

대학생의 다문화 교양수업 경험에 관한 현상학적 연구*

최은하 · 오영섭**

(인하대학교)

1. 서론
2. 이론적 배경 및 선행연구 고찰
 - 2.1. 대학생의 다문화 인식과 다문화 교양교육
 - 2.2. 전환학습의 준거틀
3. 연구방법
 - 3.1. 현상학적 연구방법
 - 3.2. 연구현장
 - 3.3. 연구참여자
 - 3.4. 자료수집 및 분석
4. 연구결과
 - 4.1. ‘나’라는 세계 속에 굳어져 있던 자기를 인식함
 - 4.2. 나의 세계가 흔들림을 경험함
 - 4.3. 자기 세계가 확장됨을 경험함
5. 논의 및 결론
 - 5.1. 전환학습 준거틀 관점의 논의
 - 5.2. 다문화 교양수업의 교육적 시사점

* 이 논문은 인하대학교의 지원에 의하여 연구되었음.

이 논문은 이주다문화통합연구소의 2026년 전국 대학 다문화학과 연합세미나(2026.04.24.)에서 발표한 원고를 수정·보완한 글임.

** 제1저자: 최은하, 교신저자: 오영섭

Ⅰ 국문초록

본 연구는 다문화 교양수업에 참여한 대학 학부생의 경험을 현상학적으로 탐색하여, 경험의 내용과 의미를 도출한 후, 전환학습 준거를 개념으로 해석하여 다문화 교양수업의 시사점을 도출하는 데 목적이 있다. 이를 위해 다문화 교양수업 수강생 9명을 대상으로 FGI를 실시하였고, Colaizzi의 현상학적 분석 절차로 자료를 분석하였다. 연구 결과, 참여자들의 경험은 “‘나’라는 세계 속에 굳어져 있던 자기를 인식함”, “나의 세계가 흔들림을 경험함”, “자기 세계가 확장됨을 경험함”의 세 범주로 도출되었다. 참여자들은 수업을 통해 자신의 전제와 편견, 가정과 구분 짓기의 준거들을 자각하고, 이를 성찰과 소그룹 토론 속에서 재검토하였다. 이는 다문화 교양수업이 대학생의 기존 준거들을 성찰하게 하고, 공존 역량과 시민적 태도를 형성하도록 돕는 교육적 장이 될 수 있음을 시사한다.

[주제어] 다문화 교양수업, 대학생, 현상학적 연구, 다문화 인식, 전환학습

1. 서론

초국적 이주의 확산으로 한국 사회는 빠르게 다문화사회로 이행하고 있다. 이러한 변화에 대응하여 교육 현장에서는 2006년 이후 다문화교육이 본격적으로 도입되었고, 이주배경 학생뿐 아니라 모든 학생을 대상으로 확대되어 왔다(김한길·소경희 2018). 교육부는 「2023년 다문화교육 지원계획」에서 학교 교육과정 전반에 다문화교육이 실시될 것을 권고하고, 교원과 가정, 지역사회가 연계하는 다문화교육의 지원방안을 발표하였다(교육부 2023). 이는 다문화교육이 더 이상 특정 집단을 위한 보완적 교육이 아니며, 다문화사회에서 함께 살아가기 위해 모든 학습자에게 필요한 교육적 과제로 자리 잡고 있음을 보여준다.

그러나 다문화교육의 확대가 다문화 인식의 질적 성숙을 보장하는 것은 아니다. 여성가족부의 『2024년 국민 다문화수용성조사』에 따르면, 연령이 낮을수록 다문화수용성이 높은 경향이 지속되는 것으로 나타났다. 성인의 다문화 수용성 평균이 52.27점인 데 비해 중·고등학생 청

소년은 71.39점으로 높게 나타났으며, 20대는 54.40점, 30대는 52.98점, 40대는 52.77점으로 나타나, 성인의 다문화수용성은 청소년과 비교하여 크게 낮아지는 양상을 보였다(여성가족부 2025). 이는 청소년기에 상대적으로 높게 나타난 다문화수용성이 성인기로 이행하는 과정에서 그대로 유지되거나 심화되는 것은 아니라는 사실을 시사한다. 이와 함께 본 보고서는 다문화교육이 양적 확대라는 초점에서 벗어나 질적 수준의 점검과 개선이 이루어져야 한다는 필요성을 지적하고 있다(여성가족부 2025). 이는 교육 현장에서 이루어지는 다문화교육의 질적 향상을 검토해야 함과 동시에 청소년기와 성인기 사이에 위치한 학습자들이 다문화 인식을 어떻게 유지, 변화, 재구성하는지 심층적으로 살펴볼 필요성을 제기한다.

이러한 맥락에서 본 연구는 청소년기를 거쳐 초기 성인기에 진입하는 대학생과 이들의 학습 현장인 학부생 대상 다문화 교양수업에 주목하고자 한다. 대학생은 이전에 형성된 다문화 인식을 개인의 삶과 관계, 시민적 태도 안에서 재구성해야 하는 시기에 놓여있다(박희진 2023; 윤기호 2025). 이러한 점에서, 대학 다문화 교양수업은 대학생이 자신의 기존 인식을 비판적으로 점검하고, 시민적 실천을 위한 다문화 인식을 재구성하며, 윤리적 시민성과 세계시민적 가치를 형성하도록 돕는 교육적 기회가 될 수 있다(권미경·서은숙 2025; 박희진 2023; 윤기호 2025; 이현영·서은숙 2025; 전연홍 2023). 또한 대학생의 다문화 인식이 교육 경험 속에서 어떻게 드러나고 재구성되는지를 살펴볼 수 있는 의미 있는 교육 현장으로의 함의를 지닌다(모아라 2023; 장주영·정문성 2025). 따라서, 대학생이 향후 다문화사회의 시민적 주체가 될 것을 고려할 때, 이들을 대상으로 한 다문화교육, 특히 특정 전공을 넘어 사회를 이해하는 기본 관점과 태도를 형성하게 하는 다문화 교양수업은 대학생의 다문화 인식을 점검하고, 인식의 재구성 과정을 탐색하기에 중요한 교육적 현장이다.

이에 본 연구는 다문화 교양수업에 참여한 대학생의 경험을 현상학적으로 탐색하고, Colaizzi의 분석 절차를 통해 그 경험의 공통적인 내용을 귀납적으로 도출하고자 한다. 또한 도출된 연구결과에서 나타나는 대

학생의 다문화 인식과 관련된 경험을 전환학습의 준거틀 개념을 적용하여 해석하고, 이를 바탕으로 다문화 교양수업에 대한 시사점을 제안하고자 한다. 따라서 본 연구의 연구문제는 다음과 같이 설정하였다.

첫째, 다문화 교양수업에 참여한 대학생의 경험은 어떠한가?

둘째, 다문화 교양수업에 대한 대학생 경험의 의미는 무엇인가?

2. 이론적 배경 및 선행연구 고찰

본 장에서는 대학생의 다문화 인식과 다문화 교양교육에 관련된 선행 연구를 검토하고, 대학생의 다문화 인식을 해석하는 데 이론적 렌즈로 적용한 전환학습의 준거틀 개념을 제시한다. 이를 통해 기존 연구에서 나타나는 연구의 공백을 확인하고, 본 연구의 필요성과 차별성을 도출하고자 한다.

2.1. 대학생의 다문화 인식과 다문화 교양교육

다문화 인식은 문화적으로 다른 누군가를 이해하는 데 필요한 태도, 신념, 가치, 가정과 자기 인식을 포함하는 개념이다(Pedersen 1988; Pope · Reynolds 1997). Pope · Reynolds(1997)는 다문화 인식(awareness)을 지식(knowledge), 기술(skills)과 함께 다문화 역량의 구성요소로 정의하면서 인지적인 측면에 주목하였고, 개인이 다양한 문화에 대해 가지는 ‘지식적인 정보’와 인식을 구분했다. Munroe · Pearson(2006)은 다문화 태도를 지식(know), 공감(care), 행동(act)으로 분류하면서, 인종 차별, 사회적 장벽 또는 불평등에 대한 인지적인 요소를 ‘지식’ 항목에 포함하여 제시하였고, Hall · Theriot(2016)은 다문화 역량을 구성하는 핵심 요소로 자신의 세계관 인식, 타자의 세계관 인식, 문화적인 적절한 개입 전략을 제시하여 인식적 요소를 강조하였다. 이를 종합하면, 다문화 인식은 다문화사회를 살아가는 시민이 갖추어야 할 요소로서, 다문화 지식이나 행동, 정서나 실천과 밀접한 관련이 있으며, 자신과 타자를 인

식하고 다른 문화와 타인의 세계관에 대처하는 통합된 역량으로 이해할 수 있다. 동시에, 다문화 인식은 다문화에 대한 인지적인 측면에 주목하기 때문에, 정보나 지식, 실천과 역량과는 구별된다. ‘누구나 고정관념이나 편견과 같은 문화에 대한 부적절한 인식을 가질 수 있으며, 이러한 태도와 가정은 다문화 발전이 지속되기 전에 바뀌어야 한다’라는 Pope · Reynolds(1997)의 주장을 고려할 때, 다문화 인식은 역량과 태도의 논의에 앞서 점검되어야 할 필요가 있다.

이러한 점에서, 대학 다문화 교양수업은 학습자의 기존 다문화 인식을 드러내고, 인식의 전환을 추적하기에 의미 있는 현장이다(모아라 2023; 장주영 · 정문성 2025). 대학생은 성인기에 접어든 학습자로, 대학 이전의 학습과 경험을 통해 형성된 다문화 인식을 자신과 타자 그리고 시민적 태도 안에서 재구성해야 하는 과업을 마주한다(박희진 · 남궁지영 2018; 손경애 2012; 이영미 · 장은실 2022; 윤기호 2025). 이와 같은 인식의 재구성은 다문화사회를 대하는 태도와 실천에 앞서 다문화 인식의 점검이 선행되어야 가능하며(김정현 외 2013), 다문화 교양수업은 인식의 점검과 전환의 계기를 제공한다. 이에 대한 연구로, 장주영 · 정문성(2025)은 이슬람 문화권에 대한 대학생의 선입견과 편견이 교양교육을 통해 드러나고 재구성된 사례를 제시하였고, 문희진 외(2023)는 간호대학생들이 교양수업을 통해 ‘자신과 타자, 공존을 위한 다문화 인식’에 변화를 경험했음을 제시하였다. 황윤아 · 오영섭(2024)은 소집단 토론 중심 다문화 교양수업을 통해 ‘다문화, 공감, 공존’에 대한 인식의 변화가 나타났음을 제시하였다. 박희진(2023)은 다문화 교양수업을 시민교육 차원에서 논의하며, 문화, 인종, 인권 등과 같은 다문화교육의 인지적 측면과 함께, 한국 사회 맥락에서 발생하는 구체적인 사례와 비판적인 분석을 포함하는 사고 훈련 과정의 필요성을 제기했다. 이를 종합하면, 대학 다문화 교양수업의 의미는 다문화 관련 지식의 전달이나 다문화수용성 향상에만 있지 않으며, 대학생이 자신에게 형성되어 있던 다문화 인식을 성찰하고 타자와 공존하기 위한 시민적 태도를 재구성하는 교육적 경험이라는 점에서 의의가 있다.

국내에서 수행된 대학생 다문화 인식에 관한 연구를 살펴보면, 주로

다문화 인식의 형성 요인과 관련 변인 간의 관계를 분석하는 데 초점을 두고 있다. 구체적으로는 대학생 개인의 성향과 역량, 외부 환경, 경험적 배경이 다문화 인식에 영향을 미치는 내·외적 요인을 규명한 연구가 수행되었고(나은하 · 김미정 2025; 변성원 외 2016; 양혜진 2021; 우안순 · 박봉선 2019), 다문화 인식이 심리적·사회적 변인들과 어떠한 관계를 맺는지 또는 매개변수로서 어떠한 역할을 하는지를 분석한 연구가 이루어졌다(김경하 2020; 김시라 · 김혜영 2022; 전미순 2022; 최동원 2018).

또한 대학생들을 대상으로 한 다문화 교양교육 연구는 수업방식의 혁신, 역량 함양, 태도 변화 등을 중심으로 논의되어 왔다. 예컨대 기술, 연극, 토론 등 다양한 교수, 학습 방법을 적용하여 다문화 교양교육의 가능성을 탐색한 연구가 있으며(문희진 외 2023; 이은숙 · 박양주 2025; 한도인 2021; 홍상현 2022), 다문화 교양 교과목 수강을 통한 역량 변화를 분석한 연구도 수행되었다(곽민정 · 오영섭 2024; 권미경 · 서은숙 2025, 김명희 외 2022; 박선옥 · 박혜숙 2024; 정기영 외 2022). 이와 함께 다문화수용성, 효능감, 공감 등 심리적 변인과 태도 변화를 분석한 연구들도 이루어졌다(신희정 2026; 정민 · 백현희 2022; 최봉도 2022).

이러한 연구들은 대학생의 다문화 인식을 결정짓는 요인과 다문화교육의 효과를 다각도로 조명했다는 점에서 의의가 있으며, 다문화 인식 변화를 위해 다양한 교수법, 매체 활용, 프로그램 설계의 가능성을 제시하였다는 점에서 의미가 있다. 그러나 기존 연구들은 주로 다문화 인식 변화에 대한 인과관계 또는 교육 효과를 확인하는 데 초점을 두는 경향이 있다. 또한 변인 간 관계를 통계적으로 검증하는 양적 연구가 다수를 차지하는 반면, 대학생에게 형성되어 있는 다문화 인식의 구체적인 내용에 주목하여 다문화 교양교육 맥락 안에서 인식이 어떻게 드러나고 의미화되는지를 심층적으로 탐색한 연구는 상대적으로 부족하다.

이러한 선행연구의 공백에 대해, 본 연구는 다문화 교양교육의 학습 경험에서 나타나는 대학생의 다문화 인식을 점검하고, 인식의 재구성 과정에 주목하여 전환학습 준거틀의 개념으로 해석한다는 점에서 차별성을 가진다. 또한 다문화 교양수업의 의미를 외부 지표로 확인하기보다,

수업 참여 대학생의 내부자 관점에서 탐색하고 그 의미를 도출한다는 점에서 학술적 의의가 있다. 이에 본 연구는 대학생의 다문화 교양수업 경험을 현상학적으로 탐색하여, 경험의 내용과 의미를 도출한 후, 경험에 담긴 대학생의 다문화 인식과 전환을 주목하여 살펴보고자 한다.

2.2. 전환학습의 준거틀

전환학습(Transformative Learning) 이론은 Mezirow가 제시한 성인 학습 이론으로, 학습자의 관점이 전환되는 것을 목적으로 한다(박경호 2009). 학습자가 세상을 인식하고 해석하는 준거틀(frames of reference)이 개방적이고 성찰적인 방향으로 변화되는 과정은 주로 기존의 신념 체계로 해결할 수 없는 혼란스러운 딜레마를 마주했을 때 촉발되며, 이 과정은 일련의 발달 단계에 따라 진행된다(Mezirow 1978; Kitchenham 2008). 전환학습의 초기 이론은 이성적, 인지적 성찰에 집중했으나 최근 연구들은 감정과 직관, 사회적 맥락 및 인간관계가 관점 전환을 이끄는 필수적인 요소임을 강조하며 범위가 확장되고 있다(Dirkx 2012; Carter · Nicolaides 2023). 본 연구에서는 전환학습 이론 중 준거틀 개념을 이론적 렌즈로 적용하여 대학생의 경험을 해석하고자 한다.

대학생의 다문화 인식을 탐색하는 데 전환학습을 이론적 렌즈로 적용하는 것은, 전환학습이 인식적 요소를 세분화하기 때문이다. Mezirow(2009)는 준거틀을 개인의 경험에 의미와 중요성을 부여하는 문화적이며 언어적인 구조로서, 한번 설정되면 자동으로 작동하는 경향성이라 설명한다. 준거틀을 구성하는 두 영역은 마음의 습관(habits of mind)과 관점(points of view)이다. 마음의 습관은 광범위하고 추상적인 특징이 있으며, 개인에게 형성되어 있는 가정에 의해 영향을 받아 표현되는 생각, 감정 및 행동의 습관적인 방식을 말한다. 이는 인식론적 · 사회언어학적 · 심리학적 전제와 가정이 구조를 형성하여 세상을 보는 근본적인 렌즈 역할을 한다. 반면, 관점은 마음의 습관이 구체적인 상황에서 표출되는 형태로, 일상 경험을 해석하는 데 사용되는 지식, 신념, 감정을 포함할 뿐 아니라 현상에 대한 원인과 결과를 예측하는 습관적인 기대로 작

동한다. 이렇게 개인 내면에 형성되어 있는 준거들은 추론과 성찰, 합리적 담론이라는 역동적인 과정을 통해 전환으로 연결된다. Mezirow · Taylor(2009)에 따르면 학습자가 기존의 준거들로 해석되지 않는 혼란스러운 딜레마에 직면했을 때, 비판적 성찰과 합리적 담론을 거치며 추론 활동이 시작된다. 이 과정을 통해 구체적인 상황에서의 기대와 신념을 수정하고, 궁극적으로는 이면에 내재한 근본적인 가정을 재구성함으로써 준거를 전체를 더욱 개방적이고 포괄적인 방향으로 변혁하게 된다.

이를 종합하면, 개인의 준거들을 형성하는 마음의 습관은 추상적이고 고착되어 자각하기 어려운 전제와 가정, 선입견 및 편견을 포함하고, 관점은 구체적인 맥락에서 쉽게 자각되는 신념이나 지식과 같은 의미도식, 그리고 예측과 같은 습관적 기대로 구성됨을 알 수 있다. 또한 마음의 습관과 관점으로 구성된 준거들은 추론과 성찰, 담론의 과정을 통해 전환과 재구성의 가능성을 가지게 된다.

이와 같이 인식의 구조와 요소를 구분하는 전환학습을 적용하면 다문화 교양수업 경험에 나타나는 대학생의 다문화 인식을 구조화하여 탐색할 수 있다는 점이 본 연구의 차별점이다. 기존의 연구가 대학생 인식의 변화와 인과관계의 규명에 머물렀다면, 전환학습을 적용하여 다문화 인식의 층위를 점검하고 전환의 요소와 과정을 탐색할 필요가 있다.

전환학습 관점에서 대학생의 학습경험을 고찰한 연구를 살펴보면, 정준민 · 성열관(2022)은 전환학습 관점에서 진로교육 프로그램을 개발하였고, 박은경 · 김정섭(2022)은 전환학습 관점에서 자살시도 체험 대학생의 경험을 탐색했으며, 김현민 · 김한별(2023)은 20대 남성의 반페미니즘 의식에 대한 학습을 전환학습 관점에서 분석하였다. 이러한 연구들은 전환학습이 대학생의 인식 전환을 탐색하는 데 유의미함을 제시했으며, 다양한 교육 목적에 따라 대학생의 전환학습 가능성을 시사했다는 점에서 의의가 있다. 한편, 다문화 환경에서의 전환학습 연구는 주로 한국 체류 교환학생(김예빈 · 기영화 2026), 다문화 청소년(윤창호 · 김성천 2025), 혹은 결혼이주여성의 문화적응 및 전환 과정(조진경 2024; 히로세 준코 2020) 등 이주민의 적응 과정에 초점을 맞추어 진행되었다. 또한 선주민을 대상으로 다문화 감수성을 다룬 연구(김영순 · 오영섭 2019)

도 있으나, 국내 대학생의 다문화 교양교육의 학습경험을 전환학습 관점으로 고찰한 연구는 미비한 실정이다.

선행연구를 살펴본 결과, 전환학습은 다문화 교양수업에 참여한 대학생의 관점 전환을 탐색하고 다문화 인식을 해석하는데 유의미하지만, 현재까지 수행된 연구는 부족한 실정이다. 이러한 연구 공백에 대해, 본 연구는 다문화 교양수업에 대한 대학생들의 경험을 현상학적으로 탐색하여 경험의 내용과 의미를 도출한 후, 연구결과에서 나타나는 다문화 인식과 관련된 경험을 전환학습 이론의 준거틀 개념을 적용하여 해석하고자 한다.

3. 연구방법

3.1. 현상학적 연구방법

본 연구는 다문화 교양수업에 참여한 대학생들의 경험을 심층적으로 탐색하고, 그 경험의 본질과 의미를 이해하기 위해 질적연구방법 중 현상학적 연구방법을 적용하였다. 현상학적 연구는 동일한 현상을 경험한 참여자들의 체험을 바탕으로 그 경험의 공통된 의미와 본질적 구조를 기술하는 질적연구방법이다(김분한 외 1999; Creswell · Poth 2021). 특히 참여자가 무엇을 경험하였고, 그 경험을 어떻게 경험하였는지를 탐색함으로써 특정 현상에 대한 참여자의 생생한 경험과 의미를 이해하는데 초점을 둔다(Moustakas 1994; Creswell · Poth 2021). 본 연구는 다문화 교양수업이라는 교육 현장에서 대학생들이 경험한 공통된 의미를 도출한다는 점에서 현상학적 연구방법이 적합하다.

현상학적 연구에서는 공통된 현상을 경험한 참여자들의 진술이 핵심 자료가 되며, 자료수집 방법으로는 주로 면담이 활용된다(김영순 외 2018). 본 연구에서는 다문화 교양수업에 참여한 대학생의 경험 진술을 Colaizzi의 현상학적 분석법을 적용하여 의미있는 진술과 주제를 귀납적으로 도출하였다. 이 과정에서 전환학습 이론은 자료분석을 위한 선행적

범주나 분석틀로 적용되지 않았다. 도출된 경험의 의미는 논의 단계에서 전환학습 이론의 준거틀 개념을 해석적 렌즈로 활용하여 해석하였다.

3.2. 연구현장

본 연구의 현장은 I 대학교 학부생을 대상으로 개설된 교양수업으로, 다문화사회와 공존, 문화와 다양성, 제도와 다문화사회의 시민 등을 교과 주제로 다룬다. 이 수업은 2017년부터 매 학기 개설되어 운영되는 핵심 교양과목이다. 본 수업을 연구현장으로 선택한 이유는, 2024년 연구 시점 당시 8년 이상이라는 오랜 기간 검증되어 온 교육과정의 안정성을 확보할 수 있기 때문이며, 고등교육 맥락에서 대학생이 다문화 관련 경험과 인식을 진술할 수 있는 교육적 현장이기 때문이다.

본 교과는 다문화사회에서 필요한 역량인 ‘다문화 시민성’과 다문화사회의 중요한 가치인 ‘공존’을 이해하는 것을 목적으로 한다. 이 교과목은 한 교과안에 다양한 교수 방법이 활용되는 특징이 있는데, 첫째는, 플립드-러닝 교수방법이다. 온라인 강의를 통해 학생들은 다문화사회에 대한 이해와 개념을 학습한 후, 교과 내용을 바탕으로 질문을 만들고 학습공동체에 공유하는 ‘1인 1질’을 수행한다. 이후, 교실 수업을 통해 자신의 1인 1질을 모둠에서 나누고, 모둠별로 구성원의 질문 하나를 선정하여 토론을 진행한다. 조별로 진행되는 토론에서 학생들은 찬반 토론을 경험하기도 하고, 의견을 수렴하는 토의 과정을 거치기도 한다.

두 번째 교수 방법은, 토론식 수업을 통해 구성되는 교육연극이다. 이 과정은 교과과정 후반부에 진행된다. 교과과정 전반부에서 1인 1질을 통해 질문하고 토론을 통해 의사소통을 경험했다면, 후반부에서는 교육연극 대본을 작성하고, 연극을 시연하는 공동체 활동을 경험한다. 학생들은 이론으로 배운 ‘다양성, 공존, 협력’ 등의 개념을 바탕으로 대본을 구성한다. 이를 연극으로 시연하면서, 학생들은 다문화사회 속 다양한 구성원의 자리에 머물러 보게 되고, 이론의 실천적 방안을 모색하는 경험을 하게 된다. 구체적인 수업 내용은 <표 1>과 같다.

〈표 1〉 I 대학교 학부생 대상 다문화 교양수업 강의계획서

주차	강의 내용	학생 참여
1	공존의 조건들 알기 다문화사회에서 인문학이 필요한 이유	* 수업 전(온라인) - 온라인 동영상 강의
2	공존의 조건 찾기: 개인과 사회(1) 개인과의 관계, 사회화, 공존과 인간관계	- 강의 관련 1인 1질 업로드
3	공존의 조건 찾기: 개인과 사회(2) 사회적 상호작용, 기능론과 갈등론, 지위와 역할	* 수업 중(오프라인)
4	공존의 맥락 읽기: 문화와 사회(1) 문화의 본질, 문화의 특성, 문화의 다양성	- 온라인 강의 내용 요약 강의
5	공존의 맥락 읽기: 문화와 사회(2) 문화변동, 문화접변, 문화교류, 다문화 현상	- 조별 토론 (토론 질문 선정)
6	공존의 둘레보기: 일상생활과 사회제도(1) 사회제도의 의미와 종류, 가족제도와 결혼제도	- 토론 및 발표
7	공존의 둘레보기: 일상생활과 사회제도(2) 교육제도, 종교제도	* 수업 후(온라인) - 수업소감문 업로드
8	공존을 위한 한국인의 특성 한국인의 문화 유전자 이해, 신명과 흥, 어울림	중간고사 (오프라인)
9	공존을 위한 시민성: 다문화 감수성 이해 다문화 감수성 개념, 발달 단계, 요소	* 수업 전(온라인) - 온라인 동영상 강의
10	공존을 위한 시민성: 협동 의식 협동의 개념, 일상생활에서의 협동심 고취 사례	- 강의 관련 1인 1질 업로드
11	공존을 위한 시민성: 세계시민성 지속가능발전목표와 세계시민교육	* 수업 중(오프라인)
12	공존을 위한 참여와 모색: 생애사 글쓰기 생애사의 의미, 생애사 연구 사례 소개	- 온라인 강의 내용 요약 강의
13	공존을 위한 참여와 모색: 다문화 멘토링 대학생 다문화 멘토링 사업 참여 방법 및 활동 사례	- 조별 토론 (토론 질문 선정)
14	교육연극 발표	- 토론 및 발표 * 수업 후(온라인)
15	기말고사 (오프라인)	- 수업소감문 업로드

3.3. 연구참여자

본 연구의 참여자들은 I 대학교에서 개설되는 다문화사회에 관한 학부 교양수업을 수강한 학생들이다. 연구 참여자 모집을 위해, 본 교과목을 듣는 수강생 전체에게 본 연구에 관한 상세 내용을 안내하였다. 안내 사항에는 연구 주제, 연구 목적, FGI에 대한 소요 시간, 자발적 참여 원칙, 연구 참여자가 원할 시 언제든지 연구 중지가 가능하다는 점이 포함되었다. 더불어, 인터뷰 녹음, 비밀보장 권리 및 연구 참여의 사례에 대한 설명도 포함되었다. 윤리적 고려를 위하여 연구참여자 모집은 중간고사 성적 처리가 마감된 5월과 10월 이후에 진행되었으며, 연구 참여 여부가 학생들의 성적에 영향이 없음을 안내하였다.

연구 참여자는 교과목이 요구하는 출석, 온라인 강의, 1인 1질, 토론, 소감문, 연극 대본 및 연극 시연까지, 학생 참여의 항목을 성실하게 수행한 학생 가운데, 자발적으로 참여 의사를 밝힌 학생들을 최종 연구 참여자로 선정하였다. 인터뷰에 앞서 연구 설명서와 동의서를 이메일로 배포하였으며, 학기 말 대면 안내를 통해 연구 목적과 내용을 재고지한 후 최종적으로 9명을 확정하였다. 참여자는 학년, 전공, 수업 참여 시기가 서로 다른 다양한 대학생으로 구성하여, 자료의 편향을 최소화하였다. 연구 참여자의 기본 정보는 <표 2>와 같다.

3.4. 자료수집 및 분석

본 연구는 다문화 교양수업에 대한 경험을 심층적으로 탐색하기 위해 연구 참여자를 대상으로 FGI(Focus Group Interview)를 실시하였다. FGI는 1학기 수강생 4명, 2학기 수강생 5명으로 구성하여 각 학기 종료 후 6월과 12월에 각각 한 차례씩 총 2회 진행하였다. 각 FGI는 2시간 동안 이루어졌으며, 모든 면담은 참여자의 동의하에 녹음 및 전사되었다. 주요 연구자료로는 FGI를 통해 수집된 자료가 활용되었으며, 연구 참여자의 팀 작업 결과물인 연극 대본과 연극 동영상도 참고 자료로 포함되었다. 자료수집 기간은 2024년 3월부터 2024년 12월까지 총 10

〈표 2〉 연구참여자 기본 정보 및 수강 동기

학기	참여자	성별	학년	학과	수강 동기
1	#01	여	2학년	간호학과	핵심교양, 필수과목
	#02	여	1학년	미디어 커뮤니케이션학과	핵심교양, 강의평가 참고
	#03	남	2학년	IBT 학과	핵심교양, 조별활동 선호
2	#04	여	2학년	미디어 커뮤니케이션학과	지정교과목. 전과 고려 중
	#05	남	2학년	고분자공학과	핵심교양, 참여수업 선호
	#06	남	2학년	물리학과	토론위주, 외국인 이해
	#07	남	1학년	건축학과	해외경험, 토론수업 선호
	#08	여	2학년	미디어 커뮤니케이션학과	재수강, 다문화 관심
	#09	남	1학년	컴퓨터공학과	새로운 경험에 대한 기대

〈표 3〉 FGI 반구조화 질문

구분	질문 내용
수업 진입 전	수업을 수강하게 된 동기는 무엇입니까? 수업 전, 다문화사회에 대해 어떻게 생각하였습니까? 경험이 있다면 무엇입니까?
수업 과정 중	영상강의, 토론, 1인 1질, 교육연극 경험은 어떠했습니까? 수업 과정을 통해 무엇을 배웠습니까? 가장 기억에 남는 것이 있다면 무엇입니까?
수업 종강 후	수업 이후 소감은 어떠합니까? 현재 다문화사회에 관한 생각, 태도, 입장은 어떠합니까? 이 수업은 연구참여자에게 어떤 의미입니까?

개월간 진행되었다. FGI 질문은 ‘수강 동기, 수업 전 인식, 수업 과정 중 경험, 수업 후 소감’에 대한 반구조화 질문이었으며, 〈표 3〉과 같다.

연구자는 연구 현장에 조교로 참여하여 2024년 1-2학기 참여관찰을 수행하였다. 연구 수행 과정에서 발생할 수 있는 영향력을 최소화하기 위하여 참여자 모집은 성적 처리가 마감된 이후 진행하였으며, 연구참여

여부가 성적, 수업 평가, 교수자와의 관계에 어떠한 영향도 미치지 않음을 안내하였다. 참여자와의 초기 접촉 과정 및 연구에 협조를 얻는 과정에서 연구진과의 위계가 발생하지 않도록 각별히 유의하였다. 또한 참여자들이 수업 경험을 진술하는 과정에서 긍정적 응답을 제공하려는 경향이 나타날 가능성과 연구자와의 관계를 의식할 가능성을 고려하여, FGI 과정에서는 수업의 긍정적 경험뿐 아니라 불편함, 한계 등을 자유롭게 진술할 수 있음을 안내하였고, 참여자의 자발적인 진술을 최대한 보장하였다.

수집된 자료는 Colaizzi의 현상학적 분석법에 따라 분석을 진행하였다. Colaizzi 분석은 전체 연구 참여자를 대상으로 공통적인 속성에 초점을 맞추면서도, 참여자의 진술을 충실히 반영한다는 특징을 가진다(김분한 외 1999). 이는 다문화 교양수업이라는 공통적인 경험을 가진 참여자 진술을 바탕으로 현상을 파악한다는 점에서 이 연구의 목적과 부합한다. Colaizzi 분석 절차에 따라 연구자는 참여자의 기술 정독, 의미 있는 진술 발췌, 일반적인 형태로 재진술, 의미 있는 진술과 재진술로부터 구성된 의미 도출, 도출된 의미를 주제, 주제모음, 범주로 조직화, 명확한 진술로 최종기술 단계를 거쳤다. Colaizzi 분석 절차에 따라 구성된 의미, 주제 모음의 도출 과정을 <표 4>와 <표 5>에 예시로 제시하였다.

본 연구는 참여자 경험을 충실히 반영하는 신뢰성을 확보하기 위해 현상학적 최종진술을 참여자에게 확인하는 절차를 거쳤다. 참여자에게 최종진술 내용을 전달하였고, “동의합니다”, “매우 동의합니다”라는 답변을 통해 참여자 검토 단계를 수행했다. 연구결과의 과정이 체계적이고 편견 없이 수행되었는지에 대한 타당성을 확보하기 위해 Colaizzi 분석법을 엄격하게 준수했으며, 연구자의 선이해와 편견을 보류하기 위해 지속적으로 ‘괄호치기’과정을 수행하였다. 특히 연구자는 다문화 교양수업 경험이 참여자의 인식 변화나 전환으로 이어질 것이라는 선이해를 보류하였고, 전환학습이라는 이론적 기대를 선験적으로 적용하지 않기 위해 성찰하며 노력하였다. 또한 질적연구 전문가 2인을 통해 분석 과정과 결과를 점검받아 해석의 적절성을 확보하였으며, 수집된 자료와 이론, 참여자 진술 등을 다각도로 검토하여 해석의 일관성을 점검하였다.

〈표 4〉 구성된 의미 도출 과정의 예

연구참여자 기술 (code 8-6)	의미 있는 진술 발췌	구성된 의미 도출
저는 수업을 들으면서 다름과 틀림의 차이를 많이 깨달은 것 같아요. 흔히들 나랑 다른 사람, 다양한 모습을 한 사람을 보고 저 행동은 좀 나와 틀리다고 말하는 경우가 빈번히 있잖아요. 저도 그런 부류 중 한 명이었는데 어느 순간부터 이 상황에서 내가 틀리다는 말을 하는게 맞을까? 다른게 아닐까? 라는 생각을 하게 되는 시점이 있더라고요. 그래서 사람과 사람 사이에서는 틀림보다는 다름이 맞구나. 그리고 그 다름 속에서 다양성이라는 게 나오는 거구나 생각을 정하게 된 것 같습니다.	다름과 틀림의 차이를 많이 깨달았다. 다름 속에서 다양성이 나온다고 생각하게 되었다.	다름 속에서 나오는 다양성

〈표 5〉 주제모음 도출 과정의 예

구성된 의미	주제	주제모음
다름 속에서 나오는 다양성	다양성 개념 확장	타인을 향해 자기 세계를 넓히게 됨
경험의 차이에서 오는 다양성		
불편하지 않은 공존방식 탐색	타인에 대한 자기 확장	
그의 문제는 곧 나의 문제	다문화에 대한 재개념화	
사람마다 각각 지닌 문화다양성		
더 이상 인종적 개념이 아닌 다문화		
누구에게나 해당되는 다문화		

4. 연구결과

본 연구는 대학생의 다문화 교양수업 경험과 그 의미를 탐색하기 위해 Colaizzi 현상학적 분석법으로 경험의 내용을 분석하였고, 현상학적 최종기술을 통해 경험의 의미를 도출하였다. 분석 결과, 참여자들의 의미 있는 진술에서 144개의 구성된 의미, 28개의 주제, 8개의 주제모음,

3개의 범주가 도출되었다. 본 연구의 주제모음 및 범주명은 참여자가 직접 사용한 표현을 최대한 반영하되, 여러 진술에서 공통된 의미를 응축해야 하는 경우에는 연구자가 그 의미를 포괄하는 표현으로 구성하였다. 본문에 제시된 인용문은 각 주제를 뒷받침하는 대표적 진술의 예시이며, 인용문이 제시되지 않은 참여자 번호는 해당 주제 도출 과정에서 유사한 취지의 진술이 확인되었음을 나타낸다. 도출된 범주 내용은 <표 6>와 같다.

<표 6> 귀납적 분석 결과

범주	주제모음	주제
‘나’라는 세계 속에 굳어져 있던 자기를 인식함	어렵פות이 알았으나 멈춰있던 나	변화의 필요를 느끼지 못함 타인에게 관심 없음 굳어진 편견을 가지고 있음 다문화에 관심이 없음 교양수업이라 수강함
	무의식 속에 자리 잡은 ‘당연히’	자신에 대한 ‘당연히’ 세상에 대한 ‘당연히’ 생각, 의견, 방법, 태도, 정답에 대한 ‘당연히’
나의 세계가 흔들림을 경험함	불편함 속에 직면하게 된 물랐던 나	자기 인식 감정 인식 자신만의 인식 체계 지각 태도 인식 타인 인식
	자기 세계를 벗어나 타인과 더불어 나를 재구성하기	정체성 재구성 태도 재구성 인식 재구성
	친밀감과 신뢰를 통해 열리는 자기 세계	수업 태도 팀원 인식 사회 인식
자기 세계가 확장됨을 경험함	의사소통 능력 향상을 경험함	의사소통의 약점 보완 의사소통 능력 확장 의사소통 능력 의미 재해석

범주	주제모음	주제
	타인을 향해 자기 세계를 넓히게 됨	다양성 개념 확장 타인에 대한 자기 확장 다문화에 대한 재개념화
	확장된 삶의 가치와 태도를 추구하게 됨	수용, 이해, 배려, 관대, 존대, 존중, 적극, 도전의 의미 재해석 다문화사회에 필요한 가치 재인식 다문화교육의 의미 재인식

4.1. ‘나’라는 세계 속에 굳어져 있던 자기를 인식함

연구참여자들은 다문화사회에 대한 자기 입장과 태도가 ‘나도 모르는 사이 어렵듯이’ 형성되어 있음을 진술했다. 그러나 관심을 가지고 확인하거나 이해하는 것에는 의문을 가졌고, 필요하지 않다고 인식하고 있었으며, ‘정해진 답과 당연함’에 대한 자신만의 굳어진 기준과 태도가 있었던 것으로 나타났다.

4.1.1. 어렵듯이 알았으나 멈춰있던 나

연구참여자들은 한국의 다문화사회로의 변화를 어렵듯이 인식하고 있었다. 그러나 자신도 모르게 자리 잡은 무관심(#01), 부정적 인식(#07), 무관심과 구분이라는 입장은(#08) ‘알았으나 생각에 그쳤고, 관심이 없으니 굳이 노력하지 않는’ 정체된 인식과 태도로 연결되어 나타났다.

“기사나 뉴스 같은 것에서 들어왔을 때 한국 사회가 다문화사회로 가고 있다는 것을 어렵듯이 알고 있었던 것 같아요. 근데 그것에 대해서 그렇게 관심이 없었고, 굳이 알아볼 노력을 하지 않았던 것 같아요.” (#01)

“저는 다문화에 대해서 처음에는 좋지 않은 인식을 가지고 있었던 것 같아요. 워낙 우리나라에서 만들어지는 영상 콘텐츠에도 다문화가정에 대한 이미지나 인식이 긍정적으로 비치지는 않았다고 생각하거든요. 오히려 부정적으로 소비되는 경향이 있었다고 생각해요. 물론 그것에 문제가 있음을 알고 있었지만, 그러한 영상매체를 자주 접하다 보니까 저도 모르게 거부감과 벽이 있다고 느꼈던 것 같습니다.” (#07)

“저는 어렸을 때부터 해외 사람들과 딱히 교류를 한 적이 없었고, 원어민 선생님처럼 한국 문화에 익숙한 분들만 만나서, 나와는 다른 사람이라고 생각했던 거 같아요. 내가 노력하지 않는 이상 친해질 리가 없는 사람. 다문화적으로 크게 관심이 없었을뿐더러, 노력해서 이해하고 싶지는 않다고 생각했던 거 같습니다” (#08)

4.1.2. 무의식 속에 자리 잡은 ‘당연히’

연구참여자들은 수업과 토론을 경험하기 전까지 자신의 ‘무의식 속에 당연히’라는 기준이 자리 잡고 있음을 인식하지 못하고 있었다. 자기 말과 생각이 맞다는 인식을 근거로(#02), 타인의 생각과 행동에 대해서는 ‘굳이 그래야 하나’라는 무관심과 의문을 표현했으며(#05), 상황과 관점에 나름의 정답이 있다고 가정했다(#06). 이는 참여자들이 자신의 판단 기준이 무의식적으로 형성된 ‘당연함’에 근거하고 있었음을 인식하지 못한 채 살아왔음을 보여준다.

“당연히 내 말이 맞지, 당연히 내 생각이 맞지, 이게 당연히 정답 아니야 라는 게 무의식적으로 있었나 봐요. 그러다 보니까 아예 상반된 의견을 들으면 ‘그건 아니지 당연히’ 이 말이 막 튀어나오게 되는 상황이 있었는데, 처음에는 그런 걸 못 느꼈거든요. ‘이건 아니지’라는 게 당연하다고 생각했는데” (#02)

“처음에 약간 내가 왜 굳이 그래야 하나? 왜 그렇게 밀고 가야 해? 이런 식으로 생각했다면...” (#05)

“토론할 때도 저는 약간 ‘답정너’라고 생각을 했거든요. 이런 상황에 대해서는 ‘이런 관점으로, 이런 식으로 해야 한다’라는 생각을 했었는데” (#06)

4.2. 나의 세계가 흔들림을 경험함

연구참여자들은 수업과 토론이 진행될수록 스스로에 대한 의문을 가지게 되면서 자신을 성찰하고, 인지하지 못했던 자기와 직면하게 되었다고 진술했다. 이는 곧 타인과 세계에 대한 개방으로 연결되었으며, 더 나아가 정체되고 고착된 자아 구조를 탈피하여 타인과의 상호작용 속에서 자기 세계를 재구성함으로 나타났다.

4.2.1. 불편함 속에 직면하게 된 몰랐던 나

연구참여자들은 소그룹 토의 과정을 통해 관점의 차이를 매개로 기존 자기 인식에 대한 반성적이며 비판적인 성찰을 한 것으로 나타났다. 스스로 의도적이라고 인식해 온 ‘일부러’라는 태도가 무의식적 구조에 의해 형성되었을 가능성을 자각하였고(#01), 자기 인식의 전제 자체를 재검토하는 계기를 경험하였다(#02). 또한 ‘이미 알고 있다고 전제해 온 자아’와의 대면이 나타났으며(#04), 외모에 근거해 형성해 온 무의식적 전제가 편견이었음을 자각하며 충격을 경험하기도 하였다(#09). 이러한 성찰 경험은 자기 이해를 반성적이며 심화된 차원으로 이끌었으며, 기존 인식을 재검토하는 계기와 맞물려 나타났다.

“이슬람교나 인종차별이나, 이런 문제들을 알고 있었는데, 생각하면 머리가 아프니까 일부러 모른척하지 않았나라는 생각이 들게 되었습니다. 이런 주제는 문제가 되게 많잖아요. 그것에 대해서 무의식적으로 피해 왔던 거 같아요. 나와는 관계없는 일이라고 생각하면서. 그런데 토론을 하고 이 문제들에 직면하게 되니까, 다양한 시각을 얻게 되었고, 내가 그랬구나라고 깨달은 순간 죄책감이 들었습니다. 좀 더 관심을 가지지 않은 것에 대한... 네 죄책감이 들었던 것 같습니다” (#01)

“수업 이전에 제 관점에 대해서 ‘더 열려있다, 더 개방적인 마인드를 가졌다’라고 생각을 했었는데, 조별 토론을 하다 보니까 ‘내가 너무 소극적인 개방감, 형식적인 개방, 내용 면에서의 개방만 있고, 나 자신의 태도에 대한 개방은 거기까지는 생각하지 못했구나’라는 것을 많이 느꼈던 거 같아요. ‘내가 과연 진짜 개방적인 마인드를 가졌다고 할 수 있을까’라는 스스로의 성찰이 있었습니다. 약간 불편함을 좀 느꼈던 것 같아요.” (#02)

“제가 굉장히 도전적인 성격을 가지고 있다고 생각을 했었어요. 열정 빼면 시체다 라고 생각을 했었는데, 수업을 들으면 들을수록 나는 겁이 많고 선입견이 많았구나 라고 생각을 했던 것 같습니다” (#04)

“만약 제 앞에 외국인처럼 생긴 사람이 있으면 저는 당연히 영어를 썼을 것 같다는 생각을 조원들과 토론 했었거든요. 그런데 외국인처럼 생겼는데 처음부터 한국에서 태어나고 한국에서 자랐던 사람일 수도 있으니까 그런 생각도 편견일 수 있다는 조원의 얘기를 들었을 때 충격을 받은 느낌, 충격을 받았었습니다” (#09)

4.2.2. 자기 세계를 벗어나 타인과 더불어 나를 재구성하기

연구참여자들은 자신의 기존 인식 체계에 대한 균열을 경험하면서 자기 기준을 넘어 보다 다각적인 관점으로 인식을 시도하는 양상을 보였다. 이러한 변화는 사회적 사안의 무게에 대한 재인식(#01)과 함께, 타인과의 관계 속에서 나타난 존중, 공감, 개방성의 경험(#04, #06, #07)으로 구체화 되었다. 이는 자기 재구성과 맞물리는 새로운 인식적 계기로 나타났다.

“뉴스나 기사나 BBC에서 외국 기자까지 와서 (대구 이슬람사원 사건)을 찍는 걸 보니까 이게 그럴만한 이유가 있고 그럴만한 중요한 문제인 것 같아서 좀 생각을 바꿔 가는 과정이 있었던 것 같습니다. 토론도 좋았지만, 시각을 넓혀주시는 이런 게 좀 더 재미있는 수업이지 않았나 그렇게 생각합니다” (#01)

“평소에 나르시시즘이 좀 있다고 생각했어요. ‘내가 우월하고, 나 혼자 다 할 수 있어’ 이렇게 생각했었는데, 수업을 들으면서 타인이 있어야 내가 살아갈 수 있다는 것을 배웠습니다. 상대 그 자체가 왜 소중한지를 배웠던 거 같습니다.” (#04)

“내가 이 사람이라면 이 상황에서 어떻게 할까. 이런 고민을 했어요. ‘나라면 이렇게 할 거 같아요, 저라면 이렇게 할 거 같아요’ 서로의 입장을 계속 취합하면서요. 이입이 중요하다고 생각해요.” (#06)

“토론하는 과정에서 다양한 전공의 사람들이 모이다 보니까 전공지식에 관련된 이야기들이 많이 나왔던 거 같아요. 어떤 주제나 1인 1질에 대한 생각과 해결 방안을 전공에 따라 다양한 관점에서 토론할 수 있었습니다.” (#07)

4.2.3. 친밀감과 신뢰를 통해 열리는 자기 세계

다양한 타인의 관점을 접하면서, 참여자들이 자기 인식을 재검토하는 경험은 토론팀 내 조원들과의 관계 경험과 맞물려 나타났다. 참여자들이 조원들과 경험한 친밀감은 집단 내 신뢰의 경험과 함께 나타났다. 이러한 관계 형성의 경험은 기존에 편견으로 바라보았던 조원을 새로운 관점에서 재인식하는 경험(#04)과 함께, 다문화 관련 주제에 대한 서로 다른 관점을 발견하는 경험(#01, #02)과 맞물려 나타났다. 조원들의 적극적 참여는 상호 관계 속 개인의 참여를 강화하는 경험으로 확인되었

으며(#01, #02), 관계적 신뢰는 낯선 문화에 대한 질문과 소통을 개방적으로 주고받는 경험으로 나타났다(#09). 이러한 관계적 신뢰에 기반한 재인식과 개방적 소통 경험은 참여자들의 자기 세계를 재구성하는 경험과 맞물려 나타났다.

“이 수업에서는 1인 1질에 대해 토론해야 하니까 다문화 주제에서 많이 벗어나지 않게 토론이 가능했던 것 같습니다. 일단 처음에 조별 활동을 했을 때는 약간 어색하니까 토론을 하면서 형식적인 말들밖에 안 나왔는데, 시간이 지나면서 좀 친해지다 보니까 점점 솔직한 의견들이 나오고, 그래서 거기에서 아 저런 사람은 저런 생각을 가지고 있구나, 저런 생각을 가질 수 있구나 라는 점을 깨달을 수 있게 되었고, 솔직한 바를 얘기해도 문제가 없을 것 같은 느낌이 드는 거예요. (중략) 조원들끼리 이미 친해지다 보니까 촬영하는 것도 거부감이 없고, 다들 적극적으로 참여를 해주시다 보니까 저도 자동으로 적극적이 되지 않았나 싶습니다.” (#01)

“인종차별과 관련된 내용도 토론했는데, 저희 조 특성상 다문화를 겪고 오신 분들이 많아서 새로운 관점을 많이 들을 수 있었거든요. 토론을 하다 보니까 인종차별 주제에 나랑 완전 반대 생각을 갖고 있는 사람도 있구나 해서, 그게 제일 많이 생각이 나요. (중략) 교육연극이지만 과제고 팀플인데, 적극적으로 해주시는 팀원들이 있어서, 생각보다 놀랐고, 그래서 끝까지 할 수 있었던 거 같구요. 일단 다 친해지고 조금 더 익숙해지면서 거기에서 오는 시너지가 잘 담겼던 것 같고” (#02)

“고학년 수강자들을 보고 초반에는 좀 눈살을 찌푸렸던 거 같아요. 그런데 점점 같이 활동 할수록 1, 2학년이 못 보는 것들을 많이 보더라고요. 그래서 고학년 선배들도 수업에 굉장히 도움이 되는구나를 마지막에 느꼈던 거 같고” (#04)

“교육연극을 준비하면서 저희가 안 겪어본 일들이 되게 많이 언급되었었는데, 그럴 때마다 궁금한 거는 서로 바로바로 물어봤어요. 서로의 질문에 대해 부정적이지 않고 경계하지 않고 부드럽게 얘기를 해주는 사람들을 만난 것 같아서 서로 좋게 좋게 잘 풀어갔던 것 같습니다” (#09)

4.3. 자기 세계가 확장됨을 경험함

수업을 통해 자기중심적인 인식과 태도에서 벗어나, 타인과의 상호작

용 속에서 자기 세계를 재구성하기 시작한 연구참여자들은 보다 확장된 차원으로 이동하는 경향을 보였다. 구체적으로는 의사소통, 공존과 다양성, 삶의 가치와 다문화에 대한 관심범위 확장으로 나타났다.

4.3.1. 의사소통 능력 향상을 경험함

연구참여자들은 반복적인 토론을 통해 의사소통의 의미를 재구성하는 양상을 보였다. 이들은 의사소통이 다양한 의견을 전제로 하며(#01), 자신의 의견을 표현하는 것(#04)뿐 아니라 타인의 의견을 경청하고 정서적 배려를 유지하는 능력을 포함한다고 이해하는 것으로 나타났다(#03). 또한 의사소통이 가치관 확장과 맞물리는 동시에(#01) 문제해결을 위한 핵심적 과정이라 인식하게 되었으며(#02), 이러한 인식을 바탕으로 청년들의 적극적인 다문화사회 참여에 대한 자각 또한 심화된 것(#02)으로 나타났다. 또한 적극적인 의사 표현이 의사소통을 성립시키는 조건임을 인식하게 되었고(#06), 언어적 한계를 기술적으로 보완하려는 소통 의지로 나타나기도 하였다(#08). 의사소통 능력에 대한 인식 변화는 참여자들이 다양한 관점과 차이를 이해하고, 공존의 의미를 재구성하는 경험과 맞물려 나타났다.

“토론하면서 자기가 생각하는 의견을 말하는 거니까, 다양한 생각들을 나누고 또 그 생각들을 들으면서, 가치관도 넓어지니까” (#01)

“어떤 한 가지 목표에 있어서 집중하고 같이 참여하고 머리를 맞대는 경험이 가장 중요하다고 저는 생각해요. 예를 들어 공존이 안 되는 문제를 해결하기 위해서, 문제해결 능력이 있는 개인들이 다 같이 모여서 뭔가를 적극적으로 하려는 마음들도 정말 중요한 것 같고. 내가 이걸 하든 말든 뭐가 달라질까 이런 생각보다는 좀 적극적인 마음으로 다가가는 게 맞다고 생각을 하고. 청년들의 참여가 많이 이루어져야 한다는 데에 많이 공감되었던 것 같습니다.” (#02)

“어떻게 하면 감정을 상하지 않게 하면서 동시에 자기의 의견을 피력할 수 있는지, 의사소통이 확실히 된 것 같아요. 개인의 의사소통 능력과 생각을 정리해서 말하는 능력이 확실히 향상되었다고 생각했어요.” (#03)

“사고의 확장이 이루어졌고, 제 의견을 원래 말을 잘 못하는 성격인데 이제 이꿈이라는 역할을 담당하면서 잘 피력할 수 있었던 것 같고” (#04)

“의견을 적극적으로 내야만 토론이 돌아가고, 생각이나 의견을 주고받게 되는 것 같다고 느꼈어요. 토론과 연극을 준비하면서 소통하려는 의지를 보이니까 조별 과제가 잘 끝나고 효율이 높았던 것 같고” (#06)

“다문화 공존을 위해서 해야겠다는 의무감으로 생각하지 않고, 요즘은 언어적 한계를 녹일 수 있는 번역기라든지 AI 소통 방법도 있고 (중략) 기술력을 이용하면서 이 사람들과 대화를 해보고 싶다는 그 생각의 시작이 가장 중요한 것 같습니다” (#08)

4.3.2. 타인을 향해 자기 세계를 넓히게 됨

참여자들은 다양성을 차이와 경험이라는 측면에서 재해석하면서 공존의 방안을 모색하는 태도를 보였다. 재구성된 의미는 다문화를 더 이상 인종적 범주에 한정하지 않고 개인의 고유한 특성으로 재개념화하거나 (#03), 다양성을 경험의 차이로 재해석하는 경험(#09)으로 나타났다. 또한 상대의 문화를 이해하려는 의지의 중요성을 자각하고(#06), 무관심했던 주변의 타인에게 관심을 가지게 되는 경험(#07)으로 나타났다. 나아가 무관심과 방관적 태도가 혐오만큼 문제일 수 있음을 성찰하는 경험(#08)으로 이어졌다.

“지금까지는 다문화 하면 초등학교 교과서에 그려져 있는 흑인, 백인, 황인, 이슬람인 이런 느낌이었는데, 이제는 국가나 인종으로 보이지 않아요. 인종적 문화보다는 개개인의 고유한 특성, 개별화된 사람으로서의 고유의 문화가 있다는 생각으로 넓어졌어요.” (#03)

“다문화사회로서 그 사회가 녹여지려면 서로를 이해하려는 의지, 그런 시도들이 중요하다고 생각했고, 상대방이 어떤 문화를 갖고 있는지 좀 들은 다음에... 들으려는 의지가 중요하다는 것을 수업 과정 속에서도 느꼈던 것 같아요.” (#06)

“제가 바뀌었던 점은 다문화사회에 관한 관심도가 많이 올라간 거 같아요. 설계실 옆자리 분도 이제 동남아 쪽에서 오신 분인데, 사실 원래는 별 생각이 없었거든요. 별 관심이 없었는데, 수업을 거치면서 다문화와 공존에 관한 것들을 자주 접하다 보니까, 그분에 관해서도 조금 궁금해지고 대화를 더 자주 하게 된 것 같아요.” (#07)

“이웃이 외국인이 많은 지역에 사는데, 거기에서 좀 차별을 당했다던가 그런 얘기를 들으면서 뭔가 오히려 무관심이 더 나뉘는 수도 있겠다는 생

각이 들더라구요. 저도 어딘가 나가고 다른 나라에 가면 외지인일 텐데, 저는 무관심이라고 문제가 되지는 않겠지 하는 방관적 태도를 가지고 있었는데, 어떻게 보면 혐오만큼이나 방관이 좀 더 나빴을 수도 있겠다 라는 생각이 들어서 그때부터 조금씩 마음이 바뀌기도 했고.” (#08)

“저는 다양성을 어렵פות이 ‘처음부터 다르다’라고 느끼고 있었는데 이번 수업 통해서 다양성 자체는 그냥 경험의 차이라고 생각하게 되었어요. 한국인인데도 서로 많이 다른 이유는 경험한 게 달라서이겠구나 라는 생각을 하게 되었어요.” (#09)

4.3.3. 확장된 삶의 가치와 태도를 추구하게 됨

다문화 교양수업의 전 과정을 통해 연구참여자들은 공존을 위한 가치와 태도를 재구성하는 경험을 하였다. 참여자들은 손해를 감수하더라도 배려하고 이해하는 것이 공존에 다가가는 길임을 인식하였고(#06), 교육 연극을 통해 타인의 입장이 되어보는 체험적 공감의 중요성을 깨닫기도 하였다(#08). 이러한 인식은 실천적 책임에 대한 자각으로 이어졌고, 알고 있는 바를 행동으로 옮기는 것을 다문화적 핵심 자세로 인식하는 경험을 진술했다(#09). 또한 관심의 범위는 대중매체(#05-1)와 다문화교육(#05-2)과 같은 사회적·제도적 차원으로도 확장되었으며, 매체가 문화를 존중하는 방향으로 기능해야 할 필요성과, 다문화교육이 사회의 자연스러운 공존을 가능케 하는 토대라는 인식으로 나타났다.

“저희가 했던 고민 중 하나가 (타문화를 비하하는 동영상에 대해서) 어떻게 문화를 존중하는 방향으로 결말을 지을 것인가, 대중매체의 영향력이 좋게 흐르게 하려면 어떻게 해야 하나 많이 고민하고 많이 생각했습니다.” (#05-1)

“이 수업을 통해서 제가 가장 느낀 것은 다문화교육의 중요성을 가장 크게 느낀 것 같아요. 이전에는 ‘다문화니까 그들이 배려 해야 한다’라고 생각을 했는데, 이런 생각도 다문화교육을 좀 더 잘하면 당연히 물 흐르듯 자연스럽게 공존 해야 하는거다 이런 식으로 흘러갈 거고, 다문화교육이 좀 잘 되어 있다면 (대구 이슬람 사건도) 애초에 안 일어나고 잘 흐르지 않았을까.” (#05-2)

“공존을 얘기한다면 ‘내가 맡은바, 주어진 바를 노력을 해야지 좀 더 공

존에 가까워질 수 있다’라고 생각해서 열심히 했던 거 같아요. 그러면서 중요하게 느꼈던 게 공존이라는 키워드에 다가가려면 내가 약간 호구 같아 보일지라도 조금 더 배려해 주고, 상대를 이해해 주고 부담 같은 걸 덜어 주려고 하는 방식으로, 어떤 일이든 대하는 게 좀 더 ‘공존에 다가갈 수 있지 않을까’라는 생각을 하게 된 것 같습니다.” (#06)

“연극을 하면서 느낀 것인데, 내가 그 사람이 되었다고 생각해 보지 않으면 이해하기 힘든 게 바로 다문화라고 생각해요. 연기를 하면서 몰입하니까 그것을 경험한 거잖아요. 실제로 내가 그 사람이라고 생각했을 때 경험에서 오는 차이가 크다고 생각을 해서” (#08)

“다문화라는 것은 이제 제가 먼저 나서야 하는 일이라고 생각이 드는데요. 서로 이해하고 받아들여야 한다는 것은 누구나 알고 있는데, 그것을 실현하고 행동하는 것 자체는 되게 어려운 일이라고 생각해요. 그래서 이런 수업을 듣고서 좀 더 잘 알고 있는 제가 먼저 행동해야 하는 게 다문화에 대한 자세가 되어야 하지 않을까 생각합니다.” (#09)

이상의 연구결과를 종합해 보면, 본 연구를 통해 도출된 대학생의 다문화 교양수업 경험의 의미에 대한 현상학적 최종진술은 다음과 같다.

“대학생들은 다문화 교양수업을 통해 ‘나’라는 세계 속에 굳어져 있던 자기를 인식하고, 고착된 자기 세계가 흔들림을 경험했으며, 성찰과 대화, 공동체 안에서 친밀감과 신뢰를 바탕으로 자기 세계를 열어가는 경험을 하였다. 수업 초반, 대학생들은 다문화사회로의 변화를 어렵듯이 알고 있었으나 관심이 없고 노력할 필요를 느끼지 못하는 자신의 정체된 인식과 태도를 깨달았다. 또한 무의식 속에 ‘당연히’라는 기준이 자리 잡고 있음을 자각하게 되었다. 수업이 진행될수록, 대학생들은 비판적 성찰을 수행하면서 몰랐던 자신을 직면하고, 자기를 벗어나 타인과 더불어 자신을 재구성하는 과정을 경험하였고, 공동체 안에서 친밀감과 신뢰를 바탕으로 자기 세계를 열어가는 경험을 하였다. 이를 통해 대학생들은 의사소통 능력에 대한 인식 변화를 경험하고, 다양성과 공존의 가치를 기반으로 타인을 향해 자기 세계를 넓히게 되었으며, 다문화사회를 향해 더욱 확장된 삶의 가치와 태도를 추구하게 되었다.”

5. 논의 및 결론

본 연구는 대학생의 다문화 교양수업 경험을 현상학적으로 탐색하여 경험의 내용과 본질적 의미를 도출하기 위한 연구였다. 본 장에서는 연구결과에서 나타나는 대학생의 다문화 인식과 관련된 경험을 전환학습 준거를 개념을 해석적 렌즈로 활용하여 경험의 의미를 논의한 후, 다문화 교양수업에 대한 시사점을 제안하고자 한다.

5.1. 전환학습 준거를 관점의 논의

다문화 교양수업의 대학생 경험에 대한 첫 번째 범주는 “‘나’라는 세계 속에 굳어져 있던 자기를 인식함”으로 나타났다. 이를 전환학습 관점에서 보면, 다문화 교양수업은 대학생이 자신에게 내재 되어 있던 무의식적 인식과 태도, 입장과 편견을 자각하는 장으로서 기능하였다. 참여자들은 수업 경험을 통해 자신의 인식 체계 내부에 특정한 준거들이 형성되어 있었음을 인지하기 시작했다. 연구 참여자들의 초기 경험을 살펴보면 타인과 다문화에 관심이 없다(#01, #04)는 무관심의 태도와 변화의 필요를 느끼지 못한다(#08)는 암묵적 가정이 나타났다. 또한 외국인 처럼 생기면 외국인(#09)이라는 외형 중심의 분류 인식과 소수가 양보해야 한다(#05)는 다수자 중심의 신념도 드러났다. 이러한 진술은 참여자들이 다문화사회와 타자를 이해할 때 특정한 기대, 가정, 신념, 선입견을 바탕으로 경험을 해석하고 있었음을 보여준다. 전환학습 관점에서 이러한 인식 요소들은 심층적인 마음의 습관과 구체적인 관점의 층위에서 동시에 작동한 것으로 해석할 수 있다. 즉, 참여자들은 자신도 모르게 형성된 준거들을 통해 다문화 구성원을 나와 분리된 ‘그들’로 구분하고, 자신에게 형성되어 있던 ‘당연한’ 기준으로 판단하고 있었다. 이러한 준거들은 고정된 가치체계 안에서 형성된 ‘굳어진 자기 세계’로 해석할 수 있다.

도출된 두 번째 범주는 “나의 세계가 흔들림을 경험함”이다. 이를 전환학습 관점에서 보면, 소그룹 토론은 대학생들이 자신의 기존 준거들을

타인의 관점과 비교하고 재검토하는 담론적 장으로 기능하였다. 참여자들은 토론 과정에서 자신이 당연하게 여겼던 전제와 판단이 흔들리는 경험을 하였고, 이는 기존 준거들에 대한 성찰과 재검토가 시작되는 전환학습의 초기 과정으로 해석될 수 있다. 특히, 참여자들은 수업 과정에서 타인의 관점에 대한 개방성을 경험하였다. 전환학습 관점에서 이러한 개방성은 기존의 신념과 가정을 타인의 경험과 관점 속에서 재검토가 가능한 것으로 받아들이는 성찰적 태도로 이해될 수 있다. 참여자들이 자신의 무의식적인 인식과 가정을 점검하기 위해 스스로 던진 성찰적 질문은 여러 층위로 나타났다. 먼저 ‘나의 관점이 과연 개방적인가(#02), 그들이 정말 나와 관계가 없는가(#01)’와 같이 자신의 관점과 가정을 되묻는 질문이 있었다. 이어 ‘타인의 존재 의미는? (#04) 타전공의 관점은? (#07) 그 사람의 입장은? (#06)’과 같이 타인과의 관계 속에서 자신의 관점을 성찰하는 질문이 수반되었다. 나아가 ‘공동체에 기여하려면? (#03) 고학년 선배의 공동체 영향력은? (#04) 팀원들의 적극성에 호응하려면? (#01)’과 같이 공동체적 실천과 책임을 고민하는 질문으로 확장되었다. 이러한 과정은 참여자들이 다문화 교양수업 안에서 자신의 내면화된 인식 전체와 판단 방식을 여러 층위에서 성찰하고, 경직되어 있던 인식구조를 검토하는 경험으로 볼 수 있다. 따라서 “나의 세계가 흔들림을 경험함”은 고착된 자기 세계에 균열을 경험하면서, 타인을 향한 개방성과 주체적 실천 가능성이 형성되는 과정으로 해석할 수 있다.

도출된 세 번째 범주는 “자기 세계가 확장됨을 경험함”이다. 이를 전환학습 관점에서 보면, 다문화 교양수업에 참여한 대학생들은 기존에 자신을 중심으로 형성되어 있던 인식의 범위를 타자, 공동체, 시민사회, 다문화사회로 확장해 나가는 경험을 하였다. 참여자들은 다문화 문제를 함께 살아가는 사회적 관계와 공존의 문제로 재해석하기 시작하였고, 이 과정에서 이미 형성되어 있던 자신의 인식적 가정과 판단 근거를 재구성하는 모습을 보였다. 전환학습 관점에서 ‘추론’은 학습자가 경험을 해석하고 판단하며, 그 판단을 바탕으로 행동 방향을 구성하는 과정과 관련된다(Mezirow · Taylor 2009). 학생들은 ‘다양성, 다문화사회, 공존’에 대해 가지고 있던 기존의 추론을 검토하고 재개념화하였으며(#01-#09),

‘의사소통 역량, 배려, 이해, 존중과 적극성, 대중매체’의 개념을 재해석하여 다문화사회에서 요구되는 실천적 태도를 모색하였다(#01-#09). 이는 다문화 교양수업을 통해 참여자들이 편견과 전제를 수정하고, 인식의 범위와 신념의 개념을 확장하여, 자신의 추론을 재검토했으며, 공존을 위한 실천적 태도의 가능성을 모색한 경험으로 해석할 수 있다.

5.2. 다문화 교양수업의 교육적 시사점

본 연구를 통해 도출된 결과와 해석을 기반으로 다문화 교양수업 설계 시 활용 가능한 교육적 시사점을 제안하고자 한다. 첫째, 다문화 교양수업은 대학생이 자신의 기존 준거틀을 자각하고, 다문화 인식을 재구성할 수 있도록 돕는 교육적 장으로 설계될 필요가 있다. 본 연구에서 참여자들은 자신에게 형성되어 있던 무관심, 편견, 구분 짓기의 준거틀을 자각하고, 타인의 관점과 수업 경험을 통해 이를 재검토하였다. 이러한 결과는 다문화사회에 대한 인식 개선이 고정관념과 편견의 성찰을 통해 이루어져야 한다는 논의와 연결되며(모아라 2023), 다문화교육이 다른 문화에 대한 고정관념과 배타적 성향을 감소시키는 데 기여할 수 있다는 논의와도 맥을 같이한다(이영미 · 장은실 2022). 따라서 다문화 교양수업은 학생들이 자신의 다문화 인식을 성찰할 수 있는 구체적 학습경험을 제공해야 한다.

둘째, 다문화 교양수업은 공존의 의미를 개인적인 태도 차원을 넘어서 사회적 책임과 세계 시민성 차원으로 확장할 수 있도록 설계될 필요가 있다. 본 연구에서 참여자들은 수업을 통해 공존을 다양성의 수용, 의사소통, 관계적 책임, 사회적 참여와 연결된 실천적 역량으로 이해하였다. 이는 대학 다문화교육이 대학생의 다문화 태도와 역량 변화에 기여할 수 있다는 논의와 연결되며(권미경 · 서은숙 2025), 다문화사회에서 공존의 중요성을 인식하고 이를 적극적으로 수용하는 대학생의 경향을 보고한 연구와도 맥을 같이한다(곽민정 · 오영섭 2024). 또한 다문화 시민교육이 인권 수호의 개인적 차원과 지속 가능한 사회 · 공동체적 차원을 함께 포괄해야 한다는 점을 고려할 때(박희진 2023), 다문화 교양

수업은 공존에 대한 개인적인 다문화 인식 변화에서 사회적 실천의 문제로 확장하도록 돕는 교육적 장이 될 수 있다. 다만 본 연구의 자료에서는 공존 논의가 대학생의 일상생활과 시민의식의 차원에서는 확장되었으나, 세계시민성 차원으로 심화되는 양상은 제한적으로 나타났다. 따라서 다문화 교양수업은 일상생활 속 공존 경험을 다루는 데서 나아가, 초국적 이주, 국제 불평등, 미디어 재현, 종교와 다문화 갈등, 세계시민적 책임 등을 함께 성찰할 수 있도록 교육 내용을 확장할 필요가 있다.

셋째, 다문화 교양수업은 학습자의 참여와 상호작용을 촉진하는 방식으로 설계될 필요가 있다. 본 연구에서 대학생의 전환적 경험은 자신의 인식을 비판적으로 질문하고 타인의 관점과 마주하며 이를 표현하고 재구성하는 수업 과정에서 나타났다. 특히 조별 활동은 서로 다른 관점을 확인하고 자신의 인식을 되묻는 성찰의 장으로 기능하였고, 교육연구은 타자의 입장을 체험하고 다문화사회 구성원의 상황을 공감적으로 이해하도록 돕는 교육적 장으로 작용하였다. 이러한 결과는 소그룹 토론 활동이 다문화 인식과 상호문화성 향상에 중요한 매개가 될 수 있다는 선행연구와 맥을 같이하며(김은희·김영순 2022; 황윤아·오영섭, 2024), 질문 전략이 비판적 성찰과 관점 전환을 촉진한다는 전환학습 논의와도 연결된다(주해원·홍지웅 2025). 따라서 다문화 교양수업은 성찰과 대화를 핵심 원리로 삼아, 성찰적·실천적 활동을 포함하는 참여형 수업으로 운영될 필요가 있다. 이는 학습자의 자율적 탐구 능력과 주체적 세계관 형성을 강조하는 한국교양기초교육원(2022)의 대학교양교육의 목표와도 맥을 같이 한다.

본 연구는 다문화 교양수업에 참여한 대학생들의 경험을 탐색하고, 그 경험의 공통된 의미를 현상학적으로 도출했다는 점에서 학술적 의의를 지닌다. 또한 도출된 경험의 의미를 전환학습의 준거를 관점에서 해석하여 대학생들의 다문화 인식을 심층적으로 조명하고, 그 과정을 구조화하여 드러냈다는 점에서 실천적 의의가 있다. 나아가 본 연구는 다문화 교양수업을 통한 초기 성인기 및 대학생의 다문화 인식 개선을 위한 교육적 방안을 제시하였다는 점에서 교육적·사회적 의의가 있다.

다만 본 연구는 특정 대학의 한 학기 동안 운영되는 다문화 교양수업

에 참여한 대학생을 대상으로 수행되었다는 점에서, 연구결과를 다른 교과목 맥락에서 확장하여 해석하는 데에는 한계가 있다. 또한 자발적 참여자들의 진술을 바탕으로 하였기 때문에, 다문화 교양수업에 비교적 적극적이거나 성찰적인 경험이 더 많이 반영되었을 가능성도 한계로 남는다. 아울러 본 연구는 수업 경험의 의미를 탐색하고 대학생의 다문화 인식을 분석하는 데 초점을 두었으므로, 후속 연구에서는 이러한 경험과 인식이 장기적 태도 변화나 실제 삶의 실천으로 어떻게 이어지는지 탐색할 필요가 있다.

참고문헌

- 곽민정 · 오영섭(2024). 다문화사회 교양수업을 통한 MZ세대의 다문화 수용성의 변화 경험 연구, <다문화콘텐츠연구> (47), 37-62쪽.
- 교육부(2023). 2023년 다문화교육 지원계획안.
- 권미경 · 서은숙(2025). 다문화 역량 함양을 위한 대학 다문화 교양수업 실행 연구 - 생성형 AI 활용을 중심으로, <교양교육연구> 19(5), 295-307쪽.
- 김경하(2020). 간호대학생의 다문화 인식과 문화적 공감의 문화적 역량에 미치는 영향, <한국산학기술학회논문지> 21(8), 241-247쪽.
- 김명희 · 김영순 · 서민희 · 이은주 · 김도경(2022). 다문화교육 교양수업에 참여한 간호대학생의 상호문화감수성에 관한 혼합연구, <교육문화연구> 28(5), 323-341쪽.
- 김분한 · 김금자 · 박인숙 · 이금재 · 김진경 · 홍정주 · 이미향 · 김영희 · 유인영 · 이희영(1999). 현상학적 연구방법의 비교고찰-Giorgi, Colaizzi, Van Kaam 방법을 중심으로, <대한간호학회지> 29(6), 1208-1220쪽.
- 김시라 · 김혜영(2022). 다문화 구성원에 대한 부정적 인식이 다문화 포용과 공감 가치에 미치는 영향, <인문사회 21> 13(4), 2315-2328쪽.
- 김영순 · 김진희 · 강진숙 · 정경희 · 정소민 · 조진경 · 조현영 · 최승은 · 정지현 · 오세경 · 김창아 · 김민규 · 김기화 · 임한나(2018). 질적연구의 즐거움. 창지사.
- 김영순 · 오영섭(2019). 전환학습 관점에서 본 이주민실화조사 연구자의 다문화감수성 발달에 대한 연구, <문화교류와 다문화교육> 8(3), 47-74쪽.
- 김예빈 · 기영화(2026). 한국 체류 유럽권 교환학생의 전환학습 경험에 관한 내러티브

- 브 탐구, <문화교류와 다문화교육> 15(1), 227-251쪽.
- 김은희 · 김영순(2022). 토론기반 교양수업에 참여한 대학생의 상호문화성 함양 경험에 관한 연구, <한국교육문제연구> 40(1), 99-120쪽.
- 김정현 · 송진숙 · 문희강 · 이명희(2013). 대전시 중 · 고등학생의 다문화사회 인식과 다문화교육 경험이 문화적 민감성에 미치는 영향: 다문화교육 필요성 인식의 매개 효과를 중심으로, <Human Ecology Research(HER)> 51(1), 107-119쪽.
- 김현민 · 김한별(2023). 20대 남성의 반페미니즘 의식 학습과 전환학습, <학습자중심교과교육연구> 23(2), 651-667쪽.
- 김한길 · 소경희(2018). 한국의 다문화교육정책 문서에 나타난 다문화교육 성격의 변화 양상 분석, <다문화교육연구> 11(2), 59-83쪽.
- 나은하 · 김미정(2025). 간호대학생의 문화적 역량, 다문화 효능감, 감성지능이 다문화 인식에 미치는 영향, <문화기술의 융합> 11(2), 459-467쪽.
- 모아라(2023). 한국 다문화사회에 대한 인식 개선방향 고찰, <복지와 문화다양성 연구> 5(1), 153-173쪽.
- 문희진 · 김영순 · 손효한(2023). 역할극 중심 교양 수업에 참여한 간호대학생의 다문화인식 변화과정에 관한 질적연구, <교양교육연구> 17(4), 159-178쪽.
- 박경호(2009). 전환학습이론: 고등교육기관에서 중년여성학습자의 의미구조의 변화, <Andragogy Today> 12(4), 31-60쪽.
- 박선옥 · 박혜숙(2024). 문화다양성 관련 교과목이 대학생의 문화다양성 역량에 미치는 효과 연구, <교양학연구> (27), 7-37쪽.
- 박은경 · 김정섭(2022). 자살시도를 경험한 대학생의 변혁적 학습에 관한 현상학적 연구, <학습자중심교과교육연구> 22(4), 323-340쪽.
- 박희진 · 남궁지영(2018). 대학생의 시민의식 수준 및 영향 요인 분석, <교육정치학연구> 25(2), 165-193쪽.
- 박희진(2023). 다문화교육을 위한 학부 교양강좌 개설의 근거와 요건 탐색, <다문화와 평화> 17(1), 62-84쪽.
- 변성원 · 김신향 · 박시현(2016). 보건계열 대학생의 문화 태도, 문화 교류가 다문화 인식에 미치는 영향, <디지털융복합연구> 14(11), 399-405쪽.
- 손경애(2012). 대학생의 민주시민 의식에 대한 관련 변인의 상대적 영향력, <대한경영정보학회> 31(2), 115-142쪽.
- 신희정(2026). 대학생 글쓰기 분석을 통한 감정 리터러시 기반 다문화 인식 변화 연구, <한국과 세계> 8(2), 1001-1021쪽.
- 양혜진(2021). 다문화사회 준비를 위한 대학생들의 인식, <문화기술의 융합> 7(1), 42-48쪽.
- 여성가족부(2025). 2024년 국민 다문화수용성 조사. <여성가족부>.
- 우안순 · 박봉선(2019). 부모의 양육태도가 공동체의식에 따라 대학생의 다문화 수용

- 에 미치는 영향, 〈융합정보논문지〉 9(8), 189-197쪽.
- 윤기호(2025). 대학교양교육에서 통합형 다문화교육의 내용 구성과 교육 방안, 부산 외국어대학교 박사학위논문.
- 윤창호 · 김성천(2025). 다문화 청소년의 이주 및 정착 경험에 대한 전환학습 관점 분석, 〈문화교류와 다문화교육〉 14(6), 1-36쪽.
- 이영미 · 장은실(2022). 대학생의 공감능력, 문화적 역량, 사회적 책임성이 다문화 수용성에 미치는 영향, 〈다문화건강학회지〉 12(1), 109-118쪽.
- 이은숙 · 박양주(2025). 대학생의 비판적 사고력과 의사소통 능력 향상을 위한 통합적 수업 모형 적용 사례: 다문화 교육과정 수업을 중심으로, 〈다문화와 교육〉 10(3), 21-43쪽.
- 이현영 · 서은숙(2025). 교양 고전 교육에서의 다문화 관점 적용 가능성에 대한 방향 탐색 연구: 에드워드 사이드의 『오리엔탈리즘』을 중심으로, 〈교양학연구〉 (32), 223-251쪽.
- 장주영 · 정문성(2025). 이슬람 문화권 관련 교양 교육에서 대학생의 다문화 인식 변화 연구, 〈문화교류와 다문화교육〉 14(5), 47-70쪽.
- 전미순(2022). 간호대학생의 다문화인식과 다문화수용성 및 다문화효능감과의 관계, 〈다문화건강학회지〉 12(2), 1-8쪽.
- 전연홍(2023). 다문화 교양 교과 수강자의 전공계열, 학년, 성별에 따른 다문화 감수성 차이 분석, 〈교육연구〉 45(1), 59-74쪽.
- 정기영 · 히라나카유카리 · 조희주(2022). 아시아공동체론과 세계시민 교육을 통한 대학생들의 의식변화 연구, 〈다문화사회와 교육연구〉 12, 143-165쪽.
- 정민 · 백현희(2022). 대학생의 다문화 수용성과 다문화 효능감 간의 관계에서 다문화교육 경험의 조절효과, 〈인문사회 21〉 13(3), 2123-2134쪽.
- 정준민 · 성열관(2022). Z세대 문과 대학생 대상 전환학습 기반 진로교육 개발 및 실행에 대한 실험연구, 〈진로교육연구〉 35(2), 223-250쪽.
- 조진경(2024). 베트남계 결혼이주여성의 전환학습 과정 탐색: 자기성찰 에세이를 중심으로, 〈문화교류와 다문화교육〉 13(6), 113-136쪽.
- 주해원 · 홍지웅(2025). 전환학습이론 기반 코칭학의 이론적 정립 가능성, 〈산업기술 연구논문지〉 30(4), 223-245쪽.
- 최동원(2018). 간호대학생의 문화성향, 사회성숙도, 공동체 의식 및 다문화인식의 인과관계, 〈디지털융복합연구〉 16(12), 395-405쪽.
- 최봉도(2022). 대학생의 다문화 감수성 향상을 위한 교육의 필요성과 상호문화역량 인식에 관한 연구, 〈인문사회 21〉 13(1), 1325-1338쪽.
- 한국교양기초교육원(2022). 2022 대학 교양기초교육의 표준 모델. 〈한국교양기초교육원〉.
<https://konige.kr/files/data/2022%20body%20text.pdf>
- 한도인(2021). 학습자의 비판적 문해력 향상을 위한 다문화교양교육 콘텐츠 분석: 〈베니스

- 의 상인)과 <로미오와 홀리오>, <학습자중심교과교육연구> 21(14), 139-153쪽.
- 황윤아 · 오영섭(2024). 소집단 토의 · 토론 활동 중심 다문화 교양수업에 참여한 대학생들의 다문화인식 변화에 관한 연구, <한국교육문제연구> 42(1), 31-53쪽.
- 홍상현(2022). 영상콘텐츠 제작 수행활동을 활용한 이주-다문화 관련 교양 수업 운영 사례 - <문화다양성 공간 탐방과 디지털 노마드>의 수업 설계와 학습자의 만족도 조사를 중심으로, <Homo Migrants> 26, 161-190쪽.
- 히로세 준코(2020). 일본결혼이주여성의 문화적응과정에서의 전환학습에 관한 연구, <다문화교육연구> 13(1), 1-34쪽.
- Carter, P. L., & Nicolaidides, A.(2023). Transformative learning: An emotional (r)evolution. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2023(177), pp.25-36.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N.(2021). 질적 연구방법론: 다섯 가지 접근 (조흥식, 권지성, 김진숙, 정선옥 역, 4판). 학지사. (원서 출판연도: 2018).
- Dirkx, J. M.(2012). Self-formation and transformative learning: A response to “Calling transformative learning into question: Some mutinous thoughts,” by Michael Newman. *Adult Education Quarterly*, 62(4), pp.399-405.
- Hall, J. C., & Theriot, M. T.(2016). Developing multicultural awareness, knowledge, and skills: Diversity training makes a difference?. *Multicultural Perspectives*, 18(1), pp.35-41.
- Kitchenham, A.(2008). The evolution of John Mezirow’s transformative learning theory. *Journal of Transformative Education*, 6(2), pp.104-123.
- Mezirow, J.(1978). Perspective transformation. *Adult Education*, 28, pp.100-110.
- Mezirow, J.(2009). An overview on transformative learning. In Illeris, K. (Ed.), *Contemporary theories of learning*, Routledge, pp.90-105.
- Mezirow, J., & Taylor, E.(2009). Transformative Learning in Practice. John Wiley & Sons.
- Moustakas, C.(1994). *Phenomenological Research Methods*. Sage.
- Munroe, A., & Pearson, C.(2006). The Munroe multicultural attitude scale questionnaire: A new instrument for multicultural studies. *Educational and Psychological Measurement*, 66(5), pp.819-834.
- Pedersen, P.(1988). *A handbook for developing multicultural awareness*. Alexandria, VA: American Association for Counseling and Development.
- Pope, R. L., & Reynolds, A. L.(1997) Student affairs core competencies: Integrating multicultural awareness, knowledge, and skills. *Journal of College Student Development*, 38(3), pp.266-277.

필자 소개

성 명 최은하

소 속 인하대학교 다문화교육학과

주 소 인천광역시 미추홀구 인하로 100, 인하대 서호관 221호

전자우편 eunhachoi@inha.edu

성 명 오영섭

소 속 인하대학교 다문화교육학과

주 소 인천광역시 미추홀구 인하로 100, 인하대 서호관 426호

전자우편 yesoh@inha.ac.kr

Abstract

A Phenomenological Study of Undergraduate Students' Experiences in a Multicultural Liberal Arts Course

Choi, Eun-ha · Oh, Young-sub
(Inha University)

This study phenomenologically explored the experiences of undergraduate students in a multicultural liberal arts course and interpreted their meanings through the concept of frames of reference in transformative learning. Focus group interviews(FGI) were conducted with nine students, and the data were analyzed using Colaizzi's phenomenological method. The findings yielded three categories: "recognizing the self fixed within the world of 'I,'" "experiencing the destabilization of one's world," and "experiencing the expansion of one's world." Participants became aware of their premises, prejudices, assumptions, and boundary-making frames of reference, and re-examined them through reflection and small-group discussions. The findings suggest that multicultural liberal arts courses can serve as educational spaces that foster reflection on existing frames of reference, competencies for coexistence, and civic attitudes.

[Key words] Multicultural Liberal Arts Course, Undergraduate Students, Phenomenological Study, Multicultural Awareness, Transformative Learning

투고일 2026. 06. 25 / 심사일 2026. 07. 14 / 게재확정일 2026. 07. 26