

# 스페인어 학습자의 의사소통능력 발달을 위한 문화 교육\*

송 예 립  
서울대학교

송예림(2015), 스페인어 학습자의 의사소통능력 발달을 위한 문화 교육.

**초 록** 외국어로서의 스페인어(español como lengua extranjera: ELE) 교육학 내에 의사소통 접근법이 도입된 이후, 학습자의 의사소통 능력 향상에 있어 언어의 구조 및 규범을 익히는 언어적 능력뿐만 아니라 언어가 사용되는 사회문화적 맥락을 이해하고 이에 맞게 사용할 수 있는 문화적 능력의 발달이 매우 중요해졌다. 따라서 문화는 언어와 대등한 위치의 중요성을 지니며 밀접하게 상호연관되기 때문에 교육 과정에서 이 두 요소의 자연스러운 통합은 최근 ELE 교육의 가장 중요한 교수·학습 목표가 되었다. 본 논문은 ELE 강의 안에서 언어적 요소와 문화적 요소를 자연스럽게 통합한 문화 교육을 실현하기 위한 이론적 토대로 언어 및 문화에 대한 발전적 시각을 제안하는 『유럽 공통참조기준』(2002)과 여기에서 언어 교수·학습의 틀로 제시된 ‘행위중심 접근법’을 채택하고자 한다. 우선 학습자의 의사소통 능력을 일반능력과 언어적 의사소통능력으로 나눠서 살펴보고, 다음으로 학습자의 문화 능력에 대해 구체적으로 정의할 것이다. 이어서 행위중심 접근법에 의거해 학습자의 문화 능력의 발달을 목표로 한 한국의 ELE 교육 과정에서 필요로 하는 교수·학습 목표를 세부적으로 제시함으로써 올바른 언어·문화 통합 교육의 방향을 제시하고자 한다.

**핵심어** 유럽 공통참조기준, 행위중심 접근법, 언어·문화 통합, 학습자의 의사소통 능력, 외국어로서의 스페인어 교육

---

\* 본 논문은 송예림(Song 2014b)의 박사논문의 일부에서 전개된 내용과 연관되어 있으며, 한국의 ELE 교육 현황에 맞게 논의를 요약 및 수정하였음을 밝힙니다.

## I. 서론

인류 역사에 있어 문화의 개념은 다양한 학문 분야의 등장과 함께 계속해서 변화해왔다. 인류학이나 사회학과 같은 사회과학의 발달로 ‘문화’ 용어를 정의하고 그 핵심적 의미를 설명하고자 하는 노력이 시작되었고, 인류가 축적해온 모든 정신적, 물질적인 삶의 총체를 포괄하는 것으로 그 의미가 확장되었다(Tylor 1958; Kroeber and Kluckhohn 1952; Malinowski 1972; Seeyle 1993, etc.). 20세기에 들어 언어학이 성장함에 따라 언어학의 가장 중심 주제인 ‘언어’와의 연관성 속에서 문화를 설명하고자 하는 다양한 연구의 결과로 인류가 공유하고 있는 지식과 신념, 행동양식의 총체인 문화를 구성하는 가장 중요한 요소이자 문화를 다음 세대로 전달하는 매개체로서의 언어의 역할이 강조되었다(Sapir 1933; Whorf 1956; Rivers 1968; Levine et al. 1987, etc.). 20세기 중반부터 응용언어학이 발달하고 외국어 교육학이 독립된 학문 분야로서 성장하면서 이제 문화는 연구의 대상을 넘어선 교육의 대상으로 자리매김하였으며, 외국어 교육에서의 문화의 의미와 역할, 또한 문화 교육의 필요성에 대한 다양한 논의가 이뤄져왔다(Thanasoulas 2001, 5).

‘문법-번역식 교수법(método gramática-traducción)’에서부터 가장 최근의 ‘행위중심 접근법(enfoque orientado a la acción)’에 이르기까지 외국어 교육의 역사 속에서 문화는 당대의 주도적인 교수법에 따라 그 의미와 역할이 달라져왔다. 언어 교육과정에서의 목표 문화(cultura meta)는 번역을 위한 위대한 문학작품이나 예술, 지리, 역사 등을 일컫는 협의의 개념에서 시작해 목표 언어(lengua meta) 화자의 일상적인 생활양식으로서 문화 산물뿐만 아니라 관념 및 행위를 모두 포함하는 것으로 의미가 확장되어 왔지만(Tomalin and Stempleski 1993, 7), 실제 교육 현장에서의 중요도는 매우 낮은 수준이었다. 1972년 하임즈(Hymes)가 ‘의사소통 능력(competencia comunicativa)’이라는 개념을 제안하며 시작된 ‘의사소통 접근법(enfoque comunicativo)’에 의해 학습자의 의사소통 능력을 구성하는 중요한 요소로서의 문화 능력에 대한 강조가 이뤄지면서 비로소 외국어 교육 과정에서 문화의 중요성이 부각되기 시작하였다. 올라

른 의사소통을 위해서는 언어가 사용되는 사회문화적 배경에 대한 이해가 필수적임을 강조한 의사소통 접근법을 이어나가되 교수·학습 목표 달성을 위한 ‘과제’의 개념이 추가된 ‘과제중심 접근법(enfoque por tareas)’에 이어, 2001년 유럽 평의회(Consejo de Europa)가 발간한 『언어 학습, 교수, 평가를 위한 유럽 공통 참조 기준 *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*』에서 언어 교수·학습의 기본적인 틀로 제시하고 있는 행위중심 접근법에 이르게 되면 외국어 교육 속에서 문화는 언어와 대등한 위치의 중요성을 지니게 되며, 언어와 문화가 밀접한 상호연관성을 지니기 때문에 통합되어 교육해야 함은 주지의 사실이 된다.

그럼에도 불구하고 외국어로서의 스페인어(español como lengua extranjera, 이하 ELE) 교육 속에서 언어와 문화가 통합된 교육을 위해 실제 강의실 안에서 어떻게 문화를 다루야 할지에 대해서는 충분한 연구가 이뤄지지 못했다. 1992년 ELE 교육 내에서의 언어와 문화의 관계를 다루는 가장 선구적인 논문을 발표한 미겔과 산스(Miquel y Sans)를 필두로 하여 1999년 ELE 전문 학술지인 *Carabela* 45권이 ‘Lengua y cultura en el aula E/LE’를 주제로 출판되면서 관심을 받기 시작한 ‘언어와 문화’란 주제와 관련하여 미겔(1997), 아레이사가(Areizaga 2001, 2002), 기옌 디아스(Guillén Díaz 2002), 가르시아 가르시아(García García 2004) 등의 다양한 논문이 나왔지만, 대부분 언어와 문화의 불가분한 관계를 설명하는 데 초점을 두었을 뿐, 실제 강의 현장에서 어떻게 언어와 통합된 문화 교육을 이룰 수 있을 지에 대한 연구는 드물었다. 특히 2002년 유럽 공통참조기준의 스페인어판인 *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (이하 MCER)의 출간 이후로 학습자의 ‘다중언어적이며 다중문화적인 능력(competencia plurilingüe y pluricultural)’이 외국어 교수·학습의 가장 기본적인 목표로 설정되면서 언어와 대등한 지위의 문화 교육에 대한 논의가 활발해졌지만, 여전히 상호문화성(interculturalidad)의 개념을 바탕으로 ELE 교육 안에서의 문화 교육의 중요성을 강조할 뿐 실제 교육 과정에서 구체적으로 어떻게 교육해야 할 지에 대한

연구는 부족하였다.

비교대상 언어인 영어나 프랑스어, 독일어에 비해 비교적 짧은 외국어로서의 교육 역사를 지닌 스페인에서는(Sánchez Pérez 1992, 8-9), 현재 유럽 언어 교수·학습·평가를 주도하고 있는 MCER과 행위중심 접근법 자체에 대해서도 충분히 연구가 이뤄지지 않아서 프랑스 학자인 뤼렌(Puren 2004a, 2004b)과 그의 연구결과를 인용한 몇몇 논문(Martínez Salido 2007; Navarro Serrano 2008, etc.)을 제외하면 과제중심 접근법을 넘어선 행위중심 접근법 자체에 대한 심도 깊은 논의가 아직 이뤄지지 못하고 있다. 스페인 내 ELE 교육 영역은 공교육과 사교육을 불문하고 MCER이 제시하는 다양한 참조기준과 언어 교수·학습의 기본적인 틀인 행위중심 접근법에 맞춰 재편성되고 있다. 따라서 ELE 강의실 안에서 이뤄지는 문화 교육의 방향 또한 MCER과 행위중심 접근법에 맞춰 이뤄져나가는 것이 바람직할 것이다. 그렇지만 행위중심 접근법 하에서 문화 교육을 어떻게 해야 할지에 대한 연구가 거의 없기 때문에(González di Pierro 2008; Ofilada Mina 2011), 이에 대한 충분한 논의가 필요한 상황이다.

또한 이러한 논의는 MCER이 제시하는 다양한 참조 기준을 유럽 언어 교육 과정에 도입하고 있는 한국에서 또한 올바른 문화 교육을 위해서 필요로 하는 주제일 것이다. 한국의 외국어 교육 역사에서 문화에 대한 본격적인 관심은 1997년에 고시되고 2002년에 본격적으로 도입된 제7차 교육과정에서부터 시작된다. 학습자의 의사소통능력의 발달을 가장 중요한 목표로 설정하고 목표 문화를 이해하는 것이 매우 중요한 과제임을 강조하면서, 고등학교 제2외국어 교육과정 속에서 『스페인 어권 문화』(교육 인적 자원부 2003) 교과서가 출판되는 등 가시적인 결과물이 나왔지만, 외국어 교육과정에서 문화요소에 대한 강조를 위해 지나치게 많은 문화적 정보를 언어적 맥락과는 별도로 제시하여 오히려 언어적 요소와 문화적 요소가 분리되는 결과를 낳았다는 비판을 받기도 했다(권오현 2003, 248).

한국의 ELE 교육에 있어서는 2000년대 들어 일부 학술논문과 석사학위는

문을 중심으로 고등학교 스페인어 교육과정이나 교재를 통한 문화 교육(김우성 2003; 김원필 2010; 유왕무 2011; Song 2014a)이나 정보기술을 이용한 문화 교육(박종욱 2001; 최재철 2003), 문화 교육의 현황(Song 2011)과 관련된 논문이 발표된 바 있지만, 스페인어학이나 스페인어권 문학에 비해 그 역사가 길지 않은 스페인어 교육학의 현실 때문에 현재 외국어 교육학에서 가장 중요한 주제 중 하나인 ‘언어 · 문화 통합 교육’에 다가가기 위한 연구는 여전히 미진한 편이다. 특히 목표 언어 및 목표 문화와 먼 거리에 있는 외국어로서의 스페인어 교육의 대표적인 환경이라 할 수 있는 한국의 ELE 교육 안에서 학습자의 의사소통 능력을 육성하기 위한 문화 교육의 방향 설정은 반드시 필요하다. 본 논문에서는 한국의 경우 문화 교육에 대한 이론적 연구가 부족한 만큼, 우선 ELE 교육학에 있어 문화 교육에 대한 기존의 논의를 살펴보고, 현재 유럽 언어 교육을 주도하는 MCER과 행위중심 접근법을 이론적 틀로 삼아 어떻게 올바른 언어 · 문화 통합 교육을 이뤄나갈 수 있을지 교수 · 학습 방향을 제시해 보고자 한다. MCER의 도입은 한국의 ELE 교육 현실에 맞게 신중하게 이뤄져야 하지만, 올바른 문화 교육을 위한 이론적 토대가 절실하게 필요한 지금, MCER에서 외국어 교육의 목표로 삼는 학습자의 문화능력이 과연 무엇인지 자세하게 살펴보고, 이러한 문화능력을 발달시키기 위한 ELE 강의의 구체적인 목표를 설정하는 것은 스페인어 교육학 발전을 위한 중요한 연구 과제가 된다.

## II. 언어와 문화

### 1. ELE 교육에서의 문화의 개념

외국어 교육 속에서의 문화란 무엇을 의미하는 지 그 개념을 정의하기 위한 다양한 논의와 제안이 있었지만(Brooks 1971; Tomalin and Stempleski 1993; Galisson 1999, etc.), ELE 교육학 내에서는 미겔과 산스(1992)에서 처음 제시된 세 가지 형태의 문화 개념을 반드시 언급해야만 할 것이다. 여기에서 문화는 ‘대문자 문화(Cultura con mayúscula)’, ‘소문자 문화(cultura con minúscula)’,

〈표 1〉 ELE 교육에서의 세 가지 문화 개념(Miquel y Sans 1992)

Miquel y Sans (1992)	Cultura con mayúscula	cultura con minúscula (cultura a secas)	kultura con k
Definición <sup>1)</sup>	La noción tradicional de cultura, es decir, el saber literario, histórico, artístico, musical, etc. La cultura por excelencia.	Todo lo pautado, lo no dicho, aquello que todos los individuos, adcritos a una lengua y cultura, comparten y dan por sobrentendido.	El tipo de conocimiento que es utilizado en contextos determinados.
Miquel (2004)	cultura legitimada	cultura esencial	cultura epidérmica
Brooks (1971) <sup>2)</sup>	culture MLA	culture BBV	
Galisson (1999)	cultura culta	cultura popular	
Tomalin & Stempleski (1993)	achievement culture	behavior culture	
Areizaga (2001)	cultura formal	cultura informal	

‘특정 문화(kultura con k)’로 나뉘어진다. 대문자 문화는 전통적 개념의 문화로 한 사회의 지리, 역사, 정치적 사실 뿐만 아니라 위대한 개인이 남긴 업적들, 예술작품 등을 말한다. 소문자 문화는 목표 언어 사회의 구성원들이 공유하는 생활양식이며 사고와 행동양식 모두를 포괄하는 것으로, 이해하고, 행위하고, 상호 의사소통하기 위해 반드시 알아야 하는 것이다. 특정 문화의 경우, 특정 지역사회의 구성원들만 나눌 수 있는 문화적 정보로서 예를 들면 마드리드의 투우 경기장인 ‘Las Ventas’와 투우 관람객의 응원 어휘인 “¡Olé!”를 자연스럽게 연결시킬 수 있는 지식으로, 대부분 이분법적으로 문화 개념을 분류한 대부분의 학자들과 달리 미겔과 산스의 독창적인 개념이라 할 수 있다. 다음의 <표 1>에서 미겔과 산스의 정의뿐만 아니라 외국어 교육에 있어서 대표적인 문화 분류의 예를 살펴볼 수 있다.

미겔(2004)이 묘사했듯이, 1970년대 의사소통 접근법이 등장하기 전 ELE 교육 안에서 문화적인 요소란 ‘문법이나 어휘 같은 언어 형식(sistema lingüístico)

- 1) 여기에서 인용된 스페인어 정의는 미겔과 산스가 분류한 문화 개념을 정리한 바예갈(Vallegal 2009, 2)에서 가져왔다.
- 2) 브룩스의 문화 분류에 있어 ‘MLA’는 ‘음악(music), 문학(literature), 예술(arts)’을 말하며, ‘BBV’는 ‘신념(beliefs), 행위(behavior), 가치관(values)’을 의미한다.

의 학습'이라는 목표를 위해 부차적으로 배우는 문학이나 예술작품, 지리 역사적 사실 등에 국한되었으며, 목표 문화의 전형적인 모습을 담은 정보로서만 제시되었기 때문에 언어 교수·학습의 목표와는 동떨어진 것이었다. 그러나 하임즈가 주창한 '의사소통 능력' 개념이 도입되고, 유럽 평의회가 1975년 유럽 언어 교육을 위한 첫 번째 공식문서인 *The Threshold Level* (Van Ek)을 발간하면서, "유럽 평의회에 주관 하에 유럽 학자들은 현대 유럽의 사회, 경제, 정치, 문화적 현실에 맞는 대안을 찾고자 하는 노력을 기울였고 그 결과물이 바로 의사소통 접근법이었다."(Martín Peris et al. 2008, 185).

이제 학습자의 의사소통 능력 발달이 외국어 교수·학습의 절대적인 목표로 부각되자, 의사소통 능력은 어떻게 구성되는가에 대한 연구가 이어졌다. 커넬과 스웨인(Canale and Swain 1980)에 이어 커넬(1983)은 의사소통 능력이란 '언어적 혹은 문법적 능력', '사회언어적 능력', '담화적 능력', '전략적 능력'의 네 가지로 구성되어 있다고 주장했다. 이어서 반 에크(1986)가 의사소통 능력의 사회문화적인 측면에 초점을 두고 기존의 네 가지 능력에 '사회문화적인 능력'과 '사회적 능력'을 추가하였다. 이처럼 문법이나 어휘 습득을 넘어서 목표 언어 화자와 의사소통할 수 있는 능력을 키우기 위해서는 의사소통 상황에서 자연스럽게 상호작용할 수 있도록 해주는 문화적 능력이 매우 중요해진 것이다. 이로써 전통적인 언어 강의실에서 학습되던 대문자 문화 혹은 형식 문화(cultura formal)가 아닌, 일상생활의 모든 사고 및 행동 양식을 모두 포괄하는 소문자 문화 혹은 비형식 문화(cultura informal)가 "본질적인 문화(cultura esencial, Miquel 2004, 516)"로서 그 중요성을 인정받게 되었다. 미겔과 산스는 외국어 교육에서 문화적 요소의 중요성을 다음과 같이 강조하였다.

학습자가 경쟁력 있는 의사소통 능력을 습득할 수 있도록 목표로 하는 언어 교육은 의사소통 능력의 필수적인 -그리고 불가분의- 요소로서 문화적 요소에 본질적인 역할을 부여해야만 한다. 문화적인 요소들은 교재에서 별도의 영역에 있어서는 안 되고, 특별한 영역에 있는 것으로 다뤄져서도 안되며, 우리가 강의실에 가져오는 모든 교육적 제안(propuestas didácticas)은 명시적이든 암시적이든 간에 문화적인 것을 담고 있어야 한다.(Miquel y Sans 1992, 7)

## 2. 상호문화성의 도입과 문화 능력

의사소통 접근법의 도입으로 ELE 교육 분야에서도 의사소통을 위한 필수적인 요소로서 문화적 요소가 중요하게 부각되었지만 진정한 의미의 언어·문화 통합 교육이 이뤄지기에는 부족한 점이 많았다. 목표 언어 의사소통 능력의 발달을 위해 문화 교육이 중요함에 대한 인식이 생겨났지만, 언어 교실에서 문화적인 요소를 어떻게 가르쳐야 할지에 대한 올바른 방법론적 방향을 제시하지 못했던 것이다. 실제 교육 현장에서의 올바른 교수·학습 방법에 대한 논의가 뒷받침되지 못하자, 학생들과 교수자들은 여전히 의사소통 능력의 언어적 측면에 초점을 기울이는 한편, 의사소통을 위한 사회문화적 측면을 다룰 때 단순히 문화적 지식을 정보로서 전달하는 데 치우치게 되었다. 당시의 ELE 강의실과 교재 안에는 목표 문화에 대한 일화적(anecdótico) 정보가 범람하게 되었는데, 문화 학습을 단순히 문화적 내용을 습득하는 것으로 간주했던 이러한 접근방식은 그 문화가 형식문화든 비형식문화이든 간에 목표 언어 사회의 “문화적 현실에 대한 일률적이며, 정형화되었고, 거짓된 시각을 만들어내게 되었다”(Arcizaga 2001, 161). 이러한 과정에서 언어적 요소와 문화적 요소는 오히려 분리되는 경향이 생겨났던 것이다. 이시삭(Isisag 2010, 256)을 비롯한 많은 학자들은 의사소통 접근법이 문화 교육에 있어 실패한 이유를 두 가지로 요약하였다. 첫째는 언어와 문화 간의 연결고리를 생각하지 않고 문화를 언어 교육에 추가된 정보로만 간주했던 것이며, 둘째는 단지 다른 문화에 대해 배우는 것이 문화들 사이의 진정한 이해를 가져오기에는 불충분하다는 것을 깨닫지 못했다는 것이다.

의사소통 접근법 하에서의 문화 교육에 대한 이러한 비판과 회의가 생겨나면서, 학습자들이 발달시켜야 하는 문화 능력에 대한 제대로 된 정의를 위한 논의가 이어지게 되었고, ‘상호문화성(interculturalidad)’ 혹은 ‘상호문화적 능력(competencia intercultural)’이란 개념이 등장하게 된다. 유럽 언어 교육에 있어 상호문화성이란 개념은 다양한 언어와 문화를 가진 회원국들이 여러 분야에서 교류하고 있는 유럽 연합의 필요에 의해 생겨났다. 유럽 연합의 교육 정책을 담당하고 있는 유럽 평의회는 회원국의 서로 다른 언어와 문화를 반드시 보



존해야할 문화적 유산으로 간주하였으며, 회원국 간의 소통과 협력을 강화하기 위해서는 언어 교육이 필수적이라고 보았다. 타 언어를 알게 될수록 타문화에 대해 관용과 존중의 정신을 갖게 되며 이를 통해 유럽 시민 의식이 고양된다는 것이 유럽 평의회외국어 교육에 대한 기본적인 입장인 것이다. 특히 이민자의 유입이 본격화되던 유럽 연합의 입장에서는 늘어나는 이민자들을 사회 속에 조화롭게 포용해야 할 필요성이 증가하고 있었으며 외국어 교육 속에서 ‘상호문화성’의 도입은 이를 위한 해결책이 될 수 있었다.

학습자의 상호문화적 능력 육성이 중요함을 강조하는 학자들은 형식 문화와 비형식 문화와 같은 문화 개념의 논의를 넘어서, 한 개인이 외국어 학습 과정에서 타 언어 및 타문화를 접하게 되면서 타자의 문화에 대해 개방적이고 수용적인 태도로 이해하고 타인뿐만 아니라 자기 자신과 자신의 문화에 대해서도 성찰해야 한다고 주장하였다. 기존의 의사소통 접근법이 언어 학습자도 달해야할 목표로 내세운 ‘원어민 화자(hablante nativo)’와는 달리, 바이럼과 플레밍(Byram and Fleming 2001), 크람쉬(Kramersch 2001) 등의 학자들은 ‘상호문화적 화자(hablante intercultural)’란 개념을 제시했다. 의사소통 접근법의 외국어 학습자들은 원어민 화자를 이상적인 목표로 두고 이들의 언어적 능력에 최대한 근접하도록 노력해야 했지만, 상호문화성에 대한 인식이 생겨나면서 이제 이상적인 학습자의 모델은 상호문화적 화자로서 자신과는 다른 언어와 문화를 풍부하게 경험하여 개방적이고 수용적인 세계관과 긍정적인 정체성을 확립하는 것이 중요한 과제가 되었다. 상호문화성이라는 개념은 문화 정보의 습득에만 치우쳤던 기존의 의사소통 접근법이 해결하지 못했던 문화 교육의 방향성을 설정할 수 있는 기폭제가 된 것이다.

ELE 교육 분야에서 ‘상호문화적 능력의 육성’이란 주제에 대해 가장 활발한 연구결과를 내놓고 있는 빠리시오 따또(Paricio Tato)는 바이럼(1997)과 바이럼 외(2002)의 연구 결과를 발전시켜 “상호문화적 화자/중개자”가 발달시켜야 하는 상호문화적 능력의 다섯 가지 요소를 제안하였다.

- 1) 상호문화적 관점(존재능력 saber ser): 타문화에 대해 열린 마음을 갖고 이

- 에 대한 불안감을 점검하고 자신에 대한 신뢰감을 회복한다.
- 2) 지식(saberes): 자신의 나라와 상대방의 나라 안의 서로 다른 사회적 그룹과 이들이 만들어낸 산물과 생활양식에 대한 지식을 습득한다.
  - 3) 비교, 해석, 관계 설정 능력(이해능력 saber comprender): 타문화와 관련된 문서나 사건을 해석하고 설명하며 자신의 문화와의 관계 속에 놓을 수 있는 능력을 갖는다.
  - 4) 발견 및 상호작용 능력(학습/수행 능력 saber aprender/hacer): 한 문화에 대한 새로운 지식을 습득하고 그 지식과 관점을 현재의 의사소통 및 상호작용 규칙에 적용할 수 있는 능력을 갖는다.
  - 5) 문화 영역에 대한 비판적 시선(참여 능력 saber comprometerse): 모문화 및 타문화의 관점과 산물 및 생활양식에 대한 비판적인 평가 능력을 갖는다. (Paricio Tato 2004, 7)

타자를 이해하고 이들과 의사소통할 수 있는 학습자의 상호문화적 능력의 육성이 강조되면서, 아레이사(2001)가 주장했듯이, 외국어 교수·학습 과정에서 목표 문화에 대해 배우는 것은 자신과 타자의 문화에 대한 성찰을 통해 오히려 자신을 이해하고 타자와 관계를 맺는 방법을 익히는 길이 된다. 이로써 상이한 문화가 주는 제약 속에서도 상호작용하게 해주고, 서로 다른 가치관, 의미 체계, 신념으로 인해 발생하는 오해(malentendidos)를 예견하게 해주며, 타자와의 만남에서 오는 정서적, 인지적 요구사항에 대해 대응할 수 있도록 해준다는 점에서 외국어 교육에서 추구하는 문화 교육의 목표가 구체화될 수 있었다.

### III. 유럽 공통참조기준에 따른 언어·문화 통합 교육

#### 1. 유럽 공통참조기준의 목표: 학습자의 다중언어적이며 다중문화적인 능력

학습자의 상호문화적 능력을 육성해야 한다는 주장은 문화 교육이 근본적으로 나아가야 할 방향이자 목표에 대한 이론적 논의의 결과물이지만 실제 ELE 교육 현장에서 이를 어떻게 이뤄나갈 것인지, 특히 언어적인 요소와 문화적인 요소를 교육 과정 속에서 어떻게 통합해서 교수·학습해야 할 것인지 그 실천을 위한 연구는 여전히 부족한 것이 사실이다. 빠리시오 따또(2014, 217)는 많은 ELE 교육 프로그램과 커리큘럼에서 상호문화적 능력을 매우 중요하게

생각하고 있음에도 불구하고 여전히 “바람직한 실천(buenas prácticas)”이 거의 없다고 지적하고 있지만, 그녀 또한 구체적인 실행 방안에 대해서는 언급하고 있지 않다. 그것은 상호문화성이란 개념만으로는 외국어 교육에 있어서 지금껏 핵심적인 것으로 여겨온 언어 형식 위주의 교육 속에 문화적인 요소를 어떻게 통합하여 최종적으로 학습자의 의사소통 능력을 발달시켜 나갈 수 있을지 실제 강의실에서의 교수·학습 방향을 제시하지 못했기 때문이다. 여러 학자들(Lacorte 2000; Borroso 2002; Díaz Ortega 2004; Guillén Díaz et al. 2005; Denis y Matas Pla 2009, etc.)이 제안한 문화 요소 수업에 대한 주된 내용은 강의실에서 사용할 수 있는 활동(actividades)의 예나 소재가 주를 이루고 있었다.

그렇다면 ELE 교육 과정에서 학습자의 의사소통 능력을 발전시키기 위한 바람직한 언어·문화 통합 교육이 이뤄지기 위해서는 어떤 식의 접근이 필요할 것인가. 해결의 실마리는 바로 2001년 유럽 평의회가 발간하였고 2002년 인스티투토 세르반테스(Instituto Cervantes)가 스페인어로 번역한 MCER과 여기에서 제시하고 있는 언어 교수·학습의 기본적인 틀인 행위중심 접근법에 있다. MCER은 유럽 연합 전체의 언어 교수·학습·평가를 위한 참조 기준으로서, 이 문서는 출발점에서부터 언어와 문화를 동일하게 중요한 대상이자 밀접한 연관관계를 가진 것으로 인식하고 있다. 즉, 실제로 인적, 물적 자원의 수없이 많은 이동이 이뤄지고 있는 유럽 연합의 통일을 위해서는 다양한 언어와 문화의 보존이 필수적이라는 인식 하에, “문화적 정체성과 다양성을 존중함으로써 사람들 사이의 관계가 더욱 밀접해지도록 해야 한다는 것이 기본적인 입장이다”(Martínez Salido 2007, 3). 언어 교수·학습에 있어 언어적 요소와 문화적 요소를 동등한 위상으로 다루며 최종 목표는 하나의 ‘다중언어적이며 다중문화적인 능력’을 지닌 학습자로 정의하여 언어와 문화의 자연스러운 통합을 추구하고 있다. MCER이 지향하는 다중언어주의는 개인에 초점을 맞춰 모국어와 모문화에서 나아가 타 언어나 타문화를 습득하면서 각각의 언어적 지식이나 경험이 분리되지 않고 통합적으로 구성돼 그 안에서 여러 언어가 상호 작용할 수 있는 하나의 의사소통 능력을 발달시키는 것을 목표로 한다. 또

한 의사소통 능력에 있어 문화적인 요소 또한 동일한 위상으로 강조되는데, 다중언어주의는 MCER의 또 다른 주요 과제인 다중문화주의의 맥락 속에서 긴밀한 연관관계를 가진 것으로 이해해야만 한다.

언어는 문화의 중요한 한 측면일 뿐만 아니라 문화적 산물에 접근할 수단이기도 하다. 위에서 언급 한 내용 중 많은 것들이 더 일반적인 [문화] 영역에도 동일하게 적용된다. 한 사람의 문화적 능력 안에서 그가 접근했던 다양한 (국가적, 지역적, 사회적) 문화들이 단순히 공존하기만 하는 것이 아니다. 문화들은 풍부하고 통합된 다중문화적 능력을 형성하기 위해서 서로 비교되고, 대조되고, 활발하게 상호작용하는데, 다중언어적 능력은 다중문화적 능력의 한 요소를 구성하며, 다른 요소들과 다시금 상호작용한다.(Consejo de Europa 2002, 6)

MCER은 교수 · 학습의 주체인 개인을 “사회적 행위자, 자율적 학습자 (aprendiente autónomo),<sup>3)</sup> 상호문화적 화자”라고 정의하며, 다양한 국가적, 지역적, 직업적 정체성과 의사소통할 때 필요한 세계에 대한 지식 및 적성, 기능을 소유한 사회적 행위자(agente social)로서의 그 역할에 초점을 맞추고 있다(Paricio Tato 2014, 221).

의사소통에는 인간 전체가 요구된다 [...] 인간은 사회적 행위자로서 누구나 서로 중복되는 여러 사회집단과 관계를 맺으며 이것이 합쳐지면 정체성을 규정하게 된다. 상호문화적 접근법에서 보자면, 외국어 교육의 중심 목표는 학습자에게 서로 다른 언어와 문화의 이질성을 풍부하게 경험하게 하여 긍정적인 인성과 정체성을 형성하게 하는 것이다.(Consejo de Europa 2002, 1)

3) 스페인어로 학습자(영어의 learner)를 지칭하는 용어는 ‘estudiante, alumno, discente’ 등이 될 수 있으나, 일반적으로 이 세 단어는 기관에서의 학습과정, 즉 정해진 교수요목에 따라 교재 및 교사의 지도에 따르는 그런 학습자를 의미한다. 따라서 이민자의 경우처럼 자연스럽게 생활 속에서 언어를 배워가는 경우에는 적절하지 않을 수 있다. ‘aprendiz’도 학습자를 의미하지만, 예술이나 수공예와 같은 분야에서 처음 시작하는 실습자를 의미하는 경우가 많아 목표 언어 구사수준이 높은 학습자의 경우에는 적합하지 않다고 본다. 따라서 MCER의 영문판의 번역 과정에서 평생에 걸쳐 다양한 언어를 배워나가는 학습자를 가장 적절하게 묘사하는 어휘로 ‘aprendiente’가 사용되었다(Pascale et al. 2009, 9).

언어와 문화 요소를 고려한 의사소통 능력에 대한 하임즈, 커넬과 스웨인, 반 에크 등 기존 학계의 논의를 뛰어넘는 패러다임의 변화는 MCER이 주장하는 새로운 ‘능력’ 개념에 있다. 인간은 다양한 상황에서 일정한 대화상대자와 효과적인 의사소통을 하기 위해 자신이 지닌 여러 능력을 융통성 있게 사용하게 된다. 그것은 반드시 언어적인 형태를 띠지 않을 수도 있으며, 제스처나 표정 같은 언어 외적인 수단이나 기존의 다른 언어나 문화에 대한 지식에서 나오는 능력일 수도 있다. 이처럼 MCER은 제5장에서 의사소통을 위한 인간의 능력을 ‘일반 능력(competencias generales)’과 ‘언어적 의사소통 능력(competencias comunicativas de la lengua)’으로 나뉘 설명하였다. 물론 인간이 가진 모든 능력이 어떤 형태로든 언어사용자의 의사소통 능력에 기여한다고 보기 때문에, 그 능력은 모두 의사소통적 능력이라고 간주되어야 하지만 언어와 관련이 적은 일반 능력을 전적으로 언어적 의사소통 능력으로부터 구분한 것이다. 다음 <표 2>를 통해 MCER이 정립한 새로운 의사소통 능력 개념에 대해 정리할 수 있다.

〈표 2〉 MCER에 의한 의사소통 능력의 정의

일반능력	선언적 지식 (saber) <sup>4)</sup>	세계에 대한 지식
		사회문화적 지식
		상호문화적 의식
	기능과 노하우 <sup>5)</sup> (saber hacer)	실용적인 기능과 노하우
		상호문화적인 기능과 노하우
	존재 능력 <sup>6)</sup> (saber ser)	
	학습 능력 (saber aprender)	언어와 의사소통 체계에 대한 사고
		음성 체계와 기능에 대한 사고
		학습 능력
발견 능력 (발견과 분석)		

4) 스페인어판에서 ‘Conocimiento declarativo (saber)’에서 ‘선언적 지식’만 스페인어로 옮기고 부가적으로 괄호 안에 표기된 ‘saber’는 그냥 두도록 한다. 이는 일반능력의 하위 네 가지 범주에 모두 해당된다.

5) Destrezas y habilidades (영어판의 ‘Skills and know-how’).

6) 존재 능력이란 개인이 가진 개별적 특징, 즉 개성과 관련된 능력을 말한다.

〈표 2〉 계속

언어적 의사소통능력	언어적 능력	어휘 능력
		문법 능력
		의미론적 능력
		음운론적 능력
		정서법적 능력
		정음학적 능력
	사회언어적 능력	사회언어적 관계의 언어적 표지
		예의 관습
		민중의 지식표현
		언어사용역 차이
		방언과 액센트
	화용적 능력	담화 능력
		기능적 능력

MCER에서 새롭게 제시된 학습자의 ‘다중언어적이며 다중문화적인 능력’은 기존에 정의한 외국어 의사소통 능력이 언어적인 측면에만 초점을 맞추던 시각을 넘어서 언어와 문화라는 필수불가결한 두 요소의 결합이 필수적임을 강력하게 주장하고 있다. 그러면서 의사소통 능력에 있어 언어와 관련이 적은 일반 능력을 제시함으로써 외국어 교육의 목표 및 교수·학습 방법에 있어서 언어 이외의 요소들을 부각시켰고, 그 중 가장 중요한 요소로 문화를 전면에 내세웠다. 따라서 ELE 학습자의 의사소통 능력의 발달을 위한 문화 교육을 목표로 할 때 MCER의 세심한 분석은 반드시 필요한 선결과제가 된다.

## 2. 유럽 공통참조기준에서의 문화 능력 정의

그동안 외국어 교육학에서 정의한 의사소통 능력이 언어적인 측면에만 집중했던 것에 비해, MCER은 개인이 지닌 일반적인 능력까지 확장하여 정의함으로써 의사소통에 필요한 언어적 요소 이외의 다양한 요소들을 부각시켰고 여기에서 가장 중요하게 다뤄지는 것이 바로 목표 언어의 사회문화적 측면과 관련된 능력이다. 사회문화적 내용은 우선 일반 능력의 하위 세 개의 범주 하에서 구체적으로 묘사되고 있다. 우선 일반 능력의 ‘선언적 지식’은 이른바 ‘상식’

〈표 3〉 MCER에 제시된 일반적 능력을 구성하는 사회문화적 지식

범 주	세부 내용
일상 생활	음식, 음료, 식사 시간, 예절, 공휴일, 근무시간 및 관습, 여가 활동
주거 환경	생활수준, 주택환경, 사회보장
대인관계	사회 계층구조 및 그룹 사이, 직장, 이성, 대중과 관청, 가족, 인종, 세대, 정치/종교적 집단
가치관, 신념, 태도	사회계층, 직업군, 재산, 지역문화, 치안, 제도, 전통과 사회적 변화, 역사, 소수집단, 민족 정체성, 타 국가 및 민족, 정치, 예술, 종교, 유머와 관련된 가치관, 신념, 태도
신체 언어	
사회적 관습	예) 초대하거나 초대받은 관계에서 시간 지키기, 선물, 복장, 식사, 행동 및 대화의 관습 및 금기어, 체류시간, 작별인사
의식 때의 행동	예) 종교적 관례, 출생, 결혼, 사망, 공식행사에서의 관객 행동, 축제 등

으로 여겨지는 것으로 경험과 교육, 정보 등을 통해 계속해서 발달되는 지식이다. 특정 언어의 학습자는 그 목표 언어가 사용되는 국가의 외형적 사실에 대한 지식, 즉 지리, 환경, 인구통계학, 경제, 정치적 특징들을 잘 알아야 한다고 설명하고 있다. 다음으로 ‘사회문화적 지식’은 가장 직접적으로 목표 문화와 관련된 범주로서, 한 언어가 사용되는 공동체의 사회와 문화에 관한 지식으로 다른 지식과는 달리 학습자의 이전 경험에서는 획득하지 못했을 가능성이 높고 선입견에 의해 왜곡될 수 있기 때문에 특별히 관심을 기울여야 할 지식이라고 강조한다. 유럽의 한 특정한 사회와 문화의 경우를 예로 들어 사회문화적 지식으로 나타나는 전형적인 특징을 정리하고 있는데, 그것은 <표 3>을 참고할 수 있다. 여기에서 제시된 사회문화적 지식은 ELE 강의 내 문화 교육을 설계할 때 다뤄야 할 내용을 선정하는 데 매우 유용한 길잡이가 될 것이다.

다음으로 ‘상호문화적 의식’은 ‘자신의 출신 세계(mundo de origen)’와 ‘학습 대상 공동체의 세계(mundo de la comunidad objeto de estudio)’ 사이의 관계(유사점과 차이점)에 대한 지식, 의식, 그리고 이해로부터 생겨나는 것이다. 특히 이 두 세계의 지역 및 사회적 차이를 넘어서 이 외에도 서로 다른 수많은 문화가 존재한다는 인식을 통해 넓은 시야를 가져야 함을 강조하며 상호문화적 의식의 지평을 확장해 나가고 있다. 그러면서 이와 관련해 추가적으로 생각해봐야 할 문제를 다음과 같이 제시했다.



- 1) 언어학습자에게 어떠한 사회문화적 경험이나 지식이 전제될 수 있으며, 무엇이 요구될 것인가?
- 2) 제2언어로 의사소통하는 데 요구되는 조건을 충족시키기 위해 학습자는 자신의 공동체 와 목표 언어 공동체 내의 사회 생활에 관한 어떤 새로운 경험이나 지식을 습득해야 하는가?
- 3) 적절한 상호문화적 능력을 발달시키기 위해 학습자는 자신의 문화와 목표 문화 사이의 관계에 대해 어떤 의식을 지녀야 하는가?(Consejo de Europa 2002, 102)

MCER의 상호문화적 의식이라는 범주는 그동안 외국어 교육학에서 학습자의 상호문화적 능력이란 개념을 두고 이뤄진 다양한 논의가 가야할 방향을 제시해주고 있는데 실제 강의 설계시 학습자가 상호문화적 능력을 발달시키기 위해 도달해야할 목표로 설정할 수 있다. 특히 주목할 점은 ‘상호문화성’ 개념의 확장으로, ELE 교육의 경우 학습자 자신의 문화와 목표 문화인 스페인어권 문화의 유사점 및 차이점에 대한 인식을 넘어서 전 세계 다양한 문화라는 큰 맥락 안에서 이 두 문화를 분류하고 문화에 대한 더욱 유연하고 개방된 시야를 가져야 한다는 주장이 설득력을 얻게 되었다.

마지막으로 기능과 노하우의 하위 범주인 ‘상호문화적인 기능과 노하우’에서는 ‘문화적 중개자(intermediario cultural)’란 개념을 통해 문화 간 비교, 타 문화와의 접촉 시 사용할 수 있는 전략, 두 문화의 중재자로서 상호문화 간 대립 해결, 선입견 극복이라는 네 가지 과제를 수행할 수 있는 능력으로서의 기능과 노하우를 갖춰야 한다고 설명하고 있다.

이 밖에도 언어적 의사소통 능력의 하위 범주인 ‘사회언어적 능력’에 대한 서술에서 언어는 사회문화적 한 현상임에 주목하며 언어 사용의 사회적 차원을 처리하기 위해 필요한 지식과 능력인 사회언어적 능력은 일반 능력의 사회문화적 능력과 상관관계에 있다고 강조한다. 즉, “사회문화적 능력의 언어적 측면(aspecto lingüístico de la competencia sociocultural, Consejo de Europa 2002, 117)”이라고 할 수 있는 것이다. 하위 범주인 사회적 관계의 언어적 표지는 인사말/호칭의 선택과 사용, 화자교체의 관습, 외침과 육설 등의 예를 들어



그 안에서 상대적 사회적 지위, 친밀도, 담론 영역에 따라 달라진다고 보았다. 예의 관습은 각 문화마다 다르고 종종 문화 간의 오해를 가져오기 때문에 유의해야 하며, 민중의 지식표현은 관용어, 격언, 인용문, 속담 등을 의미하고 사회문화적 능력의 언어적 측면에 있어 중요한 요소라고 할 수 있다. 언어사용역은 격식성의 정도를 의미하는데, B1 정도까지의 초기 단계 학습에서는 중립적인 언어사용역이 적합하며 수준이 높아질수록 공식적이거나 친숙한 언어사용역을 구사할 수 있게 된다. 방언과 악센트는 사회적 계층, 출신지역, 출신국가, 민족, 직업군에 따라 달라지는 언어적 표지들을 의미하며, 대화상대자에 대한 중요한 정보를 제공하므로 이와 연관된 상호문화적 능력의 발달을 위해서는 방언을 사용하기 전에 그것이 사회적으로 내포한 의미를 알고 있어야 한다고 설명하였다.

이상과 같이 MCER에서는 언어 교수·학습 과정의 최종 목표인 ‘의사소통 능력’을 정의하는 데 있어 언어적인 요소와 문화적인 요소를 동등하게 중요하게 생각하고 있음을 알 수 있다. 의사소통 능력을 구성하는 필수적인 요소로서 목표 언어의 사회문화적 측면에 초점을 맞춰 학습자가 상호문화적 화자라는 목표를 달성하기 위해 실제로 습득해야 할 문화 능력이 무엇인지에 대한 구체적 비전을 제시했다는 점에서 이론적 논의를 넘어서 실제 강의 현장에서 설정할 수 있는 세부화된 교수·학습 목표를 보여주었다. 다만 능력 개념의 설명에 있어서 언어적인 능력이나 화용적 능력의 경우 다양한 항목에서 A1 수준에서 C2 수준의 언어구사자가 보여야 할 기준 척도를 제시하고 있는 데 반해, ‘일반적 능력’과 언어적 의사소통 능력의 ‘사회언어적 능력’의 경우 그 항목을 척도 화하기 어렵다고 지적하면서 <표 4>와 같이 ‘사회언어적 적절성’ 항목만 예시 척도를 제시하였다(Consejo de Europa 2002, 118).

이와 관련하여, ‘부록 B: 기술예시척도(Anejo B: Las escalas ilustrativas de descriptores)’에서 “사회문화적이며 사회언어적인 능력을 명백하게 묘사하는 기술항목”인 사회문화적 능력의 경우 예시척도를 제외한 이유를 세 가지로 설명하고 있다. 첫째, 언어의 구사능력(dominio de la lengua)과는 별도의 영역이

〈표 4〉 사회언어적 능력의 '사회언어적 적절성(adecuación sociolingüística)' 항목의 수준별 예시척도(축약)

사회언어적 적절성	
C2	관용적이고 일상적인 표현을 잘 알고 있고, 내포된 의미도 의식할 수 있다. (...)
C1	폭넓은 관용적인 표현이나 일상 표현을 인식할 수 있고, 언어사용역의 변화도 바르게 이해할 수 있다. (...)
B2	공식적이거나 비공식적인 말씨를 상황과 대상에 적절하게 자신있고 분명하며 공손하게 표현할 수 있다. (...) 그룹 토론에서 빠른 속도로 일상 언어가 사용되어도 어느 정도 노력을 기울여서 따라갈 수 있고, 자신이 발표를 할 수도 있다. (...)
B1	언어기능을 폭넓게 수행할 수 있으며, 가장 많이 쓰이는 기능을 중립적인 언어 사용역 안에서 구사할 수 있다. (...)
A2	가장 단순하고 일상적인 표현과 기초적인 틀에 따라 단순하지만 효율적으로 사회적 관계를 맺을 수 있다. (...)
A1	인사와 작별, 소개와 사과의 공손 어법을 이용해 사회적 기초적인 사회관계를 형성하고 “부탁입니다.,” “감사합니다.,” “죄송합니다.”와 같은 표현을 사용할 수 있다.

어서, 둘째, 기술항목이 상당히 부정확하여 실제 현장에서 문제가 생길 수 있어서, 셋째, 학생들이 필요로 하는 지식을 갖고 있지 않은 교사들의 일관성 없는 답변 때문에 사회문화적 기술항목의 수준별 예시척도를 작성하기 위한 연구가 성공적이지 못했기 때문에 이러한 예시척도가 제외되었다고 밝혔다(Consejo de Europa 2002, 211). 따라서 실제 교육 현장에서 MCER에서 제시한 문화 능력을 목표로 삼고 교육과정을 설계할 때 수준별로 도달해야할 참조수준을 설정하는 데 어려움을 겪게 된다. 또한 사회문화적 능력을 발달시키기 위해 실제의 교수·학습 과정에서 다룰 목표 문화의 구체적인 내용이 무엇이어야 할지는 각 언어권별 문화의 방대함을 들어 제시하지 않고 있다.

이를 보완하기 위해 스페인의 경우, 스페인어의 홍보와 교육, 스페인어권 국가들의 문화를 보급하기 위한 공공 기관인 인스티투토 세르반테스가 출판한 『인스티투토 세르반테스의 커리큘럼 플랜. 스페인어를 위한 참조 레벨 *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*』(2006, 이하 PCIC)에서 사회문화적 내용은 무엇을 다뤄야 할지 목록표(inventario)를 제시하고 있는데, ‘문화 지시항목(referentes culturales), 사회문화적 지식과 행위(saberes y comportamientos socioculturales), 상호문화적 능력과 태도(habilidades y

actitudes interculturales)’의 세 가지 측면에서 자세하게 설명하고 있다. 유럽 내 다양한 언어 중에서 처음으로 ELE 교육 분야에서 MCER의 기준에 맞춘 교육 내 커리큘럼 참조 수준이 출판된 것이다. 따라서 실제 ELE 교육 현장에서는 MCER의 틀 안에서 문화 교육 커리큘럼을 구성할 때 PCIC의 사회문화 목표표를 참고해 그 구체적인 내용을 선정할 수 있다는 점에서, MCER을 도입한 ELE 강의 설계에 있어 PCIC의 사용은 필수불가결하게 보인다.<sup>7)</sup>

PCIC는 문화적 요소를 설명함에 있어 화자가 새로운 현실에 접근함으로써 자신의 세계관을 확장하고 사회성을 발달해나가기도록 한다고 정의하였다. 새로운 언어를 배워나가는 사람에게는 문화 항목을 알고, 사회문화적인 행동을 인지하고 갈등이나 오해나 문화충격이 발생하는 경우에 대비한 태도와 능력을 발달시키는 것은 매우 중요하다. 상호문화적 측면을 이해하면서, 다른 문화적 현실을 이해하고 그 안에 들어가 보는 것이 필요하다. 그러기 위해서 PCIC의 문화 지시항목, 사회문화적 지식과 행위, 상호문화적 능력과 태도의 목표표들을 활용하는 것은 반드시 필요한 것이다. 이러한 목표표들이 반드시 언어적인 것은 아니지만, 의사소통하는 데 있어서 언어와 직접적으로 연관된다. 이 세 가지 목표표는 언어 학습자들의 상호문화적 능력을 발달시킬 수 있도록 해준다.(Santamaría Martínez 2008, 68-69)

MCER은 실제 교육 과정에서 학습자의 문화 능력을 발달시킬 구체적인 교수 방안을 논의하기 위해 제6장 ‘외국어 학습과 교수’에서 현대 언어 학습과 교수를 위한 방법론적 대안을 다루면서 사회문화적이며 상호문화적인 측면을 언어 강의실에서 다룰 때 목표 문화에 다가가기 위한 균형 잡힌 시각의 필요성을 강조하고 있다.

7) ELE 강의 내 다뤄져야 할 구체적인 문화적 내용은 PCIC를 참고하는 것이 바람직하며, 2006년 PCIC의 발간 이후에 스페인에서 출판된 대다수의 ELE 교재들은 PCIC를 길잡이로 참고하여 제작되었다고 밝히고 있다. PCIC는 세 가지 측면의 사회문화 목표표 이외에도 ‘문법, 발음과 음운론, 철자법, 기능, 화용론적 전략 전술, 담화장르와 텍스트 생산물, 일반적 개념, 구체적인 개념, 학습 절차’의 총 12가지 항목에 걸쳐 ELE 커리큘럼 구성 시 참조할 자료를 언어 구사수준인 A1-C2의 수준별로, 혹은 내용상의 심화수준(aproximación, profundización, consolidación)별로 나눠서 제시하고 있다. PCIC가 다루고 있는 구체적인 내용과 실제 교육 현장의 적용 방안에 대해서는 지면 관계상 별도의 논문을 통해 소개하고자 한다.

사회문화적 지식과 상호문화적 능력의 발달은 그 상황이 다소 다르다. 여러 가지 측면에서 유럽의 국가들은 하나의 공통적인 문화를 소유하고 있는 것처럼 보인다. 그러나 다른 관점에서 보면, 다양한 국가뿐만 아니라, 지역, 사회 계층, 민족들, 성별 간에도 현저한 차이가 있다. 목표 문화의 제시뿐만 아니라 중심 역할을 할 사회적 집단의 선택은 주의 깊게 이뤄져야 한다. 어린이를 위한 그림책에서 볼 수 있는 회화적이고 민속적인, 대개 고풍스러운 고정관념들이(네덜란드의 나막신과 풍차, 영국의 짚으로 된 지붕과 대문 주변의 장미로 꾸며진 시골 집) 오늘날에도 적합할까? 이러한 이미지들은 상상력을 불러 일으키며 특히 어린 아이들에게는 흥미를 유발할 수 있다. 이런 것들은 많은 경우 해당국가의 자화상과 일치하는 경우가 많으며 축제 같은 행사로 축진되거나 보존되는 경우도 있다. 만약에 그렇다면 [고정관념들도] 분명 이런 측면에서 제시될 수 있다. 하지만 국민들 다수의 일상적 삶과는 관련이 거의 없다. 학습자의 다중문화적 능력의 발달을 위한 더 상위의 교육 목표를 고려했을 때 그 균형점을 찾아야만 할 것이다.(Consejo de Europa 2002, 147)

그러면서 어학 강의 내에서 언어적 의사소통능력이 아닌 일반 능력의 발달에 있어 그 접근방식을 어떻게 해야 할지 여러 가지 제안을 선보이고 있는데, 문화 능력의 경우 1) L1(모국어)이나 L2(제2언어)로 지역학적 문화 내용(Landeskunde, civilisation<sup>8)</sup> 등)을 다루는 특별한 강좌나 교재를 통해 가르쳐야 할지, 2) 학습자나 모국어 화자들의 사회문화적, 인지적, 경험적 배경의 가장 중요한 측면을 인식하도록 만드는 상호문화적인 요소를 통해 가르쳐야 할지, 3) 역할극과 시뮬레이션을 통해서 가르쳐야 할지, 4) 수업언어로서 L2를 사용하는 다른 과목의 강의를 통해 가르쳐야 할지, 5) 원어민들이나 실제 텍스트와의 직접 접촉을 통해 가르쳐야 할지 충분히 생각해 볼 것을 요구하며 다양한 접근 방식을 제시하고 있다. MCER의 목표는 특정 교수법을 지정하거나 추천하려는 것이 아니라 다양한 선택 사항을 제시하여 사용자가 자신의 현재 상황에 대해 숙고하여 결정하고 자신이 수행하는 것을 기술하도록 하는 것이다. 따라서 이러한 다양한 방법론적 제안에 대해 각자의 교수·학습 상황에 맞게 선

8) 독일어의 'Landeskunde'는 미국의 지역연구(Area Studies)의 영향을 받은 '지역학' 혹은 '지역연구'를 의미하며, 프랑스어의 'civilisation'은 '문명'으로서 서구문명의 고유한 가치와 우수성을 전제로 하고 있는 개념이다.

택하거나 수정하여 적용이 가능해진다.

ELE 학습자의 의사소통 능력 발달을 위한 문화 교육을 계획할 때 MCER에 의해 구체적으로 제시된 학습자의 사회문화적 능력은 교수·학습 과정에서 도달하고자 하는 목표가 되기에, ELE 교육 내 바람직한 문화 교육을 위해서라면 MCER에 대한 충분한 이해를 필요로 하게 된다. 그렇다면 MCER에서 제안하는 학습자의 이상적인 문화 능력이란 목표에 도달하기 위한 실제의 교과 과정을 설계할 때 필요로 하는 것은 무엇일까. 그것은 바로 교수·학습 과정을 어떻게 구성해야할지 그 교수법적 틀이 될 접근법(enfoque)이며, MCER이 제시하는 것은 바로 행위중심 접근법이다.

### 3. 행위중심 접근법에 따른 문화 교육

MCER의 목표는 언어 학습, 교수, 평가를 위한 “포괄적이고(integrador), 투명하며(transparente), 연계성 있는(coherente)” 참조 기준을 제시하는 것이며, 이를 위해 언어의 사용과 학습에 대한 하나의 일반화된 시각이 필요하다고 강조하였다. 그것이 바로 행위중심 접근법이며 이로써 언어 사용과 언어 학습에 대한 패러다임의 변화를 가져왔다고 평가되고 있다. 학습자의 다중언어적이며 다중문화적인 능력을 발전시켜야 한다는 외국어 교육의 가장 중요한 목표를 달성하기 위해 채택된 행위중심 접근법에 따르면, 언어학습자는 곧 언어사용자로서 ‘사회적 행위자’라고 할 수 있으며, “구체적인 상황과 특수한 환경, 특정한 행위 영역 안에서 수행해야 하는 과제를 가진 한 사회의 구성원”을 의미한다. ‘행위하면서 배운다(aprender haciendo)’란 핵심적 개념으로 요약되는 행위중심 접근법 하의 언어의 ‘사용·학습’은 다음과 같은 과정으로 기술될 수 있다.

언어의 사용은·학습을 포함하여·인간이 개인으로서 또 사회적 행위자로서 **일반적 능력과 특히 언어적 의사소통 능력**을 발달시키는 행위이다. 인간은 **과제를 수행하는 데 가장 적절하다고 생각하는 전략**을 구사하며, 구체적인 **생활영역**에서 나온 **주제와 관련된 텍스트**를 생산하거나 수용하기 위해 [언어 처리]과정이 동반되는 **언어활동**을 하기 위해 다양한 **맥락과 조건 및 제한** 속

에서 가능한 능력을 이용한다. 이러한 행위로부터 습득하는 조절 능력은 자  
신의 능력을 강화하거나 변화하도록 만든다.(Consejo de Europa 2002, 9)<sup>9)</sup>

외국어 교육학에 있어 행위중심 접근법이 가져온 패러다임의 변화는 외국  
어의 학습을 곧 사용과 연관시킨 것이다. 즉, 언어의 학습과 사용을 동일시하고  
있기 때문에 ‘행위를 통한 사용’을 동반하지 않는 언어 지식은 더 이상 의사소  
통 능력을 습득하기 위한 외국어 학습의 목표가 될 수 없다. 과거에는 교실에서  
배운 목표 언어를 언젠가 기회가 되면 사용할 것이라는 전제 하에 교육이 이뤄  
졌지만, 이제는 학습자가 실제로 지니고 있는 의사소통 요구 분석에서 시작해  
그러한 요구를 만족시키기 위한 실생활의 맥락을 담고 있는 의사소통 주제와  
최종 과제가 선정된다. 이 과제를 완성하기 위한 일련의 하위 과제를 수행하는  
것이 바로 행위를 의미하며, 배우면서 사용하는 이 과정 속에서 교실은 하나의  
소사회(micro-sociedad)가 되는 것이다. 과제를 수행한다는 것은 다양한 능력  
을 전략적으로 발휘하는 것이며, 어떤 특정 생활영역(ámbitos)<sup>10)</sup>에서 명확한  
목표와 특정한 결과를 달성하기 위한 “일련의 목적지향적인 행위(una serie de  
acciones intencionadas)”를 수행하는 것을 의미한다(Consejo de Europa  
2002, 155). MCER에서는 과제가 여러 범주의 언어 행위를 포함하고 있다고

〈표 5〉 MCER이 제시하는 과제의 행위 범주

과제의 행위 범주	예
창의적인 과제 수행하기	그림 그리기, 이야기 쓰기
특정 기능과 관련된 과제 수행하기	무엇을 고치거나 조립하기
문제 해결하기	퍼즐, 낱말퀴즈
메시지 읽고 답하기	이메일 읽고 답하기

- 9) 인용된 단락에서 진하게 표시된 부분은 실제 MCER에서 강조하기 위해 굵은 글씨  
처리한 것을 그대로 가져왔으며 행위중심 접근법을 이해하기 위해 알아야 할 핵심  
개념이라고 볼 수 있다.
- 10) MCER은 언어 교수·학습에서 언어 사용의 맥락을 부여하기 위한 중요한 요소로서  
‘생활영역 혹은 행위영역(ámbitos; esferas de acción o áreas de interés)’의 개념을  
제시하였다. 목표 언어를 사용하게 될 생활 영역이라고 할 수 있는데, 사적(personal),  
공적(público), 직업(profesional), 교육(educativo) 영역의 네 가지로 나뉘져 있다.

말하며 <표 5>에서처럼 몇 가지 예를 들고 있다. 이 밖에도 ‘연극에서 역할을 해내기, 토론에 참여하기, 리포트 참여하기’ 등의 다양한 과제 행위의 예를 찾아볼 수 있다.

이처럼 언어 사용과 학습이 동시에 이뤄지도록 과제 수행을 요구하는 강의에서는 학습자이며 사용자인 한 개인은 언어 지식뿐만 아니라 언어 사용 능력도 습득해야만 하는 것이다. 이 과정에서 습득하는 의사소통 능력은 다른 나라에서의 일상생활을 가능하게 해주고, 다른 언어 사용자와 생각과 감정을 교환하고 전달하며, 다른 문화를 이해하게 만들어준다. 여기에서 의사소통 능력 발달을 위한 언어 교육의 목표가 문화 교육의 목표와 교집합을 이루는 지점을 발견하게 되는 것이다.

행위중심 접근법을 바탕으로 한 과제의 수행은 목표 문화의 사회문화적 배경이 전제된 실제 생활에서 다양한 사람들과 대면하면서 이뤄지는 상호작용으로 확대될 수 있다. 특히 목표 언어를 외국어로 배우는 환경인 한국의 ELE 강의실 안에서는 스페인어 문법이나 어휘와 같은 언어 형식에만 집중하는 경우, 실제로 스페인어권 문화 속에서 적절한 의사소통을 하기 위한 사회문화적 정보, 즉 목표 문화의 생활방식이나 사고방식을 이해할 기회는 전혀 갖지 못하게 된다. 또한 모문화인 한국 문화와는 상당히 이질적인 스페인어권 문화와의 유사점과 차이점에 대한 상호문화적 인식을 통해 개방적이고 수용적인 세계관을 가질 수 없을 것이다. MCER에서 말하듯이 문화 능력이 의사소통의 필수 요소를 넘어 인간의 행위에 동원되는 기본 능력의 핵심적 요소로 확장된 만큼, 과제 수행을 통한 ELE 강의 설계에서 이러한 문화 능력의 발달은 가장 중요한 목표가 되어야 한다. MCER과 행위중심 접근법을 도입한 ELE 교육과정 안에서 언어·문화 통합 교육을 위해서는 다음과 같은 교수·학습 목표를 설정할 수 있다. 이중 첫 번째와 두 번째 목표는 행위중심 접근법을 따른 교육과정의 일반적인 목표가 될 것이며, 세 번째부터 다섯 번째까지의 목표는 학습자의 문화 능력 발달을 위해 MCER이 제시하는 의사소통 능력의 사회문화적 측면을 반영한 구체적인 목표가 될 것이다.



- 1) 학습자의 의사소통 및 학습 요구 분석 결과를 고려한 과제를 활용해 ELE 학습자가 실제로 목표 언어의 사용자가 됨으로써 학습 과정에 의미를 부여하도록 한다.
- 2) 일반적으로 스페인어 과목의 주요 목표인 문법의 교수·학습에 있어서 실제 언어가 사용되는 맥락 안에서 언어 형식을 제시함으로써 문법적 능력이 다른 의사소통 능력과 분리된 지식이 되지 않도록 한다.
- 3) 학습자가 목표 언어가 사용되는 국가들의 외형적 사실, 즉 예술, 역사, 지리 등에 대한 기본적인 지식에 대한 정보를 이해하되 이를 의사소통 활동과 연관지어 활용할 수 있어야 한다.
- 4) 학습자가 문화적 맥락이 담긴 목표 언어 사용환경에 노출됨으로써 비형식 문화, 즉 목표문화 화자들의 일상생활, 가치, 의미체계를 접해 목표언어의 사회문화적 측면을 학습할 수 있도록 한다.
- 5) 학습자가 목표 문화를 통해 모문화 및 원래 지니고 있던 사회문화적 경험을 객관적으로 바라보고 공통점과 차이점을 인식하고 이해함으로써 상호 문화적 능력을 갖추도록 한다.

MCER이 주장하는 ‘학습자의 다중언어적이며 다중문화적인 능력’이란 개념에서부터 언어요소와 문화요소는 자연스럽게 통합되어있다. 목표 언어로 올바르게 의사소통하기 위해서는 언어적 의사소통 능력뿐만 아니라 다양한 일반 능력이 필요하듯이, 언어적 능력과 문화적 능력은 서로 불가분의(indisociable) 관계이며 목표 언어 구사능력에 도달하기 위해 두 능력의 고른 발달은 반드시 필요하다. 행위중심 접근법에 따라 사용과 학습을 동시에 하기 위한 과제를 수행하는 과정에서 사회적 맥락을 담은 행위가 이뤄지는데, 결과적으로 학습자들은 문화적 차이를 인지하고 이해하는 수준을 넘어서 자연스럽게 목표 언어와 문화를 배워나가게 된다. 이 과정에서 공동의 학습 목표를 위해 서로 다른 그룹 구성원들과 함께 사고하고 행동하여야 하며 이 과정은 동일한 모국어룰 가진 구성원들 사이에서라도 개인이 지닌 서로 다른 문화가 만나고, 비교되며, 절충되어가는 상호문화적 과정이 된다. 이것이 MCER과 행위중심 접근법에서 바라보는 올바른 언어·문화 통합 교육과정일 것이다.



#### IV. 결론

언어란 사용하는 사람들의 사고방식 및 생활방식, 즉 문화가 집약되어 있는 결정체이자, 풍부한 문화적 산물에 접근할 수 있게 해주는 수단이며 매개체이다. 따라서 외국어 교육에 있어 언어와 문화는 불가분의 관계에 있는 우리의 현실이다. 그렇기 때문에 외국어 교육의 목표인 학습자의 의사소통 능력을 발달시키기 위해서는 언어의 형식과 규범을 익히는 언어적 능력뿐만 아니라 언어가 사용되는 사회문화적 맥락을 이해하고 이에 맞게 사용할 수 있는 문화 능력을 발달시켜야 한다는 것은 당연한 사실이다. 외국어 교육의 역사에 있어 ‘학습자의 의사소통 능력의 발달’이 절대적인 목표가 되면서부터 언어 강의실 안에서 문화적인 요소를 어떻게 다뤄야 할 것인가는 많은 학자들과 교수자들의 관심이 집중된 중요한 주제가 되었다. ELE 교육학이 학문의 중심에 선 스페인뿐만 아니라 한국의 ELE 교육에서도 ‘언어적 요소와 문화적 요소의 통합’이 중요한 교수·학습 목표라는 것은 의심의 여지가 없다. 많은 경우, 춤, 스포츠, 미술, 식문화와 같은 풍부한 스페인어권 문화에 대한 관심에서 스페인어 학습에 흥미를 갖게 되는 대학생들을 대상으로 한 대학 교육뿐만 아니라, 중·고등학교의 제2외국어 교육과정 개발에 있어서도 언어와 함께 문화를 강조함으로써 해당 언어 문화권에 대한 흥미와 관심을 유발하는 것은 가장 중요한 목표가 되고 있다. 여기에 문법이나 독해 위주의 수업에서 벗어나 의사소통 활동 위주의 수업을 설계하는 것은 중·고등학교나 대학교나 마찬가지로 핵심적 교육 과제이다. 행위중심 접근법에 의거해 학습중인 언어를 실제 생활의 맥락 속에서 직접 사용하는 행위 과제를 바탕으로 한 교육 과정은 이를 위한 바람직한 실천적 제안이 될 수 있다.

본 논문은 언어와 문화의 관계에 대한 기존의 외국어 교육학의 이론적 논의를 소개하고 ELE 강의 내에서 언어와 문화가 통합된 바람직한 문화 교육을 위해 MCER과 행위중심 접근법을 채택하였다. 이를 기반으로 학습자의 올바른 문화 능력이 무엇인지 정의하고 이러한 능력의 발달을 위한 구체적인 교수·학습 목표를 제시함으로써 한국의 ELE 교육학에서 필요로 하는 이론적 토대

를 제공하고자 했다. 이론적 연구는 당연히 이를 교육 현장에서 실제로 적용한 구체적 사례 연구를 필요로 한다. 후속 연구에서는 2015년 2학기에 실제 한국 대학의 ELE 강의실에서 진행된 프로젝트 설계 및 실행 연구를 통해서 언어적 인 요소와 문화적인 요소를 통합하기 위한 학습자의 행위적 과제 수행 실천 사례를 소개하고자 한다.

## 참고문헌

- 권오현(2003), 「의사소통중심 외국어교육에서의 ‘문화’: 한국의 학교 외국어교육을 중심으로」, 국어교육연구, Vol. 12, pp. 7-274.
- 김우성(2003), 「스페인어 교육과 문화간 의사소통」, 스페인어문학, Vol. 29, pp. 11-24.
- 김원필(2010), 「스페인어 교육에 있어 문화 교육의 문제: 문화 전문 교재 분석을 중심으로」, 국제문화연구, Vol. 3, No. 1, pp. 101-118.
- 박종욱(2001), 「영상 매체를 활용한 스페인 문화 교육」, 스페인어문학, Vol. 20, pp. 151-170.
- 송예림(2015), 「유럽 공통참조기준의 한국 대학 스페인어 교육에의 적용: 행위 중심 접근법을 중심으로」, 스페인어문학, Vol. 75, pp. 101-119.
- 유왕무(2011), 「고등학교 스페인어 문화교육 실태 연구: 7차 교육과정 고등학교 스페인어 교과서를 중심으로」, 이베로아메리카, Vol. 13, No. 2, pp. 161-188.
- 최재철(2003), 「실물 화상기를 이용한 스페인어 교수 방법: 문화와 언어 교육을 중심으로」, 외국어 교육, Vol. 10, No. 4, pp. 229-245.
- Areizaga, Elisabet(2001), “Cultura para la formación de la competencia comunicativa intercultural: el enfoque formativo,” *Revista de psicodidáctica*, Vol. 11-12, pp. 157-170, <http://www.ehu.es/ojs/index.php/psicodidactica/article/view/322/319>.
- Areizaga, Elisabet(2002), “El componente cultural en la enseñanza de lenguas: elementos para el análisis y la evaluación del material didáctico,” *Cultura y educación*, Vol. 14, pp. 161-175.
- Borroso, Carlos(2002), “Cómo integrar el concepto de cultura en los manuales de enseñanza de E/LE.,” *ASELE. Actas XIII* (2002), pp. 174-179.
- Brooks, Nelson(1964), *Language and language learning: Theory and practice*. 2.<sup>a</sup> ed. New York:

- Harcourt, Brace & World.
- Byram, Michael y Michael Fleming(2001), *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*. Enfoques a través del teatro y la etnografía, Madrid: Cambridge University Press.
- Byram, Michael et al.(2002), *Developing the intercultural dimension in language teaching: A practical introduction for teachers*, Council of Europe: Strasbourg.
- Consejo de Europa(2002), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid: MECD y Anaya.
- Denis, Myriam y Monserrat Matas Pla(2009), “Para una didáctica del componente cultural en clases de E/LE”, *MarcoELE*, No. 9, pp. 87-95.
- Díaz Ortega, Heike(2004), “El componente cultural en la enseñanza de una lengua extranjera como aplicación didáctica,” *La revista de educación*, No. 9, pp. 9-12.
- García García, Pilar(2004), “La cultura, ¿universo compartido? La didáctica intercultural en la enseñanza de idiomas,” *Revista Redele*, <http://www.educacion.es/redele/revista/garcia.shtml>.
- González di Pierro, Carlos(2008), “Cómo evaluar la competencia intercultural en la enseñanza de E/LE dentro de un contexto de inmersión? Una propuesta basada en el Marco común europeo de referencia de las lenguas,” *XVII Congreso internacional de la asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera (ASELE)*, pp. 299-305.
- Guillén Díaz, Carmen(2004), “Los contenidos culturales,” J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs), *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid: SGEL, pp. 835-852.
- Guillén Díaz, Carmen et al.(2005), “Los contenidos de cultura en la enseñanza del español como lengua extranjera: explotación de la publicidad en la prensa escrita,” *Porta Linguarum*, Vol. 3, pp. 135-146.
- Instituto Cervantes(2006), *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, Madrid: Biblioteca Nueva.
- Isisag, Korkut Uluc(2010), “The acceptance and recognition of cultural diversity in foreign language teaching,” *Akademik Bakis*, Cilt 4, Sayı 7, pp. 251-260.
- Kroeber, Alfred Louis and Clyde Kluckhohn(1952), *Culture: a critical review of concepts and definitions*, New York: Random House.
- Lacorte, Manel(2000), “Y la cultura de la clase?,” *Cultura e intercultura*, Barcelona: Universitat de Barcelona, <http://www.ub.edu/filhis/culturele/lacorte.html>.
- Levine, Deena R. et al.(1987), *The culture puzzle: cross-cultural communication for English as a*

- second language*, Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Martínez Salido, Blas(2007): “¿Qué significa aprender a través de la acción?,” E. Pado y A. Fernández Dobao (eds.). *La enseñanza del español como lengua extranjera en Quebec. (Actas del CEDELEQ 11, 10-13 de mayo de 2007)*. Montreal: Université de Montreal/ Tinkuy 7.
- Martín Peris, Ernesto et al.(2008), *Diccionario de términos clave de ELE*, Madrid: SGEL.
- Miquel, Lourdes(1997), “Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática: algunos ejemplos aplicados al español,” *Frecuencia L*, Vol. 5, pp. 3-14. Edición reproducida disponible: [http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004\\_02/2004\\_redELE\\_2\\_11Miquel.pdf?documentId=0901e72b80e0673b](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_02/2004_redELE_2_11Miquel.pdf?documentId=0901e72b80e0673b).
- Miquel, Lourdes y Neus Sans (1992), “El componente cultural: un ingrediente más de las clases de lengua,” *Cable*, Vol. 9, pp. 15-22.
- Navarro Serrano, Pedro(2008), “El enfoque por competencias orientado a la acción,” [http://www.brandnewroutes.com.br/2008/nuevasrutas/pasaporte/pdf/enfoque\\_competencias.pdf](http://www.brandnewroutes.com.br/2008/nuevasrutas/pasaporte/pdf/enfoque_competencias.pdf).
- Ofilada Mina, Macario(2011), “Del Marco común europeo de referencia (MCER) a las aulas de ELE en Filipinas: los contenidos culturales dentro del discurso y toma de decisiones del profesor,” *II Congreso de español como lengua extranjera en Asia-Pacífico*, pp. 249-264.
- Paricio, M. Silvina(2004), “Dimensión intercultural en la enseñanza de las lenguas y formación del profesorado,” *Revista iberoamericana de educación*, [http://www.academia.edu/2014155/Dimension\\_intercultural\\_en\\_la\\_ensenanza\\_de\\_las\\_lenguas\\_y\\_formacion\\_del\\_profesorado](http://www.academia.edu/2014155/Dimension_intercultural_en_la_ensenanza_de_las_lenguas_y_formacion_del_profesorado).
- Pascale, Eleonora et al.(2009), “El estudiante como agente social, hablante intercultural y aprendiente autónomo: elaboración de materiales para B1/B2” del Plan curricular del Instituto Cervantes, *MarcoELE*, 9, pp. 1-13.
- Puren, Cristián(2004a), “Del enfoque por tareas a la perspectiva co-accional”, *Porta Linguarum*, Vol. 1, pp. 31-36.
- Puren, Cristián(2004b): “Perspectivas lingüísticas y perspectivas culturales en didáctica de las lenguas-culturales: hacia una perspectiva co-accional,” *Enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Enfoques y contextos*, Buenos Aires: Araucaria.
- Rivers, Wilga(1968), *Teaching foreign-language skills*, Chicago: The University of Chicago press.

- Sánchez Pérez, Aquilino(1992), *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*, Madrid: SGEL.
- Santamaría Martínez, Rocío(2008), “La competencia sociocultural en el aula de español L2/LE: una propuesta didáctica”, Tesis doctoral, Universidad Carlos III de Madrid.
- Seelye, H. Ned(1993), *Teaching culture: strategies for intercultural communication. Revised edition*, New York: McGraw-hill.
- Song, Ahran(2011), “Perspectiva de la enseñanza de la cultura hispánica y propuestas didácticas para la interculturalidad en el aula de español en Corea del Sur,” *FLAPE. IV Congreso internacional: la enseñanza del español en un mundo intercultural. Jornadas pedagógicas*. Santiago de Compostela.
- Song, Yerim(2014a), “Manuales de ELE centrados en la enseñanza de la cultura hispánica en Corea del Sur: análisis y evaluación de la dimensión cultural,” *Revista iberoamericana*, Vol.25, No.2, pp. 35-64.
- Song, Yerim(2014b), “El componente cultural en los cursos de ELE para estudiantes universitarios en Corea del Sur,” Tesis doctoral, Universidad de Salamanca.
- Thanasoulas, Dimitrios. (2001): “The importance of teaching culture in the foreign language classroom,” *Radical pedagogy*, Vol. 3, [http://www.radicalpedagogy.org/radicalpedagogy94/The\\_Importance\\_of\\_Teaching\\_Culture\\_in\\_the\\_Foreign\\_Language\\_Classroom.html](http://www.radicalpedagogy.org/radicalpedagogy94/The_Importance_of_Teaching_Culture_in_the_Foreign_Language_Classroom.html).
- Tomalin, Barry and Susan Stempleski(1993), *Cultural awareness*, New York: Oxford University Press.
- Tylor, Edward B.(1958), *Primitive culture. Reprinted edition*, New York: Harper.
- Vallegal, Ana M.(2009), “Qué enseñarle a nuestros alumnos para que no pasen por maleducados? El componente sociocultural en la clase de ELE,” *V Encuentro brasileño de profesores de español, MarcoELE*, Vol. 9, pp. 1-11.

## 송 예 립

서울대학교 서어서문학과  
yerim.song@gmail.com

논문투고일: 2015년 11월 18일

심사완료일: 2015년 12월 12일

게재확정일: 2015년 12월 15일

# Teaching Culture for Communicative Competence Development of Spanish Learners

**Yerim Song**

Seoul National University

Song, Yerim (2015), Teaching Culture for Communicative Competence Development of Spanish Learners.

**Abstract** Since the communicative approach was introduced to the practice of teaching Spanish as a foreign language, it has become very important to develop not only the linguistic competence to learn the structures and norms of language but also the cultural competence to understand the sociocultural context of language communication, in order to improve learners' communicative competence. Therefore, the integration of language and culture is now considered to be a critical pedagogical goal in teaching and learning Spanish as a foreign language, because the two areas are equally important and closely related to each other. This study adopts the Common European Framework of Reference for Languages (2002) and its action-oriented approach as a theoretical frame for the organic integration in Spanish education. The concepts of the general competences and the communicative competences of language will be fully examined, and the cultural competence of learners will be defined. This study then will provide with recommended objectives of teaching and learning Spanish in the Korean classroom with an aim to improve learners' cultural competence based on an action-oriented approach and will suggest methods for effective language-culture integration.

**Key words** Common European Framework of Reference for Languages, action-oriented approach, integration of language and culture, learners' communicative competence, teaching Spanish as a foreign language