



저작자표시-비영리-동일조건변경허락 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

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

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



동일조건변경허락. 귀하가 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공했을 경우에는, 이 저작물과 동일한 이용허락조건하에서만 배포할 수 있습니다.

- 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.

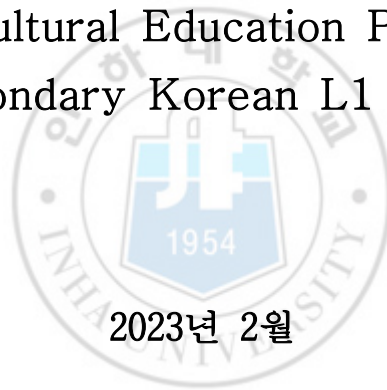
이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

교육학박사학위논문

중등 국어과 수업에서의
소통 중심 다문화 교육프로그램 설계

Design of a Communication-centered
Multicultural Education Program
in Secondary Korean L1 Classes



2023년 2월

인하대학교 대학원

다문화교육학과

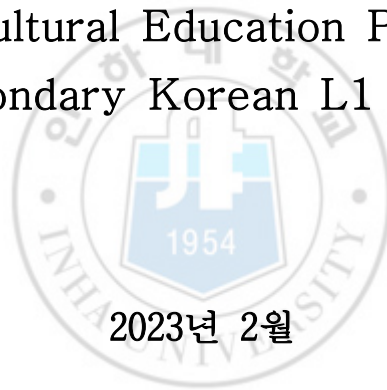
장 현 정



교육학박사학위논문

중등 국어과 수업에서의
소통 중심 다문화 교육프로그램 설계

Design of a Communication-centered
Multicultural Education Program
in Secondary Korean L1 Classes



2023년 2월

지도교수 장 성 민

이 논문을 박사학위 논문으로 제출함



이 논문을 장현정의 박사학위논문으로 인정함

2022년 12월

주심 김 영순 (인)

부심 강 성빈 (인)

위원 박 덕우 (인)

위원 최 형식 (인)

위원 신 명선 (인)



감사의 글

이 연구의 모든 학습자를 위한 소통 중심 다문화 교육프로그램은 석사 때부터 지금까지 긴 시간 동안 현장에 계신 선생님들의 참여와 조언이 있었기에 완성할 수 있었습니다. 이를 위하여 인천, 경기, 서울, 제주 지역의 초등학교, 중학교, 고등학교에서 학생들을 가르치며 도움을 주신 선생님들께 깊은 감사의 말씀을 드립니다. 바쁘신 일정과 업무에도 실험을 부탁드립니다. 마다하지 않으시고 기꺼이 도움을 주셨기에 그 감사함은 이루 말로 다 할 수 없습니다. 다문화 교육의 발전을 통해 우리 아이들이 더 나은 세상을 꿈꾸고 긍정적으로 만들어갈 수 있도록 격려와 조언을 아끼지 않고 도와주셔서 감사합니다. 특히, 프로그램 설계 단계와 실험 과정에 직접 참여해주신 국어 교사 세 분과 은사이신 장학사님께 진심으로 감사의 말씀을 전합니다. 국어과 교실에서 국어의 도구적 기능을 충분히 살려 다채로운 다문화 교육을 실행할 수 있도록 도와주셔서 감사합니다.

제 연구의 뿌리가 되어주신 지도교수 장성민 선생님과 학문 공동체 인하대 BK21 FOUR 글로벌다문화교육연구단 단장이신 김영순 선생님, 참여교수 선생님들께도 감사의 말씀을 전합니다. 논문 심사 과정에서 연구의 큰 맥락부터 세심한 부분까지 면밀히 살피고 조언을 주신 심사위원, 박덕유 선생님, 최현식 선생님, 신명선 선생님께도 깊은 감사의 말씀을 전합니다. 또한, 힘든 대학원의 학문수행 과정을 함께 해준 BK 참여대학원생 여러분께도 고마움을 전합니다.

끝으로, 늘 제 편이 되어준 두 동생과 근면 성실함을 물려주신 아버지, 저를 위해 아침마다 기도해주시는 어머니, 하늘에서 지켜봐 주시는 할머니께 사랑과 감사의 마음을 전합니다.



국문초록

인하대학교 대학원

다문화교육학과

장현정

이 연구는 한국적 다문화 교육의 체계적 실행을 위한 ‘소통 중심 다문화 교육프로그램’을 5단계로 구성된 원형(prototype)으로 설계하여 ‘모든 학습자’의 다문화 인식을 개선하는 데 목적이 있다. 소통 중심의 다문화 교육은 국어과의 도구적 기능을 활용하는 ‘텍스트의 수용 및 생산을 통하여 다문화 사회에 대한 비판적 인식을 기르고, 다양한 층위의 독자와 소통하며 바람직한 공동체를 모색하는 다문화 교육’을 의미한다. 학습자는 다양한 매체를 활용한 복수의 텍스트를 접하며 세계와 소통하고, 이러한 ‘다문서 문식 활동’을 통하여 과정일지(process log)와 에세이(essay)를 작성하며 여러 층위의 독자와 ‘사회적 의사소통’을 경험한다. 연구자는 기존의 한국적 다문화 교육을 위한 연구들이 교육과정, 교육 모형 개발 등 거시적 담론 위주로 진행되고, 연구 대상도 초등학교급에 집중되어있다는 문제의식에서 체계적·순환적으로 실시할 수 있는 교실 차원의 교수·학습을 개발하고자 하였다. 연구 대상을 고등학교급 학습자로 설정하여 다문화 청소년이 극소수인 실제 교실 상황의 한계를 극복할 수 있는 한국적 다문화 교육프로그램을 설계하고자 하였다.

이를 위해 다문화 교육 이론가들의 논의에 대한 천착을 통하여 국내 다문화 교육에 맞게 재개념화한 소통 중심 다문화 교육의 구성요소를 ‘다문화 교육 내용(다문화적 역량을 강화하는 텍스트, 사회지식에 대한 비판적 능력 개발, 편견을 넘어선 사회정의 지향)’과 ‘다문화 교육 방법(학습자 개성을 존중하는 교수법, 상호작용을 통한 공동체 문화 형성)’으로 구분하여 제시하였다. 그리고 교수·학습의 목표(objective)인 상호문화 감수성의 정의와 구성요소를 재개념화하여 제시하며 학습자의 학습 결과에 대한 질적 분석에서 연역적 추론의 근거로 참고하였다. 이러한 내용을 토대로 복수의 자료 텍스트를 어떻게 선정하고 배치하며, 다문서 문식 활동을 운용해야 하는지와 텍스트의 중핵인 서사 텍스트를 사회해석 기제로 활용하는 방안, 다양한 독자 층위와의 사회적 의사소통 양상까지 구체적으로 설명하여 소통 중심 다문화 교육의 이론적 기반을 구축하여 구성원리를 제시하였다(II장).

설계기반연구를 지향하며, 구성원리를 토대로 프로그램의 맥락을 형성하는 구체

적 원칙으로 상호문화 역량 향상에 적합한 텍스트를 선택하는 방안과 프로그램 안에서 학습자들의 소통 과정이 ‘인식론적 순환’을 이루는 논리, 사회적 의사소통을 촉진하는 구체적 교수·학습의 내용과 방법을 설명하였다. 고등학생의 상호문화 교육에 대한 인식과 교육적 요구를 반영하여, 한국적 다문화 교육을 구현하는 프로그램 설계를 구체화하고 이를 다시 현장전문가 4인의 반복적 내용 검토와 수정·보완을 거쳐 ‘타자에 대한 존중 → 자아 정체성 확립 → 사회에 대한 비판적 인식 → 사회변화과정에 대한 애해 → 실제적 대안 행동 모색’의 5단계로 이루어진 프로그램의 원형을 완성하였다(Ⅲ장).

연구자는 교수·학습의 효과성 측정을 위한 증거로 학습자의 ‘상호문화 감수성 변화’를 선택하여 계량화된 결과를 분석하고 질적으로 재해석하는 설명적 순차 설계의 혼합 방법론을 적용하였다. 고등학교 1학년 학습자 227명을 대상으로 소통 중심 다문화 교수·학습을 적용한 실험집단, 기존의 다문화 교수·학습을 적용한 대조집단, 아무런 교육적 처치를 하지 않은 통제집단으로 무선 분류하여 ‘학습 이전(사전) - 교육적 개입 직후(사후) - 교육적 개입 2주 후(지연)’ 3회에 걸쳐 상호문화 감수성(ISS)을 측정하였다. ‘사전-사후’ 측정값의 일원배치 분산분석 결과, 교육적 처치가 적용된 실험집단과 대조집단의 상호문화 감수성(ISS)의 4가지 하위 구인 모두 향상하였고, 실험집단은 대조집단과 비교하여 ‘상호작용 참여도’에서만 유의한 향상의 차이가 측정되었다. 그러나 ‘사후-지연’ 측정값의 일원배치 분산분석 결과 실험집단은 ‘상호작용 주의도’를 제외한 ‘문화적 차이에 대한 존중 및 상호작용 향유도’, ‘상호작용 자신감’, ‘상호작용 참여도’에서 대조집단과 유의한 차이를 보여 기존의 교육적 개입보다 ‘교육 효과의 지속성 유지’에 효과적이라는 것으로 해석하였다(Ⅳ장 1절).

실험집단 연구 참여자들의 쓰기 결과물 질적 분석 결과는 다음과 같다. 1~2단계의 과정일지에서는 학습 이전에도 학습자들은 상호문화적 소통 시에 ‘타문화에 대한 존중’과 ‘개방적 태도’가 중요하다는 것은 인지하고 있었으나, 이에 대한 실천의 어려움과 두려움을 갖고 있다는 것을 분석하였다. 3단계 비평적 에세이 분석을 통하여 ‘상호문화 감수성 향상’과 ‘쓰기 결과물의 논리적 정연성’ 사이에 직접적인 인과관계는 없고 일정한 상관관계를 이룬다는 분석을 도출하였다. 4단계 과정일지에서는 학습자들이 3단계의 학습 내용을 토대로 현재 사회 문제의 해결방안을 제시하려고 노력함을 발견하였다. 그리고 메타인지를 활성화하여 현실을 재인식하고 새로운 관점과 대안을 모색하려는 인지적 차원의 변화가 나타났다. 이는 양적 결과에서 대조집단과 통계적으로 유의한 차이를 보이지 못한 ‘상호작용 주의도’가 발

현된 부분으로 양적 결과의 한계를 보완한다고 해석하였다.

교수·학습의 최종 결과물인 5단계 의견제시형 에세이는 ‘제목’, ‘텍스트 활용 양상’, ‘전체 내용분석’ 순으로 분석을 진행하였다. 에세이의 제목에 대한 단어 수준의 빈도 분석 결과, 학습자들은 타자에 대한 ‘존중’을 가장 중시하며, ‘마음’ 단어를 통하여 다문화 사회의 변화를 위해서는 내면의 변화가 중요하다고 생각함을 확인하였다. 다양한 텍스트를 근거로 활용한 양상을 살펴본 결과 상대적으로 쉽고 주제를 명시적으로 이해할 수 있는 ‘복합 양식 자료’를 가장 많이 활용하고, 그 다음은 ‘서사 텍스트’, ‘정보 텍스트’ 순이다. 이를 통하여 텍스트 유형과 흥미, 내용난도 등에 따라 텍스트 근거 활용 양상이 달라짐을 확인하였다.

상호문화 감수성 구성요소를 연역적 추론의 근거로 삼아 전체 내용에 대한 반복적 개방코딩을 진행한 결과, 상위 범주 6개 ㉠ “자기 점검 및 자아 성찰”, ㉡ “문화적 차이에 대한 개방성”, ㉢ “문화적 차이에 대한 판단유예”, ㉣ “문화적 차이에 대한 공감”, ㉤ “상호문화적 소통 참여도”, ㉥ “사회에 대한 비판적 인식과 대안 모색”과 하위 범주 25개로 분석하였다. 상위 범주들은 독립적·개별적으로 존재하는 것이 아니라 일정한 상관을 지니며 유기적으로 작용함을 해석하였다. 학습자들은 ‘관점 인식’에 대한 이해 향상을 기반으로 ‘배려와 양보’, ‘역지사지’ 자세에 대한 실천 의지를 드러내고 있었다. 또한, 문화적 차이에 대한 존중과 배려의 중요성에 대하여 재인식하고 상호문화적 소통에 대한 자신감이 향상되었다고 밝히는 부분에서 교육적 개입을 통하여 학습자의 메타인지가 활성화되고, 다문화 인식개선이 이루어졌음을 확인하였다. 이러한 인식적 지평의 확장을 바탕으로 학습자 수준에서 실천할 수 있는 공동체 변화의 구체적 방안을 모색하고 동시에 공적 제도 보완의 필요성까지 주장하며 ‘더불어 사는 공동체’를 지향하고 있음을 해석하였다(Ⅳ장 2절).

이와 같은 논의는 한국적 다문화 교육이 다루어야 할 가치 있는 내용을 정초하여 고등학생 학습자의 교육적 요구와 현장 교사의 의견을 반영한 순환적 교수·학습을 설계하고 다문화 교육의 궁극적 목표인 ‘사회정의 및 사회적 실천’을 실현하는 프로그램을 완성하여 효과를 증명하였다는 의의가 있다. 이는 추후 진행될 고등학교 학습자를 위한 다문화 교육프로그램 개발 논의의 디딤돌이 될 것으로 기대한다.

주요어: 다문화 교육, 다문화 교육프로그램, 소통, 텍스트의 수용 및 생산, 프로토타입, 상호문화 감수성, 다문서 문식성, 서사 텍스트, 관점 인식, 공감, 사회정의



목 차

I. 서론	1
1. 연구의 목적과 필요성	1
2. 연구사	5
3. 연구 절차	9
II. 이론적 배경	12
1. 소통 중심 다문화 교육의 교육적 논의를 위한 전제	13
1) 소통 중심 다문화 교육의 개념 및 특성	13
(1) 한국적 다문화 교육을 위한 다문화 교육 이론 탐색	13
(2) 소통 중심 다문화 교육의 개념	21
(3) 소통 중심 다문화 교육의 구성요소	26
2) 상호문화 감수성의 개념 및 특성	32
(1) 상호문화 감수성의 개념	33
(2) 상호문화 감수성의 구성요소	39
(3) 공식적 교육과정 안의 상호문화 감수성	47
2. 소통 중심 다문화 교육의 구성원리	52
1) 복수의 자료 텍스트 선정과 배치	52
2) 상호문화 감수성 향상을 위한 다문서 문식 활동의 운용	61
3) 사회해석 기제로서의 서사 텍스트 활용	69
4) 다양한 독자 층위와의 사회적 의사소통	80

Ⅲ. 연구 방법	87
1. 연구 대상 및 연구 방법	89
1) 연구 대상	89
2) 설명적 순차 설계	91
(1) 연구 참여자 및 윤리적 고려	91
(2) 측정 도구	93
(3) 분석 방법	94
2. 수업 프로그램의 맥락 형성	95
1) 상호문화 역량 향상에 적합한 텍스트 선택	96
2) 프로그램 설계의 형성적 순환 과정	100
3) 사회적 의사소통을 촉진하는 교수·학습	106
3. 학습자의 상호문화 감수성 향상 방안의 모색	110
1) 고등학생 학습자의 상호문화적 인식과 교육적 요구 검토	110
2) 소통 중심 다문화 교육을 위한 학습 활동 검토	116
(1) 과정일지	116
(2) 비평적 에세이와 글쓰기 협력학습	119
(3) 의견제시형 에세이	124
3) 전문가 자문을 통한 내용 검토와 수정	126
4. 소통 중심 다문화 교육 프로그램의 구성	129
1) 소통 중심 다문화 교수·학습 프로그램의 원형(prototype)	129
2) 프로그램의 실제	134

IV. 연구 결과	141
1. 상호문화 감수성의 양적 결과 분석	143
1) 실험 설계 및 자료 분석 방법	143
2) 상호문화 감수성(ISS)의 구인별 특징	146
3) 상호문화 감수성(ISS)의 변화 분석 결과	149
(1) 기초 통계 분석	149
(2) 학습 이전의 상호문화 감수성(ISS)	155
(3) 소통 중심 다문화 교육으로 인한 상호문화 감수성(ISS)의 향상	157
(4) 소통 중심 다문화 교육 효과의 지속적 유지	161
2. 상호문화 감수성의 질적 결과 분석	176
1) 과정일지에 나타난 학습자의 학습 전 상호문화적 인식	179
2) 비평적 에세이 분석	186
3) 과정일지에 나타난 학습자의 학습 중 상호문화적 인식 변화	198
4) 의견제시형 에세이 분석	208
(1) 제목에 대한 단어 빈도 분석	211
(2) 텍스트 활용 양상	213
(3) 에세이 전체 내용 분석	221
(4) 분석의 종합	254
V. 결론	256
1. 요약	256
2. 논의 및 제언	259

참고문헌	264
[부록 1] 상호문화 감수성 척도 한국어 번안(장성민, 2021b: 328)	284
[부록 2] 수업 활동지(인쇄물 버전)	285
[부록 3] 대조집단 교수·학습 활동 요약	298
Abstract	299



표 차례

〈표 I -1〉 연구 절차 및 연구 방법	11
〈표 II -1〉 다문화 교육 이론가들이 논의한 다문화 교육 구성요소	18
〈표 III -1〉 상호텍스트 모형과 정신 모형 촉진을 위한 학습 자료 구성 방안 ·	100
〈표 III -2〉 소설 『완득이』에 대한 반응의 범주	112
〈표 III -3〉 국어과 상호문화 교육의 대안에 대한 인식의 범주	115
〈표 III -4〉 비판적 문식성을 촉진하는 질문의 예	119
〈표 III -5〉 다문화 사회정의 교육의 여섯 단계	130
〈표 IV -1〉 교육 효과 확인을 위한 증거 자료 수집의 개요	142
〈표 IV -2〉 상호문화 감수성(ISS) 확인을 위한 자료 분석 방법의 개요	146
〈표 IV -3〉 사전 검사의 신뢰도 분석 결과 요약	150
〈표 IV -4〉 사전·사후·지연 시기 상호문화 감수성(ISS) 측정 결과	152
〈표 IV -5〉 사전·사후·지연 시기 구인별 측정값의 기술통계의 효과 크기 ...	153
〈표 IV -6〉 사전·사후·지연 시기 상호문화 감수성(ISS)의 구인 간 상관	155
〈표 IV -7〉 분산의 동질성 검정	156
〈표 IV -8〉 구인별 사전 측정값에 대한 일원배치 분산분석 결과(ANOVA)	156
〈표 IV -9〉 분산의 동질성 검정	158
〈표 IV -10〉 구인별 사후 측정값에 대한 일원배치 분산분석 결과(ANOVA)	158
〈표 IV -11〉 사후 검정 - 구인별 사후 측정값에 대한 Scheffe 검정 결과	159
〈표 IV -12〉 분산의 동질성 검정	161
〈표 IV -13〉 구인별 사후 측정값에 대한 일원배치 분산분석 결과(ANOVA)	162
〈표 IV -14〉 사후 검정 - 구인별 지연 측정값에 대한 Scheffe 검정 결과	162

<표Ⅳ-15> Mauchly의 구형성 검정	164
<표Ⅳ-16> 집단과 측정 시기에 따른 문화적 차이에 대한 존중 및 상호작용 향유도(반복측정 분산분석)	165
<표Ⅳ-17> 측정 시기별 집단에 따른 Bonferroni 검정 결과 비교	166
<표Ⅳ-18> 집단과 측정 시기에 따른 상호작용 자신감(반복측정 분산분석) ..	167
<표Ⅳ-19> 측정 시기별 집단에 따른 Bonferroni 검정 결과 비교	168
<표Ⅳ-20> 집단과 측정 시기에 따른 상호작용 주의도(반복측정 분산분석) ..	169
<표Ⅳ-21> 측정 시기별 집단에 따른 Bonferroni 검정 결과 비교	171
<표Ⅳ-22> 집단과 측정 시기에 따른 상호작용 참여도(반복측정 분산분석) ..	172
<표Ⅳ-23> 측정 시기별 집단에 따른 Bonferroni 검정 결과 비교	173
<표Ⅳ-24> 상호문화 감수성 질적 자료 분석 방법의 개요	178
<표Ⅳ-25> 학습자의 학습 전 상호문화적 소통에 대한 인식의 범주	180
<표Ⅳ-26> 학습자의 학습 전 다문화 사회에 대한 인식	184
<표Ⅳ-27> 서사 텍스트를 사회해석 기제로 활용한 유형	188
<표Ⅳ-28> ‘차별과 혐오’에 대한 생각 변화가 있는 학습자 인식의 범주 ·	200
<표Ⅳ-29> ‘차별과 혐오’에 대한 생각 변화가 없는 학습자 인식의 범주 ·	202
<표Ⅳ-30> ‘차별과 혐오’ 해결방안에 대한 인식의 범주	205
<표Ⅳ-31> 제목에 대한 단어 빈도 분석	211
<표Ⅳ-32> 의견제시형 에세이에 나타난 텍스트 근거 활용 양상	215
<표Ⅳ-33> ‘정의로운 사회’에 대한 의견제시형 에세이의 범주 구성	222
<표Ⅳ-34> 의견제시형 에세이에 나타난 학습자 상호문화 감수성의 범주 1(㉠~㉣)	223
<표Ⅳ-35> 의견제시형 에세이에 나타난 학습자 상호문화 감수성의 범주 2(㉠~㉢)	238

그림 차례

[그림 II -1] 소통 중심 다문화 교육 구성요소	32
[그림 II -2] 상호문화 감수성 구성요소	46
[그림 II -3] OECD Education 2030 학습 나침반	49
[그림 II -4] 다문서 모형의 구조	65
[그림 II -5] 이중 처리 모형	67
[그림 II -6] 문학사회학적 독법의 틀	72
[그림 II -7] 소통 중심 다문화 교육을 위한 서사 텍스트의 ‘사회해석 기제’ 틀	73
[그림 II -8] 소통 중심 다문화 교육에서 사회적 의사소통을 하는 다양한 독자 층위	84
[그림 III -1] 자기조절의 세 가지 형성요소	102
[그림 III -2] 자기조절학습(SRL)의 순환적 단계	103
[그림 III -3] 사회적으로 공유된 조절학습	104
[그림 III -4] 다문서에 대한 통합적 프레임워크	126
[그림 III -5] 전문가 집단의 개별 정보	127
[그림 III -6] 소통 중심 다문화 교육프로그램의 원형(prototype)	133
[그림 III -7] 학습 단계별 자료 텍스트의 특징	134
[그림 IV -1] 집단별 실험적 개입 및 자료 수집 방식	144
[그림 IV -2] 사전·사후·지연 시기 상호문화 감수성(ISS) 하위 구인별 변화 추이	152
[그림 IV -3] 측정 시기별 문화적 차이에 대한 존중 및 상호작용 향유도 추정값 비교	166

[그림 IV-4] 측정 시기별 상호작용 자신감 추정값 비교	169
[그림 IV-5] 측정 시기별 상호작용 주의도 추정값 비교	171
[그림 IV-6] 측정 시기별 상호작용 참여도 추정값 비교	174
[그림 IV-7] TAGUETTE 프로그램 사용 예시	210
[그림 IV-8] 자료 분석 절차	211
[그림 IV-9] 제목 워드 클라우드 분석	213
[그림 IV-10] 소통 중심 다문화 교육에 사용한 텍스트 활용 양상과 상호문화 감수성 관계	218



I. 서론

1. 연구의 목적과 필요성

이 연구는 모든 학습자를 대상으로 하는 다수자의 의식 변화를 위하여 체계적·순환적으로 진행되는 한국적 다문화 교육프로그램의 원형(prototype)을 설계하는 데 목적이 있다. 학습자들이 문화적으로 다양화된 사회 안에서 서로 다른 배경으로 복잡하게 얽힌 각자의 정체성을 상대의 관점에서 이해할 수 있는 ‘관점 인식(perspective consciousness)’을 경험하고, 문화간 역동적 관계 안에서 새로운 다문화 공동체를 모색할 수 있는 도구로 텍스트의 수용 및 생산을 활용하고자 한다.¹⁾ 학습자는 텍스트의 수용 과정에서 사회에 대한 비판적 해석 능력을 기르고, 텍스트의 생산 과정에서 다양한 층위의 독자와 사회적으로 소통하며 다문화 사회에 적합한 가치관을 형성하게 된다. 그리고 이러한 일련의 교수·학습 효과로 다문화 사회에서 문화적 차이를 존중하고 각 문화적 맥락에 맞게 자신의 행동을 조절해 나가며, 타인과 상호작용 할 수 있는 능력인 상호문화 감수성이 향상하는 것을 의도한다. 즉, 소통 중심 다문화 교육이란 복수의 자료 텍스트를 의사소통의 매개로 활용하고, 다양한 층위의 독자와 소통하며 다문화 사회에 대한 심층적 이해를 응집하여 표현(생산)하는 학습 경험을 통하여 상호문화적 소통상황에 적합한 역량 향상을 유도하는 체계적 교육프로그램을 의미한다.

한국에서 국가 수준의 다문화 교육정책이 2006년에 시작되고, 2007 개정 교육과정에 ‘다문화 교육’이 범교과 학습 주제로 등장한 지 15년이 지났다. 초기 소수자에 대한 한국어 교육이나 일방적으로 한국 문화를 전달하는 데 집중하던 동화주의 관점의 다문화 교육은 다문화주의 혹은 상호문화주의를 기반으로 하여 모든 학습자

1) ‘관점 인식(perspective consciousness)’은 다문화 교육의 주요 학습 목표 중 하나로 모든 사회 문제가 사회 안 개인의 위치와 이 위치와 관련된 정체성에 따라 다른 관점에서 이해될 수 있음을 학습자들이 이해하는 것을 의미한다(Camaicia & Zhu, 2012: 5). 이것은 나(자문화)만의 입장에서 문제의 원인을 살피고 이해하는 것이 아니라, 상대(타문화)의 입장에서 문제의 근본적 원인을 분석할 수 있는 ‘인식의 전환’을 의미한다. 다문화 교육 연구자들은 학습자들이 ‘관점 인식’을 토대로 주류 문화가 비주류 문화를 사회에서 어떻게 배제하고 불평등을 조장하는지 이해하여, 이를 개선할 수 있는 민주시민으로 성장하도록 유도하고 있다.

를 대상으로 다수자의 의식 변화를 지향하는 방향으로 전환되었다. 이후, 한국적 다문화 교육을 위한 교육과정이나 교수·학습 모형 개발과 같은 거시적 담론 차원의 논의와 다문화 교육프로그램 개발 등이 활발히 진행되고 있음에도 불구하고, 초등학교급에서는 높았던 다문화수용성 지수가 고등학교급으로 갈수록 떨어지는 문제가 발생하였다.²⁾ 「2021년 국민 다문화수용성 조사」에 따르면, 정부에서 국민의 다문화수용성 제고를 위하여 다양한 교육과 홍보 활동을 진행하여 왔음에도 불구하고, 청소년의 다문화수용성은 답보 상태이거나 오히려 하락한다는 해석이 제시되었기 때문이다.³⁾ 조사에서는 이러한 현상의 원인을 “사회 구성에 관한 신념이 개개인의 구체적 경험과 연결되어 체화될 기회가 제한되어 있는 상황”에서 찾고 있다. 즉, 코로나-19로 인하여 청소년이나 성인 모두 이주민과 관련한 직·간접적인 접촉 기회가 줄어들었을 뿐만 아니라 인터넷이나 매체를 통한 접촉도 함께 축소되었기 때문이라는 것이다. 그리고 그 증거로 코로나 상황 이전인 2018년에 비해 성인과 청

2) ‘다문화수용성’이란 “다문화 사회에서 살아가는 시민으로서 자기와 다른 구성원이나 다른 문화에 대하여 집단별 편견(인종,국가 등)을 갖지 않고 자신의 문화와 동등하게 인정(상호 인정)하고, 그들과 조화로운 관계 설정(공존의 방향)을 위하여 협력 및 노력하며, 외국인이나 이주민을 대할 때 출신 지역이나 경제적 수준별로 차등을 두지 않으면서 세계시민의 한 일원으로서 보편적 가치에 입각하여 이를 실천하고자 하는 총체적인 의미의 태도(안상수, 민무숙 외, 2012: 51)”를 의미한다. 다문화수용성을 구성하는 주요 축은 3개로 ‘다양성(문화개방성, 국민정체성, 고정관념 및 차별)’, ‘관계성(일방적 동화기대, 거부·회피 정서, 상호교류 행동의지)’, ‘보편성(이중적 평가, 세계시민 행동의지)’과 그 이하의 8개 하위 구성요소로 이루어져 있다. 제3차 다문화가족정책 기본계획(2018-2022)에서는 ‘다문화수용성’ 개념을 공식적으로 채택하여 다문화 사회의 모든 구성원들이 갖추어야 할 자질로 상정하고 상호존중에 기반한 다문화이해교육을 확대하여 추진하고 있다. 따라서 이 개념은 본고에서 사용하는 ‘상호문화 감수성’과 그 맥락을 함께하며 세부적인 구성요소에서 그 차이를 지닌다고 할 수 있다. 연구자는 ‘다문화수용성’ 개념이 국가 수준의 조사 단위로 사용되는 지표임을 이해하고 이를 기준으로 중등 학습자들의 다문화 시민으로서의 자질을 가늠하고자 하였다. 또한 ‘다문화수용성은’ 국가 수준의 연구인 KEDI학생 역량 조사 연구에서 “인간에 대한 공감적 이해와 문화적 감수성을 바탕으로 삶의 의미와 가치를 발견하고 향유할 수 있는 능력(남궁지영, 김양분 외, 2016: 12)”인 ‘심미적 감성역량’의 소영역에 속한다.

3) 청소년의 경우에는 중학교급의 다문화수용성은 ‘2015년(69.12점) → 2018년(71.39점) → 2021년(73.15점)’으로 완만한 상승을 보여주고 있다. 그러나 고등학교급의 다문화수용성은 ‘2015년(66.25점) → 2018년(71.08점) → 2021년(69.65점)’으로 중학교급보다 낮고, 점수도 하락 추세인 것이 문제점이다. 이는 20~30대 연령층에서도 비슷하게 나타나고 있어, 다문화사회에 대한 논의가 본격적으로 일어난 이후 교육을 받은 세대들에게도 그 효과가 제대로 나타나지 못하고 있다는 근본적인 문제점으로 지적된다(김이선, 최윤정 외, 2022). 물론 코로나 19라는 세계적인 재난 상황이 외국인들과의 접촉이나 문화적 교류 상황을 줄였다는 특수한 상황적 원인은 있으나 이 문제가 해결된다 하여도, 부정적인 인식이 다시 긍정적으로 바뀐다는 긍정적 전망만을 하기에 어렵다. 또한, 중학교급 학습자들의 인식도 성장 과정에서 계속 긍정적으로 유지될지도 불확실하다는 복합적 문제점이 존재한다.

소년 모두 ‘상호교류 행동의지’, ‘세계시민 행동의지’ 부분의 점수가 눈에 띄게 하락한 것을 제시한다(김이선, 최윤정 외, 2022: 227).

연구자는 위 해석에 동의하며, 유사한 맥락에서 고등학교급 학습자들의 다문화수용성이 낮은 원인을 ‘다문화 사회에 대한 현실 인식의 부재’에서 찾고자 하였다. 「2022년 교육 기본 통계」에 따르면, 초·중등(각종학교 포함) 다문화 학생 수는 168,645명으로, 전체 학생 대비 다문화 학생 비율은 초등학교 4.2%, 중학교 2.9%, 고등학교 1.3%를 차지한다. 다문화 학생의 수가 지속적으로 증가하고 있다고는 하지만 고등학교급의 경우 한 반에 다문화 학생이 채 1명이 되지 않는 경우가 많으며, 지역적 특징에 따라 그 차이는 더 크게 나타난다. 즉, 초등학교급에서는 상대적으로 다문화 교육 시간과 기회도 많고, 같은 교실에서 함께 공부하는 다문화 학생의 수가 많다가, 점점 상급학교로 진학할수록 다문화 교육 기회도 줄어들고, 같은 교실에서 함께 공부하는 다문화 학생도 줄어들기 때문에 다문화 수용성 하락이라는 결과가 발생했다고 판단하였다.

그리고 이를 해결하기 위하여 다문화 교육이 다루어야 할 가치 있는 교육 내용이 무엇인가에 대한 천착을 통해 Bruner(1960)의 내용 모형의 접근 방식을 취하며, 교육적 토대를 마련하고자 하였다. 지금까지 진행된 다문화 교수·학습 프로그램들이 상대적으로 즉각적인 대응, 흥미, 유용성 등 학습자의 ‘필요(needs)’라는 외재적 가치에 집중하여 교육적 개입이 줄어든 시점에 다문화 수용성도 함께 하락하는 결과를 가져왔다고 판단하였기 때문이다. 또한, 학습자들이 다문화 사회의 문제를 ‘지금, 우리’의 문제로 인식하게 하고자, 서사 텍스트를 ‘사회해석 기제’로 활용하는 방안을 모색하였다. 학습자들이 텍스트의 내적 해석을 통하여 텍스트 안의 ‘개인-사회’를 해석하며 시대를 관통하는 사회의 모순이나 억압, 불평등을 이해하고, 외적 해석을 통하여 작가의 창작 당대 사회를 해석하는 과정에서 가치관을 정립하여, 현재 우리 다문화 사회를 비판적으로 인식하고 그 안에서 주체적으로 행동하는 개인으로 성장할 수 있도록 유도하고자 하였다.

기실 다문화 교육에서 ‘소통’은 동어반복이라고 할 수 있을 만큼 다문화 교육의 핵심 요소에 해당한다. 그럼에도 불구하고, ‘소통’이라는 이름을 연구 제목으로 명명하여, ‘글쓰기(텍스트의 생산)’라는 대화주의 관점의 사회적 의사소통행위를 학습 활동의 핵심에 두고자 하였다. 학습자는 연구자가 제시한 복수의 자료 텍스

트를 관통하는 통합적 의미를 응집적으로 표상하기 위하여 다양한 층위의 독자와 소통하는 과정을 거쳐 ‘심층적 이해’에 도달하기 때문이다. 이때의 독자 층위는 학습자 자신을 의미하는 ‘자아 독자(the self as audience)’, 교실 내 실제적 존재에 해당하는 ‘수신된 독자(audience addressed)’, 그 외에 학습자(필자)의 글을 읽을 것으로 상상할 수 있는 허구적 존재를 포함하는 ‘호명된 독자(audience invoked)’ 등을 들 수 있다(Ede & Lunsford, 1984; Perelman, 1982).

또한, 연구 설계 이전 단계에 실제 고등학생 학습자들의 상호문화교육에 대한 인식과 교육적 요구를 조사하고 이를 토대로 프로그램의 초석을 다지고자 하였다. 다문화 교육 담론에 대한 천착을 통하여 다문화 교육 구성요소를 마련하고 프로그램의 맥락을 형성하여, 현장에서 직접 수업을 진행하고 있거나 전문 교사 경력을 가진 전문가의 의견을 토대로 반복적 수정 및 보완을 거쳐 체계적 다문화 교육프로그램의 원형(prototype)을 완성하여 상호문화 감수성 향상을 의도하는 새로운 다문화 교육의 대안을 제시하고 그 효과를 양적·질적으로 검증하고자 한다.

이 연구에서 완성된 형태의 프로그램을 제시하지 않고 원형으로 제시하는 이유는 현장에서 더 자유롭게 변형하여 적용할 수 있는 여지를 두기 위함이다. 그래서 다양한 자료 텍스트를 선정하고 배치하는 원칙과 서사 텍스트를 해석하는 단계, 사회적 의사소통을 하는 독자 층위 등의 원리를 자세히 설명하고자 한다. 이를 통하여 현장에서 새로운 텍스트를 자유롭게 활용할 수 있고, 교실 상황에 맞게 활동을 변형 및 재구성하여 학습자들의 ‘현재 상황’에 어울리는 역동적 변환이 가능한 다문화 교육의 대안을 제안하고자 한다.

이를 위하여 이 연구는 다음과 같은 연구 문제를 설정하였다.

[연구 문제 1] 소통 중심 다문화 교육은 상호문화 감수성 척도(Intercultural Sensitivity Scale, ISS)에 어떠한 영향을 미치는가?

- 1-1. 소통 중심 다문화 교육을 적용한 실험집단의 상호문화 감수성(ISS) 변화는 대조집단, 통제집단과 어떠한 차이가 있는가?
- 1-2. 소통 중심 다문화 교육을 적용한 교육적 효과는 지속적으로 유지되는가?

[연구 문제 2] 소통 중심 다문화 교육의 질적 결과물에는 상호문화 감수성이 어떠한 변화 과정을 거쳐 표현되는가?

- 2-1. 과정일지(process log)에 나타난 학습자의 학습 전 상호문화적 인식 양상은 무엇이며, 학습 중 상호문화적 인식 변화는 무엇인가?
- 2-2. 소통 중심 다문화 교육의 결과로 작성한 의견제시형 에세이(opinion essay)에서는 자료 텍스트들을 어떻게 근거로 활용하고 있는가?
- 2-3. 소통 중심 다문화 교육의 결과로 작성한 의견제시형 에세이(opinion essay)에서는 상호문화 감수성이 어떻게 표현되고 있는가?

2. 연구사

한국의 공식적 다문화 교육은 2006년 노무현 대통령이 다문화 사회 진입을 인정하고 “다인종·다문화로의 진전은 거스를 수 없는 대세”라고 선포한 뒤, 각 부처가 대책을 내세우며 시작되었다(장한업, 2021: 2). 국가 수준의 다문화 교육정책은 2006년 「다문화가정 자녀 교육지원 대책」으로 시작되었으며, 이는 매년 개선을 거듭하여 현재 2022년 「다문화 교육 계획」까지 발표되었다. 또한, 2007 개정 교육과정 총론에 범교과 주제로 ‘다문화 교육’을 제시한 뒤, 내용 교과에 다문화 교육을 적용하는 교육 방안을 현재까지 진행 중이다. 국가의 다문화 교육 방향을 요약하면, 소수의 다문화 학생에 대한 맞춤형 교육지원과 학교 현장의 (다문화)수용성 제고를 통한 “모든 학생이 함께 배우고 성장하는” 다수자의 인식개선을 동시에 추구한다고 설명할 수 있다. 이 연구는 이에 동의하며, 자국어 교육의 측면에서 다수자의 능동적이고 적극적인 변화를 추구하는 “소수자에 대한 다수자들의 이해교육(윤여탁, 2008: 27)” 혹은 “다수자 대상의 소수자 이해교육(양영자, 2008: 164)”을 지향한다.

한국에 다문화 교육을 소개하고 이에 논의가 시작된 것은 국가 정책의 시작보다 20년 정도 앞선 김종석(1984)의 연구에서 그 출발을 찾을 수 있다. 그 이후 한국적 다문화 교육을 공식적 교육과정 안에서 실행하기 위한 개별 연구자들 논의의 특징은 미국의 다문화 교육의 역사를 탐색하고 주요 쟁점을 우리의 현실에 맞게 변형하여 적용하는 형태로 진행된다고 정리할 수 있다(나장함, 2010; 양영자, 2008; 장인실, 2003, 2006; 추병완, 2010; 홍원표, 2008 등). 국가 수준의 연구 보고서에서도 이와

유사하게 해외 다문화 교육 담론 분석을 토대로 국내 교육과정과 교과서에 다문화적 요소를 적용하고 개정하기 위한 구체적 방안을 논의한다(조영달 외, 2009; 오은순 외, 2007; 오은순 외, 2008).

앞선 연구들이 검토한 미국의 다문화 교육 이론가의 연구 담론은 Banks, Bennett, Gay, Gibson, Nieto, Sleeter & Grant 등이 진행한 논의가 주를 이루었다. 이들 연구의 공통점은 ‘다문화 교육’을 ‘민주주의를 지향하는 과정’으로 설정하고, 학습자들의 주체적 역량을 향상하여 그들이 시민사회의 동등한 일원으로 충분히 기능할 수 있도록 교육환경은 물론이고 학교와 학교를 둘러싼 사회까지 개혁하는 것을 지향한다는 것이다. 연구자는 이러한 연구의 진행 방향에 동의하며 Banks(2016)와 Bennett(2007), Gay(2018)의 최근 논의를 기반으로 다문화 교육에 필요한 쟁점을 분석하고 한국적 다문화 교육에 필요한 요소를 추출하고자 한다. 또한, 새로운 담론을 모색하기 위하여 추출된 구성요소를 Gibson(1976), Nieto(2012), Sleeter & Grant(2009) 등의 논의와 추가로 비교해야 한다. 다만, 그들의 논의가 광의적이고 사회적인 만큼 현장에 직접 적용 가능한 교수·학습을 설계하기 위해서, 국내 다문화 교육프로그램 연구에 대한 반성적 검토를 통하여 논의의 쟁점을 응집하여 예각화하는 과정이 필요하다.

이를 위하여 한국적 다문화 교육의 큰 갈래를 구분하고 다시 다문화 교육프로그램의 목표(objective)의 유형별로 구분하여 연구들을 살펴보고자 한다. 한국적 다문화 교육을 위한 논의는 크게 다섯 갈래 ① 다문화 교육과정 개발(박윤경, 2011; 장인실, 2015; 주재홍, 김영천, 2014; 주재홍, 2018 등), ② 다문화 교육 모형 개발(김성식 외, 2020; 김용신·김정호, 2009; 조대훈·박민정, 2009 등), ③ 다문화 교사교육 개발(구하라 외, 2018; 모경환 외, 2018; 장인실, 2003, 2008; 조현희, 2018; 최수진, 2014 등), ④ 다문화 텍스트·제재 분석 및 개발(김규훈 외, 2014; 김미혜, 2010; 김혜영, 2012; 원진숙, 2015; 장현정, 장성민, 2021b; 최숙기, 2007, 2013 등), ⑤ 다문화 교수·학습 프로그램 개발(강선경, 김현진, 2011; 구정화, 2012; 김하나, 이인재, 2014; 박길자, 2014; 박선웅, 우현정, 2015; 박세훈, 장인실, 2016; 서재복, 임명희, 2018; 송영라, 방기형, 2015; 이민경, 양계민, 2011; 장인실, 김명희, 2011; 장현정, 장성민, 2021c; 함형준, 김정원, 2018 등)로 구분하여 제시할 수 있다.

새로운 한국적 다문화 교육프로그램을 개발하기 위해서는 이 중에서도 ⑤ ‘다문

화 교수·학습 프로그램 개발’에 대한 정치한 분석이 필요하다. 이를 위하여 연구자는 선행 연구(장현정, 2021a)에서 2007년 이후 진행된 다문화 교육프로그램을 21편 선정하여, ‘내용’과 구체적·정량적 지표로 표현 가능한 ‘목표(objective)의 유형’ 중심으로 반성적 검토를 진행하였다. 미국 다문화 이론가들(Banks, 2016; Bennett, 2007; Gay, 2002)의 논의를 토대로 ‘다문화 교육 구성요소 분석 기준(문화적 역량을 강화하는 텍스트, 사회 지식에 대한 비판적 능력 개발, 편견을 넘어선 사회정의 지향, 학습자 개별 특징을 존중하는 교수법, 상호작용을 통한 공동체 문화형성)’을 세워 프로그램의 ‘내용’을 분석하고, ‘목표(objective)의 유형’은 ㉠ 다문화 인식, ㉡ 다문화 감수성(상호문화 감수성), ㉢ 다문화 수용성, ㉣ 다문화 시민성 등 4가지로 구분하여 분석하였다.

그 결과, 다수 프로그램의 ‘내용’이 ‘다양성 존중’과 ‘이해 교육’에 집중하여 다문화 교육의 궁극적 목표인 ‘사회정의 지향 및 실천’에는 도달하지 못하거나, 텍스트의 특성을 충분히 활용하지 못하여 학습자의 ‘관점 인식’을 명확히 하는 수준에 이르지 못하고, 학습자들이 어떠한 미래 공동체 문화를 지향하고 있는지 드러나지 못한다는 한계점을 도출할 수 있었다. 이는 다문화 교육프로그램이 지향하는 목표(objective)에서도 유사하게 나타났다. 또한, 연구를 진행하는 주체가 주로 ‘사회과 교육’, ‘초등교육’의 측면에서 이루어지다 보니, 상대적으로 ‘중등 학습자’나 다른 내용 교과를 기반으로 한 연구는 부족한 실정이었다.

이에 연구자는 중등 학습자를 대상으로 한 현장 중심의 체계적 다문화 교육프로그램을 설계하고 ‘상호문화 감수성’ 향상을 ‘목표(objective)’로 설정하였다. 또한, 다양한 자료 텍스트를 선택하여 ‘텍스트의 수용 및 생산’을 진행하는 ‘다문서 문식 활동’을 기반으로 한 프로그램을 구안하여 국어교육의 도구적 기능을 충분히 활용하고자 하였다. 이는 국어과의 도구 교과로서의 특성을 강조하는 “다른 교과의 경험(지식)과 상호 삼투할 수 있는 국어 능력”을 바람직한 작용태로 보는 논의(박인기, 2016: 201)나, 도구 교과의 특성을 바탕으로 국어교육이 융복합적인 교과로서 “학습자들이 말과 글, 새로운 미디어를 통해서 주체적으로 자신을 표현하고, 타인과 소통할 수 있도록 교육하는 것을 목표”로 한다는 주장(윤여탁, 2018: 44)과도 맥락을 함께한다.

다만, 지금까지 진행된 국어교육 기반의 다문화 교육은 ‘㉣ 다문화 텍스트·계

재 분석 및 개발’에 집중하거나 그 ‘내용’도 다양성 존중 및 편견 극복에 집중하며, 프로그램의 형태보다는 일회적 교수·학습 방안을 제시하는 경우가 주를 이룬다는 한계점을 지니고 있다(선주원, 2017; 장현정, 우신영, 2019; 전두리, 2013 등). 이를 극복하기 위하여 문학교육에서 진행된 문학사회학에 관련한 논의(김현, 1983; 정재찬, 1998, 2004; 오윤주, 2017; 우신영, 2019)를 다문화 교육에 적용하여 텍스트 수용(해석)의 정교함을 모색하고자 하였다. 학습자의 복수의 자료 텍스트를 선정하고 배치하기 위하여 비판적 문식성을 높이기 위한 논의(Behrman, 2006; McLaughlin & DeVoogd, 2004; Mosenta)와 역사교육에서 다문서 읽기를 통하여 학습자의 역사 해석 능력을 향상하도록 유도하는 논의(Wineburg, 1991; VanSledright, 2002)를 참고하였다. 또한, ‘다문서 문식 활동’의 운용과 관련한 국외 논의(e.g., Britt & Rouet, 2012; List & Alexander, 2017, 2018, 2019; Rouet & Britt, 2011; Spivey, 1997, McCrudden, 2020)를 살펴보고, 교수·학습 차원에서는 국내 논의(노명완, 2012; 박영민, 2004, 2015; 장성민, 2016, 2017, 2018; 장지혜, 2020; 천경록, 2009; 최숙기, 2012 등)를 참고하였다.

이 연구의 구체적 목표인 ‘상호문화 감수성(Intercultural Sensitivity)’을 논의한 국외 논저들을 살펴보고(e.g., Bennett, 1993; Bhawuk & Brislin, 1992; Chen & Starosta, 1996, 1997, 2000a, 2000b; Deardorff, 2009; Hammer et al., 2003; Hammer, 2011), 구성요소와 특징을 Chen & Starosta의 논의를 중심으로 재개념화하여 질적 분석의 토대로 삼고자 한다. 그리고 그의 논의를 활용한 ‘상호문화 감수성 척도(Intercultural Sensitivity Scale)’를 번안 타당화 한 장성민(2021b)의 한국어 도구를 양적 분석에 활용하고자 한다.

이상의 연구사 검토를 통해 ‘모든 학습자’를 대상으로 ‘상호문화 감수성’ 향상을 목표로 하는 ‘다수자에 대한 소수자 이해 교육’을 한국의 교육 현실에 맞추어 체계적 프로그램 형태로 진행하기 위하여 다음과 같은 사실에 주목함으로써 선행 연구의 한계를 극복하고자 하였다.

첫째, 학습 대상을 중등 학습자 중에서도 고등학교급에 초점을 두어 상대적으로 연구가 미흡하게 이루어진 연구 대상을 확대하고자 하였다. 둘째, 복수의 자료 텍스트 선정과 배치 및 운용에 ‘다문서 문식 활동’의 이론적 논의를 기반으로 다문화 교육프로그램 설계에 국어교육의 범교과적, 도구적 기능을 충분히 반영하고자 하였다.

이는 지금까지 진행된 다문화 교육프로그램이 읽고, 쓰고, 말하는 국어의 도구적 기능과 의사소통 기능을 활용하고 있음에도 이에 대한 논의를 타당화하지 못하였다는 반성에서 비롯된다. 셋째, 다문화 교육프로그램의 구성요소를 마련하기 위하여 미국 다문화 교육 이론가들의 담론을 탐색하되, 한국적 다문화 교육에 필요한 요소를 추출하여 재개념화하고자 한다. 넷째, 순환적으로 형성된 프로그램 설계를 통하여 일회성, 이벤트성이라고 지적받는 다문화 교육의 한계를 극복하고자 하였다. 끝으로, 학습자들이 텍스트 수용 과정에서 텍스트 안의 등장인물은 물론이고 당대 사회 및 현대 사회와 소통하고, 텍스트 생산의 과정에서 다양한 층위와 사회적 의사소통을 거치며 다문화 사회에서 충분히 기능하기 위한 시민으로서 가치관을 세울 수 있도록 유도하고자 한다.

3. 연구 절차

이 연구는 문헌 연구를 통하여 ‘모든 중등 학습자’⁴⁾를 대상으로 하는 소통 중심 다문화 교육의 개념과 본질을 규명하고, 교육적 개입의 효과로 대응되는 상호문화적 감수성의 개념과 본질을 규명한 뒤, 소통 중심 다문화 교육의 구성원리를 제시함으로써 교육적 논의를 위한 이론적 기반을 구축하는 데서 출발하였다(II장). 이를 토대로 연구의 대상과 방법을 구체적으로 밝히고, 소통 중심 다문화 교육을 수행하기 위한 프로그램의 맥락을 형성한 뒤, 학습자의 실제 요구를 반영하여 학습 활동을 구성하고 전문가 자문을 거쳐 보완한 내용을 현장에 적용하기 적합한 5단계의 프로그램을 원형(prototype)으로 구성하였다(III장). 프로그램의 효과를 실증적으로 분석하기 위하여 연구 참여자를 실험집단·대조집단·통제집단으로 무선 배치하고 3회(학습 전 → 교육적 개입 직후 → 교육적 개입 2주 후)에 거쳐 Chen & Starosta의 상호문화 감수성 척도(intercultural sensitivity scale, ISS)를 측정하여 집단별 결과를 비교하였다. 또한, 양적 연구결과를 보완하기 위하여 교육적 개입을 통하여 나온 과정일

4) 중등 학습자는 일반적으로 중학교와 고등학교급 학습자를 포괄적으로 지칭하나, 이 연구에서는 그 대상을 고등학교급 학습자로 초점화하고 있다. 또한, ‘모든’은 대다수의 비다문화 청소년과 소수의 다문화 청소년 모두를 지칭한 표현이며, 이들이 함께 학습하는 ‘통합학급’을 상정한 표현에 해당한다.

지(process log)와 두 종류의 에세이(critical essay, opinion essay)의 내용을 질적으로 분석하였다(IV 장).

연구자는 그간 다수자를 대상으로 한 다문화 인식개선 교육이 일회적이고 이벤트성으로 진행되고 있다는 한계를 극복하고 현장에서 체계적이고 역동적으로 진행될 수 있는 일련의 다문화 교육프로그램을 제시하고자, 설계기반연구(Design-Based Research)를 지향하며 5단계로 구성된 프로토타입(prototype)의 다문화 교육프로그램을 설계하였다.⁵⁾ 이 연구는 설계기반연구를 지향하나 ‘형성적 순환의 과정’을 전문가의 반복적 조언을 통하여 프로그램을 수정하는 것으로 변형하여 적용하였다. II 장의 이론적 기반을 토대로 III장에서 연구 대상 및 연구 방법을 자세히 설명하고, 수업 프로그램의 맥락을 형성하여 학습자의 상호문화 교육에 대한 인식과 교육적 요구를 토대로 실제적 문제(한국적 다문화 교육의 구현)를 해결할 수 있는 교육적 개입을 설계한 것이다. 이를 다시 현장전문가 4인으로 구성된 전문가 집단의 반복적 내용 검토와 수정을 통하여 프로그램의 원형(prototype)을 완성하였다.

프로그램의 교육적 효과를 입증하기 위하여 IV장의 1절에서는 계량화된 결과를 실증적으로 분석하고, 2절에서는 질적으로 재해석하는 혼합 연구방법론, 설명적 순차 설계(explanatory sequential design)를 적용하였다(Creswell, 2014). 1절에서는 Chen & Starosta의 상호문화 감수성(ISS)을 한국어로 번안 타당화 한 장성민(2021b)의 도구를 사용하여 사전·사후·지연 3번에 걸쳐 집단(실험·대조·통제)별로 ISS

5) 설계기반연구(Design-Based Research)는 “① 현장전문가와 연구자가 협력적 관계 속에서 ② 현장의 실제적 문제를 중심으로 이를 해결하기 위한 ③ 분석, 설계, 개발, 실행 과정의 반복을 통해서 ④현장으로부터 실용적인 이론을 창출하고자 하는 노력(강정찬, 이상수, 2011: 324)”을 의미한다(밀줄과 번호는 연구자가 덧붙임). 수업 개선을 위하여 행하여진 기존의 개발연구나 형성연구 등의 한계와 문제점을 보완하기 위한 노력의 일환으로 “현장을 중심으로 한 이론 창출”을 위한 연구 패러다임의 전환으로 설명할 수 있다. 즉, 이 연구 방법의 핵심은 ② “현장의 실제적 문제”를 해결하기 위하여 모든 참여자가 협력하고 현장에서 반복적으로 실행하여 더욱 효과적인 교육적 개입을 생산하는 데 있는 것이다. 본래의 설계기반연구는 반복적이고 순환적인 특징을 기반으로 ‘이론에 기반을 둔 가설설정 → 프로토타입의 설계 → 연구 대상자의 반응과 의견수렴 → 적합한 설계원칙의 발견 → 일반화’의 과정을 거치는 것이 일반적이다(이유나, 2011). 그러나 본고는 설계기반연구를 지향하며 약간의 변형을 거쳐 진행하였다. 그 순서는 ‘이론에 기반을 둔 가설설정 → 수업 프로그램의 맥락 형성 → 연구 대상자(학습자와 교수자)의 반응과 의견수렴 → 프로토타입의 설계 → 프로그램의 효과를 양적 및 질적으로 검증’으로 정리할 수 있다. 설계기반연구는 연구 참여자들의 의견에 따라 반복적으로 형성적 순환을 거치는 것이 특징이나 본고는 현장의 목소리를 기반으로 하여 형성적 순환은 거치지 않고 프로토타입(prototype)으로 프로그램을 제시하고 그 효과를 양적·질적으로 검증하는 것으로 마무리하였다.

를 측정하고 일원배치 분산분석(one-way ANOVA)을 실행하였다. 그리고 측정 시기 별 ISS의 변화를 비교하기 위하여 일원배치 반복측정 분산분석(one-way repeated ANOVA)을 추가로 진행하였다. 2절에서는 학습자의 상호문화 감수성 변화를 질적으로 분석하기 위하여 ‘과정일지에 나타난 학습 이전의 상호문화적 인식 → 비평적 에세이 분석 → 과정일지에 나타난 학습 중 상호문화적 인식 변화 → 의견제시형 에세이 분석’ 순으로 분석을 진행하였다. 이 상의 내용을 연구 내용, 연구 절차, 연구 방법으로 구분 및 도식화하여 정리하면 다음 <표 I -1>과 같다.

<표 I -1> 연구 절차 및 연구 방법

연구 내용	연구 절차	연구 방법
I 장 서론	<ul style="list-style-type: none"> • 연구의 목적과 필요성 • 연구사 검토 	
II 장 이론적 기반 구축	<ul style="list-style-type: none"> • 소통 중심 다문화 교육의 개념 및 구성요소 설정 • 상호문화 감수성의 개념 및 구성요소 재개념화 • 소통 중심 다문화 교육의 구성원리 설정 	<ul style="list-style-type: none"> • 문헌 연구
III 장 연구 방법	<ul style="list-style-type: none"> • 연구 대상 및 연구 방법 ↓ • 수업 프로그램의 맥락 형성 ↓ • 상호문화 감수성 향상 방안의 모색 (학습자 요구 검토 → 학습 활동 구성 → 전문가 자문의 반복) ↓ • 소통 중심 다문화 교육프로그램의 구성 	<ul style="list-style-type: none"> • 설계기반연구 • 학습자 인식 조사 • 문헌 연구 • 전문가 자문
IV 장 소통 중심 다문화 교육의 효과 검증 및 질적 분석	<ul style="list-style-type: none"> • 상호문화 감수성(ISS)의 변화 분석 (사전 ISS → 사후 ISS → 지연 ISS) ↓ • 상호문화 감수성 질적 결과 분석 (과정일지 → 비평적 에세이 분석 → 과정일지 → 의견제시형 에세이 분석) 	<ul style="list-style-type: none"> • 실험집단·대조집단·통제집단 구성을 통한 준실험 연구 • 교육적 개입의 결과물(과정일지와 에세이) 질적 분석
V 장 결론	<ul style="list-style-type: none"> • 요약 및 제언 	

II. 이론적 배경

이 연구에서는 ‘소통(疏通, communication)’을 핵심 요소로 삼아 프로그램을 설계하였다. 사전적 의미로 ‘소통’은 “뜻이 서로 통하여 오해가 없음”을 의미한다. 이를 다문화 교육에 적용하여, 다문화 사회 구성원들이 ‘선주민과 이주민’, ‘다수자와 소수자’ 같은 이분법적 구분이 아닌 개개인이 동등한 의사소통 ‘주체’로서 상호작용(interaction)을 통하여 ‘타자’와의 관계에서 ‘상호 이해’와 더불어 ‘자아’ 개념을 완성해 나가는 정의적 차원의 상호문화 감수성을 향상할 수 있도록 유도하였다.

이때의 ‘소통’은 학습자들의 ‘구어적 담화 행위(발표 및 토의)’와 ‘문어적 담화 행위(논증)’ 모두를 포함하는 실제적 행위이면서, ‘텍스트’를 소통의 대상, 매개로 삼아 ‘사회’를 이해하는 관념적 행위의 의미까지 포함한다. Ricœur(1983)는 ‘텍스트’를 “기록된 문자로서의 담화(discourse fixed by writing)”로 정의하며 ‘텍스트’의 의미를 읽어가는 ‘이해(해석)’의 상호작용을 통하여 “텍스트 앞에 있는 자기 이해의 능력”이 활성화된다고 설명하였다. 연구자는 ‘텍스트’를 소통의 도구로 삼아 “먼 우회”를 통하여 ‘자기 이해’에 도달하는 “전유(轉有, appropriation)”의 과정에서 ‘타자 이해’는 물론이고 ‘사회’의 상징성과 그 안에 담긴 의미까지 이해할 수 있다고 가정하였다. 또한, 학습자들에게 복수의 텍스트를 제공하여 텍스트 이해 활동을 반복적으로 진행하는 것은 독자의 배경지식과 다중 텍스트의 내용이 상호텍스트적으로 작용(소통)하여 일련의 응집성을 구성해 통합적 의미를 구성하는 데 목적이 있다.

II 장에서는 연구자가 이러한 ‘소통’의 개념을 다문화 교육안에서 구현하기 위한 교육적 논의를 위한 전제와 실제 구성 원리를 밝혀 이론적 기반을 구축하고자 한다. 이와 관련하여 1절에서는 ‘소통 중심 다문화 교육’의 개념과 구성요소를 밝히고, 교육적 개입의 구체적 목표가 되는 ‘상호문화 감수성’의 개념과 특성을 규명하고자 한다. 2절에서는 ‘텍스트’를 활용한 ‘소통’이 구체적으로 어떻게 구현되는지 텍스트의 선정과 배치부터 다문서 문식 활동의 운용 방안을 밝힌 뒤, 학습자와 텍스트 간의 소통을 서사 텍스트를 사회해석 기제로 활용하는 과정을 제시하였

다. 끝으로 학습자들이 글쓰기라는 ‘문어적 담화 행위’ 통하여 다양한 독자 층위와 어떻게 사회적 의사소통을 진행할 수 있는지 규명하고자 한다.

1. 소통 중심 다문화 교육의 교육적 논의를 위한 전제

1) 소통 중심 다문화 교육의 개념 및 특성

(1) 한국적 다문화 교육을 위한 다문화 교육 이론 탐색

한국의 다문화 교육에 대한 공식적·정책적 논의의 출발은 2006년 교육인적자원부(당시 명칭, 現 교육부)가 「다문화가정 자녀 교육지원 대책」을 내놓으면서부터이다. 이전까지 오랜 기간 우리는 “반만년의 역사를 가진 단일민족의 우수성”을 강조하는 순혈주의를 강조하는 교육을 진행하여왔고(장인실, 2015), 이로 인한 편견으로 고통받는 “국제결혼가정 자녀 및 외국인 근로자 자녀들”을 위하여 교육정책을 마련한 것이 ‘국내 다문화 교육 논의’의 공식적 출발점이다. 이때, ‘다문화 가정’이라는 용어도 ‘편견 해소’ 차원에서 공식적으로 사용할 것이 권장되었다.⁶⁾ 그리고 2007년 개정 교육과정에 범교과 주제로 ‘다문화 교육’을 도입하며 공식적 교육과정에도 등장한다. 초기 국내 다문화 교육은 소수자에 대한 한국어 지원정책에 집중하거나 한국 문화와 전통을 일방적으로 교육하는 동화주의 관점이 주를 이루었고, 장기적이고 지속적인 교육이 아닌 가시적 단발성 행사로 진행되었다는 비판을 받았다(장인실, 전경자, 2013).

이후 이에 대한 반성과 성찰의 결과로 ‘한국적 다문화 교육’을 위한 개념과 필요성을 정의하는 논의(양영자, 2008)부터 한국적 상황에 맞는 ‘모든 학습자’를 위

6) ‘다문화 가정’이라는 용어는 “우리와 다른 민족·문화적 배경을 가진 사람들로 구성된 가정을 통칭”을 의미한다. 2004년 「건강가정시민연대」에서 차별 해소를 위하여 사용할 것을 제시한 용어로 그 시작에서 진지한 학술적, 법적 검토가 충분히 이루어지지 못하였다(장한업, 2011). 현재는 이 용어가 오히려 차별을 조장하고 우리가 단일민족이라는 기존의 순혈주의를 강화한다는 비판을 받는 상황이다. 이에 대한 새로운 논의가 필요한 실정이나, 이 연구에서는 ‘다문화’라는 용어를 우리 사회에 널리 퍼진 인종·문화·종교의 다양성에 대한 인식을 의미하는 것으로 판단하고 그대로 적용하고 있다.

한 다문화 교육과정 개발(장인실, 2015; 주재홍·김영천, 2014; 주재홍, 2018)에 대한 논의로 발전하였다. 또한, 우리 교실 상황에 맞춘 체계적이고 실제적인 다문화 교수·학습 진행을 위하여 다문화 교육모형(김성식·김정원·이인재·장은영, 2020; 김용신·김정호, 2009; 오은순, 홍선주 외, 2008 등)개발에 관한 연구로 발전되어 왔다. 현재는 국가 정책 차원에서도 “모든 학교 구성원이 문화적 다양성을 이해하고 조화롭게 어울리는(교육부, 2022)” 다문화주의 관점을 취하며 “모든 학습자의 인식개선”을 목표로 하고 있다.

연구자는 이와 같은 ‘한국적 다문화 교육’의 필요성에 대하여 적극적으로 동의하는 바이다. 이에 따라 이 연구에서 사용하는 ‘한국적 다문화 교육’의 의미는 한국적인 전통, 정신, 문화를 기반으로 하는 다문화 교육을 지칭하는 것이 아닌 ‘현재 한국의 다문화 사회 현상과 교육 현장의 다문화 교육적 특수성’을 반영하여 구안한 다문화 교육을 의미한다. 이를 위하여 미국 다문화 교육이론에 대한 논의에 대한 천착을 통하여 우리 현실에 필요한 요소를 추출하고자 한다. 역설적으로 보일 수 있으나, 무(無)에서 유(有)를 창조할 수는 없으므로 대표적 미국 다문화 교육 이론가들의 논의에서 전하고자 하는 공통 시사점을 한국의 현실에 맞게 재개념화하여 소통 중심 다문화 교육 구성요소를 추출하고 그 의미를 서술하고자 한다.

다문화 교육은 1960년대 미국에서 출발하였으며, “아이디어 혹은 개념을 포함하는 교육 개혁 운동 또는 민주주의를 지향하는 과정”(Banks, 2016: 3)으로 이해할 수 있다. 초기 다문화 교육은 ‘소수자에 대한 배려’라는 근시안적 대응에서 출발하였으나, 현재는 “학교와 대학 등 교육기관과 이를 포함하는 전체 교육 환경을 개혁하여 인종적·문화적 다양성이 증대되는 현실에서 ‘모든 학생’이 실제로 대응할 수 있는 지식·기능·태도를 향상하는 것”을 교육의 목적(goal)으로 하고 있다(Banks, 2016; Bennett, 2007; Gay, 2018, Nieto, 2012 등). 이 연구에서는 거대담론의 논의를 이어받아 학습자들의 다문화 역량을 구체적·정량적 지표로 나타낼 수 있는 상호문화 감수성 향상을 목표(objective)로 한다. 프로그램의 정초(定礎)를 마련하기 위하여 Banks, Bennett, Gay 순으로 그들이 주장한 다문화 교육이론의 제 차원을 살펴보려 한다. 이 과정을 조금 더 명확하게 서술하기 위하여 그들의 논의를 ‘다문화 교육 내용’과 ‘다문화 교육 방법’으로 구분하여 설명하였다.

Banks(2016)는 다문화 교육의 제 차원을 “내용 통합(content integration)”, “지

식 구성 과정(knowledge construction process)”, “편견 감소(prejudice reduction)”와 “공평한 교수법(equity pedagogy)”, “학생의 역량을 강화하는 학교 문화와 조직(an empowering school culture and social structure)” 등 다섯 가지로 구분하여 제시하였다. 연구자는 이를 다문화 교육 내용에 해당하는 ‘내용통합, 지식 구성 과정, 편견 감소’와, 다문화 교육 방법에 해당하는 ‘공평한 교수법, 학생의 역량을 강화하는 학교 문화와 조직’으로 구분하여 살펴보았다.

다문화 교육 내용에 해당하는 “내용 통합(content integration)”은 교수자가 내용 교과(예국어, 수학, 사회, 음악 등)나 학문 영역에 등장하는 주요 개념이나 이론, 원칙, 일반화된 원리를 설명할 때 다양한 문화와 집단의 사례를 활용하는 것을 의미한다. 일반적으로 음악과나 수학과와 수업은 다문화 교육 내용과 거리가 멀다고 생각할 수 있으나 어느 교과에나 적용할 수 있다. 내용 통합 요소를 수학과에 적용하면 유색 인종이나 다양한 민족 출신의 수학자가 만든 이론을 그의 생애사와 연결하여 가르치는 것이다. 이러한 교육 내용은 일반 학습자의 편견을 해소하고 평등한 존재임을 일깨우는 데 도움이 된다는 의미를 포함한다. 다음으로, “지식 구성 과정(knowledge construction process)”은 학습자가 암묵적 문화적 가정, 준거틀, 관점, 편견 등이 지식의 형성 과정에 어떠한 영향을 미치고 있는지 이해하고 판단할 수 있도록 가르쳐야 함을 의미한다. 예를 들어 우리가 가치 중립적이라고 믿는 ‘교육 과정’이 지배집단에 의하여 선택된 문화적 선택이 포함된 장치라는 것을 학습자가 이해하고 이를 비판적으로 재인식하는 과정을 들 수 있다. 끝으로, “편견 감소(prejudice reduction)”는 학습자가 다른 문화나 인종에 대한 편견을 줄이고 보다 긍정적이고 민주적인 가치를 이해하고 개발할 수 있는 수업 전략을 활용해야 함을 의미한다. 아동기의 인종적 태도에 관한 연구에 따르면 4세가 되면 인종 차이를 자각하고 인종에 대한 우호적 태도나 관점을 형성하기 시작한다고 한다(Cross, 1991; Wright, 1998).

다문화 교육 방법에 해당하는 “공평한 교수법(equity pedagogy)”은 교수자가 다양한 인종·민족 등의 서로 다른 문화적 배경을 가진 학습자들의 개별 특징에 대한 이해를 바탕으로 개별 학습자에게 맞는 교수법을 제공하여 그들의 학업 성취를 일반적 수준까지 끌어올리는 교수법을 통칭한다. 학습자의 개별 문화적 배경에 대한 이해가 없이 일반적으로 가르치는 것보다는 학습자의 문화적 배경에 따른 사회·문

화적 맥락을 적용하여 가르치는 방법을 달리한다면, 학습자의 학업 성취도와 교실 참여도를 모두 높일 수 있다는 의견에 해당한다. “학생의 역량을 강화하는 학교 문화와 조직(an empowering school culture and social structure)”은 교실이나 학교 수준의 교육 방법 개선이 아닌 다양한 인종, 민족, 언어를 가진 학습자들이 교육적 평등과 역량 강화를 경험할 수 있도록 전체 교육 환경을 개혁하는 것을 의미한다. 이는 교실 수준에서 실현하는 것이 아닌 학교와 학교를 둘러싼 사회를 개혁하는 교육 개혁 운동을 의미한다.

Bennett(2007)은 다문화 교육의 세 차원을 “다문화적 역량(multicultural competence)”, “사회정의를 지향하는 가르침(teaching toward social justice)”과 “평등교수법(equity pedagogy)”, “교육과정개정 (curriculum reform)” 등 네 가지로 나누어 설명하였다. 다문화 교육 내용에는 ‘다문화적 역량, 사회정의를 지향하는 가르침’이 해당하고, 다문화 교육 방법에는 ‘평등교수법, 교육과정개정’이 해당한다.

다문화 교육 내용에 해당하는 “다문화적 역량(multicultural competence)”은 학습자들이 다양한 방식으로 인식하고 평가하며 행동할 수 있도록 실제적 역량을 기르는 것을 의미한다. 이때 학습자들이 문화적 다양성을 이해하고 이문화 상황에서 갈등을 조율하고 능숙하게 행동하는 방법을 배울 수 있는 내용을 의미한다. “사회정의를 지향하는 가르침(teaching toward social justice)”은 다문화 교육의 궁극적 목적에 해당하며, 모든 차별과 편견을 극복하고 평등한 사회를 구현하기 위하여 학습자들이 이와 관련한 태도와 실제 사회 행동 기술을 배울 수 있도록 교육 내용을 구성하는 것을 의미한다. 학습자들이 ‘차별과 편견’을 스스로 감지하고 이해할 수 있는 능력을 발달시키고 일상생활에서도 ‘차별과 편견’에 저항하는 행동을 할 수 있도록 가르치는 내용을 포함한다.

다문화 교육 방법에 해당하는 “평등교수법(equity pedagogy)”은 Banks의 ‘공평한 교수법’과 한글 번안만 달리하였을 뿐 동일한 내용을 의미한다. 인종적 민족적으로 구분되는 학습자뿐만 아니라 모든 불리한 조건에 있는 사회적 약자들에 교육 기회를 공평하고 평등하게 제공하는 것을 의미한다. 또한, 수업과 같은 공식적 교육과정 외에 학습자에 대한 교수자의 태도나 전략, 교실 분위기 등 잠재적 교육과정을 활용하여 다양한 문화적 배경을 가진 학습자에게 긍정적 변화를 유도하고자 한다.

“교육과정개정(curriculum reform)” 또한 Banks의 ‘지식구성과정’ 과 거의 일치한다. 다만 좀 더 직접적으로 지적할 뿐이다. 기존의 교육과정은 지배계급인 단일민족(주로 앵글로계 유럽인들)의 관점에서 기술되어 있으므로 이 안에 다민족적·전지구적 관점을 포함하여 새로운 지식을 발전시키고 문화적 차이에 대한 이해를 심화하여야 한다는 내용을 포함한다. Bennett은 Banks와 거의 유사한 다문화 교육의 제 영역에 대하여 설명하고 있으나 더 명시적이고 간결하게 다문화 교육의 비전을 제시한다는 특징이 있다.

Gay(2002)는 “문화 감응 교수(Culturally Responsive Teaching)” 로 대표되는 학자이다. 다문화 교육의 내용보다는 다문화 교육 방법에 집중하여 다양한 민족적 배경을 지닌 학습자들에게 공평한 교육 기회를 부여하여 그들의 교육적 수준을 향상하는 교육 수준의 평등을 지향한다. 그는 다문화 교육의 제 차원을 “문화적으로 다양한 지식 기반 개발(Develop a culturally diversity knowledge)”, “효과적인 문화 간 의사소통 구축(Build effective cross-cultural communications)”, “문화적 배려와 학습공동체 구축 (Demonstrate cultural caring and build a learning community)”, “문화 감응 수업 제공(Deliver culturally responsive instruction)”, “문화적 교육과정 설계(Design culturally relevant curricula)” 등 다섯 가지로 구분하여 제시하였다. 다문화 교육 내용에는 ‘문화적으로 다양한 지식 기반 개발, 효과적인 문화 간 의사소통 구축’ 이 해당하고 다문화 교육 방법에는 ‘문화적 배려와 학습 공동체 구축, 문화 감응 수업 제공, 문화적 교육과정 설계’ 가 해당한다.

다문화 교육 내용에 해당하는 “문화적으로 다양한 지식 기반 개발(Develop a culturally diversity knowledge)” 과 “문화 감응 수업 제공(Deliver culturally responsive instruction)” 은 교수자가 다문화 교육 전략을 사용하고 다문화 관련 콘텐츠를 활용하여 다양한 문화적 배경을 이해할 수 있는 내용을 개발하고 이에 맞는 수업 기술 제공하는 것을 의미한다. 엄밀히 설명하면 두 차원 모두 다문화 교육 내용에 맞춰서 다문화 교육 제공하는 방법에 해당한다고 할 수 있다. 모두 학습자들이 인종적·민족적으로 다양한 가치와 전통, 의사소통 방법을 배우고 스스로 자신의 태도를 평가할 수 있도록 유도한다. 또한, 교수자는 다양한 민족, 언어, 문화적 배경을 가진 학습자를 가르치기 위하여 이에 맞는 다양한 다문화 레퍼토리를 개발한다.

다문화 교육 방법에 해당하는 “문화적 배려와 학습공동체 구축(Demonstrate

cultural caring and build a learning community)” 과 “효과적인 문화 간 의사소통 구축(Build effective cross-cultural communications)” 은 교수자가 교실 수준에서 다문화 학습자를 위한 비계를 설정하고 교육환경을 조성하는 것을 의미한다. ‘문화적 비계’ 를 설정하여 학습자가 자신의 문화적 배경과 경험을 사용하여 학업 성취를 높이고, 이를 위하여 학습자와 교수자가 파트너가 되어 호혜적 분위기를 만드는 것이다. 단순히 교수자와 학습자뿐 아니라 교실 구성원 전체의 통합적 학습을 강조하여 잠재적 교육과정까지 활용하는 교수·학습 방법이다. 끝으로, “문화적 교육과정 설계(Design culturally relevant curricula)” 는 Banks(2016)의 ‘지식구성과정’ 이나 Bennett(2007)의 ‘교육과정개정’ 과 유사한 성격의 요소이다. 다만, 교육과정을 개혁하는 방향이 아닌 교육과정과 교육 자료에 대하여 다문화적인 강점과 약점을 파악하고 교육의 질 향상을 위하여 적절하게 수정하여 적용하는 것을 의미한다. 교육과정의 교육 도구로서의 힘을 인지하고 이를 문화적 다양성에 맞추어 활용하고자 한다.

다문화 교육 이론가들이 논의한 다문화 교육 구성요소를 ‘다문화 교육 내용’ 과 ‘다문화 교육 방법’ 으로 구분하여 다음 <표 II-1>에 제시하였다.

<표 II-1> 다문화 교육 이론가들이 논의한 다문화 교육 구성요소

	Banks(2016)	Bennett(2007)	Gay(2002)
다문화 교육 내용	내용통합 (content integration)	다문화적 역량 (multicultural competence)	문화적으로 다양한 지식 기반 개발 (Develop a culturally diversity knowledge base)
	지식구성과정 (knowledge construction process)		문화감응 수업 제공 (Deliver culturally responsive instruction)
	편견 감소 (prejudice reduction)	사회정의를 지향하는 가르침 (teaching toward social justice)	

	Banks(2016)	Bennett(2007)	Gay(2002)
다문화 교육 방법	공평한 교수법 (equity pedagogy)	평등교수법 (equity pedagogy)	문화적 배려와 학습공동체 구축 (Demonstrate cultural caring and build a learning community)
			효과적인 문화 간 의사소통 구축 (Build effective cross-cultural communications)
	학생의 역량을 강화하는 학교 문화와 조직 (an empowering school culture and social structure)	교육과정 개정 (curriculum reform)	문화적 교육과정 설계 (Design culturally relevant curricula)

위의 내용을 종합적으로 살펴보면 4가지의 공통적 특징을 발견할 수 있다. 첫째, 학습자들이 모든 사회 문제가 사회 내에서 개인의 위치와 여기에서 비롯된 정체성에 따라 다른 관점에서 볼 수 있음을 의미하는 “관점 인식(perspective consciousness)”을 이해할 수 있도록 유도하고 있다는 것이다(Camaicia & Zhu, 2012). 이를 통하여 학습자들은 어떤 문화가 가치 있고 어떤 문화가 그렇지 않은지 강력한 메시지를 받게 되고, 이러한 내용을 ‘교육과정 차원’에서 포함할 때 학습자들은 소외된 학생들(소수자)의 지식에 문화적으로 민감하게 반응하며 포용적이고 민주적인 제도를 만드는 방법을 배우고 실천할 수 있다고 설명한다.

둘째, ‘모든 학습자’를 대상으로 하지만 위의 다문화 교육 내용은 ‘사회적 소수자의 실질적 학습 역량 향상’을 주된 목표로 하고 있다는 것이다. 다문화 교육 이론가들은 모두 같은 맥락에서 다양한 문화적 배경에 맞는 공평한 교육적 기회를 부여하여 상대적으로 소외된 학습자들의 교육환경을 개선하고 그들의 학업 수준을 향상을 유도하고 있다. 이를 통하여 상대적으로 소외된 학습자들이 동등한 사회 구성원으로서 자리 잡고 민주사회의 구성원으로서 자신들의 정당한 권리를 주장하며

성장할 수 있기 때문이다. 이때, 교수자는 다양한 문화적 배경을 고려한 교육 방법을 개발하고 더 나아가 교우 관계, 교실 내 생활, 학습 분위기 등의 잠재적 교육과정을 활용하여 긍정적 변화를 유도하는 조력자, 중재자의 역할을 한다.

셋째, ‘학교와 학교 밖 사회 공동체 수준에서의 학교 문화 변혁과 교육과정에 대한 개혁 실현’이라는 거시적 목표를 제시한다는 것이다. 교실 내 교수·학습 수준의 미시적 변화도 추구하나 이것만으로는 다문화 교육의 근본적 개혁을 실현할 수 없다는 판단 아래, 지배계급의 문화가 주를 이루는 교육과정에 대한 개혁을 통하여 거시적 변화까지 도모하고 있다. 연구자 또한 선행 연구들의 목표와 의도를 이해하지만 이를 교실 수준의 프로그램에서 도입하는 것은 실제적으로 무리가 있고 이 정신은 이어 받되 그 수준을 낮출 필요성이 있다고 판단하였다.

끝으로, 다문화 교육의 최종 지향점을 ‘사회정의’, ‘사회변화를 위한 실제적 행동’에 두고 있다는 것이다. 이론가들은 다문화 교육 내용과 방법 요소 곳곳에 인종이나 문화적 배경과 상관없이 유아기부터 생성되는 뿌리 깊은 사회의 ‘차별과 편견’을 타파하는 인식개선을 통하여 사회정의를 구현하고자 한다. 이에 대한 의견은 또 다른 대표적 연구자들인 Sleeter & Grant(2007)나 Nieto(2009)의 주장에서도 발견할 수 있다. Sleeter & Grant(2007)는 다문화 교육의 가장 높은 수준을 “다문화 사회정의 교육(multicultural social justice education)”으로 지칭하고, “인종 차별, 사회 계층 차별 등 사회적 약자에 대한 차별에 관한 현실 사회 문제를 다루는 학습 내용과 민주적 해결 과정에 학습자들이 적극적으로 참여하는 방식”을 강조한다. Nieto(2009)는 다문화 교육환경 안에 존재하는 “인종차별, 불평등, 차별 및 기타 형태의 모든 배제 등” 현상을 밝히며, 교사들이 이에 어떻게 효과적으로 대처할 것인지 교육 시스템을 개선하는 연구에 중점을 둔다. 학생들이 처한 사회문화적 맥락이 학습에 어떠한 영향을 끼치는지, 이들을 효과적으로 가르치기 위하여 알아야 할 언어와 문화는 무엇인지 고민한다. 그리고 최종적으로 교수자가 “사회적으로 공정한 교실” 만들기를 목표로 한다는 점에서 앞선 이론가들 주장과 같은 맥락을 형성한다.

연구자는 위의 공통적 특징을 이어 받되 ‘교실 수준’에서 집중하여 구현할 수 있도록 소통 중심 교육의 구성요소를 마련하고 재개념화하였다. 이를 위하여 거대담론에 해당하는 교육과정 개혁이나 학교와 기타 학교기관을 포함하는 사회 공동체의 문화 개혁을 추구하는 내용은 교실 안 학습공동체 구성원 간의 협력적 의사소통을

통하여 새로운 문화를 형성하는 수준으로 논의의 범위를 좁히고자 한다. 교수·학습의 결과로 학습자들이 궁극적인 사회변화를 모색할 수는 있으나 학습의 내용에서 ‘교육과정 개혁’이나 ‘사회 구조 개혁’ 등을 다루지는 않을 예정이다.

소통 중심 다문화 교육은 ‘사회적 소수자의 실질적 학습 역량 향상’ 보다는, 대다수 비다문화 학습자의 ‘다문화 사회에 대한 인식개선’과 ‘상호문화 역량 향상’에 중점을 두었다. 이를 위해 다양한 텍스트를 활용하여 학습자가 자신과 사회를 둘러싼 현상에 대한 ‘관점 인식(perspective consciousness)’을 높이는 데 초점을 두었다. 학습자들의 다문화 현실 인식을 높일 수 있는 텍스트를 선정하고, 정교한 텍스트 해석 방법(텍스트의 수용)을 마련하였다. 학습자들이 텍스트를 활용하여 ‘개별학습’을 통하여 생각을 표현(텍스트의 생산)하고, 친구들과의 ‘협력학습’이나 교수자의 ‘조언’을 받는 소통 과정을 거치며 ‘모두 함께’ 동등한 수준의 ‘상호문화 역량’을 기를 수 있도록 유도하였다.

(2) 소통 중심 다문화 교육의 개념

이 연구에서 제시하는 소통 중심의 다문화 교육은 ‘텍스트의 수용 및 생산을 통하여 다문화 사회에 대한 비판적 인식을 기르고, 다양한 층위의 독자와 소통하며 바람직한 공동체를 모색하는 다문화 교육’을 의미한다. 다양한 유형의 텍스트를 접하며 세계와 소통하고, 과정일지(process log)와 에세이(essay)를 쓰면서 여러 층위의 독자와 소통을 경험하는 ‘다문서 문식 활동’을 통하여 학습자의 상호문화 감수성의 향상을 유도하는 교수·학습 설계에 해당한다. 다시 말해, 학습자가 텍스트 안의 서사(narrative)를 사회해석 기제로 활용하여 사회에 대한 심층적 이해를 도모하며, 글쓰기를 소통의 도구로 활용하여 사회적 상호작용을 촉진하는 표현(정교화·통합) 활동을 의미한다. 또한, 향후 다문화 교수·학습의 체계적인 실행을 위하여 이를 프로토타입(prototype)으로 만들어 제시하고자 한다.⁷⁾

이 연구는 ‘모든 학습자의 다문화 인식개선’을 목표로 하여 다문화 청소년과

7) 프로토타입(prototype)이란 사전적으로는 ‘원형, 기본형, 모델, 표준 등’을 가리키는 용어이다. 공학적 용어에서는 ‘시험기, 초기형 등’으로 번역하기도 한다. 이 연구에서는 ‘중등학습자를 대상으로 하는 체계적인 다문화 교수·학습 프로그램의 실행을 위한 전형적인 예 혹은 표준형’의 의미로 재정의하여 사용하였다.

비다문화 청소년 모두가 함께 공부하는 ‘통합학급’ 과 비다문화 청소년만 학습을 진행하는 ‘일반학급’ 에 모두 적용이 가능하도록 중등학습자 수준이라면 ‘누구나’ 학습이 가능하도록 설계되었다. 다만, ‘다문서 문식 활동’ 을 기반으로 하는 다문화 교수·학습의 원활한 진행을 위하여, 문식성(literacy) 발달이 초등학교 4학년 시기부터 성인까지 해당하는 “능숙한 읽기와 쓰기(Fluent Reading and Writing)” 단계에 해당하면 학습에 무리가 없는 수준으로 구안하였다(Cooper & Kiger, 2008).⁸⁾

이에 연구자는 학습자의 상호문화 감수성 향상을 위한 도구적 목적으로 ‘텍스트 읽기’, ‘글쓰기(writing-글을 쓰는 과정)’ 와 ‘글(written text-완성된 글)’ 을 활용할 뿐, 학습자들의 읽기-쓰기 능력 수준이 서로 상이 할지라도 상호작용을 통하여 함께 성장할 수 있도록 교수·학습을 구안하였다. 텍스트 선정 시에는 학습자들이 사실적 읽기, 비판적 읽기, 추론적 읽기 등 일반적 읽기 능력과 “다문서 읽기, 매체 자료 읽기” 가 가능한 “종합적 독서기” 의 “통합적 독자(integrated reader)” 라고 가정하였다(천경록, 2020). 또한, 쓰기 활동 구성 시에는 학습자들이 다양한 층위의 예상 독자를 고려하여 글을 쓸 수 있는 “의사소통적 쓰기(communication writing)” 나 예상 독자 고려는 물론이고 자신이 독자가 되어 글을 비판적으로 평가하고 개선해 나갈 수 있는 “통합적 쓰기(unified writing)” 가 가능하다고 가정하였다(Bereiter, 1980).⁹⁾

8) Cooper & Kiger(2008)는 문식성 발달 단계를 5단계로 나누어 제시하고 있는데 1단계는 유치원에 들어가기 전 시기로 “초기 발생적 문식성(Early Emergent Literacy)”으로 명명하며 음성언어가 발달하는 문식성의 기초단계에 해당한다. 2단계는 초등학교 1학년을 시작할 무렵으로 “발생적 문식성(Emergent Literacy)”으로 명명하며 이전보다 표준화된 음성언어를 사용하고 단어를 인식하고 문자를 구별하는 개념이 발달한다. 3단계는 1학년부터 3학년까지 시기로 “초보적 읽기와 쓰기(Beginning Reading and Writing)”라고 명명하며, 단어 의미 이해가 증가하며 읽기가 능숙해지는 단계에 해당한다. 4단계는 2학년 말에서 5학년 초까지의 시기로 “거의 능숙한 읽기와 쓰기(Almost Fluent Reading and Writing)” 단계로 명명하며, 목독을 주로 하며 글을 더 많이 쓰고, 구어의 활용 어휘도 증가한다. 5단계는 4학년부터 시작되어 중학교, 고등학교 더 나아가 성인시기까지로 “능숙한 읽기와 쓰기(Fluent Reading and Writing)” 단계로 명명하며, 다양한 목적의 읽기, 쓰기, 말하기, 듣기가 가능한 단계를 의미한다.

9) Bereiter(1980)는 쓰기의 발달 단계를 5가지로 구분하여 제시하였다. 1단계는 연상적 쓰기(associative writing) 단계로 독자를 고려하지 않고 필자의 즉각적 생각의 흐름대로 글을 쓴다. 2단계는 수행적 쓰기(performative writing) 단계로 어법, 문체, 장르 관습 측면의 능숙성이 더해져 쓰기를 자동적으로 수행할 수 있다. 위에서 설명하는 내용은 3단계 의사소통적 쓰기(communication writing)와 4단계 통합적 쓰기(unified writing) 단계에 해당한다. 5단계는 인식적 쓰기(epistemic writing) 단계로 통합적 쓰기에 반성적 사고가 더해져 새로운 인식을 창조가 가능한 쓰기 발달의 최종점에 해당한다.

소통 중심 다문화 교육의 특징은 ‘여러 층위의 독자와 사회적 상호작용’, ‘다양한 매체의 자료 텍스트 활용’, ‘한국의 다문화 교실에 맞는 체계적이고 실제적인 교수·학습 프로그램’ 3가지로 요약하여 설명할 수 있다.

첫째, ‘여러 층위의 독자와 사회적 상호작용’은 학습자가 이 연구에서 제시하는 텍스트의 수용과 생산을 매개로 여러 층위의 독자와 소통하며 ‘내용지식(다문화 사회)’에 대한 ‘심층적 이해’와 더불어 ‘자기 이해’가 깊어지는 과정을 경험하는 것을 의미한다.¹⁰⁾ 담화 공동체의 독자는 크게 자아 독자와 타자 독자로 구분할 수 있다. ‘자아 독자(the self as audience)’는 “공동체 안에서 문화화되고 사회화된 존재”로서 필자가 자신의 글의 독자가 될 때, 공동체 구성원의 일원으로서 타인의 그것과 다르지 않게 자신의 글을 평가한다(정혜승, 2013: 45). “숙의하는 자아”로서 “자신을 확신시키고 타인을 설득할 수 있는” 역할을 하는 것이다(Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1969).

타자 독자는 다시 수신된 독자와 허구적 독자로 구분된다. ‘수신된 독자(audience addressed)’는 실제적 존재로서 교수·학습 진행 시 교실 안에 존재하는 학습자와 교수자가 모두 포함된다. 필자 밖에서 존재하는 객관적 존재로서 필자의 글쓰기에 영향을 미치는 “글을 읽을 것이라고 예상하는” 현실 속의 “특정한 누구”에 해당한다. 필자는 이들에 대한 정보를 미리 알고 이를 염두에 둔 채 글쓰기를 진행한다(Ede & Lunsford, 1984).

다음으로, 허구적 독자는 현실에 존재하지 않는 필자의 내면에 존재하는 추상적 존재를 가리킨다. 이 연구에서는 이러한 허구적 존재를 포함하는 ‘호명된 독자(audience invoked)’를 상정하고 있다. 실체를 갖지 않고 필자에 의해 상상되고 창조될 수 있으며, 텍스트 내부나 외부 모두에 존재할 수 있다. “위대한 필자”는 “서로 다른 독자를 적절하게 구성하여 고려하는 사람”이라고 정의하기도 한다(Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1969). 또한, 다양한 층위의 독자가 서로 분리되어 양립하는 것이 아니라 필자가 언어와 텍스트를 통하여 “독자 개념을 구현”하고

10) 이 연구에서는 “쓰기(writing)”를 “대화와 협상”으로 보는 대화주의 작문 이론의 관점을 취하며 독자를 필자와 동등한 작문의 주체로 인정하고 있다. Bakhtin의 관점에서 독자는 “필자에게 늘 응답하는 대화 상대이자, 잠재적 필자”이다. 그는 ‘응답 가능한’ 담화를 생산할 책임이 필자에게 있듯이, 담화를 ‘창의적으로 이해하고, 능동적으로 반응할’ 의무가 독자에게 있다고 설명한다(Halasek, 1999).

생명력을 불어넣을 수도 있다(Ede & Lunsford, 1984). 예를 들어, 소통 중심 다문화 교육의 결과물로 ‘바람직한 다문화 공동체’에 대한 의견제시형 에세이(opinion essay)를 작성한다고 할 때, 필자는 자아 독자, 교실 안의 실제적 존재인 수신된 독자 이외에 “타자를 존중하고 다양성을 존중하는 정의로운 자아”로 독자의 역할을 창조할 수 있다.

둘째, ‘다양한 매체의 자료 텍스트 활용’은 매체 환경의 변화에 따라 확장된 텍스트의 범위를 학습자 중심의 관점에서 수용하고자 하는 노력을 의미한다. 소통 중심 다문화 교육에서 텍스트는 학습자의 흥미와 관심을 높이고, 다문서 문식성(Multiple-document Literacy)을 활용하여 다문화 사회에 대한 ‘심층적 이해’를 돕는 역할을 한다. 이를 위하여 선행담론을 이론적으로 정초(定礎)하여 여러 유형의 텍스트(복합 양식 자료, 구어 자료, 서사 텍스트, 정보 텍스트 등)가 학습자의 인지적·정의적 역량을 향상하고 다양한 관점을 유도할 수 있도록 병치하였다.

또한, 한국 다문화 사회에 대한 현실 인식을 높일 수 있는 텍스트를 선정하고, 이에 대한 체계적 해석의 과정을 설정하여 학자들이 다문화 사회의 문제를 자신의 현재 문제로 인식할 수 있도록 하였다. 다문화 교육이 공식 교육과정에 등장한 지 15년이 넘었는데 중등학습자들의 ‘다문화수용성’은 초등학생급에 비하여 낮게 나타나고, 20~30대의 ‘다문화수용성’은 큰 폭으로 하락하였다.¹¹⁾ 연구자는 이 문제의 원인을 지금까지 이루어진 다문화 교육에 대한 비판적 성찰의 과정을 통하여 “텍스트의 내용”에 주목하게 되었다. 다문화 교육프로그램에서 사용하는 텍스트는 주로 다른 나라의 문화, 기후, 풍습, 종교 등을 배우는 것에 초점이 맞추어 있거나 외국의 사례를 활용하고 있는 경우가 많았다(장현정, 2022a). 이에 대한 반성에서 출발하여 학습자들의 다문화 인식을 높일 수 있는 텍스트를 선택하고 해석의 과정을 모색하게 된 것이다.

셋째, ‘한국의 다문화 교실에 맞는 체계적이고 실제적인 교수·학습 프로그램’

11) ‘다문화 수용성’은 2015 개정 교육과정에서 설명하는 6가지 역량 중 ‘심미적 감성 역량’의 소영역에 해당한다. KEDI(한국교육개발원)에서 2016년~2020년까지 조사한 국가 수준의 ‘KEDI 학생역량 조사 연구’에 따르면, 학습자의 ‘다문화 수용성’ 점수가 초등학교급에서는 높게 나타났다가 학교급이 고등학교급으로 높아지면서 낮아지는 것으로 나타났다. 이러한 현상은 ‘2021년 국민 다문화 수용성 조사’에서 2018년 대비 20~30대의 “교류행동 의지(4.82점 하락)”, “문화개방성(3.56점 하락)”, “세계 시민행동 의지(3.28점 하락)”이 다른 연령대 대비 큰 폭으로 하락하는 것에서도 유사하게 나타난다.

은 현재 우리 교실 환경에 적합한 다문화 교육프로그램 개발을 의미한다. 앞에서도 밝힌 학습자들의 ‘다문화 사회 현실 인식’이 낮다는 문제의식과 같은 맥락이다. 한국의 다문화 교육의 거대담론을 살펴보면 미국식 다문화주의가 대다수이고, 소수의 유럽식 상호문화주의 담론이 함께하는 형태이다(장한업, 2021). 이때 우리가 살펴볼 쟁점은 무엇이 한국의 교육 현실에 적합한가이다. 결론부터 말하자면 둘 다 적합하지 않다는 것이다. 「2022년 교육 기본 통계」에 따르면, 초·중등(각종학교 포함) 다문화 학생 수는 168,645명으로 전년 대비 5.4(8,587명)% 증가하였다. 이때, 전체 학생 대비 다문화 학생 비율은 초등학교 4.2%, 중학교 2.9%, 고등학교 1.3%를 차지한다(교육부, 2022). 다문화 학생의 수와 비율이 2012년 통계 조사 이후 지속적으로 상승하고 있다고는 하지만 학년 급에 따라 또 지역에 따라 학습자들이 교실 속에서 실제 느끼는 다문화 교실은 차이가 클 수밖에 없다.¹²⁾ 이 연구의 대상인 중등학습자의 비율로 예를 들면 한 교실에 다문화가정 청소년이 한 명이 안 된다. 그런데 우리가 가르치는 내용은 다민족·다인종 국가인 미국이나 유럽의 내용을 기반으로 하고 있다. 이미 다문화 사회를 실제 자신의 문제로 인식하기 힘든 상황인데 교육 내용 또한 현실과 유리된 이중의 문제가 존재하는 것이다.

이 연구는 이와 같은 문제의식에서 모든 학습자를 위한 한국적 다문화 교육을 모색하고 있다. 지금까지 이러한 논의는 주로 학교 교육 과정 차원(장인실, 2015; 주재홍, 김영천, 오은순 외, 2008)과 같이 거대담론 수준에서 활발히 연구되어왔다. 연구자는 논의의 폭을 교수·학습 차원으로 좁히고 단발성 교육이 아닌 5단계로 구성된 프로토타입(prototype) 프로그램을 개발하여 변형과 발전할 수 있는 여지까지 두고자 한다. 또한, 소통 중심 다문화 교육의 제 차원을 구성요소로 하여, 학습자의 인지적 반응을 자극하고 다양한 관점을 이해하도록 유도하여 상호문화 감수성을 향상할 수 있는 프로그램을 체계적으로 구안하였다.

12) 지역별 다문화 학생 수는 경기(40,667명), 서울(19,366명) 지역이 가장 많지만, 전체 학생 대비 다문화 학생의 비율은 전남(5.48%), 충남(4.59%), 인천(3.27%) 순으로 높게 나타난다(교육부, 2022). 같은 수도권이어도 다문화 학생이 2% 초중반의 비율을 차지하는 경기, 서울 지역과 인천 지역의 다문화 학습자를 위한 대응은 다를 수밖에 없다. 교실 안 실제 다문화 학습자의 수에 근거한 ‘통합학급’에 대한 대책 필요성을 알 수 있는 지점이다.

(3) 소통 중심 다문화 교육의 구성요소

소통 중심 다문화 교육의 구성요소는 1항에서 살펴본 다문화 교육 이론가들의 논의에 대한 천착을 통하여 도출되었다. 대다수가 비다문화 학습자이고 인종, 민족, 언어 등 다양한 배경을 가진 학습자는 매우 적은 한국 다문화 교실 상황에 맞추어 ‘다수자의 다문화 인식개선과 역량 향상’에 목적이 있다. 학습자들은 ‘다문화적 역량을 향상하는 다양한 텍스트’를 통하여 ‘개인-사회’의 관계를 해석하고, 이 내용을 다양한 층위의 독자와 소통하며 상호문화 감수성 향상을 도모하는 교수·학습이다. 매 단계 개별학습(예)과정일지와 에세이 작성)과 협력학습(예)토의와 토론, 협력적 글쓰기 등)을 번갈아 진행하여 ‘자기 이해’와 ‘타자 이해’는 물론 ‘사회에 대한 비판적 인식’ 향상을 동시에 도모하며 학습자들은 최종적으로 ‘바람직한 미래 다문화 공동체’를 모색하게 된다. 교육프로그램 구성을 위한 필수적 구성요소는 다섯 가지이다. 우선 ‘다문화 교육 내용’에 해당하는 구성요소 ‘상호문화 역량을 강화하는 텍스트’, ‘사회지식에 대한 비판적 능력 개발’, ‘편견을 넘어선 사회정의 지향’ 등 3가지를 설명하고, ‘다문화 교육 방법’에 해당하는 구성요소 ‘학습자 개성을 존중하는 교수법’, ‘상호작용을 통한 공동체 문화 형성’ 2가지를 제시하였다.

첫 번째 구성요소는, ‘다문화적 역량을 강화하는 텍스트’이다. 다양한 매체의 텍스트를 활용하여 ‘현재 우리 사회’에 존재하는 상호문화적 소통상황에 대한 이해를 높이고 학습자의 다문화적 역량을 향상하도록 유도하는 것을 의미한다. 문어 자료, 구어 자료, 복합 양식 자료 등을 활용하여, 학습자가 현재 우리 사회의 문제 혹은 과거 사례나 역사적 사실 안의 ‘상호문화적 소통상황’에서 발생하는 문제를 직·간접적 마주하여 학습자의 편견을 타파하고 객관적 관점을 세울 수 있도록 유도하는 차원의 구성요소이다. 텍스트 내용 안에 인종적·문화적·언어적 차이나 사회 전반의 불평등 문제는 물론이고 사회적 소수자의 사례 등 폭넓은 주제를 표현 매체의 특성을 살려 제시한다.

Bannks(2016)의 “내용통합(content integration)”이나 Bennett(2007)의 “다문화적 역량(multicultural competence)”이 의미하는 바를 ‘텍스트 차원’에서 구현하고자 하였다. ‘텍스트’를 성찰하고 해석하는 과정에서 학습자들이 다양한 문화적 관점

의 차이를 이해하고 상대의 문화적 가치관을 고려하여 생각할 수 있도록 유도한다. 학습자의 ‘문학사회학적 상상력’을 활용하여 사회에 대한 이해를 높이거나, 현실의 문제를 사실 그대로 제시하여 ‘비판적 인식’을 높일 수 있다. 표면적으로는 학습자의 ‘타자 이해’를 유도하나, 이 과정에서 학습자는 ‘자기 이해’도 향상되며, ‘우리’의 문제 혹은 ‘바람직한 공동체’까지 고민하게 된다.

앞서 강조한 바와 같이, 이 연구에서는 ‘텍스트의 수용 및 생산’을 프로그램의 특징으로 내세우고 있다. 텍스트의 선택과 배치에 있어서 국어과 이론을 적용하여 텍스트별 특성을 고려하고, 학습자의 상호문화적 소통상황에 대한 인식이 ‘표면적 이해’에서 ‘심층적 이해’에 이르는 ‘인식론적 순환’을 이룰 수 있도록 유도한다. 현재 개발된 우리나라의 다문화 교수·학습 프로그램 대다수는 ‘다문화적 역량을 강화하는 텍스트’ 구성요소를 포함하여 교수·학습 내용을 구성하고 있다. 그러나 선행 연구들은 텍스트 내용 그 자체에만 집중하거나 주로 하나의 매체만을 선택하여 학습자의 인식개선을 유도하고 있다(장현정, 2022a: 123). 이 연구에서는 그 한계를 극복하고자, 이 연구에서 제시하는 ‘복합 양식 자료, 구어 자료, 서사 텍스트, 정보 텍스트’를 어떠한 논리적 원리에서 배치하였는지 밝히고, 텍스트 해석의 구체적 방안을 제시한다. 이러한 정치한 논의의 단계를 거쳐 학습자들이 실제 교실 상황에서는 인지하기 힘든 ‘한국 다문화 사회’에 대한 인식을 높이고 실제적 대안을 모색할 수 있도록 유도하는 것이다.

두 번째 구성요소는, ‘사회지식에 대한 비판적 능력 개발’이다. 학습자들이 사회의 ‘지식’에 포함되어있는 암묵적 문화나 준거틀, 사회를 지배하는 관점, 편견 등을 이해하고 객관적 관점에서 비판적으로 인식할 수 있도록 돕는 것을 의미한다. 앞선 구성요소에서 ‘텍스트’라는 틀을 이야기하였다면 여기서는 ‘텍스트 내용을 분석하는 능력’을 논하고자 한다. 교수자가 제시한 텍스트에는 표면적으로 드러나지 않은 우리 사회의 암묵적 편견, 다수자의 관점이 담겨 있다. 학습자는 사회에 내재된 다양한 집단의 가치관이나 입장을 실제적·비판적으로 이해하고 ‘왜’ 이러한 현상이 일어났는지 고민하게 된다. 그리고 이 과정을 통하여 학습자는 ‘사회의 불평등’을 근원적인 이해에 도달하고 민주사회의 시민으로서 갖추어야 할 기본자세를 학습하게 된다.

이때 교수자는 학습자에게 각 문화 집단의 우열이나 옳고 그름의 가치 판단을 가

르치는 것이 아니라 사회의 문화와 현상이 발생한 원인을 전하는 ‘전달자’의 역할을 한다. 이미 정교하게 만들어진 사회의 구조 안에서 교육을 받은 학습자가 스스로 그 안에 숨겨진 주류 집단의 준거와 문화를 도출하기는 힘들기 때문이다. 교수자는 ‘전달자’ 혹은 ‘매개자’로서의 역할만 하고, 이를 토대로 학습자들은 문화 현상의 원인을 비판적으로 분석하고 해석하며 ‘올바름’ 인지 판별하고 자신의 가치관을 정립하는 것이다. 특히 한국 다문화 사회 문제(예인종, 민족, 종교, 언어, 성별, 사회적 약자 등 모든 다문화적 가치를 포함)를 탐구하고 내포된 의미를 유추하여 새로운 대안을 모색하게 된다.

선행 연구자 Banks(2016)나 Bennett(2007)이 “지식 구성과정(knowledge construction process)”, “교육과정 개정(curriculum reform)”의 차원을 통하여 구현하고자 한 내용을 교실 차원의 교수·학습에서 실현하기 위하여 재구성한 요소에 해당한다. 연구자는 아직 개인의 가치관이 성숙하지 못한 청소년기의 학습자들에게 하나의 사실만 가르치는 것은 바람직하지 못하다고 판단하고, 사회 문제를 바라보는 ‘다양한 서로 다른 관점’을 가르치는 데 집중하였다. 교육과정 안에 주류 집단의 가치관이 담겨 있다면 그 안에 배제될 수밖에 없었던 소수자의 관점을 가르치고 각자 왜 그러한 주장을 했는지 제시한 근거와 이유까지 함께 전하였다.

이를 통하여 협의(예인종, 민족, 종교 등에 한정)의 ‘다문화 사회’에 대한 비판적 인식뿐만 아니라 서로 다른 가치관과 문화적 배경을 지는 개인과 개인 사이에 일어나는 모든 다양성을 포함하는 광의의 다문화 문제를 학습자들이 스스로 해결할 수 있는 능력을 기를 수 있도록 유도하였다. ‘개인-개인’, ‘개인-개인이 포함된 공동체’, ‘개인-사회’ 등의 범주를 넘나들며, 각자 다른 가치관을 이해하고 이를 비판적으로 인식하며, 사회가 변화하게 된 과정과 갈등의 근본적 원인까지 이해하길 바랐다. 비판적 이해가 거듭되며 자신만의 가치관을 정립할 수 있고 이를 실천할 수 있는 의지까지 기를 수 있기 때문이다.

세 번째 구성요소는, ‘편견을 넘어선 사회정의 지향’이다. 학습자가 소통 중심 다문화 교육을 통하여 ‘사회정의’, ‘사회 행동 실천’에 도달하길 바라는 궁극적 지향점을 의미한다. 이는 앞 절에서 도출한 다문화 교육 담론들의 최종적 지향점과도 맥락을 함께한다. 소통 중심의 다문화 교육에서는 체계적인 학습의 구조를 통하여 ‘편견을 넘어선 사회정의 지향’을 단계적으로 달성할 수 있도록 유도한다. 학

습자들은 ‘편견과 차별’, ‘사회의 고정관념’에 대한 비판적 인식을 통하여 나의 현재 사회를 충분히 성찰하고 이해한 뒤, 미래 공동체의 이상을 ‘사회정의’에 두고 지향하는 것이다. 이미 두 번째 구성요소를 통하여 사회에 대한 비판적 지식을 기르며 ‘사회의 암묵적 증거’나 ‘주류 집단의 편향된 가치관’을 이해한 학습자들은 타자의 문화를 존중하고 공감할 수 있는 문화적 다양성 추구를 넘어서 ‘정의, 공정’과 같은 민주주의의 가치를 추구하게 된다.

이와 같은 ‘사회정의’를 지향하는 학습 목표로 ‘반편견·반차별’ 교육을 강조하는 교육 내용은 주로 사회과 기반의 다문화 교육에서 이루어져 왔다(구정화, 2012 ; 박길자, 2014; 박선웅, 우현정, 2015 등). 그리고 ‘다양성 존중’ 중심으로 진행되고 있는 타 내용 교과 기반의 다문화 교수·학습(예 국어, 영어, 음악 등)에서 상대적으로 부족하다고 평가받는 부분이기도 하였다. 소통 중심 다문화 교육은 국어과의 도구적 기능을 충분히 활용하여 프로그램을 구안하며, ‘다양성 존중’은 물론이고 궁극적 목표를 ‘사회정의 지향’에 두고 발전을 꾀하고자 하였다. 그리고 ‘사회정의’를 일반 교과 내용에서 다루는 고정적인 내용으로 다루지 않고 학습자들이 ‘담화종합’을 거듭해 나가며 스스로 찾고 만들어 나갈 수 있도록 유도하였다. 교실에 실제하는 존재들과의 소통, 익명의 독자와의 소통 등 다양한 층위의 독자와 소통하며 학습자들이 미래의 답을 찾아갈 수 있도록 하였다.

이 요소는 다문화 교육의 목표이면서도 포스트 코로나 시대를 맞이하는 현재 우리 교육 현장이 반드시 고려해야 할 사항이기도 하다. 코로나-19라는 세계적 재난(pandemic) 이후 국제 사회의 실제 교류는 잠시 주춤해졌으나, 특정 민족·인종이나 종교를 향한 ‘차별과 혐오’, ‘편견과 배제’의 문제는 나날이 심각해지고 있기 때문이다(변종헌, 2021). 이를 해결하기 위하여 우리 교육은 학습자들에게 ‘실제 문제’나 이를 내포한 교육 내용을 제공하여 학습자들이 스스로 실제적 대안을 모색해 나갈 수 있도록 해야 할 의무가 있다.

여기까지가 소통 중심 다문화 교육의 ‘내용’에 해당한다. 3가지 교육 내용 요소들은 서로 일정 단계를 포함하며 유기적인 영향을 주고받는다. 그러나 단계적 위계는 ‘고정불변’의 작용이 아니다. 예를 들어, ‘다문화적 역량을 강화하는 텍스트’ 안에 ‘사회지식에 대한 비판적 능력 개발’ 요소를 포함하기도 하고 ‘편견을 넘어선 사회정의 지향’ 요소만을 포함할 수도 있다. 또는 ‘다문화적 역량을 강

화하는 텍스트’ 안에 ‘다양성 존중’ 요소만을 담아 나머지 두 요소를 이해하는 토대가 되기도 한다. 앞선 문단에서 설명한 것처럼 ‘사회지식에 대한 비판적 능력 개발’ 되어야 ‘편견을 넘어선 사회정의 지향’을 구현하기에 수월한 것은 맞다. 그러나 ‘사회지식에 대한 비판적 능력 개발’ 요소가 충분히 발현되지 못했다고 ‘편견을 넘어선 사회정의 지향’을 추구하지 못하는 것은 아니기 때문이다. 서로 유기적으로 연결되어 학습자의 다문화 사회에 대한 인식적 지평을 확장하고 역량을 향상할 수 있도록 돕고 있다는 것이 가장 적합한 설명이다.

다음으로 ‘다문화교육 방법’에 해당하는 2가지 구성요소를 살펴보자. 네 번째 구성요소로 ‘학습자 개성을 존중하는 교수법’이다. 학습자의 다양한 민족적·언어적 배경을 고려하여 개별 수준에 맞는 수업을 제공하고, 다양한 문화적 비계를 설정하여 학습자의 상호문화 역량 향상을 유도하는 교수법을 의미한다. ‘과정일지’나 ‘에세이’ 작성 시에 이루어지는 ‘개별학습’을 통하여 구현된다. 교수자의 ‘상호문화 역량’이 특히 강조되는 요소이다. 교수자는 학습자의 개별 학업 수준과 문화적·사회적 맥락을 이해하고 교수·학습을 구안해야 하고 학습의 매개자(전달자)로써 다양한 문화의 특징, 가치관을 이해하고 학습자의 관점에서 활용할 수 있어야 한다.

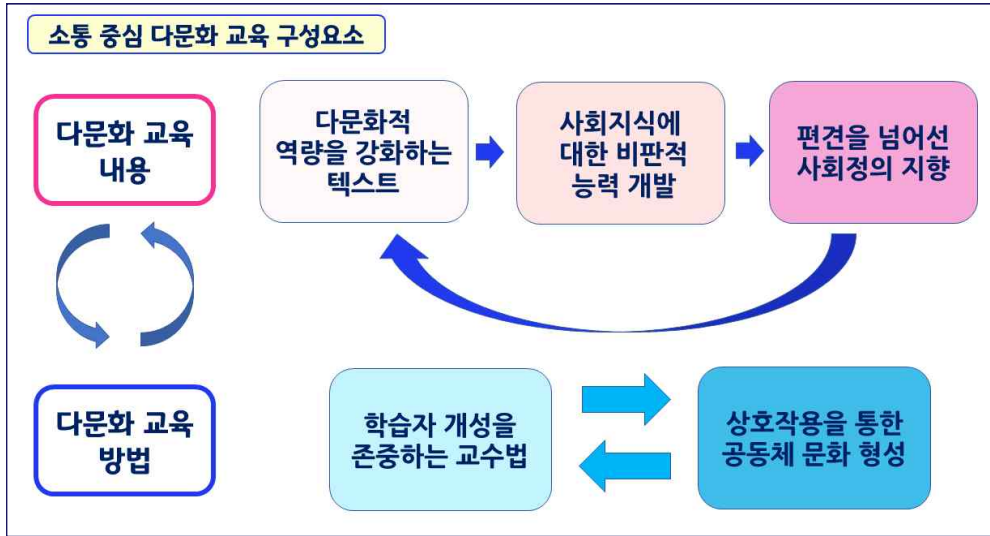
Gay(2002)는 ‘문화 감응 교수’라는 명칭으로 이를 강조하고 있으며, 소수 집단이나 이민자에게 공평성(equity) 관점에서 ‘학업 기회의 형평성’과 ‘학업 수준의 향상’을 의미한다. 소수자의 학업 역량 향상이 ‘시민성’ 향상으로 이어져 민주사회의 동등한 구성원으로서 역할을 다하도록 하여 사회의 근본적 개혁을 이룰 수 있다는 의미가 내포되어있다. 연구자는 이를 한국적 다문화 교육 현실에 맞게 구현하기 위하여 ‘개별 학습자의 자유로운 의견 표현’에 중점을 두었다. 교실 내 학습자 누구나 이해할 수 있는 텍스트를 선정하고, 질문 내용의 난이도를 조절하였다. 문어적 담화(과정일지, 에세이)와 구어적 담화(대화나 발표)의 번갈아 활용하여 학습자가 자신의 의견을 자유로이 표현하고 상대방의 의견도 수용할 수 있도록 하였다.

‘다문화적 역량을 강화하는 텍스트’를 읽고 교수자가 제시한 문화적 비계가 적용된 과정일지를 통하여 대화, 발표와 같은 구어적 활동을 한다. 이때는 교실 내 실재적 존재(친구나 교수자)와 소통하며 학습자의 상호문화 역량이 향상된다. 또한, 과정일지나 에세이를 작성하는 문어적 활동에서는 개인의 내적 ‘자아 독자’와 소통

이 활발히 일어나는데 이때 앞선 상호작용이 내재화되고 심화된다. 교수자는 학습자가 구어적 활동에서는 소외되는 학습자 없이 상호작용(대화나 발표)이 활발히 진행될 수 있도록 지지자, 조력자의 역할을 하고, 문어적 활동에서는 학습자 글에 대한 첨삭을 통하여 조언자 역할을 해야 한다.

끝으로 다섯 번째 구성요소는, ‘상호작용을 통한 공동체 문화 형성’이다. 교실 수준의 교수·학습에서 학습자들이 ‘바람직한 미래 공동체’를 모색할 수 있도록 ‘작 활동, 발표, 모둠 토의, 전체 토의 등’의 ‘협력학습’을 통하여 구현하고자 한 구성요소를 의미한다. 앞서 살펴본 다문화 교육 이론가들은 모두 다문화 교육을 ‘사회 개혁 운동 혹은 민주주의 지향의 과정’으로 인식하고 이를 위하여 ‘사회의 구조’에 대한 개선과 공동체의 노력을 도모한다. 그러나 이 요소는 교실 내 교수·학습 프로그램에서 구현하기에는 그 의미를 충분히 담아내기 힘든 부분이 많았다. 교수자는 물론이고 ‘학교 조직, 학교 관리자의 변화’ 더 나아가 ‘교육과정 개혁’을 논하기에는 수업의 논점이 분산되고 흐려진다고 판단하였다. 그래서 이를 학습자 간 ‘상호작용’을 통하여 ‘바람직한 공동체’를 주제로 함께 의논하는 수준으로 논의의 범위를 좁히고자 하였다.

엄밀히 설명하면 ‘개별학습 → 협력학습 → 개별학습’이 번갈아 일어나는 과정에서 ‘상호작용을 통한 공동체 문화 형성’이 구현된다고 할 수 있어 네 번째 구성요소를 포함하고 있다. ‘자기 이해 → 타자 이해 → 바람직한 공동체 모색’의 순서가 한 번으로 완성되는 것이 아니라 여러 단계의 활동을 통하여 심화하는 ‘인식론적 순환’을 통하여 실현된다. ‘과정일지’를 통하여 ‘개별학습’만 일어나는 것이 아니듯이 ‘에세이’ 작성에도 ‘협력학습’의 결과가 반영된다. 이는 특히 마지막 5단계의 ‘의견제시형 에세이’에서 구현된다. 학습자들은 소통 중심 다문화 교육을 통하여 다양한 ‘경험’하고, ‘인식적 지평’이 확장되어 이를 다문화 사회 문제에 대한 ‘심층적 이해’가 일어나 논리적 글을 작성하며 개인의 생각을 정리하고 바람직한 공동체를 위한 실천적 대안을 모색하는 것이다.



[그림 II-2] 소통 중심 다문화 교육 구성요소

이상의 내용을 종합하여 ‘소통 중심 다문화 교육 구성요소’ 를 [그림 II-1]로 도식화하여 나타냈다. ‘다문화 교육 내용’ 과 ‘다문화 교육 방법’ 으로 구분하여 각 요소를 배치하였다. 각 요소의 위계를 설정한 것이 아니며, 각 요소가 서로 연결되어 서로 영향을 주고받고 있음을 나타낸다. 내용 요소들은 서로 영향을 통하여 학습자가 사회에 대한 비판적 인식과 관점을 형성하고, 다문화 교육의 목표(사회정의 지향)를 추구할 수 있도록 한다. 이때 내용을 학습하는 방법을 통해 학습자의 개별적 특징을 존중하는 교수법과 상호작용을 통하여 새로운 공동체 문화를 형성해 나가고자 한다. 현재는 다섯 가지 구성요소들이 명확하게 분리되는 요소로 보이지 않을 수 있으나 이는 실제 교수·학습의 결과를 통하여 정교화되고 구체적으로 나뉘어 발현될 것이다.

2) 상호문화 감수성의 개념 및 특성

이 연구에서 주된 향상 목표로 삼은 ‘상호문화 감수성(Intercultural Sensitivity)’ 은 ‘상호문화 역량(Intercultural Competence)’ 의 정의적 차원에 중점을 둔 Chen & Starosta(1996, 1997, 2000a, 2000b)의 연구에 기초하고 있다. 그는 상호문화 감수성을 “상호문화적 의사소통 상황에서 적절하고 효과적인 행동을 촉진할 수 있도록 문화

적 차이를 이해하고 공감하는 긍정적인 감정을 개발하는 개인의 능력(Chen & Starosta, 1997: 5)”으로 정의하고 있다. 이문화 상황의 의사소통 시에 인지적(cognitive) 차원에 해당하는 ‘상호문화적 인식(Intercultural Awareness)’은 정의적 차원 혹은 감정(affective)에 해당하는 ‘상호문화 감수성(Intercultural Sensitivity)’의 토대가 되고, 이는 다시 실제 행위로 이어지는 행동적(behavioral) 차원인 ‘상호문화 역량(Intercultural Competence)’에 영향을 끼친다고 설명한다. 이 논리에 따라 연구자는 학습자의 ‘인식론적 순환’을 활용하여 다문화 사회에 대한 ‘심층적 이해’를 지향하고, 상호문화 감수성을 향상하여 실제적 실천을 유도하는 소통 중심 다문화 교수·학습을 설계하였다. 그리고 교육의 효과를 측정할 수 있는 구체적·정량적 지표로 ‘상호문화 감수성 척도(Intercultural Sensitivity Scale, ISS)’ 선택하고 있다.

연구의 이론적 기반이 되는 상호문화 감수성을 재개념화하고 상세화하기 위하여 ‘문화’를 바라보는 관점부터 살펴보고, 상호문화주의와 다문화주의에 따라 상호문화 감수성을 바라보는 차이점이 무엇인지 서술한다. 그리고 상호문화 감수성을 구성하는 구체적 요소에 대한 재개념화를 진행한 뒤, 공식적 교육과정과 상호문화 감수성의 관계까지 살펴보고자 한다.

(1) 상호문화 감수성의 개념

‘문화(文化, Culture)’란 ‘인류의 지식·신념·행위의 총체’로서¹³⁾ “인간이 집단을 이루고 삶을 살아가는 그 행위 자체”를 의미하기도 하고 그 “삶이 표현하고 있는 행위와 행위 내 전 과정의 사고” 또는 “그에 관련된 삶의 현상”을 의미한다(전경수, 1994: 7). 문화는 삶이라는 넓고도 다양한 의미를 표상하고 있기에 이를 바라보고 정의하는 관점도 다양할 수밖에 없다. 문화를 바라보는 관점은 유물론적 관점과 관념론적 관점으로 나누어 살펴볼 수 있다. 유물론적 입장에서는 문화 현상을 특정 환경에서 생존하기 위한 ‘반복된 적응 과정’의 결과물로, 사물에 의해 정신이 만들어졌기 때문에 관찰 가능하다는 견해를 취한다. 반면에 관념론적 입장에

13) 문화의 의미를 설명하는 가장 고전적인 정의로 인류학자 Tyler, E. B(1871)가 주장한 개념이다. 그는 문화를 “지식, 신념체계, 예술, 도덕, 법, 그리고 관습을 비롯해 사람들이 사회의 성원으로 살아가면서 획득하는 능력 및 습속을 포함하는 복합적 총체”라고 정의하고 있다.

서 문화란 ‘인간 심성의 구조’를 의미하는 내면적 정신활동으로 만들어진 산물이라고 설명하며 관찰될 수 없다는 견해를 취한다. 두 관점은 표면적으로 대척점에 있는 것으로 보이지만 실제 인간의 문화 현상을 심층적으로 이해하기 위해서는 두 관점을 상호보완적 관계로 상징하고 해석할 필요가 있다.

이 연구에서는 기본적으로 ‘상호문화 감수성’을 다문화 사회가 급속히 진행되며 나타난 ‘인종, 민족, 문화, 언어, 나이 및 성별 등’ 다양한 문화간 차이 안에서 원활히 소통할 수 있는 역동적 ‘적응체계’에 포함되는 능력으로 바라보고 있다. 이는 프랑스식 ‘상호문화주의’의 관점에 해당하며, Abdallah-Pretceille(1999)가 주장한 문화의 ‘도구적 기능’에 주목하는 것과 맥락을 함께한다. 다양한 문화가 공존하는 상황에서 문화는 공존 상태에 멈추어 있는 것이 아니라 문화들이 지속적 상호작용(소통)한 결과로 새로운 문화를 생성해 내는 ‘문화변용’에 주목하여, 이를 위한 능력을 학습의 목표 차원으로 설정하고 있기 때문이다.

또한, 관념론적 입장에서 Levi-Strauss(1966)가 주장한 ‘구조체계’로서 문화와 Geertz(1973)로 대표되는 ‘상징체계’로서 문화를 해석하고 교수·학습에 적용하고자 하였다. Levi-Strauss(2011)는 인류학자로서 “고유한 속성을 보기 위해서는 우선 차이를 관찰”해야 한다고 주장하며, 인간의 다양성 속에서 일정한 논리적 질서 체계를 발견할 수 있다고 설명한다. 이는 각 문화의 고유한 특성을 무시하는 의미가 아니라 각 문화적 다양성의 가치가 서로 동등함을 강조하는 내용이다. 그는 다양한 문화는 서로의 우열을 가릴 수 없으며, 표현의 차이는 있으나 공통적 본질이 존재한다고 설명하며, 자기의 세계와 타인의 가치체계가 양립할 수 없다고 판단하지 말라고 강조한다. 또한, 문화상대주의의 관점에서 “문명이라는 개념은 수많은 다양성을 가진 문화들의 공존(Levi-Strauss, 2011:140)”이라고 설명하며 서로의 협조를 역설한다. 연구자는 이러한 관점을 바탕으로 학습자들이 다문화 사회의 문제인 ‘차별과 편견’, ‘무시와 혐오’, ‘문화적 갈등’에 직면했을 때, 슬기롭게 문제를 해결할 수 있도록 프로그램을 구안하고자 하였다.

Geertz(1973)는 문화 연구의 목적을 “사회적 담론의 분석”이라고 밝히며, 문화를 “삶에 대한 인간들의 지식과 태도를 소통하고 영속시키며 발전시키는 수단으로 ‘상징’으로 구체화 되고 전승되는 개념의 체계(Geertz, 1973: 89)”라고 정의한다. 문화를 ‘상징체계’로 해석하며 이를 거미에 빚대어 설명한다. 인간이 ‘거미’라

면 문화는 ‘거미줄’ 이라고 할 수 있는데 ‘거미줄’ 을 통하여 현재 상황을 이해하고 성장하는 동시에 거미줄(문화)을 만들어내는 창조자라고 설명한다. 즉, 문화행위를 지배하는 조절 기제(프로그램)의 집합으로 바라보는 것이다. 연구자는 ‘텍스트의 수용 및 생산’ 을 활용하여 학습자들이 문화 안에 담긴 사회를 해석하고 이를 통하여 자신들의 ‘미래 문화’ 를 도출하도록 돕고자 한다.

‘문화’ 를 바라보는 관점에 대하여 살펴보았으므로 ‘문화와 문화 사이의 관계’ 에 천착한 논의를 좀 더 살펴보려고 한다. Edward Hall(1959)은 『The Silent Language(침묵의 언어)』에서 “Intercultural Communication” 이라는 ‘문화간 의사소통’, 혹은 ‘상호문화적 의사소통’ 으로 번안 가능한 용어를 가장 먼저 사용하고 문화와 문화 사이에 일어나는 ‘상호작용’ 에 주목하였다. 그는 『침묵의 언어』를 통하여 ‘문화’ 및 ‘문화의 발생’ 에 관한 이론을 개관하는 동시에 문화의 총체성을 “Communication(의사소통체계)” 의 한 형태로 설명하였다. 연구자는 그의 이론 중 “다른 문화를 연구하는 궁극적인 이유는 자신의 문화체계가 어떻게 기능하는지를 보다 잘 이해하기 위함(1959: 53)” 에 적극적으로 동의하는 바이다. 이를 이어받아 소통 중심 다문화 교육을 통하여 타문화를 이해하는 과정에서 자문화에 대한 이해와 자존감이 높아질 수 있도록 설계하였다.

그는 문화 인류학적 관점에서 인간의 활동(기본 의사전달체계)을 “PMS(Primary Message System)” 라고 명명하고 각각 10개의 독립적인 활동들이 맞물려 작용한다고 설명한다.¹⁴⁾ 그는 문화의 소통에서 주로 ‘비언어적 소통’ 방식을 강조하고 있어서, “상호작용(interaction)” 만이 유일한 언어적 형태이다. ‘상호작용’ 은 모든 생명체의 ‘잠재적 감수성’ 을 기반으로 하는 생존과 직결된 중요한 요소로, 궁극적 인간의 모든 행동은 ‘상호작용’ 을 포함한다. ‘상호작용’ 의 가장 정교화된 형태는 ‘말하기’ 이며 어조나 몸짓 등으로 의미를 보강할 수 있다. ‘문화 세계’ 의 중심에 ‘상호작용’ 이 존재하며 그 안에서 모든 것이 파생된다.

그리고 이를 발전시켜 “문화는 커뮤니케이션이며 커뮤니케이션이 곧 문화” 라고 주장한다. 인간의 생활 전반을 의사소통으로 간주하고 광범위한 영역의 다양한 해석이 가능하게 바꾼 것이다. 그는 인간이 활동하는 상황을 “공식적·비공식적·기술

14) 기본적 의사전달체계(PMS)는 ①상호작용, ②연합, ③생계, ④양성성, ⑤영토권, ⑥시간성, ⑦학습, ⑧놀이, ⑨방어, ⑩개발(물질의 이용) 등이다.

적” 차원으로 정의하여 차원의 변화과정을 관찰하고, 문화가 관여하는 메시지를 “개별체·고립요소·양식” 세 요소로 나누어 지금까지 해결하지 못하였던 문화간 갈등 상황을 세부적으로 분석하여 새로운 해결책을 모색하였다. 연구자는 이러한 관점을 연구에 적용하여, 텍스트를 매개로 한 ‘소통행위’를 통하여 학습자들이 사회 문제를 분석하고 해결할 수 있도록 유도하였다. 또한, 의사소통 이론을 한 단계 더 진척시킨 “쓰기”라는 ‘상징화된 것의 상징화’를 통하여 학습자들이 상황에 대한 분석을 세분화하여 새로운 대안 모색을 할 수 있도록 교수·학습을 구안하였다.

이 연구에서는 ‘소통 중심의 다문화 교육’과 ‘상호문화 감수성’이라는 용어를 동시에 사용하고 있다. ‘상호문화주의(Interculturalism)’의 관점에서 강조하는 ‘상호작용과 소통’을 사회통합의 구체적 실현 태로 삼아, ‘다문화주의(Multiculturalism)’에서 강조하는 ‘차이에 대한 인정과 공존’을 포함하고자 하였기 때문이다. 이 두 관점은 서로 배척되는 가치관이 아니라 다문화 사회에 관한 접근 방식의 차이일 뿐 상호보완적으로 작용하는 것이 바람직하다는 것이 연구자의 입장이다. 이는 ‘한국적 다문화 교육’의 실현을 위하여 두 관점을 모두 고려하여 한국의 공동체 현실에 어울리는 요소를 교육 방안에 접목한 노력의 일환이며, 최근 선행 연구들과도 맥락을 함께한다(김창근, 2015; 이병준, 김영순 외, 2020; 이정은, 2017 등).

두 관점을 간단히 설명하면, ‘다문화주의’는 주로 북미 다문화 정책의 기조로 ‘서로 다른 문화, 삶의 양식을 가진 집단이 그 고유성을 간직한 채 공존’하는 개인의 권리와 자유를 우선시하는 공동체를 지향한다(김창근, 2015). 문화 다양성 측면에서 타자의 문화를 존중하고 차이를 유지하는 공존, 소수 집단에 대한 관용을 강조한다. 한국이 다문화 사회에 진입함을 인정하며 초기에 펼쳤던 다문화 정책은 북미 중심 관점의 ‘다문화주의’에 기초하여 이루어졌다. 그러나 이도 학문적·사회적 논의가 충분히 이루어졌다기보다는 노동력 수급의 관점에서 이주민을 바라보고 진행되어 “한국적 정체성의 부재”라는 비난이 존재한다(이정은, 2017: 194).

‘상호문화주의’는 유럽과 캐나다 퀘벡의 정책 기조로 ‘개인의 의사소통적 접근이라는 의미로 두 문화 사이의 상호작용과 상호주관성에 주목하고, 문화적 다양성을 보다 적극적으로 지지’하는 ‘공유, 조정’ 등을 위한 다문화주의에 대한 실용적 선택으로 설명할 수 있다(Abdallah-Preteuille, 1999). 연구자는 ‘모든 학습자’를

학습의 주된 대상으로 삼아 타자와의 ‘소통’을 통하여 자기 이해가 깊어지는 교육 방법을 취하였다. 원탁에 둘러앉은 구성원들이 모두 평등한 존재인 “상호인정과 다자대화”를 중시하는 ‘상호문화주의’의 관점에서, ‘나와 너’의 관계, ‘나와 사회’의 관계를 텍스트를 ‘소통의 장’으로 삼아 구체화하고자 하였다.

한국 다문화 교육은 ‘다문화주의’를 근간으로 하여 소수의 ‘상호문화주의’를 반영한 요소가 결합한 형태이다. 그러나 이마저도 의미의 혼용으로 ‘상호문화교육’의 진정한 의미를 구현하고 있다기에는 부족함이 많다(장한업, 2021). ‘소통 중심의 다문화 교육’은 북미 이론가들의 다문화 교육이론에 대한 천착을 통하여 ‘다문화주의’를 기반으로 한 교수·학습 요소를 도출하고, 학습자의 ‘상호문화적 의사소통’을 강조하는 실제 프로그램 내용을 통하여 ‘상호문화주의’를 구현하였다. 실제 교수·학습을 구현함에 학습자가 다양한 층위의 독자와 소통하며 ‘바람직한 공동체 문화’를 모색할 수 있도록 유도하고 있다.

상호문화 감수성(Intercultural Sensitivity)은 학자마다 조금씩 차이는 있지만 “이 문화 상황에서 문화적 차이를 구별하고 각 문화적 맥락에 맞게 행동하고 조절하는 능력으로 타인과의 상호작용을 적절히 할 수 있도록 도와주는 능력”이라고 종합하여 요약할 수 있다(e.g., Bennett, 1993; Bhawuk & Brislin, 1992; Chen & Starosta, 1996, 1997, 2000a, 2000b; Deardorff, 2009; Hammer et al., 2003; Hammer, 2011).

다만, 상호문화 감수성(Intercultural Sensitivity)의 특성을 해석하기에 따라 학자들의 유형이 크게 둘로 구분된다. 우선 상호문화 감수성을 “인지적, 정서적 특성과 행동적으로 실천할 수 있는 역량까지 포함한 능력이자 발달 과정”으로 바라보는 유형이 있다. Bennett(1986, 1993)과 Hammer(2003, 2011)로 대표되며, 이를 “상호문화 감수성 발달 모형(developmental model of intercultural sensitivity, DMIS)”으로 명명하고 문화적 차이를 존중하는 유형에 따라 발달 단계를 제시한다. ‘자문화 중심주의’에 해당하는 “부정(denial-사람들 사이의 문화적 차이의 존재를 부정함), 방어(defense-문화적 차이로부터 자신의 세계관을 보고하고자 함), 최소화(minimization-문화적 차이는 최소화하고 문화적 보편성을 강조함)”의 하위 3단계와 ‘문화 상대주의’에 해당하는 “수용(acceptance-문화 차이로 인한 행동의 차이를 인지하고 수용함), 적응(adaption-문화적 차이에 공감하고 이를 자신의 세계에 적용함), 통합(integration-자신의 정체성에 문화 상대주의를 적용하고 이를 즐길 수 있

음)” 이 그것이다.

다음은 상호문화 감수성이 인지적, 정의적, 행동적인 특성과 관련이 있지만 그중 정의적 차원에 해당한다고 바라보는 유형이다. Chen & Starosta(1996, 1997, 2000a, 2000b)으로 대표되며, 상호문화 감수성을 “상호문화적 의사소통 시에 적절하고 효과적인 행동을 촉진하기 위하여 문화적 차이를 이해하고 공감하는 긍정적인 감정을 개발하는 개인의 능력(1997: 5)” 으로 정의한다. 그는 ‘상호문화 감수성’ 이 ‘감수성’ 을 일상생활에 적용되는 마음가짐으로 정의한 “대인 관계 감수성 (interpersonal sensitivity)” 과 유사한 의미라고 설명한다(Bronfenbrenner et al., 1958; Hart, Carlson, & Eadie, 1980). 개인의 의사소통에 민감한 사람들이 ‘사람들의 복잡한 특성’ 을 잘 이해하고 융통성을 발휘하며, 의식적으로 의사소통 상황에 임하여 원활하게 서로의 생각을 주고받을 수 있어야 한다고 제안한다. Chen & Starosta(1997)은 이러한 요소 안에 ‘상호문화적 의사소통’ 의 인지적, 정서적, 행동적 차원이 내재되어 있는 것으로 보았다. 연구자는 ‘통합학급’ 과 비다문화 학습자로만 구성된 ‘일반학급’ 에서 ‘다수자의 다문화 인식개선’ 을 목적으로 연구를 진행하고 있다. Chen & Starosta의 위와 같은 견해를 수용하여 학습자들이 일반적인 의사소통 상황에서도 ‘상호문화 감수성’ 을 향상할 수 있도록 프로그램을 설계하였다.

상호문화 감수성(Intercultural Sensitivity)은 한국어로 번안하는 과정에서 개별 연구자가 중요시하는 요소에 따라 ‘간문화적 감수성’, ‘문화 간 민감성’, ‘다문화 감수성’ 등으로 다양하게 사용되고 있다.¹⁵⁾ 이 연구에서는 ‘inter’ 라는 접두사의 의미에 주목하여 학습자 간 상호작용인 ‘의사소통’, ‘상호주관성’, ‘진정한 연대성’ 이라는 의미에 집중하였다. ‘Culture’ 즉 ‘문화’ 가 개인의 가치관뿐만 아니라 사회적 차원에서 맺는 관계 속에서 개인이 참조하는 모든 ‘상징체계’ 를 포함하는 의미로 해석하였다.

각 문화의 다원적 특성을 인정함에서 멈추지 않고 이문화 상황에서 일어나는 ‘문화의 불일치(갈등을 포함하는)’ 도 ‘과정’ 으로서 받아들이며 그 ‘과정’ 과

15) 일부 연구에서는 ‘상호문화 감수성’ 과 ‘상호문화 역량’ 을 같은 층위에 두고 혼용하기도 한다. 그러나 이 연구에서는 ‘상호문화 역량(Intercultural Components)’ 은 “상호문화적으로 적절한 방식으로 생각하고 행동하는 능력(Bhawuk & Brislin, 1992: 416)” 에 초점을 맞춘 행동적 요소로 정의하여 처음부터 ‘역량’ 이라는 번안은 제외하였다.

그 ‘과정에 대한 해석’에 집중하며 ‘진정한 공존’을 모색하고자 하였다. 문화를 정태적 가치로 절대불변의 속성으로 해석하지 않고, 역동적 가치를 지니고 이문화 상황이 지속할수록 서로 의미를 부여하는 발전적 관계를 이루어 간다고 가정하였다. 다만, 이를 교육에 적용할 때, ‘타자 이해’와 ‘자기 이해’가 번갈아 반복되어 학습자의 ‘자아 정체성’과 ‘자기 문화에 대한 이해’가 심화하도록 설정하였다. ‘자기 문화에 대한 이해’가 깊어질수록 모든 문화가 가지는 기제(mechanism)를 이해할 수 있고 이는 다시 ‘타문화 이해’로 이어지기 때문이다(De Carlo, M, 1998). 또한, ‘Sensitivity’을 ‘감수성’으로 변안하여, 이문화 상황에서 타자 혹은 타문화를 이해한다는 것을 단순히 지식을 축적하는 인지적 행위가 아닌 ‘상호인정’과 ‘존중’, ‘공감’ 등의 요소를 실현하는 정의적 영역으로 해석하는 데 집중하였다.

(2) 상호문화 감수성의 구성요소

위에서 설명한 대로, 이 연구에서는 Chen & Starosta가 정의한 정의적 차원의 상호문화 감수성(Intercultural Sensitivity)을 이론적 토대로 삼았으며 그 구성요소를 연구의 양적, 질적 분석 분석에서 활용하고자 하였다. 소통 중심 다문화 교육의 효과를 양적으로 분석하기 위하여 Chen & Starosta의 상호문화 감수성 척도(Intercultural Sensitivity Scale, ISS)를 한국어로 변안하고 타당화 한 장성민(2022b)의 도구를 사용하였다. 또한, 연구결과 해석의 동일성을 유지하고자 학습자의 과정일지(process log)와 에세이(essay)에 대한 질적 분석의 마지막 단계에서 상위 범주를 도출하며, Chen & Starosta(1997)가 주장한 상호문화 감수성 구성요소 여섯 가지를 참조하고자 한다.¹⁶⁾ 이에 대한 설명은 다음과 같다.

16) Chen & Starosta는 연구가 거듭됨에 따라 ‘상호문화 감수성 구성요소(Components of Intercultural Sensitivity)’에 조금씩 변화를 주었다. Chen & Starosta(1996)에서는 ‘자아 개념(self-concept), 개방성(open-mindedness), 판단 유예적 태도(nonjudgemental attitudes), 사회적 이완(social relaxation)’ 등 4가지로 제시하였다. Chen & Starosta(1997)에서는 ‘자아존중감(self-esteem), 자기 점검(self-monitoring), 개방성(open-mindedness), 공감(empathy), 상호작용참여도(interaction involvement), 판단유예(non-judgment)’ 등 6가지로 제시하였다. 가장 최근의 연구인 Chen & Starosta(2000a)에서도 이는 거의 같지만 ‘판단유예(non-judgment)’의 명칭을 ‘판단 유예(suspending judgement)’로 바꾸어 표현하였다는 차이점이 있다. 이 연구에서는 1997년 버전을 선택하고 이에 대해 설명하였다.

상호문화 감수성의 첫 번째 구성요소는 ‘자아존중감(self-esteem)’이다. ‘자아존중감(self-esteem)’ 혹은 ‘자존감’은 “긍정적인 자아개념에 해당하며 개인이 자신을 능력 있고 가치 있다고 판단하는 것”을 의미한다(Coopersmith, 1981). 자존감은 인간 행동의 근본적 동기로서 개인은 “자존감을 보호하고 강화하려는 보편적 욕구”를 지녔다(Rosenberg et al., 1989). 또한, 자신의 행동에 대한 평가로서 개인의 사회적 행동과 역할을 결정하고 일상의 대화나 개인의 성격까지 결정하는 중심 특성이라고 정의할 수 있다(Watkins, 1978). 이러한 정의를 통하여 개인이 자신에게 가지는 긍정적 가치 평가라는 것을 이해할 수 있고, 이는 ‘타자와의 관계’를 통하여 성장하고 강화되는 개념임을 이해할 수 있다.

상호문화적 의사소통 상황에서 문화적으로 민감한 사람일수록 더 높은 수준의 자존감이 나타난다. 자존감이 높은 사람이 타인과의 의사소통, 사회적 행동을 통하여 자신의 잠재력을 발견하고 개발할 수 있기 때문이다(Borden, 1991). 또한, 자존감이 높은 사람일수록 타인을 긍정적으로 평가하고 자신도 동등하게 인정받기를 기대한다. 상호문화적 의사소통 상황은 학습자에게 낯설고 두려운 심리적 스트레스로 다가올 수 있는데, 이때 학습자의 자존감은 대화를 이어가고 상대의 의견을 수용하는 핵심 변수가 된다. 자존감이 문화 간 차이를 정확하게 인식하고 존중하는 긍정적인 감정을 고양하는 요소로 작용하기 때문이다(Hamachek, 1982).

소통 중심 다문화 교육에서는 ‘텍스트의 수용 및 생산’을 통하여 학습자가 ‘개별학습’과 ‘협력학습’을 번갈아 가며 반복적으로 수행한다. 다양한 층위의 독자(교실 안 친구, 교수자 포함)와 의사소통을 통하여 ‘타자 이해’가 높아지고 이 부분이 다시 ‘자기 이해’로 이어지도록 설계되었다. 반복된 의사소통은 학습자들에게 ‘상호문화적 의사소통’에 대한 두려움을 줄여주고, 자신에 대한 긍정적 가치 평가를 할 수 있도록 유도한다. 다만, 이 요소는 학습자의 과정일지(process log), 에세이(essay)를 통하여 표면적으로 드러난다고 확인하기 힘들다. 자아존중감은 개인이 스스로 느낄 수 있고, 주변 타자도 그의 변화된 모습을 통해 확인할 수는 있으나 추상적이고 관념적인 특성이 강하여 학습의 결과물에 명시적으로 드러나지는 않기 때문이다. 학습자가 상호문화적 의사소통 상황에 대한 ‘자신감’이 높아졌다는 표현을 할 수는 있으나 이는 ‘자존감’의 영역과는 거리가 있다.

상호문화 감수성의 두 번째 구성요소는 ‘자기 점검(self-monitoring)’이다. 이는

“상황적 제약에 대응하기 위하여 대화적으로 유능한 행동을 구현하고 자신의 행동을 조절하는 개인의 능력”을 의미한다. ‘자기 점검’ 능력이 뛰어난 사람일수록 사회적 의사소통 상황에서 자신의 행동이나 표현이 적절한지 민감하게 판단하고 조절할 수 있다. 높은 수준의 ‘자기 점검’이 일어날수록 타자의 의견에 더 주의를 기울이고, 타자 지향적이며, 다양한 의사소통 상황에 적절하게 대응할 수 있다 (Spitzberg & Cupach, 1984). 개인은 사회적 의사소통 시에 자신의 표현(반응이나 표정, 행동 등)이나 타자의 표현이 사회적으로 적절한지 민감하게 반응한다. 이 때문에 개인은 ‘강화된 표현’을 통해서 자신의 진정한 감정 상태를 전달하고자 할 때도 있고, 정반대로 부정적 감정 상태를 숨기고 긍정적 상태인 것처럼 보이게 하거나, 상황에 맞는 감정을 드러내고자 행동한다(Snyder, 1974).

상호문화적 의사소통 상황에서 ‘자기 점검’이 뛰어난 사람일수록 타자에게 ‘타협, 감정적 호소, 환호, 강압, 지시적 영향 등’ 다양한 전략을 효율적으로 능숙하게 사용할 수 있다. 자기표현뿐만 아니라 상대방의 표현에도 민감하게 반응하는 능력을 갖추어 더 호의적인 의사소통 상황을 만들 수 있다는 것이다(Gudykunst, Yang, & Nishida, 1987). 타인의 문화적 맥락을 이해하고 이를 고려한 표현을 할 수 있다고 설명할 수 있다.

연구자는 이 개념을 소통 중심 교육의 효과로 가져오며, ‘자아성찰 (Self-reflection)’의 의미를 추가하여 보완하고 재개념화하고자 하였다. 학습자들이 상호문화적 의사소통 상황을 이해하고 민감하게 반응하는 것도 중요하지만 교수·학습을 통하여 학습자 내면의 변화와 성장을 유도하고자 하였다. 학습자들이 자신의 ‘상호문화적 인식’과 ‘상호문화적 소통 경험’을 떠올리고 어떠한지 성찰하고 반성하여 공동체의 긍정적 발전을 모색하길 바랐다. 학습자들이 ‘성찰적 사고’를 통하여 단순히 자신만을 바라보는 자기동일성을 극복하고, 세계 속의 타자와 상호 교섭 관계 안에서 자아에 대한 이해가 깊어지는 “대상을 통해 자기를 이해하는 일련의 사고(최홍원, 2008: 21-30)”를 기를 수 있길 바랐다. 이는 이정우(2004: 380)가 정의한 ‘인식론적 반성(反省)’과 유사한 개념으로 “인식할 때 우리의 시선은 바깥을 향하지만, 그 시선을 안으로 되구부려(re-reflect) 인식하고 있는 자신에 대한 검토”가 이루어지는 것과 맥락을 함께한다.

이 요소는 ‘학습 전 사고’를 ‘성찰하는 과정’이나 ‘성찰의 결과’로서 자신

의 상호문화적 인식 수준을 고백하고 반성하는 내용으로 표현될 수 있다. ‘다문화 사회’를 실제 자신의 문제로 인식하지 못하는 문제가 현재 우리 교실의 상황에서 이 요소는 ‘낮은 수준의 상호문화 감수성’이나 ‘상호문화적 소통에 대한 두려움’으로 나타날 수도 있다. 연구자는 학습자들이 수업 전 효과나 수업 이후의 변화에 대하여 점검하는 메타인지를 사용하여 발현될 수 있도록 유도하였다.

상호문화 감수성의 세 번째 구성요소는 ‘개방성(open-mindedness)’이다. 이는 “자신을 공개적으로 적절하게 설명하고, 다른 사람의 설명을 수용하려는 개인의 의지”를 의미한다. 타인의 다양한 문화나 가치관, 종교, 신념 등을 긍정적으로 이해하고 존중하고자 하는 개인의 의지와 자신의 가치관도 기꺼이 표현할 수 있는 의지 모두를 포함한다. 상호문화적 의사소통이 실제 진행되는 첫 번째 요소라고 설명할 수 있다. 상대에 대한 열린 자세와 존중하는 태도는 소통의 시작이 되기 때문이다. 다만, 수용 의지의 정도에 있어 뒤에 서술할 ‘공감(Empathy)’과는 약간의 차이가 있다. 개방성이 타문화 수용의 첫 번째 단계로 ‘선택적 수용’에 해당한다면, 공감은 이미 상대와의 상호작용이 몇 번 진행되거나 경험적 지식을 쌓아 상대의 관점에서 생각하고 이해하는 ‘적극적 수용’으로 설명할 수 있기 때문이다.

Bennett(1986, 1993)은 개인의 ‘문화적 차이’ 이해 정도에 따라 상호문화 감수성 발달 단계를 구분하고 있다. ‘개방성’은 DMIS(Developmental Model of Intercultural Sensitivity)의 단계 중 ‘수용(Acceptance of difference)’과 유사한 의미라고 설명할 수 있다. 이 단계에 있는 학습자들은 “이문화 간 행동과 가치 차이를 존중하고, 상대의 문화적 맥락 안에서 문화적 차이로 인한 행동과 가치의 패턴을 이해할 수 있다”라고 설명하기 때문이다. 두 연구자 모두 ‘문화적 차이’를 ‘이해하고 존중’하는 것에 중점을 두고 있다는 것을 발견할 수 있다. 특히, Bennett은 ‘수용’을 ‘문화 상대주의’에 속하는 첫 단계로 설정하고 있다는 점에서 의미가 있다.

앞서 밝힌 것처럼, 상호문화적 의사소통은 학습자들에게 낯선 상황이고 두려움의 대상이다. 소통 중심 다문화 교육을 통하여 학습자들은 낯선 타자에게 기꺼이 다가가겠다는 ‘소통 의지’를 내면화하고 실행할 수 있는 원동력을 기를 수 있을 것이다. 그리고 학습자들은 ‘문화 상대주의’ 입장에서 타문화를 존중하고 배려하는 의지를 보일 수 있다. 그리고 타문화를 수용하는 과정에서 무조건적인 수용이 아닌 가

치 판단을 통하여 논리적으로 설득할 수 있는 문화를 선택적으로 받아들여지게 된다. 이는 결국 다문화 사회에서 자신의 정체성과 주체적 의지를 지키면서도 타자와 소통하며 긍정적으로 공존할 수 있는 방안이 될 것이다.

상호문화 감수성의 네 번째 구성요소는 ‘판단유예(non-judgment)’이다. 이는 “상호문화적 의사소통 상황이 진행될 때, 타인의 의견을 진심으로 경청하고 이에 대한 성급한 판단을 내리지 않는 태도”를 의미한다. 문화적 민감성이 낮은 사람일수록 의사소통 과정에서 객관적·사실적 자료나 배경지식 없이 타문화에 대하여 성급하게 결론을 내리는 경향이 있다(Hart & Burks, 1972). 이와 반대로 상호문화 감수성이 높은 사람은 다른 사람의 태도나 경험에 대하여 고민하려고 노력하며 경솔한 판단을 내리지 않는다. 상대방은 이를 자신의 의견에 대한 ‘적극적 경청’으로 이해하고 심리적 만족감을 느끼는 것이다. 또한, Chen & Starosta(1997)는 상호문화적 의사소통 상황에서 ‘비판단적인 태도’가 ‘문화적 차이’를 진정으로 이해하고 생활의 만족감을 느끼도록 유도한다고 설명한다. 예를 들어, 비판단적인 태도로 인하여 다른 문화권 사람과 직업적 관계에서 좋은 사업 관계를 만들기도 하고, 개인이 타문화권에서 일할 때도 맡은 소임을 즐겁게 완수할 수 있게 돕는다고 설명한다.

연구자는 소통 중심의 다문화 교육을 설계하며, 타문화에 대한 비판단적인 태도를 의미하는 ‘판단유예’ 요소를 향상하고자, ‘반편견·반차별’ 의식을 포함하는 텍스트와 활동을 구성하였다. Chen & Starosta(1997)가 주로 직업적 측면에서의 ‘판단유예’의 효과를 설명하였기 때문에 이를 교육적 측면으로 치환하여 수업에 적용하고자 하였다. 타문화에 대한 성급한 판단을 지양한다는 것은 이미 학습자가 성장하며 의도적·비의도적으로 학습하게 된 타문화에 대한 ‘편견과 선입견’을 타파하는 것을 의미한다고 해석하였다. 이를 위하여 학습자들은 이미 우리 사회에 팽배한 ‘편견과 선입견’을 객관적·사실적 정보에 근거하여 이해해야 할 것이다. 그리고 사회에 대한 비판적 인식을 통하여 ‘편견과 차별, 배제’ 등이 불러온 사회 문제를 해석하고 구체적 대안을 모색할 수 있도록 교수·학습을 구안하였다.

상호문화 감수성의 다섯 번째 구성요소는 ‘공감(empathy)’이다. 이는 “아주 넓은 의미에서 다른 사람의 느낌에 대한 반응성(Iannotti, 1975: 22)”으로, “자신이 다른 사람인 것처럼 일시적으로 가정하여 다른 사람의 지각 안에 자신을 투사하고, 다른 사람의 상황이라고 상상하여, 이때 상대방이 할 만한 행동에 대하여 통찰을 갖도

록 하는 과정(Coutu, 1951: 18)” 을 의미한다. 공감을 통하여 우리는 다른 사람의 마음을 이해하고 어떤 생각을 하는지 감지하거나 다른 사람의 입장이 되어 볼 수 있다. 다수의 연구자가 ‘공감’ 을 연구하였으며, 이를 다양한 표상으로 정의하였다. 상대의 입장에서 역할을 해보는 타자 지향적인 역할 취하기라는 의미의 “관점 취하기/perspective-taking(Parks, 1976)”, 다른 사람의 정서적 상태를 탐지하는 기술을 의미하는 “정서적 민감성(Danish & Kagan, 1971: 51)”, “텔레파시 또는 직관적 감수성(Gardner, 1962)” 등으로 표현하였다. 이를 통하여 ‘공감’ 이 인지적·정서적·의사소통적 요소를 복합적으로 포함하고 있음을 이해할 수 있다(박성희, 2004). 연구자는 공감을 집합적 요소를 포함하는 다차원적 의미로 이해하고 재개념화하여 교수·학습에 적용하고자 하였다.

오랫동안 ‘공감’ 은 상호문화 감수성의 핵심 요소로 인식되어왔다. 문화적으로 민감한 사람들은 다른 사람의 경험을 공유할 수 있는 문화적 상징을 찾아 이해하려고 노력한다. 이러한 노력은 ‘동일 상황’ 이라도 문화마다 다르게 인식된다는 것을 이해하고 상대의 관점에서 상황을 바라보며 정확하게 판단할 수 있도록 돕는다. 우리는 ‘공감’ 을 통하여 상대에게 자신이 이해하고 있다는 것을 표현하고, ‘적극적 경청’ 과 ‘언어적 반응의 상호성’ 을 보여주며 ‘상호 이해’ 를 향상한다(Barnlund, 1988). 따라서 이타적 행위에 해당하는 ‘타인에 대한 동일시, 이해, 배려의 표현’ 은 ‘공감’ 의 특성이며, 상호문화 감수성의 본질로서, 개인이 상호문화적 의사소통에 능숙해지도록 이끈다는 것을 이해할 수 있다(Bennet, 1979; Gudykunst, 1993).

연구자는 ‘공감’ 이 일회적으로 끝나는 것이 아니라 일련의 흐름이나 계열성을 가지고 연속적·지속적으로 전개된다는 Barrett-Lennard(1981)의 “순환적 공감모형(cyclical empathy model)” 이나 공감을 구성하고 있는 하위 개념 요소들의 특성을 다차원적인 것으로 가정하고 그 상호관계를 파악하는 Davis(1980)의 “다차원적 공감모형(multidimension empathy model)” 과 같은 주장에 동의한다.¹⁷⁾ 즉, ‘공감’ 이

17) Barrett-Lennard(1981)은 ‘공감적 주의집중 - 공감적 공명단계 - 표현된 공감 - 지각된 공감 - 공감의 순환’ 5단계로 공감의 과정을 표현하였다. Davis(1980)은 공감을 구성하는 다차원적 요소로 ‘관점 취하기(perspective-taking), 상상하기(fantasy), 공감적 관심(empathic concern), 개인적 고통(personal distress)’ 등을 제시하며 공감을 복합개념으로 파악할 것을 주장한다. 연구자는 ‘공감’ 이론의 대표학자인 두 사람의 의견이 서로 충돌하는 관점이 아닌 ‘공감’에 대한 심층적 이해에 도달하기 위해서는 두 관점이 모두 필요하다고 판단하였다.

한 번에 완성되는 개념이 아닌 여러 요소가 복합적으로 작용하며, 연속적·반복적 노력을 통하여 형성되는 개념이라는 것에 동의하는 것이다.

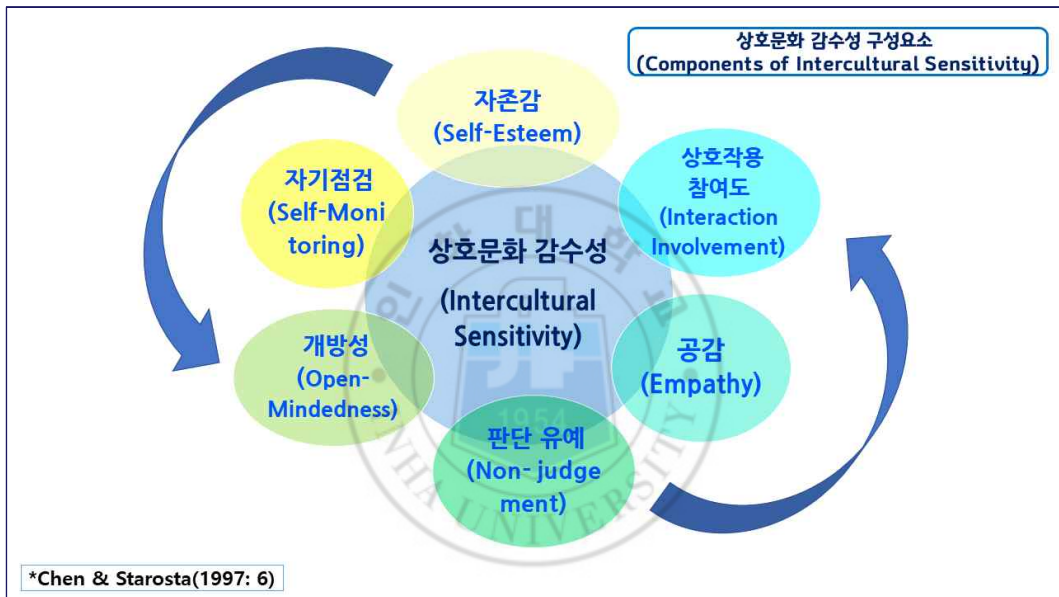
소통 중심의 교수·학습은 회차를 거듭하며 ‘인식론적 순환’이 일어나 ‘상호문화 감수성’에 대한 ‘심층적 이해’가 이루어진다. 이에 대한 학습의 증거는 학습자들의 타자에 대한 ‘공감’이 향상되는 것이 교육적 결과로 표현되거나, 학습자 스스로 ‘공감’이 ‘연속성을 통해 형성되는 복합적 의미’를 이해하고 있을 때 드러날 것이다. 또한, 학습자가 ‘공감’이 상호문화적 의사소통 상황에서 발휘되는 핵심 요소인 동시에 상위 개념임을 인지하여, 앞서 설명한 ‘개방성’보다 타자에 대한 ‘적극적 수용’임을 이해하며 표현될 수 있다.

상호문화 감수성의 여섯 번째 구성요소는 ‘상호작용 참여도(interaction involvement)’이다. 이는 개인이 상호문화적 의사소통에 참여하고 있다는 사실에 의식적으로 집중하여, ‘의사소통’이 일어나는 자아의 내부와 외부 모두 인지하고 조절할 수 있는 능력을 의미한다. 개인은 ‘상호문화적 참여도’를 통하여 상호문화적 의사소통에 참여한다는 것의 진의와 실제 의사소통 상황에서의 대화 맥락을 이해하여, 자신을 지키면서도 상대에게 긍정적으로 반응하는 것이 결국 자신에게 도움이 되는 행위라는 것을 인지하게 된다. 다시 말하면, 상호작용 참여도가 높은 사람은 다양한 문화가 공존하는 상황에서 주체적으로 의사소통에 참여하고, 자아 정체성을 지키면서도 타문화와 개방적 자세로 소통하고 존중할 수 있으며, 그 상황을 긍정적으로 받아들인다는 것이다.

이처럼 상호문화적으로 민감한 사람들은 대화(의사소통 상황)를 구성하는 개별요소를 구분하고 이들이 다시 어떻게 전체 맥락을 이루는지 명확히 파악하여 그 과정에 어떻게 적절히 대응해야 하는지 이해하고 있는 것이다(Spitzberg & Cupach, 1984: 46). Cegala(1981, 1984)는 ‘대인 관계 의사소통’에 대한 연구를 통하여 상호작용에 참여하는 능력이 ‘반응성, 지각성, 주의력’ 등으로 구성되며, 인간의 의사소통 과정은 이러한 상호작용을 근간으로 함을 밝힌 바 있다.

연구자는 ‘상호작용 참여도’의 ‘상호작용’을 ‘상호문화적 의사소통’ 상황으로 이해하고, 학습자가 이에 대한 메타인지를 활성화하여 자신의 활동에 대하여 충분히 이해하고 조절하는 능력이라고 해석하였다. 앞서 제시된 ‘자기 점점’이 ‘의사소통’ 상황에 대한 표면적 이해나 조정이라면, ‘상호작용 참여도’는 ‘의사소

통’ 상황에 대한 ‘심층적 이해’를 가리킨다. 그러므로 학습자들의 ‘상호작용 참여도’에 대한 이해가 심화 되었다는 증거는 첫 번째로, ‘상호문화적 의사소통 상황’을 긍정적 방향으로 능숙하게 이끌어 나갈 수 있다는 ‘자기 효능감’ 발현으로 확인할 수 있을 것이다. 두 번째로는 ‘상호문화적 의사소통 상황’에 대한 메타인지가 발현되어 자신의 경험을 성찰하고 재인식하거나 이문화 상황에 대한 실제적 전략을 모색하는 것에서 찾을 수 있을 것이다.



[그림 II -3] 상호문화 감수성 구성요소(Chen & Starosta, 1997)

연구자가 Chen & Starosta(1997)가 정의한 상호문화 감수성 구성요소의 정의를 토대로 소통 중심 다문화 교육을 위한 이론적 기반으로 재개념화한 내용을 도식화하면 위의 [그림 II -3]와 같다. Chen & Starosta는 선행이론에 대한 천착을 토대로 상호문화 감수성 구성요소의 특징을 서술하는 데 집중한다면, 연구자는 부분이 소통 중심 다문화 교육의 효과로서 어떻게 발현될 수 있을지 구성요소의 정의와 연관 지어 설명하고자 노력하였다.

연구자는 이 요소들이 여섯 가지로 구분되고 있으나, 이 구분의 경계가 명료하다고 판단하지 않았다. 각 요소 간에 서로의 내용을 함의하고 있어 중첩되는 부분이

존재하며, 유기적으로 서로 일정 영향을 주고받으며 작용한다고 상정하였다. 예를 들어, ‘자존감’은 모든 요소 안에 기본적인 토대로서 존재한다고 설명할 수 있고, ‘개방성’과 ‘공감’은 같은 층위라고 하기엔 무리가 있는 선후 혹은 점층적 의미를 포함한다고 설명할 수 있다. ‘자기 점점’과 ‘상호작용 참여도’의 경우 둘 다 학습자의 메타인지를 활용한다는 특징이 있다. ‘자기 점점’이 개인과 타자의 대화 상황에 대한 조절의 ‘표면적 이해’와 관련된다면, ‘상호작용 참여도’는 상호문화적 소통의 목적을 이해하고 이상적 형태를 궁극적으로 실현하는 학습자의 ‘심층적 이해’에 해당한다. 연구자는 이러한 정의와 재개념화를 토대로 4장에서 수업의 효과가 질적으로 어떻게 나타나고 있는지 해석하는 분석의 기준으로 삼고자 하였다.

(3) 공식적 교육과정 안의 상호문화 감수성

소통 중심 다문화 교육은 공교육 현장에서 모든 학습자를 대상으로 일반 내용 교과 시간이나 범교과 시간에 수행할 수 있도록 설계되었다. 이 때문에 실제 교육의 수행에 있어서 교육과정의 목표와 범위 안에서 상호문화 감수성이 가지는 의의를 살펴보고 이를 설명하는 과정이 필요하다고 판단하였다. 이를 위하여 역량 중심 패러다임을 기반으로 한 ‘상호문화 역량’의 의미를 재개념화하고, ‘2015 개정 교육과정’과 소통 중심 다문화 교육 목표의 공통적 지향점을 살펴보고자 한다.

이 연구에서 주된 향상 목표로 삼은 ‘상호문화 감수성(Intercultural Sensitivity)’은 ‘상호문화 역량(intercultural competence)’의 정의적 차원에 중점을 둔 Chen & Starosta(1996, 1997, 2000a, 2000b)의 논의에 기초하고 있다. ‘상호문화 역량(intercultural competence)’이란 ‘학습자가 다양한 문화가 공존하는 사회에서 일어나는 문제나 현상을 능동적·주체적으로 대처할 수 있는 지식·기능·태도는 물론 감정, 가치 등 사회적·행동적 요소’를 포괄하는 개념이다.

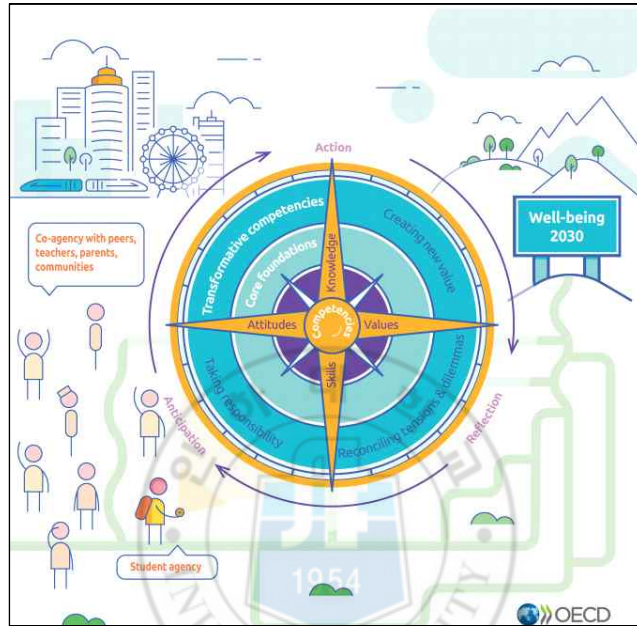
‘상호문화 역량’은 전통적으로 자국어 교육에서 출발한 것이 아닌 제2외국어 교육의 관점이나 다국적 경영의 원활함을 도모하기 위한 관점에서 출발하였다. Byram은 제2언어 또는 외국어 교육의 관점에서 이민자들의 성공적 정착을 위한 능력을 개발하고 돕기 위한 교수자의 자질을 ‘상호문화적 의사소통 역량(intercultural

communicative competence/ ICC)’ 으로 지칭하며 최초로 사용하였다. 그는 ‘상호문화적 의사소통 역량’ 이 ‘다문화 시민성(intercultural citizenship)’ 의 기반이 되며, 교수자는 이민자의 입장에서 그들의 경험을 이해하고 소통하려고 노력해야 한다고 설명한다. 언제든 교수자도 이민자(이방인)가 될 수 있으며, 이것이 자연스럽게 당연한 일임을 자각하는 것이 필요함을 강조하였다(Byram, 1997; 2009). 이는 상호문화적 의사소통 능력을 “서로 다른 문화의 방식으로 생각하고 행동하여 적절하고 효율적으로 의사소통하는 능력” 이라고 정의한 후속 연구자들의 의견과도 맥락을 함께 한다(e.g., Deardorff, 2009; Fantini & Tirmizi, 2006; Hammer et al., 2003; Hammer, 2011).

이 연구는 자국어 교육 관점(L1)에서 대다수 일반 학습자를 대상으로 다수 학습자의 인식개선을 목적으로 하고 있어, 그동안의 ‘상호문화 역량’ 관련 연구에서 강조한 내용과 교육 방법에서 약간 차이를 보일 수밖에 없다. 위 선행 연구의 논의에 동의하는 바이나 개념의 정치함을 도모하기 위하여 ‘역량(competency) 중심 패러다임’ 을 다문화 교육에 반영하여, ‘상호문화 역량’ 을 다문화 사회에서 사회 구성원이 갖추어야 할 “일련의 지식, 기능, 태도, 가치를 특정 상황의 맥락에 맞게 적용할 수 있는 능력(OECD, 2005:5)” 으로 재정의하여 사용하고자 한다.

OECD는 DeSeCo 사업에서 역량 개념의 틀을 ① “상호작용적으로 도구(예 언어, 기술 등) 사용하기(Use tools interactively)”, ② “사회문화적으로 다양한 배경을 가진 구성원으로 이루어진 집단에서 상호작용하기(Interact in heterogeneous groups)”, ③ “사회적 맥락에서 자신을 이해하며 자율적으로 행동하기(Act autonomously)” 라고 3가지로 제시하였다. 급변하는 현대 사회에 구성원들이 기존의 교육에서 사용하던 좁은 의미의 지식과 기술로는 적응하지 못하기에 이보다 한 차원 높은 “핵심역량(key competence)” 개념을 도입한 것이다. 그리고 미래 교육을 위한 지속적 노력의 일환으로 ‘OECD Education Learning Compass 2030’ 을 발표한다. 여기서는 학습자들이 원하는 미래를 “웰빙(well-being)” 으로 설정하고, 자신들이 원하는 미래에 도달할 수 있는 여러 갈래의 길을 스스로 개척하고 주체적으로 계획하여 실천할 수 있는 능력인 “학생 주도성(student-agency)” 과 동료 및 교실 구성원 더 나아가서 사회구성원들과 협력해가며 자신의 길을 개척할 수 있는 “협력적 주도성(co-agency)” 을 강조한다.¹⁸⁾ [그림 II -3]에 나오는 것처럼 학습 나침반의

원 테두리에 제시된 “예측(anticipation)-실행(action)-반성(reflection)”의 순환 과정을 거치며 학습자의 지식, 기능, 태도와 가치의 총체를 포함하는 역량이 향상되는 것이다.



[그림 II-3] OECD Education 2030 학습 나침반(OECD, 2019: 15)

연구자는 다인종·다문화 사회로 빠르게 급변하는 상황에서 우리의 학습자들에게 제공하는 다문화 교육은 이러한 고도의 복합적이고 총체적 개념인 ‘역량(competency) 중심 패러다임’을 기반으로 진행되어야 한다고 판단하였다. 소통 중심 다문화 교수·학습은 일련의 단계마다 다양한 텍스트를 활용하여 학습자들이 사회와 자아를 성찰하고 다시 이 내용을 교실 내 소통과 가상의 청자와 소통하는 과정을 거쳐 ‘상호문화 역량’의 정의적 특성을 기반으로 하는 ‘상호문화 감수성’이 향상되도록 설계되어 있다. 문화적 차이가 나는 상황에서 학습자들이 주체적이고 협력적으로 자신의 능력을 어떻게 활용할지 배우며, 새로운 공동체의 가치를 만드는

18) 이상은, 소경희(2019)는 이를 “학생 행위주체성”이라고 번역하며, 학습자들의 ‘자기-통제’, ‘자기-결정’, ‘자기-개발’ 등의 개별 학습자의 적극적인 행위자성을 강조하고 있다. 이 연구에서는 학습자 개인의 주체성은 물론 다양한 층위와의 소통을 통하여 학습자가 역량을 함양하고자 하기 때문에 ‘학생 주도성’을 사용하였다.

것이 최종 지향점이기에 현재 OECD의 최근 교육적 지향인 “포용적 성장(inclusive growth)” 과 같은 맥락을 가진다.

특히 이 연구는 OECD Learning Compass 2030에서 학습자 스스로 사회를 주체적으로 변화시키고 이끌어 나갈 수 있도록 하고자 강조하는 세 가지 “변혁적 역량(transformative competencies)” 과 그 교육적 지향을 함께 한다. 미래 사회에서 학습자들은 ‘변혁적 역량’ 을 발휘하여, 창의적으로 사고하며 ‘① 새로운 가치를 창출’ 하고, 참여한 사회적 갈등 안에서 다른 사람들과 갈등을 조절하며 ‘② 긴장과 딜레마 해소하기’ 를 실현한다. 끝으로, 주체적으로 행동하고 자신의 선택과 결과에 ‘③ 책임지기’ 를 실현한다. 이를 소통 중심의 다문화 교육의 지향점과 연결지어 다시 설명하면, 학습자의 상호문화 감수성을 향상하여 학습자들이 미래 다문화 사회에서 ① 바람직한 공동체를 상상하게 하고, ② 문화적 차이에 대한 존중과 편견 해소를 통하여 긍정적 관계를 모색하고, ③ 자아 정체성을 기반으로 소통하는 것과 연결지을 수 있다.

또한, 이 연구는 소통 중심 다문화 교육의 제 차원 중 ‘학습자 개성을 존중하는 교수법’ 을 ‘개별학습’ 형태로 구현하며 학습자의 자아 정체성 확립과 주체적 역량을 강조한다는 점에서 OECD가 강조하는 ‘학생 주도성(student-agency)’ 을 구현한다고 할 수 있다. 이에 더불어 제 차원 중 ‘상호작용을 통한 공동체 문화 형성’ 을 ‘협력학습’ 형태로 구현하며 학습자들이 긍정적 미래 다문화 공동체를 모색함에 주변 친구, 교수자는 물론이고 사회와도 의사소통할 수 있도록 유도하고 있다. 이는 ‘협력적 주도성(co-agency)’ 을 교수·학습 차원에서 구현하기 위한 노력에 해당한다.

위의 논의를 교육과정 차원으로 좁혀서 살펴보고자 한다. 2015 개정 교육과정 역시 OECD의 ‘역량(competency) 중심 패러다임’ 을 반영하여 학습자의 자율성과 창의성을 핵심으로 하는 ‘학습자 중심 교육과정’ 을 지향하고 있기 때문이다. 총론의 ‘1. 교육과정 구성의 방향’ 과 소통 중심 다문화 교육의 목표가 지향하는 바가 일치하는 부분을 표시하여 살펴보고자 한다.

1. 추구하는 인간상

- 가. 전인적 성장을 바탕으로 **자아 정체성을 확립**하고 자신의 진로와 삶을 개척하는 자주적인 사람
- 나. 기초 능력의 바탕 위에 다양한 발상과 도전으로 **새로운 것을 창출하는 창의적인 사람**
- 다. **문화적 소양과 다원적 가치**에 대한 이해를 바탕으로 인류 문화를 향유하고 발전시키는 교양 있는 사람
- 라. **공동체 의식**을 가지고 **세계와 소통하는 민주 시민**으로서 배려와 나눔을 실천하는 더불어 사는 사람

2. 핵심역량

- 가. **자아 정체성과 자신감**을 가지고 자신의 삶과 진로에 필요한 기초 능력과 자질을 갖추어 **자기주도적**으로 살아갈 수 있는 **자기관리 역량**
- 나. 문제를 합리적으로 해결하기 위하여 다양한 영역의 지식과 정보를 처리하고 활용할 수 있는 **지식정보처리 역량**
- 다. 폭넓은 기초 지식을 바탕으로 **다양한 전문 분야의 지식, 기술, 경험을 융합적으로 활용**하여 새로운 것을 창출하는 **창의적 사고 역량**
- 라. **인간에 대한 공감적 이해와 문화적 감수성**을 바탕으로 삶의 의미와 가치를 발견하고 향유하는 **심미적 감성 역량**
- 마. 다양한 상황에서 자신의 생각과 감정을 효과적으로 표현하고 **다른 사람의 의견을 경청하며 존중**하는 **의사소통 역량**
- 바. 지역·국가·세계 공동체의 구성원에게 요구되는 가치와 태도를 가지고 **공동체 발전**에 적극적으로 참여하는 **공동체 역량**

3. 학교 급별 목표 / 다. 고등학교 교육 목표

- 1) 성숙한 자의식과 바른 품성을 갖추고, 자신의 진로에 맞는 지식과 기능을 익히며 평생학습의 기본 능력을 기른다.
- 2) 다양한 분야의 지식과 경험을 융합하여 창의적으로 문제를 해결하고, **새로운 상황에 능동적으로 대처**하는 능력을 기른다.
- 3) 인문·사회·과학기술 소양과 다양한 문화에 대한 이해를 바탕으로 **새로운 문화 창출**에 기여할 수 있는 자질과 태도를 기른다.
- 4) 국가 **공동체에 대한 책임감**을 바탕으로 **배려와 나눔을 실천**하며 **세계와 소통하는 민주 시민**으로서의 자질과 태도를 기른다. (밑줄과 강조는 연구자)

연구자는 소통 중심 다문화 교육의 제 차원을 구성요소로 5단계로 설계된 프로토타입(prototype)의 교수·학습 프로그램을 제시하였다. 이를 통하여 학습자의 상호문

화 역량과 정의적 차원의 상호문화 감수성(Intercultural Sensitivity)을 향상하는 데 연구의 목적이 있다. 학습자들은 학습자들의 인지적 반응을 자극하고 지평을 확장할 수 있도록 선정·배치된 다양한 매체를 활용한 텍스트를 통하여 사회를 비판적으로 인식하고 해석하게 된다. 이 과정에서 자기 조절 능력과 지식 정보 처리 역량을 활용하며 문화적 소양과 다원적 가치에 대한 이해를 높이게 된다. 또한, 담화 행위를 통하여 다양한 층위의 독자와 소통하며 인간에 대한 공감적 이해와 문화적 감수성을 향상하고, 타자의 의견을 존중하는 의사소통 역량을 기르게 된다. 끝으로 전체 학습의 결과로 자아 정체성이 확립됨은 물론이고 다양한 의사소통의 결과로 바람직한 공동체를 모색하며 민주시민으로서의 자질을 키우게 될 것이다.

2. 소통 중심 다문화 교육의 구성원리

이 절에서는 소통 중심 다문화 교수·학습 설계의 구성원리에 대하여 논하고자 한다. 앞 절에서 설명한 소통 중심 다문화 교육의 제 차원을 어떠한 원리로 설계하여 상호문화 감수성을 함양할 것인지 설명하기 위한 이론적 토대를 제시하였다. 이를 기반으로 다문화 교육을 위한 복수의 자료 텍스트 선정 시 무엇을 고려해야 하는지, 텍스트 해석 시 어떠한 ‘맥락’을 고려해야 하는지 설명하고자 한다. 그리고 다양한 형식과 출처(source)를 지닌 자료 텍스트를 어떻게 배치하고 운용하여 상호문화 감수성을 향상할 수 있을지 살펴본다. 프로그램의 핵심 요소인 서사 텍스트 제재를 해석하는 방법을 제시한 뒤, 텍스트의 생산 과정에서 사회적 의사소통을 하는 다양한 독자 층위를 살펴보고자 한다.

1) 복수의 자료 텍스트 선정과 배치

이 연구에서는 학습자의 상호문화적 인식을 향상하고 한국 다문화 사회를 비판적으로 인식하게 하기 위한 제재로 복수의 자료 텍스트를 사용하고 있다. 소통 중심 다문화 교육 구성요소의 제 차원 중 ‘다문화적 역량을 향상하는 텍스트’를 일컬으며, 다양한 문화와 집단의 사례, 사회의 구조나 암묵적 준거 틀, 사회의 문화적 불

평등과 갈등 등을 중심 화제로 하는 교수·학습 제재를 의미한다. 이때, 텍스트의 범위는 ‘서사 텍스트와 정보 텍스트’ 등 ‘문어 텍스트’에 국한하지 않고, ‘구어 텍스트’나 영상 언어와 자막같이 다양한 언어가 복합적으로 매개된 ‘복합 양식제재’까지 넓혀 두루 사용하고 있다. 이는 매체 환경의 변화라는 시대적 흐름에 순응한 선택으로, 학습자의 흥미를 높이고 다문화적 역량을 효율적으로 향상하는 것을 목적으로 하였다.

다문화 사회 갈등의 주된 원인으로 지적받는 요소는 타문화에 대한 ‘편견과 선입견’이다. 또, 단편적 경험에 의한 비논리적 추론의 오판으로 인한 ‘혐오와 배제’도 이에 해당한다. 특히, 오랜 세월 단일민족임을 민족적 자부심으로 생각하며 살아온 한국인들에게 다문화 사회는 아직도 낯선 사회 현상으로 거부감이 높을 수밖에 없었다. 게다가 최근 우리에게 일어난 코로나-19라는 세계적 재난(pandemic)은 특정 인종이나 민족, 종교 등에 대한 ‘편견’을 심화하는 기폭제가 되어 ‘차별과 혐오’가 만연해지는 사회 문제를 가져왔다(변종헌, 2021). 즉, 개인이 다문화 사회 현실에 대한 객관적 인식이 아닌 인지적으로 편향된 인식을 통하여 부정확한 판단을 내리거나 비논리적으로 해석하여 왜곡하는 현상이 사회 문제로까지 전이되었음을 알 수 있다.

인지심리학에서는 이러한 현상을 ‘확증편향(confirmation bias)’이라는 용어로 지칭하며, “인간이 문제 상황에 대한 사고와 추론과정에서 무의식적으로 자신의 신념이나 선호 가설만을 부적절하게 강화하는 증거만을 활용하는 인지 과정(Nickerson, 1998: 175)”이라고 설명한다.¹⁹⁾ 이 연구에서는 학습자의 다문화 사회 인식의 ‘확증편향’을 줄이고, 텍스트에 대한 비판적 사고를 통해 선입견과 편견에서 벗어나 다양한 문화적 관점과 반론들을 고려한 균형 잡힌 가치관을 정립할 수 있도록 교수·학습을 설계하였다.

연구자는 위와 같은 사실을 고려하여 텍스트 선정 시 고려할 내용을 ① 텍스트를

19) 논증적 글쓰기에서도 확증 편향은 중요한 연구 대상이다. ‘확증편향(my-side bias)’이라는 용어를 사용하며, 개인이 이미 선호하는 입장과 반대되는 증거를 무시하는 경향이나 특정 논제에 대하여 자신의 입장을 지지하는 논증 위주로 구성하는 경향을 의미한다(Perkins, 1985; Wolfe & Britt, 2008). 또, 다수의 필자가 자신의 논증을 정당화하기 위하여 자신과 관련된 증거를 더 많이 생성하는 것이 당연하다고 생각하기도 한다. 이 연구에서는 문자 언어소통행위에서의 ‘확증편향’을 논의하고자 하는 것이 아니라 다문화 사회에서 사람들의 편견과 이를 강화하는 인지 과정에 주목하여 인지심리학 용어를 차용하였다.

둘러싼 ‘맥락’의 의미, ② ‘학습자의 인식 수준과 흥미’로 구분하여 순서대로 설명하고자 한다. 그리고 선정한 ‘텍스트를 배치하는 원칙’을 ㉠ 복수의 자료 텍스트를 조직하는 방식과 ㉡ 학습자의 비판적 문식성을 향상하는 방향을 고려하여 논의하고자 한다.

우선 텍스트를 둘러싼 ‘맥락’의 의미를 살펴보자. 텍스트 선정 시 텍스트 단독의 의미도 중요하나 텍스트와 관련된 사회문화적·역사적 맥락과 직접적·상황적 맥락을 고려하여야 한다. 다문화 교육에서는 외연에 표출된 하나의 현상을 개인이 평가할 때, 문화·인종·종교·성 등의 차이에 따라 문제에 접근하는 방식이나 느낌이 다를 수 있다는 “관점 인식(perspective consciousness)”을 주요 목표로 가르치고 있다. 이를 면밀하게 이해하기 위해서는 텍스트의 ‘맥락’이 의미하는 바에 대한 이해가 선행되는 것이 필요하다. 실제로 국내 다수의 다문화 교육프로그램에서는 학습자에게 다문화 현상에 대한 각자 다른 역사적·사회적 맥락을 포함하는 다양한 텍스트를 제공하고 다문화 역량을 키우는 교육 방법을 사용하고 있다(장현정, 2022a). 연구자는 이 ‘맥락’이 의미하는 바를 좀 더 심도 있게 살펴보고자 한다.

문식성(literacy) 행위 즉, 우리가 텍스트를 읽고 이해한다는 것은 단일한 요소만으로 이루어지는 것이 아니라 복잡하고 다차원적인 맥락 속에서 수행된다. 다문화 교육을 위하여 제공하는 텍스트 안에는 그것을 읽는 독자의 문화권(서양권이나 동양권 등) 문화나 지역 문화, 공동체의 문화, 일반적 관습들과 특정 관습들이 포함되어 그 의미 해석에 영향을 끼치는 것이다. Spivey(1997)는 ‘사회문화적·역사적 맥락’을 이와 같은 “체계의 묶음” 또는 “강력한 힘”이라고 표현할 수도 있지만 반대로 ‘사회문화적 지식’이라고 표현할 수도 있다고 설명한다. 이때의 ‘사회문화적 지식’이란 “하나의 사회 집단이 구성한 집단적 지식이나 그 사회에 소속되어 있거나 집단 속으로 동화되어 가능 과정에 있는 개인들의 지식 등”을 의미한다.

Alexander et al.(1991: 325)에 따르면, ‘사회문화적 지식’은 인간이 세상을 바라보고 세상과 상호작용하는 개인의 이해 “방식(ways)”이며, 다른 사람(가족, 지역 사회, 민족 집단, 민족 문화 등)과 공유하는 암묵적인 이해를 반영한다고 설명한다. 이러한 ‘사회문화적 지식’이 담화 상황에서 이해의 초점은 아닐지라도 “경험을 지각할 수 있게 해주는 여과장치”로 세계를 개념화하는 개인의 문화적 환경을 의미하는 것이다. 그리고 이러한 ‘사회문화적 지식’은 주류 집단의 교육 시스템에

적응하지 못하고 탈락하는 소수자와 다수자의 문화 사이의 태도와 담화 방식의 ‘미묘한 차이’ 에서도 발견할 수 있다고 이야기한다.

다문화 교육에서 활용되는 텍스트는 이 두 가지 모두를 고려할 수 있어야 한다. 첫 번째는 학습자가 사회문화적·역사적 맥락의 차이를 활용하여 서로의 관점 차이를 이해하기 위한 ‘해석의 출발점’ 으로 사용할 수 있는 가의 문제이다. 두 번째는 ‘사회문화적 지식’ 이 사회의 불평등과 차별을 어떻게 형성하는지 학습자가 비판적으로 분석하고 이해할 수 있는가의 문제이다. 단순히 우리의 역사와 문화가 달라서 이렇게 서로 다르게 생각하고 있다는 것을 넘어서 이러한 ‘사회문화적 지식’ 이 현재 우리 사회에 어떠한 영향을 끼치고 다른 결과를 낳았는지까지 심층적으로 이해할 수 있도록 유도해야 함을 의미한다.

논의의 범위를 텍스트에 좀 더 직접적인 영향을 주는 직접적·상황적 ‘맥락’ 으로 좁혀서 살펴보자. Spiro(1980)는 맥락 속에 담화가 포함되어 있으며, 개인 “외부의-텍스트적인” 구성에 영향을 준다고 설명한다. ‘맥락’ 은 “행위가 일어나는 시간과 공간과 그 활동의 특성과 맥락 안의 사람 등을 포괄하는 개념” 으로 읽기 맥락 안에는 ‘읽는 행위’ 자체가 포함된다. 텍스트로 인해 구성된 의미는 구어나 문어 등의 다른 텍스트들에 의해 영향을 받으며 형성된다는 것이다. Van Dijk(1979)은 ‘상황 맥락’ 이 텍스트 자체의 영향보다 더 큰 영향을 줄 수 있다고 설명한다. 예를 들어, 독자는 읽기 과제가 특정한 유형의 읽기를 요구한다고 판단되면 읽기 과정에서 나름의 판단을 조정해서 의미를 구축하며, 이는 필자의 의도와 다르게 이해되는 원인이 되기도 한다.

결국 ‘상황 맥락’ 을 읽는다는 것은 다른 사람을 “읽는 것” 일 수 있고, 텍스트에 대해서 토론하는 사람 혹은 텍스트에 관해 논평하는 사람을 “읽는 것” 을 의미할 수 있다(Alexander et al., 1994; Ruddell & Unrau, 1994). 학습자들은 학습을 목적으로 ‘읽기 행위’ 를 진행할 때, 글의 주요 부분이 아니더라도 교수자가 강조하거나 관심 있을 부분에 주목하고, 동료 학습자나 교사의 논평에 영향을 받아 의미를 변화시킨다는 것을 의미한다. 만약, 다문화 교육을 위하여 다양한 텍스트를 제시하고 이를 위한 활동을 진행했을 때 학습자들은 이러한 상황 맥락에 영향을 받음을 염두에 두고 이를 고려한 제시가 필요함을 의미한다.

다음으로, 텍스트 선정 시 고려해야 할 ‘학습자의 인식 수준과 흥미’ 를 살펴보

려 한다. 다문화 교육은 주요 내용 교과(예 국어, 영어, 수학 등)가 아닌 ‘범교과 주제’에 해당하여 ‘모든 학습자’를 대상으로 하였을 때, 상대적으로 집중도가 떨어질 수 있어 이 부분을 세심히 살펴야 한다. 이를 위하여 Mosenthal(1996)과 연구자의 선행 연구(장현정, 장성민, 2021c)를 참고하였다.

Mosenthal(1996)은 텍스트 선택에 영향을 끼치는 요인을 4가지 요약하여 설명한다. ① ‘자료의 복잡성(document complexity)’은 텍스트의 구조와 찾아야 할 정보의 양이 많을수록 개인의 인지적 부담이 늘어남을 의미한다. ② ‘목표 정보의 유형(type of information requested)’은 목표 정보가 추상적일수록 개인의 인지적 부담이 늘어나며 구체적일수록 부담이 덜 함을 의미한다. ③ ‘상응의 유형(type of match)’은 과제에서 필요로 하는 정보와 텍스트에서 실제 포함된 정보의 관련이 적을수록 개인의 인지적 부담이 늘어남을 의미한다. ④ ‘목표 외 정보의 개연성(plausibility of distractors)’은 목표 외 정보와 목표 정보가 유사할수록 개인의 인지적 부담이 늘어남을 의미한다.

또한, 선행 연구(장현정, 장성민, 2021c)에 대한 반성적 검토를 통하여 텍스트 선정 시 고려할 추가 사항으로, 학습자의 학업 수준과 체재 유형에 따라 달라지는 교수·학습의 효과 차이를 변별적으로 분석하여 반영하고자 하였다. 박지현 외(2020: 152)에서 제시한 “국어과 지문 특성 범주의 특징”을 염두에 두고 ‘장르, 매체, 난도, 지문 구성, 어휘 분포와 단어 수’ 등의 사항을 면밀하게 고려하였다.²⁰⁾ 이에 따라 ‘교과서 밖 지문’에서 문어 텍스트로만 구성된 단일 매체 2편과 언어 외에 그림 등 비언어적 요소가 포함된 복합 매체 2편을 선정하였다. 장르적 특징으로 구분하면, 대중매체에 해당하는 애니메이션, 설득 장르에 해당하는 기사문과 연설문, 정서표현 장르에 해당하는 문학작품을 활용하였다.

연구자는 위의 논의를 종합적으로 반영하여, 다문화 교육을 위한 복수의 자료 선택 시 다음과 같은 사항을 고려하려 한다. ① 자료는 덜 복잡하게 구성하고 ② 다양성 존중과 사회정의 지향이라는 구체적 목표를 담아 ③ 학습자가 필요한 수준의 정

20) 박지현 외(2020)에서는 국어과 지문 특성의 범주를 중범주와 문항 특성으로 나누어 설명하였다. 중범주는 ‘장르, 매체, 교과서 수록 여부, 난도, 지문 구성, 어휘 분포와 단어 수’ 등 6가지가 해당한다. 각 중범주의 문항 특성은 장르(대화, 면담, 발표, 연설, 토의, 토론, 협상), 매체(단일 매체/복합 매체), 교과서 수록 여부(교과서 지문/교과서 밖 지문), 난도(지문 구조의 복잡도/표현의 모호성 정도/어휘의 난도/지식의 수준), 지문 구성(복수 구성 여부/복합 구성 여부), 어휘 분포와 단어 수(어휘 분포/단어 수) 등으로 구분하여 제시하고 있다.

보를 충분히 제공해야 한다. ④ 프로그램이 1~4단계로 진행됨에 따라 구성과 내용이 조금씩 복잡해지고, 난도가 높아지는 텍스트를 선택하여 학습자의 다문화 사회에 대한 인식적 지평을 확장하는 메타인지 활용에 적합해야 한다. 예를 들어 1단계에서는 가장 이해하기 쉬운 ‘타자 이해와 존중’의 정보를 담은 복합 양식 자료(애니메이션)를 제시하고, 2단계에서는 학습자의 흥미와 관심을 높이기 쉬운 구어 자료(아이들 그룹의 연설 동영상)를 제공하는 것이 이에 해당한다. 3~4단계에서는 자료의 복잡성이 높아지고 목표 정보의 유형이 추상적인 서사 텍스트와 정보 텍스트를 제공하게 된다.²¹⁾

이제 ‘텍스트를 배치하는 원칙’을 ㉠ ‘복수의 자료 텍스트를 조직하는 방식’과 ㉡ ‘학습자의 비판적 문식성을 향상’하는 방향으로 나누어 살펴보자. 이 연구에서 ‘텍스트의 배치’는 단순 나열식의 병렬을 의미하는 것이 아닌 다문화 교육을 위하여 선택한 복수의 자료 텍스트가 어떠한 관계 유형을 취하는 것이 바람직한지 고려하는 것을 의미한다. 이를 위하여 우선 Hartman & Allison(1996)의 자료를 조직하는 방식에 관한 연구를 살펴보려 한다. 그는 복수의 텍스트를 읽고 이를 하나로 응집하는 관계 유형을 구체적으로 제시하고 있다. 또한, 탐구 학습 시 학습자의 창의적 문제 해결 방안을 촉진하기 위하여 화제와 관련한 복수의 텍스트를 제공할 때, 문어 자료(소설, 기사, 시 및 에세이 등) 외에 기호학의 범위까지 넓혀서 ‘영화, 비디오, 드라마, 춤, 음악, 사진, 그림, 구어 담화 및 기타 여러 유형의 기호’가 포함된 자료까지 제시하는 것이 바람직하다고 주장하였다. 텍스트 간의 관계 유형을 ① ‘보완적(complementary)’, ② ‘논쟁적(conflicting)’, ③ ‘통제적(controlling)’, ④ ‘공관적(synoptic)’, ⑤ ‘대화적(dialogic)’ 등 5가지로 구분하여 제시한다.

첫 번째로 보완적 관계는 학습자들에게 주제와 관련한 서로 다른 텍스트를 다양하고 반복적으로 제공하여 공통 화제의 다면적 특성을 이해할 수 있도록 하는 것을 의미한다. 둘째, 논쟁적 관계는 서로 상충하는 관점을 담은 텍스트를 나란히 제공하여 학습자들이 하나의 쟁점과 관련된 서로 다른 입장을 비판적으로 이해할 수 있도록 텍스트를 조직하는 것을 의미한다. 셋째, 통제적 관계는 하나의 텍스트를 다른

21) 서사 텍스트와 정보 텍스트는 읽기 유형과 특징에서 차이를 보인다는 것을 이해하고 특징을 살펴 선택하였다. 서사 텍스트(예 문학작품) 읽기는 형식을 잘 회상할 수 있고 읽기 시간이 더 많이 소요되며, 정보 텍스트(예 기사문) 읽기는 추론을 통한 의미의 연결짓기를 활용하여 읽기의 목적, 사건의 이유와 원인 등에 주목한다(Zwaan, 1993).

텍스트를 해석하는 기준(frame)이 되도록 하여 조직하는 방식이다. 이를 통하여 학습자들은 한 텍스트를 다른 텍스트에 대한 이해를 높이기 위한 전략적 장치로 사용할 수 있다. 넷째, 공관적 관계는 공통 화제에 대한 다양한 변이를 보여주며 학습자의 인식적 지평을 확장하는 조직 방식이다. 예를 들어 학습자들에게 ‘전 세계의 보편성과 다양성’을 가르친다고 할 때 ‘신데렐라 류’의 이야기가 각 문화적 배경에 따라 어떻게 변형되어 나타나는지에 초점을 맞춘 다양한 텍스트나 영상 자료 등을 함께 제공하는 것을 의미한다. 끝으로 대화적 관계는 텍스트 간의 지속적 교류 또는 대화를 의미한다. 예를 들어, 하나의 주제를 가지고 지속적으로 논의한 몇 부작을 제시를 제공하거나 같은 주제를 둘러싼 상호작용이 텍스트 전체에서 재작업되는 예를 제공하는 것을 의미한다. 장성민(2016b)에서는 이 속성을 정교하게 다듬어진 실체라기보다는 “하나의 관점으로서의 선언적 속성”이 강하다고 설명하고 있다.

소통 중심 다문화 교육에서는 위의 상황을 고려하여 텍스트를 조직할 때, 제시한 4개의 자료 텍스트가 서로 기본적으로 ‘보완적 관계’를 형성하도록 하였다. 학습자들이 복합적으로 구성된 상호문화적 구성요소를 다양한 측면에서 반복적 기회를 통하여 이해하고 있기 때문이다. 또 각 텍스트의 중심 주제는 다르지만 ‘다문화 사회에 대한 이해와 비판적 인식’과 관련된 화제들이 지속적으로 상호작용할 수 있도록 제시하고 있기 때문에 ‘대화적 관계’를 형성한다고 설명할 수 있다. 다만, 이는 단계별 제공자료의 조직 관계에서는 조금 다르게 적용된다. 예를 들어 4단계에 제공하는 3편의 정보 텍스트는 ‘보완적 관계’이면서 ‘논쟁적 관계’를 형성하도록 조직하였다. 사회의 다양한 관점과 가치관을 비교·대조하여 비판적으로 해석할 수 있도록 유도하고 있기 때문이다.

다음으로, ‘학습자의 비판적 문식성 향상’을 염두에 두고 어떻게 텍스트를 배치하는지 살펴보고자 한다. 다문화 교육에서는 전통적으로 ‘사회정의’나 ‘사회정의 실천’ 등을 목표로 학습자가 사회를 비판적으로 이해하고 실제적인 대안을 세워 행동할 수 있어야 함을 강조해 왔다(Banks & Banks, 2004; Bennett, 2007; Sleeter & Grant, 2007). 이때 필수적으로 요구되는 것이 ‘비판적 문식성’이다.²²⁾ ‘비판

22) 천경록(2014)은 ‘비판적 읽기’와 ‘비판적 문식성’의 개념을 구분하여 제시하여 설명하였다. 첫째로, 둘은 학문적 배경이 다른데 ‘비판적 읽기’는 인지적 관점의 심리학을 활용하여 텍스트의 정보에 대하여 분석하고 평가하는 것을 의미한다. 이에 반해 ‘비판적 문식성’은 철학에 기반을 둔 유럽의 비판 이론가들, 미국의 AfricanAmerican 학자들, Freire의 해방적 관점 등에

적 문식성’을 통하여 학습자들은 사회문화적 쟁점에 대한 확일성(편견, 선입견, 자본 문화 중심의 판단 등)을 극복하고 다양한 관점에 대한 종합적 이해를 통하여 ‘사회 정의’를 위해 행동할 수 있기 때문이다(McLaughlin & DeVoogd, 2011: 278).

학습자의 비판적 문식성 향상을 위하여 독서 교육 측면에서 교수 학습의 구체적 지도 방법을 강조한 학자는 McLaughlin & DeVoogd(2004)과 Behrman(2006)을 예로 들 수 있다. 두 사람은 비판적 문식성의 개념과 지도 방법을 구체적으로 제시한다. 연구자는 그들이 비판적 문식성을 지도하기 위하여 제시한 방법을 통하여 텍스트 선정 시 무엇을 고려해야 할지 살펴보려 한다.

McLaughlin & DeVoogd(2004)가 제시한 첫 번째 방법은 텍스트, 사진, 비디오 등을 병치(juxt a positioning)시키는 것이다. “같은 화제나 사건을 다루는 복수의 텍스트나 사진”을 병치시켜 문제를 제시하여 학습자가 다양한 관점에서 이를 이해하기 쉽도록 지도하는 것이다. 두 번째는 학습자에게 구체적 질문을 통하여 문제를 노출시키는 방법(problem posing)이다. 이는 모둠 토의 상황에서 효과가 있으며, 학습자가 텍스트를 통하여 단순하고 명시적인 사실이 아닌 사회의 암묵적 편견이나 불평등을 포착할 수 있도록 유도해야 한다. 끝으로, 대안적인 텍스트(alternative text)를 구성하나 찾는 방법이다. 대안적인 텍스트는 구어 담화나 문자 텍스트, 매체 텍스트 등을 다양하게 고려하며 그림, 구술 자료, 드라마, 노래 등도 가능하다. 이를 통하여 학습자들은 사회적 쟁점을 다른 시각에서 바라보고 쟁점이 사회적으로 얼마나 복잡하게 연결되었는지 이해할 수 있게 된다.

Behrman(2006: 492-495)도 이와 비슷한 내용을 소개한다. 미국에서 발표된 ‘비판적 문식성 지도’와 관련한 선행 연구에 대한 비판적 검토를 통하여 지도 방법을 6가지로 정리하여 제시한다. ① ‘보충 텍스트(supplementary texts) 읽기’는 교과서에 실린 텍스트 이외에 소설, 영화, 잡지 등의 부가적 정보를 제공하여 교과서에서의 의도적으로 누락하거나 회피하는 사회적 쟁점에 관한 다른 면을 학습하게 돕는 것을 말한다. ② ‘복수의 텍스트(multiple texts) 읽기’는 교과서에 제시된 글과 같은 화제를 다루나 가치관이나 관점은 다른 자료를 제시하여 학습자가 이를 비교·대조

서 기원을 찾을 수 있다는 것이다. 둘째로, ‘비판적 읽기’는 정보수집이 주된 목적으로 하는 자세(efferent stance)를 취하지만, ‘비판적 문식성’은 비판적 자세(critical stance)를 취한다고 설명한다. ‘비판적 문식성’을 통하여 현재의 사회 질서나 구조에 대하여 비판적으로 인식하고 질문을 제시하여 사회 변화를 유도하는 사회적 실천(프락시스/praxis)을 지향하게 된다.

하며 새로운 가치관이나 관점을 형성하도록 도운 것을 의미한다. ③ ‘저항적 관점(resistant perspective)으로 읽기’는 텍스트 안에 내재된 사회적 쟁점에 대한 필자의 관점이나 가치관에서 벗어나 독자 중심의 읽기를 할 수 있도록 가르치는 것을 의미한다. ④ ‘반론 텍스트 생산하기(producing counter text)’는 학습자가 텍스트에 표현된 사회 주류의 관점에 관하여 저항적(혹은 반대되는) 텍스트를 생산하여 새로운 대안적 기준인 정체성을 가지도록 유도하는 것이다. 앞의 행동이 수용(읽기)에 맞춰 있다면, 이 방법은 그 핵심이 텍스트의 생산(쓰기)에 있다는 것이 특징이다. ⑤ ‘학생들이 선택한 연구 프로젝트 수행하기(conducting student choice research projects)’는 학습자들이 모둠을 만들어 스스로 관심 있는 주제를 선택하여 간단한 연구를 진행하고 심층적 이해를 도모하는 것을 의미한다. ⑥ ‘사회적 행동(social action)을 취하기’는 위의 대안들과 다르게 비판적 읽기를 통하여 학습하고 생성한 가치관을 실제 사회 문제에 도입하여 사회적 행동을 실행하는 것을 의미한다.

두 학자의 연구 내용을 종합적으로 반영하여, 다문화 교육에서 비판적 문식성을 향상하는 텍스트를 선정할 때 고려할 내용은 다음과 같다. 첫째, 같은 화제나 사건을 다루는 교과서의 자료(정전[canon]이나 사회의 주류 관점을 담은 자료를 의미함) 외에 이와 반대되거나 다른 가치관을 담은 복수의 자료 텍스트를 제시하는 것이 필요하다. 이를 통하여 학습자는 다양한 관점에서 사회적 쟁점을 이해할 수 있고 객관적 판단을 내릴 수 있다. 둘째, 매체의 특성을 고려하여 다양한 매체를 선택하여 제시하면, 텍스트 안에 사회적 쟁점을 다른 시각에서 이해하고 그 복잡성을 이해하는데 도움이 된다는 것이다. 소통 중심 다문화 교육에서는 이를 충분히 반영하여 교과서 수록 작품(서사 텍스트)과 정보 텍스트, 복합 양식 자료(애니메이션), 영상 자료(연설 동영상) 등을 활용하고자 한다. 셋째, 텍스트 해석을 통하여 학습자가 스스로 사회 주류 관점에 대한 저항이나 사회의 암묵적 편견이나 불평등을 포착할 수 있어야 한다는 것이다. 전달하고 싶은 내용이 명시적으로 드러나 있는 텍스트는 지양하며 텍스트 안에 존재하는 사회적 쟁점과 관련된 사회 구성원의 다양한 관점과 이해 관계를 학습자가 해석해가면서 비판적 인식을 기르고 사회에 대한 심층적 이해에 도달할 수 있도록 유도해야 한다.

이와 유사한 맥락으로, 다문화 교육에서도 교육용 자료를 선택할 때 “정보적 자질(qualité informative)”을 강조하는 Zarate(1993)의 논의가 존재한다. ‘정보적 자

질’을 결정하는 것은 정보의 현실성이나 구체적 수치나 자료 텍스트의 다양한 유형이 아닌, “실체에 대해 여러 가지 해석을 가능하게 하는 요소를 제공하는가”이다. 그는 상반된 해석을 흥미롭게 하는 것이 “해석 간의 경쟁 관계”라고 설명한다. 하나의 묘사가 믿을 만한 것이 되기 위해서는 가치체계를 구별하는 요소는 무엇인지, 제시된 한 사회 집단만의 고유한 규칙은 무엇인지, 왜 다른 사람들(대상 집단 밖)에게는 의미 없는 사실이 그 안의 사람들에게는 의미 있는 규칙이 되는지를 학습자에게 이해시킬 수 있어야 한다는 것이다(Zarate, 1993: 37).

그리고 그 구체적 사례로 ① “갈등이 있고 모순적이며 예상하지 못한, 그래서 다양한 해석이 가능한 상황”을 보여주는 텍스트, ② “동일한 사회현상을 보는 ‘엇갈린 시선’과 함께, 놀라움을 야기할 수 있는 ‘거리를 둔 시선’을 부각시키는 여러 가지 관점”을 포함하는 텍스트, ③ “한 민족이나 사회집단의 행동을 긍정적으로 또는 부정적으로” 표현하는 텍스트, ④ “문화적 사물 자체만이 아니라 그 사물의 사용에도 관심을 끌 수 있는” 텍스트를 제시하였다(장한업 역, 2011: 78-79).

2) 상호문화 감수성 향상을 위한 다문서 문식 활동의 운용

앞선 항에서 다문화 교육에서 학습자의 ‘다문서 문식 활동’의 전제 조건인 ‘복수의 자료 텍스트’의 선정과 배치 시 고려할 논의들을 살펴보았다면, 이 항에서는 선택한 자료를 어떻게 운용하여야 학습자의 상호문화 감수성 향상에 도움이 될지 ‘다문서 문식 활동’의 구체적 운용에 관한 논의를 진행하고자 한다.

다수의 다문화 교육프로그램에서 다양한 자료 텍스트를 활용하여 프로그램을 설계하는 것에 비하여 ‘다문서 읽기’의 구체적 운용에 관한 부분에 대한 정당화는 활발히 진행되지 못하였다. 예를 들어 다문화 교육을 진행했을 때, 중등학생들이 어떤 자료를 신뢰하는지 혹은 ‘텍스트 해석의 구체적인 과정’이나 ‘텍스트 간 작용’에 천착한 다문화 교육의 ‘다문서 문식 활동’에 대한 연구는 부족하기 때문이다. 이에 연구자는 ‘다문서 읽기’ 또는 ‘다문서 문식 활동’에 대한 선행 연구 탐색을 통하여 다문화 교육에 적용하고자 하였다. 즉, 국어 교육의 도구적 기능을 ‘범교과 학습(다문화 교육)’에 활용하여 화제에 대한 학습자의 ‘심층적 이해’를 유도하는 방안을 논의하고자 한다.

‘다문서 읽기’는 “시간적으로 인접하고, 주제적으로 유사한, 복수의 글 자료에 대한 종합적인 의미를 구성하는 과정(김중윤, 2014: 157)”으로 정의할 수 있다. 이에 반하여 ‘다문서 문식성(Multiple Document Literacy)’은 “어떤 문제나 상황에 대하여 다양한 출처의 자료를 사용하여 이해하고 하나의 정신적 표상을 구성하는 행위(Strømmsø, 2017: 216)”를 의미한다. 이를 종합적으로 살펴보면 ‘읽기’가 ‘글’이라는 문어 텍스트에 집중한 개념이라면 ‘문식성(Literacy)’은 자료의 범위를 확장한 개념임을 이해할 수 있다. 즉, 다문서 문식성의 범위는 좁게는 복수의 언어 텍스트 활용을 의미하는 다문서 이해(multiple document comprehension), 담화 종합(discourse synthesis) 등의 운용과 복합 양식문서(multi-modal document), 다중표상(multiple representation) 등 언어 텍스트 만이 아닌 서로 다른 양식의 운용까지도 포함한다(장성민, 2021c).

이 연구에서는 복수의 문어 자료를 활용하는 교수·학습과 복합 양식 자료까지 매체를 확장하여 ‘독자가 여러 문서에서 표현하는 주제 또는 상황에 대하여 문서 전체에 걸쳐 정보를 비교하고 통합하여 일관된 정신적 표상을 구현’할 수 있도록 유도한다. 이 때문에 소통 중심 다문화 교육의 교수·학습을 가리켜 ‘다문서 문식성(Multiple Document Literacy)’을 의미하는 ‘다문서 문식 활동’이라는 용어를 사용하고자 한다.

‘다문서 읽기’에 대한 논의는 역사교육 분야에서 ‘전문가-초보 독자’의 읽기 능력을 비교 연구하며, 학습자의 읽기 능력이 유능할수록 다양한 텍스트를 능숙하게 해석하고 종합할 수 있다는 사실을 도출하며 활발히 진행되었다.²³⁾ 앞의 절에서도 반복하여 밝히고 있듯이, 다문화 교육에서 ‘관점 인식’은 중요한 목표에 해당한다. 역사교육에서 다양한 자료 텍스트를 제공하고 역사적 사건에 대한 학습자의 관점 형성을 촉진하는 이러한 연구 방향은 다문화 교육에 적용하였을 때, 학습자의 다양한 국가·민족·인종·종교 등의 가치관에 대한 이해를 높이고 편견을 해소하는 데제가 될 것으로 판단하였다.

Wineburg(1991)는 역사가와 일반 고등학생 독자들의 역사적 사건에 대한 이해도 차이가 나는 원인을 하나의 역사적 사실(혹은 문서)에 대하여 역사가들은 ① ‘출처

23) 김중윤(2014)은 ‘다문서 읽기의 개념’을 정의하고 연구 동향을 살펴며 앞으로의 발전 방향을 제시하였다. 그는 다문서 읽기 연구 분야의 발전 흐름을 “① 상호텍스트성 연구, ② 역사교육에서의 전문가 - 초보독자 비교 연구, ③ 다문서 모형의 수립화” 등 세 갈래로 구분하고 있다.

확인(sourcing)' 24)을 통하여 자료로서의 가치를 판단하고, ② 다른 문서 자료와의 비교 검토를 통하여 '보강확인(corroboration)' 한 뒤, ③ 자료가 작성된 시·공간적 맥락이 문서에 어떠한 영향을 끼쳤는지 '맥락화(contextualization)' 하는 과정에서 찾는다. VanSledright(2002)도 유사하게 역사적으로 사고하는 법을 배우기 위한 전략적 지식을 '① 과거의 다양한 출처 정보를 이해하는 능력, ② 증거를 주의 깊게 대조하여 증거 능력을 입증하는 것, ③ 증거에 기반한 해석을 구성하는 능력, ④ 평가하는 능력' 등으로 구분하여 설명한다. 또한, 역사를 공부하고 재해석하기 위해서는 가공하지 않은(당대의 인물이 직접 작성한) "1차 자료(primary source)"와 가공한(후대 역사가나 다른 사람의 해석이 반영된) "2차 자료(secondary source)"를 구분하고 평가하는 능력이 필요하다고 강조한다. 2차 자료를 활용하여 단순히 역사를 암기하는 시험을 위한 공부가 아닌 역사적 사건에 대한 관점을 세우고 심층적 이해에 도달하기 위해서는 둘을 비교하여 이해하는 것이 중요하다고 설명한다.

그의 연구가 다문화 교육에 주는 시사점은 전략적 지식과 다양한 층위의 자료(1, 2차 자료)를 사용하는 것의 중요성 이외에 그의 실제 연구결과에 있다.²⁵⁾ 그의 연구는 역사교육이지만 같은 교실에 존재하는 다양한 인종과·민족을 대상으로 했다는 점에서 넓게 보면 다문화 교육의 실제 예에 해당한다. 우리는 이를 통하여 통합학급(다문화 학습자와 비다문화 학습자가 공존하는 학급)에서 교과교육을 실시했을 때, '다문서 문식 활동'을 활용하는 것이 어떻게 도움이 되고 어떠한 점을 보완해야 하는지 시사점을 얻을 수 있기 때문이다.

초기의 역사교육 연구들이 '읽기'에 집중하였다면, 이후의 '다문서 문식 활동'에 관한 연구는 읽기와 쓰기의 통합적 활동에 주목한다. "담화 종합(Discourse

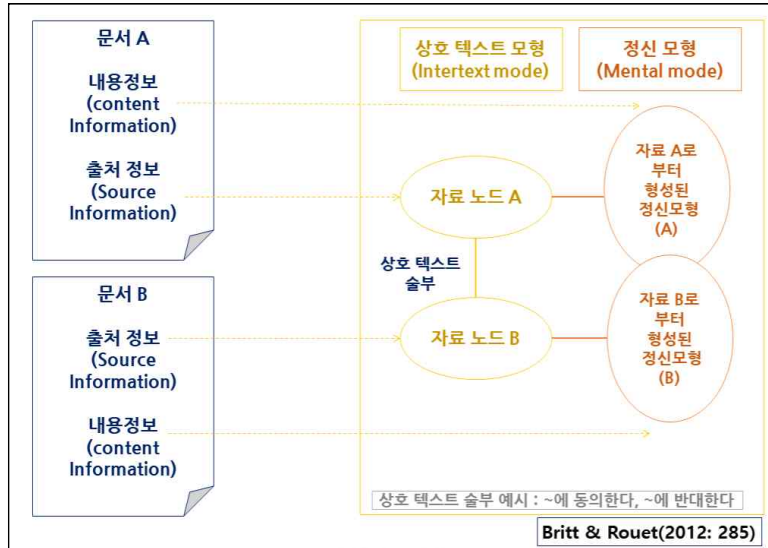
24) Perfetti et al.(1999: 94)는 '다문서 읽기'에서 텍스트의 출처(source)가 이해의 핵심임을 강조하며 출처의 유형을 저자(author), 배경(setting), 형식(form)으로 분류하여 설명한다. 저자는 다시 '이름, 지위, 동기, 접근(access)'으로 구분하고, 배경은 '장소, 시간, 문화', 형식은 '문체(Style), 텍스트 형식(type)'으로 세분화하여 제시하고 있다.

25) VanSledright(2002)는 미국에서 다양한 인종으로 구성된 초등학교 5학년 교실에서 전체 학습자 23명 중 8명(성별, 민족·인종, 읽기 수준을 모두 다양하게 구성)을 대상으로 역사적 문서(1770년 미국에서 일어난 보스턴 학살을 다룬 글과 그림)를 증거로 이해하고, 출처를 식별하여 문서의 신뢰성과 관점을 판단하여 세부 내용을 입증하는 방법을 가르치고 그 변화를 분석하였다. 서로 읽기 능력 수준이 다름에도 불구하고 전체 학생이 점차적으로 역사에 대한 실증적 이해가 높아졌다. 가장 언어 능력이 떨어지는 스페인어를 구사하는 이민자 가정의 학습자도 정교하지는 않으나 보스턴 사건에 대해서 작가와 화가가 왜 같은 역사적 사실을 다르게 표현했는지 이해하고 설명하고자 하였다.

Synthesis)”에 대한 논의는 Spivey(1997: 146)가 읽기·쓰기의 통합적 활동을 “필자가 다양한 텍스트를 읽고, 그와 관련한 자신의 고유한 텍스트로 생산하는 과정”이라고 최초로 정의하며 시작되었다. Wiley & Voss(1999)는 역사교육에 ‘담화 종합’을 활용한 교수·학습을 적용하여, 학습자에게 복수의 텍스트를 제공하고 자신의 주장을 담은 ‘논증 에세이(argument essay)’를 작성할 것을 요구하였다. 학생들에게 교과서의 본문 대신 여러 출처가 있는 웹 사이트에서 정보를 제공하고 내러티브, 요약 또는 설명 대신 주장을 쓰도록 지시하였을 때, 학습자가 초기 제공 자료에서 가장 많이 변형되고 통합된 정신적 표상, ‘심층적 이해’에 도달했다는 실증적 연구 결과를 보여준다.

이러한 논의는 학습자의 ‘다문서 문식성’을 활용한 인식론적 순환을 구조화하여 모형을 제공하는 다양한 논의로까지 발전하였다. Rouet & Britt(2011)은 대표적인 다문서 기반 학습 모형인 MD-TRACE(multiple documents task-based relevance assessment and content extraction)를 제시하고 ‘상호텍스트 모형(intertext model)’과 ‘정신 모형(mental model)’으로 세분화하여 설명한다. 그는 자료 텍스트의 내용을 식별하고 평가하는 데 필요한 출처 정보를 ‘자료 노드(document node)’라 명명한다.²⁶⁾ 상호텍스트 모형(intertext model)은 ‘내용 정보와 출처 정보’를 노드로 삼아 연결하고 정신모형(mental model)은 이를 바탕으로 통합된 의미론적 내용을 나타낸다. 이를 도식화한 내용은 다음 [그림 II-4]에서 확인할 수 있다.

26) Britt & Rouet(2012)에서는 자료 노드(document node)의 유형을 저자 환경, 형식, 수사적 목표, 내용 등으로 대분류하여 저자의 이름, 출판일, 출판사 같은 객관적 정보는 물론이고 자료에 대한 평가나 저자에 대한 의견(예 편향된 저자), 저자가 자료를 작성한 이유와 같은 주관적·평가적 정보도 포함하고 있다.



[그림 II -5] 다문서 모형(documents model)의 구조(Britt & Rouet, 2012: 285)

상호텍스트 모형(intertext model)은 자료의 관계를 고려한 인식에 해당하며, 모든 자료의 내용은 독립적으로 존재하는 것이 아니라 저자, 형식, 환경 등으로 구성된 다양한 출처 정보와의 관계를 통하여 의미를 구성한다는 것을 이해할 수 있다. 정신 모형(mental model)은 필자가 서로 다른 관점과 내용을 다룬 자료를 하나의 통일된 의미 체계로 응집하기 위한 이해와 해석을 진행하게 된다.

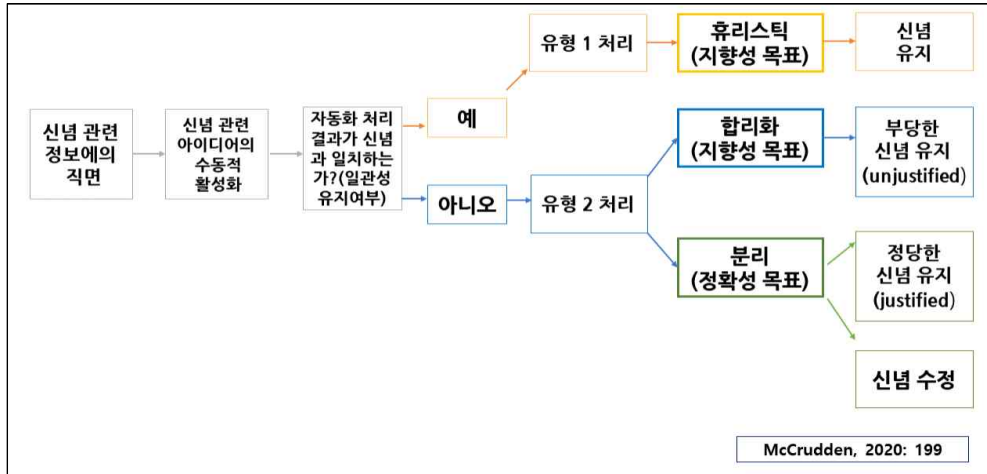
그는 복수의 자료 텍스트에서 서로 상이한 정보들이 다양한 출처를 통하여 제공 되었을 때 이에 대한 종합적 이해가 중요함을 주장하는 동시에, 다양한 관점의 자료에 대한 응집적인 이해와 해석을 통하여 하나의 관점을 담은 글을 표현할 수 있음을 설명한다. 그리고 최근에는 이를 발전시켜 읽기 문맥 차원에서 어떻게 해석되어야 하는지, 읽는 내용과 순서에 영향을 미치는 것에 대하여 의도적으로 집중한 ‘문제 해결 읽기’ 모형인 RESOLV(Reading as problem SOLVing)을 제안하였다(Rouet et al., 2017).

MD-TRACE 모형에 대한 발전적 논의는 List & Alexander(2017, 2018)의 인지적·정서적 관여 모형 CAEM(cognitive affective engagement model)에서도 발견할 수 있다. 기존의 연구들이 인지적 표상에 집중하였다면 이들은 정서적 관여(흥미, 태도 등)의 부분까지 종합적으로 고려하고자 하였다. ‘화제에 대한 태도와 흥미’ 나

‘기대되는 인지적 결과물’, ‘행동적 성향(출처 평가 및 다자료 사용 기술의 정도)’, ‘정서적 관여도’에 따라 학습자의 다문서(다중표상) 사용 행동이 달라진다고 설명한다. 예를 들어, 정서적 관여도가 낮고 행동적 성향이 낮을수록 ‘비관여적(disengaged)’인 입장을 보이고, 화제에 대한 정서적 관여도가 높고 행동적 성향이 높을수록 ‘비판·분석적(critical analytic)’ 입장을 보여준다는 것이다.

또한, List & Alexander(2019)는 앞선 논의들이 다문서 문식 활동의 ‘이해’에 맞춰 있었던 것에서 더 나아가 ‘표현’으로 확장하여, 다문서에 대한 통합적 프레임워크 ‘IF-MT(the integrated framework of multiple texts)’를 제시하였다. 학습자의 외부 산출물인 ‘표현’만을 살펴보면, 다문서 문식 활동에 대한 인지적·정서적 학습의 결과로 표현한 에세이를 ‘개인화의 정도’와 제공 텍스트에 대한 ‘선택성 여부’를 가지고 ‘논증 에세이(argument essay), 요약/설명 에세이(summaries/explanatory essay), 의견제시형/설득 에세이(opinion/persuasive essay), 연구 보고서/분석 에세이(research report/analysis essay)’ 등 네 가지로 구분하고 있다. 연구자는 이를 토대로 소통 중심 다문화 교육의 최종 결과물로 학습자들이 제출한 ‘글(written text)’을 다양한 자료 텍스트를 선택적으로 활용한 ‘개별학습’의 결과물로 인지하여 ‘의견제시형 에세이(opinionessay)’라고 지칭하였다.

끝으로 다양한 다문서 모형 중에 소통 중심 다문화 교육에서 고려할 가치가 있는 최근 모형을 설명하고자 한다. McCrudden(2020)은 ‘이중 처리 모형’에서 개인이 신념과 관련된 정보를 읽는 과정을 ‘기억 기반 처리(예 자동적 활성화)’와 ‘독자 중심의 처리(즉, 의도적인 전략 사용)’ 둘로 나누어 다문서 처리 유형을 도식화하였다([그림 II-5] 참조).



[그림 II -5] 이중 처리 모형(McCrudden, 2020: 199)

그는 독자의 관점(즉, 특정 주제에 대한 신념이나 태도)이 텍스트의 관점과 일치하거나 불일치하는 정보를 접할 때 발생하는 처리 과정이 어떻게 달라지는지 설명한다. 이 외에도 독자가 세운 목표가 ‘지향성’ 인지 ‘정확성’ 인지에 따라 신념의 보존할 것인지 수정할 것인지가 달라진다. 만일 개인의 신념과 텍스트의 관점이 일치하여 일관성을 보인다면 개인은 주로 ‘유형 1’에 의존하여 방향성을 기본 목표로 할 것이다. 새롭게 받아들인 정보와 최근 활성화된 아이디어가 일치하므로 전략적으로 처리할 필요가 없고 신념이 유지된다.

반대로, 자동화 처리 과정에서 독자의 관점과 텍스트의 관점이 일치하지 않으면 이를 어떻게 처리할 것인지 의식적 사고와 노력이 필요한 ‘유형 2’로 넘어가게 된다. 독자가 자신의 신념에 대한 편향적 태도로 대안적 관점의 비판을 고려하지 않는다면 지향성을 목표로 하는 ‘합리화’를 선택하여 독자의 신념은 유지된다. 그러나 독자의 사전신념과 아이디어에 대한 보다 정교한 이해를 발전시키면 객관적 시선에서 신념을 분리하고 ‘정확성’을 목표로 지지한다. 나나 텍스트의 관점과 무관하게 자료에 대한 성찰적 이해를 통해 신념(정당한)을 보존할지 수정할지 선택하게 된다.

그러므로 ‘신념과 태도’가 다문서 문식 활동에서 개인의 인식론적 신념에 어떻게 영향을 끼치는지 설명한 정보 처리 과정을 이해하는 것은 ‘상호문화적 의사소통’ 상황에서 학습자가 자신의 신념을 보존할지 수정할지 스스로 선택하는 데 도

움이 될 것이다. 소통 중심의 다문화 교육에서는 텍스트를 매개로 ‘사회해석 기계’로 활용하기도 하고, 텍스트를 통하여 현실 사회를 직접 제시하기도 한다. 이때 학습자는 자신이 가지고 있던, 편견이나 선입견만을 정당화는 확증편향에서 벗어나 텍스트의 가치관과 개인의 가치관을 객관적으로 평가하여 자신의 신념을 보존할지 수정할지 정하고 그 이유를 정당화할 수 있다.

위의 연구들이 강조하는 바를 중심으로 요약하자면 다음과 같다. 학습자가 복수의 자료 텍스트에서 제시하는 주제나 상황에 대하여 정보를 비교하고 통합하여 응집된 정신적 표상을 표현하기 위해서는 ① 다양한 출처 정보 및 저자, 환경, 매체 형식 등의 정보를 이해하고, ② 자료에 대한 충분하고 통합적인 해석을 진행하며, ③ 이에 대한 흥미와 관심을 가지고 이를 ‘표현’ 하는 능력이 필요하다는 것이다. 이는 국어과의 표현 교육 측면에서 중등학습자라면, 도달해야 할 학습 목표이고 충분히 가능한 수준이라고 설명할 수 있다. 그러나 위와 같은 ‘다문서 문식 활동’을 다문화 교육에 적용하였을 때도 그 목표와 수준을 같게 설정해야 하는가의 문제에는 비판적 입장이다.

다시 말해, 연구자는 ‘다문서 문식 활동’을 운용하는 다양한 연구와 이론을 기반으로 프로그램을 설계하지만 ‘학습의 결과’에 대하여 내용 교과 학습과 같은 ‘평가’를 진행하지 않으려 한다는 것을 의미한다. 연구자는 학습자에게 자료 텍스트를 제공하기 위하여 일정한 기준을 설정하고, 출처 정보와 저자, 환경, 매체 등을 고려하여 학습자가 ‘상호문화적 소통상황’에 대한 심층적 이해와 비판적 인식을 향상할 수 있는 ‘학습의 기회’를 제공하는 것만을 ‘정교화’고자 하는 것이다. 학습자의 읽기 능력과 쓰기 수준이 높아 자료 텍스트가 지칭하는 공통의 주제에 대하여 ‘심층적 이해’를 표현하면 더할 나위 없이 좋을 것이다. 그러나 그렇지 못하더라도 이 ‘학습의 기회’만으로도 학습자는 ‘상호문화적 소통상황’에 대한 두려움을 극복하고 자신감을 얻을 수 있으며 상대방의 관점에서 공감할 수 있는 정의적 차원의 상호문화 감수성을 향상할 수 있기 때문이다. 연구자는 VanSledright(2002)의 연구 결과에서 제시한 대로 활동의 결과로 ‘전체 학생’이 점차적으로 학습의 주제에 대한 실증적 이해가 높아진 사실에 주목하고, 이와 같은 결과를 다문화 교육을 통하여 얻고자 하였다.

3) 사회해석 기제로서의 서사 텍스트 활용

이 연구는 프로그램 텍스트의 중핵(core) 요소로 서사 텍스트를 선택하고 있다. 이 항에서는 텍스트를 매개로 학습자가 다문화 사회의 현실을 우회적으로 이해하고, 비판적으로 인식하여 새로운 대안을 모색할 수 있는 구체적 독법을 설명하고자 한다. 연구자는 선행 연구(장현정, 2022b)에서 ‘텍스트 해석’에 대한 천착을 통하여 일반 학습자가 96% 이상인 한국의 다문화 교실 현장에서 학습자들이 ‘다문화 사회의 문제’가 소수 특정인만의 문제가 아닌 ‘우리’의 문제라는 것을 인지하고 함께 새로운 공동체를 모색할 수 있는 서사 텍스트 활용 방안을 탐색하였다.

연구자는 ‘타자’와 ‘자아’의 관계 그리고 ‘공동체’의 문제를 함께 해결할 수 있는 실마리를 Ricœur의 ‘텍스트 해석학’에서 찾고자 하였다. 인간을 해석하는 것이 해석학의 가장 중요한 핵심이라 할 수 있는데 ‘텍스트 안의 상징과 은유, 이야기’를 간접적으로 매개하여 인간에 대한 풍부한 해석과 이해가 가능하다는 것이 그의 주장이다(정기철, 2016). 그는 텍스트를 “기록된 문자로서의 담화(discourse fixed by writing)”로 정의하고(Ricœur, 1976: 25; 1983: 145-146), ‘읽기’를 통해 텍스트의 의미와 가치가 완성되며 ‘설명’과 ‘이해’의 상호작용(Ricœur, 1983: 152)을 거쳐 독자는 ‘낯선’ 것을 ‘자기화’하고 타자와 세상을 더욱 이해할 수 있게 된다고 설명한다(서상문, 2010).

Ricœur(1986)는 해석학의 궁극적 목표를 “의미의 낯섬과 다시 친숙해지는 과정에서 의미가 어떻게 사라지고 생기는지 보여주는 것”이라고 상정한다. 현상학적 해석학 안에 인식론적 존재론을 접목하여, 해석학 안에서 이해존재론과 해석인식론을 함께 적용하고자 한 것이다. 이는 텍스트를 해석할 때 무엇이 핵심개념이 어디 있는지 논의하는 토대가 된다. 텍스트 자체의 우월성·고유성·절대성은 인정하되, 단순히 ‘독자’와 ‘저자’, ‘당대 사회’의 관계만을 해석하는 것이 아니라 ‘텍스트 안의 저자’와 텍스트에 대한 독자 해석의 정당성까지 논의할 수 있게 한 것이다. 그는 이러한 논의를 바탕으로, ‘텍스트 자체의 의미’와 ‘텍스트가 지시하는 세계’에 대한 해석을 통하여 시간과 공간, 역사를 뛰어넘어 ‘독자’에게 새로운 의미를 부여하여 삶을 바꾸고, 자아를 진정으로 이해할 수 있게 만든다고 설명한다.

Ricœur(1983)는 『Temps et récit(시간과 이야기)』에서 “이야기는 인간의 세계

관(Weltanschauung)을 담는 도구이며 전달하는 매개”라고 정의한다. 그는 세계관의 개념을 “문화·사회·종교·윤리를 포함하는 정체성”의 문제로 확장하여 시간이 흘러 변하는 것(사적 시간)과 시간이 흘러도 결코 안 변하는 영속성(공적 시간)을 모두 ‘이야기 담론’ 안에서 논의하고자 하였다. 문학적 텍스트 안에는 창조적으로 변형할 수 있는 현실을 모방한 패러다임이 담겨 있고, 현실은 이를 모방과 변형을 통하여 확인하며 다시 텍스트를 만들게 하는 장소가 된다. 즉, “문학은 텍스트 세계를 삶으로, 실존의 실천 영역”으로 돌아가게 하는 것이다. 텍스트는 텍스트를 읽는 모든 이에게 열려 있으므로 우리는 “텍스트 앞에 있는 자기 이해의 능력(Ricœur, 1983: 176)”을 활성화하는 능동적·주체적 수용 능력을 활용하여 “자기 다움”을 획득하는 것이다.

다문화 교육의 방법론을 ‘자기 이해’에 대한 구조화를 통하여 ‘타자 이해’가 심화 되는, 다양성을 존중하고 새로운 공동체 모색하는 과정이라고 해석하면, 앞선 Ricœur의 논의가 우리에게 주는 시사점은 지대하다고 할 수 있다. ‘다문화 사회’가 이미 우리의 현실이고 그 이행이 가속화될 것이 자명함에도 학습자들은 이를 아직도 우리의 문제로 인지하지 못하는 어려움을 겪고 있다. 연구자는 이 문제의 해결을 위하여 학습자들이 ‘서사 텍스트’를 사회해석 기제로 삼아 ‘다문화 사회’를 해석하고 ‘자기 이해’로까지 확장하는 “전유(appropriation)”로 해결하고자 하였다(장현정, 2022b).

다문화 교육을 위하여 ‘서사 텍스트’를 사회해석의 기제로 활용하는 것은 ‘문학과 사회의 관계’를 정의한 선행 담론에서부터 정당화의 출발점을 찾을 수 있다. 문학평론가 김현(1983)은 “모든 문학적 활동은 사회적 활동”이라고 요약하며, 모든 문학적 활동은 사회적인 관점에서 이해될 수 있고, 모든 사회적 현상은 문학적으로 이해된다고 설명한다. 그는 문학과 사회의 개념을 설명하면서 문학은 사회적 갈등이나 모순을 있는 그대로 표출하여 그것의 “부정적 성격을 승화”하고자 하고 하지만 사회는 갈등과 모순을 “제도적으로 억압”하고자 한다고 설명한다. 결국, 문학을 사회적으로 이해한다는 것은 “문학이 어떤 형태로 제도화되었는지 생각하고 그것의 의미를 반성하는 일”이 되는 것이다.

소통 중심의 다문화 교육에서는 문학의 범주에 속하는 ‘복합 양식 자료(소설을 원작으로 한 애니메이션)’와 ‘서사 텍스트(소설)’를 활용하여 사회 안의 복잡한

갈등 양상과 그 안의 모순을 해석하는 기제로 활용하였다. 이는 일차적으로 문학이 독자에게 어떻게 전달되며, 독자가 어떻게 수용하고 있는지를 살피는 문학사회학의 좁은 의미에 해당한다. 또한, 학습자들에게 텍스트에 대한 심화 이해를 통하여 “문학과 사회의 구조적 동형”을 설명하고 이때 작가의 세계관이 어떻게 작용했는지 더 나아가 이것이 사회변혁의 요인으로 어떻게 작용하는지 설명하는 의미로까지 확장하여 사용하고 있다. 김현(1983)은 문학과 사회의 관계는 결국 ‘인간이 어떻게 행복하고 의미 있게 살 수 있는가’를 설명하는 것이며, 문학과 현실의 원칙이 상호 보완적으로 인간의 삶을 위하여 노력한다고 설명한다. 이에 연구자는 다문화 사회의 바람직한 해결책 모색을 위하여 문학과 텍스트를 활용하고 있다.

문학사회학적 논의를 국어과의 문학교육 측면에서 살펴보면, 정재찬(1998)이 문학교육의 저변을 넓히고 메타적 영역을 설정하며 ‘문학교육사회학’을 “문학교육현상을 사회학적으로 연구하는 일”로 정의하고 필요성을 주장하며 출발한다. 앞선 김현(1983)의 논의와 같은 맥락에서 문학교육의 제도에 관한 관심이 단순한 기술이 아닌 “우리 사회의 질서를 해명하는 일련의 교육 사회학적 관심(정재찬, 1998: 104)”이 되어야 함을 역설하며 이때 문학교육의 주제는 인간학적이고 윤리적이어야 한다고 설명한다. 그리고 이 논의를 발전시켜 “문학교육과 도덕적 상상력”(정재찬, 2004)을 발표하며, 문학교육을 도덕적 상상력을 제공하는 테제로 활용할 것을 주장한다.

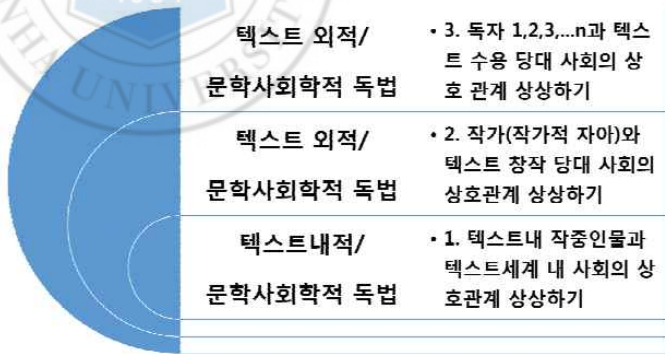
최근의 문학사회학적 논의를 ‘서사 텍스트’로 범위를 좁혀서 살펴보면, 이인화(2013), 오윤주(2017), 선주원(2017), 우신영(2019), 장현정, 우신영(2019) 등을 들 수 있다. 이인화(2013)는 소설 해석 소통의 양상을 파악하기 위하여 문학 토론을 활용한다. 학습자들이 텍스트를 해석하는 행위 자체에 가치를 부여하고, “텍스트의 공적 가치”에 대한 해석의 다양성과 객관성과 주관성 사이의 균형을 확보하는 방안으로 ‘문학 토론’을 제시한다. ‘문학 토론’을 진행하며, 학습자들이 서로의 해석을 공유하거나 타자의 해석과 ‘경쟁, 협상 또는 조정’을 거치며 개인의 해석이 심화하고 확장하는 “문학적 소통”을 경험한다고 설명한다. 오윤주(2017)는 소설교육을 활용한 “시민교육의 가능성”을 논의한다. “개인과 공동체의 인간다움을 묻는 장르”인 소설의 허구적 세계를 매개로 학습자들은 타자의 삶과 대면한다고 설명한다. 이러한 “이입과 넘나듦”을 통하여 학습자들은 “공동체적 지평”을 형성

하게 된다는 것이다.

선주원(2017)과 장현정, 우신영(2019)은 다문화 사회의 학습자 인식개선을 위한 매개물로 소설 텍스트를 활용하고 있다, 소설을 사회를 바라보는 렌즈로 활용하여 타자 이해를 증진하고 새로운 공동체를 모색하는 도구로 사용하고 있다. 선주원(2017)이 소설교육을 활용하여 학습자의 상호문화 감수성을 함양을 추구하는 성취기준과 구체적인 학습 활동을 제시한다면, 장현정, 우신영(2019)는 이 논의를 실제 수업에 적용하여 양적·질적으로 효과를 분석한다는 특징이 있다.

우신영(2019)은 위와 같은 문학교육의 문학사회학적 담론을 수용하며, “문학사회학적 독법”의 구체적 틀을 제안한다. ‘문학사회학적 독법(literary sociological reading)’이란 “문학이 어떻게 사회를 해석하는지를 재해석하고 이 과정에서 어떤 문학과 사회가 필요한지 사유, 상상해 보는 읽기 방식 (우신영, 2019: 155)”을 의미한다. 앞선 연구자들이 ‘독자-텍스트-독자’의 구도에 천착하였다면, 그는 이 과정에 텍스트를 ‘작가’, ‘작품 창작 당대 사회’, ‘독자의 수용 당시 사회’ 요소를 추가하여 ‘문학 소통 과정’에 각자 다른 주체와 사회의 상호관계를 탐색하였다는 특징이 있다. 구체적 모형을 설명하면 다음 [그림 II-6]과 같다.

그는 자아와 사회의 관계 양상을 ‘텍스트 내 작중인물 - 텍스트 내 사회’, ‘작가(작가적 자아) - 텍스트 창작 당대 사회’, ‘독자(독자의 자아) - 텍스트 수용 당대 사회’로 구분하여 제시하고 있다. 학습자들은 첫 번째 단계에서 ‘텍스트 내 사회의 상호관계를 상상’ 하

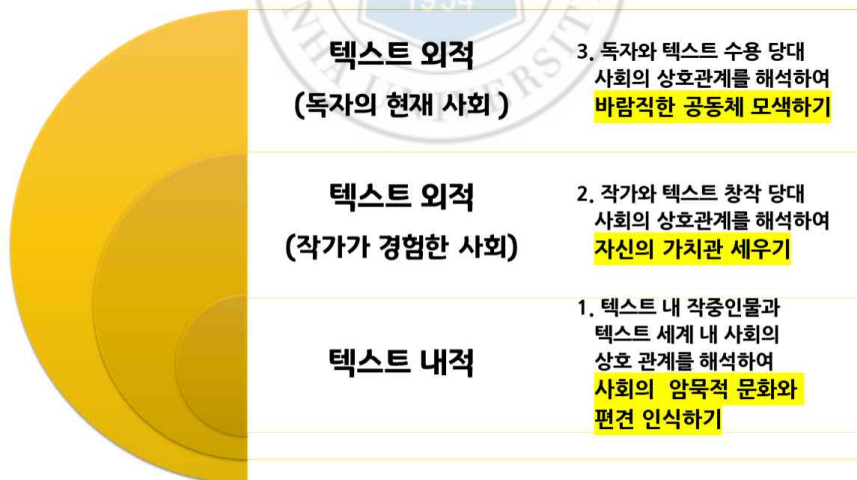


[그림 II-6] 문학사회학적 독법의 틀
(우신영, 2019)

고, 두 번째 단계에서 ‘작가적 자아와 당대 상호관계를 이해’ 한다. 그리고 마지막 단계에서 ‘텍스트를 매개로 독자가 자신과 자신을 둘러싼 사회를 상상’ 하고 해석하게 되는 것이다. ‘읽기’라는 개인적 경험을 텍스트 안팎에 존재하는 사회와의 다층적 사유를 통하여 ‘사회적 의미’ 변환시키는 과정이라고 설명할 수 있다. 그

리고 이를 통하여 학습자들은 시공을 초월하여 ‘개인과 사회’의 관계를 해석하고 새로운 사회를 모색할 수 있게 된다.

연구자는 위와 같은 선행 담론을 이어받아 선행 연구(장현정, 2022b)를 통하여 서사 텍스트를 ‘사회해석 기제’로 삼아 그 과정을 구조화하였다. ‘기제(機制, mechanism)’란 사전적으로 ‘인간의 행동에 영향을 미치는 심리의 작용이나 원리’를 이야기한다. 연구자는 서사 텍스트를 매개로 사회를 해석하는 과정과 원리를 학습자 ‘다문화 역량 촉진’과 연결하여 설명하고자 하였다. 학습자는 ‘텍스트와 텍스트 안의 사회’, ‘작가적 자아가 해석한 사회’의 관계를 이해하고 해석하며 자신과 사회의 관계를 상상하고 대안을 모색하도록 ‘기제’를 설정하였다. 자아 인식의 심화를 “심적 능력의 수직적 성장”으로, 사회화는 “인식과 관심의 수평적 확장”이라고 비유할 때(김대행 외, 2000: 280), 텍스트를 통하여 ‘자아 이해’를 심화하고 ‘다문화 사회’로 인식의 지평을 확장하고자 하였다. 텍스트를 매개로 한 “전유(appropriation)”를 통하여 학습자 ‘다문화적 역량’이 향상하는 양상을 다음 [그림 II -7]로 정리하여 제시하였다.



[그림 II -7] 소통 중심 다문화 교육을 위한 서사 텍스트의 ‘사회해석 기제’ 틀(장현정, 2022b)

서사 텍스트를 ‘사회해석 기제’로 활용하는 첫 번째 단계는 텍스트 내적 소통

을 활용한다. 학습자들은 ‘텍스트 내 작중인물 - 텍스트 세계 내 사회’의 상호관계를 해석하여 “사회의 암묵적 문화와 편견”을 이해하게 된다. Ricœur(1983)가 설명한 텍스트 속 영원성을 갖는 ‘공적 시간’이 텍스트 서사 구조 안에 존재하는 ‘주류 집단의 사회 지배원리’를 의미하는 ‘암묵적 준거 틀’이나 ‘사회 속 편견과 차별의 구조’를 전달하는 것을 해석하는 것이다. 시간과 공간적 개념을 넘어서 사회에 뿌리 깊게 자리 잡은 ‘불평등’에 대한 구조적 이해가 가능해지는 것이다.

베스트셀러로 영화화되어 대중적 인지도가 높은 청소년 장편 소설, 김려령(2008)의 『완득이』와 이 연구의 실제 프로그램에서 사용한 최은영(2016)의 『찐짜오, 찐짜오』를 예로 들어 구체적 과정을 설명하고자 한다. 우선 『완득이』를 살펴보면, 이 작품은 사춘기 청소년의 성장 서사 안에 무거운 주제인 ‘사회적 약자에 대한 차별과 사회의 모순’을 다루면서도, 이를 재치있게 전개하여 청소년들의 이해와 공감을 받고 있다. 또한, 2011 개정 교육과정이 적용된 2종의 교과서(비상교육(한), 상문연구사)에 실려 교육적 가치도 인정받은 작품이다. 교과서에는 주인공이 어머니(베트남인)의 존재를 알게 되면서 자신의 뿌리를 알게 되면서 이전에는 인식하지 못한 한국 다문화 사회의 문제를 마주하며 그 문제의 원인을 비판적으로 성찰하는 모습이 형상화된 부분이 수록되어 있다(장현정, 장성민, 2021b).

가난한 나라 사람이, 잘사는 나라의 가난한 사람과 결혼해 여전히 가난하게 살고 있다. 똑같이 가난한 사람이면서 아버지 나라가 그분 나라보다 조금 더 잘산다는 이유로 큰소리조차 내지 못한다. 한국인으로 귀화했는데도 다른 한국인에게는 여전히 외국인 노동자 취급을 받는 그분이 내가 버렸는지 먹었는지 모를 음식만 해 놓고 가는 그분이, 개천 길을 내려간다(김려령, 2008: 130-131).
(밑줄은 연구자)

위의 부분은 완득이가 어머니를 처음 만나서 이야기를 나누고 생각한 독백이다. 사회에 시공을 초월하여 나타나는 사회 구조의 모순을 이해하기 위하여 “가난한 사람”을 “사회적 약자”로 치환하면 ‘사회의 암묵적 문화’가 무엇인지 쉽게 이해할 수 있다. 장애인인 완득이 아버지 역시 사회적 약자인 것은 마찬가지이지만 ‘국적, 인종’에 대한 선입견과 편견으로 인하여 우리 사회는 베트남인 엄마를 ‘사회적 약자’로 만들고 무시하며 차별하고 있는 모습이 사실적으로 그려지기 때

문이다. ‘사회적 약자’에 대한 편견과 차별의 문제는 비단 텍스트 안의 문제만이 아니므로 학습자들은 ‘텍스트 내용에 대한 객관적 이해’를 통하여 사회를 관통하는 사회 구조적 모순을 이해하게 된다. 그리고 이러한 텍스트 내적 해석은 다시 다음 단계 해석의 토대가 된다.

다음으로 『찐짜오, 찐짜오』 예로 살펴보려 한다. 이 작품은 공간적 배경을 ‘독일’로 설정하여, 그 안에서 같은 이방인인 주인공 가족과 응웬아줌마 가족 사이에 일어난 일을 중심 화제로 삼고 있다. 두 나라의 국민 모두에게 서로 다른 의미로 해석되고 민감한 문제일 수 있는 ‘베트남 전쟁’이라는 사건을 제3국에서 객관적인 시선으로, 평범하고 선한 등장인물들을 통하여 담담히 풀어낸 작품이다. 극적인 사건 전개가 아닌 타국에서 이방인들이 겪는 아픔과 서로를 향한 ‘무조건적 환대와 소통’을 통하여 인물들이 사건에 대해 가지는 자신들의 입장을 독자가 스스로 해석할 여지를 충분히 주고 있다. 이러한 이유로 학습자들이 우리 다문화 사회에 대한 비판적 인식을 향상하고 성찰을 유도하는 ‘사회해석 기제’ 역할을 하기에 적합하다고 판단하였다(장현정, 2022b). 또한, 2015 개정 교육과정이 적용된 1종의 교과서(금성교과서)에 수록되어 공신력이 인정된 작품이다. 교과서에는 소설의 ‘전개-위기-절정’ 부분이 수록되어, 베트남 전쟁을 대화의 화제로 삼는 각기 다른 두 개의 사건(교실, 가족 간 대화)이 포함하고 있다(장현정, 장성민, 2021b).

교과서 수록 부분 중 교실 속 대화 상황을 예로 들어 학습자들이 텍스트 내용을 통해 사회 문제가 개인과 관련한 정체성에 따라 다른 관점에서 해석된다는 것을 어떻게 학습하는지 설명하고자 한다. 이 장면을 통하여 학습자는 ‘역사적 사건’에 대해서 ‘객관적 태도’로 학습하는 것에 대한 의미를 비판적으로 성찰하게 된다.

“다행히 2차 대전 이후로 이처럼 대규모의 살상이 일어난 전쟁은 없었다.”

투이가 손을 들어 선생님의 말을 끊었다.

“아닌데요.” 그게 투이의 첫마디였다.

“뭐가 아니라는 거지?”

“베트남에서 전쟁으로 사람들이 많이 죽었어요. 저희 할아버지, 할머니, 고모, 이모, 삼촌 모두 다 죽었대요. 군인들이 와서 그냥 죽었대요. 아이들도 다 죽었다고. 마을이 없어졌다고 했어요. 저희 엄마가 얘기하는 걸 들었어요.”

투이가 말했다.

“그래. 투이 말이 맞다. 베트남 전쟁에 대해 너희는 들어 본 적 없을 거야. 투이가 더 얘기해 볼래?” 선생님은 투이가 자기 의견을 말했다는 것에 만족해했지만, 그 애는 반사적으로 말한 것처럼 보였다. 투이의 얼굴이 곧 울 것처럼 붉어졌기 때문이다. (중략)

나는 그 모든 상황이 부당하게 느껴졌지만 당시에는 그 감정의 이유에 대해 알지 못했다. 그때 반장 잉가가 손을 들었다. “베트남은 전쟁으로 미국을 이긴 유일한 나라예요. 미군만 육만 명이 죽었고 군인 아닌 베트남 사람들도 이백만 명 죽었대요. 텔레비전에서 봤어요. 미군이 비행기로 폭탄을 떨어뜨리고 나무를 죽이는 약도 뿌렸고요.” 반장의 얼굴에 자랑스러운 미소가 떠올랐다. 나는 빨갛게 달아오른 투이의 작은 귀를 바라봤다.

선생님은 반장의 말이 정확하다고 칭찬하고는 미국이 베트남전에 참전한 배경과 전쟁 과정에 대해 설명했다. (중략) 투이가 말하고 싶었던 건 그런 게 아니었으리라고, 그 애를 앞에 두고 그런 식의 설명을 하는 건 가슴아픈 일이라고 말하고 싶었지만 어쩐지 입을 열 수 없었던 기억이 난다. 투이는 분명 교실에 있었지만 그 순간만큼은 그곳에 없는 사람으로 취급된 것 같았다(최은영, 2016: 76-78).

(밑줄은 연구자)

위에 제시한 부분을 통하여 학습자는 ‘베트남 전쟁’이 각자의 정체성에 따라 다르게 해석되는 ‘관점 인식(perspective consciousness)’을 이해할 수 있다. 같은 화제를 교사는 단순한 수업의 도구로만 이해하고, 이 사건과 직접적 상관이 없는 반장은 암기하고 이해할 지식으로만 설명한다. 반면에 사건의 당사자이자 피해자인 투이에겐 말할 수 없는 분노와 슬픔이며, 그에 대한 우호적인 관점을 지닌 주인공에게 그 상황이 그에 대한 연민과 동정으로 해석된다. 텍스트 내용에 대한 객관적 이해는 학습자로 하여금 ‘다문화 사회’ 안에서 일어난 다양한 사건은 각자의 문화적 배경을 이유로 다르게 해석되고 받아들여짐을 학습하게 되는 것이다. 그리고 위와 마찬가지로 이러한 텍스트 내적 해석은 다시 다음 단계 해석의 토대가 된다.

서사 텍스트를 ‘사회해석 기제’로 활용하는 두 번째 단계에서는 텍스트 외적 소통을 활용하여 ‘작가가 경험한 사회’를 해석한다. 학습자들은 ‘작가(작가적 자아) - 창작 당대 사회’의 상호관계를 해석하며 “자신의 가치관”을 세우게 된다. 반영론적 관점에서 텍스트 안에는 작가인 인간과 그 안의 환경이 모방하여 나타나 있고 이를 반영하는 주체인 작가 자신의 “능동적, 주관적 측면”이 강조될 수밖에

없기 때문이다(박인기 외, 2017: 194). 학습자들은 당시 현실에 대한 총체적 조망을 통하여 ‘작가 - 당대 사회’를 해석하고, 이를 토대로 자신을 성찰하며 가치관을 정립하게 된다. 타자의 해석을 통하여 사회에 대한 이해가 촉진되고, 이를 통하여 진정한 가치관 확립이라는 ‘자기 이해’가 깊어진다.

우선 『완득이』를 예로 살펴보면, 이 작품은 1인칭 주인공 시점으로, 사춘기 청소년인 완득이를 작가적 자아라고 보기에는 무리가 있다. 연구자는 작가적 자아를 완득이의 담임 선생님 ‘이동주’로 바라보고 그의 행동에서 작가적 자아의 관점을 해석해보았다. ‘똥주’라는 별명으로 불리는 그는 전형적인 ‘선생님’의 모습에서 벗어난 개성적 인물로 갑자기 완득이 집에 와서 냉장고를 털어먹기도 하고 사이버라고 소문난 교회를 운영하다가, 외국인 이주 노동자를 돕기도 한다. 그가 외국인 노동자를 돕는 이유는 그의 아버지 회사가 외국인 노동자를 착취하고 부를 일궈기 때문에 이에 대한 반성에서 오는 행동으로 유추할 수 있다. 그리고 이를 통하여 작가가 사회의 구조적 모순을 대하는 태도와 관점을 우리는 상상할 수 있다. 작가는 ‘사회적 약자’를 무조건 동정하는 것이 아닌 한 명의 평등한 사람으로 대하고 그러한 관계 설정이 다문화 사회에 필요함을 서사를 통하여 전달하고 있음을 이해할 수 있기 때문이다. 이는 비단 ‘똥주’뿐만이 아니라 아버지 등 성인 등장인물의 말과 행동을 통해서도 드러난다. 다음은 아버지가 완득이에게 어머니와의 과거를 설명하는 부분이다.

“그 사람, 나라가 가난해서 그렇지, 거기서는 배울 만큼 배운 사람이다.” (중략)

“그게 다예요? 그랬다고 보내 줘요?”

“숙소 사람들이 그 사람을 팔려 온 하녀 취급하는 게 싫었다. 내 부인이 아니라, 자기들 뒤통리나 해 주는 사람으로 알더라. 가는 모습 봤는데, 못 잡았다.”

(김려령, 2008: 72), (밑줄은 연구자)

아버지가 어머니를 보내 줄 수밖에 없었던 이유가 사회 구성원들의 낮은 다문화 인식으로 인한 ‘편견과 차별’임을 쉽게 이해할 수 있다. 아버지는 겉으로 표현을 못 하였을 뿐 어머니를 사랑했기 때문에 그녀를 보내 줄 수밖에 없는 안타까움과 사회에 대한 분노가 드러남을 이해할 수 있다. 학습자들은 이렇게 작가 혹은 작가적

자아가 사회를 인식하는 상호작용을 해석하면서 ‘자신의 가치관’을 세우게 된다. 즉, 첫 번째 단계에서 사회에 영속적으로 존재하는 ‘불평등의 구조’를 이해하였다면, 여기서 이를 바라보는 작가의 시선을 비판적으로 이해하며 자신의 가치관을 정립하는 것이다.

다음으로 『찢짜오, 찢짜오』의 가족 간 대화 상황을 예로 들어 살펴보자. 이 작품도 『완득이』와 유사하게 1인칭 주인공 시점(외화-주인공이 성인인 현재)과 1인칭 관찰자 시점(내화-주인공이 어릴 적 독일에 살았던 때)이 번갈아 나타나며, 사춘기 청소년인 주인공의 시선에서 사건을 객관적으로 서술하고 있어 주인공의 서술이 작가적 자아에 해당한다고 설명하기에는 무리가 있다. 그래서 가족 간 대화 상황에서의 주인공 엄마와 아빠의 대사에서 작가의 해석을 유추해보고자 한다.

“저는 정말 몰랐어요.” 엄마가 말했다.

“응웬 씨가 겪었던 일. 저는 아무것도 모르지만 그래도 죄송하다고 말씀드리고 싶어요. 죄송합니다.” (중략)

“내가 무슨 애길 해? 그럼, 우리가 잘못했다고 말해야돼? 왜 당신이 나서서 미안하다고 말해? 당신이 뭐데?” 아빠가 한국어로 받아쳤다. (중략) “저희 형도 그 전쟁에서 죽었습니다. 그때 형 나이 스물이었죠. 용병일 뿐이었어요.”

아빠는 누구의 눈도 마주치지 않으려는 듯 바닥을 보면서 말했다.

“그들은 아기와 노인들을 죽였어요.” 응웬 아줌마가 말했다.

“누가 베트남인지 누가 민간인인지 알아볼 수 없는 상황이었겠죠.” 아빠는 여전히 응웬 아줌마의 눈을 피하며 말했다. (중략)

“전쟁요? 그건 그저 구역질 나는 학살일 뿐이었어요.” 응웬 아줌마가 말했다.

어떤 감정도 담기지 않은 사무적인 말투였다.

“그래서 제가 무슨 말을 하길 바라시는 겁니까? 저도 형을 잃었다고요. 이미 끝난 일 아닙니까? 잘못했다고 빌고 또 빌어야 하는 일이라고 생각하세요?”

(최은영, 2016: 80-81). (밑줄은 연구자)

작가는 ‘베트남 전쟁’이라는 사회적 사건에 대하여 ‘엄마’의 목소리를 통하여 진심 어린 사과를 전하고자 하였고, ‘아빠’의 목소리를 통하여 그것은 우리에게도 아픔이었다고 변명하고 있다고 해석할 수 있다. 교실 상황과 마찬가지로 ‘베트남 전쟁’에 대한 3가지 서로 다른 관점이 존재함을 보여주고, ‘아빠’가 응웬 아줌마의 눈을 마주치지 못하는 행동을 통하여 ‘아빠’조차도 사실은 ‘미안함’

을 갖고 있다는 것을 작가는 보여주고 있다. 배경을 1995년 독일의 작은 도시 플라우엔으로 설정하고 있으나 2016년의 작가에게 이 사건은 여전히 해결되지 못한 사회 문제이고 우리가 풀어가야 할 ‘다문화 사회’의 문제에 해당한다고 설명할 수 있다.

다문화 사회의 문제는 공동체의 문제이자 개인의 문제이다. 개인과 사회는 복잡하게 얽혀 있기 때문에 인간애라는 토대 위에 우리 사회의 과거와 현재를 이해해야 미래를 모색할 수 있다. 학습자들은 작가와 창작 당대 사회의 관계를 해석하며, 이와 같은 사실을 이해할 수 있고 자신의 가치관을 어떻게 정립해 나가야 할지 고민할 수 있게 된다. 앞에서는 ‘사회해석 기제’ 첫 번째 단계 학습의 예로 설명하였으나, 자본주의의 잣대로 ‘베트남 전쟁’을 평가하는 텍스트 속 독일인 선생님과 반장의 모습을 통하여 타인의 고통에 대한 무지는 결국 비윤리적인 결과로 이어질 수밖에 없다는 것을 이해하고 학습자의 가치관을 세우는 데 영향을 줄 수 있다.

서사 텍스트를 ‘사회해석 기제’로 활용하는 마지막 단계에서는 텍스트 외적 소통을 활용하여 ‘독자의 현재 사회’를 해석한다. 학습자들은 ‘독자(학습자 자신) - 텍스트 수용 당대 사회’의 상호관계를 해석하여 “바람직한 공동체 모색”을 하게 된다. Ricœur(1990)는 “텍스트 앞에서 자기 이해”가 일어나는 “먼 우회”를 언급한다. 학습자들은 앞의 단계들을 통하여 텍스트의 사회(혹은 타자)를 이해하고 이를 전유(appropriation)하여 비로소 당대 사회를 해석하고 미래를 모색하게 되는 것이다.

앞에서 예를 든 『완득이』나 『썩짜오, 썩짜오』가 아니더라도, 텍스트 안에서 ‘인간 - 사회’의 구조를 이해하고 해석하는 과정의 반복을 통하여, 학습자는 현재 우리 사회 안에 존재하지만 숨어있는 사회의 암묵적 규칙을 이해하게 된다. 그리고 ‘텍스트 자체의 의미’, ‘텍스트가 지시하는 세계’에 대한 해석을 통하여 ‘독자의 사회’에 새로운 의미를 부여한다. 텍스트를 통한 “먼 우회”를 통하여 ‘나의 현재 사회’를 이해하고 새로운 대안을 모색할 수 있게 되는 것이다. 그리고 이때의 대안은 ‘실질적 평등’과 ‘편견과 차별’, ‘사회 불평등 구조’를 타파하는 방향으로 생성될 것이다.

4) 다양한 독자 층위와의 사회적 의사소통

연구자는 앞의 항에서 ‘텍스트의 수용’에 해당하는, 서사 텍스트의 문학 독서를 매개로 학습자들이 사회를 비판적으로 해석하고 가치관을 세우며 ‘자기 이해’에 도달하여 바람직한 공동체를 모색하는 과정을 설명하였다. 이 항에서는 연구자가 선행 연구(장현정, 2022b)를 통하여 논의한 바를 기반으로, 다문화 교육을 위한 범교과 학습의 도구로서 ‘텍스트의 생산’에서 학습자가 경험하는 다양한 층위와의 소통 양상을 설명하고자 한다. 이는 2항에서 설명한 ‘다문서 문식 활동’의 구체적 실현태에 해당하며, ‘글쓰기(writing-과정 일지를 통하여 나타나는 글을 쓰는 과정)’와 ‘글(written text-앞의 과정을 통하여 완성된 비평적 에세이나 의견제시형 에세이)’을 통하여 구체화 된다.

글쓰기가 사회적인 상호관계에 토대를 두고 의사소통의 도구로서 대화적 성격과 소통의 성격을 두루 갖추고 있다는 것은 이미 널리 알려진 사실이다(정희모, 2006; Bakhtin, 1984; Vygotsky, 1978). 읽기 과정에서 학습자가 텍스트 내외의 존재와 소통하며 사회를 해석하고 사회를 비판적으로 인식하였다면, 쓰기 과정에서 학습자는 텍스트 생산의 주체인 필자인 동시에 독자로서 여러 층위의 독자와의 소통하는 데 집중한다. 다양한 층위의 독자와 내적 대화 및 실제적 대화를 번갈아 진행하며, ‘글쓰기 과정(writing)’을 통해 ‘바람직한 공동체’의 모습을 ‘글(written text)’로 구현하게 되는 것이다.

연구자는 2절에서 상호문화 감수성이 ‘자존감, 자기 점검, 개방성, 판단유예, 공감, 상호작용 참여도’ 등으로 구성되어 있고, 각 요소가 유기성을 띠고 복합적으로 작용함을 밝힌 바 있다. 이를 토대로, ‘글쓰기 과정(writing)’은 상호문화 감수성 각 요소 간의 상호작용을 촉진 시키는 ‘인식론적 순환’의 주요 도구로 작용한다. 그리고 학습자는 전체적인 수업에 대한 한국 다문화 사회에 대한 ‘심층적 이해’를 표현하는 결과물로 ‘글(written text)’의 형태인 ‘의견제시형 에세이(opinion essay)’를 생산하게 된다. 여기서 주의할 점은 이 연구가 내용 교과 ‘국어’의 도구적 기능을 교수·학습의 주된 수단으로 사용하고 있으나, 엄연히 ‘다문화 교육’이며 ‘모든 학습자의 인식개선’을 목적으로 한다는 것이다. 따라서 학습자의 ‘쓰기 결과물’을 작문 교육 측면의 평가 기준을 적용하지도 않고, 내용 구성의 정교함

이나 논리적 인과성 점검에 무게를 두지 않으며, 내용 요소 안에 ‘상호문화 감수성’이 충분히 발현되었는지만을 ‘확인’하는 수준에 그친다는 것이다. 즉, 학습자의 의견이 범박한 수준에 그치더라도 ‘상호문화 감수성’ 요소를 표현하였다면 긍정적으로 평가하겠다는 의미이다.

학습자들은 5단계의 소통 중심 다문화 교수·학습을 진행하며, 1~4단계에는 과정일지(process log)를 작성하고, 3단계에는 협력적 글쓰기를 통하여 비평적 에세이(critical essay)를 작성하며, 5단계에는 전체 학습의 마무리 활동으로 의견제시형 에세이(opinion essay)를 작성하게 된다. 1, 2항에서 살펴본 바와 같이 1~2단계에서는 복합 양식 자료나 연설 영상 같은 단일 구어 자료를 제공하지만, 3단계에서는 서사 텍스트와 비평문을 제시하고, 4단계에서는 3편의 정보 텍스트를 제시하여 학습자의 ‘다문서 문식 활동’을 촉진하는 활동을 구안하고 있다. 3~4단계에서 학습자들은 교수자가 제시한 복수의 문어 자료인 서사 텍스트와 정보 텍스트를 활용하여 ‘담화 종합(discourse synthesis)’ 수준의 ‘글쓰기(writing)’를 진행한다. 그러나 5단계에는 ‘다중표상(multiple representation)’을 적용하여, 앞선 1~4단계에서 제공된 구어 자료인 복합 양식 자료와 영상 자료는 물론이고, 매시간 자신이 작성한 과정일지(process log)까지 쓰기 자료로 활용하여 ‘글(written text)’을 완성하게 된다.

소통 중심 다문화 교육에서 ‘다문서 문식 활동’을 활용하는 것은 단일한 학습의 작용만을 중시하는 것이 아니라, ‘사회를 비판적으로 해석하는 기제’로서의 ‘읽기’와 ‘사회적 의사소통 행위’로서의 ‘쓰기’의 성격을 복합적으로 고려한 총체적 활용을 의미한다. 또한, 여러 편의 다양한 텍스트를 읽고, 교실 구성원과의 토의를 통하여 글을 쓰는 ‘논증’은 다문화 사회 구성원들의 서로 다른 관점을 존중하는 “민주적 의사소통 활동”(Nussbaum, 2008)의 의미가 강하다. 하나의 의견이 ‘옳고 그르다’로 판별되는 “설득적 논증”이 아닌 “두루 아우르는 평가(weighing)나 종합(synthesis) 전략”을 지향하는 “성찰적 논증”(장성민, 2021a)을 활용하고 있기 때문이다. 학습자는 ‘텍스트 수용’ 과정에서 다양한 매체를 활용한 텍스트를 종합적·비판적으로 해석한 것을 토대로, ‘텍스트 생산’의 과정에서 교실 내 구성원(친구들, 교수자)을 포함하는 실제적 존재에 해당하는 “수신된 독자(audience addressed)”, 자신의 글을 읽고 평가하는 “자아 독자(the self as audience)”, 허구적 존재를 포함하는 “호명된 독자(audience invoked)” 등(Ede &

Lunsford, 1984; Perelman, 1982) 다양한 층위의 독자와 ‘사회적 의사소통’을 경험하고, 다문화 사회에 대한 자신의 관점을 세우게 된다.

2항에서는 ‘다문서 문식 활동’의 구체적 운용을 외국의 연구 위주로 살펴보았기에 이 항에서는 읽기(이해)와 쓰기(표현)의 친연성을 활용하여 교수·학습 차원에서 구현한 국내의 선행 연구를 살펴보려고 한다(노명완, 2012; 박영민, 2004; 장성민, 2016, 2017, 2018; 장지혜, 2020; 천경록, 2009; 최숙기, 2012 등). 박영민(2004)은 독서와 작문의 통합 활동을 미시적 차원의 ‘심리학적 독서활동-기록으로서의 작문활동’과 거시적 차원의 ‘해석학적 독서활동-의미구성으로서의 작문활동’으로 구분하여 설명하였다. 문제해결과정으로서 ‘기능, 전략, 상위인지’ 등의 요인을 강조하는 ‘심리학적 독서활동’은 텍스트 이해의 결과인 ‘문자를 기록하는 행위’에 집중하여 미시적 차원에 해당한다. 반면에, 다양한 해석 과정 안의 ‘해석, 문화’ 요인을 강조하고 이를 기반으로 새로운 의미를 구성하는 작문활동은 거시적 차원에 해당한다. 소통 중심 다문화 교육은 학습자의 메타인지를 활용하는 다문서 문식 활동과 다양한 문화적 차이와 관점을 해석하여 새로운 공동체 대안을 모색하는 ‘심층적 이해’를 지향하기 때문에 위 차원들이 복합적으로 작용한다고 설명할 수 있다. 이는 천경록(2009)이 주장한 읽기와 쓰기의 통합 단위 구성 시에 두 활동이 유사한 맥락에서 유기적으로 결합하여 상호 보완할 수 있도록 “체계적으로 의도된, 높은 수준의 통합 지도”를 지향해야 한다는 주장과도 맥락을 함께한다.

노명완(2012)은 소통 매체의 변화에 따른 독서-작문 개념의 변천에 대한 천착을 통하여 새로운 독서와 작문의 통합적 교수 모형을 제안하였다. 소통 중심 다문화 교육은 그가 제안한 ‘읽기-이야기하기-쓰기(reading-talking-writing)’ 방법과 유사한 맥락에 해당한다. 학습자 중심의 언어활동을 지향하는 ‘총체적 워크숍(workshop)’으로 단수의 텍스트를 제시하여 읽히고 학습자 간 발표·토의·토론을 진행한 뒤, 자신과 동료들의 생각을 종합하여 글을 쓰게 하는 방법이다. 소통 중심 다문화 교육도 복수의 다양한 매체를 활용한 텍스트를 학습자들에게 제공하고 ‘개별학습(발표, 쓰기)’과 ‘협력학습(작 활동, 토의, 협력적 글쓰기 등)’을 유도한 뒤, 최종활동으로 자신의 관점을 세운 ‘의견제시형 에세이(opinion essay)’를 요구하기 때문이다. 다문화 교육에서는 절대 불변의 ‘정답’이 필요한 것이 아니라 사회적 상호작용을 통하여 다문화 사회에 대한 서로의 생각을 비교하고 조율·협상해 가는 과정이 반

영된 ‘학습자의 가치관’ 확립이 중요하므로 이는 자연스러운 설계라고 할 있다.

장지혜(2020)는 ‘읽기·쓰기의 통합적 교수·학습’ 중 텍스트 생산(쓰기)에 더 집중하여, 다문서 이해(multiple document comprehension)를 기반으로 윤리적 가치에 대한 학습자의 정화 기제를 세우는 ‘가치 해석 글쓰기’를 주장한다. ‘가치 해석 글쓰기’란 “평가적 추론을 통해 보편의 차원에서 가치에 대한 판단을 정당화함으로써 가치문제를 해결하고 가치에 대한 이해를 심화하는 글쓰기 양식과 쓰기 행위”를 의미한다. 이 연구가 소통 중심 다문화 교육에 주는 시사점은 윤리적으로 타당한 가치를 지향함에 있어 ‘잘쓴 글’이 아닌 ‘좋은 글’을 지향한다는 것이다. 또한, “차이에 대한 다층적 대화적인 소통을 기반으로 삼은 자기 조정적 쓰기 과정의 수행”을 구체화하여 제시하며, 다문화 사회에 존재하는 다양한 문화·민족·언어·가치관의 차이를 이해하고 실천적 대안을 모색하는 본고와 맥락을 함께한다.

장성민(2016, 2017, 2018)은 작문과 독서의 친연성을 활용한 ‘담화 종합’의 국내외 연구에 대한 비판적·분석적 접근을 통하여, “내용 지식의 학습을 목적으로 수행되는 자료 통합적 글쓰기(writing-from-sources as a learning activity)를 지칭”하는 ‘학습 목적 글쓰기(writing to learn)’에 대하여 논의하였다. 연구자는 이 개념을 소통 중심 다문화 교육에 충분히 반영하여 “학습의 대상이 되는 화제(한국의 다문화 현상)”에 대한 “심층적 이해(상호문화 감수성 향상)”를 목적으로 복수의 자료를 제공하고, 학습자가 이를 통합하여 합리적인 것으로 수용될 수 있는 자신의 관점을 정립하는 “문자언어 의사소통 행위”로 표현될 수 있도록 교수·학습을 설계하였다.

소통 중심의 다문화 교육에서 학습자는 1항에 제시한 텍스트 제시 구성원리에 따라 제공한 다양한 텍스트를 읽고, 2항의 텍스트 해석원리를 기반으로 ‘과정일지(process log)’를 정리하고, ‘비평적 에세이(critical essay)’와 ‘의견제시형 에세이(opinion essay)’를 생성한다. 이 항에서는 텍스트 생산에서 일어나는 다양한 층위와의 사회적 의사소통 양상을 도식화하여 제공하고 설명하고자 한다. 소통 중심 다문화 교육의 제 차원 중 교육 방법인 개별학습을 의미하는 ‘학습자 개별 특징을 존중하는 교수법’과 협력학습을 의미하는 ‘상호작용을 통한 공동체 문화 형성’을 구현하고자 하며 이를 정리한 내용은 다음 [그림 II-8]과 같다.



[그림 II -8] 소통 중심 다문화 교육에서 사회적 의사소통을 하는 다양한 독자 층위(장현정, 2022b)

사회적 의사소통(글쓰기)의 첫 번째 독자는 ‘자아 독자(the self as audience)’로 글을 쓰는 학습자 자신으로, 글을 생산하는 필자가 자신의 글에 대한 독자가 됨을 의미한다. 이때의 ‘자아 독자’는 이미 “공동체 안에서 문화화되고 사회화된 존재”로서 동등한 공동체 구성원으로서 타인의 시선과 같이 객관적으로 자신의 글을 평가할 수 있는 존재이다(정혜승, 2013: 45). “숙의하는 자아”로서 “자신을 확신시키고 타인을 설득할 수 있는” 역할을 하는 것이다(Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1969).

또한, ‘개별학습’을 통하여 학습자가 서로 다른 관점의 내용을 포함하는 다양한 형식의 텍스트를 읽고, ‘바람직한 공동체’에 대한 자신의 관점을 세우는 개인의 주체적·능동적 역할을 강조하는 의미를 포함한다. 소통 중심 다문화 교육의 제 차원 ‘학습자 개별 특징을 존중하는 교수법’이 교육 방법 차원에서 실현되는 것이다. 교수자는 학습자의 개별 특징에 해당하는 학습자의 학업 수준과 문화적 배경, 사회적 맥락 등을 고려하여 학습 내용과 교육 방법을 설계한다. 그리고 학습자들이 학습들이 텍스트에 대한 총체적 이해와 해석의 결과를 근거로 자기를 설득할 수 있는 내용을 포함하는 글을 작성하며 구체적으로 실현된다.

두 번째 독자는 교실 내에서 함께 교수·학습을 진행하는 모든 존재를 가리키는 실재적 존재인 ‘수신된 독자(audience addressed)’ 를 의미한다. 소통 중심의 다문화 교육에서는 학습자들이 ‘개별학습’의 의미에서 자신의 관점을 문어 의사소통(글)으로 표현하기도 하고, 발표나 토의 같은 구어 의사소통을 활용한 상호작용도 함께 진행된다. 이때, 학습 작용은 ‘① 개별 의견 쓰기 → ② 발표, 모둠 토의 또는 전체 토의 → ③ 개별 관점을 글로 정리하기’ 순서로 일어난다고 설명할 수 있다. 소통 중심 다문화 교육의 제 차원 ‘상호작용을 통한 공동체 문화 형성’이 교육 방법 차원에서 실현되는 것이다.

이때의 교수자는 전체 학습의 조력자이자 매개자의 역할을 하여 상호작용 과정에서 소외되는 학습자 없이 원활한 의사소통이 일어나도록 돕는 역할을 한다. 학습자는 교수자를 평가자로 인식하기보다 자신의 글을 읽는 독자로서 같은 반 친구들과 같은 역할을 하는 교실 내 구성원으로 인식하는 것이 필요하다. 다문화 교육 안에서 교실 내 구성원 모두를 평등한 존재로 인식하고 자유로운 학습 분위기에서 가감 없이 생각을 표현하고 다시 이를 글에 반영하는 과정이 중요하기 때문이다.

세 번째 독자는 학습자가 자신의 글을 읽을 것으로 생각하는 불특정 다수의 대상인 허구적 존재를 포함하는 ‘호명된 독자(audience invoked)’ 를 의미한다. 이때의 허구적 독자는 현실에 존재하는 않는 필자 내면에 존재하는 추상적 존재를 포함한다. 실체가 없이 필자의 상상으로 창조될 수 있고, 텍스트의 내부와 외부에 존재할 수 있는 불특정 대상이 될 수도 있다. “위대한 필자”는 “서로 다른 독자를 적절하게 구성하여 고려하는 사람”으로 정의하듯이 자신의 글에 맞는 상황별 독자를 스스로 창조해내고 이를 글에 반영하는 것이 중요함을 가리킨다(Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1969).

이 또한 소통 중심 다문화 교육의 제 차원 ‘상호작용을 통한 공동체 문화 형성’이 교육 방법 차원에서 실현되는 것에 해당한다. 이전의 단계에서 교실 수준의 독자에서 확장된 형태로, 다문화 사회에서 다양한 문화·민족·언어 등의 ‘차이’로 인하여 다른 가치관을 가지고 마주할 것으로 추측되는 불특정 타자를 포함한다. 학습자는 그 ‘타자’를 ‘주류 집단’과 ‘사회적 약자’나 ‘소수자’ 등 다양한 대상으로 상정하여 우리가 함께 살아갈 바람직한 미래 공동체를 설명하고 그들도 기꺼이 동의할 수 있는 가치를 담은 글을 완성하게 된다.

위와 같이, 연구자는 학습자의 다문화 사회에 대한 심층적 이해에 해당하는 상호문화 감수성 향상을 위해 다양한 매체를 사용한 복수의 텍스트를 활용하여 학습자가 자신의 통합적 관점을 세우는 다문서 문식성(Multiple Document Literacy)을 활성화하는 프로그램을 구안하였다. 또한, 국내외 선행 담론에 대한 천착을 통하여 다문화 교육에서 다문서 문식 활동을 활용한 읽기와 쓰기의 통합적 교수·학습이 구체적으로 어떠한 기제로 실행되어야 하는지 탐구하였다. 학습자는 소통 중심 다문화 교수·학습에서 서로 다른 출처와 매체 양식, 구어와 문어를 넘나드는 복수의 텍스트에 대한 능동적·주체적 해석과 학습자 간 상호작용을 통하여 문제의 현상과 원인을 하나로 응집하고 표상하여 자신의 관점을 세워 실제적 대안을 모색하게 된다. 이를 위하여 글쓰기를 사회적 의사소통 도구로 사용하고 그 과정에서 다양한 층위의 독자를 상상하고 소통하며 한국의 다문화 현상에 대한 ‘심층적 이해’에 이르게 될 것이다.

다만, 유의해야 할 점은 이 연구는 국어과의 도구적 기능을 사용하여 ‘학습 목적 글쓰기(writing to learn)’을 지향하고 있으나, 학습자의 인지적·지적 능력의 향상을 주된 목적으로 하지 않는다는 것이다. 다문화 교육의 관점에서 학습자의 정적 능력에 해당하는 상호문화 감수성 향상을 목표로 할 뿐이다. 이러한 이유로 학습자의 쓰기 결과물(과정일지, 비평적 에세이, 의견제시형 에세이)에 대하여 상호문화 감수성이 발현되었는지 질적으로 세밀하게 분석할 뿐 글의 논리적 구조나, 인과성이 유무 등은 분석의 대상으로 삼지 않았다. 학습자가 제시 주제에 대하여 ‘심층적 이해’에 이르기 위해서 제공한 텍스트 안의 표면적 지식과 암묵적 지식, 진실 유무, 출처 정보 등까지 폭넓게 이해하고 응집적으로 표상하는 것이 중요하다는 선행 연구(장성민, 2017, 2018; Rouet & Britt, 2011 등)의 의견에 반대하는 것이 아니다. 이 연구에서는 학습자의 타자를 존중하고 바람직한 공동체를 모색하려는 “마음과 정신”의 성장에 무게를 두고 ‘잘 쓴 글’이 아닌 ‘진정성 담긴 글’ 인지를 분석하고자 하였다.

Ⅲ. 연구 방법

Ⅲ장에서는 설계기반연구(Design-Based Research)를 지향하며, Ⅱ장의 이론적 논의를 기반으로 소통 중심 다문화 교육을 설계하고 일반적으로 설명할 수 있는 프로그램의 원형(prototype)을 구축하고자 한다. 그리고 프로그램의 효과를 확인하기 위하여 계량화된 결과를 실증적으로 분석하고, 질적으로 재해석하는 혼합 연구방법론, 설명적 순차 설계(explanatory sequential design)를 적용하였다(Creswell, 2014). 따라서 이 장에서는 연구 대상 및 연구 내용을 기술한 뒤, 프로그램 설계의 방법을 설명하는 순서로 진행하고자 한다.

이 연구는 Ⅱ장에서 다문화 교육이론에 대한 천착을 통하여 소통 중심 다문화 교육의 개념 및 구성요소를 도출하고 정의하였다. 소통 중심의 다문화 교육은 ‘복수의 자료 텍스트를 활용하여 다문화 사회에 대한 심층적 이해와 비판적 인식을 기르고, 사회적 담화 행위를 통한 텍스트 생산의 과정에서 다양한 층위의 독자와 소통하며 학습자의 상호문화 감수성을 향상하는 교수·학습’을 의미한다. 소통 중심 다문화 교육의 구성요소는 다문화 교육 내용 요소에 해당하는 ‘다문화적 역량을 강화하는 텍스트’, ‘사회지식에 대한 비판적 능력 개발’, ‘편견을 넘어선 사회정의 지향’과 다문화 교육 방법 요소에 해당하는 ‘학습자 개성을 존중하는 교수법’과 ‘상호작용을 통한 공동체 문화 형성’이 해당한다. 이 다섯 가지 요소들은 대등하게 작용한다기보다 서로 유기적으로 연결되어 상호작용을 통하여 작용한다. 예를 들어, ‘다문화적 역량을 강화하는 텍스트’는 텍스트를 선정하고 배치할 때 학습자의 상호문화 감수성이 효과적으로 향상하는 방법을 고려한다. ‘사회지식에 대한 비판적 능력’은 그 텍스트를 읽고 해석하는 과정에서 학습자의 사회적 쟁점에 대한 비판적 문식성이 길러짐을 의미한다. 그리고 이는 결국 다문화 공동체의 긍정적 변화를 위한 실천적 행동을 강조하는 ‘편견을 넘어선 사회정의 지향’에 이르게 되는 것이다. 또한, 구어 활동(발표, 짝 활동, 토의 등)과 문자언어로 전개되는 사회적 소통행위(과정일지, 에세이 등)를 번갈아 진행하며, ‘학습자 개성을 존중하는 교수법’과 ‘상호작용을 통한 공동체 문화 형성’의 제 차원을 실현하게 된다.

이 연구에서는 교수·학습의 구체적 목표를 학습자 상호문화 감수성(Intercultural

Sensitivity) 향상으로 설정하였다. 상호문화 감수성이 정의적 차원에 해당한다고 주장한 Chen & Starosta(1997)의 견해를 기반으로 ‘자아존중감(self-esteem), 자기 점검(self-monitoring), 개방성(open-mindedness), 공감(empathy), 상호작용참여도(interaction involvement), 판단유예(non-judgment)’ 등 6가지 구성요소를 재개념화하여 살펴보고 교육과정의 연관성을 탐색하여 소통 중심 교육의 구성원리에 반영하고자 하였다.

또한, 소통 중심 다문화 교수·학습의 실제 설계에 앞서 국내외에서 진행된 ‘자료 통합적 읽기’에 대한 논의를 검토하고 어떻게 복수의 자료 텍스트를 선정·배치할지 논의하였다. 서사 텍스트를 사회해석 기제로 삼아 첫 번째 단계에서 텍스트 내적 소통을 통하여 ‘텍스트 내 작중인물 - 텍스트 세계 내 사회’의 상호관계를 해석하고 사회의 암묵적 문화와 편견에 대한 구조적 이해를 도모하였다. 두 번째 단계에서는 텍스트 외적 소통을 통하여 ‘작가(작가적 자아) - 창작 당대 사회’의 상호관계를 해석하며 ‘자신의 가치관’ 세우도록 유도한다. 그리고 마지막 세 번째 단계에서 텍스트 외적 소통을 통하여 ‘독자의 현재 사회’를 해석하고 ‘바람직한 공동체를 모색’ 할 수 있도록 방향을 설정하였다.

텍스트를 사회해석 기제로 삼는 방법을 구안하는 것이 텍스트 수용에 집중한 논의였다면, 텍스트 생산에 집중한 다문서 문식 활동을 통하여 글쓰기라는 사회적 소통행위에서 학습자들이 ‘자아 독자(the self as audience)’, 실재적 존재인 ‘수신된 독자(audience addressed)’, 불특정 다수의 대상인 허구적 존재를 포함하는 ‘호명된 독자(audience invoked)’ 등 다양한 층위의 독자와 어떻게 소통하는지 밝히고자 하였다.

연구자는 선행 연구(장현정, 2022a)를 통하여 지금까지 진행된 한국적 다문화 교육이 다문화 교육과정 개발(장인실, 2015; 주재홍, 김영천, 2014; 주재홍, 2018)이나 다문화 교육모형(김성식 외, 2020; 김용신, 김정호, 2009; 오은순 외, 2008) 개발 등 거대담론 위주로 진행되었다는 사실을 지적하였다. 다문화 교육에 관한 거대 담론들이 체계 구축과 논리적 정당화 과정이 정치하게 진행되어 온 것과 달리 교수·학습 차원의 다문화 교육프로그램에 관한 설계는 상대적으로 이론적 논의가 부족하였다. 프로그램의 주제 또한 주로 문화적 다양성 존중과 이해에 초점이 맞추어져 있다는 한계를 지적하며 체계적 다문화 교수·학습 프로그램 개발의 필요성을 역

설하였다.

Ⅲ장에서는 이와 같은 한계를 극복할 수 있도록 체계적·논리적으로 탐색한 이론적 논의를 토대로 한국적 다문화 교육프로그램의 설계를 구체화하고자 한다. 앞 장에서 탐색한 소통 중심 다문화 교육 내용 요소와 이를 효과적으로 구현할 방법으로 선택한 국어의 도구적 기능과 의사소통 기능을 토대로 소통 중심 다문화 교육이 어떻게 설계되어야 하는지에 초점을 맞추어 설명하고자 한다.

이를 위하여 1절에서는 프로그램을 적용할 연구 대상에 대한 설명과 연구의 흐름을 서술하였다. 실험 연구에 참여한 연구 참여자를 따로 분류하여 특징을 설명하고, 윤리적 고려 사항과 실험 절차, 연구 도구, 분석 방법 등을 기술하였다. 2절에서는 수업 프로그램의 맥락을 형성하고, 3절에서는 학습자의 상호문화 감수성 향상을 위한 구체적 방안을 모색하여 전문가의 내용 검토와 수정을 반복적으로 거쳤다. 4절에서는 이상의 논의를 바탕으로 제공하고자 하는 학습 경험을 프로그램의 원형(prototype)으로 완성하여 제시하였다.

1. 연구 대상 및 연구 내용

1) 연구 대상

이 연구는 중등학습자 중에서도 고등학교급 학습자를 주 연구 대상으로 하고 있다.²⁷⁾ Erikson(1994)에 따르면 이 시기의 청소년은 정체성(identity)의 확립과 정체성 혼돈 사이에서 자신이 사회에서 어떠한 역할을 할 수 있는지 고민하며 사회 속의 자신, 사회와 자신의 관계를 통해서 건강한 자아 정체성을 확립해 나간다고 설명한다. 연구자는 상호문화적 소통상황에서 무엇보다 우선시 되어야 하는 것은 ‘자아 정체성’ 확립이며, 이를 토대로 타문화와의 관계를 형성해 나갈 때 바람직한 미래 공동체 문화를 모색할 수 있다고 판단하였다. 청소년기의 끝자락에 있는 고등학생 학습자들에게 소통 중심의 다문화 교육을 통하여 ‘개인-사회’의 관계를 비판적으

27) 이 항에서는 1) ‘연구 대상’과 2)에 나오는 ‘연구 참여자’를 구분하여 설명하고 있다. 주 연구 대상과 프로그램의 효과를 실증적으로 검증하기 위하여 실험 연구에 참여한 학습자의 정보를 구분하여 설명하였다.

로 해석하고, 그 과정에서 긍정적 자아 정체성을 확립하도록 유도하고자 하였다.

Selman(2003)은 ‘관점 수용(perspective taking)’이라는 용어를 사용하여 아동·청소년의 사회성 발달과 ‘감정이입’을 결합한 수준을 ‘자기 중심적 관점 수준(3~5세) → 상호적 관점 수준(8~11세) → 제3자 관점 수용 수준(12~14세) → 일반화된 타자 관점 수용 수준(15~18세)’으로 나누어 설명한다. 고등학생 학습자는 마지막 수준인 ‘일반화된 타자 관점 수용’이 가능하여 다문화 교육의 목표인 ‘관점 인식(perspective consciousness)’을 원활히 소화할 수 있는 발달 단계에 있는 학습자이다. 다시 말하면, 문학 텍스트 안에 담긴 집단이나 사회에 대한 관점, 문화의 개념을 이해하여 “일반화된 타인 개념을 상정”할 수 있음을 의미한다. 다양한 문학 텍스트의 장르에 대한 인식이나 작품 안에 담긴 문화 양식 즉, 사회적 가치를 이해하고 작품과 관련된 ‘작가, 작품, 환경, 상호텍스트성(다른 작품들과의 관계) 등’까지 고려할 수 있는 것이다(고영화, 2007: 23).

또한, 이 시기의 청소년 학습자는 텍스트에 대한 표면적 이해뿐만이 아니라 텍스트가 생산된 맥락과 그와 연관된 사회문화적 맥락에 주목하고 분석할 수 있는 “비판적 독자(critical reader)”이며, 독서(텍스트 수용) 이후 이를 토대로 새로운 텍스트를 생산할 수 있는 “통합적 독자(integrated reader)”에 해당한다(천경록, 2020). 이 때문에 ‘다문서 문식 활동’을 근간으로 하는 소통 중심의 다문화 교육 내용도 원활히 이해할 수 있고, 다양한 매체 자료를 종합적으로 해석하여 ‘심층적 이해’에 도달할 수 있을 것으로 상정하였다.

끝으로, 이 시기의 학습자들은 Bereiter(1980)가 주장한 ‘쓰기 발달 단계’ 중 중간 단계인 다양한 층위의 독자를 가정하고 이에 맞는 텍스트를 생산할 수 있는 ‘의사소통적 쓰기(communicative writing)’ 단계에 있다고 상정하였다. 그리고 이를 토대로 다른 사람의 관점은 물론이고 독자로서의 필자(자아 독자)의 관점을 고려하여 글을 비판적으로 분석하고 개선할 수 있는 ‘통합적 쓰기(unified writing)’까지도 가능하다고 판단하였다. 이 단계의 학습자들이 소통 중심의 다문화 교육을 통하여 ‘자아-타자-사회’를 성찰한 심층적으로 이해하여 새로운 관점을 세울 수 있도록 유도하였다.

2) 설명적 순차 설계(explanatory sequential design)

이 연구는 교육적 개입의 결과에 대한 정치한 해석을 위하여 계량화된 결과인 상호문화 감수성 척도(intercultural sensitivity scale, ISS)를 실증적으로 분석하고, 이를 보완하기 위하여 과정 일지(process log)와 비평적 에세이(critical essay), 의견제시형 에세이(opinion essay)를 질적으로 재해석하는 혼합 연구방법론, 설명적 순차 설계(explanatory sequential design)를 적용하였다(Creswell, 2014).

(1) 연구 참여자 및 윤리적 고려

이 연구는 고등학교급 학습자 및 동일 연령대의 학교 밖 청소년 모두를 대상으로 실험을 설계하여, 인하대학교 기관생명윤리위원회(Institutional Review Board, IRB)의 승인을 거쳐 진행되었다(211115-2A, 2021.12.07). 실험 연구의 진행을 위하여 인천광역시 지역의 고등학교 온라인 게시판에 모집문건을 게시하고, 학교 담당자에게 연구 참여 모집문건을 발송하였다. 코로나-19 상황으로 인하여 연구 참여자를 모집하는데 어려움을 겪고 있었으나, 학교 담당자들에게 보낸 연구 참여 모집문건을 통하여 인천 지역에 있는 남녀공학 고등학교의 1학년 국어과 담당자가 연락을 취해 와, 그 학교 1학년 학생 전체가 실험에 참여하게 되었다. 기존의 실험 설계는 당시 코로나 상황을 고려해 정규분포를 가정할 수 있는 최소 표본의 수 $n=30$ 으로 설정하여, 실험·대조·통제 집단을 각각 30명씩으로 예한 90명으로 인하대 IRB 승인을 거쳤다. 그러나 기존의 예상 연구 참여자의 수가 230여 명으로 2배 이상 늘어나 변경심의를 거쳐 실험을 진행하였다(211115-2AR, 2022.05.12).

연구를 진행한 학교는 학습자들이 다문화 사회에서 갖추어야 할 실질적 역량 향상 교육에 관심이 높은 곳이었다. 또한, 전국 단위 자율형 사립 고등학교로 학습자들이 전국 단위에서 모집되었기 때문에, 표집 대상이 인천 지역이라는 특수성을 극복하고 대표성이 높아지는 특징이 있었다. 남녀 합반 수업을 진행하는 학교이기 때문에 연구결과에 성차 변인이 개입하는 것을 미리 통제할 수 있다는 장점이 있었다. 자율형 사립고가 일반계 고등학교보다 학업 역량이 뛰어나 실험의 대표성을 지적할 수 있으나, 이 연구는 인지적인 부분의 학업 역량을 살펴보는 연구가 아닌,

상호문화 감수성이라는 정의적 차원을 살펴보는 연구이기 때문에 이는 큰 변수가 아니라고 판단하였다. 또한, 협력 교사들도 텍스트의 수준과 활동 내용이 중등학습자라면 중학교급이라도 이해할 수 있는 정도이고, 고등학교 1학년이 시작된 지 얼마 되지 않은 시점으로 학교의 종류에 따른 차이는 크지 않을 것이라는 의견을 제시하였다.

연구가 진행된 학교에서 주된 실험을 진행을 맡아준 교사1은 경력 12년의 교육학 석사 과정을 수료(국어 교육)하였고, 대조집단과 통제집단의 수업을 진행한 협력 교사2는 경력 22년의 석사학위(국어 교육) 소지자이다. 2022년 2월부터 총 4회에 걸쳐 프로그램에 대하여 연구자와 협의를 진행하고 수정 보완의 과정을 거쳤다. 1학년이 8개 반으로 구성되어 교육적 처치가 이루어지는 실험집단과 대조집단은 3개 반씩 배정하고 아무런 교육적 처치가 없는 통제집단은 2개 반을 배정하였다. 그 결과, 실험집단은 3개 반 86명, 대조집단은 3개 반 87명, 통제집단 2개 반 55명이 무선 배치되었다. 1학년 학생 전체가 연구에 참여한 경우이기 때문에 지연 검사까지 마친 뒤, 대조집단과 통제집단의 학습자들에게도 소통 중심 다문화 교수·학습을 제공하여 수업 환경의 형평성을 맞추려 노력하였다.

실험이 진행되기 전에, 연구의 목적 및 필요성과 구체적 실험의 내용을 연구 참여자들에게 자세히 설명하고 별도의 문건을 작성하여 연구 참여자와 연구 참여자의 학부모들에게 발송하여 동의서에 서명을 받았다. 모든 안내 및 동의 절차를 마치고 2022년 5월 16일에 사전 검사를 통하여 상호문화 감수성 척도(ISS)를 측정하고, 실제 실험을 수행하였다. 총 5 차시의 수업을 마치고 사후 검사를 진행하였으며, 2주 뒤(6월 10일)에 지연 검사를 실시하였다. 모든 집단은 동일한 날짜에 한꺼번에 검사를 진행하였다. 집단별로 측정일이 다를 경우 실험결과가 왜곡될 수 있어 협력 교사들에게 중요성을 전달하고 이를 지킬 수 있도록 부탁하였다.

실험-대조-통제집단 중 소통 중심 교육프로그램을 실행한 실험집단의 글쓰기 결과물(과정일지, 비평적 에세이, 의견제시형 에세이)을 질적 분석하였다. 학습자들은 소통 중심 다문화 교육프로그램의 1~4단계에서는 과정일지(process log)를 작성하고, 3단계에는 비평적 에세이(critical essay), 5단계에는 의견제시형 에세이(opinion essay)를 작성하였다.

(2) 측정 도구

학습자들의 상호문화 감수성 변화를 살펴보기 위하여 사용한 도구는 Chen & Starosta(2000b)의 ISS(intercultural sensitivity scale)를 번안 타당화 한 장성민(2021b)의 17문항이다. Chen & Starosta(2000b)은 5요인 24문항으로 제시하였으나, 장성민(2021b)의 한국어 도구는 요인분석을 통하여 4요인 17문항으로 재구성하였다.

Chen & Starosta(2000b)은 첫 번째 요인을 ‘상호작용 참여도(interaction engagement)’ 7문항, 두 번째 요인을 ‘문화적 차이에 대한 존중(respect for cultural difference)’ 6문항, 세 번째 요인은 ‘상호작용 자신감(interaction confidence)’ 5문항, 네 번째 요인은 ‘상호작용 향유도(interaction enjoyment)’ 3문항, 다섯 번째 요인은 ‘상호작용 주의도(interaction attentiveness)’ 3문항으로 제시하였다.

장성민(2021b)은 Chen & Starosta(2000b)의 두 번째 요인과 네 번째 요인을 합쳐서 요인 1. ‘문화적 차이에 대한 존중 및 상호작용 향유도’로 명명하고 7문항을 제시하였다. 이 요인은 연구 참여자가 상대방의 문화나 생각을 수용하거나 수용하는 방법에 대하여 스스로 어떻게 생각하는지와 연관이 있는 ‘문화적 차이에 대한 존중’과 다른 문화의 사람들과 상호작용하는 것에 대하여 긍정적 혹은 부정적으로 생각하고 있는지와 관련 있는 ‘상호작용 향유도’가 결합하였다는 특징이 있다. 요인 2. ‘상호작용 자신감’은 5문항으로 연구 참여자가 상호문화적 소통상황에서 얼마나 자신감을 가지고 행동하는지와 관련이 있다. 요인 3. ‘상호작용 주의도’는 2문항으로 연구 참여자가 다른 문화의 사람들과 상호작용하는 상황에 얼마나 주의를 기울여 이해하려고 노력하는지와 관련이 있다. 요인 4. ‘상호작용 참여도’는 3문항으로 참여자들이 다양한 문화가 공존하는 상황에서 갖는 느낌과 관련이 있다.

연구자는 학습자의 질적 결과물을 분석하면서 따로 평가 기준을 제시하지 않았다. 소통 중심 다문화 교육은 내용 교과처럼 학습자를 평가하는 것이 아니라 정의적 차원이 어떻게 변화하였는지를 살펴보는 것이기 때문이다. 다만, 양적 결과의 분석을 보완하고 분석의 일관성을 유지하기 위하여 II장에서 제시한 Chen & Starosta의 상호문화 감수성 구성요소를 연역적 추론의 근거로 삼아 학습자의 쓰기 결과물을 분석하였다. 학습자의 과정일지와 에세이를 통하여 상호문화 감수성의 변화과정을

분석하고 학습자들이 궁극적으로 바라는 미래 다문화 공동체에 대한 인식 양상을 분석하고자 하였다.

(3) 분석 방법

이 연구에서는 실험 연구를 통하여 학습자의 상호문화 감수성(ISS)변화를 양적으로 분석한 뒤 추가적으로 쓰기 결과물을 질적으로 분석하였다. 이를 위하여 다음과 같은 분석 방법을 적용하고자 한다.

첫째, 상호문화 감수성(ISS)을 ‘교육적 개입 이전(사전) - 교육적 개입 직후(사후) - 교육적 개입 2주 후(지연)’, 3회에 걸쳐 측정하여 그 변화를 분석하고자 한다. 계량화된 수치에 대한 통계처리는 SPSS 25 프로그램을 사용하고, 이를 활용하여 실험 집단과 대조집단·통제집단의 유의한 차이를 분석한다. 세 집단의 사전 ISS 수준 차이를 확인하기 위하여 일원배치 분산분석(one-way ANOVA)을 진행하고, 만약 차이가 있다면 일원배치 공분산 분석(one-way ANCOVA)을 중심 분석 방법으로 삼고, 차이가 없다면 일원배치 분산분석(one-way ANOVA)을 중심 분석 방법으로 삼아 사전-사후, 사후-지연 간 ISS 변화를 확인하는 데 중점을 둔다. 이와 더불어 사전-사후-지연 시기의 전체 변화를 측정하기 위하여 전자의 경우라면 반복측정 분산분석(one-way repeated ANOVA)을 후자의 경우라면, 일원배치 반복측정 공분산분석(one-way repeated ANCOVA) 활용할 것이다(IV 장 1절).

둘째, 위의 양적 결과를 보완하고 해석의 정교함을 더하고자, 소통 중심 다문화 교수·학습을 통하여 나온 과정일지와 두 종류의 에세이를 분석하고자 한다. 1~2단계의 과정일지를 통하여 학습자의 학습 전 다문화 사회에 인식을 분석하고, 3단계의 비평적 에세이를 분석하여 학습자 의견 형성의 중간과정을 살펴본다. 4단계의 과정일지를 분석하여 학습자의 학습 중 다문화 사회에 대한 인식 변화를 살펴보고 5단계에는 교육적 개입의 최종 결과물로 작성한 의견제시형 에세이를 분석할 것이다. 1000자 내외로 작성된 의견제시형 에세이를 면밀하게 분석하기 위하여 ‘제목 → 텍스트 활용 양상 → 전체 내용분석’ 순서로 분석을 진행할 것이다. ‘제목’은 단어의 빈도 분석을 통하여 분석하고, ‘텍스트 활용 양상’은 상호문화 감수성 구성요소와 어떠한 관계를 형성하는지도 고려하여 분석하고자 한다. 자료들은 모두 반복

코딩을 거쳐 질적으로 분석하고 범주화하는 방법을 사용한다.

2. 수업 프로그램의 맥락 형성

소통 중심의 다문화 교수·학습 프로그램은 ‘모든 학습자’를 대상으로 한 상호문화적 인식개선과 역량 향상을 목표로 한다. 이를 위하여 학습자의 다문화적 역량을 향상할 수 있는 복수의 자료 텍스트를 선택하고 학습자가 이에 대한 통합적 해석과 관점 형성을 기반으로 상호문화 감수성 구성요소에 대한 심층적 이해를 도모하는 방향으로 배열하였다. 다양성 존중과 사회정의 실천을 목표로 프로그램의 진행 순서를 5단계로 위계화하여 설계하고, 구어/문어를 포괄하는 개별학습과 협력학습 형태의 ‘담화 종합’ 활동을 반복적으로 진행하도록 하였다.

이때, 학습자는 주체적·능동적 학습 참여를 통해 자기조절 학습 능력을 촉진하고 상호문화적 의사소통에 대한 자기 효능감을 향상을 기대할 수 있다. 이러한 실제적 경험 중심의 수업 설계는 수업의 효과로 ‘타자에 대한 공감적 이해’는 물론이고 ‘자기 이해’도 깊어져 학습자의 ‘긍정적 자아 정체성’ 형성과 ‘바람직한 공동체 모색’까지 유도한다. 이러한 ‘인식론적 순환’을 유도하는 의사소통 경험 중심 프로그램을 통하여 상호문화 감수성 향상을 기대할 수 있으며, 교육적 효과도 지속적으로 유지될 것으로 기대하였다. 만약 다른 자료 텍스트를 선택하여 회기를 반복한다면, 상호문화 감수성 향상의 임계점을 넘는 새로운 공동체 역량을 모색할 수 있을 것으로 기대하였다.

이를 위한 프로그램의 맥락을 형성하기 위하여 첫째로, ‘다문화 교육 내용’에 해당하는 부분을 살펴보기 위하여 상호문화 역량 향상에 적합한 복수의 자료 텍스트를 선택하고 상호텍스트적 관계를 고려한 구체적 조직 조건을 제시하였다. 다음으로 ‘다문화 교육 방법’을 구체화하기 위하여 학습자의 자아 성찰과 자기조절학습을 촉진하고 상호문화 역량이 향상하는 프로그램의 순환적 설계의 조건을 제시하였다. 끝으로 사회적 의사소통을 촉진하기 위한 개별학습과 협력학습의 방안, 구체적 교수·학습 환경의 조건을 제시하고자 한다.

1) 상호문화 역량 향상에 적합한 자료 텍스트 선택

이 연구에서는 소통 중심의 다문화 교수·학습의 교육적 효과로 정의적 차원의 상호문화 감수성(Intercultural Sensitivity) 향상을 의도한다. 상호문화 감수성을 “① 상호문화적 의사소통 상황에서 ②적절하고 효과적인 행동을 촉진할 수 있도록 ③문화적 차이를 이해하고 공감하는 긍정적인 감정을 개발하는 개인의 능력(Chen & Starosta, 1997: 5/ 밑줄과 기호표기는 연구자)” 으로 정의할 때, 자료 텍스트는 프로그램의 중추로써 ① ~ ③을 달성하기 위한 ‘중재(mediation)’의 역할이 요구된다. 최미숙(2016)은 좋은 자료의 특성을 판단할 때 ‘내용과 형식의 유용성 및 독자의 발달 수준에 적합성’을 고려하여야 한다고 설명한다. 연구자는 이에 동의하며 이를 더 정교화하기 위하여 텍스트가 갖추어야 할 ‘내용과 범위’, ‘텍스트 간 상호텍스트적 관계 유형과 배열 순서’, ‘텍스트 전달 매체의 유형’, ‘학습 자료의 구체적 구성 방안’ 등의 순서로 구체화하고자 한다.

이에 앞서 먼저 설명할 부분은 자료 텍스트가 작용하는 양상이 ‘개별 단계’마다 차이가 있고, ‘프로그램 전체를 고려했을 때’가 다르다는 것이다. 프로그램 전체로 보면 순차적 설계에 따라 1-4단계에는 자료 텍스트를 활용하여 학습자의 ‘인식론적 순환’을 유도하고, 5단계에는 앞선 담화 활동 전체에 대한 통합적 해석을 토대로 ‘바람직한 다문화 공동체’에 대한 정신적 표상을 의견제시형 에세이(opinion essay)로 표현하게 된다. ‘개별 단계’에서는 단수의 텍스트를 제공하는 경우와 복수의 텍스트를 제공하는 경우로 나뉘며, 복수의 자료를 제공할 때는 텍스트 내용 조직 유형과 다양한 층위(예 1차 자료, 2차 자료)까지 고려하고자 하였다. ‘1~ 4단계’를 아우르는 통합적 관점의 인식론적 순환을 촉진하는 경우에는 제공 매체, 텍스트 간 관계와 자료 텍스트의 출처(source) 등을 복합적으로 고려하였다.

첫째, 자료 텍스트의 ‘내용과 범위’는 텍스트가 함의하는 내용과 학습자에게 전달하고자 하는 범위의 정도를 의미한다. 소통 중심 다문화 교육에서 자료 텍스트는 구성요소의 제 차원 중 ‘다문화적 역량을 강화하는 텍스트’의 구체적 실현 양상에 해당한다.²⁸⁾ 이는 다문화 사회에서 학습자 간 상호작용(interaction), 즉 의사소

28) 연구자가 II 장에서도 설명했듯이 이 연구에서는 ‘다문화적 역량’과 ‘상호문화 역량’을 혼재해서 사용하고 있다. 이는 의미의 혼용이 아니라 ‘다문화적 역량’은 다문화 사회 전체에서의 학습자가 갖추어야 할 인식과 행동, 정의적 요소를 포괄하는 의미에 해당하며, ‘상호문화 역량’

통(communication)에 집중한 의미이다. 개별 자료 텍스트는 ‘상호문화 감수성’의 6가지 구성요소를 함의하여 학습자의 상호문화적 인식에 대한 직·간접적 자극을 통해 인식적 지평을 확장하고, 정의적 차원의 감수성 향상을 유도하는 내용을 포함해야 한다.

연구자는 II장에서 상호문화 감수성 구성요소 6가지를 재개념화하면서 요소 간 유기적 연관성과 위계적 특성을 함의한다고 설명하였다. 예를 들어, ‘자아존중감, 자기 점검’은 나머지 구성요소가 실현되는 과정에 기본적으로 존재하는 토대의 역할을 한다. ‘개방성’은 상호문화적 의사소통 상황에서 타자나 타문화에 대한 존중과 열린 자세, 개인의 의지를 의미하지만 ‘공감’보다는 그 정도에서 차이가 있는 ‘가치 판단을 통한 선택적 수용’에 가깝다. ‘판단유예’는 개방성의 특성과 연관되어 상호문화적 의사소통 상황에서 개방적 자세를 가지고 임하되 상대에 대한 편견이나 선입견으로 바로 의견을 결정하는 것이 아니라 시간 차이를 두고 이해하는 것을 의미한다. ‘공감’은 상호문화 감수성 핵심 요소에 해당하며 앞의 요소들이 다 실현된 상태에서 실현되는 상대방의 생각에 대한 관점 취하기(perspective-taking)가 가능한 ‘적극적 수용’을 의미한다고 설명하였다.

따라서 개별 자료 텍스트는 상호문화 감수성의 내용을 한 가지에서 두 가지를 함의하는 정도가 적절하다. 예를 들어, ‘개방성’에 해당하는 문화적 차이에 대한 존중을 중심화제로 하거나, ‘자기 점검’과 ‘판단유예’를 묶어서 상호문화적 소통 상황 개인의 태도를 점검하고 사회에 팽배한 편견까지 비판적으로 인식할 수 있는 내용을 중심화제로 선택하는 것을 의미한다. 또한, 학습자에게 다문화 사회의 현실을 전달하고자 할 때, 간접적인 내용을 포함하는 경우와 직접적인 내용을 포함할 때 선택하는 장르 유형이 달라진다.²⁹⁾ 학습자의 상상력을 활용하여 사회를 성찰하고 비판적으로 인식하는 내용을 담기 위해서는 ‘정서표현 글’에 해당하는 ‘문학작품(소설 또는 시)’을 활용함이 바람직하고, 객관적인 사실을 담아 현실에 대한 비판적 이해를 향상하고자 할 때는 정보전달을 목적으로 하는 ‘설명문 또는 기사문’

은 개인과 개인 혹은 개인과 사회 간의 의사소통과 상호작용에 중점을 둔 의미에 해당한다. ‘다문화적 역량’을 포괄적 개념으로 ‘상호문화 역량’은 개별·구체적 개념으로 사용하였다.

29) 최미숙 외(2016: 226)는 ‘글의 유형’을 “글의 구조나 기능이 관습화되어 거의 일정한 기능과 구조로 이해될 때, 이렇게 관습화된 구조나 기능을 갖는 글들을 모아 분류한 것”이라고 정의하고 있다. 2015 국어과 개정 교육과정에서는 기능 중심의 분류 체계를 활용하여 ‘정서 표현, 친교, 정보전달, 설득’ 등으로 분류하고 있다고 설명하였다.

이나 설득을 목적으로 하는 ‘논설문 또는 연설문’ 이 적합하다.

이 연구는 ‘모든 중등학습자’ 를 대상으로 공식적 교육기관에서 정규 교과 시간에 실행되는 것을 가정하여 설계되었다. ‘다문화 교육’ 은 2015 교육과정에서 ‘범교과 학습 주제’ 로 “교과와 창의적 체험 활동 등 교육 활동 전반에 걸쳐 통합적으로” 다루고, 지역사회 및 가정과 연계하여 지도할 것을 설명하고 있기 때문이다(교육부, 2015: 8). 이 경우 다문화 교육 내용을 함의하는 텍스트가 교육과정에 맞춰서 정규 교육과정에서 다루는 내용 위주로 다룰지 그 외의 내용까지 확장할 것인지 ‘범위’ 에 대한 문제를 고려해야 한다. 연구자는 정규 내용 교과(예 국어나 사회)에서 다루는 텍스트를 포함하되, 교과서 밖의 내용을 담은 텍스트의 비중을 더 높게 설정하였다. 이는 내용 선택의 자율성을 지향하여 학습자의 흥미와 관심을 높이고 창의력과 상상력을 자극하기 위함이다. 교육 내용을 토대로 정규 평가를 진행하지 않기 때문에 상대적으로 학습자의 관심과 집중도가 떨어진다는 단점을 극복하기 위한 선택이다. 또한, 텍스트의 범위를 교과서 외의 텍스트로 확장하면, 교과서 텍스트에서 간과하고 의도적으로 배제한 사회적 쟁점을 다룬 내용을 담은 텍스트를 다룸으로써 학습자의 다문화 사회에 대한 인식적 지평과 비판적 문식성 향상을 유도할 수 있다는 장점이 있다. 이는 Behrman(2006)이 학습자의 비판적 문식성을 지도 방법을 소개하며 제시한 ‘보충 텍스트(supplementary texts) 읽기’ 와 맥락을 함께한다.

다음으로 학습자의 탐구성을 촉진하고 상호문화 감수성을 향상하기 위한 ‘텍스트 간 상호텍서적 관계 유형과 배열 순서’ 에 대해서 살펴보려 한다. II장에서 설명한 Hartman & Allison(1996)의 복수의 텍스트를 읽고 하나로 응집하여 표상하는 관계 유형에 관한 연구를 토대로 설정하였다. 1~4단계 전체 텍스트의 배열은 텍스트들 내용 간에 같은 주제를 둘러싼 상호작용이 일어날 수 있음을 염두에 두고 ‘대화적(dialogic)’ 관계를 기반으로 하여 ‘보완적(complementary)’ 관계를 지향한다. 개별 차시에 사용하는 텍스트일지라도 다음 차시에 영향을 주거나 이해의 토대나 심층적 이해의 계기를 제공하기 때문에 이들의 관계를 ‘대화적(dialogic)’ 관계를 기반으로 한다고 설정하였다. ‘다문화 사회’ 나 ‘상호문화 감수성 구성요소’ 와 관련한 공통의 화제를 다루는 서로 다른 텍스트를 반복적으로 제공하여 학습 주제의 다면적 특성을 학습할 수 있도록 하므로 이들은 서로 ‘보완적(complementary)’

관계에 있다고 설명할 수 있다.

단수의 텍스트를 제공하는 경우와 복수의 텍스트를 제공하는 경우가 모두 존재하는데 한 차시 안에서 복수의 텍스트 자료를 제공할 때는 텍스트끼리 공통 화제에 대하여 서로 다른 문제 제기과 대안을 보여주며 부적으로 상호작용하는 ‘논쟁적(conflicting)’ 관계를 지향하였다. 이는 단일한 관점의 자료보다는 경쟁하는 두 관점의 자료를 두루 반영할수록 내용 지식의 화제에 대한 심층적 이해에 기여한다는 장성민(2018: 54)의 의견과 같은 맥락이다.

동일한 내용을 담은 텍스트라도 어떠한 매체를 선택하느냐에 따라 학습자의 이해 결과가 달라질 수 있음을 고려할 때, ‘텍스트 전달 매체의 유형’은 중요한 고려 사항이다. 특히 코로나-19 이후 원격교육 상황이 지속되며 ‘디지털 기기 보급 및 비대면 교육 확산’ 등 급변하는 교실 환경을 생각하면(정현선, 장은주, 2021), 효과적인 매체의 선택은 중요한 요소가 아닐 수 없다. 소통 중심 다문화 교육에서는 미디어 매체를 충분히 활용하면서도 기존의 전통적인 인쇄 매체를 활용한 텍스트를 모두 활용하고자 노력하였다. 학습자의 상상력과 창의력을 자극하기 위한 초반 학습 차시에서는 복합 양식 자료와 구어 자료에 해당하는 동영상 활용을 유도한다. 예를 들어, 서사 텍스트(동화나 소설)를 기반으로 재생산된 영화나 애니메이션 같은 복합 양식 자료를 활용하면 학습자의 관심도와 이해 정도가 달라지기 때문이다. 그리고 학습의 정교화 단계에 해당하는 후반부에는 기존의 인쇄 매체를 활용한 문어 텍스트에 해당하는 서사 텍스트와 정보 텍스트를 활용할 것을 제안한다. 앞의 단계에서 학습자의 주의집중을 환기하고, 뒤로 올수록 텍스트를 비판적으로 인식하고 사회를 이해하는 도구로 활용하고자 한다.

끝으로, 다양한 텍스트 제재를 교수·학습 수준으로 구성하며, Rouet & Britt(2011)이 제시한 MD-TRACE 모형에서 다문서 과제에 반응하는 개인의 인지적 반응에 따라 구분한 ‘상호텍스트 모형(intertext model)’과 ‘정신 모형(mental model)’의 학습 자료 구성 지침을 따르고자 하였다. Rouet & Britt(2011: 296)에서 이에 해당하는 부분을 표로 정리하면 다음 <표Ⅲ-1>과 같다.

<표 III-1> 상호텍스트 모형과 정신 모형 촉진을 위한 학습 자료 구성 방안(Rouet & Brit, 2011: 296)

상호텍스트 모형 촉진을 위한 학습 자료 구성	정신 모형 촉진을 위한 학습 자료 구성
6) 출처 정보의 위치와 유용성, 완결성, 현저함, 명시성 고려하기 7) 의미적으로 풍부한 출처 정보 제공하기 8) 다양한 층위로 구성된 유관 자료 제공하기 9) 상충되는 내용의 자료 제공하기 10) 1차 자료뿐 아니라 제공된 1차 자료를 인용하고 있는 2차 자료도 함께 선택하여 제공하기	5) 의미론적 연관성이 높은 자료 제공하기 6) 자료들을 의미 있게 배열하여 제공하기 7) 1차 자료와 2차 자료를 적절하게 구성하여 제공하기

Rouet & Britt(2011) 의견을 종합적으로 반영하여 ① 모든 1차 자료에 출처 정보를 명시적으로 제공하고(복합 양식 자료와 영상 자료의 경우 학습지에 이를 명시), ② 3~4단계의 자료에는 1차 자료(primary source)와 2차 자료(secondary source)를 모두 사용하여 다양한 층위를 구성하였다. ③ 1~2단계에서는 ‘복합 양식 자료’와 ‘구어 자료’를 활용하여 학습자의 주위를 환기하고 흥미를 높이고자 하였으며, 3~4단계에서는 문어 텍스트인 서사 텍스트와 정보 텍스트를 복수의 자료 텍스트로 제공해 학습자의 다문서 문식 활동을 촉진하여 학습의 정교함을 높이고자 하였다. ④ 끝으로 자료를 의미 있으면서도 연관성이 높게 하고자 중심화제를 ‘타자 존중 - 자아 정체성 형성 - 사회에 대한 비판적 인식 - 사회변화 과정에 대한 이해’ 순으로 구성하여 배열하였다.

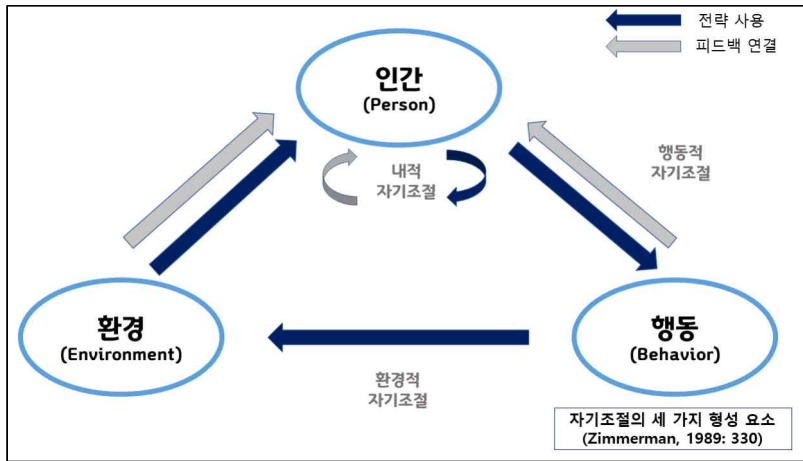
2) 프로그램 설계의 형성적 순환 과정

다문화 교육을 “아이디어 혹은 개념, 교육 개혁 운동, 민주주의를 지향하는 과정”(Banks, 2016: 3)이라고 정의할 때, 소통 중심 다문화 교육은 ‘과정’에 대한 천착을 통하여 다문화 교육 내용을 구안하고 학습자들이 ‘개인과 개인’, ‘개인과 사회’와의 직·간접적 상호작용(또는 의사소통)을 원활히 할 수 있도록 유도하고 있다. 연구자는 학습자 간 의사소통의 ‘중재(mediation)’로써 조직적으로 구성된 다양한 텍스트 자료를 사용하였다. 위 항에서는 선택할 텍스트의 내용과 조직 구성

에 대한 논의를 하였다면, 이 장에서는 1~5단계에 해당하는 프로그램이 어떻게 설계되어야 학습자의 ‘인식론적 순환’을 촉구하여 상호문화 감수성 향상이라는 ‘심층적 이해’에 도달할 수 있는지 논하고자 한다.

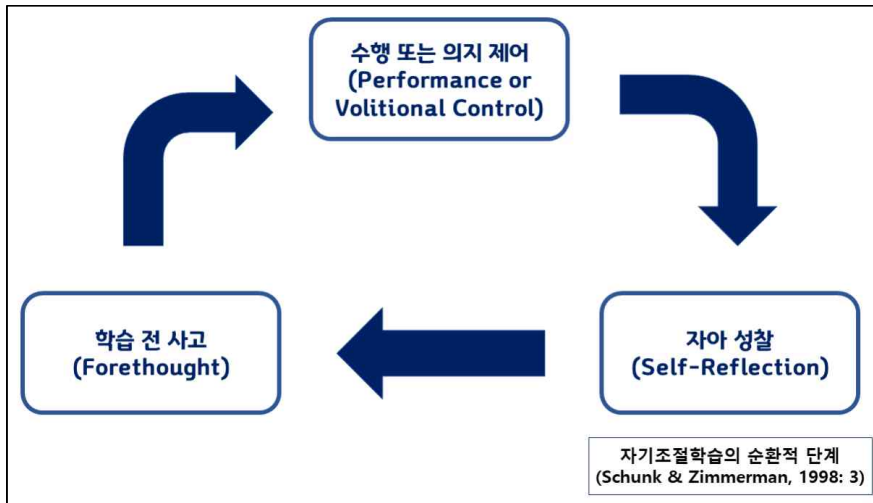
II 장에서도 설명한 바와 같이, 복수의 자료 텍스트를 활용하는 ‘다문서 문식 활동’은 개인이 자신의 목적에 맞게 필요한 정보를 탐색하고 해석·조정하여 일련의 의미로 연결하기 때문에 “자기조절학습 행위”에 해당하며, 이는 “다문서 문식활동의 본질”이라고 정의할 수 있다(장성민, 2021c: 36). 다양한 자료 텍스트의 출처 정보와 맥락, 텍스트 내외의 상호텍스트적 관계나 객관적 사실과 주관적 의견의 구별 등 폭넓게 검토하고 해석하여 수용하는 것인 단순한 이해(comprehension)의 범위를 넘어서는 메타인지를 활용하고 자기 점검(self-monitoring)을 통해 스스로 이해의 과정을 조절해 가는 종합적 인지 과정이라고 할 수 있기 때문이다(Britt & Rouet, 2012).

‘자기조절학습(self-regulation learning, SRL)’이란 “개인의 목표를 달성하고 환경적 요구에 대응하기 위하여 계획되고 순환적으로 조절되는 인지적(사고), 동기적(감정), 행동적인 측면을 통합적으로 고려한 자기 주도적(self-initiated)인 행위(Zimmerman, 2000: 14)”를 의미한다. Zimmerman(2000)은 Bandura(1986)의 사회인지 이론에 기반하여 자기조절을 결정하는 것은 ‘개인적, 행동적, 환경적’ 사태라고 설명한다. 이들은 각자 존재하나 상호의존적이고 유기적인 속성을 지니고 끊임없이 변화하므로 조절과 적응이 필요하다([그림 III-1] 참조). 이 항에서는 소통 중심 다문화 교수·학습의 각 단계에서 학습자의 자기조절 전략을 어떻게 촉진하고 이 내용이 순환적으로 작용할 수 있는지 내적·행동적 요소 등을 반영한 교육 방법 차원을 살펴보고자 한다.



[그림 III-1] 자기조절의 세 가지 형성요소(Zimmerman, 1989: 330)

Zimmerman(2000)은 자기조절학습의 순환적 특성을 본질이라고 주장하며, 학습자가 이전 학습 경험을 통한 피드백을 통하여 목표를 수정하거나 전략을 선택하여 ‘자기 효능감’을 향상하고(① 학습 전 사고 단계), 실제적인 노력 과정에서 스스로를 점검(self-monitoring)하며 통제하고 집중하여 수행(② 수행 또는 의지 제어 단계)한 뒤, 메타인지를 활용하여 자기 활동에 대해 평가하고 어떻게 생각이나 행동을 변경해야 할지 반성적으로 숙고(③ 자아 성찰 단계)하는 과정을 설명한다. 순환적 특징으로 인하여 자아 성찰의 내용은 다시 학습 전 사고 단계에 영향을 미치게 된다 ([그림 III-2] 참조). 이를 소통 중심 다문화 교육 설계에 대입하여 살펴보면, 학습자들은 ‘학습 전’에 가지고 다문화 사회에 대한 인식이나 상호문화적 소통에 대한 자신의 감정을 살펴보며 어떠한 행동을 취해야 할지 고민하고 목표를 설정하여 (① 학습 전 사고 단계), 단계별로 주어지는 자료 텍스트를 통하여 다문화 사회에 대한 객관적·비판적 인식을 통하여 자신이 취해야 할 가치관과 신념 등을 정하여 적절하게 행동(② 수행 또는 의지 제어 단계)하고, 메타인지를 활용하여 자신의 가치관은 물론이고 현재 사회를 비판적으로 성찰(③ 자아 성찰 단계)하여 이를 다음 단계에서 적용하게 된다.



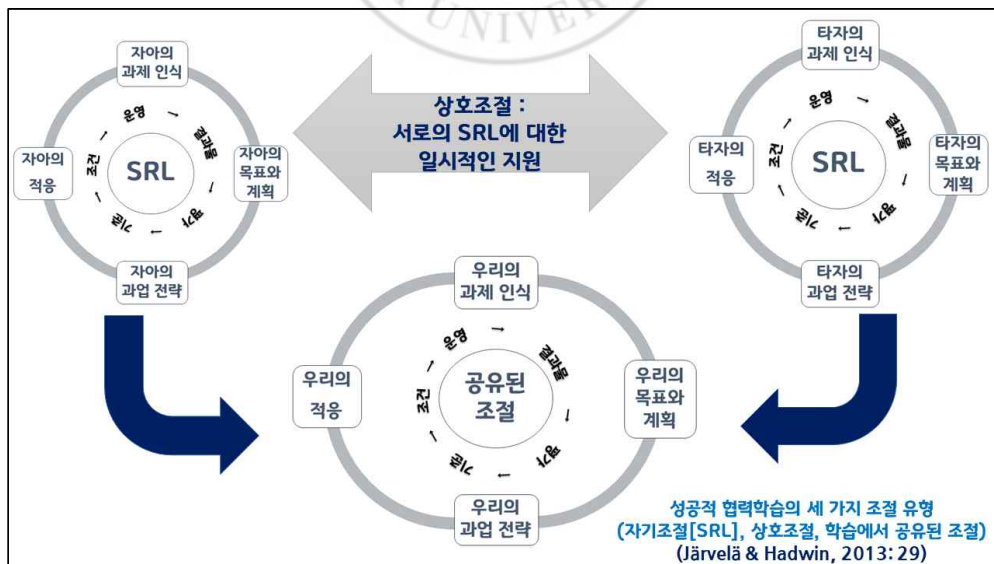
[그림 Ⅲ-2] 자기조절학습(SRL)의 순환적 단계(Schunk & Zimmerman, 1989: 3)

다문화 교육의 순차적 과정을 ㉠ 학습자들이 ‘자기 이해’를 토대로, ㉡ 타자를 이해하고 상대의 관점에서 생각하고 공감하는 과정을 통하여 ㉢ ‘우리’의 새로운 공동체 문화를 형성하며 정의로운 사회를 추구하는 구체적 실천 방안을 모색한다고 설명했을 때, 위의 순환적 단계가 주는 시사점은 지대하다고 할 수 있다. 즉, 학습자들은 문화적 다양성이 늘어나는 상황에서 ‘연속된 학습 경험(예 자기 이해 → 타자 이해 → 공동체 이해)’을 통해 다문화 사회에 필요한 지식·기능·태도의 향상을 촉진할 수 있기 때문이다. 위와 같은 다문화 교수·학습의 정치한 진행을 위하여 교수는 학습자의 다문화 사회 인식에 대하여 철저히 검토하고 적절한 ‘다문화 비계’를 제공해야 한다. ‘다문화 비계’는 텍스트의 내용과 난이도 등으로 조절할 수 있으며, ‘개별학습’과 ‘협력학습’을 번갈아 진행하며 사고의 깊이를 더 할 수 있다.

‘자기 효능감’ 향상과 ‘자아 성장’을 목적으로 하는 ‘자기조절학습’은 다문화 교육이 ‘자기 이해’를 기반으로 한다는 점에서 중요하지만 부족함이 있다. 다문화 교육에서는 타자와의 공감적 상호작용 혹은 공동체의 상호작용이 필수적이기 때문에 ‘자기조절’ 개념의 범위를 넓혀 고려할 필요가 있다. 연구자는 이를 위하여 Järvelä & Hadwin(2013)이 자기조절학습(SRL) 개념을 컴퓨터 기반 협력학습(computer-supported collaborative learning / CSCL)에 도입한 사회적으로 공유된 조

절학습(Socially shared regulated learning model, SSRL) 모형을 살펴보고자 한다. 그는 자기조절학습의 특징을 ① 의도적, 목표 지향적인 학습, ② 메타인지적 학습, ③ 인지, 동기, 행동의 통합적 조정, ④ 사회적 환경의 중시 등으로 정리하고 이러한 내용이 성공적인 협업을 위하여 필수적으로 고려되어야 한다고 설명한다. 소통 중심의 다문화 교육은 학습자 간 원활한 소통을 위하여 ‘개별학습’과 ‘협력학습’ 차원의 교육 방법을 추구하고 있다. 자기조절학습(SRL)이 전체 프로그램의 순환적 설계를 위하여 고려할 사항이라면, 사회적으로 공유된 조절학습(SSRL)은 각 단계 안에서 학습자 간 원활한 의사소통과 능동적 학습을 위하여 고려할 사항에 해당한다.

자기조절학습(SRL)은 사회인지 이론에 기반을 두기 때문에 개인이 전략을 채택하고 개발 및 개선하도록 촉진하는 일련의 행동에 환경적 조건에 영향을 받는다. 이 때문에 자기조절학습 과정은 학습자들이 단독 학습을 할 때도, 협력학습을 할 때도 일어난다. 그러므로 공동과제를 해결할 때, 자기조절을 하는 것은 협력학습의 필요조건이 되지만 협력학습의 성공적인 작업을 위한 충분조건은 되지 못하는 것이다. 협력학습에서 개인이 나의 문제 해결에 집중하는 것만큼 ‘타자’와 ‘우리’의 문제에도 함께 주의를 기울일 필요가 있고, 이 과정을 도식화한 것이 사회적으로 공유된 조절학습(SSRL)이며 다음 [그림 III-3]과 같다.



[그림 III-3] 사회적으로 공유된 조절학습(Socially shared regulated learning model), (Järvelä & Hadwin, 2013: 29)

공동조절학습(Co-regulation Learning)은 개인과 타자의 협동 작업에서 일어나는 조절의 과정을 의미한다. 자신의 과업을 관찰(monitoring)하고 조절하는 것 외에도 성공적 협업을 위하여 서로의 과업 목표를 질문하고, 촉구하며 재인식하는 등 서로에 대한 적극적 개입이 필요함을 의미한다. 서로의 과업에 대한 목표와 기준, 기여도, 긍정적/부정적 인식, 진행 상황 등을 평가하는 상호 관찰(monitoring)과 적응의 과정이 성공적인 협동 작업을 이끈다는 것이다.

공유된 조절학습(Shared Regulation of Learning)은 집단(공동체)의 과업이 공유되어 “우리의 목표와 기준(We perspective)”을 구성할 때 발생한다. 이때의 조절은 합의가 이루어질 때까지 구성원들이 모여 여러 아이디어와 관점들을 협상하면서 분배되고 공유된다. 즉, 조절학습이 사회적으로 공유된 조절을 형성한다는 것은 상호 의존적이거나 집단적으로 공유되는 조절 프로세스, 신념 및 지식(예 전략, 모니터링, 평가, 목표 설정, 동기, 메타인지적 의사 결정)의 구축 및 유지를 의미하는 것이다. 예를 들어, 함께 만드는 전략 지식이나 선택과정에 대한 인식이나 평가, 이 과업에 참여하는 우리의 긍정적/부정적 감정에 대한 인식, 목표 진행 상황에 대한 합의된 평가 등이 해당한다.

연구자는 앞에서 소통 중심 다문화 교육의 최종 지향점을 ‘바람직한 다문화 공동체 모색’임을 밝히고 있다. 그러므로 학습자들이 ‘개별학습’을 통하여 개인의 관점을 형성하고 학습한 내용이 ‘협력학습’을 통하여 ‘우리’의 문제에 대하여 토의하고 해결책 공유하는 행위 혹은 메타인지 전략을 활용한 현실 재인식과 대안 모색으로 이어지는 것은 자연스럽게 중요한 행위이다. 이처럼 프로그램 구성이 ‘인식론적 순환’을 이루기 위해서는 우선 단계와 단계마다 ‘자기조절학습’의 조건이 충분히 구현될 수 있도록 설계되어야 한다. 또한, 개별 단계 안에서 전체 구성원의 의견이 ‘공동의 문제’ 해결을 위하여 전략적으로 사고하고 능동적인 협상의 과정을 거쳐 ‘공유된’ 의견을 하나로 모으는 것이 필요하다고 정리할 수 있다. 끝으로 이렇게 공유된 전략은 개인의 자기조절학습 ‘학습 전 사고’ 단계에 영향을 미쳐 새로운 행동을 하기 위한 기반을 마련하는 연결고리가 될 것이다.

3) 사회적 의사소통을 촉진하는 교수·학습

앞선 논의를 통하여 소통 중심 다문화 교육은 학습자의 다문화 사회에 대한 인식 개선과 상호문화적 소통 상황에 대한 심층적 이해를 도모하기 위하여 다양한 매체를 활용한 자료 텍스트와 학습자의 자기조절학습 능력을 촉진하는 순환적 설계의 필요성을 설명하였다. 이 두 가지 요소가 원활히 역동적으로 기능하기 위해서는 이를 위한 교육적 환경이 필요하다. 다시 말해, 소통 중심 다문화 교육을 위해서 시간적 제약에서 벗어나 자유롭게 소통하고 협력적으로 ‘우리’의 문제에 관해서 이야기할 수 있는 교수·학습 환경이 중요함을 의미한다. 이 항에서는 교수·학습을 촉진하기 위한 환경과 교수자의 역할 등에 대해서 논의하고자 한다.

소통 중심 다문화 교육에서 학습자는 능동적 행위자로서 상호문화적 의사소통 상황에 대한 두려움이나 거부감을 극복하고 적응하여 새로운 공동체를 모색할 수 있는 긍정적 주체로 성장하게 된다. 이때, ‘짝 활동’이나 ‘조별 활동’, ‘전체 공동체 토의’ 등의 구어·문어를 포괄하는 담화 행위를 통하여 사회적 의사소통이 일어나고 역동적 상호작용을 촉진한다. 다문화 교육은 범교과 학습 주제로 내용 교과 영역의 학습이 아니기 때문에 정규 교과 시간에 운영했을 때 학습자들이 적극적으로 수업에 임하지 않거나 관심과 부담감을 안고 진행할 수밖에 없다.³⁰⁾

이 때문에 학습자의 학업 수행에 대한 부담감을 주지 않으면서도 다문화 교육에 대한 흥미와 관심을 가지고 능동적으로 수업에 임할 수 있도록 유도하는 방안 모색과 환경 마련이 필수적이다. 게다가 주된 교육 활동 방법인 텍스트의 수용 및 생산 자체를 중등학습자들이 달가워하지 않을 수 있어 학습자의 부담을 덜어주는 교수·학습 환경 조성이 더욱 중요하다. 이에 연구자는 의사소통의 원활한 진행을 위하여 학습관리시스템(Learning Management System, LMS)을 기반으로 한 교육 설계를 이용하였다.

30) 선행 연구에서 ‘모든 학습자’를 대상으로 하는 다문화 교육의 어려움을 지적하고 있다. 다문화 교육의 시수가 절대적으로 부족하고 교육의 체계성과 지속성이 부족하다는 점과 학교에서 손쉽게 활용 가능한 다문화 교육프로그램은 물론이고 학습 자료나 수업 방법에 대한 구체적 대안이 부족하다는 점 등을 지적한다(김성식 외, 2020; 김성식 외, 2021; 주재홍, 2018; 주재홍, 김영천, 2014 등). 그러나 이 선행 연구들도 대부분 초등교육 현장 관점의 한계점 지적이라는 아쉬움이 있다. 중등교육 현장에서는 다문화 교육의 실제적 모색을 위하여 창의 체험 활동 시간 이외에 교과 교육과 연계하여 활용하는 가능성도 함께 고려해야 한다.

2020년 코로나-19라는 세계적 재난(pandemic)은 장기적인 비대면 교육으로 이어졌고, 이에 우리 교실은 디지털 전환 시대에 대응한 최첨단 교수·학습 방안을 도입할 수 있는 ‘스마트 학습환경’ 구축이 빠르게 진행되었다.³¹⁾ 이 때문에 다양한 디지털 플랫폼(예 Google Docs, Google Drive, Google class-room, Padlet, You-tube 등)을 자유롭게 활용하면서 시공간의 제약을 넘어 학습자들이 협력적으로 상호작용할 수 있는 체계가 이미 구축된 것이다. 이는 지금까지 일방향적으로 운영하던 워크숍이나 글쓰기를 매개로 한 학습자 간 소통과 협업 중심 수업의 한계를 극복하고 다양한 층위의 독자와 적극적인 상호작용이 가능한 공간을 제공하는 계기가 되었다(원진숙, 2022).

연구자는 이러한 교육용 기술 자원들이 가지는 ‘행동유도성(affordance)’³²⁾ 특징을 충분히 활용하여 학습자들의 사회적 의사소통을 촉진할 수 있는 도구로 ‘Google Docs’를 활용한 연구 설계를 구안하고자 하였다. ‘Google Docs’는 Google에서 제공하는 콘텐츠로 문서 작업은 물론이고 이미지, 차트, 하이퍼텍스트, 프레젠테이션 등까지 쉽고 편리하게 이용할 수 있다. 학습자에게 다양한 텍스트를 전달하는 수단으로도 적합하고 학습자들이 실시간으로 모둠 활동, 협력적 글쓰기를 진행하기 용이함은 물론 교실 구성원 전체의 의견을 구어 담화 이외에 문자담화로 확인하고 상호작용하기 편리하다는 장점이 있다. 이는 이미 대학에서 디지털 환경하에 진행한 협력적 글쓰기의 효과를 연구해온 이지영(2017, 2018a, 2018b)의 연구나, 대학 논술 수업에서 Google 문서를 활용하여 동료 피드백을 활성화하여 소집단은 물론 여러 집단 구성원 간의 상호작용까지 확대되는 효과를 낳았다는 이지은, 김연경(2020)의 연구와도 맥락을 함께 한다. 이러한 디지털 학습환경의 효과는 글쓰기 교육뿐 아니라 문법 수업에서도 효과를 보였으며, 온라인을 통한 실시간 소통 상황을 활용하여 학습자들은 “맞춤식 수업을 하는 것 같았다.”, “내가 뭔가 수업에

31) 디지털 기반의 스마트 학습환경 구축이 이루어져 학교 어디서나 디지털 기기를 활용한 온·오프 온라인 수업이 가능하도록 2022년까지 전체 일반·교과·특별교실에 무선 인터넷망 환경이 구축되어 융합 수업이 가능해졌다. 또한, 학습자들에게 개별 교수·학습에 활용 가능한 개별 디바이스(태블릿, 노트북)을 지원하고 있으며 교과 특성과 학생의 학업 수준에 맞춘 첨단 학습 장비를 제공하는 등 교육부 주도로 교육환경을 개선 중에 있다(교육부, 2021:13).

32) ‘affordance’는 인지심리학자 Gibson(2000)이 “행위자와 세계 사이에서 행동이 가능한 속성을 설명”하기 위하여 제시한 개념이다. 한국어로는 ‘행동유도성’, ‘행위유도성’, ‘행위지원성’ 등으로 변안되어 사용되고 있으며 생활환경, 물질 등과 같이 인간을 둘러싼 환경이 인간에게 어떠한 행위를 하도록 유도하고 지원하는 성질을 의미한다.

참여하는 느낌이 들었다.”와 같은 긍정적 반응을 보여주었다(하성욱, 2014).

가장 최근의 논의는 Google Docs를 활용하여 ‘쓰기 워크숍 수업’을 설계하고, 실행 과정의 학습자 간 상호작용 양상을 질적으로 분석한 원진숙(2022: 66-75)의 연구이다. 그는 디지털 플랫폼이 ‘교수자-학습자’와 ‘학습자-학습자’의 상호작용을 극대화할 수 있는 ‘쓰기 공간’이자 ‘작문 학습 공간’임을 밝히며 그 효과를 ① “‘고독한 필자’에서 ‘독자와 소통하는 필자’로”, ② “쓰기 동기와 효능감 함양”, ③ “독자를 고려하는 글쓰기 경험을 통한 필자로서의 성장”, ④ “협력적 의사소통을 통한 사고의 확장과 발전”, ⑤ “글쓰기의 두려움 극복하기” 등 다섯 가지로 밝히고 있다. 그의 연구가 주는 시사점은 교실 내 교수·학습 시 디지털 플랫폼 활용은 학습자의 소통을 촉진하는 역할을 하며 학습자들의 협력적 의사소통 역동적으로 경험하게 도와 학습자의 글쓰기 두려움 해소는 물론이고 자기 효능감 향상까지 도모한다는 것이다. 본고에서는 ‘개별학습’과 ‘협력학습’의 순환적 진행을 통하여 학습자의 자기조절학습 능력을 충분히 활용하고자 하였다. 이때, 디지털 플랫폼 기반 수업이 학습자의 행동유도성(affordance)을 촉진하는 데 많은 도움이 될 것이라고 예상하였다.

다음으로 위와 같은 교수·학습 지원을 제공하는 ‘교수자의 역할’에 대해서 논의하고자 한다. 다문화 교육에서는 ‘문화감응교수(Culturally Responsive Teaching)’ 또는 ‘문화적 적합성의 교수법(culturally relevant pedagogy)’과 같이 문화적으로 감응적인 교사의 역할을 강조하며, “인종적·민족적·문화적으로 다양한 자원들을 활용하여 지식, 기술, 가치, 태도를 가르침으로써 학습자의 사회적·정서적·정치적 학습을 촉진하는 전인교육을 실천”하는 것을 강조한다(e.g., Banks, 2016; Gay, 2018; Ladson-Billings, 1995; Pang, 2005). 즉, ‘문화감응교수’는 종합적이고 포괄적이며 다차원적으로 작용하여 학습자들의 학문적 역량, 자신감, 용기, 행동 의지 등을 북돋우는 역할을 하는 것이다.

다만, 이 교수법의 목적이 미국에서 라틴계나 아프리카계 미국인들의 학업 역량을 유럽계 미국인들의 수준으로 끌어올려 동등한 시민의 역할을 다할 수 있도록 하는 변혁적 교육에 초점을 두고 있다는 점에서 본고의 문제의식과 초점이 약간 다르다는 문제가 있다. 이 연구에서는 교수자가 ‘모든 학습자’의 다문화 사회 인식개선과 상호문화 역량 향상의 관점에서 소수자보다는 다수자에 초점을 맞추고 있기

때문이다.

이에 연구자는 선행 연구에서 강조하는 교수자의 역할 중 “사회적 비계(social scaffolding)” 설정과 “역량강화교육(empowering education)”에 대한 통찰을 통하여 교수·학습 설계에 반영하고자 하였다(Gay, 2018). ‘사회적 비계’ 설정이란 학업 성취도가 낮은 라틴계 아프리카계 미국인 학습자들에게 높은 수준의 학문적 기술과 자기 주도적 학습이 가능하도록 환경을 구성하여 개인적·사회적 지식 향상 유도하는 것을 의미한다.

이를 소통 중심 다문화 교육에 적용하였을 때, 교수자는 학습자의 다문화 인식 수준을 미리 파악하고 소집단(모둠)을 구성하고 학생 중심의 프로그램을 통하여 비판적-민주적 교육을 실천하는 환경을 제공한다. 그리고 학습자들과 평등한 존재로서의 의사소통의 한 구성원으로 존재하여 개인의 성장을 공적인 삶과 연결할 수 있도록 유도하는 조력자의 역할을 하며, 학습자들에게 최대한 권한을 이양하여 “가치 의제”³³⁾에 해당하는 학습 주제를 제공하는 제한적 역할을 한다. 교수는 학습자들이 메타인지를 활용하여 학습 전략을 짜고, 다문화 사회에서 배워야 할 실질적인 내용을 스스로 찾아가며 활용하는 학습의 생산자이자 소비자가 될 수 있도록 촉진하는 역할을 하는 것이다.

또한, 교수는 개인적이고 경쟁적인 성취보다는 학습자 공동체의 목표달성을 지지하고 격려하여 활발한 의사소통이 일어나도록 유도한다. 이를 위하여 연구자는 Ladson-Billings(1995)가 주장한 협력적 학습보다는 덜 구조화 된 “협력적 배치”와 유사한 구조를 활용하고자 한다. 자세히 설명하면, 교수가 학습자들이 ‘학습공동체’를 ‘가족’과 유사한 개념으로 이해하여 ‘호혜성과 상호성’을 기반으로 공식적·비공식적 도움을 서로 주고받을 수 있도록 교실 환경을 조성하는 역할을 하는 것을 의미한다. 이 안에서 학습자들은 ‘함께’의 중요성을 체득하고 개인의 실패를 우리의 실패라고 생각이 변화할 수 있다.

33) Shor(1992)가 “가치 의제”라고 칭한 학습 중심화제의 맥락은 참여적, 비판적, 상황적, 다문화적, 대화적, 민주적, 탐구적, 사회운동적 학습을 강조하면서 구현된다고 설명한다. 이때의 학습자는 지식의 일차적인 원천이자 중심이며, 소비자이자 생산자의 역할을 동시에 하게 된다.

3. 학습자의 상호문화 감수성 향상 방안의 모색

1) 고등학생 학습자의 상호문화적 인식과 교육적 요구 검토

「2021 국민 다문화수용성 조사」에 따르면, 청소년의 경우 중학생 다문화수용성은 2015년 이후 꾸준히 상승(2015년 69.12점 → 2018년 71.39점 → 2021년 73.15점)하는 추세로 나타났다. 반면에 고등학생의 다문화수용성은 상승과 하락(2015년 66.25점 → 2018년 71.08점 → 2021년 69.65점)이 혼재되어 나타났다. 문제는 중학생은 상승곡선을 유지하는 데 반하여 고등학생은 2018년 대비 1.43점 하락하면서 다문화수용성이 학교급별로 다르게 나타난다는 것이다. 연령층을 20대 30대까지 확대해서 보면 문제점이 더 명확히 드러난다. 이들 세대는 이주민 논의가 활성화된 이후에 다문화 교육을 받은 세대임에도 불구하고 코로나-19라는 부정적 요인에 민감하게 반응하여 다문화 수용성이 2018년 대비 20대는 1.21점 하락, 30대는 2.09점 하락한 것으로 나타났다. 코로나 팬데믹이 그 자체로 이주민에 대한 개방적 태도나 관계 형성 의지를 위축시켰기 때문으로 해석된다. 그렇다면 현재 긍정적 지향을 보이는 중학생들의 다문화수용성 지수도 3년 후 어떻게 변할지 알 수 없는 실정이다.

이 조사에 따르면, “이주 배경 집단과의 직·간접적 접촉이나 관계가 빈번할수록” 또는 “일상에서 외국인을 자주 접촉할수록” 다문화수용성에는 긍정적 영향을 끼친다고 설명한다. 그러나 현재 우리 청소년들은 “이주민이나 그 자녀와 친구나 동료, 이웃 등의 관계 맺음을 통하여 친밀한 관계를 형성하는 경우가 제한적”으로 존재하며, 관계 형성 시에도 긍정적인 경험이나 깊은 감정의 교류보다는 “형식적인 관계”에 머물러 있다는 한계점도 함께 지적하고 있다. 그리고 그 원인으로 그동안 정부주도 하에 진행되어온 다문화 교육의 양적·질적 수준의 한계를 꼽았다. 예를 들어, 고등학교급의 경우 2018년 27.5%이던 교육 참여율이 50.5%까지 확대되었음에도 다문화수용성 하락의 결과가 나타났기 때문이다(김이선 외: 224-232).

고등학생 학습자를 위한 다문화 교육프로그램의 변화가 필요하다는 문제의식을 토대로, 연구자는 선행 연구(장현정, 장성민, 2021a)에서 고등학생 학습자의 실제 상호문화적 인식 양상과 그들이 원하는 교육적 대안을 질적으로 분석하였다. 이 항에서는 그 내용을 요약적으로 다루며, 이를 프로그램의 설계에 반영하고자 한다.

장현정, 장성민(2021a)에서는 수도권 소재 고등학교 3학년 학습자 178명(6개 학급)을 대상으로 상호문화적 인식을 조사하였다. 해당 학교는 다문화 가정 청소년들이 다수의 비다문화 청소년과 한 학급에서 공부하는 통합학급을 운영하고 있어, 다문화 사회에 대한 인식과 대안 모색의 실제성 사이의 연관성을 높일 수 있는 환경에 해당하였다. 대중성이 높은 서사 텍스트 『완득이』 가운데 일부를 발췌(1차 자료)하여 원문과 고등학교 참고서의 해제(2차 자료)를 함께 제시(총 1,078자)하는 방법을 선택하여 고등학생 학습자가 생각하는 다문화 교육의 전형성을 확보하고자 하였다. 문제 해결적 사고에 따라 ‘문제-원인-대안’의 순으로 학습자의 답변을 유도하고, 고등학교의 수업시간을 고려하여 40분 내외로 정하되 분량에 제한은 두지 않았다. 제시한 프롬프트 목록은 다음과 같다.

- | |
|--|
| <p>① 이 작품이 교과서에 실린 다른 문학 작품을 접할 때와 어떻게 다르다고 생각하는지 자유롭게 적어 주세요.</p> <p>② 이 작품을 학교에서 어떻게 접하였는지 적고, 이에 대한 자신의 생각이나 느낌을 자유롭게 적어 주세요.</p> <p>③ 이 작품의 취지를 살리고 더 나은 사회를 만들기 위해 학교에서 문학을 어떻게 지도해야 한다고 생각하는지 자유롭게 적어 주세요. 위의 1), 2)를 작성하며 더 생각나거나 느낀 점을 있는 그대로 작성하셔도 됩니다.</p> |
|--|

위 질문을 토대로 고등학생 학습자의 (『완득이』에 대한)상호문화적 인식에 대한 진술문을 도출하고 반복적 질적 코딩을 통하여 총 85개의 진술문을 5개의 상위 범주와 13개의 하위 범주로 분류하였다. 이 연구에서는 그 세부 사항에 해당하는 아래 <표 III-2>의 내용을 참고하여 고등학생 학습자 상호문화적 인식 양상의 특징을 정리하고, 이에 맞는 교육적 개입 방향을 설명하고자 한다.

<표 III-2> 소설 『완득이』에 대한 반응의 범주(장현정, 장성민, 2021a: 231)

상위 범주	하위 범주(해당하는 진술문 개수)	진술문 예시
㉓ 표면적 정보를 활용한 피상적 이해	㉑ 요약된 줄거리에 기반한 피상적 이해(9)	평소 문학 작품이 어려워서 이해하지 못할 때가 많아 작품 해제를 보고 내용을 파악함.
	㉒ 인물과 사건에 기반한 피상적 이해(6)	주인공과 등장인물들이 고난을 거쳐 성장하는 서사 구조에 주목함.
	㉓ 형식, 표현상의 특징에 기반한 피상적 이해(5)	등장인물들의 대화를 통하여 내용을 전개하는 독특한 표현상의 특징에 주목함.
㉔ 문화적 차이에 대한 무관심, 회피	㉔ 문화적 차이에 대한 무관심(8)	작품 속 문제를 일상에서 흔히 발견되는 단순한 경험으로 인식함.
	㉕ 문화적 차이에 대한 의식적 주의 부족(6)	문화적 차이에 대한 의식이 부재한 채 주인공의 성장을 지켜보며 자신의 과거와 미래를 고민함.
㉕ 문화적 차이에 대한 최소화	㉖ 보편적 현상으로서의 이해(9)	다문화 사회가 된다고 하여 우리가 살고 있는 현재의 사회와 크게 다를 바 없다고 생각함.
	㉗ 다문화 사회의 문제에 대한 인지(5)	작품 속 문제를 인식하되, 다문화 사회 고유의 특수한 문제로 고민하기보다 사실적 표현에 의한 간접 체험임에 주목함.
	㉘ 다문화 사회의 문제에 대한 감정이입(7)	사회적 편견으로 인해 문제가 발생함을 느끼고, 편견과 오해가 사라지기를 희망함.
	㉙ 다문화 사회의 문제에 대한 부정적 인식(3)	아직 해결하지 못한 우리 사회의 문제를 다루고 있어 불편함.
㉖ 문화적 차이의 수용	㉚ 스스로의 상호문화 감수성 성찰(10)	다문화 가정에 대해 잘 모르고 처음부터 부정적인 감정이나 거리감을 가졌던 자기 자신을 반성함.
	㉛ 공동체에 대한 성찰(6)	현실적인 생활 모습과 평소 접하기 쉬운 사회 이슈를 다루고 있어 더 쉽게 이해하고 수용하며, 문제 해결 방안을 고민함.
㉗ 문화적 차이에 대한 상호문화적 공감	㉜ 상호문화성 구현을 위한 실천(8)	지역아동센터에서 다문화 가정 아동을 가르치거나, 비슷한 사회 문제를 다룬 다른 자료를 더 찾아 봄.
	㉝ 공동체의 상호문화적 공감대 인식(3)	작품 속 문제에 대한 간접 체험을 바탕으로 이를 해결하기 위한 복지 제도나 정책에 대해 더 고민 함.

첫째, 프로그램 설계 시에 고등학생 학습자의 텍스트 정보 활용 능력을 고려하
여야 한다는 것이다. 독서능력이 부족하다고 정의적 차원의 상호문화 감수성이 낮
게 측정되거나 향상이 어려운 것은 아니나 원활한 자기조절학습과 상호문화적 소
통 능력의 메타인지 활용, 자기 효능감 향상을 위해서는 독자의 독서 발달 수준이
고려되어야 한다. 위에 표를 보면 85개의 진술문 중에서 텍스트에 대한 피상적 이

해(상위 범주 ㉞에 해당)로 인하여 상호문화적 인식에 대한 고려가 부족한 진술문 개수가 23.5%(20개)에 해당하는 것을 알 수 있다. 특히, 소통 중심의 다문화 교육은 학습자의 다문화에 대한 인식 양상 조사가 아니라 다양한 텍스트를 활용하여 학습자의 상호문화 감수성 향상을 도모하기 때문에 이에 대한 세심한 고려가 필요할 것이다.

고등학생 학생 학습자는 천경록(2020)의 청소년 독자 발달 단계 분류에 따르면 최소한 ‘전략적 독자’ 혹은 ‘비판적 독자’로서의 소양은 갖추고 있다고 고려된다.³⁴⁾ 그러나 이 연구는 학습자의 다문서 문식성을 활용하여 프로그램을 구안하고 있기 때문에 원전에 해당하는 1차 자료 외에 이를 보완할 수 있는 2차 자료를 충실히 제공하여야 한다. 이외에, 학습자가 텍스트나 과정일지의 프롬프트에 대한 설명을 요구할 경우 교수자 도움이나 동료 학습자 간 상호소통을 통하여 정보나 설명을 추가 제공할 수 있는 환경을 제공할 필요가 있다.

둘째, 학습자들의 상호문화적 인식 수준이 Bennett & Bennett(2004)의 상호문화 감수성 발달의 세 번째 단계 ‘(문화적)차이에 대한 최소화’에 집중(약 28%)되어 있다는 것이다.³⁵⁾ 이는 학습자들이 다문화 사회 구성원 간의 인종적·문화적 차이와 이로 인한 갈등의 문제는 인지하지만, 이를 해결하기 위한 대안을 모색할 때, 인류의 보편적 특성을 강조하거나 자문화 중심주의 관점에서 ‘동화’ 되는 수준에 머물러 있다는 것으로 해석할 수 있다. 다시 말해, 학습자들이 문화적 차이로 일어나는 특수성은 해석하지 못하거나 정의적 차원의 상호문화 감수성 구성요소 ‘공감’에 해당하는 타자에 대한 적극적 이해와 수용이 아닌 “시혜적인 이해나 동정의 관점”에 머물러 있다는 것이다. 학습자들이 드러내놓고 타문화를 배척하는 것은 아니지만 “문화적 차이에 대한 고민과 성찰은 부족”하다는 것으로 이해할 수 있다. 소통 중심 다문화 교육에서는 프로그램의 순환적 설계를 바탕으로 학습자의 다문화

34) 천경록(2020)은 청소년 독자의 발달 단계를 전기-중기-후기로 분류하여 각각 목적 지향적 읽기가 가능한 “전략적 독자”, 맥락을 활용하여 읽기가 가능한 “비판적 독자”, 다문서 읽기나 매체 자료 읽기가 가능한 “종합적 독자”로 구분하여 제시하였다.

35) Bennett & Bennett(2004)은 상호문화 감수성 발달 모형(Developmental Model of Intercultural Sensitivity, DMIS)을 제시하였다. 상호문화 감수성 발달 단계를 위계화하여 ‘자민족 중심주의’에 해당하는 ‘부정(denial), 방어(defense), 최소화(minimization)’와 ‘문화 상대주의’에 해당하는 ‘수용(acceptance), 적응(adaptation), 통합(integration)’ 여섯 수준으로 구분하고 있다. II장의 이론적 배경에서 이에 대한 자세한 내용을 서술하였다.

사회와 상호문화적 소통상황에 대한 진지한 고민과 성찰의 기회를 반복적으로 제공해야 할 필요성이 있다.

끝으로, 학습자들이 다문화 사회의 문제를 ‘나-우리’의 문제로 인식하지 못하고 있다는 점이다. 이는 하위 범주 ㉒, ㉓, ㉔, ㉕의 진술문 예시에서 살펴볼 수 있다. “작품 속 문제”, “사실적 표현에 의한 간접 체험임에 주목함”, “다문화 가정에 잘 모르고 처음부터 부정적인 감정이나 거리감을 가졌던” 등이 그 예시에 해당한다. 이는 I 과 II 장에서 연구자가 고등학생 학습자들의 다문화 사회에 관한 관심 또는 다문화수용성이 낮아지는 원인을 다문화 사회의 문제를 현재 우리의 문제로 인식하지 못하기 때문이라고 지적한 부분과 맥락을 함께 한다. 소통 중심의 다문화 교육은 이러한 문제의식을 기반으로 학습자들이 텍스트를 통한 “먼 우회”를 통하여 ‘자기 이해’와 ‘타자 이해’를 도모하고 ‘공동체적 대안’을 모색할 수 있도록 설계되었다.

다음으로 고등학생 학습자들이 바라는 교육적 대안에 대한 인식 양상을 살펴보고자 한다. 장현정, 장성민(2021a)은 총 82개의 진술문을 3개의 상위 범주와 7개의 하위 범주로 분류하여 제시하였다. 이 연구에서는 위의 서술 방법과 동일하게 구체적인 내용을 담은 <표 III- 3>를 제시하고 인식 양상의 특징을 교육적 대안에 어떻게 반영할지 설명하고자 한다.

<표 III-3> 국어과 상호문화 교육의 대안에 대한 인식의 범주(장현정, 장성민, 2021a: 237)

상위 범주	하위 범주(해당하는 진술문 개수)	진술문 예시
A 문제의식의 실제성 (authenticity) 고양	a 보편주의의 극복(9)	현실 사회의 문제를 통해 경각심을 갖고 구체적인 행동과 마음가짐을 체화하도록 도와야 함.
	b 문제의식의 협력성 강화(13)	토의와 토론 등을 통해 바람직한 공동체를 만들기 위한 방안에 대해 함께 고민하는 “모두가 말하는 수업”이 되어야 함.
B 상호문화적 문제 해결	c 현재의 가치관과 신념에 대한 성찰(13)	단순히 공부한다는 느낌으로 배우는 것이 아닌, 우리가 사는 사회를 이해하고 바꾸어 나가는 느낌으로 학습해야 함.
	d 상호문화 감수성 발달을 위한 가치관 변화(7)	다른 문화적 배경을 지닌 사람이나 소외계층, 장애인 등과 같은 사회적 약자, 소수자에 대해 색안경을 벗고, 서로의 차이를 이해하며 존중하도록 도와야 함.
C 대안적 방식을 활용한 지도	e 상호문화 교육을 위한 지원(11)	다양한 시선으로 세상을 바라볼 수 있도록 여러 배경을 주제로 한 작품을 접하게 해야 함.
	f 다양한 매체의 활용(9)	작품의 취지가 비슷하게 담긴 그림, 영상 등 다른 매체를 보여주며 생생하게 이해하고 다양하게 해석하도록 도와야 함.
	g 다양한 교육 방법의 활용(20)	문학 작품을 한정적인 틀에서만 가르칠 것이 아니라, 다양한 방법을 통해 몰입할 수 있도록 기회를 제공해야 함.

이미 이 연구의 초안 단계에서 학습자 의견을 반영하였기 때문에 소통 중심 다문화 교육에는 위의 모든 요소가 적극적으로 반영되어 있다. 학습자들이 원하는 교육적 대안을 2가지로 정리하면 다음과 같다. 첫째, 학습자 자신도 현재 우리 사회의 실제 문제를 이해하고 성찰하여 실제적 대안을 모색하길 바란다는 것이다. 진술문 예시를 통하여 학습자들이 ‘학업의 목적’을 벗어나서 나와 함께 사는 사람들의 문제를 배우고 서로의 차이를 이해하고 존중할 수 있길 바란다는 것을 알 수 있다. 또한, 바람직한 공동체를 만들기 위한 구체적 대안으로 함께 고민하여 “모두가 말하는 수업”이 되어야 한다고 진술한다. 이를 소통 중심 다문화 교육에서는 매 단계 ‘개별학습’과 ‘협력학습’을 통하여 구현하고자 하였다. 학습자들이 우리 사회의

소수자를 이해하고 사회에 대해 동료 학습자나 교수자와 자유롭게 소통하는 학습환경을 제공하여 사회를 바꾸는 주체로 성장할 수 있도록 설계하였다.

둘째, 다양한 교육적 방법을 활용하길 바란다는 것이다. 이는 학습자들이 지금까지 배워온 다문화 교육 방식의 한계를 지적한 내용에 해당한다. 진술문 예시를 통하여 교수자가 다양한 시선으로 세상을 바라볼 수 있는 관점을 제공하거나 새로운 해석의 방향과 기회를 학습자에게 제공해 줄 것을 바라고 있음을 이해할 수 있다. 연구자는 이를 통하여 우리 다문화 교육의 한계와 한국적 다문화 교육이 지향해야 할 방향을 학습자들이 이미 알고 있다고 해석하였다. 학습자들이 스스로 사회의 능동적 주체로 성장할 수 있는 역량을 이미 내재하고 있기에 이에 맞는 교육적 대안을 제공하는 것이 연구자의 책무라고 생각하였다.

2) 소통 중심 다문화 교육을 위한 학습 활동 검토

이 항에서는 교수·학습에서 실제 사용할 학습 활동의 구체적 내용을 살펴보고자 한다. 이 연구에서는 다문화 사회에 대한 학습자의 사회적 의사소통을 활성화하고자 학습 활동으로 문어적 담화 행위에 해당하는 쓰기 장르로 ‘과정일지(process log)’와 ‘비평적 에세이(critical essay)’, ‘의견제시형 에세이(opinion essay)’를 활용하였다. 또한 ‘비평적 에세이(critical essay)’를 구현하며, ‘협력학습’의 한 유형으로 구어적 담화 행위에 해당하는 토의 외에 ‘글쓰기 협력학습(writing collaborative learning)’을 적용하였다. 이 항에서 세 가지 학습 활동이 가지는 역할과 의의에 대하여 설명하였다.

(1) 과정일지(process log)

이 연구에서 ‘과정일지(process log)’는 “유의미한 학습을 위한 중간 산출물(장현정, 장성민, 2021c: 53)”의 역할을 한다. 장성민(2019)에서는 ‘과정일지(process log)’를 작문교육 담론의 전통적인 장르 분류에서 벗어나 “자기조절학습 담론에서 추구하여 온 증거 기반 교수·학습 접근(evidence-based instructional approaches)을 구현하기 위한 대안적 장르”로서 “학습을 위한 쓰기”로 재개념화한다. 이 연구는

그의 의견에 동의하는 바이며, 과정일지를 범교과 학습 맥락에서 학습자가 문식 활동의 대상인 ‘다문화 사회에 대한 이해’ 나 ‘상호문화적 소통’ 과 같은 내용 지식에 대한 ‘심층적 이해’ 에 도달하는 “의미구성의 텍스트적 경험(‘과정’)” 을 보여주는 도구로 활용하였다.

학습자의 다문화 사회 인식에 대한 ‘비판적 성찰’ 이나 개인의 상호문화적 소통 경험을 숙고하고 반성한다는 의미에서 ‘성찰일지(reflection journal)’ 라고 지칭할 수도 있다. 그러나 연구자는 1~4단계에서 일어나는 학습자의 한국 다문화 사회에 대한 가치관과 관점을 스스로 메타인지를 활용하여 점검하고 인지적·정의적·행동적으로 조절하는 ‘과정’ 에 집중하고자 하였다. 이는 Dewey(1916)가 교육을 “경험의 재구성 또는 경험의 성장” 으로 정의한 관점과 같은 맥락이다. 이흥우(2007: 141) 는 이를 번역하며, 개인이 “경험의 의미가 더해진다는 것(경험 의미의 확장)” 을 안다는 것은 우리가 하는 활동들의 관련과 연속성을 더 잘 지각한다는 것을 의미한다고 설명한다. 즉, 교육이 이루어진다는 것은 단순한 활동이 아닌 학습의 과정과 성장의 과정이 복합적으로 이루어지며 목적을 달성해가는 것이고 이를 통하여 인간의 성장이 일어나는 것임을 이해할 수 있다. 물론, 그 안에서 일어나는 학습자의 통찰력과 사고(reflective thinking/ 반성적 사고)자체의 중요성에 동의하나 이 연구에서는 ‘성장이 일어나는 과정’ 에 집중하여 일련의 활동들이 학습자의 인식적 지평 확장에 어떻게 작용하는지 살펴보고자 하였다.

이 연구에서 사용하는 ‘과정일지’ 의 학습 맥락은 Elbow(2012: 103)가 제안한 “말하듯이 쓰기(speaking onto the page)” 와 유사한 형태이다. 그는 학습과 이해를 목표로 하는 ‘학습을 위한 글쓰기(writing to learn)’ 를 고부담의 공적 문서 작성과 사적 유형의 ‘저부담 글쓰기’ 로 나누어 설명한다. 학습자들은 평상시의 수업(예 탐구적이고 평가를 하지 않는)에서 이러한 ‘저부담 글쓰기’ 를 통하여 “배우고 기억하며, 자신의 생각을 탐구” 하는 데 도움을 받는다고 설명한다. 이때의 글쓰기는 느슨한 의미의 ‘사적’ 글쓰기로, ‘나만을 위해서’ 가 아니라 ‘너와 나를 위해서’ 사용되는 ‘개인적인 글쓰기(personal writing)’ 라고 설명할 수 있다. 즉, 이를 평가의 목적으로 활용하는 것이 아니라 수업의 활동으로 방금 발표한 내용이나 토의한 내용을 정리하는 수준으로 개인 간의 “실제적 의사소통” 을 경험하고 촉진하는 역할을 하는 것이다.

그는 ‘말하기 과정’은 ‘대화’와 ‘타인과 관계 맺기’에 알맞으며, “불쑥 내뱉기, 요점 간추리기, 진솔하게 털어놓기”의 특징을 가진다고 설명한다. 그리고 이를 글쓰기와 결합하여 중요성을 설명한다. 자유 작문의 형태 즉, “말하듯이 쓰기 (speaking onto the page)”를 활용하여 학습자들은 자신의 말하기와 자유 작문 안에 자연스럽게 존재하는 활기찬 에너지, 단순 명쾌함, 명료함, 등을 자신의 주의 깊은 글쓰기에 더 많이 끌어들이 수 있다는 것이다. 또한, “진행 중인 사고”를 써 내려가는 자유 작문의 특징이 적극적이고 생산적인 생각을 유도하여, ‘좋은 글’을 만드는 데 가치 있고 유용한 역할을 한다고 설명한다. 이를 은유적인 표현을 사용하여 “말하기 기어는 진행 중인 사고를 낳고, 글쓰기 기어는 깊이 숙고 된 사고를 낳는다(Elbow, 2012: 290)”라고 설명한다.

이 연구에서는 “말하듯이 쓰기”의 속성을 ‘과정일지’에 적용하여, 다문화 교육의 학습 단계에서 일어나는(지속성) ‘자기 주도적인 생각’을 자유롭게 있는 그대로 표현하도록 유도한다. 이는 글쓰기라는 ‘작문’의 형식을 빌려 왔으나 학습자가 학업적 부담을 느끼지 않고(비공식성), 형식적 글쓰기 규범이나 관습에서 상대적으로 자유롭게(비형식성) 생각을 기술하도록 유도한다. 그리고 교수·학습 내에서 일어나는 ‘개별학습’과 ‘협력학습’의 과정에서 자신의 생각을 정리하는 도구이자, 타자의 의견을 이해하고 해석하는 것을 돕는 소통을 촉진하는 매개체 역할을 하게 되는 것이다. 이 과정에서 학습자는 II장에서 설명한 바 있는 필자 자신이 독자가 되는 ‘자아 독자(the self as audience)’와 교실 내에서 함께 교수·학습을 진행하는 모든 존재를 가리키는 실재적 존재인 ‘수신된 독자(audience addressed)’와의 소통을 경험하게 된다.

다만, ‘과정일지’를 활동지 형식으로 구현할 때, 교수자는 학습자의 다문화 사회에 대한 비판적 이해와 가치관 형성을 돕는 발문이 필요하다. 이를 위하여 McLaughlin & DeVoogd(2004: 54)의 “비판적 문식성을 촉진하는 질문의 예”를 참고하고자 하며, 이는 다음 <표 III-4>과 같다.

<표 III-4> 비판적 문식성을 촉진하는 질문의 예(McLaughlin & DeVogd, 2004: 54)

비판적 문식성을 촉진하는 질문의 예

텍스트(책, 신문, 잡지, 노래, 하이퍼텍스트 등)

- 누구의 관점이 나타나 있는가?
- 저자(필자)는 독자들이 무엇을 생각하기를 바라는가?
- 누구의 목소리가 빠져 있고, 침묵을 강요당하고 있으며, 평가 절하되어 있는가?
- 대안적 관점은 어떻게 제시될 수 있는가?
- 비판적 자세로 텍스트를 이해하는 데 어떻게 도움이 될 것인가?
- 배운 것을 바탕으로 하여, 나는 어떤 행동을 할 수 있는가?

비디오/사진 등

- 비디오와 사진에 누가 있는가?
- 그들은 왜 거기에 있는가?
- 비디오작가나 사진작가가 독자들이 생각하기를 바라는 것은 무엇인가?
- 비디오나 사진에 누가/무엇이 빠져 있는가?(침묵, 혹은 평가 절하되고 있는가?)
- 대안적인 텍스트(alternative text)로 비디오나 사진이 있다면 무엇을 보여줄 것인가?
- 비디오나 사진을 비판적으로 이해하는 데 어떤 도움이 될 것인가?
- 본 것을 토대로 하여, 나는 어떤 행동을 할 수 있을 것인가?

과정일지의 앞부분에서는 학습자들이 제공된 텍스트에 대한 ‘표면적 이해’ 나 ‘요약’ 등을 요구하지만, 뒷부분으로 갈수록 텍스트에 담긴 저자의 의도나 사회적 메시지 등을 학습자가 비판적으로 이해할 수 있도록 해야 한다. 이때는 지나치게 사소하거나 단순한 질문은 배제하고 학습자들이 텍스트에 숨은 의미를 찾아서 사회를 비판적으로 이해하고 자신의 가치관을 형성할 수 있도록 유도해야 한다.

(2) 비평적 에세이(critical essay)와 글쓰기 협력학습(collaborative writing)

이 연구에서 ‘비평적 에세이(critical essay)’ 는 서사 텍스트를 사회해석 기제로 활용하여 다문화 사회를 비판적으로 성찰하고, 자신의 가치관을 형성하여 바람직한

공동체를 모색한 내용을 표현한 학습의 결과물에 해당한다. 서사 텍스트는 복수의 자료 텍스트 중 프로그램의 핵심에 해당하며, 다문화 사회의 문제가 ‘우리’의 문제임에도 불구하고 이를 제대로 인식하지 못하는 학습자들에게 텍스트를 활용하여 현실을 객관적이고 사실적으로 바라볼 수 있는 토대를 만드는 역할을 한다. 이는 문학 텍스트를 범교과적인 교수·학습에 활용할 때 학습한 것과 실제 삶을 연결하는 것을 매우 중요하게 생각하는 선주원(2008)의 주장과도 맥락을 함께 한다. 독자 반응 접근을 취하여 문학 텍스트와 학습자 간 능동적 상호작용을 강조하고 있기 때문이다.

또한, 이 연구에서는 ‘학습자 - 서사 텍스트 - 사회’의 순환적 이해 속성을 촉진하기 위하여 ‘협력적 글쓰기(collaborative writing)’ 방법을 사용하고자 한다. 협력학습을 통하여 앞의 과정에 ‘학습자 - 학습자’ 사이의 상호작용이 더해져 사회를 보는 다양한 관점을 이해하고 그 안에서 주체성을 확립할 수 있도록 돕고자 하였다. 이 절에서는 소통 중심 다문화 교육에서 ‘비평적 에세이(critical essay)’가 갖는 의미를 설명하고, ‘협력적 글쓰기(collaborative writing)’가 이를 어떻게 촉진하는지 둘의 관계를 논하고자 한다.

‘비평(批評, criticism)’은 사전적 의미로 “사물의 옳고 그름, 아름다움과 추함 따위를 분석하여 가치를 논함”을 의미한다. 최근에 비평은 다양한 분야에서 사용되기에, 이를 ‘문학 비평’으로 좁혔을 때는 “문학 작품을 정의(defining), 분류(classifying), 분석(analyzing), 해석(interpreting) 및 평가 (evaluating) 하는 것과 관련된 연구 전체”(Abrams, 1999: 50)를 의미한다. Hough(1966)는 비평에 대해서 이는 글을 아는 사람에게는 자연스러운 활동이며, “지적(知的)인 독서의 정상적인 연장(延長)”이라고 설명한다. 즉, 문학 독서행위를 통하여 내용에 대하여 깊이 성찰하고 생각한 뒤, 이를 기반으로 “의문을 제기하고, 분석하고, 정리하고 비교할 필요가 생긴 모든 활동”을 가리켜 비평이라고 정의하는 것이다. 이러한 정의에 따라 소통 중심 다문화 교육에서 3단계와 5단계에 모두 에세이를 작성함에도 굳이 그 명칭을 ‘비평적 에세이’와 ‘의견제시형 에세이’로 구분하여 재개념화하고 있다. 서사 텍스트라는 ‘문학 작품’에 천착하여 학습자의 개인적 의견을 제시하는 것과 ‘다중표상(multiple representation)’에 해당하는 복수의 자료 텍스트 모두를 활용하여 통합적 의미를 구현하는 것은 구분할 필요가 있기 때문이다.

또한, ‘문학 작품’을 기반으로 다문화 사회에 대한 학습자의 관점을 생성하는 것에 집중하기 때문에 일반적으로 문학 텍스트를 활용하여 학습자의 생각이나 감상을 표현하는 ‘감상문’과도 구분할 필요가 있다. 박영민(2003: 33-35)은 이 둘의 특징을 구분하며, 감상문은 “필자의 정서적 반응을 개인적으로 기술하는 것”이고, 비평문은 “텍스트의 의미를 다른 사람이 설득될 수 있도록 논하는 것”이라고 정의한다. 감상문이 지극히 개인적·독백적 차원의 글인 것에 반하여 비평문은 “사회적이고 대화적인 차원의 글”이기 때문이다. 또한, 비평문은 내용 구성 과정에서 텍스트와의 상호작용과 더불어 예상 독자를 상정하고 상호작용하며 의미를 표현한다고 설명한다. 다만, ‘비평문’이라는 용어는 대상에 대한 필자의 견해라는 ‘텍스트 중심의 글’이라는 의미가 강하기 때문에 연구자는 대상에 대한 견해를 바탕으로 생성된 ‘필자의 정서와 경험에 중심을 둔 글’을 의미하는 ‘비평적 에세이’라는 용어를 사용하고자 하였다. 이는 김대행 외(2000)에서 ‘비평적 에세이’를 가리켜 “일정한 형식이나 틀은 필요로 하지 않는 글쓰기의 한 유형으로서 문학 작품에 대해 자신이 사소한 바를 깊이 있게 써 나가는 글”로 자신에게 진솔한 동시에 “타당한 설득력”을 지닌 글이라는 정의와 맥락을 함께한다.

연구자는 II장 2절 3항에서 서사 텍스트를 사회해석 기제로 활용하는 3단계를 제시하며, 학습자들이 ‘텍스트 내 사회-작가가 경험한 사회-독자의 현재 사회’를 어떻게 해석할지 설명하고 있다. 이는 서사 텍스트를 단순한 감상의 대상으로 삼는 것이 아닌 독자가 경험한 사회와 그 이면의 사회 구조를 이해하고 해석하는 토대로 활용하는 ‘텍스트의 수용’에 해당한다. 학습자는 이를 근거로 다문화 사회에 대한 객관적이고 비판적인 관점을 담은 생각을 비평적 에세이로 표현(생산)해내며 상호문화적 의사소통 상황에 대한 심층적 이해에 도달하게 되는 것이다. 그리고 이러한 상호작용을 촉진하기 위하여 ‘비평적 에세이’를 생산하는 과정에 ‘협력적 글쓰기’ 방법을 추가하여 학습자가 서사 텍스트를 매개로 사회를 해석하는 과정에서 더 다양한 관점을 수용할 수 있도록 설계하였다.

협력학습(collaborative learning)은 교육을 구체적 삶의 현장으로 인식하는 Dewey(1984)의 견해를 가장 충실히 구현하는 교육형태라고 할 수 있다. 그는 한 집단의 성원이 다수의 가치를 공유하려면 모든 성원이 “서로 주고받는 기회를 균등”하게 가지고 있어야 하며, 다양한 활동과 경험에 공동으로 참여해야 그들이 사

회의 주인으로 만드는 교육이 된다고 강조한다. 다문화 교육이 ‘민주주의를 지향하는 과정’임을 상기한다면 그의 민주주의 교육 개념에 대한 의견을 수업의 실행태로 구현하는 것은 매우 중요한 일임을 이해할 수 있다. 앞에서 소통 중심 다문화 교육의 제 차원에서 ‘개별학습’과 ‘협력학습’을 강조하며 이를 순환적으로 적용하여 프로그램을 설계해야 함을 설명하였다. 3단계에서는 학습자의 상호 작용을 더 강화하고 ‘사회’라는 광범위하고 복잡한 구조를 이해하기 위하여 집단 구성원 간 상호 작용을 글쓰기 협력학습(collaborative writing)으로 구현하여 사회의 다양성을 이해하는 과정을 촉진하고자 하였다.

이러한 내용은 협력학습(collaborative learning)에 대한 이론적 배경을 논의한 Bruffee(1984)의 의견을 살펴보면 정당화할 수 있다. 그는 인지적 지식인 인간의 정신과 의식이 사회적 관계의 산물인 대화나 담화로 구성되어 있다고 주장한다. 즉, 인간의 사고는 선천적인 것이 아니라 사회적 양식에 의해 구성된 인공물이라는 것이다. Vygotsky의 이론을 기반으로 한 그의 주장은 “토의와 협상”을 위주로 한 협력학습이 왜 우수한 학습법인지 설명하는 방증이 된다. 그는 글쓰기를 “내면화된 사회적 대화가 다시 외면화되는 현상”으로 이해한다. 그리고 글쓰기 협력학습은 학습자들로 하여금 많은 “대화에 참여”하는 것을 촉진하여, 학습 주제에 관한 이면에 포함된 “사회적 맥락(social context)”에 대한 이해가 심화하는 것을 돕는다고 설명한다. 예를 들어 학습에 관심이 적은 학습자일지라도, 동료나 동료 교사 역할을 하는 모둠 구성원과의 대화를 통하여 학습의 화제에 “정서적으로 관여하고, 인지적으로도 실질적으로 집중”하게 하는 더할 나위 없이 좋은 “출처(source)”를 생성하는 역할을 한다는 것이다(Bruffee, 1984: 642).

정희모(2006: 32-33)는 글쓰기 협력학습의 특징을 구체적으로 설명하며 4가지로 정리한다. 첫째, 글쓰기 협력학습은 학습자 중심의 수업으로 지식 형성 과정에서 학습자의 “능동성과 자발성”을 강조한다. 둘째, 글쓰기 협력학습은 ‘글쓰기’라는 행위가 가진 “대화적 속성(대화성, 상호텍스트성, 맥락성 등)”을 가장 잘 반영하는 수업 방식이다. Bruffee(1984)의 견해에 따라 글쓰기가 내면화된 대화를 외부로 표출하는 행위라고 가정할 때, 협력학습은 대화를 “중층적으로 엮어 다성의 목소리고 구현하는 양식”에 해당하기 때문이다. 셋째, 협력학습의 과정을 통하여 다양한 동료의 목소리와 텍스트의 의미가 서로 영향을 주는 “상호텍스트성”을 가장 잘 구

현하게 된다. 끝으로 글쓰기 협력학습은 글쓰기 행위를 통하여 “특정한 맥락과 상황”을 형성할 수 있게 촉진한다는 것이다. 이러한 동료와의 경험을 통하여 학습자는 개인의 인식적 지평이 갑절로 확장하는 효과를 얻게 된다고 설명한다.

이에 연구자는 ‘비평적 에세이’를 ‘글쓰기 협력학습’의 형태로 구현하고, 더불어 ‘온라인 글쓰기 협력학습’의 방식을 취하고자 하였다. 정희모(2006: 281)는 ‘글쓰기 협력학습’의 유형을 낮은 수준의 상호관계와 구성원간 낮은 평등에 해당하는 ① “동료지도(peer tutoring)”, 중간 수준의 상호관계와 구성원간 중간 정도 평등에 해당하는 ② “쓰기 모둠학습(cooperative learning)”, 높은 상호관계와 구성원간 높은 평등을 취하는 ③ “공동작가(Co-Authoring³⁶⁾)”로 구분하여 제시하였다.

연구자는 그의 의견을 반영하여 ‘공동작가’의 형태가 글쓰기 협력학습의 가장 이상적인 형태라고 판단하였다. 그리고 구성원간 상호작용의 편의를 높이기 위하여 디지털 플랫폼인 ‘Google Docs’를 활용하도록 프로그램을 설계하였다. 이지영(2018a)은 웹 기반 협력적 글쓰기의 특징을 “디지털 환경에서 동시적·비동시적으로 동료 학습자들과 끊임없이 상호작용하는 글쓰기”로 정의하며, 디지털 환경이 학습자 간 협력적 지식 구성을 촉진하는 역할을 한다고 설명한다.

실제로 학습자들의 쓰기 결과물을 질적으로 분석한 결과, “공동필자 협력형(5명이 한 팀일 때 평균 개인 기여율이 15~25%인 경우)”이 “주필자 주도형(한 명의 팀원이 전체 글의 40% 이상 작성)”보다 ‘글의 질’과 ‘내용·조직·표현’ 모든 면에서도 성취 수준이 높게 나타났다. 또한, 참여도는 유사하더라도 상호작용이 활발한 팀의 생산한 글의 질이 그렇지 않은 팀보다 더 높았다(이지영, 2018b). 이를 통하여 소통 중심 다문화 교육에서 디지털 플랫폼을 활용한 협력적 글쓰기를 비평적 에세이로 표현하는 것은 학습자 간 의사소통을 촉진하고 사회에 대한 비판적 인식을 향상하는 데 긍정적 영향을 끼칠 것으로 판단하였다.

36) 장지혜(2021)는 ‘author’를 ‘저자’로 번안하며 필자와 다른 개념으로 상정하고, 저자성(著者性, authority)을 가진 존재로 설명한다. 이는 “주체성, 책임성, 민감성을 갖춘 필자로서의 자아의 한 국면”으로 정의하며 저자는 글을 통하여 독자와 조우할 수 있을 만큼의 ‘힘’이 있는 존재라고 정의한다. 정희모(2006)는 ‘author’를 ‘작가’로 번안하였으나 위와 동일한 맥락에서 주체적이고 능동적으로 독자와 상호작용하는 필자로서의 학습자를 지칭하는 것으로 해석할 수 있다.

(3) 의견제시형 에세이(opinion essay)

이 연구에서 ‘의견제시형 에세이(opinion essay)’는 소통 중심 다문화 교육의 최종 결과물에 해당한다. 학습자가 1~4단계 학습의 과정에서 다양한 텍스트를 통하여 경험한 문어·구어 담화 행위의 종합적 의미를 구성한 응집적 표상으로서 한국 다문화 사회에 대한 비판적 성찰과 심층적 이해의 결과물을 가리키는 것이다. ‘과정일지(process log)’가 과정지향적 맥락에서 중간 산출물 성격의 ‘글쓰기(writing)’라면, ‘의견제시형 에세이(opinion essay)’는 학습의 결과물로 완성된 ‘글(written text)’을 의미한다.

이와 같은 ‘학습을 위한 쓰기 활동(writing to learn)’³⁷⁾이 단순히 정보의 회상(recall)이나 ‘자료 내 통합(intratextual integration)’ 수준의 표면적 이해가 아니라 ‘자료 간 통합(intertextual integration)’, ‘필자-자료 간 통합(writer-source integration)’으로 확장된 심층적 이해의 수준에 도움이 된다는 것은 이미 다수의 선행 연구 결과를 통하여 뒷받침된 사실이다(Newell, 1984; Wiley & Voss, 1999, 장성민, 2016a, 2018 등).

이 연구에서 사용하는 ‘의견제시형 에세이’는 느슨한 형식의 수필을 의미하는 것이 아니라 연속된 학습 경험의 결과로서 ‘논증(論證)’을 중심으로 학습자가 생각하는 ‘새로운 다문화 공동체’를 표현하는 의사소통 활동에 해당한다. ‘논증(argumentation)’은 “증거에 의해서 뒷받침되는 논리적 또는 준논리적인 생각의 배열(a logical or quasi-logical sequence of ideas that is supported by evidence)”을 의미한다(Andrews, 2010: 3). 또는 “이성적인 판단에 앞서 어떤 입장을 정당화하려는 의도로 자기 주장의 수용 가능성을 증대시키는 것을 목적으로 하는 언어적이고 사회적인 추론 행위”(van Eemeren et al., 1996: 5)에 해당한다. 이때의 논증은 그 목적이 상대에 대한 설득이나 승리에 있는 것이 아니라 “탐구”에 목적을 두는 “좋은 결정”에 있고, 논증적 글쓰기를 통하여 다양한 생각을 접하며 자신의 관점을 정교화하는 기회 활용에 있다는 Fulkerson(1996: 16-17)의 주장과 맥락을 함께한

37) 이 연구에서는 의견제시형 에세이는 1~4단계에 걸쳐 제시한 다양한 텍스트와 그 과정의 결과물 ‘과정일지’까지 모두 텍스트로 활용하는 다문서 문식 활동의 결과로서의 표현 의사소통 활동을 의미한다.

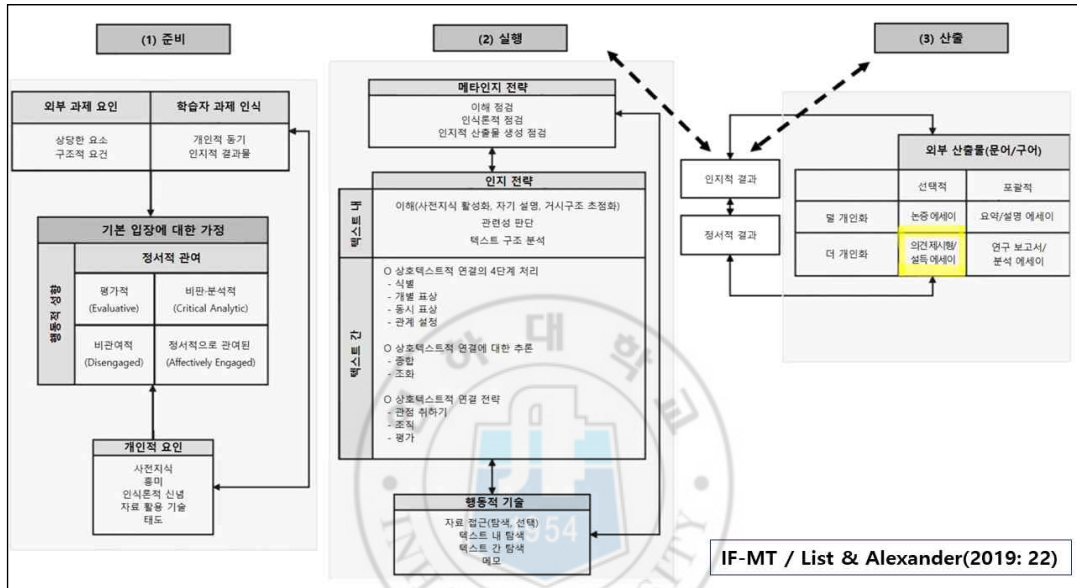
다. 이는 ‘논증’이 내포한 “대화적(dialogic)”, “변증법적(dialectical)” 본질을 구현하여 우리 사회의 다양한 입장과 가치를 존중하는 민주적 의사소통 활동으로서의 “성찰적 논증”으로 논증 교육의 패러다임이 전환해야 한다는 장성민(2021a)의 최근 논의와도 일치한다.

이 연구에서는 이를 적용하여, 한국 다문화 사회와 상호문화적 소통의 의미에 대한 다양한 학습을 경험한 학습자들이 ‘바람직한 미래 공동체’에 대하여 누구나 동의할 수준으로 이유와 근거를 들어 자유롭게 서술하는 형태로 에세이를 작성하게 하였다. 이때의 “누구나”는 ‘과정일지’에서 학습자(필자)가 소통한 독자 층위인 ‘자아 독자(the self as audience)’와 실재적 존재에 해당하는 ‘수신된 독자(audience addressed)’는 물론이고, 허구적 존재를 포함하는 ‘호명된 독자(audience invoked)’까지 확장한 개념이다. 학습자는 “다문화”라는 복합적 주제에 대한 심층적 이해를 ‘다양한 층위의 독자’와 소통하며 완성해 나가게 되는 것이다. 이는 대화주의 작문 이론에 기반한 논증적 글쓰기가 지닌 “개인의 사고를 확장하고 지평을 확대하는 과정”의 속성을 강조하는 장지혜(2016)의 최근 논의와도 맥락을 함께한다. 그는 쓰기 과정에서 필자는 ‘필자-독자-대상’으로 이루어진 중층적이고 역동적인 대화를 경험할 수 있다고 설명하며, 다성적인 목소리들을 있는 그대로 듣고 이해하여 대화를 수행하는 의사소통 행위로서의 글쓰기 문화의 필요성을 역설한다.

또한, 이 연구에서 List & Alexander(2019)의 다문서에 대한 통합적 프레임워크 ‘IF-MT(the integrated framework of multiple texts)’의 내용을 반영하여 에세이의 형식을 ‘의견제시형 에세이(opinion essay)’로 선택하였다. 개인의 관점을 세우고 논증을 통하여 이를 정당화하는 과정을 글로 표현한다 하더라도 모두 같은 종류의 글이 아니기 때문이다. 다음 [그림 III-4]를 살펴보면, 프레임워크의 마지막 단계에서 학습자의 다문서 문식 활동에 대한 인지적·정서적 학습의 결과로 표현한 에세이를 ‘개인화의 정도’와 제공 텍스트에 대한 ‘선택성 여부’를 가지고 ‘논증 에세이(argument essay), 요약/설명 에세이(summaries/explanatory essay), 의견제시형/설득 에세이(opinion/persuasive essay), 연구 보고서/분석 에세이(research report/analysis essay)’ 등 네 가지로 구분하여 제시함을 이해할 수 있다.

예를 들어, 소통 중심 다문화 교육에서 학습자들이 ‘의견제시형 에세이’를 작

성할 때, ‘바람직한 다문화 공동체란 무엇인가’ 를 고려하여 제공 받은 텍스트를 더 선별적으로 정독해야 하고 그 내용이 선택적으로 반영된다. 또한, 이때는 ‘요약 에세이’ 를 작성할 때보다 개인의 의견이 더 많이 개입하며 텍스트에 대한 개인적 판단이 엄격한 상태로 작용하게 된다.



[그림 III-4] 다문서에 대한 통합적 프레임워크(IF-MT)(List & Alexander, 2019, p. 22)

3) 전문가 자문을 통한 내용 검토와 수정

연구자는 선행 연구(장현정, 장성민, 2021c)에서 초등학교 학생 학습자를 대상으로 소통 중심의 다문화 교수·학습을 적용하여 상호문화 감수성 향상에 미친 영향을 실증적으로 분석하였다. 그리고 이를 생산적으로 확장하고 정교화된 담론으로 완성하기 위한 문헌 연구(장현정, 2022a; 2022b)를 진행하여 프로그램을 보완 및 재구성하였다. 재구성한 소통 중심 다문화 교수·학습 프로그램을 실제 중등학습자를 대상으로 진행하기에 앞서, 전문가 자문을 통하여 반복적인 검토와 수정의 과정을 거쳤다. 이 항에서는 어떠한 과정을 거쳐서 프로그램을 완성하였는지 그 과정을 간단히 정리하여 제시하고자 한다. 자문을 도와준 전문가의 정보는 다음 [그림III-5]와 같다.

<p>전문가 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • 중학교 국어 교사 • 교육학 석사 학위 소지 (국어교육) • 교육 경력 : 2년 • 특이 사항 : 제주도 중학교 1학년 6개 반(통합학급)을 대상으로 직접 프로그램을 진행하고 개선점 언급 	<p>전문가 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • 인천시 교육전문직원 • 교육학 석사 학위 소지 (국어교육) • 교육 경력 : 21년 6개월 • 특이 사항 : 현재 인천시 교육지원청에서 중등 학습자 대상 다문화 교육과 독서 교육 담당자
<p>전문가 3</p> <ul style="list-style-type: none"> • 고등학교 국어 교사 • 교육학 석사 학위 소지 (국어교육) • 교육 경력 : 22년 • 특이 사항 : 소통 중심 다문화 교육 프로그램을 진행 시 협력 교수자 	<p>전문가 4</p> <ul style="list-style-type: none"> • 고등학교 국어 교사 • 교육학 석사 수료 (국어교육) • 교육 경력 : 12년 • 특이 사항 : 소통 중심 다문화 교육 프로그램을 직접 실행한 교수자

[그림Ⅲ-5] 전문가 집단의 개별 정보

연구자와 공동 연구자 외에 이 연구에 자문을 준 전문가는 총 4인으로 현직 국어 교사이거나 경력을 거쳤으며, 석사 과정을 거쳤다는 공통점을 지닌다. 전문가 집단의 번호는 자문 순서로 정하였다. 연구자는 2021년 12월 1~2주에 걸쳐 자율 활동 시간에 전문가1이 교수·학습을 직접 진행한 소감과 개선점을 전달받았다. 프로그램을 진행한 중학교는 제주도에 있는 남녀공학으로 다문화 청소년이 한 반에 2~3명 정도 있는 통합학급이라는 특징이 있다. 전문가1이 프로그램을 진행하기 전에 연구자와 온라인 회의 2회, 대면 회의 1회를 진행하여 프로그램의 목적과 실행 방향을 충실히 설명하였다. 그리고 전문가1이 단계별 교수·학습을 진행하고 바로 피드백을 주는 형식으로 전문가 자문을 진행했다. 전문가1의 조언 핵심은 2가지로 한 단계에 들어 있는 학습량이 많다는 것과 중학교 1학년 학습자들이 이해하기에 발문이나 텍스트의 난도가 높아 학습이 어려웠다는 것이었다. 최종적으로 고등학생 학습자를 대상으로 프로그램을 완성할 예정이었기에 단계별 학습량을 조절하는 것으로 전문가1의

조언을 받아들였다.

전문가2는 현재 인천시 교육전문직원으로 중등학습자의 다문화 교육과 독서 교육을 담당하고 있다. 5단계의 소통 중심 다문화 교육 구성 내용을 이메일로 전달하고 ‘내용 구성 및 오류 검토’를 부탁하였다. 전문가2 자문의 핵심은 ‘프로그램 구성 순서의 변경 필요’였다. 학습자들에게 실제로 수업을 진행하였을 때, 첫 단계부터 ‘자기 노출’과 ‘자아 성찰’의 단계로 진입이 가능한가에 대한 지적이었다. 교육 전문직원이기 이전에 22년 동안 현장 교육자로서의 경험이 풍부한 전문가2는 현장 경험을 바탕으로 조언을 주었다. 학습자들은 ‘나’를 바로 드러내기보다 ‘나-너’의 관계를 이해하며 이를 토대로 진실 된 ‘나’를 이해한다는 의견이었다. 연구자는 이 의견이 타당하다고 판단하여 이 연구의 모태가 되는 Picower(2012)의 프로그램에서는 ‘1단계: 자기애와 자아 지식 → 2단계: 타인에 대한 존중’으로 진행된 바와는 다르게 프로그램의 구성을 ‘1단계: 타자에 대한 존중 → 2단계: 자아 정체성 확립’으로 변경하였다.

전문가3, 4는 소통 중심 다문화 교육을 실제 진행한 고등학교의 협력 교사들로 연구를 실제 진행하기 전 4회에 걸쳐 대면 회의를 통하여 프로그램의 세부 내용을 검토하고 자료 텍스트를 점검하는 과정을 함께 진행하였다. 초반에는 연구자가 직접 수업을 진행하는 방안을 검토하였으나, 전문가들의 의견은 ‘개별학습’과 ‘협력학습’이 순환적으로 원활히 진행되기 위해서는 교수자의 촉진자·매개자로서의 역할이 중요하기에 기존 교사가 직접 수업을 진행하는 것이 적합하다는 판단이었다. 그리고 고등학생들의 학업량 부담으로 학습자들에게 서사 텍스트를 미리 읽고, 한편의 애니메이션을 다 보여줄 수 있는 시간을 확보하는 것이 문제점으로 지적되었다. 애니메이션은 온라인 플랫폼을 통하여 내용을 시청할 수 있어 학습자의 자율에 맡겼고, 서사 텍스트는 중편 소설이기 때문에 한 반에 15권 이상의 도서를 제공하여 자투리 시간을 활용하여 읽을 수 있도록 독려하는 방법을 선택하였다.

또한, 온라인 플랫폼 ‘Google Docs’를 활용하더라도 인쇄물을 활용하여 프로그램의 내용을 포트폴리오 형식으로 정리하는 기회가 함께 제공되어야 한다는 요청이 있었다. 이에 연구자는 1~5단계의 교수·학습 내용을 활동지 형식으로 묶어서 제공하였다. 5단계의 의견제시형 에세이 작성은 50분의 수업시간 내에 이루어지기 힘들다는 전문가 4의 조언으로 ‘개별학습 → 협력학습(전체 토의)’의 순서에서 ‘협력

학습(전체 토의) → 개별학습' 으로 변경하고, 수업 이후 3일의 시간을 더 주어 'Google Docs' 에 자신의 글을 언제든 올리는 형태로 변경하였다.

연구자는 전문가 집단과의 반복적 내용 검토와 수정을 통하여 실제 현장에서 사용할 수 있는 프로그램을 완성하고자 하였다. 이 연구의 목적이 한국적 다문화 교육의 체계적 실행을 위한 프로토타입의 프로그램 개발임을 상기했을 때, 이러한 현장 교사들의 적극적인 자문은 프로그램을 정교한 담론으로 구성하는 데 실질적 도움이 되었다.

4. 소통 중심 다문화 교육 프로그램의 구성

1) 소통 중심 다문화 교수·학습 프로그램의 원형(prototype)

II장의 이론적 배경과 III장의 프로그램 설계 과정에 기반하여 연구자는 5단계로 이루어진 소통중심 다문화 교육프로그램의 원형(prototype)을 설명하고자 한다. 연구자는 Picower(2012)가 제시한 다문화 사회정의 교육의 여섯 단계(<표 III-5>내용 참조)를 참고하여 이를 한국적 다문화 교육의 현실에 맞게 재구성하였다. Picower의 논의는 라틴계 아메리칸이나 아프리카 아메리칸, 동양인 등 다양한 인종과 민족이 전체 교실 구성원의 40% 이상을 차지하는 미국의 교실에 맞는 내용으로 우리의 교육 환경과는 다르기 때문이다. 이러한 이유로 연구자는 한국적 다문화 교육을 강조하며, '모든 학습자' 를 대상으로 한 소통 중심 다문화 교육프로그램을 설계하였다. 현재 중등학교급의 경우에 3%가 채 되지 않는 소수의 다문화 청소년을 대상으로 한다가보다는 다수자인 비다문화 청소년의 다문화 사회에 대한 인식개선과 상호 문화 감수성 향상을 주된 목표로 한다.

<표 III-5> 다문화 사회정의 교육의 여섯 단계(Picower, 2012: 4-5)

단계	핵심요소	구체적 내용
1	자기애와 자아 지식 (self-love and knowledge)	부정적 인식에서 탈피하여 자아 정체성을 이해하는 단계로, 학습자는 자신이 누구인지, 자신이 어디에 뿌리를 두고 있는지 학습하여 긍정적 자아인식을 형성하도록 유도한다.
2	타인에 대한 존중 (respect for others)	타인의 경험에 대한 '경청과 공감'을 통하여 문화적 다양성을 수용하는 단계로, 학습자들이 각자의 고유한 문화적 배경을 다른 학습자와 공유하며 다양성이 존중받는 분위기를 조성하고, 고정관념 및 편견에서 벗어날 수 있도록 유도한다.
3	사회 불의에 대한 문제 (issues of social injustice)	사회에 존재하는 다양한 형태의 암묵적 억압이 어떻게 영향을 미치는지 이해하는 단계로, 학습자가 민족이나 인종, 종교 등을 포함한 다양한 범주에서 공동체의 삶에 미치는 영향을 이해하고 불의를 의식적으로 이해할 수 있도록 유도한다.
4	사회 운동과 사회 변화 (social movement and social change)	모두가 힘을 모아 사회가 바뀔 수 있음을 인식하는 단계로, 교수자는 억압과 불의에 저항하여 사회의 변화를 이끌어낸 사례를 제시하며, 학습자들로 하여금 평범한 사람들이 함께 사회변화를 이루어 낼 수 있음을 이해하도록 유도한다.
5	의식 고양하기 (awareness raising)	개인이 학습한 바를 타인에게 가르쳐주고 공론화하는 단계로, 이 단계에서 학습자는 자신이 배운 내용을 가족, 친구 등 사회의 구성원과 공유하여 의식의 변화를 유도한다.
6	사회적 행동(social action)	학습자가 스스로 사회변화를 이끌어낼 수 있는 전략과 기술을 배우는 단계로, 자신과 공동체에게 영향을 끼치는 사회 문제를 스스로 해결하는 행동을 실천할 수 있도록 유도한다.

소통 중심 다문화 교육은 학습자가 문화적·민족적·종교적 다양성에 대한 이해와 존중 및 공감을 토대로 사회를 비판적으로 인식하고 ‘사회정의’ 및 ‘사회적 행동’을 실천하여 미래 공동체를 긍정적으로 이끄는 주역이자 민주 시민으로 성장할 수 있도록 설계되었다. 이 프로그램은 다문화적 역량을 향상하는 내용과 역할에 맞게 배치된 다양한 자료 텍스트를 활용한 다문서 문식 활동을 통하여 학습자의 인식론적 순환과 자기조절학습을 촉진하고, 다양한 층위의 독자와 소통하는 사회적 의사소통을 통해 학습 경험의 내용을 통합적인 의미로 구성하고 응집적으로 표상함으로써, ‘바람직한 다문화 공동체’에 대한 자신의 관점을 세우는 것을 주된 내용으로 한다.

총 다섯 단계로, 첫 번째 단계인 ‘타자에 대한 존중’은 문화적·민족적·종교적 다양성에 대한 이해와 존중에서 더 나아가 상대방의 관점에 공감한다는 것을 학습하는 단계이다. 타자에 대한 개방적 태도를 기반으로 편견이나 선입견 없이 다가가는 행동의 중요성과 이에 대한 상호문화적 소통상황에 대한 두려움을 극복하는 내용을 학습하도록 한다. 이는 상호문화 감수성 구성요소 중 ‘개방성’과 ‘공감’에 해당한다. 다문화 교육에 대한 학습자의 흥미와 주의를 환기하는 단계로 이때 사용하는 텍스트는 복합 양식 자료로 정태적 복합 양식 텍스트(그림과 문어 텍스트의 혼합 또는 그림동화 등)와 동태적 복합 양식 텍스트(애니메이션, 영화 등)를 선택적으로 활용할 수 있다.³⁸⁾ 자료 텍스트의 난도는 낮지만 ‘독창적 의미’를 가지고 학습자가 전체 수업에 대한 긍정적 인상을 심어 줄 수 있는 내용을 선택하여야 한다.

두 번째 단계인 ‘자아 정체성 확립’은 타자와의 긍정적 관계 형성 이후 이를 통하여 긍정적 자아를 형성하고 자아 정체성을 확립하는 단계이다. 학습자는 상호문화적 의사소통에서 자신의 마음가짐과 태도를 점검하고 관계 안에서 심화된 ‘자아 이해’에 도달하게 된다. 이를 통하여 상호문화 감수성 구성요소 중 ‘자아존중감’과 ‘자기 점검’ 등을 학습하게 된다. 이 단계에서도 상대적으로 난도가 낮은 자료를 선택하여 학습자의 흥미를 높이고 관심을 집중시키고자 하였다. 구어 자료나 영상 자료를 활용할 수 있으며, 이때는 첫 번째 단계의 자료 텍스트보다는 난도가 높아 1차 자료 외에 구어를 문어로 바꾼 2차 자료를 제공해주는 것이 바람직하다. 학습자의 개인적 성향이나 가치관에 대한 ‘자기 노출’이 가장 높은 단계로, 이때의 내용을 학습자가 밝히거나 소통하는 것을 거부한다면 있는 이를 적극적으로 수용하는 것이 바람직하다.

38) 복합 양식텍스트를 편지윤 외(2018: 494)는 문자 중심으로 이루어진 단일양식 텍스트와 대비되는 텍스트 특성을 강조하며 “문자뿐 아니라, 그림, 사진, 음악, 나아가서는 글자 폰트나 크기, 색깔과 같은 시각 요소 등 복수의 양식들이 유기적 짜임(가령, 이미지의 배열과 배치를 통한 레이아웃)을 바탕으로 의미구성에 관여하는 텍스트의 한 유형”이라고 정의하고 있다. 특히, 디지털 미디어로 인한 독서 생태계의 변화를 논의의 전체에 두고, 그중에서도 영상 텍스트를 중점적으로 다루고 있다.

또한, 본고에서는 복합 양식텍스트의 특징에 따라 구분한 편지윤(2020)의 방법을 따르고 있다. ‘정태적 텍스트’는 “구체적으로 전체 텍스트가 한 페이지로 구성되어 텍스트의 모든 부분을 한눈에 확인할 수 있는 형태로 제시됨”을 특징으로 하고, ‘동태적 텍스트’는 “부분으로 구획되어 장면 단위로 선조적으로 제시됨”을 특징으로 한다. ‘정태적인 텍스트’는 독자가 텍스트 읽는 속도를 자유롭게 조절하고 의미 구조를 결정할 수 있는 전략을 사용해야 하고, ‘동태적 텍스트’는 영상 재생 속도가 정해져 있어 독자가 텍스트와 상호작용을 하며 의도하는 대로 읽을 수 있는 독서 전략이 필요하다.

세 번째 단계인 ‘사회에 대한 비판적 인식’은 서사 텍스트(문학 작품)을 활용하여 사회를 간접적으로 이해하고, 역사적·사회적 맥락과 독자(학습자)의 수용 당시의 상황 맥락을 동시에 학습할 수 있는 단계이다. 이를 통하여 학습자는 역사를 관통하는 사회의 암묵적 준거 틀이나 편견을 이해하고 이를 비판적으로 인식할 수 있게 된다. 이를 통하여 상호문화 감수성 구성요소 ‘판단유예’, ‘공감’, ‘상호작용 참여도’를 학습하며 단순히 상호문화적 소통상황의 자기 점검 수준이 아닌 사회적 수준을 이해하고 해석하는 능력을 기르게 된다. 이때 활용하는 텍스트는 서사 텍스트로 중·단편의 길이를 선택하여 학습자가 읽기 부담을 느끼지 않도록 해야 한다. 수필이나 소설 등을 선택하여 학습자가 텍스트에 대한 내적·외적 소통을 통하여 사회를 해석하는 기제로 활용할 수 있도록 유도한다.

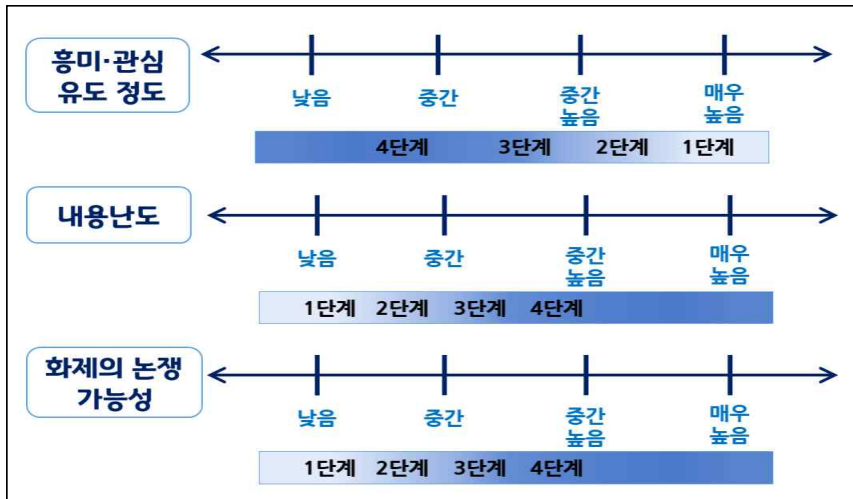
네 번째 단계인 ‘사회변화 과정에 대한 이해’는 사실성이 높은 자료를 통하여 현재 사회를 비판적으로 성찰하고 그 변화의 과정과 원인을 학습하는 단계이다. 정보 텍스트에 해당하는 기사문이나 사설을 제공하는데 이때는 1차 자료를 3~4개 정도 제공할 수 있으며, 이를 요약하거나 재구성한 2차 자료 형태로 복수의 자료를 구성하는 것이 가능하다. 주로 현재 사회적 갈등 상황에 관한 내용을 선택하기 때문에 서로 상충하는 관점을 담아 각자의 입장을 비판적으로 이해할 수 있도록 하는 것이 바람직하다. 또한, 정규 교과서에서 의도적으로 배제하거나 다룰 수 없는 내용을 학습자의 학업 역량에 맞는 수준에서 제공하여 다양한 학습 경험을 제공하는 것이 가능하다. 이를 통하여 상호문화 감수성 구성요소 ‘판단유예’, ‘자기 점검’, ‘상호작용 참여도’ 등을 학습할 수 있다.

다섯 번째 단계인 ‘실제적 대안 행동 모색’은 앞선 활동에서 활용한 텍스트와 과정일지를 자료 텍스트로 활용하여 자신의 관점을 세우고 실제적 대안 행동을 모색하는 ‘의견제시형 에세이’ 쓰기 단계이다. 이 단계에서는 추가 자료 없이 자신이 학습한 내용을 회상(recall)하거나 필자-자료 간 통합을 통하여 바람직한 미래 공동체에 대하여 자신의 생각을 논리적으로 표현하는 시간이다. 다른 단계보다 학습자의 메타인지를 중점적으로 활용하는 단계로 다문화 교육 내용에 대한 ‘심층적 이해’가 일어난다. 이를 정리한 내용은 다음 [그림 III-6]와 같다.



[그림 III-6] 소통 중심 다문화 교육프로그램의 원형(prototype)

다음으로, 학습 단계별 사용하는 자료 텍스트의 특징을 ‘흥미·관심 유도 정도’, ‘내용난도’, ‘화제의 논쟁 가능성’으로 구분하여 정리하였다. 첫째, ‘흥미·관심 유도 정도’는 앞선 설명에서 밝혔듯이 학습자가 다문화 교육에 대한 흥미를 높이고 관심을 집중할 수 있는 정도를 의미한다. 다문화 교육은 범교과 학습에 해당하여 평가 과정이 없기 때문에 학습자의 자발적 참여를 유도하기 위해서 학습 초반 단계에 이 요소가 매우 중요하게 작용한다. 둘째, ‘내용난도’는 1~4단계로 올라갈수록 조금씩 어려워지도록 선조적으로 구성하였다. 끝으로 ‘화제의 논쟁 가능성’ 역시 1~4단계로 올라갈수록 현실의 민감한 내용을 다루기 때문에 조금씩 논쟁 가능성이 올라간다. 이를 정리한 내용은 다음 [그림 III-7]과 같다. 다만, 단순히 이 세 가지 요소 외에도 이 모든 텍스트가 복합적으로 ‘담화 종합 활동’의 자료 작용한다는 것을 염두에 두고 출처(source), 저자, 환경, 맥락, 텍스트 간 상호텍스트적 관계까지 고려하여야 한다.



[그림 III-7] 학습 단계별 자료 텍스트의 특징

2) 프로그램의 실제

연구자가 실제 실험을 위하여 진행한 프로그램의 구체적인 내용은 다음과 같다.

프로그램의 1단계에 사용하는 텍스트는 ‘흥미·관심 유도 정도’가 높고, ‘내용난도’는 낮으며, ‘화제의 논쟁 가능성’이 낮다는 것이 특징이다. 연구자는 1단계에 ‘서로를 이해한다는 것’을 학습 주제로 선정하여, 동태적 복합 양식 매체에 해당하는 ‘복합 양식 자료’인 ‘애니메이션(『폭풍우 치는 밤에』 한국어 더빙판)’을 사용하였다.

『폭풍우 치는 밤에』는 기무라 유이치와 아베 히로시가 만든 동화 『가부와 메이 이야기』 시리즈를 원작으로 한 스기이 기사부로 감독의 극장판 애니메이션(2004년 作)이다. 원작이 어린이를 대상으로 한 동화임에도 성인들에게 큰 호응을 얻었다. 동화에서 전달하고자 하는 주된 의도는 각박한 현실 속에서도 타자(늑대와 염소라는 천적 관계임에도 불구하고)에 대한 소통과 공감의 과정을 통해 갈등을 해결하고, 서로를 보듬는 세상의 아름다움을 보여주는 것이다. 이를 통하여 독자는 삶의 고통에서 위로받고 희망을 얻을 수 있기에 청소년 학습자들을 위한 교육 자료로서의 효용성도 높았다. 텍스트의 원전은 정태적 복합 양식 매체(그림 동화)였으나 이

를 동태적 복합 매체(애니메이션)로 변경하더라도 함의된 의미와 감동은 다르지 않으며, 오히려 학습자들의 관심과 호응도가 높아진다는 장점이 있었다.

수업 전 ‘자율 활동 시간’에 전체 내용을 1차 자료로 보여주고, 수업 시에는 핵심 내용을 교수자가 요약한 2차 자료를 제공하여 학습의 편의를 돕고 학습자의 기억을 상기시키고자 하였다. 수업 시간에 요약하여 반복적으로 보여준 부분은 늑대 가부와 염소 메이가 폭풍우 치는 밤에 어둠 속에서 친구가 되던 장면과 주변의 반대에도 종족을 초월한 우정을 만들고 서로를 위해 진심을 다하는 부분이었다. 학습에 활용한 프롬프트는 다음과 같다.

학습 주제 : 서로를 이해한다는 것 - ‘폭풍우 치는 밤에’	학습 형태
1. 요약 영상을 보며, “가부”와 “메이”가 생각하는 친구의 의미에 대해서 간단히 정리해 봅시다.	개별학습/발표
2. 요약 영상을 잘 보고 답을 정리해 봅시다. ① 둘이 서로의 얼굴을 보지도 못하고 친구가 될 수 있었던 이유는 무엇인가요? ② 가부와 메이가 비밀 친구를 할 수 있었던 이유는 무엇일까요? ③ 함께 하면서 둘은 왜 싸운 걸까요?	개별학습/발표
3. 우리가 본 영상에서 “가부”와 “메이”는 종족, 겉모습, 식습관, 성격 등 모든 것이 다른데도 불구하고 진정한 친구가 되었습니다. “가부”와 “메이”처럼 나와 성격, 인종, 종교, 문화가 완전히 다른 사람과 친구가 된다면 나는 어떻게 행동할까요? 친구들과 토의한 내용을 자유롭게 적어봅시다	협력학습 (조별 토의) 이후 개별학습
4. 여러분이 생각하는 ‘다문화 사회’의 의미는 무엇인가요? 생각을 이유와 함께 적어봅시다.	개별학습 이후 협력학습 (전체 토의)

프로그램의 2단계에 사용하는 텍스트는 ‘흥미·관심 유도 정도’가 높고, ‘내용난도’는 1단계와 비교하여 약간 높으며, ‘화제의 논쟁 가능성’이 낮다는 것이 특징이다. 연구자는 2단계에서 ‘내가 나와 마주하기’를 학습 주제로 선정하여, 동태적 복합 양식 매체에 해당하는 ‘구어 자료’인 ‘연설 동영상’을 사용하였다. 1·2 단계 텍스트의 특징은 학습자들이 다문화 교육 내용에 흥미를 가지면서도 ‘마음에 울림이 있는’ 진정성 있는 자료를 선택하는 것이 중요하다. 특히 2단계에

서는 학습자가 자신의 내면을 성찰하고 자연스럽게 ‘자기 노출’을 할 수 있는 맥락이 필요하였다. 그러므로 2단계 반드시 ‘구어 자료’나 복합 양식 매체를 선택할 필요는 없으며, 학습자의 동료 학습자나 교수자에게 자신을 드러내 보일 수 있는 내용을 선택하는 것이 중요하다.

연구자가 선택한 자료의 텍스트의 내용은 2018년 9월 25일 UN 청소년 지원 행사에 참석한 그룹 BTS의 리더 RM이 “자기 자신을 사랑하라(Love yourself.)”라는 주제로 연설한 영어 동영상이다. 청소년들이 “자신이 누구든, 어디에서 왔든, 피부색이 무엇이든, 성 정체성이 무엇이든 간에 상관 없이” 당당한 주체로 서기 바란다는 핵심 내용을 담고 있다. 연설자가 전 세계적으로 유명한 아이돌로 학습자들에게 공신력을 주는 존재이고, 성실하고 자신의 꿈을 찾아서 주체적인 삶을 찾아가라는 내용의 논리적 적합성으로 청소년기의 독자들을 위한 교육 자료로 활용하기에 유용하였다. 1차 자료로 한글 자막이 포함된 영상을 그대로 제공하였고, 2차 자료로 연설문의 내용을 문어 텍스트로 변환·요약해 제공하여 학습자의 이해를 도왔다. 학습에 활용한 프롬프트는 다음과 같다.

학습 주제 : 내가 나와 마주하기	학습 형태
1. 우리도 나의 이야기를 친구들에게 들려줘 볼까요? 첫 번째 질문입니다. 내가 생각하는 나는 어떤 모습인가요? 글로 써도 되고 어려우면 내가 생각하는 나의 모습을 그림으로 그려도 됩니다. 시로 표현해도 좋습니다. 나의 모습을 자유롭게 표현해 봅시다.	개별학습/발표
2. RM의 연설을 들어보니, 그는 “다른 사람이 나를 어떻게 생각하는지를 걱정하기 시작했던 것 같습니다. 그리고 타인의 눈으로 나를 바라보기 시작했습니다.”라는 고민을 했던 것 같아요. 여러분도 그런 고민을 한 적이 있나요? “진정한 나 VS 다른 사람의 시선을 의식한 나” 사이의 차이점을 생각해 보고, 그 안에서 느낀 자신의 감정을 자유롭게 적어봅시다.	개별학습/발표
3. 친구들의 발표를 들으면서 어떤 생각을 했나요? 친구들의 ‘나의 이야기’를 듣고 난 뒤, 자신에 대한 생각이 달라지지는 않았나요? 다음 세 가지 중 마음에 드는 것을 하나 골라 적어봅시다. ① ‘나’를 바라보는 나의 생각 변화, ② 친구들 이야기로 인한 생각 변화, ③ 수업에 대한 자유로운 생각)	개별학습
4. 우리나라는 ‘다문화 사회’에 진입했다고 생각하나요? 조별 토의를 하고, 내용을 이유와 함께 적어봅시다.	개별학습 이후 협력학습 (조별 토의)

프로그램의 3단계에 사용하는 텍스트는 주로 서사 텍스트(문학 작품)로 ‘흥미·관심 유도 정도’가 중간 정도이고, ‘내용난도’는 앞선 단계와 비교하여 약간 높으며 대상 학습자의 교육과정 수준에 맞아야 한다. ‘화제의 논쟁 가능성’도 이전의 단계에 비하여 높아지며 사회의 구조적 특징이나 불평등, 편견 등의 요소가 표현된다는 것이 특징이다. 연구자는 3단계에서 ‘우리의 사회를 바라보기-『찐짜오, 찐짜오』’를 학습 주제로 선정하여, 단일 매체에 해당하는 ‘문어 자료’인 ‘서사 텍스트(『찐짜오, 찐짜오』)’를 사용하였다.

『찐짜오, 찐짜오』는 최은영이 2016년에 발표한 단편소설로 2015 개정 교육과정이 적용된 문학 교과서(금성교과서)에 수록된 작품이다. 소설은 공간적 배경을 ‘독일’로 설정하여 그 안의 이방인들인 베트남인 가족들과 주인공의 한국인 가족들 사이의 이야기를 담담히 풀어내며, 두 나라의 국민에게 서로 다른 아픔으로 존재하는 ‘베트남 전쟁’을 객관적으로 모두가 서로를 이해할 수 있도록 풀어내고 있다. 특히, 학습자들이 소수자의 입장과 그들의 생각을 간접 경험할 수 있고 서술되고 있는 교실 안 상황을 통하여 교육 자료로서 ‘현재의 우리’를 생각해 보기에 적합하였다.

수업의 일주일 전에 학습자들에게 소설책을 1차 자료로 제공하고 수업 시간에는 2차 자료로 <문장웹진> 2016년 5월호에 실린 이경진 문학평론가의 비평문을 제공하였다. 비평문에 제시된 학문적 어휘가 학습자들에게 어려울 수 있어 이를 보완하기 위하여 따로 각주를 달아 학습자의 이해를 높이하고자 하였다. 학습에 활용한 프롬프트는 다음과 같다.

학습 주제 : 우리의 사회를 바라보기-『씬짜오, 씬짜오』	학습 형태
<p>1-1. 여러분 책은 잘 읽어 보았나요? 소설 속의 주인공은 부모님과 응웬 아줌마 가족의 대화 도중에 “한국은 다른 나라를 침략한 적 없어요.”라고 말하고 있습니다. 주인공이 생각한 ‘한국’과 응웬 아줌마 가족이 느낀 ‘한국’은 큰 차이가 있습니다. 주인공이 생각하는 한국 사회에 대한 이미지가 현실과 어떻게 달랐는지 정리하고 그것이 주인공에게 어떠한 영향을 미쳤는지 정리하여 봅시다.</p>	개별학습/발표
<p>1-2. 우리 주변에는 우리도 모르는(미처 파악하지 못한) ‘고정관념과 편견’의 예가 존재합니다. 자신의 신념과 반대되는 사실과 마주했을 때, 여러분은 어떠한 생각을 하는지 자유롭게 적어봅시다. 여러분이 소설 속 주인공의 상황이라면, 여러분은 어떠한 생각과 감정을 느꼈을지 자유롭게 적어봅시다.</p>	개별학습
<p>2-1. 소설 속 독일 학교의 ‘선생님’과 반장 ‘잉가’가 “베트남 전쟁”을 바라보는 시각과 ‘투이’, ‘주인공’ 이 바라보는 각각의 시각과 생각이 다릅니다. 표에 등장인물의 생각을 정리해 봅시다.</p>	개별학습
<p>2-2. 위의 글은 우리가 읽은 『씬짜오, 씬짜오』를 읽고 쓴 ‘비평문’입니다. 저 글의 필자는 최영은 작가가 현실의 사회 문제를 자신의 관점에서 해석하고, 이를 작품 안에 녹여내었다고 평가하고 있습니다. ‘베트남 전쟁’을 대하는 작가의 시선은 무엇이었지 조별 토의를 통해 글로 정리해 봅시다.</p>	협력학습 (조별 토의)
<p>3. 소설을 통해 생각한 내용을 바탕으로, ‘다문화 사회’를 살아가는 ‘사회 구성원’에게 필요한 자세와 마음가짐을 이유와 함께 적어봅시다. (500자 내외).</p>	협력학습 (조별 토의)

프로그램의 4단계에 사용하는 텍스트는 주로 정보 텍스트(기사문, 논설문)로 ‘흥미·관심 유도 정도’가 다른 텍스트에 비하여 상대적으로 낮으며, ‘내용난도’는 앞선 단계와 비교하여 가장 높으며, 어휘나 맥락 등이 어려울 경우 각주를 달아 추가 설명을 제공하거나 교수자의 설명이 추가로 진행되어야 한다. 특히 ‘화제의 논쟁 가능성’이 가장 높으며, 대립적이고 논쟁적인 주제를 선택하였을 경우 양쪽의 의견을 모두 공정하고 균형 있게 제시하여야 한다는 것이 특징이다.

연구자는 4단계에서 ‘사회가 변화하는 과정 알아보기’를 학습 주제로 선정하여, 단일 매체에 해당하는 ‘문어 텍스트’인 ‘정보 텍스트(기사문 3편)’을 사용하였다. 1차 자료로 코로나 이후 증가한 증오 범죄와 그 원인을 탐색한 기사 2편<① “코로나 원인은 동양인…아시아 증오 범죄 캐나다 세 배 증가·미국 1만 건”(손희

정 기자, 쿠키뉴스, 2022년 3월 19일), ② “아시아 대상 증오 범죄가 늘어나는 까닭” (전홍기혜 기자, 프레시안, 2021년 4월 6일)», 사회의 차별을 극복하기 위한 청소년들의 노력을 담은 기사 1편<③ “ ‘차별금지법 제정 청원’ 나선 청소년들” (김정수 기자, 시민일보, 2021년 6월 13일)>을 사용하였다. 학습자의 이해를 돕기 위하여 2차 자료로 현재 우리 사회의 외국인 혐오 사례를 담은 “외국인은 바이러스가 아닙니다(김정수 기자, 시민일보, 2021년 3월 22일)” 의 부분 발췌 및 요약한 내용(216자)을 제공하였다.

1~3단계의 텍스트들에 비하여 상대적으로 지문 구조의 복잡도, 어휘의 난도, 지식의 수준이 상대적으로 높아, 중등학습자가 이해할 수 있는 수준의 일상적 어휘가 적절히 포함된 기사문 위주로 선정하였다. 600~700자 내외로 비교적 짧은 기사문을 선택하여 학습의 부담을 덜어주고자 하였다. 코로나-19 이후 증가한 사회의 ‘차별과 혐오’ 의 국내외의 실제 사례를 제공하여 학습자가 다양한 관점에서 문제점을 비판적으로 인식하고 대안을 모색할 수 있도록 배치하였다. 학습에 활용한 프롬프트는 다음과 같다.

학습 주제 : 사회가 변화하는 과정 알아보기	학습 형태
1. ‘코로나19’라는 위기 상황이 우리를 비롯한 국제사회원 모두에게 끼친 영향은 무엇인지 자유롭게 적어봅시다.	개별학습/발표
2. ‘인종차별’과 ‘증오범죄’ 사이에 어떠한 연관 관계가 있다고 생각하는지 조별 토의를 통해 글로 정리해 봅시다.	개별학습/ 발표
3. ‘코로나19’가 유행한 이후 우리나라에서도 아시아계 등의 외국인에 대한 차별이 발생하고 있습니다. 우리의 행동과 서구지역의 차별과 혐오는 어떠한 차이가 있을지 조별 토의를 통해 글로 정리해 봅시다.	개별학습 이후 협력학습 (조별 토의)
4. 세 편의 기사를 읽고 우리 사회의 ‘차별과 혐오’에 대하여 자신의 생각이 어떻게 변화 하였는지 정리하고, 해결방안을 자유롭게 글로 정리해 봅시다. (변화가 없다면, 없는 이유와 함께 ‘차별과 혐오’에 대한 해결방안을 적어봅시다.)	개별학습 이후 협력학습 (조별 토의)

5단계에는 ‘정의로운 사회란’ 을 학습 주제로 선정하여, 의견제시형 에세이를 작성하였다. 학습에 활용한 프롬프트는 다음과 같다.

학습 주제 : “정의로운 사회”란	학습 형태
<p>우리는 4시간에 걸쳐서 우리 ‘나’-‘타자’-‘사회’의 모습을 다른 시각에서 바라보고 생각하는 시간을 가졌습니다. 여러분이 살아갈 미래 공동체의 바람직한 모습은 어떤 모습일까요? 선생님은 미래 다문화 사회의 바람직한 모습을 “정의로운 사회”라고 부르고자 합니다. “정의로운”이라는 단어 안에는 다양한 의미가 들어 있고, 여러분 각자의 생각도 모두 다르다고 생각합니다. 지금까지 읽은 자료와 여러분의 글쓰기 내용을 토대로, “정의로운 사회”란 무엇인지 이유와 함께 자유롭게 적어봅시다.</p> <p>조건) 1. 다른 사람(나와 의견이 다른 사람이라 할지라도 내 생각을 받아들일 수 있도록 쓸 것 2. 반드시 제목을 붙이되, 형식은 자유롭게 쓰기 3. 1000자 내외</p>	<p>협력학습 (전체 토의) 이후 개별학습</p>

연구자는 한국적 다문화 교육의 실제적이고 체계적인 실행을 위하여 정치한 이론적 논의를 토대로 5단계의 소통 중심 다문화 교육을 설계하고, 현장 교사들의 조언을 반영하여 프로그램의 실제 실행에도 불편함이 없도록 고려하였다. 이와 같은 5단계의 프로그램은 원형(prototype)이므로 언제든지 현장의 상황에 맞게 제시한 기준에 따라 텍스트를 변경하여 적용·보완할 수 있다는 장점이 있다. 다음 장에서는 실제 소통 중심 다문화 교육이 상호문화 감수성 향상에 미치는 효과를 실증적으로 분석하고 보완점을 논하고자 한다.

IV. 연구 결과

이 장에서는 소통 중심 다문화 교육이 학습자의 상호문화 감수성 향상에 긍정적 영향을 끼쳤는지 확인하기 위하여 다양한 증거를 수집하고, 그 증거들의 특성에 적합한 분석 방법을 각각 적용하고자 한다. 이를 위하여 2022년 5월에 인천 소재 남녀공학 고등학교 1학년 학생 전체를 대상으로 연구를 진행하였다. 1학년이 총 8학급으로 구성되어 있어, 실험집단에 3개 반 86명, 대조집단에 3개 반 87명, 통제집단에 2개 반 55명을 무선 배치하였다.³⁹⁾ 국어과 정규 수업시간에 연구가 진행되어, 실험집단은 소통 중심의 다문화 교수·학습을 진행하고, 대조집단⁴⁰⁾은 다문화 교육 요소를 결합한 교수·학습을 진행하였으며, 통제집단은 아무런 적용 없이 일반 국어 수업만을 진행하고 상호문화 감수성 검사만 진행하였다. 이는 다음 <표 IV-1>과 같다.



39) 1학년 학생 전체가 연구에 참여한 경우이기 때문에 지연 검사까지 마치고 난 이후, 대조집단과 통제집단의 학습자들에게도 소통 중심 다문화 교수·학습을 제공하여 수업 환경의 형평성을 맞추려 노력하였다. 다만, 이 부분은 관찰의 대상이 아니기에 따로 학습 결과물을 수집하지 않았음을 밝힌다.

40) 기존의 국어과 정규 수업 내용에 다문화적 요소를 결합한 수업을 구안하기 위하여, 2015 개정 교육과정이 적용된 고등학교 국어(좋은책 신사고)의 ‘대단원 1. 문학, 쓰기, 읽기와 첫 만남’ 내용에 김용신(2009)이 개발한 다문화 수업 모형(Contributive · Addictive · Transformative : CAT 모형)을 적용하였다. CAT 모형은 대부분의 「다문화 사회 교수방법론」 교재에 실려 있으며 대중적으로 사용되는 다문화 교육 모형이다. 1, 2 차시에는 다문화 부가적 접근모형(Multicultural Addictive Approach : MAA)을 사용하였다. 수업의 전개 단계에서 다문화 관련 자료나 텍스트를 제시하고 20분 이내로 수업을 진행하였다. 3, 4, 5 차시에는 다문화 변환적 접근모형(Multicultural Transformative Approach : MTA)을 사용하였다. 이 교수 방법은 교사의 주도로 다문화와 직접 관련이 있는 수업에 적용하여 “주류학생들을 대상으로” 학습자들의 편견을 해소하고 다양한 민족 집단의 입장을 이해하고 실천하는 능력을 기르도록 유도한다. 소통 중심 다문화 교수·학습에서 사용한 정보 텍스트를 사용하고, ‘정의로운 사회’를 주제로 한 의견제시형 에세이 쓰기(opinion essay)를 진행했다는 공통점이 있다. 이외에 교과서에 수록된 운동주의 자화상과 최척전을 학습 자료로 활용하였다. 적용모형과 구체적 수업 활동에 대한 설명은 부록에 제시하였다.

<표 IV-1> 교육 효과 확인을 위한 증거 자료 수집의 개요

증거 자료	수집대상	수집횟수	관련 논의
'상호문화 감수성 측정을 위한 설문조사'의 응답 ⁴¹⁾	연구 참여자 228명 중 결측 제외 217명	3회	IV장 1절
과정일지(process log)	실험집단 연구 참여자 중 83명	3회	IV장 2절
비평적 에세이(critical essay)	실험집단 연구 참여자 조별 협력적 글쓰기 결과물 15편	1회	IV장 2절
의견제시형 에세이(opinion essay)	실험집단 연구 참여자 중 제출자 79명	1회	IV장 2절

이 연구에서 수집한 첫 번째 자료는 연구 참여자 228명에게서 사전-사후-지연 시기 3회에 걸쳐 수집한 '상호문화 감수성을 측정한 설문조사'의 응답 결과이다. 이는 소통 중심 다문화 교육이 상호문화 감수성 향상에 기여하는지 확인하기 위한 증거 자료로 사용되었다. 실험 당시 코로나-19의 유행이 심각하여 학교에 나올 수 없는 학습자가 많아 3번의 측정 시기를 다 채우지 못한 경우가 다수 존재하였다. 3번의 측정 시기 중에 한 번이라도 결측이 확인된 경우 모든 시기에서 그 값을 제외하여 연구 참여자 228명 중 217명의 자료만을 분석 대상으로 사용하였다.

두 번째 증거 자료는 1, 2, 4단계에 진행한 과정일지(process log) 일부 문항의 내용이다. 과정일지를 통하여 담화 종합 활동의 결과로 '글쓰기(writing-글을 쓰는 과정에 집중한 의미)'에 나타난 '학습 전 사고'와 '학습자의 변화'를 점검하는데 초점을 둔다. 1, 2단계의 과정일지는 주로 수업 전 학습자의 '다문화 사회'에 대한 인식 양상이나, 상호문화적 소통상황에서의 대응 양상을 확인하기 위하여 수집하였다. 1, 2단계의 과정일지가 학습자의 가치관과 배경지식에 대한 조사였다면, 4단계 과정일지는 사회에 대한 비판적 성찰을 통하여 새롭게 배운 사실을 어떻게 이해하고 해석하고 있는지 살펴보기 위하여 수집하였다.

세 번째 증거 자료는 일련의 과정을 통하여 완성된 '글(written text)'로서 3단계에 수집한 '비평적 에세이(critical essay)'이다. 학습자의 상호문화 감수성 향상

41) Chen & Starosta(2000b)의 ISS(Intercultural Sensitivity Scale)을 변안한 장성민(2021b)의 상호문화 감수성 측정 도구 17문항을 사용하였다.

을 살펴보는 ‘중간 점검 자료’로서 학습자의 다문화 사회에 대한 사고가 얼마나 깊어졌는지를 확인하는 보조적 기준이 된다. 더불어 협력학습을 통하여 학습자 간 의사소통을 촉진한 것이 마지막 단계에서 개별학습 차원으로 실시 되는 의견제시형 에세이에 어떠한 영향을 끼치는지 확인하기 위하여 수집되었다.

네 번째 증거 자료는 전체 학습의 결과를 마무리하는 ‘글(written text)’로서 5 단계에 수집한 ‘의견제시형 에세이(opinion essay)’이다. 소통 중심 다문화 교육이 학습자 개인의 상호문화 감수성 향상에 어떻게 기여하였는지 확인하기 위한 증거 자료로써 사용되었다. 첫 번째 증거 자료인 상호문화 감수성의 양적 결과 해석을 보완하며 학습자의 인식 변화를 구체적으로 살펴보는 증거 자료가 된다.

다음에서는 이와 같은 네 가지 증거 각각의 분석 결과를 토대로 이 연구에서 설계하고 적용한 교수·학습이 실제로 학습자의 상호문화 감수성 향상에 효과가 있었는지 구체적으로 확인하고자 한다. VI장 1절에서는 교육적 처치를 서로 다르게 한 실험집단, 대조집단, 통제집단의 ‘상호문화 감수성’이 어떻게 달리 나타났는지를 확인할 것이다. VI장 2절에서는 실험집단 학습자들의 ‘과정일지’와 ‘비평적 에세이’, ‘의견제시형 에세이’를 통하여 ‘상호문화 감수성’의 ‘학습 전 사고’ 수준과 향상 결과를 질적으로 확인하게 될 것이다.

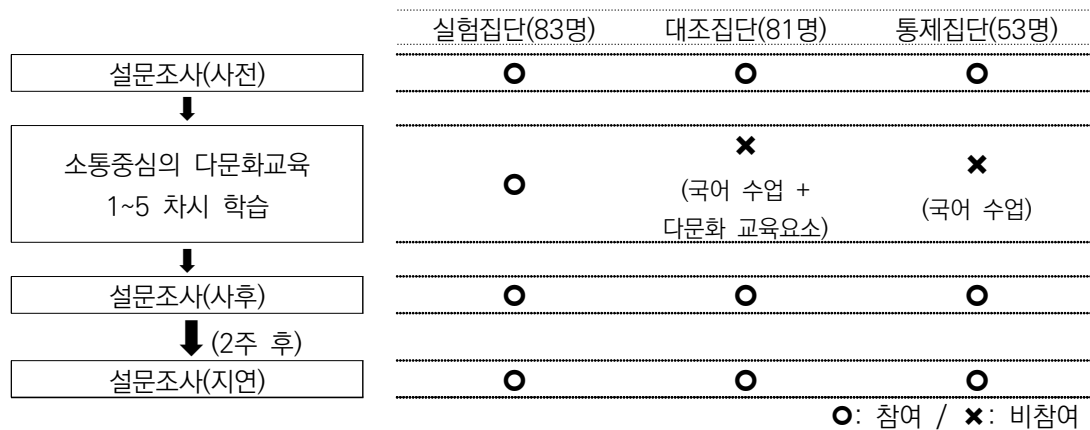
1. 상호문화 감수성의 양적 결과 분석

1) 실험 설계 및 자료 분석 방법

학습자의 상호문화 감수성 향상을 위해 마련된 소통 중심 다문화 교육프로그램을 진행하였을 때, 실제로 학습자에게 도움이 되었는지 교육적 효과를 객관적으로 확인하고 검증하기 위하여 실험적 접근 방식을 진행하였다. 이를 위하여 사전에 모집된 인천 소재 남녀공학 고등학교 1학년 전체 학습자를 대상으로 실험을 진행하였다. 이 학교는 전국 단위 자율형 사립 고등학교로 학생들을 대상으로 ‘세계시민 역량 강화 프로그램’을 운영하는 등 학습자가 다문화 사회에서 갖추어야 할 실질적 역량 향상 교육에 관심이 높았다. 이에 연구자가 인천과 경기 지역의 고등학교 온라인 게시판에 올린 연구 참여 문건을 학교 담당자가 보고 연락을 취해와 1학년 학습자 전

체를 대상으로 연구를 진행하게 되었다. 1학기가 시작하기 전인 2월부터 총 4회에 걸쳐 수업을 진행할 국어과 교사 2명과 사전 회의를 진행하여 프로그램 진행 방법과 시기를 조율하였다. 1학년이 8개 반으로 구성되어 교육적 처치가 이루어지는 실험집단과 대조집단에 인원을 더 배정하고 아무런 교육적 처치가 없는 통제집단은 적게 배정하였다. 최종적으로 실험집단에는 3개 반 86명, 대조집단에는 3개 반 87명, 통제집단에는 2개 반 55명을 무선 배치하였다.

이 연구는 설계단계에서 대상을 고등학교급 학습자로 가정하고 모집을 진행하였다. III장 1절에서 설명한 바와 같이 고등학생 학습자들은 가설적 상황을 고려하여 연역적 추론이 가능한 형식적 조작기에 해당하여 타자 입장을 고려하는 ‘관점 인식’이 가능하다. 이 때문에 ‘개인-텍스트-독자’ 간 다양한 소통의 과정을 이해하는 담화 종합 활동을 진행하기에 적합하다. 또한, Cooper & Kiger(2008)가 연구한 문식성 발달 단계에 따르더라도 중학교와 고등학교 학습자는 “유창한 읽기와 쓰기 (fluent reading and writing)” 단계에 있어 다양한 목적의 읽기, 쓰기, 말하기, 듣기가 가능하여 입학한 지 얼마 되지 않은 고등학교 1학년 학습자에게도 적용할 수 있었다. 실험집단과 대조집단, 통제집단 학습자들에게 교육적 조치는 다르게 하였으나 ‘상호문화 감수성 측정을 위한 설문조사’는 세 집단 모두 같은 조건에서 동시에 이루어지도록 하였다. 세 집단에 적용된 조건을 [그림 IV-1]에서 확인할 수 있다. 그림에 제시된 인원은 각각의 결측 인원은 제외한 최종 분석 대상 인원이다.



[그림 IV-1] 집단별 실험적 개입 및 자료 수집 방식

우선, 소통 중심 다문화 교육이 시작되기 직전인 2022년 5월 16일에 세 집단 연구 참여자 모두의 상호문화 감수성을 측정하였다. 조사 도구는 Chen & Starosta(2000b)가 개발한 ISS(intercultural sensitivity scale)을 장성민(2021b)이 새롭게 번안하여 타당화 한 17문항을 사용하였다. 사전 조사를 진행한 까닭은 교육적 처치가 이루어지기 이전에 학습자들의 상호문화 감수성은 유사한지를 확인하고, 향후 집단 간 차이를 검정할 때 소통 중심 다문화 교육이 미친 집단별 효과 차이를 확인하기 위해서이다. 다음으로, 실험집단과 대조집단을 대상으로 진행한 각각의 교육이 모두 종료된 2022년 5월 27일에 사전 조사에서와 동일한 설문지로 사후 설문조사를 진행하였다. 끝으로, 교육적 처치가 종료된 2주 후인 2022년 6월 10일에 세 집단 연구 참여자 모두를 대상으로 지연 설문조사를 진행하였다. 이를 진행한 이유는 교육적 처치가 끝나고 변화한 학습자의 상호문화 감수성이 일정 시간이 지나도 그대로 유지되었는지 확인하기 위해서이다.

계량화된 수치에 대한 통계처리는 SPSS 25 프로그램을 사용하였다. 집단에 따라 상호문화 감수성이 어떻게 변화하였는지, 그리고 일정 시간이 지나서도 그 효과가 지속되었는 확인하기 위하여 적용한 자료 분석 방법은 다음과 같다. 첫째, 실험집단, 대조집단, 통제집단의 연구를 진행하기 전 사전 상호문화 감수성 즉, 사전 ISS 수준이 차이가 없다는 점, 그리고 통계적으로 비교가 가능한 균일한 집단이라는 점을 확인하고자 일원배치 분산분석(one-way ANOVA)을 실시하였다. 연구 참여자들의 사전 ISS를 종속변인으로, 연구 참여자들이 각각 속한 집단을 독립변인으로 설정하였다. 일원배치 분산분석 결과에서 독립변인의 효과가 유의확률 $p = .05$ 수준에서 유의하지 않다는 것을 확인하고자 하였다. 다시 말하면, 세 집단의 사전 ISS의 수준 차이가 없다는 점을 확인하고, 이때 함께 검증된 Levene의 등분산 검정을 통하여 $p > .05$ 로 나타나 세 집단의 편차가 서로 차이가 없다는 것(등분산 가정)을 확인하고자 한 것이다.

둘째, 서로 다른 교육적 처치 이후의 사후 ISS 검사 결과가 실험집단, 대조집단, 통제집단마다 차이가 있음을 확인하고자 일원배치 분산분석(one-way ANOVA)을 실시하였다. 일원배치 분산분석의 결과에서 독립변인의 효과가 $p < .05$ 수준에서 유의하다는 것을 확인하고, 구인별 사후 측정값에 대한 Scheffe 검정을 통하여 집단 간에 사후 ISS에 어떤 차이가 있었는지 구체적으로 확인하고자 하였다.

셋째, 실험집단, 대조집단, 통제집단에 대하여 일정 시간(2주)이 흐른 후의 교육적 효과가 지속 정도를 확인하기 위하여 지연 ISS 검사 결과에 대한 일원배치 분산분석(one-way ANOVA)을 실시하였다. 이때도, 두 번째 사후 ISS 분석 과정과 동일한 과정을 거쳐 세 집단 간 지연 ISS의 차이를 구체적으로 확인하고자 하였다.

마지막으로, 실험집단, 대조집단, 통제집단이 교육적 처치 사전-사후-지연의 시간 변화에 따라 종속변수 ISS가 어떻게 변화하였는지 차이를 검증하기 위하여 일원배치 반복측정 분산분석(one-way repeated ANOVA)을 실시하였다. 두 번째와 세 번째 분석에서는 사후 ISS와 지연 ISS의 변화를 각각 살펴보고자 하였다면, 마지막 반복측정 분산분석에서는 전체적인 변화를 종합적으로 살펴보고 수업의 효과를 구체적으로 확인하고자 하였다. 특히, 구인 별로 측정 시기에 따른 추정값을 그래프로 표현하고 분석하여 독자의 이해를 돕고자 하였다. 구체적 자료 분석 방법은 <표 IV-2>와 같다.

<표 IV-2> 상호문화 감수성(ISS) 확인을 위한 자료 분석 방법의 개요

분석 방법	독립변인	종속변인	분석 목적
일원배치 분산분석 (one-way ANOVA)	집단	사전 ISS	실험집단, 대조집단, 통제집단의 사전 ISS에서 차이가 없음을 확인
일원배치 분산분석 (one-way ANOVA)	집단	사후 ISS	실험집단, 대조집단, 통제집단의 사후 ISS에서 차이가 있음을 확인
일원배치 분산분석 (one-way ANOVA)	집단	지연 ISS	실험집단, 대조집단, 통제집단의 사후 ISS에서 차이가 있음을 확인
일원배치 반복측정 분산분석 (one-way repeated ANOVA)	집단	사전 ISS, 사후 ISS, 지연 ISS	실험집단, 대조집단, 통제집단의 측정 시기 별 ISS 변화 비교 및 확인

2) 상호문화 감수성(ISS)의 구인별 특징

학습자들의 상호문화 감수성 변화를 살펴보기 전에 사용한 도구의 특성에 대하여 간략히 설명하고자 한다. ISS(intercultural sensitivity scale)는 2000년대 초반에 미국에서 만들어진 이후 세계에서 다양한 버전으로 변안 타당화를 거쳐 널리 사용되고

있는 도구이다. 이 연구에서는 ISS의 원문 척도에 대한 특징을 설명하고 동시에 한국어 번안 도구의 문항을 함께 넣어 독자의 이해를 돕고자 한다.

Chen & Starosta(2000b)은 ISS(intercultural sensitivity scale)를 개발하여 개인의 상호문화 감수성 척도를 측정하고자 하였다. 척도 개발을 위한 예비조사 과정에서 73 문항 중 44문항을 선별하고, 미국 대학생 414명을 대상으로 설문을 진행하였다. 그 결과를 요인분석을 통하여 고유향(eigen value) 1.0 이상의 다섯 요인으로 구분하고, 최종적으로 24문항을 완성하였다. 이는 현재 독일어(Fritz et al., 2002), 중국어(Wang & Zhou, 2016), 세르비아어(Petrović et al., 2015), 한국어(장성민, 2021b) 등으로 번안(adaption)되어 각 나라의 상황에 맞게 사용되고 있다. 이 연구에서는 장성민(2021b)에서 새롭게 번안한 17문항을 사용하여 양적 연구 결과를 분석하였다. 그래서 ISS의 영어 원문의 내용과 장성민(2021b)의 내용을 비교하여 설명하였다.⁴²⁾

첫 번째 요인은 ‘상호작용 참여도(interaction engagement)’로 명명되며 7문항이 포함된다. 이 요인은 연구 참여자들이 서로 다른 문화가 공존하는 상황에서 어떠한 느낌(민감성)을 갖는지와 연관이 있다. 예를 들어, 이문화 상황에서 상호작용을 하며 다른 문화의 사람에게 긍정적으로 반응하는지 혹은 다른 문화의 사람에게 개방적 자세를 취하는지를 묻는 문항이 해당한다. 또한, 다른 문화의 사람에 대하여 선입견 없이 일정 시간을 두고 판단을 하는지도 이 요인에 해당한다. 이 연구에서 사용한 장성민(2021b)의 한국어 번안 도구에서는 ‘상호작용 참여도’를 4번째 요인으로 하여 “나는 다른 문화를 지닌 사람들과 교류하는 것을 즐긴다.”, “나는 다른 문화를 지닌 사람들을 상대해야 하는 상황을 피한다.”, “나는 다른 문화를 지닌 사람들과의 차이를 즐긴다.”라고 3문항의 진술문을 포함하였다.

두 번째 요인은 ‘문화적 차이에 대한 존중(respect for cultural difference)’으로 명명되며 6문항이 포함된다. 이 요인은 연구 참여자가 상대방의 문화나 생각을 수용하거나 수용하는 방법에 대하여 스스로 어떻게 생각하고 있는지와 연관이 있다. 예를 들어, 다른 문화의 행동 방식과 가치를 존중하는지 혹은 거부하는지가 해당한다. 또는 상대 문화와 자신의 문화를 비교하여 자기 문화가 우월하다고 생각하는지 묻기도 하고, 상호문화적 소통상황에서 자신의 행동이 타자에게 어떠한 영향을 끼치는지 이해하고 있는지 묻는 문항이 이 요인에 해당한다. 장성민(2021b)에서는 “나는

42) 장성민(2021b)의 도구는 부록에 실어서 이해를 돕고자 한다.

다른 문화를 지닌 사람들과 함께 있는 것을 좋아하지 않는다.”, “나는 다른 문화를 지닌 사람들의 가치관을 존중한다.”, “나는 다른 문화를 지닌 사람들의 행동 방식을 존중한다.”, “나는 다른 문화를 지닌 사람들의 의견을 받아들이지 않는다.” 라고 4문항의 진술문을 포함하였다. 다만, Chen & Starosta(2000b)과 달리 두 번째 요인인 ‘문화적 차이에 대한 존중(respect for cultural difference)’ 이 네 번째 요인에 해당하는 ‘상호작용 향유도(interaction enjoyment)’ 와 단일한 요인을 형성한다는 것이 특이점이다.

세 번째 요인은 ‘상호작용 자신감(interaction confidence)’ 으로 명명되며 5문항이 포함된다. 이 요인은 연구 참여자가 상호문화적 소통상황에서 상대방과 얼마나 자신감을 가지고 상호작용하는지와 연관이 있다. 예를 들어, 다른 문화의 사람들과 교류하는 상황이 자신감을 느끼거나 그때 어떤 말과 행동을 해야 하는지 알고 있는지가 해당한다. 그리고 다른 문화의 사람들과 교류하는 상황이 편안하고 자신이 원하는 만큼 사교적일 수 있는지가 이 요인에 해당한다. 이 요인에서는 장성민(2021b)의 도구와 영어 원문 ISS가 문항 수 차이 없이 같다는 특징이 있다. 장성민(2021b)에서는 “나는 다른 문화를 지닌 사람들과 교류하는 것에 자신이 있다.”, “나는 다른 문화를 지닌 사람들 앞에서 말하는 것이 어렵다.”, “나는 다른 문화를 지닌 사람들과 교류할 때 무슨 말을 해야 할지 알고 있다.”, “나는 다른 문화를 지닌 사람들과 교류할 때 원하는 만큼 사교적일 수 있다.”, “나는 다른 문화를 지닌 사람들과 교류하는 것이 편안하다.” 라고 5문항의 진술문을 포함하고 있다.

네 번째 요인은 ‘상호작용 향유도(interaction enjoyment)’ 로 명명되며 3문항이 포함된다. 이 요인은 연구 참여자가 다른 문화의 사람들과 상호작용 혹은 의사소통하는 것에 대하여 긍정적으로 또는 부정적으로 생각하고 있는지와 관련이 있다. 예를 들어, 나는 다른 사람들과 함께할 때 낙담하는지 다른 문화의 사람과 교류하는 것이 쓸모없다고 느끼는지와 연관이 있다. 장성민(2021b)에서는 “나는 다른 문화를 지닌 사람들과 교류할 때 쉽게 화가 난다.”, “나는 다른 문화를 지닌 사람들과 함께 있을 때 기운이 빠진다.”, “나는 다른 문화를 지닌 사람들과 교류하는 것이 쓸모 없게 느껴진다.” 라고 3문항을 포함하였다. 앞서 두 번째 요인에서 설명한 바와 같이 한국의 ISS 도구에서는 요인분석 결과 두 번째 요인 ‘문화적 차이에 대한 존중’ 과 단일한 범주로 결합하여 나타났다. 이는 한국의 고등학생과 대학생에게 이

두 요인은 비슷한 인식의 범주로 간주 되고 있다는 것을 의미한다(장성민, 2021b: 316).

다섯 번째 요인은 ‘상호작용 주의도(interaction attentiveness)’로 명명되며 3문항이 포함된다. 이 요인은 연구 참여자가 다른 문화의 사람들과 상호작용 혹은 의사소통 상황 시에 무슨 일이 일어나고 있는지 주의를 기울이고 이해하려고 노력하는 것과 관련이 있다. 예를 들어, 다른 문화의 사람들과 교류할 때 그들을 관찰하는지 혹은 그 의사소통 상황에서 많은 정보를 얻으려고 노력하는지가 이에 해당한다. 장성민(2021b)에서도 영어 원문 ISS와 같이 “나는 다른 문화를 지닌 사람들과 함께 있을 때 매우 주의 깊게 관찰한다.”, “나는 다른 문화를 지닌 사람들과 교류할 때 가능한 한 많은 정보를 얻으려고 노력한다.” 라고 3문항을 포함하고 있다.

위의 내용을 요약하면, 장성민(2021b)은 Chen & Starosta(2000b)의 5요인 24문항의 ISS(intercultural sensitivity scale)를 4요인 17문항으로 번안 타당화 하였으며, 그 순서를 요인 1 ‘문화적 차이에 대한 존중 및 상호작용 향유도’, 요인 2 ‘상호작용 자신감’, 요인3 ‘상호작용 주의도’, 요인 4 ‘상호작용 참여도’로 제시하였다는 것이다.

3) 상호문화 감수성(ISS)의 변화 분석 결과

(1) 기초 통계 분석

사전-사후-지연의 시기에 걸쳐 실험집단, 대조집단, 통제집단의 상호문화 감수성(ISS)을 측정하고 결과를 분석하기 위하여 신뢰도 분석, 기술통계 및 효과 크기, 상관분석 등의 기초통계 결과를 먼저 제시하고자 한다. 첫째로, 상호문화 감수성의 4가지 하위 구인의 내적 일관성 검증을 위하여 신뢰도 분석(Reliability analysis)을 실시하였다. 주로 Cronbach' α 계수로 신뢰도를 판단하는데, 일반적으로 0.7 이상이라면 신뢰도가 양호한 것으로 판단한다. 결과는 다음 <표 IV-3>과 같다.

<표 IV-3> 사전 검사의 신뢰도 분석 결과 요약

종속변수	Cronbach' α			항목수
	사전	사후	지연	
문화적 차이에 대한 존중 및 상호작용 향유도	.903	.922	.924	7
상호작용 자신감	.898	.919	.921	5
상호작용 주의도	.905	.923	.925	2
상호작용 참여도	.899	.920	.923	3

상호문화 감수성의 하위 구인인 ‘문화적 차이에 대한 존중 및 상호작용 향유도’, ‘상호작용 자신감’, ‘상호작용 주의도’, ‘상호작용 참여도’의 Cronbach' α 값은 모두 .8 이상으로 높게 나타나, 이 연구 변수들의 신뢰도는 양호한 것으로 판단하였다. 따라서 신뢰도를 저해하는 문항이 없는 것으로 평가되어, 문항 제거의 과정 없이 분석을 진행하였다.

두 번째로, 기술통계 및 효과 크기를 살펴보면 다음과 같다. 실험집단, 대조집단, 통제집단에 대하여 사전, 사후, 지연 시기에 측정된 상호문화 감수성의 하위 구인별 평균(M) 및 표준편차(SD)를 <표 IV-4>에서, 세 집단에서 나타난 상호문화 감수성의 전체적인 변화 경향을 [그림 IV-2]에서 확인할 수 있다. 측정 결과를 우선 각 하위 구인별로 나누어 집단별 결과를 구체적으로 살펴보았다.

요인 1 ‘문화적 차이에 대한 존중 및 상호작용 향유도’에서 실험집단은 4.38(사전), 4.57(사후), 4.47(지연)로 사전-사후 간에 향상이 나타나고 사후-지연 태도가 약간(1) 하락하는 경향을 보여 주었다. 대조집단은 4.36(사전), 4.43(사후), 4.27(지연)으로 사전-사후 결과 약간(0.07)의 향상을 보였으나 사후-지연에서 이보다 큰 폭의 하락(0.16)을 보여 수업의 효과가 이어지지 못하였다. 통제집단은 사전(4.26)-사후(4.1)-지연(4.05)의 결과가 하락의 경향을 보였다. 실험집단과 대조집단이 사전-사후에서 향상을 보이고 사후-지연에서 유지 혹은 하향을 나타내는 것과 달리 통제집단은 사전-사후-지연의 검사 결과가 일정한 패턴 없이 향상과 하락이 번갈아 나타났고 이는 다른 요인들에서도 비슷하였다. 다만, 세 집단 모두에서 학습자들의 검사 결과가 4.0 이상으로 나타나 서로 다른 문화가 공존하는 상황에서 상대 문화를 존중하고 개인이 그 상황을 긍정적으로 받아들이는 정서가 이미 높은 수준으로 형성되어 있음

을 파악할 수 있었다.

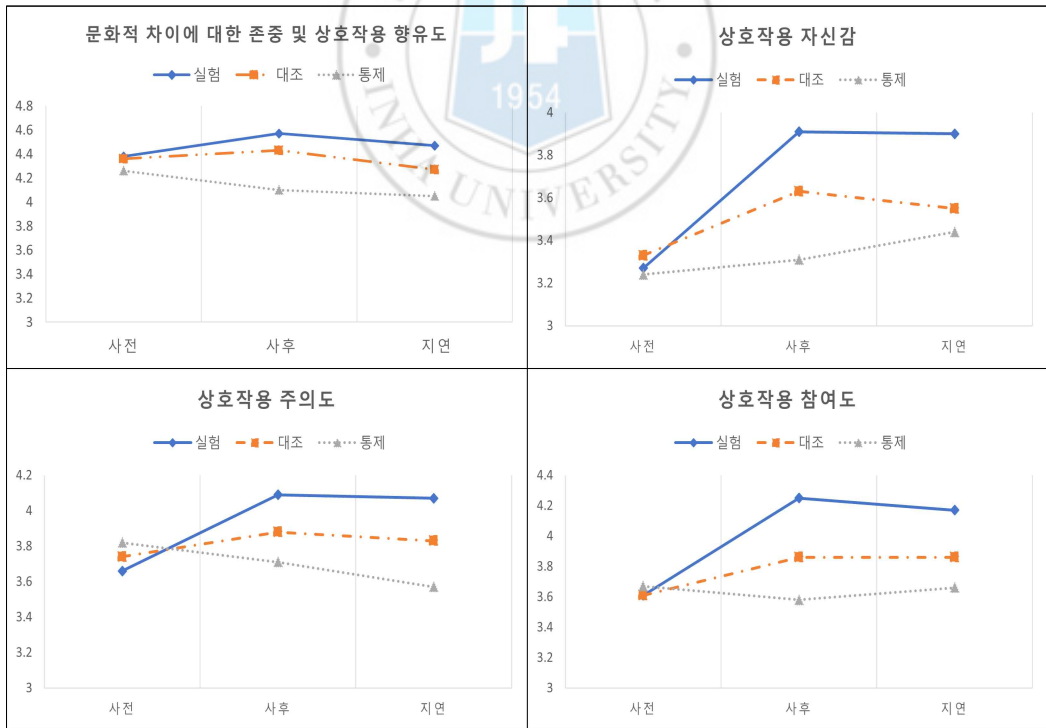
요인 2 ‘상호작용 자신감’ 에서 실험집단은 사전(3.27)-사후(3.91)에서 큰 폭(.64)의 향상을 보였으며 이는 사후(3.91)-지연(3.90)에서도 유지되었다. 반면에 대조집단은 사전(3.33)-사후(3.63)에서 약간의 향상을 보였으나 사후(3.63)-지연(3.55)에서는 다시 약간 하락하였다. 통제집단은 다른 집단이 사전-사후-지연의 결과가 향상-유지 혹은 약간 하락을 보인 것과 달리 사전(3.24)-사후(3.31)-지연(3.44)의 시기를 거치며 약간씩 향상한 것으로 나타났다.

요인 3 ‘상호작용 주의도’ 에서 실험집단은 사전(3.66)-사후(4.09)로 .43의 향상을 보였으며 이는 사후(4.09)-지연(4.02)에서도 거의 비슷하게 유지되었다. 반면에 대조집단은 사전(3.74)값이 실험집단보다 높게 나타났음에도 사후(3.88)값이 낮게 나타났다. 사후(3.88)-지연(3.83)에서는 거의 비슷하게 결과가 유지되었다. 통제집단은 사전(3.82)이 세 집단 중 가장 높았으나 사후(3.71)-지연(3.57)으로 갈수록 점점 떨어져 다른 집단과 다른 점수 변화 형태를 보였다.

요인 4 ‘상호작용 참여도’ 에서 실험집단은 사전(3.61)-사후(4.25)에서 큰 폭(.64)의 향상을 보였으며 이는 사후(4.25)-지연(4.17)에서도 약간의 하락을 보였을 뿐 거의 유지되었다. 반면에 대조집단은 사전(3.61)-사후(3.86)로 약간의 향상을 보였고 이 값이 지연(3.86) 시기까지 그대로 유지 되었다. 통제집단은 사전(3.67)-사후(3.58)에는 약간의 하락을 보였으나 사전(3.67)-사후(3.58)-지연(3.66)의 전체 시기로 보면 거의 변화 없이 그대로 유지된 것으로 나타났다. 위의 일련의 내용을 요약적으로 정리하면 다음 <표 IV-4>과 [그림 IV-2]과 같다.

<표 IV-4> 사전·사후·지연 시기 상호문화 감수성(ISS) 측정 결과

		실험집단(N=83)			대조집단(N=81)			통제집단(N=53)		
		사전	사후	지연	사전	사후	지연	사전	사후	지연
문화적 차이에 대한 존중 및 상호작용 향유도	평균	4.38	4.57	4.47	4.36	4.43	4.27	4.26	4.1	4.05
	표준편차	.52	.44	.48	.47	.52	.48	.51	.52	.53
상호작용 자신감	평균	3.27	3.91	3.90	3.33	3.63	3.55	3.24	3.31	3.44
	표준편차	.75	.74	.76	.83	.82	.76	.78	.70	.62
상호작용 주의도	평균	3.66	4.09	4.07	3.74	3.88	3.83	3.82	3.71	3.57
	표준편차	.77	.73	.73	.75	.83	.72	.82	.87	.85
상호작용 참여도	평균	3.61	4.25	4.17	3.61	3.86	3.86	3.67	3.58	3.66
	표준편차	.78	.57	.61	.79	.60	.69	.64	.60	.61



[그림IV-2] 사전·사후·지연 시기 상호문화 감수성(ISS) 하위 구인별 변화 추이

다음으로, 측정 시기를 ‘사전-사후’, ‘사전-지연’, ‘사후-지연’으로 구분하여 각 기술통계의 효과 크기를 살펴보았다. p값으로 교육적 개입으로 인하여 정성적 차이가 있는지 없는지를 알 수 있다면, 효과 크기(effect size)는 교육적 개입에 따른 정량적 차이를 구한다. 효과 크기를 구하는 방법에는 여러 가지가 있지만 Cohen’s d가 가장 많이 사용된다. Cohen’s d를 해석할 때는 어림잡아 3가지로 분류한다. ‘.2 수준’은 효과 크기 작음, ‘.5 수준’은 효과 크기 중간, ‘.8 수준 이상’은 효과 크기가 크다고 해석한다.

아래 <표 IV-5>에 따르면 실험집단의 효과 크기는 요인 2 ‘상호작용 자신감’에서 사전-사후 시기에 ‘.86’, 요인 4 ‘상호작용 참여도’에서 ‘.93’으로 효과 크기가 크게 나타났음을 알 수 있다. 이는 사전-지연 시기에도 유지 되어 각각 ‘.84’, ‘.75’로 효과 크기가 큰 수준으로 유지 되었음을 확인할 수 있다. 그리고 요인 1에서 ‘.4’, 요인 3에서는 ‘.57’로 효과 크기가 중간이거나 그 수준에서 나타났다. 반면에 대조집단의 효과 크기는 사전-사후, 사전-지연의 모든 측정값이 ‘.12 ~ .36’으로 나타나 효과 크기는 유의하지만 작은 수준임을 알 수 있다. 통제 집단은 모든 집단과 요인에서 사후-지연일 때만 음의 값을 가진 것과 달리 요인 1은 사전-사후, 사전-지연, 사후-지연의 모든 결과가 음의 값을 가졌다. 그리고 앞서 기술통계 값에서 살펴본 것과 같이 그 크기의 추이가 제각각이라 일정하지 않았다.

<표 IV-5> 사전·사후·지연 시기 구인별 측정값의 기술통계의 효과 크기(effect size)

		Cohen's d		
		사전-사후	사전-지연	사후-지연
문화적 차이에 대한 존중 및 상호작용 향유도	실험	.40	.18	-.22
	대조	.14	.18	-.32
	통제	-.31	-.40	-.009
상호작용 자신감	실험	.86	.84	-.01
	대조	.36	.28	-.10
	통제	.09	.28	-.20

		Cohen's d		
		사전-사후	사전-지연	사후-지연
상호작용 주의도	실험	.57	.56	-.02
	대조	.18	.12	-.06
	통제	-.13	-.30	-.16
상호작용 참여도	실험	.93	.75	-.14
	대조	.34	.21	-.14
	통제	-.15	.01	.13

끝으로, 측정 시기 별 하위 구인의 상관관계를 확인하기 위하여 피어슨의 상관관계 분석(Pearson's correlation analysis)을 실시하였다. 모든 하위 구인이 .227 ~ .801이 상관계수 분포를 보이며, 유의수준 .01 수준에서 통계적으로 유의하였다. ISS의 하위 구인별로 살펴보면, 사전-사후 간 상관(문화적 차이에 대한 존중 및 상호작용 향유도: .653/ 상호작용 자신감: .659/ 상호작용 주의도: .593/ 상호작용 참여도: .564)이나 사전-지연 간 상관(문화적 차이에 대한 존중 및 상호작용 향유도: .605/ 상호작용 자신감: .584/ 상호작용 주의도: .540/ 상호작용 참여도: .458)보다도 사후-지연 간 상관(문화적 차이에 대한 존중 및 상호작용 향유도: .761/ 상호작용 자신감: .801/ 상호작용 주의도: .730/ 상호작용 참여도: .702)이 상대적으로 높게 나타났음을 알 수 있다. 이와 같은 내용을 <표 IV-6>에서 확인할 수 있다.

<표 IV-6> 사전·사후·지연 시기 상호문화 감수성(ISS)의 구인 간 상관

		문화적 차이에 대한 존중 및 상호작용 향유도			상호작용 자신감			상호작용 주의도			상호작용 참여도		
		사전	사후	지연	사전	사후	지연	사전	사후	지연	사전	사후	지연
문화적 차이에 대한 존중 및 상호작용 향유도	사전	1											
	사후	.653*											
	지연	.605*	.761*	1									
상호작용 자신감	사전	.422*	.366*	.323*	1								
	사후	.395*	.539*	.498*	.659*	1							
	지연	.422*	.553*	.602*	.584*	.801*	1						
상호작용 주의도	사전	.367*	.246*	.233*	.291*	.310*	.346*	1					
	사후	.380*	.486*	.385*	.298*	.414*	.426*	.593*	1				
	지연	.412*	.491*	.462*	.312*	.487*	.541*	.540*	.730*	1			
상호작용 참여도	사전	.537*	.444*	.370*	.666*	.498*	.497*	.373*	.364*	.351*	1		
	사후	.376*	.584*	.503*	.455*	.670*	.632*	.227*	.464*	.496*	.564*	1	
	지연	.366*	.525*	.571*	.386*	.595*	.750*	.287*	.388*	.553*	.458*	.702*	1

*p < .01

※ 본문에 언급된 상관계수를 음영으로 표시함.

이상으로 사전, 사후, 지연 시기에 세 집단에서 이루어진 상호문화 감수성(ISS)의 측정 결과에 대한 신뢰도 분석, 기술통계 및 효과 크기, 상관분석 등의 기초통계 결과를 살펴보았다. 기술통계를 차례대로 확인한 결과 실험집단의 ISS 하위 구인이 대조집단이나 통제집단보다 높은 향상을 보였으며 그 효과가 지연 시기에도 유지하였음을 알 수 있었다. 다음에서 기술통계 값이 통계적으로도 유의한지 구체적으로 살펴보고자 한다.

(2) 학습 이전의 상호문화 감수성(ISS)

연구 참여자들의 학습 이전 상호문화 감수성(ISS)을 분석한 이유는 두 가지이다. 첫째, 실험, 대조, 통제 세 집단에 무선 배치한 연구 참여자들이 균질하게 배치되었

는지 확인하고자 하였다. 연구자가 측정하고자 하는 상호문화 감수성은 정의적 속성에 해당하여 연구 참여자의 지적 수준과는 다를 수 있기 때문에 동일 학년은 학습자일지라도 이를 확인하는 과정이 필요하였다. 두 번째는 만약 사전에 측정한 세 집단의 상호문화 감수성이 통계적으로 유의한 차이가 있다면, 사후 검사 결과 분석에서 ‘일원배치 공분산분석(one-way ANCOVA)’를 실시하여 측정의 타당성을 높여야 하기 때문이다. 우선 Levene의 등분산 가정을 실시하여 세 집단 분산의 동질성을 검정하였다. 그 결과 상호문화 감수성의 4가지 구인 모두 유의확률이 .05를 넘어서 세 집단의 분산에 동일한 것(등분산 가정이 충족함)으로 확인할 수 있었다. 이는 <표 IV-7>에서 확인할 수 있다.

<표 IV-7> 분산의 동질성 검정

	Levene 통계량	유의확률
문화적 차이에 대한 존중 및 상호작용 향유도	.014	.986
상호작용 자신감	.287	.751
상호작용 주의도	.282	.755
상호작용 참여도	1.378	.254

다음으로, 세 집단의 구인 별 사전 상호문화 감수성(ISS)에 대하여 통계적으로 유의한 차이가 있었는지 일원배치 분산분석(one-way ANOVA)을 실시하여 확인하였다 (<표 IV-8>참조).

<표 IV-8> 구인별 사전 측정값에 대한 일원배치 분산분석 결과(ANOVA)

		제곱합	자유도	평균제곱	F	유의확률
문화적 차이에 대한 존중 및 상호작용 향유도	집단 간	.474	2	.237	.950	.388
	집단 내	53.383	214	.249		
상호작용 자신감	집단 간	.302	2	.151	.242	.785
	집단 내	133.638	214	.624		

		제공합	자유도	평균제공	F	유의확률
상호작용 주의도	집단 간	.822	2	.411	.679	.508
	집단 내	129.657	214	.606		
상호작용 참여도	집단 간	.112	2	.056	.099	.906
	집단 내	120.875	214	.565		

구인 별 유의확률이 각각 요인 1 ‘문화적 차이에 대한 존중 및 상호작용 향유도’는 ‘.388’, 요인 2 ‘상호작용 자신감’은 ‘.785’, 요인 3 ‘상호작용 주의도’는 ‘.508’, 요인 4 ‘상호작용 참여도’는 ‘.906’으로 나타나 모두 .05를 상회하였다. 이를 통하여 세 집단의 사전 상호문화 감수성 점수 차이는 모든 구인에서 통계적으로 유의하지 않은 것으로 나타났다. 그러므로 사후 상호문화 감수성 분석에서도 사전 검사 결과를 통제하지 않은 채, 사후 검사 결과의 차이를 분석해도 될 것으로 판단하였다. 이는 위 <표 IV-8>과 같다.

(3) 소통 중심 다문화 교육으로 인한 상호문화 감수성(ISS)의 향상

사전 상호문화 감수성(ISS) 검사 결과에서 구인 별로 통계적으로 유의한 차이가 없었던 실험, 대조, 통제 세 집단의 사후 검사 결과에서는 구인 별로 어떠한 차이가 있었는지 측정하고자 일원배치 분산분석(one-way ANOVA)을 실시하였다. 사전 검사와 마찬가지로 Levene의 등분산 가정을 실시하여 세 집단의 등분산을 확인한 뒤, 일원배치 분산분석(one-way ANOVA)을 실시하였다. 그리고 세 집단 간 변화 차이가 통계적으로 유의한지 확인하기 위하여 구인 별 사후 측정값에 대한 Scheffe 검정을 실시하여 그 차이를 재분석하였다. 첫 번째로 실시한 Levene의 등분산 가정에서는 구인 별 유의확률이 모두 .05를 넘어서 세 집단의 분산에 동일한 것(등분산 가정이 충족함)으로 확인할 수 있었다. 이는 <표 IV-9>에서 확인할 수 있다.

<표 IV-9> 분산의 동질성 검정

	Levene 통계량	유의확률
문화적 차이에 대한 존중 및 상호작용 향유도	0.801	.450
상호작용 자신감	1.148	.319
상호작용 주의도	1.403	.248
상호작용 참여도	1.533	.218

다음으로, 세 집단의 구인 별 사후 상호문화 감수성(ISS)에 대하여 통계적으로 유의한 차이가 있었는지 일원배치 분산분석(one-way ANOVA)을 실시하여 확인하였다. ‘문화적 차이에 대한 존중 및 상호작용 향유도’, ‘상호작용 자신감’, ‘상호작용 참여도’ 세 구인의 유의확률이 .000으로 나타나 $p < .001$ 수준에서 유의함을 확인할 수 있었다. ‘상호작용 주의도’도 .023으로 $p < .05$ 수준에서 유의함을 확인할 수 있었다. 다만, 이 값만으로는 세 집단 간의 차이가 통계적으로 유의한지 알 수 없기 때문에 다시 구인 별 사후 측정값에 대한 Scheffe 검정을 실시하였다. 사후 측정 값에 대한 구체적 값은 다음 <표 IV-10>에서 확인할 수 있다.

<표 IV-10> 구인별 사후 측정값에 대한 일원배치 분산분석 결과 (ANOVA)

		제곱합	자유도	평균제곱	F	유의확률
문화적 차이에 대한 존중 및 상호작용 향유도	집단 간	7.202	2	3.601	15.135	.000
	집단 내	50.920	214	.238		
상호작용 자신감	집단 간	11.900	2	5.950	10.149	.000
	집단 내	125.457	214	.586		
상호작용 주의도	집단 간	4.952	2	2.476	3.824	.023
	집단 내	138.555	214	.647		
상호작용 참여도	집단 간	15.124	2	7.562	19.336	.000
	집단 내	83.692	214	.391		

다음 <표 IV-11>은 세 집단 간 차이가 유의한 것으로 확인된 4가지 구인의 사후 측정값에 대하여 Scheffe 검정을 실시하고 차이를 재분석한 결과이다.

<표 IV-11> 사후 검정 - 구인별 사후 측정값에 대한 Scheffe 검정 결과

변인	집단1	집단2	평균차이 (집단 1- 집단2)	표준오차	유의확률
문화적 차이에 대한 존중 및 상호작용 향유도	실험집단	대조집단	.136	.076	.206
	실험집단	통제집단	.46826*	.086	.000
	대조집단	통제집단	.33237*	.086	.001
상호작용 자신감	실험집단	대조집단	.281	.120	.065
	실험집단	통제집단	.60382*	.135	.000
	대조집단	통제집단	.323	.135	.060
상호작용 주의도	실험집단	대조집단	.214	.126	.237
	실험집단	통제집단	.38281*	.141	.027
	대조집단	통제집단	.169	.142	.494
상호작용 참여도	실험집단	대조집단	.38891*	.098	.000
	실험집단	통제집단	.66409*	.110	.000
	대조집단	통제집단	.27518*	.110	.047

*. 평균 차이는 0.05 수준에서 유의합니다.

이에 따르면, 요인 4 ‘상호작용 참여도’에서만 ‘실험집단 > 대조집단 > 통제 집단’ 순으로 집단 간 차이가 통계적으로 유의한 것으로 나타났다. 이는 학습자들에게 소통 중심 다문화 교육을 적용하였을 때, 학습자들이 상호문화적 소통 상황에 더 민감하고 긍정적으로 반응했음을 알려준다. 아무런 교육적 처치를 하지 않은 통제집단은 실험집단, 대조집단 모두와 통계적으로 유의한 차이를 보이며 낮은 결과로도 출되었다. 이는 학습자들에게 적용한 다문화 교육이 수업 방식에 따라 변별적 차이를 나타냄을 의미한다.

여기서 살펴보아야 할 사후 측정 결과의 문제점은 나머지 하위 구인 별 실험집

단과 대조집단 간의 평균 차이가 통계적으로 유의하지 않았다는 것이다. 요인 1 ‘문화적 차이에 대한 존중 및 상호작용 향유도’의 경우 ‘실험집단 = 대조집단 > 통제집단’ 순으로 평균 차이가 나타났다. 실험집단과 대조집단의 평균 차이가 ‘.136’, 유의확률 ‘.206’으로 통계적으로 유의하지 못하였다. 또한, 나머지 구인들과 비교 하였을 때 실험집단과 대조집단의 평균 차이가 제일 작게 나는 하위 구인이기도 하다. 이를 다른 관점에서 보면, 수업의 구체적 내용과는 상관없이 학습자들에게 다문화적 요소가 적용된 수업을 진행하면 학습자들의 문화적 차이에 대한 존중이나 상호문화적 소통을 긍정적으로 생각하는 인식은 높아진다는 해석을 더 할 수 있다.

요인 2 ‘상호작용 자신감’에서는 ‘실험집단 = 대조집단, 실험집단 > 통제집단, 대조집단 = 통제집단’으로 평균 차이의 순서를 매길 수 있었다. 이때, 실험집단과 대조집단의 평균 차이는 ‘.281’, 유의확률은 ‘.065’로 나타났다. 만약 연구의 유의확률 수준을 $p < .1$ 까지 높여 본다면 이 구인의 집단 간 평균 차이도 유의하다고 보겠으나 이 연구에서는 $p < .05$ 수준으로 엄격하게 적용하고 있기에 통계적 차이가 유의하지 못한 것으로 해석하였다. 다만, 이 구인에서는 대조집단과 통제집단 평균 차이가 통계적으로 유의하지 않게 나타났기 때문에 통계적으로 유의하지는 않지만, 상대적으로 대조집단의 연구 효과가 실험집단보다 낮다고 비교할 수는 있다.

요인 3 ‘상호작용 주의도’에서도 ‘실험집단 = 대조집단, 실험집단 > 통제집단, 대조집단 = 통제집단’으로 평균 차이의 순서를 매길 수 있었다. 이때, 실험집단과 대조집단의 평균 차이는 ‘.214’, 유의확률은 ‘.237’로 나타났다. 이 구인에서도 대조집단과 통제집단 평균 차이도 통계적으로 유의하지 않게 나타났기 때문에 통계적으로 유의하지는 않지만, 상대적으로 대조집단의 연구 효과가 실험집단보다 낮다고 해석할 수 있었다.

사후 검정결과만을 비교하였을 때, 기존의 다문화 교육 내용보다 소통 중심 다문화 교육이 학습자에게 미치는 효과가 유의하게 높았다고 해석하기 힘들다. 다만, 이 연구에서는 사후 검사 2주 후에 교육의 지속적 효과를 보기 위한 지연 검사를 진행하였기 때문에 최종 해석은 지연 검사까지 분석한 이후 다시 논하고자 한다.

(4) 소통 중심 다문화 교육 효과의 지속적 유지

소통 중심 다문화 교육의 효과가 지속적으로 유지되고 있는지 확인하기 위하여 최종 실험을 마친 2주 후에 실험, 대조, 통제집단에 대하여 지연 검사를 진행하였다. 사후 검사 결과 분석과 동일한 순서로 분석을 진행하였다. 우선 Levene의 등분산 가정을 실시하여 세 집단의 등분산을 확인한 뒤, 일원배치 분산분석(one-way ANOVA)을 실시하였다. 그리고 세 집단 간 변화 차이가 통계적으로 유의한지 확인하기 위하여 구인 별 사후 측정값에 대한 Scheffe 검정을 실시하여 그 차이를 재분석하였다. 첫 번째로 실시한 Levene의 등분산 가정에서는 구인 별 유의확률이 모두 .05를 넘어서 세 집단의 분산에 동일한 것(등분산 가정이 충족함)으로 확인할 수 있었다. 이는 <표 IV-12>에서 확인할 수 있다.

<표 IV-12> 분산의 동질성 검정

	Levene 통계량	유의확률
문화적 차이에 대한 존중 및 상호작용 향유도	.089	.915
상호작용 자신감	1.726	.180
상호작용 주의도	.881	.416
상호작용 참여도	.953	.387

다음으로, 세 집단의 구인 별 지연 상호문화 감수성(ISS)에 대하여 통계적으로 유의한 차이가 있었는지 일원배치 분산분석(one-way ANOVA)을 실시하여 확인하였다. ‘문화적 차이에 대한 존중 및 상호작용 향유도’, ‘상호작용 자신감’, ‘상호작용 참여도’ 세 구인의 유의확률이 .000으로 나타나 $p < .001$ 수준에서 유의하고, ‘상호작용 주의도’ 도 .001로 $p < .05$ 수준에서 유의함을 확인할 수 있었다 (<표 IV-13> 참조).

<표 IV-13> 구인별 사후 측정값에 대한 일원배치 분산분석 결과 (ANOVA)

		제곱합	자유도	평균제곱	F	유의확률
문화적 차이에 대한 존중 및 상호작용 향유도	집단 간	5.873	2	2.936	12.090	.000
	집단 내	51.977	214	0.243		
상호작용 자신감	집단 간	8.425	2	4.212	7.962	.000
	집단 내	113.220	214	.529		
상호작용 주의도	집단 간	8.920	2	4.460	7.566	.001
	집단 내	126.151	214	.589		
상호작용 참여도	집단 간	10.765	2	5.383	12.702	.000
	집단 내	90.686	214	.424		

<표 IV-14> 사후 검정 - 구인 별 지연 측정값에 대한 Scheffe 검정 결과

변인	집단1	집단2	평균차이 (집단 1- 집단2)	표준오차	유의확률
문화적 차이에 대한 존중 및 상호작용 향유도	실험집단	대조집단	.20529*	.077	.030
	실험집단	통제집단	.42308*	.087	.000
	대조집단	통제집단	.21780*	.087	.046
상호작용 자신감	실험집단	대조집단	.35300*	.114	.009
	실험집단	통제집단	.46211*	.128	.002
	대조집단	통제집단	.109	.129	.698
상호작용 주의도	실험집단	대조집단	.251	.119	.114
	실험집단	통제집단	.52171*	.135	.001
	대조집단	통제집단	.271	.136	.139
상호작용 참여도	실험집단	대조집단	.41137*	.102	.000
	실험집단	통제집단	.51231*	.114	.000
	대조집단	통제집단	.101	.115	.681

*. 평균 차이는 0.05 수준에서 유의합니다.

<표 IV-14>에 따르면 구인 별 지연 측정값에 대한 Scheffe 검정결과 상호문화 감수성(ISS) 하위 구인 중에서 요인 3 ‘상호작용 주의도’ 만 제외하고 실험집단이 대조집단, 통제집단과의 평균 차이가 통계적으로 유의한 수준에서 높게 나타났음을 알 수 있다.

요인 1 ‘문화적 차이에 대한 존중 및 상호작용 향유도’ 의 경우 ‘실험집단 > 대조집단 > 통제집단’ 순으로 나타났으며, 실험집단과 통제집단 간의 평균 차이는 유의확률이 .000으로 $p > .001$ 수준에서 유의한 차이가 있음을 알 수 있다.

요인 2 ‘상호작용 자신감’ 의 경우 ‘실험집단 > 대조집단 = 통제집단’ 순으로 나타나 일정 시간이 흐른 후에는 교육적 처치를 했음에도 불구하고 대조집단과 통제집단의 차이가 없는 것으로 나타났다.

요인 3 ‘상호작용 주의도’ 에서는 사후 검사 결과와 동일하게 ‘실험집단 = 대조집단, 실험집단 > 통제집단, 대조집단 = 통제집단’ 으로 평균 차이의 순서를 매길 수 있었다. ‘상호작용 주의도’ 는 나머지 구인들보다 인지적 속성이 높은 구인으로 이러한 차이가 발생하였다고 유추하였다.

요인 4 ‘상호작용 참여도’ 에서는 사후 검사 결과와 달리 ‘실험집단 > 대조집단 = 통제집단’ 순으로 평균 차이가 나타났다. 실험집단과 대조집단의 평균 차이가 통계적으로 유의한 것은 같지만 앞의 구인들과 마찬가지로 대조집단의 교육적 효과가 지속적이지 못하다는 결과를 도출할 수 있었다.

사후 검사와 지연 검사 결과에 대한 일원배치 분산분석(one-way ANOVA) 결과를 종합하면, 이 연구의 사후 검사 시기 결과에서는 실험집단의 상호문화 감수성(ISS)이 하위 구인 요인 4 ‘상호작용 참여도’ 에서만 대조집단과 유의한 차이를 보였으나, 지연 검사 시기 결과에서는 실험집단 ISS의 하위 구인 요인 3 ‘상호작용 주의도’ 만 빼고는 모든 하위 구인에서 대조집단과 유의한 차이를 보인다는 것이다. 그래서 상호문화 감수성(ISS)의 하위 구인별 측정 결과에 대한 집단과 측정 시기의 상호작용 효과(interaction effect)를 검증하기 위하여 반복측정 분산분석(Repeated measures ANOVA)을 실시하였다.

반복측정 분산분석은 시간(측정 시기)과 집단의 상호작용 효과가 중요하다. 단순히 집단에 따른 ISS 하위 구인별 차이, 측정 시기에 따른 ISS의 차이를 보는 것이 아니라, 집단별로 시간 경과에 따른 ISS의 변화 차이를 보고자 하는 것이기 때문에 집

단과 시간의 상호작용 효과를 확인하였다. 이를 위하여 우선 Mauchly의 구형성 검정 값을 확인하였다(〈표 IV-15〉 참조).

〈표 IV-15〉 Mauchly의 구형성 검정

개체-내 효과 (측정 시기)	유의확률	Greenhouse-Geisser
문화적 차이에 대한 존중 및 상호작용 향유도	.003	.949
상호작용 자신감	.000	.885
상호작용 주의도	.007	.956
상호작용 참여도	.000	.888

Mauchly의 구형성 검정에서는 유의확률 값이 $p > .05$ 이상인 경우에 구형성 가정을 만족하여 집단에 따라 패턴이 같다고 해석할 수 있다. 이 연구에서는 유의확률이 $p < .05$ 인 관계로 다시 ‘Greenhouse-Geisser’의 p 값을 확인하였다. 이때는 $p < .05$ 를 만족하기 때문에 등분산을 확인하여 집단과 측정 시기에 대한 다변량 검정결과의 값을 해석할 수 있었다.

또한, 이 연구에서는 반복측정 분산분석 결과표에서 부분 에타 제곱 값을 표시하여 상호문화 감수성(ISS)의 하위 구인별 효과 크기까지 살펴보았다. 일변량 분석에서 부분 에타 제곱 값을 이용하면 효과 크기 추정값을 결과물로 제시할 수 있다. 부분 에타 제곱 값은 두 개 이상의 독립변수가 종속변수에 주는 영향력을 밝힐 때 이용하며, ‘부분 에타 제곱 .01이면’ 효과 크기가 작고, ‘부분 에타 제곱 값이 .06 이면’ 효과 크기가 중간, ‘부분 에타 제곱이 .14 이상이면’ 효과 크기가 크다고 설명한다. 부분 에타 제곱의 값이 1에 가까워질수록 변수 간 평균 차이가 커지고 오차가 작음을 의미한다(Cohen J., 1973). 요인 1~요인 4의 순서대로 반복측정 분산분석(Repeated measures ANOVA) 결과, 추정값, Bonferroni 사후 검정 결과를 제시한 뒤 그림 도표를 제시하여 시각적 이해를 돕고자 하였다.

① 요인 1. 문화적 차이에 대한 존중 및 상호작용 향유도

‘문화적 차이에 대한 존중 및 상호작용 향유도’에 대한 측정 시기의 주효과도 유의하고, 집단과 측정 시기의 상호작용 효과도 유의하게 나타났다($p < .05$). 부분 에타 제곱 값은 측정 시기에 대해서는 부분 에타 제곱 값이 ‘.033’으로 효과가 작은 반면, 집단과 측정 시기의 상호작용 효과는 부분 에타 제곱 값이 ‘.070’으로 효과 크기가 중간으로 확인되었다(〈표 IV-16〉 참조).

<표 IV-16> 집단과 측정 시기에 따른 문화적 차이에 대한 존중 및 상호작용 향유도(반복측정 분산분석)

변수	제곱합	자유도	평균제곱	F	유의확률	부분 에타 제곱
측정 시기	1.169	1.899	.616	7.289	.001	.033
집단* 측정 시기	2.581	3.798	.680	8.044	.000	.070
오차	34.326	406.345	.084			

측정 시기별로 집단에 따른 ‘문화적 차이에 대한 존중 및 상호작용 향유도’를 확인한 결과, 사전 검사 시기에는 실험집단(4.375), 대조집단(4.356), 통제집단(4.295)의 유의한 차이가 없었다. 모든 집단이 5점 만점의 Likert 척도 값에서 4점 이상으로 측정되어, 사전 검사에서 다른 ISS의 하위 구인의 점수가 3점대 초중반인 것과 차이가 있었다. 이는 이미 대다수 학습자가 이문화 상황에서 상대방 문화에 대해서 존중하고 상호문화적 의사소통 상황을 긍정적으로 받아들이고 있다는 것으로 해석할 수 있다. 이미 학습자의 ‘문화적 차이에 대한 존중 및 상호작용 향유도’가 일정 수준 이상에 도달해 있기 때문에 향상의 여지가 낮다는 것을 의미하기도 한다(일종의 천장 효과).

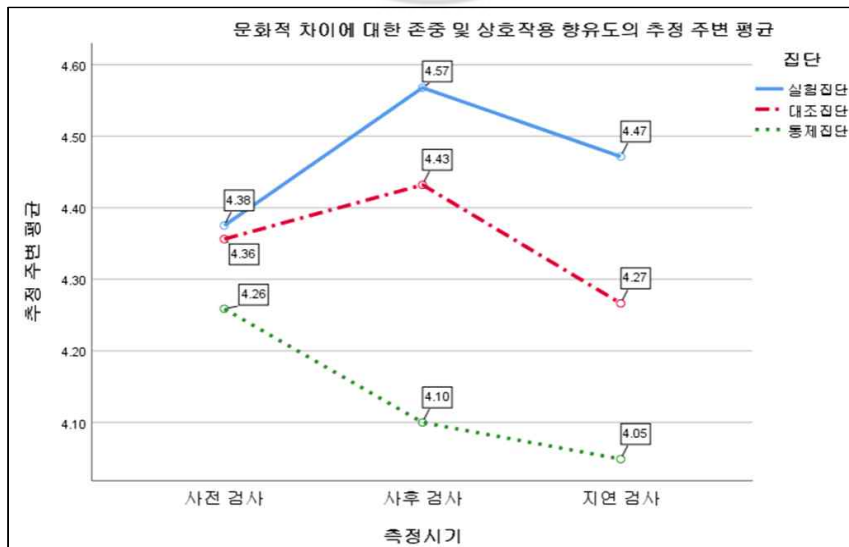
이러한 부분은 사후 검사 시기의 결과에도 영향을 주어, 실험집단(4.586) ≥ 대조집단(4.432) > 통제집단(3.309)으로 교육적 개입이 없었던 통제집단에 비하여 실험집단과 대조집단의 결과가 높게 나왔으나 실험집단과 대조집단 간의 유의한 차이는 나타나지 않았다. 즉, 교육적 개입이 진행된 직후에는 그 차이가 유의미하지 않은 것이다.

하지만 교육적 개입이 있고 나서 2주 후인 지연 검사 시기에는 집단별 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다. 실험집단(4.472) > 대조집단(4.266) > 통제집단(4.049)으로 나타나 실험집단의 교육적 효과가 대조집단과 비교하여 지속성에서 더 높으며 이러한 차이가 유의미하게 나타남을 확인할 수 있었다. <표 IV-17>를 통하여 Bonferroni 검정을 적용하고 그 차이를 재분석해 제시하였다. 또한, [그림 IV-3]을 통하여 시각적 이해를 돕고자 하였다.

<표 IV-17> 측정 시기별 집단에 따른 Bonferroni 검정 결과 비교

측정 시기	집단1	집단2	평균차이 (집단 1- 집단2)	표준오차	유의확률 ^b
사전	실험집단	대조집단	.019	.078	1.000
	실험집단	통제집단	.116	.088	.559
	대조집단	통제집단	.098	.088	.811
사후	실험집단	대조집단	.136	.076	.228
	실험집단	통제집단	.468*	.086	.000
	대조집단	통제집단	.332*	.086	.000
지연	실험집단	대조집단	.205*	.077	.025
	실험집단	통제집단	.423*	.087	.000
	대조집단	통제집단	.218*	.087	.039

*. 추정 주변 평균을 기준으로 평균 차이는 .05 수준에서 유의합니다.(b: Bonferroni)



[그림IV-3] 측정 시기별 문화적 차이에 대한 존중 및 상호작용 향유도 추정값 비교

② 요인 2. 상호작용 자신감

‘상호작용 자신감’에 대한 측정 시기의 주효과도 유의하고, 집단과 측정 시기의 상호작용 효과도 유의하게 나타났다($p < .05$). 부분 에타 제곱 값은 측정 시기에 대해서는 부분 에타 제곱 값이 ‘.181’로 효과가 큰 반면, 집단과 측정 시기의 상호작용 효과는 부분 에타 제곱 값이 ‘.088’으로 효과 크기가 중간으로 확인되었다 (<표 IV-18> 참조).

<표 IV-18> 집단과 측정 시기에 따른 상호작용 자신감(반복측정 분산분석)

변수	제곱합	자유도	평균제곱	F	유의확률	부분 에타 제곱
측정 시기	16.818	1.770	9.501	47.167	.000	.181
집단*	7.386	3.540	2.086	10.357	.000	.088
측정 시기 오차	76.303	378.787	.201			

측정 시기별로 집단에 따른 ‘상호작용 자신감’을 확인한 결과, 사전 검사 시기에는 실험집단(3.265), 대조집단(3.328), 통제집단(3.238)의 유의한 차이가 없었다. ‘상호작용 자신감’은 개인이 상호문화적 환경에서 느끼는 자신감을 측정한 것이라고 할 때, 일정 교육적 개입이 없는 상황에서 학습자들이 느끼는 생각의 수준이 비슷하다는 것을 알 수 있었다.

교육적 개입을 거친 이후 인 사후 검사 시기에는 실험집단(3.913) ≥ 대조집단(3.632), 실험집단(3.913) > 통제집단(3.309)으로 교육적 개입이 없었던 통제집단에 비하여 실험집단과 대조집단의 결과가 높게 나왔으나 실험집단과 대조집단 간의 유의한 차이는 나타나지 않았다. 그리고 실험집단과 통제집단 간의 차이는 유의했으나 대조집단과 통제집단 간의 차이는 유의하지 않았다. 앞선 요인 1과 마찬가지로 교육적 개입이 진행된 직후에는 실험집단과 대조집단에 일정 효과가 나타났으나, 그 차이가 실험집단과 통제집단 사이에서만 유의미하였고, 대조집단과 통제집단 사이에서는 유의미하지 않았다.

하지만 교육적 개입이 있고 나서 2주 후인 지연 검사 시기에는 집단별 유의미한

차이가 있는 것으로 나타났다. 실험집단(3.904) > 대조집단(3.551) ≥ 통제집단(3.442)으로 나타나 실험집단의 교육적 효과가 대조집단과 비교하여 지속성에서 더 높으며 이러한 차이가 유의미하게 나타남을 확인할 수 있었다. 또한, 대조집단과 통제집단 간의 점수 차이는 여전히 유의미하지 않았으며 오히려 평균 추정값 차이가 사후 검사 시기(.323)보다 지연 검사 시기(.109)에 더 줄어들어 교육적 개입의 효과가 더 줄어들었음을 알 수 있다. 이를 통하여 소통 중심의 다문화 교육이 상호문화적 의사소통 상황에서 꾸준히 자신감을 잃지 않고, 행동할 수 있는 기반을 마련하는 데 도움을 줌을 확인할 수 있었다. <표 IV-19>를 통하여 Bonferroni 검정을 적용하고 그 차이를 재분석해 제시하였다. 또한, [그림 IV-4]을 통하여 시각적 이해를 돕고자 하였다.

<표 IV-19> 측정 시기별 집단에 따른 Bonferroni 검정 결과 비교

측정 시기	집단1	집단2	평균차이 (집단 1- 집단2)	표준오차	유의확률 ^b
사전	실험집단	대조집단	-.063	.123	1.000
	실험집단	통제집단	.027	.139	1.000
	대조집단	통제집단	.091	.140	1.000
사후	실험집단	대조집단	.281	.120	.059
	실험집단	통제집단	.604*	.135	.000
	대조집단	통제집단	.323	.135	.054
지연	실험집단	대조집단	.353*	.114	.006
	실험집단	통제집단	.462*	.128	.001
	대조집단	통제집단	.109	.129	1.000

*. 추정 주변 평균을 기준으로 평균 차이는 .05 수준에서 유의합니다.(b: Bonferroni)



[그림IV-4] 측정 시기별 상호작용 자신감 추정값 비교

③ 요인 3. 상호작용 주의도

‘상호작용 주의도’에 대한 측정 시기의 주효과도 유의하고, 집단과 측정 시기의 상호작용 효과도 유의하게 나타났다($p < .05$). 부분 에타 제곱 값은 측정 시기에 대해서는 부분 에타 제곱 값이 ‘.024’로 효과가 작은 반면, 집단과 측정 시기의 상호작용 효과는 부분 에타 제곱 값이 ‘.083’으로 효과 크기가 중간으로 확인되었다 (<표 IV-20> 참조).

<표 IV-20> 집단과 측정 시기에 따른 상호작용 주의도(반복측정 분산분석)

변수	제곱합	자유도	평균제곱	F	유의확률	부분 에타 제곱
측정 시기	2.346	1.913	1.226	5.311	.006	.024
집단* 측정 시기	8.532	3.826	2.230	9.657	.000	.083
오차	94.528	409.361	.231			

측정 시기별로 집단에 따른 ‘상호작용 주의도’ 를 확인한 결과, 사전 검사 시기에는 실험집단(3.663), 대조집단(3.741), 통제집단(3.821)의 유의한 차이가 없었다. ‘상호작용 주의도’ 는 상호문화적 의사소통 상황에서 어떤 일이 일어나고 있는지 학습자가 주의 깊게 관찰하거나 이에 대하여 이해하려는 의지와 관련되어 있다. ISS가 정의적 지향을 중심으로 상호문화 감수성을 구성하고는 있으나 요인 3 ‘상호작용 주의도’ 는 인지적인 지향이 높은 요인이라고 할 수 있다(Petrović et al., 2015). 이러한 이유로 인지적 학습이 아닌 학습자의 참여나 자신감, 타문화에 대한 존중과 관련된 요소를 강조한 소통 중심의 다문화 교수·학습의 교육적 개입 효과가 뚜렷하지 못한 것으로 해석하였다.

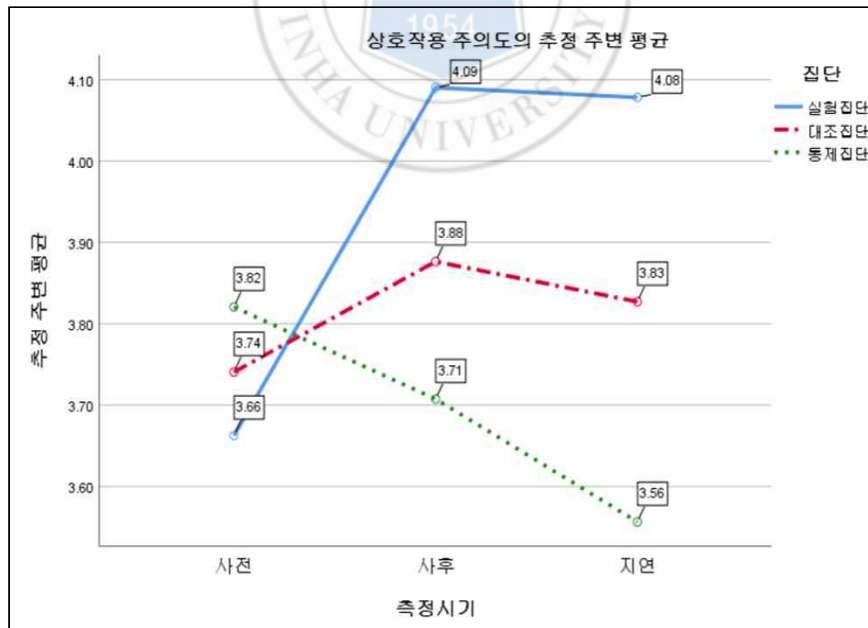
교육적 개입을 거친 이후 인 사후 검사 시기에는 실험집단(4.090) ≥ 대조집단(3.877), 실험집단(4.090) > 통제집단(3.708)으로 교육적 개입이 없었던 통제집단에 비하여 실험집단과 대조집단의 결과가 높게 나왔으나 실험집단과 대조집단 간의 유의한 차이는 나타나지 않았다. 요인 2와 마찬가지로, 실험집단과 통제집단 간의 차이는 유의했으나 대조집단과 통제집단 간의 차이는 유의하지 않게 나타났다. 또한, 교육적 개입이 진행된 직후에는 실험집단과 대조집단에 일정 효과가 나타났으나, 그 차이가 실험집단과 통제집단 사이에서만 유의미하였고, 대조집단과 통제집단 사이에서는 유의미하지 않았다.

그리고 이는 교육적 개입이 있고 나서 2주 후인 지연 검사 시기에도 똑같이 나타났다. 실험집단(4.078) ≥ 대조집단(3.827), 실험집단(4.078) > 통제집단(3.557)으로 실험집단에 대한 추정값이 대조집단과 통제집단보다 높지만, 여전히 대조집단과의 유의한 차이는 없었다. 또한, 대조집단과 통제집단 사이의 차이도 유의하지 않았다. 다른 ISS의 하위 구인들이 모두 지연 검사 시기에 대조집단과 유의한 차이를 보이는 것과는 대조적인 결과이다. 이는 소통 중심의 다문화 교육이 ‘다문서 문식 활동’ 을 기반으로 학습자의 인식론적 순환 촉진하여 통합적 표상을 추구하고 있음에도 실증적 결과에서 그 효과가 뚜렷이 나타나지 않는 한계점이라고 해석하여, 추후 담론의 정교화 과정에서 보완해야 할 내용이라고 해석하였다. <표 IV-21>를 통하여 Bonferroni 검정을 적용하고 그 차이를 재분석해 제시하였다. 또한, [그림 IV-5]을 통하여 시각적 이해를 돕고자 하였다.

<표 IV-21> 측정 시기별 집단에 따른 Bonferroni 검정 결과 비교

측정 시기	집단1	집단2	평균차이 (집단 1- 집단2)	표준오차	유의확률 ^b
사전	실험집단	대조집단	-.078	.122	1.000
	실험집단	통제집단	-.158	.137	.748
	대조집단	통제집단	-.080	.138	1.000
사후	실험집단	대조집단	.214	.126	.271
	실험집단	통제집단	.383*	.141	.022
	대조집단	통제집단	.169	.142	.708
지연	실험집단	대조집단	.251	.120	.112
	실험집단	통제집단	.522*	.135	.000
	대조집단	통제집단	.271	.136	.142

*. 추정 주변 평균을 기준으로 평균 차이는 .05 수준에서 유의합니다.(b: Bonferroni)



[그림IV-5] 측정 시기별 상호작용 주의도 추정값 비교

④ 요인 4. 상호작용 참여도

‘상호작용 참여도’에 대한 측정 시기의 주효과도 유의하고, 집단과 측정 시기의 상호작용 효과도 유의하게 나타났다($p < .05$). 부분 에타 제곱 값은 측정 시기에 대해서는 부분 에타 제곱 값이 ‘.097’로 효과가 중간인 반면, 집단과 측정 시기의 상호작용 효과는 부분 에타 제곱 값이 ‘.110’으로 효과 크기가 큰 것으로 확인되었다. 집단과 측정 시기의 상호작용 효과가 모든 요인에서 유의하게 나타났으나 부분 에타 제곱의 효과 크기가 크게 나타난 것은 상호작용 참여도가 유일하였다(〈표 IV-22〉 참조).

〈표 IV-22〉 집단과 측정 시기에 따른 상호작용 참여도(반복측정 분산분석)

변수	제곱합	자유도	평균제곱	F	유의확률	부분 에타 제곱
측정 시기	8.780	1.776	4.944	22.867	.000	.097
집단* 측정 시기	10.140	3.552	2.854	13.203	.000	.110
오차	82.171	380.089	.216			

측정 시기별로 집단에 따른 ‘상호작용 참여도’를 확인한 결과, 사전 검사 시기에는 실험집단(3.614), 대조집단(3.613), 통제집단(3.3.667)의 유의한 차이가 없었다. ‘상호작용 참여도’는 다양한 문화가 공존하는 상황에서 학습자가 주체적으로 의사소통에 참여하고, 자아 정체성을 지키면서도 타문화에 대한 개방적 자세를 취하며 소통하고 존중하는 행위를 긍정적으로 생각하는 ISS의 하위 구인이다. 소통 중심의 다문화 교수·학습이라는 교육적 개입을 통하여 학습자의 가장 유의미한 변화를 유도한 요소에 해당한다.

교육적 개입을 거친 이후 인 사후 검사 시기에 실험집단(4.249) > 대조집단(3.860) > 통제집단(3.585)으로 교육적 개입이 없었던 통제집단에 비하여 실험집단과 대조집단의 결과가 높게 나왔고 실험집단과 대조집단 간의 유의한 차이도 나타났다. 그리고 실험집단과 통제집단 간의 차이는 유의했으나 대조집단과 통제집단 간의 차

이는 유의하지 않았다. 앞선 ISS의 하위 구인들과는 달리 교육적 개입의 차별적 효과가 뚜렷하게 나타난 요인이라고 할 수 있다.

하지만 교육적 개입이 있고 나서 2주 후인 지연 검사 시기에는 교육적 개입의 효과가 실험집단에서만 유의미하게 유지되는 것으로 나타났다. 실험집단(4.173) > 대조집단(3.761) ≥ 통제집단(3.660)으로 나타나 실험집단의 교육적 효과가 대조집단과 비교하여 지속성에서 더 높으며 이러한 차이가 유의미하게 나타남을 확인할 수 있었다. 또한, 사후 검사 결과와는 다르게 대조집단과 통제집단 간의 점수 차이가 유의미하지 않음을 이해할 수 있다. 이를 통하여 소통 중심의 다문화 교수·학습이 학습자를 상호문화적 의사소통 상황에서 주체적으로 소통에 참여하며 긍정적으로 이끌어 나갈 수 있는 능력을 향상하는 데 도움이 됨을 확인할 수 있었다. <표 IV-23>을 통하여 Bonferroni 검정을 적용하고 그 차이를 재분석해 제시하였다. 또한, [그림 IV-6]을 통하여 시각적 이해를 돕고자 하였다.

<표 IV-23> 측정 시기별 집단에 따른 Bonferroni 검정 결과 비교

측정 시기	집단1	집단2	평균차이 (집단 1- 집단2)	표준오차	유의확률 ^b
사전	실험집단	대조집단	.001	.117	1.000
	실험집단	통제집단	-.052	.132	1.000
	대조집단	통제집단	-.053	.133	1.000
사후	실험집단	대조집단	.389*	.098	.000
	실험집단	통제집단	.664*	.110	.000
	대조집단	통제집단	.275*	.110	.041
지연	실험집단	대조집단	.411*	.102	.000
	실험집단	통제집단	.512*	.114	.000
	대조집단	통제집단	.101	.115	1.000

*. 추정 주변 평균을 기준으로 평균 차이는 .05 수준에서 유의합니다.(b: Bonferroni)



[그림IV-6] 측정 시기별 상호작용 참여도 추정값 비교

연구 참여자들의 사전-사후-지연 시기 상호문화 감수성(ISS) 측정값의 반복측정 분산분석(one-way repeated ANOVA) 결과를 요약하면 다음과 같다. 첫째, 사전 시기 검사 결과 세 집단은 모든 하위 구인에서 유의한 차이를 보이지 않아 같은 수준에서 실험이 시작되었음을 알 수 있었다. 둘째, 사후 시기 검사 결과 하위 구인 중에서 요인 4 ‘상호작용 참여도’에서만 ‘실험집단 > 대조집단 > 통제집단’ 순으로 집단 간 차이가 통계적으로 유의한 것으로 나타났다. 사후 측정결과만으로는 소통 중심 다문화 교육의 효과(실험집단)가 기존의 교육적 개입(대조집단)과 변별적 차이가 크지 않다고 해석할 수 있었다. 셋째, 지연 검사 측정값에 대한 Scheffe 검정결과 요인 3 ‘상호작용 주의도’만 제외하고 실험집단이 대조집단, 통제집단과의 평균 차이가 통계적으로 유의한 수준에서 높게 나타났다. 이를 통하여 소통 중심 다문화 교육이 기존의 교육적 개입보다 ‘교육의 지속성’ 측면에서 효과성이 높다고 유추할 수 있었다.

소통 중심 다문화 교육의 효과를 집단과 측정 시기의 상호작용 효과(interaction effect)를 중심으로 검증하기 위하여 실시한 반복측정 분산분석(one-way repeated ANOVA)결과는 다음과 같이 요약할 수 있다. 첫째, 요인 1 ‘문화적 차이에 대한 존

중 및 상호작용 향유도' 를 확인한 결과, 이미 사전 검사 시기에 모든 집단이 5점 만점의 Likert 척도 값에서 4점 이상으로 측정되어 다른 ISS의 하위 구인의 점수가 3점대 초중반인 것과 차이를 보이는 일종의 '천장 효과' 가 나타나 향상의 여지가 상대적으로 낮았음을 알 수 있었다. 이는 사후 검사 시기에도 영향을 미쳤을 것으로 판단되었다. 그러나 지연 검사 시기에는 실험집단의 검사 결과가 타집단과 통계적으로 유의한 차이를 보이며, '높은 학습자 수준' 에도 불구하고 교육적 개선의 여지는 있는 것으로 이해하였다.

둘째, 요인 2 '상호작용 자신감' 도 요인 1과 마찬가지로 교육적 개입이 진행된 직후 사후 시기에는 효과의 차이가 실험집단과 통제집단 사이에서만 유의미하였고, 대조집단과 통제집단 사이에서는 유의미하지 않았다. 그러나 지연 검사 시기에는 실험집단의 결과가 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다. 이를 통하여 소통 중심 다문화 교육이 상호문화적 의사소통 상황에서 꾸준히 자신감을 잃지 않고, 행동할 수 있는 기반을 마련하는 데 도움을 줌을 유추할 수 있었다.

셋째, 요인 3 '상호작용 주의도' 는 상호문화적 의사소통 상황에서 어떤 일이 일어나고 있는지 학습자가 주의 깊게 관찰하거나 이에 대하여 이해하려는 의지와 관련되어 인지적 지향이 상대적으로 높은 하위 구인이다. 유일하게 이 하위 구인만이 사후-지연 모든 시기에 실험집단과 통제집단 간 유의한 차이를 보일 뿐 대조집단과는 유의한 차이 보이지 못하였다. 소통 중심의 다문화 교육이 '다문서 문식 활동' 을 기반으로 학습자의 메타인지를 활용하는 교육적 개입임에도 불구하고, 실증적 결과에서 그 효과가 뚜렷이 나타나지 않았다. 이는 학습자의 쓰기 결과물에 대한 질적 분석을 통하여 그 효과성에 대해서 세밀한 검증을 더 할 부분으로 소통 중심 다문화 교육이 학습자의 인지적인 부분에 어떠한 영향을 미쳤는지는 다음 절에서 해석을 보완하고자 한다.

끝으로, 요인 4 '상호작용 참여도' 는 소통 중심의 다문화 교육 결과 학습자의 가장 유의미한 변화를 유도한 요소에 해당한다. 사후-지연 모든 시기에 실험집단의 검사 결과가 타집단과 유의한 차이를 보였기 때문이다. 이를 통하여 소통 중심 다문화 교육이 상호문화적 소통상황에서 학습자로 하여금 주체적이고 능동적으로 참여할 수 있는 능력향상에 기여하고 있음을 확인할 수 있었다.

2. 상호문화 감수성의 질적 결과 분석

이 절에서는 소통 중심 다문화 교수·학습을 통하여 학습자들이 생산한 과정일지(process log)와 비평적 에세이(critical essay), 의견제시형 에세이(opinion essay)에 대한 질적 분석을 통하여 학습자 상호문화 감수성의 ‘변화 과정’과 ‘실질적 변화’를 심도 있게 살펴보고자 한다. 이는 계량화된 양적 결과를 질적으로 재해석하는 Creswell(2014)의 ‘설명적 순차 설계(explanatory sequential)’ 혼합 방법론에 해당하며, 소통 중심 다문화 교육의 효과에 대한 깊이 있는 해석을 위하여 선택하였다.

III장에서 제시한 5단계의 소통 중심 다문화 교육프로그램의 모든 문항을 질적으로 분석하지 않고, 학습자의 인식 변화 양상을 살펴볼 수 있는 문항만을 취사선택하여 분석하였다. 첫째로, 과정일지에 나타난 학습자의 다문화 사회에 대한 학습 전 인식 양상을 분석하고자 한다. 복합 양식 자료(애니메이션)를 활용한 1단계 “타자에 대한 존중(학습 주제: 서로를 이해한다는 것)”에서는 문항 3에 대한 분석을 통하여 학습자가 ‘상호문화적 소통상황’에 대하여 어떻게 생각하고 있는지 학습 전 인식 수준을 살펴보자 하였다.⁴³⁾ 또한, 같은 맥락으로 구어 자료(연설 동영상)를 활용한 2단계 “자아 정체성 확립(학습 주제: 내가 나와 마주하기)”에서는 문항 4에 대한 분석을 통하여 학습 전 학습자의 우리나라 다문화 사회에 대한 인식을 살펴보고자 한다.⁴⁴⁾ 앞선 분석 대상이 개별학습의 결과물이었다면, 2단계 문항 4는 조별 토의를 통한 협력학습의 결과물이라는 것이 차이점이다. 3장에서 설명한 바와 같이, 소통 중심 다문화 교육은 개별학습을 통하여 ‘학습자의 개별 특징을 존중하는 교수법’을 실현하고, 발표와 토의 등의 협력학습을 통하여 ‘상호작용을 통한 공동체 문화 형성’을 실현하고자 한다. 이 때문에 질적 결과물의 학습 유형도 개별학습과 협력학습의 결과물을 고루 살펴보고자 하였다.

둘째로, 서사 텍스트를 사회해석 기제로 활용한 3단계 “사회에 대한 비판적 인

43) 1단계, 문항 3은 “우리가 본 영상에서 ‘가부’와 ‘메이’는 종족, 걸모습, 식습관, 성격 등 모든 것이 다른데도 불구하고 진정한 친구가 되었습니다. ‘가부’와 ‘메이’처럼 나와 성격, 인종, 종교, 문화가 완전히 다른 사람과 친구가 된다면 나는 어떻게 행동할까요? 자유롭게 적어봅시다.”이다.

44) 2단계, 문항 4는 “우리나라는 ‘다문화 사회’에 진입했다고 생각하나요? 조별 토의를 하고, 내용을 이유와 함께 적어봅시다.”이다.

식(학습 주제: 우리 사회를 바라보기)”에서는 조별 활동을 통하여 협력적 글쓰기의 결과물로 나온 ‘비평적 에세이(critical essay)’를 분석하고자 한다. 5~6명으로 이루어진 조원들이 서사 텍스트를 통하여 사회를 비판적으로 인식하고 다문화 사회의 대안을 모색하여 이를 공동 집필로 완성하게 된다. 2장에서 제시한 서사 텍스트 해석의 3단계를 어떻게 글에 표현하고 있는지를 중심으로 분석하고자 한다.⁴⁵⁾ 이때의 협력적 글쓰기 결과물이 최종 학습의 결과물인 의견제시형 에세이에 어떠한 영향을 끼쳤는지 상호문화 감수성의 심층적 이해의 과정을 살펴보는 중간 점검의 성격과 비교 기준으로서의 성격을 동시에 가진다.

셋째로, 정보 텍스트(기사)를 활용한 4단계 “사회변화 과정에 대한 이해(학습 주제: 사회가 변화하는 과정 알아보기)”에서는 문항 4에 대한 분석을 통하여 교수·학습 과정에서 학습자의 ‘편견과 혐오’에 대한 인식의 변화가 있었는지 살펴보고, 학습자가 제시한 문제해결 방안을 분석하고자 한다. 3단계 학습에서는 서사 텍스트를 통한 사회에 대한 간접적 접근과 성찰을 한다면, 4단계 학습에서는 3편의 기사문을 통하여 학습자들은 우리 다문화 사회에 대하여 직접적 성찰을 하게 된다. 이를 분석하여 학습자의 다문화 사회에 대한 구체적 인식 변화 양상을 살펴보고자 한다.⁴⁶⁾

끝으로, 5단계 “실제적 대안 행동모색(학습 주제: 정의로운 사회란)”에서는 학습자들이 전체 학습의 최종 결과물로서 작성한 의견제시형 에세이(opinion essay)를 분석하고자 한다. 미래 다문화 사회의 바람직한 모습을 “정의로운 사회”라고 명명하고, 학습자들에게 앞선 차시에서 사용한 읽기 자료와 자신의 쓰기 결과물을 활용하여 1000자 내외의 자유로운 형식의 글을 쓰도록 요청하였다. 학습자의 쓰기 결과물이 앞선 글들과 달리 1000자 내외의 긴 글이기 때문에 내용을 3가지로 나누어 분석하였다. 제목을 반드시 붙일 것을 요구하였기 때문에 제목에 표면적으로 드러난

45) 소통 중심 다문화 교육에서 서사 텍스트를 사회해석 기제로 사용하는 첫 번째 단계는 “텍스트 내 작중인물과 텍스트 세계 내 사회의 상호관계를 해석하여 사회의 암묵적 준거와 편견 인식하기”, 두 번째 단계는 “작가와 창작 당대 사회의 상호관계를 해석하여 자신의 가치관 세우기”, 세 번째 단계는 “독자와 텍스트 수용 당대 사회의 상호관계를 해석하여 바람직한 공동체 모색하기”이다.

46) 4 차시, 문항 4는 “세 편의 기사를 읽고 우리 사회의 ‘차별과 혐오’에 대하여 자신의 생각이 어떻게 변화하였는지 정리하고, 해결방안을 자유롭게 글로 정리해 봅시다(변화가 없다면, 없는 이유와 함께 ‘차별과 혐오’에 대한 해결방안을 적어봅시다.)”이다.

학습자의 상호문화 감수성 요소를 분석하고, 의견제시형 에세이에 나타난 텍스트 활용 양상을 분석한다. 끝으로 전체 텍스트를 앞선 과정일지 및 비평적 에세이의 내용이 어떻게 반영되어 최종 결과물로 나왔는지를 분석하고자 한다. 이를 정리하면 다음 <표 IV-24>와 같다.

<표 IV-24> 상호문화 감수성 질적 자료 분석 방법의 개요

결과물 유형	학습 주제	학습 유형	분석 대상 및 목적
과정일지 (process log)	1단계 “서로를 이해 한다는 것”	개별학습	문항 3에 대한 분석을 통하여 타문화 사람과의 소통에 대한 학습자의 학습 전 인식양상을 확인하고자 함.
과정일지 (process log)	2단계 “내가 나와 마주하기”	협력학습	문항 4에 대한 분석을 통하여 우리 다문화 사회에 대한 학습자의 학습 전 인식양상을 확인하고자 함.
비평적 에세이 (critical essay)	3단계 “우리 사회를 바라보기”	협력학습	① 서사 텍스트를 사회해석 기제로 활용하여 학습자가 생각하는 바람직한 공동체 모색 방안을 살펴보고자 함. ② 최종 학습의 결과물인 의견제시형 에세이가 나온 과정을 확인하는 중간 점검.
과정일지 (process log)	4단계 “사회가 변화 하는 과정 알아보기”	개별학습	문항 4에 대한 분석을 통하여 학습의 과정에서 학습자의 인식 변화가 나타났는지 구체적으로 살펴보고, 학습자가 생각하는 사회변화를 위한 대안을 살펴보고자 함.
의견제시형 에세이 (opinion essay)	5단계 “정의로운 사회란”	개별학습	① 전체 학습의 결과물로 학습자의 상호문화 감수성 변화를 질적으로 분석하고자 함. ② 과정일지의 분석 내용과의 비교를 통하여 학습자에게 상호문화 감수성에 대한 심층적 이해가 일어나고 있는지 확인하고자 함.

위와 같은 질적 자료 분석 과정에서 객관성을 더하기 위하여 연구자의 1차 해석 이후 공동 연구자인 지도교수와 반복적 회의를 통하여 편향적이거나 주관적 해석은 지양하고자 노력하였다. 이렇게 완성된 2차 분석 결과를 다문화 교육 전공 교수 3인과 동일 전공 박사 과정생 10인이 참석한 논문 연구 세미나에서 공개발표를 진행해 연구자와 공동 연구자가 미처 발견하지 못한 논리적 오류나 편견을 바로잡고자 하였다. 질적 연구를 주로 진행하는 세미나 참석자들은 질적 분석 결과가 작위적이라 것과 학습자의 내면적 변화를 지나치게 계량화하였다는 지적을 하였다. 이를 수용하여 학습자의 변화에 대한 본질적 이해를 구체화하는 방향으로 수정하였다.

1) 과정일지에 나타난 학습자의 학습 전 상호문화적 인식

소통 중심 다문화 교육의 1, 2단계 과정일지(process log)를 분석하여 학습자의 학습 전 상호문화적 상황에 대한 인식과 다문화 사회에 대한 인식을 살펴보고자 한다. 1단계에 학습자들은 “서로를 이해한다는 것”을 주제로 복합 양식 자료인 애니메이션 『폭풍우 치는 밤에』를 시청하고 학습을 진행하였다. 이때, 영상에 대한 표면적 이해를 묻는 내용에 대한 답변은 제외하고 문항 3의 대답을 통하여 학습자의 학습 전 상호문화 감수성을 분석해보고자 한다. 구체적인 발문은 다음과 같다.

3. 우리가 본 영상에서 “가부”와 “메이”는 종족, 겉모습, 식습관, 성격 등 모든 것이 다른데도 불구하고 진정한 친구가 되었습니다. “가부”와 “메이”처럼 나와 성격, 인종, 종교, 문화가 완전히 다른 사람과 친구가 된다면 나는 어떻게 행동할까요? 자유롭게 적어봅시다.

이문화 상황에서 ‘친구가 된다면’이라는 발문은 학습자가 어떻게 상호문화적 소통을 할 것인지 알아보기 위한 질문이다. 학습자에게 써야 할 구체적인 분량은 정해지지 않았으며, 3~5줄 정도로 자유롭게 서술하였다. 학습자들이 텍스트를 통하여 바람직하다고 생각하는 상호문화적 소통 자세를 학습하였으나, 첫 시간에는 학습의 내용이 영향을 끼치는 것과 동시에 자신이 가지고 있던 상호문화 감수성이 글에 발현된다고 판단하였다.

문항 3의 학습자 답변 자료를 반복 코딩을 거쳐서 질적으로 분석하고 범주화하여 학습자들의 학습 전 상호문화적 소통에 대한 인식의 범주 분석하였다. Excel 프로그램을 활용하였으며, 1차 코딩은 원자료를 분석 가능한 진술문 형태로 변환하여 정리하였다. 이 과정에서 174개의 진술문을 도출하였다. 학습자의 진술문은 174개로 도출되었으나 대부분 내용이 동일한 의미를 내포하는 경우가 많아 범주들을 하위 범주별로 묶어 다시 상위 범주로 묶는 과정은 거치지 않고 2차 코딩까지만 진행하였다. 2차 코딩에서는 유사한 의미를 내포하는 진술문끼리 하나의 진술문으로 통합하여 5개로 범주화하였다. 귀납적 분석을 통하여 도출된 범주를 Chen &

Starosta(1997)의 상호문화 감수성 구성요소와 참조한 결과 ‘개방성(Open-Mindedness)’, ‘판단유예(Non-Judgment)’, ‘공감(Empathy)’ 등의 세 가지 요소의 성격을 지닌 범주를 발견할 수 있었다. Chen & Starosta(1997)의 이론을 염두에 두고 상위 범주로 도출하지 않은 이유는 학습자의 답변에 모든 상호문화 감수성 요소가 나타나지 않았고, 모든 범주에 해당한다고 할 수도 없었기 때문이다. 그래서 범주에 대한 설명할 때 따로 침언하고 범주화에는 반영하지 않았다. 구체적 내용은 다음 <표 IV-25>과 같다.

<표 IV-25> 학습자의 학습 전 상호문화적 소통에 대한 인식의 범주

범주	진술 예시	진술 개수(%)
㉓ 서로 다른 문화가 함께하는 초반의 어려움 인식	처음에는 어색하고 편견이 있을 수 있음. 또는, 나와 다른 것을 이해하는 것이 어려움.	47개 (27.65%)
㉔ 상대 문화에 대한 개방적 자세	처음에는 다들 수도 있겠지만 서로 대화를 통해 이해할 수 있을 것이라고 생각함.	36개 (21.18%)
㉕ 나와 타자의 문화 존중	서로의 문화를 존중하고 타협하는 것이 필요함.	42개 (24.71%)
㉖ 상대 문화를 배우려는 노력	각자의 문화와 성격, 가치관, 개성이 다르므로 서로를 배워가며 이해하면 된다고 생각함.	28개 (16.47%)
㉗ 편견 없는 객관적 관점	가부와 메이가 어둠 속에서 서로를 이해한 것처럼 편견 없이 이해하려고 노력함.	17개 (10.00%)
합계		174개 (100%)

첫 번째 범주인 ㉓ “서로 다른 문화가 함께하는 초반의 어려움 인식”은 학습자가 상호문화적 소통상황에 대해서 낯설고 어려워하고 있음을 보여주는 범주이다. 174개의 진술 예시 중에서 47개 27.65%로 가장 많이 도출되었다. 학습자들은 ‘낯선 상황’과 마주하는 것 자체에 대한 두려움과 함께 그 대상이 나와 문화적 차이를 클 때 더 어렵다고 느끼고 있었다. 학습자의 진술을 문장 단위로 끊어서 코딩하기 전에 전체 내용을 보면, 주로 ㉓에 대한 진술을 하고 이어서 나머지 ㉔~㉗의 진술의

범주가 결합하여 나타났다. 이를 통하여 학습자들은 소통 중심 다문화 교육 이전에 ‘상호문화적 소통상황’ 그 자체에 대한 두려움을 가지고 있고 이를 솔직하게 표출했다는 사실을 알 수 있다.

㉔ “상대 문화에 대한 개방적 자세” 는 학습자가 상호문화적 소통상황에서 상대 문화나 가치관을 이해하기 위하여 열린 자세로 다가가야 함을 인지하고 있다는 것을 의미하는 범주이다. Chen & Starosta의 상호문화 감수성 구성요소 중 ‘개방성 (Open-Mindedness)’ 에 해당하며 학습자들이 상호문화적 소통 시에 필요한 기본적인 자세가 무엇인지 이미 어느 정도 인지하고 있었다는 것을 의미한다. 특이사항은 ㉔의 진술의 범주와 결합하여 나타난 경우가 가장 많다는 것이다. 학습자들의 실제 진술문을 예로 들어 살펴보자(밑줄은 연구자).

E201 학습자 - 처음엔 나와 다른 사람을 이해할 수 없겠지만 대화를 통해 조금씩 그 사람을 이해할 수 있을 것 같다.

F208 학습자 - 문화적 차이가 클 것이기 때문에 어렵지만 서로와 서로의 문화에 대한 충분한 이해가 필요하고 많은 대화를 통해 서로를 이해하기 위해 노력해야 할 것입니다.⁴

E201 학습자의 경우 소통의 초반 어려움을 솔직히 토로한 후 “대화” 라는 개방적 자세로 상대와 소통한다면 이 가능하다는 것을 서술한다. F208 학습자의 경우에도 문장을 끊지 않고 길게 서술하였으나 의미로 진술문을 구분하면 학습자가 이문화 상황에 대한 어려움에도 불구하고, “대화” 라는 개방적 자세를 취해야 함을 인지하고 있음을 알 수 있다.

㉔ “나와 타자의 문화 존중” 은 학습자가 상호문화적 소통상황에서 상대 문화나 가치관을 존중하는 기본자세에 대하여 인지하고 있다는 것을 의미하는 범주이다. 이 범주 역시 Chen & Starosta(1997)의 상호문화 감수성 구성요소 중 ‘개방성’ 에 해당한다. 총 36개의 진술문을 도출하여 두 번째로 많은 24.71%에 해당한다. ‘개방성’ 에 해당하는 범주만으로 따져 보았을 때는 44.82%에 해당하여 학습자의 절반 정도가 상호문화적 소통상황에 대한 두려움에도 불구하고, 개방적 자세를 취해야 한다는 것을 학습 이전에도 이해하고 있었다는 것을 의미한다.

㉔ “상대 문화를 배우려는 노력”은 상호문화적 소통상황에서 상대 문화나 가치관에 대한 수용의 정도를 높이기 위해서는 일정한 수고가 필요하며, 이러한 과정을 통하여 서로에 대한 이해가 깊어진다는 것을 학습자들이 이해하고 있음을 의미하는 범주이다. 타문화에 대한 표면적 이해가 아닌 상대의 관점에서 생각할 수 있는 기초를 마련할 수 있는 “배움”이라는 요소로 인하여 Chen & Starosta의 상호문화 감수성 구성요소 중 ‘공감(Empathy)’에 해당한다. 상대 문화를 자신의 문화와 대등한 눈높이에 두고 수용하거나 이해하기 위해서는 존중도 필요하지만 그 전에 상대 문화에 대해서 “알아가려는 노력”이 필요함을 학습자들이 학습 전에 인지하고 있었다는 것을 의미한다. 학습자들의 실제 진술문을 예로 들어 살펴보자.

F130 학습자- 나와 다른 것에 대해서 조금은 받아들이기 힘들 수 있을 것 같다.

하지만 친구의 입장에서는 나 역시 다른 사람이라고 느껴질 수 있다는 것을 고려하여서 친구에 대해 알아가려고 노력할 것이고, 이해가 안되더라도 있는 그대로를 인정하려고 노력할 것이다(밑줄은 연구자).

F130 학습자의 경우 자신과 다른 문화를 수용하는 것에 대한 어려움을 인정하면서도, 상대방의 입장도 동시에 고려하여 서로를 알아가는 과정이 필요함을 서술하고 있다. 상대의 입장을 고려한다는 것이 공감의 기본요소임을 염두에 두었을 때, 위 학습자는 상호문화 감수성 중 수용에 의미를 더 두고 있는 ‘개방성’ 보다는 이보다는 심층적 이해를 지향하는 ‘공감’에 해당한다는 것을 이해할 수 있다.

㉕ “편견 없는 객관적 관점”은 상호문화적 소통상황에서 상대 문화나 가치관에 대하여 주관적 입장에서 성급하게 판단하지 않는 것을 의미하는 범주이다. 이는 반차별, 반편견의 태도를 지향하는 Chen & Starosta(1997)의 상호문화 감수성 구성요소 ‘판단유예(Non-Judgment)’에 해당한다고 할 수 있다. 다른 범주들에 비하여 상대적으로 적은 17개 10%의 진술문이 도출된 이유는 이 범주가 학습 전 사고가 아닌 학습의 결과에 해당하기 때문이다. 대다수 학습자가 이미 자신이 생각하고 있던 ‘상호문화적 소통상황’에 대한 인식을 서술한 것과 달리 이 범주의 진술문에는 텍스트의 내용이 포함되어있다. 학습자들의 실제 진술문을 예로 들어 살펴보자.

G203 학습자 - 가부와 메이가 친구가 될 수 있었던 것은 서로 얼굴도 못 보고 목소리만 들었던 환경에 있다고 생각한다. 깜깜한 밤이 서로에 대한 편견을 없애 준 것처럼 서로 이해하려고 노력할 것이다(밑줄은 연구자).

G203 학습자의 진술문을 살펴보면 애니메이션의 상황인 ‘폭풍우 치는 밤에’ 라는 배경에 대한 설명이 나온다. 학습자들은 서로에 대한 어떠한 정보도 알 수 없는 깜깜한 밤이 Rawls, J.(1993)가 정의론에서 주장한 “무지의 장막(veil of ignorance)” 과 같은 역할을 하고 있다고 판단한 것이다. 서로에 대한 아무런 정보 없는 편견 없는 태도가 진심을 나누는 친구가 될 수 있는 조건이었다는 것을 이해하고 이를 진술에 반영하고 있다.

학습자들의 1단계 과정일지에 나타난 학습자의 학습 전 상호문화적 소통에 대한 인식의 범주를 종합하여 설명하면 다음과 같다. 첫째, 학습 전 학습자는 Chen & Starosta(1997)의 상호문화 감수성 구성요소 중 ‘개방성(Open-Mindedness)’ 에 대하여 가장 민감하게 인식하고 있었다. 이를 통하여 학습자들이 ‘상호문화적 소통상황’ 자체 대하여 두려움과 어려움을 느낌에도 개방적 자세로 상대와 소통하겠다는 긍정적 의지를 갖고 있다는 것을 파악할 수 있었다. 둘째, Chen & Starosta(1997)의 상호문화 감수성 구성요소 중 ‘판단유예(Non-Judgment)’ 에 해당하는 범주를 통하여 수업의 효과를 확인할 수 있었다. 1회의 수업에 불과했으나 학습자의 실제 진술문을 통하여 복합 양식 자료의 활용 목적을 이해하고 상호문화 감수성을 학습하고 있다는 것을 확인할 수 있었다.

다음으로, 2단계 주제인 “내가 나와 마주하기” 의 문항 4에 대한 질적 분석을 진행한다. 구어 자료인 <연설 동영상>을 시청하고 학습을 진행하였다. 2 차시 학습은 학습자의 자아존중감 향상과 자기 이해를 향상하기 위하여 진행되었으며, 과정일지의 문항에서 학습자의 상호문화 감수성이 직접적으로 표출되지 않는다. 또한, 몇몇 연구 참여자들이 2단계 1~3번에 해당하는 진술 내용은 개인적으로 민감한 부분을 솔직히 담았기 때문에 비공개할 것을 요청하여 문항 4에 대한 답변만을 코딩하였다. 구체적인 발문은 다음과 같다.

4. 우리나라는 ‘다문화 사회’에 진입했다고 생각하나요? 조별 토의를 하고, 내용을 이유와 함께 적어봅시다.

앞선 문항 3의 학습자 답변 자료가 ‘개별학습’의 결과물을 코딩하여 진술문이 많았던 것과는 달리 문항 4는 조별 토의를 통한 ‘협력학습’의 결과물을 코딩하였기 때문에 한 반에 5개 조씩 총 15편의 자료만을 분석하였다. 우리나라가 ‘다문화 사회’에 진입하였다고 생각하는 자료와 그렇지 않은 자료로 나눈 뒤, 분석 가능한 진술문 형태로 변환하여 정리하고 동일한 의미를 포함하는 진술문끼리 통합하였다. 그 결과, 우리 사회는 ‘다문화 사회이다’에 해당하는 조별 자료는 9개로 60%가 동의했고, 우리 사회는 ‘다문화 사회가 아니다’에 해당하는 자료는 6개로 40%가 동의하였다. 두 의견 모두 이유에 따라 ‘다문화 사회’에 대한 ‘표면적 이해’와 ‘심층적 이해’로 구분하였으며, 이를 정리한 내용은 다음 <표 IV-26>과 같다.

<표 IV-26> 학습자의 학습 전 다문화 사회에 대한 인식

	다문화 사회이다 (60%)	다문화 사회가 아니다 (40%)
표면적 이해	㉒ 다른 인종이나 문화를 가진 사람들이 따로 모여 살고 있음 (예 차이나타운, 이슬람 사원 등).	㉑ 우리나라는 90% 이상이 단일민족으로 구성되어 있어서 다문화 사회라 할 수 없음.
↓	㉓ 세계화 시대에 진입하여 많은 외국인이 우리나라에 정착하고 반대의 경우도 많이 존재함.	㉒ 타문화에 대한 편견과 차별이 사회에 만연함.
	㉔ 다양한 문화적 교류를 통하여 다문화 사회에 진입함.	㉑ 타문화 사람들을 평등한 사회 구성원으로 존중하지 못함.
	㉕ 다문화 사회에 진입하였으나 이에 대한 공동체의 인식은 부족함.	㉑ 타자나 타문화를 존중하기 위한 사회적 논의가 활발하지 못함.
심층적 이해	㉕ 다양한 문화의 공존을 위한 사회적 제도가 갖추어져 있고 다문화 사회를 위한 교육을 진행하고 있음.	

‘다문화 사회’에 대한 ‘표면적 이해’는 학습자들의 의견에 대한 이유가 일차원적이거나 단순할 때 해당한다. 이와 반대로, ‘심층적 이해’는 학습자들의 의견에 대한 이유와 근거가 타당한 경우가 해당한다. 이는 학습자가 현재 우리나라를

‘다문화 사회’가 ‘맞다’ 혹은 ‘아니다’라고 판단하는 것과는 별개의 문제로 주장에 대한 심층적 사고의 결과가 나타나거나 타당한 근거를 들고 있는지로 판단하는 문제이다.

우선, ‘다문화 사회이다’라고 판단한 학습자들의 이유를 살펴보면, ㉠~㉣로 다섯 가지로 구분할 수 있었다. 표면적 이해에는 ㉠과 ㉡가 해당한다. ㉠ “다른 인종이나 문화를 가진 사람들이 따로 모여 살고 있음”이라는 진술은 물리적인 예시에 국한하여 다문화 사회에 진입하였다고 판단하는 행위에 해당한다. 이는 ㉡ “세계화 시대에 진입하여 외국인이 우리나라에 정착하고 반대의 경우도 많이 존재함.”도 마찬가지이다. 2장에서든 밝혔듯이 ‘다문화’란 단순히 인종이나 민족, 국가 등에 국한한 의미가 아닌 더 다양하고 폭넓은 다양성을 내포하는 개념이다. 그럼에도 불구하고 학습자들이 인종에 국한하여 다문화 사회 진입 여부를 판단하는 것은 학습 전 학습자의 다문화 사회에 대한 인식이 표면적 이해에 그쳤다는 것을 의미한다.

심층적 이해에는 ㉢~㉣가 해당한다. ㉢ “다양한 문화적 교류를 통하여 다문화 사회에 진입함.”은 표면적 이해와 심층적 이해 경계에 있는 진술 내용으로 학습자들이 ‘다문화 사회’의 가치가 눈에 보이는 물리적이고 가시적인 가치가 아닌 정신적이고 비가시적인 가치임을 이해하고 있다는 것을 의미하는 진술에 해당한다. ㉣ “다문화 사회에 진입하였으나 이에 대한 공동체의 인식은 부족함.”은 우리 사회에 대한 비판적 성찰이 담겨 있는 진술이다. ‘다문화 사회’에 진입하였음은 인정하지만, 아직은 이에 대한 사회적 합의가 부족하여 공동체의 인식이 높지 않음을 가리킨다. ㉣ “다양한 문화의 공존을 위한 사회적 제도가 갖추어져 있고 다문화 사회를 위한 교육을 진행하고 있음.”은 ㉢와는 다르게 현재 우리 사회를 긍정적으로 인식하며 구체적인 예를 들어 왜 ‘다문화 사회’인지를 밝히고 있다. 현재 사회를 긍정적으로 평가한 부분이 심층적 이해에 해당하는 것이 아니라 현재 사회의 공적 제도나 교육 현황에 대한 관심과 이해가 드러나 있기 때문에 심층적 이해에 해당하는 것이다.

‘다문화 사회가 아니다’라고 판단한 학습자들의 이유는 ㉠~㉣로 네 가지로 구분하였다. 표면적 이해에는 ㉠가 해당한다. ㉠ “우리나라는 90% 이상이 단일민족으로 구성되어 있어서 다문화 사회라 할 수 없음.”은 낮은 수준의 상호문화 감수성에 해당하는 진술 내용이다. 2006년 정부에서 “다문화 다민족 사회로의 전환”을 선포

한 지 약 15년이 흘렀음에도, 우리 국민의 무의식에 깊게 자리하는 단군의 후손인 단일민족이라는 의식이 반영되어 있다는 방증이기도 하다. 이러한 부분이 일부 학습자의 사고에 남아 학습 전 사고로 표출된 것으로 이해하였다.

심층적 이해에는 ㉑~㉓가 해당한다. 다문화 사회가 아니라고 판단한 학습자의 대부분이 이에 심층적 해당한다는 것은 학습자들의 다문화 사회에 대한 이해나 인식이 낮지 않고, ‘이상적 다문화 사회’에 대한 잣대가 높다는 것을 의미한다. ㉑ “타문화에 대한 편견과 차별이 사회에 만연함.”은 학습자들이 우리 사회의 현상에 대한 관심이 높으며 이를 비판적으로 이해하고 있음을 의미한다. 또한, 이와 같은 맥락으로 ㉒ “타문화 사람들을 평등한 사회 구성원으로 존중하지 못함.”도 우리 사회의 공동체 구성원들의 실제적 행동에 대해서도 비판적으로 인식하고 있음을 의미한다. ㉓ “타자나 타문화를 존중하기 위한 사회적 논의가 활발하지 못함.”은 앞선 진술들이 현상에 대한 비판적 이해를 토대로 하는 것과 달리 구체적 대안까지 내포하고 있음을 의미한다. 이를 통하여 학습 전 학습자의 다문화 사회에 대한 인식의 수준이 높으며 그 잣대도 엄격하다는 것을 이해할 수 있었다.

학습자들의 2단계 과정일지에 나타난 학습자의 학습 전 다문화 사회에 대한 인식의 양상을 종합하여 설명하면 다음과 같다. 첫째, 대다수 학습자가 우리 사회가 ‘다문화 사회’에 진입하였다는 것을 이해하고 있으며, 이를 판단하는 기준도 엄격하고 수준이 높다는 것이다. 둘째, 학습자의 다문화 사회에 대한 인식 수준은 3가지 정도로 분류할 수 있었다. ‘사회의 가시적인 현상만을 이해하는 표면적인 이해 수준’과 ‘사회를 비판적으로 인식하는 수준’의 학습자가 대부분을 차지하였으나, ‘사회를 비판적으로 인식하고 대안을 제시하는 수준’ 높은 수준의 학습자도 일부 존재하였다.

2) 비평적 에세이(critical essay) 분석

소통 중심 다문화 교육의 3단계에서 도출된 비평적 에세이(critical essay)를 분석하여 학습자들이 서사 텍스트를 사회해석 기제로 활용하여 다문화 사회를 살아가는 ‘사회 구성원’에게 필요한 자세를 어떻게 모색하였는지 살펴보고자 한다.

3단계에는 “우리의 사회를 바라보기”를 주제로 서사 텍스트 자료인 『썬짜오,

썬짜오』를 미리 배포하여 읽게 한 이후 학습을 진행하였다. 2장에서 제시한 소통 중심 다문화 교육을 위한 서사 텍스트의 ‘사회해석 기제’ 3단계를 토대로 하여 1번 문항은 첫 번째 단계 “텍스트 내 작중인물과 텍스트 세계 내 사회의 상호관계를 해석하여 사회의 암묵적 준거와 편견 인식하기”를 유도하고, 2번 문항은 두 번째 단계 “작가와 창작 당대 사회의 상호관계를 해석하여 자신의 가치관 세우기”를 유도한다. 그러나 1, 2번 문항은 제외하고 세 번째 단계 “독자와 텍스트 수용 당대 사회의 상호관계를 해석하여 바람직한 공동체 모색하기”가 적용된 문항 3의 비평적 에세이만을 분석의 대상으로 삼았다(장현정, 2022b). 문항 3의 성격이 사회해석 기제 세 번째 단계에 해당하면서도, 이미 앞서 배운 내용을 종합하는 역할을 하고 있기에 모든 문항을 코딩하는 것은 의미 중복에 해당하기 때문이다. 구체적인 발문은 다음과 같다.

3. 소설을 통해 생각한 내용을 바탕으로, ‘다문화 사회’를 살아가는 ‘사회 구성원’에게 필요한 자세와 마음가짐을 이유와 함께 적어봅시다. (500자 내외).

이번 분석의 특징은 조별로 진행한 협력적 글쓰기의 결과물 15편을 대상으로 분석을 진행하였다는 것이다. 앞서 밝힌 바와 같이 ‘협력학습’을 통하여 소통 중심 다문화 교육의 제 차원 중 ‘상호작용을 통한 공동체 문화 형성’을 더 활성화하고자 하였다. 또한, 마지막 의견제시형 에세이(opinion essay)와의 차이점이나 상호 문화 감수성의 변화 과정에 대한 이해를 높이는 ‘중간 점점 결과물’의 성격을 갖는다.

연구자가 학습자들의 에세이를 반복적으로 읽고 분석하여 ‘핵심 주장-내용 요약-실제 글’의 순서로 정리하였으며, 연구자가 생각하는 각 글의 중심 내용을 제목으로 만들어 제시하였다. 그리고 학습자의 글에 텍스트를 근거로 활용한 유형을 3가지로 나누어 분석하였다. 첫 번째 유형은 학습자가 문제해결에만 집중하여 소설 텍스트의 내용을 글에 활용하지 않은 경우가 해당한다. 두 번째 유형은 텍스트에 대한 표면적 이해를 근거로 사용하여 다문화 사회의 대안을 모색한 경우이다. 끝으로 텍스트에 대한 심층적 이해를 통하여 우리 다문화 사회의 대안을 모색한 경우이다. 연

구자는 교수·학습 설계 시에 학습자가 텍스트 내적 해석과 외적 해석(작가가 경험한 사회→독자의 현재 사회)을 단계적으로 진행하여 사회에 대한 비판적 인식을 높이고 현실의 대안을 모색할 수 있도록 계획하였다. 그러나 이 부분이 실제 비평적 에세이에서는 해석 기제 활용을 명확히 나눌 수 있는 정도로 표현되지 않고 표면적 이해와 심층적 이해 정도로 구분할 수 있는 정도로만 표현되었다. 구체적 내용은 다음 <표 IV-27>과 같다.

<표 IV-27> 서사 텍스트를 사회해석 기제로 활용한 유형⁴⁷⁾

텍스트 활용 유형	해당 결과물
(1) 텍스트의 내용을 활용하지 않은 경우	E1, E2, F4, G1
(2) 텍스트에 대한 표면적 이해를 토대로 다문화 사회의 대안을 모색한 경우	E5, G2, G4, G5, F5
(3) 텍스트에 대한 심층적 이해를 토대로 다문화 사회의 대안을 모색한 경우	E3, E4, F1, F2, F3, G3

첫 번째는 ‘텍스트의 내용을 활용하지 않은 경우’이다. 위의 문항 3의 내용을 통해서도 알 수 있듯이, 사회 구성원에게 필요한 자세를 “소설을 통해 생각한 내용을 바탕으로,” 라고 조건을 명시하고 있음에도 학습자들은 “필요한 자세”에만 집중하여 글을 서술하였다. 이를 가지고 수업의 효과 유무를 판단할 수는 없으며, 그 이유에 대해서 학습자들의 글을 통하여 유추하는 것에 의미가 있다고 판단하였다. E1, E2, F4, G1조의 글이 이에 해당하고 본고에서는 E1 조과 G1 조의 글을 소개하고자 한다.

우선 살펴볼 E1조의 글은 서사 텍스트를 예시나 근거로 사용하지 않은 대신 학습자의 배경지식을 활용하여 주변에 있는 실제 예를 가지고 왔다는 특징이 있다. 전체 연구 참여자의 글 중 ‘현재 사회의 사실적 예’를 가장 구체적으로 든 경우라고 할 수 있다. 이 조의 학습자들은 이미 우리 다문화 사회에 대하여 비판적 인식을

47) 서사 텍스트를 사회해석 기제로 활용한 세 가지 유형에 해당하는 결과물 중에 각 2편씩 선택하여 내용을 제시하고자 한다.

하고 있었기 때문에 소설 속 내용을 활용하지 않았을 수 있다는 것을 추측할 수 있었다. 다만, 아쉬운 점은 실제적(authenticity)인 예를 근거로 들어 주장을 펼친 것과는 달리 적절한 인과관계를 활용한 논지를 펼치지 못하는 못하였다는 것이다.

E1 조 : 사회 변화를 위한 이원적 노력 주장 (868자)	
핵심 주장	개인적 차원과 사회적 차원의 이원적 노력 필요
내용 요약	<p>① 사회적 소수자에 해당하는 외국인들에 대한 실질적 지원 대안을 모색함. 외국인이 현재 우리나라에서 '고강도 노동 대비 저임금'을 받고 있다는 것을 이해하고 있으며 일자리의 질을 높여야 한다는 것을 지적함.</p> <p>② 안산의 고려인 공동체인 '땃골 마을'을 언급하며, 외국인 공동체에 대한 지원을 언급함.</p>
실제 글 (밑줄은 연구자)	<p>(중략) 개인적 차원과 사회적 차원의 노력을 통해 다문화 사회의 편견을 해결하기 위해 사회구성원들을 교육해야 한다. 우리는 편견을 학습하였기 때문에 당장 개인적 노력만으로는 해결이 되지 않는다고 생각한다. 현재 우리나라에 있는 외국인은 취업이 한정되어 있다. <u>그들은 힘든 노동과 같이 자격증 없이 얻을 수 있는 직업만 구할 수 있다.</u> 사회적으로 인정을 받는 직업은 외국인에게 기회가 주어지지 않다. <u>외국인의 일자리가 더욱 확대된다면 능력 있는 외국인을 통해 편견이 더욱 사라지게 될 것이다.</u></p> <p>외국인 공동체를 지원해주면 우리 사회의 편견이 없어질 수 있다. 예를 들어 안산의 땃골 마을은 러시아에서 이주한 고려인들끼리 정착한 마을이다. 그곳에서는 모두가 고려인이기 때문에 고려인에 대한 편견이 없다. <u>이처럼 사회에서 같은 특성을 가진 사람끼리 공동체를 형성하면 결속이 강화되어 서로에 대한 편견이 없을 것이다(잘못된 인과관계의 오류에 해당함- 연구자 의견).</u> (중략)</p>

위 E1조 학습자들은 “개인적 차원과 사회적 차원의 이원적 노력” 이 사회변화를 위하여 필요하다고 주장한다. 사회적 차원의 노력이 필요한 이유의 근거로 두 가지 예를 들고 있다. 첫 번째로 제시한 외국인 노동자에 대한 취업이 한정되어 있어 그들에 대한 지원을 통하여 그들의 일자리의 질이 높아진다면 그들에 대한 편견이 사라질 것이라는 내용을 통하여 ‘다문화 사회의 고용 구조의 불합리성을 이해하고 해결책을 제안’ 하고 있음을 이해할 수 있었다. 문제는 두 번째 문단의 내용이다. 고려인이 사는 땃골 마을의 예를 들면서 같은 문화를 가진 구성원들이 모여 있어 편견이 존재하지 않으므로 이러한 공동체를 지원하면 결속이 강화되어 편견이 줄어들 것이라고 주장하고 있다. 하지만 이는 잘못된 인과관계의 오류에 해당하는 주장

이다.

만약 이 연구의 목적이 학습자의 쓰기 능력 측정에 있었다면, 위의 글은 평가 기준에서 좋지 못한 점수를 받았을 것이다. 그러나 ‘다문화 교육’의 관점에서 평가하자면 위의 학습자들은 다문화 사회의 현실에 대한 관심이 높고, 실제적 예와 대안을 모색하고 있다는 점에서 높게 평가할 수 있다. 이 부분은 연구자가 질적 분석을 하는 근본적 이유에 해당한다. 다문화 교육의 성과를 단순히 양적으로, 그리고 균일한 기준만으로는 학습자의 변화를 확인할 수 없다는 방증이기 때문이다.

G1 조 : 이타적 태도의 공동체 문화 (534자)	
핵심 주장	윤리적 기준을 지키며, 서로를 배려하고 이해하는 공동체 정신을 강조
내용 요약	① 다양한 문화가 공존하기 위해서는 윤리적 기준을 만족하는 문화에 대하여 이타적 태도를 바탕으로 수용하고 존중할 수 있음. ② 과거 흑인에 대한 인권 차별과 현재 우리 우리나라의 동남아시아 인에 대한 괴롭힘을 옳지 않은 예로 들어 설명함.
실제 글 (밑줄은 연구자)	(중략) 올바른 다문화 사회가 되려면 사회 구성원들이 문화를 윤리적인 관점에서 수용하고, 서로를 배려, 존중하며 이타적 태도를 바탕으로 공동체 정신을 가지는 자세를 취해야 한다. 우리나라보다 훨씬 다문화 사회인 백년 전 미국에서는 흑인들의 인권을 존중해주지 않는 일이 자주 일어났다. (중략). 흑인을 동등한 사람으로 생각하지 않고 노예로 물건처럼 생각하는 편견이 있었기 때문이다. 백인인 자기들만 옳고 윤리적으로 옳다고 생각해서 그 사람들을 괴롭히고 무시한 것이다. 지금 우리나라 사람들도 베트남이나 태국 같은 동남아시아 사람들을 무시하고 힘든 일만 많이 시킨다(잘못된 인과관계의 오류에 해당함-연구자 의견). 이를 지양하고 그 사람들과 문화를 존중하고 이타적 태도로 공동체 문화를 만들어 가야한다.

다음으로 연구자는 G1 조의 글에 참여자들이 글의 처음과 끝에서 강조하고 있는 “이타적 태도의 공동체 문화”라는 구절을 제목으로 삼고, 내용을 요약 제시하였다. 위 내용을 살펴보면, 학습자들이 텍스트의 내용을 근거로 활용하지 않는 대신에 미국과 현재 우리 사회의 예를 사용하고 있다. 그리고 “윤리적인 관점” 또는 “윤리적 기준”을 강조하고 있는데 이 부분에서 약간의 논리적 오류가 존재한다. 미국의 백인들이 흑인의 인권을 존중하지 않았으며, 이는 자신만이 옳다는 윤리적으로 옳지 못한 가치관에서 근거한다는 학습자의 의견은 옳다. 그러나 이 대목을 현재 우

리 사회로 가지고 왔을 때 현실 인식의 오류가 나타난다. “지금 우리나라 사람들도 베트남이나 태국 같은 동남아시아 사람들을 무시하고 힘든 일만 많이 시킨다.” 라는 의견은 우리가 윤리적 기준을 지키지 않아서 일어나는 일이 아니기 때문이다.

E1 조와 G1 조의 글에서 공통적으로 나타나는 문제는 학습자들의 상호문화적 인식이나 사회에 대한 관심이 낮은 수준이 아닌데도 논리적으로 부정확한 논증을 펼친다는 것이다. 연구자는 이를 현재 우리 다문화 교육의 문제에서 찾고자 한다. 지금까지 학습자에게 흥미 위주의 혹은 일회성, 이벤트성의 다문화 교육이 이루어지다 보니 학습자들에게 정확한 정보를 전달하지 못하였기 때문에 일어난 일이라고 유추하였다.

서사 텍스트를 사회해석 기제로 활용한 유형 두 번째는 ‘텍스트에 대한 표면적 이해를 토대로 다문화 사회의 대안을 모색한 경우’이다. 학습자들이 텍스트의 내용을 약간 언급하거나 혹은 서사 텍스트에 대한 외적 해석을 통하여 학습자의 현재 사회를 성찰했다고 보기 어려운 경우가 이에 해당한다. 에세이에 소설의 내용을 언급한 것만으로 수업의 효과가 충분히 나타났다고 보기 어렵고, 이에 해당하는 학습자들이 명시적으로 드러나는 사실만을 언급하는 정도에 그치고 있기 때문이기도 하다. E5, G2, G4, G5, F5 조의 글이 이에 해당하고 본고에서는 F5 조와 G2 조의 글을 소개하고자 한다.

F5 조 : 개성을 존중하는 공동체의 화합 (542자)

핵심 주장	개개인의 삶과 문화를 존중하고 동시에 서로의 차이를 인정하는 어우러짐이 중요함.
내용 요약	① 다양한 문화의 공존을 위해서는 서로의 문화를 존중하여 차이가 있다는 것을 아는 정도에서 그칠 뿐 자신의 문화를 상대에게 강요하면 안 됨. ② '베트남 전쟁'에 대한 등장인물의 각자의 입장을 모두 이해하고 존중해야 함을 서술함.
실제 글 (밑줄은 연구자)	좋은 사회가 되려면 공동생활을 통해서 화합하며 살아가야 한다. (중략) 현대사회는 다문화 사회이기 때문에 한 사회 속에 다양한 문화가 어우러지기 위해서는 서로 간에 문화적 차이를 수용하는 태도가 필요하다. 그러나 때때로 서로 간의 신념의 차이로 인해 도저히 상대 문화를 수용할 수 없는 상황이 생기기도 한다. 이때 <u>다문화 사회를 살아가는 사회 구성원들은 차이가 존재한다는 사실 자체를 받아들이되, 각자의 문화를 강요하지 말아야 한다.</u> 소설 속에서 주인공 가족과 응웬아쭈마 가족은 각자의 입장을 강요해서 사이가 멀어진다. 베트남 전쟁은 한국이 베트남인들을 죽게 한 것이 심각한 잘못이었다. 그런데 주인공 아빠의 말처럼 한국 사람들이 많이 죽기도 했다. 주인공 아빠만 무조건 잘못되고 나쁘다고 할 수는 없다고 생각한다. <u>(O)후의 논리에 대한 구체적 설명의 부족: 연구자의견</u> 결론적으로 사회 구성원은 개개인의 삶과 문화를 지키는 동시에 서로 간의 소통을 통해서 각자의 차이를 인정하여 다양한 문화가 어우러지는 공동체를 이끌어 가야 한다.

예로 든 F5 조의 글을 통하여 먼저 살펴보려 한다. 연구자는 “개성을 존중하는 공동체의 화합”이라는 제목을 부여하였다. 학습자들이 문화적 차이에 대한 인정을 강조하고, 차이가 있을지라도 이를 있는 그대로 받아들여야 함을 강조하고 있기 때문이다. 서로 다른 관점과 가치관이 모두 존재해야 한다는 주장의 근거로 주인공 아빠의 생각도 일정 부분 옳다고 서술한다. ‘베트남 전쟁’에 대한 가치판단은 학습자들의 말대로 각자 입장에 따라 달라질 수 있다. 그리고 대다수 학습자가 주인공 아빠의 생각과 가치관에 대하여 비판한 것과는 대조적으로 등장인물들의 서로 다른 관점을 이해하기 때문에 이 점은 높게 평가할 수 있다.

그러나 정말로 “주인공 가족과 응웬 아쭈마 가족은 각자의 입장을 강요해서” 사이가 멀어졌다는 것은 텍스트에 대한 심층적 이해가 이루어지지 못했음을 보여주는 서술이다. 소설 속에 서로의 입장을 강요한 부분은 나오지 않으며 서로의 사이가 멀어질 수밖에 없던 것에는 더 복잡한 이유가 존재한다. 이를 근거로 들어 서로를 차이를 인정하고 어우러지는 공동체를 만들어야 한다는 것은 논리적 비약이 심한

주장이 된다. 앞서 소개한 E1 조나 G1 조의 글과 마찬가지로, 이 글을 F5 조의 학습자들이 수업을 통하여 상호문화 감수성에 필요한 요소를 충분히 학습하지 못하였다는 증거물로 사용할 수는 없다. 이는 학습자들의 글을 논리적으로 구성하고 쓰는 능력이 부족하여 사회에 대한 비판적 해석과 대안을 논리적으로 표현하지 못한 증거에 해당한다.

G2 조 : 우리 문화의 자긍심을 유지한 타문화 수용 (534자)	
핵심 주장	타문화 수용시 자문화에 대한 자부심을 유지할 수 있어야 함.
내용 요약	① 우리 문화에 대한 자긍심을 토대로 가치 판단을 통하여, 다른 문화를 존중하고 수용해야 함. ② 소설 속 주인공 아빠의 태도를 예로 들어 '잘못을 인정하는 태도'가 우리 문화를 자랑스럽게 이어가는 것임을 밝힘.
실제 글 (밑줄은 연구자)	<p>우리나라는 오래전부터 뛰어나고 자랑스러운 문화를 지켜왔다. 지금은 다문화 사회가 되어서 우리 문화 말고 다른 나라의 문화도 함께한다. <u>이때 우리는 우리 문화에 대한 자부심을 유지하면서 다른 문화에 대한 수용적인 태도를 가져야 한다.</u> 그리고 다른 문화에 대한 도덕적 가치판단도 함께 할 수 있어야 한다. 인류의 보편적인 가치를 해치는 부분에 대해서는 반대할 수 있고 의견을 낼 수 있는 가치관을 길러야 한다. 다만 다른 문화를 수용함에 있어 <u>자신의 문화가 사라지거나, 저평가받지 않도록 자신의 문화를 자랑스럽게 생각하고 지키려는 태도를 유지해야 한다.</u></p> <p>소설 속에서 주인공 아빠는 형이 베트남 전쟁에서 죽었기 때문에 우리가 틀렸다는 것을 인정하지 않는다. 이것은 옳지 못한 행동이다. 베트남 전쟁에서 <u>한국이 저지른 잘못은 용서를 빌고 우리의 문화와 행동을 정확하게 아는 것이 우리의 문화를 더 자랑스럽게 이어가는 방법이라고</u> 생각했다. (중략)</p>

G2 조는 우리 문화에 대한 자부심을 갖고 있으며 타문화 수용 시에도 이를 유지해야 한다는 주장을 하고 있다. 이에 연구자는 G2 조 에세이의 제목을 “우리 문화의 자긍심을 유지한 타문화 수용”으로 정하였다. 학습자들의 자문화에 대한 자긍심은 ‘자문화 중심주의’의 관점이 아니고, 상호문화 감수성 요소 중에 ‘자아존중감 (self-esteem)’이 높은 경우에 해당한다. 우리 문화에 대한 자부심을 토대로 타문화에 대한 “도덕적 가치판단”을 통하여 선별적으로 수용할 수 있는 능력을 길러야 한다고 주장한다. 주장과 근거가 타당하며 학습자의 상호문화 감수성 요소도 뚜렷하

게 나타나는 좋은 글이다.

그러나 학습자가 서사 텍스트를 사회해석 기제로 충분히 활용하여 당대 사회의 대안을 모색하지는 못하고 있다. 이 또한 앞선 G5 조의 글과 유사하게 논리적 비약이 심한 근거를 제시하고 있기 때문이다. 주인공의 아빠가 베트남 전쟁에서 형을 잃었다는 사실 하나 때문에 “우리가” 틀렸다는 것을 인정하지 않는다고 판단할 수는 없다. 이는 G2 조의 학습자들이 작가가 생각한 ‘베트남 전쟁’이나 ‘다문화 사회’에 대한 충분한 성찰이 이루어지지 못했기 때문에 나온 결과라고 유추한다.

F5 조과 G2 조 글들의 공통점은 다문화 사회의 대안 첫 번째 텍스트를 활용하지 않은 학습자들보다는 매끄럽고 논리적인 주장과 이유를 전개한다는 것이다. 그러나 서사 텍스트를 타당한 근거로 활용할 때 그 논리적 연결고리가 약간 부족하거나 논리적인 비약이 있다는 단점이 있다.

서사 텍스트를 사회해석 기제로 활용한 유형 세 번째는 ‘텍스트에 대한 심층적 이해를 토대로 다문화 사회의 대안을 모색한 경우’이다. 학습자들이 서사 텍스트에 대한 심층적 이해 단계에 있다는 것이 글에 명시적으로 표현되어 있고, 텍스트를 사회해석 기제로 활용하여 독자의 현재 사회에 맞는 대안을 논리적으로 전개하고 있는 글들이 해당한다. 또한, 텍스트 해석의 경험이 자신들에게 어떠한 영향을 주었고, 그것이 자신들을 어떻게 변화시켰는지까지 서술하는 경우가 다수 존재한다. E3, E4, F1, F2, F3, F3 조의 글이 이에 해당하고 본문에서는 F1 조과 G3 조의 글을 소개하고자 한다.

F1 조 : 다문화 사회의 관용적 태도 (490자)

핵심 주장	개방적 태도의 중요성
내용 요약	① 텍스트 내적 해석을 통하여 사회에서 일어날 수 있는 관점의 차이로 인한 갈등을 이해하고 이를 다시 현실 사회의 대안으로 연결함. ② 텍스트 외적 해석을 통하여 자아를 성찰함.
실제 글 (밀줄은 연구자)	(중략) ‘ <u>씬짜오 씬짜오</u> ’를 읽고 주인공과 뛰이의 상황이 다름에 따라 서로 같은 사건을 바라보는 관점과 태도에서 차이가 생길 수 있다고 느꼈다. 다문화 사회에서는 뛰이 가족처럼 이전의 선입견보다는 포용력을 가지고 사람들을 이해하고 수용하는 태도가 중요하다는 것을 느꼈다. 또한, 소설을 읽으면서 <u>베트남 전쟁처럼, ‘우리나라가 피해자였을 때 이외에도 우리가 가해자였을 때를 생각해 본 적이 있었나’</u> 라는 생각을 하게 되었다. 이러한 경험을 바탕으로 다문화 사회를 살아가는 사회 구성원으로써, 우리는 서로 다른 환경에서 살아온 것을 이해하고, <u>나와 다른 의견을 수용할 수 있는 관용적인 태도를 기를 수 있었다고 생각한다</u> (중략).

먼저 F1 조의 글을 살펴보고자 한다. 연구자는 학습자들이 편견 없는 개방적 자세와 상대의 관점에서 생각해야 한다는 관용적 자세를 중시하고 있기 때문에 제목을 “다문화 사회의 관용적 태도”로 정하였다. 학습자들은 텍스트의 내적 해석을 토대로 현재 사회의 문제해결 방안을 고민하고 있다, 소설 속 주인공과 뛰이의 갈등 상황이 무엇에서 비롯되었는지에 대한 내면화된 이해를 바탕으로 이를 현실에 적용한 것이라고 할 수 있다. 또한, 텍스트 안의 사회 현상을 현실에 대입하여 상대방의 입장에서 생각하려는 ‘역지사지’의 태도를 설명하며 취해야 할 구체적 태도를 제시하고 있다.

앞선 두 활용 유형에 해당하는 글들에서 상호문화 감수성이 발현되지 않거나 학습자들이 정의 없는 글을 쓴 것은 아니었다. 다만 논리적 오류나 비약이 존재하였다는 단점이 있었다. 그러나 세 번째 유형에 해당하는 학습자들의 글은 위 f1 조와 같이 ‘누구나 이해할 수 있는 글’을 논리적 정당화가 가능하게 썼다는 특징이 있다. 이는 상호문화 감수성을 향상하는 필수적 조건은 아니지만 상관관계가 있다는 것으로 판단할 수 있었다. 그리고 협력적 글쓰기의 결과물인 만큼 조원들 간의 협력과 소통이 충분히 이루어져 글을 고쳐 쓰고 다듬는 과정을 거쳤을 것이라는 부분도 유추할 수 있다. 정리하자면, 논리적으로 훌륭한 글의 상호문화 감수성이 무조건 높은

것은 아니지만 상대적으로 ‘수신된 독자(audience addressed)’ 층위는 물론이고 ‘호명된 독자(audience invoked)’ 와의 소통이 더 잘 일어나 완성도가 높은 글이 나왔을 것이라는 판단을 하였다.

G3 조 : 편견 해소와 환대(672자)	
핵심 주장	사회의 암묵적 편견을 해소하고 개방적 태도로 타문화를 수용해야 함.
내용 요약	① 사회의 암묵적 편견이 존재하며 이를 해결하는 것이 어려운 일임을 이해함. ② 텍스트 외적 해석을 통하여 ‘응웬 아쭈마’의 이방인을 향한 ‘따뜻한 환대’를 현재 우리가 배워야 하는 가치관임을 강조.
실제 글 (밑줄은 연구자)	<p>다문화 사회는 다양한 문화에서 살아오는 사람들이 공존하는 사회이기 때문에 생활 방식과 신념 등 여러 부분에서 차이가 있어 여러 갈등이 생길 수 있다. 모든 사람은 암묵적으로 편견을 가지고 있으며 그것을 깨는 것은 쉽지 않다. 작품 속의 등장인물들은 베트남 전쟁이라는 어떠한 사건에 대해 각기 다른 편견을 가지고 있다. 그로 인해 좋았던 사이가 나빠지고 결국에는 멀어지게 된다.</p> <p>이런 문제를 해결하기 위한 출발점은 편견된 인식을 고쳐나가는 것이다. 소설에서 주인공은 한국이 다른 나라를 침략한 적이 없다고 생각하지만 응웬 아쭈마의 가족들은 베트남 전쟁에서 한국 군인들에게 죽임을 당했다는 것을 알고 있다. 한국인인 주인공이 역사 시간에 배운 내용들은 오직 한국의 입장에서만 서술되어 있었을 것이다. 응웬 아쭈마는 한국에 대한 아픈 기억이 있음에도 이사 온 한국인인 주인공 가족들에게 전혀 편견을 가지지 않고 오히려 따뜻하게 대해준다. 우리가 배울 부분은 응웬 아쭈마의 행동이다.</p> <p>자신이 가진 가치관으로 상대방을 평가하기 전에 우선 열린 마음, 따뜻한 시선으로 그들을 대해야 한다. 우리는 서로의 다름을 인정하는 것에서 그들을 수용하고 갈등을 해결할 수 있을 것이다, 그전에 먼저 상대방의 문화에서 모르는 부분을 먼저 알려고 노력하고 그 부분에 대해 배려하는 방향으로 갈등을 방지해야 한다고 생각한다.</p>

마지막으로 G3 조의 글을 살펴보고자 한다. 연구자는 학습자들이 사회의 암묵적 편견을 해소하고 타인에 대한 따뜻한 환대가 필요하다고 주장하고 있기 때문에 제목을 “편견 해소와 환대”로 정하였다. 3문단으로 구성된 672자의 글이지만 논리 전개가 짜임새 있고 타당한 논지를 펼치고 있다. 총 15편의 글 중에서 연구자가 상상한 이상적 글에 해당한다. 텍스트의 내적 해석과 외적 해석을 통하여 독자의 현실 사회 문제의 원인을 분석하고, 그 대안 역시 서사 텍스트의 이해에서 출발하여 제시

하고 있다.

학습자들은 사회에는 “암묵적인 편견” 이 존재함을 서사 텍스트 해석의 과정을 통하여 이해하고 이를 해결하기 위한 구체적 방법도 제시한다. 연구자는 학습자들이 제안한 “등장인물의 따뜻한 환대” 를 배울 점 혹은 사회의 대안으로 제시하는 부분에 주목하고 긍정적 의미를 부여하였다. 학습자들이 주목한 “환대” 는 Derrida가 이방인에 대하여 우리가 취해야 할 자세는 “무조건적 환대” 임을 역설한 부분과 맥락을 함께한다(Derrida, J. & Dufourmantelle, A., 1997). 연구자나 수업을 진행한 교수자 그 누구도 학습자들에게 이러한 지식에 대하여 언급을 하거나 지도를 하지 않았기 때문에 이 대목에 의미를 부여하였다. 이는 학습자들이 서사 텍스트에 대한 심미적 사고를 통하여 “의미 있는 경험” 을 하고 작품 “상상력의 세련” 을 통하여 인간의 전인적 가치를 실현하고자 하는 자세를 학습하였다는 방증이기 때문이다(구인환 외, 2017: 82-85). 그리고 바로 이 부분이 서사 텍스트를 활용한 수업에서 얻고자 하는 최종 목표인 “문학적 문화의 고양” 과도 맥락을 함께 한다.

3단계에 진행한 프로그램의 결과물 비평적 에세이(critical essay)의 분석을 통하여 연구자가 정리한 부분을 요약하자면 다음과 같다. 첫째, ‘상호문화 감수성 향상이 일어난 것’ 과 ‘학습자의 쓰기 결과물이 논리적인 것’ 사이에는 직접적 인과관계가 있다고 할 수는 없고, 상관관계가 있다는 사실이다. 상호문화 감수성 향상은 일반적으로 작문 평가 시 사용하는 평가 준거인 ‘내용’, ‘조직’, ‘표현’ 으로는 판별하기 힘들다는 의미가 된다. 이는 마지막 의견제시형 에세이(opinion essay)를 분석할 때 염두에 두어야 할 부분이다. 글의 전체적인 논리적 매끄러움이 아닌 문장 단위의 세밀한 분석을 통하여 학습자의 상호문화 감수성을 포착하려는 시도가 필요하다는 시사점을 얻을 수 있었다. 둘째, 프로그램의 ‘중간 점검 결과물’ 로서 학습자들의 글을 평가하면, 소통 중심 다문화 교육의 제 차원 중 마지막 요소인 ‘상호작용을 통한 공동체 문화 형성’ 이 더 활발히 나타난 학습자들에게 긍정적 영향을 미치고 있음을 확인했다는 것이다. 매 차시에 ‘개별학습’ 과 ‘협력학습’ 을 실시하고 있지만 협력적 글쓰기 결과물을 분석하였을 때, 활발한 상호작용이 일어난 조의 글에서 상대적으로 ‘심층적 이해’ 가 발견된 경우가 많았기 때문이다. 이는 프로그램이 잘 진행되고 있으며 설계의 목적을 일정 부분 달성하고 있다는 해석이 된다.

3) 과정일지에 나타난 학습자의 학습 중 상호문화적 인식 변화

소통 중심 다문화 교육 4단계 “사회 변화과정에 대한 이해”에서는 학습자에게 3편의 정보 텍스트를 제공하여 학습자의 현실 인식을 높이고 현재 사회에 대한 비판적 성찰을 유도하고자 하였다. 정보 텍스트(기사문)가 본래 가진 특성을 충분히 활용하여 학습자에게 실제성(authenticity)이 높은 수업을 제공하고자 하였다. 앞선 차시의 수업들이 상대적으로 추상적이고 현실 우회적인 소재를 통해 학습자의 상상력을 활용한 수업이었다면, 4단계의 수업은 좀 더 구체적이고 현실적이라는 특징을 가진다. 또한, 다양한 사회의 관점을 함의하는 3편의 텍스트를 배치하여 학습자의 다문서 문식성(Multi-document literacy)을 자극하고, ‘편견과 혐오’에 대한 메타인지(metacognition)를 활성화하도록 유도하였다⁴⁸⁾.

4단계 과정일지 분석을 통하여 학습 주 학습자의 상호문화적 인식 변화가 일어나고 있는지 확인하고자 한다. 또한, 학습자가 생각하는 사회 문제에 대한 실제적(authenticity) 해결방안도 상위 범주와 이를 함의하는 하위 범주로 구분하여 제시하였다. 1~3단계에서 사용한 텍스트가 상대적으로 학습자의 상상력을 자극하여 사회를 인식하고 대안을 모색하였다면, 4단계에서는 현재 우리의 문제에 대한 학습자의 솔직한 생각을 이끌어 내고 대안을 모색하는 데 중점을 두었다. 이를 위하여 문항 4의 내용을 분석하였으며 구체적 문항은 다음과 같다.

4. 세 편의 기사를 읽고 우리 사회의 ‘차별과 혐오’에 대하여 생각이 어떻게 변화하였는지 정리하고, 해결방안을 자유롭게 글로 정리해 봅시다. (변화가 없다면, 없는 이유와 함께 ‘차별과 혐오’에 대한 해결방안을 적어봅시다.)

48) 4단계 수업에 활용한 정보 텍스트는 ①“코로나 원인은 동양인 ...아시아 증오 범죄 캐나다 세 배 증가·미국 1만건”(손희정 기자, 쿠키뉴스, 2022년 3월 19일), ②“아시아 대상 증오 범죄가 늘어나는 까닭”(전홍기혜 기자, 프레시안, 2021년 4월 6일), ③ ““차별금지법 제정 청원’ 나선 청소년들”(김정수 기자, 시민일보, 2021년 6월 13일)로 3편의 기사문이다. 또한, 문항 3번에서 토의 주제를 제공하며 기사문 “외국인은 바이러스가 아닙니다”(김정수 기자, 시민일보, 2021년 3월 22일)의 부분 발췌 및 요약한 자료(216자)를 제공하였다. 학습자들이 ‘차별과 혐오’의 실제 사례를 통하여 그 문제점을 인식하고 스스로 대안을 모색할 수 있도록 배치하였다.

문항 4의 학습자 답변 자료를 반복 코딩을 거쳐서 질적으로 분석하고 범주화하여 학습자들의 학습 중 상호문화적 인식 변화를 분석하였다. 이를 위하여 ‘차별과 혐오’로 범위를 한정하였고 학습자가 생각하는 해결방안도 분석의 대상으로 삼았다. Excel 프로그램을 활용하였으며, 1차 코딩은 원자료를 분석 가능한 진술문 형태로 변환하여 정리하였다. 이 과정에서 ‘인식 변화가 있었는지’에 대한 1차 코딩 자료는 73개의 진술문이 도출되었고, ‘해결방안’은 128개의 진술문이 도출되었다. 2차 코딩에서는 유사한 의미를 내포하는 진술문끼리 하나의 진술문으로 통합하여 3개로 범주화하였다. 이때, 학습자의 ‘차별과 혐오’에 관한 인식 변화를 묻는 진술문은 ‘있다’가 34개, ‘없다’가 39개로 진술문의 예시를 그대로 보여 줄 수 있는 ‘진술문 유형’을 분류하는 정도에서 코딩을 마쳤다. 이와는 반대로, ‘해결방안’에 대한 진술문은 191개로 3차 코딩을 거쳐 추상성을 더해 하위 범주를 정리하고 이를 다시 상위 범주로 묶어 결과를 도출하였다.

두 가지의 답변 모두 상위 범주 수준이 ‘자아 성찰(개인적 차원)’, ‘사회 성찰(사회적 차원)’, ‘차별과 혐오에 대한 재인식 또는 교육적 차원의 대안(메타인지 관련 차원)’ 등 3가지로 분석되었다. 이는 순수하게 귀납적 분석을 통하여 도출된 결과이나 연역적 관점에서 Chen & Starosta(1997)의 상호문화 감수성 구성요소와 비교하면 ‘Self-Monitoring(자기 점검)’, ‘판단유예(Non-Judgment)’, ‘Interaction Involvement(상호작용 참여도)’와 관련이 있다고 해석할 수 있다. 세 요소를 명확히 구분하여 연결지을 수는 없으나 인위적으로 구분했을 때, ‘자아 성찰(개인적 요소)’과 ‘사회 성찰(사회적 요소)’ 범주는 모두 ‘Self-Monitoring(자기 점검)’, ‘판단유예(Non-Judgment)’와 관련도가 높았다. ‘차별과 혐오에 대한 재인식 또는 교육적 차원의 대안(메타인지 관련 요소)’ 범주는 학습자의 인식적 지평이 확장되는 것을 함의하는 ‘Interaction Involvement(상호작용 참여도)’와 관련이 높았다. 우선 학습자의 ‘차별과 혐오에 대한 인식 변화’를 살펴본 뒤, ‘차별과 혐오’ 해결방안에 관한 내용을 분석하고자 한다.

첫째로, ‘차별과 혐오에 대한 인식 변화’가 있다고 답변한 학습자 인식의 범주를 살펴보고자 한다. 범주 ㉓ “자아 성찰”에 해당하는 진술문 유형 2가지로 8개의 진술문이 해당하여 가장 많은 수를 차지하였고, ㉔ “차별과 혐오에 대한 재인식”에 해당하는 진술문 유형은 4가지로 17개의 진술문이 해당하여 그 뒤를 이었다. ㉕ “사

회에 대한 성찰”에 해당하는 유형은 3가지 9개의 진술문이 해당하였다. 학습자의 진술문은 발표, 조별 토의 등을 거쳐 나온 결과였기 때문에 학습자별 인식 변화의 이유가 거의 일치하는 경우가 다수 존재하였다. 그래서 이들은 추상성을 더하는 것이 아닌 같은 내용을 분류하여 정리한 수준임을 미리 밝힌다. 구체적인 내용은 다음 <표 IV-28>과 같다.

<표 IV-28> ‘차별과 혐오’에 대한 생각 변화가 있는 학습자 인식의 범주

범주	진술문 유형 (진술 개수)
㉓ 자아 성찰	㉑ 청소년도 사회변화를 유도하는 능동적 주체가 될 수 있다는 사실 학습 (2)
	㉒ 자신의 과거 차별적 행동과 의식에 대한 성찰과 반성 (6)
㉔ 차별과 혐오에 대한 재인식	㉓ 자신이 차별의 대상(소수자의 입장)이 될 수 있다는 사실을 이해 (6)
	㉔ 자신이 인종차별의 주체가 될 수 있으며, 그로 인하여 발생하는 문제점을 인식함 (3)
	㉕ 차별과 혐오의 원인은 다양함 (5)
	㉖ 차별과 혐오는 인과관계 혹은 상관관계 (3)
㉕ 사회에 대한 성찰	㉗ 사회에 대한 편향된 긍정적 인식 수정 (3)
	㉘ 현재 우리 사회 문제의 심각성에 대한 이해 심화 (4)
	㉙ 차별과 혐오는 국제적 분쟁의 원인이 될 수 있음 (2)
합계	34

㉓ “자아 성찰”은 학습자들이 ‘차별과 혐오’에 대한 자기의 생각 및 태도를 되돌아보고 왜 인식의 변화가 있었는지 서술한 진술문 유형이라고 할 수 있다. 다양한 기사문의 내용을 읽고 이해하는 과정에서 자신의 상호문화적 인식을 돌아보고 어떠한 변화가 있었는지 도출한 내용이 주를 이룬다.

㉓에는 ‘㉑ 청소년도 사회변화를 유도하는 능동적 주체가 될 수 있다는 사실 학습, ㉒ 자신의 과거 차별적 행동과 의식에 대한 성찰과 반성, ’ 등이 포함된다. ㉑은 학습자들에게 제시한 정보 텍스트 ③번 “ ‘차별금지법 제정 청원’ 나선 청소년들”이 학습자들의 인식 변화에 영향을 끼쳤음을 알려주는 진술문 유형이다. 이는

새롭게 알게 된 정보가 표면적 이해에 그친 것이 아니라 학습자 자신에게 다문화 사회의 주체로서 행동할 수 있다는 자신감을 심어준 데 의의가 있다. ㉞은 아래 ㉜ 범주 진술문 유형들의 근본적 원인이 되는 내용이라고 할 수 있다. 주어진 정보 텍스트들을 읽고 학습자들은 자아를 성찰하고 텍스트를 통하여 학습한 내용을 토대로 자신을 반성하기 때문이다. 그리고 이러한 인식의 과정을 다양한 성찰의 결과로 나타난다.

㉜ ‘차별과 혐오에 대한 재인식’은 학습자들이 텍스트를 읽고 자신의 상호문화적 인식 중 ‘차별, 편견, 고정관념 등’을 성찰한 결과로 나타났다고 할 수 있다. 하나의 텍스트가 영향을 끼쳤다고 보기에는 무리가 있고, ‘차별과 혐오’라는 주제와 관련한 다양한 관점의 정보 텍스트들이 상호작용을 통하여 학습자에게 영향을 끼쳤음을 보여주는 사례이다.

㉜에는 ‘㉞ 자신이 차별의 대상(소수자의 입장)이 될 수 있다는 사실을 이해, ㉞ 자신이 인종차별의 주체가 될 수 있으며, 그로 인하여 발생하는 문제점을 인식함, ㉞ 차별과 혐오 해결은 개인의 의식 변화에서 출발함, ㉞ 차별과 혐오의 원인은 다양함’ 등이 포함된다. ㉞, ㉞은 서로 간에 일정 상관관계가 있는 진술의 유형이다. 정보 텍스트 ①번과 ②번의 내용에서 제시한 코로나-19 이후 미국과 캐나다 등 서양에서 일어나는 아시아 혐오 범죄가 증가 현상과 이유에 대하여 성찰한 결과라고 설명할 수 있다. 누구나 인종 차별의 가해자 혹은 피해자가 될 수 있다는 것을 이해했으며 이로 인해 발생할 수 있는 문제의 폐해를 이해한 결과라고 할 수 있다. ㉞은 자신이 언제든지 ‘차별과 혐오’의 피해자가 될 수 있음을, ㉞은 자신이 가해자가 되었을 때 일어나는 사회 문제를 인지하고 그 문제점을 서술한 예에 해당한다. ㉞, ㉞은 ‘차별과 혐오’의 결과에 해당하는 정보 텍스트를 읽고 그 근본적 원인이나 두 개념 간의 연관성에 대하여 재인식을 한 학습자의 메타인지에 해당한다. 문제 상황에 대한 고찰을 통하여 원인의 유형에 대하여 고민하고, 차별과 혐오가 서로 영향을 주고받는다는데 대한 고찰이 나타난다.

㉞ “사회에 대한 성찰”은 학습자들이 ‘차별과 혐오’로 인하여 사회에 어떤 문제가 발생하는지 텍스트를 통하여 비판적으로 인식한 내용을 서술한 진술문 유형이라고 할 수 있다. 텍스트의 내용을 통하여 다른 나라의 상황과 우리의 상황을 비교·대조하고 어떠한 인식의 변화가 있었는지 서술한 내용에 해당한다.

㉔에는 ‘㉘ 사회에 대한 편향된 긍정적 인식 수정, ㉙ 현재 우리 사회 문제의 심각성에 대한 이해 심화, ㉚ 차별과 혐오는 국제적 분쟁의 원인이 될 수 있음’ 등이 포함된다. ㉘, ㉙은 학습자들이 ‘차별과 혐오’가 우리 사회의 문제라기보다는 다른 나라만의 문제라고 생각하는 안일함을 의미한다. 예를 들어, 막연히 잘 해결될 거라는 믿음이라던가 인종차별은 외국에서만 일어나는 일이라고 생각하는 진술문이 이에 해당한다. 이는 학습 이전 학습자의 사회에 대한 상호문화적 인식이 표면적 이해에 그치거나 큰 관심이 없었음을 의미한다. 수업을 통하여 학습자는 개인의 변화뿐만 아니라 사회를 이해하는 인식의 변화도 있음을 서술하였다. ㉚은 앞의 진술 유형보다 사회를 바라보는 시각이 확대되었음을 의미한다. 학습자들은 단순히 ‘차별과 혐오’가 우리나라 또는 다른 나라만의 개별 문제로 끝나는 것이 아니라 이로 인하여 국가 간 분쟁까지 확대될 수 있음을 밝히고 있다. 이는 제공한 정보 텍스트의 내용이 아닌 이를 통하여 학습자가 유추한 메타인지에 해당한다.

둘째로, ‘차별과 혐오에 대한 인식 변화’가 없다고 답변한 학습자 인식의 범주를 살펴보고자 한다. 범주 ㉔ “자아 성찰”에 해당하는 진술문 유형은 2가지로 14개의 진술문이 해당하였고, ㉔ “차별과 혐오에 대한 재인식”에 해당하는 진술문 유형은 3가지로 16개의 진술문이 해당하여 가장 많은 비율을 차지하였다. ㉔ “사회에 대한 성찰”에 해당하는 진술문 유형은 3가지 9개의 진술문이 해당하였다. 구체적인 내용은 다음 <표 IV-29>과 같다.

<표 IV-29> ‘차별과 혐오’에 대한 인식 변화가 없는 학습자 인식의 범주

범주	하위 범주 (진술 개수)
㉔ 자아 성찰	㉑ 차별과 혐오에 관한 관심이 높아짐 (6)
	㉒ 차별과 혐오에 대하여 고민한 경험 서술 (8)
㉔ 차별과 혐오에 대한 재인식	㉓ 차별과 혐오는 지양해야 할 부정적 가치이자 행위 (7)
	㉔ 차별과 혐오의 정의 재확인 (6)
	㉕ 차별과 혐오의 관계에 대한 재인식 (3)
㉔ 사회에 대한 성찰	㉖ 사회구성원 공동의 노력 (3)
	㉗ 차별과 혐오 발생의 불가피성 인식 (4)
	㉘ 차별과 혐오로 발생하는 사회 문제 이해 (2)

㉔ “자아 성찰”은 학습자들이 ‘차별과 혐오’에 대한 자기의 생각 및 태도를 되돌아보고 왜 인식의 변화가 없었는지 서술한 진술문 유형이라고 할 수 있다. 이전에 서술한 ㉑ “자아 성찰”이 ‘차별과 혐오’에 대한 관심이 부족하거나 표면적 이해에 그쳤던 인식 수준이 학습을 통하여 이해가 깊어지고 생각이 변화한 것과 달리 ㉔ 범주의 학습자들은 이미 알고 있던 사실에 관한 관심과 자신의 경험을 성찰하는 내용이 주를 이룬다.

㉔에는 ‘㉑ 차별과 혐오에 관한 관심이 높아짐, ㉒ 차별과 혐오에 대하여 고민한 경험 서술’ 등이 포함된다. ㉑은 이미 학습자들이 이미 알고 있던 사실에 대하여 다시 한번 더 생각해보거나 관심도가 높아졌음을 의미한다. ㉒은 한 걸음 더 나아가 자신의 실제 경험을 이야기하며 ‘차별과 혐오’에 대하여 갖고 있던 생각을 솔직하게 밝힌 경우에 해당한다. 예를 들어, 국내 혹은 국외 기사를 읽은 경험과 더불어 생각을 덧붙여 설명하기도 하였다.

㉕ “차별과 혐오에 대한 재인식”은 학습자들이 ‘차별과 혐오’의 본질적 특징에 대한 이해가 높아진 것을 의미하는 진술문 유형이다. 이전 서술 ㉑와 유사하게 ‘차별과 혐오’라는 주제와 관련한 다양한 관점의 정보 텍스트들이 상호작용을 통하여 학습자에게 영향을 끼쳤음을 보여주며 ‘재인식’의 유형이 공통적으로 발견된다.

㉕에는 ‘㉓ 차별과 혐오는 지양해야 할 부정적 가치이자 행위, ㉔ 차별과 혐오의 정의 재확인, ㉕ 차별과 혐오의 관계에 대한 재인식’ 등이 포함된다. ㉓은 이미 ‘차별과 혐오’의 원인이나 문제에 대하여 인지하고 있던 학습자들이 그것이 왜 옳지 못한 지보다 근본적 원인을 탐색하고 서술한 결과에 해당한다. 이는 ㉔에서 ‘차별과 혐오’의 정의를 재확인하는 부분이 의미가 겹치는 부분이 존재한다. 그러나 인식의 깊이에서 ㉔은 단순히 ‘바람직하지 못한’이라는 관점에서 더 나아가 구체적이고 사실적인 예를 들의 내용을 정의하고 있다는 차이점이 있다. ㉕도 ㉑-㉔의 학습자 진술 유형과 거의 일치하는 것을 보여준다. 차별과 혐오는 서로 동떨어진 관계가 아니라 서로의 인과관계가 되기도 하며 혹은 차별이 심해질수록 혐오도 심해지는 비례관계가 나타난다고 설명하기도 하였다.

㉖ “사회에 대한 성찰”은 학습자들이 사회 구조 안에서 ‘차별과 혐오’가 발생할 수밖에 없다는 것을 이해하고 이에 대한 해결책까지 성찰하는 내용을 담은 진술

문의 범주라고 할 수 있다. 자아 성찰 단계에서는 개인과 개인의 문제나 개인의 노력으로 문제를 해결할 수 있다는 인식이 담겨 있다면 이 단계는 그 범주를 사회로 확대했다는 특징이 있다.

㉞에는 ‘㉜ 사회구성원 공동의 노력, ㉝ 차별과 혐오 발생의 불가피성 인식, ㉞ 차별과 혐오로 발생하는 사회 문제 이해’ 등이 포함된다. ㉞ 범주에서 학습자들이 ‘차별과 혐오’의 문제는 개인의 노력이 선행되어야 함을 강조한다면, ㉜의 진술 유형들은 사회구성원 모두가 ‘함께’ 혹은 ‘동시에’ 사회를 성찰하고 변화를 위하여 노력해야 함을 강조한다는 특징이 있다. ㉝, ㉞은 문제 발생의 원인에 더 천착하여 사회 구조 안에서 ‘차별과 혐오’가 일어날 수밖에 없다는 것과 이로 인하여 발생하는 사회 문제에 대한 이해가 깊어졌다는 것을 알 수 있는 진술들이 해당하였다.

끝으로, ‘차별과 혐오’의 해결방안에 대한 학습자 인식의 범주를 살펴보고자 한다. 상위 범주 ㉜ “개인적 차원의 대안”에 해당하는 하위 범주는 6가지로 44개의 진술문이 해당하였고, ㉝ “교육적 차원의 대안”에 해당하는 하위 범주는 2가지로 24개의 진술문이 해당하였다. ㉞ “사회적 차원의 대안”에 해당하는 범주는 4가지 60개의 진술문이 해당하여 비율이 가장 높았다. 위의 인식 변화 유무를 묻는 범주와 비교하여 살펴보면, “자아 성찰” 범주는 ㉜ “개인적 차원의 대안”과 대응되고, “차별과 혐오에 대한 재인식”은 주로 ㉝ “교육적 차원의 대안”에 영향을 끼쳤음을 알 수 있었다. 또한, “사회에 대한 성찰”은 ㉞ “사회적 차원의 대안”과 대응함을 알 수 있다. 주로 자아 성찰에 해당하는 개인적 차원의 범주들이 더 많았던 것과는 반대로 ‘차별과 혐오’에 대한 해결방안은 사회 전체의 노력이 우선한다는 인식을 하고 있다는 것을 알 수 있었다. 이 범주는 5 차시 의견제시형 에세이 (opinion essay)에 어떻게 반영되고 있는지 구체적으로 살펴볼 수 있는 기준이 될 것이다. 구체적인 내용은 다음 <표 IV-30>과 같다.

<표 IV-30> ‘차별과 혐오’ 해결방안에 대한 인식의 범주

범주	하위 범주(진술 개수)	진술문 예시
㉠ 개인적 차원의 대안	㉠ 능동적·주체적 자아 성찰 (10)	나 자신부터 차별과 혐오에 대한 생각과 행동을 돌아보고 고민해야 함.
	㉡ 반편견·반차별 의식의 내면화 (9)	상대에 대한 차별과 편견을 내면에서 없애려고 노력해야 함.
	㉢ 타자의 문화에 대한 존중과 배려 (5)	다른 것이 틀린 게 아니라는 마음가짐을 가지고 서로의 문화를 존중해야 함.
	㉣ 역지사지의 자세(8)	배려하는 마음을 가지고 상대방의 입장에서 생각하고 행동해야 함.
	㉤ 객관적 가치 판단을 통한 타자 의견 수용 (8)	다른 문화를 받아들일 때는 무조건적인 수용이 아닌 판단을 통한 수용을 해야 함.
	㉦ 지속적 상호문화적 소통(4)	끊임없는 대화를 통하여 서로의 오해와 고정관념, 편견을 푸는 것이 필요함
㉡ 교육적 차원의 대안	㉧ 학습 내용의 실제성(authenticity) 증진 (14)	청소년들의 인식개선을 위하여 우리가 직접 경험하고 참여할 수 있는 문제를 학교에서 제시하고 노력할 수 있도록 기회를 제공해야 함.
	㉨ 반복적·지속적 교육 (10)	유치원 때부터 한 번으로 그치지 말고 꾸준히 교육해야 함.
㉢ 사회적 차원의 대안	㉩ 캠페인·공익광고를 통한 공동체의 차별적 인식개선 (15)	사회변화를 강조하는 활동을 인터넷, SNS, 실제 캠페인 등을 통해 해야 함.
	㉪ 사회적 수준의 소통 기회 확대 (7)	사회구성원들이 나서서 소통하려는 적극적 자세를 가지는 것이 문제해결의 출발점임.
	㉫ 정부, 개인, 시민단체 공동의 노력 (10)	개개인의 노력도 중요하지만 이를 바꾸기 위한 사회 전체의 노력이 더 중요함. 이 문제를 해결하기 위해 정부, 시민단체, 개인이 함께 노력해야 함.
	㉬ 사회의 공적 제도 개선 (14)	차별과 혐오가 일어나지 않거나 이로 인하여 고통받는 사람들을 법과 제도를 통하여 보호해야 함.
합계	128	

㉠ “개인적 차원의 대안”은 학습자들이 자아 성찰을 통하여 ‘차별과 혐오’의 대안을 모색한 내용이 범주들이 해당한다. 사회구성원 개개인의 인식을 어떻게 바꿀 수 있는지 그 구체적 방안들이 주를 이룬다. 개인적 차원의 대안인 만큼 학습자들은 개인의 ‘마음’, ‘내적 변화’를 강조하고, 타자와 소통하는 방법에 주목한다.

㉠에는 ‘㉠ 능동적·주체적 자아 성찰, ㉡ 반차별·반편견 의식의 내면화, ㉢ 타자의 문화에 대한 존중과 배려, ㉣ 역지사지의 자세, ㉤ 객관적 가치 판단을 통한 타자 의견 수용, ㉥ 지속적 상호문화 소통’ 등이 포함된다. ㉠은 개인의 성찰이 변화의 시작임을 알려주는 내용이다. 문제의 근본 해결책을 자신에게서 찾으려 자신의 생각과 태도를 끊임없이 성찰해야 함을 이야기하는 범주이다. 이는 ㉡와 연결되어 성찰의 결과를 내면화해야 함을 강조하는 것으로 이어진다. Vygotsky(1978)에 따르면, ‘내면화(internalization)’란 “외부 사회의 지식이 개인(학습자)과의 상호작용을 통하여 개인의 의식에 자리 잡게 되는 것”이라고 설명하고 있다. 주어진 정보 텍스트들을 읽고 성찰하는 과정에서 사회적 상호작용이 일어났으며 이를 개인의 의식 속에 재개념화하였다는 의미로 해석할 수 있다. 따라서, ㉠, ㉡ 범주의 진술은 학습자들이 다문서 문식성을 활용하여 상호문화적 인식에 대한 심층적 이해에 도달하고 가치관을 세우는 수준에 도달했음을 알려주는 범주라고 할 수 있다.

㉢, ㉣, ㉤ 범주는 타자에 대한 존중과 수용의 기준에 관한 내용을 담은 하위 범주라고 할 수 있다. ㉢가 타자 혹은 타문화의 가치관을 존중하고 “다른 게 틀린 게 아니라”는 것을 아는 것을 의미한다면, ㉣는 이보다 한 걸음 더 나아가 상대의 입장에서 생각하고 행동해야 함을 의미한다. 둘은 유사하지만 “역지사지”의 자세가 이미 문화 차이에 대한 인정을 전제로 한다는 점에서 위계적으로 위에 존재한다고 할 수 있다. ㉤는 무조건적인 수용보다는 객관적인 관점과 가치 중립적인 태도를 중시하는 내용의 범주이다. 상대 문화를 존중하지만 이를 다 받아들일 수는 없으며 자문화의 가치를 침해하지 않거나 사회 전체의 보편적 가치를 어기면 안 된다는 것을 주장한다. ㉥는 개인과 개인 간의 소통 즉 대화를 중시하는 범주에 해당한다. 서로의 문화에 대한 진정한 소통은 시간과 노력이 많이 필요하다는 것을 강조하는 내용이 주를 이루었다.

㉡ “교육적 차원의 대안”은 학습자들이 소통 중심 다문화 교수·학습을 경험하며 느낀점과 연관이 있는 진술문의 범주이다. ‘차별과 혐오’에 대한 학습자의 인

식 변화가 있었는지 없었는지 상관없이 학습자가 느끼기에 새로운 경험이 의미가 있었으며, ‘다문화 교육의 필요성’을 느꼈다는 것을 서술한 사례이다.

㉔에는 ‘㉔ 학습 내용의 실제성(authenticity) 증진, ㉕ 반복적·지속적 교육’ 등이 포함된다. 4 차시의 정보 텍스트는 현재의 사회 문제를 다루고 있으며 이러한 내용이 학습자들에게 도움이 되었다는 서술이 ㉔의 범주에서 드러난다. 그리고 제시된 텍스트 ㉓번에서 청소년들이 사회변화를 위한 실제적 노력을 하는 부분을 예로 들며 이러한 내용이 교육안에서도 실현되어야 함을 주장한다. ㉕ 범주에서는 자신들이 과거에 받았던 다문화 교육의 내용과 소통 중심 다문화 교육을 비교하며 이런 교육이 더 어릴 때부터 반복적으로 실시 되어야 함을 강조하는 범주이다. 학습자들이 성장하는 단계에 맞게 반차별 교육이 그 수준을 높여가며 꾸준히 진행된다면 사회구성원의 인식 변화에 도움이 될 것이라고 밝히고 있다.

㉔ “사회적 차원의 대안”은 학습자들이 ‘차별과 혐오’ 문제는 사회적인 대응 혹은 사회구성원 모두의 노력으로 해결할 수 있다는 믿음을 담은 상위 범주이다. 학습자의 인식 변화 양상의 범주들이 개인의 자아 성찰에 집중하였다면, 해결방안에 대한 학습자 인식은 약 47%가 사회적 차원의 대안을 제시하였다는 특징이 있다. 개인의 변화만으로는 사회를 변화시키기에 부족하며 사회적 차원의 대안을 상대적으로 중시하고 있다는 학습자들의 인식을 유추할 수 있다.

㉔에는 ‘㉑ 캠페인·공익광고를 통한 공동체의 차별적 인식개선 차별, ㉑ 사회적 수준의 소통 기회 확대, ㉒ 공동체 구성원 전체의 인식개선을 위한 정부, 개인, 시민단체 공동의 노력 필요, ㉑ 사회의 공적 제도 개선’ 등이 포함된다. 사회 전체의 인식 변화를 위한 구체적인 방안을 담은 범주들이 해당한다. ㉑는 구성원들의 인식을 바꾸기 위한 캠페인 공익광고를 방안으로 제시한다. 청소년기의 학습자인 만큼 연예인 혹은 사회적으로 인지도가 높은 사람들이 앞장서서 공익광고를 만든다면 효과가 클 것이라고 이야기한다. 이와 정반대로 청소년들이 할 수 있는 캠페인을 만들고 진행된다면 구성원들이 더 관심을 보일 것이라고 의견을 내기도 하였다. ㉑은 사회적 소통의 장을 인터넷이나 SNS를 활용하여 확대해야 한다는 진술문이 주를 이룬다. 코로나-19 이후 확대된 비대면 수업이 학습자들에게 다문화 사회에서도 소통의 장이 더 다양화될 수 있음을 알려준 것이라고 할 수 있다. 이를 통하여 국내의 소통 뿐만 아니라 세계 다양한 문화의 사람들과의 직접적 소통의 장을 만들고 인식을

개선하는 기회가 된다고 설명한다. 끝으로 ㉔와 ㉕은 정부, 개인, 시민단체 모두의 노력을 강조하거나 이를 법률이나 정책의 보완을 통하여 사회적 소수자에게 실제 도움을 주어야 한다고 주장하는 진술의 유형이다. 예를 들어 사회적 소수자에게 정부가 자립을 위한 정책을 보완하고 추가로 시민단체나 개인이 이들이 사회의 평등한 구성원으로 자리 잡고 의견을 낼 수 있도록 함께 노력해야 한다는 의견이 이에 해당한다.

4단계 학습자 과정일지를 분석하여 학습 중 나타난 상호문화적 인식 변화를 요약하면 다음과 같다. 첫째, 학습자들은 이전 단계에서 문학사회학적 상상력을 통하여 사회를 비판적으로 인식한 내용을 토대로 사회 문제의 구체적 해결방안을 다양하게 제안하였다는 것이다. 이 과정에서 학습자의 자아 성찰과 사회적 성찰이 고루 일어났으며, ‘차별과 혐오’라는 다문화 사회의 갈등과 사회 문제를 해결하기 위한 대안을 다양하게 제시하였다. 둘째, 학습자들은 3편의 정보 텍스트에 대한 다문서 문식활동을 통하여 새로운 관점을 세우기도 하고 문제 상황에 대한 재인식 또는 새로운 대안을 모색하는 등의 메타인지를 활성화하였다는 것을 발견할 수 있었다. 학습자들의 진술문 범주들의 구체적 내용을 통하여 이를 확인하였다. 이는 양적 연구결과에서 한계로 지적된 학습자의 인지적 특징이 짙은 ‘상호작용 주의도’에 대한 보완적 설명이 될 것이다. 학습자들이 대조집단(기존의 교육적 개입이 적용된 집단)과 통계적으로 유의한 차이를 나타내지 못하였을 뿐 소통 중심 다문화 교육을 통해 인지적 부분을 사용하고 있기 때문이다. 또한, 이 부분이 다음 5단계 의견제시형 에세이(opinion essay)에서 어떻게 나타나는지 근거가 될 것으로 판단하였다.

4) 의견제시형 에세이(opinion essay) 분석

이 연구에서는 프로그램의 마지막 5단계 제시문에서 미래 다문화 사회의 바람직한 모습을 “정의로운 사회”라고 부르고자 한다고 설명하며, 학습자들에게 1000자 내외의 ‘의견제시형 에세이(Opinion Essay)’를 요구하였다. 반드시 제목을 붙이되, 형식은 자유롭게 쓰라는 조건을 제시하여 학습자의 쓰기 부담을 줄이고 생각을 자유롭게 표현할 수 있도록 유도하였다. 이를 분석하기 위하여 반복 코딩을 통하여 질적으로 분석하고 범주화하였다. 학습자의 글이 1000자 내외였기 때문에 이를 조금

더 정치하게 분석하고자 ‘제목’, ‘텍스트 활용 양상’, ‘전체 내용분석’으로 나누어 진행하였다. 학습자들에게 제시한 프롬프트는 다음과 같다.

우리는 4시간에 걸쳐서 우리 ‘나’-‘타자’-‘사회’의 모습을 다른 시각에서 바라보고 생각하는 시간을 가졌습니다. 여러분이 살아갈 미래 공동체의 바람직한 모습은 어떤 모습일까요? 선생님은 미래 다문화 사회의 바람직한 모습을 “정의로운 사회”라고 부르려고 합니다. “정의로운”이라는 단어 안에는 다양한 의미가 들어 있고, 여러분 각자의 생각도 모두 다르다고 생각합니다. 지금까지 읽은 자료와 여러분의 글쓰기 내용을 토대로, “정의로운 사회”란 무엇인지 이유와 함께 자유롭게 적어봅시다.

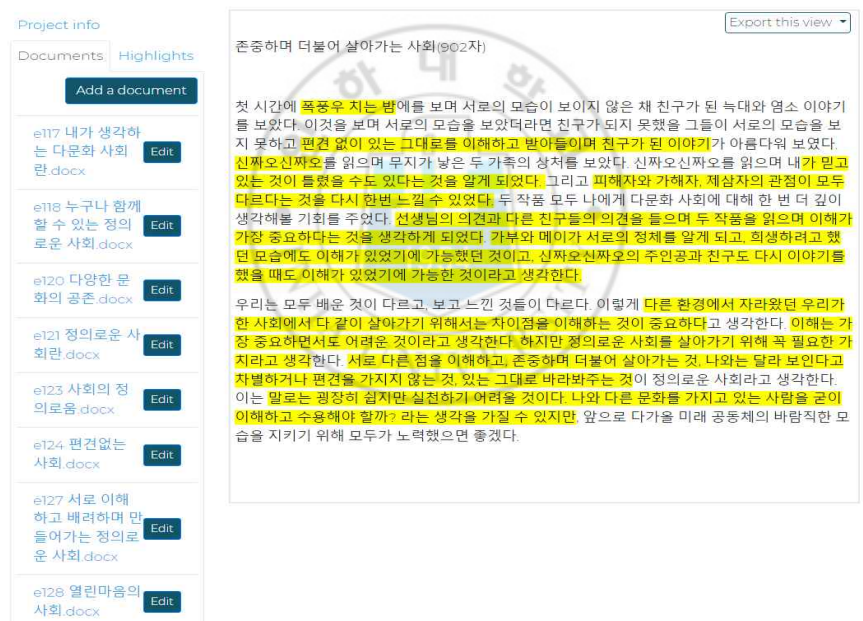
- 조건) 1. 다른 사람(나와 의견이 다른 사람이라 할지라도 내 생각을 받아들일 수 있도록 쓸 것
2. 반드시 제목을 붙이되, 형식은 자유롭게 쓰기
3. 1000자 내외

첫째로, 각 에세이의 제목을 ‘단어’ 수준으로 나누어 빈도 분석을 하였다. 이를 통하여 학습자 다문화 사회에서 가장 중요시하는 가치가 무엇인지 파악하고자 하였다. 두 번째로, 79편의 에세이 중에서 ‘정의로운 사회의 정의’나 ‘정의로운 사회가 되기 위한 조건’을 65명(약 82%)의 학습자가 서술하였기 때문에 이를 따로 떼어서 내용을 반복 코딩하고 범주화하였다. 세 번째로, 학습자가 차시마다 사용한 텍스트를 어떻게 활용하고 있는지 ‘텍스트 활용 양상’을 ‘복합 양식 자료(44.4%)’, ‘서사 텍스트(32.6%)’, ‘정보 텍스트(18%)로 구분하여 코딩하고 범주화하였다.

끝으로, 전체 내용을 2회에 걸쳐 분석하였다. 일반적인 작문 평가에서는 ‘내용, 조직, 표현’으로 나뉜 평가 범주를 기준으로 평가 준거를 만들고 학습자의 쓰기 결과물을 해석한다. 그러나 이 연구가 소통 중심 다문화 교수·학습의 결과로 학습자의 상호문화 감수성(Chen & Starosta, 1996; 1997; 2000b) 향상을 양적·질적으로 분석하는 것을 목표로 하고 있다는 것을 상기하였을 때, 일반적 작문 평가 루브릭을 적용하는 것은 적절하지 못하다고 할 수 있다. 그래서 학습자의 쓰기 결과물에 대한 전체 코딩을 3회에 걸쳐 진행하고, 이를 기준으로 도출된 결과물이 가지는 종합적

의미를 재분석하였다.

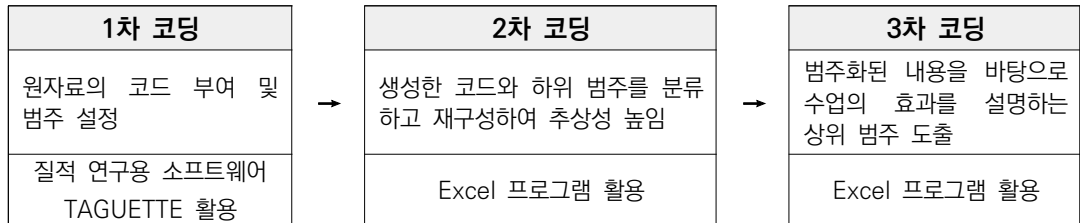
1차 분석에서는 전체 내용을 만족스러운 수준에 도달할 때까지 재구조화와 재해석의 해석학적 순환(hermeneutic loop)을 거쳐서 범주화하였다. 질적 자료 분석의 실용적 절충주의를 주장한 이동성, 김영천(2014)의 연구에 따라 3단계의 코딩을 거쳤다. 1차 코딩 단계에서는 분석의 기초를 잡기 위하여 원자료의 코드를 부여하고 범주를 설정하였다. 이를 위하여 질적 연구용 소프트웨어 TAGUETTE의 하이라이트(highlight) 및 태그(tag) 지정 기능을 활용하였다. 79개의 학습자 문서를 제목과 번호를 부여한 후 정리하고 이를 반복적으로 읽으며 하이라이트를 지정하여 문장 단위의 분석을 실시하였다. [그림 IV-7]을 통하여 그 예시를 제공하고자 한다.



[그림 IV-7] TAGUETTE 사용 예시

2차 코딩 단계에서는 Excel 프로그램을 활용하여 1단계에서 생성한 코드와 하위 범주를 분류하고 재구성하였다. 코드를 비슷한 것끼리 묶고 위계화하여 추상성을 높이고자 하였으며, 이때 각 위계의 범주가 동일한 수준의 추상성을 가질 수 있도록 조정하는 과정을 거쳤다. 3차 코딩에선 2차 코딩에서 범주화된 내용을 바탕으로 소

통 중심 다문화 교육의 효과를 설명할 수 있는 상위 범주를 도출하고자 하였다. 이를 정리하면 다음 [그림 IV-8]과 같다.



[그림 IV-8] 자료 분석 절차

(1) 제목에 대한 단어 빈도 분석

학습자의 의견제시형 에세이(opinion essay)의 제목에 대한 빈도 분석을 살펴보았다. 1차 분석에서 총 66단어(한글과 영어 포함, 의존명사와 조사 제외)가 153회 사용되었다. 2차 분석에서 ‘사회(31회)’, ‘다문화(11회)’, ‘정의(9회)’, ‘생각(5회)’, ‘무엇(4회)’, ‘나(4회)’, ‘what(2회)’, ‘is(2회)’, ‘justice(2회)’을 학습자에게 제시한 ‘정의로운 사회’라는 주제와 의미 중복의 문제로 제외하고 정리한 내용은 56단어 83회 사용으로 다음 <표 IV-31>과 같다.

<표 IV-31> 제목에 대한 단어 빈도 분석

No	빈도	단어	%
1	8회	존중	9.64%
2	4회	마음	4.82%
3	3회	우리, 노력, 이해, 배려, 사람	각 3.61%
4	2회	공존, 차별, 편견, 다양, 인정, 누구, 연대	각 2.41%
5	1회	모두, 관계, 능력, 세상, 소통, 화합, 변별력, 다양성, 역사사지, 유토피아, 인류애, 이상, 서로, 문화, 그대, 조화, 방안, 차이, 절실, 공동체, 메이, 의식, 이상, 이하, 가부, 평등, 약간, 존재, 도리, 영향력, 공감, 실현, 지속, 행복, 공정, 수용, 수고, 자연, 이상적, 포함, 고통	각 1.20%

학습자들이 이상적인 다문화 사회의 구현을 위하여 중요하다고 생각하는 것을 제목을 통하여 유추했을 때 ‘존중(8회)’ 임을 알 수 있다. 그리고 ‘마음(4회)’ 이라는 단어를 통하여서 학습자가 피상적인 화합이 아닌 심층적 이해와 화합 즉, 마음에서 우러나온 진정한 이해를 기반으로 한 공동체를 지향하고 있음을 유추할 수 있었다. 또는 4단계 과정일지 분석 과정에서 학습자들이 ‘차별과 혐오’에 개인적 차원의 해결방안에서 강조한 ‘반차별·반편견 의식의 내면화’와 같이 개인 내면의 변화를 강조하는 것과 연관되어 있다고 유추할 수 있었다.

이는 3번째로 많이 나온 단어인 ‘우리’, ‘노력’, ‘사람’, ‘이해’, ‘배려’ 등을 통하여서도 확인할 수 있었다. 선행된 분석의 내용과 연결지어 살펴보면 ‘우리’는 공동체 구성원 ‘모두의 변화’와 연관 지어 설명할 수 있다. 또, 2회 반복되어 나온 단어인 ‘공존’, ‘다양’, ‘연대’ 등의 의미를 포함할 수 있는 상위어라고 판단하여 가장 앞에 배치하였다. ‘노력’은 ‘이해’나 ‘배려’가 단기간에 이루어지는 가치가 아닌 반복적으로 의지를 가지고 행하여야 한다는 것과 연관 지어 볼 수 있었다. 이를 종합하면, 제목을 통하여 학습자들은 다문화 사회에서 ‘존중’, ‘내면의 변화 의지’, ‘공존’ 등의 가치가 중요하다는 것을 표현하고 있다는 것으로 정리할 수 있다.

다음으로, 총 79개의 제목을 워드클라우드(word cloud) 분석을 통하여 직관적으로 제시하고 독자의 이해를 돕고자 하였다. 단어 수는 100개로 제한하고 위의 분석을 토대로 키워드를 ‘존중’, ‘마음’, ‘우리’로 지정하였다. 앞선 분석에서 의미 중복을 이유로 제외하였던 ‘정당한’, ‘다문화’, ‘사회’가 뚜렷하게 나타나고 이외에 다수 언급된 단어를 시각화하여 표현하였다. 이는 [그림 IV-9]을 통하여 확인할 수 있다.



[그림 IV-9] 제목 워드 클라우드(word cloud) 분석

(2) 텍스트 활용 양상

5단계 의견제시형 에세이(Opinion Essay)의 ‘텍스트 활용 양상’을 따로 분류하여 살펴보는 이유는 다음과 같다. II장과 III장에 걸쳐 제시한 소통 중심 다문화 교육의 이론적 배경이자 프로그램의 순환적 형성의 근거인 ‘다문서 문식 활동’이 학습자의 상호문화 감수성 구성요소 향상에 구체적으로 어떻게 영향을 끼쳤는지 관계를 알아보기 위함이다.

이를 위하여 학습자에게 제시한 4가지 텍스트 유형 중 ‘복합 양식 자료’, ‘서사 텍스트’, ‘정보 텍스트’를 어떻게 근거로 활용하고 있는지 그 양상을 분석하고 구분하여 제시하였다. 다만, 2단계에 제시한 ‘연설 동영상 자료’는 학습자들의 글에서 명시적 근거로 사용한 부분을 찾을 수 없어 이 분석에서 배제하였다.⁴⁹⁾ ‘복

49) ‘연설 동영상’ 자료를 학습자의 텍스트 활용 양상에서 찾을 수 없었던 이유를 두 가지로 추론하였다. 첫째, 학습자들은 2 차시의 내용을 연구에 사용하지 않을 것을 요구하였기 때문에 연구자가 이 부분을 사용한 것을 에세이에도 똑같이 서술할 필요가 없다고 오해했다는 것이다. 두 번째는 2 차시 수업의 주제는 “내가 나와 마주하기”로 학습자가 생각하기에 이상적 다문화 사회의 형태에 관한 생각을 서술하는 것과 직접적 관련이 없다는 것으로 생각하였을 수 있다는 것이다. 이 부분은 연구자가 미처 고려하지 못했던 부분으로 연구자의 명백한 연구 진

합 양식 자료’를 근거로 활용한 양상이 가장 많았으며 그 뒤를 ‘서사 텍스트’, ‘정보 텍스트’ 순으로 차지하였다. ‘활용 정도’라는 항목을 통하여 텍스트 활용 양상이 표면적 이해에 근거하는지 심층적 이해에 근거하는지 구분하여 배열하고자 하였다. 다만, 이는 명확한 구분이 아니라 상위 번호에서 하위 번호로 갈수록 텍스트를 활용한 학습자 이해가 깊어진다는 것을 의미한다. 구체적 활용 양상 횟수를 제시한 이후 그 비율을 제시하였다. 이 내용은 다음 <표 IV-32>과 같다.

① “복합 양식 자료”는 애니메이션 『폭풍우 치는 밤에』를 근거로 사용한 경우로, 제시한 자료 중에 가장 이해하기 쉬운 내용으로 학습자의 흥미와 관심을 높이기 위하여 사용한 텍스트이다. 1 단계에 사용한 텍스트로 기존의 다문화 교육에서 사용한 경우가 거의 없으나 그 내용과 주제가 서로 극명한 차이가 나는 존재(늑대와 염소)들의 서로에 대한 편견 없는 이해와 배려, 희생 등의 가치를 학습할 수 있는 텍스트에 해당한다. 다문화 사회에 대한 관심과 이해도가 낮은 학습자라 할지라도 쉽게 사용할 수 있도록 설계단계에서 고려되었다. 이를 증명하듯이 학습자들이 근거로 사용한 횟수는 40회, 44.44%로 가장 많은 비율을 차지하였다.

①에 대한 학습자들의 근거 활용 양상은 ‘㉠ ‘차이’를 극복한 예시로 활용, ㉡ 타자에 대한 배려와 희생의 예시로 활용, ㉢ ‘공감’의 중요성과 필요성을 학습하는 매개체로 활용함, ㉣ 늑대들과 염소들의 관계를 현실 사회구성원 간의 관계로 이입하여 이해함, ㉤ 고정관념이나 편견으로 비롯된 집단 간 갈등의 근본적 원인을 이해함’ 등 5가지 유형으로 구분할 수 있었다. ㉠, ㉡는 표면적으로 드러난 사실을 활용하여 서로의 차이를 이해하거나 배려와 희생의 예로 사용한 경우이다. ㉢는 이보다 한 단계 나아가 텍스트의 주인공인 “가부(늑대)”와 “메이(염소)”가 서로의 처지를 진정으로 이해한 공감의 과정을 이해하고 이를 매개체로 ‘공감’에 대한 이해를 했음을 밝힌 경우에 해당한다. ㉣와 ㉤는 학습자의 심층적 이해가 나타나는 활용 양상에 해당한다. 텍스트 내용을 현실 사회에 대입하거나 사회 문제의 근본적 원인을 이해하는 근거로 사용한 내용이 해당한다.

행상의 오류라고 생각하며, 향후 후속 연구를 통하여 보완하여 제시해야 할 부분이라고 생각한다.

<표 IV-32> 의견제시형 에세이(opinion essay)에 나타난 텍스트 근거 활용 양상

텍스트	활용 정도	근거 활용 양상 (횟수)	비율(%)
㉠ 복합 양식 자료	표면적 ↓	㉠ ‘차이’를 극복한 예시로 활용 (9)	40 (44.44%)
		㉡ 타자에 대한 배려와 희생의 예시로 활용 (11)	
	심층적	㉢ ‘공감’의 중요성과 필요성을 학습하는 매개체로 활용함 (20)	
		㉣ 늑대들과 염소들의 관계를 현실 사회구성원 간의 관계로 이입하여 이해함. (5)	
		㉤ 고정관념이나 편견으로 비롯된 집단 간 갈등의 근본적 원인을 이해함 (5)	
㉢ 서사 텍스트	표면적 ↓	㉦ (텍스트의 내적 성찰) 텍스트 내용에 국한된 표면적 이해 (3)	32 (35.56%)
		㉧ (텍스트 외적 성찰 - 작가가 경험한 사회) 베트남 전쟁에서 우리나라가 한 일에 대해서 비판적으로 인식 (6)	
	심층적	㉨ (텍스트 외적 성찰 - 작가가 경험한 사회) 작가적 자아에 감정을 이입하여 작품 당대 사회 문제에 대한 대응책이나 가치관 제시 (7)	
		㉩ (텍스트 외적 성찰 - 독자의 현재 사회) 다문화 사회의 청소년들이 겪는 실제 생활의 문제와 해결책 제시 (4)	
		㉪ (텍스트 외적 성찰 - 독자의 현재 사회) 현재 다문화 사회의 대안(교육적 측면) 제시 (12)	
㉣ 정보 텍스트	표면적 ↓	㉫ 코로나-19로 인한 인종 혐오 범죄 증가의 문제점과 원인 이해 (4)	18 (20%)
		㉬ 현재 사회의 차별과 혐오 현상에 대한 재인식 (3)	
	심층적	㉭ 차별을 받는 피해자의 관점에서 차별과 혐오의 문제 이해하는 계기(6)	
		㉮ 사회 공적 제도 개선의 필요성 (5)	
합계		90	100%

㉢ “서사 텍스트”는 최은영의 소설 『썬짜오, 썬짜오』를 활용한 경우에 해당한다. II장에서 제시한 ‘서사 텍스트를 사회해석 기제로 활용하는 3단계’에 따라 구분하여 제시하고자 하였다. 학습자들은 3단계에서 이 텍스트를 자료로 협력적 글

쓰기 활동을 통하여 비평적 에세이(critical essay)를 작성하였다. 텍스트를 통하여 ‘문학적 사회학적 상상력’이라는 심미적 인식을 기르고 사회에 대한 비판적 안목을 높일 수 있도록 설계하였다. ‘중간 점검’ 과정에서 나타난 대로 학습자들은 이를 매개로 현실 사회를 성찰하고 그 대안을 모색하는 데 활용하고 있다는 것이 활용 양상에서도 드러난다. 학습자들이 근거로 사용한 횟수는 32회, 35.56%로 두 번째로 높은 비율을 차지하였다.

㉔에 대한 학습자들의 근거 활용 양상은 ‘㉔ (텍스트의 내적 성찰) 텍스트 내용에 국한된 표면적 이해, ㉕ (텍스트 외적 성찰 - 작가가 경험한 사회) 베트남 전쟁에서 우리나라가 한 일에 대해서 비판적으로 인식, ㉖ (텍스트 외적 성찰 - 작가가 경험한 사회) 작가적 자아에 감정을 이입하여 작품 당대 사회 문제에 대한 대응책이나 가치관 제시, ㉗ (텍스트 외적 성찰 - 독자의 현재 사회) 다문화 사회의 청소년들이 겪는 실제 생활의 문제와 해결책 제시, ㉘ (텍스트 외적 성찰 - 독자의 현재 사회) 현재 다문화 사회의 대안(교육적 측면) 제시’ 등 5가지 유형으로 구분할 수 있었다. ‘서사 텍스트를 사회해석 기제로 활용하는 3단계’에서도 순서를 ‘텍스트 내적 성찰 - 텍스트 외적 성찰(작가가 경험한 사회) - 텍스트 외적 성찰(독자의 현재 사회)’로 제시하고 있는 것처럼 뒤로 갈수록 학습자의 이해가 심화 되었다고 해석할 수 있다.

㉔는 텍스트의 내용에 대한 표면적 이해를 활용하여 서로의 입장을 헤아리지 않으면 소설 속 주인공과 응웬 아쭈마 가족처럼 서로 멀어지게 된다는 수준의 근거를 제시한 유형이 해당한다. ㉕와 ㉖는 작가적 자아의 생각에 대한 이해와 분석을 근거로 ‘베트남 전쟁’에 관한 우리 사회의 잘못된 행동이나 판단이 무엇인지 이해하고 이를 근거로 활용하여 제시한 유형에 해당한다. ‘베트남 전쟁’에 대한 사회적 문제는 현재까지 이어지고 있다는 것을 생각했을 때 이는 작가적 자아의 생각을 이해한 내용이지만 현재 사회의 문제를 성찰한 것에 해당한다고 할 수 있다. ㉗와 ㉘는 텍스트 외적 성찰을 통하여 독자의 당대 사회 문제의 대안을 모색한 유형에 해당한다. ㉗가 텍스트에 나오는 주인공과 투이의 경우에서 성찰한 내용을 활용하여 다문화 사회의 청소년들이 겪을 문제를 예로 들고 그 해결책을 모색한 양상이 해당한다. ㉘는 ㉗와 일정 부분 이어지는데 제시하고자 하는 사회 문제 해결의 초점을 청소년에 두고 어떠한 교육 내용이 필요한지 제시한 경우이다.

㉔ “정보 텍스트”는 4단계에 제시한 국제·국내에서 사회적 문제로 대두되는 ‘차별과 혐오’를 주제로 다룬 기사문 3편이 해당한다. 서로 다른 관점의 텍스트를 통하여 학습자의 다문서 문식성 활용 능력을 자극하고 사회 문제의 근본적 원인과 해결책을 인지적·정의적으로 모두 이해하고 학습자의 메타인지를 활성화할 수 있도록 설계단계에서 고려하였다. 세 종류의 텍스트 중에서 학습자들이 이해하는 수준이 높다고 느끼는 텍스트였으며 이를 근거로 사용한 경우는 18회 20%에 해당하였다.

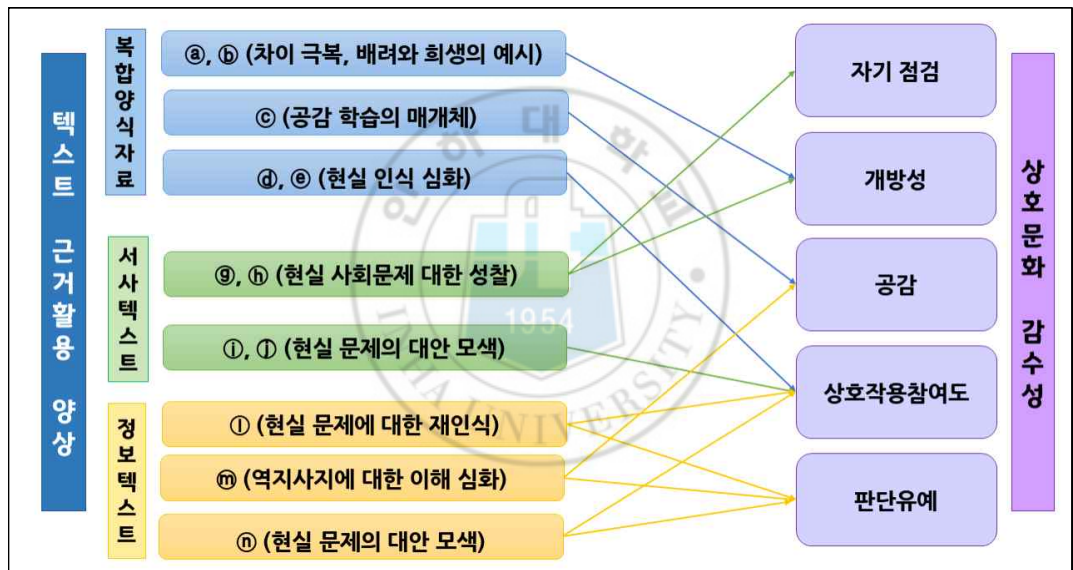
㉔에 대한 학습자들의 근거 활용 양상은 ‘㉔ 코로나19로 인한 인종 혐오 범죄 증가의 문제점과 원인 이해, ㉕ 현재 사회의 차별과 혐오 현상에 대한 재인식, ㉖ 차별을 받는 피해자의 관점에서 차별과 혐오의 문제 이해하는 계기, ㉗ 차별 금지법 제정과 같은 사회 공적 제도 개선의 필요성’ 등 4가지 유형으로 구분할 수 있었다. ㉔는 기사문의 내용에 대한 표면적 이해를 통하여 ‘차별과 혐오’로 발생하는 사회 문제의 심각성과 그 원인을 서술한 경우이다. ㉕은 학습자들이 현재 사회 문제에 대한 인식의 경험을 근거로 사회적 대안을 모색한 경우에 주로 사용되었다. ㉖은 사회적 소수자의 관점에서 그들을 이해하고, 사회 문제 해결을 대안을 모색한 공감의 심화된 예에 해당한다. ㉗은 정보 텍스트의 내용을 토대로 학습자들이 현실의 공적 제도가 보완되어야 함을 주장한 유형에 해당한다. 이는 학습자들이 현실 문제의 근본적 해결을 위하여 사회가 무엇을 해야 하는지 성찰한 구체적 내용을 근거로 활용한 경우이다.

위의 내용을 종합적으로 살펴보면, 학습자들은 텍스트의 유형과 텍스트에 대한 흥미 정도에 따라 텍스트를 근거로 활용하는 빈도가 달라진다는 것을 알 수 있었다. 이는 학습자들은 상대적으로 쉽고 주제를 명시적으로 이해할 수 있는 ‘복합 양식 자료’를 근거로 활용하는 비율이 가장 높았고, ‘정보 텍스트’를 사용한 비율이 20%로 전자의 절반에 불과하다는 사실을 통하여 유추할 수 있다.

또한, 텍스트의 난이도도 텍스트를 근거로 활용하는 빈도에 영향을 주고 있음을 확인할 수 있었다. 3편의 정보 텍스트를 제공하여 학습자의 다문서 문식성을 활용한 4단계 수업 내용을 에세이의 근거로 활용한 경우가 가장 낮기 때문이다. 사회의 현상에 대한 다양한 관점과 사실을 담은 기사를 활용하여 학습자의 메타인지를 자극하기 때문에 단수의 텍스트를 제공한 1~3단계의 수업보다는 텍스트의 난도가 높다

고 할 수 있다. 실제로 학습자들이 메타인지를 활용하여 학습자의 사회 문제에 대한 재인식이나 다양한 관점의 이해 등 심층적 이해를 글의 근거로 활용한 양상이 ㉔의 ㉑, ㉓, ㉕의 횟수를 모두 합쳤을 때, 11회 약 12% 정도만이 차지하였다. 다만, 학습자의 인지적 수준이 실험결과에 영향을 끼친 것인지 텍스트에 대한 흥미와 관심도가 영향을 끼친 것인지에 대한 면밀한 검토가 필요한 지점이다.

다음으로, 위의 분석에 대한 메타분석을 통하여 텍스트 근거 활용 양상이 상호문화 감수성 구성요소에 어떠한 영향을 끼쳤는지 그 관계를 도식화하여 펴보고자 한다. 이는 [그림 IV-10]과 같다.⁵⁰⁾



[그림 IV-10] 소통 중심 다문화 교육에 사용한 텍스트 활용 양상과 상호문화 감수성 관계

㉑ “복합 양식 자료”에 관한 근거 활용 양상을 통하여 상호문화 감수성 구성요소 중 ‘자기 점검’, ‘개방성’, ‘공감’이 향상되었음을 확인할 수 있었다. ㉑의 ㉑와 ㉒는 ‘개방성’과 관련이 있다. ‘개방성’은 타자의 문화 수용에 대한 열린 자세도 포함되지만 이와 반대로 자기 노출을 얼마나 할 수 있는지도 포함된다. 이는

50) Chen & Starosta(1997)는 상호문화 감수성 구성요소를 6가지로 제시하고 있다. 여기서는 “자아 존중감(self-Esteem)”요소를 생략하고 있다. 그 이유는 이 요소가 명시적으로 드러나는 구성요소가 아닌 학습자들이 모든 상호문화적 소통의 과정에서 기본적으로 갖추고 있는 은유적 속성이 두드러지기 때문이다. 이는 의견제시형 에세이 전체를 분석할 때도 동일하게 이어진다.

상호문화적 소통 시에 서로의 문화 차이를 존중하며 받아들이는지와 관계가 있다. 학습자들은 “가부(늑대)와 메이(염소)”의 우정을 차이를 극복하거나 서로를 위한 배려의 예시 혹은 중요성을 강조하는 근거로 활용하였다. 그리고 이는 학습자의 ‘개방성’이 향상되었다는 방증이 된다.

㉠의 ㉢는 ‘공감’과 관련이 있었다. ‘공감’은 상호문화 감수성 구성요소의 근간이라고 할 수 있으며, 타자에 대한 존중과 수용을 넘어서 타자의 관점에서 상대를 이해하고 행동하는 인지적이고 정의적인 성격을 동시에 지닌다. 가부와 메이가 종족의 차이를 넘어서 서로에 대한 공감을 이루는 대목을 통하여 ‘공감’의 진정한 의미를 학습하였음을 밝히고 이를 다문화 사회에 필요한 덕목이라고 밝히고 있다.

㉠의 ㉠와 ㉢는 ‘상호작용 참여도’ 향상과 관련이 있음을 확인할 수 있었다. ‘상호작용 참여도’는 개인이 상호문화적 소통상황에 참여하고 있으며, 이에 대한 반응성, 지각 능력, 주의력 등 유능하게 발휘하여 스스로 조절이 가능함을 가리키는 요소이다. ‘자기 점검’이 자아의 내적 판단에 대한 메타인지에 해당한다면, 이 요소는 자아와 타자, 대화 상황 등 폭넓은 변수에 대하여 인지하고 메타인지를 활용하여 자기조절이 가능함을 보여준다. 이뿐만 아니라 스스로 의사소통을 할 수 있다는 자신감과 같은 자기효능감까지 포괄하고 있다. 학습자들은 텍스트의 내용을 현실의 문제와 연관 지어 생각하고 근본적인 이해까지 탐색하고 있기 때문에 이는 단순한 ‘자기 점검’ 향상이 아닌 ‘상호문화적 참여도’ 향상이 일어나고 있다고 판단하였다.

㉡ “서사 텍스트”를 근거로 활용한 양상을 통하여 상호문화 감수성 구성요소 중 ‘자기 점검’, ‘개방성’, ‘상호작용 참여도’가 향상되었음을 확인할 수 있었다. ㉡의 ㉡와 ㉣는 ‘자기 점검’, ‘개방성’ 향상과 연관이 있다고 설명할 수 있다. ‘자기 점검’은 앞서 설명한 대로 개인이 상호문화적 소통을 하는 상황에서 자신의 행동을 돌아보고 주의를 기울이거나 조절하는 능력을 의미한다. 자신의 과거 경험이나 태도에 대한 성찰과 반성을 담고 있으며 이에 관한 재인식을 통하여 새로운 행동을 모색할 수 있도록 돕는다. 또한, 이 요소는 자아는 물론이고 자아를 포함하는 ‘우리’와 ‘우리 사회’에 대한 성찰적 의미도 함께 포함하고 있다고 해석하였다. ㉡와 ㉣에서 서사 텍스트를 ‘사회해석 기제’로 활용하여 ‘우리 사회’에

대한 성찰과 우리가 취해야 할 개방적 태도를 주장하고 있어 위와 같이 판단하였다.

㉞의 ㉠와 ㉡는 ‘상호작용 참여도’ 향상과 관련이 있었다. ㉠와 ㉡는 서사 텍스트에 대한 외적 성찰을 현실의 문제까지 연결하였기 때문에 이를 ‘메타인지’가 발현된 것으로 판단하였다. 학습자들은 프로그램의 3단계에서 학습한 대로 서사 텍스트를 사회해석 기제로 삼아 청소년인 자신들의 관점에서 필요한 사회 문제의 대안을 설명하고 이와 관련한 교육적 대안까지 제시하고 있기 때문이다.

㉟ “정보 텍스트” 를 근거로 활용한 양상을 통하여 상호문화 감수성 구성요소 중 ‘공감’, ‘상호작용 참여도’, ‘판단유예’ 향상을 확인할 수 있었다. 3편의 기사를 제공하여 학습자의 다문서 문식성을 활용하여 다문화 사회 문제에 관한 심층적 이해와 통합적 의견 형성을 도모하였기 때문에 근거 활용 양상과 관련된 상호문화적 구성요소도 복합적으로 작용하는 경우가 많았다. ‘판단유예’ 는 타자 혹은 타문화에 대하여 바로 평가하지 않고 반차별·반편견의 태도로 상대에 대한 자신의 판단을 잠시 보류하는 요소이다. 정보 텍스트가 ‘차별과 혐오’ 를 주제로 학습자의 반차별·반편견 의식 향상을 유도하고 있어 모든 근거 활용 양상이 ‘판단유예’ 요소를 향상하고 있었다.

㉟의 ㉢은 ‘상호작용 참여도’, ‘판단유예’ 향상과 연관이 있다고 설명할 수 있다. 이는 다문서 문식성을 기반으로 다양한 텍스트들이 담고 있는 사회 문제에 대한 종합적 인식을 통한 재정의나 재인식을 근거로 활용하는 부분에서 확인할 수 있었다. ㉟의 ㉣에서는 ‘공감’, ‘판단유예’ 향상을 확인할 수 있었다. 정보 텍스트의 내용을 통하여 자신들도 ‘소수자’ 의 입장이 될 수 있다는 것을 이해하고, 소수자의 관점에서 문제점과 해결방안을 제시하고 있기 때문에 이는 ‘공감’ 요소 향상에 해당한다. 끝으로 ㉟의 ㉤에서는 학습자들이 현실 문제의 대안을 모색하며 ‘상호작용 참여도’, ‘판단유예’ 가 향상되었음을 확인할 수 있었다.

위의 학습자 텍스트 유형별 근거 활용 양상과 상호문화 감수성 향상의 관계는 분석에 있어 일관성을 제시하려고 노력하였다. 그러나 독자에 따라 지나치게 임의적인 구분이라는 지적이 있을 수 있음을 인정한다. 이는 소통 중심 다문화 교육의 제 차원인 ‘다문화적 역량을 강화하는 텍스트’ 의 구체적 효과를 밝히기 위한 필수적 과정으로, 연구결과와 일치한 분석 도모를 위하여 의견제시형 에세이(opinion essay) 전체 내용을 분석하기 전에 선행되어야 하는 내용이었음을 밝힌다.

(3) 에세이 전체 내용 분석

소통 중심 다문화 교수·학습의 최종 결과물로 실험집단 연구 참여자들의 의견 제시형 에세이(opinion essay)에 대하여 반복적인 질적 코딩을 귀납적으로 실시한 결과에 대해 살펴보고자 한다. 연구 참여자들에게 ‘자유로운 형식’으로, ‘의견이 다른 사람도 받아들일 수’ 있도록 자신이 생각하는 ‘정의로운 사회(바람직한 다문화 사회를 지칭)’에 대하여 1000자 내외의 글을 쓰도록 하였다. 실험집단 83명 중 79명이 제출하였으며, 글의 분량은 570자 ~ 1238자로 평균 852자 내외였다. 3 차시 비평적 에세이(critical essay)분석 경험에서 얻은 시사점을 토대로 학습자 글 전체의 내용을 통으로 분석하기보다 문장 단위의 미시적 분석을 통하여 학습자의 상호문화 감수성 향상을 살펴보고자 하였다.⁵¹⁾ 또한, 앞에서도 밝혔듯이 이 연구는 학습자들의 글에 대한 작문 평가가 아닌 상호문화 감수성 향상 확인을 목표로 한다. 이 때문에 작문 평가 기준이 존재하지 않으며, 상위 범주 도출 시 Chen & Starosta(1997)의 상호문화 감수성 구성요소를 염두에 두고 진행하였다. 학습자들의 ‘정의로운 사회’에 대한 의견의 진술문은 총 534개가 도출되었다. 이는 다시 27개의 하위 범주와 6개의 상위 범주로 분류되었으며 이는 <표 IV-33>을 통하여 확인할 수 있다.

51) 3단계 분석에서 얻은 시사점은 ‘상호문화 감수성 향상이 일어난 것’과 ‘학습자의 쓰기 결과물이 논리적인 것’ 사이에는 직접적 인과관계가 있다고 할 수는 없고, 상관관계가 있다는 것이었다. 학습자들의 글이 논리적 비약이 존재할지라도, 근거로 사용한 소재나 사회 현상에 관한 관심과 비판적 인식이 나타난 명시적으로 드러난 경우 상호문화 감수성 향상과 관련이 있다고 판단하고 분석을 진행하였다.

<표 IV-33> ‘정의로운 사회’에 대한 의견제시형 에세이의 범주 구성

상위 범주	하위 범주 전체 개수	비율(%)
㉓ 자기 점검 및 자아 성찰	5 범주 69개의 진술문	12.92%
㉔ 문화적 차이에 대한 개방성	5 범주 133개의 진술문	24.91%
㉕ 문화적 차이에 대한 판단유예	4 범주 71개의 진술문	13.30%
㉖ 문화적 차이에 대한 공감	5 범주 87개의 진술문	16.29%
㉗ 상호문화적 소통 참여도	4 범주 78개의 진술문	14.61%
㉘ 사회에 대한 비판적 인식과 대안 모색	4 범주 96개의 진술문	17.98%
합계	534	100%

우선 <표 IV-33>에 따라 학습자들의 상호문화 감수성이 나타난 유형을 간략하게 살펴보고자 한다. 상위 범주 ㉔ “문화적 차이에 대한 개방성”이 24.91%로 가장 많이 도출되었는데 이를 통해서 1 차시 과정일지 분석 시 도출된 학습자의 학습 전 상호문화적 소통에 대한 인식의 범주에서 제일 많이 분석된 “상대 문화에 대한 개방적 자세(21.8%)”와 맥락이 이어짐을 알 수 있었다. 두 번째로 많이 도출된 상위 범주는 ㉘ “사회에 대한 비판적 인식과 대안 모색”이다. 이를 통하여 학습자들의 에세이 내용이 연구 목표인 ‘학습자들이 다문화 사회의 바람직한 공동체를 모색하고 실천을 유도’를 달성하고자 하는 연구자의 의도와 부합하고 있다는 것을 유추할 수 있다. 반면, ㉕ “문화적 차이에 대한 판단유예”가 가장 적게 분석되었는데 이는 ‘학습자의 텍스트 근거 활용 양상’에서 ‘정보 텍스트’를 활용한 부분이 가장 적은 것과 연관이 있음을 알 수 있다. 독자의 이해를 돕기 위하여 상위 범주 ‘㉓ ~ ㉔’의 내용을 <표 IV-34>에 정리하고, ‘㉕ ~ ㉘’의 내용을 <표 IV-35>에 정리하여 제시하였다.

<표 IV-34> 의견 제시형 에세이에 나타난 학습자 상호문화 감수성의 범주 1(㉠ ~ ㉣)

상위 범주	하위 범주 (해당하는 서술 내용 개수)	서술 예시
㉠ 자기 점검 및 자아 성찰	㉠-㉠ 문화적 차이 수용에 대한 거부감 (13)	다른 나라 또는 다른 가치관을 가진 친구들의 의견을 받아들이는 것에 대해서 회의감이 있음.
	㉠-㉡ 학습 이전의 낮은 상호문화적 인식(8)	다문화에 대한 일반적인 개념만을 알고 편협한 사고를 함.
	㉠-㉢ 상호문화적 소통에 대한 어려움 고백(15)	타문화의 사람과 소통하는 것에 대한 어려움을 솔직하게 토로함(예: 낯설고, 두렵다, 편견을 배제하기 어려움).
	㉠-㉣ 객관적 관점의 자기 점검 (9)	내가 알고 있는 사실이 진실이 아닐 수 있음을 깨닫고 자신의 행동을 객관적으로 보고자 함.
	㉠-㉣ 학습 이전 상호문화적 인식과 태도 반성 (24)	자신이 가진 편견이나 고정관념에 대해서 성찰하고 반성함.
㉡ 문화적 차이에 대한 개방성	㉡-㉠ 문화적 차이에 대한 존중(57)	다른 것이 틀린 것이 아님을 이해하고 차이를 존중함.
	㉡-㉡ 소통 의지의 내면화 (9)	타자의 내면을 중시하며 열린 마음을 가지고 기꺼이 받아들이는 것이 중요함.
	㉡-㉢ 문화 다양성 지속 (18)	다양한 문화가 공존하는 상황에서 문화 간 좁힐 수 없는 차이를 있는 그대로 둘 필요가 있음.
	㉡-㉣ 인류의 공통성(문화적 보편성) 중심의 사회 통합(14)	문화간 차이는 단순한 사실에 불과하다고 생각하며 서로의 공통점을 중시함.
	㉡-㉣ 가치 판단을 통한 타문화 선택적 수용(35)	자기 문화의 가치를 지키며 상대 문화를 선택적으로 수용할 수 있어야 함. 또는, 인간의 기본권이나 보편적 권리를 침해하는 문화는 수용할 수 없음(예: 명예살인, 노예 제도, 계급제 사회 등).
㉢ 문화적 차이에 대한 판단유예	㉢-㉠ 실질적 평등 지향(19)	구성원 모두가 수평적 관계가 실현되어야 서로를 이해하는 최소한의 조건이 만들어짐.
	㉢-㉡ 차별적 인식 지양 (29)	현재까지도 다양한 차별이 존재하며 이러한 문제로 인하여 증오범죄가 일어남.
	㉢-㉢ 편견에 대한 지양 (10)	편견 없는 태도가 다른 사람을 진정으로 이해하는 출발점이 됨.
	㉢-㉣ 차별과 편견의 부정적 영향 인식 (13)	문화적 차이와 편견, 혐오 등의 이유로 다문화 사회의 갈등은 계속되고 사회 발전을 저해함.

정치한 분석을 위하여 ‘상위 범주의 의미 - 하위 범주 의미 - 하위 범주 해당 예시’ 순으로 서술하였다. 문장 단위의 분석이 가지는 한계를 보완하고자 연구 참여자의 실제 에세이 내용의 앞뒤 문맥을 살려 제시하고, 그 의미를 서술하는 방식을 취하였다. 각 범주의 의미를 해당 예시과 함께 설명하며 학습자들의 상호문화 감수성 향상의 근거를 제시하였다.

㉔ “자기 점검 및 자아 성찰”은 학습자들 상호문화적 소통 상황에서 취해야 할 마음가짐이나 태도를 적절히 조절하는 메타인지의 성격의 ‘자기 점검 (self-Monitoring)’과 자신의 상호문화적 소통 경험을 돌아보고 반성하거나 새로운 지향점을 모색하는 ‘자아 성찰(self-Reflection)’의 의미를 두루 포함하는 상위 범주이다. 분류된 학습자들의 진술문을 살펴보면 소통 중심 다문화 교수·학습의 결과라기보다는 학습 이전의 학습자 상호문화 감수성 성찰이나 배경지식을 의미함을 알 수 있다. 전체 진술문 중 약 13%가 해당하며, 학습자들이 다문화 사회에 대한 본격적 논의에 앞서 글의 서두에서 학습 이전에 자신의 경험과 인식을 설명할 때 주로 사용되었다. Chen & Starosta(1997)의 상호문화 감수성 구성요소 중 ‘자기 점검 (self-monitoring)’과 관련이 깊다. 또한, 이 연구의 분석 기준에서 다른 요소들의 기본 토대가 되는 포괄적·추상적 속성 때문에 제외한 ‘자아 존중감(self-Esteem)’과 관련성이 가장 높다. 자아 존중감이 기반이 되지 않고서는 자아를 성찰하거나 자기를 점검하는 주체적·능동적 행위가 불가능하고 오히려 부정적으로 작용하기 때문이다.

㉔에는 5개의 하위 범주 ‘㉔-㉑ 문화적 차이 수용에 대한 거부감, ㉔-㉒ 학습 이전의 낮은 상호문화적 인식, ㉔-㉓ 상호문화적 소통에 대한 어려움 고백, ㉔-㉔ 객관적 관점의 자기 점검, ㉔-㉕ 학습 이전의 상호문화적 태도 반성’ 등이 포함된다. ㉔-㉑은 상호문화적 소통 상황에 대한 두려움이나 막연한 거부감을 표현하는 진술의 범주이다. 자신의 감정을 솔직하게 표현하며 ‘거부감’이라는 부정적 관점이 왜 변하였는지를 함께 서술하였다.

E216) 이 수업을 듣기 전에는 과연 다른 나라 친구들과 다같이 어울려 지내는 게 맞는 건지, 가능한 일인가에 대한 생각을 했었습니다. 그러나 양과 늑대도 서로 친구가 되는데 같은 사람인 우리는 고작 언어만 다를 뿐인데 따로따로 지내는 건 옳지 않은 거 같다고 생각이 바뀌게 되었습니다(밑줄은 연구자).

E216 참여자의 경우 상호문화적 소통에 대한 회의감을 토로하고 있는데 이 생각이 애니메이션 등장인물에 대한 이해를 통하여 바뀌었다고 설명한다. 사실은 염소

(메이)와 늑대(가부)의 관계지만 첫 시간에 수업한 내용이므로 이에 대한 혼동이 있었다고 설명할 수 있다. 논리적 오류와는 상관없이, 서로 절대 이해할 수 없다고 생각한 포식자와 피식자 관계의 주인공들이 서로를 진심으로 이해하고 희생하는 모습이 학습자들의 변화를 끌어낸 것이다.

E127) 다문화 사회에 대한 수업을 들으면서 나와 다른 생각을 가지고 있는 사람들을 이해하고 포용하는 자세를 배웠다. 평소 나는 다른 생각을 가진 사람들과 갈등하고 그들을 이해하려 하지 않으려는 자세를 가지고 있었지만, 이번 수업을 계기로 내 생각이 맞지 않았음을 깨닫게 되었다(밀줄은 연구자).

또 다른 학습자 E127의 경우 수업을 통하여 무엇을 배웠는지 서술하며 자신이 갖고 있던 상호문화적 의사소통 상황의 대응 태도도 함께 이야기한다. 연구자는 밀줄 친 부분에 대하여 약간의 혼란이 있었다. 실제로 학습자가 생각이나 관점이 다른 사람과 갈등 관계에 있다는 것인지, 갈등 상황에서 자신의 의견을 견지하였다는 것인지 해석이 모호하였다. 그러나 앞뒤 문맥을 살폈을 때, 갈등 상황 시 ‘자신의 주장을 굽히지 않는’ 정도로 해석하고 이를 ‘문화적 차이 수용에 대한 거부감’의 범주에 포함하였다.

㉠-㉡은 연구 참여자의 학습 이전의 낮은 상호문화적 인식에 대하여 성찰하고 서술하는 진술 유형의 범주이다. 주로 다문화 사회에 대한 표면적 이해나 관심이 없었다는 내용이 주를 이룬다.

E128) 처음에 나는 다문화에 대해 일반적인 개념만을 알고 있었고, 편협한 사고를 가지고 있었다. 하지만 선생님과 수업의 통해 다문화라는 것이 고정되고 딱딱한 주제가 아닌 어쩌면 여러 방식으로 마주할 수 있는 것이란 것을 알게 되었다(밀줄은 연구자).

E128 참여자는 자신이 알고 있던 ‘다문화’의 의미를 구체적으로 서술하지는 않았으나 현상을 바라보는 자신의 관점이 객관적이 못 했음을 고백하며 점검하고

있다. 그러나 1~4 차시의 수업을 통하여 다양한 방법으로 ‘다문화’에 대하여 배웠고 그에 대한 이해가 깊어졌음을 함께 서술한다.

E201) 다문화 사회에 대해서 처음에는 딱히 아무런 생각이 없었고(㉞-㉟) 나와 다른 문화를 가진 사람들에게 살짝 부담스럽고 말이 안 통할 거 같다는 거리감(㉞-㉟)이 있었다. 그렇지만 이번 수업을 하면서 다문화 사회에 대해 만든 애니메이션인 ‘폭풍우 치는 밤에’와 소설책인 ‘썩짜오 썩짜오’를 보고서는 거리감이 좁혀졌다(밑줄은 연구자).

E201 참여자의 글은 문장 단위로 분석하였을 때, ㉞-㉟과 ㉞-㉟에 해당하는 진술의 범주가 모두 포함되어 있다. 이는 두 진술이 연관성이 있음을 보여주는 방증이 된다. 학습 이전의 학습자들이 갖고 있던 상호문화적 인식의 수준이 낮았기 때문에 이문화 상황에서의 소통에 대하여 부정적으로 인식하였다고 유추할 수 있다. 다수의 학습자가 자신의 ‘낮은’ 혹은 ‘부정적’인 상호문화적 인식이나 경험을 밝혔는데 이 서술 뒤에는 수업을 통하여 생각이 바뀌었음을 서술하고 있다. 이를 통하여 소통 중심 다문화 교수·학습이 학습자에게 긍정적 영향을 끼쳤음을 확인할 수 있었다.

㉞-㉟은 주로 연구 참여자의 실제 경험에 근거한 생각을 서술하고 있다. 단순히 상호문화적 소통이 어렵다고만 서술하는 경우와 그 원인에 대하여 생각하고 대안을 모색하는 경우가 포함된 범주이다.

E120) 다양한 문화라는 것이 나는 때론 혐오감이 들거나 거부감이 들 때가 있었다. 정확히 말하자면 문화의 차이로 나타나는 가치관의 차이에 대한 거부감(㉞-㉟)일 것이다. 가치관이 나와 다른 사람을 만나게 되면 그 사람을 이해하는 것이 싫어서 그 사람을 피하고 되도록 접촉을 하지 않으려고 한다. 또는 나의 가치관이 맞다는 식으로 남을 설득하려고 하기도 했다(㉞-㉟)(밑줄은 연구자).

E120 참여자의 경우 ㉞-㉟에 해당하는 문화적 차이에 대한 거부감에 대하여 먼저 서술하고 실제 상호문화적 소통 경험을 설명한다. 연구자는 “그 사람을 이해하는 것이 싫어서”와 “나의 가치관이 맞다는 식으로”라는 서술을 상호문화적

소통에 대한 어려움의 진술 범주에 포함하였다. “싫다” 라거나 “접촉하지 않으려고”, “나의 가치관이 맞다” 라는 표현을 단순히 거부감으로 해석하지 않고 이 두 문장이 궁극적으로 지칭하는 바는 ‘상호문화적 소통에 대한 어려움’ 이라고 판단하였다.

E124) 처음부터 나와 다른 사람을 이해하는 것은 솔직히 어려운 일이다. 살아오면서 믿었던 신념들과 반대되는 사실을 마주했을 때, 그 사실을 바로 받아들일 수 있는 사람이 과연 몇이나 될까. 하지만 그렇다고 이해하는 것을 완전히 포기해버리는 것이 아니라 아주 조금씩이라도 노력해보면 정말 어려운 일은 아니라고 생각할 것이다(밀줄은 연구자).

E124 참여자의 경우 이문화 상황에서 타자를 이해하거나 수용하는 것이 어렵다는 사실을 직접적으로 인정하고 있다. 다만, 구체적인 이유를 밝히는 것이 아닌 ‘다수가 그럴 것이다’ 라는 개인의 편견에 근거한 판단으로 논리적 오류는 존재한다. 그러나 참여자는 편견에도 불구하고 이를 노력을 통하여 해결할 수 있는 문제라고 평가하며 대안을 제시한다. 이는 앞선 비평적 에세이 분석에서도 반복적으로 나타났던 사항이다. 연구자는 학습자들의 글이 객관적으로 타당한지보다는 부족할지라도 다문화 사회의 긍정적 변화를 추구하는가를 중요하게 보고 해석하였다.

㉠-㉡은 자신의 가치관과 행동에 대하여 객관적 관점에서 성찰하고 반성할 수 있어야 함을 강조하는 진술문의 범주이다. ‘객관적(客觀的)’ 을 사전적으로 정의하면 “자기와의 관계에서 벗어나 제삼자의 입장에서 사물을 보거나 생각하는 것” 을 의미한다. 학습자들은 꼭 상호문화적 소통 상황이 아닐지라도 자아에 대한 객관적 관점의 성찰을 중요시하고 있었다. 또한, 개인의 주관적 신념이나 가치관은 물론이고 옳다고 배운 사실도 관점에 따라 달라진다는 사실을 인지하고 있었다.

F117) 우리는 우리가 가지고 있던 고정관념이 무엇인지 생각해봐야 하며, 자신이 알고 있던 것이 정말 사실이 맞는지 비판적인 태도를 가져야 한다. 내가 지금까지 옳다고 믿었던 것이 편견으로 잘못된 사실일 수 있기 때문에 나의 고정관념에 대해 비판적으로 생각하는 것이 필요하다(밀줄은 연구자).

F125) 자신의 신념과 다른 생각을 접했을 때는 그 생각의 진위 여부를 판단한 후 사실이라면 자신의 태도를 수정하고 상대방에게 사과하고 자신을 성찰해보는 태도가 필요하다고 생각했습니다(밑줄은 연구자).

연구 참여자 F117과 F125의 글을 함께 살펴보려 한다. 두 사람의 글에는 자신이 알고 있는 것을 사실이라고 믿는 것을 성찰하고 비판적으로 바라보는 것이 핵심이라고 느껴진다. 그러나 이들의 글에 자아 성찰적 사고가 녹아 있다고 판단하기에는 무리가 있다. ‘성찰적 사고’란 “지향성(대상과 사태에 관하여)”과 “반성(reflection)”이 길항 작용하며 자아가 형성되고 자기 이해가 이루어지는 고도의 정신적 행위이기 때문이다(최홍원, 2008: 21-30). 연구자는 이 진술문 범주에 해당하는 문장들이 이러한 길항 작용이 일어나기 위한 시작의 단계 ‘객관적 관점’을 갖추는 단계에 해당한다고 판단하였다. 즉, 진정한 성찰과 반성이 일어나기 위한 기초에 대한 필요성만을 인지하고 있는 것이다.

㉠-㉡은 앞선 진술문의 범주들과 비교하였을 때 상대적으로 자아 성찰의 실제 내용이 잘 드러난 진술문의 범주라고 할 수 있다. 위 문단에서 제시한 ‘성찰적 사고’의 정의에 명확히 부합한다고 정의하기에는 부족하나, ‘성찰의 필요’하다고 강조하는 데서 그치지 않고 학습 이전의 생각과 행동에 대한 반성(reflection) 혹은 검토가 일어나 나고 있다.

E211) 저도 모르게 다른 사람에게 상처를 주지 않았는지에 대한 생각을 하게 되었습니다. 제가 모르고 있는 사실, 미처 고려하지 못한 부분에 대해서 상대방이 상처를 받은 적이 없었는지에 대해서 생각하게 되었습니다. (밑줄은 연구자).

F201) 다양한 매체를 감상하는 것에서 그치지 않고, 친구들과 다문화 사회와 연관 지어 이야기를 공유하고 주인공과 나를 비교해 생각해보면서 나를 돌아볼 수 있었다. 이전에는 내가 편견 없는 객관적인 시각을 가지고 있다고 생각했는데, 또 문학 작품에서의 상황에 내 생각을 접목시켜 보니, 다문화 사회를 위해 더 관심을 가지고 다양하게 생각해 볼 필요가 있다고 느꼈다(밑줄은 연구자).

위의 설명은 연구 참여자 E211과 F201을 살펴보면 이해하기가 더 쉽다. e211 참여자는 “저도 모르게” 또는 “제가 모르고 있는 사실”이라는 구절을 통하여 학습 이후에 학습 이전의 경험과 생각에 대하여 반성하고 있다. 어떠한 점을 잘못하고 있었는지를 정확히 밝히고 있지는 않으나 학습 경험을 매개로 성찰하고 있음이 드러난다. 참여자 F201은 학습에서 사용한 텍스트와 교실 내 상호작용을 통하여 자신을 성찰하였다고 직접적으로 밝히고 있다. 또한, “내가 편견 없는 객관적인 시각을 가지고 있다고 생각했는데” 라고 밝히며 구체적 무엇이 잘못되었는지 밝히고자 하였다. 다만 아쉬운 점은 이 뒤 구절의 문맥이 매끄럽게 이어지지 않아 연구자가 유추하여 판단을 내릴 수밖에 없었다는 것이다. “또 문학 작품에서의 상황에 내 생각을 접목시켜 보니,” 이후에 ‘어떠한 편견을 가지고 있었다. 이를 고치기 위해서는’ 정도의 내용이 추가된다면 마지막 구절의 “관심을 가지고 다양하게 생각해 볼 필요가 있다” 와 논리적으로 이어질 것이라고 유추한다.

㉠ “문화적 차이에 대한 열린 자세”는 상호문화적 소통 상황에서 발생하는 문화적 차이에 대하여 열린 마음으로 이해하고 존중하는 것을 보여주는 진술문의 범주이다. 타자에 대한 수용적 태도뿐만이 아니라 자기의 생각이나 가치관도 적절히 노출할 수 있는 의지도 포함한다. Chen & Starosta(1997)의 상호문화적 구성요소 가운데 ‘개방성(Open-Mindedness)’ 과 연결지어 생각해 볼 수 있는 범주이다. 2장에서도 밝혔듯이 상호문화 감수성의 구성요소들은 명확히 구분되는 속성이 아닌 유기적 연관성을 가지고 일정한 속성을 공유하는 관계이다. 예를 들어 ‘개방성’ 이 타자를 향하여 마음을 열고 다가가기 위한 첫 단추와 같다면 ‘공감(Empathy)’ 은 열린 자세를 토대로 타자의 관점에서 생각하고 진정으로 이해하는 복합적 의미이기 때문이다. 이와 같은 이유로 이 연구에서 구분한 상위 범주 “문화적 차이에 대한 열린 자세” 에 속하는 하위 범주들을 분류하는 과정에서 타문화 수용에 대한 긍정적인 관점을 견지하지만 ‘공감’ 에는 도달하지 못한 범주들을 포괄하는 방법을 사용하였다. 즉, 상위 범주 ㉠에 속하는 하위 범주들의 내용은 문화적 차이에 대한 ‘개방성’ 의 의미를 포함하는 ‘선택적 수용’ 을 의미한다.

㉠에는 5개의 하위 범주 ‘㉠-㉡ 문화적 차이에 대한 존중, ㉠-㉢ 소통 의지의 내면화, ㉠-㉣ 문화 다양성 지속, ㉠-㉤ 인류의 공통성(문화적 보편성) 중심의 사회 통합, ㉠-㉥ 가치 판단을 통한 타문화 선택적 수용’ 등이 포함된다. 전체 분석에서

살펴보았듯이 연구 참여자들의 학습 전 상호문화적 인식양상에서도 가장 높은 비율을 차지하였으며, 학습 후 상호문화 감수성 구성요소에서도 도출된 빈도가 가장 높았다. 이는 참여자들이 이미 학습 이전에도 상호문화적 소통에서 열린 자세로 다가가야 한다는 것을 알고 있고 이를 행하기 위해 노력하고 있었다는 방증이 될 수 있다.

㉠-㉡의 의미를 포함하는 진술문 개수는 57개로 빈도가 가장 높았다. 이는 가장 중요하게 생각하기 때문에 많은 것일 수 있고, 이미 선행된 학습 경험에 따라 ‘다문화 교육 = 문화 다양성 존중’이라는 배경지식이 영향을 미친 것 일 수도 있다⁵²⁾. 무엇이 옳다고 확인할 수는 없으나 두 요소가 모두 영향을 끼쳤을 것으로 판단하였다. 학습자의 진술문 유형에서 가장 많이 나온 표현이 “다른 것이 틀린 것이 아니다”를 의미하는 구절이었기 때문이다. 이는 그동안 교육환경에서 ‘차이’에 대하여 가르치며 꾸준히 강조해온 내용과 일치한다.

E215) 같은 위치에 있는 존재들이 서로 다름을 인정하며 살아가는 사회라고 생각한다. 우리가 살아가는 사회에서는 생각이 같은 사람들만 존재하지 않으며, 많은 차이점이 존재한다. 이러한 차이점을 서로 이해하고, 인정하는 것이 정의로운 사회라고 생각한다(밑줄은 연구자).

F122) 갈등이 계속된다면 미래의 우리 사회는 서로에 대한 갈등이 심화되어 타인을 멀리하고 자신의 문화만이 옳다고 생각하는 그릇된 사회의 모습을 갖게 될 것이다. 그러므로 타 문화와 다른 인종의 사람들을 차별하지 않고 ‘틀린 것이 아니라 다른 것이다.’라는 생각을 가져야 한다고 생각한다(밑줄은 연구자).

52) 2007년 개정 교육과정에 범교과 주제로 ‘다문화 교육’을 도입한 후 2022년 현재까지 국가의 교육정책은 “문화적 다양성을 이해하고 조화롭게 어울리는(교육부, 2022)”을 목표로 진행되고 있다. 또한, 대다수 현재 진행되는 다문화 교육 프로그램의 목표도 이와 유사하다(장현정, 2022a).

G120) 가부와 메이가 서로 천적인 양과 늑대 임에도 불구하고 친구가 될 수 있었던 것은 어두운 오두막에서 만났기 때문에 서로에 대한 편견이나 고정관념 없이 다가갈 수 있었고, 나중에 서로의 실체를 알게 되었을 때도 서로의 차이를 인식하고 그 차이를 인정하고, 서로를 존중하려고 노력하였기 때문이라고 생각합니다. 따라서 정의로운 사회로 나아가기 위해서는 편견없이 다가가는 태도, 서로의 차이를 인정하고 그 차이를 존중해 주는 태도 등이 필요하다고 생각합니다 (밑줄은 연구자).

연구 참여자들이 서로 반이 다른데도 불구하고, 모든 반의 참여자들에게 공통적으로 나온 진술임을 설명하고자 E, F, G 반의 참여자 에세이 내용을 하나씩 제시하였다. 참여자 E125와 F122의 내용에서 학습자들이 정의로운 사회(바람직한 다문화 사회의 모습)에서 필요한 가장 기본적 덕목을 ‘차이에 대한 인정’ 하는 것에 두고 있음을 이해할 수 있다. 다만, 여기서 연구자가 고민했던 지점은 ‘인정’ 과 ‘존중’ 의 의미를 구분하여 분석할 것인가였다. 대부분 학습자가 ‘인정’ 과 ‘존중’ 을 혼용하여 사용하고, 일부 학습자만이 ‘존중’ 에 높은 의미를 부여하고 있었기 때문에 이를 모두 ‘존중’ 으로 통합하여 추상화하였다. G120 참여자 글의 경우 “문화적 차이에 대한 인정” 필요성의 근거로 복합 양식 자료의 내용을 예로 들어 사용하고 있다. 이는 복합 양식 자료를 근거로 사용한 유형에서 제일 많이 나타나는 내용이기도 하다. 이러한 유형은 연구 설계단계에서 계획한 텍스트 선정의 의도와 학습자의 텍스트 사용 유형이 일치하였다는 증거가 된다.

㉠-㉡은 엄밀히 말하면 상위 범주의 말이 그대로 동어 반복된 것일 수 있다. 실제로 참여자들의 실제 글을 살펴보면 “열린 마음을 가지고” 또는 “기꺼이 받아들여야” 등 상위 범주의 구절을 그대로 사용하고 있었다. 그러나 이 안에 담긴 심층적 의미를 표현하고자 추상화의 과정에서 “소통 의지의 내면화” 로 명명하여 차별점을 두었다. 학습자들이 강조하는 것은 상호문화적 소통 시에 내면에서 우러난 진정성을 가지고 다가가는 것이기 때문이다. 이는 F125 참여자의 글에서도 확인할 수 있다. 문장의 오류는 있으나 “열린” 을 반복하며 상호문화적 소통 시에 가져야 할 태도와 자세를 설명하고 있다.

F125) 다문화 사회는 인종, 국가, 민족, 생김새 등의 외적인 요소로 사람을 판단하지 않고 다른 사람의 내면을 중시하면서 열린 마음을 가지고 특별한 이유 없이 열린 다른 사람을 차별하거나 혐오하지 않는 사회입니다(밀줄은 연구자).

㉠-㉡과 ㉠-㉢은 “문화적 차이”를 존중한다는 공통점이 있다. 그러나 그 ‘차이’를 사회 통합적 관점에서는 정반대로 해석한다. ㉠-㉡의 경우 ‘문화적 차이’를 강조하며, 서로 다른 상태를 그대로 유지하는 것이 바람직한 이상적인 사회라고 설명한다. 이와 반대로 ㉠-㉢은 ‘문화적 차이’를 경시하는 것은 아니지만 서로의 화합을 위하여 이문화 사이에 존재하는 ‘인류의 공통성’ 또는 ‘문화적 보편성’을 강조한다. 이는 다음 연구 참여자들의 글에서도 비교할 수 있다.

㉠-㉢/E215) 차이점에 관점을 두고 거리를 두려고 하는 것이 아닌 서로에게 뜻깊을 수 있는 공통점에 대해 얘기하려고 노력하는 것, 이러한 태도를 다문화 사회에서, 정의로운 사회에서 인간이 지녀야한다고 생각한다(밀줄은 연구자).

㉠-㉢/F203) 베스킨라벤스 파인트처럼 다양한 아이스크림이 같은 사회! 다양한 맛이 들어있지만 고유의 맛을 해치지 않고, 같이 먹으면 맛있는 맛이 있고, 좀 안어울리는 맛이 있지만 뭐 어쨌든 잘 맛있게 먹는다. 그냥 아무거나 맛있다(레인보우샤베트 빼고..) 각자의 것을 존중하지만, 차이는 인정하고, 서로 양보하고 이해할 수 있으면 하고 대신 억지로 말고 적당한 거리를 유지하는 것이 내가 생각하는 이상적인 사회이다(밀줄은 연구자).

F203 참여자는 종류가 다양한 아이스크림을 예로 들어 각 문화가 가지는 고유한 특성을 그대로 두는 것이 이상적이라고 설명하고 있다. 물론 “같이 먹으면 맛있는 맛이 있고”라는 표현이 있기는 하나 이 부분은 서로의 문화가 만나서 새로운 문화를 창조하는 수준을 가리키는 것이 아니라 서로의 상성을 의미한다. 서로의 문화가 어울리든지 어울리지 안 든지 상관없이 각자의 고유성을 가지고 “함께” 하는 것 그 자체를 강조한다.

반면에 G215 참여자는 “차이점에 관점을 두고 거리를 두려고 하는 것”이라는 표현을 통하여 “문화적 차이”를 존중하는 것은 아니나 그보다는 “서로에게 뜻깊을 수 있는 공통점”을 강조하고 있음을 알 수 있다. 함께하는 것을 “사회 통합”의 측면이라고 생각할 때 학습자들은 그 안에서 자신들이 취해야 할 가치관을 자유롭고 다양하게 생각하고 있음을 해석할 수 있었다.

끝으로 ㉞-㉟ ‘가치 판단을 통한 타문화 선택적 수용’은 자아 존중감을 바탕으로 타자의 의견에 대한 옳고 그름을 판단하여 수용하는 자세를 의미하는 진술 유형의 범주이다. 또한, 상호문화적 소통 시에 학습자가 주체적 의지를 갖고 행동하는 것이 중요하다는 것을 인지하고 있음을 의미한다. ㉞에서도 두 번째로 많은 빈도수를 차지하고, 전체 진술 개수에서도 두 번째를 높게 도출된 진술 유형이다. 이 연구에서 학습자의 상호문화 감수성의 구성요소 중 ‘자아 존중감’을 따로 분석해내지는 않았지만 이렇게 몇몇 하위 범주 내용 안에 관련 내용이 숨어있는 것을 발견할 수 있었다. 객관적 관점에서 선별적으로 타문화를 수용하겠다는 자세는 ‘자문화 중심주의’ 관점도 아니고 상대 문화에 끌려다니는 ‘문화 상대주의’ 관점도 아니기 때문이다.

F202) 단순한 존중이 아닌 명예살인과 같은 보편적인 가치에 어긋나는 것은 존중하지 않고 수용하지 않는 것이 정의로운 사회이다. 또한 지나치게 다른 문화나 자신의 문화만 강조하게 되면 다문화 사회로 발전하는 국제 사회에서 동떨어질 수 있게 된다(밑줄은 연구자).

F126) 다문화 사회에서 누군가가 이러한 문화를 가진 사람과 조우하게 된다면, 객관적으로 생각해봐도 인권 침해는 정당화될 수 없기에 받아들일 수 없을 것이다. 이처럼 현재 사회, 즉 다문화 사회에서의 정의로운 사회란 서로를 동등한 위치에서 존중하려는 태도를 지니나 객관적으로 생각해볼 수 있고, 기본권을 침해하는 문화가 없는 사회라고 할 수 있다(밑줄은 연구자).

F202, F126 참여자의 글을 살펴보면, 학습자들이 생각하는 타문화에 대한 ‘가치 판단’이 무엇을 가리키는지 쉽게 알 수 있다. 타문화 자문화의 우열을 가린다는 식

의 내용이 아닌 ‘인류 공통의 윤리적 관점’의 판단하겠다는 것을 의미한다. 위의 참여자들이 예로 들고 있는 “명예살인”, “인권 침해”와 같은 인간의 존엄성을 해치는 문화는 존중할 수 없다는 것을 의미한다. 이 외에도 학습자들은 “노예 제도”, “계급제 사회” 또는 “자문화의 가치를 훼손하는” 등의 예시를 더 들고 있었다.

㉔ “문화적 차이에 대한 판단유예”는 상호문화적 소통 시에 타자 혹은 타문화에 대하여 바로 판단하지 않고 시간을 두고 경청과 이해를 통해 결정하는 것을 의미하는 진술문 유형의 범주이다. 우리는 모두 평등한 관계라는 전제하에 반차별·반편견 의식을 지향한다. 또한 ‘차별과 편견’ 때문에 발생하는 혐오, 갈등을 담은 진술 유형까지 포함하고 있다. 4 차시에 활용한 ‘정보 텍스트’ 내용과 관련이 깊어서 이를 근거로 활용한 진술 유형이 다수 포함되어 있다.

㉔에는 4개의 하위 범주 ‘㉔-㉑ 실질적 평등 지향, ㉔-㉒ 차별적 인식 지양, ㉔-㉓ 편견에 대한 지양, ㉔-㉔ 차별과 편견의 부정적 영향 인식’ 등이 포함된다. ㉔-㉑은 우리는 모두 평등한 존재임을 강조하는 내용이 주를 이룬다. 이때의 평등은 우리가 인종, 성별, 문화, 종교 등과 상관없이 ‘인간의 존엄성’을 지키는 실질적 평등을 지향한다. ‘인간의 존엄성’은 앞선 ㉔-㉒에서처럼 ‘가치 판단’의 기준이 될 수도 있고 우리가 서로를 차별하면 안 되는 이유가 되기도 한다. 그리고 서로의 문화나 가치관을 ‘평등한’ 위치에 놓고 의사소통을 하여야 타당한 이해를 할 수 있고, 서로의 문화를 수용할 수도 있다고 생각한다. 이는 다음 F115, G128 참여자의 글에서 확인할 수 있다.

F115) 사회 통합을 실현할 수 있도록, 인간과 인간 사이의 관계를 평등하게, 문화와 문화를 대등한 위치에 놓고 서로를 이해할 수 있도록 해야 한다. 이 과정이 없는 상태로, 무작정 현재 상태에서 서로를 이해하고 존중하라고 하는 것은 단순한 바램에 불과하다. 그렇기 때문에 사회라는 틀 자체를 조정하고, 그 이후에 구성원들에게 이해와 존중을 요구할 수 있어야 한다.
(밑줄은 연구자).

G127) 인종 문화 빈부에 상관없이 모두가 평등한 권리를 보장받고 모두에게 공평한 기준이 적용되는 사회입니다. 애니메이션 <폭풍우 치는 밤에> 에서 나온 가부와 메이처럼 그들은 서로 종족이 다르고 문화 다르고 식습관이 다른데도 불구하고 그들은 서로를 존중하고 서로를 친구라고 생각하며 평등한 존재로 인식했습니다. 이처럼 정의로운 사회에는 서로를 존중하고 서로를 평등한 존재로 인식해야 합니다(밀줄은 연구자).

일부 독자는 연구자가 분류한 ‘실질적 평등’ 과 관련한 내용이 상위 범주 ㉠ “문화적 차이에 대한 개방성” 안에 포함되어야 하는 것이 아니냐는 반문이 있을 수 있다. 위 참여자들의 글을 읽어보면 명시적으로 드러나지 않지만 서로가 평등한 존재이기 때문에 ‘차별이나 편견’ 없이 생각한다는 ‘판단 유예’ 에 해당하는 내용이 내포되어 있다는 것을 이해할 수 있을 것이다. 이에 연구자는 ‘반차별·반편견’ 관점이 ‘실질적 평등’ 과 불가분의 관계에 있다고 생각하여 이를 ㉠의 하위 범주에 포함시켰다.

㉠-㉡ 는 ‘반차별’ 의식으로 참여자들이 교수·학습을 통하여 배운 ‘이것이 왜 옳지 못한가’ 에 대한 생각이 담겨 있다. ‘차별’ 의 개념에 대한 심층적 이해에 도달한 학습자의 경우 아래의 G215 참여자처럼 차별에는 ‘정당한 이유’ 가 있어야 한다고 주장한다. 사회에 없어야 하는 것은 무조건적인 차별임을 예를 들어 설명하고 있다.

G215) 수업시간에 본 자료들을 토대로 내가 생각한 정의로운 사회란 합당한 이유 없이는 어느 누구도 차별받아서 안되며 모든 사회 구성원들의 자유와 평등이 보장되는 사회이다. 예를 들어 영화 관람 가능 연령이 되지 않아 영화를 보지 못한다거나, 놀이기구 탑승 조건에 맞지 않아 놀이기구를 타지 못하는 것, 혹은 미성년자에게 판매가 제한되는 물품 등은 합당한 이유가 있는 차별로 인정을 할 수 있다고 생각한다. 하지만 수업시간에 나온 자료들과 같이 인종이 다르고 차별을 하거나, 아무 조건 없이 나이가 어리다고 차별을 하는 등의 행위는 어떤 상황에서도 인정될 수 없다고 생각한다(밀줄은 연구자).

㉔-㉕ 은 ‘반편견’ 의식으로 ‘편견이 없다면’ 우리는 서로를 더 이해할 수 있고 존중할 수 있다는 것에 주목한다. 타자에 대한 선부른 판단은 오해를 낳고 서로를 멀어지게 하는 원인이 된다.

G120) ‘폭풍우 치는 밤에’에서 가부와 메이가 서로 천적인 양과 늑대 입에도 불구하고 친구가 될 수 있었던 것은 어두운 오두막에서 만났기 때문에 서로에 대한 편견이나 고정관념 없이 다가갈 수 있었고, 나중에 서로의 실체를 알게 되었을 때도 서로의 차이를 인식하고 그 차이를 인정하고, 서로를 존중하려고 노력하였기 때문이라고 생각합니다. 따라서 정의로운 사회로 나아가기 위해서는 편견없이 다가가는 태도, 서로의 차이를 인정하고 그 차이를 존중해 주는 태도 등이 필요하다고 생각합니다(밀줄은 연구자).

G120 참여자의 글에서 연구자는 “폭풍우 치는 밤”, “어두운 오두막” 이 ‘판단 유예’ 의 의미를 함의하고 있다고 생각한다. 그리고 학습자들도 이에 대한 이해를 기반으로 편견이나 고정관념이 없어야 상대방을 이해하고 존중할 수 있다고 설명하고 있다.

㉔-㉕ 은 ‘판단 유예’ 가 필요한 이유에 대한 설명을 포함한다. ‘차별과 편견’ 으로 인하여 발생하는 ‘혐오, 인종 갈등’ 과 같은 부작용을 인지하고 이를 설명한다. 참여자 글의 앞뒤 문맥을 살펴보면 다문화 사회의 갈등이 왜 일어나는지 이해하는 부분이나 이를 해결하기 위한 대안을 제시하기도 한다.

F117) 현재 전 세계 곳곳에서 일어나고 있는 크고 작은 갈등부터 하나둘씩 해결해 나가기 시작한다면, 점차 우리가 지향하는 사회로 나아갈 수 있을 것이다. 그러기 위해서는, 개개인이 자신의 편견을 바로잡아 갈 수 있어야 한다. 우선, 지구촌 곳곳의 사회적 이슈에 대해 관심을 가져야 한다. 여러 곳에서 발생하는 문제를 먼저 파악하는 것이 결국 자신을 스스로 되돌아볼 수 있도록 하는 첫걸음이다. 이러한 문제를 파악하고 이어서 자신의 가치관에 대해서도 돌아본다면, 언젠가는 스스로 자신이 잘못된 가치관을 지니고 있었다면, 그것을 고쳐나갈 수 있을 것(㉔)이다(밀줄은 연구자).

F122) 현대에 들어 많이 줄어들었으나 알게 모르게 우리 머릿속에 깊이 박힌 다른 문화·인종에 대한 차별과 고정관념은 지금도 많은 갈등을 일으키고 있다. 이러한 갈등이 계속된다면 미래의 우리 사회는 서로에 대한 갈등이 심화되어 타인을 멀리하고 자신의 문화만이 옳다고 생각하는 그릇된 사회의 모습을 갖게 될 것이다(밑줄은 연구자).

F117 참여자는 갈등의 원인이 편견에서 일어나고 있음을 밝히고 있고, 이에 대한 해결은 상위 범주 ㉗에 해당하는 자기 점검 및 자아 성찰에서 시작함을 지적한다. 연구자는 이 참여자의 글을 제시할 어디에서 예로 들어야 하는 것이 옳은지 고민을 하였다. 문장 단위의 분석이 아닌 문단 전체의 내용에서는 학습자가 사회의 ‘차별과 편견’에 대한 비판적 인식을 통하여 근본적 해결책을 모색하고 있기 때문에 이 부분에서 제시하게 되었다. 또한, F122 참여자의 경우는 일반적으로 학습자들이 제시한 내용의 예에 해당한다. 우리 사회에 존재하는 차별과 고정관념에 대해서 비판적으로 인식하고 이것으로 인하여 일어날 문제점에 대하여 설명하고 있다.

상위 범주 ㉗ “자기 점검 및 자아 성찰”, ㉘ “문화적 차이에 대한 개방성”, ㉙ “문화적 차이에 대한 판단유예”에 대한 14개의 하위 범주와 학습자 예시를 살펴보았다. 상위 범주 ㉗는 에세이의 서두에서 주로 나타났고, 소통 중심 다문화 교육의 결과라기보다는 학습자의 학습 전 상호문화적 인식이나 태도, 배경지식과 관련된 부분을 성찰한 내용에 해당하였다. 다만 아쉬운 점은, 일부 내용이 쓰기 능력 부족이나, 논리적 오류로 인하여 학습자의 의도를 명확히 파악하기 힘든 경우가 존재하였다는 것이다. 그러나 이는 앞선 논의에서도 지속적으로 밝힌 바와 같이 학습자들의 글에 논리적 타당성이 다소 부족할지라도 상호문화적 인식의 긍정적 변화를 내포하고 있다는 그 사실만으로도 연구의 긍정적 효과로 판단하고자 한다.

상위 범주 ㉘에서는 그동안 우리 교육 현장에서 다수자를 대상으로 진행한 다문화 인식개선 교육의 효과가 발견되었다. 특히 하위 범주 ㉘-㉙ “문화적 차이에 대한 존중”은 전체 학습자의 진술문 중 가장 많은 비율을 차지하고 있었다. 이는 ‘다문화 교육 = 문화 다양성 존중’이라는 학습자의 배경지식이 영향을 끼친 결과로 지금까지 진행되어온 다문화 교육의 효과이면서 동시에 한계점에 해당한다고 판단하였다. 끝으로, 상위 범주 ㉙에는 학습자들이 상호문화적 소통 시에 타자 혹은

타문화에 대하여 바로 판단하지 않고 시간을 두고 경청과 이해를 통해 결정하는 ‘반차별, 반편견’ 적 태도를 지향하고 있음이 나타났다. 여기서 주목할 점은 학습자들이 ‘차별’의 개념을 구분하여 사회에 부정적 영향을 주는 것은 ‘무조건적 차별’임을 해석하는 심층적 이해를 보여주고 있다는 부분이었다.

다음으로 <표 IV-35>를 통하여 상위 범주 ㉠ ~ ㉢에 해당하는 내용을 살펴보고자 한다.

<표 IV-35> 의견 제시형 에세이에 나타난 학습자 상호문화 감수성의 범주 2(㉠ ~ ㉢)

상위 범주	하위 범주 (해당하는 서술 내용 개수)	서술 예시
㉠ 문화적 차이에 대한 공감	㉠-㉠ 배려와 양보의 적극적 수용 (31)	서로를 이해하기 위해서는 내가 먼저 다가가면서 일정 부분 양보할 수도 있어야 함
	㉠-㉡ 역지사지의 자세(22)	타자를 이해하기 위해서는 외적인 요소를 배제한 진실한 마음의 대화, 즉 상대의 입장에서 생각하고 노력하는 것이 중요함.
	㉠-㉢ 타자 이해를 위한 연습과 노력 (34)	타자(타문화)에 대한 이해와 인정에서 공감이 시작되며 이는 친밀감을 쌓는 과정이 지나야 깊은 공감에 이를 수 있음. 또는, 개인의 가치관은 쉽게 변하는 것이 아니므로 다른 사람의 생각을 이해하려는 연습과 노력의 과정이 필요함.
㉡ 상호문화적 소통 참여도	㉡-㉠ 상호문화적 소통에 대한 자신감 향상(14)	타문화 사람과의 상호문화적 소통에 대한 자신감이 높아짐. 또는, 사회변화를 위하여 실제적 행동을 하겠다고 다짐함.
	㉡-㉡ 문화적 차이에 대한 존중과 배려의 중요성 재인식(10)	상대방의 문화를 존중하고 이해하는 것이 중요하다는 것은 알고 있었지만 왜 이것이 우리에게 도움이 되는지 다시 깨닫게 된 계기가 됨.
	㉡-㉢ 다문화 사회에 대한 인식적 지평의 확장(25)	다문화 사회에 대한 관심이 깊어지고 다층적으로 사유하고자 함.
	㉡-㉣ 대안 모색의 실제성 (authenticity) (29)	친구들과 다양한 매체를 통하여 다문화 사회의 문제를 고민하고 해결방안에 대해 토의하며 자신의 행동을 고민함.
㉢ 사회에 대한 비판적 인식과 대안 모색	㉢-㉠ 한국 사회의 상호문화적 인식에 대한 비판적 성찰(27)	여전히 우리 사회에는 다양한 차별이 존재하고 우리의 문화가 더 우월하다고 생각하는 사람이 다수 존재함.
	㉢-㉡ 공동체의 긍정적 변화를 위한 대안 모색(35)	개인의 서로의 차이를 이해하고 인정할 수 있는 학습의 기회가 더 많이 필요함(예: 반복적 다문화 교육).
	㉢-㉢ 사회변화를 위한 공적 제도 보완(20)	법적으로 사회적 약자를 비롯한 구성원 전체를 보호하는 정책이나 법과 같은 공식적 테두리의 보완이 필요함.
	㉢-㉣ 더불어 사는 공동체 지향 (14)	누구도 소외되지 않고 같이 살아가는 공동체가 바람직함.

㉠ “문화적 차이에 대한 공감”은 앞에서 제시한 상위 범주 ㉠~㉣의 내용에 대한 학습이 모두 이루어져야 추구할 수 있는 상호문화 감수성 구성요소 중 상위 개념에 해당하는 ‘공감’에 대한 이해를 내포한 범주에 해당한다. 상호문화적 소통 시 타자에게 좀 더 수용적 자세를 취하고, 문화 차이를 긍정적으로 인식하며 배려와 양보를 통하여 이해하고자 노력한다. 또한, 상호문화적으로 민감한 사람들이 개인의 경험을 공유하며 서로의 입장에서 생각할 수 있는 ‘역지사지’의 자세를 실행할 수 있다. 이 범주의 진술 유형에는 타문화를 이해하기 위한 구체적 수용 방안을 서술한 경우까지 포함된다.

㉠에는 3개의 하위 범주 ‘㉠-㉠ 배려와 양보의 적극적 수용, ㉠-㉡ 역지사지의 자세, ㉠-㉢ 타자 이해를 위한 연습과 노력’ 등이 포함된다. ㉠-㉠은 상위 범주 ㉠에서 제시하고 있는 ‘문화적 차이에 대한 열린 자세’가 의미하는 문화적 차이에 대한 존중을 넘어서 차이를 즐기며 수용하는 ‘적극적 수용’을 의미한다. 개인이 상호문화적 소통의 과정에서 타자를 위하여 자신의 이익을 양보할 수 있고 배려하는 행동을 하는 것이다.

F119) 사회 구성원들이 서로를 배척하지 않고 있는 그대로 받아들이며 존중하고 배려함으로써 개인의 특성을 유지하고 제한 없이 발산하면서, 그와 함께 개별 구성원들이 하나로 조화되어 서로를 위해주는, ‘개인의 개별적 특성이 유지됨과 동시에 하나로 통합되는 사회’라고 생각합니다(밀줄은 연구자).

F119 참여자의 글을 통하여 상위 범주 ㉠ “문화적 차이에 대한 열린 자세”와의 차이를 이해할 수 있다. 연구자는 분류의 단계에서 상호문화적 소통 상황에서 개방적 자세를 취하는 것은 물론이고 “조화”라든지 “서로를 위해주는”과 같은 “소통”과 “어우러짐”에 대한 내용을 ‘공감’에 가까운 요소로 해석하고 분류하였다. ‘문화적 차이’를 존중하여 그대로 두거나 ‘문화적 보편성’을 강조하여 통합하는 것을 넘어서 서로의 문화가 “조화”를 이루는 지점에 의미를 부여하였다. 2장에서도 밝혔듯이 문화를 대하는 관점은 학자마다 다양하며 반드시 하나의 정답이 있다고 논할 수 없다. 그러나 연구자는 이문화 상황에서 끊임없는 “소통”을 통하여 새로운 문화가 탄생할 수 있다는 역동적 관점에서 이 부분을 상대적으로 더 높

게 평가하였다.

G117) 문화적인 차이를 쉽게 이해하고 수렴하기란 어려운 부분도 있긴 합니다. 허나 정의로운 사회를 위해서는 서로가 조금은 상대방의 문화를 이해(연구자는 이 부분을 양보로 해석)해야 합니다. 이를 위해 저는 자신의 문화를 나서서 대응하기보다는 상대방의 문화적인 제도나 생활 등을 이해하고 이를 자신의 문화를 바라보는 것처럼 배려해주면 조금은 이해하기 쉽지 않을까 생각합니다. 물론 지형적, 구조적인 부분 등의 차이로 인하여 대입이 어려울 수도 있고, 가령 본인의 가치관이나 신념에 명백히 위배되어 수렴할 수 없을 수도 있습니다. 그러나 가령 수렴하지 못한다고 하더라도 배척하지 않고 문화로 바라봐 준다면 정의로운 사회를 만들어 가는 데에 조금은 긍정적인 영향을 끼칠 수 있지 않을까 조심스레 희망해봅니다(밑줄은 연구자).

이문화 상황의 적극적 소통을 위해서는 서로의 이야기에 경청하는 것은 물론이고 ‘배려와 양보’가 필수적으로 수반되어야 한다. 이는 G117 참여자의 글에서도 살펴볼 수 있다.⁵³⁾ 참여자는 문화 차이를 수렴하는 문제의 어려움을 인지하면서도 이를 위하여 “자신의 문화를 바라보는 것처럼 배려해주면” 쉬울 것이라고 표현한다. 특히 이 부분을 역지사지의 자세라고 해석해야 할지 깊은 고민을 하였으나, 그보다는 타자를 이해함에 인간의 선한 본성이 발현된 것이라고 보았다. 연민이나 동정이 아닌 타인과 나를 구분하지 않고 적극적으로 수용하겠다는 의지로 해석하였다.

㉠-㉡은 ‘공감’의 의사소통적 측면을 의미하며 타자의 내면에 이해하고 자신이 이해한 바를 다시 상대에게 정확히 전달하여 소통한다는 의미에 해당한다(Rogers, 1975). 이에 해당하는 진술문은 다음에 제시하고 있는 E203, F207 참여자들처럼 “역지사지”라는 단어를 직접적으로 사용하여 강조하고 있었다.

53) 참여자가 표현하고자 하는 전체적인 내용이 “공감”에 해당한다는 것은 알 수 있었으나, 내용이 정치하다고 할 수 없어 분석하기 힘들었던 학습자의 글이다. 그래서 이를 다시 문장 단위로 분석하는 과정에서 연구자의 추론과 앞뒤 문맥을 통한 의역을 추가할 수밖에 없었음을 밝힌다.

E203) 역지사지의 자세로 생각하고 다른 문화를 존중하는 태도를 가진다면 문화적 갈등은 사라질 것이다. 자신의 문화가 옳다고 생각하는 것이 아니고, 다른 문화는 다른 문화대로 인정해 주어야 한다. 다른 갈등들도 비슷한 태도를 가져야 한다. 항상 내가 옳다는 것이 아님을 인정하고 그것을 받아들여야 하며 서로 공존하는 태도를 가져야 한다. 정의로운 사회를 실현하기 위해서는 우리가 이러한 태도를 가짐으로써 시작된다(밈줄은 연구자).

F207) 개인적 측면에서는 서로 다름을 인정해야 합니다. 자신의 가치관 성립에 있어서 사고를 유연하게 하고 비판적이면서도 관용적인 태도를 갖춰야 합니다. 또한 서로의 입장을 바꿔서 생각해 보는 것도 좋은 방법입니다. 역지사지의 태도로 자신과 상대방이 처한 상황을 바라본다면 상대방을 이해하여 더욱 평화적으로 갈등을 해결할 수 있습니다(밈줄은 연구자).

㉠-㉡은 상호문화적 의사소통 상황에서 타자의 의견에 공감하기 위한 과정이나 구체적 대안에 주목한다. 앞선 설명에서처럼 공감은 한 번에 이루어지는 것이 아니라 타자(타문화)에 대한 열린 자세에서 편견이나 선입견 없이 타문화와의 차이를 존중하며 상대에 대한 ‘진정한 이해’가 일어나는 상황을 모두 포괄한다. 연구 참여자들은 ‘공감’에 대한 심층적 이해를 바탕으로 이는 한 번에 이루어질 수 없고 ‘시간과 노력, 연습’이 필요하다는 것을 설명하고 있었다.

E212) 앞으로 다른 문화를 가진 타인을 대할 때 그 문화에 대해 자세히 알아보고 상대에게 진심으로 공감해주고 대화해나갈 수 있게 더 큰 노력을 기울여야겠다고 느꼈습니다. 모두가 타인을 이해하려는 노력을 조금씩이나마 해나간다면 우리가 궁극적으로 추구하는, 모두가 존중받고 행복하게 살 수 있는 정의로운 사회에 한 발짝 가까워질 수 있을 것이라고 생각합니다(밈줄은 연구자).

F118) 우리는 기본적으로 타인의 입장에서 생각하는 능력을 기를 필요가 있다. 다른 사람의 입장에서 생각하고 문화가 생겨난 배경을 알게 된다면 처음 보았을 때에는 이해할 수 없었던 문화들도 생겨난 이유를 알고 서로를 존중해줄 수 있을 것이다. 또 이러한 관점은 다문화 사회에서의 사회 문제들 뿐만 아니라 다른 많은 사회문제들을 해결할 수 있는 열쇠가 될 것이다. 그러므로 어렸을 때부터 서로를 존중하고 이해하는 방법을 가르치는 것도 중요하다. 정의로운 다문화 사회를 만들어가는 것은 쉬운 일은 아닐 수 있지만 우리 모두가 다른 사람을 대할 때 서로를 존중하고 이해하려 하는 자세를 갖추는, 약간의 수고를 곁들이는 것만으로도 정의로운 사회로 다가가는, 큰 의미가 있는 행동이 될 수 있을 것이다 (밑줄은 연구자).

E212 참여자가 간단하게 공감하기 위해서 노력해야 한다고 간단하게 언급하는 반면에 F118 참여자는 좀 더 구체적인 방법을 설명하고 있다. “타인의 입장에서 생각하는 능력(공감)” 이 저절로 생기는 것이 아니라 “기르는” 즉 학습이나 일정한 노력에 의해 향상될 수 있음을 이해하고 있다. 그래서 상대의 문화 발생 배경을 공부하거나 어릴 때부터 “서로를 존중하고 이해하는” 교육을 하는 것이 필요하다고 설명하고 있다.

㉠ “상호문화적 소통 참여도”는 상호문화적 의사소통 상황에서 개인이 의사소통 상황에 대하여 주의를 기울이고 어떻게 반응해야 할지 스스로 조절 점점이 가능한 메타인지와 의사소통 상황을 능숙하게 이끌어 갈 수 있다는 자기효능감에 관련된 내용을 모두 포함하는 범주이다. 연구자는 소통 중심 다문화 교수·학습의 단계가 진행될수록 학습자가 자기조절학습을 통하여 자기효능감을 향상하고, 의사소통 상황에 대한 실제적 대응이 능숙해질 수 있도록 프로그램을 설계하였다. 그래서 이 범주에 해당하는 진술 유형들은 상호문화적 의사소통 상황에 대한 ‘메타인지’ 나 ‘실제성(authenticity)’ 이 두드러지게 나타난다.

㉠은 4개의 하위 범주 ‘㉠-㉠ 상호문화적 소통에 대한 자신감 향상, ㉠-㉡ 문화적 차이에 대한 존중과 배려의 중요성 재인식, ㉠-㉢ 다문화 사회에 대한 인식적 지평의 확장, ㉠-㉣ 대안 모색의 실제성(authenticity)’ 을 포함하는 범주이다. ㉠-㉠은 학습자가 상호문화적 소통 상황에 적극적으로 행동하고 실천할 수 있다는 자신감에 주목한다. 이는 상호문화적 소통과 관련한 학습자의 자기효능감(self-efficacy)을 의

미한다. ‘자기효능감(self-efficacy)’ 이란 Bandura의 사회인지학습 이론 핵심개념으로, “주어진 성취(예 상호문화 감수성)를 달성하고자 필요한 행동 과정을 조직하고 실행하는 개인의 능력에 대한 믿음” 을 의미한다(Bandura, 1997: 3). 학습 전 상호문화 감수성 인식양상에서 학습자들은 상호문화적 소통에 대한 두려움이나 거부감을 설명하였다. 그리고 소통 중심 다문화 교수·학습을 통하여 이를 극복하고 자신감이 향상되었음을 이 진술 유형을 통하여 확인할 수 있었다.

E211) 나와 다른 가치관을 갖고 있는 사람을 만났을 때 어떻게 행동할지, 또 내가 어떻게 행동해야 할지에 대한 생각을 하게 되는 시간이었습니다. 저와 가치관이 다르다면 상대방을 이해하기보다는 상대방을 피할 생각을 먼저 하는 것 같아 앞으로는 그 상대방의 입장을 들어보고 제가 받아들일 수 있는 부분은 최대한 받아들이도록 해보기로 했습니다(밀줄은 연구자).

E211 참여자의 경우 학습을 통하여 배운 점을 서술하고 그간에 자신이 상호문화적 소통 상황에서 보였던 행동에 대하여 ‘점검하고 성찰’ 하고 있다. 성찰의 결과로 상호문화적 소통 상황에 대한 두려움을 극복하고 앞으로 취할 마음과 태도에 관하여 서술한다. 이는 연구자가 프로그램의 설계 시 목표한 바에 해당하며 학습자의 자기효능감 향상의 좋은 예라고 할 수 있다.

F124) 나는 지금까지 살아오면서 차별이나 혐오의 직접적인 대상이 되어 보지 못했고, 따라서 내 선에서 해결해야 한다는 생각을 하거나 내가 차별이나 혐오를 해결하기 위한 노력을 해본 적이 없었다. 근데 수업 내용 중 청소년들이 차별을 막기 위해 동아리를 만들어서 활동했다는 기사를 읽고 나와 같은 위치에 있는 청소년들도 차별을 막기 위해 노력할 수 있다는 것을 깨달으면서 나도 가만히만 있지 말고 차별과 혐오를 해결해 정의로운 사회를 만들기 위해 움직이려는 노력을 해야겠다는 생각을 했다(밀줄은 연구자).

F124 참여자는 위의 참여자보다 좀 더 구체적인 실천 방안을 모색하고 있다. 현재 다문화 사회에서 다수자의 입장에 속한 자신의 위치가 ‘사회의 문제’ 와 관련

이 없다고 생각했으나 그것이 아님을 알게 되었다는 것을 서술한다. 그리고 제시된 정보 텍스트의 실제 내용을 예로 들며 자신도 그러한 노력을 하겠다는 의지를 서술한다. 이와 같은 예시를 통하여 ‘한국 다문화 사회의 실제적인 내용을 담은 텍스트’가 학습자의 현실 인식을 높이며 이에 대한 자기효능감까지 향상하고 있다는 것을 이해할 수 있었다.

㉠-㉡은 상호문화 감수성 구성요소에 대하여 학습자의 메타인지가 발현된 부분을 의미한다. 과정일지를 통하여 분석한 학습 전 학습자의 상호문화적 인식에서 “나와 타자의 문화에 대한 존중”이 가장 높은 비율을 차지하고 있었다. 연구자는 이를 앞에서 상호문화적 구성요소 중 ‘개방성(open-mindedness)’에 대한 성취가 높다고 해석하였다. 그리고 이 부분은 학습 이후에 학습자들이 ‘타문화에 대한 존중과 이해’가 왜 중요한지 그 이유에 대하여 성찰하고 필요성을 강조하는 ‘재인식’하는, 즉 메타인지로 발현되고 있다. 이 지점에 대한 논의는 이미 상호문화 감수성이 높은 학습자들에게 지속적인 다문화 교육이 필요한지 물을 때 정당화의 근거가 될 것이다. 지속적인 교육은 학습자의 상호문화적 인식을 자극하고 조절·점검하도록 유도하여 메타인지를 활성화하기 때문이다.

G210) 이번 수업을 하며 나는 다문화 사회, 인종차별 등을 배우면서 서로의 다름을 인정하는 것이 매우 중요하다는 것을 다시 한 번 느낄 수 있었다.(중략) 우리 학교 학생들은 서로 다른 환경에서 자라왔다가 고등학교에 진학하면서 00고에 모이게 되었다. 그래서 서로의 평소 가지고 있던 생각이 다르고 성향도 달라 충돌하는 경우가 많이 생기게 된다. 우리의 학교도 하나의 작은 사회이기 때문에 우리는 학교 안에서 서로의 다름을 인정하며 배려하고 남을 고려하면서 신중히 행동해야 한다. 이번 수업을 통해 학교생활을 하며 이 사회 안에서 어떤 행동을 하고 어떤 생각을 가지는 것이 옳은가에 대해 생각해볼 수 있어 좋았다(밑줄은 연구자).

G210 참여자 글에는 ‘문화적 차이에 대한 존중’의 중요성을 재인식한 부분이 명시적으로 드러난다. 또한, 이를 교실의 문제, 그리고 사회의 문제로 확대하여 성찰하고 앞으로의 목표를 서술하는 부분에서 학습자의 메타인지가 어떻게 발현되는지 알기 쉽게 서술되어 있다. 글의 논리적 구성에도 높은 점수를 줄 수 있으며, 이미

높은 상호문화 감수성을 갖춘 학습자에게도 소통 중심 다문화 교수·학습이 도움이 된다는 예시가 된다.

㉠-㉡은 ㉠-㉢과 동일하게 학습자의 메타인지 발현에 주목한다. ㉠-㉢이 연구 참여자들의 ‘마음, 신념과 관련한 정의적 영역’에 주목하였다면, ㉠-㉡은 “다문화 사회에 대한 지식과 관련한 인지적 영역”에 주목한다. 참여자들의 진술 유형은 ㉠-㉢보다 ㉠-㉡이 두 배 이상 분석되어 소통 중심 다문화 교수·학습이 정의적 영역인 상호문화 감수성뿐만 아니라 학습자의 ‘인지적 영역’에도 영향을 끼치고 있다는 것을 알 수 있었다.

F209) 지금까지 4차시동안 수업하면서 기사도 읽어보고 책도 읽어보고 여러 가지를 읽고 토론하며 정의로운 사회에 대해 알아보았습니다. 이러한 활동을 모둠원들과 함께 진행하면서 여러 가지 많은 토론을 해보았습니다. 토론을 하며 여러 친구들의 여러 가지 생각을 들었습니다. 그러면서 다문화 사회에 더 관심을 가지게 되었고 더 깊이 이해하게 되었습니다(밀줄은 연구자).

F209 참여자는 “토론”이라고 서술하고 있으나, 이는 학습자의 단어 사용의 오류로 학습자들은 매시간 ‘토의’를 진행하였다⁵⁴. 그리고 ‘토의’라는 의사소통 행위로 인하여 다문화 사회에 대한 이해가 깊어졌다고 직접적으로 밝히고 있다. 다만, 무엇이 어떠한 부분에서 이해도가 높아졌는지 밝히고 있지 않아 아쉬운 부분이다. ‘개별학습’과 ‘협력학습’을 번갈아 진행하는 순환적 학습 설계를 통하여 ‘사회적 의사소통’이 촉진되고 있음을 발견할 수 있으며, 이러한 ‘학습 경험’ 학습자의 다문화 사회에 대한 심층적 이해를 유도하였음을 이해할 수 있었다.

54) “토론(debate)”은 “어떠한 공동 문제에 대하여 긍정 측과 부정 측이 각기 자기편 주장을 받아들여도록 상대방을 설득하는 경쟁적 의사소통 방법(최미숙 외, 2016 :182)”이다. 그리고 “토의”는 “공통적으로 겪는 문제를 해결하거나, 공통적으로 관심을 가지는 의문에 대한 답을 얻기 위하여 여러 사람이 의견을 주고 받는 집단 의사소통(group communication) 방법(최미숙 외, 2016 :183)”이다. 고등학교 정규 교육과정에서 사용하는 용어와 의미이지만 일부 학습자들은 이에 대하여 구분을 두지 않고 혼용하는 경우가 다수 발견된다.

E128) 자신의 생각이 다른 사람의 입장에서 옳지 않다는 것을 아는 것도 정의로운 사회를 위한 단계라고 생각한다. ‘신짜오, 신짜오’를 읽고 든 생각인데, 내가 알고 있던 사실들이 어찌면 다문화 사회에선 무지로 통해질 수 있다는 것이다. ‘신짜오, 신짜오’의 주인공 ‘나’는 한국이 일제강점기 시절 피해국가이고, 한국은 일본과는 달리 다른 나라에게 피해를 주지 않은 나라라고 생각하지만 베트남 전쟁의 측면에서 봤을 때 한국은 엄연한 가해자이다. 이처럼 자신이 알고 있는 사실이 다른 관점에서 보았을 때는 옳지 않은 것일 수도 있기 때문에 이러한 사실을 인정하는 것이 중요하다고 생각한다(밑줄은 연구자).

반대로 E128 참여자는 스스로 다문화 사회에 대한 지식이나 이해가 높아졌다고 밝히고 있지 않으나 학습을 통하여 ‘배운 사실’을 설명하고 이에 대한 가치 판단을 통하여 우리가 취해야 할 자세를 논하고 있다. 두 참여자의 경우가 반대로 나타나고 있지만 두 경우 모두 학습을 통하여 ‘이해한 사실’을 직·간접적으로 밝히고 있기 때문에 ‘인식적 지평’이 확장되었다고 볼 수 있다.

㉮-㉯은 한국의 다문화 현실을 담은 다양한 텍스트를 활용하여 학습자의 현실이해를 높이고자 한 연구자의 연구 목적과 부합하는 진술 유형이다. 프로그램의 설계 단계에서 기존 다문화 교육의 한계를 극복하고자 텍스트 선택과 활용이 이 부분에 초점이 맞춰져 있었다. 실제성(authenticity)이 높은 텍스트와 이를 통한 학습자 간 토의와 의사소통을 매 차시 요구하였기 때문에 이에 대한 언급은 당연한 귀결이라고 할 수 있다. 다만, 그 결과가 학습자마다 표면적 이해를 담은 경우와 심층적 이해를 담고 있는 경우 등으로 상반되게 나타난다는 한계가 있었다.

E208) 다문화를 어렸을 때부터 많이 배우고 친구들과 놀림없이 생활하라는 배움은 많이 배워왔지만 내가 직접 여러 자료를 보고 그 이야기를 친구들과 대화해보고 발표까지 하면서 다문화에 대한 내 생각을 분명히 해본건 이번이 처음이라 되게 재밌었다. 이 배움을 토대로 누군가에게 더 큰 정을 베풀 수 있을 것 같아서 뿌듯했다(밑줄은 연구자).

E208 참여자는 소통 중심 다문화 교수·학습이 우리 사회의 실제 소재를 다루며

이에 대한 토의를 한 것에 대한 소감을 밝히고 있다. 경험에 긍정적 의미를 부여하고 있으나, 대안의 수준이 높다고 말할 수 없다. 이 연구의 목적이 소수자에 대한 연민, 동정, 시혜적 입장을 학습하는 데 있지 않기 때문이다. 이는 다문화 사회와 상호문화적 의사소통 상황에 대한 표면적 이해에 해당하며, 논리성의 유무를 떠나 추가 교육이 더 진행될 필요가 있는 경우라고 판단하였다.

G207) 한국은 국제결혼을 통한 이민과 이주 노동자 등으로 점차 이민자들이 사회 구성원으로 참여하여 다문화 사회로 변화해가고 있습니다. 하지만 그들의 문화가 받아들여지고 융합되었다고 보기는 힘듭니다. 현재도 국제결혼 가정의 아이와 이주 노동자들은 사회의 여러 곳에서 차별과 편견에 찬 시선을 받고 있기 때문입니다. 제가 생각하는 미래 다문화 사회의 바람직한 모습, '정의로운' 사회란 곧 이민자들이 스스로의 문화를 지켜나가면서 주류 문화와 공존해 나가는 사회입니다.(중략) 또한, 주류 문화에 소수 문화가 흡수되어 사라진다면 그것 또한 다문화 사회라고 보기는 어려울 것입니다. 따라서 주류 문화와 소수 문화가 모두 동등하게 존중하고 평등하게 인정되어야 합니다(밑줄은 연구자).

이와 반대로 G207 학습자는 현재 사회를 비판적으로 인식하고 현재의 문제를 객관적으로 서술하고 있다. 이를 토대로 대안을 서술함에 있어서 논리적 모순도 존재하지 않는다. 다만, 이는 제시한 텍스트 내용을 넘어선 부분도 담고 있기 때문에 수업의 효과가 아닌 학습자가 학습 전에 배경지식이 풍부하여 에세이의 내용에 실제성을 담은 것이라고 유추할 수도 있다. 그러나 분명히 학습자의 글은 반복적 다문화 교육을 통하여 대다수 학습자가 도달해야 하는 이상적 형태임은 분명하다.

㉞ “사회에 대한 비판적 인식과 대안 모색”은 학습자들이 소통 중심 교육의 궁극적 지향점인 ‘정의로운 사회’를 위하여 필요한 태도나 대안을 표현한 내용을 담은 범주이다. Chen & Starosta의 상호문화 감수성 구성요소와 직접적인 관련이 있는 범주는 아니나 의견 제시형 에세이의 주제인 ‘정의로운 사회(바람직한 다문화 사회)’의 구체적 내용을 포함하고 있다. 범주의 성격상 앞에서 살펴본 상호문화적 구성요소가 함께 발현되며 종합적인 의견을 표현하는 방향으로 서술된다. 한국 다문화 사회에 대한 비판적 인식을 기반으로 학습자들이 생각하는 바람직한 공동체의 모습과 갖추어야 할 기본요소를 포함한다.

㉮는 4개의 하위 범주 ‘㉮-㉿ 한국 사회의 상호문화적 인식에 대한 비판적 성찰, ㉮-㉾ 공동체의 긍정적 변화를 위한 대안 모색, ㉮-㉽ 사회변화를 위한 공적 제도 보완, ㉮-㉼ 더불어 사는 공동체 지향’ 을 포함하는 범주이다. ㉮-㉿은 현재 공동체 구성원들이 다문화 사회에 대하여 가진 인식을 비판적으로 성찰하는 것에 주목한다. 다문화 사회에 진입한 지 시간이 흘렀음에도 우리 국민의 의식이 어떠한지 무엇이 문제인지 설명한다. 또는, 코로나-19로 인하여 촉발된 ‘차별과 혐오’의 문제에 대하여 언급하기도 한다.

F123) 최근 우리나라에 다양한 문화의 사람들이 사는 다문화 사회가 나타났다. 그렇기에 자국민들끼리 차별하지 않고 존중하는 것처럼 다른 문화의 사람도 자국민들과 같은 태도로 대하는 것이 중요하다(㉾-㉿). 그러나 우리는 그렇게 하지 못하고 있다. 코로나-19를 예로 들면 서양인들은 이런 바이러스가 아시아인 때문이라며 증오 현상이 나타나는 것처럼 우리는 중국 바이러스라면서 중국인을 싫어한다. 이런 것을 보면 시간이 지난 오늘날에도 지금까지 인종차별, 문화차별 등 수많은 차별이 유지되고 있으며 사람들은 늘 자신의 문화가 더 우월하다고 생각하고 있다. (밑줄은 연구자).

F123 참여자의 경우를 살펴보면, 우리나라가 다문화사회에 진입했음을 인정하면서 이때 중요한 것이 앞선 분석에서 도출된 ㉾-㉿ “실질적 평등 지향”임을 설명한다. 그리고 그 뒤에 코로나-19 이후 우리 사회에 증가한 ‘차별과 혐오’ 문제를 지적하고 있다. 연구자가 제시한 텍스트의 내용이 아닌 스스로 사회의 현상을 떠올리고 서술한 내용이다. 제시된 부분 뒤에는 ㉮-㉽도 함께 도출되고 있다. 현재 우리 사회에 대한 비판적 인식을 통해서 학습자들이 실제적 대안을 모색하기 때문이다. 위의 글은 각 하위 범주들이 어떻게 연관되어 있는지 살펴보기 좋은 예이다. 이를 통하여 앞으로 소통 중심 다문화 교육 담론을 정교화할 때, 상호문화 감수성의 구성요소들을 어떻게 복합적으로 향상할지의 문제를 해결하는 단서가 될 것이라 판단하였다.

F210) 지금의 사회는 자신과 다른 생각을 가진 사람을 비난하고, 차별하고, 심지어는 증오범죄라는 것이 존재할 정도로 나와 다른 존재를 인정하지 않고 있다. 우리 사회가 조금이나마 정의로운 사회로 나아가기 위해서는 지금 이러한 사람들의 태도가 바뀌어야 한다. 따라서 나와 다른 생각을 가진 사람들의 말을 경청하고 존중하고 이해하고, 비난하거나 차별하지 않는(구체적 대안에 해당: 연구자 견해) 사회를 만들기 위해 우리 모두 노력해야 할 것이다(밀줄은 연구자).

F210은 사회 구성원들이 가진 인식에 대해서 설명하고 있다. 그러나 이 사회가 반드시 우리나라를 가리키는 것인지 연구자가 제시한 외국의 사례를 인용한 것인지는 알기 힘들다. 이 참여자 역시 사회에 대한 비판적 인식을 토대로 구체적 대안을 설명하고 있다. 이때, 앞서 설명했던 상호문화 감수성 요소(개방성, 공감 등)들이 그 구체적 대안으로 제시되는 인식론적 순환을 확인할 수 있다.

㉞-㉟은 사회에 대한 비판적 인식을 바탕으로 우리가 ‘무엇을’ 해야 하는가에 집중한다. 이미 앞에서 도출한 범주들과 겹치거나 중복되는 내용이 많으나 이 연구의 궁극적 목표가 달성되었음을 확인하기 위하여 따로 정리하여 코딩하였다. 진술문 유형은 크게 두 갈래로 나타난다. 하나는 개인의 변화가 사회의 궁극적 변화를 가져온다는 관점이고 다른 하나는 ‘교육’을 통하여 전체의 변화를 유도해야 한다는 것이다.

f124) 결국엔 한 사람 한 사람 좀 더 나은 방향으로 사고하고 행동하며 다른 사람들에게 영향을 주는 방법밖에 없다고 나는 생각한다. 사람들은 쉽게 바뀌지 않는다. 자신에게 체화되어 있는 삶의 형식을 바꾸기는 쉽지 않기 때문이다. 보통 사람이 바뀌는 경우는 어떤 일에 깊게 인상받거나 충격을 받았을 때 정도가 있다. 엄청난 부와 인기를 지녔던 오드리 헵번의 아프리카 자선봉사를 예로 들 수 있다. 당대에도 그녀를 따르는 팬들이 어마어마하게 많았을 것이다. 그녀를 따르는 팬들이 헵번이 아프리카로 봉사를 간다는 소식을 들었을 때 어땠을까? 적어도 나쁜 감정은 들지 않았을 것 같다. 오히려 대단하다, 멋있다라는 생각이 먼저 들었을 거라고 생각할 수 있다. 누군가에게 영향을 주어서 한 사회를 바꾸는 것이다. 고로 자신을 가꿔 한 사회를 바꿀 수 있다는 것이다. 많은 사람들이 선행과 양심적인 삶을 실천하여 다른 이들과 함께 정의롭고 아름다운 사회에 가까워질 수 있을 것이라고 생각한다(밀줄은 연구자).

F124 참여자의 경우 개인의 변화가 사회의 변화를 이끌어 낼 수 있음을 설명하는 대표적 예라고 할 수 있다. 개인의 변화가 쉽게 바뀌지 않음을 설명하며, 한 사람의 변화가 다른 사람에게 영향을 끼쳐 바람직한 공동체를 모색한다고 주장한다. 사실 학습자의 논거를 분석하면 ‘논점 이탈의 오류’가 나타남을 알 수 있다. 그러나 논증의 타당성을 검증하는 것이 아니기 때문에 이는 생략하고 주장의 내용에만 집중하였다. 개인의 사회적 책무의 중요성을 강조하는 것에서 참여자 스스로가 사회 변화의 주역이 될 수 있음을 이해하고 실천하는 가능성을 내포하고 있다고 설명할 수 있다.

E213) 우리의 친구들이 나와 다른 얼굴을 갖고 있다고 하더라도 우리는 ‘왜 다른 얼굴을 갖고 있지?, 나와 다르네?’ 이상하다.’라고 생각하지 않는다. 이렇게 “다르다”에서 끝나는 그런 사회가 정의로운 사회가 아닐까 생각한다. 아까도 말했듯이 경험이 없기에 다른 모습을 보고 신기하거나, 다른 감정이 생길 수 있다. 이런 것들을 해결하는 방법이 ‘반복’이라고 생각한다. 우리에게 다른 사람을 적응할 수 있는 시간이 필요하다. 그런 시간 없이 단숨에 자연스럽게 다름을 인정할 수 있는 사람은 많지 않을 것이다. 우리는 반복적 교육을 통해서 틀린 것이 아님을 학습해야 한다고 생각하고, 이것이 더 넓은 수용을 이끌어 낼 수 있을 것 같다. (밀줄은 연구자).

정규 교과 시간 5 차시에 걸쳐 실험이 진행되었기 때문에 이에 참여한 학습자들은 이러한 과정의 중요성에 대해서 저절로 인지할 수밖에 없었다. 대다수 참여자가 E123 참여자처럼 “반복적 (다문화)교육”의 필요성을 언급하고 있다. 또한, 지금까지 배운 내용과 소통 중심 다문화 교육이 어떻게 달랐는지 언급하며 더 어릴 때부터 우리가 이런 내용을 꾸준히 배울 필요가 있다고 설명한다. 그리고 이 ‘반복’의 형태를 어떻게 설계하고 변화를 줄지는 앞으로 다문화 교육 연구자들이 고민할 부분이라고 판단하였다.

㉸-㉡은 사회적 소수자를 보호하기 위한 사회의 실제적 대안에 주목한다. ㉸-㉡이 교육적 대안에 집중한다면 ㉸-㉡은 사회복지제도, 차별금지법 ‘사회적 안전망’이 강화될 것을 주장한다. 다수자의 인식개선을 위한 법과 정책의 보완과 사회적 소

수자를 위한 법과 정책 보완 등으로 표현된다.

F207) 사회 제도적 측면입니다. 차별금지법을 제정하는 것도 하나의 방법입니다. 차별금지법을 제정함으로써 국민들에게 차별의 악영향과 차별을 해서는 안 된다는 인식을 심어줄 수 있습니다. 또한 우리 사회의 차별에 대한 실태에 관심을 갖게 하는 좋은 계기가 될 것입니다. 부당한 이유로 차별을 받는 사람들은 대부분 사회적 약자에 속합니다. 여성, 장애인, 유색인종, 노약자 등이 있습니다. 이들을 정부차원에서 지원 및 보호 해준다면 차별로 인한 피해를 최소화할 수 있을 것입니다(밀줄은 연구자).

F207 참여자의 경우 실제 범명을 언급하며 법 제정 이후의 효과에 관해서 설명하고 있다. 이 법이 사회적 소수자에 대한 사회적 보호 도구가 될 수 있고 국민의 인식을 바꾸는 역할을 할 것이라고 서술한다. 그러나 ‘차별금지법’은 쉽게 다룰 수 있는 성질의 문제는 아니다. 이는 별도로 ‘법령의 목적’, ‘법 제정 현황’, ‘논쟁이 되는 지점’ 등 항목을 구체화하여 제대로 된 법의 배경에 대한 교육이 이루어진 이후 논의해야 할 사항이다. 4단계에 제공한 정보 텍스트에 제시된 기사문의 내용을 근거로 활용한 것이나 자료 텍스트에 대한 충분한 설명과 지도가 필요함을 말해주는 방증으로 판단할 수 있었다.

G207) 저는 국가에서 소수 집단이 스스로의 문화를 지켜나갈 수 있도록 정책적으로 지원이 필요하다고 생각합니다. 소수 집단이 차별 대우를 받는 일이 없도록 하고, 방송과 프로그램에서 다양한 언어를 지원하고, 고유의 문화가 유지될 수 있도록 지원이 필요할 것입니다. 또한, 다문화 사회에 대해 교육하고 그들을 인정하는 태도에 대해 가르칠 필요가 있다고 생각합니다. 다문화 사회로 나아가기 위해서는 사람들이 다른 문화권의 사람들을 받아들일 수 있도록 인식개선이 필요합니다. 다문화 사회가 형성되었다고 보는 프랑스, 호주, 미국 등은 이러한 교육 프로그램들이 운영되고 있으며, 서로 화합하고 차별없는 분위기를 만들기 위해 여러 커뮤니티에서 행사 등을 통해 노력하고 있습니다. 한국에서도 제시한 것처럼 정책적, 사회적으로 타 문화를 수용하고 인정하는 분위기가 만들어졌을 때 비로소 여러 문화가 공존하며 우열관계가 없는 정의로운 사회가 만들어진다고 생각합니다(밀줄은 연구자).

G207 참여자도 사회적 소수자를 위한 지원과 다수의 인식개선을 위한 지원 모두를 언급하는 경우이다. 특히 우리나라의 현황뿐만 아니라 다른 나라의 현황까지 언급하며 논리적 타당성을 높이고 있다. 우리가 주목할 점은 학습자들이 공적 제도의 보완을 언급할 때 이를 단순히 다수자나 소수자 한쪽의 문제에 한정하지 않고 전체의 변화를 위한 정책 보완을 언급하고 있다는 것이다. 연구자가 제공한 자료 텍스트를 출처로 활용한 것이 아닌, 학습자의 배경지식을 출처로 활용하여 자신의 논리를 정당화하는 내용에 해당한다. 이 때문에 소통 중심 다문화 교육의 직접적 결과라기보다는 교육을 통하여 학습자의 메타인지가 활성화되었다고 판단함이 바람직하다.

㉠-㉡에서 참여자들은 “어우러짐”, “모두 함께”에 주목한다. 바람직한 공동체란 특정 집단의 문화나 가치관을 강조하는 것이 아닌 모두가 어우러지는 것임을 강조한다. 참여자들은 앞선 논의에서 “공존”의 방법을 꾸준히 언급했고 이것이 다문화 사회의 지향점이라고 설명한다.

F208) 정의로운 사회란, 우리의 문화와 다를 수도 있는 다양한 문화와 공존하는 사회라고 생각합니다. 사람들은 저마다 가지고 있는 생각이 다르기 때문에 모두가 어울린다는 것은 어렵고, 실현되기 힘든 일입니다. 공존하는 과정에서 우리와 다르고 이해하기 어려운 문화일지라도 받아들일 수 있어야 하고 윤리적 가치를 훼손하는 문화라면 비판적으로 바라볼 수 있어야 한다고 생각하고 이 과정까지도 포함하는 것이 정의로운 사회라고 생각합니다(밀줄은 연구자).

E118) 제가 생각하는 정의로운 사회는 한 명도 빠짐없이 누구나 함께 할 수 있는 사회입니다. 그 누구도 소외되지 않고 어느 공동체나 문화들이 모두 참여하는 사회 그것이 제가 생각하는 정의로운 사회입니다. 제가 그렇게 생각하는 이유는 누구 하나라도 소외되는 사회는 절대 정의로울 수 없다고 생각했기 때문입니다. 정의라는 것은 힘든 누군가에게 손길을 내밀어 줄 수 있는 용기라고 생각하기 때문입니다. 사회가 정의롭다면 힘든 사람에게 손을 내밀어 모두가 함께 할 수 있다고 생각합니다. 그렇게 사회가 정의로워져 모두를 포용하게 된다면 모두가 행복해질 것이고 그 사회는 분쟁 없이 더욱 발전하는 사회가 될 것이라고 생각합니다(밀줄은 연구자).

E118과 F208 참여자 모두 “누구나 함께”, “공존”을 직접적으로 강조한다. 논리적이거나보다는 약간 이상적 논의를 담고 있다. 그럼에도 불구하고 참여자들이 학습을 통하여 다문화 사회에서 필요한 ‘이상’을 추구하는 그 자체에 의미를 부여하고자 한다. 지금 당장 실현이 안 될지라도 학습자들은 교육적 이상을 내면에 담고 있어야 언젠가 실천할 수 있다고 생각하기 때문이다.

이상으로, 상위 범주 ㉠ “문화적 차이에 대한 공감”, ㉡ “상호문화적 소통 참여도”, ㉢ “사회에 대한 비판적 인식과 대안 모색”에 대한 11개의 하위 범주와 학습자 예시를 살펴보았다. 상위 범주 ㉠에는 상위 범주 ㉣~㉤의 내용에 대한 포괄적 이해를 기반으로 문화적 차이를 긍정적으로 인식하며 ‘배려와 양보’, ‘역지사지’ 자세에 대한 실천적 의지를 포함하고 있었다. 다문화 교육의 주된 목표인 ‘관점 인식’에 대한 학습자 이해가 구체화 되어 나타났으며, 문화적 차이에 대한 존중을 넘어서 ‘차이’를 즐기는 ‘적극적 수용’의 의미를 담고 있었다. 여기서 주목할 점은 학습자들이 “타인의 입장에서 생각하는 능력”을 ‘공감’으로 표현하고 이는 그냥 얻어지는 것이 아니라 일정한 노력과 학습의 기회가 필요함을 스스로 언급하고 있다는 점이다. 그리고 ‘차이’를 수용하는 구체적 방안을 다양하게 언급하며 새로운 문화 생성을 위하여 고민하는 모습을 포착할 수 있었다.

상위 범주 ㉡에는 순환적으로 설계된 자기조절학습을 통하여 상호문화적 소통상황에서 학습자들이 느낀 어려움과 두려움을 극복하고 자신감이 향상되거나 새로운 의지를 다짐하는 자기 효능감이 내포되어 있다. 또한, 기존의 다문화 교육을 통하여 학습한 ‘문화적 차이에 대한 존중’이 왜 중요한지 재인식하는 내용이 포함되어 있었다. 이는 학습자들의 상호문화 감수성이 일정 수준 이상(예) 양적 연구 분석에서 나타난 ISS 하위 구인 ‘문화적 차이에 대한 존중 및 상호작용 향유도’ 결과에서 나타난 천장효과이더라도 지속적인 다문화 교육을 진행해야 하는 논리적 근거가 될 것으로 판단하였다. 끝으로 이 범주에는 한국적 다문화 교육프로그램을 구현하고자 선택한 실제성(authenticity)이 높은 텍스트와 이를 촉진하기 위한 순환적 설계에 대한 구체적 반응 양상이 함께 나타났다. 다만, 다문화 사회와 상호문화적 의사소통 상황에 대한 표면적 이해에 그친 학습자 인식 양상도 함께 도출됨에 따라 추가로 교육이 진행될 필요성이 요구되었다.

상위 범주 ㉢에는 학습자들이 소통 중심 교육의 궁극적 지향점인 ‘정의로운 사

회’를 위하여 필요한 태도나 대안을 표현한 내용이 포함되어 있었다. 지금 바로 실현되거나 실천적 노력이 가능한 내용이라기보다는 다문화 사회에 대한 학습자의 ‘이상’이 담겨 있었다. 학습자들은 실질적 평등에 해당하는 “누구나 함께”, “공존”하고 “포용”하는 것을 미래 공동체 다문화 사회의 이상으로 표현하고 있었다.

(4) 분석의 종합

이 항에서는 소통 중심 다문화 교수·학습을 통하여 학습자들이 생산한 과정일지(process log)와 비평적 에세이(critical essay), 의견제시형 에세이(opinion essay)에 대한 질적 분석을 진행하였다. 앞선 상호문화 감수성(ISS)의 양적 분석 결과에서는 발견하지 못한 학습자 상호문화 감수성의 ‘변화 과정’과 ‘실질적 변화’를 분석하여 그 한계를 보완하고 새로운 교육적 시사점을 도출하는 데 목적이 있었다.

연구 참여자들의 사전-사후-지연 시기 상호문화 감수성(ISS) 측정 결과를 분석한 결과 사전 시기 학습자들의 ISS 수준은 차이가 없었다. 사후 시기 검사 결과, 소통 중심 다문화 교육을 진행한 실험집단의 검사 결과 ISS 하위 구인 중 요인 4 ‘상호작용 참여도’만 유의한 차이를 보이는 것으로 나타나 연구의 한계점이 지적되었다. 그러나 지연 시기 검사 결과 요인 3 ‘상호작용 주의도’만 제외하고 실험집단의 결과가 대조집단, 통제집단보다 통계적으로 유의한 수준에서 높게 나타났다. 이를 통하여 소통 중심 다문화 교육이 기존의 교육적 개입보다 ‘교육의 지속성’ 측면에서 효과성이 높다고 유추할 수 있었다.

질적 분석 결과를 통하여 II장에서 제시한 상호문화 감수성 구성요소들이 구체적으로 어떻게 향상되고 있는지 분석하고, 양적 연구결과에서 지적된 한계점(요인 3 ‘상호작용 주의도’ 향상의 변별적 차이를 보이지 못함)이 학습자의 글에도 갈래 표현되는지 분석하고자 하였다. 학습자들은 소통 중심 다문화 교육 설계에서 의도한 순환적 학습 설계 과정에 따라 다양한 층위와의 사회적 의사소통을 경험하며, 학습자의 상호문화적 소통상황에 대한 부정적 감정을 극복하고 ‘자기 점검’ 및 ‘자아 성찰’을 통하여 ‘자아 존중감’ 및 ‘자기 효능감’이 향상된 것을 분석할 수 있었다. 특히 학습자들은 메타인지를 활용하여 ‘문화적 차이에 대한 존중’의 중요

성을 재인식하고 실제적 대안을 모색하는 부분에서 양적 연구결과의 한계점이 보완되었다.

소통 중심 다문화 교육의 최종 결과물인 5단계 의견제시형 에세이의 ‘제목’ 분석 결과, 미래 바람직한 다문화 공동체를 모색할 때 중요한 것이 ‘존중’과 ‘마음(내적 변화로 해석)’이라고 생각한다는 것을 도출하였다. 복수의 자료 텍스트를 근거로 활용한 양상을 살펴보면, 학습자들은 텍스트의 유형과 텍스트에 대한 흥미 정도에 따라 빈도가 달라진다는 것을 알 수 있었다. 학습자들은 상대적으로 쉽고 주제를 명시적으로 이해할 수 있는 ‘복합 양식 자료’를 근거로 활용하는 비율이 가장 높았고, ‘정보 텍스트’를 사용한 비율은 전자의 절반이었기 때문이다. 이때, ‘복합 양식 자료’는 차이를 극복하고 공감을 하는 매개체로 주로 활용되어 상호문화 감수성 구성요소 중 ‘개방성, 공감, 상호작용 참여도’에 영향을 끼치고, ‘서사 텍스트’는 현실 사회 문제에 대한 성찰과 대안을 모색하는 근거로 활용되어 ‘자기 점검, 개방성, 상호작용 참여도’에 영향을 주었다. ‘정보 텍스트’는 학습자의 메타인지를 자극하여 현실 문제를 재인식하거나 구체적 대안을 모색하는 근거로 활용되며 ‘판단유예, 공감, 상호작용 참여도’에 영향을 주었다.

또한, 전체 내용을 II장에서 제시한 상호문화적 감수성 구성요소를 연역적 추론의 근거로 삼아 반복적 개방코딩을 진행하여, 상위 범주 ㉠ “자기 점검 및 자아 성찰”, ㉡ “문화적 차이에 대한 개방성”, ㉢ “문화적 차이에 대한 판단유예”, ㉣ “문화적 차이에 대한 공감”, ㉤ “상호문화적 소통 참여도”, ㉥ “사회에 대한 비판적 인식과 대안 모색” 등 6개와 하위 범주 25개로 분석하였다. 이 상위 범주들의 관계를 구체적으로 살펴보면, 상호문화 감수성 구성요소들이 유기적으로 연결되어 일정한 상관관계를 이루고 있다는 것을 해석할 수 있었다. 상위 범주 ㉠~㉣의 내용에 대한 포괄적 이해를 기반으로 문화적 차이에 대한 존중을 넘어서 ‘차이’를 즐기는 ‘적극적 수용’을 의미하는 상위 범주 ㉤에 해당하는 ‘공감’ 요소가 항상되었음을 알 수 있었기 때문이다. 또한, 다문화 교육의 주된 목표인 ‘관점 인식’에 대한 학습자 이해가 향상되어, 문화적 차이를 긍정적으로 인식하며 ‘배려와 양보’, ‘역지사지’ 자세에 대한 실천 의지로 연결되고 있었다. 끝으로 학습자들은 미래의 이상적 다문화 공동체 구현을 위하여 “누구나 함께”, “공존”하고 “포용”하는 것을 중요하게 생각한다는 결론을 도출하였다.

V. 결론

1. 요약

이 연구는 한국적 다문화 교수·학습의 체계적 실행을 위해 5단계로 이루어진 소통 중심 다문화 교육프로그램의 원형(prototype)을 설계하여, 다양한 자료 텍스트를 선정하고 배치하는 원칙과 서사 텍스트를 해석하는 단계, 사회적 의사소통을 하는 여러 독자 층위의 원리를 밝히고 그 효과를 실증적으로 검증하여 언제든지 ‘현재 상황’에 적용할 수 있도록 역동적 변환이 가능한 다문화 교육의 대안을 모색하고자 하였다.

이를 위해 다문화 교육 이론가들의 선행 담론을 탐색하여, 국내 상황에 적합한 교실 수준의 다문화 교수·학습에 어울리도록 내용 요소를 중심으로 소통 중심 다문화 교육의 의미를 정초하고 구성요소를 설정하였다. 그리고 교수·학습의 목표(object)인 상호문화 감수성의 정의와 구성요소를 재개념화하여 추후 학습자의 쓰기 결과물 분석 시 연역적 추론의 근거로 참고하고자 하였다(II장 1절). 이러한 내용을 토대로 소통 중심 다문화 교육의 이론적 기반을 구축하여 구성원리를 ‘복수의 자료 텍스트 선정과 배치’, ‘상호문화 감수성 향상을 위한 다문서 문식 활동의 운용’, ‘사회해석 기제로서의 서사 텍스트 활용’, ‘다양한 독자 층위와의 사회적 의사소통’으로 구분하여 제시하였다(II장 2절).

설계기반연구(Design-Based Research)를 지향하며, II장의 이론적 기반을 토대로 프로그램의 맥락을 형성하는 구체적 원칙으로 상호문화 역량 향상에 적합한 텍스트를 선택하는 방안과 프로그램 안에서 학습자들의 소통 과정이 ‘형성적 순환’을 이루는 논리, 사회적 의사소통을 촉진하는 구체적 교수·학습의 내용과 방법을 설명하였다. 고등학생의 상호문화 교육에 대한 인식과 교육적 요구를 반영하여, 한국적 다문화 교육을 구현하는 프로그램 설계를 구체화하고 이를 다시 현장전문가 4인의 반복적 내용 검토와 수정·보완을 거쳐 ‘타자에 대한 존중 → 자아 정체성 확립 → 사회에 대한 비판적 인식 → 사회변화과정에 대한 애해 → 실제적 대안 행동 모

색'의 5단계로 이루어진 프로그램의 원형(prototype)을 완성하였다(III 장).

소통 중심 다문화 교육프로그램의 효과를 실증적으로 분석하고, 질적으로 재해석하기 위하여 혼합 연구방법론, 설명적 순차 설계(explanatory sequential design)를 적용하였다. 인천 지역 남녀공학 고등학교의 1학년 전체 학습자를 대상으로 실험집단 3개 반, 대조집단 3개 반, 통제집단 2개 반으로 무선 배치하여, 3회(학습 전 → 교육적 개입 직후 → 교육적 개입 2주 후)에 거쳐 상호문화 감수성 척도(intercultural sensitivity scale, ISS)를 측정하고, '사전-사후', '사후-지연' 간 ISS 변화를 일원 배치 분산분석(one-way ANOVA)을 중심으로 분석하였다. '사전-사후' 분석 결과, 요인 4 '상호작용 참여도'에서만 '실험집단 > 대조집단 > 통제집단' 순으로 집단 간 차이가 통계적으로 유의한 것으로 나타났다. '사전-사후' 측정값 분석 결과 소통 중심 다문화 교육의 효과가 기존의 교육적 개입과 비교했을 때, 차이가 뚜렷하지 못하다고 해석하였다(연구 문제 1-1의 결과).

그러나 '사후-지연' 측정값 분석 결과, 실험집단의 측정값이 대조집단·통제집단과의 평균 차이가 통계적으로 유의한 수준에서 높게 나타났다(요인 3 '상호작용 주의도'는 제외, 실험집단 > 통제집단, 실험집단 = 대조집단). 이를 통하여 소통 중심 다문화 교육이 기존의 교육적 개입보다 '교육의 지속성' 측면에서 효과성이 높다고 판단하였다(연구 문제 1-2의 결과)

소통 중심 다문화 교육프로그램은 설계에 '형성적 순환 과정'을 적용하여 학습자의 다문화 사회에 대한 '인식론적 순환과 심층적 이해'를 유도하고 있기에 양적 효과 측정 과정에서 나타난 연구 성과의 한계(요인 3 '상호작용 주의도'의 변별적 차이 부족)를 연구 참여자의 쓰기 결과물에 대한 질적 분석 과정에서 보완하고자 하였다. 실험집단 연구 참여자의 1~2단계 과정일지(process log)를 분석하여 학습자의 학습 전 상호문화적 인식을 조사한 결과, 학습자들은 상호문화적 소통상황에 대한 두려움을 가지고 있으나 그럼에도 불구하고 개방적 자세로 상대와 소통하겠다는 긍정적 의지를 가지고 있음을 파악할 수 있었다. 또한, 대다수 학습자가 우리 사회가 '다문화 사회'에 진입하였다는 것을 이해하고 있으며, 사회에 관한 판단 기준과 잣대도 엄격하다는 것을 발견하였다. 그러나 아직은 사회의 가시적인 현상을 가지고 표면적으로 이해할 뿐 비판적으로 인식하고 대안을 제시하는 수준에는 도달하지 못하였음을 알 수 있었다(연구 문제 2-1의 결과①).

3단계에 작성한 비평적 에세이(critical essay)를 분석한 결과 학습자들의 쓰기 결과물이 논리적 정합성을 가지는 것과 상호문화 감수성이 향상하는 것 사이에는 상관관계일 뿐 이것이 인과관계는 아님을 확인하였다. 또한, 논리적으로 매끄럽지 않은 글일지라도 ‘다문화 사회’에 대한 관심과 ‘상호문화적 소통 의지’가 담겨 있다면 이것은 상호문화 감수성의 향상을 의미하며 이를 5단계 의견제시형 에세이(opinion essay) 분석에 반영하고자 하였다. 4단계 과정일지(process log)를 분석하여 학습 중 나타난 상호문화적 인식 변화는 다음과 같다. 학습자들은 이전 단계에서 학습한 내용(문학사회학적 상상력을 기반으로 사회를 비판적으로 성찰)을 토대로 사회 문제의 구체적 해결방안을 다양하게 제시하였으며, 3편의 정보 텍스트를 활용한 다문서 문식 활동을 통하여 사회 문제 상황을 재인식하거나 새로운 대안을 모색하는 등의 메타인지를 활성화하였다는 것을 분석하였다(연구 문제 2-1의 결과②).

소통 중심 다문화 교수·학습의 최종 결과물인 의견제시형 에세이(opinion essay)는 1000자 내외의 글 79편으로 정치한 해석을 위하여 ‘제목에 대한 분석’, ‘텍스트 활용 양상’, ‘전체 내용분석’으로 범주를 나누어 분석하였다. 제목 분석 결과, 학습자들은 이상적인 다문화 사회의 구현을 위하여 ‘존중’을 가장 중시함을 알 수 있었고, ‘마음’이라는 단어를 통하여 다문화 사회 구성원의 공존을 위하여 마음에서 우러나온 진정한 이해를 기반으로 한 공동체를 지향한다고 해석하였다.

학습자들이 의견제시형 에세이에 텍스트를 근거로 활용한 양상을 살펴본 결과, ① ‘복합 양식 자료(애니메이션)’를 가장 많이(약 44%) 활용하였으며, ② ‘서사 텍스트(『찐짜오, 찐짜오』)’, ③ ‘정보 텍스트(기사 3편)’ 순이었다. ① ‘복합 양식 자료’는 ‘차이를 극복하고 배려와 희생을 하는 예시’, ‘공감 학습의 매개체’, ‘현실 인식 심화’의 근거로 활용하였으며, 이는 상호문화 감수성 구성요소 ‘개방성, 공감, 상호작용 참여도’ 향상의 증거가 된다. ② ‘서사 텍스트’는 ‘현실 사회 문제에 대한 성찰’, ‘현실 문제의 대안 모색’의 근거로 활용하였으며, 이는 상호문화 감수성 구성요소 ‘자기 점검, 개방성, 공감’ 향상의 증거가 된다. ③ ‘정보 텍스트’는 ‘현실 문제에 대한 재인식’, ‘역지사지에 대한 이해 심화’, ‘현실 문제의 대안 모색’의 근거로 활용하였으며, 이는 상호문화 감수성 구성요소 ‘공감, 상호작용 참여도, 판단유예’ 향상의 증거가 된다. 이를 종합하면 학습자들은 상대적으로 쉽고 주제를 명시적으로 이해할 수 있는 ‘복합 양식 자료’를 가장 많이

활용하였으며, 텍스트 유형과 텍스트에 대한 흥미 정도가 근거 선택에 영향을 주고 이는 상호문화 감수성 구성요소와도 상관관계가 있음 확인하였다(연구 문제 2-2의 결과).

끝으로, 전체 내용을 상호문화 감수성 구성요소를 연역적 추론의 근거로 참고하여 분석하였을 때, 상위 범주 ㉠ “자기 점검 및 자아 성찰”, ㉡ “문화적 차이에 대한 개방성”, ㉢ “문화적 차이에 대한 판단유예”, ㉣ “문화적 차이에 대한 공감”, ㉤ “상호문화적 소통 참여도”, ㉥ “사회에 대한 비판적 인식과 대안 모색” 6개와 하위 범주 25개로 도출하였다. 이 범주들은 서로 일정한 상관을 지니며 유기적으로 작용하고 있음을 해석할 수 있었다. 학습자들은 다문화 교육의 주된 목표인 ‘관점 인식(perspective consciousness)’에 대한 이해 향상을 기반으로 ‘배려와 양보’, ‘역지사지’ 자세에 대한 실천 의지를 드러내고 있었기 때문이다. 또한, 문화적 차이에 대한 존중과 배려의 중요성에 대하여 재인식하고 상호문화적 소통에 대한 자신감이 향상되었다고 밝히는 부분에서 교육적 개입을 통하여 학습자의 메타인지가 활성화되고, 다문화 인식개선이 이루어졌음을 확인하였다. 이러한 인식적 지평의 확장을 바탕으로 학습자 수준에서 실천할 수 있는 공동체 변화의 구체적 방안을 모색하고 공적 제도 보완의 필요성을 동시에 주장하며 ‘더불어 사는 공동체’를 지향하고 있음을 해석하였다(연구 문제 2-3의 결과).

2. 논의 및 제언

이 연구는 국어과의 도구적 기능을 활용하여 모든 학습자를 대상으로, 다수자의 의식 변화를 유도하는 체계적·순환적 다문화 교육프로그램의 원형(prototype)을 제시하였다. 다문화 교육의 선행 담론과 비교하였을 때, 다음과 같은 의의가 있다.

첫째, 그간 다문화 이해 교육의 연구 대상이 초등학교급에 집중되어왔다는 반성에서 출발하여 대상을 고등학교급으로 선정하고, 미국이나 유럽과 다르게 실제 다문화 청소년이 극소수인 실제 고등학교 교실 상황을 반영하여 한국적 다문화 교육프로그램을 구안하였다. 이를 위해 국어과의 ‘텍스트의 생산 및 수용’ 개념을 다문화 교육의 도구로 활용하였다. ‘텍스트 수용’ 과정에서 서사 텍스트를 ‘사회해석 기

제’로 활용하는 구체적 방안을 제시하고, ‘텍스트 생산’ 과정에서 대화주의 관점에 따라 학습자들이 다양한 층위의 독자와 ‘사회적 의사소통’을 이루는 양상을 제안하였다.

둘째, 현재 중등학습자의 ‘다문화’에 대한 인식이 인종적 측면에 치우쳐있다는 점과 ‘다문화 교육’의 선행 담론들이 즉각적 대응, 흥미 등 ‘필요(needs)’라는 외재적 가치에 집중되어있다는 반성을 토대로 한국적 다문화 교육이 다루어야 할 ‘가치 있는 내용’을 제시하였다. Bruner(1960)의 내용 모형의 접근 방식을 취하며, 다문화 교육 이론가들의 논의에 대한 천착을 통하여 소통 중심 다문화 교육의 이론적 기반을 마련하고 구성요소를 ‘다문화 교육 내용(다문화적 역량을 강화하는 텍스트, 사회지식에 대한 비판적 능력 개발, 편견을 넘어선 사회정의 지향)’과 ‘다문화 교육 방법(학습자 개성을 존중하는 교수법, 상호작용을 통한 공동체 문화 형성)’으로 구분하여 제시하였다.

셋째, 한국적 다문화 교육에 대한 선행 담론이 주로 교육과정이나 교육모형 개발 등 거시적 담론에 집중하고 있다는 반성에서 교실 차원의 체계적 다문화 교수·학습 프로그램을 제시하였다. 설계기반연구(Design-Based Research)를 지향하며, 고등학생 학습자의 상호문화적 인식과 교육적 요구에 대한 조사를 기반으로 프로그램을 설계하고, 현장 교사와 교육전문직원으로 구성된 전문가 집단과의 반복적 내용 검토를 통하여 완성하였다. 이렇게 다문화 교육의 이론적 토대와 현장의 요구를 고르게 반영하여 프로그램의 논리적 적합성과 실제성을 두루 갖추고자 하였다. 또한, 원형(prototype)을 제시하는 수준에서 그치며 현장에서 새롭게 프로그램을 변형하고 발전할 여지를 두었다.

넷째, ‘다문서 문식 활동’을 다문화 교육에 적용하였을 때, 다양한 형식과 출처(source)를 지닌 복수의 텍스트를 선정하고 배치 및 운용해야 하는지 이론적 토대와 구체적 방법을 제시하였다. 연구자는 대부분의 다문화 교육프로그램에서 ‘텍스트’를 활용하고 있으나, ‘텍스트’의 특성에 대한 이해에 기반하기 보다 내용에 대한 학습자의 흥미를 우선하여 선택하고 있다는 반성에서 국내외 ‘담화 종합’, ‘다문서 문식성’ 등의 논의에 대한 천착을 통하여 이론적 토대를 구축하였다. 또한, 학습단계별로 사용하는 자료 텍스트의 특징을 ‘흥미·관심 유도 정도’, ‘내용난도’, ‘화제의 논쟁 가능성’으로 구분하여 구체적 활용 방안까지 설명하였다.

끝으로, 프로그램의 효과성을 실증적으로 검증하고 질적으로 분석하여 증명하였다. 소통 중심 다문화 교육프로그램이 기존의 교육적 개입보다 ‘교육적 효과의 지속성’ 측면에서 효과적이었다. 학습자들은 선행 담론에서 강조하는 ‘다양성 존중’은 물론이고, 상호문화 감수성을 향상을 통하여 ‘관점 인식’에 대한 이해를 향상하고, ‘사회정의 및 실천’을 지향하며 ‘더불어 사는 공동체’를 지향하고 있음을 분석하였다.

이와 같은 논의는 진정한 다문화 교육은 인종이나 종교 등에 함몰될 것이 아닌 교실 구성원들과 사회 구성원들 간의 상호문화적 의사소통 상황 모두에 해당한다는 것으로 교육적 의미를 확장하였다는 의미가 있다. 다문화 교육에 국어의 도구적 기능을 충분히 활용하여 새로운 교육적 가능성을 제시하였으며, 향후 이루어질 고등학교급 학습자들을 위한 체계적 다문화 교육프로그램 개발을 위한 이론적 토대가 될 것으로 기대한다.

이 연구의 생산적 발전과 확장을 위하여 다음과 같은 제한점에 대한 추가 논의가 필요하다.

첫째, 이 연구는 중등학습자 중에서도 고등학교급 학습자를 연구 대상으로 설계되었다. 전국 단위 자율형 사립 고등학교의 자발적으로 지원으로 해당 학교 1학년 학습자들 전체가 연구에 참여하게 되었다. 연구가 진행된 5월은 고등학교급 초반으로 고교유형별 차이가 두드러지지 않는다 해도 일정한 효과 차이가 있을 수 있음을 고려해야 한다. 「2019 KEDI 학생 조사 연구」에 따르면, 고교유형별 다문화수용성 점수는 ‘특목고(86.51점) - 자율고(82.92) - 일반고(80.67) - 특성화고(79.04)’ 순으로 분석되었으며, 이는 2018년 조사 결과와 동일한 패턴의 결과이다(권희경 외, 2019: 60-61). 이는 소통 중심 다문화 교육프로그램을 일반계 고등학교 학습자나 특성화 고등학교 학습자들에게도 실시하고 그 효과를 비교할 필요가 있음을 보여주는 방증이 된다. 물론, 연구자가 사용한 도구는 정의적 차원의 상호문화 감수성을 측정하고 있고, 실제 연구 참여자들의 쓰기 결과물을 분석할 때도 작문 평가 루브릭을 활용하지 않고 정의적인 부분만을 해석하고자 하였다. 하지만 고교유형별 학습자들의 특성은 인지적인 부분뿐 아니라 정의적인 부분도 차이가 존재할 것이므로 이에 대한 후속 연구를 통해 고교유형별에 따른 효과 차이를 확대하여 살펴볼 필요가 있다.

둘째, 이 연구는 고등학교 1학년 학습자를 대상으로 교수·학습을 진행하여 자료

를 수집하고 분석하였다. 이를 중등학습자 전체, 중학교급과 고등학교급 다른 학년으로 확대하였을 때, 상호문화 감수성의 변화와 텍스트 유형별 근거 활용 양상의 차이, 학습자가 생각하는 바람직한 공동체의 모습을 분석하는 것이 필요하다. 이미 예비조사 단계에서 중학교급 학습자들을 대상으로 그 가능성을 살펴보았기 때문에 실제적 효과를 측정하는 것에 무리는 없을 것으로 보인다. 또한, 이때 학교급별 활용 텍스트를 새롭게 채택하여 프로그램을 발전 및 확장할 필요가 있다. 본고는 텍스트 선정과 배치의 원리를 자세히 제시하고 있어 이에 따라 프로그램의 내용을 변경하고 발전시키는 것에는 무리가 없을 것으로 판단하였다. 또한, 이는 프로그램 개발단계에서 현장 교사들의 요구사항과도 맥락을 함께 한다. 한정된 텍스트를 반복적으로 사용하여 다문화 교육을 진행하고 있다는 한계를 극복하고자 하는 현장 교사들의 의지가 프로그램 개발에 긍정적 영향을 주었기 때문이다.

셋째, 소통 중심 다문화 교수·학습이 남녀별, 지역별 조건에 따라 어떻게 다른 영향을 끼치는지 후속 연구를 통하여 증명할 필요가 있다. 본고에서는 실험·대조·통제 집단에 대해서만 변별을 두고 상호문화 감수성 변화를 분석하였기 때문이다. 「2019 KEDI 학생 조사 연구」에 따르면, 여학생이 남학생에 비하여 다문화수용성 점수가 높게 측정되었고, 광역시의 청소년들이 중소도시나 읍면지역의 청소년보다 다문화수용성이 높게 측정되었기 때문이다(권희경 외, 2019: 60). 후속 연구를 통하여 남학생과 여학생에게 상호문화적 소통상황이 어떻게 다르게 느껴지는지 연구하고, 프로그램을 적용하였을 때 그 결과를 비교분석 할 필요가 있다. 또, 인천 지역에서만 진행하였기 때문에 다문화 학생 비율이 더 높은 비수도권 지역에서 연구를 진행하여 효과를 분석할 필요가 있다. 이 두 조건을 충족하기 위해서는 전국 단위의 대규모 연구 참여자를 모색하여 후속 연구를 진행하는 것이 필요하다.

넷째, 이 연구는 ‘타인에 대한 존중 - 자아 정체성 확립- 사회에 대한 비판적 인식- 사회변화 과정에 대한 이해- 실천적 대안 행동 모색’ 순으로 소통 중심 다문화 교육프로그램을 설계하고 효과성을 분석하였다. 다문화 교육의 목적을 ‘타자 이해를 통한 자기 이해 심화’에 있다는 것을 상기해보면, 프로그램의 순서를 다르게 진행하였을 때 교육적 효과의 차이가 있을 수 있다. 예를 들어, ‘타자성’을 타자의 맥락에서 온전히 이해하기 위하여 ‘사회에 대한 비판적 인식 - 사회변화 과정에 대한 이해’를 먼저 실시하고 ‘타인에 대한 존중 - 자아 정체성 확립’을 진행

한다면 타자에 대한 이해와 존중과 자기 이해의 정도가 달라질 수 있기 때문이다. 이는 프로그램의 순서를 달리하여 효과를 측정하거나, 1회기에는 원래대로 진행하고 2회 이상 반복할 때 프로그램의 순서를 달리하는 등으로 프로그램을 변형하여 후속 연구에서 교육 효과의 변별적 차이를 살펴볼 필요성이 있다.

끝으로, 새로운 다문화 교육 대안 모색을 위하여 현장과 꾸준한 교류를 이어가며, ‘다문화적 역량을 강화하는 텍스트’를 발굴하고 프로그램의 발전적 논의를 이어갈 필요성이 있다. 이 연구는 설계기반연구(Design-Based Research)를 지향하며, 현장에서 언제든지 수정과 보완이 가능한 역동적 변환을 가능하게 하고자 프로그램의 원형(prototype)을 제시하였기 때문이다. 코로나-19 이후 급변화 한 우리 교실 환경의 물리적 변화는 물론이고, 전쟁·종교적 갈등으로 인한 국제 사회의 정치적 변동은 다문화 교육 현장에 끊임없이 영향을 주고 있다. 물리적 환경 발전이라는 교수·학습 차원의 변화와 교육 내용의 근간이 되는 국내외 상황의 변화는 그 성격과 특질이 전혀 다르나, 모두 지속적으로 반영해야 할 중요 요소가 된다. 그리고 이는 텍스트의 변화와 프로그램의 변형을 통하여 대응할 수 있다. 연구자는 현장의 지속적 교류를 통하여 살아있는 다문화 교육 프로그램을 만들 수 있어야 할 것이다.

참고문헌

- 강선경, 김현진(2011). 다문화교육 프로그램이 초등학생의 다인종 및 다문화에 대한 태도에 미치는 효과성 연구. 청소년학연구, 18(11), 259-282.
- 강정찬, 이상수(2011). 수업 개선을 위한 현장연구 방법으로서 설계기반연구 (DBR). 교육방법연구, 23, 323-354.
- 고영화(2007). 시조 교육의 위계화 연구. 서울대학교 박사학위 논문.
- 교육부(2015). 초·중등학교 교육과정 총론. 제2015-74호.
- 교육부(2021). 그린스마트 미래학교 종합 추진계획.
- 교육부(2022). 출발선 평등을 위한 2022년 다문화교육 지원계획.
- 교육부(2022). 2022년 교육기본통계 주요내용.
- 교육인적자원부(2006). 다문화가정 자녀 교육지원 대책.
- 구정화(2012). 다문화 시민성을 위한 초등 다문화교육 프로그램 개발 연구. 사회과 교육, 51(1), 1-18.
- 구하라, 차운경, 모경환(2018). 다문화교육을 위한 교사전문성 개발활동 참여요인 분석. 다문화교육연구, 11(2), 105-127.
- 권희경, 김주아, 박경호, 안해정, 최인희(2019). 2019 KEDI 학생역량 조사 연구. 한국교육 개발원.
- 권희경, 이현주, 남궁지영, 박경호, 최원석, 길혜지(2018). 2018 KEDI 학생역량 조사 연구. 한국교육개발원.
- 길혜지, 남궁지영, 김주아, 박성호, 김혜자, 김훈호(2017). 2017 KEDI 학생역량 조사 연구. 한국교육개발원.
- 김규훈, 김혜숙, 김건우(2014). 상호문화적 국어교육 관점의 국어 교과서 제재 분석. 한국언어문화학, 11(2), 27-52.
- 김대행, 우한용, 정병현, 윤여탁, 김종철, 김중신, 김동환, 정재찬(2000). 문학교육 원론. 서울대학교 출판부.
- 김려령(2008). 완득이, 창비.
- 김미혜(2010). 다문화 교육을 위한 문학 제재 선정 원리 탐색. 한국언어문화학,

7(2), 23-46.

- 김성식, 김정원, 이인재, 장은영(2020). 초등 교과융합 다문화교육을 위한 다문화 교육모형 (IDEA)의 개발. 한국초등교육, 31(4), 73-97.
- 김성식, 장은영, 추혜영, 이수진(2021). 교육과정 재구성을 통한 초등학교다문화 교육 프로그램의 가능성 탐색. 한국초등교육, 32, 65-83.
- 김영순(2010). 다문화사회와 시민교육: ‘다문화 역량’을 중심으로. 시민인문학, 18, 33-59.
- 김영순, 최승은(2016). 상호문화학습의 실천적 내용에 관한 탐색적 연구. 언어와 문화, 12(2), 1-27.
- 김용신, 김정호(2009). 사회과 다문화 수업을 위한 CAT 모형의 구안. 사회과교육, 48(2), 65-77.
- 김이선, 최윤정, 정연주, 장희영, 이명진, 양계민(2022). 2021년 국민 다문화수용성 조사. 여성가족부.
- 김종석(1984). 미국 다문화교육의 이론적 고찰. 미국학논문집, 5, 35-60.
- 김종윤(2014). 다문서 읽기 연구의 연구 동향과 전망. 국어교육학연구, 49(3), 137-163.
- 김창근(2015). 상호문화주의의 원리와 과제: 다문화주의의 대체인가 보완인가?. 윤리연구, 103, 183-214.
- 김하나, 이인재(2014). 초등학생의 상호문화적 감수성 함양을 위한 온라인 그림 동화 프로그램의 효과. 윤리교육연구, 33, 1-25.
- 김현(1983). 문학사회학. 민음사.
- 김혜영(2012). 다문화 교육 관점에서 국어 교과서 텍스트 분석: 중학교 1학년 교과서를 중심으로. 학습자중심교과교육연구, 12(2), 121-142.
- 나장함(2010). 다문화주의 패러다임에 대한 종합분석: 패러다임과 Banks 접근법과의 관계성을 중심으로. 아시아교육연구, 11(3), 21-41.
- 남궁지영, 김양분, 박경호, 정동철, 박현정(2015). KEDI 학생역량 조사 연구: 조사 도구 개발 및 타당화. 한국교육개발원.
- 남궁지영, 김양분, 박경호, 정동철, 박현정(2016). 2016 KEDI 학생역량 조사 연구. 한국교육개발원.

- 노명완(2012). 독서와 작문: 그 개념의 변천과 지도 방법에의 시사점. 독서연구, 28, 9-51.
- 모경환, 부향숙, 구하라, 황혜원(2018). 다문화교육을 위한 교사연수 분석과 발전 방안. 다문화교육연구, 11(3), 287-308.
- 박길자(2014). 다문화 시민성 함양을 위한 중학교 다문화교육 프로그램 개발 연구: 문화 불평등과 문화정치학의 관점을 중심으로. 사회과교육연구, 21(3), 101-117.
- 박선웅, 우현정(2015). 다문화 시민성 함양을 위한 고등학교 다문화교육 프로그램 개발 연구. 사회과교육연구, 22(1), 127-144.
- 박성희(2004). 공감학. 학지사.
- 박세훈, 장인실(2016). 스마트 기기를 활용한 다문화 프로젝트 수업의 효과 연구. 학습자 중심교과교육연구, 16(3), 991-1010.
- 박영민(2003). 비평문 쓰기를 통한 작문 지도 방법 연구. 한국교원대학교 박사학위 논문.
- 박영민(2004). 독서-작문의 통합에서 독서 활동과 작문 활동의 성격. 청람어문교육, 28, 23-46.
- 박윤경(2011). 초등 사회과 다문화 교육과정 및 수업안 개발 연구. 시민교육연구, 43(2), 57-90.
- 박인기(2016). 미래 사회 국어능력과 국어교육의 혁신. 새국어교육, 109, 191-218.
- 박인기, 우한용, 최병우, 구인환(2017). 문학교육론 제7판. 三英社.
- 박지현, 송미영, 남민우, 최길찬(2020). 학생 평가의 타당도 제고를 위한 문항 특성 분석(Feature Analysis) 기법 활용 방안. 한국교육과정평가원.
- 변중현(2021). 포스트 코로나 시대 다문화 시티즌십의 내용. 윤리연구, 133, 193-214.
- 서상문(2010). Ricoeur의 해석학적 상징과 교육. 교육철학. 42, 83-122.
- 서재복, 임명희(2019). PBL활용 다문화동화교육프로그램이 초등학생 다문화 감수성에 관한 효과. 교육논총, 39(3), 107-125.
- 선주원(2008). 청소년 문학교육론. 역락.

- 선주원(2017). 상호문화적 감수성 증진을 위한 문학교육의 내용과 학습 활동. 국
제이해교육연구, 12(1), 89-120.
- 송영라, 방기혁(2015). 초등학교 다문화 이해교육을 위한 창의적 체험활동 프로
그램의 개발 및 효과분석. 실과교육연구, 21(3), 95-114.
- 안상수, 민무숙, 김이선, 이명진, 김금미(2012). 국민 다문화 수용성 조사 연구.
한국여성정책연구원.
- 양영자(2008). 한국 다문화교육의 개념 정립과 교육과정 개발 방향 탐색. 이화여
자대학교 박사학위 논문.
- 오윤주(2017). 시민 교육으로서의 소설 교육: 아르케 없음의 아르케를 향하여.
문학교육학, 54, 71-103.
- 오은순, 강창동, 진의남, 김선혜, 정진웅(2007). 다문화 교육을 위한 교수·학습
지원 방안 연구(Ⅰ). 한국교육과정평가원.
- 오은순, 홍선주, 김민정, 모경환, 김선혜, 안지혜(2008). 다문화 교육을 위한 교
수·학습 지원 방안 연구(Ⅱ): 사회과 교수·학습 프로그램 개발을 중심으
로. 한국교육과정평가원.
- 우신영(2019). 문학교육에서 문학사회학적 상상력에 대한 시론. 문학교육학, 64,
145-180.
- 윤여탁(2008). 다문화 교육으로서의 한국어 교육: 현실과 방법론. 국어교육연구,
22, 서울대학교 국어교육연구소, 7-34.
- 윤여탁(2018). 국어교육의 융복합적 특성과 문식성. 국어교육학연구, 53(1),
37-57.
- 원진숙(2015). 초등학교 국어 교과서에서의 다문화 문식성 함양을 위한 다문화
제재 텍스트 구성 방안. 한국초등교육 26(3), 197-218.
- 원진숙(2022). 비대면 온라인 수업 상황에서의 디지털 플랫폼 기반 대학 글쓰기
교육 사례 연구: Google Docs를 활용한 글쓰기 워크숍 활동을 중심으로,
국어교육학연구. 57(1), 45-81.
- 이동성, 김영천(2014). 질적 자료 분석을 위한 포괄적 분석절차 탐구: 실용적 절
충주의를 중심으로. 교육종합연구, 12(1), 159-184.
- 이민경, 양계민(2011). 다문화 교육 프로그램 효과성 분석을 통한 다문화 교육

- 방향성 고찰. 현대사회와 다문화, 1(2), 176-199.
- 이병준, 김영순, 김향미(2020). 문화예술교육을 통한 이주자 통합에 있어서의 다문화·상호문화 역량 연구. 문화예술교육연구, 15(3), 1-25.
- 이상은, 소경희(2019). 미래지향적 교육과정 설계를 위한 OECD 역량교육의 틀 변화 동향 분석: 'Education 2030' 을 중심으로. 교육과정연구, 37(1), 139-164.
- 이유나 (2011). 블렌디드 집단지성 수업모형 개발: 설계 기반 연구를 활용하여. 부산대학교 박사학위 논문.
- 이인화(2013). 문학토론에서 소설 해석의 양상에 관한 연구. 새국어교육, 94, 249-280.
- 이정우(2004). 개념-뿌리들 1. 철학아카데미.
- 이정은(2017). 다문화주의와 상호문화주의의 대결: 한국적 적용을 위한 연구. 시대와 철학, 28(1), 191-234.
- 이지영(2017). 디지털 협력적 글쓰기 효과 연구. 교양교육연구, 115, 199-234.
- 이지영(2018a). 웹 기반 협력적 글쓰기 효과와 영향 요인 연구: 학생 필자 특성 중심으로. 리터러시 연구, 9(2), 9-41.
- 이지영(2018b). 학생 필자의 디지털 협력적 글쓰기 참여 양상에 따른 글의 질 차이. 작문연구, 39, 147-181.
- 이지은, 김유경(2020). Google 문서를 활용한 대학 논술 수업의 온라인 소집단 동료피드백 양상 및 학습자 인식. 교육문화연구, 26(4), 427-451.
- 장성민(2016a). 학습 목적 글쓰기 교육에 대한 반성적 검토: 2015 국어과 교육과정의 성취기준 분석을 중심으로. 국어교육, 155, 63-105.
- 장성민(2016b). 대학교 신입생의 자료 통합적 글쓰기에서 필자의 공감 성향이 텍스트 선택에 미치는 영향. 국어교육학연구, 51(3), 393-439.
- 장성민(2017). 학습 목적 글쓰기를 수행하는 필자의 자료 통합 예측모형 탐색: 구조 방정식 모형의 적용. 국어교육학연구, 52(2), 371-423.
- 장성민(2018). 귀추적 사고 기반의 학습 목적 글쓰기 교육 연구: 글쓰기 수행 예측모형을 중심으로. 서울대학교 박사학위 논문.
- 장성민(2019). 작문의 자기 조절 촉진을 위한 대안적 장르의 탐색: 학습을 위한

- 쓰기의 하위분류로서의 ‘과정일지(process log)’ . 작문연구, 43, 7-49.
- 장성민(2021a). 다양성 존중을 위한 논증 교육의 패러다임 탐색: 설득적 논증으로부터 성찰적 논증으로의 전환. 국어교육, 172, 77-113.
- 장성민(2021b). 상호문화적 감수성 측정 도구 개발 및 타당화. 리터러시연구, 12(5), 303-328.
- 장성민(2021c). 국어 교사의 다문서 문식성 교육 능력 신장을 위한 지식 구성 및 교육적 적용 방안 탐색. 국어교육, 175, 33-80.
- 장인실(2003). 다문화 교육(Multicultural Education)이 한국 교사 교육과정 개혁에 주는 시사점. 교육과정연구, 21(3), 409-431.
- 장인실(2006). 미국 다문화 교육과 교육과정. 교육과정연구, 24(4), 27-53.
- 장인실(2008). 다문화 교육을 위한 교사 교육 교육과정 모형 탐구. 초등교육연구, 21(2), 281-305.
- 장인실(2015). 다문화교육 실행을 위한 학교교육과정 개발 방향 탐색. 교육과정연구 33(2), 45-70.
- 장인실, 김명희(2011). Bennett 모형에 근거한 다문화교육 프로그램이 다문화 인식과 자아존중감에 미치는 영향. 교육연구, 50, 123-146.
- 장인실, 전경자(2013). 초등교사의 다문화 인식과 실행에 관한 사례 연구. 다문화교육연구, 6(1), 73-103.
- 장지혜(2016). 대화주의 관점에서의 논증적 글쓰기 교육 연구. 작문연구, 31, 203-228.
- 장지혜(2020). 가치 해석 글쓰기의 정당화 기제 생성 연구. 서울대학교 박사학위 논문.
- 장지혜(2021). 대학생의 저자성 구현을 위한 온라인 작문 수업 실행 연구: 온라인 상호작용 양상을 중심으로. 국어교육, 175, 159-198.
- 장한업(2011). 한국 이민자 자녀와 관련된 용어 사용상의 문제점: “다문화 가정”, “다문화교육”. 이중언어학, 46, 347-366.
- 장한업(2021). 교육부의 다문화교육 대책(2006~2021)에 대한 비판적 고찰 및 제언. 문화교류와 다문화교육, 10(6), 1-21.
- 장현정(2022a). 다문화 교수·학습 프로그램의 프로토타입(prototype)에 대한 연

- 구 동향 탐색. 문화교류와 다문화 교육, 11(3), 103-131.
- 장현정(2022b). 서사 텍스트를 사회해석 기제로 활용하는 소통 중심 다문화 교수·학습 방안 탐색. 리터러시연구, 13(4), 115-152.
- 장현정, 우신영(2019). 상호문화적 감수성을 위한 소설교육 연구. 교육문화연구, 25(5), 759-788.
- 장현정, 장성민(2021a). 고등학생 학습자의 상호문화적 인식에 대한 조사연구: 소설 《완득이》에 대한 반응을 중심으로. 독서연구, 59, 221-244.
- 장현정, 장성민(2021b). 사회정의 관점의 다문화 교육을 위한 제재 타당성 검토: 고등학교 문학 교과서 수록 소설 작품을 중심으로. 리터러시연구, 12(4), 129-155.
- 장현정, 장성민(2021c). 소통 중심의 다문화 교수·학습 설계가 상호문화적 감수성 향상에 미치는 영향: Banks의 이론적 모형의 구현. 리터러시연구, 12(6), 37-58.
- 전경수(1994). 문화의 이해. 一志社.
- 전두리(2013). 다문화 사회의 소설 교수-학습 방법 연구: 교육연극을 중심으로. 새국어교육, 96 103-137.
- 정기섭(2011). 지속가능발전교육의 관점에서 본 상호문화역량. 교육의 이론과 실천, 16(3), 133-149.
- 정기철(2016). 폴 리코르의 철학 = 철학적 인간학 · 철학적 해석학 · 철학적 윤리학. 시와진실.
- 정재찬(1998). 문학교육사회학을 위하여. 한국초등국어교육, 14, 94-107.
- 정재찬(2004). 문학교육과 도덕적 상상력. 문학교육학, 14, 41-78.
- 정현선, 장은주(2021). 이슈리포트: 2022 개정교육과정의 미디어 리터러시 교육 강화방안. 교육부 & 한국청소년정책연구원.
- 정혜승(2013). 독자와 대화하는 글쓰기: 대화적 문식성 교육을 위한 작문 과정과 전략 탐구. 사회평론아카데미.
- 정희모(2006). 글쓰기 교육과 협력학습. 삼인.
- 조대훈, 박민정(2009). 다문화 감수성의 증진을 위한 다문화 수업모형 개발. 교육연구, 46, 29-65.

- 조영달, 박윤경, 전제철(2009). 초·중등 교육과정 및 교과서의 다문화적 요소 분석을 통한 개정방안 연구. 교육과학기술부.
- 조현희(2018). 정의지향적 다문화교사교육과정의 내용체계 탐구. 다문화교육연구, 11(11), 29-59.
- 주재홍(2018). 초등학교 다문화교육을 위한 교육과정 성취기준의 개념화. 교육문화연구, 24(1), 599-623.
- 주재홍, 김영천(2014). 효과적인 다문화교육 실천을 위한 학교 교육과정 개발. 교육과정연구, 32(4), 103-136.
- 천경록(2009). 읽기와 쓰기의 통합 단위 개발 방향. 한국초등국어교육, 39, 535-559.
- 천경록(2020). 독자 발달과 독자 발달의 단계에 대한 고찰. 국어교육학연구, 55(3), 313-340.
- 추병완(2010). 다문화적 시민성 함양을 위한 문화 감응 교수 방법 개발: 교실 수업 전략을 중심으로. 교육과정평가연구, 13(2), 103-122.
- 최미숙, 원진숙, 정혜승, 김봉순, 이경화, 전은주, 정현선, 주세형(2016). 국어 교육의 이해: 국어 교육의 미래를 모색하는 열여섯 가지 이야기. 사회평론아카데미.
- 최수진(2014). “보다 정의로운 사회”를 위한 교육: 다문화교육의 의미와 다문화 교사교육의 교수 방법. 교육과정연구, 32(3), 123-150.
- 최숙기(2007). 국어 교과서 다문화 제재 선정에 관한 연구: 민족과 문화 다양성에 대한 이해를 중심으로. 독서연구, 18, 287-319.
- 최숙기(2012). 읽기와 쓰기의 통합적 교수 학습 방안 탐색. 독서연구, 28, 111-141.
- 최숙기(2013). 국어 교과서에 나타난 다문화 문식성의 교육 내용 요소 및 실현양상 분석. 새국어교육, 94, 31-81.
- 최영환(2009). 초등학교 국어 교실 현장의 다문화 교육 방향. 국어교육학연구, 34, 27-55.
- 최은영(2016). 쇼코의 미소: “썬짜오, 썬짜오”. 문학동네
- 최홍원(2008). 시조의 성찰적 사고 교육 연구. 서울대학교 박사학위논문.

- 편지윤(2020). 복합양식 텍스트 유형별 읽기 전략 사용 비교. *청람어문교육*, 73, 33-59.
- 편지윤, 변은지, 한지수, 서혁(2018). 복합양식 텍스트의 텍스트성 재개념화를 위한 시론. *학습자중심교과교육연구*, 18(2), 493-522.
- 하근희(2014). 초등 다문화교실에서 문학기반 다문화교육을 위한 작품 선정 기준 탐색. *교원교육*, 30(4), 377-400.
- 하성욱(2014). 문법 진단 평가를 위한 구글 독스(Google Docs) 활용 방안 연구: “양식(forms)” 기능을 중심으로. *국어교육학연구*, 49(1), 767-785.
- 함형준, 김정원(2018). 초등학교 고학년 학생의 다문화수용성 제고를 위한 세계 전래동화 활용 교육 프로그램 개발. *다문화교육연구*, 11(1), 109-132.
- 홍원표(2008). 한국적 다문화 교육의 발전 방안 탐색: 미국 논의의 수용을 넘어서. *교육원리연구*, 13(2), 89-113.
- Abrams, M. H. (1999). *A glossary of literary terms* (7th ed.). Thomson Learning.
- Abdallah-Preteille, M., & Porcher, L. (1996). *Éducation et communication interculturelle*. PUF.
- Abdallah-Preteille, M. (1999). *L'éducation interculturelle*. PUF.(장한업(2017). 유럽의 상호문화교육: 다문화 사회의 새로운 교육적 대안, 한울엠플러스.)
- Alexander, P. A., Jetton, T. L., Kulikowich, J. M., & Woehler, C. A. (1994). Contrasting instructional and structural importance: The seductive effect of teacher questions. *Journal of Reading Behavior*, 26(1), 19-45.
- Andrews, R. (2010). *Argumentation in higher education: Improving practice through theory and research*. New York: Routledge.
- Bakhtin, M. (1984). *Problems of Dostoevsky's Poetics*. Trans. C. Emerson., Manchester: Manchester University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Banks, J. A. (2016). Multicultural education: Characteristics and goals. In J. A. Banks & C. A. M. Banks Eds., *Multicultural education: Issues and perspectives* (9thed.), Hoboken, NJ: John Wiley & Sons Inc.

- Banks, J. A., & Banks, C. A.(Eds.)(2004). *Multicultural education: Issues and perspectives*. Hoboken NJ: John Wiley & Sons Inc.
- Barnlund, D. C. (1988). Communication in a global village. In L. A. Samovar, & R.E. Porter(Eds.), *Intercultural communication: A reader*, CA: Wadsworth.
- Barrett-Lennard, G. T. (1981). The empathy cycle: Refinement of a nuclear concept. *Journal of counseling psychology*, 28(2), 91.
- Bennett, C. I. (2007). *Comprehensive multicultural education: Theory and practice (6th ed.)*. Boston MA: Pearson.
- Bennett, M. J. (1979). *Overcoming the golden rule: Sympathy and empathy*. In D. Nimmo(Ed.), *Communication Yearbook 3*, Newbury Park: Sage.
- Bennett, M. J. (1986). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In R. M. Paige(Ed.), *Cross-cultural orientation: New conceptualizations and applications* (pp. 27-69), New York, NY: University Press of America.
- Bennett, M. J. (1993). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In R. M. Paige (Ed.), *Education for the intercultural experience* (pp. 21-71), Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Bennett, J. M., & Bennett, M. J. (2004). Developing intercultural sensitivity: An integrative approach to global and domestic diversity. In D. Landis, J. Bennett, & M. Bennett(Eds.), *Handbook of intercultural training* (3rd ed., pp.147-165). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bereiter, C. (1980). Development in writing. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Eds.) *Cognitive Processes in Writing*. (pp. 73-93), Hillsdale: Erlbaum.
- Bhawuk, D. P. S., & Brislin, R. (1992). The measurement of intercultural sensitivity using the concepts of individualism and collectivism. *International Journal of Intercultural Relations*, 16(4), 413-436.
- Bolten, J. (2007). Was heißt "Interkulturelle Kompetenz?" Perspektive für die internationale Personalentwicklung. In: Künzer, J. & Berninghausen, J.(Hg.)(2007). *Wirtschaft alsinterkulturelle Herausforderung*, Frankfurt am

- Main: IKO, 21-42.
- Borden, G. A. (1991). *Cultural Orientation: An approach to understanding intercultural communication*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Brem, S.K., Russell, J., & Weems, L. (2001). Science on the Web: Students' evaluation of scientific arguments. *Discourse Processes*, 32, 191-213.
- Britt, M. A., & Rouet, J. F.(2012). Learning with multiple documents: Component skills and their acquisition. In J. R. Kirby & M. J. Lawson (Eds.), *Enhancing the quality of learning: Dispositions, instruction, and learning processes* (pp. 276-314). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Bronfenbrenner, U., Harding, J., & Gallwey, M. (1958). The measurement of skill in social perception. In McClelland, D.C. (Ed.). *Talent and society*. NY: Van Nostrand.
- Bruffee, K. A. (1984). Collaborative learning and the "conversation of mankind" . *College English*, 46(7), 635-652.
- Bruner, J. S. (1960). *The process of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters.
- Byram, M. (2009). The Intercultural Speaker and the Pedagogy of Foreign Language Education. In Deardorff, D. K. (Ed.), *The Sage handbook of intercultural competence*. Thousand Oaks, Calif. : Sage Publications.
- Camicia, S. P. & Zhu, J. (2012). Synthesizing multicultural, global, and civic perspectives in the elementary school curriculum and educational research. *The Qualitative Report*, 17, 1-19.
- Cegala, D. J. (1981). Interaction involvement: A cognitive dimension of communicative competence. *Communication Education*, 30, 109-121.
- Cegala, D. J. (1984). Affective and cognitive manifestations of interaction involvement during unstructured and competitive interactions.

- Communication Monographs*, 51, 320-338.
- Chen, G. M., & Starosta, W. J. (1996). Intercultural communication competence: A synthesis. In B. R. Burlesom (Ed.), *Communication Yearbook*, 19, 353-383.
- Chen, G. M., & Starosta, W. J. (1997). A review of the concept of intercultural sensitivity. *Human Communication*, 1, 1-15.
- Chen, G. M., & Starosta, W. J. (2000a). Intercultural Sensitivity. In L. A. Samovar, & R. E. Porter, (Eds.), *Intercultural communication: A reader* (pp. 406-414). Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company.
- Chen, G. M., & Starosta, W. J. (2000b). The development and validation of the intercultural sensitivity scale. *Human Communication*, 3, 1-15.
- Cohen J. (1973). Eta-squared and partial eta-squared in fixed factor ANOVA designs. *Educational and Psychological Measurement*, 33(1), 107-112.
- Cooper, J. D., & Kiger, N. D. (2008). *Literacy assessment: Helping teachers plan instruction*. Boston : Houghton Mifflin Co.
- Coutu, W. (1951). Role-playing vs. role-taking: An appeal for clarification. *American sociological review*, 16(2), 180-187.
- Creswell, J. W. (2014). *A Concise Introduction to Mixed Methods Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Danish, S. J., & Kagan, N. (1971). Measurement of affective sensitivity: Toward a valid measure of interpersonal perception. *Journal of Counseling Psychology*, 18(1), 51-54.
- Davis, M. H. (1980). *A multidimensional approach to individual differences in empathy*. JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology.
- De Carlo, M. (1998). *L'interculturel*. Paris: Cle international.(장한업 역(2011). 상호문화 이해하기. 한울아카데미.)
- Deardorff, D. K. (2009). Implementing Intercultural Competence Assessment. In Deardorff, D. K. (Ed.). *The Sage handbook of intercultural competence*. Thousand Oaks, Calif., Sage Publications.

- Derrida, J., & Dufourmantelle, A. (1997). De l'hospitalité: Anne Dufourmantelle invite Jacques Derrida à répondre. *Calmann-Lévy*. (남수인 역(2004). 환대에 대하여. 東文選.)
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York, Macmillan. (이홍우 번역 · 주석(2007). (존 듀이) 민주주의와 교육: 교육철학 개론 (개정 · 증보판). 교육과학사.)
- Ede, L., & Lunsford, A. (1984). Audience addressed/audience invoked: The role of audience in composition theory and pedagogy. *College Composition and Communication*, 35(2), 155-171.
- Elbow, P. (2012). *Vernacular eloquence: What speech can bring to writing*. New York, NY: Oxford University Press.(민병곤, 박종훈, 김정자, 강민경, 김혜연 옮김(2021). 일상어 문식성: 글쓰기에 스며드는 말하기의 힘. 사회평론아카데미.)
- Erikson, E. H. (1994). *Identity and the life cycle*. WW Norton & company.
- Fantini, A., & Tirmizi, A. (2006). *Exploring and Assessing Intercultural Competence*. World Learning Publications.
- Fritz, W., Möllenberg, A., & Chen, G. M. (2002). Measuring intercultural sensitivity in different cultural contexts. *Intercultural Communication Studies*, 11(2), 165.176.
- Gardner, G. H. (1962). Cross-cultural communication. *Journal of Social Psychology*, 58, 241-256.
- Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of teacher education*, 53(2), 106-116.
- Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research and practice*. teachers college press.
- Geertz, Clifford (1973). *The Interpretation of Cultures: Selected Essays*. New York: Basic Books. (문옥표 역(2009). 문화의 해석. 까치글방.)
- Gibson, M. A. (1976). Approaches to multicultural education in the United States: Some concepts and assumptions. *Anthropology & Education*

- Quarterly*, 7(4), 7-18.
- Gibson, E. J., & Pick, A. D. (2000). *An ecological approach to perceptual learning and development*. Oxford University Press, USA.
- Gudykunst, W. B. (1993). Toward a theory of effective interpersonal and intergroup communication: An anxiety/uncertainty management (AUM) perspective. In R. L. Wiseman & J. Koester (Eds.), *Intercultural communication competence* (pp. 33-71). Newbury Park, CA: Sage.
- Gudykunst, W. B., Yang, S. M., & Nishida, T. (1987). Cultural differences in self-consciousness and unself-consciousness. *Communication Research*, 14, 7-36.
- Halasek, K. (1999). *A pedagogy of possibility: Bakhtinian perspectives on composition studies*. SIU Press.
- Hall, E. T. (1959). *The Silent Language*. Garden City, N. Y.: Doubleday. (최효선 역 (2000). 침묵의 언어. 한길사.)
- Hall, E. T. (1976). *Beyond Culture*. Garden City, N.Y.: Anchor Press. (최효선 역 (2000). 문화를 넘어서. 한길사.)
- Hamachek, D. E. (1982). Encounters with others: Interpersonal relationships and you. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Hammer, M. R. (2011). Additional cross-cultural validity testing of the Intercultural Development Inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 35(4), 474-487.
- Hammer, M. R., & Bennett, M. J. (1998). *The intercultural development inventory (IDI) manual*. Portland, OR: Intercultural Communication Institute.
- 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.
- Hart, R. P., & Burks, D. M. (1972). Rhetorical sensitivity and social interaction. *Speech Monographs*, 39, 75 - 91.

- Hart, R. P., Carlson, R. E., & Eadie, W. F. (1980). Attitudes toward communication and the assessment of rhetorical sensitivity. *Communication Monographs*, 47, 1-22.
- Hartman, D. K., & Allison, J. (1996). Promoting inquiry-oriented discussions using multiple texts. In L. B. Gambrell, & F. Almasi (Eds.), *Lively Discussions! Fostering Engaged Reading* (pp. 106-133). Newark: IRA.
- Hough, G. (1966). *An essay on criticism*. New York: W.W. Norton. (고정자 역 (1982). 비평론. 이화여자대학교 출판부.)
- Iannotti, R. J. (1975). The nature and measurement of empathy in children. *The Counseling Psychologist*, 5(2), 21-25.
- Järvelä, S., & Hadwin, A. F. (2013). New frontiers: regulating learning in CSCL. *Educ. Psychol*, 48, 25-39.
- Kendall, F. E. (1983). *Diversity in the Classroom: A Multicultural Approach to the Education of Young Children*. Columbia University, New York: Teachers College Press.
- Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American educational research journal*, 32(3), 465-491.
- Levi-Strauss, C. (1966). *Introduction a' loeuvre de Marcel Mauss en M. Mauss*. Sociologie et antropologie.
- Levi-Strauss, C. (2011). *L'anthropologie face aux problemes du monde moderne*. Média Diffusion. (류재화 역(2018). 레비스트로스의 문화인류학 강의: 오늘날의 문제들에 직면한 인류학. 문예출판사.)
- List, A., & Alexander, P. A. (2017). Cognitive affective engagement model of multiple source use. *Educational Psychologist*, 52(3), 182-199.
- List, A., & Alexander, P. A. (2018). Cold and warm perspectives on the cognitive affective engagement model of multiple source use. In J. L. Braasch, I. Bråten, & M. T. McCrudden(Eds.), *Handbook of multiple source use* (pp.34-54). New York, NY: Routledge.
- List, A., & Alexander, P. A. (2019). Toward an integrated framework of

- multiple text use. *Educational Psychologist*, 54(1), 20-39.
- McCrudden, M. T. (2020). Processes and Products of Encountering Belief-Related Information. In P. Van Meter, A. List, D. Lombardi, & P. Kendeou(Eds.), *Handbook of learning from multiple representations and perspectives* (pp.191-204). New York, NY: Routledge.
- McLaughlin, M., & DeVogd, G. (2004). Critical literacy as comprehension: Expanding reader response. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 48(1), 52-62.
- McLaughlin, M., & DeVogd, G. (2011). Critical Literacy as Comprehension: Understanding at Deeper Levels, Lapp, D., & D. Fisher(Eds.), *Hand book of Research on Teaching the English Language Arts*. New York: Taylor and Francis Kindle Edition, 278-282.
- Mosental, P. B. (1996). Understanding the strategies of document literacy and their conditions of use. *Journal of Educational Psychology*, 88(2), 314-332.
- Newell, G. E. (1984). Learning from writing in two content areas: A case study/protocol analysis. *Research in the Teaching of English*, 18(3), 265-287.
- Nickerson, R. S. (1998). Confirmation bias: A ubiquitous phenomenon in many guises. *Review of General Psychology*, 2(2), 175-220.
- Nieto, S. (2009). *Language, culture, and teaching: Critical perspectives*. NY: Routledge.
- Nieto, S. (2012). Multicultural education, purposes, and goals. In J. A. Banks (Ed.), *Encyclopedia of diversity in education* (Vol. 4, pp. 2248-2253). Thousand Oaks, CA:Sage.
- Nussbaum, E. M. (2008). Collaborative discourse, argumentation, and learning: Preface and literature review. *Contemporary Educational Psychology*, 33(3), 345-359.
- OECD(2005). *The definition and selection of key competencies*. Executive summary.

- OECD(2019). *OECD Learning Compass 2030: A Series of Concept Notes*. Paris: OECD.
- Pang, V. O. (2005). *Multicultural education: A caring-centered, reflective approach* (2nd ed). New Work: McGraw Hill.
- Parks, M. R. (1976). Communication competence. *Paper presented at the annual meeting of Speech Communication Association*, San Francisco, California.
- Perelman, C. (1982). *L' Empire Rhetorique: Rhetorique et argumentation* [The Realm of Rhetoric]. Notre Dame: University of Notre Dame Press.
- Perelman, C., & Olbrechts-Tyteca, L. (1969). *The new rhetoric: a treatise on argumentation*. trans. John Wilkinson and Purcell Weaver (Notre Dame, IN: University of Notre Dame Press, 1969), 19.
- Perfetti, C. A., Britt, M. A., & Georgi, M. C. (1995). *Text-based Learning and Reasoning: Studies in history*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Perkins, D. N. (1985). Postprimary education has little impact on informal reasoning. *Journal of educational psychology*, 77(5), 562-571.
- Petrović, D. S., Starčević, J., Chen, G. M., & Komnenić, D. (2015). Intercultural sensitivity scale: Proposal for a modified Serbian version. *Psihologija*, 48(3), 199-212.
- Picower, B. (2012). Using their words: Six elements of social justice curriculum design for the elementary classroom. *International Journal of Multicultural Education*, 14(1), 1-17.
- Rawls, J. (1993). *Political Liberalism*. New York: Columbia University Press.
- Ricoeur, P. (1983). *Temps et récit Tome I: L'intrigue et le récit historique*. Paris: Le Seuil.
- Ricoeur, P. (1984). *Temps et récit Tome II: La configuration dans le récit de fiction*. Paris: Le Seuil.
- Ricoeur, P. (1985). *Temps et récit Tome III: Le temps raconté*. Paris: Le Seuil.
- Ricoeur, P. (1976). *Interpretation Theory: Discourse and the Surplus of*

- Meaning*. Fort Worth: Texas Christian University Press.
- Ricœur, P. (1986). *Du texte à l'action, Essais d'herméneutique, II*. Paris, France: Seuil.
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Média Diffusion. (김웅권 역 (2006). 타자로서 자기 자신, 東文選.)
- Rogers, C. R. (1975). Empathic: An unappreciated way of being. *The counseling psychologist*, 5(2), 2-10.
- Rosenberg, M., Schooler, C., & Schoenbach, C. (1989). Self-esteem and adolescent problems: Modeling reciprocal effects. *American Sociological Review*, 54, 1004-1018.
- Rouet, J. F., Britt, M. A., Mason, R. A., & Perfetti, C. A. (1996). Using multiple sources of evidence to reason about history. *Journal of Educational Psychology*, 88, 478-493.
- Rouet, J. F., & Britt, M. A. (2011). Relevance processes in multiple document comprehension. In M. T. McCrudden, J. Magliano, & G. Schraw(Eds.), *Text relevance and learning from text* (pp. 19-52). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Rouet, J. F., Britt, M. A., & Durik, A. M. (2017). RESOLV: Readers' representations of reading contexts and tasks. *Educational Psychologist*, 52(3), 200-215.
- Ruddell, R. B., & Unrau, N. J. (1994). Reading as a meaning-construction process: The reader, the text, and the teacher. In R. B. Ruddell, M. R. Ruddell, & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 996-1056). International Reading Association.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (Eds.). (1998). *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*. Guilford Press.
- Selman, R. L. (2003). *The promotion of social awareness: Powerful lessons from the partnership of developmental theory and classroom practice*. New York, NY: Russell Sage Foundation.

- Shor, I. (1992). *Empowering education: Critical teaching for social change*. University of Chicago Press.
- Sleeter, C. E. & Grant, C. A. (2009). *Making choices for multicultural education: Five approaches to race, class, and gender* (6th ed.). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons Inc.
- Snyder, M. (1974). Self-monitoring of expressive behavior. *Journal of Personality and Psychology*, 30, 526-537.
- Spiro, R. J. (1980). Constructive processes in prose comprehension and recall. In R. J. Spiro, B. C. Bruce, & W. F. Brewer(Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension* (pp. 245-278). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Spitzberg, B. H., & Cupach, W. R. (1984). *Interpersonal communication competence*. CA: Sage Publications.
- Spradley, J. P. (1970). *You owe yourself a drunk: An ethnography of urban nomads*. Waveland Press.
- Strømsø, H. I. (2017). Multiple models of multiple-text comprehension: a commentary. *Educational Psychologist*, 52(3), 216-224.
- Tyler, E. B. (1871). Primitive Culture: Researchers into the Development of Mythology, Philosophy, Religion, *Art and Custom Vol. 1: Origins of Culture Vol 2: Religion in Primitive Culture*. Religion in Primitive Culture.
- Van Dijk, T. A. (1979). Relevance assignment in discourse comprehension. *Discourse processes*, 2(2), 113-126.
- van Eemeren, F. H., & Grootendorst, R. (1996). Fundamentals of argumentation theory: *a handbook of historical backgrounds and contemporary development*. NJ: LEA.
- VanSledright, B. A. (2002). Fifth graders investigating history in the classroom: Results from are searcher-practitioner design experiment. *The Elementary School Journal*, 103, 131-160.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press. (조희)

- 숙, 황해익, 허정선, 김선옥 역(2000). Vygotsky의 사회 속의 정신: 고등심리과정의 발달, 양서원.)
- Wang, W., & Zhou, M. (2016). Validation of the short form of the intercultural sensitivity scale(ISS-15). *International Journal of Intercultural Relations*, 55, 1-7.
- Watkins, D. (1978). The development and evaluation of self-esteem measuring instruments. *Journal of Personality Assessment*, 42(2), 171-182.
- Wiley, J., & Voss, J. F. (1999). Constructing arguments from multiple sources: Tasks that promote understanding and not just memory for text. *Journal of Educational Psychology*, 91(2), 301-311.
- Wineburg, S. (1998). Reading Abraham Lincoln: An expert/expert study in the interpretation of historical texts. *Cognitive Science*, 22, 319-346.
- Wolfe, C. R. & Britt, M. A. (2008). The locus of the myside bias in written argumentation. *Thinking & Reasoning*, 14(1), 1-27.
- Wright, M. A. (1998). *I'm chocolate, you're vanilla: Raising healthy Black and biracial children in a race-conscious world*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Young, I. M. (1990). *Justice and the Politics of Difference*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Zarate, G. (1993). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Didier.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of educational psychology*, 81(3), 329-339.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. in *Handbook of Self-Regulation*. eds M. Boekaerts, P. R. Pintrich, and M. Zeidner (San Diego, CA: Academic Press), 13-40.
- Zwaan, R. A. (1993). *Aspects of literary comprehension: A cognitive approach*. Amsterdam: John Benjamins.

[부록 1] 상호문화적 감수성 척도 한국어 번안(장성민, 2021b: 328)

다음 진술문을 읽고, 자신이 동의하는 정도에 가장 가까운 숫자를 표시해 주세요. (1: 전혀 동의하지 않는다, 2: 대체로 동의하지 않는다, 3: 보통이다, 4: 대체로 동의한다, 5: 매우 동의한다)

문항	응답 (1~5)
1. 나는 다른 문화를 지닌 사람들과 교류하는 것을 좋아한다.	
2. 나는 다른 문화를 지닌 사람들과 교류하는 것에 자신이 있다.	
3. 나는 다른 문화를 지닌 사람들 앞에서 말하는 것이 어렵다.	
4. 나는 다른 문화를 지닌 사람들과 교류할 때 무슨 말을 해야 할지 알고 있다.	
5. 나는 다른 문화를 지닌 사람들과 교류할 때 원하는 만큼 사교적일 수 있다.	
6. 나는 다른 문화를 지닌 사람들과 함께 있는 것을 좋아하지 않는다.	
7. 나는 다른 문화를 지닌 사람들의 가치관을 존중한다.	
8. 나는 다른 문화를 지닌 사람들과 교류할 때 쉽게 화가 난다.	
9. 나는 다른 문화를 지닌 사람들과 교류하는 것이 편안하다.	
10. 나는 다른 문화를 지닌 사람들과 함께 있을 때 기운이 빠진다.	
11. 나는 다른 문화를 지닌 사람들과 함께 있을 때 매우 주의 깊게 관찰한다.	
12. 나는 다른 문화를 지닌 사람들과 교류하는 것이 쓸모 없게 느껴진다.	
13. 나는 다른 문화를 지닌 사람들의 행동 방식을 존중한다.	
14. 나는 다른 문화를 지닌 사람들과 교류할 때 가능한 한 많은 정보를 얻으려고 노력한다.	
15. 나는 다른 문화를 지닌 사람들의 의견을 받아들이지 않는다.	
16. 나는 다른 문화를 지닌 사람들을 상대해야 하는 상황을 피한다.	
17. 나는 다른 문화를 지닌 사람들과의 차이를 즐긴다.	

□ 구인별 결과 계산 방법

- 문화적 차이에 대한 존중 및 상호작용 향유도 = $\{(6-6\text{번})+7\text{번}+(6-8\text{번})+(6-10\text{번})+(6-12\text{번})+13\text{번}+(6-15\text{번})\} / 7$
- 상호작용 자신감 = $\{2\text{번}+(6-3\text{번})+4\text{번}+5\text{번}+9\text{번}\} / 5$
- 상호작용 주의도 = $(11\text{번}+14\text{번}) / 2$
- 상호작용 참여도 = $\{1\text{번}+(6-16\text{번})+17\text{번}\} / 3$

[부록 2] 수업 활동지 (인쇄물 버전)

다문화 이해교육	5 /	코드번호	
서로를 이해한다는 것 - ‘폭풍우 치는 밤에’			

1. 영상을 보며 “가부”와 “메이”에 대해서 간단히 정리해 봅시다.

가부	
메이	

2. 영상을 잘 보고 답을 정리해 봅시다.

① 둘이 서로의 얼굴을 보지도 못하고 친구가 될 수 있었던 이유는 무엇인가요?

② 가부와 메이가 비밀 친구를 할 수 있었던 이유는 무엇일까요?

③ 함께 하면서 둘은 왜 싸운 걸까요?

3. 우리가 본 영상에서 “가부”와 “메이”는 종족, 겉모습, 식습관, 성격 등 모든 것이 다른데도 불구하고 진정한 친구가 되었습니다. “가부”와 “메이”처럼 나와 성격, 인종, 종교, 문화가 완전히 다른 사람과 친구가 된다면 나는 어떻게 행동할까요? 자유롭게 적어봅시다.

4. 여러분이 생각하는 '다문화 사회'의 의미는 무엇인가요? 생각을 이유와 함께 적어봅시다.

'다문화 사회'란?	
이유	



다문화 이해교육	5 /	코드번호	
----------	-----	------	--

내가 나와 마주하기

☆ 지난 시간에 가부와 메일을 통해 우리는 다른 사람을 이해하는 방법을 배웠습니다. 이번 시간에는 다른 사람을 이해하듯이 '나의 안에 숨어 있는 나' 를 이해하는 시간을 가져보려고 합니다. BTS 리더 RM이 2018년 9월 24일 UN 연설을 보고, 우리도 '나에 대하여' 고민해 봅시다.

저는 제 이야기부터 시작하려고 합니다. 저는 대한민국의 일산, 서울 근교의 도시에서 태어났습니다. 호수와 동산이 있는, 심지어 매년 꽃축제가 열리는 아름다운 곳입니다. 저는 행복한 어린 시절을 일산에서 보냈고 평범한 남자아이로 자랐습니다. 저는 밤하늘을 보며 놀라움에 가득 찼으며 남자아이기가질 법한 꿈을 꾸었습니다. 저는 제가 세계를 구할 슈퍼히어로라고 생각하기도 했습니다. 우리의 초기 음반의 인트로 트랙 중 하나에는 이런 가사가 있습니다.

“아홉살 때 쯤 내 심장이 멈췄지”

되돌아보면, 그때쯤 아마 다른 사람이 나를 어떻게 생각하는지를 걱정하기 시작했던 것 같습니다. 그리고 타인의 눈으로 나를 바라보기 시작했습니다.

저는 더 이상 밤하늘과 별들을 올려다 보지 않았고, 꿈을 꾸는 일도 멈추었습니다. 대신 다른 사람들이 만든 틀에 나를 옥여넣으려고 했습니다. 곧 저는 제 목소리를 내지 않기 시작했고 다른 사람의 말을 듣기 시작했습니다. 아무도 내 이름을 부르지 않았고, 제 자신 또한 마찬가지였습니다. 제 심장은 멈추었고 눈은 닫혀버렸습니다. 이런 식으로 내가, 우리가, 이름을 잃고 유명이 되었습니다.

제겐 음악이 유일한 피난처였습니다. 제 안에서 “일어나, 일어나서 내 목소리를 들어”라고 말하는 유일한 작은 목소리였습니다. 하지만 음악이 진정한 제 이름을 부르는 것을 듣기까지는 시간이 오래 걸렸습니다. **(중간 생략)**

아마 제가 어제 실수를 저질렀을지도 모르겠습니다. 그렇지만 그 어제의 나도 나입니다. 오늘의 나는 내가 만든 모든 실수와 함께하는 나 자신입니다. 내일의 나는 아마 오늘보다 아주 조금 더 현명해질지도 모르나, 그도 또한 나입니다. 이런 실수와 결함이 나이고, 곧 내 삶의 별자리에 가장 빛나는 별들입니다. 나는 지금의 나 자신 그대로, 그리고 과거의 나와 미래에 내가 되고 싶은 나까지 모두 그대로 나를 사랑하는 법을 배웠습니다. 마지막으로 말씀드리고 싶습니다.

(중간 생략)

여기 계신 모든 분께 묻고 싶습니다.

이름이 무엇입니까.

무엇이 당신을 설레게 하고 심장을 뛰게 합니까.

여러분의 이야기를 해주십시오.

여러분의 목소리를 듣고 싶습니다.

여러분의 증언을 듣고 싶습니다.

당신이 누구든, 어디에서 왔든, 피부색이 무엇이든, 성 정체성이 무엇이든 간에 상관없이 여러분의 이야기를 해주십시오. 그래서 여러분의 이름을, 목소리를 찾으십시오.

저는 김남준이고, 또한 비티에스의 RM입니다. 저는 아이돌이고, 대한민국 작은 도시에서 온 아티스트입니다. 많은 사람과 같이 저도 실수를 많이 저질렀습니다. 제겐 결점도 많고 두려움은 더 많지만 할 수 있는 한 최대한 제 자신을 끌어안으려합니다. 그리고 조금씩 제 자신을 사랑할 수 있게 변화하고 있습니다. 당신의 이름은 무엇입니까. 당신의 이야기를 들려주십시오.

1. 우리도 나의 이야기를 친구들에게 들려줘 볼까요? 첫 번째 질문입니다. 내가 생각하는 나는 어떤 모습인가요? 글로 써도 되고 어려우면 내가 생각하는 나의 모습을 그림으로 그려도 됩니다. 시로 표현해도 좋습니다. 나의 모습을 자유롭게 표현해 봅시다.

2. RM의 연설을 들어보니, 그는 “다른 사람이 나를 어떻게 생각하는지를 걱정하기 시작했던 것 같습니다. 그리고 타인의 눈으로 나를 바라보기 시작했습니다.” 라는 고민을 했던 것 같아요. 여러분도 그런 고민을 한 적이 있나요? “진정한 나 VS 다른 사람의 시선을 의식한 나” 사이의 차이점을 생각해 보고, 그 안에서 느낀 자신의 감정을 자유롭게 적어봅시다.

3. 친구들의 발표를 들으면서 어떤 생각을 했나요? 친구들의 ‘나의 이야기’를 듣고 난 뒤, 자신에 대한 생각이 달라지지는 않았나요? 다음 세 가지 중 마음에 드는 것을 하나 골라 적어봅시다.
 (① ‘나’를 바라보는 나의 생각 변화, ② 친구들 이야기로 인한 생각 변화, ③ 수업에 대한 자유로운 생각)

4. 우리나라는 '다문화 사회'에 진입했다고 생각하나요? 조별 토의를 하고, 내용을 이유와 함께 적어봅시다.

우리나라는 '다문화 사회'인가?	
이유	



다문화 이해교육	5 /	코드번호	
----------	-----	------	--

우리의 사회를 바라보기- 《썬짜오, 썬짜오》

최은영의 소설 「썬짜오, 썬짜오」는 ‘착한’ 소설이다. 그럼 악한 소설도 있느냐고 반문한다면 할 말은 없다. 모든 소설이 어느 정도는 ‘착한’ 면을 갖고 있기 때문이다. 타인의 고통에 같이 아파하는 독자가 있는 한, 어떤 소설도 그런 착한 면을 떨쳐낼 수 없으리라. 하지만 최은영의 이 소설만큼 이런 선량함을 무구하게 드러내는 작품은 근래 찾아보기 어려운 듯하다. 이런 ‘착함’을 천진하다고, 감상적이라고 비판할 수도 있겠으나, 이미 이런 ‘착함’에 전염된 독자로서의 ‘나’를 발견하고 이를 주저하게 된다. 그렇다면 진짜로 물어야 할 것인, 이 소설의 ‘착함’은 어디에서 오는가?

이 소설은 우리가 아무리 선의를 가지고 있어도 타인의 고통을 온전히 이해할 수는 없다는 사실에 대한 쓸쓸함을 이야기한다. 여기에는 “상처받았기에 누구에게도 상처 주지 않으려 애쓰던” 사람들과 자신의 잘못이 아닌 일로 틀어진 관계에 평생 슬퍼하는 사람들이 나온다. 1995년 또다시 독일로 해외 발령을 받은 아버지를 따라 구동독의 황량한 소도시에 떨어진 ‘나’의 가족은 베트남 전쟁의 보트 피플* 출신인 ‘응웬 아줌마’와 ‘호 아저씨’의 집에서 더없이 따뜻한 환대를 경험한다. 이들 부부는 자신들의 가족이 한국군에게 몰살당한 아픔이 있는데도, 이 낮은 한국인 가족에게 스스럼없이 곁을 내주고 이들을 자애로이 돌보아준다. 하지만 이런 귀한 행복의 시간은 ‘나’의 치기 어린 실수로 인해 중단되고 만다. 같은 이방인끼리 깊은 우정을 나누던 이 두 가족은 베트남 전쟁의 가해자와 피해자로서의 정체성을 새삼스레 확인하게 되고, 결국에는 진심으로 화해하지 못한 채 헤어지고 만다.

결국 이 소설은 한국이 베트남에 어떻게 사죄하고 보상할 수 있을까라는 거대하고 어려운 문제를, 개개인의 차원에서 우리가 어떻게 피해자들에게 사죄하고, 그들의 고통을 이해할 수 있을까라는, 사람과 사람 사이의 문제로 풀어간다. 하지만 선량하고 어린 화자는 이런 문제를 풀어나가기엔 너무 미숙하다. 물론 몰랐다는 말로 면죄부를 받을 수는 없다. 어린 ‘나’는 한국이 가해자인 적도 있었다는 사실을 몰랐고, 어머니는 ‘응웬 아줌마’네 가족이 한국군에게 살해당했다는 사실을 몰랐다. 하지만 안다고 해서 면죄부를 받을 수 있을까. 20여년 전 베트남 전쟁이 발발했고 그 전쟁의 배경은 무엇이었으며, 전쟁이 미국에게 어떤 득실을 가져다줬는지는 알았지만 2차 대전 이후 대량살상은 다행히도 더 이상 일어나지 않았다고 말한 독일 학교 선생님은 전쟁 피해자의 고통을 조금도 이해하지 못한다.

냉전이 끝난 독일에서 또 다른 냉전국가였던 한국과 베트남의 가족이 겪는 이러한 갈등의 서사는 상당히 그럴듯하지만, 도식적인 데가 없지는 않다. 하지만 이 소설은 이러한 딱딱한 도식을 인간의 선의에 대한 믿음으로 조심스레 어루만진다. 따라서 오히려 마음을 끄는 것은 “사랑받아 마땅한 사람”이었으나 사랑받지 못했던 ‘엄마’와 ‘응웬 아줌마’의 우정이며, 그 ‘엄마’에게 사랑을 주지 못했던 ‘나’의 죄책감이다. 남편과의 위태위태한 관계를 건디며 독일 땅에서 두 아이를 키워야 했던 ‘나’의 어머니가 응웬 아줌마네 가족을 잃어버렸을 때 어떤 상실의 시간을 보냈는지, 그리고 그 후 어떤 우울과 고독의 시간 끝에 자신을 놓아버렸는지 ‘나’는 옆에서 지켜봤지만, 그것을 방치했다. 여기서 베트남 전쟁에 대한 죄책감의 서사는 여린 감정에 휩싸인다. 가장 가까운 어머니의 고통도 보듬어주지 못하는데, 이방인 친구의 고통은 어떻게 품을 수 있겠는가? 이 소설은 이에 대한 자신이 없다. 이것이 이 소설에서 거역할 수 없이 발산되는 ‘착함’의 정체다.

이경진(문학평론가) / <문장웹진> 2016년 5월호

* 베트남 전쟁의 종결과 함께 공산화된 인도차이나 반도의 국가들을 해로(海路)로 탈출한 사람들을 일컫는다. 즉, 배를 타고 다니는 난민들. 반대로 육로를 통해 이들 국가를 탈출한 사람들은 랜드피플이라 불린다. 나라가 망하던 국민들의 운명이 어떻게 되는가를 말해주는 전형적인 사례.

1-1. 여러분 책은 잘 읽어 보았나요? 소설 속의 주인공은 부모님과 응웬 아줌마 가족의 대화 도중에 **“한국은 다른 나라를 침략한 적 없어요.”**라고 말하고 있습니다. 주인공이 생각한 ‘한국’과 응웬 아줌마 가족이 느낀 ‘한국’은 큰 차이가 있습니다. 주인공이 생각하는 한국 사회에 대한 이미지가 현실과 어떻게 달랐는지 정리하고 그것이 주인공에게 어떠한 영향을 미쳤는지 정리하여 봅시다.

1-2. 우리 주변에는 우리도 모르는(미처 파악하지 못한) ‘고정관념과 편견’의 예가 존재합니다. 자신의 신념과 반대되는 사실과 마주했을 때, 여러분은 어떠한 생각을 하는지 자유롭게 적어봅시다. 여러분이 소설 속 주인공의 상황이라면, 여러분은 어떠한 생각과 감정을 느꼈을지 자유롭게 적어봅시다.

2-1. 소설 속 독일 학교의 ‘선생님’과 반장 ‘잉가’가 **“베트남 전쟁”**을 바라보는 시각과 ‘투이’, ‘주인공’이 바라보는 각각의 시각과 생각이 다릅니다. 표에 등장인물의 생각을 정리해 봅시다.

①독일 학교의 선생님과 반장	
②투이	
③주인공	

다문화 이해교육	5 /	코드번호	
사회가 변화하는 과정 알아보기			

1. “코로나 원인은 동양인”…아시아 증오 범죄 캐나다 세 배 증가·미국 1만건

코로나19 발생 후 미국과 캐나다에서 아시아인을 겨냥한 범죄가 끊이지 않는 것으로 나타났다. 캐나다 통계청은 18일(현지시간) 지난 2020년 전국 경찰에 신고된 증오 범죄 가운데 아시아인을 노린 범죄가 269건으로 전년(67건)보다 301% 증가했다고 밝혔다. 2020년 증오 범죄는 모두 2천669건으로 전년 대비 37% 증가해 관련 통계 작성을 시작한 2009년 이래 최악의 해를 기록했다. 전체 증오 범죄 중 인종 및 종족을 대상으로 노린 범죄는 전체의 62%를 차지, 전년 대비 80% 증가한 것으로 조사됐다.

흑인과 원주민에 손해를 입힌 범죄는 각각 92%, 152% 증가했다. 종교와 관련된 증오 범죄는 2017년까지 높은 발생률을 보인 뒤 3년 연속 감소한 것으로 조사됐다. 그러나 2020년 총 515건이 발생, 2017년 이전 통상의 연간 발생 건수보다는 많았다. 통계청은 증오 범죄가 경찰 보고 사례를 중심으로 집계되기 때문에 실제는 더 많을 수 있다고 밝혔다. 미국에서도 아시아인을 대상으로 한 증오범죄가 끊이지 않고 있다. 아시아계 미국인에 대한 인종차별을 추적하는 비영리단체 아시아인 증오범죄를 멈춰라에 따르면 2020년 3월 19일부터 지난해 말까지 단체에 보고된 아시아인 증오범죄는 총 1만905건에 달한다.

쿠키뉴스 2022년 3월 19일자 기사 참조

2. 아시아인 대상 증오 범죄가 일어나는 까닭

- 코로나 아시아인 대상 증오 범죄 급증

증오 범죄란 특정 인종이나 민족, 국적, 종교 등이 싫어서 그 집단의 구성원을 공격하는 행위다. 피해자 개인을 증오하지는 않지만 그가 속한 집단이 미워서 그렇다. 코로나19 이후 아시아인 대상의 증오 범죄가 증가한 까닭은, 뿌리 깊은 유색 인종차별에서 나온다. 미국의 경우 특히 코로나19가 널리 퍼진 지난해 3월부터 대통령까지 나서서 코로나19를 ‘중국 바이러스’라고 부르며, 감염병 대응 실패의 책임을 중국에 떠넘겼다. 전문가들은 이때부터 아시아인이 감염병의 원인으로 지목되었고, 증오 범죄가 예견되었다고 말한다.

역사적으로 볼 때 감염병이 돌거나 지진 같은 자연 재해가 일어나면, 대개 공격해도 저항하기 어려운 약자의 탓으로 돌리는 심리가 작동했다. 미국의 경우 그 대상이 조용하고 순종적인 아시아인이었다. 1876년 천연두가 유행했을 때도 중국 이민자를 ‘백인에게 불치병을 전파한 더러운 인종’으로 몰아 중국인의 이민을 법으로 금지했다.

감염병 확산기에 아시아인을 위험한 외국인으로 보는 인종차별은 현대에도 유효하다. 2002년 중국에서 발생한 사스(SARS) 대유행 때도 미국에서는 사망자가 없었지만 아시아인을 혐오하는 말 폭탄이 쏟아졌고, 중국 음식점이 타격을 받았다.

프레시안 2021년 4월 6일자 기사 참조

1. ‘코로나19’ 라는 위기 상황이 우리를 비롯한 국제사회원 모두에게 끼친 영향은 무엇인지 자유롭게 적어봅시다.

2. ‘인종차별’ 과 ‘증오범죄’ 사이에 어떠한 연관 관계가 있다고 생각하는지 조별 토의를 통해 글로 정리해 봅시다.

3. ‘코로나19’ 가 유행한 이후 우리나라에서도 아시아계 등의 외국인에 대한 차별이 발생하고 있습니다. 우리의 행동과 서구지역의 차별 혐오는 어떠한 차이가 있을지 조별 토의를 통해 글로 정리해 봅시다.

라세드씨는 방글라데시에서 한국으로 일하러 왔다. 그런데 외국인 노동자여서 코로나 19가 유행한 이후 거의 외출할 수 없다고 호소했다. 그는 “사장님은 한국인 동료가 외출할 때는 허락한다. 우리는 아파도 휴가를 못 쓴다.”라고 말했다. 그는 소독도 제대로 하지 않는 공장과 기숙사에서 나오지 못하게 하니, 외국인 노동자들이 코로나19에 걸릴 위험이 크다고 밝혔다.
--

3. 우리나라 청소년들은 ‘차별’을 막기 위해 어떤 노력을 하고 있을까?

경기 화성시 청소년들이 최근 직접 거리에 나와 ‘차별금지법 제정’을 촉구하는 국민동의청원 참여 캠페인을 벌였다. 향남고등학교 학생동아리 ‘BARAN.da’에서는 지난 11일 하교시간에 맞춰 화성우체국 사거리 곳곳에서 또래 학생들을 만나 ‘차별금지법’에 대한 이야기를 나눴다. 인근 향일고에서도 학생들이 함께 했고 지역 시민사회단체들도 힘을 보탰다.

박채운 ‘BARAN.da’ 회장은 “우리가 ‘바라는 대로’ 세상을 만들자는 좀 거창한 포부로 동아리 이름을 지었다”며 “최근 ‘교통약자’에 대한 토론을 하면서 ‘차별’을 고민하게 되었고 오늘 행동으로 나서게 된 계기가 되었다. 직접 해보니 어렵긴 하지만 뿌듯하다”라고 소감을 밝혔다.

동아리 지도교사인 김재광 선생님은 “교육이 학교 안에서만 이루어진다고 생각하진 않는다. 직접 실천해보겠다고 나선 학생들이 무척 자랑스럽다. 교실 안에서와는 다른 느낌이 들었을 것”이라고 말했다. 홍성규 시민운동가는 “또래 친구들에게 설명을 하고 청원을 받는 학생들의 모습 그 자체만으로도 너무 사랑스럽고 아름다웠다. 바로 이런 모습 때문에 우리 사회의 앞날이 지금보다는 훨씬 더 나아지는 것 아니겠나”라고 말했다.

친구들과 우르르 몰려나와 하교하던 학생들은 피켓과 현수막, 선전물을 관심있게 살펴보고, 또래 학생들이 설명하는 내용도 주의 깊게 들으며, 현장에서 바로 ‘차별금지법 제정’에 대해서 설명을 듣고 그 배경을 이해하는 시간을 가졌다.

시민일보 2021년 6월 13일자 기사 참조

4. 세 편의 기사를 읽고 우리 사회의 ‘차별과 혐오’에 대하여 자신의 생각이 어떻게 변화 하였는지 정리하고, 해결방안을 자유롭게 글로 정리해 봅시다.

(변화가 없다면, 없는 이유와 함께 ‘차별과 혐오’에 대한 해결방안을 적어봅시다.)

★ 여러분이 생각하는 ‘다문화 사회’에 대한 생각은 첫 시간과 비교하여 어떻게 달라졌나요?
변화한 부분을 이유와 함께 자유롭게 적어봅시다.

변화한 부분	
이유	



[부록 3] 대조집단 교수·학습 활동 요약

* 대조집단 수업 내용

기존의 1학년 국어과 수업 내용에 다문화적 요소를 결합하여 수업을 진행한다. 이를 위해 김용신, 김정호(2009)가 개발한 다문화 수업 모형(Contributive·Addictive·Transformative : CAT 모형)을 활용하여 구안한 교수·학습 방법을 활용하고, 현재 연구 참여 학교에서 사용하고 있는 신사고 국어 1단원 내용에 맞게 적용한다.

차시	적용 모형	교수·학습 활동
1	부가적 접근모형 (MAA)	<p>1. 문학, 쓰기, 읽기와의 첫 만남 (1) 문학의 숲과 나무 △ 자화상 - 윤동주 △ 다양한 문화가 공존하는 현대 다문화 사회에서 나의 정체성은 무엇인지 생각해 보기 △ 학습활동 p.19 “이 시의 화자와 같이 자신의 삶을 성찰해 보고, ‘자화상’이라는 제목의 시를 써 보자.” (자신의 정체성을 시로 표현하기)</p>
2	부가적 접근모형 (MAA)	<p>1. 문학, 쓰기, 읽기와의 첫 만남 (1) 문학의 숲과 나무 △ 최희천 - 조위환 △ 소설의 사실적 배경과 묘사를 바탕으로, 과거에도 국가 간의 다양한 교류와 이동이 있었으며 그 안에서 서로 다른 문화 간의 조우와 갈등, 타협과 공존의 과정이 있었음을 이해하기 △ 학습활동 p.30 / (2), (3) 교과서 본문에서 등장인물의 이산과 재회의 과정에서 등장인물이 겪는 디아스포라의 과정을 정리하고 그때 느꼈을 감정을 과정 일기로 작성하기</p>
3	변환적 접근모형 (MTA)	<p>1. 문학, 쓰기, 읽기와의 첫 만남 (1) 문학의 숲과 나무 △ 최희천 - 조위환 △ 소설의 사실적 배경과 묘사를 바탕으로, 과거에도 국가 간의 다양한 교류와 이동이 있었으며 그 안에서 서로 다른 문화 간의 조우와 갈등, 타협과 공존의 과정이 있었음을 이해하기 △ 학습활동 p.32 / “다음은 ‘최희천’의 교과서 수록 부분을 줄거리 판(스토리보드)으로 나타낸 것이다. 이 소설의 시대적 배경을 현대로 바꾸고 이야기를 새롭게 구성하여 줄거리 판을 만들어 보자” (현재 우리나라 다문화 사회를 배경으로 해당 작품의 내용 바꾸기)</p>
4	변환적 접근모형 (MTA)	<p>1. 문학, 쓰기, 읽기와의 첫 만남 (2) 쓰기와 읽기로 만나는 세상 △ 이 단원의 학습 목표는 “읽기가 서로 영향을 주고 받으며 소통하는 사회적 상호작용임을 이해한다”이다. △ 다문화 사회를 객관적, 비판적으로 인식하고 해결책 모색하기 △ 학습활동 p.49 / 2번 활동 확장하기. 기사문 “아시아 대상 증오 범죄가 늘어나는 까닭”, “차별금지법 제정 청원” 나선 청소년들” 두 편을 읽고 ‘다문화 사회의 문제점과 해결책’에 대해 근거를 들어 과정일지 작성하기</p>
5	변환적 접근모형 (MTA)	<p>1. 문학, 쓰기, 읽기와의 첫 만남 (2) 쓰기와 읽기로 만나는 세상 △ 이 단원의 학습 목표는 “쓰기가 의미를 구성하여 독자와 소통하는 사회적 상호 작용임을 이해하고 글을 쓴다.”이다. △ 다문화 교육의 궁극적 목표는 ‘다름’을 존중하고 더불어 사는 사회를 넘어 ‘정의로운 사회’로 확장되는 것임. △ 학습활동 p.41 / 4번 활동 확장하기. 보기에서 제시한 정혜승의 “독자와 대화하는 글쓰기”를 이해하고 자신이 선택한 독자를 대상으로 ‘정의로운 사회’를 주제로 에세이 작성하기</p>

Abstract

Design of a Communication-centered Multicultural Education Program in Secondary Korean L1 Classes

Hyeon-jeong Jang

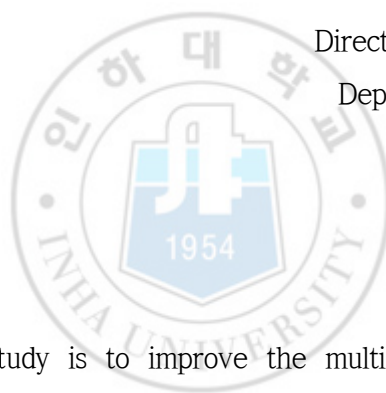
Ph. D. Dissertation

Directed by Prof. Sungmin Chang

Dept. of Multicultural Education

Inha University

February, 2023



The purpose of this study is to improve the multicultural awareness of “all learners” by designing a “communication-centered multicultural education program” for the systematic implementation of Korean multicultural education as a prototype consisting of five steps. Communication-centered multicultural education means “multicultural education that fosters critical awareness of multicultural society through the acceptance and production of text that uses the instrumental functions of the Korean language subject, communicates with readers at various levels, and looks for a desirable community.” Learners communicate with the world by encountering multiple texts using various media, write process logs and essays through these “multi-document literacy activities,” and experience “social communication” with readers at various levels. The researcher attempted to develop classroom-level teaching and learning that can be conducted systematically

and cyclically, from a critical awareness that existing studies for Korean multicultural education are conducted mainly in macroscopic discourse such as curriculum and educational model development, and that the subject of the study is also concentrated at the elementary school level. The researcher set high school-level learners as the research subject, and sought to design a Korean multicultural education program to overcome the limitations of the actual classroom situation where there are very few multicultural teenagers.

To this end, through the scrutiny of the discussions of multicultural education theorists, the components of communication-centered multicultural education that have been re-conceptualized to fit domestic multicultural education were divided into “multicultural education contents (texts that strengthen multicultural competence, development of critical abilities for social knowledge, and aiming for social justice beyond prejudice)” and “multicultural education methods (teaching method that respects the individuality of learners, and formation of a community culture through interaction).” In addition, the definition and components of intercultural sensitivity, which is the objective of teaching and learning, were re-conceptualized and presented, and referenced to as a basis for deductive reasoning in the qualitative analysis of learners’ learning outcomes. Based on these contents, this study gave detailed explanation on how to select and arrange multiple data texts, how to operate multi-document literacy activities, how to use narrative text, which is the core of texts, as a mechanism for social interpretation, and social communication patterns with readers at various levels. By doing so, it established a theoretical basis for communication-centered multicultural education, and presented the organizing principles (Chapter II).

Aiming at design-based research, this study explained how to select text suitable for improving intercultural competence with specific principles that form the context of the program based on the organizing principles; the logic that learners’ communication process forms a “dynamic epistemic cycle” within the program; and details and methods of specific teaching and learning that promote

social communication. Reflecting high school students' awareness of intercultural education and educational needs, this study specified the design of a program that implements Korean-style multicultural education, and completed a prototype of five-step program through four field experts' repeated review, revise, and supplement: "respect for others," "establishment of self-identity," "critical awareness of society," "comprehension of the social change process," and "searching for practical alternative actions" (Chapter III).

The researcher applied a mixed methodology of explanatory sequential design that analyzes and qualitatively reinterprets the quantified results by selecting "change in intercultural sensitivity" of learners as evidence for measuring the effectiveness of teaching and learning. The researcher wirelessly classified 227 first-year high school learners into an experimental group to which communication-oriented multicultural teaching and learning was applied, a comparison group to which existing multicultural teaching and learning was applied, and a control group to which no educational treatment was applied. Then, it measured Intercultural Sensitivity Scale (ISS) three times: before learning (pre-learning), immediately after educational intervention (post-education), and two weeks after educational intervention (delay). As a result of one-way ANOVA of the "pre-post" measurement values, all four sub-scales of ISS in the experimental group and the comparison group applied with educational treatment have improved. The experimental group showed a difference in significant improvement only in "interaction participation" compared to the comparison group. However, the results of one-way ANOVA of the "post-delay" measurement values revealed that the experimental group showed a significant difference from the comparison group in terms of "respect for cultural differences and enjoyment of interaction," "interaction confidence," and "interaction participation" except for "interaction attention," suggesting that it is more effective in "maintaining the continuity of educational effects" than existing educational interventions (Chapter IV, Section 1).

The qualitative analysis results of the writing outputs of the experimental group research participants are as follows. In the process log of steps 1 and 2, it was analyzed that even before learning, learners were aware of the importance of “respect for other cultures” and “open attitude” in intercultural communication, but had difficulties and fears in practice. Through step 3. critical essay analysis, an analysis was derived that there is no direct causal relationship between “improvement of intercultural sensitivity” and “logical orderliness of writing outputs,” and that there is a certain correlation. In step 4. process log, it was found that learners tried to present solutions to current social problems based on the learning contents of the step 3. In addition, changes in the cognitive level appeared to re-recognize reality and seek new perspectives and alternatives by activating metacognition. This is the part where the “interaction attention,” which did not show a statistically significant difference from the comparison group in the quantitative results, was revealed. This was understood as supplementing the limitations of the quantitative results.

The step 5. opinion presentation-type essay, which is the end product of teaching and learning, was analyzed in the order of “title,” “text-using pattern,” and “overall content analysis.” The analysis on the frequency of the word level for essay titles showed that learners value “respect” for others the most, and think through the word “mind” that inner change is important for change in a multicultural society. According to the results of examining the patterns that used various texts as evidence, “complex form materials” that are relatively easy and can explicitly understand the subject, are most frequently used, followed by “narrative text” and “informative text.” Through this, it was identified that the patterns of using text as evidence vary depending on type of text, interest, and content difficulty.

As a result of repetitive open coding conducted for the entire content by using the components of intercultural sensitivity as a basis for deductive reasoning, top six categories as follows and 25 subcategories were analyzed: a) self-examination

and self-reflection, b) openness to cultural differences, c) deferment of judgment on cultural differences, d) empathy for cultural differences, e) participation in intercultural communication, and f) critical awareness of society and seeking alternatives. It was interpreted that the upper categories do not exist independently and individually, but have a certain correlation and work closely with one another. Based on the improved understanding of “perspective consciousness,” the learners showed a willingness to put into practice “consideration and concession” and “walking in someone’s shoes” attitudes. Moreover, it was noted that metacognition of learners was activated and multicultural awareness was improved through educational intervention in the part where the importance of respect and consideration for cultural differences was re-recognized and confidence in intercultural communication was improved. Based on this expansion of the cognitive horizon, the learners were seeking specific ways that they can practice at their level to change the community, and at the same time insisted on the need to supplement the public system, aiming for a “community where we live together” (Chapter IV, Section 2).

This is meaningful in that it designed a cyclical teaching and learning that reflect the educational needs of high school learners and opinions of teachers in education field by laying the cornerstone for valuable content that Korean multicultural education should deal with, completing a program to realize “social justice and social practice,” the ultimate goal of multicultural education, and proved the effectiveness of the program. It is expected that this will be a stepping stone for future discussions on the development of multicultural education programs for high school learners.

Keywords: multicultural education, multicultural education program, communication, acceptance and production of text, prototype, Intercultural Sensitivity, multiple-document literacy, narrative text, perspective consciousness, empathy, social justice, intercultural sensitivity scale (ISS)