약 불가능성(Inkommensurabilität)<sup>35)</sup>으로 이어질 수 있다. 문화 간 공약 불가능성은 이해 가능성(Verstehenkönnen)의 한계와 이해(Verständigung)의 한계를 나타내는 개념으로 문화는 그 자체로 단혀 있는 통일성, 그 핵심 영역에서 상호문화적 비교를 박탈하는 그런 통일성을 지닌다는 것을 표현하기 위해 사용된다. ‘서로 비교할 수 없음’이 의미하는 문제의 해결은 타협이라기보다는 공약 불가능한 두 행위 형식들의 병렬(Nebeneinander)을 말한다. 각 문화의 가치들 사이에 중립적 비교를 허용할 공통적인 관련 틀이 존재하지 않을 때 공약 불가능한 입장들을 그 자체로 확인하고, 투명한 것으로 대하는 것은 상호문화적 노력에서 중요한 관심사가 되어야 한다.<sup>36)</sup> 이는 문화적 정체성을 손상시키지 않고 어디에 그리고 어떻게 사실상의 경계가 그어져 있으며, 어디서 일치와 단일화가 더 이상 가능하지 않은지를 최소한 명확히 인식할 수 있도록 해준다. 상호문화적 영역 속에 있는 공약 불가능한 상황에 대한 민감한 지각은 합리적 해결은 이루어지지 않을 것이라는 점을 인식하게 하는 그만큼, 소통의 문제를 완화시킨다.<sup>37)</sup>

이 양상은 ‘획일성 추구’ 키워드와 관련하여 많이 나타났다. 이는 ‘획일성 추구’라는 심층 문화가 세계화 시대의 흐름과는 반대되는 한국 사회의 여러 가지 보수적인 성향의 현상들과 연관이 되어있기 때문인 것으로 보인다. 유학을 온 학습자들은 기본적으로 한국 문화에 대한 흥미와 관심이 계기가 되어 한국에 왔기 때문에 국제적인 시각과 타문화에 대한 개방적인 마인드, 다양성에 대한 수용성을 어느 정도 담지하고 있다고 추측할 수 있다. 따라서 이와 반대되는 경향성을 드러내는 ‘획일성 추구’라는 심층 문화는 학습자들에게 이해 불가능한 영역으로 다가올 수 있다.

35) 토마스 쿤(Thomas Kuhn)은 『과학혁명의 구조』에서 패러다임 간의 차이는 근본적인 것이기 때문에 상이한 패러다임의 추종자들은 “서로 다른 이야기”를 할 수 밖에 없으며, 패러다임들이 “서로 다른 세계”를 의미하기에 “상대방의 관점에 완전히 접촉”하는 것은 불가능하다고 보았다.(전동진, 「공약 불가능성」, 『현대유럽철학연구』 Vol.25, 한국하이데거학회, 2011, p.3.)

36) C. Bickmann & R. A. Mall 외 지음, 김정현 역음, 앞의 책, 2010, pp.272-274.

37) 위의 책, p.280.

㉠ 같은 것을 좋아해서 그런 것인지 모르겠지만, 사람들 모두 똑같은 의견을 말해요. 한국에서 이런 일들이 자주 생겨요. 제가 연예인 좋아해서 인터넷 댓글 자주 봐요. 근데 한국에서 다 좋은 평가 아니면 다 악플이에요. 중립하고 반반한 상황이 거의 없습니다. ㉡ 중국은 한국보다 좀 더 다양한 의견들이 있는 것 같아요. ㉢ 아마 중국은 민족이 다양하고 땅도 넓어서 사람들 생각이 다양할 수 있어요. ㉣ 한국은 사람들이 적어서 하나의 의견이 퍼지기 쉬워요. 그래도 사람들은 다른 사람의 영향이 받지 않고 좀 다양한 시각으로 보고 저만의 생각이 발표하면 좋겠어요. 【2차\_W1\_언\_19】

【2차\_W1\_언\_19】는 중국인 학습자로 ‘의견의 획일성’에 대해서 이상하다고 여겼던 경험을 떠올렸다. 중국은 ‘획일성’보다는 ‘다양성’에 익숙한 국가라고 볼 수 있다. 중국의 불확실성 회피 지수는 30점으로 70~71위에 해당한다. 85점에 23~25위에 해당하는 한국보다 불확실성을 수용하는 사회라고 할 수 있다. 많은 중국인 학습자들은 중국의 ‘다민족’, ‘넓은 영토’, ‘오랜 역사’ 등의 원인 등을 추론하며 중국은 한국에 비해 다양성에 대해 개방적이라는 의견을 말하였다. 이 학습자는 낯설다고 여겨지는 ㉠ 한국 문화 경험을 제시하며, 이와 대비되는 ㉡ 자국의 문화를 제시하였다. 또한 ㉢, ㉣에서처럼 나름의 원인을 자신이 비교적 잘 알고 있는 중국의 상황에 기대어 객관적으로 추론하고 있다. 이 학습자는 한류문화에 흥미를 가지고 한국 유학을 결정하였다. 따라서 한국 문화에 대해 기본적으로 우호적인 태도를 지니고 있으며, 한국 문화를 이해하고자 하는 의지가 강하다. 따라서 본인의 가치와 맞지 않는 현상이지만 나름의 원인이 있을 것이라는 개방적인 태도를 지니고 있다.

제가 한국에 와서 재미있다고 생각한 것은 한국 사람들이 똑같은 것을 좋아한다는 거예요. 한국 사람들은 트렌드를 따라야 한다고 생각하는 것 같아요.

...(중략)...㉠ 저는 왜 한국 사람들이 이렇게 같은 것을 좋아하는지 설명할 수 없어요, 왜냐하면 모르니까요. 그런데 추측을 해보자면, 아마도 한국 사람들은 혼혈이 가장 적은 민족 중에 하나이기 때문인 것 같아요. 그리고 이걸 한국 사람들이 서로서로 닮고, 비슷한 습성을 가지게 된 이유인 것 같아요. 그리고 서로 강하게 단결하고 싶어하고, 특이하고 싶어하지 않는 것 같아요. ㉡ 저는 다르고 독특하다고 여겨지는 것들이 한국에서는 이상하다고 생각되는 것을 봤는

데, 이걸 좋은 건 아닌 것 같아요. 하지만 아마도 오천만 사람들이 다른 사람들과 다 다르게 입고 옷을 산다는 건 힘든 것 같기도 해요. 【2차\_W1\_대\_13】

【2차\_W1\_대\_13】 학습자 또한 ‘획일성 추구’와 관련된 한국 문화를 해석하고 있다. 처음 한국에 왔을 때 사람들이 대부분 똑같은 옷을 입고 있어서, 개성을 중요시하고 다르게 보이고 싶어 하는 몽골의 문화와는 다른 모습에 놀랐음을 밝힌다. 그리고 뒤이어 이러한 획일성 추구하고 연관된 모습들이 패션에만 나타나는 것이 아니라, 미(美)의 기준에 있어서도 나타나며 선호하는 연예인들의 모습을 통해서도 알 수 있었다고 말한다. 몽골은 동양 국가이지만 중국, 일본, 한국과는 매우 다른 문화 배경을 가진 나라이다. 몽골 학습자들은 자국의 문화는 ‘개성’을 중요시하는 문화라고 말한다. 4명의 몽골 학습자들 중 ‘획일성 추구’를 선택한 학습자들의 자문화에 대한 해석을 살펴보면 다음과 같다.

다른 사람과 다르게 싶어하는 것은 아마도 러시아에서 온 것 같아요. 【2차\_W2\_대\_11】

제 생각에 우리 문화에 있는 강한 개성은 우리가 유목 민족인 것과 연관이 있는 것 같아요...(중략)... 또 다른 이유는 우리가 인구가 작기 때문인 것 같아요. 그래서 다른 사람과 다르게 보이기 쉬운 것 같아요. 또 제 생각에 다른 커다란 이유는 몽골이 유라시아 대륙의 중간에 위치하고 있기 때문에 아시아 문화와 유럽 문화를 모두 수용할 수 있기 때문인 것 같아요. 【2차\_W2\_대\_13】

학습자들의 해석에 따르면, 몽골이 개성을 추구하게 된 이유는 ‘러시아의 영향’과 ‘유목 민족 국가’라는 역사적 배경, 그리고 ‘유라시아 대륙의 중앙에 위치’한다는 지정학적 배경을 들 수 있다. 역사적으로 몽골은 러시아와 밀접한 관련이 있으며, 교류도 활발하다. 18세기 몽골이 청의 지배에 들어가면서 몽골의 민족 해방 운동 세력을 제정 러시아에서 지원했으며, 이후에 중국과 몽골과의 마찰 속에서 러시아는 몽골이 자치를 할 수 있도록 도왔다. 2차 세계 대전 기간에는 일본의 몽골 침략에 소련이 군사를 파견하여 몽골 영토에서 일

본군을 완전히 축출했다. 또한 2차 세계대전 직후에는 중국에게 압력을 가하여 1946년 1월 외몽골의 독립을 공식적으로 인정하게 했다. 1949년 10월 중국이 공산화되자 몽골의 독립은 보다 확고해졌고, 몽골의 후견국으로서 소련의 지위 또한 더욱 공고해졌다. 몽골과 러시아의 교류는 90년대 냉각기까지 지속되었고, 2000년대 들어서 다시 지속되었다.<sup>38)</sup> 이러한 영향은 언어에까지 이어져, 몽골은 현재 러시아의 키릴 문자를 사용하고 있을 만큼 두 나라의 관계를 긴밀하다고 볼 수 있다.

또한 몽골이 전통적으로 유목 민족 국가라는 점과 한때 국제적인 팽창을 이루었다는 점, 유라시아 대륙의 중간 지점에 위치하고 있다는 지정학적 조건 등도 좁은 영토와 단일 민족 국가로 오랜 기간 살아온 한국과는 대조적인 배경이라고 볼 수 있다. 이러한 양 국가의 명백한 차이는 문화 간 공약 불가능성으로 이어질 수 있다. 따라서 학습자는 ㉠처럼 자문화와 타문화의 경계를 명확히 확인하며 타문화는 자신의 이해 밖의 영역임을 인정한다. ㉡에서도 볼 수 있듯이 이 학습자는 획일성보다는 개성을 중요하게 생각한다는 것을 알 수 있다. 따라서 다르고 독특하게 여겨지는 것들이 한국에서 이상하게 생각되는 현상을 비판한다. 그러나 명확한 구분을 통해 ‘정확히 알 수 없음’을 인정함으로써 타문화에 대한 동일자적인 해석을 피할 수 있었다.

이처럼 학습자들은 자신의 인식과 문화적 배경으로는 이해할 수 없는 명백한 차이를 병렬시킴으로써 문화 간 다양성을 인정하고 있다. 이처럼 문화 간 공약 불가능성을 대할 때 문화 다양성을 꼭짓점으로 삼는 것이 아닌 출발점으로 삼음으로써, ‘허무주의적 예고이즘’이 아닌 ‘태도로서 다원주의’로 나아가야 한다.<sup>39)</sup> 즉 알 수 없기 때문에 이해의 포기로 나아가는 것이 아닌, 알 수 없기 때문에 오히려 양 문화 사이의 경계를 명확히 알고자 하는 태도를 지닐 수 있도록 교육의 방향성을 설정해야 함을 확인할 수 있다.

38) 제성훈, 「탈냉전기 러시아-몽골관계의 변화: 지정학적 ‘완충국’ 개념을 중심으로」, 『국제정치논의』 Vol.50, No.2, 한국국제정치학회, 2010, pp.176-185 참조.

39) 박구용, 「다원주의와 담론윤리학」, 『철학』 Vol.76, 한국철학회, 2003, p.222.

### (3) 문화적 자기 선택 및 조정

경험과 연관된 타문화의 심층과 표층을 이해하고, 자문화와의 비교를 통해 양 문화 가치의 유사성 및 차이점을 발견했다면, 학습자들은 이 중 어떠한 가치를 의미화할 것인지를 결정하고 자신의 인식을 조정하게 된다. 이때 문화적 자기 선택은 경험에 대한 판단을 회피하는 양상, 양 문화의 가치를 상호보완적으로 의미화하는 양상으로 나타난다.

#### 1) 경험에 대한 판단 회피

앞서 한국어 고급 학습자들이 자신의 경험을 이해할 때 타문화에 대한 지식의 부족으로 인해 심층적인 이해로 나아가지 못하였으며, 오랜 거주 기간으로 인해 자민족 중심주의적 관점이 오히려 강화되거나 낯선 문화에 대해 무감각해지는 결과를 낳아 자문화에 대한 메타적 인식이 이루어지지 못하는 것을 볼 수 있었다. 이와 같은 경우 양 문화에 대한 적극적이고 능동적인 비교가 이루어지지 않아, 결과적으로 경험에 대해서도 판단을 회피하는 것을 볼 수 있다.

특히, 고급 학습자의 경우 학습자들 스스로 자신의 태도에 대해서 합리적이라고 판단하기 때문에 호기심 단계나 충격 단계에 있는 학습자보다 교정이 어렵다는 문제점을 지닌다. 고급 학습자들이 무비판적이거나 타문화에 대해 어떠한 관점도 지니지 못하는 모습을 나타내는 이유는 크게 두 가지 원인으로 나누어 볼 수 있다.

첫째, 학습자들은 문화라는 거대한 담론을 극복할 수 없는 대상으로 인식한다. 이 학습자들은 '한국에서 살고 있기 때문에 어쩔 수 없이 받아들여야 한다'고 말한다. 이는 목표 문화를 옳다고 여기고 적극적으로 수용하여 목표 문화에 동화(assimilation)되는 양상과는 또 다른 양상이다. 문화 속의 개인들은 문화를 일방적으로 습득하며 문화에 지배받는 수용자가 아니라, 문화를 창조하고 바꾸어나가는 생산자이다. 그러나 학습자들은 자신을 한국 문화 속에서 새로운 문화를 생산해나가는 주체라는 인식보다는 소수이방인으로서 타문화를

받아들이고 수용해야 하는 대상으로 여기고 있다.

둘째, 고급 학습자들은 타문화로부터 분리되어 소외된다. 수용에서 적응, 적응에서 통합으로 나아갈수록 학습자들은 문화에 의해 지배받지 않게 된다. 통합(integration) 단계에서는 인지적, 정의적, 행동적인 것이 융합되어 어떤 한 문화에 배타적으로 속하거나 다른 문화들과 결합하는 것이 아니라 모든 문화의 주변, 즉 ‘구조적 주변화(cultural marginality)’ 정체성을 가지게 된다. 이때 구조적 주변화의 정체성은 자신의 경험과 가치관을 메타적으로 바라보는 능력을 가진 것을 말한다. 이 단계의 사람들은 자신의 경험을 메타적으로 조망하고 문화적인 맥락 사이에서 유연하게 움직인다. 구조적 주변화는 문화로부터의 분리가 소외로 경험되는 캡슐화 된 형태와 자신의 정체성의 필요에 따라 문화의 안팎으로 움직이는 건설적인 형태로 나누어볼 수 있다. 후자는 서로 다른 문화 사이에서 원활하게 소통하며 유연하게 움직일 수 있다는 점에서 상호문화적 능력을 갖춘 학습자의 모습이라고 볼 수 있지만, 전자는 상호문화적 능력을 갖추었다고 보기 힘들다. 즉 이 단계는 장기적으로 문화들 사이를 오가며 문화에 지배받지 않는 사람들을 묘사해주지만, 이전의 단계인 적응보다 반드시 더 나은 상호문화적 능력을 요구하는 것은 아니다.<sup>40)</sup>

존댓말에 대해 풀변하다고 생각해요. 외국인이라서 한국말도 잘 못했는데 taxi 아저씨는 나한테 화가 났을 것이 너무 했다고 생각한다. 그런데 ‘로마에 가면 로마법을 따르라’라는 말이 있듯이, 괜찮다고도 생각해요. 【2차\_W1\_언\_06】

㉠ 제가 이제까지 살았던 일본과 서울을 비교하면 한국분들은 다른 사람에게 신경을 별로 쓰지 않다고 느꼈다. ㉡ 이제까지 살았던 일본의 감각으로 무의식적으로 비교하면서 한국 문화나 한국에 있는 사람들을 보고 있기 때문에 충격을 받았다. ㉢ 한국 문화 중에서 충격을 받은 것이 있어도 그 문화가 좋다고나 나쁘다고는 생각하지 않다. 나라마다 문화가 다른 것을 당연하기 때문에 그 나라에서 생활하고 있으면 그 문화에 적응해야 된다고 생각한다. 【2차\_W1\_언\_18】

---

40) R. M. Hammer et al., Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory, *International Journal of Intercultural Relations*, 2003, Vol.27 No.4, pp.423-426에서 재인용.

【2차\_W1\_언\_06】 학습자는 택시에서 실수로 아저씨에게 반말을 사용했다가 아저씨에게 혼이 났던 경험을 떠올리며, 자신은 외국인임에도 불구하고 아저씨가 화를 낸 것은 너무나 반응이라고 생각한다고 밝히고 있다. 하지만 학습자 본인이 생각하기에 큰 문제가 되지 않는다고 여겨지는 반말의 사용이 왜 한국에서는 문제가 되는지에 대한 구체적인 사고의 확장으로까지는 나아가지 못하고 있다. 한국의 서열 문화는 언어의 사용과 밀접한 연관이 있지만, 학습자는 ‘로마에 가면 로마법을 따르라’는 말이 있듯이 그냥 괜찮다고 여기는 것이 나올 것이라고 생각한다고 말한다.

【2차\_W1\_언\_18】 학습자 또한 ㉠처럼 자신의 경험을 구체적으로 서술하지 않으며, 충격을 받은 이유에 대해서도 ㉡과 같이 당위적인 근거를 들고 있다. 따라서 현재 자신이 취하고 있는 문화에 대한 태도 또한 깊은 성찰이 부재하는 ㉢과 같은 모습으로 나타난다. 【2차\_W1\_언\_18】 학습자는 일본인 어머니와 한국인 아버지를 둔 혼혈 학습자로 양 문화를 모두 수용해야 한다는 신념을 강하게 가지고 있었다.

혹여 학습자가 한국어 능력이 부족하여 자신의 생각을 구체적으로 나타내지 않은 것은 아닌지를 확인하기 위해 추후 【2차\_W1\_언\_06】 , 【2차\_W1\_언\_18】 학습자와 인터뷰를 진행하였다. 인터뷰에서 본인이 겪은 경험에 대해서 더 구체적으로 생각해본 적이 있는지 묻자 학습자는 아래와 같이 밝혔다.

【I\_2차\_06】

T : 로마에 가면 왜 로마법을 따라야 한다고 생각했어요?

S : 문화는 원래 다른 거니까 그냥 그래야 한다고 생각해요.

T : 존댓말을 쓰는 한국 문화 현상에 대해서 구체적으로 생각해보신 적 있어요? 존댓말을 쓰는 현상을 파악하는 것에서 더 나아가는 생각이요.

S : 없어요. 사실은 처음에 한국에 왔을 때 아무 생각이 없어요. 1년 반 살았는데, 그냥 별 생각 없어요.

T : 왜 별로 생각할 필요를 느끼지 못하셨어요?

S : 생각해도 알 수 없고 문화 원래 다양한 거니까 그대로 받아들여야 하니까.



【I\_2차\_18】

S : 저 사실 이런 거 한 번도 생각해본 적이 없어요. 그냥 문화 차이는 당연  
하니까 이상하다고 생각하는 것에 대해서 이유를 생각해본 적은 없는 것  
같아요. 그래서 선생님이 두 번째 쓸 때 일본 문화 생각해보라 그래서 좀  
깜짝 놀랐어요.

이와 같은 문화 차이에 대한 긍정적인 태도는 바람직하지만, 문화에 대해 무비판적인 수용 및 동화로 이어질 수 있다는 점에서 지양해야 한다. 베르나르(F. Bernard)는 유네스코 문화다양성 선언문 채택 이후, 문화다양성 개념이 무비판적으로 사용되고 있음을 비판한다. 문화다양성 개념이 ‘역동성’, ‘대립’, ‘갈등’, ‘불일치’, ‘모순됨’을 인정하는 적극적 의미를 지녀야 함에도 불구하고, ‘현존하는 것’의 지위에 국한시키고 있다. 이는 마치 생태계에 존재하는 생물 다양성처럼 ‘존재한다’는 명제를 옹호한다. 이는 생물다양성이 존재하는 것처럼 문화다양성이 존재하며, 존재하는 모든 것은 좋은 것이고 보존되어야 한다는 것을 말한다. 그리고 여기서 파생된 다수성에는 윤리가 더해지며 오해의 소지를 발생시킨다.<sup>41)</sup>

이는 미국의 다문화주의가 다양한 문화들의 존재의 유무를 서술하고 인정하는 차원에 그쳐 문화 간 분리의 결과를 낳는 것과 그 맥락을 같이 한다. 이러한 문화다양성의 정적인 개념은 문화적 갈등 상황을 회피하려는 결과를 낳는다. 다양성의 존재는 당연히 인정되어야 하는 것이기 때문에 갈등은 존재해서는 안 되는 것이다. 그러나 문화들 간 차이와 갈등은 엄연히 존재하는 것이며, 이러한 상대주의적인 관점은 주체에게 나와 다른 타문화를 통하여 스스로 묻고 답할 수 있는 기회를 제공하지 못한다.

문화의 다양성 속에서 학습자는 주체적인 모습으로 자신의 가치와 신념을 선택하고 구성해나갈 수 있어야 한다. 다만, 이 학습자들의 경우는 거대한 문화라는 담론에 잠식되어 능동적인 태도를 취하지 못한다기보다는 상대주의적

---

41) F. Bernard, et al., *Cultural logics in the age of globalization*, 김창민 외 편역, 『세계화 시대의 문화 논리- 문화 다양성과 정체성 확보를 위한 해외 문화 전략 사례 연구』, 한울아카데미, 2005, pp.15-21 참조.

관점이 강력하여 타문화 경험을 통해서 자문화를 인식한다거나, 충격을 받는 자신에 대해서 생각해볼 필요가 있다는 사실을 생각해본 적이 없을 뿐이다.

그러나 이러한 상태가 장기적으로 이어질 경우, 이는 무기력한 주체의 모습으로 나타날 수 있다. 학습자 설문 조사에서 ‘문화충격경험에 대해 현재 어떠한 생각이나 태도를 취하고 있는가’에 대한 물음에 ‘이해가 되지 않지만 받아들이고 있다’라고 대답한 대학생 및 대학원생 학습자들은 그러한 현상이 나타나게 된 원인에 대해서 생각해본 적이 없다고 대답하며 그 이유를 아래와 같이 답하였다.

사실 이해되는 것도 있고 이해 안 되는 것도 있지만 적극적으로는 아니고 그냥 받아드린 것이다. 그 이유는 한국 사회에 살고 있으면 여러 가지 한국적인 현상을 받아드린 것은 보다 편하게 지낼 수 있기 때문이다. 【Q\_12\_09】

한국에서 살아야 해서 어쩔 수 없이 받아들여야 한다. 어차피 현실은 바꿀 수 있는 것이 아니니까. 【Q\_12\_14】

생각해봤자 내가 손해다. 【Q\_12\_23】

나랑 상관없는 일이라고 생각하기 때문이다. 【Q\_12\_33】

어쩔 수가 없으니까. 【Q\_12\_46】

생각해도 해결할 수 없으니까 【Q\_12\_70】

위와 같은 대답에서 주목할 것은 학습자들이 ‘한국에서 살아야 하니까’라는 이유를 많이 제시했다는 것이다. 차이의 불공약성을 인정하고 수용하는 학습자들은 더 이상 타문화로부터 충격을 받지 않으며 타문화의 입장에 서서 생각할 수 있는 능력을 갖추고 있다. 그러나 문제는 타문화에 입장에 서서 생각하려는 시도가 일어나지 않는다는 점이다.

상호문화성은 문화 간 차이를 신성한 것이나 불가침의 것처럼 내세우지 않고 문화의 행위자들이 상호작용의 원칙을 따를 자세를 갖추어 여기서 나타날

수 있는 변화를 받아들일 수 있을 때 비로소 드러난다. 만약 문화를 우리가 벗어날 수도, 참여할 수도 없는 불가침의 영역처럼 여긴다면 문화 속의 행위자들은 어떠한 역동성도 갖추지 못하는 무기력한 모습으로 남게 된다. 따라서 상호문화적인 경험과 교육은 어떤 집단이 명령한 문화 그리고 초월적인 사실로서 강요한 문화에서 다른 사람들과의 대화로서 이해된 문화로 이행할 것을 목적으로 삼아야 한다. 즉, 산출물로서의 문화에서 역동적인 과정으로서의 문화로 이행하고, 문화 속에 묶여있는 주체에서 무엇인가를 새로 만들어내는 주체로 이행할 것을 목적으로 해야 하는 것이다. 이때 문화는 그 주체의 행위를 통해 접근이 가능한 객체, 그리고 이런 의미에서 그 주체가 의식을 한 대상 혹은 객체가 되는 것이다.<sup>42)</sup> 이처럼 문화 경험은 학습자가 의도적으로 주의를 집중하느냐에 따라 의미화 유무가 달라지므로 더욱 교육 현장에서 다루어져야 할 주제라는 것을 알 수 있다.

## 2) 상호보완적 의미화와 선택

문화적응의 의미는 ‘동화’가 아닌 ‘통합’을 뜻한다. 타문화에 놓인 학습자들이 문화에 적응했다는 것은 무조건 타문화의 가치를 받아들여야 한다는 의미가 아니다. 또한 학습자들이 타문화의 가치를 받아들였다고 해서 자문화의 가치를 버렸다는 의미가 되는 것도 아니며, 타문화의 가치를 받아들이지 않았다고 하여 자문화 중심적인 것이 되는 것도 아니다. 중요한 것은 성찰적 태도와 양 문화를 객관적으로 바라보고자 하는 노력, 그리고 항상 변화의 가능성을 깨닫고 열어놓는 것이다.

문화적 차이는 갈등적이기도 하지만 때로는 상호보완적이다. ‘다르다’는 것의 의미는 단순히 빵과 밥, 김치와 샐러드와 같이 단순히 다른 다양성일 수도 있지만, 존중과 무시, 평등과 불평등, 정과 부정과 같이 상호 갈등적인 차이도 있다.<sup>43)</sup> 상호 갈등적인 차이 또한 반드시 이분법적으로 옳고 그름으로 나뉘는

42) 허영식, 『다문화사회와 간문화성』, 강현출판사, 2010, p.52.

43) 정지아, 「한국 다문화교육의 철학과 방향 탐색」, 『교육철학연구』 Vol.37 No.3, 한국교육철학학회, 2015, p.193.

것도 아니며, 개인의 선택에 따라 문화 복합적으로 선택할 수 있는 특성들도 있다.

학습자들은 나와 다른 타문화와의 갈등을 해결하기 위해, 타문화 속성 자체에 단점뿐만 아니라 장점이 있다는 것을 발견한다. 또한 이와 반대되는 자문화의 속성에도 양면성이 존재한다는 것을 발견함으로써 양 문화의 속성을 상호보완적으로 선택하고 이해하는 양상을 보인다. 먼저, 타문화의 장점을 수용하는 양상이다.

한국의 빨리빨리 문화는 종업원에게 되게 힘들지만 소비자의 경우는 되게 편한 것 같아요. 이런 문화 때문에 한국 사회가 더 효율적으로 운행하고 사람들이 사회를 위해 더 많은 공헌을 만들어요. 무엇보다 국가의 경제 발전에 큰 의미가 있다고 봐요. 중국의 경우는 한국처럼 효율적이지 못하지만 사람들이 덜 수고한 것 같아요. 빨리빨리 일을 처리하지 못하지만 일 외에 생활을 즐길 수 있는 것 같아요. ... (중략)...

저는 한국에서 긴 동안 공부하기 때문에 이미 모르는 사이에 한국문화에 영향을 많이 받았어요. 그래도 중국인의 사고방식 행동방식으로 살고 있습니다. 빨리빨리 문화는 저를 변화시키는 것은 중국으로 돌아갈 때 느껴지고 우리는 더 효율적으로 되면 좋겠고 물론 극단적으로 효율을 추구하는 것 말고 전의 방탕으로 조금 개선할 수 있으면 좋겠다는 생각을 가지게 되었어요. 【2차\_W2\_대\_01】

【2차\_W2\_대\_01】 학습자는 ‘빨리빨리 문화’와 관련하여 부정적인 경험을 가지고 있지만, ‘빨리빨리 문화’에 긍정적인 측면도 있음을 제안하며 문화에 대해 객관적인 시각을 보여주고 있다. ‘빨리빨리 문화’는 한국의 독특한 문화로 유교적 역동성 또는 불확실성 회피 성향과 관련이 있다.

유교적 역동성(Confucian dynamism)은 중국식 가치조사(Chinese Value Survey)에서 발견된 차원으로 ‘장기지향적’이라는 새 이름으로 다섯 번째 차원에 추가되었다. 동아시아의 다섯 마리 용으로 불리는 5개국, 즉 대만, 한국, 싱가포르, 홍콩, 일본의 급격한 경제 성장의 원인이 서구적 입장에서 설명되지 않음으로 인해 추가된 차원이다. ‘장기지향적 가치관’은 즉각적인 결과를 희생

시켜서라도 시장 입지를 튼튼히 하는 데 투자하는 것을 중요하게 여기기 때문에 고성장을 이루는데 영향을 미쳤다고 보았다.<sup>44)</sup>

유교적 역동성은 한국 사회의 ‘빨리빨리 문화’가 인용되는 가장 큰 현상인 ‘급격한 경제 성장’을 제대로 설명해주지 못하기 때문에 추가된 차원이라고 할 수 있지만, 어떠한 현상을 단일한 이유로 설명할 수 없듯이 한국 사회의 높은 불확실성 회피 성향 또한 ‘빨리빨리 문화’를 설명하는 하나의 심층적 차원이라고 볼 수 있다.

급격한 경제성장과 치열한 경쟁으로 점철되는 한국 사회의 ‘빨리빨리 문화’는 효율성도 있지만 그만큼 사람들로 하여금 피로감을 느끼게도 한다. 학습자들의 말처럼 한국 사람들은 바쁜 일상으로 인해 ‘참을성’이 좀 부족한 편이다. ‘시간은 금이다’라는 말처럼 바쁜 회사 또는 학교생활로 인해 조금이라도 시간을 아끼려는 성향은 빠른 서비스 문화를 만들었다. 이에 따라 ‘퀵서비스’와 같은 택배 산업도 생겼으며, ‘30분 안에 배달’과 같이 빠른 속도를 내세우는 배달 서비스도 한때 인기를 끌었다. 그러나 너무 빠른 생활 속도에 회의감을 느끼고 요즘은 ‘느리게 살기’를 표방하는 사람들도 많아졌다. 반면 중국의 경우 ‘만만디(漫漫的)’라는 말이 있을 정도로 ‘느림’을 추구하는 나라이다. ‘만만디’는 ‘천천히’, ‘느리게’라는 뜻으로 문자적인 뜻 이외에도 대인(大人)의 기질 또는 호연지기(浩然之氣)의 기상을 상징하기도 한다. 만만디 정신은 현실을 중시하는 유가사상과 달관하는 도가사상이 혼합되어 형성된 중국 특유의 이중적인 정신세계를 표현하는 말이라고 할 수 있다.<sup>45)</sup> 하지만 중국의 경우도 덩샤오핑의 개혁개방 정책의 시작과 함께 자유주의 시장경제를 받아들이며 베이징·상하이와 같은 도시들은 급속도로 성장하였고, 이와 더불어 효율성을 추구하는 경향도 생기게 되었다.

이러한 사회적 배경의 공통점은 중국인 학습자들에게 ‘빨리빨리 문화’를 더욱 잘 상호보완적으로 의미화할 수 있는 기회가 되어준다. 【2차\_W2\_대\_01】 학습자는 본인은 중국인이기 때문에 여전히 중국인의 사고방식을 유지하고 있

44) G. Hofstede, G. J. Hofstede & M. Minkov, 차재호·나은영 역, 앞의 책, 2016, pp.278-279.

45) 황상석, 「현장르포: 만만디 정신과 중국, 중국인」, 『통일한국』, 평화문제연구소, 1991, p.117.

지만, 한국의 ‘빨리빨리 문화’에 영향을 받는 자신을 인지하고 있다. 또한 이러한 변화가 부정적인 방향으로 흐르지 않도록 양 문화 사이에서 조율하고자 노력하고 있으며, 본인뿐만 아니라 중국 사람들 또한 다른 문화의 좋은 면은 받아들일 수 있었으면 좋겠다는 입장을 표명한다.

한국 사회에 깊이 들어왔을 때 경험할 수 있는 ‘서열 문화’나 ‘우리 문화’에 비해서 ‘빨리빨리 문화’는 아직 학생 신분인 고급 학습자들이 일상생활에서 쉽게 경험할 수 있다. 또한 ‘빨리빨리 문화’의 대표적인 표층적 현상들인 ‘경제 성장’, ‘서비스’와 같은 내용들을 학습자들이 대부분 배경 지식으로 알고 있기 때문에 부정적인 경험을 하였더라도 비교적 쉽게 ‘빨리빨리 문화’를 상호보완적으로 의미화하는 것을 볼 수 있다.

‘서열 문화’나 ‘우리 문화’와 관련하여서는 부정적인 경험에 대해서 서술한 학습자들이 많았지만 비교 과정에서 성찰의 기회를 얻음으로써 긍정적인 면이 있다는 것을 새롭게 발견하였다.

#### 【I\_2차\_06】

T : 본인이 이렇게 중국은 어떤지를 생각해본 다음에 다시 한국 문화를 바라 보니까 바뀐 점이 있나요?

S : 한국 사람들이 자기 문화에 대해 보호하는 것, 한국은 중국에 비해서 고대부터 이어온 전통문화를 계승한 것이 더 좋은 것 같아요. 존댓말 같은 거, 특히 언어상에서. 옛날 전통을 잘 이어서 존댓말 하다보면 어른을 공경하고 이런 현상이 좋은 것 같다고 생각하게 되었어요. 저한테 불편한데 좋은 일이라고 생각하게 되었어요.

#### 【I\_2차\_08】

T : 이 수업을 하고 나서의 느낌? 새롭게 알게 된 점 있으세요?

S : 저는 생각을 많이 안했던 것 같아요. 그냥 그런가보다.

T : 생각해보시니까 어때요?

S : 장단점? 장점을 배워야 되는 게 있고, 단점을 피해야 되는 게 있다는 걸 알게 된 거 같아요.

【I\_2차\_06】 학습자는 경험 이해 이전에 존댓말을 엄격하게 지키는 한국 문화에 대해서 부정적인 생각을 하고 있음을 밝혔다. 그러나 자신이 가지고 있는 문화적 배경에 대해 객관적으로 비판할 수 있는 기회를 가짐으로써 한국 문화에서는 유지되고 있지만, 자신의 문화는 잃어버린 전통에 대해 다시 한번 생각해볼 수 있었다고 말한다. 즉, 부정적으로 인식하던 낯선 문화에 대한 인식이 긍정적으로 바뀐 것이다.

【I\_2차\_08】 학습자는 평소에 자신이 문화 경험에 대해서 아무런 민감성을 가지고 있지 못했다는 것을 깨닫게 되었으며, 이번 기회를 통해 자문화와 타문화를 비교하고 해석하면서 선택권이 생기게 되었음을 알게 되었다. 즉, 일상 생활에서 겪는 문화 또한 자신이 성장할 수 있는 기회가 될 수 있다는 것을 새롭게 인지하며, 자신에 대해 객관적으로 바라볼 수 있는 시각이 생기게 되었다.

학습자들이 문화의 양면성을 발견할 수 있었던 것은 심층 문화가 상위범주적인 특성을 띠기 때문이다. 심층 문화가 나타내는 ‘서열 문화’, ‘우리 문화’, ‘확일성 추구’, ‘빨리빨리 문화’ 등은 분절되는 경향성이 아닌 정도의 차이를 나타낸다. 즉, 권력거리, 집단주의, 불확실성 추구 등의 가치는 ‘있다’, ‘없다’로 나누어지는 경향성이 아닌 ‘심하다’, ‘조금 심하다’, ‘중간이다’, ‘거의 심하지 않다’, ‘거의 없다’로 표현되는 것이다. 따라서 학습자들은 1차 글쓰기에서 표층 문화에 속하는 자신의 경험을 심층 문화와 함께 이해함으로써 문화를 다면적으로 바라볼 수 있는 가능성을 획득한 것이라고 볼 수 있다.

따라서 학습자들은 타문화의 가치에 대해서 동의하지 않더라도, 타문화에 비추어 자문화에서 경계해야할 지점을 확인하고 보완할 수 있다. 앞서 ‘확일성 추구’ 경험을 서술한 학습자들은 해당 가치에 동의하지 않는 양상을 많이 나타낸다는 것을 볼 수 있었다. 그러나 이 경우에도 타문화 가치는 자문화를 재성찰하는 거울로서 작용한다.

제 생각에 저는 100% 몽골인인 것 같아요. 저는 개성을 아주 아주 중요시해요. 저는 따라하는 것을 싫어해요. 그리고 우리나라 문화에서는 그런 것을 싫어하는 것 같아요. 우리는 아주 고집스런 사람들이고 그래서 저는 이것도 우리가 같은 옷을 입는 것을 싫어하는 원인 중에 하나인 것 같기도 해요. 제 생각에 우

리 문화에 이러한 관점은 매우 급진적으로 될 수도 있는 것 같아요. 우리는 그래서 가끔 이기적이기도 하고 거만하기도 해요. 하지만 동시에 이게 적당하기만 하다면, 우리 문화의 이러한 관점은 축복이기도 해요. 왜냐하면 사람들에게 자기 자신일 수 있는 자유를 주니까요. 【2차\_W2\_대\_13】

【2차\_W2\_대\_13】 학습자는 1차 글쓰기에서 자신의 모국인 몽골과 다른 한국의 문화를 이해하기 힘들었고, 이러한 문화에 자신이 동화되지 않도록 의도적으로 자신의 문화를 지키려고 노력하고 있다는 태도를 나타내었다. 이 학습자는 2차 글쓰기에서 자신은 아주 몽골적인 사람이라고 밝히고 있지만, 자신의 문화적 정체성을 유지하고자 하는 노력이 타문화의 존재를 인정하지 않는 태도로 나타나는 것은 아니다. 그 이유는 학습자가 자기에 대해서 거리를 두고 바라볼 수 있었기 때문이다. ‘자신을 아는 것(Knowing oneself)’은 타문화를 경험하는 주체로서의 자기 자신의 가치, 의견, 그리고 자기 자신의 문화적 가치기준 등을 아는 것을 말한다. 자신을 얼마나 어느나에 따라 대상에 대해 알고(Knowing about), 방법을 알고(Knowing how), 이유를 아는 것(Knowing why)에 있어서 자신의 한계를 결정하게 된다.<sup>46)</sup>

#### 【I\_2차\_13】

T : 이번 수업에서 본인이 충격을 받았던 경험에 대해 생각해보니까 새롭게 깨닫게 된 점이 있나요?

S : 나를 좀 더 알아봤던 것 같아요. 제가 몽골 사람이니까 비교하면서 아웃사이더로써 몽골 문화를 보니까. 내가 이런 행동도 했구나. 이런 생각? 나에게 대해서 좀 더 알 수 있었어요. 나는 이런 이유 때문에 이렇게 생각하는구나? 그래서 한국 사람들도 이래서 이렇게 하구나 그런 생각했고. 나도 이래서 이렇게 하구나. 이런 생각.

...(중략)...

그리고 옛날에는 무조건 한국 문화는 왜 이럴까 생각했는데, 이번에 몽골 문화랑 같이? 생각해보니까 좀 더 진짜 원인 생각하려고 한 것 같아요.

46) P. R. Moran, 앞의 책, 2004, pp.23-24.



그니까 예전에는 막 싫어서 ‘왜?’ 이런 의문을 품은 건데 이번에는 진짜 원인 알고 싶은 거.

【2차\_W2\_대\_13】 학습자는 글쓰기 이전에 개성을 중요시하는 자신의 가치를 지키기 위해 의식적으로 노력하고 있는 자신의 모습과 자신이 개성을 중요시하는 이유에 대해서 생각해본 적이 없으며, 단순히 부정적으로 느낀 한국 문화 속에서 자신을 지키기 위해서 그렇게 행동했었다. 그러나 자신의 경험을 인지적으로 분석하고 몽골의 문화와 비교해보는 과정을 통해서 스스로가 중요시 여기는 가치에 대해서 객관적으로 바라보게 되었으며, 타문화 가치에 비추어 자문화적 가치에서도 주의해야 할 지점을 발견할 수 있었다.

이처럼 학습자들은 자신의 경험을 타문화의 심층적 차원과 관련시켜 특수성을 이해하고, 자문화와 비교하면서 다양성 및 보편성을 인지하게 된다. 이를 통해 자신이 알고 있다는 것 또는 모르고 있다는 것을 정리하면서 가치를 상호보완적으로 의미화하고 이전과는 다른 자신을 선택하는 기회를 얻을 수 있었다. 이때 중요한 것은 반드시 타문화나 자문화의 가치 중 양자택일을 해야 하는 등 선택의 결과를 도출하는 것이 아니라 학습자가 자기 자신에 대해 메타적으로 이해할 수 있다는 ‘사실’을 인지하게 하여 문화를 직면할 때마다 이러한 성찰이 일상적으로 일어날 수 있도록 돕는 것이다.

상호문화적 능력은 타문화와의 차이를 사실로서 인정하고 상대적으로 바라볼 수 있는 능력뿐만 아니라, 적극적으로 행동하고 평가하고 수정할 수 있는 태도를 강조한다. 학습자는 타문화에 대해 가지고 있는 태도를 변화시키고 타문화에 비추어 자신의 인식을 새롭게 평가하거나 수정할 수 있는 능력을 길러야 한다. 특히 상호문화교육에서 강조하는 편견이나 고정관념의 타파는 스스로 깨달을 때 행동 및 인식 변화가 가능하고 내면화로 나아갈 수 있다.

## IV. 학습자 경험을 활용한 한국어 상호문화교육의 설계

### 1. 학습자 경험을 활용한 한국어 상호문화교육의 목표

학습자 경험을 활용한 한국어 상호문화교육은 한국어 고급 학습자들로 하여금 자신의 경험에 의도적으로 주의를 집중하도록 함으로써 상호문화적 능력을 함양시키고자 하는 교육이다. 상호문화적 능력은 결국 양 문화 사이의 ‘소통’을 원활하게 하기 위해 필요한 능력이다. 외국어교육에서 말하는 의사소통 교육은 ‘언어 중심의 문화 통합 교육’과 ‘문화 중심의 언어 통합 교육’으로 나눌 수 있다.<sup>1)</sup> 각각의 교육은 중점을 어디에 두느냐에 따라 교육 방법이 달라지는데, 언어 중심의 문화 통합 교육의 경우 한국어 학습자들이 경험하는 한국 문화의 다양한 측면들이 배제될 가능성이 있다는 점에서 진정한 소통이라는 목표를 달성하는 데 한계에 부딪치게 된다. 본 연구의 양상 분석에서도 살펴볼 수 있었던듯이, 한국어 학습자들의 문화충격경험은 언어와 관련된 경험에 국한되는 것은 아니다. 언어 중심의 문화 통합 교육의 관점에서 바라보게 되면 ‘서열 문화’와 관련된 존댓말 현상 이외에 경험들은 교육 현장에서 배제되게 된다. 그러나 ‘같은 패션 추구, 다양한 의견 표시의 어려움, 내집단의 강조, 빠른 서비스’와 같은 언어 범주에서 벗어난 다양한 경험들 또한 고급 학습자들이 소통으로 나아가지 못하는 유의미한 변인들이었음을 알 수 있었으며, 이는 곧 문화에 대한 학습이 외국어 교육에서 반드시 다루어져야 한다는 사실을 다시금 증명하는 것이다.

한국어 고급 학습자들은 ‘한국어’를 배운다는 인식은 있지만, ‘한국 문화’를 배운다는 인식이 부족한 것을 볼 수 있었다. 그 결과 학습자들은 스스로 문화속에서 자율적으로 행동하는 주체이며, 낯선 문화 경험으로부터 의미를 획득

---

1) 이미혜, 「한국어와 한국 문화의 통합 교육: 언어 교육과 문화 교육의 통합 양상을 고려한 교육 방안」, 『한국언어문화학』 Vol. 1 No.1, 국제한국언어문화학회, 2004, p.151.

하며 정체성을 재구성해나갈 수 있다는 것을 인지하지 못하였다. 학습자들이 낮은 경험에 대처함에 있어 해당 경험에 대한 판단을 회피하는 것 또한 문화에 적응하는 하나의 전략이라고도 볼 수 있다. 그러나 ‘적응’의 의미는 문화에 무감각해지는 것이 아니다. 특히 한국어 고급 학습자들은 학문 목적이든 취업 목적이든 한국 사회에서 오랜 기간 거주하며 이 사회의 구성원으로 생활하게 된다. 이 기간 동안 한국 문화와 단절되어 고립된 채 살아가는 것이 아닌 이 질성으로부터 유발되는 감정에 대처하며 문화 간 침투와 변화에 적극적으로 대응하는 능력을 기르고, 이러한 과정이 부질없는 것이 아니라 자신의 성장에 도움이 되는 특별한 경험이 될 수 있음을 자각해야 한다.

따라서 목표 문화권의 언어에 관한 지식만큼이나 문화에 대한 식견도 반드시 필요한 것이다. 타문화의 이질성을 정체성의 구성 요소로 삼기 위해서 학습자는 문화 해석의 기본적인 원칙을 지니고 있어야 한다. 문화에 대해 상호문화적으로 접근하는 방식은 다양성·개별성·보편성이라는 세 가지 개념에 기초한다. 상호문화주의는 보편적인 것과 특수한 것 사이에 존재하는 늘 불완전한 균형을 전제로 한다.<sup>2)</sup> 상호문화교육에서는 문화의 다양성이란, 문화의 보편성을 인정하는 것이라고 본다. 다양성과 보편성이 상반되는 개념처럼 보이는 까닭은 보편성을 동일성과 혼동하기 때문이다. 문화 간 차이 교육에서 주의해야 할 것은 둘 중에 어느 하나에 치중함으로써 극복할 수 없는 이질성을 내세워 폐쇄의 논리를 유도하거나 유사성과 절대적인 평등을 내세워 동일화의 논리를 유도하는 것이다.<sup>3)</sup> 보편성이나 특수성 중 한쪽을 지나치게 강조하게 되면 이와 같은 결과가 나타날 수 있다. 즉, 타당하다고 여겨지는 보편적 가치 또한 연역적으로 적용될 경우 문화의 특수성을 왜곡하는 경우가 나타나며 특수성 또한 무비판적으로 수용할 경우 아무런 의미도 발견하지 못하게 된다.

위와 같은 논의에 기반하여 학습자 경험을 활용한 한국어 상호문화교육의 목표를 첫째, ‘문화 간 소통 능력 신장’, 둘째, ‘문화 간 관계 형성에 대한 능동적 태도 함양’ 셋째, ‘보편성과 특수성 사이의 균형적 시각 확보’로 세울 수 있

---

2) M. Abdallah-Pretceille, *L'éducation interculturelle*, Presses Universitaires de France, 1999, 장한업 옮김, 『유럽의 상호문화교육: 다문화 사회의 새로운 교육적 대안』, 한울아카데미, 2010, pp.76-77.

3) 위의 책, p.28 참조.

다. 상호문화적 능력이 문화 교육에서 중요하게 다루어지는 이유는 결국 학습자가 문화적으로 건강한 정체성을 형성하고 타문화권 사람들과 원활한 관계를 형성하는 것이 중요하기 때문이다. 위와 같은 목표를 위해서는 경험에 대한 이해가 한 번의 수업으로 끝나는 것이 아닌, 삶 속에서 지속적으로 수행 가능한 방향으로 나아갈 수 있는 교육이 이루어져야 할 것이다. 세 가지 목표를 이루기 위한 교육 내용과 방법을 순차적으로 살펴보겠다.

## 2. 학습자 경험을 활용한 한국어 상호문화교육의 내용

### (1) 문화적 실천을 통한 의미의 발견

상호문화적 능력을 가진 주체는 문화에 대한 지식을 갖추었을 뿐만 아니라 문화에 긍정적인 태도를 바탕으로 자문화와 타문화 사이를 적극적으로 관련시키며 행동하는 주체를 말한다. 행동한다는 것은 실천한다는 것을 말한다. 상호문화교육에서 말하는 실천은 학습자가 실제 문화적 맥락 속에서 타문화를 경험하고 적절하게 행동하는 것을 뜻하기도 하지만, 자신의 경험과 적극적으로 상호작용하며 의미를 발견하는 과정을 뜻하기도 한다.

한국어 문화 교육 분야에서는 ‘문화 리터러시(Cultural Literacy)’에 대한 활발한 논의가 이루어졌다. 문화 리터러시는 ‘다문화’라는 용어와 결부되어 타인에 대한 이해를 통해 자신의 의식을 고양하고 신장시킬 뿐만 아니라 사회적 불평등에 대항하는 비판적 실천으로 이어져야 한다는 관점과 밀접하게 결합되었다.<sup>1)</sup> 문식성의 개념이 기능적 차원에서 실천적 차원으로 옮겨간 이유는 문식성이 단지 읽고 쓰는 심리적 기능에 불과하고 교실에서의 학업 성공의 측면에서만 의미를 가지게 되어 구체적인 삶의 장면에서 어떤 의미를 갖는지, 어떻게 사용되는지 이해되지 않을 경우 문식성 자체의 의미와 그것의 교육적 의미는 매우 제한적일 수밖에 없기 때문이다.<sup>2)</sup>

1) 윤여탁, 「다문화 사회의 문식성 신장을 위한 한국어교육의 전략: 문학교육의 관점을 중심으로」, 『새국어교육』 Vol.94, 한국국어교육학회, 2013, p.12.

2) 정혜승, 「문식성 실천으로서 베토벤 바이러스 팬덤(fandom) 읽기」, 『국어교육』

한국 문화라는 타문화의 맥락 속에서 획득된 경험들과 상호작용하며 경험의 의미를 실체화하고 이에 대해 자신의 가치 판단이 이루어지는 과정은 그 자체로 실천이라고 볼 수 있다. 학습자 경험을 활용한 한국어 상호문화교육은 실천의 장을 마련하는 것을 통해 타문화라는 삶과 대면하고, 삶 속의 의미를 협상하고 구성하는 것을 교육 내용으로 삼아야 한다.

## (2) 주체적 물음을 통한 문화 재해석

모란(Moran)은 근본적인 문화 관점을 알기 위한 목표 문화와의 접촉 경험에 대해 체계적으로 분석하는 과정을 ‘해석’이라고 보았다.<sup>3)</sup> 자신이 충격을 받은 경험의 원인을 추론하며 분석해보는 과정은 학습자의 주관적 감정을 완화시켜주며, 타문화에 거리를 두고 바라보는 기회를 제공해준다. 학습자는 주체적인 물음과 응답을 통해서 차이로 인한 갈등을 해결해나가는 접점을 발견하며 낯설음을 유발한 대상을 이해해나갈 수 있는 발판을 마련할 수 있다.

인간은 물음 행위로서 본질적으로 다른 모든 사물과 구분되며, 그것으로써 자기의 고유한 본질을 규정한다. 하이데거는 물음 자체를 존재의 의미 물음으로 귀착시키며, 사유의 핵심을 물음이라 규정하였다. 물음은 정신의 고유한 사유 활동이며, 정신적 존재인 인간은 본성적으로 물음을 던지지 않을 수 없다. 인간의 사유의 중심에는 항상 물음이 놓여 있다. 묻지 않는 자는 결코 사유를 시작할 수도 지속할 수도 없으며, 인식을 위한 이해의 지평을 넓힐 수도 없다. 역사적으로 인류는 물음 속에서 학문을 지속적으로 발전시켜 인간 고유의 문화를 형성해 왔다.<sup>4)</sup>

주체적(主體的)이라 함은 외부의 구속 없이 스스로가 판단하여 결정을 내리고 행동함을 의미한다.<sup>5)</sup> 즉, 학습자가 주체적으로 물음을 가진다는 것은 스스

---

No.128, 한국어교육학회, 2009, p.280.

3) P. R. Moran, *Teaching Culture: Perspectives in Practice*, 정동빈 외 옮김, 『문화교육』, 서울 : 경문사, 2004, pp. 22-23.

4) 박병준, 「인간, 물음으로서의 존재: 철학적 인간학적, 형이상학적 탐구」, 『가톨릭철학』 Vol.12, 한국가톨릭철학회, 2009, pp.5-6.

5) 이병동, 「다원화(多元化) 시대(時代)에 있어서의 인간(人間) 주체성(主體性) 교육

로 타문화에 대해 궁금증을 가지며, 그 이유를 알고자 하는 의지를 가진다는 것을 말한다. 이때 ‘주체적’이라는 의미에는 자발적이고 능동적인 태도의 의미가 담기기도 하지만, 또 한편으로 ‘책임’의 의미가 담긴다. 주체적으로 묻고 문화를 재해석한다는 것은 자유롭게 그리고 책임감 있게 문화를 바라본다는 것을 의미한다.

상호문화성은 ‘윤리성’을 동반해야 한다. 상호문화성은 주체를 자유롭게 책임감 있으며 비슷한 사람들로 이루어진 공동체에 속한 사람으로 보는 현상학에 근거한다.<sup>6)</sup> 박인철(2010)은 문화를 인간의 의지가 전혀 개입하지 않은 거대한 체계로 보는 문화 결정론적 사고를 경계해야 한다고 주장한다. 문화 결정론적 입장으로 바라보는 경우, 상호문화성은 문화와 문화 간의 자연발생적인 이합집산에 의해 성립된 것으로 간주되어 인간이 설 자리가 제한되기 때문이다. 따라서 문화의 주체를 인간에 두고 인간의 의지에 의해 문화가 형성된다는 사고가 필요하며, 나아가 문화형성의 주체로서의 인간의 윤리적 역할에 대해 각별한 강조점을 둘 필요가 있다고 보았다.<sup>7)</sup> 그리고 후설의 감정이입론을 통해 상호문화성의 윤리적 태도의 이론적 기반을 찾고자 한다.

즉, 상호문화적 주체는 항상 타자를 지향해야 하며 능동성과 자발성을 가져야 하고, 자신의 자유로운 행위에 대한 책임감을 가져야 한다. 타문화 속에서 문화의 낯설음에 무기력하고 수동적인 타협을 하는 학습자는 상호문화교육에서 지향하는 학습자라고 볼 수 없다. 따라서 차이가 자신을 구성해나가는 기제임을 알고 책임감 있는 물음과 응답으로 나아가는 재해석을 본 연구의 교육 내용으로 삼을 수 있다.

### (3) 상호문화적 정체성 형성

베네트의 모형에서 문화에 적응한 학습자는 이중적이거나 다중적인 정체성

---

(教育)」, 『윤리교육연구』 Vol.3, 한국윤리교육학회, 2003, p.3.

6) M. Abdallah-Pretceille, 장한업 옮김, 앞의 책, 2010, p.71.

7) 박인철, 「상호문화성과 윤리: 후설 현상학을 중심으로」, 『철학』 Vol.103, 한국철학회, 2010, pp.134-135.

을 형성하고 있다. 뱅크스(J. A. Banks)는 문화정체성의 발달을 6단계로 제시한다. 이 중 가장 높은 단계인 '세계화와 세계화 능력(Globalism and Global Competency)'에 도달한 개인은 명확하고 성찰적이며 긍정적인 민족적, 국가적, 세계적 정체성을 가지고 있으며, 타문화뿐만 아니라 자문화 안에서 효과적으로 기능하는데 필요한 지식, 기술, 태도, 능력을 갖추고 있다. 또한 이 단계에 도달한 사람은 민족적·국가적·세계적 정체성, 헌신, 문식성, 행동에 있어서 이상적이고 섬세한 균형을 유지하며 보편적인 민족적 가치와 인류 보편의 원칙을 내면화하고, 이러한 가치에 따라 행동하는데 필요한 기술, 능력, 헌신의 태도를 갖추고 있다.<sup>8)</sup> 즉, 6단계의 문화정체성에 도달한 개인은 세계 공동체 안에서 살아가는 인간 존재가 추구해야 하는 모습이라고 볼 수 있다.

이러한 문화정체성은 학습자들이 타문화로부터 얻은 지식과 가치들을 자신이 이미 가지고 있는 가치와 신념에 비추어 자신의 삶에 적합한지 여부를 판단하고 선택함으로써 형성할 수 있다. 이를 위해 필요한 것은 비판적인 태도이다. '비판적'이라 함은 현상이나 사물의 옳고 그름을 판단하여 밝히거나 잘못된 점을 지적하는 것을 말한다.<sup>9)</sup> 그러나 문화 교육에서 비판적 태도를 갖춘다고 하는 것은 논리적 추론 기술을 통한 참과 거짓 판단을 의미함에서 더 나아가, 스스로 묶여있는 전통과 삶의 양식들을 확인하고 원인을 추론하며 현재 자신이 처한 삶에서 다양한 갈등 상황을 조정해나가는 실천적인 태도를 의미한다.

상호문화교육에서 성찰을 강조하는 것도 이러한 맥락과 궤를 같이 한다. 성찰이란 스스로 자신을 돌아보고 반성하는 주체의 내적인 과정을 일컫는 말이다. 학습자는 타문화를 통해 자신이 가지고 있는 관점이나 태도 등을 비판적으로 바라보고 타자와의 대화를 방해하는 요소를 인식하여 조정할 수 있어야 한다. 즉, 경험을 활용한 한국어 상호문화교육은 타문화에 대한 이해뿐만 아니라 자기에 대한 이해, 즉 자신의 인식을 돌아보고 새롭게 성장할 있는 가능성을 열어두는 주체의 모습 또한 교육 내용으로 삼아야 한다.

---

8) J. A. Banks, *Teaching Strategies for Ethnic Studies(8th ed.)*, Pearson education, Inc., 2009, p. 64.

9) 국립국어원 표준국어대사전 참조.

### 3. 학습자 경험을 활용한 한국어 상호문화교육의 방법

#### (1) 지식의 능동적 습득을 위한 교실 맥락의 활용

상호문화교육에서 ‘지식’의 의미는 세르큐가 제시한 상호문화적 능력의 구성 요소에서 살펴보았듯이 문화에 대한 특수하고 일반적인 지식, 자신과 타자에 대한 지식, 상호작용에 대한 지식, 문화가 언어와 의사소통에 미치는 영향을 이해하는 식견 등으로 볼 수 있다. 한국어 고급 학습자들은 거주 기간에 따라 한국의 특수한 맥락을 분석할 사회적, 역사적 지식이 부족하다는 것을 알 수 있었다. 또한 타문화와 자문화 사이의 유사성을 발견할 수 없는 경우 문화 자체에 대한 이해를 기준으로 삼아 문화 간 소통의 공간을 발견하는 것을 볼 수 있었다. 따라서 ‘지식’은 경험을 이해함에 있어서 필수불가결한 것이라고 볼 수 있다.

다만 경계해야 할 것은 지식의 제공이 일방향적으로 이루어지도록 하지 않아야 한다는 것이다. 상호문화교육에서 지속적으로 강조되는 것이 ‘문화 지식의 백과사전식 전달’이다. 한국어 교실은 다양한 국적의 학습자들로 이루어져 있다. 또한 같은 국적의 학습자들이라고 하더라도 각 주체의 정체성에 따라 문화에 대한 다양한 경험과 식견이 존재할 수 있다. 따라서 이러한 한국어 교실의 환경을 지식의 능동적 습득을 위해 적극적으로 활용할 수 있다. 학습자들은 다른 교실 주체들과 자신이 경험한 문화에 대한 감정과 생각을 공유하는 과정을 통해 문화에 대한 이해의 폭을 넓힐 수 있다. 지식의 부족으로 인해 이해하지 못했던 부분에 대해서 발견할 수도 있으며, 나와 다른 학습자가 제시한 해석 내용을 통해 자신의 관점을 재조명할 수 있다. 이러한 과정은 학습자의 문화적 경험과 실천을 확대할 수 있는 좋은 기회가 된다. 문화 교육 현장에서 학습자들은 동등한 지위를 가진 문화적 주체로써 서로서로에게 비계(Scaffolding)로 기능한다.

비계는 비고츠키(L. S. Vygotsky)가 제안한 개념으로 아동의 근접발달영역의 범위 내에서 교사, 부모, 보다 나은 능력을 가진 성인이 적절한 도약의 계기를 마련해주어야 한다는 것을 말한다. 그러나 비계의 도움은 반드시 전문가



로부터 나오는 것이 아니라 동료 학습자들로부터 나올 수도 있다. 특히, 한국어 교실에서의 학습자 간 교류는 의미의 확장뿐만 아니라 공동 의식을 고취시킬 수 있다. 왜냐하면 학습자들은 다양한 문화적 배경을 지니고 있으면서도, 한국 문화라는 타문화를 경험하고 있다는 공통점을 가지고 있기 때문이다.

많은 학습자들은 문화 경험을 한국어 교실에서 공유해야 한다는 데에 동의하고 있다. 설문 조사에 참여한 70명의 학습자 중 14명(20%)을 제외한 56명(80%)은 공유하는 시간이 필요하다고 의견을 밝혔는데 구체적인 응답 내용을 몇 가지 살펴보면 다음과 같다.

- 아마 다른 나라에서 온 친구들과 이야기해보면 시각이 다양해질 수 있으며, 또한 자기 나라의 문화와 한국 사회문화를 이해하는 데에 도움이 될 수 있기 때문일 것 같다.
- 이런 공유하는 시간을 갖추고 서로 토론을 하면서 어떤 것은 한국의 특유한 문화인지 어떤 것은 외국인들이 잘못 인식하고 있는지 알 수 있을 것 같습니다. 이래야 문화 충격을 최대한 이해할 수 있을 것 같습니다.
- 이러한 문화가 좋은지 나쁜지는 대해 토론을 시켜 가지고 학생의 사고력을 넓을 수 있는데다 다른 각도로 볼 수도 있으니까요.
- 다양한 입장을 통해 문화 충격을 더욱 비판적으로 바라볼 수 있다.
- 공유해야 더 많은 상황을 알 수 있고 상대방의 생각을 더 잘 이해할 수 있을 것 같다.
- 이를 통해서 학생들은 공감을 느끼면서 한생들 간에 서로의 문화 충격으로 인한 문제를 해결해 줄 수 있기 때문이다.

이처럼 학습자들은 지식의 한계를 확장할 수 있는 방법으로 다른 학습자와 의견 공유를 해야 한다는 사실에 대부분 동의한다는 것을 알 수 있다. 본 연구의 실험 조사는 여건의 한계로 학습자와 일대일로 수업이 이루어지는 경우가 많았다. 따라서 먼저 설문 조사를 통해 가장 많은 응답이 나온 순으로 문화 키워드를 선택하고, 이를 학습자에게 제공하여 경험의 상기를 돕는 연역적 방법을 선택하였다. 그러나 10명에서 15명으로 이루어진 실제 한국어 교실에서는 연역적 방법도 좋지만, 귀납적으로 학습자의 의견을 받은 후 분류와 선

택이 이루어지는 것이 좋다. 문화는 역동성을 특징으로 하기 때문에 ‘지금 여기에’ 있는 학습자들이 느끼고 경험한 것들이 가장 중요한 제재가 된다. 학습자 설문 조사에서 학습자들에게 한국에서 충격 받은 경험을 모두 적어달라고 하였을 때 학습자들은 아래와 같은 내용을 서술하였다.

- 술을 많이 마시는 것, 사람들이 늦게까지 다니는 것, 아침이 없는 것(식당도 늦게 열고 사람도 늦게 자고), 명절 때나 공휴일에 가게나 식당이 안 여는 것.
- 매운 음식, 조직계층, 술 문화
- 불만 있으면 바로 시위 한다. 길거리에 쓰레기 많다. 중국어로 써 있는 광고, 중국어 할 줄 아는 직원들이 많다. 공사를 아주 빨리 한다 (다음날 아침에 생기듯이 새로운 가게들이 생긴다). 겨울에 얇은 옷, 짧은 치마, 슬리퍼 등 입고 신고 돌아다닌다.
- 식당에서 언제든지 찬물만 제공한다. 한 겨울에 스타킹을 입고 다니는 여자들 많다. 신발 벗고 바닥에 앉아서 식사한다.
- 변기와 샤워가 옆에 있어서 충격을 받았다

이처럼 학습자들이 겪는 문화적 경험들은 매우 다양하다. 어떤 경험은 ‘문화’ 또는 ‘한국 문화’라고 범주화할 수 있을지 의문이 드는 것도 있으며, 어떤 경험은 단순한 설명만으로 이해가 가능한 산물 문화이고, 어떤 경험은 본 연구에서 연구 대상으로 삼은 것처럼 적절한 해석과 비교가 필요한 가치 차원의 문화도 있다. 따라서 학습자들에게 1차적으로 한국 문화와 연관된 자신의 경험을 자유롭게 떠올리게 한 후, 문화 교육에서 적용되는 문화의 개념과 빙산의 비유 등을 활용하여 자신의 경험을 분류해보는 활동을 진행할 수 있다. 문화라고 분류하기 모호한 학습자들의 경험 또한 어떤 차원으로 이해해야 할지 고민해 볼 수 있는 기회를 제공해주기 때문에 문화의 개념을 이해하는데 도움이 될 수 있다.

문화 개념의 정립이 이루어졌다면 집단토의를 통하여 각 문화 키워드에 대한 지식을 공유할 수 있다. 먼저 같은 문화 키워드를 선택한 학습자들끼리 소집단 토의를 한 후, 교실 전체적인 토의가 이루어지는 방법을 택할 수 있다.

소집단 토의에서 학습자들은 같은 문화적 키워드에 대해 다양한 경험이 존재할 수 있다는 것을 알 수 있으며, 같은 경험에 대해서도 주체마다 해석이 다르게 나온다는 것을 인지할 수 있다.

따라서 집단토의는 수업 과정에서 지속적으로 이루어져야 하며 학습자 중심으로 이루어져야 한다. 다만, 한국어 교사는 학습자들이 상호작용하며 해석하고자 하는 대상이 ‘한국 문화’라는 점에서 학습자들의 해석이 상호문화적 관점에서 적절하지 못한 방향으로 흐를 경우, 이를 이끌어 줄 수 있는 길잡이 역할을 할 필요가 있다. 즉, 교사는 동등한 문화적 주체로 참여하되 학습자들의 문화 경험 내용을 유도, 선별, 조정을 주도하는 역할을 적절히 수행해야 한다.

## (2) 주체적 해석을 위한 호오(好惡)와 시비(是非)의 구별

학습자가 문화 차이에 대해 책임감 있는 태도로 묻고 답할 수 있도록 하는 방법은 학습자가 인식하는 ‘좋고 싫음(好惡)’과 ‘옳고 그름(是非)’을 구별하도록 하는 것이다. 타문화와 마주쳤을 때 학습자는 자신이 지니고 있는 문화적 배경, 가치의 전제들과의 충돌로 인하여 낯설다는 느낌을 가지게 된다. 낯선 것에 대한 물음을 해결하기 위해 자연스럽게 자신에게 익숙한 것을 기준으로 삼게 되므로 문화 간 비교는 타문화 경험을 해석함에 있어서 자연스럽게 따라온다. 비교는 숨겨져 있는 특수성을 발견할 수 있도록 도와주며, 질문을 새롭게 할 수 있도록 하여 또 다른 해석과 방법의 가능성을 열어준다.<sup>10)</sup> 이러한 비교의 역할은 III장 양상 분석에서도 확인할 수 있었다. 학습자들은 비교를 통해 한국 문화가 나에게 낯설 수밖에 없는 이유를 발견하고, 양 문화 간 특수성과 보편성을 오고가며 관계성을 증진시켜나갔다.

그러나 ‘비교’의 활동 또한 새로운 발견으로 나아가지 못하고 자기 재확인에만 머무를 수 있다. 몇몇의 학습자들은 자신이 타문화에 충격을 받은 이유에 대해서 구체적인 해석으로 나아가지 못하고, 단순히 ‘우리는 그렇지 않기 때문

---

10) M. Abdallah-Pretceille, 장한업 옮김, 앞의 책, 한울아카데미, pp.85-86.

에'라는 응답에 머무르며 자기중심적인 비교에서 벗어나지 못하였다. 이는 타문화의 낯센으로부터 유발된 자신의 불편한 감정을 그대로 가치 판단으로 전이시켰기 때문이라고 볼 수 있다. 비교 활동은 학습자가 문화 상대주의의 허무주의적 태도를 극복하고 적극적으로 의미를 견인할 수 있도록 이루어져야 한다. 이때 문화 가치의 옳고 그름의 판단이 자의적이거나 자기중심적인 것이 아닌 주체적으로 이루어지기 위해서는, 낯센과 익숙함을 대하는 학습자 자신의 호오의 감정과 시비의 판단을 분리시켜서 바라보는 방법을 취할 수 있다.

II장의 이론적 논의에서 살펴보았듯이 낯선 타문화를 마주할 때 유발되는 충격 감정은 주체로 하여금 타문화 그 자체를 생생하게 경험하도록 해주는 매개이다. 이러한 감정들은 감각의 차원에 있는 단순한 심리상태이지만, 이를 통해 주체는 대상에 대한 지향성을 획득하게 되고 의식작용을 거쳐 의미를 획득하게 된다. 즉, 우리는 감정에 대해 구체적으로 판단하는 과정을 통해 낯설게 다가온 타문화와 어떠한 관계를 맺을지를 결정한다. 특정한 경험에 대해서 먼저 '감정'이 일어나고 이로부터 이루어진 특정한 '판단'을 통해 실제적인 '행위'로 나아가게 된다.<sup>11)</sup> 그런데 기본적으로 '좋음과 싫음'의 감정은 '수용과 거부'로 이어지고, 이는 '옳고 그름'의 판단으로 이어지게 된다.<sup>12)</sup>

따라서 학습자는 옳고 그름의 가치 판단을 내리기 전에 자신의 감정을 있는 그대로 바라보며, 감정의 근원이 무엇인지를 살펴야 한다. '내가 좋은 것'과 '옳은 것' 그리고 '내가 싫은 것'과 '틀린 것'이 반드시 일치하는 것은 아니기 때문에 이를 동일하게 바라보는 것이 적절한지에 대한 반성을 유도해볼 수 있다. 학습자들이 경험을 이해하는 활동은 글쓰기나 말하기의 표현 활동으로 이루어지게 된다. 본 연구 또한 실험 조사에서 글쓰기를 선택하였다. 글쓰기는 의미를 구체적으로 드러내어 고정함으로써 학습자가 스스로 자신의 생각을 인식할 수 있는 공간을 창출한다. 따라서 학습자는 자신의 문화적 경험의 이해 과정과 결론을 글로 옮긴 후, 이에 대해서 호오와 시비를 분리해봄으로써 문화적 가치를 평가하는 데 있어 객관적인 거리를 획득할 수 있다.

---

11) 이진용, 「장자(莊者)의 감정과 공감의 문제-무정(無情)의 논의를 중심으로」, 『한국철학논집』 Vol.46, 한국철학사연구회, 2015, pp.43-44.

12) 위의 글, p.50.

### (3) 정체성 형성을 위한 공감하기

타문화를 이해하고 낯섬을 자신의 잠재적 변화의 가능성으로 받아들이기 위해서는 이해 가능한 공감의 토대를 마련하는 것이 필요하다. 먼저, 공감은 낯선 타문화와 주체 사이의 공통점을 발견하는 것을 통해 가능하다. III장 양상 분석에서도 알 수 있었듯이 학습자들은 양 문화 간의 유사성에 주목하면서 ‘유사하면서도 차이가 날 수 밖에 없는’ 특수한 맥락들을 추론할 수 있었으며, 보편적 특성에 기대어 소통의 발판을 마련하였다. 즉, 이해불가능성에 부딪혔을 때 좌절하거나 사고를 중단하는 것이 아닌 타문화와의 공동의 의미를 모색하는 것은 새로운 물음을 유발하며, 이는 학습자가 정체성을 새롭게 구성할 수 있는 토대가 될 수 있다.

특히 학습자들은 자신의 경험에 대해, 즉 타문화에 대한 인지적 분석을 할 때에는 차이에만 주목하는 경향이 있었다. 그러나 자신의 문화에 대해 심도 있게 해석해보길 요구한 2차 글쓰기에서는 ‘자문화에 타문화의 ~와 같은 현상이 없는 것은 아니다’라는 언급을 많이 발견할 수 있었다.

한국과 중국은 같은 유교문화를 공유하기 때문에 비슷한 점이 많다고 생각한다. 【2차\_W2\_대\_02】

사실 베트남에 상하관계도 존재한다. 【2차\_W2\_대\_15】

인도에는 서열 문화가 없다고는 할 수 없다. 인도에 존재하는 서열문화는 힌디어에 나타나는 경어법을 통해서 분명히 알 수 있다. 그리고 또 가족에서 나이가 많으신 분들이 (보통 할아버지) 최고란 것에도 인도에의 존재하는 서열문화가 나타난다. 【2차\_W2\_대\_14】

중국 군대에 상하관계 좀 강해요. 중국 고대 그런 점 중시하지만 시간을 지날수록 사람들은 평등을 추구해졌어요. 【2차\_W2\_언\_24】

중국은 사회 생활 속도 급해요. 한국은 사람들이 성격이 급해요. 중국 사람들이 평일 생활할 때 좀 느리지만 회사 다닐 때 좀 빨라요. 한국 사람들은 생활도 일을 할 때도 급한 것 같아요. 중국 사람들이 특히 베이징, 사천성, 하이난성 등

도시 사람들이 원래 자급자족 생활 방식으로 살기 때문에 성격이 원래 느려요. 하지만 대도시 발전하면서 베이징, 상하이 이런 도시 사람들이 점점 바빠져서 생활 속도도 빨라졌어요. 【2차\_W2\_연\_27】

2차 글쓰기에서 학습자들이 유사성을 발견하는 양상을 많이 나타낸 이유는 인간이 ‘본능적’으로 공통점을 찾으려고 하는 성향으로부터 나온 것임을 추측할 수 있다. 버크(E. Burke)는 인간은 본성상 차이(differences)보다 유사성(resemblance)에 더 끌리는 경향을 가진다고 보았는데, 이것은 유사성을 형성함으로써 우리는 새로운 연대감과 즐거움을 느끼기 때문이다.<sup>13)</sup> 따라서 타문화 경험으로부터 유발되었던 부정적인 감정을 해소하고 공감으로 이어지기 위한 하나의 방법으로 공동의 의미를 발견하는 발문을 제공해볼 수 있다.

공감으로 나아가는 또 다른 방법은 역지사지의 사고를 활용하는 것이다. 명백한 차이의 존재로 인해 직접적인 비교가 불가능한 어려운 경우, 타문화권 행위자의 입장에서 바라봄으로써 타문화에서 그러한 현상이 나타날 수밖에 없는 ‘그럴 법한(plausible)’ 이유를 발견할 수 있다. 또는 입장을 바꾸어 한국 문화권 학습자들이 자신의 문화를 접하였을 때 어떠한 느낌을 받을 것인지에 대해 추측해 보는 활동을 할 수 있다. 이는 갈등이 어느 한쪽에 의해서 발생하는 것이 아닌 상호발생적인 것임을 이해할 수 있도록 해주어 타자에 대한 공감을 가능하게 한다.

---

13) E. Burke, *A Philosophical Enquiry into the Origin of our Ideas of the Sublime and Beautiful*, Oxford: Oxford University Press, UK, 1998, p.17.

## V. 결론

본 연구는 학습자의 상호문화적 능력을 증진시키기 위해 학습자의 경험을 활용한 교육을 제안하였다. 이는 학습자에게 스스로의 문화 경험을 해석하는 기회를 제공함으로써 자문화와 타문화 사이의 연결고리를 확인하고, 문화적 주체로서 능동적이고 생산적인 능력을 지닐 수 있도록 하기 위함이다.

한국어 교육에서 문화 교육은 초급 학습자들에게 초점이 맞춰져 백과사전식 지식의 형태로 한국의 전형적인 문화에 대한 정보를 제공하거나, 한국어 교육 외 프로그램의 일환으로 전통문화나 음식문화 등을 직접 체험해보는 방식으로 이루어진다. 그러나 이러한 방식은 한국에서 오랜 기간 거주하며 한국 사회의 일원으로 거듭나고 있는 고급 학습자들에게 적용하는 것은 불충분하다고 볼 수 있다. 고급 학습자들을 위한 문화 교육은 실제 학습자들의 삶과 더욱 밀접하게 관련되어 이루어져야 한다.

이러한 문제의식 하에 본 연구는 상호문화적 능력과 경험의 관련성을 밝히고, 학습자 경험을 활용한 한국어 상호문화교육의 원리를 ‘타문화의 가치와 경험 관련짓기’, ‘타문화를 통한 자기 인식 탐색’, ‘상호문화적 자기 조정’으로 나누어 살펴보았다.

‘타문화의 가치와 경험 관련짓기’는 자신의 경험을 타문화 이면의 심층적 차원과 더불어 이해함으로써 충격 감정을 유발한 타문화에 대해 탐구하는 것이다. ‘타문화를 통한 자기 인식 탐색’은 타문화로 향하던 물음을 자신에게 돌림으로써 충격을 느낀 주체의 문화적 인식과 신념을 확인하며 비교하는 것이다. ‘상호문화적 자기 조정’은 서로 다른 양 문화의 관계를 확인하고 양 문화 사이의 차이점 및 공통점의 비교를 통해 문화와 자신의 관계를 확인하고 위치를 정하는 것이다.

위와 같은 이론적 토대를 바탕으로 실제 학습자들이 자신의 문화적 경험을 어떻게 이해하고 있으며, 어떠한 방식으로 의미화하고 있는지 살펴보려고 하였다. 본 연구는 학습자 대상 설문 조사, 기존의 선행연구 등을 참고하여 ‘서열 문화’, ‘우리 문화’, ‘획일성 추구’, ‘빨리빨리 문화’라는 키워드를 선정하여 학습자들에게 제공하였다. 이는 문화 개념의 모호성과 추상성으로 인해 학습

자들마다 떠올리는 문화의 정의가 다양하여 그 범주를 좁히기 위함이며, 이해 보다는 단순한 설명으로 해결가능한 문화 경험들을 연구 대상에서 제외하기 위함이다.

그 결과 학습자들은 ‘경험과 심층 문화의 사실 관계 확인’, ‘타문화의 맥락적 해석을 통한 원인 이해’를 통해 타문화를 범주적으로 인식하는 것을 볼 수 있었다. 전자에서는 문화의 ‘보이는 부분’과 ‘보이지 않는 부분’을 새롭게 알게 된 학습자가 심층 문화를 이해하기 위해 파편적으로 기억되던 경험을 통합하는 것을 볼 수 있었다. 그러나 고급 학습자들은 부정적 경험이 고착화되어 경험에 대한 이해보다는 서술에 집중하는 양상을 나타내기도 하였다. 후자에서는 내부자적 관점에 따라 타문화를 이해하고자 노력하는 학습자의 상대주의적 태도를 확인할 수 있었다. 그러나 내부자적 관점에 따른 해석 또한 학습자의 자문화 인식이 발현되어 해석의 한계를 나타내거나, 상대주의적 태도와 지식의 부족이 만나 타문화에 대한 능동적 이해로 이어지지 못하는 것을 볼 수 있었다.

두 번째 ‘비교를 통한 충격 원인 이해’에서는 자문화에 대한 메타적 인식의 부재, 유사성 및 보편성 비교를 통한 추론, 차이 비교를 통한 다양성 인정 양상이 나타났다. ‘비교’는 학습자들에게 문화 간 상대성 감각을 길러주며, 타문화와 자문화를 객관적으로 바라볼 수 있는 기회를 제공한다는 것을 알 수 있었다. 학습자들은 유사성을 통해 공감의 토대를 마련하거나 같으면서도 다를 수밖에 없는 차이를 이해하였다. 또한 타문화와 자문화 사이에 명백한 차이가 존재할 수밖에 없음을 인정하고 자신의 인식의 한계를 명확히 함으로써 타문화에 대한 자의적인 판단을 경계하였다. 그러나 고급 학습자임에도 불구하고 자문화를 당연시하는 태도가 여전히 드러나 이에 대한 교육적 처치가 필요함을 확인할 수 있었다.

마지막으로 ‘문화적 자기 선택 및 조정’에서는 경험에 대한 판단 회피와 상호보완적 의미화 양상이 나타났다. 한국어 고급 학습자들은 타문화 경험을 자신과 관련 없는 것으로 여기거나 어쩔 수 없는 거대 담론으로 인식하여 성찰을 포기하였다. 그러나 앞선 단계의 과정을 통해 문화의 가치를 발견하고 부정적인 관점을 긍정적으로 바꾸기도 하였으며, 타문화에 비추어 자문화에서



경계해야 할 지점을 인식하고 변화의 가능성을 획득하는 양상 또한 볼 수 있었다.

이상의 논의를 바탕으로 교육 목표, 교육 내용, 교육 방법을 설계하였다. 보편성과 특수성 사이의 균형적 시각을 갖추고, 문화 간 관계 형성에 능동적 태도와 소통 능력을 갖춘 학습자를 기르는 것을 목표로 하여, 문화적 실천을 통한 의미의 발견, 주체적 물음을 통한 문화 재해석, 상호문화적 정체성을 교육 내용으로 삼았다. 교육의 방법은 지식의 능동적 습득을 위한 교실 맥락의 활용, 주체적 해석을 위한 호오(好惡)와 시비(是非)의 구별, 정체성 형성을 위한 공감하기로 제시하였다.

이 연구는 학습자들의 실제 경험들을 교육의 장으로 옮겨와 타문화와 자문화를 바라보는 학습자들의 인식과 태도를 살펴보고자 하였다. 문화를 오랜 기간 접한다고 하여 상호문화적 능력이 자연스럽게 형성되는 것이 아니라는 사실을 통해 각 문화 적응의 단계에 따라 적절한 교육적 처치가 필요함을 알 수 있었다. 한국어 고급 학습자들은 평소에 인지하지 못했던 경험의 원인을 스스로 성찰해봄으로써 타문화에 대한 이해를 도모할 뿐만 아니라, 자기 자신에 대한 새로운 이해에 도모할 수 있었다는 점에서 이 연구는 의의를 가진다.

그러나 본 연구는 연구 대상으로 삼은 한국어 학습자들의 국적이 편향되어 있어 다양한 문화적 경험을 모두 담지 못하였으며 학습자의 배경 및 문화 키워드의 속성에 따른 세세한 변인들을 고려하지 못하여 추가적인 검증을 필요로 한다. 또한, 학습자들이 경험을 활용하여 상호문화적 능력을 형성해나가는 변화 과정에 대해 장기적인 접근이 이루어지지 못한 한계를 지닌다. 차후 이러한 지점들까지도 해명할 수 있는 후속 연구를 기대해본다.

## 참 고 문 헌

### 1. 자 료

- 김중섭 외, 「국제 통용 한국어 교육 표준 모형 개발」, 문화체육관광부·국립국어원, 2010.
- 김중섭 외, 「국제 통용 한국어 교육 표준 모형 개발 2단계」, 문화체육관광부·국립국어원, 2011.
- 김중섭 외, 「국제 통용 한국어 표준 교육과정 활용 점검 및 보완 연구」, 문화체육관광부·국립국어원, 2016.
- 문화적 표현의 다양성 보호 및 증진 협약(Convention on the Protection and Promotion of the Diversity of Cultural Expressions)  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001429/142919e.pdf>

### 2. 국내 논저

- 강현화, 「한국인의 가치문화 교수방안」, 『언어와 문화』 Vol.3 No.2, 한국언어문화교육학회, 2007.
- 국민호, 「유교문화적 전통과 자유민주주의」, 『사회사상과 문화』 Vol.3, 동양사회사상학회, 2000.
- 김성기, 「공자의 부활과 유학의 현대적 의의」, 『유교문화연구』 No.18, 성균관대학교 유교문화연구소, 2011.
- 김성동, 「상호주관성 이론의 재구성」, 서울대학교 박사학위 논문, 1993.
- 김수환, 「러시아적 주체: 바흐친과 로트만의 자아 개념 비교」, 『노어노문학』 Vol.22 No.4, 한국노어노문학회, 2010.
- 김순임, 「이문화간 의사소통 능력의 개념에 대한 고찰」, 『독일언어문학』 Vol.29, 2005.

- 김영순·허숙·응웬뚜언아잉, 「언어, 교육: 결혼이주여성의 자기문화 스토리텔링 활용 표현교육 사례 연구」, 『비교문화연구』 Vol.25, 경희대학교 비교문화연구소, 2011.
- 김옥동, 「대화적 상상력: 바흐친의 문학 이론」, 문학과 지성사, 1988.
- 김원식, 「근대적 '주체' 개념의 비판과 재구성 : 주체의 자기 관계와 상호 주관성」, 『해석학 연구』 Vol. 9, 한국해석학회, 2002.
- 김정현, 「자문화중심주의와 해석학적 타자 이해: 가다머의 해석학에 기초한 테일러의 논의를 중심으로」, 『해석학 연구』, Vol.34, 2014.
- 김지훈·이민경, 「외국인 유학생들의 한국유학 동기와 경험 연구: 서울 A대학 석사과정 학생들의 내러티브를 중심으로」, 『동아연구』 Vol.61, 서강대학교 동아연구소, 2011.
- 김진석, 『문화 간 의사소통능력과 다문화교육』, 한국문화사, 2015.
- 김해옥, 『외국인을 위한 한국문화읽기』, 에피스테메, 2010.
- 김혜민, 「한국어 상호문화교육을 위한 교수 전략 연구」, 서울대학교 석사학위 논문, 2015.
- 박구용, 「다원주의와 담론윤리학」, 『철학』 Vol.76, 한국철학회, 2003.
- 박병준, 「인간, 물음으로서의 존재: 철학적 인간학적, 형이상학적 탐구」, 『가톨릭철학』 Vol.12, 한국가톨릭철학회, 2009.
- 박병준, 「철학상담과 해석학: 철학상담을 위한 해석학의 적용의 문제」, 『현대유럽철학연구』 Vol.38, 2015.
- 박선옥, 「여성결혼이민자 수기(手記)에 나타난 문화 변용 양상 연구」, 『다문화콘텐츠연구』 Vol.11, 중앙대학교 문화콘텐츠기술연구원, 2011.
- 박인철, 「상호문화성과 윤리 — 후설 현상학을 중심으로」, 『철학』 Vol.103, 2010.
- 박인철, 『현상학과 상호문화성』, 아카넷, 2015.
- 박현진, 「도덕과를 통한 다문화교육에 대한 두 관점: 교육목적에 비추어본 다문화교육의 본질」, 『윤리철학교육』 Vol.16, 윤리철학교육학회, 2011.
- 배상식, 「다문화교육에서 아동의 자아정체성 문제」, 『철학연구』 Vol. 129,

- 대한철학회, 2012.
- 서울대학교 국어교육연구소, 『한국어교육학 사전』, 도서출판 하우, 2014.
- 성기철, 「언어문화의 보편성과 개별성」, 『한국언어문화학』 Vol.1 No.2, 2004.
- 손우정, 「마르틴 부버 '만남' 철학이 도덕과 교육에서 갖는 의의」, 『윤리철학교육』 Vol.13, 윤리철학교육학회, 2010.
- 원진숙, 「삶을 주제로 한 자기 표현적 쓰기 경험이 이주 여성의 자아 정체성 형성에 미치는 영향에 관한 한국어 쓰기 교육 사례 연구」, 『작문연구』 Vol.11, 한국작문학회, 2010.
- 유기웅 외, 『질적 연구방법의 이해』, 박영사, 2015.
- 윤소영, 『프랑스학에 기반을 둔 대학 상호문화교육』, 박영스토리, 2016.
- 윤여탁, 「국어교육에서 대중문화 -문화연구와 교육적 실천을 위하여-」, 『국어교육연구』 Vol.31, 2013.
- 윤여탁, 「다문화 사회의 문식성 신장을 위한 한국어교육의 전략: 문학교육의 관점을 중심으로」, 『새국어교육』 Vol.94, 한국국어교육학회, 2013.
- 윤여탁, 「한국 언어문화 교육의 질적 향상 방안」, 『한국언어문화학』, Vol.12 No.1, 국제언어문화학회, 2015.
- 이길우, 「정서적 동기관계와 상호 주관적 습득성: E. 후설의 현상학적 윤리학을 중심으로」, 『철학과 현상학 연구』 Vol.7, 한국현상학회, 1993.
- 이남인, 「발생적 현상학과 지향성 개념의 변화」, 『철학과 현상학 연구』 Vol.6, 한국현상학회, 1992.
- 이남인, 『후설의 현상학과 현대철학』, 풀빛미디어, 2007.
- 이따찌야나, 「러시아권 학습자를 위한 한국어 문화교육 연구: 비즈니스 맥락의 간문화적 의사소통을 중심으로」, 서울대학교 석사학위 논문, 2011.
- 이미혜, 「한국어와 한국 문화의 통합 교육: 언어 교육과 문화 교육의 통합 양상을 고려한 교육 방안」, 『한국언어문화학』 Vol. 1 No.1, 국제한국언어문화학회, 2004.

- 이병동, 「다원화(多元化) 시대(時代)에 있어서의 인간(人間) 주체성(主體性) 교육(教育)」, 『윤리교육연구』 Vol.3, 한국윤리교육학회, 2003.
- 이병욱, 「슬라이어마허의 해석학적 주체성 이론」, 『철학과 현상학 연구』 Vol. 25, 한국현상학회, 2005.
- 이진용, 「장자(莊者)의 감정과 공감의 문제-무정(無情)의 논의를 중심으로」, 『한국철학논집』 Vol.46, 한국철학사연구회, 2015.
- 임경순, 「문화 중심 언어와 문화의 통합 교수·학습 방법 연구」, 『한중인문학연구』 Vol.19, 한중인문학회, 2006.
- 임태평, 『존 듀이: 철학적 탐구와 교육』, 교육출판사, 2005.
- 장한업, 「프랑스의 상호문화교육과 미국의 다문화교육의 비교연구」, 『프랑스어문교육』 Vol.32, 한국프랑스어문교육학회, 2009.
- 장한업, 『이제는 상호문화교육이다: 다문화 사회의 교육적 대안』, 교육과학사, 2014.
- 장한업, 「상호문화교육의 철학적 기반에 대한 고찰: 상호주관성과 상호문화성을 중심으로」, 『교육의 이론과 실천』 Vol.21 No.2, 한독교육학회, 2016.
- 전동진, 「공약 불가능성」, 『현대유럽철학연구』 Vol.25, 한국하이데거학회, 2011.
- 정지아, 「한국 다문화교육의 철학과 방향 탐색」, 『교육철학연구』 Vol.37 No.3, 한국교육철학학회, 2015.
- 정창호, 「다문화적 맥락에서의 비판적 사고교육에 대한 연구: 다문화교육과 비판적 사고의 상호보완적 관계를 중심으로」, 『교육의 이론과 실천』, Vol.20 No.1, 한독교육학회, 2015.
- 정혜승, 「문식성 실천으로서 베토벤 바이러스 팬덤(fandom) 읽기」, 『국어교육』 No.128, 한국어교육학회, 2009.
- 제성훈, 「탈냉전기 러시아-몽골관계의 변화: 지정학적 '완충국' 개념을 중심으로」, 『국제정치논의』 Vol.50, No.2, 한국국제정치학회, 2010.
- 조수진, 「한국어교육의 간문화교육 연구-정의적 영역에서의 접근」, 『한국언어문화학』 Vol.6 No.2, 2009.

- 조해정, 「말(Ram Adhar Mall)의 상호문화적 해석학과 문화적 중첩」, 『범한철학』 Vol.27, 범한철학회, 2014.
- 주광순, 「상호문화철학적 해석학: Mall의 유비적 해석학과 Foucault의 권력비판」, 『철학논총』 Vol.81, 새한철학회, 2015.
- 주광순, 「Mall의 유비적 해석학과 Gadamer의 철학적 해석학」, 『大同哲學』 Vol.109, 대동철학회, 2015.
- 주광순, 「상호문화철학의 비전」, 『大同哲學』 Vol.76, 대동철학회, 2016.
- 최신일, 「도덕과 다문화교육의 해석학적 접근」, 『초등도덕교육』 Vol.34, 한국초등도덕교육학회, 2010.
- 최재식, 「상호문화성의 현상학」, 『철학과 현상학 연구』 Vol. 30, 한국현상학회, 2006.
- 최정순, 「한국어교육의 현황 및 발전 방향: 언어교육에서 문화교육까지 문화간 의사소통적 접근법을 제안하며」, 『한국고전연구』 Vol.27, 한국고전연구학회, 2013.
- 주병완, 『다문화 사회에서의 반편견 교수 전략』, 도서출판 하우, 2012.
- 한하림, 「한국 심층 문화 교육을 위한 다중 텍스트 구성 방안 연구」, 『한국언어문화학』 Vol.11 No.2, 2014.
- 허영식, 『다문화사회와 간문화성』, 강현출판사, 2010.
- 현남숙·김영진, 「상호문화적 사유방식의 함양을 위한 읽기/쓰기 교육」, 『작문연구』 Vol.28, 한국작문학회, 2016.
- 홍경자, 「존재와 해석; 세계화시대의 문화다양성에 대한 해석학적 문제들」, 『해석학연구』 Vol. 29, 한국해석학회. 2012.
- 황상석, 「현장르포: 만만디 정신과 중국, 중국인」, 『통일한국』, 평화문제연구소, 1991.
- Nguyen Thi Phuong Mai, 「베트남 학습자를 위한 한국 문화교육 연구」, 서울대학교 박사학위 논문, 2016.

### 3. 외국 논저

- Abdallah-Pretceille, M., *L'éducation interculturelle*, Presses Universitaires de France, 1999, 장한업 옮김, 『유럽의 상호문화교육: 다문화 사회의 새로운 교육적 대안』, 한울아카데미, 2010.
- Babbie, E. R., *The Practice of Social Research(9th ed.)*, 고성호 외 역, 『사회조사방법론』, 도서출판그린, 2002.
- Banks, J. A., *Teaching Strategies for Ethnic Studies(8th ed.)*, Pearson education, Inc., 2009.
- Bennett J. M. & Bennett M. J., “Developing Intercultural Sensitivity: An Integrative Approach to Global and Domestic Diversity”, in D. Landis, J. M. Bennett & M. J. Bennett, *Handbook of Intercultural Training(3rd ed.)*, Sage, 2004.
- Bickmann, C. & Mall, R. A. et al., 김정현 역음, 『상호문화철학의 논리와 실천』, 시와 진실, 2010.
- Brown, H. D., *Teaching by principles*, Longman, 2008, 권오량·김영숙 역, 『원리에 의한 교수』, 피어슨에듀케이션코리아, 2010.
- Brown, H. D., *Principles of language learning and teaching*, 이흥수 외 옮김, 『외국어 학습·교수의 원리-제5판』, 서울:피어슨에듀케이션코리아, 2015.
- Bruner, J., *The culture of education*, Cambridge, 강현석·이자현 역, 『교육의 문화』, 교육과학사, 2014,
- Burke, E., *A Philosophical Enquiry into the Origin of our Ideas of the Sublime and Beautiful*, Oxford: Oxford University Press, UK, 1998.
- Byram, M., *Teaching and Assessing intercultural communicative competence*, Clevedon: Multilingual Matters, 1997.
- Byram, M., *Cultural studies in foreign language education*, Multilingual Matters, 2015.

- Byram, M. & Zarate, G., Defining and assessing intercultural competence: some principles and proposals for the European context 2, *language Teaching* Vol.29 No.4, 1996.
- Cornes, A., *Culture from the inside out: Travel and meet yourself*, Intercultural Press, 2004.
- De Bernard, F. et al., *Cultural logics in the age of globalization*, 김창민 외 편역, 『세계화 시대의 문화 논리- 문화 다양성과 정체성 확보를 위한 해외 문화 전략 사례 연구』, 한울아카데미, 2005.
- De Carlo, M., *L'interculturel*, 1988, CLE International Paris, 장한업 역, 『상호문화 이해하기』, 한울, 2011.
- Gadamer, H. G., *Wahrheit und Methode : Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*, 임홍배 역, 『진리와 방법 2: 철학적 해석학의 기본 특징들』, 문학동네, 2012.
- Geertz, C., *The Interpretation of Cultures*, 문옥표 옮김, 『문화의 해석』, 까치글방, 1998.
- Giddens, A., *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age*, 권기돈 옮김, 『현대성과 자아정체성』, 새물결, 1997.
- Hall, E., *Silent Language*, The palmer & Dodge Agency, 1959, 최효선 옮김, 『침묵의 언어』, 한길사, 2013.
- Hammer, R. M. et al., Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory, *International Journal of Intercultural Relations* Vol.27 No.4, 2003.
- Hofstede, G., Hofstede, G. J. & Minkov, M., *Culture and Organizations: Software of the mind(3rd)*, 차재호·나은영 역, 『세계의 문화와 조직』, 학지사, 2016.
- Holzbrecher, A., *Interkulturelle Pädagogik*, 정기섭 외 옮김, 『상호문화교육의 이해: 교사를 위한 교수-학습방법』, 북코리아, 2014.
- Kramsch, C., *Context and Culture in language Teaching*, Oxford University Press, 1993.



- Mall, R. A., *Intercultural Philosophy*, Lanham : Rowman & Littlefield Publishers, 2000.
- Moran, P., *Teaching culture : Perspectives in practice*, 정동빈 외 옮김, 『문화교육』, 경문사, 2004.
- Palmer, R., *Hermeneutics: interpretation theory in Schleiermacher, Dilthey, Heidegger, Gadamer*, 1969, 이한우 옮김, 『해석학이란 무엇인가』 문예출판사, 2014.
- Polkinghorne, D. E., *Narrative knowing and the human sciences*, 강현석 외 옮김, 『내러티브, 인문과학을 만나다: 인문과학연구의 새 지평』, 학지사, 2009.
- Samovar, L. A. & Porter, R. E., *Communication between cultures*, Wadsworth publishing, 2004, 정현숙 외 옮김, 『문화 간 커뮤니케이션』, 커뮤니케이션북스, 2007.
- Sercu, Lies. et al., *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence : An International Investigation*, Clevedon: Multilingual Matters, 2005.
- Trompenaars, F., & Hampden-Turner, C., *Riding the waves of culture: Understanding Diversity in Global Business*, 포스코경영연구소 옮김, 『글로벌 문화경영: 이문화의 딜레마를 넘어서』, 가산출판사, 1995.
- Van Manen, M., *Researching lived experience: human science for an action sensitive pedagogy*, 신경림·안규남 역, 『체험연구: 해석학적 현상학의 인간과학 연구 방법론』, 서울: 동녘, 1994.

**<Abstract>**

**A Study on Korean Intercultural Education Using Learner Experience**

KIM, Yerina

This study aims to design an intercultural educational curriculum that utilizes the experiences of learners to cultivate intercultural competence of Korean advanced learners. The characteristics of culture directly related to life are the basis of the qualitative growth of learners, but they also disappear into meaningless and fragmented memories. Therefore, this study recognizes the need for a type of education that utilizes a learner's experience of culture shock, and seeks to establish the appropriate education. First, this study seeks to theoretically review the relationship between intercultural competence and cultural experience. Second, this study seeks to create the basis of a design for educational content and methods that could be utilized for practical cultural education classes.

Learners can enjoy the culture actively in the process of embodying and analyzing cultural experiences that cause the shock feeling. In addition, choosing one's own experience and finding meaning makes learners perceive other cultures regarded as objects of adaptation as opportunities for self-understanding and growth. This can lead to an attitude of understanding and promote the will to communicate with other cultures. Furthermore, learners can activate critical cultural awareness by identifying, adjusting, and expressing their viewpoints in objective distance, which is the basis for the formation of a new identity.

This study examines the principles of Korean intercultural education in which subjects form relationships with other cultures. This study divides the principle of Korean intercultural education, in which the

subjects form relationships with other cultures, as “connecting the values of other cultures with experience,” “exploring self-awareness in reflection of other cultures,” and “adjustment of self-awareness of intercultural aspects.” Through experiments, we examined the practicality of the above principle. In the experimental research, we classified the actual learners’ understanding of experience according to the theoretical foundation and examined them in detail.

When it comes to understanding other cultures, learners tended to infer the causes of their experiences by pondering over the factual relation between their experiences and deep cultures, seeking to understand special dispositions of Korean cultures, and analyzing other cultures in a contextual way.

In their comparative analysis for understanding of the impact causes, East Asian learners in similar cultures with Korea found similarities between cultures and tended to compare cultures based on conceptual characteristics of other cultures. If they were unable to find out a sound basis for comparison of two cultures, learners attempted to make clear the limitation of understanding and the boundary between their cultures and others, acknowledging the variety among them. Some of them, however, checked the variety of cultures statically in lack of meta cognition of their own cultures.

As for tendencies of cultural choices and coordination, some learners failed to develop objective prospects based on experiences and tended to avoid judgment in extremely relativistic perspectives or in recognition of cultures as an overwhelming topic of argument. In general, however, learners selected valuable advantages and disadvantages of each culture, signifying them complementarily.

Based on the significances of the above-mentioned aspects, this study proposes objectives, contents, and methods of Korean intercultural education using the learners’ experience.

Based on a balanced view between universality and specificity, we have considered the learners who form active relationships and communicate well between cultures as a framework for designing contents and methods with the goal of education. Contents of education include the following: discovery of meaning through cultural practice, reinterpretation of culture through subjectivity, and formation of intercultural identity. Educational methods for these contents include use of classroom context for active acquisition of knowledge, distinction between “good and bad” and “right and wrong” for subjective interpretation, and empathy for identity formation

In real-life educational situations, the experience of “culture shock” was somewhat difficult to deal with in the classroom. This study aims to promote an understanding of other cultures through self-reflection on the causes of experiences that were previously unrecognized by relocating learners’ actual experiences into the site of education, and carries significance in its attempt to identify a way to reach a new understanding regarding one’s self.

\* Keywords : Korean education, intercultural competence, culture shock experience, comparison, self-understanding, communication

\* Student Number : 2015-21921