

유럽에서의 한국어 교육의 새로운 방향: 문화간 의사소통 능력

M. Ertan Gökmen
(터키, Ankara University)
gokmen@humanity.ankara.edu.tr

1. 연구 목적

이 연구의 목적은 ‘ 문화 간 의사소통 능력(이하 ‘ ICC’ 로 칭한다.)’ 을 검토하고, ICC 입장에서 주로 제 2 외국어로 한국어를 배우는 터키인들을 평가하기 위한 것이다. 평가 결과를 이용해서 인식, 자각, 지식 단계와 같은 한국어 학습자의 ‘ 문화 간 수용 능력(IC)’ 의 몇 가지 기준이 문화 간 의사소통 능력의 측면을 해석하기 위해 사용될 것이다. 다른 단계로부터 학습자를 한정하는 것과 문화 간 수용 능력의 개발은 Milton Bennett 의 문화 간 민감성의 개발 모델(DMIS)에 따라 지시된 평가 과정으로써 보일 것이다.

2. ICC 란 무엇인가?

ICC 가 무엇인지 명확히 이해하기 위해서 우리는 우선 문화가 무엇인지 기술해야 한다. ‘ 문화’ 라는 용어는 배우고 공유하고 있는 행동의 견지에서 한 그룹의 부분으로 정의되는 개인과 개인의 정체성으로 고려되어 왔다.

ICC 는 그런 입장에서 다른 언어-문화 배경을 가진 사람들이 효과적이고 효율적으로 수행할 수 있는 능력이다(Fantini, 1994). 우리는 ICC 를 우리 자신의 문화와 다소 다른 문화를 가진 사람들과 의사소통하기 위해서 다른 사람들과 유사하게 행동하는 것으로 생각할

수 있었다. 즉 ICC는 직업적인 관계나 교육적인 관계처럼 일정한 관계를 가진 사람들과 같이 행동하고 모방하는 기술이다. Hammer (2003:422)는 문화 간 수용능력 (IC)은 상호 문화적으로 적절한 방식으로 생각하고 행동하는 능력이라고 기술한다. 따라서 우리는 문화 간 화자가 다른 문화적 기원과 정체성을 가진 사람들과 상호작용하고 교류할 수 있는 능력이라고 정의할 수 있다.

ICC의 개발은 교육자와 학습자에게 초점이 맞추어져 있지만, 그 성과는 흥미로운 가능성을 가지고 있다. 문화 간 수용 능력은 한 개인 자신의 세계관에 대한 한계를 넘을 수 있는 기회를 제공한다 (Fantini, 1994:31).

다른 세계에 대한 긍정적인 접근은 개인에게 인간들 사이의 다양성과 일반성에 대한 이해와 전망을 경험할 기회를 제공한다. Bhawuk and Brislin (1992:416)은 다음과 같이 제안했다. 다른 문화에 유능하다는 것은 다른 문화에 관심을 가져야 하며, 문화의 차이점을 민감하게 인식해야 하며, 그 다음에 다른 문화의 사람들의 입장에서 자신들의 행동을 조절하려고 해야 한다.

2.1. 문화 간 수용 능력에 대한 접근

상호 문화적인 연구는 국제적이거나 지역적인 상황에서 문화 간 수용 능력의 중요성을 강조하는데 Bennett (1986, 1993)은 추가적으로 문화 간의 민감성과 수용 능력을 개념화하기 위해서 `문화 간의 민감성 개발 모델`이라고 불리는 이론적인 틀을 제안하고 있다. 이 모델에서 Bennett은 복합적인 문화 간 개발 모델을 제안한다. 이것은 문화적 차이에 반응하는 것처럼 문화적인 차이에 대한 감정적, 인지적과 행위적인 구조를 체계화한 것이다.

이 DMIS은 더 미묘한 문화 간의 경험을 위해 잠재성을 포함하는 `문화적 차이에 대한 태도`라는 세계관의 진행 과정을 포함한다. 자

신의 문화가 일정한 방법으로 중심에 있다고 인식하는 3 가지 자민족 중심적인 태도를 말한다.

1. 문화적 차이를 부정함으로써 자신의 문화가 실제로 존재한다는 것으로 인식하게 되는 단계이다.

2. 문화적 차이에 대해 방어함으로써 자신의 문화가 좋은 것이라고 인식하게 되는 단계이다.

3. 문화적 차이를 최소화함으로써 자문화의 요소가 보편적이라고 인식하게 되는 단계이다.

3 가지 민족 관계적인 태도는 다른 문화와의 접촉하면서 경험하게 된다.

1. 문화적인 차이를 수용하는 것은 자신의 문화를 단지 복합적 세계관의 하나로 인식하는 것이다.

2. 문화적인 차이에 적응하는 것은 다른 문화에 대한 경험을 인식하고 그 문화에 알맞게 행동하는 것이다.

3. 문화적 차이를 조정하는 것은 자신의 경험을 다른 문화관에서 변화하여 확장하는 것이다. 조정 과정에서 사람들은 자신의 문화적 경계와 관계된 문제를 다루게 된다(Bennett and Hammer, 1998).

다른 언어나 문화와 접촉하는 것은 문화 간 의사소통 능력을 개발할 좋은 기회를 제공한다. 그래서 어떤 사람은 다른 문화에 스스로를 적응시키기 위한 능력을 얻기 위해 유연성을 제공할 수 있다. 유연성의 도움으로 그는 더 좋은 방법으로 다른 문화의 구성원들과 의사소통할 기회를 가진다. 즉 이것은 만약 누군가가 의사소통의 차이를 인식한다면 그는 다른 문화의 구성원과 관계를 가질 수 있다는 것이다. 이러한 관계를 통해 그 사람은 문화적인 관습에서 그러한 지식들을 사용하기 위해 새로운 지식을 얻을 수 있다. 일시적으로 역행하고 정제되는 과정을 포함하며 일반적으로 끝이 없지만, 과정이 시작되자마자 일반적으로 ICC의 개발이 진행되고 확장된다(Fantini, 1994).

2.2. ICC의 구성 요소

ICC는 다양한 구성 요소를 가진 복합적인 현상이다. 이 구성 요소들은 다양한 현상이나 특성을 포함하고 있다. 일반적으로 인용되는 ICC의 특징은 모호성에 대한 유연성, 유머, 참을성, 개방성, 흥미, 호기심, 이해심, 관용, 그리고 차이점 사이에서의 판단 유보이다.

ICC는 세 가지 분야에 대한 능력을 포함한다.

1. 관계를 형성하고 유지하기 위한 능력
2. 최소한으로 상실하거나 망치지 않으려는 의사소통 능력
3. 서로의 이익이나 관심을 얻기 위해 협력하는 능력

2.3. 문화 간 수용 능력 단계의 평가

문화 간 수용 능력이 정의되고 검토되고 평가되어 있지만 그 기준이 항상 분명하고 확고한 것은 아니다. 하나를 판단하기 위한 다양한 종류의 평가가 있다. 테스트는 너무 많은 종류가 있고 많은 기능을 제공한다. 예를 들어 진단법, 과정에서의 배치 등. 그러나 종종 학습자 수용 능력 검사는 아주 조심스러우며 가능한 한 객관적이고 근거가 확실하고 믿을 만하다.

이것은 표면적으로 학습자의 정보 습득 평가가 어렵지 않은 것처럼 보이게 한다. 사실 간단한 사실을 테스트할 수도 있다. 그러나 실제 어려움은 사실들이 중요한 것인지 결정하는 과정에서 나타난다.

우리는 또한 학습자의 지식과 이해력을 평가하는 데 많은 경험을 가지고 있다. 우리는 역사적인 사실에 대한 기억을 테스트하는 것보다 학습자가 사건에 대해 논의한 에세이를 통해 학습자의 역사적인 이해력과 민감성을 평가한다. 문학을 공부했거나 가르쳤던 많은 언어학자들에게 이러한 접근, 즉 문학적인 역사나 소설의 플롯을 테스트할 때 문학 텍스트에 대한 직관과 민감성을 평가하는 방법에 친근하다.

Byram (2003)은 문화 간 수용력 단계를 인식하는 중요한 포인트 몇 가지를 평가하는 모델을 제공했다. 이 모델은 다음과 같은 기준으로 형성되어 있다.

- 태도 (Attitudes (*savoir être*))
- 지식 (Knowledge (*savoirs*))
- 이해와 관계의 기술 (Skills of interpreting and relating (*savoir comprendre*))
- 발견과 상호작용의 기술 (Skills of discovery and interaction (*savoir apprendre/faire*))
- 비판적인 문화 인식/정치적인 교육 (Critical cultural awareness/political education (*savoir s'engager*)) (Byram, 2003:62). (Sercu, 2002: 63)

Sercu(2002: 63)는 이 모델에 분명하게 외국어에 대한 의사소통 기술을 포함시킨다.

가장 어려운 것 중에 하나는 학생들이 태도가 변화되었는지, 차이점과 생소함에 더 관대해졌는지를 평가하는 것이다. 이것은 효과적이고 정신적인 개발이며 우리가 그것을 평가할 수 있더라도 우리가 관대함을 측정하려고 시도하지 않으면 안 되는가는 논쟁이 될 수 있다(Byram, 1997).

3. 한국어 학습자의 문화 간 수용 능력 단계에 대한 평가

학습자의 IC 단계를 평가하기 위해서는 평가가 1 년에서 4 년 동안 다른 언어를 배운 학습자에게 적용되어야 한다. 학생들은 총 40 개의 지식 항목으로 구성된 설문지로 평가를 받게 된다. 그 40 개의 지식 항목은 3 개 부분으로 나누어진다. 평가는 한정된 시간에 행해지며, 모든 평가는 15 분 안에 완벽하게 이루어진다. 몇몇 평가자들은 그들이 하고 있는 것이 무엇인지 어떤 정보나 설명을 요구하기도

한다. 그러한 요구는 무시되지 않으며, 모든 평가자들의 질문과 요구에 대해 명확히 설명한다.

평가의 첫 번째 분야는 가장 중요한 주제인데, 평가자의 언어학적 지식과 언어 지식을 통해 한국에 대한 문화 간 수용 능력을 평가하는 것이다. 지식 평가는 가장 기본적인 지식에서 복잡한 지식으로 구성되어 있다. 이 분야는 10 개의 항목으로 구성되어 있다.

두 번째 분야는 한국의 역사에 대한 것으로 10 개의 항목인데, 역시 가장 단순한 것부터 어려운 것으로 구성되어 있다. 학습자들은 역사적인 배경을 통해 한국 문화에 친근한지 아닌지에 대한 몇 가지 단서를 가지고 있을 것으로 기대된다.

세 번째 분야는 일반적인 주제로 20 개 항목으로 구성되어 있다. 한국 사회에서 계속해서 발생하는 문제, 한국에서 이루어진 국제적인 상황들을 논의한다. 이러한 평가를 통해서 우리는 다음과 같은 것을 해석할 수 있다.

1 년차 학습자들은 언어적인 단계에서 주로 한국에 대한 기초적인 지식을 가지고 있다. 출발 단계에 있으므로, 1 년차 학습자들은 기본적인 문법 규칙에 초점을 맞추어 기본적인 방법으로 의사소통 능력을 얻고자 한다. 한국학 분야의 지원자들은 영어나 프랑스어, 독일어 중 한 언어를 능숙하게 구사해야 하기 때문에, 교육 기간의 시작 전 이미 그들의 일반적인 측면은 문화 간 수용 능력의 입장에서 보면 비슷하다.

게다가 1 년차 학습자 대부분은 적어도 중학교나 고등학교 교육을 받는 동안 이 능력을 습득해 왔기 때문에 문화 간 수용 능력에 대한 가장 기본적인 수용 능력을 가지고 있다.

그들 모두 다른 사람들에 비해 다른 문화에 대한 지식을 가지고 있고, 다른 사람들과의 의사소통에 대해 인식하고 있다. 이러한 인식으로 인해 그들을 의사소통의 관습에 대한 갈등에서 문화 간 상호작용의 문제와 접하게 된다. 의사소통에 대한 인식을 가진 개인이 문화 간

관계에서 적절한 행동을 할 수 있는 유연성을 얻는 것은 쉽다. 그래서 1 년차 학습자 대부분은 소위 ‘ 제 3 언어’ 로 한국어를 배우기 시작하기 전에, 외국어로 의사소통할 수 있는 개인으로 다른 것을 받아들이고 공감할 수 있다고 볼 수 있다.

그래서 1 년차 학습자뿐만 아니라 한국학을 공부하는 모든 학습자들은 그들이 자신의 문화만 유일하게 경험한 것이 아니기 때문에, 그들이 거부 단계의 태도를 가지지 않으리라는 것을 알고 있다. 그리고 우리는 모든 1 년차 학습자에 대해서 그들 중 누구도 다른 문화뿐만 아니라 한국 문화를 거부하지 않으며, 다른 문화에 대해 그랬던 것처럼 한국 문화에 대해 경외심, 놀라움, 유연성을 가지고 있다고 논의할 수 있다.

그러나 그들은 터키와 한국 문화 사이의 문화적인 차이에 대해 다소 방어적인 태도를 가지고 있다. 서구 문화와 터키 문화 사이에서 어느 정도의 문화적 갈등을 보였던 것처럼, 그들은 한국 문화보다 서구 문화에 대한 유연성과 경외심을 더 많이 가지고 있다. 반면에 우리는 이 연구의 다른 부분에서 아주 간단히 논의하겠지만, 만약 교사가 한국 문화가 서구 문화와 마찬가지로 다른 문화가 아니라고 언급한다면, 그들에게 두 문화 사이의 특별한 부분이 평행적이거나 비슷하거나 또는 같을지도 모른다고 느끼게 한다. 이렇게 터키와 한국 문화의 평행 관계를 구조화하는 것은 학습 기간을 짧게 하며 학생들의 이해를 단순히 하며 학습자의 지식을 내재화한다.

마지막으로 1 년차 학습자들은 대부분 방어 단계에 있으며 그들 대부분은 한국어에 대한 기본적인 지식을 가지고 있음을 관찰할 수 있다. 그들은 자신의 문화가 단지 좋은 것이라고 생각하는 상태이기 때문에 방어 자세를 취하고 있다. 게다가 1 년차 학습자는 한국 문화 전체를 거부하지 않지만 차이가 있다고 느낀다. 그리고 그들은 차이에 대해 부정적인 평가를 하기 때문에 다른 부분에 대해 방어하는 부정적인 행동을 보인다.

평가 결과에 따르면 2년차 학습자의 문화 간 수용 능력 측면은 Bennett 이 그의 모델에서 지정한 대로 어느 정도 연속적인 단계를 보인다. 1년차 학습자와 2년차 학습자 사이에서 우리는 문화 간 수용 능력이 증가되었음을 관찰할 수 있다. 그러나 그들은 1년차 학습자와 마찬가지로 비슷한 문화 간 수용 능력 양상을 보이고 있다. 그들은 ‘우리와 그들’의 사고가 이중적이라고 생각하는데, 이것은 모국어 화자와 같이 생활함으로써 관찰될 수 있다. 그룹 내의 부정적인 현상은 긍정적인 그룹 외적 평가와 섞인다. 그러나 한국어로 성공적으로 상호 작용하고자 하는 의지는 그들의 한국어 능력 때문에 첫해보다 더 높은 단계로 발전한다. 학습자들은 2년차 말에는 중급 단계의 문법 규칙을 배우게 된다. 그들은 연습할 기회를 찾기 어렵기 때문에 기회가 주어졌도 한국어로 의사소통하려고 하지 않는다. 그리고 다소 한국 문화에 대해 방어적이다. 2년차 학습자에 대해 가장 중요한 평가는 그들이 몇 가지 이상한 점을 발견하더라도 한국의 가치나 관습, 몇몇 전통적이고 종교적인 행위에 대해 더 관대하다는 것이다. 비교해 보면 그들은 비체계적인 방법으로 인식을 바꾸려고 하는 것으로 보인다.

3년차 학습자의 평가에서 우리는 문화 간 수용 능력이 연속적으로 발전되고 있음을 보게 된다. 이 단계의 학습자의 평가 결과로 우리가 알 수 있는 것은 그들이 차이를 최소화하는 자민족 중심적인 태도의 세 번째 단계 양상을 보이기 시작한다는 것이다. 외형적인 문화적 차이를 인식하기 때문인데, 그들은 기본적으로 인간 존재가 같다는 견해를 가진다.

이 시기 초기에 학습자들은 터키와 한국의 문화적 차이보다는 유사점에 관심을 기울이기 시작한다. 실제로 학습자들은 두 문화 사이의 차이가 유사점보다 많지 않다는 것을 인식하기 시작한다. 학습 기간이 지나 행동, 관습과 전통에 대한 지식이 증가하게 되면서 그들은 공통점과 보편적인 문화 자질들을 발견하기 시작한다. 이러한 경험

을 통해서 그들은 한국 문화에 대해 더 많이 인식하게 되고 유연해지기 시작한다. 차이를 최소화하는 단계에서, 그들은 인식되었던 차이를 최소화하고 정신적, 전통적, 역사적, 그리고 정치적인 유사성을 통해 한국과 터키가 유사하다고 생각하기 시작한다.

차이를 최소화하는 데에서 더 나아가서, 3 년차 학습자 중 몇몇은 자신들의 행동 자질과 문화 간 경험으로 인해서 차이를 수용하는 단계를 보여준다. 그런 사람들은 한국어 학습 전에 상호 문화적이며 세계적인 경험을 가지고 있다. 그래서 그들은 그러한 경험이 없었던 사람들에 비해 다른 문화를 더 잘 이해할 능력을 가지고 있었다.

4 년차 학습자들 모두 한국에 대해 4 년 동안 교육을 받아 왔다. 그들은 한국과 한국 문화에 대한 과목들을 수강했다. 많은 언어 과목과 한자, 역사 과목(특히 20 세기의 역사), 한국 문학 과목(20 세기와 동시의 문학) 등을 수강했다. 이 논문의 처음 부분에서 언급했던 것처럼 모든 학생들은 중학교와 고등학교 교육에서 문화 간 수용 능력, 인지, 유연성을 가지고 있다. 대학 교육 전 단계를 통해 얻은 문화 간 수용 능력 단계에 더하여 그들은 4 년 동안 한국 문화에 대해서 교육을 받아 왔다. 그렇기 때문에 대부분의 학습자의 단계는 특별히 문화의 모호성에 관대함, 다른 문화의 특별한 상황에 유연성, 다른 문화의 다른 주제의 지식과 의사소통과 문화 간 상호 작용, 다양성과 다른 문화의 수용 불가능한 자질에 대한 상호 작용과 존경심, 그리고 사고에 대한 수용과 다른 것에 대한 감정 이입 방법, 이러한 것들이 전 단계의 학습자에 비해 더 높아진다. 그리고 1 년차와 2 년차 학습자와 비교해서 4 년차 학습자의 한국 문화에 대한 지식 수준은 아주 높다. 그래서 그들의 한국에 대한 지식은 다른 것들에 대해 더 많이 인식하게 한다.

마지막으로 나는 한국과 서구 사회의 다양성과 두 문화의 갈등으로 평가될 수 있는 대부분의 주제가 터키에서 같은 의미를 가지지 않는다는 것을 주장하고 싶다. 그것은 아마도 서구 사회로부터 개인들

에 대해 될 수 있음으로써 학습자들은 같은 문화적 배경을 가지고 비슷한 사회적인 유산을 소유하고 있기 때문에 한국 문화를 더 쉽게 이해할 수 있다. 결과적으로 4년차 학생들은 한국 문화에 대해서 더 잘 알게 되고 모호성에 의존해서 발생한 것이 무엇이건 간에 모호성을 다룰 수 있게 된다. 그러한 설명을 통해 우리는 이미 대부분의 학습자들이 그 과정을 지나간 것처럼 보이지만 차이를 최소화하는 단계에 있으며, 몇몇 학생들은 민족 관계적인 태도의 첫 번째 단계인 차이를 수용하는 단계에 있다고 생각할 수 있다.

우리는 이러한 학습자가 수용 단계에 있다고 받아들임으로써 자신의 문화 상황 내에서 다양성을 인식할 수 있다고 논의할 수 있다.

4. 결론

이상에서 언급한 평가 결과를 통해 우리는 한국학 학습 초기의 학습자가 중학교와 고등학교 교육 과정에서 제2 언어의 교육 과정을 경험했기 때문에 차이를 부정하는 자민족중심적인 태도의 단계를 지나 차이를 방어하는 단계에서 한국어 학습을 시작하고 있음을 관찰하였다. 평가를 통한 주요한 관찰 결과 중 하나는 학습자의 교육 기간에 의존하여 문화 간 의사소통 능력 수준이 계속적으로 성장하고 있다는 것이다. 그래서 우리는 1학년 학습자는 차이에 대해 방어하는 단계이지만 4학년 학습자의 경우 문화적인 차이를 수용하는 민족 관계적인 단계에 놓여 있다는 결론을 얻을 수 있었다.

마지막으로 우리는 학습자 중 누구도 차이에 적응하거나 완성하는 단계에 놓일 수 없다는 결론을 내리게 된다. 우리는 완성이라는 것이 너무 다양해서 그것이 평가를 더 어렵고 복잡하게 만들 수 있기 때문에 완성이라는 단계를 논의하기를 원하지 않는다. 그러나 개인에 따라 자신의 문화와 타문화를 내재화한다. 우리는 학습자의 누구도

그런 식의 한국 문화 경험을 가지고 있지 못하기 때문에 이 단계에 초점을 맞추어 논의하지 않았다.

차이점에 적응하는 것도 마찬가지인데, 나는 이 단계에 적합한 어떤 학생도 발견하지 못했다. 이 단계에 적합한 학습자를 발견할 수 없었던 이유는 학습자 중 누구도 한국 사회에서 살아본 경험을 가지고 있지 않았기 때문이다. Bennett의 언급처럼 체계 변화 과정이 깊어지고 일상적이 된다면, 그것은 문화 병존이나 다문화주의의 기초가 될 것이다. 이 설명에 따라 우리는 문화 병존이나 다문화주의는 만약 누군가가 다른 문화 환경에서 살아본 경험이 없다면 불가능하다고 주장할 수 있다.

참고문헌

- Bennett, M. J. (1986), "A Developmental Approach to Training for Intercultural Sensitivity": *International Journal of Intercultural Relations* 10 (2), 179-195
- Bennett, M. J. (1993), "Towards Ethnorelativism: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity", edited by M. Paige, *Education for the Intercultural Experience*, Intercultural Press, Yarmouth.
- Bhawuk, D. P. S. & Brislin, R. (1992), "The Measurement of Intercultural Sensitivity Using the Concepts of Individualism and Collectivism", *International Journal of Intercultural relations* 16(4), 413-436
- Byram, M. (1997), *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Byram, M. (2000), "Assessing Intercultural Competence in Language Teaching," <http://inet.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/Espr18/byram.html>
- Byram, M. (2003), "On being "Bicultural" and "Intercultural": Intercultural Experience and Education, Multilingual Matters Ltd., Great Britain.

- Fantini, A. E. A. (1994), Central Concern: Developing Intercultural Competence, "Report by the Intercultural Communicative Competence Task Force," *World Learning*, Brattleboro, VT, USA.
- Gökmen, M. E. (2005), "Yabancı Dil Öğretiminde Kültürlerarası İletişimsel Edinç", *Dil Dergisi-128*, 69-77
- Hammer, M. R., & Bennett, M. J. (1998), *The Intercultural Development Inventory (IDI) manual*. Portland, OR: Intercultural Communication Institute
- Hammer, M. R. et al. (2003), "Measuring intercultural sensitivity: The Intercultural development inventory", *International Journal of Intercultural Relations*, 27, 421-443
- Perry, W. B. (1970), *Forms of intellectual and ethical development in the college years: A Scheme*, New York: Holt
- Sercu, L. (2002), "Autonomous learning and the acquisition intercultural communicative competence: some implications for course development": *Language, Culture and Curriculum* 15(1), 61-74
- Theodore C. S. (2005), "Fifty-One Competencies for Online Instruction": *The Journal of Educators Online*, Volume 2, Number 2

M.Ertan Gökmen

Department of Korean Studies,
Faculty of Letters, Ankara University,
Sıhhiye, 06100, Ankara, Turkey
gokmen@humanity.ankara.edu.tr
megokmen@yahoo.com