

결혼이주여성의 자기문화 스토리텔링 활용 표현교육 사례 연구*

김영순 · 허숙 · 응웬뚜언아잉
(인하대학교)

본 연구는 결혼이주여성들이 출신국의 문화에 대한 자부심을 가지고 한국문화를 공부하기 위해 자신의 출신국 지역문화 스토리텔링(자기문화 스토리텔링) 활용 표현교육 모형을 제안하고자 한다. 이를 통해 결혼이주여성들이 자신의 문화에 대한 자부심을 가지고 한국문화를 공부할 수 있을 것으로 기대한다.

본 연구는 결혼이주여성들의 자기문화 스토리텔링 활용 표현교육 5단계 모형을 활용하여 한국어 고급 학습자 49명에게 한국어 쓰기 및 말하기 활동을 주목하였다. 그 중 일본 출신 A씨의 한국어 쓰기 및 말하기 표현교육 사례를 중심으로 각 단계별 활동 결과물을 제시했다. 활동 결과 제시의 방법은 내러티브 기술법을 사용하였다.

본 연구에서 자기문화 스토리텔링은 스토리텔링의 '대중성', '상호작용성', '참여성'을 중심으로 구성하였다. 자기문화 스토리텔링은 결혼이주여성에게 출신국의 문화에 대한 쓰기 및 말하기의 재구성성을 포함한다. 이를 통해 결혼이주여성들은 자기문화에 대한 자부심 함양과 정체성의 확립에 긍정적인 변화가 있었을 뿐만 아니라 한국어 및 한국문화 이해도가 높아진 것을 확인할 수 있었다.

1. 들어가기

오늘날 결혼이주여성¹⁾은 한국 사회에서 가족을 구성하여 한국의 다문화

* 이 논문은 2010년도 정부재원(교육과학기술부 사회과학지주제지원사업)으로 한국연구재단의 지원을 받아 연구되었음(NRF-2010-328-B00053)

1) 재한외국인처우기본법 제2조(정의)에서 사용하는 용어의 정의는 “결혼이민자”라 함은 대한민국 국민과 혼인한 적이 있거나 혼인관계에 있는 재한외국인을 말하며 이 논문에서는 한국남성과 결혼하여 한국에 거주하고 있는 여성을 ‘결혼이주여성’

사회를 이끄는 새로운 구성원이라 할 수 있다. 2011년 1월 기준으로 행정안전부 조사 결과에 따르면 우리나라에 거주하는 장기 체류 외국인, 귀화자, 외국인자녀(이하 “외국인 주민”)는 모두 1,265,006명으로 전체 주민등록인구의 2.5%에 해당하는 것으로 2010년 1,139,283명보다 11% 증가한 것이고,²⁾ 앞으로도 국내의 외국인 증가 추세는 계속해서 상승할 것으로 전망하고 있다. 그에 따른 다문화가정의 수도 기하급수적으로 늘어나면서 한국 정부 또한 이들에게 관심을 쏟고 있다. 한국 정부가 이들에게 관심을 갖고 있는 사례 중 하나로 최근 TV에서 방영되는 공익광고에서 장차 다문화가정의 자녀들도 우리와 똑같이 세금을 내고, 군대에도 가는 등 우리 사회의 당당한 일원이 될 것이라고 말한다. 하지만 정말 이 광고처럼 그들이 자긍심을 갖고 살 수 있게끔 우리의 이웃으로, 공동체의 구성원으로 받아들일 준비가 되어 있는가를 물을 시점이다. 물론 과거에 비해서 다문화가정의 자녀들에 대한 편견이 많이 수그러든 것은 사실이다. 그러나 그것은 특정 인종이나 국가 출신의 다문화가정에 국한되어 있지 않나 하는 의구심을 떨쳐버릴 수 없다. 따라서 우리 사회에서는 시민교육 차원에서의 다문화교육의 수용과 확대가 필요하며 정부 차원에서는 다문화 정책 개발과 개선이 시급하다고 볼 수 있다.

이미 정부에서는 결혼이주여성의 수가 증가함에 따라 이들을 위한 법령이 만들어지고 여성가족부와 각 지방자치단체에서는 센터 프로그램 등을 통해 결혼이주여성에게 교육과 상담, 의료 서비스 등을 제공하고 있다. 결혼이주여성을 대상으로 하는 각종 프로그램들은 결혼이주여성이 안정적인 가족생활을 영위하여 삶의 질을 향상시키고 사회 통합에 이바지하는 것을 목적으로 한다.³⁾ 이를 실현하기 위해 각 지역 다문화가족지원센터에서는 결혼이주여성과

이라 말한다.

- 2) 외국인근로자는 43.7%인 552,946명, 결혼이민자(혼인귀화자 포함)는 16.7%인 211,458명, 외국인주민자녀는 11.9%인 151,154명이고, 외국인근로자는 남성이 68.9%, 결혼이민자는 여성이 86.9%로 대다수를 차지하고 있으며, 국적취득자는 8.8%인 111,110명이다. 결혼이민자 및 혼인귀화자 211,458명은 국적별로 중국 57.3%, 동남아 29.5%, 일본 5.1%, 몽골 1.4% 순이며 여성이 89.2%인 188,580명으로 집계되었다.
- 3) 다문화가족지원법 제 1조 참조.

그 가족을 대상으로 각종 프로그램을 운영하고 있고, 이들 중 양적으로 대다수를 차지하고 있는 것은 결혼이주여성을 위한 한국어교육 프로그램이다. 하지만 한국어교육 교재에서 다루고 있는 문화 부분으로는 문화교육의 질적 양적 발전을 기대하는 것은 어렵다.

문화교육은 다른 문화를 아무런 여과없이 수용하게 하는 것이 아니다. 다시 말해 한국의 문화를 소개하고 한국문화에 동화되는 것 역시 올바른 문화교육이 아니다. 다문화교육은 다양한 구성원들이 서로 화합하고 조화를 이루면서 살아가는 것을 목적으로 한다. 즉, 사회에 존재하는 문화집단에 대한 동등함과 성숙한 존중을 특징으로 하는 이상적인 사회 상태인 문화적 다원주의를 추구하는 다문화사회의 문화교육은 문화권이 구별되는 민족과 국가의 문화뿐만 아니라 전통문화와 현대문화, 그리고 각 지역문화를 아우르는 개념으로 다양한 문화들의 공존을 인정하는 교육이 되어야 한다(Bennett, 2009; 김영순·윤희진, 2010a). 이러한 점에서 결혼이주여성을 위한 문화교육 역시 결혼이주여성 자신의 문화 정체성을 바탕으로 한국의 문화를 이해하는 것으로 나아가야 한다. 결혼이주여성들이 오랫동안 접하고 내재화되었던 출신국의 문화에 대한 이해를 바탕으로 한국 문화를 이해한다면 자신의 또 다른 문화로 받아들이는데 거부감이 적고 좀 더 쉽게 이해할 수 있을 것이다.

따라서 본 연구에서는 결혼이주여성들이 출신국의 문화에 대한 자부심을 가지고 한국문화를 공부하기 위한 출신국의 지역문화 스토리텔링 표현교육 모형을 제시하고자 한다. 결혼이주여성들의 문화적 배경을 이해하고 정체성의 확립에 효율적인 스토리텔링을 활용하는 본 연구는 한국 사회의 다양한 구성원들에게 결혼이주여성들을 깊이 이해할 수 있도록 할 것이고, 문화적 다양성의 이해도를 높일 것이다. 또한 스토리텔링 기법을 활용한 결혼이주여성 표현교육을 통해 결혼이주여성들이 자신의 문화에 대한 자부심을 가지고 한국문화를 학습할 수 있을 것으로 기대한다.

II. 다문화교육과 스토리텔링

1. 스토리텔링의 개념

스토리텔링은 1995년 미국 콜로라도에서 열린 ‘디지털 스토리텔링 페스티벌’을 계기로 알려지기 시작하였다(고육·이인화 외, 2003). 그리고 그로부터 20년이 채 되지 않은 대한민국에서 스토리텔링은 디지털 기술 뿐만 아니라 다양한 분야에서 통칭되고 있다. 이와 같이 알려진 지 20년도 되지 않은 용어가 사회의 주요 현상으로 자리 잡은 데에는 국내 스토리텔링 연구가 큰 몫을 하였다. 국내 스토리텔링 연구는 주로 2000년대에 들어서면서 디지털 공간에서의 움직임 설명하기 위해 연구되기 시작하였다. 이후 문화학과 문화 분야에서 주로 연구되며 문화콘텐츠의 핵심적인 요소로 스토리텔링이 자리 잡게 되었으며 이는 곧 상품 마케팅, 경영, 테마 파크, 지역 관광, 공간 기획, 자기계발 방법 등으로 확장되었다. 하지만 많은 연구들에서 스토리텔링에 대한 분명한 정의를 찾아보기는 쉽지 않다. 대부분의 연구들은 스토리텔링의 개념에 대한 암묵적인 동의를 바탕으로 용어를 사용하며 연구를 진행하고 있다.

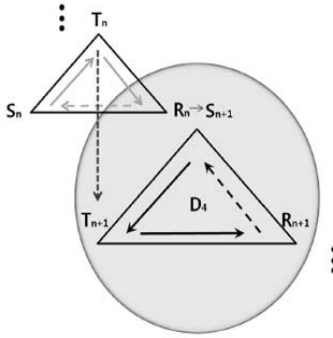
최혜실(2004)은 ‘스토리텔링’을 인간이 세계를 인식하는 근본적인 방식인 이야기를 통해 인간의 감성에 호소하는 의미전달 구조라고 설명한다. 고육·이인화 외(2003)는 스토리텔링을 사건에 대한 진술이 지배적인 담화 양식이라 정의한다. 이는 이야기하기의 행위(conduct)와 이야기 자체(contents)를 동시에 지칭하는 개념으로 최혜실(2007)이 꼽은 스토리텔링의 세 가지 특성은 이야기(story), 멀티미디어적 혹은 구술적 속성(tell), 현재성(-ing)이다.⁴⁾ 많은 연구들에서 암묵적으로 사용하고 있는 스토리텔링에 관한 정의는 ‘이야기를 하고 있는 현재성’에 초점을 맞춘 것이다. 비록 ‘스토리텔링’이라는 용어가 디지털 환경에서의 말하기가 만들어냈다 하더라도 그 본질은 ‘이야기’에 있음을 강조한다.

‘이야기’에 관한 본질적인 연구는 문학에서, 서사학에서 이루어졌다. 하지

4) 하지만 이들은 스토리텔링의 형식에 대해서는 서로 다른 입장을 취하고 있다. 이에 대해서는 뒤에서 논하기로 한다.

만 디지털 환경, 기술이라는 새로운 매체의 등장은 텍스트 중심의 이야기를 분석하던 서사학과 문학연구의 한계를 드러냈다. 백승국(2006)은 서사학을 다양한 멀티미디어에 적용하기 위해서는 분석방법론의 이론과 분석 도구를 확장해야 한다는 필요성을 제기하였다. 이러한 필요성에 따라 스토리텔링이 등장한 것이다. 그는 이야기와 스토리텔링을 상호작용성과 재현 매체의 유무에 따라 구분한다. 이야기는 정형화된 문자 텍스트 속에서 수용자의 적극적인 개입을 유도하는 채널이 제한적이지만 스토리텔링은 다양한 매체를 통해 수용자의 적극적인 소통행위를 유도한다. 내러티브(Narrative)가 Story와 Discourse로 구성된다면 스토리텔링은 담화로 전달되는 것이다. 내러티브가 전통적인 언술을 대상으로 내적 구조에 초점을 맞추었다면 스토리텔링은 새로운 매체와 결합하면서 이야기하기의 양상이 어떻게 달라지는지에 초점을 두고 있다(김광욱, 2008). 박기수(2007) 역시 스토리텔링의 채널이자 매체인 telling이 텍스트 향유의 지배적인 요소로 등장하였다고 이야기한다. telling의 방식은 점차 다양해지고 있다. 그리고 그 자체가 텍스트의 구조 안에서 끊임없이 재맥락화되어 새로운 이야기가, 스토리텔링이 창출되고 있다. 이러한 재맥락화는 스토리텔링의 형식에 대한 질문으로 이어진다.

스토리텔링의 결말은 어디에 존재하는가 라는 질문은 스토리텔링이 새로운 개념으로 등장하던 그 때부터 지속적으로 제기되는 질문이다. 스토리텔링 내부에서 이루어지는 재맥락화를 새로운 스토리텔링으로 볼 것인지, 스토리텔링의 진행 양상, 발전으로 볼 것인지는 학자에 따라 다른 견해를 지니고 있다. 이에 대해 최혜실(2002)은 스토리텔링은 시작과 끝이 정해져 있지 않은 것이라고 주장한다. 스토리텔링의 ‘결말’을 이야기와 스토리텔링을 구분하는 주요한 요소로 이야기하며 이야기는 시작과 끝이 있는데 반해 스토리텔링은 (특히, 디지털 매체에서) 시작과 끝이 정해져 있지 않다고 강조한다. 이에 반해 고옥·이인화 외(2003)는 스토리텔링을 형식적으로 사건과 인물과 배경이라는 구성 요소를 가지고, 시작과 중간과 끝이라는 사건의 시간적 연쇄로 기술되는 것이라고 설명하며 스토리텔링에 시작과 끝이 있음을 주장한다. 이들의 논의가 있었던 시간보다 오랜 시간이 지난 현재에는 스토리텔링을 열린 결말을 지닌 것으로 보는 것이 일반적이다. 매체가 디지털이든 영상이든 관광



Tn : 현재 텍스트,	Sn : 현재 화자,	Rn : 현재 청자
Tn + 1 : 새로운 텍스트,	Sn+1 : 전환된 화자,	Rn+1 : 새로운 청자
D4 : 텍스트의 소통적 차원		

<그림 1> 스토리텔링의 확장

지의 이야기이든, 스토리텔링을 향유하는 것은 사유하는 능력을 지닌 인간이기 때문이다. 이와 관련하여 이미 김영순 (2010)에서 제안한 다음 <그림 1>의 모형을 살펴보자.

화자(Sn)는 특정한 의도를 지니고 텍스트(Tn)를 생성한다. 이 때의 텍스트는

‘이야기’를 담은 결과물(contents) - 대화, 게임, 애니메이션, 광고 등을 의미한다. 청자(Rn)는 T1이 지닌 이야기를 접하면서 Tn의 의미와 함께 Sn의 의도를 파악하고자 노력한다. Rn이 내부적, 외부적 노력에 의해 Tn의 가치를 파악하게 되면 이는 곧 Tn+1로 변화한다. Tn+1은 Rn이 자신의 내부적 공간에 담은 텍스트와(Rn이 이해한, 생각하는, 떠올리는. 개인의 뇌에 인지된 새로운 텍스트) 이를 외부로 표현하여 생성한 또 다른 텍스트를 모두 포함한다. 그리고 이러한 텍스트는 또 다른 청자에게 전달되는데 만약 Tn+1이 자신의 내부적 공간에 생성한 텍스트라면 Rn+1은 이야기를 접하고 난 뒤의 Rn이 될 것이다. 만약 Tn+1이 외부 세계에 생성한 텍스트라면 Rn+1은 또 다른 사람이 될 것이다. 이러한 과정은 이야기(story)가 지속적으로(ing) 말해진다(tell)는 의미를 지닌 것으로 스토리텔링이 끊임없이 재구성되고 재생산됨을 의미한다. 이러한 과정을 세 가지 차원으로 다음과 같이 구분할 수 있다.

첫째는, 텍스트(Tn)와 텍스트(Tn+1)의 청자 간 ‘맥락적’소통이다. 위의 <그림1>에서 Rn은 Tn을 대상으로 텍스트를 이해하게 된다. 여기서 Tn은 Sn이 생성한 콘텐츠, 이야기이지만 그 전에 Sn의 전신인 R0가 이해한 T0의 의미가 내포되어 있음을 고려해야 한다. 따라서 Rn은 Tn이 유래하게 된 텍

트를 이해하는 과정을 거치게 된다. 둘째는, 콘텐츠를 매개로 한 화자와 청자 간의 ‘비판적’ 소통을 한다. <그림1>에서 R_n 은 T_n 을 보다 적극적으로 이해하기 위해서 S_n 의 의도를 추론하게 된다. 그리고 R_n 은 S_n 의 생각과 자신의 생각을 비판적으로 비교·평가하여 T_n 을 선택적으로 받아들인다. R_n 에 의해 선별된 t_n 의 의미들은 새롭게 해석, 재구성, 전용(轉用)되어 새로운 콘텐츠인 T_{n+1} 의 가능성을 지니게 된다. 만약 R_n 이 S_n 의 의도를 무비판적으로 수용한다면 T_n 을 전적으로 받아들여지게 되고 그림 <그림1>에서의 $[n+1]$ 의 상황은 도래하지 않는다.

만약 스토리텔링이 T1이라면 스토리텔링은 완결성을 지닌다고 할 수 있다. 화자에 의해 만들어진 콘텐츠는 그들의 입장에서 ‘완성된’ 형태로 청자, 소비자에게 전달되기 때문이다. T1을 스토리텔링이라고 본다면 게임의 경우, 제작자가 프로그래밍한 각종 퀘스트, 레벨, 능력치 등을 완성된 형태라고 보는 것이다. 하지만 스토리텔링을 이야기가 전달되는 과정인 D4라고 본다면 이때에는 스토리텔링을 완결성을 지닌다고 할 수 없다. 본 연구자는 스토리텔링을 D4의 과정이라고 본다. 개방성을 지니고 끊임없이 새로운 청자들에 의해 소통되는 것이 스토리텔링이다. 이 때 새로운 텍스트(T_{n+1})를 만들어내는 청자들(R_{n+1})을 우리는 ‘참여자’라고 바꾸어 부를 수 있다.

우리는 이제 스토리텔링의 주요 요소로 ‘참여성’과 ‘대중성’, ‘상호작용성’을 꼽을 수 있다. 스토리텔링이 지닌 ‘대중성’은 이야기가 지닌 경험과 감성과 연관되어 있다. 스토리텔링은 사람들이 보편적으로 지니고 있는 경험을 통해 개인의, 집단의 감성을 자극한다. 문화콘텐츠를 대상으로 하는 스토리텔링의 대부분은 많은 사람들이 문화를 향유할 수 있게 하는 것을 목적으로 한다. 지방자치단체에서 앞 다투어 시행하고 있는 지역 문화 스토리텔링이 이를 대변한다. 또한 스토리텔링은 생산자와 콘텐츠 외에 사용자, 소비자라는 참여자를 필수 구성요소로 한다. 우리는 이미 위의 <그림1>과 예시를 통해 D4가 진정한 의미의 스토리텔링임을 확인하였다. 참여가 없다면 스토리는 텔링되지 않는다. 이는 상호작용성과도 연결되는 것으로 일방적인 메시지 전달은 ‘이야기하기’라는 글자로 표현할 수 있지만 ‘스토리텔링’이라는 개념으로는 표현할 수 없다.

스토리텔링은 무한히 확장할 수 있다. 스토리텔링은 이미 구술시대의 ‘이야기’에서 문자시대의 ‘글’로, 디지털 시대의 ‘콘텐츠’로 변용되었다. 사회문화적 환경에 따라 변하는 스토리텔링의 양식, 형식은 앞으로 어떠한 형태로 변화할지 예측하기 어렵다. 하지만 변화는 지금도 일어나고 있다. 책으로, 문학으로 존재하던 이야기는 카메라를 통해 영상물로 보이고 있다. 마찬가지로 결말이 있는 글과 영상에서 스토리텔링은 이제는 사람들의 끊임없는 의사소통으로 확장되었다. 여가의 개념으로 여겨지던 즐거운 말하기 방식은 교육과 결합하여 대중에게 새로운 교육방식으로 다가왔다. 공간에 얽힌 이야기를 소비하는 것에 그치던 대중들은 이제 공간에 이야기를 부여하고, 이야기가 있는 공간을 만들어내기 시작하였다.

본 연구에서는 위에 제시한 스토리텔링의 특성인 ‘참여성’, ‘대중성’, ‘상호작용성’을 중심으로 결혼이주여성 출신국 지역문화의 스토리텔링(이하 ‘자기문화 스토리텔링’) 기법 활용 표현교육 모형을 제안하고 그 대표적 사례를 통해 모형 활용의 결과를 제시할 것이다.

2. 다문화교육과 스토리텔링 모형

이미 스토리텔링을 교육에 활용한 연구들(권혁일, 2008; 김재춘·배지현, 2009)에서는 스토리텔링은 학습자들의 흥미를 높이고 관련 지식에 대한 이야기의 생성과 공유를 촉진시킨다고 주장하였다. 또한 이야기를 공유하는 과정에서 ‘차이’를 스스로 생성하여 학습자들의 다양성과 창의성 향상에 도움을 준다. 또한 김영순·윤희진(2010b)에 따르면 스토리텔링을 결혼이주여성의 한국 문화교육의 활용에 있어서 다음과 같은 점을 강조하였다. 목표 문화에 대한 이야기를 정리하는 것보다 목표 문화에 대한 철저한 조사를 통해 나와 목표 문화의 이야기를 만들어 내는 것이 다른 의미체계 속에 살고 있던 스토리텔러가 다른 집단의 문화를 이해하는 데 보다 효과적이다. 이와 같은 결혼이주여성의 문화 이해 교육은 문화 적응과 관련하여 매우 필요한 부분이며 다양성과 창의성의 이야기를 만들어내는 자신의 출신국의 지역문화 스토리텔러로서의 필요성이 강조되는 부분임과 동시에 스토리텔링 모형이 더욱 필요한 이

유이다.

다문화사회를 구성하는 요인으로는 성, 인종, 계층, 지역, 종교 등 다양한 요인이 있지만 한국에서의 다문화교육은 주로 이민자, 외국인 근로자, 결혼이주여성, 그리고 다문화가정 자녀 등을 중심으로 논의가 이루어지고 있다. 이 중 결혼이주여성은 외국인 근로자, 다문화가정 자녀 등에 비해 출신국의 문화와 한국의 문화라는 최소 두 가지의 이질적인 국가문화의 영향을 크게 받고 있다. 따라서 이들을 대상으로 하는 다문화교육의 방안 역시 다문화교육의 방향에서 논의되어야 한다.

오영수·김영순 외(2004)는 다문화교육의 단계를 크게 다섯 단계로 정리하였다. 첫 번째 단계는 다양성에 대한 인식을 높여 다양한 문화집단들이 동등하게 가치있고 문화적으로 평등하다는 사실을 인지하게 하는 것이다. 두 번째 단계는 서로 다른 문화집단이 공유하고 있는 문화 현상의 유사성에 관해 인식하는 것이다. 이는 곧 자신이 지니고 있던 문화적 편견을 수정·삭제하는 세 번째 단계로 연결된다. 네 번째 단계는 자신이 속한 집단의 문화적 정체성과 자긍심을 함양하고 동시에 타문화의 가치적 평등성을 이해하는 것이다. 마지막 단계는 다양한 문화집단의 상호교류를 통해 문화 상호 존중의 태도를 갖는 것으로 구성된다. 이들의 다문화교육 모형은 다양한 문화의 특성 속에서 자신의 문화를 바라봄으로써 자신의 문화를 다양한 문화 중의 하나로 위치시켜 상호 존중을 이끌어낸다는 특징을 지니고 있다. 이들의 연구는 다문화 공존의 인식, 문화의 유사점과 차이점 인식, 문화적 편견 제거, 다양한 문화의 평등성 이해, 문화 상호 존중으로 정리할 수 있다. 이를 기반으로 본 연구는 결혼이주여성들에게 한국 문화에 적응해야 한다는 강박 관념 대신에 흥미로운 자신의 출신국의 소재를 대상으로 스토리텔링하도록 하여 한국어 교육은 물론 한국과 출신국 간의 문화에 대한 상대주의 관점을 기를 수 있도록 하는 데 초점을 맞추고 있다.

현재 결혼이주여성을 대상으로 이루어지고 있는 프로그램의 다수는 한국어 교육이다. 결혼이주여성에게 한국어교육은 한국사회에 적응하고 일상생활을 영위하기 위해 반드시 필요하며 현재 다문화교육에서 가장 큰 비중을 차지하고 있다. 그리고 그 교육 내용은 학습자의 수준에 따른 단계별 분화, 한국어능

력시험 실시 등 체계적으로 발전하고 있다. 그에 비해 문화교육은 목표 문화와 모어문화를 비교하면서 목표문화를 객관적으로 이해하고 공감하는 능력을 기르는 것 역시 한국어교육에서 문화교육이 지니는 목표이다. 하지만 대부분의 경우 문화교육은 ‘한국어의 습득’을 위해 이루어지고 있다. 다문화교육의 목표인 문화 상호 이해를 위해서는 ‘문화 이해’라는 목표에 근접한 문화교육이 필요하다. 그래서 이 연구에서는 결혼이주여성의 자기 정체성을 확립하는 방안으로 스토리텔링 기법 활용 표현교육 모형을 제안하고자 한다. 다시 말해 이야기를 통해 학습자에게 동기와 흥미를 높이는 스토리텔링을 도입한다.

Ⅲ. 결혼이주여성의 자기문화 스토리텔링 표현교육 모형

1. 스토리텔링 단계별 표현교육

결혼이주여성이 한국사회에서 정착하여 살아가야 하는 현실에서 말하기와 쓰기는 생존을 위한 중요한 수단이라고 해도 과언이 아니다. 그렇지만 가정과 육아라는 현실 속에서 말하기와 쓰기를 제대로 익히는 것은 쉽지 않다. 이에 출신국 지역 문화 소재를 가지고 스토리텔링 기법 활용 쓰기와 말하기의 단계별 표현교육 모형을 제시하여 자신의 정체성을 확인하여 한국문화에 대한 이해도를 높일 수 있도록 하기로 한다.

허용 외(2005)에서 말하기와 쓰기는 표현 기능에 속하며, 표현 기능은 자기의 의사를 표현하는 능동적 기능이다. 외국어 교육의 목표는 예전과 달리 직접 만나서 이야기하고 또는 글을 통해서 의사를 표현하고 전달해야 하는 의사소통능력의 신장이 더욱 중요해지고 있다. 그러므로 학습자의 의사소통능력을 신장시키기 위해서는 이해 기능뿐만 아니라 말하기나 쓰기와 같은 표현 기능의 지도가 매우 중요하며 필수적이다.

글쓰기는 생각과 설계 및 특별한 기술을 요하는 과정이며 이러한 기술은 후천적인 노력으로 개발되는 기술이다. 따라서 교사는 학생들이 글을 잘 쓰기 위해 어떠한 기술과 능력들이 요구되는지를 잘 알고 지도를 해야 한다. 그리

고 학습자들이 목표 언어에서 선호되는 글의 구성을 인지하고 어떻게 글을 조직하는 것이 더 효과적인가를 학습할 수 있도록 도와주는 것이 중요하다. 또한 쓰기는 문법적 구조나 어휘 등 배운 것을 강화시켜주고 학생들로 하여금 학습한 언어를 사용해 볼 수 있는 기회를 부여한다. 또 문장 쓰기를 통하여 학생들은 새로운 언어에 몰입할 수 밖에 없는데, 문장을 쓰면서 적당한 단어와 문장을 찾으려고 애쓰는 과정 속에서 학생들의 언어가 발달하고 자신의 생각을 표현하는 새로운 방법을 찾게 된다. 쓰기 과정은 발견 단계(discovery stage), 초고 단계(draft stage), 수정 단계(revising stage), 편집 단계(editing stage)의 4단계로 나누어지기도 하고, 쓰기 전 단계(prewriting), 쓰기 단계(writing), 쓰기 후 단계(postwriting)의 3단계로 나누어, 쓰기 전 단계에서는 발견의 단계, 쓰기 단계에서는 초고 단계, 쓰기 후 단계는 수정과 편집의 단계를 묶어 설정하기도 한다.

쓰기의 과정 중심 접근법(The Process Approach)에서 교사는 학생들에게 생각할 수 있는 시간과 그들이 쓴 내용에 관한 피드백을 지원해야 한다. 쓰기 과정을 통해 학생들이 새로운 생각과 그들의 생각을 표현하기 위한 새로운 언어 형태를 발견할 수 있도록 지도해야 한다. 과정 접근법에서는 쓰기를 세 단계로 나뉜다. 쓰기 전 단계와 쓰기 단계인 초고 단계, 그리고 쓰기 후 단계인 수정 단계이다. 쓰기 전 단계는 아이디어를 창출하게 하는 방법으로 광범위한 글 읽기, 자유 연상을 사용해 언어 뭉치 만들기, 브레인스토밍, 목록 적기, 주제나 질문에 관해 토론하기, 교사가 질문하기, 탐색하기, 자유 작문 등이 있다.

쓰기 단계인 초고 잡기와 쓰기 후 단계인 수정 단계는 과정 쓰기의 핵심이다. 초고와 수정 과정에서 사용되는 전략가 기술에는 다음과 같은 것들이 있다. 자유 작문 기법을 적용하여 시작하기, 자신의 쓰기를 검토하기, 친구끼리 검토해 주기, 교사의 피드백 사용하기, 크게 읽고 서로에게 도움말 주기, 교정하기가 있다. 본 연구의 표현교육 모형에서는 과정 중심 쓰기 접근법을 이용한 1단계와 2단계를 구성하였고, 결혼이주여성의 가장 친근한 주제인 고향을 그 첫 주제로 선택하여 쓰기를 진행하였다.

쓰기를 지도할 때는 Brown(1994)이 제시한 문화적, 언어적 배경을 고려하

였다. 학생들의 모국어와 목표어간에 사용되는 수사적 기법이나 문화적 차이를 충분히 인식시키고 차이를 이해할 수 있도록 지도하였다. 또한 풍부한 실제적 자료를 제공하였다. 고향에 대한 여러 종류의 읽기 자료와 신문 등의 자료를 제공하여 학습자에게 의미있는 실제 작문이 될 수 있도록 지도하였다.

학생들의 쓰기에 대한 오류는 Raimer(1983)가 말한 것처럼 교사가 오류를 고쳐주기 전에 학생 스스로 오류를 고칠 수 있도록 시간과 기회를 주었다. 왜냐하면 오류의 원인을 밝히는 것은 학생을 위해 매우 중요하기 때문이다. 그리고 학생이 쓴 재고에서 나머지 오류를 지적하고 학생에게 알려주었다. 학생들에게 학습 발달 과정에서 오류는 당연한 것임을 인식시키고 오류는 학습의 당연한 결과라는 것도 알려 주었다. 그리고 교사는 학생들이 글을 쓰는 동안 그 글이 효과적인 것이 될 수 있도록 도와주었고, 교사는 학생들이 글을 쓰면서 글에 필요한 지식, 적절한 언어, 장르, 주제 등을 넓힐 수 있도록 도와 주었다.

외국어 능력은 듣고 말하고 읽고 쓰는 4가지 기능이 골고루 발달되어야 하나 의사소통이 중요시되는 상황에서는 네 가지 기능 중 가장 중요시 되는 것은 말하기 기능이다. Brown(1994)은 말하기의 여러 가지 특성 중 말은 대부분 화자와 청자간의 대화적 특성을 가지므로, 상호 작용은 매우 중요하다고 했다. 그리고 교사는 학생들의 궁극적인 목표와 관심이 무엇이고, 또 그들이 필요로 하는 지식과 언어 능력, 자율성, 자신감을 일깨워 주어야 한다고 했다. 또한 적절한 피드백과 오류 수정을 주고, 말하기 전략을 개발하도록 격려해야 한다고 했다.

교사는 3단계 말하기 활동에서 상황에 따라 다양한 역할을 수행해야 하는데, 본 연구에서는 학습자가 두려움을 없애도록 상담자로서의 역할과 학습자가 잘 틀리는 오류나 습관 등을 잘 메모해 두었다가 학습자에게 피드백하는 관찰자의 역할, 그리고 학습자들 스스로 자신이 한 것을 평가하게 하는 평가자로서의 역할을 했다.

오류 수정에 있어서 Long(1997)은 교사가 학생에게 부정적 피드백을 주었을 때 학생에게 어떤 영향을 줄 것인지를 고려하라고 이야기했다. 이에 본 연구자는 3 단계 말하기 활동 후 4단계 인터뷰에서 이 점을 피드백에 고려하

여 오류가 있는 부분을 지적하면서 개선에 대한 칭찬을 아끼지 않았다. 이와 같은 과정을 준수하여 본 연구는 자기문화 스토리텔링 기법 활용 결혼이주여성을 위한 표현교육 모형의 활용 사례를 각 단계별로 살펴보았다.

2. 자기문화 스토리텔링 활용 표현교육 모형 개요

본 연구에서는 앞서 논의한 ‘참여성’, ‘대중성’, ‘상호작용성’을 기본으로 하는 스토리텔링의 기초적 모형 위에 한국어 표현교육 단계별 모형을 제안하고자 한다. 이는 결혼이주여성의 자기 문화 정체성 함양과 한국어 능력 향상 및 한국 문화 이해도를 높이는 데 목적이 있다. 이 글에서는 자기문화 스토리텔링 기법 활용 결혼이주여성을 위한 표현교육 모형 다섯 단계를 제시한다. 이 단계들을 구체적으로 살펴보면 다음과 같다.

[표 1] 결혼이주여성의 자기문화 스토리텔링 기법 활용 표현교육 모형⁵⁾

구분	주제	주요 내용
1단계	모국 문화 이야기 주제별 쓰기 활동	교수자가 교수자의 고향에 대해서 이야기하기 교수자가 모범 쓰기 답안 제시하기 학습자 고향에 대한 읽기 자료 이해하기 학습자 고향에 대한 읽기 자료 이야기하기 학습자 주제에 맞는 글쓰기

- 5) 본 연구를 위해 자기문화 스토리텔링 모형을 결혼이주여성의 한국어 고급반 대상으로 문화교육 수업 시간의 쓰기 및 말하기 활동에 적용하였다. 이 활동에는 49명의 결혼이주여성들(중국: 19명, 베트남: 14명, 일본: 6명, 캄보디아: 4명, 필리핀: 2명, 태국: 2명, 우즈베키스탄: 1명, 키르기스스탄: 1명)이 참여하였다. 이들 중 일본 출신 여성 A씨의 활동 결과물을 제시한다. A 씨는 본 연구진들 중 한 연구자와 2011년 5월 법무부 사회통합프로그램 한국사회이해 수업에서 처음 만났다. 그녀는 한국문화를 이해하고 싶어서 프로그램을 신청하였고, 한국의 여러 사회현상과 문화와 한국사회 적응에 강한 의지를 보였다. 남편과는 뉴질랜드에서 어학연수 중 만나서 결혼하였다고 한다. 한국에 온 지 1년 7개월 되었고, 800시간의 한국어 학습 경험이 있었으며, 지난 7월에 한국어능력시험 4급에 합격했다고 한다. 한국에 오기 전 한국어 학습 경험은 없었고, 한국에 입국한 후에야 한국어를 학습하기 시작했다고 한다. 현재 그녀는 다문화가족센터 고급반에서 한국어를 공부하고 있다.

2단계	쓰기 활동 후 인터뷰를 통한 피드백	학습자가 자기 오류 수정하기 교수자가 오류 지적하고 학습자가 오류 수정하기 교수자가 쓰기 오류 피드백하기 고향에 대한 쓰기 완성하기 교수자는 쓰기 활동에 대한 인터뷰하기(학습자의 고향에 대한 쓰기 전과 쓰기 후에 대한 이야기하기)
3단계	모국 문화 이야기 말하기 활동	고향에 대한 쓰기 자료를 가지고 고향에 대한 말하기 고향에 대한 이야기 재구성하기
4단계	말하기 활동 후 인터뷰를 통한 피드백	고향에 대한 이야기를 재구성한 학습자가 교실에서 다른 학습자들에게 말하기 말하기 활동 전과 말하기 활동 후의 변화에 대한 인터뷰하기
5단계	모국의 지역 문화 스토리텔링 활동	학습자가 출신국 지역 문화 스토리텔러가 되어 다른 사람들에게 이야기하기

[표1]은 결혼이주여성을 위한 자기문화 스토리텔링 기법 활용 표현교육 5단계 모형이다. 결혼이주여성이 자신의 지역문화를 스토리텔링함으로써 많은 사람들과 문화를 향유하는 대중성, 텍스트를 말하고 듣는 과정 속에서 재구성하고 소통하는 참여성과 문화의 상호작용성을 확인할 수 있다.

1단계와 2단계의 쓰기 활동에서는 과정 중심 접근법을 이용했다. 쓰기 1단계에서 고향에 대한 아이디어를 창출하기 위한 광범위한 글 읽기와 브레인스토밍, 고향에 대한 질문과 토론하기, 교사가 질문하기, 탐색하기, 그리고 교사의 모범 답안 제시하기와 자유 작문을 실시했다.

2단계 쓰기에서는 쓰기 후 수정 단계로 과정 쓰기의 핵심이다. 자신의 쓰기를 검토하기, 교사의 피드백하기, 교사가 쓰기 후 인터뷰를 통해 쓰기 과정의 어려움과 문화적, 언어적 배경을 고려하여 문화적 다름을 이해할 수 있도록 지도하였다. 그리고 오류는 당연한 것임을 인식시켜서 학습의 당연한 결과라는 것 또한 학생에게 지도해 주어서 학생의 학습 능력 향상에 긍정적 피드백을 주었다.

3단계 말하기 활동에서 교사는 학생들에게 두려움을 없애도록 상담자로서의 역할과 학습자가 잘 틀리는 오류나 습관 등을 메모해 두었다가 피드백해 주었다. 또한 학습자 스스로 자신이 한 것을 평가하게 하는 평가자의 역할에 대한 피드백을 한 결과 자신감을 가지는 데 도움을 주었다.

4단계 활동 후 인터뷰에서는 오류가 있는 부분을 지적하면서 개선에 대한

칭찬을 해 주었다. 피드백 후 자신의 정체성 확립과 한국 문화 이해에 대한 적극적인 의지를 보였다. 그리고 교실에서 스토리텔링을 듣는 학생들은 서로 다른 나라의 학습자들 고향에 대한 관심과 흥미를 나타냈으며, 상호 오류 피드백의 적극성을 나타냈다.

3. 자기문화 스토리텔링의 실제 사례

1) 1단계: 모국 문화 이야기 주제별 쓰기 활동

학습자의 고향에 대한 이야기를 도입하면서 가족과 고향에 대한 이야기를 하였고, 교수자가 교수자의 고향에 대해서 이야기하고 교수자의 고향에 대한 모범 쓰기 답안을 제시하였다. 그리고 학습자 고향에 대한 읽기 자료와 교수자의 고향이야기 쓰기 활동지를 읽어 보고 이야기와 질문을 통해 충분한 사전 활동을 하고 쓰기 주제에 관한 활동을 시작했다.

제 고향⁶⁾



제 고향은 도쿄 네리마입니다. 한국에 온지 1년 7개월이 되었습니다.

이 사진은 우리 가족인데 크리스마스 파티 때 찍었습니다. 할머니와 어머니, 언니, 형님(형부), 그리고 조카딸 두 명이 있습니다. 형님은(형부는) 사진을 찍어야 돼서 이 사진에 없습니다. 할머니께서는 연세가 93세이신데 한 달에 두

번씩 피아노를 배우러 다니시고 아주 잘 치십니다. 제가 어렸을 때부터 계속 같이 살아와서 우리는 생각도 비슷하고 할머니 성격도 유쾌하시기 때문에 저는 항상 할머니가 그립습니다. 어머니께서는 세탁소에서 일하시는데 성격은 유머가 많으신 하지만 매우 엄격하십니다. 언니하고 형님은(형부는) 공무원이고 같은 직장에서 일하다가 결혼하게 되었습니다. 할머니하고 어머니께서는 한집에서 계시고 언니 가족은 할머니 집에서 가까운 데서 삽니다.

조카딸들은 장난꾸러기라서 우리가 가족사진을 찍을 때마다 고생합니다. 한 명이 똑바로 카메라를 향하면 한 명이 뒤를 돌아보거나 눈을 감아 버립니다. 그때도 작은 조카가 양초를 빼려고 해서 어른들이 막으려고 하다가 시간이 오래 걸렸기

때문에 큰 조카가 귀찮아해서 제대로 찍을 수 없었습니다. 그런데 그런 사진도 좋은 추억이라고 생각하고 제가 가족사진을 보면 더욱 우리 가족을 만나고 싶습니다.



이 사진은 우리 집에서 걸어서 20분으로 갈 수 있는 공원입니다. 거기에는 귀한 물새하고 물고기, 거북이, 곤충이 등이 많고 그것을 구경할 수 있도록 보도가 있어서 어머니하고 산책하러 오곤 했습니다. 그리고 처음으로 사귄 남자친구하고 자주 왔던 공원입니다. 봄에는 분홍색 벚꽃이 피고 여름에는 연못에서 보트놀이를 즐기고 가을에는 아름다운 단풍을 구경했습니다. 그런데 겨울에는 아주 추워서 안 갔습니다.

어느 날 텔레비전에선 이 공원이 나왔는데 악어가 발견되었다는 뉴스를 들었습니다. 어머니하고 눈이 맞자마자(마주치자마자) 빨리 가봤는데 취재기자 밖에 없었습니다. 귀한 생물이 있다는 것으로 유명한 공원인데 이 평화로운 곳에 악어가 살아 있으면 위험하고 무서워서 앞으로 이 공원에 못 간다고 하고(못 가게 될까 봐) 걱정되었습니다. 그러나 조금 후에 다행히 악어가 잡혔고 어떤 사람이 그 악어를 키울 수 없어서 버렸다는 소식을 들었습니다. 사랑하는 이 공원이 폐쇄될까 봐 우리 동네 사람들이 얼마나 걱정되었는지 몰랐습니다.(했는지 모릅니다.)



다음은 제가 자주 이용해 온 전철에 대한 사진들입니다. 이 전로(철로) 연선의 주택 지대에는 옛날부터 아주 유명한 만화가들이 살고 있습니다. 그래서 거기 근처에 만화나 애니메이션의 모델이 된 장소가 많습니다. 위에서 나온 공원을 비롯해서 우리 동네 근처는 만화 “도라에몽”의 모델이라고 합니다.

한국에서도 방송된 애니메이션 “은하철도999”의 작자가(작가가) 우리 동네에 살고 있기 때문에 철도회사하고 타이업하고(협력하여) 등장인물의 이력스트

(캐릭터)가 그려진 열차가(를) 만들어졌습니다.(만들었습니다.)

학생시대에 저녁을 미루어도 보고 싶어하던 어른들이 어린 시절을 그리워하는 것 뿐만 아니라(어른들은 학창시절에 저녁을 거르면서까지 보았던 만화이기 때문에 그 시절을 그리워합니다. 그 뿐만 아니라) “은하철도999”을 잘 모르는 아이들도 이 열차가 나타나면 시시덕거립니다. 저는 이 “999” 열차를 볼 때마다 왠지 자랑스러운 느낌이 듭니다.



도쿄하면 고층빌딩의 이미지가 떠오르는 것 같은데 거기에도 산들이 많습니다. 그 중에도 제가 즐겨 가던 데다(데가) 이 사진의 “타카오산”입니다.

도쿄 중심부에서 전철로 1시간쯤 걸립니다. 높이는 599미터밖에 없지만 갈만 하는(안되지만 가볼만 한) 산이고 날씨가 좋으면 멀리 후지산이 보입니다. 거기에는 쉽게 올라갈 수 있도록 리프트가 있는데 저는 한 번도 탄 적이 없습니다. 왜냐하면 제 취미가 등산인데 힘들게 정상까지 가야 물이나 음식이 맛있고 경치도 훌륭해 보인다고 생각하기 때문입니다.

남편이 일본에 놀러 왔을 때에도 우리는 이 산으로 가봤습니다. 하지만 제가 정신이 없어서 물하고 음식을 안 가져가고 말았습니다. 그래서 올라가는 동안 목이 마르고 배가 고프고 죽을 뻔했습니다. 다행히 정상에 가게가 있어서 거기서 비싼 음료수하고 스낵을 사 먹을 수 있었습니다. 시장이 반찬이라는 말대로 이

맛을 잊을 수 없는 정도로 맛있었습니다.

(중략)



이 곳은 도쿄 중심부에 있는 황궁입니다. 천황이 살고 있는 곳인데 일부 지역을 (장소를) 빼고 누구든지(어디든지) 안에 들어갈 수 있습니다. 옛날에 거기에 성(城)이 있고(지금 그 황궁의 자리는 예전에 성이 있었고 그 성에는) 도묘를 다스린 장군의 주거였습니다(장군이 살았었습니다.) 하지만 지진하고 공습 때문에 (그) 성은 사라졌고 지금은 안이 공원이(황궁과 함께 주변이 공원으로) 되었습니다. 외변은 신호등이 없는 길이 원상(円狀)으로 연결되어 있어서 달리기에 좋다고 하고 제 친구를 비롯해서 많은 사람들이 거기를 달립니다.

(중략)

제 고향 도쿄에 대한 이야기였습니다. 관심이 있으시면 제 고향에 한번 오십시오. 제가 좀 더 자세히 안내해 드립니다(드리겠습니다.) 제 고향 이야기를 읽어 주셔서 감사 드립니다(감사합니다.)

A 씨는 쓰기 활동을 즐겁고 행복하다고 이야기했다. 주제에 맞는 내용 구성과 자료 수집도 아주 잘했다. 적극적인 성격으로 교수자의 오류 지적 전에 본인 스스로 오류를 수정하는 것에서 높은 성취감을 느꼈다고 했다. 구어와 문어의 구분에 관심을 가지고 쓰기를 활동을 했다고 했다.

- 6) 쓰기 활동지는 본고의 목적을 위해 학습자의 원고를 수정 없이 원문 그대로 실었고, 밑줄 친 부분은 학습자가 스스로 오류를 수정한 것이고, 쓰기 후 인터뷰를 통해 교수자의 피드백이 추가로 이루어졌음을 밝힌다.

2) 2단계: 쓰기 활동 후 인터뷰를 통한 피드백

쓰기 활동 후 교수자가 오류를 지적해준 후 학습자가 자기 오류를 수정하고 교수자의 추가적인 오류에 대한 피드백이 있었고, 쓰기 전과 쓰기 후의 변화에 대한 인터뷰는 아래와 같다.

질문 : 쓰기를 하고 난 후 어떤 점을 느꼈나요?

대답 : 4시간 걸렸어요. 밤 12시부터 4시까지 걸렸어요.
밤에 쓰면 낮에 쓸 때보다 이상한 문장이 많이 생겼어요.

이것 쓰려고 제가 좀 모르는 것을 찾아야 했어요. 예를 들면 황궁 같은 거... 대체로 알았는데, 진짜 지식이 맞는지 알아야 했어요. 역사가 맞는지 안 맞는지 다시 찾아봤어요. 그런 것이 저한테 좋은 경험이었어요. 다시 자기 나라를 확인할 수 있고... 제가 이런 이야기 남편한테 한 적이 없었어요. 그런데 남편도 그것 재미있다... 해서 기쁜 마음 생겼어요. 그리고 가족 더 보고 싶어졌어요.

한국말 연습도 되고 일상생활에서 쓰는 기회 별로 없어요. 그래서 이번에 쓰기를 해서 좋았던 것 같아요.

산이 있다고 했는데 높이가 얼마였는지 몰랐는데 도쿄 사진보고 흔들리는 전철보고 잊어버리고 있었는데 다시 생각하게 되었어요.

(중략)

질문 : 나(A 씨)는 한국사람이 될 수 있을까요?

대답 : 나는 한국사람이 될 수 없어요. 사실은 국적을 바꾸고 싶지 않아요. 안 바꾸면 좀 사는 것이 조금 힘들어요. 여기에서 사는 것이.

일본에서는 다이렉트, 직접 바로 안 말해요. 똑바로 안 말해요.

만약에 일본에서는 친구가 만나자고 해도 조금 바빠요. 그러면 일본 사람들은 아, 만나고 싶지 않아요. 그런 느낌으로 생각하는데, 그렇지만 제가 아는 한국 친구들은 그럼 내일 어때? 모레 어때? 계속 계속 물어봐요. 그럴때는 만나고 싶지 않다고 이야기 하고 싶지 않아서 일본식으로 이야기하는 분위기가 있었으면 좋겠다고 생각해요. 오늘은 그런 기본이 아니더라고 직접 말하고 싶지 않아서 그때 좀 힘들어요. 그 때 일본식으로 살고 싶다고 생각해요.

제가 한국식으로 되어 버리면 한번 일본에 갔을 때 일본 친구한테 한국식으로 했을 때 일본 친구가 걱정돼요. 제가 한국인처럼 행동하면 일본은 부드러운게 많은데 일본친구가 기본 나빠져요. 일본의 상식을 잊어버릴까봐 걱정돼요.

질문 : 일본 친구가 변했다고 한 적 있어요?

대답 : 조금요(웃음). 제가 친천히 하는 편이었는데 급하게 돼버렸다고 했어요. 예를 들면 엘리베이터 탈 때 버튼을 자꾸 누르거나 하는 것을 보고 친구가 그렇게 하지 말라고 창피하다고 했어요. 그때 아, 이거 한국식이다 그랬어요. 그리고 식당 가서 밥이 안 나왔어요. 일본에서는 20분 쯤 기다린 후에 안 나오면, 여기요.라고 물어봐요. 그런데 한국에서는 10분 지나면 오래 기다렸다는 그런 느낌있고 자주 물어봐요. 그렇게 하면 친구가 귀찮지 않아도 창피하다고 했어요. 한국사람 뻘네. 했어요. 아, 저도 모르게 한국식으로...(웃음). 그때 제가 상처받았어요. 상처가 맞는 말인지 모르겠지만 조금 실망했어요. 그런데 여기에서 사니까 변해야 된다고 생각했어요. 지금 사이에 있어요. 지금 시어머니도 제가 매운 것을 못 먹겠다고 했어요. 그런데 신체적으로 무리할 때도 있는데, 시어머니가 그래도 먹어야 돼, 먹어야 돼 하면 스트레스 받아요.

여기에서 살아가려면 매운 것을 먹어야 되는 것은 맞지만 그렇지만 먹을 수 없다는 생각도 있어요.

(중략)

제가 1년 반 살았는데 이렇게 많이 변해서 저도 많이 놀랐어요. 좋은 점도 있지만 쓸쓸한 마음도 있어요. 당황했어요. 한국식이 나쁘다고 하는 것은 아니지만 일본에서는 여성적인 모습을 보이는 것이 실용적인 것보다 중요하다고 생각해요. 자기를 다스리는 능력이 조금 없어지는 느낌이 들어요. 결혼해서 한국에 살아서 한국식 아줌마가 되었다 그렇게 생각해요. 그래도 긍정적으로 생각하고 싶어요.

저는 일본인의 정체성이 아직 강하게 남아있어요. 시장이나 세탁소에 가면 어디에서 왔는지 물어봐요. 그 때 나는 외국사람이다 생각해요. 그 때 저는 아, 역시 나는 외국사람이다.

제가 한국국적으로 바꾸게 되면 일본에 입국할 때 마음이 복잡할 것 같아요. 국적은 바꾼다면 입국할 때 외국인 줄에 서야 하는 것이 싫어요.

A 씨는 쓰기 활동을 하고 난 후 고향에 대한 자부심을 꾀었다. 그리고 자신의 고향에 대한 새로운 정보를 확인할 수 있었고, 가정 분위기도 좋아졌다고 이야기했다. 고향에 대한 쓰기를 하면서 남편에게 자신의 고향에 대한 새로운 정보를 가르쳐 주면서 정체성을 확인할 수 있었다고 이야기했다. 또한 자신의 정체성을 지키려는 강한 의지도 보였다. 또한 자신의 문화에 대한 이해와 함께 한국문화를 이해하고자 하는 의지도 강해졌다고 했다.

3) 3단계: 모국 문화 이야기 말하기 활동

학습자가 쓰기 자료를 가지고 고향에 대한 이야기를 재구성하고 말하기

활동을 준비하고 다른 사람들에게 이야기한다.



말하기 활동을 하고 난 후 학생들은 서로 다른 나라의 고향에 대한 적극적인 반응을 보였다. . 자료와 이야기의 재구성으로 학생들에게 문화 상호 이해의 기회를 제공해 주었다. 그리고 문화와 함께 학생 상호 간 이해와 친밀도도 높아졌고, 고급 어휘의 학습에 많은 도움을 주었다. 교실에서 학습자 상호 간 피드백도 자율적으로 이루어졌고, 효과도 매우 좋았다.

4) 4단계: 말하기 활동후 인터뷰를 통한 피드백

학습자가 고향에 대한 이야기를 동영상과 PPT 등 기타 자료를 준비하여 실시한 후 인터뷰를 실시하였고, 말하기 활동 전과 후에 대한 인터뷰 내용은 아래와 같다.

질문 : 고향에 대한 스토리텔링을 하고 난 후 무엇을 느꼈어요?
 대답 : 다른 사람들이 열심히 듣고 관심을 가지니까 너무 좋았어요.

질문 : 도쿄를 모르던 사람들이 도쿄를 가보고 싶다는 말을 했는데 어떤 생각이 들어요?
 대답 : 관광(홍보)대사였던 것 같아요.
 저도 다른 도시에 대해 안내 책자에 대해 보는 것보다 직접 이야기를 듣는 것이

좋아요.

오늘도 그랬는데, 다른 사람한테 칭찬받으면 기분이 좋아요.

제가 쓰는 것 좋아해서 좋았어요.

그런데 아무것도 없었다면 부담스러웠을 것 같아요.

그리고 이 스토리텔링을 하면서 가정 분위기가 좋아졌어요.

와, 남편 진짜 잘한다.제가 남편을 칭찬하니깐 남편이 기분이 좋아졌어요.

남편도(일본에 대해) 모르는 거 알게 되었어요.

제가 쓰는 것을 좋아해요.그래서 쉬운 일이라고 생각했어요.

스토리텔링도 쓰기 자료가 있어서 어렵지 않았어요.

쓰는 것과 말하는 것은 큰 차이가 있어요.

쓰는 것은 찾아보기 때문에 어려운 말이 있어도 읽는 사람도 찾아볼 수 있어서 괜찮아요.

그렇지만 말하는 것은 지나가면 상대방이 이해할 수 없어요.

말하는 것은 부드럽고 쉽게 이야기해야겠다고 생각했어요.

모두가 이해할 수 있도록 쓸 때는 제가 새로운 문법이나 배운 문법을 이야기하고 싶었어요.

사전이나 문법책을 찾아보면서 고치면서 썼어요.

그런데 그대로 발표하면 모르는 사람 많을 것 같아서 그래서 제 말로 이해했어요.

사실 제가 천천히 말하는 편이에요. 집에서...

그런데 한국에서는 전체적으로 빨리빨리 지나가는 나라예요.

그래서 한편 가족하고 같이 있어도, 일본에 대해 질문하세요. 그런데 제가 음...이렇게 생각하는 동안 다른 이야기, 화제로 가요. 그래서 아, 제가 질문에 대답하려고 했는데...그 때 조금 스트레스... 그리고 다른 분이 제가 이야기 시작했는데 그래도 끝까지 안 들어주는 경우도 있어요. 그래서 천천히 제가 말하니깐 아 그냥 괜찮다, 괜찮다 이렇게 하는 경우도 있었어요. 그러니까 제가 조금 속상해요. 제 이야기하고 있는데...중간에 다른 화제로 움직여요...그것도 좀 제가 없어도 되나...외로운 점이 있어요. 그렇지만 학교라면 15분 정도 제 이야기 하겠습니까 하고 하면 끝까지 모두가 잘 들어줘요. 그래서 그것도 큰 차이예요. 그래서 발표할 때도 자기 시간 이라서 잘 이야기할 수 있어요. 그리고 발표하고 나서 제 머릿속에 있어서 음...생각하는 시간 없이 다른 사람에게 이야기할 수 있어서 좋아요.

처음에는 사실은 부담스럽다 생각했는데 해냈으니깐 보람을 느껴요.

스토리텔링을 활동을 하고 나서 학생들은 A 씨의 고향에 대한 많은 관심을 보였다. A 씨 또한 자신의 고향에 대한 학생들의 질문과 많은 관심때문에 행복하다고 했다. 자신이 재구성한 스토리텔링 반응에 대한 성취감도 높았고, 만족도도 높았다. 쓰기와 말하기의 차이점에 대한 학습 효과에 대한 점도 만족했다. 한국문화에 대한 강한 적응 의지와 학습 의지를 보였다. 또한 학생들과의 상호 피드백도 자율적으로 이루어졌고 효과도 높았다. 또 오류가 화석화되지 않도록 교정해 주었으며, 모국어 간섭으로 인한 오류도 수정해 주었다.

5) 5단계: 모국의 지역 문화 스토리텔링 활동

결혼이주여성에게 출신국의 문화에 대한 쓰기와 말하기의 재구성을 통한 지역 문화 스토리텔링 기법 활용 표현교육 모형을 실시하고 난 후 출신국 문화에 대한 자부심의 함양과 정체성의 확립에 긍정적인 변화가 있었다. 그리고 앞으로 자신의 지역 문화 스토리텔러로 활동할 강한 의지를 보였다. 보다 다양한 주제에 대한 스토리텔링을 한다면 출신국 지역 문화 스토리텔러로서의 자부심을 가지고 한국 문화를 보다 친근하게 이해할 것이다. 더 나아가 지역 문화 스토리텔러로서의 활동을 기대할 수 있다. 그리고 학교나 다문화센터에서 지역 문화 스토리텔러 활동으로 출신국 문화에 대한 이해와 한국 사회의 문화적 다양성에 대한 이해를 높이는 데 큰 역할을 기대할 수 있다.

V. 결론

본 연구에서는 결혼이주여성의 자기문화 스토리텔링 표현교육 모형을 제시하고, 이 교육에 참여한 한 연구참여자를 선발하여 자기문화 스토리텔링의 결과를 내러티브 방식으로 제시하였다.

본 연구를 위해 다양한 나라 출신의 결혼이주여성 49명에 대해 자기문화 스토리텔링 표현교육 모형을 적용한 한국어 쓰기와 말하기 수업을 수행하였다. 이 중 일본 여성 A씨의 표현 교육 사례를 살펴보았다. A씨를 대상으로 한 쓰기 활동과 쓰기 전 그리고 쓰기 후에 인터뷰를 진행하였다. 이를 통해서

A씨가 자기문화에 대한 정체성 확립은 물론 한국문화에 대한 적극적인 이해 의지를 확인했다. 또한 3단계 말하기 활동 후 학습자들의 반응을 인터뷰함으로써 스토리텔링이 지닌 대중성을 확인했다. A씨를 포함한 48명의 학습자들은 A씨의 스토리텔링에 높은 관심과 공감을 하였다. 그리고 학습자 상호 간의 친밀도와 이해도에 긍정적 영향을 확인했다. 스토리텔링의 상호작용성은 학습자 상호 간 문화에 대한 높은 관심과 이해를 PPT 및 동영상 등 스토리텔링 매체를 통해 확인했다. A씨의 스토리텔링을 들은 학습자들이 본인의 이야기를 재구성하고 싶은 의지를 표현함으로써 스토리텔링의 참여성을 확인했다.

본 연구에서는 스토리텔링의 ‘대중성’, ‘상호작용성’, ‘참여성’을 중심으로 한 결혼이주여성의 자기문화 스토리텔링 표현교육 모형을 제안하였다. 이 모형에 따라 결혼이주여성들에게 표현교육을 수행한 결과, 결혼이주여성 스스로 자기문화 스토리텔러의 가능성을 깨닫는 기회를 마련하였다. 이러한 자기문화 스토리텔러 인식은 한국문화 이해를 용이하게 할 수 있다는 것을 활동 후 인터뷰를 통해 확인하였다. 향후 결혼이주여성의 자기문화 스토리텔링 표현교육은 한국어 능력 및 한국문화 이해를 향상시킬 뿐만 아니라 자기문화 정체성 확립에 기여할 것으로 사료된다.

❖ 참고 문헌

- 권혁일, 『디지털 스토리텔링이 초등학생의 수학 학업성취도 및 태도에 미치는 효과』, 교육과학연구 39-34, 이화여자대학교 교육과학연구소, 2008.
- 김광욱, 『스토리텔링의 개념』, 겨레어문학 41, 겨레어문학회, 2008.
- 김영순, 『도시공간의 기호학: 내시경과 외시경적 관찰』, 철학아카데미 저, 공간과 도시의 의미들, 소명출판사, 2004.
- 김영순 · 신규리, 『춘천의 여가공간 마케팅과 도시브랜딩: 문화경영학적 접근』, 제3회 국제여가 심포지엄 자료집, 2010월드레저총회 및 경기대회, 2007.
- 김영순 · 윤희진 · 강현민, 『결혼이주여성들을 위한 설화 스토리텔링 활용 문화교육

- 방안』, 인문콘텐츠, 인문콘텐츠학회, 2011.
- 김영순, 『공간텍스트의 사회문화적 재구성과 공간 스토리텔링』, 인문콘텐츠19』, 인문콘텐츠학회, 2010.
- 김영순·윤희진, 『다문화시민성을 위한 스토리텔링 활용 문화교육 방안』, 언어와 문화6, 한국언어문화교육학회, 2010a.
- 김영순·윤희진, 『향토문화자원의 스토리텔링 과정에 관한 연구』, 인문콘텐츠 17, 인문콘텐츠학회, 2010b.
- 김재춘·배지현, 『의미 생성 활동으로서의 스토리텔링의 교육적 함의』, 초등교육 연구 22-1, 한국초등교육학회, 2009.
- 민현식·박재현, 『문화간 의사소통 능력과 한국어교육』, 의사소통의 비교언어학적 접근, 국제한국어교육학회, 2006.
- 박기수, 『문화콘텐츠 스토리텔링의 생산적 논의를 위한 네 가지 접근법』, 한국언어문화 32, 한국언어문화학회, 2007.
- 박영순, 『한국어교육으로서의 문화 교육에 대하여』, 이중언어학 23, 이중언어학회, 2003.
- 백승국, 『광고콘텐츠의 스토리텔링 전략-국순당 광고의 기호학적 분석』, 텍스트언어학 20, 텍스트언어학회, 2006.
- 오영수·김영순 외, 『지식의 사회 문화의 시대』, 경북대학교출판부, 2004.
- 이인화 외, 『디지털 스토리텔링』, 황금가지, 2003.
- 최혜실, 『게임의 서사구조』, 현대소설연구 16, 한국현대소설학회, 2002.
- 최혜실, 『문학의 인력양성-스토리텔링과 문화콘텐츠산업』, 한국문화예술위원회 연구보고서, 한국문화예술위원회, 2004a.
- 최혜실, 『文學作品的 테마파크화 過程 연구』, 語文研究 32-4, 한국어문교육연구회, 2004b.
- 최혜실, 『문자문학에서 전자문화로』, 한길사, 2007.
- 허용·강현화·고명균·김미옥·김선정·김재욱·박동호, 『외국어로서의 한국어교육학 개론』, 박이정, 2005.
- Brown, H.Douglas, Teaching by Principles, NJ;Prentice Hall, 1994.
- Brown, H.Douglas, Principles of Language Learning and Teaching, NJ;Prentice Hall, 1994.
- Christine I. Bennet, MULTICULTURAL EDUCATION: Theory and Practice, 김옥순 외 역, 『다문화교육 이론과 실제』, 학지사, 2009.
- Raimers, Ann, Techniques in Teaching Writing, Oxford university press, 1983.

❖ ABSTRACT

A Study on the Expression Class through Story-telling about Interracial Married Women's Homeland Cultures

Youngsoon Kim, Heo, Sook, Nguyen Tuan Anh

The purpose of this study is to provide the case study of expression education using story-telling about their cultures from which they came to the women who get interracial married and study Korean cultures with the pride of their homeland. This research is also for the diverse members of Korean society to deeply understand interracial married women, get higher understanding cultural diversities. And it is expected that these women could learn and study more Korean cultures, too.

In this study, process-based instruction method is used in the first step and second step such as brainstorming, questioning, discussing, investigating, teacher's asking in order to create some ideas about their home countries. Suggesting an example answer by teacher and free-writing are also involved. As the core of the process-based writing activity, the second step is focused on revising and correcting. Through reviewing their own writing task, feedback from teacher, interviewing from the difficulty of writing after this activity to cultural and linguistic backgrounds, they could appreciate their errors or mistakes in writing are natural and this affects their learning abilities positively. In third step which is focused on speaking activities, teacher provides feedback to learners after checking their common errors or habits in speaking. Meanwhile, by evaluating the role of the appraiser, it is helpful for the learners to have self-esteem of their own.

When interviewing after fourth step's activities, the teacher compliments each learner's improvement while pointing out some errors. Afterward, we can see they show more positiveness to learn and understand Korean cultures and set their identities. And they indicate interests and concerns each other's cultures by story-telling. It means they identify the popularity and interaction which the story-telling contains. Also, they confirm the participation in story-telling by expressing their willingness to revise their stories. After the activities in fifth

step, there have been relatively positive changes in establishing identity and cultivating a sense of pride of learner's homeland cultures. Furthermore, we could find the strong will to be a story-teller about their homeland cultures.

On this research , the effectiveness of expression education case study using story-telling about local cultures of interracial married women's homeland has been examined centrally focused on popularity, interaction, and participation. Afterward, interracial married women could not only cultivate the understanding about korean cultures but also establish their identity, improve their korean language skills through this education case study. Finally, the studies of the education programs to train interracial married women as story-tellers for their homeland local cultures are expected.

Key Words

결혼이주여성, 지역문화, 스토리텔링, 표현교육, 쓰기와 말하기 활동.

interracial married women, homeland cultures, story-telling, expression education case study, writing and speaking activities

논문접수일: 2011. 10. 20.

심사완료일: 2011. 12. 02.

게재확정일: 2011. 12. 09.