



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.

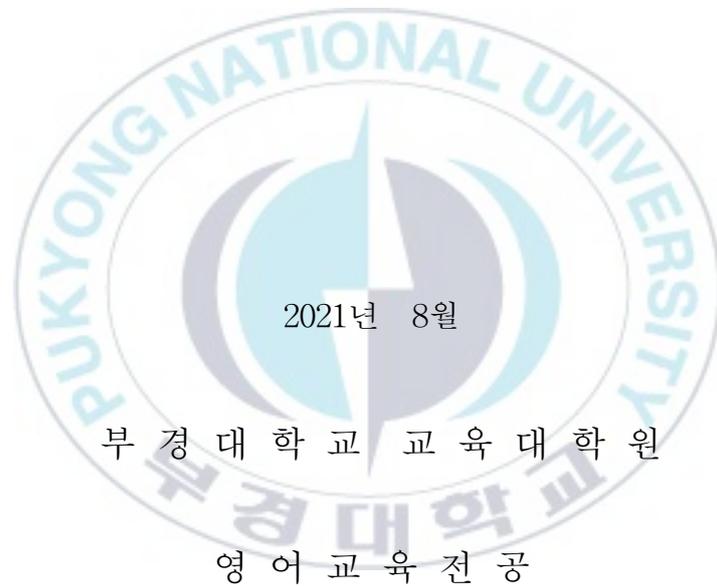
이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

교육학 석사 학위 논문

현행 중학교 3학년 영어 교과서의
문화 내용 분석

-문화 소재, 문화 유형, 문화 배경을 중심으로-



이 윤 설

교육학석사학위논문

현행 중학교 3학년 영어 교과서의
문화 내용 분석

-문화 소재, 문화 유형, 문화 배경을 중심으로-

지도교수 박 매 란

이 논문을 교육학석사 학위논문으로 제출함.

2021년 8월

부경대학교 교육대학원

영어교육전공

이 윤 설

이윤설의 교육학석사 학위논문을
인준함.

2021년 8월 27일



위원장 언어학박사 박 순 혁



위 원 영문학박사 박 준 형



위 원 교육학박사 박 매 란



목차

표 목차	iii
그림 목차	iv
Abstract	v
I. 서론	1
1.1 연구의 필요성 및 목적	1
1.2 연구 과제	4
1.3 연구의 제한점	5
II. 이론적 배경	6
2.1 문화의 정의	6
2.2 문화와 언어의 연관성	10
2.3 선행 연구	16
III. 연구 방법	20
3.1 분석 대상	20
3.2 분석 기준	20
3.2.1 문화 소재별 분석	21
3.2.2 문화 유형별 분석	25
3.2.3 문화 배경별 분석	27

IV. 분석 결과 및 토의	31
4.1 문화 소재 분석	31
4.1.1 문화 고정란의 문화 소재 분석	31
4.1.2 읽기 본문의 문화 소재 분석	36
4.2 문화 유형 분석	39
4.2.1 문화 고정란의 문화 유형 분석	39
4.2.2 읽기 본문의 문화 유형 분석	44
4.3 문화 배경 분석	50
4.3.1 문화 고정란의 문화 배경 분석	50
4.3.2 읽기 본문의 문화 배경 분석	53
V. 결론 및 제언	58
5.1 결론	58
5.2 제언	62
참고 문헌	65

표 목차

<표 1> 분석 대상 교과서 목록	20
<표 2> 2015 개정 영어과 교육과정 소재	21
<표 3> 문화 유형 분류 기준	25
<표 4> 문화 배경 분류 기준	28
<표 5> 문화 고정란의 문화 소재 분석	31
<표 6> 읽기 본문 문화 소재 분석	36
<표 7> 문화 고정란의 문화 유형 분석	39
<표 8> 읽기 본문의 문화 유형 분석	44
<표 9> 문화 고정란의 문화 배경 분석	50
<표 10> 교과서별 읽기 본문의 문화 배경 분석	53

그림 목차

<그림 1> C 교과서 7단원 문화 고정란	23
<그림 2> B 교과서 8단원 문화 고정란	24
<그림 3> F 교과서 1단원 문화 고정란	26
<그림 4> A 교과서 4단원 문화 고정란	27
<그림 5> E 교과서 1단원 문화 고정란	29
<그림 6> G 교과서 4단원 문화 고정란	30
<그림 7> 전체 교과서 문화 고정란의 하위문화 유형별 빈도	41
<그림 8> 전체 교과서 문화 고정란의 문화 유형별 빈도	43
<그림 9> 전체 교과서 읽기 본문의 하위문화 유형별 빈도	45
<그림 10> 전체 교과서 읽기 본문의 문화 유형별 빈도	49
<그림 11> 전체 교과서 문화 고정란의 문화 배경별 빈도	52
<그림 12> 전체 교과서 읽기 본문의 문화 배경별 빈도	56

An Analysis of the Cultural Contents in Middle School English Textbooks
for Third Year on the 2015 Revised National Curriculum

Yoon Sul Lee

*Graduate School of Education
Pukyong National University*

Abstract

The purpose of this study is to explore cultural aspects of third year middle school English textbooks on the 2015 revised national curriculum. For the research, nine out of thirteen textbooks were randomly selected, and the reading texts and cultural sections were analyzed according to three categories: cultural subjects, cultural types, and cultural backgrounds.

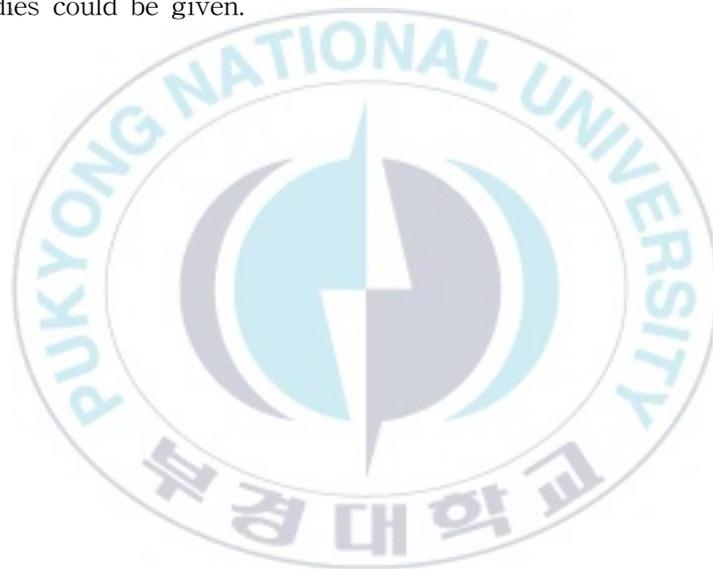
The findings of the study are as follows: First, the analysis of cultural subjects showed that the English textbooks covered 'daily lives of people from various cultures' more than any other cultural subjects, which is the same as the previous studies.

Second, in terms of cultural types, 'spiritual culture' took up the highest percentile. In the cultural sections, it is followed by 'behavior culture' and 'material culture' respectively, and the three cultural types appeared evenly. Meanwhile, in reading texts 'spiritual culture' accounted for nearly half of the total.

Third, the analysis of cultural backgrounds revealed that 'cultural comparison' occupied 50 percent of the cultural sections, and 'universal culture'

was the most addressed in the reading texts. ‘Non-English culture’ accounted for 20.0% in the reading texts, which is higher than in previous studies.

Based on the above findings, following suggestions can be made: English textbooks deal less with ‘Korean culture’ and ‘English culture’: therefore, teachers should provide authentic supplementary materials, such as media, to diversify cultural contents of the textbooks. The findings could be a helpful reference when teaching culture in English class and developing new English textbooks in the future. In addition, it is expected that the suggestions for the further studies could be given.



I. 서론

1.1 연구의 필요성 및 목적

21세기에 들어서 정보 통신의 발달로 세계화가 가속화 되면서 모국어가 다른 사람들 간의 상호작용이 대폭 증대되었고, 이 과정에서 영어는 다양한 문화권의 화자들 간의 의사소통을 위한 국제어(international language)로서의 성격을 띠게 되었다. 오늘날 영어를 모국어 보다 제2 언어로 말하는 사람이 더 많은 것으로 추산되며, 영어는 세계인들의 국제어이자 (McKay & Bokhorst-Heng, 2008), “교류를 위한 언어(contact language)”로서 가장 흔하게 사용된다(Baker, 2012, p.63). 그렇다면 의사소통 능력도 영미권의 원어민뿐만 아니라 영어를 제2 언어나 외국어로 사용하는 비원어민과도 자유롭게 대화할 수 있는 능력으로 그 범위를 확장해야 한다. 이때, 자신의 문화와 타문화 간 차이를 이해하는 것은 영어로 의사소통을 이어가는 데 매우 중요한 역할을 한다. 서로의 문화를 이해하지 못할 경우 영어 실력과 상관없이 대화가 단절될 수 있기 때문이다. 문화는 인간의 성장 과정에서 기본적인 사고와 표현 방식의 형성에 큰 영향을 끼치므로, 나의 문화권 밖에 있는 사람이 전하고자 하는 메시지의 의도를 추측하는 사전 지식을 쌓는데 도움이 된다. 따라서 다양한 국적의 사람들과 우호적인 관계에서 자유롭게 대화하기 위해서는 언어적 지식과 더불어 다양한 문화요소를 두루 이해할 필요가 있다.

변화된 언어 환경에서 점점 더 중요시되는 언어 교육의 역할도 바로 “문화와 언어 사이의 매개자”로서의 지각의 키우고, 본래 속한 문화권 밖에서도 유의미한 의사소통을 하도록 돕는 데 있다(Liddicoat, 2011, p.837). 영어

교육에서 국제어로서의 영어가 강조됨에 따라 다양한 문화적 맥락 안에서 세계영어(World Englishes), 국제어로서의 영어(English as an International Language, EIL), 공용어로서의 교육(English as a Lingua Franca, ELF) 등의 개념을 중심으로 한 교육적 논의가 활발해졌다.

우리나라에서는 1992년 고시된 6차 교육과정부터 영어를 국제어로 기술하기 시작했고, 중등 영어교육은 외국어로서의 영어(English as a Foreign Language, EFL)에서 공용어로서의 교육으로 변화를 꾀하였다(심영숙, 2020, p.4). 1997년 고시된 7차 교육과정부터 문화 항목들을 교육과정에 명시하여 문화 교육의 중요성을 강조했고, 2007 개정 영어과 교육과정에서는 모국어를 달리하는 화자들의 ‘문화 간 이해 수준’으로 교육 목표를 조정했다(교육부, 2007). 2009 개정 교육과정에서는 ‘영어권 및 비영어권 문화 자료 탐색 및 다문화 이해, 언어와 문화의 관계를 보여주는 활동과 학습자료 활용, 체험활동을 통한 타문화 이해와 존중’(교육부, 2011, p.138)과 같은 문화 교육 지침을 제시하여, 언어교육과 문화 교육이 함께 이루어질 수 있는 토대를 마련했다.

2015 개정 교육과정에서는 기존에 언어 소재의 일부였던 문화 요소를 언어재료로 따로 분리하여 문화 내용을 구체화했으며, 문화 이해능력의 함양과 관련 있는 ‘공동체 역량’을 영어과 핵심역량으로 새롭게 도입하여(교육부, 2015), 문화 교육의 내용을 더욱 확장시켰다. 아울러, “학교 영어 교육은 영어 의사소통 능력을 갖추고 세계인과 소통하며, 그들의 문화를 알고 우리 문화를 세계로 확장시켜 나갈 사람을 길러야 한다”(교육부, 2015, p.3)고 명시하였고, 영어 학습과 문화 학습을 유기적으로 연결시켜 우리 문화를 외국인에게 소개할 수 있는 의사소통 능력의 배양을 유도하고 있다(교육부, 2015, p.4). 다시 말해, 현행 교육과정에서는 문화 학습을 영어교육의 필수적인 요소로 보고 있으며, 교육의 주된 목표가 바로 다양한 문화 이해

및 우리 문화 소개를 위한 의사소통 능력의 함양임을 알 수 있다.

그러나 실제 학교 수업에서는 문화 학습을 영어 학습의 부수적 영역으로 여기는 경향이 많다. 대개 영어 교과서의 문화 고정란에 할애되는 지면이 적고, 시험과 같이 직접적인 평가가 이뤄지는 항목도 아니라서 시간이 없으면 다루지 않아도 되는 영역으로 간주된다. 민이선과 정희정(2013)이 중학생을 대상으로 한 설문조사를 살펴보면, 다수의 학생들이 이제까지 영어를 배우오면서 문화 교육을 받은 경험이 없거나 기억나지 않는다고 답했고, 총 120명 중 33명의 학생만이 학교에서 교사의 설명을 통해 문화를 배웠다고 응답했다(p.6). 영어과 교육과정에서 문화 교육의 중요성을 강조해 온 것과 달리, 문화 교육에 대한 학생들의 관심이 높지 않고 학교에서도 문화 교육이 충분히 이루어지지 않고 있음을 짐작할 수 있다. 김진희(2017, p.81)는 초등학교에서 중, 고등학교로 갈수록 문화 연구가 현저히 줄어드는 현상을 지적했는데, 이는 입시 부담이 큰 중등 교육과정일수록 관심이 낮을 수밖에 없는 우리나라 문화 교육의 현 상태를 반영한 것으로 볼 수 있다.

문화 교육의 방법적인 측면에서 살펴보면, 우리나라 학습자들은 일상에서 목표 문화를 자연스럽게 경험하기 어렵기 때문에, 교사가 단편적인 문화 정보를 소개하고 설명하는 형태의 문화 교육이 주를 이룬다. 이러한 언어 교육 환경에서 일반적으로 가장 많이 사용되는 문화지도 자료는 바로 교과서이다. 최경란(2004)이 지적했듯이 한국은 높은 교과서 의존비율로 인해, 신중한 교과서 선정이 문화 교육의 성공에 매우 결정적이다(p.53). 영어 교과서의 문화 교육 연구 동향을 분석한 김진희(2017)의 연구에서 초, 중, 고등학교를 대상으로 한 논문들 가운데 학생보다 교재를 분석한 연구가 더 많았던 이유도 여기서 찾을 수 있을 것이다. 아직도 어떤 문화를 어떤 방식으로 가르칠지에 대한 논의와 연구가 부족한 상황에서 여전히 많은 교사

들이 문화지도 시 교과서에 의존하고 있다. 따라서 한국 문화 교육의 핵심 요소로 꼽히는 교과서의 문화 내용 연구가 무엇보다 중요하다고 하겠다. 문화 교육의 필요성이 교육과정 속에 명시됨에 따라 각 교육과정 별 관련 연구가 지속적으로 이루어져 왔지만, 중학교의 경우 2015 개정 교육과정에 근거한 중학교 교과서를 대상으로 한 문화 연구는 대체로 미흡한 편이다 (구경연, 2020, p.239). 특히, 2015 개정 교육과정에 의거한 중학교 3학년 영어 교과서는 2020년부터 사용되어 최신 문화 연구가 필요하며, 중학교 전학년 개정 영어 교과서를 종합적으로 파악할 필요가 있다.

따라서 본 연구에서는 2015 개정 교육과정에서 영어교육의 목표로 삼은 ‘다양한 문화 이해’와 ‘우리 문화 소개’를 위한 의사소통 능력의 개발을 위해, 현행 영어 교과서가 관련 내용을 얼마나 충실히 반영했는지 알아보고자 한다. 현행 중학교 3학년 영어 교과서 9종의 단원별 문화 고정란과 읽기 본문을 문화 소재, 문화 유형, 문화 배경의 세 가지 기준으로 분석하여 목표어의 문화적 측면을 어느 정도 충실히 다루었는지, 교과서의 문화 내용이 어떻게 구성되었는지, 그리고 2015 개정 교육과정에서 제시한 문화 교육의 목표가 교과서를 통해 어느 정도 실현될 수 있는가를 알아본다. 중학교 3학년 영어 교과서 13종 가운데 9종을 분석 대상으로 삼아 일반화 가능성을 모색하며, 연구 결과가 우리나라 영어교육 현장에서 문화지도 방안을 설계하는 데 바람직한 방향을 제시할 수 있을 것으로 기대한다.

1.2 연구 과제

앞서 언급한 연구 목적을 달성하기 위한 연구과제는 다음과 같다.

첫째, 현행 중학교 3학년 영어 교과서 내 문화 소재는 어떠한 분포를

보이는가?

둘째, 현행 중학교 3학년 영어 교과서 내 문화 유형은 어떠한 분포를 보이는가?

셋째, 현행 중학교 3학년 영어 교과서 내 문화 배경은 어떠한 분포를 보이는가?

1.3 연구의 제한점

본 연구는 다음과 같은 제한점을 안고 있다.

첫째, 듣기, 말하기, 쓰기, 문법과 어휘와 같은 타 언어능력 영역에서도 문화 요소를 포함하였을 수 있으나, 본 연구는 교재 전체 영역이 아닌 문화 고정란과 읽기 본문만을 분석 대상으로 삼았기 때문에 문화의 반영 정도를 전체적이고 종합적으로 살펴보기에 한계가 있다.

둘째, 문화 교육의 방향과 타당성을 단순히 교재에 실린 문화 내용의 출현 빈도에 기초한 통계법으로 분석했기 때문에, 세부 문화 요소의 교육적 효과와 상관관계에 대해서는 알기 어려우므로, 심도를 간과할 수 있다는 제한점이 있다.

셋째, 문화 내용의 복잡성에 비해 분석 기준이 모호하여, 분류 과정에서 연구자의 주관이 개입되었을 가능성이 있다.

II. 이론적 배경

제 2장에서는 문화의 정의, 문화와 언어의 관계, 마지막으로 선행 연구들을 살펴본다.

2.1 문화의 정의

문화는 환경과 맥락, 그리고 관점에 따라 다양한 의미를 지닌다. Bierstedt(1974)가 문화를 일컬어 “거대하고 복잡한 현상”(p.151)이라고 표현했듯이, 이해하기 어렵고 한 마디로 규정하기 힘든 개념으로 간주되어 많은 학자들에 의해 다양하게 정의되었다. 문화에 관해 합치된 단일 정의가 없다는 사실은 인간 삶의 산물과 이를 이해하는 방식이 다양하다는 반증이기도 하다. 제 2장에서는 시대의 흐름에 따른 문화의 다양한 정의를 살펴본 후, 문화와 언어의 관계에 대해서 논하고자 한다.

먼저 1970년대까지의 문화의 개념을 학자별로 살펴본다. 문화의 개념을 가장 처음 정의한 영국의 인류학자 Tylor(1871)는 문화를 “사회 구성원으로서 습득한 능력이나 습관, 지식, 신념, 예술, 도덕, 법, 관습 등을 모두 아우르는 복합체”라고 했다(Bierstedt, 1974, p.127에서 재인용). Lado(1957)는 문화란 개인이 한 문화권에서 성장하며 연장자나 환경으로부터 무의식적으로 얻은 습관 및 생활양식이라고 했으며, Hall(1959)은 문화는 학습되어 공유된 행동이자 인간이 속해있는 “주물틀(mold)”로서, 의식하지 못한 사이에 예상치 못한 무수한 방식으로 인간의 삶에 제약을 가한다고 주장했다(Hall, 1966, p.52).

이와 비슷한 주장을 한 학자는 Brooks(1968)로써, 문화는 공동체의

구성원이 공유하는 모든 행위와 사고를 포괄한다고 하면서 문화로 인정될 수 있는 모든 개념을 다섯 가지의 범주로 세분화 하여 다음과 같이 정리했다(pp.210-212). 첫째, 문화 1 “biological growth(생물학적 성장)”, 둘째, 문화 2 “personal refinement(개인적 교양 및 품위)”, 셋째, 문화 3 “literature and the fine arts(문학과 순수 예술)”, 넷째, 문화 4 “patterns for living(생활양식)”, 다섯째, 문화 5 “the sum total of a way of life(생활 방식의 총체)”이다. 그는 가장 이해하기 어렵지만 언어 교육의 초기 단계에서 가장 중요시해야 할 문화 개념으로, 인간의 모든 삶과 행동양식을 포함하는 문화 4 생활양식을 꼽았다. 이 문화 유형은 공유의 과정이 필요하므로 어느 누구도 홀로 창조할 수 없으며, ‘언어’가 가장 좋은 예가 된다. ‘인간’의 존재 여부가 어떤 대상을 문화로 인정하는 핵심 준거이며, 개개인의 삶과 이를 둘러싼 환경 간의 관계가 관찰될 때 비로소 문화로 명명할 수 있다고 설명했다. 예를 들어, 인간 행위와 유리된 산, 강, 호수, 천연 자원, 강수량, 기온 등의 환경 그 자체는 문화가 아니다. 문화 4는 언어교육의 관점에서 볼 때, “형식문화 4(formal culture 4)”와 “심층문화 4(deep culture 4)”로 더욱 세분화 할 수 있는데, 전자는 사회집단의 총체적 양식뿐만 아니라 개인의 인식 수준에서도 쉽게 알 수 있지만, 후자는 유아기부터 평생에 걸쳐 지속되는 무의식의 과정으로, 타인과의 관계 속에서 관찰하고, 말하고, 먹고, 입고, 몸짓하고, 생각하고, 가치 판단하는 등의 방법을 배우는 개인 행위와 관련 있다고 설명했다.

반면, Rivers(1970, pp.263-264)는 문화를 공동체에서 공유된 삶의 모든 측면에 대한 “훈련(training)”으로 정의했다. 즉, 문화는 무의식적으로 습득하는 것이 아니라 의식적인 가르침이 필요하다는 의미로 볼 수 있다. 인간은 사회 구성원으로서 성장하면서 삶의 중요한 가치와 공동체에서 용인되는 생활양식을 배우고, 관계 속에서 학습된 태도, 반응행동 및

사고방식들은 삶의 일부가 되어 행동, 사회관계, 도덕적 신념, 예술, 문학 등으로 표현되며, 공동체가 공유하는 전체로서의 문화는 하위집단이나 개인의 특징적인 행동양식과 가치체계도 중요한 영향을 끼친다고 하였다.

비슷한 맥락으로, Bierstedt(1974)도 문화의 유의어로 “학습된 행동(learned behavior)”, “사회적 유산(the social heritage)”, “초유기체(the superorganic)”, “삶의 방식(the way of life or design for living)” 등 네 가지를 제시했으며(p.135), 사회적인 상호작용을 통해 인위적으로 “배워야 알 수 있는 것”임을 강조했다(p.128). 예를 들어, 눈 깜빡임과 같은 생리적 반응은 문화로 볼 수 없지만, 악수나 면도를 하는 등의 행위는 배우지 않으면 알 수 없는 유의미한 행동이기 때문에 문화로 볼 수 있다.

1970년대까지는 많은 학자들이 문화를 공동체에서 공유하는 삶의 모든 요소를 포괄하는 넓은 개념으로 정의하였기 때문에, 문화의 범주가 광범위하다. 무엇보다 문화를 무의식적으로 습득하는 것이 아니라 학습이 필요한 행위임을 강조했다며, 문화와 언어는 분리하여 생각할 수 없을 정도로 긴밀한 관계라는 점에 공통적으로 주목했다

다음으로 1980년대와 1990년대의 문화에 대한 다양한 견해를 살펴본다. Hendon(1980)은 문화를 예술, 음악, 문학, 철학과 같이 문명화된 인간 산물의 업적인 “대문자 C 문화(culture with a capital C)”와 인간의 행동양식 및 생활양식을 반영한 “소문자 c 문화(culture with a small c)”등 두 가지로 분류했다(p.191). 전자는 과거의 문명화에, 후자는 일상생활을 영위하는 구체적인 삶의 방식에 초점을 두었다. Kramsch(2013, p.58)의 견해에 따르면, 제2 언어의 학교 교육과정에서 볼 때, 글의 분석과 해석 및 번역에 초점을 맞춘 문학교육은 대문자 C 문화를, 사회적 맥락에서의 의사소통 능력과 대화 기술에 초점을 둔 언어교육은 소문자 c 문화를 주로 다룬다.

Hudson(1980)은 문화란 공동체의 구성원 모두가 공유하여 다른 공동체와 구별되는 자산이며, 직접적인 지도나 다른 사람의 행동을 관찰함으로써 학습되는 일련의 지식이라고 했다. Byram(1989)도 이와 비슷한 주장을 했는데, 문화를 개인 특유의 것이 아니라 사람들 사이에서 공유와 협상의 과정을 거쳐 모두가 소유하는 지식임을 강조했다(p.82). Cortazzi와 Jin(1999)은 문화란 “타인의 행동과 말, 사고 유형을 해석하기 위해 사용하는 가설, 생각, 신념의 틀”(p.197)로 정의했다.

1980년대와 1990년대의 학자들은 문화가 개인만의 지식이 아니라 공동체의 구성원들 간의 상호 교류를 통해 형성되고 공유된 신념이자 지식임을 강조했다며, 집단 속에서 학습된 공통의 가치관은 타인과의 의사소통에서도 중요한 역할을 담당할 것으로 보았다. 바꾸어 말하면, 자신의 문화권 밖에 있는 사람들과도 의사소통하기 위해서 상대방의 공동체에서 공유되는 문화적 지식에 대해서 반드시 알아야 한다는 가정이 전제되었음을 유추할 수 있다.

이어서 2000년대의 문화의 정의를 살펴본다. Moran(2001)은 많은 학자들이 문화 구성의 3요소로 꼽았던 “산물(products)”, “관행 및 행동(practices)”, “관점(perspectives)”에 “공동체(communities)”와 “개인(persons)”이라는 2요소를 추가함으로써(p.24), 앞서 살펴본 Brooks(1968)과 마찬가지로 문화 형성에 있어 인간의 적극적인 역할에 주목했다.

Brown(2006)은 문화란 인간이 존재하고 사고하고 느끼며 타인과 관계를 맺는 환경, 삶의 방식, 집단 정체성이며, 공동체를 결속시키는 일종의 “접착제(glue)”이자 다른 공동체들과 구별 짓는 도구로 보았다(p.179).

Kramersch(2011, pp.355-356)는 21세기의 문화를 미디어, 인터넷, 마케팅 산업과 사고를 형성하는 그 밖의 이익집단을 통해 창출된 이념, 태도 및

신념과 연관된 개념으로 새롭게 정의했다. 더 이상 국가와 공동체에 얽매이지 않고 주관적인 은유, 정서, 기억, 경험의 정신적 도구로 표현되며, 자신을 둘러싼 환경의 의미 또한 현실세계에서 온라인으로 확장되었기 때문에 보다 주관적인 개념으로 변모하고 있다고 설명했다.

문화는 큰 틀에서 보면, 인류의 성장 및 문명의 발달과 함께 형성되는 공동체 특유의 문화적 정체성이자 인간이 삶을 영위하기 위한 모든 방식으로 일관되게 규정되어 왔다. 그러나 2000년대부터는 컴퓨터 기술과 통신 매체 발달에 따른 언어 환경의 변화가 문화를 정의하는 방식에 상당한 영향을 끼쳤음을 알 수 있다. 전통적으로 집단의 테두리 안에서만 설명되던 문화의 개념이 개인의 정체성을 중심에 둔 개념으로 바뀌어 가고 있으며, 이것으로 문화는 절대 불변의 개념이 아니라 삶의 방식과 환경의 변화에 따라 변할 수 있는 유동적인 특징을 가졌음을 알 수 있다.

여태까지 살펴본 다양한 문화의 정의를 바탕으로, 본 연구에서는 Brooks(1968)의 정의를 따라, 문화를 자신이 속한 공동체 안에서 공유하고 계승하는 모든 행위와 사고, 교양과 지식, 삶의 방식 등을 총체적으로 아우르는 광의의 개념으로 설정하며, 개개인과 공동체, 그리고 이를 둘러싼 환경 간에 유의미하게 형성된 관계에서 비롯된 모든 산물을 문화로 본다.

2.2 문화와 언어의 연관성

언어 학습에서 문화 교육의 중요성을 논하기 위해, 문화와 언어의 관계에 대해서도 살펴볼 필요가 있다. 문화와 언어는 인류의 발전과 함께 서로 끊임없이 영향을 주고받으며 발전해 왔다. 언어는 타인과의 의사소통과 자기표현의 주요 수단으로 사용되며, 문화는 인간의 사회적 관계와 특정한 사고 형성의 중심에 존재한다. 언어는 문화를 전달하는 주요 수단이 되기

도 하지만, 반대로 문화도 인간의 언어 사용을 비롯한 전반적인 생활양식에 중요한 영향을 끼친다. 복수의 언어 교육학자들이 만들어 낸 “linguaculture”나 “languaculture”과 같은 신조어 역시, 문화와 언어의 긴밀한 관계를 잘 반영하는 예이다(Risager, 2014). 이와 관련하여, 여러 학자들의 문화와 언어의 연관성에 대한 논의 및 연구를 살펴본다.

1920년대에 Sapir(1921)는 문화와 언어가 독립적으로 분리될 수 없다고 주장했다. 사회는 집단의 언어습관에 근거해 무의식적으로 구축되고, 공동체의 언어 습관이 인간에게 특정한 해석을 선택하도록 유도하기 때문에, 인간의 사고, 행동, 언어는 상호 밀접하게 관련되어 있다고 보았다. 즉, 공동체의 특징적인 문화적 사고방식과 인식이 언어 습관에 기인한다고 본 것인데, 특정한 상황에서 주어진 “언어적 의미”(p.174)가 사람들로 하여금 특정 행동을 유발하게 한다고 한 Whorf(1956)의 주장 역시 이와 맥을 같이 한다. 예를 들면, ‘휘발유 드럼통’이라고 적힌 저장고 주변에서는 조심스럽게 행동하지만, ‘빈 휘발유 드럼통’이라고 적힌 저장고 주변에서는 부주의한 행동을 할 가능성이 더 높은 것과 같다. 즉, Sapir와 Whorf는 모두 언어가 사고를 결정하는 힘을 가졌다고 믿었다. 이를 토대로 정립된 Whorf(1956)의 ‘사피어-워프 가설(Sapir-Whorf Hypothesis)’에 따르면, 상이한 문화는 상이한 언어 체계를 가지고, 이 언어 차이로 인해 사람들은 상이한 사고방식을 갖게 된다. 각 언어의 문법은 특정 문화권에서 중요하게 여기는 개념들을 표현하는 규칙들을 내포하고 있기 때문에, 문화별로 사용하는 언어의 본질과 기능이 다르고 이로 인해 언어를 사용하는 사람들의 사고방식도 달라져, 문화가 다르면 같은 현상을 두고도 다르게 해석하고 사고하게 된다고 설명했다. 그는 이 가설을 통해 “언어의 표현 방식(fashions of speaking)”과 행동반응, 언어를 사용하는 문화의 발달 사이에 깊은 연관성이 있음을 주장했다(p.204). 언어 학습에 있어서

문화 교육의 중요성은 이 가설 이후부터 부각되기 시작했다.

많은 학자들은 문화와 언어가 상호 끊임없이 영향을 주고받으면서, 같은 문화와 언어를 향유하는 인간의 사고와 세계관의 형성에 중요한 역할을 수행함에 주목하며, 문화와 언어의 연관성에 대해 다음과 같이 주장했다. Brooks(1964)는 문화는 한 공동체에서 아이가 어른으로 성장하는 동안 내면에 특정한 가치 체계를 각인시키고 다음 세대로 전수되는데, 언어는 문화를 대표하는 전형이자 핵심 구성 요소라는 점에서 문화와 언어가 불가분의 관계에 있다고 보았다(pp.84-85). Rivers(1970)는 언어를 문화유산의 열쇠로 표현했는데, 무형의 언어 지식은 문학 작품들을 읽고 개인의 교양을 높이는 행위에서 그 발현을 찾을 수 있기에, 이러한 측면에서의 교육 목표는 “교양 있는 인간(a cultured person)”을 길러내는 것이었다(p.263).

여러 학자들이 문화와 언어의 관계를 정의하는 구체적인 방식에 차이는 있지만, 공통적으로 언어와 그 언어를 공유하는 사회의 문화 사이에 긴밀한 연관성이 있음을 전제했다. 언어는 문화의 일부로 발전되며, 공동체의 정체성은 언어를 매개로 문학과 예술 등의 문화적 산물로서 여러 세대에 걸쳐 전달되고 유지되는 점에 주목했다.

1960년대부터는 외국어 교육에서 문화가 차지하는 중요성에 대한 논의가 시작되었다. 문화는 외국어 교육의 “숨겨진 교육과정(hidden curriculum)”으로도 표현되었는데(Byram, 1989, p.1), 이는 같은 언어를 사용하는 집단의 구성원들은 공통의 지식, 사고, 문화를 향유하기 때문에 언어에 내포된 문화를 전혀 다루지 않고 언어만 지도할 수 없다는 의미일 것이다. 문화와 언어의 관계를 언어교육 측면에서 정의한 Seelye(1993)는 언어 학습이 문화 학습으로부터 결코 분리될 수 없다고 주장했다. 상대방이 하는 말의 의도를 이해하는 열쇠가 바로 맥락(context)인데 이는

대개 문화적으로 결정되기 때문에, 제2 언어 혹은 외국어 학습자에게 언어의 “문화적 뿌리”를 배제하고 언어적 지식만 지도할 경우 특정 문화의 정치, 사회, 종교, 경제 체제 등에 대한 통찰력을 이해하기 어렵다고 설명했다(p.10). 다시 말해, 언어적, 문화적 배경을 달리하는 사람들이 함께 대화를 나눌 때, 상대방의 문화에 대한 지식의 결핍이나 부재가 대화의 의도를 제대로 이해하는 데 있어 어려움을 겪게 할 가능성에 대해 지적한 것이다. Seelye(1977)가 제시한 문화 교육 목표의 7가지 특징에서도 문화와 언어의 깊은 연관성을 찾을 수 있다, 그에 따르면, 제2 언어와 외국어 학습에서 문화를 함께 지도할 경우 다음의 새로운 관점을 갖게 된다(pp.250-253). 상이한 문화권에 속한 사람들의 행동이 다를 수밖에 없고, 나이, 성별, 사회적 역할, 지위 등의 사회적 변수가 소통하고 행동하는 방식을 결정한다는 인식, 목표 문화권 사람들의 관습화된 언어 사용과 행동 양식에 대한 이해, 어휘나 표현에 담긴 문화적 함의, 한 문화권에서 일반화된 개념과 고정관념을 평가하고 다듬는 능력, 타문화를 조사하고 연구하는 기술, 마지막으로 타문화와 그 구성원을 향한 긍정적 태도를 함양할 수 있다.

1980년과 1990년대에는 이전에 비해 언어 교육과 사회문화적 맥락의 의사소통 측면에서 문화와 언어의 관계를 정립하고자 한 논의가 많았다. 문화가 공동체를 구별 짓는 도구로서 역할을 하듯이, 언어의 표현 방식과 사용 습관, 의사소통 방식도 문화권별로 차이날 수밖에 없다. 이러한 점에서 여러 학자들은 외국어 교육에서 문화와 언어를 통합적으로 고려할 것을 공통적으로 강조하였다.

마찬가지로 Brown(2006)은 “언어가 문화의 일부분이며, 문화 또한 언어의 일부분”으로, 이 둘은 복잡하게 얽혀있어 각각의 중요성을 잃지 않고서 둘을 분리할 수 없다는 점에서(p.171), 문화와 언어의 밀접한

연관성과 제2 언어 학습에서 차지하는 문화 교육의 중요성에 주목했다. 그에 따르면, 문화와 언어의 깊은 연관성은 말투와 개별 어휘에서도 확인할 수 있다(p.210).

다음 예시들은 어휘가 한 문화권에서 중요시 여기는 가치를 잘 표현하고 있음을 보여준다. 에스키모 인들은 snow(눈)을 묘사하기 위해, drifting snow(땅날림눈), falling snow(내리는 눈), light snow(적게 내린 눈), heavy snow(세찬눈), wet snow(비가 섞인 젖은 눈), melting snow(눈 녹이, 융설) 등의 다양한 어휘를 사용하고, 아랍 문화권에서는 kneeling camels(무릎 꿇은 낙타), standing camels(서 있는 낙타), old camels(늙은 낙타), young camels(어린 낙타), pregnant camel(임신한 낙타) 등 camels(낙타)를 표현하는 여러 단어가 있지만, 영어권 문화에서는 대개 snow, camel 하나의 단어만 쓰인다(Bierstedt, 1974, p.141).

또 다른 예로서, ‘타인의 불행에서 오는 즐거움’이라는 의미의 특징적인 독일어, ‘schadenfreude’는 마땅히 대체할 영어 단어가 없는데, 이는 해당 개념이 영어권 문화에서 존재하지 않는다는 뜻이 아니라 개별적인 단어를 가질 만큼 독일 문화권에서 중요한 의미를 지닌다고 풀이할 수 있다(Matsumoto & Juang, 2016, p.232). ‘weltanschauung’라는 독일어도 영어의 ‘world view’로 흔히 대치되나, 엄밀히 따지면 이보다 더 많은 의미를 내포하므로 독일 문화권에서 통용되던 본래 의미를 온전히 전달할 영어 단어가 없고, ‘rapport’도 같은 이유로 프랑스 원어를 그대로 쓰게 된 어휘이다(Bierstedt, 1974, p.142). 이를 통해, 한 문화권의 어휘도 문화의 고유성을 표현하는 수단임을 알 수 있다.

앞서 언급했듯이, 문화적 특성은 말투와 언어 표현습관에서도 잘 나타난다. 예를 들면, 집단주의 문화권에서는 1인칭 또는 2인칭 대명사를 자주 생략하지만, 개인주의 문화권에서는 ‘I, we, you’ 등의 인칭 대명사를

없애고 문장을 말하는 것이 거의 불가능하다(Matsumoto & Juang, 2016, p.232). 또한, 문화권별로 정중함이나 공손성의 정도에도 차이가 있고, 요청, 불만, 거절, 칭찬 등을 표현하는 방식과 전략도 상이하다(서재석, 2020; 이경미, 김해동, 2014; Jeon, 1996; Lyuh, 1994). 이토록 문화마다 언어 및 표현 방식이 다른 것은 공동체 안에서 공유하는 가치관과 세계관 및 사고방식 등이 상이한 데 따른 것이다.

2000년대부터는 통신 기술의 발전에 따라 의사소통 환경이 급변하면서 자신이 속한 공동체 밖의 다양한 문화와 직, 간접적으로 접촉할 기회가 훨씬 빈번해졌고, 이에 따라 언어 사용에 있어서도 다양한 문화를 수용하는 능력을 갖출 필요성이 대두되었다. Brown(2014)은 제2 언어를 의사소통 목적으로 사용하는 것은 문화 간 능력(intercultural competence)의 개발과 관련이 깊기 때문에, “제2 언어 학습은 곧 제2 문화 학습”이라고 했다(p.197). Kramsch와 Zhu(2016)는 1990년대 이후에 자본, 상품, 사람들의 이동성이 커지고, 대면 및 온라인 환경 모두에서 다양한 언어가 사용됨으로써, 문화와 언어의 관계가 더욱 복잡해졌음을 언급했다.

2015 개정 중학교 영어 교육과정에서는 “글로벌 시대 및 지식 정보화 시대라는 변화에 부응하고 나아가 국제 사회에서 선도적인 역할을 수행하기 위하여 영어를 이해하고 표현하는 능력은 반드시 갖추어야 할 역량”(교육부, 2015, p.3)으로 보고 있으며, “국제 사회 문화 이해, 다문화 이해, 국제 사회 이해 능력과 태도”(교육부, 2015, p.5)를 함양할 것을 세부목표로 삼고 있다. 오늘날 학습자들은 세계 공동체의 일원으로서 다양한 문화권의 사람들과 일상적으로 교류할 수 있는 환경에 놓여 있기 때문에, 언어 교육 분야에서도 의사소통 능력의 함양과 더불어 문화적 정체성과 다양성을 함께 수용하도록 지도할 필요성이 더욱 증대되었다.

2.3 선행 연구

언어 학습에서 문화 교육의 중요성이 부각됨에 따라, 교육과정 별로 영어 교과서의 문화 내용에 대한 분석이 꾸준히 이루어져 왔다. 본 연구에 앞서 중학교 영어 교과서의 문화 내용을 주제로 한 선행 연구를 면밀히 살펴보고, 개정된 교육과정의 교과서 전과 후의 내용을 비교 분석하여 미비점과 개선점을 연계할 필요가 있다. 따라서 7차 개정 교육과정과 2009, 2015 개정 교육과정에 의거한 중학교 영어 교과서의 문화 내용을 분석한 선행 연구들을 살펴보고자 한다.

먼저 7차 교육과정에 의거한 교과서를 분석한 선행 연구들을 살펴본다. 최소라(2007)는 7차 영어과 교육과정에 따른 중학교 3학년 영어 교과서 14종을 문화 소재별, 국가 배경별, 주제별, 언어 기능별, 제시된 방법 별로 나누어 분석했다. 그러나 듣기와 말하기의 ‘음성 언어’와 읽기와 쓰기의 ‘문자 언어’, 문화 고정관념을 대상으로 하여 교과서 전체를 분석한 다른 연구 결과와 다를 수 있고, 연구에서 사용된 분류 기준 외에 다른 이론에 근거한 분석 결과까지 포괄하여 일반화하기에 어려움이 따른다고 밝혔다. 또한 최소라(2007)는 영미권 위주의 문화 내용을 비영미권 국가로까지 확대하고, 다양한 시각적 자료와 진정성 있는 문화 자료가 교과서를 통해 충분히 제공되어야 함을 지적했으며, 이와 더불어 학습자와 교사가 문화 내용을 스스로 찾아볼 수 있도록 참고 자료와 유용한 인터넷 주소 등의 실용적인 정보를 포함할 것을 제안했다.

이화연(2009)은 7차 영어과 교육과정에 따른 중학교 3학년 영어 교과서 5종의 문화 내용을 배경 국가별, 문화 유형별로 분석하고 내용의 구성 방법과 소재 선정 등에 대해서도 살피는 등 다각적인 분석을 시도했다. 그러나 제한된 수의 교과서를 대상으로 하여 도출된 결과를 전체 교과서로

확대하기 힘들고, 교과서에 실린 모든 문화 내용을 종합적으로 분석하여 영역별로 파악하기 어렵다.

김민지(2013)는 2007 개정 교육과정에 따른 중학교 3학년 영어 교과서 가운데 사용빈도 상위 3종을 택하여, 전 단원을 도입단계(Warm-up), 듣기와 말하기(Listening & Speaking), 읽기(Reading), 문법(Grammar), 쓰기(Writing), 정리단계(Wrap-up) 등 6개 영역으로 나누고, 문화 소재와 문화 배경별로 분석했다. 그러나 두 가지 유형만으로 문화 요소를 분석하여 연구 결과를 모든 교과서에 적용하기 힘들다는 한계점이 있었다.

박소현(2013)은 2007 개정 중학교 3학년 영어 교과서 15종의 읽기 본문과 문화 고정란을 문화 소재와 문화 유형별로 분석했고, 설문 조사를 실시해 문화 교육에 관한 교사와 학생들의 인식을 조사하여, 도출된 문제점을 중심으로 이후 제작될 영어 교과서에 대한 시사점을 제시했다. 그러나 두 가지 문화 유형만으로 분석했기 때문에 교과서의 전 영역을 대상으로 보다 많은 분석 기준을 사용한 결과와는 차이가 있을 수 있으며, 연구자의 기준에 따라 교과서 분석이 이루어져 교과서 집필진들의 의도와 상이한 분석 결과가 도출될 수 있는 있음을 한계점으로 밝혔다. 특히, 김민지(2013)와 박소현(2013)은 문화와 관련이 깊은 8~11번 항목에 초점을 두고 문화 소재 분석을 실시했다는 공통점이 있었다.

다음으로, 2009 개정 교육과정에 의거한 영어 교과서를 분석한 연구들을 살펴본다. 원은영(2015)은 2009 개정 중학교 3학년 영어 교과서 10종 교과서의 읽기 본문을 문화 소재, 문화 배경, 문화 유형별로 살펴보고, 2007개정 영어 교과서의 선행 연구와 비교하여 개선점과 차이점을 제시했다. 그러나 문화 유형을 중복 포함 시키거나 분석 기준이 애매한 경우 본문의 주제에 중점을 두고 분류하여, 연구자의 주관적 관점이 개입되었을 가능성이 존재한다. 또한 읽기 본문을 제외한 나머지 영역의

문화적 정보를 알기 힘들고, 제한적인 수의 교과서를 분석 대상으로 삼아 연구 결과를 일반화하기 한계점이 있었다.

양한미(2015)는 2009 개정 교육과정에 의거한 중학교 3학년 영어 교과서 5종의 읽기 본문을 문화 소재와 문화 유형별로 분석하고, 각 교과서 본문이 어떤 문화 유형에 더 비중을 두고 구성되었는지 파악했다. 그러나 이 역시 제한적인 수의 교과서를 대상으로 언어의 4 기능 중 읽기 영역만 연구했기 때문에, 보다 다양한 교과서로 듣기, 말하기, 쓰기 영역의 문화지도에 대한 후속 연구가 필요함을 밝혔다.

김지은(2015)은 특정 학년을 다룬 대다수의 연구와 달리 2009 개정 중학교 교육과정에 따른 중학교 전 학년의 영어 교과서를 대상으로 했다. 문화 고정란을 수록한 사용빈도 상위 3종 교과서를 택하여, 문화 소재, 문화 배경 및 한국 문화 유형의 세 가지 주제로 분석했다. 문화 소재 분석은 문화 고정란과 대화문을 각각 실시했고, 문화 배경과 한국 문화 유형은 본문과 본문 외 부분, 문화 고정란을 모두 분석 대상에 포함했다. 특히, 문화 소재 분석의 경우 교육과정에 소개된 19가지 소재 중 문화와 관련성이 높은 7~10번에 초점을 두었다. 아울러, 중등 교사와 전 학년 재학생을 대상으로 설문 조사를 실시해 교육 목표 이행 정도와 교과서의 역할 및 한국 문화 유형의 선호도를 알아보았다. 그러나 분석 교과서의 종류가 제한적이고, 다양한 문화권을 다룬 기존 연구와 달리 한국 문화 유형과 출현 빈도만을 다루어 문화 유형의 내용적 측면과 문화적 다양성에 대한 정보는 알기 힘들었으며, 한국 문화를 분석할 객관적인 분류 기준을 찾기 어려웠던 점을 한계점으로 밝혔다.

마지막으로, 현행 교육과정인 2015 개정 교육과정에 따른 영어 교과서를 분석한 선행 연구들을 알아본다. 이지연(2020)은 2015 개정 교육과정에 따른 중학교 1학년 영어 교과서 4종의 본문과 문화 고정란을 문화 소재 및

유형별로 분석하고 개선방안을 제시했다. 이 역시 분석 교과서의 종류가 제한적이고 두 가지 유형만으로 문화 요소를 분석했기 때문에, 연구 결과를 모든 교과서에 적용하기 힘들다.

송현주(2020)는 2015 개정 중학교 2학년 영어 교과서 13종 중 임의로 선정한 9종의 문화 고정란을 문화 소재, 문화 유형, 문화 배경별로 분석했다. 문화 소재 분석은 2015 교육과정에 의거한 영어과 교육과정 19가지 소재 중 문화와 연관성이 높은 7~10번에 초점을 두었다. 그러나 중학교 2학년 교과서만 분석 대상으로 삼았고, 분석 당시 3학년 교재가 미발행 상태였기 때문에 전 학년 영어 교과서의 종합적 동향과 추이를 살펴볼 수 없는 한계점이 있었다.

대부분의 선행 연구들은 한정된 종류의 교과서를 특정한 이론에 근거하여 분석했기 때문에 영어 교과서의 전체를 분석한 결과와 다를 수 있고, 그 외의 다른 이론에 근거한 분석 결과를 포괄하여 일반화하기 어렵다는 공통적인 한계점이 있었다. 또한, 2015 개정 교육과정에 의거한 중학교 3학년 영어 교과서는 2020년부터 적용되어 이에 대한 최신 문화와 함께 전 학년의 교과서를 종합적으로 파악할 필요가 있다.

따라서 본 연구는 선행 연구의 한계점을 보완하고자, 분석 대상을 전체 교과서 종류의 2/3 이상인 9종으로 확대하고 문화 고정란과 읽기 본문을 모두 포함하여 분석 내용을 최대한 넓게 설정하였다. 또한, 교과서를 분석했던 대다수의 논문에서 문화 연구의 지침으로 삼은 분류법을 기준으로 삼아 연구 결과의 일반화 가능성을 높이고자 했으며, 중학교 3학년 교과서의 문화 내용을 살펴본 후 1, 2학년의 선행 연구 결과를 기준으로 학년별 교과서를 비교 분석하고자 한다.

Ⅲ. 연구 방법

3.1 분석 대상

2015 개정 영어과 교육과정에 의거해 출간된 김인정 중학교 영어 교과서는 총 13종이며, 중학교 3학년 교과서는 2020년부터 사용되었다. 본 연구에서는 총 13종의 교과서 가운데 연구자가 임의로 선택한 9종만을 분석 대상으로 삼아 연구를 실시하였다. 다음 <표 1>은 선정된 영어 교과서의 구체적인 목록이며, 분석의 편의를 위해 각 출판사의 교과서명은 알파벳으로 표기했다.

<표 1> 분석 대상 교과서 목록

	A	B	C	D	E	F	G	H	I
출판사 (2019)	동아 출판	지학 사	YBM	동아 출판	NE 능률	비상 교육	미래 엔	다락 원	천재 교육
저자	윤정 미 외 7인	민찬 규 외 7인	박준 언 외 7인	이병 민 외 4인	양현 권 외 6인	김진 완 외 6인	최연 희 외 5인	강용 순 외 5인	이재 영 외 6인
교재명	Middle School English 3								
단원 수	8	8	9	8	7	8	7	9	8

3.2 분석 기준

선정된 9종의 중학교 3학년 교과서를 문화 소재, 문화 배경, 문화 유형별로 나누어 분석했으며, 각 교과서의 문화 고정란과 읽기 본문을

주요 분석 대상으로 삼았다.

3.2.1 문화 소재별 분석

첫 번째 연구 과제인 문화 소재 분석은 2015년 개정 교육과정에서 소개한 19가지 소재를 근거로 하였다. 아래 <표 2>는 교육과정에서 제시한 소재 목록이다.

<표 2> 2015 개정 영어과 교육과정 소재(교육부, 2015, p.141)

-
1. 개인 생활에 관한 내용
 2. 가정생활과 의식주에 관한 내용
 3. 학교생활과 교우 관계에 관한 내용
 4. 사회생활과 대인 관계에 관한 내용
 5. 취미, 오락, 여행, 건강, 운동 등 여가 선용에 관한 내용
 6. 동 식물 또는 계절, 날씨 등 자연 현상에 관한 내용
 7. 영어 문화권에서 사용되는 다양한 의사소통 방식에 관한 내용
 8. 다양한 문화권에 속한 사람들의 일상생활에 관한 내용
 9. 우리 문화와 다른 문화의 언어적, 문화적 차이에 관한 내용
 10. 우리의 문화와 생활양식을 소개하는 데 도움이 되는 내용
 11. 공중도덕, 예절, 협력, 배려, 봉사, 책임감 등에 관한 내용
 12. 환경 문제, 자원과 에너지 문제, 기후 변화 등 환경 보전에 관한 내용
 13. 문학, 예술 등 심미적 심성을 기르고 창의력, 상상력을 확장할 수 있는 내용
 14. 인구 문제, 청소년 문제, 고령화, 다문화 사회, 정보 통신 윤리 등 변화하는 사회에 관한 내용
 15. 진로 문제, 직업, 노동 등 개인 복지 증진에 관한 내용
 16. 민주 시민 생활, 인권, 양성 평등, 글로벌 에티켓 등 시민 의식 및 세계 시민 의식을 고취하는 내용
 17. 애국심, 평화, 안보 및 통일에 관한 내용

18. 정치, 경제, 역사, 지리, 수학, 과학, 교통, 정보 통신, 우주, 해양, 탐험 등 일반교양을 넓히는 데 도움이 되는 내용
 19. 인문학, 사회 과학, 자연 과학, 예술 분야의 학문적 소양을 기를 수 있는 내용
-

위 <표 2>에 소개된 19가지 소재는 내용의 경계가 모호하여 명확히 분류하기 어렵고 두 가지 이상의 소재가 중복되는 경우도 있기 때문에, 본 연구에서는 김지은(2015)이 2009 개정 교육과정에 따른 중학교 1, 2, 3학년 영어 교과서의 문화 소재를 분석한 방법을 따라, 7~10번 소재에 초점을 두고 분석을 실시한다. 앞서 살펴본 문화의 여러 정의 가운데, Brooks(1968)는 한 공동체에서 공유되는 모든 행동양식과 삶의 방식을 문화로 보았는데, 인간의 삶과 이를 둘러싼 환경 간에 유의미한 관계가 관찰될 때 비로소 '문화'로 인정할 수 있다고 했다. 위 19가지 소재 가운데 7~10번에서 명시된 '의사소통'이나 '생활양식' 등은 개인적인 수준에서 습득하는 지식이나 행위가 아니라 환경과 타인과의 사회적 관계 속에서 형성된 공통의 자산이며, 무엇보다 인간의 적극적인 역할과 관계 형성이 필수적인 영역이기 때문에 문화와 가장 관련이 깊은 소재로 간주하였다.

본 연구의 문화 소재 분석은 다음의 세부적인 기준에 근거한다. 7번 '영어 문화권에서 사용되는 다양한 의사소통 방식에 관한 내용'에서 '영어 문화권'이란 미국, 캐나다, 영국, 호주, 뉴질랜드, 아일랜드 등 영어를 모국어로 사용하는 국가를 의미하며, 그 중에서도 의사소통 방식을 주요 소재로 한 내용만 이에 포함하였다. 8번 '다양한 문화권에 속한 사람들의 일상생활에 관한 내용'에는 우리 문화를 제외한 타문화권을 소개하거나 비교한 경우로 한정지어 9번, 10번 소재와

차별을 두고자 했고, 7번에서 배제된 내용 가운데 영어권 문화권의 일상생활과 생활양식을 주제로 한 경우도 이에 포함시켰다. 우리 문화와 타문화권을 비교한 경우는 9번 ‘우리 문화와 다른 문화의 언어적, 문화적 차이에 관한 내용’으로, 우리 문화만 다른 경우는 10번 ‘우리의 문화와 생활양식을 소개하는 데 도움이 되는 내용’으로 분류하였다.

다음 <그림 1>은 C 교과서에서 대인 관계를 의미하는 다양한 문화권의 명언을 배우고 조사하는 문화 고정란의 예시이다.

<그림 2> C 교과서 7단원 문화 고정란(p.128)

다음 명언을 읽고, 의미하는 대인 관계를 찾아 연결해 봅시다.

In some families, “please” is regarded as the magic word. In our house, however, it was “sorry.” — Margaret Laurence	building friendship
When eating fruit, think of the person who planted the tree. — 베트남 속담	apologizing to others
No one has ever become poor by giving. — Anne Frank	helping others
A real friend is one who walks in when the rest of the world walks out. — 미상	thanking others

세계 여러 나라의 대인 관계에 대한 명언(relationship sayings)을 조사하여 발표해 봅시다.

위 <그림 1>은 4번 ‘사회생활과 대인 관계에 관한 내용’과 8번 ‘다양한 문화권에 속한 사람들의 일상생활에 관한 내용’ 모두에 해당되나, 본 연구에서는 7~10번 문화 소재에 속하는 8번 항목만 분석 대상으로 삼았다. 아래 <그림 2>는 세계 여러 문화에서 숫자가 가지는 다양한 의미를 다룬 B 교과서 문화 고정란의 예시이며, 9번 ‘우리 문화와 다른

문화의 언어적, 문화적 차이에 관한 내용'으로 분류된다.

<그림 3> B 교과서 8단원 문화 고정란(p.141)

Culture & Life  **Numbers Around the World**

Find out 세계 여러 문화에서 숫자가 가지는 의미를 알아봅시다.

What kinds of numbers are thought to be lucky or unlucky? Do you think it is similar around the world?

Usually, the number **7** is a lucky number in countries like England, the USA, and France. However, a lucky number in one country can be unlucky in another. Chinese people think **7** is unlucky because July or "the seventh month" is often thought of as a month for ghosts.

Many people in Western countries don't like the number **13**. There are even scary movies about Friday the **13th**. However, in Italy, the number is related to a good person, St. Anthony. He prayed for lost things or people. Now, people celebrate the day he died, June **13th**.

How about the number **4**? In Germany, the number is regarded as lucky because it matches the number of leaves on a four-leaf clover. However, in China, the sound of the word for the number **4** is similar to that of the Chinese word for death.

Try out 우리나라에서 숫자가 가지는 의미를 말해 봅시다.

e.g. In ancient Korea, 1 represented the sky and 2 represented the earth. 1 plus 2 equals 3, so 3 was a lucky number in Korea. However, the number 4 is still an unlucky number, just like in China.

3.2.2 문화 유형별 분석

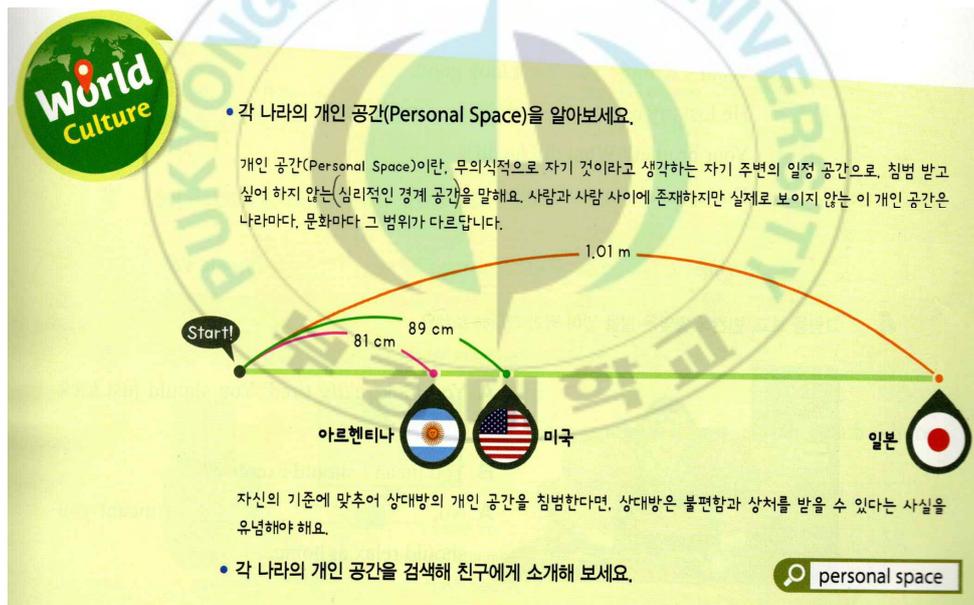
두 번째 연구 과제인 문화 유형별 분석은 Bierstedt(1970)의 문화 유형 분류 기준을 따른다. 그가 제안한 행동문화, 정신문화, 물질문화를 상위영역으로 하고, Finocchiaro와 Bonomo(1973)와 Chastain(1976)가 이를 보다 세분화한 하위 영역을 분류 기준 삼았다. 다음 <표 3>은 문화 유형의 구체적인 분류 항목이다.

<표 3> 문화 유형 분류 기준(Bierstedt, 1970)

문화 유형	문화 내용	
물질문화	유물 및 풍경	기계, 유적지, 박물관, 화폐, 건물, 유물, 풍경, 과학(발명품, 신기술) 등
	의식주	의복, 음식, 음료, 주택, 주거환경 등
	교통 및 통신	대중교통, 대중통신, 도로, 교량, 대중매체 (인터넷, 스마트 폰, SNS) 등
	지리·기후	지리적 요소, 시간, 계절, 동·식물, 날씨 등
행동문화	법·규범	사회제도, 법률, 규약, 금기, 공중도덕 등
	인사·소개	인사법, 인사예절, 소개법 등
	가족 및 일상생활	가족, 친척, 식사예절, 결혼, 건강 등
	교육 및 학교생활	학습, 교육체제, 교실, 학교생활 등
	사회생활	직업, 거래, 봉사활동, 환경보호, 병원, 친구, 약속, 초대 등
	편지·일기쓰기	편지쓰기, 일기쓰기 등
	관습적 행사	명절, 어버이날, 스승의 날, 기념일, 축제, 풍속, 관례 등
여가 활동	춤, 운동, 취미, 게임 등	
정신문화	가치관	가치, 미덕, 국민성, 도덕성 등
	역사 및 종교	역사, 유래, 신앙심, 신화, 전설, 미신 등
	언어	속담, 격언, 경구, 광고, 관용적 표현 등
	비언어적 요소	몸짓, 손짓, 표정, 태도, 비언어적 요소 등
	인물	일화, 전기, 자서전 등

본 연구는 송현주(2020, p.24)가 정리한 위 <표 3>의 문화 유형별 분석 기준에 근거하되, 정보화 시대로의 변화에 따른 ‘인터넷, 스마트 폰, SNS, 과학적 신기술’ 등 새로운 내용을 하위 영역의 세부 항목에 추가하였다. 아래 <그림 3>은 F 교과서의 문화 고정란에서 국가별 개인 공간(personal space)을 비교한 내용으로, ‘비언어적 요소’ 중 ‘태도’에 해당하여 정신문화에 속한다.

<그림 4> F 교과서 1단원 문화 고정란(p.23)



아래 <그림 4>는 A 교과서 문화 고정란의 예시로, 각국의 화폐를 다루어 물질문화에 속한다.

<그림 5> A 교과서 4단원 문화 고정란(p.75)



세계의 다양한 화폐 알아보기

Explore 다음은 세계 각국에서 통용되는 화폐입니다. 화폐에 관한 설명을 읽고 어느 나라 화폐인지 연결해 봅시다.

	<p>1. This paper money shows Machu Picchu, which lies on top of the Andes in this country.</p>	 Australia, Dollar (\$)
	<p>2. This paper money shows an elephant, which is one of the big five animals of this country.</p>	 South Africa, Rand (R)
	<p>3. The man on this paper money is a native of this country.</p>	 Peru, Sol (S/.)

Watch & Share 동영상을 보며 내용을 확인하고, 세계의 다양한 화폐에 관한 흥미로운 사실을 더 찾아본 후 친구들과 이야기해 봅시다. 



3.2.3 문화 배경별 분석

세 번째 연구 과제인 문화 배경별 분석은 Lado(1957)의 다섯 가지 분석 기준을 따른다. 아래 <표 4>는 Lado(1957)의 문화 배경별 분류 기준을 송현주(2020, p.27)가 표로 정리한 것으로, 이를 토대로 분석을 실시한다. 영어권 문화는 미국, 캐나다, 영국, 호주, 싱가포르, 뉴질랜드 등과 같이 영어를 모국어로 하는 국가의 문화를, 비영어권 문화는 우리나라와 영어권 문화를 제외한 유럽, 중동, 아시아와 관련된 문화를 의미한다. 아울러 대조 문화에는 한국 문화와 타문화권을 비교하고 대조한 경우뿐만 아니라, 영어권과 비영어권 간의 비교 유형도 포함하였다.

<표 4> 문화 배경 분류 기준(Lado, 1957)

문화 배경	세부 내용
자국 문화 (한국 문화)	한국인의 역사, 관광지 및 명소, 문학, 위인, 명절, 전통놀이 및 운동, 발명품, 학교생활, 일상생활 등 순수하게 한국 문화가 주요 소재로 다루어진 경우
영어권 문화	영어권 나라의 역사, 관광지 및 명소, 명절, 운동, 문학, 발명품, 학교생활, 일상생활 등이 주요소재로 다루어진 경우
비영어권 문화	한국, 영어권 나라 이외의 국가들이 문화 내용, 위인, 문학 등이 주요 소재로 다루어진 경우
대조 문화	두 가지 이상 특히, 한국과 외국의 문화, 지리, 자연환경, 일상 가족 사회생활, 민속, 역사, 문학작품, 위인들을 비교하며 다루는 경우 (본 연구는 영어권과 비영어권 간의 비교도 포함함)
보편 문화	국적에 상관없이 선, 악, 죽음, 정의, 행복 등 인간이 보편적으로 가지고 있는 생각이나 일반적인 문화, 생활 및 사상, 미래 세계, 전 세계적으로 보편화된 과학적 상식 및 발명품 등이 주요 소재로 다루어진 경우

다음 <그림 5>는 대조 문화로 분류된 E 교과서 문화 고정란의 예시로, 미국, 스페인, 중국을 비롯한 세계 각국의 명절과 한국의 명절을 비교하였다.

<그림 6> E 교과서 1단원 문화 고정란(p.16)

Mission Across Cultures

HOLIDAYS FOR FAMILY GET-TOGETHERS AROUND THE WORLD

세계 여러 지역의 가족 명절에 대한 설명을 듣고, 해당하는 그림과 연결해 봅시다.

1. Thanksgiving Day, the U.S.A.

2. Nochevieja, Spain

3. Spring Festival, China





Ⓐ



Ⓑ



Ⓒ




Mission

1. 모둠별로 여러 나라의 가족 명절에 대해 조사해 봅시다.

Holiday	Date	Country	What do families do?
Seollal	the first day of the lunar year	Korea	People visit their parents' home to meet their family members and eat tteokguk together.

2. 조사한 내용을 발표한 다음, 가장 재미있어 보이는 명절을 정해 봅시다.

Seollal is the first day of the lunar year in Korea.
People visit ...



016 Lesson 1

다음 <그림 6>은 두 페이지에 걸쳐 한국 문화를 소개한 G 교과서 문화 고정란의 예시이다. 외국인에게 가장 소개하고 싶은 우리 문화유산을 발표하는 활동으로, 김장, 농악, 강강수월래, 단오제와 같은 무형문화유산이 제시되었다.

<그림 6> G 교과서 4단원 문화 고정란(p.96-97)

Culture Project

Meet Korea's Cultural Heritage



nongak
a community band music



gimjang
making and sharing gimchi



ganggangsultae
a circle dance for the full moon



Gangneung danoje
a local festival in Gangneung

96 Lesson 4

Watch and Think

비디오 속 우리 문화유산 중 외국인에게 가장 소개하고 싶은 것을 맞게 보시다.



Create

모동별로 유네스코 인류무형문화유산에 등재된 우리 전통문화를 소개하는 동영상 자료를 만들어 봅시다.

예) e.g. ganggangsultae – a traditional Korean circle dance

Share

반 친구들에게 준비한 동영상을 보여 줍니다.

Ganggangsultae

On Chuseok, people sing and dance hand in hand in a circle. This dance is called ganggangsultae. Do you know what this dance is about? The dance was used to wish for a good harvest.



Peer feedback

Group

- 우리 문화유산에 대한 발표 내용이 흥미롭고 유익하였다.
- 우리 전통문화를 동영상으로 잘 표현하였다.
- 이 단원에서 학습한 표현을 적절히 사용하였다.

This is Korea 97

IV. 분석 결과 및 토의

제 4장에서는 2015 교육과정에 의거하여 개정된 중학교 3학년 영어 교과서 9종의 문화 고정란과 읽기 본문을 문화 소재, 문화 유형, 문화 배경별로 분석한 결과를 제시하고 토의하고자 한다.

4.1 문화 소재 분석

4.1.1 문화 고정란의 문화 소재 분석

2015 개정 교육과정에 명시된 19가지 소재 중 7~10번에 초점을 두고, 문화 고정란과 읽기 본문을 분석했다. 아래 <표 5>는 교과서 9종에 수록된 문화 고정란의 문화 소재별 분석 결과이다.

<표 5> 문화 고정란의 문화 소재 분석

교과서 소재	A	B	C	D	E	F	G	H	I	빈도(%)
7	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1(2.6)
8	3	3	7	1	0	2	0	3	1	20(51.3)
9	1	2	1	0	6	0	2	3	1	16(41.0)
10	0	0	0	0	0	1	1	0	0	2(5.1)
계	5	5	8	1	6	3	3	6	2	39(100)

위 <표 5>에서 알 수 있듯이, 7~10번 소재는 9종 교과서의 문화 고정란에서 총 39회 사용되었다. 8번 ‘다양한 문화권에 속한 사람들의 일상생활에 관한 내용’(51.3%)이 가장 많았고, 9번 ‘우리 문화와 다른 문화의 언어

적, 문화적 차이에 관한 내용’(41.0%), 10번 ‘우리의 문화와 생활양식을 소개하는 데 도움이 되는 내용’(5.1%), 7번 ‘영어 문화권에서 사용되는 다양한 의사소통 방식에 관한 내용’(2.6%)의 순으로 나타났다. 활용 빈도가 높은 8번과 9번 소재와 빈도가 낮은 7번과 10번 소재 간의 편차가 두드러졌으며, 특히 7번 소재는 전체 교과서 중 A 교과서에서만 단 1회 사용되었을 뿐, 나머지 교과서에서는 전혀 다루지 않았다.

문화 고정란에서 4가지의 문화 소재를 모두 사용한 교과서는 없었고, 문화 소재를 가장 다양하게 활용한 A 교과서도 10번을 제외한 3가지 소재만 다루었다. C 교과서는 문화 소재를 가장 많이 실었던 반면 8번 소재에 편중되었고, E 교과서도 9번 소재로만 이루어져 특정 소재에 치우친 구성을 보였다. D와 I 교과서는 각각 2.6%, 5.1%로 문화 소재 반영 비율이 매우 낮았다.

먼저 분석 결과를 교과서 별 문화 고정란의 구성과 특징을 중심으로 살펴본다. C 교과서에는 작명법, 대학, 국경일, 미신, 대인관계, 공공미술 설치물, 색(color)에 얽힌 상징적 의미 등 일상의 ‘생활양식’과 관련된 문화 소재가 대거 등장하여 8번 소재가 가장 높게 집계되었다. E 교과서에서 9번 소재가 대부분의 비중을 차지한 이유는 한 단원을 제외한 모든 단원에서 한국 문화가 등장했기 때문인 것으로 파악된다. ‘명절, 길거리 음식, 시장, 공놀이, 발명품, 공예품’ 등의 친근한 문화 소재를 나라별로 소개하면서 이에 상응하는 한국 문화인 ‘설날, 떡볶이와 찹쌀떡, 자갈치 시장, 족구, 막대풍선(balloon sticks), 합죽선’을 함께 다룬 것으로 보아, 문화 간 비교를 통해 다른 문화권의 생활양식에 대한 이해도와 긍정적인 태도를 함양시키고자 한 의도를 짐작할 수 있다. 이는 현행 영어 교육과정에서 주된 목표로 삼은 우리 문화를 외국인에게 소개할 수 있는 의사소통 능력을 배양함에 있어서도 유용한 한국 문화 자료가 될 수 있다.

B 교과서는 문화 정보를 소개한 ‘Culture & Life’와 활동 위주의 ‘Culture & Life Project’를 두 페이지에 걸쳐 제시하여, 문화 내용을 다양하게 소개하고 학습자의 능동적인 참여를 유도하고자 하였다. 그러나 ‘Culture & Life Project’는 대부분 문화와는 연관성이 낮은 ‘게임, 그리기, 설문 조사’ 등의 모듈별 활동으로 이루어져 있고 7~10번의 문화 소재가 직접적으로 반영된 단원도 2개에 불과해, 문화 고정란에 할애된 지면의 크기와 소개된 활동의 종류에 비하면 문화 내용의 비중은 적은 편이다.

총 8단원 중 총 4단원만을 문화 학습에 할애한 D 교과서와 문화 고정란이 따로 수록되지 않은 I 교과서는 문화 내용의 비중이 매우 낮다. D 교과서는 ‘Project’라는 활동의 일부로서 ‘Culture’ 영역을 총 4번 제시했는데, 본 연구에서는 이 중 1개 단원만이 분석 대상이 되었다. 그 이유는 1과 프로젝트 계획하기의 경우 주제 선정에 학생의 자율에 맡겨 문화 내용의 범주가 방대하고, 4과의 독서계획 세우기와 7과의 자연환경은 문화와 관련이 낮아 분류에서 배제되었다. I 교과서에는 문화 정보를 다루는 ‘Connect to Culture’가 단 2회 등장하는데 그쳤다. D와 I를 제외한 모든 교과서는 학습자가 문화 정보를 능동적으로 조사하고 발표하는 구성을 취했는데, 이러한 구성은 교사가 일방적으로 문화 내용을 전달하던 수동적 학습형태에서 벗어나 호기심과 흥미를 바탕으로 보다 주도적 문화 학습을 유도하는 데 도움이 될 수 있다.

다음은 분석 결과를 소재별 내용을 중심으로 살펴본다. 가장 비중이 높았던 8번은 일종의 타문화간 비교에 관한 내용으로 볼 수 있는데, ‘다양한 문화권에 속한 사람들의 일상생활에 관한 내용’의 경우, 세계의 음식, 주거, 교육, 대중교통, 경제, 역사, 미술, 기념일, 미신, 대인관계, 사회현상에 이르기까지 그 주제가 다양했다. 이 외에도 침범 받고 싶어 하지 않는 심리적 경계공간인 ‘개인 공간(personal space)’의 나라별 정의, 특정한 색이 갖는

의미, 용돈 받는 방법, 나라별 우주여행 등에 관한 내용이 있었다.

8번 소재는 다른 소재에 비해 분류 기준의 폭이 넓고 한국을 제외한 모든 문화권의 다양한 삶의 방식을 포괄하기 때문에, 그 비중이 높았던 것으로 짐작된다. 다양한 문화권의 일상생활에 대해 배우는 것은 현행 교육과정에서 영어교과의 핵심역량으로 삼은 ‘공동체 역량’을 키우고 ‘언어 및 문화적 다양성에 대한 이해 및 포용 능력’(교육부, 2015, pp.3-4)을 함양하는데에도 도움이 될 수 있다. 그러나 한 가지 문화 소재에 지나치게 치우친 구성은 앞으로 개선할 필요가 있다.

10번 ‘우리의 문화와 생활양식을 소개하는 데 도움이 되는 내용’(5.1%)은 9번 소재에 비해 그 비중이 현저히 낮았다. 이는 문화 고정란에서 우리 문화를 단독으로 다루기보다 우리 문화를 다른 문화와 비교하는 방식으로 소개한 내용이 훨씬 많았음을 의미한다. 현행 교육과정에서는 다양한 문화의 이해뿐만 아니라 우리 문화를 소개할 수 있는 의사소통 능력의 함양까지 영어교과의 주된 목표로 삼고 있기 때문에, 우리 문화에 대한 정보는 교과서에서 충분히 다루어져야 한다. 관련 내용은 10번 소재뿐만 아니라 타문화의 비교 대상으로 제시된 9번 소재에서도 찾을 수 있으므로, 9번과 10번의 비중을 합산한 결과 우리 문화는 총 46.1%의 높은 비율로 다루어진 것으로 파악되었다. 이로써, 문화 고정란에서 우리 문화를 다른 대부분의 내용은 타문화와 비교하는 방식으로 소개되었음을 알 수 있다.

7번 ‘영어 문화권에서 사용되는 다양한 의사소통 방식에 관한 내용’은 반영 비율이 2.6%로 가장 낮았다. ‘다른 언어에서 유래된 영어 단어’와 ‘Roald Dahl의 문학 작품을 탐색하는 활동’ 2가지가 실렸으나, 목표 문화권의 의사소통 방식을 간접적으로 제시하는 데 그쳤다. 7번 소재는 영어 학습의 궁극적인 목표인 영어를 이해하고 표현하는 능력을 함양하는데 직접적인 도움이 되는 내용임에도 불구하고, 그간 여러 문화 연구에서 반영 비

중이 가장 낮은 것으로 보고되어 왔다. 2015 개정 중학교 1, 2학년 영어 교과서를 각각 분석한 이지연(2020)과 송현주(2020)의 연구에서도 7번 소재의 비중이 가장 낮았는데, 이는 분류 기준 상 ‘영어 문화권’과 ‘의사소통’의 두 가지 조건을 모두 충족시켜야만 하는 제한적인 분류 조건으로 인해 도출된 결과로 추측된다. 이 소재는 본 연구에서도 내용의 중요성에 비해 활용 빈도가 1회로 가장 낮았기 때문에 관련 내용을 보충할 필요가 있으나, 듣기, 말하기 등 영어 문화권의 의사소통 방식에 대해 보다 직접적인 지도가 이루어질 수 있는 언어의 타 영역에서 7번 소재를 보충한 내용이 있는지 교과서 전 영역을 종합적으로 살펴보는 것이 바람직할 것이다.

문화 고정란은 가장 많이 사용된 소재와 그 외 항목들 간의 빈도차가 크고 8번과 9번 등 특정 소재에 편중되어 있다. 여러 선행 연구 가운데, 김지은(2015)이 2009 개정 중학교 전 학년 영어 교과서의 문화 고정란을 분석한 결과에서도 8번 소재는 과반을 훨씬 넘는 75.9%의 비율을 보였으나, 5.2%로 가장 적었던 9번 소재가 본 연구에서는 41.0%로 크게 늘어 이전 교육과정에 비해 2015 개정 교육과정에서는 우리 문화와 타문화를 비교하는 내용을 더욱 비중 있게 다루고 있음을 알 수 있다. 송현주(2020)는 2015 개정 중학교 2학년 영어 교과서의 문화 고정란을 분석했는데, 본 연구와 마찬가지로 8번 소재(79.4%)가 압도적으로 많았고, 7번(2.9%)과 10번 소재(8.8%)의 비율이 낮았다. 이지연(2020)이 2015 개정 중학교 1학년 영어 교과서를 분석한 연구에서 7번과 10번 소재의 사용이 전무했던 점 역시 본 연구 결과와 유사하다. 현행 중학교 3학년 교과서는 선행 연구들에 비해 8번 소재의 비율이 절반 수준으로 떨어지고, 9번 소재의 비중이 크게 늘었다. 그러나 활용 빈도가 높은 항목과 낮은 항목 간의 빈도차가 크고, 문화 소재 간의 편중 현상도 여전히 나타났다.

4.1.2 읽기 본문의 문화 소재 분석

교과서별 읽기 본문의 문화 소재 분석 역시 2015 개정 교육과정에 명시된 19 가지 소재 중 7~10번의 문화 소재에 근거했다. 아래 <표 6>은 9종 교과서 읽기 본문의 문화 소재를 분석한 결과이다.

<표 6> 읽기 본문의 문화 소재 분석

교과서 소재	A	B	C	D	E	F	G	H	I	빈도(%)
7	2	2	0	0	0	1	0	0	2	7(19.4)
8	2	3	3	1	1	0	2	1	4	17(47.2)
9	0	1	1	1	0	0	0	0	1	4(11.1)
10	1	0	1	0	1	1	1	2	1	8(22.2)
계	5	6	5	2	2	2	3	3	8	36(100)

위 <표 6>에서 알 수 있듯이, 7~10번 문화 소재는 읽기 본문에서 총 36회 등장했다. 8번 ‘다양한 문화권에 속한 사람들의 일상생활에 관한 내용’이 절반에 가까운 비율(47.2%)을 보여 문화 고정란과 마찬가지로 읽기 본문도 특정 문화 소재에 편중되었음을 알 수 있다. 10번 ‘우리의 문화와 생활양식을 소개하는 데 도움이 되는 내용’(22.2%), 7번 ‘영어 문화권에서 사용되는 다양한 의사소통 방식에 관한 내용’(19.4%)이 뒤를 이었으며, 9번 ‘우리 문화와 다른 문화의 언어적, 문화적 차이에 관한 내용’(11.1%)이 가장 적었다.

I 교과서는 7~10번 소재를 모두 반영했고, 문화 소재도 가장 많이 사용하여, 문화 고정란의 미비한 문화 내용을 읽기 본문에서 보충하고자 한 것으로 보인다. 문화 고정란의 문화 소재 비율이 전체 교과서 대비 5.1%에 불과했던 반면, 읽기 본문에서는 두 개 단원이 끝날 때마다

‘Reading for Fun’을 추가로 제시하여 읽기 지문이 총 12개로 가장 많았다. 평균 8.5개의 읽기 지문을 실은 나머지 8종 교과서에 비해 읽기 비중 자체가 높고, 문화 관련 내용이 전체 교과서 대비 22.2%를 차지해 문화 소재를 가장 많이 다룬 것으로 파악되었다.

읽기 본문의 문화 소재 반영 비중이 가장 낮았던 교과서는 D, E, F로서, 각각 5.6%의 비율을 보였다. 특히 E 교과서는 문화 고정란에서 15.8%의 비교적 높은 비율을 보였던 것과는 차이가 있었다. D 교과서는 읽기 본문과 문화 고정란 모두에서 가장 낮은 비율을 보여, 교과서 전반적으로 문화 내용이 빈약했다.

이어서 분석 결과를 문화 소재의 내용별로 살펴본다. 읽기 본문에서도 8번 ‘다양한 문화권에 속한 사람들의 일상생활에 관한 내용’의 비율이 가장 높았다. 소재의 내용으로는 세계의 다양한 주거 형태, 마음의 위안이 되는 음식과 유래, 다양한 식기 및 식사 방법과 같이 ‘의식주’에 관한 내용부터 지역사회와 동물 보호와 시장문화, 교육 등 ‘일상생활’과 ‘생활양식’에 관한 정보까지 다양하게 제시되었다.

9번 ‘우리 문화와 다른 문화의 언어적, 문화적 차이에 관한 내용’은 문화 고정란에서 두 번째로 많이 사용된 반면, 읽기 본문에서는 11.1%로 비중이 가장 낮아, 읽기 본문에서는 우리 문화를 다른 문화와 비교하는 학습 자료가 부족했음을 알 수 있다. 이를 소재로 한 내용은 C 교과서의 2과 “*Let's Learn about Cultural Differences*”에서 미국에 거주하는 한국 학생이 겪은 문화 차이를 소개한 읽기 자료가 가장 대표적이다. 쇼핑 품목의 세금 부과나 연장자에게 인사하는 방법이 한국과는 어떻게 다르며, 한국인들이 자주 범하는 실수인 ‘부정 의문문’의 오용으로 인해 의사소통에서 겪은 어려움에 어떻게 대처하는 것이 옳은지 등을 만화의 형식을 빌려 상황별로 다루었다. 이는 학습자에게 한국인의 시각에서 바라본 현실적인 어려움을 간접적

으로 경험할 기회를 제공할 뿐 만 아니라 타문화에 대한 호기심을 자극하는 좋은 자료가 될 수 있다. 한 나라를 대표하는 랜드마크(landmark)를 소개한 단원도 있었는데, 생활환경에 대한 나라별 비교 학습이 가능하도록 위치 정보와 문화적 배경이 함께 제공되었다. 이 외에도 세계의 속담의 의미에 대한 토론과 나라별 화산 지형 및 피해 사실을 비교하는 내용이 포함되었다. 읽기 본문은 9번 소재가 부족한 반면 다양한 문화권을 소개한 8번 소재(51.3%)의 비율이 상당히 높다. 따라서 그에 상응하는 한국 문화 자료를 교사가 함께 소개하면 두 문화를 비교하는 9번 소재와 유사한 학습 효과를 기대할 수 있어 부족한 내용을 보완할 수 있으리라 판단된다.

10번 ‘우리의 문화와 생활양식을 소개하는 데 도움이 되는 내용’은 7번 소재와 매우 근소한 차이를 보였다. 7번 소재는 문화 고정란에서 2.6%의 최저 비중을 보였던 반면, 읽기 본문에서는 19.4%로 비교적 많이 소개되었다. 이러한 결과는 읽기 본문에 영어 문화권에서 사용되는 의사소통 방식을 간접적으로 익힐 수 있는 문화 자료가 다수 수록되었기 때문으로 보인다. 의사소통 기술을 명시적으로 설명한 자료는 거의 없었고, 읽기 지문 속 대화를 통해 가격 흥정이나 칭찬법 등의 영어식 의사소통 방식에 자연스럽게 노출되는 형태의 자료가 대부분을 차지했다. 간접적인 문화 자료의 경우, 효과적인 문화 학습을 위해 가르치고자 하는 문화 내용에 대한 교사의 명시적인 설명이 필요하므로, 교사의 적극적인 지도 역할이 중요하다고 하겠다.

영어 문화권의 의사소통 방식에 대해 직접적으로 설명한 교재는 F 교과서가 유일했다. F 교과서는 1과 “*Speak Your Mind Effectively!*”에서 감정을 표현할 때는 명령문 형태보다 ‘I’로 시작하는 ‘I-message’를, 무언가를 요구할 때는 ‘Don’t’ 보다 ‘can’, ‘could’, ‘please’ 등을 사용해 부탁의 어조로 부드럽게 표현할 것 등 화법에 관한 구체적인 조언을 실었다. 이 외에도

힌두어, 라틴어, 스페인어, 독일어 등에서 유래한 영어 단어의 어원에 얽힌 일화와 국가별 상이한 의미 및 쓰임의 변천사를 다룬 내용이 1회 있었다. 이 같은 내용은 의사소통 능력을 함양하는 데 중요한 자료가 될 수 있어 관련 내용의 비중을 늘릴 필요가 있다.

전반적으로 읽기 본문은 소재 간의 편차가 큰 편인데, 8번을 제외한 나머지 소재들은 출현 비율이 낮고 내용의 종류도 다양하지 않았으며, 특히 7번과 9번 소재는 과반수의 교과서에서 단 한 번도 등장하지 않았다. 전반적으로 문화 소재가 8번 소재에 편중되어 있기 때문에, 나머지 항목의 비중을 조정하여 소재를 다양화할 필요가 있다.

여러 선행 연구 가운데 원은영(2015)은 2009 개정 중학교 3학년 영어 교과서의 읽기 본문을 분석했는데, 7번 소재의 비중이 1.4%로 19가지 소재 중 최하위권에 속했다. 이지연(2020)이 2015 개정 중학교 1학년 영어 교과서 4종의 읽기 본문을 분석한 연구에서도 7번과 9번 소재는 모든 교과서에서 단 한 번도 다루지 않았는데, 이는 두 소재가 하위권을 차지한 본 연구 결과와도 일치한다.

4.2 문화 유형 분석

4.2.1 문화 고정란의 문화 유형 분석

2015 개정 중학교 3학년 영어 교과서 9종에서 제시된 문화 고정란을 문화 유형별로 분석한 결과는 아래 <표 7>과 같다.

<표 7> 문화 고정란의 문화 유형 분석

문화 유형	A	B	C	D	E	F	G	H	I	계	빈도(%)	
물질문화	유물 및 풍경	1	1	2	0	2	1	0	1	0	8	20(31.7)

	의식주	1	3	0	0	1	0	0	1	0	6	
	교통 및 통신	1	0	0	0	0	0	0	1	0	2	
	지리·기후	0	1	0	1	0	1	1	0	0	4	
	법·규범	0	0	1	0	0	1	0	0	0	2	
	인사·소개	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	가족 및 일상생활	0	0	1	0	0	1	0	0	0	2	
행동문화	교육 및 학교생활	0	0	1	0	0	0	0	1	0	2	20(31.7)
	사회생활	1	1	0	0	2	0	1	0	1	6	
	편지·일기쓰기	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	관습적 행사	0	0	1	1	1	0	1	0	0	4	
	여가 활동	0	1	0	0	1	0	0	2	0	4	
	가치관	0	1	1	0	0	0	0	1	0	3	
	역사 및 종교	1	1	1	0	0	1	0	0	0	4	
정신문화	언어	1	1	1	0	0	1	1	1	1	7	23(36.5)
	비언어적 요소	0	0	0	0	0	1	1	0	0	2	
	인물	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	
	문학 및 예술	2	1	0	0	0	1	1	1	0	6	
전체	계	8	11	9	2	7	8	7	9	2	63	63(100)

위 <표 7>에서 나타나듯이, 문화 고정란에서는 정신문화(36.5%)가 가장 많았고, 물질문화와 행동문화는 각각 31.7%로 동일한 비율을 보였다. 전체적으로는 세 문화 유형 간 빈도차가 미미하고, 모든 문화 유형이 골고루 다루어졌다. 그러나 교과서 별로 살펴보면, H 교과서는 세 문화 유형을 균등한 비율로 반영했지만, A, F, G 교과서는 전체 단원의 절반에 가까운 비중을 정신문화에 할애했고, D와 E 교과서에는 정신문화가 전혀 반영되지 않아 정신문화 반영 비중이 교과서별로 차이를 보였다.

다음 <그림 7>은 문화 고정란에 나타난 하위문화 유형별 빈도를 제시하고 있다.

<그림 7> 전체 교과서 문화 고정란의 하위문화 유형별 빈도



위 <그림 7>에 나타난 것처럼, 9종 교과서의 문화 고정란에서 가장 많이 제시된 하위문화는 물질문화인 ‘유물 및 풍경’이며, ‘의식주’도 비교적 많이 사용된 하위 항목 중 하나이다. ‘유물 및 풍경’은 십 대 청소년들의 발명품, 일상용품에 숨겨진 흥미로운 사실, 일상생활에 접목된 미국항공우주국(National Aeronautics and Space Administration: NASA)의 다양한 발명품, 웨어러블 로봇(Wearable Robots) 등과 같이 ‘발명품’이나 ‘과학적 신기술’에 관한 내용이 가장 많았다. 이 외에 ‘화폐’와 세계의 미로, 공공미술 작품, 전통공예품 등과 같이 ‘건물’ 및 ‘유물’에 관한 내용들도 있었다.

정신문화 가운데 가장 많이 제시된 하위문화 유형은 ‘언어’이다. 세계 속 담과 명언, 좌우명을 소개하는 내용은 D와 E 교과서를 제외한 7종 교과서

에서 공통적으로 나타난 주제였다. 스티브 잡스(Steve Jobs), 오드리 헵번(Audrey Hepburn)과 같은 유명 인사들의 명언과 좌우명이나 비슷한 소재나 의미가 담긴 다문화권의 속담과 명언의 비교 등이 주를 이루었다.

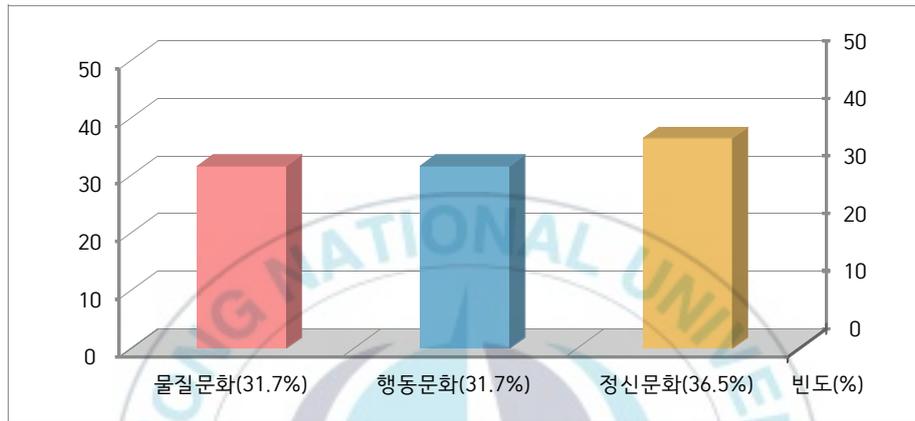
정신문화의 여러 하위 항목 가운데 ‘언어’의 비율이 특히 높다는 것은 정신문화의 다른 하위문화에 비해 교과서의 지면을 통해 비교적 전달하기 용이한 항목으로도 볼 수 있다. Brown(2006)은 가장 가시적이고 접근하기 쉬운 문화적 표현이 언어라고 했고(p.175), Matsumoto와 Juang(2016)은 문화가 중요하게 여기는 가치들이 언어라는 상징으로 표현된다고 했다(p.252). 학습자들은 타문화권에서 언어를 사용하는 습관이나 표현 방식을 살펴봄으로써, 구성원들이 공유하는 사고방식이나 사상 등을 간접적으로 경험할 수 있다. 반면, 같은 정신문화라도 ‘가치관’이나 ‘비언어적 요소’의 하위 항목들은 반영 비율이 매우 낮았다. 이러한 정신문화 유형은 사람과의 직접적인 교류 및 맥락이 배제된 상태에서 쉽게 이해하기 어렵고, 교과서의 단편적인 설명을 학습자가 수동적으로 듣기만 하는 방식으로는 효과적으로 지도하기 어렵기 때문에, 이와 관련된 간접 경험을 제공할 수 있는 보조 자료의 개발이 필요할 것으로 보인다.

행동문화에서는 ‘사회생활’이 총 6회로 가장 많았는데, 이는 문화 고정관과 읽기 본문 모두에서 높은 비중을 보였다. 특정 상품을 판매하는 나라별 시장, 다른 나라의 시장에서 1달러로 살 수 있는 것 등 ‘거래’와 관한 내용과 재능 기부를 통해 사람들을 돕는 국제단체, 선행으로 세상을 바꾼 청소년, 더 좋은 세상을 만들기 위한 사람들의 노력 등 ‘봉사와 선행’을 다룬 소재가 가장 많았다. 패럴림픽의 조력자와 같은 ‘직업’과 환경보호의 날 만들기와 같은 ‘환경보호’에 관한 내용도 각각 1회씩 소개되었다. 행동문화의 ‘인사·소개’와 ‘편지·일기쓰기’는 어느 교과서에서도 다뤄지지 않은 하위문화 유형인데, 송현주(2020)에 의하면 이 두 가지 유형은 2015 개정 중학교

2학년 영어 교과서의 문화 고정란에서도 전혀 다루어지지 않았다.

다음 <그림 8>은 문화 고정란에서 나타난 물질문화, 행동문화, 정신문화의 빈도를 제시하고 있다.

<그림 8> 전체 교과서 문화 고정란의 문화 유형별 빈도



이지연(2020)은 2015 개정 중학교 1학년 영어 교과서를 문화 유형별로 분석했는데, 물질문화(45.8%), 행동문화(33.3%), 정신문화(20.8%)의 순을 보였고, 송현주(2020)는 2015 개정 중학교 2학년 영어 교과서의 문화 고정란을 분석했는데, 행동문화(44.8%), 물질문화(31.3%), 정신문화(23.9%)의 순으로 나타났다. 이를 통해, 중학교 1, 2학년의 교과서 모두 정신문화의 비중이 가장 낮았음을 알 수 있다. 반면 본 연구에서는 정신문화(36.5%)의 내용이 가장 많았는데, 이는 고학년일수록 정신문화의 비중이 높고, 저학년일수록 정신문화를 가볍게 다루는 여러 선행 연구 결과와도 일치한다. 그러나 현행 중학교 3학년 교과서에서는 소재 간 편중 현상을 보였던 1, 2학년 교과서와 달리 정신문화의 비중이 특별히 높지 않았고 오히려 세 가지 유형을 골고루 다루고 있었다.

4.2.2 읽기 본문의 문화 유형 분석

다음 <표 8>은 9종 교과서의 읽기 본문에 반영된 문화 유형을 분석한 결과이다.

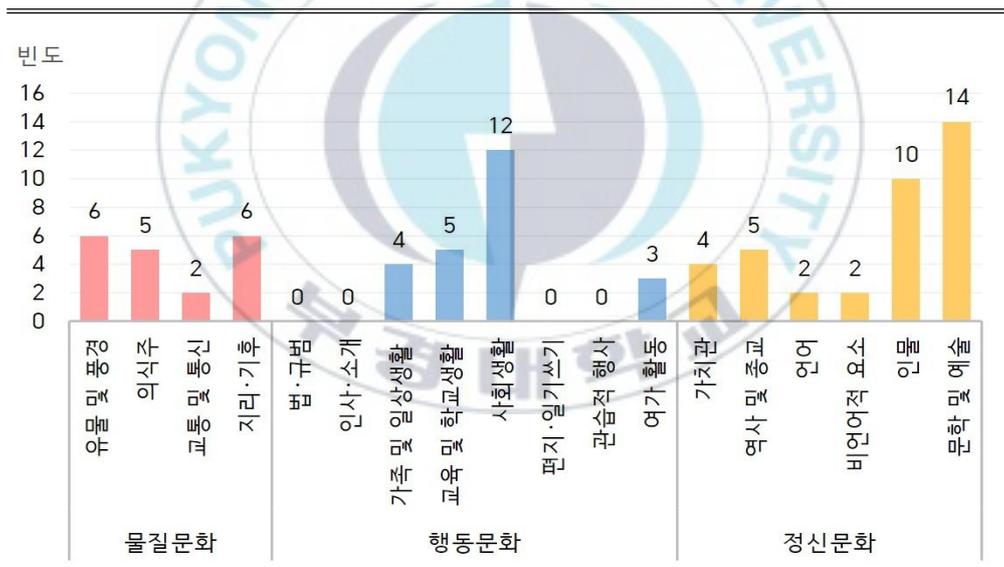
<표 8> 읽기 본문의 문화 유형 분석

문화 유형	A	B	C	D	E	F	G	H	I	계	빈도(%)	
물질문화	유물 및 풍경	0	1	1	2	1	0	0	1	0	6	19(23.8)
	의식주	1	1	1	0	0	0	0	2	0	5	
	교통 및 통신	1	0	1	0	0	0	0	0	0	2	
	지리·기후	0	0	1	1	0	1	0	1	2	6	
행동문화	법·규범	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	24(30.0)
	인사·소개	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	가족 및 일상생활 교육 및	0	1	0	0	1	0	0	1	1	4	
	학교생활	1	1	0	1	0	1	0	1	0	5	
	사회생활	2	1	3	2	1	1	1	0	1	12	
	편지·일기쓰기	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	관습적 행사	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	여가 활동	0	1	0	0	1	0	0	1	0	3	
	가치관	1	0	0	0	0	1	0	0	2	4	
정신문화	역사 및 종교	1	0	0	0	1	0	2	0	1	5	37(46.3)
	언어	0	1	0	0	0	1	0	0	0	2	
	비언어적 요소	0	0	0	0	0	1	1	0	0	2	
	인물	0	0	1	1	1	1	3	2	1	10	
	문학 및 예술	2	1	2	2	2	1	0	0	4	14	
전체	계	9	8	10	9	8	8	7	9	12	80	80(100)

위 <표 8>을 살펴보면, 읽기 본문은 정신문화(46.3%)의 비중이 가장 높고, 이어서 행동문화(30.0%), 물질문화(23.8%)의 순으로 나타나, 세 가지의 문화가 비교적 고른 분포를 보였던 문화 고정란과 달리, 정신문화를 비중 있게 다루었음을 알 수 있다. F, G, I 교과서는 정신문화가 차지하는 비중이 총 단원의 절반에 해당했으나, C와 D 교과서는 세 가지 문화 유형을 균등한 비율로 제시했다. G 교과서를 제외한 8종의 교과서는 모든 문화 유형을 한 번 이상 다루어, 전반적으로 세 문화 유형을 골고루 활용했다.

아래 <그림 9>는 읽기 본문에 나타난 하위문화 유형별 빈도를 제시하고 있다.

<그림 9> 전체 교과서 읽기 본문의 하위문화 유형별 빈도



위 <그림 9>에서 나타나듯이, 읽기 본문에 가장 많이 반영된 하위문화는 총 14회 소개된 정신문화의 ‘문학 및 예술’이다. 과반수의 교과서에서 나라별 아동 문학이나 소설을 중학생 수준에 맞게 내용을 각색하여 읽기 지문에 다수 활용했다. B, F, G를 제외한 6종 교과서가 문학 작품을 발췌

하여 직, 간접적으로 문화 정보를 포함하고 있었다. 분석 결과, 소설이 가장 많았고, 동화, 설화, 미술과 음악을 소재로 한 내용들도 소개되었다.

A 교과서에는 영국의 아동문학 작가 로알드 달(Roald Dahl)의 소설, ‘목사의 기쁨(*Parson's Pleasure*, 1977)’과 미국의 소설, ‘최고의 학교(*The Best School Year Ever*, 1994)’의 일부를 활용했다. C 교과서는 기 드 모파상(Guy de Maupassant)의 ‘목걸이(*The Necklace*, 1884)’라는 소설을 영어로 재구성했는데, 한국인에게는 생소할 수 있는 1870-80년대 프랑스의 귀족 문화와 무도회 매너, 에티켓 등에 대한 내용을 담고 있어 간접적인 문화 학습을 유도할 수 있다. D 교과서에는 루이스 새커(Louis Sachar)의 1999년 뉴베리상 수상작(미국의 아동문학상)인 ‘구덩이(*Holes*, 1998)’의 일부를 실었는데, 글의 배경이 영어권이라도 특별히 문화 정보를 포함하지 않아 분석 대상에서는 제외되었다.

E 교과서는 한국계 미국인 아동 문학가인 린다 수 박(Linda Sue Park)의 2002년 뉴베리상 수상작 ‘사금파리 한 조각(*A Single Shard*, 2001)’을 발췌하여 읽기 자료로 사용했다. 12세기 한국을 배경으로 도공이 되고자 했던 소년의 인내와 열정, 장인정신을 다룬 내용으로, 지계, 전통 의복, 과거의 계급적인 사회 구조 등을 이해하는 데 유익한 자료가 될 수 있다. 또, 프랑스 작가 생텍쥐페리(Saint Exupery)의 ‘어린 왕자(*The Little Prince*, 1943)’도 있었으나, 특정 문화에 국한된 내용이 아니며 7~10번의 소재에 해당 사항이 없어 분석 대상에서 제외하였다.

I 교과서는 문학 작품을 가장 많이 활용한 것으로 파악되었다. 이탈리아의 설화를 새롭게 엮은 ‘소중한 선물(*Priceless Gifts*, 2007)’, 프랑스 소설 작가 알퐁스 도테(Alphonse Daudet)의 ‘마지막 수업(*La Dernière Classe*, 1873)’, 미국을 배경으로 한 다니엘 마틴(Danielle Martin)의 ‘야구의 꿈(*An Aunt's Baseball Dreams*, 2007)’, 영국을 배경으로 한 스티븐 매긴(Steven

Maginn)의 ‘모험담: 접근금지(*An Adventure Story: Keep Out*, 2005)’가 읽기 지문으로 활용되었다. 이탈리아의 두 상인 이야기를 담은 ‘*Priceless Gifts*’는 과거 상인들의 교역 품목이 나타나 있어 당시의 시장경제를 엿볼 수 있고, 보불전쟁에서 프랑스 패전 후 프랑스어 학교 수업이 금지된 현실을 그린 ‘마지막 수업’은 프랑스 국민의 모국어를 빼앗긴 슬픔에 통감하고, 그들의 역사와 정서를 이해함에 있어서 좋은 문화 자료가 될 수 있다. ‘*An Aunt’s Baseball Dreams*’의 줄거리는 8과 본문에서 ‘*My Grandmother’s Baseball Dreams*’이라는 제목으로 각색되어 수록되었다. 1940년대 전미 프로야구 리그(*All-American Girls Professional Baseball League*, AAGPBL)의 입단을 포기하여 야구 선수의 꿈을 못 다 이룬 할머니 이야기를 통해 제2차 세계 대전 당시 미국인의 생활상을 엿볼 수 있다.

이 외 다른 교과서에는 ‘아기 돼지 삼형제’와 같은 동화를 각색한 읽기 자료를 포함해, 한국 민화의 한 종류인 문자도(Munjado)와 팝 아트(pop art)와 같이 미술을 소재로 한 내용이 실렸다. 쓰레기로 악기를 만든 ‘재활용 오케스트라’ 이야기는 D와 F 교과서가 음악을 소재로 동일하게 사용한 주제이다.

‘인물’은 정신문화 가운데 두 번째로 많이 사용된 하위문화이다. 문화 고정란에서는 거의 다루지지 않아 부족했던 내용을 읽기 본문에서 보충하고 있다. ‘언어’는 읽기 본문에서 단 2회 소개되었지만, 문화 고정란에서는 높은 비중으로 다루어져 이 역시 상호보완이 될 것으로 보인다. 그러나 ‘비언어적 요소’(1회)는 관련 내용이 매우 적었다. 앞서 살펴본 문화 고정란에서도 총 2회로 매우 적게 다루었기 때문에, 학습자들은 한 문화권에서 통용되는 몸짓, 손짓, 표정, 태도 등 ‘비언어적 요소’는 교과서를 통해 학습할 기회가 많이 부족할 것으로 보인다.

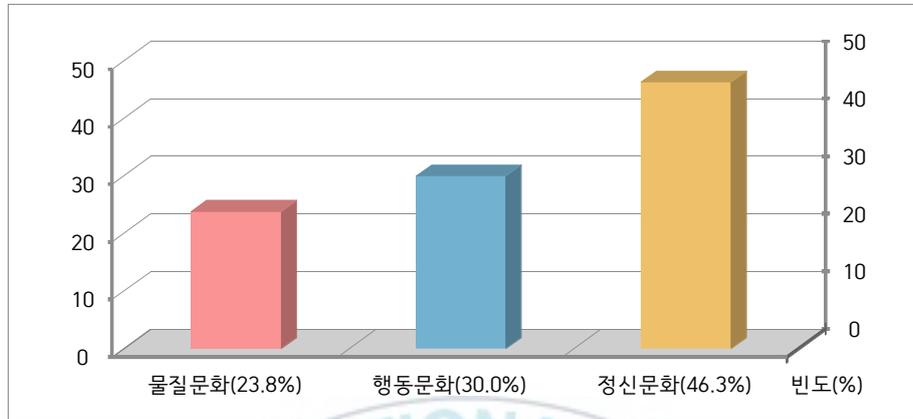
행동문화에서는 ‘사회생활’이 12회의 높은 빈도로 제시된 반면 나머지 하

위문화들의 비중은 전반적으로 낮아, 한 가지 하위문화 유형에 편중되어 있었다. 구매 행동 및 습관, 물건 구매에 영향을 주는 원인, 나라별 시장 등 ‘거래’와 관련된 내용이 가장 많았고, 세계의 독특한 직업, 스포츠 분야의 숨은 조력자 등 ‘직업’을 다룬 내용도 있었다. 이 외에도 동물 보호에 앞장선 청소년 활동가, 벌이 줄어드는 현상을 막기 위한 노력 등 ‘환경보호’에 관한 내용, 그리고 영어식 의사 표현과 인사법, 쇼핑, 세금 문제 등 일상생활에 있어서 한국과 미국의 문화 차이, 올바른 사과법 등 ‘대인관계’를 다룬 내용도 소개되었다. 그러나 ‘법·규범’, ‘인사·소개’, ‘편지·일기쓰기’, ‘관습적 행사’는 읽기 본문에서 전혀 다루지 않았고, 이 중 ‘인사·소개’, ‘편지·일기쓰기’는 앞서 살펴본 문화 고정란에서도 그 내용이 전무하여, 관련 내용을 교과서에서 다룰 필요가 있다.

물질문화는 세 가지 상위문화 가운데 비중이 가장 낮은 문화 유형이다. 물질문화 중에서는 ‘유물 및 풍경’과 ‘지리·기후’가 각각 6회로 가장 많았다. 정신문화의 경우 전체적인 반영 비율이 높은 대신 하위 항목 간 편차가 컸던 반면, 물질문화는 모든 하위문화 유형이 골고루 제시되었다. ‘유물 및 풍경’의 내용으로는 자연을 모방한 생체 모방 기술, 신체장애와 환경오염을 해소하고 교육을 지원하는 십 대 청소년들의 실제 발명품, 현재 상용화된 로봇 기술, 지역 사회와 야생 동물의 보호를 위한 발명품을 고안하는 과정을 엮은 이야기, 미래 사회의 모습 등 ‘발명품’과 ‘과학적 신기술’이 가장 빈번하게 소개되었다. 특히, 십 대들의 발명품에 관한 이야기는 C와 E 교과서에서 공통적으로 다루었고, 스마트폰 사용 습관과 같이 새로운 ‘대중매체’를 소재로 한 내용이 1회 제시되었다. 이 외에도 자연에서 영감을 얻어 지어진 나라별 건축물, 뉴질랜드의 문화적 특징과 풍경을 소개한 내용이 포함되었다.

다음 <그림 10>은 읽기 본문의 문화 유형별 빈도를 제시하고 있다.

<그림 10> 전체 교과서 읽기 본문의 문화 유형별 빈도



이지연(2020)이 2015 개정 중학교 1학년 영어 교과서의 읽기 본문을 분석한 결과, 행동문화의 비중이 62.5%로 가장 높고 정신문화와 물질문화는 각각 18.8%로 가장 낮았다. 반면, 원은영(2015)은 2009 개정 중학교 3학년 영어 교과서의 읽기 본문이 정신문화(51.8%)에 편중된 점을 지적했고, 구경연(2020)도 2015 개정 교육과정에 의거한 중학교 전 학년 영어 교과서의 읽기와 문화 고정란을 분석한 연구에서 고학년일수록 정신문화의 비중이 높은 현상에 대해 언급했다(p.246). 마찬가지로, 본 연구에서도 정신문화(46.3%)의 내용의 비중이 가장 높았다.

정형륜(2005, p.58)에 따르면, 한국, 일본, 대만의 중학교 1, 2, 3학년 영어 교과서에서도 같은 양상이 발견되었는데, 어린 학습자일수록 정신과 관련된 난해한 주제가 영어 학습에 대한 흥미를 떨어뜨릴 수 있음을 이유로 들었다. 행동문화는 내용 면에서 가족, 친구, 학교 등 학습자의 생활 반경에서 쉽게 접할 수 있는 친근한 소재이며, 무엇보다 정신문화와 달리 눈으로 관찰 가능하기 때문에 정신문화에 비해 상대적으로 접근하기 쉬운 문화 유형이다. 또한, 공동체의 구성원으로 올바르게 성장하기 위해 반드시 갖추어야 할 법·규범, 인사, 예절 등의 기본 소양을 다루기 때문에, 내면을 다

문 정신문화보다 먼저 지도할 필요가 있다. 비슷한 맥락으로, 강용구, 김종선(2004)은 ‘형식은 같고 의미가 다른 문화 유형’이 타문화 이해에서 가장 큰 장애를 일으킨다는 Lado(1957)의 주장에 근거하여, 교육 초기단계에서는 문화 간 차이를 비교하는 학습 자료를 제시하는 것이 효과적이며, 내용면에서는 신체와 관련된 일상생활이나 행위를 먼저 학습한 다음 행동 유형의 토대가 되는 내면 요소를 지도하는 것이 바람직하다고 제언했다(p.75). 따라서 학년이 높아질수록 정신문화의 비율이 높아지는 것은 학습 발달 단계 상 자연스러운 과정으로 볼 수 있다.

4.3 문화 배경 분석

4.3.1 문화 고정란의 문화 배경 분석

다음 <표 9>는 교과서별 문화 고정란의 문화 배경별 분포를 분석한 결과이다.

<표 9> 문화 고정란의 문화 배경 분석

문화 배경 교과서	한국 문화	영어권 문화	비영어권 문화	대조 문화	보편 문화	계
A	0	3	1	2	2	8
B	0	0	3	5	2	10
C	0	0	0	7	2	9
D	0	0	0	0	2	2
E	0	0	0	5	2	7
F	1	1	1	2	3	8
G	1	0	0	3	3	7
H	0	0	1	5	3	9
I	0	0	0	2	0	2

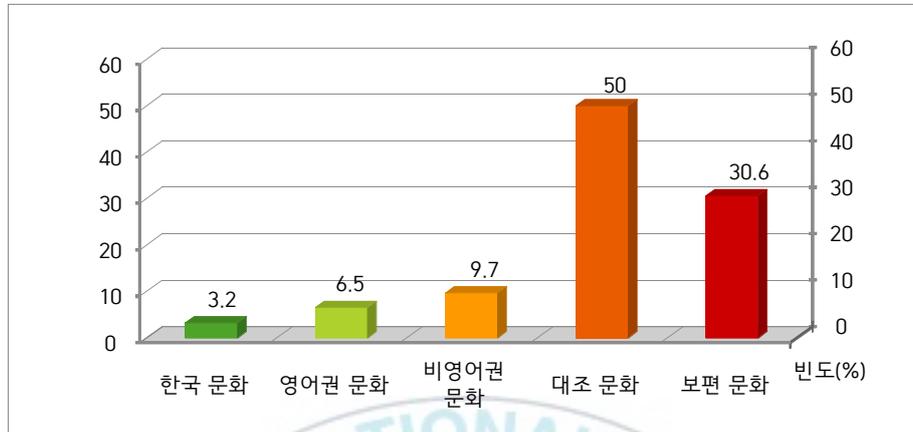
빈도(%)	2(3.2)	4(6.5)	6(9.7)	31(50.0)	19(30.6)	62(100)
-------	--------	--------	--------	----------	----------	---------

위 <표 9>를 살펴보면, 대조 문화(50.0%)의 비중이 가장 높고 보편 문화(30.6%)가 두 번째로 많이 반영되었다. 반면, 비영어권 문화(9.7%), 영어권 문화(6.5%), 한국 문화(3.2%)의 비율은 총 20%가 채 되지 않아, 일부 문화 배경에 편중되어 있음을 알 수 있다. B, C, E, H 교과서는 대조 문화의 비중이 가장 높았고, F 교과서는 유일하게 다섯 가지 문화 배경을 빠짐없이 다루었다.

대조 문화는 나라별 ‘의식주’와 ‘생활양식’의 공통점과 차이점을 비교하는 내용이 가장 많았다. 나라별 명절, 풍습, 국경일 등 ‘관습적 행사’와 풍속화, 전통 공예품 등 ‘예술품’을 비롯해, 시장, 길거리 음식, 화폐 등의 나라별 비교가 있었고, 세대 간 주거 공유, 다른 나라의 시장에서 1달러로 살 수 있는 것, 이름 짓는 법, 나라별 용돈 받는 방법, 개인 공간(personal space) 등의 내용이 소개되었다. 이 외에도 나라별 이색 스포츠, 학교 등의 ‘교육’과 ‘여가생활’에 관한 내용과 문화별로 숫자와 색이 갖는 의미 등의 나라별 ‘가치관’을 대조한 내용이 있었다. 스마트 폰의 사용 증가로 사회 문제로 불거진 스몸비(smombie) 예방법과 같이 시대의 변화를 반영한 소재도 새롭게 등장했다.

9종 전체의 교과서에 실린 문화 고정란의 문화 배경별 빈도는 다음 <그림 11>과 같다.

<그림 11> 전체 교과서 문화 고정란의 문화 배경별 빈도



위 <그림 11>을 보면, 문화 고정란은 대조 문화와 보편 문화에 치중되었음을 알 수 있다. 송현주(2020)가 현행 중학교 2학년 영어 교과서의 문화 고정란을 분석한 결과를 살펴보면, 중학교 3학년과 마찬가지로 한국 문화와 영어권 문화는 각각 6.0%, 3.0%의 낮은 비율을 보였다. 또한, 현행 2학년 교과서는 보편 문화(52.5%)의 비중이 높고 대조 문화(11.9%)의 비중은 낮았다. 그러나 3학년 교과서는 보편 문화(30.6%)의 비중이 축소되고, 대조 문화(51.6%)의 비중은 대폭 상승하여 본 연구 결과와 차이를 보였다.

특히, 한국 문화, 영어권 문화, 비영어권 문화는 각각 2회, 4회, 5회 제시되는데 그쳤으나, 대조 문화는 총 62회 가운데 31회 등장하여 반영 비중의 차이가 두드러졌다. 이 같은 결과는 본 연구의 대조 문화 분류 기준에 한국 문화와 타문화 간의 비교뿐만 아니라 영어권 문화와 비영어권 문화 간의 비교를 모두 포함하였기 때문인 것으로 보이며, 위 세 가지 문화의 반영 비율은 대조 문화에서 다루어진 내용과 종합적으로 살펴볼 필요가 있을 것으로 판단하였다. 대조 문화 가운데 비영어권 문화가 비교 대상이 된 경우는 24회, 영어권 문화는 18회, 한국 문화는 15회였고, 이를 각 문화를 단

독으로 소개한 빈도수와 재합산한 결과 비영어권 문화(29회), 영어권 문화(22회), 한국 문화(17회)의 빈도로 집계되었다. 이로 미루어 보아, 문화 고 정란에서는 각각의 문화 배경을 단독으로 제시하기보다 다양한 문화권 간의 비교와 대조를 통해서 소개하고자 했음을 알 수 있다.

다만, 2015 개정 중학교 영어과 교육과정에서 우리 문화를 외국인에게 소개할 수 있는 의사소통 능력을 배양하는 것을 목표로 삼았음에도 불구하고, 다섯 가지 문화 배경 가운데 한국 문화의 비율이 가장 낮다는 점은 아쉬움을 남긴다. 온전히 한국 문화만 소개한 내용은 ‘독립운동가의 국외 업적’을 조사하는 활동과 김장, 강릉단오제, 농악, 강강수월래 등과 같이 ‘유네스코 인류무형문화유산에 등재된 한국 전통문화’가 유일했다. 대조 문화로 분류된 한국 문화의 경우, 여러 문화와 함께 소개되다보니 한국 문화를 단독으로 소개한 내용에 비해 내용이 단편적이고 설명이 충분하지 않았다. 한국 문화를 소개하기 위해 학습자가 활용할 수 있는 정보가 부족하다는 면에서 한국 문화를 배경으로 한 내용이 보다 다양하고 구체적으로 제시될 필요가 있다.

4.3.2 읽기 본문의 문화 배경 분석

다음 <표 10>은 9종 교과서에 수록된 읽기 본문을 문화 배경별로 분석한 결과이다.

<표 10> 읽기 본문의 문화 배경 분석

문화 배경 교과서	한국 문화	영어권 문화	비영어권 문화	대조 문화	보편 문화	계
A	1	3	0	1	4	9
B	0	1	1	2	4	8

C	1	2	1	0	6	10
D	0	1	1	1	6	9
E	1	0	1	1	5	8
F	1	1	2	0	4	8
G	1	1	3	0	2	7
H	2	0	3	0	4	9
I	1	2	4	1	4	12
빈도(%)	8(10.0)	11(13.8)	16(20.0)	6(7.5)	39(48.8)	80(100)

위 <표 10>에 따르면, 보편 문화(48.8%)의 내용이 가장 많고, 비영어권 문화(20.0%), 영어권 문화(13.8%), 대조 문화(7.5%), 한국 문화(10.0%)의 순을 보여, 읽기 본문은 문화 고정란과 달리 보편 문화에 치우쳐 있음을 알 수 있다. 특히, 대조 문화는 문화 고정란에서 50.0%로 가장 많이 제시되었지만, 읽기 본문에서는 7.5%로 가장 적은 것으로 나타나 차이를 보였다. I 교과서는 유일하게 모든 배경의 문화를 다루었고, C, D, E 교과서는 전체 단원의 절반이 넘는 비중을 보편 문화에 할애했다.

가장 빈번하게 사용된 보편 문화의 소재는 청소년의 개인 생활과 대인 관계, 생활습관의 개선에 도움이 되는 내용이었다. 진로와 청소년의 심리적 고민을 해소하기 위한 조언, 구매 행동과 소비 습관 및 물건 구매에 영향을 주는 요인, 올바르게 사과하는 방법, 가짜뉴스의 사례를 통한 비판적 읽기의 중요성, 인생의 우선순위를 정하는 법, 스트레스 극복 방법, 스마트폰의 올바른 사용 습관 등 매우 다양하게 제시되었다. 발명품, 변화된 디지털 기반 환경, 미래 세계 등 ‘과학’을 주요 소재로 한 내용은 A, B, G, I 교과서를 제외한 5종 교과서에서 다루었다. 행복, 존중, 지혜, 이타심 등 ‘교훈’을 전하는 내용과, ‘선행과 봉사’, ‘동물과 곤충’의 일반적인 생태를 소재로 한 내용이 각각 4회씩 골고루 소개되었고, ‘과제 수행’과 ‘문제 해결’에

관한 내용이 그 다음을 이었다. 이 외에도 주거, 직업, 가족의 사랑, 대중예술, 스포츠, 인물 등에 대한 내용이 소수 포함되었다.

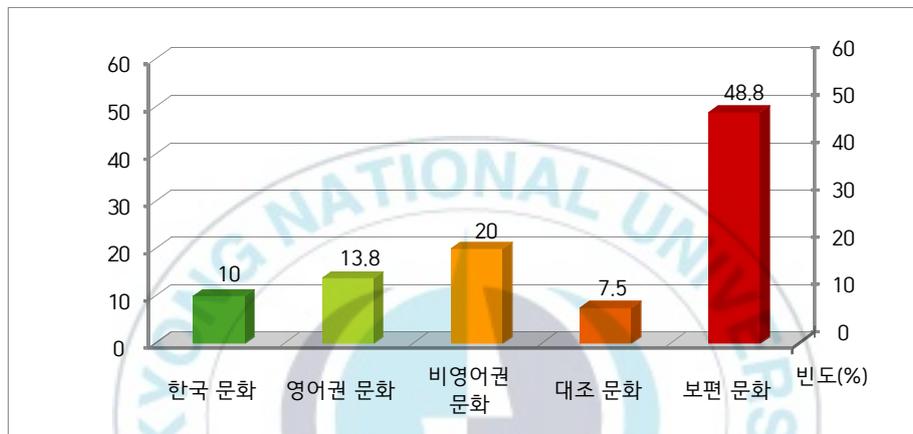
비영어권 문화는 읽기 본문에서 두 번째로 많이 등장한 문화 배경이다. 읽기 본문에서 영어권 문화 보다 비영어권 문화가 더 많이 소개되었다는 점은 주목할 만한 변화이다. 여러 선행 연구들을 살펴보면, 2009 개정 교육과정까지는 비영어권 문화이 차지하는 비율이 낮았으나, 2015 개정 교육과정부터는 그 비율이 확연히 높아졌음을 확인할 수 있다. 예를 들어, 원은영(2015)의 연구에서 비영어권의 비중은 4.0%에 불과했으나, 본 연구에서는 20.0%로 상승했다. 오늘날 영어는 세계인의 의사소통을 위한 국제어로 사용되는 만큼, 영어를 모국어로 하는 나라뿐만 아니라 영어를 제2 외국어 혹은 외국어로 사용하는 제 3국의 수록 비중이 높아졌다는 점은 다양한 문화권에 노출될 기회를 높여, 학습자로 하여금 문화적 다양성을 포용하고 세계 공동체의 한 일원으로서의 자각을 일깨우려는 노력의 일환으로 볼 수 있다.

한편, 한국 문화는 총 80회 중 8회 제시되는데 그쳤다. 대조 문화의 내용 가운데 한국 문화를 비교 대상으로 한 횟수마저도 총 4회에 불과해, 읽기 본문에서 한국 문화를 다룬 비율은 문화 고정란에 비해 상대적으로 적었다. 운동주 시인, 김구 선생, 윤봉길 등 독립 운동가들의 업적을 소재로 삼아 한국의 '역사'를 다룬 읽기 유형이 가장 많았고, 조선시대 어린이의 교육 자료로 쓰인 문자도(Munjado), 전통 혼례, 지게, 도자기, 계급사회 등 과거 한국사회의 특징적인 '생활양식'을 반영한 읽기 자료가 있었다. 그 외, 한국의 해녀 문화와 대중교통, 음식문화, 주거환경을 소개하는 단원도 있었으나 중학생 학습자들이 좀 더 쉽게 공감할 수 있고 친숙하게 느낄 수 있는 소재인 한국의 현대적인 문화를 다룬 읽기 자료가 상대적으로 적었다는 점은 우리 문화를 영어로 표현하고 설명하는 데에도 한계로 작용할 수 있

다. 그러므로 한국 문화의 비율을 높일 뿐만 아니라, 다양한 소재와 배경의 한국 문화를 학습 자료로 제시할 필요가 있겠다.

다음 <그림 12>는 읽기 본문의 문화 배경별 출현 빈도를 제시하고 있다.

<그림 12> 전체 교과서 읽기 본문의 문화 배경별 빈도



위 <그림 12>를 살펴보면, 문화적 색채가 크게 드러나지 않는 보편 문화의 비중이 다른 문화 배경에 비해 압도적으로 높은 것을 알 수 있다. 이는 여러 선행 연구 결과와도 유사한데, 이화연(2009)은 7차 영어과 교육과정에 따른 중학교 3학년 영어 교과서의 읽기 본문이 보편 문화(80%)에 지나치게 치우친 점을 문제로 지적했다. 마찬가지로, 원은영(2015)도 2009 개정 중학교 3학년 영어 교과서의 읽기 본문의 내용이 보편 문화(56.9%)에 편중된 점을 언급했다. 본 연구에서도 보편 문화가 절반에 가까운 비중을 보여 크게 개선되지 못했다.

구경연(2020)은 고등 교육과정의 교과서일수록 영어권 문화에 비해 보편 문화의 반영 비중이 높다는 여러 선행 연구들의 공통된 결과가 영어가 국제어로서 사용되는 특징을 반영하며, 문화지도가 영미권문화의 이해에만

한정되는 것이 아님을 반증한다고 했다(p.238). 그러나 보편 문화가 지속적으로 높게 집계되는 현상은 문화 배경의 5가지 기준 중에서도 그 범위가 가장 광범위하기 때문에 나타난 결과일 가능성도 배제할 수 없다. 따라서 본 연구에 사용한 5가지의 범주만으로 문화 배경의 다양성을 논하기는 어렵다고 판단된다.



V. 결론 및 제언

5.1 결론

본 연구는 2015 개정 교육과정에 의거해 집필되고 2020년부터 사용된 현행 중학교 3학년 김인정 영어 교과서 13종 중 임의로 선정한 9종 교과서를 대상으로 문화 내용을 분석했다. 문화 고정란과 읽기 본문을 문화 소재, 문화 유형, 문화 배경을 기준으로 분석하여 도출한 결과는 다음과 같다.

첫째, 현 교육과정에서 소개한 19가지 소재 가운데 문화와 가장 연관성이 깊은 7~10번에 초점을 두고 분석한 결과, 문화 고정란에서는 8번 '다양한 문화권에 속한 사람들의 일상생활에 관한 내용'(51.3%)이 가장 많았고, 9번 '우리 문화와 다른 문화의 언어적, 문화적 차이에 관한 내용'(41.0%), 10번 '우리의 문화와 생활양식을 소개하는 데 도움이 되는 내용'(5.1%), 7번 '영어 문화권에서 사용되는 다양한 의사소통 방식에 관한 내용'(2.6%)의 순으로 나타났다. 문화 고정란은 8번과 9번 소재에 편중되어 있었는데 특히, 8번 소재의 비중이 가장 높은 것은 여러 선행 연구 결과와도 일치한다. 현행 중학교 1학년 영어 교과서를 분석한 이지연(2020)과 2학년 영어 교과서를 분석한 송현주(2020)의 연구에서 7번과 10번 소재의 비중이 적었던 점 역시 본 연구 결과와 유사하므로, 2015 개정 중학교 영어 교육과정 전반에서 영어권 의사소통 방식에 대해 학습할 기회가 부족함을 알 수 있다. 다만, 우리 문화를 소개한 10번 소재는 타문화와의 비교 대상이 된 9번 소재의 모든 내용에도 포함되어

있어 9번과 10번의 분포를 종합적으로 살펴보고, 총 46.1%의 높은 비율로 나타나 자료를 제시하는 방법에 있어 차이는 있지만 전체적으로 우리 문화에 대한 상당한 자료가 수록된 것으로 판단된다. 9번 소재의 경우, 김지은(2015)의 연구에서 5.2%의 비율로 낮았던 점과 비교하면, 2009 개정 교육과정에 비해 2015 개정 교육과정에서는 타문화와의 비교를 통한 문화 학습에 더욱 비중을 두었음을 알 수 있다.

읽기 본문에서도 8번 '다양한 문화권에 속한 사람들의 일상생활에 관한 내용'(47.2%)의 비율이 가장 높았고, 10번 '우리의 문화와 생활양식을 소개하는 데 도움이 되는 내용'(22.2%), 7번 '영어 문화권에서 사용되는 다양한 의사소통 방식에 관한 내용'(19.4%), 9번 '우리 문화와 다른 문화의 언어적, 문화적 차이에 관한 내용'(11.1%)의 순을 보였다. 읽기 본문도 8번 항목에 편중되었기 때문에, 나머지 항목의 비중을 높여 소재의 다양화를 꾀할 필요가 있다. 7번과 9번 소재는 과반수의 교과서가 사용하지 않았고, 이는 이지연(2020)의 연구에서 두 소재의 사용이 전무한 것과도 일치한다. 원은영(2015)의 연구를 비롯해, 그간 여러 선행 연구에서 비중이 가장 낮은 것으로 보고되어 온 7번 소재는 본 연구에서도 다른 소재에 비해 그 내용이 상대적으로 적었다. 그러나 이는 현행 영어과 교육과정의 주요 교육목표이자 영어 학습의 궁극적 목적인 의사소통 능력의 향상에 부합하는 중요한 소재이므로, 교과서에서 관련 내용을 충분히 다룰 필요가 있다. 아울러, 영어권 의사소통 방식을 보다 직접적으로 지도할 수 있는 듣기, 말하기 등 언어의 타 영역에서 7번 소재를 보충하는 내용이 있는지 교과서 전 영역을 종합적으로 파악할 필요가 있을 것으로 보인다.

둘째, 문화 고정관의 문화 유형을 분석한 결과, 정신문화(36.5%)가 가장 많았고, 물질문화와 행동문화는 반영 비율(31.7%)이 동일했다. 일부 교과서가 정신문화에 편중되어 있긴 하나, 전체적인 정신문화의 비율이

특별히 높지 않고 모든 문화 유형이 상당히 골고루 다루어졌다. 하위문화의 경우, 물질문화의 ‘유물 및 풍경’(8회)이 가장 많았고, 행동문화 중에서는 ‘사회생활’(6회)이, 정신문화 중에서는 ‘언어’(7회)가 가장 많았다. 같은 정신문화라도 ‘가치관’(3회)이나 비언어적 요소’(2회) 등은 그 비중이 현저히 낮았는데, 후자와 같이 구체적인 형태가 없고 사람과의 직접적인 교류가 핵심적인 유형의 정신문화는 교과서의 단편적인 설명만으로 효과적으로 지도하기 어려운 문화 내용으로 짐작해 볼 수 있다. 본 연구에서는 정신문화(36.5%)의 비중이 가장 높았던 반면, 이지연(2020)과 송현주(2020)의 연구에서는 비중이 가장 낮았다. 이는 현행 중학교 영어 교과서를 분석한 여러 선행 연구와도 일치하나, 소재 간 편중 현상을 보였던 현행 중학교 1, 2학년과 달리 중학교 3학년 교과서는 오히려 세 가지 문화 유형을 골고루 다루고 있었다는 점에서 차이가 있다.

읽기 본문은 정신문화(46.3%), 행동문화(30.0%), 물질문화(23.8%)의 순으로 나타났고, 문화 고정란에 비해 정신문화에 치우쳐 있었다. 행동문화 중에서는 ‘사회생활’(12회)이 가장 많았고, ‘인사·소개’와 ‘편지·일기쓰기’는 읽기 본문과 문화 고정란 모두에서 사용이 전무한 하위문화였다. 가장 많이 사용된 하위문화는 정신문화의 ‘문학 및 예술’(14회)로서, 과반수의 교과서가 다양한 문화권의 문학 작품을 중학생 수준에 맞게 각색하여 직, 간접적으로 문화정보를 제시했다. ‘비언어적 요소’(1회)는 읽기 본문에서도 가장 적게 다뤄진 정신문화 유형인데, 학습자들이 의사소통의 중요한 단서가 될 수 있는 몸짓, 손짓, 표정, 태도 등을 교과서로 학습할 기회가 매우 부족하기 때문에 관련 내용을 보충할 필요가 있다. 반면, 2015 개정 중학교 1학년 교과서의 읽기 본문을 분석한 이지연(2020)의 연구에서 정신문화(18.8%)에 비해 행동문화(62.5%)의 비중이 매우 높았던 것으로 보아, 현행 중학교 영어교과의 초기 학습 단계에서는 행동문화를 집중

지도하고 학년이 올라갈수록 정신문화의 비중을 늘리고 있음을 알 수 있다. 행동문화는 주변에서 접하기 쉬운 일상의 생활양식과 공동체 사회의 행동 지침이 되는 기본 소양을 다루기 때문에, 행동의 근간이 되는 정신문화보다 먼저 가르칠 필요가 있다고 판단되며, 고학년일수록 정신문화에 대해 더 많이 다루는 것은 학습의 과정에서 자연스러운 현상으로 볼 수 있다.

셋째, 문화 고정란의 문화 배경을 분석한 결과, 대조 문화(50.0%)와 보편 문화(30.6%)에 비해, 비영어권 문화(9.7%), 영어권 문화(6.5%), 한국 문화(3.2%)의 비중이 매우 낮았다. 선행 연구에 따르면 현행 중학교 2학년 영어 교과서의 문화 고정란에서도 한국 문화와 영어권 문화의 비중이 매우 적었다. 이처럼 대조 문화와 하위권의 세 문화 간 편차가 컸던 이유는 한국 문화와 외국 문화 간의 비교뿐만 아니라 영어권 문화와 비영어권 문화 간의 비교까지 대조 문화로 분류했기 때문인 것으로 보인다. 각각의 문화권이 비교 대상으로 제시된 빈도와 종합적으로 살펴본 결과, 비영어권 문화가 29회, 영어권 문화가 22회, 한국 문화가 22회 등장한 것으로 집계되었는데, 이는 문화 고정란에서는 개별 문화권을 설명하기보다 다양한 문화권을 비교하는 방식으로 제시된 문화 내용이 더 많았다는 의미로 해석된다. 그러나 한국 문화를 단독으로 소개한 비율이 가장 낮았던 점은 현행 중학교 영어과 교육과정의 목표인 우리 문화를 소개할 수 있는 의사소통 능력을 함양하기 위한 학습 자료가 부족하다는 면에서 아쉬움을 남긴다. 여러 문화와 비교하는 방식으로 제시된 한국 문화의 경우, 내용이 단편적이고 설명이 충분하지 않았기 때문에 관련 내용의 비중을 높이고 보다 다양하고 구체적인 정보를 제시할 필요가 있다.

읽기 본문에서는 보편 문화(48.8%), 비영어권 문화(20.0%), 영어권 문화(13.8%), 한국 문화(10.0%), 대조 문화(7.5%)의 순으로 나타났다. 문화

고정란에서는 대조 문화(50.0%)가 가장 비중이 컸으나, 읽기 본문에서는 비중이 훨씬 낮았고 보편 문화의 비중이 가장 높았다. 이로 미루어 보아, 문화 고정란에서는 다양한 문화권의 차이점과 유사점을 중심으로 비교 학습이 가능한 문화 학습 자료가 중심이 되었지만, 읽기 본문은 이야기 속 등장인물의 국적에 상관없이 누구나 공감할 수 있는 주제 위주로 구성되었음을 알 수 있다. 보편 문화에 치우친 점은 여러 선행 연구에서도 문제로 지적되어 왔으나 개선되지 못했다. 그러나 이는 보편 문화의 분류 범주가 매우 광범위 하여 기준에 부합하는 내용이 상대적으로 많았던 데 따른 결과일 가능성도 있으므로, 문화의 다양성에 대해서 논하기는 어렵다. 한국 문화와 영어권 문화를 다룬 비율은 2015 개정 2, 3학년 교과서 모두에서 낮은 것으로 파악되었고, 비영어권 문화는 이전 연구에 비해 비중이 상승하였다. 비영어권 문화를 보다 다양하게 다루었다는 점은 전 세계적으로 문화 간 의사소통이 급격히 증가된 오늘날의 현실을 고려해 볼 때, 영어 학습에서도 영어 문화권을 목표 문화로 삼았던 기존의 관점에서 탈피되고 있다는 긍정적 의미로 해석할 수 있다.

5.2 제언

2015 개정 교육과정에 의거한 중학교 3학년 영어 교과서의 문화 요소를 분석한 결과를 바탕으로 아래와 같이 제언하고자 한다.

첫째, 본 연구 결과가 교과서를 선정하고 문화 교육에 관한 교수 방법을 구체화 하는 등 수업의 실제적 활용 측면에 참고가 될 것으로 기대한다. 학교에서 실시되는 문화 교육은 대개 원어민이 아닌 한국인 교사들이 주도적으로 가르치게 되기 때문에, 교사에게 친숙하지 않은 타문화권에 대해 가르칠 때 부족함을 느끼지 않도록, 교과서의 내용을 보충할 수 있는

미디어나 사진 등의 진정성 있는 문화 자료를 적극 활용할 것을 제안한다. 마찬가지로, 학습자가 한국 문화를 영어로 소개하기 위해 활용할 수 있는 정보가 교과서에 충분하지 않다는 면에서, 한국 문화의 자료를 교사가 추가적으로 제공하여 문화 내용의 다양화를 꾀할 필요가 있다. 아울러, 우리나라와 같이 영어를 외국어로 배우는 교육 환경에서는 학습자들이 일상에서 자연스럽게 목표 문화를 경험하기 어렵기 때문에 교과서의 내용을 중심으로 제한적인 문화 교육이 주로 이루어지는데, 이는 특히 교사 입장에서 정신문화를 지도하는 데에 어려움으로 작용할 수 있다. 본 연구 결과에서도 정신문화의 비율이 가장 높긴 했지만, ‘언어’, ‘문학 및 예술’, ‘인물’ 등과 같은 일부 하위문화에 치우쳐 있어 다루는 내용이 한정적이다. 반영 비율이 낮았던 ‘사고방식, 비언어적 태도, 가치관’ 등에 관한 정신문화는 사진이나 단편적인 설명보다는 구체적인 상황과 맥락이 드러나는 영상 등을 통해 문화적 정서를 간접 체험할 기회를 제공하는 것이 보다 효과적인 지도 방법이 될 수 있다. 더 나아가, 개별 교사의 노력뿐만 아니라 우리나라 문화 교육의 환경적인 약점을 보완할 제도적 차원의 지원이 필요할 것으로 보이며, 교실에서 활용 가능한 문화 자료나 프로그램을 지원할 수 있도록 교과서 제작 단계에서도 많은 교육적 논의가 필요하다.

둘째, 교과서에 수록된 문화의 많은 내용이 다양하고 매우 복합적인 성격을 가졌던 반면 분석 기준이 다소 모호하여, 나름의 세부적인 분류 기준을 정하고 이를 중심으로 최대한 일관성 있게 적용하고자 하였지만, 분류 과정에서 연구자의 주관의 개입되었을 가능성이 존재한다. 따라서 후속 연구에서는 보다 높은 객관성과 신뢰도를 확보할 수 있는 분류 기준을 마련하고자 하는 시도가 필요하다.

셋째, 2020년부터 사용된 2015 교육과정의 중학교 3학년 영어 교과서는

최신 문화 연구가 필요했고, 전 학년 개정 교과서의 추이를 종합적으로 파악할 필요가 있었다. 중학교 교과서를 분석한 대다수의 선행 연구는 분석 대상과 내용이 제한적이었기 때문에, 본 연구는 교과서 9종의 문화 고정란과 읽기 본문으로 분석 대상을 확장하여 일반화의 가능성을 높였고, 전 학년 교과서의 문화 내용을 종합적으로 살핌으로써 문화 교육을 학년별로도 연계할 수 있기를 기대한다. 아울러, 2007년 개정 교육과정부터 사용된 검인정 교과서는 각 학교에서 자율적으로 선택할 수 있기 때문에, 단위 학교에서 선택한 교과서별 문화 내용의 종류와 비율 및 문화 고정란 수록 여부 등에 따라 문화 학습의 격차가 발생할 수 있다. 따라서 향후 새로운 영어 교과서 집필 시 교과서의 문화 내용 비율을 평준화 하려는 노력이 필요하며, 본 연구의 결과가 현행 문화 교육의 목표를 고려한 바람직한 영어 교과서 제작의 기준을 마련하는 데에도 참고가 되기를 바란다. 마지막으로 본 연구는 교과서의 내용을 중심으로 분석하는데 그쳤으므로, 문화 교육에 대한 학습자와 교사의 인식 변화나 평가 기준에 대한 연구, 문화 교육의 지도 효과 등에 대한 후속 연구들이 뒤따르길 바란다.

참고 문헌

- 강용구, 김종선. (2004). 영어 학습 능력 향상을 위한 문화지도. *영어어문교육*, 9(2), 71-90.
- 교육부. (2007). *중학교 교육과정*. 교육부 고시 제2007-79호 [별책 3호]. 서울: 교육부.
- 교육부. (2011). *영어과 교육과정*. 교육부 고시 제2011-361호 [별책 14호]. 서울: 교육부.
- 교육부. (2015). *영어과 교육 과정*. 교육부 고시 제 2015-74호 [별책 14호]. 세종: 교육부.
- 구경연. (2020). 2015 개정 교육과정에 따른 중학교 영어 교과서의 문화 내용 분석. *언어과학연구*, 94, 231-259.
- 김민지. (2013). *2007 개정 교육과정에 따른 중학교 3학년 영어 교과서 문화 내용 분석*. 석사학위논문, 숙명여자대학교 교육대학원, 서울.
- 김지은. (2015). *2009개정 중등영어 교육과정에 따른 중학교 1, 2, 3학년 영어 교과서의 문화적 내용 분석*. 석사학위논문, 서강대학교 교육대학원, 서울.
- 김진희. (2017). *영어 교과의 문화 교육 연구 동향*. 박사학위논문, 고려대학교 대학원, 서울.
- 민이선, 정희정. (2013). 문화와 영어교육-인식조사와 교과서분석을 중심으로. *영어영문학* 21, 26(3), 173-189.
- 박소현. (2013). *중학교 3학년 영어 교과서 문화 소재 및 유형 분석*. 석사학위논문, 한국교원대학교 대학원, 충북.
- 서재석. (2020). 학습상황에 따른 한국학습자들의 영어공손책략. *학습자중심*

- 교과교육연구, 20(6), 333-362.
- 송현주. (2020). *현행 중학교 2학년 영어 교과서 문화 분석*. 석사학위논문, 부경대학교 대학원, 부산.
- 심영숙. (2020). 2015 개정 교육과정에 따른 중학교 영어 교과서 분석: ELF 특징을 중심으로. *중등영어교육*, 13(2), 3-28.
- 양한미. (2015). *중학교 3학년 영어 교과서에 나타난 문화 소재 분석*. 석사학위논문, 충남대학교 교육대학원, 대전.
- 원은영. (2015). *중학교 3학년 영어교과서의 문화 내용 분석*. 석사학위논문, 충남대학교 교육대학원, 대전.
- 이경미, 김해동. (2014). 중학교 영어 교과서에서의 요청 표현에 대한 교사와 학습자의 공손 정도 인식 차이. *현대영어교육*, 15(2), 225-249.
- 이지연. (2020). *2015 개정 교육과정에 따른 중학교 1학년 영어 교과서 문화 내용 분석 및 개선방안*. 석사학위논문, 부산대학교 대학원, 부산.
- 이화연. (2009). 중학교 3학년 영어 교과서에 나타난 문화 내용에 대한 분석. *언어학*, 17(4), 143-157.
- 정형륜. (2005). *한국·일본·대만 중학교 영어교과서의 문화 내용 분석*. 석사학위논문, 동국대학교 교육대학원, 서울.
- 최경란. (2004). *영어교육에 미치는 영미문화 연구*. 석사학위논문, 동양대학교 교육대학원, 경북.
- 최소라. (2007). *중학교 3학년 영어 교과서의 문화적 내용 분석 연구*. 석사학위논문, 한국교원대학교 대학원, 충북.
- Baker, W. (2012). From cultural awareness to intercultural awareness: Culture in ELT. *ELT Journal*, 66(1), 62-70.
- Bierstedt, R. (1974). *The social order*. (4th ed.). New York:

McGraw-Hill.

- Brooks, N. H. (1964). *Language and language learning: Theory and practice*. New York: Harcourt, Brace & World.
- Brooks, N. H. (1968). Teaching culture in the foreign language classroom. *Foreign Language Annals*, 1(3), 204-217.
- Brown, H. D. (2006). *Principles of language learning and teaching* (5th ed.). White Plains, NY: Pearson Longman.
- Brown, H. D. (2014). *Principles of language learning and teaching* (6th ed.). White Plains, NY: Pearson Longman.
- Byram, M. (1989). *Cultural studies in foreign language education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Chastain, K. (1976). *Developing second-language skills: Theory to practice*. Chicago: Rand McNally College.
- Cortazzi, M., & Jin, L. (1999). Cultural mirrors materials & method in EFL classroom. In E. Hinkel (Ed.), *Culture in second language teaching and learning* (pp. 196-219). Cambridge: Cambridge University Press.
- Finnocchiaro, M., & Bonomo, M. (1973). *The foreign language learners: A guide for teachers*. New York: Regents Publishing..
- Hall, E. T. (1959). *The silent language*. New York: Doubleday.
- Hall, E. T. (1966). *The hidden dimension*. New York: Doubleday.
- Hendon, U. S. (1980). Introducing culture in the high school foreign language class. *Foreign Language Annals*, 13(3), 191-199.
- Hudson, R. A. (1980). *Sociolinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Jeon, Y. (1996). *A descriptive study on the development of pragmatic competence by Korean learners of English in the speech act of complimenting*. Unpublished Ph.D. dissertation. Texas A & M University, TX.
- Kramersch, C. (2011). The symbolic dimensions of the intercultural. *Language Teaching*, 44(3), 354-367.
- Kramersch, C. (2013). Culture in foreign language teaching. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 1(1), 57-78.
- Kramersch, C., & Zhu, H. (2016). Language and culture in ELT. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning, Volume 2* (pp. 38-50). London: Routledge.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Liddicoat, A. J. (2011). Language teaching and learning from an intercultural perspective. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning, Volume 2* (pp. 837-855). New York: Routledge.
- Lyuh, I. (1994). A Comparison of Korean and American refusal strategies. *English Teaching*, 49, 221-251.
- Matsumoto, D., & Juang, L. (2016). *Culture and psychology* (6th ed.). Boston: Nelson Education.
- McKay, S. L., & Bokhorst-Heng, W. D. (2008). *International English in its sociolinguistic contexts: Towards a socially sensitive EIL pedagogy*. New York: Routledge.

- Moran, P. R. (2001). *Teaching culture: Perspectives in practice*. Boston: Heinle & Heinle.
- Risager, K. (2014). The language-culture nexus in transnational perspective. In F. Sharifian (Ed.), *The Routledge handbook of language and culture* (pp. 87-99). London: Routledge.
- Rivers, W. M. (1970). *Teaching foreign language skills*. Chicago: University of Chicago Press.
- Sapir, E. (1921). *Language: An introduction to the study of speech*. New York: Harcourt, Brace & Company.
- Seelye, H. N. (1977). Teaching the cultural context of intercultural communication. In M. Saville-Troike (Ed.), *Georgetown University round table on languages and linguistics* (pp. 249-256). Washington, DC: Georgetown University Press.
- Seelye, H. N. (1993). *Teaching culture: Strategies for intercultural communication*. Lincolnwood, IL: National Textbook Company.
- Tylor, E. B. (1871). *Primitive culture: Researches into the development of mythology, philosophy, religion, art and custom, Volume. 1*. London: John Murray.
- Whorf, B. L. (1956). *Language, thought, and reality: Selected writings of Benjamin Lee Whorf*. Cambridge, MA: The MIT Press.

<분석 교과서>

- 강용순, 김해동, George Whitehead, 권혜연, 구나현, 한경. (2019). *Middle School English 3*. 경기: (주) 다락원.

- 김진완, 황종배, Judy Yin, 이윤희, 신미경, 조성옥, 조현정. (2019). *Middle School English 3*. 서울: (주) 비상교육.
- 민찬규, 김윤규, 정현성, 이상기, 박세란, 염지선, 강민희, Nesbit Benjamin Alan. (2019). *Middle School English 3*. 서울: (주) 지학사.
- 박준언, 김명희, 김수연, 박병륜, 양소영, 최희진, 이지애, 한승민. (2019). *Middle School English 3*. 서울: (주) YBM.
- 양현권, 강수연, 김지영, 남택현, 백순도, 성민창, 이창수. (2019). *Middle School English 3*. 서울: (주) NE능률.
- 윤정미, 이희경, 송형호, 염미선, 진성인, 장성욱, Sundeen Glenn Paul. (2019). *Middle School English 3*. 서울: (주) 동아출판.
- 이병민, 이상민, Kim Christian, 고미라, 김수연. (2019). *Middle School English 3*. 서울: (주) 동아출판.
- 이재영, 안병규, 오준일, 배태일, 김순천, 신수진, 박리원. (2019). *Middle School English 3*. 서울: (주) 천재교육.
- 최연희, 유원호, 박유정, 이수윤, 김기중, Kevin Buchanan. (2019). *Middle School English 3*. 서울: (주) 미래엔.