



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

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

[Disclaimer](#)

교육학박사학위 논문

교육행정직공무원의 상호문화역량에 관한 혼합연구

A Mixed Research on the Intercultural Competence  
of Public Officials in Educational Administration



인하대학교 대학원

다문화교육학과

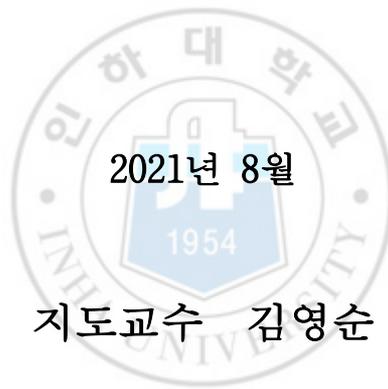
곽미혜



교육학박사학위 논문

교육행정직공무원의 상호문화역량에 관한 혼합연구

A Mixed Research on the Intercultural Competence  
of Public Officials in Educational Administration



지도교수 김영순

이 논문을 박사학위 논문으로 제출함.

인하대학교 대학원

다문화교육학과

곽 미 혜



이 논문을 곽미혜의 박사학위논문으로 인정함.

2022년 8 월

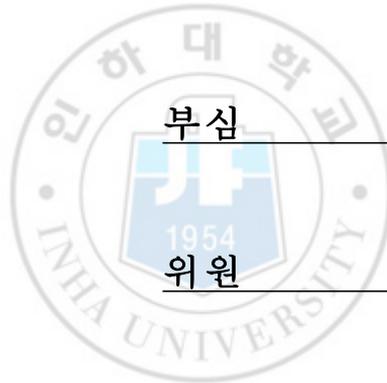
주심 \_\_\_\_\_

부심 \_\_\_\_\_

위원 \_\_\_\_\_

위원 \_\_\_\_\_

위원 \_\_\_\_\_





## 국문초록

한국은 세계화로 인한 초국적 이주, 국제결혼 증가, 외국인 노동자 대량 유입 등의 다양한 사회현상이 맞물려 이주민들과 함께 생활하는 다문화사회로 진입하였다. 이러한 현상은 교육계에도 큰 변화를 가져왔으며 학교현장에서 다문화현상이 급속하게 진행되게 하였다. 이러한 상황에서 이주민 자녀들을 이중언어능력, 이중문화능력을 갖춘 국제적인 인재로 성장시키기 위한 통합교육은 매우 중요한 과제로 부각되었고, 교육현장에서 근무하는 교직원들의 상호문화에 대한 이해와 역량이 향상되어야 한다는 문제가 제기되기 시작하였다. 즉 문화적·인종적 다양성이 증가하는 학교현장에서 다문화 친화적인 학교문화가 조성되도록 교원과 교육행정직공무원들의 상호문화역량을 증진할 필요성이 요구되고 있다.

따라서 본 연구는 교육행정직공무원의 상호문화 인식을 탐색하기 위해 혼합 연구방법을 활용하여 교육행정직공무원의 상호문화감수성과 상호문화역량에 대한 실태를 파악하였다. 이를 토대로 상호문화역량 증진방안을 도출하여 다문화사회 교육행정서비스를 위한 정책을 제안할 목적으로 진행하였다.

연구목적을 달성하기 위해 본 연구는 6장으로 구성하였다. 그 내용을 살펴보면 먼저 1장에서는 연구의 필요성과 목적을 서술하였으며, 연구내용과 연구 동향 분석을 통한 이론적 근거를 제시하였다. 뿐만 아니라 본 연구를 수행하게 된 연구자의 연구 동기를 기술하였다.

2장에서는 이론적 근거를 제시하기 위해 다문화현상과 교육행정직공무원의 역할, 상호문화감수성과 상호문화역량, 상호문화역량과 교육행정서비스의 관계에 대한 선행연구를 토대로 이론적 논의를 이끌었다. 다문화현상과 교육행정직공무원의 역할에서는 최근 다문화 환경으로 변화하는 학교현장의 다문화 가정 학생 통계 현황을 기술하였으며, 상호문화감수성과 상호문화역량에서는

먼저 다문화주의와 상호문화주의를 설명하고, 상호문화감수성과 상호문화역량의 개념과 구성요소를 살펴보았다. 또한 상호문화역량과 교육행정서비스의 관계를 기술하며, 질 높은 교육행정서비스를 실현하기 위해 상호문화역량의 필요성을 강조하였다.

3장에서는 연구방법에 대해 기술하였다. 본 연구의 연구방법은 다양한 혼합적 연구방법 중에서 연구목적에 가장 부합하는 Morse(1991)의 연구모형을 사용하여 양적연구에서 질적연구로 순차적으로 진행하였다. 연구대상은 먼저 I 시의 학교 및 교육행정기관에 근무하는 교육행정직공무원 300명을 대상으로 설문조사를 실시하여 이들의 상호문화 인식 수준을 파악하였다. 이후 설문조사의 결과를 심층적이고 구체적으로 파악하기 위해 학교교육 전문가 6인을 대상으로 심층면담을 실시하고 그 결과를 토대로 교육행정직공무원의 상호문화역량 향상 방안을 도출하였다.

4장에서는 교육행정직공무원을 대상으로 한 설문조사 결과를 분석하여 다음과 같이 제시하였다. 첫째, 교육행정직공무원의 상호문화감수성을 상호작용참여도, 문화차이존중도, 상호작용자신도, 상호작용향유도, 상호작용주의도로 나누어 살펴본 결과, 전반적인 상호문화감수성은 보통 이상이나 상호작용자신도는 보통 미만으로 이주민과의 소통에 상대적으로 낮은 자신감을 보이고 있었다. 둘째, 교육행정직공무원의 상호문화역량을 존중역량, 의사소통역량, 갈등관리역량, 성찰역량으로 분류하여 분석한 결과, 상호문화역량 수준도 보통 이상으로 나타났다. 다만, 교육행정직공무원의 의사소통역량은 상호문화역량 중 가장 낮은 것으로 나타났으며 다른 사람의 언어능력을 이해하고 소통하는 것을 어려워하였다. 셋째, 교육행정직공무원의 상호문화감수성과 상호문화역량에 대한 상관관계를 분석한 결과, 상호문화감수성과 상호문화역량의 하위요소 간에는 모두 유의미한 상관성을 보였다. 넷째, 교육행정직공무원의 상호문화감수성이 상호문화역량에 미치는 영향을 알아보는 다중회귀분석을 실시한 결과, 상호작용참여도를 제외한 문화차이존중도와 상호작용자신도, 상

호작용향유도, 상호작용주의도가 유의한 정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다.

5장에서는 설문조사 결과를 바탕으로 교육행정직공무원의 교육행정서비스의 어려움과 상호문화역량의 필요성에 대해 심층인터뷰를 진행하여 상호문화역량의 향상 방안을 분석하였다. 이를 자세히 살펴보면 다음과 같다. 첫째, 교육행정직공무원은 상호문화에 대한 관심이 낮은 편이나 개인의 다문화 접촉 및 업무 경험에 따라 상호문화 인식 수준이 달라진다고 하였다. 개인의 다양한 경험은 상호문화 인식에 영향을 미치고 있었다. 둘째, 교육행정서비스는 교육행정직공무원의 상호문화역량과 밀접한 관계에 놓여 있었다. 교육행정직공무원에게 적합한 상호문화역량 함양 프로그램의 개발이 필요한 것으로 나타났다. 셋째, 다문화 교육행정서비스의 새로운 과제로 상호문화 이해 및 체험교육 실시, 다문화 교육행정 시스템 구축, 조직 내 상호소통체계 활성화, 다문화정책 및 인사정책 변화 등이 도출되었다.

6장에서는 연구결과를 요약하고, 이를 토대로 다문화사회의 교육행정 정책을 제언하였다. 첫째, 교육행정직공무원들에게 주기적이고 지속적인 상호문화교육 및 다문화 관련 연수가 진행되어야 한다. 둘째, 교육행정직공무원의 상호문화교육에 대한 수요조사를 통하여 교육 및 커리큘럼에 반영해야 한다. 셋째, 교육행정서비스를 위한 교육행정직공무원의 상호문화역량을 개발할 수 있는 환경을 만들어주어야 한다. 넷째, 다문화 교육행정서비스에서 자주 발생하는 의사소통의 어려움을 해결할 수 있는 지원이 마련되어야 한다. 다섯째, 학교 및 교육행정기관 등 조직적 차원의 상호문화역량을 갖출 수 있도록 운영하고 지원해야 한다.

본 연구는 교육행정직공무원을 대상으로 상호문화 인식 관련 연구가 이루어지지 않은 현실에서 교육행정직공무원의 상호문화 인식 실태를 파악하고, 상호문화역량 향상 방안에 대한 기초자료를 제시하였다는 점에서 의의가 있

다. 그럼에도 불구하고 한 지역의 교육행정직공무원을 대상으로 연구가 되었다는 점에서 한계점을 가진다. 그러므로 다양한 지역에서 교육행정직공무원 뿐만 아니라 교육공동체 구성원들을 대상으로 상호문화역량 증진에 영향을 미치는 요인과 그에 맞는 프로그램 개발, 학교현장에 적합한 다문화 정책연구와 실증사업은 추후 과제로 남긴다.



주제어 : 다문화학교, 교육행정직공무원, 상호문화감수성, 상호문화역량,  
다문화 교육행정서비스

# 목 차

국문초록 .....	i
목 차 .....	v
표 목차 .....	ix
그림목차 .....	xii
부록목차 .....	xiii

## I. 서 론 .....

1

1. 연구의 필요성 및 목적 .....	1
2. 연구문제 및 연구내용 .....	6
3. 연구 동향 분석 .....	9
4. 연구 동기 .....	17

## II. 이론적 논의 .....

20

1. 다문화현상과 교육행정직공무원의 역할 .....	20
1.1. 다문화현상에 따른 교육행정의 변화 .....	20
1.2. 다문화현상에서의 다문화학교 .....	29
1.3. 교육행정직공무원의 역할 .....	33
2. 상호문화감수성과 상호문화역량 .....	39
2.1. 다문화주의와 상호문화주의 .....	39

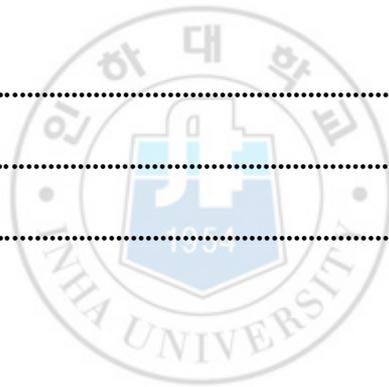
2.2. 상호문화감수성과 구성요소 .....	42
2.3. 상호문화역량과 구성요소 .....	48
3. 상호문화역량과 교육행정서비스의 관계 .....	59
<b>Ⅲ. 연구 방법 .....</b>	<b>62</b>
1. 연구설계 .....	62
1.1. 연구절차 .....	64
1.2. 연구대상 및 연구참여자 .....	66
2. 자료수집 및 자료분석 .....	71
2.1. 자료수집 .....	71
2.2. 자료분석 .....	80
3. 연구윤리와 신뢰성 .....	83
<b>Ⅳ. 교육행정직공무원의 상호문화 인식 실태 .....</b>	<b>86</b>
1. 상호문화 인식 수준 .....	86
2. 인구통계학 및 상호문화 경험 특성 .....	89
2.1. 인구통계학적 특성 .....	89
2.2. 상호문화 경험 특성 .....	91
2.3. 인구통계학적 특성에 따른 분석 .....	94
2.4. 상호문화 경험 특성에 따른 분석 .....	104
3. 주요 변수에 대한 상관관계 .....	119

4. 상호문화감수성이 상호문화역량에 미치는 영향 .....	122
4.1. 상호문화감수성이 상호문화역량 존중에 미치는 영향 .....	123
4.2. 상호문화감수성이 상호문화역량 의사소통에 미치는 영향 .....	124
4.3. 상호문화감수성이 상호문화역량 갈등관리에 미치는 영향 .....	125
4.4. 상호문화감수성이 상호문화역량 성찰에 미치는 영향 .....	126
5. 소결 .....	127

## V. 교육행정직공무원의 상호문화 인식 및 역량 향상 방안 ... 131

1. 교육행정직공무원의 상호문화 인식 .....	132
1.1. 경험에 따라 달라지는 상호문화 인식 .....	132
1.1.1. 상호문화에 대한 낮은 관심 .....	132
1.1.2. 다문화 경험에 따라 달라지는 상호문화 인식 .....	135
1.2. 상호문화 인식 개선의 필요성 .....	138
1.2.1. 행정전문가가 갖춰야 할 상호문화역량 .....	138
1.2.2. 상호문화 민감도에 따라 발현되는 역량 .....	140
2. 교육행정직공무원의 상호문화역량 향상 방안 .....	143
2.1. 상호문화역량과 다문화 교육행정서비스 .....	143
2.1.1. 상호문화역량과 밀접한 다문화 교육행정서비스 .....	143
2.1.2. 다문화 교육행정서비스의 어려움 .....	145
2.2. 다문화 교육행정서비스의 새로운 과제 .....	149
2.2.1. 행정전문가에게 필요한 상호문화 이해 및 체험교육 .....	150
2.2.2. 다문화 교육행정에 필요한 시스템 구축 .....	154

2.2.3. 조직 내 상호소통체계 활성화 .....	156
2.2.4. 다문화정책 및 인사정책의 변화 .....	158
3. 소결 .....	162
<b>VI. 결 론 .....</b>	<b>166</b>
1. 요약 .....	166
2. 논의 및 제언 .....	173
참고문헌 .....	179
ABSTRACT .....	197
부록 .....	203



## 표 목차

〈표 1-1〉 연구의 흐름도 .....	8
〈표 2-1〉 2020년 I 시 외국인 주민 현황 .....	23
〈표 2-2〉 I 시 다문화가정 학생 현황 .....	24
〈표 2-3〉 I 시 부모국적별 다문화가정 학생 현황 .....	25
〈표 2-4〉 다문화교육 정책학교 효과성(다문화 수용성 향상도) 비교 .....	27
〈표 2-5〉 다문화교육 정책학교 현황 .....	32
〈표 2-6〉 2020학년도 I 시 다문화교육 정책학교 현황 .....	33
〈표 2-7〉 교육행정직공무원의 근무태도가 교육에 미치는 효과 .....	35
〈표 2-8〉 행정실 교육행정직공무원의 업무내용 .....	36
〈표 2-9〉 I 시교육(지원)청 및 직속기관 교직원 현황 .....	38
〈표 2-10〉 I 시교육청 소속 학교 교직원 현황 .....	38
〈표 2-11〉 상호문화감수성의 정의 .....	44
〈표 2-12〉 상호문화역량의 정의 .....	51
〈표 2-13〉 상호문화역량의 구성요소 .....	57
〈표 3-1〉 혼합연구 모형 .....	65
〈표 3-2〉 연구대상자 현황 .....	66
〈표 3-3〉 연구참여자 현황 .....	69
〈표 3-4〉 상호문화감수성의 주요 내용과 문항 구성 .....	74
〈표 3-5〉 상호문화감수성 확인적 요인분석 결과 .....	75
〈표 3-6〉 상호문화감수성에 대한 신뢰도 분석 결과 .....	75

<표 3-7> 상호문화역량의 주요 내용 및 문항 구성 .....	76
<표 3-8> 상호문화역량 확인적 요인분석 결과 .....	77
<표 3-9> 상호문화역량에 대한 신뢰도 분석 결과 .....	78
<표 3-10> 심층면담 질문지 개요 .....	79
<표 3-11> 심층면담 진행 일자 .....	80
<표 3-12> 질적 자료 분석 과정 .....	82
<표 4-1> 상호문화에 대한 인식 .....	87
<표 4-2> 연구대상자의 인구통계학적 특성 .....	90
<표 4-3> 연구대상자의 상호문화 관련 경험 특성 .....	91
<표 4-4> 외국어사용능력에 따른 상호문화감수성 비교분석 .....	96
<표 4-5> 외국어사용능력에 따른 상호문화역량 비교분석 .....	97
<표 4-6> 해외여행 횟수에 따른 상호문화감수성 비교분석 .....	98
<표 4-7> 해외여행 횟수에 따른 상호문화역량 비교분석 .....	99
<표 4-8> 타문화권 사람과의 생활경험에 따른 상호문화감수성 비교분석 .....	101
<표 4-9> 타문화권 사람과의 생활경험에 따른 상호문화역량 비교분석 ....	101
<표 4-10> 학창시절 타문화권 친구와의 활동 경험에 따른 상호문화감수성 비교분석 .....	103
<표 4-11> 학창시절 타문화권 친구와의 활동 경험에 따른 상호문화역량 비교분석 .....	104
<표 4-12> 다문화학교 근무 경험에 따른 상호문화감수성 비교분석 .....	105
<표 4-13> 다문화학교 근무 경험에 따른 상호문화역량 비교분석 .....	105
<표 4-14> 다문화학교 근무 의향에 따른 상호문화감수성 비교분석 .....	106
<표 4-15> 다문화학교 근무 의향에 따른 상호문화역량 비교분석 .....	108

<표 4-16> 근무기관 다문화활동에 따른 상호문화감수성 비교분석 .....	109
<표 4-17> 근무기관 다문화활동에 따른 상호문화역량 비교분석 .....	110
<표 4-18> 다문화가정 지원 경험에 따른 상호문화감수성 비교분석 .....	111
<표 4-19> 다문화가정 지원 경험에 따른 상호문화역량 비교분석 .....	112
<표 4-20> 다문화교육 이수 경험에 따른 상호문화감수성 비교분석 .....	113
<표 4-21> 다문화교육 이수 경험에 따른 상호문화역량 비교분석 .....	114
<표 4-22> 다문화교육 및 인식 개선의 필요성에 따른 상호문화감수성 비교분석 .....	115
<표 4-23> 다문화교육 및 인식 개선의 필요성에 따른 상호문화역량 비교분석 .....	116
<표 4-24> 상호문화역량과 교육행정서비스의 연계성에 따른 상호문화감수성 비교분석 .....	117
<표 4-25> 상호문화역량과 교육행정서비스의 연계성에 따른 상호문화역량 비교분석 .....	118
<표 4-26> 주요 변수 간 상관관계 .....	119
<표 4-27> 상호문화감수성이 상호문화역량에 미치는 영향 .....	122
<표 4-28> 상호문화감수성이 상호문화역량의 존중에 미치는 영향 .....	123
<표 4-29> 상호문화감수성이 상호문화역량의 의사소통에 미치는 영향 ....	124
<표 4-30> 상호문화감수성이 상호문화역량의 갈등관리에 미치는 영향 ....	125
<표 4-31> 상호문화감수성이 상호문화역량의 성찰에 미치는 영향 .....	126
<표 5-1> 교육행정직공무원의 상호문화 인식 및 역량 증진 .....	131

## 그림 목차

[그림 2-1] 연도별 다문화가정 학생 현황 .....	21
[그림 2-2] 유형별 다문화가정 학생 현황 .....	21
[그림 2-3] 학령인구 변동 현황 .....	22
[그림 2-4] 다문화가정 학생 비율 .....	24
[그림 2-5] Bennett(1986)의 상호문화감수성 발달 모델 .....	47
[그림 2-6] Deardorff(2006)의 상호문화역량 모델 .....	55
[그림 2-7] Spencer & Spencer(1993) 역량인과관계모델 .....	59



## 부 록

<부록 1> 연구 설명문 및 참여 동의서(설문조사) .....	203
<부록 2> 연구 설명문 및 참여 동의서(전문가 면담) .....	206
<부록 3> 양적연구를 위한 설문지 .....	209



# I. 서론

## 1. 연구의 필요성 및 목적

오늘날 세계는 정치, 경제, 사회문화적 지구화로 인한 인적·물적 유동성 증대로 급격하게 다문화사회로 전환되고 있다. 다문화사회에서는 이주민들이 역량을 발휘할 수 있는 책임감 있는 구성원이 될 수 있도록 평등한 지위 및 기회를 보장하는 세계차원의 문화적 환경이 조성되어야 한다.

한국사회도 1990년대 후반 이후 국제결혼의 증가와 외국인 노동자들의 대량 유입, 북한 이탈주민의 급속한 증가로 2000년대부터 외국인 100만 시대에 접어든 이후 지속적으로 이주민의 수가 증가하고 있다. 전체 인구 대비 체류 외국인 비율은 2016년 205만여 명 3.96%에서 2019년 252만여 명 4.87%로 매년 증가하다 코로나 19의 영향으로 2020년에는 204만여 명으로 전체 인구 5,183만 명의 3.93%로 감소하였다(법무부, 2022). 하지만 2030년이 되면 체류 외국인은 531만 명을 넘어 전체 인구의 10.2%에 도달할 것으로 추정하고 있다(법무부, 2019). 이러한 인종적·문화적 다양성의 증가는 이들을 둘러싼 복합적인 문제들이 가시화되면서 이주민의 욕구를 만족시키는 적절한 서비스를 제공하는 것과 함께 정주민의 상호문화감수성 향상과 다문화 인식 개선의 중요성을 부각시키고 있다.

그러나 여성가족부에서 실시한 ‘2021년 국민 다문화수용성 조사<sup>1)</sup>’ 결과 다문화수용성 지수는 100점 만점에 청소년은 71.39점인 반면 성인은 52.27점

---

1) ‘2021년 국민 다문화수용성 조사’는 청소년(중·고교 학생) 5천 명과 성인(19-74세) 5천 명 총 1만 명을 대상으로 3개 영역, 8개의 구성요소 즉 다양성(문화개방성, 국민정체성, 고정관념 및 차별), 관계성(일방적 동화 기대, 거부·회피 정서, 교류행동의지), 보편성(이중적 평가, 세계시민 행동의지)을 파악하기 위해 실시되었다. 다문화수용성 조사결과, 청소년은 2015년 67.63점에서 2018년 71.22점, 2021년 71.39점으로 지속적으로 상승하나, 성인은 2015년 53.95점에서 2018년 52.81점, 2021년 52.27점으로 하락하며 청소년과 성인 간의 격차가 더 커졌다. 연령대가 낮을수록 다문화수용성이 높고, 다문화교육 및 다문화활동 참여자의 다문화수용성이 미참여자보다 높게 나타났다. 국민의 다문화수용성 정도를 파악하기 위하여 2012년부터 시작된 ‘국민 다문화수용성 조사’는 여성가족부에서 3년을 주기로 실시하며 정책수립의 기초자료로 활용된다(여성가족부, 2022).

이었다. 청소년은 학교에서 이루어지는 다문화 친구와의 교류와 다문화 이해 교육을 통해 2015년에 비해 3.76점 상승하였으나 성인은 2015년에 비해 1.68점 하락하여 성인들에 대한 상호문화 이해교육이 시급함을 알 수 있다.

이처럼 이주민의 한국문화 적응을 위해서는 정부의 다양한 분야의 사회통합정책이 요구된다. 한국인들이 이들을 차별과 편견 없이 받아들일 수 있는 인식의 전환 즉 상호문화 다양성을 존중하고 이해하며 나아가 세계시민으로서 살아갈 수 있는 글로벌 시민성이 무엇보다 요구된다. 지금은 다문화사회에서 이주민들과 정주민들의 공존을 위해 사회적 상호작용으로서 교육협력이 필요하고, 경쟁, 갈등, 교환의 패러다임에서 이해, 공감, 소통, 협동, 연대, 타자성의 패러다임 전환이 필요한 시점이다.

또한 다문화 서비스를 담당하고 있는 휴먼서비스 조직과 그 구성원들에게 전문성을 갖추기 위한 문화적 역량<sup>2)</sup> 개발이 요구되고 있다. 서구에서는 1980년대에 들어서면서 휴먼서비스 조직 종사자들의 전문적 역량의 하나로 문화적 역량의 중요성이 거론되기 시작하였고(Cross, Barzron, Dennis & Issacs, 1989), 최근 국내에서도 문화적 역량에 대한 학문적·실천적 관심과 필요성이 제기되고 있다. 문화적 역량은 지속적인 노력이 요구되는 높은 수준의 전문적인 능력이며, 휴먼서비스를 실천하는 종사자가 갖추어야 하는 필수 역량이다(김연희, 2007; 송기범·장은동, 2010; 최원희·최혜지·최연선, 2008; Lum, 2007).

한국사회가 동화주의와 다문화주의적 정책 한계를 극복하기 위해서는 상호문화주의를 토대로 하는 상호문화역량에 관한 논의가 필요하다. 상호문화역량은 다른 문화를 가진 사람들과 효과적이고 적절하게 의사소통하는데 필요한 일련의 인지적·정의적·행동적 능력이다(Huber, 2012). 개인이 가지고 있는 편견, 고정관념, 정체성 등을 비판적으로 성찰하는 기회를 주며, 차이를 단순히 인식하는데 그치는 것이 아니라 다문화적 상황에서 적극적으로 실천

---

2) 문화적 역량은 다양한 문화와 인종의 배경을 지닌 개인, 가족, 지역사회의 문화적 환경의 범위 내에서 이들과 효과적으로 업무를 수행하기 위한 능력을 달성하기 위해 지속적으로 노력하는 과정이다(Campinha-Bacote, 2002). 이는 자신의 문화와 다른 배경을 가진 집단에 대하여 가지는 성찰적 인식과 그들과 그들을 둘러싼 환경에 대한 지식, 그리고 효과적으로 대면하는 기술로 구성된다(Manoleans, 1994; McPhatter, 1997).

하도록 해야 한다(신미정, 2020).

현대사회의 급격한 변화는 교육계에도 변화를 가져오고 있다. 학교현장에서 다문화현상은 급격하게 진행되어 전국에 재학중인 다문화가정 자녀는 최근 5년간 매년 1만 명 이상 증가하여 2020년에는 14만 7천명에 달한다(교육부, 2021). 한국의 관문인 I 시의 다문화가정 자녀는 전체 학교 537교의 92.2%인 495교에 재학하고 있으며 다문화가정 학생 수는 8,852명으로 전체학생 수 310,138명의 2.9%를 차지하고, 시도교육청별 다문화가정 학생 증가율이 2020년도는 11.9%(전국평균 7.4%)로 전국 1위로 나타났다(I 시교육청, 2021).

다문화가정 자녀들이 우리 사회의 주요 인적 자원으로 자리매김하고 행복하게 성장하도록 국가적으로 사회적 책무 차원에서도 지원과 관심이 필요하다. 이들이 올바른 구성원으로 자라나도록 학교와 다문화교육지원센터에서는 많은 역할과 지원을 하고 있다. 그러나 여전히 다문화가정 학생<sup>3)</sup>은 학교에서 학업, 관계 형성 및 학교생활 적응에 어려움을 겪고 있으며, 학교 및 사회에서 차별과 소외를 경험하고 있다. 특히 여성가족부의 조사결과에 따르면 외국에서 주로 성장한 중도입국 자녀(17.6%)들이 국내 성장 자녀(8.5%)에 비해 차별을 경험한 비율이 2배 이상 높고(여성가족부, 2018), 학교 수업 적응에 어려움을 겪어 학업 중단율이 높다.

이러한 상황에서 이주민 자녀세대 통합은 매우 중요한 과제이다. 다문화가정 학생이 이중언어능력, 이중문화능력을 갖춘 국제적인 인재로 성장하기 위해서는 교육현장에서 근무하는 교직원들의 상호문화역량을 함양하여, 다문화가정 학생의 학업성취, 교우관계 등에 대한 세심한 관리와 지원이 요구된다.

교육부에서 발표한 다문화교육 지원계획을 보면 ‘다문화 친화적 학교 조성을 위해 다양한 문화가 공존하는 성숙한 교육환경 구축 및 다문화 학생 교육기회 보장’에 초점이 맞춰져 있다. 이처럼 다문화 친화적 학교 조성을 위해 학생, 교원, 학부모를 대상으로 다문화 이해 및 역량 강화 정책이 점차 확

---

3) 여성가족부는 다문화가족지원법 제2조에 의거 결혼이민자와 대한민국 국적을 취득한 자로 이루어진 다문화가정의 자녀에 한하여 다문화가정 학생으로 인정하지만 교육부는 다문화교육 지원계획에 의거 다문화가정 학생의 범위를 외국인가정 자녀까지 확대하여 정책을 추진한다.

대되고 있다(교육부, 2021).

학교현장에서 교원은 교육목표에 맞게 교육과정을 실현하며 교과교육을 실시하고, 교육행정직렬 일반직공무원은 학교 예산, 재산, 물품, 시설, 복지, 민원, 다문화 관련 업무 등을 수행하고, 계약제 직원은 돌봄, 급식, 방과후, 상담 등 교과교육 이외의 여러 부문에서 학생지원에 종사하고 있다(임종건, 2019). 교원을 제외한 교육행정직공무원과 계약제 직원은 학생지원에 중심을 둔 업무의 특성 때문인지 교육부의 학교구성원 다문화교육 정책 대상에서 제외되고 체계적인 다문화 이해 및 역량 강화 연수를 제공받지 못하고 있는 실정이다.

Bennett은 인종적 편견을 갖고 있는 학교구성원, 즉 교사, 학생, 학교 경영자와 교직원들의 관점 전환을 통해 편견을 줄일 수 있으며, 이것이 다문화교육의 주된 목적이라고 하였다(김영순, 2017). Banks는 학생의 역량을 강화하는 학교 문화와 조직을 위하여 인종, 민족, 사회계층에 관계없이 모든 학생이 차별없이 교육받을 수 있다는 교직원의 인식을 확립하는 것이 중요하다고 하였다(모경환 외, 2016). 교육행정직공무원은 교원과 더불어 학생의 교육받을 권리를 교육현장에서 직접 실현하는 교육주체이며 교육서비스의 선봉자로 교육행정직공무원의 인식, 태도, 능력 역시 학생교육에 큰 영향을 미친다고 하였다(엄광섭, 2015). 위에서 기술한 바와 같이 전국의 다문화가정 학생은 지속적으로 증가하고 있고, 특히 I 시의 다문화가정 학생은 대부분의 학교에서 재학하고 있다. 이에 다문화가정 학생 및 학부모에 대한 선입견을 없애고 적극적인 교육행정서비스를 실천하며, 학교교육 시스템과 학교 환경을 보다 다문화 친화적으로 재구조화하기 위해서는 학생들의 교육활동에 영향을 미치는 교육행정직공무원의 상호문화 인식 제고와 상호문화역량 향상을 위한 다양하고 전문적인 증진방안이 연구될 필요가 있다.

진정한 사회통합은 이주민에 대한 한국사회 적응이나 이들을 위한 지원정책뿐만 아니라 다문화가정 학생이 미래 한국사회 구성원의 주체로 성장할 수 있도록 교육환경을 조성하는데 있다. 이는 주류사회의 다수자와 이주 배경을 지닌 소수자 간의 상호타자성을 인정하는 역동적인 변화와 통합, 수용과 조

화가 이루어지는 것을 의미한다. 그러므로 우리 사회는 정주민들의 상호문화 역량을 함양하고 다양한 문화적 배경을 지닌 사람들과의 공존과 사회통합을 지향해야 한다.

따라서 본 연구의 목적은 교육행정직공무원의 상호문화감수성 및 상호문화 역량을 통하여 상호문화 인식 실태를 파악하고, 이를 통하여 교육행정직공무원의 상호문화역량 향상 방안을 모색하는 것이다. 이를 위해 혼합연구방법으로 교육행정직공무원에게 설문조사와 교육전문가 심층면담을 실시하고 이를 분석하였다. 이제까지 교육행정직공무원의 상호문화역량에 관한 설문조사와 선행연구가 없는 실정이며 더욱이 학교 교육현장에서 상호문화주의와 상호문화역량에 대한 담론이 낮은 현시점에서 혼합연구는 양적으로 도출된 결과를 검증함과 동시에 심층적으로 탐구할 수 있기 때문이다.

이를 토대로 문화적·인종적 다양성이 증가하는 학교현장에서 다문화에 대한 선입견을 없애고 학교가 보다 다문화 친화적 시스템으로 재구조화되도록 다문화사회 교육행정서비스를 지원하기 위한 정책제안을 하며 다문화 친화적 교육행정 발전에 기여하고자 한다.

## 2. 연구문제 및 연구내용

본 연구는 교육행정서비스를 실천하고 학생들의 안정적인 교육활동을 지원하는 교육행정직공무원의 상호문화역량을 향상시키기 위하여 연구하였다. 한국사회가 다문화 환경으로 변화하고 있는 교육현장에서 교육행정직공무원의 상호문화역량에 대한 심층적 통찰과 총체적 이해를 위해 양적연구방법과 질적연구방법의 장점을 활용한 혼합연구방법을 사용하였다. 본 연구에서는 다음과 같은 두 가지의 연구문제를 설정하였다.

연구문제 1. 교육행정직공무원의 상호문화감수성과 상호문화역량의 관계는 어떠한가?

연구문제 2. 교육행정직공무원의 상호문화역량을 향상시키는 방안은 무엇인가?

연구문제 1을 해결하기 위하여 교육행정직공무원을 대상으로 상호문화 인식에 관한 인구통계학적 차이와 상호문화 경험 차이를 살펴보고, 상호문화감수성 및 상호문화역량을 통하여 교육행정직공무원의 상호문화에 대한 인식 수준 정도를 분석하였다.

연구문제 2에서는 연구문제 1에서 살펴본 교육행정직공무원의 상호문화 인식 실태를 바탕으로 학교교육 전문가와의 심층면담을 실시하여 교육행정직공무원의 상호문화에 대한 역량을 향상시킬 수 있는 방안을 제시하였다.

제 I 장에서는 연구의 필요성 및 목적, 연구문제 및 연구내용에 대해 기술하였으며, 교육행정직공무원과 상호문화역량 관련 선행연구를 분석하고, 기존 선행연구의 고찰을 통해 시사점을 제시하였다. 또한 연구자의 연구 동기를 기술하였다.

제Ⅱ장에서는 이론적 논의로 다문화현상과 교육행정직공무원의 역할에 대해 짚어보고, 다문화현상에서의 교육행정의 변화와 다문화학교, 교육행정직공무원의 역할에 대해 알아보았다. 이어서 상호문화감수성과 상호문화역량에 관해 기술하였는데, 먼저 다문화주의와 상호문화주의를 설명하고, 상호문화감수성과 상호문화역량의 개념과 구성요소를 살펴보았다. 또한 이를 바탕으로 상호문화역량과 다문화 교육행정서비스의 관계를 기술하였다.

제Ⅲ장에서는 연구방법을 제시하였다. 먼저 혼합연구 모형에 대한 소개와 본 연구를 혼합연구방법으로 진행한 이유와 설계과정에 대해 설명하였다. 그리고 연구대상자와 연구참여자를 선정하게 된 배경을 나열하고, 양적연구와 질적연구에 대한 자료수집 및 분석 방법, 연구윤리와 신뢰성에 대해 살펴보았다. 양적연구를 위한 자료수집은 설문조사를 통하여 진행되었으며 I 시 교육행정직공무원을 대상으로 질문하여 얻은 결과를 IV장에 정리하였다. 질적연구를 위한 자료수집에 관한 내용은 심층면담 절차와 질문지 개요 및 면담 과정을 소개하고 그 결과를 V장에 기술하였다.

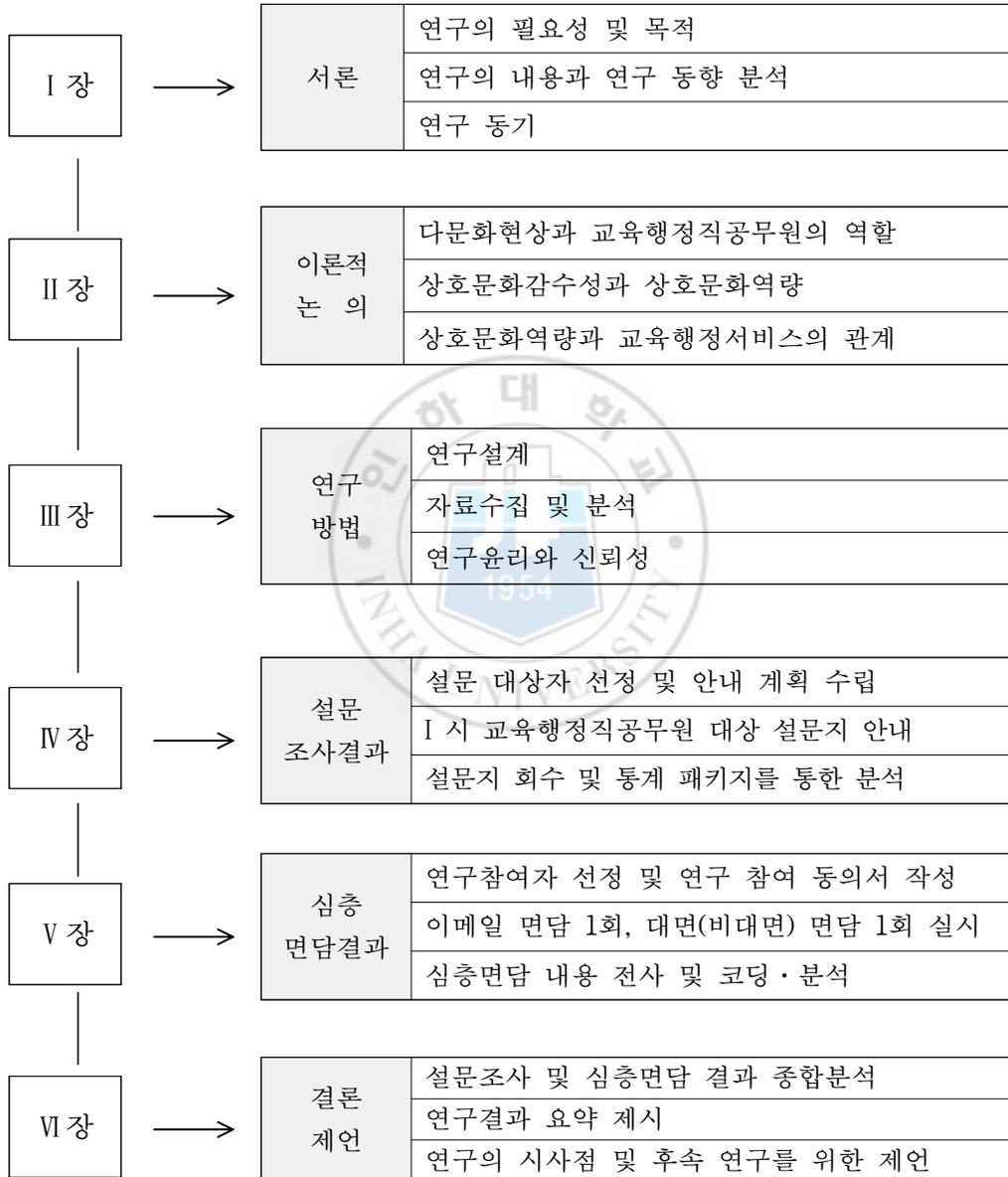
제Ⅳ장에서는 교육행정직공무원의 상호문화 인식 실태와 관련된 결과를 도출하였다. 먼저 상호문화 인식 수준을 기술하고 인구통계학적 특성과 상호문화 경험 특성에 따른 결과를 작성하였다. 또한 교육행정직공무원의 상호문화감수성과 상호문화역량에 대한 교육행정직공무원의 의견을 종합하여 결과를 분석하였으며, 상호문화감수성과 상호문화역량 간의 상관관계와 상호문화감수성이 상호문화역량에 미치는 영향을 살펴보았다.

제Ⅴ장에서는 다문화교육 관련 교수, 다문화정책 관련 장학관, 다문화교육정책학교에 근무 경험이 있는 학교장 및 교육행정직공무원 등으로 활동하고 있는 교육전문가를 심층면담하여 도출한 결과를 제시하였다. 교육행정직공무원의 상호문화 인식 실태와 교육행정서비스에 필요한 상호문화역량을 분석하고 학교교육 전문가가 인식하는 상호문화역량 증진방안에 대해 모색하였다.

제Ⅵ장에서는 연구결과를 요약정리하고, 연구를 통하여 나온 결과를 기존의 선행연구와 비교하여 논의하였다. 또한 연구결과를 바탕으로 정책적 제언을 하였다.

연구내용에 따른 개요를 표로 나타내면 다음 <표 1-1>과 같다.

<표 1-1> 연구의 흐름도



### 3. 연구 동향 분석

학교는 다양한 언어적·문화적 배경을 가진 학생들이 함께 생활하고 배우는 다문화 공간으로 변화하고 있어 학교의 역할 변화가 필요하다(이영실, 2014). 또한 인종·민족에 대한 편견과 차별이 없는 다문화 친화적 교육환경 조성을 위하여 교직원들의 다문화 인식 전환과 상호문화역량이 교육현장에서 매우 요구되는 시점이다.

학교의 조직은 교원과 교육행정직공무원을 포함한 교직원이 학생 교육이라는 공통의 목적을 달성하기 위해 유연하게 협력해야 하는 이원적인 조직으로 이루어져 있다. 학교와 교육기관에서 근무하는 교육행정직공무원은 교육기관에서 높은 비중을 차지하나, 학교와 교육청 전체 조직 내에서는 소수에 불과하다. 이런 상황은 교육행정직공무원을 대상으로 연구가 활발하지 않으며 그나마 연구는 대부분 양적연구를 통해 이들이 학교 내에서 겪는 교원과의 갈등이나 직무만족 등에 대한 연구주제로 다루어졌다.

다문화 인식 개선에 관한 연구에서는 연구대상이 대부분 교사나 학생, 청소년 지도사, 목회자 등으로 다문화 배경을 가진 학생, 청소년, 신자들을 직접적으로 상대하는 직업군을 연구대상으로 꾸준히 진행되고 있다. 이와 더불어 다문화 인구의 증가에 따라 다문화 서비스를 지원하는 사회복지사 등 관련 공무원들을 대상으로 한 연구가 진행되었다. 그러나 학교현장에 다문화가정 학생과 학부모가 급속하게 증가하고 있음에도 불구하고 교육행정직공무원을 대상으로 한 다문화 또는 상호문화 관련 연구가 이루어지지 않고 있음을 주지할 필요가 있다.

이에 본 연구와 관련된 연구 동향은 교육행정직공무원을 대상으로 한 연구 및 학교 관계자를 대상으로 한 다문화 인식에 대한 연구, 상호문화역량에 관한 이론적 연구 등 크게 세 가지로 분류할 수 있다.

첫째, 교육행정직공무원을 대상으로 한 연구는 학교구성원 간에 발생하는 갈등에 관한 연구와 직무만족에 관한 연구가 다수를 차지하고, 역량에 관한 연구가 소수로 이루어졌다.

학교구성원 간에 발생하는 갈등에 관한 연구는 오숙연(2002), 박호선(2013), 류천호(2014) 등이 있다. 이들의 연구내용은 다음과 같다. 학교 내에서 교직원 간의 갈등 문제를 해결하기 위해서는 동료의식을 갖고 상대방의 입장을 이해하면서 상호 대등하고 수평적 협력관계를 유지하며(오숙연, 2002), 두 집단 간의 인식 차이를 줄일 수 있도록 행정실의 근무 인원과 업무 범위에 대한 법적 근거를 마련하고, 각급학교의 업무에 대한 직무분석을 통한 업무경감 노력 등을 제시하였다(류천호, 2014). 아울러, 학교조직에서 소수계층인 교원을 제외한 교직원에 대한 처우개선을 위해 제도적인 방안 모색과 함께 관리자의 갈등 조정 능력, 교직원 간에 소통의 필요성을 제안하였다(박호선, 2013).

교육행정직공무원의 직무만족에 관한 연구는 정은경(2013), 조성제·이종관(2013), 이기용(2016) 등이 진행하였다. 직무만족 수준과 직무만족에 영향을 미치는 변인에 대하여 정은경(2013)은 교육행정직공무원의 직무만족도 수준은 평균 이상이라고 밝혔으며 직무만족의 11개 변인 중 상급자 요인, 직업의 안정성 요인이 높게 나타났으며, 급여요인은 가장 낮은 만족도를 보이며 직무만족의 저해 요인으로 작용하였다.

또한 각급학교의 행정을 수행하면서 겪는 직무스트레스는 직무만족도와 깊은 관련이 있다(조성제·이종관, 2013). 직무스트레스는 경력개발, 양적 역할과다, 역할갈등 및 모호성에서 주로 나타났으며, 직무만족도는 인간관계 및 조직의 외적영향, 조직분위기, 업무능력, 인사관리 등에서 나타났다. 이처럼 교육행정직공무원의 직무만족은 인사관리보다 업무능력 개발과 인간관계, 조직의 분위기 등에서 배려가 필요함을 알 수 있다.

교육행정 조직의 직무만족을 높이기 위해서는 배려 이외에도 상급자의 감성리더십과 임파워먼트가 많은 영향을 미치며 상급자의 긍정적인 마인드를 통해 구성원의 특성을 파악하는 것이 필요하다. 상급자가 구성원에게 동기부여와 감성리더십을 발휘하면 하급자가 업무수행 함에 있어 의사결정 능력 및 업무에 대한 자신감과 임파워먼트를 높일 수 있기 때문이다(이기용, 2016).

이런 관점에서 교육행정직공무원의 역량에 관한 연구(이현우·임규연,

2012; 김춘호, 2014; 서재영·박수정·박상완·나민주, 2016)가 실시되었다. 먼저 간부공무원의 역량의 중요성을 제시하였다. 시도교육청의 4급 관리자 역량을 목표설정·비전제시, 성과지향, 혁신주도, 조정·통합, 의사소통, 전문역량, 자기관리의 7개로 분류하고 하위 37개 행동지표로 제시(이현우·임규연, 2012)하기도 하고, 5급 사무관에게 필요한 역량요소를 리더십, 청렴성, 문제해결능력, 의사소통능력, 책임감으로 제시하기도 하였다(김춘호, 2014).

또한 직급에 따라 요구되는 역량이 다르게 제시하기도 하였다. 서재영 외(2016)는 5급 이상과 6급 모두에게는 리더십, 전문지식 및 지적자질, 다양한 이해관계자의 요구를 조정·통합·협상하는 능력, 문제해결을 위한 전략적 사고 및 대안개발에 대한 역량이 필요하다고 주장하였다. 7급 이하는 높은 역량 요소가 보이지 않으나 6급은 업무 기획 및 분석 능력에 대한 역량 요구가 높게 나타나므로, 5급 이상과 6급 공무원에게는 지속적인 역량개발을 위해 관련된 프로그램 운영을 강조하였다.

둘째, 학교 관계자 및 예비교원을 대상으로 한 다문화에 대한 인식 및 다문화역량 제고에 관한 연구로 이수정·이철현(2012), 유혜영(2014), 이영실(2014), 김순미(2016) 등의 연구가 있다.

학교 관리자인 교장, 교감, 행정실장을 대상으로 다문화교육을 확대하기 위해서 학교 관리자들이 다문화에 대해 긍정적이고 개방적인 인식을 지녀야 한다(이수정·이철현, 2012). 이를 위해서는 다문화교육 연수 기회를 지속적으로 제공하고, 다문화 관련 체험 기회를 확대해야 한다. 초등학교장들이 지각하고 있는 다문화교육 내용이 다문화교육의 목표와 맞지 않게 일회적이고 피상적인 수준에 머물러 학교장의 다문화역량 강화를 위해서 다문화 프로그램 개발 등이 지속적으로 운영되어야 한다(이영실, 2014).

학교장뿐만 아니라 교사의 개인 특성에 따른 다문화 인식 수준 차이를 줄이고 다문화인식을 향상시키기 위해서는 다문화교육의 정책적 지원 및 수용적 프로그램 구동을 통해 체계화되어야 한다(유혜영, 2014). 교육전문가로서 다문화교육에 대한 교원의 인식은 학교현장에서의 다문화교육 실천에 큰 영향을 미치므로 다문화 이해 연수강화와 다문화교육 연수프로그램의 의무화,

다문화 학생 지도에 대한 인센티브 제공이 필연적으로 이루어져야 한다.

예비교원의 다문화효능감은 다문화교육에서 중요한 역할을 한다. 김순미(2016)는 예비교원의 일시적인 프로그램 참여는 다문화에 대한 개인의 인식은 유의미하게 변화되지 않으나, 다문화 효능감에는 유의미한 변화가 나타났다고 하였다. 이처럼 구체적인 사례와 다양한 다문화 체험활동은 예비교원의 다문화효능감에 영향을 미치기 때문에 다문화교육이 반복적이고 체계적인 교육과정으로 기획되어야 한다.

이외에도 개신교 목사 및 예비 목회자의 다문화교육과 다문화효능감 증진(김성영, 2014; 황재동, 2018)에 대한 연구와 청소년 단체나 시설에서 청소년을 육성하는 청소년지도사의 다문화 인식(임한나, 2016)도 지속적으로 증진시킬 수 있도록 연구되었다.

이와 같이 행정실장을 포함한 학교 관리자를 대상으로 한 다문화교육 연구가 이수정·이철현(2012)에 의해 다루어졌지만 교원을 중심으로 한 연구가 주를 이루고 있다. 반면에 교육행정직공무원을 대상으로 한 다문화 인식에 관한 연구는 찾아보기 힘든 실정이다. 다만, 출입국관리 및 다문화가족 업무 등 다문화 서비스 업무에 종사하는 학교 밖 공무원을 대상으로 한 다문화 인식 제고를 위한 정책 연구(전지영, 2010; 이정휘, 2011; 손흥기, 2012; 손후봉, 2014; 전성민, 2018)가 이루어졌다.

셋째, 상호문화역량과 관련된 연구이다. 상호문화역량 수업 개발 및 평가, 상호문화역량 구성요소 및 측정 도구 개발, 한국어 교사의 상호문화역량 증진 방안 등이 주를 이루고 있다.

상호문화역량 교육과정 및 수업 개발·평가 연구로 최영진(2011), 김옥선(2011), 유수연(2012), 박분주·이윤경(2017), 이효영·한희창(2020) 등이 있다.

문화간 소통 교육을 위해 강의 교과목 개발을 연구(최영진, 2011)하여 언어·문화 통합 교육으로 상호문화교육과 독일어교육을 결합한 온·오프라인 동시 교육체계를 구축하여 학생들의 자율성을 개발하고자 하였다. 상호문화교육에 있어 학생의 자율성은 물론 상호문화 커뮤니케이션이 매우 중요하다. 이를 위해 수업에 참여한 학생들이 타문화와 접하면서 의사소통역량을 개발

해야 하며(유수연, 2012), 상호문화역량은 21세기의 매우 중요한 능력으로 이를 개발하는 데 도움이 되는 지식과 능력 습득에 주력해야 한다.

이와 더불어 학습자 간의 상호문화역량 증진도 필요하다. 외국인 교환학생과 함께 수업에 참여하는 한국 대학생들에게 다문화 상황에서 협력학습이 상호문화역량에 미치는 영향을 연구(박분주·이윤경, 2017)한 결과, 한국인들끼리 협력학습을 한 그룹보다 외국인과 한국인이 함께 학습한 그룹이 유의미한 결과를 보였다. 탄뎀학습법을 적용하여 한국과 중국 문화 비교수업을 실시하고 학습자들의 상호문화역량에 대해 측정한 결과, 의사소통 영역과 성찰 영역에서 유의한 차이를 보였다. 이에 탄뎀학습법을 활용한 수업이 학습자들의 상호문화 이해와 함께 실천적 관점에서 상호문화역량을 증진시킬 수 있는 프로그램이 될 수 있다고 주장하였다(이효영·한희창, 2020).

한편 상호문화역량을 평가하는 상호문화 경험의 자기기록(AIE)을 소개한 김옥선(2011)은 AIE의 기본 개념인 Byram의 상호문화 의사소통모델을 설명하고, AIE에서의 평가영역과 평가방법에 대해 기술하였다. 그는 Bennett(1993)의 상호문화역량은 다른 문화권 사람들과의 소통 경험 및 다른 문화와의 직·간접 경험, 반성적 사고, 반복적인 순환과정을 통하여 향상될 수 있다고 피력하면서 AIE를 통해 상호문화역량을 평가하기를 제안하였다.

상호문화역량의 구성요소 또는 측정도구 개발에 대한 연구로 이병준·손현미·최말옥·한현우(2017), 문정원·임영심(2020), 이미정(2021) 등이 있다. 교육, 복지, 행정, 의료분야 실무자를 대상으로 상호문화역량 측정 도구를 개발한 이병준 외(2017)는 타인과의 문화 차이에 대한 이해와 더불어 성찰을 통한 적극적인 의사소통의 실천을 강조하며, 상호문화역량 강화를 위한 인식제고 및 프로그램 개발과 적용이 필요하다고 주장하였다.

유아교사의 상호문화역량 구성요소를 상호문화 지식과 태도, 기술, 실천의 지로 추출하였다(문정원·임영심, 2020). 상호문화 지식 영역은 상호문화교육에 대한 이해, 문화의 보편성과 다양성에 대한 이해, 교사와 유아와의 관계에 대한 상호주관적 이해로 구성되고, 상호문화적 태도 영역은 공감, 존중, 호기심, 개방성 및 수용으로 구성되었다. 상호문화 기술 영역은 의사소통, 상호작

용, 문제 해결력, 상호문화성에 근거한 수업으로 구성된다. 마지막으로 상호 문화 실천 의지 영역은 상호문화역량 개발, 교실 내 상호문화교육 실천으로 구성되었다. 이처럼 상호문화역량 척도 개발은 많은 사람의 상호문화역량을 파악할 수 있는 중요한 도구이다.

한국어 교원의 상호문화역량 척도를 혼합연구로 개발한 이미정(2021)은 이 주민을 위해 현장에서 활동하는 한국어 교원에게 상호문화역량을 계량화할 수 있도록 실증연구를 활성화하고 한국어 교원 교육 및 훈련 프로그램 개발과 적용이 필요하다고 주장하였다.

그리고 한국어 교사와 다문화활동가를 대상으로 한 상호문화역량에 대한 연구가 이승연(2015), 강현주(2018), 이미선(2021), 신미정(2020) 등에 의해 실시되었다. 한국어 교사들의 상호문화역량 강화를 위한 문화 연수프로그램 개발을 위해 5명의 교사를 대상으로 초점집단면접(FGD)을 실시한 결과, 교사들에게 필요한 역량은 해당 국가나 지역의 문화에 대해 구체적으로 아는 것도 중요하지만, 학습자 간의 상호작용 속에서 형성되는 문화적 특성을 파악하고 갈등 상황에 미리 대처하는 소통역량과 문제해결역량 등이 더 필요하다(이승연, 2015).

이와 같이 한국어 교사의 상호문화역량을 함양할 수 있는 핵심 역량은 교육 기술이다. 이를 교육하는 방법으로 타문화를 해석하고 수용하는 태도와 자문화를 낮설게 보는 연습, 그리고 문화 차이로 인한 다양한 문제 상황에 대한 사례를 적용해야 한다(강현주, 2018). 이미선(2021)은 국내에서 연수중인 학문 목적 한국어 학습자들의 경험과 관점을 통해 한국어 교사들의 상호문화역량을 탐색하였다. 그는 교수 역량과 의사소통 기술 그리고 상호문화에 대한 지식과 인식(태도)으로 항목화하여 상호문화역량이 한국어 교사가 반드시 갖춰야 할 요소라고 밝혔다. 상호문화역량의 증진을 위해서 교사 개인의 노력뿐만 아니라 교사 양성과정의 교과과정 개선과 교사연수 등 정책적 지원 또한 함께 이뤄져야 한다.

상호문화역량은 직업전문성과 유의한 직접적인 효과를 가지고 있으며, 서비스 질은 직업전문성에 직접적인 효과를 보이지는 않았지만, 직무만족을 통

해 간접적인 효과를 미치고 있다(신미정, 2020). 다문화 실천현장에서 다문화 활동가의 상호문화역량을 향상하기 위한 보다 체계적이고 다각적인 정책 방안이 확대되어야 한다.

이외에도 지역아동센터 아동을 대상으로 한 상호문화역량에 관한 혼합연구에서 부모자녀 상호작용과 공동체 의식은 지역아동센터 아동의 상호문화역량에 긍정적 영향을 미치는 것으로 나타났다. 반면에 지역아동센터의 교사지지는 통계적으로는 영향을 미치지 않았으나 지역아동센터 교사지지의 중요성을 확인하였다(김진희, 2021).

이상 선행연구의 고찰을 통해 다음과 같은 시사점을 도출하였다.

첫째, 교육행정직공무원의 다문화 인식과 관련된 논문은 1편에 그쳤으며, 상호문화 인식 관련 선행연구는 찾아볼 수 없었다. 교육행정직공무원을 대상으로 한 연구는 다양한 직종의 이중적 구조로 구성되어 있는 학교조직의 특수성으로 인해 학교 내에서 발생할 수 있는 갈등과 직무만족에 관한 주제가 다수를 차지하고, 역량에 관한 연구가 소수로 이루어졌다.

둘째, 상호문화역량 관련 연구는 상호문화역량에 대한 수업 개발 및 평가, 상호문화역량 구성요소 및 측정도구 개발, 상호문화역량에 대한 이해교육과 역량 강화가 필요함을 주장하는 연구가 대다수였다. 특히 상호문화 인식, 상호문화역량, 상호문화교육 프로그램 등의 연구대상은 주로 교사와 학생 등으로 구성되었으며, 상호문화역량의 발전방안도 학교 및 교육기관에 한정되어 있었다.

셋째, 상호문화역량 관련 선행연구는 대부분 양적연구방법을 활용하여 진행되었고, 상호문화역량 강화를 위한 연구도 포커스그룹 인터뷰를 통한 질적 연구에 머물렀다. 따라서 상호문화 현황 및 역량 측정, 역량 강화에 관련된 내용이 주를 이루고 있었으며 심층면담을 통하여 상호문화역량 증진방안을 논하는 연구가 확대될 필요가 있었다.

위와 같이 기존 교육행정직공무원에 대한 선행연구에 있어서 연구주제와 연구방법론이 한정되어 있음을 알 수 있었다. 특히 교육행정직공무원의 상호문화 인식과 상호문화역량에 대한 연구가 전무한 실정임을 확인할 수 있었

고, 교육행정직공무원을 대상으로 한 혼합연구는 거의 이루어지지 않았다.

따라서 본 논문은 선행연구의 한계점을 보완하기 위해 교육행정직공무원을 대상으로 설문조사를 실시하여 교육행정직공무원의 상호문화 인식 실태를 파악하고, 학교교육 전문가와의 심층면담을 통하여 교육행정직공무원의 상호문화역량 향상 방안을 모색해 보고자 한다.



## 4. 연구 동기

본 연구자는 교육행정직공무원으로 32년 동안 학교와 교육지원청, 시교육청 등 다양한 교육기관에 근무하면서 많은 교육현장의 변화를 경험하였고, 그 변화의 흐름에 맞는 인식의 변화와 유연한 교육행정 수행으로 학생들에게 보다 나은 교육 지원과 교육환경 개선을 위해 노력해왔다.

한창 혁신의 바람이 불던 시절에는 교육청 내 고객만족(CS) 내부강사로서 교직원들을 대상으로 친절과 고객만족에 대한 강의를 하며 행정서비스 만족도 향상을 위해 노력하였고, 교육정책이 평생교육과 학생복지로 확대됨에 따라 보다 교육적 마인드로 평생교육 프로그램을 추진하고 학생복지 업무를 추진하고자 평생교육과 사회복지 자격과정을 공부하였다. 그리고 최근에 한국 사회에 다양한 이해관계자의 의견을 수렴하는 토론 문화가 확산되면서 퍼실리테이터(facilitator) 자격을 취득하며 복잡하고 다양한 행정환경에서 의견충돌을 중재하고 합리적인 의사결정을 위한 조정자·안내자로서의 역할을 실행하기 위해 노력하고 있다.

한국사회는 다문화사회로 빠르게 전환되고 있다. 하지만 ‘국민 다문화수용성 조사’ 결과 성인들의 다문화수용성은 개선되지 않고 오히려 낮아진다는 보도를 접하면서 안타까운 마음이 들었다. 그리고 5년전 ○○교육청에 근무하면서 자주 학교에 출장을 가게 되었는데 다문화가정 학생 비율이 높은 초등학교의 교장선생님과 행정실장 등 학교 관계자들이 ‘왜 다문화가정 학생들에 대해 지원을 해줘야 하는지’, ‘다문화가정 학생에 대한 지원이 일반 학생에 대한 역차별이 아닌지’, ‘다문화가정 학생이 많은 학교에서는 다문화 학생에 대한 학습지도와 생활지도가 너무 어렵다.’, ‘언어와 문화가 다르고 한국의 학교 교육 정책에 대한 지식이 부족하여 다문화가정 학부모에 대한 상담과 행정 처리가 힘들다.’ 등의 학교현장에서 다문화인을 대하는 우리들의 인식을 경험하게 되었고, 다문화가정 학생을 교육할 시스템이 충분히 갖춰 있지 않은 무방비 상태에서 학교구성원들이 감당해야 할 고충들이 너무 많다는 것을 알게 되었다.

그래서 다문화사회를 살아가는 이 시점에 공직자로서 다문화적 마인드를 높여 글로벌 시민성을 함양하고 사회통합에 앞장서는 작은 밑걸음이 되고 싶다는 생각이 들었다. 또한 교육종사자로서 다문화가정 학생과 일반 학생들을 모두 포함한 우리 아이들이 이중언어능력과 이중문화능력을 갖춘 인재로 성장할 수 있도록 다문화 친화적인 학교문화와 교육환경을 조성하는 바탕이 되 고자 하는 바램이 있었다.

이에 인하대학교 대학원 다문화교육학과에 입학하여 전공하면서 다양한 다 문화교육 관련 저서와 다문화융합연구소에서 주최하는 워크숍, 캠프 등을 통 해 다문화적 마인드와 전문지식을 취득하게 되었다. 다문화교육의 대가이신 김영순 지도교수님의 가르침과 Bennett과 Banks 등 여러 학자들을 통해 학생 들이 교육받는 학교는 학교구성원의 문화적 배경에 관계없이 다양성을 존중 하는 가치관과 이를 고양해 줄 수 있는 학교환경이 중요함을 배우게 되었다. 이를 위하여 다문화 교육과정 운영과 다양한 민족 배경의 학생들이 공평하게 배움을 행할 수 있는 여건 마련이 필요하고, 이와 더불어 학교와 학교구성원 들의 마인드를 다문화 친화적으로 변화시켜야 함을 알 수 있었다.

하지만 한국에서의 다문화학교는 다문화가정 자녀가 많이 다니는 학교를 중심으로 다문화교육 정책학교로 선정되어 교육활동 인력 및 예산을 지원받 고 다양한 다문화 교육활동을 추진하고 있다. 그러나 다문화가정 자녀가 소 수인 학교에서의 지원은 아직 부족한 실정이어서 이들이 다문화 교육행정서 비스를 받는 것에 어려움이 있음을 알 수 있었다. 그래서 학교에 재학 중인 다문화가정 자녀의 수가 많고 적음에 관계없이 다문화 교육수요자의 교육정 보에의 접근이 용이하고 교육행정서비스를 원활하게 지원받을 수 있는 학교 환경 및 시스템 구축이 필요하다고 생각하였다.

또한 다문화 친화적 학교문화 조성을 위한 다문화교육의 정책 대상이 학생 과 교원에 한정되어 있어 학교구성원들의 다문화 친화적 공통의 인식과 비전 공유를 위해서는 교육행정직공무원에 대한 상호문화적 인식 변화와 역량을 갖출 필요성을 느끼게 되었고, 이를 실천에 옮기기 위하여 교육행정직공무원 의 상호문화역량 향상에 관한 연구를 시작하게 되었다.

이 연구를 통해 교육행정직공무원 뿐만 아니라 교직원 모두가 다문화교육 정책 대상에 포함되어 다문화 이해 및 상호문화역량 강화 연수가 실시되도록 하며, 다문화 교육수요자의 교육정보에의 접근이 용이하고 교육행정서비스에 만족할 수 있는 다문화 교육행정 시스템이 구축되도록 정책 제안을 할 것이다. 이를 바탕으로 교육현장에서 학교구성원 모두가 질 높은 다문화 교육행정서비스를 실현하고, 다문화 친화적 생태계가 조성될 수 있기를 기대한다.



## II. 이론적 논의

### 1. 다문화현상과 교육행정직공무원의 역할

#### 1.1. 다문화현상에 따른 교육행정의 변화

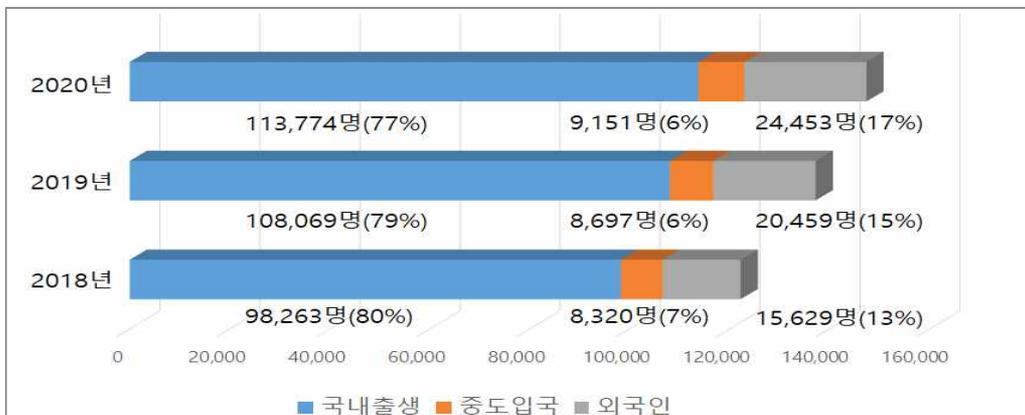
한국사회는 글로벌화와 초국적 이주현상으로 다양한 문화가 공존하는 다문화사회로 급격하게 변화하고 있다. 이 시기에 한국사회는 다문화사회의 ‘다름’에 대하여 상호문화적으로 개념을 이해할 필요가 있다(최승은, 2015). 우리나라에 체류하는 외국인 수는 코로나 19의 영향으로 외국인 근로자와 유학생 등이 대폭 감소하여 2020년에는 204만여 명이지만, 2019년에는 252만명에 이르렀다(법무부, 2022). 국제결혼으로 인한 결혼이민자 수의 증가와 함께 저출산, 고령화, 3D업종 기피현상으로 노동인력이 부족해졌고, 우리는 이에 대한 해결책으로 산업인력시장을 외국인에게 개방하여 다문화 현상을 더욱 촉진시켰다. 또한 교통 발달과 미디어·인터넷의 발달은 일상에서 타문화와 쉽게 접촉할 수 있는 환경을 조성하였고, 직접 또는 간접경험의 기회를 넓혀줌으로써 다문화현상을 가속화시켰다(임한나, 2016).

한국사회의 다문화현상은 교육현장에서의 다문화현상을 증가시켰다. 연도별 다문화가정 학생 현황은 다음 [그림 2-1]과 같이 최근 5년간 매년 1만 명 이상 증가하고 2020년에는 14만 명을 초과하여 전체 학생 수 대비 2.75%를 차지할 정도로 증가세가 뚜렷하였다.



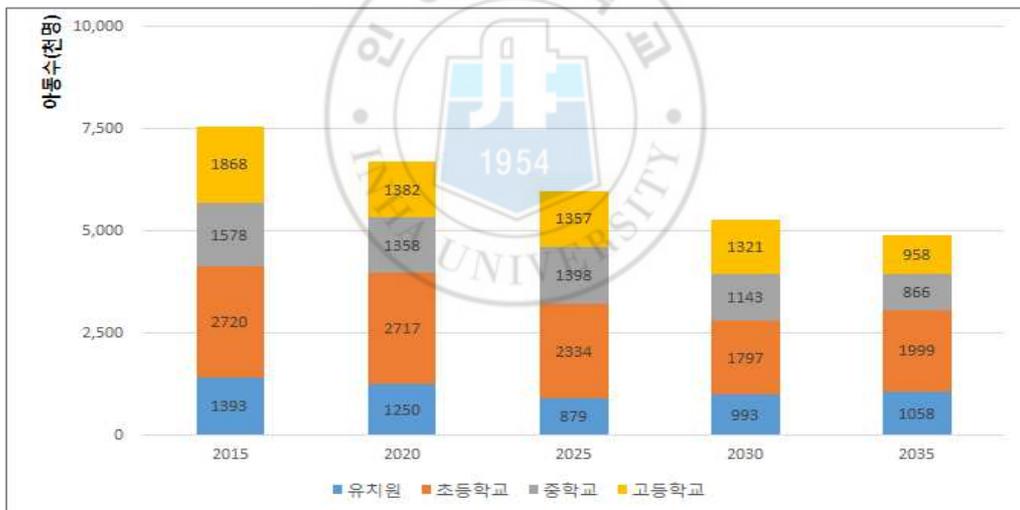
[그림 2-1] 연도별 다문화가정 학생 현황  
출처: 교육부(2021)

보다 구체적으로 최근 3년간 유형별 다문화가정 학생 수 변화 추이를 살펴 보면 다음 [그림 2-2]와 같이 국내출생·중도입국·외국인학생이 모두 증가하고 있으며, 특히 중도입국·외국인학생은 2019년에 비해 2020년 약 15%가 증가하였다(교육부, 2021). 국제결혼가정 중 국내출생이 차지하는 비율은 여전히 가장 높으나 2018년 98,263명(80%)에서 2020년 113,744명(77%)로 점차 감소하고 있는 반면, 최근 들어 외국인 학생이 차지하는 비율이 2018년 15,629명(13%)에서 2020년 17%(24,453명)로 상대적으로 높아지고 있다.



[그림 2-2] 유형별 다문화가정 학생 현황  
출처: 교육부(2021)

또한 다음 [그림 2-3]과 같이 학령인구 변동사항을 보면 국민 저출산 등으로 인해 6~17세 학령인구<sup>4)</sup> 수가 감소되고 있는 반면에 다문화가정 학생이 차지하는 비율의 증가는 주목할 필요가 있다. 통계청 ‘2021년 장래인구추계를 반영한 내외국인 인구전망’에 의하면 0~14세인 내국인 유소년인구는 2020년 623만 명에서 2040년 430만 명으로 2020년부터 향후 20년간 193만 명 감소하고, 다문화가정 유소년인구는 2020년 32만 명에서 2040년 41만 명으로 향후 20년간 9만명 증가하여 2020년 전체 유소년인구의 4.9%에서 2040년 8.7%로 증가할 전망을 볼 때, 앞으로 다문화가정 학생의 수와 비율이 지속적으로 증가할 것은 분명하다(통계청, 2022). 이처럼 우리 사회는 다문화가정 자녀 수가 크게 늘었지만, 아직도 많은 다문화가정 학생이 정주민의 차별과 편견으로 인해 우리 사회에 적응하는 것에 어려움을 겪고 있다.



[그림 2-3] 학령인구 변동 현황  
출처: 통계청 ‘전국장래인구특별추계(2017년~2067년)’

4) 학령인구는 교육인구 규모를 가늠할 수 있는 일차적 요인으로 우리나라의 학령인구는 교육 단계별로 다음과 같다. 유치원은 만3~5세, 초등학교는 만6~11세, 중학교는 만12~14세, 고등학교는 만15~17세이다(임종진, 2019).

한편 본 연구는 I 시의 교육행정직공무원을 대상으로 상호문화역량 수준을 살펴보고 있으므로 I 시의 외국인 주민 현황과 다문화가정 학령인구 추이를 살펴볼 필요가 있다(임종건, 2019). 한국의 관문인 I 시의 외국인 주민은 다음 <표 2-1>에서 보는 바와 같이 전체 인구의 4.4%인 130,845명으로 부평구, 서구, 남동구, 연수구, 미추홀구 순으로 많이 분포되어 있다.

<표 2-1> 2020년 I 시 외국인 주민 현황

구분	계	부평구	서구	남동구	연수구	미추홀구	계양구	중구	동구	강화군	옹진군
외국인 주민(명)	130,845	29,931	22,536	22,163	21,241	16,994	7,135	6,898	1,828	1,706	413
비율 (%)	100	22.9	17.2	16.9	16.2	13.0	5.5	5.3	1.4	1.3	0.3
인구 대비(%)	4.4	6.0	4.2	4.2	5.4	4.2	2.4	5.0	3.0	2.6	2.1

출처: 국가통계포털(<http://kosis.kr>) 자료 재구성

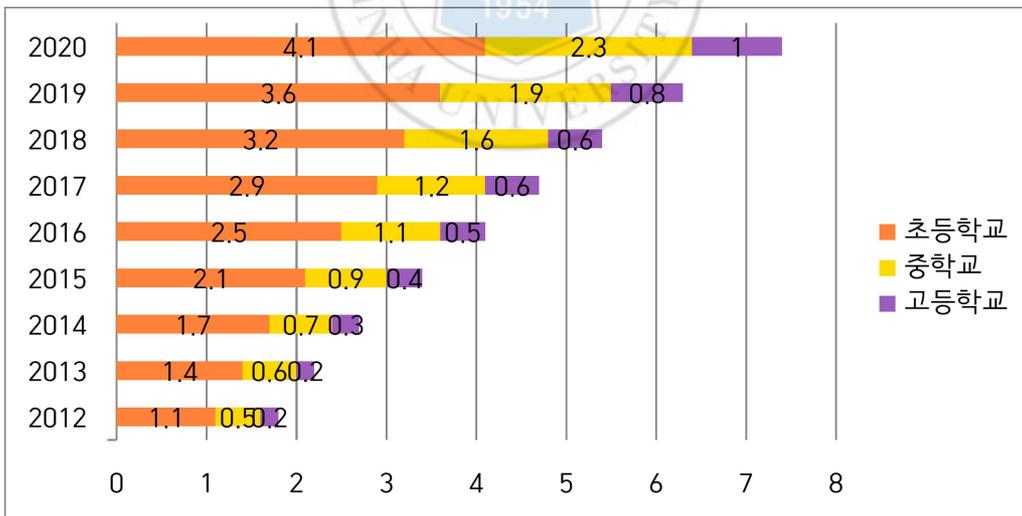
I 시의 다문화가정 자녀는 전체 학교 537교의 92.2%인 495교에 재학하고 있으며, 다문화가정 학생 수는 8,852명으로 전체학생 수 310,138명의 2.9%를 차지하고, 2012년 2,468명이었던 다문화가정 학생 수는 2017년 6,007명, 2020년에는 8,852명으로 빠르게 증가하고 있다. 시도교육청별 다문화가정 학생 증가율을 보면 2016년도는 다문화가정 학생 증가율이 15.7%로 26.8%의 제주에 이어 전국에서 두 번째로 높으며, 2020년도는 11.9%(전국평균 7.4%)로 전국 1위로 나타났다(I 시교육청, 2021).

다음 <표 2-2>에서 I 시의 다문화가정 학생 현황의 변화추이를 보면, 2012년에는 0.7%에서 2020년에는 2.9%로 8년 동안 4배 이상 증가하였다. 특히 [그림 2-4]와 같이 초·중학교 다문화가정 학생 비율이 크게 증가함을 알 수 있다.

<표 2-2> I 시 다문화가정 학생 현황 (매년 4.1. 기준)

연도	전체학생 수 (명)	다문화학생 수 (명)	다문화학생비율 (%)	전년대비 증가율(%)
2012	376,342	2,468	0.7	-
2013	364,118	2,966	0.8	20.2
2014	354,792	3,666	1.0	23.6
2015	345,244	4,516	1.3	23.2
2016	335,067	5,191	1.5	14.9
2017	327,535	6,007	1.8	15.7
2018	320,396	6,907	2.2	15.0
2019	313,755	7,914	2.5	14.6
2020	308,203	8,852	2.9	11.9

출처: I 시교육청(2021) 자료 재구성



[그림 2-4] 다문화가정 학생 비율

출처: 한국교육개발원 교육통계서비스(<https://kess.kedi.re.kr>) 자료 재구성

다음 <표 2-3>에서 부모국적별 다문화가정 학생 수를 보면, 중국과 베트남 등 아시아계 학생이 대부분을 차지하고 있으며(90.7%), 중앙아시아의 외국인 가정 다문화가정 학생 수가 급격히 증가하고 있다(I 시교육청, 2021).

<표 2-3> I 시 부모국적별 다문화가정 학생 현황

구분	다문화학생재학학교수(교)	다문화학생수총계(명)	국제결혼가정 자녀													외국인가정자녀소계(명)	
			일본	중국	중국(조선족)	대만	몽골	필리핀	베트남	태국	남부아시아	중앙아시아	미국	러시아	기타		소계(명)
초	251	6,357	183	1,590	325	57	106	429	1,453	66	39	112	47	64	312	4,783	1,574
중	132	1,719	98	417	135	26	33	123	248	24	13	35	16	50	77	1,295	424
고	112	776	85	154	39	9	11	89	58	23	8	21	6	30	43	576	200
계	495	8,852	366	2,161	499	92	150	641	1,759	113	60	168	69	144	432	6,654	2,198

출처: I 시교육청(2021) 자료 재구성

이처럼 다문화가정 학생이 학교현장에 증가함에 따라 교육부에서는 2006년 5월 ‘다문화가정 자녀교육 지원 대책’을 시작으로 다문화가정 학생의 공교육 진입을 보장하고, 학생, 교원, 학부모, 지역사회 등 학교와 연계된 모든 구성원들이 다문화교육에 참여할 수 있도록 ‘다문화교육 지원 계획’으로 확대·변경하여 공교육 차원에서의 지원 방안을 실시해왔다. 특히 다문화가정 학생 교육권 보장을 위해 2008년부터 「초·중등교육법 시행령」을 개정하여 임대차계약서 등 거주 증명만으로 편·입학이 가능하도록 하고, 다문화가정 학생 특별학급 운영 및 다문화학생의 학력인정 근거를 마련하였으며, 다문화가정 학생 중학교 입학 거부를 방지하고자 중학교 배정을 교육장이 정하는

방식으로 중학교 진입절차를 개선하였다. 이러한 공교육 진입절차 개선과 취학절차 안내를 통해 다문화가정 자녀의 재학률이 제고<sup>5)</sup>되며 동등한 교육기회가 보장되었다.

교육부는 다문화교육 추진체제를 구체화하기 위하여 2012년에 중앙다문화교육센터를 지정·운영하고 2015년부터 지역다문화교육지원센터를 지원하였다. 그리고 기초학력 지원을 위해 대학생 다문화가정 학생 멘토링을 실시하였고, 다문화가정 학생의 학습지원을 위한 한국어교재 17종, 교과보조교재 17종, 이중언어교재 9종 등을 개발·보급<sup>6)</sup>하고, 온라인 수업을 위한 각종 영상 콘텐츠를 지원<sup>7)</sup>하였다. 또한 학생·학부모·교원의 접근성 개선을 위하여 ‘다문화교육포털<sup>8)</sup>’을 운영하고, 코로나19에 대응하여 온라인 개학 지원을 위해 중앙·지역센터를 통한 통번역 지원과 원격수업을 위한 영상콘텐츠 및 우수사례를 확산하였다. 이러한 다문화가정 학생 특성을 고려한 한국어교육 및 학교 적응 지원을 통해 다문화가정 학생의 학업중단률이 지속적으로 감소<sup>9)</sup>하고 있다.

교육부는 다양성이 공존하는 학교 환경 조성을 위하여 전체 학교에 범교과 학습주제로 ‘다문화교육’을 확대하여 학교 교육과정 전반에 걸친 다문화교육을 실시하고, 다문화교육 정책학교·연구학교를 통해 우수모델을 개발하고 확산시키고 있다. 이러한 학교 전반에 걸친 다문화교육 및 선도모델 발굴 등을 통해 학생의 글로벌 역량이 개선<sup>10)</sup>되고, 다음 <표 2-4>에서 보는 바와 같

5) 다문화가족실태조사에 의하면 다문화가정자녀 재학률이 '12년 78.7%에서' 15년 84.5%, '18년 93.1%로 증가하였다. 법무부 정보 연계로 연 2회 중도입국·난민자녀에게 13개 국어로 학교 편입학 안내자료를 배포하는 등 다문화가정 대상 취학 안내문자 발송 건수는 '19년 5,753건에서' 20년 8,523건으로 증가하였다(교육부, 2021).

6) 교육부의 2020년 다문화교육 교재 보급실적은 한국어교재 2,420건, 교과보조교재 3,200건 등이다(교육부, 2021).

7) 한국어교육 원격수업 콘텐츠는 총 222차시이고, 누적 조회수는 '20년 12월말을 기준으로 32,455건이다(교육부, 2021).

8) 다문화교육포털 신규가입자는 '19년 하반기 59명에서' 20년 516명으로 증가하였으며, '20년 누적접속자는 54,953명이다(교육부, 2021).

9) 다문화학생 학업중단률은 '17년 1.17%에서' 18년 1.03%, '19년 0.95%로 지속적으로 감소되고 있으며, 부적응으로 인한 학업중단률은 '19년 0.28%이다(교육부, 2021).

10) “PISA 2018, 한국학생 글로벌 역량, OECD 회원국 평균보다 우수(연합뉴스, '20.10.)” : 글로벌 역량에는 다른 문화권 사람에 대한 존중 지수와 이민자에 대한 태도 지수 등이 있다.

이 학생의 다문화 수용성 향상에 큰 효과가 있는 것으로 나타났다.

이와 더불어 예비교원부터 다문화교육 역량을 체계적으로 함양할 수 있도록 교원양성기관 평가 및 교원자격검정에 다문화교육 관련 내용을 반영하고 있다. 또한 기존 교원의 다문화 인식 개선을 위해 다문화 이해 역량 교육을 실시하고 다문화교육 업무 담당교사를 대상으로 다문화가정 학생 지도를 위한 교사용 매뉴얼을 개발하는 등 교원의 다문화 이해 역량 강화를 위해 다양한 정책을 시행하고 있다(임종건, 2019). 한편 시민성, 다양성 존중역량 함양으로 다문화 친화적 문화를 조성하고, 가정과 학교, 지역사회가 연계한 다문화통합 성장협력 체계를 위하여 학부모의 다문화 관련 교육활동 참여기회를 확대하고, 대국민 홍보를 강화하고 있다.

〈표 2-4〉 다문화교육 정책학교 효과성(다문화 수용성 향상도) 비교

구분		2016	2017	2018	2019
다문화교육 정책학교(초·중등) (점)	사전	77.57	74.67	81.39	75.92
	사후	81.57	77.83	82.11	78.17
	향상도	4.00	3.16	0.72	2.25
일반학교 (점)	사전	78.15	74.80	81.06	75.70
	사후	80.26	76.86	81.37	76.76
	향상도	2.11	2.06	0.31	1.06

출처: 교육부(2021)

시도의회에서는 다문화교육 진흥 조례가 제정되었고, 다문화교육 지원 업무를 수행하기 위하여 전국 17개 시도교육청에 다문화교육지원센터가 설치·운영되고 있다. 특히 I 시의회는 다문화교육 진흥 조례<sup>11)</sup>를 2018. 1. 1.에 시행하였고, 다문화학생 밀집지역 교육여건 개선 및 유관기관 협력 사항, 다문

11) [I 시 조례 제5876호, 2017. 11. 13., 제정, 2018. 1. 1., 시행] [I 시 조례 제6387호, 2020. 6. 1., 일부개정] [I 시 조례 제6820호, 2022. 4. 21., 일부개정]

화가정 학생의 유아교육 비용 지원을 위하여 2020. 6. 1., 2022. 4. 21.에 두차례 일부 개정하였다. 이 조례는 다문화교육<sup>12)</sup> 진흥과 다문화가정 학생<sup>13)</sup>의 교육 지원에 필요한 사항을 규정함으로써 다문화교육의 질적 향상과 사회통합에 이바지함을 목적으로 한다. 이에 I 시교육청은 학교 현장지원과 다문화교육 기반 구축을 위하여 유관기관 지역사회 협의회, 언어별교육지원단, 다문화교육 교사연구회 및 컨설팅단을 운영하고, 다문화교육 정책학교 교원 및 관리자, 다문화언어강사, 전문상담인력에 대한 연수를 시행하였다.

또한 다문화가정 학생 맞춤형 교육 지원을 위하여 한국어학급 확대, 찾아가는 한국어교육 운영, 학교급 전환기 징검다리 과정, 다문화가정 학생 전문상담 지원, 다문화가정 학생 직업교육 위탁운영, 다문화 통·번역 학습보조원 지원, 찾아가는 다문화 통역 지원을 시범 운영하였다. 특히 중도입국자녀를 위하여 전국 최초 초중고 통합 기숙형 다문화 대안학교인 ○○학교를 2013년에 신설하여 운영을 지원하고 있으며, 다문화가정 학생 학업중단속려제도 운영하고 있다. 아울러, 다문화 이해교육 확산으로 다문화 수용성 제고를 위하여 다문화 인식개선 우수사례 공모전, 이중언어 말하기 대회, 찾아가는 청소년 다문화 이해교실 등을 운영하고 있다.

학교도 다문화가정 자녀들이 취학 연령에 이르면서 다문화 공간으로 변화되었고, 이에 따라 교육현장에서 해결해야 할 여러 과제들이 발생하였다. 다문화가정 학생들이 학교 내에서 집단 따돌림을 받거나, 이들의 한국어 의사소통의 어려움, 학교 성적, 교우관계 등으로 인한 학교 부적응 문제들은 교육현장에서 쉽게 찾아볼 수 있는 현상이 되었다. 하지만 이러한 변화에 대처하는 학교 차원의 준비는 아직 미흡하며 이들을 가르치고 지원하는 교직원들

12) “다문화교육”이란 다음 각 목의 사항을 의미한다.

- 가. 모든 학생과 학부모 대상의 다문화 이해 및 인식제고 교육
- 나. 교직원 대상의 다문화 및 다문화가정 학생·학부모에 대한 이해와 전문성 증진 교육
- 다. 다문화가정 학생을 대상으로 한 한국어, 한국 사회·문화이해 등의 교육

13) “다문화가정 학생”이란 다음 각 목의 어느 하나에 해당하는 사람의 자녀로서 「유아교육법」과 「초·중등교육법」상의 유치원 및 학교에 재학하고 있는 학생을 말한다.

- 가. 「다문화가족지원법」 제2조에 해당하는 사람
- 나. 「제한외국인 처우 기본법」 제2조에 해당하는 사람
- 다. 그 밖의 한국에 거주하는 외국인

역시 문화, 언어, 민족적 다양성을 어떻게 받아들이고 어떻게 대응을 해야할지에 대한 경험과 지식을 갖추고 있지 않아 혼란스럽다(이영실, 2014).

따라서 이러한 문제점들을 해결하기 위해서는 학교의 역할 변화가 필요하고 교직원들의 상호문화적 역량을 키워야 한다. 특히 다문화가정 학생에 대한 편견이 또래 친구들보다 성인들에게서 두드러진다는 지적<sup>14)</sup>처럼 아이들을 가르치고 상대하는 교직원과 학부모를 대상으로 한 상호문화 인식 개선을 위해서는 상호문화역량 개발이 필연적으로 요청된다.

## 1.2. 다문화현상에서의 다문화학교<sup>15)</sup>

한국의 다문화교육 정책은 2006년 5월 교육부의 ‘다문화가정 자녀교육 지원 대책’에서 시작하였다. 2000년대 들어서면서 세계화의 영향으로 초국적 이주가 증가하였으며, 한국도 예외가 아니었다. 특히 이주노동자, 결혼이민자들이 가파르게 증가하였고, 이에 따라 이들의 자녀들이 학령기에 들어서면서 교육현장인 학교를 대상으로 지원정책을 제시한 것이다. 이 정책이 다문화교육 정책의 첫걸음이라는 긍정적인 평가 이면에 다문화가정 학생을 소외계층으로 여기고 지원해야 하는 당위적 성격이 강했다는 비판도 컸다(김영순·최유성, 2020). 서범석(2010)은 다문화가정 자녀교육 지원정책이 다문화가정 학생을 대상으로 한 교육이 중심이 되고 있어, 다문화교육의 실천 방향이 분명하지 않고 다문화교육의 본질적인 이념과는 거리가 멀다고 비판했다. 그러나 최근에 모든 학생을 대상으로 다문화 이해교육 프로그램이 진행되며 다름을 인정하고 서로를 존중하는 학교 문화를 만들어 갈 것이라 기대된다(김영순·최승은, 2016).

14) “아이보다 못한 어른들의 다문화 인식(인천일보, ’ 21.6.25.)”

15) 다문화학교란 다문화적으로 운영되고 다문화교육이 수행되는 학교이다. 다문화학교는 모든 학생이 차별받지 않고 공평하게 교육을 받을 수 있는 곳이며, 다양한 문화를 이해하고 개인적인 다양성을 인식하여 다문화적 상황에 합리적인 교육과정과 교육환경을 조성하는 장소이다. 그러나 현재 한국의 다문화학교는 다문화교육 정책학교나 다문화 연구학교처럼 다문화가정 자녀가 많이 다니는 학교에 국한되고 있다(이영실, 2014).

Bennett(2003)은 다문화학교가 다원주의 성향이 강할수록 인종 간의 우호적인 관계 형성이 가능하며, 학습자들의 성취를 향상시키며, 학습자 개인의 발달을 촉진시킬 가능성이 높다고 주장하였다. Bennett이 주장하는 다문화학교는 학교구성원의 문화적 배경, 즉 다문화가정 학생의 유무에 주목하지 않는다. 모든 학교구성원들의 다양성을 존중하는 가치관과 다문화 친화적 학교 환경이 중요함을 강조한다(김영순 외, 2020). 그리고 Bennett(2007)은 다문화학교의 조건을 재분리가 아닌 통합, 교사의 긍정적 기대, 인종 간의 긍정적 접촉을 허용하는 학습환경, 다문화교육과정으로 제시하고 있다(김옥순 외 역, 2010 재인용). 즉 다문화학교는 완전 통합교육으로 모든 교직원들이 다문화가정 학생에 대한 긍정적 접촉을 지지하는 학습환경을 조성하고 다문화사회의 핵심가치를 다문화교육과정으로 운영하는 학교로, 학교 그 자체보다는 그 구성원의 역할이 중요하다(임종건, 2019).

Banks(2008)는 다문화학교는 다양한 언어, 민족, 인종, 사회계층 집단에서 온 학생들에게 교육적 평등과 기회균등을 경험하도록 제도와 교육과정을 갖춘 학교라고 주장하였다(이영실, 2014 재인용). 또한 그에 따르면 이러한 다문화학교는 진정한 다문화교육의 이념을 실천하는 학교로 모든 다양한 집단에서 온 학생들의 평등한 성공기회를 가질 수 있도록 학교를 변화의 단위로 개념화하고 학교환경을 구조적으로 변화시키고자 노력한다고 하였다(모경환 외 역, 2016).

Bennett(2001)과 Banks(2014)의 다문화학교의 공통적인 특징은 학교와 학교구성원들의 마인드를 다문화적으로 변화시키고, 다문화 교육과정을 운영하는 것이며, 다양한 민족 배경의 학생들이 공평하게 배움을 행할 수 있는 여건을 마련해 주는 것으로 요약할 수 있다(김영순, 2017 재인용).

김영순 외(2020)는 다문화학교란 다문화가정 학생의 재적 유무와 관계없이 다문화교육의 가치를 실천하는 학교로 다문화교육의 정신은 다양성의 존중, 다원주의의 실천 등과 같은 민주주의 가치와 맥을 함께 하며, 다문화학교의 가치는 다양성을 존중하는 교육과정의 운영을 통해 실현된다고 주장하였다. 그들은 한국에서 실행하고 있는 다문화교육 정책학교의 유형들은 다문화교육

학에서 추구하는 다문화학교가 아니기에 진정한 다문화학교를 만들기 위해서는 학교에서 상호문화교육이 실시되어야 하며, 상호문화교육은 상호문화역량을 함양하는 것에 초점을 두고 실시해야 한다고 주장하였다.

아울러 다문화성과 상호문화성이 대립된 가치 쌍이 아니라 보완적인 가치 쌍임을 강조하며, 개인 간의 상호문화성에 기반을 둔 상호문화교육을 다문화학교의 세부적인 행동 지침으로 제안하였다. 또한 다문화교육의 대안으로 상호문화교육을 선택해야 하는 것이 아니라, 다문화학교 목표달성의 실천전략으로 다문화교육과 상호문화교육을 상호보충적 관계로 설정하자고 주장하였다. 그 이유는 이미 다문화교육 정책으로 제도화된 한국 다문화교육을 다문화교육과 상호문화교육의 접점을 찾고, 교집합과 합집합을 찾아 문화집단 간 소통과 개인 상호 간 소통의 다채널을 선택한다는 것이다.

이영실(2014)은 다양성과 개방성을 갖추는 학교가 진정한 다문화학교이나 한국에서 다문화학교는 다문화가정 학생이 많이 다니는 학교에 국한되며, 다문화가정 학생들을 위한 한국 언어교육과 한국문화 이해교육으로 간주되고 있다. 따라서 다문화가정 학생에 대한 차별 해소와 문화적 편견 극복을 위해서는 학교 안 다문화교육이 매우 중요하다고 하였다. 다문화교육을 통해 다문화가정 학생은 차별과 소외에서 벗어나게 되고, 일반 학생들은 다양한 문화와 민족을 이해하며 미래 사회의 역량을 키워나갈 수 있으리라 기대하였다. 이를 위해서는 학교 교육공동체인 교직원, 학부모, 교육 관계자들이 서로 긴밀히 협력함으로써 다문화 친화적인 학교 환경을 조성해야 한다.

한국의 다문화교육 주요 정책 중 하나는 다문화교육 정책학교이다. 다문화교육 정책학교는 다문화가정 학생의 특성을 고려한 맞춤형 교육 지원과 다문화 친화적 교육환경 조성을 위한 선도모델을 마련하기 위해 지정한 학교이다. 교육부에서 지원한 2012년부터 2020년까지 다문화교육 정책학교 운영 현황은 다음 <표 2-5>와 같으며, 매년 확대 운영되고 있다. 다문화가정 학생에 대한 맞춤형 교육 지원을 위해 2012년부터 중도입국가정 학생과 외국인가정 학생의 한국어와 한국문화 교육을 위한 다문화 예비학교를 선정·지원하였으며(임종건, 2019), 2014년부터 모든 학생 대상 다문화 이해교육을 위하여 다

문화 중점학교를 선정하여 지원하였다.

하지만 2019년도부터는 다문화교육 정책학교 사업을 개편하여 기존 다문화 예비학교, 다문화 중점학교, 다문화 유치원을 다문화교육 정책학교(유치원, 초·중등, 한국어학급)로 통합하여 일원화하고, 한국어교육에 대한 지원이 필요한 경우에는 한국어학급을 운영하도록 하였다. 이는 모든 학생을 대상으로 일반적인 학교 교육과정을 통해 다문화 이해교육을 실시한다는 취지로 유치원에서는 다문화 유아의 언어발달을 위하여 통합교육을 실시하도록 지원하고 전체 유아와 그 학부모를 대상으로 다문화교육을 실시할 수 있으며, 일반 초·중·고등학교에서는 일반 수업에서 다문화교육 및 세계시민교육을 실시하고 프로젝트 수업의 형태로 지속적인 다문화교육을 실시하도록 하였다(임종건, 2019).

<표 2-5> 다문화교육 정책학교 현황

유형		2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
한국어학급 운영교(개) (학급수)	초·중등	26	52	80	104	137	165 (179)	197 (223)	211 (320)	238 (365)
	유치원	-	-	-	-	-	-	-	6 (6)	7 (7)
다문화교육 정책학교(개)	초·중등	-	-	120	220	258	313	318	287	267
	유치원	-	-	-	30	73	116	131	139	149
소계		26	52	200	354	468	594	646	643	661
다문화연구학교			30	36	40	39	21	25	18	18

출처: 교육부(2021)

한편 다음 <표 2-6>에서 2020학년도 I 시 다문화교육 정책학교 현황을 보면, 전체 학교수 대비 5.3%로 <표 2-2>에서 제시한 I 시 다문화학생 전체 비율인 2.9% 보다 높다. 이는 다문화교육 정책학교가 다문화학생 교육기회 보

장을 위하여 다문화학생 비율이 높은 학교를 위주로 확대되고 있음을 알 수 있다. 이처럼 외국인 주민 및 다문화가정 등이 급격히 증가함에 따라 사회통합과 다문화사회를 대비하는 선제적인 다문화교육 지원정책 마련과 지원이 필요하다. 또한 다문화가정 학생의 가정생성배경(국제결혼·외국인가정)과 출생지(국내·국외) 및 거주지, 거주기간, 학교급 등 다양한 특성에 따른 맞춤형 교육지원이 필요하다.

〈표 2-6〉 2020학년도 I 시 다문화교육 정책학교 현황

구분	전체학교 수 (교)	다문화교육 <sup>16)</sup> 정책학교 수(교)	비율(%)
유치원	404	2	0.5
초등학교	253	34	13.4
중학교	136	10	7.4
고등학교	125	2	1.6
특수학교	10	0	0.0
기타학교	5	1	20.0
합계	933	49	5.3

출처: I 시교육청 및 한국교육개발원 교육통계서비스 자료 재구성

### 1.3. 교육행정직공무원의 역할

학교는 학생을 교육하는 활동이 그 주된 임무이고, 교육활동을 효과적으로 수행하기 위해서는 인적, 물적 조직이 있어야 한다. 학교에는 여러 구성원이

16) I 시교육청의 2020학년도 다문화교육 정책학교 수는 문화다양성 중점학교 13교(유1, 초8, 중4), 다문화교육 정책연구학교 1교(초1), 한국어학급 수 35교 59학급(유1, 초25, 중6, 고2, 각종1)으로 총 49교이다.

존재하는데, 그 중 교직원은 크게 3가지로 구분될 수 있다. 학생들을 가르치는 교원, 교육행정을 담당하는 교육행정직공무원, 그리고 여러 부문에서 학교 운영에 필요한 부문에 종사하고 있는 교육감 소속 근로자<sup>17)</sup> 등을 포함한 기타 교직원이다. 하지만 초·중등교육법<sup>18)</sup>에서는 법률적으로 교직원을 교원과 행정직원 등으로만 구분하고 있다.

본 연구에서는 교육행정직공무원을 대상으로 하기 때문에 먼저 교육행정직 공무원의 역할에 대한 이해가 필요하다. 교육행정이란 사회적·공공적·조직적 활동으로서 교육을 대상으로 하는 교육목표의 설정, 그 달성을 위한 인적·물적 기타 지원조건의 정비 확립, 목표달성을 위한 계획과 설정, 집행과 지도, 통제와 평가 등을 포함하는 일련의 봉사를 지칭하는 것이며 교육체제 내에서의 집단적 협동행위를 위하여 효과적으로 지원하는 것을 의미한다(차은성, 2011).

따라서 교육행정직공무원이란 새로운 교육환경의 변화와 세계화의 시대적 요구에 부응하여 교육목적을 달성하기 위해 필요한 인적·물적 조건을 정비하고 의도된 교육이 소기의 성과를 이루도록 지원하고 조정하는 역할을 수행하는 공무원을 말한다(박희숙, 1997). 엄광섭(2015)은 교육행정직공무원은 교원과 더불어 학생의 교육받을 권리를 교육현장에서 직접 실현하는 교육주체이며 교육서비스의 선봉자로 교육행정직공무원의 인식, 태도, 능력 역시 학생

17) 교육부 및 시도교육청 소속 교육기관에서 근무하며, 행정과 교육실무를 담당하는 직원에 대한 명칭은 각 시도교육청 행정기구 설치 조례 등에 따라 달리하고 있다.

- ▶ 교육공무직원: 교육부(국립학교), 서울특별시교육청, 부산광역시교육청, 대구광역시교육청, 광주광역시교육청, 대전광역시교육청, 세종특별자치시교육청, 경기도교육청, 충청북도교육청, 충청남도교육청, 전라북도교육청, 전라남도교육청, 경상북도교육청, 경상남도교육청, 제주특별자치도교육청
- ▶ 교육공무직: 울산광역시교육청, 강원도교육청
- ▶ 교육감 소속 근로자: 인천광역시교육청

18) 초·중등교육법 제19조(교직원의 구분) ① 학교에는 다음 각 호의 교원을 둔다.

- ② 학교에는 교원 외에 학교 운영에 필요한 행정직원 등 직원을 둔다.
- ③ 학교에는 원활한 학교 운영을 위하여 교사 중 교무(校務)를 분담하는 보직교사를 둘 수 있다.
- ④ 학교에 두는 교원과 직원(이하 “교직원”이라 한다)의 정원에 필요한 사항은 대통령령으로 정하고, 학교 급별 구체적인 배치기준은 제6조에 따른 지도·감독기관(이하 “관할청”이라 한다)이 정하며, 교육부장관은 교원의 정원에 관한 사항을 매년 국회에 보고하여야 한다. [개정 2013.3.23. 제11690호(정부조직법)] [전문개정 2012.3.21]

교육에 큰 영향을 미친다고 하였다. 교육행정직공무원의 근무태도가 학생교육에 어떠한 영향을 미치는지 교사들에게 다음 <표 2-7>과 같이 물어본 결과 응답자 520명 중 직·간접 영향이 있다가 63%(328명), 간접 영향이 있다가 20%(105명), 직접적 영향만 있다가 3%(14명), 직·간접적 영향을 미치지 않는다가 14%(73명)으로 교육행정직공무원의 근무태도가 교육에 영향을 미친다고 응답한 것이 86%(447명)으로 나타났다(오찬규, 1989).

<표 2-7> 교육행정직공무원의 근무태도가 교육에 미치는 효과

구분 \ 질문	직·간접 영향을 미친다	직접적 영향만 미친다	간접적 영향만 미친다	직·간접 적 영향을 미치지 않는다	총응답자수
응답자(교사)	63%(328명)	3%(14명)	20%(105명)	14%(73명)	10%(520명)

교육행정직공무원은 시도교육청이나 교육청 직속기관(연구원, 도서관, 수련원 등), 국·공립 유치원과 초·중·고등학교의 행정실<sup>19)</sup>에서 교육행정업무를 담당한다(정은경, 2013). 교육행정직공무원은 근무하는 기관 및 직급에 따라 역할이 다르다고 할 것이나 교육정책 수립·시행 및 교육활동의 지원이다.

교육(지원)청과 직속기관에 해당하는 교육행정기관의 교육행정직공무원의 역할을 예시적으로 살펴보면, 지방교육재정 집행관리 계획 수립·시행, 학생교육복지 정책 계획 수립·시행, 방과후학교 및 저소득층 지원, 교육정책 기획·개발·관리·조정에 관한 사항, 각종 감사계획 수립 및 실시, 공무원 및 공무원이 아닌 근로자 정원 및 채용·전보 업무, 노동조합 교섭 사항, 재난 및 학교안전에 대한 총괄기획 및 조정, 민원제도 개선 종합 계획 수립·시행, 지방교육행정 조직 관리 및 사무분장 조정, 학생배치계획 및 학교설립, 교육비특별회계 세입·세출 예산 및 결산관리, 공사계약 및 교육재산관리, 다문화

19) 시·도마다 사무실의 명칭이 행정실, 서무과, 서무부 등 다양하나(차은성, 2009), 본 연구에서는 행정실로 칭하고자 한다.

가정 학생 공교육 진입·적응 지원 등을 담당하고 있다.

각급학교<sup>20)</sup> 내의 교육행정직공무원의 역할을 예시적으로 살펴보면, 다음 <표 2-8>과 같이 효과적인 교수-학습활동과 안전한 학교생활 환경조성을 위한 시설 및 재산관리, 교육과정에 수반되는 경비와 학교 기본운영비를 효율적으로 관리하여야 하는 학교회계 예산편성과 집행 업무, 학생들에게 고른 영양과 위생적인 급식을 위한 학교 급식지원 업무, 사회취약계층에 대한 각종 복지지원 업무, 학교운영위원회와 학교발전기금 업무, 교재교구를 포함한 물품관리, 급여 및 각종 보험 업무, 문서관리, 보안업무, 세입 업무, 민원 업무, 다문화 관련 업무 등 교육을 수행하는 과정 중 교수활동 외의 상당한 업무를 담당하고 있다. 행정실 근무자 중 교육행정직공무원은 지역별 차이가 있으나 보통 1~5명이 근무하고 있으며, 학급규모에 따라 직급별 정원수를 정하여 인원을 배치<sup>21)</sup>하여 교육이 원활히 이루어지도록 교육환경을 조성하고 물적지원을 하도록 하고 있다.

<표 2-8> 행정실 교육행정직공무원의 업무내용

담당업무	세부업무내용
회계/보수	예산의 편성·집행·결산 및 계약업무, 급여·연말정산
시설/재산/물품관리	재산, 시설, 물품 등 교육환경 조성 업무
학교운영위원회/발전기금	학교운영위원회 구성·운영, 발전기금 접수·집행·결산업무
행정업무관리	관인, 기록물, 공문서 작성, 업무관리 시스템 등
인사관리	호봉, 포상, 근무평정, 복무관리, 교육훈련 등
민원/정보공개/보안	전입학·제증명 발급 등 민원업무, 행정 정보공개, 비밀문서(대외비)관리·시설보안

20) 각급학교란 국립 또는 공립 유치원, 초등학교, 중학교, 고등학교를 말한다.

21) 시도교육감은 각 시도의 여건에 따라 마련된 「지방공무원 정원배치기준」에 따라 지방공무원을 각급학교에 배치하고 있다.

이처럼 직접적인 교수활동을 제외한 모든 분야에서 교육행정직공무원은 중요한 역할을 수행하고 있으며, 일선 교육행정에서 학교구성원 또는 민원인과의 직접 접촉을 통한 대민업무를 수행하고 있다. 이를테면, 학부모의 교무행정 업무 관련 문의와 교원들의 물품구매 및 절차 관련 규정에 관한 문의가 중요한 부분을 차지한다. 학생 관련 민원에는 제증명서 발급뿐만 아니라, 각종 신청서 제출과 방과후 활동비와 같은 수익자부담금 납부 등이 있다.

최근에는 학생들의 인식변화로 행정실에 직접적인 서비스 요구가 증가하고 있으며, 학생과 교원 대상의 민원업무의 경우 점심시간에 집중되는 경향이 있다. 그 밖에도 편리하고 안전한 교육환경개선을 위한 각종업체와의 위탁용역과 발주를 위한 대면이 이루어지고 있고, 학교 시설 개방에 따라 학교 시설 이용에 대한 민원이 증가하고 있다. 이처럼 교육활동 지원 업무 외에 다양한 대민업무가 확대되고 있다(정재훈 외, 2014).

한편, 법과 제도의 강화, 시책사업의 증가, 교육환경의 변화에 따라 교육행정에 대한 새로운 수요가 지속적으로 발생하고 있다. 학생, 학부모, 지역사회의 공교육에 대한 요구가 복잡해지고 다양해지고 있는 가운데, 학부모들은 참여를 통해 그들의 다양한 기대가 학교운영에 반영되기를 적극적으로 요구하고 있다. 새로운 업무들이 추가되면서 교육행정 업무량이 계속 늘어나고 있지만 변화하는 행정수요에 효과적으로 대응하기 위한 교육행정기관과 학교 조직은 규모와 구성원의 전문성에 있어서 역부족인 상황이다.

행정안전통계연보(2021)에 의하면 2020년 12월 기준 한국의 전체 공무원 총수는 1,131,796명이며, 지방공무원의 수는 370,643명이다. 그 중에서 교육자치행정 등의 업무를 담당하고 있는 시도교육청 소속 유·초·중·고등학교를 포함한 지방교육행정기관에 근무하는 공무원 수는 71,370명이다(임종건, 2019).

I 시의 교육행정직공무원은 다음 <표 2-9>와 같이 교육행정기관에서 높은 비중으로 근무하며 다양한 교육정책 업무를 수행하고 있다. 그러나 일선 학교현장에서는 교육에 직접적인 활동을 하는 교원에 비해 다음 <표 2-10>과

같이 수적으로 소수이고, 교육의 지원 활동이라는 한계성으로 인하여 교육행정직공무원을 대상으로 한 연구는 활발하지 않은 편이다. 교육행정직공무원을 대상으로 한 연구는 학교조직 내에서 발생하는 교원과의 갈등과 직무만족에 관련된 연구가 다수 있다.

최근 다문화가정 학생이 급격하게 증가하는 교육현장에서 다문화 친화적 학교 조성을 위해서는 학교의 모든 교육공동체 구성원들이 상호문화역량을 갖추어야 할 필요성이 증대되고 있다. 특히 학생들의 교육활동 지원을 위해 많은 업무를 수행하고 있는 교육행정직공무원의 상호문화역량 증진은 보다 질 높은 다문화 교육행정서비스 실천을 위해 반드시 필요하다.

<표 2-9> I 시교육(지원)청 및 직속기관 교직원 현황(2020. 4. 1.기준)

구분	정무직	교육전문직	일반직	전문경력관	별정직	합계
인원(명)	1	246	1,138	7	3	1,395
구성비율(%)	0.1	17.6	81.6	0.5	0.2	100

출처: I 시교육청 자료 재구성

<표 2-10> I 시교육청 소속 학교 교직원 현황(2020. 4. 1.기준)

구분	교원 (교육전문직포함)	일반직	교육감소속근로자 등	합계
인원(명)	27,635	3,185	9,801	40,621
구성비율(%)	68.0	7.8	24.1	100

출처: I 시교육청 자료 재구성

## 2. 상호문화감수성과 상호문화역량

### 2.1. 다문화주의와 상호문화주의

오늘날 다문화교육이 지향하는 교육이념은 다문화주의와 상호문화주의로 요약되며, 이 두 개념은 서로 대립적으로 이해되기도 하고 혹은 상호보완적 개념으로 파악되기도 한다. 다문화주의(Multiculturalism) 담론은 초국가적인 이주에 따른 필연적인 결과로 세계화의 흐름에서 다문화사회는 필요불가결한 사회학적 전제 조건이다(하용삼, 2014). 상호문화주의(Interculturalism)는 기존의 다문화주의에 대해 고찰과 반성적 사고를 통해 개선하고자 하는 개념이다(김진아·김순환, 2021). 즉 다문화주의는 소수자들의 차별과 배척에 대한 고통을 해결하지 못하여 더욱 고립시키는 결과를 낳게 되었다는 점이 비판의 대상이 되었고, 이에 대한 해결방안으로 상호문화주의가 등장하였다(김태원, 2012).

이민 수용의 역사가 오래된 서구의 선진국들은 초기에는 동화(assimilation) 혹은 구분 배제(differential exclusion) 정책을 시행하였으나 이민 환경이 변화하고 국가 내 소수자 집단의 권리가 신장되면서 심각한 사회적 갈등이 초래되자 다양한 문화의 차이를 인정하고 존중하는 다문화주의를 주요 정책적 기반으로 삼게 되었다(성지혜, 2018). 그렇지만 다문화주의에 기반한 다문화정책은 사회 전반의 모순을 해결하며 평등하고 조화로운 사회로 이행하는데 기여했다는 긍정적인 평가를 받는 한편, 소수자의 집단적 권리를 보장함으로써 사회 전체를 파편화시키고 통합을 저해하며, 경제적 차별과 같은 실질적 차별을 은폐할 뿐이라는 비판을 받아왔다(이혜경 외, 2016). 이처럼 다문화주의와 다문화정책이 사회적 갈등과 문화 충돌의 원인으로 대두되는 상황에서 이를 대체할 정책적 기조로서 상호문화주의가 부상하기 시작했다.

이때, 상호문화라는 용어는 일상에서 다문화라는 용어와 혼용되어 사용되는 경우가 빈번하지만 학술적으로는 구분해야 하는 개념이다. 다문화가 하나의 사회 안에 둘 이상의 복수 문화가 병존하는 현상을 가리키는 용어라면,

상호문화는 하나의 사회 안에서 둘 이상의 복수 문화가 서로 접촉하여 경계를 허물고, 역동적인 상호작용을 통해 새롭게 생겨나는 것, 즉 혼종 문화(hybrid culture)를 의미한다(정기섭, 2011). 이처럼 다문화가 정태적인 문화의 경계(cultural boundary)를 전제로 한다면, 상호문화는 상호작용을 통해 문화의 경계가 허물어지고 상호 융합되는 역동성을 전제로 한다(김형민, 이재호, 2017).

이러한 차이를 바탕으로 발전한 다문화주의와 상호문화주의는 상반된 개념처럼 보이나 다문화시대에 사회 통합을 모색하는 패러다임으로서 다양성을 존중하고 배려한다는 측면에서 유사한 특성을 지닌다(성지혜, 2018). 다문화주의에 대한 담론은 문화적 다양성에 대한 인정의 정치(Taylor, 1994) 및 소수 민족의 문화적 정체성과 권리를 보존해주는 정치적 실천(심승환, 2009; 정호범, 2011)과 관련되어 있고, 상호문화주의는 문화 간의 소통을 통한 문화변용과 관련되어 있다.

문화적 다양성에 대한 강조의 맥락에서는 다문화주의라는 개념이, 반면에 상호 간의 대화와 연결을 강조할 때에는 상호문화주의라는 개념이 사용된다고 하였다(현남숙·김영진, 2015). 다문화주의는 공존과 관용에 초점을 맞추고, 상호문화주의는 제3의 문화를 창출하는 통합에 주안점을 둔다고 하였다. 다문화주의가 문화적으로 다양한 사회의 면모들 속에서 각자의 차이가 인정받음으로써 공존을 지향한다면, 상호문화주의는 문화적으로 다양한 사회 면모들 사이에서 벌어지는 상호 관계의 역동성을 강조하였다(이정은·이병욱·정창호, 2017). 그렇다면 맥락에 따라 다문화교육의 담론이 다문화주의 및 상호문화주의를 선택적으로 활용한다고 볼 수 있다(신용식, 2021).

김창근(2015)은 다문화주의를 “한 사회 내 다양한 문화를 주류 중심의 단일한 문화로 동화시키지 않고 서로 인정하고 존중하면서 공존하도록 하는 데 초점을 두는 이념 체계” 라고 보았다. 상호문화주의는 다문화주의와 달리 소수집단의 문화보다는 타자에 대한 관심을 강조하며, 사회 내 존재하는 다문화적 사실에 대한 인정을 넘어 상이한 문화들(inter-)의 대화와 상호작용을 강조하는 교류의 철학으로, 공통된 문화와 정체성을 이루어내려는 패러다임

이라고 하였다(김창근, 2015).

다문화주의는 문화적 상대성을 인정하고 민족, 종교 차이를 인정하고 차이를 공간화하는 특징이 있으며, 이는 결과적으로 다양한 하위 집단들의 특수성을 지나치게 고려함으로써 보편성을 무시하는 경향을 초래할 수 있다. 또한 다문화주의는 개인을 그가 속한 하위집단의 일부로 간주함으로써 집단에 우선권을 부여하며, 집단정체성이 개인정체성에 우선하는 것이다(변중헌, 2013). 상호문화주의는 상호작용, 상호주관성의 시각에서 문화를 구조나 범주가 아니라 과정으로 분석하며, 문화적 사실을 소속의 표시가 아니라 상황, 맥락, 관계의 징후로 바라본다. 상호문화주의는 개인이나 집단의 특성보다 그들간의 관계에 주목한다(임선일 외, 2015).

다문화주의는 비교적 소수집단이 차별을 받는 상황 속에서 등장한 문화적 다양성에 대한 존중과 인정과 깊은 관련이 있으며, 다양성속에서의 조화를 추구하는 다원주의적 정책이 다문화주의의 핵심이라고 볼 수 있다(심승환, 2009). 문화적 다양성은 있는 그대로 보존되고 존중받아야 한다는 다원주의적 이념에 입각하여 문화적 긴장은 해소 및 해결의 대상이 아니라, 인정과 수용의 대상이다.

하지만 상호문화주의는 문화적 다양성이 상호성에 기반한 현상적 양상이라고 보며, 문화는 상호작용하는 방식으로 수정 및 성장을 거친다는 것이다. 상호문화주의는 사회의 공동의 과제 및 가치를 추구하면서도 자신의 정체성을 상호작용을 통해 성장시키는 것을 목표로 한다. 즉 문화적 만남을 통해 공동의 가치를 창출하고 이를 통해 자신의 문화적 가치와 정체성을 수정하고자 한다(신용식, 2021). 또한 상호문화주의는 소수 집단과 주류 집단이 서로의 문화를 쌍방향적으로 이해해야 하며(이병준·한현우, 2016), 서로의 문화를 학습하기 위해 만남과 대화가 이루어지는 과정에서 소수자 집단의 사회 공간적 격리를 극복하고 공통의 문화적 기반을 마련할 수 있다고 본다. 무엇보다 상호문화주의의 핵심은 상호작용적 만남과 의사소통에 있다. 의사소통은 상이한 문화적 배경을 가진 사람들 사이의 대화와 교류, 상호이해를 조장하는 핵심적 수단이다(변중헌, 2013)

이와 같이 다문화주의와 상호문화주의는 학자마다 다른 철학적 가치를 두었지만 국가의 존립과 사회구성원의 역동성을 중시하기 위해 유기적으로 연계되어 있다. 그러므로 다문화사회에서 국민의 다양성을 인정하고 서로의 상호작용을 중시하는 것으로 다문화사회의 효과적인 통합을 이룰 수 있다.

## 2.2. 상호문화감수성과 구성요소

### 2.2.1 상호문화감수성(Intercultural Sensitivity)<sup>22)</sup>

상호문화감수성은 문화간 역량개발을 위해 개인이 갖추어야 할 중요한 능력으로, 다문화사회에서 개인이 타문화의 사람들과 어떻게 성공적으로 의사소통할 수 있느냐에 대한 관심에서 주목받기 시작한 개념이다(이진경, 2020).

Bhawuk & Brislin(1992)은 “인간이 타문화 집단과 소통하기 위해 가장 필요한 것은 타문화에 대한 흥미, 타문화의 문화적 차이를 인식하는 민감성, 그리고 타문화를 존중하는 행동의 변화”라고 주장하였다. 또한 개인이 타문화의 문화적 차이를 인식하는 민감성을 상호문화감수성이라 정의하고, 타문화의 문화적 맥락 속에서 자신의 행동을 적절하게 변화시키는 능력을 상호문화역량으로 정의하였다(김옥순·전성민, 2009 재인용). 상호문화역량이 타문화와의 효율적 의사소통을 위해 자신의 행동을 변화시키는 능력이라면 문화적 맥락을 짚어낼 수 있는 개인의 민감성(sensitivity)은 행동변화를 일으키는 가장 중요한 변수라고 주장하였다(김옥순·전성민, 2009 재인용).

같은 맥락으로 Spitzberg(1991)는 “상호문화역량을 향상시키는 가장 효율적인 방법은 상호문화감수성을 증진시키는 것”이라고 주장하면서, 각 개인은 상호문화감수성의 증진을 통해 문화적 맥락 속에서 가장 적절한 행동이

---

22) ‘Intercultural Sensitivity’ 을 한국어로 해석하는 과정에서 다문화 감수성, 다문화적 감수성, 문화간 감수성, 간문화적 감수성, 상호문화 감수성, 상호문화적 감수성 등으로 번역하여 혼재되어 사용하고 있다. 본 논문에서는 ‘상호문화감수성’ 으로 표기하기로 한다(권진영, 2021).

무엇인지를 깨닫고 이를 통해 개인의 상호문화역량이 향상된다고 설명하였다(김옥순, 2008 재인용). Hammer, Bennett & Wiseman(2003)은 상호문화감수성을 향상시키는 것은 문화간의 만남에서 문화적 차이에 반응하고, 인식하고, 인정하는 상호문화역량의 잠재력과 관련이 있다고 하였다.

Bhawuk & Sakuda(2009)는 상호문화감수성이 문화 학습의 과정이며 인지, 정서, 행동 학습과정을 포함한다고 하였다. 이러한 생각은 상호문화역량이 일생동안 지속되는 과정이라는 디어도르프의 주장과 일치한다. Gudykunst(1983)는 개인이 특정한 상황에서 적절하게 행동할 수 있는 상호문화역량을 보유하기 위해서는 상호문화감수성 보유를 필요조건으로 한다고 주장한다(성시은, 2010 재인용). 그는 상호문화적 역량을 양성하고자 하는 모든 프로그램들은 문화적 자극에 대한 민감성을 개발함으로써 문화들 사이에 존재하는 차이를 이해하도록 돕는 것을 궁극적인 목적으로 해야 한다고 주장하였다(김옥순, 2008 재인용). 김영순 외(2016)는 상호문화감수성은 다문화사회에 사는 우리에게 필요한 자질 중 하나로 서로 다름에 대한 존중과 배려, 차이를 인정하고 함께 살아갈 수 있는 능력으로 배움을 통해 함양될 수 있다고 하였다.

Chen & Starosta(1996)는 상호문화감수성이란 “다양한 언어적·문화적 환경에서 적절하게 행동하도록 문화적 차이를 인식하는 민감성” 이라고 정의하였다(김옥순·전성민, 2009 재인용). Chen & Starosta(1997)는 상호문화감수성은 상호문화 의사소통역량에 있어 가장 핵심적 요소로 상호문화감수성이 높은 사람은 문화 간 차이를 이해하고 인식하고 수용하고자 하는 욕구와 문화 간 상호작용에서 긍정적인 결과를 산출하고자 하는 욕구를 지닌다고 주장하였다(권진영, 2021 재인용).

아울러, 김정윤(2014)은 상호문화감수성을 “다른 문화권 사람들과 의사소통을 할 때 문화간 차이를 이해하고 존중하는 감성적 욕구” 라고 정의하였다. 지금까지 살펴본 상호문화감수성에 대한 정의나 해석을 정리하면 다음 <표 2-11>과 같다.

〈표 2-11〉 상호문화감수성의 정의

학자 및 기관	정의 또는 해석
Bhawuk & Brislin(1992)	개인이 타문화의 문화적 차이를 인식하는 민감성으로 행동변화를 일으키는 가장 중요한 변수
Spitzberg(1991)	상호문화감수성을 증진시키는 것이 상호문화역량을 향상시키는 가장 효율적인 방법으로, 상호문화감수성의 증진을 통해 개인은 주어진 문화적 맥락 속에서 가장 적절한 행동이 무엇인지를 깨닫게 되며 그에 기초하여 개인의 상호문화역량이 향상됨
Hammer, Bennett & Wiseman(2003)	문화간의 만남에서 문화적 차이에 반응하고, 인식하고, 인정하는 개인의 능력으로 중요한 것은 상호문화역량의 잠재력과 관련이 있음
Bhawuk & Sakuda(2009)	문화 학습의 과정이며 인지, 정서, 행동 학습과정을 포함
김영순 외(2016)	다문화사회에 사는 우리에게 필요한 자질 중 하나로 서로 다름에 대한 존중과 배려, 차이를 인정하고 함께 살아갈 수 있는 능력으로 배움을 통해 함양됨
Chen & Starosta(1996)	다양한 언어적·문화적 환경 속에서 적절하게 행동하도록 문화적 차이를 인식하는 민감성
김정윤(2014)	다른 문화권 사람들과 의사소통 시 문화간 차이를 이해하고 존중하는 감성적 욕구

이처럼 상호문화감수성에 대한 정의는 인지·행동적 또는 인지·행동·정의적 요인의 복합체로 보느냐 아니면 정의적인 요소로 한정 지어 보느냐에 따라 서로 다른 시각에서 출발한다(이진경, 2020). 상호문화감수성을 복합체로 보는 대표적인 연구자는 Bennett, Bhawuk, Brislin, Hammer, Wiseman이 있고 정의적인 요인으로 보는 대표적인 연구자로 Chen & Starosta가 있다.

이 중에서 상호문화감수성의 주축이 되는 두 이론은 Bennett의 상호문화감수성 발달모델(DMIS)과 Chen & Starosta의 이론이라고 할 수 있다(권진영, 2021). Bennett은 상호문화감수성을 인지적, 정의적, 행동적 측면에서 상호문화감수성 발달 모델(Developmental Model of Intercultural Sensitivity, DMIS)을 제시하였다(김영순 외, 2013). 즉 상호문화감수성 발달은 문화적인 차이를 경험하게 해서 이를 인식하는 의식구조나 문화적 차이에 대한 태도 및 행동이

체계화되는 과정으로 상호문화감수성을 문화 차이를 이해하고 조절하는 능력으로 보았으며, 경험의 재구성을 통해 세계관의 변화가 행동과 태도의 변화를 가져온다는 관점을 제공하였다(김영순, 2017).

반면에 Chen & Starosta(1997)은 상호문화감수성을 정의적 영역으로 한정하며, 상호문화의사소통역량의 하위개념으로 다루고 있다. 즉 상호문화역량은 인지적 측면의 상호문화 인식(Intercultural awareness)과 정의적 측면의 상호문화감수성(Intercultural sensitivity), 행동적 측면의 기민성(Intercultural adroitness)으로 구성된다(권진영, 2021 재인용). 상호문화 인식은 우리의 생각과 행동에 영향을 주는 문화적 관습을 이해하고 문화적 유사점과 차이점을 아는 것을 의미하며, 상호문화감수성은 다른 문화와의 차이를 이해하고 인식하며 받아들이고자 하는 개인의 적극적인 욕구를 의미한다(이진경, 2020). 마지막으로 상호문화 기민성은 문화 간의 상호작용 안에서 의사소통의 목적을 달성하고 과제를 수행해 내는 능력으로 Chen & Starosta는 세 개념은 매우 가깝게 관련되어 있으나 각각 독립된 개념이라는 점을 강조하였다(이진경, 2020).

Bennett과 Chen & Starosta은 상호문화감수성의 정의에서는 독립적인 시각을 보이지만 상호문화 의사소통에서 가장 중요한 것은 문화마다 서로 다른 기대와 가치, 규범에 적절하게 효율적으로 행동하는 것이라는 점과 성공적인 상호문화 의사소통을 위한 결정적인 요인이 바로 상호문화감수성이라는 것이다(권진영, 2021). 상호문화감수성은 역동적인 것, 변하는 것, 또는 경험과 시간을 거쳐 발달하는 것 등 고정적인 개념이 아니라는 점에서 공통적인 견해를 가지고 있다(이진경, 2020).

일반적으로 상호문화감수성이 높은 사람들이 문화적 역량이 뛰어난 것으로 알려져 있다(Hammer, Bennett, & Wiseman, 2003). 뿐만 아니라 선행연구들을 통해 상호문화감수성이 높은 사람은 다른 민족에 대해 덜 배타적이며(Dong, Day, & Collaco, 2007), 상호문화 의사소통이 필요한 상황에서 유연하게 잘 대처(Peng, 2006)하는 것은 물론 다문화교육 등을 통해 다문화사회에 기여할 수 있는 구성원이 될 가능성이 높은 것(Chen & Starosta, 2004)으로

나타났다.

## 2.2.2. 상호문화감수성의 구성요소

Chen & Starosta(1997)는 상호문화감수성 구성요소로 자아 존중감(Self-esteem), 자기 점검(Self-monitoring), 개방성(Open-mindedness), 공감(Empathy), 상호작용 참여(Interaction involvement), 판단 보류(Non-judgment)의 여섯 가지를 제시하였다(이진경, 2020 재인용). 첫째 ‘자아 존중감’은 자기 자신을 소중하고 가치 있게 여기는 감정이다. 둘째 ‘자기 점검’은 문화 간 의사소통에서 상황에 맞게 능숙한 행동을 하도록 자신의 행동을 조절·규제하는 능력이다(이진경, 2020). 셋째 ‘개방성’은 자신을 솔직하게 표현하며 다른 사람의 의견도 흔쾌히 받아들이는 마음자세이다. 넷째 ‘공감’은 다른 사람의 감정과 느낌을 공유할 수 있는 능력이다. 다섯째 ‘상호작용 참여’는 의사소통 과정에 기본이라고 할 수 있으며(Chen & Starosta, 1997) 의사소통 과정 중의 지각, 주의, 반응과 관련이 있다. 마지막 ‘판단보류’는 다른 사람에 대한 성급한 판단을 지양하는 것으로 문화 간 의사소통 상황에서 선입견과 편견에 의한 판단을 하지 않고 신중한 태도를 취하며 먼저 상대방의 말에 귀를 기울이는 것이다(이진경, 2020). 이를 바탕으로 Chen & Starosta(2000)은 상호작용참여도, 문화차이존중도, 상호작용자신도, 상호작용향유도, 상호작용주의도를 구성요소로 총 24개의 문항으로 구성되어 있는 상호문화감수성 측정도구를 개발하였다(권진영, 2021 재인용).

반면 Hammer, Bennett & Wiseman(2003)에 의해 개발된 상호문화감수성 측정도구는 총 50개의 문항으로 구성되어 6개의 상호문화감수성 발달 단계 중 어느 단계에 속하고 있는지를 측정하기 위한 도구로 사용되고 있다. Bennett(1993)은 상호문화감수성 훈련의 중요성에 대해 많은 부분을 연구하고 강조하였다. 그는 개인의 상호문화감수성은 6단계에 걸쳐 발달된다는 상호문화감수성 발달 이론(Developmental Model of Intercultural Sensitivity:DMIS)을 제시하면서, 각 개인은 자신의 상호문화감수성 발달단계에 적절한 훈련을 받음으로써 그 다음 단계로의 도약이 가능하다고 주장하였다(김옥순·전성민, 2009).

Bennett이 제시한 상호문화감수성 발달의 6단계는 부정(Denial) 단계, 방어(Defense) 단계, 최소화(Minimization) 단계, 수용(Acceptance) 단계, 적응(Adaptation) 단계, 통합(Integration) 단계로 각 단계를 두 개의 범주로 묶어 ①②③의 단계를 자문화중심(Ethnocentric)단계로 ④⑤⑥의 단계를 민족상대주의(Ethnorelative)로 보았다(김옥순·전성민, 2009). 각 단계에 대해 다음 [그림 2-5]와 같이 설명한다.



[그림 2-5] Bennett(1986)의 상호문화감수성 발달 모델

상호문화감수성은 타문화권 사람들과 문화적으로 적절하게 교류하는데 필요한 역량을 의미하는 문화적 역량과 개념적으로 혼재되어 사용하기도 하나, 상호문화감수성에 대해 문화적 역량의 개발을 위해 필요한 요인으로 간주하며 구분하는 것이 일반적이다(윤덕주·권기남·김영주, 2014). 이러한 상호문화감수성은 문화 간 소통과정에서 문화적 차이를 바르게 인식하고 국적, 계층, 인종, 종교, 민족적 배경에 상관없이 모든 사람들을 존중하고 공감하는 다문화적인 사고방식을 발달시킨다(Chen & Starosta, 2004).

이상의 내용을 볼 때 상호문화감수성은 상호문화역량을 발휘하는 잠재력과 관련이 있다. 상호문화감수성은 개인이 다양한 언어적·문화적 환경 속에서 적절하게 행동하도록 문화적 차이를 인식하는 민감성으로 교육행정직공무원의 상호문화역량을 증진함에 있어 상호문화감수성이 주요 요인이 될 수 있다는 점을 시사한다.

## 2.3. 상호문화역량과 구성요소

### 2.3.1. 상호문화역량(Intercultural Competence)<sup>23)</sup>

초국가적 이주의 가속화로 급변하는 다문화 교육환경에 적응하기 위해 교육서비스업에 종사하는 교직원에게는 다양한 문화의 공존을 위한 역량이 요구된다. 역량은 어떤 일이나 상황에서 효과적이고 뛰어난 수행을 가능하게 하는 능력이다(Spencer & Spencer, 1993). 역량은 선천적으로 얻은 능력에 중점을 두기 보다는 살면서 습득하게 된 수많은 능력들과 경험들이 축적된 결과로 연결된다(McClelland, 1973: 윤정일 외, 2007). 역량은 한 개인이 개인적으로나 사회적으로 성공적인 삶을 사는데 도움이 되는 가치로 개인의 성공은 일과 소득, 건강과 안전, 정치 참여, 사회적인 네트워크 형성으로 범주화할 수 있으며, 사회의 성공은 경제 생산성, 민주적인 절차, 사회적 응집성, 형평성, 인권, 생태 지속 가능성으로 범주화된다(이근호, 2017).

21세기 사회의 특징은 변화, 다양성, 상호의존성이라는 3개의 관점에서 조명된다. OECD에서 개발한 역량평가 모델인 DeSeCo 프로젝트에서는 미래세대에게 요구되는 핵심 역량으로 ‘여러 도구를 상호작용적으로 활용하기’, ‘사회적으로 이질적인 집단에서의 상호 작용하기’, ‘자율적으로 행동하기’ 역량을 선정하였다. 이는 복잡한 세상에서 새로운 기술의 필요성, 다원화 사회에서 다양성을 다룰 필요성, 자신의 정체성과 목표를 실현할 필요성을 반영한 것이다(이근호, 2017).

이러한 견지에서 Jiaquan(2009)은 상호문화역량을 통해 문화적인 차이를 수용하고, 민감성을 획득하고, 유연성을 확장하여 문화적 차이에 의해 나타나는 소통의 문제를 극복할 수 있다고 보았다(신미정, 2020 재인용). 이에 문화적, 언어적, 사회적, 종교적 배경이 다른 사람들이 서로 다른 문화를 상호 존중하

---

23) ‘Intercultural Competence’를 한국어로 해석하는 과정에서 문화역량, 이문화 능력, 문화간 의사소통능력, 이문화간 소통능력, 상호문화능력, 다문화역량, 상호문화역량 등으로 번역하여 혼재되어 사용하고 있다. 본 논문에서는 ‘상호문화역량’으로 표기하기로 한다(권진영, 2021).

면서 더불어 사는 준비를 시키는 상호문화교육의 중요성이 강조되며 상호문화교육을 통해 상호문화역량이 증진될 수 있다고 보았다(정기섭, 2011).

상호문화역량은 유전적으로 얻는 것이 아니라 후천적으로 교육기관에서의 사회화와 학습을 통해서 배워가는 것이다. 상호문화역량을 함양하는 교육에 대해 상호문화교육이라고 하며, 상호문화교육의 목적은 학습자들의 상호문화역량 강화를 넘어서 이들을 세계시민으로 육성시키는데 있다. 이런 점에서 상호문화역량은 다문화사회에서 필수적으로 요청되는 시민윤리라고 간주할 수 있다(김영순, 2021). 최승은(2015)은 현대사회에서 요구되는 다양한 문화수용 능력의 향상을 상호문화교육의 실천적 목표로 이해하고, 이를 위해서는 다양한 문화능력의 총체인 상호문화역량의 획득이 필요하다고 주장하였다(성지혜, 2018 재인용).

전지구화의 가속화로 이주가 보편화되고 있는 상황에서 상호문화역량은 다양한 문화집단에 속한 개인들이 상호작용하면서 평화롭게 살아가는 데 필요한 능력으로 상호문화성에 기반을 둔 개념이다(오세경·김미순, 2016). 상호문화성은 특정한 문화를 흡수하거나 다른 문화를 지배하여 획일화시키려는 것이 아니라, 서로간의 관용적 태도와 다원적 세계관을 바탕으로 문화적으로 인정하는 것이다(최승은, 2015).

한국사회에서 상호문화역량은 다문화역량에 비해 낮은 개념으로, 다문화역량과 사회의 문화적 다원성을 인정하고 긍정적으로 바라본다는 점에서 동일하지만(성지혜, 2018), 중요한 차이점이 존재한다. 다문화역량이 한 사회에서 다양한 문화들이 공존하고 있는 현상으로서의 사회적 구조를 서술하는 것이라면, 상호문화역량은 다문화적인 사회에서 문화적 배경이 다른 사람들이 함께 살아가는 과정에서의 역동적인 상호작용에 의해 생겨나는 것을 의미한다(정기섭, 2011).

다문화역량은 문화를 있는 그대로 이해하는 역량으로, 소수문화의 사람들이 사회에 적응하고 삶을 영위하도록 도움을 주고 다른 사회 문화에 관한 지식과 이해를 강조한다. 상호문화역량은 지속적인 사람들간의 상호작용의 과정에서 만들어지며 상호작용을 강조한다.(이병준·한현우, 2016). 즉 상호문화

는 다양성과 다원성 인정뿐만 아니라 다양성들이 서로 교차, 조우, 동행함으로써 서로 영향을 주고받는 것을 강조하는 개념(Fornet-Batancourt, 2010)으로 끊임없는 상호작용의 과정에서 만들어지는 진행형의 역량인 것이다(이병준 외, 2017).

상호문화역량에 대한 정의나 해석은 다양하다. UNESCO(2006)는 상호문화역량을 다양한 문화들의 공존과 공정한 상호작용, 대화, 상호존중을 통해 공유된 문화적 표현을 만들어낼 가능성으로 정의했으며(이병준 외 2016), Bennett(2008)은 다양한 다른 문화의 맥락 안에서 효과적이며 적절하게 상호작용할 수 있도록 도와주는 인지, 정서, 스킬, 특성의 총합으로 이해했다(성지혜, 2018 재인용). Fantini & Tirmizi(2006)은 다른 사람과 상호작용할 때 언어적·문화적으로 효과적이고 적절하게 수행할 수 있는 능력으로 정의했으며, Lázár(2007)는 상호문화적 상황 속에서 효과적으로 의사소통하고 다양한 문화적 맥락을 고려하여 관계를 형성할 줄 아는 능력으로 보았다(김진희, 2018 재인용). 정기섭(2011)은 상호문화역량은 “다양한 문화권에 속한 사람들 간에 생겨나는 갈등을 해결하고 모두가 함께 동등한 인간으로서 배척과 차별없이 평화롭게 함께 사는 삶을 위해 요구되는 역량”으로 설명하였다.

Huber(2012)는 상호문화역량이 문화적 배경이 다른 사람들을 이해하고 존중할 뿐만 아니라 적절하게, 효과적으로, 정중하게 상호작용하고 의사소통할 수 있으며, 사람들과 긍정적이고 건설적인 관계를 맺을 수 있다고 보았다(고지원·노지혜·문성호, 2020 재인용). 권오현(2013)은 상호문화역량은 다양한 문화배경을 지닌 사람들이 살아가는 현대사회에서 모든 구성원이 기본적으로 갖추어야 할 시민적 자질로 상호문화역량은 다문화역량보다 인간관계와 의사소통에 더욱 비중을 두는 용어로 간주되었다. 이병준 외(2016)는 상호문화역량을 “다문화사회에서 개인이 사회와 자신이 지닌 올바르지 못한 생각을 비판적으로 성찰함으로써 변화하여 모두가 평화롭게 지낼 수 있는 새로운 문화를 만들어가는 역량”으로 정의하였다. 다문화역량과 다른 점은 상호적인 행위의 여부이며(이병준 외, 2017), 사회구성원간의 상호작용과 존중이라는 중요한 전제를 가진다(정기섭, 2011).

김진희(2018)는 “상호문화역량은 언어적, 문화적으로 자신과 다른 사람들과의 상호작용을 효과적이고 적절하게 실행할 수 있는 능력이며, 더불어 잘 살아가기 위한 실천 능력” 이라고 하였다. 고지원 외(2020)는 “상호문화역량은 서로 다른 문화적 배경을 지닌 사람들이 타자를 인식하고 이해하고 공감하며 문화적 우위가 아닌 서로의 공유 영역을 넓힘으로써 공통점을 확대해가는 실천적인 역량이자 다름을 존중하며 상호적인 만남을 통해 새로운 공통의 문화를 만들어가는 역량” 이라고 보았다. 지금까지 살펴본 상호문화역량에 대한 정의나 해석을 정리하면 다음 <표 2-12>와 같다.

<표 2-12> 상호문화역량의 정의

학자 및 기관	정의 또는 해석
UNESCO(2006)	다양한 문화들의 공존과 공정한 상호작용, 대화, 상호존중을 통해 공유된 문화적 표현을 만들어내는 가능성
Bennett(2008)	다양한 다른 문화의 맥락 안에서 효과적이며 적절하게 상호작용할 수 있도록 도와주는 인지, 정서, 스킬, 특성의 총합
Fantini & Tirmizi(2006)	다른 사람과 상호작용할 때 언어적으로 문화적으로 효과적이고 적절하게 수행할 수 있는 능력
Lázár(2007)	상호문화적 상황 속에서 다양한 문화적 맥락을 고려하고 효과적으로 의사소통하여 관계를 형성할 줄 아는 능력
정기섭(2011)	다양한 문화권에 속한 사람들 간에 생겨나는 갈등을 해결하고 모두가 함께 동등한 인간으로서 배척과 차별없이 평화롭게 함께 사는 삶을 위해 요구되는 역량
Huber(2012)	문화적 배경이 다른 사람들을 이해하고 존중할 뿐만 아니라 적절하게, 효과적으로, 정중하게 상호작용하고 의사소통할 수 있으며, 사람들과 긍정적이고 건설적인 관계를 맺을 수 있음
권오현(2013)	다양한 문화배경을 지닌 사람들이 하나의 울타리 내에 생활하는 현대사회에서 모든 구성원이 기본적으로 갖추어야 할 시민적 자질
이병준 외(2016)	다문화사회에서 개인이 사회와 자신이 지닌 올바르지 못한 생각을 비판적으로 성찰함으로써 변화하여 모두가 평화롭게 지낼 수 있는 새로운 문화를 만들어가는 역량

학자 및 기관	정의 또는 해석
김진희(2018)	언어적, 문화적으로 다른 사람들과의 상호작용을 효과적으로 실행할 수 있는 능력이며, 더불어 잘 살아가기 위한 실천 능력
고지원 외(2020)	타자를 인식하고 이해하고 공감하며 다름을 존중하면서 상호적인 만남을 통해 새로운 공통의 문화를 만들어가는 실천역량

즉 상호문화역량은 인종적·문화적 다양성이 증가하는 교육현장에서 학교 구성원간의 유연한 상호작용을 통해 공통의 학교문화를 만들고, 더 나아가 세계시민으로서 더불어 살아가기 위해 학생과 교직원 모두에게 필수적으로 요구되는 역량이다. 교육현장에서 상호문화역량의 중요성은 날로 부각되고 있으며, 이를 실행하는 교직원의 중요성 또한 강조되고 있다. 이병준 외(2017)는 상호문화역량이 교육, 행정, 복지, 의료영역의 실무자들에게 필수적인 직업 역량임을 언급했으며, 박선미 외(2011)와 현길자 외(2014)는 여러 선행연구 분석을 통해 학생에게 미치는 교사의 영향력을 고려할 때 효과적인 다문화교육의 실행과 확산을 위해서는 교직원의 변화가 수반되어야 함을 주장하였다(성지혜, 2018 재인용).

상호문화역량과 관련된 연구들에서는 그 대상이 주로 교사나 학생 등으로 직접적으로 다문화 배경의 학생, 청소년들을 상대하는 직업군을 연구의 대상으로 하고 있다(이병준 외, 2020; 문정원, 2020; 이성숙, 2019). 아울러 다문화 인구의 증가에 따라 관련 종사자들을 대상으로 한 연구가 진행되었던 것에 반해(김진희, 2019), 학교현장에 다문화가정 학생이 급속하게 증가하고 있음에도 불구하고 교육행정직공무원을 대상으로 한 상호문화 관련 연구가 거의 이루어지지 않고 있음을 주목할 필요가 있다.

이상의 내용을 볼 때 상호문화역량은 여러 언어적·문화적 배경이 다른 사람들이 타자에 대한 존중을 바탕으로 상호 다양성을 인정하고, 의사소통과 비판적 성찰을 통해 공감하며 이해해가는 과정으로 다문화사회의 열린 소통과 공공성을 확산하기 위해 필수적인 역량이다. 그러므로 학교에서 교원과 더불어 교육행정직공무원들의 상호문화역량을 강화하는 것은 학생들은 물론

학교구성원들의 상호문화관점에서 다양성과 서로 다름을 인정하고 배려할 수 있는 상호과정에 중요한 역할을 할 것이다. 그리고 Deardorff(2009)는 상호문화역량 증진을 위하여 다양한 교육과 훈련 등의 의도적인 노력이 필요하다고 하였다. 이에 교육행정직공무원들을 대상으로 상호문화역량 증진방안에 대한 체계적인 연구가 이루어질 필요성이 있다.

### 2.3.2. 상호문화역량의 구성요소

상호문화역량은 상당히 복잡적이고 포괄적인 내용으로 구성되어 있다. Spitzberg & Cupach(1984)는 300개 이상의 상호문화역량의 하위 구성요소들을 지식(knowledge), 기술(skills), 동기(motivation), 맥락(context), 결과(outcomes)의 다섯 가지 영역으로 범주화할 수 있다(김진희, 2019). 상호문화역량의 구성요소를 구분하는 방법은 크게 두 가지로 지식(K: Knowledge), 태도(A: Attitude), 기술(S: Skill), 행동(A: Action)으로 구분하는 방법과 구분하지 않는 방법이 있다(이병준·한현우, 2016).

상호문화역량의 구성요소를 지식, 태도, 기술, 행동으로 구분한 연구 중에는 대표적으로 Byram(1997)과 Deardorff(2006)의 상호문화역량 모델이 있다. Byram은 문화적 배경이 서로 다른 사람들이 교류할 때 서로의 문화 차이를 인식하고 존중함으로써 의사소통에서 발생할 수 있는 갈등이나 오해를 감소시킬 수 있다고 하였으며, 이 경우에 효과적인 의사소통을 하기 위해서는 상호문화소통역량이 요구된다고 보았다(김영순, 2021). Byram은 상호문화소통역량을 언어능력, 사회언어능력, 담화능력, 상호문화능력 등 네 가지로 분류하였다(김영순·최유성, 2020). 그는 특히 상호문화능력의 중요성을 강조하며, 상호문화역량을 지식, 해석 및 연관기술, 발견 및 상호작용 기술, 태도, 비판적 문화 인식 등으로 구분하였다(민춘기, 2015; 갈라노바 델노자, 2019).

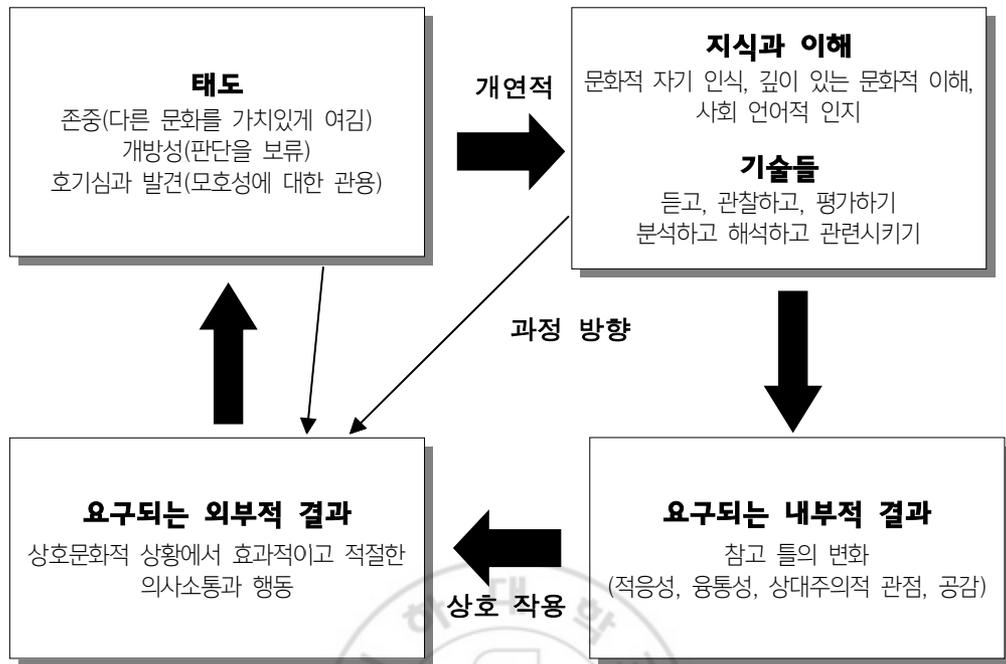
첫째, 지식은 자신이 공유하고 있는 문화와 언어에 대한 지식과 소통하고 있는 타인의 문화와 언어에 대한 지식을 의미한다. 둘째, 해석 및 연관기술은 자기 문화와 타문화를 이해하고 해석할 수 있는 역량을 일컫는다. 셋째, 발견 및 상호작용 기술은 기존에 배웠던 자국과 타문화에 대한 지식, 습득한 태도

및 기술을 일상생활에서 활용할 수 있는 역량이다. 넷째, 태도는 타인이 사용하는 언어와 문화에 공감과 호기심을 가지고, 실제 행동이나 태도로 표현되는 것을 의미한다(김영순·최유성, 2020). 마지막으로 비판적 문화 인식은 타인에 대해서 배웠던 지식이나 태도를 통해 나타나는 새로운 문화 정체성으로 자신의 문화와 타문화에 대해서 비판적으로 판단할 수 있는 역량이다(김영순·최유성, 2020).

Deardorff(2006)는 상호문화역량을 가지고 피라미드 모델을 개발하였다. 피라미드 모델은 교육, 엔지니어, 사회복지, 간호, 의학 및 비즈니스 등의 다양한 분야에서 상호문화역량 연계 및 중요성을 처음으로 체계화한 점에 의의가 있다(김진희, 2018 재인용). 피라미드 모델의 구성요소는 지식과 이해, 기술, 내적 결과, 외적 결과, 태도로 다섯 가지이다.

첫째, 지식과 이해는 문화적 자기 인식, 깊이 있는 문화적 이해와 지식, 사회언어학적 인지를 포함한다. 둘째, 기술은 총체적이고 과정적인 행동을 의미하며, 이는 듣고, 관찰하고, 평가하기 단계와 분석하고, 해석하고, 관련 짓기 단계로 구분한다. 셋째, 내적 결과는 참고 틀로써 적응성, 융통성, 상대주의적 관점, 공감 등의 요소로 구분한다. 적응성은 다른 의사소통과 행동 방식, 새로운 문화 환경에 적응하는 것이고, 융통성은 인지적 유연성, 적절한 의사소통 방식과 행동 선택 등을 뜻한다. 넷째, 외적 결과는 상호문화 지식과 기술, 태도를 근거로 자신의 목적 달성을 위해 적절하고 효과적으로 행동하고 소통하는 것을 의미한다. 마지막으로 태도는 존중, 개방성, 호기심과 발견 등의 요소가 포함된다. 존중은 다른 문화의 가치를 인정하는 것이며, 개방성은 상호문화를 학습하며 다른 문화권 사람에 대한 판단을 보류하는 것이고, 호기심과 발견은 다른 문화권을 이해하는 과정의 모호성에 대해 용인하는 것을 의미한다(김영순·최유성, 2020).

Deardorff(2006)의 상호문화역량 모델은 다음 [그림 2-6]과 같다.



[그림 2-6] Deardorff(2006)의 상호문화역량 모델

국내에서는 오세경·김미순(2016)이 상호문화역량을 상호간의 존중을 전제로 하는 순환적 구조로 인식하고, 상호문화적 지식을 이해하는 인지적 차원, 상호문화적 감수성을 의미하는 정서적 차원, 상호문화적 실천으로서의 행동적 차원으로 구분하였다(성지혜, 2018 재인용).

INCA(2009), 이병준·한현우(2016)의 연구는 상호문화역량의 구성요소를 지식, 태도, 기술, 행동 등으로 구분하지 않았다. 이는 역량 요소 간에 우선순위나 우열의 오해를 내포할 수 있고, 인간과 문화를 대상으로 하는 구성요소의 복잡하고 역동적인 특성 때문이라고 하였다(이병준·한현우, 2016).

다양한 문화들의 집합체인 유럽 사회에서는 상호문화적 접근을 위하여 상호문화역량에 대한 다각적인 시도가 있었다(최승은, 2015). 그 대표적인 예는 2004년 독일, 영국, 오스트리아, 체코 학자들이 공동으로 개발된 INCA project의 상호문화역량의 평가이다. INCA project는 상호문화역량의 핵심요소로 모호함에 대한 관용, 행동의 유연성, 의사소통적 인식, 지식의 발견, 다

름에 대한 존중, 공감을 제시하였으며, 상호문화역량에 대한 중요한 평가기준은 다음과 같다.

첫째, 모호함에 대한 관용(Tolerance of ambiguity)은 낯선 것을 이해하고 수용함으로써 갈등을 해결하는 시작점이 된다. 둘째, 행동의 유연성(Behavioural flexibility)은 불필요한 충돌이 발생하지 않도록 상대방에 따라 자신의 행동 목록을 확장시키는 능력이다. 셋째, 의사소통적 인식(Communicative awareness)이란 상호문화적 의사소통에서 언어 표현과 문화적 상황과의 관계를 적절하게 설정하고 식별하는 역량이다. 넷째, 지식의 발견(Knowledge discovery)은 낯선 문화에 대한 지식을 배우고, 새로운 지식을 활용하여 상호작용과 의사소통에서 지식, 태도, 기술을 적절히 사용하는 역량이다. 다섯째, 다름에 대한 존중(Respect of otherness)은 상대주의적 관점에서 타문화에 대해 호기심과 개방성이 있는 태도를 가지는 것이다. 여섯째, 공감(Empathy)은 다른 사람의 생각과 느끼는 감정을 직관적으로 이해하는 역량이다. 공감 역량이 있는 사람은 타인의 사고와 감정을 다룰 줄 알며, 타인의 눈으로 상황의 이해가 가능하기 때문이다(INCA project, 2004; 최승은, 2015 재인용).

이병준·한현우(2016)는 상호문화역량의 개념 및 구성요소에 대해 제시하였다. 수많은 연구자가 상호문화역량과 관련된 연구결과를 내놓았지만, 이들의 연구는 국내외 기관이나 학자들의 다양한 이론들을 종합하고 비교하여 새로운 상호문화역량을 제시했다는 점에서 다른 연구들과 차별성을 가진다(김영순·최유성, 2020). 그들은 문헌분석과 초점집단인터뷰(Focus Group Interview: FGI)를 통해 상호문화역량을 다문화적 현상에 대한 문제해결을 넘어서 문화적 혼종을 통해 모든 사람이 평화롭게 삶을 영위할 수 있도록 새로운 문화를 만들어가는 과정적 역량으로 파악하였다(성지혜, 2018). 그리고 상호문화역량의 구성요소로 43개를 추출하였으며, 유사성이 있는 것을 통합하고 정리하여 성찰을 핵심으로 의사소통, 갈등관리, 유연성, 민감성, 문화적 지식, 공감, 존중 8개의 상호문화역량군을 도출하였다.

이병준 외(2017)는 교육, 복지, 행정, 의료 분야의 실무자들을 대상으로 상호문화역량 측정도구를 개발하였다. 이를 통해 이병준·한현우(2016)가 제시

한 8개의 상호문화역량 구성요소 중 유연성과 민감성을 갈등관리역량의 하위 요소로 포함하고, 공감을 존중의 역량과 통합하였으며, 문화적 지식의 역량군은 삭제하였다(전정미, 2019 재인용). 결과적으로 상호문화역량을 의사소통역량, 갈등관리역량, 존중역량, 성찰역량의 4가지 하위 역량으로 제시하였다(성지혜, 2018 재인용).

즉 상호문화역량의 네 가지 하위 구성요소는 다음과 같다. 첫째, 존중역량은 다름에 대한 상호 이해와 존중, 타문화나 타인이 어떻게 느끼는지 직관적으로 이해하는 공감을 포함하는 역량이다. 둘째, 의사소통역량은 적절한 상호문화적 의사소통을 위하여 언어적, 비언어적인 문화적 상황맥락을 인식하는 것을 의미한다. 셋째, 갈등관리역량은 다문화적 상황에서 낯선 것을 여유롭고 침착하게 대처하며 갈등을 바람직하게 해결해 나가는 과정이다. 넷째, 성찰역량은 자신의 생각과 행위에 대해 스스로 되돌아볼 수 있으면서 다른 역량들의 기초가 되는 가장 핵심 역량이다(이병준·한현우, 2016).

조영철(2018)은 상호문화역량을 존중과 공감, 지식 탐구, 민감성, 의사소통 능력, 갈등관리, 비판적 성찰의 6가지로 제시하였고, 성지혜(2018)는 상호문화역량을 존중을 핵심요소로 하여 유연성, 지식 탐구, 갈등관리, 의사소통, 성찰, 사회적 실천의 7가지로 제시하였다. 이상에서 살펴본 연구에서 도출된 상호문화역량 구성요소를 종합하면 다음 <표 2-13>과 같이 정리할 수 있다.

<표 2-13> 상호문화역량의 구성요소

Byram	Deardorff	INCA project	이병준·한현우
<ul style="list-style-type: none"> <li>● 지식</li> <li>● 해석 및 연관기술</li> <li>● 발견 및 상호작용 기술</li> <li>● 태도</li> <li>● 비판적 문화 인식</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 외적 결과</li> <li>● 내적 결과</li> <li>● 지식과 이해</li> <li>● 기술</li> <li>● 필수적인 태도</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 모호함에 대한 관용</li> <li>● 행동의 유연성</li> <li>● 의사소통적 인식</li> <li>● 지식의 발견</li> <li>● 다름에 대한 존중</li> <li>● 공감</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 존중</li> <li>● 의사소통</li> <li>● 갈등관리</li> <li>● 성찰</li> </ul>

지금까지 살펴본 상호문화역량의 구성요소에 대해 본 연구자는 상호문화 인식, 상호문화감수성, 상호소통기술 세 가지로 구분하였다.

첫째, 상호문화 인식은 타인의 언어와 문화에 대한 지식, 자신의 문화에 대한 이해, 비판적 문화 인식 등이 포함된다. 상대방의 문화에 대한 지식과 이해, 비판적 문화 인식이 제대로 갖추어져 있을 때 상호문화에 대해 올바르게 이해하고 인식할 수 있기 때문이다.

둘째, 상호문화감수성은 다른 문화에 대해 느끼는 감정이나 호기심 등으로 상호문화를 대하는 태도이다. 상호문화를 존중하기 위해 타인의 상황에 대해 이해하고 공감하는 것이다. 상호문화감수성이 높을 때 다문화적 상황에서 유연하게 대처하고 실제적인 행동으로 발현될 수 있다.

셋째, 상호소통기술이다. 상호소통기술은 타인과 관계를 형성하기 위해 필요한 능력으로 새로운 관계에서 더욱 필요하다. 이는 언어적 소통기술, 정서적 소통기술, 문화적 소통기술 등을 모두 포함한다.

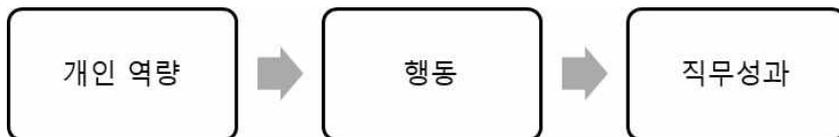
결론적으로 상호문화역량은 다문화사회에서 모두가 평화롭게 지낼 수 있도록 새로운 문화를 만들어가는 역량이다. 상호문화역량은 모든 사회구성원의 글로벌 시민성 함양에 필요한 역량임과 동시에 학생들의 교육을 지원하고 행정서비스를 실천하는 직업역량으로 교육행정직공무원이 갖추어야 할 역량이다. 상호문화감수성은 상호문화역량의 잠재력과 관련 있고, 다문화교육의 궁극적인 목적인 개인의 상호문화역량 개발을 위해서는 개인의 상호문화감수성 개발이 필수적임을 알 수 있다.

### 3. 상호문화역량과 교육행정서비스의 관계

다문화 교육현장에서 문화적 배경이 다른 집단의 문화와 가치체계에 대한 인정과 이해, 개방적인 태도, 다문화 지식과 기술을 갖추으로써 이주민들과 상호소통하며 적절한 서비스를 제공할 수 있게 하는 상호문화역량과 교육행정서비스 간의 관계는 역량과 성과의 밀접한 관련성을 강조하는 동기부여이론의 과정이론을 통해 살펴볼 수 있다(신미정, 2020).

과정이론은 내용보다는 사람의 행동 이유와 과정을 중시하며 다양한 상황에서 사람이 어떻게 행동하는지를 예측하는 이론이다. 내용이론이 욕구를 바탕으로 한 이론이라면, 과정이론은 정보처리나 인식(cognition) 혹은 직무환경 요인과 상황 등에 초점을 둔다(강성철 외, 2018). 과정이론은 동기부여가 일어나는 인지적 과정에 관심을 두고, 동기부여 과정에서 발생하는 요인들과 요인 간의 상호관련성을 다루고 있다(신미정, 2020). 동기부여 요인은 과거보다 재정자원에의 접근, 생산이나 공정 기술, 규모의 경제학과 같은 전통적인 자원의 영향력이 약해지고, 조직 구성원의 수행능력에 따라 조직의 성과와 경쟁력이 좌우됨에 따라 조직 구성원의 역량 관리가 더욱 중요해졌다(Pfeffer, 1994). 조직에서는 인적자원개발 측면에서 종사자의 역량 평가 및 역량 강화에 노력을 기울여야 한다.

Spencer & Spencer(1993)는 개인 역량과 직무 성과와의 관계를 역량인과관계모델(competency causal-flow model)로 제시하며, 조직 구성원의 잠재력과 역량이 발휘될 때 더욱 전문적이고 효율적인 서비스를 제공하게 되고 직무 성과의 증진을 기대할 수 있다고 하였다(윤수경, 2015 재인용). 개인 역량은 직무 성과를 추측할 수 있는 중요한 요인이다. 이는 [그림 2-7]에서도 알 수 있다.



[그림 2-7] Spencer & Spencer(1993)의 역량인과관계모델  
출처: 민병모 외 역(2005) 재인용.

역량인과관계모델에 따르면, 개인마다 다른 특성을 보이는 지식, 기술, 태도의 결합인 역량이 종사자들의 느낌, 생각, 행동 등에 영향을 미쳐 제품과 서비스 등을 생산하는데 영향을 주고 결국 이익, 매출액, 시장의 점유율 등 조직성과를 결정한다(신미정, 2020). 즉 역량이 행동에 영향을 미치고, 행동이 성과로 연결되는 맥락에서 조직 구성원의 역량은 직무 성과의 중요한 영향요인으로 작용한다(김경희, 2002; 윤정혜, 2002 재인용).

조직 구성원의 개인 역량은 조직 구성원이 각자의 업무에 부여하는 지식, 기술, 태도의 집합체로 성공적 결과를 도출하며, 직무 성과를 예측할 수 있는 중요한 요인이 된다(Spencer & Spencer, 1993; 민병모 외 역, 2005 재인용). 즉 조직 구성원은 조직의 성과를 좌우하고 극대화할 수 있으므로 조직 구성원이 직무를 잘 수행할 수 있도록 직무 상황에 적절한 지식, 기술, 능력과 같은 속성들을 갖추도록 하여 긍정적인 업무성과를 도출하여야 한다.(김종인, 2005; 이흥민, 2009 재인용).

따라서 상호문화역량을 간과한 채 제공되는 다문화서비스는 교육수요자의 만족도를 떨어뜨리고, 교육행정직공무원의 업무 수행에 어려움을 가져올 것이다. 교육행정직공무원의 상호문화역량 부재는 소수집단에 대한 고정관념을 높이며 문화적 갈등의 소지가 될 수 있다(Perkins & Mebert, 2005).

Betancourt, Green, Carrillo & Park(2005)은 서비스 종사자가 상호문화역량을 갖추지 못한 경우 인종적 소수집단의 서비스 이용률이 감소한다고 주장하였다(신미정, 2020 재인용). 반면, 서비스 종사자가 상호문화역량을 갖춘 경우에 다문화서비스 제공 과정에서 인종적 소수집단에 대한 서비스 만족도를 높이는 결과를 가져오며(김연희, 2007). 소수집단의 서비스 이용률도 높아지고 다문화서비스 질에 긍정적인 영향을 미치게 된다(황미경, 2012). 상호문화역량을 향상시킴으로써 문화적 차이에서 비롯되는 스트레스를 경감시켜 줄 수 있으며 서비스의 질을 향상시키는 효과가 있다(김선미·진기남·민하주, 2017).

따라서 수요자의 욕구에 민감하고 적절한 서비스를 효과적으로 제공하기 위해서는 전문인력의 확보와 양성이 필요하고(박미은·이미림, 2011), 전문인

력은 문화적 역량을 전문성의 한 요소로 필수적으로 배양하는 것이 중요하다(최소연, 2013). 이처럼 교육행정직공무원이 상호문화역량을 배양한다면, 다문화적 배경을 가진 교육수요자를 대상으로 보다 질 높은 교육행정서비스를 제공할 수 있다. 교육행정직공무원은 교육행정서비스의 실천인력으로 직무만족과 직무성과 향상을 위하여 상호문화역량을 반드시 갖출 필요가 있다.

최근 다문화 실천현장에서 문화적 역량을 갖춘 종사자의 중요성과 함께 문화적 역량을 높여야 한다는 연구가 이루어지고 있지만(신미정, 2020), 지금까지 상호문화역량에 영향을 미치는 요인에 초점을 둔 연구는 부족하다(윤덕주 외, 2014). 더욱이 교육행정직공무원을 대상으로 한 상호문화역량 연구는 전무한 실정이다. 다문화교육에 있어서 자기문화 이해교육은 매우 중요한 교육과정이라고 하였다(김영순, 2011). 이에 교육행정직공무원에게 상호문화적 관점에서 자기문화와 타문화를 이해하기 위한 상호문화역량 강화 연수를 실시하고, 상호문화역량에 영향을 미치는 요인에 대한 연구를 통해 교육행정서비스의 실천력을 강화해야 한다.



### Ⅲ. 연구 방법

#### 1. 연구설계

이 연구는 주제인 ‘교육행정직공무원의 상호문화역량’을 알아보기 위하여 양적연구방법과 질적연구방법의 각 조사 방법의 한계를 보완하여 동일한 주제에 대해 두 가지 이상의 방법을 적용하는(김성영, 2014), 혼합연구방법(Mixed research methods)<sup>24)</sup>을 채택하였다.

혼합연구방법은 양적연구와 질적연구의 방법론적 대립에서 벗어나 각 연구방법이 갖는 서로의 장점을 수용하고 차용함으로써 신뢰도를 높일 뿐만 아니라, 객관적인 교육연구를 수행할 수 있을 것이라는 새로운 연구 자세로부터 시작되었다(김영천, 2013). 혼합연구방법은 양적연구방법 또는 질적연구방법만을 고집하지 않고 연구의 주제와 문제에 가장 적절한 연구방법을 찾을 수 있도록 도와주며 양적연구방법과 질적연구방법을 함께 사용함으로써 단일접근에 따른 연구결과와 비교했을 때, 더 나은 이해를 창출할 수 있다는 핵심 가치를 반영한다(임한나, 2016). 다시 말하면 혼합연구방법론의 경우, 양적연구방법과 질적연구방법의 강점을 활용하는 실용주의적 입장을 취하고 있는 제3의 연구방법론이다(최명민, 2007).

또한 혼합연구방법은 양적연구방법과 질적연구방법의 장점을 연구에 활용할 수 있다. 양적연구방법의 장점은 연구결과가 질적연구에 비해 일반화가 용이하며, 연구결과에 영향을 줄 수 있는 다양한 변수를 제공하고, 신뢰도 확보 및 통계적 유의도와 다양한 통계 프로그램을 활용할 수 있다는 것이다. 반면에 질적연구방법은 연구참여자의 이해를 바탕으로 연구문제에 접근할 수 있고, 희귀하고 제한적인 연구문제와 주제를 연구하기에 적합할 뿐만 아니라 복잡한 사회현상을 분석할 수 있다(이현철 외, 2014). 즉 혼합 연구자들은 연구방법보다 연구문제를 더 중시하며 연구문제를 해결하기 위해서는 어떤 방

---

24) 혼합연구방법은 연구자 혹은 역자에 따라 통합 연구방법, 통합방법 연구, 혼합방법으로 나뉘지만(이영실, 2014), 본 연구에서는 혼합연구방법이라는 용어를 사용한다.

법도 도구로 사용할 수 있다는 입장이다(김성영, 2014).

따라서 혼합연구방법은 양적연구방법과 질적연구방법이 가지고 있는 각각의 장점을 살리고 단점을 서로 보완하여 연구문제의 해결점을 제시할 수 있는 연구방법이다. 하지만 미국을 중심으로 한 서구의 혼합연구와 관련된 활발한 학술적 움직임과 논문사례들과 비교하여 보았을 때 국내의 혼합연구방법의 양적인 수준과 학술적 논의 상태는 매우 빈약한 상태이다. 그러나 국내에서도 혼합연구가 사회과학과 교육학 연구에서 새로운 연구방법론으로 인정받고 사용되고 있다. 이현철(2009)은 “양자의 매력적인 입장들을 인정한 채 어떤 연구방법을 선택하느냐, 어떤 연구방법이 해당 문제에 가장 적합한 연구방법인가를 선택하는 것이 더욱 중요한 시점에 이르렀다” 하였고, 그는 교육사회학 분야에서 혼합연구를 시도한 선구자적 역할을 하였다.

본 연구에서 혼합연구방법을 채택한 이유는 다음과 같다.

첫째, 양적연구인 설문조사는 대다수 교육행정직공무원의 의견을 단시간에 효율적으로 파악할 수 있는 방법으로 가장 보편적으로 사용되는 조사 수단이다(Zaller, 1992). 이제까지 교육행정직공무원의 상호문화역량에 관한 설문조사가 실시되지 않았고, 상호문화역량을 개선할 수 있는 방안을 마련하기 위해서는 설문조사를 통한 역량 측정이 선행될 필요성이 있었다.

둘째, 혼합연구방법은 선행연구가 많지 않거나 이론이나 개념적 틀이 미흡한 현상에 대한 연구에서 사용되며, 혼합방법 설계는 양적으로 도출된 가설을 검증함과 동시에 관계가 나타난 과정을 보다 깊이 있게 탐구할 수 있게 해준다(강현석 외 역, 2015). 교육행정직공무원의 상호문화역량에 관한 선행연구가 전무한 실정이고 더욱이 학교 교육현장에 상호문화주의와 상호문화역량에 대한 학술적·사회적·실천적 담론이 낮은 현실에서 대다수의 교육행정직공무원은 상호문화역량에 대하여 고민할 기회가 많지 않다. 따라서 학교 교육 전문가인 연구참여자를 대상으로 심층 인터뷰를 실시하여 그들의 의견과 해석을 수렴해 자료를 얻어내는 것이 유익하다고 판단되었다. 이에 교육행정직공무원의 상호문화 인식 수준과 상호문화역량을 분석하고, 개선방안을 마련하기 위해서 혼합연구방법을 활용하였다.

따라서 본 연구는 양적연구방법과 질적연구방법 두 가지를 활용하여 설계 하였으며, 먼저 양적연구방법인 설문조사를 실시하여 도출한 결과를 바탕으로 질적연구방법인 심층 인터뷰를 실시하였다.

혼합연구방법을 사용하기 위한 연구 모형은 다양하다. 이 모형들은 양적연구와 질적연구의 방법들을 어떻게 구조화시키고 순서화시킬 것인지를 체계화시켜 놓은 것인데 대표적으로 ‘Morse 모형’, ‘Creswell & Plano Clark 모형’, ‘Tashakkori & Teddlie 모형’ 등이 있다(황재동, 2018). 이 중에서 모스 모형은 우선적 측면(priority)과 순차적 측면(sequence)을 중심으로 네 가지 접근모형을 제시(양적연구 중심 설계, 질적연구 중심 설계, 양적 → 질적 순차적 설계, 질적 → 양적 순차적 설계)하고 있다.

첫 번째 모형은 양적연구 중심의 설계로 양적연구의 가설검증, 설문문항 제작, 자료 수집 등의 사전 연구활동으로서의 질적연구를 수행하는 형태이다(김영천·김경식·이현철, 2011). 두 번째 모형은 질적연구 중심의 설계로 질적연구의 목적표집, 심층면담, 자료수집 등의 사전 연구활동으로서 양적연구를 수행하는 형태이다(김영천 외, 2011). 세 번째 모형은 양적연구에서 질적연구로 순차적인 설계가 이루어지는 형태로, 양적연구 결과에 대한 심층적인 이해 및 해석, 설명 등의 연구활동으로서 질적연구를 수행하는 형태이다(김영천 외, 2011). 네 번째 모형은 질적연구에서 양적연구로 순차적인 설계가 이루어지는 형태로, 질적연구 결과에 대한 확인 및 이론 검증 등의 연구활동으로서 양적연구를 수행하는 형태이다(Morse, 1991).

## 1.1. 연구절차

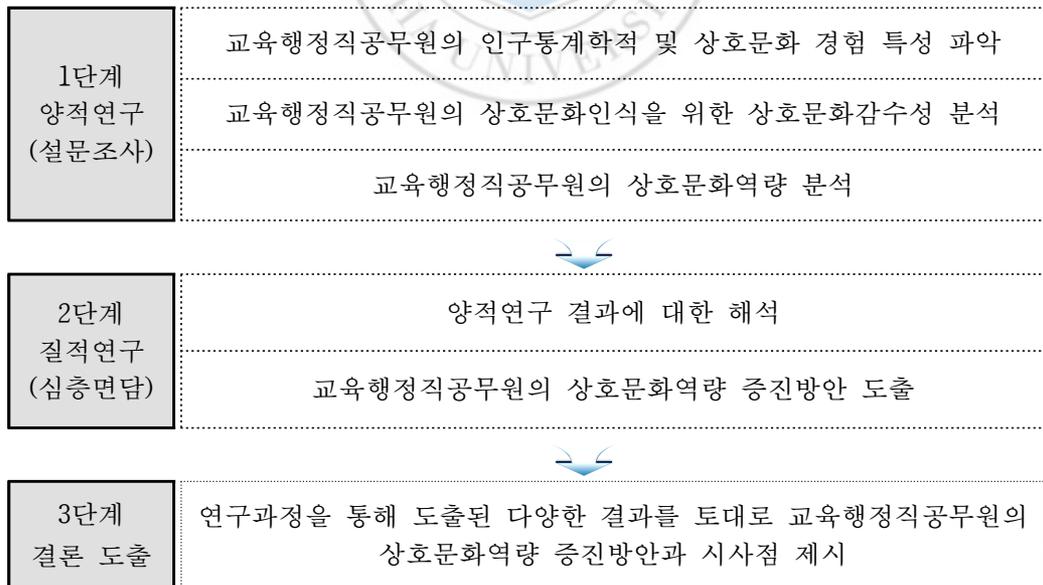
이 연구의 목적은 교육행정직공무원의 상호문화역량을 측정하고, 상호문화역량에 영향을 미치는 요인을 상호문화감수성에서 찾아봄으로써 교육행정직공무원의 상호문화역량을 증진시키기 위한 방안을 마련하는 것이다. 따라서 본 연구자는 양적연구에서 질적연구로 순차적 설계가 이루어지는 Morse의

세 번째 모형을 선택하여 양적연구 결과에 대한 해석과 상호문화역량 증진 방안을 도출하기 위해 질적연구를 수행하였다. 혼합연구 모형을 단계별로 제시하면 다음과 같다.

1단계 양적연구 단계에서는 설문조사를 통해 연구대상의 인구통계학적 특성을 파악한 후 통계 패키지 프로그램을 활용하여(황재동, 2018), 교육행정공무원의 상호문화감수성과 상호문화역량을 분석하였다. 다음으로 2단계인 질적연구 단계에서는 심층면담을 실시하였다. 심층면담 대상은 다문화교육 정책학교에 근무하고 있거나 근무 경험이 있는 교육행정직공무원 및 학교장, 다문화정책 관련 장학관, 다문화교육 관련 교수 등이다. 이들에게 양적연구에서 도출한 결과를 제시하여 양적연구 결과에 대한 해석, 상호문화역량 향상방안에 대해 개별적으로 심층면담을 진행하였다. 마지막으로 3단계인 결론 도출 단계에서는 연구과정에서 수집된 자료를 통해 교육행정직공무원의 상호문화역량 증진방안과 시사점을 제시하였다.

혼합연구 모형을 단계별로 제시하면 <표 3-1>과 같다.

<표 3-1> 혼합연구 모형



## 1.2. 연구대상 및 연구참여자

본 연구는 연구대상자에게 설문조사를 실시하고, 설문조사에서 나온 결과를 연구참여자에게 설명하며 연구참여자와의 심층면담을 통하여 개선방안을 도출하는 방식으로 1단계에서 설문조사, 2단계에서 심층면담을 진행하였다.

### 1.2.1. 연구대상자

1단계 과정으로서 상호문화 인식을 측정하기 위하여 I 시의 학교 및 교육 행정기관에 근무하는 교육행정직공무원 300명을 대상으로 설문조사(survey) 방법을 사용하였다. 총 330개의 설문지가 회수되었으며, 이 중 설문에 부동의하거나 불성실한 답변을 한 3부를 제외하고 327부를 최종분석에 활용하였다. 표본의 추출은 비확률표집방법 중 편의표집(Accidental or convenient sampling)방법을 이용하여 설문 응답 전에 설명문을 고지하고 연구참여에 대한 동의를 받은 후 자기평가기입법(self-administering method)으로 설문문항에 익명으로 응답하도록 하였다. 연구대상자 현황은 <표 3-2>와 같다.

<표 3-2> 연구대상자 현황(N=327)

항 목	세부내용	빈도(명)	백분율(%)	총 백분율(%)
성 별	남성	107	32.7	100.0
	여성	220	67.3	
연 령	20대	31	9.5	100.0
	30대	78	23.9	
	40대	142	43.4	
	50대 이상	76	23.2	
근무기관	유치원·초등학교	108	33.0	100.0
	중·고등학교	84	25.7	
	교육(지원)청·사업소	135	41.3	

항 목	세부내용	빈도(명)	백분율(%)	총 백분율(%)
직 급	8급·9급	79	24.2	100.0
	7급	120	36.7	
	6급	92	28.1	
	5급 이상	36	11.0	
재직경력	10년 미만	84	25.7	100.0
	10년 이상 ~ 20년 미만	133	40.7	
	20년 이상 ~ 30년 미만	87	26.6	
	30년 이상	23	7.0	
최종학력	전문대 졸업 이하	66	20.2	100.0
	4년제 대학 졸업	241	73.7	
	대학원(석사) 졸업 이상	20	6.1	

연구대상자의 성별은 ‘남성’이 107명(32.7%), ‘여성’이 220명(67.3%)으로 여성이 남성보다 2배 이상 많았다. 교육행정직공무원의 특성상 여성들이 선호하는 직종으로 남성보다 여성들이 교육현장에서 일하고 있는 빈도가 높은 것으로 분석된다. 연령은 ‘20대’가 31명(9.5%), ‘30대’가 78명(23.9%), ‘40대’가 142명(43.4%), ‘50대 이상’은 76명(23.2%)으로 응답자 중 ‘40대’ 교육행정직공무원이 가장 많고, 연구대상자의 평균 나이는 42.6세이다. ‘20대’ 교육행정직공무원이 가장 적은 이유는 공무원은 보통 대학 졸업 또는 사회생활을 하다가 공무원 시험 합격을 위해 2~3년 정도의 준비기간을 거치고 20대 후반에서 30대 초반에 공직에 발령받기 때문이라고 분석된다.

근무기관을 살펴보면, ‘유치원·초등학교’에서 근무하는 교육행정직공무원이 108명(33.0%), ‘중·고등학교’는 84명(25.7%), ‘교육(지원)청·사업소’는 135명(41.3%)이다. 응답자 중 교육(지원)청·사업소에 근무하는 교육행정직공무원이 가장 많고, 중·고등학교에 근무하는 교육행정직공무원이 가장 적었다. 학교에 근무하는 교육행정직공무원은 학교 규모별로 2~4명 정도이고, 교육(지원)청·사업소에 근무하는 교육행정직공무원은 많은 수를 차지하기 때문이라고 판단된다. 교육행정직공무원 직급을 보면 8급·9급 교육행정직공

무원이 79명(24.2%), 7급이 120명(36.7%), 6급이 92명(28.1%), 5급 이상이 36명(11.0%)으로 조사되었다. 7급 교육행정직공무원이 가장 많은 수를 차지하고 있으며, 이러한 결과는 7급 교육행정직공무원의 정원이 가장 높은 비율을 차지하고 있는 I 시교육청 정원 현황과 같은 맥락이다<sup>25)</sup>.

교육행정직공무원의 재직경력을 조사해본 결과 ‘10년 이상에서 20년 미만’으로 응답한 교육행정직공무원이 133명(40.7%)으로 가장 많은 수를 차지하고 있으며, ‘20년 이상에서 30년 미만’이 87명(26.6%), ‘10년 미만’이 84명(25.7%), ‘30년 이상’이 23명(7.0%)으로 나타났다. 설문응답자의 평균 재직경력은 15년 4개월이다. 최종학력을 묻는 질문에는 ‘전문대 졸업 이하’가 66명(20.2%), ‘4년제 대학 졸업’이 241명(73.7%), ‘대학원(석사) 졸업 이상’이 20명(6.1%)으로 조사되었다. 따라서 4년제 대학교를 졸업하고 교육현장에서 일하는 교육행정직공무원이 가장 많은 것으로 조사되었다.

### 1.2.2. 연구참여자

2단계 과정에서는 본 연구주제와 관련하여 가장 적절한 정보를 얻을 수 있도록 연구참여자에 대한 최초표집은 세평적 사례 선택(Reputational case selection) 방법을 선택하였고 추가적으로 자발적인 참여자를 통해 소개받는 눈덩이표집(Snowball sampling) 방법으로 참여자들의 근무기관과 경력 등을 결정하였다. 이에 질적연구를 위한 심층면담을 위해 I 시 학교 및 교육행정기관에 근무하는 6명의 연구참여자를 모집하였으며 대상은 다문화교육 정책학교에 근무 경험이 있는 교육행정직공무원 및 학교장, 다문화정책 관련 장학관, 다문화교육 관련 교수 등이다. 구체적으로 제시하면 세평적 사례 선택방법으로 연구참여자 A와 연구참여자 B, 연구참여자 C, 연구참여자 D를 선정하였고, 눈덩이표집 방법으로 연구참여자 B를 통하여 연구참여자 E, 연구참여자 D를 통하여 연구참여자 F를 선정하였다.

25) I 시교육청 지방공무원 정원 조례에 의하면 일반직 공무원 비율은 4급 이상 2% 이내, 5급 8% 이내, 6급 30% 이내, 7급 36% 이내, 8급·9급 23.7% 이상, 전문경력관 0.3% 이내이다. 7급의 비율이 36% 이내로 가장 많다.

연구참여자에 교육행정직공무원 외에 학교장과 다문화정책 관련 장학관 등을 포함시킨 이유는 이들이 학교경영자와 교육행정가로서 학교 교육현장의 다문화교육 현황과 정책에 대해 잘 알고 있으며, 교육행정직공무원의 상호문화 인식과 상호문화역량 증진방안에 대해 객관적이고 발전적인 방안을 제시해 줄 수 있다고 판단하였기 때문이다. 연구참여자에게 면담 전에 연구목적 및 방법, 내용, 연구참여자의 권리, 면담내용의 녹화 및 녹음, 비밀유지를 위한 익명처리 등에 대하여 설명하고 연구참여 동의서에 서명을 받아 최종적으로 선정하였다. 그리고 최종적으로 선정된 연구참여자들에게 양적연구에서도 출한 결과를 바탕으로 교육행정직공무원의 상호문화역량 실태와 증진방안에 대해 개별적으로 심층면담을 진행하였다. 연구참여자 현황은 <표 3-3>과 같다.

<표 3-3> 연구참여자 현황

참여자	성별	연령	재직경력 (다문화경력)	기관 구분	직위	다문화 활동 이력
A	남	50대	35년 (4년)	직속 기관	원장 (장학관)	-교육청 다문화교육 업무 담당 장학관 -다문화학교 교장 -교육연수원 연수부장 -현) 국제교육원 원장
B	남	50대	30년 6월 (4년)	초등 학교	교장	-교육정책연구소 소장 -현) 다문화교육진흥위원회 위원 -현) 다문화학교 교장
C	남	40대	19년 (10년)	초등 학교	교사	-다문화교육 박사학위 취득 -현) 한국어 다문화학과 외래교수 겸임 -현) 다문화학교 다문화학생 담임
D	남	40대	14 (7년)	직속 기관	분원장 (행정6급)	-한국어 강사 활동 -다문화학교 근무 -다문화교육 석사 학위 취득 -현) 수련원 분원장 근무
E	여	40대	17년 6월 (2년)	고등 학교	주무관 (행정7급)	-교육청 다문화교육 업무담당자 -현) 고등학교 근무
F	여	30대	10년 (2년 6월)	초등 학교	주무관 (행정8급)	-현) 다문화학교 근무

연구참여자 A는 교직경력 35년으로 I 시교육청 다문화 업무 담당 장학관을 거쳐 다문화 대안학교 교장을 하고, 교육연수원 연수부장으로 교원 대상 다문화교육을 실시하였으며, 현재 학생과 교원 대상 동아시아 시민교육을 실시하는 ○○국제교육원 원장으로 재직 중이다. 연구참여자 B는 교직경력 30년으로 교육정책연구소 소장으로 근무하면서 I 시교육청의 다문화에 대한 연구가 이루어지도록 주제 관리하였으며, 현재 다문화 선도학교 교장으로 재직 중이다. 또한 I 시 다문화교육진흥위원회 위원으로 다문화교육 발전 연구용역을 심의하였다. 연구참여자 C는 교육경력 19년으로 다문화교육 박사학위를 취득하였으며, 다문화교육 정책학교에 4년간 근무하는 등 다문화학생 담임을 10년 이상 맡아오고 있다. 다문화교육 관련 저서를 4권 공동으로 출간하였고, 2019년부터 현재까지 △△사이버대 한국어 다문화학과 외래교수를 역임하고 있으며, 현재 다문화교육 교사 직무연수 콘텐츠를 3개 과정 운영 중에 있다.

연구참여자 D는 행정경력 14년으로 다문화교육 석사과정을 전공하였고, 각종학교인 다문화 대안학교에 근무한 경험이 있으며, 현재 교직원 수련원 분원장으로 재직 중이다. 또한 한국어교원 자격증을 소지하여 성인과 학생 대상으로 한국어 강사로 강의한 경력이 있다. 연구참여자 E는 행정경력 17년으로 2년간 I 시교육청 다문화업무를 담당하면서 다양한 다문화교육 업무를 추진하였으며, 특히 학력심의위원회를 통해 난민 등 다문화가정 학생들이 공교육에 진입할 수 있도록 지원하였다. 연구참여자 F는 행정경력 10년으로 2년 6개월간 다문화 선도학교에 근무하면서 다문화가정 학생과 학부모를 대상으로 민원을 처리하고 있으며, 다문화 교육 복지 등을 지원하고 있다.

## 2. 자료수집 및 자료분석

### 2.1. 자료수집

자료수집은 데이터를 획득하는 과정이다. 혼합연구방법의 자료수집은 양적 또는 질적 측면의 특징을 모두 고려함으로써 연구방법의 삼각화를 추구하는 것이다(김영천 외, 2011). 따라서 혼합연구방법에서는 ‘설문조사(Survey)’, ‘면담(Interview)’, ‘관찰(Observation)’, ‘집단 심층면접(Focus Group Interview)’ 등 다양한 자료수집 방법을 사용할 수 있다. 본 연구에서는 설문 조사를 실시하여 양적연구에 대한 자료를 수집하였으며, 연구참여자의 심층 면담을 통해 질적연구에 대한 자료를 수집하였다. 양적연구와 질적연구에 대한 자료수집의 자세한 내용은 다음과 같다(황재동, 2018).

#### 2.1.1. 양적연구

양적연구의 연구문제는 ‘교육행정직공무원의 상호문화감수성과 상호문화역량의 관계는 어떠한가?’이다. 좀 더 세부적인 연구문제를 살펴보면 ‘교육행정직공무원의 상호문화 인식 수준은 어떠한가?’, ‘교육행정직공무원의 상호문화감수성과 상호문화역량 수준에 관한 인구통계학적 차이는 어떠한가?’, ‘교육행정직공무원의 상호문화감수성과 상호문화역량 수준에 관한 상호문화 경험 차이는 어떠한가?’, ‘교육행정직공무원의 상호문화역량에 영향을 미치는 상호문화감수성 요소는 무엇인가?’로 정리할 수 있다.

연구 설문을 위한 예비조사는 2021년 7월 30일부터 8월 5일까지 교육행정직공무원의 인구통계학적 특성과 상호문화 경험 특성, 상호문화감수성과 상호문화역량 측정 내용으로 설문항목을 작성한 후 네이버폼 온라인 설문을 활용하여 다문화 관련 전문가 및 10년 이상의 경력이 있는 교육행정직공무원 7명에게 SNS와 모바일로 전달하였다. 이를 통해 내용의 적절성과 혼동을 줄 만한 문항 등에 대해 의견을 수렴하여 설문 항목을 조정하였다. 또한 다문화 교육 관련 동료연구자와 지도교수의 검토를 통해 최종결정하였다.

본 연구의 양적자료는 I 지역 학교 및 교육기관에 근무하는 교육행정직공무원 300명을 대상으로 2021년 11월 5일부터 2021년 11월 25일까지 수집된 설문조사 자료이다. 네이버 폼 온라인 설문(<http://naver.me/GAika6j4>)을 활용하여 인천광역시교육청 내부 통신망(ICE TALK)과 이메일 등의 방법으로 온라인 설문 링크를 공유하는 방식을 활용하여 배포하고 수집하였다.

설문대상의 표집방법은 편의표집방법을 활용하였으며 유의수준은 95%이다. 설문 응답 전에 설명문을 고지하고 연구참여에 대한 동의를 받은 후 설문에 응답할 수 있도록 온라인 설문지를 구성하였다. 설문에 응답한 응답자에게는 답례품을 제공하여 보답하였으며 설문에 참여한 교육행정직공무원의 개인정보보호를 위하여 무기명으로 수집하였다. 총 330개의 설문지가 회수되었으며, 이 중 설문에 미동의하거나 불성실한 답변을 한 3부를 제외하고 327부를 최종분석에 활용하였다.

양적연구 수행을 위한 설문지는 교육행정직공무원의 인구통계학적 특성(12 문항)과 상호문화 경험 특성(16문항), 교육행정직공무원의 상호문화감수성(20 문항), 교육행정직공무원의 상호문화역량(26문항) 등 총 4개의 세부영역으로 구성하였다. 72개의 설문 문항과 2개의 개방형 질문(교육행정직공무원의 상호문화역량 증진을 위한 조언, 교육행정직공무원의 입장에서 현 다문화 교육정책의 문제점과 개선방안)으로 총 74개 문항으로 설문이 이루어졌다.

### 1) 인구통계학적 특성

연구대상자의 인구통계학적 특성을 살펴보기 위하여 교육행정직공무원을 대상으로 성별, 연령, 근무기관, 직급, 경력, 최종학력, 외국어사용능력, 해외여행 경험, 해외체류 경험, 가족(친척) 중 외국인(귀화인) 여부, 다른 문화권 사람과의 생활 경험, 학창시절 다른 문화권 친구와의 활동 경험 등 12가지 내용에 대한 항목을 구성하였다. 아울러 인구통계학적 특성 문항들은 다양한 상호문화 관련 선행연구를 조사해서 문항을 만들고, 박사학위 이상의 자격을 가진 사람들과 전문가 협의를 거쳐서 인구통계학적 특성을 측정하고자 하는 문항들을 개발하였다.

## 2) 상호문화 경험 특성

연구대상자의 상호문화 경험 특성을 살펴보기 위하여 다문화활동 경험, 다문화학교 근무 경험, 다문화학교 근무 의향, 근무기관의 다문화활동, 다문화가정 지원 경험, 다문화업무 불편 경험, 다문화교육 이수 경험, 다문화교육내용의 효과성, 다문화교육 및 인식 개선의 필요성, 상호문화역량과 교육행정서비스의 연계성, 미디어와 역량의 연관성, 다문화교육 대상, 희망 교육과정, 상호문화역량 증진방안, 상호문화역량 증진에 대한 조언, 현 다문화교육정책의 문제점과 개선방안 등 16가지 내용에 대한 항목을 설정하였다. 아울러 상호문화경험 문항들은 다양한 상호문화 관련 선행연구를 조사해서 문항을 만들고, 박사학위 이상의 자격을 가진 사람들과 전문가 협의를 거쳐서 상호문화경험을 측정하고자 하는 문항들을 개발하였다.

## 3) 상호문화감수성

Chen & Starosta(2000)는 총 24문항으로 구성된 상호문화감수성 측정 도구인 ISS(Intercultural Sensitivity Scale)를 개발하였다. Chen & Starosta은 문헌 연구를 토대로 44개의 문항을 도출하였고, 이를 414명의 대학생에게 적용하여 최종적으로 5개의 요인으로 구성된 24개의 문항을 확정하였으며, 이들 문항을 상호작용 주의력(interaction attention), 가치 있는 인상(impression rewarding), 자존감(self-esteem), 자기관찰(self-monitoring), 관점의 인정(perspective taking) 등의 다른 관련된 척도와 함께 162명에게 적용한 결과 상관관계가 유의미하게 나타났다(박미희, 2019). 또한 174명을 통한 예언 타당도 검사 결과 다문화감수성이 높은 학생이 다문화적 효능감과 다문화적 상호작용 태도도 높게 나타났다는 결과를 제시하였다(박미희, 2019). 이 도구는 김옥순·정성민(2009), 이규림(2011), 김말자(2015), 손유진·김병만(2017), 박미희(2019) 등의 선행연구에서 사용된 바 있다. Chen & Starosta(2000)에서 밝힌 ISS의 전체 신뢰도 크론바흐 알파 (Cronbach's  $\alpha$ ) 계수는 .86이고 각 하위 구성 요소별 신뢰도는 .84~.87이다.

이 연구에서는 교육행정직공무원의 상호문화감수성을 측정하기 위하여 Chen & Starosta(2000)가 개발하고 김옥순(2008a)이 번안한 ‘상호문화감수성 척도(Intercultural Sensitivity Scale)’를 활용한 김성영(2014)의 도구를 연구목적에 맞게 재구성하였다.

이 측정도구는 상호작용참여도 5문항, 문화차이존중도 5문항, 상호작용자신도 4문항, 상호작용향유도 3문항, 상호작용주의도 3문항으로 총 20문항으로 구성되었다(임한나, 2016). 검사도구는 리커트식 5점 척도로 ‘매우 그렇다’ 5점, ‘그렇다’ 4점, ‘보통이다’ 3점, ‘그렇지 않다’ 2점, ‘전혀 그렇지 않다’ 1점을 선택하도록 되어 있다(이규림, 2011). 본 연구의 측정변수는 척도 순화과정을 통하여 일부항목을 제거하였다. 상호문화감수성은 선행연구와 동일하게 5개 요소로 구분되었으며, 총 20개 문항 중 3개 문항이 이론 구조에 맞지 않게 적재되어 제거하고 최종적으로 17문항을 분석에 이용하였다. 각 하위요인별 주요 내용과 문항구성은 다음 <표 3-4>와 같다.

<표 3-4> 상호문화감수성의 주요 내용과 문항 구성

하위요소	주요내용	문항	문항수
상호작용 참여도	나와 다른 문화를 가진 사람들과의 교류에 참여하는 정도에 대한 내용	1,2,3,4,5	5
문화차이 존중도	나와 다른 문화를 존중하는 정도에 대한 내용	7,8,9,10	4
상호작용 자신도	나와 다른 문화의 사람들과 교류할 때 가지는 자신감의 정도에 대한 내용	11,12,13,14	4
상호작용 향유도	나와 다른 문화의 사람들과 교류하는 행동을 즐기는 정도에 대한 내용	15,17	2
상호작용 주의도	나와 다른 문화의 사람들과 상호작용함에 있어서 상대에게 기울이는 주의력의 정도에 대한 내용	18,19	2
전체			17

※ 4, 6, 9, 10, 12, 15, 16, 17번은 역채점 문항

출처: 박미희(2019) 자료 재구성

① 타당도

본 검사도구의 타당도를 검증하기 위해 확인적 요인분석을 실시하였다. 확인적 요인분석을 실시한 이유는 이 검사도구의 경우 이미 선행연구에서 신뢰도와 타당도가 검증되었으며, 본 연구는 검사도구의 개발이 아닌 요인의 구조 확인이기 때문이다. 모형 적합도 검증을 위한 확인적 요인분석 결과는 다음 <표 3-5>와 같다.

<표 3-5> 상호문화감수성 확인적 요인분석 결과

지수	$\chi^2 / df=Q값$	RMSEA	CFI	NFI	TLI
측정모델	326.826/109=2.998	.078	.900	.858	.875
적합기준	≤3.0-5.0	≤.08	≥.90	≥.90	≥.90
판정결과	우수	우수	우수	적합	적합

② 신뢰도

본 검사도구의 신뢰도를 확인하기 위해 Cronbach's  $\alpha$  계수를 확인하였으며, 전체 신뢰도는 .763으로 나타났고 각 하위요인별 신뢰도는 다음 <표 3-6>과 같다.

<표 3-6> 상호문화감수성에 대한 신뢰도 분석 결과

구분	하위요인	Cronbach's $\alpha$ 계수
상호문화감수성	상호작용참여도	.835
	문화차이존중도	.611
	상호작용자신도	.785
	상호작용향유도	.547
	상호작용주의도	.639
전체 신뢰도		.763

#### 4) 상호문화역량

교육행정직공무원의 상호문화역량을 측정하기 위하여 이병준 외(2017)에 의해 외국인에게 휴먼서비스를 제공하고 있는 교육, 행정, 복지, 의료 분야의 실무자를 대상으로 개발된 ‘상호문화역량 측정 도구’를 활용하여 연구목적에 알맞게 재구성하였다. 이병준 외(2017)의 상호문화역량 측정 도구는 문헌 연구와 전문가 FGI, 델파이 조사를 통해 예비문항의 적절성과 내용타당도를 검증하였다. 또한 타당도와 신뢰도를 검증하기 위해 교육, 행정, 복지, 의료 분야의 실무가 352명을 대상으로 설문조사를 실시하여 최종 상호문화역량 측정도구를 개발하였고, 구성타당도, 수렴 및 판별타당도, 준거타당도 등 도구의 타당도를 확인하였다. 이 도구는 김진희(2018), 이효영·한희창(2020) 등의 선행연구에서 사용된 바 있다. 이 도구의 전체 신뢰도 Cronbach's  $\alpha$  계수는 .922이고, 각 하위 구성 요소별 신뢰도는 .816~.880으로 보고하고 있다<sup>26)</sup>.

본 도구는 존중역량 7문항, 의사소통역량 7문항, 갈등관리역량 6문항, 성찰역량 6문항으로 총 26문항으로 이루어졌으며, 검사도구는 리커트식 5점 척도로 선택하도록 되어 있다. 본 연구의 측정변수는 척도 순화과정을 통하여 일부항목을 제거하였다. 상호문화역량은 선행연구와 동일하게 4개 요소로 구분되었으며, 총 26개 문항 중 8개 문항이 이론 구조에 맞지 않게 적재되어 제거하고 최종적으로 18문항을 분석에 이용하였다. 각 하위요인별 주요 내용과 문항구성은 다음 <표 3-7>과 같다.

<표 3-7> 상호문화역량의 주요 내용 및 문항 구성

하위요소	주요내용	문항	문항수
존중역량	다름에 대한 상호이해와 존중, 타문화나 타인이 어떻게 느끼는지 직관적으로 이해하는 공감을 포함하는 역량에 대한 내용	1,2,3,4,5	5
의사소통역량	적절한 상호문화적 의사소통을 위하여 언어적, 비언어적인 문화적 상황맥락을 인식하는 것에 대한 내용	7,11,12,13	4

26) 신뢰도 Cronbach's  $\alpha$  는 갈등관리 .864, 존중 .880, 의사소통 .848 성찰 .816 전체 .922이다 (이병준 외, 2017)

하위요소	주요내용	문항	문항수
갈등관리역량	다문화적 상황에서 닳선 것을 여유롭고 침착하게 대처하며 갈등을 바람직하게 해결해 나가는 능력에 대한 내용	17,18,19, 20	4
성찰역량	자신의 생각과 행위에 대해 스스로 되돌아보며 불필요한 충돌이 발생하지 않도록 상대방에 따라 자신의 행동 목록을 확장하는 것에 대한 내용	21,22,23, 24,26	5
전체			18

### ① 타당도

본 검사도구의 타당도를 검증하기 위해 확인적 요인분석을 실시하였다. 확인적 요인분석을 실시한 이유는 이 검사도구의 경우 이미 선행연구에서 신뢰도와 타당도가 검증되었으며, 본 연구는 검사도구의 개발이 아닌 요인의 구조 확인이기 때문이다. 확인적 요인분석을 통한 모형 적합도 검증 결과는 다음 <표 3-8>과 같다.

<표 3-8> 상호문화역량 확인적 요인분석 결과

지수	$\chi^2 / df=Q값$	RMSEA	CFI	NFI	TLI
측정모델	335.911/129=2.604	.070	.919	.876	.904
적합기준	≤3.0-5.0	≤.08	≥.90	≥.90	≥.90
판정결과	우수	우수	우수	적합	우수

### ② 신뢰도

설문 도구의 신뢰도를 확인하기 위해 Cronbach's  $\alpha$  계수를 확인하였으며, 전체 신뢰도는 .794로 나타났고 각 하위요인별 신뢰도는 다음 <표 3-9>와 같다.

〈표 3-9〉 상호문화역량에 대한 신뢰도 분석 결과

구분	하위요인	Cronbach's $\alpha$ 계수
상호문화역량	존중역량	.853
	의사소통역량	.713
	갈등관리역량	.839
	성찰역량	.768
전체 신뢰도		.794

### 2.1.2. 질적연구

질적연구의 연구문제인 ‘교육행정직공무원의 상호문화역량을 향상시킬 수 있는 방안은 무엇인가?’에 대한 문제해결을 위하여 즉, 양적연구를 통해 도출된 결과의 근거 확보와 교육행정직공무원의 상호문화에 대한 인식 및 상호문화역량 향상 방안을 제시하기 위하여 연구참여자를 대상으로 심층면담을 실시하였다.

심층면담은 인터뷰 대상자에게 질문을 하여 그들의 생각을 도출해 내는 방법으로 구술 문화적 특징을 가지고 있다(김성영, 2014). 현재까지 교육행정직공무원의 상호문화 인식과 역량에 관한 선행연구는 미흡한 실정이다. 따라서 교육행정직공무원을 대상으로 상호문화 인식과 역량에 관한 설문을 실시하고, 그 결과를 바탕으로 교육행정직공무원의 상호문화역량 향상 방안을 학교 교육 전문가 6인의 전문가적 견해를 통해 고찰하여 보는 것은 매우 중요한 연구적 가치를 지닌다고 할 수 있다.

본 연구에서는 구조화된 면담과 반 구조화된 면담기법을 함께 사용하였다. 따라서 양적연구 결과를 바탕으로 질문지를 미리 준비하여 명확한 대답을 도출함과 동시에 대화식 면담에서 추가되는 질문을 하여 연구참여자의 경험과 의견을 수렴해 연구에 반영하도록 하였다.

이때 사용된 심층면담 질문지 개요는 다음 〈표 3-10〉과 같으며, 질문지는 교육행정직공무원의 상호문화 인식 영역과 상호문화역량 영역으로 구분되어

있다. 본 연구에서 심층면담을 실시하는 목적은 연구방법에서 기술한 바와 같이 양적연구를 통해 도출된 교육행정직공무원의 상호문화 인식 수준과 상호문화역량을 해석하고, 나아가 향상 방안을 탐색하기 위해서이다. 따라서 질문지에 나타난 문항은 양적연구의 유의미한 결과와 향상 방안에 대한 질문으로 구성되어 있다.

〈표 3-10〉 심층면담 질문지 개요

영역	인터뷰 개요
상호문화 인식	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 상호문화교육 경험</li> <li>- 학교현장의 상호문화 인식</li> <li>- 상호문화 인식 개선의 필요성</li> <li>- 상호문화감수성과 상호문화역량의 관계</li> </ul>
상호문화역량	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 다문화학생 교육(지원) 경험</li> <li>- 다문화교육 정책의 문제점과 개선방안</li> <li>- 상호문화역량과 교육행정서비스와의 연계성</li> <li>- 상호문화역량을 향상하기 위한 방안</li> </ul>

이와 같은 면담을 실시하기 위하여 연구참여자를 선정하였으며 참여자 현황은 앞서 <표 3-3>에서 제시된 것처럼 총 6명이며, I 시의 교원 및 교육행정직공무원으로 구성되었다. 교원은 박사학위를 소지하고 있는 다문화교육 관련 교수와 다문화정책 관련 장학관, 다문화교육 정책학교에 근무 경험이 있는 학교장 3명으로 구성되었다. 또한 교육행정직공무원은 경력이 10년 이상으로 다문화교육 정책학교 근무경험이나 다문화 업무를 담당한 경험이 있는 교육행정직공무원 3명을 연구참여자로 선정하였다. 성별로 보면 여자가 2명, 남자가 4명이고, 연령은 30대가 1명, 40대가 3명, 50대 2명이며, 이들의 경력은 10년 이상 35년 이하이다.

본 연구에서는 양적연구 결과에 대한 심층적 통찰과 다양한 해석, 시사점 도출을 위하여 최초표집은 세평적 사례 선택(Reputational case selection) 방법을 선택하였고 몇몇 자발적인 참여자들을 통해 소개받는 눈덩이표집(Snowball sampling) 방법으로 참여자들의 근무기관과 경력 등을 최대한 고려

하여 다양한 배경의 연구참여자를 선정하고자 노력하였다.

다음 <표 3-11>에서 기술한 것과 같이 심층면담은 60분에서 90분 동안 진행되었다. 인터뷰 전에 메일로 사전질문지를 보내 답변을 받아 인터뷰의 원활함을 기하였고, 심층면담은 코로나19로 비대면 줌 인터뷰와 대면 인터뷰를 병행하였다. 줌 인터뷰 시에는 녹화 기능을 이용하여 녹화 및 녹음을 하였고, 대면 인터뷰 시에는 녹음기를 사용하여 녹취하였다. 인터뷰를 진행하는 동안 중요한 사항을 메모하였고, 인터뷰 후에는 녹취된 파일 내용을 전사하였다. 인터뷰를 전사한 분량은 A4로 전문가 A가 17장, 전문가 B가 27장, 전문가 C가 23장, 전문가 D가 20장, 전문가 E가 18장, 전문가 F가 12장으로 총 117장이다. 전사된 내용을 바탕으로 추가 질문사항이 발생한 경우 전화조사를 실시하였다.

<표 3-11> 심층면담 진행 일자

구분	날 짜	인터뷰 시간	장소
연구참여자 A	22.2.10.	16:00-17:10	비대면(Zoom)
연구참여자 B	22.2.18.	16:00-17:30	학교 교장실
연구참여자 C	22.2.14	16:00-17:30	비대면(Zoom)
연구참여자 D	22.2.17.	13:00-14:30	교육청 회의실
연구참여자 E	22.2.16.	10:00-11:30	교육청 회의실
연구참여자 F	22.2.18.	14:00-15:00	학교 회의실

## 2.2. 자료분석

Greene(2007)과 Onwegbuzie & Teddlie(2003)은 혼합연구방법을 수행하는데 필요한 자료 분석 전략을 제시하였고, 이를 재구성하여 7단계의 자료 분석 전략을 기술하였다(김영천 외, 2011). 본 연구에서는 7단계의 자료 분석 전략을 다음과 같이 5단계로 축소하여 활용하였다. 첫째, 자료 정리 및 축소 단계로 양적 자료는 평균 및 표준편차 그리고 요인분석으로, 질적 자료는 사례

기술과 요약 등을 통해 정리·축소하였다. 둘째, 자료전시 단계로 양적 자료는 표, 그림 등을 통해, 질적 자료는 예문과 표를 통해 전시하였다. 셋째, 자료 변형 단계로 양적 자료는 설문조사 데이터 분석을 위해 SPSS 프로그램에 코딩하였으며 질적 자료는 인터뷰 내용을 전사한 후 내러티브 형태로 배열하였다. 넷째, 자료 상관관계 단계로 양적 자료는 Pearson의 상관분석과 회귀분석 등을 통해 데이터의 상관을 살펴보았고, 질적 자료는 중요 내용 발췌와 범주화를 통해 데이터의 상관을 살펴보았다. 다섯째, 자료통합 단계로 양적연구의 결과와 질적연구를 통해 도출된 연구참여자의 의견과 해석을 통해 다양한 시사점을 제시하였다(황재동, 2018). 양적연구와 질적연구에 대한 자료분석의 내용과 방법은 다음과 같다.

### 2.2.1. 양적연구

양적연구 자료에 대한 분석은 유효한 설문지 327부를 대상으로 SPSS 통계 패키지 프로그램을 활용하였으며, 유의수준은 5%로 설정하였다. 세부적인 자료 분석 방법 및 절차는 다음과 같다.

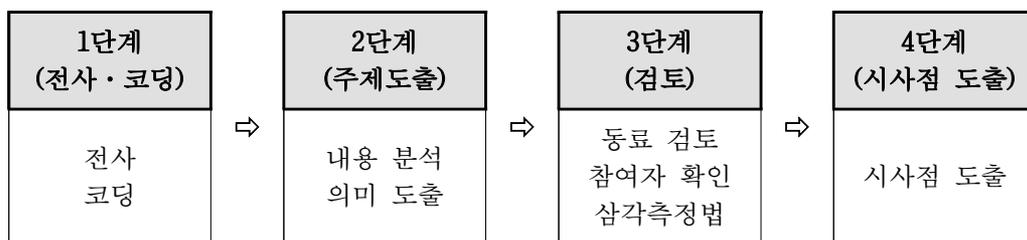
첫째, 연구대상의 인구통계적 특성과 상호문화 경험 특성의 결측치를 파악하기 위해 빈도분석을 실시하였다. 둘째, 측정 도구인 상호문화감수성과 상호문화역량의 신뢰도를 검증하기 위해 Cronbach's  $\alpha$  계수를 확인하였다. 그리고 확인적 요인분석을 통해 구인타당도를 확보하였으며, 적합도 지수는 Q 값, RMSEA, CFI, NFI, TLI 수치를 활용하였다. 셋째, 상호문화감수성과 상호문화역량의 수준을 파악하고, 정규성 가정 충족 여부를 확인하기 위해 기술 통계분석을 실시하였다. 넷째, Pearson의 상관분석을 통해 상호문화감수성과 상호문화역량 간의 상관관계를 파악하였다. 다섯째, 교육행정직공무원의 특성에 따른 상호문화감수성과 상호문화역량의 차이를 확인하기 위해 독립표본 t-검정 및 일원배치 분산분석(one-way Anova)을 실시하였다. 여섯째, 상호문화감수성이 상호문화역량에 미치는 영향을 검증하기 위해 다중회귀분석을 실시하였다.

## 2.2.2. 질적연구

질적연구 자료 분석은 다음과 같은 단계로 진행하였다. 먼저 심층 인터뷰의 자료를 전사한 뒤 반복적으로 읽으면서 주제를 도출하는 전형적인 내용분석<sup>27)</sup>을 하였다. 이를 위하여 면담내용을 연구의 목적과 내용에 맞게 분류하고 분석하는 작업을 통하여 주요항목을 추출하여 목록화하며 의미를 도출하였다.

그리고 도출된 의미의 주제 선정이 맞는지 확인하기 위해 삼각측정법을 수행하였다. 삼각측정법(Triangulation)이란 둘 이상의 연구진이 연구자료를 해석하여 한 사람이 가질 수 있는 편견을 지양하고 다양한 연구 관점들을 고려하기 위해 사용되는 방법이다(이영실, 2014). 이것은 혼합연구 결과의 타당성을 체크하기 위해 다양한 자료수집 방법, 자료원, 분석가들, 혹은 이론들을 활용하는 과정으로 이러한 절차의 목적은 오직 한 가지 자료수집 방법, 자료원, 분석가, 이론에 의존하여 생길 수 있는 치우침을 방지하기 위함으로, 연구자 삼각측정법은 다수의 관찰자나 면담자를 활용하는 것이다(하중천, 2021). 따라서 본 연구는 연구주제의 수시 발표를 통해 다문화교육을 전공하고 있는 동료 연구자들과 슈퍼바이저의 코멘트, 참여자 확인 과정을 거쳤다. 이러한 질적 자료 분석의 단계별 과정은 다음 <표 3-12>와 같다.

<표 3-12> 질적 자료 분석 과정



27) 질적 내용분석은 단순히 유사한 의미끼리 묶어 범주를 만들거나 단어의 수를 세는 계량적 방법이 아니라 내용의 코딩을 통해 범주의 외연적 의미와 내재적 의미 모두를 파악하는 방법이다. Downe-Wamboldt에 의하면 내용분석의 목적은 “연구를 통한 현상에 대한 지식과 이해의 제공”으로 주어진 자료에 대한 총체적인 이해를 바탕으로 체계적인 분류 방법인 코딩 과정을 통해 내용의 패턴과 주제를 밝히는 것이다(하정림, 2018).

### 3. 연구윤리와 신뢰성

연구윤리란 연구자가 연구 수행 과정에서 지켜야 할 원칙 혹은 행동을 말한다(김영순 외, 2018). 연구의 목적이 훌륭하고, 그 절차와 방법이 타당하고 신뢰롭다 하더라도 그 과정이나 결과가 다른 사람에게 피해를 주거나 사회적 문제를 초래해서는 안 된다(이인영, 2020). 따라서 연구자는 연구에 참여하는 연구대상을 다양한 피해 상황으로부터 보호할 수 있는 윤리적 기준과 법적 규제들을 고려하여야 한다(성태제 · 시기자, 2012).

Anderson(1998)은 연구자가 고려해야 할 윤리적 문제로 연구참여자의 사전 동의를 구하는 문제, 연구대상의 선정과 관련된 문제, 지원자를 연구대상으로 활용하는 문제, 연구대상을 속이는 문제, 비밀보장 및 사생활 보호와 관련된 문제, 중도탈락의 권리, 연구에 따른 손실과 혜택에 대한 고려, 연구대상의 시간 소모에 대한 고려, 문화적 차이에 대한 고려 등을 제시하였다(김애영, 2021 재인용).

본 연구에서는 이러한 윤리적 절차들을 적용하고 연구대상자를 보호하기 위하여 인하대학교 기관생명윤리위원회(Institutional Reviewed Board: IRB)의 심의 규정 절차를 거쳐 연구승인(210720-3A)을 받았다. 설문조사 수행 시, 설문대상자에게 연구에 대해 설명하였고 자발적 참여의사를 밝힌 연구대상에게 설문 동의를 받아 진행하였다. 설문조사 수행 시에도 연구자의 의도가 반영 되도록 항목체크를 유도하거나 강요하지 않았고, 통계분석 방법의 절차에 따라 진행하여 연구의 신뢰도를 확보하였으며, 설문조사 결과 데이터를 임의로 조작하거나 변경하지 않았다.

또한 연구참여자에게 연구참여 동의서로 연구의 목적 및 절차·방법을 제시하고 면담내용은 학문적 연구자료로만 활용됨을 명시하였으며, 연구참여자가 연구 참여를 철회하더라도 불이익이 없음을 설명하였다. 심층면담 시에도 연구참여자가 적극적으로 참여할 수 있는 기회를 보장하였고, 연구참여자의 대답을 이끌어내기 위해 의도적인 질문으로 유도하지 않았으며, 개인정보를 보호를 위하여 연구참여자의 정보는 모두 익명으로 처리하였다.

본 연구에서는 연구자의 주관적이고 독단적인 해석을 배제하기 위해 다음과 같이 연구를 진행하였다. 첫째, 교육행정직공무원을 대상으로 그들의 상호문화 인식과 역량 실태를 설문조사를 통하여 확인하고, 그 결과를 분석하여 주제를 설정하였다. 둘째, 인터뷰 참여자가 양적연구 결과를 숙지하고 질문에 응할 수 있도록 자료를 제공하였다. 셋째, 심층면담에 필요한 질문내용을 선정하였다. 넷째, 연구참여자의 일정에 맞춰 심층면담을 실시하였다. 심층면담 시, 연구참여자의 동의를 얻어 내용을 녹음 또는 녹화하였다. 다섯째, 면담내용을 전사하고 분석하여 객관적으로 입증하는 단계를 거쳤다. 여섯째, 교육행정공무원의 상호문화역량 향상 방안을 분석하였다.

본 연구의 설문문항은 상호문화 관련 전문가 및 10년 이상의 경력을 가지고 있는 교육행정직공무원 7명의 의견을 수렴하여 내용의 적절성과 혼동을 줄 만한 문항 등에 대해 의견을 수렴하여 설문 항목을 조정하였다. 또한 신뢰도 분석을 통하여 교육행정직공무원에게 설문조사에 활용된 문항 및 척도가 잘 적용되었는지를 알아보기 위해 상호문화감수성 및 상호문화역량에 대한 신뢰도를 측정하였다. 그 결과 Cronbach  $\alpha$  계수의 평균이 상호문화감수성이 .763, 상호문화역량이 .794로 나와 연구의 신뢰도를 보장하였다. 표집방법은 편의표집방법을 활용하였으며, 유의수준은 95%이다.

질적연구의 신뢰도와 타당성을 검증하기 위하여 전문가 협의, 연구참여자의 검토 방법, 다각검증(Triangulation)을 활용하였다. 다각검증에 대하여 Campbell & Fiske(1959)는 질적연구에서 동시적 타당성을 증명하는 강력한 방법이라고 하였다(이종규, 2007 재인용). Cohen 외(2000)의 주요 4가지 다각검증 방법은 시간적 다각검증(time triangulation)<sup>28)</sup>, 공간 다각검증(space triangulation), 조사자 다각검증<sup>30)</sup>(investigator triangulation), 방법론적 다각검증<sup>31)</sup>(methodological triangulation)으로 본 연구에서는 조사자 다각검증을 채

28) 종단적 연구 및 횡단적 연구를 의미한다.

29) 한 지역이나 국가 전체에 걸쳐서 조사될 때를 의미한다.

30) 두 사람 이상의 조사자 혹은 참여자가 독립적으로 하나의 현상을 평가하는 것을 의미한다.

31) 같은 연구주제에 다른 방법을 적용하거나 혹은 다른 사례에 같은 방법을 적용하는 것으로 가장 많이 활용되는 방법이다.

택하여 여섯 명의 연구참여자를 대상으로 연구를 진행하여 내적 타당도를 높였다. 또한 동료연구자들과 슈퍼바이저 간의 지속적인 전문가 협의를 통하여 연구의 전 과정에서 연구자 스스로 주관 및 독단에 빠지지 않도록 하는 장치를 마련하였다. 그 외에도 연구참여자의 검토 방법을 활용하여 연구참여자 전원에게 전사내용과 응답에 대한 분석 및 해석결과를 보내어 도출된 결과의 타당성을 확인해 주도록 검증 과정을 거쳤다(이영실, 2014). 이는 연구참여자에게 연구자가 수집한 정보로부터 연구자가 임의로 분석하고 해석한 결과에 대하여 검토하게 하여 연구자가 해석한 내용에 대한 타당성을 확인할 수 있다.



## IV. 교육행정직공무원의 상호문화 인식 실태

본 장에서는 상호문화감수성 및 상호문화역량을 중심으로 교육행정직공무원의 상호문화 인식 실태를 살펴보고자 한다. 상호문화감수성은 문화적 차이를 인지하고 상호문화를 존중하기 위해 타인의 상황을 이해하고 공감하는 태도로서 교육행정직공무원의 내적 상호문화 인식을 알아보는 척도로 활용된다. 또한 교육행정직공무원이 다문화 교육현장에서 교육행정을 실현할 때 필요한 핵심역량으로 상호문화역량을 측정하고자 한다. 본 장의 분석내용을 토대로 전문가와의 심층 인터뷰를 활용하여 상호문화역량의 증진방안을 도출할 것이다.

### 1. 상호문화 인식 수준

본 연구의 주요 변수인 상호문화감수성과 상호문화역량의 수준을 파악하고, 정규성 가정 충족 여부를 판단하기 위해 기술통계 분석을 실시하였다. 먼저 상호문화감수성과 상호문화역량 수준을 파악하기 위해 5점 척도로 측정하여 평균을 산출한 결과, 다음 <표 4-1>과 같이 상호문화감수성은 전체 평균 3.52점(표준편차 0.45)으로 나타났다. 3점이 중앙값으로 보통을 나타내는 수치임을 감안할 때 3.52점은 보통 이상으로 해석할 수 있다. 하위요소 중 상호작용참여도는 3.37점(표준편차 0.67)이고, 문화차이존중도는 3.81점(표준편차 0.50), 상호작용자신도는 2.98점(표준편차 0.67), 상호작용향유도는 4.01점(표준편차 0.62), 상호작용주의도는 3.45점(표준편차 0.66)으로 나타났다.

즉 본 연구대상인 교육행정직공무원의 상호문화감수성은 상호작용향유도가 가장 높고 그 다음으로 문화차이존중도, 상호작용주의도, 상호작용참여도, 상호작용자신도 순으로 나타났다. 특히 상호작용자신도는 상호문화감수성의 하위요소 중 가장 낮으며 보통 미만인 것으로 조사되었다. 따라서 다른 문화권

의 사람들과 교류 시 대화를 원활히 할 수 있는 의사소통에 대한 상호작용자  
 신도 증진 대책이 매우 절실함을 확인할 수 있었다.

<표 4-1> 상호문화에 대한 인식

변수	평균	표준편차	왜도	첨도
상호문화감수성	3.52	0.45	0.24	0.42
상호작용참여도	3.37	0.67	-0.04	0.01
문화차이존중도	3.81	0.50	-0.02	0.18
상호작용자신도	2.98	0.67	0.20	0.32
상호작용향유도	4.01	0.62	-0.44	0.64
상호작용주의도	3.45	0.66	-0.04	0.27
상호문화역량	3.83	0.42	0.35	0.66
존중역량	4.27	0.50	-0.19	-0.43
의사소통역량	3.52	0.57	0.38	0.48
갈등관리역량	3.86	0.55	0.21	0.04
성찰역량	3.69	0.51	0.24	0.28

상호문화역량도 5점 척도로 측정한 결과, 전체 평균 3.83점(표준편차 0.42)으로 3점이 중앙값으로 보통을 나타내는 수치임을 감안할 때 3.83점은 보통 이상으로 해석할 수 있다. 하위요소 중 존중역량 수준이 4.27점(표준편차 0.50)으로 가장 높았고 다음으로 갈등관리역량이 3.86점(표준편차 0.55)으로 나타났다. 그 다음은 성찰역량 수준은 3.69점(표준편차 0.51)이고 의사소통역량은 3.52점(표준편차 0.57)으로 가장 낮게 나타났다. 교육행정직공무원의 의사소통역량은 보통 이상이나, 상호문화역량의 하위요소 중 가장 낮은 것으로 분석되었다. 원활한 업무 처리와 상호 소통의 조직문화 구축을 위하여 문화적 상황 맥락을 인식하여 적절한 상호문화적 의사소통이 가능하도록 의사소

통 활성화 방안 마련이 필요함을 알 수 있다.

위에서 기술한 바와 같이 교육행정직공무원의 상호문화감수성과 상호문화역량은 검사도구 척도가 5점이며, 그 중앙값인 3점이 보통을 나타내는 수치임을 감안할 때 상호문화감수성 3.52점, 상호문화역량 3.83점의 수치는 중간 이상의 값으로 보통 이상이라고 해석할 수 있다. 또한 유아교사의 상호문화감수성이 평균 3.14점(표준편차 0.46)으로 보통 이상이고 대부분의 교사들은 긍정적인 인식을 가지고 있다고 분석한 손유진·김병만(2017)의 연구, 사회복지사의 상호문화역량 수준이 평균 4.21점(표준편차 0.44)으로 높은 수준인 것으로 분석한 김진희(2019)의 연구결과를 볼 때 교육행정직공무원의 상호문화감수성과 상호문화역량에 대한 인식 수준은 보통 이상인 것으로 나타났다.

긍정적인 상호문화 인식은 다문화 구성원들이 타 문화를 체험할 수 있는 기회를 제공하여 다문화 관련된 다양한 문제를 해결하는데 기여한다(Banks, 2008). 즉 다문화에 대한 긍정적 인식은 다른 문화권 사람들을 공감하고 이해할 수 있는 기반이 되어 다문화에 대한 개방성과 수용성을 향상시키는 결과로 나타난다. 따라서 이 연구를 통해 도출된 교육행정직공무원의 긍정적인 상호문화 인식 수준은 바람직한 결과로 볼 수 있다.

한편 상호문화감수성과 상호문화역량의 정규성 가정 충족 여부를 판단하기 위해 왜도와 첨도를 확인한 결과 왜도는  $\pm 2$  미만, 첨도는  $\pm 7$  미만이면 자료가 정규성 가정을 만족하는 것으로 판단되는데(Curran, West & Finch, 1996), 본 연구의 모든 변수의 왜도와 첨도는 기준치 미만으로 나타났다. 따라서 본 연구의 상호문화감수성과 상호문화역량은 정규성 가정을 만족하는 것을 볼 수 있다. 즉 상관분석, 분산분석, 회귀분석 등의 모수통계를 진행하는데 있어 교육행정직공무원의 상호문화역량에 관한 연구를 위해 수집된 상호문화감수성과 상호문화역량 분포는 이상없는 것으로 판단할 수 있었다.

## 2. 인구통계학 및 상호문화 경험 특성

### 2.1. 인구통계학적 특성

연구대상자인 교육행정직공무원의 인구통계학적 특성은 다음 <표 4-2>와 같다. 외국어사용능력의 경우, ‘전혀못함’이 37명(11.3%), ‘초급’이 231명(70.6%), ‘중급’이 51명(15.6%), ‘고급’이 8명(2.4%)으로 조사되었다. 중급 이상은 18.1%를 차지하나, 초급과 전혀못함이 81.9%로 다문화가정 학생과 학부모를 지원하는데 있어 언어소통의 어려움이 예상된다.

해외여행 경험의 경우, ‘5회 미만’이 189명(57.8%)으로 가장 많았고, ‘5회 이상에서 10회 미만’이 98명(30.0%), ‘10회 이상’이 40명(12.2%)로 조사되었다. 연구대상자의 평균 해외여행 횟수는 4.8회로 타문화를 접할 기회가 많지 않은 것으로 나타났다. 해외체류 경험을 묻는 질문에는 ‘없다’가 253명(77.4%), ‘있다’가 74명(22.6%)으로 조사되었고, 해외체류 경험이 있는 교육행정직공무원의 해외체류 기간은 ‘6월 미만’이 45명(60.8%), ‘6월 이상에서 1년 미만’이 16명(21.6%), ‘1년 이상’이 13명(17.6%)으로 조사되었고, 평균 체류 기간은 7개월 정도이다.

가족(친척) 중 외국인(귀화인) 존재 여부를 물어본 결과 ‘없다’라고 응답한 교육행정직공무원이 294명(89.9%), ‘있다’라고 응답한 교육행정직공무원이 33명(10.1%)으로 조사되어 우리 속에 다문화인이 많이 존재하며, 한국의 국제결혼 비율과 비슷함을 확인할 수 있었다<sup>32)</sup>. 다른 문화권 사람과 생활한 경험을 묻는 질문에는 ‘없다’라고 응답한 교육행정직공무원이 250명(76.5%), ‘있다’라고 응답한 교육행정직공무원이 77명(23.5%)으로 조사되었다. 교육행정직공무원의 해외체류 경험 비율과 비슷함을 알 수 있다.

32) 한국의 국제결혼 비율은 2016년 7.3%, 2017년 7.9%, 2018년 8.8%, 2019년 10.2%, 2020년 7.2%로 나타났다(국가통계포털)

〈표 4-2〉 연구대상자의 인구통계학적 특성

항목	세부내용	빈도(명)	백분율(%)	총 백분율(%)
외국어사용 능력	전혀못함	37	11.3	100.0
	초급	231	70.6	
	중급	51	15.6	
	고급	8	2.5	
해외여행 횟수	5회 미만	189	57.8	100.0
	5회 이상 ~ 10회 미만	98	30.0	
	10회 이상	40	12.2	
해외체류 경험	없다	253	77.4	100.0
	있다	74	22.6	
해외체류 기간	6월 미만	45	60.8	100.0
	6월 이상 ~ 1년 미만	16	21.6	
	1년 이상	13	17.6	
가족(친척) 중 다문화인 존재 여부	없다	294	89.9	100.0
	있다	33	10.1	
다른 문화권 사람과 생활경험	없다	250	76.5	100.0
	있다	77	23.5	
학창시절 다른 문화권 친구와의 활동 경험	없다	279	85.3	100.0
	있다	48	14.7	

학창시절 다른 문화권 친구와 활동한 경험을 묻는 질문에는 ‘없다’ 라고 응답한 교육행정직공무원이 279명(85.3%), ‘있다’ 라고 응답한 교육행정직공무원이 48명(14.7%)으로 조사되었다. 한국사회의 저출산·고령화 현상에 따른 외국 우수 인재 유치를 위하여 2001년과 2004년에 정부가 내놓은 ‘외국인 유학생 유치 확대 종합방안’으로 한국에 유학 온 외국인 유학생은 2021년 15만명을 넘었다<sup>33)</sup>. ‘있다’ 고 응답한 교육행정직공무원은 대부분 20대에서 30대로 대학에서 외국 유학생과 학창시절을 경험한 것으로 예상된다.

33) 외국인 유학생은 2014년까지 8만명대를 유지하다가 2015년부터 빠르게 늘어 2018년에는 14만 2,205명, 2021년에는 15만 2,281명을 기록했다. 어학연수, 교환학생 등을 제외하고 학위과정(학사·석사·박사)만 따져도 12만 18명에 이르렀다(교육통계서비스).

## 2.2. 상호문화 경험 특성

연구대상자인 교육행정직공무원의 상호문화 경험 특성은 다음 <표 4-3>과 같다. 다문화활동 경험과 다문화학교 근무 경험을 물어본 결과 ‘없다’ 라고 응답한 교육행정직공무원이 299명(91.4%), ‘있다’ 라고 응답한 교육행정직공무원이 28명(8.6%)으로 조사되었다. 다문화학교 근무 경험자가 10% 미만으로 많지 않은 이유는 이전에 제시한 <표 2-6>과 같이 I 시 다문화교육 정책학교 수가 2020년 49교(전체학교 수의 5.3%)임을 감안해야 할 것이다.

근무기관의 다문화활동은 114명(34.9%)이 ‘있다’ 고 응답하였으며, 다문화학교 근무 의향을 묻는 질문에는 ‘있다’ 라고 응답한 교육행정직공무원이 203명(62.1%)으로 ‘없다’ 라고 응답한 교육행정직공무원 124명(37.9%)보다 2 배 정도 많은 것으로 나타났다. 다문화학교 근무 경험은 10% 미만이지만 다문화학교 근무 의향은 60%를 초과하여 다문화학교 근무에 긍정적인 응답을 하였다. 이는 혁신학교인 행복배움학교처럼 다문화학교에도 전입공모제를 실시하여 보다 적극적인 행정지원이 이루어지도록 하면 좋을 것이다.

<표 4-3> 연구대상자의 상호문화 관련 경험 특성

항목	세부내용	빈도(명)	백분율(%)	총 백분율(%)
다문화활동 경험	없다	299	91.4	100.0
	있다	28	8.6	
다문화학교 근무 경험	없다	299	91.4	100.0
	있다	28	8.6	
다문화학교 근무 의향	없다	124	37.9	100.0
	있다	203	62.1	
근무기관 다문화활동	없다	213	65.1	100.0
	있다	114	34.9	
다문화가정 지원 경험	없다	252	77.1	100.0
	있다	75	22.9	

항목	세부내용	빈도(명)	백분율(%)	총 백분율(%)
다문화 업무 불편 경험	없다	278	85.0	100.0
	있다	49	15.0	
다문화교육 이수 경험	없다	255	78.0	100.0
	있다	72	22.0	
다문화교육 이수 시간	5시간 이하	36	50.0	100.0
	6시간 이상 ~ 10시간 이하	17	23.6	
	11시간 이상 ~ 15시간 이하	13	18.1	
	15시간 초과	6	8.3	
다문화교육 내용의 효과성	도움이 되지 않는다	16	4.9	100.0
	도움이 된다	311	95.1	
다문화교육 및 인식 개선의 필요성	필요하지 않다	17	5.2	100.0
	필요하다	310	94.8	
역량과 행정서비스의 연계성	없다	29	8.9	100.0
	있다	298	91.1	
미디어와 상호문화역량의 연계성	도움이 되지 않는다	28	8.6	100.0
	도움이 된다	299	91.4	
상호문화교육 대상	다문화 업무 공무원	69	21.1	100.0
	전체 공무원	258	78.9	
희망하는 상호문화 교육 내용	상호문화 이해	280	28.8	100.0
	상호문화 정책	156	16.0	
	의사소통 활성화	257	26.4	
	인권 증진 교육	127	13.0	
	다문화 선진지 견학	151	15.5	
	기타	3	0.3	

다문화가정 학생과 학부모를 지원한 경험이 있는지를 물어본 결과 ‘있다’ 라고 응답한 교육행정직공무원이 75명(22.9%), ‘없다’ 라고 응답한 교육행정직공무원이 252명(77.1%)으로 대부분의 교육행정직공무원은 다문화가정 학생과 학부모를 지원해 본 경험이 없는 것으로 드러났다. 다문화 관련 업무 불편 경험이 있는지 여부를 묻는 질문에는 ‘없다’ 라고 응답한 교육행정직

공무원이 278명(85.0%), ‘있다’ 라고 응답한 교육행정직공무원이 49명(15.0%)으로 조사되었다. 향후 다문화 관련 업무를 수행하면서 문제가 생겼거나 불편했던 사항들에 대한 구체적인 사례를 조사하여 개선방안을 마련하는 것이 필요하다.

최근 3년간 근무 중 다문화 관련 교육을 이수하였는지에 대한 물음에 ‘있다’ 라고 응답한 교육행정직공무원이 72명(22.0%), ‘없다’ 라고 대답한 교육행정직공무원이 255명(78.0%)으로 교육행정직공무원 대상으로 다문화교육에 대한 관심과 지원이 보다 확대되어야 함을 알 수 있다. 다문화교육을 경험한 교육행정직공무원에게 이수 시간에 대해 설문한 결과, ‘5시간 이하’ 가 36명(50%)으로 가장 많고, ‘15시간 초과’ 가 6명(8.3%)로 가장 적었다. 이들은 3년간 평균 8.9시간을 이수하여 다문화교육에 참여하더라도 단시간적이고 일회성으로 그쳤다는 것을 알 수 있다.

다문화교육 내용의 효과성에 대해 묻는 질문에는 ‘도움이 된다’ 라고 응답한 교육행정직공무원이 311명(95.1%), ‘도움이 되지 않는다’ 라고 응답한 교육행정직공무원이 16명(4.9%)으로 조사되었다. 다문화교육을 이수한 교육행정직공무원이 22%에 불과하나 95.1%의 교육행정직공무원은 다문화교육 내용(다문화사회 이해, 다문화정책교육, 문화다양성교육, 국제이해교육, 세계시민교육 등)이 다문화 구성원을 이해하고, 상호문화역량을 향상시키는데 도움이 된다고 응답하였다. 다문화교육을 통해 상호문화역량이 향상되도록 연수 시 상호문화성을 반영한 다양한 다문화교육 내용의 확대가 필요함을 확인하였다.

다문화교육 및 상호문화 인식 개선의 필요성을 물어본 결과 ‘필요하다’ 라고 응답한 교육행정직공무원이 310명(94.8%), ‘필요하지 않다’ 라고 응답한 교육행정직공무원이 17명(5.2%)으로 조사되었다. 상호문화역량과 교육행정서비스의 연계성이 있는지를 묻는 질문에는 ‘있다’ 라고 응답한 교육행정직공무원이 298명(91.1%), ‘없다’ 라고 응답한 교육행정직공무원이 29명(8.9%)이다. 90% 이상의 교육행정직공무원이 다문화 교육 및 상호문화 인식 개선이 필요하고, 상호문화역량과 교육행정서비스가 연계되는 것으로 응답하였다. 교

육행정직공무원 스스로 다문화 교육현장에 맞는 상호문화 인식 개선과 상호문화역량 강화가 필요함을 느끼고 있으며, 상호문화역량 강화가 질 높은 교육행정서비스와 연결되어 있다는 것을 인식하고 있었다.

미디어를 통한 다문화 프로그램이 상호문화 인식 개선 및 상호문화역량 향상에 도움이 되는지를 물어본 결과 ‘도움이 된다’ 라고 응답한 교육행정직공무원이 299명(91.4%), ‘도움이 되지 않는다’ 라고 응답한 교육행정직공무원이 28명(8.6%)으로 조사되었다. 국민들의 다문화 수용성 향상을 위해 정부와 언론 차원에서 미디어를 통한 다문화 프로그램을 개발하고 방영할 필요가 있다. 상호문화교육 대상을 묻는 질문에는 ‘전체 공무원’ 이라고 응답한 교육행정직공무원이 258명(78.9%), ‘다문화 업무를 수행하는 공무원’ 이라고 응답한 교육행정직공무원은 69명(21.1%)으로 조사되어 향후 상호문화교육 대상이 전체 공무원을 대상으로 이루어져야 함을 알 수 있다.

3개 이내 복수응답으로 상호문화연수 시 희망하는 교육 프로그램을 묻는 질문에는 ‘상호문화이해(다문화사회의 이해와 인식 개선 등)’ 가 280명(28.8%)으로 가장 많았고, ‘의사소통 활성화(공감대 형성과 갈등관리 등)’ 가 257명(26.4%), ‘상호문화정책(다문화정책 현황 및 이해교육 등)’ 이 156명(16.0%), ‘다문화 선진지 견학(현장학습, 다문화 체험 등)’ 이 151명(15.5%), ‘인권 증진교육(문화다양성과 인권, 인권 감수성 훈련 등)’ 이 127명(13.0%), ‘기타’ 가 3명(0.3%)으로 조사되었다. 기타 의견으로 다문화 관련 업무 시 필요한 상용 회화 등 언어교육을 희망하였다.

## 2.3. 인구통계학적 특성에 따른 분석

개인적 특성과 관련되는 외국어사용능력과 해외여행 경험 등이 상호문화 인식에 차이가 있다고 하였다(김옥순, 2008b). 이에 교육행정직공무원의 인구통계학적 특성에 따른 상호문화감수성과 상호문화역량의 차이를 살펴보고자 분석하였다. 인구통계학적 특성에 따른 분석에 있어 문항별 분석 양이 많았

다. 이에 T-test와 일원배치 분산분석 결과 유의미한 차이를 보이고, 질적연구에 반영되는 항목 위주로 분석결과를 기술하였다.

### 2.3.1. 외국어사용능력에 따른 분석

교육행정직공무원의 외국어사용능력에 따른 상호문화감수성 평균 차이를 알아보기 위해 일원배치 분산분석을 실시하였으며 다음 <표 4-4>와 같다. 분석결과, 상호문화감수성은 상호작용참여도에서 외국어사용능력에 대해 유의한 차이를 보였다( $p<.001$ ). 사후검증결과, ‘중급·고급’ 과 ‘초급’, ‘전혀못함’ 간의 상호작용참여도 평균 차이가 나타났다. ‘중급·고급’의 평균은 3.685점으로 ‘초급’의 평균 3.338점, ‘전혀못함’의 평균 3.103점 보다 외국어사용능력에 대한 평균 점수가 상대적으로 높은 차이를 보였다.

그리고 상호작용자신도에서 외국어사용능력이 유의한 차이를 보였다( $p<.001$ ). 사후검증결과, ‘중급·고급’ 과 ‘초급’, ‘전혀못함’ 간의 상호작용자신도 평균 차이가 나타났다. ‘중급·고급’의 평균은 3.305점으로 ‘초급’의 평균 2.929점, ‘전혀못함’의 평균 2.784점 보다 외국어사용능력에 대한 평균 점수가 상대적으로 높은 차이를 보였다.

또한 상호작용주의도에서 외국어사용능력에 대해 유의한 차이를 보였다( $p<.05$ ). 사후검증결과, ‘중급·고급’ 과 ‘전혀못함’ 간의 상호작용주의도 평균 차이가 나타났다. ‘중급·고급’의 평균은 3.636점으로 ‘전혀못함’의 평균 3.284점 보다 외국어사용능력에 대한 평균 점수가 상대적으로 높은 차이를 보였다. 즉 외국어사용능력이 ‘중급·고급’인 교육행정직공무원이 ‘초급’ 과 ‘전혀못함’ 보다 상호작용참여도와 상호작용자신도에서 높고, 상호작용주의도에서는 ‘중급·고급’이 ‘전혀못함’ 보다 높은 것으로 나타났다.

<표 4-4> 외국어사용능력에 따른 상호문화감수성 비교분석

변수	외국어사용능력	인원	평균	표준편차	F	p (scheffe)
상호문화감수성	전혀못함 <sup>a</sup>	37	3.392	.3957	6.870	.001
	초급 <sup>b</sup>	231	3.500	.4233		
	중급·고급 <sup>c</sup>	59	3.703	.528		
상호작용참여도	전혀못함 <sup>a</sup>	37	3.103	.739	10.335	.000 (a,b<c)
	초급 <sup>b</sup>	231	3.338	.627		
	중급·고급 <sup>c</sup>	59	3.685	.678		
문화차이존중도	전혀못함 <sup>a</sup>	37	3.750	.437	.533	.587 (n.s.)
	초급 <sup>b</sup>	231	3.803	.493		
	중급·고급 <sup>c</sup>	59	3.856	.556		
상호작용자신도	전혀못함 <sup>a</sup>	37	2.784	.556	9.711	.000 (a,b<c)
	초급 <sup>b</sup>	231	2.929	.630		
	중급·고급 <sup>c</sup>	59	3.305	.782		
상호작용향유도	전혀못함 <sup>a</sup>	37	4.041	.660	.163	.850 (n.s.)
	초급 <sup>b</sup>	231	3.994	.587		
	중급·고급 <sup>c</sup>	59	4.034	.724		
상호작용주의도	전혀못함 <sup>a</sup>	37	3.284	.712	3.634	.027 (a<c)
	초급 <sup>b</sup>	231	3.435	.610		
	중급·고급 <sup>c</sup>	59	3.636	.770		

교육행정직공무원의 외국어사용능력에 따른 상호문화역량 평균 차이를 알아보기 위해 일원배치 분산분석을 실시하였으며 다음 <표 4-5>와 같다. 분석 결과, 상호문화역량은 의사소통역량에서 유의한 차이를 보였다(p<.001). 사후 검증결과, ‘중급·고급’과 ‘초급’, ‘초급’과 ‘전혀못함’ 간의 의사소통역량 평균 차이가 나타났다. ‘중급·고급’의 평균은 3.916점으로 ‘초급’의 평균 3.468점, ‘전혀못함’의 평균 3.196점 보다 외국어사용능력에 대한 평균 점수가 상대적으로 높은 차이를 보였다.

갈등관리역량에서도 유의한 차이를 보였다(p<.05). 사후검증결과, ‘중급·고급’과 ‘초급’, ‘전혀못함’ 간의 갈등관리역량 평균 차이가 나타났다.

‘중급·고급’의 평균은 4.038점으로 ‘초급’의 평균 3.843점, ‘전혀못함’의 평균 3.716점 보다 외국어사용능력에 대한 평균 점수가 상대적으로 높은 차이를 보였다.

성찰역량에서도 유의한 차이를 보였다( $p < .001$ ). 사후검증결과, ‘중급·고급’과 ‘초급’, ‘전혀못함’ 간의 성찰역량 평균 차이가 나타났다. ‘중급·고급’의 평균은 3.919점으로 ‘초급’의 평균 3.642점, ‘전혀못함’의 평균 3.600점 보다 외국어사용능력에 대한 평균 점수가 상대적으로 높은 차이를 보였다. 즉 외국어사용능력이 ‘중급·고급’인 교육행정직공무원이 의사소통역량에서는 ‘초급’보다 높고 ‘초급’은 ‘전혀못함’보다 높게 나타났다. 갈등관리역량과 성찰역량에서는 외국어사용능력이 ‘중급·고급’인 교육행정직공무원이 ‘초급’과 ‘전혀못함’보다 높은 것으로 나타났다.

<표 4-5> 외국어사용능력에 따른 상호문화역량 비교분석

변수	외국어사용능력	인원	평균	표준편차	F	<i>p</i> (scheffe)
상호문화역량	전혀못함 <sup>a</sup>	37	3.688	.461	12.024	.000
	초급 <sup>b</sup>	231	3.801	.382		
	중급·고급 <sup>c</sup>	59	4.056	.458		
존중역량	전혀못함 <sup>a</sup>	37	4.238	.529	1.020	.362 (n.s.)
	초급 <sup>b</sup>	231	4.252	.502		
	중급·고급 <sup>c</sup>	59	4.353	.489		
의사소통역량	전혀못함 <sup>a</sup>	37	3.196	.610	24.261	.000 (a<b<c)
	초급 <sup>b</sup>	231	3.468	.487		
	중급·고급 <sup>c</sup>	59	3.916	.641		
갈등관리역량	전혀못함 <sup>a</sup>	37	3.716	.599	4.589	.011 (a,b<c)
	초급 <sup>b</sup>	231	3.843	.526		
	중급·고급 <sup>c</sup>	59	4.038	.566		
성찰역량	전혀못함 <sup>a</sup>	37	3.600	.620	7.841	.000 (a,b<c)
	초급 <sup>b</sup>	231	3.642	.466		
	중급·고급 <sup>c</sup>	59	3.919	.546		

### 2.3.2. 해외여행 횟수에 따른 분석

교육행정직공무원의 해외여행 횟수에 따른 상호문화감수성 평균 차이를 알아보기 위해 일원배치 분산분석을 실시하였으며 다음 <표 4-6>과 같다. 분석 결과, 상호문화감수성은 상호작용참여도에서 해외여행 횟수에 대해 유의한 차이를 보였다( $p < .01$ ). 사후검증결과, ‘10회 이상’ 과 ‘5회 미만’ 간의 상호작용참여도 평균 차이가 나타났다. ‘10회 이상’의 평균은 3.670점으로 ‘5회 미만’의 평균 3.310점보다 해외여행 횟수에 대한 평균 점수가 상대적으로 높은 차이를 보였다.

그리고 상호작용자신도에서 해외여행 횟수에 대해 유의한 차이를 보였다( $p < .001$ ). 사후검증결과, ‘10회 이상’ 과 ‘5회 이상~10회 미만’, ‘5회 미만’ 간의 상호작용자신도 평균 차이가 나타났다. ‘10회 이상’의 평균은 3.375점으로 ‘5회 이상~10회 미만’의 평균 2.998점, ‘5회 미만’의 평균 2.888점 보다 해외여행 횟수에 대한 평균 점수가 상대적으로 높은 차이를 보였다. 즉 해외여행 횟수가 ‘10회 이상’인 교육행정직공무원이 ‘5회 미만’ 보다 상호작용참여도와 상호작용자신도에서 높은 것으로 나타났다.

<표 4-6> 해외여행 횟수에 따른 상호문화감수성 비교분석

변수	해외여행횟수	인원	평균	표준편차	F	$p$ (scheffe)
상호문화감수성	5회 미만 <sup>a</sup>	189	3.481	.434	4.941	.008
	5회이상~10회 미만 <sup>b</sup>	98	3.525	.451		
	10회 이상 <sup>c</sup>	40	3.724	.468		
상호작용참여도	5회 미만 <sup>a</sup>	189	3.310	.652	4.907	.008 (a<c)
	5회이상~10회 미만 <sup>b</sup>	98	3.376	.640		
	10회 이상 <sup>c</sup>	40	3.670	.744		
문화차이존중도	5회 미만 <sup>a</sup>	189	3.788	.502	.654	.521 (n.s.)
	5회이상~10회 미만 <sup>b</sup>	98	3.809	.506		
	10회 이상 <sup>c</sup>	40	3.888	.460		

변수	해외여행횟수	인원	평균	표준편차	F	p (scheffe)
상호작용자신도	5회 미만 <sup>a</sup>	189	2.888	.660	9.233	.000 (a,b<c)
	5회이상~10회 미만 <sup>b</sup>	98	2.998	.609		
	10회 이상 <sup>c</sup>	40	3.375	.730		
상호작용항유도	5회 미만 <sup>a</sup>	189	3.995	.612	.677	.509 (n.s.)
	5회이상~10회 미만 <sup>b</sup>	98	3.985	.628		
	10회 이상 <sup>c</sup>	40	4.113	.646		
상호작용주의도	5회 미만 <sup>a</sup>	189	3.426	.644	.850	.429 (n.s.)
	5회이상~10회 미만 <sup>b</sup>	98	3.459	.653		
	10회 이상 <sup>c</sup>	40	3.575	.739		

교육행정직공무원의 해외여행 횟수에 따른 상호문화역량의 평균 차이를 알아보기 위해 일원배치 분산분석을 실시하였으며 다음 <표 4-7>과 같다. 분석 결과, 상호문화역량은 존중역량에서 유의한 차이를 보였다(p<.05). 사후검증결과, ‘5회 이상~10회 미만’ 과 ‘5회 미만’ 간의 존중역량 평균 차이가 나타났다. ‘5회 이상~10회 미만’ 의 평균은 4.369점으로 ‘5회 미만’ 의 평균 4.210점보다 존중역량에 대한 평균 점수가 상대적으로 높은 차이를 보였다. 즉 해외여행 횟수가 ‘5회 이상~10회 미만’ 인 교육행정직공무원이 ‘5회 미만’ 보다 존중역량에서 높은 것으로 나타났다.

<표 4-7> 해외여행 횟수에 따른 상호문화역량 비교분석

변수	해외여행횟수	인원	평균	표준편차	F	p (scheffe)
상호문화역량	5회 미만 <sup>a</sup>	189	3.783	.432	3.527	.031
	5회이상~10회 미만 <sup>b</sup>	98	3.890	.399		
	10회 이상 <sup>c</sup>	40	3.938	.375		

변수	해외여행횟수	인원	평균	표준편차	F	p (scheffe)
존중역량	5회 미만 <sup>a</sup>	189	4.210	.507	3.405	.034 (a<b)
	5회이상~10회 미만 <sup>b</sup>	98	4.369	.475		
	10회 이상 <sup>c</sup>	40	4.300	.516		
의사소통역량	5회 미만 <sup>a</sup>	189	3.464	.586	2.361	.096 (n.s.)
	5회이상~10회 미만 <sup>b</sup>	98	3.564	.512		
	10회 이상 <sup>c</sup>	40	3.656	.598		
갈등관리역량	5회 미만 <sup>a</sup>	189	3.823	.575	1.777	.171 (n.s.)
	5회이상~10회 미만 <sup>b</sup>	98	3.890	.529		
	10회 이상 <sup>c</sup>	40	3.994	.444		
성찰역량	5회 미만 <sup>a</sup>	189	3.637	.517	2.370	.095 (n.s.)
	5회이상~10회 미만 <sup>b</sup>	98	3.737	.507		
	10회 이상 <sup>c</sup>	40	3.800	.477		

### 2.3.3. 다른 문화권 사람과의 생활경험에 따른 분석

교육행정직공무원의 다른 문화권 사람과의 생활경험에 따른 상호문화감수성에 대한 평균 차이를 구하기 위해 T-test를 실시하였으며 다음 <표 4-8>과 같다. 상호문화감수성의 평균 차이를 검증한 결과, ‘없다’ 평균은 3.485점, ‘있다’ 평균은 3.652점으로 나타나 통계적으로 유의한 차이를 보였다( $p<.05$ ). 상호문화감수성의 하위요소인 상호작용참여도의 평균 차이를 검증한 결과, ‘없다’ 평균은 3.302점, ‘있다’ 평균은 3.605점으로 나타나 통계적으로 유의한 차이를 보였다( $p<.01$ ). 그리고 상호작용자신도에서 ‘없다’ 평균은 2.899점, ‘있다’ 평균은 3.244점으로 나타나 통계적으로 유의한 차이를 보였다( $p<.001$ ). 즉 다른 문화권 사람과의 생활경험이 ‘있다’ 고 응답한 교육행정직공무원이 ‘없다’ 고 응답한 교육행정직공무원에 비해 상호문화감수성, 상호작용참여도, 상호작용자신도가 높았다.

〈표 4-8〉 타문화권 사람과의 생활경험에 따른 상호문화감수성 비교분석

변수	경험여부	인원	평균	표준편차	t	p
상호문화감수성	없다	250	3.485	.410	-2.510	.014
	있다	77	3.652	.540		
상호작용참여도	없다	250	3.302	.617	-3.149	.002
	있다	77	3.605	.771		
문화차이존중도	없다	250	3.814	.501	.485	.628
	있다	77	3.783	.489		
상호작용자신도	없다	250	2.899	.600	-3.459	.000
	있다	77	3.244	.808		
상호작용향유도	없다	250	3.988	.613	-.951	.342
	있다	77	4.065	.646		
상호작용주의도	없다	250	3.420	.612	-1.489	.139
	있다	77	3.565	.784		

교육행정직공무원의 다른 문화권 사람과의 생활경험에 따른 상호문화역량에 대한 평균과 표준편차를 구하기 위해 T-test를 실시하였으며 다음 〈표 4-9〉와 같다. 상호문화역량의 하위요소인 의사소통역량의 평균 차이를 검증한 결과, ‘없다’ 평균은 3.480점, ‘있다’ 평균은 3.640점으로 나타나 통계적으로 유의한 차이를 보였다( $p < .05$ ). 즉 다른 문화권 사람과의 생활경험이 ‘있다’ 고 응답한 교육행정직공무원이 ‘없다’ 고 응답한 교육행정직공무원에 비해 의사소통역량이 높았다.

〈표 4-9〉 타문화권 사람과의 생활경험에 따른 상호문화역량 비교분석

변수	경험여부	인원	평균	표준편차	t	p
상호문화역량	없다	250	3.810	.427	-1.917	.056
	있다	77	3.914	.383		

변수	경험여부	인원	평균	표준편차	t	p
존중역량	없다	250	4.259	.513	-.603	.547
	있다	77	4.299	.470		
의사소통역량	없다	250	3.480	.559	-2.165	.031
	있다	77	3.640	.587		
갈등관리역량	없다	250	3.837	.559	-1.604	.110
	있다	77	3.951	.503		
성찰역량	없다	250	3.662	.520	-1.564	.119
	있다	77	3.766	.473		

#### 2.3.4. 학창시절 다른 문화권 친구와의 활동 경험에 따른 분석

교육행정직공무원의 학창시절 다른 문화권 사람과의 활동 경험에 따른 상호문화감수성에 대한 평균 차이를 구하기 위해 T-test를 실시하였으며 다음 <표 4-10>과 같다. 상호문화감수성의 평균 차이를 검증한 결과, ‘없다’ 평균은 3.492점, ‘있다’ 평균은 3.710점으로 나타나 통계적으로 유의한 차이를 보였다( $p < .01$ ). 상호문화감수성의 하위요소인 상호작용참여도의 평균 차이를 검증한 결과, ‘없다’ 평균은 3.332점, ‘있다’ 평균은 3.617점으로 나타나 통계적으로 유의한 차이를 보였다( $p < .01$ ). 그리고 상호작용자신도에서 ‘없다’ 평균은 2.921점, ‘있다’ 평균은 3.323점으로 나타나 통계적으로 유의한 차이를 보였다( $p < .001$ ). 또한 상호작용주의도에서 ‘없다’ 평균은 3.418점, ‘있다’ 평균은 3.667점으로 나타나 통계적으로 유의한 차이를 보였다( $p < .05$ ). 즉 학창시절 다른 문화권 사람과의 활동 경험이 ‘있다’ 고 응답한 교육행정직공무원이 ‘없다’ 고 응답한 교육행정직공무원에 비해 상호감수성, 상호작용참여도, 상호작용자신도, 상호작용주의도가 높았다.

<표 4-10> 학창시절 타문화권 친구와의 활동 경험에 따른 상호문화감수성 비교분석

변수	경험여부	인원	평균	표준편차	t	p
상호문화감수성	없다	279	3.492	.430	-3.144	.002
	있다	48	3.710	.513		
상호작용참여도	없다	279	3.332	.634	-2.755	.006
	있다	48	3.617	.805		
문화차이존중도	없다	279	3.796	.508	.952	.342
	있다	48	3.870	.431		
상호작용자신도	없다	279	2.921	.639	-3.923	.000
	있다	48	3.323	.747		
상호작용향유도	없다	279	3.995	.600	-.807	.420
	있다	48	4.073	.729		
상호작용주의도	없다	279	3.418	.638	-2.440	.015
	있다	48	3.667	.739		

교육행정직공무원의 학창시절 다른 문화권 사람과의 활동 경험에 따른 상호문화역량에 대한 평균 차이를 구하기 위해 T-test를 실시하였으며 다음 <표 4-11>과 같다. 상호문화역량의 평균 차이를 검증한 결과, ‘없다’ 평균은 3.806점, ‘있다’ 평균은 3.996점으로 나타나 통계적으로 유의한 차이를 보였다( $p < .01$ ). 상호문화역량의 하위요소인 의사소통역량의 평균 차이를 검증한 결과, ‘없다’ 평균은 3.464점, ‘있다’ 평균은 3.828점으로 나타나 통계적으로 유의한 차이를 보였다( $p < .001$ ). 갈등관리역량에서 ‘없다’ 평균은 3.839점, ‘있다’ 평균은 4.010점으로 나타나 통계적으로 유의한 차이를 보였다( $p < .05$ ). 즉 학창시절 다른 문화권 사람과의 활동 경험이 ‘있다’ 고 응답한 교육행정직공무원이 ‘없다’ 고 응답한 교육행정직공무원에 비해 상호문화역량, 의사소통역량, 갈등관리역량이 높았다.

〈표 4-11〉 학창시절 타문화권 친구와의 활동 경험에 따른 상호문화역량 비교분석

변수	경험여부	인원	평균	표준편차	t	p
상호문화역량	없다	279	3.806	.420	-2.931	.004
	있다	48	3.996	.380		
존중역량	없다	279	4.258	.515	-.905	.366
	있다	48	4.329	.420		
의사소통역량	없다	279	3.464	.546	-4.198	.000
	있다	48	3.828	.604		
갈등관리역량	없다	279	3.839	.546	-2.014	.045
	있다	48	4.010	.546		
성찰역량	없다	279	3.665	.517	-1.915	.056
	있다	48	3.817	.452		

## 2.4. 상호문화 경험 특성에 따른 분석

상호문화 경험이 많을수록 인종적·문화적 다양성에 대해 적극적으로 공감하고 이해하는 태도를 보이며(김수라, 2010), 다른 문화권 사람들과의 소통 경험 및 다른 문화간의 직·간접경험 등에 의해 상호문화 인식이 향상된다고 하였다(Bennett, 1993). 이에 교육행정직공무원의 상호문화 경험 특성에 따른 상호문화감수성과 상호문화역량의 차이를 살펴보고자 분석하였다. 상호문화 경험 특성에 따른 분석에 있어 문항별 분석 양이 많았다. 이에 T-test와 일원 배치 분산분석 결과 유의미한 차이를 보이고, 질적연구에 반영되는 항목 위주로 분석결과를 기술하였다.

### 2.4.1. 다문화학교 근무 경험에 따른 분석

교육행정직공무원의 다문화학교 근무 경험에 따른 상호문화감수성과 상호문화역량에 대한 평균 차이를 구하기 위해 T-test를 실시하였으며 다음 〈표 4-12〉

<표 4-13>과 같다. 분석 결과, 다문화학교 근무 경험이 ‘없다’와 ‘있다’ 간에는 모든 하위 항목에 대하여 차이가 없는 것으로 나타났다. 이는 다문화학교 근무 경험이 소수(8.6%)이기에 차이를 나타내지 않는 것으로 판단된다.

<표 4-12> 다문화학교 근무 경험에 따른 상호문화감수성 비교분석

변수	경험여부	인원	평균	표준편차	t	p
상호문화감수성	없다	299	3.518	.444	-.812	.418
	있다	28	3.590	.498		
상호작용참여도	없다	299	3.367	.657	-.631	.528
	있다	28	3.450	.790		
문화차이존중도	없다	299	3.808	.500	.132	.895
	있다	28	3.795	.486		
상호작용자신도	없다	299	2.962	.658	-1.569	.118
	있다	28	3.170	.776		
상호작용향유도	없다	299	4.005	.629	-.105	.917
	있다	28	4.018	.535		
상호작용주의도	없다	299	3.448	.667	-.535	.593
	있다	28	3.518	.569		

<표 4-13> 다문화학교 근무 경험에 따른 상호문화역량 비교분석

변수	경험여부	인원	평균	표준편차	t	p
상호문화역량	없다	299	3.828	.410	-.862	.389
	있다	28	3.900	.507		
존중역량	없다	299	4.260	.507	-1.055	.292
	있다	28	4.364	.450		
의사소통역량	없다	299	3.511	.565	-.697	.486
	있다	28	3.589	.613		
갈등관리역량	없다	299	3.857	.546	-.742	.458
	있다	28	3.938	.580		
성찰역량	없다	299	3.685	.487	-.159	.875
	있다	28	3.707	.725		

## 2.4.2. 다문화학교 근무 의향에 따른 분석

교육행정직공무원의 다문화학교 근무 의향에 따른 상호문화감수성에 대한 평균과 표준편차를 구하기 위해 T-test를 실시하였으며 다음 <표 4-14>와 같다. 분석 결과, 상호문화감수성 및 모든 하위 항목에 대하여 차이가 있는 것으로 나타났다.

상호문화감수성의 평균 차이를 검증한 결과, ‘없다’ 평균은 3.298점, ‘있다’ 평균은 3.662점으로 나타나 통계적으로 유의한 차이를 보였다( $p < .001$ ). 상호문화감수성의 하위요소인 상호작용참여도의 평균 차이를 검증한 결과, ‘없다’ 평균은 3.082점, ‘있다’ 평균은 3.552점으로 나타나 통계적으로 유의한 차이를 보였다( $p < .001$ ). 문화차이존중도에서 ‘없다’ 평균은 3.649점, ‘있다’ 평균은 3.903점으로 나타나 통계적으로 유의한 차이를 보였다( $p < .001$ ). 상호작용자신도에서 ‘없다’ 평균은 2.728점, ‘있다’ 평균은 3.134점으로 나타나 통계적으로 유의한 차이를 보였다( $p < .001$ ). 상호작용향유도의 평균 차이를 검증한 결과, ‘없다’ 평균은 3.827점, ‘있다’ 평균은 4.116점으로 나타나 통계적으로 유의한 차이를 보였다( $p < .001$ ). 또한 상호작용주의도의 평균 차이를 검증한 결과, ‘없다’ 평균은 3.206점, ‘있다’ 평균은 3.606점으로 나타나 통계적으로 유의한 차이를 보였다( $p < .001$ ). 즉 다문화학교 근무 의향이 ‘있다’ 고 응답한 교육행정직공무원이 ‘없다’ 고 응답한 교육행정직공무원에 비해 상호문화감수성, 상호작용참여도, 문화차이존중도, 상호작용자신도, 상호작용향유도, 상호작용주의도가 높았다.

<표 4-14> 다문화학교 근무 의향에 따른 상호문화감수성 비교분석

변수	의향여부	인원	평균	표준편차	t	p
상호문화감수성	없다	124	3.298	.379	-7.723	.000
	있다	203	3.662	.433		
상호작용참여도	없다	124	3.082	.601	-6.550	.000
	있다	203	3.552	.645		

변수	의향여부	인원	평균	표준편차	t	p
문화차이존중도	없다	124	3.649	.490	-4.603	.000
	있다	203	3.903	.479		
상호작용자신도	없다	124	2.728	.611	-5.563	.000
	있다	203	3.134	.659		
상호작용향유도	없다	124	3.827	.647	-4.192	.000
	있다	203	4.116	.578		
상호작용주의도	없다	124	3.206	.634	-5.575	.000
	있다	203	3.606	.627		

교육행정직공무원의 다문화학교 근무 의향에 따른 상호문화역량에 대한 평균 차이를 구하기 위해 T-test를 실시하였으며 다음 <표 4-15>와 같다. 분석 결과, 상호문화역량 및 모든 하위 항목에 대하여 차이가 있는 것으로 나타났다.

상호문화역량의 평균 차이를 검증한 결과, ‘없다’ 평균은 3.677점, ‘있다’ 평균은 3.931점으로 나타나 통계적으로 유의한 차이를 보였다( $p < .001$ ). 상호문화역량의 하위요소인 존중역량의 평균 차이를 검증한 결과, ‘없다’ 평균은 4.111점, ‘있다’ 평균은 4.365점으로 나타나 통계적으로 유의한 차이를 보였다( $p < .001$ ). 의사소통역량의 평균 차이를 검증한 결과, ‘없다’ 평균은 3.400점, ‘있다’ 평균은 3.590점으로 나타나 통계적으로 유의한 차이를 보였다( $p < .01$ ). 갈등관리역량의 평균 차이를 검증한 결과, ‘없다’ 평균은 3.682점, ‘있다’ 평균은 3.975점으로 나타나 통계적으로 유의한 차이를 보였다( $p < .001$ ). 또한 성찰역량의 평균 차이를 검증한 결과, ‘없다’ 평균은 3.515점, ‘있다’ 평균은 3.792점으로 나타나 통계적으로 유의한 차이를 보였다( $p < .001$ ). 즉 다문화학교 근무 의향이 ‘있다’ 고 응답한 교육행정직공무원이 ‘없다’ 고 응답한 교육행정직공무원에 비해 상호문화역량, 존중역량, 의사소통역량, 갈등관리역량, 성찰역량이 높았다.

〈표 4-15〉 다문화학교 근무 의향에 따른 상호문화역량 비교분석

변수	의향여부	인원	평균	표준편차	t	p
상호문화역량	없다	124	3.677	.350	-5.552	.000
	있다	203	3.931	.429		
존중역량	없다	124	4.111	.461	-4.651	.000
	있다	203	4.365	.503		
의사소통역량	없다	124	3.400	.498	-2.977	.003
	있다	203	3.590	.598		
갈등관리역량	없다	124	3.682	.505	-4.866	.000
	있다	203	3.975	.544		
성찰 역량	없다	124	3.515	.456	-4.939	.000
	있다	203	3.792	.514		

#### 2.4.3. 근무기관 다문화활동에 따른 분석

교육행정직공무원의 근무기관 다문화활동에 따른 상호문화감수성에 대한 평균 차이를 구하기 위해 T-test를 실시하였으며 다음 〈표 4-16〉과 같다. 상호문화감수성의 평균 차이를 검증한 결과, ‘없다’ 평균은 3.481점, ‘있다’ 평균은 3.606점으로 나타나 통계적으로 유의한 차이를 보였다( $p < .05$ ). 상호문화감수성의 하위요소인 상호작용참여도의 평균 차이를 검증한 결과, ‘없다’ 평균은 3.320점, ‘있다’ 평균은 3.474점으로 나타나 통계적으로 유의한 차이를 보였다( $p < .05$ ). 그리고 상호작용향유도의 평균 차이를 검증한 결과, ‘없다’ 평균은 3.944점, ‘있다’ 평균은 4.123점으로 나타나 통계적으로 유의한 차이를 보였다( $p < .05$ ). 즉 근무기관의 다문화활동이 ‘있다’ 고 응답한 교육행정직공무원이 ‘없다’ 고 응답한 교육행정직공무원에 비해 상호문화감수성, 상호작용참여도, 상호작용향유도가 높았다.

<표 4-16> 근무기관 다문화활동에 따른 상호문화감수성 비교분석

변수	활동여부	인원	평균	표준편차	t	p
상호문화감수성	없다	213	3.481	.443	-2.422	.016
	있다	114	3.606	.451		
상호작용참여도	없다	213	3.320	.655	-1.989	.048
	있다	114	3.474	.683		
문화차이존중도	없다	213	3.769	.500	-1.884	.061
	있다	114	3.877	.488		
상호작용자신도	없다	213	2.964	.666	-.609	.543
	있다	114	3.011	.679		
상호작용향유도	없다	213	3.944	.627	-2.508	.013
	있다	114	4.123	.593		
상호작용주의도	없다	213	3.406	.652	-1.809	.071
	있다	114	3.544	.664		

교육행정직공무원의 근무기관 다문화활동에 따른 상호문화역량에 대한 평균 차이를 구하기 위해 T-test를 실시하였으며 다음 <표 4-17>과 같다. 상호문화역량의 평균 차이를 검증한 결과, ‘없다’ 평균은 3.783점, ‘있다’ 평균은 3.931점으로 나타나 통계적으로 유의한 차이를 보였다( $p < .01$ ). 상호문화역량의 하위요소인 존중역량의 평균 차이를 검증한 결과, ‘없다’ 평균은 4.201점, ‘있다’ 평균은 4.395점으로 나타나 통계적으로 유의한 차이를 보였다( $p < .01$ ). 갈등관리역량의 평균 차이를 검증한 결과, ‘없다’ 평균은 3.804점, ‘있다’ 평균은 3.976점으로 나타나 통계적으로 유의한 차이를 보였다( $p < .01$ ). 또한 성찰역량의 평균 차이를 검증한 결과, ‘없다’ 평균은 3.639점, ‘있다’ 평균은 3.775점으로 나타나 통계적으로 유의한 차이를 보였다( $p < .05$ ). 즉 근무기관의 다문화활동이 ‘있다’ 고 응답한 교육행정직공무원이 ‘없다’ 고 응답한 교육행정직공무원에 비해 상호문화역량, 존중역량, 갈등관리역량, 성찰역량이 높았다.

〈표 4-17〉 근무기관 다문화활동에 따른 상호문화역량 비교분석

변수	활동여부	인원	평균	표준편차	t	p
상호문화역량	없다	213	3.783	.413	-3.085	.002
	있다	114	3.931	.414		
존중역량	없다	213	4.201	.507	-3.376	.001
	있다	114	4.395	.470		
의사소통역량	없다	213	3.486	.555	-1.378	.169
	있다	114	3.577	.591		
갈등관리역량	없다	213	3.804	.544	-2.729	.007
	있다	114	3.976	.540		
성찰역량	없다	213	3.639	.480	-2.311	.021
	있다	114	3.775	.555		

#### 2.4.4. 다문화가정 지원 경험에 따른 분석

교육행정직공무원의 다문화가정 지원 경험에 따른 상호문화감수성에 대한 평균 차이를 구하기 위해 T-test를 실시하였으며 다음 〈표 4-18〉과 같다. 상호문화감수성의 평균 차이를 검증한 결과, ‘없다’ 평균은 3.488점, ‘있다’ 평균은 3.646점으로 나타나 통계적으로 유의한 차이를 보였다( $p < .01$ ). 상호문화감수성의 하위요소인 상호작용참여도의 평균 차이를 검증한 결과, ‘없다’ 평균은 3.298점, ‘있다’ 평균은 3.630점으로 나타나 통계적으로 유의한 차이를 보였다( $p < .001$ ). 상호작용주의도에서 ‘없다’ 평균은 3.41점, ‘있다’ 평균은 3.600점으로 나타나 통계적으로 유의한 차이를 보였다( $p < .05$ ). 즉 다문화가정 지원 경험이 ‘있다’ 고 응답한 교육행정직공무원이 ‘없다’ 고 응답한 교육행정직공무원에 비해 상호문화감수성, 상호작용참여도, 상호작용주의도가 높았다.

〈표 4-18〉 다문화가정 지원 경험에 따른 상호문화감수성 비교분석

변수	경험여부	인원	평균	표준편차	t	p
상호문화감수성	없다	252	3.488	.440	-2.701	.007
	있다	75	3.646	.458		
상호작용참여도	없다	252	3.298	.652	-3.854	.000
	있다	75	3.630	.663		
문화차이존중도	없다	252	3.798	.504	-.596	.552
	있다	75	3.837	.480		
상호작용자신도	없다	252	2.947	.661	-1.622	.106
	있다	75	3.090	.691		
상호작용향유도	없다	252	3.986	.629	-1.069	.286
	있다	75	4.073	.591		
상호작용주의도	없다	252	3.411	.655	-2.199	.029
	있다	75	3.600	.652		

교육행정직공무원의 다문화가정 지원 경험에 따른 상호문화역량에 대한 평균 차이를 구하기 위해 T-test를 실시하였으며 다음 〈표 4-19〉와 같다. 상호문화역량의 평균 차이를 검증한 결과, ‘없다’ 평균은 3.806점, ‘있다’ 평균은 3.930점으로 나타나 통계적으로 유의한 차이를 보였다( $p < .05$ ). 상호문화역량의 하위요소인 의사소통역량의 평균 차이를 검증한 결과, ‘없다’ 평균은 3.486점, ‘있다’ 평균은 3.577점으로 나타났으며, 이는 통계적으로 유의한 차이를 보였다( $p < .05$ ). 즉 다문화가정 지원 경험이 ‘있다’ 고 응답한 교육행정직공무원이 ‘없다’ 고 응답한 교육행정직공무원에 비해 상호문화역량, 의사소통역량이 높았다.

〈표 4-19〉 다문화가정 지원 경험에 따른 상호문화역량 비교분석

변수	경험여부	인원	평균	표준편차	t	p
상호문화역량	없다	252	3.806	.411	-2.277	.023
	있다	75	3.930	.434		
존중역량	없다	252	4.201	.507	-1.962	.051
	있다	75	4.395	.470		
의사소통역량	없다	252	3.486	.555	-2.135	.034
	있다	75	3.577	.591		
갈등관리역량	없다	252	3.804	.544	-1.948	.053
	있다	75	3.976	.540		
성찰역량	없다	252	3.639	.480	-1.156	.248
	있다	75	3.775	.555		

#### 2.4.5. 다문화교육 이수 경험에 따른 분석

교육행정직공무원의 다문화교육 이수 경험에 따른 상호문화감수성에 대한 평균 차이를 구하기 위해 T-test를 실시하였으며 다음 〈표 4-20〉과 같다. 상호문화감수성의 평균 차이를 검증한 결과, ‘없다’ 평균은 3.489점, ‘있다’ 평균은 3.647점으로 나타나 통계적으로 유의한 차이를 보였다( $p < .01$ ). 상호문화감수성의 하위요소인 상호작용참여도의 평균 차이를 검증한 결과, ‘없다’ 평균은 3.323점, ‘있다’ 평균은 3.553점으로 나타나 통계적으로 유의한 차이를 보였다( $p < .05$ ). 문화차이존중도에서 ‘없다’ 평균은 3.763점, ‘있다’ 평균은 3.962점으로 나타나 통계적으로 유의한 차이를 보였다( $p < .01$ ). 즉 다문화교육 이수 경험이 ‘있다’ 고 응답한 교육행정직공무원이 ‘없다’ 고 응답한 교육행정직공무원에 비해 상호문화감수성, 상호작용참여도, 문화차이존중도가 높았다.

〈표 4-20〉 다문화교육 이수 경험에 따른 상호문화감수성 비교분석

변수	경험여부	인원	평균	표준편차	t	p
상호문화감수성	없다	255	3.489	.442	-2.662	.008
	있다	72	3.647	.456		
상호작용참여도	없다	255	3.323	.663	-2.598	.010
	있다	72	3.553	.658		
문화차이존중도	없다	255	3.763	.504	-3.033	.003
	있다	72	3.962	.443		
상호작용자신도	없다	255	2.947	.679	-1.685	.093
	있다	72	3.097	.643		
상호작용향유도	없다	255	3.988	.621	-.981	.327
	있다	72	4.069	.618		
상호작용주의도	없다	255	3.426	.658	-1.483	.139
	있다	72	3.556	.653		

교육행정직공무원의 다문화교육 이수 경험에 따른 상호문화역량에 대한 평균 차이를 구하기 위해 T-test를 실시하였으며 다음 <표 4-21>과 같다. 상호문화역량의 하위요소인 성찰역량의 평균 차이를 검증한 결과, ‘없다’ 평균은 3.657점, ‘있다’ 평균은 3.794점으로 나타나 통계적으로 유의한 차이를 보였다( $p < .05$ ). 즉 다문화교육 이수 경험이 ‘있다’ 고 응답한 교육행정직공무원이 ‘없다’ 고 응답한 교육행정직공무원에 비해 성찰역량이 높았다.

선행연구들에 따르면, 다문화교육 경험이 있는 종사자와 다문화교육 관련 연수를 실시하고 있는 조직의 종사자가 그렇지 않은 종사자에 비해 상호문화역량이 더 높은 것으로 나타났다(Mueller and Pope, 2001; Teasley et al., 2005; 최원희·최혜지·최연선, 2008; 최혜지·최연선·최원희, 2009; 김아래미·이민경, 2015). 아울러 다문화교육 여부와 더불어 다문화교육의 횟수 및 시간도 종사자의 상호문화역량 향상에 영향을 미치는 것으로 나타났다(최혜지, 2011).

<표 4-21> 다문화교육 이수 경험에 따른 상호문화역량 비교분석

변수	경험여부	인원	평균	표준편차	t	p
상호문화역량	없다	255	3.820	.432	-1.167	.244
	있다	72	3.885	.370		
존중역량	없다	255	4.249	.502	-1.294	.196
	있다	72	4.336	.503		
의사소통역량	없다	255	3.514	.573	-.231	.818
	있다	72	3.531	.557		
갈등관리역량	없다	255	3.860	.564	-.255	.799
	있다	72	3.879	.493		
성찰역량	없다	255	3.657	.526	-2.035	.043
	있다	72	3.794	.441		

#### 2.4.6. 다문화교육 및 인식 개선의 필요성에 따른 분석

교육행정직공무원의 다문화교육 및 인식 개선의 필요성에 따른 상호문화감수성의 평균 차이를 구하기 위해 T-test를 실시하였으며 다음 <표 4-22>와 같다. 상호문화감수성의 평균 차이를 검증한 결과, ‘필요하지 않다’ 평균은 3.217점, ‘필요하다’ 평균은 3.542점으로 나타나 통계적으로 유의한 차이를 보였다( $p < .01$ ). 상호문화감수성의 하위요소인 상호작용참여도의 평균 차이를 검증한 결과, ‘필요하지 않다’ 평균은 3.024점, ‘필요하다’ 평균은 3.393점으로 나타나 통계적으로 유의한 차이를 보였다( $p < .05$ ). 상호작용향유도에서 ‘필요하지 않다’ 평균은 3.588점, ‘필요하다’ 평균은 4.029점으로 나타나 통계적으로 유의한 차이를 보였다( $p < .01$ ). 상호작용주의도에서 ‘필요하지 않다’ 평균은 3.000점, ‘필요하다’ 평균은 3.479점으로 나타나 통계적으로 유의한 차이를 보였다( $p < .01$ ). 즉 다문화 교육현장에서 교육행정직공무원으로서 다문화 교육 및 상호문화 인식 개선이 ‘필요하다’ 고 응답한 교육행정직공무원이 ‘필요하지 않다’ 고 응답한 교육행정직공무원에 비해 상호문화감수성, 상호작용참여도, 상호작용향유도, 상호작용주의도가 높은 것으로 나타

났다.

<표 4-22> 다문화교육 및 인식 개선의 필요성에 따른 상호문화감수성 비교분석

변수	필요여부	인원	평균	표준편차	t	p
상호문화감수성	필요하지않다	17	3.217	.444	-2.936	.004
	필요하다	310	3.542	.444		
상호작용참여도	필요하지않다	17	3.024	.774	-2.233	.026
	필요하다	310	3.393	.658		
문화차이존중도	필요하지않다	17	3.706	.601	-.856	.393
	필요하다	310	3.812	.492		
상호작용자신도	필요하지않다	17	2.765	.652	-1.364	.174
	필요하다	310	2.992	.670		
상호작용향유도	필요하지않다	17	3.588	.537	-2.884	.004
	필요하다	310	4.029	.617		
상호작용주의도	필요하지않다	17	3.000	.707	-2.955	.003
	필요하다	310	3.479	.648		

교육행정직공무원의 다문화교육 및 인식 개선의 필요성에 따른 상호문화역량에 대한 평균 차이를 구하기 위해 T-test를 실시하였으며 다음 <표 4-23>과 같다. 상호문화역량의 평균 차이를 검증한 결과, ‘필요하지 않다’ 평균은 3.621점, ‘필요하다’ 평균은 3.846점으로 나타나 통계적으로 유의한 차이를 보였다( $p < .05$ ). 상호문화역량의 하위요소인 존중역량의 평균 차이를 검증한 결과, ‘필요하지 않다’ 평균은 4.047점, ‘필요하다’ 평균은 4.281점으로 나타나 통계적으로 유의한 차이를 보였다( $p < .05$ ). 성찰역량에서 ‘필요하지 않다’ 평균은 3.424점, ‘필요하다’ 평균은 3.701점으로 나타나 통계적으로 유의한 차이를 보였다( $p < .05$ ). 즉 다문화 교육현장에서 교육행정직공무원으로서 다문화교육 및 상호문화 인식 개선이 ‘필요하다’ 고 응답한 교육행정직공무원이 ‘필요하지 않다’ 고 응답한 교육행정직공무원에 비해 상호문화역량, 존중역량, 성찰역량이 높았다.

〈표 4-23〉 다문화교육 및 인식 개선의 필요성에 따른 상호문화역량 비교분석

변수	필요 여부	인원	평균	표준편차	t	p
상호문화역량	필요하지 않다	17	3.621	.352	-2.163	.031
	필요하다	310	3.846	.420		
존중역량	필요하지 않다	17	4.047	.378	-2.433	.025
	필요하다	310	4.281	.506		
의사소통역량	필요하지 않다	17	3.368	.567	-1.117	.265
	필요하다	310	3.526	.569		
갈등관리역량	필요하지 않다	17	3.647	.460	-1.680	.094
	필요하다	310	3.876	.551		
성찰역량	필요하지 않다	17	3.424	.538	-2.197	.029
	필요하다	310	3.701	.506		

#### 2.4.7. 상호문화역량과 교육행정서비스의 연계성에 따른 분석

교육행정직공무원의 상호문화역량과 교육행정서비스의 연계성에 따른 상호문화감수성에 대한 평균 차이를 구하기 위해 T-test를 실시하였으며 다음 〈표 4-24〉와 같다. 상호문화감수성의 평균 차이를 검증한 결과, ‘없다’ 평균은 3.213점, ‘있다’ 평균은 3.554점으로 나타나 통계적으로 유의한 차이를 보였다( $p < .001$ ). 상호문화감수성의 하위요소인 상호작용참여도의 평균 차이를 검증한 결과, ‘없다’ 평균은 3.055점, ‘있다’ 평균은 3.405점으로 나타나 통계적으로 유의한 차이를 보였다( $p < .05$ ). 문화차이존중도에서 ‘없다’ 평균은 3.612점, ‘있다’ 평균은 3.826점으로 나타나 통계적으로 유의한 차이를 보였다( $p < .05$ ). 상호작용향유도에서 ‘없다’ 평균은 3.621점, ‘있다’ 평균은 4.044점으로 나타나 통계적으로 유의한 차이를 보였다( $p < .001$ ). 상호작용주의도의 평균 차이를 검증한 결과, ‘없다’ 평균은 3.000점, ‘있다’ 평균은 3.498점으로 나타나 통계적으로 유의한 차이를 보였다( $p < .001$ ). 즉 상호문화역량이 교육행정서비스와 연계성이 ‘있다’ 고 응답한 교육행정직공무원이 ‘없다’ 고 응답한 교육행정직공무원에 비해 상호문화감수성, 상

호작용참여도, 문화차이존중도, 상호작용향유도, 상호작용주의도가 높은 것으로 나타났다.

<표 4-24> 상호문화역량과 교육행정서비스의 연계성에 따른 상호문화감수성 비교분석

변수	연계여부	인원	평균	표준편차	t	p
상호문화감수성	없다	29	3.213	.433	-4.002	.000
	있다	298	3.554	.439		
상호작용참여도	없다	29	3.055	.817	-2.236	.033
	있다	298	3.405	.645		
문화차이존중도	없다	29	3.612	.557	-2.217	.027
	있다	298	3.826	.489		
상호작용자신도	없다	29	2.776	.624	-1.726	.085
	있다	298	3.000	.672		
상호작용향유도	없다	29	3.621	.690	-3.567	.000
	있다	298	4.044	.601		
상호작용주의도	없다	29	3.000	.612	-3.979	.000
	있다	298	3.498	.647		

교육행정직공무원의 상호문화역량과 교육행정서비스의 연계성에 따른 상호문화역량에 대한 평균 차이를 구하기 위해 T-test를 실시하였으며 다음 <표 4-25>와 같다. 상호문화역량의 평균 차이를 검증한 결과, ‘없다’ 평균은 3.595점, ‘있다’ 평균은 3.858점으로 나타나 통계적으로 유의한 차이를 보였다( $p < .01$ ). 상호문화역량의 하위요소인 존중역량의 평균 차이를 검증한 결과, ‘없다’ 평균은 4.103점, ‘있다’ 평균은 4.285점으로 나타나 통계적으로 유의한 차이를 보였다( $p < .05$ ). 갈등관리역량에서 ‘없다’ 평균은 3.595점, ‘있다’ 평균은 3.890점으로 나타나 통계적으로 유의한 차이를 보였다( $p < .01$ ). 성찰역량에서 ‘없다’ 평균은 3.345점, ‘있다’ 평균은 3.720점으로 나타나 통계적으로 유의한 차이를 보였다( $p < .001$ ). 즉 상호문화역량이 교육행

정서비스와 연계성이 ‘있다’ 고 응답한 교육행정직공무원이 ‘없다’ 고 응답한 교육행정직공무원에 비해 상호문화역량, 존중역량, 갈등관리역량, 성찰역량이 높았다.

〈표 4-25〉 상호문화역량과 교육행정서비스의 연계성에 따른 상호문화역량 비교분석

변수	연계여부	인원	평균	표준편차	t	p
상호문화역량	없다	29	3.595	.307	-3.270	.001
	있다	298	3.858	.422		
존중역량	없다	29	4.103	.416	-2.190	.035
	있다	298	4.285	.508		
의사소통역량	없다	29	3.336	.510	-1.805	.072
	있다	298	3.535	.572		
갈등관리역량	없다	29	3.595	.435	-2.798	.005
	있다	298	3.890	.552		
성찰역량	없다	29	3.345	.490	-3.859	.000
	있다	298	3.720	.501		

### 3. 주요 변수에 대한 상관관계

본 연구의 주요 변수인 상호문화감수성과 상호문화역량 간 상관관계를 파악하기 위해 Pearson의 상관분석을 실시하였으며 다음 <표 4-26>과 같다.

<표 4-26> 주요 변수 간 상관관계

변수	1	1-1	1-2	1-3	1-4	1-5	2	2-1	2-2	2-3
1. 상호문화감수성	1									
1-1. 상호작용참여도	.843***	1								
1-2. 문화차이존중도	.634***	.428***	1							
1-3. 상호작용자신도	.749***	.673***	.266***	1						
1-4. 상호작용향유도	.627***	.364***	.469***	.185**	1					
1-5. 상호작용주의도	.722***	.508***	.257***	.478***	.282***	1				
2. 상호문화역량	.630***	.485***	.475***	.453***	.390***	.466***	1			
2-1. 존중역량	.485***	.320***	.490***	.216***	.438***	.325***	.691***	1		
2-2. 의사소통역량	.450***	.391***	.236***	.456***	.152**	.350***	.757***	.287***	1	
2-3. 갈등관리역량	.544***	.419***	.397***	.399***	.345***	.398***	.871***	.517***	.534***	1
2-4. 성찰역량	.505***	.393***	.388***	.339***	.309***	.394***	.825***	.409***	.516***	.684***

\*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$

상관계수는 변수들 간의 관련성으로 두 개 이상의 변수에 있어서 한 변수가 변화함에 따라 다른 변수가 어떻게 변화하는지에 대한 변화의 강도와 방향을 말하는 것이다. 상관계수가 +인 경우는 정적인 상관관계로 이는 X 변수값이 증가할수록 Y 변수값이 증가하는 우상향의 선형을 가지며, 상관계수가 -인 경우는 부적인 상관관계로 이는 X 변수값이 증가할수록 Y 변수값이 감

소하는 우하향의 선형을 가진다. 상관관계 계수(r)가  $\pm 0.9$  이상은 매우 높은 상관관계이고,  $\pm 0.7 \sim \pm 0.9$  미만은 높은 상관관계,  $\pm 0.4 \sim \pm 0.7$  미만은 다소 높은 상관관계,  $\pm 0.2 \sim \pm 0.4$  미만은 낮은 상관관계,  $\pm 0.2$  미만은 상관관계가 거의 없음을 나타낸다(송지준, 2021).

본 연구에서 상관분석 결과, 전체 상호문화감수성과 상호문화역량의 하위 요소 간에는 모두 유의한 정(+)적인 상관관계로 보였다( $r=.630$ ,  $p<.001$ ). 상호문화역량에 영향을 주는 상호문화감수성의 하위요소는 상호작용참여도( $r=.485$ ,  $p<.001$ ), 문화차이존중도( $r=.475$ ,  $p<.001$ ), 상호작용자신도( $r=.453$ ,  $p<.001$ ), 상호작용향유도( $r=.390$ ,  $p<.001$ ), 상호작용주의도( $r=.466$ ,  $p<.001$ )로 측정되어 교육행정직공무원의 상호문화역량에 가장 높은 영향을 미치는 것은 상호문화감수성 하위요소 중에서 상호작용참여도임을 확인할 수 있었다. 즉 교육행정직공무원의 상호문화역량은 자신과 다른 문화적 배경을 지닌 학교구성원들과 교류의 정도에 따라 밀접한 관계임을 확인할 수 있었다. 이러한 결과는 이원희(2012)의 국내 대학교 중국인 학습자를 대상으로 연구한 결과와 원지은·고영미(2019)의 보육교사를 대상으로 연구한 결과와 같다고 할 수 있다(권진영, 2021).

다음으로 상호문화역량 하위요소와 상호문화감수성 하위요소별 상관관계를 확인하였다. 그 결과 상호문화역량의 하위요소인 존중역량에 상호문화감수성의 상호작용참여도( $r=.320$ ,  $p<.001$ ), 문화차이존중도( $r=.490$ ,  $p<.001$ ), 상호작용자신도( $r=.216$ ,  $p<.001$ ), 상호작용향유도( $r=.438$ ,  $p<.001$ ), 상호작용주의도( $r=.325$ ,  $p<.001$ )로 유의한 정(+)적인 상관관계를 보였다. 즉 교육행정직공무원의 상호문화역량 중 존중역량에는 다른 사람의 문화를 존중하는 정도인 문화차이존중도가 가장 관계가 높음을 확인하였고 다음으로 다른 문화 배경을 지닌 학교구성원들과 교류하는 행동을 즐겨하는 정도인 상호작용향유도가 밀접한 관계가 있음을 알 수 있었다.

의사소통역량에는 상호문화감수성의 상호작용참여도( $r=.391$ ,  $p<.001$ ), 문화차이존중도( $r=.236$ ,  $p<.001$ ), 상호작용자신도( $r=.456$ ,  $p<.001$ ), 상호작용향유도( $r=.152$ ,  $p<.01$ ), 상호작용주의도( $r=.350$ ,  $p<.001$ )로 유의한 정(+)적인 상관관계

를 보였다. 즉 교육행정직공무원의 의사소통역량에는 학교구성원들과 교류 시 얼마나 소통의 자신감을 갖는지가 가장 밀접한 상관관계를 보이므로 상호작용자신도와 관계와 미치는 영향을 확인할 필요가 있다. 갈등관리역량에 상호문화감수성의 상호작용참여도( $r=.419, p<.001$ ), 문화차이존중도( $r=.397, p<.001$ ), 상호작용자신도( $r=.399, p<.001$ ), 상호작용향유도( $r=.345, p<.001$ ), 상호작용주의도( $r=.398, p<.001$ )로 유의한 정(+)적인 상관관계를 보였다. 즉 교육행정직공무원의 갈등관리역량은 자신과 다른 문화 배경을 지닌 학교구성원들과 교류의 정도인 상호작용참여도와 가장 밀접한 관계가 있음을 확인하였다.

성찰역량에는 상호문화감수성의 상호작용참여도( $r=.393, p<.001$ ), 문화차이존중도( $r=.388, p<.001$ ), 상호작용자신도( $r=.339, p<.001$ ), 상호작용향유도( $r=.309, p<.001$ ), 상호작용주의도( $r=.394, p<.001$ )로 유의한 정(+)적인 상관관계를 보였다. 즉 교육행정직공무원의 성찰역량에는 다른 문화 배경을 지닌 학교구성원들과 교류 정도인 상호작용참여도가 가장 밀접한 관계를 보이는 것으로 나타났다. 그 다음에는 다른 문화 배경을 지닌 학교구성원들에게 기울이는 주의력 정도인 상호작용주의도와 밀접한 관계를 보이는 것으로 나타났다.

위와 같이 상호문화감수성과 상호문화역량의 상관계수가  $r=.630$ 로 다소 높은 정적 선형관계를 보이므로 본 연구에서 교육행정직공무원의 상호문화역량 향상 방안을 상호문화감수성을 근거로 제시할 수 있음을 확인하였다.

#### 4. 상호문화감수성이 상호문화역량에 미치는 영향

교육행정직공무원의 상호문화감수성이 상호문화역량에 미치는 영향을 검증하기 위해 다중회귀분석을 실시하였다. 독립변수에는 상호문화감수성을 투입하고 종속변수에는 상호문화역량을 투입하였다.

상호문화역량에 대한 회귀모형의 적합도는 다음 <표 4-27>과 같이 유의한 것으로 검증되었고( $F=44.990$ ,  $p<.001$ ), 상호문화감수성 하위요소는 상호문화역량을 41.2% 설명하는 것으로 나타났다. 분산팽창지수(VIF)는 1.371~2.292로 상호문화감수성 하위 구성요소 간 다중공선성 문제는 없는 것으로 확인되어 회귀계수 유의성을 검증하였다.

그 결과를 살펴보면, 전체 상호문화역량에 상호문화감수성의 하위 구성요소인 문화차이존중도( $\beta=.269$ ,  $p<.001$ ), 상호작용자신도( $\beta=.201$ ,  $p<.01$ ), 상호작용향유도( $\beta=.137$ ,  $p<.01$ ), 상호작용주의도( $\beta=.227$ ,  $p<.001$ )는 정(+ )적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 즉 문화차이존중도, 상호작용자신도, 상호작용향유도, 상호작용주의도가 높을수록 상호문화역량 수준이 높아지는 것으로 나타났다.

<표 4-27> 상호문화감수성이 상호문화역량에 미치는 영향

	상호문화역량				
	B	SE	$\beta$	t	p
(상수)	1.580	.160		9.861	.000
상호작용참여도	.044	.041	.070	1.080	.281
문화차이존중도	.226	.043	.269	5.270	.000
상호작용자신도	.126	.037	.201	3.371	.001
상호작용향유도	.092	.034	.137	2.729	.007
상호작용주의도	.145	.033	.227	4.418	.000
F	44.990***				
R <sup>2</sup>	.412				

\*\*\* $p<.001$

#### 4.1. 상호문화감수성이 상호문화역량 존중에 미치는 영향

교육행정직공무원의 상호문화감수성이 상호문화역량의 하위요소 중 존중역량에 미치는 영향에 대한 회귀식은 다음 <표 4-28>과 같이 통계적으로 유의하였으며( $F=30.499$ ,  $p<.001$ ), 총 변량 중 약 32.2%를 설명하는 것으로 나타났다. 분산팽창지수(VIF)는 1.371~2.292로 상호문화감수성 하위 구성요소 간 다중공선성 문제는 없는 것으로 확인되어 회귀계수 유의성을 검증하였다.

그 결과를 살펴보면, 존중역량에 상호문화감수성의 하위요소인 문화차이존중도( $\beta=.335$ ,  $p<.001$ ), 상호작용향유도( $\beta=.229$ ,  $p<.001$ ), 상호작용주의도( $\beta=.171$ ,  $p<.01$ )는 정(+)적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 즉 문화차이존중도, 상호작용향유도, 상호작용주의도가 높을수록 존중역량 수준이 높아지는 것으로 나타났다.

<표 4-28> 상호문화감수성이 상호문화역량의 존중에 미치는 영향

	존중역량				
	B	SE	$\beta$	t	p
(상수)	1.771	.206		8.585	.000
상호작용참여도	.006	.052	.009	.124	.902
문화차이존중도	.338	.055	.335	6.114	.000
상호작용자신도	-.002	.048	-.002	-.035	.972
상호작용향유도	.186	.044	.229	4.264	.000
상호작용주의도	.130	.042	.171	3.092	.002
F	30.499***				
R <sup>2</sup>	.322				

\*\*\* $p<.001$

## 4.2. 상호문화감수성이 상호문화역량 의사소통에 미치는 영향

교육행정직공무원의 상호문화감수성이 상호문화역량의 하위요소 중 의사소통역량에 미치는 영향에 대한 회귀식은 다음 <표 4-29>와 같이 통계적으로 유의하였으며( $F=20.557$ ,  $p<.001$ ), 총 변량 중 약 24.3%를 설명하는 것으로 나타났다. 분산팽창지수(VIF)는 1.371~2.292로 상호문화감수성 하위 구성요소 간 다중공선성 문제는 없는 것으로 확인되어 회귀계수 유의성을 검증하였다.

그 결과를 살펴보면, 의사소통역량에 상호문화감수성의 하위요소인 상호작용자신도( $\beta=.320$ ,  $p<.001$ ), 상호작용주의도( $\beta=.143$ ,  $p<.05$ )는 정(+ )적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 즉 상호작용자신도, 상호작용주의도가 높을수록 의사소통역량 수준이 높아지는 것으로 나타났다.

<표 4-29> 상호문화감수성이 상호문화역량의 의사소통에 미치는 영향

	의사소통역량				
	B	SE	$\beta$	t	p
(상수)	1.740	.247		7.051	.000
상호작용참여도	.059	.063	.070	.949	.343
문화차이존중도	.105	.066	.092	1.594	.112
상호작용자신도	.271	.058	.320	4.718	.000
상호작용향유도	-.015	.052	-.016	-.287	.774
상호작용주의도	.124	.050	.143	2.452	.015
F	20.557***				
R <sup>2</sup>	.243				

\*\*\* $p<.001$

### 4.3. 상호문화감수성이 상호문화역량 갈등관리에 미치는 영향

교육행정직공무원의 상호문화감수성이 상호문화역량의 하위요소 중 갈등관리역량에 미치는 영향에 대한 회귀식은 다음 <표 4-30>과 같이 통계적으로 유의하였으며( $F=28.156, p<.001$ ), 총 변량 중 약 30.5%를 설명하는 것으로 나타났다. 그리고 분산팽창지수(VIF)는 1.371~2.292로 상호문화감수성 하위 구성요소 간 다중공선성 문제는 없는 것으로 확인되어 회귀계수 유의성을 검증하였다.

그 결과를 살펴보면, 갈등관리역량에 상호문화감수성의 하위요소인 문화차이존중도( $\beta=.210, p<.001$ ), 상호작용자신도( $\beta=.192, p<.01$ ), 상호작용향유도( $\beta=.139, p<.05$ ), 상호작용주의도( $\beta=.185, p<.01$ )는 정(+ )적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 즉 문화차이존중도, 상호작용자신도, 상호작용향유도, 상호작용주의도가 높을수록 갈등관리역량 수준이 높아지는 것으로 나타났다.

<표 4-30> 상호문화감수성이 상호문화역량의 갈등관리에 미치는 영향

	갈등관리역량				
	B	SE	$\beta$	t	p
(상수)	1.340	.228		5.879	.000
상호작용참여도	.046	.058	.056	.788	.431
문화차이존중도	.231	.061	.210	3.777	.000
상호작용자신도	.157	.053	.192	2.965	.003
상호작용향유도	.123	.048	.139	2.550	.011
상호작용주의도	.154	.047	.185	3.309	.001
F	28.156***				
R <sup>2</sup>	.305				

\*\*\* $p<.001$

#### 4.4. 상호문화감수성이 상호문화역량 성찰에 미치는 영향

교육행정직공무원의 상호문화감수성이 상호문화역량의 하위요소 중 성찰역량에 미치는 영향에 대한 회귀식은 <표 4-31>과 같이 통계적으로 유의하였으며( $F=23,696$ ,  $p<.001$ ), 총 변량 중 약 27.0%를 설명하는 것으로 나타났다. 그리고 분산팽창지수(VIF)는 1.371~2.292로 상호문화감수성 하위 구성요소 간 다중공선성 문제는 없는 것으로 확인되어 회귀계수 유의성을 검증하였다.

그 결과를 살펴보면, 성찰역량에 상호문화감수성의 하위요소인 문화차이 존중도( $\beta=.226$ ,  $p<.001$ ), 상호작용주의도( $\beta=.220$ ,  $p<.001$ )는 정(+ )적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 즉 문화차이 존중도, 상호작용주의도가 높을수록 성찰역량 수준이 높아지는 것으로 나타났다.

<표 4-31> 상호문화감수성이 상호문화역량의 성찰에 미치는 영향

	성찰역량				
	B	SE	$\beta$	t	p
(상수)	1.470	.218		6.756	.000
상호작용참여도	.064	.055	.084	1.163	.246
문화차이 존중도	.231	.058	.226	3.966	.000
상호작용자신도	.076	.051	.100	1.508	.132
상호작용향유도	.076	.046	.092	1.652	.100
상호작용주의도	.170	.044	.220	3.835	.000
F	23.696***				
R <sup>2</sup>	.270				

\*\*\* $p<.001$

## 5. 소결

교육행정직공무원의 상호문화 인식 실태를 알아보기 위해 상호문화감수성 및 상호문화역량에 대한 설문조사 결과, 다음과 같은 결론을 도출하였다.

먼저 주요 변수에 대한 기술통계를 살펴보면, 교육행정직공무원의 상호문화감수성은 3.52점, 상호문화역량은 3.83점으로 나타났다. 검사도구 척도가 5점이며 3점이 중앙값으로 보통을 나타내는 수치임을 감안할 때, 보통 이상이라고 해석할 수 있다. 이는 유아교사의 상호문화감수성이 평균 3.14점으로 보통 이상이고 대부분의 교사들은 긍정적인 인식을 가지고 있다고 분석한 손유진·김병만(2017)의 연구, 사회복지사의 상호문화역량 수준이 평균 4.21점으로 높은 수준인 것으로 분석한 김진희(2019)의 연구결과를 통해 알 수 있다. 상호문화감수성의 하위요소 중 상호작용향유도가 4.01점으로 가장 높았고 상호작용자신도가 2.98점으로 가장 낮았다. 상호문화역량은 하위요소 중 존중역량이 4.27점으로 가장 높았고, 의사소통역량이 3.52점으로 가장 낮았다.

따라서 교육행정직공무원의 상호문화감수성과 상호문화역량에 대한 인식 수준은 보통 이상으로 긍정적인 결과라 할 수 있다. 그러나 상호작용자신도는 상호문화감수성의 하위요소 중 가장 낮으며 보통 미만인 것으로 조사되었다. 또한 의사소통역량은 보통 이상이나, 상호문화역량의 하위요소 중 가장 낮은 것으로 분석되었다. 다른 문화권의 사람들과 교류 시 대화를 원활히 할 수 있는 의사소통에 대한 상호작용자신도 증진 대책과 문화적 상황 맥락을 인식하여 적절한 상호문화적 의사소통이 가능하도록 의사소통 활성화 방안 마련이 필요함을 알 수 있다.

다음으로 인구통계학적 특성을 살펴보면, 설문에 참여한 교육행정직공무원의 외국어사용능력은 초급 이하가 81.9%로 다문화가정의 학생과 학부모를 지원하는데 언어소통의 어려움이 예상된다. 해외여행 횟수는 5회 미만이 57.8%로 가장 많았으며 평균 해외여행 횟수는 4.8회였다. 설문대상자의 22.6%만이 해외에 체류한 경험이 있다고 응답하였고, 해외체류 기간을 묻는 질문에서는 ‘6월 미만’이 60.8%로 가장 많았으나, 평균 체류기간은 7개월 정도였다. 가

족(친척) 중에 외국인(귀화인)이 있는지를 묻는 질문에는 10.1%가 ‘있다’ 고 응답하였고, 다른 문화권 사람과의 생활경험이나 학창시절 다른 문화권 친구와의 활동 경험은 각 23.5%, 14.7%로 타문화권 사람들과의 접촉이 많지 않은 것으로 나타났다.

상호문화 경험적 특성을 살펴보면, 설문에 참여한 교육행정직공무원은 8.6%만이 다문화학교에 근무하였지만, 다문화학교에 근무할 의향은 62.1%로 긍정적인 응답을 하였다. 설문대상자 중 다문화가정을 지원한 경험자가 22.9%이나 경험자의 65.3%가 다문화 업무 처리 시 불편함을 경험하였다. 이에 불편 사항에 대한 구체적인 사례를 조사하여 개선안 마련이 필요한 것으로 나타났다. 근무기관의 다문화활동은 34.9%에 그쳐 학교(기관)의 다문화활동 활성화가 필요하고, 최근 3년간 다문화교육 이수 경험을 묻는 질문에는 22%의 교육행정직공무원만이 경험하였으며, 이수자의 50%는 교육시간이 5시간 이하로 일회성으로 교육에 참가하였다.

또한 다문화교육 내용의 효과성과 다문화교육 및 인식 개선의 필요성에 대해 묻는 질문에는 각각 95.1%, 94.8%가 도움이 되고, 필요하다고 응답하였다, 상호문화역량과 교육행정서비스의 연계성, 미디어와 상호문화역량의 연계성에 대한 응답 결과는 각각 91.1%, 91.4%로 대다수의 교육행정직공무원이 연계성이 있다고 하였다. 다문화교육 대상에 대한 질의에는 전체 공무원이라는 응답이 78.9%였다. 이는 전체 교육행정직공무원을 대상으로 상호문화인식 개선과 상호문화역량 향상 방안 등이 절실히 요구됨을 알 수 있었다. 설문에 응한 교육행정직공무원에게 3개 이내 복수응답으로 희망하는 상호문화교육 내용을 묻는 질문에는 다문화사회의 이해와 인식 개선 등을 위한 상호문화이해, 공감대 형성과 갈등관리 등을 위한 의사소통 활성화, 다문화정책 현황 이해교육 등을 위한 상호문화정책이 70%를 초과하였다.

다음으로 인구통계학적 특성에 따른 분석을 살펴보면 다음과 같다. 상호문화감수성에 있어서 외국어사용능력과 학창시절 다른 문화권 친구와의 활동 경험에 따라 상호작용참여도와 상호작용자신도, 상호작용주의도에서 유의미한 차이를 보였다. 해외여행 횟수와 다른 문화권 사람과의 생활경험에 따라

상호작용참여도와 상호작용자신도에서 유의한 차이를 나타냈는데, 해외여행 횟수가 10회 이상과 다른 문화권 사람과의 생활경험이 있는 교육행정직공무원에게서 타문화 사람들과의 교류에 참여하는 정도와 교류 시 가지는 자신감이 높은 것으로 조사되었다.

인구통계학적 특성에 따른 분석결과, 상호문화역량에 있어서 다른 문화권 사람과의 생활경험에 따라 의사소통역량에 유의한 차이를 보였다. 그리고 외국어사용능력에 따라 의사소통역량과 갈등관리역량, 성찰역량에서 유의한 차이를 보였다. 해외여행 횟수는 존중역량에서 유의한 차이를 보였는데 해외여행 횟수 5회 이상~10회 미만의 교육행정직공무원이 5회 미만의 교육행정직공무원보다 상대적으로 높았다. 마지막으로 학창시절 다른 문화권 친구와의 활동 경험에 따라 의사소통역량과 갈등관리역량에서 유의미한 차이를 보였다.

상호문화 경험 특성에 따른 분석을 살펴보면 다음과 같다. 상호문화감수성에 있어서 다문화학교 근무 경험에 따른 차이는 없는 것으로 조사되었다. 이는 다문화학교 근무 경험이 소수(8.6%)이기에 차이를 나타내지 않는다고 판단된다. 반면에 다문화학교 근무 의향에 따라 상호문화감수성의 모든 하위요소에서 유의한 차이를 보였다. 그리고 근무기관의 다문화활동에 따라 상호작용참여도와 상호작용향유도에서 유의한 차이를 보였다. 다문화가정 지원 경험에 따라 상호작용참여도와 상호작용주의도에서 유의한 차이를 보였다. 다문화교육 이수 경험에 따라 상호작용참여도, 문화차이존중도가 높았다. 또한 다문화교육 및 상호문화 인식 개선의 필요성에 따라 상호작용참여도와 상호작용향유도, 상호작용주의도가 높은 것으로 나타났다. 상호문화역량과 교육행정서비스와 연계성에 따라 상호작용참여도, 문화차이존중도, 상호작용향유도, 상호작용주의도가 높은 것으로 나타났다.

상호문화 경험 특성에 따른 분석결과, 상호문화역량에 있어서 다문화학교 근무 경험에 따른 차이는 없는 것으로 조사되었다. 반면에 다문화학교 근무 의향에 따라 상호문화역량의 모든 하위요소에서 유의한 차이를 보였다. 그리고 근무기관의 다문화활동, 상호문화역량과 교육행정서비스의 연계성에 따라 존중역량과 갈등관리역량, 성찰역량에서 유의한 차이를 보였다. 다문화가정

지원 경험에 따라 상황맥락을 인식하는 의사소통역량에서 유의한 차이를 보였다. 또한 다문화교육 이수 경험에 따라 성찰역량이 높고, 다문화교육 및 상호문화인식 개선 필요성에 따라 존중역량과 성찰역량이 높은 것으로 나타났다. 이는 다문화교육 경험과 더불어 다문화교육의 횟수 및 시간도 종사자의 상호문화역량 향상에 영향을 미치는 것으로 나타난 연구결과(최혜지, 2011)와 맥락을 같이 한다고 볼 수 있다.

다음으로 교육행정직공무원의 상호문화감수성과 상호문화역량 간의 상관관계를 분석하였다. 전체 상호문화역량과 상호문화감수성의 하위요소 간에는 모두 유의미한 상관성을 보였다. 따라서 교육행정직공무원의 상호문화역량 향상 방안을 상호문화감수성을 근거로 제시할 수 있음을 확인할 수 있었다. 이러한 결과는 국내 대학교 중국인 학습자를 대상으로 연구한 결과(이원희, 2012)와 보육교사를 대상으로 연구한 결과(원지은·고영미, 2019)와 같다고 할 수 있다.

마지막으로 교육행정직공무원의 상호문화역량에 영향을 미치는 상호문화감수성의 하위요소에 대해 분석하였다. 상호작용참여도를 제외한 문화차이존중도와 상호작용자신도, 상호작용향유도, 상호작용주의도가 유의한 정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 그 중 문화차이존중도( $\beta = .269, p < .001$ ), 상호작용주의도( $\beta = .227, p < .001$ ), 상호작용자신도( $\beta = .201, p < .01$ ), 상호작용향유도( $\beta = .137, p < .01$ ) 순으로 상호문화역량 수준이 높아지는 것으로 나타났다.

앞서 기술한 IV장의 연구결과를 통하여 교육행정직공무원은 상호작용자신도와 의사소통역량이 상대적으로 낮다는 것을 알 수 있다. 따라서 다문화 교육현장에서 교육행정직공무원의 원활한 교육행정서비스와 상호 소통의 조직문화 구축을 위하여 전체 교육행정직공무원을 대상으로 상호작용자신도와 의사소통역량을 우선으로 하는 상호문화역량 증진을 위한 제도적 지원 및 다양한 정책 방안이 모색되어야 한다.

## V. 교육행정직공무원의 상호문화 인식 및 역량 향상 방안

이 장에서는 앞서 IV장에서 도출된 주요 연구결과를 바탕으로 학교교육 전문가들이 인식하는 교육행정직공무원의 상호문화 인식 실태와 상호문화역량 향상 방안을 제시하고자 한다. 이를 위해 연구참여자 6명을 대상으로 심층면담을 실시하고 분석한 결과 교육행정직공무원의 상호문화 인식 영역, 교육행정직공무원의 상호문화역량 증진 영역으로 구분하였다. 세부적으로 교육행정직공무원의 상호문화 인식 영역은 ‘경험에 따라 달라지는 상호문화 인식’, ‘상호문화 인식 개선의 필요성’ 과 같이 두 개의 대주제를 도출했다. 또한 교육행정직공무원의 상호문화역량 증진 영역 역시 ‘상호문화역량과 다문화 교육행정서비스’, ‘다문화 교육행정서비스의 새로운 과제’ 라는 대주제로 구분하였다. 구체적인 내용은 다음 <표 5-1>과 같다.

<표 5-1> 교육행정직공무원의 상호문화 인식 및 역량 증진

영역	대주제	소주제
상호문화 인식	경험에 따라 달라지는 상호문화 인식	상호문화에 대한 낮은 관심
		다문화 경험에 따라 달라지는 상호문화 인식
	상호문화 인식 개선의 필요성	행정전문가가 갖추어야 할 상호문화역량
		상호문화 민감도에 따라 발현되는 역량
상호문화 역량 증진	상호문화역량과 다문화 교육행정서비스	상호문화역량과 밀접한 다문화 교육행정서비스
		다문화 교육행정서비스의 어려움
	다문화 교육행정서비스의 새로운 과제	행정전문가에게 필요한 상호문화 이해 및 체험교육
		다문화 교육행정에 필요한 시스템 구축
		조직 내 상호소통체계 활성화
		다문화정책 및 인사정책의 변화

# 1. 교육행정직공무원의 상호문화 인식

학교교육 전문가인 연구참여자들의 학교현장에서의 상호문화 경험을 분석한 결과, 교육행정직공무원의 상호문화 인식에 대한 영역에서 ‘경험에 따라 달라지는 상호문화 인식’ 과 ‘상호문화 인식 개선의 필요성’ 이라는 두 가지 범주를 도출하였고, 이 두 범주는 각각 ‘상호문화에 대한 낮은 관심’ 과 ‘다문화 경험에 따라 달라지는 상호문화 인식’ 그리고 ‘행정전문가가 갖춰야 할 상호문화역량’, ‘상호문화 민감도에 따라 발현되는 역량’ 등 네 가지 주제가 도출되었다.

## 1.1. 경험에 따라 달라지는 상호문화 인식

### 1.1.1. 상호문화에 대한 낮은 관심

연구참여자들은 교육행정직공무원의 상호문화 인식 수준에 대하여 대다수의 교육행정직공무원이 다양한 문화에 대한 상호문화 인식이 낮은 편이라고 답하였다. 그 이유로 다문화가정 학생 또는 학부모 관련 업무를 접하지 않으면 전혀 모르는 분야이고 행정적 지원이 일반학생들과 함께 지원이 되기 때문이다. 또한 상호문화에 대한 교육이 전혀 없는 상황에서 교육행정직공무원들의 상호문화 인식은 전적으로 개인의 경험에 의지할 수 밖에 없다. 즉 상호문화 이해에 관련된 연수도 없고 다문화교육 업무 경험도 부족해서 다문화가정 학생 및 학부모에 대한 관심과 이해가 낮다고 하였다.

“상호문화에 대한 인식을 가지고 계신 교육행정직은 그리 많지 않다고 생각해요. 이렇게 생각이 드는게 각급학교에서 상호문화 개념 자체가 아직은 미흡하고 대부분 관리자나 담당교사를 중심으로 연수가 있어요. 그리고 다문화가정 학생 또는 학부모 관련 업무를 접하지 않으면 전혀 모르는 분야이고 행정적 지원이 일반학생들과 함께 지원이 되기 때문에 크게 느끼지 못하지 않나 해요.” (연구참여자 A)

“다문화 경험이 없는 교육행정직공무원의 상호문화 인식은 일반인들하고 딱히 다를 것 같지는 않아요. 그냥 상호문화에 대해서 생각 자체를 안 해본다고 할까요. 상호문화에 대한 교육이 전혀 없는 상황에서 교육행정직 공무원들의 상호문화 인식은 전적으로 개인의 경험에 의지할 수 밖에 없는 상황입니다.” (연구참여자 D)

“일반학교에 근무하는 대부분의 교육행정직공무원은 상호문화 이해에 관련된 연수도 없고 다문화교육 업무 경험도 없어서 다문화학생에 대한 관심과 이해가 조금 낮다고 생각해요.” (연구참여자 E)

“학교 환경에 따른 영향이 가장 크다고 생각합니다. 다문화가정 학생이 집중되어 있는 곳은 맞닥뜨린 현실이기에 상호문화에 대한 인식을 가질 수밖에 없어요. 그러나 다문화가정 접촉이 없는 일반학교에 근무하는 경우 교사들도 관심이 없지만 교육행정직은 관심도에서 더 낮아질 수밖에 없어요.” (연구참여자 C)

연구참여자들은 교육행정직공무원들이 대체로 상호문화에 대한 관심과 이해가 낮지만 다문화학교에 근무하거나 다문화 업무를 하면서 학생을 대상으로 추진하는 다양한 상호문화 관련 활동들을 경험하고 다문화가정을 지원하면서, 다문화가정 학생과 학부모에 대한 이해와 공감은 생기며 상호문화 인식이 높아진다고 답하였다.

“제가 다문화 업무를 하기 전에는 우스갯소리로 다문화의 디글자도 몰랐던 사람이거든요. 그래서 처음 발령받고 다문화 업무에 대한 중압감이 컸었어요. 하지만 업무를 하면서 다문화가정 학생·학부모에 대한 이해와 공감이 생기며 아 이분들한테 이런 지원이 필요하구나 이런 접근이 필요하겠구나 하는 생각을 하게 되더라고요. 이처럼 다문화학교에서 다문화가정 학생을 접한 교육행정직은 상호문화 인식이 높아진다고 생각해요.” (연구참여자 E)

“제가 근무하는 학교는 다문화학교로 학교에서 추진되는 다양한 다문화교육 관련 활동들을 접할 수 있다 보니 별다른 연수는 받지 않지만 교육행정직공무원의 상호문화 인식 수준은 높은 편이라 생각합니다. 학생을 대

상으로 추진하는 다양한 상호문화 관련 활동들을 듣고, 행정적으로 지원하면서 직접적인 접촉은 적을지라도 자연스럽게 상호문화에 대한 인식이 높아지는 것이 아닌가 싶습니다.” (연구참여자 B)

이처럼 다문화학교에서 근무하거나 다문화가정 지원업무를 한 교육행정직공무원은 그렇지 않은 사람들보다 상호문화 인식이 높을 것이라고 하였다. 반면에 연구참여자 F는 교육행정직공무원이 행정서비스를 하는 공직자로서 실천이 발현이 되지 않을 뿐 기본적인 상호문화 인식은 가지고 있다고 하였다.

“공직자로서 행정서비스를 해야 되니까 전반적으로 다른 문화에 대해서는 어느 정도 인정하고 존중하고 딱히 좁은 마음이라든가 부정적인 생각은 거의 없는 것 같습니다. 존중하는 기본적인 역량은 갖추고 있는데 실제로 부딪히지 않으니까 실천하는 발현은 쉽게 나오지 않는 거 같아요.” (연구참여자 F)

대다수의 교육행정직공무원은 상호문화 인식이 낮았지만, 상호문화 이해교육과 다문화학교 근무 경험을 통해 인식이 높아짐을 알 수 있었다. 교육행정직공무원의 상호문화 인식이 낮은 이유는 상호문화 이해교육이나 연수가 부족하고, 다문화학교 근무경험이나 다문화교육 업무 경험이 없기 때문이라는 것을 확인할 수 있었다. 다문화적 환경에 노출되는 경험, 다양한 문화의 사람들과 자연스럽게 관계를 형성할 수 있는 경험, 타인의 특별한 상황과 어려움을 이해하고 수용할 수 있게 만드는 경험 등(황재동, 2018), 즉 다문화적 환경을 가지고 있는 근무경험과 타인을 이해하고 배려하는 다양한 다문화교육이 교육행정직공무원의 상호문화 인식에 영향을 미치므로 교육행정직공무원에게 주기적이고 지속적인 상호문화 이해교육 및 접촉 경험이 필요하다는 것을 알 수 있었다. 이러한 관점에서 볼 때, 교육행정직공무원을 위한 교육 및 연수가 이루어질 수 있도록 교육부 및 시도교육청의 정책적인 노력이 요구된다.

### 1.1.2. 다문화 경험에 따라 달라지는 상호문화 인식

연구참여자들은 교육행정직공무원 개개인의 형식적이든 비형식적이든 다문화 경험에 따라 상호문화 인식이 달라진다고 하였다. 연구참여자들은 외국어 사용능력, 해외여행 경험, 다문화인과의 접촉 경험, 근무기관의 다문화활동, 다문화가정 지원업무 경험, 다문화교육 이수 등이 상호문화 인식에 많은 도움이 되는 것 같다고 답하였다. 먼저, 외국어를 할 수 있다면 똑같은 상황에서 자신감을 가지고 민원을 처리하거나 학부모와 학생들을 대할 수 있기 때문이라고 답하였다. 언어는 문화가 함께 담겨져 있기 때문에 다양한 언어를 사용할 줄 아는 사람들은 상호문화 인식이 높을 것이라고 생각하였다. 또한 외국여행 경험이 많은 사람들은 외국에 나가서 소수자의 입장에서 다양한 경험을 할 수 있기 때문에 외국여행 경험은 소수자를 이해하고 공감하는 상호문화 인식 향상에 도움을 준다고 답하였다.

“외국어를 할 수 있다면 아무래도 똑같은 상황에 좀 더 자신감 있게 민원인과 학부모, 학생을 대할 수 있기 때문에 좋을 것 같고요. 우리가 영어 일본어 중국어 이렇게 배우면 단순히 언어를 배우는 것 같지만 실제로 배우다 보면 그 안에 쓰는 단어라든지 말하는 방식이라든지 그 나라 문화를 담고 있는 경우가 되게 많거든요. 그래서 저는 외국어를 배우면 문화를 배우는 거라고 생각하고 당연히 외국어사용능력이 우수한 사람이 상호문화 인식도 높을 수밖에 없지 않나 생각해요.” (연구참여자 D)

“외국여행 경험을 단순하게 이야기해 보면 한국에서는 내가 다수자였지만 외국에 가면 무조건 소수자가 되잖아요. 소수자의 위치에 있었던 경험을 가진 사람은 당연히 우리나라에 오는 소수자의 입장을 이해할 수밖에 없는 것 같아요. 이거는 진짜 놀라운 경험치라고 생각을 하고요. 이런 경험을 많이 가지면 가질수록 당연히 소수자를 이해하고 공감하는 상호문화 인식이 향상될 수밖에 없는 것 같아요.” (연구참여자 C)

다문화인과 함께 생활하거나 활동한 경험이 상호문화를 이해하는데 도움이 되는 것 같다고 응답하였다. 무엇보다 직접적인 만남과 체험은 그렇지 않은

사람들보다 상호문화 인식이 높을 것이라고 답하였다. 특히 다문화가정이 밀집한 지역의 학교에서 근무한 경험이 있거나 다문화활동이 많은 학교에서 근무한 경험은 교육행정직공무원의 상호문화 인식에 많은 변화를 줄 수 있다고 하였다. 연구참여자 A는 다문화 밀집지역 학교와 마찬가지로 다문화가정 학생이 소수인 일반학교에서도 다문화활동이 활발하여 상호문화 인식이 향상될 수 있도록 예산 및 인력 등의 정책 지원이 필요하다고 하였다.

“다문화인과의 생활 경험과 활동 경험 등 다문화인과의 접촉 경험은 접촉한 나라에 대한 감정이나 이해를 가질 수 있는 기회이기 때문에 이러한 경험들은 상호문화 인식 향상에 많은 도움을 줄 수 있다고 생각합니다. 본교와 같은 다문화 밀집학교를 봐도 1년 내내 다문화가정 학생들과 생활하는 학생이나 교직원의 경우 상호문화역량에 있어 본교에 오기 전과 큰 변화를 갖게 됩니다. 이는 다문화인과의 접촉 경험이 상호문화 인식에 영향을 준다고 볼 수 있는 실증일 것입니다.” (연구참여자 B)

“다문화활동이 활발한 학교일수록 인식 수준이 높다고 봅니다. 다문화 밀집지역 학교들은 직접적인 문제이기 때문에 그런 활동들이 많은데 일반 학교는 다문화가정 학생이 한두 명이 있거나 해서 그 학생을 위한 프로그램을 만들지 못하잖아요. 앞으로 이 부분에 대한 예산 및 인력 지원 등의 정책 지원이 필요하다고 생각합니다.” (연구참여자 A)

연구참여자 B는 인식이라는 것은 보고 듣고 느낄 때 더 깊게 새겨지는 것으로 다문화가정을 지원하는 경험으로 상호문화 인식이 높아진다고 하였다. 다문화가정을 지원하면서 그들이 의사소통의 어려움뿐만 아니라 경제적인 어려움, 사회적응의 어려움 등을 겪는 것을 이해하며 그들에 대한 지원의 필요성을 느낀다는 것이다. 연구참여자 F도 다문화가정을 지원하면서 다문화가정의 어려움이 무엇인지 무엇을 지원해야 하는지를 알게 되며 상호문화 인식이 높아졌다고 하였다. 다문화 지원업무로 일반학교에 비해 업무의 양이 늘고 힘들지만 보람을 느낀다고 하였다. 연구참여자 E는 다문화교육을 다문화 업무를 맡게 되면서 받게 되었으며 다문화교육을 이수한 경험은 자신의 상호문화에 대한 이해의 폭이 넓어지는 기회가 되었으며 상호문화 인식도 높아졌다

고 답하였다.

“다문화가정을 지원하는 경험으로 상호문화 인식이 높아질 거예요. 인식이라는 것은 보고 듣고 느낄 때 더 깊게 새겨지는 것 아니겠습니까? 다문화가정을 지원하면서 다문화가정의 어려움을 살필 수 있고 이를 통해 서로가 다름을 알고 서로를 이해할 수 있다고 생각해요. 본교의 경우에도 다문화가정이 의사소통의 어려움 뿐만아니라 경제적인 어려움, 사회적응의 어려움 등을 겪고 있음을 알게 되고 이에 대한 지원의 필요성을 절실하게 느낄 수 있었습니다.” (연구참여자 B)

“저는 다문화가정을 지원하는 업무 경험에 따라 인식 수준이 높아진다고 생각해요. 저도 다문화 업무를 하면서 인식이 많이 바뀌었거든요. 다문화 업무를 하면서 다문화가정의 어려움이 무엇인지 무엇을 지원해야 하는지를 알게 되거든요. 코로나 지원금을 처음에는 국내 학생만 지원했다가 그 다음에 다문화가정 학생들도 추가로 지원했어요. 그리고 다문화가정 학생들은 비자갱신을 위해 주기적으로 법무부에 학적서류를 제출해야 해요. 그래서 재학생증서와 생활기록부 등 제증명 발급도 일반학생에 비해 상대적으로 많이 있습니다. 다문화 지원업무로 일반학교에 비해 힘들지만 보람을 느끼고 있어요” (연구참여자 F)

“저도 다문화 업무를 맡으면서 다문화교육 연수를 받았는데요. 다문화교육을 이수하면서 기본적으로 관심도와 이해도가 쌓이고 다문화에 대해 다시 한번 생각해볼 수 있는 기회가 생겨 상호문화 인식이 향상된 것 같아요. 지금 다문화가정 학생이 한두 명이라도 있는 학교가 92%가 넘기 때문에 직무상 교육을 할 때 다문화교육이 필수교육으로 꼭 들어가야 된다고 생각해요. 그러면 다문화가정 학생이 많은 학교로 전보갔을 때에도 당황하지 않고 업무를 수행할 수 있다고 생각해요.” (연구참여자 E)

이처럼 연구참여자들은 다문화 경험 즉 외국어사용능력, 해외여행 경험, 다문화인과의 접촉 경험, 근무기관의 다문화활동, 다문화가정 지원업무 경험, 다문화교육 이수 등이 교육행정직공무원의 상호문화 인식 향상에 도움이 된다고 하였다. 다문화 관련 경험이 많을수록 인종적·민족적·문화적 다양성에 대해 적극적으로 수용하고 이해하는 태도를 보인다고 하였다(김수라,

2010). 유덕주 외(2014) 연구에서도 상호문화감수성은 해외여행 경험, 다문화 교육 실시 경험의 상호문화경험 특성에 따라 차이가 있었다. 하지만 연구참여자 B는 다문화인과의 접촉 경험이 대부분은 상호문화 인식을 향상시키는 긍정적인 효과를 나타내지만 큰 어려움에 부딪힐 경우에는 오히려 상호문화 역량이 감소하는 역효과가 일어날 수 있음을 지적하였다.

“그러나 그 영향이 반드시 긍정적인 것만은 아닐 수도 있습니다. 본교처럼 다문화인과 긴 시간을 생활하는 경험을 할 때 대부분은 상호문화 인식이 향상되지만, 너무나 큰 어려움에 봉착할 경우 오히려 떨어지는 경우도 있습니다. 어떻게 보면 역효과라고 보여질 수도 있죠. 학생들은 다문화가정 학생들로 인한 역차별을 이야기하는 경우도 있고, 교원들의 경우에는 다문화가정 학생들의 지도에 대한 어려움과 그로 인한 일반학생들 지도에 소홀해질 경우 상호문화 인식이 감소하는 경우도 있습니다. 그래서 어떤 경험을 하는가에 따라 상호문화 인식의 효과가 달라질 수 있고 다양한 영향을 미칠 수 있습니다.” (연구참여자 B)

이에 대해 다문화가정 학생이 밀집되어 있는 학교에서 대부분의 교직원들은 다문화학생에 대한 잦은 접촉과 교육 지원을 통해 그들의 문화를 이해하며 상호문화 인식이 높아지는 경향이 있으나, 간혹 언어와 문화적 차이로 인해 현장에서 부딪히는 부정적 경험이 지속되어 상호문화 인식 수준이 퇴행되는 경우가 발생한다. 이처럼 역효과와 역감정이 발생하여 상호문화 인식에 부정적인 영향을 미치지 않도록 이를 극복하고 해소하기 위한 정책 연구와 지원이 필요함을 확인하는 기회가 되었다.

## 1.2. 상호문화 인식 개선의 필요성

### 1.2.1. 행정전문가가 갖춰야 할 상호문화역량

연구참여자들은 교육행정직공무원의 상호문화 인식이 낮은 편이기에 상호문화 인식 개선이 필요하다고 하였다. 연구참여자들은 교육행정직공무원이

교육의 중심적 역할을 수행하고 있기 때문에 언제 어디서든 행정전문가로 다문화교육 업무를 지원할 수 있도록 상호문화역량을 갖추어야 한다고 답하였다. 다문화사회에 살고 있고 언제든지 다문화가정 학생들과 학부모들이 요구하는 교육서비스를 실행해야 하기에 교사, 교육행정직공무원은 물론 학교에 근무하는 모든 교직원들이 상호문화에 대한 인식이 높아질 수 있도록 개선되어야 한다. 연구참여자 B는 교육행정직공무원이 교육행정전문가로 적극적인 다문화교육 지원을 위해서는 상호문화역량이 높아져야 한다고 주장하였다.

“교육행정직은 행정전문가로 교육의 중심적 역할을 하고 있고 교육행정직 중에는 직접적으로 다문화교육 업무를 담당하시는 분도 있어요. 학교라는 조직 안에서 교사와 함께 다문화가정 학생들을 교육하고 지원한다는 차원에서 교육행정직도 상호문화역량을 키워야 된다고 생각해요. 우리는 다문화사회에 살고 있고 전국적으로 어느 학교든 다문화가정 학생이 한두 명은 다 존재를 하고 있거든요. 다문화가정 학생과 학부모가 교육행정서비스를 요청했을 때 예를 들어서 서류라든가 또는 증명이라든가 이런 걸 요구할 경우가 많이 있거든요. 학생들을 가르치는 일 이외에 다양한 부분에서 교육행정직이 지원해야 되는 일들이 많이 있는 것이죠. 그러니까 당연히 교사와 함께 교육행정직공무원들도 상호문화역량이 향상되어야겠죠. 교직원 모두가 상호문화 인식이 개선되어야 한다고 생각해요.” (연구참여자 A)

“앞으로의 학교는 다양한 문화를 가진 학생들이 생활하는 학교가 많아질 것이고, 이들이 함께 살아가야 할 세상을 만들기 위해서는 교직원 모두 상호문화역량을 필히 갖추어야 한다고 생각해요. 특히 교육행정을 꿰뚫고 있는 교육행정직공무원의 적극적인 다문화교육 지원을 위해서는 교육행정직공무원의 상호문화 인식이 충분히 높아질 필요가 있습니다.” (연구참여자 B)

연구참여자 D는 교육행정직공무원은 학교현장에서 다문화가정 학생의 교육활동을 지원하고 교육청에서는 직접 다문화 관련 업무를 수행하고 있기에, 이는 국가의 다문화정책을 수행하고 지원하는 업무로 효과적인 정책 수행을 위해서는 직업역량으로 상호문화 인식과 역량이 필요하다고 답하였다. 연구참여자 F는 한국사회와 학교현장에서 증가하는 다문화인들과의 원활한 소통

과 교류를 위해서 당연히 상호문화 인식 개선이 필요하다고 하였다.

“교육행정직공무원들은 학교현장에서 다문화가정 학생의 교육활동을 지원하는 업무를 담당하고 있으며, 교육청 해당 부서와 해당 팀에서는 직접적으로 다문화 관련 정책을 수행하는 역할을 하고 있습니다. 직업역량으로서 상호문화역량이 필요하다고 생각합니다. 그럼에도 상호문화 인식과 역량이 낮다면 교육행정직공무원이 수행하는 정책이나 지원의 효과가 어떤 방식으로든 반감될 것이라고 생각합니다.” (연구참여자 D)

“저는 상호문화 인식 개선이 당연히 필요하다고 생각합니다. 제가 근무한 경력이 10년인데 10년 전에 비해서 다문화가정 친구들이 확실히 많이 늘었다는 것을 체감하고요 그러니까 앞으로 시간이 흐를수록 학교에서건 사회에서건 다문화인을 볼 확률이 더 높다고 생각하거든요. 그래서 그들과의 원활한 소통과 교류를 준비하기 위해서라도 인식 개선과 역량 강화는 준비해야 된다고 생각합니다.” (연구참여자 F)

교육행정직공무원들은 행정전문가로 상호문화 인식이 개선되고 상호문화역량을 갖춰야 한다고 하였다. 그 이유는 교육의 중심적 역할 수행, 적극적인 다문화교육 지원, 정책 수행과 지원의 효과성, 다문화가정과의 소통과 교류 등의 역할을 수행하고 있기 때문이다. 연구참여자들은 다양성이 증가하는 학교현장에서 교육행정직공무원도 교육의 중심축으로서 지속적으로 증가하는 다문화가정 학생에게 보다 적극적인 지원과 정책을 수행하고, 활발한 소통과 교류에 대한 준비를 위해서 교육행정직공무원의 상호문화 인식 개선이 반드시 필요함을 피력하였다.

### 1.2.2. 상호문화 민감도에 따라 발현되는 역량

상호문화감수성이란 다른 문화에 대해 느끼는 감정이나 호기심 등으로 상호문화를 존중하기 위해 타인의 상황에 대해 이해하고 공감하는 것이다. 상호문화감수성이 높을 때 다문화적 상황에서 유연하게 대처하고 실제적인 행동으로 발현될 수 있으며, 상호문화에 대한 공감과 성찰은 상호문화역량에

필요한 내재적 관계이다. 연구참여자들은 교육행정직공무원의 상호문화 민감도에 따라 역량이 다르게 발현될 수 있기 때문에 상호문화감수성을 통한 상호문화역량 증진이 무엇보다 필요하다고 답하였다. 또한 상호문화에 대한 관심과 이해에 따라 다문화 행정서비스의 질이 달라질 수 있다고 하였다.

“우리가 어떤 사안을 바라볼 때 그 사안에 대하여 더 깊게 공감하고 더 깊게 생각할 수 있는 성향을 가진 사람을 그 사안에 대한 감수성이 높다고 보는 것이겠지요. 요즘 핫하게 강조되고 있는 사안 중 하나는 성인지감수성이 있듯이 상호문화감수성은 상호문화에 대한 깊은 공감과 생각을 필요로 합니다. 이는 상호문화역량이 높은 사람만 가질 수 있는 능력이기 때문에 이 두 용어의 관계는 같은 개념이라고 볼 수 있을 정도로 밀접한 관계라고 생각합니다.” (연구참여자 B)

“상호문화감수성 자체가 다른 문화에 대한 민감성이기에 민감도가 높은 사람이 다른 문화에 대해서 조금 더 관심 가질 확률이 높고 또 그런 상황에 처했을 때 다시 한번 생각해 볼 수도 있잖아요. 그래서 상호문화감수성을 통해 상호문화역량을 늘릴 수 있는 가능성이 높은 것 같아요.” (연구참여자 D)

연구참여자 B는 감수성이 높은 사람은 모든 일에 대해 더 깊게 공감하고 생각하는 사람이라고 생각하고 있었다. 그는 상호문화감수성은 상호문화에 대해 더 깊이 공감하고 생각하는 것으로 상호문화감수성이 많은 사람은 상호문화역량이 높은 사람이며 상호문화감수성은 상호문화역량과 깊은 관계가 있다고 답하였다. 연구참여자 D는 상호문화감수성이 높은 사람은 다른 문화에 대해 더 많은 관심을 가질 확률이 높다고 하였다. 그러므로 상호문화감수성은 상호문화역량을 높일 수 있는 기재로 작동할 수 있다.

“아무래도 감수성이 높게 되면 관심을 가지고 이해도가 좀 높다고 생각하거든요. 그렇게 되면 교육을 듣거나 아니면 그 업무에 참여를 하거나 해서 역량에 대한 반응이 높아진다고 생각을 해요. 그래서 감수성을 높여주는 게 역량 강화에 도움이 된다고 생각을 해요.” (연구참여자 E)

“상호문화감수성이 높고 상호문화에 대한 관심도가 많아지면 상호문화 역량이 향상되고 역량이 향상되면 다문화인에게 어떻게 하면 쉽게 접근할 수 있을까 하는 행정적인 서비스도 같이 연결이 된다고 생각해요. 즉 상호문화감수성은 상호문화역량을 향상해 나가는데 필요한 요인이라고 봐요”  
(연구참여자 C)

연구참여자 E는 감수성이 높게 되면 모든 분야에 이해가 높은 사람이라고 생각하였다. 그러기 때문에 교육이나 업무에서 높은 역량을 보일 것이라고 답하면서 상호문화감수성을 높여주는 것이 교육행정직공무원의 역량 강화에 도움이 될 것이라고 하였다. 연구참여자 C는 상호문화감수성이 높은 사람은 상호문화에 관심이 많고 다문화인에게도 쉽게 접근할 수 있어 행정적인 서비스를 향상해 나가는데 필요한 요인이라고 답하였다. 이처럼 상호문화감수성은 상호문화역량으로 이어지기 때문에 다문화 행정서비스 업무를 하는데 긍정적인 효과를 가져올 것이라고 답하였으며 감수성 향상을 통해 역량을 형성하도록 노력해야 한다고 하였다.

“상호문화감수성이 높다고 하여 상호문화역량이 반드시 높다고 볼 수 없는 부분도 있습니다. 왜냐하면 상호문화역량은 존중, 갈등관리, 의사소통, 성찰 등으로 효과적이며 적절하게 제공되어야 할 전문 영역이 있기 때문입니다. 그리고 상호문화감수성과 역량을 어떻게 교육행정직까지 높여 갈 수 있느냐 하는 것에 해결점이 있다고 생각합니다.” (연구참여자 A)

그럼에도 불구하고 연구참여자 A는 상호문화감수성이 높다 하더라도 상호문화역량에 영향을 미침에 있어 상호문화역량의 하위요인인 존중역량, 갈등관리역량, 의사소통역량, 성찰역량에 따라 차이가 있을 수 있다고 하였다. 그러므로 교육행정직공무원을 대상으로 어떻게 상호문화감수성과 상호문화역량을 높여갈 것인가에 대한 정책적 노력이 필요하다.

## 2. 교육행정직공무원의 상호문화역량 향상 방안

학교교육 전문가인 연구참여자들의 학교현장에서의 상호문화 경험을 분석한 결과, 교육행정직공무원의 상호문화역량 증진에 대한 영역에서 ‘상호문화역량과 다문화 교육행정서비스’와 ‘다문화 교육행정서비스의 새로운 과제’라는 두 가지 범주를 도출하였고, 이 두 범주는 각각 ‘상호문화역량과 밀접한 다문화 교육행정서비스’와 ‘다문화 교육행정서비스의 어려움’, 그리고 ‘행정전문가에게 필요한 상호문화 이해 및 체험교육’, ‘다문화 교육행정에 필요한 시스템 구축’, ‘조직 내 상호소통체계 활성화’, ‘다문화정책 및 인사정책의 변화’ 등 여섯 가지 주제가 도출되었다.

### 2.1. 상호문화역량과 다문화 교육행정서비스

#### 2.1.1. 상호문화역량과 밀접한 다문화 교육행정서비스

연구참여자들은 상호문화역량이 상호문화에 대한 실천역량이자 직업역량으로 다문화 교육행정서비스는 상호문화역량을 실천하는 물리적인 실체라고 답하였다. 즉 교육행정서비스를 제대로 실천하기 위해서는 교육행정직공무원들의 상호문화에 대한 인식이 긍정적으로 자리 잡혀야 하고 상호문화역량이 동반되어야 한다. 상호문화역량이 형성되고 이를 발현하기 위해서는 교육행정직공무원의 능동적인 역할이 요구된다. 연구참여자 B는 상호문화역량은 교육행정서비스와 깊은 연계성을 가지고 있으며 교직원들의 상호문화역량은 높은 수준임에도 행정서비스를 위한 시스템 개발은 이루어지지 않고 있다는 점이 안타깝다고 하였다. 연구참여자 C는 상호문화 인식이 높은 담당자는 상호문화역량이 높기 때문에 적극적인 행정서비스를 할 수 있으나 상호문화역량이 부족한 사람은 적극적인 안내와 적극적인 시도를 하지 않는다고 하였다. 따라서 행정서비스 담당자의 상호문화역량은 행정서비스의 적극성과 매우 밀접하게 관련되어 있었다.

“상호문화역량을 실천하는 물리적인 실체가 필요한데 교육행정서비스가 그 중 대표적인 실체가 될 수 있습니다. 때문에 상호문화역량과 교육행정서비스는 깊은 연계성을 가지고 있습니다. 하지만 본교 구성원 대부분이 상호문화역량이 매우 높은 편으로 보이는데도 교육행정서비스는 아직도 제자리 걸음입니다. 다국어 행정서비스를 위한 시스템 개발이 필요하다는 생각이 들어요.” (연구참여자 B)

“상호문화 인식 수준이 어느 정도 있는 분들은 당장에 업무 담당자에게라도 연락을 해서 적극적으로 안내를 드리는 적극 행정을 하죠. 하지만 인식이 낮으면 적극적인 안내와 시도를 하지 않죠. 그리고 아쉬운 부분은 내가 다 해결할 수 있는 건 아니다 보니까 도움을 요청할 수 있는 그 체계가 좀 마련이 되어 있으면 좋겠어요.” (연구참여자 C)

국내 체류 외국인이 한국 사회에서 겪는 어려움은 교육, 의료, 공공기관을 이용하면서 경험하는 차별, 의사소통 장애, 서비스 접근성 부족의 문제이다 (이삼식 외, 2009). 상호문화역량은 다문화와 관련된 지식, 기술, 태도, 인식 등을 포함하고, 지식뿐만 아니라 마음과 태도의 변화, 사회문화적 정체성이 변화되는 과정 등이 포함된다. 따라서 다문화가정에 대한 다양한 지식을 갖추고 이들의 특성에 적합한 행정서비스를 제공하기 위한 다양한 스킬이 필요하다. 다문화인들이 쉽게 행정서비스에 접근할 수 있도록 번역본을 제공하는 것도 교육행정직공무원이 가지는 행정에서의 기술이다. 연구참여자 E는 상호문화에 대한 관심이 높으면 다문화인에게 쉽게 접근하고 소통하기 때문에 행정서비스도 쉽고 편하게 이루어질 수 있다고 하였다.

그러므로 교육행정직공무원의 상호문화역량이 강화되면 결국 행정서비스도 강화될 수 있다. 따라서 교육행정직공무원에게 적합한 상호문화역량 함양 프로그램이 요구되며, 상호문화역량 함양 프로그램의 개발을 위한 교육부와 시도교육청의 노력이 필요하다. 교육행정직공무원의 행정서비스의 질을 개선하기 위해서는 이들의 상호문화역량을 증진하는 것이 무엇보다 필요하다는 것을 확인할 수 있었다.

“상호문화에 대한 관심도가 많아지면 행정적인 서비스도 같이 연결이 돼서 향상해 나간다고 생각해요. 예를 들어 단순하게는 다문화 교육수요자들이 제증명을 발급받는데 있어 보다 쉽게 접근할 수 있는 방법을 찾는다는 거죠. 그래서 제증명 발급에 필요한 번역본을 제공을 한다거나 홈페이지에 번역이 되어 안내되거나 이분들이 행정에 도달하기 쉽게 하는 방안들을 만들어가야 된다고 생각해요. 근데 지금은 그런 방안들이 정말 부족해요. 그래서 상호문화역량이 강화되면 결국에는 행정서비스까지 강화된다고 생각해요.” (연구참여자 E)

교육행정서비스가 이루어지기 위해서는 교육행정직공무원의 상호문화역량과 밀접하게 관련되어 있다. 교육행정서비스는 상호문화역량을 실천하는 물리적인 실체이며 상호문화역량이 높을수록 적극적인 행정업무를 한다는 것을 확인할 수 있었다. Bennett(1993)은 상호문화역량이 다른 문화권 사람들과 소통 경험 및 다른 문화와의 직·간접적 접촉 경험과 이에 대한 반성적 사고가 주기적으로 반복하는 과정을 통하여 증진될 수 있다고 밝혔다.

교육행정직공무원의 행정서비스 강화를 위해서는 상호문화역량을 갖추도록 지원해야 한다. 상호문화 이해 연수와 함께 다문화 교육행정서비스를 위한 시스템 체계 구축이 필요하다는 것이다. 이를 위해서는 행정적 지원과 제도적 뒷받침이 필요하며, 다문화 교육행정서비스 시스템이 구축된다면 다문화인에 대한 소통체계와 다문화 업무담당자의 업무 효율성에 도움이 될 것으로 판단된다.

### 2.1.2. 다문화 교육행정서비스의 어려움

연구참여자들은 다문화 교육행정서비스를 지원하면서 다양한 어려움이나 불편함에 처해 있었다. 이들은 다문화 관련 교육과 업무를 처리함에 있어 공통적으로 언어적 소통의 어려움을 이야기하였으며, 이는 의사소통의 어려움으로 귀결되었다. 이로 인해 연구참여자들은 때론 교육수요자의 요구를 제대로 파악할 수 없어 제대로 된 행정서비스를 지원하지 못하는 경우도 발생하였다. 연구참여자 B는 다문화가정 지원업무에 있어서 가장 큰 어려움은 언어

소통이며, 언어적 소통의 어려움은 정도에 따라 불통으로 이어진다고 하였다. 특히 다문화가정 학생 전입 서류를 작성하거나 다문화가정 학부모의 다양한 민원 처리에 있어 언어적으로 소통되지 않아 어려움을 겪고 있으며, 학교에서 제공하는 각종 정보가 다문화가정 학부모에게 제대로 전달되지 않아 사업을 추진함에 있어 많은 시행착오를 겪는다고 하였다.

“다문화가정이나 다문화 업무에 있어서 어려움은 기본적으로 언어적 소통의 문제가 시작과 끝을 채웁니다. 이는 불편함을 넘어 어려움으로 표현되어야 할 정도로 언어적 소통의 정도에 따라 불통까지도 말할 수 있습니다. 간단한 업무가 아닌 정확한 소통이 필요할 때 더욱 어려움이 커집니다. 예를 들어 다문화가정 학생 전입 서류가 일반학생보다 3배가 많은데 손짓과 몸짓으로 설명을 하며 서류를 받아야 하는 어려움이 있어요. 그리고 다문화 학부모가 전화나 방문해서 문의를 하는데 언어적 소통의 어려움으로 민원 처리에 어려움을 겪고 있죠. 학교에서 제공하는 각종 정보가 다문화가정 학부모에게 제대로 전달되지 않아 가정통신문을 보내면 무조건 작성해서 제출한다던가 참석해야 하는 지 몰라서 참석을 안하는 등 사업을 추진함에 있어 많은 시행착오를 겪어요” (연구참여자 B)

연구참여자 F는 의사소통에 어려움을 겪다 보니 교육수요자의 요구를 늦게 파악하거나 혹은 제대로 파악할 수 없어 잘못 안내하였다가 정정해서 재안내하는 경우가 발생하였다. 또한 연구참여자 C는 영어와 중국어는 기본적인 언어구사능력이 되어 소통이 되지만 영어·중국어 외 다른 언어를 사용하는 다문화가정 학생과 학부모들을 만날 경우에는 소통이 안되어 어려움을 겪고 있으며, 소통이 되더라도 이들에 대한 정보를 제대로 얻지 못해 이들의 문화를 이해하는데 한계가 있었다. 그 외에도 연구참여자 E는 전보로 인한 담당자의 잦은 교체로 인해 유관기관과의 연계와 협업에 어려움을 경험한다고 답하였다.

“가장 문제는 언어 장벽이고요 의사소통에 어려움을 겪다 보니까 그 사람이 원하는 게 무엇인지를 파악하는 데 조금 늦어지기도 하구요. 이걸 잘 알고 안내를 해드렸는데 아닌 거예요. 그래서 다시 오셔서 다른 걸로 다시 안내해 드리는 경우도 있었어요.” (연구참여자 F)

“일단 직접적으로 이주민들을 만났을 때 어려운 부분은 의사소통이 가장 첫 번째였고요 저도 솔직히 영어는 어느 정도 기초적인 건 하고 중국어는 제2 외국어 경험이 있어서 어느 정도 되는데 베트남이라든가 정말 영어도 이중언어로 사용이 안 되는 분들을 만났을 때는 되게 상담이 어려웠어요. (중략) 그런데 언어가 소통된다고 하더라도 문화를 이해하는 거는 한계가 있거든요.” (연구참여자 C)

“다문화 업무 처리를 하는데 외부하고 연결해서 해야 되는 경우들이 많이 있어요. 특히 시청과의 협업이 많은데요. 저희는 교육청이어서 다문화가정 학생을 지원하는 업무를 많이 하고 시청에서는 다문화가정을 지원하는 업무를 많이 해요. 그래서 저희가 시청이랑 업무 협력을 해서 일 년에 두 번씩 협의회도 하고 상호 교류해서 업무지원을 하기도 하고 받기도 하거든요. 그런데 시청도 담당자가 바뀌고 교육청도 담당자가 바뀌다보니 서로 업무가 미숙하게 되고 연계하는게 힘들다보니 계속 비슷한 것만 하는 거예요.” (연구참여자 E)

행정서비스가 필요한 사람들과 의사소통의 문제를 해결하기 위해 연구참여자 C는 개인적으로 언어를 배우기 위해 노력하기도 하고 번역기를 활용하거나 번역프로그램을 활용하여 어려움을 해결하기도 하였다. 그 외에도 이중언어강사들에게 도움을 요청하여 해결한 경험도 있었다. 연구참여자 F는 통번역사가 각 학교에 배치되는 것이 가장 효율적이지만 필요에 따라서, 업무의 행정적인 역량을 확보하기 위해 족집게 일상 회화 연수가 필요하다고 하였다. 다문화가정 학생과 학부모 지원을 위해 언어를 배우는 것은 쉽지 않고 시간이 소요되기에 행정적인 분야에서 자주 사용되는 족집게 일상 회화 연수가 필요하다고 주장하였다.

“의사소통의 어려움을 해결하기 위해 개인적으로 언어를 더 배우려고 노력을 했어요. 그리고 번역기라든가 좋은 프로그램을 사용하려고 많이 찾아보고 직원 간에 서로 공유해 주고 했어요. 하지만 실질적으로 다문화 이중언어 선생님들의 도움을 받는 게 가장 큰 도움이었고 가장 좋은 도움이었어요.” (연구참여자 C)

“의사소통의 어려움을 해소하려면 사실 언어를 배우는 데도 시간이라는 문제가 있기 때문에 기본적으로 번역기가 있으면 좋겠고 무엇보다도 통번역사가 있는 게 매우 효율적이라고 생각합니다. 그분들은 한국어도 하시고 러시아어도 잘하시니까 아주 기대하고 있습니다. 그리고 일상 회화 연수가 실무에 가장 도움이 되지 않을까 싶어요. 물론 언어가 필요하면 개인이 찾아서 공부하게 되긴 하지만요. 행정적인 데 쓰일 수도 있는 족집게 일상 회화 연수로 필요한 것만 쪽쪽 중요한 것들만 쪽쪽 가르쳐준다면 다들 잘하지 않을까 생각해요.” (연구참여자 F)

연구참여자 D는 다문화인들과 의사소통을 위해 원어민 강사를 활용한 연수프로그램 개발이 필요하다고 주장하였다. 교육행정직공무원이 간단한 행정 업무를 할 수 있도록 언어연수프로그램을 들을 수 있도록 하는 것도 업무에 대한 자신감을 가지는데 도움이 될 것 같다고 하였다. 연구참여자 E는 다문화 업무담당자의 잦은 인사 전보가 다문화가정 지원 등의 다문화 행정서비스에 또 다른 어려움이라고 답하였다. 이러한 어려움은 유관기관과의 업무 협력이나 연계가 잘 이루어지지 않기 때문에 업무 부실로 이어질 수 있다고 하였다. 이러한 문제점을 해결하기 위해서는 업무의 전문성 확보가 필요하며 공교육 진입 등 다문화에 관련된 업무를 전담해줄 수 있는 사람이 장기간 근무할 수 있는 환경조성이 필요하다는 것을 알 수 있었다.

“의사소통의 어려움을 개선하기 위해서 언어를 배울 수 있는 여러 가지 연수 프로그램이 개발이 되었으면 좋겠어요. 연수원에서 이걸 하면 되긴 하는데 국제교육원에는 원어민 강사가 있으니 원어민하고 접촉을 해서 더 교육 효과가 클 것 같아요. 아니면 연수원에서 별도의 강사를 채용해 할 수도 있구요. 그래서 기초가 잡힌 사람을 선정해서 집중적으로 3일 또는 5일 이렇게 노출을 시키면 잊었던 거 상기시키고 그런 계기가 자신감도 생기고 접촉에 대한 낯선 것들도 없어질 것 같아요. 실제로 외국 사람 들어오면 다 고개 숙여요.” (연구참여자 D)

“다문화 업무를 담당하는 전문가가 없어요. 담당자들이 자주 바뀌다 보니까 전문화가 필요해요. 그래서 다문화 업무에 역량을 갖춘 자를 뽑기 위한 전입 공모제나 다문화 코디네이터처럼 연속성을 갖고 좀 오래 근무하면

서 공교육 진입에 관련된 업무를 전담해줄 수 있는 사람이 있으면 좋겠어요.” (연구참여자 E)

위에서 기술한 것처럼 학교현장에서 다문화가정 학생 또는 학부모에 대한 교육행정 업무를 지원하는데 있어 원활한 의사소통과 다문화 업무의 전문성 확보는 교육행정직공무원의 행정서비스를 원활하게 진행하기 위해서 개선되어야 할 점으로 제시되었다.

다문화서비스에 영향을 주는 종사자 요인으로 인종, 언어능력, 상호문화역량, 다문화에 대한 태도/인식 등을 제시하고 있다(Hall et al. 2002, Guerrero, 2010). 따라서 교직원의 의사소통역량은 다문화가정 교육수요자와의 효과적인 의사소통을 통해 긍정적인 교육행정서비스 성과를 도출하는 핵심역량으로 볼 수 있다. 또한 원활한 의사소통을 위해서는 번역기와 번역프로그램이 지원되어야 하고, 더 나아가서는 이중언어강사 및 통번역실무사를 채용하는 것이 우선되어야 한다고 하였다. 원어민을 활용한 연수프로그램을 개발하고, 전입공모제를 통해 일정기간 다문화학교에 근무하고 다문화정책 업무를 담당할 장기근무자 배치로 업무의 전문성 확보 등의 의견이 나타났다.

이처럼 다문화인과의 소통과 상호작용을 위해서는 기본적으로 상대 언어에 대한 이해가 선행되어야 실효성이 있으므로 언어적·문화적 의사소통의 어려움을 해결할 수 있는 언어연수프로그램 개발과 매체 활용, 업무의 전문성 확보 등의 다양한 방안 마련이 필요함을 알 수 있다.

## 2.2. 다문화 교육행정서비스의 새로운 과제

한국사회에서도 다문화가정 학생과 학부모들이 지속적으로 증가하면서 학교에서 다문화가정 학생들을 접하고 다양한 국가의 학부모를 만날 기회가 많아졌다. 그들의 다양한 교육서비스 요구를 만족시키기 위한 방안에 대해 모색해야 할 필요성이 있다. 이에 다문화 교육행정서비스의 새로운 과제로 행

정전문가에게 필요한 상호문화 이해 및 체험교육, 다문화 교육행정에 필요한 시스템 구축, 조직 내 상호소통체계 활성화, 다문화정책 및 인사정책의 변화로 범주화할 수 있었다. 이에 대한 구체적인 내용은 다음과 같다.

### 2.2.1. 행정전문가에게 필요한 상호문화 이해 및 체험교육

앞서 밝힌 바와 같이 한국사회는 다문화사회로 진입하였으며, 이러한 사회적 변화는 학교현장의 다문화현상으로 이어졌다. 이에 교육행정직공무원들은 학교구성원으로서 적절한 교육을 통해 상호문화역량을 가질 필요가 있다. 하지만 연구자가 조사한 바에 의하면, 교육연수원 홈페이지에서 제시하고 있는 교육행정직공무원을 대상으로 하는 집합 교육과정에서는 상호문화교육과 직접적으로 관련 있는 과목은 찾아볼 수가 없었다. 연구참여자 B 역시 현재의 교육연수원 교육에서 교육행정직을 대상으로 하는 상호문화교육이 이루어지지 않음을 이야기하였다.

“인식개선을 위한 적극적인 실천으로 관계자 연수가 필수일 것입니다. 상호문화에 대한 교원연수는 많이 개설되고 운영되고 있는 것에 비해 교육행정직공무원에 대한 상호문화 이해 연수는 전무한 것으로 알고 있습니다. 교육행정직공무원의 상호문화 이해를 높일 수 있는 연수의 개설과 보급을 하루라도 빨리 실천하는 것이 다가오는 상호문화 시대를 대비하는 선제적 대처가 아닐까 생각합니다.” (연구참여자 B)

다문화사회에 진입한 현 시점에서 상호문화 이해교육은 매우 큰 의미를 지닌다. 그럼에도 불구하고 교육연수원 내에 교육행정직 대상으로 한 상호문화 관련 교육과정 및 과목이 개설되지 않은 이유에 대해 연구참여자 D는 교원 중심의 상호문화교육 정책, 연구참여자 B와 연구참여자 F는 정책 대상에서의 소외 등을 제시하였다.

“올해 교육연수원 연간 연수 계획을 보면 세계 시민 공존을 주제로 집합교육이 있는데 그것도 수강 대상이 교원으로만 한정돼 있어서 그런 점이

좀 아쉬운 것 같아요.” (연구참여자 D)

“행정직이 정책 대상에서 빠져있어요. 정책 대상에 포함해서 교육의 기회를 줄 필요가 있어요. 행정직 별도로 하면 더 좋고 아니면 교원들 연수에 일정 비율을 넣어주면 좋을 것 같아요.” (연구참여자 B)

“일단 행정직은 소외됐죠. 그래서 우선 정책 대상에 포함하고, 인식 제고를 위해서 연수를 해줬으면 좋겠어요.” (연구참여자 F)

연구참여자들은 교육행정직공무원의 상호문화역량 증진을 위한 개선방안으로 상호문화 이해 연수를 실시해야 한다고 하였다. 연구참여자 A는 상호문화 인식에 대한 기본 이해교육을 위해 우선적으로 상호문화 연수과정 개설 및 과목 추가가 필요하다고 하였으며, 특히 연구참여자 D와 연구참여자 E는 상호문화교육 정책 대상에 교육행정직공무원과 교육감소속근로자를 포함한 전체 교직원을 대상으로 상호문화 관련 연수를 양성평등 및 청렴 교육과 같이 의무교육으로 실시해야 한다고 주장하였다.

“우선 각종 연수에 상호문화 인식에 대한 기본 이해교육을 위해 상호문화 관련 내용의 교육과정 개설과 과목을 추가하는 것이 필요하다고 생각합니다. 상호문화교육을 받으면 아무래도 다문화에 대한 편견과 선입견이 없어지고 관심과 이해도가 높아지며 인식 전환도 일어날 거예요. 이러한 측면에서 보면 상호문화 교육과정 존재 여부는 당연히 상호문화 인식에 영향을 줄 것으로 예상됩니다.” (연구참여자 A)

“상호문화 연수 정책 대상에 교직원으로 교육행정직과 교육감소속근로자를 다 포함시키고 연수 대상은 전체공무원을 대상으로 하는 게 맞을 것 같고요. 왜냐하면 전보로 자리가 바뀌기 때문에 의무교육으로 해서 연수를 시키는게 필요하다고 생각합니다.” (연구참여자 D)

“우선은 교육이 첫째라고 생각해요. 상호문화 이해도를 높이기 위해서 교육행정직과 교육감소속근로자를 포함한 모든 교직원들이 상호문화 이해교육을 받아야 한다고 생각을 해요. 여러 문화권을 가진 분들을 이해할 수 있는 가장 기초적인 밑바탕이 된다고 보거든요. (중략) 상호문화 연수가 없

고 의무적이지도 않으니깐 굳이 찾아서 듣지 않는거죠. 양성평등과 청렴은 의무연수니까 듣지만요. 앞으로는 상호문화도 의무교육으로 해야 되지 않을까 생각해요. 필수교육으로 해야 사람들이 받잖아요.” (연구참여자 E)

의무교육으로 전체 공무원을 대상으로 상호문화교육을 실시하자는 의견과는 반대로 연구참여자 B는 정책 대상에 포함하되 담당 공무원을 중심으로 교육을 실시하자는 의견을 제시하였다. 즉 1차적으로는 희망하는 공무원을 대상으로 연수를 하고, 2차적으로 다문화교육 정책학교 등 필요 기관에 근무하는 직원들에 대해서는 연수를 의무화 또는 권장하자는 것이다.

“교육행정직공무원도 정책 대상에 포함해서 의무는 아니더라도 관심 있는 사람들이 연수를 받을 수 있게 할 필요는 있죠. 교육 대상에 대해서는 필요한 기관에 근무하는 사람을 하면 어떨까 생각해요. 그러니까 어떻게 보면 담당 공무원 쪽에 가까울 수도 있겠죠. 전체를 대상으로 한다기보다는 다문화 정책학교에 근무하는 행정직공무원들이 연수를 받도록 권장을 한다든지 이런 식으로. 그러니까 희망하는 사람을 1차원적이라면 2차원적으로는 필요한 기관에 근무하는 사람들은 연수를 의무화하거나 권장을 한다든지 하면 더 효과적이겠다 생각합니다.” (연구참여자 B)

교육 프로그램에 대해 연구참여자 B는 이론으로 하는 연수보다는 체험이나 실습 위주의 연수가 필요하다고 주장하였다. 그리고 예비교사와 발령 대기 중인 교육행정직공무원이 직접 체험하는 생생한 상호문화교육을 위해 교생 실습과 교육행정직 실무수습을 다문화학교에 우선적으로 배치할 것을 제안하였다. 연구참여자 C도 전직원을 대상으로 경험을 제공하는 실습 프로그램이 가장 중요하다고 하였고, 연구참여자 D는 코로나 팬데믹이 끝나면 기존에 실시하던 해외 탐방 연수를 다시 시행하고, 다문화 선진지 견학을 통한 체험연수가 필요하다고 하였다. 연구참여자 F도 실습 프로그램에는 실습 장소와 시간을 확보하는 것에 한계가 있으나 다문화학교와 구청 소속 다문화가족센터 등 다문화 우수기관에 방문하여 다문화교육 체험과 실습 프로그램을 실시하기를 원하고 있었다.

“이론으로 하는 연수보다는 언어가 통하지 않는 사람하고 한번 대화를 해보고, 통역기도 한 번 써보고, 파파고도 한 번 써보고 아니면 그런 거 없어도 몸짓으로 한번 해보고. 특히 ‘이 행정 서류를 받아내시오’ 이런 식의 미션을 주면 더 확실하지 않을까 이런 생각이 듭니다. 그래서 (다문화학교 현장에서) 이렇게 속 터지는 거 한번 경험해 보면 ‘내가 뭘 해야 되지, 내가 이 사람들에게 무슨 도움을 줘야 되나’ 를 경험할 수 있게 체험연수를 많이 했으면 좋겠어요. (중략) 그리고 교생 실습이나 교육행정직 실무수습을 다문화학교에 우선적으로 배치하면 살아있는 교육이 될 것 같아요.” (연구참여자 B)

“연수 과정도 중요하지만 필수적으로 경험을 제공해 줄 수 있는 실습 프로그램이 필요한 것 같아요. 전 직원 즉 전 교육행정직과 전 교사를 대상으로 한 번 이상씩 그런 경험을 해볼 수 있게 하는 것이 저는 가장 중요하지 않을까 생각이 들어요.” (연구참여자 C)

“코로나19로 인해 체험 연수 프로그램이 어렵다면 우선 사이버 연수로 하면 좋을 것 같고 코로나 때문에 아예 없어졌지만 지난번에 있었던 해외 탐방 프로그램이라든지 국내 다문화교육 선진지를 견학하는 것이 좋다고 생각하거든요.” (연구참여자 D)

“뭐든지 글로 보는 것보다 눈으로 한 번 보는 게 가장 좋기에 다문화교육 체험과 실습 프로그램을 만들었으면 좋겠어요. 다문화학교와 구청 소속 다문화가족지원센터 등에 가서 1-2시간 체험해 보고 다문화교육 선진지에 견학하는게 좋을 것 같아요. 다만 실습 프로그램을 하기에는 장소와 시간, 참석 인원 맞추기가 쉽지 않다는 단점이 있긴 해요.” (연구참여자 F)

한편, 연구참여자 C는 상호문화교육을 경력으로 나누는 생애주기별 교육과 업무 관련성으로 세분화된 교육이 필요하다고 주장하였다. 더 나아가 직무수행과 업무관련성별로 세분화하여 상호문화와 관련된 연수과정이 필요하다고 하였다. 연구참여자 E는 다문화 관련 업무는 쉽게 접하는 업무가 아니기 때문에 시교육청 다문화 담당이나 교육지원청의 전입학 담당을 통해 접하는 경우가 많다고 하였다. 다문화가정 자녀들이 어느 지역, 어느 학교나 들어올 수 있기 때문에 교육행정직공무원들에게도 상호문화 이해교육과 함께 다문화학

생의 공교육 진입에 관련한 직무교육이 필요하다고 강조하였다.

“일단은 연수 과정이겠죠. 필수 연수 과정을 저경력, 중경력, 고경력 이렇게 구분을 해서 경력별로 세분화하고 또는 직무 수행과 업무 관련성별로 세분화된 좀 더 다른 과정의 상호문화 연수 과정이 있어야 되지 않을까 그런 생각을 해요.” (연구참여자 C)

“다문화 관련 업무는 쉽게 접하게 되는 업무가 아니고 보통은 본청이나 교육지원청의 전입학 업무를 담당하게 되면서 처음 접하게 됩니다. 그러니까 많이 생소하고 업무를 진행하면서 어려움이 많았어요. 교육행정직 중 본청과 지원청 근무자들은 상호문화 이해교육과 함께 공교육 진입 관련한 전입학 직무교육도 같이 이루어지면 향후 업무 진행에 도움이 되지 않을까 싶어요.” (연구참여자 E)

따라서 교육행정직공무원을 대상으로 한 상호문화 이해 연수를 위해 교육 과정 및 과목이 개설되고, 연수의 효과성을 위해 이론 교육과 함께 체험 및 실습 위주로 프로그램이 운영되며, 생애 주기별·업무 특성별로 세분화된 특성화 프로그램 기획 과정이 필요하다고 볼 수 있다. 다만, 교육 대상에 대해서는 원격연수를 활용하여 이론 연수에 있어서는 전체 공무원을 대상으로 실시하고, 체험형 연수는 희망자와 담당자를 중심으로 시행되는 것이 바람직하다고 판단된다.

특히 공무원 신규임용이나 5급 승진 시 실시되는 기본 교육훈련 과정에 상호문화 프로그램을 포함하여 집합교육으로 개설하는 것이 타당하며, 직무별 전문교육훈련에 다문화 업무담당자에 대한 직무교육을 의무적으로 시행되어야 한다. 아울러, 상호문화교육 참여 독려를 위해 현재 국가 지정 양성평등, 청렴, 개인정보 관련 교육 등과 같이 필수교육으로 포함시키고, 기관 및 부서 성과평가에 관련 교육 실적에 반영하는 것을 고려해 볼 수 있다.

## 2.2.2. 다문화 교육행정에 필요한 시스템 구축

연구참여자들은 교육행정직공무원들의 상호문화역량을 강화하고 질 높은

교육행정서비스를 실천할 수 있도록 다국어 민원업무 매뉴얼을 개발·보급하며 각종 다문화가정 지원에 관한 자료들이 잘 활용되도록 다문화 행정지원 사례집으로 발간하고 활용 방안에 대한 안내가 필요하다고 하였다.

“연수도 필요하지만 행정용 자료 개발 보급도 필요한 것 같아요. 민원인 상대로 민원 서류 리스트를 가지고 어떻게 오셨나요? 무엇을 발급해드릴까요? 등을 물어볼 수 있는 다국어 민원업무 매뉴얼을 만들어서 활용하게 하는 것도 당장 써먹을 수 있는 좋은 방법이라고 생각합니다.” (연구참여자 B)

“다문화 관련된 업무와 사람을 접하게 될 때 보다 수월하기 위해서는 다문화 행정지원 매뉴얼이나 사례집을 개발하고 다문화 관련 자료들이 잘 활용될 수 있도록 자료 활용에 대한 안내도 제공될 필요가 있다고 생각해요. 다문화가정 지원에 관련된 업무 자료를 찾는 게 힘이 들었어요. 자료가 많지도 않지만 자료 자체가 매뉴얼 되어 있지 않으니까 사람이 바뀔 때마다 또 찾아야 되고 그런 어려움이 있는 거죠.” (연구참여자 E)

다문화 관련 정책 홍보 및 안내 자료가 다문화 교육수요자에게 잘 도달되어 교육서비스 혜택을 누릴 수 있도록 모든 학교의 가정통신문 및 알림장, 홈페이지 안내 시 번역서비스가 필요하며, 다문화가정 학부모들도 이런 지원이 있다면 절차대로 신청하기가 용이하고, 행정적인 업무에 도움이 될 것 같다고 답하였다. 다문화지원센터에서 공교육 진입과 관련된 업무를 하는데 공문이나 리플릿 배부 등에 대한 안내 등이 학교현장에서 잘 이루어지고 있지 않아 다문화가정 학부모들의 신청이 어려운 상황이라고 하였다. 이런 점들을 볼 때 학부모들을 위한 다양한 언어를 지원한다면 더 많은 사람들이 도움을 쉽게 받을 수 있을 것이라고 하였다. 연구참여자 E는 I 시 산하 각 교육지원청의 홈페이지 안내 시에도 번역서비스가 필요함을 강조하였다. 민원 안내나 전입학 안내에 영어, 중국어, 일본어, 러시아어, 베트남어 등 대표언어만이라도 번역이 된 양식 등의 안내문을 제공한다면 다문화가정 학생과 학부모의 민원 처리에 도움이 될 것 같다고 하였다.

“우리학교처럼 홈페이지에 공지를 하든 아니면 알림장으로 공지를 하든 그 나라 언어로 번역서비스를 해줄 수 있어야 된다는 거죠. 학부모들이 봤을 때 이런 지원을 해주면 바로 알아듣고 절차 그대로 신청할 수 있으면 행정적으로도 훨씬 도움이 될 것 같은 생각이 들어요.” (연구참여자 B)

“다문화교육지원센터에서 공교육 진입 안내 등의 업무도 하고 있어요. 센터에서는 안내 자료 등을 공문 시행하고 리플릿도 배부하고 홈페이지에도 등재하나 학교현장 특히 학생과 학부모에게 안내가 잘 되지 않아요. 열심히 사업을 진행하나 잘 몰라서 이용을 못하는 사용자가 많은데 교육수요자에게 어떻게 잘 도달시키느냐가 숙제 같습니다. 그리고 다문화가정 학생 중 부모님이 한국어가 미숙한 분들이 많으세요. 이런 경우 인천시 산하 각 홈페이지 안내 시 번역서비스가 필요하다고 생각합니다. 민원 안내, 전입학 안내에서 대표언어 예를 들어 영어, 중국어, 일본어, 러시아어, 베트남어 등으로 번역이 된 양식 등 안내문을 제공하면 다문화가정 학생과 학부모의 민원 처리에 도움이 된다고 생각해요.” (연구참여자 E)

위에서 기술한 것처럼 양질의 교육행정서비스를 실천할 수 있도록 다문화 교육행정 시스템 구축을 위해 다국어 민원업무 매뉴얼을 개발·보급하며 각종 다문화 관련 업무 자료들이 잘 활용되도록 활용 방안에 대한 안내가 필요하다. 그리고 다문화 교육수요자의 교육서비스에 대한 정보 접근성을 용이하게 하고 혜택을 누릴 수 있도록 가정통신문 및 알림장, 홈페이지 안내 시 번역서비스가 필요하다. 따라서 교육청 차원에서의 학교 및 교육지원청, 도서관 홈페이지를 번역해주는 시스템을 구축하고, 교육행정직공무원이 다문화 민원 업무와 행정지원을 수월하게 처리할 수 있도록 다국어 민원업무 매뉴얼과 다문화 행정지원 사례집을 개발·보급해주는 등 학교 및 기관에서 업무처리가 원활하게 진행될 수 있는 현실적인 지원이 필요하다는 것을 한 번 더 확인할 수 있었다.

### 2.2.3. 조직 내 상호소통체계 활성화

연구참여자들은 학교 및 교육기관 내에 상호문화적 조직문화가 조성되고 직원 간 상호소통체계를 보다 원활하게 하기 위해서 교육행정직공무원들도

전문적학습공동체와 동호회를 운영하여 네트워크를 형성하고, 직원 간 소통과 교류를 위한 만남의 장을 확대하여야 한다고 답하였다. 연구참여자 A는 교육행정직공무원이 전문적학습공동체 등을 조직하여 다른 국가와 다른 지역 간의 국제교류와 행정교류를 하며 배움과 소통의 네트워크를 확대하는 것이 필요하다고 말하였다. 연구참여자 B의 경우는 교육행정직공무원들도 전문적학습공동체를 만들어서 자발적으로 상호문화를 학습하고 다문화학교 같은 곳을 직접 체험하며 교육행정직으로서 상호문화역량을 강화할 수 있는 활동이 필요하다고 하였다.

“교육행정직도 국제교류에 관한 전문학습공동체 같은 것들을 만들어서 그분들을 통해서 확산시키는 그런 역할들을 해주면 어떨까 해요. 국제교류를 하다 보니까 아이들이 너무 좋아해요. 태국 아이들하고 소통을 하는데 우리 아이들은 태국어를 배우고 태국 아이들은 한국말을 배우고 이런 식으로 서로 배우고 소통을 하니깐 좋더라구요.” (연구참여자 A)

“전문적학습공동체를 통해 자발적으로 상호문화를 학습하고 체험활동을 하며 다문화학교 같은 곳을 방문해보면 좋을 것 같아요.” (연구참여자 B)

연구참여자 C는 학교현장에서 교육과정 구성과 다문화 사업을 추진함에 있어 그 과정이 민주적이고 상호문화적이어야 하며, 조직 내에서 서로 간의 가치관과 정체성을 존중하고 동등한 위치에서 서로 소통하고 공감해주는 문화가 활성화되는 것이 무엇보다 필요하다고 하였다. 연구참여자 D는 서로 협력하고 소통하는 학교문화 조성을 위하여 학교 내에서 구성·운영되는 전문적학습공동체에 교육행정직공무원도 함께 참여할 수 있도록 전문적학습공동체 사업 추진 시 그 대상을 교원에서 교직원으로 확대해 줄 것을 요청하였다. 모든 정책을 교직원까지 확대하는 것이 상호문화 취지에 부합되고, 다수만을 위한 정책이 아니라 소수를 포함하여 서로 간에 공감하고 협력하도록 하는 것이 다문화 친화적 조직문화를 조성하는 것이라고 말하였다.

“관리자나 일부 전문가가 상호문화적 경험과 마인드를 가지고 있다고 해서 교육과정 구성과 다문화 사업 추진에 일방적으로 강요한다면 그건 동화주의적 접근이고 상호문화적 취지에 어긋나거든요. 그래서 그 과정도 민주적이어야 되고 상호문화적이어야 되는데 그것을 생각하시는 분들은 없다고 봐야죠. 그래서 조직 내 서로 간의 가치관과 정체성을 존중하며 서로 동등한 위치에서 소통하고 공감해주는 문화가 활성화되도록 조직 내 소통을 활성화하는 것이 바람직하다고 생각해요.” (연구참여자 C)

“전문적학습공동체는 교원만을 위한 프로그램이어서 너무 아쉬워요. 전문적학습공동체는 신청을 해서 예산지원을 받고 활동을 하는데 그 대상이 교원으로만 되어 있는데 교직원으로 확대해서 행정직도 포함시키면 좋겠어요. 학교 내에서 이중언어 선생님이 있어 영어와 러시아어에 관심이 있는 선생님들이 전문적학습공동체를 구성하여 운영하는데 이런 거를 활용할 수 있는 기회를 행정직들에게도 주었으면 좋겠어요. 선생님들과 함께 전문적학습공동체에서 영어든 러시아어든 배우고 싶거든요. 모든 정책을 교원만 아니라 직원까지 확대하는 것이 상호문화이고, 다수만을 위한 정책이 아니라 소수를 포함하여 서로 간에 협력하는 것이 다문화 친화적 조직문화라고 생각해요. 물론 기회를 주었을 때 본인이 안 하는 건 본인의 책임이나 아예 막혀 있으니 기회도 없다는 거죠.” (연구참여자 D)

지금까지 기술한 것처럼 조직 내에 긍정적인 상호협력체계 구축을 위해 전문적학습공동체와 동호회가 활발하게 구성되고 운영될 수 있도록 전문적학습공동체 운영 대상을 교원에서 교직원으로 확대하는 정책적 지원과 예산지원을 하여야 한다. 이를 통해 조직 내 소통이 활성화되고 직원 간 만남과 교류의 장이 확대되어 다문화 친화적인 조직문화가 구축될 수 있다.

#### 2.2.4. 다문화정책 및 인사정책의 변화

교육행정직공무원의 상호문화역량 증진을 위해서는 교육행정직공무원들의 변화만을 주장할 것이 아니라 다문화정책 및 인사정책에 대한 변화가 필요함을 연구참여자들은 주장하였다. 연구참여자 C는 교육행정직공무원의 상호문화역량 증진을 위한 지속적인 정책 시행을 위해서 법제화와 지침 개정이 필

요하다고 주장하였다. 교육감이 행정직까지 모두 관리해야 하는 직책이기 때문에 지침 개정을 통해 교육감의 정책사안에 반영되어야 함을 강조하였다. 연구참여자 D 역시 교육부와 각 시도교육청이 다문화정책 대상을 교원에 한정하고 있는 부분을 지적하며 교육행정직공무원을 포함한 모든 교직원에게 다문화정책이 지속적으로 시행될 수 있도록 법제화와 지침 개정이 시급함을 주장하였다. 이처럼 법적 근거 마련을 통해 교육행정직공무원의 상호문화교육에 대한 당위성 확보가 필요함을 확인하게 되었다.

“저는 법제화가 필수라고 봐요. 법제적인 절차가 생겨나는 게 교육행정직의 상호문화역량을 강화시킬 수 있는 가장 좋은 방법이구요. 교육감이 행정직까지도 다 아우르는 직책이다 보니까 교육감 정책 사안에 반영이 된다면 훨씬 나아지지 않을까 그런 생각은 들어요.” (연구참여자 C)

“다문화에 대한 편견을 없애고 상호문화적 이해와 소통을 강조하기 위해서는 우선 법과 제도의 개선이 필요하다고 봅니다. 예를 들어 교육부와 시도교육청의 다문화교육 정책 대상에 교원만 해당이 되는데요, 교육행정직을 포함한 모든 교직원에게 다문화정책이 지속적으로 시행되도록 법제화가 시급하다고 생각합니다.” (연구참여자 D)

또한 연구참여자 C는 교육지원청의 업무분장을 보면 다문화교육에 대한 독립된 업무 담당자가 없이 시민교육을 담당하는 사람이 다문화교육 업무를 함께 하고 있는 점에 대해 지적하였다. 다문화사회로 변화되어가고 있는 시점에 다문화교육 정책을 질적인 부분을 생각한다면 별도의 전문인력으로 업무를 담당할 수 있도록 개선되어야 한다고 답하였다. 연구참여자 E도 I 시교육청에서 다문화교육 정책 사업을 장학사, 파견교사, 주무관, 상담사 네 명이 전부 담당하기 때문에 인력충원이 필요하다고 답하였다. 교육부에서 시행되는 다문화정책을 추진하는 것과 더불어 보다 세밀하고 지역 특성을 반영한 지역특화형 다문화정책을 시행하기 위해서는 전문인력 보충 및 독립된 파트에서 담당하는 것이 필요함을 알 수 있었다.

“거의 대부분 교육지원청에서는 다문화교육하시는 분들이 시민교육을 담당하세요. 다문화교육을 독립된 파트로 하지는 않더라고요. 시교육청 같은 경우에는 따로 파트가 있기도 하지만 교육지원청 장학사와 학교 교사들은 다문화교육과 시민교육을 함께 담당해요. 학교에서 추진하는 다문화교육 정책의 질을 생각하면 별도 인력으로 추진되는 것이 바람직하다고 생각합니다.” (연구참여자 C)

“본청 차원에서도 다문화교육 정책 사업을 장학사, 파견교사, 주무관, 상담사 넷이서 하거든요, 그러다보니 교육부에서 시행되는 다문화정책을 따라가기 바쁘죠. 보다 세밀하고 지역 특성을 반영한 다문화정책을 시행하기 위해서는 인력 충원이 필요하다고 생각합니다.” (연구참여자 E)

아울러, 연구참여자 B는 예산과 시설 등 행정 분야의 다문화정책 개발을 위해 정책연구소에 행정연구원이 필요하고, 효과적인 다문화정책 시행을 위해서 세부적인 기준을 마련하는 정책 연구가 필요하다고 하였다. 연구참여자 A도 교육청에서 시행하는 다문화정책 지원이 학교 현장과 현실적으로 맞지 않는 부분이 발생하였다며 이러한 차이점을 줄여줄 정책 개발이 우선되어야 한다고 주장하였다.

“정책연구소에도 행정연구원이 한 명 있어야 된다고 생각이 드네요. 정책을 위한 연구에는 교육행정직공무원들의 역할 중에서 예산이라든지 아니면 시설이라든지 이런 부분에 대한 연구가 필요하거든요. (중략) 다문화정책 지원에 있어 돈과 인력 지원에 끝낼 것이 아니라 정책에 대한 세부적인 지침과 기준, 방법을 마련해주는 것이 학교에서 혼선을 줄일 수 있다고 생각해요. 예를 들어 다문화학교의 한국어학급 운영이 수업 중이 나온지 방과 후가 나온지에 대한 연구와 지침이 없어 학교마다 다 틀려요. 그런 거는 국책연구 또는 정책연구를 통해 효과적인 지침 마련이 필요하다고 생각해요.” (연구참여자 B)

“시교육청 다문화 담당 장학관으로 근무하면서 다문화 지원 업무를 많이 수행했는데 다문화학교에 가보니까 그런 지원들이 현실하고는 맞지 않는 부분이 상당히 있었어요. 현장하고 지원 체계가 안 맞는 경우가 상당 부분 있었어요. 그래서 이러한 차이점을 줄이고 없애줄 수 있는 정책 연구가

필요하다고 봅니다.” (연구참여자 A)

위에서 기술한 것처럼 법제화를 통해 교육행정직공무원의 상호문화교육에 대한 당위성을 확보하여야 하며, 동시에 다문화정책을 수행하는 조직과 인력 확보가 필요하다는 것을 확인하게 되었다. 즉 교육기본법에 다문화교육에 대한 조항이 반영되도록 개정이 필요하며, 교육부 및 시도교육청의 다문화교육 지원계획에 교육행정직공무원을 포함한 모든 교직원을 다문화교육 정책 대상에 포함하도록 할 필요가 있다. 또한 효과적인 다문화정책 시행을 위해서 세부적인 기준을 마련하는 정책 연구가 필요하기에 다문화정책을 연구 개발하고 수행하는 조직과 인력의 확충이 필요하다고 판단된다.



### 3. 소결

이번 장에서는 학교현장에 있는 교육행정직공무원의 상호문화인식을 살펴 보고 이들에게 상호문화역량을 향상하기 위한 방안에 대해 탐색한 결과 다음과 같이 정리할 수 있다.

첫째, 교육행정직공무원은 상호문화에 대한 관심이 낮은 편이었다. 그 이유는 상호문화 이해에 관련된 연수도 없고 다문화교육 업무 경험도 부족해서 다문화가정 학생 및 학부모에 대한 관심과 이해가 낮다고 하였다. 하지만 교육행정직공무원이 다문화학교를 근무하거나 다문화업무를 하면서 다문화가정 학생과 학부모에 대한 이해와 공감의 생김과 상호문화 인식이 높아진다고 하였다. 반면에 교육행정직공무원이 행정서비스를 하는 공직자로서 다문화가정 학생이 없어 실천능력이 발휘되지 않을 뿐, 기본적인 인식은 가지고 있다고 주장하는 연구참여자도 있었다. 그러므로 다문화 환경으로 변화하는 학교현장에서 자연스럽게 상호문화역량이 발휘되도록 교육행정직공무원의 상호문화 인식 개선과 역량 제고를 위한 다양한 노력이 요구된다.

둘째, 교육행정직공무원 개개인의 다문화활동 경험에 따라 상호문화 인식이 달랐다. 연구참여자들은 외국어사용능력, 해외여행 경험, 다문화인과의 접촉 경험, 근무기관의 다문화활동, 다문화가정 지원업무 경험, 다문화교육 이수 등이 상호문화 인식에 많은 도움이 된다고 하였다. 한편, 다문화인과의 접촉 경험이 대부분은 상호문화 인식을 향상시키는 긍정적인 효과를 나타내지만 큰 어려움에 부딪힐 경우에는 오히려 상호문화 인식이 낮아지는 역효과가 일어날 수 있음을 지적하는 연구참여자도 있었다. 역효과와 역감정이 발생하여 상호문화 인식에 부정적인 영향을 미치지 않도록 이를 극복하고 해소하기 위한 정책 연구와 지원이 필요함을 알 수 있다.

셋째, 교육행정직공무원의 상호문화 인식이 낮아 상호문화 인식 개선이 필요하고, 행정전문가로 다문화교육 업무를 지원할 수 있도록 상호문화역량을 갖추도록 지원해야 한다. 교육행정직공무원의 상호문화 인식 개선의 필요성은 교육의 중심적 역할 수행, 적극적인 다문화교육 지원, 정책 수행과 지원의

효과성, 다문화가정과의 소통과 교류 등의 역할을 수행하고 있기 때문이다. 이처럼 연구참여자들은 다양성이 증가하는 학교현장에서 교육행정직공무원도 교육의 중심축으로서 다문화가정 학생과 학부모에 대한 보다 적극적인 지원과 정책을 수행하고, 활발한 소통과 교류에 대한 준비를 위해서 교육행정직 공무원의 상호문화 인식 개선이 반드시 필요함을 피력하였다.

넷째, 교육행정직공무원의 상호문화 민감도에 따라 역량이 다르게 발현될 수 있도록 상호문화감수성을 통한 상호문화역량 증진이 필요하다. 상호문화에 대한 관심과 이해에 따라 다문화 행정서비스의 질이 달라질 수 있다. 이처럼 상호문화감수성은 상호문화역량으로 이어지고 상호문화역량은 다문화 행정서비스 업무를 하는데 긍정적인 효과를 가져옴으로 감수성 향상을 통해 역량을 증진하도록 노력해야 한다. 그러므로 교육행정직공무원을 대상으로 어떻게 상호문화감수성과 상호문화역량을 높여갈 것인가에 대한 정책적 노력이 필요하다.

다섯째, 상호문화역량은 행정서비스의 적극성과 매우 밀접하게 관련되어 있었다. 이는 상호문화역량이 상호문화에 대한 실천역량이자 직업역량으로 다문화 교육행정서비스는 상호문화역량을 실천하는 물리적인 실체이기 때문이다. 상호문화역량은 다문화와 관련된 지식, 기술, 태도, 인식 등을 포함하고 있다. 다문화가정에 대한 다양한 지식을 갖추고 이들의 특성에 적합한 행정서비스를 제공하기 위한 다양한 스킬이 필요하다. 다문화인들이 쉽게 행정서비스에 접근할 수 있도록 번역본을 제공하는 것도 교육행정직공무원이 가지는 행정에서의 기술이다. 그러므로 교육행정직공무원의 교육행정서비스의 질을 개선하기 위해서는 이들의 상호문화역량 증진과 다문화 교육행정서비스를 위한 시스템 체계 구축이 필요하다는 것을 확인할 수 있었다.

여섯째, 교육행정직공무원은 다문화 교육행정서비스를 지원하면서 다양한 어려움이나 불편함에 처해 있었다. 이들은 공통적으로 언어적 소통의 어려움을 이야기하였으며, 이는 의사소통의 어려움으로 귀결되었다. 이런 점은 교육 수요자의 요구를 제대로 파악할 수 없어 제대로 된 행정서비스를 지원하지 못하는 경우도 발생하였다. 또한 다양한 국가의 학생들을 만나지만 그 학생

들에 대한 정보를 제대로 얻지 못해 학생들의 요구와 문화를 이해하는데 한계가 있었다. 그 외에도 전보로 인한 담당자의 잦은 교체로 인해 유관기관과 연계와 협업에 어려움을 경험하고 있었다.

이러한 의사소통을 원활하게 해결하기 위해서는 번역기와 번역프로그램이 지원되어야 하고, 더 나아가서는 이중언어강사 및 다문화 통번역실무사를 채용하는 것이 우선되어야 한다고 하였다. 또한 원어민을 활용한 연수프로그램 개발과 장기근무자 배치로 업무의 전문성 확보 등의 의견을 제시하였다. 이처럼 다문화인과의 소통과 상호작용을 위해서는 기본적으로 상대 언어에 대한 이해가 선행되어야 실효성이 있다. 따라서 언어적·문화적 의사소통의 어려움을 해결할 수 있는 언어연수프로그램 개발과 매체 활용, 업무의 전문성 확보 등의 다양한 방안 마련이 필요함을 알 수 있다.

일곱째, 다문화 교육행정서비스의 새로운 과제로 행정전문가에게 필요한 상호문화 이해 및 체험교육, 다문화 교육행정에 필요한 시스템 구축, 조직 내 상호소통체계 활성화, 다문화정책 및 인사정책의 변화를 제시하였다. 상호문화 이해 및 체험교육 실시를 위하여 교육과정 및 과목을 개설하고, 이론 교육과 함께 체험 및 실습 위주로 프로그램이 운영되며, 생애주기별·업무 특성별로 세분화된 특성화 프로그램이 필요하다. 교육 대상에 대해서는 이론 연수에 있어서는 전체 공무원을 대상으로 실시하고, 체험형 연수는 희망자와 담당자를 중심으로 직무연수와 워크숍으로 시행되는 것이 바람직하다.

다문화 교육행정에 필요한 시스템 구축을 위하여 교육청 차원에서의 다국어 민원업무 매뉴얼과 다문화 행정지원 사례집을 개발·보급하고, 가정통신문, 알림장, 학교 및 교육기관 홈페이지를 번역해주는 통번역 앱 시스템을 구축하여 학교 및 기관에서 업무처리가 원활하게 진행되도록 현실적인 지원 정책 마련이 필요하다. 또한 조직 내 긍정적인 상호협력체계가 활성화되도록 전문적학습공동체와 동호회를 운영하고, 직원 간 상호 소통과 교류를 위한 만남의 장을 확대해야 한다. 특히 전문적학습공동체 운영 대상을 교원에서 교직원으로 확대하는 정책적 지원과 예산지원이 필요하다.

마지막으로 다문화정책 및 인사정책 활성화를 위한 변화가 필요하다. 이를 위해 교육기본법에 다문화교육 조항을 신설하고, 교육부 및 시도교육청 지침에도 교육행정직공무원을 포함한 모든 교직원을 다문화교육 정책 대상에 포함하여 그들의 다문화 교육행정서비스와 상호문화역량을 향상시키기 위한 다양한 다문화정책을 시행하여야 한다. 또한 예산과 시설 등 행정분야 및 학교 현장에 적합한 효과적인 다문화교육 정책의 세부기준을 연구개발하고, 지역 특성을 반영한 다문화교육 정책을 추진하는 조직과 전문인력의 확충이 필요하다 할 것이다.



## Ⅵ. 결 론

### 1. 요약

한국은 세계화로 인한 초국적 이주와 국제결혼 증가, 외국인 노동자 대량 유입 등 사회의 다양한 현상이 맞물려 이주민들과 함께 생활하는 다문화사회로 진입하였다. 이러한 인종적·문화적 다양성의 증가는 이들을 둘러싼 복합적인 문제들이 가시화되면서 이주민들의 욕구를 만족시키는 적절한 서비스를 제공하는 것과 함께 정주민의 상호문화 인식 개선과 상호문화역량 향상의 중요성이 부각되고 있다.

한국의 인구 다양성은 자연스럽게 교육계에도 변화를 가져오고 학교현장에서도 다문화현상은 급격하게 진행되어 전국에 재학중인 다문화가정 자녀는 최근 5년간 매년 1만 명 이상 증가하여 2020년에는 14만 7천명에 달한다(교육부, 2021), 이러한 상황에서 이주민 자녀세대 통합은 매우 중요한 과제로 이들이 이중언어능력, 이중문화능력을 갖춘 국제적인 인재로 성장하기 위해서는 교육현장에서 근무하는 교직원들이 상호문화에 대해 긍정적으로 평가하고 지지하며, 이들이 직면한 차별과 편견, 학업성취, 교우관계 등에 대한 세심한 관리와 지원이 무엇보다 중요하다.

따라서 본 연구는 문화적·인종적 다양성이 증가하는 학교현장에서 다문화에 대한 선입견을 없애고 학교가 보다 다문화 친화적 시스템으로 재구조화되도록 학교 및 교육기관에서 예산, 시설, 복지, 민원, 다문화가정 학생의 공교육 진입 등을 담당하는 교육행정직공무원들의 상호문화역량을 향상하는 방안을 마련하는데 목적을 두었다.

연구목적을 달성하기 위해서 두 가지의 연구문제를 설정하였다.

연구문제 1은 ‘교육행정직공무원의 상호문화감수성과 상호문화역량의 관계는 어떠한가?’로 교육행정직공무원의 상호문화 인식에 관한 인구통계학적 차이와 상호문화 경험 차이를 살펴보고, 상호문화감수성 및 상호문화역량을

통하여 교육행정직공무원의 상호문화에 대한 인식 수준 정도를 분석하였다.

연구문제 2는 ‘교육행정직공무원의 상호문화역량을 향상시키는 방안은 무엇인가?’로 연구문제 1에서 살펴본 교육행정직공무원의 상호문화 인식 실태를 토대로 학교교육 전문가와의 심층면담을 실시하여 교육행정직공무원의 상호문화에 대한 역량을 향상시킬 수 있는 방안을 제시하였다.

먼저 연구문제 1에서 다룬 연구결과를 요약·정리하면 다음과 같다.

첫째, 교육행정직공무원의 상호문화감수성을 상호작용참여도, 문화차이존중도, 상호작용자신도, 상호작용향유도, 상호작용주의도로 나누어 살펴본 결과, 상호문화감수성 수준은 3.52점으로 나타났다. 이는 검사도구 척도가 5점이며 3점이 중앙값으로 보통을 나타내는 수치임을 감안할 때 3.52점은 보통 이상의 값으로 해석할 수 있다. 또한 유아교사의 상호문화감수성이 평균 3.14점으로 보통 이상이고 대부분의 교사들은 긍정적인 인식을 가지고 있다고 분석한 손유진·김병만(2017)의 연구결과를 볼 때 교육행정직공무원의 상호문화감수성에 대한 인식 수준은 보통 이상임을 알 수 있다. 다만, 상호작용자신도가 2.98점 보통 미만으로 상대적으로 낮은 자신감을 보이며 다른 문화권 사람들과의 의사소통에 대한 상호작용자신도 증진 대책 마련이 절실하였다.

둘째, 교육행정직공무원의 상호문화역량을 존중역량, 의사소통역량, 갈등관리역량, 성찰역량으로 분류하여 분석한 결과, 상호문화역량 수준은 3.82점으로 나타났다. 이는 사회복지사의 상호문화역량 수준이 평균 4.21점으로 높은 수준인 것으로 분석한 김진희(2019)의 연구결과를 볼 때 교육행정직공무원의 상호문화역량에 대한 인식 수준은 보통 이상임을 알 수 있다. 다만, 의사소통역량은 3.52점으로 보통 이상이나, 상호문화역량의 하위요소 중 가장 낮은 것으로 분석되었다. 원활한 업무 처리와 상호 소통의 조직문화 구축을 위하여 문화적 상황 맥락을 인식하여 적절한 상호문화적 의사소통이 가능하도록 의사소통 활성화 방안 마련이 필요함을 알 수 있다.

셋째, 교육행정직공무원의 상호문화감수성과 상호문화역량이 유기적으로 상호작용하고 있는지를 살펴보기 위해 상호문화역량과 상호문화감수성 간의 상관관계를 분석하였다. 그 결과, 전체 상호문화감수성과 상호문화역량의 하

위요소 간에는 모두 유의미한 상관성을 보였다. 따라서 교육행정직공무원의 상호문화역량 증진방안을 상호문화감수성을 근거로 제시할 수 있음을 확인할 수 있었다.

넷째, 교육행정직공무원의 상호문화역량에 영향을 미치는 상호문화감수성의 하위요소를 살펴보기 위해 상호문화감수성과 상호문화역량 간의 다중회귀 분석을 실시하였다. 상호작용참여도를 제외한 문화차이존중도와 상호작용자신도, 상호작용향유도, 상호작용주의도가 유의한 정(+)적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이 결과는 보육교사의 다문화감수성과 다문화교육역량 전체 및 하위요인 모두 정적 상관이 있는 것으로 나타난 연구(원지은·고영미, 2019), 초등교사의 다문화감수성의 하위요인 모두 다문화교육역량의 하위요인에 긍정적인 직접효과를 미치는 것으로 나타난 연구(강종훈, 2015)를 뒷받침하는 결과이다. 이를 볼 때 교육행정직공무원이 교육현장에서 교육행정서비스를 효율적으로 지원할 수 있는 상호문화역량을 증진하기 위해서는 상호문화감수성을 향상시킬 수 있는 기회를 제공하는 것이 보다 효과적임을 시사한다.

이러한 설문조사 결과를 토대로 심층면담을 통해 교육행정직공무원의 상호문화 인식 실태와 상호문화역량 향상 방안에 대한 연구참여자들의 의견을 제시하면 다음과 같다.

첫째, 교육행정직공무원은 상호문화에 대한 관심이 낮은 편이었다. 그 이유는 다문화교육 관련 연수의 부재, 다문화 업무 및 접촉 경험 부족 등이다. 하지만 교육행정직공무원이 다문화학교를 근무하거나 다문화업무를 하면서 다문화가정 학생과 학부모에 대한 이해와 공감은 생기며 상호문화 인식이 높아진다고 하였다. 이는 상호문화 인식이 보통 이상을 나타내는 양적연구결과와 일치하지 않는 결과를 보였다. 이러한 현상에 대해 교육행정직공무원이 행정서비스를 하는 공직자로서 다문화가정 학생이 없어 실천능력이 발현이 되지 않을 뿐, 기본적인 인식은 가지고 있다고 주장하는 연구참여자도 있었다.

둘째, 교육행정직공무원 개개인의 다문화활동 경험에 따라 상호문화 인식이 달랐다. 연구참여자들은 외국어사용능력, 해외여행 경험, 다문화인과의 접촉 경험, 근무기관의 다문화활동, 다문화가정 지원업무 경험, 다문화교육 이수 등이 상호문화 인식에 많은 도움이 된다고 하였다. 한편, 다문화인과의 접촉 경험이 대부분은 상호문화 인식을 향상시키는 긍정적인 효과를 나타내지만 큰 어려움에 부딪힐 경우에는 오히려 상호문화 인식이 낮아지는 역효과가 일어날 수 있음을 지적하는 연구참여자도 있었다. 역효과와 역감정이 발생하여 상호문화 인식에 부정적인 영향을 미치지 않도록 이를 극복하고 해소하기 위한 정책 연구와 지원이 필요함을 알 수 있다.

셋째, 교육행정직공무원의 상호문화 인식이 낮아 상호문화 인식 개선이 필요하고, 행정전문가로 다문화교육 업무를 지원할 수 있도록 상호문화역량을 갖추도록 지원해야 한다. 연구참여자들은 다양성이 증가하는 학교현장에서 교육행정직공무원도 교육의 중심축으로서 다문화가정 학생과 학부모에 대한 보다 적극적인 지원과 정책을 수행하고, 활발한 소통과 교류에 대한 준비를 위해서 교육행정직공무원의 상호문화 인식 개선이 반드시 필요함을 피력하였다.

넷째, 교육행정직공무원의 상호문화 민감도에 따라 역량이 다르게 발현될 수 있도록 상호문화감수성을 통한 상호문화역량 증진이 필요하다. 상호문화에 대한 관심과 이해에 따라 다문화 행정서비스의 질이 달라질 수 있다. 이처럼 상호문화감수성은 상호문화역량으로 이어지고 상호문화역량은 다문화 행정서비스 업무를 하는데 긍정적인 효과를 가져옴으로 감수성 향상을 통해 역량을 증진하도록 노력해야 한다. 그러므로 교육행정직공무원을 대상으로 어떻게 상호문화감수성과 상호문화역량을 높여갈 것인가에 대한 정책적 노력이 필요하다. 특히 상호문화감수성이 상호문화역량에 영향을 못 미치는 전문영역에 대한 검토와 추가적인 향상 방안이 마련되어야 한다.

다섯째, 상호문화역량은 행정서비스의 적극성과 매우 밀접하게 관련되어 있었다. 이는 상호문화역량이 상호문화에 대한 실천역량이자 직업역량으로 다문화 교육행정서비스는 상호문화역량을 실천하는 물리적인 실체이기 때문

이다. 상호문화역량은 다문화와 관련된 지식, 기술, 태도, 인식 등을 포함하고 있다. 다문화가정에 대한 다양한 지식을 갖추고 이들의 특성에 적합한 행정 서비스를 제공하기 위한 다양한 스킬이 필요하다. 다문화인들이 쉽게 행정서비스에 접근할 수 있도록 번역본을 제공하는 것도 교육행정직공무원이 가지는 행정에서의 기술이다. 그러므로 교육행정직공무원의 교육행정서비스의 질을 개선하기 위해서는 이들의 상호문화역량 증진과 다문화 교육행정서비스를 위한 시스템 체계 구축이 필요하다. 시스템이 구축된다면 다문화인에 대한 소통 체계와 다문화 업무담당자의 업무 효율성에 도움이 될 것이다.

여섯째, 교육행정직공무원은 다문화 교육행정서비스를 지원하면서 다양한 어려움이나 불편함에 처해 있었다. 이들은 공통적으로 언어적 소통의 어려움을 이야기하였으며, 이는 의사소통의 어려움으로 귀결되었다. 이러한 결과는 의사소통에 대한 상호작용자신도가 낮아 이를 위한 증진 대책이 필요하다는 양적연구 결과와 맥락을 같이한다. 이러한 의사소통을 원활하게 해결하기 위해서는 번역기와 번역프로그램 지원, 이중언어강사 및 다문화 통번역실무사 채용, 원어민을 활용한 영어·중국어·베트남어·러시아어 등의 연수프로그램 개발, 전입공모제를 활용한 장기근무자 배치로 업무의 전문성 확보 등의 다양한 방안 마련이 필요하다.

일곱째, 다문화 교육행정서비스의 새로운 과제로 행정전문가에게 필요한 상호문화 이해 및 체험교육, 다문화 교육행정에 필요한 시스템 구축, 조직 내 상호소통체계 활성화, 다문화정책 및 인사정책의 변화를 제시하였다. 상호문화 이해 및 체험교육 실시를 위하여 교육과정 및 과목을 개설하고, 이론 교육과 함께 체험 및 실습 위주로 프로그램이 운영되며, 생애주기별·업무 특성별로 세분화된 특성화 프로그램 기획과정이 필요하다. 교육 대상에 대해서는 이론 연수에 있어서는 원격연수를 활용하여 전체 공무원을 대상으로 실시하고, 체험형 연수는 희망자와 담당자를 중심으로 직무연수와 워크숍으로 시행되는 것이 바람직하다.

특히 공무원 신규임용이나 5급 승진 시 실시되는 기본 교육훈련 과정에 상호문화 프로그램을 포함하여 집합교육으로 개설하는 것이 타당하며, 직무별

전문교육훈련에 다문화 업무담당자에 대한 직무교육을 의무적으로 시행되어야 한다. 아울러, 상호문화교육 참여 독려를 위해 공무원들이 교육에 적극적으로 참여할 수 있는 환경과 유인책 마련이 필요하다. 현재 양성평등, 청렴, 개인정보 관련 교육 등과 같이 필수교육으로 포함시키고, 기관 및 부서 성과 평가에 관련 교육 실적에 반영하는 것을 고려해 볼 수 있다.

개방형 설문조사에도 교육행정직공무원에 대한 상호문화 관련 연수 및 교육이 부족하여 전문성이 결여된다는 의견이 제시되었다. 이에 교육연수원에 정기과정을 신설하여 다문화 강사를 통한 상호문화 이해교육과 다문화 기관에서의 현장실습, 선진지 견학, 해외연수 등의 다문화를 접할 수 있는 상호교류와 현장 체험형의 연수가 필요하다는 의견이 대다수를 차지하였다.

다문화 교육행정에 필요한 시스템 구축을 위하여 교육청 차원에서의 다국어 민원업무 매뉴얼과 다문화 행정지원 사례집을 개발·보급하고, 가정통신문, 알림장, 학교 및 교육기관 홈페이지를 번역해주는 통번역 앱 시스템을 구축하여 학교 및 기관에서 업무처리가 원활하게 진행되도록 현실적인 지원 정책 마련이 필요하다. 개방형 설문조사에서도 민원 응대를 위한 나라별 언어 가이드와 개별적 상황에 따른 외국인 민원업무 지침 및 매뉴얼 보급, 의사소통을 위한 콜센터 운영 등으로 다문화 행정기반 마련이 필요하다는 의견이 있었다.

조직 내 긍정적인 상호협력체계가 활성화되도록 교직원으로 확대된 전문적 학습공동체와 동호회를 운영하고, 상호 소통과 교류를 위한 직원 간 만남의 장을 확대해야 한다. 개방형 설문조사에서도 연령별·직급별에 따른 생각 차이가 존재하므로 행사나 교육 등을 통한 직원 간 교류 활성화가 필요하며, 다문화학교 현장에서의 서로의 경험을 공유하고 소통·공감할 수 있는 전문적 학습공동체 활성화를 통해 조직 내에서의 상호이해에 대한 확대 노력이 필요하다는 의견을 제시하였다.

마지막으로 다문화정책 및 인사정책 활성화를 위한 변화가 필요하다. 이를 위해 교육기본법에 다문화교육 조항을 신설하고, 교육부 및 시도교육청 지침에도 교육행정직공무원을 포함한 모든 교직원을 다문화교육 정책 대상에 포

함하여 그들의 다문화 교육행정서비스와 상호문화역량을 향상시키기 위한 다양한 다문화정책을 시행하여야 한다. 또한 예산과 시설 등 행정분야 및 학교현장에 적합한 효과적인 다문화교육 정책의 세부기준을 연구개발하고, 지역 특성을 반영한 다문화교육 정책을 추진하는 조직과 전문인력의 확충이 필요하다. 개방형 설문조사에도 모든 교직원을 다문화정책 대상에 반영하고, 다문화 업무 전문부서를 신설하여 다문화정책 연구와 실증사업을 추진함으로써 학교현장의 상황을 반영한 실질적 지원이 이루어져야 한다는 의견이 제시되었다.



## 2. 논의 및 제언

본 연구를 통해 도출된 연구결과를 토대로 다음과 같은 논의를 제시하고자 한다. 첫째, 교육행정직공무원의 전반적인 상호문화 인식 수준은 평균보다 높은 수치로 임한나(2016)가 제시한 청소년지도사의 다문화 인식 수준보다는 높은 것으로 나타났다. 해당 연구에서 그는 청소년지도사의 다문화 인식 수준이 높은 편이지만 특정 분야에서는 부정적인 인식이 나타나 청소년지도사의 다문화 인식 증진을 위한 노력이 필요함을 주장하였다. 또한 이병준 외(2017)는 타인과의 문화 차이에 대한 이해와 더불어 성찰을 통한 적극적인 의사소통의 실천을 강조하며, 교육, 복지, 행정, 의료분야 실무자를 대상으로 상호문화역량 강화를 위한 인식 제고가 매우 중요하다고 밝혔다.

이러한 관점에서 볼 때 교육행정직공무원의 경우, 통계적으로는 보통 이상의 상호문화 인식 수준을 보였지만 상호문화에 대한 관심이 낮은 편이라는 연구참여자의 의견에서 도출된 바와 같이 다문화 경험 등에 따른 차이로 인해 발생하는 다양한 담론을 올바르게 해석하고 인식할 수 있도록 상호문화 연수 및 교육이 실시될 필요가 있다.

둘째, 교육행정직공무원의 상호문화역량 증진을 위해서는 무엇보다 교육과정 개설과 교육 프로그램이 마련될 필요가 있다. 황재동(2018)은 예비목회자의 다문화 인식 증진방안으로 교수법 강화와 현장 적용이 쉬운 프로그램 개발을 주장하였다. 예비목회자의 다문화 인식증진을 위해서는 우선적으로 신학대학원에 다문화교육 강의를 개설하고 실천적 영역을 강조하는 교육과정을 개발해야 한다는 것이다. 아울러 이미선(2021)은 한국어 교사의 상호문화역량의 증진을 위해서는 교사 양성과정의 교과과정 개선과 교사연수 프로그램 마련 등 정책적 지원이 이뤄져야 함을 주장하였다. 김순미(2016)는 예비교원들이 구체적인 사례 공유와 다양한 다문화 체험활동을 통해 다문화 효능감이 증가함에 따라 다문화교육이 반복적이고 체계적인 교육과정으로 기획되어야 함을 제안하였다.

상호문화역량 역시 다양한 교육 프로그램이 마련될 필요가 있음에도 불구하고

하고 현재 교육행정직공무원들을 대상으로 하는 상호문화교육과 관련된 교육 과정과 과목 자체가 매우 부족한 실정이다. 따라서 우선적으로는 교육연수원 등에 상호문화교육 프로그램을 개설하고 체험적 영역을 강조하는 정기 혹은 심화 교육과정이 운영되어야 한다.

셋째, 효과적인 상호문화교육 프로그램 개발을 위해서는 교육행정직공무원의 상호문화역량에 대한 척도 개발 및 구성요소 추출이 필요하다. 문정원·임영심(2020)은 유아교사의 상호문화역량 구성요소를 상호문화 지식과 태도, 기술, 실천 의지의 4개의 영역, 13개 하위영역으로 추출하였고, 이미정(2021)은 한국어 교원의 상호문화역량 척도 개발을 통해 한국어 교원에게 필요한 상호문화역량을 계량화한 실증연구가 활성화되고, 척도를 활용한 한국어 교원 교육 및 훈련 프로그램 개발과 적용이 필요하다고 주장하였다.

본 연구에서는 교육행정직공무원의 특성에 부합하는 상호문화역량 측정도구가 개발되지 않은 실정에서 이병준 외(2017)의 측정도구를 활용하였으나 교육행정직공무원의 상호문화역량을 측정할 수 있는 척도 개발을 통해 교육행정직공무원의 특성에 맞는 교육과정 개설과 프로그램이 마련되어야 할 것이다.

넷째, 언어와 문화적 차이로 교육현장에서 부딪히는 부정적 경험이 지속되어 발생하는 역감정과 역효과를 예방하고 감소시키기 위한 정책연구와 지원이 필요하다. 이승연(2015)은 한국어 교사들에게 필요한 역량은 학습자 간의 상호작용 속에서 발생하는 문화적 특성을 이해하고 갈등 상황에 미리 대처하는 소통역량과 문제해결역량 등이 중요하다고 하였다. 강현주(2018)는 한국어 교사의 핵심 상호문화역량이 교육 기술이고, 이를 교육하는 방법으로 타문화를 해석하고 수용하는 태도와 자문화를 낮설게 보는 연습, 그리고 문화 차이로 인한 다양한 문제 상황에 대한 사례연구방법을 제시하였다. 김옥선(2011)은 다른 문화권 사람들과의 소통 경험 및 다른 문화와의 직·간접 경험, 반성적 사고, 반복적인 순환과정을 통하여 상호문화역량이 긍정적으로 향상될 수 있다고 피력하였다.

이에 타문화에 대한 존중역량과 자문화에 대한 성찰역량, 상호작용 속에서

형성되는 문화적 특성을 이해하고 갈등 상황에 미리 대처하는 의사소통역량과 갈등관리역량을 함양하며, 문화 차이로 인한 다양한 문제 상황에 대한 사례연구 결과를 지속적인 연수와 체험을 통해 습득하고 터득해 나갈 때 다문화 업무 추진 시에 발생하는 역효과와 역감정을 극복해나갈 수 있을 것이다.

다섯째, 다문화 교육행정서비스를 지원하면서 발생하는 의사소통의 어려움을 해결할 수 있는 번역기와 번역프로그램 지원, 이중언어강사 및 다문화 통번역실무사 채용, 원어민을 활용한 연수프로그램 개발, 전입공모제 등을 통한 장기근무자 배치로 업무의 전문성 확보와 같은 방안이 마련되어야 한다. 즉 학교현장에서 다문화가정 학생 또는 학부모에 대한 교육행정 업무를 처리함에 있어 가장 어렵다고 느끼는 부분은 의사소통의 문제로 이주민과의 소통과 상호작용을 위해서는 기본적으로 상대 언어에 대한 이해가 선행되어야 실효성이 있다.

다문화가정 학부모들은 한국의 학교교육에 대한 지식 및 정보의 부족과 교직원 및 학부모와의 관계형성에서 어려움을 겪고 있는 것으로 나타났다(장은정, 2016). 육경민(2016)은 중등교사의 다문화가정 학생에 대한 걱정에는 의사소통으로 인한 어려움과 학부모와의 소통이 되지 않아 진로 및 학생지도에 어려움을 겪고 있다며 개선방안 마련이 필요하다고 하였다. 따라서 언어적·문화적 의사소통의 어려움을 해결할 수 있는 원어민 연수프로그램 개발과 매체 활용, 통번역 전문인력 확보, 업무의 전문성 확보 등의 다양한 방안이 마련된다면 교육행정직공무원의 상호문화역량 증진과 더불어 보다 질 높은 교육행정서비스를 실현할 수 있을 것이다.

여섯째, 교육행정직공무원의 상호문화역량 증진을 위해서는 상호문화 이해 및 체험교육 실시, 다문화 교육행정에 필요한 시스템 구축, 조직 내 상호소통 체계 활성화, 다문화정책 및 인사정책의 변화와 같은 방안이 마련될 필요가 있다. 유혜영(2014)은 다문화교육에 대한 교원의 인식은 학교현장에서의 다문화교육 실천에 큰 영향을 미치므로 개인 특성에 따른 다문화 인식 수준의 차이를 줄이는 노력이 필요하다고 주장하였다. 즉 교원의 다문화 인식을 높이기 위해서는 다문화 관련 다양한 연수와 경험을 쌓도록 정책적으로 지원하고

수용적 프로그램 구동을 통해 체계화되어야 한다는 것이다.

본 연구에서도 비슷한 맥락의 상호문화역량 증진방안이 제시되고 있다. 즉 교육행정직공무원의 상호문화역량 강화를 위해 체계적 교육과정 마련을 통해 상호문화적 교육경험을 제공해야 하며, 나아가 원활한 다문화 교육행정서비스 실천을 위해 교육행정 시스템을 구축하여야 한다는 것이다. 특히 교육기본법과 지침에 관한 법제화는 다양한 정책 시행으로 이어져 인식의 변화와 함께 행정적·제도적 변화로 이어질 것이다. 따라서 상호문화교육 활성화에 필요한 법제화가 구축된다면 자연스럽게 교육행정직공무원의 상호문화역량을 증진할 수 있을 것이다.

일곱째, 교육행정직공무원의 상호문화역량이 교육행정서비스 실천과 연계성이 있는 것으로 나타났으며, 교육행정서비스 실천이 교육행정직공무원의 직무만족과 직업전문성으로 연결되도록 다각적인 정책 마련이 필요하다. 신미정(2020)은 다문화활동가의 상호문화역량이 서비스의 질과 직무만족을 매개로 직업전문성에 미치는 영향을 검증한 결과, 상호문화역량은 직업전문성과 유의한 직접적인 효과를 가지고 있으며, 서비스 질은 직무만족을 통해 간접적인 효과를 미치는 것으로 확인되었다.

교육행정직공무원의 상호문화역량 증진과 다문화 교육행정 시스템 구축이 다문화가정에 대한 다양한 지식과 다문화가정을 지원하는 다양한 정책 정보, 이들의 특성에 적합한 행정서비스 스킬이 갖추어진다고 볼 수 있다. 이러한 지식과 스킬로 교육행정직공무원은 보다 친절하고 쉽게 다문화 교육수요자들이 공교육에 진입하고 적응할 수 있도록 복지 및 전입학, 민원업무를 적극적으로 수행할 수 있으며, 교원과 협력하여 다국어 게시판과 표지판, 다국적 이미지의 학교 공간 구성 등 다문화 친화적 교육환경 개선이 이루어지도록 정책을 기획하고 예산을 집행하며 재산·시설관리 등을 추진할 수 있다. 이러한 과정에서 실현하는 다문화 교육행정서비스가 직무에 대한 만족과 직업전문성으로 연계되도록 다문화 적극행정 우수사례를 발굴하고 전파하며 포상하는 등의 유인책을 마련해야 한다.

이상의 논의를 토대로 교육행정직공무원의 원활한 다문화 교육행정서비스

를 위한 정책을 제언하면 다음과 같다.

첫째, 교육행정직공무원들에게 주기적이고 지속적인 상호문화교육 및 다문화 관련 연수가 진행되어야 한다. 현재 다문화교육 및 연수는 교원을 대상으로 주로 이루어지고 있다. 그러나 학교에는 교원 이외에도 교육행정직공무원, 조리실무사, 교육복지사 등 다양한 사람들이 근무하고 있다. 이들은 학생들을 직접적으로 가르치지 않지만 행정적인 업무와 급식업무, 학생복지 업무 등으로 인해 학생들과 밀접하게 접촉하고 있기 때문에 이들의 상호문화역량을 높일 수 있는 상호문화교육과 연수가 반복적이고 체계적으로 이루어져야 할 것이다.

둘째, 교육행정직공무원의 상호문화교육에 대한 수요조사를 통하여 교육 및 커리큘럼에 반영해야 한다. 연수 시 교육행정직공무원을 대상으로 하는 상호문화 인식에 대한 사전 실태조사를 통해 교육에 반영해야 한다. 이를 위해서는 업무의 특성을 구체적으로 파악하여 체험적 영역의 커리큘럼이 개발되어야 할 것이다. 아울러 교육행정직공무원 뿐만 아니라 기타 직원들의 특성에 맞는 교육콘텐츠 개발 및 교육과정을 운영하는 것이 필요하다.

셋째, 교육행정서비스를 위한 교육행정직공무원의 상호문화역량을 개발할 수 있는 환경을 조성해 주어야 한다. 이를 위해서는 교육행정직공무원들의 전문적학습공동체와 동호회 등을 활성화하고 이들의 활동을 지원하고 강화해 주어야 한다. 특히 상호문화역량을 개발하고 확대하여 다른 국가와 다른 지역의 교육행정직공무원과 정보를 공유하고 교류하며 업무에 반영할 수 있도록 이들의 네트워크를 활성화하거나 유기적인 관계를 유지하도록 지원해야 한다.

넷째, 학교현장에서 다문화가정 학생 또는 학부모에 대한 교육행정서비스를 효과적으로 진행하기 위해서 언어적·문화적 의사소통의 어려움을 해결할 수 있는 방안 즉 번역기 확보 및 통번역 프로그램 지원, 이중언어강사 및 통번역실무사 채용 등에 대한 대책이 마련되어야 한다. 아울러 교육기본법에 다문화교육 조항을 신설하여 법적 근거를 강화하고 교육부 지침 등의 개정을 통해 교육행정직공무원을 포함한 모든 교직원이 다문화교육 정책 대상에 포

합되도록 하며, 다문화교육 정책을 지역별 특성을 반영하여 연구개발하고 수행하도록 조직과 인력의 확충이 필요하다. 이를 통하여 교육행정직공무원의 상호문화역량 증진과 더불어 보다 질 높은 교육행정서비스를 실현할 수 있을 것이다.

다섯째, 학교 및 교육행정기관 등 조직적 차원의 상호문화역량을 갖출 수 있도록 운영하고 지원해야 한다. 지속적으로 증가하고 있는 다문화 교육행정 서비스 수요에 적절히 대응하기 위해서는 기관의 규정 및 종합계획 수립 여부, 인프라 구조의 확충, 프로그램의 집행과 평가, 행정서비스의 전달 체계 등 조직적인 차원에서의 상호문화역량을 진단하고 이에 대한 개선방안을 마련하여 각급학교 및 교육기관에 전파하여야 한다.

본 연구는 교육행정직공무원을 대상으로 상호문화 인식 관련 연구가 이루어지지 않은 현실에서 교육행정직공무원의 상호문화 인식 실태를 파악하고, 상호문화역량 증진방안에 대한 기초자료를 제시하였다는 점에서 의의가 있다. 그럼에도 불구하고 한 지역의 교육행정직공무원을 대상으로 연구가 되었다는 점에서 한계점을 가진다. 그러므로 다양한 지역에서 교육행정직공무원 뿐만 아니라 교육공동체 구성원들을 대상으로 보다 균형있는 자료수집을 바탕으로 실시하는 후속연구가 이루어져야 할 것이다.

또한 교육행정직공무원의 상호문화 인식과 관련된 선행연구가 거의 없는 실정이어서 선행연구를 바탕으로 이론적 논의에서 관련 연구를 제시하기에는 어려움이 있었다. 따라서 교육행정직공무원의 상호문화역량에 관련한 다양한 연구가 진행되어야 할 것이다. 아울러 교육행정직공무원의 상호문화역량 증진에 영향을 미치는 요인을 분명하게 파악하기 위해서 다양한 요인들 간의 인과관계를 통합적으로 분석하는 후속연구가 필요하며 그에 맞는 프로그램 개발, 학교현장에 적합한 다문화 정책연구와 실증사업도 추후 과제로 남긴다.

## 참고문헌

- 갈라노바 딜노자(2019). 제한 우즈베키스탄 유학생들의 상호문화소통역량에 관한 연구. 인하대학교 대학원 박사학위논문.
- 강성철·김판석·이종수·진재구·최근열(2018). 새 인사행정론. 서울: 대영문화사.
- 강중훈(2015). 초등교사의 문화간 감수성, 다문화수용성, 교원학습문화 및 다문화교육역량과의 구조적 관계. 송실대학교 대학원 박사학위논문.
- 강현주(2018). 한국어 교사의 상호문화 능력 함양을 위한 문화 교육 현황과 개선 방안. 한국어문학국제학술포럼, 119-144.
- 고지원·노지혜·문성호(2020). 다문화청소년의 차별경험이 주관적 행복에 미치는 영향과 상호문화역량의 조절효과. 한국청소년문화포럼, 62, 6-28.
- 교육부(2021). 2021년 다문화교육 지원계획. <https://www.moe.go.kr/boardCnts/view.do?boardID=316&lev=0&statusYN=W&s=moe&m=0302&opType=N&boardSeq=83613>
- 국가통계포털(2016-2020). 한국의 국제결혼 비율. [https://kosis.kr/statHtml/statHtml.do?orgId=101&tblId=DT\\_1B83A24&vw\\_cd=MT\\_TM2\\_TITLE&list\\_id=101\\_B1901&scrId=&seqNo=&lang\\_mode=ko&obj\\_var\\_id=&itm\\_id=&conn\\_path=MT\\_TM2\\_TITLE&path=%252FeasyViewStatis%252FcustomStatisIndex.do](https://kosis.kr/statHtml/statHtml.do?orgId=101&tblId=DT_1B83A24&vw_cd=MT_TM2_TITLE&list_id=101_B1901&scrId=&seqNo=&lang_mode=ko&obj_var_id=&itm_id=&conn_path=MT_TM2_TITLE&path=%252FeasyViewStatis%252FcustomStatisIndex.do)
- 국가통계포털(2020). 시도별 외국인 주민 현황. [https://kosis.kr/statHtml/statHtml.do?orgId=110&tblId=TX\\_11025\\_A000\\_A&vw\\_cd=MT\\_ZTITLE&list\\_id=110\\_11025\\_2015\\_10&scrId=&seqNo=&lang\\_mode=ko&obj\\_var\\_id=&itm\\_id=&conn\\_path=MT\\_ZTITLE&path=%252FstatisticsList%252FstatisticsListIndex.do](https://kosis.kr/statHtml/statHtml.do?orgId=110&tblId=TX_11025_A000_A&vw_cd=MT_ZTITLE&list_id=110_11025_2015_10&scrId=&seqNo=&lang_mode=ko&obj_var_id=&itm_id=&conn_path=MT_ZTITLE&path=%252FstatisticsList%252FstatisticsListIndex.do)
- 권오현(2013). 다문화 인식개선 교육의 이론과 실제. 다문화교육 연구와 실천, 5, 1-34.

- 권진영(2021). 사회통합프로그램(KIIP) 한국어교사의 상호문화역량 연구. 경희대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김경희(2002). 사회복지관 사회복지사의 직무 성과 결정변인에 관한 연구. 사회복지실천, 1, 73-115.
- 김말자(2015). 유아교사의 다문화 신념과 다문화 교수효능감의 관계에서 다문화 감수성의 매개효과. 동의대학교 대학원 박사학위논문.
- 김선미·진기남·민하주(2017). 간호사의 스트레스 영향 요인: 외국인환자와의 관계를 중심으로. 대한보건연구, 43(2), 11-19.
- 김성영(2014). 한국 개신교 목사의 다문화교육 인식에 관한 통합적 연구. 인하대학교 대학원 박사학위논문.
- 김수라(2010). 중등 사회과 교사들의 다문화교육에 대한 인식과 실천. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김순미(2016). 예비교사를 위한 다문화 역량증진 프로그램의 효과. 전북대학교 대학원 석사학위논문.
- 김아래미·이민경(2015). 사회복지조직의 문화적 역량이 종사자의 다양성 인식과 문화간 의사소통 역량에 미치는 영향: 다문화교육의 조절효과. 한국사회복지행정학, 17(3), 135-161.
- 김애영(2021). 미술치료사가 경험한 화상 플랫폼 미술치료에 관한 현상학적 연구. 영남대학교 대학원 석사학위논문.
- 김연희(2007). 한국 사회의 다문화화와 사회복지분야의 문화적 역량. 사회복지연구, 35, 117-144.
- 김영순(2011). 스토리텔링의 사회문화적 확장과 변용: 텍스트와 이미지에서 문화교육으로. 성남: 북코리아.
- 김영순·김금희·전예은(2013). 외국인 대학원생을 지도하는 한국인 교수자의 다문화감수성에 관한 연구. 인문과학연구, 37, 461-488.
- 김영순(2015). 다문화사회와 인간 발달. 한국인간발달학회 학술대회 자료집, 1-19.
- 김영순·오영훈·정지현·김창아·최영은·정소민·최승은·조영철(2016). 처

- 음 만나는 다문화교육. 성남: 북코리아.
- 김영순·최승은(2016). 상호문화학습의 실천적 내용에 관한 탐색적 연구. 언어와 문화, 12(2), 1-27.
- 김영순(2017). 다문화사회와 공존의 인문학. 양주: 디자인블룸.
- 김영순(2018). 다문화교육의 이론과 이론가들. 성남: 북코리아.
- 김영순·김진희·강진숙·정경희·정소민·조진경·조현영·최승은·정지현·오세경·김창아·김민규·김기화·임한(2018). 질적연구의 즐거움. 서울: 창지사.
- 김영순·김선정·오영훈·이미정·김창아·김기화·박미숙·윤현희(2020). 한국 다문화 사회의 교육과 복지 실천. 서울: 집문당.
- 김영순·최유성(2020). 사회통합을 위한 결혼이주여성의 상호문화소통 탐색. 현대사회와 다문화, 10(4), 91-126.
- 김영순(2021). 시민을 위한 사회·문화 리터러시. 하남: (주)박이정.
- 김영천(2013). 질적연구방법론 II. 파주: 아카데미프레스.
- 김영천·김경식·이현철(2011). 교육연구에서의 통합연구방법(Mixed Research Methods): 개념과 시사점. 초등교육연구, 24(1), 305-328.
- 김옥선(2011). 상호문화 의사소통능력의 내용과 평가. 외국어로서의 독일어, 28, 5-29.
- 김옥순(2008a). 한·중 예비교사들의 문화간 감수성 비교연구. 비교교육연구, 18(1), 193-217.
- 김옥순(2008b). 해외체류경험과 외국어 사용 능력에 따른 문화간 감수성 수준의 차이. 미래를 여는 청소년학회, 5(1), 45-67.
- 김옥순·전성민(2009). 초등 교사의 문화간 감수성 조사연구: 경기도를 중심으로. 한국교육원교육연구, 26(1), 59-83.
- 김종인(2005). 역량에 대한 새로운 정의와 인적자원개발에의 적용 가능성 탐색. 임금연구, 가을호, 33-48.
- 김진아·김순환(2021). 다문화교육과 상호문화교육에 대한 유아교사의 인식과 요구. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.

- 김진희(2018). 사회복지사의 상호문화역량에 영향을 미치는 변인. 서울신학대학교 대학원 박사학위논문.
- 김진희(2019). 사회복지사의 상호문화역량 영향 요인. 문화예술교육연구, 14(4), 1-26.
- 김진희(2019). 한국어교사의 상호문화역량의 필요성 및 증진 방안. 한국어어문학교육학회 학술대회 자료집, 181-193.
- 김진희(2021). 지역아동센터 아동의 상호문화역량에 관한 혼합연구. 문화교류와 다문화교육, 10(6), 141-174.
- 김창근(2015). 상호문화주의의 원리와 과제: 다문화주의의 대체인가 보완인가?. 윤리연구, 103, 183-214.
- 김춘호(2014). 지방공무원 역량평가의 발전방안에 관한 연구: 전남교육청 5급 승진심사 사례를 중심으로. 한국교원대학교 교육정책전문대학교 석사학위논문.
- 김형민 · 이재호(2017). 유럽의 상호문화주의. 시민인문학, 32, 9-39.
- 김태원(2012). 다문화사회의 통합을 위한 패러다임으로서의 유럽 상호문화주의에 대한 이론적 탐색. 유럽사회문화, 9, 179-213.
- 류천호(2014). 학교조직 내 교원과의 갈등에 관한 행정직원의 인식 연구: 대구광역시 소재 공립 초·중등학교를 중심으로. 한국교원대학교 교육정책전문대학원 석사학위논문.
- 문정원 · 임영심(2020). 유아교사 상호문화역량의 구성요소에 관한 델파이 조사연구. 열린유아교육연구, 25(2), 271-298.
- 박미은 · 이미림(2011). 사회복지사들의 문화적 역량 실천경험에 관한 연구: 지역사회복지관과 가족지원센터 근무자를 중심으로. 지역사회연구, 19(3), 93-121.
- 박미희(2019). 유아교사의 다문화감수성 영향요인에 대한 연구. 인하대학교 대학원 박사학위논문.
- 박분주 · 이윤경(2017). 타문화 교환학생들과의 협력학습이 영어학습자들의 상호문화간 의사소통능력에 미치는 효과. 언어과학연구, 81, 81-107.

- 박선미·성민선(2011). 교사의 다문화교육 경험이 다문화적 인식에 미친 영향: 인천시 다문화교육 지정학교 교사를 대상으로. 사회과교육, 50(3), 1-15.
- 박호선(2013). 학교조직에서 교사와 행정직원 간의 갈등에 관한 연구: 경기도 교육청 소속 학교를 중심으로. 한국교원대학교 교육정책전문대학원 석사학위논문.
- 박희숙(1997). 지방교육행정직 공무원의 직무만족에 관한 연구. 단국대학교 대학원 석사학위논문.
- 법무부(2019). 2018 출입국·외국인정책 통계 연보. 서울: 법무부 출입국·외국 인정책본부 이민정보과.
- 법무부(2022). 연도별 인구대비 체류외국인 현황(2016-2020). 법무부 웹사이트, <https://www.moj.go.kr/moj/2412/subview.do>
- 변중헌(2013). 다문화사회에서의 갈등해결교육: 상호문화주의적 접근. 윤리교육연구, 32, 33-57.
- 서범석(2010). 다문화교육정책의 현황과 발전방향 탐색. 한양대학교 대학원 박사학위논문.
- 서재영·박수정·박상완·나민주(2016). 지방교육행정공무원의 역량 요구 분석: 중요도-수행도 분석을 중심으로. 교육행정학연구, 34(3), 159-180.
- 성시온(2010). 한국어 교사의 문화지능 조사 연구. 청소년문화포럼, 28, 82-107.
- 성지혜(2018). 공립 다문화대안학교에 근무한 교사의 상호문화역량 탐색. 인하대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 성태제·시기자(2012). 연구방법론. 서울: 학지사.
- 손유진·김병만(2017). 유아교사의 다문화 신념과 다문화 감수성이 다문화교육 실천수준에 미치는 영향. Asia-pacific Journal of Multimedia Services Convergent with Art, Humanities, and Sociology, 7(7), 203-213.
- 손후봉(2014). 지방자치단체 공무원의 다문화 인식에 관한 연구: 부여군을 중

- 심으로. 목원대학교 산업정보언론대학원 석사학위논문.
- 손흥기(2012). 출입국관리공무원의 다문화 수용성이 직무만족과 고객지향성에 미치는 영향. 중앙대학교 글로벌인적자원개발대학원 석사학위논문.
- 송기범·장은동(2010). 사회복지실천에서의 문화적 역량과 측정도구에 관한 고찰. 인문사회과학연구, (29), 39-69.
- 송지준(2021). 논문작성에 필요한 SPSS/AMOS 통계분석방법. 파주: 21세기사.
- 신미정(2020). 상호문화역량이 다문화활동가의 직업전문성에 미치는 영향-서비스 질과 직무만족의 매개효과. 경기대학교 대학원 박사학위논문.
- 심승환(2009). 다문화교육의 의미에 대한 교육철학적 고찰. 교육철학, 45, 121-150.
- 신용식(2021). 상호문화교육의 상호포괄적 전개에 대한 고찰: 라인홀드 베른 하르트의 상호포괄주의를 중심으로. 문화교류와 다문화교육, 10(1), 1-25.
- 엄광섭(2015). 학교 교육행정직공무원의 역할과 갈등 해소 방안. 조선대학교 대학원 박사학위논문.
- 여성가족부(2022). 2021년 국민 다문화수용성 조사(2022-79). 여성가족부 웹사이트, [http://www.mogef.go.kr/nw/rpd/nw\\_rpd\\_s001d.do?mid=news407&btSn=708616](http://www.mogef.go.kr/nw/rpd/nw_rpd_s001d.do?mid=news407&btSn=708616)
- 연합뉴스(2020년 10월 22일). 한국 학생 글로벌 역량, OECD 회원국 평균보다 우수. <https://www.yna.co.kr/view/AKR20201022145400530?section=search>
- 오세경·김미순(2016). 다문화멘토링에 참여한 멘토의 상호문화역량 탐색. 다문화와 평화, 10(2), 116-133.
- 오숙연(2002). 학교조직내의 교원과 교육행정직의 갈등해소방안 연구. 동아대학교 정책과학대학원 석사학위논문.
- 오영훈·이영실(2011). 다문화 중심학교 운영의 성공요인분석. 다문화교육, 2, 87-106.
- 오찬규(1989). 일반교육행정직공무원의 근무실태에 관한 고찰: 경상남도 일반교육행정직공무원을 중심으로. 경남대학교 경영대학원 석사학위논문.

- 원지은·고영미(2019). 보육교사의 다문화 감수성이 다문화교육역량에 미치는 영향. 한국유아교육연구, 21(3), 25-39.
- 유수연(2012). 상호문화 의사소통능력 개발을 위한 이론과 실제. 외국어로서의 독일어, 30, 81-101.
- 유혜영(2014). 다문화교육에 대한 초등교사의 인식 수준과 유형 연구. 경기대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 육경민(2016). 중등교사의 다문화교육 태도 및 실천효능감에 대한 통합적 연구. 경북대학교 대학원 박사학위논문.
- 윤덕주·권기남·김영주(2014). 보육교사의 다문화감수성 관련 변인에 관한 연구: 개인 특성 및 다문화경험 특성 중심으로. 유아교육·보육복지연구, 18(3), 5-32.
- 윤수경(2015). 다문화가족지원센터 종사자의 문화적 역량이 직무성과에 미치는 영향. 한국사회복지행정학회 학술대회 자료집, 271-273.
- 윤정일·김민성·윤순경·박민정(2007). 인간 능력으로서의 역량에 대한 고찰: 역량의 특성과 차원. 교육학연구, 45(3), 233-260.
- 윤정혜(2002). 사회복지전담공무원의 직무 성과에 영향을 미치는 요인에 관한 연구: 서울여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 윤현희(2019). 초등교사의 탈북학생 교육 경험에 관한 상호문화교육적 의미 탐구. 인하대학교 대학원 박사학위논문.
- 이규림(2011). 유아교사의 다문화 감수성, 다문화교육 이해 및 태도의 관계: 다문화 교수효능감의 매개효과. 전남대학교 대학원 박사학위논문.
- 이근호·곽영순·이승미·최정순(2017). 미래사회 대비 핵심역량 함량을 위한 국가 교육과정 구상. 서울: 한국교육과정평가원 진한M&B.
- 이기용(2013). 교육행정공무원 상급자의 변혁적 지도성과 하급자의 직무만족 간의 관계 연구. 수산해양교육연구, 25(4), 863-877.
- 이미선(2021). 한국어 원어민 교사의 상호문화 간 소통 역량 - 학문 목적 학습자의 관점에서. 문화교류와 다문화교육, 10(3), 229-254.
- 이미정(2021). 한국어 교원 상호문화역량 척도 개발 연구. 한국외국어대학교

대학원 박사학위논문.

- 이병준 · 김영순 · 김향미(2020). 문화예술교육을 통한 이주자 통합에 있어서의 다문화 · 상호문화역량연구. 문화예술교육연구, 15(3), 1-25.
- 이병준 · 손현미 · 최말옥 · 한현우(2017). 상호문화역량 측정도구 개발 연구. 문화예술교육연구, 12(1), 39-60.
- 이병준 · 한현우(2016). 상호문화역량의 개념 및 구성요소에 관한 연구. 문화예술교육연구, 11(6), 1-24.
- 이삼식 · 최효진 · 박성재(2009). 다문화가족의 증가가 인구의 양적질적 수준에 미치는 영향. 서울:한국보건사회연구원.
- 이성숙(2019). 초등 예비교사의 지속가능발전과 상호문화역량에 관한 연구. 한국실과교육학회지, 32, 181-199.
- 이수정 · 이철현(2012). 학교 관리자의 다문화 및 다문화교육 인식 조사 연구. 다문화교육연구, 5(1), 69-92.
- 이승연(2015). 한국어 교사의 문화 교육 역량 강화 연구. 국제한국어교육학회 추계학술발표논문집, 96-113.
- 이영실(2014). 초등학교장의 다문화교육에 대한 인식 및 정책 실천에 관한 연구. 인하대학교 대학원 박사학위논문.
- 이원희(2012). 문화간 의사소통 능력 향상을 위한 문화간 감수성 연구, 연세대학교 대학원, 석사학위논문.
- 이인영(2020). 대구 자영업자의 코로나19 경험 이야기:예술을 기반으로 한 내러티브 탐구. 영남대학교 대학원 석사학위논문.
- 이정은 · 이병욱 · 정창호(2017). 다문화 사회와 철학. 서울: 자유문고.
- 이정휘(2011). 다문화가족지원 정책에 대한 공무원 인식 연구. 건양대학교 대학원 박사학위논문.
- 이종규(2007). 질적 연구방법론. 서울: 교육과학사.
- 이종선(2013). 유아교사의 정서지능이 다문화감수성과 다문화교수효능감에 미치는 영향. 경기대학교 대학원 석사학위논문.
- 이진경(2020). 한국어 교사의 문화간 감수성과 교실 갈등관리 연구. 연세대학

- 교 대학원 박사학위논문.
- 이현우·임규연(2012). 시·도 교육청 고급관리자의 역량모델링에 따른 교육 요구 분석. 기업교육과 인재연구, 14, 25-44.
- 이현철(2009). 교육 과정연구에서 Mixed Approach의 적용. 한국교육학회 추계 학술대회 workshop 자료집.
- 이현철·김영천·김경식(2014). 통합연구방법론 질적연구+양적연구. 파주: 아카데미프레스.
- 이혜경, 이진영, 설동훈, 정기선, 이규용, 윤인진, 김현미, 한건수(2016). 이민 정책론. 서울: 박영사.
- 이홍민(2009). 역량평가: 인적자본 역량모델 개발과 역량평가. 서울: 리드리드.
- 이효영·한희창(2020). 상호문화역량 교육을 위한 한중탄뎀 수업 사례와 효과. 중국문학연구, 83, 157-180.
- 인천시교육청(2021). 2021학년도 다문화교육 지원 계획. 인천시교육청 홈페이지, <http://www.ice.go.kr/boardCnts/view.do?m=050206&s=ice&boardID=1587&viewBoardID=1587&boardSeq=2429397&lev=0&action=view&searchType=&statusYN=W&page=1>
- 인천일보(2021년6월25일). 아이보다 못한 어른들의 다문화 인식. <http://www.incheonilbo.com/news/articleView.html?idxno=1102087>
- 임선일·이정연·전호성·김성호(2015). 상호문화주의를 토대로 하는 '위탁형 공립 다문화대안학교' 설립에 관한 타당성 연구. 수원: 경기도교육연구원.
- 임종건(2019). 다문화교육 정책학교에 근무한 비교사교직원의 다문화 인식 변화에 관한 연구. 인하대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 임한나(2016). 청소년지도사의 다문화 인식 증진 방안에 관한 통합연구. 인하대학교 대학원 박사학위논문.
- 장은정(2010). 다문화가정 자녀의 학교생활적응을 위한 예비학부모 역량강화 프로그램 개발 연구. 한국실과교육학회, 23(3), 79-99.
- 전성민 (2018). 소방공무원들의 다문화 및 다문화교육에 대한 인식연구. 경기

- 대학교 대학원 석사학위논문.
- 전정미(2019). 사회통합프로그램 한국어 교재에 나타난 상호문화교육. 한국문화교육학회, 14(1), 83-113.
- 전지영(2010). 다문화정책 선호에 미치는 영향요인 연구: 서울시 지방정부 공무원을 대상으로. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 정기섭(2011). 지속발전교육의 관점에서 본 상호문화역량. 교육의 이론과 실천, 16(3), 133-149.
- 정은경(2013). 경남지역 교육행정직 공무원의 직무만족도 분석. 경상대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 정재훈 · 김성기 · 이덕난 · 박소영 · 이동주 · 채민수 · 박성지(2014). 각급학교 행정실에 근무하는 지방공무원의 업무수행 현황 및 업무개선 방안 연구. (연구보고 2014-5). 충북대학교 한국지방교육연구소.
- 정호범(2011). 다문화교육의 철학적 배경. 사회과교육연구, 18(3), 101-114.
- 조성재 · 이종관(2013). 교육행정공무원의 직무만족과 스트레스 요인에 관한 연구. 한국산학기술학회 논문지, 14(11), 5423-5433.
- 조영철(2018). 공립 다문화대안학교 교사의 상호문화교육 경험에 관한 내러티브 탐색. 인하대학교 대학원 박사학위논문.
- 차은성(2011). 교육행정직 공무원의 직무만족에 관한 실증연구: 대구광역시를 중심으로. 한국균형발전연구, 2(3), 143-172.
- 최명민(2007). 질적-양적 연구방법론의 혼합에 의한 의료사회복지사의 소진탄력성 및 소진위험성 척도개발 연구. 한국사회복지학, 59(4), 245-272.
- 최소연(2012). 원조전문직의 문화적 역량 선행요인에 관한 연구-사회복지사, 교사, 간호사, 사회복지공무원을 중심으로. 한국사회복지학, 64(2), 5-29.
- 최소연(2013). 다문화가족지원센터 사회복지사의 문화적 역량 선행요인에 관한 연구. 한국가족복지학, 39, 113-141.
- 최승은(2015). 상호문화교육의 관점에서 본 초등교사의 음악교육 경험에 관한 연구. 인하대학교 대학원 박사학위논문.

- 최영진(2011). 문화간 소통을 위한 외국어 교육: 교과목 개발 사례. 외국어로서의 독일어, 28, 1-39.
- 최원희·최혜지·최연선(2008). 다문화적 환경변화에 따른 사회복지 실천현장의 문화적 역량 실태. 한국지역사회복지학, 26, 89-113.
- 최혜지·최연선·최원희(2009). 문화적 유능감(cultural competence)이 사회복지사의 임파워먼트에 미치는 영향. 한국사회복지행정학, 11(2), 1-34.
- 황미경(2012). 다문화가족지원센터 인력의 다문화 역량과 서비스 질에 관한 연구: 서울·경기지역 다문화가족지원센터 중심으로. 다문화교육연구, 5(2), 115-146.
- 통계청 e-나라지표(2019). 장래인구추계: 2017~2067년. [http://kostat.go.kr/portal/korea/kor\\_nw/1/2/6/index.board?bmode=read&aSeq=373873](http://kostat.go.kr/portal/korea/kor_nw/1/2/6/index.board?bmode=read&aSeq=373873)
- 통계청 e-나라지표(2022). 2021년 장래인구추계를 반영한 내외국인 인구전망: 2020~2040년. [https://kostat.go.kr/portal/korea/kor\\_nw/1/1/index.board?bmode=read&bSeq=&aSeq=417775&pageNo=3&rowNum=10&navCount=10&currPg=&searchInfo=&sTarget=title&sTxt=](https://kostat.go.kr/portal/korea/kor_nw/1/1/index.board?bmode=read&bSeq=&aSeq=417775&pageNo=3&rowNum=10&navCount=10&currPg=&searchInfo=&sTarget=title&sTxt=)
- 하용삼(2014). 다문화주의와 공동체에 대한 아감벤의 비판. 대동철학, 67, 249-274.
- 하정림(2018). 놀이치료 내담아동 어머니의 부모교육 프로그램 참여를 통한 변화 경험 연구: Winnicott의 대상관계이론을 중심으로. 상명대학교 복지상담대학원 석사학위논문.
- 하중천(2021). 외국인 노동자를 고용한 중소기업 경영자의 상호문화 경험에 관한 질적 사례연구. 인하대학교 대학원 박사학위논문.
- 한국교육개발원 교육통계서비스(2022). 연도별 외국인유학생 수. [https://kess.kedi.re.kr/kessTheme/zipyo?itemCode=03&uppCd1=030202&menuId=m\\_02\\_03\\_01](https://kess.kedi.re.kr/kessTheme/zipyo?itemCode=03&uppCd1=030202&menuId=m_02_03_01)
- 행정안전부(2021). 2021 행정안전통계연보. 행정안전부 웹사이트, [https://www.mois.go.kr/frt/bbs/type001/commonSelectBoardArticle.do;jsessionid=pVjLFCO7Mgh4grj1TuQ0Myfg.node20?bbsId=BBSMSTR\\_00000000013&nttlId=](https://www.mois.go.kr/frt/bbs/type001/commonSelectBoardArticle.do;jsessionid=pVjLFCO7Mgh4grj1TuQ0Myfg.node20?bbsId=BBSMSTR_00000000013&nttlId=)

- 현길자·염미경(2014). 다문화교육에 대한 교사의 인식: 제주도 지역 다문화 교육 중심학교 사례를 중심으로. *교사교육연구*, 53(2), 304-320.
- 현남숙·김영진(2015). 다문화 사회에서 상호문화적 대화의 가능성. *시대와 철학*, 26(3), 151-177.
- 황지영(2017). 학교조직에서 교사와 교육행정직원 간의 인간관계 및 업무에 대한 인식비교 연구: 제주특별자치도내 국·공립 초·중등학교를 대상으로. 제주대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 황재동(2018). 개신교 예비목회자의 다문화 효능감 증진방안에 대한 통합 연구. 인하대학교 대학원 박사학위논문.
- Anderson, G.(1998). *Fundamentals of Educational Research* (2nd ed.). *Routledge Falmer*, 107, 238-246.
- Banks, J. A.(2008). *An Introduction to Multicultural Education*. Boston: Pearson Education Allyn and Bacon.
- Banks, J. A.(2014). *An Introduction to Multicultural Education*. 모경환, 최충욱, 김명정, 임정수 공역(2016). *다문화교육 입문*. 서울: 아카데미프레스.
- Banks, J.(Eds.)(2011). *The Routledge International Companion to Multicultural Education*. 박명애, 김혜인 공역(2014). *다문화교육의 세계동향*. 서울: 시그마프레스.
- Bennett, C. I.(2001). Genres of Research in Multicultural Education. *Review of Educational Research*, 72(2), 171-217.
- Bennett, C. I.(2003). *Comprehensive Multicultural Education: Theory and Practice*(5th ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Bennett, C. I.(2007). *Comprehensive Multicultural Education: Theory and Practice* (6th ed.). 김옥순, 김진호, 신인순, 안선영, 이경화, 이채식, 전성민, 조아미, 최상호, 최순중 공역(2010). *다문화교육: 이론과 실제*, 서울:학지사.

- Bennett, J. M.(2008). *Contemporary Leadership and intercultural Competence*. CA: Sage.
- Bennett, M. J.(1986). A Developmental Approach to Training for Intercultural Sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*, 10, 179-196.
- Bennett, M. J.(1993). Towards Ethnorelativism: A Development Model of Intercultural Sensitivity, In R. M. Paige (Ed.), *Education for the intercultural experience*, Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Betancourt, J. R., Green, A. R., Carrillo, J. E., & Park, E. R.(2005). Cultural competence and health care disparities: Key perspectives and trends. *Health Affairs*, 24(2), 499-505.
- Bhawuk, D. & Brislin, R.(1992). The measurement of intercultural sensitivity using the concepts of individualism and collectivism. *International Journal of Intercultural Relations*, 16(4), 413-436.
- Bhawuk, D. P., & Sakuda, K. H.(2009). *Intercultural sensitivity for global managers. Contemporary leadership and intercultural competence*. Exploring cross-cultural dynamics within organizations, 255-267.
- Byram. M.(1997). *Teaching and Assessing intercultural communicative competence*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Campbell, D. T. & Fiske, D. W.(1959). Convergent and Discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. *Psychological Bulletin*, 56, 81-105.
- Campinha-Bacote, J.(2002). Cultural competence in psychiatric nursing: Have you “ASKED” the right questions?. *Journal of the American Psychiatric Nurses Association*, 8(6), 183-187.
- Chen, G. M., & Starosta, W. J.(1996). Intercultural communication competence: A synthesis. *Annals of the International Communication Association*, 19(1), 353-383.

- Chen, G. M. & Starosta, W. J.(1997). A review of the concept of intercultural sensitivity. *Human Communication, 1*, 1-16.
- Chen, G. M., & Starosta, W. J.(2004). Communication among cultural diversities: A dialogue. *International and Intercultural Communication Annual, 27*(2), 3-16.
- Chen, G. M., & Starosta, W. J.(2000), The development and validation of the intercultural sensitivity scale. *Human communication, 3*, 1-15.
- Cohen, L. and Manion, L. & Morrison, K.(2000). *Research Methods in Education*. London: Routledge.
- Cole, D., Bennett, C., & Thompson, J. N.(2003). Multicultural teacher education: Implications for critical mass and all-minority classes at a predominantly White university. *The Journal of Classroom Interaction, 17*-28.
- Cross, T. L., Barzron, B. J., Dennis, K. W., & Issacs, M. R.(1989). *Towards a culturally competent system of care*. A monograph on effective services for minority children who are severely emotionally disturbed. Washington, DC: Georgetown University Child Development Center.
- Curran, P. J., West, S. G., & Finch, J. F.(1996). The robustness of test statistics to nonnormality and specification error in confirmatory factor analysis. *Psychological methods, 1*(1), 16.
- Deardorff, D.(2006). The Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization at Institutions of Higher Education in the United States. *Journal of Studies in Intercultural Education, 10*, 241-266.
- Deardorff, D.(2009). *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. (Eds.). Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC. SAGE.
- Dong, Q., Day, K. D., & Collaco, C. M.(2007). Overcoming ethnocentrism

- through developing intercultural communication sensitivity and multiculturalism. *Human Communication, 11*(1), 27-38.
- Fantini, A. & Tirmizi, A.(2006). *Exploring and assessing intercultural competence*. world Learning Publication.
- Fornet-Betancourt, R.(2010). *Teoría y praxis de la filosofía intercultural*. Recerca: revista de pensament i anàlisi.
- Greene, J. C. (2007). *Mixed methods in social inquiry* (Vol. 9). John Wiley & Sons.
- Gudykunst, W. B.(1983). *Intercultural Communication Theory: Current Perspectives*. International and Intercultural Communication Annual, Volume VII. Sage Publications.
- Guerrero, G. E.(2010). Managerial capacity and adoption of culturally competent practices in outpatient substance abuse treatment. *Journal of Substance Abuse Treatment, 39*(4), 329-339.
- Hall, J., Guterman, D. K., Lee, H. B., and Little, S. G.(2002). Counselor-client matching on ethnicity, gender and language: Implications for counseling school-aged children. *North American Journal of Psychology, 4*(3), 367-380.
- 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.
- Hasenfeld, Y. Z.(2009). *Human Services as Complex Organizations*. Newbury Park. CA: Sage.
- Huber, J. (Ed).(2012). *Intercultural competence for all: Preparation for living in a heterogeneous world*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Intercultural Competence Assessment (INCA) Project.(2004). Intercultural Competence Assesment. <https://ec.europa.eu/migrant-integration/index.cfm?action=furl.go&go=/librarydoc/the-inca-project-intercultural-compet>

ence-assessment

- Intercultural Competence Assessment (INCA) Project.(2009). Available online.  
<http://www.incaproject.org/index.htm>.
- Jiaquan, X.(2009). On the Development of College Students' Intercultural Competency. *In International Forum of Teaching and Studies*, 5(2), 27-31.
- Lázár, I. (Ed.).(2007). *Developing and assesing intercultural communicative competence: a guide for language teachers and teachers educators*. Council of Europe.
- Lum, D.(2007). *Culturally competent practice: A framework for understanding diverse groups and justice issues* (3rd ed.). Belmont, CA: Thomson Brooks/Cole.
- Manoleans, P. (1994). An outcome approach to assessing the cultural competence of MSW students. *Journal of Multicultural Social Work*, 3(1), 43-58.
- McClelland, D.(1973). Testing for Competence Rather Than for Intelligence. *American psychologist*, 28(1), 1-14.
- McPhatter, A. R. (1997). Cultural competence in child welfare: What is it? How do we achieve it? What happens without it? *Child Welfare*, 76(1), 255-278.
- Morse, J. M.(1991). Approaches to qualitative-quantitative methodological triangulation. *Nursing research*, 40(2), 120-123.
- Mueller, J. A., & Pope, R. L.(2001). The Relationship between Multicultural Competence and White Racial Consciousness among Student Affairs Practitioners. *Journal of College Student Development*, 42(2), 133-44.
- OECD(2002). *Contributions to the Second DeSeCo Symposium*. Retrieved from <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/41529505>.
- Onwuegbuzie, A. J., & Teddlie, C.(2003). A framework for analyzing data in

- mixed methods research. *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research*, 2, 397-430.
- Peng, S. Y.(2006). A comparative perspective of intercultural sensitivity between college students and multinational employees in China. *Multicultural perspectives*, 8(3), 38-45.
- Perkins, D. M., & Mebert, C. J.(2005). Efficacy of multicultural education for preschool children: A domain-specific approach. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 36(4), 497-512.
- Pfeffer, J.(1994). *Competitive advantage through people*. Boston: Mass.
- Spencer, L. & Spencer, S.(1993). *Competence at Work*. NY: John Wiley and Sons.
- Spencer, L. M. & Spencer, S. M.(1993). 핵심역량모델의 개발과 활용. 민병모, 박동진, 박종구, 정재창 공역(2005). 서울: PSI 컨설팅.
- Spitzberg, B. & Cupach, W.(1984). *Interpersonal communication competences*, Beverly Hills, CA: Sage.
- Spitzberg, B. H.(1991). Intercultural communication competence. *Intercultural communication: A reader*, 6, 353-65.
- Spitzberg, B. H.(2000). A model of intercultural communication competence. In L. Samovar & R. Proter(Eds.), *Intercultural Communication: A reader*, 375-387, Belmont, CA : Wadsworth.
- Taylor, C.(1994). *Politics of Recognition*. In Gutmann, A.(Eds.). *Multiculturalism* 25-73. Princeton: Princeton University Press.
- Teasley, M. L., Baffour, T. D., & Tyson, E. H.(2005). Perceptions of cultural competence among urban school social workers: Does experience make a difference?. *Children & Schools*, 27(4), 227-237.
- Teddlie, C & Tashakkori, A.(2009). *Foundations of mixed methods research: integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*. 강현석, 김경식, 박창언, 백상수 조영남, 주동범,

황윤세 공역(2015). 통합방법 연구의 기초: 사회·행동과학에서 양적 접근과 질적 접근의 통합. 파주: 아카데미프레스.

UNESCO(2006). *UNESCO Guidelines on Intercultural Education*. UNESCO.

Zaller, J. R.(1992). The nature and origins of mass opinion. *Cambridge university press*.



# ABSTRACT

## A Mixed Research on the Intercultural Competenceies of Public Officials in Educational Administration

Mihye Kwak

Ph. D. Dissertation

Directed by Prof Youngsoon Kim

Dept, of Multiculultural Education

The Graduate School

Inha University

August, 2022

Korea has entered into a multicultural society where various social phenomena such as transnational migration due to globalization, the increase in international marriages, and the mass influx of foreign workers are intertwined and living together with migrants. Korea's population diversity naturally brought changes to the educational environment, and the multicultural phenomena rapidly progressed in the school environment. In this situation, integrated education to develop migrant children into international talents with bilingual and bicultural abilities has emerged as a very important task. Started In other words, there is a need to improve the intercultural competence of public officials in education administration officials who support the educational activities of students as well as teachers so that preconceived notions about interculturalism are eliminated and the school culture is more multicultural-friendly in school sites where cultural and racial diversity is increasing.

Therefore, this study used a mixed research method to explore the intercultural awareness of public officials in education administration and identified the actual conditions of officials' intercultural sensitivity and intercultural competence. This study was carried out for the purpose of proposing policies for educational administrative services in a intercultural society by deriving a plan to enhance multicultural competence with soil.

In order to achieve the purpose of this study, this study is composed of 6 chapters. Looking at the contents, Chapter 1 first described the necessity and purpose of the study, and presented the theoretical basis through analysis of the research contents and research trends. In addition, the research motivation of the researcher who conducted this study was described.

Chapter 2 led a theoretical discussion based on previous studies on the multicultural phenomena, the role of public officials in education administration, intercultural sensitivity and intercultural competence, intercultural competence and educational administrative service to present a theoretical basis.

Multicultural Phenomena and the Role of public officials in education administration describes the statistics of multicultural students at school sites that have recently changed into a multicultural environment.

In intercultural sensitivity and intercultural competence, multiculturalism and interculturalism were first explained, and the concepts and components of intercultural sensitivity and intercultural competence were examined.

In addition, the relationship between intercultural competence and educational administrative service was described, and the necessity of intercultural competence was emphasized to realize high-quality educational administrative service.

Chapter 3 describes the research method.

The research method of this study was processed continuously from “quantitative research” to “qualitative research” using Morse (1991)’s research model, which is best suited the research purpose in various mixed research methods.

The subject of this study was first to find out the level of intercultural awareness of 300 public officials in education administration working in schools and educational administrative institutions in “I” city.

Then, in order to understand the results of the survey in depth and detail, “in-depth interviews” were conducted with six school education experts, and a plan for improving the intercultural competence of public officials in education administration was derived.

In Chapter 4, the results of a survey targeting public officials in education administration were derived as follows.

First, the intercultural sensitivity of public officials in education administration was examined by dividing them into interaction participation, respect for intercultural differences, interaction confidence, interaction enjoyment, and interactionism.

As a result, the overall intercultural sensitivity was above average, but the interaction confidence was below average, indicating relatively low confidence in communication with migrants.

Second, as a result of analyzing the intercultural competence of public officials in educational administration by classifying them into respect competence, communication competence, conflict management competence, and reflection competence, the level of intercultural competence was found to be high. However, the communication competence of public officials in education administration was found to be the lowest among the intercultural competence, and it was difficult to understand and communicate with other people’s language ability.

Third, as a result of analyzing the correlation between intercultural sensitivity of public officials in education administration and intercultural competence, there was a significant correlation between the sub-elements of intercultural sensitivity and competence.

Fourth, as a result of conducting multiple regression analysis to find out the effect of the intercultural sensitivity of public officials in education administration on the intercultural competence, the degree of respect for cultural differences, interaction confidence, interaction enjoyment degree, and interaction attention degree excluding interaction participation degree It was found to have a significant positive effect.

In Chapter 5, based on the survey results, an in-depth interview was conducted on the difficulties of educational administrative services and the necessity of intercultural competence of public officials in education administration to analyze ways to enhance intercultural competence.

A closer look at this is like follows.

First, it was said that although public officials in education administration had low interest in interculture, the level of intercultural awareness varies according to an individual's intercultural contact and work experience. Various personal experiences were affecting the perception of interculturalism.

Second, educational administrative services were closely related to the intercultural competence of public officials in education administration. It was found that it was necessary to develop a program for fostering intercultural competence suitable for public officials in education administration.

Third, as a new task of multicultural education administrative service, intercultural understanding and implement experiential education, establish a necessary system for multicultural education administration, activation of the

communication system within the organization, changes in multicultural policies and personnel management policies, etc. were derived.

Chapter 6 summarizes the research results and proposes educational administration policies for multicultural society based on this.

First, regular and continuous intercultural education and multicultural-related training should be conducted for public officials in education administration.

Second, it should be reflected in education and curriculum through a demand survey for public officials in education administration for intercultural education.

Third, it is necessary to create an environment for developing the intercultural competence of public officials in education administration for educational administrative services.

Fourth, support should be provided to solve the communication difficulties that frequently occur in multicultural education administrative services. Fifth, it should be operated and supported so that schools and educational administrative institutions can have intercultural competence at the organizational level.

This study is significant in that it identified the status of intercultural awareness among public officials in education administration in a reality where there was no research on intercultural awareness targeting public officials in education administration, and presented basic data on ways to enhance intercultural competence.

Nevertheless, there is a limitation in that the study was conducted on only one regional public officials in education administration. Therefore, factors influencing the promotion of intercultural competence targeting not only public officials in education administration but also educational community members in various regions, development of appropriate

programs, and multicultural policy research and demonstration projects suitable for school sites are left as future tasks.



**Keywords:** Multicultural School, public officials in education administration, Intercultural Sensitivity, Intercultural Competence, Multicultural Educational Administrative Service

## <부록 1> 연구 설명문 및 참여 동의서(설문조사)

연구제목	교육행정직공무원의 상호문화역량에 관한 혼합연구
연구 기관/부서 및 주소	인하대학교 대학원 다문화교육과(인천광역시 남구 인하로 100 서호관 219호)
연구자 성명, 소속 및 연락처	연구책임자: 광미혜(다문화교육학과 박사 수료) 공동연구자: 김영순(사회교육과교수)

### 연구참여권유

본 연구자는 귀하에게 ‘**교육행정직공무원의 상호문화역량에 관한 혼합연구**’에 관한 연구에 참여하시길 요청합니다. 본 설명문은 연구 참여를 결정하는데 도움이 되도록 연구의 목적, 내용, 위험(불편감), 이익, 귀하의 정보를 포함한 자료관리 등에 대한 내용을 포함하고 있습니다. 관련 규정이 정하는 범위 안에서 연구대상자의 기록 등을 직접 열람하거나 제출을 요구할 수 있습니다. 주의 깊게 읽으신 후 궁금한 점이나 분명치 않은 점이 있으면 질문하여 주십시오.

#### 1. 연구의 배경 및 목적

학교현장에서의 다문화현상은 급격하게 진행되어 전국에 재학중인 다문화 가정 자녀는 최근 5년간 매년 1만 명 이상 증가하여 2019년에는 13만 9천명에 달하며, 이들이 우리나라의 주요 인적 자원으로 자리매김하고 행복하게 성장하도록 국가의 사회적 책무 차원에서도 관심과 지원이 필요한 실정입니다. 따라서 다문화에 대한 선입견을 없애고 학교교육 시스템과 학교환경을 보다 상호문화 친화적으로 재구조화하기 위해서는 학생들의 교육과 복지 등을 지원하는 교육행정직공무원의 상호문화 인식 제고와 상호문화 역량 강화 방안이 필요합니다. 이런 맥락에서 본 연구에서 귀하의 응답내용은 학교구성원, 즉 학생, 교원, 학부모와 함께 하는 교육행정직공무원의 상호문화와 서로 이해를 향상시키는 데 중요한 밑거름이 될 것입니다.

## 2. 연구방법 및 절차

본 연구는 혼합연구방법을 활용하여 1차로 인천광역시교육청 소속 학교 및 교육행정기관에 근무하는 교육행정직공무원에게 설문조사로 진행되며, 그 결과를 바탕으로 전문가(교육행정직공무원의 상호문화역량 증진방안 마련을 위하여 다문화교육 관련 교수(박사), 다문화정책 관련 장학관, 다문화교육 정책 학교에 근무 경험이 있는 학교장, 교육행정직공무원 등 전문가 6명) 대상으로 면담이 진행됩니다.

설문지 참여 시간은 약 15분정도 소요되며, 연구참여에 자발적으로 동의하는 경우에만 설문 문항 체크가 가능하며, 동의하지 않는 경우 언제든지 참여의사를 철회할 수 있습니다.

## 3. 불편감, 위험 및 이익 가능성

본 연구의 설문에 참여함으로써 경험하게 되는 직접적인 위험은 없습니다. 설문 참여자들은 상호문화감수성, 상호문화역량 관련 문항에 응답함으로써 이러한 측면에 관한 자신의 이해를 증진시킬 수 있다는 간접적인 이익이 있습니다. 다만, 설문 문항에 정서와 관련한 스트레스가 있는 경우 불편한 마음을 경험할 수도 있을 것입니다. 만약 이러한 불편한 마음을 경험하는 경우, 설문에 참여하지 않아도 되며, 중간에도 언제든지 참여를 중단할 수 있습니다. 설문 참여로 인한 심리적 불편감으로 전문기관 안내를 원하시는 분께서는 아래의 연락처로 연락주시면 성심껏 도움을 드리겠습니다. 설문에 참여한 모든 분들께는 2,000원 상당의 참여 답례품을 드리며, 연구참여자가 동의한 경우 설문 사례 지급을 위한 연락 수단으로 이메일 주소나 연락처 중 연구참여자가 선택하여 입력한 정보를 통해 쿠폰 혹은 기프트콘의 형태로 지급될 것입니다.

## 4. 연구참여와 중지

연구 참여는 자발적인 참여로 이루어지며, 참여하지 않더라도 어떠한 불이익은 발생하지 않습니다. 연구 참여에 동의했더라도 자유의사에 의해 언제든지 철회가 가능하며, 연구참여 도중 참여를 중단하더라도 발생하는 불이익은 없습니다. 다만, 연구 중 참여자의 사례가 연구목적에 부합하지 않는 경우 연구대상자의 동의 없이도 참여는 중지될 수 있습니다. 이때에도 수집된 관련

자료는 즉각적으로 폐기하며, 연구참여가 중단되어도 약속된 2,000원 답례품은 제공됩니다.

## 5. 개인 정보 및 비밀 보장

수집된 자료는 연구목적을 위한 연구 이외에는 사용하지 않으며, 연구에서 얻어지는 모든 정보에 대해서는 비밀이 보장될 것입니다. 수집된 개별적 자료는 연구자 이외에는 그 어느 누구도 접근하지 못하도록 암호화된 파일로 연구책임자의 컴퓨터에 보관되며, 컴퓨터는 암호화되어 관리됩니다. 본 연구는 개인이 어떻게 응답하고 반응했는지 확인하기보다는 전체적인 응답에 대한 경향성을 살펴보고자 하는 것이므로 개인의 응답과 결과는 전혀 드러나지 않습니다. 본 연구와 관련된 연구자료는 연구가 종료된 시점에서 3년간 보관 후 폐기(서류는 파쇄기로 활용하여 파쇄하며 디지털자료는 복구가 불가능 방법으로 파기)의 원칙을 준수합니다. 출판 시에도 익명성은 보장하게 됩니다

## 6. 연구 관련 문의

연구 관련 문의는 연구책임자에게 전화 또는 문자메시지, 카카오톡 메신저, 이메일 중 편한 방식을 택하여 하시기 바라며, 모든 연락처를 통해 24시간 연락이 가능합니다.

연구참여자의 안녕 및 권익에 대한 문의는 인하대학교 기관생명윤리위원회로 해주시기 바랍니다.

연구참여자 성명		서명		서명일	
연구자 성명		서명		서명일	

## <부록 2> 연구 설명문 및 참여 동의서(전문가 면담)

연구제목	교육행정직공무원의 상호문화역량에 관한 혼합연구
연구 기관/부서 및 주소	인하대학교 대학원 다문화교육과(인천광역시 남구 인하로 100 서호관 219호)
연구자 성명, 소속 및 연락처	연구책임자: 곽미혜(다문화교육학과 박사 수료) 공동연구자: 김영순(사회교육과교수)

### 연구참여권유

본 연구자는 귀하에게 ‘**교육행정직공무원의 상호문화역량에 관한 혼합연구**’에 관한 연구에 참여하시길 요청합니다. 본 설명문은 연구 참여를 결정하는데 도움이 되도록 연구의 목적, 내용, 위험(불편감), 이익, 귀하의 정보를 포함한 자료관리 등에 대한 내용을 포함하고 있습니다. 관련 규정이 정하는 범위 안에서 연구대상자의 기록 등을 직접 열람하거나 제출을 요구 할 수 있습니다. 주의 깊게 읽으신 후 궁금한 점이나 분명치 않은 점이 있으면 질문하여 주십시오.

#### 1. 연구의 배경 및 목적

학교현장에서의 다문화현상은 급격하게 진행되어 전국에 재학중인 다문화 가정 자녀는 최근 5년간 매년 1만 명 이상 증가하여 2019년에는 13만 9천명에 달하며, 이들이 우리나라의 주요 인적 자원으로 자리매김하고 행복하게 성장하도록 국가의 사회적 책무 차원에서도 관심과 지원이 필요한 실정입니다. 따라서 다문화에 대한 선입견을 없애고 학교교육 시스템과 학교환경을 보다 상호문화 친화적으로 재구조화하기 위해서는 학생들의 교육과 복지 등을 지원하는 교육행정직공무원의 상호문화 인식 제고와 상호문화역량 강화 방안이 필요합니다. 이런 맥락에서 본 연구에서 귀하의 면담내용은 학교구성원, 즉 학생, 교원, 학부모와 함께 하는 교육행정직공무원의 상호문화와 서로 이해를 향상시키는 데 중요한 밑거름이 될 것입니다.

## 2. 연구방법 및 절차

본 연구는 혼합연구방법을 활용하여 1차로 인천광역시교육청 소속 학교 및 교육행정기관에 근무하는 교육행정직공무원에게 설문조사로 진행되며, 그 결과를 바탕으로 전문가(교육행정직공무원의 상호문화역량 증진방안 마련을 위하여 다문화교육 관련 교수(박사), 다문화정책 관련 장학관, 다문화교육 정책 학교에 근무 경험이 있는 학교장, 교육행정직공무원 등 전문가 6명) 대상으로 면담이 진행됩니다.

본 연구참여자의 면담 참여 시간은 약 60분~90분정도(1~2회) 소요되며, 연구 참여에 자발적으로 동의하는 경우에만 면담이 실시되며, 동의하지 않는 경우 언제든지 참여의사를 철회할 수 있습니다. 면담을 통해 개인을 식별할 수 있는 정보는 수집하지 않으며, 연구의 배경과 다문화교육 현장에서의 근무 경험과 관련된 정보를 수집하게 됩니다. 연구참여자의 동의하에 면담시 동시에 녹화 또는 녹음이 된다는 점을 안내드리며, 녹화 또는 녹음파일 전사 한 후 전사록은 연구참여자의 검토를 거쳐 연구자료로 활용됩니다. 면담이 완료된 후라도 보완이 필요한 경우 e-mail이나 휴대폰 문자 메시지, 전화 통화 등을 통해 추가적인 정보를 수집할 수 있습니다.

## 3. 불편감, 위험 및 이익 가능성

심층면담에 참여함으로써 경험하게 되는 직접적인 위험은 없습니다. 다만, 심층면담 참여자들은 상호문화감수성, 상호문화역량에 관한 자신의 이해를 증진시킬 수 있다는 간접적인 이익이 있습니다. 면담 질문에 정서와 관련한 스트레스가 있는 경우 불편한 마음을 경험할 수도 있을 것입니다. 만약 이러한 불편한 마음을 경험하는 경우, 심층면담 질문을 거부할 수 있으며, 중간에도 언제든지 연구참여를 중단할 수 있습니다. 심층면담으로 인한 심리적 불편감으로 전문기관 안내를 원하시는 분께서는 아래의 연락처로 연락주시면 성심껏 도움을 드리겠습니다. 심층면담에 참여한 분들께는 30,000원(1~2회) 상당의 참여 답례품(문화상품권)이 지급될 것입니다.

## 4. 연구참여와 중지

연구 참여는 자발적인 참여로 이루어지며, 참여하지 않더라도 어떠한 불이익은 발생하지 않습니다. 연구 참여에 동의했다라도 자유의사에 의해 언제든지

지 철회가 가능하며, 연구참여 도중 참여를 중단하더라도 발생하는 불이익은 없습니다. 다만, 연구 중 참여자의 사례가 연구목적에 부합하지 않는 경우 연구대상자의 동의 없이도 참여는 중지될 수 있습니다. 이때에도 수집된 관련 자료는 즉각적으로 폐기하며, 연구참여가 중단되어도 약속된 30,000원 답례품은 제공됩니다.

## 5. 개인 정보 및 비밀 보장

수집된 자료는 연구목적을 위한 연구 이외에는 사용하지 않으며, 연구에서 얻어지는 모든 정보에 대해서는 비밀이 보장될 것입니다. 수집된 개별적 자료는 연구자 이외에는 그 어느 누구도 보지 접근하지 못하도록 암호화된 파일로 연구책임자의 컴퓨터에 보관되며, 컴퓨터는 암호화 되어 관리됩니다. 본 연구는 개인이 어떻게 응답하고 반응했는지 확인하기보다는 전체적인 응답에 대한 경향성을 살펴보고자 하는 것이므로 개인의 응답과 결과는 전혀 드러나지 않습니다. 본 연구와 관련된 연구자료는 연구가 종료된 시점에서 3년간 보관 후 폐기(서류는 파쇄기로 활용하여 파쇄하며 디지털자료는 복구가 불가능 방법으로 파기)의 원칙을 준수합니다. 또한 연구자료가 출판 시에도 익명성은 보장하게 됩니다

## 6. 연구 관련 문의

연구 관련 문의는 연구책임자에게 전화 또는 문자메시지, 카카오톡 메신저, 이메일 중 편한 방식을 택하여 하시기 바라며, 모든 연락처를 통해 24시간 연락이 가능합니다.

연구참여자의 안녕 및 권익에 대한 문의는 인하대학교 기관생명윤리위원회로 해주시기 바랍니다.

연구참여자 성명		서명		서명일	
연구자 성명		서명		서명일	

### <부록 3> 양적연구를 위한 설문지

1. 상호문화감수성에 대한 질문입니다. 아래 문항을 읽고 해당되는 부분에 √표시를 해주시기 바랍니다.

번호	문항내용	전혀 그렇 지 않다	그렇 지 않다	보통 이다	그렇 다	매우 그렇 다
1	나는 다른 문화권 사람들과 교류하는 것을 즐긴다.	①	②	③	④	⑤
2	나는 다른 문화권 사람들에게 개방적이다.	①	②	③	④	⑤
3	나는 다른 문화권 사람들과 교류하는 동안 그들에게 가끔 긍정적인 반응을 보여준다.	①	②	③	④	⑤
4	나는 다른 문화권 사람들을 만나야 하는 상황들을 피한다.	①	②	③	④	⑤
5	나는 다른 문화권 사람들에게 가끔씩 내가 그들을 잘 이해하고 있다는 사실을 언어 또는 비언어적 행동을 통해 보여준다.	①	②	③	④	⑤
6	나는 다른 문화권 사람들과 함께 있는 것을 좋아하지 않는다.	①	②	③	④	⑤
7	나는 다른 문화권 사람들이 가진 가치관을 존중한다.	①	②	③	④	⑤
8	나는 다른 문화권 사람들의 표현방식을 존중한다.	①	②	③	④	⑤
9	나는 다른 문화권 사람들이 가진 의견을 수용하지 않는다.	①	②	③	④	⑤
10	나는 나의 문화가 남의 문화보다 좋다고 생각한다.	①	②	③	④	⑤
11	나는 다른 문화권 사람들과 교류하는데 거부감이 없다.	①	②	③	④	⑤
12	나는 다른 문화권 사람들 앞에서 말하는 것을 상당히 어려워한다.	①	②	③	④	⑤
13	나는 다른 문화권 사람들과 교류할 때 어떤 소재들을 가지고 대화해야 하는지 잘 알고 있다.	①	②	③	④	⑤
14	나는 다른 문화권 사람들과 교류할 때 내가 원하는 정도껏 사교적이 될 수 있다.	①	②	③	④	⑤
15	나는 다른 문화권 사람들과 교류할 때 화를 쉽게 낸다.	①	②	③	④	⑤
16	나는 다른 문화권 사람들과 함께 있을 때 가끔 의기소침해진다.	①	②	③	④	⑤
17	나는 다른 문화권 사람들과 교류할 때 종종 이런 교류가 헛된 것이라는 느낌을 가진다.	①	②	③	④	⑤
18	나는 다른 문화권 사람들과 교류할 때 주의깊게 그들을 관찰한다.	①	②	③	④	⑤
19	나는 다른 문화권 사람들과 교류할 때 많은 정보를 그들로부터 얻고자 노력한다.	①	②	③	④	⑤
20	나는 다른 문화권 사람들과 교류 도중 그들이 보여주는 미세한 표현들에 대해 민감하다.	①	②	③	④	⑤

II. 상호문화역량에 대한 질문입니다. 아래 문항을 읽고 해당되는 부분에 √표시를 해주시기 바랍니다.

번호	문항내용	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	매우 그렇다
1	나는 각 문화마다 고유한 가치가 있다고 생각한다.	①	②	③	④	⑤
2	나는 문화가 다르더라도 동등한 가치가 있다고 생각한다.	①	②	③	④	⑤
3	모든 인간은 문화, 민족, 인종에 상관없이 존엄하다.	①	②	③	④	⑤
4	나는 다른 문화를 긍정적으로 받아들인다.	①	②	③	④	⑤
5	인간의 정체성은 문화에 따라 다양하며 변할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
6	나는 나와 다른 가치관이나 태도를 가진 사람을 이해할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
7	나는 다른 사람의 언어능력을 이해하고 소통할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
8	나는 다른 나라의 언어를 듣고 말할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
9	나는 다른 나라의 언어를 잘 몰라도 제스처, 동작이나 표정으로 어느 정도 의사소통할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
10	나는 다른 나라의 언어를 배우려고 노력한다.	①	②	③	④	⑤
11	나는 다른 사람과 이야기할 때 적극적으로 경청한다.	①	②	③	④	⑤
12	나는 의사소통할 때 다른 사람의 감정을 쉽게 알아차린다.	①	②	③	④	⑤
13	나는 의사소통할 때 다른 사람이 처한 상황을 인식한다.	①	②	③	④	⑤
14	나는 같은 문화권의 사람이라도 가치관이나 행동이 다를 수 있다고 생각한다.	①	②	③	④	⑤
15	나는 다른 사람이 나와 다른 관점을 가질 수 있다고 생각한다.	①	②	③	④	⑤
16	나는 문제를 해결하는 방법은 여러 가지가 있다고 생각한다.	①	②	③	④	⑤
17	나는 갈등을 해결하기 위해 다른 사람과 토론하고 협상할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
18	나는 문화적으로 갈등상황이 발생했을 때 해결하기 위해 노력한다.	①	②	③	④	⑤
19	나는 갈등이 발생한 원인에 대해 이해할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
20	나는 의사소통할 때 발생하는 오해를 풀기 위해 상대방의 문화를 고려한다.	①	②	③	④	⑤
21	나는 내가 가진 선입견을 내려놓고 타인과 상황을 이해하려고 노력한다.	①	②	③	④	⑤
22	나는 내가 확신한 것에 대해 다시 한번 생각해 본다.	①	②	③	④	⑤
23	나는 문화가 가진 권력을 인지할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
24	나는 다른 문화와 나의 문화 모두에 대해 비판적으로 사고할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
25	나는 문화에 대한 고정관념을 알아차릴 수 있다.	①	②	③	④	⑤
26	나는 다른 문화에 대한 차별적 여론/미디어에 대해 비판적으로 판단할 수 있다.	①	②	③	④	⑤

Ⅲ. 다음은 일반 특성 파악을 위한 설문입니다. 아래 문항을 읽고 해당되는 부분에 √ 표시하거나 직접 기입 해주시기 바랍니다.

1. 귀하의 성별은 어떻게 됩니까?

- ① 남성 ② 여성

2. 귀하의 연령은 어떻게 됩니까? 만( )세 \* 꼭 만 나이로 기입해주세요

3. 귀하의 근무기관은 어떻게 됩니까?

- ① 유치원 · 초등학교 ② 중학교 · 고등학교 ③ 교육(지원)청 · 사업소

4. 귀하의 직급은 어떻게 됩니까? ( )급

5. 귀하의 총 재직경력은 어떻게 됩니까? 만( )년

\* 꼭 만 경력으로 기입해주세요

6. 귀하의 최종학력은 어떻게 됩니까?

- ① 전문대 졸업 이하 ② 4년제 대학 졸업 ③ 대학원(석사) 졸업 이상

7. 귀하의 외국어사용능력은 어느 정도입니까? (영어, 중국어, 일본어, 기타 언어 등)

\* 사용가능한 외국어가 2개 이상이고, 사용 능력이 다른 경우에는 상위 능력에 체크해주세요

- ① 전혀 못함 ② 초급 ③ 중급 ④ 고급

8. 지금까지 귀하는 해외여행 경험이 몇 회 정도 있습니까(일반여행, 배낭여행 등)? ( )회

9. 지금까지 귀하의 해외체류 기간은 어떻게 됩니까?(어학연수, 여행 외 체류 등)

- ① 없다 ② 있다(있으면 9-1로 이동)

9-1. 해외체류 기간은 모두 몇 개월입니까? ( )개월 \* 꼭 개월로 환산해주세요

10. 귀하의 가족이나 가까운 친척 중에 외국인이나 귀화인이 있습니까?

- ① 없다 ② 있다

11. 귀하는 다른 문화권 사람과 생활(직장 또는 거주)한 경험이 있습니까?

- ① 없다 ② 있다

12. 귀하의 학창시절에 다른 문화권 친구와 활동을 함께 했던 적이 있습니까?

- ① 없다 ② 있다

IV. 다음은 귀하의 상호문화 관련 경험에 대한 내용입니다. 아래 문항을 읽고 해당되는 부분에  표시하거나 직접 기입 해주시기 바랍니다.

1. 귀하는 다문화 관련 활동(봉사활동, 아르바이트 등)을 하신 적이 있습니까?

- ① 없다 ② 있다

2. 귀하는 다문화학교(다문화 예비학교, 다문화 중점학교, 다문화교육 정책학교 등)에 근무한 경험이 있습니까?

- ① 없다 ② 있다

3. 귀하는 향후 다문화학교에 근무할 의향이 있습니까?

- ① 없다 ② 있다

4. 귀하의 현재 근무기관은 다문화 관련 활동을 하고 있습니까?

- ① 없다 ② 있다

5. 귀하는 다문화가정의 학생과 학부모를 지원한 경험이 있습니까?

- ① 없다 ② 있다

6. 귀하는 다문화 업무와 관련하여 문제가 생겼거나 불편한 점이 있습니까?

- ① 없다 ② 있다

7. 귀하는 최근 3년간 근무 중 다문화 관련 교육을 받아본 적이 있습니까?

- ① 없다 ② 있다(있으면 7-1번으로 이동)

7-1. 다문화교육 시간은 모두 몇 시간입니까? ( )시간 \* 꼭 기입해주세요

8. 다문화교육 내용(다문화사회이해, 다문화정책교육, 문화다양성교육, 국제이해교육, 세계시민교육 등)이 다문화 구성원을 이해하고, 상호문화역량을 향상시키는데 도움이 된다고 생각하십니까?

- ① 도움이 되지 않는다 ② 도움이 된다

9. 다문화 교육현장에서 교육행정직공무원으로서 다문화교육 및 상호문화 인식 개선이 필요하다고 생각하십니까?

- ① 필요하지 않다 ② 필요하다

10. 귀하는 상호문화역량 향상이 교육행정서비스와 연계성이 있다고 생각하십니까?

- ① 없다 ② 있다

11. 귀하는 미디어를 통한 다문화 관련 프로그램(다문화 고부열전, 이웃집 찰스 등)이 상호문화 인식 개선 및 역량 향상에 도움이 된다고 생각하십니까?

- ① 도움이 되지 않는다 ② 도움이 된다

12. 상호문화교육 대상에 대한 귀하의 생각은 어떠십니까?

- ① 다문화 업무를 수행하는 공무원을 대상으로 이루어져야 한다.  
② 전체 공무원을 대상으로 이루어져야 한다.

13. 상호문화연수의 교육내용으로 필요한 것은 무엇이라고 생각하십니까?

\* 보기 이외의 다른 교육 내용이 있으면 '기타'란에 기재해주세요. 3개 이내 복수응답 가능

- ① 상호문화이해(다문화사회의 이해와 인식개선 등)  
② 상호문화정책(다문화정책 현황 이해교육 등)  
③ 의사소통활성화(공감대 형성과 갈등관리 등)

- ④ 인권증진교육(문화다양성과 인권, 인권 감수성 훈련 등)
- ⑤ 다문화 선진지 견학(현장학습, 다문화 체험 등)
- ⑥ 기타( )

14. 교육행정직공무원의 상호문화역량 증진방안은 무엇이라고 생각하십니까?

\* 보기 이외의 다른 증진방안이 있으면 ‘기타’ 란에 기재해주세요.

3개 이내 복수응답 가능

- ① 상호문화역량 강화 연수
- ② 상호문화 경험 활성화(해외연수, 다문화인 상호교류, 언어교육 등)
- ③ 다문화정책 활성화(일부 학생이 아닌 모든 학생을 위한 다문화정책 등)
- ④ 다문화 친화적 조직문화 조성(기관장 리더십, 지역사회 인식 등)
- ⑤ 다문화 행정 기반 마련(업무 지침 및 매뉴얼 발간, 의사소통장비 마련 등)
- ⑥ 기타( )

15. 본 연구목적인 교육행정직공무원의 상호문화역량 증진을 위해서 조언해주실 것이 있으시면 조언 부탁드립니다.

---



---



---

16. 교육행정직공무원의 입장에서, 현 다문화 교육정책의 문제점과 개선방안에 대해 기탄없이 말씀해주시면 감사하겠습니다.

---



---



---

♣ 수고하셨습니다. 대단히 감사합니다. ♣