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

인하대학교
INHA UNIVERSITY

교육학박사학위논문

초급 한국어 학습자의 문화지능 향상을 위한 상호문화교육 프로그램 개발 연구

A Study on Development of an Intercultural Education Program to Improve Cultural Intelligence of Beginner Korean Language Learners

2024년 8월

인하대학교 대학원

다문화교육학과

문 희 진

인하대학교
INHA UNIVERSITY

교육학박사학위논문

초급 한국어 학습자의 문화지능 향상을 위한 상호문화교육 프로그램 개발 연구

A Study on Development of an Intercultural Education Program to Improve Cultural Intelligence of Beginner Korean Language Learners

2024년 8월

지도교수 김영순 · 최현식

이 논문을 박사학위 논문으로 제출함

인하대학교
INHA UNIVERSITY

이 논문을 문희진의 박사학위논문으로 인정함

2024년 8월

주심 박 수 정

부심 김 영 순

위원 최 현 석

위원 장 성 민

위원 윤 영

인하대학교
INHA UNIVERSITY

국문초록

인하대학교 대학원
다문화교육학과
문희진

한국어교육 환경은 다양한 문화적 배경을 가진 학습자들이 공존하는 공간이다. 이러한 환경에서 문화교육은 단순히 한국어 능력 향상을 넘어 상호이해와 존중을 바탕으로 상호문화적 역량을 함양하는 중요한 역할을 수행한다. 그러나, 기존의 문화교육은 학습자의 언어와 문화적 측면을 충분히 활용하지 못한 채 한국어와 한국문화에 대한 지식 습득에 초점을 맞춘 동화주의적 접근 방식을 취하는 경우가 많다. 이러한 동화주의는 한국문화를 고정된 형태로 인식하고 다양한 문화적 맥락을 간과하여 학습자의 문화적 다양성을 존중하지 못한다.

특히 초급 한국어 학습자들은 목표 언어의 문화를 처음 접하기 때문에 큰 문화적 이질감을 느끼며, 이는 학습 동기와 성취에 부정적인 영향을 미친다. 상호문화교육은 다양한 문화적 배경을 이해하고 존중하게 하여 이러한 이질감을 줄이는 데 효과적이며, 낮은 한국어 숙달도로 인해 타문화를 이해하기 어려운 초급 학습자들에게 자문화와 타문화를 비교하고 이해하는 과정을 통해 문화적 이해도를 높여준다. 이는 학습자가 한국어를 더 효과적으로 의사소통할 수 있게 하며, 문화지능(CQ)을 향상시켜 다양한 문화적 상황에 유연하게 대응할 수 있도록 돕는다. 이를 통하여 다양한 문화적 배경을 가진 사람들과의 교류와 소통을 촉진하여 더 나은 사회적 관계를 형성할 수 있게 한다. 따라서 한국어교육에서의 상호문화교육 프로그램 개발이 필요하다.

이러한 필요성에 따라 본 연구의 목적은 아시아권 초급 한국어 학습자의 문화지능 향상을 위한 상호문화교육 프로그램을 개발하고 효과성을 검증하여 최종 프로그램을 제시하는 데 있다.

이러한 연구목적을 달성하기 위하여 설정한 연구문제는 다음과 같다. 첫째, 초급 한국어 학습자를 위한 상호문화교육의 구성은 어떠한가? 둘째, 한국어 학습자의 문

인하대학교
INHA UNIVERSITY

화지능 향상을 위한 상호문화교육 프로그램의 효과와 학습자의 경험은 어떤 의미를 지니는가?

본 연구에서는 상호문화교육의 이해와 문화지능과 상호문화교육의 구성요소들을 기반으로 초급 한국어 학습자를 위한 상호문화교육 프로그램 원형을 구안하고, 이 원형에 근거하여 프로그램을 개발, 실행 그리고 반성하는 절차를 거쳐 최종 교수·학습 프로그램을 개발하였다.

본 연구의 교수·학습 프로그램의 구성원리는 문화지능 신장의 향상을 목적으로 하며, 한국어교육 및 외국어교육에서의 상호문화교육 담론을 기반으로 구성되었다. 이 프로그램은 타문화를 이해하고 자문화를 낯설게 바라보는 과정을 통하여 학습자들이 다양한 문화를 이해하고 존중하며 상호작용을 통하여 협력하는 단계를 거쳐 문화지능을 향상시킬 수 있도록 설계되었다. 이러한 과정으로 구성한 초급 한국어 학습자를 위한 상호문화교육 프로그램 원형을 토대로 하여 실행연구, 즉 문제 파악 및 계획. 실행, 관찰, 반성의 과정에 따라 프로그램을 개발하고 실행한 후 효과를 양적 및 질적으로 검증하였다. '문제 파악 및 계획' 단계에서는 문헌 분석 및 이론적 고찰로 문제를 파악하였고, 프로그램 개발 원리, 교수 전략, 교수 매체 등의 탐색을 통하여 프로그램 초안 원형을 계획하였다. 개발된 프로그램은 총 8차시(각 차시 50분)로 구성하였으며 프로그램 효과 검증을 위한 평가도구로 '문화지능척도'를 선정하였다. '실행·관찰·반성' 단계에서는 총 2차례의 실행과 관찰, 그리고 반성의 과정을 거쳤다. 1차 '실행' 단계에서는 다국적·다수준 학습자로 진행되었으며, '관찰 및 반성'의 과정을 통하여 도출된 결과에 따라 수정·보완 과정을 거쳤다. 2차 '실행'은 다국적·초급 학습자를 대상으로 진행하였으며, 1차 실행과 동일하게 '관찰 및 반성'의 과정을 통하여 도출된 결과에 따라 수정·보완 과정을 거쳐 최종 프로그램을 개발하였다.

'실행·관찰·반성' 단계에서의 효과 검증은 준 실험설계 유형 중 하나인 비동질적 통제집단 설계를 활용하여 연구 대상을 두 집단으로 나누어 진행하였다. 한 집단에는 개발한 프로그램을 시행하고, 다른 한 집단에는 처지를 하지 않고 사전·사후를 비교하였다. 1차 실행에서는 예비 실험으로 수도권 소재 A 대학에서 다국적·다수준 한국어 학습자를 실험집단에 36명을 배정하여 4주간 프로그램을 실행하고, 차시가 끝날 때마다 학습자 성찰일지와 교수자 수업일지를 작성하도록 하였다.

인하대학교
INHA UNIVERSITY

그리고 프로그램 종료 일주일 내에 학습자 7명을 대상으로 심층 면담을 진행하여 학습자들의 프로그램 참여경험을 살펴봄으로써 프로그램의 타당도를 확보하였다. 2차 실행에서는 광주·전남권 소재 A 대학에서 실험집단에 39명, 통제집단에 47명을 배정하여 4주간 프로그램을 실행하고, 프로그램이 직전·직후에 설문조사를 진행하였다. 또한, 차시가 끝날 때마다 학습자 성찰일지와 교수자 수업일지를 작성하고, 프로그램 종료 일주일 내에 학습자 6명을 대상으로 심층 면담을 진행하여 학습자들의 프로그램 참여경험을 살펴봄으로써 신뢰도와 타당도를 높였다.

수집된 양적 자료분석은 검사 도구의 신뢰도와 타당도를 검증하기 위하여 탐색적 요인 분석을 시행하였다. 그 결과, 20개의 항목 중 4개의 항목이 타당도를 저해하여 분석에서 제외하였으며, 16개의 항목으로 신뢰도 분석을 수행하여 신뢰도를 검증하였다. 또한, 집단 간 사전 점수의 동질성 검증을 위하여 독립표본 t-검정을 실시하였다. 마지막으로, 실험집단과 통제집단의 차이를 검증하기 위하여 대응표본 t-검정을 실시하였다. 모든 통계처리는 SPSS 26.0을 사용하였다. 질적 자료분석은 학습자의 성찰일지, 교육연극 대본, 심층 면담, 교수자 수업 일지 등의 자료를 수집하여 귀납적 범주화 과정을 통하여 수행되었다. 질적 분석 결과의 신뢰도 및 타당도를 높이기 위하여 동료 검토법, 삼각 검증법, 구성원 간 검토 등의 과정을 거쳤다.

1차 실행의 프로그램에 참여한 실험집단 학습자들로부터 수집된 질적 자료를 귀납적으로 분석한 결과, 상호문화교육 프로그램을 경험한 한국어 학습자들은 ‘문화적 탐색과 이해’, ‘문화적 렌즈 교체’, ‘공존을 위한 실천’을 경험한 것으로 나타났다. 이를 통하여 문화지능 측면에서 변화를 경험한 것으로 볼 수 있었다. 또한, 프로그램에 대한 만족도 측면에서도 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 다만, 초급 학습자들의 만족도가 중·고급의 학습자들에 비해 낮았으며, 교수·학습 활동에서 어려움을 겪은 것으로 확인되었다. 이러한 결과를 토대로 2차 실행에서는 초급 학습자를 중점에 두어 교수·학습 프로그램을 수정·보완하여 연구를 진행하였다.

2차 실행에서는 실험집단과 통제집단 2개의 집단으로 나누어 교육을 진행하였다. 실험집단의 사전·사후 문화지능의 모든 변인에서 유의미한 향상을 보였지만, 통제집단은 인지와 동기 변인에서만 유의미한 향상을 보였다. 또한, 프로그램에 참여한 학습자들로부터 수집된 질적 자료를 귀납적으로 분석한 결과, 상호문화교육 프로그

인하대학교
INHA UNIVERSITY

램을 경험한 한국어 학습자들은 ‘문화적 탐험과 연대’, ‘언어적 호기심과 문화적 자신감’, ‘상호문화소통과 문화적 융합의 즐거움’을 경험한 것으로 나타났다. 이를 통해 초급 한국어 학습자를 위한 상호문화교육 프로그램은 학습자들의 초인지, 인지, 동기, 행동 문화지능 측면에서 변화를 경험한 것으로 볼 수 있으며, 프로그램에 대한 만족도에 대한 진술을 통하여 문화지능 향상에 긍정적인 효과가 있음을 확인하였다.

이러한 본 연구의 결과를 토대로 후속 연구를 위한 제언은 다음과 같다. 첫째, 연구 대상 및 기간을 확대하여 다양한 한국어 학습 목적에 따른 학습자를 대상으로 장기간 추적 관찰을 통하여 초급 한국어 학습자를 위한 상호문화교육 프로그램을 개발해 나갈 필요가 있다. 둘째, 교사 재교육 프로그램을 개발하여 상호문화교육에 대한 교사들의 인식을 개선하고, 효과적인 프로그램 운영을 위한 역량을 강화해야 한다. 셋째, 상호문화 교수·학습 방안에 대한 연구 결과를 공유할 수 있는 공식 커뮤니티를 형성하여 교육 현장의 교사와 연구 전문가들의 상호작용을 촉진하고, 프로그램 개발 및 운영에 대한 지속적인 논의를 이어나가야 한다. 넷째, 정부 차원에서 한국어 상호문화교육 프로그램 개발 및 운영을 위한 정책적 지원을 확대할 필요가 있다.

이러한 초급 한국어 학습자를 위한 상호문화교육 프로그램은 한국어 학습자의 문화지능 신장을 위한 상호문화교육 프로그램 개발과 실행에 대한 기초 토대를 마련하였다는 데 의의가 있다. 이를 통하여 한국어 학습자들이 다문화사회에서 성공적으로 소통할 수 있도록 돕는 데 기여할 것으로 기대된다.

주제어: 초급 한국어 학습자, 한국어 학습자, 문화지능, 상호문화, 상호문화교육, 한국어교육, 한국어 문화교육, 문화교육, 상호문화교육 프로그램, 교육 프로그램, 혼합연구, 실행연구

인하대학교
INHA UNIVERSITY

목 차

Ⅰ. 서론 ····· 1
1. 연구의 목적 및 필요성 ····· 1
2. 연구문제 및 연구내용 ····· 5
3. 선행연구 검토 ····· 7

Ⅱ. 이론적 배경 ····· 12
1. 상호문화교육과 문화지능 ····· 12
1.1. 상호문화교육의 개념과 특성 ····· 12
1.2. 문화지능의 구성요소와 상호문화교육 ····· 18
1.3. 한국어 표준 교육과정에서의 문화지능 ····· 25
2. 상호문화교육의 구성원리 ····· 28
2.1. 상호문화교육의 현황 ····· 28
2.2. 상호문화교육의 개념과 목표 ····· 41
2.3. 상호문화교육 구성요소 ····· 45

Ⅲ. 연구방법 ····· 54
1. 연구 개요 ····· 54
2. 연구참여자 ····· 67
3. 자료수집 및 분석 ····· 67
3.1. 자료수집 ····· 74

인하대학교
INHA UNIVERSITY

3.2. 자료분석 ····· 76
4. 연구윤리 ····· 76
4.1. 연구의 엄격성 ····· 76
4.2. 윤리적 고려 ····· 76

Ⅳ. 상호문화 교수·학습 프로그램 설계와 개발 ····· 78
1. 교수·학습 프로그램 설계 ····· 78
1.1. 교수·학습 프로그램 설계 원리 ····· 78
1.2. 교수·학습 자료 및 활동 ····· 83
2. 교수·학습 프로그램 개발 ····· 97
2.1. 교수·학습 프로그램 초안 ····· 97
2.2. 교수·학습 프로그램 원형 개발 ····· 101
3. 소결 ····· 106

Ⅴ. 교수·학습 프로그램 실행과 결과 ····· 108
1. 교수·학습 프로그램의 실제 ····· 108
1.1 '마고할미' 설화의 변화와 교육적 활용 ····· 108
1.2 교수·학습 프로그램의 구현 ····· 116
2. 초급 한국어 학습자를 위한 상호문화교육 프로그램 1차 실행 ····· 125
2.1. 1차 실행 계획 ····· 125
2.2. 1차 실행 및 관찰 ····· 126
2.3. 1차 실행 반성 ····· 144

인하대학교
INHA UNIVERSITY

3. 초급 한국어 학습자를 위한 상호문화교육 프로그램 2차 실행 ····· 158
3.1. 프로그램 수정 및 보완 ····· 158
3.2. 2차 실행 계획 ····· 166
3.3. 2차 실행 및 관찰 ····· 167
3.4. 2차 실행 양적·질적 결과 분석 ····· 184
3.5. 2차 실행 반성 ····· 208
4. 최종 상호문화교육 프로그램 ····· 211
4.1. 상호문화교육 프로그램 ····· 211
4.2. 상호문화교육 프로그램 차시별 교수·학습 계획안 ····· 216
5. 소결 ····· 225

Ⅵ. 결론 ····· 227
1. 요약 ····· 227
2. 논의 및 제언 ····· 234

참고문헌 ····· 244
Abstract ····· 268
부록 ····· 274

인하대학교
INHA UNIVERSITY

표 목차

〈표 Ⅱ-1〉 국제 통용 한국어 표준 교육과정 개발 과정 ····· 25
〈표 Ⅱ-2〉 한국어 표준 교육과정의 등급별 총괄 목표 ····· 26
〈표 Ⅱ-3〉 국제 통용 한국어 표준 교육과정 문화영역 범주 ····· 27
〈표 Ⅱ-4〉 분석 대상 교재 목록 ····· 29
〈표 Ⅱ-5〉 교재 분석 기준 ····· 30
〈표 Ⅱ-6〉 『서울대 한국어』 초급 문화 범주 목록 ····· 31
〈표 Ⅱ-7〉 『연세 한국어』 초급 문화 범주 목록 ····· 32
〈표 Ⅱ-8〉 초급 한국어 교재 문화 범주 빈도 분석 ····· 33
〈표 Ⅱ-9〉 『서울대 한국어』 초급 문화영역에서의 주제 및 구성요소 ····· 34
〈표 Ⅱ-10〉 『연세 한국어』 초급 문화영역에서의 주제 및 구성요소 ····· 36
〈표 Ⅱ-11〉 상호문화교육 이론가들이 제시한 구성요소 ····· 48
〈표 Ⅲ-1〉 연구절차 ····· 57
〈표 Ⅲ-2〉 1차 실행 실험집단 연구참여자 인구통계학적 특성 ····· 60
〈표 Ⅲ-3〉 2차 실행 실험집단 연구참여자 인구통계학적 특성 ····· 62
〈표 Ⅲ-4〉 2차 실행 통제집단 연구참여자 인구통계학적 특성 ····· 63
〈표 Ⅲ-5〉 2차 실행 집단 간 종속변인에 대한 사전 동질성 검사 ····· 64
〈표 Ⅲ-6〉 1차 실행 실험집단 심층 면담 연구참여자 정보 ····· 65
〈표 Ⅲ-7〉 2차 실행 실험집단 심층 면담 연구참여자 정보 ····· 66
〈표 Ⅲ-8〉 양적·질적 자료수집 과정 및 분석방법 ····· 67
〈표 Ⅲ-9〉 문화지능의 주요 내용과 문항 구성 ····· 68

인하대학교
INHA UNIVERSITY

〈표 Ⅲ-10〉 문화지능 척도 탐색적 요인분석 ····· 71
〈표 Ⅲ-11〉 문화지능 하위 요인별 신뢰도 분석 ····· 72
〈표 Ⅲ-12〉 질적 자료수집 목록 ····· 73
〈표 Ⅲ-13〉 양적 자료분석방법 ····· 75
〈표 Ⅲ-14〉 질적 자료분석방법 ····· 75
〈표 Ⅳ-1〉 한국어 상호문화교수·학습 과정 ····· 81
〈표 Ⅳ-2〉 트랜스미디어 스토리텔링 교육의 구조적 요소 ····· 87
〈표 Ⅳ-3〉 한국어교육에서의 교육연극 교수·학습 단계 ····· 92
〈표 Ⅳ-4〉 초급 한국어 학습자를 위한 상호문화교육에서의 교육연극 활용 교수·학습 단계 ····· 94
〈표 Ⅳ-5〉 초급 한국어 학습자를 위한 상호문화교육 프로그램 초안 ····· 98
〈표 Ⅳ-6〉 1차 모형 전문가 정보 ····· 99
〈표 Ⅳ-7〉 한국어 상호문화 교수·학습 프로그램 원형 개발 ····· 102
〈표 Ⅴ-1〉 '마고할미' 유형별 분류 ····· 110
〈표 Ⅴ-2〉 1차 실행 차시별 수업 개요 ····· 117
〈표 Ⅴ-3〉 초급 한국어 학습자를 위한 상호문화교육 프로그램의 수업 매체 · 121
〈표 Ⅴ-4〉 1차 실행연구참여자 및 기관 ····· 125
〈표 Ⅴ-5〉 1차 실행 교육연극 제목 및 줄거리 ····· 140
〈표 Ⅴ-6〉 1차 실행 상호문화교육 프로그램 참여경험의 의미 ····· 145
〈표 Ⅴ-7〉 2차 실행 프로그램 수정 방향 ····· 160
〈표 Ⅴ-8〉 2차 실행 교수·학습 프로그램 차시별 수정사항 ····· 162
〈표 Ⅴ-9〉 2차 실행 차시별 수업 개요 ····· 163

인하대학교
INHA UNIVERSITY

<표 Ⅴ-10> 2차 실행 대상 및 기관 ····· 166
<표 Ⅴ-11> 2차 실행 교육연극 제목 및 줄거리 ····· 179
<표 Ⅴ-12> 2차 실행 조별 '우리의 상호문화란?' 정의 ····· 182
<표 Ⅴ-13> 2차 실행 실험집단과 통제집단의 사전·사후 대응표본 *t*-검정 결과 ····· 185
<표 Ⅴ-14> 2차 실행 사전·사후 시기 요인별 측정값의 기술통계 효과 크기 188
<표 Ⅴ-15> 2차 실행 사전·사후 시기 문화지능의 요인 간 상관관계 검증 189
<표 Ⅴ-16> 2차 실행 상호문화교육 프로그램 참여경험의 의미 ····· 191
<표 Ⅴ-17> 최종 교수·학습 프로그램 수정 방향 ····· 208
<표 Ⅴ-18> 2차 실행 교수·학습 프로그램 차시별 수정사항 ····· 209
<표 Ⅴ-19> 상호문화 최종 교수·학습 프로그램 ····· 212
<표 Ⅴ-20> 상호문화교육 프로그램 1차시 교수·학습 계획안 ····· 217
<표 Ⅴ-21> 상호문화교육 프로그램 2차시 교수·학습 계획안 ····· 218
<표 Ⅴ-22> 상호문화교육 프로그램 3차시 교수·학습 계획안 ····· 219
<표 Ⅴ-23> 상호문화교육 프로그램 4차시 교수·학습 계획안 ····· 220
<표 Ⅴ-24> 상호문화교육 프로그램 5차시 교수·학습 계획안 ····· 221
<표 Ⅴ-25> 상호문화교육 프로그램 6차시 교수·학습 계획안 ····· 222
<표 Ⅴ-26> 상호문화교육 프로그램 7차시 교수·학습 계획안 ····· 223
<표 Ⅴ-27> 상호문화교육 프로그램 8차시 교수·학습 계획안 ····· 224

인하대학교
INHA UNIVERSITY

그림 목차

[그림 Ⅱ-1] 문화지능 구성요소 ····· 20

[그림 Ⅱ-2] 초급 한국어 학습자를 위한 상호문화교육의 구성요소 ····· 53

[그림 Ⅲ-1] 초급 한국어 학습자를 위한 상호문화교육 프로그램 개발을 위한 순환과정 모형 ····· 56

[그림 Ⅳ-1] 초급 한국어 학습자를 위한 상호문화교육 프로그램 구성원리 · 78

[그림 Ⅳ-2] Holzbrecher(2004)의 발견적 교수·학습 과정 모형 ····· 80

[그림 Ⅳ-3] 초급 한국어 학습자를 위한 상호문화교육 프로그램의 구성체계 · 82

[그림 Ⅳ-4] 딕싯카드 활용 줄거리 구성 활동 모습 ····· 95

[그림 Ⅴ-1] 1차 실행 1차시 교실 환경 구성 ····· 127

[그림 Ⅴ-2] 1차 실행 수업 활동 및 1차시 성찰일지 ····· 128

[그림 Ⅴ-3] 1차 실행 수업 활동 및 2차시 성찰일지 ····· 130

[그림 Ⅴ-4] 1차 실행 수업 활동 및 3차시 성찰일지 ····· 132

[그림 Ⅴ-5] 1차 실행 수업 활동 및 4차시 성찰일지 ····· 134

[그림 Ⅴ-6] 1차 실행 ‘마고할미’ 어휘그물 워드클라우드 ····· 135

[그림 Ⅴ-7] 1차 실행 수업 활동 및 5차시 성찰일지 ····· 136

[그림 Ⅴ-8] 1차 실행 수업 활동 및 6차시 성찰일지 ····· 138

[그림 Ⅴ-9] 1차 실행 수업 활동 및 7차시 성찰일지 ····· 141

[그림 Ⅴ-10] 1차 실행 ‘상호문화란?’ 쓰기 활동 워드클라우드 ····· 142

[그림 Ⅴ-11] 1차 실행 수업 활동 및 8차시 성찰일지 ····· 143

[그림 Ⅴ-12] 2차 실행 1차시 교실 환경 및 통역사 ····· 168

인하대학교
INHA UNIVERSITY

[그림 Ⅴ-13] 2차 실행 1차시 수업 활동 및 성찰일지 ····· 169
[그림 Ⅴ-14] 2차 실행 2차시 수업 활동 및 성찰일지 ····· 170
[그림 Ⅴ-15] 2차 실행 3차시 수업 활동 및 성찰일지 ····· 172
[그림 Ⅴ-16] 2차 실행 4차시 수업 활동 및 성찰일지 ····· 174
[그림 Ⅴ-17] 2차 실행 5차시 수업 활동 및 성찰일지 ····· 175
[그림 Ⅴ-18] 2차 실행 6차시 수업 활동 및 성찰일지 ····· 177
[그림 Ⅴ-19] 2차 실행 수업 활동 및 7차시 성찰일지 ····· 180
[그림 Ⅴ-20] 2차 실행 '상호문화란?' 워드 클라우드 ····· 182
[그림 Ⅴ-21] 2차 실행 수업 결과물 및 8차시 성찰일지 ····· 183
[그림 Ⅴ-22] 2차 실행 사전·사후 시기 문화지능 하위 요인별 변화 추이 ····· 186
[그림 Ⅴ-23] 최종 초급 한국어 학습자를 위한 상호문화교육 프로그램 ··· 211

부록 목차

<부록 1> 연구 설명문 및 참여동의서 ····· 274
<부록 2> 문화지능척도 ····· 278

인하대학교
INHA UNIVERSITY

Ⅰ. 서 론

1. 연구의 목적 및 필요성

이 연구는 아시아권 초급 한국어 학습자[1]의 문화지능을 신장하기 위한 한국어 문화교육[2]으로서 상호문화교육 프로그램을 개발하는 데 목적이 있다. 이를 통해 인문학과 사회과학 분야에서 영향력 있는 흐름 중 하나인 '문화적 전환(cultural turn)'을 기반으로 구축하고자 한다(Jacobs & Spillman, 2005: 1; Farahani ,2024: 103).

'문화적 전환'은 1980년대 언어학 분야에서 주목받기 시작하여 사회문화적 맥락에서의 의사소통 및 상호작용 연구로 확장되었다(Snell-Hornby, 2006: 47, 70). 이는 언어교육학 분야에서의 '문화 간 역량'의 중요성을 강조하면서 교사와 학습자의 문화 이해 및 인식을 위한 노력에서 사회학, 역사학, 경제지리학 등 다양한 분야까지 현대 사회문화를 이해하는 중요한 틀로 자리 잡았다.[3] 특히, 외국어교육학에서의 '문화적 전환'은 '문화 인식'과 '초국가적 역량' 등의 개념을 통하여 언

1) 한국어 학습자는 목적에 따라 크게 '일반 목적'과 '특수 목적' 두 가지로 나뉜다. '일반 목적' 학습자는 일상생활에 필요한 일반 한국어 중심으로 학습하는 사람을 말하고, '특수 목적' 학습자는 직업이나 학문 등 특수한 영역을 중점을 둔 한국어 학습을 하는 사람을 말한다(곽경숙, 2019: 203). 이에 따라, '학문 목적 한국어 학습자'는 학문이나 연구 활동을 위해 필요한 한국어 능력을 신장하는 데 중점을 둔 학습자를 말하며, 이 논문에서의 '한국어 학습자'는 대학기관 내에서의 한국어 학습자를 말한다. 2023년 12월 기준, 국내 고등교육기관 내 유학생은 총 181,842명에 이르렀다. 국적별 추이를 살펴보면, 아시아 지역이 89.2%(162,322명)로 가장 많았고, 그다음으로 유럽 6.0%(10,840명), 북아메리카 2.4%(4,284명), 아프리카 1.6%(2,884명), 남아메리카 0.6%(1,113명), 오세아니아 0.2%(397명), 남극 0.0%(1명) 순으로 나타났다(한국교육개발원, 2023). 이를 통해, 아시아 지역이 유학생의 약 90%를 차지하고 있음을 알 수 있었다. 특히, 상위 15개국의 유학생 수가 전체의 96.5%를 차지했다. 이에 따라, 이 연구에서는 유학생 중 가장 많은 비중을 차지하는 아시아 지역 상위 15개국인 '중국, 베트남, 우즈베키스탄, 몽골, 일본, 미얀마, 네팔, 인도네시아, 대만, 방글라데시, 인도, 파키스탄, 카자흐스탄, 말레이시아, 태국' 등의 한국어 학습자를 대상으로 연구를 진행하고자 한다. 이는 국내 한국어교육 환경이 아시아권 중심의 다양한 문화적 배경임을 고려하여, 실제 한국어교육 환경과 유사한 교육환경에서의 유학생들을 대상으로 연구를 진행하고자 함이다.

2) 한국어 문화교육은 외국어로서의 한국어교육에서의 문화교육을 지칭하는 개념이다. 이 개념은 한국어 교육과 문화교육을 통합적인 것으로 보는 관점으로, 한국어 의사소통 능력이나 사회·문화 능력 등을 함양하는 교육을 말한다(윤여탁, 2013: 151).

3) 사회학 분야에서는 현대 사회의 복잡성이 사회적 구조와 개인 행동에 미치는 영향을 문화를 통해 이해하고자 하는 것으로(Nash, 2001: 78), 역사학 분야에서는 역사를 단순한 사실의 나열이 아니라, 문화의 다양한 측면과 복잡성을 통하여 이해하고자 하였다. 그뿐만 아니라, 경제지리학 분야에서도 경제적 활동을 자원의 생산과 함께 사회·문화적 맥락을 통하여 이해하고자 하였다(이재열, 박경환, 2021: 109).

인하대학교
INHA UNIVERSITY

어교육의 문화적 역할을 강조하며, 언어 습득을 넘어 문화 간 소통 능력 향상에 초점을 맞추고 있다(Byram, Holmes & Savvides, 2013: 251). 이처럼 다양한 분야에서 문화적 전환 관련 연구가 활발하게 진행되고 있지만, 실천적 측면에서 구체화하지 못한 부분이 존재한다(Dupeyron, 2020: 24). 이에 본 연구는 실천적 관점에서 '문화적 전환'을 한국어 문화 교수·학습에 적용하는 방안을 모색하고자 한다.

언어는 사회적으로 제정된 기호체계로써 의사소통의 도구이며(Somerville, 1982) 문화는 한 구성원으로서의 인간에 의해 얻어진 다른 모든 능력이나 관습들을 포함하는 복합 총체이다(Taylor, 1871). 언어와 문화의 개념을 통하여 알 수 있듯이 언어는 의미 전달과 표현의 수단이고, 문화는 이러한 언어의 배경으로 볼 수 있다. 인간은 사고하는 동물이며, 사고는 언어라는 수단을 통해서 표현되기 때문에 언어와 문화, 그리고 사고는 밀접한 관계를 지닌다(권연진, 2017: 383).

언어교육 분야의 많은 연구자들(Brooks, 1975; Byram & Morgan, 1994; Kramsch, 1993)은 문화를 "한 집단의 사람들 안에서 형성되고, 소유되고, 공유되며, 다음 세대로 전해지는 일련의 지식, 행동, 태도, 생각, 그리고 전통으로 이루어진 것"으로 간주하였다(Ya-Chun, 2013: 409). 즉, 언어는 사회적으로 상속된 관행과 신념의 집합체인 문화로부터 분리되어 존재하지 않는다(Sapir, 1921: 221). 이러한 언어와 문화의 관계는 '문화 간의 연결 다리(bridge)' 역할을 할 수도 있지만, 그와 동시에 '장벽(barrier)'이 될 수도 있다. 사람들은 자신의 언어와 다른 언어를 사용하는 개인 또는 집단에 대한 혐오와 편견을 가지면서 상대방의 것을 열등시 여기는 경향이 있다. 또한, 지배 집단은 피지배 집단에게 자신들의 언어를 사용하도록 강요하는 경우도 있었다. 이를 통하여 언어라는 것은 그 문화를 형성·발전시킴과 동시에 파괴해 왔다고도 볼 수 있다(박원, 2000: 7). 결론적으로, 문화를 배우지 않고 외국어를 배우는 것은 언어를 잘 구사하지만 사회적, 철학적 맥락을 이해하지 못하는 사람이 될 뿐이다(Choudhury, 2013: 20).

Moore(2006)는 외국어 교수자들을 대상으로 문화교육에 관한 조사를 진행하였다. 조사 결과에 따르면, 1981년에는 외국어교육에서의 문화교육 비중이 전체 수업 시간의 약 10%였지만, 25년 후에는 교수자의 80%가 교육 시간의 절반 이상을 문화교육에 할애하고 있다고 밝혔다. 이와 같이 외국어교육에서의 문화교육이 점차적으로 중요한 역할을 하고 있는 만큼, 효과적인 한국어 문화 교수 방법을 모색하는 것이

인하대학교
INHA UNIVERSITY

중요하다.

한국어교육에서의 문화교육은 1990년대 초, “한국어교육에 문화 요소를 포함하는 방법에 대한 이론을 탐구해야 한다는 담론이 형성”되면서 본격적으로 확산되었다(윤여탁, 2000: 295). 이후, 2010년 ‘국제 통용 한국어교육 표준 모형 개발’ 1단계에서 문화 항목을 독립된 영역으로 인정하여 한국어 문화교육의 중요성이 부각되었다(김중섭, 2017: 194). 이후, 한국어 문화교육을 위한 교수·학습 방안이나 교육과정 개발과 같은 거시적 차원에서의 논의와 함께 한국어 문화교육 프로그램 개발 연구가 활발하게 수행되고 있다.

이유경(2022: 36)은 2022년 9월까지 발행된 한국어 학습자를 위한 한국문화교육에 관한 연구 학술 논문 247편의 동향을 분석하였다. 그 결과, 2010년 이후에는 연구 대상, 주제, 학습자 변인이 다양화되고 있다는 것을 확인할 수 있었다. 하지만, 학습자 수준을 구분하여 진행된 연구는 27편에 불과하였다. 초급은 6편, 중급은 5편, 중・고급은 5편, 고급은 11편으로 초급 수준을 대상으로 한 연구는 가장 적은 것으로 나타났다.

초급 학습자는 목표 언어의 문화를 처음 접하기 때문에 문화적 이질감을 가장 크게 느끼며, 다양한 문화를 이해하는 데 많은 어려움을 겪는다. 또한, 낮은 한국어 능력으로 인해 타문화에 대한 이해도도 낮은 편이다(양소라, 2020: 170). 즉, 초급 학습자를 대상으로 타문화 이해에 대한 문화교육이 필요하지만 낮은 한국어 숙달도와 문화적 차이로 쉽지 않다. 이러한 어려움에 대한 대안으로는 초급 한국어 학습자들에게는 한국문화 중심의 설명과 함께 학습자의 모국 문화를 활용하는 것이 학습에 도움이 될 수 있다(송재란, 2015: 83). 따라서, 초급 학습자에게 적합한 문화교수・학습 프로그램은 문화적 보편성을 기반으로 한 상호문화교육[4]으로 개발될 필요가 있다.

한국어 학습자를 대상으로 진행되는 상호문화교육은 ‘서로 다른 문화’가 만나는 상황에서 교육이 이루어지기 때문에 단순한 문화 지식 습득으로 끝나지 않는다. 타문화의 이면에 숨겨진 의미에 접근할 수 있도록 유도하고, 자문화와 타문화를 동등하게 존중할 수 있도록 하는 일련의 과정을 내재화하고 있다(강재희, 송현정, 202

4) 이 연구에서는 ‘intercultural’은 연구자의 이론적 관점에 따라 ‘이문화, 간문화적, 문화간, 상호문화’ 등 다양한 용어들로 번역되어 사용되고 있다. 본고에서는 서로 다른 문화가 ‘상호작용’하며 ‘협력’하는 과정에 초점을 두어 ‘상호(相互)문화’로 사용하고자 한다.

인하대학교
INHA UNIVERSITY

2: 105). 즉, 한국어교육 측면에서의 상호문화교육은 문화 간의 '상호작용'이 핵심 가치인 것이다. 이러한 특성을 교육의 장(場)에 반영하기 위해서는 한국문화의 일방적인 전달을 지양하고 문화 간의 소통과 교류를 활성화할 수 있도록 교육 활동에 반영하여야 하며, 상호 간의 낯섦과 이질감 등을 넘어선 공존방식을 찾을 수 있도록 이끌어야 한다(윤영, 2016: 38).

Mall(1994)은 위와 유사한 맥락에서 상호문화철학의 출발점을 '문화들 사이의 소통과 이해'라고 하였으며, 상호문화소통은 '유비적(類比的, analogy) 해석학' 상황에서만 가능하다고 설파하였다(조해정, 2014: 518-523). '유비적 해석학'은 문화 간 차이는 존재하지만 전적으로 다른 것은 아니라는 사실에 근거하며, 모든 문화는 서로 다르지만 일부 영역에서 '겹침(중첩, overlapping)'을 공유한다는 것이다. 다른 문화들 사이에서 서로 이해가 가능한 것은 바로 이러한 '문화적 겹침'이 존재하기 때문인 것이다. 즉, 겹침은 서로 다른 문화 사이에서 앎과 소통을 가능하게 한다(한병옥, 2022: 94). 따라서, 상호문화교육은 학습자들이 '다층적 문화 겹침'을 경험할 수 있도록 교수·학습을 설계해야 한다.

이러한 상호문화주의 철학에서 재조명될 수 있는 텍스트는 세계문학이다.[5] 세계문학(world literature)은 "상호 존중과 이해를 가능하게 하는 매개체로서의 역동적 관계"를 내포하고 있기 때문이다(김성진, 2015: 49-50). 이에 따라, 이 연구에서는 다층적 문화 겹침을 통해 문화들 사이의 이해와 소통을 모색할 수 있는 도구로 세계문학 중에서도 광포 설화를 활용하고자 하며, Aarne-Thompson의 민간설화 분류체계[6]에 제시되어 있는 텍스트에서 교육 자료를 선정하였다.

초급 학습자는 어휘 이해도가 낮고 어휘가 포함하고 있는 사회적 의미를 파악하기 어려워 문학을 활용한 교육이 불가능하다는 견해도 있다. 하지만, 국내 대학의 한국어교육 기관에서 공부하는 학습자의 대부분은 성인으로, 문학을 즐기고 문화를 이해할 수 있는 충분한 능력을 갖추고 있으므로, 문학을 활용한 교육은 중·고급 학습자뿐만 아니라 초급 학습자에게도 확대되어야 한다(고은미, 2019: 296). 이를 위

5) 세계문학은 국민문학(nationalliteratur)에 대응하는 말로, 작가의 개성이나 국민적 특성을 반영하는 동시에 언어와 국가를 넘어 보편적인 인간성을 추구하는 문학을 지칭한다(권오현, 2003b: 1).
6) AT는 세계 각국의 설화를 2,499개의 유형으로 분류한 것이다. 이는 Aarne(1910)가 개발하고, Thompson(1961)이 완성한 설화분류체계의 약어이다. 이 분류체계는『Types of the Folktale』이라는 제목의 저서로 출판되었다(손은주, 2015: 11).

인하대학교
INHA UNIVERSITY

하여 본 연구에서는 광포 설화를 기반으로 한 트랜스미디어 스토리텔링(transmedia storytelling)[7]을 주된 교수·학습 자료로 활용하여 초급 한국어 학습자의 문화지능(cultural intelligence, CQ) 향상을 위한 교수·학습 프로그램을 개발하고자 한다.

문화지능은 개인이 새로운 문화적 환경에서 효과적으로 적응하는 개인의 능력으로 정의되며(Earley & Ang, 2003), 상호문화역량[8]과 문화지능과의 관계는 이미 선행연구들(Nadiene, 2011; Mihael et al., 2012)에서 긍정적인 상관관계가 확인되었다(Wawrosz & Jurásek, 2021: 7). 그뿐만 아니라, 문화지능척도(CQS)는 상호문화주의 관점에서 유학생 및 해외 경험(유학 및 여행)이 있는 학생들을 대상으로 개발이 되었으므로, 한국어교육 환경에서 학습자의 상호문화능력과 문화적응을 측정하는 데 적합하다고 판단하였다.

이전 한국어 문화교육 관련 선행연구들에서는 한국어 학습자를 위한 문화 교수·학습 방안의 효과가 검증되지 않았음에도 불구하고 발표된 논문이 대부분을 차지하였다(이유경, 2022: 256). 따라서, 본 연구에서는 초급 학습자를 대상으로 한 상호문화 교수·학습 프로그램을 개발하여 실제 교육 현장에 두 차례에 걸쳐 적용하고, 그 효과를 양적·질적으로 검증하고자 한다. 그리고 최종적으로 초급 한국어 학습자를 위한 상호문화교육 프로그램을 제시하고자 한다.

2. 연구문제 및 연구내용

이 연구의 목적은 초급 한국어 학습자의 문화지능 향상을 위한 상호문화교육 프로그램을 개발하는 데 있다. 이러한 목적을 달성하기 위한 연구문제는 다음과 같다.

[연구문제 1] 초급 한국어 학습자의 문화지능 향상을 위한 상호문화교육 프로그램의 구성은 어떠한가?

---

7) '트랜스미디어 스토리텔링'은 다양한 매체를 넘나들며 단일된 혹은 통일된 스토리를 전개하는 콘텐츠를 의미한다(서성은, 2018: 2).

8) Deardorff(2011: 66)는 상호문화역량을 정의하기 위하여 델파이 기법을 활용하여 미국의 주요 상호문화전문가들과의 합의를 거쳤다. 그 결과, 상호문화역량을 "다양한 문화가 있는 상황에서 효과적이고 적절한 행동과 의사소통"으로 정의하였다.

인하대학교
INHA UNIVERSITY

[연구문제 2] 초급 한국어 학습자를 위한 상호문화교육 프로그램은 초급 한국어 학습자의 문화지능에 어떠한 영향을 미치는가?

연구문제와 관련된 연구내용은 다음과 같다. 연구문제 1은 외국어교육에서의 상호문화교육과 문화지능 및 한국어교육과정 담론을 토대로 초급 한국어 학습자를 위한 상호문화교육의 구성요소를 마련하여 프로그램의 구성원리를 살펴보았다.

연구문제 2는 초급 한국어 학습자의 문화지능 향상을 위한 상호문화교육 프로그램의 효과를 두 차례에 걸쳐 살펴보았다. 1차 실행에서는 초·중·고급 학습자를 대상으로 프로그램을 시행하여 초급 학습자와 중·고급 학습자의 질적 결과물을 비교·분석하였다. 이 결과를 바탕으로 프로그램을 수정·보완한 후, 2차 실행에서는 초급 학습자만을 대상으로 실험집단과 통제집단으로 나누어 양적·질적 결과물을 분석했다.

연구문제를 해결하기 위한 연구의 내용은 다음과 같다.

Ⅰ장에서는 이 연구의 필요성 및 목적, 연구문제 및 내용, 그리고 선행연구 검토에 관하여 기술하였다.

Ⅱ장에서는 상호문화교육과 문화지능 그리고 초급 한국어 학습자를 위한 상호문화교육의 구성원리를 제시하였다. 먼저, 주된 이론으로 사용하고자 하는 외국어교육에서의 상호문화교육의 개념과 철학적 배경을 살펴본 후에, 상호문화교육으로서의 문화지능의 개념과 구성요소를 한국어 표준 교육과정과 함께 살펴보았다. 이를 기반으로 초급 한국어 학습자를 위한 상호문화교육의 개념과 목표, 구성요소를 제시하였다.

Ⅲ장에서는 연구방법으로서 연구의 절차를 정리하였다. 초급 한국어 학습자를 위한 상호문화교육 프로그램의 효과와 참여경험을 분석하기 위하여 '실행연구'를 활용하여 연구 개요와 자료수집 및 분석, 그리고 연구윤리에 대하여 기술하였다.

Ⅳ장에서는 초급 한국어 학습자를 위한 상호문화교육을 위해 학습자의 실제 요구를 반영한 프로그램의 맥락을 형성하고, 학습 활동을 구성하였다. 이를 전문가 검토를 거쳐 보완하여 8차시 프로그램 원형(prototype)으로 구성하였다.

Ⅴ장에서는 프로그램의 효과를 실증적으로 분석하기 위하여 1차 실행에서는 모든 수준(초·중·고급) 학습자를 대상으로 참여경험을 질적으로 분석하였으며, 2차 실행

인하대학교
INHA UNIVERSITY

에서는 실험집단과 통제집단을 설정하고, Ang et al.(2007)의 문화지능 척도(Cultural Intelligence Scale, CQS)를 사용하여 문화지능의 변화를 측정하였다. 또한, 양적 결과를 보완하기 위하여 성찰일지와 활동 결과물, 그리고 심층 면담 내용을 질적으로 분석하여 학습자의 참여경험의 의미를 살펴보았다. 이를 두 차례에 걸친 '적용과 성찰' 과정을 통해 신뢰성과 타당도를 높여 최종 프로그램을 제시하였다.

Ⅵ장에서는 연구 결과를 요약하였으며, 연구 결과를 토대로 초급 한국어 학습자를 위한 상호문화교육 프로그램의 의의, 한국어교육에서 상호문화교육을 위한 제언, 이 연구의 제한점 및 후속 연구에 대하여 논의하였다.

3. 선행연구 검토

한국어교육은 1992년에 외교통상부 산하 특수법인으로 설립된 한국국제교류재단(Korea Foundation)의 후원을 받아 국제적인 사업으로 시작되었다(홍종필, 여선하, 2012: 335). 1995년에는 문화예술진흥법 개정으로 '제5조(국어의 발전 및 보급)'이 제정되었고, 이에 기반하여 '시행령 제11조(국어 발전 계획)'에서도 '한국어의 세계적 보급'이라는 항목이 추가되어 한국어교육정책의 기틀을 마련하였다(정명혜, 2017: 139). 이러한 흐름은 1990년대 중후반 무렵, 외국어 교수·학습의 개념에도 영향을 미쳐 의사소통과 상호문화 측면에서 인본주의적(humanistic) 시각을 가지게 되면서, 한국어교육에서 문화교육에 대한 본격적인 논의가 시작되었다(윤여탁, 2011: 164).

이후, UNESCO에서는 세계문화다양성에 관한 선언(Universal Declaration on Cultural Diversity)을 채택하고(UNESCO, 2001), 문화적 표현의 다양성 보호와 증진에 관한 협약(Convention on the Protectionand Promotion of the Diversity of Cultural Expressions)을 발표하면서 국제사회에서의 문화다양성 정책 기준을 마련하였다(UNESCO, 2005). 이에 따라, 한국은 2006년 "다인종·다문화로의 진전은 거스를 수 없는 세대"라고 선언하였고, 2007년 대학기관에서도 다문화교육을 연구하기 시작하였다(장한업, 2020: 331).

한국어교육에서 한국문화교육을 소개하고, 이에 관한 논의가 시작된 것은 정부의 문화 정책의 시작보다 앞선 이상억(1987)의 연구에서 그 시작을 찾을 수 있다. 그 이후 2000년대 중반부터 한국어 문화교육에 관한 연구는 동화주의적인 한국어 문화

인하대학교
INHA UNIVERSITY

교육에서의 문제점을 찾고 수정・보완하여, 상호문화교육의 담론 및 논의를 축적해 가고 있는 과정에 있다(임상, 2007; 우한용, 2008; 이정민, 2009; 장한업, 2009; 황인교, 2011; 진강려, 2012; 공하림, 부수현, 2016; 조영미, 2018; 김영순, 최유성, 2019; 윤영, 2019; 윤여탁, 2020; 왕매, 민정호, 2021; 왕가, 김영미; 2022; 오지혜, 2023). 앞선 연구들이 검토한 상호문화교육 이론가의 연구 담론은 주로 Abdallah-Pretceille (1999), Brooks(1986), Byram(1997), Deardorff(2009), Kramsch(1993) 등의 논의에 기반하고 있다.

상호문화교육은 특정 학문 분야에 기반하지 않고 다양한 학문 분야의 지식을 통합적으로 활용하는 학문이다. 하지만, 미국을 비롯한 여러 국가의 교사 양성 프로그램은 이러한 학문 간 또는 다학문적 구조를 갖추고 있지 않아 교사들이 상호문화 개념을 적절히 이해하고 다루는 데 어려움을 겪고 있다. 이러한 상황으로 인하여 상호문화교육의 목표 설정과 상호문화역량을 향상시키기 위한 프로그램 설계가 어려운 실정이다. 특히, 시험 중심의 교육환경으로 인하여 상황이 더욱 심화되고 있다(Deardorff, 2009: 304-305). 이에 이 연구에서는 한국어 학습자의 문화지능을 신장시키기 위한 상호문화교육 내용과 방법을 설계하고자 한다. 이에 따라, 한국어(외국어) 교육에서의 상호문화교육 관련 연구와 문화지능 관련 연구의 성과에 대하여 검토하고자 한다.

한국어교육에서의 상호문화교육에 관한 논의는 여섯 가지로 첫째, 철학적 기반 마련(강희숙, 2014; 장한업, 2015; 윤여탁, 2020) 둘째, 교육 모형 개발(고은미, 2014; 김윤주, 2015a; 모홍월, 2020) 셋째, 교사 교육 개발(강현주, 2018; 김정란, 2021; 이경 외, 2022) 넷째, 텍스트・제재 개발(이가원, 2019a; 이혜진, 2021; 오지혜, 2023) 다섯째, 교재 분석・개발(공하림, 부수연, 2016; 전정미, 2019; 이보름, 2021) 여섯째, 교육 방안(황인교, 2006; 김옥선, 2007; 강현주, 2014; 강현주, 2018; 김해옥, 2018; 이은진, 권연진, 2018; 윤영, 2019; 윤창숙, 2019; 이가원, 2019b; 조연하, 박덕유, 2020; 왕매, 민정호, 2021; 조영미, 2021; 정화영, 2021; 왕가, 김영미, 2022)로 나누어 제시할 수 있다.

상호문화교육과 관련된 연구는 2000년대 중・후반부터 수행되기 시작하였으며, 기존 한국어 문화교육에서의 문제점을 제시하고, 한국어 문화교육 방안을 제시하는 연구가 주로 수행되었다. 이와 함께 Brooks(1986)의 언어교육에서의 문화교육, Byram

인하대학교
INHA UNIVERSITY

(1988), Abdallah-Pretceille(1999) 등의 상호문화교육의 이론을 토대로 철학적 기반을 마련하였다. 또한, 문학 텍스트 제재 개발과 한국어 문화 교재 분석 개발, 교사 교육 개발 등 다양한 분야에서 연구가 진행되었다. 상호문화교육에 관한 선행연구들은 주로 유럽, 미국 등에서의 외국어교육 논의에 기반하여 한국문화교육의 교육 방안을 모색하였으며, 문학 텍스트의 효용에 주목하였다는 점에서 이 연구의 방향성과 동일하다.

하지만, 연구자는 상호문화 이해의 폭을 넓히기 위하여 '텍스트 제재 개발' 선행연구들에서 확장된 연구로서 유사한 서사를 가진 세계 '광포 설화'와 이를 기반으로 한 '트랜스미디어 스토리텔링'을 활용하여 상호문화 교수·학습 프로그램을 개발하고자 한다. 세계 광포 설화는 타문화에 대한 편견에서 벗어나 초국적 연대를 경험할 수 있게 하는 텍스트로, 상호문화교육에서 중요한 역할을 할 수 있다(오정미, 2023b: 87). 이를 기반으로 한 트랜스미디어 스토리텔링 활용 교육은 다양한 플랫폼과 이야기들을 넘나들며 능동적이고 생산적으로 문화를 향유할 수 있다(손혜숙, 2023: 96). 이러한 학습 자료는 학습자들 간 공통된 텍스트를 기반으로 다양한 매체를 활용하여 경험함으로써, 문화 간 소통과 이해를 돕는 도구로 활용될 수 있음을 보여준다. 그뿐만 아니라, 현재 진행되고 있는 한국어 문화교육 프로그램 관련 연구들은 대다수가 수준을 구분하지 않고 진행되었으며, 수준을 구분한 연구 중에서도 '중급 혹은 고급'을 대상으로 한 연구가 절반을 차지하는 것으로 나타났다(문희진, 김영순, 2023: 118). 초급 단계에서부터 언어 관습 및 문화를 체계적으로 교육해야 고급 단계에서 문제없이 완전한 의사소통 능력을 함양할 수 있으므로 이는 필수적이다(윤여탁, 2000: 269). 따라서 본 연구에서는 초급 학습자를 대상으로 연구를 진행하고자 한다.

한편, 한국어교육에서의 문화지능 관련 연구는 네 가지로 첫째, 교사 대상 연구(성시온, 2011; 이민경, 2013; 백미순, 장인실, 2014; 송금숙, 이유경, 위햇님, 2014; 장인실, 박영진 2015; 문영하, 2019) 둘째, 중국인 유학생 대상 연구(이수진, 장자초, 김유리, 2016; 예박남, 이금희, 조창권, 2020) 셋째, 외국인 근로자 대상 연구(왕신우, 한수진, 2022)로 나누어 살펴볼 수 있다.

문화지능에 관한 연구는 2010년대 중·후반부터 시작되었으며, 주로 교사의 문화지능 측정에 관한 연구가 진행되었다. 이를 구체적으로 살펴보면, 교사의 문화교육과

인하대학교
INHA UNIVERSITY

문화지능의 관계, 교사의 문화지능과 의사소통 지능의 관계, 교사의 문화지능과 다문화 교수 효능감의 관계 등 관계성 연구가 진행되었다. 학습자에 관한 연구는 주로 중국인 유학생을 대상으로 그들의 문화지능과 문화적응, 그리고 직무적응의 관계, 문화지능과 대학생활적응 등 문화지능과 문화적응에 관한 연구가 수행되었다. 선행 담론에서는 문화지능에 관한 관계성 연구가 주로 진행되었지만, 한국어 학습자의 문화지능 신장을 위한 교육 방안에 관한 연구는 거의 이루어지지 않고 있는 것으로 볼 수 있다. 이에 따라, 이 연구에서는 한국어 학습자의 문화지능 향상을 위한 상호문화 교육을 개발하여 효과성을 측정하고, 그들의 참여경험을 살펴보고자 한다.

이상의 선행연구 검토를 통해 본 연구에서는 '한국어 학습자'를 대상으로 '문화지능' 신장을 목표로 하여 '한국문화 이해를 넘어선 상호문화 이해를 위한 교육'을 한국어교육의 특성에 맞추어 체계적인 프로그램을 설계하고자 한다. 이를 위하여 다음과 같은 사실에 초점을 둠으로써 선행 논의 및 담론의 한계를 극복하고자 하였다.

첫째, 다국적 학습자로 구성된 한국어교육 환경을 고려하여 다양한 문화 텍스트를 간 문화적 보편성을 반영하고자 하며, 학습자 간 활발한 상호작용이 이루어질 수 있는 교수·학습 활동으로 확장하고자 한다. 이는 현재까지 수행된 한국어 문화교육이 동화주의를 넘어선 상호문화주의를 기반으로 설계되고 있음에도 이를 상호문화실천의 영역으로 나아가지 못하고 있다는 반성에서 비롯되었다. 둘째, 중·고급 학습자를 중심으로 진행되고 있는 문화교육 프로그램을 초급 학습자를 대상으로 개발하고자 한다. 셋째, 상호문화교육의 프로그램 구성요소를 마련하기 위하여 유럽의 상호문화교육 이론가들[9]의 담론을 탐색하되, 한국어 문화교육에 적합한 요소를 활용하고자 한다. 넷째, '실행연구'를 활용하여 실행과 반성을 반복함으로써, 이론과 실제 교육 현장이 통합된 실천적 프로그램을 설계하고자 한다. 끝으로, 학습자들이 문학텍스트와 문화콘텐츠를 수용하는 과정에서 텍스트 안의 전통문화와 변화된 현대 문화를 함께 이해하는 과정을 통해 다양한 문화적 환경 내에서의 긍정적인 상

9) 다문화교육과 상호문화교육은 지역과 목표에서 다르다. 지역적으로는, 다문화교육은 주로 영미권 국가에서 이루어지고 있으며, 상호문화교육은 주로 유럽 국가에서 실시되고 있다. 다문화교육의 주요 목표는 동화주의에서 '다문화주의를 새로운 이념으로 공식적으로 인정'했음을 반영하고 있으며, 상호문화교육의 목표는 제2차 세계대전 이후, 외국인노동자를 받아들이는 과정에서 '다수집단과 소수집단의 통합'을 강조하였다(장한업, 2020: 124-125).

인하대학교
INHA UNIVERSITY

호문화 의사소통을 수행할 수 있도록 유도하고자 한다.

인하대학교
INHA UNIVERSITY

Ⅱ. 이론적 배경

1. 상호문화교육과 문화지능

1.1. 상호문화교육의 개념과 특성

상호문화교육은 기본적으로 '다양성', '타자', '정체성', '이질성', '감정이입' 등을 강조한다. 이러한 개념들은 모두 철학적인 성찰이 필요하며, 특히 '상호주관성'과 '상호문화성'과 밀접한 관련이 있다(장한업, 2016: 45).

Husserl은 제5『데카르트적 성찰』에서 처음으로 상호주관성 현상학을 언급하였다(이남인, 2003: 30). Husserl 현상학에서의 상호주관성 이론은 '타자경험(Einfühlung)' 문제로 "타자 마음에 대한 경험이 어떻게 가능한가"와 '공동 생활세계 구성' 문제로 "자아와 타자가 하나의 생활세계를 함께 구성하는 일이 어떻게 가능한가"의 두 가지 문제를 탐구한다. 즉, 타자로 '들어가' 그 마음의 '감정을 이입'하는 것이 그의 상호주관성 이론에서 핵심 개념인 것이다(김태희, 2016: 104-107). 여기에서의 '생활세계'는 바로 인간 의식의 지향성으로 주체인 '나'와 객체인 '너'가 함께 존재하는 '상호주체적' 세계를 의미한다. 또한, 그가 강조하는 '주체'의 개념은 폐쇄적 주체가 아니라 의식의 '지향성'으로 세계를 구성하는 자율적 주체이며, 서로 자신의 존재와 인격을 소통함으로써 자아를 실현시켜 나가는 '상호주체성'을 지닌 주체를 의미한다(이화도, 2010: 22). 이를 종합하면, Husserl이 상호주관성을 기반으로 제시한 '주체'에 대한 개념은 "서로 다른 문화가 상호주관성을 바탕으로 새로운 문화를 창출"해내고자 하는 '상호문화'의 철학적 근원을 제시한 것이다(이화도, 2011: 186).

Habermas는 Husserl의 상호주관성 이론을 사회과학이론으로서의 의사소통이론으로 재구성하였다(김영필, 2013: 5-6). 그는 "언어적 의사소통에는 상호 간의 이해라는 목적이 내재해 있다"는 점을 이론의 출발점으로 삼았다(정대성, 2006: 194). 일상생활 언어에 전제되어 있는 '상호이해(Intercultural understanding)'[10] 개념을 상호

인하대학교
INHA UNIVERSITY

주관성의 개념을 통하여 확장시킨 것이다. Habermas는 행위 주체들이 아무런 매개 없이 상호작용을 하는 것이 아니라 언어라는 매개를 통해 서로 관계 맺는다고 하였다. 이런 점에서 상호작용에 참여하는 주체는 '화행적(speech-act)' 주체로서, 진공 속의 주체가 아니라 특정한 맥락 안에 놓여 있는 주체인 것이다(정대성, 2015: 244).

Habermas는 인간이 상호주관성을 유지하기 위해서는 개인 간의 의사소통과 상호이해가 전제되어야 하고, 더 나아가 사회에서의 의사소통과 상호주관적인 이해는 학습 및 문제해결과 같은 요소를 포함한 일련의 과정을 필요로 한다고 주장하였다. 즉, 성공적인 상호주관적 의사소통과 상호이해는 '방해받지 않는 자유로운 의사소통'과 '구속받지 않고, 비폭력적인 상호 간의 인정과 합의'가 가능한 상황이어야 하는 것이다(김동현, 2014: 254-255). 또한, Habermas는 '합리성'[11]에 기반하여 이론을 전파하고 있다. '의사소통적 합리성'을 교육 목적에 적용한다면 두 가지 측면에서 이해할 수 있다. 첫째, 교육 활동이 따라야 할 내적 기준을 지향하는 내재적 교육목적을 의미한다. 둘째, 행위하고 담화하는 주체들 사이의 의사소통능력의 발달을 목적으로 삼는 것으로, 교수자와 학습자, 학습자와 학습자 등의 동등한 위치에서의 상호작용 능력을 가리킨다(연세대학교 교육철학 연구회, 2002: 470). 결국, Habermas는 Husserl의 주체 중심 상호주관성 이론을 의사소통 요소를 통하여 사회 구조의 틀에 맞추어 발전시킨 것으로 볼 수 있다.

이러한 상호주관성은 상호문화성의 논의에 기초가 되고 있다(최재식, 2006: 3). 상호문화성은 1990년대 이후, 서구 학계를 중심으로 관심을 끌었는데, 이는 획일화를 동반한 급격한 세계화(globalization) 경향에 대한 경계심과 서로 다른 문화에 대한 관심 증가를 원인으로 본다(박인철, 2011: 68). 2007년에 제정 및 공표된 유네스코 '문화적 다양성 보호 헌장'의 4절 8조에서는 다음과 같이 언급하고 있다.

> 상호문화성은 상이한 문화들의 현존과 이들 사이의 동등한 상호작용, 그리고 대화와 상호존중을 통해 공유 가능한 문화적인 표현의 형식들을 창출할 가능성과 연관된다.

---

10) '상호이해'는 "언어 및 행위능력이 있는 두 사람이 어떠한 언어적 표현을 동일하게 이해한다는 것"을 의미한다(김동현, 2014: 252).

11) 교육적 측면에서 '합리성'은 판단의 진리성이 아닌, 판단을 타당하게 정당화하거나 반박하는 과정을 말한다(박준형, 2006: 43). 즉, '주장하는 바를 얼마나 타당하게 주장하고 있는가'이다(한기철, 2003: 125).

인하대학교
INHA UNIVERSITY

이는 상호문화성이 단순히 문화들의 접촉이나 상호작용을 말하는 것이 아니라, 더 나아가 문화들 속에 내재한 보편적 특성과 내적 연관성까지를 의미하는 것이다(이경수, 2019: 196). Orth는 상호문화성을 '서로 다른 문화 간의 개방성과 공동 작업 가능성을 나타내는 개념'으로 정의하였다(윤병렬, 1999: 77). 이를 통하여 상호문화성은 다양한 문화들이 상호작용하고 협력할 수 있는 성질을 내포하는 것으로 볼 수 있다. 이 개념은 현상을 넘어 지향성을 보여주는데, 상호문화철학(intercultural philosophy) 또한 단순히 현실을 기술하는 데 그치지 않고 변화를 추구하는 학문임을 고려할 때, 상호문화성이 그 성격을 잘 표현해주는 것으로 볼 수 있다(최현덕, 2009: 310). 상호문화철학은 다양성의 가치를 철학의 중심 과제로 수용하고 있을 뿐만 아니라, '차이'들이 동등성으로 참여하여 만들어내는 다성성(polyphonie)으로 어우러지는 '상호문화성'을 이념으로 제시하고 있다(조해정, 2021: 518). 이를 종합하면, 상호문화철학은 각 문화의 동등성의 인정, 즉 상호문화성에서 출발하는 것이다(고현범, 2018: 1).

대표적인 상호문화철학자인 Mall(1994)은 이 상호문화성을 문화들 간의 '겹침'으로 설명하였다. 그에 따르면, 모든 문화는 섞여 있기 때문에 문화들 간에서는 반드시 겹치는 부분이 있고, 이 겹치는 부분들 덕분에 문화 간의 소통과 번역이 가능하다는 것이다. 그는 이러한 해석학을 '유비적(Analogous)' 해석학[12]이라고 불렀다(장한업, 2016: 47-48). Mall의 유비적 해석학에서의 주체는 경험적이고 문화적이고 역사적인 주체와 나란히 또는 따로 있는 주체가 아니다. 이 주체는 그를 장소에 결부되어 있으면서도 장소를 넘어설 수 있게 해주는, 상호문화적 태도와 동일한 주체이다(Claudia & Mall. 1998; 주광순 외 역, 2010: 54).

Mall은 상호문화철학의 관점을 '철학적, 신학적, 정치적, 교육적' 네 가지로 나누어 제시하였다. 첫 번째로, '철학적 관점'에서의 상호문화성은 철학적 진리를 특정한 전통을 통해서 정의하는 것과 특정한 전통을 철학적 진리를 통해서만 정의

12) Mall은 문화적 타자에 대한 이해의 문제를 해결하기 위해서 '유비적 해석학'을 제시하였다. '유비적 해석학'은 이미 현존하는 겹침들을 발견하는 것만이 아닌, 지속적으로 발견하고 증가시켜 가는 과정도 의미한다. 그러므로, 사람과 문화 사이에서 보이는 겹침을 '확고부동한 교집합'처럼 생각해서는 안 되며, 단순하게 정의될 수 있는 것도 아니다. 또한, 겹침은 상황에 따라서 증감될 수도 있다. 예를 들면, 전통에서 약간의 차이가 있더라도, 언어와 종교가 같다면 겹침이 커질 수도 있고, 반대의 상황이라면 작아질 수도 있는 것이다. 또한, 개개인의 노력을 통하여 넓혀 갈 수도 있다. 따라서, '유비적 해석학'은 낯섦과의 거리를 좁혀 가는 과정이라고 규정할 수 있으며, 반대의 상황도 참이다. 이것이 상호문화철학이 생각하는 "이해"이다(주광순, 2015: 38-44).

인하대학교
INHA UNIVERSITY

하는 것의 오류를 의미한다. 두 번째로, ‘종교적 관점’에서의 ‘상호종교성’은 ‘상호문화성’과의 다른 이름으로 사람이 믿을 수 있는 종교는 아니며, 우리를 개방시키고 관용하게 하는 태도를 의미한다. 더 나아가 우리가 근본주의에 얽매이지 않고, 견고하게 서 있도록 돕는 것이다. 세 번째로, ‘정치적 관점’에서의 상호문화성은 정치적 진리를 어떤 그룹, 계층, 정파에만 인정하지 않는 신념을 의미한다. 마지막으로, ‘교육적 관점’에서의 상호문화성은 다른 세 관점들의 통찰력과 견해를 가족과 사회, 그리고 유치원에서 대학까지 사유와 행동 속에서 배우고 가르치려는 실천적 노력을 의미한다(Mall, 1994; 주광순 외 역, 2010: 58). 따라서, 상호문화철학은 ‘철학적, 신학적, 정치적’ 관점에서의 상호문화성을 교육적 관점에서 배우고 가르치면서 실천적 과정으로 나아가야 한다.

이와 같이 상호문화성은 문화와 문화 간의 접촉과 만남을 통하여 개별 문화의 변화 및 상호융합의 현상과 가능성이 이루어지는 것으로 정의할 수 있다. 상호문화성의 핵심은 문화와 문화 간의 ‘관계맺음’에 있으며, 이 ‘관계맺음’의 방식과 본질을 탐구하고자 할 때, 철학적 접근이 필요하다. 비록 문화 자체가 무형의 추상적인 존재이지만, 이를 창출하고 문화적 관계를 매개하는 주체는 인간이다. 상호문화성은 본질적으로 한 문화권의 인간과 다른 문화권의 인간이 만나고 이해하며 상호결합하는 것이다(박인철, 2015: 59). 즉, 상호문화는 단순히 같은 공간에 존재하는 것이 아닌 서로에 대한 이해와 존중을 기반으로 소통하는 것을 의미하는 것으로 볼 수 있다. 이러한 상호문화성은 더 나아가 상호문화주의로 발전하였다.

상호문화주의(interculturalism)는 상호문화교육의 기반으로 자리 잡게 되었다.[13] 상호문화주의는 1970년대 프랑스에서 이민자 자녀를 통합하고 교육하는 과정에서 ‘이주’라는 특정 맥락하에 시작되었다. 이 개념은 사회적 갈등의 원인 또는 실패한 것으로 간주된 다문화주의(multiculturalism)를 대체할 새로운 담론과 정책을 위해 등장하였기 때문에(최병두, 2014: 84), 세계화에 대응하기 위한 이론적이고 실천적인 교육적 관점으로 이해될 수 있다(정창호, 2009: 181).

다문화주의와 상호문화주의의 개념은 이미 언급된 단어에서 나타나듯이, ‘multi’를 사용한 ‘다문화주의’는 혼합되지 않은 다양한 문화들의 공존을 의미하며, ‘inter’

13) 앞서 살펴본 상호문화성에 기초하여 상호문화주의는 다양한 문화의 공존을 넘어 문화 간의 접촉과 인정을 통하여 공통된 문화를 만들어내려는 접근으로 정리할 수 있다(김창근, 2015: 189).

인하대학교
INHA UNIVERSITY

를 사용한 ‘상호문화주의’는 두 개 이상의 문화의 상호작용을 의미한다(Sarmento, 2014: 608). 이처럼 상호문화주의는 ‘상호작용’을 강조한다. 물론, 상호작용이라는 개념은 multi- 라는 접두사에도 어느 정도 포함되어 있다. 하지만, 이 접두사는 단순히 여러 개의 문화가 공존한다는 사실을 확인하는 데 그칠 뿐이기 때문에 상호문화성의 본질을 제대로 반영하지 못한다. 이와 달리, inter- 는 여러 문화 간의 상호작용과 그 과정에 큰 비중을 두고 있다(장한업, 2020: 8).

김영순 외(2020: 59-64)에서는 상호문화주의를 패러다임 전환이 아닌 다문화주의의 한계점을 상호문화주의가 보완해주는 보완적 입장으로 바라보았다. 즉, 다문화성, 다문화주의를 폐기하는 것이 아닌 상호문화성, 상호문화주의로 보완하여 더욱 상생적인 전략으로 나아가야 하는 것이다. 상호문화주의는 상호 간의 넘나듦을 허용하여 상호작용을 강조하며, 타자와의 만남을 중요시하는 개념으로, 다문화주의를 대체 혹은 선택적 개념의 이념이 아닌 보완적 개념으로 이해할 수 있다. 이에 따라, 상호문화교육은 문화의 역동적인 성격을 부각하면서, 서로 다른 문화 간의 상호작용을 통해 새로운 문화적 특성이 형성되는 과정을 강조한다(Holmes et al 2015: 18).[14] 즉, 상호문화교육이 지향하는 관점은 타자와의 공존을 어떻게 이룰 것인가 하는 방법을 탐구하는 것으로 볼 수 있다(김영순, 2017: 272).

1980년대 이 개념은 의사소통 교수법이 열어둔 길에 따라, 서서히 외국어교육 분야에 등장하기 시작하였으며, 외국 문화 학습 방법을 근본적으로 바꾸어 놓았다. 학자들은 상호문화역량과 상호문화 의사소통을 내세우면서 두 화자가 서로에게 영향을 미치고 서로 얽히는 상호작용 즉, 상호주관성을 강조하였다. 이처럼 상호문화는 두 화자를 전제로 한다(De Carlo, Maddalena, 1998; 장한업 역, 2011: 54).

상호문화교육은 철학으로 시작되어 사회 문제 해결 방안으로 제시되었다. 관점에 따라 다양하게 정의가 되고 있으며, 다양한 목표를 가지고 있다. 하지만, 이를 간단히 말하자면 차이에의 긍정적 접근으로 볼 수 있다. 이는 차이를 존중하면서 다양성을 인정한다는 것이다. 여기에서의 차이는 문화적, 민족적, 종교적 차이다. 이에 따라, 상호문화교육은 문화, 민족, 종교가 다른 사람들 간의 ‘만남’을 주된 내용으로 삼는 것으로 볼 수 있다(장한업, 2020: 267). 결국, 상호문화교육의 목표는 학습자들이 서로 ‘만남’으로써, 타문화의 삶을 이해하고, 편견을 감소시키며 모든

14) 이 과정은 사회적 상호작용을 통하여 계속해서 형성되고 재형성될 수 있다(Holmes et al 2015: 18).

인하대학교
INHA UNIVERSITY

인간이 존엄할 뿐만 아니라, 타문화권 사람들의 가치관과 문화도 동등하게 존중되어야 한다는 사고 및 태도로의 전환을 가져오는 것이다(KMK, 1996: 5; 정기섭, 2020: 138 재인용). 이러한 상호문화교육에 대한 논의는 상호문화역량의 연구에도 영향을 미쳤다.

한편, 유럽평의회(Council of Europe, 2016: 25-27)에서는 다문화사회를 상호문화사회로 변화시키기 위한 방법을 수립해야 한다고 주장하였다. 상호문화사회란 다양한 문화, 민족 등이 한 지역에서 공존하면서 서로의 가치관 및 생활 방식을 관용적이고, 수용적인 태도로 교류하며 서로를 존중하는 곳을 의미한다. 주요 요소는 능동적인 허용과 공정하고 평등한 관계 유지이다. 상호문화는 목적이 아닌 지속적인 과정으로서, 정적인 상태가 아니라 지속적인 노력과 상호작용을 포함한다. 이는 상호문화사회의 구성원들이 주변의 다양성을 이해하고 존중하는 방향으로 계속 노력한다는 것을 시사한다. 즉, 상호문화사회에서는 모든 구성원이 동등하게 중요하게 여겨지며 공동체 내에서 공헌과 중요성을 공유하는 데 초점이 맞춰져 있는 것으로 볼 수 있다. 이러한 사회를 실현하기 위해 우리에게 가장 요청되는 것은 서로 다른 문화 간의 소통을 위한 기술이자 능력이다. 이에 대한 해답의 실마리를 문화지능(Cultural Intelligence, CQ)[15]에서 찾을 수 있다(홍종열. 2015: 7). 문화지능은 서로 다른 문화 간의 이해와 적응, 그리고 소통을 위한 능력으로, 다양한 문화적 배경을 이해하고 존중하는 방향으로 계속 노력해 나갈 수 있는 역량으로 볼 수 있다. 따라서, 상호문화교육은 문화지능 향상에 도움을 줄 수 있다.

이를 종합하면 상호문화교육의 특성을 다섯 가지로 나누어 살펴볼 수 있다. 첫째, ‘상호주관성 및 상호이해’ 이다. 상호문화교육은 Husserl의 현상학적 개념인 ‘상호주관성’과 Habermas의 ‘의사소통적 합리성’에 근거를 두고 있다. 이는 학습자들이 서로 다른 문화적 배경을 가진 사람들과 의사소통하고 상호이해를 구축하는 데 중점을 둔다. 둘째, ‘다양성 이해 및 존중’ 이다. 상호문화교육은 다양한 문화, 민족, 종교적 배경을 가진 사람들 사이의 차이를 인정하고 존중한다. 이 교육은 차이를 긍정적으로 받아들이고, 다양성의 가치를 인식할 수 있게 한다. 셋째, ‘활발한 상호작용’ 상호문화교육은 단순히 여러 문화가 공존하는 것을 넘어서, 서로 다

15) 문화지능은 원어로 ‘Cultural Intelligence’이지만, IQ와 EQ 등의 여러 형태의 지능 지수 개념과의 연장선상으로 CQ(Cultural Quotient)라는 용어로 지칭되고 있다(홍종열, 2018: 6).

인하대학교
INHA UNIVERSITY

른 문화 간의 적극적인 상호작용을 통해 새로운 문화적 특성이 형성되는 과정을 중요하게 다룬다. 이는 학습자가 다른 문화를 이해하고 경험하게 함으로써, 교육적 경험을 더욱 풍부하게 만든다. 넷째, '문화적 접촉과 협력'이다. 이는 문화 간의 접촉을 통해 공통된 문화적 이해와 협력을 증진시키는 것을 목표로 한다. 이를 통해 학습자는 다른 문화적 배경을 가진 사람들과의 대화와 상호 존중을 기반으로 한 문화적 표현의 형식들을 창출할 수 있다. 다섯째, '역동적 문화 이해'이다. 이는 문화를 정적이고 고정된 것으로 보지 않는다. 대신, 문화를 지속적으로 변화하고 발전하는 역동적인 요소로 간주하며, 이러한 관점을 교육과정에 통합하여 학습자들이 현재 직면한 사회적 상황과 문화적 상호작용을 이해하도록 돕는다.

이러한 특성들은 상호문화교육이 단순히 여러 문화의 존재를 인정하는 것을 넘어, 다양한 문화적 경험과 관점을 통합하고 새로운 문화적 표현과 이해를 창출하는 데 목적을 두고 있다는 것을 보여준다. 이에 대해 다음 절에서 '문화지능'에 대하여 살펴보고자 한다.

1.2. 문화지능의 구성요소와 상호문화교육

문화지능은 1980년대부터 비교문화경영학자들에 의하여 새로운 개념으로 정립되고 있다. Gardner(1993)가 제시한 '다중지능(multiple intelligence)'[16] 개념을 기반으로 하여 이론적으로 확장된 것으로 "익숙하지 않은 새로운 문화적 환경에서 성공적으로 적응하는 개인의 능력"으로 정의되고 있다(Earley et al., 2006; 박수철 역, 2007: 19).

문화지능의 개념에 관한 주요 논의는 Brooks Peterson(2004)의 『Cultural Intelligence』와 Earley et al.(2006)의 『CQ: Developing Cultural Intelligence at Work』를 중심으로 전개되고 있다(홍종열, 2013: 70-72).[17] 두 학자는 문화지능의 개념 및 구성요소를 제시하기 전, 먼저 '문화적 가치 지향(culture-specific value orientation)'을 제시하였

16) Gardner는 지능에는 표준 지능 지수 검사에서 전형적으로 측정하는 것 이외에도 다른 다양한 지능이 존재한다고 밝혔다(Brooks Peterson, 2004; 현대연구경제원 역, 2006: 142-143).

17) 이 두 저서는 "① Brooks Peterson(2004). 『Cultural Intelligence』, intercultural press. 현대경제연구원 역(2006) 『문화지능』, 청림출판. ② Christopher Earley et al(2006) 『CQ: Developing Cultural Intelligence at Work』, Stanford University Press. 박수철 역(2007) 『문화지능』, 영림카디널."에서 한국어 번역본으로 확인할 수 있다.

인하대학교
INHA UNIVERSITY

다. Brooks(2004)는 모든 나라에 적절히 들어맞고 많은 상황에 활용할 수 있는 간단한 방법을 제시하기 위하여 문화적 가치 지향을 다섯 가지로 제시하였다. 먼저, '수평적-위계적' 차원은 개인, 조직, 그리고 국가 문화 수준에서 다양하게 나타날 수 있는 조직 환경과 관련이 있으며, '직접적-간접적' 차원은 사람 간 의사소통과 교류하는 방식과 관련이 있다. 그리고, '개인 지향적-집단 지향적' 차원은 사람들이 자신이 속한 가족, 친구, 또는 직장 동료 등 어느 집단에 부여하는 중요도와 관련이 있으며, '업무지향적-대인 관계 지향적' 차원은 비즈니스에서 인간관계 구축이 최우선인지, 아니면 비즈니스가 최우선인지에 대한 개인의 태도와 성향과 관련이 있다. 마지막으로, '모험 수용적-안정 지향적' 차원은 개인이 미지의 상황이나 새로운 경험을 수용하고 즐기는 정도와 관련이 있다(Brooks Peterson, 2004; 현대연구경제원 외 역, 2006; 49-88).

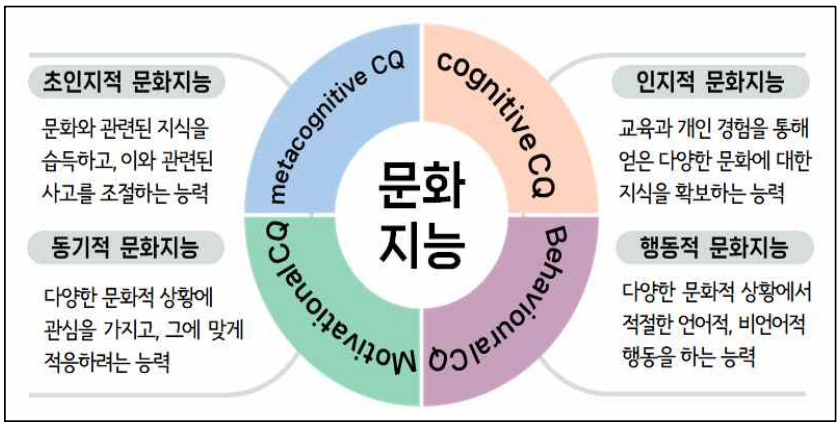
한편, Earley et al.(2006)는 문화적 가치 지향을 Parsons와 Edward의 개념을 차용하여 다섯 가지로 제시하였다. 먼저, '정서적-정서 중립적' 차원은 사람들이 즉각적인 만족과 정서를 경험하기 바라는 정도와 관련이 있고, '자기지향-집단지향' 차원은 개인의 대인관계와 관련이 있다. 그리고, '보편주의-개별주의' 차원은 문화적 규칙이 얼마나 개인에게 얼마나 적용되는지와 관련이 있으며, '귀속주의-업적주의' 차원은 성취도에 따라 지위가 어떻게 결정되는지와 관련이 있다. 마지막으로, '한정성-확산성' 차원은 자신과 자신을 둘러싼 세계와의 상호연관성의 정도와 관련이 있다(Earley et al., 2006; 박수철 역, 2007: 104-105). 이러한 다양한 문화적 가치 지향은 문화지능의 핵심 개념을 이해하는 데 중요한 역할을 한다.

문화지능 개념의 정립을 위한 기반으로는 '비교문화경영', '문화적 가치 지향', '상호문화능력' 등의 이론적 논의에 대하여 고찰해 보아야 한다(홍종열, 2015: 5-6). '비교문화경영'은 문화지능의 출발점으로서 중요한 이론적 기반을 제공하며, 다양한 문화적 배경을 고려하여 조직이나 비즈니스 환경에서 어떻게 효과적으로 운영될 수 있는지를 연구하는 학문이다. 또한, 앞서 제시된 '문화적 가치 지향'과 '상호문화능력'은 문화지능의 이론적 기반으로, 다양한 문화적 상황에서의 적응 능력과 상호작용 측면에서 중요한 역할을 한다. 이 연구에서는 기존 이론들을 종합하여 '문화지능'을 다음과 같이 정의하고자 한다.

인하대학교
INHA UNIVERSITY

문화지능은 다양한 문화적 환경에서의 경험을 통하여 문화적 지식을 습득하고, 이를 기반으로 상황에 따라 적절하게 상호작용하고자 하는 의지를 갖고 행동하는 능력이다. 즉, '다양한 문화적 상황에서 적절하게 상호작용하고 적응할 수 있는 능력'이다.

Earley & Ang(2003)은 문화지능의 구성요소를 다양한 문화적 환경에서 기능하는 것과 관련성을 갖는 '초인지(metacognitive), 인지(cognitive), 동기(motivational), 행동(behavioural)' 등 네 가지로 나누어 제시하였다(Ang et al., 2007: 337). 이를 그림으로 제시하면 다음 [그림 Ⅱ-2]와 같다.



[그림 Ⅱ-1] 문화지능 구성요소(Ang et al., 2007: 337-338)

첫 번째 요소인 '초인지적 문화지능(metacognitive CQ)'은 문화와 관련된 지식을 습득하고, 이와 관련된 사고를 조절하는 능력을 말한다. 즉, 개인이 문화적 지식을 획득하고 이해하기 위해 사용하는 전반적인 정신적 과정을 의미하는 것이다. 예를 들어, 초인지적 문화지능이 높은 사람들은 어떤 특정한 상황에서 어떻게 행동해야 하는지를 생각하고 그 상황에 맞게 행동을 조절한다. 또한, 타문화권 사람들과 상호작용하기 전이나 상호작용하고 있는 중에 다른 사람의 문화적 선호를 의식적으로 인식하며, 그 상황에서 의문이 생기면, 상호작용하고 있는 중이나 후에 자신의 인지적 기준을 수정할 수 있다.

두 번째 요소인 '인지적 문화지능(cognitive CQ)'은 고차원적인 인지 과정에 초점을 맞추는 초인지적 문화지능과 달리 인지적 문화지능은 교육과 개인 경험을 통

인하대학교
INHA UNIVERSITY

해 얻은 다양한 문화의 규범, 관행 및 관례에 대한 지식을 말한다. 여기에는 문화의 경제적, 법적, 사회적 제도에 대한 지식과 문화적 가치에 대한 지식이 포함된다. 인지적 문화지능이 높은 사람들은 문화 간 공통점 차이점을 비교할 수 있다.

세 번째 요인인 '동기적 문화지능(motivational CQ)'은 다양한 문화적 상황에 대한 흥미와 관심이 높고, 이러한 상황을 이해하고 적응하려고 노력하는 능력을 의미한다. 이는 목표를 달성하려는 감정, 인지, 그리고 주체적인 행동을 하는 데 도움을 준다. 동기적 문화지능이 높은 사람들은 내재적인 흥미와 문화 간 영향에 대한 자신감을 기반으로 다양한 문화적 상황에 관심과 노력을 기울일 수 있다.

네 번째 요인인 '행동적 문화지능(behavioural CQ)'은 다른 문화권의 사람들과 상호작용할 때 적절한 비언어적, 언어적 행동을 하는 능력을 말한다. 행동적 문화지능이 높은 사람들은 문화적으로 적절한 단어, 표현, 어조, 몸짓, 그리고 얼굴 표정을 사용하여 원활한 상호작용을 한다.

이러한 문화지능의 구성요소는 교육을 통해 발전될 수 있다. '지능'이란 개인이 효율적인 삶을 영위하는 필수적인 능력으로, 학문적 문제해결력인 학술적 지능과 비학술적 지능으로 나뉜다(문태형, 2000: 127). 이러한 지능에 교육이 미치는 영향과 관련하여 Ritchie & Tucker(2018: 1358)는 60만 명 이상의 참가자를 포함한 42개의 데이터 베이스를 분석하여 142개의 효과 크기를 조사했고, 교육이 지능에 긍정적인 영향을 미치는 일관된 증거를 발견했다. 이를 통하여 교육이 지능을 향상시키는 가장 일관적이고 강력한 방법 중 하나임을 확인하였다. 따라서, 이 연구에서는 초급 한국어 학습자를 위한 상호문화교육 프로그램을 개발하기 위하여 다양한 상호문화역량 측정도구 중 문화지능 척도를 활용하고자 한다. 이를 위하여 한국어교육과정에 제시된 문화영역에서의 문화지능 요소를 살펴보고, 이를 기반으로 교수·학습 프로그램을 구성하고자 한다.

문화지능은 주로 경험과 실증을 바탕으로 한 연구에 근거하고 있다. 대표적으로 Earley & Ang(2003)은 다양한 지능에 대한 연구를 토대로 문화지능 개념 모델을 개발하였고, Ang et al.(2007)에서는 문화지능척도(Cultural Intelligence Scale, CQS)를 만들었다. 이 척도는 전 세계의 전문가와 유학생 및 해외 경험(유학 및 여행)이 있는 학생들이 참여하였고, 다양한 문화적 환경에서의 적응이 주요 논의 내용이었다(David Livermore, 2015; 홍종열 역, 2017: 12). 이러한 연구들을 기반으로 최근에는

인하대학교
INHA UNIVERSITY

다문화권 학습자들을 대상으로 한 교육에서 상호문화역량을 측정하기 위한 도구로서 문화지능 척도가 활용되고 있다.

Li Ming(2020)에서는 상호문화역량과 문화지능과의 관계를 확인하기 위하여 상호문화역량척도(Intercultural Development Inventory, 이하 IDI)[18]와 문화지능척도(cultural intelligence Scale, 이하 CQS)를 활용하여 정준상관분석(Canonical Correlation Analysis, CCA)을 실시하였다. 그 결과, 두 변수 간의 공유된 분산이 50% 이상으로 나타났으며, 이는 밀접하게 연관되어 있음을 시사한다. 이를 구체적으로 살펴보면, IDI의 '부정(denial), 방어(defense), 역전(reversal)' 등 낮은 단계에 있는 사람들은 초인지 CQ와 동기적 CQ가 낮은 것으로 나타났으며, IDI의 수용(acceptance), 적응(adaptation) 등 높은 단계에 있는 사람들은 CQS의 인지 CQ와 행동 CQ가 높은 것으로 나타났다. 하지만, IDI의 문화적 이탈(cultural disengagement)과 CQS의 초인지 CQ와는 관계가 없는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 문화지능과 상호문화역량이 긍정적인 상관관계가 있음을 보여준다. 이를 통해 상호문화역량을 향상시키는 교육이 학습자들의 문화지능을 향상시킬 수 있음을 시사한다.

Roux et al.(2019)에서는 15주간의 상호문화 의사소통 교육과정(혼합 5단계)[19]을 설계하고 구현하여 상호문화교육 프로그램 방안을 제시하였다. 연구참여자는 14명의 일본인 유학생으로, 상호문화역량 척도로 CQS를 사용하여 수업 사전・사후에 설문조사를 실시하였다. 그 결과, 총괄 평가 및 형성 평가 과제에서 긍정적인 효과가 발견되었다. 하지만, 사전・사후 CQ 설문조사에서는 통계적으로 유의미한 결과가 나타나지 않았다. 이는 작은 표본 크기로 인한 결과인 것으로 보이며, 문화지능은 학습이 지속적으로 진행됨으로써 촉진되고 발전된다는 점에서 상호문화인식을 높이는 데 효과가 있었음을 밝혔다.

Kofler & Herzer(2019)에서는 문화인류학을 기반으로 한 상호문화교육을 실시하였

18) 상호문화역량척도(IDI)는 상호문화 감수성 발달 모델(Developmental Model of Intercultural Sensitivity, DMIS)에서 정의된 문화적 차이에 대한 성향을 측정하기 위해 만들어진 도구로, 이 도구의 타당성과 신뢰성은 확인되었다. 내적 일관성 값은 부정(denial)과 방어(defense) 요인이 α=0.86, 역전(reversal) 요인이 α=0.802, 최소화(minimization) 요인이 α=0.762, 수용(acceptance)과 적응(Adaptation) 요인이 α=0.816, 문화적 이탈(cultural disengagement) 요인이 α=0.702이었다(Hammer, 2011).

19) 이 연구에서는 블렌디드 러닝(Blended Learning) 방식을 활용하여, '① 전통적인 F2F(Face To Face, 대면) 교육, ② 조별 형태의 대면 체험 교육, ③ 다문화 워크숍, ④ 온라인 교육(강의, 퀴즈, 피드백 등) ⑤ 온라인 토론 포럼' 등 총 5가지의 형태의 교육이 진행되었다.

인하대학교
INHA UNIVERSITY

다. 이 교육은 총 60시간의 강의와 20시간의 실습으로 이루어졌다. 연구참여자는 대학생 169명(3개국 이상)으로, 학습자들의 상호문화역량을 질적・양적 방법으로 분석하였다. 양적 자료는 CQS 설문지를 사용하여 수집하였으며, 질적 자료는 학습 과정을 이론에 따라 문서화하는 '학습 일기'를 통해 수집되었다. 그 결과, 학습자들은 자신의 상호문화역량에 대한 자신감이 높아진 것으로 나타났다. 그러나, 상호문화에 대한 인지적 지식이 가장 부족한 것으로 나타났으며, 이를 개선하기 위한 방안이 필요하다는 결과가 도출되었다.

Iskhakova et al.(2022)에서는 경험 학습 이론(Experiential Learning Theory, ELT)을 바탕으로 학습자들의 단기(2주) 어학연수 경험이 문화적 거리(cultural distance)[20]에 따라 문화지능에 미치는 영향을 조사하였다. 연구참여자는 2주간 진행되는 글로벌 비즈니스교육 프로그램에 참여한 21명이었으며, CQS를 사용하여 수업 사전・사후에 설문조사를 진행하였다. 그 결과, 문화적 거리가 가까울수록 문화지능 개발이 더욱 증가한다는 것이 밝혀졌다. 이를 통하여 문화적 거리가 가까울수록 학습자들이 그 문화에 더 쉽게 접근하며, 어학연수 프로그램 경험은 학습자들의 문화지능 향상에 도움이 되는 것으로 나타났다. 하지만, 표본 크기가 작고 양적연구만으로 이루어졌기 때문에 후속 연구가 실시되어 보완될 필요가 있음을 시사하였다.

문화지능은 상호문화역량을 학문적으로 입증하고 수치화하여 발전시키기 위한 방법을 개발한 점에서 차별성을 가지고 있다(김진희, 2021: 145). 또한, 일부 기존 상호문화 역량 평가 도구들은 언어적 측면이나 문화적 관습에 중점을 두어 의도가 불분명할 수 있다고 지적하였다. 하지만, 문화지능은 언어와 문화 두 측면을 모두 직접 다루기 때문에 다양한 문화적 상황에서 상호문화역량을 살펴볼 수 있다(Cui, Q, 2016: 433).[21] 선행연구를 통해 상호문화교육이 학습자들의 자신감과 문화지능을 향상시킬 수 있음을 확인할 수 있다. 하지만, 인지적인 지식 측면을 신장시킬 수 있는 효과적인 방안에 대한 모색이 필요하며, 충분한 표본 크기를 대상으로 한 양적・질적 프로그램이 개발될 필요가 있다.

---

20) Inglehart et al(2004)와 Beugelsdijk et al.(2018)에서는 '문화적 거리'를 한 나라의 사람들 간의 공유된 규범과 가치가 다른 나라의 사람들과 얼마나 차이 나는지로 정의한다(Iskhakova et al., 2022: 1698). 즉, 나라나 지역 간의 문화적 차이를 측정하는 데 사용되는 개념으로 볼 수 있다.

21) 외국어교육에서의 문화교육의 궁극적인 목표는 '언어와 문화' 두 측면을 함께 향상시키는 것으로 볼 수 있다. 따라서, 문화지능의 향상은 이 연구에서 개발하고자 하는 상호문화교육 프로그램의 목적과 일치한다.

인하대학교
INHA UNIVERSITY

이를 종합하면, 문화지능의 상호문화교육적 의의는 다음과 같다. 첫째, ‘초인지적 문화지능’은 상호문화교육에서 개인이 문화적 차이를 이해하고, 이를 기반으로 상황에 적절하게 반응할 수 있게 한다. 이는 학습자들이 다양한 문화적 상황을 분석하고 평가하는 능력을 키워, 문화적 상황에 맞는 적절한 대응 전략을 개발하도록 돕는다. 둘째, ‘인지적 문화지능’은 문화 간의 차이와 공통점을 이해하는 데 필수적이다. 이는 상호문화교육을 통하여 학습자들이 다양한 문화의 특성과 가치를 학습함으로써 다문화사회에서 필요한 지식 기반을 형성할 수 있다. 셋째, ‘동기적 문화지능’은 문화 간 상호작용을 적극적으로 탐색하고 참여하게 만드는 원동력을 제공한다. 이는 상호문화교육에서 학습자들이 다른 문화에 대해 더 배우고자 하는 내적 동기를 강화시키고, 문화적 차이에 대한 깊은 이해와 존중을 발전시킬 수 있도록 한다. 넷째, ‘행동적 문화지능’은 문화적 상황에 맞게 행동을 조절하고, 문화적으로 적절한 의사소통 방식을 사용하는 능력을 포함한다. 이는 상호문화교육을 통하여 학습자들은 문화적으로 적절한 행동 양식을 실천하는 방법을 배우며, 다양한 문화적 환경에서의 성공적인 의사소통과 협업을 가능하게 한다. 따라서, 이 네 가지 문화지능 구성요소는 학습자들이 다양한 문화적 배경을 지닌 사람들과 효과적으로 소통하고 협력할 수 있는 능력을 개발하는 데 기여하는 것으로 볼 수 있다.

한국어교육 환경은 학습자들의 국적도 다양해지고 있다. 국적이 다양해진다는 것은 학습자들의 언어나 문화, 종교적 측면 등이 다양해지는 것을 의미하며(이은경, 박종호, 2021: 142), 이에 따라 국내 한국어 학습자를 대상으로 한 연구는 이전보다 더욱 다양한 측면을 고려해야 한다.

따라서, 이 연구에서는 한국어 문화교육으로서의 상호문화교육 프로그램을 개발하는 것을 목적으로 언어와 문화 능력 향상과 더불어 실천적으로서의 문화지능 신장에 중점을 두고자 한다. 이는 한국어교육 환경이 다양한 문화적 배경을 가진 학습자들이 한 학급 내에서 개인 또는 조별 활동을 수행하는 공간임을 감안하여 상호문화교육 프로그램을 개발하여 다문화적 상황에 적응하는 능력인 ‘문화지능’ 향상시키고자 한다.

인하대학교
INHA UNIVERSITY

1.3. 한국어 표준 교육과정에서의 문화지능

일반적으로 교육과정은 사회적 합의를 통하여 교육의 필요성이 제기된 후, 교육 목표과 내용에 대하여 선정하게 된다. 한국어 표준 교육과정은 한국어 국제 교육과정의 부재로 국내·외 한국어교육에서 절실하게 요구되었으며, 이에 따라, 2010년도부터 국가 차원의 표준화된 한국어교육과정을 위한 '국제 통용 한국어 표준 교육과정 개발' 연구가 진행되었다.

교육과정의 교육 내용은 목표를 기반으로 구성되는데, 언어교육의 '총 목표'는 '의사소통 능력'이다. 이에 따라, 한국어교육에서는 '총 목표'를 기반으로 하여 '기능, 문법, 문화'와 같은 '영역 목표'로 구체화하여 구성하였다(김명광, 2019: 242). 이러한 과정으로 개발된 교육과정은 4단계로 이루어졌는데, 2010년과 2011년(1~2단계)에는 '표준 모형 개발', 2016년에는 '표준 교육과정 활용 점검 및 보완 연구', 2017년에는 '표준 교육과정 적용 연구'로 총 4단계에 걸쳐 표준 교육과정이 개발되었다. 이를 정리하면 다음 <표 Ⅱ-1>과 같다.

<표 Ⅱ-1> 국제 통용 한국어 표준 교육과정 개발 과정

단계	등급	목표	내용
1단계 (2010)	7등급 체계	등급별 총괄 목표	[교육 내용 범주 선정] ■ 주제(화제) ■ 언어기술(읽기, 쓰기, 듣기, 말하기, 과제) ■ 언어지식(어휘, 문법, 발음, 텍스트) ■ 문화(문화 지식, 문화실행, 문화 관점)
2단계 (2011)			[교수 요목 선정] ■ 1단계에서 제시한 범주의 구체적인 항목을 등급별로 선정 및 배열 * 이러한 과정을 통하여 사용의 편리성, 내용의 포괄성, 적용의 융통성, 자료의 유용성'을 갖춤
3단계 (2016)	6등급 체계 (개방형 6+등급)		[표준적 평가 방법 및 내용] ■ 등급별 성취 수준에 부합하는 표준적 내용 및 평가 방법을 제공
4단계 (2017)			[교육과정 수정.보완 사항 재점검] ■ 교육과정 최종 점검 ■ 내용의 통일성과 계열성을 확보 ■ 교육 현장별 유형화 시도

인하대학교
INHA UNIVERSITY

1단계에서는 교육 내용 범주를 선택하였으며, 2단계에서는 교수 요목을 선정하였다. 그리고 3단계부터는 이전과 달리 7등급 체계 대신 6등급 체계에 개방형 6+ 등급을 도입하였다. 이러한 과정에서 3단계에서는 표준적인 평가 방법과 내용을 제시하였으며, 4단계에서는 기존의 교육과정을 수정하고 보완하기 위해 내용을 재점검하였다. 최종적으로 내용의 일관성과 계열성을 확보하고 교육 현장별로 유형화를 시도하여 학습자별, 교육기관별 교육과정을 개발할 수 있는 기반을 마련하였다.

이후, 2020년 문화체육관광부와 국립국어원에서는 '한국어 표준 교육과정'을 제공하였다. 이 교육과정은 2017년에 개발된 모형을 기준으로 하여 성취기준을 더욱 명확하게 제시하여 구성되었는데 이를 통하여 한국어교육기관에서는 표준 한국어교육과정을 현장에 적용하기 위하여 지속적인 노력을 하고 있다.

'한국어 표준 교육과정(2020)'의 목표는 "다양한 주제와 맥락에서 한국어로 의사소통할 수 있는 능력을 배양하는 것을 목표로 삼으며 동시에 한국문화를 이해하고 경험할 수 있는 상호문화 의사소통 능력을 기르는 것"이다. 이러한 목표를 성취하기 위한 등급별 총괄 목표를 초급을 중심으로 살펴보면 다음 <표 Ⅱ-2>와 같다.

<표 Ⅱ-2> 한국어 표준 교육과정의 등급별 총괄 목표

등급	총괄 목표
1급	기초적이고 일상적인 내용의 짧은 대화에 참여할 수 있으며, 자주 접하는 소재의 짧은 글을 읽거나 쓸 수 있다. 인사나 소개, 간단한 메시지, 정보의 이해나 교환 등의 기초적인 의사소통 기능을 수행할 수 있다.
2급	일상적으로 접하는 공적 상황에서의 간단한 대화에 참여할 수 있으며 이러한 상황에서 필요한 글을 읽거나 쓸 수 있다. 정보에 관해 묻고 답하기, 허락과 요청, 메시지의 이해나 교환 등의 의사소통 기능을 수행할 수 있다.

한국어교육에서는 상위 영역 항목으로 '기능, 문법, 문화' 세 가지 영역으로 나누어 제시하고 있다. 상위 영역 항목이란 의사소통 능력을 일차적으로 구분한 범주이다(김명광, 2019: 242). 또한, 상위 영역은 하위 영역으로 세분화되어 구성된다. 기능 영역은 '말하기, 듣기, 읽기, 쓰기', 문법 영역은 '음운, 형태, 통사, 의미, 화용', 문화영역은 '협의의 문화, 광의의 문화'로 구성되어 있다(김명광, 2019: 245-246). 한국어 표준 교육과정의 등급별 총괄 목표는 이러한 상위 영역 및 하위 영역을 기준으로 하여, 개인 또는 사회적 상황에서 대화에 참여하는 것을 목표를 삼고

인하대학교
INHA UNIVERSITY

있으며, 각 등급별 세부 주제가 구체적으로 제시되어 있다.

한국어 표준 교육과정에서는 “문화를 독립적인 영역으로 설정하여, 한국어교육에서의 문화교육 자체의 중요성”(김중섭, 2017: 193)을 강조하였는데, 이는 2018년 세종학당 수강생들을 대상으로 한 요구조사에서도 드러났다. ‘한국어 학습 동기’ 문항에서 ‘한국문화에 대한 관심(28.9%)가 가장 높은 것으로 나타난 것이다. 이러한 결과에 따라, 윤소영 한국문화관광연구원 연구위원은 ‘상호문화주의에 입각한 한국문화 보급 정책’을 발표하였다(세종학당재단, 2019).

또한, 한국어교육과정을 고려할 때는 자국어교육과는 다른 특수성이 존재한다. 특히, 서로가 동등한 문화임을 전제하고 단순히 한쪽의 문화를 가르치는 것이 아닌, 상호 간의 문화를 이해하고 존중하는 상호문화주의를 지향해야 한다(김영순, 최유성, 2019). 이와 관련하여 국제 통용 한국어교육 표준 모형의 문화영역의 세 가지 범주를 살펴보면 다음 <표 Ⅱ-3>과 같다.

<표 Ⅱ-3> 국제 통용 한국어 표준 교육과정 문화영역 범주(김중섭, 2017: 199)

분류	특징
문화 지식	- 한국문화에 대해 선언적 지식을 교수·학습 내용으로 삼음 - 주로 한국어 교사가 주도하는 교실 수업을 통해 전달됨 - 교재의 문화란, 읽기, 듣기 텍스트에 교육 내용으로 포함됨
문화 실행	- 한국문화에 대해 절차적 지식의 실행을 교수·학습 내용으로 삼음 - 한국어 교사나 문화 전문가(강사)가 주도하는 교실 밖 수업을 통해 전달됨 - 체험, 행사, 견학 등의 내용으로 포함됨
문화 관점	- 한국문화와 자국, 세계 문화를 상호문화적 관점에서 교수·학습함 - 주로 한국어 교사가 주도하는 교실 수업을 통해 전달됨 - 문화 비교에 대한 말하기나, 쓰기 등과 같은 기능 수업의 내용으로 포함됨

문화영역은 문화 지식, 문화 실행, 문화 관점 세 가지로 분류되어 있으나, 서로 배타적이지 않다. 특히, 문화 관점에서는 상호문화적 관점에서의 교수・학습을 강조하여 향후 한국어교육 및 한국어 문화교육은 상호문화주의에 입각하여 나아갈 것으로 예측할 수 있다. 이는 초급 한국어 학습자를 위한 상호문화교육에서 지향하는 문화지능과도 일치하는 부분이다.

Seelye(1993)는 외국어교육에서의 문화교육 목표를 다음과 같이 7가지로 나누어

인하대학교
INHA UNIVERSITY

제시하였다(임경순, 2015: 20-21).

① 자문화와 목표 언어의 문화 간 차이를 인식할 수 있다.
② 성별, 연령, 거주 지역, 신분과 같은 사회적 변수가 언어와 행동에 영향을 끼칠 수 있다는 것을 이해할 수 있다.
③ 일상생활 속 관습적인 행동을 이해할 수 있다.
④ 어휘 속 문화적인 함축 의미를 이해할 수 있다.
⑤ 목표 언어의 문화에 대한 평가능력을 신장시킬 수 있다.
⑥ 목표 언어의 문화의 정보를 연구할 수 있다.
⑦ 목표 언어의 문화에 대한 지적 호기심과 목표어 화자를 이해할 수 있다.

이러한 목표는 외국어교육 관점에서 유효하지만, 본 논문에서는 한국어 표준 교육과정에서의 총괄 목표와 문화영역의 세 가지 범주와 상호문화교육에서의 관점, 특히 문화지능 관점에서의 초급 한국어 학습자를 위한 상호문화교육의 구체적인 목표를 다음 항에서 제시하고자 한다.

2. 상호문화교육의 구성원리

2.1. 상호문화교육의 현황

이 절에서는 초급 한국어 학습자를 위한 상호문화교육 현황을 교재 분석을 통하여 파악하고자 한다.[22] 교재 분석 결과는 교수·학습 프로그램에 반영하여 보다 효과적인 상호문화교육을 제공하고자 한다.

2.1.1. 상호문화 관련 교재별 현황

1) 분석 대상

22) 실제 교육 현장 관찰이 어려운 상황에서 교재 분석은 교육 현황을 이해하는 데 유용한 대안적 방법이 될 수 있다. 교재는 실제 수업에서 활용되는 주요 자료이며, 학습 자료의 구조, 내용, 학습 방법을 통해 교육 현황을 간접적으로 이해하는 데 도움을 줄 수 있다. 따라서, 실제 교육 현황을 교재 분석을 통하여 살펴볼 수 있다고 판단하였다.

인하대학교
INHA UNIVERSITY

본 연구에서는 국내 고등교육기관 내 한국어교육기관에서 출판되어 많이 활용되는 교재를 중점적으로 분석하고자 한다. 2020년에 실시된 '국내외 한국어교재사용 현황조사'에 따르면, 현재까지 출판된 한국어 교재는 총 176종이 있으며, 이에 속하는 교재 시리즈는 1,156개로 조사되었다. 대학기관에서 출판되어 많은 기관에서 활용되는 교재로는 『서울대 한국어』, 『연세 한국어』, 『서강 한국어』, 『경희 한국어』, 『이화 한국어』, 『고려대 한국어』 등이 있다(국립국어원, 2020: 73-80). 그중에서도 50개 이상의 기관에서 사용되고 있는 대학기관에서 출판된 교재는 『서울대한국어(2013)』와 『연세한국어(2013)』이다(국립국어원, 2020: 88-108). 이러한 정보를 토대로 본 연구는 많은 기관에서 활용되는 교재를 중심으로 분석하고자 하며, 구체적인 정보는 다음 <표 Ⅱ-4>와 같다.

<표 Ⅱ-4> 분석 대상 교재 목록

교재명	저자	등급	출판사	출판년도
서울대 한국어 1A	서울대학교 언어교육원	초급	문진미디어	2013
서울대 한국어 1B	서울대학교 언어교육원	초급	문진미디어	2013
서울대 한국어 2A	서울대학교 언어교육원	초급	문진미디어	2013
서울대 한국어 2B	서울대학교 언어교육원	초급	문진미디어	2013
연세 한국어 1-1	연세대학교 한국어학당	초급	연세대학교 대학출판문화원	2013
연세 한국어 1-2	연세대학교 한국어학당	초급	연세대학교 대학출판문화원	2013
연세 한국어 2-1	연세대학교 한국어학당	초급	연세대학교 대학출판문화원	2013
연세 한국어 2-2	연세대학교 한국어학당	초급	연세대학교 대학출판문화원	2013

2) 분석 기준

이 연구에서는 교재 분석 기준을 설정하기 위하여 이경희, 조현용(2024)의 논문을 참고하였다. 이 연구에서는 상호문화주의를 기반으로 조선어 교재를 분석하였는데, 이 과정에서 Partoune(1999), Maga(2006), 장한업(2014)이 제안한 상호문화적 접근법을 활용하였다. 이를 바탕으로 '자문화와 타문화를 다루는 방식', '정치·사회적 관념', '교재와 학습자의 상호작용' 세 가지로 분석 기준을 선정하여 교재를 분석하였다. 연구자는 이를 좀 더 구체화하여 다음 <표 Ⅱ-5>와 같이 교재 분석 기준을 재설정하였다.

인하대학교
INHA UNIVERSITY

<표 Ⅱ-5> 교재 분석 기준

구분	내용
문화 범주	- 과별 단원명 - 박영순(2006)의 문화 범주[23]
활동 구성	- 각 교재별 문화 주제 - 구성요소(활동 구성, 주요 문화 내용)
상호문화적 요소[24]	- 자문화와 타문화를 다루는 방식 - 정치 사회적 관념 - 교재와 학습자의 상호작용

위 표에서 볼 수 있듯이 교재 분석 기준은 문화영역을 중심으로 외적으로 단원명, 주제 범주, 구성요소, 내적으로 초급 한국어 학습자의 자문화와 타문화에 대한 이해를 촉진하는 내용, 정치·사회적 관념의 이해, 그리고 교재를 통한 학습자의 상호작용에 초점을 맞추어 살펴보고자 한다.

3) 분석 결과

(1) 단원명 및 문화 범주

분석 기준을 토대로 교재 내 문화영역을 중심으로 교재 분석을 진행하고자 한다. 먼저, 각 단원별로 다루고 있는 문화 주제 유형을 살펴보았다. 단, 본 논문의 분석 교재는 모두 초급 한국어 학습자를 대상으로 한 교재로 이들의 언어 수준에 근거한 교재 구성으로 단원 내 문화영역이 제시되어 있지 않은 경우가 존재한다. 단원 내 문화영역이 제시되어 있지 않을 시 해당 단원을 텍스트 분석 대상 목록에서 삭제하여 제시하고자 한다. 또한, 본 연구는 문화교육을 중심으로 살펴보고 있기 때문에 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기 영역 등에서 내재되어 있는 문화적인 측면은 제외하고, 문

23) 한국어 문화교육에서의 한국문화의 범주는 대표적으로 박영순(2006: 20)이 제시한 범주로 활용된다. 이는 '정신문화(가치관, 세계관, 사상, 민족성, 종교 및 종교관)', '언어문화(문자, 통사, 형태, 속담 및 은유, 의미, 경어법, 문학)', '대중·예술문화(대중 예술: 대중미술, 대중무용, 대중음악, 연극, 대중 영화)', '생활문화(의생활, 주생활, 식생활, 여가생활)', '제도문화(법과 행정 제도, 정치제도, 경제제도, 언론제도, 사회제도), '문화재(현대 문화재, 전통 문화재)', '학문 문화(인문과학, 자연과학, 사회과학, 응용과학)', '산업 기술(농업, 토목, 임업, 기계, 전자, 화공, 정보통신, 서비스업)'등 8가지로 구분된다.

24) 상호문화적 요소에서 ① 자문화와 타문화를 다루는 방식은 한국문화의 다양성을 어떻게 소개하고 있는지? 학습자가 다른 문화와의 비교를 통해 한국문화를 이해할 수 있는 활동이 포함되어 있는지? 학습자가 한국문화를 체험하고 이해할 수 있는 다양한 활동이 교재에 포함되어 있는지?, ② 정치 사회적 관념은 한국 사회의 어떤 사회적 관습과 예절을 소개하고 있는지? 한국의 역사와 문화적 배경에 대한 이해를 돕는 자료나 활동이 교재에 포함되어 있는지? ③ 교재와 학습자의 상호작용은 학습자에게 다양한 사회적 문제와 다양성에 대한 인식을 촉진하고 있는지? 학습자의 수준과 필요에 맞게 구성되어 있는지?에 대한 분석을 진행하고자 한다.

인하대학교
INHA UNIVERSITY

화영역을 중심으로 문화 유형을 조사하고, 박영순(2006)의 범주에 따라 분류하였다. 먼저, 『서울대 한국어』 초급 교재의 문화 범주 목록은 다음 <표 Ⅱ-6>과 같다.

<표 Ⅱ-6> 『서울대 한국어』 초급 문화 범주 목록

교재명	단원 제목	문화 범주
서울대 한국어 1A	1과 안녕하세요?	• 생활문화: 인사법
	2과 이거는 뭐예요?	• 생활문화: 한국에만 있는 물건
	3과 한국어를 공부해요	• 생활문화: 한국의 방 문화
	4과 어디에 있어요?	• 문화재: 인사동
	5과 주말에 친구를 만났어요	• 제도문화: 명절
	6과 얼마예요?	• 생활문화: 김치
	7과 날씨가 어떻습니까?	• 생활문화: 계절 음식
	8과 영화 볼까요?	• 생활문화: 이성 친구를 만나는 방법
서울대 한국어 1B	9과 이분은 누구세요?	• 제도문화: 한국인의 나이
	10과 지금 몇 시예요?	• 제도문화: 공공 기관 이용 시간
	11과 감기에 걸렸어요	• 생활문화: 감기의 민간요법
	12과 여보세요	• 제도문화: 긴급 전화
	13과 서울역으로 가 주세요	• 제도문화: 대중교통 요금과 교통카드
	14과 이 옷을 입어 보세요	• 생활문화: 선물 금기
	15과 여행을 가고 싶어요	• 문화재: 유명한 여행지
	16과 우리 집에 올 수 있어요?	• 생활문화: 집들이 선물
서울대 한국어 2A	1과 처음 뵙겠습니다	• 언어문화: 한국 사람의 이름
	2과 취미가 뭐예요?	• 생활문화: 동호회
	3과 콘서트에 가 봤어요?	• 대중·예술문화: 한류
	4과 옷이 좀 큰 것 같아요	• 생활문화: 한국의 유명한 시장
	5과 어디에 가면 좋을까요?	• 생활문화: 한국의 숙박시설
	6과 소포 보내기	• 제도문화: 한국의 우체국
	7과 한옥마을이 어디에 있는지 아세요?	• 제도문화: 한국의 길 이름
	8과 정말 속상하겠어요	• 생활문화: 감사 인사
	9과 문의할 게 있는데요	• 제도문화: 한국의 안내 전화
서울대 한국어 2B	10과 뭐 먹을래?	• 언어문화: 반말
	11과 운동을 좀 해보는 게 어때요?	• 생활문화: 인삼
	12과 저는 좀 조용한 편이에요	• 생활문화: 붕어빵
	13과 주변이 조용해서 살기 좋아요	• 문화재: 한옥
	14과 여기서 사진을 찍어도 돼요?	• 제도문화: 경로 우대
	15과 한국 생활에 익숙해졌어요	• 생활문화: 서울의 변화
	16과 설날에는 밥 대신 떡국을 먹어요	• 문화재: 강강술래
	17과 비행기를 놓칠 뻔했어요	• 생활문화: 색동
	18과 한국에 온 지 벌써 6개월이 되었어요	• 대중·예술문화:한국의 시 『눈 내리는 밤』

인하대학교
INHA UNIVERSITY

위의 『서울대 한국어』 1~2급 교재의 단원별 문화 범주를 박영순(2006: 20)이 제시한 '한국어 문화교육에서의 한국문화 8가지 범주'에 따라 살펴보고자 한다.

초급 한국어 교재에서 가장 많이 다루는 문화 범주 생활문화로, 전체의 59.4%를 차지하였다. 이는 학습자가 일상생활에서 바로 적용할 수 있는 유용한 정보를 제공하기 위한 것으로 볼 수 있다. 그다음으로, 제도문화(28.1%)와 언어문화(6.3%) 및 대중·예술문화(6.3%)도 중요한 비중을 차지하였으며, 문화재(9.4%)는 상대적으로 적게 다루어졌다. 반면, 정신문화, 학문문화, 산업 기술은 다루어지지 않았는데 이는 초급 학습자를 대상으로 하기 때문에 난이도가 높은 주제나 학습자가 쉽게 접하기 어려운 주제는 배제된 것으로 보인다. 다음으로, 『연세 한국어』 초급 교재의 문화 범주 목록은 다음 <표 Ⅱ-7>과 같다.

<표 Ⅱ-7> 『연세 한국어』 초급 문화 범주 목록

교재명	단원 제목	문화 범주	
연세 한국어 1-1	1과 인사	• 언어문화: 한국인의 이름	• 생활문화: 한국인의 인사 예절
	2과 학교와 집	• 생활문화: 주말에 갈만한 곳	• 생활문화: 한국의 위치와 크기
	3과 가족과 친구	• 언어문화: 호칭	• 생활문화: 아줌마와 아저씨
	4과 음식	• 생활문화: 한국의 식사문화	• 생활문화: 한국인의 음식 인심
	5과 하루 생활	• 언어문화: '일이삼'과 '하나둘셋'	• 생활문화: 손가락으로 숫자 세기
연세 한국어 1-2	6과 물건 사기	• 언어문화: 숫자 읽기	• 생활문화: 생일
	7과 교통	• 문화재: 서울 관광	• 제도문화: 서울 지하철
	8과 전화	• 생활문화: 한국인과 휴대전화	• 제도문화: 주요 전화번호
	9과 날씨와 계절	• 생활문화: 한국의 봄꽃	• 생활문화: 장마와 황사
	10과 휴일과 방학	• 대중·예술문화: 한국 영화	• 대중·예술문화: 즐거운 노래방
연세 한국어 2-1	1과 소개	• 생활문화: 촌수	
	2과 한국 음식	• 생활문화: 한국의 장맛	
	3과 시장	• 생활문화: 한국의 시장	
	4과 초대	• 생활문화: 특별한 날의 선물	
	5과 교통	• 생활문화: 서울의 버스	
연세 한국어 2-2	6과 공공기관	• 제도문화: 출입국관리사무소	
	7과 전화	• 제도문화: 재미있는 전화번호	
	8과 병원	• 생활문화: 병문안	
	9과 여행	• 문화재: 한국의 관광지	
	10과 집안일	• 생활문화: 쓰레기 분리	

위의 표에서 볼 수 있듯이, 『연세 한국어』 1~2급 교재에서 가장 많이 다루는 문화 범주는 생활문화로, 전체의 66.7%를 차지하였다. 그다음으로, 제도문화와 언어

인하대학교
INHA UNIVERSITY

문화가 각 13.3%를 차지하였으며, 문화재와 대중・예술문화가 각 6.7%로 적게 다루어졌다. 반면, 정신문화, 학문문화, 산업 기술은 다루어지지 않았는데 이는 『서울대 한국어』와 유사한 결과로 볼 수 있다. 두 교재의 문화 범주 비율을 분석하면 다음 <표 Ⅱ-8>과 같다.

<표 Ⅱ-8> 초급 한국어 교재 문화 범주 빈도 분석

교재명	문화 범주	빈도(%)	교재명	문화 범주	빈도(%)
서울대 한국어 1	① 생활문화	9(50.0%)	연세 한국어 1	① 생활문화	13(72.2%)
	② 제도문화	5(27.8%)		② 언어문화	4(22.2%)
	③ 문화재	3(16.7%)		③ 제도문화	2(11.1%)
	④ 대중·예술문화	2(11.1%)		④ 문화재	1(5.6%)
	⑤ 언어문화	1(5.6%)		⑤ 대중·예술문화	1(5.6%)
서울대 한국어 2	① 생활문화	19(52.8%)	연세 한국어 2	① 생활문화	7(77.8%)
	② 제도문화	10(27.8%)		② 제도문화	2(22.2%)
	③ 대중·예술문화	5(13.9%)		③ 문화재	1(11.1%)
	④ 문화재	5(13.9%)		④ 대중·예술문화	1(11.1%)
	⑤ 언어문화	2(5.6%)			
총 합계	① 생활문화	19(52.8%)	총 합계	① 생활문화	20(66.7%)
	② 제도문화	10(27.8%)		② 언어문화	4(13.3%)
	③ 대중·예술문화	5(13.9%)		③ 제도문화	4(13.3%)
	④ 문화재	5(13.9%)		④ 문화재	2(6.7%)
	⑤ 언어문화	2(5.6%)		⑤ 대중·예술문화	2(6.7%)

이를 종합하면, 두 교재 모두 생활문화 제도문화에 대한 비중이 높게 나타났다. 초급 학습자에게는 언어적인 기초를 확립하고 일상적인 상황에서의 의사소통능력을 강화하는 것이 중요하다. 따라서 교재가 주로 일상생활과 관련된 주제에 초점을 맞추고 있는 것으로 볼 수 있다. 그뿐만 아니라, 제도문화에 대한 내용도 많은 부분을 차지하고 있는 것으로 볼 수 있다.

이러한 결과는 생활 및 제도문화 외에 다른 문화영역의 비중이 낮아 전반적인 문화 이해에 한계가 있다. 이는 초급 학습자를 대상으로 하는 교재는 한정된 페이지 안에서 핵심 내용을 담아야 하기 때문에 언어학습의 초점을 두는 것이 일반적이기 때문인 것으로 볼 수 있다. 이로 인해 초급 한국어 학습자를 위한 문화교육의 범위와 깊이가 제한되어 있는 것을 확인할 수 있었다.

따라서 초급 한국어 학습자를 위한 문화교육 시, 생활문화뿐만 아니라 언어문화,

인하대학교
INHA UNIVERSITY

대중・예술문화, 정신문화, 학문 문화 등 다양한 문화영역을 균형 있게 포함하여 학습자가 전반적인 한국문화를 이해할 수 있도록 하는 것이 필요하다. 이러한 결론은 김해옥(2015: 197)에서 제시된 한국문화 교수요목[25] 내용과 부합한다. 또한, 조항록(2000: 160)에서는 초급 학습자를 위한 문화교육 현장에서 효과적으로 이루어질 수 있는 방법을 제시한 방법에서도 찾아볼 수 있다. 특히 일부 교육기관에서는 한국 역사, 문학, 사회, 현대 정치 등 다양한 주제를 선택하여 한국어로 강의하고 토론하는 활동을 진행하고 있다는 것을 발견하였으며, 이는 학습자가 특정 주제에 대한 배경 지식을 충분히 이해하고 토론을 통해 자발적으로 참여하도록 유도하는 중요한 교수 방법임을 주장하였다.

이와 같은 방식으로 초급 학습자에게 다양한 문화영역을 균형 있게 제공하여, 학습자들이 한국문화를 기반으로 한 토론을 통해 다양한 문화를 폭넓고 심도 있게 이해하고 경험할 수 있도록 도울 수 있을 것이다.

(2) 주제 및 구성요소

주제 및 구성요소는 각 교재의 문화 범주를 포괄할 수 있는 주제를 중심으로 활동 구성으로 수업 활동이 어떤 순서로 진행되는지, 주요 문화 내용은 어떻게 구성되었는지를 살펴보고자 한다. 먼저, 『서울대 한국어』 초급 교재에 제시된 활동은 다음 <표 Ⅱ-9>와 같다.

<표 Ⅱ-9>『서울대 한국어』초급 문화영역에서의 주제 및 구성요소

교재명	주제	활동 구성	주요 문화 내용
서울대 한국어 1A	기본 일상생활문화 주제	준비, 알아보기, 생각 나누기	인사 방법, 특별한 물건, 다양한 '방' 문화, 전통적인 거리, 명절, 음식, 계절 음식, 이성 친구 만남
서울대 한국어 1B	심화된 일상생활문화 주제	준비, 알아보기, 생각 나누기	나이 계산법, 공공기관 운영시간, 민간요법, 신고 시스템, 교통카드, 선물 금기, 여행지, 집들이

25) 김해옥(2015: 17)에서 제시한 '한국문화 교수요목'에 따르면, 초급 단계 1급에서의 교수요목은 현대 일상생활에서의 의식주 생산물, 예술작품, 인공산물, 상징(한글, 캐릭터 등), 대중문화, 현대 한국인들의 일상생활 속 행동 및 습관, 제도(교육, 통신 등), 여가 활동 등을 다룬다. 2급에서는 전통문화로서의 의식주 생산물, 행동 및 습관, 예술·문화적 생산물, 여가, 제도를 중점적으로 다루며, 세계화 및 지역학적 관점에서 한국문화가 내재된 문화 생산물(국가 상징, 세계문화 유산 등)과 정보문화(지리, 위치 등)를 포함한다.

인하대학교
INHA UNIVERSITY

교재명	주제	활동 구성	주요 문화 내용
서울대 한국어 2A	기본 사회 문화 주제	준비, 알아보기, 생각 나누기	친구와 이름, 동호회, 한류, 시장, 한옥 숙박, 우체국, 길 이름, 선물 표현, 안내 전화
서울대 한국어 2B	심화된 사회 문화 주제	준비, 알아보기, 생각 나누기	반말과 존댓말, 인삼, 닮은 사람 표현, 전통 집, 약자 좌석, 서울의 변화, 전통 놀이, 전통 색, 시 읽기

위 표를 통하여 알 수 있듯이, 1급 교재는 초급 학습자를 대상으로 하며, 기본적인 언어 능력뿐만 아니라 한국문화를 이해하는 데 중점을 두고 있다. 각 단원은 '준비, 알아보기, 생각 나누기' 세 단계로 구성되어 있으며, 이를 통해 학습자가 문화적 배경을 충분히 이해하고 자신의 경험과 비교할 수 있도록 유도한다.

1급 교재에서는 '준비' 단계에서 간단한 도입 질문이 제시되어 있고, '알아보기' 단계에서 간단한 어휘와 그림이 제시되어 학습자들이 쉽게 이해할 수 있도록 구성되어 있으며, '생각 나누기 단계'에서 각국의 유사한 문화에 대한 소개를 하거나 이야기를 나누도록 구성되어 있다.

1A 교재는 주로 일상생활과 관련된 문화 주제를 다루고, 1B 교재는 1A에 비해 조금 더 심화된 주제를 다룬다. 따라서, 1급 교재는 기본적인 생활문화와 관련된 주제를 중심으로, 학습자가 한국 생활에 필요한 기초적인 문화 지식을 습득할 수 있도록 구성되어 있으며, 주제는 주로 일상생활과 직결된다. 또한, 학습자의 나라와 비교하는 활동을 통해 문화적 차이를 이해하고 적응하는 데 도움을 줄 수 있다.

2급 교재는 보다 심화된 사회문화 이해와 표현 능력 향상을 목표로 한다. 1급과 마찬가지로 각 단원은 '준비, 알아보기, 생각 나누기'로 구성되어 있다. '준비 단계'에서는 도입 질문이 제시되어 있고, '알아보기' 단계에서 1급과 달리 읽기 텍스트 3~5줄이 제시되어 있어 보다 심도 깊은 내용을 다루고 있으며, '생각 나누기' 단계 또한 1급과 유사한 경우도 있지만 쓰기가 제공되어 1급보다 높은 과제를 요구하고 있다.

2A 교재는 친구, 동호회, 한류 등 보다 구체적인 문화 주제를 다룬다. 2B 교재는 보다 복잡하고 깊이 있는 사회문화 주제를 다룬다. 2급 교재는 보다 심화된 문화적 이해를 목표로 하며, 학습자가 한국 사회와 문화에 대해 보다 깊이 이해할 수 있도록 돕는다. 주제는 사회적 관계, 전통 문화, 현대적 변화 등 다양하며, 학습자가 자

인하대학교
INHA UNIVERSITY

신의 경험과 비교하여 더 깊이 있는 논의를 할 수 있도록 구성되어 있다.

결론적으로, 서울대 한국어 1급과 2급 교재의 문화영역은 학습자의 수준에 맞춰 차별화된 주제를 다루며, 단계적으로 한국문화를 이해하도록 돕는다. 1급은 기본적인 생활문화와 일상적 주제를 중심으로, 2급은 보다 심화된 사회적, 전통적, 현대적 주제를 다룬다. 이러한 구성은 학습자가 한국어와 한국문화를 균형 있게 습득할 수 있도록 유도한다.

하지만, 교재의 문화영역은 주로 한국의 일상 생활과 관련된 주제에 초점을 맞추고 있다. 그러나 한국의 다양한 문화적 측면을 다루는 비중이 적은 편이다. 이로 인해 학습자가 한국문화의 다양성을 충분히 이해하고 체험할 수 있는 기회가 제한될 수 있다. 또한, 교재에서는 자문화와 타문화를 비교하고 이해하는 데 중점을 두고 있지만, 단순한 일대일 대응의 문화 비교 발문으로 상호에 대한 충분한 이해가 이루어지지 않을 수 있다. 학습자들이 한국문화를 다른 문화와 비교하여 이해하는 과정이 더욱 구체적이고 심층적으로 이루어져야 할 것이다. 따라서, 학습자들의 수준과 특성을 고려하여 다양한 상호작용 및 깊이 있는 상호문화에 대한 이해를 포함한 내용 및 활동이 제공되어야 한다.

다음으로, 교재별 교수·학습 활동을 살펴보고자 한다. 먼저, 『서울대 한국어』 초급 교재에 제시된 활동은 다음 <표 Ⅱ-10>과 같다.

<표 Ⅱ-10>『연세 한국어』초급 문화영역에서의 주제 및 구성요소

교재명	주제	활동 구성	주요 문화 내용
연세 한국어 1-1	기본 일상생활문화 주제	읽기, 이해 확인 문제 풀기, 표현(말하기, 쓰기)	한국 이름 쓰기, 인사하기, 주말에 가보고 싶은 곳, 한국 지도와 주변 국가, 한국 호칭, 아줌마 아저씨 호칭, 한국 식문화, 숟가락과 젓가락 음식, 음식 인심, '일이삼'과 '하나둘셋넷', 손가락으로 숫자 세기
연세 한국어 1-2	심화된 일상생활문화 주제	읽기, 이해 확인 문제 풀기, 표현(말하기, 쓰기)	숫자 읽기, 생일 축하 노래, 서울 시티 투어, 지하철 노선, 휴대전화, 응급 전화번호, 봄 꽃, 장마 및 황사, 한국 영화, 노래방
연세 한국어 2-1	기본 사회 문화 주제	읽기, 이해 확인 문제 풀기, 표현(말하기, 쓰기)	촌수, 장맛, 전통 시장, 특별한 날의 선물, 서울 버스 시스템

인하대학교
INHA UNIVERSITY

교재명	주제	활동 구성	주요 문화 내용
연세 한국어 2-2	심화된 사회문화 주제	읽기, 이해 확인 문제 풀기, 표현(말하기, 쓰기) 표현 활동	출입국관리 사무소, 재미있는 전화번호, 병문안, 한국의 관광지, 쓰레기 분리

위 표를 통하여 볼 수 있듯이, 1급 교재는 기본적인 일상생활문화를 중심으로, 학습자가 한국 생활에 필요한 기초적인 문화 지식을 습득할 수 있도록 설계되어 있다. 각 단원은 읽기 텍스트, 이해 확인 문제, 쓰기 활동의 세 가지 구성 요소로 이루어져 있으며, 학습자가 한국문화를 체계적으로 이해할 수 있도록 돕습니다.

1급 교재에서는 '읽기' 단계에서 문화에 대한 소개로 이해를 도우며 '이해 확인 문제 풀기' 단계에서 이해 확인을 위한 문제 풀기 활동이 있으며, '표현' 단계에서 쓰기나 말하기 활동이 이루어지는데 표현 활동은 주로 1-1보다는 1-2에서부터 증가하였다. 이는 1-1 학습자들은 이해 중심 활동, 1-2부터 상호작용 활동을 점차적으로 증가시키는 것으로 볼 수 있다.

2급 교재는 보다 심화된 사회문화 주제를 다루며, 학습자가 한국 사회와 문화를 깊이 있게 이해하고, 사회적 관계와 전통 문화, 현대적 변화를 탐구할 수 있도록 구성되어 있다. 각 단원은 읽기 텍스트, 이해 확인, 쓰기 활동의 세 가지 구성 요소로 이루어져 있으며, 학습자가 한국 사회와 문화를 보다 깊이 이해할 수 있도록 돕는다. 급과 마찬가지로 각 단원은 '읽기, 이해 확인 문제풀기, 표현'으로 구성되어 있다. '읽기' 단계에서는 한국문화를 소개하고 있고, '이해 확인 문제 풀기' 단계에서는 1보다 심도 깊은 답변을 요구하고 있으며, '표현' 단계에서는 1급보다 학습자가 자신의 경험과 비교하여 더 깊이 있는 논의를 할 수 있도록 구성되어 있다.

연세 한국어 교재는 상호문화주의 관점에서 학습자가 한국문화를 체계적으로 이해하고, 이를 자신의 문화와 비교하여 폭넓은 문화적 감수성을 기를 수 있도록 설계되었습니다. 1급 교재는 이는 학습자가 자신의 일상생활과 비교하여 한국문화를 자연스럽게 이해할 수 있도록 도와줍니다.

결론적으로, 연세 한국어 1급과 2급 교재의 문화영역은 학습자의 수준에 맞춰 단계적으로 구성되어 있으며, 학습자가 한국어와 한국문화를 균형 있게 습득할 수 있

인하대학교
INHA UNIVERSITY

도록 유도하며, 문화적 다양성을 이해하는 것을 유도하고 있다.

하지만, 주로 한국의 일상 생활을 중심으로 한 주제들을 다루고 있어, 한국문화의 다양성을 충분히 반영하지 못하고 있다. 이는 학습자들이 한국문화의 다양성을 보다 풍부하게 이해하고 경험할 수 있는 기회를 제한할 수 있다. 학습자들이 자신의 문화와 한국문화를 보다 깊이 있는 관점에서 비교하고 이해하기 위해 더 깊이 있는 활동이 필요하다. 이러한 비교 분석이 표면적으로만 진행된다면, 학습자들의 문화 이해와 인식에 한계가 있을 수 있다. 그뿐만 아니라, 교재에서 제공되는 활동은 학습자의 참여를 유도하고 학습을 돕는 역할을 하지만, 이러한 활동의 다양성이 부족할 수 있다. 보다 창의적이고 다양한 종류의 활동을 통해 학습자들의 호기심과 창의력을 자극하고 활발한 상호작용 유도를 통하여 상호에 대한 이해와 존중으로 나아가야 한다.

(3) 상호문화적 요소

① 『서울대 한국어』 1A~2B

가. 기본 정보

이 교재는 2013년 서울대학교 언어교육원에서 개발한 성인 학습자를 위한 정규 과정용(약 200시간) 한국어 교재 시리즈이다. 1A와 1B는 한국어를 처음 공부하는 학습자를 위한 교재로, 기본적인 일상 회화와 생활문화를 익히는 데 중점을 두고 있다. 1급 교재는 일상생활에서 자주 사용되는 표현과 기본 문법, 어휘를 중심으로 구성되어 있으며, 학습자가 기본적인 한국어 의사소통 능력을 향상시키는 것을 목표로 한다. 2A와 2B는 초급에서 중급으로 넘어가는 학습자를 위한 교재로, 일상생활에서 더욱 풍부한 표현과 문화를 이해하고 사용할 수 있도록 돕는다. 2급 교재는 보다 다양한 주제와 상황을 다루며, 학습자의 한국어 의사소통 능력을 심화시키는 것을 목표로 한다.

나. 자문화와 타문화를 다루는 방식

『서울대 한국어』 한국의 다양한 일상문화적 측면을 다루고 있다. 예를 들어, 1A의 3단원에서는 노래방과 찜질방 같은 방 문화를, 6단원에서는 김치와 한국 음식을 소개한다. 1B의 14단원에서는 한국의 금기 선물을 다루는 등 다양한 주제를 포괄하

인하대학교
INHA UNIVERSITY

고 있다. 각 단원에서는 학습자가 자국의 문화와 한국문화를 비교할 수 있는 질문과 활동을 제공한다. 예를 들어, 1A의 2단원에서는 학습자가 자국의 특별한 물건을 소개하고, 1B의 5단원에서는 자국의 명절과 한국의 명절을 비교하는 활동이 있다. 하지만, 문화 체험 활동은 부족하여 대부분 교실 내에서 이루어지며, 실제 체험보다는 개념적 이해에 중점을 두고 있다.

다. 정치・사회적 관념

『서울대 한국어』 교재는 한국 사회의 다양한 사회적 관습과 예절을 소개한다. 예를 들어, 1A의 8단원에서는 한국의 이성 친구 만나는 방법을, 1B의 10단원에서는 한국의 공공기관 운영시간을 다룬다. 또한, 한국의 역사와 문화적 배경을 이해할 수 있는 자료와 활동이 포함되어 있다. 예를 들어, 1A의 5단원에서는 한국의 명절을, 2A의 5단원에서는 한옥 숙박 경험을 소개한다. 이를 통해 학습자가 한국 사회를 이해할 수 있도록 돕는다. 하지만, 사회적 관습과 역사적 배경에 대한 설명이 단편적이며, 현대 한국 사회의 복잡한 사회적 문제와 다양성을 충분히 다루지 못하고 있다.

라. 교재와 학습자의 상호작용

연세 한국어 교재도 다양한 문화적 다양성과 사회적 문제에 대한 인식을 촉진한다. 예를 들어, 1-2의 7단원에서는 서울의 교통을 다루며 학습자가 자국의 교통과 비교하는 활동을 포함하고 있다. 또한, 학습자의 수준에 맞춰 활동을 제공하고 있다. 각 단원은 읽기, 이해 확인 문제 풀기, 표현 활동의 구조로 이루어져 있어 단계적으로 학습할 수 있도록 돕는다. 학습자는 다양한 학습 방식을 통해 문화를 학습할 수 있으며, 교재는 피드백을 통해 학습자의 문화적 이해를 돕는다. 그러나 상호작용하는 활동이 다소 일방적일 수 있으며, 학습자의 적극적인 참여와 피드백을 유도하는 데 한계가 있을 수 있다.

② 『연세 한국어』 1-1~2-2

가. 기본정보

이 교재는 2013년 연세대학교 한국어학당에서 개발한 외국인을 위한 한국어 교재 시리즈이다. 연세 한국어 1-1과 1-2는 한국어를 처음 공부하는 학습자를 위한 교재

인하대학교
INHA UNIVERSITY

로, 기본적인 생활 한국어와 일상 회화 능력을 습득하도록 돕는다. 1급 교재는 기본 문법과 어휘, 일상생활에서 자주 사용되는 표현을 중심으로 구성되어 있으며, 학습자가 기본적인 의사소통 능력을 갖추는 것을 목표로 한다. 연세 한국어 2-1과 2-2는 초급에서 중급으로 넘어가는 학습자를 위한 교재로 일상생활에서 더 다양한 상황과 주제를 다루며 학습자의 한국어 의사소통 능력을 심화시키는 것을 목표로 한다. 2급 교재는 다양한 상황에서 사용되는 실용적인 표현과 문화에 대한 지식을 심화시키는 것을 목표로 한다.

나. 자문화와 타문화를 다루는 방식

『연세 한국어』교재는 한국의 다양한 일상문화적 측면을 다루고 있다. 예를 들어, 1-1의 4단원에서는 한국의 식문화를, 1-2의 10단원에서는 한국 영화와 노래방 문화를 소개한다. 2-1의 2단원에서는 한국의 장맛을, 2-2의 9단원에서는 한국의 관광지를 다룬다. 각 단원에서는 학습자가 자국의 문화와 한국문화를 비교할 수 있는 질문과 활동을 제공한다. 예를 들어, 1-1의 4단원에서는 한국의 음식 인심과 자국의 음식 인심을 비교하고, 2-1의 3단원에서는 남대문 시장과 동대문 시장을 자국의 시장과 비교하도록 한다. 하지만, 교재에는 문화체험 활동이 포함되지 않아, 활동 대부분이 교실 내에서 이루어지며 실제 체험보다는 문화적 개념의 이해에 중점을 두고 있다.

다. 정치・사회적 관념

『연세 한국어』교재는 한국의 사회적 관습과 예절을 소개한다. 예를 들어, 1-1의 1단원에서는 한국 이름과 인사를, 1-2의 8단원에서는 응급 전화번호를 소개한다. 2-2의 8단원에서는 병문안을 다룬다. 또한, 한국의 일상적 환경에서의 문화적 배경을 이해할 수 있는 자료와 활동이 포함되어 있다. 예를 들어, 1-2의 9단원에서는 장마와 황사를, 2-1의 1단원에서는 촌수와 관련된 내용을 다룬다. 이를 통해 학습자가 한국 사회를 이해할 수 있도록 돕는다. 그러나 사회적 관습과 역사적 배경에 대한 설명이 단순하며, 문화적 다양성을 충분히 다루지 못하고 있다.

인하대학교
INHA UNIVERSITY

라. 교재와 학습자의 상호작용

『연세 한국어』교재는 학습자의 문화적 다양성에 대한 인식을 촉진합니다. 예를 들어, 2A의 8단원에서는 선물에 대한 한국인의 표현을 다루며 문화적 차이로 인한 당황이나 실수를 이야기하는 활동이 있다. 또한, 교재는 준비, 알아보기, 생각 나누기의 구조로 이루어져 있어 단계적으로 학습할 수 있도록 돕는다. 학습자는 다양한 학습 방식을 통해 문화를 학습할 수 있으며, 교재는 피드백을 통해 학습자의 문화적 이해를 돕는다. 그러나 활동이 단순 질의응답에서 그치고 있으며, 학습자의 적극적인 참여와 피드백을 유도하는 데 한계가 있을 수 있다.

결론적으로 『서울대 한국어』와 『연세 한국어』 교재는 모두 상호문화적 요소를 고려하여 한국문화를 소개하고, 자국 문화와의 비교를 통해 학습자가 한국문화를 이해할 수 있도록 유도하고 있다. 그러나 두 교재 모두 질의응답을 통한 단순 비교 활동이 이루어지고 있으며, 직접적으로 문화를 느끼고 이해할 수 있는 체험적 활동이 부족한 편이다. 또한, 한국문화 이해 중심의 비교 활동으로 인하여 문화적 다양성을 충분히 다루지 못하고 있다. 외국어를 배우는 초급 학습자들의 관심과 흥미를 유지하기 위해서는 일상적인 문화적 관습 항목만을 소개하기보다는 다양한 문화 항목을 제시할 필요가 있다(김경미, 2018: 65). 그뿐만 아니라, 학습자의 적극적인 참여와 피드백 유도가 부족한 면이 있으므로, 심층적인 비교와 토론 활동, 교실 밖 체험 또는 직접적 체험 활동, 다양성에 대한 심도 있는 다룸, 학습자의 적극적인 참여를 유도하는 활동과 피드백 시스템의 개선 측면에서 개선점이 필요한 것을 확인할 수 있었다. 추후 교수·학습 프로그램 개발 시 이를 반영하여 보다 심층적이고 체험적인 학습 활동을 강화하고, 학습자가 적극적으로 참여하고 피드백을 받을 수 있는 시스템을 구축하고자 한다. 이를 통해 학습자들이 한국문화를 더욱 깊이 이해하고, 다양한 문화적 배경과 사회적 관념을 포괄적으로 배우며, 새로운 문화적 환경에서의 적응 능력을 기를 수 있을 것으로 기대된다.

2.2. 상호문화교육의 개념과 목표

이 연구에서 제시하는 상호문화교육은 ‘광포 설화를 기반으로 한국문화콘텐츠를 통해 문화적 보편성을 발견하고, 상호이해를 기반으로 활발한 상호작용을 통하여

인하대학교
INHA UNIVERSITY

상호 존중하는 환경을 조성하는 교육’ 을 의미한다. 이를 통하여 다양한 문화적 환경에서의 상호작용을 통한 적응을 유도할 수 있다.

2006년 교육부에서 다문화교육 정책을 발표하면서 한국은 다문화주의를 강조하였다. 하지만, 이후 2007년부터는 어떠한 철학도 표명하지 않은 채 동화주의를 따르고 있다. 이는 이주배경학생을 대상으로 한 한국어 및 한국문화교육에서도 확인할 수 있다(장한업, 2023: 69). 결과적으로, 한국의 다문화 관련 정책은 그들의 문화적 맥락을 한국적으로 조정하려고 하는 것으로 볼 수 있다(김영순 외, 2023: 18). 이러한 교육적 상황은 한국어 학습자 또는 이주민을 대상으로 하는 한국어교육에도 영향을 미치고 있다. 기존 한국어 문화교육을 살펴보면, 다문화주의의 관점 중에서도 동화주의를 기반으로 하여 이주민들의 한국 생활 적응을 위한 ‘한국문화 지식 습득’ 이 주된 목표로 설정되어 있다(이란, 2020: 683). 하지만 이러한 접근 방식은 한국 사회문화 측면에 초점을 맞추기 때문에 다양한 문화들 간의 상호작용과 다양성을 충분히 이해하지 못할 수 있다. 그뿐만 아니라, 동화주의 접근은 문화 간의 갈등을 다루지 않기 때문에 이로 인하여 발생할 수 있는 갈등을 해결하고 문화 간의 대화를 촉진하는 방안을 모색하는데 어려움을 초래할 수 있다. 즉, 동화주의는 문화를 고정된 형태로 보기 때문에 변화하는 문화적 현실에 대응하기 어려울 수 있다는 한계가 있다.

한편, 국내 대학에서 외국인 유학생 유치의 필요성이 부각되면서, 교육부는 2004년에 『외국인 유학생 유치 확대 종합방안(Study Korea Project)』을 발표했다. 이후 2008년, 2012년, 2015년 총 세 차례에 걸쳐 새로운 유학생 유치 목표를 설정하고, 한국 유학의 매력도를 높이기 위한 정책을 추진해 왔다. 그 결과, 유학생 수는 2022년 기준으로 2004년 대비 10배 가까이 증가하였다(교육부, 2023a). 교육부는 2023년 8월 16일 정부서울청사에서 제7차 사회관계장관회의를 개최하고 『유학생 교육경쟁력 제고 방안(Study Korea 300K Project)』을 발표했다. 이 발표에서는 2027년까지 ‘유학생 30만 명 유치를 통한 세계 10대 유학강국 도약’ 을 목표로 삼아 이 방안을 마련했으며, 우리나라가 글로벌 교육선도국가의 선두에 서기 위한 유학생 유치와 학업, 진로 설계 등 다양한 전략을 제시하였다(교육부, 2023b). 따라서, 정부에서는 국내 대학 외국인 유학생 유치를 위한 정책적 관심과 노력이 지속적으로 진행되고 있으며, 이러한 노력으로 국내 대학은 점차 많은 수의 유학생들을 유치하고 있

인하대학교
INHA UNIVERSITY

는 것으로 볼 수 있다.

그뿐만 아니라, 한국문화의 세계적인 인기에 힘입어 한국어 학습 열기가 높아지면서, 문화체육관광부(2023)는 ‘세계 미래세대를 위한 한국어 세계화 전략(2023~2027)’를 추진하였다. 이 전략의 핵심 과제는 ‘촘촘한 한국어 공급망 구축’, ‘한국어교육 전문성 강화’, ‘K컬처로 체득하는 한국어’, ‘언제 어디서나 배우는 한국어’, ‘현지 한국어 확산 기반 구축’[26] 등이다. 중점 추진 과제 중 하나인 ‘k컬처로 체득하는 한국어’는 한국어교육에서의 문화교육 중요성을 강조하며, 한국어 학습자들의 다양한 문화적 배경과 학습 목적에 부합하는 교육 프로그램을 개발할 필요성을 제시한다. 이러한 흐름에 따라, 이 연구에서는 ‘문화적 전환’을 기반으로 하여 점점 다양해지는 한국어 학습자의 다양한 국적 간의 활발한 소통과 공존을 위하여 상호문화주의 관점에서의 문화교육 프로그램을 개발하고자 한다.

따라서, 본 연구에서는 한국문화콘텐츠 및 광포 설화를 접목하며 문화적 보편성을 경험하고, 표현 활동을 통하여 학습자의 문화지능을 유도하는 교수·학습 프로그램을 개발하고자 한다. 다시 말하자면, 과거와 현재를 연결하는 한국문화콘텐츠 및 광포 설화 텍스트를 통하여 한국의 전통문화와 현대문화를 함께 경험하고, 그 속에서의 문화적 보편성을 발견함으로써 심층적 이해를 도모하고, 지속적으로 수행되는 표현 활동(쓰기-성찰일지 및 교육연극 대본 등, 말하기-조별 활동, 교육연극 활동 등)을 강조한다. 또한, 향후 상호문화 교수·학습의 체계적인 적용 및 실천을 위하여 이를 구체적인 교수·학습 프로그램으로 구안하여 제시하고자 한다. 이 연구는 ‘초급 한국어 학습자의 다양한 문화적 환경에서의 적응’을 목표로 하였다.

26) 한국어 세계화 전략 중점추진과제(문화체육관광부, 2023: 5)

중점 추진 과제	세부과제
촘촘한 한국어 공급망 구축	① 세종학당 없는 국가 우선 지정, ‘27년까지 350개소로 확대 ② 잠재적 학습 수요 지역 중심 거점 세종학당 전략적 확충 ③ 세종학당 운영 내실화 및 평가 인센티브 강화
한국어교육 전문성 강화	① 맞춤형 교육과정 개발·확대 ② 한국어 전문교원 양성 및 역량 제고 ③ 한국어 교재 개발 및 보급 지원
K컬처로 체득하는 한국어	① 메타버스 세종학당 고도화 ② AI 스마트 러닝 및 통합 앱 개발 ③ 온라인 세종학당 확대 및 효율화
언제 어디서나 배우는 한국어	① 현지 세종학당 학습자, 한국어·한국 전문가로 성장 지원 ② 현지 맞춤형 교육과정 개발 및 한국어 학습 지원 ③ 한국어 학습자 및 교원 네트워크 활성화

인하대학교
INHA UNIVERSITY

초급 한국어 학습자를 위한 상호문화교육의 특징은 ‘광포 설화를 활용한 문화적 보편성 발견’, ‘다양한 문화적 배경을 가진 학습자들 간의 활발한 상호작용’, ‘국내 한국어교육 환경에 맞는 실제적인 교수·학습 프로그램’ 3가지로 요약하여 제시할 수 있다.

첫째, ‘광포 설화를 활용한 문화적 보편성 발견’은 광포 설화를 기반으로 한 콘텐츠와 텍스트를 활용하여 한국문화를 기반으로 문화적 보편성을 발견하는 과정을 경험하는 것을 의미한다.

둘째, ‘다양한 문화적 배경을 가진 학습자들 간의 활발한 상호작용’은 다국적 학습자를 조별로 구성하여 지속적으로 교육 활동을 진행함으로써 협력하고 소통하는 과정을 경험하는 것을 의미한다.

셋째, ‘국내 한국어교육 환경에 맞는 실제적인 교수·학습 프로그램’은 국내 한국어교육 환경인 다국적 학습자들이 혼재해 있는 교육 환경에 적합한 상호문화교육프로그램 개발을 의미한다.

한국어 문화교육에서 고려해야 할 한국어의 언어·문화적 특징은 다음과 같다(주현정, 2020: 109-111). 첫째, 한국은 단일민족으로 단일언어를 사용해왔기 때문에 고맥락 사회라는 점을 이해해야 한다. 대표적인 맥락 중심 언어의 특징으로는 주어가 생략되어도 의미가 통한다는 것에 있다(예 사랑한다), 둘째, 한국은 농경사회에서의 품앗이를 덕으로 삼아왔기 때문에 한국인은 낙천적·숙명론적 인생관을 가지고 있다(예 고생 끝에 낙이 온다, 오르지 못할 나무는 쳐다보지도 말아라). 마지막으로 한국은 주변 나라에 영향을 받아 다양한 종교가 유입되어, 본래 무속신앙과 더불어 다양한 종교관을 가지고 있다(예 무속신앙-굿과 점, 유교-예절과 제사, 불교-절과 석가탄신일). 상호문화교육은 이러한 언어·문화적 특징을 고려하여 문화 요소를 효과적으로 포함하는 것이 중요하다.

앞서 제시되었던 국내외 외국어교육과정 담론을 기반으로 이 연구에서는 초급 한국어 학습자를 위한 상호문화교육의 목표를 구체적으로 다음과 같이 다섯 가지로 나누어 구성하였다.

① 자문화와 한국문화의 차이를 알고, 한국문화에 대한 흥미와 자신감을 가질 수 있다.
② 일상적인 한국문화와 어휘에 대해 알고, 언어가 행동에 영향을 준다는 것을 이해할 수 있다.

인하대학교
INHA UNIVERSITY

③ 일상생활 속 한국문화의 관습을 이해하고, 한국어 어휘에 함축된 의미를 이해할 수 있다.
④ 한국문화의 다양한 측면을 자문화와 비교·분석하고 표현할 수 있다.
⑤ 한국문화를 비판적으로 바라보고, 자문화와의 차이를 극복하기 위하여 협력할 수 있다.

이를 종합하여 초급 한국어 학습자를 위한 상호문화교육의 최종 지향점을 “자문화와 타문화를 이해하고 성찰하는 경험을 통하여 다양한 문화적 상황에 적응하는 문화지능을 기르는 것을 목표로 삼는 동시에 다양한 문화적 상황에서 텍스트를 수용하고 생산하면서 적절한 상호작용을 통하여 협력할 수 있는 능력을 향상하는 것”으로 설정하고자 한다.

따라서, 이 연구에서는 앞서 제시했던 이론들을 종합하여 8차시로 구성된 교수·학습 프로그램을 개발하고자 한다. 이를 위하여 외국어교육에서의 문화교육 이론적 논의에 대한 천착을 통하여 한국어교육 환경에 필요한 요소를 추출하고자 한다. 또한, 대표적인 상호문화교육 이론가들의 논의에서 전하고자 하는 공통된 요소를 한국어교육 현실에 맞게 재개념화하여 초급 한국어 학습자를 위한 상호문화교육의 구성요소를 구성하고 그 의미를 기술하고자 한다.

2.3. 상호문화교육 구성요소

외국어교육에서의 문화교육의 필요성을 강조한 Fries(1955: 14)는 “외국어교육의 궁극적인 목적이 서로 다른 언어적 배경을 가진 사람들 사이에서의 이해를 얻는 것이라면, 외국어교육의 모든 교육과정에서 사회문화요소는 필수적인 것”이라고 주장하였다. 또한, Byram & Risager(1999: 2)에서도 외국어교육의 역사를 통해 지난 100여 년간 읽기를 위한 언어교육에서 의사소통을 위한 언어교육으로 목적이 변화했음을 논의하며. 외국어교육에서 문화교육의 중요성을 강조하였다. 따라서, 외국어교육은 단순히 언어의 기초적인 구조 및 어휘 등의 요소들을 습득하는 것에서 나아가 해당 언어를 사용하는 문화권의 특징과 행동양식, 가치관 등을 이해하는 데 목표를 두어야 한다는 결론을 도출할 수 있다.

이는 Hess-Lüttich(1994)가 “문화로의 소속은 개인이 다른 개인들과 의사소통을 하는 것에서 출발한다”는 주장과 일치한다(권오현, 2003a: 252-253). Nostrand(1978)

인하대학교
INHA UNIVERSITY

도 외국어교육에서의 문화교육은 원어민 또는 목표 언어 공동체와의 상호작용을 통해 관계를 발전시킴으로써 문화를 직접 경험하도록 유도해야 한다고 주장하였다. 즉, 외국어교육에서의 문화교육은 인지적으로 목표 문화를 학습하는 것 이외에도 사회적이고 정의적인 요소를 포함해야 한다는 것이다.

Stern(1992: 212-214)은 Nostrand(1978)의 문화교육 목표 모델을 기반으로 Valett (1997), Lafayette(1978), Hammerly(1982), Seelye(1984) 등의 논의를 종합하여 문화교육의 목표를 인지적, 정의적, 행동적 세 가지 영역으로 나누어 제시하였다. ① '인지적' 영역은 목표 문화에 대한 지식, 목표 문화의 특성과 학습자 자신의 문화 간의 차이에 대한 인식, 그리고 발견하고 분석하고 종합하는 것이다. 언어와 언어 사용의 사회문화적 의미를 이해하는 것이다. ② '정의적' 영역은 목표 문화에 대한 흥미, 지적 호기심, 그리고 공감이다. ③ '행동적' 영역은 목표 문화와 관련된 행동을 해석할 수 있어야 한다는 점에서 수용적 태도를 가져야 하며, 목표 문화권 내에서 적절한 방식으로 행동할 수 있는 능력을 가져야 한다는 것이다.

이처럼 외국어교육에서 문화교육의 목표인 문화 능력 향상은 중요한 목표로 부각되고 있으며, 언어교육에서 의사소통 능력을 문화 능력까지 포함하여 포괄적인 능력으로 규정하기도 한다(윤여탁, 2000: 295). 앞서 살펴보았듯이, 한국어 표준 교육과정의 목표에서는 "상황에 맞게 한국어로 의사소통 할 수 있는 능력을 기른다"와 "한국문화를 이해하고 자신의 문화와 비교하여 상호작용할 수 있는 상호문화 의사소통 능력을 기른다"고 명시되어 있다(국립국어원, 2020: 4). 이를 통하여 한국어교육에서는 언어교육과 함께 문화교육이 이루어지고 있다는 것을 알 수 있지만, 국내에서 진행되고 있는 한국어 문화교육은 의사소통 능력 신장에 초점을 맞추어 질적·양적으로 모두 부족한 실정이며, '문화교육' 자체가 포괄적인 내용을 담고 있기 때문에 교육 내용과 교수·학습 방법의 선정기준도 부족한 상황이다(차준우, 2023: 185).

이를 구체적으로 살펴보면, 한국어 문화교육에서의 한국문화의 범주는 대표적으로 박영순(2006: 20)이 제시한 범주로 활용된다. 이는 '정신문화(가치관, 민족성, 세계관, 종교 및 종교관, 사상)', '언어문화(문자, 형태, 통사, 의미, 경어법, 속담 및 은유, 문학)', '대중·예술문화(대중 예술: 대중음악, 대중무용, 대중미술, 대중 영화, 연극)', '생활문화(의생활, 식생활, 주생활, 여가생활)', '제도문화(정치제도, 법과

인하대학교
INHA UNIVERSITY

행정 제도, 경제제도, 사회제도, 언론제도), ‘문화재(전통 문화재, 현대 문화재)’, ‘학문 문화(인문과학, 사회과학, 자연과학, 응용과학)’, ‘산업 기술(농업, 임업, 토목, 전자, 기계, 정보통신, 화공, 서비스업)’ 등 8가지로 구분되어 다른 문화 범주에 비하여 세부적으로 구분되어 있기 때문이다.[27] 문화 범주를 통하여 알 수 있듯이 한국어 문화교육은 한국문화 지식 습득과 이해에 머무르고 있다는 사실을 알 수 있다. 이에 따라, 향후 한국어 문화교육은 한국어교육의 궁극적인 목표인 상호문화 의사소통의 실천을 추구하기 위하여 한국문화의 범주를 기반으로 한국문화에 대한 지식과 함께 다양한 문화 범주를 포괄하는 내용과 적절한 교수·학습 방법을 갖추는 방향을 지향해야 한다.

외국어교육에서의 상호문화교육을 처음으로 제시한 학자는 Byram(1997)이며, 그는 ‘상호문화교육’을 “다른 언어를 사용하고, 다른 문화적 맥락에서 사는 사람들과 관계를 맺고 소통할 수 있는 능력을 가르치는 것”이라고 하였다(Byram, 2021: 1).

연구자는 선행연구(문희진, 김영순, 2023)에서 외국어교육학에서의 담론을 이어받아 초급 한국어 학습자를 위한 상호문화교육 프로그램의 기반을 마련하기 위하여 Byram(1997), Deardorff(2009), Kramsch(2014) 순으로 그들이 주장한 외국어교육에서의 상호문화교육 이론의 제 차원을 살펴보았다. 이 학자들은 상호문화교육의 구성요소를 제시한 대표적인 학자들이다. 이 과정을 좀 더 명확하게 제시할 수 있도록 각 이론적 논의를 ‘교육 내용’과 ‘교육 방법’으로 구분하여 서술하였다. ‘외국어교육에서의 상호문화교육 이론가들이 제시한 상호문화교육 구성요소(교육 내용 및 교육 방법)’[28]를 정리하면 다음 <표 Ⅱ-11>와 같다.

---

27) 김정숙(1997: 324-325)에서는 문화 범주를 ① 일상생활 양식, ② 언어 양식, ③ 정치·경제적 요소, ④ 한국을 대표하는 문학과 예술 등 네 가지로 나누었으며, 조항록(2004: 206)에서는 ① 언어문화, ② 일상생활문화, ③성취문화 등 세 가지로 구분하였다. 강현화(2010: 21)에서는 ① 정보문화, ② 행동문화, ③ 성취문화 등 세 가지로 구분하였고, 황설운(2013: 263)에서는 ① 학업문화, ② 일상생활문화, ③ 언어문화, ④ 사회문화, ⑤ 예술문화 등 다섯 가지로 구분하였으며, 김해옥(2015: 191-193)에서는 표층 문화 심층 문화 절차 문화 세 가지로 구분하였다. 본 연구에서는 세부적인 한국어교육 문화 주제의 현황을 살펴보기 위하여 8가지로 구분한 박영순(2008)의 문화 범주를 활용하고자 한다.

28) 이 구성요소들은 학자들이 위계화 및 범주화하여 교육 내용과 방법을 구체적으로 제시한 것은 아니지만, 그들이 제시한 상호문화교육 내용에서 발췌한 것이다.

인하대학교
INHA UNIVERSITY

<표 Ⅱ-11> 상호문화교육 이론가들이 제시한 구성요소(문희진, 김영순, 2023 재구성)

	Byram (1989: 136-146)	Deardorff (2009: 216-332)	Kramsch (2014: 307-309)
교육 내용	언어학습	문화적 다양성에 대한 인식	상징 능력
	언어 인식	타자에 대한 존중	
		고정관념과 편견 인식	자아와 타자 인식
	문화 인식	권력 불균형 인식	
	문화적 경험	"잘못된 이해에 대한 안정감" 극복	
교육 방법	의사소통 기반 언어 교수법	문화 학습 기반 접근법	사회적 기호학으로서의 언어 교수법
	민족지학적 방법	경험 기반 접근법	비판적 교육학
		정서 기반 접근법	서사 개념 기반 교육과정

위의 논의를 바탕으로 상호문화교육 구성요소의 핵심 요소는 다음과 같이 네 가지로 나누어 살펴볼 수 있다.

첫째, 목표 언어의 텍스트를 문화적으로 해석하고 사용할 수 있는 '언어학습(Language Learning)'을 유도하고 있다. 이는 단순히 언어의 문법과 단어를 익히는 것을 넘어서 목표 언어의 텍스트를 문화적으로 이해하고 활용하는 것을 말한다. 예를 들어 문화에서의 인사말이 그 문화의 관습에 어떤 의미를 가지는지를 학습하는 것이다. 이는 실제 대화 연습을 통하여 학습자들이 상황에 맞는 대화를 통하여 이루어질 수 있다.

둘째, 다양한 문화적 관습, 전통, 신념, 가치 등을 이해하고 존중하는 '문화 인식(cultural awareness)'을 유도하고 있다. 이는 다양한 문화의 관습, 전통, 신념, 가치 등을 인식하고, 이러한 다양성을 존중하며, 더불어 공감할 수 있는 태도를 신장시킬 수 있다. 예를 들어 목표 언어권의 식습관을 이해하고, 학습자 문화권의 식습관과의 공통점과 차이점을 이해하는 것이다. 이는 다국적 학습자들의 소통을 통하여 이루어질 수 있다.

셋째, 실제 문화체험을 통하여 문화를 더욱 깊이 있게 이해할 수 있는 '문화적

인하대학교
INHA UNIVERSITY

경험(cultural experience)’을 유도한다. 이는 학습과 실질적 문화체험에서의 행동 방식을 연결하여 상호문화 이해를 높일 수 있다. 예를 들어 목표 언어권의 관광지, 유적지, 또는 민속춤이나 민속놀이를 직접 체험함으로써 학습자 문화권의 문화와 비교할 수 있다. 이는 체험 활동을 통하여 이루어질 수 있다.

끝으로, 언어를 단순한 도구로 보는 것이 아니라 그 언어가 둘러싼 문화를 이해하고 존중하여 소통하는 ‘상호문화 의사소통(intercultural communicative)’을 신장을 최종 지향점으로 유도한다. Fantini(2000)는 상호문화역량에 제2외국어 개발이 포함되어 있다고 주장하였다. 또한, 언어, 문화, 세계관의 차이로 인하여 상호문화역량의 변수가 증가하고 의사소통에 미치는 영향이 크다는 것을 강조하였다.

이 연구에서는 위의 공통적인 핵심 요소를 포함하되, 국내외 한국어교육기관에서 제공되는 수업 환경에 집중하여 상호문화교육을 구현할 수 있도록 초급 한국어 학습자를 위한 상호문화교육을 마련하고자 한다. 이 교육은 언어의 문법, 어휘, 발음 등 기능적인 능력 향상보다는 ‘한국의 언어문화에 대한 인식과 자문화 재인식’ 및 ‘상호문화 의사소통 능력 향상’에 초점을 둔다. 이를 실현하기 위하여 학습자들의 문화와 한국문화를 비교할 수 있는 요소를 선정하고, 한국의 과거 문학과 현대적으로 재현된 문화콘텐츠를 활용하여 과거와 현재, 그리고 나라 간의 연결된 ‘문화적 겹침 혹은 보편성’을 간접적으로 이해할 수 있도록 유도한다. 또한, 표현(말하기, 쓰기) 활동을 통해 학습자들이 상호문화 역량을 키울 수 있도록 다양한 활동을 체계적으로 구성하고자 한다.

본 연구에서 개발하고자 하는 상호문화교육 프로그램의 구성요소는 앞서 살펴본 외국어교육에서의 상호문화교육 이론가들의 논의에 대한 천착을 통해 도출되었다. 초급 한국어 학습자를 위한 상호문화교육의 궁극적 목적은 ‘문화지능’ 신장이며, 학습 대상은 단일 국적이 아닌 다중 국적으로 하여 한국어교육 현장에 맞추었다. 또한, 교수·학습 자료는 ‘상호문화역량 신장을 위한 다양한 텍스트’를 통하여 자문화와 타문화를 이해하고 인식하며, 다양한 문화권 사람들과 상호작용하는 데 필요한 문화적 지식을 습득할 수 있도록 유도하였다.

초급 한국어 학습자를 위한 상호문화교육 프로그램 구성을 위한 필수불가결한 요소는 ‘교육 내용’에 해당하는 ‘상호문화역량 신장을 위한 텍스트’, ‘문화적 지식에 대한 비판적 성찰 태도’, ‘타문화 이해를 통한 자문화 재인식’과 ‘교육

인하대학교
INHA UNIVERSITY

방법’에 해당하는 ‘문화적 내러티브 생성을 통한 문화 교류 형성’, ‘문화다양성을 반영한 매체 활용 교수법’ 다섯 가지로 나뉠 수 있다. 이를 구체적으로 살펴보면 다음과 같다.

첫 번째 구성요소인 ‘상호문화역량 신장을 위한 신장 텍스트’는 Byram(1989)의 ‘언어 인식(language awareness)’, Deardorff(2009)의 ‘문화적 다양성에 대한 인식(the awareness of cultural divergence)’, ‘Kramsch(2014)’의 ‘은유적 상상력(metaphoric imagination)’을 아우르는 개념이다. 초급 한국어 학습자를 위한 상호문화교육을 실행할 때, 교육의 도구로 다양한 문화의 텍스트를 활용하는 것을 의미한다. 이는 한국어 학습자가 한국어로 제시되는 텍스트를 통해 한국문화에 대한 관심을 높일 수 있으며, 다양한 문화와 국가, 언어 등의 차이점을 인식하고 이해하며 존중할 수 있는 능력을 키울 수 있다. 한국어교육은 외국어교육인 언어교육이기에 상호문화교육과 관련이 없다고 생각할 수도 있지만, ‘상호문화역량 신장을 위한 신장 텍스트’를 언어·문화의 통합교육과 연결지어 상호문화적 교육 전략을 활용하면, 상호문화교육을 실행할 수 있다. 최근 국내 선행연구에서도 한국어교육에서의 상호문화 접근법을 제안하는 연구가 이루어지고 있는 것이 이와 관련이 있다(김소연, 2021; 차준우, 2023). 이에 따라, 초급 한국어 학습자를 위한 상호문화교육 프로그램의 모형에서 효과적으로 텍스트를 활용하기 위해서는 학습자의 상호문화 역량을 향상하기에 충분한 텍스트인지를 학습자의 수준과 교육환경에 고려하여 선정해야 한다. 또한, 문화적 이해를 충분히 할 수 있도록 다양한 매체를 활용해야 한다. 이는 문화지능의 ‘초인지’ 측면에서 학습자들이 다양한 문화적 텍스트를 통해 자신의 지식과 경험을 활용할 수 있도록 유도할 수 있다. 따라서, 언어 인식, 문화적 다양성에 대한 인식, 은유적 상상력을 통해 학습자의 초인지 능력이 강화될 수 있다.

두 번째 구성요소인 ‘타문화 이해를 통한 자문화 재인식’은 Byram(1989)의 ‘문화 인식(Cultural Awareness)’, Deardorff(2009)의 ‘타자 존중(The acceptance of otherness)’, Kramsch(2014)의 ‘자신과 타자를 인식(perceive themselves and others)’을 포괄적으로 다루는 개념이다. 상호문화교육에서의 핵심적인 가치는 ‘자문화 재인식’과 ‘타문화 이해’로 강조되어 왔다. 이는 단순히 타문화를 이해하고, 자문화를 재인식하는 것을 넘어서 자문화의 정체성을 확립할 수 있도록 교육이 이루어져야 함을 보여준다. 한국어 상호문화 교수·학습의 모형에서 ‘타문화 이해를

인하대학교
INHA UNIVERSITY

통한 자문화 재인식’을 담을 수 있도록 구성하기 위해서는 학습자들이 상호문화적으로 의사소통할 수 있는 능력을 강화하여 타문화와 자문화 사이의 상호작용을 원활하게 할 수 있도록 유도하는 내용이 존재해야 한다. 이는 문화지능의 ‘인지’ 측면에서 학습자들이 타문화에 대한 이해를 바탕으로 자문화를 재인식할 수 있도록 도움을 받는다. 문화 인식, 타자에 대한 존중, 자신과 타자를 인식하는 능력이 향상됨으로써 상호문화 인지가 강조된다.

세 번째 구성요소인 ‘문화적 지식에 대한 비판적 성찰 태도’는 Byram(1989)의 ‘문화 인식(cultural awareness)’, Deardorff(2009)의 “잘못된 이해에 대한 안정감” 극복(overcoming the false security of understanding)’, Kramsch(2014)의 ‘비판적 성찰과 해석(critical reflection and interpretive)’을 아우른다. 상호문화교육의 목표인 ‘상호문화 역량’은 학습자가 상호문화적 태도를 신장시키는 것과 함께 문화에 대한 올바른 관점을 가질 수 있도록 한다. 또한, 학습자가 자신의 문화적 배경과 타문화의 차이를 인식하고, 이를 비판적으로 성찰하면서 자신의 문화적 관점을 확장시킬 수 있는 태도를 가질 수 있도록 한다. 이에 따라, 한국어 상호문화교수·학습 프로그램의 모형에서 ‘문화 지식에 대한 비판적 성찰 태도’를 함양시키기 위해서는 학습자의 문화 간 차이점에 대한 논의 및 토론, 그리고 반성적 글쓰기(reflective writing)를 통하여 비판적 사고와 성찰력을 길러주는 활동이 구성되어야 한다. 이는 문화지능의 ‘동기’ 측면에서 학습자들이 문화적 지식을 습득하고 이를 비판적으로 성찰하는 태도를 가질 수 있도록 동기가 부여될 수 있다. 학습자의 거짓된 이해에 대한 안정감 극복과 비판적 성찰, 해석 능력을 배양하여 학습 동기를 높일 수 있다.

네 번째 구성요소인 ‘문화다양성을 반영한 매체 활용 교수법’은 Byram(1989)의 ‘민족지학적 방법(ethnographic methods),’ Deardorff(2009)의 ‘문화 학습 접근법(culture learning approaches)’, ‘새로운 미디어와 기술의 통합(the integration of new media and technologies)’을 주로 다루는 개념이다. 이는 초급 한국어 학습자를 위한 상호문화교육이 내용뿐만 아니라 교수 방법에서도 다양한 문화적 지식을 고려하여 구성되어야 함을 의미하는 것이다. 이와 연결하여, 한국어 상호문화 교수·학습 프로그램의 모형에서 ‘문화다양성을 반영한 매체 활용 교수법’을 활용하기 위해서는 다양한 문화의 보편성과 특수성이 담겨 있는 신문, 이야기, 그림 등

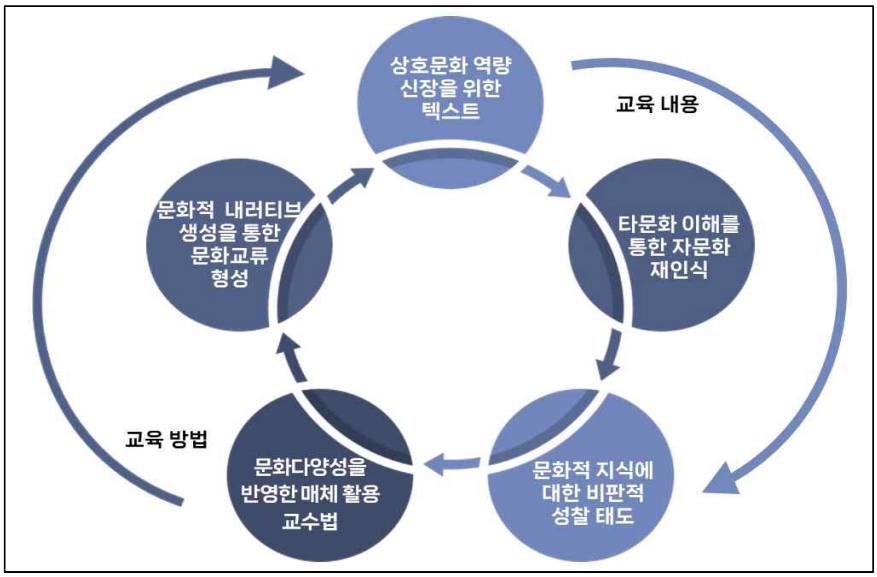
인하대학교
INHA UNIVERSITY

다양한 텍스트가 활용되어야 한다. 문화지능의 ‘행동’ 측면에서 학습자들이 다양한 매체를 활용하여 문화 다양성을 학습하고 상호작용할 수 있도록 한다. 민족지학적 방법, 문화 학습 접근법, 새로운 미디어와 기술의 통합을 통해 교수·학습 활동을 통한 실천적 행동에서의 문화지능이 발휘될 수 있다.

다섯 번째 구성요소인 ‘문화적 내러티브 생성을 통한 문화 교류 형성’은 Byram(1989)의 ‘의사소통 언어 교수법(communicative language teaching)’, Deardorff(2009)의 ‘문화 학습 접근법(culture learning approaches)’과 ‘정서적 접근법(affective approach)’, Kramsch(2014)의 ‘서사 개념 중심 교육과정(curriculum around the notion of narrative)’과 ‘언어와 문학/문화의 연결(the connection between language and literature/culture)’을 종합적으로 다루는 개념이다. 이는 교육환경 내에서의 학습이 교육기관과 지역사회뿐만 아니라, 국제사회까지 영향을 미칠 수 있도록 폭넓은 문화 교류 형성을 지향한다는 것을 의미한다. 하지만, 이는 폭넓은 개념이므로 ‘문화적 내러티브 생성’으로 범위를 좁혀 재개념화하였다. 초급 한국어 학습자를 위한 상호문화교육에서 ‘문화적 내러티브 생성을 통한 문화 교류 형성’은 다양한 텍스트를 활용한 학습을 통하여 자신들의 문화적 배경과 경험을 자신만의 내러티브로 생성하고, 이를 다양한 문화를 가진 학습자들과 공유하며 상호이해와 문화 교류를 형성할 수 있도록 해야 한다. 이는 단순히 문화를 교류하는 것뿐만 아니라 자신의 문화를 존중받음으로써 자신감을 가지고 소통할 수 있는 기회를 제공할 수 있다. 이러한 ‘문화적 내러티브 생성을 통한 문화 교류 형성’을 한국어 상호문화 교수·학습 프로그램의 모형에 담아내기 위해서는 학습자가 수업에서 얻은 경험과 해석을 기반으로 문화적 내러티브를 구성하며, 이를 다른 사람들과 공유하면서 자신의 생각을 반성하고 협력할 수 있는 기회를 제공하여야 한다. 이는 ‘행동’ 측면에서 학습자들이 교실 내에서 다양한 문화적 내러티브를 생성하고 공유함으로써 협력적 문화 교류를 형성할 수 있다. 문화 학습 접근법, 의사소통 언어 교수법, 서사 개념 중심 교육과정 등을 활용하여 학습자들이 직접적으로 활동하면서 문화 간 상호작용 능력이 강화될 수 있다.

이상의 내용을 종합하여 초급 한국어 학습자를 위한 상호문화교육의 구성요소는 다음 [그림 Ⅱ-2]와 같다. 각 요소는 위계가 설정된 것이 아니며, 각 요소가 서로 연결되어 서로 영향을 주고받을 수 있다.

인하대학교
INHA UNIVERSITY



[그림 Ⅱ-2] 초급 한국어 학습자를 위한 상호문화교육의 구성요소

연구자는 재구성한 구성요소가 기존 개발된 17편의 한국어 문화교육 프로그램에서 어떻게 반영되었는지를 선행연구(문희진, 김영순, 2023)를 통해 검토하였으며, 프로그램 개발의 필요성과 방향성을 제시하고자 한다.

문희진, 김영순(2023)에서는 한국어 학습자를 위한 상호문화교육의 구성요소를 기준으로 전문가 3인이 기존 한국어교육 프로그램의 구성요소를 비판적으로 검토하였다. 그 결과, 프로그램의 구성요소는 평균 3.32점(5점 만점)으로 상호문화교육 구성요소를 대체로 갖추고 있었다. 그러나, 평균값에 미치지 못한 연구들은 프로그램의 목적이 다르기에 프로그램의 질적인 수준이 낮은 것은 아니라고 판단하였다. 특히, ‘문화적 지식에 대한 비판적 성찰 태도’와 ‘문화적 내러티브 생성을 통한 문화교류 형성’ 부분에서는 높은 점수를 보여주었으며, 대부분의 선행연구에서 학습자의 문화 교류 형성과 비판적 성찰 태도 측면에 중점을 두었다는 점에서 긍정적으로 평가하였다. 하지만, ‘상호문화역량 신장을 위한 텍스트’와 ‘문화다양성을 반영한 매체 활용 교수법’에서는 점수가 낮게 나타났으므로, 이에 후속 연구에서는 이를 보완하여 연구가 진행되어야 한다.

인하대학교
INHA UNIVERSITY

Ⅲ. 연구방법

1. 연구 개요

본 장에서는 한국어 상호문화교육 프로그램 개발을 위한 연구방법에 대해 기술하고자 한다. 본 연구는 '실행연구'를 활용하여 설계되었다. 1차 실행에서는 질적 자료를 활용하여 결과를 분석하고, 2차 실행에서는 양적·질적 혼합연구를 활용하고자 한다. 이는 1차 실행에서의 초기 탐색과 심층적 이해를 바탕으로, 2차 실행을 통해 그 결과를 양적·질적으로 검증하고 확장하여 보다 종합적이고 타당한 연구 결과를 도출하기 위함이다.

실행연구는 연구와 실행을 함께 하는 연구방법으로 주로 현장에서 활동하는 연구자가 순환적인 연구 과정에서 '적용과 성찰'을 통하여 실제적 개입을 하는 연구이다(Willamson & Bellman, Webster, 2013). 이 방법은 이론과 실천 사이의 간극을 줄일 수 있으며, 현장에 적합한 이론을 생성할 수 있다(김영순 외, 2018: 337). 다시 말해, 연구자가 연구의 주체가 되어 현실의 문제 상황을 개선하거나 성찰하기 위해 실행과 반성의 과정을 순환적으로 반복하고, 이를 다른 사람들과 공유한다면, 이를 실행연구라 할 수 있는 것이다(강지영, 소경희, 2011: 200).

Noffke(1997)는 실행연구를 목적에 따라 '기술적(technical)', '실천적(practical)', '비판적(critical)' 세 가지 유형으로 구분하였다. 먼저, '기술·공학적 실행연구'는 연구에서 효율적이고 '전문적인 과정'을 개발하는 데 초점을 둔다. 즉, 현장에서 드러나는 중요한 문제들을 직접 확인하고, '문제 해결'에 초점을 두고 있다. 다음으로, '실천·숙의적 실행연구'는 앞서 제시한 기술·공학적 특징의 단점을 보완하여 단순히 연구를 기계적으로 반복하는 것이 아닌 '연구자의 성찰'에 중점을 두고 있다. 즉, 자신의 연구를 다시 돌아보는 경험을 통하여 '더 나은 연구 과정을 추구'하는 것이다. 마지막으로, 앞서 제시한 두 유형이 '프로그램의 개선' 혹은 '개인의 전문성'에 초점이 맞추어져 있다면, '참여·비판적 실행연구'는 개인의 차원을 넘어서 '사회 재건과 인간 해방'을 위한 보다 거시적인 차원에서 '학습자의 행동 변화와 정치적인 비판의 과정'에 중점을 두고 있다(박창민, 조재성, 2016:

인하대학교
INHA UNIVERSITY

109-119).

이러한 세 가지 유형을 조용환(2015: 15)에서는 전문적(professional) 차원이 수업의 변화라면, 개인적(personal) 차원이 교사의 변화라고 할 수 있고, 정치적(political) 차원이 교직 세계의 변화라고 할 수 있다고 하면서 이 세 가지 차원은 항상 공존하면서 상호작용하는 것이라고 하였다. 이처럼 실행연구는 이론과 실천을 유기적으로 연결시켜 실제적인 변화와 성찰을 이끌어내는 연구방법이다. 각 세 가지 유형의 실행연구는 고유한 가치를 지니면서도 상호작용하며 발전해 나가는 것으로 볼 수 있다.

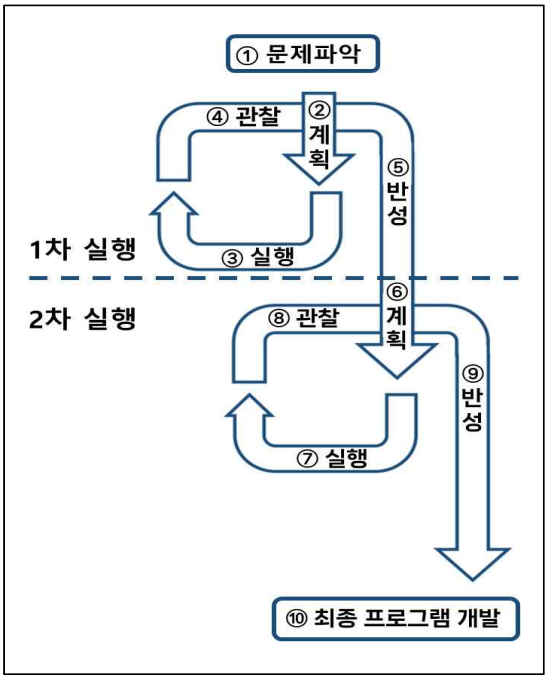
또한, McCutcheon & jung(1990)은 사회과학 분야에서 널리 알려진 Habermas의 '인간 지식에 대한 과학적 흥미와 탐구 양식'을 교육학에서의 실행연구에 적용하고자 하였다. 특히, McCutcheon(1995)은 교사들도 복잡한 교실 상황에서 보다 효과적이고 교육적인 교수·학습과 관련하여 수준을 높이기 위해서는 자신의 의중 및 실천이론을 심층적으로 분석하고 반성해야 한다고 강조하였다(조재식, 2002: 206). 그뿐만 아니라, 이 연구에서 바라보고자 하는 문화지능은 단순한 문화지능 지표와 효과 등을 확인하는 데 그칠 것이 아니라 보다 다양한 측면이 반영되는 역동적 상호작용 연구로 발전될 필요가 있다(김민희, 김명철, 2015: 172). 따라서, 학습자의 경험을 심층적으로 분석하고 반성할 필요가 있다.

이에 따라, 이 연구에서는 이론과 실제의 간극을 줄이고 한국어교육 현장에 적합한 이론을 형성하기에 적합한 '실행연구'를 활용하고자 한다. 이에 이 연구에서는 Noffke(1997)의 실행연구의 세 가지 유형을 기반으로 하여 McCutcheon(1995)이 제시한 실행연구의 설계 방법(양적 분석, 실제적 의미 해석, 비판적 반성 등)을 활용하여 연구절차를 설계하였다.

이 연구는 그동안의 한국어 문화교육이 동화주의로 형태로 일방향적이고, 일회적으로 진행되고 있다는 점에서 그 한계를 극복하고자, 실천적 참여로 진행될 수 있는 상호문화교육 프로그램을 설계하였다. 이를 위해 '실행연구'를 활용하여 설계하였다. 실행연구의 절차는 ① 문제 파악 및 계획, ② 실행, ③ 관찰, ④ 반성'의 4단계를 기본 주기로 하여 나선형을 그리면서 순환하는 과정을 거친다(Mills, 2005). 본 논문에서의 순환과정은 교수자와 학습자의 경험, 그리고 전문가 검토과정이 반복되면서 더욱 효과적인 프로그램을 개발할 수 있도록 한다. 이에 따른, 본 실행연구에서는 교육의 각 차시마다 순환적으로 '계획-실행-관찰-반성'의 과정을 거쳐

인하대학교
INHA UNIVERSITY

다음 차시에 반영하였으며, 1차 실행의 반성을 통하여 2차 실행을 계획하였다. 이 연구에서의 순환과정은 다음 [그림 Ⅲ-1]과 같다.



[그림 Ⅲ-1] 초급 한국어 학습자를 위한 상호문화교육 프로그램 개발을 위한 순환과정 모형

Mertler(2014)는 실행연구에서는 혼합연구 설계가 잘 맞는다고 언급하였다. 이는 연구자들이 자신의 전문적 실행에 대한 연구를 실시할 때 질적인 자료와 양적인 자료를 모두 활용하는 것이 유용하다는 것을 의미한다(박창민, 조재성, 2016: 143). 그뿐만 아니라, 실행연구는 각 단계가 체계적으로 이어져 있어서 오류 발생 시, 이전 단계로 되돌아가 수정할 수 있는 유연성이 있다(이재예, 2022: 105). 그러므로, 교수·학습 프로그램 개발 시 '실행연구'를 활용하는 것이 타당하다고 볼 수 있다.

이 연구에서는 양적 자료와 질적 자료를 활용하여 교육 프로그램 진행 중 학습자의 변화와 문화지능 향상을 동시에 평가하고 검증하였다. 이를 통해 더 신뢰성 있고 종합적인 결과를 얻고자 하였다. 연구절차는 다음 <표 Ⅲ-1>과 같다.

인하대학교
INHA UNIVERSITY

<표 Ⅲ-1> 연구절차

구분	연구절차	연구 내용
프로그램 원형 개발	프로그램 개발 원리	• 초급 학습자를 위한 상호문화교육 현황 탐색 • 초급 한국어 학습자를 위한 상호문화교육의 개념 및 목표 설정 • 문화지능의 개념 및 구성요소 탐색 • 초급 한국어 학습자를 위한 상호문화교육의 구성원리 탐색
	프로그램 원형 개발	• 연구참여자 및 연구방법 설정 • 교수·학습 프로그램의 맥락 형성 • 문화지능 향상 방안 모색 • 초급 한국어 학습자를 위한 상호문화교육 프로그램 구성
프로그램 적용과 성찰	1차 실행	[실험집단] • 초·중·고급 한국어 학습자 36명을 대상으로 프로그램 진행 • 설문조사(CQS) 및 FGI(7명) 실시 • 교사 연구자[29] 성찰
	전문가 검토	• 학습자 활동지, 설문조사 및 FGI 결과, 교사 연구자 연구노트를 토대로 전문가 검토 • 프로그램 모형 수정 및 보완
	2차 실행	[실험집단] • 초급 한국어 학습자 39명을 대상으로 프로그램 진행 • 설문조사(CQS) 및 FGI(6명) 실시 • 교사 연구자 성찰 [통제집단] • 한국어 학습자 47명을 대상으로 설문
	전문가 검토	• 학습자 활동지, 설문조사 및 FGI 결과, 교사 연구자 연구노트를 토대로 전문가 검토 • 프로그램 모형 수정 및 보완
최종 교수·학습 프로그램 개발		• 2차 실행 결과를 토대로 한국어 상호문화 교수·학습 프로그램 모형 최종 개발

이 연구는 한국어 상호문화 교수·학습 프로그램 개발을 위하여 ‘프로그램 모형 개발’, ‘프로그램 실행과 반성’, ‘최종 모형 개발’ 세 가지 단계로 나누어 연구를 진행하였다.

첫 번째 단계인 ‘프로그램 모형 개발’ 단계에서는 먼저, ‘프로그램 개발 원리’를 구축하기 위하여 초급 학습자를 위한 상호문화교육 현황을 한국어 교재 분

29) 자세한 사항은 2.7.에서 기술하였다.

인하대학교
INHA UNIVERSITY

석을 통하여 살펴보고, 상호문화교육의 개념과 특성을 살펴보고, 이를 토대로 문화지능의 개념과 그 구성요소를 체계적으로 탐색하였다. 그리고 초급 한국어 학습자를 위한 상호문화교육의 개념과 목표를 명확히 설정하여 초급 한국어 학습자를 위한 상호문화교육의 구성원리를 제시하였다. 그다음으로 '프로그램 초안 개발'을 위하여 연구의 대상과 적용할 연구방법을 선정하여 교수·학습 프로그램을 효과적으로 운영하기 위한 맥락을 세우고, 문화지능을 향상시키는 다양한 방안을 모색하였다. 마지막으로, 이론적 논의를 기반으로 상호문화교육 프로그램 개발 원리를 구성하여 초기 모형을 개발하였으며, 전문가 검토를 통하여 실제 교육 환경에 적용하기 적합한 8차시의 교수·학습 프로그램을 개발하였다.

두 번째 단계인 '프로그램 적용과 성찰' 단계에서는 두 차례에 걸쳐 프로그램을 실제 교육 현장에 적용하고 성찰하였다. 1차 실행에서는 초급, 중급, 고급 학습자를 대상으로 초급 한국어 학습자를 위한 상호문화교육 프로그램을 적용하여 초급 학습자에게 가장 적합한 프로그램으로 개선해 나갈 수 있도록 하였다. 이를 위하여 실험집단(36명)을 대상으로 설문조사를 진행하여 CQS 변화를 살펴보고, 실험집단 학습자(7명)를 대상으로 심층 면담을 통해 학습자의 경험을 질적으로 분석하였다. 이러한 과정을 거쳐 도출된 결과를 토대로 전문가 검토를 진행하여 프로그램을 수정·보완하였다. 2차 실행에서는 초급 학습자를 대상으로 한국어 상호문화교육 프로그램을 적용하여 그 효과를 검증하였다. 이를 위하여 실험집단(39명)과 통제집단(49명)을 대상으로 설문조사를 진행하여 CQS 변화를 살펴보고, 실험집단(6명)을 대상으로 심층 면담을 통해 학습자의 경험을 질적으로 분석하였다.

1차 실행에서는 초급, 중급, 고급 학습자 실험·통제집단을 대상으로 프로그램을 실행하여 다양한 학습자 수준에 대한 효과를 질적으로 분석하였다. 이를 통해 프로그램이 한국어 학습자들에게 어떤 영향을 미치는지 이해하고, 특히 초급 학습자들의 어려움과 필요를 파악하고자 하였다. 2차 실행에서는 이러한 결과를 고려하여 초급 학습자 두 집단(실험·통제집단)을 대상으로 프로그램의 효과를 보다 정확하게 검증하고자 하였다. 두 차례에 걸친 실행은 상호 보완적인 목적을 가지고 있다.

세 번째 단계인 '최종 교수·학습 프로그램 개발'에서는 2차 실행 결과를 토대로 전문가 검토를 진행하였으며 문제점을 발견하고 개선점을 수정·보완하여 최종 한국어 상호문화 교수·학습 프로그램을 개발하였다.

인하대학교
INHA UNIVERSITY

2. 연구참여자

연구참여자는 다양한 측면을 고려해야 하기에 연구의 성패를 결정하는 가장 중요한 문제이다. 이에 따라, 실행연구에서의 연구참여자를 선정기준을 제시한 박창민・조재성(2016: 146-147)[30]을 참고하여 다음과 같이 제시하고자 한다. 첫째, 고등교육기관에 재학 중이고, 둘째, 아시아권 초급 한국어 학습자이며, 셋째, 한국 거주기간이 6개월 이상에서 1년 미만으로, 넷째, 초급 한국어 학습자를 위한 상호문화교육 프로그램에 자발적으로 참여를 희망하는 자이다.

이 연구에서는 8차시 상호문화교육 프로그램을 적용하여 사전・사후 효과를 측정하는 준 실험설계의 유형 중 하나인 비동질적 통제집단 설계(Non-equivalent group design)를 활용하였다. 비동질적 통제집단 설계는 연구 대상을 두 집단으로 나누어 한 집단에는 개발한 프로그램을 시행하고, 다른 한 집단에는 처치를 하지 않고 사전・사후측정하여 비교하는 설계 방법이다. 이를 통하여 프로그램 시행 유무에 따른, 인과관계 여부를 확인할 수 있는 방법이지만, 무작위 배정이 이루어지지 않아 집단의 동질성이 충분히 확보되지 않는다는 점에서 다소 한계가 있다(강남주, 손상희, 2021: 16-17). 또한, 참가자가 비무작위적으로 처리에 할당되었기 때문에 처리 집단 구성 차이가 효과 추정치에 편향될 수 있으며, 이러한 선택 편향을 고려하기 위하여 다양한 통계적 방법을 활용할 수 있다(Reichardt, 2014: 1). 이에 따라, 연구자들은 초기에 유사한 참가자 그룹을 선택하여 차이를 최소화할 수 있도록 하였다.

2.1. 1차 실행 실험집단 연구참여자

1차 실행 실험집단의 학습자는 수도권 지역[31] 소재 A 대학교에 재학 중인 학문

30) 박창민·조재성(2016: 146-147)에서 제시한 실행연구방법의 연구참여자 선정기준은 다음과 같다. ① 연구참여자는 누구든지 간에 연구에 기여할 수 있는 사람이어야 한다. 이것이 가장 기본적인 원칙이다. ② 프로젝트를 주도하는 연구자 본인도 연구참여자이다. 끊임없는 성찰과 반성 과정으로 바뀔 각오를 해야 한다. ③ 연구참여자가 지속적으로 연구에 참여할 수 있을지 판단해야 한다. ④ 실행연구를 시작할 때, 연구의 초점을 명확하게 하도록 한다. 만일 연구참여자 집단이 여러 개라면 작은 집단부터 연구를 시작해야 한다.

31) 2023년 12월 기준 전체 한국어 학습자 212,144명 중 수도권에 거주하는 한국어 학습자는 68,212명(32.16%)로 가장 많은 비중을 차지하고 있다(한국교육개발원, 2023). 이에 따라, 수도권 지역의 한국

인하대학교
INHA UNIVERSITY

목적 한국어 학습자 총 36명이 참여하였다. 연구참여자 표집 방법은 연구자가 연구 참여자 및 연구 장소를 직접 선택하는 '목적 표집 방법'을 활용하였다(박창민, 조재성, 2016: 178). 연구자는 이들을 모집하기 위해 A 대학교 교내에서 홍보 전단지를 배포하고, 교내 게시판에 홍보 포스터를 부착하였다. 또한, A 대학교 홈페이지 공지사항에 프로그램을 홍보하는 등의 방법을 활용하였다.

참여자 모집 홍보는 2024년 1월부터 1주부터 1월 2주까지 2주 동안 진행되었으며, 이 중에는 지인 추천으로 프로그램에 참여한 학생도 포함된다. 이 연구에서 초점을 둔 학습자는 중·고급 수준의 한국어 학습자로 제시하였으나, 초급 학습자도 수강하였다. 모집 초·중반에는 초급 학습자를 모집에서 제외하였지만, 이들의 수강 신청 비율이 다른 수준보다 높았다. 이는 학습자의 요구에 맞춰줄 필요가 있다고 판단하여 모집 중·후반에는 초급 학습자에게도 수강신청 기회를 주었다. 다만, 학습자에게 중·고급 수준의 한국어로 수업이 진행됨을 미리 사전에 공지하였다. 프로그램 1차시에 참여자들은 연구동의서를 작성하였으며, 참여를 원하지 않을 경우 참여 의사를 철회할 수 있음을 강조하였다. 프로그램은 총 8차시로 2024년 1월 3주부터 2월 2주까지 진행되었다.

1차시에는 36명이 참여하였으나, 개인 사정으로 참여하지 못하게 된 3명을 제외하고 최종 33명이 참여하였다. 또한, 사전·사후 설문에서 불성실한 응답(반복적 응답 또는 일률적인 응답)으로 판단하여 2부를 제거하여 총 31부의 설문이 분석되었다. 최종 연구참여자의 인구통계학적 특성은 다음 <표 Ⅲ-2>와 같다.

<표 Ⅲ-2> 1차 실행 실험집단 연구참여자 인구통계학적 특성(N= 31)

특성	집단	빈도(명)	백분율(%)
성별	남	8	26
	여	23	74
연령	20대	25	81
	30대	6	19
국적	중국	8	26
	몽골	6	19
	우즈베키스탄	5	16
	베트남	5	16
	러시아	3	10

어 학습자를 대상으로 연구참여자를 모집하였다.

인하대학교
INHA UNIVERSITY

특성	집단	빈도(명)	백분율(%)
	기타(태국 1, 말레이시아 1, 방글라데시 1, 미얀마 1)	4	13
학위과정	학부	19	61
	대학원(석·박사)	12	39
한국어 수준	초급(TOPIK1)[32]	13	42
	중·고급(TOPIK2)	18	58

1차 실행 실험집단의 연구참여자는 총 31명으로, 성별은 여성이 74%, 남성이 26%였다. 연령대는 20대가 81%, 30대가 19%이었으며, 국적은 중국이 26%로 가장 많았고, 그다음으로 몽골 19%, 우즈베키스탄 16%, 베트남 16%, 러시아 10%, 기타가 13% 순으로 나타났다. 학위과정은 학부가 61%, 대학원이 39%이었으며, 한국어 수준은 중・고급이 58%, 초급이 42%이었다.

2.2. 2차 실행 실험집단 연구참여자

2차 실행 실험집단은 광주・전남 지역[33] 소재의 B 대학교에 재학 중인 학문 목적 한국어 학습자 총 39명이 참여하였다. 연구참여자 표집 방법은 연구자가 연구참여자 및 연구 장소를 직접 선택하는 '목적 표집 방법'을 활용하였다(박창민, 조재성, 2016:178). 1차 실험 모집 시, 연구자가 직접 모집을 시도하였으나, 연구목적에 따른 초점 집단의 모집이 어려워 2차 실행 모집에서는 대학 교수(B 대학교 국제처 소속 교수)도 함께 모집에 도움을 주었다. 참여자 모집 홍보는 2024년 1월부터 3주부터 2월 1주까지 3주 동안 외국인 유학생 그룹 SNS 및 주변 관계자들을 통하여 모집 공고문을 배포하였으며, 자발적으로 참여한 초급 한국어 학습자 39명이 모집되었다.

2차 실행은 1차 실행을 분석한 결과, 중・고급 학습자에게는 적절한 교수・학습이었지만, 초급 학습자에게는 다소 어려웠을 것으로 판단하여 초급 한국어 학습자

32) 초급은 TOPIK 미응시자 4명을 포함하여, 총 13명의 수강생으로 구성되었다.

33) 광주・전남 지역의 경우, 한국어교육 전공 한국어 학습자의 비율이 전체 재학생의 대다수를 차지하고 있다. 이 외에도 한국어 학습자 전용 한국어교육학과나 한국어교육 전공 내 세부 전공으로 한국어 학습자만을 위한 트랙을 운영하는 경우도 있다(김수은, 2021: 35-38; 김수은, 2022: 50). 이에 따라 광주・전남 지역은 한국어를 배우고자 하는 학문 목적 학습자들이 많이 거주하는 지역으로, 해당 지역에서 재학 중인 한국어 학습자를 대상으로 연구참여자를 모집하였다.

인하대학교
INHA UNIVERSITY

를 대상으로 진행하였다. 이에, 세계 공용어인 영어 점수를 기준(IELTS[34] 5.5점 이상)으로 모집하여 영어 통역을 활용함으로써, 소통의 어려움을 최소화하였다. 프로그램 1차시에 연구참여자들은 연구동의서를 작성하였으며, 참여를 원하지 않을 경우, 참여 의사를 철회할 수 있음을 강조하였다. 프로그램은 총 8차시로 2024년 2월 3주부터 3월 2주까지 진행되었다.

1차시에는 39명이 참여하였으나, 개인 사정으로 참여하지 못하게 된 5명을 제외하고 최종 34명이 참여하였다. 또한, 사전·사후 설문에서 불성실한 응답(반복적 응답 또는 일률적인 응답)으로 판단된 4부를 제거하여 총 30부의 설문이 분석되었다. 최종 연구참여자의 인구통계학적 특성은 다음 <표 Ⅲ-3>과 같다.

<표 Ⅲ-3> 2차 실행 실험집단 연구참여자 인구통계학적 특성(N= 30)

특성	집단	빈도(명)	백분율(%)
성별	남	14	47
	여	16	53
연령	20대	30	100
	30대	0	0
국적	베트남	11	36
	중국	7	23
	네팔	5	20
	방글라데시	4	10
	기타(몽골 1, 우즈베키스탄 1, 키르키즈스탄 1)	3	10
학위과정	학부	21	70
	대학원(석·박사)	9	30

2차 실행 실험집단의 연구참여자는 총 30명으로, 성별은 여성이 53%, 남성이 47%였으며, 연령대는 20대가 100%를 차지하였다. 국적은 베트남이 36%로 가장 많았으며, 그다음으로 중국 23%, 네팔 20%, 방글라데시 10%, 기타 10% 순이었다. 학위과정은 학부생이 70%, 대학원생이 30%를 차지하였다. 한국어 수준은 초급이 100%였

34) B 대학은 IELTS 5.5점 이상을 입학조건으로 하고 있다. 2차 실행 통제집단의 영어 수준은 IELTS 5.5 또는 IELTS 6.0 이상을 가진 수강생이 상당한 비율을 차지하였다. IELTS(International English Language Testing System)는 영어 능력 평가 시험으로 주로 유학, 이민, 취업을 희망하는 응시자들의 영어 구사 능력을 평가하는 데 사용된다. 시험은 Listening, Reading, Writing, Speaking 네 가지 모듈로 구성되어 있으며, 최종적으로 9점 체계로 채점된다. IELTS 시험 등급은 만점이 9점이며 각 테스트 영역별 점수와 평균 점수가 기록된다. 대학들은 대체적으로 평점 6.0~6.5를 입학조건으로 하고 있다(이은혜, 김성아, 2007: 4).

인하대학교
INHA UNIVERSITY

으며[35], 영어 수준은 IELTS 5.5 또는 IELTS 6.0 이상을 가진 수강생이 100%였다.

2.3. 2차 실행 통제집단 연구참여자

실험집단과 유사한 조건의 2차 실행 통제집단을 모집하기 위하여 연구집단의 국적, 거주 지역, 한국어 수준 등을 기재하게 하여 선별하였다. 이러한 과정으로 B 대학교 한국어·문화 관련 수업을 수강 중인 초급 학습자로 담당 교과목 교수자를 통하여 소개받았다.

실험집단과 동일한 광주·전남 소재 B 대학교에 재학 중인 학문 목적 한국어 학습자 총 47명이 참여하였으며, 총 사전·사후 설문 수집 기간은 실험집단과 동일한 3주 기간으로 2023년 2월 3주부터 3월 2주까지였다.

1차시에는 47명이 참여하였으나, 개인 사정으로 참여하지 못하게 된 8명을 제외하고 최종 39명이 참여하였다. 또한, 사전·사후 설문에서 불성실한 응답(반복적 응답 또는 일률적인 응답)으로 판단된 5부를 제거하여 총 34부의 설문이 분석되었다. 최종 연구참여자의 인구통계학적 특성은 다음 <표 Ⅲ-4>와 같다.

<표 Ⅲ-4> 2차 실행 통제집단 연구참여자 인구통계학적 특성(N= 34)

특성	집단	빈도(명)	백분율(%)
성별	남	26	76
	여	8	24
연령	20대	30	88
	30대	4	12
국적	베트남	12	35
	중국	11	32
	우즈베키스탄	7	21
	몽골	2	6
	기타(러시아 1, 키르키즈스탄 1)	2	6
학위과정	학부	25	74
	대학원(석·박사)	9	26
한국어 수준	초급(TOPIK1)[36]	34	100
	중급(TOPIK2)	0	0

35) 초급은 TOPIK 미응시자 6명을 포함하여, 총 8명의 수강생으로 구성되었다.
36) 초급은 TOPIK 미응시자 18명을 포함하여, 총 30명의 수강생으로 구성되었다.

인하대학교
INHA UNIVERSITY

2차 통제집단의 연구참여자는 총 34명으로, 성별은 남성이 76%, 여성이 24%였으며, 연령대는 20대가 100%를 차지하였다. 국적은 베트남이 35%, 중국이 32%, 우즈베키스탄이 21%, 몽골 6%, 기타 6% 순이었다. 학위는 학부생이 74%, 대학원생이 26%로 나타났다. 한국어 수준은 초급이 100%였다.

2.4. 2차 실행 집단 간 문화지능 사전 동질성 검증

2차 실행 실험집단과 통제집단의 사전 동질성을 검증하기 위하여 종속변인에 대한 독립표본 t-검정(Independent Samples t-test)을 시행하였으며, 그 결과는 다음 <표 Ⅲ-5>와 같다.

<표 Ⅲ-5> 2차 실행 집단 간 종속변인에 대한 사전 동질성 검사

종속변인	실험집단(n=31)	통제집단(n=30)	*t*	*p*
	M(SD)	M(SD)		
초인지	3.97(1.24)	4.65(0.99)	-2.442	.053
인지	3.28(0.75)	2.78(0.92)	2.330	.339
동기	4.15(0.95)	3.59(0.78)	2.595	.453
행동	4.07(1.01)	3.47(0.96)	2.420	.185

M: 평균, SD: 표준편차

위 표를 통하여 볼 수 있듯이, 두 집단 간 종속변인은 통계적으로 유의미한 차이가 없는 것으로 나타나 사전 동질성이 검증되었다(p>.05). 이는 실험 실행 전, 실험집단과 통제집단의 종속변인에 대한 문화지능 능력이 동질적이라는 것을 의미한다.

2.5. 1차 실행 실험집단 심층 면담 연구참여자

심층 면담은 프로그램 종료 일주일 내로 진행하여 교육 참여경험이 최대한 오염되지 않도록 하였다. 프로그램 종료 2주 전부터 수업 마무리 단계에서 연구참여자 모집을 안내하였으며, 연구자는 자발적으로 참여를 요청한 연구참여자에게 1~2주 전에 개별로 연락하여 미리 약속시간 및 장소를 협의하였으며, 면담 장소는 프로그

인하대학교
INHA UNIVERSITY

램이 진행되었던 장소 또는 근처 카페 회의실에서 진행되었다. 구체적인 연구참여자 정보는 다음 <표 Ⅲ-6>과 같다.

<표 Ⅲ-6> 1차 실행 실험집단 심층 면담 연구참여자 정보

집단	연구참여자	성별	국적	연령	학위과정	한국어 수준
A	A	남	몽골	만 20세	학부	중급
	B	여	말레이시아	만 20세	학부	중급
	C	여	태국	만 31세	박사	고급
B	D	남	우즈베키스탄	만 21세	학부	초급
	E	남	우즈베키스탄	만 23세	학부	초급
	F	여	베트남	만 28세	석사	고급
	G	여	중국	만 29세	박사	고급

연구참여자는 한국어 학습자 총 7명으로 남자 3명, 여자 4명이다. 국적은 우즈베키스탄 2명, 몽골・말레이시아・태국・베트남・중국 각 1명으로 평균 연령은 약 24.5세이다. 학위과정은 학부과정 4명, 박사과정 2명, 석사과정 1명이고, 한국어 수준은 초급 2명, 중급 2명, 고급 3명이다. 원활한 심층 면담을 위하여 학습자들에게 미리 질문지를 제공하여 대답을 미리 준비할 수 있게 함으로써, 한국어로 자유롭게 응답할 수 있도록 하였다.

2.6. 2차 실행 실험집단 심층 면담 연구참여자

1차 실행과 마찬가지로 심층 면담은 프로그램 종료 일주일 내로 진행하여 교육참여경험이 최대한 오염되지 않도록 하였다. 프로그램 종료 2주 전부터 수업 마무리 단계에서 연구참여자 모집을 안내하였다. 연구자는 자발적으로 참여를 요청한 연구참여자에게 1~2주 전에 개별로 연락하여 미리 약속시간 및 장소를 협의하였으며, 면담 장소는 온라인 화상 회의(ZOOM)[37]에서 진행하였다. 구체적인 연구참여자 정보는 다음 <표 Ⅲ-7>과 같다.

37) 연구참여자들의 개인 일정으로 늦은 시간에 면담이 가능했으나, 기숙사에 거주하는 학생들의 통금 시간과 조율하기 어려웠기 때문에 온라인으로 진행하게 되었다.

인하대학교
INHA UNIVERSITY

<표 Ⅲ-7> 2차 실행 실험집단 심층 면담 연구참여자 정보

집단	연구 참여자	성별	국적	연령	학위과정	한국어 수준
C	H	여	방글라데시	만 20세	학부	초급
	I	남	몽골	만 22세	학부	초급
	J	남	우즈베키스탄	만 23세	학부	초급
D	K	여	중국	만 20세	학부	초급
	L	남	베트남	만 20세	학부	초급
	M	여	네팔	만 21세	학부	초급

2차 실행 심층 면담 연구참여자는 한국어 학습자 총 6명으로 남자 3명, 여자 3명이다. 국적은 중국・베트남・몽골・우즈베키스탄・네팔・방글라데시 각 1명으로 평균 연령은 21세이다. 학위과정은 모두 학부과정생으로 초급 수준의 한국어 능력을 가지고 있으며, IELTS 평균 약 5.8점을 소유하고 있다.

2.7. 교사 연구자[38)]

교사 연구자는 본 연구에서의 연구자로 2017년 8월에 한국어학(부전공) 학사 학위를 취득하였으며, 2019년 8월에 한국어교육 석사 학위를 취득하였다. 약 4년(약 2000시간)의 기간 동안 대학교 부설 한국어교육기관에서 어학연수생을 대상으로 한국어와 한국문화를 가르쳤다. 석사 학위 논문은 '언어문화 신장을 위한 어휘 교육 방안' 한국어교육 석사과정 동안 '한국어 문화교육'에 관심을 갖게 되었다.

이후, 2021년 9월에는 다문화교육 전공으로 박사과정을 시작하였다. 먼저, 외국인 유학생의 성공적인 학업 수행을 위한 '문화적응'에 관한 연구를 시작하였으며, 이는 더 나아가 '상호문화교육' 필요성으로 연결되어 초급 한국어 학습자를 위한 상호문화교육 프로그램에 대하여 연구를 수행하게 되었다.

교사 연구자의 역할은 교수자로서 수업을 계획・진행하고, 수업에서 도출된 자료를 분석하고, 전문가 검토를 통하여 개선 방안을 수립한 후, 최종 교수・학습 프로

38) 교사 연구자(teacher researcher)는 단순히 학문적인 이론과 지식을 전달하는 역할에서 벗어나, 교육 현장에서 직접 경험하며 이론을 만들고 적용하며, 현장의 문제를 분석하고 개선해 나가는 역할을 하는 교사를 말한다(Johnson, 2009: 채주희, 박혜연, 2020: 229 재인용). 즉, '실천가로서의 교사'를 말한다. 이 연구에서의 교사 연구자는 연구자 본인을 가리킨다.

인하대학교
INHA UNIVERSITY

그램을 개발하는 것이다. 자료의 범주화 및 해석 등 모든 분석과정에서 연구자의 주관적 판단을 최소화하기 위하여 동료 검토법, 삼각 검증법, 구성원 간 검토 등의 과정을 거쳐 자료의 진실성 확보를 위하여 노력하였다.

3. 자료수집 및 분석

상호문화교육은 언어・문화・태도・행동・가치관 등 다양한 측면이 서로 상호작용하며 영향을 미친다. 따라서, 이 연구에서는 혼합연구를 활용하여 다양한 문화권 학습자들 간의 상호작용을 포함한 행동적 측면과 프로그램의 효과를 종합적으로 고려하여 효과적인 프로그램을 개발하였다. 이를 위해 한국어 학습자를 대상으로 한 상호문화교육 프로그램을 적용한 후, 문화지능이 향상되었는지 측정하고, 그들의 참여경험을 살펴보았다. 이를 위하여 다음 <표 Ⅲ-8>과 같이 자료를 수집하고 분석하였다.

<표 Ⅲ-8> 양적·질적 자료수집 과정 및 분석방법

구분	수집자료	분석방법	연구대상	기간
양적 자료	사전-사후 설문조사 (문화지능척도)	대응표본 *t*-검증	2차 (실험[30명], 통제[39명])	2024년 2월 2주 ~ 3월 3주
질적 자료	성찰일지 교육연극 대본 심층 면담	귀납적 분석	1차 (실험[31명], 심층 면담[7명]) 2차 (실험[30명], 심층 면담[6명])	2024년 1월 3주 ~ 3월 2주

3.1. 자료수집

3.1.1. 양적 자료수집

1) 측정 도구

이 연구에서는 문화지능 측정을 위하여 Ang et al.(2007)이 개발한 CQS를 사용하

인하대학교
INHA UNIVERSITY

였다. 이 척도는 초인지적, 인지적, 동기적, 행동적 요인으로 문화지능을 구분하였다. Ang et al.(2007: 344)는 문화지능 척도가 4개의 다요인 모델에 적합한지 알아보기 위하여 확인적 요인분석(CFA)을 통하여 검증하였다($164^{\wedge}0$= 822.26, NNFI= 0.91, CFI= 0.92, SRMR= 0.06, RMSEA= 0.08, $p< 0.05$). 네 가지 척도의 요인에 대한 표준화된 요인적재는 0.52-0.80 범위에서 유의미하게 다른 값을 가졌으며, ($p<0.05$, t값: 9.30-17.51), 네 가지 요인은 중간 정도의 상관관계(0.21-0.45)와 적절한 분산(0.75-1.03)을 가지고 있었다. 각 척도 요인의 전체 상관관계(0.47-0.71)는 항목들과 해당 척도 간의 밀접한 관계가 있는 것으로 나타났으며, 종합 신뢰도는 0.70(초인지적 CQ= 0.72, 인지적 CQ= 0.86, 동기 부여적 CQ= 0.76, 행동적 CQ= 0.83)로 나타났다. 총 20개 문항으로 각 하위 요인별 문항 구성은 다음 <표 Ⅲ-9>와 같다.

<표 Ⅲ-9> 문화지능의 주요 내용과 문항 구성[39)]

하위 요인	주요내용	문항 수
초인지적	① 다른 문화적 배경을 가진 사람들과 만날 때, 내가 사용하는 문화적 지식을 인지하고 있다. ② 익숙하지 않은 문화권 사람들과 만날 때, 문화 지식을 그들에게 조절하여 맞춘다. ③ 외국 문화와 상호작용할 때 내가 적용하는 문화적 지식을 인지하고 있다. ④ 다른 문화에서 온 사람들과 만날 때, 나의 문화적 지식이 정확한지 확인한다.	4
인지적	⑤ 다른 문화의 법률적, 경제적 체제를 알고 있다. ⑥ 다른 언어의 규칙들(예: 단어, 문법 등)을 알고 있다. ⑦ 다른 문화의 전통 생활 방식과 종교에 대해 알고 있다. ⑧ 다른 문화의 결혼 풍습을 알고 있다. ⑨ 다른 문화의 예술과 공예품에 대하여 알고 있다. ⑩ 다른 문화에서 비언어적 행동을 표현하는 방법을 알고 있다.	6
동기적	⑪ 다른 문화에서 온 사람들과 만나는 것을 즐긴다. ⑫ 익숙하지 않은 문화권 사람들과 함께 어울릴 수 있다. ⑬ 새로운 문화 적응 과정에서 생긴 스트레스를 이겨낼 수 있다. ⑭ 익숙하지 않은 문화권에서 생활하는 것을 즐긴다. ⑮ 다른 문화에서 쇼핑하는 것에 쉽게 적응할 수 있다.	5
행동적	⑯ 다른 문화권 사람들과 만날 때, 필요하다면 나의 언어적 행동을 바꾼다. ⑰ 다른 문화 상황에 맞추기 위해서 또박 또박 말하기, 침묵하기 등을 적절하게 사용한다. ⑱ 다른 문화권 사람들과 만날 때, 필요하다면 나의 말하기 속도를 상황에 따라 조절한다. ⑲ 다른 문화권 사람들과 만날 때, 필요하다면 비언어적 행동을 적절하게 변화시킨다. ⑳ 다른 문화권 사람들과 만날 때, 필요하면 얼굴 표정을 적절하게 바꾼다.	5

인하대학교
INHA UNIVERSITY

2) 문화지능척도(CQS)의 구인별 특성

이 항에서는 사용 도구의 특성에 대해 간략하게 설명하고자 한다. 문화지능은 상호문화역량 측정 도구 중 하나이다. 상호문화역량은 개인이 문화 간 상호작용에서 효과적으로 행동할 수 있는 역량을 말한다(Earley & Ang, 2003). 이와 관련한 척도는 목적에 따라 다양하게 개발되고 있다[40]. 그중에서도 이 연구에서는 문화지능척도(Cultural Intelligence Scale, 이하 CQS)를 활용하였다.

상호문화역량의 다른 모델들은 상호문화적 특성, 상호문화적 태도, 상호문화적 가치관 등에 대하여 다루는 반면, CQS는 상호문화적 적응 또는 상호작용 능력에 주목한다. CQS는 대부분 경험적 연구로 양적 방법으로 활용되며 연구 대상은 주로 대학이나 기업 프로그램에서 실시된다. 주로 Ang et al.(2007)가 개발한 CQS를 활용하여 자가평가로 측정한다. CQS는 2016년 기준 98개 국가에서 연구 및 교육에 사용되었다(Van Dyne, Ang & Tan, 2016: 7). 이 측정도구는 문화지능센터(Cultural Intelligence Center)에서 이전에 정의된 문화지능 관련 용어를 포괄할 수 있는 측정 도구로써 개발되었다. CQS는 유학 내부(학업 성과나 학교 내에서의 적응력) 및 외부(유학생이 살고 있는 다른 국가나 문화권에서의 적응력과 성공) 효과를 모두 고려할 수 있으므로, 해외 유학생들을 대상으로 한 표준 측정 도구로 간주될 수 있다(Ang & Van Dyne, 2008: 3-15; McCann, Tan, & Thornton, 2023: 121). 이에 따라, 이 연구에서는 해외 유학생으로 볼 수 있는 국내 한국어 학습자의 문화지능을 측정하기 위하여 Ang et al.(2007)의 CQS를 활용하였다.

Ang et al.(2007: 388)의 CQS는 ‘초인지적 문화지능’, ‘인지적 문화지능’, ‘동기적 문화지능’, ‘행동적 문화지능’으로 총 4가지 요인으로 구성되어 있다. 이 연구에서는 장인실, 박영진(2015)이 한국어로 번안한 20문항을 사용하여 양적연구 결과를 분석하였다. Ang et al.(2007)가 제시한 4개 요인의 특징과 문항 수는 다음과 같다.

첫 번째 요인은 ’초인지적 문화지능’은 개인이 문화적 지식을 습득하고 이해하기

39) 이 문항은 Ang et al.(2007)의 문화지능 척도를 장인실, 박영진(2015)에서 한국어로 번안한 것을 활용하였다.

40) 상호문화 지식 척도(Javidan & Teagarden 2011, Redmond & Bunyi 1993, Spitzberg & Cupach 1984), 문화지능(Earley & Ang, 2003); 언어 능력(Imahori & Lanigan 1989); 사회적 유연성(Bird et al. 2010), 의사소통 적응(Gudykunst 1993, Lloyd & Härtel 2010), 문화적 조정(Leung & Cheng 2014) 등이 있다(Leung, K., Ang, S., & Tan, M. L, 2014: 491).

인하대학교
INHA UNIVERSITY

위해 사용하는 인지과정을 나타낸다. 이는 문화와 관련된 개인적 사고 과정을 이해하고 통제하는 것을 포함한다. 관련된 능력에는 다양한 나라나 그룹에 대한 문화적 표준의 정신적 모델을 계획하고, 관찰하며 수정하는 능력이 포함된다. 초인지적 문화지능이 높은 사람들은 상호작용 전후에 타인의 문화적 선호도에 대해 의식적으로 인식하며, 문화적 가정에 대해 의문을 제기하고 상호작용 중에 자신의 사고를 조정할 수 있다. 이 요인은 총 4문항으로 구성되어 있다.

두 번째 요인인 '인지적 문화지능'은 교육 및 개인적 경험을 통해 습득한 다양한 문화의 규범, 관행 및 관습에 대한 지식을 반영한다. 이는 다른 문화와 하위 문화의 경제, 법률 및 사회 체계에 대한 지식과 기본적인 문화적 가치의 구조에 대한 지식을 포함한다. 높은 인지적 문화지능을 가진 사람들은 문화 간 유사점과 차이점을 구분할 수 있다. 이 요인은 총 6문항으로 구성되어 있다.

세 번째 요인인 '동기적 문화지능'은 상이한 문화적 상황에서 학습하고 기능하는 능력을 향상시키기 위해 관심과 에너지를 집중시키는 능력을 의미한다. 이러한 동기 부여 능력이 높은 사람들은 내재적 관심과 자신의 문화 간 효과성에 대한 자신감을 기반으로 다양한 문화적 상황에 대한 주의와 에너지를 집중시킬 수 있다. 이 요인은 총 5문항으로 구성되어 있다.

마지막 요인인 '행동적 문화지능'은 다른 문화에서 사람들과 상호작용할 때 적절한 언어 및 비언어적 행동을 나타내는 능력을 의미한다. 이는 다양하고 유연한 행동적 패턴을 갖추는 것을 의미하며, 행동적 문화지능이 높은 사람들은 문화적 상황에 기반하여 문화적으로 적절한 언어적 또는 비언어적 등과 같은 폭넓고 유연한 능력을 기반으로 상황에 적합한 행동을 할 수 있다. 이 요인은 총 5문항으로 구성되어 있다.

이 연구에서는 Ang et al.(2007)가 개발한 CQS를 한국어로 번안한 장인실, 박영진(2015)의 문항을 활용하여 설문조사를 실시하였다. CQS 문항은 총 4개의 요인으로 구성되어 있으며, 총 20문항으로 구성되어 있다.

3) 탐색적 요인분석

탐색적 요인분석은 여러 가지 변수가 있을 때, 이 변수들이 어떤 구조로 상호 관련되어 있는지를 알아보기 위한 분석방법이다(박일혁, 엄한주, 이기봉, 2014: 6). 유

인하대학교
INHA UNIVERSITY

학생의 문화지능 관련 실증연구는 2006년에 시작되어 최근까지 활발하게 진행되고 있다. 하지만, 국외 연구에 비하여 국내 연구는 미비한 실정이다(심령, 2022: 23). 이에 따라, 이 연구에서는 국내 한국어교육 환경에서의 검사 도구(CQS) 타당도를 검증하기 위해 요인분석(Exploratory Factor Analysis)을 실시하였다.

선행연구에서 개발된 측정 도구를 근거로 하여 측정도구의 응답 양식은 리커트형 7점 척도[전적으로 동의한다(7), 대체로 동의한다(6), 약간 동의한다(5), 동의하지도 부정하지도 않는다(4), 약간 동의하지 않는다(3), 대체로 동의하지 않는다(2), 전혀 동의하지 않는다(1)]로 구성하여 설문 조사를 진행하였으며, 그 결과는 다음 <표 Ⅲ-10>과 같다.

<표 Ⅲ-10> 문화지능 척도 탐색적 요인분석

변수	요인 1	요인 2	요인 3	요인 4
인지 10	.749	.188	-.028	.128
인지 6	.746	.184	.103	.230
인지 7	.695	.075	.201	-.047
인지 5	.661	.257	.113	.071
인지 8	.537	.320	.293	.099
인지 9	.537	.077	.387	.018
행동 19	.229	.816	.117	.063
행동 18	.351	.738	.247	.128
행동 20	.243	.700	.189	.075
행동 16	.031	.409	.035	.195
동기 12	.096	.148	.727	.089
동기 14	.224	.060	.567	.066
동기 13	.035	.116	.532	.223
동기 11	.163	.148	.517	.088
초인지 3	.102	.079	.186	.910
초인지 1	.100	.244	.234	.556
아이겐값	2.975	2.233	1.917	1.284
공통분산(%)	18.592	13.955	11.980	8.025
누적분산(%)	18.592	32.548	44.527	52.552
KMO= .825, Bartlett's χ^2=1,104.628 (p< .001)				

위 표에서 볼 수 있듯이 문화지능 척도의 하위 요인이 어떻게 분류되는지 파악하고자 요인분석을 실시하였다. 요인 추출 방법으로는 주축 요인 추출을 시행하였고, 베리맥스(varimax) 요인회전을 하였다. 그 결과 20개 항목 중 4개의 항목[41]이 타당

41) 제외된 항목은 요인 적재값이 0.4 이하인 항목으로, '초인지 2(익숙하지 않은 문화권 사람들과 만날 때, 문화 지식을 그들에게 조절하여 맞춘다)', '초인지 4(다른 문화에서 온 사람들과 만날 때, 나의 문

인하대학교
INHA UNIVERSITY

도를 저해하여 분석에서 제외하였으며, 총 16개 항목으로 요인분석을 실시하였다.

총 누적분산은 52.552%로 일반적인 기준보다는 낮지만, 이 연구의 KOM 측도가 .825로 나타났고, 바틀렛(Bartlett)의 구형성 검정 결과도 유의확률 .05 미만으로 나타나 요인분석 모형이 적합한 것으로 판단되었다.

각 요인에 구성된 항목을 보면, 요인 1에는 6개의 항목이, 요인 2와 요인 3에는 4개의 항목이, 요인 4에는 2개의 항목이 포함되어 있다. 구성된 항목의 내용을 바탕으로 요인 1은 인지, 요인 2는 행동, 요인 3은 동기, 요인 4는 초인지로 명명하였다. 모든 요인적재값이 0.4 이상으로 나타나, 전반적으로 사용된 측정 도구의 타당도를 만족하였으며, 별도의 항목 제외나 조정 없이 분석을 진행하였다.

4) 신뢰도 분석

문화지능 하위 요인의 내적 일관성 검증을 위하여 신뢰도 분석(Reliability analysis)을 수행하였다. 일반적으로 내적 일관성 신뢰도 추정은 개별문항을 하나씩 검사 하여 각 점수 간 상관관계를 구하고 이들의 평균 상호상관관계를 신뢰도의 추정치로 삼는다. 이 과정에서 사용되는 가장 널리 알려진 방법은 크론바흐 알파 계수(Cronbach's α)이며, 이 값이 0.6 이상이면 신뢰도가 만족할 만한 수준으로 판단된다(서대진, 장형유, 김명희, 2016: 218).

문화지능의 하위 요인에 대해서 각각 크론바흐 알파 계수를 산출한 결과, 전체 신뢰도는 .871로 Cronbach's α 값이 0.6 이상으로 신뢰도가 높게 나왔다. 하위 요인별 신뢰도는 다음 <표 Ⅲ-11>과 같다.

<표 Ⅲ-11> 문화지능 하위 요인별 신뢰도 분석

구분	하위 요인	Cronbach's α 계수
문화지능	초인지적 CQ	.725
	인지적 CQ	.853
	동기적 CQ	.718
	행동적 CQ	.810
전체 신뢰도		.871

화적 지식이 정확한지 파악한다)', '동기 15(다른 문화에서 쇼핑하는 것에 쉽게 적응할 수 있다)', '행동 17(다른 문화 상황에 맞추기 위해서 또박또박 말하기, 침묵하기 등을 적절하게 사용한다)' 등 총 4개의 항목이다.

인하대학교
INHA UNIVERSITY

위 표를 통하여 확인할 수 있듯이, 이 연구에서 다룬 주요 요인들의 신뢰도는 높은 편으로 나타났다. 이에 따라, 신뢰도를 저해하는 문항은 발견되지 않았으므로, 문항을 제거하지 않고 분석을 진행하였다.

3.1.2. 질적 자료수집

자료수집은 교육 프로그램 참여 직전부터 종료 이후까지 각 연구참여자들을 관찰한 연구 노트와 교육연극 녹화 영상, 온라인 가상 게시판(활동지 과제물, 학습자 성찰일지) 등을 수집하였다. 수집한 자료 목록 및 구체적인 내용은 <표 Ⅲ-12>와 같다.

<표 Ⅲ-12> 질적 자료수집 목록

구분	내용	1차 실행	2차 실행
		분량	분량
성찰일지	차시 종료 후 학습자 수업 소감문	약 15쪽(A4)	약 12쪽(A4)
연구 노트	차시 중 연구자 참여관찰 노트	약 4쪽(A4)	약 4쪽(A4)
활동 결과물	차시 중 학습자 활동 결과물	약 11쪽(A4)	약 9쪽(A4)
활동사진	차시 중 학습자 활동사진	약 16장	약 21장
교육연극 영상	교육연극 활동 중 녹화 영상	총 20분 4초	총 25분 6초
심층 면담	프로그램 종료 후 학습자 FGI	약 24쪽(A4)	약 19쪽(A4)
전문가 검토	프로그램 종료 후 전문가 의견 검토	약 6쪽(A4)	약 5쪽(A4)

질적 자료수집은 총 6가지 방식으로 수집되었다. 먼저 성찰일지는 매 차시 수업이 끝난 후 패들렛(Padlet)[42]에 한국어 또는 영어로 자유롭게 작성할 수 있도록 하였으며, 연구 노트는 1월 3주부터 3월 2주까지 1주 1회 2시간(4회) 수업 후, 수업에 대한 성찰을 중심으로 작성하였다. 연구참여자에게는 연구동의서를 통하여 참여관찰에 대한 동의를 받았으며, 직접관찰을 통하여 진행되었다. 기록이 필요한 경우 연구참여자들의 동의를 구한 후 사진이나 동영상을 촬영하였다. 그리고 활동 과제물

42) 패들렛은 여러 사람들이 동시에 비동기적으로 접속하여 가상의 게시판에 메모를 작성하고 공유하는 웹 애플리케이션이다. 다양한 형식(텍스트, 이미지, 오디오, 비디오, 문서, 링크 등)의 콘텐츠를 업로드하여 의사소통과 협업을 지원하며, 사용자들은 다른 사용자들이 작성한 내용을 확인하고 댓글을 남기거나 '좋아요(♥)'를 누르는 등의 상호작용을 할 수 있다.

인하대학교
INHA UNIVERSITY

은 활동이 끝난 후 학습자가 직접 패들렛에 자유롭게 업로드할 수 있도록 하였다.

1차 실행 심층 면담은 한국어 학습자 전체(31명) 중 심층 면담에 동의한 7명(남 3, 여 4)을 연구참여자로 선정하였으며, 2차 실행은 한국어 학습자 전체(30명) 중 심층 면담에 동의한 6명(남 3, 여 3)이 참여하였다(회당 50~90분). 면담 내용은 반구조화된 질문지를 활용하여 진행되었다. 면담의 주요 내용은 반구조화된 질문지 내용은 '교육 내용과 흥미도, 학습 환경 및 방법, 개선점 및 추가적인 요구사항, 자신의 성장 및 변화' 등이다. 면담 질문은 미리 연구참여자에게 전달하였다. 이는 깊이 있는 사고를 요구하는 질문의 경우, 자신의 생각을 정리하여 미리 말할 수 있도록 하기 위함이었다. 또한, 원활한 소통을 위하여 2차 실행 심층 면담에서는 영어 통역사와 함께 면담을 진행하였다.

면담 방식은 포커스 그룹 면담(Focus Group Interview, FGI)으로 집단별 1회 진행되었으며, 필요한 경우 이메일 또는 메시지를 통하여 추가 질문을 하였다. 면담의 모든 내용은 연구참여자의 동의를 얻고 녹취하였으며, 신뢰도를 높이기 위하여 면담 당일에 전사하였다.

위와 같은 방법을 통해 사진 38장, 동영상 2개(약 45분), 연구노트 8쪽, 학습자 성찰일지 27쪽, 학습자 활동 결과물 20쪽, 심층 면담 전사록 43쪽, 전문가 검토 11쪽 등이 수집되었다. 이 자료 중 연구노트와 성찰일지, 그리고 학습자 활동 결과물, 전문가 검토는 모두 전사하였으며, 영상의 경우에는 원자료를 여러 번 청취한 뒤, 선택적 전사를 진행하여 필요한 내용만 추출하였다. 전사한 내용은 모두 연구자 외장하드에 보안 설정을 하여 저장하였다.

3.2. 자료분석

양적·질적 자료를 모두 활용하는 연구에서의 핵심은 자료분석과 해석이다. 양적 자료분석은 척도의 타당도와 신뢰도를 확인하기 위하여 먼저, 타당도 확인을 위한 탐색적 요인분석을 실시하였으며, 신뢰도 확인을 위한 신뢰도 분석을 실시하였다. 그리고 집단별 사전·사후 지식 간의 상관관계를 확인하기 위하여 집단별 상관분석을 수행하였다. 결과에 따라, $p<0.05$ 이하일 시, 공분산 분석을 수행하고, $p<0.05$ 이상일시 독립 t-검정을 수행하였다. 독립 t-검정은 실험, 통제집단 사전 점수 차이를

인하대학교
INHA UNIVERSITY

확인하기 위하여 독립 t-검정을 수행함으로써 두 그룹의 사전 점수 차이가 유의미한지 판단하였다. 다음으로, 실험집단과 통제집단의 사후 점수 차이가 유의미한지에 대한 대응 표본 t-검정을 수행하여 사전과 사후 점수 차이가 유의미한지 확인하였다. 이를 정리하면 다음 <표 Ⅲ-13>과 같다.

<표 Ⅲ-13> 양적 자료분석방법

분석방법	데이터	분석 목적
신뢰도 분석 (Reliability analysis)	실험집단·통제집단 종속변인 사전 설문	측정 도구의 신뢰도 확인
독립표본 *t*-검정 (Independent Samples *t*-test)	실험집단·통제집단 종속변인 사전 설문	실험집단과 통제집단의 사전 동질성 검증
대응 표본 *t*-검정 (Paired samples *t*-test)	실험집단·통제집단 종속변인 사전·사후 설문	실험집단과 통제집단의 차이 검증

다음으로, 질적 자료분석은 귀납적 내용 분석을 진행하였다. 귀납적 내용 분석이란 1단계(준비)에서 자료와 맥락을 이해한 후, 2단계(조직화)에서 개방코딩을 통하여 원자료를 조직화하고, 범주화하는 과정이다(Elo & Kyngas, 2007: 김영천, 정상원, 2016: 331 재인용). 이를 정리하면 다음 <표 Ⅲ-14>와 같다.

<표 Ⅲ-14> 질적 자료분석방법

분석방법	질적 자료	분석 목적
1단계 (자료와 맥락 이해)	성찰일지, 연구 노트. 활동 결과물, 활동사진, 교육연극 영상, 심층 면담, 전문가 검토	수집된 자료를 읽고, 이해하고, 패턴을 발견하며, 주요 주제나 개념을 식별
2단계 (개방 코딩)		다양한 주제와 패턴을 발견하고 정리
3단계 (범주화)		개방 코딩을 통해 발견된 다양한 주제나 패턴을 유사한 항목들끼리 그룹화하여 더 큰 범주로 정리

이러한 과정을 통하여 양적·질적 연구의 결과를 도출하여 문화지능 관점에서 초급 한국어 학습자의 상호문화교육 프로그램 결과를 분석하였다.

인하대학교
INHA UNIVERSITY

4. 연구윤리

4.1. 연구의 엄격성

이 연구에서는 연구의 엄격성을 높이기 위하여 동료 검토법(peer examination), 삼각 검증법(triangulation), 구성원 간 검토(member check) 등의 과정을 거쳐 자료를 처리하였다. 구체적인 과정은 다음과 같다.

첫째, 동료 검토법은 연구의 수행과정에서 수집된 자료의 민감성을 강화하고 자료의 분석 및 해석의 타당성을 보장하기 위하여 질적 연구에 대한 경험이 있는 동료 연구자에게 동료 검토를 의뢰하는 방법이다(이상수, 2016: 64). 연구자는 지도교수와 동료들이 참여하는 세미나에서 연구 과정과 분석 결과를 공유하고 의견을 청취하여 타당성을 확보하기 위하여 위해 2024년 1월 12일(1차), 2월 20일(2차), 3월 5일(3차)에 걸쳐 검토를 실시하였다.

둘째, 삼각 검증법은 다양한 자료, 다양한 이론 등 다른 유형의 자료를 결합하는 방법이다(노용구, 2006: 159). 이는 연구자가 수집한 자료를 비교하고 분석함으로써 연구 결과를 신뢰할 수 있도록 한다. 연구자는 이 연구에서 수집된 성찰일지, 연구 노트, 활동 결과물, 교육연극 영상 심층 면담 등을 비교하며 질적 자료를 분석하였다.

셋째, 연구참여자 검토는 자료를 분석하고 결과를 제시하는 과정에서 연구참여자들의 견해를 확인하여 연구의 정확성을 높이는 방법이다(한경옥, 2021: 65). 연구자는 수집된 자료를 정확하게 해석하였는지, 기술 방식이 명확한지, 그리고 연구 결과가 참여자들의 경험과 의견을 잘 반영하고 있는지를 확인하기 위해 연구참여자들과 소통하였다.

4.2. 윤리적 고려

연구참여자의 윤리를 보장하기 위하여 다음과 같은 방법을 사용하였다. 먼저, 이 연구를 진행하기에 앞서 연구참여자의 권리・복지・안전 등을 준수하기 위하여 2023년 12월에 본 대학 기관생명윤리위원회(Institutional Review Board, IRB) 심의를 통

인하대학교
INHA UNIVERSITY

하여 최종 승인을 받았다(231123-3A). 연구 진행을 위하여 1차시 수업을 진행하기 전에 연구에 참여하는 한국어 학습자에게 연구의 목적 및 방법 등을 설명하고 연구 참여 동의서를 받는 과정을 거쳤으며, 동의서 양식은 <부록 1>에 제시하였다.

연구 동의서에는 자료수집과 연구 활용 범위, 그리고 영상 및 사진 촬영 등이 이루어질 수 있음을 안내하였다. 또한, 연구참여자의 사진이 연구 자료로 활용될 경우에는 개인정보 보호를 위해 모자이크 처리할 것임을 명시하고, 수집된 모든 자료(개인정보 등)는 익명화하여 신분을 보장할 것임을 강조하였다. 이와 함께, 연구참여자가 얻을 수 있는 이익, 불편, 그리고 위험에 대한 정보를 제공하였으며, 참여자의 의사에 따라 연구를 중단하고 동의를 철회할 수 있는 권리를 보장하였다. 마지막으로, 수집된 자료의 보관 및 처리 방법에 대한 안내를 제공하고, 이에 따라 엄격하게 이행하였다.

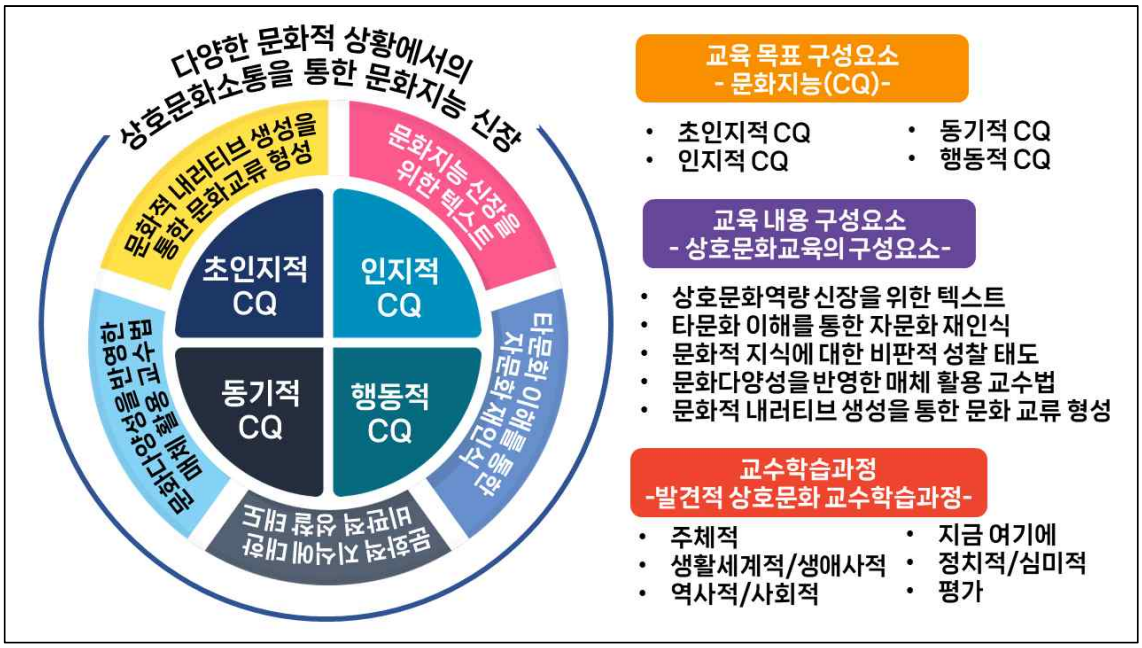
인하대학교
INHA UNIVERSITY

Ⅳ. 상호문화 교수·학습 프로그램 설계와 개발

1. 교수·학습 프로그램 설계

1.1. 교수·학습 프로그램 설계 원리

이 연구에서는 상호문화교육을 위한 교수·학습 과정과 상호문화교육 구성요소, 그리고 문화지능의 구성요소를 연결하여 교육 목적을 달성하기 위한 프로그램을 개발하였다. 다음 [그림 Ⅳ-1]은 이러한 구성원리를 도식화한 것이다.



[그림 Ⅳ-1] 초급 한국어 학습자를 위한 상호문화교육 프로그램 구성원리

본 프로그램은 Holzbrecher(2004)의 발견적 교수·학습 방법을 기반으로 하여 총 8차시로 구성되었다. 이는 서로 다른 문화적 배경을 이해하고 연대하기 위해 다양한 문화에서 공통적인 요소를 찾아내고, 이를 통해 상호 관심을 증대시킴으로써 문화 간 활발한 상호작용을 촉진한다. 이 과정을 통해 자문화와 타문화에 대한 이해

인하대학교
INHA UNIVERSITY

를 높이고, 다문화사회에서 요구되는 새로운 문화 환경에 적응할 수 있는 능력인 문화지능을 향상시키는 것을 목적으로 한다.

초급 한국어 학습자를 위한 상호문화교육의 구성요소는 Ⅱ장에서 다루었으므로, 이 항에서는 Holzbrecher(2004; 정기섭 외 역, 2014: 170-175)의 상호문화 교수·학습과정을 구체적으로 살펴보고자 한다.

Holzbrecher는 상호문화교육의 지향점을 '모든 인간의 존엄성을 강조하는 토대 위에 다양한 문화와 그들의 가치관을 동등하게 존중해야 한다는 사고와 태도의 전환을 가져옴으로써 사회통합을 추구하는 방향'이라고 하였다. 이는 이 연구에서 개발하고자 하는 교수·학습 프로그램의 지향성과도 일치하므로, Holzbrecher의 발견적 교수·학습 과정을 교수·학습 과정으로 활용하고자 한다. 발견적 교수·학습 과정은 자신의 경험을 통해 지식을 습득하고 자아를 발전시키는 과정을 강조하며, 이는 상호문화교육에서 학습자들이 다양한 문화와 가치관을 이해하고 존중하는 데 도움이 될 것으로 기대된다.

이 교수·학습 과정은 '지각, 반성 그리고 표현' 간의 상호작용으로, '지각' 차원에서는 학습자가 자신과 타인을 더 의식적으로 경험하고, 모든 감각을 통하여 지각하며, 판타지와 상상의 이미지를 통해 미래에 대한 기대와 염려를 생성하고 교류한다. 학습자는 이러한 과정을 통하여 자신을 소통과 이해의 일부로 지각하는 능력을 발달시킨다.

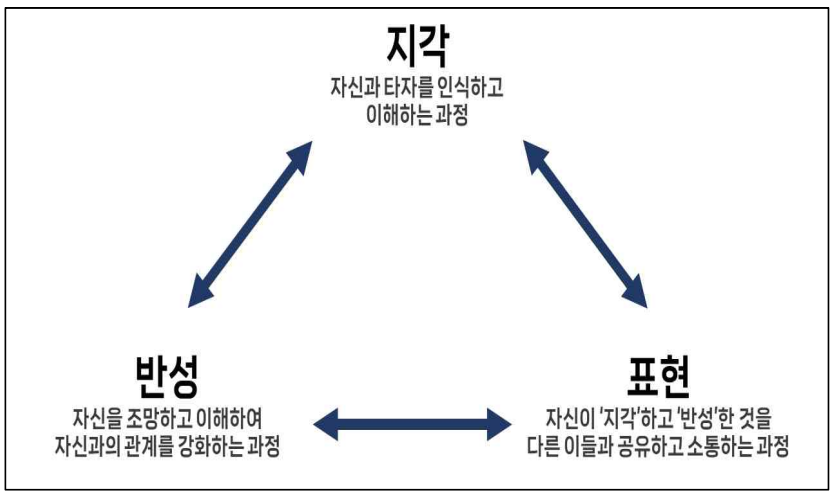
'반성' 차원에서는 인지적인 영역에서 역량이 발달하면서 학습자가 언어 또는 추상화된 개념을 사용하여 점차적으로 자신과 타자의 연관성을 이해하고 인지할 수 있는 능력을 습득한다. 생애사적인 경험을 통해 자기 자신과 외부 세계와의 더 적극적인 논쟁이 이루어지고, 현재 일어나는 상황을 섬세하게 조망하고 지각함으로써 실제와 자신을 연결하고자 하는 욕구를 강화시킨다. 청소년기의 학습자는 이러한 개념이 더 정확할수록 잘 파악할 수 있는 경험을 한다. 이는 학습자가 자신을 관찰자와 해석자로서 성찰하는 능력을 습득하고, 내적 및 외적 현실과의 논쟁을 통해 이를 이해하게 된다.

'표현' 차원에서는 넓은 의미에서의 사회적 행위로 이해될 수 있다. 즉, 생활세계의 정치적 형성과 심미적 실천 모두를 포함한다. 학습자는 자신의 생활 세계에서 의사소통 행위를 통해 인식하고 성찰한 것을 표현함으로써 자신의 세계에 영향

인하대학교
INHA UNIVERSITY

을 미친다. 그리고 실제의 저항과 논쟁에서 실제와의 관계를 발견하거나, 자신의 역량과의 관계에서 적절하게 자기 표현의 가능성을 발견하는 능력을 발달시킨다. 이러한 경험 차원에서 역량 발달은 학습자가 늘 새로운 관점을 발달시킴으로써 자신의 현실 상황을 표현을 통하여 창조적으로 생산해내는 것을 의미한다.

이와 같은 방식으로, Holzbrecher의 발견적 교수학습 모형은 학습자가 지각, 반성, 표현의 과정을 통해 자신의 역량을 확장하고, 현실과의 상호작용을 통해 자아를 더 깊이 이해하고 표현할 수 있도록 돕는다. 이를 정리하면 다음 [그림 Ⅳ-2]와 같다.



[그림 Ⅳ-2] Holzbrecher(2004)의 발견적 교수·학습 과정 모형

이러한 모형에서 학습자는 특정한 주제에 관심을 가지고, 주제와 관련된 체험들을 경험하고 회고하면서, 이를 통하여 나타나는 의미들을 '발견' 함으로써 자신의 경험을 '조직' 하고 '생산' 한다. 발견적 교수·학습 과정 모형은 주체적이고 생애사적인 차원을 생활세계적 또는 역사적-사회적 차원 등 여섯 가지 차원으로 결합할 수 있다. 이때 지각, 반성, 표현의 과정들은 각각의 경험 차원들에서 상이하게 강조된다.

이 연구에서는 Holzbrecher(2004)의 '발견적 교수·학습 과정' 을 기초로 삼아 전반적인 교수·학습 과정을 설계하였다. 이 과정은 크게 지각 → 반성→ 표현 3단계로 구성되어 있으며 다시 하위 6차원으로 세분화하였다. 하위 6차원은 다른 문화 간의 상호작용을 통해 발견하고, 이해하며, 경험하고, 결합하고, 성찰하는 것을 강조

인하대학교
INHA UNIVERSITY

한다. 구체적으로 살펴보면, 1차원에서 학습자가 주제에 대한 사전 지식을 공유하고 직접 경험하여 주제를 탐구하고, 2차원에서는 학습자가 사회문화적 맥락을 연결하여 주제를 이해한다. 그리고 3차원에서는 학습자가 문화적, 역사적, 사회적 요인을 고려하여 주제를 이해하고, 4차원에서는 학습자가 다양한 차원을 통합하여 자신의 행동과 관점을 이해하고 공유한다. 그다음으로, 5차원에서는 학습자가 자신의 생각을 공유하고 토론하며, 행동을 통하여 표현하고, 6차원에서는 학습 경험을 반성한다. 본 연구에서는 이러한 6차원을 고려하여 실천적 상호작용이 두드러지게 나타나는 4차원과 5차원을 각 2차시로 구성하여 총 8차시의 교수·학습 프로그램을 구성하였다. 이를 표로 제시하면 다음 <표 Ⅳ-1>과 같다.

<표 Ⅳ-1> 한국어 상호문화교수·학습 과정

차시	차시별 목표	Holzbrecher의 상호문화교육 차원
1	문화적 요소에 대한 직접 경험을 통한 주제 탐구	1
2	문화적 인식 및 경험을 통한 주제 이해	2
3	학습자의 문화적 요인 이해를 통한 자문화 재인식	3
4	심미적 활동을 통한 상호작용 및 문화적 연결	4
5		
6	학습자 간 생각 공유 및 토론을 통한 행동적 표현	5
7		
8	학습 경험 성찰 및 기존 개념 재정의	6

위 표를 정리하면, 한국어 상호문화 교수·학습 과정은 1차시에서 문화적 요소에 대한 직접 경험을 통해 주제를 탐구하고, 2차시에서는 문화적 인식과 경험을 통하여 주제를 이해한다. 그리고 3차시에서는 학습자의 문화적 요인을 이해하고 자문화 재인식을 하며, 4~5차시에서는 심미적 활동을 통한 상호작용과 문화적 연결이 이루어진다. 그다음으로, 6~7차시에서 학습자 간 생각 공유와 토론을 통해 행동적 표현을 하고, 8차시에서는 학습 경험을 성찰하고 기존 개념을 재정의한다. 이를 종합하여 한국어 상호문화교수·학습 구성 체계를 제시하면 다음 [그림 Ⅳ-3]과 같다.

인하대학교
INHA UNIVERSITY

교육 목적 및 교육 목표	**목적**	단순한 언어학습을 넘어 자신의 문화지능을 향상시키고, 다양한 문화적 환경에서 적응하며, 타문화와 소통하는데 필요한 협력 능력 향상
	목표	• 자문화와 한국문화의 차이를 알고, 한국문화에 대한 흥미와 자신감을 가질 수 있다. • 일상적인 한국문화와 어휘에 대해 알고, 언어가 행동에 영향을 준다는 것을 이해할 수 있다. • 일상생활 속 한국문화의 관습을 이해하고, 한국어 어휘에 함축된 의미를 이해할 수 있다. • 한국문화의 다양한 측면을 자문화와 비교·분석하고 표현할 수 있다. • 한국문화를 비판적으로 바라보고, 자문화와의 차이를 극복하기 위하여 협력할 수 있다.

구성요소	**초급 한국어 학습자를 위한 상호문화교육**	상호문화 텍스트	자문화 재인식	비판적 태도	매체 활용	내러티브 생성
	문화지능	• 초인지적	• 인지적	• 동기적	• 행동적	

교육 내용	**문화 지식**	① 생활문화 이해 ④ 제도문화 이해	② 전통문화 이해 ⑤ 가치관과 정서 이해	③ 예술문화 이해 ⑥ 한국어의 특징 이해
	문화 관점	① 한국 생활문화와 자국 문화 비교 ④ 한국 제도문화와 자국문화 비교	② 한국 전통문화와 자국 문화 비교 ⑤ 한국 가치관과 정서와 자국 문화 비교	③ 한국 예술문화와 자국 문화 비교 ⑥ 한국문화에 대한 자신의 견해나 태도 생성

교수·학습 방법	**교수·학습 과정**	모형	지각	자신과 타자 인식 이해
			반성↕	자신 조망 이해, 자신과의 관계 강화
			표현	지각하고 반성한 것을 타자와 공유하고 소통
		차원	1차원 주체적	주제에 관한 자신의 배경지식 공유, 개념 이해, 접촉을 통한 탐색, 자신의 생각 표현, 학습 동기 부여
			2차원 생활 세계적	과거의 상황 읽고, 해석, 이해/개인의 경험을 사회적 맥락 안에서 이해
			3차원 역사-사회적	타문화권 사회적, 문화적 구조 고찰, 두 개인 또는 집단 사이의 공통점이나 차이점을 비교, 인식
			4차원 지금 여기에	1, 2, 3차원 결합하여 자신과 타자의 인식이 상호 연결되어 있음을 인식
			5차원 정치·심미적	서로의 경험을 공유, 토론 학습경험 나눔, 새로운 방식으로 생각하고 표현
			6차원 평가	수업 참여경험을 얻었는지, 이로 인해 어떤 능력과 인식이 발전되었는지 확인
	교수·학습 자료	광포 설화 텍스트 및 광포 설화 기반 한국문화콘텐츠		
	교수·학습 활동	교육연극	• 광포 설화 다시쓰기 활동을 통한 교육연극	
		성찰일지	• 1~8차시 학습자 성찰일지	

평가	**비형식적 평가**	성찰일지, 교육연극 대본
	형식적 평가	문화지능 척도

[그림 Ⅳ-3] 초급 한국어 학습자를 위한 상호문화교육 프로그램의 구성체계

인하대학교
INHA UNIVERSITY

다음 항에서는 한국어 상호문화 교수·학습의 자료 및 활동을 구체적으로 살펴보고자 한다.

1.2. 교수·학습 자료 및 활동

언어교육에서 초급 단계의 중요성을 인식하고 이를 체계적으로 다루는 것은 학습자가 나중에 보다 복잡한 언어적 및 문화적 상황에 효과적으로 대응할 수 있는 능력을 기르는 데 필수적이다(윤여탁, 2000: 296). 초급 단계에서의 교육은 단순한 언어 규칙 습득을 넘어서, 언어 사용과 관련된 문화적 맥락과 상호작용을 이해하는 데 중점을 두어야 한다. 이는 언어학습의 단편적인 접근을 피하고, 언어를 사용하는 사회적, 문화적 배경을 통합적으로 파악하는 데 도움을 줄 수 있다.

언어 및 문화교육의 통합적 접근은 학습자가 각 언어에 내재된 다양한 의미와 문화적 맥락을 이해하게 함으로써, 언어 사용의 정확성뿐만 아니라 적절성을 높이는 데 기여한다. 이란(2020: 687)은 초급 한국어 학습자들은 성인 학습자이기에 언어 수준은 초급일지라도 기존 지식과 사고 능력을 기반으로 한국문화에 대한 정보나 지식 습득에서의 어려움이 없다는 점을 강조하였다. 이러한 학습자들이 모국어와 한국어를 비교하는 활동은 한국문화에 대한 이해를 증진시킬 수 있다고 주장하였다. 즉, 초급 학습자를 대상으로 한 상호문화교육 프로그램에서는 다양한 문화적 배경을 가진 학습자들이 자문화와 한국문화를 상호 비교하면서, 양측의 문화적 가치와 행동양식을 비판적으로 분석하고 이해할 수 있는 활동을 제공하면 효과적인 교육이 될 수 있는 것이다.

이러한 상호문화교육 프로그램은 학습자들에게 문화 간 차이를 인식하고, 다른 문화를 존중하는 태도를 형성시키고 더 나아가 문화적 맥락에 맞는 행동을 하는 것을 목표로 한다. 또한, 문화적 차이를 넘어서 상호작용 과정은 다문화사회에 필수적인 상호문화능력을 개발하는 데 중요한 역할을 할 수 있다.

결국, 초급 한국어 학습자를 위한 상호문화교육 프로그램은 단순히 언어 자체에만 초점을 맞추는 것이 아니라, 그 언어가 사용되는 다양한 문화적 상황을 이해하고 적응하는 능력을 함께 개발하려는 시도이다. 이러한 맥락에서 본 항에서는 초급 한국어 학습자의 문화지능 향상을 위한 교수·학습 자료와 활동을 살펴보고, 이를

인하대학교
INHA UNIVERSITY

교육적으로 구현하는 방안을 모색하고자 한다.

1.2.1. 광포 설화 및 한국문화콘텐츠

이 연구는 한국어 학습자들의 광포 설화 텍스트에 내재된 한국문화의 깊은 이해를 바탕으로 자문화를 재인식할 수 있도록 한국문화콘텐츠를 교수·학습 자료로 선정하였다. 이를 위하여 '트랜스미디어 스토리텔링(transmedia storytelling)'을 활용하였다.

트랜스미디어는 '다른 곳으로의 이동'을 의미하는 'trans'와 '매체'를 나타내는 'media'의 합성어로, 다양한 미디어를 넘나드는 개념을 나타낸다(이지현, 2019: 93). '트랜스미디어 스토리텔링'은 한 분야에서 유명한 작품이 다른 분야의 문화콘텐츠로 변모하는 현상으로, 동일한 주제를 기반으로 하지만 서로 다른 미디어 영역을 넘어서 다른 형태의 콘텐츠로 새롭게 구성되는 것을 의미한다. 이는 웹툰이 영화나 드라마로, 소설이 게임으로, 만화가 뮤지컬로 변하는 과정을 포함한다(진달용, 2021: 112). 원전 텍스트의 무엇을 규칙화할 것인가에 대한 논의 앞에 캐릭터는 독립적인 요소로, 변화의 폭을 넓고 깊게 다룰 수 있으며, 특히, 다루기 용이하다는 특징을 가지고 있다. 이는 지역이나 시대와 상관없이 공감을 형성하며 지속성을 유지할 수 있는 중요한 요소로서 캐릭터를 돋보이게 만드는 요인이라 할 수 있다. 또한, 사건 중심 트랜스미디어 스토리텔링은 플롯이 함께 중요해져서 스토리라인을 예측할 수 있기 때문에 기대감과 흥미가 감소될 수 있다(이동은, 2016: 227). 그뿐만 아니라, 세계 각국의 문화적 겹침의 소재로 활발하게 소통할 수 있는 소재 또한 '캐릭터'이다. 이에 따라, 교육 자료의 활용으로서 캐릭터 중심 트랜스미디어 스토리텔링이 적합한 것으로 볼 수 있다.

한편, 최근 고등교육기관의 교육 흐름은 거시적 차원에서 학제 간 교류 또는 융복합 교육의 필요성에 대한 논의가 지속적으로 진행되고 있다. 미시적 차원에서는 블랜디드 러닝(blended learning), 팀기반학습(TBL), 플립 러닝(Flip Learning) 등 디지털 기술을 활용한 다양한 교수·학습방법을 적용하여 학습자 중심의 교육을 이끌어내는 데 중점을 두고 있다(박혜진, 2023: 205-206).

트랜스미디어 스토리텔링을 활용한 교육은 학습자들을 교육에 참여시키는 데 이러

인하대학교
INHA UNIVERSITY

한 흐름에서 유용한 도구가 될 수 있다. 문학, 게임, 영화와 같은 다양한 플랫폼을 통한 트랜스미디어 스토리텔링은 학습 주제에 관한 흥미를 높이고, 지식과 기술을 암기하는 과정을 단순화하며, 교육과정을 더욱 효과적이고 재미있게 만들어준다. 이것이 오늘날의 학습자들이 현대 교육에서 기대하는 교육 방식이다(Dudacek, 2015: 695).

또한, 트랜스미디어 스토리텔링 활용 교육은 학습자의 실용적인 지식을 습득하는 수단으로서 효과적이며, 교육 및 학습 경험을 향상시킬 수 있는 새로운 교육이다(Kolosova & Poplavskaya, 2017: 3437). 그뿐만 아니라, 학생 간의 협업을 촉진하고, 학습의 몰입도와 상호작용을 향상시켜 학생들의 관심을 사로잡고 창의성을 키울 수 있다(Rodrigues & Bidarra, 2016: 69). 따라서, 이 연구에서의 '트랜스미디어 스토리텔링'은 문화콘텐츠 안에 담겨 있는 한국의 '문화의 역사', '전통문화', '문화적 가치' 등의 요소에 대한 지식을 습득하고, 한국어 학습자의 자문화 특성을 재인식할 수 있는 교육 자료로 활용하였다.

이에 따라 이 연구에서는 광포 설화의 캐릭터를 기반으로 한 '캐릭터 중심 트랜스미디어 스토리텔링'을 교수·학습 자료로 1차시에 제시하였다. 그 이유는 학습자의 학습 주제에 대한 흥미를 유발하기 위함이다. 그뿐만 아니라, 영상콘텐츠 자료의 내용을 '사실 발전형' 요소로 활용하고자 한다. '사실 발전형'은 영상콘텐츠 속 내용을 다른 사례에 전이하거나, 다른 시간에 학습한 내용과 비교하거나, 내용을 활용하여 학습할 내용을 발견하게 하는 방법이다(김영순, 2006: 143). 설화 기반 영상콘텐츠 속의 캐릭터의 특징과 문화적 배경, 그리고 그 속에 담겨 있는 문화적 의미를 이해하고 추후 학습할 내용에 대한 발견을 유도하고자 한다.

영상 콘텐츠 중에서도 영화나 드라마는 특정한 상황에 적절한 대화를 주고받으므로, 이를 시청각적으로 학습할 수 있다는 점이 교육에 활용하기에 좋다(유경수, 홍웅기, 2011: 292). 또한, 드라마를 통한 언어학습은 스토리라인을 따라가다 보면, 처음에는 이해하지 못했던 단어나 문장도 맥락을 통해 점차 이해하게 되는 경우가 많다. 더불어, 드라마의 내용이 흥미로울 경우, 시청 자체가 즐거움을 넘어 학습의 도구로도 작용하게 되어 언어 능력의 향상을 도모할 수 있다. 이러한 방식은 언어를 배우는 데 있어 더욱 동기를 부여하고, 실제 일상생활에서 사용되는 언어를 경험할 수 있는 기회를 제공한다(이일수, 주진오, 2015; 49). 따라서, 드라마는 상황적 맥락을 통한 언어 이해와 흥미로운 내용으로 동기 부여가 되어, 효과적인 언어학습 방

인하대학교
INHA UNIVERSITY

법이 될 수 있다. 이러한 이유들로 한국어 문화교육에서는 영상콘텐츠를 활용한 교육 방안을 제시하는 연구들이 꾸준히 발행되고 있다(양지선, 2011; 이일수, 주진오, 2015; 윤은미, 우인혜, 2017; 이민경, 2022; 강주영, 2024).

특히, 상호문화교육에서는 다양한 문화적 배경을 가진 학습자들이 직접 경험하고 소통함으로써 이루어지므로, 영상 콘텐츠를 활용한 교육의 중요성이 앞으로 더욱 커질 것으로 예상된다. 문자 중심의 교재나 활동지만을 사용하여 조별 토론과 같은 활동을 진행할 경우, 정보 전달의 한계, 실제 상황과의 괴리, 문화적 뉘앙스의 부족으로 인해 실용성이 떨어질 수 있다(신희선, 2020: 38). 이에 따라, 본 논문에서는 이러한 문제를 해결하기 위하여 문화콘텐츠 속 문화 이해를 기반으로 하여 관련 세계 문화적 텍스트를 학습하고, 이를 기반으로 교육연극을 진행함으로써 더욱 효과적인 교수·학습 프로그램을 개발하고자 하였다.

주지영(2023: 181)은 McGovern(1983)이 제시한 외국어교육에 적절한 영상 매체의 선별 기준을 아홉 가지로 재구성하여 연구목적에 맞게 제시하였다. 본 연구에서는 연구목적에 맞게 다음과 같이 재구성하였다.

① 영상은 학습 동기를 충분히 유발할 수 있는 것이어야 한다.
② 영상의 주제, 배경, 인물 등은 현실적·신뢰적이어야 한다.
③ 영상의 길이는 30분을 넘으면 안 되며, 3~4분으로 제공할 수 있으면 좋다.
④ 영상의 내용이 이해하기 쉽고 간단해야 한다.
⑤ 영상의 내용이 상호문화 학습 측면에서 볼 때 흥미도가 높고 유익해야 한다.
⑥ 영상의 등장인물이 학습자의 학습 활동을 유도할 수 있어야 한다.
⑦ 영상은 학습자의 상호문화 이해 심화를 위해 토론할 만한 내용을 제공해야 한다.
⑧ 영상은 비언어적 행동(몸짓, 태도) 및 목소리 톤 등을 인식하고 표현할 수 있도록 해야 한다.
⑨ 선정된 영상 자료가 기계적인 문제를 일으키지 않아야 한다.

이 연구에서는 위 아홉 가지 선정기준을 중심으로 하여 영상 매체를 선정하여 교육에서 활용하고자 한다.

기존의 스토리텔링 교육은 일반적으로 ‘표층구조’, ‘서사구조’, ‘심층구조’로 구성되어 있다. 먼저, ‘표층구조’는 영상 매체의 표면적인 이미지, 즉 문화적 기호들을 세분화하여 텍스트의 맥락 속에서 생성되는 의미를 이해하는 것이다. 다음으로, ‘서사구조’는 등장인물들이 만들어가는 스토리를 분석하는 과정이다. 마지

인하대학교
INHA UNIVERSITY

막으로, ‘심층구조’는 두 가지 구조 층위에 대한 분석을 통해 핵심 코드가 무엇인지를 파악하는 것으로, 심층구조의 문화적 코드는 영상 매체의 표면적인 이미지와 스토리를 생성하는 원동력이 된다. 다시 말해, 영상 매체가 학습자에게 전달하려는 신념, 메시지 등이 바로 이 심층구조 안에 숨겨져 있는 것이다(권경민, 2007: 123). 이와 같이, 표층, 심층, 서사적 구조를 활용한 교육은 자국민이 한국문화를 이해할 때 도움이 될 수 있다.

김윤지(2022: 119)에서는 한국어 학습자를 대상으로 ‘논리구조’를 추가하였다. ‘논리구조’는 객관성, 연관성, 사실성, 학술성 등을 기반으로 사고를 전개함으로써 지식을 전달하는 구조를 말한다. 또한, 손혜숙(2023: 107)에서는 ‘창조구조’를 결합함으로써, 문화적 실천을 수행할 수 있도록 구성하였다. ‘창조구조’는 문화콘텐츠의 스토리텔링 구조를 재현하는 것을 의미하며, 창의적 생산과 공유를 하는 실천적 활동을 말한다. 연구자는 이러한 ‘논리 및 창조구조’를 결합한 상호문화 교수·학습 활동을 구성하여 제시하고자 한다. 이를 정리하면 다음 <표 Ⅳ-2>와 같다.

<표 Ⅳ-2> 트랜스미디어 스토리텔링 교육의 구조적 요소

요소	내용
표층구조	영상 매체의 표면적 이미지 및 문화적 기호를 세분화하여 의미를 이해
서사구조	등장인물들이 만들어가는 스토리를 분석
심층구조	두 가지 구조 층위에 대한 분석을 통해 핵심 코드를 파악
논리구조	객관성, 연관성, 사실성, 학술성 등을 기반으로 사고를 전개하여 지식을 전달
창조구조	문화적 실천을 수행할 수 있도록 구성된, 문화콘텐츠의 스토리텔링 구조를 재현

위 표에서 볼 수 있듯이, ‘논리 및 창조구조’를 통합적으로 활용한 상호문화 교수·학습 활동은 학습자들에게 논리적 사고 강화, 창의성 증진, 문화에 대한 이해의 확장, 행동적 능력의 향상을 기대할 수 있다. 이러한 구조적 요소를 분석하고 창조함으로써, 학습자들은 더욱 풍부한 학습 경험을 유도하며, 실천적 관점에서 문화 지능을 신장시키는 데 도움을 줄 것이다.

이 연구에서는 이러한 다섯 가지 구조를 아래와 같이 교수·학습 활동에서 활용하고자 한다.

인하대학교
INHA UNIVERSITY

먼저, ‘표층구조’에서는 광포 설화 및 드라마 속 캐릭터를 통하여 탐색하고자 한다. 그리고, ‘서사구조’에서는 광포 설화 및 드라마 속 캐릭터와 인간 간의 서사적 관계, 캐릭터의 행동이 전체 이야기의 진행에 어떠한 능력을 미치는지 등을 살펴보고자 한다. 또한, ‘심층구조’에서는 광포 설화 및 드라마 속 캐릭터의 행동과 역할, 성격과 능력이 어떤 의미를 내포하고 있는지 탐색하고자 한다. 마지막으로, ‘논리 및 창조 구조’에서는 객관성, 연관성, 사실성, 학술성을 기반으로 ‘광포 설화 다시쓰기’ 활동을 진행하고자 하며, 이를 기반으로 ‘교육연극’활동을 진행하고자 한다.

박인기(2002: 27)에서는 개인이 사회·문화적 소통에 필요로 하는 문화 지식은 수직적 범주로 형성된 문화적 문식성과 수평적 범주로 형성된 문화적 문식성의 두 가지로 나뉜다. 수직적 범주에는 전통적 가치를 지닌 문화텍스트의 교육, 수평적 범주에서는 일상의 현재적 소통에서 공유하는 양식이 해당된다. 이에 따라, 이 연구에서는 사회·문화적 소통에 필요한 문화 지식을 습득하기 위한 방안으로 캐릭터를 중심으로 ‘광포 설화(수직적 범주)’를 기반으로 창작된 ‘트랜스미디어 스토리텔링(수평적 범주)’을 함께 살펴봄으로써, 현재 한국의 일상문화도 함께 습득할 수 있도록 유도한다.

이처럼, 트랜스미디어 스토리텔링을 활용한 교수 방안은 설화, 드라마 등 다양한 텍스트를 활용하여 학습자들에게 문화적 상징에 대한 다각적인 이해를 제공한다. 이는 단순히 여러 텍스트를 병행하는 것이 아니라, 각 텍스트의 특징을 살려 서로 연결하고 상호 보완적인 관계를 형성하여 트랜스미디어적 경험을 제공하는 것이다. 다양한 자료를 통한 교육은 학습자들이 상이한 문화적 배경에 따른 문화적 상징의 다양한 특징을 비교 분석하며 서로 다른 문화 간의 공통점과 차이점을 발견할 수 있을 것으로 기대된다.

이 연구에서는 이와 같은 전략을 통하여 다국적 한국어 학습자들의 문화적 겹침을 활성화하고자 ‘광포 설화(廣布說話, Widely spread folktale)’를 문화텍스트로 선정하였다. 이를 통하여 학습자들이 다양한 매체를 활용하여 광포 설화를 탐구하고 이해하는 것을 유도하였다.

광포 설화는 먼 옛날부터 현재에 이르기까지 꾸준히 전승되어왔으며, 문학사의 일정한 영역을 차지하여 타문학 갈래에도 영향을 주었다(이민희 외, 2017: 305). 특

인하대학교
INHA UNIVERSITY

히, 광포 설화는 유사한 유형의 이야기가 세계 각국에 분포되어 있다는 특징이 있다. 서로 비슷한 내용의 설화가 하나의 근원으로부터 전파되었는지는 알 수 없으나, 인류 공통의 흥미와 욕구를 뚜렷하게 나타내는 갈래이다(고화정 외, 2017: 299-302). 설화를 학습한다는 것은 이야기 속에 담겨 있는 민족의 원형적인 문화를 탐구하는 일이다. 이것은 '상상력'의 공감대를 통해 문화에 대한 인식이 구체화되어 형성되어진다(안미영, 2008: 113). 문학에서의 상상력은 상상의 원천이 언어를 통하여 구성되며, 언어로 표상된 대상에 대해 정서적 공명(共鳴)을 하게 됨으로써 상상적 체험을 완성시키는 것이다(박선희, 2021: 26). 그러므로, 세계 여러 민족들 사이에서 입으로 전해 내려오는 설화야 말로 국적을 불문하고 다양하게 활용이 가능한 텍스트이다(한새해, 2019: 226).

문화는 정적(靜的)이거나 정형화(定型化)되어 있기보다는 시대의 상황적 맥락에 따라 변화한다. 그럼에도 불구하고, 그동안 진행되어온 한국어 문화교육에 관한 연구들은 "연구 주제의 편중, 협소한 문화 범주, 제한적인 연구 대상(교사 대상 연구 부진)" 등으로 수행되어 기존 연구의 연속선상에 머물러 있는 것으로 나타났다(차숙정, 2021: 305).[43] 또한, 설화를 활용한 교육은 전통적인 것과 현대적인 것을 융통성 있게 선택적으로 활용할 수 있다. 전통적인 것을 언급할 때는 특정 문화권의 전통적인 문화 요소에 초점을 맞추기 쉽지만, 문화는 통시적이고 공시적이기 때문에 현대적인 측면도 포함될 수 있다. 따라서 전통적인 것과 현대적인 것을 함께 고려하여 교수·학습 활동을 다양하게 구성할 수 있다(김문기, 이행선, 2018: 237). 이러한 분석들에 입각하여 이 연구에서는 초급 한국어 학습자를 위한 상호문화교육의 매체로 시대와 환경의 제약을 초월하여 사고할 수 있는 '광포 설화'를 선정하였다.

한국어교육에서의 설화 활용 연구는 이성희(1999)를 시작으로 지속적이고 활발하게 진행되고 있다. 2000년대 초기에는 설화를 통한 문화교육 연구가 일종의 동화주의를 지향하고 있었지만, 최근에는 한국 내 다문화사회에서의 변화에 대응하여 상호문화적 관점을 지향하고 있다(오정미, 2023a: 195-196). 오정미(2023b: 87-88)에서

43) 차숙정(2021)에서는 학문 목적 한국어 문화교육 관련 학술지를 중심으로 연구 동향 분석을 수행하였다. 2006년부터 2021년까지 국내에 발표된 총 128편의 논문을 분석하였으며, 그 결과를 세가지로 나누어 제시하였다. ① 주제별 연구 동향은 '교수방안', '교육 자료', '교육 내용' 연구가 74.2%로 주제가 편중되어 있다. ② 선행연구에서 다루는 문화 범주는 문학과 언어문화, 역사문화의 범주에서 고착화되어 있다. ③ 문화교육에 영향을 주는 요인에 대한 연구는 지속적으로 진행되어오고 있다.

인하대학교
INHA UNIVERSITY

는 동일 서사의 광포 설화는 타문화 또는 타자라 판단했던 타국적 사람들에게서 연대를 경험하게 만들고, 오랫동안 전승되어 온 공통 서사로 인하여 상호문화교육에서 독보적인 텍스트일 수밖에 없다고 하였다. 다만, 광포 설화 속 공통 서사는 설화에서도 소수의 작품이라는 한계가 존재한다고 주장하였다. 이에 설화에 나타난 등장인물 특징의 유사성을 토대로 상호문화교육 프로그램을 개발하였다.

광포 설화를 활용하여 한국어 학습자에게 효과적인 상호문화교육을 위해서는 교육 목적에 적합한 텍스트를 선정해야 한다. 내용적 측면에서는 한국인의 정서와 가치관, 그리고 언어문화가 내포되어 있어야 하고, 교육적 측면에서는 문화적 보편성과 흥미를 유발할 수 있어야 한다. 우도혁, 김종일(2019: 168-169)에서는 한국문화이해교육을 위한 문학 텍스트 선정기준을 다음과 같이 제시하였다.

첫째, 학습자들이 수용할 수 있는 문학 텍스트로 한국어 수준을 고려해야 한다.
둘째, 학습자의 학습 동기를 유발할 수는 문학 텍스트여야 한다.
셋째, 학습자가 스스로 예습을 할 수 있는 분량으로 문학 텍스트를 선정해야 한다.
넷째, 한국문화와 가치관 등 한국인의 모습을 담은 문학 텍스트여야 한다.
다섯째, 대중적이고 보편적인 문학 텍스트여야 한다.

다음으로, 김관태, 송현정(2023: 89)에서는 중도입국 청소년의 문화교육을 위한 설화 선정기준도 살펴보고자 한다. 중도입국 청소년은 한국어를 학습하는 과정에 있고, 한국의 문화와 사회에 대한 이해를 필요로 하며, 교육적 배경과 수준에서 한국어 학습자와 유사한 측면이 있으므로 함께 살펴보고자 한다.

첫째, 등장인물 성격이 보편적이고 상식적인 전개가 진행되는 문학 텍스트를 선정한다.
둘째, 전개가 단순하고 직선적인 구조의 문학 텍스트를 선정한다.
셋째, 1~3차시 정도의 교수·학습이 가능하도록 적절한 분량의 문학 텍스트를 선정한다.
넷째, 스토리가 위기 또는 절정을 담고 있어 흥미를 유발할 수 있는 작품을 선정한다.
다섯째, 한국인의 정서와 언어문화가 드러나는 문학 텍스트를 선정한다.
여섯째, 문화적 다양성을 설명할 수 있도록 문화 요소가 드러난 문학 텍스트를 선정한다.

이상의 논의들을 종합해 볼 때, 문화교육에서의 설화 선정기준은 학습자가 텍스트를 쉽게 이해하고, 한국의 문화와 가치를 효과적으로 학습할 수 있는 텍스트를

인하대학교
INHA UNIVERSITY

선정할 수 있도록 한다. 또한, 텍스트가 학습자의 학습 동기를 유발하고, 문화적 보편성과 흥미를 유발해야 한다는 점을 강조한다. 결론적으로 설화는 문화적 다양성을 이해하고, 한국인의 정서와 언어문화를 반영할 수 있는 텍스트를 선정하는 것의 중요한 것으로 볼 수 있다.

이러한 기준들을 바탕으로 초급 한국어 학습자를 위한 상호문화교육에서 광포 설화 선정기준을 다음과 같이 제시할 수 있다.

첫째, 언어와 표현이 초급 한국어 학습자가 이해할 수 있는 수준이어야 한다. 초급 어휘와 문법이 사용되어야 한다.

둘째, 한국인의 정서, 전통 가치관, 그리고 일상적인 언어문화를 반영해야 한다. 이를 통하여 학습자는 언어학습뿐만 아니라 문화적 맥락을 이해하는 데도 도움을 받을 수 있다.

셋째, 학습자의 흥미를 유발할 수 있는 흥미로운 줄거리를 포함해야 하며, 등장인물이나 사건을 통해 문화적 특성이 잘 드러나야 한다.

넷째, 초급 학습자가 1-2차시 안에 이해할 수 있는 분량과 구조를 가져야 하며, 스토리의 전개가 단순하고 명확해야 한다.

다섯째, 학습자의 자국 문화와의 연결점을 찾을 수 있는 내용이 포함되어야 한다. 이를 통해 학습자는 자신의 문화와 한국문화 사이의 유사점과 차이점을 비교, 분석할 수 있다.

광포 설화를 활용한 교육은 서로 다른 문화권에서 파생된 유사한 내용을 지닌 설화들의 문화적 상징에 주목함으로써 학습자들이 상이한 문화에 관심을 가지고, 상호문화에 대한 이해를 심화시킬 수 있을 것이다. 이에 따라 이 연구에서는 ‘문화적 겹침’의 속성을 ‘광포 설화’에 적용하여, 2차시와 3차시 교수·학습 자료로 활용하였다. 2차시에서는 한국 광포 설화를 학습함으로써 한국문화에 대하여 인식을 증진하고, 3차시에서는 자국 또는 타국 광포 설화를 공유함으로써 자문화와 타문화를 인식할 수 있도록 유도하였다. 이러한 광포 설화를 통한 교수·학습을 통하여 학습자들이 서로 다른 문화 간의 유사성과 독특한 특성을 이해하고, 비교 분석하며 비판적 사고 및 분석 능력을 향상시키고, 문화적 편견을 해소함으로써 상호존중 태도 함양을 유도하였다.

인하대학교
INHA UNIVERSITY

1.2.2. 교육연극

이 연구에서는 다양한 문화적 교육환경에서의 상호작용을 통하여 한국어 학습을 좀 더 실제적이고 감각적으로 경험할 수 있도록 광포 설화를 기반으로 한 교육연극(educational drama) 활동을 활용하고자 한다.

교육연극은 20세기 후반 이후, 영어교육에서 시작되었다. 교육연극에는 확립된 이론이나 정의가 없으며, 교수자 및 연구자(주로 연구자가 된 교수자들)가 수업에서 지향하는 목표와 내용 등에 따라서 다양한 방식으로 정의되고 있다(Urian, 2011: 141). 교육연극은 교육을 목적으로 연극적 기술과 방법을 활용하는 수업 활동을 의미한다(최혜란, 이상원, 2009: 46). 연극과 교육연극의 가장 큰 차이점은 목적과 장소이다. 연극은 극장에서 각본에 의해 연기를 하는 것을 목적으로 하지만, 교육연극은 교실에서 교육적 목적으로 연극을 활용하는 것이다(Madaminova Gulzira, 2023: 70).

교육연극은 연극의 기법을 수용함으로써 다양한 학습을 가능하게 하는데, 학습자의 흥미를 고려하고 이를 지지함으로써 행동의 변화와 발달을 촉진한다. 그뿐만 아니라 일반적으로 알려진 바와 같이 다양한 연극적 방법을 수용하고 교육 현장에 폭넓게 적용함으로써 범교과성과 간 학문성의 특징을 갖는다(김창아, 2016: 98-99).

한국어교육에서의 교육연극 활용 교수·학습과정은 다음 <표 Ⅳ-3>과 같이 제시되어 있다.

<표 Ⅳ-3> 한국어교육에서의 교육연극 교수·학습 단계

연구자 (연도: 쪽수)	단계	교수·학습 내용
김창아, 김영순 (2013: 252-253)	마음 열기	• 표현·신체 놀이를 통한 마음 열기
	이야기 알기	• 익숙한 문화의 책을 읽고, 말과 마임으로 표현하기 • 이야기 구조 인식, 자신의 이야기와 관련지어 말하기
	이야기 초점화하기	• 인물 특징 고려 음악 선택하기 • 교육연극 가면 만들기 • 이야기의 배경과 내용을 말로 표현하기 • 역할을 생각하며 연극 소품 만들기
	연극 활동	• 대본을 읽으면서, 동작으로 표현하기
박희정 (2015: 676-677)	인터뷰	• 작품 속의 인물을 조사한 후, 인터뷰 형식으로 질문과 대답 주고받기
	대본 작성	• 텍스트를 교육연극 대본으로 바꾸기 • 뒷 이야기를 상상하여 대본으로 작성하기

인하대학교
INHA UNIVERSITY

연구자 (연도: 쪽수)	단계	교수·학습 내용
	교육연극	• 특정한 주제나 상황을 만들어 교육연극하기
	토론	• 교육연극에 대하여 다양한 관점을 주고받기
이혜원 (2017: 239-240)	마음 열기	• 학습자 요구조사 및 자기소개
	표현 연습	• 음성 표현 및 발음 연습 • 동작 표현 연습
	즉흥극 만들기	• 즉흥적으로 교육연극 만들기
	대본 작성	• 대본 이해 및 대본 작성 • 대본 분석 및 수정
	연습	• 역할 선정 및 대본 리딩 • 연습 및 연극 도구 제작
	공연 및 평가	• 교육연극 공연 • 평가(수업에 대한 느낌 나누기)
호진양, 송진한 (2019: 196-198)	도입	• 문학작품의 내용 구조와 인물 파악하기
	연출 전	• 작품의 주요 인물과 사건을 분석해보고, 핵심적 사건에 따라 상상력을 발휘하여 대본 작성(조별 활동) • 원하는 배역 결정하고, 소도구와 무대 배치에서 필요한 물건 준비 • 대본 암기 및 연습
	연출 후	• 투표를 통하여 우수팀 선정 • 설문지 작성

이 연구에서는 위 선행연구들을 종합하여 교육연극 교수·학습의 5단계를 제시하고자 한다. 1단계는 '도입' 단계로 한국 광포 설화의 내용 구조와 주요 인물 파악하고, 2단계에서는 '마음 열기' 단계로 한국 광포 설화와 유사한 자국 설화를 살펴보고자 한다. 3단계는 '이야기 심층 이해' 단계로 광포 설화 내용을 재인식하고, 교육연극 소재로 활용할 수 있는 한국 일상문화도 함께 살펴보고자 한다. 4단계는 '준비 단계'로 설화 재구성 기반 대본 작성 및 분석을 통하여 이야기를 초점화하고, 교육연극에 필요한 배경화면, 소품 등을 선정한다. 5단계는 '수행 단계'로 교육연극을 수행하고, 소감에 대하여 이야기를 나눈다. 이를 정리하면 다음 <표 Ⅳ-4> 과 같다.

인하대학교
INHA UNIVERSITY

<표 Ⅳ-4> 초급 한국어 학습자를 위한 상호문화교육에서의 교육연극 활용 교수·학습 단계

단계	교수·학습 내용
도입	한국 광포 설화의 내용 구조와 주요 인물 파악
마음 열기	한국 광포 설화와 유사한 자국 설화 조사
이야기 심층 이해	광포 설화 내용 재인식 및 한국 일상문화 탐구
준비	'설화 다시쓰기' 기반 대본 작성 및 분석, 교육연극에 필요한 배경화면 및 소품 선정
수행	교육연극 수행 및 소감 공유

위에 제시된 단계별 교육연극 활동을 통하여 학습자가 체계적으로 수행할 수 있도록 유도하고자 한다. 이러한 교육연극은 외국어교육에서도 교육적 가치를 지니고 있다. 외국어교육환경에서 교육연극을 진행하는 동안 학습자들은 활발한 어휘 연습 활동을 할 수 있으며, 의사소통 기술과 자신감을 발달한다. 또한, 학습자들은 특정한 역할에 투입되면서 목표 언어로 의사소통하는 연습을 하게 된다(Madaminova Gulzira, 2023: 71). 또한, 교육연극 준비과정에서 말하기 능력에 대한 동기가 부여되며, 교육연극 시행을 통하여 말하기 능력이 향상되고, 학업 성과와 학습 태도에 긍정적인 영향을 미친다(Altweissi, 2022: 19). 그뿐만 아니라, 교육연극 준비과정에서 학습한 주제를 적용하면서 습득한 지식에 대한 반복적인 성찰을 이끌어내며, 동료 학습자와 협동하고 상호작용면서 문화에 대한 감수성을 신장시킬 수 있다(서현주, 김영순, 김명희, 2022: 288). 특히, 준비과정에서 딕싯(Dixit) 카드를 활용하여 설화를 재구성할 수 있도록 하였다. 딕싯카드는 텍스트가 없는 이미지 카드 84개로, 카드를 자유롭게 해석하고 이야기를 창조할 수 있다. 이미지에서 연상되는 이야기를 통하여 자신의 생각을 발산할 수 있으며, 미적 요소를 포함한 이미지와 구성물은 다양한 아이디어를 제공한다. 또한, 관찰 및 감정 표현, 그리고 의사소통을 통하여 공감 교육적 효과도 포함된다. 따라서, 딕싯카드를 활용하여 이야기를 재구성하는 것은 이야기 창조의 어려움을 해소할 수 있다. 카드의 이미지는 상상력을 자극하고 다양한 아이디어를 떠올리도록 도와주며, 언어로 표현하기 어려운 개념이나 감정을 시각적으로 표현함으로써 이야기를 창조하는 데 도움이 된다. 또한, 딕싯카드를 사용하면 이미지가 주는 자극에 따라 이야기를 구성하는 과정에서 더욱 창의적이고 자유로워질 수 있다(박지숙, 홍혜영, 2022: 136). 이러한 방식으로 딕싯카드를 활용하

인하대학교
INHA UNIVERSITY

면 이야기 창조의 어려움을 해소하고 더욱 풍부하고 흥미로운 이야기를 만들어낼 수 있을 것으로 기대된다. 설화 다시쓰기 활동 중, 딕싯 카드 활용 줄거리 구성 활동 모습은 다음 [그림 Ⅳ- 4]와 같다.

[그림 Ⅳ- 4] 딕싯카드 활용 줄거리 구성 활동 모습

따라서, 이 연구에서는 ‘교육연극’을 통하여 다양한 문화권 사람들과 원만하게 상호작용할 수 있는 교수·학습을 설계하고자 한다. 이에 따라 이 연구에서는 광포 설화를 기반으로 한 ‘교육연극’을 5~7차시에 걸쳐 교수·학습 활동으로 활용하고자 한다. 교육연극 활동을 3차시에 걸쳐 구성한 이유는 학습자들이 광포 설화와 연극에 대한 이해를 깊이 있게 하기 위해서는 충분한 시간이 필요하기 때문이다. 이에 따라, 3차시에 걸쳐서 활동을 진행함으로써 학습자들은 이야기의 배경과 캐릭터, 중심 메시지 등을 충분히 이해하고 준비할 수 있으며, 주어진 주제나 내용을 깊이 있게 이해하고 경험할 수 있는 기회를 제공하기 위함이다.

인하대학교
INHA UNIVERSITY

1.2.3. 성찰일지

성찰은 경험으로부터 배우는 데 필수적인 부분이며, Dewey는 경험에 대한 탐구와 사건 간의 연결로 성찰적 실천에 대하여 최초로 언급한 학자이다. 수행 중 성찰은 주목해야 할 중요한 점이다. 이는 개인이 자신의 과거 활동과 취한 행동을 돌아볼 뿐만 아니라 보여지는 감정, 이전의 일, 취한 행동 및 그 효과에 대한 관찰을 깊이 들여다보고 이를 통해 더 높은 수준의 이해로 이어진다는 것을 보여준다(Parwanda, 2023: 2). 이와 관련된 학습 전략으로는 설명적 탐구, 성찰일지, 관찰학습 등이 있는데 가장 널리 활용되는 방법이 성찰일지다(엄미리, 박인우, 2011: 215).

성찰일지(reflective journal)는 활동 주제에 대한 학생들의 깊은 이해와 이해를 증진시키기 위해 고안되었다(Choi, Tian, Stumph, 2022: 3). 학습자들이 수업에 적극적으로 참여하고 학습할 수 있도록 도와줄 수 있는 방법 중 하나로, 학습 내용 이해에 대한 점검과 본인의 학습 태도를 되돌아보게 함으로써 보다 적극적으로 학업에 임할 수 있게 하는 역할을 한다(이소현, 2019: 336). 이는 학습 태도를 개선시키고, 비판적 사고를 향상시키는 데 도움을 준다(Sunra, 2022: 276). 성찰일지는 교육 목적에 따라 다양한 대상(유아, 초・중・고등학생, 대학생, 성인, 교사, 의사 등)에게 적용할 수 있으며, 다양한 방식으로 적용할 수 있고, 다양한 내용을 포함시킬 수 있다(신희선, 2014: 23).

이세희, 이윤선(2022: 880-881, 887)에서는 성찰일지의 효과를 검증한 60편의 연구를 분석하였다. 이 논문에서는 성찰일지의 특성을 ‘작성 형태(수기, 온라인)’, ‘구조화 여부(구조화된 형식[학습 내용, 이해 안 가는 내용, 학습 보충 방법 등])’, ‘비구조화된 형식[일기 형식])’, ‘교사 피드백 유무’, ‘또래 상호작용 여부(개인적, 협력적[성찰일지 공유하고 함께 성찰])’로 나누어 살펴보았다. 분석 결과, 온라인 작성이 수기 작성보다 효과 크기가 컸으며, 구조화 여부에 따른 효과 크기는 차이가 없는 것으로 나타났다. 또한, 교사의 피드백은 통계적으로 유의한 조절 변수는 아니었지만, 또래와 상호작용을 하는 협력적 성찰일지가 개인적 성찰일지보다 효과 크기가 큰 것으로 나타났다.

이에 따라, 본 연구에서는 각 차시마다 마무리 단계에서 온라인 형태의 비구조화된 협력적 성찰일지를 제시하고자 한다. 이를 위하여 교수자-학습자, 학습자-학습자

인하대학교
INHA UNIVERSITY

간 상호작용(토의, 토론)을 위한 쌍방향 원격수업 활용 도구인 '패들렛(padlet)'을 활용하였다. 교수자들이 활용할 수 있는 도구는 '파워포인트(팀즈 연동 시), 구글 문서 및 프레젠테이션(구글 클래스룸 연동 시), 화이트보드(팀즈 연동 시), 잼보드, ALLO, 마인드마이스터' 등이 다양하다(인천광역시교육청, 2021: 8-10). 이에 교수자는 교육 환경과 목적에 따라 적절한 도구를 선택할 수 있다.

본 연구에서는 상호문화교육 프로그램의 각 차시가 끝난 직후에 바로 사용할 수 있도록 활용성과 편의성을 고려하여 패들렛을 도구로 선택하여 활용하였다. 패들렛은 모바일 기기와 호환되어 어디서든 쉽게 접속하고 활동할 수 있으며, 특정 애플리케이션을 설치할 필요 없이 링크만으로도 접속이 가능하다. 교수자와 학습자 모두가 별도의 훈련 없이 간편하게 활용할 수 있어 게시판 생성 및 활동이 용이한 장점이 있다(노채환, 2021: 107-108). 이와 같은 패들렛의 특성을 활용하여 상호작용을 할 수 있는 성찰일지 작성 공간으로 활용하고자 한다. 특히, 한국어, 영어, 모국어 등 학생들이 표현하고 싶은 언어를 활용하여 작성할 수 있게 되도록 함으로써 자유롭게 의견을 나눌 수 있도록 하고자 한다. 이러한 설정을 통해 학생들이 보다 쉽게 성찰일지 작성에 참여하고 효과적이고, 협력적인 성찰을 하는 데 도움을 주고자 한다.

2. 교수・학습 프로그램 개발

2.1. 교수・학습 프로그램 초안 개발

본 프로그램의 초안은 중・고급 학습자[44]를 대상으로 선행연구(문희진, 장현정, 2023)에서 총 3차시로 구안하였다. 1단계는 학습자 문화 텍스트, 2단계는 한국문화 텍스트, 3차시는 한국문화텍스트로 구분하였다. 본래 Holzbrecher의 경험 차원은 여섯 차원(5차원: 정치적-심미적 차원, 6차원: 평가 차원)으로 구성되어 있다. 하지만, 이 연구의 초기 모형으로 한국어 상호문화 교수・학습 모형의 초기 설계를 4차원으

44) 이 연구의 초안은 중·고급 한국어 학습자를 대상으로 개발되었으나, 본 연구에서는 초급 학습자를 대상으로 프로그램을 구성하였다. 중·고급 학습자를 위한 프로그램의 효과와 개선점을 기반으로 초급 학습자를 위한 프로그램을 보다 효과적으로 설계할 수 있었다. 초급 학습자는 기초 단계에서부터 한국어와 한국문화에 대한 이해를 높일 수 있는 상호문화교육 프로그램을 통해 다양한 문화적 경험을 쌓음으로써 상호문화 학습의 흥미와 동기를 높일 수 있다. 또한, 초급 단계에서의 성공적인 상호문화 학습 경험은 이후 중·고급 단계로의 학습 확장에도 긍정적인 영향을 미칠 것으로 기대할 수 있다.

인하대학교
INHA UNIVERSITY

로 축소하여 연구를 진행했다. 이러한 접근은 간결한 4차원 구조로 시작함으로써 연구 방향을 명확히 설정하고, 필요시 점진적인 구조로 확장할 수 있는 유연성을 확보하고자 함에 있었다. 또한, 국내 유학생 중에서 가장 큰 비율을 차지하는 베트남 학습자[45]들을 대상으로, 광포 설화 텍스트와 이를 기반으로 한 한국문화콘텐츠를 교육 자료로 활용함으로써 그 가능성을 탐색하였다. 이에 한국어 상호문화 교수・학습 프로그램의 초안은 다음 <표 Ⅳ-5>와 같다.

<표 Ⅳ-5> 중·고급 한국어 학습자를 위한 상호문화교육 프로그램 초안(문희진, 장현정, 2023: 349-350 재구성)

차시	교수학습 자료	교수학습 활동
1	학습자 문화 텍스트 (광포 설화)	**[자문화 '반성']** • 베트남 광포 설화 '여우정령 이야기(狐精傳, Hồ Tinh truyền đạt)'읽기 • 설화 이해 및 해석에 관한 문제 풀이 • 설화 관련 베트남 문화 이야기 나누기
2	한국문화 텍스트 (광포 설화)	**[타문화 '지각']** • 광포 설화 '여우구슬(狐狸珠子)' 읽기 • 이야기 이해와 해석에 관한 문제 풀이 • 기억에 남는 장면 그림 그리고 발표하기
3	한국문화콘텐츠 (드라마)	**[타문화 '경험']** • 구미호 관련 한국 드라마 시청하기 (여우구슬, 여우비, 구미호의 능력 등) • 한국과 베트남 구미호에 대해 이야기 나누기 • 설화 다시 쓰기

그리고 이를 확장하고 담론으로 완성하기 위하여 문헌 연구(문희진, 김영순, 2023)를 진행하여 프로그램을 수정・보완하였다. 재구성한 프로그램을 한국어 학습자를 대상으로 실행하기에 앞서 전문가 검토를 실시하였다. 이 항에서는 교수・학습 프로그램의 설계 과정 중에서도 전문가 검토를 중심으로 살펴보고자 한다.

전문가 검토에 참여한 전문가는 모두 4인이었으며, 이들은 모두 현직 한국어 강사이거나 이와 유사한 경력을 가지고 있었으며, 교육학 석사과정을 수료하였다는 공통점을 지닌다. 전문가 집단의 구분은 자문 순서에 따라 나열되었다. 전문가 정보

45) 2023년 4월 기준, 국내 고등교육기관 외국인 유학생 수는 총 181,842명이다. 이 중 베트남 학습자는 중국인 학습자(68,065명, 53.9%)에 이어 두 번째로 많은 수(43,361명, 23.8%)를 차지하고 있다. 구체적으로 살펴보면, 중국인 유학생 수는 2018년에서 2023년까지 증감을 반복하며 전반적으로는 상승하는 추세로 보이지만, 그 비율은 2018년 48.2%에서 2023년 37.4%로 점차 감소하고 있다. 반면, 베트남 유학생들은 2018년 27,061명에서 2023년 43,361명으로 상당히 크게 증가하였으며, 비율도 2018년 19.0%에서 2023년 23.8%로 상승하였다. 이는 베트남 유학생들이 전체 유학생 구성에서 차지하는 비율이 점차 커지고 있음을 의미한다(한국교육개발원, 2023). 이에 베트남 학습자를 대상으로 교수·학습 프로그램의 초안을 개발하였다.

인하대학교
INHA UNIVERSITY

는 다음 <표 Ⅳ-6>과 같다.

<표 Ⅳ-6> 1차 모형 전문가 정보

구분	소속기관(직위)	학위	전공	자격증	교육경력
A	• 국내 대학교 국제교류처 교수 • 대학교 부설 한국어교육기관 한국어 강사	박사	한국어교육(석사) 호텔경영(박사)	한국어교원자격증 2급	6년
B	• 국내 대학교 다문화교육학과 초빙교수 • 국내 대학교 부설 연구소 연구 교수	박사	국어교육(석사) 다문화교육(박사)	한국어교원자격증 2급 다문화사회전문가 1급	14년
C	• 베트남 소재 대학교 한국어학과 교수 • 국내 대학교 국제대학원 외국어로서의 한국어교육 박사과정	석사	한국어교육(석사) 한국어교육(박사)	한국어교원자격증 2급	9년
D	• 법무부 사회통합프로그램 강사 • 국내 대학교 일반대학원 다문화교육 박사과정	석사	다문화교육(석사) 다문화교육(박사)	한국어교원자격증 1급 다문화사회전문가 2급	10년

전문가 검토 의견 수집[46]은 프로그램 구성 내용과 전문가 검토 작성지를 함께 이메일로 송부하여 서면으로 받았다. 검토 내용은 크게 프로그램 목표에 따른 구성(프로그램 목표에 따른 차시 구성의 적절성, 차시별 목표에 따른 매체 및 활동의 적절성, 구성요소[47]에 따른 학습 내용의 적절성)과 학습 대상에 따른 구성(학습 대상을 고려한 교육 내용의 적절성, 학습 대상에 대한 흥미 유발의 적절성)으로 나누어 자유롭게 기술하도록 하였다. 자료분석은 유사한 의견 중에서도 각 전문가별로 핵심적으로 강조한 의견을 기준으로 연구자와 공동연구자의 협의를 통하여 검토 사항을 수정・보완하였다.

먼저, 전문가 A는 현재 국내 대학교 국제교류처 소속으로 외국인 유학생 대상 수업을 진행하고 있으며, 부설 한국어교육기관에서도 한국어 강사로 재직 중이다. 전문가 A의 핵심 조언은 '동일한 학습자만을 대상으로 한 것'과 '프로그램이 지나치게 짧다'는 것이다. 한국어교육을 기반으로 한 '상호문화교육'이므로, 한 국적

46) 전문가 검토는 이상수, 김은정(2017: 244-245)의 교육프로그램 타당도 확보를 위한 전문가 검토과정을 참고하여 실시하였다.
47) 문희진, 김영순(2023)의 '한국어 학습자를 위한 상호문화교육 구성요소'를 제시하였다.

인하대학교
INHA UNIVERSITY

학습자를 대상으로 한다면, 다양한 문화적 배경을 다루기 어려워 상호문화 의사소통 능력을 신장시키기 어려울 수 있다는 의견을 제시하였다. 또한, 단회기성 프로그램이 진행될 경우 학습자들이 주제나 내용을 표면적으로 이해할 가능성이 높으며, 상호문화적인 관점을 심층적으로 파악하기 어려울 수 있다고 조언하였다. 연구자는 이 의견이 타당하다고 판단하여 다국적 학습자를 대상으로, 차시를 확대하여 프로그램을 수정・보완하였다.

전문가 B는 다문화교육학을 전공하여 다문화가정 학생 대상으로 언어를 교육하며, 상호문화교육 프로그램 개발 및 언어교육 프로그램 개발 연구를 진행하고 있다. 전문가 B의 핵심 조언은 '개별학습에서 조별학습으로의 전환'과 '프로그램 구성 순서 변경'이었다. '상호문화교육'은 다양한 문화적 배경을 가진 사람들 간의 상호이해와 소통을 강화하기 위한 교육이므로, 협력학습을 통한 상호작용의 중요성을 강조하였다. 또한, 학습자들은 1차시에서 프로그램에 대한 전반적인 이해가 부족할 수 있으므로, 흥미도가 높은 문화콘텐츠를 첫 차시에서 제시함으로써 학습자들의 흥미와 관심을 유도해야 한다는 조언을 주었다. 연구자는 이러한 의견에 동의하여 4차시부터 협동학습으로 전환하여 수업을 구성하였으며, 1차시와 3차시의 구성 순서를 변경하였다.

전문가 C는 현재 외국어로서의 한국어교육 전공으로 박사과정을 이수 중이며, 9년 동안 한국어 학습자를 가르쳐왔으며, 한국어 교재 분석・개발 및 발음 교육 개발 연구를 하고 있다. 전문가 C의 핵심 조언은 '학습 어휘 제시 방법의 변경'과 '말하기 활동 확대'였다. 학습 어휘 부분에서 '명사, 형용사, 동사'로만 제시되어 있는 것을 '명사+동사' 또는 '명사+형용사'로 제시함으로써, 학습자들이 단어의 활용 방법과 문맥을 더 잘 파악할 수 있도록 유도하기를 조언하였다. 또한, '듣기(문화콘텐츠 시청)', '읽기(설화 읽기)', '쓰기(설화 다시쓰기)' 활동에 비하여 말하기 활동이 부족한 것을 지적하였다. 이러한 의견에 따라, 연구자는 학습 어휘 제시 방법을 변경하고, 말하기 활동을 확대하기 위하여 '설화 기반 교육연극' 활동을 포함시켰다.

전문가 D는 현재 사회통합 프로그램 강사로 10년째 한국어 학습자를 가르치고 있으며, 다문화교육 전공으로 박사과정에 재학 중이다. 그리고 한국어 학습자 대상 학습 경험에 관한 연구 및 다문화교육 정책 분석 연구를 진행하고 있다. 전문가 D

인하대학교
INHA UNIVERSITY

의 핵심 조언은 ‘활발한 상호작용 유도’와 ‘다양한 자료 활용한 학습자 흥미 유발’이었다. 상호문화교육에서 필수적인 요소는 풍부한 상호문화소통 경험이라고 생각하여 교수자-학습자 또는 학습자-학습자 간 상호작용의 확대를 조언하였다. 또한, 학습자의 흥미를 지속시킬 수 있는 교수·학습 활동의 중요성을 강조하였다. 연구자는 온라인 가상 게시판에 학습자가 콘텐츠(글, 사진, 파일 등)를 업로드하여 공유할 수 있는 실시간 협업 웹 플랫폼 ‘패들렛’을 활용하여 활발한 상호작용이 일어날 수 있도록 구성하고, 한국문화콘텐츠 장면에 등장하는 한국문화를 직접 체험할 수 있는 학습 활동을 추가하였다.

2.2. 교수·학습 프로그램 원형 개발

본 프로그램은 초급 한국어 학습자를 위한 상호문화교육의 목표 및 구성요소에 따라 적절하게 적용할 수 있도록 설계되어 있다. 또한, 문화지능을 함양하기 위한 다양한 교수·학습 전략과 활동을 포함하였다.

McCrea & Yin(2012: 107-109)은 교육학 측면에서 다양한 문화적 환경에서 학습자들의 문화지능을 함양시키기 위한 네 가지 방법을 제시하였다. 먼저 교수자 ‘강의’를 통하여 타문화에 대한 지식을 전달하며, 학습자는 다른 문화에 대한 글을 개별적으로 ‘읽음’으로써, 지식을 습득할 수 있다. 또한, 학습자들은 ‘상호 배움’으로 알고 있는 것을 서로에게서 배울 수 있으며, ‘해외 유학 및 여행’을 통하여 외국 문화에 대한 직접적인 경험을 할 수 있다. 이처럼 문화지능 개발을 목표로 교실에서 구현되는 다양한 활동은 교수자-학습자 간 상호작용, 그리고 학습자-학습자 간 상호작용으로 ‘초인지 및 인지 문화지능’ 구성요소를 강화할 수 있으며, 경험을 통한 직접 학습은 ‘초인지 및 인지 문화지능’ 구성요소 외에도 ‘동기 및 행동 문화지능’ 구성요소도 강화될 수 있다. 따라서, 이 논문에서는 문화지능을 향상시키기 위하여 ‘강의 → 읽음 → 상호 배움’ 순서를 기반으로 프로그램을 구성하였다.

또한, 기존 한국어 교재 분석 결과를 바탕으로 상호문화교육 프로그램을 보완하여 개발하였다. 기존 한국어 교재 분석 결과, 세 가지 보완점이 제안되었다. 첫째, 기존 한국어 교재는 문화체험 활동이 부족하여 교실 내에서만 이루어지는 활동이

인하대학교
INHA UNIVERSITY

대부분이며, 실제 체험보다는 개념적 이해에 중점을 두고 있었으므로 체험 및 활동 중심 프로그램을 제시하여야 한다. 둘째, 기존 한국어 교재에서 사회적 관습과 역사적 배경에 대한 설명이 단편적이며, 현대 한국 사회의 복잡한 사회적 문제와 다양성을 충분히 다루지 못하였으므로 전통문화와 현대문화, 그리고 그 변화 과정을 함께 제시하여 보완된 교수·학습 활동을 제시하여야 한다. 셋째, 기존 한국어 교재에서 상호작용 활동이 다소 일방적으로 이루어지고 있다는 점에 착안하여 학습자의 적극적 참여와 피드백을 유도할 수 있는 상호작용 방식으로 구성해야 한다. 따라서, 본 프로그램은 기존 한국어 교재에서의 문화체험 활동 부족, 자문화와 한국문화의 비교 활동 및 토론 활동 부족, 한국문화에 대한 단편적 설명, 일방적 상호작용 활동 등의 한계점을 보완하였다.

1차 모형의 실행과 전문가의 의견을 반영하여 내용을 수정 및 보완하여 개발한 프로그램 원형은 다음 <표 Ⅳ-7>과 같다.

<표 Ⅳ-7> 한국어 상호문화 교수·학습 프로그램 원형 개발

차시	차시명	교수학습 내용	학습 목표
1	문화콘텐츠를 통한 한국문화 인식	· 광포 설화 기반 한국문화콘텐츠 활용 한국문화 특징 습득 및 자문화와 타문화 비교	- 한국문화콘텐츠 속 한국 설화의 특징을 이해할 수 있다 - 타문화에 관심을 가질 수 있다. - 자문화와 한국문화의 차이를 알고, 한국문화에 흥미를 가질 수 있다.
차시	**차시명**	**교수학습 내용**	**학습 목표**
2	문화텍스트를 통한 이해 확장	· 한국 광포 설화를 통한 한국문화 이해 및 한국문화체험	- 한국문화콘텐츠와 설화의 관계를 이해할 수 있다. - 전통문화와 관련하여 자문화와 타문화를 비교할 수 있다. - 드라마와 설화 속 전통문화를 이해하고 체험할 수 있다.
차시	**차시명**	**교수학습 내용**	**학습 목표**
3	세계문화텍스트 탐색을 통한 자문화 재인식	· 학습자 문화 광포 설화 소개 및 자문화 재인식	- 한국 설화와 유사한 자국의 설화를 비교하여 문화 간 공통점을 인식할 수 있다. - 광포 설화에 내재된 문화를 이해하고 비교하는 능력을 기를 수 있다. - 상호문화소통을 통해 타문화를 수용하는 태도를 형성할 수 있다.

인하대학교
INHA UNIVERSITY

차시	차시명	교수학습 내용	학습 목표
4	문화콘텐츠를 통한 상호연결 인식	· 설화 기반 한국문화콘텐츠 속 한국 일상문화 탐색 및 자문화와 타문화 비교	- 문화콘텐츠 속 한국문화의 의미를 이해할 수 있다. - 자문화와 한국문화를 비교하여 생각을 표현할 수 있다. - 상호문화소통을 통해 자신의 의견을 나누고 타문화에 대한 이해를 넓히고 존중할 수 있다.
차시	차시명	교수학습 내용	학습 목표
5	심미적 공동 창작 활동을 통한 상호작용	· 그림책 제작을 위한 줄거리 및 제목 구성(캘리그라피 활동)	- 한국 설화와 관련이 있는 어휘를 이해할 수 있다. - 붓펜을 활용하여 한글 캘리그라피 활동을 할 수 있다. - 다양한 문화에 관심을 가지고 존중하는 태도를 형성할 수 있다.
차시	차시명	교수학습 내용	학습 목표
6	텍스트 재구성을 통한 문화적 협력과 존중	· 그림책 완성 및 교육연극 대본 구성	- 설화를 재구성하는 과정을 알 수 있다. - 한국문화를 비판적으로 바라볼 수 있다. - 자문화 타문화의 차이를 이해하고 협력할 수 있다.
차시	차시명	교수학습 내용	학습 목표
7	교육연극을 통한 문화 교류	· 광포 설화 기반 교육연극 수행	- 교육연극 활동을 감상하고 이해할 수 있다. - 한국어 의사소통 능력을 강화시킬 수 있다. - 재구성한 설화 이야기를 기반으로 한 교육연극에 참여할 수 있다.
차시	차시명	교수학습 내용	학습 목표
8	성찰을 통한 상호문화 이해	· 1~7차시 활동 반성 및 '상호문화란?'를 주제로 한 글쓰기	- 다양한 문화적 관점의 공통점과 차이점을 이해할 수 있다. - 자신의 생각을 정리하고 한국어로 표현할 수 있다. - 다양성을 존중하고 타문화를 이해하려는 태도를 형성할 수 있다.

1차시 '문화콘텐츠를 통한 한국문화 인식'은 설화를 기반으로 한 한국문화콘텐츠를 통해 학습자들의 선험 지식을 활성화시키고, 새로운 한국문화에 대한 호기심과 흥미를 유발하는 차시이다. 이 차시에서는 학습자들이 한국문화콘텐츠와 설화의 연관성을 인식하고, 한국문화 속 설화의 특성을 파악하며, 자신의 문화와 한국문화의 공통점과 차이점 비교를 통하여 인지하도록 한다. 상호문화교육에 대한 학습자의 흥미와 주의를 유발하는 차시로 이때 사용하는 문화콘텐츠(영화, 드라마, 웹툰,

인하대학교
INHA UNIVERSITY

게임 등)는 교수자가 선택하여 활용할 수 있다. 초급 학습자는 모든 한국어 콘텐츠를 완전히 이해하는 것은 어렵지만, 콘텐츠의 주요 의미를 충분히 이해할 수 있는 자료로 선택해야 한다.

2차시 '문화텍스트를 통한 이해 확장'은 한국 설화를 통해 한국문화를 탐색하는 차시이다. 학습자들은 설화 속 전통문화의 역사적 배경과 의미를 이해하고, 직·간접 체험하며, 한국의 일상문화와 관련된 언어와 행동의 특성을 학습하도록 한다. 이 차시에서의 텍스트는 학습자의 한국어 수준에 맞도록 교수자가 재구성하여 제공하여, 학습자가 내용을 충분히 이해할 수 있도록 지원한다. 또한, 설화 속 한국문화와 관련된 직·간접 체험(전통놀이, 예술 작품 감상, 음식 체험, 종이접기 등)을 할 수 있는 활동을 진행한다. 이를 통하여 언어 능력뿐만 아니라 추상적인 개념을 확립하여 교육의 효과를 높일 수 있다. 또한, 전통문화와 관련하여 한국문화와 자문화를 비교하고, 더 나아가 다양한 타문화를 비교할 수 있는 이야기 나누기 활동을 진행한다.

3차시 '세계문화텍스트 탐색을 통한 자문화 재인식'은 앞서 이해한 한국문화를 기반으로 자문화와 그리고 타문화권 학습자 문화 간의 공통점을 인식하는 차시이다. 학습자들은 한국 설화와 관련된 한국의 장소를 살펴본 후, 이와 유사한 자국의 설화를 비교 분석함으로써, 다양한 문화를 이해하는 경험을 기를 수 있다. 이 차시에서의 활동은 학습자가 자국문화를 소개하는 다양한 활동(설화 소개, 설화 주인공 그리기, 설화와 관련된 유적지 사진 및 영상 등)을 통하여 자연스럽게 자문화를 재인식할 수 있도록 지원한다.

4차시 '문화콘텐츠를 통한 상호연결 인식'은 다양한 문화권 학습자들이 함께 참여하는 공동 창작 활동을 통해 화합을 경험하는 차시이다. 학습자들은 한국문화 콘텐츠 속 한국문화를 인식하고, 이를 이해하며, 자신의 문화와 비교·분석하여 다양성을 확장한다. 학급 전체가 참여하는 공동 창작물은 글쓰기 활동은 학습자들의 창의성과 언어적 표현력을 향상시키면서 다양한 문화적 관점을 이해하고 존중하는 경험을 지원한다.

5차시 '심미적 공동 창작 활동을 통한 상호작용'은 한국어 어휘와 표현의 이해와 활용 경험 기회를 제공하고, 조별 활동을 통해 텍스트를 재구성하는 경험을 확장할 수 있는 차시이다. 이를 위하여 조별 활동으로 광포 설화와 관련된 어휘그물

인하대학교
INHA UNIVERSITY

을 구성해볼 수 있도록 한다. 또한, 학습한 설화의 줄거리를 재구성하는 활동과 붓펜을 활용한 한글 캘리그라피 체험을 통하여 한글을 작성함으로써 한국어에 대한 흥미를 높일 수 있다. 이 차시에서는 초급 학습자의 경우, 한국어뿐만 아니라 영어로 소통할 수 있도록 하여 활발한 상호작용이 이루어질 수 있도록 지원한다. 단, 쓰기의 경우는 한국어로 쓸 수 있도록 유도한다.

6차시 '텍스트 재구성을 통한 문화적 협력과 존중'은 다양한 문화권 사람들과 상호작용하면서 새로운 의견을 수용하고, 자신의 생각을 표현하는 경험을 제공하는 차시이다. 학습자들이 설화를 재구성하는 과정을 통해 한국문화를 비판적으로 바라보고, 자신의 문화와 타문화의 차이점을 인식하고 협력하는 경험을 유도한다. 또한, 다양한 문화권 학습자들과의 소통을 통해 하나의 설화를 공동으로 만들며 타문화에 대한 이해와 존중의 태도를 기를 수 있다. 이 차시에서는 무지(無紙) 종이책을 제공하여 학습자들이 이야기를 완성할 수 있도록 유도한다. 그리고 완성한 그림책을 기반으로 교육연극 대본을 작성함으로써 다음 차시에서의 교육연극 활동을 준비할 수 있도록 한다.

7차시 '교육연극을 통한 문화 교류'는 한국어 어휘와 표현의 활용하는 경험을 하고, 상호문화 의사소통 경험을 제공하는 차시이다. 학습자들이 교육연극 수행을 통해 재구성한 이야기를 수용하고, 한국어 의사소통 경험을 확장하며, 문화 교류와 한국어로 소통하는 경험을 통하여 협력을 유도한다. 이때, 초급의 경우는 대본을 읽도록 하고, 중·고급 학습자의 경우에는 대본을 외워서 교육연극을 진행할 수 있도록 한다.

8차시 '성찰을 통한 상호문화 이해'에서는 프로그램을 마무리하는 단계로 다양한 관점을 이해하고 존중하며, 활발한 상호문화 의사소통 과정을 유도한다. 학습자들은 1-7차시 성찰일지를 통해 다양한 문화적 관점의 공통점과 차이점을 인식하고, '상호문화란?'을 주제로 자신의 생각과 느낌을 정리하며 한국어 쓰기로 표현할 수 있는 경험을 제공한다. 이를 통하여 다양성을 존중하고 공존을 실천할 수 있는 태도를 가질 수 있도록 유도한다.

초급 한국어 학습자를 위한 상호문화교육은 학습자가 자신의 문화를 재조명하고 동시에 타문화를 존중하면서, 다양한 문화적 맥락에서 적절한 상호문화 의사소통을 경험할 수 있도록 지원하여, 다문화사회에서 효과적으로 소통하고 적응할 수 있도

인하대학교
INHA UNIVERSITY

록 설계하였다. 본 프로그램은 문화지능역량 신장을 위하여 문화적 겹침을 활용한 교육 내용과 활동에 맞는 다양한 텍스트 및 콘텐츠 자료를 활용하였다. 이를 통하여 학습자의 문화적 이해와 한국어를 통한 상호문화 의사소통 능력을 강화함으로써 다문화사회에 필요한 문화 간의 차이를 긍정적으로 다루는 방법에 대한 자신의 관점을 확립시키는 것을 주된 내용으로 한다.

본 프로그램은 수업 환경 및 학습자의 특성에 따라 재설계할 수 있으며, 차시를 축소하거나 확대하여 운영할 수 있는 유연성을 가지고 있다. 따라서, 다양한 교육 상황에서 효과적으로 적용될 수 있다.

3. 소결

본 장에서는 한국어 상호문화 교수·학습 프로그램의 설계와 개발을 위한 설계원리와 이론적 구성요소를 도출하고자 하였다. 이를 위하여 Ⅱ장의 이론적 논의와 Ⅲ장의 교수·학습 프로그램 개발과정에 기반하여 8차시로 구성된 초급 한국어 학습자를 위한 상호문화교육 프로그램의 원형을 개발하였다.

먼저, '교수·학습 프로그램 설계 원리'에서는 상호문화교육의 중요성과 그 구성요소를 제시하였다. 여기에서는 Holzbrecher의 상호문화 교수·학습과정을 중심으로 교육 프로그램의 설계 원리를 논의하였으며, 학습자의 문화적 인식과 이해를 심화시키기 위한 방법론을 제시하였다. 이 절에서는 학습자들이 다양한 문화적 배경을 이해하고 존중하는 태도를 내면화할 수 있도록 돕는 교육 목표를 명확히 하고, 그 과정에서 문화지능의 구성요소를 통합적으로 발달시킬 수 있는 교수·학습 방법을 제시하였다.

다음으로, '교수·학습 전략 및 활동'에서는 트랜스미디어 스토리텔링을 통한 교육적 접근을 탐색하였다. 교육 자료로서 광포 설화의 캐릭터 기반 스토리텔링을 활용하는 방안을 제안하며, 이를 통해 학습자가 한국문화의 깊은 이해와 자문화의 재인식을 경험할 수 있도록 유도하였다. 특히, 다양한 조별 활동과 교육연극을 통하여 학습자의 참여와 흥미를 유발하는 교육 전략을 제시하였다. 이를 통하여 트랜스미디어 스토리텔링이 학습자들에게 문화적 다양성을 이해하고, 다양한 문화적 배경

인하대학교
INHA UNIVERSITY

을 가진 이들과의 소통 능력을 향상시키는 구체적인 교육적 방안을 제시하였다.

이 장은 교수·학습 프로그램 설계와 개발에 있어 문화지능을 향상시키기 위한 교수·학습 원리와 전략, 그리고 트랜스미디어 스토리텔링을 통한 학습자 활동 중심 교육 방안을 종합적으로 다루었다.

인하대학교
INHA UNIVERSITY

Ⅴ. 교수·학습 프로그램 실행과 결과

1. 교수·학습 프로그램의 실제

1.1. ‘마고할미’ 설화의 변화와 교육적 활용

본 연구의 실행과정에 활용된 문화적 소재는 ‘마고할미’ 설화이다.[48] 마고할미 설화는 광포 설화의 한 유형으로 간주된다. ‘마고할미’ 설화는 거인이나 신과 같은 초자연적 존재로 묘사되고, 치마로 흙을 옮겨 산을 만들고, 손으로 계곡을 만들며, 오줌으로 강을 만드는 무한한 능력을 갖춘 존재로 이야기된다(강민경, 2008: 52). 이는 Aarne-Thompson(1973: 293)의 설화 유형인 A965, A966, A972에 해당한다. ‘A965 및 A966’ 유형에서는 어떤 산은 거인의 옷에서 떨어진 돌 때문에 생겨났다고 하며, 거인들이 바위를 앞뒤로 던졌기 때문이라고 전해진다. 또한 ‘A972’ 유형에서는 암석의 움푹 들어간 부분에 관한 것으로 이것은 신이나 동물 등 하나가 남긴 발자국으로 전해지고 있다. 다만, 마고할미의 ‘마고’가 중국 계통의 이름이어서 부정적인 인상을 가질 수도 있겠지만, 동아시아 중세에 한문 문화가 가졌던 보편성을 염두에 둔다면 마고할미를 사용하는 것이 불가피하다고 판단된다(조현설, 2013; 22).

‘마고할미’는 전국적으로 전승되는 설화로, 연구 가치가 있는 작품이다. 이 설화는 비교적 짧은 이야기에 속하는 편이어서 학습자들이 쉽게 접근하고 이해할 수

48) ‘마고할미’ 설화는 본 연구에서 제시한 광포 설화 선정기준에 따라 박사 2인과 박사과정 3인의 합의로 선정되었다. 첫째로, 이 설화는 초등학교 교과서에 수록된 텍스트로, 초급 학습자가 쉽게 이해할 수 있는 어휘와 표현을 사용하고 있다. 둘째로, ‘마고할미’는 자연과 인간이 결합하여 한국의 지형과 자연환경을 형성했다는 설화적 요소를 반영하고 있다. 셋째로, ‘마고할미’ 설화는 거인 ‘마고할미’의 창조적 능력을 다룬 이야기로, 명확한 이야기 구조와 흥미로운 내용으로 학습자들의 흥미를 유발하여 학습 동기를 높일 수 있다. 넷째로, 438자로 비교적 짧은 분량으로 구성되어 있어 초급 학습자가 1-2차시 안에 이해할 수 있는 구조를 갖추고 있다. 스토리 전개가 단순하고 명확하여 학습자가 내용을 쉽게 따라갈 수 있다. 마지막으로, 이 설화는 대중적이고 보편적인 문학 텍스트로, 다양한 세대와 문화적 배경을 가진 학습자들에게도 친숙하게 다가갈 수 있다. 이에 학습자는 자신의 문화와 한국문화의 비교와 분석을 통해 새로운 관점을 확보할 수 있다. 따라서, 이러한 선정기준에 따라 ‘마고할미’를 광포 설화 텍스트를 본 연구의 설화 텍스트 및 한국문화콘텐츠로 선정하였다.

인하대학교
INHA UNIVERSITY

있으며, 창세신화이기 때문에 학습자에게 흥미와 학습 동기를 부여할 수 있다(고연희, 2023: 4). 따라서, ‘마고할미’를 초급 한국어 학습자를 위한 상호문화교육의 소재로 활용하고자 한다. ‘마고할미’ 설화는 일종의 광포 설화로서 상이한 문화권에서도 비슷한 주요 등장인물을 가진 설화들이 발견되고 있다. 이처럼 광포 설화는 서로 다른 문화권의 유사한 문화적 소재와 상징에 초점을 두어 흥미를 유발하고 상호문화에 대한 이해를 확장할 수 있도록 유도한다. 실행 결과 제시 전, ‘마고할미’의 전통과 현대의 모습을 먼저 살펴봄으로써, 교육적 소재로서의 ‘마고할미’의 의의 및 가치를 살펴보고자 한다.

1.1.1. 마고할미의 전통과 현대의 모습

1) 한국 설화에 나타난 마고할미

본 항에서는 ‘마고할미’ 설화를 유형별 특징, 역할 변화, 시대적 배경과의 연관성을 분석하여 전통과 현대적 모습을 비교하고, 그 변화 과정에 내재된 문화적 의미를 탐구하고자 한다. 이를 위해 송화섭(2008), 조현설(2013), 김혜정(2014)의 연구 결과를 종합하고, 분석하고자 한다.

마고할미의 본래 모습을 이해하기 위해서는 현재까지 전승된 자료들을 종합하여 살펴볼 필요가 있다. 자료들을 종합해보면, 마고할미는 창조 여신에 가깝다고 할 수 있다. 하지만, 마고할미는 천지를 개벽하고 인간을 만드는 창조자의 형상은 아니며, 다양한 자료들에서의 마고할미는 섬을 만들고 지형을 창조하는 창조자의 모습으로 묘사되고 있다. 또한, 마고할미는 몸집이 큰 거인의 형상도 지니고 있는데, 이는 그의 거인성과 지형 형성능력을 강조하는 것으로 해석될 수 있다. 이러한 특징은 창조신의 특징적인 면모로 여겨진다. 이러한 이유들로 마고할미의 본래 모습, 그 첫 모습을 ‘창조 여신’으로 규정할 수 있다(조현설, 2013: 38). 이는 구비문학으로 전승되는 다양한 마고할미 유형과 역할에 관한 자료들을 통하여 볼 수 있으며, 마고할미의 다양한 모습은 다음 <표 Ⅴ-1>과 같이 정리할 수 있다.

인하대학교
INHA UNIVERSITY

<표 Ⅴ-1> 마고할미 유형별 분류

연구자 (출판연도)	유형	내용
송화섭 (2008)	거석운반형	▪ 마고는 선녀라고 하면서도 아가씨가 아닌 할머니임 ▪ 마고는 힘센 거인이기에 축성의 주체로 등장
	산 이동형	▪ 마고는 거인 혹은 장수로 묘사됨 ▪ 산의 배분을 전제로 힘센 거인 이야기가 첨가되어 있음
	산악좌정형	▪ 지리산의 성모신(마고)이 천왕봉을 깔아 앉고 있는 모습 ▪ 성모신의 외형은 거인, 새의 발톱 같은 긴 손톱 ▪ 직조의 여신으로 묘사되어 있음
	지형창조형	▪ 설문대할망은 산신, 대모, 거인, 직조의 여신 등 복합적인 신격을 갖고 있음 ▪ 한라산을 만들거나 치마 사이로 떨어진 흙덩이가 제주도 전역에 퍼져 오름이 되었음
	해양수호형	▪ 해안지역에 출현하는 산신의 성격이 강함 ▪ 수성은 물의 신성이라는 뜻인데, 개양할미가 수성임 ▪ 개양할미가 마고계 해신이라는 사실은 구체적으로 드러나 있음
	거인배설	▪ 거구의 할머니가 대뇨와 대변을 싸서 바위가 패이거나 큰물이 되어 흘러내리는 이야기 ▪ 장지할머니는 거인설화와 베틀에서 옷을 직조하는 여인의 모습이 중첩되어 있음 ▪ 장지할머니는 마고전설, 직조설화, 거인설화, 장자못 전설과 중층구조를 보여줌
	선약제조형	▪ 천상의 세계에서 불사의 약을 제조하는 서왕모와 마고를 동일시 ▪ 마고선녀도 천상의 선약을 제조하는 주체로 인식하고 있음
조현설 (2013)	창조여신 마고할미	▪ 마고할미의 거인성과 창조적 능력은 지형 창조에 집중되어 있음 ▪ 자료들을 개괄해 보면 마고할미가 창조하는 것은 바위와 같은 자연물뿐만 아니라 인공물을 망라함
	실패자 마고할미	▪ 창조과정에 곡절이 있거나, 창조에 실패하거나, 창조와는 무관한 형상임 ▪ 이는 마고할미의 본래적 면모가 오랜 구전의 과정에서 변형되면서 그 변형 속에 다양한 문화적 가치들을 내면화했기 때문임
	조력자 산신 마고할미	▪ 설문대 할망의 죽음을 통해 알 수 있듯이 창조여신 마고할미의 창조신적 지위의 축소로의 변화가 있었음 ▪ 마고할미가 옥황상제의 딸이나 신하로 배치되는 것이 그런 변화의 한 양상이며, 다른 양상은 산신으로 변형되는 것임

인하대학교
INHA UNIVERSITY

연구자 (출판연도)	유형		내용
	악신 마귀할멈		▪ 마고할미는 지역민들을 괴롭히는 요물할미 또는 여우할멈이고 생김새도 흉측한 마귀할멈 ▪ 최고의 여신이 남성 천신인 상제, 곧 옥황상제의 수하로 자리매김되어 있을 뿐만 아니라 상제의 권능을 탐내는 탐욕스러운 여신으로 형상화되어 있음
	당신 마고할미		▪ 개양할미는 당 신화에 따르면, 여러 형상을 지니고 있다. 먼저 키가 엄청나게 큰 거인여신이고. 치마에 돌을 날라 지형을 창조한, 전형적인 마고할미 유형의 창조여신
김혜정 (2014)	전승 양상	창조를 실행	▪ 분명한 의도를 가지고 국가, 지역, 자연 등을 직접 만들어내는 이야기 ▪ 사람들이 생기기 이전에 그들이 살 수 있는 공간을 직접 만들었다는 창세신형 마고
		창조를 명령	▪ 다른 사람에게 창조 행위를 하게끔 명령하는 마고할미
		창조를 대행	▪ 지형을 창조 의식을 가진 신적 존재(대사, 옥황상제 등)가 따로 존재하며, 그의 명령에 따라 창조하는 마고할미
	변이 양상	산, 바위 운반 중 실수로 창조	▪ 마고할미가 자신의 치마에 돌이나 바위를 담아 옮기다 떨어뜨렸다거나 혹은 등에 산을 짊어지고 가다가 놔두었다는 이야기
		생리적 현상으로 인한 창조	▪ 마고할미의 '생리적 현상'이 원인이 되어, 우연히 산천이 만들어진다는 이야기
		신체적 특이성으로 인한 창조	▪ 마고할미가 창조 행위에 우연히 가담하는 또 하나의 경우는, 그녀의 신체적 특이성으로 인한 것 ▪ 그녀는 '거인'이라는 점과 힘이 센 '장사'라는 것

위 표를 통하여 알 수 있듯이 마고할미 설화는 다양한 연구자들이 그 특징, 역할, 그리고 시대적 배경과의 연관성을 다각도로 분석해왔다. 이를 통해 마고할미가 단순히 한 인물의 이야기를 넘어서, 한국문화와 사회에 깊이 뿌리내린 신화적 존재로서의 의미를 갖는다는 점이 드러난다. 마고할미의 특징을 다음과 같이 정리할 수 있다.

첫째, 마고할미는 '창조 여신'에 가까운 형상으로, 주로 섬을 만들거나 지형을 창조하는 능력을 지닌 존재로 묘사된다. 이는 그녀의 창조적 능력과 자연에 대한 영향력을 강조한다.

둘째, 마고할미는 몸집이 큰 '거인의 형상'을 가지고 있다. 이는 거인성과 지형 형성 능력을 강조하며 초월적인 존재감을 드러낸다.

인하대학교
INHA UNIVERSITY

셋째, 마고할미는 ‘대모 또는 직조’를 상징하며, 딸을 많이 낳거나, 옷을 직조하는 모습을 보인다. 이는 생명 창조와 삶의 유지 역할을 상징한다.

넷째, 마고할미는 ‘변이 양상’을 보인다. 실수로 지형을 창조하거나, 생리적 현상, 신체적 특이성 등으로 인한 창조는 다양한 문화적 가치와 인식을 반영한다.

다섯째, 마고할미는 시대적 흐름에 따라 ‘역할이 변화’하고 있다. 창조여신에서 실패자, 조력자 산신, 악신 등으로 역할이 변화하며, 다양한 문화적 맥락에서 재해석되고 있다.

이처럼 마고할미 설화는 한국문화와 신화 속에서 다층적인 의미를 지니고 있다. 창조 여신에서부터 다양한 역할로 변화하는 마고할미는 한국 사회의 변화하는 문화적 가치와 인식을 반영하며, 이를 통해 우리는 한국문화의 깊이와 풍부함을 이해할 수 있다. 다시 말하자면, ‘마고할미’는 다른 나라의 창세 설화와 비교 분석할 수 있는 좋은 소재이다. 이를 통해 학생들은 다른 문화와의 유사점과 차이점을 발견하고, 문화적 다양성에 대한 이해를 높일 수 있다.

2) 드라마에 나타난 마고할미

2019년 tvN 드라마 <호텔 델루나>에 등장하는 ‘마고신’은 한국 전통 설화 속 마고할미를 현대적으로 재해석하여 새로운 캐릭터로 탄생시킨 것으로 알려져 있다. ‘마고신’은 전통 마고할미의 초월적인 능력과 신성함을 유지하면서도, 호텔 델루나의 운명을 이끄는 중요한 역할을 수행하며, 다양한 이야기와 사건을 주도하는 역할을 하였다.

이 드라마에서 마고신은 화려하고 우아한 의상을 입고 있으며, 묘한 카리스마와 신비로운 분위기를 풍긴다는 특징이 있다. 이는 전통 설화 속 마고할미의 초월적인 존재감을 나타내는 요소로 해석된다. 특히, 마고신은 꽃, 직조, 약 등 무엇인가를 만들어내고 인간의 삶에 영향을 미칠 수 있는 힘을 가지고 있다. 이는 전통 설화 속 마고할미의 창조적 능력을 보여주는 요소이다. 마고신의 능력과 특징은 드라마 속에서 다양한 장면을 통해 나타나며, 이를 통해 전통과 현대의 융합된 새로운 이야기가 전개되었다. 드라마 <호텔 델루나> 속에 나타난 마고신의 특징은 다음과 같다.

첫째, ‘마고신’은 총 12명으로 구성되어 있으며, 이 중 6명의 마고신이 등장하여 대화를 나눈다. 이는 마고할미의 특징 중 딸을 많이 낳는 ‘대모신’과 연계하

인하대학교
INHA UNIVERSITY

여 볼 수 있다(강민경, 2022: 289). 그뿐만 아니라, 마고할미는 설문대할망, 개양할미, 안가닥할미, 서구할미, 여장사, 여장수 등으로 다양한 모습으로 나타나는데 각 차이가 없지는 않지만 기본 바탕이 되는 성격이 변하지는 않는다. 즉, 지역에 다른 이칭으로 불리면서 각자의 기능과 행위를 수행한 것으로 볼 수 있다(권태효, 2010; 227-232). 드라마 속 12명의 마고신은 이러한 다양한 모습을 현대적으로 표현한 것으로 해석할 수 있다.

둘째, '첫째 마고신'은 창조신으로서 생명을 상징하는 꽃을 창조한다. 한국 신화에서 꽃은 '생명의 순환'을 나타낸다. 식물의 탄생과 죽음의 반복은 '죽음에서 생명으로'라는 사람들의 근원적인 열망을 나타낸다. 이는 한국 무속신화에서 가장 널리 보편적으로 실현되는 생명원리의 원형을 보여준다(강진옥, 2018: 30). 꽃을 창조하는 첫째 마고신은 생명의 시작과 번영을 상징하는 존재로 해석할 수 있다.

셋째, '둘째 마고신'은 약초를 캐어 한약을 제조하는 역할로 등장한다. 이는 『숙향전』 속 신선으로 도술을 부리는 채약신(採藥神) 마고할미로 볼 수 있다. 이는 도교화된 마고할미의 변이된 모습으로도 볼 수 있으며(석상순, 2019: 142-149), 마고할미의 신령스러운 영약이 현대적으로 재해석되어 마법의 한약으로 변형된 것으로 볼 수 있다.

넷째, '셋째 마고신'은 사랑을 이어주는 뜨개 용품을 만든다. 이는 마고할미가 수행하는 일 가운데 하나인 베를 짜거나 옷을 만드는 직조 능력과 관련이 있다. 직조의 여신은 마고가 아닌 다른 신격이 차용된 것으로 볼 수 있는데(송화섭, 2013: 172), 이러한 직조술은 여신의 능력 중에 하나이기 때문이다(허남춘, 2013: 1098). 이는 마고신의 뜨개질 행위가 단순한 기술이 아니라 신성한 능력을 통해 사랑과 인연을 이어주는 행위로 해석될 수 있으며, 캐릭터를 더욱 매력적으로 부각하는 역할을 하는 것으로 볼 수 있다.

이러한 공통점은 모두 마고신이 사람들을 돕고 지원하는 무언가를 창조한다는 능력을 가졌다는 것을 보여준다. 이를 통하여 마고신은 창조, 보호, 연결을 통해 인간의 삶에 영향을 미치는 존재로 그려진다. 또한, 드라마 <호텔 델루나>는 마고신 외에도 한국의 이승과 저승의 문화, 손금 보는 문화 등 다양한 한국문화를 자연스럽게 담아낸다. <호텔 델루나>는 한국의 전통문화와 일상문화를 포함하고 있어 한국문화의 매력을 알리는 데 기여하고 있다. 이 드라마가 미국 tv 드라마로 리메이크되

인하대학교
INHA UNIVERSITY

어 방영될 예정(김아영, 2020; 147)이라는 점은 한국문화 요소를 담은 문화콘텐츠가 국제적으로도 인정받고 있다는 것을 보여준다.

또한, 마고할미는 광포 설화 중 하나로 전 세계 사람들과 공통적 요소를 공유한다. 설화 '마고할미'와 드라마 <호텔 델루나>와 같은 텍스트는 문화 간 보편성을 가진 요소를 담고 있어서, 다양한 문화 이해를 돕는 역할을 할 수 있다. 이러한 특성은 '마고할미'와 <호텔 델루나>가 초급 한국어 학습자를 위한 상호문화교육 자료로서 가치가 있다는 것을 시사한다.

3) 마귀할멈으로 변화된 마고할미

마고할미는 한국 설화에 등장하는 거인 여신으로, 창조, 산 생성, 지형 형성 등 다양한 역할을 수행하는 존재이다. 하지만 지역과 시대에 따라 마고할미의 이미지는 변화하였으며, '마귀할멈'이라는 부정적인 이미지로 변형되기도 하였다. 이에 본 항에서는 마고할미에서 마귀할멈으로의 변화 과정과 문화적 의미를 살펴보고자 한다.

보통 마귀로 명칭이 바뀌면서 악한 성향이 부각되는데(김정은, 2022: 47), 이는 지형을 형성하는 행위 또한 악한 존재에 의한 나쁜 행동으로 변모시켜 이야기가 전승되고 있었다. 마귀할멈이 이처럼 악한 행태를 보이는 대상으로 나타나기는 하지만 여성 거인의 특징을 보이므로, 마고할미와 마귀할멈은 별개의 존재로 보기보다는 여성거인신에서 악신으로의 변모 양상으로 볼 수 있다(권태효, 2010: 228).

이를 구체적으로 살펴보면, 마고할미는 지역민들을 괴롭히는 요물할미 또는 여우할멈이 모습을 가지고 있다. 그러나 마귀할멈의 욕심은 탐욕이 아닌 본래의 욕망이며, 자신의 본래 면모를 되찾으려는 의지로 해석될 수 있다. 대표적인 마귀할멈인 서구할미는 산발한 머리, 긴 낚시코, 그리고 앙상한 손톱을 가진 유럽 민담에서 자주 등장하는 마녀의 형상과 유사하다. 서구할미는 마고할미의 모습을 상상하기는 쉽지 않으며, 사내들을 유혹하여 교간을 일삼는 요물로 묘사된다. 손톱으로 바위를 긁으면 자국이 날 정도로 힘이 강한 존재로 묘사된다(조현설, 2013: 90-98).

이러한 변화는 구전과 기록의 상호작용 속에서 이루어졌다. 구전에서는 마고할미의 계보를 잇고 있는 마귀할멈으로 인식하고 있었고, 기록에서는 서구할멈을 무당으로 인식하고 있었다. 이는 유교의 지배 담론 시기에 일어났던 토착신앙과 지배이

인하대학교
INHA UNIVERSITY

념과의 사상적 대립에서 기인한 것으로 보인다. 결국 기록이 반복되면서 기록의 영향 아래에 구전이 놓이게 되었고, 이러한 과정에서 마고할미는 마귀할멈으로 변이되었다(최순기, 2022: 30-31).

마고할미와 마귀할멈을 통해 본 문화적 변화는 문화의 다양성과 변화의 중요성을 상기한다. 이를 통하여 문화는 정적이 아닌 시대적 흐름에 따라 변화하며, 마고할미에서 마귀할멈으로의 변화는 구전과 기록 간의 상호작용과 지배 이념의 충돌 등 다양한 사회적, 문화적 요인들이 작용한 결과이다.

이러한 변화는 단순히 긍정적 또는 부정적인 특성으로 분류할 수 없다. 마귀할멈으로 변형된 마고할미의 이미지는 악한 성향이 강조되었지만, 이는 그 자체로 문화적 다양성의 한 측면으로 이해할 수 있다. 한편으로는 자연 현상을 통해 지형을 형성하는 등 긍정적인 역할을 수행하던 마고할미의 이미지가 변질되었지만, 다른 관점에서는 마귀할멈의 욕망을 자신의 본래 면모를 되찾으려는 의지로 해석할 수 있다.

이러한 사례는 문화적 요소가 단일한 의미로 규정될 수 없음을 보여준다. 문화는 다양한 해석이 가능하며, 특정 시대나 지역에 따라서도 다르게 이해될 수 있다. 따라서 이러한 마고할미에서 마귀할멈으로의 변화는 문화적 다양성을 이해하고 존중하는 태도로 연결될 수 있다.

이러한 광포 설화의 변화 과정을 함께 살펴보면 다양한 문화적 배경을 가진 사람들과 소통하고 서로 존중하는 태도를 형성할 수 있다. 특히, 마고할미에서 마귀할멈으로 변화된 과정을 살펴봄으로써 문화적 다양성을 이해하고 존중하는 태도를 함양할 수 있다. 따라서, 광포 설화를 기반으로 한 변화과정은 상호문화교육에 활용될 수 있는 가치 있는 소재라고 할 수 있다. 이를 위해 다양한 해석을 제시하고, 토론과 같은 상호작용 활동을 통해 학생들이 적극적으로 참여할 수 있는 교육 방법을 개발해야 할 필요가 있다.

4) 마고할미의 상호문화교육적 의의

마고할미 설화의 전통 내용과 현대의 모습을 통하여 얻는 교육적 의의는 다음과 같다.

첫째, 언어학습과 더불어 문화 학습을 할 수 있다. ‘마고할미’를 통하여 학습자들은 한국어뿐만 아니라 한국문화를 경험하며 언어와 문화의 통합적 학습이 이루어

인하대학교
INHA UNIVERSITY

질 수 있다.

둘째, 학습자의 문화적 상호 인식 및 이해 증진시킬 수 있다. ‘마고할미’ 설화는 다양한 문화적 요소를 담고 있어, 학습자들은 한국의 전통적인 신화와 문화적 가치를 이해하고 다른 문화와의 차이를 인식하고 이해할 수 있다.

셋째, 학습자의 문화적 자각 및 자기 반성을 촉진시킬 수 있다. ‘마고할미’를 통한 이해과정은 학습자들이 자신의 문화적 태도를 반성하고 문화적 자각을 높이는 데 도움이 될 수 있다.

넷째, 학습자의 비판적 사고 및 문화적 감수성을 향상시킬 수 있다. 설화 이해 및 분석을 통하여 학습자들은 비판적 사고를 향상시키며, 문화 간 차이에 대한 민감성을 개발할 수 있다.

다섯째, 학습자의 창의력과 상상력 촉진시킬 수 있다. 신화를 주제로 한 교육 활동은 학습자들의 창의력과 상상력을 자극하여 창작 활동을 유도할 수 있다.

여섯째, 학습자의 문화지능 능력 개발이다. 조별 활동을 통해 학습자들은 서로 의견을 나누고 협력하는 능력을 키우며, 문화 간 소통 능력을 개발할 수 있다. 이를 통하여 새로운 문화적 환경에서의 적응력을 높일 수 있다.

이러한 교육적 접근은 초급 한국어 학습자들에게 한국 유학 생활 초기에 한국어와 한국문화에 대한 종합적인 이해를 제공하며, 다양한 문화 간 협력과 소통 능력을 키우는 데 중요한 역할을 할 수 있다.

1.2. 교수・학습 프로그램의 구현

1) 초급 한국어 학습자를 위한 상호문화교육 차시별 수업 개요

이 연구에서는 트랜스미디어 스토리텔링을 활용한 상호문화교육 프로그램을 한국어 학습자에게 적용함으로써 문화지능 향상을 도모하였다. 특히, 이 프로그램은 ‘마고할미’를 중심으로 설계되었으며, 8차시로 구성하였다. 이는 다음 <표 Ⅴ-2>와 같다.

인하대학교
INHA UNIVERSITY

<표 Ⅴ-2> 1차 실행 차시별 수업 개요

차시	차시명	교수·학습 내용 및 요소	비고
1	<호텔 델루나>를 통한 한국문화 인식	- 드라마 <호텔 델루나> 기본 정보 이해하기 - 드라마 <호텔 델루나> 속 '마고신' 특징 찾아보기 - 학습자 자문화 비교를 통한 다양성 이해하기	강의
2	'마고할미'를 통한 이해 확장	- 드라마 속 '마고신'과 설화 '마고할미'의 관계 이해하기 - 한국의 설화 '마고할미' 이해하기 - 드라마 <호텔 델루나>와 설화 속에 등장한 바둑놀이를 이해하고 오목놀이 체험하기	강의 짝 활동
3	'마고할미' 탐색을 통한 자문화 재인식	- 한국 각 지역에 남아 있는 '마고할미' 장소 탐색하기 - 학습자의 자국 설화와 '마고할미' 비교하고, '우리나라 마고할미 그리기'	강의 개별 활동
4	호텔 델루나를 통한 상호연결 인식	- 드라마 <호텔 델루나> 속 손금 보는 장면 시청하기 - 손금 보는 문화와 유사한 자문화 비교하기 - 손금에 빗대어 '앞으로의 나의 미래는?' 쓰기 활동하기	강의 개별 활동
5	심미적 공동 창작 활동을 통한 상호작용	- '마고할미' 관련 어휘그물 구성하기 - 우리가 만드는 마고할미 이야기 제목과 줄거리 구성하기 - 제목을 한글 캘리그라피로 작성하기	조별 활동
6	텍스트 재구성을 통한 문화적 협력과 존중	- 우리가 만드는 마고할미 이야기 창작하기 - 우리가 만드는 마고할미 이야기 그림책 완성하기	조별 활동
7	'마고할미' 교육연극을 통한 문화 교류	- 창작한 이야기를 기반으로 교육연극 대본 작성하기 - 교육연극 수행하기	조별 활동
8	성찰을 통한 상호문화 이해	- 1~7차시 성찰일지를 기반으로 함께 되돌아 보기 - '내가 생각하는 상호문화란?' 쓰기 활동하고, 함께 이야기 나누기	개별 활동 학급 활동

1차시 '<호텔 델루나>를 통한 한국문화 인식'에서는 드라마 <호텔 델루나> 속 '마고신'의 특징을 찾아보며, '마고신'에 대해 이해하고, 자문화와의 비교를 통하여 타문화에 대한 관심을 가지게 하였다. 드라마 <호텔 델루나>는 2019년 7월 13일에서 2019년 9월 1일까지 tvN 채널에서 16부작으로 방영되었다. 오충환과 김정현이 연출하고, 홍정은과 홍미란이 극본을 맡았다. 주연으로는 이지은(아이유), 여진구 등이 출연했다. 최종화 시청률은 12%를 달성하여 2019년 tvN 드라마 최고 시청률을 기록하였다. 이후에도 많은 국·내외 팬들의 사랑을 받으며 네이버 시리즈 온, 티빙

인하대학교
INHA UNIVERSITY

(TVING), 넷플릭스(NETFLIX), 디즈니 플러스(Disney plus)를 통하여 전 세계에 방영되고 있다. 한국국제문화교류진흥원이 조사한 '2023 해외한류실태조사'에 따르면, 2019년에 가장 선호하는 한국 드라마로 <호텔 델루나>가 1위를 기록하였다. 또한, <호텔 델루나>의 주연인 이지은(아이유)는 2021년에 가장 선호하는 한류 스타 3위, 2022년에는 5위를 차지하였다. 이를 통하여 <호텔 델루나>는 한국어 학습자들의 흥미를 끌기에 적합한 드라마임을 알 수 있다. 또한, 주요 인물 주변의 '마고신'은 창조신의 능력을 기반으로 하여 3명의 마고신이 등장한다. 이를 통하여 마고할미의 주요 능력을 드라마를 통해 이해할 수 있다.

2차시 '마고할미를 통한 이해 확장'에서는 한국의 설화 '마고할미'를 이해하고, 그 속에 등장한 바둑놀이의 역사와 의미를 이해하고, 오목놀이를 짝 활동으로 체험하였다. 오목은 규칙이 간단하다는 특징을 가지고 있으며, 한국 오목 협회를 통해 오목대회가 열릴 정도로 많은 사람들이 즐기고 있는 게임이다(김준섭, 신동준, 홍민, 2016: 518). 오목은 두 사람이 바둑판에 흑백 돌을 번갈아 가며 놓고, 돌 다섯 개를 일직선으로 먼저 나란히 놓아 승리를 결정짓는 게임이다. 오목에 대한 가장 오래된 기록은 기원전 2세기 중국의 역사서인 한서(漢書)에 나타나 있다. 그러나 이 기록이 오목의 정확한 시작을 나타내는 것은 아니며, 그 기원은 확실히 알려져 있지 않다. 오목은 중국 대륙에서 시작되어 한국을 거쳐 일본 등으로 전파된 것으로 추정된다. 특히, 오목은 예로부터 바둑과 장기, 고누와 함께 즐겨 두던 놀이로 바둑에 비해 배우기 쉽고 놀이시간도 비교적 짧다. 이러한 과정을 통하여 상호이해가 증진될 뿐만 아니라, 언어 습득과 소통 능력도 함께 향상될 수 있도록 하였다.

3차시 '마고할미 탐색을 통한 자문화 재인식'에서는 '마고할미'와 학습자의 자국 설화를 비교하며 자문화를 낯설게 봄과 동시에 타문화에 대한 이해를 높일 수 있도록 하였다. 한국어 학습자를 대상으로 한 설화의 비교문화적 접근은 초급 학습자의 흥미와 학업 성취 욕구를 증진시킬 수 있는 요인으로 작용할 수 있으며, 타국적 학습자 간 공유하는 과정에서 다양한 문화에 대한 이해를 도모할 수 있다(한새해, 2019: 210). 또한, 문학은 다양한 문화와 시각을 넘어서 서로 공유할 수 있는 보편적 경험을 담고 있다. 한국어 학습자들은 비교문학을 통해 다른 나라의 문학을 이해함으로써 자국의 문학을 더 깊게 이해할 수 있으며, 이를 통해 자국의 독특한 문학적 특성을 재발견할 수 있게 된다(신정아, 2020: 272). 이러한 방식으로 설화를

인하대학교
INHA UNIVERSITY

활용한 비교문화적 접근은 학습자들이 다양한 문화뿐만 아니라, 자문화에 대하여 깊이 있게 이해하는 데 도움이 될 수 있다.

4차시 '<호텔 델루나>를 통한 상호연결 인식' 에서는 드라마 <호텔 델루나> 속 손금 장면을 통하여 한국에서의 '손금 보기' 를 탐색하고, 자국 문화와 비교하면서 타문화와의 연결성에 대한 인식을 높이고자 하였다. 이를 통하여 상호이해와 공감을 높이고, 더 나아가 자신과 타자에 대한 이해를 확장할 수 있도록 쓰기 활동을 진행하였다. '손금 보기' 는 동양 미래예측학 중에서도 '관찰과 통계에 의한 예측 방법' 인상학(相學)에 속하며, 예측 대상의 모양이나 형태, 기운 등을 통하여 미래를 예측하는 방법이다(소재학, 2015: 451). 한국의 '손에 새겨진 금' 을 보는 손금학은 수형학, 손금학, 피문학 등으로 불리며(김병진, 남영호, 2016: 987), 미신으로 여겨지지만, 불확실한 현실과 미래를 설명하여 불안과 갈등을 해소해주는 역할을 한다(김만태, 2008; 129). 이러한 손금보기를 소재로 한 상호문화교육은 한국의 일상생활 속에 자리잡은 미신 문화를 이해하고 함께 고찰함으로써 다양한 문화 간의 상호연결을 증진시키고, 서로에 대한 이해를 넓혀 나갈 수 있다. 더불어 자신의 과거와 현재를 기반으로 손금을 통하여 미래를 살펴보고 글로 표현해보는 활동을 통하여 자신을 이해하는 데 도움을 줄 수 있다. 또한, 작성한 글을 꿈나무에 붙임으로써 하나의 나무를 만들고 생각을 공유함으로써 상호이해와 공감을 높이며, 향후 수업에서 더욱 적극적으로 참여할 수 있도록 유도하였다.

5차시 '심미적 공동 창작 활동을 통한 상호작용' 은 조별 활동으로 마고할미 이야기를 재구성하는 활동을 하였다. 즉 제목과 줄거리를 변경함으로써 이야기를 재구성하는 방식이다. 마고할미와 관련된 어휘를 중심으로 관련된 어휘를 계속 늘려가는 활동이다(김지혜, 2013: 152). 마고할미 어휘그물 만들기 활동은 학습자들이 마고할미와 관련된 어휘를 확장하고 정리하는 데 도움이 된다. 이를 통해 학생들은 마고할미 이야기에 관련된 다양한 단어와 표현을 습득하고 이해할 수 있게 된다. 따라서, 어휘의 다양성과 깊이가 증가하면서 학생들은 창의적인 방식으로 설화를 재해석하고 새로운 줄거리와 제목을 만들 수 있는 기반이 된다. 또한, 제작할 그림책 표지에 붓펜을 활용하여 한글 캘리그라피로 제목을 작성하게 하였다. 캘리그라피는 그리스어 'Kalligraphia' 에서 유래되었다. '캘리(Calli)' 는 '아름다운' 을 의미하며, '그라피(Graphy)' 는 '화풍', '서풍', '서법' 등을 의미한다. 동양

인하대학교
INHA UNIVERSITY

에서는 서화, 즉 해서, 행서, 초서를 의미한다. 캘리그라피는 붓이나 펜을 이용해 종이나 천에 글씨를 쓰는 것이다(주헌식, 2015: 651). 황은영 외(2019: 126)에서는 한국어 학습자를 대상으로 한글 캘리그라피를 활용한 수업을 진행하여 설문조사를 진행하였다. 그 결과, 캘리그라피 활동 시, 학습자들은 동료 학습자와 자연스럽게 소통을 한다는 것을 알 수 있었으며, 흥미 유발에 도움이 된다는 것을 알 수 있었다. 이러한 활동을 통해 한국어 학습자는 언어적 능력을 향상시킬 뿐만 아니라 높일 수 있다. 또한, 조별 활동을 통해 서로 다른 아이디어와 관점을 공유하고 존중하는 방법을 배울 수 있다. 이러한 경험은 학생들의 학업 성과뿐만 아니라 사회적 기술 및 문화적 이해력을 발전시키는 데에도 큰 도움이 될 수 있다.

6차시 '텍스트 재구성을 통한 문화적 협력과 존중'에서는 5차시에 작성한 줄거리를 기반으로 그림책을 완성하는 활동을 진행하였다. 이러한 '설화 다시쓰기' 활동은 학습자 중심 교육 중 하나로 실제적인 문학 활동을 통하여 지식을 습득하고 수용과정을 통해 자신의 이해와 생각을 다양한 방식으로 표현하게 하는 창조적 학습 활동이다. 즉, 다시쓰기 활동은 읽기와 쓰기의 통합적인 학습으로 볼 수 있다(김보경, 2010: 20). 한국어교육 측면에서 살펴보면, 다시쓰기 활동은 학습자가 자신의 문화와 가치를 바탕으로 한국문화를 새롭게 바라보고 그것을 이야기로 표현하는 과정을 의미한다. 이러한 '다시쓰기' 과정은 단순히 한국문화를 정형화된 시각으로 가르치는 것이 아니라, 학습자의 문화와 상호작용하며 재해석되고 재구성되는 과정을 통해 교육적인 가치를 가지고 있다(구민지, 김원경, 2018: 65). 따라서, 다시쓰기 활동은 조별로 협력하여 새로운 이야기를 재구성하고 문화적 이해를 높이는 데에 중요한 역할을 한다.

7차시 '마고할미 교육연극을 통한 문화 교류'에서는 조별 활동으로 창작한 이야기를 기반으로 교육연극 대본을 만들고, 수행하는 활동을 진행하였다. 교육연극 대본 작성은 창의적 글쓰기를 촉진한다. 교수자는 학습자에게 생각할 시간을 주고 관련 질문을 통해 이야기를 재구성하도록 유도함으로써 교육연극에 대한 동기를 부여하고, 창의적 글쓰기가 보다 본질적인 가치의 이야기를 작성할 수 있도록 지원한다.또한, 교육연극은 준 언어 영역인 억양, 강세 등에 대한 지식을 습득할 수 있게 한다(Stewig & Buege, 1994; 황정현 역, 2004: 76, 189). 이러한 교육연극을 통해 학습자들은 자신의 역할을 연기하고 이야기를 전달함으로써 언어적·비언어적 표현

인하대학교
INHA UNIVERSITY

경험을 확장하고, 자신감을 높일 수 있다. 그뿐만 아니라, 교육연극은 다양한 관점과 배경을 가진 학습자들의 합작이다. 이를 통해 다양성을 수용하고 존중하는 태도를 형성할 수 있도록 하였다.

8차시 '성찰을 통한 상호문화 이해' 에서는 1~7차시의 활동을 성찰하고, 개별활동으로 '상호문화' 를 새롭게 정의하는 글쓰기 활동을 진행한 후, 학급이 생각하는 상호문화에 대한 생각을 공유하였다. '새롭게 정의하기' 활동은 일반적인 관념이나 사전적 정의에서 벗어나 대상을 새로운 각도에서 해석하고 새로운 개념으로 정의하는 것이다. 이는 기존의 상식과 지식을 깨뜨림으로써 어떤 개념에 대한 선입견을 버리고, 기존의 지식에 얽매이지 않고 자신만의 독창적인 생각을 표현할 수 있도록 한다(강민경, 2012: 224-225). 이러한 활동을 통해 학습자들은 기존에 가지고 있던 상호문화에 대한 인식과 개념을 1~7차시 활동에서 경험했던 상호문화에 대한 경험을 기반으로 글쓰기를 통하여 표현하였다. 이러한 활동에서 자신의 생각을 정리하고 성찰할 수 있다. 또한, 글쓰기 활동물을 학급 게시판을 통하여 공유함으로써 서로 다른 관점을 이해하고 존중하는 태도를 갖추며, 상호문화에 대한 다양한 시각을 수용하고 확장할 수 있다.

2) 초급 한국어 학습자를 위한 상호문화교육 수업 매체

초급 한국어 학습자를 위한 상호문화교육에서 마고할미를 소재로 사용될 구체적인 수업 매체는 다음 <표 Ⅴ-3>과 같다.

<표 Ⅴ-3> 초급 한국어 학습자를 위한 상호문화교육 프로그램의 수업 매체

연번	매체	내용
1	문화 텍스트	**[광포 설화-마고할미]** ㈜미래엔『초등학교 음악 5』교과서 2단원 '느낌을 담아' 소단원 9 '마고할미'에 수록된 이야기[49]를 개작하여 제시함(장기범 외, 2019: 42-43)[50]
2	영상 콘텐츠[51]	**[드라마-'호텔 델루나']** **- 학습 장면** 달의 객잔(호텔 델루나: 죽은 사람들의 영혼을 쉬게 해주는 곳)에 대한 이해 **- 링크(시간)** https://www.youtube.com/watch?v=KBzBQ-fcMZ8(1:18~2:15)

인하대학교
INHA UNIVERSITY

연번	매체	내용
		- 장면 설명 만월은 자신이 죽인 사람들의 혼을 달래기 위하여 달의 객잔을 찾고 있음
3	영상 콘텐츠	**[드라마-'호텔 델루나']** **- 학습 내용** 삼도천 다리(이승과 저승의 경계에 있는 삼도천[강]을 건너는 다리)에 대한 이해 및 등장인물 장만월에 대한 이해 **- 장면 설명** 1. 누군가가 삼도천을 건너고 있음(마고신이 내레이션으로 삼도천 다리를 설명함) 2. 마고신이 죽은 사람에게 꽃을 건네면, 그 꽃을 받은 사람은 삼도천 다리를 잘 건너서 윤회하게 됨 3. 만월이는 죽었지만, 과거에 사람을 많이 죽여 그 벌을 받기 위해, 마고신이 준 술을 먹고 호텔 델루나의 주인이 되어 삼도천을 건너가기 전, 귀신들을 천년이 넘는 시간 동안 손님으로 받고 있음 **- 링크(시간)** 1. https://www.youtube.com/watch?v=gtsmbfl6WZM(8:07~8:40) 2. https://www.youtube.com/watch?v=gtsmbfl6WZM(4:44~5:10) 3. https://www.youtube.com/watch?v=KBzBQ-fcMZ8(11:56~12:41)
4	영상 콘텐츠	**[드라마-'호텔 델루나']** **- 학습 내용** 저승사자(죽은 사람을 데려가는 신)에 대한 이해 **- 장면 설명** 죽은 사람들은 저승사자가 데려가지 않으면 구천을 맴돌다 호텔 델루나로 들어가게 됨 **- 링크(시간)** https://www.youtube.com/watch?v=KBzBQ-fcMZ87:41~9:10)
5	영상 콘텐츠	**[드라마-'호텔 델루나']** **- 학습 내용** 마고신(마고할미)의 특징[52]에 대한 이해 **- 장면 설명** 1. 마고신은 총 12명으로 6명의 마고신이 등장하여 대화를 나눔 2. 첫째 마고신은 창조신으로 생명(꽃)을 창조함 * 한국 신화에서 꽃은 생각을 뜻함 3. 둘째 마고신은 마법의 약을 만듦 4. 셋째 마고신은 사랑을 이어주는 뜨개 용품을 만듦

인하대학교
INHA UNIVERSITY

연번	매체	내용
		* 모두 사람을 도와주는 무언가를 창조한다는 공통점이 있음 **- 링크(시간)** 1. https://www.youtube.com/watch?v=KBzBQ-fcMZ8(18:14~19:10) 2. https://www.youtube.com/watch?v=KBzBQ-fcMZ8(6:45~7:39) 3. https://www.youtube.com/watch?v=EQaMv2s0dSQ(12:11~13:23) 4. https://www.youtube.com/watch?v=EQaMv2s0dSQ(8:55~10:12)
6	영상 콘텐츠	**[드라마-'호텔 델루나']** **- 학습 내용** 손금에 대한 이해 **- 장면 설명** 한의원에 간 구찬성의 생명선 손금을 본 의사가 자신의 아들의 생명을 늘리기 위하여 생명선 1cm를 천만 원에 팔라고 함 **- 링크(시간)** https://www.youtube.com/watch?v=Lzez4_Vm4ZE(00:50-01:40)
7	영상 콘텐츠	**[예능 프로그램-'런닝맨']** **- 학습 내용** 옛날이야기 기반 연극에 대한 이해 **- 장면 설명** 예능 프로그램 '런닝맨'에서 '춘향전'의 역할을 뽑고 상황극(연극)을 하는 장면 **- 링크(시간)** https://www.youtube.com/watch?v=FKmZXxyiSUw(11:43-14:35)

49) 교과서에 제시된 마고할미 이야기는 ① 아주 먼 옛날에는 하늘과 땅이 붙어있었단다. 사람들은 하늘과 땅 사이에 끼여 어둠 속을 기어 다녔지. 그때 마고할미라는 거인이 천둥처럼 드르렁 코를 골면서 긴 잠을 자고 있었어. ② 코 고는 소리에 하늘에선 별이 쏟아지고, 땅은 쩍쩍 갈라져 사람들은 무서워서 소리를 질러댔어. 마고할미가 잠에서 깨 기지개를 켜자 우지직 우지직 하늘이 밀려 올라갔단다. ③ 하늘이 높이 밀려나 해와 달이 어둠을 몰아내고, 오색구름이 피어나 큰 비를 내렸단다. 땅에서는 높은 산이 쑥쑥 솟아올랐는데 그건 마고할미의 무릎이었단다. 마고할미는 낄낄낄 웃으며 콸콸콸 오줌을 누었어. ④ 갑자기 오줌 줄기가 강물처럼 밀려와 사람들은 둑을 쌓았어. 마고할미도 돕기 위해 성큼성큼 바다를 건너 둑을 쌓았지. 그러다 지쳐 한라산을 베고 벌렁 드러누우니 마고할미의 오른발은 동해에 첨벙, 왼발은 서해에 첨벙 잠겨 출렁출렁 물바다가 되었단다. ⑤ 사람들은 덮쳐오는 파도를 피해 높은 산으로 올라갔어. 마고할미가 땅을 손가락으로 죽죽 긁어내리자 땅이 파인 곳은 골짜기, 흙이 쌓인 곳은 산이 되었고, 한숨을 내쉬자, 북쪽의 산과 언덕이 모두 날아가 버렸어. 만주 벌판은 그렇게 생겨났지. ⑥ 배가 고파진 마고할미는 흙, 나무, 바위 등을 가리지 않고 집어삼켰지. 그러다 탈이 난 마고할미가 입으로 토해 낸 것은 백두산, 뒤로 쏟아낸 것은 태백산맥이 되었어. 하늘에 닿을

인하대학교
INHA UNIVERSITY

위 표를 통하여 볼 수 있듯이 초급 한국어 학습자를 위한 상호문화교육에서는 문화텍스트, 영상콘텐츠를 주된 교육 매체로 선정하였다. 먼저, 문화 텍스트는 교과서에 제시된 마고할미 설화를 개작하여 활용하였다. 교과서에서의 마고할미 이야기는 고전적인 한국 설화를 다루며, 교과서에 포함된 교육적 요소를 활용하여 학습자들에게 전통 문화를 소개하고자 하였다. 다음으로, 영상 콘텐츠는 드라마 <호텔 델루나>의 다양한 장면을 활용하여 학습자들에게 한국문화와 관련된 상황을 제시하였다. 이를 통해 학습자들은 드라마 속에서 다양한 문화적 요소와 상호작용을 경험하고 이를 이해할 수 있도록 유도하였다. 그리고 예능 프로그램 <런닝맨>에서의 옛날 이야기를 기반으로 한 연극 장면을 활용하여 학습자들에게 설화 기반 교육연극을 소개하고자 하였다. 이를 통하여 향후 진행될 활동을 영상을 통하여 이해할 수 있도록 유도하였다.

이러한 다양한 매체를 활용하여 학습자들은 마고할미를 중심으로 한 초급 한국어 학습자를 위한 상호문화교육을 통해 한국문화에 대한 풍부한 이해와 다양한 문화간 소통을 통하여 새로운 문화적 환경에서의 적응력을 높일 수 있을 것으로 기대하였다. 이러한 교수·학습 프로그램은 총 2차례에 걸쳐 진행되었다. 이러한 프로그램

만큼 키가 크고, 산도 번쩍 들어 옮길 만큼 힘이 센 마고할미가 우리 산과 들, 강, 바다를 만들었단다.

50) 이 연구에서는 "⑦ 그리고 마고할미가 바둑놀이를 좋아했다는 이야기도 있어. 손가락으로 쿡쿡 찔러서 땅에 바둑판을 만들고 이긴 자국을 손가락으로 그어 놓은 자국이 아직도 땅에 남아 있단다."를 추가했다. 이는 김경남(2020: 82)의 '신선과 마귀 할멈이 바둑둔 이야기'를 참고하여 개작하였다. 바둑놀이 이야기를 추가한 이유는 한국 전통놀이인 바둑을 소재로 하여 마고할미를 더욱 풍부하게 표현하고자 하였다. 또한, <호텔 델루나>의 마고신과 구찬성이 바둑두는 장면과 연관하여 한국 전통놀이를 체험하고자 하는 연구의 목적을 강화하고자 하였다.

51) 영상콘텐츠는 영상 콘텐츠 선정기준에 따라 다음과 같은 기준으로 선정하였다. 첫째, 영상은 학습 동기를 충분히 유발할 수 있도록 드라마 <호텔 델루나>를 활용하였다. 둘째, 영상의 주제, 배경, 인물 등은 현실적·신뢰적일 수 있도록 tvN 공식 채널에서 제공된 영상을 활용하였다. 셋째, 영상의 길이는 1~3분으로 제공하였다. 넷째, 영상의 주제가 명확하게 드러난 장면을 선택하여 내용을 이해하기 쉽도록 하였다. 다섯째, 영상의 내용이 상호문화 학습 측면에서 볼 때 흥미도가 높고 유익할 수 있도록 서로 다른 문화에 대한 토론이 가능한 영상으로 선정하였다. 여섯째, 영상의 등장인물은 '마고할미'로 마고할미 특징을 기반으로 하여 학습자의 OX퀴즈를 풀 수 있도록 학습 활동을 유도할 수 있도록 하였다. 여섯째, 영상은 학습자의 상호문화 이해 심화를 위하여 저승 문화관이나 마고할미의 특징 등 토론할 만한 내용을 제공할 수 있도록 하였다. 일곱째, 영상은 비언어적 행동(몸짓, 태도) 및 목소리 톤 등을 인식하고 표현할 수 있도록 드라마 <호텔 델루나>로 선정하였다. 마지막으로, 선정된 영상 자료가 기계적인 문제를 일으키지 않도록 영상을 다운로드 하여 인터넷이 없는 환경에서도 사용할 수 있도록 하였다.

52) 설화 <마고할미>에서의 문화적 요소는 창조신으로서의 역할을 하였다는 고연희(2023: 12-14)에서 제시된 특징을 기반하여 선정하였다.

인하대학교
INHA UNIVERSITY

실행과정에서 학습자 활동 과제물, 차시별 성찰일지, 설화 다시 쓰기(그림책), 교육연극 대본 등을 수집하였다. 프로그램의 교육적 효과는 문화지능 척도를 바탕으로 분석하고자 하며, 참여경험의 의미와 변화는 심층 면담과 수집된 자료를 통하여 귀납적으로 도출하고자 한다.

2. 초급 한국어 학습자를 위한 상호문화교육 프로그램 1차 실행

2.1. 1차 실행 계획

2.1.1. 1차 실행연구참여자 및 실행 장소

1차 실행 실험집단은 수도권 소재 A 대학교 초·중·고급 학습자 36명을 대상으로 하였다. 초급 한국어 학습자를 위한 상호문화교육 프로그램을 적용하였으며, 이들은 교내 게시판 또는 연구자가 배포한 홍보물을 통하여 직접 참여를 신청한 학생들이다. 모든 학습자들이 상호문화교육에 참여한 경험은 없으며, 대부분 한국어 또는 한국문화에 대한 관심으로 프로그램에 참여하게 되었다.

2.1.2. 1차 실행 기간 및 일정

실험집단 및 통제집단 모두 수업 실행을 2024년 1월 3주부터 2024년 3월 2주까지 4주간 총 8차시로 운영하였다. 1차 실행 계획을 표로 정리하면 다음 <표 Ⅴ-4>와 같다.

<표 Ⅴ-4> 1차 실행연구참여자 및 기관

실행절차	교육기관	기간	연구참여자		
1차	수도권 소재 고등교육기관	2024년 1월 3주 ~ 3월 2주(4주)	한국어 수준	집단	수
			초·중·고급	실험집단	36명

인하대학교
INHA UNIVERSITY

2.2. 1차 실행 및 관찰

2.2.1. 1차시: <호텔 델루나>를 통한 한국문화 인식

1차시는 첫 수업이므로, 교수자가 학습자들을 환대[53]하기 위하여 교실의 환경을 구성하였다. 먼저, 수업의 이름을 '문화 다락방'으로 정하고, 문화 다락방의 의미가 적힌 린넨 원단의 현수막을 제작하여 교실 앞에 게시하였다. 현수막에는 다음과 같은 문구가 적혀 있었다.

문화 다락방
'다락방'은 집 안에서 가장 위에 위치한 작은 방을 말해요.
보통 다양한 물건들이 보관되지만,
가끔은 독립된 공간으로 활용될 수도 있어서
고요하고 아늑한 분위기를 연상시켜요.
그래서 '문화 다락방'은 다양한 문화가 모여있고,
그 안에서 문화에 대한 이야기를 나누고 체험하는 공간을 의미하고 있어요.

책상 배치는 칠판을 중심으로 U자형 형태로 배치하였다. 이러한 배치 방식은 토론식 수업을 위한 것으로(윤희철, 2018: 32), 중앙에 넓은 공간을 확보하여 교수자와 학습자, 그리고 학습자와 학습자 간 활발한 소통이 이루어질 수 있기 위함이다. 이러한 교실 환경 구성은 다음 [그림 Ⅴ-1]과 같다.

53) 상호문화주의의 핵심은 여러 문화공동체 간의 상호작용이다. 상호문화주의는 이민자를 환대하고, 이민자들은 이 사회에 통합되기 위해 노력해야 하고, 양측은 모두 공동의 문화를 만들어 나가야 한다(장한업, 2021: 184). 이 연구에서는 상호문화주의의 핵심 개념을 기반으로 하여 교실 내에서 다양한 문화적 배경을 가진 학습자들 간의 상호작용을 촉진하기 위하여 '환대'의 공간으로 교실 환경을 구성하고자 노력하였다.

인하대학교
INHA UNIVERSITY

[그림 Ⅴ-1] 1차 실행 1차시 교실 환경 구성

1차시의 수업은 드라마 <호텔 델루나>에 흥미를 가지며, 한국문화 중에서도 '마고할미'에 대한 이해를 넓히는 시간을 가졌다.

1차시 수업 전, 공지사항으로 수업 10분 전에 도착하여 서류(연구동의서 및 사전 설문조사)를 작성할 수 있도록 하였다. 이는 수업의 시작을 맞이하는 준비 단계였다. 각 학습자의 국적과 한국어 수준을 물어보는 과정에서 학습자들은 다양성을 인식하고, 함께하는 공감대를 형성하였다.

도입 단계에서는 <호텔 델루나> 포스터를 통하여 드라마에 대하여 추측하는 시간을 가졌다. 그리고 드라마 시청 여부를 확인함으로써, 학습자들의 사전 지식을 파악하였다. 이 드라마를 시청한 적 있는 학습자는 2명이었다.

드라마 <호텔 델루나>를 시청한 적 있는 학습자(태국 1명, 베트남 1명)가 2명 있었다. 이들은 자신들의 드라마 시청 경험을 공유하며 다른 참여자들에게 이야기를 해주었다. 드라마를 보게 된 계기는 특별하게 없었으며, 이 드라마 속의 한국문화는 생각나는 게 없어

인하대학교
INHA UNIVERSITY

서 어떤 내용이 들어 있을지 궁금하다는 이야기를 하였다. <교수자, 1차시 수업일지>

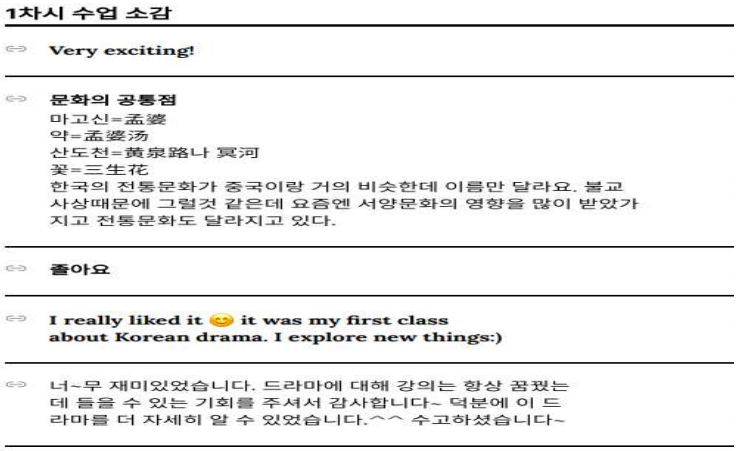
전개 단계에서는 드라마 <호텔 델루나>의 방영기간, 시청률, 장르, OTT 플랫폼, 예고편 줄거리, 등장인물 등을 소개하면서 드라마의 전반적인 이해를 도울 수 있도록 하였다. 특히, 이 드라마의 배경은 한국의 사후세계관을 다루고 있다는 점을 사전에 예고 형식으로 제시하였다. 한국과 유사한 사후세계관을 가진 국가가 있는지에 관한 질문을 통하여 학습자들이 다양한 문화를 인식할 수 있도록 하였다.

> 한국의 삼도천 다리 이야기와 가장 유사한 국가는 중국이었으며, 중국의 삼도천 다리는 죽은 사람이 건너간 후, 할머니가 주는 한약을 마시면 전생의 기억을 잊는다고 하였다. 이 다리의 이름은 나하교(奈何桥) 할머니의 이름은 맹파(孟婆)라고 소개하였다. 이를 통하여 각 나라마다 유사하면서도 다른 문화를 배울 수 있는 계기가 되었을 것이라는 생각이 들었다. <교수자, 1차시 수업일지>

또한, <호텔 델루나> 속에 나타난 '마고신'과 관련된 4개의 장면 시청하고, 각 장면마다 드러나는 마고신의 특징에 대한 질의응답을 진행하였다. 이때, 각 장면에서 중심이 되는 어휘는 다시 한번 짚고 넘어갔다.

마무리 단계에서는 '마고신'의 특징과 관련된 OX 퀴즈를 풀면서 학습한 내용을 상기할 수 있도록 하였다. 그리고 1차시 수업에 대한 성찰일지를 패들랫에 작성하였다. 성찰일지는 학습자가 자유롭게 표현할 수 있도록, 한국어와 영어, 그리고 모국어를 사용하여 작성할 수 있도록 하였다. 1차시 수업 활동사진 및 성찰일지는 다음 [그림 Ⅴ-2]와 같다.

인하대학교
INHA UNIVERSITY


1차시 수업 소감

Very exciting!

문화의 공통점
마고신=孟婆
약=孟婆汤
산도천=黃泉路나 冥河
꽃=三生花
한국의 전통문화가 중국이랑 거의 비슷한데 이름만 달라요. 불교 사상때문에 그럴것 같은데 요즘엔 서양문화의 영향을 많이 받았가 지고 전통문화도 달라지고 있다.

좋아요

I really liked it 😊 it was my first class about Korean drama. I explore new things:)

너~무 재미있었습니다. 드라마에 대해 강의는 항상 꿈꿨는데 들을 수 있는 기회를 주셔서 감사합니다~ 덕분에 이 드라마를 더 자세히 알 수 있었습니다.^^ 수고하셨습니다~

[그림 Ⅴ-2] 1차 실행 수업 활동 및 1차시 성찰일지

다음 차시 예고로 마고신이 등장하는 한국 설화인 '마고할미'를 배우는 수업이 진행될 것임을 미리 알렸다.

2.2.2. 2차시: '마고할미'를 통한 이해 확장

2차시는 1차시에 시청하였던 드라마 <호텔 델루나>의 등장인물인 '마고신'과 관련된 한국의 설화 '마고할미'와 관련된 수업이다.

도입 단계에서는 세계 광포 설화의 제목을 제시하고, 다양한 '마고할미' 그림책을 보여주며, 드라마 <호텔 델루나> 속 '마고신'과 비교하였다. 이러한 과정을 통하여 설화와 드라마의 관계를 이해할 수 있도록 하였다. 이때, 드라마 <호텔 델루나>처럼 착한 모습의 '마고할미'도 있지만, 시간이 흐름에 따라 '마고할미'가 '마귀할멈'의 모습으로 변했다는 것을 알려줌으로써, 그림책 표지의 '마고할미' 모습이 다양한 이유와 설화의 특징을 인지할 수 있도록 하였다.

전개 단계에서는 새 어휘를 학습하고, '마고할미' 설화를 함께 읽고, 문제를 풀었다. 그리고, 드라마 <호텔 델루나> 속 바둑 장면을 시청하였다. 이는 '마고할미' 설화에 등장한 한국 전통 놀이로 '바둑놀이'의 역사와 방법을 알아보았다. 이때 학습자가 바둑돌을 직접 만져봄으로써 실제 경험을 통해 이해도를 높였고, 오목놀

인하대학교
INHA UNIVERSITY

이를 통해 활동을 이어 나갔다. 오목놀이를 하면서 학습자들은 다른 문화권 학습자들과 소통할 수 있는 계기가 되었다. 또한, 한국전통놀이와 유사한 자국의 문화를 소개해주는 학습자도 있었다.

> 오목놀이는 베트남에서도 있는 놀이라며 베트남인 학습자가 말을 걸어왔다. 한국과 똑같은 놀이인가에 대한 질문에 다섯 개의 선을 만드는 방식은 똑같지만 오목놀이는 '○, ●'이렇게 하지만, 베트남의 오목 놀이는 'O, X'로 형태가 다르다고 답하였다. <교수자, 2차시 수업일지>

마무리 단계에서는 '마고할미'와 관련된 OX 퀴즈를 풀고, 2차시 수업에 대한 성찰일지를 패들랫에 작성할 수 있도록 하였다. 수업 활동 모습 및 성찰일지는 다음과 [그림 Ⅴ-3]과 같다.

2차시 수업소감

- Great
- **바둑놀이**
  중국에서 바둑놀이를 많이 들어봤는데 한번도 안해봤어요. 게임규칙도 몰라가지고 이번 수업을 통해서 게임규칙을 배웠어요. 감사합니다.
- 중국과 한국의 문화가 비슷한 점이 많습니다. 수강을 들으면 잘 이해할 수 있습니다. 즐거운 시간이 되었습니다! 감사합니다!
- 2차시도 역시 재미있었습니다. 마고신와 한국전통놀이 바둑에 대해도 자세히 알아보고 경험도 할 수 있어서 너무 좋았습니다. 수고하셨습니다~
- I am grateful that I could learn korean tradional game.

[그림 Ⅴ-3] 1차 실행 수업 활동 및 2차시 성찰일지

인하대학교
INHA UNIVERSITY

다음 차시 예고로 ‘마고할미’는 세계 광포 설화임을 소개하며, 이를 토대로 자국 설화에 대한 수업이 진행될 것임을 미리 알렸다.

2.2.3. 3차시: ‘마고할미’ 탐색을 통한 자문화 재인식

3차시 수업은 ‘마고할미’ 설화와 유사한 자국의 설화를 비교하는 활동을 중심으로 진행되었다.

도입 단계에서는 ‘마고할미’ 설화와 관련된 장소를 소개하고 이야기를 나누었다. 이를 통하여 한국에서도 ‘마고할미’는 다양한 장소에서 다양한 모습으로 전해져 내려온다는 것을 간접적으로 이해할 수 있도록 하였다.

전개 단계에서는 ‘마고할미’ 설화와 유사한 자국의 설화를 소개하고, 자국 설화에 등장하는 ‘마고할미(창조여신)’가 있었다면, 어떤 모습이었을지 상상하여 그림을 그리는 활동을 진행하였다. 학습자들은 자신의 문화와 한국의 문화를 비교하면서 교수자 또는 학습자와 소통하였고, 이러한 과정을 통하여 서로를 이해하는 시간을 가졌다.

> 대부분의 나라에서 유사한 이야기가 전해 내려져 오고 있었지만, 무슬림은 신이 하나이며, 성별이 없기 때문에 유사한 이야기가 없다고 하였다. 이슬람교를 종교로 가진 나라의 학습자들이 같은 대답을 하였다. 서로 이야기를 나누는 모습도 보였다. 그림 그리는 활동에서 한 우즈베키스탄 학습자는 우즈베키스탄에는 창조여신은 없지만, 만약에 있다면 엄마와 같은 모습일 거라며, 우즈베키스탄 전통의상을 입은 그림을 그렸다. 이를 통하여 우즈베키스탄 전통의상을 함께 알아보는 시간도 가졌다. 또한, 베트남 학습자는 종교적 의미로서, 불교에서의 창조여신인 관세음보살이 베트남의 마고할미와 유사한 모습으로 느껴졌다고 하였다. <교수자, 3차시 수업일지>

다만, 이 수업은 초급 한국어 학습자들이 이해하기에는 수준이 높은 것을 고급 학습자가 초급 학습자에게 통역을 하는 모습을 통하여 확인할 수 있었다.

> 3차시 수업 시작 전, 한 몽골인 학습자가 말을 걸어왔다. 자신은 드라마와 흥미로운 활동으로 진행되는 문화 수업을 기다려 왔으며, 지난 수업에서 굉장한 만족감을 얻었다고 하였다. 다음에도 이런 수업이 있었으면 좋겠다는 생각에 친구들도 데리고 왔다고 하였

인하대학교
INHA UNIVERSITY

다. 데리고 온 친구들은 모두 3명으로 초급 학습자였다. 수업 전에 말을 건 몽골인 학습자가 수업 내내 친구들에게 통역을 해주는 모습을 보였다. <교수자, 3차시 수업일지>

마무리 단계에서는 각국의 '마고할미'의 공통점과 차이점에 관한 OX퀴즈를 풀고, 3차시 수업에 대한 성찰일지를 패들렛에 작성할 수 있도록 하였다. 수업 활동 모습 및 성찰일지 다음 [그림 Ⅴ-4]와 같다.

3차시 수업소감

Amazing

3차시 소감
재미있었다. 나는 한국어와 한국문화를 공부한 지 오래 됐는데 마고신 혹은 마고할미에 대해 몰랐고 오늘 수업에서 배우게 돼서 좋았다. 게다가 자기 나라의 여신에 대해 다른 나라에서 온 외국인 유학생에게 소개해 주고 타문화의 여신도 알게 됐다. 유익한 수업이었다고 생각한다

수업이 재미있었어요. 다른 나라의 문화를 알게 되고 자기 나라의 문화에 대해 생각해 보는 시간도 갖게 됐요.

수업은 매우 흥미 롭습니다. 나는 나 자신에 대해 많은 새로운 정보를 얻습니다.

[그림 Ⅴ-4] 1차 실행 수업 활동 및 3차시 성찰일지

다음 차시 예고로 드라마 <호텔 델루나> 속 한국의 일상생활 속 문화를 살펴보는 수업이 진행될 것임을 미리 알렸다.

2.2.4. 4차시: 호텔 델루나를 통한 상호연결 인식

인하대학교
INHA UNIVERSITY

4차시 수업은 드라마 〈호텔 델루나〉 속 손금 장면을 통하여 생명선과 관련된 일상생활 속 한국문화를 이해하고, 이를 통하여 자신의 과거・현재・미래를 추측해 보고, 글로 써보는 활동을 하였다.

도입 단계에서는 드라마 〈호텔 델루나〉 속 손금 장면 사진을 보면서, 의사가 주인공의 손을 보는 이유에 대하여 추측해 보는 이야기 활동을 진행하였다. 전개 단계에서는 '마고할미'와 '마고신'의 특징을 상기하면서, '창조', '죽음' 등 생명선과의 연계성에 대하여 이야기를 나누었다. 그리고 드라마 〈호텔 델루나〉 속에서 한국의 일상문화 중 하나인 '손금' 장면을 관찰하고, 이 손금의 의미에 대해 탐구하였다. 더불어, 손금을 보는 문화에 대한 다양한 나라의 관점을 공유하고 토의하였다. 이러한 과정에서, 대다수의 국가에서 손금을 보는 문화가 존재하지만, 손금이 일상생활 속에 어떻게 통합되어 있는지에는 차이가 있음을 확인했다. 학습자 중 일부는 학교 쉬는 시간에 친구들과 함께 손금을 보았던 경험이 있었지만, 다른 학습자들은 손금을 봐주는 가게를 본 적만 있었다. 이러한 관찰을 통해, 각 문화권의 관련 문화가 존재하는지 여부 뿐만 아니라, 해당 문화가 개인의 일상생활에 어떻게 반영되는지의 중요성을 볼 수 있었다.

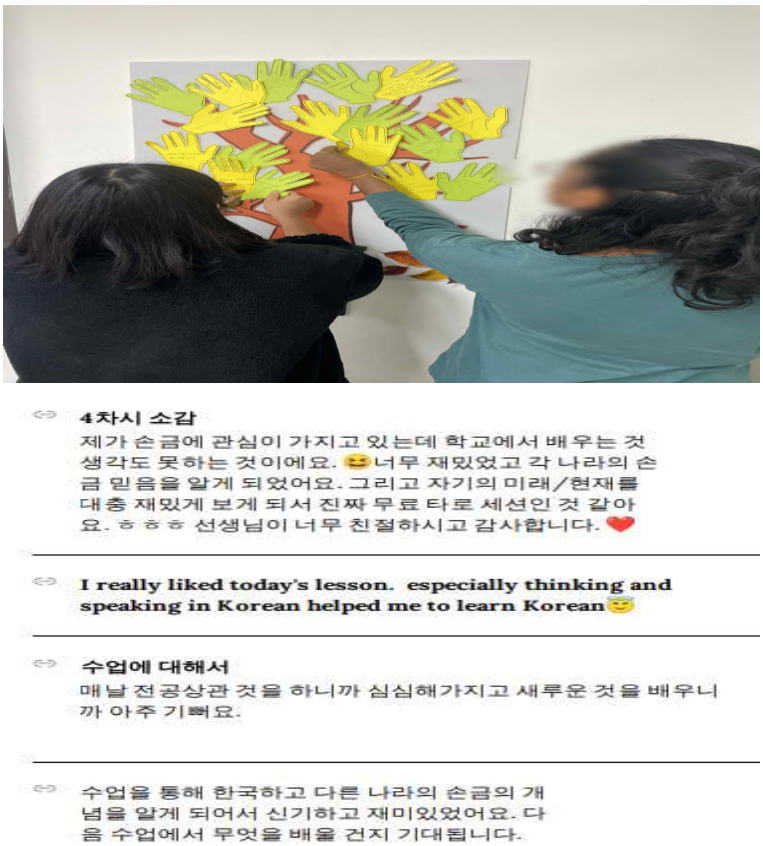
> 손금을 보는 문화가 각 나라에도 있는지 물어보았으며, 대부분의 나라에서 있는 것으로 나타났다. 특히 인도인 학습자가 구체적으로 알고 있었는데 이는 추후에 알게 된 사실이지만, 손금학은 인도에서 시작되었다고 한다. 이를 통하여 한국문화에 관한 유래를 외국 문화권에서도 함께 찾아봄으로써 교수자의 문화적 지식의 깊이도 중요함을 느끼게 되었다. <교수자 4차시 성찰일지>

손금을 통하여 예측할 수 있는 4가지(사랑, 두뇌, 생명, 재물) 영역을 과거와 현재의 나를 비교하여 작성해보았으며, 손모양 종이에 자기 손금을 그리고, 미래 방향을 작성하도록 하였다. 그 전에 과거(-았/었-), 현재(느/ㄴ다), 미래(-겠-) 문법에 대하여 간단하게 이야기 나누었고, 중급 학습자이지만 잘못 알고 있는 학습자가 있어 오류를 수정해 주었다.

마무리 단계에서는 완성된 '우리의 손 나무'를 감상하면서 자신과 동료 학습자의 공통점과 차이점을 탐색하도록 유도하였고, 4차시 수업에 대한 성찰일지를 패들

인하대학교
INHA UNIVERSITY

랫에 작성할 수 있도록 하였다. 수업 활동사진 및 성찰일지는 다음 [그림 Ⅴ-5]와 같다.



[그림 Ⅴ-5] 1차 실행 수업 활동 및 4차시 성찰일지

다음 차시 예고로 '마고할미'와 관련된 어휘에 대해 학습하고, '마고할미' 이야기의 줄거리를 재구성할 것임을 미리 알렸다. 또한, 수업 참여경험에 대한 인터뷰 참여자 모집에 대한 홍보를 하였다.

2.2.5. 5차시: 심미적 공동 창작 활동을 통한 상호작용

5차시부터는 학습자 간 상호작용을 높이기 위해 조별 형태(1조당 5~7명으로 구성)로 책상 배치를 하였다. 조 구성은 다국적 혹은 동일한 국적으로 구성하였다. 동일

인하대학교
INHA UNIVERSITY

한 국적으로 구성된 조는 학습자들이 공통적인 배경을 공유하며 더 쉽게 의사소통하고 협력할 수 있는 기회를 제공할 수 있으며, 다국적 조는 학습자들이 타문화를 경험하고 존중하는 방법을 배우고 더욱 다양한 관점을 제시할 수 있다고 판단하였다. 이러한 조 구성 간 차이는 학습자의 심층 면담을 통하여 구체적으로 살펴보고자 하였다.

5차시의 목표는 '마고할미' 관련 어휘를 학습하여 새로운 이야기를 만드는 데 있다. 도입 단계에서는 '한국'의 어휘그물에 대하여 간단하게 살펴본 후, 그리고 함께 학습 목표를 읽음으로써 오늘의 수업 목표를 이해할 수 있도록 하였다.

전개 단계에서는 조별로 '마고할미' 어휘그물을 구성해 보도록 하였다. 이때, 동일한 국적 조는 자신의 국적 설화에 관한 어휘도 함께 어휘그물로 만드는 특징을 보였다. 학습자들이 구성한 어휘그물의 워드 클라우드(word cloud)는 다음 [그림 Ⅴ-6]과 같으며, '저승', '마법', '바둑', '꽃', '약' 등이 가장 뚜렷하게 나타났음을 확인할 수 있었다.

[그림 Ⅴ-6] 1차 실행 마고할미 어휘그물 워드 클라우드

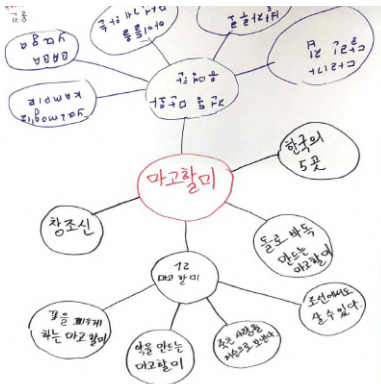
그리고 완성된 어휘그물과 관련된 딕싯카드 4~5장을 고르게 하였다. 이는 학습자들이 딕싯카드 속 장면을 통하여 좀 더 풍부한 이야기를 만들 수 있도록 함이었다. 딕싯카드를 활용하여 간단한 줄거리를 구성한 후, 제목을 구성할 수 있도록 하였다. 마지막으로, 무지(無紙) 종이책 표지에 붓펜을 활용하여 한글 캘리그라피로 제목을

인하대학교
INHA UNIVERSITY

써보는 활동을 진행하였다. 한글 캘리그라피가 무엇인지 모르는 학습자를 위하여 캘리그라피 연습 용지를 제공하였으며, 이를 통하여 간단한 체험 활동을 통하여 프로그램에 대한 흥미를 유지할 수 있도록 하였다.

이 활동을 진행할 때 학습자들은 자신들이 쓴 캘리그라피를 사진을 찍는 모습을 자주 보였으며, 러시아 학습자는 자신이 이 붓펜을 가져가도 괜찮을지 집에서도 연습해보고 싶다고 하여 붓펜을 선물로 주었다. 이를 통하여 캘리그라피와 붓펜에 관한 학습자들의 높은 흥미도를 확인할 수 있었다. <교수자, 5차시 수업일지>

마무리 단계에서는 '마고할미' 어휘와 뜻을 연결하는 문제를 풀어봄으로써 어휘에 대한 이해를 확인하였으며, 5차시 수업에 대한 성찰일지를 패들랫에 작성하였으며, 수업 활동사진 및 성찰일지는 다음 [그림 Ⅴ-7]과 같다.



5차시 수업소감

다른 나라에서 온 친구들하고 의견을 나누면서 활동하는 게 너무 재미있었어요. 선생님들이 수업을 준비하시느라 고생하셨습니다. 이런 좋은 기회를 주셔서 감사합니다.

오늘 같은 나라의 친구와 같이 공부해서 잘 의사소통할 수 있습니다. 친한 친구와 함께 있어서 힘이 얻을 수 있습니다. 마고할미와 우리 나라의 창조 여신에 대한 이야기 많이 생겼습니다. 친구도 한국문화 이해할 수 있습니다. 지금 한국어 능력과 상관이 없습니다. 친구들 다 즐거운 시간이 되었습니다.

5주차 수업 소감

오늘 다국적 친구랑 처음으로 팀플을 하고 이야기도 만들 수 있어서 친구의 창의적인 생각들다 알게 되었다. 그리고 캘리그라피를 연습해 볼 수 있으니 까 한국의 문화와 아름다움을 재밌게 경험했다. 감사합니다!

[그림 Ⅴ-7] 1차 실행 수업 활동 및 5차시 성찰일지

인하대학교
INHA UNIVERSITY

다음 차시 예고로 재구성한 ‘마고할미’ 이야기의 줄거리를 재구성할 것임을 미리 알렸다.

2.2.6. 6차시: 텍스트 재구성을 통한 문화적 협력과 존중

6차시는 조별로 그림책을 구성하는 과정에서 소통 능력을 기를 수 있고, 협력과 소통을 통하여 타문화를 이해하고 존중하는 태도를 향상하는 데 있다.

수업 전, 한 학습자는 현재까지 수업의 전반적인 내용에 만족감을 나타내었다. 한국어를 배우면서 한국문화를 함께 학습했지만, 이렇게 다양한 활동과 자료를 통하여 수업하는 것에 만족감을 느끼고 있었다.

> 한 학습자는 학교에서 제공하는 한국문화 프로그램에 참여하고 싶었지만, 통로를 알지 못해서 아쉬움이 있는 학교생활이라고 하였다. 하지만, 아쉬움이 있었던 학교생활에서 드라마로 배우는 한국문화 수업에 참여하면서 매시간 다양한 활동으로 즐거움을 느끼고 있으며, 매우 만족스럽다고 밝혔다. 드라마로 한국문화를 배울 수 있었음에 놀랐으며, 이러한 수업을 통해서 다양한 친구들도 만날 수 있어서 재미가 있다고 하였다. 이러한 대화를 통해서 향후 수업의 방향도 상호작용을 중점으로 흥미를 유지할 수 있는 활동으로 잘 구성해야겠다는 생각이 들었다. <교수자, 6차시 수업일지>

도입 단계에서는 교사가 만든 ‘마고할미’ 그림책을 소개함으로써, 학습자들이 어떻게 이야기를 쓰면 되는지에 관한 가이드를 제시하였다.

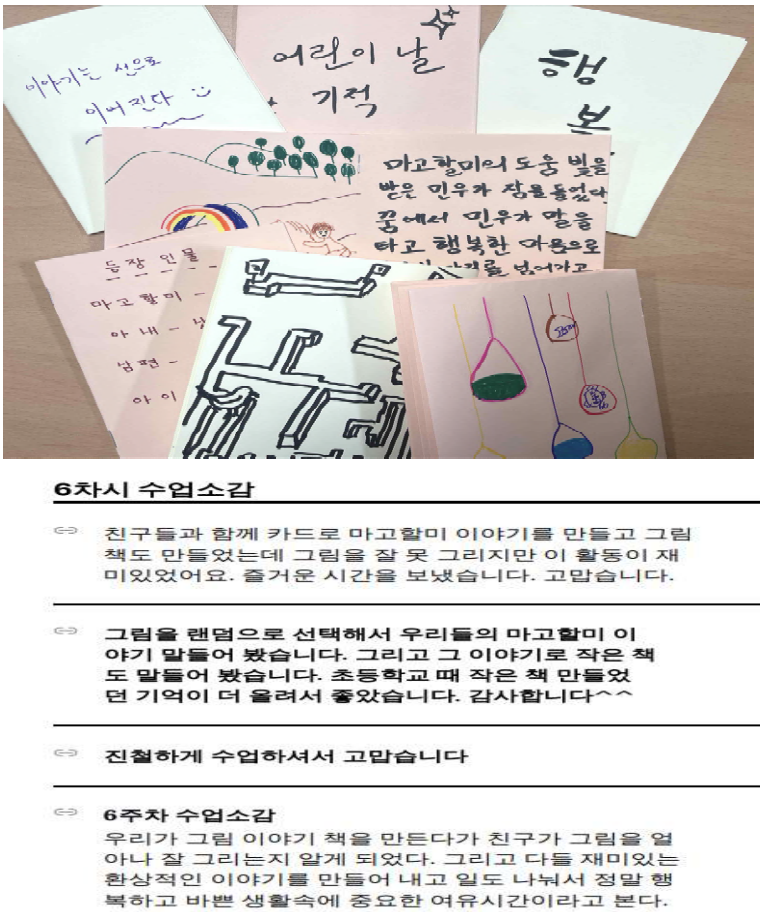
전개 단계에서는 그림책 만드는 순서를 제시하고, 조별로 줄거리를 바탕으로 스토리보드를 제작하고, 그림책 만드는 활동을 진행하였다. 학습자들이 다양하게 표현할 수 있도록 붓펜, 사인펜, 색연필 재료를 제공하였다. 학습자들은 종종 자신들이 검색했음에도 찾을 수 없는 한국어 어휘나 표현을 교사에게 질문하였으며, 이러한 과정을 통하여 이야기를 완성해 갔다.

한편, 연구참여자 2는 “친구가 지금 한국어 좀 부족해서 수강 잘 이해하지 못했습니다” 라며 수업에서 다양한 학습자의 언어 능력과 수준을 고려해야 함을 보여주었다. 이 의견은 초급 학습자가 이해할 수 있도록 적절한 지원을 제공하는 것이 중요하다는 것을 시사한다. 따라서 교사는 학습자들의 언어 능력과 수준을 고려하여

인하대학교
INHA UNIVERSITY

수업을 계획하고 진행함으로써 모든 학습자들이 수업 내용을 이해하고 참여할 수 있도록 지원해야 한다.

마무리 단계에서는 조별 그림책 제목을 통하여 이야기 내용을 추측해보는 시간을 가졌다. 그리고 6차시 수업에 대한 성찰일지를 패들랫에 작성하였으며, 수업 활동사진 및 성찰일지는 다음 [그림 Ⅴ-8]과 같다.



6차시 수업소감

친구들과 함께 카드로 마고할미 이야기를 만들고 그림책도 만들었는데 그림을 잘 못 그리지만 이 활동이 재미있었어요. 즐거운 시간을 보냈습니다. 고맙습니다.

그림을 랜덤으로 선택해서 우리들의 마고할미 이야기 말들어 봤습니다. 그리고 그 이야기로 작은 책도 말들어 봤습니다. 초등학교 때 작은 책 만들었던 기억이 더 올려서 좋았습니다. 감사합니다^^

진철하게 수업하셔서 고맙습니다

6주차 수업소감
우리가 그림 이야기 책을 만든다가 친구가 그림을 얼아나 잘 그리는지 알게 되었다. 그리고 다들 재미있는 환상적인 이야기를 만들어 내고 일도 나눠서 정말 행복하고 바쁜 생활속에 중요한 여유시간이라고 본다.

[그림 Ⅴ-8] 1차 실행 수업 활동 및 6차시 성찰일지

다음 차시 예고로 재구성한 ‘마고할미’ 그림책을 기반으로 교육연극 활동이 진행될 것임을 알렸다. 또한, 수업 참여경험에 대한 인터뷰 참여자 모집에 대한 홍보를 하였다.

인하대학교
INHA UNIVERSITY

2.2.7. 7차시: 교육연극을 통한 문화 교류

7차시는 지난 시간에 만든 그림책을 기반으로 하여 교육연극 대본을 작성하고 수행하는 수업이다.

> 수업 시작 전, 간식을 제공할 때 7차시 수업에서 제공되는 간식은 '돼지고기'가 들어가지 않은 과자와 음료로 구매하였다. 이는 지난 시간에 간식을 먹지 않던 학습자에게 이유를 물었더니 돼지고기가 들어있기 때문이라고 하였다. 수업 시작 전, 오늘 간식은 돼지고기가 들어있지 않음을 밝혔고, 학습자들에게 종교로 인하여 돼지고기를 먹지 않는 나라가 있음을 알려주었고, 해당 학습자는 기분 좋은 표정을 보였다. 이를 통하여 초급 한국어 학습자를 위한 상호문화교육은 교수·학습 설계도 중요하지만, 간식 제공 등 다양한 측면에서 다양성이 고려되어야 함을 느꼈다. <교수자, 7차시 성찰일지>

도입 단계에서는 예능 프로그램 <런닝맨>의 전래동화 상황극 역할 배분 및 진행 장면을 시청하였다. 이를 통하여 7차시 수업에서는 교육연극에 대하여 소개한 후, 함께 학습 목표를 읽음으로써 오늘의 수업 목표를 이해할 수 있도록 하였다. 수업과의 연계성을 위하여 설화 기반으로 한 예능 프로그램을 제공하였다.

전개 단계에서는 대본을 구성하고, 역할을 배분한 후, 조별로 연습할 수 있도록 하였다. 그리고 교육연극을 수행하였다. 학습자들은 스스로 교육연극 배경을 준비하여 빔프로젝터 스크린에 띄워주기를 요청하였으며, 교육연극에 필요한 소품(우산, 머플러 등)을 활용하여 교육연극에 참여하였다.

한편, 교육연극을 한국어로 작성하고 수행해야 한다는 것을 제시하였을 때, 난감해하는 학습자들이 발견되기도 하였다. 하지만, 번역기를 사용해도 되고, 대본을 보고 읽어도 괜찮다는 말에 학습자들은 안심하였다. 그리고 초급 학습자였기 때문에 대본 분량도 길지 않았고, 실질적으로 내레이션 역할을 맡은 학습자 외에는 대본을 보지 않은 경우도 많았다. 이는 대사보다는 내레이션 분량이 많기도 했고, 거의 간단한 문장으로만 구성되었기 때문으로 보인다. 이는 학습자들이 더 쉽게 이해하고 수행할 수 있도록 대본이 작성된 것으로 보인다. 조별 교육연극 제목 및 줄거리는 다음 <표 Ⅴ-5>와 같다.

인하대학교
INHA UNIVERSITY

<표 Ⅴ-5> 1차 실행 교육연극 제목 및 줄거리

구분	특징	제목 및 줄거리
1조	동일 국적 (중국)	• 제목: 시간과 세계 • 줄거리: 주인공인 '유유'는 시간에 관한 능력을 가지고 있다. 예를 들면, 노인을 어린아이로 변할 수 있게 한다. 시간을 정지할 수도 있다. 그뿐만 아니라 과거나 미래도 자유롭게 옮길 수 있다. 또한, 세계에 관한 능력을 가지고 있다. 예를 들면, 세계 만물을 창조할 수 있고, 생태계의 균형을 조정할 수도 있으며, 만물을 평화롭게 할 수 있다. 어느 날, 지구에 위기가 닥쳤다. '유유'는 악의 무리들을 무찔러 세계의 평화를 가져왔다.
2조	유사 국적 (중앙아시아)	• 제목: 이야기는 선으로 이어진다 • 줄거리: 옛날 옛적에 한 남매가 살았다. 하늘에 그림을 그리고 있었다. 어느 날, '모르곳(마고할미)'이 하늘을 날아다니다가 그들을 발견했다. 그리고 그 남매를 납치하려고 했다. 하지만, 어떤 영웅이 나타나서 그들을 구했다.[54]
3조	다국적	• 제목: 이야기는 선으로 이어진다 • 줄거리: 어린이날마다 이승에 나타나서 어린이들을 도와주는 마고할미가 있었다. 민우(주인공)는 친구가 없어서 우울했다. 어린이날에 주변에 있는 친구의 행복한 모습을 보고 민우가 슬퍼서 어두운 곳에 가서 몸을 웅크렸다. 그런데 갑자기 하늘에서 빛이 났다. 그 빛은 마고할미한테서 오는 도움의 빛이었다. 마고할미가 무지개를 만들어주는 순간, 민우는 잠에 들게 되었다. 꿈에서 민우는 말을 타고 행복한 마음으로 무지개다리를 넘어가고 넓은 초원에 도착했다. 일어나니 마음이 편해졌다. 주변 친구들과 행복하게 지냈다.
4조	다국적	• 제목: 행복 • 줄거리: 빗속에서 남자가 우산 없이 운동화 끈을 묶고 있다. 비가 오는 날, 길을 걸어가고 있다. 여자가 우산을 씌어준다. 남자가 그 모습에 반해서 프러포즈한다. 남자와 여자가 부부가 되었다. 남편은 아이를 낳고 싶어 한다. 그래서 부부는 마고할미를 찾아간다. 마고할미가 행복 약을 줘서 아이를 낳았다. 시간이 흘러 아이가 10살 생일이 되어 놀이공원에 놀러 간다.
5조	다국적	• 제목: 고민을 해결해 주는 마고할미 • 줄거리: 어떤 남자가 고민이 있어서 마고할미를 찾아간다. 남자는 과거로 돌아가고 싶어 한다. 마고할미가 이유를 묻는다. 그 남자는 역사를 공부하고 있는데 공부를 잘하고 싶어서 고대로 돌아가고 싶다고 한다. 옛날 사람들이 어떤 모습으로 어떻게 사는지 알고 싶기 때문이다. 마고할미는 그 남자를 과거로 보내준다고 한다.[55]

54) 2조 학습자들은 중앙아시아권 '마고할미'는 '마귀할멈'의 이미지와 유사하다고 설명하였다.
55) 5조 조원 중에 문화인류학 전공 학습자가 있었는데, 이러한 줄거리는 마고할미 줄거리와 한 학습자의 전공과 연결된 것으로 볼 수 있었다.

인하대학교
INHA UNIVERSITY

마무리 단계에서는 교육연극에 대하여 자유롭게 이야기를 나누었다. 그리고 7차시 수업에 대한 성찰일지를 패들렛에 작성하였으며, 7차시 수업 활동사진 및 성찰일지는 다음 [그림 Ⅴ-9]와 같다.

7차시 수업소감

연극 수업 감상
어떤 행동과 말을 할 지 머리속에만 생각해보니 걱정했는데 연극할 때 너무 재미있었습니다. 다른 팀의 공연을 보는 것도 신선하고 흥미롭습니다.

7주차 수업소감
오늘 연극을 하는 걸 알자마자 감짝 놀랐어요 ㅎㅎ. 한편에 너무 기대되고 신났어요! 장면을 어떻게 발표해야 하는지 친구들의 종종 창의적인 의견이 다 웃겼네요! 다른 조들도 연기가 너무 잘 해서 대단해요! 선생님 이 기회를 주셔서 감사합니다!

7차시에 연합극으로 다른 사람들의 역할을 보고 너무 인상이 깊었습니다. 너무 마고할미의 역할이 다양해서 재미있었습니다. 재미있게 보고 우리도 직접해 볼 수 있는 기회도 있었어서 좋았습니다~^^

"어린이 날 기적" 이야기로 연극 만들어 봤습니다. 너무너무 재미있게 역할을 하고 다른 팀의 연극도 재미있게 봤습니다. 너무너무 재미있었습니다.

[그림 Ⅴ- 9] 1차 실행 수업 활동 및 7차시 성찰일지

다음 차시 예고로 프로그램 마지막 수업임을 알리고, 마무리 수업으로서 1~7차시 수업을 통하여 느끼게 된 '상호문화' 의 정의를 생각해보는 시간을 가질 것임을 미리 알렸다.

2.2.8. 8차시: 성찰을 통한 상호문화 이해

7차시 수업이 교육연극 수행으로 다른 차시보다 많은 시간이 소요되었으므로, 8

인하대학교
INHA UNIVERSITY

차시는 전체 프로그램을 마무리하는 시간으로 ‘상호문화’를 스스로 정의해 볼 수 있는 수업으로 진행하였다.

도입 단계에서는 1~7차시 활동사진과 손 나무, 그림책 등을 제시하여 지난 수업을 상기했다. 전개 단계에서는 ‘상호문화란?’ 무엇인지 이번 프로그램을 통하여 느낀 점을 포스트잇에 작성해 보는 쓰기 활동을 진행하였다. 한국어로 작성하는 것을 권하였으며, 한국어 쓰기가 능숙하지 않아 자신의 생각을 자유롭게 표현하지 못할 것 같은 경우에는 영어 또는 모국어로도 작성할 수 있도록 하였다. 그리고 학습자들이 포스트잇을 붙이는 동안 연구자는 주로 나온 응답을 정리하였고, 학습자들에게 알려줌으로써 ‘우리만의 상호문화란?’ 무엇인지 이야기를 나누었다. 학습자들이 정의한 ‘상호문화란?’의 워드클라우드는 다음 [그림 Ⅴ-10]과 같으며, ‘서로’, ‘이해’, ‘언어’, ‘지식’, ‘다른’, ‘같은’ 등이 가장 뚜렷하게 나타났음을 확인할 수 있었다.

[그림 Ⅴ-10] 1차 실행 ‘상호문화란?’ 쓰기 활동 워드 클라우드

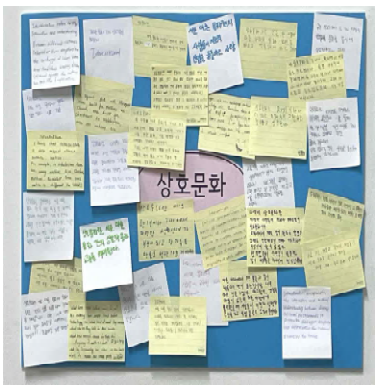
위 그림을 통하여 볼 수 있듯이, 1차 실행에 참여한 한국어 학습자들이 정의한 상호문화는

서로의 지식을 공유하며 서로를 이해하고, 언어와 문화를 교류함으로써,
같은 점과 다른 점을 인정하고 존중하며 발전하는 과정

인하대학교
INHA UNIVERSITY

으로 볼 수 있다. 한편, 연구참여자 27은 “구글이나 파파고보다 번역을 더 잘해준 소녀에게 감사드립니다.” 라며 동료 학습자에 대한 고마움을 보여주었다. 이 의견은 학습 환경에서 상호작용과 협력의 중요성을 보여주며, 배움의 공동체를 형성하는 것이 학습의 효과를 높일 수 있다는 것을 보여준다. 하지만, 중·고급 학습자 측면에서는 자신의 능력을 발휘하고 동료들에게 도움을 주는 것에 만족할 수 있으면서도 학습자 입장에서 학습의 흐름이 방해될 가능성이 있다. 따라서, 초급 학습자를 위한 별도의 지원 체계를 마련할 필요가 있을 것으로 보인다.

마무리 단계에서는 8차시 수업에 대한 성찰일지를 패들랫에 작성할 수 있도록 하였으며, 8차시 수업 활동사진 및 성찰일지는 다음 [그림 Ⅴ-11]과 같다.



8차시 수업소감

8주차 수업소감
내가 3주차부터 들어왔는데 이제 8주차까지 해봤으니 나에게 정말 유익하고 재미있었다. 내가 상상도 못했던 친구관계를 다 사귀고 친한 가족 느낌을 느껴지게 됐다. 이것 때문에 내가 이 강의를 신청한 것에 나무 고맙

다. 선생님들도 너무 감사드리고 보고 싶을 것이다. 내가 앞으로 이처럼 같은 활동이 있으면 꼭 참여할게요!

It was great
I liked and enjoyed with this class. After all university classes it was awesome to rest and have a snack. Ma'am's language was understandable even i don't understand al ot. And thanks to a Girl who translated better than google or papago. I learnt how to play go, i acted a character who is not loved by friends. And the main, i could make mistakes, and nobody punished me, like i did before:)

[그림 Ⅴ-11] 1차 실행 수업 활동 및 8차시 성찰일지

프로그램의 마무리로써 간식을 먹으며 자유롭게 이야기를 나누었으며, 마지막으

인하대학교
INHA UNIVERSITY

로 수업 참여경험에 대한 인터뷰 참여자 모집에 대한 홍보를 하였다. 그리고 사후 설문조사를 시행하였으며, 참여 의사를 밝힌 학습자들을 대상으로 각 참여자가 참여할 수 있는 시간대와 장소 및 추후 면담 일정을 확정하였다.

2.3. 1차 실행 반성

1차 실행에서 한국어 학습자들이 상호문화교육을 통해 어떠한 경험을 했는지 이해하고, 참여자들의 경험이 한국어교육에서 상호문화교육에 주는 시사점을 살펴보고자 면담을 진행하였다.

이에 따라, 7명의 학습자를 대상으로 심층 면담을 진행하였다. 1차 실행은 다수준·다국적 학습자를 대상으로 하므로 한국어 학습자들이 상호문화교육 프로그램에 참여한 경험은 수준별·국적별로 다양할 것으로 볼 수 있다. 이러한 다양성을 고려하여 연구참여자를 모집하였으며, 이들의 경험을 그들의 목소리를 통하여 살펴보았다. 이에 따라, 본 절에서는 초급 한국어 학습자를 위한 상호문화교육에 참여한 학습자들의 경험을 살펴보고, 이를 교육적 측면에서 논의하여 시사점을 도출하고자 한다. 이를 위하여 귀납적 자료분석으로, 주제 체계를 범주화하였다. 범주화는 1·2차 코딩을 통하여 수집된 자료에서 나타나는 특징적인 의미들을 상위 단위의 범주로 분류하는 것이다(김영순 외, 2018: 34). 이러한 과정을 통하여 3개의 상위 범주와 6개의 하위범주, 12개의 의미 단위가 도출되었다.

첫 번째 상위 범주는 ‘문화적 탐색과 이해’이다. 이는 초급 한국어 학습자를 위한 상호문화교육에 학습한 지식 또는 인지와 관련된 것으로, 연구참여자들이 상호문화교육을 통해 타문화를 이해하고, 자문화를 인식하며, 타문화를 존중하는 과정을 의미한다. 이 범주에는 ‘이야기에서 문화를 탐험하다’와 ‘나를 알고, 너를 알고 우리를 알다’라는 하위 범주가 포함되어 있다. 두 번째 상위 범주는 ‘문화적 렌즈 교체’이다. 이는 초급 한국어 학습자를 위한 상호문화교육에 참여한 학습자들이 타문화에 흥미를 가지게 되고, 학습에 대한 기대가 생기며, 학습과정에서 타문화에 대한 오해를 해소함으로써 문화 수용성이 높아지는 과정을 보여준다. 구체적으로는 ‘낯섦이 흥미의 도화선이 되다’와 ‘대화가 다름을 같음으로 이어주다’의 의미를 내포한다. 마지막 범주는 ‘공존을 위한 실천’이다. 이는 연구참여자들

인하대학교
INHA UNIVERSITY

이 초급 한국어 학습자를 위한 상호문화교육에서 교류하고 소통하며, 협력하는 과정에서의 자신감을 찾아가는 과정을 나타낸다. 이에는 ‘혼자에서 함께로 나아가다’와 ‘다름으로 하나의 이야기를 완성하다’를 하위 범주로 포함시켰다. 이를 표로 정리하면 다음 <표 Ⅴ-6>과 같다.

<표 Ⅴ-6> 1차 실행 상호문화교육 프로그램 참여경험의 의미

상위 범주	하위 범주	의미 단위
문화적 탐색과 이해	이야기에서 문화를 탐험하다	▪ 드라마와 옛이야기를 통하여 한국문화를 발견함 ▪ 나의 문화와 다른 나라 문화 차이를 소통을 통해 인식함
	나를 알고, 너를 알고 우리를 알다	▪ 관심 없었던 나의 문화를 다른 나라 문화와 비교하며 다시 생각하게 됨 ▪ 옛날이야기의 주인공과 손금 체험을 통하여 다른 나라 문화를 이해함
문화적 렌즈 교체	낯섦이 흥미의 도화선이 되다	▪ 조별 활동을 통해 다른 문화에 대한 흥미가 생김 ▪ 다양한 문화 경험으로 학습에 대한 기대가 생김
	대화가 다름을 같음으로 이어주다	▪ 다양한 문화적 환경에서 소통 과정을 통해 감정적인 연결을 형성함 ▪ 다른 나라에 대한 오해를 해소하고 긍정적인 태도를 가짐
공존을 위한 실천	혼자에서 함께로 나아가다	▪ 언어적 협력을 통하여 도움을 주고받음 ▪ 서로 다른 문화 속에서 협력을 통하여 문화적 이해가 증진됨
	다름이 모여 하나의 이야기를 완성하다	▪ 타문화 수용성과 문화적 자신감이 강해짐 ▪ 다양한 문화와 교류하고 연결됨

2.3.1. 문화적 탐색과 이해

Peterson은 문화지능을 신장하고자 한다면 지식 그리고 자신과 타자에 대한 인식을 확대함과 동시에 효과적으로 실천하는 연습을 해 나가야 한다고 강조하였다(2004; 현대경제연구원 역, 2006: 24). 행동을 통하여 실천함으로써 더 많은 것을 인식하고, 더 많은 지식을 쌓으며, 더 많은 경험을 통하여 인식의 범위를 확장할 수 있다고 설명했다. 따라서, 문화지능의 첫 단계는 다양한 문화적 환경에서의 자문화 또는 타문화에 대한 지식과 인식을 확장하는 것으로 이해할 수 있다.

고등교육기관에 재학 중인 한국어 학습자들은 일반적으로 모국어를 한국어로 하는 학습자들과는 다르게 한국학적인 지식과 문화에 대한 이해가 부족할 수 있다. 또한 수업을 이수하는 데 필요한 언어 실력이 부족할 수가 있다. 따라서, 한국어 학

인하대학교
INHA UNIVERSITY

습자들에게 문화적 지식과 언어를 동시에 효과적으로 교육하는 방법을 제공하는 것이 매우 중요하다(문정현, 2020: 660). 이러한 맥락에서 이 연구에서 개발한 교육 프로그램에서 제공하는 텍스트를 학습자가 자신의 문화적 배경에서 어떻게 지식을 재구성하고, 타문화와 소통하는지를 살펴볼 필요가 있다. 이 항에서는 연구참여자들이 드라마와 설화 텍스트를 기반으로 한 교수·학습 활동에서의 문화적 지식 습득 과정을 구체적으로 살펴보고자 한다.

1) 이야기에서 문화를 탐험하다

(1) 드라마와 옛이야기를 통하여 한국문화를 발견함

연구참여자들은 초급 한국어 학습자를 위한 상호문화교육에서 드라마와 설화를 통하여 한국어와 함께 한국문화에 대한 지식을 습득하는 것으로 나타났다. 이는 드라마는 언어를 포함한 생활양식 등 한국의 문화가 자연스럽게 전달되는 매체이기 때문에 언어와 문화적 지식 습득에 유효한 콘텐츠로서 작용했을 것으로 볼 수 있다(김주연, 안경모, 2012: 456). 또한, 드라마는 한국 사회의 다양한 측면을 간접적으로 체험하고 전반적인 문화 및 풍습을 이해하는 데에 효과적일 뿐만 아니라, 한국어 학습 흥미 유발에도 도움이 될 수 있다(유경수, 홍웅기, 2011: 294). 특히, 한국 설화를 배우는 것에서 끝나는 것이 아닌, 자국에도 유사한 설화가 있는지 찾아보고, 그 설화를 주제로 상호작용함으로써 주체적으로 문학작품을 수용할 수 있도록 하는 교수·학습 활동은 학습자의 만족도를 높였다는 이인경(2007: 15)의 결과와도 일치한다. 이러한 결과는 초급 한국어 학습자를 위한 상호문화교육 프로그램에서 언어학습을 넘어서 한국문화에 대한 이해와 탐구를 위한 교육자료로서 드라마와 설화를 활용하는 것이 효과적인 방법임을 보여준다.

> 저는 몇 년 동안 한국에 있지만, 사실은 한국문화 이해하지 않았어요. 그냥 한국 음식 이렇게 평범한 문화(일상문화)만 알게 되었어요. 그런데 이 수업 통해 언어뿐만 아니라 문화 알 수 있었어요. 드라마를 통해서 한국어도 그렇고 (한국)문화도 이제 배울 수 있으니까 그거 좋은 것 같아요. 그 옛날이야기도 마찬가지고 물론 지금은 많이 없어졌지만 드라마든 옛날이야기든 그 소재라고 해야 되나. 그런 게 한국인들 안에 반영이 되어 있으니까 배우기에 좋은 것 같아요. <연구참여자 A, 심층 면담>

인하대학교
INHA UNIVERSITY

제가 마고할미가 있는지 몰랐어요. 드라마 보는 중에도 새로 한국문화를 배웠어요. 이렇게 여러 가지 활동을 하면 좋아요. 문화 수업은 어쨌든 필요한 거잖아요. 다른 나라 언어 공부하면 문화도 당연히 알아야 하고, 근데 만약에 진짜 책에서만 보면은 그냥 그래 하고 말았는데 기억도 잘 안 나고, 근데 이렇게 직접 체험해보면은 기억에도 남고 재미가 있어요. <연구참여자 C, 심층 면담>[56)]

위에 제시된 연구참여자의 자료를 통해서 알 수 있듯이, 연구참여자 A와 연구참여자 C는 '타문화 지식 습득 및 이해' 관점에서 유사한 경향을 보였다. 특히, 두 참여자 모두가 드라마나 설화를 통해 한국문화를 발견하는 과정에 흥미를 느끼는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 한국어 학습자들이 문화를 이해하고 탐구하는 과정에서 문학적 자료뿐만 아니라 대중적으로 접근 가능성이 큰 매체인 드라마를 통해서도 교육적 영향을 받는 것으로 나타났다. 따라서 문화교육에서의 설화 기반 드라마 활용 교육은 한국어 학습자들에게 중요한 도구로 작용할 수 있다. 이에 한국어교육 프로그램이나 교육 자료 개발 시에 설화와 드라마를 활용한다면 학습자들의 문화적 호기심과 이해를 증진할 수 있을 것으로 볼 수 있다.

(2) 나의 문화와 다른 나라 문화 차이를 소통을 통해 인식함

한국어 학습자들은 초급 한국어 학습자를 위한 상호문화교육에서의 교수자와 학습자가 문화를 주제로 한 소통을 통하여 문화 간 차이를 인식하게 되었다. 이러한 과정은 Bennett(1999)이 제안한 '문화 간 의사소통 능력(Intercultural competence, ICC)'에서 살펴볼 수 있다. ICC는 다른 문화적 배경을 가진 사람들이 대화할 때 문화적 차이를 인식하고 이해하며, 그 상황에 적절한 행동을 하며 의사를 전달하고 이해하는 능력을 의미한다(권영환, 고지영, 2011: 13). 즉, 다양한 문화적 환경에서 적절히 행동하기 위해서는 문화적 차이를 인식하는 것이 선행되어야 한다. 따라서, 학습자들이 대화를 통해 문화적 차이를 인식하고 이해하는 과정은 상호문화 의사소통 능력을 향상하는 데 핵심적인 역할을 하며, 이는 문화지능에서도 인지적 문화지능을 향상하는 것으로 볼 수 있다.

56) 심층 면담에 참여한 연구참여자 구분은 1차 실행 실험집단의 학습자가 총 7명으로 A부터 G까지, 2차 실행 실험집단의 학습자가 총 6명으로 H부터 M까지로 구분하였다.

인하대학교
INHA UNIVERSITY

수업에서 이렇게 한국말로 '윤회'가 뭔지 알려주고, 그거를 다른 언어로 어떻게 말하는 지 선생님이 너무 궁금했잖아요. 그래서 러시아 말도 알려줬고, 저도 몽골어로 알려주었어요. 그 때는 너무 좋았어요. 선생님이 계속 "(국가는) 어떠냐, (국가는) 어떠냐" 이렇게 물어봤던 것 같아요. 한국어를 배우더라도, 한국문화를 배우더라도 어차피 한국어를 배우게 될 때는 다양한 국적의 학습자들이 같이 있잖아요. 그래서 서로를 아는 것 되게 좋은 방법 중에 하나인 것 같아요. <연구참여자 A, 심층 면담>

우리 문화가 한국인의 문화가 어떻게 달랐는지 알게 됐어요. 그 말레이시아도 손금 문화 있긴 한데 흔하지 않은 거죠. 그런데 베트남은 흔하게 어릴 때 학교에서 쉬는 시간에 친구들이랑 하기도 하고, 보는 사람 봐주는 사람도 있었어요. 중국도 흔하다고 했어요. 한국도 그래요. 그런데 말레이시아는 있긴 하지만 흔하지 않아요. <연구참여자 B, 심층 면담>

위에 제시된 자료에서 볼 수 있듯이, 외국어교육에서 목표 문화권과 학습자의 문화 간 소통 및 비교 활동은 상호문화 이해를 증진하는 데 매우 중요한 역할을 한다. 이러한 활동은 학습자들이 목표 언어와 문화뿐만 아니라 자신의 문화도 이해하고 인식할 수 있도록 돕는다. 특히, 다양한 문화 간의 비교를 통해 학습자들은 자신의 문화적 배경과 타 문화 간의 공통점과 차이점을 발견하고 인식할 수 있다. 연구참여자 A는 한국어 수업에서 '윤회'라는 한국문화 개념을 다루며, 다양한 국적의 학습자들과 함께 그 의미를 탐구하고 서로의 언어로 표현하는 경험을 언급했다. 또한, 연구참여자 B는 자신의 문화와 다른 나라 문화를 비교하고 소통을 통해 인식한 경험을 공유했다. 이러한 결과는 다양한 문화 간의 이해와 소통이 한국어 학습자들의 문화적 차이에 대한 이해를 촉진하는 데 중요한 역할을 하는 것을 보여준다. 이러한 비교 활동은 학습자들이 언어학습에만 그치지 않고 문화에 대한 폭넓은 이해를 도모할 수 있도록 돕는 것으로 볼 수 있다.

2) 나를 알고, 너를 알고 우리를 알다

(1) 관심 없었던 나의 문화를 다른 나라 문화와 비교하며 다시 생각하게 됨

연구참여자들은 초급 한국어 학습자를 위한 상호문화교육을 통하여 예전에는 관심이 없었던, 혹은 무시했던 자문화를 타문화와의 비교를 통하여 재인식한 것으로 나타났다. 이는 Giess-Stüber(2003, 2005)가 제안한 상호문화교육 두 번째 단계인 '타문화를 통한 자문화의 인식(자문화에 비슷한 놀이 문화가 있는지 찾아보기)'의

인하대학교
INHA UNIVERSITY

맥락과 유사하다(허윤선, 피터 엘프라인, 김경숙, 2012: 207). 특히, 이러한 자문화 재인식은 초급 한국어 학습자를 위한 상호문화교육 3차시 '전 세계 마고할미 이야기' 활동에서 주로 이루어졌음을 확인할 수 있었다. 한국문화를 통하여 자신의 문화를 새롭게 인식하고 이해함으로써 존중하는 태도를 가지는 과정은 결국 한국 사회와 긍정적인 관계를 유지하면서 자신의 민족적 정체성, 전통을 유지하는 것에 도움을 준다는 것을 나타낸다(이성희, 2016: 152). 이러한 과정을 통하여 자문화를 객관적인 시선으로 바라보고, 자국 문화를 이해하고 존중하는 태도를 갖게 되는 것으로 볼 수 있다.

> 우리나라가 어떤 문화 있는지, 비슷한 문화 있는지 생각하면서 해서 우리나라 문화 더 많이 알게 된 것 같아요. 특히, 자기 나라 이야기 찾아보고 그러는 과정에서 좀 살펴봤던 것 같아요. 어렸을 때는 좀 그냥 무시했고, 그랬어요. 그런데 이 수업에서 그런 거를 더 배웠어요. <연구참여자 C, 심층 면담>

> 제가 한국에 온 지 4년이 됐어요. 그래서 베트남 문화에 조금 관심이 없었던 것 같아요. 우리 수업에 참여했을 때는 비슷한 이야기 있는지 찾아볼 때는 다시 베트남 문화를 찾아보고, 그런 거는 베트남 문화에서는 있구나. 그런 원래도 알고 있었던 그 인식이 있었는데 근데 시간이 흐를수록 쓰지 않으면 그냥 그거는 없어질 수도 있잖아요. 그리고 다른 나라 문화도 같이 비교하는 게 또 조금 재밌고, 근데 자기 나라의 문화도 다시 생각하고 다시 알아보고 그런 것도 좋았어요. <연구참여자 F, 심층 면담>

위 자료에서와 같이 연구참여자 C와 연구참여자 F는 한국문화뿐만 아니라 자신의 문화에 대한 관심을 갖게 되었다. 이들은 수업을 통해 자국 문화에 대한 새로운 관점을 갖게 되었으며, 이전에는 주목하지 않았던 자신의 문화에 대해 다시 생각하게 되었다. 이러한 과정은 학습자들이 자신의 문화를 탐구하고 이해하는 동시에 다른 문화와의 비교와 대화를 통해 상호이해와 존중을 촉진하는 것으로 볼 수 있다. 상호문화 이해를 촉진하여 다양성에 대하여 보다 개방적이고 폭넓은 시야를 갖게 한다.

(2) 옛날이야기의 주인공과 손금 체험을 통하여 다양한 문화를 이해함

한국어 학습자들은 자국 설화 주인공 그리기 활동과 손금 체험 활동 등 교수자와

인하대학교
INHA UNIVERSITY

학습자 간 문화적 소통을 통하여 타문화를 이해하고, 존중하게 된 것으로 나타났다. 이는 상호문화소통 경험을 통하여 타문화를 이해하고 존중한다는 김영순, 김도경(2022 :24-25)의 결과와도 일치한다. 특히, 문화체험으로서 손금 활동과 이와 연계하여 진행된 쓰기 활동은 학습한 내용을 내재화하는 효과적인 방법으로 볼 수 있다(신윤경, 성지연, 2018: 139-140). 이러한 결과는 초급 한국어 학습자를 위한 상호문화교육에서 체험적 교수·학습 활동이 활발한 상호작용을 유도하고, 타문화에 대한 이해와 존중을 증진하는 데 효과적임을 보여준다.

> 손금 수업할 때 재미있었어요. 왜냐하면 다른 문화도 있었잖아요. 어떤 거를 많이 설명할 필요 없이 뭐 한국에서는 이거 뭐 때문에 손금 보는지 어떻게 보는지 배우고, 그리고 뭐 다른 나라도 있는지 그거는 여러 나라에 있으니까 쉽게 통할 수 있을 것 같아요. 이게 손금이라는 게 한국에만 있는 게 아니고 "혹시 있어요?" 뭐 어떤 친구 "없어요." 그 문화에는 없구나. 그래서 그런 거 이야기하면서 다른 나라 문화도 이해할 수 있어서 좋았던 것 같아요. 다른 나라 사람의 견해를 배려하고 존중하는 시간도 갖게 됐어요. 다르지만 존중할 수 있게 된 것 같아요. <연구참여자 F, 심층 면담>

> 주인공 그리는 수업 시간에 선생님께서 이렇게 여러 명한테 물어볼 때 그럼 그 이야기를 들으면서 그 나라의 문화를 조금 더 이해하고 존중할 수 있게 되었던 것 같아요. 그 우즈베키스탄인가요? 거기 신이 없다고, 아니 신 사람 성별이 없다고 그러면은 우리가 뭐 남자다 여자다 할 필요가 없이 그냥 그 신은 신이다. 그렇게 다른 나라 문화 존중할 수 있을 것 같아요. <연구참여자 G, 심층 면담>

연구참여자 F는 손금 체험 수업을 통해 타문화를 경험하고 이해할 수 있는 기회를 얻었으며, 연구참여자 G는 교수자와 학습자 간 상호작용을 통해 타문화를 이해하고 그들의 신념이나 가치관에 대해 이해하고 존중할 수 있었다. 이러한 결과는 학습자가 체험적 활동을 통한 상호작용 과정에서 긍정적인 학습 경험을 할 수 있음을 보여주며, 이는 타문화에 대한 이해와 존중을 촉진하는 효과적인 교육 방법임을 시사한다. 이러한 상호작용과 체험적 학습은 학습자들이 단순히 이론적으로만 타문화를 이해하는 것을 넘어서게 하며, 실제적인 경험을 통해 문화적 이해와 존중을 형성하게 된다. 따라서, 이러한 활동은 학습자들이 문화적으로 다양한 세계를 더욱 폭넓게 이해하게 하는 것으로 볼 수 있다.

인하대학교
INHA UNIVERSITY

2.3.2. 문화적 렌즈 교체

앞서 살펴본 한국어 학습자들은 드라마와 옛날이야기 그리고 다양한 체험적 활동 요소를 통하여 타문화를 이해하고, 인식함으로써 자문화를 낯설게 바라보게 되는 경험을 하였다. 이는 '문화전략적 사고' 문화지능으로 볼 수 있으며, 이러한 변화는 더 나아가 문화적 자신감을 가지고 행동 즉, 실천으로 옮기려는 '동기' 로 이어질 수 있다(홍종열, 2013: 73). 한국어 학습자가 새로운 문화적 환경에 적응하려면 단순히 목표 언어권의 풍속과 습관을 이해하는 것만으로는 부족하다. 다른 사람들에게 적극적으로 다가가야 하며, 실패하더라도 좌절하지 말고 노력해야 한다(Peterson, 2004; 현대경제연구원 역, 2006: 24).

이러한 맥락에서 이 연구에서 개발한 교육 프로그램에서 습득한 인식과 지식이 어떻게 재구성되어가는지 살펴볼 필요가 있다. 이 항에서는 연구참여자들의 조별 활동에서의 소통 과정에서의 변화과정을 구체적인 경험을 통하여 살펴보고자 한다.

1) 낯섦이 흥미의 도화선이 되다

(1) 조별 활동을 통해 다른 문화에 대한 흥미가 생김

한국어 학습자들은 동료 학습자들과의 조별 활동을 통해 타문화에 대한 흥미가 증가하는 것으로 나타났다. 수업에서 조 구성 방식을 동일 국적 팀과 다양한 국적 팀으로 나누어 비교 분석해본 결과, 학습자들은 다양한 국적 팀 구성을 더 선호하는 것으로 나타났다. 이는 다양한 국적의 학습자로 조를 구성하면 각 조에서 문화 간 비교 및 이해 활동을 할 수 있으며, 타국적 학습자에 대한 흥미가 높아졌다는 김명희(2018: 944)의 결과와도 일치한다.

> (같은 국적 학습자들과 조별 활동을 해서) 다른 나라 이야기 들을 시간이 적어서 조금 아쉬웠어요. 소통할 시간. <연구참여자 E, 심층 면담>

> 조별 활동이 다양했으면 좋겠어요. 다른 친구들이랑 같이 섞어서 이렇게 활발하게 더. 다른 나라 친구 이야기 들었을 때 상상력 더 높아져요. 그런 거 볼 수 있어서 재밌어요. 이야기 더 듣고 싶어요. <연구참여자 G, 심층 면담>

인하대학교
INHA UNIVERSITY

위 자료에서 알 수 있듯이, 연구참여자 G는 조별 활동을 통해 다른 문화에 대한 흥미가 생기는 경험을 하였다. 특히, 다양한 친구들과 함께 조별 활동을 진행하면서 다른 나라 친구들의 이야기를 듣는 것이 상상력을 높이고 흥미로웠다고 언급하였다. 반면, 연구참여자 E는 타국적 학습자의 이야기를 듣는 시간이 부족하여 아쉬움을 느꼈다. 이에 타국적 학습자와의 소통 시간을 요구하였다. 이를 종합해보면, 조별 활동을 통해 다양한 문화를 경험하고 소통하는 과정이 학습자들에게 다른 문화에 대한 흥미와 이해를 증진하는 데 중요한 역할을 한다는 것을 알 수 있었다. 이러한 결과는 다양한 국적의 학습자들끼리 소통하고 협력하는 것이 상호문화적 이해뿐만 아니라, 학습에 대한 흥미가 증진될 수 있다는 점을 보여준다.

(2) 다양한 문화 경험으로 학습에 대한 기대가 생김

연구참여자들은 초급 한국어 학습자를 위한 상호문화교육에서의 설화 비교 및 교육연극을 통하여 수업에 대한 기대가 증가하는 것으로 나타났다. 이는 다양한 교수·학습 활동이 동기와 관련하여 자극제가 되어 동기 유발이 된 것으로 볼 수 있다(홍종열, 2020: 213). 학습자들은 전 세계에 분포되어 있는 광포 설화를 인식하고 이를 기반으로 교육연극을 함으로써 학습에 대한 동기가 고취되었다.

> 저는 자기 나라 문화 기억하고 생활 습관에서도 깊게 있어요. 이 수업을 통해서 다른 나라 이야기, 세계에서 이러한 이렇게 이야기도 있어. 그래서 조금 신기했어요. 한국문화를 수업에서 배운 거 말고 더 많이 배울 수 있었으면 좋겠어요. <연구참여자 B, 심층 면담>

> (다른 조 연극이) 두근두근하고 기대됐어요. 다른 친구들은 어떻게 그렇게 하는지 기대돼요. 그래서 다른 조는 마고할미에 대해 어떤 생각을 가지는지도 궁금해서 재밌게 봤어요. 우리가 열심히 준비하는 이야기 다른 사람에게 발표하고 좀 성취감이 들었어요. 그리고 다양한 민족과 한국이 너무 소중하게 생각해요. 한국 음식 (배우는 건) 어떨까요? 김치 이렇게 해보는 것도 좋고 만들어 보는 것도 좋고. 김치 이 친구들이 한식이면은 너무 즐겁게 먹어요. 저는 몽골 음식 너무 별로여서 여기 먹는 거 더 좋아해요. <연구참여자 F, 심층 면담>

위의 자료를 살펴보면, 연구참여자 B와 연구참여자 F는 수업을 통하여 다양한 문화를 경험하였으며, 학습에 대한 기대가 증가하는 모습을 보였다. 특히, 연구참여자

인하대학교
INHA UNIVERSITY

B는 수업을 통해 다른 나라 이야기를 접하며 더 많은 한국문화를 배우고 싶어졌다고 생각하였으며, 연구참여자 F는 다른 조의 연극을 통해 다른 문화에 대한 기대와 궁금함이 생겼다. 이러한 결과는 다양한 문화 경험을 통해 학습자들이 학습에 대한 흥미와 기대를 하게 됨을 보여준다. 따라서, 초급 한국어 학습자를 위한 상호문화교육에서의 다양한 활동은 학습자들에게 새로운 문화에 대한 이해와 흥미를 제공하여 학습 동기를 증진하는 데 중요한 역할을 하는 것으로 볼 수 있다.

2) 대화가 다름을 같음으로 이어주다

(1) 다양한 문화적 환경에서 소통 과정을 통해 감정적인 연결을 형성함

사람들은 서로 다른 생각, 감정, 감각, 그리고 경험을 가지고 있지만, 다른 존재가 함께 살아가기 위해서 어떤 공동체를 어떻게 만들어 가야 하는지의 문제는 중요하다(이경수, 2022; 129). 이에 따라, 초급 한국어 학습자를 위한 상호문화교육 활동에서의 지속적인 상호작용과 소통은 한국어 학습자들의 드러나는 행동을 넘어서 감정적인 연결을 형성하는 것으로 볼 수 있다. 이들은 서로 다른 의견을 공유하고 하나의 의견으로 좁혀가는 과정에서 즐거움과 만족감을 느끼는 것으로 나타났다.

> (이야기 만들 때) 생각이 다 다른 그런 아이디어가 재밌었고 그래서 더 열심히 하게 된 것 같아요. 그 수업 즐거웠어요. 저는 너무 재미없게 만들 것 같은데 재밌게 나와서 좋았어요. <연구참여자 C, 심층 면담>

> 의견이 달라서 마고할미 어휘그물 어떻게 그리는지 엄청 시간 많이 걸렸어요. 자기가 각자 생각이 좀 다르기 때문에 그런 거예요. 그래도 같이 해서 재밌었어요. <연구참여자 D, 심층 면담>

위에 제시된 인용문을 통하여 알 수 있듯이, 연구참여자 C는 다양한 아이디어와 의견을 하나의 이야기로 만들어 나가는 것이 재미있었다고 언급하였으며, 다른 나라 친구들과 함께 의논하여 즐겁게 이야기를 완성한 것으로 나타났다. 또한, 연구참여자 D는 의견의 다양성으로 인하여 과제를 완성해내는 데까지 오랜 시간이 걸렸지만, 동료 학습자들과 함께 노력하며 완성하는 즐거움을 경험했다고 언급하였다. 이러한 결과는 지속적인 상호작용 및 소통은 감정적 연결을 가져오고, 학습자들 간의 유대감과 상호이해를 높이는 데 이바지할 수 있으며, 그들의 학습 경험을 보다

인하대학교
INHA UNIVERSITY

의미 있고 풍부하게 만들어 주는 것으로 볼 수 있다.

(2) 다른 나라에 대한 오해를 해소하고 긍정적인 태도를 가짐

한국어 학습자들은 초급 한국어 학습자를 위한 상호문화교육을 통해 다른 나라에 대한 오해를 해소하고 긍정적인 태도를 갖게 되는 것으로 나타났다. 이는 타문화와의 접촉에서 갈등과 오해가 발생할 수 있지만, 타문화에 대한 지식 습득과 소통을 통해 해소될 수 있다는 것을 보여준다(유수연, 2013: 90). 이러한 결과는 상호문화교육의 중요성을 강조하며, 학습자의 원활한 소통은 서로 간의 같음을 통한 이해를 촉진하는 데 기여한다는 것을 보여준다.

> 수업을 같이 듣는 친구들이랑 같이 자기 문화 이야기하고 제가 알게 되고, 중국에는 그렇고, 태국에도 그렇고, 우즈베키스탄 거의 다 근처 나라잖아요. 조금 차이가 있다는 느낌 들었어요. 그런데 다른 나라지만 똑같구나, 그런 거 저는 좀 재밌었어요. <연구참여자 D, 심층 면담>

> 저는 다른 나라에 대해서 좀 오해 있을 수도 있고, 그거를 좀 오해는 좀 풀 수 있게 그냥… 많이 안 좋게 봤던 부분도 이제 그 사람의 이야기를 들으면서 알게 됐고, 그런 게 있었어요. <연구참여자 G, 심층 면담>

위에 제시된 인용문을 통하여 알 수 있듯이, 연구참여자 G는 타문화에 대한 이해를 통해서 오해를 해소하는 과정을 경험하였다. 또한, 연구참여자 D는 수업을 통해 다양한 문화를 경험하고 다양한 문화 간 차이를 인식하고, 공통점을 발견하면서 문화 간의 유사성을 인식하고 흥미를 느꼈다. 이는 다양성을 인정하고 존중하는 태도를 형성하며, 다른 문화와 조화롭게 공존하는 방향으로 이끌 수 있다. 이러한 결과는 학습자들이 상호문화 이해를 향상하고 개인적인 성장과 공동체의 확대를 이루는 데 기여할 수 있음을 보여준다.

2.3.3. 공존을 위한 실천

앞서 살펴본 한국어 학습자들은 조별 활동을 통하여 타문화에 대한 관심, 학습에 대한 기대, 오해 해소를 통한 태도 변화, 그리고 타문화를 수용하고 자신감을 가지

인하대학교
INHA UNIVERSITY

게 되는 경험을 하였다. 이는 '동기적' 문화지능으로 볼 수 있다. 문화지능은 이런 동기적 요소에서 끝나는 것이 아니라 다양한 문화적 상황에서 적절하게 대응하는 '행위적' 변화까지 나아가야 한다(홍종열, 2013: 73). 행위적 문화지능은 관찰, 조절, 인식, 적응, 행동할 수 있는 능력을 가리키는데 문화지능의 다양한 측면 중에서도 행위적 문화지능이 가장 습득하기 어렵고도 중요한 부분 중 하나이다(Peterson, 2004; 현대경제연구원 역, 2006: 130). 이는 이론적 이해만으로, 내적 동기만으로는 충분히 개발될 수 없기 때문이다.

이러한 맥락에서 이 연구에서 개발한 교육 프로그램에서 습득한 문화적 지식과 동기가 어떻게 행동으로 나타나는지 살펴볼 필요가 있다. 이 항에서는 연구참여자들의 수업 참여경험과 교육연극 활동 경험을 구체적으로 살펴보고자 한다.

1) 혼자에서 함께로 나아가다

(1) 언어적 협력을 통하여 도움을 주고받음

한국어 학습자들은 학습 과정에서 언어적 협력을 통해 도움을 주고받은 것으로 나타났다. 이는 정진(2021: 257)에서 한국어 학습자들이 학습 과정에서 겪는 어려움을 교수자나 동료 학습자에게 도움을 요청하는 사회적 전략을 사용한 것과 같은 맥락으로 이해될 수 있다. 이러한 결과들은 한국어 학습자들이 상호작용을 통해 언어적으로 서로 협력함으로써 학습하는 과정에서 지속적인 상호발전을 이루고 있음을 보여준다.

> (다른 학습자가) 이해를 못 하면 다른 나라지만, 영어로든 뭐로는 조금 설명을 해주고 이런 부분들이 있었어요. 저희 팀은 다 한국어를 잘했는데, 한 친구가 아직 한국말을 조금 서투른 것 같아요. 그래도 영어로 번역해주는 사람이 있어서 크게 문제가 되지 않았던 것 같아요. 그런데 초급일 경우에는 영어라도 잘하는 게 좋을 것 같아요. <연구참여자 A, 심층 면담>

> (초급) 친구들한테 또 영어로 번역도 해주고 한국어도 하고 영어도 하고 많이 도와줬어요. 친구들과 좀 천천히 얘기하고 쉬운 단어로 얘기하면 쉽게 이야기할 수 있게 하면 괜찮아요. <연구참여자 F, 심층 면담>

위에 제시된 연구참여자의 자료를 통하여 알 수 있듯이, 연구참여자 A는 팀원 중

인하대학교
INHA UNIVERSITY

한 명이 초급 한국어 학습자였기 때문에 영어를 사용하여 설명하고, 문제를 해결하는 모습을 보였다. 또한, 연구참여자 F는 초급 학습자들과의 소통에서 언어적 협력을 강조하였으며, 쉬운 어휘와 번역을 통해 의사소통을 원활하게 만들었다. 이러한 경험들은 학습자들 간의 상호작용을 통해 언어적 협력이 문화적 이해와 공존을 위한 실천으로 나아가는 과정을 보여준다. 이러한 조별 활동에서의 경험들은 학습자들 간의 상호작용을 통한 언어적 협력이 문화적 이해와 공존을 위한 실천으로 나아가는 과정임을 보여준다.

(2) 서로 다른 문화 속에서 협력을 통하여 문화적 이해가 증진됨

연구참여자들은 조별 활동이 지속되면서 서로 다른 문화를 경험하고 협력하는 과정에서 문화적 이해가 증진되는 것으로 나타났다. 특히, 교육연극 활동에서의 언어적·비언어적 상호 협력을 통하여 문화적 이해 증진뿐만 아니라. 협동의 즐거움을 경험했다. 이는 교육연극이 즐거움을 제공하는 것 이상의 가치를 가지고 있음을 보여준다(이묘영, 2010: 340). 또한, 행동적 상호작용을 통해 감정적으로 연결되고 공동의 목표를 달성하는 과정에서 학습자 간 유대감과 협력 의식을 키울 수 있는 것으로 나타났다.

> 비슷한 거의 저희가 멀리서 살진 않았잖아요. 유럽처럼. 이렇게 그래도 문화가 다 다른 게 재밌었어요. 저는 책 만드는 활동이랑 책이랑 연극이랑 제일 재밌었다고 생각해요. 카드 선택해서 그 어떤 친구가 여러 가지 재밌는 이야기를 만들었어요. 신나게 했어요. 그 애는 너무 재밌고, 자기 문화를 한국어로 만들어서 다 너무 다양해서 재밌었어요. <연구참여자 B, 심층 면담>

> 너무 재미있고 공부하는 그런 문화적 인식을 수용하고 사용하고 직접 체험하고 친구들이랑 같이 이야기 나누고 그다음에는 같이 연극을 하는 게 엄청 재밌었어요. 공부하는 것처럼 쓰기도 하고 말하기도 하고 막 이렇게 듣기도 하는데 그 활동을 몸으로 할 때 연극을 할 때 가장 재미있었어요. <연구참여자 C, 심층 면담>

연구참여자 B는 다양한 문화적 배경을 가진 친구들과 함께 책을 만들고 연극을 하는 활동을 통해 협력을 경험했다. 그뿐만 아니라, 연구참여자 C는 친구들과 함께 공부하고 문화적 인식을 공유하며 협력하는 과정에서 공동의 목표를 달성하는 방법

인하대학교
INHA UNIVERSITY

을 배우게 되었다. 이러한 경험을 통해 문제 해결을 위한 협력적인 접근 방식을 습득하고, 서로의 다양성을 인정하며 공동의 목표를 이루는 데 필요한 협력과 이해관계가 증진되는 경험을 한 것으로 나타났다.

2) 다름이 모여 하나의 이야기를 완성하다

(1) 타문화 수용성과 문화적 자신감이 강해짐

한국어 학습자들은 조별 활동을 통해 문화적인 다양성에 대한 수용성과 자신감을 키워나갔다. 이는 김수영(2016: 221)의 결과와도 일치한다. 이 연구에서는 다양한 문화적 경험이 자신감을 높이고 다문화 수용성이 향상됨을 언급하였다. 또한, 다양한 문화를 소재로 한 드라마 및 영화 등 대중매체의 역할의 중요성도 강조하였다. 이는 문화 간 활발한 소통은 자신감을 높이고, 다양성에 대한 개방적인 태도를 유도할 수 있음을 보여준다. 또한, 대중매체를 활용한 문화적 자료들이 이 과정에서 중요한 역할을 할 수 있음을 시사한다.

(조별 활동)에서 의견이 너무 다양해서 재미있었어요. 그런데 의견이 너무 다양해서 다 배려해야 하잖아요. 근데 배려하기가 어려운 사람도 있잖아요. 그래서 그런 점 좀 더 문화 생각해야 하고 소통도 한국어로 소통해야 해서 좀 어려운데 괜찮았어요. 수업 후에 다양한 지식을 갖게 되고 말레이시아로 돌아가면 다른 사람한테 가족들이 물어보면 한국이 어떤 곳인지 물어보면 제가 대답할 수 있어요. <연구참여자 B, 심층 면담>

(조별 활동은) 의사소통이 많이 필요해요. 나는 좀 다른 나라의 친구 문화 때문에 소통 조금 부족했어요. 다른 생각도 있었어요. 그러나 이해해서 나중에 잘했어요. <연구참여자 E, 심층 면담>

위 인용문을 통해 알 수 있듯이, 연구참여자 E는 조별 활동에서 타국적 동료 학습자와의 의사소통에 어려움을 겪었지만, 이를 이해하고 나중에는 문화적 차이를 수용하며 개선해 나갔다. 또한, 연구참여자 B는 조별 활동을 통해 한국어로 의사소통하면서 타문화에 대한 이해와 배려심을 키우고, 한국문화에 대한 자신감도 높였다. 이러한 과정은 학습자들의 문화적 수용성을 향상하고, 더 나아가 상호문화소통 능력을 강화하여 한국어 및 한국문화에 대한 자신감을 키워주는 것으로 볼 수 있다.

인하대학교
INHA UNIVERSITY

(2) 다양한 문화와 교류하고 연결됨

다양한 문화적 교육환경에서 학습자들은 서로에 대한 이해와 존중, 관심을 기반으로 친밀감을 형성하고 있는 것으로 나타났다. 이는 동료 학습자와의 관계에서 문화적 차이와 한국어 부족은 친밀감 형성에 있어서 어려움을 가지게 한다는 이남주, 김민(2017: 121)의 결과와 연계해서 생각해보았을 때, 언어교육에서 상호이해를 기반으로 한 소통은 친밀감을 증진은 중요한 역할임을 시사한다.

> 한국어를 배우는 거는 맞지만, 공부하는 사람들은 한국어를 배우는 사람들이지 어떤 한 나라의 사람은 아니잖아요. 그래서 수업에서 이렇게 문화 교류, 교환하는 것도 좋은 것 같아요. 그전(조별 활동 전)에는 각자 공부했는데 그 팀으로 구성해서 다른 사람하고 이야기해서 좀 친해졌어요. 이런 게 필요해요. <연구참여자 D, 심층 면담>

> 문화 수업을 통해서 제가 알게 된 부분이 많아요. 그리고 다른 나라 친구들을 알게 되는 친구들도 있어서 밖에 나가서 밥 먹기도 했어요. 학교에 저기 공연(거리 공연)하잖아요. 같이 봤고, 그다음에는 같이 밥도 먹기도 했어요. 재밌었어요. 수업이 끝났어도 우리는 연락해요. <연구참여자 G, 심층 면담>

위의 자료를 통해 볼 수 있듯이, 연구참여자들은 단순히 특정 국가 출신인 사람이 아닌, 공통적인 목표인 한국어 학습을 통해 서로 연결되어 있다는 공동체 의식을 형성하고 있었다. 연구참여자 A는 조별 활동을 통하여 문화를 교류와 교환하며 친밀감을 형성하는 것이 중요하다고 하였다. 또한, 연구참여자 D는 문화 수업을 통해 다른 나라의 친구들과의 교류를 즐기며 함께 활동하고 수업 외 시간에도 지속해서 관계를 유지한 것으로 나타났다. 한국어 학습자들은 수업에서 언어와 문화를 배우고 이해하는 과정에서 서로의 경험을 나누고 상호작용함으로써 함께 발전해 나감으로써 함께 공존을 향해 나아가고 있음을 보여주었다.

3. 초급 한국어 학습자를 위한 상호문화교육 프로그램 2차 실행과정

3.1. 프로그램 수정 및 보완

인하대학교
INHA UNIVERSITY

1차 실행에서의 반성과 전문가 검토를 통하여 교수・학습 프로그램을 수정・보완하여 재구성하고자 한다. 첫째, 학습자 수준을 고려하여 1차 실행에서는 한국어 학습자의 모든 수준을 대상으로 하였으나, 연구참여자 모집 시 초급 학습자의 요구도가 높았다. 또한, 심층 면담에서도 초급 학습자의 이해도 측면에서 아쉬웠다는 의견을 더해 한국어 학습자에게 적절한 프로그램 개발이 필요함을 판단하였다. 수정 보완사항은 다음과 같다.

첫째, 2차 실행에서는 초급 학습자 수준에 맞는 어휘와 문장을 사용하여 내용을 구성하고, 시각 자료 활용을 늘려 이해도를 높였다. 또한, 수업 내용을 보다 정확하게 전달하기 위하여 순차 통역(한국어→영어) 방식을 도입한다.

둘째, 프로그램 차시 구성에 대해서는 만족하는 것으로 나타났다. 하지만, 8차시 안에서의 활발한 상호작용이 요구되었다. 이에 더욱 적극적인 학습 참여를 유도하기 위해 교수・학습 활동을 수정하고 보완한다. 이를 위하여 학습자들이 서로 소통하고 협력하며 학습할 수 있도록 개별 활동을 조별 활동으로 변경하고자 한다. 또한, 조별 활동 결과를 학급 전체와 공유하고 토론할 수 있도록 학급 활동을 도입한다.

셋째, 조별 구성 측면에서 동일 국적보다 다국적 조별 구성에 더 높은 만족감을 느끼는 것으로 나타났다. 이에 상호문화소통을 더욱 촉진하기 위하여 다양한 국적으로 조를 구성한다. 그뿐만 아니라, 국적, 성별 등을 고려하여 구성한다. 이는 선행연구(Poort, Jansen, & Hofman., 2023: 278)의 결과에서도 살펴볼 수 있었다. 상호문화 조별 활동(Inter cultural Group Work, 이하 IGW)은 다양한 국적과 인구학적 특성으로 구성된 조별 활동을 말한다. IGW는 학습자들의 학습에 효과적인 교육 활동으로 인정되고 있다. 이러한 조별 활동은 문화적 관점, 의사소통, 과제해결 방식 등 다양한 측면을 통하여 상호문화역량 신장에 도움이 되는 것으로 나타났다. 또한, IGW를 통해 공유된 언어로 배우고 의사소통하며, 이를 통해 언어 능력을 신장될 수 있으며, 원어민이 아닌 사람이 원어민과 의사소통하는 방법을 배우도록 도와준다. 하지만, 서로 다른 의사소통 스타일로 인한 오해 및 언어적 장벽으로 인한 어려움이 발생할 수 있으므로, 이를 해결하기 위한 연구와 노력이 필요하다.

넷째, 수업 내용의 명확성 측면에서는 설화 주인공인 ‘마고할미’와 드라마 등장인물인 ‘마고신’을 혼동하거나, 차시예고의 명확성이 떨어져 학습자에게 수업 활동에서 혼란을 주는 상황이 발생하였다. 이에 수업 내용을 구체적으로 전달할 수

인하대학교
INHA UNIVERSITY

있도록 수업 목표와 내용을 명확하게 제시하여 학습자들이 수업 방향을 이해할 수 있도록 하고, 시각 자료를 활용하여 수업 내용을 더욱 효과적으로 전달한다.

이러한 개선을 통하여 초급 학습자 수준에 맞는 수업 내용과 활동을 통해 이해도를 높이고, 조별 활동 및 학급 활동 활성화를 통해 학습자들의 활발한 상호작용을 유도한다. 또한, 다국적 조별 구성으로 상호문화소통 능력을 향상하고, 수업 목표 및 내용 구체화를 통해 수업 내용 이해도를 향상할 수 있도록 한다.

3.1.1. 2차 실행 전문가 검토

연구자는 1차 실행을 통해 수정한 2차 교육 프로그램의 타당도를 검증하기 위하여 한국어교육 전공 석사이면서 박사과정생으로 한국어교육 현장에 있는 2인에게 내용 타당도를 의뢰하였다. 초급 한국어 학습자를 위한 상호문화교육 프로그램에 대한 수정안에 대한 전문가들의 검토 결과, 문화지능 신장을 위해, 흥미 있는 다중 텍스트를 활용하여 모든 수준 학습자를 대상으로 교육을 실시하였다는 점을 높게 평가하였다. 제안점으로는 첫째, 초급 한국어 학습자를 위한 상호문화교육 시, 좀 더 활발한 상호작용을 위하여 구성되어 있던 교수·학습 활동의 개수를 줄이고, 상호작용을 늘리는 방향으로 할 것, 둘째, 학습자들이 서로의 관점과 경험을 공유할 수 있도록 마무리 단계에서 발표 활동을 추가하는 것이었다. 전문가 검토를 통한 수정 방향은 다음 <표 Ⅴ-7>과 같다.

<표 Ⅴ-7> 2차 실행 프로그램 수정 방향

구분	전문가 의견	수정 방향
학습 대상	• 초급 학습자를 대상으로 순차 통역 방식을 활용할 경우, 영어 성적에 대한 기준이 필요함	• 초급 학습자를 대상으로 순차 통역 방식을 사용하기 위하여 일상생활 의사소통이 가능한 영어 성적을 기준으로 설정하였음
교수·학습 자료	• 패들렛으로 성찰일지 작성 시, 학습 목표와 연계하여 달성했는지 확인할 수 있도록 활용할 필요가 있음 • 손금에 대한 의미를 제시할 때, 관상/별자리 눈동자 등 신체 특성으로 미래를 예측하는 문	• 패들렛으로 성찰일지를 작성할 때, 학습 목표와의 연계하여 학습 과정을 파악하고자 함 • 손금에 대한 의미를 설명할 때, 다양한 문화적 관점을 고려하고자 관상, 별자리, 눈동자 등의 문화적 요소를 살펴보고, 서로의 문화

인하대학교
INHA UNIVERSITY

구분	전문가 의견	수정 방향
	화가 있는지 살펴볼 수 있도록 하여 서로의 문화에 대한 이해를 높일 필요가 있음	에 대한 이해를 높임
교수·학습 활동	• 오목을 짝 활동으로 진행할 경우, 소통이 활발하게 이루어지기엔 어려움이 있어 보임, 조별이나 학급 활동으로 진행이 요구됨 • 설화 다시쓰기 활동은 발표를 통하여 공유할 수 있도록 함으로써, 서로에 대한 이해를 높일 필요가 있음(두 전문가 모두 동일한 의견이 제시됨) • 이야기를 구성할 때, 이야기 형식으로 만들고, 대본 형식으로 다시 만드는 것보다는 그림책 자체에 대본 형식으로 만들게 하여 교육연극 연습 시간을 늘릴 필요가 있어 보임 • 7차시 전에 교육연극 준비를 위하여 소품 준비 등에 대한 차시예고를 명확하게 할 필요가 있음 • 8차시 활동은 급별 활동보다는 조별로 작성하여 학습자들이 심층적인 소통이 이루어질 수 있도록 해야 함 • 교수·학습 지도안에서의 활동을 조금 더 구체적으로 작성할 필요가 있음(영상 링크 제공, 찾아보기→조별인지 개인인지 학습자와 교사 간 소통인지)	• 오목을 짝 활동으로 진행하는 대신, 조별이나 학급 활동으로 변경하여 소통이 더 활발하게 이루어지도록 하고자 함 • 설화 다시쓰기 활동에서는 이야기 형식으로 만들고, 발표를 통해 서로에 대한 이해를 높이고자 함. 이야기와 대본을 따로 만들기 보다는 그림책 자체에 대본 형식으로 만들어 교육연극 연습 시간을 늘려 교육연극 활동에 집중도를 더 높이고자 함 • 교육연극 준비를 위한 소품 준비 등에 대한 예고를 명확하게 하기 위해, 7차시 이전에 학습자들에게 준비물 목록이나 소품 준비 일정을 사전에 공지함. 이를 통해 학습자들이 충분한 시간을 가지고 준비할 수 있도록 함 • 8차시 활동은 급별 활동보다는 조별로 작성하여 학습자들이 심층적인 소통이 이루어질 수 있도록 함. 조별로 주어진 과제나 문제를 해결하고, 결과를 공유하고 토의하는 방식으로 활동을 진행함. 이를 통해 학습자들 간 협력과 소통을 촉진하고자 함. • 활동을 더 구체적으로 작성하여 활동의 목표, 방법, 시간 등을 명확히 기재하고, 활동이 조별, 개인 또는 학습자와 교사 간 소통을 통해 진행되는 것을 명시하여 활동의 성격을 명확히 하고자 함
차시 변경	• 6차시와 5차시 주요 활동 순서를 변경할 필요가 있어 보임. 줄거리를 만들고 주제를 작성하여 그림책을 완성하는 순서가 활동적으로 더 매끄러울 수 있음	• 6차시와 5차시의 주요 활동 순서를 변경하여 활동의 흐름을 개선하고자 함. 먼저 줄거리를 만들고 줄거리를 기반으로 그림책의 제목을 완성하고자 함. 이와 같은 순서로 활동을 조정하면 학습 과정이 보다 자연스럽고 효과적으로 진행될 것으로 보임

이와 같은 과정을 통하여 개선된 초급 한국어 학습자를 위한 상호문화교육의 내용은 아래 <표 Ⅴ-8>과 같다.

인하대학교
INHA UNIVERSITY

3.1.2. 2차 실행 차시별 수업 개요

1차 실행 수업 반성을 통하여 2차 실행 수업 개요를 재설계하였다. 먼저, 1차 실행과 2차 실행 수업 개요의 차이점을 중심으로 살펴보고자 한다. 이는 다음 <표 Ⅴ-8>과 같다.

<표 Ⅴ-8> 2차 실행 교수·학습 프로그램 차시별 수정사항

차시	1차 실행	2차 실행	수정 사항
1	• 드라마 <호텔 델루나> 속 '마고신'의 특징을 찾아보며 이해하기	-	-
2	• 한국의 설화 '마고할미' 이해 및 바둑놀이에 대한 이해, 오목놀이 짝 활동	• 한국의 설화 '마고할미' 이해 및 바둑놀이에 대한 이해, 오목놀이 학급활동	• 오목놀이를 짝 활동에서 학급활동으로 변경
3	• 자문화를 낯설게 보고 타문화에 대한 이해 및 수용 태도 형성	-	-
4	• 손금 문화 이해 및 자국 문화와의 비교, 쓰기 활동으로 자·타자에 대한 이해 넓히기	• 손금 문화 이해 및 자국의 유사 문화와 비교, 쓰기 활동을 통한 자·타자에 대한 이해 넓히기	• 자국 문화 비교 내용 구체화 (별자리, 관상 등 포함)
5	• 어휘그물 만들기(조별), '우리가 만드는 마고할미' 이야기 제목과 줄거리 구성 및 한글 캘리그라피 작성	• 어휘그물 만들기(학급), 조별로 '우리가 만드는 마고할미' 줄거리 구성 및 발표	• '어휘그물 만들기' 조별 활동에서 학급활동으로 변경 • 한글 캘리그라피 작성 6차시로 이동, 6차시 활동이었던 줄거리 발표 추가
6	• 조별로 이야기 창작 및 그림책 완성, 협력과 소통 통한 의사소통 능력 발전	• 줄거리 기반 이야기 구성, 제목 완성, 무지 그림책에 한글 캘리그라피로 제목 쓰기 및 한국문화 체험	• 5차시에 있던 이야기 구성 및 제목 구성(캘리그라피) 활동 추가, 이야기 작성 시, 교육연극 기반으로 작성, 교육연극 소품 준비 안내
7	• 교육연극 대본 작성 및 수행, 다양한 문화적 상황에서 소통 경험 증진	• 교육연극 연습 및 수행, 창의적 사고 및 문제 해결 방법 연구	• 교육연극 대본 작성 활동 삭제
8	• 성찰일지 기반 성찰 및 '상호문화 정의' 글쓰기, 생각 공유	• 포스트잇에 '상호문화 정의'에 대한 글쓰기 및 개별 발표, 다양한 시각 공유	• 글쓰기 활동 방식 변경(개별[쓰기]→학급[발표], 조별[쓰기]→학급[발표])

1차 실행 수업 반성을 통하여 최종 프로그램 수업 개요를 수정·보완하였다. 이를 구체적으로 살펴보고자 한다. 먼저, 1차시에서는 내용 변화가 없었고, 2차시에서

인하대학교
INHA UNIVERSITY

는 오목놀이 활동이 짝 활동에서 학급 활동으로 변경하여 상호작용을 더욱 활발할 수 있도록 하였다. 3차시에서도 변화가 없었으며, 4차시에서 자국 문화 비교 내용 부분에서 손금뿐만 아니라, '별자리, 관상' 등을 포함하여 미래 예측 문화에 대한 소통을 더욱 활발하게 진행할 수 있도록 하였다. 5차시에서는 어휘그물 만들기 활동을 조별에서 학급으로 변경하여 학습자의 어려움을 해결하고 상호작용을 높일 수 있도록 하였다. 그리고 그림책 줄거리 및 제목 구성 활동에서 줄거리만 구성할 수 있도록 하여 이야기 구조에 더욱 집중할 수 있도록 하였다. 6차시에서는 그림책을 완성하는 활동에서 제목을 구성하는 활동이 추가되었다. 그리고 교육연극을 기반으로 그림책을 작성할 수 있도록 하여 학습자들이 추후에 해야 할 활동에 대한 예측과 활동의 복잡함을 줄였다. 7차시에서는 교육연극 대본 작성 활동을 삭제하고, 연습과 수행 활동에 중점을 두었으며, 8차시에서는 쓰기 활동 방식을 개별로 작성하여 학급 한 게시판에 붙여 학급의 생각을 알아보는 것이 아닌, 개별로 작성한 쓰기 활동물을 각 조별로 조원들의 생각을 하나로 모을 수 있도록 하여 조별 활동으로 소통이 이루어질 수 있도록 하였다.

이러한 수정 및 보완 과정을 통하여 변경된 2차 실행 수업 개요는 다음 <표 Ⅴ-9>와 같다.

<표Ⅴ-9> 2차 실행 차시별 수업 개요

차시	차시명	교수·학습 내용 및 요소	비고
1	드라마 <호텔 델루나>를 통한 한국문화 인식	- 드라마<호텔 델루나> 기본 정보 이해하기 - 드라마 <호텔 델루나> 속 '마고신' 특징 찾아보기 - 학습자 자문화 비교를 통한 다양성 이해하기	강의
2	'마고할미'를 통한 이해 확장	- 드라마 속 '마고신'과 설화 '마고할미'의 관계 이해하기 - 한국의 설화 '마고할미' 이해하기 - 드라마 <호텔 델루나>와 설화 속에 등장한 바둑놀이를 이해하고 오목놀이 체험하기	강의 학급 활동
3	'마고할미' 탐색을 통한 자문화 재인식	- 한국 각 지역에 남아 있는 '마고할미' 장소 탐색하기 - 학습자의 자국 설화와 '마고할미' 비교하고, '우리나라 마고할미 그리기'	강의 개별 활동
4	호텔 델루나를 통한 상호연결 인식	- 드라마 <호텔 델루나> 속 손금 장면 시청하기 - 손금 문화와 비슷한 과거 혹은 미래 예측 문화(관상, 별자리 등) 관련 자문화 비교하기 - 손금에 빗대어 '앞으로의 나의 미래는?' 쓰기 활동하기	강의 개별 활동

인하대학교
INHA UNIVERSITY

차시	차시명	교수·학습 내용 및 요소	비고
5	텍스트 재구성을 통한 문화적 협력과 존중	- '마고할미' 관련 어휘그물 구성하기 - '우리가 만드는 마고할미' 이야기 줄거리 구성 및 발표하기	조별 활동
6	심미적 공동 창작 활동을 통한 상호작용	- 교육연극 대본 기반 이야기 창작 및 제목 구성하기 - '우리가 만드는 마고할미' 이야기 그림책 완성하기	조별 활동
7	'마고할미' 교육연극을 통한 문화 교류	- 조별 교육연극 연습하기 - 조별 교육연극 수행하기	조별 활동
8	성찰을 통한 상호문화 이해	- 1~7차시 성찰일지를 기반으로 함께 되돌아 보기 - '내가 생각하는 상호문화란?' 쓰기 활동하고, 조별 '우리의 상호문화란?' 발표하기	개별 활동 학급 활동

1차시에서는 드라마 〈호텔 델루나〉 속 '마고신'의 특징을 찾아보면서 '마고신'에 대해 이해하고, 자문화와의 비교를 통하여 타문화에 대한 관심을 가지게 하였다.

2차시에서는 한국의 설화 '마고할미'를 이해하고, 그 속에 등장한 바둑놀이의 역사와 의미를 이해하고, 오목놀이를 학급활동으로 체험하였다. 이를 통하여 한국문화에 대한 이해를 높이고, 학습자 간 상호작용을 증진할 수 있도록 하였다.

3차시에서는 한국의 설화 '마고할미'와 학습자의 자국 설화를 비교하면서 자문화를 낯설게 봄과 동시에 타문화에 대한 이해를 높이고, 타문화를 수용하는 태도를 형성할 수 있도록 하였다.

4차시에서는 드라마 〈호텔 델루나〉 속 손금 장면을 통하여 한국의 손금 문화를 이해하고, 자국 문화에서의 유사한 '과거·미래를 예측하는 문화(별자리, 관상 등)'와 비교하면서 타문화에 대한 이해를 높이고, 쓰기 활동을 통하여 자신과 타자에 대한 이해를 넓힐 수 있도록 하였다.

5차시에서는 학급 활동으로 어휘그물을 만든 후에 조별 활동으로 '우리가 만드는 마고할미 이야기'의 줄거리를 구성하였다. 그리고 발표를 진행함으로써 다양한 이야기를 통하여 다양한 문화를 인식할 수 있도록 하였다. 각 조의 이야기를 통해 학습자들은 서로 다른 문화와의 공통점이나 유사성을 발견하고, 문화적인 다양성을 받아들이는 태도를 형성할 수 있다. 이는 포용적이고 인간적인 연결을 강화하는 데 도움이 된다. 또한, 이러한 과정을 통하여 학습자들은 새로운 문화적 경험에 대한 탄력성을 키우며, 다양한 상황에 대처하는 유연성을 기를 수 있다.

인하대학교
INHA UNIVERSITY

6차시에서는 줄거리를 기반으로 이야기를 구성하고, 제목을 완성한다. 제공된 무지 그림책에 제목을 한글 캘리그라피 형태로 쓰면서 한국문화를 체험할 수 있도록 하였다. 붓펜으로 쓰는 것은 창의적이고 유연한 사고를 요구한다. 또한, 그림책을 완성하면서 협력과 소통을 통하여 의사소통 능력이 신장될 수 있으며, 아이디어를 제시하고 피드백을 주고받으며, 다른 팀원들과 의견을 조율하고 합의점을 찾는 상호문화 의사소통 능력을 키울 수 있다.

7차시에서는 조별 활동으로 창작한 이야기를 기반으로 교육연극을 연습 및 수행한다. 학습자들은 교육연극을 준비하고 수행하는 과정에서 창의적으로 상상력을 발휘하고 문제를 해결하는 방법을 연구하게 된다. 자신이 맡은 역할을 이해하고 연기하기 위해 창의적으로 사고하고 대안을 모색하는 과정은 학습자들은 창의적 사고와 다양한 문화적 환경에서의 문제해결을 경험한다. 이를 통해 다양성을 수용하고 존중하는 태도를 형성할 수 있도록 하였다.

8차시에는 학습자들이 1~7차시의 활동을 성찰하고, ‘내가 생각하는 상호문화란?’에 대해 포스트잇에 글쓰기 활동을 진행한다. 그 후, 조별로 제공된 게시판에 포스트잇을 붙이고, ‘우리가 생각하는 상호문화란?’에 대해 정리한다. 이후 발표를 통해 조별로 생각하는 ‘상호문화란?’을 발표하고, 상호문화에 대한 다양한 생각을 공유한다. 1~7차시의 활동을 성찰하는 과정을 통해 학습자들은 자신의 경험을 돌아보고 그것으로부터 배운 점을 발견하게 된다. 이는 학습자들의 자기인식과 학습에 대한 이해를 높일 수 있다. 발표를 통해 조별로 생각하는 ‘상호문화란?’을 공유함으로써 학습자들은 다양한 관점에서의 상호문화에 대한 이해를 확장할 수 있다. 이는 학습자들의 문화적 이해도를 높이고 상호문화에 대한 폭넓은 시각을 갖출 수 있도록 도와준다.

이러한 프로그램을 실행하는 과정에서 학습자 활동 과제물, 차시별 성찰일지, 설화 다시 쓰기(그림책), 교육연극 대본 등을 수집하였다. 프로그램의 교육적 효과는 문화지능 척도를 바탕으로 도출하고자 한다. 또한, 참여경험의 의미와 변화는 심층면담과 수집된 자료를 통하여 귀납적으로 도출하고자 한다.

인하대학교
INHA UNIVERSITY

3.2. 2차 실행 계획

3.2.1. 2차 실행연구참여자 및 실행 장소

1) B 대학교

1차 실행 실험집단은 광주·전남권 소재 B 대학교 초·중·고급 학습자 36명을 대상으로 하였다. 초급 한국어 학습자를 위한 상호문화교육 프로그램을 적용하였으며, 이들은 교내 게시판 또는 연구자가 배포한 홍보물을 통하여 직접 참여를 신청한 학생들이다. 상호문화교육에 대한 경험은 없으며, 한국어 또는 한국문화에 대한 관심으로 프로그램에 참여하게 되었다.

2) C 대학교

1차 실행 통제집단은 광주·전남권 소재 C 대학교 초·중·고급 한국어 학습자 35명을 대상으로 하였다. 이들은 대학기관 한국어 문화교육 관련 수업을 진행 중인 담당 교과목 교수자를 통하여 소개받았다. 실행기간 동안 한국 문학을 활용한 한국어 문화교육에 관한 수업이 진행되었으며, 상호문화교육에 대한 경험은 없으며, 한국어 또는 한국문화에 대한 관심으로 수업을 수강 중인 학생들로 구성되었다.

3.2.2. 2차 실행 기간 및 일정

실험집단 및 통제집단 모두 수업 실행을 2024년 2월 3주부터 2024년 3월 2주까지 4주간 총 8차시로 운영하였다. 이를 표로 정리하면 다음 <표 Ⅴ-10>과 같다.

<표 Ⅴ-10> 2차 실행 대상 및 기관

실행절차	교육기관	기간	연구참여자		
			한국어 수준	집단	수
2차	광주·전남 소재 고등교육기관	2024년 2월 3주 ~ 3월 2주	초·중·고급	실험집단	36명
				통제집단	35명

인하대학교
INHA UNIVERSITY

3.3. 2차 실행 및 관찰

이 항에서는 1차 실행 반성에 따른 변화된 활동을 중심으로 실행과정을 기술하고자 한다.

3.3.1. 1차시: 드라마 <호텔 델루나>를 통한 한국문화 인식

2차 실행에서도 1차 실행과 동일하게 문화 다락방의 의미가 적힌 린넨 원단의 현수막을 제작하여 교실 앞에 게시하였다. 책상 배치는 1차 실행과 동일하게 평면적 형태인 강의실에서 운영하고자 했지만, 강의실 확보에 어려움이 있어 계단식 강의실에서 운영하게 되었다. 그뿐만 아니라, 의자 재질의 특성상 강의실로 외부음식 반입 금지 및 강의실 내에서 간식을 먹지 못하게 하였다. 이 두 가지가 1차 실행과 2차 실행 간의 교실 환경의 차이점으로 볼 수 있다.

계단식 강의실은 경사가 진 형태로 교수자가 다수의 학습자들에게 효과적으로 강의를 전달할 수 있는 구조를 가지고 있다(조현상 외, 2022: 1166). 또한, 계단식 강의실은 교수자의 입장에서 학습자들의 상황을 보다 쉽게 파악할 수 있으며, 학습자들의 입장에서는 교수자를 직접 응대할 수 있는 분위기를 조성한다. 그뿐만 아니라, 계단식 강의실은 학습자와 교수자 간의 소통이 더욱 쉽게 이루어지며, 특히 질의응답 과정에서 이러한 장점이 더욱 부각될 수 있다(성낙인, 2012: 78). 따라서, 계단식 강의실은 상호문화교육에서 가장 중요하게 보아야 할 요소인 상호작용 측면에서 큰 의의를 갖는다.

2차 실행은 초급 학습자를 대상으로 진행하고자 한다. 이에 순차통역[57] 방식을 활용하여 소통의 어려움을 최소화하였다. 순차통역사는 통역할 한국어와 영어의 언어를 이해하고 교수자의 속도에 맞춰 통역을 하는 사람으로 양국 언어에 대한 높은 수준의 이해력과 구사력이 요구된다(부티투안, 2022: 334). 이에 동시통역사는 영어 강사로 활동 중인 한의학 박사과정생으로 선정하였다. 그녀는 한국으로 유학 온 지는 5년이 되었으며, 토픽(TOPIK) 6급과 토익(TOEIC) 900점 이상의 언어 능력을 가

57) 순차통역은 교수자의 말을 실시간으로 듣고 이를 기억한 후에 통역하는 방식이다(배규범, 주옥파, 2009: 23).

인하대학교
INHA UNIVERSITY

지고 있다. 이러한 교실 환경 구성 및 통역사는 다음 [그림 Ⅴ-12]와 같다.

[그림 Ⅴ-12] 2차 실행 1차시 교실 환경 및 통역사

1차시의 수업은 드라마 <호텔 델루나>에 흥미를 가지며, 한국문화 중에서도 '마고할미'에 대한 이해를 넓히는 시간을 가졌다.

1차시 수업 전, 공지사항으로 수업 10분 전에 도착하여 서류(연구동의서 및 사전 설문조사)를 작성할 수 있도록 하였다. 이는 수업의 시작을 맞이하는 준비 단계였다. 각 학습자의 국적과 한국어 수준을 물어보는 과정에서 학습자들은 다양성을 인식하고, 함께하는 공감대를 형성하는 계기가 되었다.

도입 단계에서는 <호텔 델루나> 포스터를 통하여 드라마에 대하여 추측하는 시간을 가졌다. 그리고 드라마 시청 여부를 확인함으로써, 학습자들의 사전 지식을 파악하였다. 이 드라마를 시청한 경험이 있는 학습자는 0명이었다.

전개 단계는 1차 실행과 유사하게 진행되었으나, 초급 학습자를 대상으로 진행된

인하대학교
INHA UNIVERSITY

수업이기 때문에 기초적인 문화일지라도 구체적으로 설명하였다.

> 1차 실행과 두 가지의 조건에서 차이가 있었다. 첫 번째로는 강의실 환경, 두 번째로는 순차 통역이었다. 이 두 조건은 1차 실행과 비교하여 교수자와 학습자 간 소통에 있어서 장점이 있었다. 강의실이 계단식 형식으로 되어 있어서 뒤쪽에 앉아 있는 학습자의 눈맞춤과 소통이 더 수월하였으며, 순차 통역으로 교수자와 학습자가 전달하고자 하는 바가 한국어보다 더 정확하게 전달되었다. <교수자, 1차시 성찰일지>

마무리 단계에서는 '마고신'의 특징과 관련된 OX 퀴즈를 풀면서 학습한 내용을 상기할 수 있도록 하였다. 그리고 1차시 수업에 대한 성찰일지를 패들랫에 작성하였다. 이때, 좀 더 생생한 성찰을 위하여 학습 목표를 다시 상기할 수 있도록 하였으며, 성찰일지는 학습자가 자유롭게 표현할 수 있도록, 한국어와 영어, 그리고 모국어를 사용하여 작성할 수 있도록 하였다. 1차시 수업 활동사진 및 성찰일지는 다음 [그림 Ⅴ-13]과 같다.

1차시 수업소감

I find the class truly engaging with its fascinating content and insightful portrayal of Buddhist culture and reincarnation through the characters in short drama clips. The way the class presents the concept of reincarnation is effective for understanding life in the world. I look forward to delving deeper into the cultural aspects in future classes. Thank you!

♡ 3 ○ 0

Intresting and mysterious story about after world, spirits and creation of different things related to peoples life

♡ 1 ○ 1

Yes it's really good .

[그림 Ⅴ-13] 2차 실행 1차시 수업 활동 및 성찰일지

인하대학교
INHA UNIVERSITY

다음 차시 예고로 ‘마고신’이 한국 설화의 주인공임을 소개하며, 이를 토대로 한국 설화에 대한 수업이 진행될 것임을 안내하였다.

3.3.2. 2차시: ‘마고할미’를 통한 이해 확장

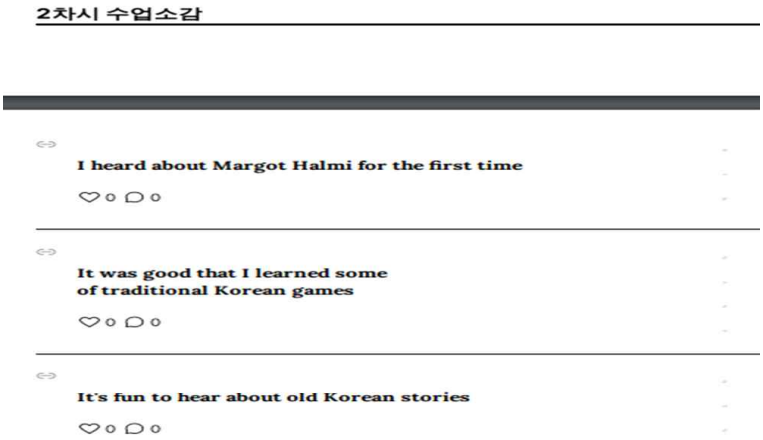
2차시는 1차시에 시청하였던 드라마 <호텔 델루나>의 등장인물인 ‘마고신’과 관련된 한국의 설화 ‘마고할미’와 관련된 수업이다.

1차 실행과 도입, 전개, 마무리 단계를 유사하게 하였다. 하지만, 한국문화체험 활동에서 짝 활동이 아닌 학급활동으로 학습자 간 소통이 더욱 활발하게 이루어질 수 있도록 하였다. 수업 시작 전 교실 앞쪽에 검정 종이테이프로 바둑판을 만들어두었으며, 학급 전체를 흑팀과 백팀 두 개의 그룹으로 나누었다. 그리고 각 학습자에게 검정 리본과 흰 리본을 제공하여 오목놀이를 둘 수 있게 하였다.

> 학습자들은 1차 실행 때 진행하였던 짝 활동보다 다양한 국적 학생들과 더 많은 소통을 하는 것을 볼 수 있었다. 이는 그룹 게임이기 때문에 소통과 협력이 필요하기 때문인 것으로 볼 수 있었다. 그리고 게임을 진행하는 중간중간에 학습자들이 사진을 찍거나 동영상을 찍으면서 게임을 하는 순간을 기록으로 남겨두는 모습을 볼 수 있었다. 이는 경험을 기억하고 공유하고자 하는 의지를 보였던 것으로 생각할 수 있다. <교수자, 2차시 수업일지>

2차시 수업 활동사진 및 성찰일지는 다음 [그림 Ⅴ-14]과 같다.

인하대학교
INHA UNIVERSITY



[그림 Ⅴ-14] 2차 실행 2차시 수업 활동 및 성찰일지

다음 차시 예고로 '마고할미'는 세계 광포 설화임을 소개하며, 이를 토대로 자국 설화에 대한 수업이 진행될 것임을 미리 알렸다.

3.3.3. 3차시: '마고할미' 탐색을 통한 자문화 재인식

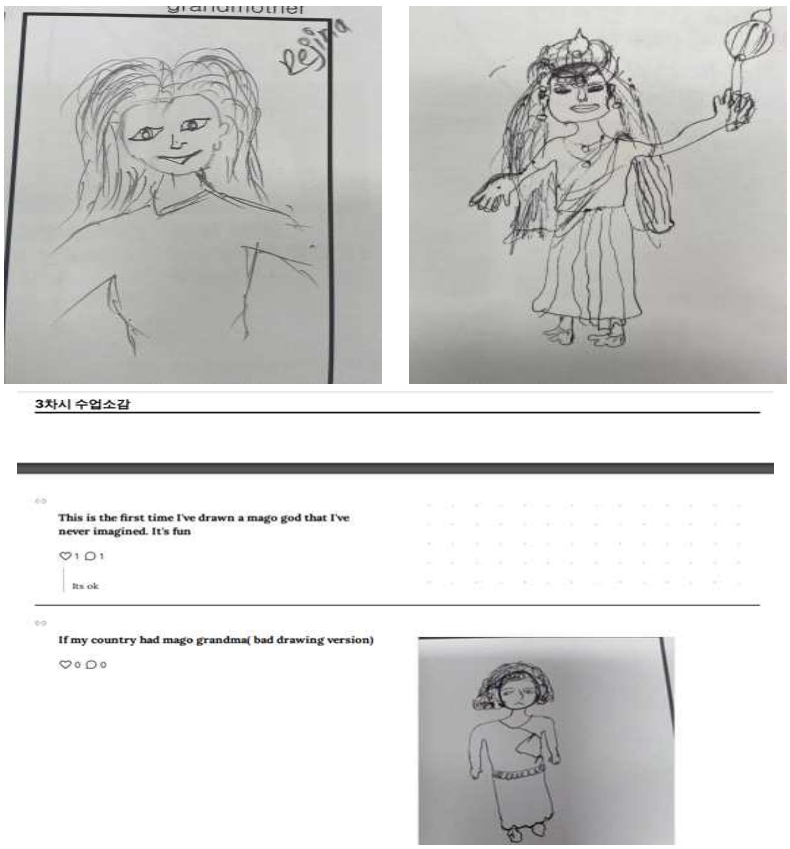
3차시 수업은 '마고할미' 설화와 유사한 자국의 설화를 비교하는 활동을 중심으로 진행되었다. 1차 실행과 도입, 전개, 마무리가 유사하게 진행되었다.

> 마고할미와 유사한 자국 설화에 대한 이야기를 나누던 중, 네팔 학습자는 '마하칼리'[58] 라는 이야기를 전해주었다. 여신이며 창조의 신인 것이 비슷하며, 유명한 여신이라는 설명을 해주었다. 그리고 유사한 문화권 학습자들도 이와 관련해서 추가 설명을 하면서 소통하는 모습을 보였다. <교수자, 3차시 수업일지>

58) 인도에서 행해지는 다양한 의식들은 두르가(Durga)와 칼리(Kali) 같은 독립적 여신들을 중심으로 한다. 이들은 강력한 여성적 정체성을 나타내며, 신화와 의식을 통해 이를 드러낸다. 예를 들어, '라마야나'에 나오는 시타는 불의 시련을 겪는 등 여성의 용기와 힘을 상징한다. 칼리와 두르가는 인도 전역에서 여성신으로 숭배되며, 특히 칼리는 강력한 성격을 지닌 여신으로 여겨진다. 그녀는 주로 남성신과 동등한 자리를 차지하며, 때로는 마을의 수호신으로도 모셔진다. 이러한 여신들은 남성적인 신들의 배우자로서의 전통적인 역할을 벗어나 독립적이고 강력한 존재로 인도 사회에서 존경받는다. 그뿐만 아니라, 무속신화에서 여성상징은 긍정적으로 이어졌는데, 이는 여성의 창조적인 힘과 생산성을 강조했기 때문이다. 여성은 근본적으로 생산적인 힘을 지니고 있으며, 이것은 창조적인 활동으로 이어진다. 무속신화는 이러한 여성의 창조적인 힘을 강조하면서 비슷한 주제의 이야기들을 창조해 냈다(김정호, 2016: 200-204).

인하대학교
INHA UNIVERSITY

마무리 단계에서는 각국의 '마고할미'의 공통점과 차이점에 관한 OX퀴즈를 풀고, 3차시 수업에 대한 성찰일지를 패들랫에 작성할 수 있도록 하였으며, 수업 활동 모습 및 성찰일지 다음과 [그림 Ⅴ-15]과 같다.



[그림 Ⅴ-15] 2차 실행 3차시 수업 활동 및 성찰일지

다음 차시 예고로 드라마 <호텔 델루나> 속 한국의 일상생활 속 문화를 살펴보는 수업이 진행될 것임을 미리 알렸다.

3.3.4. 4차시: 호텔 델루나를 통한 상호연결 인식

4차시 수업은 드라마 <호텔 델루나> 속 손금 장면을 통하여 생명선과 관련된 일상생활 속 한국문화를 이해하고, 이를 통하여 자신의 과거・현재・미래를 추측해보

인하대학교
INHA UNIVERSITY

고, 글로 써보는 활동을 하였다.

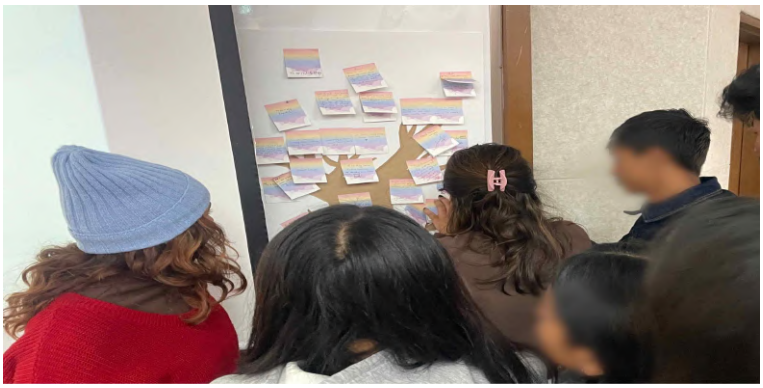
도입 단계는 1차 실행과 유사하게 진행하였으며, 전개 단계에서는 ‘마고할미’와 ‘마고신’의 특징을 상기하면서, ‘창조’, ‘죽음’ 등 생명선과의 연계성에 대하여 이야기를 나누었다. 그리고 드라마 〈호텔 델루나〉 속 한국의 일상문화 중 하나인 ‘손금’ 장면을 시청하고, 손금의 의미에 대하여 알아보았다.

> 손금을 보는 문화가 각 나라에도 있는지 물어보았으며, 이 외에도 별자리, 관상, 눈동자 등 다양한 미래 예측 문화에 대하여 질문하였다. 이때, 자신의 별자리에 대하여 말하는 학습자들이 많았으며, 자신들이 어떤 별자리인지 모르는 학습자들에게 별자리를 알려주며 활발한 소통이 이루어질 수 있도록 하였다. 한국문화에 대해 흥미를 가지는 것도 사실이지만, 자신 또는 자신의 문화에 대하여 이야기를 나눌 때 더욱 수업에 적극적으로 참여하는 것으로 알 수 있었다. 이를 통하여 타문화에 대한 이해와 흥미는 물론 중요하지만, 자신의 문화와 연결된 주제에 대해 이야기하는 것은 학습자들이 보다 자신감을 가지고 활발하게 참여할 수 있는 경험을 제공해줌을 느낄 수 있었다. <교수자, 4차시 수업성찰일지>

그리고 한국에서는 별자리로 오늘의 운세를 알아보기도 한다며, 간단하게 오늘의 운세도 알아보았다. 그리고 손금을 통하여 예측할 수 있는 4가지(사랑, 두뇌, 생명, 재물) 영역을 과거와 현재의 나를 비교하여 포스트잇에 작성해보았으며, 미래 방향을 작성하도록 하였다.

마무리 단계에서는 완성된 ‘우리의 손 나무’를 감상하면서 자신과 동료 학습자의 공통점과 차이점을 탐색하도록 유도하였고, 4차시 수업에 대한 성찰일지를 패들렛에 작성할 수 있도록 하였다. 이때, 학습자들이 수업의 경험과 성찰을 생생하게 작성할 수 있도록 수업에 대한 내용과 그 활동과정에서 어떤 경험을 했는지를 패들렛 상단에 작성하였다. 이에 따른, 수업 활동사진 및 성찰일지 다음 [그림 Ⅴ-16]과 같다.

인하대학교
INHA UNIVERSITY



4차시 수업소감

Please write down your thoughts on the class that made our dream tree (past, present, future). I would appreciate it if you could write in detail what kind of feeling you felt in the process.

0 3

my dream is to make my family happy

I want to get a good job in future

I feel interesting learning about the drama tree and I am looking for better life in future.

While writing about the dream tree, I found myself immersed in a blend of past, present, and future. As I reflected on my aspirations, I gained clarity about what I've accomplished in the past and what I aim to achieve in the future. This self-reflection was both enjoyable and enlightening, merging the realms of fun and learning into a single experience.

0 1

Anonymous 11/20/23 7:57AM
Good

[그림 Ⅴ-16] 2차 실행 4차시 수업 활동 및 성찰일지

다음 차시 예고로 '마고할미'와 관련된 어휘에 대해 학습하고, '마고할미' 이야기의 줄거리를 재구성(설화 다시쓰기 활동)할 것임을 미리 알렸다. 또한, 수업 참여경험에 대한 인터뷰 참여자 모집에 대한 홍보를 하였다.

3.3.5. 5차시: 텍스트 재구성을 통한 문화적 협력과 존중

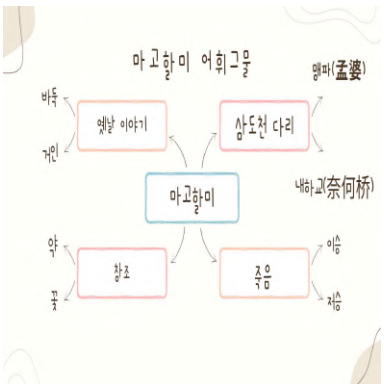
5차시부터는 학습자 간 상호작용을 높이기 위해 조별 형태(1조당 4~5명으로 구성)로 조를 구성하였다. 조 구성은 1차 실행 심층 면담의 결과에 따라, 다국적으로 구성하였으며, 최대한 나이, 성별 등 모든 측면에서 다양할 수 있도록 하였다. 이는 학습자들이 서로 다른 배경과 경험을 공유하고 협력하여 학습을 더욱 풍부하게 만들 수 있도록 하기 위함이다.

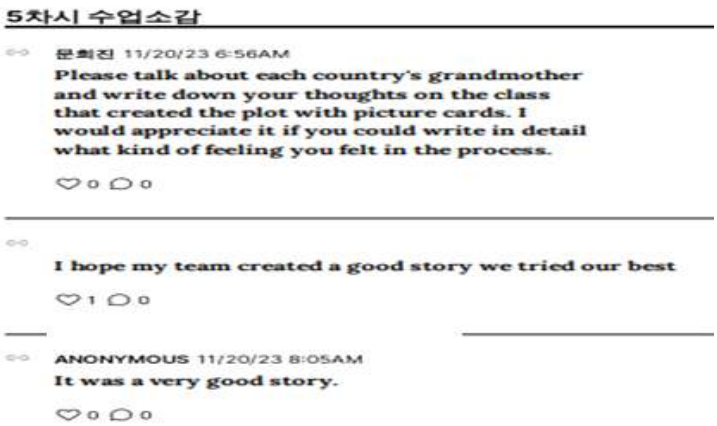
인하대학교
INHA UNIVERSITY

5차시에서는 ‘마고할미’ 관련 어휘를 학습하여 새로운 이야기를 만드는 데 있다. 도입 단계에서는 ‘마고할미’의 어휘그물[59]을 간단하게 만들어 보았다. 그리고 함께 학습 목표를 읽음으로써 오늘의 수업 목표를 이해할 수 있도록 하였다.

전개 단계에서는 어휘그물과 관련된 혹은 자신이 생각하는 마고할미와 비슷한 장면의 딕싯카드 4~5장을 고르게 하였다. 그리고 조별로 줄거리를 바탕으로 스토리보드를 제작할 수 있도록 하였다. 1차 실행과는 다르게 자신의 문화적 배경을 이야기 속에 담을 수 있도록 유도하였다. 그리고 조별로 창작한 줄거리를 발표하였다.

마무리 단계에서는 ‘마고할미’ 어휘와 뜻을 연결하는 문제를 풀어봄으로써 어휘에 대한 이해를 확인하였으며, 5차시 수업에 대한 성찰일지를 패들랫에 작성하였으며, 수업 활동사진 및 성찰일지는 다음 [그림 Ⅴ-17]과 같다.





[그림 Ⅴ-17] 2차 실행 5차시 수업 활동 및 성찰일지

59) 완성된 마고할미 어휘그물은 옛날이야기(바둑, 거인), 삼도천다리(맹파[孟婆], 내하교[奈何桥]), 창조(약, 꽃), 죽음(이승, 저승)이었다. 삼도천 다리는 중국어권 학습자들이 제시한 어휘이다.

인하대학교
INHA UNIVERSITY

다음 차시 예고로 창작한 ‘마고할미’ 이야기 제목과 교육연극 대본을 기반으로 한 그림책을 완성할 것임을 미리 알렸다.

5차시 수업 후 작성된 성찰일지에서 학습자들은 대부분 수업에 대하여 긍정적인 반응을 보였다. 특히, 마고할미에 대한 새로운 이해, 조원들과의 협력 기대, 상상력과 창의성을 발휘하는 점에서 긍정적으로 평가되었다.

> It was amazing feeling while writing the story and along with that so much learning. Thank you for the class. (스토리를 쓰면서 느낀 것도 신기했고 많은 것도 배울 수 있었어요. 수업 감사합니다) <연구참여자 57, 5차시 성찰일지>

> I hope my team created a good story we tried our best. (우리 팀이 최선을 다해 좋은 이야기를 만들어 냈으면 좋겠어요) <연구참여자 35, 5차시 성찰일지>

> It's fun to reimagine the margos halmi that I understand.(내가 이해하고 있는 마고신을 새롭게 만들어서 재미있어요) <연구참여자 61, 5차시 성찰일지>

이를 통해 학습자들은 자신의 아이디어와 관점을 자유롭게 표현하며 새로운 경험을 즐기고자 하는 의지를 보였다. 이는 학습자들이 팀워크와 협력의 중요성을 깨닫고 서로 협력하여 함께 성장하고자 하는 의지를 나타낸다. 또한, 이는 상호문화 의사소통 능력을 강화하고 다양한 관점을 수용하며 존중하는 태도를 배우고 실천하려는 의지를 보여준다.

한편, 1차 실행과 다르게 어휘그물을 함께 만들고, 줄거리를 만들다 보니, 시간적 여유가 생겨 학습자들이 딕싯카드를 고르는 시간도 자연스럽게 늘어나게 되었다. 이러한 변화는 학습자들이 함께 창작하고 협력하는 과정에서 더 많은 시간을 소요하게 되었다는 것을 보여준다. 이는 학습자들이 자유롭게 의견을 나누고 아이디어를 공유하는 데에 더 많은 시간을 줌으로써 학습에 대한 만족도도 증가할 수 있음을 의미한다. 또한, 이러한 시간적 여유는 학습자들 간의 소통을 더욱 활발하게 만들어 주었고, 보다 효과적으로 협력하고 소통하며, 새로운 아이디어를 발전하고 학습할 수 있도록 도왔다.

인하대학교
INHA UNIVERSITY

3.3.6. 6차시: 심미적 공동 창작 활동을 통한 상호작용

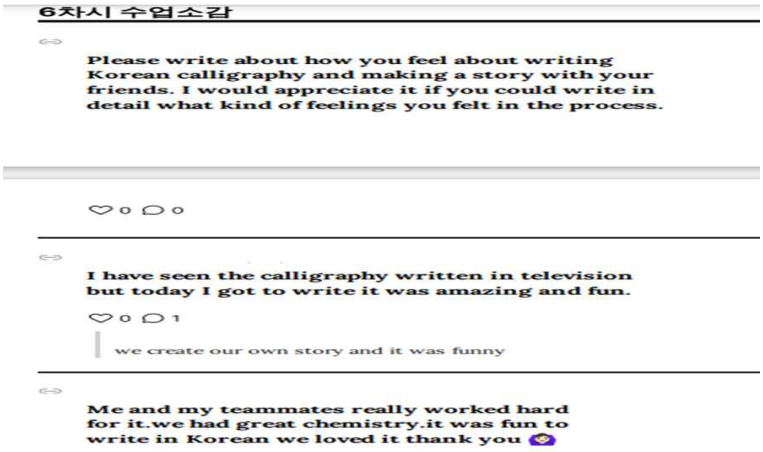
6차시는 조별로 그림책을 구성하는 과정에서 소통 능력을 기를 수 있고, 협력과 소통을 통하여 타문화를 이해하고 존중하는 태도를 향상하는 데 있다.

도입 단계에서는 1차 실행과 달리, 마고할미 설화의 줄거리와 마고신의 특징을 상기하고, 학습 목표를 함께 읽어보았다.

전개 단계에서는 그림책 만드는 순서를 제시하고, 이 그림책은 추후 교육연극의 대본으로 활용될 것임을 미리 알렸다. 또한, 학습자들이 다양하게 표현할 수 있도록 붓펜, 사인펜, 색연필 재료를 제공하였으며, 한국어로 작성하게 함으로써, 학습자들은 자신의 언어 능력을 발전하고 문장을 구성하는 연습을 할 수 있도록 하였다. 마지막으로, 무지(無紙) 종이책 표지에 붓펜을 활용하여 한글 캘리그라피로 제목을 써보는 활동을 진행하였다. 한글 캘리그라피가 무엇인지 모르는 학습자를 위하여 캘리그라피 연습 용지를 제공하였으며, 이를 통하여 간단한 체험 활동을 통하여 프로그램에 대한 흥미를 유지할 수 있도록 도왔다.

마무리 단계에서는 조별 그림책 제목을 통하여 이야기 내용을 추측해보는 시간을 가졌다. 그리고 6차시 수업에 대한 성찰일지를 패들랫에 작성하였으며, 수업 활동사진 및 성찰일지 다음 [그림 Ⅴ-18]과 같다.

인하대학교
INHA UNIVERSITY



[그림 Ⅴ-18] 2차 실행 6차시 수업 활동 및 성찰일지

다음 차시 예고로 재구성한 ‘마고할미’ 그림책을 기반으로 교육연극 활동이 진행될 것임을 알리면서 교육연극에 필요한 소품 또는 배경화면을 준비해도 좋다고 안내하였다. 또한, 수업 참여경험에 대한 인터뷰 참여자를 모집하기 위해 홍보를 진행했다.

3.3.7. 7차시: ‘마고할미’ 교육연극을 통한 문화 교류

7차시는 지난 시간에 만든 그림책을 기반으로 하여 교육연극 대본을 작성하고 수행하는 수업이다.

도입 단계에서는 1차 실행과 동일하게 진행하였다. 그리고 전개 단계에서는 역할을 배분한 후, 조별로 연습할 수 있도록 하였으며, 교육연극을 수행하였다.

> 학습자들은 교육연극에 필요한 소품(머플러, 책 등)을 활용하여 교육연극에 참여하였다. 1차 실행 때는 소품에 대한 사전 공지가 없었기 때문인지, 2차 실행 때 확실히 더 많은 소품을 활용하였으며, 이러한 차이로 동료 학습자들의 반응이 더욱 좋았다. 그리고, 학습자들의 반응이 크지 않을 때는 한국어 대신 영어로 추가 설명을 하면서 학습자들의 반응을 끌어내는 모습도 보였다. <교수자, 7차시 수업일지>

인하대학교
INHA UNIVERSITY

조별 교육연극 제목 및 줄거리 다음 <표 Ⅴ-11>과 같다.

<표 Ⅴ-11> 2차 실행 교육연극 제목 및 줄거리[60]

구분	특징	제목 및 줄거리
1조	다국적	• 제목: 그 꿈, 촛불 마법의 시계 • 줄거리: 옛날에, 마법의 시계를 소유하고 있던 한 사람이 있었다. 이 시계는 현재, 과거, 그리고 미래를 볼 수 있게 해주었기 때문에 특별했다. 또한, 그녀는 지구와 관련된 문제도 해결할 수 있는 마법의 양초도 가지고 있었다. 그것은 강력했다. 어느 날, 그녀는 문제가 다가오고 있음을 느꼈다. 그는 지구를 구할 방법에 대해 생각하기 시작했다. 하지만 그녀는 감옥 안에서 깨어났다. 혼란에 빠진 그녀는 감옥 주위를 둘러보았고, 마법의 물건들과 함께하는 그의 모험이 꿈이었을지도 모른다는 것을 깨달았다.
2조	다국적	• 제목: 사랑에 빠진 흑마법 • 줄거리: 아주 오랜 옛날, 음악을 좋아하는 소녀가 있었다. 그녀는 털털하면서도 아주 아름다운 모습을 가지고 있어서 인기가 많았다. 그녀는 자신을 좋아하는 남자를 사랑하고 있었다. 어느 날 자신을 사랑한다던 남자가 다른 와 손을 잡고 거리를 걷고 있는 모습이 보였다. 그녀는 갑자기 악마로 변하였고, 그 두 남녀를 감옥에 가두었다. 잠시 후 눈을 떴을 때 밝은 빛이 그들에 가까이 다가오고 있었고 거기에는 마고할미가 있었다. 그녀는 그들을 마귀할멈에게서 구해주고 축복해 주었다.
3조	다국적	• 제목: 달과 샤샤 • 줄거리: 옛날 옛적에 한 여자와 사랑에 빠져 결혼한 왕이 있었다. 그는 샤샤라는 이름의 아름다운 딸을 낳았다. 그녀는 그 나라에서 가장 아름다운 소녀였지만, 달님에게 저주를 받았다. 이후, 어머니가 병들어 돌아가고, 그 저주 때문에 아버지는 나날이 스트레스가 쌓여갔다. 어느 날 마고가 그를 찾아와 저주를 해결하기 위해서 이야기를 나누었다. 그들은 바둑게임을 하면서 회의했고, 마침내 긴 게임 끝에 마고는 왕에게 딸을 달의 왕자와 결혼하고 그녀를 달의 공주로 영원히 가두어 둘 것을 제안한다. 왕은 딸을 위해 달의 왕자와 결혼하면서 저주가 끝이 났다.
4조	다국적	• 제목: 비밀스러운 관계 • 줄거리: 옛날에 '스라수'라는 여자아이가 있었다. 그녀는 마녀에 의해 가족으로부터 빼앗겼고, 계단과 문이 없는 높은 탑에 갇히게 되었다. 그녀의 머리카락은 시간이 흐름에 따라, 머리가 엄청나게 길어졌고, 탑에 갇혀있던 탓에 매일 노래를 부르곤 했다. 왕자는 그녀의 아름다운 목소리를 듣고 사랑에 빠졌다. 그는 스라수의 머리카락을 이용해 탑에 올라갔고, 그들은 사랑에 빠지기 시작했다. 그러던 어느 날 마녀는 그들을 발견했고, 스라수의 긴 머리를 자르고 왕자도 함께 탑에 가두었다.
5조	다국적	• 제목: 나쁜 것보다 좋은 것 • 줄거리: 옛날 옛적에, 늙은 나무에 사는 노파가 있었다. 그녀는 정의로운 책들을

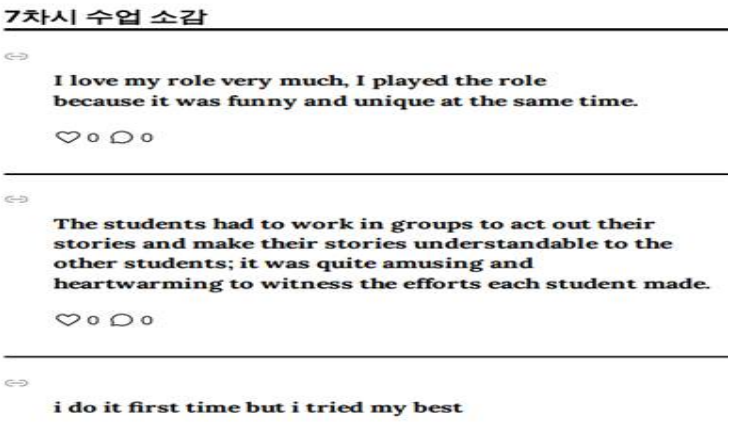
인하대학교
INHA UNIVERSITY

구분	특징	제목 및 줄거리
		읽는 모습을 보였지만, 가짜 가면을 쓰고 있었다. 그 책들은 모두 나쁜 행위에 관한 것들이었기 때문이다. 그녀는 다른 사람들을 돕는 척하지만, 사실은 그들의 삶을 비참하고 혼란스럽게 만들고 있었다. 나쁜 것에는 항상 좋은 것이 있고, 좋은 것에는 항상 나쁜 것이 있다. 그녀가 살던 나무는 나쁜 것을 파멸하는 '시작 꽃'을 피워 내고 있었다. 시간이 흘러, 늙은 나무는 '시작 꽃'으로 가득 찼고, 나쁜 노파는 점점 긍정적이고 순수한 노파로 변하게 되었다.
5조	다국적	• 제목: 악마와 천사 • 줄거리: 옛날 옛적에 악마 '갸누'가 살고 있었다. 그는 매우 위험했고 그는 사람들 삶의 모든 것을 먹어 치웠다. 얼마 후 그는 천사 '플라미스트'르 찾아갔다. 천사는 악마에게 오늘부터 너는 개미가 될 것이고, 그 후에는 개미 떼의 왕이 될 것이라고 말했다. 그는 '플라미스트'의 저주 때문에 개미가 되었다. 그는 빠른 시일 내에 개미 왕국을 지키러 가야 했다. 개미 왕국에 도착한 갸누는 갑자기 어두운 구멍에 빠지게 되었다. 그 구멍 아래에는 바다가 있었고, 바다에는 백상아리 상어가 있었고, 상어는 개미 왕을 공격하고 있었다. "안돼! 그를 살려야 해!"

마무리 단계에서는 교육연극에 대하여 자유롭게 이야기를 나누었다. 그리고 7차시 수업에 대한 성찰일지를 패들랫에 작성하였으며, 7차시 수업 활동사진 및 성찰일지는 다음 [그림 Ⅴ-19]와 같다.

60) 조 순서는 교육연극 수행 순서에 따라 구성하였으며, 제목과 줄거리는 학습자들의 그림책과 영상을 종합하여 정리하였다. 1차 실행과 달리 자신의 문화적 배경을 추가할 수 있도록 유도하였다. 그 결과, 대부분 조에서 마고할미의 특징인 '창조적 마법'에서 '창조'를 제외한 '마법적'인 측면만 남겨둔 채 개작을 한 특징을 보여주고 있다.

인하대학교
INHA UNIVERSITY



[그림 Ⅴ-19] 2차 실행 수업 활동 및 7차시 성찰일지

다음 차시 예고로 프로그램 마지막 수업임을 알리고, 마무리 수업으로서 1~7차시 수업을 통하여 느끼게 된 '상호문화란 무엇인가?'를 생각해 보는 시간을 가질 것임을 미리 알렸다.

3.3.8. 8차시: 성찰을 통한 상호문화 이해

8차시에서는 전체 프로그램을 마무리하는 시간으로 1~7차시를 되돌아보고, '상호문화'를 스스로 정의해 볼 수 있는 수업으로 진행하였다.

도입 단계에서는 1~7차시 활동사진과 손 나무, 그림책 등을 제시하여 지난 수업을 상기했다. 특히, 성찰일지를 살펴보며 학습자들이 각 차시에서 어떤 생각을 하였는지도 함께 살펴보았다.

전개 단계에서는 '상호문화란?' 무엇인지 이번 프로그램을 통하여 느낀 점을 포스트잇에 작성해보는 쓰기 활동을 진행하였다. 한국어로 작성하는 것을 권하였으며, 한국어 쓰기가 능숙하지 않아 자신의 생각을 자유롭게 표현하지 못할 것 같은 경우에는 영어 또는 모국어로도 작성할 수 있도록 하였다. 그리고 조별로 제시된 게시판에 붙일 수 있도록 하였고, '우리만의 상호문화란?' 무엇인지 이야기를 나눌 수 있도록 하였다.

인하대학교
INHA UNIVERSITY

1차 실행에서는 학급 활동으로 교실 앞에 제시된 보드판에 모든 학생들이 포스트잇을 붙일 수 있도록 하였고, 2차 실행에서는 조별 활동으로 조별로 제공된 보드판에 붙여서 조별 상호문화란?을 생각해 볼 수 있도록 하였다. 이러한 과정에서 차이점이 드러났는데, 1차 실행에서는 다양한 의견이 제시된 반면, 2차 실행에서는 조별로 유사하게 쓰기 활동이 진행되었다. 이를 통해 무엇이 더 좋고 나쁘다고 할 수는 없지만, 소통 측면에서는 2차 실행이 더 활발했음을 확인할 수 있었다. <교수자, 8차시 수업일지>

조별 학습자들이 정의한 '우리의 상호문화란?'은 다음 <표 Ⅴ-12>와 같으며, 발표를 통하여 생각을 공유할 수 있도록 하였다.

<표 Ⅴ-12> 2차 실행 조별 '우리의 상호문화란?' 정의

구분	정의
1조	문화 집단 간의 상호작용을 통하여 교류하고 이해하는 것
2조	다른 문화를 바라보면서 다양성을 존중하는 것
3조	문화에 대한 깊은 이해와 존중으로 서로 소통하는 것
4조	문화 집단 간의 상호작용을 통해 공통된 집합을 이해하는 것
5조	서로 다른 문화 간의 상호작용과 교류를 통해 함께 발전하는 것

학급 전체의 '상호문화란?'의 워드 클라우드[61]는 다음 [그림 Ⅴ-20]과 같으며, '상호작용', '교류', '관계', '의사소통', '신념', '발전', '감상', '교환' 등이 가장 뚜렷하게 나타났음을 확인할 수 있었다.

[그림 Ⅴ-20] 2차 실행 '상호문화란?' 워드 클라우드

61) '이해', '존중'은 중점적으로 나온 단어이기도 하고, 주제와 직접적으로 관련된 단어이기 때문에, 워드 클라우드에서 제외하였다.

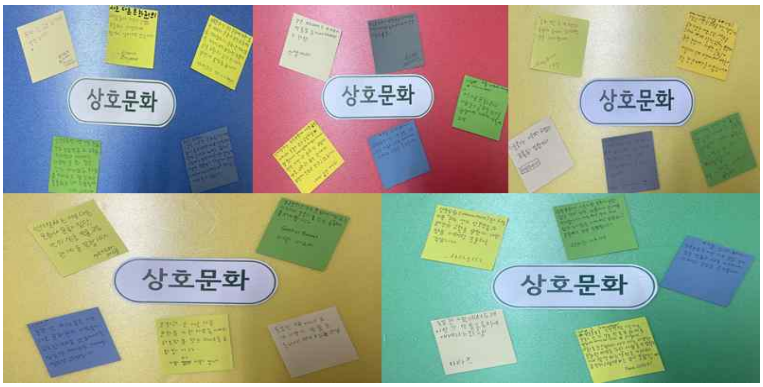
인하대학교
INHA UNIVERSITY

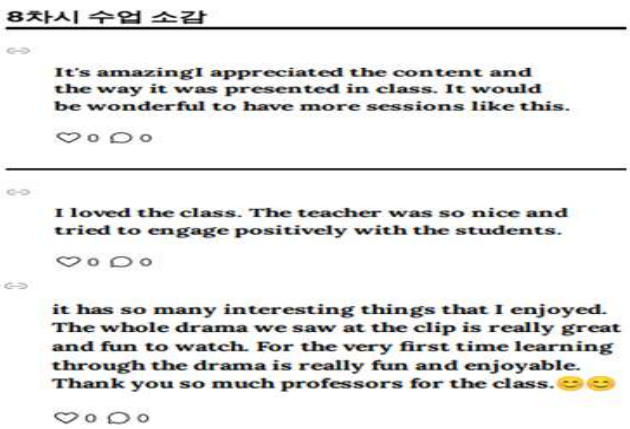
위 그림을 통하여 볼 수 있듯이, 2차 실행에 참여한 한국어 학습자들이 정의한 상호문화는

상호문화는 서로 다른 문화나 문화 집단 간의 상호작용과 교류를 통하여
차이점과 유사점을 이해하고 관찰하며 존중하는 과정

으로 볼 수 있다. 이를 통하여 학습자들은 상호문화교육을 통해 서로 다른 문화를 경험하고 감상하며, 서로의 신념과 가치를 교환하고 공유하는 경험을 했을 것으로 보인다. 또한, 이를 통해 다양성을 인정하고 존중하게 되었을 것으로 예상된다.

마무리 단계에서는 8차시 수업에 대한 성찰일지를 패들랫에 작성할 수 있도록 하였으며, 8차시 수업 활동사진 및 성찰일지 다음 [그림 Ⅴ-21]과 같다.





[그림 Ⅴ-21] 2차 실행 수업 결과물 및 8차시 성찰일지

인하대학교
INHA UNIVERSITY

이후, 프로그램의 마무리로써 자유롭게 이야기를 나누었으며, 마지막으로 수업 참여경험에 대한 인터뷰 참여자를 모집하기 위한 홍보를 진행하였다. 그리고 사후 설문조사를 시행하였으며, 참여 의사를 밝힌 학습자들을 대상으로 각 참여자가 참여할 수 있는 시간대와 장소 및 추후 면담 일정을 확정하였다.

소통을 장려하는 것이 학습 환경을 더욱 활발하게 만들 수 있을 것으로 보인다.

2차 수정 및 보완 과정은 1차, 2차 프로그램을 종합적으로 분석하여 최종 프로그램을 개발하였다.

3.4. 2차 실행 양적・질적 결과 분석

이 절에서는 초급 한국어 학습자를 위한 상호문화교육이 학습자의 문화지능에 미친 영향과 학습자의 참여경험의 의미를 살펴보기 위해 수집된 자료를 분석하였다. 이에 1차 실행으로 2024년 1월에 수도권 소재 대학에 재학 중인 한국어 학습자 36명을 홍보를 통하여 연구참여자로 모집하여 교육을 실행하였으며, 실행과정에서의 반성을 토대로 교수・학습 프로그램을 수정 및 보완하였다. 2차 실행에서는 2024년 2월에 광주・전남권 소재 대학에 재학 중인 한국어 학습자 39명을 홍보를 통하여 연구참여자로 모집하고, 이들을 실험집단에 배치하였으며, 이미 형성되어 있는 학급 집단 47명을 연구참여자로 모집하고, 이들을 통제집단에 배치하였다.

실험집단은 한국어 상호문화 교수・학습을 진행하고, 통제집단은 아무런 적용 없이 일반 한국어 관련 수업[62]을 진행하였다. 실험집단에서는 교육 프로그램 사전・사후에 문화지능 검사를 진행하였으며, 참여경험의 의미를 살펴보기 위하여 질적 자료(성찰일지, 활동 결과물, 활동사진, 교육연극 영상, 심층 면담 전사록 등)를 수집하였다. 반면, 통제집단에서는 실험집단과 동일한 기간에 2차례 문화지능 검사만을 측정하였다.

이 절에서는 수집된 자료에 대한 분석 결과를 토대로 이 연구에서 개발하고 적용한 교수・학습 프로그램이 실제로 효과가 있었는지를 구체적으로 살펴보고자 한다. 2차 실행에서 서로 다른 교육적 처지를 진행한 실험집단과 통제집단 두 집단에서

62) 일반 한국어 관련 수업의 교과목명은 '한국어 토론'으로 한국어 학습자를 대상으로 진행되는 교양 과목이다.

인하대학교
INHA UNIVERSITY

‘문화지능’의 변화가 다르게 나타났는지를 확인해 보았다. 또한, 연구참여자들을 통하여 도출된 질적 자료를 분석함으로써 변화과정과 참여경험의 의미를 살펴보았다.

3.4.1. 2차 실행 상호문화교육 프로그램의 효과 분석

1) 2차 실행 문화지능 분석 결과

실험집단과 통제집단 각각의 문화지능 역량 변화가 통계적으로 유의함이 있는지 파악하기 위하여 대응표본 *t*-검정(paired *t*-test)을 시행하였다.

(1) 실험집단과 통제집단의 사전·사후 대응표본 t-검정 결과

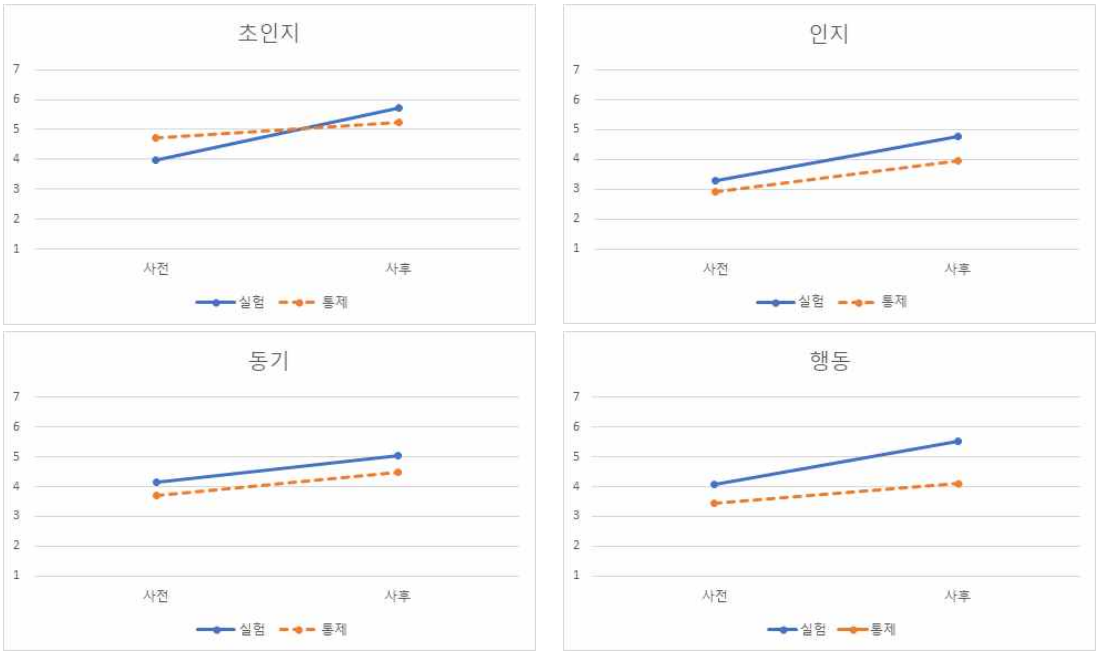
2차 실행 초급 한국어 학습자를 위한 상호문화교육 프로그램이 학습자의 문화지능 향상에 효과가 있는지 알아보기 위하여 사전·사후 검사를 비교하는 대응표본 t-검정을 시행하였다. 그 결과는 다음 <표 Ⅴ-13>, [그림 Ⅴ-24]와 같다.

<표 Ⅴ-13> 2차 실행 실험집단과 통제집단의 사전·사후 대응표본 *t*-검정 결과

구분	대응 검사		초인지	인지	동기	행동
실험집단	사전	M	3.97	3.28	4.15	4.07
		(SD)	(1.24)	(0.75)	(0.95)	(1.01)
	사후	M	5.72	4.77	5.03	5.51
		(SD)	(0.97)	(0.81)	(0.84)	(0.90)
	t-test	*t*	-8.80	-9.63	-5.07	-10.0
		(p)	(.000)***	(.000)***	(.000)***	(.000)***
통제집단	사전	M	4.70	2.91	3.70	3.52
		(SD)	(0.97)	(0.98)	(0.84)	(0.96)
	사후	M	5.26	3.96	4.50	4.53
		(SD)	(1.15)	(0.75)	(0.73)	(0.95)
	t-test	*t*	-3.35	-5.77	-7.06	-2.45
		(p)	(.002)**	(.000)***	(.000)***	(.020)*

***p<.001, **p<.01, *p<.05

인하대학교
INHA UNIVERSITY



[그림 Ⅴ-24] 2차 실행 사전·사후 시기 문화지능 하위 요인별 변화 추이

앞서 제시된 표와 그림에서 볼 수 있듯이, 초인지의 경우 실험집단과 통제집단 간의 변인에 대한 평균 차이가 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다. 실험집단과 통제집단 간의 초인지 요인에 대한 사전 평균은 3.97과 4.70이며, 사후 평균은 5.72와 5.26이다. 실험 전과 후에 실험집단의 초인지 점수가 향상되었지만, 통제집단의 초인지 점수는 감소한 것으로 볼 수 있다. 초급 한국어 학습자를 위한 상호문화교육이 초인지 능력 향상에 긍정적인 영향을 미쳤음을 나타낸다. 이러한 결과는 프로그램 참여경험이 학습자들이 문화적 상황을 전략적으로 이해하고 계획하는 능력이 향상된 것으로, 드라마와 설화를 통한 문화 비교 및 분석 활동이 주요 원인으로 작용된 것으로 볼 수 있다.

인지의 경우 실험집단과 통제집단 간의 변인에 대한 평균 차이가 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다. 실험집단과 통제집단 간의 인지 요인에 대한 사전 평균은 각각 3.28과 2.91이었으며, 사후 평균은 각각 4.77과 3.96으로 측정되었다. 실험집단과 통제집단 간의 사전 평균은 약간의 차이가 있었지만, 실험 후에는 두 그룹 모두 인지 점수가 향상된 것으로 나타났다. 실험 전후 모두 인지 점수가 향상된 것은 두

인하대학교
INHA UNIVERSITY

그룹이 모두 실험에 참여함으로써 문화적 측면에서 인지 능력이 향상되었음을 시사한다. 하지만, 실험집단과 통제집단 간의 평균 차이가 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다. 이러한 결과는 초급 한국어 학습자를 위한 상호문화교육이 한국문화에 대한 지식이 확장됨을 나타내며, 상호문화주의 관점으로 개발된 교육이 문화지능의 인지 능력 증진에 중요한 역할을 할 수 있음을 시사한다. 이는 설화를 기반으로 한 드라마 시청, 전통놀이 등의 직접적인 체험 학습을 통하여 통해 학습자들은 새로운 문화적 정보와 맥락을 깊이 있게 이해한 것으로 볼 수 있다.

동기의 경우, 실험집단과 통제집단 간의 변인에 대한 평균 차이가 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다. 실험집단과 통제집단 간의 동기 요인에 대한 사전 평균은 각각 4.15와 3.70이었고, 사후 평균은 각각 5.03과 4.50으로 나타났다. 동기 측면에서의 결과를 종합해보면, 실험 전과 후의 평균값을 비교했을 때, 실험집단은 실험 후에 동기 점수가 향상된 반면, 통제집단은 그 증가량이 적었다. 이러한 결과는 프로그램 활동 중 자문화와 타문화를 비교하는 과정과 협력적 조별 활동을 통하여 학습자들은 타문화에 대한 호기심과 관심을 키웠기 때문으로, 이러한 활동들이 동기적인 측면에 영향을 미친 것으로 볼 수 있다.

마지막으로, 행동의 경우, 실험집단과 통제집단 간의 변인에 대한 평균 차이가 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다. 실험집단과 통제집단 간의 행동 요인에 대한 사전 평균은 각각 4.07과 3.52이었으며, 사후 평균은 각각 5.51과 4.53으로 측정되었다. 이는 다양한 문화적 상황에 적응하고 행동을 조정하는 능력이 향상된 것으로, 연극 연습 및 수행, 협력 활동 등을 통해 실질적으로 다양한 문화적 행동을 경험하고 연습함으로써 문화적 행동 능력을 키운 것으로 볼 수 있다.

두 집단을 살펴보면, 실험집단과 통제집단 간의 평균 차이가 통계적으로 유의미하게 나타났다. 실험집단과 통제집단 간의 사전 평균은 거의 유사했지만, 실험 후에는 두 그룹 간에 차이가 크게 벌어졌다. 실험 전과 후 모두 실험집단의 행동 점수가 향상되었지만, 통제집단의 경우에는 사후 점수가 감소한 것으로 나타났다. 이 결과는 실험집단이 실험 후에 행동 측면에서 더 큰 변화를 경험했음을 명확하게 시사한다. 이러한 결과는 실험의 효과가 행동에도 미치는 것을 보여주며, 특히 실험집단이 이러한 변화를 더 큰 폭으로 경험했다는 점이 주목할 만하다.

결론적으로, 초급 한국어 학습자를 위한 상호문화교육 프로그램은 초급 학습자의

인하대학교
INHA UNIVERSITY

문화지능을 향상시키는 것으로 볼 수 있다. 특히, 초인지와 행동 요소에서 큰 효과를 보였으며, 이는 프로그램이 학습자들의 전략적 사고와 행동 적응 능력을 효과적으로 증진시켰음을 나타낸다. 따라서, 이러한 교육 프로그램은 문화지능을 향상시키기 위한 효과적인 도구로 활용될 수 있으며, 한국어 학습과 문화 이해를 동시에 달성할 수 있는 유용한 방법임을 시사한다.

정의적 영역(affective domain)은 학습자의 정서나 감정이 교육의 목표나 내용에 관련된 인간 특성을 말한다(정옥년, 2007: 139). 이러한 정의적 영역은 짧은 기간의 교육 프로그램을 통해서도 충분히 향상될 수 있다(Xueting Dou et al., 2021: 28). 따라서 상호문화교육 프로그램 8차시와 같은 짧은 기간 동안에도 학습자의 문화지능이 신장된 것을 확인할 수 있었다.

다음으로, 1차 실행과 동일하게 p값으로 교육적 개입으로 인한 정성적 차이를 확인하기 위하여, 사전·사후 측정 시기별 기술통계의 효과 크기를 살펴보았다. 이에 따라, Cohen’ d를 수행하였으며, 그 결과는 다음 <표 Ⅴ-14>와 같다.

<표 Ⅴ-14> 2차 실행 사전·사후 시기 요인별 측정값의 기술통계 효과 크기

		Cohen´d
		사전-사후
초인지	실험	1.57
	통제	0.52
인지	실험	1.90
	통제	1.20
동기	실험	0.98
	통제	0.78
행동	실험	1.50
	통제	0.65

Cohen’s d는 일반적으로, 0.2 이하는 효과 크기가 작음(Small), 0.3에서 0.7은 효과 크기가 중간(Medium), 0.8 이상은 효과 크기가 큼(Large)으로 해석된다.

위 표에서 볼 수 있듯이 실험집단의 효과 크기는 ‘초인지’에서 ‘1.57’, ‘인지’에서 ‘1.90’, ‘동기’에서 ‘0.98’, ‘행동’에서 ‘1.50’으로 효과 크기가 크게 나타났음을 알 수 있었다. 또한, 통제집단에서도 ‘인지’에서 ‘1.20’, ‘동기’에서 ‘0.78’로 높은 효과 크기를 보였다. 반면, 통제집단의 ‘초인지’에서

인하대학교
INHA UNIVERSITY

‘0.52’, 행동에서 ‘0.65’로 중간 크기의 효과를 보였다. 이는 따라서 이러한 결과는 실험집단에서 특정 처리가 초인지, 인지, 동기 및 행동에 더 큰 효과를 미쳤음을 시사하며, 특히 초인지와 행동 분야에서의 차이가 두드러진다는 것을 나타낸다.

끝으로, 측정 시기별 하위 요인의 상관관계를 확인하기 위해 피어슨의 상관관계 분석(Pearson correlation analsis)을 수행하였으며, 그 결과는 다음 <표 Ⅴ-15>와 같다.

<표 Ⅴ-15> 2차 실행 사전·사후 시기 문화지능의 요인 간 상관관계 검증

		초인지		인지		동기		행동	
		사전	사후	사전	사후	사전	사후	사전	사후
초인지	사전	1							
	사후	.237	1						
인지	사전	.251*	.069	1					
	사후	.034	.276*	.524**	1				
동기	사전	.409**	.175	.534**	.294*	1			
	사후	-.112	.335**	.279*	.662**	.296*	1		
행동	사전	.610**	.106	.415**	.165	.454**	-.085	1	
	사후	.129	.310*	.483**	.702**	.478**	.632**	.291*	1

P<0.05*, P<0.01**, P<.001***

위 표에서 볼 수 있듯이, 초인지와 인지 사이에는 사전 조사에서 0.251로 사후 조사에서 0.069로 양의 상관관계가 나타났다. 이는 초인지 점수가 높을수록 인지 점수도 향상하는 경향을 보인다는 것을 보여준다. 또한, 동기와 행동 간에도 상관관계가 있는 것으로 나타났다. 사전 조사에서는 0.610으로 강한 양의 상관관계를 보였으며, 사후 조사에서도 0.129로 양의 상관관계가 나타났다. 이러한 관계는 1차 실행의 결과와도 동일하게 나타났으며, 이는 초인지가 높을수록 인지도 높은 경향을 보인다는 것을 시사한다. 또한, 동기가 높을수록 행동도 높은 경향을 보인다는 것을 시사한다. 따라서, 초인지와 인지, 그리고 동기와 행동 간에는 상호 관련성이 있음을 알 수 있으며, 이러한 상관관계는 각 요소가 개인의 행동 및 의사결정에 어떻게 영향을 미치는지를 이해하는 데 도움을 준다.

이상으로 사전 및 사후 시기에 두 집단에서 이루어진 문화지능의 측정 결과에 대한 기초통계를 검토했으며, 사전과 사후 측정에서의 효과를 비교했다. 이를 통해 실험집단이 교육적 개입을 받은 후에 어떻게 변화하는지를 확인하였다.

인하대학교
INHA UNIVERSITY

3.4.2. 2차 실행 상호문화교육 프로그램 참여경험의 의미

앞서 제시한 <표Ⅴ-5>에서 살펴본 바와 같이 상호문화교육 프로그램은 초급 학습자를 위하여 설계되었다. 참여자들은 이러한 상호문화교육 프로그램을 통하여 다양한 문화적 배경을 가진 동료 학습자들과 상호작용하고 소통하는 공통된 경험을 할 수 있다. 이러한 측면에서 상호문화교육은 다양한 문화적 환경에서의 협력과 소통의 경험으로서의 의미를 갖는다. 특히 참여자들은 상호문화교육 프로그램 안에서의 다양한 활동을 통하여 문화지능 측면에서 유의한 변화를 경험한다.

하지만, 앞서 살펴본 양적 결과에서의 유의미한 변화는 모든 학습자에게서 동일하게 나타났다고는 볼 수 없으며, 이러한 결과가 학습자의 어떤 경험을 통하여 나타났는지는 알 수 없다. 이에 한국어 학습자들이 초급 한국어 학습자를 위한 상호문화교육을 통하여 어떤 경험을 하였으며, 이러한 경험이 어떠한 의미가 있는지, 이러한 과정이 한국어교육에서의 상호문화교육에 주는 시사점은 무엇인지를 살펴볼 필요가 있다.

이에 따라, 7명의 학습자를 대상으로 심층 면담을 진행하였다. 2차 실행은 초급 학습자들을 대상으로 상호문화교육 프로그램에 참여한 경험을 살펴보고자 하므로, 다국적별로 살펴보고자 한다. 이러한 다양성을 고려하여 연구참여자를 선정하였다. 분석과정은 1차 실행과 동일하게 귀납적 분석으로 진행하였으며, 이러한 과정을 통하여 3개의 상위 범주와 6개의 하위범주, 12개의 의미 단위가 도출되었다.

첫 번째 상위 범주는 ‘문화적 탐험과 연대’이다. 이는 한국문화를 포함한 여러 다양한 문화를 배우면서 각 문화를 이해하고, 이러한 과정을 통해 자신의 문화를 인식하고 공통된 특징을 발견하게 되는 과정을 의미한다. 이 범주에는 ‘문화다양성을 탐험하는 발걸음을 내딛다’와 ‘다양한 문화가 하나로 향하는 연대를 이루다’라는 하위 범주가 포함되어 있다.

두 번째 상위 범주는 ‘언어적 호기심과 문화적 자신감’이다. 이는 초급 한국어 학습자를 위한 상호문화교육에 참여한 학습자들은 수업 활동을 통해 한국어 학습 동기가 증가하고, 다양한 문화권 학습자들과의 상호작용으로 다양한 문화적 환경에서의 자신감이 높아지는 과정을 보여준다. 구체적으로는 ‘한국어에 대한 호기심이 자라나다’와 ‘이야기를 펼치며 자신감의 꽃을 피우다’의 의미를 내포한다.

인하대학교
INHA UNIVERSITY

마지막 범주는 ‘상호문화소통과 문화적 융합의 즐거움’이다. 이는 연구참여자들이 초급 한국어 학습자를 위한 상호문화교육에서 조별 활동을 통해 소통의 어려움을 해결하고 협력하여 즐거움을 느끼며 결과물을 완성하는 것을 나타낸다. 이에는 ‘어려움의 바다를 소통의 나룻배로 건너다’와 ‘각자의 색채를 한국어로 섞어 하나의 이야기를 완성하다’를 하위 범주로 포함한다. 이를 표로 정리하면 다음 <표 Ⅴ-16>과 같다.

<표 Ⅴ-16> 2차 실행 상호문화교육 프로그램 참여경험의 의미

상위 범주	하위 범주	의미 단위
문화적 탐험과 연대	문화다양성을 탐험하는 발걸음을 내딛다	▪ 한국문화와 함께 다양한 문화를 배우게 됨 ▪ 다국적 학습자들과 대화하면서 긍정적 태도를 형성하게 됨
	다양한 문화가 하나로 향하는 연대를 이루다	▪ 각 문화의 특성을 공유하며 나의 문화에 대해 알게 됨 ▪ 드라마와 상호문화소통을 통하여 하나의 교집합을 형성함
언어적 호기심과 문화적 자신감	한국어에 대한 호기심이 자라나다	▪ 드라마와 설화 이해하기는 어렵지만, 한국어 학습 동기가 유발됨 ▪ 다양한 문화권 학습자들과의 조별 활동에 대하여 만족하고 희망함
	이야기를 펼치며 자신감의 꽃을 피우다	▪ 이야기를 만들면서 즐겁게 한국어를 표현함 ▪ 다양한 배경의 사람들과 소통할 때 더욱 자신감을 가지게 됨
상호문화소통과 문화적 융합의 즐거움	어려움의 바다를 소통의 나룻배로 건너다	▪ 이야기 창작의 어려움을 소통과 협력으로 해결함 ▪ 교육연극을 통하여 친밀한 관계를 형성함
	각자의 색채를 섞어 하나의 이야기를 완성하다	▪ 다양한 국적 학습자들과 함께 성취의 기쁨과 즐거움을 느낌 ▪ 상이한 문화적 환경에서 적응하려는 의지를 가짐

1) 문화적 탐험과 연대

Earley, Ang & Tan(2006; 박수철 역, 2007: 23)은 문화지능을 새로운 문화에 대한 개인의 생각(방향), 상황에 적절한 행동을 취하는 능력(적응) 등 세 가지가 교차하는 지점이라고 설명한다. 이들은 문화지능이 행동이 수반되지 않으면 의미가 없다고 강조하며, 문화지능은 특정 문화에 필요한 행동을 수행하는 개인의 능력을 반영한다고 언급한다. 이러한 문화지능은 서로 관련되어 있으면서도 개념적으로 다른 의미를 지니고 있다. 이러한 요소들은 새로운 문화 환경에 적응하는 과정에서 상호작용한다(이신전, 2014: 423).

특히, 문화전략적 사고는 문화적 지식과 전략적 사고[63]를 아우르는 말이며, 이 사

63) ‘문화적 지식’은 특정 국가나 문화의 믿음, 관습 등에 관하여 알고 있는 것이며, ‘전략적 사고’는 가지고 있는 일반적인 기술이나 새로운 문화적 지식을 획득하는 방법을 개발하는 기술이다

인하대학교
INHA UNIVERSITY

고가 부족하면 다른 사람들의 의도와 행동을 자신의 관점에서 해석하기 쉽다. 외국어 학습자로서 모든 외국어를 완벽하게 습득하는 것은 불가능하기에 학습자들은 문화전략적 사고를 통하여 낯선 문화의 행동양식에 주목하고, 실제 상황에서 자신의 머릿속에서의 생각들을 파악하고 분석할 필요가 있다(Earley, Ang & Tan, 2006; 2007; 박수철 역, 2007: 72-73). 따라서, 이 항에서는 이러한 맥락에서 연구참여자들의 참여경험을 살펴보고자 한다.

(1) 문화다양성을 탐험하는 발걸음을 내딛다

① 한국문화와 함께 다양한 문화를 배우게 됨

초급 한국어 학습자를 위한 상호문화교육에 참여한 연구참여자들은 드라마를 통하여 한국문화를 살펴보고, 학습자 간 활발한 상호작용을 통하여 다른 문화도 함께 배우면서 유익한 경험을 한 것으로 나타났다. 정은이(2010: 32-33)에서는 '좋은 수업'에 대한 인식조사를 시행하였다. 그 결과 학습자들은 자유롭고 개방적인 수업 환경에서 활발한 상호작용을 하고, 학습자가 직접 참여할 수 있는 수업을 '좋은 수업'이라고 인식하고 있었다. 이 연구의 결과 또한 유사한 맥락으로 이해될 수 있다.

> After coming Korea, I think this class is more memorable to me. I learned Korean culture, about drama, China, Vietnam, Nepal culture and so on. 한국에 와서 이 수업이 더 기억에 남는 것 같아요. 한국문화, 드라마, 중국, 베트남, 네팔 문화 등을 배웠어요. <연구참여자 I, 심층 면담>

> This class was very useful to approach to foreign student not only learning Korean culture. I learned their culture a little and very close with some of them. 이번 수업은 한국문화를 배우는 것뿐만 아니라 학습자들에게 다가가는데도 매우 유익했습니다. 나는 그들의 문화를 조금 배웠고 그들 중 일부와 매우 가깝습니다. <연구참여자 M, 심층 면담>

위에 제시된 연구참여자의 자료를 통해서 알 수 있듯이, 연구참여자 I와 연구참여자 M은 초급 한국어 학습자를 위한 상호문화교육에서 진행된 다양한 활동을 통하여 한국문화를 중심으로 다양한 문화를 탐색하고 이해하는 과정을 거쳤다. 연구참

(Earley·Ang·Tan, 2006; 박수철 역, 2007: 72).

인하대학교
INHA UNIVERSITY

여자 I가 한국에 온 후 가장 기억에 남는 수업으로 꼽은 것은 다양한 문화를 다루는 한국어 상호문화수업이었다. 그는 이 수업을 통해 한국뿐만 아니라 중국, 베트남, 네팔 등 다양한 문화에 대해 배울 수 있었다고 하였다. 그뿐만 아니라, 연구참여자 M은 해당 수업이 한국문화뿐만 아니라 학습자들의 문화를 이해하고 접근하는데 유익하다고 언급하면서 다양성을 경험했다고 했다. 이러한 결과는 한국어 학습자들이 초급 한국어 학습자를 위한 상호문화교육 활동 속에서 교수자와 학습자, 그리고 학습자와 학습자 간 활발한 소통을 하면서 다양성을 성공적으로 경험했다는 것을 보여준다. 여기에서의 '다양성을 성공적으로 경험' 했다는 것은 다양한 문화나 관점을 이해하는 능력의 향상으로 볼 수 있다.

② 다국적 학습자들과 대화하면서 긍정적 태도를 형성하게 됨

한국어 학습자들은 초급 한국어 학습자를 위한 상호문화교육에서 다양한 문화권의 학습자들과의 소통을 통하여 다양성을 포용하고 타문화를 수용하게 된 것으로 나타났다. 이러한 과정은 상호문화적 관점에서 의미 있는 것으로 볼 수 있다. 김희경(2023: 188)은 한국어 학습자를 대상으로 공감과 소통 능력 향상을 위한 문화교육이 필요하다고 주장하였으며, 상호문화적 관점에서 생각할 기회가 필요하다고 하였다. 즉, 다양한 문화적 배경을 가진 학습자들이 상호 긍정·수용적 태도로 상호이해·포용할 수 있는 교육 방안을 마련해야 한다고 주장하였다. 이러한 맥락에서 초급 한국어 학습자를 위한 상호문화교육은 앞서 살펴본 바와 같이 학습자들이 다양성을 이해하며 긍정적인 마음으로 수용하는 태도를 갖추는 데 중요한 역할을 할 수 있음을 보여준다.

Talking with classmates from different places made me see things from their perspective. Learning about their traditions, beliefs, and ways of life made me appreciate the diversity and richness of each culture. Realizing that there is so much to learn and value in each unique culture has made me more open-minded and respectful of differences. 다양한 곳에서 온 반 친구들과 이야기를 나누면서 그들의 관점에서 사물을 보게 되었습니다. 각각의 독특한 문화에는 배우고 가치 있게 여길 것이 너무 많다는 것을 깨달은 덕분에 나는 더욱 열린 마음을 갖고 차이를 존중하게 되었습니다. 그들의 전통, 신앙, 생활 방식에 대해 배우면서 각 문화의 다양성과 풍부함을 인식하게 되었습니

인하대학교
INHA UNIVERSITY

다. <연구참여자 H, 심층 면담>

I always respect my countries culture. And my respect become more others countries after class. 나는 항상 내 나라의 문화를 존중했습니다. 그리고 수업 후에는 다른 나라에 대한 나의 존중이 더욱 커졌습니다. <연구참여자 K, 심층 면담>

위에 제시된 자료에서 볼 수 있듯이, 연구참여자 H는 수업을 통해 다양한 문화적 배경을 가진 친구들과의 대화를 통해 그들의 관점에서 문화를 바라보게 되었고, 각 문화의 다양성과 풍부함을 인식하며 수용적인 태도를 보이고 차이를 존중하게 되었다. 그뿐만 아니라, 연구참여자 K는 항상 자국의 문화를 존중해 왔으나, 수업을 통해 다른 나라의 문화에 대한 존중도 커졌다. 이러한 결과는 한국어 학습자들이 다양한 문화를 인식해가는 과정을 통하여 서로 다른 문화를 수용적 태도를 바탕으로 존중하는 마음으로까지 성장하고 있다는 것을 보여준다.

(2) 다양한 문화가 하나로 향하는 연대를 이루다

① 각 문화의 특성을 공유하며 나의 문화에 대해 알게 됨

연구참여자들은 다른 문화권 학습자와의 상호작용을 통해 자국의 문화적 가치와 특성을 새롭게 인식하고, 이해하게 된 것으로 나타났다. 이는 문화 다양성과도 관련이 있다. 서로 다른 문화적 배경을 가진 학습자들이 만나 자신의 문화를 자각하면서도 상대방의 문화적 특성을 이해하려는 것은 노력을 통해 인식될 수 있는 것이다(구정화, 박선웅, 2011: 7). 이는 초급 한국어 학습자를 위한 상호문화교육이 학습자들에게 어떤 경험을 제공하는지를 보여주며, 다양한 문화 배경을 가진 학습자 간 상호이해와 공존을 위한 교육적 노력의 중요성을 보여준다.

I got to learn more about my country's culture through the class. Sometimes, when discussing with classmates from other countries, we'd share things unique to our culture, like traditions, festivals, or even historical events. Explaining these aspects to others made me reflect on my country's values and customs more deeply. Also, hearing about their perspectives on my culture helped me see it from a different angle, giving me a richer understanding of my own heritage. Overall, interacting with diverse cultures in the class indirectly expanded my knowledge and appreciation for my country's cultural richness. (나는 수업을 통해 우리 나라의 문화에 대해 더 많이 배울

인하대학교
INHA UNIVERSITY

수 있었습니다. 때로는 다른 나라에서 온 반 친구들과 토론할 때 우리는 전통, 축제, 심지어 역사적 사건과 같은 우리 문화의 독특한 것들을 공유하기도 했습니다. 이러한 점을 다른 사람들에게 설명하면서 우리나라의 가치와 관습에 대해 더 깊이 성찰하게 되었습니다. 또한, 내 문화에 대한 그들의 관점을 듣는 것은 내 문화를 다른 각도에서 보는 데 도움이 되었고 내 문화유산에 대한 더 풍부한 이해를 제공했습니다. 전반적으로, 수업에서 다양한 문화를 접하면서 우리나라의 문화적 풍부함에 대한 지식과 감상이 간접적으로 확대되었습니다) <연구참여자 K, 심층 면담>

Overall, this class has really helped me increase my respect for my own culture along with my respect for cultures around the world. (전반적으로 이 수업은 제가 세계 문화에 대한 존중과 함께 제 자신의 문화에 대한 존중을 키우는 데 큰 도움이 되었습니다) <연구참여자 I, 심층 면담>

위 자료에서와 같이 연구참여자들은 각 문화의 특성을 공유하고 이해함으로써 타문화에 대한 존중을 기반으로 자문화에 대한 이해를 확장하는 것으로 나타났다. 연구참여자 K는 수업을 통해 자국 문화를 더 깊게 이해하게 되었으며, 타국적 학습자들과의 토론을 통해 각 문화의 특성을 공유하고 자신의 문화에 대해 깊이 생각하게 되었다고 언급했다. 이러한 경험은 다양한 문화를 이해 및 존중을 통해 자문화에 대한 지식이 확장되었다, 그뿐만 아니라, 연구참여자 I는 전반적으로 이 수업이 자문화에 대한 존중뿐만 아니라 타문화에 대한 존중을 키우는 데 큰 도움이 되었다고 언급했다. 이러한 결과는 초급 한국어 학습자를 위한 상호문화교육이 다양한 문화 간 상호이해와 존중을 촉진하며, 학습자들이 자신의 문화에 대한 새로운 관점을 얻고 다른 문화를 인식하는 과정을 경험한다는 것을 보여준다. 또한, 이러한 경험은 개인적인 성장뿐만 아니라 사회적으로도 다문화 이해와 조화로운 공존을 이루는 데 기여할 수 있음을 보여준다.

② 드라마와 상호문화소통을 통하여 하나의 교집합을 형성함

한국어 학습자들은 한국 드라마 및 학습자 간 소통을 통하여 서로 다른 문화 간의 공통점을 발견하고 이를 인식하며 상호이해와 공감을 증진하는 것으로 나타났다. 이는 상호문화교육에서는 차이점보다는 공통점에 좀 더 큰 비중을 두는 측면에서 의미가 있다. 상호문화교육에서의 문화적 차이점은 차별 또는 구별로 이어지고,

인하대학교
INHA UNIVERSITY

공통점은 통합과 연대로 이어질 수 있다. 또한, 차이점은 바로 확인할 수 있지만, 공통점은 좀 더 많은 성찰을 필요로 하기 때문이다(장한업, 2020: 313-314). 따라서, 이러한 결과는 상호문화교육 측면에서 의미있는 성과를 이끌어냈다고 볼 수 있다.

> The Korean drama class focusing on an old, captivating story was truly exceptional, seamlessly intertwining unique characters and a narrative deeply rooted in Buddhist culture, reincarnation, birth, and fate. The portrayal of goddesses and the essence of daily life in our country made the story relatable and intriguing. It struck a chord with me personally as it resonated with cultural elements like reincarnation, beliefs shared across various Buddhist cultures. (오래되고 매혹적인 이야기에 초점을 맞춘 한국 드라마 수업은 독특한 캐릭터와 불교 문화, 환생, 탄생, 운명에 깊이 뿌리내린 서사를 매끄럽게 엮는 정말 파격적이었습니다. 여신에 대한 묘사와 우리나라 일상의 본질이 이야기를 공감하고 흥미롭게 만들었습니다. 그것은 다양한 불교 문화에서 공유되는 신념, 환생과 같은 문화적 요소와 공명했기 때문에 개인적으로 마음에 와닿았습니다) <연구참여자 J, 심층 면담>

> The class was very interesting because the students not only learned about Korean culture but also about the cultures of other countries. Students from Nepal, Bangladesh, and Uzbekistan used their imagination and drew images that portrayed aspects similar to Korean culture. This showcased that even though we come from very different countries, we may have similarities when it comes to culture. 네팔, 방글라데시, 우즈베키스탄 학습자들이 상상력을 발휘해 한국문화와 유사한 이미지를 그려내는 등 한국문화뿐만 아니라 다른 나라의 문화도 배울 수 있어 수업이 매우 흥미로웠습니다. 이는 우리가 매우 다른 나라에서 왔음에도 불구하고 문화에 있어서는 유사점이 있을 수 있음을 보여주었습니다. <연구참여자 H, 심층 면담>

위 자료를 통하여 알 수 있듯이, 한국어 학습자들은 다양한 문화권의 학습자들과 함께 수업하면서 공통점을 인식하고 있었다. 연구참여자 J는 한국 드라마 수업을 통해 다양한 문화 간의 유사성과 공유되는 신념에 대한 이해를 높이고 있다는 점을 강조했다. 특히 한국의 드라마가 윤회 사상과 같은 주제를 다루면서 다양한 문화 간의 공감대를 형성하는 데 기여한다고 하였다. 그뿐만 아니라, 연구참여자 H는 수업에서 다루는 한국문화뿐만 아니라 네팔, 방글라데시, 우즈베키스탄 등 다른 국가의 문화를 배울 수 있었던 점을 강조했다. 학습자들이 서로 다른 문화 간의 공통점을 발견하고 이를 공유함으로써 문화적 이해와 공감을 증진하는 과정을 경험했다는

인하대학교
INHA UNIVERSITY

점을 보여준다.

2) 언어적 호기심과 문화적 자신감

앞서 살펴본 한국어 학습자들은 다양한 문화를 탐색하고, 이해하는 과정을 거치며, 다양성을 경험한 것으로 나타났다. 학습자들은 다른 문화와의 상호작용을 통해 자국 문화에 대한 새로운 이해와 인식을 얻었으며, 상호문화적 관점에서 타문화를 수용하는 능력을 키웠다. 특히, 한국어 학습자들은 한국 드라마와 설화 수업을 통해 다양한 문화 간의 공통점을 발견하고 공유함으로써 문화적 이해와 공감이 증진되었다. 이러한 경험들은 서로 다른 문화 간의 연대를 형성하고 상호이해와 공존 측면에서 변화를 이끌어낸 것으로 평가된다. 이는 문화에 대한 지식과 이제 공감 그리고, 연대를 한 과정으로 볼 수 있다. 따라서 문화지능에는 새로운 문화에 대한 지식과 더불어 개인적인 동기도 필요로 한다. 낯선 문화에 속한 사람들과 적극적으로 어울리면서 새로운 문화적 환경에 쉽게 적응할 수 있다고 인식할지라도, 그렇게 할 수 있는 용기와 자신감이 없다면 인지된 지식은 아무런 소용이 없기 때문이다(Earley・Ang・Tan, 2006; 박수철 역, 2007: 99-100).

이러한 맥락에서 학습자들이 습득한 인식과 지식이 어떻게 동기적 측면에서 재구성되어가는지 살펴보고자 한다. 이 항에서는 연구참여자들의 교육 활동에서의 학습동기와 자신감 변화과정을 구체적인 사례를 통하여 살펴보고자 한다.

(1) 한국어에 대한 호기심이 자라나다

① 드라마와 설화 이해하기는 어렵지만, 한국어 학습 동기가 유발됨

한국어 학습자들은 한국 드라마와 설화를 통해 한국문화에 관한 관심이 생긴 것으로 나타났다. 드라마와 설화는 언어학습에 있어서 흥미를 유발하고 학습 동기를 증진할 수 있는 중요한 매체로 작용된다(김형복, 이행선, 2017: 191; 이영조, 2020: 281). 하지만, 드라마의 경우 자막이 없어 이해하는 데 어려움을 겪을 수 있고, 설화 역시 언어적인 요소에서 어려움을 겪을 수 있다. 그럼에도 불구하고 이러한 어려움은 오히려 학습 동기를 높이게 된 것으로 나타났다.

인하대학교
INHA UNIVERSITY

The class was very interesting because it showed that there are endless ways to learn about Korean culture through Korean dramas. In this class, we watched the drama Hotel Del Luna and learned about 마고할미 and 마귀할멈. It would have been better if the drama had subtitles so I could understand it better. But, I thought I should study Korean harder. 한국 드라마를 통해 한국문화를 배울 수 있는 방법이 무궁무진하다는 점을 보여주었기 때문에 수업은 매우 흥미로웠습니다. 이 수업에서 우리는 드라마 호텔 델루나를 시청하고 마고할미와 마귀할멈에 대해 배웠습니다. 드라마에 자막이 있어서 더 잘 이해할 수 있었다면 더 좋았을 것입니다. 하지만, 그래서 더 열심히 한국어 공부를 해야겠다고 생각했습니다. <연구참여자 H, 심층 면담>

Korean reading class is difficult because it is a new language for me. However, if I keep studying, I think it will get easier one day. 한국어 읽기 수업은 나에게 새로운 언어이기 때문에 어렵다. 하지만 계속 공부하다 보면 언젠가는 쉬워질 것 같아요. <연구참여자 N, 심층 면담>

위 인용문에서 볼 수 있듯이, 한국어 학습에 있어서 드라마와 설화가 학습 동기에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 한국어 학습자들은 한국 드라마나 영화를 통하여 한국과 한국어에 대한 관심이 높아졌으며, 한국문화 향유를 위하여 자발적으로 학습 동기가 향상되었다(남은영, 윤채빈, 박수정, 2019: 20). 연구참여자 H는 한국어를 배우고 한국문화를 이해하는 과정에서 자신의 학습에 대한 동기를 발견했다. 또한, 연구참여자 N은 어려움에도 불구하고 꾸준한 노력으로 언어학습을 계속하면 성공할 수 있음을 믿고 있었다. 이러한 결과는 한국어 학습자들이 드라마와 설화를 활용한 수업을 통하여 다양한 언어 및 문화에 대한 호기심을 가지게 되었으며, 노력과 흥미를 통해 지속해서 학습할 동기를 지니고 있음을 볼 수 있었다.

② 다양한 문화권 학습자들과의 조별 활동에 대하여 만족하고 희망함

연구참여자들은 초급 한국어 학습자를 위한 상호문화교육에서 다양한 국적의 조원들과 함께 문화를 배우며 즐거움을 느끼며, 이를 통해 학습 동기와 만족감을 얻었다. 협동학습의 상호작용 측면은 개인의 책무성을 강조하는 학습구조로, 학습자의 학습 동기에 영향을 미칠 수 있다(이명관, 2017: 220). 따라서, 조별 활동은 학습자들이 책임감을 가지고 활동을 진행하기 때문에 학습 동기에 긍정적인 영향을 미치며, 다국적 조원에 대한 만족감 또한 학습 측면에서 긍정적 영향을 미치는 요인 중

인하대학교
INHA UNIVERSITY

하나임을 보여준다.

> It was fun because I got to work with students from different countries and get to know their cultures. If I were to do it again, I would probably want to create this group again. It was a really great team. 다양한 나라의 학습자들과 함께 일하며 그들의 문화를 알아갈 수 있어서 즐거웠습니다. 만약 다시 한다면 이 그룹을 다시 만들고 싶을 것 같아요. 정말 훌륭한 팀이었습니다. <연구참여자 J, 심층 면담>

> The group was created perfectly. There were five students in our group from three cultures. And after class, I learned a lot of useful and necessary cultural information. And I think that in the next class, every team should have at least two cultural students. That way it's more interesting and fun. 그룹이 완벽하게 만들어졌습니다. 우리 그룹에는 세 가지 문화권에서 온 5명의 학습자가 있었습니다. 그리고 수업 후에는 유용하고 꼭 필요한 문화정보를 많이 배웠습니다. 그리고 다음 수업에는 각 팀에 최소한 두 명의 문화 학습자가 있어야 한다고 생각합니다. 그래야 더 흥미롭고 재밌어요. <연구참여자 M, 심층 면담>

위 인용문에서도 볼 수 있듯이, 연구참여자 J는 조별 활동에서 다양한 국가의 학습자들과 함께 그들의 문화를 배우며 즐거움을 느꼈으며, 다양한 국적의 조원 구성에 대한 만족감도 높았다. 또한, 연구참여자 M은 다국적 학습자들과 함께 조별 활동을 하면서 활동에 필요한 문화 지식을 충분히 습득하였으며, 다음 프로그램에서도 2개국 이상의 다국적 학습자로 조가 구성되어야 한다고 제안하였다. 이러한 결과는 학습자들이 언어와 문화에 대한 호기심을 통해 적극적으로 학습에 참여하고, 다문화적 환경에서의 상호작용이 학습 동기와 만족감을 높일 수 있다는 점을 보여준다.

(2) 이야기를 펼치며 자신감의 꽃을 피우다

① 한국어로 이야기를 표현하는 과정에서의 즐거움을 느낌

연구참여자들은 교육연극 및 이야기 창작 활동을 통해 즐거움을 느끼며 한국어를 사용하는 경험을 쌓았다. 교육연극을 통한 한국어 표현 활동은 언어 능력을 향상할 수 있는 효과적인 교육 매체로 간주할 수 있다는 이묘영(2010: 340)의 연구 결과와 유사하다. 따라서, 이러한 교육 방법은 학습자들에게 목표 언어를 활용할 기회를 제공하고 학습 과정을 더욱 흥미롭게 만들어 줄 수 있음을 보여준다.

인하대학교
INHA UNIVERSITY

I thoroughly enjoyed the experience of creating a story from cards. During the process, we engaged in enriching discussions about representing our deeply rooted cultural history, which was a common thread among us. It was fascinating to hear diverse perspectives from individuals in our group from various countries; I personally learned a lot about different cultures and practices. The final step of transcribing the story into a Korean language book was especially fulfilling, particularly the aspect of writing the title with different pens, which added an intriguing touch. This experience made learning Korean expressions enjoyable. 카드로 이야기를 만들어 가는 체험이 정말 즐거웠습니다. 그 과정에서 우리는 뿌리 깊은 문화사를 재현하는 것에 대한 논의를 풍성하게 했으며, 이는 우리 모두의 공통된 맥락이었습니다. 다양한 국가에서 온 우리 그룹의 개인들로부터 다양한 관점을 듣는 것은 매우 흥미로웠습니다. 저는 개인적으로 다양한 문화와 관습에 대해 많은 것을 배웠습니다. 특히, 이야기를 한국어책으로 옮기는 마지막 단계가 만족스러웠고, 특히 제목을 다른 펜으로 쓰는 부분이 흥미를 더했습니다. 이번 경험을 통해 한국어 표현을 배우는 것이 즐거웠습니다. <연구참여자 K, 심층 면담>

Last class which was based on story and acting I loved most. I learned how to express key points in Korean. 제가 가장 좋아했던 이야기와 연기 중심의 마지막 수업이었습니다. 한국어로 핵심을 표현하는 방법을 배웠어요. <연구참여자 I, 심층 면담>

위 자료를 통하여 볼 수 있듯이, 연구참여자들은 창의적이고 활동적인 수업을 통해 한국어 학습에 대한 흥미와 만족감을 느꼈다. 연구참여자 K는 한국어를 배우면서 이야기와 연기를 중심으로 한 마지막 수업을 매우 즐겼다고 말했다. 특히, 한국어로 중요한 내용을 표현하는 방법을 배웠다는 것을 강조했다. 그뿐만 아니라, 연구참여자 I는 카드를 이용하여 이야기를 만드는 경험을 즐겼다고 표현했다. 그 과정에서 깊이 있는 문화를 논의하며 다양한 관점을 들어 볼 수 있었고, 특히 다양한 나라에서 온 조원들로부터 다양한 문화적인 시각을 접할 수 있었다고 말했다. 또한 이야기를 한국어로 옮기는 과정이 특히 만족스러웠으며, 다른 펜으로 제목을 쓰는 부분이 특히 흥미로웠다고 언급했다. 이 경험을 통해 한국어 표현을 배우는 것이 즐거웠다고 덧붙였다. 이러한 활동을 통해 학습자들은 체험 활동을 통하여 한국어 및 한국문화에 대한 지식을 습득하는 데 그치지 않고, 언어적 표현 능력도 향상될 수 있음을 보여준다.

인하대학교
INHA UNIVERSITY

② 다양한 배경의 사람들과 소통할 때 더욱 자신감을 가지게 됨

한국어 학습자들은 초급 한국어 학습자를 위한 상호문화교육을 통하여 다양한 배경의 사람들과 소통에서의 자신감을 키우는 데 도움이 된 것으로 나타났다. 이는 타문화권 학습자들과 목표 언어로 의사소통할 때 자신감을 향상하는 데 도움이 되었다는 박분주, 이윤경(2017: 99)의 연구 결과와 유사하다. 물론 이 연구에서는 한국어와 영어를 결합하여 소통하였기 때문에, 선행연구의 결과와 완전히 유사하다고는 볼 수 없지만, 외국어 학습자들이 다른 언어와 문화를 접하면서 타문화권 사람들과의 소통에 대한 자신감을 키우는 데 도움이 되는 것으로 보았을 때 긍정적인 영향을 확인할 수 있었다.

I do feel like I can understand foreign people a bit better and approach them easily because of this class. The interactions and discussions with mates from other countries helped me see things from their point of view. It made me more open-minded and comfortable in engaging with people from different backgrounds. Now, I feel more confident in initiating conversations and connecting with individuals from diverse cultures. 이 수업 덕분에 외국인 학우들을 좀 더 잘 이해하고 쉽게 다가갈 수 있게 된 것 같아요. 다른 나라 친구들과의 교류와 토론은 내가 그들의 관점에서 사물을 보는 데 도움이 되었습니다. 다양한 배경을 가진 사람들과 소통하는 데 더 개방적이고 편안해졌습니다. 이제 저는 대화를 시작하고 다양한 문화권의 사람들과 소통하는 데 더 자신감을 갖게 되었습니다. <연구참여자 H, 심층 면담>

The class really helped me understand, respect, and communicate with others much better than before. Learning about different cultures and perspectives expanded my understanding of people's differences. It taught me to appreciate and respect those differences, making me more open-minded in my interactions. Now, I feel more confident and respectful when communicating with people from various backgrounds, allowing for more meaningful and enriching conversations. 수업을 통해 이전보다 훨씬 더 잘 이해하고, 존중하고, 소통할 수 있게 되었습니다. 다양한 문화와 관점에 대해 배우면서 사람들의 차이점에 대한 이해가 넓어졌습니다. 이러한 차이점을 인식하고 존중하는 법을 배웠고, 상호작용에 있어서 더욱 개방적인 마음을 갖게 되었습니다. 이제는 다양한 배경의 사람들과 소통할 때 더욱 자신감있고 존중받는 마음을 갖게 되어 더욱 의미 있고 풍성한 대화를 나눌 수 있게 되었습니다. <연구참여자 M, 심층 면담>

인하대학교
INHA UNIVERSITY

위에 제시된 인용문을 통하여 알 수 있듯이, 연구참여자 H는 초급 한국어 학습자를 위한 상호문화교육 참여 전과 후를 비교하였을 때, 다양한 배경의 사람들과 소통할 때 그들의 관점에서 개방적인 태도를 가질 수 있게 된 것으로 나타났다. 그뿐만 아니라. 연구참여자 M 역시 프로그램 참여 전과 후를 비교하면, 다양한 배경의 사람들과 소통할 때 타문화에 대한 넓은 이해와 존중의 마음으로 자신감을 가지고 소통할 수 있게 되었다고 하였다. 이러한 결과는 초급 한국어 학습자를 위한 상호문화교육 프로그램이 학습자들이 다양한 문화적 배경을 가진 사람들과 소통할 때의 자신감을 향상하는 데 효과가 있음을 보여준다.

3) 상호문화소통과 이야기의 결합

앞서 살펴본 한국어 학습자들은 자신의 언어와 문화적 경험을 확장하고, 다문화적 환경에서 더욱 자신감을 키웠다고 볼 수 있다. 이러한 자신감은 낯선 문화적 환경 속에서의 적응력을 향상하는 데에도 도움을 줄 수 있다. 문화적인 지식이 실제로 유용하게 활용되고 그 가치를 발휘할 때, 이러한 자신감과 의지가 빛을 발하게 되는 것이다. 즉, 외국어 학습자는 적절한 사고를 자신감으로 통합하고, 그것을 올바른 방향으로 이끄는 행동과 결합해야 한다. 행위적 문화지능은 서로 다른 문화 간의 접촉에서 적절하게 관찰, 조절, 인식, 적응, 행동할 수 있는 능력을 가리키는데, 행위적 문화지능이 높다는 것은 다른 문화에 속한 사람들에게 나타나는 문화적 신호를 감지하고, 그들과 편안하게 소통할 수 있다는 것을 말한다(Earley · Ang · Tan, 2006; 박수철 역, 2007: 127-131). 이러한 맥락에서 초급 한국어 학습자를 위한 상호문화교육에 참여한 학습자들이 습득한 사고와 소통의 자신감이 어떻게 행동으로 나타나는 지 이 항에서 학습자의 목소리를 통하여 살펴보고자 한다.

(1) 어려움의 바다를 상호문화소통의 나룻배로 건너다

① 이야기 창작의 어려움을 소통과 협력으로 해결함

한국어 학습자들은 설화 다시쓰기 활동에서 서로의 의견을 공유하고 존중하는 환경을 조성하여 소통과 협력을 촉진하는 것으로 나타났다. 이는 ‘협력적 글쓰기’의 한 과정으로 볼 수 있다. ‘협력적 글쓰기’는 하나의 글을 작성하기 위하여 다

인하대학교
INHA UNIVERSITY

수의 학습자가 한 팀을 이루어 협력하면서 과제를 수행하는 것이다(이지영, 2018: 9). ‘협력적 글쓰기’는 대학 영어 수업 현장에서 쓰기 학습에 대한 필요성의 인식이 높아짐에 따라 다양한 영어 작문 방법들이 시도되면서 협동학습의 한 형태인 협력적 글쓰기가 활용되고 있다(김혜경, 이유화, 2023: 76). 따라서, 한국어 학습자들이 협력적 글쓰기를 통해 서로의 언어와 문화적 차이를 극복하며 조별과제를 성공적으로 완성해 나가는 것을 확인할 수 있었다.

> We were encouraged to share our thoughts and experiences with each other, which made it easier to understand different perspectives. It wasn't perfect, but it definitely helped us break down barriers and learn from each other. We have created a space where everyone, regardless of origin, feels heard and respected. This respect makes it easier for us to share our thoughts and beliefs openly. Through this process, all group activities, including reorganizing a Story, had good results and were enjoyable. 우리는 서로의 생각과 경험을 공유하도록 장려되었으며, 이를 통해 다양한 관점을 더 쉽게 이해할 수 있었습니다. 완벽하지는 않았지만, 장벽을 허물고 서로에게서 배우는 데 확실히 도움이 되었습니다. 우리는 출신과 관계없이 모든 사람이 자신의 의견을 듣고 존중받는 공간을 만들었습니다. 이러한 존중은 우리가 우리의 생각과 신념을 공개적으로 공유하는 것을 더 쉽게 만듭니다. 이런 과정을 통해 이야기 재구성을 포함한 모든 그룹 활동이 좋은 결과를 얻었고 즐거웠습니다. <연구참여자 K, 심층 면담>

> We started talking to each other in silence, even though we spoke different languages. They say we communicated with each other. To overcome this, I had to work in English. Communicating in English helps us understand and connect. So we were able to create a perfect story. 우리는 서로 다른 언어를 사용했지만, 묵묵히 서로 이야기를 나누기 시작했습니다. 우리는 서로 개인적인 의사소통을 했습니다. 이를 극복하기 위해서 영어로 말하고 활동해야 했습니다. 영어로 소통하는 것은 우리가 이해하고 연결하는 데 도움이 되었습니다. 그래서 우리는 완벽한 이야기를 만들 수 있었습니다. <연구참여자 J, 심층 면담>

위를 통하여 볼 수 있듯이, 한국어 학습자들은 서로의 언어와 문화적 차이를 극복하며 협력적으로 소통하고, 연구참여자 K는 설화 다시쓰기 활동에서 의견을 나누고 존중하는 환경을 강조하였으며, 이를 통해 다양한 관점을 이해하고 문화적 장벽

인하대학교
INHA UNIVERSITY

을 극복하게 되었다. 연구참여자 J는 다른 문화권의 학습자들일지라도 영어를 통하여 언어적 차이를 극복하고 협력적으로 문제를 해결할 수 있다고 하였다. 이러한 결과는 설화 다시쓰기 활동은 서로 다른 배경을 가진 학습자들 간의 서로에 대한 이해와 존중을 하는 데 도움을 주었으며, 더 나아가 연결과 협력을 촉진한 것을 보여준다.

② 교육연극을 통하여 친밀한 관계를 형성함

한국어 학습자들은 이야기를 연기하고 이해하는 과정에서 더 친밀한 관계를 형성하는 것으로 나타났다. 이는 김성수 외(2014: 218)에서 조별 활동이 학습자 간 친밀한 관계를 형성함으로써 주체적 문화 수용력을 향상하는 학습의 장이 된 것과 같은 결과로 이해될 수 있다. 이러한 맥락에서 교육연극이 학습자들 간의 문화 수용력 향상과 관계 형성에 긍정적 영향을 미치는 것으로 볼 수 있다.

> We had to work in groups to act out the story and help other students understand it. It was very fun and heartwarming to watch each person's efforts. Through this process, we understood each other. 우리는 이야기를 연기하고 다른 학습자들이 그것을 이해하도록 돕기 위해 그룹으로 작업해야 했습니다. 한 분 한 분의 노력을 지켜보는 것이 참 재미있고 훈훈했습니다. 이런 과정을 통해 우리는 서로를 이해하게 됐다. <연구참여자 N, 심층 면담>

> From my point of view, this helped build closer relationships with students. Everyone presented their ideas, which were fun and helpful. Listening to each other's stories, understanding them, and role-playing were the most memorable. 제 입장에서는 학습자들과 더 친밀한 관계를 맺는 데 도움이 되었다. 모두가 자신의 아이디어를 발표했는데, 재미있고 도움이 되었다. 서로의 이야기를 듣고 이해하고 교육연극을 하는 것이 가장 기억에 남았다. <연구참여자 K, 심층 면담>

위에 제시된 연구참여자의 자료를 통하여 알 수 있듯이, 연구참여자 N은 교육연극을 통한 그룹 활동에서의 경험을 통해 서로를 이해하고 더 가까워졌다는 점을 강조하였다. 그룹으로 작업하면서 각자의 노력을 지켜보며 재미와 따뜻함을 느꼈다고 언급하며, 이러한 경험을 통해 서로를 더 잘 이해할 수 있게 되었다고 말하였다. 또한, 연구참여자 K는 교육연극을 통해 친밀한 관계를 형성하는 과정이 더 가까운 관

인하대학교
INHA UNIVERSITY

계를 형성하는 데 도움이 되어서 가장 기억에 남는 활동이 교육연극이라고 언급했다. 따라서, 교육연극은 학습자들 간의 관계 형성과 이해하는 과정을 촉진하는 데 효과적임을 시사한다. 또한, 각자의 경험과 관점이 담겨있는 교육연극을 통하여 서로 다른 관점을 이해하게 되었음을 보여준다.

(2) 각자의 색채를 섞어 하나의 이야기를 완성하다

① 다양한 국적 학습자들과 함께 기쁨의 성취감을 느낌

연구참여자들은 설화 다시쓰기 및 교육연극 활동을 통해 서로 다른 문화를 이해하고 협력하는 과정에서 큰 성취감과 즐거움을 느꼈다. 교육연극을 통해 학습자들은 자신의 능력을 발견하고 성취감을 느끼며, 주변 환경에 대한 실제적인 인식을 높일 수 있었다. 이러한 결과는 김지성, 이성은(2004: 48)의 연구에서도 확인되었다. 따라서, 교육연극은 학습자들에게 언어적 능력을 개발하고 성취감을 높이는 데 도움이 되는 것으로 볼 수 있다.

If I had to choose the challenging one, it would be role-playing. It wasn't easy to create a story from different cultural perspectives within a group. But I was really happy that everyone did a good job until the end. 도전적인 것을 고르라면 교육연극일 것입니다. 그룹 내에서 서로 다른 문화적 관점에서 이야기를 만드는 것은 쉽지 않았습니다. 그래도 끝까지 다들 잘 해내서 정말 기뻤어요. <연구참여자 M, 심층 면담>

While we crafted the story well, performing it was tough due to differing cultural perspectives among the group. It was hard to engage everyone and get them involved in creating and performing the story. I worked hard to ensure everyone understood the story and encouraged them to contribute their ideas, aiming to showcase diverse cultures and histories. Working with people from various countries with different cultural practices was indeed challenging. Despite this, everyone eventually did well, which was great Intercultural: Re-knowing my country's culture, learning about other people's country's culture, and respecting that culture We did it. 우리가 이야기를 잘 만들었지만, 그룹 간의 다른 문화적 관점 때문에 그것을 수행하는 것은 어려웠습니다. 모든 사람들을 참여하고 이야기를 만들고 수행하는 것에 참여하는 것은 어려웠습니다. 저는 다양한 문화와 역사를 보여주는 것을 목표로 모든 사람들이 이야기를 이해하도록 보장하기 위해 열심히 노력했고 그들이 그들의 생

인하대학교
INHA UNIVERSITY

각을 기여하도록 격려했습니다. 다른 문화적 관행을 가진 다양한 국가의 사람들과 일하는 것은 정말 어려운 일이었습니다. 그럼에도 불구하고, 모두가 결국 잘 해냈는데, 이것은 훌륭한 상호문화였습니다. 우리나라의 문화를 다시 알고, 다른 사람들의 문화를 배우고, 그 문화를 존중하는 것 우리는 그것을 했습니다. <연구참여자 K, 심층 면담>

위에 제시된 인용문을 통하여 알 수 있듯이, 연구참여자 M은 교육연극 및 이야기 작성 활동에서 다양성의 어려움을 극복하고 협력하여 결과물을 완성해 냈다는 것에서 도전적인 감정을 느끼기도 하였고, 결과적으로는 성취의 즐거움을 느끼게 했다. 그뿐만 아니라, 연구참여자 K는 모든 학습자가 적극적으로 참여하지 않은 것과 다양한 문화와 역사를 이야기에 녹여내는 것에 어려움을 겪었지만, 결국 잘 해낸 것에 대하여 이것이 상호문화라는 것을 알게 되었다.

② 상이한 문화적 환경에서 적응하려는 의지를 가짐

한국어 학습자들은 초급 한국어 학습자를 위한 상호문화교육 참여를 통해 다양한 문화적 환경에 대한 이해와 적응을 위한 노력과 의지를 보였다. 이는 대학기관에 재학 중인 유학생들이 언어장벽과 문화 차이로 어려움을 겪는 맥락에서 더욱 중요한 요소이다(이선영, 나윤주, 2018: 137). 학습자들이 조별 활동 속에서 발생하는 어려움을 극복하려는 의지와 노력은 다문화적 환경에서의 적응에 도움을 주는 중요한 요소로 해석될 수 있다.

The only difficulty I hade is communicating with them. But if there are more exercise which should be done as the group, students get closer more. When I worked on group tasks with students from different countries, we encountered communication issues, and some team members weren't as inclusive as needed. Ensuring everyone understood the story and reminding them to share their opinions during discussions was challenging. Dealing with various languages was tough too, especially when expressing complex ideas in a non-native language. If I faced these difficulties again, I'd appreciate the instructor helping us understand each other better. 내가 겪었던 유일한 어려움은 그들과 의사소통하는 것이었습니다. 하지만 그룹으로 해야 할 운동이 많아지면 학습자들은 더욱 가까워진다. 여러 나라의 학습자들과 함께 그룹 작업을 할 때 의사소통 문제가 발생했고 일부 팀원은 필요에 따라 포용적이지 않았습니다. 모든 사람이 이야기를 이해했는지 확인하고 토론 중에

인하대학교
INHA UNIVERSITY

의견을 공유하도록 상기하는 것은 어려운 일이었습니다. 다양한 언어를 다루는 것도 힘들었고, 특히 복잡한 생각을 모국어가 아닌 언어로 표현할 때는 더욱 그랬습니다. 만약 제가 다시 이런 어려움에 직면하게 된다면, 서로를 더 잘 이해할 수 있도록 도와주신 강사님에게 감사하겠습니다. <연구참여자 J, 심층 면담>

When I worked with students from other countries in group activities, communication sometimes posed challenges. To overcome these difficulties, I tried to actively listen and ask clarifying questions. If there were language barriers, I attempted to find alternative ways to express my ideas, like using gestures or drawings. Additionally, I found that patience and a willingness to learn from each other really helped in understanding different perspectives. Overall, staying open-minded and adaptable made the process smoother when communicating with peers from diverse backgrounds. 다른 나라 학습자들과 동아리 활동을 하다 보면 의사소통에 어려움을 겪을 때도 있었습니다. 이러한 어려움을 극복하기 위해 적극적으로 경청하고 명확한 질문을 하려고 노력했습니다. 언어의 장벽이 있으면 몸짓이나 그림 등 내 생각을 표현할 수 있는 다른 방법을 찾으려고 노력했습니다. 또한 인내심과 서로 배우려는 의지가 다양한 관점을 이해하는 데 큰 도움이 된다는 것을 알았습니다. 전반적으로 열린 마음과 적응력을 유지함으로써 다양한 배경을 가진 동료들과 소통할 때 프로세스가 더 원활해졌습니다. <연구참여자 N, 심층 면담>

위에 제시된 연구참여자의 자료를 통하여 연구참여자 J는 다문화적 환경에서의 소통에서 모국어가 아닌 언어로 소통하는 것에 어려움을 겪었다. 특히, 자신의 말을 이해하였는지, 의견을 상기하는 과정이 가장 어려운 것으로 나타났다. 하지만, 이는 지속적인 조별 활동으로 해결하는 방법을 스스로 터득한 것으로 나타났다. 연구참여자 E는 이런 교육을 진행해 준 교수자에게 앞으로 이렇게 유사한 어려움이 발생하더라도 잘 해결해 나갈 수 있다고 감사의 표현을 하였다. 또한, 연구참여자 N은 다문화적 배경에서의 소통을 원활하게 하기 위해서는 열린 마음과 적응력을 강조하였다. 이러한 의지와 노력은 다문화적 환경에서의 적응과 소통을 증진하는 데 중요한 역할을 하는 것으로 볼 수 있다. 따라서, 다문화적 환경에서의 적응은 개인의 노력뿐만 아니라 서로의 이해와 협력이 필요하다는 것을 보여준다. 이러한 결과는 한국어교육에서 창의적이고 활동적인 학습 방법이 언어 습득에 긍정적인 영향을 미칠 수 있음을 보여주며, 지식 습득과 동기 부여, 실천적 행동이 모든 과정에서 유기적으로 연결되어 있음을 확인할 수 있었다.

인하대학교
INHA UNIVERSITY

3.5. 2차 실행 반성

3.5.1. 2차 실행 전문가 검토

연구자는 1차 실행을 통해 수정한 2차 교육 프로그램의 타당도를 검증하기 위하여 한국어교육 전공 석사로 한국어교육 현장에서 5년 이상의 경험이 있는 인도네시아인 출신 전문가 1인과 한국어교육 현장에 있는 한국어교육 박사과정 우크라이나 출신 전문가 1인에게 내용 타당성을 평가하도록 의뢰하였다. 이는 초급 학습자에게 적합한지를 학문 목적 학습자의 시각에서 평가하기 위함이다. 또한, 이들은 교수자 또는 학습자 입장에서의 경험이 있어서 보다 객관적으로 평가할 수 있을 것으로 기대된다.

초급 한국어 학습자를 위한 상호문화교육 프로그램에 대한 수정안에 대한 전문가들의 검토 결과, 문화지능 신장을 위해, 초급 학습자 수준으로 교육을 시행하였다는 점을 매우 높게 평가하였다. 이는 문화교육 프로그램이기 때문에 중·고급 학습자에게도 적용할 수 있으며, 상호문화 및 상호작용 측면에서 효과가 있을 것으로 판단하였다. 하지만, 제안 점으로는 문화적 지식 측면에서의 추가적인 정보를 제공할 것을 권유하였다. 또한, 다양한 활동이 이루어진 만큼 이를 시각화할 수 있는 방법을 제안하였다. 2차실행 전문가 검토를 통한 수정 방향은 다음 <표 Ⅴ-17>과 같다.

<표 Ⅴ-17> 최종 프로그램 수정 방향

구분	전문가 의견	수정 방향
교수·학습 자료	• 학습자들이 작성한 성찰일지에 대한 중간 피드백을 제공하여 학습자들이 자신의 학습과 성장을 파악하고 개선할 기회를 제공할 필요가 있음	• 학습자들이 작성한 성찰일지에 대한 중간 피드백을 제공하여 학습자들이 자신의 학습과 성장을 파악하고 개선할 수 있도록 하고자 함.
	• 영상 시청 시, 영상 이해를 돕기 위한 자막 또는 장면에 대한 구체적인 서술 또는 대사를 제공할 필요가 있음	• 영상 시청 시, 장면에 대한 구체적인 서술 또는 대사를 제공하고자 함
	• 교수자 또한 한국문화뿐만 아니라 다양	• 한국문화뿐만 아니라 다양한 국가의 자료를 제공하여 학습의 다양성을 증진하

인하대학교
INHA UNIVERSITY

구분	전문가 의견	수정 방향
	한 국가의 자료를 제공할 필요가 있음 (예, 설화 장소 및 전통놀이 등).	고자 함. 이를 통해 학습자들은 다양한 문화를 경험하고, 이해할 수 있도록 하고자 함.
교수·학습 활동	• 교수자 및 학습자들이 자국 문화에 대한 자료를 적극적으로 활용하고 분석할 수 있도록 학습자들을 자료수집 및 분석에 참여하도록 유도함. 이를 위하여 자료수집 기간을 조금 더 여유롭게 제공할 수 있도록 할 필요가 있음.	• 학습자들을 자료수집 및 분석에 적극적으로 참여하도록 유도하고자 함. 이를 위해 자료수집 기간을 조금 더 여유롭게 제공하여 학습자들이 충분한 자료를 수집하고 분석할 수 있도록 하고자 함.
	• 다양한 활동이 제공되는 만큼, 학습자의 학습 결과물을 포트폴리오로 제작할 수 있도록 하여 자신의 성장과정과 성찰의 기회를 제공해 줄 필요가 있음	• 학습 결과물을 포트폴리오로 제작할 수 있도록 함으로써 학습자들의 성장과 성찰의 기회를 제공하고자 함.

이와 같은 과정을 통하여 교수·학습 자료 및 활동을 수정하여 최종 교수·학습 프로그램 개발을 하고자 하였다. 먼저, 2차 실행과 최종 프로그램 개요의 차이점을 중심으로 살펴보고자 한다. 이는 다음 <표 Ⅴ-18>과 같다.

<표 Ⅴ-18> 2차 실행 교수·학습 프로그램 차시별 수정사항

차시	1차 실행	2차 실행	수정 사항
1	• 드라마 <호텔 델루나> 속 '마고신'의 특징을 찾아보며 이해하기	• <호텔 델루나> 영어 자막 제공 • 매 차시가 끝날 때마다 활동 결과물 포트폴리오 형식으로 수집하기	• 문화콘텐츠 영어 자막 제공 • 매 차시 활동 결과물 포트폴리오화
2	• 한국의 설화 '마고할미' 이해 및 바둑놀이에 대한 이해, 오목놀이 짝 활동	• 3차시 예고 시, 마고할미와 유사한 자국 설화 및 관련 장소 찾아오는 과제 제시	• 3차시 수업에 필요한 과제 제시
3	• 자문화를 낯설게 보고 타문화에 대한 이해 및 수용 태도 형성	• 세계 여러나라 광포 설화 관련 장소 탐색	• 광포 설화 관련 장소를 한국뿐만 아니라 학습자 모국 장소 함께 탐색
4	• 손금 문화 이해 및 자국 문화와의 비교, 쓰기 활동으로 자·타자에 대한 이해 넓히기	-	
5	• 어휘그물 만들기(조별), '우	-	

인하대학교
INHA UNIVERSITY

차시	1차 실행	2차 실행	수정 사항
	리가 만드는 마고할미' 이야기 제목과 줄거리 구성 및 한글 캘리그라피 작성		
6	• 조별로 이야기 창작 및 그림책 완성, 협력과 소통 통한 의사소통 능력 발전	-	-
7	• 교육연극 대본 작성 및 수행, 다양한 문화적 상황에서 소통 경험 증진	-	-
8	• 성찰일지 기반 성찰 및 '상호문화 정의' 글쓰기, 생각 공유	-	-

2차 실행 수업 반성을 통하여 최종 프로그램 개요를 수정・보완하였다. 이를 구체적으로 살펴보고자 한다. 먼저, 1차시에서 활용되는 영상콘텐츠에 영어 자막을 제공함으로써 학습자의 이해를 높여야 한다. 그리고 학습자들에게 매 차시 활동 결과물을 포트폴리오 형식으로 한 곳에 수집할 수 있도록 한다. 이를 통하여 마지막 차시에서의 성찰 활동을 더욱 구체적인 결과물을 통하여 깊이 있게 할 수 있도록 한다. 그리고 2차시에서 차시 예고 시간에 학습자들에게 미리 마고할미와 유사한 자국설화 및 관련 장소를 찾아올 수 있도록 과제를 제시한다. 이를 통하여 학습자들이 자신의 문화를 더욱 풍부하고 효과적으로 재인식할 수 있도록 한다. 그리고 3차시에 한국 설화와 관련된 장소뿐만 아니라, 다양한 나라의 장소를 살펴봄으로써 서로 연결되어 있음을 인식할 수 있도록 한다. 나머지, 4~8차시는 2차 실행과 유사하게 진행된다.

현재까지 한국어교육에서의 문화교육 설계는 대부분 Tyler(1949)의 접근 방식을 따르며, 교수자 중심의 교수・학습과정에 초점이 맞추어져 있다. 하지만, 이러한 설계는 학습자 목표 달성을 위한 표준화된 접근으로 인하여 다양한 문제를 내포하고 있다(김혜진, 2017: 194). 이에 따라, 이 논문에서는 교수자 중심 수업 방식을 벗어나 교수자와 학습자, 또는 학습자 간의 상호작용을 강조하여 더욱 풍부한 학습 경험을 제공할 수 있는 상호문화교육을 설계하였다. 먼저, 이를 위하여 3차시의 프로그램을 설계하여 학습자의 행동 발현 측면에서의 부족한 점을 확인하여 전문가 4인의 검토를 받고 수정・확장하였다. 이를 기반으로 8차시 프로그램을 개발하여 초급

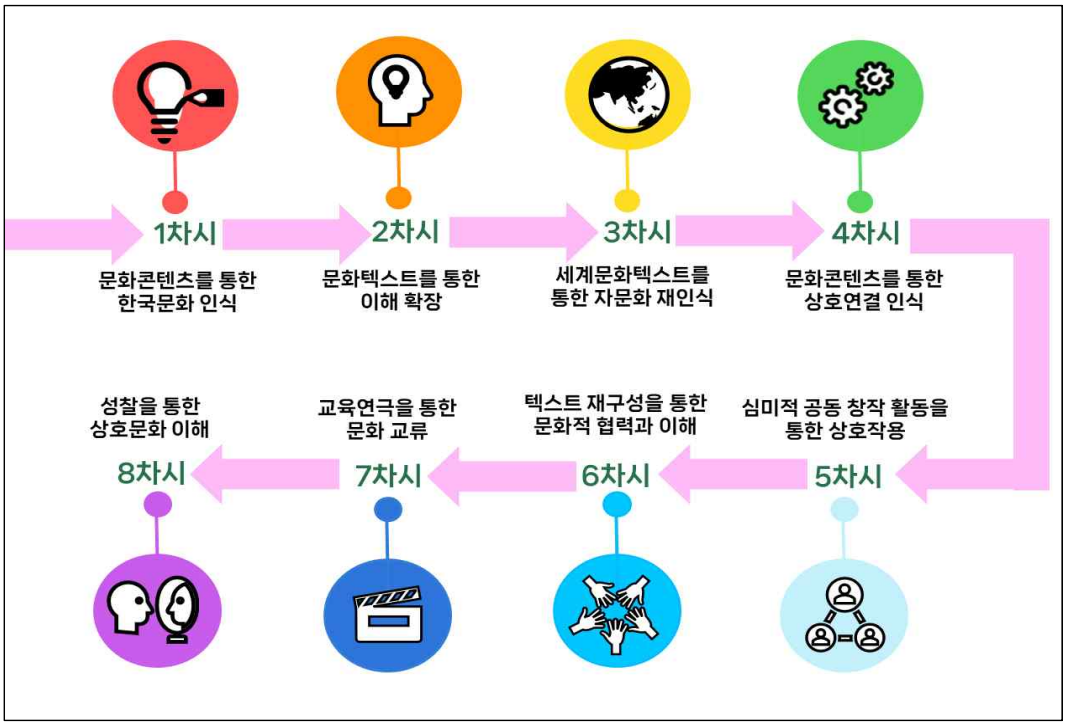
인하대학교
INHA UNIVERSITY

학습자를 대상으로 1차 실행을 하였다. 1차 실행을 통하여 도출된 질적 결과물(학습자 활동물, 심층 면담, 전문가 검토 등)을 토대로 프로그램을 개선하였다. 다음으로, 2차 실행에서는 초급 학습자를 대상으로 실행하였다. 그 결과, 문화지능 측면에서 모든 효과 크기가 큰 것으로 나타났으며, 특히 초인지 및 행동 문화지능에서 더 큰 효과를 보였다. 이를 토대로, 최종 프로그램에서는 2차 실행의 질적 자료를 바탕으로 수정 및 보완하였다.

4. 최종 상호문화교육 프로그램

4.1. 상호문화교육 프로그램

이 프로그램은 문화지능 향상을 위한 상호문화교육의 최종 프로그램으로 다음 [그림 Ⅴ-25]와 같이 총 8차시로 구성하였다.



[그림 Ⅴ-25] 최종 초급 한국어 학습자를 위한 상호문화교육 프로그램

인하대학교
INHA UNIVERSITY

위 그림에서 볼 수 있듯이, 상호문화교육 프로그램은 문화콘텐츠를 활용하여 한국문화를 인식하고, 다양한 문화콘텐츠와 관련된 텍스트를 통해 문화 이해를 확장해 나간다. 또한, 세계문화 텍스트를 통해 자국 문화를 재인식하며, 문화콘텐츠 속에서 문화적 보편성을 지닌 다양한 문화를 관찰함으로써 상호 연결성을 인식하게 된다. 이와 더불어, 심미적인 공동 창작 활동을 통해 상호작용하며, 텍스트를 재구성함으로써 문화적 협력과 이해를 구체화해 나간다. 교육연극을 통해 직접적인 문화 교류를 경험하며, 이러한 과정을 통해 얻게 되는 통찰을 바탕으로 문화적 이해를 더욱 확장해 나간다. 마지막으로, 수업 활동 전반을 성찰하면서 상호문화에 대한 이해를 명확하게 정리하고 자신의 생각으로 확립하게 된다.

이러한 상호문화교육은 초급 한국어 학습자의 문화지능을 신장하기 위한 방법으로 설계되었으며, 학습자가 다양한 문화적 시각을 경험하고 이를 통해 더 깊이 있는 문화적 통찰을 얻게 한다. 이러한 프로그램의 구체적인 차시별 주제와 목표 및 내용은 다음 <표 Ⅳ-19>와 같다.

<표 Ⅳ-19> 상호문화 최종 교수·학습 프로그램

차시	차시명	교수·학습 내용	학습 목표
1	문화콘텐츠를 통한 한국문화 인식	· 광포 설화 기반 한국문화 콘텐츠 활용 한국문화 특징 습득 및 자문화와 타문화 비교	- 한국문화콘텐츠 속 한국 설화의 특징을 이해할 수 있다 - 타문화에 관심을 가질 수 있다. - 자문화와 한국문화의 차이를 알고, 한국문화에 대한 흥미를 가질 수 있다
차시	**차시명**	**교수·학습 내용**	**학습 목표**
2	문화텍스트를 통한 이해 확장	· 한국 광포 설화를 통한 한국문화 이해 및 자문화와 한국문화체험	- 한국문화콘텐츠와 설화의 관계성을 이해할 수 있다. - 전통문화와 관련하여 자문화와 타문화를 비교할 수 있다. - 드라마와 설화 속 전통문화의 역사를 알고 체험할 수 있다.
차시	**차시명**	**교수·학습 내용**	**학습 목표**
3	세계문화텍스트를 통한 자문화 재인식	· 학습자 문화 광포 설화 소개 및 자문화 재인식	- 한국 설화와 유사한 자국의 설화를 비교하여 문화 간 공통점을 인식할 수 있다. - 전 세계에 분포되어 있는 문화를 비교하고 이해하는 능력을 기를 수 있다. - 상호문화소통을 통해 타문화를 수용하는 태도를 형성할 수 있다.

인하대학교
INHA UNIVERSITY

차시	차시명	교수·학습 내용	학습 목표
4	문화콘텐츠를 통한 상호연결 인식	· 설화 기반 한국문화콘텐츠 속 한국 일상문화 탐색 및 자문화와 타문화 비교	- 문화콘텐츠 속 한국문화의 의미를 이해할 수 있다. - 자문화와 한국문화를 비교하여 생각을 표현할 수 있다. - 상호문화소통을 통해 자신의 의견을 나누고 타문화에 대한 이해를 넓히고 존중할 수 있다.
차시	**차시명**	**교수·학습 내용**	**학습 목표**
5	심미적 공동 창작 활동을 통한 상호작용	· 그림책 제작을 위한 줄거리 구성	- 설화를 재구성하는 과정을 알 수 있다. - 한국문화를 비판적으로 바라볼 수 있다. - 자문화 타문화의 차이를 이해하고 협력할 수 있다.
차시	**차시명**	**교수·학습 내용**	**학습 목표**
6	텍스트 재구성을 통한 문화적 협력과 존중	· 교육연극 기반 그림책 제작(캘리그라피 활동)	- 한국 설화와 관련이 있는 어휘를 이해할 수 있다. - 붓펜을 활용하여 한글 캘리그라피 활동을 할 수 있다. - 다양한 문화에 관심을 가지고 존중하는 태도를 형성할 수 있다.
차시	**차시명**	**교수·학습 내용**	**학습 목표**
7	교육연극을 통한 문화 교류	· 광포 설화 기반 교육연극 수행	- 교육연극 활동을 감상하고 이해할 수 있다. - 한국어 의사소통 능력을 강화할 수 있다. - 재구성한 설화 이야기를 기반으로 한 교육연극에 참여할 수 있다.
차시	**차시명**	**교수·학습 내용**	**학습 목표**
8	성찰을 통한 상호문화 이해	· 1~7차시 활동 반성 및 '상호문화란?'를 주제로 한 글쓰기	- 다양한 문화적 관점의 공통점과 차이점을 이해할 수 있다. - 자신의 생각을 정리하고 한국어로 표현할 수 있다. - 다양성을 존중하고 타문화를 이해하려는 태도를 형성할 수 있다.

1차시 '문화콘텐츠를 통한 한국문화 인식'은 설화를 기반으로 한 한국문화콘텐츠를 통해 학습자들의 선험 지식을 활성화하고, 새로운 한국문화에 대한 호기심과 흥미를 유발하는 차시이다. 이 차시에서는 학습자들이 한국문화콘텐츠와 설화의 연관성을 인식하고, 한국문화 속 설화의 특성을 파악하며, 자신의 문화와 한국문화의 공통점과 차이점 비교를 통하여 인지하도록 한다. 상호문화교육에 대한 학습자의 흥미와 주의를 유발하는 차시로 이때 사용하는 문화콘텐츠(영화, 드라마, 웹툰, 게임 등)는 교수자가 선택하여 활용할 수 있다. 초급 학습자는 모든 한국어 콘텐츠를 완

인하대학교
INHA UNIVERSITY

전히 이해하는 것은 어렵지만, 콘텐츠의 주요 의미를 충분히 이해할 수 있는 자료로 선택해야 한다. 1차시 마무리 전, 문화콘텐츠와 유사한 자국의 광포 설화를 3차시 전까지 찾아올 수 있도록 과제 제시하고, 매 차시 활동 결과물은 패들렛에 포트폴리오[64] 형식으로 축적할 수 있도록 지도한다.

2차시 '문화텍스트를 통한 이해 확장'은 한국 설화를 통해 한국문화의 다양성을 탐색하는 차시이다. 학습자들은 설화 속 전통문화의 역사적 배경과 의미를 이해하고, 직·간접 체험하며, 한국의 일상문화와 관련된 언어와 행동의 특성을 학습하도록 한다. 이 차시에서의 텍스트는 학습자의 한국어 수준에 맞도록 교수자가 재구성하여 제공하여, 학습자가 내용을 충분히 이해할 수 있도록 지원한다. 또한, 설화 속 한국문화와 관련된 직·간접 체험(전통놀이, 예술 작품 감상, 음식 체험, 종이접기 등)할 수 있는 활동을 짝 활동으로 진행한다. 이를 통하여 언어 능력뿐만 아니라 추상적인 개념을 확립하여 교육의 효과를 높일 수 있다. 또한, 전통문화와 관련하여 한국문화와 자문화를 비교하고, 더 나아가 다양한 문화도 비교할 수 있는 이야기 나누기 활동을 진행한다.

3차시 '세계문화텍스트 탐색을 통한 자문화 재인식'은 앞서 이해한 한국문화를 기반으로 자문화와 그리고 타문화권 학습자 문화 간의 공통점을 인식하는 차시이다. 학습자들이 한국 설화와 유사한 자국의 설화를 비교 분석하고, 전 세계에 분포된 다양한 문화를 살펴보면서, 다양한 문화를 이해하는 경험을 가진다. 이때, 교수자는 학습자 문화권의 장소도 함께 제시하면서 더욱 풍부한 상호작용이 이루어질 수 있도록 유도한다. 이 차시에서의 활동은 학습자가 자국문화를 소개하는 다양한 활동(설화 소개, 설화 주인공 그리기, 설화와 관련된 유적지 사진과 영상 등)을 통하여 자연스럽게 자문화를 재인식할 수 있도록 지원한다. 만약, 유사한 설화가 없거나 관련 정보를 찾지 못할 경우에는 자국 문화의 특성이 드러나는 설화를 소개한다거나 주인공을 그리는 등 활동에 적극적으로 참여할 수 있도록 유도한다.

4차시 '문화콘텐츠를 통한 상호연결 인식'은 다양한 문화권 학습자들이 함께 참여하는 공동 창작 활동을 통해 문화적 화합을 경험하는 차시이다. 학습자들은 한국문화콘텐츠 속 한국문화를 인식하고, 이를 이해하며, 자신의 문화와 비교·분석하

64) 포트폴리오는 원래 예술 분야에서 예술적 결과물을 정리한 자료를 의미했으나, 교육 분야에서는 O'Malley와 Pierce(1996)가 언급한 것처럼 학습자의 성취와 성장을 보여주는 작품을 수집하여 학습 과정 모음집을 의미한다(백수혜, 2021: 129).

인하대학교
INHA UNIVERSITY

여 다양성을 확장한다. 학급 전체가 참여하는 공동 창작물은 글쓰기 활동으로 완성되어, 학습자들의 창의성과 언어적 표현력을 향상하면서 다양한 문화적 관점을 이해하고 공존하는 경험을 확장한다.

5차시 '심미적 공동 창작 활동을 통한 상호작용' 은 다양한 문화권 사람들과 상호작용하면서 새로운 의견을 수용하고, 자신의 생각을 표현하는 능력을 신장하는 차시이다. 학습자들이 설화 다시쓰기 활동을 하는 과정을 통해 한국문화를 비판적으로 바라보고, 자신의 문화와 타문화의 차이점을 인식하고 협력하는 경험을 할 수 있도록 유도한다. 또한, 다양한 문화권 학습자들과의 소통을 통해 하나의 설화를 공동으로 만들며 타문화에 대한 이해와 존중의 태도를 함양할 수 있다. 이때 그림책에 작성될 줄거리를 구성할 수 있도록 하며, 7차시에 진행될 교육연극을 예고함으로써, 교육연극 대본을 기반으로 그림책을 제작할 수 있도록 지도한다.

6차시 '텍스트 재구성을 통한 문화적 협력과 존중' 은 한국어 어휘와 표현의 이해와 활용 능력을 강화하고, 조별 활동을 통해 텍스트 재구성함으로써 문화적으로 협력하는 능력을 신장하는 차시이다. 조별 활동으로 광포 설화와 관련된 어휘그물을 구성해볼 수 있도록 한다. 이를 통하여 학습자들은 한국 설화와 관련된 어휘와 표현을 학습할 수 있다. 또한, 학습한 설화의 줄거리를 재구성하는 활동과 붓펜을 활용한 한글 캘리그라피 체험을 통하여 한글을 작성함으로써 한국어에 대한 흥미를 높일 수 있다. 이 차시에서는 초급 학습자의 경우, 한국어뿐만 아니라 영어도 사용할 수 있도록 하여 활발한 상호작용이 이루어질 수 있도록 지원한다. 단, 쓰기의 경우는 한국어로 쓸 수 있도록 유도한다. 이 차시에서는 초급 학습자의 경우, 한국어뿐만 아니라 영어도 사용할 수 있도록 하여 활발한 상호작용이 이루어질 수 있도록 지원한다. 단, 쓰기의 경우는 한국어로 쓸 수 있도록 유도한다. 이 차시에서는 무지(無紙) 종이책을 제공하여 학습자들이 이야기를 완성할 수 있도록 유도한다. 다음 차시가 교육연극임을 예고하며, 교육연극에 활용될 소품 및 배경을 미리 준비해 올 수 있도록 한다.

7차시 '교육연극을 통한 문화 교류' 는 한국어 어휘와 표현의 활용 능력을 강화하고, 상호문화 의사소통 경험을 하는 차시이다. 학습자들이 교육연극 수행을 통해 재구성한 이야기를 수용하고, 한국어 의사소통 능력을 강화하며, 문화 교류와 한국어로 소통하는 능력을 신장하도록 유도한다. 이때, 초급의 경우는 대본을 읽도록 하

인하대학교
INHA UNIVERSITY

고, 중·고급 학습자의 경우에는 대본을 외워서 교육연극을 진행할 수 있도록 유도한다.

8차시 '성찰을 통한 상호문화 이해'는 프로그램을 마무리하는 단계로 다양한 관점을 이해하고 존중하며, 활발한 상호문화 의사소통 과정을 유도한다. 학습자들은 성찰 일지 및 포트폴리오 공유를 통해 다양한 문화적 관점의 공통점과 차이점을 인식하고, '상호문화란?'을 주제로 자신의 생각과 느낌을 정리하며 한국어 쓰기로 표현할 수 있는 경험을 한다. 이때, 조별 활동으로 쓰기 활동을 진행함으로써 조원의 생각을 구체적으로 확인하고, 조원들의 공통적인 생각을 발표할 수 있도록 한다. 이를 통하여 조원 내 공통점과 다른 조들의 다양한 생각을 인식하면서 공통점과 차이점을 함께 경험할 수 있도록 한다. 이를 통하여 다양성을 존중하고 타문화를 이해하려는 태도를 갖도록 한다.

4.2. 상호문화교육 프로그램 차시별 교수·학습 계획안

본 연구에서 실행하였던 '마고 할미'를 주제로 한 상호문화교육 프로그램의 최종 차시별 계획안은 총 8개로 다음 <표 Ⅴ-20>, <표 Ⅴ-21>, <표 Ⅴ-22>, <표 Ⅴ-23>, <표 Ⅴ-24>, <표 Ⅴ-25>, <표 Ⅴ-26>, <표 Ⅴ-27>과 같다.

인하대학교
INHA UNIVERSITY

<표 V-20> 상호문화교육 프로그램 1차시 교수·학습 계획안

문화콘텐츠를 통한 한국문화 인식				차시	1/8
주제	호텔 델루나와 마고할미	일시	2024.00.00.(0)	교사	000
		대상	초급 한국어 학습자 00명	장소	0관 000호
학습 목표	· 드라마 <호텔 델루나>를 통하여 문화콘텐츠와 설화의 관계성을 이해할 수 있다. · 드라마 <호텔 델루나> 속 '마고신'의 특징을 찾을 수 있다. · 드라마 <호텔 델루나> 시청을 통하여 마고신의 특징을 말할 수 있다.				
교수·학습자료	교사	PPT 자료, 활동지			
	학생	필기도구			

단계	교수·학습 활동	유의점
도입 (5분)	■ **학습동기 유발** - 드라마 <호텔 델루나> 포스터를 보고 이야기 나누기 * 드라마 시청 여부, 드라마 내용 예측 등 ■ **학습 목표 제시** - 학습 목표 함께 읽고 이해하기	
전개 (35분)	■ **설화 기반 문화콘텐츠 기본 정보 소개(15분)** - 드라마 <호텔 델루나> 정보(포스터, 방영기간, 시청률, 장르, OTT 플랫폼, 예고편 줄거리, 등장인물 등) 소개하기 ■ **문화콘텐츠 속 한국 설화 주인공의 특징에 관련 영상 시청(20분)** - 드라마 <호텔 델루나> 속에 나타난 '마고신'과 관련된 영상 시청하기 - 드라마 장면과 관련하여 '마고신'의 특징 이야기 나누기 * 각 장면별 이해 확인 질문 및 응답 * 한국문화와 자문화 비교	
정리 (10분)	■ **평가(OX 퀴즈)** - '마고할미'의 특징과 관련된 OX 퀴즈 풀기 ■ **정리** - 학습성찰일지 작성(Padlet 플랫폼) ■ **차시 예고** - 한국의 '마고할미' 설화에 대한 수업(2차시) 예고하기 - '호텔 델루나'와 유사한 자국 광포 설화를 3차시 수업 전까지 찾아오는 과제 제시	*성찰일지는 학습목표와 연계하여 작성할 수 있도록 지도 *앞으로 하는 수업 활동 결과물은 수합할 수 있도록 안내

인하대학교
INHA UNIVERSITY

<표 Ⅴ-21> 상호문화교육 프로그램 2차시 교수·학습 계획안

문화텍스트를 통한 이해 확장				차시	2/8
주제	마고할미와 바둑놀이	일시	2024.00.00.(0)	교수자	000
		대상	초급 한국어 학습자 00명	장소	0관 000호
학습 목표	· '마고할미' 설화의 내용을 이해할 수 있다. · '바둑놀이'의 의미와 역사를 알고 체험할 수 있다. · 한국 전통 놀이를 통하여 학습자 간 소통을 증진시킬 수 있다.				
교수·학습자료	교수자	PPT 자료, 활동지, 검정 종이테이프, 대형 바둑돌(흰색 또는 검정)			
	학습자	필기도구			

단계	교수·학습 활동	유의점
도입 (5분)	■ **학습동기 유발** - 대표적인 광포 설화를 제시하고, 이야기 나누기 - '마고할미' 그림책 표지를 제시하며, '호텔 델루나' 속 '마고신'을 떠올리기 ■ **학습 목표 제시** - 학습 목표 함께 읽고 이해하기	
전개 (35분)	■ **한국 설화 읽고 이해하기(15분)** - '마고할미'는 다양한 모습이 있음을 사진으로 제시하기 - '마고할미' 설화를 함께 읽기 - 설화 이해 확인을 위한 문제 풀기 ■ **설화 속 한국전통문화와 체험(20분)** - '마고할미' 컷 장면을 통하여 설화 속 '마고할미'의 특징 찾아보기 - '마고할미'와 <호텔 델루나> 컷장면을 통하여 공통된 한국전통문화 찾아보기 - '바둑놀이'의 역사 및 하는 방법에 대해 소개하기 - '오목놀이' 체험하기	*오목놀이는 학급활동으로 진행
정리 (10분)	■ **평가(OX 퀴즈)** - 설화 속 마고할미의 특징과 바둑놀이 역사에 대한 OX 퀴즈 풀기 ■ **정리** - 학습성찰일지 작성(Padlet 플랫폼) ■ **차시 예고** - 전세계에 분포되어 있는 '마고할미'에 대한 수업(3차시) 예고하기	

인하대학교
INHA UNIVERSITY

<표 Ⅴ-22> 상호문화교육 프로그램 3차시 교수·학습 계획안

세계문화텍스트 탐색을 통한 자문화 재인식				차시	3/8
주제	세계의 마고할미 여행	일시	2024.00.00.(0)	교수자	000
		대상	초급 한국어 학습자 00명	장소	0관 000호
학습 목표	- 마고할미 설화와 유사한 자국의 설화를 비교하여 이해할 수 있다. - 전 세계에 분포되어 있는 문화를 비교하고 이해하는 능력을 기를 수 있다. - 상호문화소통을 통해 타문화를 수용하는 태도를 형성할 수 있다.				
교수·학습자료	교수자	PPT 자료, 활동지, 색연필/사인펜			
	학습자	필기도구			

단계	교수·학습 활동	유의점
도입 (5분)	■ **학습동기 유발** - '마고할미' 설화와 관련된 장소 사진 보여주고 이야기 나누기 ■ **학습 목표 제시** - 학습 목표 함께 읽고 이해하기	
전개 (35분)	■ **한국 설화와 학습자 자국 설화 비교하기(10분)** - '마고할미' 설화와 유사한 자국의 설화 소개하기 ■ **국적별 설화 주인공 그림 그리기(10분)** - 자국 설화에 등장하는 '마고할미(창조여신)' 혹은 '마고할미(창조여신)'가 있었다면, 어떠한 모습이었을지 상상하여 그림 그리기 ■ **세계 설화 장소 탐험(15분)** - 세계에 분포되어 있는 '마고할미(창조여신)'과 관련된 장소, 유적지 등의 사진이나 영상을 보여 이야기 나누기	* 학습자 국적별 '마고할미(창조여신)' 설화 자료 준비해놓기
정리 (10분)	■ **평가(OX 퀴즈)** - 각국의 마고할미(창조여신)의 공통점과 차이점에 관한 OX퀴즈 ■ **정리** - 학습성찰일지 작성(Padlet 플랫폼) ■ **차시 예고** - 서로에 대한 이해를 더욱 높이기 위한 설화 관련 공동 창작 활동 수업(4차시) 예고하기	

인하대학교
INHA UNIVERSITY

<표 Ⅴ-23> 상호문화교육 프로그램 4차시 교수·학습 계획안

문화콘텐츠를 통한 상호연결 인식				차시	4/8
주제	손금으로 미래 엿보기	일시	2024.00.00.(0)	교사	000
		대상	00명	장소	0관 000호
학습 목표	· 호텔 델루나를 통해 한국의 마고할미의 역할에 대한 이해를 높일 수 있다. · 손금을 통해 생명선과 관련된 문화적 의미를 이해하고 실제로 체험해볼 수 있다. · 상호문화소통을 통해 자신의 의견을 나누고 타문화에 대한 이해를 넓힐 수 있다.				
교수·학습자료	교사	PPT 자료, 활동지, 손 나무 가지 1개, 포스트잇			
	학생	필기도구			

단계	교수·학습 활동	유의점
도입 (5분)	■ **학습동기 유발** - 드라마 <호텔 델루나> 속 손금 장면 컷 사진 제시하기 - 한국에서의 손금의 의미에 대하여 이야기 나누기 ■ **학습 목표 제시** - 학습 목표 함께 읽고 이해하기	
전개 (35분)	■ **문화콘텐츠와 옛날이야기 속 한국 설화 주인공의 특징 재인식(10분)** - '마고할미'와 생명의 상징 깊이 이해하기 ■ **문화콘텐츠 속 한국 일상문화 장면 시청(10분)** - <호텔 델루나> 속 생명과 관련된 장면을 시청하기 ■ **한국 일상문화 관련 공동 창작 활동(15분)** - 손금의 의미 알아보기(사랑, 두뇌, 생명, 재물) - 손금 또는 신체 특성으로 과거, 현재, 미래를 예측하는 문화가 있는지 이야기 나누기 - 손금에서 예측할 수 있는 4가지(사랑, 두뇌, 생명, 재물)영역을 과거와 현재의 나를 비교하여 작성하기 - 종이에 자신의 미래 방향을 작성하여 학급 손 나무에 붙이기	* 한국유학생활(본국 학교 문화와 비교) 또는 한국문화 적응과정(본국 문화와 비교)에서의 어려움에 대해서 표현해도 좋음
정리 (10분)	■ **자기평가(전시회)** - 학습 손 나무를 보면서 자신과 같은 점 또는 다른 점 찾아보기 ■ **정리** - 학습성찰일지 작성(Padlet 플랫폼) ■ **차시 예고** - '마고할미'를 소재로 그림책 줄거리 구성 수업(5차시) 예고하기	

인하대학교
INHA UNIVERSITY

<표 Ⅴ-24> 상호문화교육 프로그램 5차시 교수·학습 계획안

심미적 공동 창작 활동을 통한 상호작용				차시	5/8
주제	우리가 만드는 마고할미 이야기 1	일시	2024.00.00.(0)	교사	000
		대상	00명	장소	0관 000호
학습 목표	- 설화를 현대적으로 재해석하는 방법을 알 수 있다. - 조별 활동으로 그림책을 구성하는 과정에서 소통 능력을 기를 수 있다. - 협력과 소통을 통하여 타문화를 이해하고 존중하는 태도를 향상시킬 수 있다.				
교수·학습자료	교수자	PPT 자료, 활동지, 무지(無紙) 종이책 00개, 색연필/사인펜			
	학습자	필기도구			

단계	교수·학습 활동	유의점
도입 (5분)	■ **학습동기 유발** - '마고할미' 어휘그물 함께 구성하기 ■ **학습 목표 제시** - 학습 목표 함께 읽고 이해하기	
전개 (35분)	■ **그림책 만드는 방법 소개(5분)** - 그림책 만드는 순서를 제시하기 ■ **그림책 줄거리 구성 1(10분)** - '마고할미' 어휘 그물과 관련된 딕싯카드 4~5장 고르기 ■ **그림책 제작(20분)** - 딕싯카드를 활용하여 줄거리 구성하기 - 줄거리를 바탕으로 스토리보드 제작	*조별 활동 *그림책은 추후 교육연극으로 활용될 것을 미리 예고하기
정리 (10분)	■ **평가** - '마고할미'의 어휘와 뜻 연결하기 문제풀기 ■ **정리** - 학습성찰일지 작성(Padlet 플랫폼) ■ **차시 예고** - 그림책 제작 수업(6차시) 예고하기	

인하대학교
INHA UNIVERSITY

<표 V-25> 상호문화교육 프로그램 6차시 교수·학습 계획안

텍스트 재구성을 통한 문화적 협력과 존중				차시	6/8
주제	우리가 만드는 마고할미 이야기 2	일시	2024.00.00.(0)	교사	000
		대상	00명	장소	0관 000호
학습 목표	- 설화를 현대적으로 재해석하는 방법을 알 수 있다. - 조별 활동으로 그림책을 구성하는 과정에서 소통 능력을 기를 수 있다. - 협력과 소통을 통하여 타문화를 이해하고 존중하는 태도를 향상시킬 수 있다.				
교수·학습자료	교수자	PPT 자료, 활동지, 색연필/사인펜			
	학습자	필기도구			

단계	교수·학습 활동	유의점
도입 (5분)	■ **학습동기 유발** - 교수자가 만든 '마고할미' 그림책 소개하기 ■ **학습 목표 제시** - 학습 목표 함께 읽고 이해하기	
전개 (35분)	■ **그림책 제작(25분)** - 등장인물 및 배경 디자인 - 그림책 내용 작성 및 배경 그림 그리기 ■ **그림책 제목 구성 및 한글 캘리그라피 활동(10분)** - 줄거리를 기반으로 그림책 제목 구성하기 - 무지(無紙) 종이책 표지에 한글 캘리그라피로 제목 쓰기	*조별 활동
정리 (10분)	■ **평가(전시회)** - 그림책 감상 이야기 나누기 ■ **정리** - 학습성찰일지 작성(Padlet 플랫폼) ■ **차시 예고** - '마고할미' 교육연극 수행 수업(7차시) 예고하기	*교육연극 시 필요한 소품 준비 안내하기

인하대학교
INHA UNIVERSITY

<표 V-26> 상호문화교육 프로그램 7차시 교수·학습 계획안

교육연극을 통한 문화 교류				차시	7/8
주제	마고할미 다시 만나기	일시	2024.00.00.(0)	교사	000
		대상	00명	장소	0관 000호
학습 목표	- 한국어로 하는 설화 교육연극을 이해할 수 있다. - 한국어 의사소통 능력을 강화시킬 수 있다. - 타문화 이해와 문화 교류에 참여할 수 있다.				
교수·학습자료	교수자	PPT 자료, 활동지			
	학습자	필기도구			

단계	교수·학습 활동	유의점
도입 (5분)	■ **학습동기 유발** - <런닝맨> 상황극을 시청한 뒤, 교육연극의 목적에 대해 소개하기 ■ **학습 목표 제시** - 학습 목표 함께 읽고 이해하기	
전개 (40분)	■ **교육연극 준비(10분)** - 조별 연습하기 ■ **교육연극 수행(30분)** - 조별 교육연극 수행하기	
정리 (5분)	■ **정리** - 학습성찰일지 작성(Padlet 플랫폼) ■ **차시 예고** - 1~7차시를 마무리하는 '포스트잇 글쓰기' 활동 수업(8차시) 예고하기	

인하대학교
INHA UNIVERSITY

<표 Ⅴ-27> 상호문화교육 프로그램 8차시 교수·학습 계획안

성찰을 통한 상호문화 이해				차시	8/8
주제	상호문화 속에서 우리가 함께한 시간	일시	2024.00.00.(0)	교사	000
		대상	00명	장소	0관 000호
학습 목표	- 다양한 문화 간의 공통점과 차이점을 이해하고 설명할 수 있다. - 포스트잇을 활용하여 자신의 생각을 정리하고 공유할 수 있다. - 다양성을 존중하고 타문화를 이해하려는 태도를 형성할 수 있다.				
교수·학습자료	교수자	PPT 자료, 활동지, 포스트잇			
	학습자	필기도구			

단계	교수·학습 활동	유의점
도입 (10분)	■ **학습동기 유발** - 손 나무, 그림책을 보며 이야기 나누기 ■ **학습 목표 제시** - 학습 목표 함께 읽고 이해하기	
전개 (35분)	■ **1~7차시 학습성찰일지 공유 및 토론(5분)** - Padlet에 적힌 성찰일지 및 포트폴리오를 살펴보고, 느낀점 공유하기 ■ **'상호문화란?'을 주제로 포스트잇 글쓰기 활동(30분)** - '상호문화란'을 주제로 포스트잇에 작성하기 - 칠판에 자신의 생각과 비슷한 포스트잇 옆에 부착하기 - '상호문화' 정의내리기	
정리 (5분)	■ **정리** - 학습성찰일지 작성(Padlet 플랫폼)	

인하대학교
INHA UNIVERSITY

5. 소결

이 장에서는 초급 한국어 학습자를 위한 상호문화교육 프로그램의 실행 및 그 결과를 양적·질적으로 분석하여 제시하였다. 8차시로 구성된 프로그램은 드라마 <호텔 델루나>의 '마고신'과 한국의 설화 '마고할미'를 중심으로, 한국문화의 이해와 다양한 문화적 상황에서 적응할 수 있는 능력인 문화지능 향상을 목표로 하였다. 차시별 주제와 교수·학습 내용은 다양한 활동을 통해 학습자들이 한국문화와 자국 문화를 비교하고, 문화 간 차이를 이해하는 데 중점을 두었다.

첫 번째 차시에서는 <호텔 델루나>의 기본 정보를 소개하고, 드라마 속 '마고신'의 특징을 탐색하며, 학습자들의 자문화와 비교를 통해 문화적 다양성에 대한 이해를 도모하였다. 이어진 차시들에서는 '마고할미' 설화를 깊이 있게 다루며, 학습자들이 직접 '마고할미' 이야기를 다시 쓰고, 이를 바탕으로 교육연극을 제작하고 수행하는 활동을 통해, 학습자들의 창의성과 문화적 이해를 증진하였다.

먼저, 프로그램의 실행은 학습자들의 상호작용과 참여를 촉진하기 위해 다양한 방법과 매체를 활용하였다. 예를 들어, 드라마 시청, 광포 설화 이해, 한국 일상문화 체험, 설화 다시쓰기, 교육연극 등 학습자들이 직접 내용을 경험하고, 창조하는 과정을 포함시켰다. 이 과정에서 학습자들은 자신의 생각과 느낀 점을 성찰일지에 기록하며, 자기주도적으로 학습에 참여하였다.

다음으로, 프로그램의 교육적 효과는 문화지능 척도 분석을 통해 평가하려 하였고, 참여경험의 의미와 변화는 학습자 활동 과제물, 차시별 성찰일지, 설화 다시 쓰기(그림책), 교육연극 대본 등의 수집된 자료를 통해 귀납적으로 분석하고자 하였다. 특히, 마고할미와 마귀할멈으로의 변화 과정을 통해 문화적 다양성을 이해하고, 상호문화교육에 활용할 수 있는 소재로의 가치를 강조하였다.

이러한 상호문화교육 프로그램은 학습자들에게 한국문화뿐만 아니라 다양한 문화 간의 유사성과 차이를 이해하는 기회를 제공함으로써, 문화적 다양성에 대한 인식을 넓히고, 상호문화적 소통 능력을 강화하는 데 기여하였다. 프로그램의 실행과정에서는 교실 환경 구성, 수업 방법, 학습 자료의 다양화 등을 통해 상호문화에 대한 이해를 높였다.

인하대학교
INHA UNIVERSITY

마지막으로, 프로그램의 교육적 효과는 2차 실행에서 유의미한 결과를 보였으며, 학습자들의 참여경험의 의미는 프로그램을 통하여 학습자들은 한국문화뿐만 아니라 자국 문화와의 연관성을 탐색하고, 문화적 다양성을 존중하는 태도를 내면화하는 과정을 경험하였다. 그뿐만 아니라, 다양한 조별 활동을 통하여 타국적 학습자와의 어려움을 소통하며 해결함으로써 문화적 자신감이 향상되었고, 협력적 태도를 가지게 된 것으로 나타났다. 이는 학습자들이 다문화사회에서 필요한 상호문화적 소통 능력을 갖출 수 있도록 돕는 중요한 과정이다.

이 장에서는 설화와 드라마를 활용한 이 교육 프로그램은 문화 간 차이를 이해하고 상호 존중하는 태도를 함양하는 데 기여하는 것으로 볼 수 있다. 이러한 상호문화교육에 참여한 학습자들은 문화적 다양성을 수용하고 확장함으로써 실천적 관점에서의 문화지능 신장에 긍정적인 영향을 받은 것으로 볼 수 있다.

인하대학교
INHA UNIVERSITY

Ⅵ. 결론

1. 요약

상호문화교육은 다양한 문화적 배경을 가진 사람들과의 상호이해와 존중을 바탕으로 공존하는 능력을 키우는 데 중요한 교육의 장이다. 이 연구는 초급 한국어 학습자를 위한 한국어 상호문화교수·학습 프로그램을 설계하고, 적용하여 그 효과를 양적으로 검증하고 참여경험을 질적으로 분석함으로써 한국어교육에서의 상호문화교육을 위한 시사점을 제시하고자 하는 것을 연구내용으로 설정하였다.

이 연구에서 설정한 연구문제는 다음과 같다. 첫째, 초급 한국어 학습자의 문화지능 향상을 위한 상호문화교육 프로그램의 구성은 어떠한가? 둘째 초급 한국어 학습자를 위한 상호문화교육 프로그램은 초급 한국어 학습자의 문화지능에 어떠한 영향을 미치는가? 이다.

Ⅱ장에서는 외국어교육에서의 상호문화교육을 이해하기 위하여 이론적 논의를 전개하였다. 먼저, 상호문화교육의 이론적 기반인 상호주관성과 상호문화성에 대해 살펴보고, 상호문화교육의 개념과 특성을 파악하였다. 다음으로, 교육 프로그램의 효과성을 검증하고 학습자의 참여경험에서 나타난 문화지능을 이해하기 위하여 문화지능의 개념을 외국어교육 관점에서 살펴보았다. 마지막으로, 상호문화 교수·학습 프로그램을 구성하는 원리에 대해 논의함으로써 개발한 프로그램의 이론적 토대를 마련하였다.

Ⅲ장에서는 연구방법을 구체적으로 기술하였다. 본 연구는 실행연구를 활용하여 연구를 진행하였으며, Ⅱ장에서 제시한 이론적 토대를 바탕으로 프로그램의 맥락을 형성하였다. 한국어 학습자들의 문화교육에 대한 교육적 요구를 반영하여 상호문화교육을 구현하는 프로그램을 구체적으로 설계하였으며, 이를 두 차례에 걸쳐 실행과 반성을 반복하여 8차시로 이루어진 프로그램을 완성하였다. 이를 위하여 1·2차 실행에서 실험집단과 통제집단의 양적 결과를 종합하여 한국어 상호문화교육 프로그램의 효과를 분석하였으며, 실험집단의 연구참여자들을 대상으로 FGI를 실시하여 참여경험을 분석하였다. 또한, 실행마다 전문가 검토를 통해 수정 및 보완하여 최종

인하대학교
INHA UNIVERSITY

프로그램을 완성하였다.

Ⅳ장에서는 초급 한국어 학습자를 위한 상호문화교육 프로그램 8차시를 설계하였다(연구문제 1). 이 프로그램은 총 8차시로 구성되었으며, 목표는 단순한 언어학습을 넘어 학습자의 문화지능을 신장하고, 다양한 문화적 환경에서 적응하며, 타문화와 소통하는 데 필요한 능력을 키우는 데 있다.

프로그램의 핵심 구성요소는 크게 '초급 한국어 학습자를 위한 상호문화교육 구성요소'와 '문화지능'으로 나뉜다. 한국어 상호문화교육 구성요소는 상호문화 텍스트, 자문화 재인식, 비판적 사고, 매체 활용, 내러티브 생성 등 다섯 가지로 구성되어 있다. 또한, 문화지능은 상호문화교육 프로그램의 효과를 측정하기 위한 도구로 사용된다 이는 초인지적 문화지능, 인지적 문화지능, 동기적 문화지능, 그리고 행동적 문화지능으로 나뉜다. 이는 다양한 문화적 상황에서 문화적 지식을 습득하고, 이를 상황에 맞게 조절하여 활용하는 능력을 의미한다.

교수·학습 내용은 주로 '문화 지식'과 '문화 관점'으로 구분되며, 각각은 생활문화, 전통문화, 예술문화, 제도문화, 가치관과 정서, 한국어의 특징 이해 등을 포함한다. 교수·학습 방법은 지각, 반성, 표현 단계로 진행된다. 또한, 광포 설화, 한국드라마 등 다양한 교수·학습 자료와 이야기 다시쓰기, 교육연극 등 조별 활동을 기반으로 한 다양한 활동을 통해 학습이 이루어진다. 평가는 비형식적 평가와 형식적 평가로 나뉘어 진행된다. 비형식 평가는 성찰일지, 교육연극 대본 등 학습자의 활동 결과물을 통해 이루어지며, 형식적 평가는 문화지능 척도를 활용한 설문조사를 통해 진행된다.

위의 교수·학습 설계를 기반으로 하여 두 차례의 실행과정과 전문가 검토를 통해 수정 및 보완을 거쳐 최종 교수·학습 프로그램을 제시하였다.

Ⅴ장에서는 연구문제를 달성하기 위하여 한국어 학습자 157명으로부터 자료를 수집하였다. 수집된 자료를 활용하여 한국어 학습자를 위한 상호문화교육 프로그램의 효과를 문화지능 척도를 활용하여 검증하였다. 또한, 문화지능 관점에서 초급 한국어 학습자를 위한 상호문화교육에 참여한 연구참여자들의 참여경험이 어떠한지 살펴보고자 하였다(연구 문제 2). 이를 위하여 상호문화교육 프로그램에 참여한 학습자 13명을 대상으로 FGI를 실시하고, 학습자들로부터 추출된 참여경험을 분석하여, 학습자들이 공통으로 형성하고 있는 경험의 맥락을 살펴보았다. 먼저, 연구문제 2의

인하대학교
INHA UNIVERSITY

주요 결과는 다음과 같다.

1차 실행연구는 다국적·다수준 한국어 학습자를 대상으로 초급 한국어 학습자를 위한 상호문화교육 프로그램의 효과를 분석했다. 연구 결과는 다음과 같다. 1차 실행에 참여한 경험은 '문화적 탐색과 이해', '문화적 렌즈 교체', '공존을 위한 실천'으로 나타났다. 이들은 드라마와 설화를 통해 한국문화에 대한 새로운 지식을 습득하고 문화적 호기심을 증진했다. 다양한 매체 활용은 흥미를 유발하고 지속적인 학습 동기를 부여했다. 또한, 설화 비교 활동은 자문화에 대한 새로운 시각을 갖게 하고 자긍심을 고취했으며, 타문화 비교는 자문화를 객관적으로 바라보고 이해하게 했다. 다양한 문화적 배경의 학습자들과의 소통은 상호이해와 존중을 경험했다. 문화체험 활동은 문화적 경험을 확대하고 타문화에 대한 열린 태도를 촉진했다.

특히, 조별 활동은 다양한 문화를 경험하고 소통하며 타문화에 대한 흥미를 높였다. 다양한 국적의 학습자들과의 교류는 상호문화적 이해를 증진시켰다. 낯섦에 대한 두려움을 극복하고 새로운 문화를 받아들이는 경험을 했으며, 타문화에 대한 오해를 해소하고 긍정적인 태도를 형성했다. 효과적인 의사소통은 상호 신뢰와 협력 관계를 구축하게 하였고, 다양한 문화적 관점을 이해하고 존중하는 태도를 갖게 되었다. 그뿐만 아니라, 조별 활동에서의 언어적 협력은 서로 도와주고 배움의 효과를 높였다. 공동의 목표 달성을 위한 협력은 다양성을 존중하고 포용하는 가치관을 내면화하게 하였으며, 소속감을 느끼고 상호 긍정적인 관계를 형성했으며, 타문화 수용성과 문화적 자신감을 키웠다.

초급 한국어 학습자를 위한 상호문화교육 프로그램의 1차 실행 반성과 전문가 검토를 통해 2차 프로그램을 수정 및 보완하였다. 주요 수정 내용은 다음과 같다. 첫째, 초급 학습자의 요구와 이해도를 고려해 어휘와 문장 수준을 조정하고 시각 자료 활용을 늘렸으며, 한국어에서 영어로의 순차 통역 방식을 도입하여 수업 내용을 더 정확하게 전달하였다. 둘째, 프로그램 차시 구성은 유지하되, 개별 활동을 조별 활동으로 변경하고 학급 전체와 공유 및 토론할 수 있는 학급 활동을 도입하여 학습자 간 소통과 협력을 촉진하였다. 셋째, 동일 국적보다 다국적 조 구성이 더 높은 만족감을 주었기에 다양한 국적으로 조를 구성하여 상호문화 소통을 촉진하였다. 넷째, 수업 목표와 내용을 구체적으로 제시하고 시각 자료를 활용하여 수업 내용을 효과적으로 전달하였다.

인하대학교
INHA UNIVERSITY

전문가 검토 결과, 다중 텍스트 활용과 상호작용 증대를 위해 교수·학습 활동의 개수를 줄이고 발표 활동을 추가할 것을 권유받았다. 구체적인 수정 방향으로는 초급 학습자를 대상으로 순차 통역 방식을 사용하기 위해 영어 성적 기준을 설정하고, 패들렛을 활용한 성찰일지를 통해 학습 과정을 파악하도록 하였다. 또한, 한국문화 소개 시 유사한 문화도 함께 소개하여 문화적 다양성을 간접적으로 느낄 수 있게 하였고, 게임 활동을 짝활동에서 학급 활동으로 변경하였다. 또한, 설화 다시 쓰기 활동을 동화 형식 글쓰기에서 교육연극 형식 글쓰기의 그림책으로 만들고 교육연극을 통해 서로에 대한 이해를 높였다. 교육연극 준비를 위해 소품 준비에 대한 예고를 명확히 하고, 활동의 목표, 방법, 시간을 명확히 기재하였다. 마지막으로, 1차 실행에서의 6차시(그림책 내용 완성)와 5차시(그림책 제목 구성)의 주요 활동 순서를 변경하여 좀 더 높은 결과물이 나오고, 자연스럽게 활동이 진행될 수 있도록 하였다.

이러한 개선을 통해 초급 학습자의 이해도를 높이고 조별 및 학급 활동을 통해 활발한 상호작용을 유도하며, 다국적 조 구성을 통해 상호문화 소통 능력을 향상시키고, 수업 목표 및 내용의 구체화를 통해 수업 내용의 이해도를 높이고자 하였다.

2차 실행연구는 다국적·동일수준 한국어 학습자를 대상으로 초급 한국어 학습자를 위한 상호문화교육 프로그램의 효과를 분석했다. 실험집단 사전-사후 측정에서 초인지, 인지, 동기, 행동 모든 변인에서 유의미한 향상을 보였으나, 통제집단은 초인지와 행동 변인을 제외하고는 유의미한 향상이 나타나지 않았다. 실험집단과 통제집단의 사후 점수를 비교했을 때, 실험집단의 모든 변인에서 통제집단보다 유의미하게 높은 점수를 보인 것으로 나타났다. 이는 초급 한국어 학습자를 위한 상호문화교육 프로그램이 문화지능 향상에 효과적임을 시사한다.

이러한 결과를 구체적으로 살펴보면, 먼저 초인지적 및 인지적 측면에서 한국문화콘텐츠와 광포 설화를 통한 문화 비교 및 분석 활동이 초인지와 인지 능력을 강화하는 데 효과적이었다는 것을 확인할 수 있었다. 또한, 드라마와 전통놀이, 설화 등 다양한 교육 매체를 활용한 활동들은 학습자들이 흥미를 유지하도록 하여 실질적인 문화적 맥락을 이해하고, 그 속에서 자신의 문화를 인식하고 행동하도록 돕는 역할을 한 것으로 볼 수 있다. 따라서, 드라마와 설화를 통한 활동은 학습자들이 다양한 문화적 상황을 경험하고 이해하는 데 도움을 주었으며, 이를 통해 학습자들은

인하대학교
INHA UNIVERSITY

문화적 상황을 전략적으로 이해하고 계획하는 능력(초인지 능력)을 키울 수 있었다. 이러한 결과는 학습자가 낯선 문화권 사람들을 통하여 느낄 수 있는 불안감을 낮추게 하고, 고정관념에 빠지지 않으면서 외국 문화를 접촉하는 경험을 일반화하게 함으로써 외국어 문화교육학의 과제의 일부분을 해결한 것으로 볼 수 있다(De Carlo, Maddalena, 1998; 장한업 역: 2011: 55). 즉, 상호문화교육에서 문화적 요소를 실제적으로 체험하고, 문화를 비교하고 분석하는 활동은 학습자들의 초인지적·인지적 문화지능을 향상시키는 데 중요한 역할을 한다는 점을 보여준다.

다음으로 동기적 및 행동적 측면에서 조별 활동은 서로의 문화적 배경을 이해하고, 공동의 목표를 달성하기 위해 필요한 협력 능력을 강화하는 데 효과가 있는 것으로 볼 수 있다. 조별 활동을 통해 학습자들은 자문화와 타문화를 비교하고, 이를 바탕으로 새로운 문화적 시각을 형성할 수 있었다. 또한, 드라마 시청, 협동 게임, 교육연극 등을 통해 학습자들은 직접적인 경험을 통해 문화적 행동 능력을 키울 수 있었다. 이러한 활동들은 단순히 지식 전달에 그치지 않고, 학습자들이 실제로 문화적 상황에서 어떻게 행동해야 하는지를 배우는 데 도움을 주었다. 이는 김형복, 이행선(2017: 200)에서 한국어 문화교육에서 학습자에게 친숙한 자국 설화를 활용하는 것은 학습 동기와 흥미가 유발될 수 있으며, 스키마 활성화를 시킬 수 있다고 하였다. 따라서, 자국 설화를 활용한 교육이 흥미와 학습을 높였음을 보여준다. 또한, 문희진, 장현정(2023)에서는 설화와 문화콘텐츠를 활용하여 한국어 학습자에게 수업을 진행한 결과 외현적으로 발현되는 행동적 문화지능 부분에서는 유의한 향상을 보이지 못한 결과를 보였으나, 본 연구에서는 지속적으로 진행되는 협동 활동(게임 활동, 교육연극 등)으로 인하여 행동적 문화지능에서 긍정적인 결과를 가져왔음을 확인할 수 있었다.

이러한 결과는 본 연구의 대상이 초급 학습자들이었다는 점에서 주목할 만하다. 외국어를 배우는 초급 학습자들은 비교적 새로운 언어와 문화에 대한 호기심이 높고, 이를 배우고자 하는 동기가 강하다(윤창숙, 2018: 87). 이러한 특성은 상호문화교육 프로그램이 효과적으로 작용할 수 있는 요소로 볼 수 있다. 특히, 초급 학습자들은 새로운 지식을 즉각적으로 습득하고, 이를 통해 자신의 문화지능을 향상시킨 것으로 보인다. 학습자들의 다양한 문화적 배경 또한 프로그램의 효과를 높이는 데 기여한 것으로 볼 수 있다. 서로 다른 문화적 배경을 가진 학습자들이 함께 학습하

인하대학교
INHA UNIVERSITY

면서, 다양한 문화적 시각과 경험을 공유할 수 있었다. 한국어교육 환경에서는 초급 학습자보다 중급 학습자가 교사와 학습자 간 상호작용이 더 많이 이루어진다(관관, 조천미, 이미향, 2022: 407). 따라서, 초급 학습자를 대상으로 한 교육은 상호작용 측면에서 확대될 필요가 있다. 이러한 상호작용은 학습자들이 자신의 문화적 고정관념을 깨고, 새로운 문화를 수용하는 데 긍정적인 영향을 미쳤다. 이는 외국어 학습자가 직접적인 상호작용과 의사소통을 통해 기존에 지니고 있던 부정적인 고정관념이 줄어들었고, 타문화에 대한 포용적이고 개방적인 시각을 가지게 되었다는 결과(송예림, 2022: 60)와 일치한다.

결론적으로, 본 연구 결과는 초급 한국어 학습자를 위한 상호문화교육 프로그램이 학습자의 문화지능 향상에 효과적임을 보여준다. 특히, 초인지와 행동 요소에서의 향상은 프로그램이 학습자들의 전략적 사고 및 행동 적응 능력이 향상되었다. 이러한 결과는 프로그램의 체계적인 설계와 다양한 교육 매체의 활용, 협력적 조별 활동을 포함한 직접적 체험 활동이 크게 기여한 것으로 해석될 수 있다. 또한, 초급 학습자들의 높은 동기와 호기심, 다양한 문화적 배경이 프로그램 성과에 긍정적인 영향을 미쳤다고 볼 수 있다.

왕옌(2021: 92)의 연구에 따르면, 한국어 학습자의 문화지능이 이문화 적응 및 만족도에 긍정적인 영향을 미치며, 문화지능이 높을수록 유학 기간 동안의 만족감이 증가한다. 이러한 결과를 바탕으로, 상호문화교육을 통한 문화지능의 향상이 초급 한국어 학습자의 한국문화 적응 및 유학 생활의 만족도 개선에도 기여할 수 있음을 시사한다.

따라서, 이러한 상호문화교육 프로그램은 문화지능을 향상시키기 위한 도구로 활용될 수 있으며, 한국어 학습과 문화 이해를 동시에 달성할 수 있는 유용한 방법임을 보여준다. 다음으로, 이러한 결과를 가져올 수 있었던 학습자들의 참여경험을 통해 살펴보고자 한다.

따라서, 2차 실행 양적결과는 초급 한국어 학습자를 위한 상호문화교육 프로그램이 초인지, 인지, 동기, 행동 향상에 효과적임을 시사한다. 특히, 실험집단은 통제집단보다 모든 변인에서 더 높은 향상을 보인 것으로 나타났다. 실험집단은 통제집단보다 모든 변인에서 더 높은 향상을 보였으며, 효과 크기 분석 결과에서도 중간 이상의 효과를 나타냈다.

인하대학교
INHA UNIVERSITY

다음으로, 2차 실행의 질적결과를 살펴보고자 한다. 상호문화교육 프로그램에 참여한 학습자들의 참여경험은 ‘문화적 탐험과 연대’, ‘언어적 호기심과 문화적 자신감’, ‘상호문화소통과 융합의 즐거움’으로 나타났다. 이들의 상호문화교육 프로그램 참여경험은 문화적 탐험의 여정과 같았다. 한국 드라마와 설화를 통해 다양한 문화를 접하고 이해하게 되었고, 자국의 문화에 대한 새로운 관점을 얻게 되었다. 또한, 다국적 학습자들과의 소통을 통해 상호이해와 포용의 태도를 함양하며 타문화에 대한 존중과 배려심을 키울 수 있었다.

특히, 한국 드라마와 설화는 한국어 학습에 대한 흥미와 호기심을 증진하는 역할을 했다. 비록 처음에는 이해하기 어려웠지만, 한국어를 배우고 싶은 의지를 높여주는 계기가 되었다. 과거부터 현재까지 이어져 온 광포 설화와 현대에 재해석된 드라마는 한국어 학습자 관점에서 한국의 과거와 현재를 이해하도록 도와준다. 이러한 자료들은 교실 밖에서의 의사소통을 통하여 언어를 배우고 사용하는 문제와 관련이 있다(De Carlo, Maddalena, 1998; 장한업 역: 2011: 55). 따라서, 상호문화교수·학습 활동을 구성할 때, 과거와 현재를 연결시켜 줄 수 있는 교수·학습 자료를 활용한다면 학습자들의 흥미와 학습 동기를 높일 수 있을 뿐만 아니라 교육적 효과도 높일 수 있다.

또한, 조별 활동을 통해 한국어 실력을 향상하고 상호 교류 기회를 확대할 수 있었다. 다문화적 환경에서의 의사소통 능력 증진과 한국어 학습에 대한 긍정적 인식 형성에도 큰 영향을 미쳤다. 외국어교육에서 학습자는 문학 텍스트 내에 서술된 사건과 등장인물의 태도와 감정에 정서적으로 이입하고 인지적으로 함께 사고하면서 감정과 사고를 공유하게 된다(김정용, 2017: 181). 이에 더 나아가 본 연구에서는 광포서화 문학 텍스트를 통하여 감정과 사고를 공유할 뿐만 아니라 직접적인 학습자 간 교류를 통하여 깊은 이해와 학습자들이 한국어를 실제로 사용하고, 다양한 문화적 배경을 가진 사람들과 교류하면서 의사소통 능력이 향상된 것을 확인할 수 있었다.

그뿐만 아니라, 상호문화교육 프로그램은 이야기 창작과 교육연극 활동을 통해 상호 협력과 융합의 기쁨을 느끼게 하였다. 이야기 창작 과정에서 발생하는 어려움을 함께 해결하며 협력 능력, 문제 해결 능력, 그리고 의사소통 능력을 향상할 수 있었다. 또한, 교육연극 활동을 통해 공동 목표 달성을 위한 협력 경험을 하며 서로 존중하고 배려하는 관계를 형성할 수 있었다. 이는 상호문화교육의 목적인 사회구

인하대학교
INHA UNIVERSITY

성원들이 병렬적으로 존재하는 것이 아닌, 만남과 소통을 통하여 각각의 문화권들의 관습과 습관이 유지되는 통합의 과정으로 볼 수 있다(김영순 외, 2020: 65). 따라서, 상호문화교육을 통해 학습자들은 다양한 문화적 배경을 가진 사람들과 상호작용하면서 서로의 차이를 존중하고 이해하며, 더 나아가 문화 간의 경계를 넘어서 새로운 문화를 형성할 수 있다.

2. 논의 및 제언

본 연구는 외국어교육에서의 상호문화교육에 대한 선행연구 및 문헌고찰과 한국어 학습자들의 문화교육에 대한 인식 및 요구를 토대로 한국어 학습자의 문화지능 신장을 위한 상호문화교수·학습 프로그램 원형을 개발하고 이를 실행연구로 교육현장에 적용함으로써 효과를 검증하였다. 기존 다루어진 담론들에 비추어 본 연구에서 얻은 결과를 토대로 논의하면 다음과 같다.

첫째, 개발자 측면에서 교수·학습 프로그램 설계를 논의하고자 한다. 한국어교육과정은 학습자 중심 교육을 지향하지만, 교육 대상의 다양성과 불균형한 한국어 수준은 교육 목표 달성에 어려움을 야기한다. 이러한 문제를 해결하기 위해서는 교사 수준의 재조정이 필요하다(강수정, 쩐반뜨, 2021: 237). 이는 한국어교육과정의 적용 대상은 폭넓고 다양하며, 이들의 한국어 수준 또한 균일하지 않은 실정으로 인하여 학습자의 다양성을 고려하여 교육 목적에 맞는 교육을 제공하는 데에 어려움이 있기 때문이다. 이를 통하여 교사는 한국어교육과정에 대한 이해를 바탕으로 학습자들의 요구에 맞는 교수·학습을 제공해야 함을 보여준다(이미경, 2021: 2). 한국어교육에서는 학습자의 다양성을 고려하여 교사가 자율적으로 수업을 계획하고 운영하는 경우가 많다. 따라서 교사의 교육에 대한 가치관은 교육과정의 설계와 내용 구성, 교육 목적 및 목표에 영향을 미치게 된다. 따라서 다양한 문화적 배경을 가진 학습자들이 혼재하는 한국어교육 환경에서는 교사의 가치관과 함께 학습자의 인식 및 요구를 고려한 교육이 필요하다. 이는 이 연구에서 제시하고자 하는 상호문화교수·학습 프로그램 설계의 시작점이다.

한국어교육 측면에서의 상호문화교육 프로그램의 설계 시, 교육의 구성요소 선정에서부터 어려움이 있었다. 한국어교육의 학습자는 한국어 학습의 목적부터 수준,

인하대학교
INHA UNIVERSITY

교육환경까지 다양하기 때문이다. 이에 따라, 이 논문에서는 외국어교육에서의 상호문화교육의 구성요소를 살펴봄으로써 프로그램을 구축해나가기 시작하였다. 그리고 상호문화역량으로서의 문화지능 측정 도구로 선정하여 구성요소를 좀 더 구체적으로 설정하였으며, 상호문화 교수·학습 과정 및 한국어 교수·학습 단계를 활용하여 실제 교육환경에서 적용할 수 있도록 구성하였다.

또한, 교수학습 자료 및 활동의 다양화를 지향하여 학습자들이 수업에서 능동적으로 참여하고 타문화권 학생들과 상호작용할 수 있도록 유도하였다. 이러한 과정으로 구축된 교수·학습 프로그램은 현직 한국어 교사들로부터 세 차례에 걸쳐 수정·보완되었으며, 이는 한국어 학습자의 문화지능에 긍정적인 영향을 줄 수 있었다. 이는 전문가들이 교육의 본질에 대한 이해가 높으므로, 이들의 의견이 교육의 성과와도 연결될 수 있기 때문이다(김지영, 김정숙, 2015: 21).

한국어교육 현장에서 교육과정을 기반으로 한 상호문화 교수·학습 프로그램 설계에서의 어려움은 다음과 같이 도출해 볼 수 있다. 한국어 표준 교육과정은 상호문화 의사소통을 궁극적 목표로 삼고 있지만, 문화교육 영역을 토대로 재구성하는 것에 대한 어려움을 겪는다. 이는 학습자의 다양성으로 인하여 구체적인 방향 또는 방법에서 교사에게 많은 책임을 부여하고 있기 때문이며, 한국어교육과정이 전 세계 다양한 학교들에서 활용될 수 있도록 보편적이고 추상적인 방식으로 기술되어 있어 실제 교육 현장에서의 실현에 있어서 어려움을 겪고 있다고 밝힌 박진욱(2018: 301)의 연구에서도 언급된 바 있다.

또한, 학습자의 다양성과 변화를 고려해야 한다. 한국어교육은 학습 목적, 학습 환경, 그리고 국적 점차 다양해지고 있으므로 교수자는 이러한 다양성을 인식하고 적절히 대응해야 한다. 학습자의 문화권 비율도 교육환경도 전 세계적인 흐름에 따라 변화하고 있으므로 이러한 변화를 학습자들이 의미 있게 받아들일 수 있도록 기존의 담론과 함께 새로운 개념과 혁신이 결합된 방향으로 나아가는 과정이 필요하다(장성민, 2023; 29). 따라서, 세 차례에 걸친 전문가 검토를 통해 긍정적인 결과를 얻었지만, 이 연구가 끝나는 것이 아니라 후속 연구를 통해 지속해서 프로그램을 발전시켜 나갈 필요가 있다.

다음으로, 학습자 특성에 적합한 교수·학습 설계라는 측면에서 어려움이 있다. 학습자의 학습 목적과 학습 영역에 대한 인식 및 요구를 파악하기 위해서는 요구

인하대학교
INHA UNIVERSITY

조사가 필요하지만, 문화영역은 한국어교육 일부로서 문화교육만을 위한 요구를 파악하는 현실적으로 쉽지 않다. 특히, 국내 한국어교육 현장은 다국적이므로 모든 학습자를 위한 수업 계획을 수립하는 데에 어려움이 따른다. 이와 관련하여 나은영(2022: 2)에서는 한국어교육 환경은 같은 반에 편성되어도 한국어 수준 차이 때문에 교사가 학습자의 개별 수준에 맞는 수업을 운영하기가 어려움을 지적한 바 있다. 초급 학습자의 경우, 이러한 문제는 더욱 두드러지며, 그들의 문화적 배경과 언어 수준을 고려한 맞춤형 교육이 필수적이다. 초급 학습자들이 초기 단계에서 느끼는 동기와 호기심을 유지하고 발전시키기 위해서는 그들의 요구와 수준에 맞는 세심한 교육 설계가 필요하다.

본 연구를 통하여 한국어교육과정을 기반으로 한 교수·학습 프로그램 설계는 동료 전문가와 협력이 이론과 실제 교육현장을 통합하는 데 긍정적인 영향을 주었으며, 두 차례에 걸친 실행 및 반성 과정이 이를 더 견고하게 만들어주었음을 확인할 수 있었다. 이는 고정된 혹은 완성된 형태의 교수·학습 방법이 아닌 수업 목표에 대한 학습자 반응과 성취도에 따라 교수자의 관찰과 반성을 기반으로 매 단계 발전된 방향으로 수정하고 변화시키는 교수·학습은 긍정적인 결과를 가져온다는 김혜진(2021: 160)의 연구 결과와 일치한다. 이는 결국 국내 한국어 학습자의 교육환경에 맞는 영역별 교수·학습 프로그램을 고안하는 지속적인 노력이 필요함을 보여준다.

둘째, 문화지능 측면에서 교수·학습 프로그램 효과를 논의하고자 한다. 한국어 학습자의 문화지능 신장을 위한 선행 담론 고찰과 한국어 학습자의 문화교육에 대한 인식 및 요구조사 결과 이 연구에서 개발된 교수·학습 프로그램이 한국어 학습자의 문화지능 신장을 위한 방안이 될 수 있음을 확인하였다. 한국어 학습자의 문화지능은 단기간에 신장할 수 있는 것이 아니며, 지속적으로 다양한 문화적 환경에 노출될 가능성이 크므로 한국어 학습자의 문화지능 신장을 위한 교수·학습 프로그램의 개발은 중요한 과제이다.

특히, 문화지능은 유학생들이 학업 및 생활을 성공적으로 이어나가기 위하여 현지의 문화에 적응할 수 있는 능력이므로 필수적이다. 이는 문화적인 적응은 유학생활의 만족도와 학업 성과에 영향을 미칠 수 있기 때문이다. 따라서 문화지능이 높을수록 해당 문화에 더 잘 적응할 수 있고, 이는 유학기간동안의 만족도를 높이고 학업을 지속할 수 있는 데 도움이 된다는 왕옌(2021: 92)과 문화지능이 높은 유

인하대학교
INHA UNIVERSITY

학생일수록 문화적응스트레스를 덜 받을 뿐만 아니라, 대학생활적응을 더 잘하는 것으로 나타났다. 이는 문화지능이 유학생의 대학생활적응에 긍정적인 영향을 끼칠 수 있는 중요한 변인이 될 수 있다는 심령(2022: 139) 또한 유학생들의 문화지능의 중요성에 대한 내용을 반영하고 있다. 특히 초급 학습자들은 유학 생활 초기 단계에서 겪는 어려움을 해결하기 위해 더욱 체계적이고 구체적인 교육 프로그램이 필요하다. 이들에게는 문화적 차이를 이해하고 존중하는 기본적인 문화 지식과 함께 실제 생활에서 적용할 수 있는 구체적인 경험 중심의 교육이 효과적이다. 이를 통해 초급 학습자들은 문화적 충격을 최소화하고, 문화지능을 단계적으로 향상시킬 수 있다.

학습자들은 상호문화교육과 관련하여 스스로의 문화적 인식에 대한 변화와 상호작용에 대한 능력이 향상됨을 인식하고 있었으며, 이는 대학원생을 대상으로 조별 활동 중심 온라인 상호문화 프로젝트를 수행하여 문화지능이 향상되었다는 에레스 외(Erez, et al., 2013: 330)의 연구, 경영 대학원생을 대상으로 상호문화 관리 과목에서 네 가지(강의, 문학 읽기, 타문화 학습 후 토론, 현장학습) 교수·학습 활동을 진행한 결과 모든 활동이 문화지능을 향상하는 데 도움이 되었다는 Putranto(2015; 354)의 연구와 일치한다.

따라서, 초급 한국어 학습자를 위한 상호문화교육은 강의식, 문학 읽기, 체험 활동, 교육연극 등의 활동을 IGW를 기반으로 진행한다면 학습자의 문화지능 향상에 긍정적인 영향을 주는 것으로 볼 수 있다. 따라서, 초급 한국어 학습자를 위한 상호문화교육에서 활용될 수 있는 다양한 IGW이 개발되어야 하며 이를 적극적으로 운영할 수 있는 교육적 환경 마련 및 분위기가 조성될 필요가 있다.

셋째, 학습자 측면에서 참여경험을 논의하고자 한다. 요구조사를 통한 한국어 학습자들의 인식은 일반적으로 문화교육은 교재에 제시된 문화영역이나 한국문화만을 배우는 수업으로 인식하고 있었다. 그리고 이러한 문화영역조차 한국어교육을 위한 문화를 익히는 것으로 생각하고 있었다. 하지만, 연구참여자들은 초급 한국어 학습자를 위한 상호문화교육 프로그램에 참여하면서 한국문화뿐만 아니라, 타문화에 대한 인식과 이해, 그리고 존중을 할 수 있었으며, 자문화에 대한 새로운 관점도 알게 되었다. 또한, 타문화 학습자들과의 상호작용을 통하여 다양한 문화권 사람들과의 만남에 자신감이 생긴 것으로 나타났다. 이러한 과정에서도 어려움이 발생하였는데

인하대학교
INHA UNIVERSITY

이는 다음과 같다.

먼저, 영상콘텐츠의 이해의 어려움이다. 한국어 학습자들은 영상콘텐츠를 이해하는 데에 있어 어려움이 따르는 것으로 나타났다. 물론, 이로 인하여 한국어 학습에 대한 흥미와 의지가 높아졌다는 측면에서는 긍정적이지만, 반대로 학습 내용에 대한 인지 측면에서는 부정적인 영향을 미쳤을 것으로 볼 수 있다. 이는 한국어 학습자를 위한 콘텐츠 수요자들과의 소통 측면에서 콘텐츠의 의미를 전달하는 자막 내용의 전달력 미흡성에 관한 한계점을 제시한 이일수, 주진오(2015: 52)의 연구 결과와 일치한다.

다음으로, IGW에서의 언어적 소통으로 인한 어려움이다. 이는 비언어적·언어적 상호작용의 노력으로 극복하는 것으로 나타났다. Poort, et al.(2023: 288)에서는 IGW는 문화지능 향상에 도움이 되며, 특히 IGW에서는 언어 능력 차이보다는 새로운 경험에 대한 개방성의 성격 특성이 더 큰 영향을 미친다고 밝혔다. 이를 통하여 언어적 소통의 어려움은 학습자들의 적극적인 어려움을 극복하고 새로운 경험에 개방적으로 대응할 수 있는 능력을 함양하는 데 초점을 맞추어야 하는 것으로 볼 수 있다. 이는 동기적 문화지능 향상을 통하여 극복할 수 있도록 유도할 필요가 있다.

마지막으로, 교수자 측면에서의 실행 및 반성에 관하여 논의하고자 한다. 실행연구에서는 교수자는 교사 연구자이다. 교사 연구자가 자신의 수업을 수행하고, 반성하여 개선하면서 다음 수업에서 연결하는 등 순환적 반성으로 수업의 질을 높인다. 이러한 과정을 통한 어려움은 다음과 같다.

먼저, 수업 자료 준비에 관한 부담감이다. 다양한 문화콘텐츠, 설화, 조별 활동 자료 등 수업준비에 대한 부담감이 컸다. 이는 한국어교육의 형태에 따라, 교육 목적에 맞게 드라마 활동의 형태도 다양하게 준비되어야 하며, 다양한 소재와 언어 표현을 제공할 수 있는 교수자의 역할이 중요하다는 주현주(2020: 1108)의 연구에서도 찾아볼 수 있다. 이러한 부담은 교수자의 업무 부담과 스트레스를 증가시킬 수 있으며, 이는 교육 효과에도 영향을 미칠 수 있다. 따라서, 교수자가 어떻게 이러한 부담을 극복하고 학습자들에게 효과적인 교육을 제공할 수 있는지에 대해 논의될 필요가 있다.

다음으로, 학습자 문화권에 관한 기본적 문화 지식에 대한 부족이다. 연구자는 수업을 진행하면서 학습자 문화에 대한 지식이 부족하다고 생각하였다, 이는 원미진(2

인하대학교
INHA UNIVERSITY

009: 93)에서 한국어 교사의 이문화 소통 능력을 살펴본 결과, 문화적 차이 존중 태도와 타문화에 대한 인정, 그리고 타문화에 대한 종중, 믿음 등에서는 높은 편이었지만, 타문화에 대한 지식 및 비교 능력, 그리고 외국어 구사 능력에서는 낮은 편으로 나타났다. 따라서 교수자들은 학습자의 문화적 배경을 이해하고 그에 맞춰 수업을 계획하고 진행할 필요가 있다. 또한, 학습자들이 다양한 문화적 배경을 활발하게 공유하고 서로 배울 수 있는 환경을 조성하여 문화적 이해와 소통이 강화될 수 있도록 노력할 필요가 있다.

결론적으로 이 연구에서 개발된 한국어 상호문화 교수·학습 프로그램은 실행과 반성 단계를 통하여 연구참여자와 교사 연구자, 그리고 전문가들 간의 순환적이고 역동적인 실행과정을 통하여 연구자는 실제 교육 현장의 이론과 실제 간의 간격을 좁히는 실제적 교육 방안을 제시하였다. 또한, 실행과정을 통하여 한국어 학습자의 문화지능 형성에 긍정적인 영향을 미친 것으로 볼 수 있다. 본 연구의 의의는 다음과 같다.

첫째, 문화지능의 개념적 정의와 측정 방법에 대한 연구는 활발히 진행되었지만, 실제 교육환경에서의 적용 가능성 및 효과에 대한 연구는 미흡한 상태이다(백영선, 2023: 2). 한국 내 문화지능에 대한 연구는 아직 시작 단계에 머물러 있으며, 해외에서와 같이 다양하게 연구가 이루어지지 않고 있다(왕옌, 2021: 24). 현재까지 진행되어 온 문화지능에 대한 국내 연구는 해외 근무나 다른 문화의 동료와 함께 일하는 회사나 사업 현장 주로 중점을 두고 있다. 즉, 학교 현장에서 활용할 수 있는 연구는 거의 없으며, 문화지능을 신장하기 위한 프로그램 역시 미미한 상황이다(박지혜, 2019: 2).

본 연구에서는 선행연구를 통해 외국어교육 분야에서의 상호문화교육에 대한 이해를 바탕으로, 문화지능의 개념과 요소를 고찰하였다. 또한, 한국어 학습자를 대상으로 한 상호문화교육의 필요성을 강조하고, 이를 위한 프로그램 개발의 중요성을 제시하였다. 이러한 이론적 논의를 기반으로 하여 8차시 프로그램을 개발하여 두 차례에 걸친 실행과 반성을 통하여 최종 프로그램을 제시하였다.

이 연구의 결과는 교육 현장에서의 문화지능과 상호문화교육에 대한 새로운 시각을 제공한다. 이론적인 논의를 바탕으로 실제 프로그램을 개발하고 실행함으로써, 실제 교육 현장에서의 적용 가능성을 높이는 데에 기여할 것으로 기대된다. 이러한

인하대학교
INHA UNIVERSITY

접근은 기존의 교육학 측면에서의 문화지능 및 상호문화교육 연구에서의 한계를 극복하고, 교육기관에서의 문화지능 신장을 위한 상호문화교육 프로그램이 부족한 상황에서 이를 보완하고 발전시킬 수 있는 연구적 기반을 제공하는 것으로 볼 수 있다. 따라서 한국어교육 분야뿐만 아니라 국제적 차원에서의 교육에 대한 접근 방식을 발전시킬 수 있음을 확인할 수 있었다. 한국 내에서만 한정된 연구가 아닌 국제적인 연구를 통하여 한국어 학습자들에게 적합한 상호문화교육 프로그램을 개발하는 것이 중요하다. 이를 위해 국제 학술대회나 학술지를 통해 연구 결과를 공유하고 국제적인 협력을 추진할 필요가 있다.

둘째, 이 연구에서 효과 검증 및 참여경험을 살펴보기 위하여 이루어진 실행은 국내 교육환경에 맞추어 다국적 초급 학습자를 기반으로 시행되었다. 따라서 기존 대다수의 선행연구에서 진행된 동일국적·동일수준 대상이 아닌, 국내 교육환경에 맞춘 실행은 다국적 학습자들에게 더욱더 현실적이고 유의미한 경험을 제공할 수 있을 것으로 기대한다. 이는 학습자들이 프로그램에 더 적극적으로 참여하고, 프로그램이 교육 현장에서 실제로 적용할 수 있는 결과를 도출하는 데 도움이 될 수 있으며, 다양한 관점을 고려한 프로그램은 실제 교육 현장에서 더욱 유용하게 적용될 수 있다. 본 연구의 결과는 한국어교육 분야에 상호문화주의를 적용하는 실용적인 가치를 제공하며, 교육 현장에서의 문제 해결과 성공적인 학습 경험을 지원했다는 점에 의미가 있다.

셋째, 본 연구에서 진행된 초급 한국어 학습자를 위한 상호문화교육 프로그램의 2차 실행 결과의 양적 결과와 질적 결과를 종합적으로 고려할 때, 초급 한국어 학습자를 위한 상호문화교육 프로그램은 학습자들의 초인지, 인지, 동기, 행동 향상을 지원하는 데 효과적이었다. 양적 결과 분석에서는 초인지와 행동 변인에서 상당한 효과 크기를 확인할 수 있었는데, 이는 학습자들이 프로그램을 통해 자문화 인식과 타문화에 대한 이해를 높이고, 그에 따라 사고를 조절하며 행동에 변화를 나타낸 것을 시사한다. 또한, 질적 결과 분석에서는 학습자들이 IGW를 통해 서로의 관점을 이해하고 함께 학습하는 경험을 얻었으며, 이를 통해 상호작용과 협력이 증진되었다는 것을 확인할 수 있었다. 이러한 학습자 간 상호작용은 프로그램의 중요한 요소로 작용하여 학습자들의 학습 경험을 보다 풍부하고 의미 있는 것으로 만들어주는 것으로 나타났다. 학습자들이 서로 소통하고 협력하며 다양한 관점을 공유함으

인하대학교
INHA UNIVERSITY

로써, 개인의 인식과 사고의 폭을 넓히고 발전시키는 데 기여했다. 이는 단순히 언어적 능력뿐만 아니라 상호문화적 이해와 협력 능력을 함양하는 데 중요한 요소로 작용함을 확인할 수 있었다. 따라서, 이러한 학습자 간 상호작용은 초급 한국어 학습자를 위한 상호문화교육 프로그램의 성공적인 운영 및 학습 효과 측면에서 긍정적인 것을 확인할 수 있었다.

이러한 의의에도 불구하고 이 연구는 다음과 같은 한계점을 지니고 있다.

첫째, 연구 대상의 제약성이다. 이 연구는 국내 대학교에서 한국어를 배우고 있는 학습자를 대상으로 진행되었다. 이는 한국어 학습자의 다양한 특성을 고려하지 못했다는 것을 의미한다. 실제로 한국어 학습자는 국적, 나이, 학습 목적, 한국어 능력 등에 따라 매우 다양한 특성을 보이고 있다. 따라서 연구 결과를 모든 한국어 학습자에게 일반화하기에는 어려움이 있다. 예를 들어, 국내에 거주 중인 외국인 근로자와 결혼이주여성의 문화교육에 대한 요구는 다를 수 있으며, 동아시아 문화권에서 온 학습자와 서양 문화권에서 온 학습자의 문화교육에 대한 요구는 다르기 때문에 각 대상의 요구에 따른 프로그램 개발이 필요하다.

둘째, 연구 기간의 단기성이다. 이 연구는 단기간 진행되었기 때문에 프로그램의 장기적인 효과를 검증하기에는 부족함이 있었다. 문화지능은 단기간에 급격히 변화하는 요인이 아니다. 따라서 프로그램 참여 후 장기간 추적 관찰을 통해 프로그램의 지속적인 효과를 검증하는 것이 필요하다. 또한, 프로그램 참여자들의 문화지능 변화에 영향을 미치는 다양한 요인을 분석하는 연구도 필요하다. 예를 들어, 프로그램 참여자의 개인적 특성, 학습 동기, 한국어 학습 기간 등이 문화지능 변화에 어떤 영향을 미치는지 분석하는 연구를 통해 프로그램의 효과를 높일 수 있는 방안을 모색할 필요가 있다.

셋째, 프로그램의 제한성이다. 이 연구에서 개발한 교육 프로그램은 정규교육과정에서 활용하기에는 어려움이 있다. 이는 프로그램이 특별히 설정된 조건 하에서 진행되었기 때문인데, 이는 실제 교육 현장에서의 적용 가능성을 제한할 수 있다. 예를 들어, 프로그램이 특정 주제나 특정 차시에서만 활용할 수 있다면, 정규 수업 시간표에 맞추기 어려울 수 있다. 또한, 프로그램의 내용이나 방법이 기존의 교육과정과 조화를 이루지 못한다면, 학교나 교육기관에서 이를 채택하기 어려울 것이다. 이를 해결하기 위해서는 프로그램의 내용을 보다 유연하게 조정하거나, 정규 교육과

인하대학교
INHA UNIVERSITY

정 내에서 통합할 수 있는 방안을 모색해야 한다.

이러한 문제점에 대한 인식을 바탕으로 다음과 같은 제언을 하고자 한다.

첫째, 초급 한국어 학습자를 위한 상호문화교육 프로그램을 활용한 연구 대상 및 기간을 확대할 필요가 있다. 다양한 한국어 학습 목적에 따라 연구를 수행하여 맞춤형 프로그램을 개발하고 단기간 연구를 넘어 장기간 추적 관찰을 통해 문화지능 신장을 위한 프로그램의 효과를 검증하는 연구가 진행될 필요가 있다. 더 나아가 상호문화교육은 문화 간의 상호이해를 높이고, 문화적 다양성을 존중하며, 조화로운 공존을 이루는 데 있으므로, 국내 이주민인 외국인뿐만 아니라 정주민인 한국인과 함께 하는 통합형 상호문화교육으로 개발될 필요가 있다.

둘째, 초급 한국어 학습자를 위한 상호문화교육 프로그램의 개발과 발전은 지속적인 연구와 노력이 필요하다. 본 연구에서 제시한 프로그램을 출발점으로 삼아, 다양한 문화콘텐츠 및 IGW 활동을 강화하여 학습 효과를 높일 방안을 모색해야 한다. 이러한 연구 결과와 방법론은 학문적인 의미뿐만 아니라 교육 현장에서의 실용적인 적용을 위해 교사들과 교육자들과의 공유가 필요하다. 특히, 교수·학습 텍스트 측면에서의 확장이 필요하다. 최현식(2018: 73)에서는 현대시문학사교육 측면에서 예비교사들의 작품 경험을 넓힐 필요성에 대하여 강조하였다. 이는 한국어교육에서도 크게 다르지 않다. 따라서, 상호문화 교수·학습 방안에 관한 연구와 결과를 공유할 수 있는 공식 커뮤니티를 형성하여, 교사 개개인의 노력뿐만 아니라 전문가들과의 상호작용을 통해 발전할 수 있는 환경을 조성할 필요가 있다. 또한, 프로그램의 유연성을 확보하는 것이 중요하다. 이를 위해 프로그램을 모듈화하는 방안을 모색해야 한다. 모듈화된 프로그램은 작은 단위의 모듈이 독립적으로 운영될 수 있도록 설계하는 것이며, 이는 특정 시간대나 환경에 구애받지 않고 다양한 상황에 맞춰 사용할 수 있도록 해준다.

셋째, 상호문화 및 문화지능에 대한 이해를 높이기 위한 교사 재교육이 진행될 필요가 있다. 이들에 대한 교사의 이해를 높이고, 효과적인 프로그램 운영을 위한 역량 강화 교육을 제공해야 한다. 다양한 문화적 배경에 대한 이해, 상호문화적 소통 능력, 프로그램 운영 능력, 문화지능 등을 강화할 수 있는 교사 재교육 프로그램을 개발할 필요가 있다. 이를 통하여 한국어교육에서의 문화지능 신장을 위한 상호문화교육이 활발하게 운영될 수 있는 교육환경 마련 및 분위기가 조성되어야 한다.

인하대학교
INHA UNIVERSITY

넷째, 정부 차원에서 초급 한국어 학습자를 위한 상호문화교육 프로그램 개발 및 운영을 위한 정책적 지원을 확대할 필요가 있다. 상호문화교육의 중요성을 인식하고, 한국어교육 정책에 상호문화교육이 포함되어야 한다. 또한, 민간단체와의 협력을 통해 상호문화교육 프로그램 개발 및 운영을 활성화해야 한다. 마지막으로, 국제교류 프로그램을 통해 해외 한국어교육기관과의 협력을 강화하여 상호문화교육 프로그램의 경험과 지식을 공유하고, 공동연구 및 개발을 수행할 국제적인 네트워크의 장 마련을 위한 지원이 필요하다.

본 연구는 한국어 학습자의 문화지능 신장을 위한 상호문화교육 프로그램 개발과 실행에 대한 초석을 마련하였다. 향후 지속적인 연구를 통하여 상호문화교육이 한국어교육 현장에 활발하게 적용될 수 있기를 기대한다. 이를 통해 한국어 학습자들이 다양한 문화적 환경에서 성공적으로 적응하여 그들의 성장과 발전에 도움이 되기를 기대한다.

인하대학교
INHA UNIVERSITY

참고문헌

강남주, 손상희(2021). 가치기반 아동금융교육 프로그램 개발 및 효과평가: 초등학교 1~ 3학년 아동의 개인재무관리 영역별 가치를 중심으로. Family and Environment Research, 59(4), 501-523.

강민경(2008). 도교적 상상력의 현대적 활용 가능성 고찰: 마고할미를 중심으로: 마고할미를 중심으로. 도교문화연구, 28, 37-56.

강민경(2012). 대학 글쓰기 교육에서 창의성 향상을 위한 한 방향. 비평문학, 45, 205-231.

강민경(2022). 한· 중 마고의 전승 양상과 연관성 고찰. 도교문화연구, 56, 287-318.

강수정, 쩐반뜨(2021). 베트남인 교수자의 국내 베트남 유학생들을 대상으로 한 교육 경험 사례 연구: 교육과정 생성 관점에 근거한 교사 수준에서의 교육과정 재구성 실태에 대한 탐색을 중심으로. 한글, 82(1), 227-271.

강재희, 송현정(2022). KSL 학습자를 위한 상호문화교육 수업 방안. 교육과학연구, 24(2), 99-118.

강주영(2024). 웹드라마를 활용한 한국 일상 문화 및 가치관 교육 방안. 한국엔터테인먼트산업학회논문지, 18(1), 61-81.

강지영, 소경희(2011). 국내 교육관련 실행 연구(action research) 동향 분석. 아시아교육연구, 12(3), 197-224.

강진옥(2018). ‘꽃 피우기 내기’로 구현되는 창세신화의 신화적 원리와 세계관념: <천지왕 본풀이> 를 중심으로. 구비문학연구, 50, 5-36.

강현주(2014). 해외 거주 한국어 초급 학습자 대상 한국문화 교육 방안 연구. 이중언어학, 57, 1-24.

강현주(2018). 한국어 교사의 상호문화 능력 함양을 위한 문화 교육 현황과 개선 방안. Journal of Korean Culture, 43, 119-144.

강현화(2010). 문화교수의 쟁점을 통해서 본 문화교수의 방향성 모색. 한국언어문화학, 7(1), 1-30.

강희숙(2014). 다양성의 시대, 타자 중심 윤리의 실천으로서의 한국문화교육. 어문론

인하대학교
INHA UNIVERSITY

총, 62, 97-118.

고연희(2023). 설화 <마고할미>를 활용한 한국어교육 방안 연구: 중국인 고급 학습자를 중심으로. 다문화사회와 교육연구, 15, 1-28.

고은미(2014). 상호문화적 관점을 활용한 한국어 고급반 프로젝트 수업 모형 연구. 한국언어문학, 89, 223-251.

고은미(2019). 한국어 초급 학습자를 위한 문학 교육 방안 연구-시 텍스트를 중심으로. 어문론집, 79, 293-323.

고현범(2018). 상호문화적 대화의 사회철학적 의미.철학논총, 94, 1-20.

공하림, 부수현(2016). 재외동포 교육용 한국어 교재 문화 요소 분석 및 단원 구성 방안: 상호문화 접근법에 기반하여. 문화와 융합, 38(2), 37-63.

곽경숙(2019). 선교 목적 한국어교육에서 성경 스토리텔링을 활용한 한국어교육 연구. 광신논단, 29, 203-223.

관관, 조천미, 이미향(2022). 교사・학습자 간 상호작용 매개 효과를 통한 한국어 학습자의 학습 참여 연구: 중국인 한국어 학습자를 중심으로. 어문론집, 92, 387-420.

교육부(2023a, 4월 14일). 유학생 유치 경쟁력 제고를 위해 대학-지자체 목소리 듣는다[보도자료]. https://if-blog.tistory.com/14112.

교육부(2023b, 8월 16일). 2027년까지 외국인 유학생 30만 명 유치로 세계 10대 유학강국으로 도약한다[보도자료]. https://if-blog.tistory.com/14400.

구민지, 김원경(2018). 한국 언어문화 교육 방안으로서의 설화 '다시쓰기'. 한국언어문화학, 15(2), 63-91.

구정화, 박선웅. (2011). 다문화 시민성 함양을 위한 다문화교육의 목표 체계 구성. 시민교육연구, 43(3), 1-27.

국립국어원(2020). 2020 국내외 한국어 교재 사용 현황 조사. 국립국어원.

권경민(2007). 애니메이션 서사분석을 위한 방법론적 고찰. 한국콘텐츠학회논문지, 7(6), 119-126.

권미경(2021). 유학생의 문화인식과 한국문화 학습에 관한 연구: 중국 국적 유학생을 중심으로. 교양교육연구, 15(1), 247-258.

권연진(2017). 인지언어학에서 은유의 보편성과 상대성, 서울: 한국문화사.

인하대학교
INHA UNIVERSITY

권영환, 고지영(2011). 초등영어교육에서 문화간 의사소통능력 발달을 위한 문화학습에 관한 연구.인문과학연구, 31, 5-27.

권오현(2003a). 의사소통중심 외국어교육에서의 ‘문화’: 한국의 학교 외국어교육을 중심으로. 국어교육연구, 12, 247-274.

권오현(2003b). 초·중등학교에서의 세계문학 교육: 현황 및 제안. 헤세연구, 10, 1-14.

권태효(2010). 여성거인설화의 자료 존재양상과 성격. 탐라문화, 37, 223-260.

김경남(2020). 민속문화에 나타난 원주지역 여성의 삶. 아시아강원민속, 33, 41-89.

김경미(2018). 문화 간 리터러시 함양을 위한 문화항목 비교 분석: 국내·외 대학 영어교재를 중심으로. 인문연구, 84, 51-80.

김관태, 송현정(2023). 중도입국 청소년을 위한 문화교육의 방향성 탐색: 제주 설화를 중심으로. 교육과학연구, 25(1), 81-100.

김도남(2013). 상호텍스트성과 텍스트 이해 교육. 부산: 박이정.

김동현(2014). 올바른 형태의 대화 또는 소통. 한국정책과학학회보, 18(1), 245-265.

김만태(2008). 점복신앙의 미학적 (美學的) 의미. 종교연구, 52, 127-159.

김명희(2018). 웹툰 「바리공주」를 활용한 한국어 문화 교육 연구. 한글, 79(4), 939-974.

김문기, 이행선(2018) 몽골인 학습자를 위한 한국문화 교육 요소 연구. 한국학, 41(3), 217-244.

김민희, 김명철(2015). 문화지능과 성격, 문화 경험의 관계 탐색: 해외 유학생 표본을 중심으로. 문화 및 사회문제, 21(2), 159-176.

김병진, 남영호(2016). 자수성가형 기업가 특성. 대한경영학회 학술연구발표대회, 2016(1), 1-27.

김보경(2010). 설화 다시쓰기를 통한 서사적 글쓰기 지도방안 연구. 국내석사학위논문 조선대학교 교육대학원.

김성수, 김현상, 한봉환, 도경선, 유성은(2014). 유학생을 위한 기초· 교양 강좌의 운영 현황과 과제: 연세대학교의 경우. 교양교육연구, 8(6), 197-231.

김성진(2015). 문학교육, 세계를 생각하다: 상호문화주의와 세계문학 교육. 문학교육학, 49, 35-58.

인하대학교
INHA UNIVERSITY

김수영(2016). 사회복지학 전공 대학생의 자기효능감과 다문화 경험이 다문화 수용성에 미치는 영향. 다문화사회연구, 9(2), 201-229.

김수은(2021). 사회적 맥락과 학습자 특성을 반영한 한국어교육학 전공 교육 과정 개발 기초 연구: 광주 전남 지역 소재 내 한국어교육 전공 학부 과정을 중심으로. 한국어교육, 32(2), 31-61.

김수은(2022). 외국인 유학생의 수강 실태 파악을 통한 한국어교육 전공 교육과정 개선 방안 연구-광주・전남 지역 소재 한국어교육학 전공 학부생을 중심으로. 언어와 문화, 18(4), 49-72.

김아영(2020). 비대면 시대, 방송 한류에 관한 현재적 진술. 방송문화, 422, 141-153.

김영순(2006). 지역문화콘텐츠의 교육적 활용 방안에 관한 연구. 인문콘텐츠, 8, 127-148.

김영순(2017). 다문화교육의 이론과 이론가들. 북코리아.

김영순, 김도경(2022). 결혼이주여성이 참여한 자조모임 공동체의 상호문화소통에 관한 연구. 다문화사회연구, 15(2), 5-37.

김영순, 김선정, 오영훈, 이미정, 김창아, 김기화, 박미숙, 윤현희(2020). 한국 다문화사회의 교육과 복지 실천. 집문당.

김영순, 김진희, 강진숙, 정경희, 정소민, 조진경, 조현영, 최승은, 정지현, 오세경, 김창아, 김민규, 김기화, 임한나(2018). 질적연구의 즐거움. 창지사.

김영순, 안경화, 원미진, 오장근, 윤영(2017). 학습자 변인과 한국언어・문화 교육. 언어와 문화, 13(2), 217-234.

김영순, 최유성(2019). 문화번역 개념을 통한 상호문화 한국어교육 패러다임 탐색. 언어와 문화, 15(1), 1-24.

김영순, 황해영, 남정연, 문희진, 박봉수(2023). 이주여성 문화적응 생애담 스토리텔링: 중국 출신 결혼이주여성의 이야기. 서울: 북코리아.

김영천, 정상원(2016). 질적연구방법론 Ⅴ Data analysis. 서울: 아카데미프레스.

김영필(2013). 하버마스 의사소통행위이론의 상호문화주의적 함의. 철학논총, 71, 3-27.

김옥선. (2007). 한국어교육에서 상호문화학습의 실천. 언어와 문화, 3(2), 181-205.

김윤주(2015). 국어교육, 한국어교육: 전래동화를 활용한 다문화 문식성 교육: 상호

인하대학교
INHA UNIVERSITY

문화교육 모형에 기반하여. 漢城語文學, 34, 295-318.

김윤지(2022). 트랜스미디어 스토리텔링으로 본 한국춤 콘텐츠 모듈의 교육적 활용 방안. 리터러시연구, 13(1), 117-139.

김정란(2021). 한국어 교사 재교육을 위한 성찰적 상호문화 정체성 형성에 관한 연구. 韓民族語文學, 94, 143-177.

김정은(2022). 화성지역 마고할미 설화의 유형과 전승 의미: 마고할미의 역동성과 우발성을 중심으로. 문화콘텐츠연구, 24, 39-73.

김정호(2016). 굿과 떼이얌에 나타난 신화수용 연구: 나쁜 여신을 중심으로. 韓民族語文學, 183-211.

김주연, 안경모(2012). 중국에서의 한류콘텐츠 선호가 한국상품 구매, 한국방문 및 한글학습의도에 미치는 영향. 한국콘텐츠학회논문지, 12(5), 447-458.

김준섭, 신동준, 홍민(2016). 자바 GUI를 활용한 오목 게임 구현. 한국정보처리학회 학술대회논문집, 23(1), 518-519.

김중섭, 김정숙, 이정희, 김지혜, 박나리, 박진욱, 이수미, 강현자, 장미정, 홍혜란, 김경표, 김영근, 김가연, 서정민, 김광문(2017), 2017년 국제 통용 한국어 표준 교육과정 적용 연구(4단계). 서울: 국립국어원.

김중섭, 김정숙, 이해영, 김선정, 이정희, 강현자, 박선희, 이선영, 장문정, 장성희, 최지영, 정미향(2010). 2010년 국제 통용 한국어교육 표준 모형 개발(1단계). 국립국어원.

김지성, 이성은(2004). 교육연극을 활용한 말하기 학습이 초등학생의 자기 표현력에 미치는 효과. 교육과학연구, 35(2), 43-61.

김지영, 김정숙(2015). 대학의 외국인 유학생을 위한 교양 교육으로서의 한국어 쓰기 교육과정 개발을 위한 기초 연구: 쓰기 교재 개발 원리에 의한 교재 분석을 중심으로. 이중언어학, 58, 1-31.

김지혜(2013). 학문 목적 한국어 학습자를 위한 상호텍스트성 기반의 듣기 과제 연구. 고려대학교 국내박사학위논문.

김진희(2021). 지역아동센터 아동의 상호문화역량에 관한 혼합연구. 문화교류와 다문화교육, 10(6), 141-174.

김창근(2015). 상호문화주의의 원리와 과제: 다문화주의의 대체인가 보완인가?. 倫理

인하대학교
INHA UNIVERSITY

研究, 103(1), 183-214.

김창아(2016). 교육연극을 통한 다문화 대안학교 초등학생의 협동학습. 서울: 북코리아.

김창아, 김영순(2013). 교육연극을 활용한 다문화 대안학교의 한국어교육 프로그램 실행 연구. 교육과학연구, 44(3), 241-269.

김태희(2016). 동물의 마음을 어떻게 아는가? 철학논총, 86, 101-137.

김해옥(2015). 한국문화 교육의 위계화 방안 연구 -문화 교육 이론을 중심으로-. 언어사실과 관점, 35(0), 183-204.

김해옥(2018). 학습자 집단의 특성을 고려한 한국문화 교육 방안: 학문 및 취업 목적 학습자 설문 결과를 중심으로. 리터러시 연구, 9(3), 41-71.

김형복, 이행선(2017). 몽골과 한국 설화 비교를 통한 한국문화 교재 구성 방안 연구. 로컬리티 인문학, (18), 189-211.

김혜경, 이유화(2023). EFL 대학생의 협력적 글쓰기 활동 과정과 학습자 인식 연구: PBL(문제중심학습법) 기반으로. 영어영문학, 28(3), 71-94.

김혜정(2014). 한국 마고의 전승 양상과 신적 성격. 고려대학교 박사학위논문.

김혜진(2017). 한국어 학습자의 문화적 문식력 신장을 위한 고전 소설 교육 연구. 서울대학교 국내박사학위논문.

김혜진(2021). 한국어 학습자의 문화적 문식력 향상을 위한 설화 교육 실행 연구. 문화와 융합, 43(9), 139-166.

김희경(2023). 공감과 소통 능력 향상을 위한 다문화교육 고찰: 한국어 학습자의 교육 사례 분석에 기반하여. 다문화콘텐츠연구, 46, 163-194.

나은영(2022). SNS를 활용한 한국어 학습 효용성 연구. 동신대학교 국내박사학위논문.

남은영, 윤채빈, 박수정(2019). 이슬람 문화권에서의 한류 팬의 개인적 경험: 아제르바이잔 한류팬을 대상으로. 여가학연구, 17(4), 1-30.

노용구(2006). 여가 연구에 있어 질적 연구의 타당성. 한국여가레크리에이션학회지, 30(4), 153-165.

노채환(2021). 비실시간 온라인 한국어 수업에서 패들렛(Padlet)을 활용한 상호작용 연구: 사이버대학의 <고급한국어>과목 사례를 중심으로. 어문학, 153, 99-123.

인하대학교
INHA UNIVERSITY

모홍월(2020). 중국인 학습자를 통해서 본 문화교육의 위계화 방안 연구. 문화교류와 다문화교육, 9(3), 133-156.

문영하(2019). 한국어교사의 문화지능과 의사소통 수준에 관한 연구. 새국어교육, 119, 315-344.

문정현(2020). 외국인 유학생을 위한 한국문화 교양교과목 구성과 실제. 한국콘텐츠학회논문지, 20(2), 658-666.

문태형(2000). 사회지능 척도 개발 연구. 아동교육, 9(2), 127-141.

문화체육관광부(2023). 세계 미래세대를 잇는 한국어 세계화 전략(2023~2027).

문화체육관광부, 국립국어원(2020). 한국어 표준 교육과정.

문희진, 김영순(2023). 한국어 학습자 상호문화교육 프로그램에 대한 체계적 문헌고찰. 언어와 문화, 19(3), 101-133.

문희진, 장현정(2023). 한국어 학습자를 위한 상호문화 교수· 학습 설계가 문화지능 향상에 미치는 영향. 리터러시 연구, 14(4), 337-364.

박분주, 이윤경(2017). 타문화 교환학생들과의 협력학습이 영어학습자들의 상호문화간 의사소통능력에 미치는 효과. 언어과학연구, 81, 81-107.

박선희(2021). Peter Sis의 위인 그림책에 내포된 문학적 상상력 고찰. 어린이문학교육연구, 22(4), 25-49.

박영순(2006). 한국어교육을 위한 한국문화론. 한림출판사.

박원. (2000). 문화와 영어교육. 영어교육연구, (20), 1-21.

박인기(2002). 문화적 문식성의 국어교육적 재개념화, 국어교육학연구, 15, 국어교육학회, 23-54.

박인철(2011). 이질감과 친근감. 현상학과 현대철학, 50, 67-107..

박인철(2015). 현상학과 상호문화성. 파주: 아카넷.

박일혁, 엄한주, 이기봉(2014). 체육학연구에서 확인적 요인분석 이용의 문제점과 올바른 적용. 한국체육측정평가학회지, 16(1), 1-22.

박준형(2006). 한국의 교육정책 형성과정에 대한 비판적 고찰. 교육행정학연구, 24(3), 27-50.

박지숙, 홍혜영(2022). 공감 능력 신장을 위한 게이미피케이션 기반의 ‘아트 보드게임’ 적용 연구: 융합예술 이미지 연상법 실행을 중심으로. 한국과학예술융합

인하대학교
INHA UNIVERSITY

학회, 40(5), 129-148.

박지혜(2019). 동화를 활용한 수업이 문화지능 향상에 미치는 영향. 서울교육대학교 국내석사학위논문.

박진욱(2018). 국제교육과정(IBDP) 내 외국어로서 한국어교육과정 특성 연구. 어문학, 140, 299-320.

박창민, 조재성(2016). 실행 연구: 이론과 방법. 서울: 아카데미프레스.

박희정(2015). 한국어 표현능력 향상을 위한 교육연극 기법. 한국콘텐츠학회논문지, 1511, 672-679.

배규범, 주옥파(2009). 中韓 동시통역 교육의 필요성과 발전 전망. 어문론집, 42, 71-104.

백미순, 장인실(2014). 다문화 교사교육과정을 위한 초등교사의 문화지능 연구. 교육과정연구, 32(4), 217-240.

백수혜(2021). 한국어 고급 학습자를 위한 웹 기반 쓰기 포트폴리오 평가 모형 설계 연구. 리터러시 연구, 12(3), 123-151.

백영선(2023). 문화지능 기반 에듀테크 활용 국제문화교류수업의 효과. 서울교육대학교 석사학위논문.

부티투안(2022). 미디어를 활용하여 순차통역 수업 방안 제시: 한베 순차통역 수업 중심으로. 국제한국언어문화학회(INK) 제34차 추계 학술대회, 332-341.

서대진, 장형유, 김명희(2016). 인문사회 과학도를 위한 연구방법과 사례별 활용서. 청람.

서성은(2018). 트랜스미디어 스토리텔링의 캐릭터 구축 전략 연구: 영화< 신과 함께> 시리즈를 중심으로: 영화< 신과 함께> 시리즈를 중심으로. 인문콘텐츠, (51), 69-91.

서현주, 김영순, 김명희(2022). 교육연극 활용 교양수업에 참여한 대학생의 ‘공존’ 경험에 관한 질적 사례연구. 문화예술교육연구, 17(6), 283-305.

석상순(2019). 한・중 마고 전승 비교 연구.유라시아문화, 1,121-165.

성낙인(2012). 헌법학 연구와 교육 방법론 연구. 동아법학, (54), 67-105.

성시온(2011). 한국어 교사의 문화지능 조사 연구. 청소년문화포럼, 28, 82-112.

세종학당재단. (2019년 6월) “BTS가 일으킨 한류 열풍, 세종학당이 이어간다” 세

인하대학교
INHA UNIVERSITY

종학당재단-우상호 의원실 주최 국회토론회 성황리에 막 내려. https://www.ksif.or.kr/cop/bbs/selectBoardArticle.do?nttId=9220000000993&bbsId=BBSMSTR_000000000071.2023.09.02.

소재학(2015). 동양미래예측학 '석하명리(奭廈命理)'의일간(日干) 해석방법에 관한 연구. 仙道文化, 19, 440-500.

손은주(2015). 박해받는 여성: 유럽민담 속의 여인수난사: '털복숭이' 유형의 민담 연구. 독일어문화권연구, 24, 9-36.

손혜숙(2023,). 문화 콘텐츠를 활용한 대학 교양교육 방안 연구. 리터러시 연구, 14. 5: 95-120.

송금숙, 이유경, 위햇님(2014). 한국어 교사의 아랍어권 문화에 대한 인식 조사. Journal of Korean Culture, 26, 89-118.

송예림(2022). 단기 해외 연수가 대학 스페인어 학습자의 상호문화적 능력에 미치는 영향. 스페인어문학, 103, 35-65.

송재란. (2015). 한국어교육에서 학습자와 교사와의 상호 문화소통의 필요성 고찰-초급 중국인 학습자를 대상으로. 한국어교육연구, (3), 75-89.

송화섭(2008).한국의 마고할미 고찰. 역사민속학, 27, 127-171.

송화섭(2013). 한국과 중국의 할미해신 비교연구. 도서문화, 41, 163-192.

신윤경, 성지연(2018). 재외동포 청소년의 정체성 함양을 위한 문화체험 프로그램의 방향 고찰. 한국언어문화학, 15(1), 121-146.

신정아(2020). 비교문학을 활용한 한국어교육 방안: 한·중 「혹부리 영감」 설화를 중심으로. 어문론총, 85, 271-301.

신희선(2014). PBL 을 활용한 대학글쓰기 교육 사례연구:성찰일지를 통해 살펴본 글쓰기 동기부여전략. 교양교육연구, 8(1), 11-52.

신희선(2020). 토론교육에서 유튜브 텍스트의 의미 고찰: 유튜브 활용에 대한 대학생들의 인식을 바탕으로. 사고와표현, 13(1), 7-42.

심령(2022). 재한 중국유학생의 한국어능력, 문화지능, 문화적응스트레스, 성격강점 및 대학생활적응 간의 구조적 관계. 숙명여자대학교 박사학위논문.

안미영(2008). 한국어교육에서 설화 문학을 활용한 문화 교육: '선녀와 나무꾼'을 통해 본 한국의 문화. 한국학, 31(4), 107-130.

인하대학교
INHA UNIVERSITY

양소라(2020). 초급 베트남 현지 학습자를 위한 한국문화교육 방안. 국제한국언어문화학회 (INK) 제30차 추계학술대회, 167-180.

양지선(2011). 의사소통의 민족지학 방법론을 활용한 한국어 문화 교육: 단편드라마 활용을 중심으로. 한국어교육, 22(3), 153-176.

엄미리, 박인우(2011). e-포트폴리오 성찰일지 작성활동의 학습효과에 영향을 미치는 학습자 관련 변인 탐색. 교육공학연구, 27(1), 213-246.

연세대학교 교육철학연구회(2002). 위대한 교육사상사들Ⅵ: 교육인간학, 슈프랑거, 베니거, 아도르노, 볼르노, 야스퍼스, 하이데거, 하버마스, 프레이리. 파주: 교육과학사

예박남, 이금희, 조창권(2020). 중국인 아르바이트생의 문화지능이 문화적응과 직무적응에 미치는 영향. 유라시아연구, 17(2), 25-50.

오정미(2023a). 다문화사회를 위한 설화의 문화 교육 연구 동향과 전망: 1999~2022년 국내 학술지 연구를 대상으로. 구비문학연구, 68, 189-216.

오정미(2023b). 공통 제재의 설화를 활용한 상호문화교육 방안: 베트남과 필리핀의 전쟁 제재 설화를 중심으로. 우리문학연구, 80, 85-105.

오지혜(2023). 한국어교육에서 시 텍스트의 문화적 해석에 관한 고찰: 시와 그림 간 상호텍스트성을 중심으로. 문화교류와 다문화교육, 12(1), 321-339.

왕가, 김영미(2022). 연행(燕行) 현장답사를 활용한 상호문화교육 방안 연구: 중국인 고급한국어 학습자 대상 중국 내 조선 사신의 연행 유적 현장 답사 교육 사례를 중심으로. 한국언어문화학, 19(3), 199-235.

왕매, 민정호(2021). 전래동화 비교를 통한 상호문화교육 방안 연구: 중국 한국어학과 대학생들의 상호문화능력 향상을 중심으로. 문화교류와 다문화교육 10(5), 159-182.

왕옌(2021). 재한 중국유학생들의 문화지능이 만족에 미치는 영향에 있어 이문화적응의 매개효과. 호남대학교 박사학위논문.

우도혁, 김종일(2019). 구비설화를 활용한 한국문화교육 연구. 동서비교문학저널, 47, 161-185.

우한용(2008). 한국어 문화권의 교육력 제고를 위한 전망. 한중인문학연구, 25, 5-26.

원미진(2009). 한국어 교사의 이문화간 소통능력 구성요인에 대한 탐색적 연구. 한국

인하대학교
INHA UNIVERSITY

어교육, 20(2), 85-105.

유경수, 홍웅기(2011). 드라마를 활용한 한국어 교수법의 실제. 국어교육연구, 49, 291-328.

유수연(2013). 상호문화 학습을 위한 외국어교육에서의 지역학의 역할. 국제지역학논총, 6(1), 79-94.

윤병렬(1999). 문화의 위기 및 상호 문화성과 반-상호 문화성: 그 위협에 관한 현상학적 고찰. 현상학과 현대철학, 13, 68-98.

윤여탁(2000). 한국어교육에서 문화의 위상과 역할. 국어교육연구, 7(1), 291-308.

윤여탁(2011). 한국어 문화교육의 내용과 방법. 언어와 문화, 7(3), 163-181.

윤여탁(2013). 문학 작품을 활용한 한국어 문화교육 연구. 한국언어문화학, 10(2), 149-176.

윤여탁(2020). 포스트 휴먼 시대의 한국어교육: 그 현재와 미래. 국어교육연구, 46, 283-306.

윤영(2016). 국외 한국어 학습자를 위한 문화교재 개발 방향-상호문화주의 관점의 반영을 바탕으로. 인문사회과학연구, (50), 33-55.

윤영(2019). 한국어교육에서 고전설화를 활용한 '효'의 가치 교육 방안 연구: 『삼국유사』「孝善」編의 효행 설화를 중심으로. 교육문화연구, 25(1), 769-792.

윤은미, 우인혜(2017). 한국드라마를 활용한 한국 속담 교육 연구-드라마< 꽃보다 남자>에서의 한국어 대사를 중심으로. 새국어교육, (110), 213-245.

윤창숙(2018). 한국어 초급 학습자를 위한 화용 교육 방안 연구. 부산대학교 국내박사학위논문.

윤창숙(2019). 한국어 학습자를 위한 역사 교육 방안 연구: 한중일 3국의 개항을 중심으로, 동북아 문화연구 15(8), 69-82.

윤희철(2018). 초등학교 일반교실의 통로폭에 관한 조사 연구. 교육녹색환경연구, 17(3), 26-34,

이가원(2019a). 비교문학 관점에서 본 설화의 한국어 문화교육적 의의와 가치 연구: 한국, 베트남, 우즈베키스탄의 흥부놀부형 설화를 중심으로. 한국문예비평연구, 62, 355-391.

이가원(2019b). 문화유산을 활용한 한국어 문화교육 방안 연구: 고급 학습자를 중심

인하대학교
INHA UNIVERSITY

으로. 한국문예비평연구, 64, 275-308.

이경, 강현주, 김수은(2022). 한국어 교원의 상호문화 교수 역량 강화를 위한 재교육 프로그램 개발 사례 연구: 미주 지역 K-12 및 세종학당 교원을 대상으로, 한국언어문화학, 19(1), 87-124.

이경수(2019). 프랑스어 교육에서 상호문화 개념의 이해. 프랑스학연구, 90, 185-206.

이경수(2022). K-POP을 넘어 한류 인문학을 상상하며. 계간 서정시학, 32(2), 122-131.

이경희, 조현용(2024). 상호문화적 접근에 기반한 북한의 유학생용 조선어 교재 분석:《조선어 (류학생용) 1-5》(2022, 김일성종합대학)를 중심으로. 문화교류와 다문화교육, 13(2), 57-88.

이남인(2003). 발생적 현상학과 상호주관성의 문제. 철학사상, 16, 29-70.

이남주, 김민(2017). 고려인 중도입국청소년의 학교생활 경험에 대한 내러티브 탐구. 다문화교육연구, 10(1), 141-170.

이동은(2016). 메타이야기적 상상력과 캐릭터 중심 스토리텔링 모델. 만화애니메이션 연구, 213-240.

이란(2020). 한국어 문화교육과 표현활동의 통합적 다양화 방안:〈세종한국문화〉 교재 분석을 중심으로. 한국콘텐츠학회논문지, 20(12), 681-692.

이명관(2017). 대학 영어수업에서 협동학습이 학습동기에 미치는 영향. 학습자중심교과교육연구, 17(10), 219-242.

이묘영(2010). 한국어 표현능력 신장을 위한 교육연극기법 활용 방안 연구. 국어교육연구, 25, 335-363.

이미경(2021). 초등 한국어 교사의 한국어교육과정 재구성 경험에 대한 현상학적 연구. 전남대학교, 국내석사학위논문.

이미정(2007). 한국어교육에서의 문화교육의 방향과 학습모형: 초급학습자를 중심으로. 언어와 문화, 3(3), 177-194.

이민경(2013). 문화학습이 문화지능 향상에 미치는 영향-예비 한국어교사를 중심으로. 외국어로서의 한국어교육, 39, 109-135.

이민경(2022). 한국어교육에서의 웹드라마를 활용한 문화 및 화용 교육 방안. 문화와 융합, 44(3), 77-105.

인하대학교
INHA UNIVERSITY

이민희, 이호승, 고화정, 하윤섭, 송미경 역(2017). 깊고 넓게 읽는 고전문학 교육론. 창비교육.

이보름(2021). 한국어 교원의 상호문화 감수성 및 발달 방안 연구. 인문사회 21, 12(2), 1263-1272.

이상수(2016). 교사실천공동체 구성원들의 확장학습 경험 사례연구. 아주대학교 국내박사학위논문.

이상수, 김은정(2017). 배려와 존중의 공동체 구축을 위한 인성교육 프로그램 개발. 학습자중심교과교육연구, 17(6), 235-261.

이상억(1987). 서울대-UCLA 한국어 문화 연계 교육 프로그램의 소개. 이중언어학, 3(1), 109-193.

이선영, 나윤주(2018). 외국인 유학생의 학업적응 실태조사: 교양교과목 개발을 위한 기초 연구. 교양교육연구, 12(6), 167-193.

이성희(2016). 다문화 결혼이주여성을 위한 상호 문화 교육 방안. 온지논총, 48, 141-166.

이세희, 이윤선(2022). 성찰일지가 학업성취도와 학습태도에 미치는 영향에 관한 메타분석. 교육방법연구, 34(4), 873-900.

이소현(2019). 외국인 유학생들의 학습성찰일지 쓰기를 통한 학업적 자기효능감과 수업참여도, 학습동기 향상에 대한 연구. 언어과학연구, 88, 335-366.

이수진, 장자초, 김유리(2016). 중국인 유학생의 문화지능과 대학생활적응과의 관계에서 사회적 유대감의 매개효과. 한국교육문제연구, 34(2), 229-252.

이신전(2014). 문화지능이 이문화 적응, 해외 체류만족과 직무성과에 미치는 영향. 한국콘텐츠학회논문지, 14(11), 422-429.

이영조(2020). 문화 · 예술 콘텐츠를 기반으로 한 한국문화교육의 재모색. 한국콘텐츠학회논문지, 20(2), 277-287.

이유경(2022). 외국인을 위한 한국문화교육 연구의 현황과 과제. 한국어교육, 33(4), 263-300.

이은경, 박종호(2021). 비주얼 씽킹을 활용한 한국어 추측 표현 교육 방안: '-(으)ㄹ 것 같다', '-나 보다'를 대상으로. 한국엔터테인먼트산업학회논문지, 15(5), 141-151.

인하대학교
INHA UNIVERSITY

이은진, 권연진(2018). 외국인 학습자를 위한 한국어 신체어 관용 표현의 상호문화적 교육 방안 연구. 언어과학, 25(1), 193-216.

이은혜, 김성아(2007). 영어 말하기 평가 도구 IELTS 와 MATE 비교분석. 언어연구, 24(1), 1-23.

이인경(2007). 문학 감상에서의 주체와 타자. 국문학연구, 16, 1-17.

이일수, 주진오(2015). 드라마 활용을 통한 한국어교육콘텐츠 개선방향. 한국콘텐츠학회논문지, 15(4), 45-55.

이재열, 박경환(2021). 금융지리학의 진화: 마르크스주의 지리정치경제학부터 '재정치화' 하는 문화경제지리학까지. 한국경제지리학회지, 24(1), 102-121.

이재예(2022). 반성적 사고를 위한 미술과 디지털 포트폴리오 교수·학습모형 개발 및 실행 연구. 서울대학교 박사학위논문.

이정민(2009). 외국어교육에서의 문화교육: 상호문화적 의사소통에 요구되는 문화 능력의 교수-학습 문제를 중심으로. 프랑스어문교육, 31, 113~136.

이지영(2018). 웹 기반 협력적 글쓰기 효과와 영향 요인 연구. 리터러시 연구, 9(2), 9-41.

이지현(2019). 트랜스미디어 기반의 교실 활동을 위한 제언: 해리 포터와 마법사의 돌을 중심으로. 영상영어교육, 20(3), 91-114.

이혜원(2017). 교육연극 기법을 적용한 한국어 수업 사례 연구: 학기별 수업 사례 및 결과 분석을 중심으로. 우리말연구, 49, 235-259.

이혜진(2021). 한국어교육을 위한 다문화 그림책 탐색: 상호문화교육과 비판적 리터러시를 중심으로. 인문학연구, 60(1), 347-377.

이화도(2010). 유아교육에서의 교육주체에 관한 현상학적 이해. 아동교육, 19(2), 17-27.

이화도(2011). 포스트모더니즘 담론에 근거한 다문화교육의 이해. 교육사상연구, 25(2), 179-200.

인천광역시교육청(2021). 『100개의 블렌디드 수업 레시피 자료집』, 1-203.

임경순(2015). 외국어로서의 한국어교육을 위한 한국문화교육론. 역락.

임상(2007). 중국인 학습자를 위한 한국문화교육 연구: 조지훈의 시를 중심으로. 한국언어문화학, 4(2), 183-213.

인하대학교
INHA UNIVERSITY

장기범, 강연심, 권보리, 김경민, 김경자, 김경화, 김정녀, 민혜영, 정미영(2019). 초등학교 음악 5. 서울: ㈜미래엔.

장성민(2023). 챗 GPT가 바꾸어 놓은 작문교육의 미래: 인공지능 시대, 작문교육의 대응을 중심으로. 작문연구, 56, 7-34.

장인실, 박영진(2015). 다문화언어강사의 문화지능과 다문화 교수효능감에 관한 연구. 다문화교육연구, 8(4), 95-115.

장한업(2009). 프랑스의 상호문화교육과 미국의 다문화교육의 비교연구. 프랑스어문교육, 32, 105-121.

장한업(2015). 뒤브와(R.D. Dubois)의 ‘상호문화교육’에 대한 현대적 조명. 교육의 이론과 실천, 20(3), 121-143.

장한업(2016). 상호문화교육의 철학적 기반에 대한 고찰: 상호주관성과 상호문화성을 중심으로. 교육의 이론과 실천, 21(2), 33-54.

장한업(2020). 상호문화교육: 한국 다문화 사회의 교육적 대안. 박영사.

장한업(2021).『논어』의 인(仁) 사상과 상호문화교육의 유사점과 시사점. 철학논총, 106, 165-189.

장한업(2023). 다문화사회 대한민국 아이들에게 무엇을 가르쳐야 할까?. 아날로그(글담)

전정미(2019). 사회통합프로그램 한국어 교재에 나타난 상호문화교육. 문화예술교육연구 14(1), 83-113.

정기섭(2020). 독일 학교에서 상호문화교육의 실행원칙과 실천사례. 문화교류와 다문화교육 (구 문화교류연구), 9(1), 129-152.

정대성(2006). 하버마스 철학에서 상호주관성 개념의 의미. 해석학연구, 17, 185-212.

정대성(2015). 언어적-서사적 전회의 철학적 함의와 하버마스의 대응. 가톨릭철학, 24, 235-258.

정명혜(2017). 한국어교육 정책에 대한 고찰. 한국어교육연구, (7), 135-161.

정옥년. (2007). 독서의 정의적 영역과 독자 발달. 독서연구, 17, 139-180.

정은이(2010). 대학에서의 좋은 수업에 대한 교수자와 학습자의 인식. 교육방법연구, 22.3, 25-44.

정진(2021). 성찰 일지를 통해 본 홍콩 한국어 학습자의 중한 번역 전략 분석. 우리

인하대학교
INHA UNIVERSITY

말연구, 64, 237-262.

정창호(2009). 세계화의 도전과 상호문화 교육. 교육의 이론과 실천, 14(2), 181-198.

정화영(2021). 상호문화접근법을 활용한 한국문화교육 방안. 韓民族語文學, 94, 179-206.

조연하, 박덕유(2020). 상호문화교육에 기반한 춘향전 교수·학습 방안 연구: 한국어 고급 학습자를 대상으로. 교육문화연구, 26(5), 1259-1279.

조영미(2018). 상호문화 접근법을 활용한 한국어-문화 교육 사례 연구: 대만 대학생들을 대상으로. 외국어로서의 한국어교육, 49, 225-247.

조영미(2021). 대만 한국학 전공자를 위한 한국문학 교육 연구: 시 쓰기 교수-학습 방안을 중심으로. 한중인문학연구, 73, 461-480.

조용환(2015). 현장연구와 실행 연구. 교육인류학연구, 18(4), 1-49.

조재식(2002). 연구자로서의 교사 개념에 대한 이론적 고찰. 교육인류학연구, 5(2), 191-222.

조항록(2004). 한국어 문화교육론의 내용 구성 시론 (試論). 한국언어문화학, 1(1), 199-219.

조해정(2014). 말(Ram Adhar Mall)의 상호문화적 해석학과 문화적 중첩. 범한철학, 74, 501-531.

조해정(2021). 한국적 혐오현상과 상호문화성의 이념. 코기토, 95, 141-171.

조현상, 김한돈, 최세은, 오동근, 김가현, 장현승, 김지민(2022). 계단식 강의실의 쾌적한 실내환경 조성을 위한 CO_2 농도 모니터링 데이터 기반 공간보간을 활용한 3D 시각화. 대한건축학회 학술발표대회 논문집, 42(2), 1166-1167.

조현설(2013). 마고할미 신화 연구. 서울: 민속원.

주광순(2015). Mall의 유비적 해석학과 Gadamer의 철학적 해석학. 철학연구, 109, 27-49.

주지영(2023). 한류 콘텐츠를 활용한 외국인 학습자 대상 한국 고전문학 교육 방안: 드라마 〈옷소매 붉은 끝동〉을 중심으로. 다문화콘텐츠연구, 44, 169-197.

주헌식(2015). 디지털 캘리그래피 활용과 제작을 위한 방안 연구. 한국과학예술융합학회, 19, 647-658.

주현정(2020). 한국어 언어문화 교육을 위한 수업 모형 연구. 한국어문화교육, 14(1),

인하대학교
INHA UNIVERSITY

103-131.

주현주(2020). 한국어 회화 교육을 위한 프로세스 드라마의 도입과 고찰. 학습자중심교과교육연구, 20(6), 1093-1111.

진강려(2012). 한국어 강독 수업에서의 문화 교육 연구: 중국 S대학교 한국어과 사례를 중심으로. 한국언어문화학, 9(1), 247-270.

진달용(2021). 디지털 플랫폼 시대의 한류 소통 방식의 변화. 국어문학, 77, 103-124.

차숙정(2021). 학문 목적 한국어에서의 문화 교육 연구 동향. 교양교육연구, 15(5), 297-307.

차준우(2023). 상호문화접근법 측면에서 바라본 한국어 교재의 등장인물 분석 연구: 대학 교육 기관 중급 교재를 중심으로. 어문논총, 42, 183-217.

채주희, 박혜연(2020). 무용교육 가치의 인식확장을 위한 셀프 내러티브 탐구: 교사 연구자의 무용교육 워크숍 체험을 중심으로. 무용역사기록학, 56, 135-160.

최병두(2014). 상호문화주의로의 전환과 상호문화도시 정책. 현대사회와다문화, 4(1), 83-118.

최순기(2022). 마고할미 신화와 그 변이. 부경대학교 국내석사학위논문.

최재식(2006). 상호문화성의 현상학: 문화중심주의를 넘어 상호문화성으로. 현상학과 현대철학, 30, 1-30.

최현덕(2009). 경계와 상호문화성. 코기토, 66, 301-329.

최현식(2018). ‘현대시문학사교육’의 오늘과 내일을 묻다: 교육과정·정전·교원 선발시험을 중심으로. 문학교육학, 59, 31-77.

최혜란, 이상원(2009). 교육연극을 활용한 감성 중심 환경교육이 초등학생의 환경 소양에 미치는 영향. 환경교육, 22(1), 43-55.

한경옥(2021). 평생학습 활동가의 학습경험과 실천에 관한 해석적 연구. 동의대학교 국내박사학위논문.

한국교육개발원(2023). 2023년 국내 고등교육기관 내 외국인 유학생 현황.

한국국제문화교류진흥원(2023). 2023 해외한류실태조사. 한국국제문화교류진흥원.

한기철(2003). 교육이념으로서의 합리성의 난점과 그 극복: 근대적 합리성에 대한 사회이론적 분석. 아시아교육연구, 4(2), 115-140.

한병옥(2022). 아우구스티누스의 ‘내적 말’의 유비에 대한 상호문화철학적 이해.

인하대학교
INHA UNIVERSITY

범한철학, 104, 93-120.

한새해(2019). 외국인 대학생의 글쓰기 향상을 위한 설화의 비교문학적 활용 방안: 서강대학교 <한국어글쓰기> 수업 사례를 중심으로. 국제어문, 83, 207-232.

한수진, 왕신우(2022). 주한 중국인 근로자의 문화지능과 문화적응 관계 조절요인 연구: 인지된 문화적 거리감과 리더 정서지능. 문화산업연구, 22(1), 151-160.

허남춘(2013). 설문대할망과 여성신화. 탐라문화, 42, 101-136.

허윤선, 피터 엘프라인, 김경숙(2012). 독일 상호문화교육의 역사적 배경과 스포츠교육학적 접근방식에 대한 고찰. 한국스포츠교육학회지, 19(2), 197-218.

호진양, 송진한(2019). 교육연극을 활용한 한국어문학교육 연구. 한국 (조선) 어교육연구, 14, 187-208.

홍종열(2013). 상호문화능력으로서 문화지능의 개념에 관한 고찰. 문화산업연구, 13(1), 69-76.

홍종열(2015). 문화지능이란 무엇인가. 서울: 커뮤니케이션 북스.

홍종열(2020). 상호문화학습을 위한 ARCS 동기 모델 활용 방안 연구. 글로벌문화콘텐츠, 43, 209-226.

홍종필, 여선하(2012). 공공기관의 해외 문화예술사업 특성에 따른 국가 이미지 제고 효과에 관한 연구: 한국국제교류재단의 독일 및 프랑스 사업을 중심으로. 한국언론학보, 56(6), 334-365.

황은영, 나은영, 서태순, 양주리(2019). 한글 캘리그라피를 활용한 한국어 수업: 외국인 학습자를 대상으로. 한국어교육 연구, 10, 123-142.

황설운(2013). 학문 목적 한국어 학습자를 위한 문화교육 항목 선정 연구. 한국언어문화학, 10(1), 253-273.

황인교(2006). 한국어교육과 문화 교육. 외국어로서의 한국어교육, 31, 207-227.

황인교(2011). 정규 한국어교육 과정에서의 문화교육 사례. 외국어로서의 한국어교육, 36, 291-311.

Aarne, A., & Thompson, S. (1961). The types of the folktale: A classification and bibliography. Finnish Academy of Science and Letters.

Abdallah-Pretceille, M., & Porcher, L. (1999). Diagonales de la communication interculturelle.

인하대학교
INHA UNIVERSITY

Altweissi, A. (2022). The effect of using educational drama on developing speaking skill of the sixth graders in the English language. The Universal Academic R esearch Journal, 4(1), 10-21.

Ang, S., & Van Dyne, L. (2008). Conceptualization of cultural intelligence: Definitio n,distinctiveness, and nomological network. In S. Ang & L. Van Dyne (Eds.), Handbook of cultural intelligence: Than- y, measurement, and applications. N Y: Sharpe.

Bickmann, Claudia., & R. A. Mall. (1998). Epistemology and gender: the question of alterity: an intercultural. 상호문화 철학의 논리와 실천. 주광순 외 역(2010). 시와 진실.

Brooks, N. (1975). The analysis of language teaching. Newbury House Publishers.

Brooks, N. (1986). Culture in the classroom. Culture bound: Bridging the cultural ga p in language teaching, 123-128.

Byram, M. (1989). Cultural studies in foreign language education, 46, Multilingual M atters.

Byram, M. (1997). ‘Cultural awareness’ as vocabulary learning. Language learnin g journal, 16(1), 51-57.

Byram, M. (2021), Teaching and assessing intercultural communicative competence : revisited (2nd ed.), Multilingual Matters.

Byram, M., & Morgan, C. (1994). Teaching-and-learning language-and-culture. Multi lingual Matters.

Byram, M., & Risager, K. (1999). Language teachers, politics and cultures. Multiling ual Matters.

Byram, M., Holmes, P., & Savvides, N. (2013). Intercultural communicative compete nce in foreign language education: Questions of theory, practice and researc h. The Language Learning Journal, 41(3), 251-253.

Choi, S., Tian, X., & Stumph, C. (2022). Learning organizational behaviors and lead ership through reflective journal writing. The International Journal of Manage ment Education, 20(2), 100612.

인하대학교
INHA UNIVERSITY

Choudhury, M. H. (2013). Teaching culture in EFL: Implications, challenges and strategies. IOSR Journal of Humanities and Social Science, 13(1), 20-24.

Coleridge, S. T. (1871). The Complete Works of Samuel Taylor Coleridge (Vol. 1). Harper & brothers.

Council of Europe. (2016). White Paper on Intercultural Dialogue.

Cui, Q. (2016). A study of factors influencing students' intercultural competence. Journal of Language Teaching and Research, 7(3), 433.

De Carlo, Maddalena(1998). (L')interculturel. Cle. 장한업 역(2011), 상호문화이해하기, 한울.

Deardorff, D. K. (2009). Implementing intercultural competence assessment. The SAGE handbook of intercultural competence, 52.

Deardorff, D. K. (2011). Assessing intercultural competence. New directions for institutional research,

Dou, X. (2021). Affective Learning Outcomes of Short-Term Study Abroad: The Impact of Academic vs. Trip Characteristics. Doctoral dissertation, Purdue University Graduate School.

Dudacek, O. (2015). Transmedia storytelling in education. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 197, 694-696.

Dupeyron, A. (2020). The Cultural Turn in International Aid: Impacts and Challenges for Heritage and the Creative Industries: Edited by Sophia Labadi. Routledge Studies in Culture and Development. London: Routledge.

Earley, P. C., & Ang, S. (2003). Cultural intelligence: Individual interactions across cultures.

Earley, P. C., Ang, S., & Tan, J. S. (2006). CQ: Developing cultural intelligence at work. Stanford University Press. 박수철 역(2007), 문화지능, 영림카디널.

Erez, M., Lisak, A., Harush, R., Glikson, E., Nouri, R., & Shokef, E. (2013). Going global: Developing management students' cultural intelligence and global identity in culturally diverse virtual teams. Academy of Management Learning & Education, 12(3), 330-355.

인하대학교
INHA UNIVERSITY

Fantini, A. E. (2000). A central concern: Developing intercultural competence. SIT Occasional Paper Series, 1(1), 25-42.

Farahani, M. V. (2024). Review of The Cultural Turn in Translation Studies by Wang Ning.

Fries, C. C. (1955). American linguistics and the teaching of English.

Gardner, H. (1993). Multiple intelligences: The theory in practice. New York: Basic books

Hammer, M. R. (2011). Additional cross-cultural validity testing of the Intercultural Development Inventory. International journal of intercultural relations, 35(4), 474-487.

Holmes, P., Bavieri, L., & Ganassin, S. (2015). Developing intercultural understanding for study abroad: Students' and teachers' perspectives on pre-departure intercultural learning. Intercultural Education 26(1). 16-30.

Holzbrecher, A.(2004), Interkulturelle Pädagogik: Identität, Herkunft. 정기섭, 오영훈, 김영순, 이문기, 변경원 역(2014), 상호문화교육의 이해, 북코리아.

Iskhakova, M., Bradly, A., Whiting, B., & Lu, V. N. (2022). Cultural intelligence development during short-term study abroad programmes: The role of cultural distance and prior international experience. Studies in Higher Education, 47(8), 1694-1711.

Jacobs, M. D., & Spillman, L. (2005). Cultural sociology at the crossroads of the discipline. Poetics, 33(1), 1-14.

John Stiewig & Carol Buegge(1977). Drama for Total Physical Responses: A Handbook for Teachers. 황정현 역(2004). 총체적 언어교육을 위한 교육연극. 평민사.

Kofler, D., & Herzer, G. (2019). Intercultural Learning (Development of Competencies) by Students of the Faculty of Education. Using the Example of Intercultural Attitudes and Learning Processes in Teacher Training in Italy. Per Scuola Democratica. 112-119.

Kolosova, A., & Poplavskaya, N. (2017). Transmedia storytelling as a new teachnolgy in higher education. in edulearn, 17, 3435-3438.

인하대학교
INHA UNIVERSITY

Kramsch, C. (1993). Context and culture in language teaching. Oxford University Press.

Kramsch, C. (2014). Teaching foreign languages in an era of globalization: Introduction. The modern language journal, 98(1), 296-311.

Lawrence, Nadiene E. (2011). The Effects of Cultural Intelligence, Self Efficacy and Cross Cultural Communication on Cross Cultural Adaptation of International Students in Taiwan. Taipei: National Taiwan Normal University.

Leung, K., Ang, S., & Tan, M. L. (2014). Intercultural competence. Annu. Rev. Organ. Psychol. Organ. Behav, 1(1), 489-519.

Li, M. (2020). An examination of two major constructs of cross-cultural competence: Cultural intelligence and intercultural competence. Personality and individual differences, 164, 110105.

Livermore, D. (2015). Leading with cultural intelligence. New York, NY: Amacom. 홍종열 역(2017). 문화지능 CQ 리더십. 꿈꿀권리.

Madaminova Gulzira. (2023). Integrating educational drama in teaching EFL. Current research journal of pedagogics. 4(1), 68-80.

McCann, A. S., Tan, L., & Thornton, K. (2023). How’s your CQ?: Effect of Study Abroad and Classroom-based Cultural Experiences on Cultural Intelligence Levels in Traditional Students. Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad, 35(1), 115-151.

McCrea, E. A., & Yin, J. Z. (2012). Developing cultural intelligence: An undergraduate course assessment framework. Organization Management Journal, 9(2), 104-111.

Moore, Z. (2006). Technology and teaching culture: What Spanish teachers do. Foreign Language Annals, 39(4), 579-594.

Nash, K. (2001). The ‘cultural turn’ in social theory: Towards a theory of cultural politics. Sociology, 35(1), 77-92.

Nostrand, H. L. (1978). The “emergent model” (Structured inventory of a sociocultural system) applied to contemporary France. Contemporary French Civilizati

인하대학교
INHA UNIVERSITY

on, 2(2), 277-294.

Parwanda, G. (2023). Reflective Approaches in Nursing Education and Clinical Practice. In New Research in Nursing-Education and Practice. IntechOpen Press.

Peterson, B. (2004). Cultural intelligence: A guide to working with people from other cultures. Intercultural Press. 현대경제연구원, 이영훈, 백수진 역(2006). 글로벌시대의 경쟁력 문화지능. 청림출판사

Poort, I., Jansen, E., & Hofman, A. (2023). Cultural intelligence and openness to experiences pave the way for cognitive engagement in intercultural group work. Journal of Studies in International Education, 27(2), 277-297.

Putranto, N. A. R., Gustomo, A., & Ghazali, A. (2015). Analysis of cross cultural management course pedagogy methods in developing students' cultural intelligence. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 169, 354-362.

Rehg, Mihael T., Michael J. Gundlach, and Reza A. Grigorian. 2012. Examining the influence of cross-cultural training on cultural intelligence and specific self-efficacy. Cross Cultural Management-an International Journal, 19, 215-232.

Reichardt, C. S. (2014). Nonequivalent group design. Wiley StatsRef: Statistics Reference Online.

Ritchie, S. J., & Tucker-Drob, E. M. (2018). How much does education improve intelligence? A meta-analysis. Psychological science, 29(8), 1358-1369.

Rodrigues, P., & Bidarra, J. (2016). Transmedia storytelling as an educational strategy: a prototype for learning English as a second language. International Journal of Creative Interfaces and Computer Graphics, 7(2), 56-67.

Roux, P. W., Suzuki, K., Matsuba, R., & Goda, Y. (2019). Designing instruction to develop cultural intelligence (CQ): Reporting on blended learning outcomes at a Japanese university. International Journal for Educational Media and Technology, 13(1), 27-34.

Sapir, E. (1921). An introduction to the study of speech. Language.

Sarmento, C. (2014). Interculturalism, multiculturalism, and intercultural studies: Questioning definitions and repositioning strategies. Intercultural Pragmatics, 11(4),

인하대학교
INHA UNIVERSITY

603-618.

Snell-Hornby, M. (2006). The turns of translation studies.

Somerville, A. N. (1982). The Pre-Search Reference Interview--A Step by Step Guide. Database, 5(1), 32-38.

Stern, H. H., Hans H., & Allen, P. and Harley, B. (1991) Issues and options in language teaching. Oxford: Oxford University Press.

Sunra, L. (2022). Exploring EFL Students' Critical Thinking through Reflective Journal. Celebes Journal of Language Studies, 227-238.

UNESCO. (2001), Universal Declaration on Cultural Diversity.

UNESCO. (2005), Convention on the Protection and Promotion of the Diversity of Cultural Expression.

Urian, D. (2011). Drama in education as a theatre repertoire. In Key Concepts in Theatre/Drama Education, 141-145

Van Dyne, L., Ang, S., & Tan, M. L. (2016). Cultural Intelligence: Management, Oxford Bibliographies.

Wawrosz, P., & Jurásek, M. (2021). Developing Intercultural Efficiency: The Relationship between Cultural Intelligence and Self-Efficacy. 10, 312-345.

Ya-Chun, L. (2013). A new method for monitoring the average residence time of atmospheric particulate matter. ACTA PHYSICA SINICA, 62(9).

인하대학교
INHA UNIVERSITY

Abstract

A Study on Development of an Intercultural Education Program to Improve Cultural Intelligence of Beginner Korean Language Learners

Huijin Mun
Ph. D. Dissertation
Directed by Prof. Youngsoon Kim, Hyunsik, Choi
Dept. of Multicultural Education
Inha University
February, 2024

The Korean language education environment is a space where learners from diverse cultural backgrounds coexist. In this environment, cultural education goes beyond simply improving Korean language skills and plays an important role in cultivating intercultural competency based on mutual understanding and respect. However, existing cultural education often takes an assimilationist approach that focuses on acquiring knowledge about the Korean language and culture without sufficiently utilizing the language and cultural aspects of the learner. This assimilationism recognizes Korean culture as a fixed form and overlooks diverse cultural contexts, failing to respect the cultural diversity of learners.

In particular, beginner Korean learners feel a great sense of cultural heterogeneity because they are encountering the culture of the target language for the first time, which has a negative impact on their learning motivation and achievement. Intercultural education is effective in reducing this sense of heterogeneity by helping students understand and respect diverse cultural

인하대학교
INHA UNIVERSITY

backgrounds, and provides cultural education to beginner learners who have difficulty understanding other cultures due to low proficiency in Korean through the process of comparing and understanding their own culture and other cultures. Increases understanding. This allows learners to communicate more effectively in Korean and improves their cultural intelligence(CQ), helping them respond flexibly to various cultural situations. Through this, it promotes exchange and communication with people from diverse cultural backgrounds, enabling the formation of better social relationships. Therefore, it is necessary to develop intercultural education programs in Korean language education.

In response to this need, the purpose of this study is to develop an intercultural education program to improve the cultural intelligence of beginner Korean language learners in Asia, verify its effectiveness, and present the final program.

The research questions set to achieve this research purpose are as follows. First, what is the structure of intercultural education for beginner Korean language learners? Second, what is the effect of the intercultural education program to improve the cultural intelligence of Korean language learners and what does the learner's experience mean?

In this study, a prototype of an intercultural education program for beginner Korean language learners was designed based on the understanding of intercultural education and the components of cultural intelligence and intercultural education, and the procedures for developing, implementing, and reflecting on the program were conducted based on this prototype. Afterwards, the final teaching and learning program was developed.

The purpose of this study's teaching and learning program is to improve cultural intelligence, and is based on the discourse of intercultural education in Korean language education and foreign language education. This program is designed to help learners improve their cultural intelligence by understanding and respecting various cultures and cooperating through interaction through the process of understanding other cultures and looking at their own culture unfamiliarly.

인하대학교
INHA UNIVERSITY

Implementation research, that is, problem identification and planning, was conducted based on the prototype of an intercultural education program for beginner Korean language learners composed of these processes. The program was developed and implemented through a process of implementation, observation, and reflection, and the effectiveness was verified quantitatively and qualitatively. In the ‘problem identification and planning’ stage, the problem was identified through literature analysis and theoretical consideration, and a draft prototype of the program was planned through exploration of program development principles, teaching strategies, and teaching media. The developed program consisted of a total of 8 sessions (50 minutes each session), and the 'Cultural Intelligence Scale' was selected as an evaluation tool to verify the program effectiveness. In the 'implementation/observation/reflection' stage, a total of 2 rounds of implementation and observation; And then I went through a process of reflection. In the first ‘implementation’ stage, it was conducted with multinational and multi-level learners, and went through a process of revision and supplementation according to the results derived through the process of ‘observation and reflection’. The second ‘implementation’ was conducted for multinational and beginner learners, and the final program was developed through a process of revision and supplementation according to the results derived through the process of ‘observation and reflection’, just like the first implementation.

Verification of effectiveness in the ‘implementation, observation, and reflection’ stage was conducted by dividing the research subjects into two groups using a non-homogeneous control group design, one of the types of quasi-experimental design. One group was administered the developed program, and the other group was given no treatment and the pre- and post-tests were compared. In the first implementation, as a preliminary experiment, 36 multinational and multi-level Korean language learners were assigned to an experimental group at A University in the metropolitan area and ran the program for 4 weeks. At the end of each session, learners were asked to write reflection

인하대학교
INHA UNIVERSITY

logs and instructor class logs. . In addition, in-depth interviews were conducted with 7 learners within a week of the end of the program to examine the learners' experience of participating in the program to ensure the validity of the program. In the second implementation, 39 people were assigned to the experimental group and 47 to the control group at University A in Gwangju and Jeonnam, and the program ran for 4 weeks, and a survey was conducted just before and after the program. In addition, learner reflection logs and instructor class logs were written at the end of each session, and in-depth interviews were conducted with six learners within a week of the end of the program to examine the learners' experience of participating in the program, thereby increasing reliability and validity.

To analyze the collected quantitative data, exploratory factor analysis was performed to verify the reliability and validity of the test tool. As a result, 4 out of 20 items impeded validity and were excluded from the analysis, and reliability analysis was performed on 16 items to verify reliability. In addition, an independent samples t-test was conducted to verify the homogeneity of the preliminary scores between groups. Lastly, a paired samples t-test was conducted to verify the difference between the experimental group and the control group. All statistical processing was done using SPSS 26.0. Qualitative data analysis was conducted through an inductive categorization process by collecting data such as learners' reflection logs, educational play scripts, in-depth interviews, and instructor class logs. In order to increase the reliability and validity of the qualitative analysis results, processes such as peer review, triangular verification, and inter-member review were performed.

As a result of inductively analyzing the qualitative data collected from the experimental group learners who participated in the first implementation of the program, Korean language learners who experienced the intercultural education program found that 'cultural exploration and understanding', 'cultural lens replacement', and 'coexistence It was found that there was an experience of

인하대학교
INHA UNIVERSITY

‘practice’. Through this, it could be seen that a change was experienced in terms of cultural intelligence. In addition, it was found to have a positive effect in terms of satisfaction with the program. However, it was confirmed that the satisfaction level of beginner learners was lower than that of intermediate and advanced learners, and that they experienced difficulties in teaching and learning activities. Based on these results, in the second implementation, the research was conducted by revising and supplementing the teaching and learning program with a focus on beginner learners.

In the second implementation, training was conducted by dividing the participants into two groups: an experimental group and a control group. The experimental group showed significant improvement in all variables of pre- and post-cultural intelligence, but the control group showed significant improvement only in cognitive and motivational variables. In addition, as a result of inductively analyzing qualitative data collected from learners who participated in the program, Korean language learners who experienced the intercultural education program had ’cultural exploration and solidarity’, ’linguistic curiosity and cultural confidence’, ’intercultural communication and It was found that they experienced the ‘joy of cultural fusion’. Through this, the intercultural education program for beginner Korean language learners can be seen as experiencing changes in the learners’ metacognition, cognition, motivation, and behavioral cultural intelligence, and has a positive effect on improving cultural intelligence through statements about satisfaction with the program. It was confirmed that there is.

Based on the results of this study, suggestions for follow-up research are as follows. First, it is necessary to expand the research subject and period and develop an intercultural education program for beginner Korean language learners through long-term follow-up observations of learners with various Korean language learning purposes. Second, a teacher retraining program must be developed to improve teachers’ awareness of intercultural education and strengthen their capacity for effective program operation. Third, an official community that can

인하대학교
INHA UNIVERSITY

share research results on intercultural teaching and learning methods should be formed to promote interaction between teachers and research experts in the educational field and continue discussions on program development and operation. Fourth, there is a need to expand policy support for the development and operation of Korean language intercultural education programs at the government level.

This intercultural education program for beginner Korean language learners is significant in that it laid the foundation for the development and implementation of an intercultural education program to enhance the cultural intelligence of Korean language learners. Through this, it is expected to contribute to helping Korean language learners communicate successfully in a multicultural society.

Keywords: Beginner Korean language learner, Korean language learner, cultural intelligence, intercultural, intercultural education, Korean language education, Korean cultural education, cultural education, intercultural education program, educational program, mixed research, action research

인하대학교
INHA UNIVERSITY

부록

<부록 1> 연구 설명문 및 참여동의서

연구 설명문 및 참여 동의서

연구제목	한국어 학습자를 위한 상호문화교육 프로그램 실행연구
연구 기관/부서 및 주소	인하대학교 일반대학원 다문화교육학과 (인천광역시 미추홀구 인하로 100)
연구자 성명, 소속 및 연락처	연구책임자 문희진(인하대학교 일반대학원 다문화교육학과 박사과정, 연락처, 이메일) * 공동연구원 김영순(인하대학교 사회교육과 교수, 연락처, 이메일)

본 연구자는 귀하에게 [한국어 학습자를 위한 상호문화교육 프로그램 실행연구]에 참여하기를 요청합니다. 본 설명문은 연구 참여를 결정하는 데 도움이 되도록 연구의 배경 및 목적, 연구방법, 위험(불편감) 또는 이익, 귀하의 정보를 포함한 자료관리 등에 대한 내용을 포함하고 있습니다. 본 설명문을 주의 깊게 읽어보신 후 궁금한 점이나 명확하지 않은 부분이 있다면 질문하여 주시기 바랍니다. 이 연구를 수행하는 연구담당자가 귀하에게 이 연구에 대해 자세하게 설명해 줄 것입니다. 서명은 귀하가 본 연구에 대해 그리고 그 위험성에 대해 설명을 들었음을 의미하며, 이 문서에 대한 서명은 귀하께서 자신이 본 연구에 참가를 원한다는 것을 의미합니다.

1. 연구의 배경 및 목적

이 연구는 언어와 문화의 경계와 국경을 넘어서 상호이해가 가능한 다문화 공동체를 만들어 갈 수 있을지를 스스로 발견할 수 있는 한국어 학습자를 위한 상호문화교육 프로그램을 개발하여 효과성을 검증하고, 학습자의 참여경험을 살펴보는 것을 목적으로 합니다. 언어, 종교, 관습, 가치관, 국적, 인종, 민족 등 문화 다양성이 높아져 가는 사회에서 학습자들이 상호문화교육의 과정을 통하여 의견을 교환하고 내적 성장을 할 수 있는 상호문화역량을 기를 수 있도록 돕고자 합니다.

2. 연구방법 및 절차

본 연구의 대상은 만 19세 이상의 학문 목적 한국어 학습자 120~160명을 대상으로 합니다. 연구 기간은 연구 기간은 기관생명윤리위원회(Institutional Review Board, IRB)

인하대학교
INHA UNIVERSITY

승인 후 1년인 2023년 12월 28일부터 2024년 12월 28일동안 진행될 예정입니다. 참여 모집과 연구절차는 다음과 같이 진행됩니다.

첫째, 연구자가 직접 학문 목적 한국어 학습자가 재학 중인 OO 대학 게시판에 특강 모집 문건을 게시하거나, 연구 참여 모집 홍보물을 배포합니다. 모집 문건을 보고 참여를 희망한 학습자를 대상으로 강의를 진행하고 설문을 진행합니다. 둘째 전체 프로그램이 끝난 후, 자발적으로 참여 의사를 밝힌 학습자를 대상으로 심층 면담을 진행합니다.

3. 불편감, 위험 및 이익 가능성

이 연구에 참여할 때 참여 학습자에게 특별한 신체적, 심리적, 불편감 및 위험은 없습니다. 다만 수업에 참여하는 학습자는 수업 시간에 진행한 학습 결과물을 교수자에게 제출해야 합니다. 사전에 수업의 취지와 목적을 설명하며 개인을 식별할 정보는 제외하고 진행함을 충분히 설명할 예정입니다. 수업 중이라도 불편을 느껴 참여를 원치 않는다면 언제든 중단할 수 있음을 공지합니다.

설문 참여는 자유롭게 참여할 수 있습니다. 예상되는 설문지 응답 소요 시간은 약 7~8분이며, 설문에 참여한 학습자에게는 2,500원 상당의 답례품을 제공할 예정입니다. 또한, 심층 면담은 연구참여자의 시간과 공간적 불편감을 고려하여 최대한 연구참여자의 편의에 따라 날짜와 시간, 장소를 정하고 진행할 예정이며, 약 90~120분 소요될 예정입니다. 또한, 면담 참여에 대한 보상으로 소정의 간식을 제공하고, 일정의 답례품(30,000원 상당의 기프티콘)를 제공할 예정입니다.

4. 연구참여와 중지

본 연구의 참여는 자발적 참여를 원칙으로 하며, 비록 연구의 진행 단계에 있다 하더라도 연구자가 밝히고 싶지 않은 것을 강압적으로 물어봤다고 판단되거나 그동안 밝힌 정보들이 후회되는 등의 불편함을 느낀다면 연구참여자의 의사에 따라 언제든지 연구를 중단하고 동의를 철회할 수 있습니다. 자료수집에 동의하셨다 할지라도 연구참여자가 거부할 경우 자료수집은 중단됩니다. 학습자가 연구참여의 철회를 밝히기 위한 방법으로 교수자나 연구자가 아닌 수업 조교에게 구두로 의사를 밝히거나 개인적인 의사 전달수단(전화, 문자, SNS 등)을 사용하여 이탈의사를 밝히기만 하면 그 즉시 연구참여에서 배제하며 이에 대한 설득이나 이유도 묻지 않으며 수업에 이전과 동일하게 참여할 수 있습니다. 그리고 연구를 중단하고 동의를 철회할 경우, 연구자료(개인정보, 인체유래물 포함)는 폐기합니다. 연구참여자는 언제든지 연구참여자의 기록 등을 직접 열람하거나 요청할 수 있으며, 연구참여에 동의하지 않더라도 어떠한 불이익도 받지 않으며, 연구 참여 도중 중단을 하더라도 이와 관련하여 피해를 받지 않습니다. 또한, 교육 프로그램을 수행하는 과정 또는 면담으로 인해 위험 이상 발생 시 의료적 치료를 지원합니다. 단, 연구과정 이외의 상황에서 발생하는 위험에 대해서는 연구자나 연구기관이 일부 또는

인하대학교
INHA UNIVERSITY

전체적인 책임을 부담하지 않을 수 있습니다. 이 경우, 연구참여자에게는 가능한 모든 예방조치와 설명이 제공될 것이며, 불편이나 문제 발생 시 상호 협의를 통해 최선의 대책을 모색할 것입니다.

연구 참여시 수집된 자료나 정보는「생명윤리 및 안전에 관한 법률 시행 규칙」「제15조(인간대상연구 기록 및 보관 등) 제1항과 제2항」에 따라 연구가 종료된 시점부터 3년간 보관하며, 그 이후에는 폐기됩니다. 한편 연구자의 건강 악화, 친족 부고 등 일신상의 이유로 연구정지 및 중지가 발생할 경우 해당 사유를 작성하여 각 연구참여자에게 개별 연락하도록 하겠습니다. 이 경우에도 기존의 수집된 자료나 정보는「생명윤리 및 안전에 관한 법률 시행 규칙」「제15조(인간대상연구의 기록 및 보관) 제1항과 제2항」에 따라 연구가 종료된 시점부터 3년간 보관하며, 그 이후에는 폐기됩니다. 불가피하게 연구자의 건강 이상 및 사고 등의 이유로 연구 정지 및 중지의 경우가 발생하더라도 연구자 외 자격을 갖춘 교수자가 프로그램의 종결로서 1회기의 프로그램을 제공하며 그동안 수집된 연구자료(개인정보, 인체유래물 포함)는 폐기합니다. 그리고 참여 시간에 비례하여 답례품을 지급할 계획입니다.

5. 개인 정보 및 비밀 보장

본 연구를 위해서 연구참여자의 프로그램 참여 내용 및 개인정보 등 수집된 정보는 연구를 위해서만 사용할 것이며, 연구자료를 타인 또는 다른 연구목적으로 제공하지 않을 것입니다. 연구참여자의 신원이 드러나는 기록은 절대 비밀로 보장하고, 연구 결과가 출판된 경우에도 연구참여자의 신상정보는 비밀로 유지될 것입니다. 필요 시, 활동사진 및 동영상을 촬영할 수 있습니다. 논문 자료로 활용할 때에는 모자이크 처리를 통하여 참여자의 개인정보를 보호할 예정입니다. 자료의 전사본을 포함한 모든 자료(개인정보, 유전정보, 인체 유래물 포함)의 이름과 기관명은 익명으로 전환하여 신분을 보장하며, 수집한 모든 자료는 연구담당자 개인 컴퓨터의 한 폴더에만 모아질 것입니다. 이 폴더는 연구담당자의 개인 구글 계정 드라이브에 업로드될 예정이며 활동지 자료나 소감문은 캐비냇에 넣어 보관할 것입니다. 별도의 USB 장치를 활용하여 연구자와 합의팀 및 자문팀, 지도교수만이 접근할 수 있도록 관리하며 연구의 신뢰성 및 타당성 확보를 위해 동료집단의 지지와 조언 시에는 연구자료의 보안을 위하여 출력물이나 저장가능한 형태로 공유하지 않고, 빔프로젝터 또는 비대면 회의 프로그램(zoom) 화면공유 기능을 활용할 것입니다. 수집된 자료나 정보는「생명윤리 및 안전에 관한 법률 시행 규칙」「제15조(인간대상연구 기록 및 보관 등) 제1항과 제2항」에 따라 연구가 종료된 시점부터 3년간 보관하며, 그 이후에는 폐기할 것입니다. 또한, 연구의 결과가 출판되는 경우에도 개인정보는 비밀상태로 유지될 것이며, 출판물을 연구참여자 전원에게 전달할 계획이고, 연구참여자가 직접 열람을 원할 경우 학술연구 정보서비스(www.riss.kr)를 통해 확인이 가능합니다.

인하대학교
INHA UNIVERSITY

6. 연구 관련 문의

1) 연구참여자 권익에 관해 궁금하신 부분은 아래로 문의하여 주시기 바랍니다.
인하대학교 기관생명윤리위원회/ 032-860-9158/ irbedu@inha.ac.kr

2) 본 연구에 관해 궁금하신 부분은 언제든지 연구자에게 연락하여 주시기 바랍니다.
연구책임자: 문희진/ 연락처/ 이메일

3) 본 연구 설명문 및 동의서 1부는 연구자가, 1부는 연구참여자가 수령합니다.
본인은 연구 설명문 및 동의서를 읽었고 내용을 충분히 이해합니다. 본인은 연구에 대한 자세한 설명을 들었으며 자발적인 연구참여에 동의한다면 아랫부분에 서명하십시오.

연구참여자 성명		서명		서명일	
연구자 성명		서명		서명일	

인하대학교
INHA UNIVERSITY

<부록 2> 문화지능 척도(Ang et al, 2007; 장인실, 박영진, 2015 한국어 번안)

다음 진술문을 읽고, 자신이 동의하는 정도에 가장 가까운 숫자를 표시해 주세요.

(1: 전혀 동의하지 않는다, 2: 대체로 동의하지 않는다, 3: 약간 동의하지 않는다, 4: 동의하지도 부정하지도 않는다, 5: 약간 동의한다, 6: 대체로 동의한다, 7: 전적으로 동의한다)

하위 요인		내용	응답						
초인지적 문화지능	1	다른 문화적 배경을 가진 사람들과 만날 때, 내가 사용하는 문화적 지식을 인지하고 있다.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
	2	익숙하지 않은 문화권 사람들과 만날 때, 문화 지식을 그들에게 조절하여 맞춘다.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
	3	외국 문화와 상호작용할 때 내가 적용하는 문화적 지식을 인지하고 있다.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
	4	다른 문화에서 온 사람들과 만날 때, 나의 문화적 지식이 정확한지 확인한다.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
인지적 문화지능	5	다른 문화의 법률적, 경제적 체제를 알고 있다.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
	6	다른 언어의 규칙들(예: 단어, 문법 등)을 알고 있다.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
	7	다른 문화의 전통 생활 방식과 종교에 대해 알고 있다.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
	8	다른 문화의 결혼 풍습을 알고 있다.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
	9	다른 문화의 예술과 공예품에 대하여 알고 있다.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
	10	다른 문화에서 비언어적 행동을 표현하는 방법을 알고 있다.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
동기적 문화지능	11	다른 문화에서 온 사람들과 만나는 것을 즐긴다.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
	12	익숙하지 않은 문화권 사람들과 함께 어울릴 수 있다.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
	13	새로운 문화 적응 과정에서 생긴 스트레스를 이겨낼 수 있다.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
	14	익숙하지 않은 문화권에서 생활하는 것을 즐긴다.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
	15	다른 문화에서 쇼핑하는 것에 쉽게 적응할 수 있다.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
행동적 문화지능	16	다른 문화권 사람들과 만날 때, 필요하다면 나의 언어적 행동을 바꾼다.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
	17	다른 문화 상황에 맞추기 위해서 또박 또박 말하기, 침묵하기 등을 적절하게 사용한다.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
	18	다른 문화권 사람들과 만날 때, 필요하다면 나의 말하기 속도를 상황에 따라 조절한다.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
	19	다른 문화권 사람들과 만날 때, 필요하다면 비언어적 행동을 적절하게 변화시킨다.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
	20	다른 문화권 사람들과 만날 때, 필요하면 얼굴을 표정을 적절하게 바꾼다.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦