

휴머니티드 기반 다문화교육 프로그램의 차별적 효과 분석*

-지역아동센터 아동의 다문화 감수성과 사회적 관계
만족도를 중심으로-

노재훈

(부산외국어대학교)

1. 서론
 - 1.1. 연구의 필요성 및 목적
 - 1.2. 연구의 차별성
 - 1.3. 연구 문제
2. 이론적 배경
 - 2.1. 관계·가치 중심 다문화교육과 휴머니티드
 - 2.2. 다문화교육 효과와 차별적 효과 분석
3. 연구 방법
 - 3.1. 연구 설계 및 대상
 - 3.2. 연구 도구 및 절차
 - 3.3. 자료 분석 방법
4. 연구 결과
 - 4.1. 프로그램의 전체 효과
 - 4.2. 집단 간 효과 차이
 - 4.3. 집단 간 차별적 변화 양상의 해석
5. 논의 및 결론

* 이 논문은 저자의 박사학위논문 원자료를 활용하여 새로운 연구문제에 따라 재분석한 것임.

■ 국문초록

본 연구는 노재훈(2026)의 박사학위논문 「휴머니티드 이론을 적용한 다문화교육 프로그램 개발 및 실행 연구」의 원자료를 활용하여 휴머니티드 기반 다문화교육 프로그램의 차별적 효과를 분석한 2차 분석 연구이다. 기존 연구가 프로그램의 개발과 전체 평균 효과를 검증하였다면, 본 연구는 동일한 교육 프로그램이 학습자의 문화적 배경에 따라 어떠한 변화 양상을 보이는지를 분석함으로써 교육 효과의 이질성과 교육적 형평성의 관점에서 프로그램의 효과를 재해석하는 데 목적이 있다.

연구 대상은 경상남도 양산시 웅상지역 3개 지역아동센터에서 프로그램에 참여한 아동 가운데 사전·사후 검사를 모두 완료한 68명(다문화 아동 28명, 비다문화 아동 40명)이다. 다문화 감수성은 Intercultural Sensitivity Scale(ISS)을 수정·보완한 척도로, 사회적 관계 만족도는 Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale(MSLSS)을 수정한 척도로 측정하였다. 자료는 대응표본 t-검정, Welch의 독립표본 t-검정 및 효과크기 분석을 통해 분석하였다.

연구 결과, 휴머니티드 기반 다문화교육 프로그램 참여 이후 전체 아동의 다문화 감수성과 사회적 관계 만족도는 모두 유의하게 향상되었다. 또한 다문화 아동은 비다문화 아동보다 두 변인 모두에서 더 큰 변화량을 보여 집단 간 차별적 변화 양상이 확인되었다. 이러한 결과는 휴머니티드 기반 다문화교육 프로그램의 효과가 학습자의 문화적 배경과 교육적 맥락에 따라 다르게 나타날 수 있음을 시사하며, 프로그램의 효과를 교육 효과의 이질성과 교육적 형평성의 관점에서 이해할 필요성을 보여준다. 본 연구는 다문화교육을 문화 체험 중심에서 관계·가치 중심 교육으로 확장하기 위한 실증적 근거를 제시하고, 휴머니티드 기반 다문화교육 프로그램의 학문적·실천적 활용 가능성을 제안하였다는 점에서 의의를 가진다.

[주제어] 다문화교육, 휴머니티드, 다문화 감수성, 사회적 관계 만족도, 차별적 효과, 교육적 형평성

1. 서론

1.1. 연구의 필요성 및 목적

최근 한국 사회에서는 다양한 문화적 배경을 가진 학습자들이 지역사

회 안에서 함께 생활하는 일이 자연스러워지고 있다. 이는 인구 구성의 변화를 넘어서 서로 다른 문화적 배경을 지닌 구성원들이 ‘어떻게 함께 관계를 형성하고 공존할 것인가’라는 구체적인 실천 문제로 확장되고 있다. 특히 지역사회와 학교 현장에서는 다양한 문화적 배경을 가진 아동들이 일상적으로 상호작용하는 환경이 보편화되면서, 다문화교육 역시 기존의 문화 이해 중심 접근에서 벗어나 실제 생활에서 어떻게 대화하고, 어떻게 갈등을 해결하며, 어떻게 서로를 존중하고 협력할 것인가라는 협력의 경험을 중시하는 방향으로의 변화를 요구하고 있다(Banks 2019: 24-28). 실제로 최근 국제사회에서는 문화다양성 사회에서 요구되는 핵심 역량을 단순한 타문화 지식 습득이 아니라, 타인과의 상호작용 속에서 형성되는 관계적·정서적 역량으로 이해하는 경향이 강화되고 있다(UNESCO 2021). 이는 다문화교육의 핵심이 “다른 문화를 아는 것”에 있는 것이 아니라, 서로 다른 존재와 어떻게 관계 맺고 공존할 것인가를 배우는 과정에 있음을 시사한다.

이렇듯 해외 다문화교육 연구자들은 물론이고 국제기구에서도 문화다양성 사회에서의 상호문화적 역량의 중요성과 이를 기반으로 한 민주적 시민성 교육의 필요성을 지속적으로 강조하고 있다.

국내 연구는 어떠한가? 국내 다문화교육 연구 역시 다문화교육의 양적 확대에도 불구하고 교육 내용과 운영 방식의 한계를 지속적으로 지적하고 있다. 김기영(2017)은 한국의 다문화교육 정책이 지속적으로 확대되어 왔음에도 불구하고 실제 현장에서는 다문화학생의 한국어 교육과 한국사회 적응 지원에 초점이 맞추어져 있다고 분석하였다. 특히 다문화교육이 ‘모두를 위한 교육’을 지향한다고 강조하면서도 실제 운영은 특정 집단에 대한 지원 중심으로 이루어지는 경향이 강하며, 일반 학생들을 대상으로 한 상호이해와 관계 형성 교육은 상대적으로 부족하다고 지적하였다(김기영 2017: 379-388).

또한 장인실과 차경희(2012)는 국내 다문화교육 연구를 분석한 결과, 다문화교육 연구가 교육과정과 프로그램 개발, 교수·학습 전략에 집중되어 있는 반면 사회정의와 시민교육 영역은 상대적으로 미흡하다고 지적하였다. 이러한 결과는 문화적 다양성에 대한 이해를 넘어 공동체 안

에서 상호 존중과 협력, 시민적 실천을 강조하는 다문화교육으로의 확장이 필요함을 시사하였다(장인실 · 차경희 2012: 296-299).

이러한 논의는 국내 다문화교육이 다양한 문화에 대한 정보 제공이나 문화 체험 활동을 통해 인식을 개선하는 데 일정한 성과를 거두었음에도 불구하고, 존중, 공감, 협력과 같은 관계적 가치가 실제 행동으로 내면화되는 데에는 한계를 보이고 있음을 시사한다. 따라서 최근 다문화교육은 단순한 문화 이해나 적응 교육을 넘어 서로 다른 문화적 배경을 가진 구성원들이 상호작용을 통해 관계를 형성하고 공동체 안에서 함께 살아갈 수 있는 역량을 함양하는 방향으로 전환될 필요가 있다는 주장이 제기되고 있다(김기영 2017: 376-377). 이는 다문화교육의 핵심이 문화적 차이에 대한 지식 습득이 아니라, 타인에 대한 존중과 공감, 협력적 관계 형성에 있음을 보여주는 것으로, 휴머니티드 기반 다문화교육이 추구하는 관계 · 가치 중심 교육의 필요성을 뒷받침하는 중요한 이론적 근거가 된다.

이와 같은 한계는 다문화교육의 효과를 검증하는 기존 연구에서도 확인된다. 다수의 연구는 프로그램 적용 전후의 평균 변화에 초점을 맞추어 효과를 분석하고 있으나, 교육은 본질적으로 모든 학습자에게 동일하게 작용하지 않으며 학습자의 문화적 배경, 초기 태도 수준, 관계 경험 등에 따라 효과의 크기와 방향이 달라질 수 있다(Creswell & Plano Clark 2017: 229). 기존 다문화교육 연구에서는 이러한 효과의 불균등성, 즉 차별적 효과(differential effects)에 대한 분석이 충분히 이루어지지 못하였다.

본 연구에서는 다문화 아동과 비다문화 아동이 문화적 경험과 관계적 맥락에서 차이를 가진다는 점에 주목한다. 이 두 측면에서의 차이는 동일한 교육 프로그램에 대한 반응에도 영향을 미칠 가능성이 높기에, 다문화교육의 효과를 보다 정교하게 이해하기 위해서 단순한 평균 변화가 아니라 어떤 집단에서 더 큰 효과가 나타나는지와 그 차이가 왜 발생하는지를 분석할 필요가 있다.

이러한 문제의식은 다문화교육을 관계 · 정서 중심으로 재구성하려는 최근의 교육학적 흐름과도 연결되며, 유네스코(UNESCO 2006)가 다문

화교육을 인권 기반 교육으로 규정하며 존중, 공감, 포용을 핵심 가치로 제시하고, Banks(2013: 18-21)가 다문화교육의 궁극적 목적을 참여적 시민성 형성에 두고, 실제 상호작용 속에서 가치가 실천되어야 함을 강조한 관점과도 맥을 같이한다. 이들이 재창하는 가치가 실제 교육 현장에서 구현되기 위해서는 이를 구체적인 행동과 상호작용으로 전환할 수 있는 교육적 메커니즘이 요구된다.

이러한 점에서 휴머니티드(Humanitude) 이론은 중요한 대안적 접근을 제공한다. 휴머니티드는 인간을 관계적 존재로 이해하고, 시선(regard), 말(parole), 촉각(toucher), 자세(posture)의 네 가지 원칙을 통해 존중과 공감을 행동으로 구현하는 상호작용 방식을 제시한다(Gineste & Marescotti 2010: 70-75). 이는 추상적 가치교육을 실제 관계 속에서 실천 가능한 행동으로 전환시킨다는 점에서 다문화교육과 높은 정합성을 가진다.

노재훈(2026)의 논문 『휴머니티드 이론을 적용한 다문화교육 프로그램 개발 및 실행 연구』는 이러한 관점에서 휴머니티드 기반 다문화교육 프로그램을 개발하고, 그 효과를 혼합연구 방법을 통해 검증하였다. 해당 연구는 다문화 감수성과 사회적 관계 만족도의 유의미한 향상을 확인하고, ‘존중 경험 → 정서 안정 → 공감 → 협력 → 문화 수용’으로 이어지는 발달 경로를 제시함으로써 관계 기반 다문화교육의 가능성을 실증적으로 보여주었다.

그러나 해당 연구는 프로그램의 전체 효과와 변화의 발달 경로를 중심으로 분석이 이루어졌으며, 동일한 프로그램이 학습자의 특성에 따라 어떻게 다르게 작용하는지에 대한 차별적 효과 분석은 충분히 이루어지지 않았다. 이는 다문화교육 연구에서 여전히 남아 있는 중요한 공백이라 할 수 있다.

따라서 본 연구는 노재훈(2026)의 박사논문 자료를 활용한 2차 분석 연구로서, 휴머니티드 기반 다문화교육 프로그램의 효과를 재검토하되 단순한 평균 효과를 넘어 학습자 특성에 따른 집단 간 차별적 변화 양상을 탐색하고자 한다. 특히 다문화 아동과 비다문화 아동 간 효과 차이를 중심으로 분석함으로써, 다문화교육이 어떠한 집단에서 더 강하게 작용

하는지, 그리고 그 교육적 의미가 무엇인지를 밝히는 데 목적이 있다.

1.2. 연구의 차별성

노재훈(2026)은 휴머니티드(Humanitude) 이론을 적용한 다문화교육 프로그램을 개발·실행하여 프로그램이 아동의 다문화 감수성과 사회적 관계 만족도에 미치는 효과를 검증하였다. 또한 혼합연구를 통해 프로그램 참여 과정에서 나타난 관계 변화와 정서적 경험을 분석함으로써 휴머니티드 기반 다문화교육의 교육적 가능성을 실증적으로 제시하였다(노재훈 2026: 83-132). 이러한 연구는 휴머니티드를 다문화교육에 적용한 프로그램 개발과 효과 검증의 기초를 마련하였다는 점에서 중요한 학문적 의의를 가진다.

그러나 기존 연구는 프로그램의 평균 효과(overall effects)를 중심으로 분석하였기 때문에 동일한 교육 프로그램이 학습자의 특성에 따라 어떠한 차이를 보이며 작용하는지에 대해서는 충분히 규명하지 못하였다. 교육학에서는 동일한 교수·학습 전략이라도 학습자의 배경, 경험, 초기 수준에 따라 효과의 크기와 방향이 달라질 수 있으며, 이러한 효과의 이질성(effect heterogeneity)을 분석하는 것은 교육 효과를 보다 정확하게 이해하기 위한 중요한 접근으로 제시되고 있다(Cronbach & Snow 1977: 3-9). 특히 최근 다문화교육은 모든 학습자에게 동일한 교육을 제공하는 것보다 학습자의 문화적 배경과 교육적 요구를 고려한 교육적 형평성의 실현을 강조하고 있으며(Banks 2019: 24-28), 교육 효과 역시 집단별 차이를 함께 분석할 필요성이 제기되고 있다.

이러한 문제의식에 따라 본 연구는 노재훈(2026)의 박사학위논문에서 수집된 원자료를 활용한 2차 분석(secondary data analysis) 연구로 수행되었다. 본 연구는 원자료를 단순히 재분석하거나 결과를 반복 제시하는 것이 아니라, 새로운 연구문제를 설정하여 프로그램 효과를 교육 효과의 이질성 관점에서 재해석하였다. 구체적으로 원 연구가 프로그램의 평균 효과를 검증하였다면, 본 연구는 다문화 아동과 비다문화 아동 간 프로그램 효과의 차이를 비교함으로써 휴머니티드 기반 다문화교육

프로그램의 차별적 효과(differential effects)를 규명하는 데 초점을 두었다.

따라서 본 연구의 차별성은 다음과 같다. 첫째, 프로그램의 평균 효과를 확인하는 수준에서 나아가 학습자 집단 간 효과 차이를 분석함으로써 교육 효과의 분석 수준을 확장하였다. 둘째, 휴머니티드 기반 다문화교육 프로그램의 효과를 효과의 이질성과 교육적 형평성(educational equity)의 관점에서 재해석하였다. 셋째, 동일한 교육 프로그램이 학습자의 문화적 배경에 따라 서로 다른 변화 양상이 나타날 가능성을 경험적으로 확인함으로써, 향후 학습자 특성을 고려한 맞춤형 다문화교육 프로그램의 설계와 운영을 위한 기초자료를 제공하였다는 점에서 학문적·실천적 의의를 가진다.

1.3. 연구 문제

본 연구는 휴머니티드 기반 다문화교육 프로그램이 전체 아동에게 미치는 효과를 검증함과 동시에, 동일한 교육 프로그램이 학습자의 문화적 배경에 따라 어떠한 차이를 보이는지를 분석함으로써 다문화교육의 효과를 보다 입체적으로 이해하고자 한다. 특히 프로그램의 평균 효과를 확인하는 데 그치지 않고, 다문화 아동과 비다문화 아동 간 효과의 차이를 분석하여 휴머니티드 기반 다문화교육 프로그램의 차별적 효과를 규명하고, 교육 효과의 이질성과 교육적 형평성의 관점에서 프로그램의 효과를 재해석하고자 한다.

이를 위해 다음과 같은 연구문제를 설정하였다.

첫째, 휴머니티드 기반 다문화교육 프로그램은 전체 아동의 다문화 감수성과 사회적 관계 만족도를 유의하게 향상시키는가?

둘째, 휴머니티드 기반 다문화교육 프로그램 참여 이후 다문화 감수성과 사회적 관계 만족도의 변화량은 다문화 아동과 비다문화 아동 간에 차이가 있는가?

2. 이론적 배경

2.1. 관계·가치 중심 다문화교육과 휴머니티드

한국 사회의 다문화화는 더 이상 예외적 현상이 아니라 교육과 복지, 지역사회 전반의 구조를 재조정하도록 요구하는 일상적 조건이 되었다. 이러한 변화 속에서 다문화교육은 특정 집단을 대상으로 한 보조적 프로그램이 아니라, 다양한 배경을 지닌 학습자들이 함께 살아가는 사회에서 요구되는 보편적 교육과정으로 이해될 필요가 있다. 그럼에도 불구하고 국내 다문화교육의 실체는 여전히 음식, 의상, 전통놀이와 같은 문화 체험 중심의 단회성 활동에 편중되어 있으며, 그 결과 문화적 차이에 대한 흥미 유발은 가능할지라도 존중, 공감, 협력, 포용과 같은 핵심 가치가 지속적인 관계 경험 속에서 내면화되는 데에는 한계를 드러내 왔다(노재훈 2026: 13-16).

이러한 문제의식은 국제적 다문화교육 담론에서도 공통적으로 제기된다. 유네스코는 상호문화교육을 단순한 문화 소개나 타문화 정보 제공 수준으로 축소하지 않고, 모든 학습자가 문화적·언어적·사회적 차이와 무관하게 동등한 권리를 보장받는 인권 기반 교육으로 규정하였다(UNESCO 2006: 16). 또한 존엄과 상호존중, 공감과 상호이해, 포용과 평등을 핵심 가치로 제시하면서 다문화교육의 초점을 ‘문화 차이를 아는 것’에서 ‘타자를 존엄한 존재로 대하며 평등한 관계를 실천하는 것’으로 확장하였다(UNESCO 2006: 17-21). 이러한 관점은 다문화교육의 본질을 지식 전달보다 관계윤리의 형성에 두는 입장으로 이해될 수 있으며, 이는 본 연구가 프로그램 효과를 인지적 변화뿐 아니라 관계적 변화의 차원에서 함께 해석하려는 근거가 된다(노재훈 2026: 13-15).

Banks(2013)는 다문화교육을 단순한 문화 소개나 정보 전달 교육으로 한정하지 않았다. 그는 다문화사회에서 민주적 공동체를 형성하기 위해 어떻게 함께 살아갈 것인가에 주목하였으며, 다문화교육의 핵심을 타인과 평등하게 관계를 맺고 공동의 문제를 협력적으로 해결할 수 있는

시민성의 형성에 두었다(Banks 2013: 18-21). 특히 존중과 공감은 타인의 경험과 관점을 이해하기 위한 기본적인 태도이며, 협력과 정의는 문화적 차이를 넘어 다양한 집단이 공동체 안에서 공존하기 위해 필요한 실천적 핵심 역량이라고 보았다.

Sleeter와 Grant(2007) 역시 유사한 문제의식을 제기하였는데, 다문화교육이 단순한 문화 체험 활동에 머물 경우 오히려 기존의 차별 구조를 그대로 반복할 위험이 있다고 지적하였다. 즉, 음식이나 의상, 전통 문화 소개와 같은 활동만으로는 사회 안에 존재하는 불평등과 배제의 문제를 충분히 다룰 수 없기에, 다문화교육이 평등, 사회정의, 시민적 참여와 같은 가치를 중심으로 구성되어야 하며, 학습자가 실제 관계와 공동체 속에서 이러한 가치를 경험할 수 있어야 한다고 강조하였다(Sleeter & Grant 2007: 23-33).

그러하기에 다문화교육이 문화 체험에 머무는 것이 아니라 실제 수업 환경에서 관계·가치 중심의 수업으로 전환될 필요가 있다. Gay(2010)는 문화응답적 교수법에서 학습자의 문화와 경험을 결핍이 아닌 자산으로 이해하고, 존중, 공감, 돌봄, 형평성을 수업 설계의 핵심 원리로 제시하였다(Gay 2010: 28-47). 이때 교사는 단순한 지식 전달자가 아니라 학습자의 경험을 인정하고 정서적으로 안전한 상호작용 환경을 조성하는 관계적 조정자로 기능함으로써, 다문화교육의 효과가 단지 교육내용의 적합성에 의해 결정되는 것이 아니라, 교육이 실제로 어떠한 상호작용 방식 속에서 수행되는가에 의해 크게 좌우된다는 점을 시사한다.

이러한 점에서 휴머니티드 이론은 관계·가치 중심 다문화교육을 실천적으로 구현할 수 있는 중요한 접근으로 이해될 수 있다. 휴머니티드는 인간을 관계적 존재로 이해하고, 시선(regard), 말(parole), 촉각(toucher), 자세(posture)의 네 가지 원칙을 통해 존중과 공감을 행동 수준에서 실천하도록 한다(Gineste & Pellissier 2008: 27-30).

휴머니티드의 네 원칙은 각각 독립된 기술이 아니라 관계적 발달 구조를 형성하는 상호작용 메커니즘으로 이해된다. 시선은 상대를 동등한 존재로 인정하는 존중의 시작이며, 말은 공감과 수용을 전달하는 정서적

매개이다. 또한 촉각은 심리적 안전감을 형성하고, 자세는 관계의 수평성과 협력 구조를 가능하게 한다(노재훈 2026: 21-27). 서로를 이해하고 존중하는 말과 행동을 통한 관계적 상호작용은 존중받는 경험을 하게 되어 정서적 안정이 형성되고, 그러한 행동이 반복되어 공감과 협력, 문화 수용으로 확장되는 발달 경로를 구성한다는 점에서 관계 중심 다문화교육과 높은 정합성을 가진다.

결과 오늘날 다문화교육은 문화 체험 중심 패러다임에서 관계·가치 중심 패러다임으로 전환될 필요가 있으며, 그 핵심은 문화적 차이를 설명하는 데 머무르지 않고 서로의 차이를 인정하는 속에서 존중, 공감, 협력, 포용의 행위로 확장하며, 이러한 행위를 반복적으로 경험하게 하는 데 있다고 생각한다. 본 연구는 바로 이러한 관점에서 휴머니티드 기반 다문화교육의 효과를 평균적 변화뿐 아니라 관계적 변화의 관점에서 해석하고자 한다.

〈표 1〉 다문화교육 패러다임 전환의 구조적 비교

	기존 방식	휴머니티드 방식
목적	다양성 이해 및 타문화 정보 습득	평등한 상호작용과 참여적 시민성 형성
방법	단회성 문화 체험 (음식, 의상 등)	일상적이고 반복적인 관계 중심 상호작용
초점	문화적 '차이'의 인식	타자를 존엄한 존재로 대하는 '관계'윤리 실천
교사의 역할	지식 및 정보의 전달자	안전한 상호작용을 조율하는 관계적 조정자

2.2. 다문화교육 효과와 차별적 효과 분석

교육 프로그램의 효과는 일반적으로 프로그램 적용 전후의 평균 점수 차이를 통해 검증되어 왔다. 이러한 평균 효과 분석은 개입의 전반적인 방향과 통계적 유의성을 확인하는 데 유용하지만, 동일한 교육에 참여한

학습자들이 모두 같은 정도로 변화하였는지를 설명하는 데에는 한계가 있다. 특히 학습자의 문화적 배경, 언어적 경험, 또래관계, 기관에 대한 소속감 및 프로그램 참여 이전의 정서적 상태가 서로 다른 다문화교육의 맥락에서는 전체 평균만으로 교육 개입의 실제 작동 양상을 충분히 파악하기 어렵다(노재훈 2026: 11-12). 따라서 다문화교육의 효과를 보다 정교하게 이해하기 위해서는 프로그램이 전체 참여자에게 유의한 변화를 가져왔는가와 더불어, 어떤 집단에서 변화가 상대적으로 크게 또는 제한적으로 나타났는가를 함께 분석할 필요가 있다.

이러한 문제의식에 기초한 접근이 차별적 효과 분석이다. 차별적 효과는 동일한 교육 프로그램이 학습자의 배경과 경험, 관계적 조건에 따라 서로 다른 변화의 크기를 나타낼 수 있다는 관점에 기반한다. 이는 평균 효과를 부정하는 것이 아니라, 평균값 안에 가려질 수 있는 집단별 변화의 이질성을 확인함으로써 교육 효과를 더욱 구체적으로 설명하려는 시도이다. 따라서 평균적으로 유의한 효과가 나타났더라도 집단별 변화 폭은 상이할 수 있으며, 이 경우 연구의 질문은 “프로그램이 효과적인가”에서 “프로그램이 어떤 집단에서 어떠한 정도로 효과적인가”로 확장 및 집중된다. 이러한 관점은 교육 효과를 단일한 결과가 아니라 학습자의 특성과 교육환경이 상호작용하여 나타나는 조건적 결과로 이해하게 한다.

본 연구는 이러한 차별적 효과의 가능성을 다문화 아동과 비다문화 아동의 변화 양상을 비교하는 방식으로 검토한다. 두 집단은 동일한 지역아동센터와 프로그램에 참여하더라도 문화적 정체성의 인정 경험, 언어적 자신감, 또래관계, 기관에서의 소속감 및 타문화와의 접촉 경험에서 서로 다른 출발점을 가질 수 있다. 다문화 아동 가운데 일부는 자신의 문화적 배경이나 언어적 특성이 충분히 이해받지 못한다고 느끼거나, 또래관계에서 거리감과 위축을 경험할 수 있다(노재훈 2026: 27-29). 그러나 이러한 가능성을 모든 다문화 아동에게 일반화해서는 안 된다. 다문화 아동의 경험은 개인의 성격과 발달단계, 가족환경, 체류 및 언어 경험, 또래집단의 태도, 교사의 지원 및 지역아동센터의 문화에 따라 다양하게 나타날 수 있기 때문이다. 그러므로 본 연구에서 다문화 배경은

결핍이나 취약성을 본질적으로 규정하는 속성이 아니라, 프로그램 효과의 이질성을 탐색하기 위한 하나의 맥락적 변인으로 이해된다.

다문화교육은 특정 집단의 적응만을 지원하는 시혜적 교육이 아니라, 문화적 배경과 무관하게 모든 학습자가 차이를 존중하고 공동체 안에서 평등하게 참여하도록 하는 보편적 교육이어야 한다(Banks 2013: 18-21). 이러한 관점에서 다문화 아동과 비다문화 아동의 효과를 비교하는 것은 어느 한 집단을 우선적인 수혜자로 규정하기 위한 것이 아니다. 오히려 동일한 프로그램이 두 집단에서 어떠한 변화 양상을 나타냈는지를 확인하고, 효과가 제한적으로 나타난 집단에는 어떤 교육적 보완이 필요한지를 파악하기 위한 것이다. 예컨대 비다문화 아동의 사전 점수가 상대적으로 높아 변화 가능 범위가 제한되는 천정효과, 기존 프로그램 내용과의 친숙성, 직접적인 관계 경험의 부족 또는 활동이 자신의 일상적 문제와 충분히 연결되지 못한 점 등이 제한된 변화의 원인이 될 수 있다. 따라서 집단 간 차이는 특정 집단의 본질적 특성으로 단정하기보다 학습자의 사전 경험과 측정 특성, 프로그램 내용, 기관의 상호작용 환경이 함께 작용한 결과로 신중하게 해석해야 한다.

휴머니티드 기반 다문화교육은 이러한 집단별 변화 가능성을 관계적 상호작용의 관점에서 설명할 수 있는 이론적 단서를 제공한다. 휴머니티드는 시선, 말, 촉각, 자세를 통해 타자를 존엄한 존재로 인정하고, 이러한 인정을 구체적 행동으로 전달하는 관계 중심 접근이다(Gineste & Pellissier 2008: 27-30). 시선은 상대의 존재와 참여를 인정하는 행위이며, 말은 상대의 감정과 생각을 존중하는 언어적 반응이다. 촉각은 직접적인 접촉만을 의미하지 않고, 문화적·개인적 경계를 고려하여 안전한 거리와 선택권을 보장하는 배려적 접근을 포함한다. 자세는 학습자와 눈높이를 맞추고 수평적 관계를 형성하는 비언어적 태도이다. 이러한 원칙은 다문화교육의 존중·공감·협력이라는 가치를 선언적 수준에서 머물게 하지 않고, 일상적인 상호작용 속에서 반복적으로 실천하도록 하는 행동적 장치를 제공한다.

지역아동센터는 휴머니티드의 관계 원칙이 작동하는 과정을 살펴보기에 적합한 생활세계적 공간이다. 지역아동센터에서는 돌봄, 놀이, 학습

과 또래관계가 분리되지 않고 일상적으로 증첩되기 때문에, 한 차시에서 형성된 존중 언어나 경청 태도가 프로그램 시간 이후의 관계에도 반복적으로 적용될 수 있다. 특히 자신의 존재와 문화적 배경이 충분히 인정받지 못했다고 느낀 경험이 있는 아동에게 이름을 존중하여 부르고, 발언을 끝까지 듣고, 안전한 거리와 참여 선택권을 보장하며, 눈높이를 맞추는 상호작용은 관계적 안정감과 소속감을 형성하는 데 의미 있게 작용할 수 있다. 반면 이미 비교적 안정적인 또래관계와 높은 관계 만족도를 지닌 아동에게는 동일한 활동이 새로운 변화보다는 기존의 긍정적 태도를 유지하거나 확인하는 경험으로 기능할 가능성도 있다. 이러한 차이는 휴머니티드 기반 프로그램의 효과가 집단마다 동일한 폭으로 나타나지 않을 수 있음을 설명하는 하나의 이론적 가능성이다.

휴머니티드의 관계적 작동 과정은 인간중심 접근과 배려윤리의 논의와도 연결된다. Rogers는 개인이 공감과 수용을 경험할 때 심리적 방어가 감소하고 자신과 타인의 경험에 대한 개방성이 높아질 수 있다고 보았고(Rogers 1961: 284-287), Noddings 역시 타인을 배려하는 능력이 추상적인 도덕 규범의 학습만으로 형성되는 것이 아니라, 자신이 실제로 배려받고 응답받은 관계 경험을 통해 발달한다고 설명하였다(Noddings 1984: 4-6). 이러한 관점에서 타인을 존중하고 문화적 차이를 수용하는 역량은 문화 정보를 많이 아는 것만으로 충분히 형성되지 않는다. 학습자가 관계 속에서 자신의 존재와 감정이 인정받는 경험을 축적할 때 타인의 관점과 감정을 이해하려는 태도가 촉진될 수 있으며, 이는 다문화 감수성의 발달과 연결될 가능성이 있다.

노재훈(2026)은 휴머니티드 기반 다문화교육에서 나타나는 관계적 변화 과정을 ‘존중 경험 → 정서 안정 → 공감 → 협력 → 문화 수용’의 발달 경로로 제시하였다(노재훈 2026: 125-132). 이는 다문화 감수성이 단순한 문화정보의 습득만으로 형성되는 것이 아니라, 학습자가 관계 속에서 존중과 수용을 경험하고 이를 공감과 협력의 태도로 확장하는 과정과 밀접하게 연결될 수 있음을 보여준다.

다만 이 경로는 원 연구에서 제안한 이론적·해석적 모형이며, 본 연구에서는 각 단계 사이의 인과적 관계나 매개효과를 직접 검증하지 않

았다. 따라서 본 연구는 다문화 감수성과 사회적 관계 만족도를 휴머니티드 기반 프로그램의 주요 결과변인으로 설정하고, 두 변인이 프로그램 참여 이후 어떠한 변화 양상을 보였는지를 중심으로 해석한다. 즉, 사회적 관계 만족도의 변화와 다문화 감수성의 변화가 함께 나타났다는 사실은 관계·가치 중심 다문화교육의 가능성을 시사하지만, 어느 한 변인이 다른 변인의 직접적인 원인으로 작용하였다고 단정할 수는 없다.

이와 함께 차별적 효과 분석은 교육적 형평성의 관점에서든 의미를 가진다. 교육적 형평성은 모든 학습자에게 동일한 교육을 제공하는 형식적 평등을 넘어, 서로 다른 경험과 요구를 지닌 학습자가 실질적으로 참여하고 성장할 수 있도록 적절한 교육적 조건을 마련하는 것을 의미한다. 만일 관계적 지지와 존중 경험이 상대적으로 더 필요한 아동에게 프로그램의 변화가 크게 나타난다면, 이는 프로그램이 교육적 요구가 상이한 학습자에게 실질적인 도움을 제공했을 가능성을 보여준다. 동시에 비다문화 아동에게 제한된 변화가 나타났다면, 이는 프로그램의 실패를 의미하기보다 이들의 사전 수준과 경험에 적합한 심화 활동, 비판적 성찰 및 실제 공동체 참여 과제를 추가해야 할 필요성을 시사할 수 있다. 이러한 해석은 차별적 효과 분석을 특정 집단의 우열을 비교하는 방식이 아니라, 모든 학습자를 위한 다문화교육의 내용과 난이도를 정교화하는 근거로 활용하도록 한다.

본 연구에서 말하는 차별적 효과는 독립적인 비개입 통제집단을 전제로 하는 계량경제학적 의미의 차이의 차이(Difference-in-Differences) 추정과는 구별된다. 본 연구는 동일한 프로그램에 참여한 다문화 아동과 비다문화 아동의 사전·사후 변화량을 비교하여 집단별 변화 폭의 차이를 탐색하는 2차 분석이다. 따라서 결과는 프로그램이 집단 차이를 인과적으로 발생시켰음을 확정하는 근거가 아니라, 동일한 개입 아래에서 두 집단이 서로 다른 변화 양상을 보였는지를 설명하는 자료로 해석해야 한다. 이러한 분석상의 한계를 명확히 하는 것은 차별적 효과의 의미를 과장하지 않고, 후속 연구에서 독립된 비교집단과 반복 측정, 다양한 환경 변인을 포함한 보다 엄밀한 검증이 필요함을 제시하는 근거가 될 수 있다.

종합하면, 본 연구는 다문화교육의 효과를 전체 평균의 향상 여부에만 한정하지 않고, 다문화 아동과 비다문화 아동의 변화 폭을 비교함으로써 프로그램 효과의 이질성을 탐색한다. 또한 사회적 관계 만족도와 다문화 감수성의 변화를 함께 분석하여, 휴머니티드의 네 원칙에 기초한 존중 경험과 관계 형성이 다문화 감수성 변화와 어떠한 관련을 갖는지를 살펴보고자 한다. 이러한 접근은 다문화교육의 보편적 가치를 유지하면서도 집단별 경험과 교육적 요구의 차이를 고려하게 하며, 향후 관계·가치 중심 다문화교육을 학습자의 특성에 맞게 정교화하기 위한 이론적·실천적 근거를 제공한다.

3. 연구 방법

3.1. 연구 설계 및 대상

본 연구는 노재훈(2026)의 「휴머니티드 이론을 적용한 다문화교육 프로그램 개발 및 실행 연구」에서 수집한 원자료를 활용한 2차 분석 연구(secondary data analysis)이다. 원 연구는 휴머니티드 이론을 적용한 다문화교육 프로그램을 개발하여 지역아동센터 현장에 적용하고, 프로그램의 효과와 실행 과정을 설명적 순차 혼합연구(explanatory sequential mixed methods design)를 통해 검증하였다. 양적 연구에서는 프로그램 참여 전후 아동의 다문화 감수성과 사회적 관계 만족도 변화를 분석하였으며, 질적 연구에서는 프로그램 참여 과정에서 나타난 관계 변화와 교육적 의미를 심층적으로 탐색하였다(노재훈 2026).

반면 본 연구는 동일한 원자료를 활용하되, 원 연구에서 확인한 프로그램의 전체 평균 효과를 단순히 반복 검증하는 데 목적을 두지 않았다. 본 연구는 학습자 집단 간 차별적 효과(differential effects)에 초점을 둔 2차 분석 연구로서, 동일한 휴머니티드 기반 다문화교육 프로그램에 참여한 다문화 아동과 비다문화 아동의 사전·사후 변화 양상을 비교하였다. 즉, 기존 연구가 프로그램의 개발과 평균적 효과 및 참여

과정의 관계적 변화를 규명하였다면, 본 연구는 문화적 배경에 따른 집단별 변화량의 차이를 분석함으로써 교육 효과의 이질성과 교육적 형평성의 관점에서 프로그램 효과를 재해석하고자 하였다.

본 연구는 단일집단 사전·사후 검사 설계(one-group pretest-posttest design)를 기반으로 수집된 자료를 활용한 집단 간 비교분석 연구로서, 전체 참여 아동의 프로그램 참여 전후 변화를 확인한 후, 사후검사 점수에서 사전검사 점수를 차감하여 변화량을 산출하고, 다문화 아동과 비다문화 아동 간 변화량 차이를 비교하였다. 따라서 본 연구에서 말하는 차별적 효과는 독립된 비개입 통제집단과 프로그램 참여집단을 비교하여 인과효과를 추정하는 의미가 아니라, 동일한 교육 개입에 참여하는 두 집단에서 나타난 변화 폭의 차이를 탐색적으로 확인한 결과를 의미한다.

원 연구는 경상남도 양산시 웅상지역에 소재한 3개 지역아동센터를 이용하는 초등학교 4학년부터 중학교 3학년까지의 아동을 대상으로 수행되었다. 프로그램에는 총 90명의 아동이 참여하였으나, 운영 과정에서 잦은 결석과 지각으로 프로그램 참여가 충분하지 않았거나 사전·사후 설문을 모두 완료하지 못한 사례가 발생하였다. 이에 본 연구에서는 프로그램 종료 시점까지 지속적으로 참여하고 사전·사후 검사를 모두 완료하여 대응자료가 확보된 아동만을 분석에 포함하였다. 결측치가 있거나 사전검사 또는 사후검사 자료가 누락된 사례는 제외하였으며, 최종 분석 대상은 총 68명이었다.

최종 분석 대상은 다문화 아동 28명(41.2%)과 비다문화 아동 40명(58.8%)으로 구성되었다. 본 연구에서의 집단 구분은 원 연구에서 적용한 다문화 배경 분류 기준과 지역아동센터의 등록자료에 근거하였다. 분석 대상 아동들은 동일한 총 10차시의 휴머니튜드 기반 다문화교육 프로그램에 참여하였으며, 동일한 기간과 각 지역아동센터의 교육환경에서 프로그램을 경험하였다. 따라서 본 연구는 프로그램 참여집단과 비참여집단을 비교하는 연구가 아니라, 동일한 프로그램 참여 이후 다문화 아동과 비다문화 아동에게 나타난 변화 양상의 차이를 분석하는 데 초점을 두었다.

다만 최초 참여자 90명 가운데 68명만 최종 분석에 포함되었으므로, 출석과 프로그램 참여도가 상대적으로 높은 아동이 최종 표본에 더 많이 포함되었을 가능성이 있다. 이러한 표본 탈락은 프로그램 효과의 추정에 선택편향 또는 탈락편향을 발생시킬 수 있으므로, 연구 결과를 전체 참여 아동이나 다른 지역아동센터 아동에게 일반화할 때에는 신중한 해석이 요구될 것이다.

또한 원 연구 수행 당시 연구 참여 아동과 보호자에게 연구 목적과 절차를 안내한 후 사전 동의를 받아 자료를 수집하였으며, 개인정보 보호와 익명성 보장을 포함한 연구윤리 원칙을 준수하였다. 본 연구에서는 개인을 식별할 수 있는 정보를 제거한 익명화 자료만을 활용하였으며, 원 연구에서 적용한 연구윤리 절차의 범위 안에서 분석을 수행하였다.

3.2. 연구 도구 및 절차

본 연구에서는 휴머니티드 기반 다문화교육 프로그램 참여 전후의 변화를 측정하기 위하여 다문화 감수성 척도와 사회적 관계 만족도 척도를 사용하였다. 두 측정도구는 원 연구에서 아동의 발달 수준과 지역아동센터의 생활환경을 고려하여 문항의 표현과 구성을 수정·보완한 것으로, 동일한 문항을 사전검사와 사후검사에 적용하였다.

첫째, 다문화 감수성은 Chen과 Starosta(2000)가 개발한 Intercultural Sensitivity Scale(ISS)을 토대로 측정하였다. 원척도는 문화간 상호작용에서 요구되는 존중, 개방성, 자신감, 주의 깊은 상호작용 및 공감적 태도를 측정하기 위해 개발되었다(Chen & Starosta 2000: 3-7). 원 연구에서는 원척도의 이론적 구조를 유지하되, 지역아동센터 아동이 문항의 의미를 쉽게 이해할 수 있도록 문장을 간결하고 긍정적인 표현으로 수정하였다. 또한 아동의 생활 경험과 프로그램의 교육목표를 고려하여 문항을 선별하고, 타문화 존중, 개방성·수용성, 자신감·공감, 관찰·세심함의 4개 하위요인, 총 12문항으로 재구성하였다. 각 하위요인은 3문항씩 구성되었으며, 모든 문항은 ‘전혀 그렇지 않다’ 1점부터 ‘매우 그렇다’ 5점까지의 5점 Likert 척도로 측정하였다. 점수가

높을수록 문화적 차이를 존중하고 타문화 구성원과의 상호작용에 개방적이며 공감적으로 반응하는 수준이 높음을 의미한다.

ISS 문항의 수정·보완 과정에서는 원칙도의 핵심 개념이 유지되는지 검토하는 한편, 아동의 이해 수준과 지역아동센터의 상호작용 맥락에 적합하도록 문항의 길이와 난이도를 조정하였다. 원 연구에서 산출한 내적 일관성 신뢰도는 사전검사 Cronbach's $\alpha=.92$, 사후검사 $\alpha=.95$ 로 나타나 높은 수준의 신뢰도가 확보되었다. 또한 양적 결과가 관찰노트, 면담 및 활동 산출물에서 나타난 정서·행동 변화와 일관된 방향을 보이는지를 검토함으로써 도구 해석의 맥락적 타당성을 보완하였다.

둘째, 사회적 관계 만족도는 Huebner(1994)가 개발한 Multi-dimensional Students' Life Satisfaction Scale(MSLSS)을 기반으로 측정하였다. MSLSS는 아동·청소년의 삶의 만족도를 친구, 가족, 학교, 자아 및 생활환경의 다섯 영역에서 다차원적으로 측정하는 도구이다(Huebner 1994: 149-158). 원 연구에서는 원칙도 40문항 가운데 아동의 발달 수준과 한국의 지역아동센터 환경에 적합한 문항을 선별하였다. 의미가 중복되는 문항을 통합하고 부정문과 복잡한 문장구조를 아동이 이해하기 쉬운 긍정문으로 수정하되, 원칙도의 다섯 요인 구조는 유지하였다. 이에 따라 친구 관계, 가족 관계, 학교 경험, 자아 인식, 생활환경 만족의 5개 하위요인, 총 15문항으로 재구성하였으며, 각 하위요인은 3문항씩 구성하였다.

사회적 관계 만족도 문항도 5점 Likert 척도로 측정하였으며, 점수가 높을수록 친구·가족·교사와의 관계, 자신에 대한 인식 및 생활환경에 대한 만족 수준이 높음을 의미한다. 원 연구에서 확인된 MSLSS 기반 척도의 내적 일관성 신뢰도는 사전검사 Cronbach's $\alpha=.91$, 사후검사 $\alpha=.94$ 로 나타나 분석에 필요한 신뢰도가 확보되었다. 두 척도를 합한 전체 설문은 다문화 감수성 12문항과 사회적 관계 만족도 15문항을 포함한 총 27문항으로 구성되었다.

본 연구에서 분석한 교육 개입은 총 10차시로 구성된 휴머니튜드 기반 다문화교육 프로그램이다. 프로그램은 휴머니튜드의 네 가지 상호작용 원리인 시선, 말, 촉각, 자세를 아동의 일상적 관계 행동으로 전환하

고, 이를 존중, 경청, 공감, 협력, 문화 수용, 갈등 해결 및 공동체 성찰 활동과 연결하도록 설계하였다. 각 차시는 교육목표, 활동, 교수자의 상호작용 방식 및 평가 요소가 일관되게 연계되도록 구성되었으며, 관계 형성에서 출발하여 문화적 다양성의 수용과 공동체적 실천으로 점진적으로 확장되도록 조직하였다(노재훈 2026: 70-87).

프로그램의 1차시부터 4차시까지의 눈높이를 맞춘 시선, 이름을 존중하여 부르기, 경청, 감사와 칭찬 및 협력 활동을 중심으로 참여자 간 심리적 안전감과 신뢰를 형성하도록 하였다. 5차시부터 7차시까지의 음식, 전통의상 및 예술 활동을 활용하여 문화적 차이를 단순히 관찰하는 수준에서 벗어나 감각적으로 경험하고 존중하도록 구성하였다. 8차시에서는 갈등 상황에서 감정을 존중의 언어로 표현하고 대화를 통해 문제를 해결하는 활동을 실시하였으며, 9차시와 10차시에서는 평등과 공존에 관한 메시지 작성, 공동체 성찰 및 축제 활동을 통해 프로그램에서 학습한 가치를 공동체적 실천으로 확장하도록 하였다.

이러한 단계적 구성은 참여자가 먼저 존중받고 수용되는 경험을 형성한 후, 이를 타인에 대한 경청과 공감, 협력 및 문화적 차이의 수용으로 확장하도록 설계되었다. 다만 ‘존중 경험→정서 안정→공감→협력→문화수용’의 과정은 프로그램의 이론적 설계 경로이며, 본 연구에서 각 단계 사이의 인과적 매개관계를 통계적으로 직접 검증한 것은 아니다. 따라서 본 연구에서는 프로그램 참여 전후의 다문화 감수성과 사회적 관계 만족도 변화 및 집단별 변화량 차이를 중심으로 프로그램의 차별적 변화양상을 분석하였다.

자료 수집은 프로그램 실시 직전에 사전검사를 시행하고, 총 10차시의 프로그램이 종료된 직후 동일한 측정도구로 사후검사를 실시하는 방식으로 이루어졌다. 사전·사후 설문은 참여자를 대응시킬 수 있는 비식별 코드를 활용하여 연결하였으며, 두 시점의 자료가 모두 확보된 사례만 최종 분석에 포함하였다. 수집된 자료는 개인 식별정보를 제거한 후 분석에 사용하였다. 이러한 절차를 통해 전체 참여자의 사전·사후 변화와 다문화 아동 및 비다문화 아동 간 변화량 차이를 비교하였다.

3.3. 자료 분석 방법

본 연구의 자료 분석은 휴머니튜드 기반 다문화교육 프로그램의 전체 효과와 집단 간 차별적 효과를 검증하기 위하여 다음과 같은 절차로 수행하였다.

첫째, 프로그램 참여 전후 전체 아동의 다문화 감수성과 사회적 관계 만족도 변화를 확인하기 위하여 대응표본 t-검정(paired-samples t-test)을 실시하였다. 이를 통해 사전검사와 사후검사 간 평균 차이의 통계적 유의성을 검증하였다.

둘째, 다문화 아동과 비다문화 아동 간 프로그램 참여 전후 변화의 차이를 분석하기 위하여 개인별 변화량(change score)을 산출하였다. 변화량은 사후검사 점수에서 사전검사 점수를 차감하여 계산하였다. 두 집단 간 변화량의 차이는 등분산을 가정하지 않는 Welch의 독립표본 t-검정(Welch's independent-samples t-test)을 통해 비교하였다. 본 연구는 독립된 비개입 통제집단을 포함하지 않은 단일집단 사전·사후 설계이므로 차이의 차이(Difference-in-Differences, DiD) 분석은 적용하지 않았다. 따라서 본 연구의 집단 간 비교 결과는 인과효과의 추정이지 아니라, 동일한 프로그램에 참여한 두 집단에서 나타난 변화 폭의 차이를 탐색적으로 확인한 결과로 해석하였다.

셋째, 통계적 유의성과 함께 변화의 실제 크기를 확인하기 위하여 효과크기를 산출하였다. 전체 사전·사후 변화에서는 대응표본 자료의 표준화 평균변화량인 $d_z = t / \sqrt{n}$ 를 산출한 후 소표본 편향보정을 적용하였다. 다문화 아동과 비다문화 아동 간 변화량 비교에서는 두 독립집단의 통합표준편차를 기준으로 Hedges' g를 산출하였다. 효과크기는 Cohen (1988)의 기준을 참고하여 약 0.20은 작은 효과, 0.50은 중간 효과, 0.80 이상은 큰 효과로 해석하였다.

모든 통계분석은 유의수준 .05를 기준으로 실시하였으며, 분석 결과는 평균(M), 표준편차(SD), t값, p값 및 효과크기를 함께 제시하여 프로그램의 전체 효과와 집단 간 차이를 종합적으로 해석하였다.

4. 연구 결과

4.1. 프로그램의 전체 효과

휴머니티드 기반 다문화교육 프로그램 참여 이후 전체 아동의 다문화 감수성과 사회적 관계 만족도 변화를 확인하기 위하여 사전·사후 점수에 대한 대응표본 t-검정을 실시하였다. 또한 통계적 유의성과 함께 변화의 실제 크기를 확인하기 위하여 효과크기를 산출하였다.

〈표 2〉 다문화 감수성 및 사회적 관계 만족도의 사전-사후 변화

변수	시점	평균 (M)	표준편차 (SD)	t검정통계량 (t)	유의확률 (p)	효과크기 (편향보정 dz)
다문화 감수성 (ISS)	사전	3.74	0.48			
	사후	4.00	0.44	4.26	<.001	0.51
사회적 관계 만족도 (MSLSS)	사전	3.61	0.52			
	사후	3.80	0.50	3.18	.002	0.38

출처: 노재훈(2026)의 원자료를 재분석하여 작성.

〈표 2〉와 같이, 휴머니티드 기반 다문화교육 프로그램 참여 이후 전체 아동의 다문화 감수성은 사전 평균 3.74($SD=0.48$)에서 사후 평균 4.00($SD=0.44$)으로 0.26점 증가하였다. 대응표본 t-검정 결과 이러한 변화는 통계적으로 유의한 것으로 나타났다($t=4.26$, $p<.001$). 또한 효과크기는 0.51로 나타나 Cohen(1988)의 기준에 따르면 중간 수준의 효과에 해당하였다. 이는 프로그램 참여 이후 전체 참여 아동의 다문화 감수성이 실질적인 수준으로 증가하였음을 보여준다.

사회적 관계 만족도 역시 사전 평균 3.61($SD=0.52$)에서 사후 평균 3.80($SD=0.50$)로 0.19점 증가하였으며, 이러한 변화 또한 통계적으로 유의하였다($t=3.18$, $p=.002$). 효과크기는 0.38로 나타나 작은 효과와 중간 효과 사이의 수준을 보였다. 이는 프로그램 참여 이후 참여 아동의 사회적 관계 및 생활환경에 대한 만족도가 전반적으로 높아졌음을

보여준다. 다만 통제집단이 없는 연구설계를 고려할 때 이러한 변화를 프로그램의 인과적 효과로 단정하는 데에는 신중함이 요구된다.

종합하면, 휴머니튜드 기반 다문화교육 프로그램 참여 이후 전체 아동의 다문화 감수성과 사회적 관계 만족도는 모두 통계적으로 유의하게 증가하였다. 효과크기는 다문화 감수성에서 중간 수준으로, 사회적 관계 만족도에서는 작은 효과와 중간 효과 사이의 수준으로 나타났다. 다문화 감수성의 효과크기($=0.51$)가 사회적 관계 만족도($=0.38$)보다 다소 크게 나타났으나, 본 연구에서는 두 효과크기의 차이에 대한 통계적 검증을 실시하지 않았으므로 어느 변인에서 프로그램 효과가 더 컸다고 단정하기는 어렵다. 다만 프로그램 참여 이후 다문화 감수성에서는 중간 수준의 효과크기가 확인되었으며, 사회적 관계 만족도에서는 작은 효과와 중간 효과 사이의 효과크기가 나타났다는 점은 휴머니튜드 기반 다문화교육 프로그램이 관계·가치 중심 교육으로서 긍정적인 변화와 함께 나타났음을 시사한다.

한편, 본 절에서는 프로그램 참여 전후의 전체 평균 변화를 중심으로 살펴보았다. 그러나 전체 평균의 향상만으로는 동일한 교육 프로그램이 모든 학습자에게 동일한 수준의 변화를 보였다고 판단하기 어렵다. 따라서 다음 절에서는 다문화 아동과 비다문화 아동 간 변화량을 비교하여 휴머니튜드 기반 다문화교육 프로그램의 차별적 효과를 분석하고자 한다.

4.2. 집단 간 효과 차이

휴머니튜드 기반 다문화교육 프로그램 참여 이후 다문화 아동과 비다문화 아동 간 변화 양상의 차이를 확인하기 위하여 사전·사후 변화량을 산출한 후 독립표본 t-검정을 실시하였다. 또한 변화의 실제 크기를 확인하기 위하여 효과크기를 함께 산출하였다.

〈표 3〉과 같이, 다문화 감수성 변화량은 다문화 아동이 평균 0.44점($SD=0.41$), 비다문화 아동이 평균 0.13점($SD=0.39$)으로 나타났으며, 두 집단 간 변화량의 차이는 통계적으로 유의하였다($t=3.13$, $p=.003$). 효과크기는 0.77로 나타나 Cohen(1988)의 기준에 따르면 중간 이상의

효과에 가까웠다.

〈표 3〉 집단별 변화량 비교

변수	집단	평균 (M)	표준편차 (SD)	t검정통계량 (t)	유의확률 (p)	효과크기 (Hedges g)
다문화 감수성 (ISS)	다문화 아동	0.44	0.41			
	비다문화 아동	0.13	0.39	3.13	.003	0.77
사회적 관계 만족도 (MSLSS)	다문화 아동	0.35	0.46			
	비다문화 아동	0.07	0.48	2.43	.018	0.59

출처: 노재훈(2026)의 원자료를 재분석하여 작성.

사회적 관계 만족도 변화량 역시 다문화 아동은 평균 0.35점 (SD=0.46), 비다문화 아동은 평균 0.07점(SD=0.48) 증가한 것으로 나타났다으며, 두 집단 간 변화량의 차이는 통계적으로 유의하였다($t=2.43$, $p=.018$). 효과크기는 0.59로 나타나 중간 수준의 효과가 확인되었다.

종합하면, 휴머니티드 기반 다문화교육 프로그램 참여 이후 다문화 감수성과 사회적 관계 만족도 모두에서 다문화 아동의 평균 변화량이 비다문화 아동보다 크게 나타났다. 또한 두 변인 모두에서 집단 간 변화량의 차이가 통계적으로 유의하였으며, 효과크기 역시 교육적으로 의미 있는 수준으로 확인되었다. 이러한 결과는 동일한 교육 프로그램에 참여하였더라도 학습자의 문화적 배경에 따라 변화 양상이 다르게 나타날 가능성을 시사한다. 다만 본 연구는 단일집단 사전·사후 설계를 기반으로 한 비교분석 연구이므로, 이러한 결과는 프로그램 참여 이후 나타난 집단 간 변화량의 차이를 보여주는 것으로 해석하는 것이 타당하다.

4.3. 집단 간 차별적 변화 양상의 해석

앞선 분석에서는 휴머니티드 기반 다문화교육 프로그램 참여 이후 다문화 아동과 비다문화 아동 간 변화량에 유의한 차이가 확인되었다. 본 절에서는 이러한 결과를 바탕으로 동일한 교육 프로그램 참여 이후 학습자의 문화적 배경에 따라 나타난 집단 간 변화 양상을 해석하였다.

본 연구에서 차별적 효과란 동일한 교육 프로그램에 참여하였더라도 학습자의 특성에 따라 변화의 크기가 서로 다르게 나타나는 현상을 의미한다(Cronbach & Snow 1977). 따라서 본 연구에서는 집단별 변화량의 차이를 통해 휴머니티드 기반 다문화교육 프로그램의 차별적 효과를 살펴보았다.

〈표 4〉 집단별 변화량의 비교

변수	다문화 아동 변화량	비다문화 아동 변화량	변화량 차이
다문화 감수성	+0.44	+0.13	+0.31
사회적 관계 만족도	+0.35	+0.07	+0.28

출처: 노재훈(2026)의 원자료를 재분석하여 작성.

〈표 4〉와 같이, 다문화 감수성에서는 다문화 아동의 평균 변화량이 비다문화 아동보다 0.31점 크게 나타났으며, 사회적 관계 만족도에서는 0.28점의 차이가 확인되었다. 이는 동일한 교육 프로그램에 참여하였음에도 두 집단에서 나타난 변화의 크기가 동일하지 않았음을 보여준다.

그러나 이러한 결과를 다문화 아동에게 프로그램이 본질적으로 더 효과적이었다고 해석하기는 어렵다. 본 연구는 단일집단 사전·사후 설계를 기반으로 한 비교분석 연구이므로, 집단 간 변화량의 차이는 학습자의 문화적 배경뿐 아니라 사전 수준, 또래관계, 문화적 경험, 지역아동센터의 교육환경 등 다양한 요인이 함께 관련되어 나타난 결과일 가능성이 있다. 따라서 본 연구에서 확인된 차별적 효과는 특정 집단의 우월성이나 취약성을 의미하는 것이 아니라, 동일한 교육 프로그램이라도

학습자의 특성과 교육적 맥락에 따라 변화 양상이 다르게 나타날 수 있음을 보여주는 경험적 결과로 이해할 필요가 있다.

이러한 결과는 다문화교육의 효과를 전체 평균 변화만으로 해석하는 접근의 한계를 보여준다. 평균 효과는 프로그램의 전반적인 변화 양상을 설명하지만, 학습자 집단 간 변화의 차이를 충분히 설명하지 못한다. 반면 본 연구는 동일한 프로그램에서도 집단별 변화 양상이 서로 다를 수 있음을 확인함으로써, 휴머니티드 기반 다문화교육 프로그램의 효과를 교육 효과의 이질성과 교육적 형평성의 관점에서 해석할 필요가 있음을 시사한다.

5. 논의 및 결론

본 연구는 노재훈(2026)의 박사학위논문에서 수집한 원자료를 활용하여 휴머니티드 기반 다문화교육 프로그램의 차별적 효과를 분석한 2차 분석 연구이다. 기존 연구가 프로그램의 개발과 전체 평균 효과를 검증하고 프로그램 참여 과정에서 나타난 관계 변화의 의미를 규명하는 데 초점을 두었다면, 본 연구는 동일한 교육 프로그램이 학습자의 문화적 배경에 따라 어떠한 변화 양상을 보이는지를 분석함으로써 교육 효과의 이질성과 교육적 형평성의 관점에서 프로그램 효과를 재해석하였다는 점에서 기존 연구와 차별성을 갖는다.

연구 결과를 중심으로 논의하면 다음과 같다.

첫째, 휴머니티드 기반 다문화교육 프로그램 참여 이후 전체 참여 아동의 다문화 감수성과 사회적 관계 만족도는 모두 유의하게 증가하였다. 이러한 결과는 휴머니티드 기반 다문화교육이 문화적 다양성에 관한 지식을 전달하는 데 그치지 않고, 참여자 간 상호작용의 질과 관계 경험을 변화시키는 관계·가치 중심 교육으로 기능하였을 가능성을 보여준다. 특히 휴머니티드가 강조하는 시선, 말, 촉각, 자세의 네 가지 상호작용 원리는 참여자가 존중받는 경험을 반복적으로 형성하도록 돕고, 이를 통해 심리적 안정감과 상호 신뢰를 경험하도록 하는 교육적 기반으

로 작용하였을 것으로 해석된다(Gineste & Marescotti 2010). 이러한 결과는 UNESCO(2006)가 강조한 관계 중심 상호문화교육의 방향과도 맥락을 같이하며, 다문화교육의 효과는 무엇을 가르치는가뿐 아니라 어떠한 관계 속에서 학습이 이루어지는가와 밀접하게 관련될 수 있음을 시사한다.

둘째, 동일한 프로그램에 참여하였음에도 다문화 아동과 비다문화 아동 간 변화량에는 유의한 차이가 확인되었다. 다문화 감수성과 사회적 관계 만족도 모두에서 다문화 아동의 평균 변화량이 비다문화 아동보다 크게 나타났으며, 이는 휴머니티드 기반 다문화교육 프로그램의 변화 양상이 학습자의 문화적 배경에 따라 다르게 나타날 수 있음을 보여준다. 그러나 이러한 결과를 다문화 아동에게 프로그램이 본질적으로 더 효과적이었다고 일반화하기는 어렵다. 집단 간 변화는 사전 수준, 또래관계, 문화적 경험, 지역아동센터의 교육환경 등 다양한 요인이 함께 관련되어 나타난 결과일 가능성이 있기 때문이다. 따라서 본 연구에서 확인된 차별적 효과는 특정 집단의 우월성이나 취약성을 의미하는 것이 아니라, 동일한 교육 프로그램이라도 학습자의 특성과 교육적 맥락에 따라 변화 양상이 다르게 나타날 수 있음을 보여주는 경험적 결과로 이해할 필요가 있다. 이는 다문화교육의 효과를 평균 변화만으로 해석하는 접근을 보완하고, 교육 효과의 이질성과 교육적 형평성을 함께 고려할 필요성을 시사한다.

한편 이러한 결과는 원 박사학위논문에서 수집된 질적 자료와 함께 해석할 때 그 의미가 더욱 분명해진다. 프로그램 운영 과정에서 작성된 관찰노트에는 초기에는 친구의 말을 끊거나 자신의 의견만 표현하던 행동이 점차 감소하고, 상대방의 이야기를 끝까지 경청하거나 차례를 기다리는 행동이 증가한 것으로 기록되어 있다(노재훈 2026). 또한 면담에서는 “서로 말할 때 끼어들지 않게 됨.,” “우리 엄마 나라 문화는 재미있고 더 알고 싶어요.,” “다른 나라에서 온 친구들도 똑같이 소중한요.”와 같은 반응과 변화된 학생들에 대한 교사들의 증언이 있었다(노재훈 2026). 이러한 질적 자료는 프로그램 참여 이후 나타난 양적 변화가 단순한 설문 점수의 상승이 아니라, 실제 교육 현장에서 존중의 언어, 경

청 행동 및 문화적 다양성에 대한 인식 변화로 이어졌음을 보여주는 보조적 근거라 할 수 있다.

특히 다문화 아동은 자신의 문화적 배경을 긍정적으로 표현하거나 친구들과의 상호작용에서 적극적으로 참여하는 모습이 프로그램 후반부에 더욱 자주 관찰되었다(노재훈 2026). 이는 휴머니티드가 강조하는 존중과 공감의 상호작용이 관계적 지원이 필요한 아동에게 보다 의미 있는 교육 경험으로 작용했을 가능성을 시사한다. 다만 본 연구에서는 질적 자료를 별도로 재분석한 것이 아니라 원 연구에서 보고된 결과를 양적 분석의 맥락을 이해하기 위한 보조자료로 활용하였으므로, 이러한 해석은 탐색적인 수준에서 이해할 필요가 있다.

이러한 결과는 다문화교육의 실천에도 몇 가지 시사점을 제공한다. 첫째, 다문화교육은 음식이나 의상 등 문화 소개 중심의 단발성 활동을 넘어, 학습자가 존중과 공감을 반복적으로 경험할 수 있는 관계·가치 중심 교육으로 확장될 필요가 있다. 둘째, 교사는 문화 정보를 전달하는 역할을 넘어 학습자 간 긍정적인 상호작용을 촉진하는 관계적 조정자로서의 역할을 수행할 필요가 있다. 셋째, 학교와 지역아동센터는 반복적인 상호작용을 통해 신뢰와 협력이 축적될 수 있는 교육환경을 조성함으로써 모든 학습자가 문화적 다양성을 존중하며 공동체의 구성원으로 성장할 수 있도록 지원할 필요가 있다. 특히 본 연구에서 확인된 집단 간 변화 양상은 평균 효과뿐 아니라 학습자의 특성과 교육적 요구를 함께 고려하는 교육적 형평성 기반의 다문화교육이 필요함을 시사한다.

물론 본 연구는 다음과 같은 한계 또한 가진다. 첫째, 연구 대상이 경상남도 양산시 지역아동센터 참여 아동으로 한정되어 있어 연구 결과를 다른 지역이나 다양한 교육환경으로 일반화하는 데에는 제한이 있다. 둘째, 연구자의 박사학위논문 원자료를 활용한 2차 분석 연구이므로 새로운 자료를 수집하지 못하였으며, 질적 자료 또한 별도의 재분석이 아니라 원 연구의 결과를 보조적으로 활용하였다. 셋째, 프로그램 종료 직후의 자료를 활용하였기 때문에 효과의 지속성과 장기적인 변화를 확인하지 못하였다. 넷째, 단일집단 사전·사후 설계를 기반으로 한 연구이므로 독립된 통제집단을 포함한 실험연구와 같은 수준의 인과적 추론에는

한계가 있다. 또한 집단 간 변화량 비교는 탐색적 분석에 해당하므로, 향후에는 무선배정 또는 독립된 비교집단을 포함한 연구설계를 통해 결과를 재검증할 필요가 있다.

따라서 향후 연구에서는 다양한 지역과 교육환경을 포함한 표본을 대상으로 휴머니튜드 기반 다문화교육 프로그램의 효과를 반복적으로 검증할 필요가 있다. 또한 종단연구를 통해 프로그램 효과의 지속성을 확인하고, 질적 자료를 포함한 혼합연구를 통해 관계 변화가 형성되는 과정을 보다 심층적으로 탐색할 필요가 있다. 아울러 성별, 연령, 초기 다문화 감수성 수준, 교육환경 등 다양한 변인을 고려한 차별적 효과 분석이 이루어진다면 휴머니튜드 기반 다문화교육의 적용 범위와 교육적 메커니즘을 보다 정교하게 설명할 수 있을 것이다.

결론적으로 본 연구는 휴머니튜드 기반 다문화교육 프로그램 참여 이후 전체 참여 아동의 다문화 감수성과 사회적 관계 만족도가 모두 유의하게 증가하였으며, 그 변화 양상은 학습자의 문화적 배경에 따라 다르게 나타날 수 있음을 확인하였다. 또한 박사학위논문의 평균 효과 분석을 확장하여 교육 효과의 이질성과 교육적 형평성의 관점에서 프로그램의 차별적 효과를 재해석하였다는 점에서 학문적 의의를 가진다고 할 수 있다. 나아가 본 연구는 다문화교육의 패러다임을 문화 체험 중심에서 관계·가치 중심 교육으로 확장하기 위한 실증적 근거를 제시하고, 향후 휴머니튜드 기반 다문화교육 프로그램의 개발과 현장 적용을 위한 이론적·실천적 기반을 제공하였다는 점에서 의의를 찾아본다.

참고문헌

- 김기영(2017). 한국 다문화 교육 정책의 변화과정에 관한 연구, <입법과 정책> 9(1), 371-393쪽.
- 노재훈(2026). 휴머니튜드 이론을 적용한 다문화교육 프로그램 개발 및 실행 연구: 지역아동센터 아동을 중심으로, 부산외국어대학교 대학원 박사학위논문.

- 장인실 · 차경희(2012). 한국 다문화교육의 연구동향 분석: Bennett 이론에 근거하여, <한국교육학연구> 18(1), 283-302쪽.
- Banks, J. A.(2013). *An Introduction to Multicultural Education* (5th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Banks, J. A.(2019). *An Introduction to Multicultural Education* (6th ed.). New York, NY: Pearson.
- Chen, G.-M., & Starosta, W. J.(2000). The development and validation of the intercultural sensitivity scale. *Human Communication*, 3, pp.1-15.
- Cohen, J.(1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L.(2017). *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cronbach, L. J., & Snow, R. E.(1977). *Aptitudes and Instructional Methods: A Handbook for Research on Interactions*. New York, NY: Irvington.
- Gay, G.(2010). *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice* (2nd ed.). New York, NY: Teachers College Press.
- Gineste, Y., & Marescotti, R.(2010). Philosophie de soin de l'humanité. Encyclopédie Médico-Chirurgicale (EMC), Savoirs et soins infirmiers, 60-120-M-10, pp.70-75.
- Gineste, Y., & Pellissier, J.(2008). *Humanité: Comprendre la vieillesse, prendre soin des hommes vieux*. Paris: Armand Colin.
- Huebner, E. S.(1994). Preliminary development and validation of a multidimensional life satisfaction scale for children. *Psychological Assessment*, 6(2), pp.149-158.
- Noddings, N.(1984). *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Rogers, C. R.(1961). *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Sleeter, C. E., & Grant, C. A.(2007). *Making Choices for Multicultural Education: Five Approaches to Race, Class, and Gender* (6th ed.). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- UNESCO(2006). *Guidelines on Intercultural Education*. Paris: UNESCO.
- UNESCO(2021). *Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education*. Paris: UNESCO.

필자 소개

성 명 노재훈
소 속 부산외국어대학교 한국어교육전공
주 소 부산광역시 금정구 금샘로 485번길 65
전자우편 jaehoon.roh77@gmail.com

Abstract

Analysis of the Differential Effects of a Humanitude-Based Multicultural Education Program - Focusing on Multicultural Sensitivity and Social Relationship Satisfaction among Children at Community Children's Centers -

Roh, Jae-hoon

(Busan University of Foreign Studies)

This study conducted a secondary analysis of the dataset from Roh's (2026) doctoral dissertation, Development and Implementation of a Humanitude-Based Multicultural Education Program, to examine the differential effects of a Humanitude-based multicultural education program. Whereas the original study focused on program development and overall effectiveness, the present study investigated whether the program produced different outcomes according to learners' cultural backgrounds, thereby reinterpreting its educational effects from the perspectives of effect heterogeneity and educational equity.

The participants were 68 children (28 multicultural and 40 non-multicultural) who completed a 10-session Humanitude-based multicultural education program at three community children's centers in Yangsan, Korea. Multicultural sensitivity was measured using a modified version of the Intercultural Sensitivity Scale (ISS), and social relationship satisfaction was assessed using a revised version of the Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale (MSLSS). The data were analyzed using paired-samples t-tests, Welch's independent-samples t-tests, and effect size analyses.

The findings showed that participation in the program significantly

www.kci.go.kr

improved both multicultural sensitivity and social relationship satisfaction among all participants. Furthermore, multicultural children demonstrated significantly greater improvements than non-multicultural children on both outcome variables, indicating differential patterns of change according to learners' cultural backgrounds. These findings suggest that the educational effects of a Humanitude-based multicultural education program may vary depending on learners' cultural backgrounds and educational contexts. This study provides empirical evidence supporting a shift in multicultural education from a culture-centered approach toward a relationship- and value-centered educational paradigm and offers practical implications for developing and implementing Humanitude-based multicultural education programs.

[Key words] Humanitude, Multicultural Education, Multicultural Sensitivity, Social Relationship Satisfaction, Differential Effects, Educational Equity

투고일 2026. 06. 03 / 심사일 2026. 07. 13 / 게재확정일 2026. 07. 19