

## 상호문화 감수성 신장을 위한 문학교육 방안 연구

-대만 대학교의 부전공 과정생을 대상으로-\*

조 영 미

### Abstract

**Cho Young Mi.** 2020. 6. 30. **A Study on Teaching Korean Language and Literature to Enhance Students' Intercultural Sensibility.** *Bilingual Research* 79, 249-276. This study aims to discuss how the incorporation of literature in curricula can not only develop students' knowledge on the Korean language but also enhance their intercultural sensibility. The subjects of the study are students taking "Intermediate Korean" in one of the Taiwanese universities, and the piece of literature used is the translated version of a Taiwanese tale called "GujiGuji". Students were first instructed to read the book along with the instructor's book report, then were asked to write their own book reports incorporating their personal experiences. As a result of analyzing their reports, the author found that the unique cultures and emotions embedded in the piece of literature, class material provided by the instructor, and book reports written by students (which embodies the author's, instructor's, and students' personal experiences, respectively) interact with one another. Throughout this process, the author was also able to discover that the improvement of students' intercultural sensibility usually occurs at the top level of the Development Model of Intercultural Sensibility (DMIS) proposed by Bennett (1986). As such, the study suggests that the incorporation of literature in curricula can serve as a method to improve intercultural sensibility, especially for foreign students who have limited access to communicating with people fluent in the target language they are trying to learn. (Center for Korean Studies, National University of Kaohsiung)

**【Key words】** intercultural sensitivity(상호문화 감수성), intercultural competence(상

---

\* 이 논문은 2019년 5월 대만 카오슝국립대학교(國立高雄大學) 한국연구센터에서 열린 학술대회에서 발표한 내용을 일부 수정, 보완했다. 아울러 본 연구를 위해 익명의 심사위원 세 분들이 주신 의견이 연구자에게 큰 도움이 되었음을 밝히며 그분들께 감사의 인사를 전한다.

호문화 능력), intercultural education(상호문화 교육), teaching Korean language(한국어교육), literature education(문학교육)

## 1. 들어가기

본 연구는 문학교육 교수-학습 사례를 통하여 한국어 학습자들의 상호문화 감수성을 살펴보고 이를 신장할 필요성에 대해 논의하고자 한다. 이를 위해 대만 대학의 한국어 부전공자를 대상으로 문학교육을 실시하여, 한국어교육에서의 상호문화 교육과 상호문화 능력, 그리고 상호문화 감수성 함양의 의의에 대해서도 논할 것이다.

상호문화 능력(intercultural competence)이란, 문화적 차이에 대한 수용, 존중, 관용, 통합이 가능한 세계시민적 자질로 정의하며, 그 구성요소로 상호문화 자각 능력(Intercultural awareness), 상호문화 감수성(Intercultural sensitivity), 상호문화 효과성(Intercultural effectiveness)이 있다(Chen & Starosta, 1996). 상호문화 능력의 구성 요소이기도 한 상호문화 감수성은 다양한 문화적 맥락 내에서 개인이 적절한 행동을 할 수 있는 문화 차이에 대한 민감성이자 개인의 역량을 일컫는다(Chen, 1997).

최근 한국어교육에서도 상호문화감수성에 관한 논의가 제기되어 왔다. 상호문화 감수성 배양 훈련을 위한 기초 작업으로 국내 대학에 재학 중인 중국어권 학문목적 학습자의 상호문화 감수성을 측정한 연구(이원희, 2018)와 미국 대학 내 한국어 학습자들의 한국 문화 접촉과 상호문화 감수성, 성취도의 상관관계를 살핀 연구(이인혜, 2017)가 대표적이다. 이들은 모두 학습자들의 상호문화 감수성을 수치화된 척도로 제시했다는 점에서 의의가 있다. 그러나 아직까지 한국어교육에서는 실제 교수-학습에서 상호문화 감수성이 증진되는 과정에 대한 연구는 이루어지고 있지 않은 실정이다.

이러한 노력은 국어교육계에서 활발하게 이루어지고 있다. 국어교육에

서는 학습자의 상호문화 감수성 증진을 교수-학습 과정에서 실현하기 위해 문학 작품이 수업 자료로서 활용되어 왔다(김하나, 2014; 김하나·이인재, 2014; 선주원, 2016, 장현정, 2019). 그러나 이들은 다문화 환경의 초·중고등학생을 연구 대상으로 삼았다는 점에서 차이점을 보였다. 유사한 맥락에서 보자면, 다양한 문화권 출신들 간의 의사소통이 이루어지는 한국어교육 현장에서도 상호문화 교육에 관심이 쏠리고 있으며, 문학교육에서도 상호문화 교육과 관련된 연구가 지속적으로 이루어지고 있다.

이를 두 부류로 나누어 보자면, 상호문화 교육을 위해 한국문학을 활용한 연구(이성희, 2010; 조현우, 2014; 황라영, 2014)와 상호문화 교육을 위해 한국문학과 학습자 문화권 문학을 활용한 연구(신승혜, 2012; 고은미, 2014; 최순옥, 2016; 이가원, 2019)가 있다. 그러나 문학 작품을 활용한 상호문화 교육 연구에서는 주로 설화 및 전래동화(고은미, 2014; 최순옥, 2016; 이가원, 2019)나 신화(신승혜; 2014)를 중심으로 다루어 문학 장르가 제한적이었다. 또한 학습자들이 문학 작품을 이해, 해석하는 과정에서 학습자들의 개인적인 능력인 상호문화 감수성에 대한 논의가 이루어지지 않았다는 점도 지적해 볼 수 있다.

문학교육을 통해 학습자들의 상호문화 감수성의 함양 및 증진을 기대한다면, 학습자는 독자이자 개인으로서의 역할을 충실히 해야 한다. 또한 교수-학습 과정에서 이들의 작품에 대한 이해와 해석이 중요시되어야 한다. 최근에는 교사에 의한 지식 전달이 아닌 학습자가 주체가 되는 수업, 그리고 한국문화에 대한 일방적인 전달보다는 다양한 문화적 배경을 가진 학습자들의 상호 교류와 학습을 강조하는 이론들이 설득력을 얻고 있다(윤영, 2013). 이와 같은 논의들이 이론에서 그치는 것이 아닌 실제 교육 현장에서 어떻게 실현되는지에 대해 살펴보아야 할 것이다. 또한 문학교육에서 상호문화 이해, 학습자 주체, 등이 거론된 점으로 미루어보아 한국어교육에서의 문학교육에서도 상호문화 능력과 상호문화 감수성에 대한 이해와 적용이 필요하다는 점을 시사한다.

따라서 본 연구에서는 학습자들을 상호문화 의사소통 환경에 놓인 한 사회구성원이자 문학 작품을 접한 한 개인으로 보고, 이들의 상호문화 감수성을 향상시키기 위한 문학 교육 방안을 제시하고자 한다.

## 2. 이론적 고찰

### 2.1. 상호문화 교육과 상호문화 감수성

다문화가 하나의 사회 내에서 다양한 문화들이 공존하고 있다는 사실(현상)로서의 사회구조를 서술하는 것이라면, 상호문화는 다문화사회에서 문화적 배경이 다른 사람들이 함께 살아가는 과정에서의 역동적인<sup>1)</sup> 상호작용에 의해 생겨나는 것을 의미한다(정기섭 외, 2014). 이에 상호문화 학습은 정적인 지식 학습에서 벗어나 자기에게 유의미한 문화해석을 만들어 가는 개인의 유의미한 문화적 의미구성과정의 동적 능력으로 파악해야 한다는 지적(김옥신, 2011)도 있다.

기존의 외국어학습에서의 문화교육이 목표언어문화권의 지식 습득에 초점을 두었다면, 상호문화 교육은 외국어교육 현장에는 두 가지 이상의 문화가 존재한다는 전제 하에 상호의 문화를 역동적인 상호작용을 통해 교육해야 한다는 주장이다.

여기서 말하는 교육에서는 수동적 학습이 아닌, 특정 문화적인 내용에 대한 학습자 개인의 이해, 해석, 판단 능력이 요구된다. 이러한 일련의 능력은 상호문화 능력(intercultural competence)으로 이어진다. 앞서 언급했듯이, 상호문화 능력이란 다양한 문화적 맥락에서 적절하게 행동할 수 있는 능력으로 정의되며, 서로 다른 문화권에 속한 개인 간의 효과적인 의사소통과 상호작용에 필요한 능력이다. 이원희(2018)는 상호문화 교육의 궁

---

1) 정기섭 외(2014)는 상호문화가 다양한 생활세계의 구성원들 간의 역동성을 중시한다는 것은 ‘사이에’를 뜻하는 라틴어 전철 ‘inter’가 보여주고 있다고도 했다.

극적 목표는 상호문화 의사소통 상황에 처한 개인이 모문화에 대한 이해와 자긍심, 그리고 타문화에 대한 이해와 존중의 태도를 토대로 성공적인 의사소통을 달성하는 것에 있으며, 이는 다양한 문화적 특성을 존중하고 수용할 수 있는 상호문화 능력의 함양으로 가능하다고 주장했다.<sup>2)</sup> 상호문화 능력은 이처럼 상호문화를 수용한 개인에서부터 시작되므로, 이러한 논의들은 상호문화교육이 학습자 중심으로 가야 한다는 주장을 뒷받침한다. 이에 개인의 이해와 해석, 성찰의 과정에는 상호문화적 감수성에 대해서도 논의가 필요하다.

상호문화 감수성이란 문화적 의사소통 내에서 적절하고 효율적인 행동을 촉진시키는 문화 차이의 이해와 인식에 대한 ‘긍정적인 감정’을 개발하는 ‘개인적인 능력’(Chen, 1997)이다. 여기서 우선 ‘긍정적인 감정’에 주의할 필요가 있는데, 이는 인지나 행동과는 다른 정의적이라는 의미를 강조하기 때문이다.<sup>3)</sup> 이와 함께 ‘개인적인 능력’에 주목할 필요가 있다. 이는 Bennett 외 (2003)의 논의에서 더욱 구체화된다. 그는 상호문화 감수성이란 관련 문화 차이를 식별하고 경험할 수 있는 능력이며, 상호문화 능력은 상호문화적으로 적절한 방법으로 생각하고 행동할 수 있는 능력이므로 훌륭한 상호문화 감수성은 상호문화 능력을 발휘할 수 있는 잠재력과 연관되어 있다고 주장했다. 이는 상호문화 감수성이라는 개인적 능력을 키우면, 상호문화 능력이라는 행동으로 표출할 수 있다는 말로 해석될 수 있다.

이러한 능력 향상을 위해서는 Chen & Starosta(2000)이 언급한 상호문화 감수성의 여섯 가지 구성 요소인, 열린 마음(open-mindedness), 자기 행

2) 이와 관련해 이원희(2018)는 상호문화 교육의 관점에서 상호문화 의사소통 능력 배양 훈련에 관한 실제적인 교육·훈련 방법론이 필요하다고 주장했다.

3) Chen(1997)은 상호문화 인식(intercultural awareness)은 인지적(cognitive)이며, 상호문화 능력(intercultural competence)은 행동적(behavioral)이라는 점에서 정의적인(affective) 상호문화 감수성(intercultural sensitivity)과는 구분되어야 한다고 강조했다.

동 주시(self-monitor), 공감(empathy), 상대를 있는 그대로 수용하는 태도(nonjudgement), 상호작용 참여(interaction involvement), 자아효능감(self-esteem)이 뒷받침되어야 한다. 여기서 주목할 점은, 상호문화 감수성에서의 자아효능감이란 자신의 가치를 높이는 데 집중하는 것이 아닌, 상호문화 의사소통 내 모호한 상황에서 느끼는 이질감, 좌절, 스트레스를 다룰 줄 아는 능력을 나타낸다는 사실이다. 즉, 상호문화 감수성 증진을 위해서는 상호문화 교류 활동에서 일어날 수 있는 여러 변수나 불균형한 상태를 적극적으로 수용할 마음의 준비가 되어 있어야 할 것이다.

즉, 상호문화 감수성은 교류가 이루어지는 상호문화적 의사소통 맥락 내에서 문화적 차이를 이해 및 인식하여 그에 맞는 적절한 행동을 스스로 수정, 개발하는 정의적인 능력이라 볼 수 있다. 이러한 능력은 상호문화 접촉이 일어나자마자 획득하는 것은 아니며, 일정 단계를 거쳐 서서히 향상될 수 있다. 이에 Bennett(1986)의 상호문화 감수성 발달 단계에 대해 살펴보고자 한다. 그는 상호문화 감수성이란 ‘차이’의 개념인데, 문화는 세계관을 형성하고 유지하는 방법에 따라 근본적으로 차이를 만든다는 말이라고 강조하며, 학습자들이 이 개념을 이해하고 해석할 줄 안다면 상호문화 감수성과 일반적인 상호문화 의사소통은 효율적으로 향상될 것이라고 밝혔다. 이에 그는 상호문화 감수성 발달 모델을 거부(Denial), 방어(Defence), 최소화(Minimization), 수용(Acceptance), 적응(Adaptation), 통합(Integration)의 총 여섯 단계로 나누어 설명했으며, 그 구체적인 내용은 다음과 같다.

<표 1> Bennett(1986)의 상호문화 감수성 발달 모델  
(Development Model of Intercultural Sensibility, DMIS)

1단계: 거부 (Denial)	문화적 차이를 접하기 이전 신체적, 사회적 고립이 생길 경우 발발하며 타문화에 대한 무지가 나타나는 단계
2단계: 방어 (Defense)	타문화 폄하 단계로 타문화에 대한 부정적인 고정관념 인식이나 자문화 문화우월주의가 나타나는 단계
3단계: 최소화 (Minimization)	양쪽 문화의 유사성을 발견하고 타문화 간의 차이를 최소화하는 단계
4단계: 수용 (Acceptance)	자문화중심주의에서 문화적 상대주의로 넘어가는 단계로 상호문화 차이를 인정하고 존중하는 단계로 문화적 차이를 과정으로 이해
5단계: 적용 (Adaptation)	공감과 문화적 다양성 포용의 형태로 드러나는 단계
6단계: 통합 (Integration)	건강한 자아 개념 확립되며 문화적 중재자 역할을 하는 단계

<표 1>의 1, 2, 3단계에 있는 목표언어 학습자들은 양문화 차이로 인한 갈등이 생기며 상대 문화에 대한 지식부족과 그 문화 맥락에 맞는 적절한 행동을 하지 못한다. 그러나 4단계로 넘어가면서부터 상호문화 능력을 보이기 시작한다.

상호문화 감수성 향상을 학습자들에게 기대하는 이유는, 학습자 스스로 상호문화 의사소통 맥락에서 자신이 어떤 상황에 있는지 보다 신속하게 판단한 뒤 적절한 행동이 무엇인지 스스로 점검할 수 있는 능력이 필요하기 때문이기도 하다. 상호문화 감수성은 의사소통을 위해 선택해야 하는 대상이 아닌, 지속적인 상호문화 교류와 자아 성찰을 통해 상호문화에 대한 긍정적이고 적절한 태도를 개발하는 개인의 역량이다. 이러한 능력을 한국어 교수·학습 과정에서 향상시켜 학습자들의 효율적인 의사소통 및 자아 성장에 도움이 될 수 있도록 이끄는 교수·학습 방안이 요구된다.

## 2.2. 문학교육 내 상호문화 감수성의 의의

상호문화 감수성 신장을 위한 문학교육 방안을 연구해 보고자 한다면 우선 상호문화 감수성이 문학교육의 목적에 어떻게 기여할 수 있는지를 살펴보아야 할 것이다.

문학 읽기의 목적은 타자 이해를 통한 자아 형성이자, 자아 형성을 통한 사람됨의 추구이다(선주원, 2016). 문학교육의 목적은 문학작품을 바르게 이해하고 감상할 수 있는 능력을 기르고, 삶의 총체인 경험을 넓혀주고, 바람직한 인간으로 길러주는 것이라 했다(김이상, 1991). 신영지(2012)는 외국어교육에서의 문학교육도 이러한 속성을 공유하여, 문학을 학습하여 지식을 습득하고 문학을 향유할 수 있는 능력을 함양하고 정서 경험을 통해 인간인 성장을 이룬다는 점을, 외국어교육에서의 문학교육의 목적이라고 했다. 이는 황인교(2001)가 Cater & Long의 모델(언어 모델(the language model), 문화 모델(the culture model), 개인의 성장 모델(the personal growth model))에 따라 한국어교육에서의 문학교육의 목표를 제시한 것과 그 맥락을 같이 한다고 볼 수 있다.

문학 읽기의 목적, 문학교육의 목적, 한국어교육에서의 문학교육의 목적을 살펴보았을 때, 독자는 문학 작품을 통해 타자를 이해하고 정서적 경험을 하며 바람직한 인간으로 자아를 형성해 간다는 점을 알 수 있다. 타자 이해, 정서적 경험, 자아 성장이 문학교육의 목적의 주요 요소라면, 한국어교육 내 문학교육에서 상호문화 감수성이 기여할 수 있는 여지가 드러난다.

지속적인 상호문화 교류(경험)와 자아 성찰을 통해 상호문화에 대한 긍정적이고 적절한 태도를 개발하는 개인의 역량이 바로 상호문화 감수성이다. 선주원(2017)은 (한국 문학뿐만 아니라) 다른 나라나 한민족의 문학 작품을 교육하는 것은 학생들이 상호문화적 감수성을 증진하여 타자와의 관계 속에서 자아 성장을 도모할 수 있는 계기를 제공할 것이라고 했다.



장현정(2019)은 문학(소설) 교육을 통한 ‘문학 능력’의 함양이 상호문화적 감수성의 발달단계를 상승시키는 상호영향 관계에 있다고 밝히며, 문학교육을 진행함으로써 삶의 총체적 체험을 통한 바람직한 상호문화 감수성 형성 방향에 대해 논했다.

문학교육을 통한 학습자의 상호문화 감수성 증진을 기대한다면, 문학 교수-학습 과정에서는 학습자 개인의 이해, 해석, 경험을 중요하게 다루어야 할 것이다. 그러나 한국어교육 내 문학교육은 작품에 대한 학습자들의 감상이나 반응보다는 정해진 학습에 초점이 맞추어져 왔다는 비판이 제기되어 왔다(윤영, 2013). 또한 학습자의 문학 이해 및 해석 능력이 다소 과소평가된 면도 없지 않았다는 지적(박성, 2017; 고은미, 2019)도 주목할 만하다. 이에 박성(2017)은 외국인 학습자들이 한국어에 미숙하다는 점을 강조하기보다는 학습자들이 갖고 있는 풍부한 배경지식을 충분히 활용하고 이들의 인지적, 정의적 변인에 대해 충분히 인정을 하는 태도로 교사 중심에서 학습자 중심으로, 수동적인 교육에서 능동적인 교육으로 갈 수 있다고 주장했다.

이러한 논의는 학습자들의 모국어, 연령, 관심사, 한국어 학습 목표 및 배경, 등의 요인을 살핀 뒤, 그에 적절한 문학 작품을 선정해 학습자들이 한 개인으로서 이해, 해석한 내용 및 경험을 교수-학습 과정에 포함한다면 문학교육은 학습자 중심으로 진행될 수 있다는 점을 시사한다. 무엇보다도 문학이 특정 사회문화권의 인간의 삶을 담고 있고, 독자가 그것을 읽으며 자신만의 경험으로 의미를 내재화한다는 점을 교수-학습 과정에서 중요하게 다루어야 할 것이다.

### 3. 상호문화 감수성 신장을 위한 문학교육 사례

#### 3.1. 연구 대상

연구 대상은 대만 소재 대학교의 <중급한국어(中級韓文)> 수강생이다. 이 수업은 부전공과정인 한국어언어문화와 산업 학점학정(韓國語言文化與產業學分學程) 중 필수 과목에 해당되며, 일주일에 한 번, 2시간 동안 수업이 진행되었다. 해당 수업은 2018년 9월부터 2019년 6월까지의 1년 과정이었고, 본 연구에서는 2019년 2월부터 2019년 6월까지의 2학기 수업 내용을 다루었다.

수강생은 총 40명<sup>4)</sup>이며, 상세 정보는 다음과 같다. 국적은 38명이 대만인이며, 미확인 중국어권화자 1명,<sup>5)</sup> 인도네시아인 1명이다. 성별은 남학생 3명, 여학생 37명이며, 한국에 장기간 체류 경험자는 총 4명으로 이들은 모두 한 학기 동안 한국 소재 대학에서 교환학생<sup>6)</sup> 자격으로 유학했다. 학년은 2학년이 4명, 3학년이 13명, 4학년이 24명이었다. 이들의 실력 차이는 큰 편이었고 <중급한국어>이기는 하나, 학습자들의 한국어 수준은 평균적으로 한국 내 대학부설 한국어교육기관을 기준으로 2급 혹은 3급에 준하는 실력이었다.<sup>7)</sup>

이들은 정식으로 한국어를 학습한 기간에 비해 한국문화를 접해 온 기

- 
- 4) 이 중 청강생 1명은 고등학생이었고, 본 연구에서 청강생의 정보 및 자료는 포함하지 않았다.
  - 5) 본인이 부모 중 한 분이 중국 출신이라고 했으나 국적은 밝히지 않았으므로, 본 연구에서는 이 수강생은 미확인 중국어권화자로 칭한다.
  - 6) 교내 교환학생 선발 기준이 한국어 능력이 주가 아니므로 이들의 한국어가 다른 학습자들의 한국어 능력보다 뛰어나다는 보장은 없다.
  - 7) 필수 과정인 <초급한국어> 1년 과정을 이수한 학습자들이 대부분 <중급한국어>를 수강하나, 교환학생 등을 이유로 선수 과목을 이수하지 못했거나 부전공 과정에 속하지 않은 학습자들의 경우에는, 한국어 능력시험 2급 합격증을 제시하거나 그에 준하는 수강 증명(한국 내 교육 기간 수료증 등)을 제시하면 수강할 수 있도록 했다.

간은 긴 편이었다. 이들은 대부분 중고등학교 때부터 한국문화를 다양한 방식으로 접해왔고, 대중문화에 편중되어 있기는 하지만 한국문화에 대한 관심이 상당히 높았다. 이러한 사실은 대만 학습자들의 한국 대중문화에 대한 관심이 한국어 학습으로 이어졌다는 연구(왕청동, 2013; 조영미, 2018)를 뒷받침했다.

이들은 한국문화를 포함해 타문화를 직접적으로 접할 기회가 다른 대만 대학생들에 비해 잦았는데, 그 이유는 해당 대학이 대만 유일의 외국어대학으로 실용적인 언어교육에 중점을 두었다는 사실에서 알 수 있었다. <중급한국어> 수강생 40명 중 30명이 외국어 관련 학과(영어영문, 불어불문, 일어일문, 독어독문, (외국인을 위한) 중국어교육, 통번역학)에 속해 있었다. 30명의 학생들은 외국 국적의 교수진이나 교환학생들과의 교류가 있으며, 나머지 수강생들도 영어와 한국어 수업으로 외국인 교수들을 접했다. 또한 외국어 학습 및 외국인들과의 접촉이 잦아 보니, 이들은 여타 일반 대만 대학생들에 비해 상호문화적 의사소통 상황에 처한 경우가 많았다.

이러한 학습자들의 상황으로 미루어보아, 이들을 대상으로 문학교육을 진행한 이유는 다음과 같다. 초급 혹은 중급 초반에 해당되는 수준이기는 하나, 이들은 오랜 기간 한국문화를 비롯해 타문화를 지속적으로 접해 왔으므로 이들의 한국어 능력으로 인해 타문화를 이해, 해석하는 능력까지 저평가될 이유는 없다고 판단했다. 고은미(2019)는 기존의 한국 문학 교육과 관련한 연구가 중고급 학습자를 대상으로 한정되어 왔다는 문제점을 지적하며, 한국대학 부설기관 내 학습자들은 한국어로 된 문학 교육을 받지 못했을 뿐이지 이미 문학을 향유할 수 있는 교양 수준을 충분히 갖추고 있다고 했다.<sup>8)</sup> 해외 대학 내 한국어 학습자들의 상황도 이와 크게 다르지

8) 고은미(2019)는 초급 학습자의 경우 어휘 이해도가 낮을 뿐만 아니라 어휘가 포함하고 있는 사회적 의미를 파악할 수준까지 언어 능력이 도달하지 못한 탓에 문학 교육이 불가능하다고 보는 기존의 견해도 비판했다.

않았다. 연구 대상으로 삼은 학습자들은 한국학 부전공을 선택하고 관련 과목을 이수했거나 이수중이었다. 오랜 기간 한국문화를 다양한 경로로 이해, 수용해 온 이들에게는 상호문화적 관점에서 자국문화와 타문화를 이해, 해석할 수 있는 능력이 잠재되어 있으며 이러한 능력을 기반으로 상호문화 감수성을 증진시킬 수 있는 언어문화교육을 받을 필요가 있다고 판단했다. 이러한 교육을 위해 문학작품을 활용한 또 하나의 이유로는 해외의 열악한 문학교육 상황도 한몫을 했다. 본 연구에서 대상으로 삼은 대학의 경우, 부전공 과정 내에 한국문학이 교과목으로 제공되지 않았고, 한국어 관련 수업에서 사용하는 교재에서도 문학 작품을 다루지 않았으며, 문학교육은 오롯이 교수자의 재량에 달려 있는 상황이었다.

이에 현지 한국학 교육 및 학습자 상황을 고려해 학습자들의 상호문화 감수성 증진 및 문학 교육 기회 제공을 위해 교수-학습 방안을 고안하게 되었음을 밝힌다. 다음으로 이러한 학습자 상황에 맞는 문학 작품의 선정에 대해 기술하고자 한다.

### 3.2. 문학 작품 선정

한국어교육에서의 문학텍스트의 선정은 언어적, 문화적, 문학적 측면이 모두 고려되어 통합적으로 이루어져야 한다(정해권·신주철, 2011; 심재휘, 2016; 황혜란, 2016). 언어적 측면은 학습자의 수준에 맞는 어휘와 문법을, 문화적 측면은 한국 문화를, 문학적 측면은 문학이 지닌 본래의 가치를 지칭한다.<sup>9)</sup> 문화적 측면에 상호문화적(감수성) 측면을 추가해, 이를 문학 작품 선정에 고려했다. 이에 본 연구에서 상호문화 감수성 증진을 위한 문학교육용 작품 설정 기준은 다음과 같다.

9) 정해권·신주철(2011)은 한국어교육에서 문학교육에 적합한 문학작품의 위계화를 언어적 측면, 문화적 측면, 문학적 측면, 이 세 가지 범주로 나누고 이들을 묶어 통합적 위계화 방안을 제시하였다.

첫째, 학습자의 언어 능력 향상을 효율적으로 이끌 수 있어야 한다. 목표 문법 및 어휘를 작품 내 포함하고 있거나 이를 연습, 활용하는 데까지 이어질 수 있는 작품을 선정해야 한다. 심재휘(2016)는 문학텍스트가 지녀야 할 네 가지 요소 중 가장 첫 번째로 언어의 측면을 들었다. 학습자의 수준에 맞는 어휘와 문형을 포함한 문학텍스트를 선별해야 한다고 주장했다. 이에 해당 수업에서도 학습자들의 언어 수준을 고려해 작품을 선별했다.

둘째, 상호문화 감수성의 여섯 가지 구성 요소인, 열린 마음(open-mindedness), 자기 행동 주시(self-monitor), 공감(empathy), 상대를 있는 그대로 수용하는 태도(nonjudgement), 상호작용 참여(interaction involvement), 자아효능감(self-esteem) 중에서 적어도 하나 이상을 포함해야 한다. 본 연구가 상호문화 감수성 신장을 위한 문학 교육 방안을 제안하고 있으므로 교수-학습 과정에서 사용한 문학 작품에는 상호문화 감수성의 구성 요소가 포함되어 있어야 한다고 판단했다. 본 연구에서는 상호문화적 관점에서 작품을 이해하는 데에 초점을 두었으므로 한국어 수업에서 한국 문학만을 고집할 필요가 없다고 보았다.<sup>10)</sup>

셋째, 작품에는 작가, 교수자, 학습자의 공통된 경험을 공유하고 공감할 수 있는 보편적인 주제가 있어야 한다. 이러한 주제라면 학습자들의 흥미를 끌기에도 수월하고, 학습자가 작품의 의미를 자신의 언어로 새롭게 내면화하는 작업도 비교적 용이하게 이끌어낼 수 있기 때문이다.<sup>11)</sup>

이와 같은 기준으로 선정된 작품이 수업 자료로 쓰인다면, 작품에 대한 해석과 반응을 개인의 경험으로 재탄생하는 과정에서 보다 학습자 중심적인 교수-학습 과정을 이끌 수 있으리라 판단했다.

10) 1장에서 언급했듯이, 한국어교육에서도 상호문화 교육을 위해 한국문학과 학습자 문화권 문학을 활용한 연구(신승혜, 2012; 고은미, 2014; 최순옥, 2016; 이가원, 2019)가 지속적으로 이어져왔다.

11) 최근에는 교사에 의한 지식 전달이 아닌 학습자가 주체가 되는 수업, 그리고 한국문화에 대한 일방적인 전달보다는 다양한 문화적 배경을 가진 학습자들의 상호 교류와 학습을 강조하는 이론들이 설득력을 얻고 있다(윤영, 2013)는 논의를 참고했다.

선정된 작품으로는 한명희의 시 “김밥”, 천즈위엔의 “악어오리 구지구지”, 김인육의 시 “사랑의 물리학”, 세 편이었다. 한명희의 시 “김밥”은 실제 한국어교사 출신인 작가 한명희가 한국어 교실에서 만난 학습자와의 경험을 쓴 작품이다. “어느 음식을 좋아합니까?”, “어제 무엇을 먹었습니까?”라는 교사의 질문에 항상 “김밥”이라 대답하는 학습자의 상황과 작가지자 교수자의 경험을 교차시킨 내용을 담은 작품이다. 이 시에 담긴 (한국) 음식, 한국(외국) 생활, 외국인과의 접촉 등은 학습자, 교수자, 작가가 모두 공통적으로 경험한 내용이었으므로 서로 간에 공감대를 형성할 수 있었다.

김인육의 시 “사랑의 물리학”은 인기 드라마 “도깨비”에서 낭송된 작품으로 유명하다. “도깨비”는 대만에서 방영된 한국 드라마 시청률 1위<sup>12)</sup>로 드라마와 시 “사랑의 물리학” 또한 대만인들에게 많이 알려져 있었다. 대부분의 학습자들은 드라마 시청을 통해 시의 내용을 이해하고 있었다. 이들이 이 시를 접하게 된 계기 자체가 한국대중문화를 통해서였으므로, 이는 상호문화 접촉을 의미했다. 언어적 측면으로 보자면, 이 시에는 용언의 관형사형과 비유 표현(“꽃잎같이 하늘거리는”) 등을 학습하기에 적절했다.

대만 작가 천즈위엔의 그림책 “악어오리 구지구지”는 의성어와 의태어가 풍부하고 문장이 평이해 학습자들의 수준에 적절하다고 판단했다. 무엇보다도 이는 작가가 해외에서 만난 친구와의 대화에서 모티브를 얻은 작품으로 상호문화 감수성의 요소 여섯 가지가 잘 드러나 있었다. 학기 마지막 시간에는 해당 수업에 대한 평가의 일부로 설문조사를 실시했는데, 수업 시간에 배운 세 편의 문학작품 중 가장 좋아하는 작품은 무엇이라는 질문에 학습자들은, 악어오리 구지구지(48.7%, 총19명), 사랑의 물리학(35.9%, 총14명), 김밥(15.4%, 총6명) 순으로 답했다. 학습자들이 교수-학습 과정에서 가장 긍정적인 반응을 보인 작품이기도 한 “악어오리 구지구지”를 본

12) 2017년 8월 9일자 신문 기사 참고(<https://star.ettoday.net/news/985437>)

연구의 대상으로 삼았으며, 그 교수-학습 실례를 제시하고자 한다.

### 3.3. 문학 작품을 활용한 한국어 교수-학습의 실제

본 절에서는 문학 작품을 교수-학습의 구체적인 과정에 대해 설명하기로 한다. 문학 작품으로 한 수업은 총 100분 수업 중 30분가량이었기에 수업을 1회로 진행할 수 없어 총 3주차에 걸쳐 진행했으며, 시간적 제한으로 인해 시간 절약을 위한 방도를 계획해야 했다.

수업 준비는 약 3-4주 전부터 시작되었다. 한국어판 도서는 교수자가 준비하고, 대만 도서는 학습자 대표가 도서관에서 대여했다.<sup>13)</sup> 대만 원본 도서가 준비된 후, 학습자 대표 학습자를 선발했다. 대표들은 수업 후에 따로 불러 차후 진행할 수업에 대해 대략적으로 설명해 준 뒤, 대만 도서를 각자 읽어 보게 했다. 이들의 임무는, 작품 내용을 다른 학생들보다 미리 더 자세하고 정확하게 이해한 뒤, 수업 시간에 중국어로 돌아가면서 글을 읽고, 내용 이해에 어려움을 겪는 다른 학습자들을 돕는 일이었다. 학습자들의 실력이 고르지 않고 수강생도 많다 보니 이들이 좀 더 빠른 시간에 효율적으로 문학 작품의 내용을 이해하고 이어지는 연습 활동을 할 수 있도록 하는 장치가 필요했다. 또한 교수자는 이들의 임무를 대표들에게 직접 설명했다. 계획 단계에 이은 수업 진행의 상세 내용은 다음과 같다.

13) 대만 원본 도서를 준비한 이유는 학습자들의 흥미 유발과도 관계가 있었다. 조영미 (2016)에 의하면, 대만의 한 대학에서 한국어를 수강하는 학습자 219명을 대상으로 설문조사 결과, “졸업 후 한국어를 사용하는 일에 종사하고자 합니까?”라는 질문에서 147명(50.5%)이 “그렇다”고 답했으며, 그 중 대부분의 학습자들은 번역과 관련된 일을 하고 싶다고 답했다. 이에 학습자들이 실제로 한국어로 번역된 대만 도서를 접하며 번역의 모델을 보여주게끔 했다.

<표 2> 상호문화 감수성 향상을 위한 문학 수업 학습 지도안<sup>14)</sup>

작품명	악어오리 구지구지		국가	대만
활동 내용	문학 작품을 통해 내가 타인과 다르다는 사실을 느낀 경험과 타문화권 사람들과의 경험 공유한다.		차시 시간	3주차
활동 목표	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 문학 작품을 이해한다.</li> <li>- 목표 어휘와 문법을 사용해 자신의 경험과 생각을 표현한다.</li> <li>- 자문화와 타문화를 비교하고, 자신의 경험을 공유, 표현함으로써 상호문화 감수성을 향상시킨다.</li> </ul>			
목표 문법	-ㄴ/는다, -ㄴ/는다고 생각한다			
작품 내용	오리로 길러진 악어인 ‘구지구지’는 자신이 오리도 아니고 악어도 아닌 정체성에 대해 고민한다. 이후 위험에 빠진 오리 가족을 구한 뒤 스스로를 ‘악어오리’라 규정하고 오리 가족과 함께 살아간다.			
상호문화 감수성 요소	열린 마음, 자기 행동 주시, 공감, 상대를 있는 그대로 수용하는 태도, 상호작용 참여, 자아효능감			
학습 단계	1	문화 개념 이해	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 작품 표지를 보여 주며 악어, 오리, 악어오리의 의미를 확인한다.</li> <li>- 오리, 악어 등의 동물 이름과 그 소리를 중국어와 한국어로 각각 비교해 보고 동물의 특징 및 차이에 대해 이야기한다.</li> <li>정체성, 타문화 등의 핵심어를 점검한다.</li> </ul>	
	2	자문화 인식	<ul style="list-style-type: none"> <li>작품의 내용을 읽고 이해한다.</li> <li>- 대만 작가(천즈위엔)과 그의 작품 집필 동기를 소개한다.</li> <li>- 작품 내용과 관련해 학습자가 개인의 경험을 떠올리게 한다.</li> </ul>	
	3	타문화 발견 및 양문화 비교	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 교사는 외국인으로서의 경험을 학습자들과 공유한다.</li> <li>- 교사의 경험을 토대로 구성된 독후감상문 읽고 이해한다.</li> <li>- 각자 ‘타인과의 차이를 느낀 경험’을 주제로 독후감상문을 쓴다(글의 내용을 요약하고, 주인공의 상황을 통해 자신의 경험을 끌어온다).</li> </ul>	

위의 표에서 학습 단계는 상호문화 교안에 따랐으며, 각 학습 단계에는 모두 목표언어 학습 단계가 포함되어 있다는 점을 밝힌다. 우선 문화 개념

14) 지도안은 김하나·이인재(2014)를 참고했으며, 학습 단계의 세분화는 상호문화교안(서영지, 2016; 조영미, 2018)을 참고하였다.



이해 단계에서는 정체성, 주인공, 타문화 이해와 같은 기본적인 문화 개념 이자 핵심어를 학습한 뒤 자문화 인식 단계에서는 글의 내용을 파악하고, 대만 작가인 천즈위엔과 그의 집필 동기에 대해서도 살펴보았다.<sup>15)</sup> 이 단계에서는 작가의 실제 경험이 작품으로 형상화된 과정을 설명하고, 작가의 경험, 작품 주인공의 상황에 학습자의 공감대를 형성하도록 했다.

다음은 타문화 발견 및 양문화 비교 단계에서 사용한 자료이며, 이는 학습자들이 독후감상문을 쓰기 전 제시된 모델 텍스트이기도 하다.

<표 3> 읽기 및 쓰기 자료

\* 다음과 같이 이 글을 읽고 감상문(독후감)을 쓰세요.

오늘 수업 시간에 대만 동화책 <악어오리 구지구지>를 읽었다. 구지구지는 엄마와 다른 형제들과 외모가 달랐다. (중략)

중국어로 말하면, 상대는 내 말을 알아듣지 못하고 인상을 썼다. 말이 서툴렀기 때문에 대부분의 문제는 내 잘못이라고 생각했다. 하지만 대만 사람들은 나를 탓하지 않았다. 친구들은 인내심을 가지고 나를 도와줬다.

이 책을 읽고 나는 위로를 받았다. 구지구지는 오리들을 구해주었다. 나도 언젠가 다른 사람들을 도와줄 수 있기를 기대한다.

윗글은 교수자가 타문화권에서 생활하면서 겪은 어려움과 그 해결 과정을 담은 내용이다.<sup>16)</sup> 학습자들이 독후감상문을 쓰기 전에 교수자는 위의

15) 천즈위엔은 세계적으로 권위 있는 상을 수상한 작가이기도 하고, 대만인들의 사랑을 받는 작가로 한국에서도 그의 책이 다수 출판되었다. “악어오리 구지구지”의 작가의 말에서 전한 그의 집필 의도는 다음과 같다. “이 이야기는 외국에 사는 친구들과의 여행 중에서 우연히 영감을 얻었어요. 서로 많은 이야기를 나누다가 한 친구의 말을 듣게 되었죠. 그 친구는 미국계 한국 혼혈아로, 미국에서 자랐답니다. (중략) 나중에는 자신의 정체성에 대해 많은 고민을 했다고 해요.(하략)”

16) 외국인의 언어적, 문화적 미숙함을 현지인의 장점(대만인들은 외국인에게 특히 더 친절하다는 점)으로 극복했다는 경험을 교수자가 재구성해 쓴 글이다. 학습자들의 이해를 돕고, 상호문화 화자로서의 교수자의 경험을 공유하기 위해 윗글과 관련된 구체적인 일화를 학습자들에게 이야기해 주는 시간을 가졌다.

독후감상문을 예시로서 미리 제시했다. 학습자들은 초중급 수준의 학습자들이므로 완전히 열린 과제를 제시하기에는 어려움이 있어 이처럼 모델 텍스트를 준비했다.<sup>17)</sup> 일종의 ‘모방하기 전략’으로 쓰기 활동에 적극적으로 참여할 수 있게 하기 위한 교수자의 전략이었다. 이 자료에는 목표문법 및 어휘가 포함되어 있으며 교수자가 독자이자, 중국어 학습자이자,<sup>18)</sup> 상호문화 화자로서의 경험을 직접 쓴 글이기도 하다.

‘타문화 발견 및 양문화 비교’ 단계에서는 작가의 경험과 학습자의 경험뿐만 아니라 이와 관련된 교수자의 경험을 추가했다. 앞서 언급했듯이 문학 읽기의 목적이 “타자 이해를 통한 자아 형성”이라는 점을 환기해 학습자를 기준으로 한 ‘타자’의 범주에 작가, 작품의 주인공, 교수자를 포함시키고자 했다.

최근 한국어 교육 현장에서 상호문화 능력에 대한 교수자의 자질과 능력을 요구한 논의에서는, 목표언어 교수자가 교실 현장에서 목표언어와 문화에 대한 일방적인 지식만을 교수하는 것이 아닌, 상호문화 능력을 갖춘 ‘상호문화 화자’의 역할을 하며(강현주, 2018), 상호문화 능력을 함양하기 위해 언어·문화 교사로의 정체성을 확립해야 한다(이승연, 2016)고 했다.

교실 환경이 교수자와 학습자로 구성되어 있다는 전제라면, 학습자 또한 교실 현장에서 ‘상호문화 화자’와 동시에 상호문화 능력 함양을 위한 ‘언어·문화 학습자’의 정체성 확립이 필요하다는 논리가 성립된다. 상호

17) 임진숙(2017)은 한국어 학습자에게 한국어 쓰기 활동에 대한 부담감을 덜어 주고, 쓰기 활동에 적극적으로 참여할 수 있도록 모델 텍스트를 제공하였다고 밝힌 바 있다.

18) 안정민(2017)은 한국어 교사 인터뷰를 통해, 교사들은 외국어 경험 덕분에 학생들의 입장을 잘 이해할 수 있게 되었으며, 자신이 학습자로서 겪었던 정서적인 어려움 등이 학생들을 가르칠 때 자연스럽게 떠오르거나, 떠올렸다고 했다. 또한 그는 해외 한국어 원어민 교사들의 경우에는, 한국어를 가르치는 동시에 직간접적으로 현지어를 배우는 학습자의 상황을 동시에 경험하고 있어 학생들이 어려움을 겪는 문제에 대해 더 직접적이고 현실적으로 받아들일 수 있다고 밝혔다.

문화 의사소통 환경에서는 교수자와 학습자 모두 개인으로서의 역할을 담당하기 때문이다. 이와 같은 개인 간의 소통에서는 ‘경험’을 주요 요소로 꼽을 수 있으며, 특히 교사의 경험은 교사 인지(teacher cognition)의 관점에서 살펴볼 수 있다. 안정민(2017)에 의하면 교사 인지는 교사를 정해진 내용을 전달하기만 하는 수동적인 존재로 보지 않고, 교수 환경을 둘러싼 여러 사회 문화적 맥락 안에서 학습자들을 어떻게 잘 가르칠 것인지에 대해 결정하는 ‘합리적인 의사결정자’로 본다고 했다.

학습자의 상호문화 감수성 증진을 기대한다면, 상호문화 교육 내 교수는 학습자들과 동등하게 상호문화 화자로서의 역할도 수행해야 한다고 판단했다. 학습자들이 독자로서 능동적으로 문학 작품을 읽고, 보다 더 개인의 경험을 자유롭게 쓰도록 했으며, 이는 과제로 제출하도록 했다.

### 3.4. 학습 결과

과제를 제출한 총 34명의 글을 분석한 결과, 외국인으로서 느끼는 차이에 대해서 쓴 학습자는 총 19명(55.9%)이었으며, 이들이 외국인과의 교류에서 경험한 차이에 대해 학습자들이 쓴 글의 일부는 다음과 같다.<sup>19)</sup>

- ㄱ. 이 세상에 다른 종류의 사람은 많이 있었다. 나도 다른 사람들과 다르다고 생각했다. 한국 살 때, 쇼핑을 하고 식당에서 친구와 중국어로 말할 때 식당의 이모들은 귀엣말을 했다. 그들은 우리에게 친절하지만, 조금 이상하다고 생각했다. 사실 한국에 살기가 행복했다. 한국 사람들은 저에게 포용했다(나를 포용해 주었다). 나는 외국인이지만(그들은 나에게) 거짓말을 하지 않았다.

19) 무기명으로 본인의 글을 공개해도 된다는 학습자들의 허락을 받은 후, 선별된 글만을 연구에 사용했음을 밝힌다. 또한 글의 내용 중 의미의 혼란이 있는 부분은 괄호 안에 설명을 보충했고, 이들이 자주 범하는 오류(경어법 사용, 조사 사용 등)를 포함한 부분은 원본을 그대로 따랐다.

- ㄴ. 제가 외국에 가면 저도 다른 사람과 달랐다. 그런 생활이 정말 힘들다고 생각한다. 사람들이 항상 다른 사람의 눈빛을 신경이 쓴다. 이러한 개의하기 때문에 편안히 살지 못한다. 우리가 다른 사람의 생각을 마음에 두지 않는다. 자기의 견해야말로 가장 중요한 일이다. 아무 어려움에 부딪치더라도 움츠러들지 않을 것이다. 우리는 용감하게 맞설 것이다.
- ㄷ. 나는 다른 사람과 달라서 힘든 것은 없었다. 그런데 외국인이라면 다른 나라에서 사는 것은 반드시 힘든 일이 있을 것이다. 첫째, 문화적 차이 때문에 오해가 생긴다. 둘째, 인종 차별의 문제가 심각하다. 간단하게 말하면 다른 나라에서 생활하면 불공평한 대우가 있을 것이다. 그래도 오리 엄마처럼 진심으로 너에게 잘해주는 사람도 있다.
- ㄹ. 우리 선생님이 많은 미국 사람을 우리에게 소개했다. 외국인들이 밥을 먹으면서 영어로 말하기를 해야 하기 때문에 힘들었다. 나는 그 때는 내가 외국에서 있는 것 같다고 생각했다. 그렇지만 그 외국 친구들은 아직 우리와 친하게 이야기를 했고 영어도 우리를 가르쳤다. 이 책을 읽고 나는 구지구지의 행동을 동감했다. 왜냐하면 사람들이 긴 시간동안 같이 지내면 감정을 느낄 것이다. 그것은 외모와 언어를 상관없다.
- ㄹ. 일본 항공회사 면접 이벤트에 아르바이트를 했을 때 일본 직원들이 약 20명이나 학교에 왔다. 직원들이 선배들과 일본어로 술술 이야기를 했다. 한 직원이 내게 질문을 많이 했는데 나는 잘 이해할 수 없어서 그녀가 천천히 말하게 됐다. 결국 대화를 잘 못했으니까 그녀는 내게 “힘을 내요”라고 그랬다. 이 책을 읽고 다른 사람과 다르기를 동감했다(다른 사람과 달라서 겪은 어려움에 대해 공감했다).
- ㅂ. 학교에 많은 외국에서 온 사람들이 있다. 그래도 우리도 배외하지 않는다(우리는 그들을 소외시키지 않는다). 외모와 습관이 다르지만 서로 문화차이점을 포용해야 한다. 앞으로 해외 유학할 때 기회가 있으면 지방 문화를 받아야(받아들여야) 한다.
- ㅅ. 외국 친구들이 대만에 와서 문제가 있으면 나는 항상 열심히 도움을 드렸다. 왜냐하면 나는 외국에 갈 때 문제가 있으면 다른 분들이 도움

을 받으면 기분이 굉장히 좋다.

- . 사실 나는 누구인지 자주 생각한다. 그리고 나는 어느 나라의 사람인지 또 생각한다. 중국과 대만은 다른 나라이다. 우리의 언어가 같지만 문화와 생활이 완전히 다르다. 하지만 많은 역사와 정치의 문제가 있기 때문에 다른 나라 사람들은 우리가 중국 사람이라고 생각한다. 그래서 내 마음이 아주 힘들다. 이 책을 읽고 한 점을 알았다. 나는 구지 구지처럼 자신의 정체성을 인정해야 한다. 다른 사람은 내가 누구인지 모를지라도 상관없다. 그러나 나는 자신을 알아야 한다.

위의 글은 상호문화 의사소통 환경을 주제로 쓴 학습자들의 글로 다음의 네 가지 양상을 보였다.

첫째, 해외에서 타인과의 차이로 인한 어려움으로 불편함을 겪은 개인의 경험을 예로 든 경우이다(ㄱ, ㄴ). 타문화권자들의 긍정적인 태도로 어려움을 극복한 사례(ㄱ)와 상대에게서 해결 방법을 찾기보다는 그에 대한 자신의 마음가짐을 바로세우며 보다 주도적인 태도를 보인 사례(ㄴ)로 나누었다.

둘째, 상호문화 의사소통에서의 갈등과 극복 상황을 지나치게 일반화한 경우이다(ㄷ). 이처럼 타문화권자와의 경험이 없다고 밝힌 경우(혹은 있지만 적당한 경험을 공유하지 못한 경우)의 학습자들은 일반적인 이야기로 일관하는 경향이 있었다.

셋째, 자국문화에서의 타문화 접촉 경험을 예로 든 경우이다(ㄹ, ㅁ, ㅂ, ㅅ). 이들은 자국에서 목표언어 학습 중, 실제 목표언어문화권 화자를 대하게 되었을 때의 긴장과 자신감 부족을 경험하는 과정에서 타문화권 출신자들의 도움을 받기도 하고(ㄹ), 반대로 자국에서 만난 외국 친구들을 그들이 직접 포용하고 도와준다는 구체적인 행동을 드러내기도 했다(ㅁ, ㅂ).

넷째, 상호문화 의사소통 과정에서 자신의 정체성뿐만 아니라 이와 함께 자국의 정체성을 함께 고민한 경우로(ㅇ), 이 글에서는 상호문화 의사

소통 상황에서 자신의 가치를 인정하고 타협하는 양상이 드러났다.

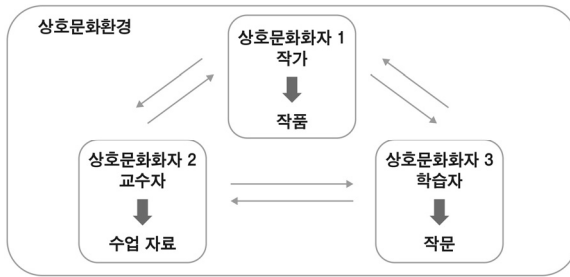
또한, 학습자들의 글에서는 상호문화 감수성의 요소를 뒷받침할 수 있는 내용이 학습자들의 작문에서는 발견되었다. 즉, 열린 마음을 갖고(“포용했다”, “소외시키지 않는다”), 자기 자신을 돌아보며(“나도 다른 사람과 달랐다”, “내가 누구인지 생각해 본다”), 상대에 대해 선불리 판단하지 않고(“그것은 외모와 언어는 상관없다”), 상대에게 공감하며(“다른 사람과 달라서 겪은 어려움에 공감한다”), 편안한 마음으로 사회적으로 교류하며(“긴 시간동안 같이 지내면 (서로를 이해하는) 감정을 느낄 것이다”), 자아 효능감을 높였다(“나는 자신을 알아야 한다”, “움츠러들지 않을 것이다”)는 사실을 발견할 수 있었다. 이처럼 학습자들은 상호문화(혹은 타인과의) 교류 환경에서의 개인의 경험을 공유하고 그에 공감하며 그 상황에서 겪게 되는 어려움을 자신과 상대방의 태도로 긍정적인 방향으로 이끌고자 하는 노력을 보였다.

이들의 글에서 상호문화 감수성 발달 단계도 찾아볼 수 있었다. 상호문화 의사소통 문제를 일반화에 그친, 글 (ㄷ)이 3단계 최소화 단계에 있었고, 그 외의 글은 4단계인 차이에 대한 수용과 5단계, 차이에 대한 적용에 해당되었다. 이들의 글에서는 타인의 노력(“한국 사람들은 나를 포용해 주었다”)과 나의 노력(“움츠러들지 않을 것이다”), 즉 상호 간의 협력 및 노력이 드러났다. 글 (ㅇ)의 경우에는, “다른 나라 사람들은”의 부분에서는 최소화 단계의 특징을 보이기는 하지만, “자신의 정체성을 인정”하고 자 하는 노력에서는 상위 단계의 특징이 엿보이기도 했다. 또한 학습자들의 작문에서는 글을 이해하고 내면화하는 과정이 보였는데, 그 자료는 다음과 같다.

<p>&lt;1&gt; 다음 질문에 대답하세요.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>왜 주인공의 이름이 구지구지입니까? 주인공은 오리처럼 구지구지라고 불렀으니까 그런 이름을 지어 줬다.</li> <li>구지구지는 외모가 오리와 닮았습니까, 아니면 달리 닮았습니까? 구지구지는 외모가 오리와 많이 닮았다. 약어와 닮았다.</li> <li>구지구지는 사기가 무엇이라고 생각합니까? 구지구지는 오리와 외모가 닮았지만 오리라고 생각했다.</li> <li>내가 다른 사람들과 다르다고 느끼는 순간, 불편한 일이 있다고 생각합니까? 있다면 무엇이 불편하다고 생각합니까? 네, 있었다. 한국 식당에서 음식을 시켰을 때 한국어가 잘 못해서 점원은 내 말을 이해할 수 없었다. 한국에 다른 고객님들은 &lt;2&gt; 다음과 같이 이 글을 읽고 감상문(후감)을 쓰세요. 내게 논지를 썼습니까? 어떤 논지를 썼습니까? 어떤 논지를 썼습니까? 생각했다.</li> </ol>	<p>지난주 수업 시간에 동화책 &lt;외국어로 구지구지&gt;를 읽었다. 구지구지는 엄마와 다른 형제들과 외모가 달랐다. 가족들과 제 모습이 달라서 구지구지 외모처럼 되었다. 하지만 엄마는 다른 형제들과 똑같이 구지구지를 사랑한다고 했다.</p> <p>나는 구지구지의 느낌을 이해할 수 없다. 다른 사람들과 외모와 언어가 다른 건 불편한 게 아니라 우리 선생님이 많은 외국어를 우리에게 소개했다. 외국어를 배우고 있으면 영어로 말하는 게 어렵지 않게 힘들었다. 나는 그 때만 내가 외국에서 있는 것 같다고 생각했다. 그렇지만 그 외국 친구들은 아직 우리와 친하게 이야기를 했고 영어도 우리를 가르쳤다.</p> <p>이 책을 읽고 나는 구지구지의 행동을 동정했다. 왜냐하면 사람들이 신기한 것 같이 지내면 감정을 느낄 것이다. 그 것은 외모와 언어를 상관없다. 나는 구지구지의 엄마는 구지구지의 모험이라고 생각한다. 우리는 구지구지의 엄마를 많이 배울 수 있다.</p>
--	--

<그림 1> 학습자 작문 내용(2019년 3월 26일 자료)

이와 같은 결과를 토대로 본 연구에서 진행한 문학 작품을 활용한 한국어 교수-학습 과정을 정리하면 다음과 같다. 작가는 해외 여행 중 한국계 미국인을 만나 그의 정체성 고민에 대해 이야기를 접하고는, “악어오리 구지구지”라는 작품으로 자신의 경험을 형상화했다. 그 작품을 읽은 교수자는 ‘외국어 학습자’이자 ‘상호문화 화자’로서의 경험을 독후감상문 형식으로 썼으며, 이는 수업 자료이자 교수 내용이 되었다. 학습자는 작품과 교수자의 글을 읽고 또한 작가와 교수자의 경험에 대한 이야기를 듣고 글을 썼으며, 이는 학습자들의 학습 과정의 일부이자 결과물이 되었다. 교수자와 학습자는 모두 작품을 내면화하는 과정에서 작품의 주인공의 심정과 상황에 공감하며 상호문화 감수성의 적용 단계에 가고자 하는 노력을 보였다. 이러한 과정을 도식화하면 다음과 같다.



<그림 2> 상호문화 감수성 증진을 위한 작가, 교수자, 학습자의 상호작용

학습자들은 작품 속 인물인 ‘구지구지’와 타문화권에서의 생활을 공유한 ‘상호문화적 화자’가 된 교사의 상황에 공감하며 유사한 자신의 경험을 글로써 드러냈다. 이들은 타인의 고민이나 어려움에 공감할 줄 알며, 타인과 갈등을 겪으며 그것을 해결해가는 과정을 표현했으며, 어려움을 유추할 수 있는 능력을 스스로 찾아갔고, 타인에 대한 공감, 배려, 감사 등의 표현을 글로써 나타냈다. 뿐만 아니라, 작품을 내면화하는 과정에서 학습자가 스스로 자아 정체성을 규정하는 방법을 찾아가고 있었다. 이로써 학습자들의 상호문화 감수성 향상 과정의 단면을 관찰할 수 있었다.

#### 4. 결론

본고에서는 문학작품을 활용함으로써 학습자들의 상호문화 감수성을 신장시킬 수 있는 한국어 교수-학습 방안을 사례로 살펴보았다. 이 연구에서는 대만 내 한 외국어대학교의 한국어 부전공자들을 그 연구 대상으로 삼았다. 이들은 한국 내에서 유학하고 있는 한국어 학습자들에 비해 한국인과의 접촉과 교류가 적고, 한국어 학습 시간도 충분하지 않았다. 그러나 다른 대만 학생들에 비해 타문화권 출신들과의 교류가 비교적 많았다는 장점이 있었다. 이러한 학습자들을 위해 연구자는 학습자들이 차후 한국인과의 교류 시 상호문화 감수성을 함양해 보다 효율적인 의사소통을 할



수 있도록 돕기 위한 문학 작품을 활용한 교수-학습 방안을 구성해 보았다. 그 과정을 통해 도출된 결과를 정리하자면 다음과 같다.

첫째, 이 과정에서는 작가, 교수자, 학습자가 모두 상호문화 환경에서의 상호문화 화자로서의 역할을 했으며, 이러한 역할 부여가 학습자들에게는 능동적으로 수업에 참여할 수 있는 발판을 마련해 주었다.

둘째, 작가, 교수자, 학습자의 경험이 교수-학습 과정에서 핵심 요소로 작용했다. 교수자와 학습자가 작품을 읽은 뒤, 작가의 경험을 이해했고, 이와 관련된 개인의 경험을 서로 공유했으며, 이들은 각각 작문을 통해 경험을 재구성할 수 있었다. 경험의 이해, 공유, 재구성의 과정에서는 공감이라는 상호문화 감수성의 주요 단계이자 요소가 증시되었다.

셋째, 학습자들은 상호문화 감수성을 증진해 가는 과정에 있었으며, 상호문화 발달 상위 단계에 진입해 가려고 노력하거나 그 단계에 있다는 사실을 알 수 있었다. Bennett(1986)의 상호문화 발달 단계로 점검해 보자면, 차이를 일반화하는 단계(3단계: 최소화)도 보였으나, 학습자들은 상호문화 차이를 인정하고 존중하는 단계(4단계: 수용), 공감과 문화적 다양성 포용의 형태가 드러나는 단계(5단계: 적용)에 있었다.

넷째, 학습자들은 문학 작품을 활용한 교수-학습을 통해 상호문화 감수성 증진 과정을 거치면서 타인과의 관계 속에서 자신을 성찰하고 또 인간적인 성장을 이루는 계기를 스스로 마련하였다.

본고에서 교수-학습을 진행한 <중급한국어>는 한국 문화나 한국 문학으로 특화된 수업이 아니었다. 문학이나 문화 수업이 아니더라도 학습자들의 한국어 수준이나 특성을 파악한 뒤, 교수자의 재량과 역량에 따라 한국어 교수-학습 환경에서 충분히 학습자들의 상호문화 능력을 향상시킬 수 있는 방향으로 구성될 수 있다는 점을, 본 연구에서는 시사하고 있다. 차후 다양한 한국어교육 현장에서 학습자들의 상호문화 능력과 상호문화 감수성 증진을 위한 실질적인 연구 방법론이 새롭게 구축되기를 기대한다.

본 연구는 학습자들의 상호문화 감수성의 증진 과정을 보다 수치화된

자료로 검증해 보이지 않았다는 점에서 그 한계가 있으나 이와 같은 연구는 향후 연구과제로 남겨 두기로 한다.

### <참고문헌>

- 강현주(2018). 한국어 교사의 상호문화 능력 함양을 위한 문화 교육 현황과 개선 방안, <한국언어문화학> 43호, 국제한국언어문화학회. 119쪽-144쪽.
- 고은미(2014). 상호문화적 관점을 활용한 한국어 고급반 프로젝트 수업 모형 연구 -‘다문화 동화 제작’을 중심으로-, <한국언어문화학> 89권, 한국언어문화학회. 223쪽-251쪽.
- 고은미(2019). 한국어 초급 학습자를 위한 문학교육 방안 연구 -시 텍스트를 중심으로, <어문논집> 79권, 중앙어문화회. 293쪽-323쪽.
- 김옥선(2010). 외국어교육에서 상호문화학습의 실천 방안, <독일어문학> 49권, 한국독일어문화학회. 263쪽-281쪽.
- 김이상(1991). 문학교육론소고, <어문학교육> 13권, 어문학회, 75쪽-92쪽.
- 김하나(2014). 상호문화적 감수성 신장을 위한 온라인 그림동화 프로그램의 효과 분석, 서울교육대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 김하나·이인재(2014). 초등학생의 상호문화적 감수성 함양을 위한 온라인 그림동화 프로그램의 효과, <윤리교육연구> 33권, 윤리교육학회. 1쪽-25쪽.
- 김혜민(2016). 한국어 상호문화교육을 위한 교수 전략. 서울대학교 석사학위 논문.
- 서영지(2016). 한국 고등학교 프랑스어 교육에서의 상호문화 접근법 적용 방안 연구, 서울대학교 박사학위 논문.
- 선주원(2016). 국제이해교육 자료로서 다문화 그림동화가 갖는 의의와 상호문화적 감수성 증진, <국제이해교육연구> 11권 1호, 한국국제이해교육학회. 65쪽-96쪽.
- 선주원(2017). 상호문화적 감수성 증진을 위한 문학교육의 내용과 학습 활동, <국제이해교육연구> 12권 1호, 한국국제이해교육학회. 89쪽-120쪽.
- 신승혜(2014). 중국 결혼이민여성 대상 상호문화교육 방안 -한국과 중국의 신화를 활용하여-, <中國學論叢> 48권, 한국중국문화학회. 255쪽-289쪽.
- 신영지(2012). 한국어 문학교육을 통한 문화적응 가능성의 모색 -학부 유학생을 대상으로-, <한국언어문화학> 9권 1호, 국제한국언어문화학회. 101쪽-128쪽.
- 심재휘(2016). 한국어교육과 문학텍스트, <국어교육학연구> 51권 3호, 국어교육학회, 93쪽-127쪽.
- 안정민(2017). 외국어 학습 경험 인지가 한국어 교사에 미치는 영향 -한국어 교사 인터뷰 분석을 중심으로- <국어교육연구> 39권, 서울대학교 국어교육연구소. 189쪽-224쪽.
- 왕청동(2013). 대만 내 한국어과 전공자에 대한 문화 요구 조사, 한어문교육 29권, 한국언어학회.

- 어문학교육학회. 169쪽-209쪽.
- 윤영(2013). 한국어교육에서 학습자의 능동적 참여를 위한 문학교육 방법 연구 -반응 중심 문학교육의 비판적 수용을 바탕으로-, <언어와 문화> 9권, 한국언어문화교육학회. 215쪽-243쪽.
- 이가원(2019). 비교문학 관점에서 본 설화의 한국어 문화교육적 의의와 가치 연구 -한국, 베트남, 우즈베키스탄의 흥부놀부형 설화를 중심으로, <한국문예비평연구> 62권, 한국현대문예비평학회. 355쪽-391쪽.
- 이성희(2010). 영어권 고급 학습자를 위한 한국 문화 교수, 학습의 실제 -“상호문화 능력 신장”과 “개인성장”을 중심으로- <한국어 교육> 21권 4호, 국제한국어교육학회. 153쪽-182쪽.
- 이승연(2016). 한국어 교사의 문화 교육 역량 강화 연구: 국내 한국어 교사 대상 포커스 그룹인터뷰(FGI)를 기반으로, <우리어문연구> 55집, 우리어문학회. 487쪽-522쪽.
- 이원희(2018). 학문목적 학습자의 상호문화 의사소통 능력 함양을 위한 상호문화 감수성 연구, <이중언어학> 72권, 이중언어학회. 187쪽-219쪽.
- 이인혜(2017). 미국 대학 KFL 학습자의 한국 문화 접촉 경험과 상호문화 감수성 연구, 국제한국어교육학회 2017 국제한국어교육학회 학술대회논문집, 208쪽-218쪽.
- 임진숙(2017). 모델 텍스트를 활용한 쓰기에 나타난 한국어 학습자의 모방하기 전략 양상 연구, <한국어문화교육> 10권 2호, 한국어문화교육학회. 1쪽-26쪽.
- 장현정(2019). 상호문화적 감수성 함양을 위한 소설교육 방안, 인천대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 전홍(2012). 한국어 학습자의 상호작용적 시 읽기 양상 연구 -문화 이해를 중심으로-, <국어교육연구> 29권, 서울대학교 국어교육연구소, 185쪽-217쪽.
- 정해권·신주철(2011). 한국어 교육에서 문학작품의 통합적 위계화 방안, 한국어 교육 22권 1호, 국제한국어교육학회, 203쪽-221쪽.
- 조영미(2016). 대만 내 한국어교육과 한류와의 관계(台灣韓語教育與韓流之關係), 제6회 일본-대만 아시아 미래 논단(第六屆日台亞洲未來論壇) 포스터 발표문.
- 조영미(2018). 상호문화 접근법을 활용한 한국어-문화 교육 사례 연구 -대만 대학생들을 대상으로-, <외국어로서의 한국어 교육> 49권, 연세대학교 언어교육원 한국어학당, 225쪽-248쪽.
- 조현우(2014). 한국문화교육을 위한 고전문학 활용 방안 -상호문화이해를 위한 ‘접점’ 찾기, <시학과 언어학> 28호, 시학과 언어학회. 163쪽-191쪽.
- 최순욱(2016). 세계전래동화를 활용한 고급한국어학습자의 문화교육 방안 연구 -상호텍스트성을 기반으로-, 경희대학교 석사학위 논문.
- 황라영(2014). 중국인 학습자를 위한 상호문화교육 연구 -한국문학 작품 활용을 중심으로, 서울대학교 석사학위논문.
- 황인교(2001). 외국어로서의 한국문학교육의 가능태, <외국어로서의 한국어교육>, 제 25권 1호, 연세대학교 한국어학당. 409쪽-434쪽.

- 황혜란(2016). 소설 어휘의 등급 처리와 텍스트의 이독성 판단, *한국언어문학* 98권, 한국언어문학회, 393쪽-428쪽.
- Abdallah-Preteuille, M., 장한업 역(2010). 유럽의 상호문화 교육. 서울: 도서출판 한울.
- Altshulera, L., Sussman, N. M., Kachura, E.(2003), Assessing changes in intercultural sensitivity among physician trainees using the intercultural development inventory, *International Journal of Intercultural Relations* 27, 387-401.
- Anderson, P. H., Lawton, L., Rexeisen, R. J., Hubbard, A. C., (2005), Short-term study abroad and intercultural sensibility: A pilot study, *International Journal of Intercultural relations* 30, pp. 457-469.
- Bennett, M. J.(1986). A developmental approach to training for intercultural sensitivity, *International journal of intercultural relations* 10, pp.179-196.
- Chen, G. M.(1997). A Review of the Concept of Intercultural Sensitivity. Paper presented at the Biennial Convention of the Pacific and Asian Communication Association, Honolulu, HI.
- Chen, G. M., Starosta, W. J. (1998). A review of the concept of intercultural awareness, *Human Communication* 2, pp.27-54.
- Chen, G. M., Starosta, W. J. (2000). The Development and Validation of the International Sensitivity Scale, *Human Communication* 3, pp.1-15.
- Hammera, M. R., Bennett, M. J., Wiseman, R.(2003), Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory *International Journal of Intercultural Relations* 27, pp. 421 - 443.
- Holzbrecher, A., 정기섭·오영훈·김영순·이문기·변경원 역(2014), 상호문화교육의 이해, 경기: 북코리아.

조영미(趙英美)

대만 국립카오슝대학교 한국연구센터 연구원

700, Kaohsiung University Rd., Nanzih District, Kaohsiung 811, Taiwan,

R.O.C. 台灣國立高雄大學校 韓國研究中心

전화번호: 886-7-59176562

전자우편: youngmic@hotmail.com

접수일자: 2020년 3월 23일

심사(수정)일자: 2020년 4월 7일

계재확정: 2020년 6월 19일