

## 토론기반 교양수업에 참여한 대학생의 상호문화성 함양 경험에 관한 연구

김 은 희\* · 김 영 순\*\*

본 연구는 수도권 소재 I 대학교의 인간과 사회 이해 영역의 핵심 교양과목인 <다문화 사회와 공존의 인문학> 수업에 참여한 대학생들의 토론학습을 통해 나타난 상호문화성 함양 경험을 탐색한 사례 연구이다. '토론은 개인의 의사소통 능력 신장에 효과적일 뿐만 아니라 차이와 다름을 배우는 활동으로 상호문화성을 습득하는 교육이 될 수 있을 것이다'라는 전제를 두고 강의를 설계하고 연구를 진행하였다. 이에 연구문제를 '토론학습에 참여한 대학생의 상호문화성 함양 경험의 의미는 무엇인가?'로 설정하였다. 9명의 학생을 2그룹으로 나누어 FGI를 실시하여 주자료를 수집하였으며 학생들의 토론 소감문, 중간 및 기말 보고서, 수업 관찰일지를 보조 자료로 활용하였다. 자료 분석은 수집한 자료를 귀납적으로 분석하고 이를 상호문화성 측면에서 해석하였다. 연구결과 토론기반 교양 수업에 참여한 경험의 의미는 '역지사지 경험을 통한 성찰', '갈등 해결을 통한 공존 모색', '지적 교육을 통한 태도의 변화'로 도출되었다. 본 연구는 토론 수업이 개인의 의사소통역량 신장의 목표를 넘어 '차이와 다름'을 긍정적으로 인식함으로써 상호문화성을 함양시킬 수 있는 교육적 가치를 내포하고 있음을 시사하고 있다. 토론 수업의 질적 향상을 위해 체계적 수업 설계, 다양한 의사소통 창구 활용, 토론 주제를 바탕으로 한 협동학습으로의 연계를 제안하였다.

주제어: 토론 수업, 교양 수업, 상호문화성, 다문화 사회

논문 접수: 2022/01/31 수정본 접수: 2022/03/10 게재 승인: 2022/03/27

\* 인하대학교 다문화교육학과 박사과정

\*\* 인하대학교 다문화교육학과 교수 (교신저자: kimysoon@inha.ac.kr)

## I. 서론

21세기 지식융합사회는 글로벌 리더의 자질로 창의적 문제해결 역량, 의사소통역량, 세계시민으로서의 품성과 자질을 요구하고 있다. 이에 대학은 학문 세계뿐 아니라 삶 속에서도 세분화된 지식을 통섭하여 이 시대가 요구하는 총체적이고 통찰력 있는 안목을 갖춘 지성인을 배양하기 위한 다양한 교육을 모색하고 있다. 다양한 문화를 가진 개인 간의 만남이 늘어나면서 타인에 대한 단편적인 지식보다는 타인과 원만한 관계를 형성할 수 있는 능력이 점점 중요해지고 있다(김영순, 최승은, 2016).

타자와 원만한 관계를 발전시키기 위해서는 타인의 가치와 세계를 이해하고 인정할 수 있는 상호문화적 태도가 요구된다. 상호문화적 태도는 타인과의 교류와 상호작용을 통해 문화적으로 배경이 다른 사람들에 대해 이해하고, 개방적으로 소통하며 평등한 관계에서의 관점 교환을 통해 길러질 수 있다. 또한 타인에 대한 이해와 공감을 중요시하는 ‘상호문화대화’(장한업, 2020: 56)를 배우고 실천함으로써 상호문화적 자질을 지닌 시민으로 성숙될 수 있다. 이러한 측면에서 토론 수업은 상호작용을 통해 문제 상황을 해결할 수 있다는 데서 상호문화교육에 적합하다고 할 수 있다.

토론자들은 무엇에 대해 토론해야 하는가? Dillon(1997)은 이 질문에 대해 “의문되어지는 것은 토론이 될 수 있다.”고 답하였다. 토론은 문제 자체에 집중하는 것보다 문제와 관련된 관심으로 이해해야 하는데 이는 ‘관심’이 타인, 그리고 타인과 나의 세계를 둘러싼 공공의 장으로 이끄는 시발점이 되기 때문이다. 따라서 무엇을 토론하느냐보다 중요한 것은 토론에 참여하는 자세가 어떠해야 하느냐가 중요한 지점이 된다. 토론 참여자들은 주제에 대해 의문을 가지고, 문제해결을 위한 근거와 방법을 모색함으로써 토론 주제를 자기의 것으로 만들고, 자기 밖의 세상으로 관심을 확장시킬 수 있다. 주제에 대한 의문은 합리적인 방법을 모색하는 길로 이끌며 문제에 대한 개념, 정서, 가치, 행동을 형성해 가는 것들을 배우게 된다.

토론 수업이 의사소통을 통해 타인 및 세계와의 소통, 이해, 공존으로 나아갈 수 있는 장점이 있음에도 불구하고 대학 수업에서는 여전히 토론 수업 적용의 어려움이 제기되고 있으며, 토론 수업이 본래의 교육적 목표를 실천하고 있는지에 대한 의문이 제기되고 있다. 전제웅 외(2011)는 토론 주제에 대한 학생들의 준비 미흡, 소극적 참여도, 낮은 수준의 토론, 일회성 토론으로 인한 성찰로의 연계 부족을 대학 토론 수업의 문제점으로 제시한 바 있다. 또한 유혜원(2016)은 교양교육의 일환으로 이루어지는 토론 교육이 포괄적 의사소통 능력 제고와 합리적 민주시민의 역량 함양을 포괄해야 하지만 실제 수업 사례를 통해 이를 논의한 연구들이 미흡함을 지적하고 있다. 이는 교수자들이 토론 교육의 부작용에 대한 회의감(박재현, 2017)을 가지고 있다는 데서 오는 결과일 수도 있고 대학 토론 교육이 개인

의 의사소통 능력에 치중(이병량, 장경원, 2015; 현남숙, 2014)된 나머지 반론과 경쟁을 넘어 소통으로 나아가지 못하는 한계(박기철, 2010)를 가지고 있기 때문일 수도 있다. 이는 대학에서의 토론 중심 수업이 의사소통 기술 측면에 초점을 두고 있어 사회적 갈등 해결, 인간에 대한 관심과 배려, 감성적 교류 등을 통한 상호협력적인 교육이 간과되고 있다고 할 수 있다.

이에 본 연구는 다문화 사회에 관련된 내용을 중심으로 하는 <다문화 사회와 공존의 인문학> 수업에 참여한 학생들의 경험을 토대로 토론학습에서 나타난 상호문화성에 집중하여 경험의 의미를 탐색하고자 한다. 본 연구를 통해 토론 수업에서 간과되고 있는 상호협력적 의미를 발견할 수 있을 것이라 기대하는 바이다. 연구문제는 ‘토론기반 교양 수업에 참여한 대학생들이 경험한 상호문화성의 의미는 무엇인가’로 설정하였고, 이 문제를 해결하기 위해 질적 사례연구 방법을 채택하여 연구를 수행하였다.

## II. 이론적 배경

### 1. 토론 수업

사람들은 말하는 방식을 통해 관계를 맺으며 상호작용을 맺어가는데 그 중 토론은 집단적 상호작용의 독특한 형태라 할 수 있다(Dillon, 1997: 12). 토론 참여자들은 공통의 관심사에 의문을 제기하고 답을 찾기 위해 서로 다른 관점들을 교환하고 검토함으로써 논점이 되는 문제에 대한 지식, 이해, 평가, 판단, 결정, 결의, 행동을 조장하는 과정을 거치는데 이것이 곧 토론이다(Dillon, 1997: 12). 또한 사람들은 의견을 교환하고 조정하는 집단 상호작용을 통해 사회적, 도덕적, 정서적, 개인적 상호관계를 맺어 간다(Dillon, 1997: 19). 상호적 의사 표현, 공동 목표 추구 등을 통해 ‘서로 함께 함’을 경험하게 함으로써 다른 사람과 관계하도록 하는 것이 토론의 본질이다.

토론은 경쟁과 협동의 소통 정신이 녹아들어 있는 활동으로 더 나은 생각과 주장과 가치를 향해 협동하는 작업이기도 하다(박재현, 2018). 토론을 통한 소통은 생각이나 의견을 완전히 일치시키는 단방향의 전달이 아니라 공통의 관심사에 대해 더 나은 소통을 지향하는 큰 소통이다(박인기, 김슬옹, 정성현, 2014). 따라서 토론은 개인이 혼자 생각하는 것보다 다각적 접근이 가능하고 다양한 견해와 해결책을 찾는다는 점에서(박인기 외, 2014: 32-33) 협동심을 배양할 수 있는 교육 활동으로 활용할 수 있다. 토론 교육은 전공의 기초 소양뿐 아니라 민주적 시민성을 갖춘 교양인을 길러내는 두 가지 책무를 동시에 감당하고 있다(박재현, 2017). 민주적이고 개방적인 토론은 개인과 집단의 성장을 이끌어 내는데

토론에서 개인의 에너지는 수동적, 의존적, 초보적, 조용한 것과는 대조적으로 점점 더 활동적이고 독립적으로 발전하며 대인적 관계를 성장시키는 데 있어서도 긍정적인 영향을 끼친다. Osinski(1972)는 집단 토론에 참여한 사람들이 토론을 통해 다른 사람의 느낌과 행동을 수용하고, 다른 사람과 자신의 차이를 인정하며, 집단 구성원으로서의 역할을 이해하고 상호관계에서 자아 인식과 자신감이 성장하고 있음을 밝히고 있다. 이와 같이 토론은 개인의 능력과 노력에 따른 성장뿐만 아니라 상호작용을 통해 집단 성장을 경험하며 민주적인 태도와 행동들을 학습할 수 있게 한다(Dillon, 1997).

따라서 토론 수업은 공감, 협동, 소통, 경쟁, 비판적 및 창의적 문제해결의 교육적 목표를 구현할 수 있는 교수 방법으로 활용될 수 있다(박인기 외, 2014; 박재현, 2018; Dillon, 1997). 토론 참여자들은 집단의 문제를 의사소통 방식을 사용하여 해결함으로써 개인의 역할 수행과 공동체의 문제해결에 참여하는 협동 작업을 수행하게 된다. 또한 학습자들은 다른 사람의 입장을 헤아리며, 타인의 의견이 자신의 입장과 동등하게 중요하게 여겨지는 것을 배움으로써 역지사지의 태도를 도덕적으로 표현하는 방법을 터득하게 한다(이홍우, 2010: 191). 토론 과정에서 발생하는 다양한 지적 활동은 지성을 배가시키며, 그룹 안에서 이루어지는 역동적인 의사소통 과정은 인간에 관한 관심과 배려, 경청 등의 감성을 배양시키는 긍정적 효과를 이끌어 낸다(이석주, 김영주, 2017).

대학 교양 수업에서 토론을 적용한 사례에 관한 선행연구는 주로 국어과 교육에서 독서 및 글쓰기와 연계하여 토론 수업이 활용되었으며(고혜원, 2016; 변상출, 박규준, 2013; 최혜진, 2014) 국어과 수업에서의 토론 활동의 목표는 의사소통 능력 신장, 논리적 말하기와 글쓰기 등에 초점을 두고 있는 것으로 나타났다. 사회과 과목에서 토론 수업을 적용한 신현탁(2017)의 연구에서는 온라인 수업 방식에 적합한 토론 활동에 집중하여 토론의 기술과 학습자 간, 교수자와 학습자 간의 피드백 과정을 중요하게 다루고 있어 이 역시 토론의 기술적 측면에 집중하고 있음을 알 수 있다. 연구 주제에 대한 측면에서는 토론 수업의 교수 사례를 기반으로 하여 교수 모형을 제시한 연구와 토론 수업의 효과적 측면을 강조한 연구들도 다수를 차지하고 있다(김혜진, 염명숙, 2014; 이병량, 장경원, 2015; 전제웅 외, 2011). 이상의 선행연구들은 토론 적용 사례를 기반으로 토론 수업의 교육적 효과를 증명하고, 다양한 교과와 수업에서 활용할 수 있도록 안내하였으나 토론 수업에 참여한 학생들의 특정 역량 함양과정을 심도 있게 다루지 못하고 있는 한계를 가지고 있다. 또한 토론 수업을 의사소통 능력 개발에 집중함으로써 토론 참여자들 간의 협동을 통한 상호작용이 구체적으로 어떻게 이루어지고 있는지에 대한 부분이 간과되고 있다.

## 2. 상호문화성

토론을 집단의 상호작용이 집약된 활동이라고 이해할 때 토론이 성립될 수 있는 전제는 ‘타인과의 만남’이 된다. 타인과의 만남은 다양성이 공존하는 사회를 구성하는 데 있어 필수적으로 요구되며, 타자에 대한 이해는 타자를 있는 그대로 보는 것에서 시작한다(김영순 외, 2018). 다양한 집단에 속한 개인들이 상호작용을 통해 공존을 이루기 위해서는 타문화에 대한 이해와 성찰을 넘어 타인과의 만남을 통한 적극적인 의사소통과 성찰의 과정이 필요하다(이병준 외, 2017). Abdallah-Pretceille(2017)는 이러한 역량을 상호문화 역량으로 설명하였다. 상호문화 역량은 타인의 문화와 타인의 소유한 정체성의 다양성 측면을 인지적 이해 수준으로 접근하는 다문화 역량을 넘어 타인을 공동존재<sup>\*</sup>로 여기며, 나와 함께 세계를 이루어가는 주체로서 존중하는 역량이다. 다문화주의가 다양성을 다루는 여러 방식들 중 하나로 상이한 집단의 인정과 공존을 강조하는 것이 비해 상호문화주의는 집단, 개인, 정체성 간의 상호작용을 핵심으로 하는 인정의 방식으로 단순히 다원적 특성을 인정하는 것과는 구별된다.

상호문화는 ‘구별되는 생활세계들 사이에서 생겨나는 것’으로 이해할 수 있다. 사이의 세계는 이전에 A와 B가 접해보지 못했던 전혀 새로운 세계일 수 있으며 A와 B 둘 모두에게 익숙하고 친근한 세계일 수 있다(정기섭, 2011). 여기에서 중요한 것은 사이, 곧 사이에서 일어나는 의사소통적 행위인 상호작용이 된다. 상호작용은 타인과의 만남을 전제로 이루어지기 때문에 상호문화주의는 만남을 배우는 것을 중요시하며 이 배움은 대화와 소통을 통해 다양한 삶의 방식이 교차하며 서로 영향을 주고받으며 새로운 문화와 길을 만들어 낸다(주광순, 2016). 겹침을 바탕으로 하는 상호문화성은 ‘완전한 일체성’ 혹은 ‘극단적 차이’를 전제로 하는 해석이 아닌 ‘유비적 해석’을 하는 것으로 문화 간 겹침을 중심으로 소통하고 번역하는 태도를 취하는 것이다(장한업, 2016). 문화적 차이를 이해하고 존중하는 것, 서로 다른 문화를 배우려는 개방적 자세, 문화적 차이로 인한 갈등을 있을 경우 서로 협의하여 조정안을 마련하는 행위들이 상호문화성 또는 상호문화 능력의 구체적 예가 된다(조용길, 2015: 85).

따라서 상호문화주의의 핵심은 지적 수준에 머물지 않고 실제로 실천하는 것 즉, 타인과의 관계 속에서 실천으로 나타나는 ‘상호작용’에 있다고 할 수 있다. 타인과의 만남은 타인을 집단과 범주로서 이해하는 것이 아니라 타인의 고유한 문화와 가치를 그대로 인정하고,

\* 하이데거는 존재는 공동존재로 존재하는데 그것은 ‘함께 함’에서 찾을 수 있다고 보았다. 하이데거는 현존재는 세계-내-존재로서 근원적으로 공동존재라는 존재론적 사태에 처해 있으며 현존재인 인간은 타인과 함께 공존하는 세계에서 스스로 나를 이해하고 세계에 맞게 타인과의 관계를 맺어가는 것으로 이해하였다(임현진, 2017).

타인과 함께 행동하는 것을 뜻한다. 우리는 타인을 통해 나를 보고, 나의 문화를 반성적으로 바라볼 수 있으며, 타자의 존재를 있는 그대로 인정함으로써 상호문화적 입장을 가질 수 있다. 상호문화성은 나 아닌 타인이 존재하고 있음과 나와 타인이 사회 공동체를 이루어 사회구성원으로 함께 살아가고 있다는 것을 전제로 한 개념이다. 인간은 학습하며 성장한다. 따라서 사회구성원으로서, 타인과 공존을 이루기 위해서는 타인과의 상호작용을 배우고 익힐 수 있어야 한다.

### Ⅲ. 연구방법

#### 1. 토론수업의 내용과 절차

<다문화 사회와 공존의 인문학>은 수도권에 소재한 I 대학의 ‘인간과 사회 이해’ 영역의 핵심 교양과목 중 하나이다. 이 수업은 다양성이 확산되는 사회의 시민역량으로서 ‘공존’을 핵심 가치로 설정하고 공존을 이해하기 위한 지식과 이해, 태도와 실천에 관한 내용을 중심으로 강의식 수업과 토론식 수업이 병행되어 진행된다. 수업은 동영상 강의 1.5시간과 온라인 화상 수업(ZOOM) 1.5시간이 한 주차의 수업으로 구성되는 플립러닝 수업으로 구성하였으며 학습자들에게 화상 수업 전까지 동영상 강의 내용을 바탕으로 게시판에 질문\*을 작성하여 수업에 적극적으로 참여하도록 설계하였다. 교수자는 화상 수업 전반부 30분 동안 1인 1질에 대한 답변과 이론적 내용에 대한 보충 설명을 하여 학습자들의 이해를 도왔으며 이때 질문을 제시한 학습자와 의견을 주고 받는 방식으로 피드백을 제공하였다. 이후 학습자들은 제시된 질문을 심화시켜 조별 토론의 중심 주제로 활용하였다.

각 조는 4-5명으로 구성하여 7조로 편성하였으며 학과, 학년, 성별 등을 고려하여 최대한 다양한 조건의 학생들이 포함되도록 구조화하였다. 조별 토론은 소회의실에서 25분 동안 진행되었으며 강의 내용과 관련된 주제\*\*에 한하여 조별로 자유롭게 선정할 수 있도록 하였다. 25분의 조별 토론 이후에는 각 조의 대표 학생이 자신의 조에서 이루어진 토론 주

\* 수업에서는 이를 ‘1인(人) 1질(質)’이라는 명칭으로 사용하였다. 질문은 강의 내용에 대해 보충 설명이 필요한 부분, 교수자의 의견에 대한 반대 의견, 전체 토론으로 다루고 싶은 주제를 중심으로 작성된다. 교수자는 수업 전 학생들의 질문을 범주화하여 내용을 확인하고 이를 토대로 피드백을 제공한다. 이후 소그룹 회의실에서는 학생들이 1인 1질을 토대로 토론 주제를 선정하고 심화시켜 토론을 진행하였다.

\*\* 강의 내용은 개인과 사회의 역할과 갈등, 사회적 상호작용의 해석, 문화의 다양성과 본질, 다문화 현상 이해하기, 사회제도(가족, 결혼, 교육, 종교 등), 시민성(다문화 감수성, 협동 의식, 세계시민성), 공존을 위한 참여와 모색(생애사 글쓰기, 다문화 멘토링) 강의 요약 및 정리와 실천과제 제시로 구성되어 있다.

제와 조원들의 의견을 종합하여 발표하고, 이에 대해 교수자가 균형적인 관점을 갖도록 피드백을 제공하였다. 교수자의 수업 총평 이후에는 조별 토론과 학습활동에 대한 소감문을 I-Class에 작성하여 스스로 자신의 수업을 성찰하게 하였다. 3주차에 조 편성과 조이름 정하기, 조장과 서기 선정을 하였고 4주차부터 조별 토론을 본격적으로 실행하였다. <다문화 사회와 공존의 인문학> 수업의 강의 주제 및 내용, 수업 활동 내용은 다음 <표 1>에 제시된 바와 같다.

<표 1> '다문화 사회와 공존의 인문학' 강의 내용 및 활동

주차	강의 주제 / 내용	수업 활동
1주차	공존의 조건들 알기 / 다문화 사회에서 인문학이 필요한 이유	동영상 강의 시청
2주차	공존의 조건 찾기1 / 개인과 사회, 공존과 인간의 관계	동영상 강의 시청
3주차	공존의 조건 찾기2 / 사회적 상호작용, 기능론과 갈등론	조편성 조이름 및 역할 정하기
4주차	공존의 맥락 읽기1 / 문화의 본질과 다양성	교수자 피드백/ 조별 토론/ 발표
5주차	공존의 맥락 읽기2 / 문화의 변화와 다문화 현상	교수자 피드백/ 조별 토론/ 발표
6주차	공존의 둘레 보기1 / 다양한 사회 제도(가족과 결혼제도)	교수자 피드백/ 조별 토론/ 발표
7주차	공존의 둘레 보기 2 / 다양한 사회 제도(교육 및 종교)	교수자 피드백/ 조별 토론/ 발표
8주차	한국인의 문화 유전자 이해 / (중간고사)	중간 고사
9주차	다문화감수성 이해 / 다문화감수성의 개념과 구성 요소	교수자 피드백/ 조별 토론/ 발표
10주차	공존을 위한 시민성1 / 협동의식	교수자 피드백/ 조별 토론/ 발표
11주차	공존을 위한 시민성2 / 세계시민성과 세계시민교육	교수자 피드백/ 조별 토론/ 발표
12주차	생애사 이해 / 생애사의 의의와 연구사례 소개	교수자 피드백/ 조별 토론/ 발표
13주차	공존을 위한 참여와 모색 / 다문화 멘토링 사례 분석	교수자 피드백/ 조별 토론/ 발표
14주차	공존의 인문학 실천하기 / 강의 요약, 실천 과제 제시	교수자 피드백/

## 2. 연구참여자

<다문화 사회와 공존의 인문학> 수업은 전공과 학년 구분 없이 수강할 수 있는 교양과목이다. 전체 수강생은 39명이었으나\* 본 연구에서는 토론 수업의 구체적인 참여 경험을 듣기 위하여 심층 면담 대상자를 선정하였다. 마지막 강의 시간에 학생들에게 토론학습과 관련하여 연구가 이루어질 것을 안내하였고 성적 처리가 완료된 후 전체 학생들에게 연구 설명문을 이메일로 발송하여 연구 목적과 방법을 설명하고 자발적 참여자를 모집하였다. 11명의 학생들이 연구참여 의사를 밝혔으나 FGI 면담 일정이 다른 참여자와 맞지 않은 2명이 취소를 하여 최종적으로 9명의 학생이 FGI에 참여하였다. FGI 구성원은 4-10명으로 조직되는 것이 적절하기에(김영천, 2012: 336) A그룹 4명, B그룹 5명으로 구성하여 규모의 적절성을 확보하였다. FGI 그룹 편성은 수업 참여에 대한 다양한 의견을 듣기 위해 연구참여자의 특성이 겹치지 않도록 학년, 학과, 성별, 조 편성 등을 고려하였다. 연구참여자 정보는 <표 2>에 제시된 바와 같다.

<표 2> 연구참여자 기본 정보

FGI 구분	연구참여자	학년	성별
A그룹	연구참여자 A-1	1	여
	연구참여자 A-2	1	여
	연구참여자 A-3	1	남
	연구참여자 A-4	2	남
B그룹	연구참여자 B-1	1	여
	연구참여자 B-2	1	남
	연구참여자 B-3	1	남
	연구참여자 B-4	2	여
	연구참여자 B-5	4	남

## 3. 자료수집 및 분석

사례연구를 통해 얻은 지식은 구체적이며 맥락적이며 시간과 장소에 의해 경계 지어진 체계 내에서의 현상을 이해하는 데 적합한 연구방법이기에 본 연구는 사례연구를 적용하였

\* 수강생 구성은 1학년 23명, 2학년 9명, 3-4학년 7명으로 총 39명이다. 전공은 경영학과, 정치학과, 사회복지학과, 아동심리학과, 간호학과, 컴퓨터공학과, 전기공학과, 항공우주공학과 등 20개 학과의 학생이 수업을 수강하였다.



다(김영순 외, 2018). Yin(2003)은 사례연구의 질적 타당도와 신뢰도를 높이기 위해 다양한 형태의 자료수집, 데이터베이스 구축, 연구자료의 변화에 대한 기록 유지를 제시하였다. 연구자료는 수업 전반에 걸친 기록물과 FGI를 두 축으로 하여 수집하였다. 1인 1질과 토론 소감문, 과제와 시험 답안 등 수업 전반에 걸쳐 작성된 자료를 수집하여 정리하고 수업 관찰 내용을 연구자 노트에 기록하여 연구자의 감정과 생각을 정리하였다\*. 심층면담은 FGI 형식으로 진행하였고 COVID-19 상황으로 인하여 ZOOM에서 실시하였다. 면담 내용은 동영상 강의와 화상 수업과의 연계, 조별 토론에서의 의사소통, 갈등 상황, 실천과 성찰, 수업에 대한 피드백 등으로 구성되었다.

수집된 자료의 양은 각 유형별로 참여관찰 13장, 중간 및 기말 보고서 54장, 토론 소감문 25장, FGI 전사록 51장으로, 총 143장에 이르는 자료를 보유하고 있다. 수집된 자료는 전사, 메모, 범주화, 주제발견의 과정에 따라 분석하였다. 정독 단계에서는 전사 자료를 연구 주제와의 관련성을 탐색하며 반복하여 읽고 중요 부분을 표시하고 메모하였다. 이후 비슷한 경험의 의미를 코드화하였고 코딩된 자료를 영역별로 범주화하여 학습자들의 상호문화성 경험을 드러낼 수 있는 주제를 도출하였다. 화면 녹화에 대한 사전 동의, 개인 정보 보호에 대한 구체적 설명을 통해 연구참여자의 권리를 보호하고자 하였다. 인터뷰 종료 후 모바일 상품권으로 답례를 표하였다.

#### IV. 연구결과

본 연구는 <다문화 사회와 공존의 인문학>에 참여한 학습자들이 토론 수업을 통해 경험한 상호문화성의 의미를 탐색하였다. 9명의 연구참여자들의 수업 소감문과 보고서, FGI 면담과 연구자 관찰일지를 통해 수집된 내용을 귀납적으로 분석한 결과는 다음 <표 3>에 제시된 바와 같다.

\* 과제는 ‘가정, 학교, 지역사회에서의 공존 경험’과 ‘청년 대학생으로서 실천 가능한 공존방안 제시’를 주제로 보고서를 작성하는 것이며 시험은 ‘다문화 구성원과 함께 하는 지역봉사활동’을 주제로 한 역할극본 작성과 ‘공존 실천에 대한 학습참여자들의 참여 경험과 대안 모색’에 대한 문제로 출제되었다.

\*\* 3주차(2021.3.17.) 관찰일지 일부: 교수자는 동영상 강의내용에 구체적인 내용으로 설명을 하고 질문을 한 학생은 자신의 의견을 덧붙여 제시함. 교수와 학생, 학습자가 서로 질문하고 답하는 형태로 대화가 이어짐. 학생들이 비대면 수업에서 이야기하는 것을 초반에 어색해함. 잘 참여하지 않는 학생들은 주로 무표정으로 있었고 수업 종료 시까지 침묵으로 일관하였음. 재미를 정하는 시간부터 간단하게 자기 의견을 말하면서 표현을 하기 시작함. 첫날에는 대체로 다른 사람의 의견에 수긍하는 경향이 나타났음. 조원들이 자발적으로 발표를 하지 않아 조장이 힘들어하는 모습이 보였음.

<표 3> 토론 수업 참여자의 상호문화성 함양 경험의 의미

중심 주제	세부 주제
역지사지 경험을 통한 성찰	다문화 구성원 이해하기
	고정관념 인정하기
	긍정적 의사소통을 경험
갈등 해결을 통한 공존 모색	차이와 다양성 존중하기
	갈등의 상호작용 이해
지적 교육을 통한 태도의 변화	일상생활로의 확장
	시민 되기를 기대함

<표 3>과 같이 중심 주제를 ‘역지사지 경험을 통한 성찰’, ‘갈등 해결을 통한 공존 모색’, ‘지적 교육을 통한 태도의 변화’로 3가지로 도출하였으며, 각 주제 영역별로 2-3개의 세부 주제를 구성하였다.

## 1. 역지사지 경험을 통한 성찰

### 가. 다문화 구성원 이해하기

학생들은 강의 전반에서 다루어지고 있는 문화 다양성에 대한 이해를 통해 다문화 사회에서 타자가 어떻게 규정되고 있는지를 이해하였다. <다문화 사회와 공존의 인문학> 수업은 7주차부터 11주차에 걸쳐 다문화 사회에 대한 구체적 내용을 다루었다. 특히 7주차와 8주차에 다루어진 다문화 사회에 대한 이해 강의는 학생들로 하여금 이주민들을 둘러싼 이야기들이 “동떨어진 문제가 아니라 나의 일상과 맞닿아 있는 일”임을 깨닫게 하였다. 학생들에게 다문화는 체감하기에는 멀게 느껴져 ‘다문화는 나와는 상관없는 일’로 여겼다. 그러나 토론의 주제로 다문화 현상을 이해하고 이주민들과 함께 하는 상황을 연출하는 극본을 만들면서 다문화를 자신의 밀접한 일상생활과 연결지어봄으로써 그들을 둘러싼 구조적 문제를 발견할 수 있었다. 강의 전반에 걸쳐 문화 다양성과 다문화 사회를 다루었기 때문에 자연스럽게 다문화 사회에 대해 생각해 볼 수 있는 기회가 마련된 것이다. 연구참여자들은 “알게 되니 더 어려운 다문화, 생각보다 어려운 다문화”라고 표현하였다. 이는 자신의

\* 기말 보고서 중 ‘다문화 현상과 관련된 상황을 제시하고 다문화 구성원과의 상호작용이 있는 역할극본 작성하기’ 내용이 포함되도록 하였다. 학생들은 북한이탈주민, 중도입국학생, 외국인노동자, 결혼이주여성, 난민, 다문화가정 학생 등과 함께 하는 사회활동, 교육 활동 등을 중심으로 그들과 일상에서 어울리며 상호작용 할 수 있는 상황을 작성하였다.

행동과 가치관에 변화가 필요함을 인지한 결과이며 다문화 사회를 살아가는 시민으로서 자신의 변화해야 할 시각과 역할에 대해 개인적·사회적 책무를 느끼고 있는 것으로 볼 수 있다.

다문화 사회가 내가 생각했던 것보다 가까이 있구나라는 생각이 들어서 열심히 참여하게 되었다. 나는 다문화에 대해 관심 있게 여기던 학생이 아니었다. 그런데 내가 갖고 있던 생각과 현실은 다르다는 것에서 충격을 받았고 나의 잘못된 생각을 바꾸기 위해 더 노력하다 보니 수업에 적극적으로 참여하게 되었다.

(연구참여자 A-2, FGI)

‘다문화’라는 명칭 속에서 상처받는 사람들이 있을 수도 있겠다는 생각을 했다. 다문화가정 수가 늘어나고 있는 만큼 그들이 다문화가정의 아이가 아니라 그냥 사람으로서 대우받을 수 있게 하는 것이 우리의 과제라고 생각한다. 지난 수업까지는 의무적인 공존만 추구해왔는지도 모르겠다. 하지만 오늘은 무언가를 깨달았다는 경험이 소중하게 다가왔다.

(연구참여자 B-1, 9주차 토론 소감문)

#### 나. 고정관념 인정하기

타인과의 만남은 타인의 고유한 가치를 인정하게 하는 동시에 타인을 통해 나를 반성적으로 바라보게 한다. 학생들은 토론에 참여할 때마다 조원들의 생각과 입장에 “신선함”을 느끼기도 하고 “지금까지와는 전혀 다른 시각”에서 접근할 수도 있다는 것을 발견하게 되었다. 그리고 무엇보다 다문화 사회를 알아가면서 고정관념과 편견을 가지고 있는 자신의 현재 모습에 직면하게 되었다. 문화의 다양성이 지닌 깊이를 이해하기 전에는 자신의 태도와 가치관을 객관적으로 판단하지 못하였기에 자기중심적 사고를 강하게 가지고 있었으나 다문화 사회에 대한 이론 학습과 조별 토론을 하면서 다양한 삶의 양식과 가치관이 있음을 알게 되었다.

나는 그동안 사람이 사람을 대하는 데 있어서 차별이 들어가면 안 된다고 생각했고 이런 신념을 가지고 있기에 잘 살아왔다고 생각했다. 그러나 수업을 통해 돌아본 나는 결코 그런 사람이 아니었다. 차별과 편협한 생각에 갇혀 살고 있는, 내가 가장 이해할 수 없는 부류의 사람이 바로 나였다.

(연구참여자 A-1, 기말 보고서)

다문화 사람들에게 가지고 있던 고정관념과 편견에 대해 다시 한번 생각해 보게 되었다. 다문화 사람들과 공존해야 한다는 것을 머리로는 알고 있었지만 막상 그들을 마주할 때 색안경을 끼고 바라보았던 것 같다. 공존을 위해서는 상호의존성이 필요하다는 것을 알게 되었으니 이해하는 자세를 더 키워야겠다.

(연구참여자 B-2, 9주차 토론 소감문)

#### 다. 긍정적 의사소통을 경험

수업 초기 학생들은 생소한 사람들과 토론을 하는 것에 부담과 불편함을 느낀 것으로 나타났다. COVID-19으로 고등학교 졸업 이후 1-2년 동안 비대면 수업에서 교수자의 일방적 강의식 수업에 익숙해져 있던 학습자들은 토론 자체를 부담스럽게 여겼고 화상에서만 알게 된 사람들에게 자신의 의견을 말하는 것이 힘들게 받아들였다. 그러나 수업 초반에 이루어지는 교수자와의 질의응답 시간과 매주 이어지는 조원들과의 만남은 토론에 대한 부담을 줄이고, 편하게 참여할 수 있는 환경을 만들어 갔다. 특히 교수자와 조원들의 개방적 태도와 존중과 배려를 “자신이 온전히 받아들여진다는 것을 느끼게 하는” 긍정적 의사소통의 경험으로 인식하게 하는 중요한 요인이 된 것으로 나타났다.

보통 학생들이 교수님께 질문을 드리거나 다른 의견을 제시하는 것을 굉장히 꺼려한다. 그런데 교수님께서서는 학생이 내는 어떤 의견이라도 반박하려고 하지 않으셨던 점이 인상 깊었다.

(연구참여자 B-1, 6주차 토론 소감문)

유일하게 교수님과 원활한 소통을 할 수 있는 수업이었다. 비대면으로 진행된 게 아쉬울 뿐이다.

(연구참여자 A-4, 14주차 수업 소감문)

그리고 매주 만나는 조원들과의 감정적 교류는 토론에 적극적으로 참여하게 함으로 수업 말미에는 “조원들의 발언 횟수가 눈에 띄게 늘어나고 있는 게 보인다.”라고 할 만큼 긍정적 분위기가 형성되고 있음을 발견할 수 있었다. 또한 조원들이 토론이 임하는 자세를 통해 “자신의 언행이 줄 수 있는 영향을 생각하고 신중하게 고민하고 토론에 임하는 모습”을 배워가는 것 역시 긍정적 배움의 기회로 작용하였다. 평소 발표하기를 두려워하고, 리더의 역할을 해보지 못했던 학생은 자신이 조장의 역할을 맡았던 경험에 대해 “나도 이런 것을 즐기며 할 수 있는 사람이라는 것을 알게 되었다”라고 말할 만큼 조원들과의 토론이 긍정적

경험으로 인식되었음을 알 수 있다. 비대면 수업은 학생들로 하여금 듣기만 해도 되는 학습자가 되게 하였지만 매주 질문을 준비하고 발표해야 하는 개인의 책임이 주어지는 본 수업의 특성상 듣고 말하는 것에 참여하게 함으로써 능동적인 학습자가 되도록 이끌고 있었다.

조장으로서 부족함이 많고 조원들의 발표를 챙기거나 의견을 내는 등의 활동에도 소극적이었지만 조원들이 잘 이끌어주어 참여에 대한 열정이 생겼습니다. 처음 조장이라는 것을 맡아보았는데 나도 사람들 앞에서 말을 하고, 리드하는 것을 좋아하는 사람이었구나 라는 것을 새삼 느끼게 되었습니다. 말을 하는 과정에서 의사소통 능력의 부족을 깨닫게 되었고 조원들의 주장이나 이끌어가는 능력 등을 보며 저 또한 분발해야겠다 느꼈습니다.

(연구참여자 A-3, 6주차 토론 소감문)

매주 1인 1질을 해야 한다는 것이 부담스러웠다. 비대면 수업이 익숙해진 시기여서 조별 모임이 어색하게 느껴지기도 했다. 하지만 수업이 진행되면서 생각이 바뀌어 갔다. 공존에 대해 진솔하게 생각해보고 내 삶에 적용할 방법을 모색해보게 되었다.

(연구참여자 B-5, 14주차 수업 소감문)

이 수업에서 학생들은 매주 토론할 거리를 준비하고 조원들에게 자신이 어떠한 이유에서 질문을 했고, 그에 대한 자신의 생각이 어떠한지를 근거를 들어 설명해야 한다. 그리고 조원들은 이에 대해 다시 질문하고, 대안을 제시하는 대화를 통해 사고의 확장을 경험하게 된다. 이를 통해 토론 수업에 참여하는 과정은 타인의 느낌과 행동을 수용하고 나와 타인의 차이를 인정하는 것을 배움으로써(Osinski, 1972) 가역적 사고를 경험하게 하며, 가역적 사고는 상호관계 안에서 나와 세상을 성찰하게 하는 경험을 제공함을 알 수 있다.

## 2. 갈등 해결을 통한 공존 모색

### 가. 차이와 다양성 존중하기

서로 다른 체험을 가진 행위자들은 자신들의 존엄성이 존중받겠다고 느낄 때 긍정적 상호작용과 공동협상을 경험한다(허영식, 정창화, 2009). 본 수업은 강의 내용에 대해 교수자와 학습자 간, 학습자 간 토론이 이루어지는 형식으로 진행되었다. 학습자들은 강의 내용을 토대로 자신의 생각을 정리하고, 근거를 들어 이의를 제기하기도 하는데 교수자 및 학습자간의 의견 교환은 상호존중과 평등한 관계에서 이루어지는 긍정적 경험(박인기 외,

2014: 17)으로 나타났다. 연구참여자들은 조원들이 다른 생각을 가지고 있음에도 불구하고 자신의 견해를 이해하고, 인정하는 것을 “존중받고 있음”으로 표현하였고 이것을 공존으로 해석하였다. 짧은 시간 비대면 상황에서 이루어지는 토론이기에 자신의 의견을 주장함으로써 긴장을 일으킬 필요가 없다고 생각을 하기도 하였으나 시간이 흐를수록 자신의 의견을 피력하고, 차이에 대해서는 존중해주는 태도로 바뀌어 갔다. 연구참여자들은 차이가 대립과 갈등의 원인이 될 수 없다는 것을 상호작용을 통해 이해하였고, ‘차이를 존중함’으로 타인과 함께 긍정적 상호관계를 맺어갈 수 있는 깨달음을 얻었다.

서로 다른 것을 이해할 수 있다는 경험을 토대로 타인도 나를 이해해줄 것이라는 기대감이 피어났다. 그래서 의견을 표현할 때 위축되지 않았다. 그리고 이 경험을 통해 타인에 대한 수용적인 태도를 안고 갈 수 있겠다는 자신감이 생겼다. 개인적인 영역에서 받아들임을 경험하면 국가적 차원과 범지구적 차원에서도 개방적 태도를 통해 공존의 가치를 발할 수 있을 것이라 생각한다.

(연구참여자 A-4, 기말 보고서)

#### 나. 갈등의 상호작용 이해

다문화 사회는 다양성에 근거를 두기에 경험과 관점의 차이가 존재한다. 때문에 세계를 인식하는 방법과 경험을 해석하는 방법의 차이가 있을 때 불일치를 경험하며 의견 대립 등의 갈등이 발생할 수 있다. <다문화 사회와 공존의 인문학> 수업은 사회적 현상을 다루기 때문에 가치 개입이 뚜렷하게 나타날 수밖에 없었다. 연구참여자들은 수업 내용에 대해 교수자와의 가치관 차이, 조원들과의 의견 차이를 경험하며 종종 대립되는 상황을 경험하였다.\* 이 수업에서 교수자는 공존에 대해 “평화로운 것만이 공존이 아니다. 갈등 또한 공존을 이루어가는 과정”임을 지속적으로 설명하였는데 처음에 학생들은 이 뜻을 이해하지 못하였기 때문에 토론 과정에서 반대 의견이 나오거나 의견 대립이 있을 때 어려워하였다. 그러나 학습자들은 서로의 차이에 관심을 보였으며 토론을 통해 ‘갈등을 긍정적 문제해결의 창구’로 이용하면서 창의적으로 문제를 해결하는 것을 배워가고 있었다.

---

\* 5주차 1인 1질 게시판에 올라온 글로써 교수자의 견해에 반대 의견을 표현하는 글들이 올라왔다. “(... 생각) 이런 것들은 미시적으로는 문화의 획일화라고 볼 수 있지만 거시적으로는 하나의 흐름이라고 볼 수 있기에 교수님 말에 동의하기 어렵습니다. 문화의 획일화라고 한다면 어떠한 예로 설명할 수 있을까요?”(연구참여자 5), “저는 대중문화 자체에 부정적인 측면이 있는 것이 아니라 소비 수준에 부정적인 요소들이 포함되어 있기 때문이라고 생각합니다. 이에 대한 교수님의 의견에 대해 다시 듣고 싶습니다.”(연구참여자 A-4)

타인의 의견을 무조건적으로 비판하거나 혹은 수용하는 대신, 명확한 근거를 바탕으로 생각해 보면서 타인의 의견을 고려해보는 시간이 되었다.

(연구참여자 A-3, 기말 보고서)

나는 이 상황을 문화변동으로 봐야 한다고 했지만 다른 조원들은 문화융합으로 이해하는 것이 더 적절하다는 의견을 냈다. 토론을 통해 혼자만의 편향된 시야에서 벗어날 수 있었고 불편한 감정을 공유할 수 있었기에 유익했다.

(연구참여자 B-4, 중간 보고서)

학생들이 작성한 토론 소감문 중 가장 많이 등장한 문장은 “차이로 인해 갈등이 발생하고 갈등을 해결하기 위해서는 차이를 없애야 한다고 생각한다”였다. 갈등은 다름을 인정하지 않는 것에서 오기 때문에 갈등의 원인이 되는 ‘다름’ 자체를 제거하는 것을 공존의 기본 전제라고 여긴 것이다. 그러나 토론을 통해 차이의 원인과 배경을 이해하고, 차이를 개방적 자세로 배움으로써 차이의 가치를 존중할 수 있다는 것을 직접적으로 경험하게 되었다. 이로써 상호문화성이 ‘완전한 일체성’을 전제(장한업, 2016)로 하지 않고 문화 간 차이를 인정하고 존중함으로써 실천된다는 것을 학습자들의 경험을 통해 확인할 수 있다.

### 3. 지적 교육을 통한 태도의 변화

#### 가. 일상생활로의 확장

성찰은 나와 타자의 세상을 이해하고 공존에 대한 책임감을 갖게 하며, 학습을 통한 인식의 변화는 가정과 학교, 지역사회와 국가에 대한 관심으로 확장되고 실천으로 이어진다. 성찰은 상호문화 역량에서 상호작용을 통해 삶의 방식과 표현의 의미에 대한 맥락을 지속적으로 요구하기에 중요한 요소가 된다. 연구참여자들은 토론을 통해 타인과 관계 맺기, 의사소통 방법, 갈등 대처 등 일상에서의 자신의 모습을 성찰하고 지행합일을 이루어가고자 하였다. “실천이 되기까지는 장벽이 있을 것이다.”라는 표현은 이 실천이 쉽지 않으며 지속성을 갖기는 더욱 어렵다는 것을 학습자 스스로가 인지하고 있음을 의미한다. 그래서 더 일상에 집중하며 자신의 행동에 배움을 실천하고자 다짐하는 모습을 보여주었다.

한 학기 수업을 통해 내가 쉽게 바뀔 수는 없다고 생각하지만 배움을 실천하지 못하면 의미가 없다고 생각한다. 전에는 외국인 학생이 지나가도 무관심한 적이 많았는데 최근에는 ‘저 친구들은 한국에서 어떻게 살고 있을까? 지금 뭐가 힘들까’ 이런 생각을 하면서 내 자신을 돌아보게

되었다. 수업에서 배운 것을 조금 더 실천에 옮기려는 태도가 생겼다.

(연구참여자 B-3, FGI)

다문화가 일상과 사회생활로 뻗어 나가기까지는 어렵다는 것을 알았다. 일단 내가 무엇을 해야 하는가를 차근차근 생각해 보니 다문화 감수성이 높아진 거 같고 공존을 실천할 수 있을 것이라는 자신감이 생겼다. 자신감은 학업에도 반영되어서 모든 수업에 더 적극적으로 참여하게 되었고 나눔을 실천하기 위해 바로 다문화 멘토링에도 지원하였다.

(연구참여자 B-4, 기말 보고서)

### 나. 시민 되기를 기대함

다문화 교육에 대한 이해는 사회적 책임을 인정하고 실천하고자 하는 시민의식의 성장으로 이어졌다. 책임은 개인적인 영역에서는 가족, 친구 관계에서 구체적 행동의 변화로 시작되었으며 사회적 영역에서는 지역사회와 국가, 전 지구적 차원에서의 의식 전환과 실천의 다짐으로 나타났다. 학생들은 사회문제와 지구적 문제에 대해 “어른들의 일”, “전 지구적 공존을 고려해보지도 않음”이라고 하며 자신과 사회적 문제를 분리시키는 경향을 보이고 있었다. 그러나 연구참여자들은 나와 타자, 나의 세계와 타자의 세계를 배우면서 대학생으로서 사회적 책임이 있음을 깨닫고 비판적 시민의 역할을 감당할 책무가 있음을 인정하였다. 청년 시민으로서 “이웃을 둘러보고 관심을 갖는 것”을 공존의 첫걸음이라 여겼고 이웃과 일상에서의 관심과 실천이 “개인주의를 극복할 수 있는 열쇠”임을 알아갔다.

이 수업을 듣기 전 전 지구적 공존을 고려해보지도 않은 나 자신을 반성한다. 이에 성찰적으로 시작된 ‘나’ 개인으로서 세계시민이 되기 위한 걸음을 생각해 보았다. 무턱대고 큰 범위의 활동을 하기보다는 일상생활 속에서 스스로 재사회화를 거치려는 노력을 하도록 하겠다.

(연구참여자 B-3, 토론 소감문)

박재현(2017)은 토론은 치열한 상호작용을 통해 정서적, 도덕적 관계를 맺어갈 뿐만 아니라 더 나은 소통을 지향함으로써 궁극적으로는 민주적 시민성까지 이끌 수 있어야 함을 강조하였다. <다문화 사회와 공존의 인문학> 수업에 참여한 학생들은 이론적 지식과 타인의 세계를 배워가는 과정을 통해 일상의 삶에 변화를 추구하고자 하였다. 학생들의 변화는 다문화 멘토링에 지원하거나, 자신의 대화 습관을 수정하고, 외국인 유학생에게 관심 갖기 등 일상의 실천으로 나타나고 있었다. 또한 그동안 소극적으로만 이해하였던 시민의 역할



을 적극적으로 수용하고, 실천하겠다는 다짐으로 이어지고 있었다.

대학 입시 준비를 하면서 이기적이고 개인주의적 성향이 강해졌다고 생각을 했다. 그런데 이 수업을 들으면서 사람이 살아가기 위해서는 반드시 공존이 필요하다는 생각이 들게 되었다. 아직도 나한테 개인주의적 성향이 남아 있긴 하지만 좀 이런 거를 최대한 줄이고 사람들과 대화도 해보고, 다양한 분야의 사람들을 만나보려고 노력하고 있다.

(연구참여자 B-2, FGI)

연구참여자들이 일상에서 경험한 변화는 토론이 개인의 성장뿐만 아니라 민주적 태도와 행동을 학습하게 한다는 Dillon(1997)의 이론이 구체적으로 실현될 수 있음을 보여주는 사례가 된다. 학습자들이 배운 지식을 적용하기 위해 고민하고 실천하고자 노력하는 것은 지행합일의 과정이자, 학습(學習)의 본래 모습이다. 본 연구는 토론 수업이 나와 타인의 세계를 이해하는 학습 기회를 제공함으로써 상호문화성을 함양시킬 수 있는 교육적 가치를 내포하고 있음을 시사하고 있다.

## V. 결론 및 제언

본 연구는 다문화 사회의 이해와 공존을 내용으로 하는 토론기반 교양 수업에 참여한 대학생들의 상호문화성 경험의 의미를 탐색하였다. 의사소통을 통한 타자와의 만남은 개인의 세계관을 확장하고, 타자를 주체와 주체로 만나게 함으로써 ‘타자성의 윤리(강영안, 2005)’를 실천하게 한다. 연구참여자들은 다문화 사회에 대한 지식을 습득함으로써 차이에 대한 존중이 가능하다는 인지적 깨달음을 얻고, 개방적 태도로 타인과 소통할 수 있는 변화를 경험하였다. 토론은 학생 개인을 소통의 장으로 초대하고, 긍정적 의사소통 행위를 통해 상호문화주의의 핵심인 상호작용을 이끌어냈다. 이는 연구결과에서 ‘역지사지를 통한 성찰’, ‘갈등 해결을 통한 공존 모색’, ‘지적 교육을 통한 태도의 변화’의 의미로 도출되었다. 연구결과를 바탕으로 한 논의는 다음과 같다.

첫째, 연구참여자들은 토론을 통해 자신의 인식 세계를 넘어 타인의 가치관과 세계관을 만나는 경험을 하였다. 여러 사람들과 공동의 문제에 대해 생각을 공유함으로써 자신이 경험하지 못했던 다문화 구성원의 삶을 이해하고 자문화 중심적 사고에서 타인의 입장을 거꾸로 생각할 수 있는 계기를 갖게 된 것이다. 특히 다문화 구성원에 대한 인식은 자신의 고정관념과 편견을 발견하는 성찰로 이어졌고 자신의 이성적 판단이 올바르고 보편적이라는 자세에서 타자 또한 나와 같은 주체인 존재로 인정하는 상호주관성의 경험으로 확장되

었다. 다름과 차이에서 발생한 갈등을 민주적으로, 상호협력적으로 해결해가는 과정은 시민 의식의 성숙과 창의적 문제해결, 타인과의 긍정적 관계, 교류하는 데서 오는 보편적인 복잡화를 증가시켜 사회 발전을 이끄는 원동력이 될 수 있다. 이는 본 교과가 설정한 ‘공존’의 핵심 가치를 토론을 통해 경험하게 하였다는 데서 학습 목표를 달성하였다고 평가할 수 있다.

둘째, 연구참여자들은 토론에 참여함으로 ‘나와 다름’에 대한 새로운 가치를 발견하고 이를 존중하며, 다양성을 공감할 수 있는 태도를 발전시켜갔다. 연구참여자들은 수업의 가장 큰 장점으로 조별 토론에서의 활발한 상호작용이라고 답하였다. 조원들의 의견이 첨예하게 대립되는 경우가 많았지만 학습자들은 활발한 의사소통을 통해 ‘다름에도 불구하고 차이가 존중받을 수 있다’는 경험을 하였고, 이를 통해 다양성의 매력을 느꼈으며 갈등이 공존을 위한 상호작용이 될 수 있다는 것을 배울 수 있다고 밝혔다. 학생들은 ‘다른 것에 대해 불편하게 생각하는 것’, ‘차이로 인해 발생한 갈등과 문제’가 단지 부정적인 것만이 아니라 문제해결을 위한 또 다른 대안이 될 수 있다는 것을 토론을 통해 직접 경험할 수 있었다. 이러한 경험은 현재 우리 사회에서 발생하는 세대, 성별, 지역, 종교, 인종 간에 발생하는 갈등을 이해하는 새로운 인식의 틀을 제공함으로써 다문화 사회를 개방적으로 받아들일 수 있도록 하는 다문화 교육으로서의 가치를 함의하고 있다.

셋째, 본 수업에서 이론과 토론 수업의 연계는 상호문화성을 이끌어 내는 데 있어 효과적인 수업 전략이라 할 수 있다. <다문화 사회와 공존의 인문학> 수업에서는 동영상 강의를 1인 1질과 연계시킴으로써 학습자들의 지적 활동을 배가시키고자 하였다. 이론 학습은 학습자들이 토론 주제에 대해 사전 지식을 형성하는 데 촉매제로 작용하여 자신의 생각을 정리하고, 이론적 지식을 일상 생활과 연결하는 사고의 확장을 이끌어 냈다. 연구참여자들은 1인 1질을 “수업에 집중하게 하는 가장 큰 원동력”, “스스로를 성찰하게 하는 동시에 예습과 복습에 탁월한 학습 방법”으로 이해하였다. 또한 다른 학습자들과 질문을 공유함으로써 다양한 관점을 교환하고 이해하는 과정에서 ‘다른 관점’을 긍정적으로 이해하고 즐길 수 있게 되었다. 이를 통해 이론과 토론의 유기적 연결이 토론 수업에서 학습자들의 능동적 참여를 이끌어 낼 수 있음을 확인하였다. 이는 대학 수업에서 지적 학습이 개인의 지식 습득에 그치지 않고 지식 공유 활동을 통해 학습 공동체에 긍정적인 자극이 될 수 있는 수업 전략이 마련되어야 필요성을 보여주고 있다.

마지막으로 수업의 질적 개선을 위한 대안을 제시하고자 한다.

첫째, 토론의 질을 향상시키기 위한 체계적인 학습 설계가 필요하다. 본 수업은 토론 주제가 미리 제시되지 않고 수업 시간에 즉흥적으로 정해지기 때문에 자신의 의견에 대한 충분한 근거를 제시하지 못하고 개별 의견을 나열하는 데 그치는 경우가 종종 있었다. 수업 전 철저한 준비는 토론수업의 질을 좌우하는 데 중요한 영향을 미치므로(고혜원, 2016; 신

현탁, 2017) 토론을 미리 준비할 수 있도록 수업 전 주제 공지, 조원들의 사전 토론 활동을 통한 주제 선정 등이 이루어져야 한다. 주제를 선정하는 것 역시 토론의 한 영역이지만 주제 선정으로 많은 시간을 할애하는 것을 방지할 필요가 있다.

둘째, 상호작용을 극대화할 수 있는 다양한 통로의 의사소통 창구의 활용이 필요하다. 연구참여자들은 ‘한 학기 동안 똑같은 패턴이 반복되는 경향이 있어 새로운 것을 경험하는데 한계가 있었음’, ‘다른 학생들의 의견을 들을 기회가 부족함’, ‘구성원을 바꾸어서 다양한 사람들을 만나보길 원함’ 등 토론 형식과 구성원의 다양성에 대한 의견을 제시하였다. 이를 보완하기 위해서는 I-class 게시판을 활용하여 온라인상에서 치열하고 활발한 토론이 이루어질 수 있도록 소통의 방법을 다각화시키고, 중간고사를 기점으로 조 편성을 새로 하여 분위기를 전환하는 것도 상호작용의 효과를 높일 수 있을 것으로 보인다.

셋째, 연구참여자들의 경험을 종합해 본 결과 상호교류와 협력은 출석수업(ZOOM)에서 이루어진 토론 이외의 활동으로는 확대되지 않은 것으로 나타났다. 상호문화성은 성찰과 함께 실천이 있을 때 진정한 상호 간 만남을 이룰 수 있다. 지적 교육을 실천으로 연계하기 위해서는 토론 주제를 기반으로 하는 협동학습을 연계하여 상호작용을 보다 역동적으로 경험할 수 있도록 해야 한다. COVID-19로 인해 대면 활동이 제약된 것을 감안하여 비대면에서 가능한 활동을 모색할 필요가 있다. 토론학습이 협동학습으로 연계되어 상호문화성이 어떻게 일상생활에서 실천되는지를 탐색하는 것을 후속 연구로 제안한다.

대학에서 교양 교육은 성숙한 인격체로서의 품성과 세계시민의 역량을 배양하는 것을 목표로 한다. 이러한 목표는 적절한 교수 방법과 창의적이고 개방적인 다양한 수업 활동을 통해 더 효과적으로 달성할 수 있다. 본 연구는 수업 사례를 통해 대학 교양 수업의 한계로 지적되는 단회성 운영, 개인적 의사소통 능력 개발에 치중, 성찰로의 연계 부족 등의 문제를 보완될 수 있음을 제시하였다. 비대면 방식의 수업이 점차 확대되는 교육 환경에서 교수자와 학습자 간, 학습자 간의 상호작용을 활발히 이끌어 내는 교수법을 모색하는 다양한 시도들이 계속 이루어져야 할 것이다.

## 참 고 문 헌

- 강영안(2005). **타인의 얼굴: 레비나스의 철학**. 서울: 문학과 지성사.
- 고혜원(2016). 교양교육으로서 독서 및 토론 수업 방안: 중앙대학교 강의 사례를 중심으로. **언어와 정보 사회**, 28, 1-35.
- 김영순, 최승은(2016). 상호문화학습의 실천적 내용에 관한 탐색적 연구. **언어와 문화**, 12(2), 1-27.
- 김영순, 김진희, 강진숙, 정경희, 정소민, 조진경, 조현영, 최승은, 정지현, 오세경, 김창아, 김민규, 김기화, 임한나(2018). **질적연구의 즐거움**. 서울: 창지사.
- 김영천(2012). **질적연구방법론 I**. 서울: 아카데미프레스.
- 김혜진, 엄명숙(2014). 독서와 토론교양수업이 대학생의 셀프리더십과 자기조절 학습능력에 미치는 효과. **교양교육연구**, 8(4), 106-133.
- 박기철(2010). 바람직한 토론문화를 위한 토론대회의 패러다임 전환 제안. **한국소통학보**, 14(0), 177-212.
- 박인기, 김슬옹, 정성현(2014). **토론 교육 무엇을 어떻게 가르칠 것인가**. 서울: 한우리 북스.
- 박재현(2017). 대학 교양 토론 교육의 쟁점에 대한 학습자 인식과 교육적 시사점. **교양교육연구**, 11(5), 161-198.
- 박재현(2018). **교육토론의 원리와 실제**. 서울: 사회평론아카데미.
- 변상출, 박규준(2013). '교양 키워드 읽기'를 활용한 《독서와 토론》의 수업내용 연구. **교양교육연구**, 7(5), 287-312.
- 신현탁(2017). 온·오프라인 융합토론 수업 사례연구: 플립드러닝을 활용한 법학교육. **법과 인권교육연구**, 10(3), 161-186.
- 유혜원(2016). 대학 토론 교육의 방법론 연구. <토론의 이론과 실제> 강좌의 구체적 사례 분석을 중심으로. **우리말교육현장연구**, 10(1), 272-300.
- 이병량, 장경원(2015). 대학 수업에서 토론 활용 사례 연구: 행정학 수업을 중심으로. **학습자중심교과교육연구**, 15(9), 235-266.
- 이병준, 손현미, 최말옥, 한현우(2017). 상호문화역량 측정도구 개발 연구. **문화예술교육연구**, 12(1), 39-60.
- 이석주, 김영주(2017). '4차 산업혁명시대'의 갈라파고스신드롬 극복을 위한 토론식 수업 활성화 방안에 관한 연구. **철학·사상·문화**, (24), 298-319.
- 이홍우(2010). **교육과정탐구**. 서울: 박영사.

- 임현진(2017). 타인과 더불어 있음의 현사실성: 하이데거 실존범주 “심려”. **철학논집**, 51, 183-212.
- 장한업(2016). 상호문화교육의 철학적 기반에 대한 고찰: 상호주관성과 상호문화성을 중심으로. **교육의 이론과 실천**, 21(2), 33-54.
- 장한업(2020). **상호문화교육: 한국 다문화 사회의 교육적 대안**. 서울: 박영사.
- 전제응, 신애경, 고전, 장승희(2011). 교육대학 토론 수업의 문제점과 해결 방안: 좋은 강의 실천 모임 사례를 중심으로. **한국초등교육**, 22(2), 301-316.
- 정기섭(2011). 지속가능발전교육의 관점에서 본 상호문화역량. **교육의 이론과 실천**, 16(3), 133-149.
- 조용길(2015). ‘상호문화성 Interkulturalität’ 배양을 위한 토론교육 방안. **獨語教育 (Koreanische Zeitschrift für deutschunterricht)**, 62(2), 81-102.
- 주광순(2016). 상호문화철학의 비전. **대동철학**, 76, 268-289.
- 최혜진(2014). 토론과 글쓰기 통합형 수업 모델과 교양국어의 방향. **사고와 표현**, 7(2), 45-83.
- 허영식, 정창화(2009). 다문화 사회에서 간문화교육의 현장 착근 방안: 유럽과 독일의 동향을 중심으로. **한독사회과학논총**, 19(3), 31-58.
- 현남숙(2014). 창의적 문제해결과 발표-토론 연계교육: 사회적 갈등 논제를 중심으로. **교양교육연구**, 8(5), 237-261.
- Abdallah-Preteceille, M. (2017). 유럽의 상호문화교육: 다문화사회의 새로운 교육적 대안 [(L')education interculturelle]. (장한업 역). 파주: 한울 아카데미. (원전은 1999에 출판).
- Dillon, J. T. (1997). 토론학습의 이론과 실제 [Using discussion in classrooms] (김정효 역). 파주: 교육과학사. (원전은 1994에 출판).
- Osinski, F. W. (1972). *Toward gog and magog or?: A critical review of the literature of adult group discussion*. Syracuse, NY: Syracuse University.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research design and methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

## *ABSTRACT*

### A Qualitative Study on Intercultural Cultivation Experience of Undergraduate Students Participating in Discussion-Based Liberal Arts Class

Eunhui Kim (Doctoral Student, Inha University)

Youngsoon Kim (Professor, Inha University)

This study explores the experience of cultivating interculturality through discussion learning of college students who participated in “Humanities of Multicultural Society and Coexistence”, a key liberal arts subject in the area of human and social understanding at I University located in the metropolitan area. The lecture was designed and studied on the premise that "discussion is not only effective in enhancing individual communication skills, but also can be an education for learners to acquire interculturality through learning differences and diversity." Accordingly, the research question was set as 'What is the meaning of the intercultural cultivation experience of college students who participated in discussion learning?' Nine students were divided into two groups to collect main data by conducting FGI. The students' discussion statements, intermediate and final reports, and class observation diaries were used as auxiliary data. Data analysis inductively analyzed the collected data and interpreted it in terms of interculturality. As a result of the study, the meaning of participating in discussion-based liberal arts classes was derived as 'reflection through reverse knowledge experience', 'search for coexistence through conflict resolution', and 'change of attitude through intellectual education'. This study suggests that discussion classes contain educational values that can foster interculturality by positively recognizing 'differences and diversity' beyond the goal of enhancing individual communication competencies. In order to improve the quality of discussion classes, it was suggested to systematically design classes, use various communication channels, and link them to cooperative learning based on discussion topics.

Key words: discussion class, liberal arts class, interculturality, multicultural society