

타 집단 언어에 노출경험이 있는 학생들의 간문화감수성 양상*

김향숙

(한양여자대학교 외국어교육연구소 강사)

Abstract

Kim, Hyang-Sook. 2020. "Intercultural Sensitivity Aspects of Students Experiencing Different Languages". *The Sociolinguistic Journal of Korea* 28(1), 81-110. This study adopts the viewpoint that understanding linguistic aspects of different groups is efficient to promote a person's world view, which leads to increasing intercultural sensitivity(IS). The first goal is to examine the IS of the entire participants who experienced different languages. The second goal is to examine the difference in IS according to students' linguistic and cultural backgrounds. This study collected and analyzed quantitative and qualitative data through surveys at a school accepting diverse languages. As a result, first, the overall IS of the participants turned out to be in the Adaptation phase(AP) indicating ethnorelative world views. Second, multicultural family students(MS) were found to have higher IS compared to general students and to face solving communication issues with students of different backgrounds in the AP. General students are first found to have some issues left in the Minimization phase they need to solve, but an indepth analysis has shown that they are also in the AP since they face solving the similar issues to MS. This study, finally, puts forward some suggestions on dealing with multicultural languages.

Keywords: intercultural sensitivity, intercultural competence, experiencing different languages, ethnorelative world views, ethnocentric world views

* 이 논문 또는 저서는 2018년 대한민국 교육부와 한국연구재단의 지원을 받아 수행된 연구임 (NRF-2018S1A5B5A07074103).

1. 연구의 필요성 및 목적

문화적 다양성과 간문화적 접촉이 오늘날 현대생활의 실상이 되면서 간문화역량이 중요하게 되었다. 간문화역량은 문화적으로 다른 사람들과 상호작용할 때 차이를 좁히고 갈등을 완화하고 평화로운 공존의 기반이 된다(UNESCO 2013). 간문화역량을 함양하기 위해서는 이 역량으로 귀결되는 간문화감수성의 증진이 요구되는데, 간문화감수성은 개인의 세계관이 자문화 중심에서 다차원적인 형태로 확장되면서 증진된다는 점에서(Hammer, Bennett, & Wiseman 2003; Kajiura 2007), 간문화감수성을 증진하기 위해서는 세계관의 확장이 필요하다. 세계관은 문화를 수반하는 언어적인 측면과 밀접한 관련이 있기에(Fantini, Arias-Galicia, & Guay 2001), 간문화감수성의 증진을 위해서는 궁극적으로 간문화 접촉에서 사용되는 타 집단의 언어를 수용하고 이해하는 노력이 수반 될 필요가 있다. 이런 점에서 다문화교육은 집단 간 소통을 가능하게 하고 간문화역량의 중심에 있는 언어에 중점을 둘 필요가 있다. 또한 간문화역량은 공동의 관계형성을 통해서 발휘가 되는 것이기에(UNESCO 2013), 이러한 교육은 평등과 공존의 관점을 고려하여 진행되어야 한다.

한편 한국의 다문화교육은 위와 같은 맥락을 반영하지 못하고 여전히 소수자들에게 일방적인 동화를 기대하는 언어교육이 이루어지고 있다(김태형 2017). 따라서 한국사회가 다문화사회로 더욱 빠르게 이행된다 하더라도 집단 간에 간문화적 유능함이 발휘될 것으로 기대하기는 어렵다. 이러한 상황에서 관련 연구도 아직은 다문화 학습자 대상의 이중언어교육의 현황과 요구분석, 교육성과 및 어려움 등에 중점이 맞추어져 있다(정해숙·김이선·이아름, 2013; 이재승·김희재 2016; 정희원 2013; 진대연·강복정 2011). 이제 는 간문화 접촉이 빈번해지는 상황임을 고려하여 소통의 중심에 있는 언어와 간문화역량 또는 감수성을 함께 살펴보는 주제로 연구를 확장 할 필요가 있다. 이에 본 연구는 다양한 언어를 접하는 학생들의 간문화감수성 양상을 살펴보는 연구를 진행하고자 한다. 구체적으로 타 집단 언어에 노출경험이 있는 참여자들의 전반적인 간문화감수성의 양상을 조사하고 나아가 언어와

문화의 배경에 따른 간문화감수성의 차이를 살펴볼 것이다. 또한 연구결과에 기반하여 한국의 다문화교육을 위한 제언을 하고자 한다.

2. 이론적 배경

2.1. 간문화감수성과 언어역할

간문화역량은 언어와 문화가 교차하는 상황에서 간문화적으로 적절히 생각하고 행동하는 능력으로(Hammer et al. 2003), 문화적으로 다른 사람들과 상호작용할 때 차이를 좁히고 갈등을 완화하고 평화로운 공존의 기반이 된다(UNESCO 2013). 이와 관련하여 간문화감수성은 상위개념인 간문화역량에 포함되는 것으로(Bennett 2004), 관련된 문화차이를 구분하고 경험하는 능력으로 이해된다. 즉 간문화감수성이 높을수록 간문화역량의 발휘 가능성도 증진된다(Hammer et al. 2003). 이런 점에서 간문화역량은 그것의 구성요소에 해당하는 간문화감수성이 갖추어졌을 때 발현되는 것이다. 즉 간문화역량은 간문화감수성의 상위개념이면서 필연적으로 간문화감수성을 수반한다고 할 수 있고 간문화감수성은 이런 점에서 간문화역량으로 귀결되는 능력이 된다.

현재 연구자들에 의해 가장 광범위하게 인정을 받고 있고 정교한 이론으로 구성된 간문화감수성발달모델(DMIS: Developmental model of intercultural sensitivity)에 의하면 개인의 간문화감수성은 문화차이의 ‘부정(Denial)’, ‘방어(Defense)’, ‘최소화(Minimization)’의 단계에 해당하는 자문화 중심의 영역을 지나면서 문화를 상대적으로 수용하는 문화차이의 ‘수용(Acceptance)’, ‘적응(Adaptation)’, ‘통합(Integration)’의 단계를 거치면서 증진된다(Bennett 1993; Hammer et al. 2003; Kajiura 2007).

요소로 구성되어 있는데 첫째는 언어 화자들의 신념, 가치관, 태도 등이며, 둘째는 언어와 비언어 등의 상징체계이며, 셋째는 언어 화자들이 상징체계 등을 교환하면서 공유하는 의미이다. 즉 세계관은 문화를 수반하는 언어적인 측면이 밀접하게 상호작용하는 것이다. 이런 점에서 간문화감수성의 증진 목적으로 타 집단의 세계관을 이해하기 위해서는 그 집단의 언어적인 측면을 이해하는 것이 효율적이라 할 수 있다.

비슷한 맥락에서 홀블트는 언어가 다르면 기본적으로 사물을 인식하는 민족의 관점, 다시 말해 언어와 관련된 세계관에서 차이가 있다고 언급한다(이성준 2003). 즉 언어에 따라 세상을 바라보고 행동하는 방식이 다르다는 것이다. 그래서 타 집단의 언어를 이해하게 되면 그 집단의 세계관을 이해하는 것이 된다. 또한 이런 과정에서 자신의 세계관이 타 집단의 세계관 영역까지 확장될 수 있기에 문화 상대주의적 세계관을 지닐 수 있게 되어 간문화감수성이 증진되는 것이다. 이러한 맥락에서 볼 때 간문화감수성의 증진을 위해서는 타 집단의 언어를 이해하는 것이 매우 중요하다.

요컨대 타 집단의 언어를 이해하기 위해서는 관련 언어를 학습하거나 사용하는 환경 등에 노출되는 경험이 필요하다. 특정한 언어에 노출되면 언어적인 능력 외에 개인의 태도에서 변화가 발생한다. 예를 들어, 연구에 의하면 특정 언어를 학습하는 사람들이 그렇지 않은 사람들보다 그 언어를 사용하는 사람들에 대한 긍정적인 태도가 높게 형성되는 것으로 조사된다(Bamford & Mizokawa 1989; Riestra & Johnson 1964). 이러한 이유로 외국어를 학습하면 외국어 능력의 향상과 함께 간문화감수성 및 역량도 증진되는 것이다(김향숙·안성호 2017; 배지영 2014; Gómez 2013). 예를 들어, 배지영(2014)은 문학작품을 활용하여 학생들의 영어능력과 함께 간문화감수성을 증진하는 결과를 이끌어내었고 Gómez(2013)는 다문화 문학작품을 활용하여 EFL 학습자들의 간문화 의사소통능력을 배양하였다.

더욱이 학교에서 외국어 사용자인 이중언어강사와 같은 외국출신 선생님의 존재도 다문화가정 학생 뿐 아니라 일반학생에게도 긍정적인 변화를 야기한다. 다문화가정 학생은 부모가 사용하는 언어와 자신의 존재를 재평가하게 되고 일반학생은 우리사회가 다문화사회임을 체감하고 다문화 구성원

을 긍정적으로 수용하는 모습을 보이게 된다(정해숙 외 2013). 이런 모든 점을 고려하면 타 집단 언어에 노출되는 경험은 다양성의 수용 및 타문화권 사람들에 대한 태도 측면에서 긍정적인 작용을 한다. 결국 세계관의 확장을 촉진하여 문화를 상대적으로 수용하는 간문화감수성에 영향을 미치게 된다.

한편 간문화역량을 함양하기 위한 교육은 단순히 간헐적인 활동이 되어서는 안 되며 궁극적으로 단일문화와 단일언어의 학교환경을 확대하여 전통적인 교육에서 탈피하려는 노력으로 이어져야 한다(Neuner 2012). 또한 간문화적 역량은 공동의 관계형성을 통해서 발휘가 되는 것이기에 (UNESCO 2013), 이러한 교육은 평등과 공존의 관점이 고려되어야 한다.

2.2. 한국인의 간문화감수성

김옥순·전성민(2009)의 연구에서 경기도 지역의 초등학교사의 간문화감수성은 부정과 방어 단계에 있는 것으로 조사되었다. 이 외에는 DMIS를 토대로 한국인의 전반적인 간문화감수성을 조사한 사례가 없는 것 같기에 다음의 두 가지 자료를 통해서 한국인의 간문화감수성을 짐작해 보고자 한다.

먼저 간문화감수성발달모델(DMIS)을 토대로 타인종에 대해 관대한 정도와 간문화감수성은 밀접한 관련이 있다. 이와 관련하여 80개국 이상의 국가 대상으로 진행된 세계가치조사(World Values Survey)의 설문결과를 토대로 각국의 인종차별 정도를 일곱 개 구간으로 시각화한 자료¹⁾를 보면 한국은 다른 인종에 대해 상당히 관대하지 않은 국가로 이해된다(Fisher 2013). 설문은 자신의 이웃으로 원치 않는 사람들을 선택하는 것이었는데, 대체로 아메리카와 북유럽 국가는 상위의 구간에 해당되어 다른 인종에 대해 관대한 태도를 지니는 것으로 조사된 반면, 한국은 하위 구간에 해당되어 다른 인종과 이웃에 살고 싶지 않은 사람이 1/3 이상으로 조사되었다. 다른 인종을 배제하는 것은 DMIS에서 방어단계에 해당한다. 이것은 한국인이 지닌 단일민족

1) <https://www.washingtonpost.com/news/worldviews/wp/2013/05/15/a-fascinating-map-of-the-worlds-most-and-least-racially-tolerant-countries/>

기반의 정체성이 영향을 미친 것이라 보이는데, 이 자료를 통해 한국인의 간문화감수성은 자문화 중심의 낮은 영역에 있다고 이해할 수 있다.

두 번째는 국민의 다문화수용성(안상수 외 2015) 조사 결과를 통해 한국인의 간문화감수성의 수준을 짐작할 수 있다. 이 조사에서 다문화수용성 평균 지수는 일반국민(N: 4,000)이 53.95점, 청소년(N: 3,640)은 67.63으로 저조한 것으로 보고되었다. 구성요소별 비교에서 일반국민은 2011년에 비해 ‘거부·회피정서’, ‘세계시민행동의지’ 등에서는 비교적 수치가 상승되었지만 ‘일방적 동화기대’에서는 저하되었다. 청소년은 ‘교류행동의지’, ‘거부·회피정서’ 등의 수치는 평균보다 높았으나 ‘이중적평가’와 ‘일방적 동화기대’에서는 평균보다 낮은 수치가 산출되었다. 이 조사에서 한국인은 이주민을 상대로 일방적 동화를 기대하고 이중잣대를 적용하는 경향이 있는 것으로 드러났는데, 이런 경향은 차별과 편견을 유발할 수 있는 요소가 되기에 DMIS모델에서 방어단계에 해당한다. 이런 맥락에서 볼 때 전반적인 한국인의 간문화감수성은 자문화 중심영역에서 방어단계를 넘어서지 못하는 수준에 해당한다. 이것은 위에 언급한 김옥순·전성민(2009)의 연구결과와 비슷하다.

이와 같은 상황에서 걱정스러운 것은 다문화교육의 유무가 다문화수용성 지수에 긍정적인 영향을 미치지 못한다는 것이다(안상수 외 2015). 다문화교육이 긍정적인 역할을 하지 못하는 상황이라면 한국사회는 점점 다양해지는 집단과 조화로운 공존을 기대하기가 쉽지 않을 것이다. 따라서 현재의 다문화교육에서 방향전환이 필요한 상황이다. 앞서 언급한 것처럼 간문화감수성을 효율적으로 증진하기 위해서는 타 집단의 언어적인 측면을 이해하는 노력이 필요하다. 따라서 이제는 한국도 상대적으로 인구비율이 높은 다문화 구성원의 언어를 공적인 영역에서 수용하는 자세가 필요하다.

마지막으로 간문화 (또는 문화간) 역량 및 감수성에 관한 연구를 언급하면 해외연구로는 Davis(2009), Mellizo(2017), Wang(2013) 등과 같이 간문화감수성을 측정하고 평가하는 내용이 다수이며 국내연구로는 강하운(2017), 김옥순·전성민(2009), 김향숙·안성호(2017), 장정은·임현우(2016) 등과 같이 간문화감수성의 측정 및 증진에 대한 연구와 교사의 인식 및 역량에 관한 연구 등이 발표되었다.

2.3. 한국의 다문화 언어교육

다문화언어수업은 이중언어교육과 중고등학교의 외국어 수업에서 다루어지고 있다. 먼저 이중언어교육을 살펴보면 이중언어교육은 다문화 구성원들이 이중언어 구사자로서의 강점을 키우고 소속 집단에 대한 정체성을 긍정적으로 수용하게 하는 장점이 있다. 한국에서는 2009년 서울 지역의 학교에서 시작되어 단계적으로 이중언어교육이 전국으로 확대되었다(정해숙 외 2013). 현재는 창의적 체험활동과 방과후 과정 등에서 일반학생과 다문화가정 학생의 통합학급 형태 등으로 추진되고 있다(교육부 2017).

최근의 교육현황을 보면 외국인 이주민이 많은 인천, 경기, 서울 지역에서는 이중언어교육이 다소 적극적이지만 전반적으로 아직은 이중언어교육은 다문화가정 학생의 한국어와 모어 능력의 신장을 주된 목표로 수행되고 있다(장한업 외 2018). 여전히 다문화가정 학생들조차 한국사회의 적응을 위해 한국어 습득이 더 강조되는 상황인 점을 볼 때(김태형 2017) 아직은 이중언어교육이 공존을 목적으로 활발하게 수행되지 않는다고 할 수 있다. 이와 별도로 중·고등학교에서 개설되는 외국어 교육을 보면, 우선 중학교에서는 재량활동 시간에 다문화 언어교육이 가능하지만 한국에서 다문화 구성원의 비율이 높은 중국어, 일본어, 베트남어 등의 교육과정이 개설된 경우는 매우 소수에 불과하다. 고등학교에서는 1, 2학년 대상으로 주당 3시간의 일본어와 중국어가 제2외국어로 개설되어 있지만 다문화사회의 공존이 목표라기 보다는 외국어 학습의 형식으로 운영되는 중이다(정회원 2013). 이런 상황에서 한국사회가 다문화사회로 더욱 빠르게 이행된다 하더라도 집단 간에 간문화적 유능함이 발휘될 것으로 기대하기는 어렵다.

현재 다문화 언어교육 관련 연구도 이런 상황을 반영하듯이 대부분 다문화 학습자 대상의 이중언어교육의 현황과 요구분석, 교육성과 및 어려움 등에 집중되어있다(이창덕 2010; 이재승·김희재 2016; 진대연·강복정 2011). 소수집단은 주류사회에서 경쟁력 확보를 위해 지배집단의 언어를 기꺼이 수용하는 경향이 있지만(Sugimura 2015), 한국의 일반학생은 그렇지 않다고 할 수 있다. 따라서 간문화역량의 발현을 위해서는 다문화 구성원뿐만 아니

라 일반학생도 타 집단의 언어에 노출될 수 있는 교육과 환경이 필요하다.

3. 연구방법

3.1. 연구 대상

본 연구는 경기도의 다문화 특구에 위치한 G중학교의 2학년 두 학급을 대상으로 DMIS에 기반한 설문을 시행하였다. 이 학교의 다문화가정 학생의 비율은 약 1학년이 70%, 2학년이 50%, 3학년이 30%이다. 다문화가정 학생들의 한국 거주기간은 2년 이하가 7명, 2년 이상은 15명이며, 나머지 4명은 한국 출생이다. 본 연구는 언어와 문화의 배경에 따른 간문화감수성의 차이도 살펴볼 것이기에 두 집단의 비율이 비슷한 2학년을 연구 참여자로 선정하였다.

〈표 1〉 참여자 정보

구분		N	백분율(%)
성별 (학년)	남(중 2)	31	62
	여(중 2)	19	38
집단 배경	일반학생	24	48
	다문화가정 학생	26	52
언어 배경	한국어	24	48
	한국어 ²⁾ (다문화가정: 러시아어 1, 인도네시아 1, 필리핀 1, 중국어 1)	4	8
	중국어 ³⁾	10	20
	러시아어 (사용자 출신: 러시아 4, 카자흐스탄 2, 우즈베키스탄 3)	9	18
	필리핀어	2	4
	일본어	1	2

2) 한국 출생의 다문화가정 학생의 언어배경이 한국어로 이해되지만 이들은 태생적으로 복수

G학교는 최근 외국인 노동자와 중도입국 자녀의 증가로 구성원들 간에 소통 문제를 해소하는 것이 큰 과제가 되었다. 이 문제에 대해 G학교는 언어적인 측면에서 다문화가정 학생을 위한 한국어 교육과 함께 다문화언어 이해력에도 집중하고 있다. 본 연구는 소수집단은 지배집단의 언어를 기꺼이 수용하는 경향이 있다는 측면에서(Sugimura 2015), 한국어 교육보다 다문화언어 수용 측면에 집중하고자 한다. 참여자들과 관련하여 G학교의 다문화언어환경을 기술하면 다음과 같다.

먼저 대부분의 학생들은 중학교 1학년 한 해 동안 창의적 체험활동 시간에 주 1회 이중언어교육으로 진행된 중국어 수업을 받았다. 그리고 학생들은 이때 습득한 중국어 능력을 실제로 친구들과의 상호작용에서 사용한다. 2학년 때는 이 수업이 개설되지 않았는데, 이유는 기초 수준의 수업이라 이미 기초수준을 넘어선 중국 출신 학생들의 집중도가 떨어지는 경향이 있기 때문이라고 하였다. 참여자 중에서 초등학교 때 중국어 학습을 경험한 학생은 일반학생 6명과 다문화가정 학생이 2명 정도 있다. 또한 현재 학생들은 교과 담당자와 이중언어강사가 함께 진행하는 협업수업을 받고 있다. 1, 2학년의 주요 교과목 수업에서 2명(중국어, 러시아어)의 이중언어강사가 다문화가정 학생을 위해 학습내용을 통역해주는 수업이다. 나아가 G학교에서는 한국어와 함께 사용 인구비율이 높은 중국어와 러시아어가 학교 교정에서 학생들에 의해 자연스럽게 사용된다. 편견 없이 세 언어가 평등하게 수용되는 것이다. 이와 같이 참여자들이 다문화 언어환경에 노출되었다는 점에서 본 연구는 간문화감수성 양상을 살펴보기 위해서 이 학교의 학생들을 연구 대상으로 선정하였다.

또한 본 연구에 관련 정보를 제공한 교사 참여자는 2명이다. A교사는 이 학교의 이중언어강사로 3년의 경력이 있으며 현재 1학년 대상의 주 1회 중국어 수업과 1, 2학년 대상의 협업수업에서 중국어 통역을 담당하고 있다.

문화 및 언어를 경험하는 다문화 2세라는 점에서 별도로 분류하였다. 괄호 안은 이주민 부모의 언어이다. 또한 본 연구는 이들을 다문화가정 학생으로 포함하여 분석하였다.

- 3) 중국어 배경은 학교배경(예, 조선족 학교)에 따른 구분을 두지 않았는데 이유는 조선족 학교에 다닌 경우라도 중국어를 배우고 중국문화에 많은 영향을 받기 때문이다.

B교사는 이번 설문 진행을 도와준 교사로 이 학교에서 3년째 수학과목을 담당하고 있다.

3.2. 연구 도구

DMIS에 기반한 간문화감수성은 50개의 설문 문항 중심으로 인구학적 특성을 고려한 방식으로 결과가 산출되거나, 연구 대상자가 어린 경우 또는 연구 상황에 따라 다양한 방식으로 측정이 될 수 있다(Davis 2009; Hammer et al. 2003; Holm, Nokelainen & Tirri 2009; Mellizo 2017). 본 연구는 먼저 <표 2>에서처럼 학생 대상으로 5단계 Likert 형식의 폐쇄형 설문 문항을 구안하였다. 이 문항들은 본 연구의 취지 및 환경을 고려하여 DMIS의 이론에 토대를 두고 Hammer et al.(2003)의 샘플 문항, 이주배경청소년지원재단(2013)의 관련 문항 그리고 DMIS에 기반한 기존 연구를 참조한 조현희(2012)의 설문문항을 활용하여 수정 및 보완 등으로 구안된 것이다. 또한 <표 3>과 같이 폐쇄형 응답을 보완하고 심도 있는 연구결과의 도출을 위해 학생과 교사 대상의 개방형 문항을 구안하여 적용하였다.

<표 2> 폐쇄형 설문 내용

구분	단계 (문항 수: 총 21개)	문항 내용 예시
자문화 중심 세계관	부정 (3), 방어 (4), 최소화 (4)	연구결과 참조
문화 상대주의적 세계관	수용 (4), 적응 (4), 통합 (2)	연구결과 참조

<표 3> 개방형 설문 내용

구분 (문항수)	주요 내용
학생 (5)	중국어 학습경험, 중국어 학습으로 인한 변화, 중국어 학습과 문화차이의 수용, 한국에서 한국어와 한국문화 준수 등
교사 (12)	이중언어수업, 협업수업, 중국어 수준과 학습방향, 문화적 갈등 및 충돌, 한국어 수준과 다문화적 태도, 학교의 다문화 언어환경 등

3.3. 자료 수집과 분석 방법

학생 대상의 설문은 2018년 12월 17일 G중학교 2학년 두 학급에서 각각 50~60분 동안 진행되었다. 다문화가정 학생들의 한국어 실력이 조금 저조하여 첫 번째 학급에서는 학생들의 한국어 실력을 잘 아는 B교사의 도움을 받아 한국어도 잘하는 중국과 러시아 출신의 학생을 각각 한명씩 선정하여 통역을 통해 확실히 설문 내용을 이해하도록 조치하였다. 두 번째 학급에서는 학생들의 한국어 실력이 괜찮은 편이었지만 B교사의 도움으로 같은 언어권 출신의 한국어 실력이 약간 저조한 학생과 괜찮은 학생을 같이 앉도록 했다. 또한 연구자가 폐쇄형 설문은 한 문항씩 설명해 주었다. 개방형 설문의 경우 일반학생들은 3개의 문항을, 다문화가정 학생들은 2개의 문항에 응답을 하였는데, 일반학생들의 대부분은 작성하였지만 다문화가정 학생들은 어느 정도 한국어 실력이 되는 학생들만 간단하게 작성하였다. 설문을 끝낸 후 약 20분 동안 B교사와의 면담을 통해 G학교의 이중언어교육정책 등에 대한 정보를 수집하였다. 그리고 전자메일을 통해 2019년 1월 2일에 A교사를 상대로, 1월 3일에 B교사를 상대로 각각 7개와 5개의 개방형 문항으로 구성된 설문을 실시하였다. 또한 A교사와의 전화면담(1월 4일)을 통해 작성 내용을 확인하면서 추가 정보도 수집하였다.

수집된 자료는 SPSS 18.0 프로그램을 사용하여 다음의 방식으로 분석되었다. 첫째, 각 단계의 신뢰도를 측정하였다. 전체 신뢰도는 방언단계의 한 문항을 제거한 후 부정단계 .800, 방언단계 .648, 최소화단계 .831, 수용단계 .852, 적응단계 .780, 통합단계 .783으로 나타났다. 둘째, G학교에 재학하는 전체 참여자의 간문화감수성을 평균 등의 산출을 통해 분석하였다. 셋째, 자문화 중심 세계관과 문화 상대주의적 세계관으로 나누어 독립표본 t-검정의 수행을 통해 일반학생과 다문화가정 학생의 간문화감수성을 DMIS에 기반하여 면밀히 분석하였다. 분석에 사용된 기준 수치는 각 단계의 문제가 해결되었다고 가정하는 3.66으로 하였다(Westrick 2004). 마지막으로 개방형 자료는 DMIS의 자문화 중심과 문화 상대주의적 세계관의 총 6개의 단계를 상위범주로 선정하고 관련 내용을 하위범주로 살펴보았다. 또한 본 연구 결

과의 타당성 확보를 위해 기존 연구자료를 활용하였다. 교사들을 통해 수집한 자료는 하위범주의 내용으로 검토하였다. 개방형 응답의 참여자는 개방형 문항을 채운 학생 중에서 성별과 간문화감수성 결과를 고려하여 다양한 관점이 반영될 수 있도록 선정하였다.

4. 연구결과

4.1. 전체 참여자의 간문화감수성 양상

먼저 다양한 방식으로 타 집단 언어에 노출경험을 가지는 전체 참여자의 전반적인 간문화감수성을 간략히 살펴보았다. <표 4>에 제시한대로 자문화 중심 세계관의 문화차이 부정과 방어 단계에서 각각 4.37과 4.35의 높은 수치가 산출되었고, 최소화단계에서는 3.87로 상대적으로 약간 낮은 수치가 산출되었다. 간문화감수성 결과를 설명할 때 3.66을 초과하면 그 해당 단계의 문제가 해결되었다고 가정하기에(Westrick 2004) 참여자들은 자문화 중심의 세계관을 넘어선 것으로 해석된다. 그럼에도 최소화단계의 수치는 조금 낮은 편이기에 어떤 집단에서 문화차이에 대한 인식이 최소화된 측면이 있는지, 그래서 자신들의 세계관과 경험을 보편적인 것으로 인식하는 경향이 있는지 살펴볼 필요가 있다(Bennett 1993).

<표 4> 전체 참여자의 간문화감수성

	구분	표본수	간문화감수성(평균)	표준편차
자문화 중심 세계관	부정	50	4.37	.66
	방어	50	4.35	.72
	최소화	50	3.87	.99
문화 상대주의적 세계관	수용	50	4.13	.65
	적용	50	3.75	.71
	통합	50	2.25	.98

둘째, 문화 상대주의적 세계관에서 학생들의 간문화감수성 수치는 수용단계에서 가장 높고, 그 다음으로 적응단계, 통합단계의 순으로 산출되었다. 수용단계의 수치가 높다는 것은 학생들이 대체로 자신들을 문화적 존재로 인식하고 다양한 문화적 맥락이 반영된 세계관을 구축하고 있다는 의미이다 (Bennett 1993; Kajiura 2007). 적응단계의 수치(3.75)도 기준이 되는 3.66을 초과하기에 전반적으로 학생들이 적응단계의 특성(Kajiura 2007)인 양차원적이며 다차원적인 세계관을 발전시키면서 실질적인 인지 및 행동에서의 변화를 경험하는 상황으로 이해된다. 그럼에도 이 단계에서의 수치는 선행하는 모든 단계의 수치에 비하면 상대적으로 저조하기에 집단에 따라 아직은 대화 상대의 문화에 맞춰 자신들의 세계관을 자유롭게 전환하지 못하는 측면이 있을 수 있다. 마지막 통합단계에서 학생들의 수치(2.25)는 매우 낮다. 개인의 자아가 다양한 문화의 경계를 넘나드는 수준에 도달하는 것은 사실상 쉽지 않기에(Zafar et al. 2013), 이 단계는 수치 정도만 확인하고자 한다.

종합하면, 마지막 통합단계를 제외하고 상대적으로 수치가 낮은 단계도 있지만 전체 학생들의 간문화감수성은 적응단계에 해당하는 것으로 해석된다. 세계관이 확장되기 위해서는 타 집단의 언어적인 측면에 대한 이해가 효율적이라는 점에서(p. 84, 85 참조), 다양한 언어가 자연스럽게 수용되는 G학교의 언어환경(3.1. 참조)이 학생들의 문화 상대주의적 세계관의 형성에 기여한 것이라 할 수 있다. 요컨대 두 집단은 같은 학교 소속으로 언어노출 경험이 유사하다고 볼 수 있겠지만 기본적으로 언어와 문화의 배경이 다르기에 DMIS의 각 단계에서 수치가 서로 다를 수 있다. 또한 개방형 응답을 추가한다면 좀 더 심도 있는 연구결과를 도출할 수 있기에 다음 장에서는 각 집단의 간문화감수성을 심도 있게 조사해 보고자 한다.

4.2. 언어와 문화의 배경에 따른 간문화감수성 양상

4.2.1. 자문화 중심 세계관 영역

〈표 5〉는 자문화 중심 세계관과 관련된 학생들의 간문화감수성이다. 먼저 부정과 방어 단계를 살펴보면, 다문화가정 학생들의 수치가 더 높지만 일반

학생들의 수치도 높은 편이다. 이것은 학생들이 문화차이에 대해 부정적인 인식이 없으며 이분법적인 세계관으로 자신과는 다른 사람을 구분하지 않고 타문화를 폄하하지도 않는다는 의미이다(Hammar et al. 2003; Kajjura 2007). 즉 문화차이 부정과 방어 단계를 넘어섰다는 의미이다. 이러한 세계관은 DMIS를 토대로 첫 번째로 발달되는 것인데 G학교의 이중언어교육이 긍정적인 역할을 한 것으로 나타났다. 이중언어교육은 일반학생들이 다문화가정 친구들에게서 느꼈던 이질감과 거리감을 해소하였고 다문화가정 학생들이 다양한 언어 및 문화의 배경을 가진 학생들과 잘 어울리는 계기를 만들어 주었다.

〈표 5〉 자문화 중심 세계관 영역

구분		학생 집단	N	M	SD	t (p)	
자문화 중심 세계관	DD	부정	다문화가정	26	4.50	.61	1.51 (0.137)
			일반	24	4.22	.69	
		방어	다문화가정	26	4.45	.67	0.97 (0.337)
			일반	24	4.25	.78	
	M	최소 화	다문화가정	26	4.23	.88	2.87* (0.006)
			일반	24	3.48	.97	

* $p < .05$

- (1) 중국어를 배우고 이질감도 없어지고 중국 친구들 뿐 아니라 다른 나라의 친구들에게도 잘 대해 주는 거 같다. (12월 17일 준영 일반)
- (2) 중국어 수업을 한 후 중국인을 더 이해할 수 있었다. 좋은 경험이었다. 나는 수업을 한 후 우리도 다른 나라에 가면 차별을 받을 수 있겠구나 하며 반성하였다. (12월 17일 진호 일반)
- (3) 중국어 학습을 통해 다문화 친구들과 잘 어울린다. (12월 17일 니콜 다문화)
- (4) (중국어 학습 후) 예전에는 다문화 친구들을 피했는데 이제는 내가 다가간다. (12월 17일 민희 일반)

또한 주요 과목의 수업이 교과 담당자와 이중언어강사에 의해 한국어와 중국어 또는 러시아로 진행되는 협업수업도 학업적인 측면을 넘어서 서로의 언어와 문화에 대한 차별을 감소하고 이해를 증진시킨 것으로 나타났다. 교실에서 이중언어강사의 존재는 학생들에게 긍정적인 영향이 있는데(정해숙 외 2013), G학교의 협업수업에 등장하는 이중언어강사와 다문화언어는 다양한 언어와 문화가 평등하다는 인식을 심어주는 역할을 한 것이다. 즉 자연스럽게 타 집단의 언어와 그에 수반하는 문화를 평등한 관점에서 수용하는 기회가 되어 세계관(Fantini et al. 2001)의 확장을 이끌면서 간문화감수성의 증진을 촉진시키는 역할을 하였다.

- (5) 중국인 선생님이 직접 통역을 해 주니 한국어 아직 좋지 않는 학생들에게 긍정적으로 도움이 됩니다. 왜냐하면 원래 한국어 안 되서 수업시간에는 못 따라가는 학생들이 수업을 포기하는 생각을 없애고 잘 따라할 수 있습니다. 다문화 학생들에게는 언어와 문화에 대한 차별이 적어집니다. 한국 학생들도 다문화 학생들을 더 잘 이해하는 능력이 향상이 된다고 생각합니다. (1월 2일 A교사 설문)

마지막 최소화단계를 살펴보면, 다문화가정 학생들의 수치(4.23)는 높지만 일반학생들의 수치(3.48)는 각 단계의 문제가 해결되었다고 가정하는 수치인 3.66에(Westrick 2004) 약간 도달하지 못했다. 두 집단의 차이는 통계적으로 유의미하다. 최소화단계가 자문화 중심의 마지막 단계이기에 다문화가정 학생들은 자문화 중심의 세계관을 넘어선 것이 된다. 반면 일반학생들은 수치상으로 볼 때 최소화 단계에 머물면서 자신들의 세계관과 경험에 근거하여 문화적 가치를 보편적인 것으로 인식하는 경향이 조금 남아있는 것이다. 즉 주류집단으로서의 세계관과 경험이 보편적인 것으로 인식되기에 문화차이에 대한 인식이 아직은 최소화된 특징이 있는 것이다(Bennett 1993). 이와 관련해 이 단계의 설문 문항에서 특히 통계적으로 유의미한 차이를 보이는 <표 6>의 문항을 통해 일반학생들의 특성을 자세히 살펴보고자 한다.

〈표 6〉 통계적으로 유의미한 차이가 있는 문항

번호	문항	t (p)
8	언어와 문화 차이에 대한 관심보다 인간으로서 지나는 서로 비슷한 점들에 대해 더 관심을 가지는 것이 중요하다.	3.35* (0.002)
9	언어와 문화가 다르더라도 대부분의 사람들은 인종 문제에 부딪히면 거의 똑같은 방식으로 행동할 것이다.	2.38* (0.022)

* $p < .05$, 역문항

위의 문항에서 일반학생들은 문화차이를 대할 때 인간의 보편적인 가치만 이해하면 충분한 것으로 여긴다는 것을 알 수 있다(Wang 2013). 공통된 인간성을 인식한다는 점에서 좋은 현상이기는 하지만 이때 문화차이에 대한 관심 부족으로 문화적 가치를 판단할 때 주류집단의 세계관이 판단의 기준이 되는 문제가 생길 수 있다. 그럼에도 이 단계는 ‘다른 사람들’의 인간성을 인식하는 과도기적인 특징이 있다는 관점에서(Bennett 2004), 자문화 중심의 영역과는 분리해서 이해해야 된다는 주장이 있다(Mellizo 2017). 이런 측면에서 볼 때 일반학생들의 간문화감수성은 어느 정도 자문화 중심 영역을 넘어서 있다고 볼 수 있기에 간문화감수성은 낮지 않다고 할 수 있다. 본 연구가 이와 관련해서 구체적인 개방형 응답 자료는 수집하지 못했지만 참여자들이 실제 다문화 환경에 놓여있다는 점에서 일반학생들의 수치(3.48)는 실제에 기반한 인지적 측면이 측정된 것이 된다. 역으로 피상적인 방식으로 문화차이를 경험하는 사람들이 오히려 간문화적 기량에 대해 높은 가상의 자신감을 보일 수 있다(Mellizo 2017).

아울러 일반학생들이 최소화단계에서 자신들의 세계관을 문화의 판단 기준으로 여기는 경향은 자문화 중심적 사고가 강한 한국인의 특성과 관련이 있다고 할 수 있다. 국민 다문화수용성 조사에 의하면 한국인은 단일민족의 정체성에 기반하여 소수자들에게 일방적인 동화를 기대하는 경향이 있다(안상수 외 2015). 즉 주류집단의 가치를 더 중요하게 생각하는 측면이다. 간문화 상황에서 개방적인 성향을 지닌 개인이라도 깊게 내재된 신념 등에 의해 예기치 않는 반응이 야기될 수 있다는 점에서(Byram, Gribkova, & Starkey 2002), 이런 한국적 특성이 폐쇄형 설문결과에 조금 더 반영이 되었다고 할 수 있다.

4.2.2. 문화 상대주의적 세계관 영역

〈표 7〉은 학생들의 문화 상대주의적 세계관을 보여준다. 각 단계별로 살펴보면, 먼저 수용단계에서 다문화가정 학생들의 수치가 조금 더 높지만 일반학생들의 수치도 높다. 이것은 학생들이 자신들을 문화적인 존재로 인식하고 있고 문화적인 맥락이 반영된 세계관에 기반하여 상대의 문화를 수용하고 존중하는 단계에 있다는 의미이다(Bennett 1993; Kajiura 2007). 학생들의 개방형 응답에서도 이러한 입장이 두드러지게 나타났다. 학생들은 다음의 응답에서처럼 각각의 언어와 문화는 조화롭게 수용되고 존중되어야 한다는 입장을 보이고 있는데, 이것은 다양한 언어와 문화를 차등 없이 하나의 맥락으로 분류하는 것이다.

〈표 7〉 문화상대주의적 세계관 영역

구분		학생 집단	N	M	SD	t (p)	
문화 상대주의적 세계관	AA	수용	다문화가정	26	4.17	.61	0.54 (0.593)
			일반	24	4.07	.71	
	적응	다문화가정	26	3.81	.79	0.59 (0.557)	
		일반	24	3.68	.63		
	EM	통합	다문화가정	26	2.56	1.02	2.42* (0.019)
			일반	24	1.92	.83	

* $p < .05$

- (6) 중국어를 배우기 전에는 중국에 대한 문화를 잘 몰랐는데 언어를 배우고 나서 그 문화가 소중하고 멋있다는 걸 느꼈다. 다른 문화와 같이 조화를 이루어 수용하는 것도 좋다고 생각한다. 그 문화가 더 멋있고 더 배우고 싶고 다른 문화도 존중해야 한다. (12월 17일 서은 일반)
- (7) 나는 예전에는 한국에 왔으면 한국 문화만 존중해야 된다고 생각했는데 중국어 학습을 한 후에는 다른 문화도 존중하고 수용해야 한다는 생각도 했고 중국어를 배운 후 몇몇의 대화를 하고 다른 나라 친구가 알아들었을 때가 좋은 경험이었다. (12월 17일 수연 일반)

요컨대, 일반학생들의 경우, 선행하는 최소화단계보다 수용단계의 수치가 더 높은데, 간문화감수성은 DMIS의 모든 단계에서 순차적으로 발달되지는 않는다. 최소화단계보다 수용단계의 수치가 높게 산출되기도 한다(김옥순·전성민 2009). 그 이유는 세계화와 미디어의 긍정적인 역할 등으로 학생들이 다문화사회에 더욱 익숙해지고 있는 점(김옥순·전성민 2009)과 더불어 본 연구에서는 학생들이 다문화 환경에 자연스럽게 노출된 측면 때문이라 할 수 있다.

두 번째, 적응단계에서 다문화가정 학생들은 3.81, 일반학생들은 3.68의 수치가 산출되었다. 두 집단의 수치는 이 단계의 문제가 해결되었음을 가정하는 3.66은 넘어섰지만 선행하는 수용단계보다 많이 저조한 편이다. 따라서 적응단계의 각 문항을 <표 8>을 통해 면밀히 살펴보고자 한다. 먼저 17, 18번의 측정 결과는 두 집단 모두 양호한 편이다. 이 두 문항을 통해 학생들은 상호작용하는 상대의 문화에 맞춰서 자신들의 세계관을 변경하는 기량을 발전시키고 있다는 것을 알 수 있다. 적응단계에서 인지적이며 행동적인 변화가 경험되는 것이다(Kajiura 2007). 그 예로 일반학생들의 경우 다음과 같이 학생들은 습득한 중국어를 실제의 상황에서 적용하고 있다.

<표 8> 적응단계의 문항

번호	문항	M
15	언어와 문화가 다른 사람의 입장에서 생각하고 행동하기 위해서 나는 잠시 나의 입장을 포기할 수 있다.	3.88 (다문화)
		3.45 (일반)
16	나는 나의 언어와 문화를 내가 아는 다른 나라의 언어와 문화를 가지고 비교하는 경향이 있다.	3.46 (다문화)
		3.29 (일반)
17	나는 다른 나라의 언어와 문화에 대한 지식을 배우고 있고 기회가 되면 사용하려고 노력한다.	3.96 (다문화)
		4.00 (일반)
18	언어와 문화가 다른 사람들을 만날 때 그들에게 맞추어 내 행동을 바꿀 수 있다.	3.88 (다문화)
		4.00 (일반)

(8) 이전에는 중국 친구도 없고 말도 못 걸었는데 현재는 중국인 친구들도 생기고 잘 놀고 말도 하고 있다. (12월 17일 채운 일반)

(9) 중국어 배운 다음에 중국 친구한테 그 배운 단어들을 말해봤어요. 그래서 그 친구는 이해해서 저는 기뻐어요. (12월 17일 미자 일반)

(10) 중국인 친구들과 중국어로 조금 장난이 가능해졌다. 기본적인 일상에서 쓸 수 있는 언어를 배워서 자기소개 정도는 가능해졌다. (12월 17일 태훈 일반)

반면 15, 16번의 측정 결과에는 이 단계의 문제가 해결되었다고 가정하는 3.66에 미치지 못하는 수치가 있다. 구체적으로 15번은 간문화 상황에서 자신의 입장을 포기하고 ‘다른 사람’의 입장을 수용하는 측면인데 다문화가정 학생들의 수치는 양호하다. 다문화가정 학생들은 양차원적 또는 다차원적인 세계관(Kajiura 2007)으로 대화 상대에 맞춰서 자신들의 입장을 포기하는 능력이 있다는 의미이다⁴⁾. 반면 일반학생들의 수치는 낮은 편인데, 이것은 앞서 살펴본 최소화단계와 연관성이 있어 보인다. 일반학생들은 아직은 문화적 가치를 판단할 때 주류집단으로서 자신들의 세계관을 판단의 기준으로 삼는 경향이 있기에(p. 96, 97 참조) 자신들의 입장을 포기하지 못하는 측면이 존재하는 것이다. 즉 간문화 상황에서 자신들의 언어와 문화에 따른 세계관에 기초한 생각과 행동을 하는 경향도 있다는 의미이다.

또한 15, 16번을 함께 보면, 간문화역량을 발휘하기 위해서 개인은 대화 상대의 문화에 대한 지식을 적절히 습득해야 한다는 것을 알 수 있다(Byram et al. 2002). 비록 17, 18번에서 두 집단 모두가 서로의 언어와 문화에 대한 지식을 익히며 적용하는 노력을 하는 것으로 이해되지만, 아직은 실제 상황에서 간문화역량을 적절히 잘 발휘할 만큼 서로의 언어와 문화에 대해 충분한 이해가 증진된 것은 아니라고 할 수 있다. 이렇다 보니 16번처럼 다양한 언어와 문화를 비교하는 경향이 두 집단 모두에서 다소 부족하다고 할 수 있다.

이와 관련하여 교사들의 응답을 통해 먼저 이중언어교육을 받은 일반학생들의 다문화언어(중국어) 수준이 기초수준 근처에 도달했음을 알 수 있다.

4) 주류집단과 소수집단의 관계이기에 권력의 문제로 이해될 수 있다. 하지만 소수집단이 경쟁력 확보를 위해 주류집단의 언어를 기꺼이 수용하는 경향은(Sugimura 2015) 세계관의 확장을 촉진하는 요인이 된다(Fantini et al. 2001). 이런 점에서 소수집단이 간문화 상황에서 자신들의 입장을 포기하는 능력이 발현될 수 있는 것이다.

의사소통에 의해 문화가 전달된다는 측면에서(Wang 2013) 일반학생들의 다소 향상된 중국어 수준은 두 집단의 소통 문제의 해소에 도움이 되었을 것이다. 그럼에도 이들의 중국어 실력이 기초수준 근처에 있다는 점에서 다문화 가정 학생들에 대한 이해가 부족할 수 있다.

- (11) 중국문화를 바탕으로 중국어를 지도합니다... 1학년에 열심히 공부한 학생은 중국 학생들과 기초적인 대화가 가능한 정도예요. 1학년 때 열심히 공부하지 않은 학생은 간단한 중국어 인사말을 할 수 있어요. (1월 2일 A교사 설문)

학생들은 대부분은 중학교 1학년 때만 주 1회 기초 중국어 수업을 받았는데(3.1. 참조), 중국문화에 기반하여 중국어 수업이 이루어진다는 점에서 중국어 실력만큼 중국문화에 대한 학생들의 이해도 부족한 상황이라 사료된다. 이와 관련해 다문화이해교육이 학기 초와 중간에 걸쳐서 세 번 정도 있었다고 하지만(1월 3일 B교사 설문) 충분한 도움이 되지 않은 것으로 보인다. 더욱이 학생 비율이 높은 러시아어에 대한 학습은 없었기에 러시아 언어와 문화에 대한 일반학생들의 이해는 매우 부족한 상황이라 할 수 있다. 또한 다문화가정 학생들은 한국어 습득에 더욱 적극적인 편이지만 그렇지 않은 학생도 있다. 다문화가정 학생(3.1. 연구대상 참조)의 비율이 높아서 한국어 실력이 부족해도 학교생활이 가능하기 때문에 열심히 습득하지 않는 학생이 생기는 것이다.

- (12) 누가 중국학생에게 한국어로 말을 하면... 친구가 통역을 해 주거든요. 요즘엔 중국학생들이 자연스럽게 중국어를 사용해서 한국말을 배우는데도 약간 지장이 있습니다. (12월 17일 B교사 면담)

그렇다보니 언어와 문화가 부딪히는 간문화 상황에서 다음과 같이 소통 문제가 발생하여 집단 간의 갈등이 생기기도 한다. 특히 일반학생들이 다문화가정 학생들의 언어 및 비언어적인 측면에 대한 이해 부족으로 오해나 갈등이 유발되는 경우가 생기고 있다. 즉 언어사용으로 문화가 전달되기에

소통능력을 발휘하기 위해서는 타 언어에 대한 일반학생들의 이해가 더 향상되어야 함을 의미한다.

(13) (특정한) 손짓과 말이 한국에서 특별한 뜻이 없는데 중국에서는 좀 육하는 뜻이 있습니다. 한국 학생들이 몰라서 그런 손짓나 말을 합니다. 그때는 오해가 나오고 갈등도 있고 심지어 싸움하는 일도 있습니다. 그때는 각기 다른 문화를 서로 이해하도록 서로 사과를 시킵니다. (1월 3일 A교사 설문)

(14) 언어가 통하지 않아 서로 이해하지 못해서 신체적인 싸움으로 번지기도 합니다... 학생들 끼리 1 대 1 싸움이 국적별로 감정이 상해 큰 무리의 싸움으로 번지기도 합니다. 해당 학생들을 모두 불러서 이야기 나누고 여러 차례 대화를 나누어... (1월 3일 B교사 설문)

위와 같이 적응단계에서 폐쇄형 및 개방형 자료를 면밀히 분석해 보았다. 이 단계에서 학생들이 대화 상대의 문화에 맞춰서 자신들의 세계관을 전환하는 기량을 발전시키고는 있지만(p. 99, 100 참조) 집단별로 해결해야 하는 문제가 나타났다. 다문화가정 학생들은 자신들과는 배경이 다른 학생들과의 소통 문제를 해소하는 상황에 있기에 이들의 간문화감수성은 DMIS에서 적응단계 수준에 해당한다. 일반학생들은 다문화가정 학생들처럼 소통의 문제를 해결해야 하는 것과 함께 때로는 자신들의 입장을 포기할 수 있는 능력도 키워야 하는 상황이다. 후자의 경우는 최소화단계와 다소 연관이 있다(4.2.1. 참조). DMIS는 세계관의 변화를 측정하는 도구인데 대체로 단방향으로 발달하는 구조이다(Hammer et al. 2003). 일반학생들은 최소화단계의 수치가 해결 수준에 약간 도달하지 못했기에 최소화단계의 문제를 먼저 해결해야 한다.

그럼에도 최소화단계는 자문화 중심 영역과 분리되는 과도기적인 단계로 이해해야 된다는 관점에서(Bennett 2004; Mellizo 2017) 일반학생들의 간문화감수성은 자문화 중심 세계관을 어느 정도 넘어선 것이 된다. 더 나아가 일반학생들의 최소화단계의 수치(3.48)가 해결 수준인 3.66에 근접해 있고 적응단계의 세계관을 내포하는 폐쇄형 및 개방형 자료를 면밀히 분석한 결과를 통해 학생들은 대화 상대의 문화에 맞춰서 자신들의 세계관을 전환하

는 기량을 발전시키는 단계도 경험하는 상황에 있음을 알 수 있다. G학교의 협업수업, 이중언어교육 그리고 실제 습득한 타 언어 사용 경험 등을 통해 일반학생들은 어느 정도 다문화언어를 평등한 위치에서 수용 및 이해하고 다문화가정 학생들과 적극적인 교류가 가능해진 상황이 된 것이다. 이런 점에서 일반학생들은 수치상 최소화단계의 특징이 남아있지만 적응단계의 문제도 함께 해결하는 상황에 있다고 이해해야 할 것이다. 마지막 통합단계의 측정결과는 다문화가정 학생들이 조금 더 높지만 수치에서 큰 의미가 없다.

종합하면, 다문화가정 학생들은 적응단계에 있는 것으로 검토된 반면 일반학생들은 최소화단계의 문제가 약간 덜 해결된 부분이 있으면서 적응단계의 문제도 함께 해결하는 것으로 조사되었다. G학교는 다문화 구성원이 증가하면서 구성원 간 소통 문제의 해소가 큰 과제이다. 본 연구에서 아직은 집단 간 소통에서 오해와 갈등이 야기되는 측면도 보이지만 면밀한 분석을 통해 G학교의 이중언어교육이나 협업수업(p. 95, 96 참조) 등의 다언어 환경이 집단을 가로질러 서로를 이해하며 적극적인 교류에 도움이 되었음을 알 수 있었다. 다문화가정 학생들의 간문화감수성이 조금 더 높은 편이지만 일반학생들도 적응단계에 해당하는 문화상대주의적 세계관을 가지고 있다고 검토되었다. 또한 본 연구에서 중점을 두지는 않았지만 다양한 언어가 G학교의 교정에서 자연스럽게 수용되는 분위기와 다문화가정 학생들을 위한 한국어 교육도 집단 간 소통 해소와 동시에 간문화감수성의 증진에 긍정적인 역할을 했을 것으로 사료된다.

본 연구 참여자들의 간문화감수성은 이론적 배경에서 기술했지만 부정/방어 단계로 도출된 한국의 교사보다(김옥순·전성민 2009) 높은 수준이다. 또한 전반적으로 한국인의 간문화감수성은 자문화 중심의 낮은 단계에 있다고 짐작되는데(2.2. 참조), 그에 비해 본 연구 참여자들의 간문화감수성은 높은 편이다. 간문화감수성은 세계관이 다차원적으로 확장되면서 증진되기에 이를 증진하기 위해서는 세계관을 구성하는 언어적인 측면에 대한 이해가 필요하다는 관점에서 G학교의 다언어 환경이 참여자들의 간문화감수성에 긍정적인 역할을 했다고 할 수 있다. 다문화가정 학생들의 간문화감수성이 높은 이유도 언어적인 측면에서 이해가 된다. 즉 소수집단으로서 주류사

회에서 경쟁력 확보를 위해 지배집단의 언어를 기꺼이 수용하는 경향이 (Sugimura 2015) 간문화감수성에 영향을 미친 것이라 할 수 있다. 따라서 본 연구는 간문화감수성의 증진을 위해서는 타 집단의 언어에 대한 노출이 효율적임을 시사해준다. 더욱이 본 연구에서 일반학생들과 다문화가정 학생들 사이의 갈등이 소통상황에서 야기되는 것을 볼 때, 다문화교육에서 집단 간 소통을 증대하는 언어교육이 매우 중요하다고 할 수 있다.

5. 결론 및 제언

본 연구는 간문화역량으로 귀결되는 간문화감수성의 증진을 위해서는 세계관을 구성하는 언어적인 측면에 대한 이해가 중요하다는 관점에서 타 집단 언어에 노출경험이 있는 학생들의 간문화감수성 양상을 살펴보았다. 연구결과, 먼저 전체 학생들의 간문화감수성은 적응단계에 해당하는 것으로 분석되었다. 언어와 문화의 배경에 따른 분석에서는 다문화가정 학생들의 간문화감수성은 일반학생들에 비해 조금 더 높게 산출되었으며 언어와 문화가 다른 학생들과의 소통 문제를 해결하는 상황에 해당되는 적응단계에 있는 것으로 검토되었다. 반면 일반학생들은 최소화단계의 문제가 약간 덜 해결된 부분이 있으면서 동시에 적응단계의 문제도 함께 해결하는 것으로 조사되었다. 즉 일반학생들은 수치상으로 주류집단으로서 자신들의 세계관을 문화인식의 기준으로 삼는 경향이 조금 남아있으면서 동시에 적응단계의 문제를 해결하는 문화상대주의적 세계관을 형성하는 것으로 면밀히 조사되었다. 결과적으로 본 연구의 긍정적인 결과는 타 집단의 언어에 노출된 참여자들의 경험에 기인한 것으로 검토되었다.

이론적 배경에서 논의하였지만 한국은 단일민족 기반의 정체성에 의해 다른 인종에 대해 관대함이 부족하며 특히 다문화교육의 유무와는 상관없이 이주민을 상대로 일방적 동화를 기대하고 이중жат대를 적용하는 경향이 있다(안상수 외 2015; Fisher 2013). 이런 경향은 DMIS에서 방어단계에 해당하는 특징이다. 상황이 이러하지만 이중언어교육이나 중고등학교 외국어교

육 등에서 다문화언어는 공존을 목적으로 수용되지 못하는 측면이 있다. 여전히 다문화가정 학생의 모어 능력의 신장이 그것의 목적이 되고 있다(장한업 외 2018). 이제는 간문화역량의 발휘를 위해 요구되는 간문화감수성의 증진에 관심을 가져야 하는데, 본 연구결과는 한국인의 간문화감수성 증진 측면에서 중요한 시사점을 제공한다고 사료된다. 본 연구결과는 다문화사회에서 요구되는 간문화역량으로 귀결되는 간문화감수성은 상호작용하는 상대 집단의 언어적인 측면의 이해를 통해 효율적으로 증진될 수 있음을 보여준다. 연구결과를 토대로 간문화감수성은 타 집단 언어에 노출경험을 통해 집단 간 부정적인 인식과 편협하는 언행 등이 해소되고 평등과 공존의 관점에서 서로의 언어와 그에 수반되는 문화의 존중 및 수용 그리고 적용 과정을 통해서 소통문제가 해결되면서 증진된다고 할 수 있다.

마지막으로 본 연구 참여자들이 다문화 특구에 위치한 학교의 학생들이라 연구결과를 일반화할 수는 없지만 한국의 다문화 인구비율이 머지않아 유럽의 수준이 될 수 있다는 점에서 연구결과를 토대로 한국의 다문화교육을 위해 다음과 같이 제언한다.

첫째, 다문화 교육은 집단 간 소통을 가능하게 하고 간문화역량의 중심에 있는 언어교육을 중심으로 문화도 습득할 수 있도록 해야 한다. 다문화사회에서 가장 중요한 것은 간문화 접촉에서 집단 간 원활한 소통을 유지하는 것이다. 유럽 국가들을 보더라도 집단 간 소통이 부재하면 인종과 문화를 가로질러 상당한 갈등이 발생하기 때문이다. G학교에서도 학생들의 간문화감수성이 높은 편이지만 집단 간 갈등이 소통상황에서 야기되는 경향이 있었다. 현재 한국의 다문화교육이 동화주의에 기반한 학생들의 다문화 인식을 변화시켜주지 못한다면 향후 한국사회는 집단 간 갈등과 혼란에 빠질 수도 있다. 이러한 갈등은 근본적으로 집단 간 상이한 세계관에 의해 야기된다. 따라서 세계관을 확장하고 집단 간 소통 증진을 위해서 언어교육 중심으로 문화도 습득하는 다문화교육에 중점을 둘 필요가 있다.

둘째, 언어교육 중심의 다문화교육은 궁극적으로 평등과 공존의 관점이 요구된다는 것을 인식해야 한다. 본 연구에서도 이해되듯이 간문화감수성은 타 집단 언어에 노출경험을 시작으로 집단 간 부정적인 인식이 해소되고 상

대의 언어와 문화가 평등의 관점에서 수용 및 적용되는 과정에서 소통문제가 해결되면서 증진된다. 이것은 G학교가 다양한 방식으로 평등과 공존의 관점에서 다문화 구성원의 언어를 수용하기 때문이다. 학생들은 어떤 집단이나 언어에 대해 편견을 나타내지 않았다. 이 학교는 특수한 사례이기는 하지만 중요한 것은 평등과 공존의 관점 없이는 단일민족과 문화에 대해 자부심이 강한 한국 일반학생의 인식개선이 어렵고 나아가 공동의 관계형성을 통해서 발휘되는 간문화감수성의 함양도 어렵다는 것을 깨달아야 한다.

셋째, 위의 첫째와 둘째를 바탕으로 한국의 다문화교육을 위해 몇 가지 제언을 하고자 한다.

(1) 먼저 다문화 언어교육 대상에 대한 재고이다. 한국의 이중언어교육은 일반학생과 다문화 구성원의 통합학급 형태로 방향 전환이 시도되고 있지만(교육부 2017), 여전히 다문화 구성원의 한국어와 모어 능력 신장이 목표이다. 언어교육은 간문화감수성의 증진에 중추적 역할을 한다는 것을 인식하고 한국의 일반학생에게도 최소한 한국에서 사용 인구비율이 높은 다문화언어에 노출되는 기회를 많이 제공해야 한다. (2) 다문화 언어교육의 질 제고를 위해 체계화된 교재의 개발과 교사의 역량 재고가 필요하다. 현재 관련 교재가 개발되고 있지만 여전히 다양한 학교 특성을 고려한 체계화된 교재가 부족한 상황이기 때문에 체계화된 교재의 개발과 제공이 시급하다. 그리고 현재 이중언어강사들의 역량은 매우 제한적인 상황이라 할 수 있다(전은희 2015). G학교의 A교사도 협업수업을 진행하려면 언어능력 외에 교과목에 대한 이해도가 필요해서 어려움이 많다고 언급했다(1월 4일 A교사 전화면담). 따라서 학교 급별, 언어교육 대상과 과정 등에 따라 역량 있는 교사들이 배치될 수 있도록 해야 한다. 아울러 G학교도 그렇지만 강사 1명이 담당하는 학생 수가 너무 많은 상황도 해결해야 할 것이다.

(3) 다문화 언어교육의 내실화를 위해 지역과 학교 특성을 고려한 맞춤형 지원이 필요하다. 예를 들어, G학교의 경우에는 통합학급 형태로 진행되는 이중언어교육은 효율적이지 못하다. 기초수준의 이중언어교육은 이미 기초수준을 넘어서는 다문화 구성원의 집중도와 수업의 지속성을 저해할 수 있기 때문이다. 이런 경우에는 A교사의 조언처럼 수준별 수업을 함께 고려해 볼

수 있다(1월 4일 A교사 전화면담). 즉 일괄적 지원이 아닌 지역과 학교의 특성을 고려한 다문화교육이 필요하다. (4) 하나의 다문화언어가 학교를 대표하기보다 다양한 언어가 다루어져야 한다. 그럼에도 다양한 언어를 특정한 학교에서 모두 수용하는 것은 어렵다. 이 경우에는 호주의 사례처럼 (Dept. of Education and Training 2017) 같은 지역의 학교들이 언어를 분담하거나 학교의 정규과정과 다양한 비정규과정의 언어 프로그램의 연계를 단계적으로 고려해 볼 필요가 있다.

참고문헌

- 교육부(2017), <2017년 다문화교육 지원계획>, 세종: 교육부.
- 강하운(2017), <초등학생이 지각한 학습풍토가 다문화 감수성에 미치는 영향>, 《다문화교육연구》, 10(3), 51~70, 한국다문화교육학회.
- 김옥순·전성민(2009), <초등 교사의 문화간 감수성 조사연구: 경기도를 중심으로>, 《한국교원교육연구》, 26(1), 59~83, 한국교원교육학회
- 김향숙·안성호(2017), <탈북학생들의 간문화역량 증진에 중점을 둔 중등영어 프로그램: 실행연구>, 《영어학》, 17(2), 401~428, 한국영어학회.
- 김태형(2017), <한국 다문화 교육정책의 변화 방향 모색>, 《한국산학기술학회논문지》, 18(10), 624~633, 한국산학기술학회.
- 배지영(2014), <글로벌 문학작품 읽기 수업이 초등학생의 영어 읽기 능력 및 문화간 감수성에 미치는 영향: 도식(Graphic Organizer) 활용을 중심으로>, 《교과교육학연구》, 18(2), 411~439, 이화여자대학교 교과교육연구소
- 안상수·김이선·마경희·문희영·이명진(2015), <2015년 국민 다문화수용성 조사>, 서울: 여성가족부.
- 이성준(2003), <빌헬름 폰 훔볼트의 관점에서 본 언어의 세계관 연구>, 《한국학연구》, 19, 341~373, 고려대학교 한국학연구소.
- 이주배경청소년지원재단(2013), <청소년을 위한 다문화감수성 증진 프로그램 개발 연구>, 서울: 이주배경청소년지원재단.

- 이재승·김희재(2016), <다문화사회와 언어교육정책: 사회언어학적 관점에서>, 《교
육문화연구》, 22(4), 191~211, 인하대학교 교육연구소.
- 이창덕(2010), <다문화 한국 사회를 위한 이중 언어 교육>, 《다문화교육》, 1(1),
49~76, 한국다문화교육학회.
- 장정은·임현우(2016), <중등영어교사들의 문화간 의사소통능력 교수 현황, 인식 및 교수
역량에 관한 고찰>, 《영어교육연구》, 28(2), 197~215, 팬코리아영어교육학회.
- 장한업·이현옥·유현미·최소영(2018), <다문화학생 다수재학교에서의 이중언어교육
활성화 방안 연구>, 서울특별시교육청교육연구정보원, 서울교육정책연구소.
- 전은희(2015), <초등학교 이중언어강사의 학교생활에 대한 질적연구: 어려움과 대응,
이점을 중심으로>, 《다문화교육연구》, 8(2), 1~46, 한국다문화교육학회.
- 정희원(2013), <한국의 다문화 사회화와 언어 교육 정책>, 《새국어생활》, 23(4),
73~98, 국립국어원.
- 진대연·강복정(2011), <다문화가정 자녀를 위한 이중언어교육의 요구 분석>, 《외국
어교육연구》, 14, 177~202, 서울대학교 외국어교육연구소.
- 조현희(2012), <문화 간 감수성 발달을 위한 사회과 다문화 교육과정의 설계 및 적용:
Bennett의 다문화 교육과정 모델을 중심으로>, 이화여자대학교 석사논문.
- 정해숙·김이선·이아름(2013), <이중언어교육 실태 및 개선방안 연구>, 서울: 여성가
족부.
- Bamford, K. W., & Mizokawa, D. T. (1989). "Cognitive and attitudinal outcomes of
an additive-bilingual program". Washington: ED305826. Retrieved from
[https://www.actfl.org/advocacy/what-the-research-shows/what-the-research-
shows-about-students%E2%80%99-attitudes-and-language-learning](https://www.actfl.org/advocacy/what-the-research-shows/what-the-research-shows-about-students%E2%80%99-attitudes-and-language-learning).
- Bennett, M. J. (1993). "Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural
sensitivity". In R. M. Paige (ed.), *Education for the intercultural experience*.
Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Bennett, M. J. (2004). "From ethnocentrism to ethnorelativism". In J. Würzel (ed.), *Toward
multiculturalism: A reader in multicultural education.*, 62~78, Newton, MA:
Intercultural Resource Corporation.
- Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension*

- in language teaching: A practical introduction for teachers*. Strasbourg: Council of Europe.
- Davis, J. C. (2009). *An empirical exploration into the intercultural sensitivity of foreign student advisors in the United States: The status of the profession*. Unpublished doctoral dissertation, Boston, MA: Boston College.
- Dept. of Education and Training. (2017). *Languages provision in victorian government schools, 2017*. Victoria: Victoria State Government, Education and Training.
- Fantini, A. E., Arias-Galicia, F., & Guay, D. (2001). "Globalization and 21st century competencies: Challenges for North American higher education". Boulder, CO: Western Interstate Commission for Higher Education.
- Fisher, M.(2013). "A fascinating map of the world's most and least racially tolerant countries". Retrieved March 15, 2019, from <https://www.washingtonpost.com/news/worldviews/wp/2013/05/15/a-fascinating-map-of-the-worlds-most-and-least-racially-tolerant-countries/>.
- Gómez, R. L. F. (2013). "Enhancing intercultural competence through U.S. multicultural literature in the EFL classroom". *Folios Journal*, 38, 95-109.
- Hammer, M. R., Bennett, M. J., & Wiseman, R. (2003). "Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory". *International Journal of Intercultural Relations*, 27(4), 421~443.
- Holm, K., Nokelainen, P. & Tirri, K. (2009). "Relationship of gender and academic achievement to Finnish students' intercultural sensitivity". *High Ability Studies*, 20(2), 187~200.
- Kajiura, A. (2007). "Analysis of previous researches on intercultural communication". *Polyglossia*, 13, 59~68.
- Mellizo, J. M. (2017). "Exploring Intercultural Sensitivity in Early Adolescence: A Mixed Methods Study". *Intercultural Education*, 28(6), 571~590.
- Neuner G. (2012), "The dimensions of intercultural education", in Huber J. (ed.), *Intercultural competence for all: preparation for living in a heterogeneous world*, 11~49, Council of Europe Publishing, Strasbourg.

- Riestra, M. A., & Johnson, C. E. (1964). "Changes in attitudes of elementary-school pupils toward foreign-speaking pupils resulting from the study of a foreign language". *Journal of Experimental Education*, 33(1), 65-72. Retrieved from <https://www.actfl.org/advocacy/what-the-research-shows/what-the-research-shows-about-students%E2%80%99-attitudes-and-language-learning>.
- Sugimura, M. (2015). "Roles of language in multicultural education in the context of internationalization". *Educational Studies in Japan: International Yearbook*, 9, 3~15.
- UNESCO. (2013), *Intercultural competences: Conceptual and operational framework*, Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Wang, J. (2013). "Moving towards ethnorelativism: A framework for measuring and meeting students' needs in cross-cultural business and technical communication". *Journal of Technical Writing and Communication*, 43(2), 201~218.
- Westrick, J. (2004). "The influence of service-learning on intercultural sensitivity: A quantitative study". *Journal of research in international education*, 3(3), 277~299.
- Zafar, S., Sandhu, S. Z., & Khan, Z. A. (2013). "A critical analysis of 'developing intercultural competence in the language classroom' by Bennett, Bennett and Allen". *World Applied Sciences Journal*, 21, 4, 565~571.

김향숙

(한양여자대학교 외국어교육연구소 강사)

heartk012@hanyang.ac.kr

논문 접수일: 2020년 02월 10일

논문 심사일: 2020년 02월 19일~03월 04일

게재 확정일: 2020년 03월 05일

www.kci.go.kr