creative commons

COMMONS DEED

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

dCollection

교육학 석사 학위논문

고등학교 프랑스어 수업 내 상호문화교육 활성화 방안
- 문화적 중재활동을 중심으로 -

Étude pour encourager l'enseignement interculturel dans les lycées sud-coréens

- Vers une médiation culturelle -

2021년 2월

서울대학교 대학원
외국어교육과 불어전공
안소현

고등학교 프랑스어 수업 내 상호문화교육 활성화 방안

– 문화적 중재활동을 중심으로 –

Étude pour encourager l'enseignement interculturel dans les lycées sud-coréens

– Vers une médiation culturelle –

지도교수 심 봉 섭

이 논문을 교육학석사 학위논문으로 제출함

2021년 2월

서울대학교 대학원

외국어교육과 불어전공

안 소 현

안소현의 석사 학위논문을 인준함

2021년 2월

위 원 장 박 동 열 (인)

부위원장 김 정 숙 (인)

위 원 심 봉 섭 (인)

국문초록

고등학교 수업 내 상호문화교육 활성화 방안 연구

문화는 시대, 환경, 지리 등 사회·역사적인 요인에 따라 다양한 형태를 보인다. 세계화의 급속한 전개로 인해 상이한 형태를 띤 문화 간의 접촉이 빈번해졌다. 이런 상황에서 학습자들은 상호문화교육을 통해 자문화와는 다른 사회·역사적인 배경을 지닌 타문화에 대해 올바르게 이해하고, 이를 통해 다양한 문화적 배경을 지닌 사람들과 함께 살아가는 능력을 함양해야 한다.

학습자의 상호문화능력 함양에 있어 일종의 소(小)사회라고 할 수 있는 학교에서 이루어지는 외국어 교육은 매우 중요한 위상을 지닌다. 교수자는 외국어 교육에 있어 외국어 능력의 함양이라는 언어적 목표와 해당 외국어에 기반을 둔 타문화에 대한 상호문화교육이라는 문화적 목표를 동시에 추구할 필요가 있고, 이를 통해 학습자는 실제 사회에서 발생할 수 있는 문화 간의 갈등 상황을 중재할 수 있는 훌륭한 사회적 행위자로 성장할 수 있게 된다.

무엇보다도 미래 사회가 필요로 하는 사회적 행위자는 다양한 문화 간의 충돌 상황을 합리적으로 중재할 수 있는 능력을 갖출 것이 요구된다. 본고는 학습자의 상호문화능력의 함양이라는 목적의식 하에 문화적 중재 활동을 내적중재, 연결중재, 외적중재로 구분하였고, 궁극적으로 학습자로 하여금 문화 간의 갈등 상황을 중재하면서 갈등이 발생하기 이전의 상황보다 더 나은 공동문화를 창출한다는 의미의 '창조적 문화 융합'이라는 개념을 고안하였다.

창조적 문화 융합은 문화 간의 갈등이 반드시 부정적인 상황이 아니며, 상호문화능력을 갖춘 사회적 행위자에 의한 중재활동을 통해 공동체의 발전에 기여하는 공동문화를 창출하는 일련의 선순환 과정을 의미한다. 본고의 문화적 중재 활동이 교육과정 내 프랑스어 교육에 도입되어 학습자의 언어적 능력 향상과 더불어 상호문화능력의 함양에 기여할 수 있게 되기를 희망한다.

핵심어 : 프랑스어, 상호문화교육, 상호문화능력, 중재, 문화적 중재활동
학 번 : 2018-23138

목 차

제 1 장 서론

제 2 장 이론적 접근

2.1 상호문화 교육과 상호문화 개념

2.1.1 유럽의 상호문화교육

2.1.2 국내 상호문화교육

2.2 문화교육과 상호문화능력

2.2.1 상호문화능력 개념

2.2.1.1 기존 정의

2.2.1.2 상호문화능력의 정의

2.2.2 문화능력으로서의 상호문화능력

제 3 장 문화교육의 역사

3.1 FLE교수법에서의 문화교육 변화 양상

3.1.1 FLE교수법에서의 문화교육 변천과 한계

3.1.2 행위중심접근법 기반 교재들의 상호문화교육

3.2 국내 교육과정에서의 문화교육 변화

3.2.1 프랑스어 I 교육과정에서의 문화내용 변천과 한계

3.2.2 프랑스어 I 교과서에 나타난 문화내용 분석

3.2.2.1 분석대상 교과서

3.2.2.2 문화내용 및 평가

제 4 장 문화적 중재활동

4.1 문화적 중재 개념의 탄생 배경과 정의

4.2 기존 중재활동의 한계

4.3 문화적 중재활동의 유형 : 내적중재활동, 연결중재활동, 외적중재활동

4.3.1 세 가지 중재활동의 순환성

4.3.2 창조적 문화 융합과 문화적 중재

제 5 장 문화적 중재활동 제시

5.1 문화적 중재활동의 전제

5.2 활동 1 : 내적중재활동

5.2.1 활동 1-1 : 문화 뉴스 보도 활동

5.2.2 활동 1-2 : 문화 포스터 제작 활동

5.3 활동 2 : 연결중재활동

5.3.1 활동 2-1 : 타문화 체험 연극 활동

5.3.2 활동 2-2 : 타문화 직접 체험 활동

5.4 활동 3 : 외적중재활동

5.4.1 활동 3-1 : 오픈 채팅방에서의 익명 중재 활동

5.4.2 활동 3-2 : 새로운 정책 고안 활동

5.5 정리

제 6 장 결론

제 1 장 서론

21세기 세계 사회는 '다양성' 이라는 단어로 특징지을 수 있다. 하지만 사회 구성원들의 문화능력(compétence culturelle)이 제대로 정립되지 않은 상태에서의 다양성 증대는 곧 사회적 갈등 발생 가능석의 증가를 의미한다. 인간에게는 누구나 낯선 것에 대한 본능적 경계심과 거부감이 존재하기 때문이다. 이를 반영하듯 FLE교수법 내 문화교육에서는 이타성을 바탕으로 타문화를 존중하며 서로 다른 문화적 배경을 지닌 사람들이 함께 공동의 목표를 이룰 수 있게 하는 상호문화교육을 그 어느 때보다도 더 강조하고 있다.

그러나 우리나라 프랑스어 교육에서의 문화교육, 특히 실제 교육 현장에서 상호문화교육의 체계는 확립되어 있지 않다. 현재 시행되고 있는 교육과정인 2015 개정 교육과정 프랑스어 I 의 '성격'에서는 "제2외국어 교과 역량은 해당 외국어로 의사소통하는 능력과 해당 언어권의 문화를 상호문화적 관점에서 이해하는 능력이다. 따라서 제2외국어 교육과정은 학습자들이 이러한 역량을 함양하도록 구성되어야 할 것이다."(2015:158)라고 하며 상호문화교육에 대한 의지를 드러내고 있다. 뿐만 아니라 목표 '나'항에는 "프랑스어권 문화에 대한 기초적인 이해를 통해 우리 문화의 가치를 재발견하고, 타문화를 존중하고 포용하는 태도를 기르며 세계시민 의식을 함양한다."(2015:159)라는 상호문화적 목표와 상호문화교육에 대한 목표의식이 뚜렷하게 드러나 있다. 그러나 교과서 집필과 학습자 평가의 직접적 기반이 되는 교육과정의 '성취기준' 항목에는 상호문화능력과 관련하여 구체적 기준을 제시하고 있지 않고, 교육과정에 기반한

교과서에도 학습자의 문화적 역량을 길러줄 수 있는 구체적인 방법이 제시되어 있지 않다.

일각에서는 언어능력보다 문화능력에 중점을 둔 교육을 비판하는 목소리도 있다. 그러나 언어 그 자체 역시 철저한 문화적 산물임을 떠올려 볼 때, 언어능력이 우선인가 문화능력이 우선인가의 문제는 소모적인 논쟁임이 틀림없다. 또한 올바른 문화능력 함양은 언어학습자가 행위중심 접근법(l'approche actionnelle)의 근본 목표인 함께 행동하는(agir ensemble) 진정한 사회적 행위자(l'acteur social)로 거듭나게 하는 것을 실현하는 길이기도 하기에, 우리 프랑스어 교육에서의 상호문화교육 방안에 대해 논의할 필요성이 있다. 이와 같은 문제의식을 바탕으로 본고의 흐름을 개관하면 아래와 같다.

2장에서는 본격적으로 문화교육에 대한 논의에 들어가기에 앞서 상호문화능력(compétence interculturelle)이라는 개념에 대한 정의를 시도할 것이다. 상호문화능력에 대한 정의의 필요성은 '문화'라는 개념 자체의 추상성과 모호성에 기인한다. 일반적으로 문화는 그것을 다루는 주체와 목적에 따라 다른 기준에 의해 규정되어왔다. 이러한 문화 개념의 상이성은 문화교육, 나아가 상호문화교육을 수행함에 있어 통일성을 저해하고 혼동을 야기할 우려가 있다. 따라서 상호문화능력을 정의하는 것은 무엇보다도 우선되어야 할 일이다. 본고에서는 상호문화능력을 정의하며 '창조적 문화 융합' 이라는 새로운 개념을 구상하였는데, 이는 상이한 문화 간의 단순한 충돌 상황이 개인과 사회의 진보에 일조하는 긍정적인 현상이 될 수 있음을 전제한다. 용어 정의가 이루어진 다음에는 외국어교육 분야에 존재하는 문화와 관련한 다양한 능력 중 상호문화능력이 가지는 지위를 밝힘으로써 상호문화교육의 중요성을 제고해보고 앞으로의 문화교육의 주안점과 방향을 설정할 것이다.

3장의 전반부에서는 전통교수법에서부터 행위중심접근법에 이르기까지 언어 수업의 흐름을 이끌었던 다양한 교수법의 변천 과정을 살펴보면서 문화교육이 어떻게 변화해 왔으며, 상호문화적 관점에서 어떠한 한계점이 존재했는지 알아볼 것이다. 무엇보다도 행위중심접근법은 세계화 시대의 학습자를 겨냥하여 발전시킨 교수법으로 해외는 물론 국내 외국어 교육의 참조 모델 역할을 하고 있는데, 과거의 어느 교수법 보다 문화교육의 중요성을 강조하고 있으며 학습자를 '진정한 사회적 행위자로 거듭나게 한다.'는 목표를 지니고 있기에 상호문화교육의 기본 이념 내지 목적과 상통하는 측면을 가지고 있다. 따라서 행위중심접근법에 기반한 3종의 FLE교재를 분석하며 상호문화교육의 실질적인 수행에 있어 행위중심접근법의 원리와 방법이 어떠한 방식으로 구현되었는지를 살펴볼 것이다.

이어서 우리나라 프랑스어교육에서의 문화교육 개선 방향을 도모하기 전에 역대 고등학교 프랑스어Ⅰ 교육과정의 문화부분을 살펴보며 문화교육에 대한 인식변화와 우리나라 문화교육의 현주소를 파악해 볼 것이다. 그 후 3종의 프랑스어Ⅰ 교과서의 문화부분을 분석함으로써 교육과정의 문화 목표가 실제 교육 현장에서는 어떻게 반영되고 있고 어떠한 한계점을 안고 있는지 비판적으로 고찰해볼 것이다.

4장에서는 CECR가 지정한 네 가지 언어활동 중 상호문화능력의 배양을 위해 가장 적합할 것으로 판단되는 중재(médiation)에 대해 살펴볼 것이다. 중재란 CECR에서 처음으로 도입한 개념으로 초기에는 통역, 번역과 같은 언어적 중재활동만을 일컫는 개념이었으나 이후 문화적 중재, 사회적 중재, 교수법적 중재 등으로 개념이 확장되었다. 본고에서는 특히 문화적 중재에 초점을 맞추어 문화적 중재활동의 중요성과 필요성을 알아볼 것이다. 문화적 중재활동의 필요성을 확인한 다음에는 학습자가 타

문화를 받아들이고 상이한 문화 간의 충돌 상황을 중재하기에 이르기까지의 문화적 중재과정을 다시 내적중재, 연결중재 그리고 외적중재로 세분화하여 살펴볼 것이다. 내적중재, 연결중재, 외적중재란 본고에서 새로이 고안한 개념으로 타문화를 처음 접하고 이를 받아들이는 과정에서 학습자의 내면에서 발생하는 갈등을 중재하는 과정부터 시작하여 궁극적으로는 서로 다른 문화적 배경을 가진 사람들 사이의 갈등을 중재할 수 있는 중재자의 양성을 목표로 한다.

5장에서는 상호문화교육에 입각한 문화교육 개선 방안을 제시한다. 이를 위하여 위 3장에서 제기한 고등학교 교과서 문화부분에 드러난 문제점을 보완할 수 있도록 문화적 중재활동을 활용한 학습 활동의 예시를 제시할 것이다. 구체적으로 가족 제도와 식사 문화와 관련한 문화적 충돌 상황을 내적중재활동, 연결중재활동, 외적중재활동 이와 관련하여 학습자가 문화적 중재의 과정을 경험할 수 있도록 인위적으로 자문화와 타문화가 대립하는 상황에 놓이도록 한다.

6장에서는 지금까지의 논의를 종합하여 앞으로의 문화교육에 대한 결론 및 제언을 한다.

제 2 장 이론적 접근

2.1 상호문화 교육과 상호문화 개념

‘상호문화’[1)]라는 개념은 1970년대 초 프랑스의 사회적 문제로 여겨졌던 이민자의 자녀를 위한 교육 정책에 의해 탄생하여 전 유럽으로 확산되었다(Pedro, 2019:122). 따라서 당시 상호문화교육의 대상은 전체 학습자가 아닌 이민자의 자녀에 한정되었는데, 이는 1975년 유럽교육장관 상설회의(Conférence des Ministres de l’education)[2)]가 이민자의 자녀가 출신국의 언어와 문화를 잘 유지하고 수용국의 언어와 문화를 배워 평등한 교육 기회를 갖도록 하라고 권고한 것을 통해서도 확인할 수 있다(1975:4). 하지만 한 집단에게 일방적으로 상호문화능력을 갖출 것을 요구하는 것은 진정한 의미의 상호문화교육이라 할 수 없는데, 사회 통합을 이룩하기 위해서는 ‘상호’라는 접두어가 의미하듯 서로 간의 이해를 기반으로 다양한 문화적 배경을 가진 사람들이 공동의 문화를 건설할 수

1) 본고에서 언급하는 ‘상호문화’라는 용어는 프랑스어 형용사 ‘interculturel’에 해당하는 용어이다.

2) III. RECOMMEND therefore that, to the greatest extent possible, member Governments initiate and/or promote practical arrangements designed to achieve the following aims (…)
B. giving migrants and their children, through the necessary incentives, an opportunity to acquire an adequate know ledge of the language and culture of both the host country and the country of origin with a view to developing their personalities;

https://www.coe.int/en/web/education-minister-conference/previous-conferences

있어야하기 때문이다. 다시 말해 상호문화교육의 탄생 초기에는 불완전하고도 제한적인 형태의 상호문화교육이 실시되었다고 할 수 있다.

'Interculturel' 이라는 용어가 교육계에서 이민자의 자녀뿐만 아니라 모든 학습자를 대상으로 쓰이기 시작한 것은 1978년부터이며(Kerzil, 2002:141), 이러한 변화를 필두로 유럽평의회는 1980년대 중반 상호문화교육이 이민자를 대상으로 한 특수교육 형태를 넘어 모두를 위한 일반교육으로 인식하기 시작하였다(장한업, 2019:23). 일례로 프랑스의 모든 학습자는 '프랑스 공화국의 학교 재건을 위한 기본법 및 계획(Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République)[3]에 따라 의무교육이 시작되는 시기인 초등학교 1학년부터 현용어(langue vivante) 교육을 받게 되고, 현용어 교육 내에서 문화교육은 언어로부터 독립된 지위를 갖고 이루어진다(Éduscol, 2016:2). 특히 우리나라 고등학교 과정에 준하는 Cycle4의 교육과정(Programme de langues vivantes de première et terminale générales et technologiques, enseignements commun et optionnel)에서 '상호문화적 측면은 현용어 교육에 매우 근본적인 측면이다.'(2019:4)라고 명시하고 있고, A1부터 C2 수준의 학습자가 갖추어야 할 상호문화적 역량을 구체적으로 제시하고 있다(2019:22). 이처럼 프랑스의 상호문화교육은 이민자의 자녀뿐만 아니라 의무교육 대상의 모든 학습자들의 학년에 대응하여 단계적으로 실시되고 있다. 즉, 프랑스에서는 상호문화교육을 학년에 따라 단계적으로 실시하도록 함으로써 이민자 자녀뿐만 아니라 의무교육 대상의 모든 청소년들이 상호문화적 역량을 습득하도록 교육하고 있음을 알 수 있다.

이처럼 교육 대상이 확장되며 상호문화교육의 교육 내용 측면에 있어서

3) 프랑스 교육법 세부 조항(Article L312-9-2)에서는'모든 학습자는 초등학교부터 현용어 교육을 받는다'라고 명시하고 있다.
https://www.legifrance.gouv.fr/codes/id/LEGIARTI000038901923/2019-09-02

도 변화가 생겼다. 상호문화교육의 대상이 '이민자의 자녀'로 한정되었을 때의 상호문화교육은 상대방의 문화에 대한 교육에 초점이 맞추어져 있었던 것에 반해 상호문화교육의 대상이 일반 학습자 전체로 확장된 지금의 상호문화교육은 타인에 대한 이해뿐만 아니라 이를 통하여 자문화를 되돌아보고 일반적 통념이라 여겼던 가치를 성찰하는 과정을 통한 내적 성장까지 모두 아우르는 교육을 일컫는다(Windmüller, 2011:20). 다시 말해, 평소 인지하지 못하였던 사실에 대한 고찰과 실존적 고민을 불러일으키는 자아 성찰 활동에까지 이르게 하는 교육으로 의미가 확장된 것이다. 이처럼 상호문화교육은 우리 사회보다 먼저 다양성이 증대된 사회의 통합을 위한 진통을 겪은 유럽 사회에서 탄생하여 점차 교육 대상과 내용이 확장되며 발전해왔고, 지금은 세계화 시대를 살아가는 학습자들의 내적·외적 성장을 위해 필수적인 교육으로 자리 잡은 것이다.

2.1.1 유럽의 상호문화교육

앞에서 본 바와 같이 상호문화교육은 다양성이 증대된 현대 사회의 교육에서 중요한 위상을 차지하고 있다. 이러한 상호문화교육을 증진시키기 위해 유럽 각국에서는 활발한 연구가 진행되고 있고, 그에 다른 다양한 교육정책들이 마련되고 있다. 유럽 사회가 상호문화교육의 발전과 확산을 위해 어떠한 노력을 기울이고 있는지 알아보자.

유럽에서는 이민자 자녀의 통합과 커져가는 다양성으로 인해 발생하는 문제를 해결하기 위하여 유네스코(UNESCO)와 유럽평의회(Conseil de l'Europe)가 상호문화교육에 대한 연구와 보급을 도맡는 선구자 역할을

하였다. 유럽평의회는 1954년 산하에 교육과 문화 분야의 활동 추진과 운영을 담당하는 기관인 '문화협력위원회(Conseil de la Coopération Culturelle, 이하 CDCC)'를 출범시켜 교육과 문화 관련 업무의 경영 및 추진을 진행하고 있으며(Savova, 1998:2), 1987년부터는 CDCC가 유네스코의 원대한 목표들을 배속 받아 연구를 진행하고 있다(Akkari, 2009:56-57). 상호문화교육을 위한 노력을 이어가고 있는 유럽평의회는 상호문화교육에 대한 다수의 보고서, 서적, 지침서 등을 출간하였다. 대표적으로 2008년『상호문화적 대화 백서(Livre blanc sur le dialogue interculturel)』를 발간하고, 2016년에는『다중언어교육과 상호문화교육의 발전 및 교육과정에의 적용을 위한 지침서(Guide pour le développement et la mise en oeuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle)』를 발간하였으며,『교육용 지도서 "모두 다르고-모두 평등하다"(Education Pack "all different-all equal")』를 개정·출판 하였다. 상호문화대화백서에서 유럽평의회(2008:51)는 지속적으로 상호문화교육의 선두주자이자 참조 기관이 되고 싶다는 포부를 밝혔으며, 실제로도 끊임없이 상호문화교육의 중요성을 강조하며 구체적인 실현 방안을 강구하고 있다.

마찬가지로 유네스코도 상호문화교육에 관한 활발한 연구 활동을 이어나가고 있는데, 2006년에는『상호문화교육을 위한 지침서(Unesco Guidelines on Intercultural Education)』를 발행하였다. 위 지침서의 '상호문화교육의 역할과 목표(The role and objectives of intercultural education)' 부분에서는 상호문화교육의 네 가지 목표를 기술하였는데, 그 핵심을 요약해보면 다음과 같다(2006:19).

1. 학습자가 다른 언어와 다양한 지식을 접할 수 있도록 하여 상호문화교육의 바탕이 되는 '이해하는 법(learning to know)'을 가르친다.

2. 학습자가 다양한 상황에 대처할 수 있고, 팀을 이루어 일할 수 있도록 '행동하는 법(learning to do)'을 가르친다.

3. 다원적 가치에 대한 존중과 상호이해에 기반 하여 갈등을 해결할 수 있는 활동을 제시하여 '함께 살아가는 법(learning to live together)'을 가르친다.

4. 문화적 잠재력을 비롯한 학습자 개개인의 가치를 존중하며 정체성을 강화시켜 줌으로써 '존재하는 법(learning to be)'을 가르친다.

이상 살펴본 바와 같이 유네스코와 유럽평의회는 1970년대부터 지금까지 상호문화교육의 창시자로서 상호문화교육의 발전을 위한 중추적인 역할을 담당하고 있다. 본고에서는 유럽의 국제기구들이 이와 같이 오랜 경험과 연구 끝에 일구어 낸 상호문화교육에 대한 이념을 근간으로 하여 우리나라의 상호문화교육 체계를 확립할 방안을 강구해 나갈 것이다.

2.1.2 국내 상호문화교육

현재 우리 사회는 이민자의 수용 및 다문화 가족의 증가 등으로 인해 문화적 다양성의 증대를 급격하게 경험하고 있다. 문화적 다양성의 급격한 증대는 문화 차이로 인한 갈등을 수반할 수밖에 없고, 이는 막대한 사회적 손실과 비용을 초래할 염려가 있다. 이는 1970년대 유럽 사회가 직면하고 있었던 사회 문제와 유사하고, 유럽의 상호문화교육 또한 문화 차이로 인한 갈등을 해결하는 과정에서 탄생한 것임을 고려하면, 우리나라 공교육에서도 상호문화교육의 필요성은 매우 시급한 일이 아닐 수 없다.

그러나 이러한 상호문화교육의 필요성에도 불구하고, 우리나라에서 이

루어지고 있는 상호문화교육에 대한 연구는 그 수가 매우 적고 더디게 진행되고 있다. 장한업(2019:21)에 따르면 우리나라에서 상호문화교육과 관련하여 출간된 저서는 12권, 번역서는 5권에 불과하다고 한다. 학교 교육 현장에서도 마찬가지로 상호문화교육의 필요성에 대해서는 공감하고 있으나, 이를 위한 구체적 지침이 마련되어 있지 않아 실질적으로 제대로 된 상호문화교육은 이루어지지 않고 있다.

따라서 본고는 앞으로 우리 교육과정 내 상호문화교육을 활성화할 수 있는 구체적 방안을 제시하려고 하는데, 이는 궁극적으로 다음과 같은 사회를 이룩하기 위함이다.

- 다문화사회에서의 수동적 공존을 넘어 이해와 존중 그리고 서로 다른 문화 집단 사이의 대화를 통한 발전적이고도 지속 가능한 공생을 이루는 사회.(상호문화교육을 위한 지침서, 2006:18)
- 서로 다른 문화적, 국가적 배경을 지닌 사람들이 상호작용, 교류, 서로의 가치관과 생활 방식에 대한 상호 이해에 열린 관계를 유지하며 같은 영토 안에서 함께 살아가는 '상호문화적 사회(Intercultural Society)'.(교육용 지도서 "모두 다르고-모두 평등하다", 2016:27)

2.2 문화교육과 상호문화능력

상호문화교육의 궁극적 목표는 학습자의 상호문화능력을 배양하는 것이다. FLE교수법에는 문화(culture)에서 파생한 다양한 용어가 존재하고(예: multiculturel, pluriculturel, metaculturel 등), 상호문화능력

(compétence interculturelle)이라는 개념의 정의에 있어서도 여러 의견이 존재한다. 때때로 용어 정의에 관한 혼선은 교육의 방향을 좌우할 수 있을 만큼 그 파급력이 상당하다. 따라서 우리나라 고등학교 프랑스어 교육에서 이루어지는 문화 교육에 대한 본격적 논의에 들어가기에 앞서 상호문화능력이란 과연 무엇을 의미하는지 알아보겠다.

2.2.1 상호문화능력 개념

2.2.1.1 기존 정의

상호문화능력(compétence interculturelle)은 우선 접두사 *inter*를 통해 그 의미를 유추해 볼 수 있다. *Inter*가 '사이·상호'의 뜻을 가진 접두사임에 비추어 볼 때 상호문화란 최소한 둘 이상의 문화 사이의 관계를 의미하며, 상호문화능력이란 자문화와 타문화의 교류 상황에서 발현되는 능력임을 알 수 있다. 아래에서 확인할 수 있듯이 상호문화능력에 대한 대다수의 정의는 '이타성(altérité)'으로 표상되는 타인과 타문화에 대한 이해능력으로부터 출발한다.

Beacco et al(2016:10)은 상호문화능력을 다음과 같이 정의하고 있다.

> ' 상호문화능력은 이타성과 문화적 다양성을 경험하고, 이러한 경험을 분석하여 사용할 수 있는 능력을 뜻한다. 이와 같이 발달된 상호문화능력은 이타성을 더 잘 이해할 수 있게 하고, 기존에 습득한 것과 이

타성에 관련한 새로운 경험으로 생겨난 것 사이에 인지적·감정적 관계를 형성할 수 있게 하고, 여러 사회 집단 사이의 중재(médiation)를 가능하게 하며, 본인과 그 주변의 문화에서 일반적으로 당연하게 받아들여지던 것들에 문제제기를 할 수 있게 하는 방향으로 발전되어 왔다.'[4]

또한 상호문화능력이 아닌 상호문화성(interculturalité)[5] 이라는 용어를 사용하고 있는 Byram(2009:7)역시 '이타성' 이라는 용어를 사용하며 개념 정의를 시작한다.

'상호문화성은 문화적 이타성을 경험하고 그러한 체험을 분석하여 본인과 그 주변의 문화에서 당연하게 받아들여지던 것들에 대한 문제제기 내지 문제의식의 함양에 활용할 수 있는 능력을 말한다. 상호문화성은 공감을 바탕으로 다른 문화에 대한 열린 자세와 관심 그리고 호기심을 지닌 상태이다. 또한 강렬한 이타성을 타인과 함께 행동하여 공동의 목표를 이룰 수 있도록 관계를 시작하고 교류하는데 활용할 수 있는 상태를 의미한다. 끝으로 상호문화성은 스스로에 대한 이해를 극대화하기 위해 본인의 인지, 사고, 감정 및 태도를 평가할 수 있는 능력을 말한다. 이로서 상호문화성은 서로 다른 문화적 배경을 가진

---

4) La compétence interculturelle désigne la capacité à faire l'experience de l'alterité et de la diversité culturelle, à analyser cette expérience et à en tirer profit. La compétence interculturelle ainsi developpée vise à mieux comprendre l'alterité, à etablir des liens cognitifs et affectifs entre les acquis et les apports de toute nouvelle expérience de l'alterité, à permettre la médiation entre différents groupes sociaux et à questionner les aspects généralement considérés comme allant de soi au sein de son propre groupe culturel et de son milieu.

5) Michael Byram은 상호문화능력 대신 '상호문화성(interculturalité)'이라는 용어를 사용했으나 '-성'이라는 접사는 '성질'의 뜻을 더하는 접미사로 상호문화성은 상호문화적 성질, 곧 상호문화능력이 갖추어진 상태로 해석하여 상호문화성과 상호문화능력을 동일한 의미를 가진 용어로 상정한다.

사람들 사이의 중재자 역할을 할 수 있게 하고, 서로 다른 관점을 설명하고 해석할 수 있게 해준다.'[6]

Defays(2014:217-218)는 상호문화성의 종류를 5가지로 구분하고 그 중 프랑스어 교수자가 추구해야 할 상호문화성은 실험적(비판적, 역동적, 창의적) 상호문화성(interculturalité expérimentale)이라 하였다[7]. 그에 따르면 실험적 상호문화성은 다음과 같은 특성을 가진다.

'실험적 상호문화성은 매 순간 재창조된다; 우리의 문화적 소속과 환경, 특히 교수자라는 직업의 영역을 포함하여 모든 문화적 영역에서 이루어지는 개입은 필연적으로 존재하는 위험의 감수에 기반을 두고 있을 뿐 아니라 다양하고 역동적이며 문제론적인 양상에 대한 의식에 기반을 두고 있다. 따라서 문화를 단순 병치하고, 비교하고, 이해하는 것에서 그치는 것이 아니라 교실에서부터 새로운 문화적 상호작용을 통해 새로운 형태의 문화를 창조하기 시작해야 한다.'[8]

---

6) L'interculturalité désigne la capacité à faire l'expérience de l'altérité culturelle et à l'analyser, et à se servir de cette expérience pour réfléchir à des questions généralement considérées comme allant de soi au sein de sa propre culture ou de son milieu. L'interculturalité implique d'être ouvert, intéressé, curieux à l'égard des membres d'autres cultures, en manifestant une empathie à leur égard, et d'utiliser cette conscience aiguisée de l'altérité pour entrer en relation et avoir des échanges avec des personnes autres, potentiellement pour agir ensemble en vue d'objectifs communs. L'interculturalité, enfin, implique l'aptitude à évaluer ses propres modèles de perception, de pensée, de sentiment et de comportement, afin de parvenir à une meilleure connaissance et une meilleure compréhension de soi. Elle permet de jouer un rôle de médiation entre des individus de cultures différentes, d'expliquer et d'interpréter des points de vue différents.

7) J'appellerai interculturalité expérimentale (critique, dynamique, créative) celle que les acteurs conçoivent comme un projet sans cesse en chantier, une expérience à vivre plutôt que comme connaissances à transmettre, savoir-faire à exercer.

8) Cette interculturalité est chaque fois à réinventer ; elle repose autant sur la prise de conscience de la configuration multiple, dynamique, problématique de notre appartenance et environnement culturels, que sur la prise de risque

상호문화에 대한 위의 세 정의에서 알 수 있듯이 상호문화능력의 핵심은 다음과 같다.

- 타인에 대한 공감과 진정한 이해를 의미하는 이타성
- 자문화에 대한 문제제기 및 비판적 성찰
- 다양한 문화적 배경을 지닌 사람들 사이의 중재
- 새로운 형태의 문화 창출

이러한 상호문화능력의 핵심 요소는 다른 학자들의 상호문화능력에 대한 논의에서도 찾아볼 수 있다.

우선 상호문화능력은 타문화에 대한 이타성을 가진다는 측면뿐만 아니라 자신을 포함한 자문화에 대한 깊은 성찰을 요구하는데, Windmüller(2011:20)이 "상호문화적 발걸음이란 학습자로 하여금 타인을 향한, 그러나 무엇보다도 학습자를 자기 자신으로 향하게 하는 상호적이면서도 구성주의적인 교수법이다."[9]라고 한 것도 이와 같은 맥락에서 상호문화를 이해한 것이다.

나아가 Abdallah-Pretceille(1996:29)는 상호문화능력이란 "의사소통 상황을 그것의 총체, 복합성 그리고 언어적, 사회학적, 심리학적 … 문화적 차원 등 다양한 차원 속에서 다차원적으로 제어하는 능력이다."[10]라고

---

que nécessite toute intervention dans ce domaine, y compris et surtout dans le cadre du métier d'enseignant. On ne peut se contenter de juxtaposer, de comparer, d'assimiler les cultures en jeu ; il faut composer de nouvelles configurations, instaurer de nouvelles interactions culturelles, créer une nouvelle de culture, à commencer au sein de la classe.

9) Elle est une demarche, une pédagogie interactionniste et constructiviste qui amène l'apprenant à effectuer un apprentissage qui se dirige vers l'Autre, mais avant tout vers lui-même, …

10) Une maîtrise de la situation de communication dans sa englobalité, dans sa complexité et dans ses multiple dimensions(linguistique, sociologique, psycologique … et culturelle)

정의하였는데, 이는 상호문화능력이 문화에 대한 단순한 기술적 지식이 아닌 다양한 문화적 배경을 지닌 사람들 사이의 의사소통 상황에서 요구되는 복합적인 능력임을 강조한 것이다. 앞서 상호문화능력의 핵심요소에서 언급한 것처럼 다양한 문화적 배경을 지닌 사람들 사이에서 중재자 역할을 수행하기 위해서는 Abdallah-Pretceille이 강조한 의사소통 상황을 총체로서 다루는 복합적인 능력이 필수적으로 요구된다고 할 것이다.

이에 더하여 Puren(2014:24)은 상호문화능력을 "타문화권 출신 사람과의 처음 혹은 일시적 만남에서 기존의 표상과 자기 자신의 문화적 기준 내지 지표들과 연결된 해석으로부터 발생하는 오해를 바로잡을 수 있는 능력"[11]이라 정의하는 한편 "부분적으로 혹은 완전히 다른 문화적 배경을 지닌 사람과 장기간 효과적으로 함께 행동할 수 있고, 이를 통해 새로운 공동의 문화를 창출할 수 있는 능력"[12]으로 정의되는 공동문화능력(compétence coculturelle)이라는 개념을 새로이 도입하였다. 공동문화(coculture) 역시 Puren(2009:18)이 고안한 개념으로, "특정 사회적 행위자들에 의해 창조되거나 한정된 사회 환경 속에서 공동의 행위를 위하여 받아들여지는 공유된 견해의 총체"[13] 라고 정의된다. 이처럼 Puren이

---

11) Compétence interculturelle: Capacité à repérer les incompréhensions qui apparaissent lors de contacts initiaux et ponctuels avec des personnes d'une autre culture, en raison de ses représentations préalables et des interprétations liées à son propre référentiel culturel.

12) Compétence coculturelle : Capacité à agir efficacement dans la longue durée avec des personnes de cultures entièrement ou partiellement différentes, et à cet effet d'adopter et/ou se créer une culture d'action partagée (« coculture »).

13) Une « co-culture » peut se définir précisément comme l'ensemble des conceptions partagées que certains acteurs se sont créées et/ou qu'ils ont acceptées en vue de leur type d'action conjointe dans un environnement social déterminé

정의한 상호문화능력은 새로운 문화를 창출할 수 있는 능력을 포함하지 않는다는 측면에서 앞서 언급한 Defays의 정의에 비해 제한적이나 Puren의 공동문화능력에 대한 정의는 Defays의 상호문화능력에 대한 정의와 '새로운 문화를 창출한다는 점'에서 일치하는 측면이 있다. 용어상의 차이는 존재하나 결국 Puren이 고안한 공동문화능력이라는 개념도 새로운 형태의 문화를 창출한다는 측면에서 상호문화능력의 핵심 요소와 부합한다고 할 것이다.

2.2.1.2 상호문화능력의 정의

위와 같은 견해들을 종합하면 결국 상호문화능력이란 개인으로 하여금 문화적 다양성 속에서 조화롭게 살아갈 수 있도록 하는 전제조건임을 알 수 있다. 이러한 기존의 정의를 바탕으로 본고에서는 상호문화능력을 다음과 같이 정의한다.

> 문화적 이타성을 기반으로 자문화에 대한 비판적 성찰을 함양하고, 다양한 문화 사이의 갈등을 창조적 문화 융합으로 승화하는 문화적 중재활동을 통해 보다 진보한 공동문화를 창출하는 능력.

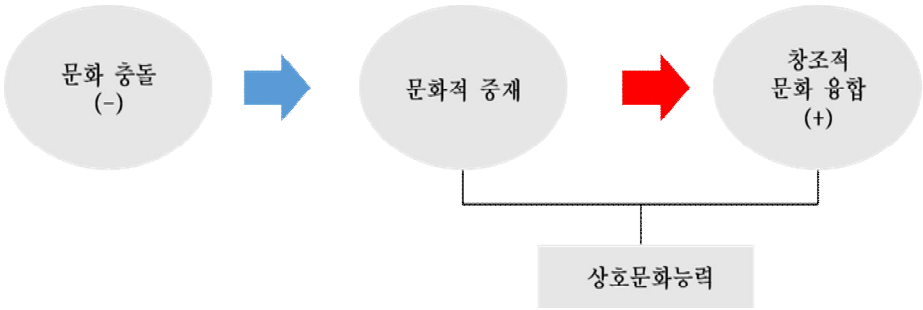
본고의 상호문화능력은 앞서 기존 학자들의 정의에서 추출한 핵심 요소인 '문화적 이타성', '자문화에 대한 문제제기 및 비판적 성찰', '다양한 문화적 배경을 지닌 사람들 사이의 중재', '새로운 형태의 문화 창출'을 기본으로 하고 있지만 이에 '창조적 문화 융합' 이라는 개념을 새로이 추가했다는 점에서 의의가 있다.

본 연구에서는 문화를 인식하던 기존의 세계관에 타문화가 개입되어

발생하는 단순한 문화 충돌이 문화적 중재활동을 통해 새로운 문화적 세계관 또는 새로운 문화의 창출에 이르는 현상을 '창조적 문화 융합' 이라는 새로운 개념으로 명명하였다. 한편, 기존 학자들은 다양한 문화 간의 충돌에 따라 발생할 수 있는 갈등 상황을 최소화하고, 사회를 통합하기 위한 목적으로 상호문화능력에 대한 개념을 정의한 것인데, 이들은 문화 사이의 갈등과 충돌을 회피할 뿐 문화적 충돌이 보다 진보한 공동문화를 창출하는 계기가 될 수 있다는 측면을 간과하였다는 점에서 한계가 있었다고 평가할 수 있다.

이에 반하여 본고의 상호문화능력은 필연적으로 발생할 수밖에 없는 문화적 갈등과 충돌을 부정적인 상황으로 치부하지 않고, 문화적 중재활동을 통해 보다 진보한 공동문화의 건설로 승화될 수 있다는 긍정적인 측면을 강조하였다는 점에서 차이가 있다. 이는 상호문화능력을 단순히 공동체를 통합하기 위한 수동적인 능력으로 한정하는 것이 아니라 실제 현실에서 발생할 수 있는 문화적 갈등을 해결하고, 이를 창조적 문화 융합으로 승화하는 진취적인 과정을 통해 각자의 문화에서는 존재하지 않았던 보다 진보한 형태의 문화 질서를 창조하는 능동적인 능력으로 확대한 것이다.

단순한 문화적 갈등과 충돌이 상호문화능력을 통해 창조적 문화 융합으로 승화되는 과정을 도식화하면 다음과 같다.



2.2.2 문화능력으로서의 상호문화능력

상호문화능력에 대하여 정의한 후 필요한 작업은 상호문화능력의 지위를 명확히 밝히는 것이다. 이는 문화능력과 상호문화능력 사이의 관계를 탐구하여 문화능력으로서의 상호문화능력의 의의를 밝히는 작업이라 할 수 있다. 상호문화능력의 지위에 관하여서는 ① 상호문화능력은 문화능력과 별개인 하나의 완전한 독립된 능력이라는 입장과, ② 상호문화능력은 문화능력의 하위 개념이라 하는 두 가지 주장이 대립하고 있다.

첫 번째 입장을 취하고 있는 대표적 학자로는 Abdallah-Pretceille를 들 수 있다. 앞서 본 바와 같이 Abdallah-Pretceille는 상호문화능력을 '문화에 대한 기술적 지식이 아닌 의사소통 상황을 언어적, 사회적, 심리적, 문화적 차원의 총체로서 다룰 수 있는 능력' 으로 정의하고, 문화능력을 '다양한 문화에 관한 지식, 다시 말해 이해나 의사소통 상황에서의 활용이 고려되지 않은 다양한 문화의 특성에 대한 단순 지식'(2019:155)으로 정의하여 문화능력과 상호문화능력을 별개의 능력이라 주장한다(1996:29-32). 그의 정의에 따르면 문화능력과 상호문화능력은 이분법적으로 분리 가능하며 개별적으로 기능하는 능력으로 간주하고 있음을 알 수 있다.

두 번째 입장을 취하고 있는 대표적 학자로는 Puren을 들 수 있다. Puren(2014:24)은 문화능력을 하나의 상위개념으로 분류하고, 전이문화능력(compétence transculturelle), 메타문화능력(compétence métaculturelle), 상호문화능력(compétence interculturelle), 다중문화능력(compétence pluriculturelle), 공동문화능력(compétence coculturelle)을

문화능력의 구성요소로 제시하여 상호문화능력을 문화능력의 하위 범주로 설정하였다. 그에 따르면 전이문화능력은 문화적 표현과 요구의 다양성을 넘어 인류 보편의 공통된 가치를 인지할 수 있는 능력, 메타문화능력은 문화적 지식을 적절히 활용하고 실제자료로부터 문화적 지식을 추출해 낼 수 있는 능력, 다중문화능력은 다문화 사회에서 부분적으로 혹은 완전히 다른 문화를 가진 사람들과 함께 조화롭게 살아갈 수 있는 능력을 뜻한다(2014:24). Puren이 설정한 문화능력의 구성요소 중 주목해야 할 것은 상호문화능력과 공동문화능력인데, 위 각 능력에 대한 정의는 앞서 밝힌 바와 같고[14], 본고에서 정의한 상호문화능력은 위 두 가지 능력을 포섭하는 개념이다.

본고에서는 상호문화능력과 문화능력과의 관계에 관하여 Puren이 범주화한 것과 같이 '상호문화능력은 문화능력의 하위 개념' 이라는 주장을 따르고자 한다. 그 근거로는 다음 두 가지를 들 수 있다.

첫째, CECR(2001:106-108)은 학습자의 부분적 능력(compétence partielle)과 부분적 지식(connaissance partielle)을 인정하고 있는데, 이는 곧 학습자 각자가 보유하고 있는 문화능력의 개별성을 용인하는 것이기도 하다. 서로 다른 문화적 배경을 지닌 사람들의 지속 가능한 공존을 위해서는 학습자가 습득한 다양한 문화에 관한 지식을 부분적 문화능력으로 존중하되, 그 중에서 타문화 또는 타인과의 교류를 통해 달성할 수 있는 보다 진보한 새로운 문화의 창조에 관하여 개방적인 태도를 가져야 한다. 즉, 학습자의 부분적 능력 내지 부분적 지식이 다른 학습자와의 상호 교류에 이르지 못하였다고 하더라도 해당 능력과 지식이 의미가 없어지거나 소멸하는 것이 아니듯, 타문화와의 교류를 전제하지 않는 문화능력도 개별적으로 존재할 수 있는 것이고, 이는 문화능력의 하위 요

14) 본고 2.2.1.1 참고

소로서 존중하여야 한다.

둘째, 문화능력과 상호문화능력을 별개의 능력이라고 주장하는 Abdallah-Pretceille의 주장처럼 문화능력과 상호문화능력을 이분법적으로 양분하는 것은 본질적으로 불가능하다. 상호문화능력은 앞서 보았듯 타문화에 대한 이태(문화적 이타성)를 전제로 하기 때문에 타문화에 대한 최소한의 기술적 지식이 뒷받침 되어야 의사소통상황을 총체로서 관장할 수 있기 때문이다. 또한 상호문화능력은 인간과 생명의 존엄성과 같이 인류의 보편적 가치를 훼손하는 문화까지 포용하는 것이 아니라 학습자들이 문화에 대한 비판적 인식을 가질 수 있도록 하는 것이다. 따라서 Puren의 주장처럼 문화능력의 하위 범주로 전이문화능력, 메타문화능력, 다중문화능력, 공동문화능력을 설정하고, 그 중에서 의사소통상황을 언어적, 사회적, 심리적, 문화적 차원의 총체로서 다룰 수 있는 문화능력을 상호문화능력에 포섭하는 것이 보다 체계적이고 논리적이다.

위와 같은 이유로 본고는 Puren의 주장에 따라 상호문화능력을 문화능력의 구성요소이며 공동문화 건립을 위한 필요조건으로 상정한다. 다만, 앞서 본고에서 제시한 상호문화능력의 정의와 관련하여서는 Puren이 범주화한 상호문화능력과 공동문화능력의 단순 병합에 그치지 않고, '창조적 문화 융합' 과정을 통해 기존에 존재하지 않았던 보다 진보한 형태의 새로운 문화 질서를 창조하는 능동적인 능력을 포함시킨다.

제 3 장 문화교육의 역사

3.1 FLE교수법에서의 문화교육 변화 양상

언어와 문화는 불가분의 관계이며 전통적으로 외국어 교육이라 함은 단순한 언어적 능력의 습득이 아닌 목표언어(langue cible)가 통용되는 지역의 언어와 문화의 총체적 학습이기도 했다. 외국어의 교수·학습 방법론은 지난 수 세기 동안 변천을 거쳤고, 가장 최근에 이르러서는 유럽연합이 2001년『유럽공통참조기준(Cadre Européen commun de référence pour les langues) 이하, CECR』을 출간하면서 의사소통접근법에서 행위중심접근법(perspective actionnelle)으로의 전환이 이루어졌다. 언어가 인간의 사고와 행동을 지배한다는 사피르-워프 가설(hypothèse Sapir-Whorf)에서 보듯이(Zemmour, 2008:25) 한 나라의 언어와 문화의 긴밀한 관계성은 부정할 수 없는 사실이다. 이에 FLE교수법에서의 문화교육 역시 역사의 흐름에 따라 각 시대가 중요히 여겼던 가치를 반영하여 진화를 거듭하며 발전해 왔다. 따라서 FLE교수법의 변천에 따라 문화교육이 어떻게 변모해 왔는지 반추해보고 상호문화교육의 현주소를 알아보자.

3.1.1 FLE교수법에서의 문화교육 변천과 한계

문법-번역식 교수법(méthode grammaire-traduction)에서 외국어 교육의 궁극적 목적은 라틴어로 쓰여진 고대 문학작품을 읽어내는 것이었다. 그 결과 언어를 통한 문학 학습인지 문학을 통한 언어 학습인지 구분이 어려울 정도로 학습자들에게 문학작품 이외의 수업자료는 제공되지 않았다(Cuq, 2009:255). 학습자들이 문학작품을 통해 학습하였던 것은 작품 속 나타난 상류문화(civilisations《supérieuse》)와 교양 있는 문화(civilisation《évoluée》)로 이 교수법은 일종의 문화 사대주의적 태도에 입각한 교수법이라 할 수 있다. 나아가 문법-번역식 교수법이 적용되었던 16세기에 라틴어는 이미 일상에서는 더 이상 쓰이지 않는 사어(langue morte)였다는 점을 고려하면 매우 좁은 범주의 제한적 문화만이 단순 지식(savoir)으로써 습득되었다는 것을 알 수 있다. 또한 문법-번역식 교수법에서는 학습자의 자문화는 전혀 고려되지 않았기 때문에 학습자로 하여금 왜곡된 문화의식을 갖게 하였을 가능성이 매우 높다.

19세기 말, 20세기 초에 등장한 직접교수법(méthodologie directe)은 문학을 통한 문화 습득을 지나치게 강조한 전통교수법에 대한 반향으로 생겨난 교수법으로, 실용적 지식이 문학적 문화소양보다 우선되어야 한다는 입장이었다. 따라서 문화의 범위는 과거보다 확장되었으나 문화 학습은 여전히 소홀이 이루어졌다(Cuq, 2009:256). 또한 외국어 교육은 초보 학습 단계부터 모국어 사용을 금지한 채 오로지 목표언어로만 학습자와 소통하는 방식을 취하였기 때문에 심도 있는 문화 학습은 구조적으로 불가능하였다. 다만, 직접교수법은 이상적 교수자로 원어민을 권장

하였고, 그러한 점에서 학습자는 다른 문화적 배경을 지닌 타인(l'autre)을 직접 접할 기회가 있었다는 것이 장점이었다. 그러나 Puren(1988:198)이 지적하였듯이 언어교육과 문화교육 사이의 긴밀한 관계에 대한 논의는 전혀 이루어지지 않아 문화교육은 일정한 체계 없이 이루어졌다.

청화식교수법(méthodologie audio-orale)은 언어학습에 행동주의 심리학의 '자극-반응-강화' 모델을 차용하여 모델로 제시된 문형을 기계적으로 습득하는 것을 목표로 한 교수법이다(Cuq, 2009:259). 또한 모국어와 외국어의 대조 분석을 통해 언어 습득을 용이하게 하고자 하였는데, 언어뿐 아니라 문화 학습에서도 서로 다른 문화권의 생활 방식을 대조하는 방법을 취하였다(Germain, 1993:143). 그러나 사회문화적 요소들은 사회 구성원들의 다양성을 고려하지 않은 채 매우 축소된 형태로 제시되어(Barbosa, 2007:173), 언어교육에서와 마찬가지로 문화교육에서도 학습자를 비판적 문화의식을 가진 능동적 주체로 길러내기보다는 학습내용을 기계적으로 습득하는 수동적 존재로 상정하여 학습자들에게 올바른 문화능력을 길러주지 못하였다.

구조-총괄 시청각 교수법(méthodologie structuro-globlae audiovisuelle, 이하 SGAV교수법)이 이전의 교수법들과 차별화 되는 점은 언어 학습에 있어 언어가 사용되는 시공간적 차원과 사회적 맥락 등 구어 의사소통 시 개입하는 모든 요소를 총체적으로 고려하려 했다는 점이다(Cuq, 2009:260). 이때 문화 역시 의사소통을 구성하는 요소 중 하나로 포함되었다. 그러나 SGAV교수법을 대표하는 교재인 *Voix et Images de France* (Didier, 1968)에서는 청화식 교수법에 의거한 교재, 예를 들어 *Le Français et La Vie I* (Hachette, 1971)과 마찬가지로 표준어를 구사하고, 말을 방해 받지 않으며, 더듬거림이나 감정표현이 없는 화자를 내세워 경직된 인물과 함께 지나치게 정형화된 대화문을 제시하였다. De

Carlo(1988:30)는 이러한 특성을 꼬집으며 *Voix et Images de France*의 대화문에 등장하는 화자들은 문화적 차이가 존재하지 않는 세계에서 온 것처럼 보인다고 비판하였다. 이처럼 SGAV교수법은 여전히 학습자가 유용한 표현을 효율적으로 암기하도록 하는데 초점이 맞추어져 있었으며, SGAV교수법에 기반한 교재는 상호문화적 측면이 고려되지 않은 채 구성되어 청화식교수법의 한계를 벗어나지 못하였다.

문화 교육은 의사소통접근법(l'approche communicative)의 등장과 함께 새로운 국면에 진입하였다. 의사소통접근법에서는 학습자의 의사소통능력(compétence communicative)을 배양하는 것을 외국어수업의 목표로 제시하였는데, Galisson&Coste(1976:106)는 의사소통능력이란 '사회적 차원에서의 발화의 사용을 지배하는 심리적, 문화적, 사회적 지식' 이라고 정의하고 있고 Moirand이 의사소통능력의 구성요소에 사회문화적 요소(composante socioculturelle)[15]을 포함시킨 것으로 보아 문화적 측면이 언어 학습의 핵심적 요소로 부상하였다는 것을 확인할 수 있다(Bérard, 1991:19). 그러나 Puren(2002:7)이 지적하였듯이 의사소통접근법에서는 문화적 요소가 의사소통능력의 사회문화적 구성요소 중 하나로 인식되었기 때문에 외국어교육에서의 문화 교육은 여전히 언어 교육에 종속적이고도 수단적 역할에 머물렀다. 달리 말해 의사소통접근법에서 이루어졌던 문화 교육은 타인과 타문화를 진정으로 이해하게 하여 조화롭게 살아가게 하는 장기적 관점이 아닌 주어진 상황에서의 '원활한 의사소통'에 초점이 맞추어진 단기적 관점의 문화 교육이라 할 수 있다. 의사소통접근법에 기반한 교재 역시 풍부한 실재자료(document authentique)를 활용한 활동을 통해 학습자의 문화적 측면을 발달시켜주고자 하였지만,

15) Moirand(1982:20)에 따르면 사회문화적 요소란 개인과 관습 그리고 역사적 문화 지식과 사회적 주체 사이의 관계에서 사회적 규칙과 상호작용의 규범을 알고 이를 적용할 수 있는 능력을 뜻한다.

활동의 주된 목적은 언제나 학습자의 언어적 영역의 발달에 있었다는 점에서 한계가 존재했다(Bunget, 2017:181). 결과적으로 의사소통접근법이 보급되었던 시기는 'Interculturel'이라는 용어가 일반 교육에 적용된 시기와 맞닿아 있음에도 불구하고 문화 교육은 여전히 소극적인 형태로 이루어졌음을 알 수 있다.

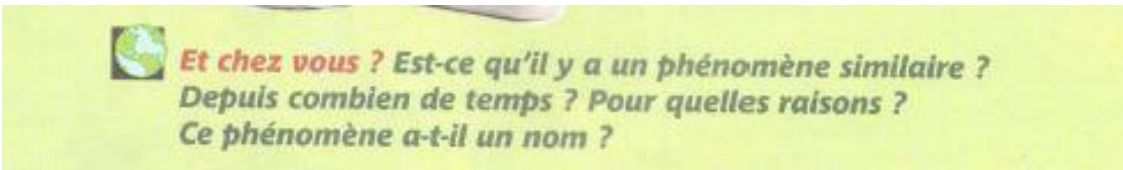
행위중심접근법은 의사소통접근법 다음으로 등장하여 지금까지 FLE교수법의 주류를 이루고 있는 교수법이다. 행위중심접근법은 지금까지의 어떠한 교수·방법론보다도 상호문화교육을 강조하고 있다고 할 수 있는데, 행위중심접근법의 기본 원리를 망라하고 있는 참조도서인 CECR에서도 상호문화적 측면은 중요한 위상을 지닌다(Auger, 2009:105). 행위중심접근법의 교육 목표는 학습자가 외국어를 단순히 말하고 이해할 수 있게 하는 것이 아니라 문화적 다양성을 고려한 채 행동하고 반응할 수 있도록 하는 것이다(Rochebois, 2016:106). 또한 행위중심접근법의 가장 큰 특징 중 하나는 학습자를 사회적 행위자로서 간주한다는 것인데, Puren(2009:6)은 진정한 사회적 행위자는 의사소통접근법에서처럼 단기적 의사소통 상황에 머물러서는 안 되며 다른 사회적 행위자들과 함께 장기적으로 공동의 행위를 수행할 수 있어야 한다고 하였다. 즉, 타인과 함께 행동할 수 있어야 한다는 것이다. 이러한 목표를 완수하기 위해 사회적 행위자에게는 타문화에 대한 단순한 지식을 뛰어 넘는 이해가 요구되었고, 자연히 문화적 요소는 언어적 요소와 대등한 위상을 지니게 되었을 뿐 아니라 한 걸음 더 나아가 이타성을 전제로 상호간의 이해를 추구하는 상호문화교육은 행위중심접근법에 의거한 언어 교육의 성공에 중요한 열쇠가 되었다. Springer(2008:5)는 행위중심접근법에 기반 한 FLE교재들은 이러한 상호문화교육으로의 획기적 전환을 잘 반영하고 있다고 하였는 바, 아래의 절에서 FLE교재들 내의 상호문화교육 양상에

대해 살펴보겠다.

3.1.2 행위중심접근법 기반 교재들의 상호문화교육

행위중심접근법에 기반 한 FLE교재에서는 상호문화교육이 어떻게 이루어지고 있는지 알아보기 위해 'Alter ego A1(Hachette, 2006), Tout va bien!(CLÉ International, 2007), Scénario 1(Hachette, 2008)' 총 3종의 교재에 제시된 문화 활동을 살펴보았다. 이상의 FLE교재들에서 발견할 수 있었던 문화 활동의 특징은 다음과 같다.

우선 FLE교재 속 나타난 문화 활동은 대부분 문화적 내용을 담고 있는 텍스트에 대한 이해와 각 나라 문화의 단순한 비교에 초점이 맞추어져 있었다는 점에서 의사소통접근법에 기반 한 교재들에서의 문화 활동과 차이가 없어 보인다(Virasolvit, 2013:69). 그러나 주어진 문화 주제에 대한 단순한 지식의 습득을 위한 활동에 그치지 않고 텍스트에 제시된 문화 주제와 관련한 학습자의 개인적 견해를 적극적으로 묻고 있다는 점, 상세하고 심층적인 지시사항(consigne)을 통해 문화 주제에 대해 학습자 스스로의 관점을 형성할 수 있도록 도와주고 있다는 점, 학습자 간의 의견 교환을 통해 동일한 문화 주제에 관한 다른 사람의 관점을 접할 수 있도록 하는 점에서 의의가 있다. 이러한 특징이 잘 드러난 구체적인 지시사항의 예시를 들어보면 아래와 같다 :



<Scénario 1 (2008:141) >

위 지시사항은 '당신의 나라에선 어떻습니까?' 라는 질문을 통해 문화적 현상에 대한 단순한 비교라는 의사소통접근법의 주된 활동 유형을 벗어나지 못한 것처럼 보일 수 있다. 그러나 뒤에 이어지는 후속 질문들을 통해 학습자로 하여금 문화적 현상의 탄생 시기, 이유, 명칭에 대하여 심층적으로 탐구할 수 있도록 하여 타문화를 통해 자문화를 되돌아보게 하고, 궁극적으로 자문화에 대한 올바른 이해에 이를 수 있도록 하고 있다.

또한 학습자로 하여금 제시된 문화 주제에 관하여 타인의 견해를 물어보는 활동을 수행하게 함으로써 동일한 문화 주제에 대한 다양한 관점이 존재할 수 있음을 직접 체험해 볼 수 있는 기회를 제공하기도 하는데, 이러한 특징이 드러나는 구체적인 활동의 예는 아래와 같다 :

5.
Lisez ce texte sur la répartition des tâches ménagères dans le couple en France.

8 mars 2005 – Ipsos[1] s'intéresse à la répartition des tâches ménagères dans le couple. L'enquête montre que les choses sont plus équilibrées chez les jeunes générations mais que les femmes font toujours l'essentiel des activités domestiques : en moyenne 16 heures par semaine, contre 6 pour les hommes.

Les femmes travaillent aujourd'hui de plus en plus comme les hommes. Mais elles gagnent en moyenne 20 % de moins que leurs collègues masculins. La journée du 8 mars 2005 (journée de la Femme) est l'occasion d'analyser la répartition des tâches dans le couple. Aujourd'hui, les femmes consacrent 16 heures par semaine, contre 6 pour les hommes, aux tâches domestiques.

Le total des heures consacrées aux tâches domestiques et aux enfants montre que les femmes font beaucoup plus que les hommes : 24 heures contre 13 en moyenne. Ce chiffre monte à 30 heures pour les femmes trentenaires[2], contre 20 heures pour les hommes trentenaires : les femmes font presque une deuxième semaine de travail (mais, à cet âge, elles doivent aussi s'investir dans leur carrière).

Hélène Pusson

1. Ipsos : institut de sondages.
2. Trentenaires : de trente ans environ.

6.
Trouvez le nombre d'heures pour les hommes et les femmes et observez la différence. Est-ce que cette situation est une surprise pour vous ?

	Temps pour les tâches ménagères	Temps pour les tâches ménagères et les enfants
Femmes en général	16 heures	
Hommes en général		
Femmes de 30 ans		
Hommes de 30 ans		

<Tout va bien! (2007:55)>

위 활동은 총 세 가지 질문으로 구성되어 있는데, 이러한 질문들은 '휴가를 보내는 방법'에 관한 다양한 의견을 제시하면서 학습자의 주관적인 견해를 표명할 수 있도록 하고 다른 학습자와의 의견 교환을 장려하고

있다. 이를 통해 학습자는 동일한 문화 주제에 대한 다양한 가치관의 존재를 인식할 수 있게 되고, 다른 학습자와의 상호작용을 통해 자기중심적 사고에서 탈피할 수 있다.

마지막으로 학습자가 제시된 문화 주제와 관련하여 단순히 문화적 차이를 인식하는 차원을 넘어 타문화를 바탕으로 자문화에 대한 문제의식 내지 비판적 의식을 불러일으킬 수 있는 질문을 제시하기도 한다. 아래의 지시사항은 이러한 특징이 잘 드러난 경우라고 할 수 있다 :

1 Plusieurs personnes hésitent pour leurs vacances. Que leur proposez-vous ?

1) « Ma femme adore la mer et mes enfants les feux d'artifice. Que choisir ? »
2) « Nous avons une semaine de vacances en juin. Où aller ? »
3) « Nous allons en Belgique en juillet. Que faire ? »
4) « Ah, la gastronomie ! Goûter les produits du pays ! Et les fêtes, j'aime les fêtes... »

2 Demandez à votre voisin(e) quels sont ses goûts pour les vacances : quand aime-t-il / elle les prendre ? Où ?

3 Et vous, vous aimez faire du tourisme ?

<Alter ego A1 (2006:79)>

위 활동은 학습자로 하여금 남성과 여성의 가사노동 분담에 관한 프랑스의 사례를 지문으로 접하도록 하고 텍스트 이해 기반 활동을 수행하는 과정에서 학습자 스스로 프랑스 내 가사노동 분담의 불합리성을 발견할 수 있도록 한다. 이에 그치지 않고 위 활동은 '이러한 상황이 당신에게 놀랍습니까?' 라는 질문을 던져 학습자가 프랑스의 사례를 바탕으로 우리나라의 가사노동 분담 비율에 관한 문제의식 내지 비판적 의식을 가질 수 있도록 한다.

행위중심접근법에 기반을 둔 교재는 위에서 본 바와 같이 문화 활동에 다양한 방식으로 상호문화적 요소를 포함시키고 있다는 점에서 이전의

교재들과 다르다. 그러나 상호문화적인 관점을 부각시키기 위한 이러한 노력에도 불구하고, 상호문화능력 함양에 이를 수 있도록 활동을 체계적으로 제시하지 못하고 있다는 점은 행위중심접근법에 입각한 거의 모든 교재들이 안고 있는 문제이다. 한계를 구체적으로 지적해 보자면, 학습자로 하여금 제시된 문화 주제에 대한 문제의식 내지 비판적 의식을 불러일으키는 질문을 제시할 뿐, 학습자가 타문화를 접하여 자문화와의 충돌을 거치며 문화적 갈등 상황을 해결하는 일련의 과정을 통해 상호문화능력을 함양할 수 있도록 유도하는 체계적인 활동을 제시하지 못하고 있다.

그 결과 학습자들은 타문화를 수용하는 과정에서 기존의 고정관념 내지 편견을 어떻게 바로잡아야 하는지 전혀 알 수가 없고, 자문화와 타문화 사이의 갈등 상황을 조화롭게 해결할 수 있는 방법이나 방안을 모르기 때문에 상호문화능력의 함양에 이르지 못할 가능성이 매우 크다. 이에 본고는 행위중심접근법에 기반 한 교재의 한계점을 보완할 수 있는 방향으로 이후의 논의를 진행하고자 한다.

3.2 국내 교육과정에서의 문화교육 변화

지금까지 유럽 내 상호문화교육의 발달과정과 FLE교수법 내 문화교육의 변화 양상을 살펴보았고, 세계화 시대에서 상호문화교육은 지속 가능한 공존을 위해 필수적이며 FLE교수법 역시 이를 반영하듯 상호문화적 요소를 점차 강조해 나가는 방향으로 발전해왔지만 실제 교육 과정에서

이를 실현함에 있어서는 일정 부분 한계점이 존재함을 확인할 수 있었다. 이번 장에서는 우리나라 문화교육 현황 및 한계점을 알아보고 앞으로의 문화교육의 지향점에 대해 논의해보겠다.

3.2.1 프랑스어Ⅰ 교육과정에서의 문화내용 변천과 한계

우리나라 교육과정은 1954년 제1차 교육과정이 공표된 이래 총 9차례의 개편을 거쳐 지금의 2015개정교육과정에 도달하였다. 그때 마다 제2외국어 교육과정 역시 개정을 통한 보완을 거쳤으나 가르쳐야 할 문화내용이 명시된 것은 제7차 교육과정에 이르러서이다(심봉섭, 2020:213). 그렇다면 문화교육에 대한 공식적 지침이 정립된 제7차 교육과정부터 우리나라의 외국어교육 내 문화교육은 어떻게 발전되어 왔는지 고등학교 프랑스어 교육과정을 기준으로 하여 살펴보겠다. 한편, 대학수학능력시험의 프랑스어 과목의 출제 범위를 프랑스어Ⅰ 교육과정으로 한정하고 있으므로, 분석 대상을 프랑스어Ⅰ 교육과정으로 한다.[16)]

제7차 교육과정『고등학교 외국어과 교육과정 해설』(1997:85) 의 '내용'란 제 (1)항 '내용 선정의 기본 입장'을 보면 제7차 교육과정에서 외국어 교육은 의사소통능력 함양을 목표로 하고 있음을 분명히 밝히고 있다 :

> 제7차 교육과정은 의사소통능력의 신장을 궁극적 목표로 삼는 학생 중심의 교육과정이다. (…) H.Boyer et al(1990)의 용어로 이를 좀 더

16) 2021학년도 대학수학능력시험 시행 세부 계획 공고, 한국교육과정평가원장, 2p

자세히 지적하면 우리 고등학교의 프랑스어 교수·학습에서는 기호 언어적 능력(compétence sémiolinguistique)의 비중이 그 밖의 다른 능력들 [지시적 능력(compétence référentielle), 텍스트의 논증적 능력(compétence discursive-textuelle), 사회 화용적 능력(compétence sociopragmatique), 민족 사회·문화적 능력(compétence éthno-socioculturelle)] 보다 많은 비중을 두어 가르쳐야 한다는 것을 의미한다.

본 연구의 주제인 문화에 대해 살펴보면, 문화를 '언어 재료' 항목에 포함시키며(1997:84) 문화를 의사소통에 종속적이면서도 도구적인 요소로 인식하였음을 알 수 있다. 이를 통해 제7차 교육과정은 의사소통접근법과 근본적으로 궤를 같이 하고 있으면서도 문화교육에 대한 관심과 이지는 상대적으로 약했다는 것을 알 수 있다. 의사소통접근법에서 이미 '상호문화능력' 이라는 개념이 등장했음에도 제7차 교육과정에서는 상호문화라는 용어가 등장하지 않았을 뿐더러 간접적으로도 상호문화능력을 드러내는 표현이나 진술은 찾아볼 수 없다.

2007 개정교육과정이 제7차 교육과정과 가장 극명히 대비되는 측면은 '언어기능(듣기, 말하기, 읽기), 문화, 태도' 세 가지 항목을 구분하여 기술했다는 점이다. 문화를 독립적인 항목으로 구성했다는 사실은 문화를 더 이상 언어교육에 종속적인 것이 아니라 동등한 지위를 가진 것으로 인식하기 시작했다는 의미이므로 문화교육 차원에서 시사하는 바가 크다. 뿐만 아니라 교육과정의 목표에 '태도'라는 항목을 신설하여 프랑스어 학습자들이 갖추어야 할 자세까지 제안하고 있는데, 이는 CECR에서 제시한 네 가지 일반적 능력 중 'savoir-être(태도)'에 대응하는 것으로 볼 수 있다. CECR(2001:18)에서 'savoir-être'는 타문화를 받아들이고 관

계를 맺는 과정에서의 감수성에 관여한다고 하였는데, 2007 개정 프랑스어 교육과정의 세 번째 목표인 태도에 관한 목표(2007:74)sms 이와 맥을 같이 하는 것으로 볼 수 있다 :

프랑스어권 문화를 이해함으로써 문화의 다양성을 존중하는 태도를 기르며, 타 문화를 통해 우리 문화를 새롭게 인식하고 올바른 가치관을 가진다.

타문화를 통해 우리 문화를 새롭게 인식하는 것은 상호문화적 발걸음의 첫 단계인 바, 역대 교육과정 중 최초로 상호문화적 태도를 언급한 것이다. 그러나 '문화적 내용'란(2007:83)에서는 상호문화교육과 관련하여 "프랑스어권의 사회·문화를 올바로 이해하고 이를 상호문화적으로 활용할 수 있도록 내용을 구성한다." 라고 언급할 뿐 어떻게 내용을 구성해야 하는지에 대한 구체적 방안은 마련되지 않았다. 따라서 2007 개정교육과정에서 문화교육은 새로운 국면을 맞이한 것으로 보이나 '상호문화' 내지는 '상호문화능력'에 대한 정의 없이 상호문화적 목표를 제시하고 내용 구성을 권고하여 미흡한 단계에 그쳤다고 할 수 있다.

2009 개정교육과정(2009:118) 에서도 언어적 내용과 문화적 내용을 분리하여 제시하였으며 문화 목표 제4항 "프랑스어권 문화와 우리 문화의 비교를 통해 보편성과 특수성을 인식한다."와 태도 목표 제4항 "외국 문화의 이해를 통하여 상대적인 시각으로 우리 문화를 새롭게 바라본다.", 그리고 제5항 "다양한 문화에 대한 이해를 통하여 지구촌 시민이 가져야 할 올바른 가치관을 가진다."를 통해 2007 개정교육과정에서 제시되었던 것과 유사한 상호문화적 목표를 확인할 수 있다. 그러나 2009 개정교육과정(2009:123) 역시 '문화적 내용'란 제3항 (라)에서 "프랑스어권의 사회문화를 올바로 이해하고 이를 상호 문화적으로 활용할 수 있도록 내용을 구성한다."라고 할 뿐 더 이상의 상세한 설명은 결여되어 있다. 상호

문화적 목표가 처음으로 도입된 후 교육과정이 한번의 개정을 거쳤음에도 불구하고 여전히 학습자의 문화능력 함양을 위한 방안에 대해서는 언급된 바가 없다.

이후 2015 개정교육과정은 '성격'란(2015:158)에서부터 "제2외국어 교과 역량은 해당 외국어로 의사소통하는 능력과 해당 언어권의 문화를 상호문화적 관점에서 이해하는 능력이다. 따라서 제2외국어 교육과정은 학습자들이 상호문화적 역량을 함양하도록 구성되어야 마땅할 것이다."라고 명시하며 상호문화능력을 교과 핵심 역량으로 전면에 내세우고 있다. 나아가 '목표'란의 '나'항(2015:159) 역시 "프랑스어권 문화에 대한 기초적인 이해를 통해 우리 문화의 가치를 재발견하고, 타문화를 존중하고 포용하는 태도를 기르며 세계 시민 의식을 함양 한다."고 하여 문화 교육의 중요성을 다시 한 번 역설함과 동시에 상호문화교육의 기본 원리를 피력하고 있다. 또한 2015 개정교육과정에서는 '문화적 내용'란이 삭제되고 '나. 성취기준'란이 추가되어 '(5) 문화' 항에서 학습 내용에 대한 지침을 제시하고 있으며 앞선 교육과정보다 비교적 상세한 내용을 포함하고 있다. 그러나 2015 개정교육과정에서도 여전히 한계는 존재한다. 일례로 '[12프Ⅰ-05-05] 프랑스어권의 문화와 우리 문화의 유사점과 차이점을 비교하여 발표한다.' 라는 문화와 관련된 성취기준을 요구하는데, 문화 사이의 단순 비교는 온전한 상호문화적 활동이라 할 수 없기 때문이다. 그러나 성취기준에 문화항목이 제시되었다는 점은 이전의 교육과정에 비해 상호문화교육의 중요성에 대한 인식이 명확해졌음을 잘 보여준다.

지금까지 살펴본 바와 같이 제2외국어 교육과정의 문화교육, 나아가 상호문화교육의 필요성에 대한 인식은 제7차 교육과정부터 2015 개정교육과정까지 점진적으로 증대되어 왔다고 할 수 있다. 가장 눈에 띄는 변화는 상호문화능력의 중요성을 강조하고 이를 교육과정에 구현하고자 했

다는 점이다. 다만, 2015 개정교육과정의 성취기준 예를 통해 보았듯이 문화 사이의 유사점과 차이점에 관한 단순 비교로 한정할 뿐 학습자들의 상호문화능력을 배양하기 위한 구체적이고도 다양한 활동 방안을 제시하지 못했다는 점은 상호문화능력의 본질적인 의미에 대한 이해가 여전히 부족함을 보여주는 것이라 말할 수 있을 것이다.

3.2.2 프랑스어Ⅰ 교과서에 나타난 문화내용 분석

교과서는 우리나라 교육 현장에서 핵심적 위치를 차지하고 있는 교육 수단이다. 학교 수업은 교과서를 중심으로 이루어지고 있으며 내신평가는 물론 대학 입시를 위한 수학능력시험 출제과정에서 또한 교과서의 내용에 대한 고려가 이루어진다. 교과서는 교육과정의 이념과 내용을 구체화한 결과물이자 교육과정의 이상을 실제 교육 현장에서 실현시키도록 하는 도구라 할 수 있다. 따라서 교과서는 실제 교육 현황에 대해 논하고자 할 때 필수적으로 분석해야 할 대상이다. 특히 언어 교과서는 교수자와 학습자의 활동에 있어 가장 중요한 역할을 하는 도구로 인식된다(Soares, 2015:39).

문화교육 측면에서도 교과서는 중요한 역할을 하는데, 교과서가 조직된 방식과 교과서에 나타난 문화 내용 및 활동은 학습자의 문화적 가치관 형성에 지대한 영향을 미친다. 언어 수업 현장에서 학습자들은 교과서라는 매개체를 통해 타문화를 인식하게 되기 때문이다(Bomicar, 2017:35). 더욱이 2015 개정교육과정에 기반 한 프랑스어Ⅰ 교과서는 실질적으로

단 한 종의 교과서만이 출간되어 고등학교 교육에서 독점적인 위치를 차지하고 있으므로 그 중요성은 더욱 크다고 할 수 있다. 따라서 본고에서는 2007 개정교육과정부터 지금까지 편찬된 총 3종의 프랑스어Ⅰ 교과서의 문화 내용 및 문화 활동을 면밀히 검토하여 교육과정에서 강조한 상호문화적 목표가 얼마나 충실히 구현되었는지 알아보고, 실제로 학습자들이 상호문화능력을 계발할 수 있는 장치가 마련되었는지 분석해 볼 것이다. 그런 다음 교과서에서 보완해야 할 점들을 종합하여 앞으로 학습자의 상호문화능력을 함양하기 위해 필요한 문화 활동에는 어떠한 요소가 포함되어야 할지에 대해 논의해 보겠다.

3.2.2.1 분석대상 교과서

본 논문은 문화적 요소를 분석하기 위해 2007 개정교육과정 기반 프랑스어Ⅰ교과서(조항덕, 심봉섭 / 박영사), 2009 개정교육과정 기반 프랑스어Ⅰ교과서(김형래, 권종분, 박진형, 강민정 / 서울시교육청) 총 세 종의 교과서를 선정하였다. 해당 교과서들을 분석 대상으로 설정한 이유는 다음과 같다.

첫째, 역대 교육과정 중 2007 개정교육과정부터 상호문화교육에 대한 목표가 드러나기 시작했으므로, 2007 개정교육과정 이전의 교과서를 분석하는 것은 교과서가 교육과정상의 상호문화교육에 대한 목표를 구현하였는지 여부를 판단함에 있어 불필요하다.

둘째, 프랑스어의 교수·학습을 목적으로 제작된 교과서는 프랑스어Ⅰ교

과서 외에도 프랑스어Ⅱ, 전공기초 프랑스어, 프랑스어권 문화, 프랑스어 독해와 작문Ⅰ[17] 등이 있으나 극히 소수의 학교만이 위와 같은 교재를 활용하는 프랑스어 수업을 개설하고 있기 때문이다.

3.2.2.2 문화 내용 및 평가

① 2007 개정교육과정 기반 프랑스어Ⅰ교과서(이하 2007교과서)

2007교과서는 매 단원 말미에 '문화를 탐구해 봅시다(On explore la culture)'라는 표제 하에 문화적 내용을 제시하고 있다. 각 문화 부분에서는 '문화 탐방' 이라는 항목을 두어 학습자들이 수행할 수 있는 문화 활동 두 가지를 제시하고 있으나 주로 타문화와 우리 문화를 비교하거나 타문화를 단순히 조사하는 활동으로 구성되었다는 한계가 있다.[18]

그러나 일부 문화 활동에서 '서로 이야기해 봅시다'와 같은 지시사항을 통해 학습자들끼리 제시된 문화 주제에 대하여 서로 다른 정보를 공유할 수 있는 기회를 제공하고 있는 점, 등장인물을 단순히 프랑스 혹은 한국 국적을 가진 인물로 한정하지 않고 벨기에와 모로코 같은 프랑스어권 국가로까지 등장인물의 출신 지역을 확장한 점, 프랑스어권 국가에 해당하는 퀘벡, 벨기에, 모로코, 스위스, 튀니지, 서아프리카와 관련한 문

17) '프랑스어Ⅱ'는 보통교과군의 진로 선택과목에 속하며 '전공기초 프랑스어, 프랑스어권 문화, 프랑스어 독해와 작문Ⅰ'은 모두 전문교과Ⅰ군에 속한다.(고등학교 교육과정(1), 2015:16-17)

18) 구체적으로 살펴보면, '알고 있는 것 얘기하기 활동' 2문항, '조사 및 비교 활동' 5문항, '단순 조사 활동' 13문항으로 구성되어 있다.

화적 내용이 포함되어 있는 점은 상호문화적 관점에서 의이가 있다고 평가할 수 있다.

② 2009 개정교육과정 기반 프랑스어 I 교과서(이하 2009교과서)

2009교과서는 매 단원 말미에 '프랑스에서의 생활(La vie en France)' 이라는 표제 하에 문화적 내용을 제시하고 있다. 각 문화 부분에서는 학습자들이 수행할 수 있는 문화 활동 한 가지를 제시하고 있으며 제시된 문화 주제와 관련하여 내용 조사하기, 한국과 프랑스어권의 문화 비교하기 등과 같은 활동이 주를 이룬다.[19]그러나 2007교과서가 두 가지 문화 활동을 제시한 것과 배교했을 때, 2009교과서에서는 각 문화 부분에 한 가지 문화 활동만을 제시하여 가짓수가 축소된 점, 2007교과서와 마찬가지로 타문화와 우리 문화를 비교하거나 타문화에 대한 단순 조사 활동에 그쳤다는 점에서 한계가 있었다.

하지만 일부 활동에서 '서로 말해봅시다'와 같은 지시사항을 수행하도록 하여 학습자들끼리 제시된 문화 주제에 대해 정보를 공유할 수 있는 기회를 제공하고 있는 점, 프랑스어권 국가에 해당하는 세네갈, 퀘벡, 벨기에, 코트디부아르, 스위스, 튀니지, 모로코, 룩셈부르크, 카메룬, 마다가스카르, 베트남과 관련한 문화적 내용이 포함되어 있는 점은 상호문화적 관점에서 의의가 있다고 평가할 수 있다.

③ 2015 개정교육과정 기반 프랑스어 I 교과서(이하 2015교과서)

19) 구체적으로 살펴보면, '프랑스어 학습과 이어지는 활동' 3문항, '단순 비교 활동' 4문항, '단순 조사 활동' 5문항으로 구성되어 있다.

2015교과서는 총 12단원으로 이루어져 있으며 매 단원을 마무리하며 '프랑스어권 세계로 들어가기(Entrez dans le monde francophone)'라는 표제 하에 문화적 내용을 제시하고 있는데, 문화 부분에서는 문화에 관한 단순한 정보전달에 그치고 있을 뿐 문화 활동은 전혀 제시되지 않았더.

또한, 2015교과서에서는 한국, 캐나다, 프랑스, 모로코, 스위스라는 서로 다른 문화적 배경을 지닌 6명의 인물이 등장함에도 불구하고 단 한 단원을 제외한 모든 단원에서 대화문의 화자를 '지아'와 '실비'라는 2명의 등장인물로 국한하고 있다. 뿐만 아니라 대부분의 대화문에서는 프랑스인 '실비'가 한국인 '지아'에게 프랑스 문화에 대한 기초적 지식을 설명하고 있으며 '지아'는 일관되게 이를 무비판적으로 수용하는 태도를 보이는데, 이러한 대화 형식은 학습자들로 하여금 타문화에 대한 비판적 인식을 함양할 수 없게 하며 자문화에 대한 반성적 고찰로 이어지는 내적 발전을 도모할 수 없게 하는 한계가 있다.

끝으로 2015교과서는 문화 부분의 표제를 '프랑스어권 세계로 들어가기'로 설정하였고 등장인물 중 일부를 캐나다, 스위스, 모로코라는 프랑스어권 국가 출신으로 내세우고 있으나 프랑스를 제외한 다른 프랑스어권 국가에 대한 문화적 내용이 전무하다는 점은 한계라고 평가할 수 있다.

④ 종합 평가

종합하자면 상호문화적 관점에서 볼 때, 프랑스어 I 교과서는 개정을 거듭하며 오히려 퇴보를 겪었다고 평가할 수 있으며 다음과 같은 문제점을 지니고 있음을 알 수 있다.

첫째, 문화를 대하는 학습자들의 능동적인 자세를 이끌어내지 못한 채

수동적 정보 전달로 이루어진 암기 교육의 한계를 벗어나지 못하였다. 단순한 조사 또는 비교 활동 일지라도 구체적인 문화 활동을 포함하였던 2007, 2009교과서와는 달리 2015교과서에서는 대화문으로 일관하였을 뿐, 학습자들 스스로 능동적이고 자발적인 태도로 프랑스의 문화 활동을 학습할 수 있는 기회를 제공하지 못하였다. 앞선 교과서에서도 '서로 이야기해 봅시다' 또는 '서로 말해 봅시다' 라는 지시를 통해 학습자간의 교류를 권장하였으나 타문화를 받아들이는 과정에서 자문화와 충돌하는 상황을 경험하거나 문화 갈등 상황을 능동적으로 해결해보는 활동은 제시되지 못했다는 한계가 있다.

둘째, 교과서에서 다루는 문화 내용의 범위가 '프랑스'로 한정·축소되었다. 앞서 3.2.1에서 확인하였듯이 프랑스어권 문화에 대한 교육은 2007 개정교육과정부터 2015 개정교육과정까지 꾸준히 제기되어온 바이고, 프랑스어권 문화는 그 자체로 무궁무진한 문화적 다양성을 내포하고 있어 학습자들에게 다양한 문화적 양상을 접할 수 있는 기회를 제공함에도 불구하고 2015교과서에는 다양한 프랑스어권 출신 등장인물을 통해 구색만 맞추어 놓았을 뿐 실질적으로는 프랑스어권 문화에 대한 언급이 전혀 없다. 물론 2015교과서는 문화 부분의 표제를 '프랑스어권 세계로 들어가기'라고 설정하였고, 3종의 교과서 중 가장 많은 프랑스어권 출신 등장인물을 등장시킨 것으로 보아 프랑스어권 국가와 관련한 문화 교육에 대한 의지는 가졌던 것으로 보이나 문화 활동을 제시함에 있어 이를 충실히 반영하지 못하였다.

이에 본고는 4장에서 학습자의 상호문화능력을 함양시키고, 행위중심접근법에 기반 한 FLE교재 및 프랑스어 I 교과서의 문화 활동이 지니고 있는 한계를 보완하기 위한 구체적 방안으로 '문화적 중재'를 제안하고자 한다.

제 4 장 문화적 중재활동

이번 장에서는 상호문화능력의 핵심을 이루는 '중재' 개념에 대해 살펴보고 본고에서 고안한 개념인 '창조적 문화 융합'과 문화적 중재 활동을 어떻게 연결시킬 수 있을지에 대해 논의하겠다.

4.1 문화적 중재개념의 탄생 배경과 정의

Beacco et al 그리고 Byram은 상호문화능력을 정의하며 공통적으로 상호문화능력은 '중재'를 가능하게 한다고 하였으며, 본고의 상호문화능력에 대한 정의 역시 '각 문화 사이의 갈등을 창조적 문화 융합으로 승화하는 문화적 중재활동을 통해 보다 진보한 공동문화를 창출하는 능력'이라는 내용을 포함한다. 달리 말하자면 학습자가 서로 다른 두 문화 사이에서 중재자 역할을 할 수 있을 때야 비로소 상호문화능력을 갖추었다고 할 수 있는 것이다. CECR(2001:84) 또한 5.1.2.2장 '상호문화능력과 태도(Aptitudes et savoir-faire interculturels)'에서 상호문화능력과 태도는 '자문화오 타문화 사이에서 중재 역학을 하고 문화적 오해나 충돌이 발생했을 때 이를 효과적으로 해결할 수 있는 능력'을 포함한다고 한 바 있다. 이를 통해 문화적 중재 활동은 학습자의 상호문화능력을 배양하기 위해 필수적인 과정임을 알 수 있고, 문화적 중재 활동을 고안하기에 앞서 문화적 중재 개념의 정의를 명확히 할 필요성이 있다.

먼저 문화적 중재 개념의 탄생배경에 대해 살펴보겠다. 문화적 중재는 CECR의 중재에서 파생한 개념으로, CECR의 중재에 대한 정의를 알아보겠다.

- CECR의 중재 개념

CECR에서 중재는 수신(réception), 생산(production), 상호작용(interaction)과 함께 언어활동(Activités langagières) 중 하나로 제시된 개념으로 다음과 같이 기술되었다.

> 중재는 수신과 동시에 생산에 참여하는 활동으로, 번역이나 통역, 요약 또는 보고서 작성을 통해 한 번에 이해되지 못한 텍스트를 (재)구성 할 수 있게 해준다. 이미 존재하는 텍스트를 (재)가공 하는 중재라는 언어활동은 우리 사회 일상의 언어적 상황에서 중요한 위치를 차지한다.[20]

이를 통해 CECR에서 중재 개념은 문화적 영역은 간과한 채, 오로지 언어적 영역에만 초점이 맞추어져 있음을 알 수 있다.

- 문화적 중재 개념의 탄생 및 다양한 정의

이후 학자들은 위와 같은 CECR의 중재 개념의 제한성을 인지하고 이

---

20) Participant à la fois de la réception et de la production, les activités écrites et/ou orales de médiation, permettent, par la traduction ou l'interprétariat, le résumé ou le compte rendu, de produire à l'intention d'un tiers une (re)formulation accessible d'un texte premier auquel ce tiers n'a pas d'abord accès direct. Les activités langagières de médiation, (re)traitant un texte déjà là, tiennent une place considérable dans le fonctionnement langagier ordinaire de nos sociétés.(CECR, 2001:18)

를 확장시켰는데, 문화적 중재는 바로 이러한 과정에서 탄생한 개념이다.

Zarate et al(2003:14)은 CECR에서 중재 개념은 번역이나 통역활동으로만 언급됨으로써 단순 재전달 활동으로 축소되었고, 상호문화적 의사소통에 대한 논의를 간과하여 서로 다른 가치체계에 기반하고 있는 대화 참여자들 사이의 의사소통의 기능 장애에 대한 내용은 다루지 못하였다고 비판하였고, Byram(2003:98) 역시 CECR에 나타난 중재 개념은 일반화되었고 제한적이라 하였다.

Piccardo(2012:289-290)도 CECR에서는 중재를 번역과 통역 활동으로 축소시키려는 경향을 보이며 심지어는 거의 동의어로 여겨질 정도라고 지적하였고, 중재를 언어적 중재, 문화적 중재, 사회적 중재로 분류하며 중재 개념을 확장시켰다. 특히 Piccardo는 언어적 중재는 문화적 중재로, 문화적 중재는 사회적 중재로 이어진다고 하며 가각의 중재 사이의 긴밀한 연관성을 언급하였는데(2012:290), 언어와 언어 사이의 전달은 필연적으로 문화의 전달을 수반하기 때문에 언어적 중재는 곧 문화적 중재라 할 수 있다고 하였고, 메시지의 의미를 재구성하는 과정인 사회적 중재와 언어적 중재, 그리고 문화적 중재는 혼합되어 일어난다고 하였다(2012:291-292). 이를 통해 언어적 중재, 문화적 중재 및 사회적 중재 개념 사이의 명확한 구분은 불가능하며, 문화적 중재는 언어적 중재와 사회적 중재활동 과정에서 항상 관여하는 개념임을 알 수 있다.

나아가 Aristea-Nikoltea(2008:490)는 문화적 중재란 다중언어(plurilingue) 또는 다중문화(pluriculturel) 상황에서 두 언어 혹은 두 문화 사이의 의사소통이 불가능한 것처럼 보일 때 이를 바로잡는 것이라 정의하였는데, 이를 통해 문화적 중재는 근본적으로 의사소통 과정에서의 갈등 상황을 전제로 하는 개념임을 알 수 있다.

한편, Swain et al(2011:151)은 중재란 사회와 개인을 연결 짓는 과정이

라 하였고, Stalder & Tonti(2014:2)는 상호문화적 중재라는 용어를 사용하여 서로 다른 관점을 지닌 사람들 사이의 의사소통을 가능하게하기 위한 모든 과정이라 정의하였는데, 용어상의 차이는 존재하나 본질적으로 다른 학자들의 문화적 중재 개념과 유사하다고 할 수 있다.

-문화적 중재 개념 정의

앞서 보았듯 문화적 중재 개념은 언어적 영역만을 강조했던 기존의 중재 개념에 대한 성찰 과정에서 탄생했고, 의사소통 과정에서의 갈등 상황이 문화적 중재 개념의 전제조건임을 알 수 있다. 이처럼 문화적 중재는 다양한 의사소통적 갈등 상황에서 언어와 문화, 문화와 사회 간의 매개체로서 공동문화를 건설하는 과정의 중추적 역할을 담당하고 있다고 할 수 있다. 기존의 학자들은 문화적 중재 개념이 본질적으로 사회와 개인, 개인과 개인 사이의 연결임에 초점을 맞추고 있는데, 본고는 이러한 정의를 바탕으로 하여 '한 개인의 내면적 갈등 상황' 역시 의사소통적 갈등 상황에 포함시켜 문화적 중재를 아래와 같이 정의하였다.

> 서로 다른 문화의 충돌 상황에서 발생하는 '한 개인 내면의 갈등', '개인과 개인 간의 갈등', '개인과 사회 간의 갈등'을 바로잡아 보다 진보한 공동문화를 창출하는 과정

본고의 연구 목적은 본질적으로 '의사소통적 갈등 상황을 창조적 문화융합으로 승화함으로써 보다 진보한 공동문화를 창출할 수 있는 상호문화능력의 함양 방법'을 고안하는 것에 있다. 정리하자면, 문화적 중재 개념은 서로 다른 문화 간의 충돌이라는 단순한 갈등 상황을 창조적 문화융합이라는 문화의 진보적 융합으로 승화시키는 도구라고 할 수 있다.

4.2 기존 중재활동의 한계

중재 개념을 언급한 일부 저서에서는 다양한 중재활동이 제시되었는데, 기존 중재활동의 내용을 살펴보고 이들 활동의 한계 및 보완점을 알아보겠다.

우선 CECR(2001:71)은 4.4.4장 '중재활동과 전략(Activités de médiation et stratégies)'에서 구어 중재(médiation orale)와 문어중재(médiation écrite) 활동만을 제시하였는데, 그 중 몇 가지를 살펴보자면 아래와 같다 :

- 동시통역(학회, 모임, 회의 등)
- 비형식적 통역
- 문학 번역(소설, 연극, 시, 대본 등)
- 외국어를 모국어로 또는 모국어를 외국어로 전환하여 요점 요약하기(신문기사 또는 잡지)[21]

앞서 4.2장에서 CECR의 중재 개념은 문화적 영역을 간과한 채 정의되었다고 하였는데, 이상의 예를 통해 CECR에서 제시한 중재활동 역시 오로지 언어적 영역에만 집중된 양상을 보이고 있음을 확인할 수 있다.

Piccardo의 중재활동의 분류가 반영된[22] 『CECR의 중재 측면 기술을

21) - interprétation simultanée(congrès, réunions, conférences, etc.)
- interprétation non formelle
- traduction littéraire(romans, théâtre, poésie, livrets, etc.)
- résumé de l'essentiel(articles de journaux et magazines, etc.) en L1 ou entre L1 et L2

22) 본고의 4.2장 참고. 다만, 해당 저서에는 앞의 절에서 살펴본 것과 같은 Piccardo의 분류에 교육학적 중재(médiation pédagogique)를 추가하여 중재를 총 네 가지 종류로 분류하였는데(2016:13), 교육학적 중재란 교육자의 역할에 한정된 개념으로 본고의

위한 능력 별 차조기준 구상(Élaborer de descripteurs pour illustrer les aspects de la médiation pour le CECR), North & Piccardo』에서는 중재활동의 예를 60가지 이상 제시하고 있는데, 그 중 몇 가지를 살펴보면 다음과 같다 :

- 서로 다른 언어와 문화적 지표로 인한 배척 또는 사회적 폭력으로 이어진 긴장과 갈등 상황을 중재하는 활동으로 갈등의 대상을 특정하고 이를 해결할 수 있는 절차 수립하기
- 공동 작업 상황에서 지식과 경험 사이의 중재자 역할 수행과 더불어 비판적 사고 지니기
- 학교, 세미나 혹은 연수회에서 그룹의 일원으로서 협동하며 공동의 의미 구축하기[23)]

North & Piccardo는 문화적 중재 활동을 포함한 폭넓고 다양한 활동을 제시하였다는 점에서 의의가 있으나, 활동들이 매우 추상적인 용어로 기술되어 있어 이를 실제 수업 현장에서 구현하기란 쉽지 않아 보인다.

상호문화교육을 포함하고 있는 프랑스의『일반 중등학교 및 기술전문학교의 보통·선택 과정을 위한 현용어 교육과정(Programme de langues vivantes de seconde générale et technologique, enseignements

---

논의에 포함시키기 않았다

23) - médiation dans des situations de conflit et de tension, dans lesquelles et les références culturelles mènent à l'exclusion et à violence sociale : spécifier l'obje du conflit puis établir une procédure pour trouver une possibilité de règlement
- servir de médiateurs entre savoir, expériences et une capacité à avoir une réflexion critique personnelle indirectement lors d'un travail coopératif
- co-construire du sens en coopéreant, comme membre d'un groupe, dans une école, un séminaire ou dans le cadre d'un atelier(médiation cognitive : coopération)

commun et optionnel)』(2019:6) 또한 마찬가지로 중재를 다른 언어 활동인 수신, 생산, 상호작용을 결합하는 활동으로 제안하였으며 중재자 역할을 맡은 학습자가 할 수 있는 활동 네 가지를 아래와 같이 제시하였다 :

- 타인(예 : 학급 동료)을 위해 이야기나 문서의 필기, 요약 또는 취합하기
- 타인이 이해하지 못한 문화적 지표를 식별하여 이해될 수 있도록 설명해주기
- 타인을 위해 문어 텍스트 번역하기, 구어 텍스트 통역 또는 영화 더빙하기
- 그룹 활동에서 협력을 촉진 시키고 상호문화적 교류에 기여하기[24)]

위의 네 가지 활동 가운데 '타인이 이해하지 못한 문화적 지표를 식별하여 이해될 수 있도록 설명해주기'와 '그룹 활동에서 협력을 촉진 시키고 상호문화적 교류에 기여하기' 두 가지 활동은 문화적 중재활동에 해당한다. 그러나 이 두 활동도 North & Piccardo의 활동들과 마찬가지로 실제 수업 현장에서 적용할 수 있는 예를 제시하지 않고 있기는 마찬가지이다.

종합하자면 지금까지 제시된 중재활동들은 지나치게 언어적 영역에 치우쳐 있거나, 추상적으로 제시되었으며, 학습자의 상호문화능력을 길러주기 위한 체계를 확립하지 못하였음을 알 수 있다. 따라서 우리는 구체적

---

24) - prendre des notes, paraphrase ou synthétise un propos ou un dossier documentaire pour autrui, par exemple à l'intention de ses camarades en classe
- identifie les repères culturels inaccessible à autrui et les lui rend compréhensibles
- traduit un texte écrit, interprète un texte oral ou double une scène de film pour autrui
- anime un travail collectif, facilite la coopération, contribue à des échanges interculturels

이고 체계화된 문화적 중재활동을 제시할 필요성을 찾을 수 있다.

4.3 문화적 중재활동의 유형 : 내적중재활동, 연결중재활동, 외적중재활동

본고는 지금까지 제시되었던 중재활동의 한계를 보완하고 학습자들이 문화적 중재를 언어학습 진도에 맞추어 단계적으로 경험할 수 있도록 문화적 중재 활도으이 유형을 내적중재(médiation intérieure), 연결중재(médiation connective), 외적중재(médiation extérieure) 활동으로 구분하고자 한다. 각각의 활동의 특징은 다음과 같다.

첫째, 내적중재란 개인의 내면적이고도 정신적인 차원에서 일어나는 중재로 학습자에게 문화를 다양한 관점에서 고찰할 수 있는 기회를 제공하여 기존의 고정관념이나 편견에서 벗어날 수 있도록 함과 동시에 자문화에 대한 문제를 제기할 수 있게 하는 활동이다.

둘째, 연결중재란 학습자 스스로 다른 문화를 지닌 사람의 입장이 되어 봄으로써 사고의 전환과 더불어 진정한 이타성을 경험할 수 있게 하는 활동이다.

셋째, 외적중재란 '나'를 포함하여 최소 2인 이상이 의사소통하는 상황에서 문화적 충돌 상황이 발생했을 때 갈등을 중재할 수 있는 중재안을 찾는, 달리 말해 공동문화를 창출하는 활동을 의미한다.

이처럼 문화적 중재 활동을 내적중재, 연결중재, 외적중재로 세분화한 이유는 학습자의 외국어 학습 단계를 고려하여 언어 수준별로 학습자에게 적합한 중재 활동을 수행할 수 있도록 하여 상호문화능력의 함양에

도움이 될 수 있도록 함과 동시에 언어학습에도 기여할 수 있게 하기 위해서이다. 또한 Neves(2015:44)는 행위중심접근법의 관점에서 외국어 교과서는 언어 수행을 유도하기 위해 인적 교류의 복합성을 인지한 과제(tâche)를 제안해야 한다고 했는데, 이처럼 세분화된 문화적 중재 활동은 개인이 타문화를 처음 접한 후 이를 진정으로 받아들이고 공동문화를 창출하는 과정에 이르기까지의 복합적 인지 과정을 반영한 것으로 학습자의 언어적 성장뿐 아니라 내적 성장 또한 가능하게 하는 것이다.

다음 절에서는 이 세 가지 중재활동이 상호문화능력의 습득에 어떻게 기능하는지 살펴보도록 하겠다.

4.3.1 세 가지 중재활동의 순환성

학습자가 타문화를 처음 접하고 그것을 인지하고 수용하여 최종적으로는 공동문화를 창출해내기에 이르게 된다는 가정 하에, 이 일련의 과정을 단계화하여 제시하면서 앞서 제안한 세 가지 중재 개념이 언제 개입하는지와, 이 세 가지 중재활동의 순환적 성격에 대해 알아보자.

① 내적중재가 이루어지기 전 처음으로 새로운 타문화와의 접촉이 이루어지는 단계 :

이 단계에서는 자문화의 관점에서만 새로운 문화를 인식하는 단계로 학습자는 생소하거나 스스로 납득할 수 없다고 느끼는 타문화를 거부하고 배척하며 이를 수용하지 않으려는 현상이 나타난다. 이와 더불어 학습자는 타문화에 대한 그릇된 고정관념 및 편견의 고착화 및 심화로 인

해 ‘자문화 중심주의’ 또는 ‘외국인 혐오증(xenophobia)’과 같은 부적절한 태도가 형성될 우려가 있다.

② 내적중재가 이루어지는 단계 :

이 단계에서는 학습자가 문화교육을 통해 타문화의 다양한 양상에 대한 지식(savoir)을 습득하고 다양한 사회상에 대해 진지하게 성찰할 수 있는 기회를 가지게 되는데, 학습자는 기존의 왜곡된 고정관념과 편견에서 벗어나 보다 넓은 시각에서 타문화를 포함한 세계를 인식할 수 있다. 이처럼 내적중재는 학습자가 평소에 접하기 못했던 다양한 관점 및 생활양식을 접할 수 있는 계기를 부여하는데, 학습자는 새로운 문화적 지식의 학습을 통해 절대적 가치로 여겨졌던 기존의 통념 및 관습에 대하여 문제제기를 할 수 있다.

③ 연결중재가 이루어지는 단계 :

이 단계에서는 학습자가 실제로 타문화의 입장을 경험할 수 있는 역할을 부여받는데, 학습자는 내적중재를 통한 단순한 문화적 지식의 습득에서 나아가 태도(savoir-être)의 영역이 관여하고 있는 상호문화능력을 본격적으로 탐구할 수 있다. 구체적으로 연결중재는 학습자 스스로 타문화권 출신의 인물이 되어 보는 역할놀이(jeu de rôle) 내지는 모의활동(simulation)에 참여하게 하거나 학습자로 하여금 직접 타문화를 체험해 보는 활동을 수행하게 한다. 이를 통해 학습자는 궁극적으로 ‘역지사지’의 경험을 바탕으로 진정한 이타성을 학습할 수 있고, 단순한 지식의 습득만으로는 알 수 없었던 타문화의 가치를 재발견할 수 있다.

④ 외적중재가 이루어지는 단계 :

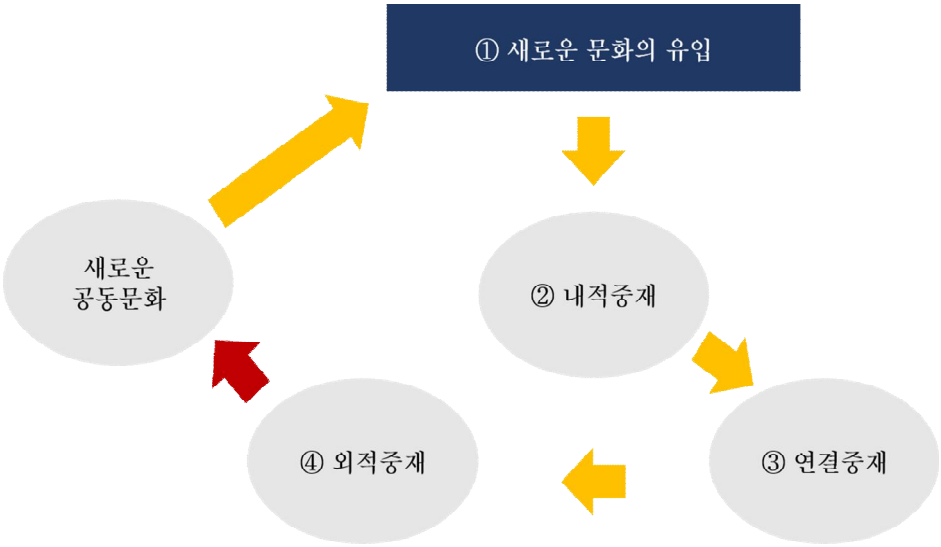
이 단계에서 학습자는 자문화와 타문화 사이의 실제 상호교류를 전제로 한 문화적 충돌 상황에서 갈등을 중재하는 복합적 과제를 수행하게 된다. 학습자는 문화적 갈등을 경험하는 주체이자 상황의 중재자로서 갈

등의 핵심적인 영역, 양상 등을 구체화하고, 내적중재 활동을 통해 축적한 '문화적 지식, 편견과 고정관념의 시정, 자문화에 대한 성찰'과 연결중재 활동을 통해 습득한 '이타성'을 기반으로 갈등 해결을 위한 중재안의 모색과 같은 '새로운 공동문화의 창출'을 도모할 수 있다. 특히 학습자는 문화적 갈등 상황을 해결하는 과정에서 다른 학습자와 협력하는 기회를 가지게 되는데, 이러한 '함께 행동하기'를 통해 진정한 사회적 행위자로 성장할 수 있다.

정리하자면, 학습자는 의사소통적 갈등 상황에서 위와 같은 내적, 연결, 외적중재활동을 통해 창조적 문화 융합을 경험하면서 상호문화능력의 함양에 이를 수 있다. 또한 이렇듯 순환적인 문화적 중재활동을 통해 창출된 새로운 공동문화는 시간이 지남에 따라 새로운 자문화로 고착화되어 공동체의 구성원들은 다시 새로운 타문화에 대한 접촉이 이루어지기 전 단계를 경험하면서 타문화에 대한 그릇된 고정관념 및 편견을 보유하게 된다. 이러한 상황에서 학습자는 다시 내적, 연결, 외적중재활동을 통해 창조적 문화 융합을 경험하게 되고, 새로운 공동문화의 창출에 이를 수 있다.

요약하자면 세 가지 중재활동은 1단계(자문화를 통해서만 세상을 인식하는 단계)→ 2단계(내적중재의 단계) → 3단계(연결중재의 단계) → 4단계(외적중재의 단계)를 거친 후 , 1단계(새로운 공동문화로 창출된 자문화를 통해서만 세상을 인식하는 단계) → 2단계(내적중재의 단계) → 3단계(연결중재의 단계) → 4단계(외적중재의 단계) … 와 같이 무한한 순환과정을 통해 다양한 창조적 문화 융합 상황을 거치게 된다. 결과적으로 이러한 순환 과정을 거치면서 학습자는 내면의 성숙과 더불어 공동체를 조화롭게 통합하는 진일보한 공동문화를 창출할 수 있는 상호문화능력을 함양할 수 있다.

이러한 순환 과정을 도식화하면 다음의 그림과 같이 나타낼 수 있다 :



<중재의 순환과정>

4.3.2 창조적 문화 융합과 문화적 중재

본 연구에서는 문화를 인식하던 기존의 세계관에 타문화가 개입되어 발생하는 단순한 문화적 충돌이 문화적 중재활동을 통해 새로운 문화적 세계관 또는 새로운 문화의 창출에 이르는 현상을 '창조적 문화 융합' 이라 정의한 바 있다.[25]이렇게 정의된 창조적 문화 융합이 앞서 논의한 문

25) 본고 2.2.1.2 참고

화적 중재의 각 단계에서 어떠한 방식으로 발현되는지 알아보자. 이를 위해 학습자가 2015교과서 3단원의 문화 주제 '프라으의 다양한 가족 형태'에 등장하는 '시민연대조약(Pacte Civile de Solidarité, 이하 PACS)'을 받아들이는 과정을 구체적인 예로 들어 창조적 문화 융합과 문화적 중재와의 관련성을 살펴보겠다.

위에서 내적중재는 개인의 내면적이고 정신적인 차원의 중재활동이라 하였다. 학습자는 한국인으로서는 생소한 PACS라는 가족 제도를 접하면서 이에 대한 맹목적인 거부감을 느끼는 것과 같은 내면적 문화 충돌 상황을 경험하게 된다. 이러한 상황에서 학습자는 PACS 제도가 탄생하게 된 사회적·역사적 배경을 학습하며 해당 제도를 총체적인 관점에서 이해하는 내적중재활동을 부여받게 되는데, 내적중재활동의 핵심은 올바른 문화적 지식의 전달을 통해 학습자의 고정관념이나 잘못된 편견 또한 바로잡아 줄 수 있어야 한다는 것이다. Cuq(2004:224-225)에 의하면 고정관념이란 어떠한 사실을 단 하나의 특성이나 개념으로 축소하는 상투적인 표상으로 이루어져 있어 사실에 대한 부분적 시각, 즉 사실의 일부만을 인식하고 있는 상태에 불과하기 때문에 내적중재활동에 있어 문화적 사실을 고정된 관점이 아닌 다각도 적이면서도 총체적인 관점에서 학습시켜 주는 것이 중요하다. 나아가 학습자는 다양한 문화적 양상을 접하며 기존 자문화의 관점에서 절대적 가치로 여겼던 신념이나 관습에 대한 문제제기를 할 수 있게 되는데, 이러한 문제제기를 통해 문화란 고정불변의 것이 아니고, 문화에는 우열이 존재할 수 없음을 깨닫게 된다. 궁극적으로 학습자는 문화에 대한 비판적 시각, 즉 새로운 문화적 세계관을 함양할 수 있게 되는데, 이러한 일련의 과정을 통해 학습자가 내적 발전을 이루게 된 것을 문화 간의 단순한 충돌이 창조적 문화 융합으로 승화되었다고 할 수 있다. 학습자가 내적중재활동을 진행하는 과정에서

창조적 문화 융합이 발현되는 양상은 다음과 같다.

- 내적중재활동 전 : 이성 간의 결합을 통해서만 가족을 구성할 수 있다. 동성 간 결합은 절대로 불가능하다.(편견 및 고정관념의 존재)
- 내적중재활동 수행 : 프랑스에서는 PACS 제도 아래 동성 간의 합법적 동거가 허용된다는 사실과 이에 대한 사회적·역사적 배경에 대해 학습하며 가족의 형성이라는 동일한 주제에 관하여서도 다양한 의견이 존재할 수 있음을 깨닫는다.(문화적 지식의 학습을 통한 문화 간의 충돌)
- 창조적 문화 융합으로의 승화 : 가족 제도에 대한 편견 및 고정관념에 타문화에 대한 지식을 학습하면서 이성 간에만 가족을 구성할 수 있다는 생각이 편견 및 고정관념일 수 있으며, 가족의 구성 방식은 문화적 가치관의 차이에 불과할 뿐, 옳고 그름의 문제가 아님을 인식했다. 나아가 우리나라의 가족 제도가 다른 문화권에 비해 협소한 가족 결합 형태만을 인정하고 있는 것은 아닌지에 대한 의문이 생겼다.(통념에 대한 문제제기)

그러나 창조적 문화 융합 현상은 내적중재 단계에서만 나타나는 것은 아니다. 앞서 언급하였듯 연결중재는 학습자로 하여금 자문화의 관점을 배제한 채 오로지 타문화의 관점에서만 세계를 인식할 것을 요구하며 진정한 이타성을 고취시키는 활동이다. 학습자는 타문화의 관점에서 사고하고 행동하며 타인의 입장을 직·간접적으로 경험해보는 연결중재활동을 통해 기존의 문화적 세계관을 환기할 수 있는 문화적 충돌을 경험할 수 있다. 학습자는 PACS 제도의 구성원 입장에서 사고하고 의견을 표현하는 활동을 통해 기존의 규범에 반하는 타문화를 변화된 시각에서 바라볼 수 있는 기회를 가질 수 있게 되는데, 이러한 과정을 통해 타문화에 대한 포용적 태도와 함께 진정한 이타성을 함양하는 창조적 문화 융합에

이르게 된다. 다만, 진정한 이타성의 함양이 연결중재활동의 본질이라 하더라도 한 가지 주의해야 할 사항은 이타성은 전이문화능력을 전제로 한다는 점이다. 전이문화능력이란 앞서 2.2.2장에서 보았듯 Puren이 문화능력의 구성요소로 포함시킨 능력 중 하나로 문화적 표현과 요구의 다양성을 넘어 인류 보편의 공통된 가치를 인지할 수 있는 능력을 말한다. 예를 들어 일부 아프리카 국가의 여성 할례와 같이 생명과 인간의 존엄성을 훼손하는 문화는 이타성으로도 포용될 수 없는데, 학습자는 어떠한 문화가 이타성의 수용 범위 밖에 있는지 판단할 수 있어야 하고, 연결중재활동을 수행함에 있어 이러한 원칙을 유념해야 한다. 학습자가 연결중재활동을 진행하는 과정에서 창조적 문화 융합이 발현되는 양상은 다음과 같다.

- 연결중재활동 전 : 동성 간의 결합은 제도를 통해 인정될 수는 있지만 개인적으로는 여전히 혐오감을 불러일으킨다.(타문화에 대한 불완전한 이해 및 감정적 배척)
- 연결중재활동 수행 : PACS 제도 하의 동성 커플이 되어 타인들로부터 배척을 경험한다. 이러한 과정을 통해 자문화가 아닌 타문화의 관점에서 사고하고, 행동함으로써 타문화권 인물에 대한 감정적 동화를 경험한다.(타문화에 대한 감정적 이입)
- 창조적 문화 융합으로의 승화 : 혐오감을 불러일으켰던 동성 간 결합 제도의 구성원이 되어보는 경험을 가지면서 '타인으로부터 배척을 당하는 것이 어떤 기분을 불러일으키는지', '타인이 동성 간 결합 제도를 어떤 시각으로 바라보았으면 하는지' 등과 같은 질문에 답을 하는 과정에서 동성 간 결합 제도의 구성원들을 보다 더 깊게 이해하게 되었다.(문화적 이타성 함양)

외적중재는 자문화와 타문화의 실제 충돌 상황을 상정하고, 토론을 통해 갈등을 중재하며 공동문화의 창출에 기여하는 과정이다. 외적중재활동에서 중재자는 어느 하나의 문화적 관점만을 옹호하지 않고, 문화적 충돌 상황을 중립적으로 중재하는 객관적인 시각을 견지해야 하며, 그 과정에서 공동문화 창출을 위한 지향점을 모색해야 한다. 외적중재 과정에서 학습자는 다른 학습자와의 협력을 통해 자문화와 타문화의 병렬적 공존이 아닌 사회의 진정한 통합을 위한 문화 간의 융합을 도모하는 창조적 문화 융합에 이르게 된다. 한편 Bunget(2017:179)는 외국어 교수자의 역할 중 가장 중요한 것은 학습자들이 다양한 주제에 대해 본인의 가치를 표명하고 의견을 제시할 수 있도록 자극하는 것이라고 하였는데, 외적중재활동을 통해 공동문화를 창출할 수 있게 하는 것이 궁극적인 목표지만 시공간의 제약으로 인해 공동의 합의가 도출되지 않았다고 하더라도 '공동문화의 창출을 위해 고민하고, 학습자들 간의 의견을 공유하는 과정' 역시 창조적 문화 융합에 포섭될 수 있다는 점에서 의의를 찾을 수 있다. 학습자가 외적중재활동을 진행하는 과정에서 창조적 문화 융합이 발현되는 양상은 다음과 같다 :

- 외적중재활동 전 : 동성 간 결합을 합법적인 제도로 인정해 달라는 사회적 요구가 있다. 그런데 우리나라에서는 동성 간 결합을 법적으로 인정하고 있지 않다. 이로 인해 사회적 충돌이 발생했다.(자문화와 타문화[26]의 충돌 상황)
- 외적중재활동 수행 : 다른 학습자와의 토론을 통해 새로운 가족 제도의 도입을 요구하는 측과 기존의 가족 제도를 고수하는 측 사이의 합리적 중재안을 마련해 본다.(중재안의 마련)

26) 여기서 타문화는 반드시 다른 나라의 문화를 의미하는 것이 아니고, 자문화와 충돌할 수 있는 모든 문화를 아우르는 개념이다.

- 창조적 문화 융합으로의 승화 : 기존의 가족 제도에 대한 다양한 논의가 이루어지고 문화적 갈등 상황의 해결을 위한 중재안을 마련하는 과정을 통해 '함께 행동하기'를 실현할 수 있다. 궁극적으로 새로운 가족 제도의 도입을 주장하는 사회적 요구를 존중하고, 기존의 가족 제도와의 타협을 통해 새로운 공동문화를 창출하는 것이 외적중재활동에서의 창조적 문화 융합의 지향점이지만 학습자라는 지위상의 한계, 중재안 선택에 대한 시·공간상의 한계 등을 고려할 때, 민주적인 해결 과정 자체의 중요성을 인식하게 되었다.(공동문화 창출 및 갈등 해결 과정의 중요성)

위에서 보았듯 창조적 문화 융합은 세 가지 단계의 문화적 중재활동에서 모두 나타나다는 것을 알 수 있다. 이하 5장에서는 학습자가 문화적 갈등 상황을 창조적 문화 융합으로 승화할 수 있도록 하는 문화적 중재활동을 단계 별로 제시하여 학습자의 상호문화능력 함양을 도모하고자 한다.

제 5 장. 문화적 중재활동 제시

단순한 문화적 지식은 학습자 스스로도 학습 가능하지만 상호문화능력과 같이 태도의 영역이 관여하고 있는 능력은 문화적 갈등 상황이라는 타인과의 교류를 거쳤을 때 학습 효과가 극대화된다.『CECR 보충집(CECR: Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs)』(2018:35)역시 중재활동은 학습자들이 서로 다양한 의견을 나누며 하나의 목표에 함께 도달할 수 있도록 소그룹 활동이나 협동 과제(tâche collaborative)로 수행하는 것이 적합하다고 권고하며 학습자들 간의 교류를 강조하였는데, 언어 교실은 이를 쉽게 실현할 수 있는 장소이다.

이번 5장에서는 이러한 언어 교실의 긍정적 특성을 풍부히 활용하여 학습자의 상호문화능력을 발달시킬 수 있도록, 협력과 능동적 참여로 이루어진 구체적인 문화적 중재활동을 소개할 것이다.

5.1 문화적 중재활동의 전제

본격적으로 문화활동을 살펴보기에 앞서, 본고가 고안한 문화적 중재활동의 전제조건 및 특징을 알아보면 아래와 같다.

첫째, 2007교과서에서 2015교과서에 이르기까지 기존의 교과서가 문화 부분을 매 단원 말미에 제시하는 방식을 취해왔다는 점을 고려하여 본고의 문화적 중재활동도 하나의 단원이 종료되는 시점에 사전 과제를

부여하고, 다음 수업시간에 이를 바탕으로 활동을 진행하는 방식을 취하여 총 2차시의 수업을 통해 진행된다. 1회차 수업에서는 문화적 중재활동에 필요한 프랑스어 문법 및 어휘 학습에 비중을 두고, 2회차 수업에서는 문화적 내용에 비중을 두어 수업이 진행된다.

둘째, 모든 활동은 필요에 따라 모국어의 사용을 허용하거나, 모국어로만 진행될 수 있다. 2016년 프랑스 문화부 장관을 역임했으며 현재 유네스코 사무총장직을 맡고있는 Audrey-Azoulay 역시 한 언론사와의 인터뷰에서 모국어에 기반 한 이중언어(bilingue) 또는 다중언어(multilingue) 교육은 학습을 용이하게 할 뿐 아니라 대화와 이해를 촉진시킨다고 하며 외국어교육 상황에서의 모국어 사용의 이점을 역설한 바 있다.[27]

셋째, 문화적 중재활동을 구성함에 있어 문화 주제를 프랑스 문화에 한정하지 않고 다양한 프랑스어권 국가의 문화를 포함하였다. 우리 교육과정에서는 2007 개정교육과정부터 2015 개정교육과정까지 프랑스어권의 문화와 관련한 목표가 지속적으로 등장하였으며, 3장에서 분석한 행위중심접근법에 기반 하여 제작된 3종의 FLE교재가 모두 1회 이상의 프랑스어권 국가와 관련한 문화 주제를 제시한 것을 통해서도 알 수 있듯이 프랑스어권의 문화는 프랑스어 교육에 있어서 빼놓을 수 없는 요소이다. 그러나 Chnane-Davin(2020:3)도 지적하였듯이 기존의 교재는 프랑스어권 문화와 관련한 활동이나 성찰의 기회를 제공하지 않은 채 단순한 정보만 제시하고 있다. 우리의 프랑스어Ⅰ 교과서 역시 동일한 문제를 수반하고 있음을 앞서 확인하였으므로 본고의 문화적 중재활동은 이러한 한계를 보완할 수 있도록 하였다.

넷째, 학습자의 프랑스어 학습 단계를 고려하여 프랑스어권 문화와 관련된 중재 활동을 구체적으로 제시하였다. 이를 위해 문화적 중재활동을

27) https://news.un.org/fr/story/2020/02/1062381

활동1, 활동2, 활동3의 세 단계로 나누고 활동 1에서는 2가지 내적중재활동, 활동 2에서는 2가지 연결중재활동, 활동 3에서는 2가지 외적중재활동을 제시하였으며, 위 세 단계의 활동이 순차적으로 완수되었을 때 학습자의 상호문화능력 함양에 이를 수 있다.

다섯째, 유럽평의회는 2013년 출간한『교육을 통한 상호문화능력 발달시키기(Developing Intercultural Competence Through Education)』(2013:37)에서 기존의 강의식 수업으로는 사실상 상호문화능력의 발달에 큰 효과를 기대하기 어렵기 때문에 '비교, 분석, 성찰, 협동'을 수반하는 경험학습(experimental learning) 또는 행동기반 학습(learning by doing)이 상호문화능력의 발달을 위해 가장 효과적인 방법이라 하였다. 이러한 관점에서 유럽평의회는 다음과 같은 상호문화능력의 발달을 위한 일곱 가지 활동 유형을 제안하였는데, 본고에서 제시하는 중재활동 중 일부는 아래의 '② 역할놀이, 모의활동 및 드라마 활동'과 '⑦ 소셜미디어 혹은 다른 온라인 도구를 활용한 활동'을 차용하여 우리나라 학습 상황에 적합하게 변용한 것이다.

① 다양한 관점을 강조하는 활동

② 역할놀이, 모의활동 및 드라마 활동

③ 연극, 시 및 창의적 글쓰기 활동

④ 민족지학적 과제 활동

⑤ 영화 또는 텍스트 활용 활동

⑥ 신체를 활용한 이미지 만들기 활동

⑦ 소셜미디어 혹은 다른 온라인 도구를 활용한 활동

이와 더불어 본고에서 제시하는 문화적 중재활동은 학습자들을 소그룹으로 나누어 수행하는 것이 주를 이루는데, 이는 앞서 2.1.1에서 밝힌 바

있듯 상호문화교육에 있어 중추적인 역할을 담당하고 있는 유네스코에서 실현하고자 하는 상호문화교육의 목표를 반영한 것이다.[28]

끝으로, 본고는 문화 활동의 주제로 가족 제도와 식사 문화를 선정하여 문화적 중재활동의 예를 제시하였다. 가족 제도와 식사 문화는 어느 문화권에서나 관찰할 수 있으면서도 개별 문화권별 특성이 두드러지게 나타나는, 보편성과 특수성을 모두 포함하는 문화 주제라 할 수 있다. 2007교과서 10단원의 문화 주제는 '요리의 나라 프랑스', '프랑스어권 국가의 음식 소개'(2011:196-197)이며, 2009교과서 5단원의 문화부분에서는 '프랑스의 도시'라는 주제 하에 각 도시를 대표하는 음식 사진을 제시하였고(2014:88-89), 2015교과서도 10단원의 문화 주제를 '프랑스 음식과 식사 문화'(2015:133-134)로 제시하고 있는 것을 통해 식사 문화는 프랑스어 I 교과서 문화부분의 단골 주제이기도 하다는 것을 알 수 있다. 그러나 3종의 교과서 모두 기존에도 잘 알려져 있는 프랑스의 대표 음식 및 식사 문화를 병렬적으로 나열하고만 있는데, 이러한 방식은 한국인 학습자가 프랑스에 대해 지닌 지나치게 이상적이고 환상적인 표상(김정숙, 2019:348)을 고착화할 위험이 크며, 학습자의 상호문화능력을 길러주기에는 부적합하다.

가족 제도 역시 상호문화능력의 함양과는 거리가 멀게 제시되어 있는데, 2009교과서 4단원 문화부분에서 '프랑스 사회의 가족 유형'을 소개하며 프랑스의 다양한 가족 형태를 소개한 후 '※ 이 외에도 우리에게는 생소한 몇몇 가족 유형이 있다'(2014:74) 라고만 제시하고 있고, 2015교과서의 3단원에서는 '프랑스의 다양한 가족 형태'라는 주제 하에 결혼을 하지 않고도 가정을 이루는 제도인 PACS제도 또는 동성 커플의 자녀 입양과 같은 가족 문화를 단순히 설명하는 것에 그치고 있다. 학습자의

28) 본고 2.1.1 참고

통념과 관습에 반하는 내용을 제시할 뿐 실제 다양한 가족관에 대한 의견이 충돌할 때 어떤 방식으로 문화적 충돌을 중재하고 해결해야 하는지에 관한 활동은 제시되어 있지 않은 것이다.

결론적으로 말하자면 문화 주제 자체가 지니는 이점이 교과서에는 충분히 발휘되지 못하였다고 할 수 있다. 따라서 본고에서는 가족 제도와 식사 문화를 문화적 중재활동을 위한 공통 사례로 선정하여 문화의 보편성과 특수성을 함께 이해해 볼 수 있는 활동을 제안하였다.

5.2 활동 1 : 내적중재활동

프랑스어와 프랑스어권의 문화를 처음 접하는 학습자들은 기존의 가치관에 반하는 생소한 타문화를 습득하며 이에 거부감을 느끼는 내적 충돌을 경험하는데, 타문화에 대한 왜곡된 표상, 즉 편견과 고정관념은 이러한 충돌을 더욱 심화시키고 의사소통 상황에서 오해를 야기하며, 자기중심적 태도를 갖게 한다. CECR(2001:28,100)에서는 편견과 고정관념을 제거해야 할 대상으로 상정하고 있고, 다수의 학자들도 서로 다른 문화간 의사소통 상황에서의 부정적 편견과 고정관념의 유해성에 대해 밝힌 바 있다(Byram et al, 2002:27, Byram et al, 2003;74; Virasolvit, 2013:75; Zarate et al, 2003:32). 따라서 이러한 상황에 놓인 학습자에게는 프랑스어권 문화에 대한 올바른 지식을 습득하게 함과 동시에 기존에 지니고 있던 타문화에 대한 편견 및 고정관념을 해소시켜 줄 수 잇는 활동을 제시해야 한다.

한편, 상호문화교육은 타문화의 무조건적 수용이 아닌 학습자의 문화에 대한 비판적 시각을 길러주는 것을 목표로 하는데, 학습자들은 타문화를 습득하는 과정에서 다양한 문화적 양상을 접하며 절대적 가치라 여기고 무비판적으로 수용해왔던 자문화에 대해서도 문제제기를 할 수 있게 된다. 이처럼 학습자가 타문화를 내면적으로 수용하는 과정에서 겪는 문화적 충돌은 내적중재를 통해 편견 및 고정관념의 제거와 자문화에 대한 비판적 시각의 함양이라는 창조적 문화 융합에 이를 수 있게 된다.

이러한 내적중재활동의 예로 활동 1-1 에서는 가족 제도에 대한 '문화 뉴스 보도 활동'을 활동 1-2 에서는 식사 문화에 대한 '문화 포스터 제작 활동'을 제시하겠다.

5.2.1 활동 1-1 : 문화 뉴스 보도 활동

가. 활동 목표

- 언어적 목표

가족과 관련한 프랑스어 어휘를 습득하고 프랑스어로 가족을 소개할 수 있는 표현을 익히도록 하며 본인이 작성한 프랑스어 문장을 큰 소리로 읽어볼 수 있도록 한다. 어휘 및 표현 예시는 다음과 같다.

어휘 예시	표현 예시
*cousin(e) (n.) : 사촌 *famille (n.) : 가족 *frère (n.) : 남동생, 오빠, 형	- Nous sommes quatre dans la famille. - Il y a mon père, ma

*mère (n.) : 어머니 *père (n.) : 아버지 *sœur (n.) : 언니, 여동생, 누나, 자매 enfant (n.) : 어린이, 아동, 자식 époux(se) (n.) : 배우자	mère, ma mère et moi. - Voici + mon/ma/mes + 가족명사 - Il/Elle s'appelle ~ - se marier avec qn - se pacser : 팍스를 체결하다

(*가 표시된 어휘는 2015교과서에 수록된 어휘이다)

- 문화적 목표

학습자들은 문화 뉴스 대본을 작성하기 위해 다양한 가족 제도[예: 프랑스의 PACS 제도 또는 동성 커플의 합법적 입양, 모로코의 조혼(여성의 경우 만 15세 이상이면 결혼 가능) 또는 일부다처제]에 대해 조사하여야 하는데, 그 과정에서 기존에 규범이라 여겼던 제도에 대하여 문제를 제기할 수 있다.

또한, 학습자들은 다른 나라의 문화적 현상 또는 제도가 발생한 사회적/역사적 근원을 알아보면서 상대방을 더 잘 이해할 수 있게 되며, 이를 통해 문화에 대한 편견과 고정관념에서 벗어나려는 의지를 갖게 된다.

단, 주의해야 할 점은 내적중재활동의 목표는 타문화의 가족 제도를 무비판적으로 수용하고 받아들이는 것은 아니라는 것이다. 가족 제도는 한 국가의 사회적, 역사적, 경제적, 종교적, 환경적 요인 등의 수많은 요소가 결합 된 문화의 총체로서 각 국가의 특수성에 따라 다양한 양상을 보이는 것일 뿐, 한 국가의 가족 제도가 다른 국가의 가족 제도와 비교하여 우월하다고 평가할 수 없다. 예를 들어, 프랑스의 PACS 제도는 우리의 문화적 관점에서는 비정상적이라고 여겨질 수 있다. 학습자는 본 문화적 활동을 통해 PACS 제도에 담긴 수많은 문화적 배경을 인식하면서 문화를 바라보는 시각을 확장함과 동시에 왜곡된 편견에서 벗어나 새로운

관점에서 타문화를 인식할 수 있는 기회를 갖게 된다.

나. 활동 전개

1회차

① 교수자는 학습자들에게 프랑스어권 국가의 다양한 가족 형태를 소개한다. 이때 교수자는 다양한 가족 형태에 대한 객관적이며 사실에 기반한 정보를 제공하고, 개인적 견해의 표명은 자제할 수 있도록 주의한다.

****PACS 제도 관련 실재 자료 예시****

결혼 않고도… 프랑스에선 다양한 '신개념 가족'이 태어납니다

프랑스는 한때 1.5명까지 떨어졌던 합계 출산율을 지난해 1.9명까지 끌어올렸다. 유럽 최고 수준이다. 한국은 반대로 전 세계에서 가장 아이를 낳지 않는 나라에 올라 있다. 20대 후반인 나는 가족·친척·친구로부터 '결혼 공해'에 시달린다. "결혼 안 해?" "결혼해야 하는데" "결혼 더 늦으면 안 되는데"…. 결혼, 결혼, 결혼! 마치 결혼을 안 하면 큰일 날 듯한 분위기에 숨이 막힌다는 친구도 적지 않다. 프랑스는 1999년 결혼이라는 법적 '접착제'가 아니더라도 자유롭게 동거하고 아이를 낳아 기르며 차별받지 않는 팍스(PACs·시민연대계약)를 도입했는데, 이처럼 보다 느슨한 가족 결합 제도가 출산율 상승을 도왔다는 의견이 많다. 이혼과 달리 팍스로 맺어진 커플은 서류 한 장 제출하면 쉽게 갈라설 수 있다. 팍스뿐이 아니었다. 프랑스에선 노인과 청년, 한 가족과 노인, 여성과 여성처럼 다양한 가족 공동체의 모습을 만날 수 있었다. 새로운 가족 공동체 탄생의 현장, 프랑스인들의 목소리로 생생하게 전달한다.

④청년·할머니가 가족이 된 잔(77)+요안(28)

◂ '한식구'가 된 독거노인·청년 - 지난해 5월부터 2층짜리 단독주택에 함께 살고있는 잔(왼쪽) 할머니와 요안.

"자식 출가시키고 2년 전 남편까지 먼저 보낸 뒤로 이 집이 제겐 너무 커졌어요. 방 다섯 개짜리 2층 단독주택을 활용할 방법이 없을까 고민했죠. 지역 신문에서 남는 방을 청년들에게 양보하라는 광고를 봤어요.(프랑스에는 큰 집에 홀로 사는 어르신과 가족을 연결해주는 기관이 발달돼 있다.) 요안에게 받는 월 370유로(약 49만원)가 큰돈은 아니지만 호기심이 생겼죠. 그렇게 지난해 5월부터 요안과 함께 살고 있어요. 일이 없으면 대부분의 저녁 시간을 요안과 함께 보내죠. 가장 좋은 건 친구가 생겼다는 거예요. 이야기를 나누고 시간과 공간을 공유할 사람이란 뜻이죠."

기사발췌 : 2019.06.18. 조선일보 스페셜 [청년 미래탐험대 100] [21]

② 교수자는 학습자들에게 다양한 가족 형태 중 본인의 문화적 관점에서 납득하기 어렵거나 고정관념이 존재했던 가족형태를 선정하여 해당 가족 형태가 탄생하게 된 사회적/역사적 배경을 조사하고, 이를 바탕으로 다른 학습자들에게 해당 가족 형태를 소개할 수 있는 뉴스 대본을 작성해보는 과제를 부여한다. 교수자는 학습자들의 프랑스어 수준을 고려하여 한국어를 기본으로 한 대본을 작성하도록 지도하되 핵심적인 문장은 교과서에 등장하는 문법 내지 어휘를 활용하여 프랑스어로 기술할 수 있도록 한다.

③ 학습자는 2회차 수업 전 작성한 대본을 교수자에게 제출하고, 교수자

는 학습자들이 작성한 대본에 대한 첨삭을 진행하여 프랑스어 문법과 어휘에 대한 올바른 학습을 독려한다.

****문화 뉴스 대본의 예[29]****

Nous somme quatre dans la famille.
Mon père, ma mère, ma soeur et moi.
C'est une famillle ordinaire en Corée.
En france il y a un famille constitué de deux amis.
C'est aussi une forme de famille très ordinaire en France.

어떻게 이런 가족 형태가 탄생하게 되었을까요?
이러한 가족 형태가 탄생한 배경에는 PACS라 불리우는 '시민연대계약' 이라는 제도가 있습니다.
PACS는 1999년, 동성 커플의 합법적 동거 관계를 보장하기 위한 방안으로 출발하였습니다. PACS가 성립하기 위해서는 네 가지 조건이 있는데요, 당사자의 성별에는 구애받지 않지만,

1. 당사자 간 합의가 있어야 하며,
2. 당사자가 성년이어야 하고,
3. 당사자는 3촌 이내의 친인척 관계에 있지 않아야 하고,
4. 당사자가 이미 결혼을 했거나 팍스를 체결한 상태가 아니어야 합니다.

최근 들어서는 PACS제도의 도입 취지와는 달리 동성 간 PACS 체결 비율보다 이성 간 PACS 체결 비율이 훨씬 높아졌다고 합니다. 또한 프랑스에서는 2013년부터 동성 커플의 PACS 체결 뿐 아니라 결혼까지도 합법화 되었습니다.

이처럼 세상에는 다양한 가족형태가 존재할 수 있습니다. 다른 나라에는 또 어떠한 새로운 가족 형태가 있는지 궁금해집니다.

PACS 제도 관련 정보 출처 : 최진이(2017), 해외의 결혼_결혼과 가족의 진화(팍스, PACS), 부산여성가족개발원.

29) 학습자의 실제 활동 사례를 묘사하기 위해 프랑스어와 모국어를 혼용하여 뉴스 대본을 작성하였음.

2회차

① 학습자는 실제 뉴스 앵커가 되어 첨삭된 대본을 바탕으로 발표를 수행하고, 교수자는 학습자들이 본 활동을 수행하면서 가족 제도에 관한 개인적인 견해가 어떻게 변화하였는지, 또는 변화하지 않았다면 그 이유는 무엇인지 질의한다.

② 교수자는 수업을 마무리하면서 각 문화권마다 다양한 가족 형태가 존재할 수 있음을 강조하고, 학습자들로 하여금 기존에 통념이라 여겼던 제도 및 가치에 대해 성찰할 수 있는 기회를 제공하도록 한다.

다. 활동 의의

본 활동의 의의는 언어적 측면에서 간단한 문장일지라도 학습자로 하여금 뉴스 앵커가 되어 프랑스어 말하기 활동을 수행하게 함과 동시에 문화적 측면에서 프랑스어권의 다양한 문화적 양상을 학습할 수 있는 기회를 제공하는 데 있다.

특히 학습자들은 다른 학습자들에게 소개한다는 목적의식을 갖고, 평소 고정관념이 존재했던 가족 형태의 사회적/역사적 배경을 조사하여 대본을 작성하므로, 타문화에 대한 단순한 조사 활동과 비교할 때 보다 객관적이고 다양한 시각에서 자문화를 성찰할 수 있게 된다.

예를 들어, PACS 제도는 다른 어느 나라에서도 찾아볼 수 없는 프랑스만의 고유한 가족 제도로서 학습자는 다른 학습자들에게 PACS 제도를 소개하기 위해 PACS 제도의 사회적/역사적 배경을 조사하는 과정에서 우리나라의 가족 형태의 변천에 대하여도 고민해볼 수 있다. 이러한 과

정을 통해 학습자는 비혼주의, 딩크(Double Income No Kids)족 등 새로운 가족 형태에 대한 우리 사회의 요구에 대하여도 성찰하게 되고, 남성과 여성이 결혼을 하고 아이를 낳아 기르는 것만이 정상적인 가족의 모습이라는 기존의 통념에 문제제기를 할 수 있게 된다. 이와 더불어 학습자는 PACS 제도에 대해 가졌던 부적절한 편견과 고정관념에서 벗어날 수 있는 계기를 마련한다.

Windmüller(2011:135)도 타문화의 사회적/역사적 배경을 알아보는 과정을 통해 부적절한 편견과 고정관념에서 점차 벗어나려는 의지를 갖게 될 것을 기대할 수 있다고 하였다. 타문화에 대한 단순한 지식의 학습에 그치는 경우 학습자는 상이한 문화 사이의 충돌을 해결할 기회를 갖지 못할 가능성이 크지만 본 활동을 통해 학습자는 타문화의 사회적/역사적 배경에 대해 학습하고 다각도에서 고찰하며 그 과정에서 자문화에 대해 성찰하는 기회를 갖게 된다. 이는 학습자가 생소한 문화를 받아들이는 과정에서 경험하는 내적 충돌 상황을 중재하는 과정이라 할 수 있다. 즉, 학습자는 기존의 세계관에 새로운 문화적 요소를 더해 고정관념에서 탈피하고 보다 확장된 새로운 문화적 세계관을 가질 수 있는 창조적 문화 융합을 경험하게 되는 것이다.

5.2.2 활동 1-2 : 문화 포스터 제작 활동

가. 활동 목표

- 언어적 목표

음식과 맛에 관련한 프랑스어 어휘를 습득하고 프랑스어로 맛을 표현할 수 있는 방법을 익히도록 하며, 본인이 작성한 프랑스어 문장을 큰 소리로 읽어볼 수 있도록 한다. 어휘 및 표현 예시는 다음과 같다.

어휘 예시	표현 예시
*appétit (n.) : 식욕 *boire (v.t.) : 마시다 *boisson (n.) : 음료 *cuisine (n.) : 음식 *déjeuner (n.) : 점심 *goûter (v.t.) : 맛을 음미하다	- C'est bon. - C'est délicieux. - C'est trop salé. - J'adore les escargots. - Ce plat a mauvais goût.

(*가 표시된 어휘는 2015교과서에 수록된 어휘이다)

- 문화적 목표

학습자들은 각자의 문화적 배경에 따라 타문화권의 음식 문화에 대한 고정관념 또는 편견이 존재할 수 있다. 본 활동을 통해 학습자들은 자문화권 출신 사람들과 타문화권 출신 사람들이 서로의 음식 문화에 대하여 가지고 있는 고정관념 내지 편견에 직면함과 동시에 그 유해성을 학습할 수 있다. 예를 들어, 학습자들은 한국인은 모두 개고기를 즐기는 야만인이라던가, 청국장은 냄새가 지독한 불결하기만 한 음식이라는 타문화권 출신 사람들이 자문화에 대하여 가지고 있는 그릇된 편견에 마주하면서 편견의 유해성을 깨닫고, 이러한 고정관념에서 벗어나 문화를 바라보는 개방적인 시각을 가질 수 있다. 이와 더불어 학습자들은 반대로 달팽이 요리를 즐기는 프랑스인들의 식사 문화에 대하여 거부감을 느꼈던 것도 타문화권 출신 사람들이 자문화에 대하여 가지고 있는 편견과

유사한 편견임을 인식하고 이를 해소할 수 있다. 이처럼 학습자는 문화 포스터를 제작하면서 단순히 교과서로만 학습했을 때보다 음식 문화에 대한 왜곡된 편견과 고정관념의 유해성을 생생하게 깨닫게 되고, 문화적 배경의 차이에 따라 고유한 음식 문화가 존재할 수 있으며, 음식 문화에 있어 우열은 존재하지 않는다는 개방적인 시각을 함양할 수 있게 된다.

나. 활동 전개

1회차

① 교수자는 학습자들을 소그룹으로 구분한 후, 학습자들에게 프랑스어권의 음식 중 평소 혐오감 및 무조건적 거부감을 느꼈던 음식과 우리나라의 음식 중 외국인들이 동일한 감정을 느끼는 음식을 각 한 개씩 선정하도록 한다.

② 교수자는 학습자들에게 선정한 프랑스어권의 음식에 대해 거부감을 느낀 이유와 우리나라의 음식에 대해 외국인들이 편견을 가지는 이유, 그리고 이러한 편견을 해소할 수 있는 방안에 대해 생각해보도록 지시한다.

③ 교수자는 학습자들에게 위 ②항에서 생각해 본 내용을 바탕으로 '문화 포스터' 제작 과제를 부여하는데, 문화 포스터의 한 면에는 '프랑스인들의 편견 해소하기', 다른 한 면에는 '우리나라 사람들의 편견 바로잡기'를 주제로 포스터를 제작하고 각 나라의 음식에 대한 사회적/역사적 배경이 포함되도록 할 것을 지시한다.

④ 교수자는 학습자들에게 포스터에 포함될 수 있는 음식 또는 식사 문화와 관련한 어휘를 알려준다. 교수자는 학습자들로 하여금 포스터를 제작할 때 학습한 프랑스어 표현 혹은 단어 중 5개를 필수적으로 포함시키도록 지도한다.

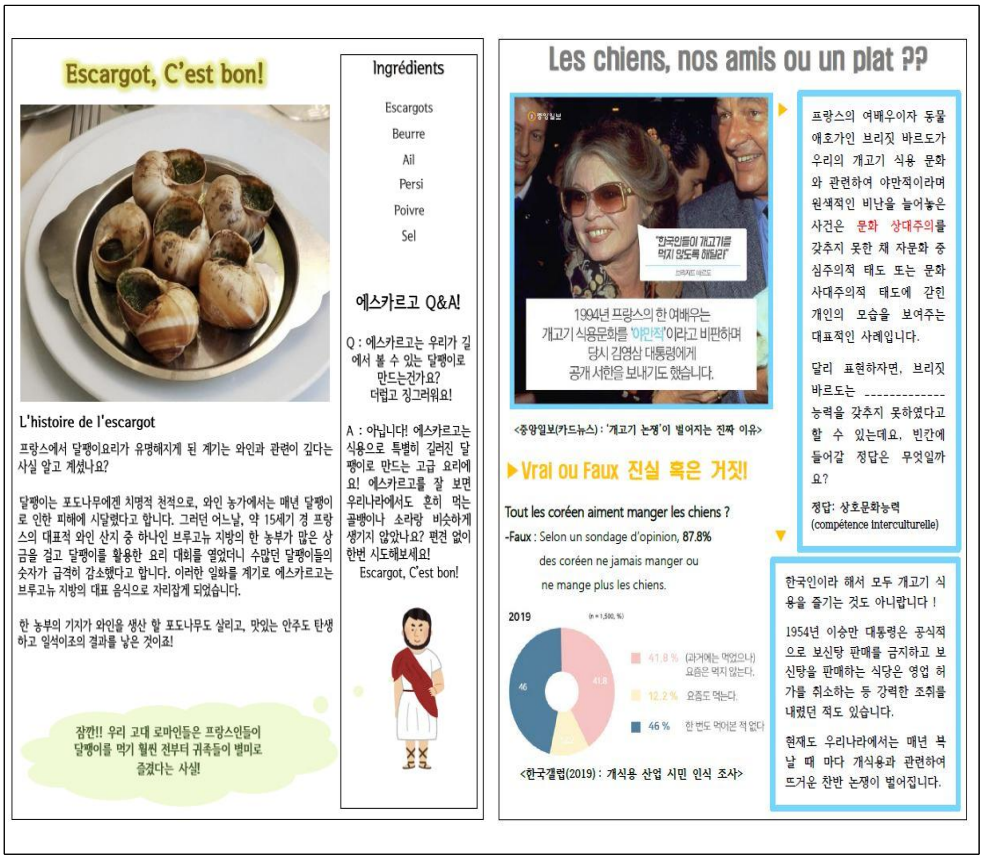
2회차

① 학습자들은 소그룹별로 제작한 '문화 포스터'에 대한 간단한 소개를 진행한다.

② 교수자는 학습자들이 제작한 문화 포스터를 교실의 게시판에 게시하여 다른 조원들의 포스터에 대한 피드백이 이루어질 수 있도록 독려한다. 피드백 방법으로는 학습자들의 동기와 흥미를 증진시킬 수 있도록 학습자들에게 스티커를 배부하여 우수한 문화 포스터에 부착하도록 하고, 간단한 의견을 적어볼 수 있도록 한다.

③ 교수자는 수업을 마무리하면서 학습자들에게 '자문화에 대한 타인의 편견에 직면하면서 어떠한 감정이 들었는지', '그로 인해 편견의 유해성을 깨달았는지', '타문화에 대한 편견은 시정되었는지'와 같은 질문을 던지고 학습자들로 하여금 이에 대해 성찰할 수 있는 기회를 갖도록 한다.

문화포스터의 예



다. 활동 의의

본 활동의 의의는 문화에 대한 단순한 지식을 가르치는 것에 그치지 않고 학습자들에게 자문화와 타문화를 바라보는 그릇된 편견에 직면하도록 하여 이에 대한 문제를 제기할 수 있는 기회를 제공하는 데 있다. 특히 학습자들은 문화 포스터를 제작하는 과정에서 다른 문화권 출신 사람들이 서로의 음식 문화에 대하여 가지고 있는 편견 내지 고정관념의 모습과 그 유해성을 직접 깨달고 타문화와 자문화에 대한 올바른 지식

을 함양할 수 있다는 점에서 의의가 있다.

Abdallah-Pretceille(1986:79)는 타문화를 가공하여 중립적이고 객관적인 측면만을 제시하기보다는 다소간의 충격을 감수하고서라도 타인에 대한 개방성에 더 많이 힘써야 한다고 주장했다. 본 활동도 단순히 우리나라의 음식 문화 혹은 다른 문화권의 음식 문화의 객관적인 측면을 소개하기보다는 학습자들 스스로 우리나라의 음식 문화 중 외국인들이 혐오감을 느끼는 것과 다른 문화권의 음식 문화 중 학습자가 혐오감을 느끼는 것을 선정하도록 하여 학습자들로 하여금 그릇된 고정관념 내지 편견을 일방적인 것이 아닌 쌍방향으로 존재할 수 있음을 깨닫게 한다. 학습자들은 자문화에 대한 그릇된 지식을 바탕으로 한 외국인들의 고정관념을 직면하며, 반대로 학습자들이 다른 문화권의 음식 문화에 대한 고정관념도 그릇된 지식에 바탕을 둔 것임을 인식할 수 있다.

정리하자면, 학습자가 타문화권의 음식 문화에 대하여 잘못된 편견을 가지는 것과 우리나라의 음식 문화에 대한 타문화권의 그릇된 편견을 경험하는 것 모두 문화적 충돌 상황이라 할 수 있는데, 본 활동은 이러한 충돌 상황에서 학습자로 하여금 자문화에 대한 그릇된 편견에 문제를 제기하도록 함과 동시에 타문화에 대한 고정관념을 해소할 수 있는 기회를 갖도록 한다. 즉, 본 활동은 학습자가 자문화와 타문화에 대한 편견을 인식하는 과정에서 경험하는 내적 충돌을 유도하여 이를 중재하는 과정이라 할 수 있고 학습자는 편견이 제거된 개방적인 세계관을 가질 수 있는 창조적 문화 융합을 경험하게 되는 것이다.

5.3 활동 2 : 연결중재활동

내적중재활동을 거치며 편견과 고정관념을 제거하고 문화에 대한 비판적 시각을 갖춘 학습자는 연결중재활동이 목표로 하는 이타성을 함양할 준비가 되었다고 할 수 있다. Abdallah-Pretceille(1996:32)는 외국어 학습을 통해 타문화를 단순히 묘사하는 것에 그치지 않고 학습자가 타인을 이해함에 이를 수 있도록 노력해야 한다고 했는데 연결중재활동의 목표는 프랑스어권의 문화적 배경을 가진 인물의 관점에서 해당 공동체의 가치관과 목표를 이해할 수 있는 능력, 다시 말해 이타성을 길러주는 것이다. 내적중재활동에서는 학습자의 편견의 제거를 통한 문화적 관점의 확장이 목표였다면, 연결중재활동에서는 학습자의 직·간접적 체험을 통한 문화적 관점의 전환 계기를 부여하는 것이 핵심이다.

이에 본고에서는 학습자로 하여금 간접적으로나마 프랑스어권 출신 인물의 관점에서 문화적 이타성을 함양할 수 있는 활동을 마련해 보았다. **활동** 2-1로는 '타문화 체험 연극 활동'을 제시하여 학습자로 하여금 프랑스어권의 가족 제도에서 인정하고 있는 다양한 결합 형태의 구성원이 되어 보는 간접적인 체험을 수행하게 할 것이다. 이때 중요한 점은 학습자들을 소그룹으로 구분한 후 구성원들을 '일대 다수'로 나누고 프랑스어권의 가족 제도를 경험하는 학습자로 하여금 '일'의 역할을 수행하도록 하여 소수자의 입장이 되어보도록 하는 것이다. **활동** 1-2와 이어지는 연결중재활동인 **활동** 2-2에서는 학습자에게 사전 과제를 부여하여 프랑스어권의 식사 문화를 직접 체험해 볼 수 있도록 하는 활동을 수행하도록 할 것이다.

5.3.1 활동 2-1 : 타문화 체험 연극 활동

가. 활동 목표

- 언어적 목표

프랑스어로 다양한 가족제도에 관한 어휘를 익히고 좋아하지 않는 것을 말할 수 있는 표현을 익힌다. 어휘 및 표현 예시는 다음과 같다.

어휘 예시	표현 예시
- famille nucléaire (n.) : 핵가족 - famille nombreuse (n.) : 대가족 - mariage homosexuel (n.) : 동성결혼 - polygamie (n.) : 일부다처제 - adopter (v.t.) : 입양하다	-*Je n'aime pas + 명사 -*Le/La + 명사 , ça ne m'intéresse pas. -*Je déteste le(s) + 명사(복수형)

(*가 표시된 표현은 2015 개정교육과정에 수록된 표현이다)

- 문화적 목표

학습자들은 체험 연극 활동이라는 간접적인 방식으로나마 소수자의 입장에서 다수의 반응을 경험해봄으로써 문화적 소수의 입장에 처한다는 것이 어떠한 의미를 가지는지, 단순히 다르다는 이유만으로 타인들로부터 이상한 취급을 받고 비판받거나 심지어 배척당한다는 것이 어떤 감정을 불러일으키는지를 경험할 수 있다.

예를 들어 내적중재활동을 통해 학습자들은 프랑스의 PACS 제도에 대

한 편견 내지 고정관념에서 벗어났지만 우리사회의 관점에서 보았을 때, 소수자라 할 수 있는
PACS 제도의 구성원에 대한 문화적 이타성까지는 함양하지 못한 상태라 할 수 있다. 즉, 소수자에 대해 편견 내지 고정관념을 갖고 있지는 않지만 소수자를 바라보는 바람직한 관점 내지 소수자들이 영위하는 타문화의 진정한 가치를 인식하지 못하였다고 할 수 있다. 이런 상황에서 학습자는 PACS 제도의 구성원이 되어 우리나라 가족 제도를 옹호하는 학습자들로부터 비판받는 역할 활동을 수행하게 되는데, 배척당하는 소수자가 되는 경험을 통해 학습자는 PACS 제도를 영위하고 있는 소수자들을 대하는 바람직한 태도를 학습할 수 있고, PACS 제도의 진정한 가치를 간접적으로 경험할 수 있게 된다. 궁극적으로 본 활동을 통해 학습자는 문화적 차이에도 불구하고 인간의 본질적 가치는 훼손되지 않음을 깨달을 수 있고, 진정한 이타성을 함양할 수 있다.

나. 활동 전재

1회차

① 교수자는 학습자들을 6명 내외의 소그룹으로 구분한 후 내적중재활동을 통해 학습한 프랑스어권 국가의 다양한 가족제도(예: PACS제도, 동성혼, 일부다처제 등) 중 우리나라의 문화적 관점에서 생소한 가족 제도를 선정하게 한다.

② 교수자는 소그룹 별로 '프랑스어권 국가에서 인정하고 있는 가족 형태의 구성원 되어보기' 라는 주제로 연극 대본을 작성해 보는 과제를

부여하되, 소그룹 내의 학습자 1~2명에게는 위 ①항에서 선정한 제도의 구성원의 역할을 부여하고, 나머지 학습자들은 오로지 우리나라의 결혼제도만을 옹호하며 특수한 결합 형태의 구성원 역할을 맡은 학습자를 비판하는 내용을 포함할 수 잇도록 한다.

③ 학습자들은 대본을 작성함에 있어 적어도 5문장 이상의 프랑스어 문장을 포함할 수 있도록 해야 하고 교수자는 대본 작성 과정에서 학습자들이 올바른 문법 및 어휘를 사용할 수 있도록 지도한다.

****대본 예시****

※ 상황 설명

총 6명의 학습자가 한 조가 되어 2명의 학습자는 PACS 제도 내에서 합법적으로 인정되는 동성혼의 당사자 역할을 수행하고, 나머지 4명이 학습자는 동성혼이 금지된 우리나라의 가족 제도를 옹호하는 역할을 수행한다. 동성혼의 당사자 역할을 수행하는 2명의 학습자는 평소 알고 지내던 4명의 학습자들에게 자신들이 사실은 동성커플임을 처음으로 밝히는 상황을 가정하고, 이에 대한 나머지 4명의 학습자들의 반응을 경험한다.

A, B : 동성혼의 당사자 역할

C, D, E, F : 우리나라 가족 제도를 옹호하는 역할

※ 대본

A, B : Bienvenue ches nous!

C, D, E, F : Je vous remercie de nous inviter. 보통 남자들끼리 사는 집은 더러운데, 이 집은 참 깨끗하네요. 집안일에 대한 분담이 잘 되나보네요. 두 분의 우정이 참으로 멋집니다.

A, B : 평소 저희들에게 친절하게 대해주셔서 감사했습니다. 오늘 여러분들을 초대한 이유는 지금껏 저희가 여러분들에게 숨긴 것이 있었습니다. 그것을 밝히려고 불렀습니다.

C, D, E, F : 숨길 것이 뭐가 있어요. 우리는 마음이 넓어요. Vas-y!

A, B : En fait...nous somme pacsé(e)s. Nous nous aimons.
C, D, E, F : Pardon? C'est pas vrai!? 깜짝 파티를 준비하신건가요?
A, B : C'est vrai. 여러분을 속이려고 한 것은 아니었습니다. Nous souhaitons que vous nous comprendrez un peu. 저희가 이곳에 와서 처음으로 사귄 분들이 여러분들입니다.
C, D, E, F : 아, 동성커플이 잘못된 건 아니죠. 그래도 많이 당황스럽네요. 이전에 저희 애들도 돌봐주시고 했었던 것으로 기억하는데, 미리 말씀해주셨으면 지금처럼 많이 당황했을 것 같지는 않네요.
A, B : Nous sommes désolé. 그래도 저희 다른 이성커플처럼 똑같이 사랑하는 사이입니다. 불결하거나 더러운 관계가 아니라는 점을 꼭 기억해주셨으면 좋겠습니다.
C, D, E, F : 네. 그렇겠죠. 그래도 결혼은 이성 간에 해야 하는 것 아닌가요? 잠깐 연애만 하시는 거죠? 무엇보다도 그 쪽 세계가 많이 문란하다는 것 같은데, 아 죄송합니다. 저도 모르게 불편한 말이 나왔네요. 오늘 초대는 감사했습니다만, 많이 당황스럽기도 하고, 애들한테도 좀 가봐야 할 것도 같고요. 갑자기 일이 생겨서 가봐야 할 것 같습니다. 초대는 정말 감사했습니다.

2회차

① 2회차 수업에서 학습자들은 작성한 대본을 바탕으로 소그룹 별로 연극 활동을 수행한다. 이때 주의해야 할 점은 교수자는 연극 활동이 문화적 소수자에 대한 차별과 배척을 고착화시키기 위함이 아니라 이러한 행위의 유해성을 인식하고, 타문화권 출신 사람들과 사회적 관계를 맺음에 있어 근절되어야 하는 것임을 깨닫기 위한 활동이라는 것을 상기시켜 주어야 한다.

② 모든 소그룹의 연극 활동이 마무리 되었다면, 교수자는 학습자들로

하여금 연극 활동 과정에서 문화적 차이에 따라 다수의 입장에서 소수를 바라보았을 때 어떤 느낌이 들었는지, 소수의 입장에서 다수의 반응을 경험하였을 때 어떤 감정을 느꼈는지, 타문화를 대하는 올바른 자세는 무엇인지 등에 관하여 소감문을 작성할 수 있도록 한다.

다. 활동 의의

본 활동의 의의는 학습자들이 간접적인 체험을 통해 타문화의 가족 제도에 대하여 감정적 이입을 경험하고, 비판받는 소수자의 역할을 수행하면서 궁극적으로 문화적 이타성을 함양하게 하는 데 있다. 특히 본 활동은 학습자들로 하여금 우리나라의 가족 제도에서는 인정되지 않는 PACS 제도 하의 소수자 역할을 연극 활동을 통해 체험하게 한다는 점에서 특징이 있다.

역할놀이 또는 모의활동은 유럽평의회(2013:41)가 상호문화능력의 함양을 위해 제안한 활동 중 하나인데, 유럽평의회는 이러한 '이입하기' 활동을 통해 학습자들이 다르다는 것이 무엇인지, 남들에게 이상한 취급을 받고, 비판받거나 심지어는 배척당한다는 것이 어떤 것인지 경험하게 된다고 하였고, 종국에는 문화적 차이가 인간의 본질적 가치를 훼손시키지 않는다는 것을 깨닫게 된다고 하였다. 앞서 본 대본의 내용과 같이 평소 아무렇지도 않게 관계를 유지하던 사람들도 문화적 소수집단임을 밝히는 순간 기존의 가족 제도를 옹호하는 사람들로부터 비판받는 경험을 하게 되는데, 이를 통해 학습자는 문화적 소수 집단이라 할 수 있는 타문화의 구성원으로 전환된 입장에서 자문화와 타문화 사이의 문화 충돌을 경험하게 된다.

본 활동은 이러한 문화 충돌 상황에서 학습자에게 다른 문화로 인해 배

척을 당하는 경험을 제공함과 동시에 역할 놀이가 끝난 후 다른 학습자들과 소감을 공유하도록 하는데, 학습자는 이러한 성찰의 과정을 통해 가족 제도 및 소수 집단을 바라보는 바람직한 문화적 가치관을 확립할 수 있는 기회를 갖게 된다.

타문화 체험 연극 활동을 통해 상대방의 입장에서 경험한 문화 충돌은 학습자에게 더욱 강한 이타성을 불러일으키며 자문화의 관점으로 돌아간 후에도 문화적 소수자 위치에 있는 타문화권 출신 사람들을 향한 무차별적 배척 혹은 적대적 감정을 지니지 않도록 경각심을 심어주게 되는 결과를 낳아 창조적 문화 융합으로 승화된다.

5.3.2 활동 2-2 : 타문화 직접 체험 활동

가. 활동 목표

- 언어적 목표

식사 상황에서 자주 쓰이는 프랑스어 표현을 익히고, 프랑스어 과거 시제를 활용하여 사건을 기술하는 법을 익힌다. 표현 예시는 다음과 같다.

표현 예시	과거 시제
- Bon appétit ! - Que désirez vous ? - Je voudrais un bifteck, s'il vous plaît. - Vous voulez un dessert ? - Ça sent bon.	• 복합과거 (1) être + 과거분사 ※ être를 조동사로 취하는 동사 aller, venir, entrer, sortir, partir, arriver, monter, descendre, tomber, rester (2) avoir + 과거분사

<table>
<tr><td></td><td>• 반과거
<table><tr><td>Je ~ais</td><td>Tu ~ais</td><td>Il/Elle ~ait</td></tr><tr><td>Nous ~ions</td><td>Vous ~iez</td><td>Ils/Elles ~aient</td></tr></table></td></tr>
</table>

(표현 예시와 과거 시제 예시는 모두 2015교과서에 수록된 내용이다)

- 문화적 목표

내적중재활동을 통해 학습자는 타문화권의 음식 문화에 대한 고정관념 내지 편견에서 벗어날 수 있지만 실제 타문화권의 음식 문화를 마주하였을 때, 식사 예절, 주의할 점, 우리나라의 음식 문화와 비교했을 때의 장·단점 등에 대하여는 명확하게 학습할 수 없다는 한계가 있다.

예를 들어, 프랑스식 테이블 매너는 학습자들이 학습할 기회가 거의 없을 뿐만 아니라 실제 수행해보지 않으면 터득하기 어렵다. 학습자들은 실제 프랑스식 식사를 경험하면서 테이블 매너를 배워보고, 사용 용도가 정해진 다양한 식기, 포크, 나이프, 수저 및 컵의 사용법을 익힐 수 있게 된다. 또한 장시간 식사를 하는 프랑스의 식사 문화를 경험하면서 프랑스식 식사 문화에 내포된 가치를 깨달을 수 있다.

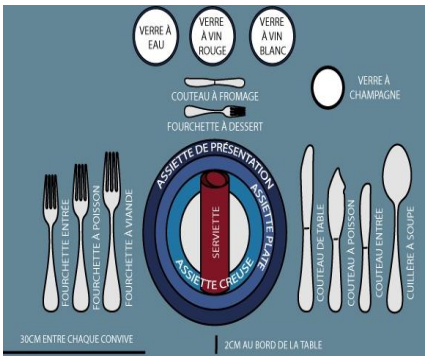
정리하자면, 본 활동은 학습자들로 하여금 타문화의 양상을 직접 경험하도록 함으로써 단순한 지식의 습득 또는 간접적인 체험으로는 알 수 없었던 타문화에 내재된 가치를 발견할 수 있도록 하는데 목표가 있다.

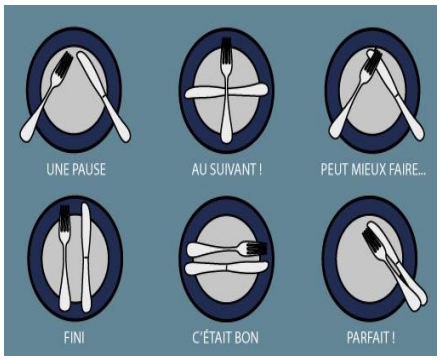
나. 활동 전개

1회차

① 교수자는 학습자들에게 프랑스어권 국가의 다양한 식사 문화(예: 저녁식사를 장시간 하는 프랑스, 라마단 기간에는 금식하는 이슬람교의 관습을 따르는 튀니지 등)에 대해 설명하고 그 중에서도 프랑스의 식사 예절을 함께 알아보도록 한다. 교수자는 학습자들이 가족 또는 친구들과 프랑스식 테이블 매너를 지키면서 장시간 식사를 하는 프랑스의 문화를 직접 체험하는 활동을 수행해보도록 지도한다.

학습 자료의 예





② 학습자는 2회차 수업에 앞서 가족 또는 친구들과 전식-본식-후식을 포함하여 최소 1시간 동안의 저녁 식사를 수행하고, 이를 증명하는 사진을 촬영한다. 전식-본식-후식 중 하나는 프랑스 음식을 선정하도록 하고, 나머지는 우리나라 음식을 선정하여도 무방하다.

2회차

① 학습자는 프랑스의 식사 문화를 체험한 후 이에 대한 소감을 작성하여 촬영한 사진과 함께 공유할 수 있도록 한다. 이때 학습자들의 프랑스어 수준을 고려하여 음식 명칭, 식사 상황에서 자주 쓰이는 표현 등은 프랑스어 표현으로 작성하도록 한다. 나아가 식사 과정에서는 대해 프랑스어 과거 시제를 활용하여 작성하도록 하고, 그 외의 문화적 소회는 한국어로 작성해도 무방함을 고지해준다.

소감문 예시

Crème brulée

Normalement, je ne prends pas de repas avec ma famille. 사실 부모님과 할 이야기도 많지 않았고, 공부와 관련된 이야기만 했기 때문입니다. 이번 과제를 받았을 때, 부모님께 어떻게 말씀드려야 할지 걱정부터 되었습니다. 그런데, 부모님과 프랑스식 테이블 매너를 배우면서 실제 포크와 나이프도 배치해보았는데, 부모님도 좋아하시는 것 같았습니다.
En l'entrée, nous avons pris de la soupe à l'oignon et comme plat principal, nous avons mangé du bifteck, 1시간 동안 식사를 하니 부모님과 대화도 많이 할 수 있었습니다. 특히 스프를 다 먹고, 스테이크를 먹으니 소화도 잘되는 것 같았습니다.
En dessert, nous avons mangé de la crème brulée. 아버님은 이런 음식도 다 있냐면서 신기해하셨습니다. 어머님은 크림 브륄레를 들어본 적은 있지만 실제 먹어본 것은 처음이라면서 사진을 찍었습니다. C'était très sucré et

doux. Elle allait bien avec le café. 처음에는 부모님과 식사를 한다는 것에 걱정이 앞섰는데, 부모님과 함께 프랑스식 테이블 매너도 학습하고, 실제 프랑스 요리를 포함하여 장시간 식사를 해보니 부모님과의 관계도 개선되었습니다. 재밌고, 유익한 과제였습니다.

② 교수자는 학습자들의 소감 발표를 듣고, 소감문 내에 사용된 프랑스어 문법 및 어휘 표현을 교정해주며 학습자들 상호간의 의견이 활발히 교환될 수 있도록 독려한다. 이 과정에서 교수자는 학습자들에게 '우리나라의 식사 문화와 비교할 때 프랑스의 식사 문화의 특별한 점은 무엇인지', '프랑스의 식사 문화를 직접 경험하면서 이전에는 몰랐지만 새롭게 느꼈던 장점은 무엇인지' 등과 같은 질문을 던져 학습자들이 직접 체험 활동을 진지하게 성찰할 수 있는 기회를 제공하도록 한다.

다. 활동 의의

연결중재활동의 근본적 목표는 자문화와 단절된 독립적인 타문화에 대한 경험이다. 그러나 학습자가 우리나라 교육과정에서 프랑스어 교육을 받으며 우리 문화와는 단절된 프랑스어권 문화에 대한 경험을 향유하기란 현실적으로 불가능하다. 이러한 한계를 보완하고자 본고에서는 학습자로 하여금 현실적으로 경험해볼 수 있는 프랑스어권의 식사 문화를 선정하여 가족들 내지 친구들과 이를 실제로 체험해보는 활동을 제안하였다.

본 활동은 앞서 활동 2-1에서 이루어졌던 역할놀이 혹은 연극 활동의 심화 단계인 셈인데, 연극 활동이 대본에 바탕을 둔 간접적인 체험에 그

쳤다면, 본 활동은 학습자들로 하여금 실제로 프랑스어권의 식사 문화를 경험하도록 하여 타문화의 관점에서 사고하고 행동할 수 있는 기회를 제공하였다. 특히 학습자는 실제 경험하지 않으면 체득하기 어려운 프랑스식 테이블 매너를 학습함과 동시에 가족 내지 친구들과 함께 과제를 수행하면서 평소에 알지 못했던 관계의 가치를 깨달을 수 있다. 구체적으로 식사 시간이 짧은 우리나라의 식사 문화에 익숙한 학습자는 프랑스어권의 식사 문화에 내재된 가치(가족과의 유대감)에 대해서는 알지 못하였을 것이고, 내적중재활동을 통해 타문화에 대한 거부감은 해소되었다고 하더라도 실제로 프랑스의 식사 예절을 지키며 타문화의 생활양식을 수행해보는 것은 내키지 않았을 수 있다. 이러한 문화 충돌 상황에 대처하는 능력을 기르기 위해 본 활동은 학습자에게 타문화를 직접 체험하도록 하였는데, 학습자는 이러한 중재과정을 통해 타문화의 진정한 가치를 인식하고 진정한 이타성을 함양할 수 있게 된다.

5.4 활동 3 : 외적중재활동

내적중재활동과 연결중재활동을 거치며 고정관념과 편견을 해소하고 문화에 대한 비판적 시각을 함양함으로써, 문화적 이타성이 어느정도 형성된 단계의 학습자에게 필요한 것은 프랑스어의 지속적인 습득과 동시에 실제 문화적 충돌 상황에서 자문화와 타문화에 대한 통합적인 이해를 바탕으로 갈등을 중재할 수 있는 능력의 함양이다. Virasolvit(2013:80)은 프랑스어 수업 현장과 같은 사회적 상황에서 의사소통 상황에 참여하는

것은 비록 단순한 목적의 의사소통일지라도 행위(actes)를 통해 문화를 학습하게 하는 것이라고 하였는데, 외적중재활동은 학습자에게 실제 문화적 충돌 상황을 경험하게 하고, 학습자들 사이의 상호작용을 통해 합리적인 중재안, 즉 공동문화를 창출할 수 있는 의사소통 상황을 제공한다는 점에서 이와 일맥상통한다.

이를 위해 본고에서는 활동 3-1로 '오픈 채팅방에서의 익명 중재 활동'을 제안하는데, 익명성이 보장되는 온라인 환경은 학습자들로 하여금 민감한 문화적 주제에 대해 자유롭게 토론하고 다양한 중재안을 제시해볼 수 있는 기회를 제공한다. 이와 더불어 활동 3-2로 프랑스어권 국가의 다양한 제도를 고려하여 현재 우리 사회가 직면한 문제의 해결을 위한 '새로운 정책 고안해보기' 활동을 제안한다.

5.4.1 활동 3-1 : 오픈 채팅방에서의 익명 중재 활동

가. 활동 목표

- 언어적 목표

프랑스어로 타인의 의견을 묻고 본인의 의견을 말할 수 있는 표현과 더불어 타인의 의견에 동의 또는 반대를 할 수 있는 표현을 익힌다. 표현 예시는 다음과 같다.

의견 묻고 말하기	동의와 반대
• 의견 묻기 - Qu'en pensez-vous? - Qu'est-ce que vous en pensez? - Quel est votre avis? • 의견 말하기 - À mon avis, ce n'est pas une bonne idée. - Je crois que vous avez tort. - Je pense qu'il a raison.	• 동의 - D'accord ! - Je suis de votre avis. Tout à fait ! - Tu a raison • 반대 - Je ne suis pas d'accord avec vous. - Je ne pense pas comme vous. - Je pense que ce n'est pas bien.

(표현 예시는 모두 2015 개정교육과정에 수록된 내용이다)

- 문화적 목표

실제 문화 충돌 상황을 상정하여 학습자들로 하여금 직접적인 중재자 역할을 수행할 수 있는 기회를 제공한다. 학습자는 외적중재활동의 경험을 통해 문화 충돌 상황을 회피하기보다 다양한 의견을 가진 학습자들과의 자유로운 의견 교환을 통해 공동문화 창출이라는 능동적 활동에 참여할 수 있다.

본 활동의 궁극적인 목표는 프랑스어권 국가의 다양한 가족 제도를 바탕으로 과연 우리나라의 가족 제도를 변경하는 것이 필요한가와 관련한 학습자들의 능동적인 중재안 마련을 끌어내는 것이다. 이를 위해 본 활동에서는 오늘날 대표적 의사소통 수단인 온라인 커뮤니케이션을 활용하는데, 비대면 의사소통이 점점 더 증가하는 오늘날의 사회와 온라인

커뮤니케이션에 익숙한 학습자들의 상황을 고려하여 보다 능동적인 외적중재활동을 가능케 하였다.

무엇보다도 학습자들은 합법적 동거 제도, 동성 간의 합법적 혼인 제도와 같이 우리나라의 현안이라고 할 수 있는 갈등 상황을 중재한다는 목적 의식을 갖고, 다른 학습자들과의 자유로운 토론에 임하게 되어 사회적 행위자로 성장할 수 있게 된다.

나. 활동 전개

1회차

① 교수자는 학습자들이 자신의 견해를 밝힐 수 있는 프랑스어 표현을 학습할 수 있도록 한다.

② 교수자는 학습자들이 포함된 익명의 오픈채팅방을 개설한다. 교수자는 학습자들에게 프랑스어권 국가의 다양한 가족 제도를 바탕으로 '프랑스의 PACS 제도에 찬성하는가?', '우리나라에서도 프랑스 또는 퀘벡과 같이 동성 커플의 합법적 혼인 관계를 인정해야 하는가?', '모로코의 일부다처제에 대하여 어떻게 생각하는가?', '대한민국의 결혼 제도를 급진적으로 바꾸는 것이 타당할까?' 등과 같이 문화적 가치관에 따라 의견충돌이 일어날 수 있는 주제를 제시하여 학습자들의 토론을 제안한다. 이에 더하여 교수자는 학습자들로 하여금 오픈 채팅방에서 자신의 의견을 밝히거나 타인의 의견에 '동의하기, 반대하기, 공감하기' 등의 의사를 표명할 때는 프랑스어를 사용할 수 있도록 지도한다.

③ 학습자들은 교수자가 제시한 문화 주제와 관련하여 오픈채팅방에서 자유로운 토론을 나누도록 한다. 다만, 교수자는 익명의 의견교환 과정에서 발생할 수 있는 건전한 비판이 아닌 맹목적인 비난을 하는 학습자의 태도를 바로잡아주어야 한다.

④ 교수자는 오픈채팅방에서 문화 주제에 대해 찬성하는 학습자와 반대하는 학습자들 사이의 활발한 상호작용을 통해 나름의 현실적인 중재안을 도출해보도록 지도한다.

2회차

① 교수자는 오픈 채팅방에서 제시된 다양한 중재안을 정리하여 학습자들에게 제시한다.

중재안의 예

1. PACS 제도에서 인정되는 법적으로 보호하는 동거의 경우 이성 간에만 인정하되, 사회적 혼란을 고려하여 몇 년 후부터 시행한다. 2. 동성 간의 합법적 혼인 관계는 인정할 수 없지만, 사실혼에 준하는 법적 보호(재산분할 청구권, 위자료 청구권)는 허용한다.

② 학습자들은 다양한 중재안과 관련하여 보완할 점은 없는지, 실제 우리나라의 현실에 적용이 가능한지 등에 대하여 자유로운 의견을 제시하도록 한다.

③ 끝으로 교수자는 토론 과정의 중요성을 강조하며 학습자들 사이에 '익명의 의사소통 상황에서의 어려웠던 점은 무엇이었는지', '중재안을 도출하는 과정에 갈등이 존재하였다면 어떻게 해결하였는지', '다른 학습자들과의 상호작용이 중재안 도출에 도움이 되었는지', '더 합리적인 중재 방법은 어떤 것이 존재할 수 있는지' 등에 관한 자유로운 의견을 교환할 수 있도록 한다.

다. 활동 의의

본 활동의 의의는 실제 현실에 존재하는 문화 충돌 상황을 주제로 제시하여 학습자들 사이에 토론을 통해 중재안을 도출해보도록 하는 데 있다. 특히 우리나라의 현안이라고 할 수 있는 '합법적 동거 제도', '동성간의 합법적 혼인 관계'에 대한 중재안의 도출을 이끌어 학습자들은 사회적 현안에 대해 실제로 고민하고, 상호 존중에 기반 하여 갈등 상황을 해결해가는 민주적 갈등 해결 과정을 경험할 수 있다. 이처럼 설령 학습자들 간의 중재안 도출이 원활하지 않더라도 상호문화적 관점에서 보았을 때, 학습자들이 문화적 갈등을 해결하기 위해 민주적인 토론 과정에 참여한다는 것 자체에서 의의를 찾을 수 있고, 그 과정에서 가족 제도와 관련하여 우리 사회가 나아가야 할 방향에 대한 실마리를 발견할 수도 있다.

한편, 외국어 교육 내 상호문화교육을 실시함에 있어 반드시 교실로 공간적 범위를 제한할 필요는 없다. 유럽평의회는 '교육을 통한 상호문화능력 발달시키기'(2013:47)에서 온라인 상호작용이 이루어진 후 학습자들끼리의 토론을 통한 성찰 과정이 매우 중요하다고 하였는데, 본고에서도 2

회차 수업에서 학습자들에게 토론 및 도출된 중재안에 대해 자유롭게 의견을 교환하는 시간을 부여하였다. 구체적으로 앞서 중재안의 예시에서 든 것과 관련하여 학습자들은 'PACS 제도에서 인정되는 법적으로 보호하는 동거를 왜 이성 간에만 인정해야 하는가?', '몇 년 후부터 시행한다면, 그 적절한 시기는 어떻게 결정하는가?', '동성 간에 사실혼에 준하는 법적 보호를 허용한다고 하였을 때, 사실혼에 준하는 법적 의무(부양 의무)를 부담케 할 것인가?', '동성중의 일부가 아이를 입양하였을 때, 다른 동성과의 관계를 어떻게 설정할 것인가?' 등과 같은 성찰 과정이 필요한데, 이처럼 학습자들은 자신이 도출한 중재안을 비판적으로 검토함과 동시에 중재안 도출과정에서의 개선점에 대해 자유롭게 논의할 수 있고, 이를 통해 사회적 행위자로서의 내적 성장도 함께 도모할 수 있다.

정리하자면, 학습자들은 가족 제도와 관련한 실제 문화 갈등 상황을 해결하기 위해 다른 학습자들과 상호작용하는 과정에서 민주적 갈등 해결 과정의 중요성을 인식함과 동시에 새로운 공동문화의 창출이라는 창조적 문화 융합에 이를 수 있다.

5.4.2 활동 3-2 : 새로운 정책 고안 활동

가. 활동 목표

- 언어적 목표

프랑스어로 타인의 의견을 묻고 본인의 의견을 말하는데 필요한 표현과

더불어 타인의 의견에 동의 또는 반대할 수 있는 표현을 익힌다.(표현 예시는 앞서 5.4.1 '가.' 부분과 동일)

- 문화적 목표

우리 사회가 직면하고 있는 다양한 문화권 출신 사람들의 사회적 요구에 관한 문제를 해결하기 위한 실마리를 타문화에서 찾아보도록 한다. 최근 우리 사회에서는 증가하는 무슬림 신자와 채식주의자의 요구에 부합할 수 있도록 군대와 같은 공공기관에서의 급식 선택권에 대한 갑론을박이 이어졌고, 국방부는 2021년부터 채식주의자 혹은 무슬림 장병에게 상담을 거쳐 적절한 음식을 제공한다는 방침을 내놓았다. 이처럼 식사 문화와 관련하여서도 문화 충돌과 사회적 논쟁이 발생할 수 있으며, 사회 구성원들 사이의 성숙한 논의를 통해 제도 또는 인식 개선이라는 새로운 공동문화의 창출이라는 결과에 이를 수 있다.

문화적 충돌이 심각한 사회적 문제로까지 비화하는 현상은 비단 우리나라에만 한정된 문제가 아닌 전 세계적인 현상이므로(프랑스에서는 공공장소에서의 히잡 착용 금지와 관련한 문제로 거센 사회적 갈등을 겪은 바 있다.) 프랑스어권 국가들에서는 동일한 문제의 해결을 위하여 어떠한 사회적 논의를 거쳐 현재의 제도에 이르렀는지 탐구할 필요성이 있다. 그 과정에서 타문화에 대한 편견의 제거 및 문화적 이타성의 함양에 이른 학습자들로 하여금 타문화에 내재된 가치(타문화는 사회 문제의 해결을 위한 제도적 산물이고, 이를 우리 사회가 직면하고 있는 문제에 차용할 수 있다는 점)를 재인식하고 사회의 문제를 해결하기 위해 타문화를 변용하는 과정에서 기존의 통념과의 조화 가능성에 대해 연구해보도록 한다.

나. 활동 전개

1회차

① 교수자는 학습자들을 소그룹으로 구분하고, 식사 문화와 관련하여 제도 및 의식의 개선이 요구되는 우리 사회의 현안 중 한 가지를 선정한다. (예: 찌개나 반찬 등을 공유하는 우리의 식습관은 감염병 확산에 취약할 수 있으므로 인식의 개선이 필요하다, 식용견 도살 과정이 지나치게 잔인하고 가혹하여 동물 학대의 소지가 있으므로 제도의 개선이 필요하다) 이에 더하여 교수자는 학습자들이 자신의 견해를 밝힐 수 있는 프랑스어 표현을 학습할 수 있도록 한다.

② 교수자는 학습자들로 하여금 프랑스어권 국가가 유사한 문제를 해결한 사례가 있는지 조사해 보거나 프랑스어권 국가의 식사 문화 전부를 차용하거나 일부를 결합하는 등의 방식으로 앞서 토론을 통해 선정된 우리 사회의 현안을 해결할 수 있는 정책을 고안해보는 과제를 부여한다.

2회차

① 2회차 수업에서 학습자들은 소그룹 별로 각 조에서 마련한 정책을 발표해 본다. 학습자는 되도록 프랑스어를 사용하여 발표를 진행할 수 있도록 하고 교수자는 학습자들의 발표가 끝난 후 틀린 어휘나 문법을 교정해준다.

정책안의 예

- 스위스 정부가 동물보호법을 확대하여 갑각류를 산채로 끓는 물에 조리하는 것을 법적으로 금하고 있는 것을 차용하여 우리나라에서도 고통을 최소화하여 식용견을 도살하게 하도록 하는 법안을 발의. - 공중보건과 개인위생을 위하여 프랑스의 식사 문화처럼 찌개 또는 반찬과 같은 공유 음식을 개인 접시에 덜어 먹도록 하는 캠페인 실시.

② 각 조의 발표가 끝나면 우리 사회의 문제를 해결하기 위한 가장 현실적이고 바람직한 정책이 무엇일지에 대해 자유로운 토론이 이루어질 수 있도록 독려한다.

③ 교수자는 토론 과정에 학습자들이 제안한 정책이 우리 사회의 문제를 해결할 수 있는 합리적인 방안이 될 수 있는지, 식사 문화와 관련된 기존의 통념과 충돌하는 지점이 존재하지 않는지 등과 같은 문제에 대해 학습자들 사이에 자유로운 의견 교환이 이루어질 수 있도록 한다.

④ 마지막으로 교수자는 학습자들에게 거위의 간을 인위적으로 부풀린 다음 식용하는 프랑스의 식사 문화 사례와 같이 우리의 관점에서 볼 때 윤리적 문제로 결부될 수 있는 타문화를 어떠한 시각으로 바라보아야 하는지 함께 고민해 볼 수 있는 시간을 마련한다.

다. 활동 의의

본 활동의 의의는 타문화의 일부 또는 전부를 차용하여 우리 사회가 직

면한 문제를 해결할 수 있는 중재안을 직접 마련하는 데 있다. 예를 들어 우리 사회 내에서 개고기 식용 문화를 반대하는 동물 단체의 요구와 이에 반대하여 생존권을 주장하는 도살업자 간의 갈등은 갈수록 증가하고 있다. 이에 대해 동물을 도살함에 있어 일정한 절차를 준수하고, 동물의 권리를 동물권이라는 이름으로 존중하는 타문화를 차용하는 것은 갈등 상황을 합리적으로 중재하는 방안이 될 수 있다. 이처럼 타문화의 유입은 자문화와의 갈등 상황을 야기하는 측면뿐만 아니라 타문화의 적용을 통해 우리 사회의 문제를 해결할 수 있는 창조적 문화 융합 과정이 될 수도 있다. 특히 학습자는 다른 학습자들과의 협력을 통해 프랑스어권 국가의 다양한 제도를 우리 사회의 현실에 대입하는 과정에서 '함께 행동하기'를 경험할 수 있고, 사회 문제를 해결하는 방안을 고민하며 진정한 사회적 행위자로 성장하게 된다. 설령 실질적으로 사회 문제를 해결하지 못한다고 하더라도 학습자들이 이러한 갈등 해결 과정에 참여하는 것 자체가 상호문화적 관점에서 의의가 있음은 앞서 본 바와 같다.

이에 더하여 본 활동의 궁극적인 의의는 우리 사회가 직면한 현실적인 문제와 사회 구성원들의 개인적 욕구 사이의 타협점을 찾는 중재활동이기도 한다는 점에 있다. 학습자는 사회 문제의 해결이라는 공적인 요구와 사회 구성원들의 삶의 방식 선택이라는 사적 영역이 충돌하는 지점에 대해 고민하고 타문화의 도입에 관하여 다른 학습자들과 토론하는 중재활동을 통해 갈등의 해결이라는 창조적 문화 융합에 이를 수 있다.

5.5 정리

앞서 제5장의 서두에서 언어 교실은 학습자의 상호문화능력 발달에 긍정적인 요소를 가지고 있고, 상호문화능력의 발달에는 다른 학습자들과의 협력과 능동적 참여가 필수적임을 밝혔다. 이를 위해 본고는 내적중재활동, 연결중재활동, 외적중재활동으로 이루어진 일련의 문화적 중재활동에 대응하는 6가지의 구체적인 문화적 중재활동을 제시하였고, 공통 사례로 보편성과 특수성을 포괄하는 문화 주제인 '가족 제도'와 '식사 문화'를 선정하였다. 본고가 제시하는 구체적인 문화적 중재활동은 비단 위 2가지의 주제뿐만 아니라 문화 충돌 상황이 발생할 수 있는 다양한 문화 주제[의복 문화(레깅스만 입고 다니는 여성에 대한 혐오, 공공장소에서의 히잡 착용 금지), 애정 표현 문화(공공장소에서의 스킨십, 여성 간에 손을 잡고 다니는 것에 대한 혐오) 등]에 적용될 수 있음은 물론이다.

5장을 마치기에 앞서 원칙으로 돌아가 이러한 구체적인 문화적 중재활동의 수행 목적에 대해 성찰할 필요가 있다. 교수자는 프랑스어 수업을 수행하면서 학습자들에게 프랑스어 학습이라는 언어적 목표와 동시에 학습자를 상호문화능력을 갖춘 사회적 행위자로서 성장시킨다는 문화적 목표를 동시에 추구하여야 한다. 본고가 제시한 구체적인 문화적 중재활동은 언어 교실의 장점을 반영함과 동시에 이러한 교수자의 교수 목표를 효율적으로 달성할 수 있는 활동을 고민하는 데서 탄생하였다. 교육과정으로 인한 시간상의 제약을 고려할 때, 프랑스어 수업 내에서 언어적 목표와 문화적 목표를 동시에 달성한다는 것이 쉬운 일은 아니지만 본고가 제시한 문화적 중재활동을 수행하는 과정에서 학습자는 프랑스어 학습

의 심화라는 언어적 목표와 동시에 타문화에 대한 편견 내지 고정관념의 제거(내적중재활동), 문화적 이타성의 함양(외적중재활동) 및 공동문화의 창출(외적중재활동)이라는 문화적 목표를 달성할 수 있으리라 판단한다.

제 6 장 결론

학교는 교육이라는 과업을 달성하기 위하여 설립된 특수한 목적을 지닌 공간이지만 그렇다고 해서 학교와 실제 사회를 구분하는 것은 옳지 않다. Puren(2009:126)도 행위중심접근법에서 교실은 그 자체로서 하나의 '소사회(mini-société)'로 보아야 하고 교실에서 일어나는 모든 행위는 실제 행위로 보아야 한다고 밝힌 바 있는데, 이러한 관점에서 프랑스어 수업을 통하여 학습자들이 교실 밖 사회에서 마주하게 될 수많은 문화적 갈등 상황을 해결할 수 있는 상호문화능력을 길러 줄 필요성이 있다.

본고는 세계화 시대의 주역이 될 학습자들로 하여금 공교육 내에서 상호문화교육을 경험하게 하여 문화적 갈등상황을 창조적으로 중재하는 진정한 사회적 행위자로 거듭나게 하는데 목적을 두고 있다. 상호문화교육은 다양한 인종, 민족, 문화가 뒤섞인 유럽에서 특히 강조되어온 개념으로 타인과 타문화에 대한 이타성과 문화에 대한 비판적 사고를 바탕으로 공동문화를 창출하게 하는 상호문화능력에 대한 학습이 요구된다. 본고는 고등학교 프랑스어Ⅰ의 문화교육 내용에 대한 문제의식에서 출발하여 문화교육의 필요성과 중요성을 강조함과 동시에 프랑스어 교육을 통해 세계화 시대에 필요한 상호문화능력의 확립 방안을 모색하고자 노력하였다.

이러한 목적의식 하에 본고에서는 상호문화능력에 대한 정의, 상호문화교육의 중요성 및 유럽 내 상호문화교육을 위한 노력을 개관하였고 궁극적으로 프랑스어 교육을 통해 도달하고자 하는 공동문화의 창조라는 문화 교육의 주안점과 방향성에 대해 살펴보았다. 본고를 관통하는 프랑스

어 교육의 기본 원칙은 상호문화교육인데, 지금 우리 사회에서 필요한 외국어 교육은 단순히 언어 차원에 한정되어서는 안 되고, 문화 사이의 갈등 상황을 중재할 수 있는 능력이 필수적으로 요구되기 때문이며, 진정한 의미의 외국어 교육은 단순한 언어 능력의 습득이 아닌 목표 언어가 통용되는 지역의 언어를 포함한 문화적 총체를 학습하는 것을 포함하는 것이기 때문이다.

프랑스어 교수·학습 방법론은 변천을 거듭하였고 가장 최근에는 CECR을 통해 의사소통접근법에서 행위중심접근법으로의 전환이 이루어졌다. FLE교수법에서의 문화교육 역시 시대의 주된 이데올로기를 반영하며 변화하였다. 3장에서는 전통교수법에서부터 행위중심접근법에 이르기까지 FLE교수법의 변천을 고찰하였고, 서로 다른 교수법에서의 문화교육의 한계에 대해서도 지적하였다. 또한, 본고에서는 역대 고등학교 교육과정 중 프랑스어 I 의 문화교육 내용을 살펴보았고, 프랑스어 교육과정 내 문화교육에 대한 인식 변화와 공교육 내 프랑스어 관련 문화교육 현실을 분석하였다. 그 결과 무엇보다도 프랑스어 교육과정 중 문화교육 관련 부분은 목표와 내용면에서 제7차 교육과정부터 2015 개정교육과정에 이르기까지 비약적 발전이 있었다고 말할 수 있다. 특히 프랑스어 I 교육과정에서 유럽에서 강조되는 상호문화교육의 중요성을 밝히고, 상호문화능력에 대한 개념 정의를 구체화한 점은 프랑스어 교육의 방향에 있어 획기적인 전환이라 평가할 수 있다. 그러나 상호문화능력의 중요성에도 불구하고, 학습자들이 상호문화능력을 배양할 수 있는 구체적이고 체계적인 문화 학습 활동을 제시하지 못한 점은 현 교육과정 및 이에 의거한 교과서의 한계이다.

본고는 이와 같은 한계를 보완하기 위하여 CECR의 핵심 개념인 '문화적 중재'를 선정하였다. 상호문화교육의 진정한 목적은 학습자로 하여금

서로 다른 두 문화 사이의 갈등 상황을 중재할 수 있는 중재자로 성장시키는 것이고 학습자는 문화적 중재활동을 통해 상호문화능력을 갖춘 예비 사회인으로 나아갈 수 있다고 보았기 때문이다. 4장에서는 공교육 내 학습자의 상호문화능력 함양을 위해 문화적 중재활동의 개념을 구체화하고, 문화적 중재활동을 내적중재(médiation intérieure), 연결중재(médiation connective), 외적중재(médiation extérieure)활동으로 세분화하였다. 본고에서 밝힌 문화적 중재활동의 궁극적인 목적은 학습자로 하여금 문화 충돌 상황에서 중재자가 되어 공동문화 창출에 일조할 수 있는 사회적 행위자로 성장하도록 하는 것이다. 이를 위해 창조적 문화 융합에 대한 개념을 정의하였고, 문화 충돌 상황에서 내적중재, 연결중재, 외적중재활동이 발현되는 방식과 이 활동들의 순환성에 대해 살펴보았다. 학습자는 문화적 중재활동 교육을 통해 타문화의 수용 과정에서 이루어지는 내적중재활동, 타문화에 대한 직·간접적인 경험을 하는 연결중재활동, 학습자가 직접 자문화와 타문화의 충돌로 인한 갈등을 겪고 있는 사람들을 중재하는 외적중재활동이라는 일련의 '창조적 문화 융합' 과정을 거치면서 언어와 문화의 총체적 학습이라는 외국어교육의 궁극적 목표를 달성함과 동시에 진정한 사회적 행위자로서의 상호문화능력을 터득할 수 있을 것이다.

5장에서는 4장에서 제시한 문화적 중재활동의 개념을 토대로 우리나라 외국어교육에서 문화적 중재활동이 필요한 이유와 그 의의에 대해 간략히 살펴본 다음 문화적 중재활동의 구체적인 방안을 제시하였다.

외국어교육의 근본적인 목표는 CECR에서 밝혔듯 학습자를 진정한 사회적 행위자로 거듭나게 함에 있다. 학습자가 외국어를 학습하는 이유는 언어를 통해 다른 문화적 배경을 지닌 사람들과 공동의 목표를 지니고 함께 행동하는 능력을 함양하기 위해서일 것이다. 이를 위해서 학습자는

타문화에 대한 객관적인 지식과 더불어 문화적 이타성 및 자문화와 타문화를 조화롭게 중재할 수 있는 능력을 갖추어야 한다. 본고가 예와 함께 제시한 문화적 중재활동의 세 단계를 통해 첫째, 학습자는 다양한 문화적 배경을 지닌 사람들과의 문화 충돌 상황에서 타문화에 대한 그릇된 편견 내지 고정관념을 해소할 수 있고 둘째, 진정한 문화적 이타성을 함양할 수 있으며 셋째, 문화 충돌을 단순히 부정적인 상황으로 치부하지 않고 공동문화의 창출이라는 창조적 문화 융합으로 승화하는 중재자 역할을 담당할 수 있게 된다. 본고에서 제시한 문화적 중재활동이 학습자를 진정한 사회적 행위자로 거듭나게 하여 외국어 학습이라는 언어적 목표와 상호문화능력의 함양이라는 문화적 목표를 동시에 달성할 수 있도록 하고, 이를 통해 고등학교 프랑스어 교육에 일조할 수 있기를 기대한다.

Bibliographe

≪해외 논문 및 저서≫

Abdallah-Pretceille M. (1996). *Vers une pedagogie interculturelle*, Anthropos.

Abou S. (2006). L'intégration des populations immigrées, *Revue européenne des sciences sociales, T. 44, No. 135*, Librairie Droz, 79-91.

Akkari Abdeljalil (2009). *Introduction aux approches interculturelles en éducation*, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

Aristea-Nikoleta S.-C. (2008). Compétence interculturelle et capacité de médiation culturelle : le sésame pour ouvrir le dialogue avec d'autres, Université Aristote de Thessaloniki.

Assunção Barbosa L. M. (2007). *La langue-culture et les dimensions interculturelles dans l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère*, Íkala, revista de lenguaje y cultura, vol. 12, núm. 18, Universidad de Antioquia,166-181.

Beacco et al. (2016). *Guide pour le développement et la mise en oeuvre de curriculums pour une Éducation plurilingue et interculturelle, Division des Politiques linguistiques*, Conseil de l'Europe.

Bérard E. (1991). *L'approche communicative Téorie et pratiques*, CLÉ international.

Bomicar de Andrade D. (2017). *Les approches culturelles dans les manuels de français et de portugais du Brésil langues*

étrangères L'exemple des enseignements sur l'alimentation, Université Sorbonne Nouvelle.

Brander P. et al. (2016). *Education Pack "all different - all equal"*, Council of Europe.

Bunget M.-M. (2017). *Le manuel de fle au fil du temps : un parcours méthodologique de plus d'un demi-siècle*, Université de Craiova.

Byram M. (2009). *Sociétés multiculturelles et individus pluriculturels : le projet de l'éducation interculturelle*, Conseil de l'Europe.

Byram M. et al. (1991). *Investigating Cultural Studies in Foreign Language Teaching*, Multilingual Matters.

Byram M. et al. (2003). *La compétence interculturelle*, Conseil de l'Europe

Cadre Europeen Commun De Reference Pour Les Langues :Apprendre, Enseigner, Evaluer (2001). Unité des Politiques linguistiques, Conseil de l'Europe.

Cadre Europeen Commun De Reference Pour Les Langues :Apprendre, Enseigner, Evaluer Volume Complémentaire avec de nouveaux descripteurs (2018). Division des Politiques éducatives Service de l'Education, Conseil de l'Europe.

Cuq J.-P. (2004). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Clé International.

Cuq J.-P. & Gruca I. (2009). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Hueber Verlag GmbH.

De Carlo M. (1998). *L'interculturel*, CLÉ International.

Defays J.-M. (2014). *Face à la Globalisation : De l'interculturalité implicite à l'interculturalité engage*, Modulaires Européennes.

Developing Intercultural Competence Through Education (2013). Council of Europe.

Galisson et al. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*, Hachette.

Gardner R.-C. & Lambert W.-E. (1972), *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*, MA: Newbury House.

Germain C. (1993). *Évolution de l'ensiegnement des langues : 5000ans d'histoire*, CLÉ International.

Kerzil J. (2002). L'éducation interculturelle en France : en ensemble de pratiques éducation interculturelle en France, *Carrefours de l'Éducation*, 120-159.

Leclercq J.-M. (2002), *Figures de l'interculturel dans l'éducation*, Conseil de l'Europe.

Ligthbown P. M. & Spada N. (2013). *How languages are learned*, Oxford University Press.

Livre blanc sur le diaglogue interculturel « Vivre ensemble dans l'égale dignité » (2008). Conseil de l'Europe.

Lorcerie F. (2017). Éducation interculturelle : état des lieux, *Ville-École-Intégration Enjeux n°129*, 170-189.

Marine Burgniard & Mathilde Petit(2014), L'ouverture à l'interculturel en classe de maternelle, oule passage nécessaire par les stéréotypes?, Académie de Grenoble.

Moirand S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Hachette

Pedro P. (2019). L'approche interculturelle dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères : analyse des pratiques d'enseignement du français langue étrangère au Mozambique, Université de Lorraine.

Piccardo E. (2012). Médiation et apprentissage des langues :

Pourquoi est-il temps de réfléchir à cette notion?, *Éla. Études de linguistique appliquée n°167*, 285-297.

Puren C. (1988). *Histoire des methodologies de l'enseignement des langues*, CLÉ International.

Puren C. (2004). De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle, *Le Français dans le Monde N°3 47,* 37-40.

Puren C. (2009). « La nouvelle perspective actionnelle et ses implications sur la conception des manuels de langue ». L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues, Barcelone : Maison des langues.

Puren C. (2009). Variations sur la perspective de l'agir social en didactqiue des langue-cultures etrangères, *Les Langues Modernes*, APLV.

Puren C. (2010). La nouvelle problématique culturelle de la perspective actionnelle europeenne : Cultures d'enseignement, cultures d'apprentissage et cultures didactiques, Rencontres Pédagogiques du Kansaï 2010.

Puren C. (2014). La compétence culturelle et ses différentes composantes dans la mise en oeuvre de la perspectve actionnelle, *Préambule*, 6-15

Puren C. (2019). L'interculturel, une composante parmi d'autres de la compétence culturelle, *Neofilolog*, 213-226.

Reboullet et al. (1973), *L'enseignement de la civilisation française*, CLÉ International.

Rochebois C. B. (2016). *Langue, culture et didactique du FLE*, Universidade Federal do Sul da Bahia.

Rosen E. (2009). Perspective actionnelle et approche par les tâches en classe de langue, *Le Franc¸ais dans le monde / Recherches et applications no. 45*, 487-498.

Savova J. et al. (1998), *Projet sur "Apprendre et enseigner l'histoire de l'Europe du 20e siècle"*, Conseil de l'Europe.

Soares L. M. (2015). Le rôle du manuel de FLE dans une approche (pluri) actionnelle, *Non Plus*, 37-49.

Stalder P. & Toni A. (2014). *Introduction : la mediation interculturelle : representations, mises en oeuvre et developpement des competences*, Editions des archives contemporaines.

Swain et al. (2011). *Sociocultural Theory in Second Language Education*, Multilingual matters.

Virasolvit J. (2013), *Quel intercultural en classe de FLE? Analyse et proposition de scenarios*, Université de Bourgogne.

Zarate G. et al. (2003). *Médiation culturelle et didactique des langues*, Conseil de l'Europe.

Zemmour D. (2008). *Initiation à la linguistique*, Ellipses.

≪국내 논문 및 보고서≫

김정숙 (2019). 고등학교 프랑스어 학습자 이해 프랑스에대한 표상, 프랑스어 선택 동기 및 학습 목표를 중심으로,『한국프랑스학논집 Vol.105』, 325-354.

심봉섭 (2020). 제2외국어과 교육과정의 과제와 지향,『한국 교육과정 개정의 성찰』, 교육과학사, 181-222.

장한업 (2019) 문화다양성 관리 모형으로서의 상호문화교육 실태 비교 분석: 국제기구의 상호문화교육을 중심으로,『교육의 이론과 실천 Vol. 24, No3』, 19-38.

장한업 (2009). 프랑스의 상호문화교육과 미국의 다문화교육의 비교연구,『한국 프랑스어문교육학회 제32집』, 105-121.

≪교과서 및 교재≫

조항덕, 심봉섭(2011).『Le Français I』, 박영사.

조항덕, 심봉섭 (2014).『고등학교 프랑스어 I』, 박영사.

김형래, 권종분, 박진형, 강민정 (2018).『프랑스어 I』, 서울특별시교육청.

≪기타 보고서≫

BBC Global Survey : A world divided, 2018

Council of Europe, Standing Conference of European Ministers of Education 9th session- Stockholom, Sweden, 9-12 June 1975

Éduscol(2016), Ancrer l'apprentissage dans la culture de l'aire linguistique concernée, Ministére de l'education nationale de l'enseignement supérieur et de la recherché, 2p

Le bulletin officiel de l'education nationale, Annexe 1 Programme de langues vivantes de seconde générale et technologique, enseignements commun et optionnel, Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse > www.education.gouv.fr

Résumé

Étude pour encourager l'enseignement interculturel dans les lycées sud-coréens

- Vers une médiation culturelle -

Nous pouvons définir la société d'aujourd'hui, celle du 21ème siècle, sous le terme 'diversité'. La société sud-coréenne se diversifie de plus en plus. L'accroissement soudain de la diversité culturelle s'accompagne inévitablement de nombreux conflits entre différents membres d'une même société. Dans un tel contexte, il paraît alors primordial que les apprenants puissent comprendre la culture de tout individu possédant un autre cadre historique et social, à travers, notamment, un enseignement interculturel, et ainsi développer une compétence basée sur la compréhension d'autrui et le vivre-ensemble. Par-dessus tout, tout futur acteur social en devenir demande de s'adapter, d'acquérir une certaine compétence qui permet l'émergence d'une co-culture servant de passerelle entre diverses cultures.

C'est pourquoi, de nos jours, de nombreux didacticiens mettent en avant la nécessité d'introduire un enseignement culturel dans la didactique des langues étrangères, et plus spécifiquement un enseignement interculturel. Ainsi, cette recherche a pour objectif

d'apporter des solutions dans le développement de la compétence interculturelle des apprenants, afin qu'ils puissent gérer les futurs conflits culturels que ceux-ci rencontreront en tant qu'ils rencontreront en tant qu'acteur social et donc favoriser leur développement sur un plan individuel et social.

Pour ce faire, dans un deuxième chapitre, nous avons défini la notion de 'compétence interculturelle'. Puis, nous avons proposé un nouveau terme : 'association créative culturelle'. Une 'association créative culturelle' renvoie à un cercle vertueux de série qui génère une co-culture contribuant à un développement d'une diversité culturelle, via une activité de médiation d'après un acteur social adaptant sa compétence interculturelle. Les conflits culturels ne sont également plus considérés comme négatif.

Dans un troisième chapitre consacré à l'analyse des aspects de l'enseignement culturel de la méthodologie traditionnelle à la perspective actionnelle, nous avons pu découvrir les limites de chaque méthodologie sur un point de vue interculturel. Par la suite, nous avons fait une analyse des manuels de FLE utilisés dans les lycées sud-coréens pour identifier les différents éléments enseignés renvoyant à un enseignement interculturel.

Dans le quatrième chapitre, nous nous sommes interrogés sur les stratégies pour développer la compétence interculturelle chez les apprenants. Nous sommes avons pu analyser que la médiation culturelle, une des quatre activités langagières

indiquées par le CECR, était la plus adéquate pour un enrichissement de la compétence interculturelle des apprenants.

Dans cette recherche, nous avons recherché les besoins et l'importance des activités de médiations culturelles, et nous avons subdivisé le processus de médiations culturelles en trois aspects : la médiation interne, la médiation connective et la médiation externe.

Dans le cinquième chapitre, nous avons proposé plusieurs exemples d'activités sur la médiation culturelle qui permettent à la fois le développement de la compétence interculturelle et le maintient d'une certaine progression en français. Puis, en nous basant sur la perspective actionnelle, nous avons présenté des activités qui encouragent le travail en équipe ainsi que les interactions actives et continues entre les apprenants.

Pour finir, nous avons conclu et effectué des suggestions concernant l'enseignement culturel en faisant la synthèse des différents débats sur le sujet. Nous espérons que cette recherche permettra à la fois aux apprenants d'améliorer leur compétence linguistique et aidera à la formation d'une compétence interculturelle en intégrant ces activités de médiations culturelles dans le programme d'enseignement du français langue étrangère en Corée du Sud.