

소통 중심의 다문화 교수·학습 설계가 상호문화적 감수성 향상에 미치는 영향 - Banks의 이론적 모형의 구현

장현정¹⁾, 장성민²⁾

〈 목 차 〉

1. 서론
2. 이론적 배경
3. 연구 방법
4. 연구 결과
5. 논의 및 제언

1. 서론

이 연구는 Banks(2016)의 이론적 모형에 기반하여 소통 중심의 다문화 교수·학습을 설계하고, 초등학생 학습자를 대상으로 이원집단 사전-사후 검사를 적용하여 상호문화적 감수성 향상에 미친 영향을 실증적으로 분석하는 데 목적이 있다.

-
- 1) 제1저자, 인하대학교, 박사과정, didiyo19@hanmail.net
 - 2) 교신저자, 인하대학교, 교수, mrch17@inha.ac.kr

이 연구는 국내에서 개발된 기존의 다문화 교수·학습 모형 가운데 다수가 목표 수준의 거시적 담론 차원에 놓여 있거나 제재, 활동 등 기법 차원에 놓인 경우가 많다는 점에 대한 반성으로부터 출발하였다. 목표나 지향점에 대한 아이디어 차원의 논의는 교수·학습을 통해 도달하고자 하는 학습자상을 보여준다는 점에서 의미가 있으나, 정작 학습자에게 어떤 항목을 전달해야 하는가에 대해 제시하지 못한다는 문제가 있다. 반면 제재(교재) 분석, 활동 구성, 테크놀로지 적용 등을 통해 기법 차원의 논의를 펼친 경우에는 현장에 직접 적용 가능한 실천 방안을 제시한다는 장점이 있으나, 그러한 기법을 적용함으로써 교수하고자 하는 바가 무엇인가를 밝혀주지 못한다는 난점이 존재한다. 이에 이 연구에서는 Banks(2016)의 이론적 모형으로 바탕으로 하여 다문화 교육의 내용을 밝히고 그에 부합하는 방법을 마련함으로써 교수·학습을 설계하고자 한다.³⁾

이 연구에서 제시하는 소통 중심의 다문화 교수·학습 설계는 텍스트의 수용 및 생산을 매개로 하여 여러 층위의 독자와 상호작용하고, 이를 통해 상호문화적 감수성 향상을 의도하는 교수·학습 설계를 의미한다. 텍스트의 수용 및 생산에 관여하는 독자의 유형으로는 ‘자아 독자(the self as audience)’, 실제적 존재에 해당하는 ‘수신된 독자(audience addressed)’, 허구적 존재를 포함하는 ‘호명된 독자(audience invoked)’ 등을 들 수 있다(Ede & Lunsford, 1984; Perelman, 1982). 학습 과정에서 여러 층위의 독자와 상호작용함으로써 다문

3) 이 연구가 국내에서 개발된 기존의 다문화 교수·학습 담론과 변별되는 연구사적 의의는 이른바 ‘목표 모형’과 ‘내용 모형’ 간 구분을 통해 뒷받침될 수 있다. 이 두 모형은 교육과정의 기본 모형(이흥우, 2010)으로서 Tyler(1949)와 Bruner(1960)로 각각 대표된다. 국내에서 개발된 기존의 다문화 교수·학습 담론은 주로 목표 모형의 접근을 취해 왔으며, 학습자의 ‘필요(needs)’라는 외재적 가치를 정당화하는 방식으로 논의를 전개하여 왔다. 반면 이 연구는 Banks(2016)의 이론적 모형에 기대어 교육의 내재적 정당화를 지향한다는 점에서(즉 내용 모형의 접근 방식을 취함으로써) 교육 내용의 가치가 무엇인가에 대한 문제의식보다 학습자의 즉각적인 생활 적응의 필요, 흥미, 유용성 등에 주로 의지하여 온 목표 모형의 한계를 극복하고자 하였다.

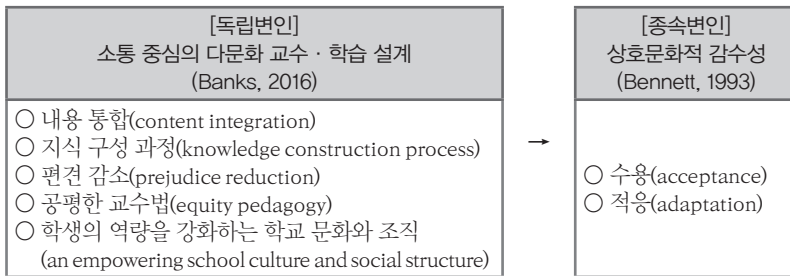
화 학습자는 다양한 가치와 관점이 존재할 수 있음을 깨닫고, 단편적 지식의 습득을 넘어선 의미 있는 활동을 전개할 수 있을 것이다.⁴⁾ 매체 환경의 변화에 따라 텍스트의 범위가 확대되며 학습자 중심 교육의 중요성이 갈수록 강조된다는 점에서 학습자가 여러 층위의 독자와 상호작용하는 소통 중심의 교수·학습을 설계하는 것은 최근의 사회적 요구에도 부합한다.

이 연구는 다문화 학습자로 하여금 여러 층위의 독자와 상호작용하도록 교수·학습을 설계하기 위해 Banks(2016)의 이론적 모형을 논의의 출발점으로 삼았다. Banks(2016)는 ‘내용 통합(content integration), 지식 구성 과정(knowledge construction process), 편견 감소(prejudice reduction), 공평한 교수법(equity pedagogy), 학생의 역량을 강화하는 학교 문화와 조직(an empowering school culture and social structure)’의 다섯 차원을 다문화 교육 실행을 위한 이론적 가이드로 제시한 바 있다. 이들 가운데에는 인종, 민족, 계층에 관계 없이 모든 학습자가 주로 ‘자아 독자’에 초점을 맞춘 개별학습 차원에서 공평한 배움의 기회를 갖도록 의도한 것도 있고, ‘호명된 독자’와 같이 보다 거시적 수준에서 특정 학문 영역에 내재된 문화적 가정, 증거, 관점, 편견에 대해 되돌아보고 일반화된 지식을 형성하도록 의도한 것도 있다. 학교 문화와 조직에의 참여를 통해 ‘수신된 독자’와 상호작용하고 학습의 효과를 높이려는 의도도 발견된다. 이러한 소통의 과정은 다문화 학습자로 하여금 일방적인 표현(텍스트 생산)의 주체로서뿐 아니라 이해(텍스트 수용)의 주체로 자리매김하는 것도 포함한다.

이 연구는 Banks(2016)의 이론적 모형에 기반을 두어 개발한 교수·학습

-
- 4) 이 연구에서 대상으로 삼는 다문화 학습자는 소수의 다문화 아동이 아니라 다수의 일반 학습자를 지칭한다. 소수자의 인권을 보호하고 정체성을 보호하기 위해서는 소수자에 대한 다수자의 이해를 증진하는 것이 필수적이기 때문이다. 선행 담론에서도 교수·학습을 통해 다수자의 인식을 개선함으로써 다수자가 문화적 다양성과 차이를 이해하고 사고를 전환할 수 있도록 돕는 과정이 필요함을 지적한 바 있다(여탁, 2008).

설계의 효과를 살피기 위해 Bennett(1993)의 상호문화적 감수성 발달 모형 (developmental model of intercultural sensitivity, DMIS)을 토대로 개발된 계량적 척도를 이원집단 사전-사후 검사에 활용하였다. Bennett(1993)의 상호문화적 감수성 발달 모형에서는 상호문화적 감수성의 층위를 자문화중심주의에 해당하는 ‘부정(denial), 방어(defense), 최소화(minimalization)’와 문화상대주의에 해당하는 ‘수용(acceptance), 적응(adaptation), 통합(integration)’의 여섯 가지로 분류한다. 이 연구에서는 Banks(2016)의 이론적 모형에 기반을 두어 개발한 소통 중심의 다문화 교수·학습이 문화상대주의에 해당하는 ‘수용’과 ‘적응’에 어떻게 영향을 미치는지 살펴봄으로써 그 효과를 분석하고자 한다(그림 1) 참조).



[그림 1] 연구의 전체 설계

이상의 문제의식을 바탕으로 이 연구가 해결하고자 하는 문제는 다음과 같이 정리할 수 있다.

첫째, 소통 중심의 다문화 교수·학습을 어떻게 설계할 것인가?

둘째, 소통 중심의 다문화 교수·학습은 상호문화적 감수성에 어떠한 영향을 미치는가?

2. 이론적 배경

다문화 교육이 소통 중심으로 이루어져야 한다는 명제는 엄밀히 말해 동어 반복적이라 할 수 있다. 인문학, 사회과학 영역에서의 교육은 언어를 매개로 하여 다른 사람을 변화시키는 활동으로 볼 수 있으며(정범모, 1956), 그 가운데 다문화 교육은 특히 서로 다른 공동체 구성원 사이의 차이를 인정하고 존중하는 것을 본질로 삼기 때문이다(Bennett, 1993). 이는 소통 행위가 다문화 교육에 그 자체로 붙박혀 있으며, 다문화 교육을 실천함으로써 일종의 잠재적 교육과정으로 기능하게 됨을 의미한다. 이때의 소통은 비단 실재하는 개인 간 상호작용을 지칭하는 협의의 개념으로뿐 아니라 주체(학습자)와 객체(교수·학습내용, 교수·학습 제재) 사이의 상호작용, 개인의 내적인 상호작용까지도 포괄하는 광의의 개념으로 규정할 수 있을 것이다. Banks(2016)의 이론적 모형에 포함된 다문화 교육의 다섯 가지 차원은 이러한 소통의 속성을 두루 설명하여 준다.

첫째, ‘내용 통합(content integration)’은 다양한 문화와 집단의 사례, 내용을 제공함으로써 학습자가 배워야 할 영역별 주요 개념과 원칙, 일반화, 이론 등을 설명해야 한다는 원리이다.⁵⁾ 이는 학습자로 하여금 서로 다른 출처에 분산되어 있는 여러 가지 정보를 동시에 고려하고 종합적 의미를 생성하도록 함으로써 달성될 수 있다. 이 연구에서는 다양한 문화와 집단의 사례, 내용을 포함하는 여러 유형의 텍스트들을 차시별로 제공하고 이를 교수·학습에 활용함으로써 ‘내용 통합’의 차원을 구현할 수 있을 것으로 판단하였다. ‘내용 통합’의 차원은 학습자 스스로를 ‘호명된 독자’로 규정하며, 주체 외부에 존재하는 객체(내용, 제재)와의 상호작용을 촉진하도록 도울 수 있다.

5) 이때의 ‘내용’은 교육 내용 또는 교수요목을 지칭하는 것이 아니라, 다양한 문화 및 집단에서 온 사례, 자료, 정보 등을 지칭하는 상이한 층위의 개념으로 볼 수 있다. ‘내용 통합’이 그 자체로 소통 중심 다문화 교육의 내용이 될 수 있는 것은 바로 이러한 개념상의 차이 때문이다.

둘째, ‘지식 구성 과정(knowledge construction process)’은 학습자로 하여금 암묵적인 문화적 가정과 준거틀, 관점, 편견 등이 영역별 지식 구성에 어떤 영향을 미치는지 이해하고 판단하도록 지원해야 한다는 원리이다. 이는 교수·학습을 통해 학습자에게 궁극적으로 문화적 차이에 대한 어떤 관점과 태도를 형성하도록 할 것인가로 귀결될 수 있다. 이 연구에서는 다양한 유형의 텍스트를 제공한 다음(즉 ‘내용 통합’의 차원을 구현한 다음) 최종적으로 사회정의에 대한 에세이를 작성하도록 함으로써 ‘지식 구성 과정’의 차원을 구현하고, 이해(텍스트 수용) 중심으로 이루어진 앞선 학습의 성과를 표현(텍스트 생산) 중심으로 옮겨갈 수 있을 것으로 판단하였다. ‘지식 구성 과정’의 차원은 문화적 차이에 대해 서로 다른 관점이나 태도를 지닐 것으로 기대되는 불특정 다수의 타자(즉 ‘호명된 독자’)를 고려하도록 도울 수 있다.

셋째, ‘편견 감소(prejudice reduction)’는 학습자로 하여금 다른 문화에 대한 편견을 줄이고 보다 민주적인 가치와 태도를 개발하도록 도와야 한다는 원리이다. 이는 교수·학습을 설계함에 있어 어떤 주제나 화제를 선택하여 문화적 차이에 대한 가치와 태도를 길러줄 것인가와 관련을 맺는다. 다문화 교육이 전통적으로 사회정의를 지향하여 온 것은 주로 이 세 번째 차원으로부터 설명된다. 이 연구에서는 단순히 자아 정체성을 이해하고 경청과 공감을 바탕으로 타인을 존중하기 위한 내용 요소를 제공하는 것을 넘어, 학습자가 사회 불의의 문제를 인식하고 이를 개선하는 사회 운동, 사회 변화의 그림을 그려볼 수 있도록 지원함으로써 ‘편견 감소’의 차원을 구현할 수 있을 것으로 판단하였다. ‘편견 감소’의 차원은 학습자로 하여금 문화적 다양성에 대한 이해가 부족한 사회 구조(역압, 불의)나 그것에 도전하고 사회 변화를 이끌어내는 제3의 타자(주로 평범한 사람들)와 소통하도록 함으로써 다문화 교육의 지향에 도달하도록 도울 수 있다.

넷째, ‘공평한 교수법(equity pedagogy)’은 인종, 종교, 계층 등에 관계 없이 모든 학습자가 소외받지 않고 학업 성취도를 향상시키도록 도와야 한다는 원

리이다. 이는 다문화 교수·학습이 내용 차원에서뿐 아니라 방법 차원에서도 그 가치를 확보하여야 함을 의미한다. 이 연구에서는 텍스트를 활용한 교수·학습 상황에서 일반적으로 통용되던 교수자의 일방향적 전달(즉 학습의 증거가 명시적이지 않음)을 지양하고 학습자의 목소리를 통해 드러나는 학습의 증거를 때 시간 명시적으로 산출하도록 함으로써 개개인마다 의미 있는 학습에 이르게 하고 ‘공평한 교수법’의 차원을 구현할 수 있을 것으로 판단하였다. ‘공평한 교수법’의 차원은 ‘자아 독자’와의 소통을 뒷받침하고, 교육 내용을 매개로 한 개인의 내적 의사소통을 촉진하도록 도울 수 있다.

마지막으로 ‘학생의 역량을 강화하는 학교 문화와 조직(an empowering school culture and social structure)’은 다양한 인종, 민족, 문화 집단의 학생들이 역량을 갖출 수 있도록 기존의 학교 문화와 사회 구조의 개선을 도모해야 한다는 원리이다. ‘공평한 교수법’이 학습의 주체로서 자기 자신(즉 ‘자아 독자’)과의 상호작용을 염두에 둔 것과 달리, ‘학생의 역량을 강화하는 학교 문화와 조직’은 교사, 동료 학습자, 학교 관리자, 지역 사회 등 실제로 존재하는 공동체 구성원들과의 소통에 대응시켜 볼 수 있다. 이 연구에서는 다문화 교수·학습을 설계할 때 개별학습과 더불어 협력학습의 방법을 병행하여 활용함으로써 이 차원을 구현할 수 있는 것으로 판단하였다. ‘학생의 역량을 강화하는 학교 문화와 조직’의 차원은 ‘수신된 독자’와의 소통을 뒷받침하고, 교육 내용을 매개로 하여 구성원 간 상호작용이 촉진되도록 도울 수 있다.

Banks(2016)가 제안한 이론적 모형의 다섯 차원 가운데 앞의 세 가지는 주로 다문화 교육 내용을, 그리고 뒤의 두 가지는 주로 다문화 교육 방법을 시사하는 것으로 대응시켜 볼 수 있다.⁶⁾ 방법보다 더 추상적 층위에 존재하는 내

6) Banks의 이론적 모형에 제시된 다섯 차원은 엄밀히 말해 특정 차시에 선택적으로 적용되는 것이라기보다 다문화 교육에서 자료를 선택하고 활동을 구성할 때 항상 염두에 두어야 하는 원리에 가깝다고 볼 수 있다. 특히 ‘학생의 역량을 강화하는 학교 문화와 조직 문화’의 경우에는 미시적인 수업 수준에서가 아니라 학교 조직이나 학교 문화 수준에서 보다 거시적으로 다루어져야 할 차원이기도 하다. 종래의 이론

용의 세 가지 차원(내용 통합, 지식 구성 과정, 편견 감소)은 허구적 독자를 포함하는 ‘호명된 독자’와 소통하는 것을 전제로 하며, 개별학습, 협력학습 등의 방법을 지시하는 두 가지 차원(공평한 교수법, 학생의 역량을 강화하는 학교 문화와 조직)은 ‘자아 독자’, ‘수신된 독자’와의 소통을 전제로 한다.

이 연구에서는 그러한 내용과 방법을 적용하여 설계한 교수·학습이 궁극적으로 상호문화적 감수성 신장에 기여할 것으로 기대하였다. 다양한 층위의 독자와 소통하는 것은 자문화중심적 편향의 가능성을 줄이고, 서로 다른 관점과 태도의 존재를 받아들여 문화상대주의적 성향을 키우도록 도울 수 있을 것이기 때문이다. 또한 높아진 감수성을 바탕으로 하여 실제로 타자의 관점을 취해 보거나 상호문화적 행동을 실천하는 공감적, 다원주의적 모습을 보일 것으로 예상해 볼 수 있다.

3. 연구 방법

이 연구는 수도권 소재 초등학교 두 곳에 재학 중인 5학년 85명(실험집단 40명, 통제집단 45명)을 대상으로 하여 5차시 실험 투입을 포함하는 이원집단 사전-사후 검사 설계를 적용하였다.⁷⁾ 초등학교 5학년은 인지 발달에 있어 구체적 조작기에서 형식적 조작기로, 문식성 발달에 있어 발생적 문식성에서 유창한 읽기/쓰기로 옮겨가는 시기로서, 문자언어를 사용하여 다양한 층위의 독자와 소통하는 것에 대한 어려움이 현저하게 줄어드는 연령대라 할 수 있다(가은아, 2011). 천경록(2020)은 이 시기의 독자를 “사회적 독자”로 명명하고,

적 모형을 교실 단위의 교수·학습(내용, 방법)에 구현하려는 이 연구의 해석 방식이 다소 인위적 분절로 느껴질 수 있음을 양지하여 주기 바란다.

- 7) 이 연구가 표집 대상으로 삼은 초등학교 두 곳은 다문화가정 자녀의 비율이 20% 정도 되는 곳이다. 이들 학교에 재학 중인 학생들은 공식적 교육과정 내에서 다문화 교수·학습을 받지 않았으며, 그 관여도가 충분히 높을 것으로 기대된다.

이들을 대상으로 하는 교수·학습에 공감적 독서, 사회적 독서를 주요 특징으로 하는 정서적 반응하기, 몰입하기, 독서 토의·토론하기 등을 활용할 수 있음을 제시한 바 있다. 이 시기에 속한 학습자들은 다문화 교육의 핵심 능력이 있는데 하나인 ‘관점 취하기(perspective taking)’의 차원에 있어서도 서로 다른 관점을 동시에 조망하기 어려운 ‘주관적 조망 수준’에서 탈피하여, 타인의 관점을 추론하여 자신의 행동과 신념을 숙고할 수 있는 ‘상호적 조망 수준’에 도달한다(Selman, 2003).

실험집단(40명)에 대한 교수·학습을 설계할 때에는 Banks(2016)의 이론적 모형을 바탕으로 하되, 초등학교 교실에서의 다문화 교육을 여섯 차원으로 구분한 Picower(2012)의 논의를 수용하여 차시별 학습 주제의 순서를 결정하였다. Picower(2012)는 초등학교 다문화 교육의 목표를 사회정의(social justice)로 규정하고, 이를 뒷받침하는 교육과정 설계를 ‘자기애와 자아 지식(self-love and knowledge), 타인에 대한 존중(respect for others), 사회 불의에 대한 문제(issues of social justice), 사회 운동과 사회 변화(social movement and social changes), 의식 고양하기(awareness raising), 사회적 행동(social action)’의 여섯 단계로 위계화하였다. 실험집단에 투입할 5차시의 교수·학습을 설계할 때에는 대체로 이 순서에 따라 학습 주제를 배치하고, 그에 적합한 내용의 재료를 다양한 유형의 텍스트(언어 제재, 복합양식 제재 / 구어 텍스트, 문어 텍스트 / 정보 텍스트, 서사 텍스트)에서 균형 있게 선정하고자 하였다. 실험집단을 대상으로 한 교수·학습은 주 1회, 총 5주에 걸쳐 이루어졌다.⁸⁾

실험집단에 투입한 교수·학습 설계는 [그림 2]와 같이 도식화할 수 있다.⁹⁾

-
- 8) 통제집단에 속한 참여자(45명)에게는 별도의 교수·학습 처치가 이루어지지 않았다. 이 연구에서는 실험집단과 통제집단에 해당하는 두 집단만을 대상으로 하였으나, (소통 중심이 아닌) 일방식 교수법을 통해 동일한 내용 요소를 전달하였을 때(대조집단)의 교수·학습 효과를 측정하여 세 집단을 비교하는 것도 후속적으로 더 수행해 볼 수 있을 것이다.
- 9) Banks(2016)의 이론적 모형을 구성하는 다섯 차원이 서로 유기적으로 연결되어 있

차시	교수·학습 제재	교수·학습 활동
1	구어 자료 [연설 동영상]	자아 정체성 인식 △ BTS의 UN 연설 동영상 시청하기(6분 34초) ¹⁰⁾ △ 연설 내용 중 “자신이 누구든, 어디에서 왔든, 피부색이 무엇이든, 성 정체성이 무엇이든 간에 상관 없이”에 대한 성찰일지 작성하기 △ 각자 작성한 성찰일지에 대해 토의하고 내면화하기
	Banks의 이론적 모형	내용 통합, 공평한 교수법, 학생의 역량을 강화하는 학교 문화와 조직
2	복합양식 자료 [애니메이션]	타자에 대한 존중 △ 애니메이션 “폭풍우 치는 밤에” 시청하기(10분 내외) ¹¹⁾ △ 주인공들이 종족을 초월해 친구가 되는 애니메이션 내용으로부터 다문화 사회의 자세에 대한 성찰일지 작성하기 △ 각자 작성한 성찰일지에 대해 토의하고 내면화하기
	Banks의 이론적 모형	내용 통합, 공평한 교수법, 학생의 역량을 강화하는 학교 문화와 조직
3	문어/서사 텍스트 [동화]	사회에 대한 비판적 인식 △ 동화 “사라 버스를 타다”의 주요 내용 회상하기 ¹²⁾ △ 동화 속 사회 불의에 대한 성찰일지 작성하기 △ 각자 작성한 성찰일지에 대해 토의하고 내면화하기
	Banks의 이론적 모형	내용 통합, 편견 감소, 공평한 교수법, 학생의 역량을 강화하는 학교 문화와 조직

어 이들을 개념적으로 구분하는 것이 다소 명료하지 않게 느껴질 수 있다. 가령 이 연구에서는 ‘지식 구성 과정’의 차원을 (5차시의) 에세이 작성과 대응시키고 있으나, 관점에 따라서는 (1~4차시의) 성찰일지 작성 또한 유사한 차원으로 접근하는 것이 가능하다 고 여겨질 수 있다. 이 연구에서는 2장의 이론적 배경에 따라 교수·학습 설계의 구성 요소들을 구획하고, 논리적 정합성을 유지하고자 하였다.

- 10) 1차시 수업에 활용한 구어 자료는 2018년 9월 25일 아이돌 그룹 BTS의 리더가 UN 청소년 지원 행사에 참석하여 “자기 자신을 사랑하라(Love yourself.)”라는 주제로 한 연설에 한글 자막을 붙인 연설 동영상이다. “자신이 누구든, 어디에서 왔든, 피부색이 무엇이든, 성 정체성이 무엇이든 간에 상관 없이” 자신의 이야기를 하고 자신의 이름, 목소리를 찾기를 바란다는 것이 핵심 내용이다.
- 11) 2차시 수업에 활용한 복합양식 자료는 기무라 유이치 원작의 동화 “폭풍우 치는 밤에”를 애니메이션으로 제작한 만화 영화로, 학생들은 한국어 더빙판 가운데 일부를 시청하였다. 늑대 가부와 염소 메이가 천둥, 번개가 치는 날 어둠 속에서 친구가 된 후, 주변의 반대에도 불구하고 종족을 초월한 우정을 만들어 가는 것이 핵심 내용이다.
- 12) 3차시 수업에 활용한 문어(서사) 텍스트는 William Miller 원작의 동화 “사라 버스

4	문어/정보 텍스트 [신문기사, 2편]	사회 변화 과정에 대한 이해 △ 차별금지법에 관한 신문기사 2편 읽기(각 600자 내외) ¹³⁾ △ 다문화 사회의 문제점과 그 해결 방안에 대한 성찰일지 작성하기 △ 각자 작성한 성찰일지에 대해 토의하고 내면화하기
	Banks의 이론적 모형	내용 통합, 편견 감소, 공평한 교수법, 학생의 역량을 강화하는 학교 문화와 조직
5	-	실제적 대안 행동 모색 △ 에세이 과제 및 활동 안내하기 ¹⁴⁾ △ ‘정의로운 사회’를 주제로 에세이 작성하기 △ 각자 작성한 에세이에 대해 토의하고 내면화하기
	Banks의 이론적 모형	지식 구성 과정, 공평한 교수법, 학생의 역량을 강화하는 학교 문화와 조직

[그림 2] 실험집단에 투입된 교수·학습 설계

두 집단의 참여자에게는 비슷한 시간적 주기를 두고 종속변인에 대한 사전-사후 측정이 이루어졌다. 종속변인에 해당하는 상호문화적 감수성 측정은 Holm(2009)과 Olson & Kroeger(2001)의 문항을 한국어로 변안한 조현희(2012)의 문항 가운데 일부를 사용하여 이루어졌다. 조현희(2012)의 도구에는 Bennett(1993)이 제안한 상호문화적 감수성 발달의 여섯 요인(부정, 방어, 최소화, 수용, 적응, 통합)을 측정하는 문항이 모두 제시되어 있으나, 이 가운데 자문화중심주의에 해당하는 ‘부정, 방어, 최소화’와 상호문화적 감수성 발달의

를 타다”로, 학생들에게는 수업 전 미리 읽어 오도록 안내하였다. 미국 흑인 인권 운동의 시작점이 된 Rosa Parks의 실제 이야기를 토대로 만들어진 동화로, 어린 소녀의 용기를 시작으로 사회 불의를 바꾸어가는 과정을 서술하고 있다.

- 13) 4차시 수업에 활용한 문어(정보) 텍스트는 “아시아 대상 증오 범죄가 늘어나는 까닭”(전홍기혜 기자, 프레시안, 2021년 4월 6일)과 “차별금지법 제정 청원” 나신 청소년들”(김정수 기자, 시민일보, 2021년 6월 13일)의 신문기사 두 편이다. 이 두 기사를 통해 학습자들은 다문화 사회의 문제점을 인식하고 그 해결 방안을 모색할 수 있을 것이다.
- 14) 5차시 수업에 제시된 프롬프트는 “여러분이 생각하는 ‘정의로운 사회’는 어떤 모습인가요? 정의로운 사회가 갖추어야 할 기준을 그 이유와 함께 자유롭게 글로 정리해 보세요.”이다.

연속적인 스펙트럼으로부터 벗어나 있는(Hammer, 2011; Hammer et al., 2003; Paige et al., 2003) ‘통합’은 교수·학습 효과를 측정하는 데 적합하지 않다고 판단하였다.¹⁵⁾ 이에 따라 이 연구에서 참여자들의 상호문화적 감수성을 측정할 때에는 ‘수용’과 ‘적용’에 해당하는 각 8문항을 1차시 수업 전, 5차시 수업 후에 사전-사후 측정하였다.

자료 분석은 두 집단의 사전/사후점수에 대해 추리통계를 적용하여 실시하였다. 본격적인 자료 분석에 앞서 85명의 사전/사후점수(170건)를 대상으로 요인별 문항 내적합치도(Cronbach’s α)를 먼저 확인하였으며, 특정 문항을 제거하였을 경우의 신뢰도가 상승하는 문항의 측정값을 배제하는 과정을 거쳤다. 그 결과 조현희(2012)가 제시한 문항 가운데 ‘수용’ 6문항, ‘적용’ 4문항의 측정값만을 자료 분석에 활용하게 되었으며, 이들의 요인별 문항 내적합치도는 각각 .871(수용), .786(적용)으로 양호하게 나타났다.¹⁶⁾

요인별 문항 내적합치도 분석 후에는 Levene의 등분산 가정 충족 여부를 점검하고, 그에 따라 적합한 추리통계 기법을 적용하여 집단 간 차이를 검정하였다. 요인별로 교수·학습에 따른 차이가 유의한 경우에는 Cohen’s F값을

15) ‘통합’은 감수성이 아닌 정체성과 관련된 단계로, 개인이 다양한 문화적 체험을 내면화하여 스스로의 문화적 정체성에 대해 어느 하나로 고정하지 않고 주변적으로 받아들이는 단계를 의미한다. 상호문화적 감수성 발달 이론에서 ‘통합’의 설정 여부에 대한 논쟁의 연구사는 장성민(2021)을 더 참고해 볼 수 있다.

16) 종속변인 측정을 위해 자료 분석에 활용한 10문항은 다음과 같다.

수용 (Cronbach’s $\alpha = .865$)	<ul style="list-style-type: none"> ○ 나는 나와 다른 행동들을 볼 때 편견을 갖지 않고 볼 수 있다. ○ 나라마다 문화가 서로 다른 이유는 그 문화에서 중요하고 가치 있다고 생각하는 것들이 다르기 때문이다. ○ 다양한 문화에 대해 알아갈수록 그 문화들 사이의 차이점을 더 잘 알 수 있게 된다. ○ 나는 서로 다른 문화들을 인정하고 존중한다. 문화들이 서로 다르다는 것은 매우 좋은 현상이다. ○ 말, 표정, 몸짓과 같은 행동들은 문화마다 다양하며, 각 문화의 행동 방식들은 존중되어야 한다. ○ 내가 중요하다고 생각하는 것들은 다른 사람들이 중요하다고 생각하는 것들과 다를 수 있으며, 이때 어떤 생각이 더 좋거나 나쁘다고 할 수 없다.
--	---

산출하여 효과크기를 분석하였다.

4. 연구 결과

실험집단과 통제집단의 요인별 사전/사후점수의 평균, 표준편차는 <표 1>과 같다.

<표 1> 요인별 사전/사후점수의 기술통계

		수용		적응	
		평균	표준편차	평균	표준편차
실험집단 (n=40)	사전	3.679	.595	3.088	.741
	사후	3.888	.727	3.681	.832
통제집단 (n=45)	사전	3.637	.422	2.950	.445
	사후	3.700	.593	3.144	.712

Levene의 등분산 가정에 대한 검정 결과, 두 집단 모두에서 사전/사후점수에 대한 유의확률이 각각 .05를 상회하여 집단 간 분산이 서로 동일한 것으로 볼 수 있었다. 또한 요인별 사전점수에 대해 일원배치 분산분석을 실시하였을 경우 집단 간 사전점수의 차이가 두 요인 모두에서 유의하지 않은 것으로 나타나, 사전점수의 영향을 통제하지 않은 채 사후점수의 차이를 분석해

적응 (Cronbach's $\alpha = .765$)	<ul style="list-style-type: none"> ○ 나는 다른 문화를 가진 사람의 입장에서 생각하지 위해 잠시 나의 입장을 포기할 수 있다. ○ 우리나라에 살고 있는 많은 이민자들은 우리나라의 삶의 방식에 적응하기 위해 최선을 다하고 있다. 그러므로 나도 그들의 삶의 방식을 이해하고 싶다. ○ 나는 우리나라에서 살아가는 데 필요한 기술들뿐만 아니라 다른 문화에서 살아갈 때 필요한 말, 몸짓, 표정과 같은 새로운 기술들을 길러 왔다. ○ 한 사람이 가진 문화는 그 사람이 태어날 때부터 정해지는 것은 아니다. (문화는 소유하는 것이 아니라 참여하는 것이다.)
--	---

도 문제가 되지 않을 것으로 판단하였다. 요인별 사후점수에 대한 일원배치 분산분석의 결과는 <표 2>와 같다.

<표 2> 요인별 사후점수에 대한 일원배치 분산분석 결과

		제공합	자유도	평균제공	F	유의도
수용	집단 간	.744	1	.744	1.711	.194
	집단 내	36.110	83	.435		
	전체	36.855	84			
적응	집단 간	6.102	1	6.102	10.272	.002
	집단 내	49.310	83	.594		
	전체	55.412	84			

‘수용’ 요인의 경우 집단 간 차이가 유의하지 않은 것으로 나타났다. Bennett(1993)이 명명한 ‘수용’은 다른 문화적 맥락 안에서 발생하는 규범, 관습, 행동 등의 차이를 이해하고 존중하는 것을 의미한다. ‘수용’ 요인의 집단 간 차이가 유의하지 않은 것은, 교수·학습 투입 전부터 ‘수용’ 요인의 사전 점수가 이미 3점대 중반에 분포하고 있어 애초부터 향상의 여지가 낮았기 때문으로 추정해 볼 수 있다(일종의 천장 효과). Banks(2016)의 이론적 모형을 받아들여 텍스트 수용 및 생산을 매개로 하는 소통 중심의 교수·학습을 투입한 것만으로 이미 일정 수준에 도달해 있는 ‘수용’ 요인의 괄목할 만한 향상을 이끌어내기가 어려웠던 것이다.

반면 ‘적응’ 요인의 경우 집단 간 차이가 유의하였다($p < .01$). Bennett(1993)이 명명한 ‘적응’은 공감과 다원주의를 바탕으로 자신의 문화적 관점을 타인의 관점으로 전환하거나(인지적 적응), 그에 걸맞는 행동을 실제로 수행하는 것을 의미한다(행동적 적응). 이 연구에서는 소통 중심의 다문화 교수·학습을 받은 실험집단의 학습자들이 통제집단의 학습자들에 비해 유의미한 성장을 거둔 것으로 확인되었다. Cohen’s F값을 산출하여 효과크기를 분석하였을 경우, F값은 .352로 나와 “중간(medium)” 정도의 효과크기를 지닌 것으로 나타났다.

5. 논의 및 제언

이 연구는 Banks(2016)의 이론적 모형에서 제안하는 다문화 교육의 다섯 가지 차원을 바탕으로 하여 소통 중심의 교수·학습을 설계하고, 초등학교 학습자를 대상으로 이원집단 사전-사후 검사를 적용하여 상호문화적 감수성(수용, 적응)에 미친 영향을 분석하였다. 연구를 통해 밝힌 주요 결과를 정리하고, 그에 대해 논의하면 다음과 같다.

첫째, 소통 중심의 다문화 교수·학습은 문화상대주의에 해당하는 상호문화적 감수성의 두 가지 요인 가운데 ‘적응’에 유의한 영향을 미친 반면, ‘수용’에는 유의한 영향을 미치지 못하는 것으로 나타났다. Bennett(1993)의 상호문화적 감수성 발달 모형에서 ‘적응’이 ‘수용’보다 더 높은 단계에 위치하고 있음을 고려할 때, 소통 중심의 교수·학습 설계는 상대적으로 낮은 수준의 상호문화적 감수성이 아닌 보다 높은 수준의 상호문화적 감수성 신장에 기여하고 있는 것이다. 이는 학습을 위한 표현 의사소통 활동이 표면적 수준의 이해·학습(회상)이 아니라 심층적 수준의 이해·학습(정교화, 통합)에 주로 기여하는 것으로 알려진 선행 연구의 결과를 통해 뒷받침된다(e.g., Newell, 1984).

둘째, 상대적으로 낮은 수준의 상호문화적 감수성에 해당하는 ‘수용’ 요인의 사전/사후점수에 유의미한 변화가 나타나지 않은 것은 초등학교 학습자의 상호문화적 감수성에 일종의 천장 효과가 존재하는 것으로 해석할 수 있다. ‘수용’ 요인에 대한 실험집단, 통제집단의 사전점수가 3점대 중후반이었으나, 교수·학습 여부에 따른 변화 또한 본래의 점수에서 크게 벗어나지 않았다. 이는 ‘수용’ 요인의 상호문화적 감수성이 공식적인 교수·학습 투입 여부와 관계 없이 비교적 안정된 수준을 보이면서도 교수·학습의 영향을 받아 손쉽게 향상되는 가변적 속성의 것이 아님을 시사한다. ‘수용’ 요인의 상호문화적 감수성은 교육의 의식적 활동을 통해 성장한 것이 아니라 초등학교급의 발달적 속성에 기인하여 자연적으로 성장하였을 가능성을 배제하기 어렵다.

이에 대해서는 다른 학교급의 학습자를 대상으로 하여 반복 연구를 수행함으로써 그 결과를 확증할 필요가 있다.

셋째, 소통 중심의 다문화 교수·학습은 ‘적응’ 요인에 중간(medium) 정도의 효과크기를 보이고 있었다. ‘적응’은 인지적, 행동적 차원으로 구현되는 수행성을 포함한 요인으로서 관점 취하기, 실생활에 적용하기 등 그 성취 정도를 직접적으로 확인할 수 있다는 속성을 지닌다. 이는 텍스트의 수용 및 생산을 통해 학습의 증거가 명시적으로 산출되는 소통 중심의 교수·학습에서와 공유되는 속성으로 볼 수 있다. 다만 이 연구가 살피지 않은 Bennett(1993)의 ‘통합’ 요인과의 경계가 명확하지 않다는 점(즉 소통 중심의 교수·학습이 학습자로 하여금 스스로의 문화적 정체성을 주변적으로 받아들이도록 만들 수 있음.)에서 ‘적응’ 요인의 유의미한 성장을 거둔 학습자들이 실제로 어떤 상호문화적 감수성 실천을 보이는가에 대해 더 분석해 볼 필요성도 제기가 가능하다. 사후 면담, 성찰일지 분석, 에세이 분석 등을 통해 질적으로 접근하는 것은 이를 위한 후속적인 대안이 될 수 있을 것이다.

이 연구는 교육 내용이 지닌 가치의 내재적 정당화에 대한 진지한 성찰 없이 목표 수준의 거시 담론이나 제재, 활동, 테크놀로지 등 기법 차원의 논의에 주로 초점이 맞추어지던 기존의 국내 다문화 교수·학습 담론의 제한점에 문제를 제기하고, 다문화 교육의 본질로부터 정당화되는 소통 행위를 중심으로 교수·학습을 설계하고 그 효과를 검증하였다는 점에서 의미를 찾을 수 있다. 다만 연구의 의의를 더욱 생산적으로 확장하고 정교화된 담론을 구축하기 위해 다음과 같은 지점에 대해 후속적으로 더 고려해 볼 수 있다.

첫째, ‘내용 통합’의 차원을 구현하기 위한 교수·학습 제재의 유형을 보다 섬세하게 고려할 필요가 있다. 이 연구에서는 학습자에게 다양한 문화와 집단의 사례, 내용을 전달하기 위하여 문어 텍스트와 구어 텍스트, 정보 텍스트와 서사 텍스트, 언어 제재와 복합양식 제재를 두루 활용하였다. 그러나 제재의 유형에 따라 학습자로 하여금 달성하도록 의도하는 교수·학습의 성과나

기능에는 차이가 존재할 수 있는 만큼 서로 다른 제재 유형에 따른 교육 효과의 차이를 변별적으로 포착하여 분석하는 작업을 후속적으로 더 수행해 볼 수 있을 것이다. 장르, 매체, 난도, 지문 구성(복수구성, 복합양식 구성), 어휘 분포, 단어 수 등은 교수·학습 제재를 선택하기 위해 염두에 두어야 할 항목들의 예이다(박지현 외, 2020).

둘째, ‘지식 구성 과정’ 및 ‘공평한 교수법’의 차원에서 학습자로 하여금 생산하도록 할 텍스트의 장르적 범위를 보다 확장적으로 검토할 필요가 있다. 이 연구에서는 1~4차시에 걸쳐 ‘공평한 교수법’을 적용하여 성찰일지를 작성하도록 하고, 마지막 5차시에 ‘지식 구성 과정’을 적용하여 사회정의의 주제로 한 에세이를 작성하도록 교수·학습을 설계하였다. 그러나 이들 텍스트 장르에 학습자의 지식 구성 및 학습에 일정한 제약을 줄 수 있는 나름대로의 담화 관습이 고유하게 존재할 수 있다는 점에 대해 주지할 필요가 있다. 가령 필자로서의 관점을 세우고 한 편의 글을 통해 이를 정당화하도록 하더라도 다 같은 종류의 글이 아니다. 선행 연구에서는 에세이가 개인화 정도와 선택성 여부에 따라 ‘논증 에세이, 설명 에세이(요약형), 설득 에세이(의견 제시형), 분석 에세이(연구 보고서형)’ 등으로 분류될 수 있음을 지적한 바 있다(List & Alexander, 2019). 유의미한 학습을 위한 중간 산출물로서 성찰일지 또한 마찬가지로이다(장성민, 2019). 텍스트 수용(이해)으로부터 생산(표현)으로 확장되는 자료 기반의 학습 장르가 단순 제시형, 정보 활용형, 미디어 활용형, 도구 조작 및 시뮬레이션형, 대화형 등의 다양한 방식으로 존재할 수 있음을 염두에 둘 때(이재봉 외, 2020), 교수·학습 효과를 극대화하는 방안이 무엇인가에 대해 후속적으로 더 충분한 고려가 필요하다.

마지막으로 ‘학생 역량을 강화하는 학교 문화와 조직’의 차원을 구현하기 위해 적용 가능한 협력학습의 유형을 세분하고, 각각을 적용하였을 때의 교수·학습 효과를 정교하게 고려할 필요가 있다. 특히 초등학교급에서 갈수록 확대되는 다문화 사회로의 변화를 염두에 둘 때, 교실 내에 존재하는 학습자

의 다양한 인종, 민족, 언어, 계층을 고려하는 것은 물론 학교 밖에서 이들을 후원하는 가정, 지역사회 등의 변인에 대해서도 충분히 검토할 필요가 있다. 교수·학습을 지원하는 학교 문화와 조직을 고려할 때, 사회문화적 맥락(예: 소수자 집단의 방언)과 정서적 차원(예: 학습 습관, 동기)을 포괄하는 것 또한 중요하다 (Banks, 2016; Gee, 2015). 지속적인 고민을 통해 소수자와 다수자 모두에게 인식 개선에 도움이 되는 교수·학습이 마련되기를 기대한다.

참고문헌

- 가은아(2011), 쓰기 발달의 양상과 특성 연구, 한국교원대학교 박사학위 논문.
- 박지현, 송미영, 남민우, 최길찬(2020), 학생 평가의 타당도 제고를 위한 문항 특성 분석(Feature Analysis) 기법 활용 방안, 한국교육과정평가원.
- 윤여탁(2008), 다문화교육으로서의 한국어교육: 현실과 방법론, 국어교육연구 22, 7-34.
- 이재봉, 김준식, 박지선, 성경희, 이광상, 이소라, 정혜윤, 최소영, 김감영, 안유민, 하민수, 주현욱(2020), 컴퓨터 기반 국가수준 학업성취도 평가(eNAEA) 도입을 위한 출제 방안 연구, 한국교육과정평가원.
- 이흥우(2010), 증보 교육과정 탐구, 박영사.
- 장성민(2019), 작문의 자기 조절 촉진을 위한 대안적 장르의 탐색: 학습을 위한 쓰기의 하위 분류로서의 '과정일지(process log)', 작문연구 43, 7-49.
- 장성민(2021), 상호문화적 감수성 발달 척도 개발, 타당화 및 심플렉스 가정 검증, 다문화교육연구 14(4), 1-27.
- 정범모(1956), 교육과정, 풍국학원.
- 조현희(2012), 문화 간 감수성 발달을 위한 사회와 다문화 교육과정의 설계 및 적용: Bennett의 다문화 교육과정 모델을 중심으로, 이화여자대학교 석사학위 논문.
- 천경록(2020), 독자 발달과 독자 발달의 단계에 대한 고찰, 국어교육학연구 55(3), 313-340.
- Banks, J. A.(2016), Multicultural education: Characteristics and goals. In J. A. Banks & C. A. M. Banks Eds., *Multicultural education: Issues and perspectives* (9th ed.), Hoboken, NJ: John Wiley & Sons Inc.
- Bennett, M. J.(1993), Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In R. M. Paige Ed., *Education for the intercultural experience*, Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Bruner, J. S.(1960), *The process of education*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- 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.
- Gee, J. P.(2015), *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses* (5th ed.), London: Routledge.
- 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., & Wiseman, R.(2003), Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory, *International Journal of Intercultural Relations* 27(4), 421-443.
- Holm, K., Nokelainen, P., & Tirri, K.(2009), Relationship of gender and academic achievement to Finnish students' intercultural sensitivity, *High Ability Studies* 20(2), 187-200.
- List, A., & Alexander, P. A.(2019), Toward an integrated framework of multiple text use, *Educational Psychologist* 54(1), 20-39.
- 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.
- Olson, C. L., & Kroeger, K. R.(2001), Global competency and intercultural sensitivity, *Journal of Studies in International Education* 5(2), 116-137.
- Paige, R. M., Jacobs-Cassuto, M., Yershova, Y. A., & DeJaeghere, J.(2003), Assessing intercultural sensitivity: An empirical analysis of the Hammer and Bennett Intercultural Development Inventory, *International Journal of Intercultural Relations* 27(4), 467-486.
- Perelman, C.(1982), *L'Empire Rhetorique: Rhetorique et argumentation* [The Realm of Rhetoric], Notre Dame: University of Notre Dame Press.
- 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.
- 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.
- Tyler, R. W.(1949), *Basic principles of curriculum and instruction*, Chicago, IL: University of Chicago Press.

소통 중심의 다문화 교수·학습 설계가 상호문화적 감수성 향상에 미치는 영향

- Banks의 이론적 모형의 구현

장현정(인하대학교), 장성민(인하대학교)

이 연구는 Banks의 이론적 모형에 기반하여 소통 중심의 다문화 교수·학습을 설계하고, 초등학생 학습자를 대상으로 이원집단 사전-사후 검사를 적용하여 상호문화적 감수성 향상에 미친 영향을 실증적으로 분석하였다. 이 연구는 다문화 학습자로 하여금 여러 층위의 독자와 상호작용하도록 지원하기 위해 ‘내용 통합, 지식 구성 과정, 편견 감소, 공평한 교수법, 학생의 역량을 강화하는 학교 문화와 조직’의 다섯 차원으로 부터 5차시의 교수·학습을 설계하고, 상호문화적 감수성 발달 모형 가운데 문화상대주의에 해당하는 ‘수용’과 ‘적응’을 측정하여 그 변화를 추적하였다. 분석 결과 소통 중심의 다문화 교수·학습은 ‘적응’에 중간 정도의 효과크기를 보이며 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 반면 ‘수용’에는 유의한 영향을 미치지 못한 것으로 확인되었으며, 이는 초등학생 학습자에게 있어 일종의 천장 효과가 존재하는 것으로 해석될 수 있었다.

주제어 : 다문화 교육, 상호문화적 감수성, Banks, 소통, 독자, 내용 통합, 지식 구성 과정, 편견 감소, 공평한 교수법, 학생의 역량을 강화하는 학교 문화와 조직, 수용, 적응

Impact of Communication-centered Multicultural Teaching and Learning on Intercultural Sensitivity – Using Banks’ theoretical model

Jang Hyunjung(Inha University)

Chang Sungmin(Inha University)

The study aims to analyze the impact of communication-centered multicultural teaching and learning on the improvement of intercultural sensitivity. For the purpose of the study, communication-centered multicultural teaching and learning based on Banks' theoretical model was designed. The analysis was conducted by applying binary group pre- and post-implementation tests on elementary school students. In order to support multicultural learners to interact with audiences at different levels, the teaching and learning model has been designed, incorporating the five dimensions of “content integration, knowledge construction process, prejudice reduction, equity pedagogy, and an empowering school culture and social structure.” Changes were tracked by measuring “acceptance” and “adaptation” that correspond to cultural relativism within the developmental model of intercultural sensitivity. The analysis found that communication-centered multicultural teaching and learning had a significant effect on “adaptation” with an effect size of medium. On the other hand, it was confirmed that there was no significant effect on “acceptance,” which could be interpreted as a kind of ceiling effect for elementary school students.

Keywords : Multicultural Education, Intercultural Sensitivity, Banks, Communication, Audience, Content Integration, Knowledge Construction Process, Prejudice Reduction, Equity Pedagogy, an Empowering School Culture and Social Structure, Acceptance, Adaptation

이 논문은 2021년 11월 28일에 투고 완료되어 2021년 11월 30일 편집위원회에서 심사위원을 선정한 뒤 2021년 12월 12일까지 심사를 완료하여 2021년 12월 24일 편집위원회에서 게재가 결정된 논문임.