

대학 다문화교육에서의 ‘간문화성’ 증대 방안 -교수-학습경험실천 모형 개발을 통해-

김영경*

요약 최근 다문화사회의 다문화적 상황을 바라보는 관점이 변화에 따라 다문화 교육이 나아가야 할 방향도 재설정할 필요성이 제기되고 있다. 본 연구는 이 점에 착안하여 대학 다문화교육의 효과를 ‘간문화성’에 초점 맞추어 평가하고 그 특성에 따라 간문화성 증대에 기여할 수 있는 교육 실천안으로서 교수-학습경험실천 모형을 마련하고자 하였다. 연구의 결과에 따른 결론은 다음과 같다.

대학 다문화교육 교과와 간문화성 함양은 매우 저조한 수준이며 운영에서도 간문화성이라는 새로운 가치를 반영하지 못하는 정황을 보여주고 있다. 본 연구에서는 이러한 다문화교육의 특성을 개선하고자 일반적 교육모형 단계와 간문화성 증대 요소의 결합으로 분석→설계→실행→평가의 단계로 이행되는 교수-학습경험실천 모형을 구안하고 다문화교과의 특성을 결구하여 다문화교과의 특성에 따른 단계별 보완점을 규명하였다. 첫 단계인 분석에서는 간문화적 관점에서 주안점을 두어 수업 구성요소에 대한 분석을 실천할 것을 주문하였다. 설계과정에서는 수업모형 논리 모형과 교육원칙, 교육방법 등에서의 간문화성 재정립을 제안하였다. 실행 단계에서는 분석과 설계 단계에서 기획된 간문화교육 수업(학습) 모형, 간문화교육의 원칙, 간문화교육 방법 등이 실제 교육현장에서 간문화적 상황으로 적용, 유지되어야 함을 강조하였다. 평가에서는 간문화능력 평가지표의 사용과 함께 관련 프로그램의 수업 내부로의 도입을 위하여 관련 교육 모형, 교육의 원칙과 방법 및 실행에서의 재구성 시도가 있어야 함을 주지하였다.

이상 연구의 결론은 대학 다문화교육이 지니는 간문화성을 단서로 그 교수-학습경험실천 모형 구안이라는 개선 방안을 제시하고 있으며 향후 간문화성 증대를 위한 다각적인 연구 수행의 가능성 역시 열어두고 있다.

주요어 대학, 다문화교육, 간문화성, 교수-학습경험실천 모형

이 논문은 2014년 정부(교육부)의 재원으로 한국연구재단의 지원을 받아 수행된 연구임(NRF-2014S1A5B5A07041867)

* 대구가톨릭대, 사회교육학부 지리교육학, yeongk@cu.ac.kr

1. 연구의 목적 및 필요성

1) 연구의 목적

본 연구는, 현재 대학 교양교육으로서 다문화교육 교과와 실상과 도전을 살펴보고, 교과에서의 ‘간문화성’의 증대를 위한 교수-학습경험 과정의 구성 및 전개 과정을 명료화하는 데에 목적을 두고 고찰하였다. 본 연구에서의 ‘간문화성 증대’란 간문화교육으로의 원칙과 방안 마련 그리고 학습자의 간문화능력 향상에 이르는 일련의 교육과정의 수정과 개선을 의미하며 본고에서 강조하고자 하는 사항은 다음의 두 가지 명제들로부터 출발하였다.

첫째, 다문화사회의 다문화적 상황을 바라보는 관점의 변화이다. 발리바르(Etienne Balibar, 2007) 등의 ‘지역 생태기반에 세계화의 전이(轉移)’에 대한 시각은 지역 생태에서 ‘세계화’가 지니는 의미의 재인식과 함께, ‘타자와 공존하는 상황이 어떤 가치와 방향으로 설정되어야 할 것인가?’ 하는 문제의 근원에 대한 재해석의 유의성을 일깨우고 있다. 이러한 관점은 다문화적 상황의 규정과 해석 및 실천이 사회의 여러 행위영역 중 특히 시민교육의 영역과 연관되어 있으며 상대적인 지역 생태 속성에 따르는 유연함이 시민교육에서 필요함을 암시하고 있다. 최근 유럽을 중심으로 발현되고 있는 다문화주의 모형 수용의 고정되고 획일적인 문제 및 한계에 대한 비판 역시 같은 맥락에서 인식될 수 있다.

둘째, 다문화 사회의 ‘시민성’에 대한 관점의 변화에 따른 대학의 다문화교육이 나아가야 할 방향 재설정 요구이다. 즉 다문화교육이 직면한 다문화사회의 시민성 함양을 위하여 지역대학이 다문화교육에서 추구해야 할 원칙- 다양성과 공존의 조합과 균형을 수렴하고 운영하는 데에 적합한 ‘대안교육’으로서의 가치와 의미, 실천 등을 재 정위(正位)하려는 모색이다.

이와 같은 현실적 상황을 대학 다문화교육의 현주소와 접목해 본다면, 현재 지역의 대학에서 이루어지는 다문화교육의 심층적인 분석과 평가 및 대안이 요구되는 것이 사실이다.

본 연구는 이러한 점에 착안하여 대학 다문화교육이 지역의 다문화사회의 현상을 진단하고 해결하는 시민 양성의 장(場)으로 기능하기 위하여 간문화교육의 실천의 장이 되어야 함을 주지하고, 다문화교육의 이념적 토대의 치환 및 원활한 교과 수행을 위한 수업모형 구안을 통해 '간문화성' 증대 방안을 마련하고자 한다.

2) 연구의 필요성

20세기 후반에서 오늘날에 이르기까지 전 세계는 신자유주의라는 거대한 체제에 의해 개인과 사회간 관계의 변화가 추동되면서 자본과 인구의 이동이라는 공간적 유동을 경험하고 있다. 그러한 여파는 국내의 각 지역이 일련의 다문화적 양상에 노출되는 결과를 가져왔으며 이로 인해 정치·경제, 교육과 문화 등 많은 영역에서 그 영향이 파급되고 그 과정에서 다양한 규모의 글로벌(global area)적 경관과 상황이 끊임없이 생성되고 있다. 다문화적 영향은 지역사회의 특수성과 이념, 목적, 비전 등에 따라 각기 다른 현상들로 분절되어 재구성되므로 다양한 차원의 정책입안과 규칙 제정 그리고 각 종 미시적 사안에 대한 관심이 요구되고 있는 것이 사실이다. 최근 지역이 새로운 통합의 장소로 역설됨에 따라 지역의 교육 역시 유연성을 증대하여야 한다는 목소리가 나오게 되면서 대학의 다문화교육도 현지 실정에 적합한 교육 내용과 범위를 내포하여 지역 층위로의 전환을 꾀하여야 한다는 요구가 발현되고 있다.

본 연구의 대상지역으로 선정된 대학 세 곳은 경산시가 당면한 다문화적 상황과 유학생의 유입 등에 의한 대학 자체의 상황 등 각종 차원의 경관이 혼종, 교차하는 장소로서 지역적 상황이나 문제를 재인식하고 신축적으로 대처하는 교육적 방안이 필요한 곳이다.

이러한 측면을 감안하면 다문화교육 프로그램을 실행하고 있는 지역 대학 교양과목에의 내용 전개와 운영 과정을 분석, 검토하여 간문화성을 증대하는 방안을 적시하는 연구 활동은 중요하며 지속되어야 한다고 볼 수 있다.

2. 이론적 배경

간문화에 관한 연구는 크게 간문화 이론의 태동 배경과 추이에 주목하여 기원과 동향을 시, 공간적으로 탐색하는 연구, 그리고 다문화주의 교육의 대안적 접근으로서 간문화교육(혹은 간문화적 교육)에 관한 연구 등으로 정리할 수 있다. 본 연구에서는 다문화교과의 분석을 통해 간문화성을 증대하는 교수-학습경험실천 모형을 설계하고자 간문화성을 추동하는 간문화교육의 방책과 실천방안에 대해 탐구하고 간문화능력의 이론적 함의 및 다문화교육모형이론을 탐색하였다.

1) 간문화교육과 그 실천적 과제

다문화 사회 구성원의 ‘공존의 역량’을 지향한다는 점에서 간문화성과 관련된 다문화교과에 대한 연구는 사회적 현안이며 매우 시급하고 필요하나 한국에서 그 학제적 진전은 더딘 편이다. 2000년 처음으로 다문화교육과정에서의 간문화학습의 중요성이 역설된 후 2007년 다문화교육과정과 관련된 연구의 연구주제가 다양화되었으며 2010년 이후에야 간문화교육과정에 대한 관련 연구들이 다수 보고되고 있음은 이러한 추이를 잘 보여주고 있다. 이러한 경향은 여러 요인으로 설명될 수 있겠으나 다문화교육 연구가 다문화 사회의 다른 영역에 비하여 그 시의성이 다소 늦어졌다는 것은 분명하다.

다문화교육과정에서 간문화성을 증대하는 교육적 방책 가운데 하나로서 간문화학습에 주의를 기울일 것을 주장한 연구로는 대표적으로 허영식(2000)의 연구를 들 수 있는데, 그는 간문화성을 증대하는 교육의 기초로 문화적 접촉이 이루어지는 문화적 교차 상황과 간문화적 의사소통의 특징을 중요시하였다. 특히 학습목표로서 간문화능력을 언급하여 간문화교육의 위상을 강조하였다. 권충훈·김훈희(2008)은 교과 개발 연구에서 한국의 다문화교육 교수-학습 경험 선정을 위하여 다문화교육 이론과 수업설계 이론적 배경의 2원적 접근의 아이디어를 제공하였으며 다문화교육 프로그램의 미시적 장소 지향의

필요성을 강조하고 있다. 이 연구는 다문화주의 혹은 다문화성에 대한 서구적 시각이 무비판적으로 우리 교육과 접목됨으로써 빚어지는 왜곡의 문제를 시사하는 연구들에 대한 대안적 연구로서 주목된다. 이러한 경향은 다문화교육 과정을 포섭하는 이념의 변화로 이어지고 다문화교육의 패러다임에도 변화를 초래하여 2000년 후반 다문화교육에서의 '간문화성' 함유에 대한 관심이 증가하게 되었다.

허영식·정창화(2009)는 간문화주의가 특히 다문화주의에서 강조하는 '차이'나 초문화주의에서 강조하는 '공통점'뿐만 아니라 경계와 접촉의 서로 겹치는 부분, 상호의존, 상호침투에 관심을 기울인다고 하며 '사이에 놓인 상태, 또는 성질'에 해당하는 간성을 중요하게 여기는 것으로 정의하고 간문화능력과 간문화교육에 대한 최근의 동향을 독일의 사례를 통해 한국에서의 간문화교육 행위영역 실천을 위한 함의를 도출하고자 하였다. 또한 2013년에는 구성개념으로서의 간문화능력 관련한 구성요소모형의 존재와 한계 및 대안을 제시하였다. 즉 간문화적 소통·협력·공존을 위해서 기존의 개념정의와 모형에서 배울 수 있는 전제조건과 잠재력, 개인적·인성적 요인과 상황적 조건이 중요하다는 점과 간문화교육의 과제 설정, 간문화교육의 접근에 대한 구체적인 방안 및 행위영역 실천 방안 등을 보고하고 있다.

최치원(2013)은 '간문화성'의 입장에서 문화의 문제에 접근하여 과정적이며 구성적인 존재로서의 현상으로 문화를 강조하고 '사이(inter-, 혹은 in-between)'로 일컬어질 수 있는 관계망으로서의 문화 속성에 주목하고 있다. 또한 그는 '간문화적 능력'과 '간문화적 의사소통' 개념의 맥락에서 '사이'의 영역이 '문화 소통'의 영역임을 나타내고 '간문화적 능력'과 '간문화적 의사소통'의 외연을 확장시켰다. 그에 따르면 문화는 독자적이고 고립된 실체가 아니라 교육을 통해 뒷받침되는 정치적 행위의 맥락 속에서 재구성될 수 있는 속성을 가지는 것으로 보고 간문화의 의미를 정체성 형성을 위한 시민교육의 맥락에서 탐구하였다.

실천적 차원에서 보면 간문화교육을 실천하는 교육자들은 다른 문화체제에 속한 사람들 간의 차이(특수성)의 고려와 차이의 감소(혹은 양립 가능한 차이,

보편성)라는 교육적 목표와 조치 사이에서 갈등하고 적절한 사이의 교재 개발에 많은 노력을 들인다. 이문화간 차이와 보편성의 대한 신중한 고려는 간문화교육의 영역에서 활동하는 모든 교육자들에게 중요한 과제이며, 현실이다. 다양한 문화를 배경으로 한 하나의 집단에서 서로를 다르게 체험하는 구성원이 자신의 '존엄성'이 존중받는다고 인식할 때, 긍정적인 상호작용과 공동협상이 가능한 간문화적 역학관계에 이입될 수 있다(허영식, 2010: 47). 따라서 간문화교육을 통해 교육자는 모든 학습자가 문화적 차이에 대한 권리와 인간으로서 존중받음의 확신을 가지도록 하며 부정적인 가치판단은 감소되도록 도와야 한다. 특히 자기 경험만을 남기거나 정보만을 누적시키는 서로 다른 사회체제에 관한 지식을 단순히 전달하는 일은 배제하여야 할 것이다. 이러한 점들은 다음과 같이 간문화성을 위한 교육 기본원칙으로 구체화되고 있다.

- i) 각 문화의 내적 논리를 이해하는 데 중점을 둘 것
- ii) 상대주의를 지향할 것
- iii) 경직된 구조와 조직으로 문화를 등급매기지 아닐 것
- iv) 타자공포증을 비평적으로 다룰 것
- v) 논쟁과 갈등을 회피하지 않을 것

또한 간문화교육에서는 간문화적 상황과 경험에서 발생하는 문제와 갈등 등의 해결과 변동에 따른 적절한 교육적 방안 모색과 개입이 요구된다. 그러한 방안은 교수법, 기법, 실천, 기본조건의 네 가지 행위수준이나 차원으로 구분되고 있다(허영식, 2010: 43)

교수법 차원에서는 정보 전달의 협의의 교수법에 더하여 나와 타자 사이의 관계에서 편견과 차별을 감소시키는 데 적합한 문화 정보의 인지적 처리와 가공을 포함한다. 여기에는 표적문화와 출발문화의 차이를 나타내는 상징을 해독하고 코드화하는 과정을 수반하며 나아가 메타인지 수준에서 비교와 이해를 하려는 노력 역시 필요하다.

기법 차원은 사회적 관계와 집단 간 관계에 있어서 자이중심주의, 자민족중심주의, 자문화중심주의 등 내부 경험(문화충격, 낯섦)을 다른 참여자나 집단의 외부 경험과 교류함으로써 수정·보완, 완화하는 데에 목표를 두고 있다. 이

를 위해 정의적 경험을 할 수 있도록 자극이나 단서가 필요하고 메타의사소통을 통한 처리 및 가공도 요구된다.

실천은 교수법과 정의적 기법 차원에 유용성 혹은 효용성을 부가하는 차원으로 훈련이나 특별한 세계에서 발현되는 것이 아니라 자신과 타자 사이의 대립과 대질, 토론, 논쟁 등 실제적인 진동을 시험하고 탐색하는 과정이다.

기본조건은 법적 정치적 조건 등을 말하며 행위자의 변화를 지향하는 모든 개입형태의 의미와 영향범위에 결정요인으로 작용한다.

허영식(2000; 2009; 2010; 2013)의 간문화교육의 접근에 대한 구체적인 현장 차근방안 및 행위영역 실천 방안과 최치원(2013)의 교육을 통해 재구성될 수 있는 문화의 '사이'의 속성과 그 의미는 본 연구의 수행에서 중요한 이론적 토대가 될 뿐 아니라 본 연구의 교수-학습모형 개발과정에서 교과운용의 현실적 쟁점을 파악하는 주요 지표로 활용되었다.

2) 간문화능력

이론적 구성개념으로 간문화능력은 대체로 간문화능력을 추동하고 발현하는 일련의 가변적인 구성요소를 내포하고 있다. 이 구성요소는 개인이 직면하는 상황적 변화에 반응하는 복합적인 자질과 성향(특징·특성·지식·능력·기능 등)으로 호명됨으로써 간문화능력은 가변적 상황에 적합한 작용과 행위를 이끌 수 있는 것으로 간주되고 있다. 따라서 행위 결정의 상황적 요인의 특수성, 가변성 때문에 보편화, 일반화되기 어려우나 간문화능력은 모든 가능한 능력을 포함하며, 이를 위한 일련의 다채로운 지식과 능력을 전달하고 가르쳐야 하는 과제 역시 다층적인 양상을 띠게 된다(Straub et al., 2010: 16-17).

Chen and Starosta(1996)는 “특수한 물리적 환경 및 상징적 환경과 동일시하는 사람들 사이에서 이루어지는 효과적이고 적절한 상호작용이다.”(Chen and Starosta, 1996: 358)라고 하여 ‘간문화적 교차상황’에서 대입할 수 있는 소통능력이나 상호작용능력과 유사한 것으로 간문화능력을 정의하고 있다.

이 개념 정의는 소통의 행위가 상황의 기대 및 요구에 적합한지를 나타내는

‘적절성’과 해당 행위가 원했던 소통의 결과에의 도달 여부 즉 효과성을 강조하고 있다는 점에서 주목되는 논지이다.

Thomas(2003)는 “간문화능력은 자기 자신과 타자의 인지·판단·감정·행위에 작용하는 문화적 조건과 영향 요인을 파악·존중하고, 그것의 가치를 인정하고, 생산적으로 이용할 수 있는 능력에서 나타난다. 여기에는 세계에 대한 해석 및 세계의 구성과 관련하여 이루어지는 상호 적응, 양립 불가능한 것에 대한 관용, 서로에게 도움이 되는 협력·공동생활의 형태, 그리고 행위로 연결될 수 있는 지향(혹은 성향)의 형태가 포함된다.”라고 세밀하게 묘사하였다. 즉 간문화능력을 내적 속성을 발생시키는 영향 요인 및 모든 다문화적 상황에 대처하는 행위, 그리고 문화조건에 대한 존중, 인정, 이용 능력이며 아울러 세계에 대한 문해력, 상호 적응, 관용, 협력, 행위로의 지향성임을 강조하고 있다.

Chen and Starosta(1996)와 Thomas(2003)의 개념 정의는 간문화적 상황에 대처하는 적절하고 효과적인 상호작용능력이라는 점에서 공통적이며 Thomas(2003)는 이에 부연하여 내적 속성의 영향 요인을 첨가하고 상호능력에 대해 그 행위적 지향성을 좀 더 세밀하게 묘사하고 있다.

Bolten(2006)은 정의적, 정서적 차원과 인지적 차원 그리고 행동관련 차원으로 간문화능력 구성요소를 나타내고 있으며 Straub et al.(2010)는 간문화적 적실성을 갖춘 인성 및 사회적 능력, 특정한 문화능력, 일반적 문화능력으로, Hiller(2010)는 행위능력, 자세와 태도, 내면적 효과(성찰능력), 외면적 효과(구성능력) 등으로 범주화하여 지표와 그 구성요소를 제시하고 있다. 이들의 간문화능력 차원은 크게 인지적 영역, 정의적 영역 그리고 행위 영역으로 범주화할 수 있으며 각 구간 문화능력의 구성요소는 개인의 간문화능력 중 중요하다고 인정되는 항목을 구분하여 배열한 것으로 간문화능력을 갖춘 사람의 특성과 그러한 사람의 행위를 통해 구체화되리라고 기대되는 것을 이해하는데 도움을 준다는 점에서 의의가 있다(Straub et al., 2010: 18-20).

Chen and Starosta(1996)와 Thomas(2003)의 간문화능력 개념 정의와 Bolten(2006), Straub et al.(2010), Hiller(2010) 등의 간문화능력 지표와 구성요소는

표 1. 간문화능력 지표

학자	Bolten			Straub				Hiller			
지표	정의적·정서적 차원	인지적 차원	행동관련·심동적·실천적 차원	간문화적 적실성을 갖춘 인성능력	간문화적 적실성을 갖춘 사회적 능력	특정한 문화 능력	일반적 문화 능력	행위 능력	자세와 태도	내면적 효과: 성찰능력	외면적 효과: 구성적 상호작용

허영식·정창화, 2012a: 75 재인용, 재구성

본 연구에서 해당 다문화교육을 학습한 학습자들의 간문화능력을 측정하는 지표로, 또 수업 설계에서의 주요 지침으로 사용되었다.

3) 다문화교육 모형 이론 검토

본 연구의 실행에서는 교과 분석과 모형 연구를 위한 이론적 기초 마련이 매우 중요한 선행 과제이므로 다문화교육과정 개발 및 수업설계 연구 이론의 고찰은 필수적이다. 다문화교육의 이론적 모형은 Gibson(1976)의 다문화교육 5단계론, Gay(1979)의 IMBS모형, Banks(2007)의 다문화 4접근, Bennett(2007)의 교육과정모형 및 Sleeter & Grant(1987; 2009)의 다문화교육 기법론 등이 검토되었다. 본 연구에서는 대상 다문화교과를 분석하기 위해 Sleeter & Grant(2007)와 Banks(2007)와의 다문화교육 기법을 주로 적용하였으며

교수-학습경험실천 모형을 구안하기 위해 다수의 교육 모형을 검토하였다.

Sleeter와 Grant(2007)는 다문화교육에서의 실행의 관점에서 다섯 가지의 접근방법을 소개하였는데, 학습자(소외자, 특수교육대상, 소수민족 모두 포함)가 주류 사회에서 필요로 하는 가치들을 갖추어 사회의 구성요소로서 역할을 할 수 있도록 도움을 주는 데 목적을 둔, 소수자와 문화적으로 다른 사람들 가르치기(Teaching the Exceptional and the Culturally Different), 집단의 정체성 및 소수민족에 대한 존중감 증진시키기, 고정관념 제거하기, 편견과 선입견 줄이려고 노력하는 것에 중점을 두는 인간관계 접근(Human Relations Ap-

proach), 특정한 그룹 구성원의 능력과 역사적 기여도를 학습함으로써 특정 집단의 사회적 지위를 높이는 데 목표를 둔 단일 집단 연구(Single-Group Studies Approach), 억압 받고 있는 집단에 대한 편견과 차별 줄이기, 모든 집단구성원을 위하여 기회의 균등과 사회정의의 실현, 다양한 문화 그룹 구성원 사이의 권력의 공정한 분배를 목적으로 한 다문화 교육(Multicultural Education Approach) 그리고 성별, 인종, 종교, 민족, 장애와 상관없이 모든 사회구성원들의 이익을 생각하는 사회로의 변화를 이끌어가는 미래의 시민을 형성하는데 그 목적으로 두는 다문화적 사회 정의 교육(Multicultural Social Justice Education) 등이다.

Banks(2007)는 다문화 교육과정 개혁 접근법(Approaches to Multicultural Curriculum Reform)에서 교육과정 속으로 다문화적 내용을 통합하기 위하여 4단계의 접근으로 분류하였다. 그 첫 단계는 기여도 접근(The Contributions Approach)으로 다양한 민족의 영웅들이나 문화적 예술품을 교육과정에 포함시키는 것이다. 중심 교육과정의 원칙에 따라 타민족의 영웅들을 교육과정 속에 포함시키는 것과 동시에 타민족의 제 문화와 그 산물을 주 교육과정의 변화 없이 포함시키는 접근이다. 두 번째 단계는 첨가적 접근(The Additive Approach)으로 주 교육과정의 변화 없이 다양한 문화의 내용, 개념, 주제 그리고 관점들을 첨가하는 접근이다. 세 번째 단계는 변형적 접근(The Transformational Approach)으로 중심 교육과정의 기본적인 목표, 구조, 관점들을 변화시켜 학습자들이 소수 민족의 관점과 시각으로부터 내용, 개념, 주제 등을 볼 수 있도록 도와준다. 네 번째 단계는 사회적 실천 접근(The Social Action Approach)으로 학생들로 하여금 수업 중에 사회의 중요한 이슈와 문제와 관련하여 결정을 내리고 실천에 옮길 수 있도록 내용을 구성하는 단계이다. 네 번째 단계는 통합적 접근의 모든 구성요소를 포함하고 있는 단계로 학생들에게 사회적 비판과 사회적 변화를 통하여 그들이 의사결정의 기술을 향상시키는 데 목표를 두는 접근이다.

Sleeter와 Grant(2009)에 의해 발전된 다문화교육에서 적용되는 교육현장 수업 모형의 논리는 인간관계 접근법, 단일집단 연구와 전환적인 접근법과 사회

행동 접근법으로 크게 이분화할 수 있다(김용신·김정호, 2009: 67-68). 인간관계 접근법, 단일집단연구 등은 동화주의적 통합 성격의 수업모형 논리로 보다 소극적인 다문화교육 논리로 볼 수 있으며, 전환적인 접근법과 사회행동 접근법은 관점의 전환을 요구한다는 점에서 다문화주의적 이해를 추구하는 것으로 보다 적극적인 다문화교육 논리라고 판단할 수 있다(한국교육정책연구소, 2008: 14-17; 김용신·김정호, 2009: 67-68에서 재인용).

남호엽(2008)은 Banks(2007)의 논리를 다문화 교육과정을 기여적인 접근법, 부가적인 접근법, 전환적인 접근법, 사회행동 접근법으로 제시하여 현장에서 실제 운영할 수 있는 네 가지 유형으로 분류하였다. 이를 Sleeter와 Grant(2009)의 수업 모형의 특징과 연계하여 범주화 하면 기여적인 접근법과 부가적인 접근법은 기존의 지배문화 패러다임의 변화 없이 그대로 적용할 수 있는 동화주의적 통합 성격이 강한 것으로, 전환적인 접근법과 사회행동 접근법은 관점의 전환을 요구한다는 점에서 다문화주의적 이해를 추구하는 것으로 볼 수 있어 두 수업 모형은 유사한 차원으로 해석 가능하다.

3. 연구과정

1) 연구의 내용

본 연구는 다문화교육 현장에 간문화성 증대 요소들이 반영되고 내장됨으로써 학습자의 간문화능력을 배양한다는 구조에 근거하여 간문화의 구성 및 전개 과정의 방안을 구명하기로 하였으며 그 내용은 다음과 같다.

우선 본 연구자가 몸담고 있는 경산 지역의 3개 대학에서 운영하는 다문화 교과에서 본 연구를 추진하는 대상으로 표본 교과목을 선정하였으며 동시에 교과과의 간문화성의 특성을 파악하기 위해 간문화교육 관련 이론을 고찰하고 수렴하여 간문화성 증대 요소를 규명하였다. 다음으로 간문화적 행위영역교육 과정 분석 모형 및 교수설계이론 등의 이론을 원용, 정초하고 규명된 간문화

성 증대 요소를 대입하여 교수-학습경험실천 모형을 구안하였으며 구안된 교수-학습경험실천 모형에 조사된 지역 다문화교과의 간문화성을 적용하여 다문화교육에 대한 비평의 관점을 모색하였다.

2) 연구의 방법

본 연구에서 구안하고자 하는 학습-교수경험실천 모형은 수업모형에 해당하는 부분으로 모든 다문화교육의 수업현상에서 활용하여 실천할 수 있는 일반적인 모형에 해당된다. 이를 위해 본 연구에서는 교수체제설계의 기본적 관점을 충실하게 반영함과 동시에 기존 다문화교육의 분석 결과를 바탕으로 하여 다문화교육 교수전략과 학습결과의 관계에 중점을 두고자 하였다.

연구의 과정은 다음과 같다.

연구 추진에 필요한 표본추출을 위하여 경상북도 경산시 소재 3개 대학의 다문화교과의 양적 분포를 파악하고 그 중 사회과학 범주의 교과목 12개를 선정하여 13주 분 수업, 총 156 개 수업을 대상으로 자료를 수집하였다. 자료 수집 기간은 2015년 2월에서 2016년 1월까지 약 1년간이었으며 수집 시 직접조사와 간접조사 방법을 병행하였다.

연구에서는 웹사이트를 통해 각 대학 해당 강좌의 수업계획서와 교과서를 수집하여 교과목 특성을 파악하는데 주력하였으며 교재 및 기타 미디어 자료를 보강정보로 활용하였다. 수업 모형 논리 특성을 Banks(2007), Sleeter & Grant(2009)의 접근 방법에 의해 다문화수업 모형 논리 기법을 사용하였으며, 허영식·정창화(2009)의 이론을 지표로 간문화교육 원칙과 방법 및 간문화능력의 이론적 특성을 탐색하였다. 간문화능력 부분은 Chen & Starosta(1996), Thomas(2003)의 정의 및 Bolten(2006), Straub et al(2010), Hiller(2010)의 이론을 차용하여 학습자의 간문화능력 평가 지표로 활용하였다. 수업 분석, 수업 모형 논리, 다문화교육 원칙, 방법과 관련하여서는 해당 교과의 교수와 면담을 수회 진행하여 보충하였다.

간문화능력의 측정은 설문과 면접 등에 의해 주로 이루어졌는데 설문문항을

구성하기 위해 Bolten(2006), Straub et al.(2010), Hiller(2010)의 모형을 주로 활용하고 강진구(2008), 박균열·박진환(2010) 등이 사용한 질문 항목을 원용하기도 하였다.

설문의 표본은 해당 교과목을 학습하는 학생(외국인 유학생 포함) 약 830명 가운데서 임의 추출 방식으로 약 360여 명을 각 수업별로 균등하게 추출하였으며 설문은 수업 14주차에 한하여 1회 진행되었다. 설문조사와 동시에 면담과 면접을 실시하여 설문조사의 미비점을 보완하였다.

설문조사 방법은 직접조사에 의한 자기평가기입방식(self-administration method)을 적용하고 5점 Likert형 척도(0점: 전혀 그렇지 않다.~ 4점: 매우 그러하다.)로 평정하였으며 자료의 정량적 측정은 엑셀프로그램의 통계 방법을 사용하였다.

ADDIE 모형과 Dick & Carey(2001)의 교육이론을 원용하여 기본 틀로 적용하여 구획된 분석, 설계, 실행, 평가 등의 단계에 다문화교육 기법론과 간문화교육 관련 이론에서 수렴된 간문화성 증대 요소—수업 요소 분석, 교육 원칙 모형, 교육 원칙, 간문화능력 등—를 적용하여 실천 모형을 구안하였다. 마지막으로 분석된 교과목의 특성(간문화성)을 설계된 교수-학습경험실천 모형에 적용하고 예시하여 간문화교육 학습 목표에 부합하는 간문화성 증대 교육 방안을 규명하였다.

3) 연구의 결과

경산지역에 분포하는 세 개의 4년제 대학에서 2015년 1학기과 2015년 2학기에 다문화교육을 목표로 편성된 교양과목을 집계한 결과 한 학기당 약 20여 과목 내외이며 이 가운데 사회교과의 범주에 해당하는 교과목은 12~13여 개로 전체 다문화교과에서 차지하는 비중이 약 60~65%를 점유하고 있어 본 연구의 취지를 충족하는 교과목으로 규정하였다. 이들 사회과학 교과 범주로 분류된 12개 다문화교과목 13주 분의 수업과 수업 참여 학생 360여 명 그리고 교과목 교육자를 대상으로 수업모형의 논리, 간문화성 교육 원칙, 교육방법

표 2. 연구 대상 다문화교과의 주제별 분포

이수 단위 \ 주제	사회현상으로서 다문화	교육과 다문화	공간과 다문화	시민성과 다문화
2.0	4	3	2	2
3.0	1			
계	5	3	2	2

및 간문화능력의 지표를 사용하여 교과의 간문화성을 파악하였으며 수업 설계를 위한 준비 단계인 수업 전 분석 이행 여부에 대해서도 검토하였다.

(1) 분석

조사대상 교과목의 수업 설계를 위한 수업 전 분석은 체계적이지 않은 것으로 나타나고 있다. 교육 참여자의 속성과 발달 특성 및 기대치와 요구 등은 물론 간문화능력 등 다문화적 소양과 교육이 이루어지는 실제 배경(교육 현장 및 해당 로컬의 상황 등)의 상황이나 실태 파악 등도 거의 이루어지지 않고 있다. 교과분석 측면에서도 다수의 교과목 수업에서 교과 목표와 교과목 목표와의 연계성, 교과목의 지향점과 교과의 지향점 연계성 제시 등이 일부 교과목에서만 미약하게 제공되고 있는 등 미흡한 것으로 조사되었다.

(2) 수업 모형의 논리

교과의 간문화성 성향이나 정도를 파악하기 위해 Sleeter & Grant(2007)와 Banks(2007)의 접근법과 간문화 학습 이론 등을 원용하여 대상 교과의 수업 논리를 주별 수업내용을 기초로 분석하였다. 검토 결과 거의 대부분 수업에서 다문화주의 교육 논리가 적용, 실시되고 있으며 간문화학습 원리의 분포는 극히 미미하였다. 다문화주의 교육 논리 가운데는 동화주의적 통합 논리를 기반으로 한 수업의 비중이 단연 우세하며 다문화주의 이해 논리는 그 비중이 높지 않은 것으로 조사되었다. 동화주의적 통합 논리가 바탕이 된 수업에서는 특히 인간관계 접근(Human Relations Approach)과 단일 집단 연구(Single-Group Studies Approach) 논리가, 다문화주의 이해를 주요 논리로 하는 수업에서는 다문화

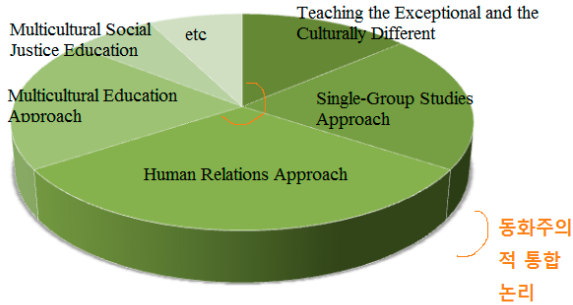


그림 1. 다문화교과에 적용된 수업 모형의 논리 분포

교육(Multicultural Education Approach)의 비중이 높은 것으로 나타나고 있으나 공평하고 공정한 사회로의 변화를 이끌어가는 미래의 시민을 형성하는 데 목적을 두는 다문화적 사회 정의 교육(Multicultural Social Justice Education) 논리의 적용은 비중이 현저히 낮은 것으로 나타나고 있다(그림 1).

(3) 간문화성을 위한 교육 원칙

다문화교과에서 수용되는 간문화성을 위한 교육 원칙의 함유 정도를 파악하는 것은 학습자의 간문화능력 향상 및 간문화성 증대 교수-학습모형의 구안 과정에서 필요한 과정이라 보고 다문화교과 12개 수업에 대해 특정 원칙이 함유된 정도를 주별로 검토하여 전체적 경향을 도출하였다. 그 결과 간문화성을 위한 교육의 원칙 적용 정도는 전체 교과의 약 10% 수준으로 매우 낮거나와 각 원칙 간 편차가 매우 심한 것으로 나타났다. 비교적 빈도 높게 적용되는 원칙은 '상대주의 지향'이며 '각 문화의 내적 논리 이해' 원칙도 그 비중은 낮으나 전체 수업에서 비교적 고른 분포를 보인다. 이와 달리 '경직된 구조와 조직으로 문화를 등급매기지 아니함'은 거의 미미한 수준으로 적용되고 있으며 '타자 공포증에 대한 비평' 그리고 '논쟁과 갈등의 수용' 등의 원칙들은 단 하나의 교과목에서만 도입, 수행되는 등 수업에서 거의 채택되지 않고 있다(그림 2).

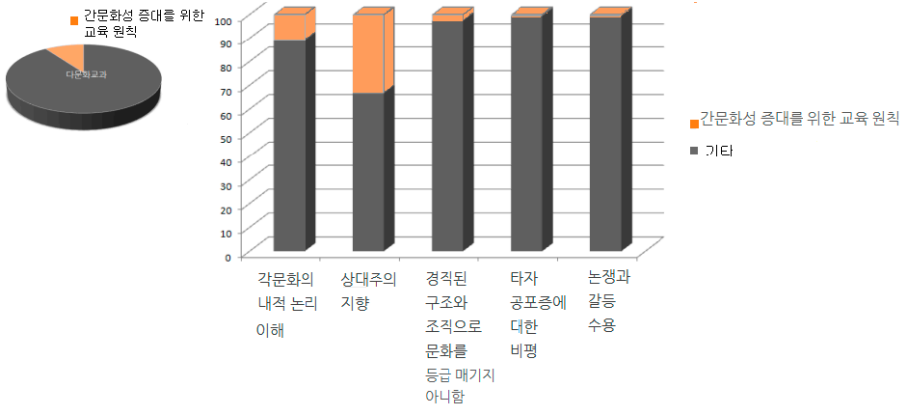


그림 2. 간문화성을 위한 교육 원칙 적용 특성

(4) 교육 방법

간문화적 상황과 경험에서 발생하는 문제와 갈등 등의 해결과 변동에 따른 적절한 교육적 방안 모색과 적용 역시 다문화교육의 실행에서 중요하다. 간문화교육으로의 변화 추구에 따라 다각적인 교육 방안이 소개되고 있으나 본 연구에서는 교수법, 기법, 실천, 기본조건의 네 가지 차원으로 탐색하였다. 교육 방법의 특성을 파악하기 위해 다문화교과 수업에 참여한 교육자와 학습자들 간의 직접 만남을 통해 수렴하여 자료화하였으며 구술 내용을 뒷받침하기 위해 해당 교과목의 강의안과 교재 및 참고 도서를 활용하였다. 교과목별로 시수 당 각 기법의 수용 여부를 검토하여 주별로 총족 빈도의 총량으로 그 수위를 나타내었다.

교수법 차원에서는 수업 중 정보 전달 과정에서 주체(화자)와 타자(청자) 사이의 관계에서 생성되는 편견과 차별을 감소시키기 위한 적합한 처리과정을 함유하고 있는가에 중점을 두어 파악하였다. 주목되는 것은 연구 대상 수업의 반 이상에서 이러한 요건을 충족하고 있으며 상황의 인지를 위해 특정 정보와 관련된 사례지역의 상황이나 내용을 수반하지만 학습자 근접 영역의 상황은 배제되고 있다는 점이다.

기법 차원으로는 정의적 기법 여부에 중점을 두고 사회적 관계나 집단 간 접

측에서 생성되는 내부 경험(문화충격, 낯섦 등)을 다른 참여자나 집단의 외부 경험과 교류함으로써 수정·보완하고 완화하기 위하여 수업에서 정의적 경험에 기초한 자극이나 단서를 수반하고 그 과정에서 메타의사소통을 사용하는 지에 대해 확인하였다. 확인 결과 정의적 기법 역시 전체 수업에서 실천되고는 있으나 그 양이 매우 적은 편이다. 이러한 결과는 정의적 경험에 의한 자극이나 단서의 수반과 함께 수업 참여자간의 소통이 원만한가?라는 질문에 대한 답의 요건을 충분히 갖추지는 못한 것으로 볼 수 있다.

실천은 교육에서 주체와 타자 사이의 대립과 대질, 토론, 논쟁 등 교육 현장의 움직임을 가동하는 교육과정 재구성의 과정으로 학습자가 지역의 다문화 현상에 접근함과 동시에 실질적인 문제점을 파악하고 그에 대한 해결력을 가지도록 유도하는 작업을 의미한다. 따라서 교육현장에서의 그 실질적 적용은 매우 중요하다 할 수 있으나 본 연구 대상 수업에서는 그 적용이 극미한 것으로 규명되고 있다.

기본조건은 교육이 이루어지고 있는 환경의 법적 정치적 조건 등을 말하며 행위자의 변화를 지향하는 모든 개입형태와 영향범위를 포함한다. 본 연구에서는 수업환경과 분위기과 규칙 및 규제 등의 교육 환경과 조건 등을 적용하여 '수업에서의 학습자의 자율적이고 적극적인 참여가 보장되고 있는가?', '적절한 교수-학습 도구는 마련되어 있는가?', '수업의 양은 적절한가?' 등의 내

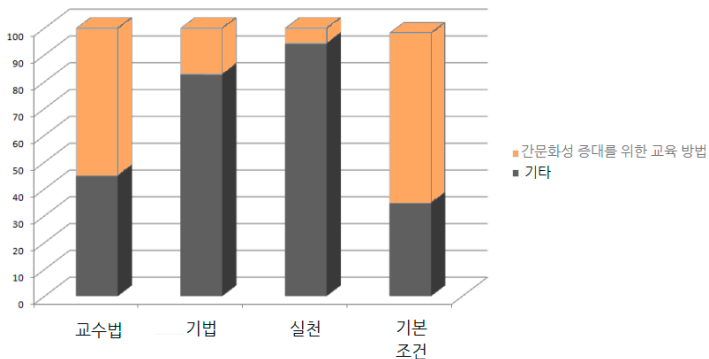


그림 3. 다문화교과에서의 간문화성 증대를 위한 교육 방법의 비중

용으로 검토하였다. 부분적인 누락으로 그 요건을 완전히 갖추지 못하여 제외된 수업이 있었으나 본 연구 대상 교과에서는 간문화성 증대에 필요한 기본조건을 상당 부분 충족하고 있는 것으로 나타났다(그림 3).

(5) 학습자의 간문화능력

다문화교과 학습 후의 간문화능력 성취를 알아보기 위해 간문화능력 지표를 인지적, 정의적, 실천(수행) 능력으로 재편하고 인지적 능력, 정의적 능력, 실천 능력 구성요소 총 23개에 대한 115개 문항을 평가하였다. 간문화능력 습득 정도는 척도 평균 1.4로 매우 낮은 정도를 보이고 있다(그림 4).

간문화능력의 인지적 능력에서 가장 많이 습득되는 요소는 ‘인지·사고·태도·행동·행위방식의 인자로서의 문화현상 이해 능력’으로 대부분의 다문화교과 교육 목표에서 ‘다문화적 현상 이해’ 내용이 반영되는 것에서 그 이유를 가늠해 볼 수 있는 부분이다. 그 외의 인지적 능력은 대부분 저조한 습득을 보이고 있는데 특히 ‘메타소통능력’은 학습자들에게 거의 습득되지 않는 능력으로 산정되고 있으며 ‘간문화소통 과정의 특별성 이해 능력’과 ‘상호 문화적 차이와 그 의미에 대한 지식’ 역시 그 습득이 낮은 수준에 머무르고 있다(그림 5).

사회 현상에 대한 학습자의 인성, 자세, 태도, 내면적 성찰 등의 능력을 포괄하고 있는 정의적 능력 역시 저조한 수준이다. 그 중에서도 가장 낮은 능력

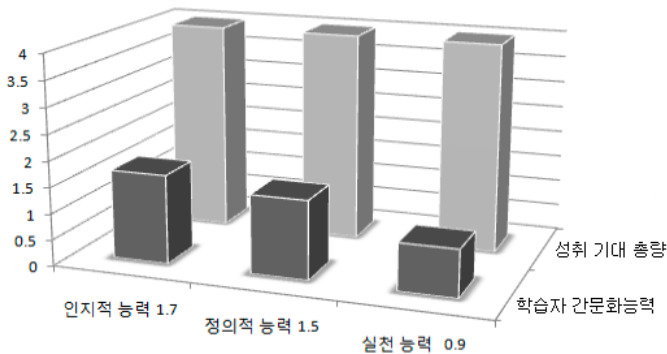


그림 4. 학습자 간문화능력 습득 정도와 분포

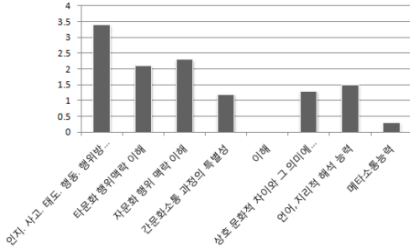


그림 5. 인지적 능력

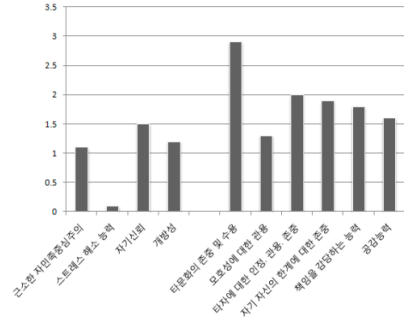


그림 6. 정서적 능력

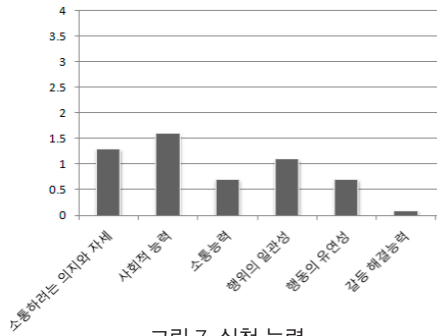


그림 7. 실천 능력

은 '스트레스 해소 능력'으로 타 문화 혹은 타자와의 접촉에서 동반되는 불안감과 공포를 희석하는 데 기능하는 정서적 능력의 획득이 미약함을 보여주고 있다(그림 6).

간문화능력 가운데 학생들에게서 습득율이 가장 저조한 간문화능력은 실천 능력이다. 다문화적 상황에 대한 소통 능력, 갈등해결 능력, 창의성, 행동의 유연성 등의 실천 능력 가운데 '갈등해결 능력'은 거의 습득되지 않는 것으로 확인되었다(그림 7).

간문화능력이 전반적으로 매우 저조하다는 사실과 함께 특히 주목되는 부분은 인지적 능력인 '메타 소통 능력'과 정서적 능력인 '스트레스 해소 능력' 그리고 실천능력인 '갈등 해결 능력'으로 이어지는 일련의 간문화 능력 곡저(谷底) 부분이 나타난다는 점이다. 이러한 결과는 향후 간문화 능력 요소 간 관계 구

명의 필요성을 암시하는 부분이며 수업 설계 및 운영 과정에서 세밀하게 논의되어야 할 부분으로 확인되었다.

4. 교수-학습경험실천 모형 개발을 통한 '간문화성' 증대 방안

1) 교수-학습경험실천 모형의 구안

다문화교과 수업을 위한 교수-학습경험실천 단계를 분석, 설계, 실행, 평가 부분으로 구분하고 간문화성 요소와 결합하여 모형으로 도시하면 다음 <그림 8>과 같다.

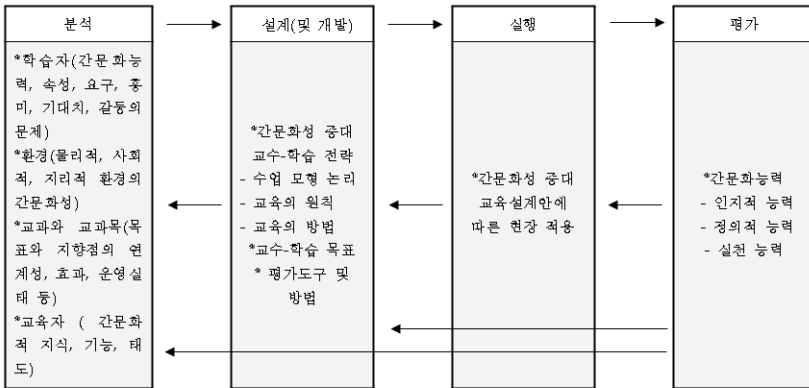


그림 8. 간문화성 증대를 위한 교수-학습경험실천 모형

분석 단계는 교수-학습경험실천 안의 첫 단계로서 준비 단계라고 할 수 있다. 분석 단계는 교수-학습경험을 구성하는 주요 요소들에 대한 면밀한 탐색과 분석이 이루어지는 단계로서 교과의 속성에 따라 분석의 내용이 결정된다. 간문화성 증대를 수업의 지향점으로 두는 다문화교과인 경우 분석의 대상

은 설계와 실행에서의 간문화성 증대 요소를 뒷받침할 수 있는 것들로 설정되어야 할 것이다. 학습자의 경우 간문화능력의 정도, 수업에서 얻고자 하는 것에 대한 요구, 흥미 등이 있을 것이고 무엇보다 간문화적 상황에 노출 여부와 갈등 양상 경험 여부 등의 분석이 선행되어야 할 것이며 모든 학습자와 관련되는 물리적, 사회적(정치적), 지리적 근접 환경의 탐색이 수반되어야 할 것이다. 교과와 교과목이 간문화성 증대를 위하여 서로 어떤 연계성을 가지는 지 목표와 지향점, 효과 중심으로 파악이 되어야 하고 교사의 간문화적 지식과 인식 등도 검증의 대상이 되어야 한다.

설계 단계는 준비 단계에서 파악된 수업 요소의 특성을 고려하여 간문화성 증대 교수-학습 전략이 배치되는 단계로서 수업모형의 논리, 교육의 원칙, 교육 방법 등에서의 간문화성을 증대하기 위한 구체적인 방안이 제시될 수 있다.

실행 단계는 설계단계의 관점과 요구를 현장에서 적용하고 이행하는 단계로 학습자와 교육자, 학습자 집단과 외부 집단, 각 문화적 특성이 교차되고 만나는 단계로서 교육자의 운용능력이 충분히 발휘되는 단계이다.

평가는 표면적으로 학습자의 간문화능력이 평가되는 단계이나 준비에서 실행에 이르기까지 전(全)단계의 평가가 동시에 이루어지는 단계로 이해할 수 있다.

실천안은 분석에서 시작하여 설계, 실행, 평가로 이어지는 일련의 과정을 거치나 상호 유기적으로 작용되어야 하며 특히 평가는 분석, 설계, 실행 단계로의 환류(피드백)에 의한 순환성을 가지는 단계로 인식하는 것이 필요하다.

2) 교수-학습경험실천 모형을 활용한 간문화성 증대 방안

다문화교과의 간문화성을 본 연구에서 구안된 교수-학습경험실천 모형에 적용하여 다문화교과의 간문화성 증대 방안을 논하면 다음과 같다.

(1) 분석(Analysis)

분석은 수업의 구성요소인 학습자와 교육자, 교과, 매개(학습 도구 그리고 교육 환경)에 대한 사전 탐색이나 검토를 통틀어 일컫는 것으로 간문화성 증대를 위한 교수-학습경험실천안 설계의 첫 단계에 해당한다.

교과분석은 해당 교과의 성격과 범주, 지향점, 효과, 편성 등의 특성을 알아보는 과정으로 본 다문화교과의 교육이 학생들에게 간문화성 증대를 위해 어떤 것을 가르칠 것인지에 대한 주된 프레임을 제공할 뿐 아니라 다문화교과의 지향점과 목적 및 목표와 해당 교과목이 상호 어떤 연계성을 가지는지를 정위함으로써 교육내용을 보다 전략적으로 조직하는 데에 영향을 미친다. 다문화교과가 추구하는 지향점이 개별 교과목의 목표 혹은 지향점과 어떻게 연계되는지를 명징하는 것은 교과목의 방향을 정립하고 구조를 결정하기 위하여 필수적인 과정이다.

학습자 분석은 교육 혹은 수업의 출발점으로 학습자의 특성을 교육자의 가치판단 없이 사실에 근거하여 이해하기 위한 과정이다. 다문화교육에서 간문화성을 증대하기 위하여서는 집단간 문화적 차이를 낳는 요인들, 인구학 및 사회적 속성, 요구, 흥미, 기대치, 갈등 등의 특성에 대해 모든 학습자를 '상호교차성(intersectionality)' 관점¹에서 파악해야 한다.

학습자와 불가분의 관계를 맺고 있는 교육환경 및 그 외부를 둘러싸고 있는 현실 환경의 물리적, 사회적, 지리적, 정치적 환경에 대한 분석은 기존의 환경을 간문화적 가치의 발현과 투영의 장(場)으로 재확인한다는 점에서 특별히 중요하다. 학습자 환경의 성격이나 경계를 분명하게 규정하는 것은 학습자를 자극하고 동기를 부여할 조건을 마련하는 일일뿐 아니라 수업 과정에서 지향해야 할 가치와 내용과의 접맥에 기여할 가능성을 높이기 때문이다. 또한 이는 다문화 교육에서 간문화적 요소를 발굴하고 교과 내부로 흡수하는 과정에

1 상호교차성의 관점(intersektionalitaet, intersectionality)이란 인간의 사회적 범주 또는 위치는 사회적 과정과 구조에 의해 형성된 사회적 구성물이며, 유동적이고 유연하다는 관점으로 인종·계층·성별·종교·지역·세대 등의 공동작용에 주의를 기울이고, 그러한 공동작용을 취급하거나 연구한다는 것을 뜻한다.(허영식, 2013: 12에서 인용)

도 기여할 수 있는데, 이를테면 간문화적 행위가 실천되고 투사될 지역(학습자 주변 등)을 사전에 숙고함으로써 해당 지역에 적합한 간문화교육의 관점이나 원칙을 선택하고 적용하는 것이 용이할 것이다. 환경 분석에서는 특정한 집단의 환경 조건이 아닌 해당 교과와 모든 학습자의 교육과 생활의 조건이 검토 대상이 되어야 한다는 점에 주목해야 한다.

교육자는 핵심 이론을 정초하고 그것의 구조적 전개와 함께 다층적 공간에서 현실적으로 나타나는 다문화적 현상을 선정하고 운용하는 역할을 한다. 여러 층위의 공간에서 발생하는 다문화 사례를 수집하고 주제에 따라 교육현장에 적용하는 역할을 통해 학습자로 하여금 '문화적 만남'을 능동적으로 경험하고 세계와 개인 간 상호작용의 주체로 재위치하도록 도울 수 있어야 한다. 이를 위해 교육자는 학습자와 밀접한 환경에서 발현되는 다문화적 상황에 대한 정확한 인지 및 간문화성 실천에 대한 지향성 및 추진력을 상시 검토하고 강화하여야 한다.

(2) 설계(Design)

① 수업모형의 논리

다문화 관련 교과와 수업모형 논리 검토 결과 전체 대상이 철저히 다문화주의 교육 논리로 경도되고 있으며 그 가운데 소극적 접근 논리인 동화주의적 통합 논리 즉 소극적 다문화 교육 논리를 주된 기반으로 하고 있음이 확인되었다(그림 2). 동화주의적 통합 논리 적용의 수업에서는 문화적 차이와 인간관계를 관련지어 그 특성을 설명하는 인간관계 분석 등의 내용과 한국 내 거주하는 이주자의 문화적 특성과 송출지역의 지리적, 문화적 특성이 수업 내용의 상당 부분을 차지하고 있으며 안산, 이태원 등 국내 특정 외국인 집중지구(지역)를 들고 문화적 교차 관계와 경관 그리고 그와 관련된 실제 사회적 변동을 소개하는 사례 수업의 비중 높다. 그러나 대학과 학습자 근접 지역의 다문화적 상황을 소개하는 사례 수업은 전무한 것으로 조사되어 학습자들에서 집단 간 혹은 개인 간 상호작용의 현실적 자극과 경험이 수반되지 않음을 알 수 있다. 이러한 한계를 극복하기 위해 다문화 현상에 대한 이론적 접근이 지역의

구체적인 사례와 접목되고 나아가 학습자들이 지역사회 규모의 다문화적 이슈와 관련하여 이해하고 문제 해결을 위한 의사결정을 하는 등 사회적 실천에 옮길 수 있도록 하는 단계 즉 실천 접근(The Social Action Approach) 논리 적용으로의 확장이 요구되며 이와 함께 '상호작용능력 향상'이라는 간문화 교육의 실천 가치 역시 적극적으로 수용되어야 할 것이다.

② 간문화성을 위한 교육의 원칙

다문화교과 수업에서의 간문화성을 위한 교육의 원칙 적용에서 선명하게 대두되는 것은 각 원칙 간 큰 적용 편차이다. '상대주의 지향'의 원칙과 '각 문화의 내적 논리 이해'의 원칙이 전체 수업에서 비교적 골고루 적용되는 것과 달리 '경직된 구조와 조직으로 문화를 등급매기지 아니함'은 일부 수업에만 심하게 편중되어 적용되고 있으며 '타자공포증에 대한 비평' 그리고 '논쟁과 갈등의 수용' 등의 원칙들은 거의 채택되지 않고 있다. 이는 다문화수업이 실질적인 간문화적 상호작용의 단계로의 진입에 어려움을 가지고 있음을 잘 보여주는 대목으로 다문화교육현장에서의 간문화성을 위한 교육원칙 적용 당위성 및 검토의 필요성이 투사되는 부분이다.

사회적 상황과 상태의 변화에도 불구하고 기존의 구조와 조직을 기준으로 하여 문화를 등급화하거나 자리매김하는 것은 다문화 사회를 바라보는 시각으로 바람직하지 않다. 새로운 요소의 유입이나 추가에 대한 유연한 시각을 가지는 것은 관계망으로서 문화를 받아들이는 데 필요한 다문화사회의 시민의 소양이며 품성이므로 다문화교육에서 '경직된 구조와 조직으로 문화를 등급매기지 아니함'은 간문화성증대를 위한 다문화교육의 중요한 원칙으로 당연히 고양되어야 할 조목이다.

다문화 현상을 배태한 공간에서 타자와의 만남을 경험하면서 개인이 경험하는 불안, 공포감은 타자와의 관계에서 부적응의 결합 즉 타자공포증으로 표출될 수 있다. 흔히 대상에 대한 견고한 경계를 설정하고 자신의 가치를 긍정하고 표현하는 과정에서 수반되는 질시, 무시, 폭력 등의 표출은 행위자의 심리에서 발생하는 구조적 문제로 볼 수 있다. 그러한 심리 구조의 근원과 전개 특성, 가치를 판단하는 잣대가 무엇이어서 하는지에 대한 진지한 '비평'은

다문화적 양상과 문화적 타인을 깊이 이해하기 위한 주요 학습 기제로 작동할 수 있어야 한다.

간문화성을 증대하기 위하여 적용해야 할 교육 원칙 가운데 '논쟁과 갈등의 수용'의 출발점은 특히 합의되지 않은 사회현실에 대해 서로 다른 의견 도출 및 의견에 대한 합의점을 찾아가는 과정에 대한 긍정적인 측면을 의미하는 것으로 다문화교육에서 핵심 원칙이라 할 수 있다. 즉 해당 로컬이 당면한 거칠고 부정적인 국면들을 극복하고 새로운 통합적 가치를 모색하기 위한 장(場)으로서의 다문화교육 현장에서 '논쟁'과 '갈등'은 상시 유발되고 수용되어야 할 원칙으로 인식되어야 할 것이다.

③ 교육의 방법

다문화교과 교육에서 적용되는 교육방법의 특성을 교수법, 기법, 실천, 기본조건의 네 가지 행위수준이나 차원에서 살펴본 결과 문화 정보의 인지적 처리와 가공의 기법과 기본조건은 교과목 수업의 반 이상에서 충족되는데 비해 정의적 기법과 실천은 매우 낮은 빈도를 보이고 있다.

정의적 기법의 적용에서의 낮은 비중의 특성을 보이는 것은 학습자와 교수 간 또 학습자간 소통의 요건을 충분히 갖추지 못할 가능성을 시사하는 것으로 학습-교수 실천 모형에서 정의적 경험에 기초한 자극이나 단서 도입 및 메타 의사소통의 사용을 확대하여야 할 것으로 인식된다.

실천 방안은 교수법과 정의적 기법 차원의 유용성이나 효용성을 증대하고 부가하는 주요 통로로 기능하지만 네 가지 방안가운데 적용이 가장 저조한 것으로 조사되어 실질적인 확장을 위한 돌파구 마련이 시급하다. 더구나 이러한 실천 차원의 저조함은 인지, 정의적 차원에서의 메타의사소통 방법 적용비중의 저조함과 연장선상에 있는 문제로 간주되어 세 차원을 통합하는 획기적인 방안으로 '간문화적 만남²⁾ 실행 등의 기획이 요구되기도 한다.

④ 교수-학습목표

간문화적 상황에 대한 학습자의 동기를 유발하고 주의 집중 효과를 높이기

2 역할놀이, 다른 문화배경을 가진 사람들과의 상호작용 등 실제적이거나 가상의 상황에서의 집단적 교류

위하여 분석 단계에서 사전 검토된 자료를 기초로 도달 교수-학습목표를 정하고 구체적으로 표현한다. 예를 들면, 메타소통 능력이 요구되는 교과 단원에서 '학습자는 타문화 접촉 상황 A에 대해 올바르게 해석하고 설명할 수 있다.'라는 학습목표는 유의미하다.

(3) 실행(Implementation)

간문화교육의 가치를 실현하고 학습자의 간문화능력을 향상하기 위하여 분석 자료와 설계의 지침을 교육 현장에서 적용하고 실행하는 단계이다. 메타소통이나 간문화적 만남 등 학습자의 간문화능력을 향상하는 데에 기능하는 각종 교육적 방안이 구체적으로 적용된다. 이러한 실행을 위해 교육자와 학습자의 구체적인 활동을 명시한 수업전략이 구안될 수 있다.

(4) 평가(Evaluation)

주어진 지표에 의해 학습자의 간문화학습 목표 도달 정도 외에도 교수-학습경험실천 과정에 대한 중요한 단서를 제공한다는 점에서 주목해야 한다. 본 연구 대상의 간문화능력 습득 정도는 전반적으로 매우 저조하며 특히 실천능력은 가장 낮은 수준인 것으로 나타났다.

인지적 능력에서 가장 저조하게 습득된 간문화능력은 '메타소통능력'이었으며 이와 함께 '간문화소통 과정의 특별성 이해 능력'과 '상호 문화적 차이와 그 의미에 대한 지식' 역시 낮은 습득 수준을 보이고 있다. 메타소통(meta-communication)은 화자와 청자간 의사소통의 내용과 관계의 불일치를 해소하는 것으로 만약 메타소통능력을 의사소통을 구성하는 화자나 청자로서(혹은 주체와 객체로서) 소통의 장에서의 상황을 성찰하고 표현하는 모든 행위를 포괄하는 능력으로 규정한다면 이 세 가지 능력은 다문화적 소통 상황에서 상호정(+)의 관계를 가지고 상호 보완적이고 고무적일 가능성이 예상되므로 매우 의미 있는 간문화능력군이라 인정된다. 따라서 '메타소통능력'과 관련되는 간문화능력을 함께 신장할 수 있는 교육원칙이나 방법을 추출하는 과정을 수반하는 것이 필요하다(그림 9).

학습자들의 정의적 능력 역시 저조한 수준이다. 그 중 가장 낮은 능력은 '스트레스 해소 능력'으로, 비일상적 상황을 경험할 때 그 영향을 줄이고 스트레스를 효과적으로 감소시키는 데에 작용하는 능력이 상당히 미흡함을 보여주고 있다. 이러한 결과는 '스트레스 해소 능력' 정도 측정을 위하여 설문에서 사용한 관련 문항들, 즉 '따뜻함을 가지고 긴밀한 관계를 맺을 수 있다.', '낮선 이 혹은 낯선 상황과 맞닥뜨리는 것을 두려워하지 않는다.', '낮선 이 혹은 낯선 상황과 맞닥뜨렸을 때 침착한 태도를 지닌다.' 등의 자아탄력성을 나타내는 문항의 값들과 관련된 결과이다. 따라서 다문화적 상황에서 발생하는 스트레스 해소에 적절하게 능동성을 발휘하게 하도록 하는 자아탄력성 고양 프로그램

분석	학습목표	수업 모형	교육 원칙	교육방법				실행	평가
				교수법	기법	실천	기본 조건		
학습자 소통 능력, 메타소통 상황을 도출할 수 있는 현장과 문제 상황, 교과목 목표와의 연계성	학습자는 타문화 접촉 상황 A에 대해 올바르게 해석하고 설명할 수 있다.	상호 작용 논리	경직된 구조와 조직으로 문화를 등급매기지 아니함	주체와 타자 사이에서 생성되는 편견과 차별을 감소시키기 위한 처리과정 함유	정의적 경험에 기초한 자극이나 단서를 수반하고 그 처리와 가공과정 이행	주체와 타자(화자와 청자) 사이의 다양한 관계 재구성	학습자의 자율적이고 적극적인 참여 보장	role-playing	메타소통 능력

그림 9. '메타소통능력'의 향상을 목표로 설정한 교수-학습안

분석	학습목표	수업 모형	교육 원칙	교육방법				실행	평가
				교수법	기법	실천	기본 조건		
학습자의 정서적 특성, 정의적 능력, 환경조건과 현실적 문제 상황 검토, 교과목 목표와의 연계성	학습자는 사례A와 같은 상황에서 비롯되는 긴장을 능동적으로 표현할 수 있다.	상호 작용 논리	타자 공포증에 대한 비평	주체와 타자 사이에서 생성되는 편견과 차별을 감소시키기 위한 처리과정 함유	정의적 경험에 기초한 자극이나 단서를 수반하고 그 처리와 가공과정 이행	주체와 타자(화자와 청자) 사이의 사회적 지지와 친밀감 향상 프로그램 실행	학습자의 자율적이고 적극적인 참여 보장과 지지	팀 프로젝트, 간문화적 만남 등	스트레스 해소 능력

그림 10. '스트레스 해소 능력'의 향상을 목표로 설정한 교수-학습안

분석	학습목표	수업모형	교육 원칙	교육방법				실행	평가
				교수법	기법	실천	기본조건		
학습자(개인적 상황 등) 및 환경(갈등을 유발하는 학습자 근접 환경)	학습자는 본인이 당면한 갈등을 올바르게 해석하고, 그 해결 방안을 제시할 수 있다.	실천 접근(The Social Action Approach) 논리	논쟁과 갈등 수용	주체와 타자 사이에서 생성되는 편견과 차별을 감소시키기 위한 처리 과정 함유	정의적 경험에 기초한 자극이나 단서를 수반하고 그 처리와 가공과정 이행 (간문화적 만남 등)	실질적인 문제점을 파악하고 그에 대한 해결력을 가지도록 유도하는 토론, 논의, 발표 등 다양한 학습행위의 재구성	학습자의 자율적이고 적극적인 참여 보장 외	토론	갈등 해결 능력

그림 11. '갈등해결 능력'향상을 목표로 설정한 교수-학습안

램을 수업 내부로 도입하는 방안을 검토할 필요가 있다. 중요한 것은 다문화 교육에서 다문화 환경에서의 유연성 향상을 도모하기 위한 다양한 교육 프로그램 기획하기 전에 대학생들(외국 유학생을 포함한)과 그 주변이 생활현장에서 겪는 부적응 문제에 대한 명확한 실태 파악과 그들의 속성에 부여할 수 있는 유연성의 기준 설정이 분석 단계에서 선행되어야 할 필요성이 제기된다는 것이다(그림 10).

다문화교과 학습자에게 가장 저조하게 습득되는 능력은 실천능력이며 그 중 '갈등해결 능력'은 거의 습득되지 않는 것으로 확인되어 특별히 관심을 가져야 할 요소로 인식된다. 실천 능력으로서 '갈등해결 능력'이란 갈등에 대처하는 자세나 태도를 가리키는데, 이미 몇몇 연구에서 세분화되고 범주화되기도 하였으며 그 교육방식에 대해서도 구명된 바 있다(곽한영·이정우, 2007: 4). 갈등은 주제, 성격, 원인에 따라 분류될 수 있으나 갈등의 근원에 늘 현실적 문제가 잠재하므로 갈등의 기저에 놓인 현실적이고 미시적 문제를 교육의 현장으로 끌어와서 다양한 학습행위로 재구성하는 방안이 중요하다(그림 11). 물론 이를 뒷받침하는 학습자와 환경에 대한 사전 분석 즉 대학이 속한 특정 지역(혹은 대학 내)의 동질적인 인구학적, 사회적 속성을 가지는 집단 내(외국인 유학생 등)에서 목도되는 다양한 갈등을 탐색하는 과정이 적극 모색되어야 할 것이다.

이 외 '메타소통능력', '스트레스 해소 능력', 그리고 '갈등해결 능력' 등에서 저조한 습득이 동시에 나타나는 것은 간문화능력 요소 간 관계 구명의 필요성을 예상하게 하는 부분이며 교과 설계 및 운영 과정에서 실천, 지향되기 위해 세밀하게 논의되어야 할 경향으로 보인다.

5. 결론 및 제언

본 연구는 대학 다문화교육이 변화하는 사회의 능동적 시민 양성의 장(場)으로 기능하기 위해서는 그 원칙과 내용 및 전개방법에서 간문화성을 함유하는 방향으로의 개선이 필요함에 착안하여 대학 다문화교과의 간문화성을 증대하는 교수-학습경험실천 모형을 개발하고자 하였다. 연구의 표본으로 경산시 소재 대학의 교양교과 가운데 사회과학 계열의 다문화교과목 12개를 선정하였으며 2015년 2월부터 2016년 1월까지 약 12개월 동안 추진하였다. 연구는 분석과 개발 두 범주로 구분되어 추진되었으며 두 범주의 통합에 의해 간문화성 증대 방안을 제시하였다. 교과의 간문화성 분석을 위한 지표로 '수업 전 분석(준비)', '수업 모형 논리', '간문화교육의 원칙', '간문화교육 방법', '간문화능력' 등의 요소들이 사용되었으며 이를 통해 분석된 다문화교과의 특성을 교육모형과 결합하고 정치(定置)하는 과정을 거쳐 완결하였다.

본 연구의 결론에서 드러난 주요 사항과 결론은 다음과 같다.

첫째, 다문화교과의 간문화성을 증대하기 위한 대안으로서 교수-학습경험실천 모형의 구안(具案)은 일반적 교육모형 단계와 간문화성 증대 요소인 '수업 모형 논리', '간문화교육의 원칙', '간문화교육 방법', '간문화능력' 및 '분석'의 결합으로 가능하며 분석→설계→실행→평가의 단계 등으로 이행될 수 있다(그림 8).

둘째, 연구 결과 파악된 연구 대상 다문화교과의 간문화성과 교수-학습경험실천 모형의 결합을 통해 본 간문화성 증대 방안은 다음과 같다.

i) 교육 참여자들의 특성과 교육 현장 및 해당 로컬의 상황이나 실태 등 다

문화교과목의 수업 요소에 대한 분석은 간문화학습의 내용 선정과 목표 설정 및 교육 실행 측면에서 필수적이며 중요한 의미를 가지는 단계이므로 교과목 차원에서 적극적인 논의와 도입이 요구된다.

ii) 설계과정에서 적용되는 수업모형 논리 모형과 교육원칙, 교육방법의 적용과 개선 방안은 다음과 같다.

수업모형 논리 적용에서 다문화교육 모형 논리로의 치우침에서 벗어나 간문화학습 논리의 적용을 확대하는 등 불균형을 완화하는 노력이 시급하다. 특히 학습자의 근접 환경 사례 탐구 내용을 수용하여 학습자가 현실적인 상황에 접근할 수 있도록 구성하여 동화주의적 통합 논리 적용에서의 균형을 유지하는 방안이 모색되어야 한다.

간문화성을 위한 교육의 원칙 적용에서의 원칙간 편차는 완화하도록 시정해야 하며 특히 새로운 간문화적 통합적 가치 추구의 핵심 교육 원칙인 '타자공포증에 대한 비평', '논쟁과 갈등의 수용' 등에 대한 보다 적극적인 수용이 요구된다.

다문화교육 방법으로 교수법과 기본조건이 비교적 양호한데 비해 정의적 기법과 실천 방안은 비중이 매우 낮고 부실하여 학습-교수 실천 모형에서 그 보완과 확대를 꾀하여야 하는 부분으로 나타났다. 자아탄력성 고양 프로그램과 같은 다문화적 상황에서 발생하는 스트레스 해소에 적절하게 능동성을 발휘하게 하도록 방안이 구체적인 정의적 기법으로 제시될 수 있으며 학습자가 지역의 다문화현상에 따른 실질적인 문제점을 파악하고 그에 대한 해결력을 가지고 표현하도록 유도하는 토론, 논쟁 등 다양한 교육과정 재구성 방안이 실천 방안으로 제기된다.

분석 내용이 반영된 교수-학습목표가 간문화능력 도달점으로 명시되어야 한다.

iii) 실행 단계에서는 분석과 설계 단계에서 기획된 간문화교육 수업(학습) 모형, 간문화교육의 원칙, 간문화교육 방법 및 목표 등이 실제 교육현장에서 적용, 유지, 도달되도록 운영하여야 한다.

iv) 평가 단계에서는 교과목표에서 제시된 준거에 따른 학습자의 간문화능

력의 향상 정도를 확인하는 평가가 이루어진다. 평가에서 나타난 특히 저조한 간문화능력-메타소통능력, 스트레스 해소 능력, 갈등해결 능력 등-의 향상을 꾀하기 위해서는 관련되는 교육 모형, 교육의 원칙과 방법 및 실행으로의 순환과 재구성 시도가 지속적으로 이루어져야 한다. 평가는 전 단계인 실행, 설계 단계는 물론 분석 단계로도 환류(feed back)되어 간문화성 증대를 위해 필요한 단서를 제공하는 기제로 작용함에 유의해야 한다.

이상에서 현시된 대학 다문화교과 교과목의 간문화성의 특성은 대학 다문화교과가 지니는 간문화성이 다문화교육의 지향점과 가치로 기능하기에는 미흡함을 잘 보여주고 있으며 아울러 다문화교과에서 간문화성의 비중을 증대하기 위한 다각적인 방안 모색의 요구와 직면하고 있음을 보여주고 있다. 본 연구에서는 그 방안의 하나로 교수-학습경험실천 모형을 구안하고 다문화교과의 간문화성 요소와 교수-학습안 단계와의 결합을 통해 교과 운영을 재구성할 것을 권장하였으나 미시적인 요소에 대한 심화적인 규명이나 간문화성 증대 요소와 간문화능력 상호간 관련성 등 사이를 메우는 연구로의 이행이 매우 아쉬워 후속 연구에서 보완할 가능성을 열어두고자 한다.

교신: 김영경(대구가톨릭대학교 사회교육학부 지리교육전공 강사)(yeongk@cu.ac.kr: 053-850-3724)
Correspondence: Kim, Yeong Kyeong(Geography Education Major in Department of Social Education, Catholic University of Daegu)(yeongk2cu.ac.kr: 053-850-3724)

2017.04.30 접수, 2017.06.13 수정, 2017.06.16 게재확정

참고문헌

- 강진구, 2008, 다문화교육이 대학생들의 다문화 인식에 미친 영향 조사, 다문화콘텐츠연구, 4, 53-77.
- 곽한영·이정우, 2007, 사회와 갈등해결교육 모형으로서의 토레 조정 모형에 대한 고찰, 시민교육연구, 39(2), 1-21.
- 권충훈·김훈희, 2008, 다문화교육을 위한 교수-학습 경험 선정 아이디어, 한국콘텐츠학회

- 논문지, 8(8), 293-302.
- 김용신·김정호, 2009, 사회과 다문화 수업을 위한 CAT 모형의 구안, *사회과교육*, 48(2), 65-77.
- 남호엽, 2008, 초등학교 사회과 교육과정에 나타난 다문화교육의 논리, *사회과교육연구*, 15(3), 27-40.
- 박균열·박진환, 2010, 대학의 다문화이해 강좌 인식 연구, *윤리교육연구*, 22, 273-300.
- 최치원, 2013, 간문화적 성찰과 시민교육 그리고 정체성 문제 고찰, *인문과학연구*, 36, 375-407.
- 허영식, 2000, 간문화 학습의 이론적 기초와 학습 과정, *사회과교육학연구*, (4), 82-102.
- 허영식·정창화, 2009, 다문화사회에서 간문화교육의 현장착근방안—유럽과 독일의 동향을 중심으로—, *한독사회과학논총*, 19(3), 31-58.
- 허영식, 2010, *다문화사회와 간문화성*, 강현출판사.
- 허영식, 2013, 다문화사회에서 사회통합을 위한 간문화적 행위영역과 실천 —프랑스와 독일의 사례를 중심으로, *한독사회과학논총*, 23(1), 3-36.
- 한국교육정책연구소, 2008, *한국 사회에 적합한 다문화교육의 실행 전략 및 교수법 개발*, 교육연구, 2008-11.
- Banks, J. A., 2007, Approach to multicultural curriculum reform. in Banks, J. A. & Banks, C.A.M. eds.(2007), *Multicultural Education*. N.J. John Wiley & Sons, 3-29.
- Bennett, C. I., 2007, *Comprehensive multicultural education: Theory and practice*, 김옥순 외 역(2009), *다문화교육: 이론과 실제*, 서울: 학지사.
- Bolten, J., 2006, Interkultureller Trainingsbedarf aus der Perspektive der Problemerkennung ent-sandter Fuehrungskraefte, Goetz, K. (ed.), *Interkulturelles Lernen, interkulturelles Training*, Muenchen: Hampp, 57-75.
- Dick, W., Carey, L. and Carey, J., 2001, *The systematic design of instruction* (5th ed.), New York: Longman.
- Balibar, É., 2007, Uprisings in the Banlieues. *Constellations*, 14, 47-71.
- Chen, G.-M. and Starosta, W., 1996, "Intercultural communication competence: A synthesis," *Communication Yearbook*, Vol.19, 353-383.
- Gay, G., 1979, On behalf of children: A curriculum design for multicultural education in the elementary school, *Journal of Negro Education*, 48, 324-340.
- Gibson, M. A., 1976, "Approach to multicultural education in the United States: Some concepts and assumptions," *Anthropology and Education Quarterly*, 7, 7-18.
- Hiller, G., 2010, "Was machen Sie denn da eigentlich?" Hiller, G. and Vogler-Lipp, S. (eds.), *Schlüsselqualifikation Interkulturelle Kompetenz an Hochschulen*. Wiesbaden: VS,

2010b, 35-56.

- Sleeter, C. E. and Grant, C.A., 1987, An analysis of multicultural education in the United States, *Harvard Educational Review*, Vol.57, No4, 421-445.
- Sleeter, C. E. and Grant, C.A., 2007, Race, class, gender, and disability in the classroom, Banks, J. A. and Banks, C. A. M. eds. (2007) *Multicultural Education*. N. J. John Wiley & Sons, Inc.
- Sleeter, C. E. and Grant, C. A., 2009, *Making choices for multicultural education: Five approach to race, class, and gender* (6th ed.), Denvers, MA: John Wiley & Sons, Inc.
- Straub, J. et al., 2010, "Interkulturelle Kompetenz lehren: Begriffliche und theoretische Voraussetzungen." Weidemann, A. et al., (eds.), *Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung*, Bielefeld: transcript, 15-27.
- Thomas, A., 2003, "Interkulturelle Kompetenz. Grundlagen, Probleme und Konzepte." *Erwachsen-Wissen-Ethik*, Vol.14, No.1, 137-150.

A Study on the Alternatives of Heightening the 'Interculturality' at Multicultural Education in the University -Through the Development of the Model of Teaching-learning Experience Selection-

Yeong-Kyeong Kim*

Abstract This study aimed at developing a teaching - learning experience model as an multicultural educational practice plan of university that can contribute to the enhancement of intercultural competence. This is according to the characteristics demand on re-establishing directions of current for the multi-cultural education by the change of views on multicultural conditions in multicultural society.

The results of the study are as follows.

The level of cultivation of intercultural education in multicultural education curriculums of university is very low and it shows that the curriculum operation of multicultural education of university does not reflect the new value of interculturalism. So in this study, to improve the characteristics of multicultural education, the model of teaching - learning experience which is implemented as analysis -> design -> execution -> evaluation was made up and which intertwined with characteristics of multicultural subjects to propose contents to be considered in the process of applying the teaching-learning experience model. In the analysis stage, the analysis of the components of the class was ordered by focusing on the intercultural perspective. In the design process, we proposed to reorganize the intercultural culture in the logic model of teaching model, education principle, and teaching method. In the implementation stage, we emphasized that inter -

* Catholic University of Daegu, Professor, Geography Education Major in Department of Social Education, yeonk@cu.ac.k

cultural education learning model, principle of inter - cultural education, inter - cultural education method planned in analysis and design stage should be applied and maintained as intercultural situation in actual education field. In the evaluation, it was persuaded that using intercultural competence assessment index and there should be an attempt to reconstruct the related education model, the principles and methods of education, for the introduction of related programs into the classroom.

Keywords_University, Multicultural Education, Interculturalism, Teaching-learning Experience model