creative commons

COMMONS DEED

저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

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

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:

저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.

비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.

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

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

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 이용허락규약(Legal Code)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

Disclaimer

dCollection

교육학석사 학위논문

역할극을 활용한 사회과 다문화수업이 고등학생의 다문화수용성에 미치는 영향

The Effect of Social Studies Multicultural Instruction Using Role-play on Multicultural Acceptability of High School Students

2023년 8월

서울대학교 대학원

사회교육과 일반사회전공

박 호 진

역할극을 활용한 사회과 다문화수업이 고등학생의 다문화수용성에 미치는 영향

지도교수 모 경 환

이 논문을 교육학석사 학위논문으로 제출함
2023년 4월

서울대학교 대학원
사회교육과 일반사회전공
박 호 진

박호진의 석사 학위논문을 인준함
2023년 6월

위 원 장 _____ (인)

부위원장 _____ (인)

위 원 _____ (인)

국문초록

한국 사회의 다문화적 변화는 심화되고 있다. 전체 출생아 중 다문화 출생아가 차지하는 비중, 전체 혼인에서 다문화 혼인이 차지하는 비중은 모두 계속 증가하는 추세이다. 그러나 우리나라 청소년들의 다문화수용성 수준은 답보 상태이며, 특히 중학생보다 고등학생의 다문화수용성 수준이 낮게 나타난다. 이러한 상황은 고등학생의 다문화수용성 증진을 위한 실천적인 노력이 필요함을 암시한다.

그동안 사회과 다문화교육에서는 다문화사회에 적합한 시민을 양성하고자 여러 노력을 기울여왔다. 그러나 그 노력은 대개 교육과정의 목표 및 내용 체계를 개발하는데 초점을 두고 있었고, 교육목표의 달성에 효과적인 교수기법이 무엇인지에 대한 논의는 상대적으로 부족하였다. 또한 효과적인 다문화교육 전략 중 하나로 여겨지는 역할극과 관련된 연구는 주로 유아 혹은 초등학생을 대상으로 진행되었다.

위와 같은 문제의식에 따라 본 연구에서는 역할극을 활용한 사회과 다문화수업이 고등학생의 다문화수용성에 어떠한 영향을 미치는지를 연구 문제로 삼고 다음과 같이 연구 가설을 설정하였다.

□ 주 가설: 역할극을 활용한 사회과 다문화수업은 강의식 다문화수업보다 다문화수용성 증진에 효과적일 것이다.

▪ 하위가설 1 : 역할극을 활용한 사회과 다문화수업은 강의식 다문화수업보다 다문화수용성의 하위요소인 다양성 증진에 효과적일 것이다.

- 하위가설 2 : 역할극을 활용한 사회과 다문화수업은 강의식 다문화수업보다 다문화수용성의 하위요소인 관계성 증진에 효과적일 것이다.
- 하위가설 3 : 역할극을 활용한 사회과 다문화수업은 강의식 다문화수업보다 다문화수용성의 하위요소인 보편성 증진에 효과적일 것이다.

연구 가설을 검증하기 위해 수도권 소재의 3개 고등학교를 연구 대상으로 삼았다. 각 학교에서 1개 학급은 강의식 다문화수업을 수강하는 비교집단으로, 또 다른 1개 학급은 역할극을 활용한 다문화수업을 수강하는 처치집단으로 설정하고 사전, 사후 설문을 진행하였다. 이 중 최종적으로 유효한 응답을 보인 126명의 응답을 바탕으로 통계 분석을 진행하였다.

가설 검증을 위해 t-검정과 다중회귀분석을 진행한 결과, 역할극을 활용한 사회과 다문화수업이 강의식 다문화수업보다 고등학생의 다문화수용성 증진에 긍정적인 영향을 미친다는 점을 밝혔다. 이에 따라 주가설과 하위가설 3개를 모두 채택하였다.

이러한 연구 결과는 다음과 같은 시사점을 제시한다. 첫째, 사회과 다문화교육을 통해 교육목표를 달성하기 위해서는 내용 체계에 대한 관심뿐만 아니라 교수기법에 대한 고려 역시 중요하다. 둘째, 고등학교 사회과 다문화수업에서도 역할극과 같이 학생의 참여와 체험이 중심이 되는 교수기법을 적극적으로 활용할 필요가 있다. 셋째, 사회과 다문화수업 구성 시 학습자의 다문화수용성 수준을 반영할 필요가 있다.

주요어 : 사회과교육, 다문화교육, 역할극, 다문화수용성
학 번 : 2021-21433

목 차

Ⅰ. 서론 ····· 1
1. 연구의 필요성 및 목적 ····· 1
2. 연구 문제 ····· 3
3. 연구의 의의 및 한계 ····· 5

Ⅱ. 이론적 배경 ····· 7
1. 사회과교육과 다문화수용성 ····· 7
1) 다문화수용성의 개념 ····· 7
2) 사회과교육 목표와 다문화수용성 ····· 10
2. 역할극과 다문화교육 ····· 11
1) 역할극의 개념 ····· 11
2) 다문화교육의 개념 ····· 14
3) 사회과 다문화교육과 역할극 ····· 19
3. 선행연구 검토 ····· 22
1) 다문화수용성 관련 연구 ····· 22
2) 역할극 관련 연구 ····· 25

Ⅲ. 연구 설계 ····· 27
1. 연구 가설 ····· 27
2. 연구 대상 ····· 28
3. 연구 변인 및 측정 도구 ····· 30
1) 종속변인 ····· 30
2) 독립변인 ····· 34
3) 통제변인 ····· 35
4. 연구 절차 ····· 37
5. 분석 방법 ····· 38

Ⅳ. 연구 결과 ····· 40
1. 집단 간 다문화수용성의 차이 검증 ····· 40
1) 사전 다문화수용성의 차이 ····· 40
2) 사후 다문화수용성의 차이 ····· 41
2. 다문화수용성에 대한 교수기법의 영향 ····· 44
1) 다양성에 대한 교수기법의 영향 ····· 47
2) 관계성에 대한 교수기법의 영향 ····· 49
3) 보편성에 대한 교수기법의 영향 ····· 51

Ⅴ. 결론 ····· 53
1. 요약 및 논의 ····· 53
2. 제언 ····· 57

참고문헌 ····· 59

부록 ····· 65
1. 다문화수용성 측정 사전 설문지 ····· 65
2. 다문화수용성 측정 사후 설문지 ····· 70
3. 강의식 다문화수업 지도안 ····· 75
4. 강의식 다문화수업 학습지 ····· 78
5. 역할극을 활용한 다문화수업 지도안 ····· 83
6. 역할극을 활용한 다문화수업 학습지 ····· 85

Abstract ····· 93

표 목 차

[표 Ⅲ-1] 최종 연구 대상의 인구통계학적 정보 ····· 29
[표 Ⅲ-2] 사전, 사후검사 문항 구성 ····· 32
[표 Ⅲ-3] 사전, 사후검사 문항 간 신뢰도 ····· 33
[표 Ⅲ-4] 집단별 수업 구성방안 ····· 34
[표 Ⅲ-5] 연구 집단 설계 ····· 37
[표 Ⅳ-1] 사전 다문화수용성에 대한 독립표본 t-검정 ····· 40
[표 Ⅳ-2] 사후 다문화수용성에 대한 독립표본 t-검정 ····· 42
[표 Ⅳ-3] 예측변인 간 상관관계 ····· 44
[표 Ⅳ-4] 다문화수용성에 대한 다중회귀분석 ····· 45
[표 Ⅳ-5] 다양성에 대한 다중회귀분석 ····· 47
[표 Ⅳ-6] 관계성에 대한 다중회귀분석 ····· 49
[표 Ⅳ-7] 보편성에 대한 다중회귀분석 ····· 51

그 림 목 차

[그림 Ⅲ-1] 분석 모형 ····· 30

Ⅰ. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

세계화 시대에 각국은 이주민의 증가와 함께 다문화적 변화가 심화되고 있다. 자신이 출생한 국가가 아닌 곳에 살거나, 시민권을 가진 국가에 살지 않는 인구수가 1990년에는 1억 2천만명 정도로 추산되었다면 2000년에는 최소 1억 6천만 명으로 집계되었다(Martin & Widgren, 2002). 다문화국가의 전형이라 할 수 있는 미국에서는 1965년 이민법(U.S. Immigration Act of 1965)의 영향으로 인구 유입이 본격적으로 가속화되었고, 2014년에는 처음으로 미국 공립학교의 비백인(nonwhite) 학생수가 백인 학생수를 초월하였다(Spring, 2020, pp. 128-131).

이러한 변화의 흐름은 한국에서도 유사하게 나타나고 있다. 통계청(2020)에 따르면, 전체 출생아 중 다문화 출생아가 차지하는 비중은 2015년부터 계속 증가하여 2019년에는 5.9%에 이르렀다. 또한 2019년에 전체 혼인 중 다문화 혼인이 차지하는 비중은 10.3%로, 이 수치 역시 2015년부터 계속 증가해왔다(통계청, 2020). 이러한 사실을 통해, 오늘날 한국 사회에는 이미 다양한 문화적 배경을 가진 구성원들이 함께 어우러져 살아가고 있다는 것을 알 수 있다.

이러한 상황에서 시민의 자질 육성을 목표로 하는 사회과교육은 다문화사회의 구성원에게 요구되는 덕목을 함양하는 것에 주력해야 하는데, 특히 다문화수용성이 중요하다. 다문화수용성은 자신과 다른 문화적 배경을 가진 사회 구성원을 동등하게 인정하며 세계시민의식을 바탕으로 보편적 가치를 추구하고자 하는 실천적 태도를 의미한다(안상수 외, 2012).

김이선 외(2022)에 따르면 우리나라 청소년의 2021년 다문화수용성 수준은 2018년과 유사한 수준이다. 청소년의 다문화수용성 수준이 개선되

지 않고 있다는 것은 청소년을 대상으로 한 다문화교육의 효과에 대한 검토가 필요함을 시사한다. 또한 2015년, 2018년, 2021년 모두 중학생의 다문화수용성이 고등학생보다 높았으며, 중학생과 다르게 2021년 고등학생의 다문화수용성 수준은 2018년과 비교했을 때 오히려 감소한 것으로 밝혀졌다(김이선 외, 2022). 이처럼 학교급별로 다문화수용성 수준이 다르게 나타나고 특히 고등학생의 다문화수용성 수준이 저조한 현실을 고려할 때, 고등학생의 다문화수용성 증진을 위한 실천적 노력이 필요함을 알 수 있다.

다문화수용성은 다문화사회에 효과적으로 대처할 수 있는 실천적 태도를 의미한다. 사회과교육을 통해 이러한 다문화수용성 수준을 제고하기 위해서는 교실 속에서 학생들이 다문화사회를 충분히 체험할 수 있도록 하고, 서로 다른 문화적 배경을 가진 구성원들의 삶을 간접 경험할 수 있는 학습 환경이 제시되어야 한다. 이러한 환경은 강의식 수업과 같은 교사의 내용 전달 위주 수업에서는 구현될 수 없다. 그러므로 학생들의 적극적인 참여와 체험 기회를 보장하며 교육목표를 달성할 수 있는 교수기법이 무엇인지에 대한 고려가 필요하다.

이러한 문제의식 하에 본 연구에서는 고등학생의 다문화수용성 증진을 위한 효과적인 교수기법으로 역할극(role-play)을 제시한다. 역할극은 사회과의 다양한 교수기법 중 성공적인 다문화교육을 위한 전략 중 하나이며(Beal & Bolick, 2013), 가치 및 태도와 같은 정의적 영역의 학습에 효과적이다(차경수·모경환, 2017, p. 164). 역할극을 통해 학생들은 타인의 입장이 되어보는 경험을 하고, 자신과 다른 문화적 배경을 가진 사회 구성원의 처지에 대해 생각해보는 기회를 갖는다. 이를 통해 역할극은 교실이라는 공간적 제약을 극복함과 동시에 다문화수용성 함양이라는 교육목표 달성에도 기여하는 수업 전략임을 알 수 있다.

역할극을 활용한 다문화수업을 주제로 한 선행연구들이 존재하지만, 대부분 연구 대상을 유아 혹은 초등학생으로 설정하고 있다(고윤경, 2017; 황선이, 2013; 김성호, 2012; 정은숙, 2010). 또한 대학 입시 지상주의적인 풍토로 인해 한국 고등학교에서는 대개 학년이 올라갈수록 시험

을 전제로 한 문제풀이 위주의 강의식 수업이 이루어지고 있는 것이 현실이다. 이와 같은 점들은 역할극이라는 교수기법이 그동안 고등학교에서 외면되어왔음을 보여준다. 따라서 본 연구는 주로 저연령 학습자들을 대상으로 활용된 역할극이라는 교수기법이 고등학생의 다문화수용성 증진에 효과적인지 검증하는 것을 목적으로 한다.

2. 연구 문제

본 연구의 목적은 한국 고등학교 사회과 수업 현장에서 활용할 수 있는 다문화수업 교수기법으로 역할극을 제시하고, 이것이 고등학생의 다문화수용성 증진에 효과적인지를 검증하는 것이다. 이러한 연구 목적을 반영하여 다음과 같은 연구 문제를 설정하였다.

□ 연구 문제: 역할극을 활용한 사회과 다문화수업은 고등학생의 다문화수용성에 어떠한 영향을 미치는가?

다문화수용성은 다문화사회의 구성원들이 갖춰야 하는 태도 중 하나로 국내·외 학자들에 의해 다양한 방식으로 정의되어왔다. 본 연구에서는 그동안의 논의를 분석하고, 다문화교육의 중요한 목표인 다문화수용성이 사회과교육에서 갖는 의미가 무엇인지 규명하고자 한다. 또한 한국 사회의 현실에 적합한 다문화수용성 측정 도구를 개발하기 위해 수행된 국내의 연구를 검토할 것이다. 특히 본 연구는 고등학생을 연구 대상으로 삼고 있기 때문에, 고등학생의 다문화수용성을 측정하기에 적합한 도구로 민무숙 외(2012)가 개발한 '청소년용 다문화수용성 척도(KMCI-A: Korean Multi-culturalism Inventory for Adolescent)'에 대해 살펴볼 것이다.

본 연구의 독립변인인 역할극 수업이 성공적으로 이루어지기 위해서는 사전에 충분한 준비가 필요하며, 특히 시나리오 구성이 치밀하게 되어

있어야 한다(차경수·모경환, 2017). 그러므로 본 연구에서는 역할극이라는 교수기법의 의미와 특징 및 다문화교육에 대한 이론적 검토를 통하여 역할극을 활용한 다문화수업을 구성할 때 반영해야 하는 교육적 요소가 무엇인지를 밝히고자 한다.

연구 문제의 해결을 위해서 본 연구에서는 다음과 같은 설계를 따라 연구를 진행한다. 첫째, 검증의 대상이 되는 주가설을 '역할극을 활용한 다문화수업은 강의식 다문화수업보다 다문화수용성 증진에 효과적일 것이다.'로 설정한다. 둘째, 연구대상으로 선정한 수도권 소재의 3개 고등학교에서 1개 학급은 처치집단으로 설정하고 또 다른 1개 학급은 비교집단으로 설정한다. 처치집단은 역할극을 활용한 다문화수업 1차시를 수강하는 집단이고, 비교집단은 강의식 다문화수업 1차시를 수강하는 집단이다. 셋째, 처치 및 비교집단에 수업을 실행하기 전후로 설문지를 활용해 사전 및 사후검사를 실시한다. 넷째, 사전 및 사후검사 결과에 대한 통계분석을 통해 연구 가설을 검증하여 역할극을 활용한 사회과 다문화수업이 다문화수용성의 하위요소인 다양성, 관계성, 보편성에 어떠한 영향을 미치는지 밝힌다.

3. 연구의 의의 및 한계

본 연구는 다음과 같은 의의를 갖는다.

첫째, 역할극을 활용한 사회과 다문화수업의 효과를 고등학생을 대상으로 하여 검증하였다. 역할극은 사회과교육에서 활용할 수 있는 유용한 교수기법이지만, 한국에서 이를 활용한 연구는 주로 유아 혹은 초등학생을 대상으로 진행되었다. 유아, 초등학생, 중등학생은 연령에 따라 발달 수준의 차이가 있기 때문에, 동일한 주제 및 교수기법으로 수업을 진행하더라도 다양한 차이점이 발생한다. 이런 측면에서 한국 사회의 청소년 중 고등학생을 대상으로 한 본 연구는 향후 중등학교 사회과 수업 연구에 대한 논의를 확장한다는 의의를 갖는다.

둘째, 한국 중등학교에서 효과적인 사회과 다문화수업을 위한 방안에 대한 논의를 교수기법 측면에서 확장하였다. 오늘날 중등학교 교육에서 다문화교육이 갖는 중요성에 대한 인식 때문에 사회과 다문화 교육과정 및 내용체계 개발 연구는 활발히 이루어져 왔다(구정화·박선웅, 2011; 박윤경, 2011; 박길자, 2014; 박선웅·우현정, 2015). 그러나 효과적인 다문화교육을 위한 교수기법에 대한 관심은 상대적으로 부족하였다. 성공적인 수업을 위해서는 내용체계뿐만 아니라 교수기법에 대한 고려 역시 필요하다. 한국의 중등학교 다문화교육이 다문화수용성 제고라는 목표를 달성하고 있는지에 대한 의문이 제기되고 있는 현시점에서(김이선 외, 2022), 본 연구는 고등학교 사회과 다문화교육의 목표 달성을 위한 실천적인 방안을 교수기법 측면에서 제시한다는 점에서 중요한 의미를 갖는다.

셋째, 대학 입시 지상주의적 풍토가 강하게 자리잡고 있는 한국 고등학교 교육에 보다 적극적인 교수기법 활용의 필요성을 제시하였다. 대학 입시를 목전에 두고 있는 고등학교의 여건상, 대부분의 수업은 내용 전달 및 문제 풀이 위주의 강의식으로 진행된다. 다양한 수업모형 혹은 교수기법을 적용하여 수업을 구성하려는 시도도 존재하지만, 교사들에게 가중되는 부담감으로 인해 이러한 시도는 일회성에 그치곤 한다. 다문화

사회로의 이행이라는 세계적 흐름에 부합하는 시민을 양성하기 위해 사회과교육은 학생들이 다양한 문화적 배경을 가진 구성원을 이해하고 그들을 존중하는 태도를 함양하는 것을 목표로 삼아야 한다. 이러한 교육 목표는 내용 체계와 교수기법이 적절히 조화를 이룰 때 달성된다. 본 연구는 현실적인 제약이 존재하는 고등학교 교육 여건 속에서, 학생의 참여와 체험이 중심이 되는 교수기법인 역할극 수업의 실행이 갖는 의의를 제시하였다.

한편, 본 연구는 다음과 같은 한계를 갖는다.

첫째, 본 연구 결과를 모집단인 한국 고등학생 전체로 일반화하는 것에 제한이 따른다. 본 연구에서는 수도권에 소재한 고등학교의 학생들만을 연구 대상으로 삼았기 때문이다. 차후, 수도권 이외의 지역에 소재한 고등학교를 대상으로 한 연구가 이루어지길 기대한다.

둘째, 본 연구는 연구 대상의 다문화수용성 수준을 장기간 추적하여 조사하지 못하였다. 본 연구에서는 수업 약 2주 전에 실시한 사전 설문 결과와 수업 처치 직후에 실시한 사후 설문 결과를 바탕으로 통계적 검증을 실시하였다. 이를 통해 수업 처치가 다문화수용성 수준에 미치는 단기적인 변화는 확인할 수 있다. 그러나 이 결과만을 통해 그 변화가 장기적으로 유지되었다고 결론짓기에는 한계가 따른다. 이러한 시간상의 제약을 극복할 수 있는 후속 연구가 필요하다.

셋째, 본 연구는 연구 대상을 처치집단과 비교집단으로 구분할 때 무선할당(random assignment)을 실시하지 못하였다. 즉, 각 학교에서 이미 존재하는 학급 편제를 기준으로 집단을 구분하였다. 이는 학교 현장에서 수업 연구를 하는 데 따르는 불가피한 한계라고 할 수 있다. 이를 극복하기 위해 사전 설문 결과를 바탕으로 처치집단과 비교집단의 다문화수용성 동질성 여부를 확인하였다. 또한, 다중회귀분석 시 교수기법 외에 다문화수용성에 영향을 미칠 수 있는 요소들을 통제 변인으로 처리하였다.

Ⅱ. 이론적 배경

1. 사회과교육과 다문화수용성

1) 다문화수용성의 개념

다문화수용성은 여러 학자들에 의해 다양하게 정의되고 있다. 먼저, 해외에서는 다문화수용성 관련 개념적 논의가 다음과 같이 이루어져 왔다. Lynch & Hanson(1992)은 타 문화에 대한 적대적인 태도는 완화하고 자신에게 문화적으로 친숙하지 않은 행동을 기꺼이 하는 것을 의미하는 '간문화 역량(cross-cultural competence)'이란 개념을 활용하였다. Kelly & Meyer(1995)는 자신과 다른 문화적 배경을 가진 자와 원활하게 상호작용할 수 있는 역량으로 '간문화 적응성 (cross-cultural adaptability)'을 제시하였다. Bennett(1993)은 '문화 감수성(intercultural sensitivity)'을 인지적, 정서적, 행동적 측면에서 자문화 중심적인 태도에서 벗어나 상대주의적인 관점을 견지할 수 있는 능력이라고 정의하였다. Chen & Starosta(1997)는 '문화 감수성(intercultural sensitivity)'을 문화적 차이를 긍정적으로 인식하며 다른 문화적 배경을 가진 자와 효과적으로 의사소통할 수 있는 역량으로 정의하였다. Hammer, Bennett & Wiseman(2003)은 '문화 감수성(intercultural sensitivity)'을 통해 문화적 차이를 고려하여 행동하고 생각하는 역량을 표현하고자 하였다.

이상의 다문화수용성 관련 해외 학계의 논의를 요약해보면, 다문화수용성은 다문화사회를 살아가는 시민이 갖추어야 하는 바람직한 태도를 의미하며, 문화 상대주의적인 인식을 바탕으로 자신과 다른 문화적 배경을 가진 집단과 효과적으로 의사소통할 수 있는 역량을 일컫는 개념으로 정의할 수 있다.

국내에서 이루어진 다문화수용성 관련 이론적 논의는 다음과 같다. 윤

인진·송영호(2009)는 다문화수용성을 자신과 다른 문화적 배경을 가진 자를 사회의 구성원으로 인정하는 태도로 정의하였다. 이들에 따르면 다문화수용성은 다문화사회로의 변화에 대한 태도, 소수 인종·민족 집단에 대한 태도라는 하위요소로 이루어진다.

황정미 외(2007)는 '다민족·다문화 지향성'이란 개념을 다양성이라는 가치를 지지하며 다문화 사회로의 이행을 긍정적으로 받아들이는 태도로 정의하였다. 이에 따르면 다민족·다문화 지향성은 외집단에 대한 태도, 국민 정체성과 시티즌십, 문화 다양성에 대한 태도, 인종적 배제주의(ethnic exclusionism) 수준이라는 네 가지 하위요소로 구성된다.

민무숙 외(2010)는 한국 사회의 실정에 맞는 다문화수용성 척도를 개발하기 위한 연구에서 다문화수용성을 다양성과 관계성이라는 두 축으로 구성되는 개념으로 정의하였다. 다양성은 자신과 다른 문화적 배경을 가진 자를 본인과 동등하다고 여기며 차별적 행동과 사고를 하지 않는 것을 의미한다. 관계성은 자신과 다른 문화적 배경을 가진 자와 적극적으로 관계를 맺어 통합을 이루려는 태도를 의미한다.

안상수 외(2012)는 만 19세 이상 한국 성인 2,500명을 대상으로 연구를 진행하여 총 35개 문항으로 구성된 '한국형 다문화수용성 척도(KMCI: Korean Multi-culturalism Inventory)'를 개발하였다. 안상수 외(2012)는 민무숙 외(2010)의 개념 정의에 보편성이라는 하위 요소를 추가하여 다문화수용성을 정의하였다. 보편성은 한국인이 외국인을 바라볼 때 집단에 따라 차별적인 시각을 견지한다는 점에서 고안된 것으로, 경제발전수준이나 문화적 등급화에 따른 이중적 태도에서 탈피하여 모두가 동등한 우리 사회의 구성원임을 받아들이는 자질을 의미한다.

안상수 외(2012)는 다문화수용성의 하위요소인 다양성, 관계성, 보편성을 다시 하위영역으로 세분화하여 제시하였다. 첫째, 다양성은 문화개방성, 국민정체성, 고정관념 및 차별로 구성된다. 문화개방성은 인종·종교·문화적 다양성을 인정하는 정도를 의미한다. 이는 외국 이주민들이 국내로 유입되는 것에 대해 얼마나 허용적인지를 나타낸다. 국민정체성은 자국민을 규정하는 요건을 얼마나 엄격하게 규정하는지를 나타내는 것이

다. 이를 통해 자국민이 갖춰야 하는 자격에 대한 다양성 수준을 알 수 있다. 고정관념 및 차별은 외국 이주민을 차별적으로 대하려는 경향성을 의미한다. 둘째, 관계성은 일방적 동화기대, 거부·회피정서, 상호교류행동의지로 구성된다. 일방적 동화기대는 비주류 집단이 주류 집단인 한국인들의 문화를 받아들이기를 기대하는 것을 의미한다. 거부·회피정서는 문화적 배경이 다른 자에 대하여 비합리적으로 부정적인 감정을 갖는 경향성을 의미한다. 상호교류행동의지는 외국 이주민들과 적극적으로 상호관계를 맺어가려는 의지를 의미한다. 이는, 단지 차별을 하지 않는 행위와 호혜적인 관계를 위해 적극적으로 노력하는 행위 간에는 본질적인 차이가 있다는 인식을 반영한다. 셋째, 보편성은 이중적 평가, 세계시민행동의지로 구성된다. 이중적 평가는 외국인을 그가 속한 국가에 따라 이중적으로 바라보는 태도를 포착하고자 한 것이다. 세계시민행동의지는 보편적 가치를 지닌 세계시민으로서 행동하고자 하는 태도를 의미한다. 다양성에 해당하는 문항은 총 15개(문화개방성 4개 문항, 국민정체성 4개 문항, 고정관념 및 차별 7개 문항), 관계성에 해당하는 문항은 총 11개(일방적 동화기대 4개 문항, 거부·회피정서 3개 문항, 상호교류행동의지 4개 문항), 보편성에 해당하는 문항은 총 9개(이중적 평가 4개 문항, 세계시민행동의지 5개 문항)이다.

민무숙 외(2012)는 한국 청소년 중 중·고등학생 2,500명을 대상으로 연구를 진행하여 청소년용 다문화수용성 척도(KMCI-A: Korean Multi-culturalism Inventory for Adolescent)를 개발하였다. 이는 안상수 외(2012)가 개발한 척도를 한국 청소년에게 적합하게 수정하여 개발한 것이다. 따라서 다문화수용성의 하위요소는 안상수 외(2012)가 제시한 것과 같다. 그러나 문항 구성에서 차이를 보인다. KMCI-A는 총 34개 문항으로 구성된다. 다양성 요인은 13개(문화개방성 4개 문항, 국민정체성 4개 문항, 고정관념 및 차별 5개 문항), 관계성 요인은 13개(일방적 동화기대 4개 문항, 거부·회피정서 5개 문항, 상호교류행동의지 4개 문항), 보편성 요인은 8개(이중적 평가 4개 문항, 세계시민행동의지 4개 문항)로 구성된다.

2) 사회과교육 목표와 다문화수용성

사회과교육은 학생들의 시민성 함양을 위하여 학교에서 실시되는 교과 교육으로 국가적·사회적 요구를 민감하게 반영하는 교과목이다(차경수·모경환, 2017). 이는 학교 교육의 일환으로 실시되는 다양한 교과와 차별화되는 사회과교육의 목표가 바람직한 시민의 양성에 있다는 것을 의미한다. 따라서 오늘날 요구되는 시민성의 내용이 곧 사회과교육이 추구해야 하는 주요 목표가 될 것이고, 현대 사회의 변화 양상에 대한 분석을 통해 오늘날 사회과교육이 반영해야 하는 시대적 흐름이 무엇인지 알 수 있다.

현재 한국 사회는 다문화학생 수의 증가와 학령기 인구 감소가 맞물리면서, 전체 학생 대비 다문화학생의 비율은 지속적으로 상승하여 2021년에는 3%를 기록하였다(교육부, 2022). 유·초·중등학교 전체 학생수는 2011년을 기점으로 지속적으로 줄어들고 있는 현 상황을 고려할 때(교육부, 2021), 앞으로 교육현장에서 다문화학생의 비율은 더욱 커질 것이라 예측할 수 있다. 이러한 점을 통해 오늘날 한국 사회에는 이미 다양한 문화적 배경을 가진 구성원들이 함께 어우러져 살아가고 있다는 것을 알 수 있다. 즉, 다문화사회는 먼 미래의 모습을 나타내는 것이 아닌 바로 지금의 모습을 묘사하는 개념이다.

국가인권위원회(2022)가 만 18세 이상 개인을 대상으로 2022년 7~9월에 실시한「2022 인권의식실태조사 보고서」에 따르면, 이주민(결혼이주민, 이주노동자)의 인권이 존중된다고 생각하는 사람의 긍정응답은 36.2%로 취약집단(여성, 아동·청소년, 노인, 장애인, 이주민) 중 가장 낮은 긍정응답을 나타냈다. 이러한 현실은 아직 한국 사회에 다문화주의적 인식이 자리잡지 못했다는 것을 방증한다. 이와 같은 현실은 오늘날 사회과교육에서 다문화교육이 갖는 중요성을 제시한다. 즉, 현재의 사회과교육이 달성해야 하는 주된 목표는 곧 다문화교육이 추구하는 바와 일맥상통한다는 것이다.

다문화교육이 추구하는 핵심 가치는 자유, 정의, 평등, 인간 존엄성이고(National Association for Multicultural Education, 2022), 이는 민주주의의 이념적 토대와 일치하는 것들이다. 또한 다문화교육은 자국 내에 존재하는 집단 간 차별을 넘어서서 불평등을 극복하는 것을 목표로 한다(모경환, 2010). 이처럼 다문화교육은 우리 사회에 만연한 차별 및 편견이라는 사회문제의 해결을 목표로 하고, 그에 대한 해결책을 찾아가는 과정에서 적절한 사회 참여의 방법을 다룬다.

위에서 제시된 다문화교육의 교육목표는 다문화수용성의 개념과 일맥상통한다고 볼 수 있다. 선행연구를 요약하면, 다문화수용성이 의미하는 바는 자신과 다른 문화적 배경을 가진 집단을 이해하고 이들과 적절히 의사소통할 수 있는 역량을 의미한다. 이는 다문화교육의 이념적 지향성인 자유, 정의, 평등이 전제될 때 구현될 수 있는 것이다. 비록 다문화수용성의 하위요소는 연구자에 따라 다양하게 정의될 수 있지만, 다문화수용성은 본질적으로 다문화사회를 살아가는 구성원이 갖추어야 하는 바람직한 태도를 의미한다. 그러므로 다문화교육이 추구하는 교육목표는 다문화수용성이라는 개념으로 정리될 수 있다. 이러한 과정을 통해 오늘날 사회과교육이 추구해야 하는 중요한 교육목표 중 하나가 다문화수용성이라는 점을 알 수 있다.

2. 역할극과 다문화교육

1) 역할극의 개념

역할극(role-play)은 사회과교육의 궁극적인 목적이라 할 수 있는 바람직한 민주시민의 양성에 기여하는 사회과 교수기법이라고 할 수 있다. Shaftel(1967)은 역할극의 효과를 다음과 같이 제시하였다. 첫째, 타인이 느끼는 감정에 대해 민감하게 반응한다. 둘째, 사회 내 존재하는 다양한 하위문화에 대해 학습한다. 셋째, 집단적 문제해결 능력 및 실천 역량을

함양한다. 넷째, 다른 문화적 배경을 가진 집단을 존중하는 태도를 갖는다.

Shaftel & Shaftel에 의해 처음 수업 방법으로 고안된 역할극은 시나리오의 내용을 학습자들이 직접 수행하도록 하고 그 결과에 대해 함께 토의하며 다른 사람의 입장을 체험해보도록 하는 학습경험을 제공하는 교수 기법이다(차경수·모경환, 2017). Beal & Bolick (2013)은 효과적인 다문화교육을 위한 전략 중 하나로 역할극을 제시하였다. 이들에 따르면, 역할극은 협동학습의 일종으로 학생들이 자신과 다른 문화적 배경을 가진 대상에 대한 공감능력을 함양하는데 효과적인 교수학습 방법이다. Shaftel & Shaftel (1982)에 따르면, 역할극 수업은 학생들의 자기중심적 사고 탈피 및 가치관 함양에 효과적인데(차경수·모경환, 2017에서 재인용, p. 165), 이는 다문화사회에 바람직한 시민이 가져야 하는 태도라고 할 수 있다. 또한 역할극은 학습자들이 소집단 혹은 학급 단위로 대인관계 능력을 함양할 수 있는 좋은 장을 제공한다(남세진, 1997). 결론적으로 역할극은 효과적인 다문화수업을 위한 하나의 전략으로 기능할 수 있다.

남세진(1997)은 성공적인 역할극을 위해서는 참여자들이 역할극의 주제에 관심을 가져야 하고, 실행한 역할극에 대해 충분히 토의할 수 있는 시간을 제공받아야 함을 강조한다. 이는 역할극 실시 이후 평가(debreifing) 단계를 통해 역할극 내용에 대한 토의가 이루어져야, 참여자들이 타인의 생각과 의견을 학습하며 공감 능력을 함양하는 데 효과적이라는 El-Shamy(2005)의 지적과 일치한다.

Joyce, Weil & Calhoun(2009)은 역할극의 본질은 학습자들이 실생활의 문제를 경험해보는 가운데 문제해결 능력 및 적절한 태도를 함양하는 것에 있다고 주장하였다. 역할극 수업을 통해 기대되는 효과는 다음과 같다(Joyce, Weil & Calhoun, 2009). 첫째, 공감 능력 및 상호 존중의 태도를 함양할 수 있다. 둘째, 개인의 가치관과 행동을 분석하는 기회를 부여한다. 셋째, 대인관계에서 발생하는 문제를 해결할 수 있는 전략을 제공한다. 이러한 기대 효과들이 달성된다면, 다문화사회로의 이행 과정에 있

는 학습자들은 변화하는 환경에 원활히 적응하며 사회문제의 해결을 위해 적절히 행동할 수 있게 된다.

Shaftel(1967)은 역할극 수업을 9단계로 제시하였다. 첫째는 문제 제기(Warm up the Group)로, 교사가 오늘 수업에서 다룰 역할극의 내용 및 문제를 명료하게 설명하는 단계이다. 둘째는 역할 배분(Select Participants)으로, 역할에 대해 분석하고 역할극에 참여할 학생을 모집하는 단계이다. 셋째는 역할극 준비(Set the Stage)로, 역할극에 참여하는 학생들이 역할극 상황에 몰입할 수 있도록 준비하는 단계이다. 넷째 관찰자를 준비시키는 단계(Prepare the Observers)로, 역할극을 관람하는 학생들이 구체적으로 어떤 부분을 관찰할 것인지 정하는 것이다. 다섯째는 역할극 실행(Enact) 단계이다. 여섯째는 토의 및 평가(Discuss and Evaluate)로, 역할극의 내용에 대해 서로의 생각을 공유하는 단계이다. 일곱째는 역할극 재실행(Reenact)으로, 직전 단계에서의 의견을 반영하여 역할극을 새롭게 구성하여 다시 실행하는 것이다. 여덟째는 토의 및 평가(Discuss and Evaluate)로, 6단계와 같은 방식으로 진행된다. 아홉째는 경험을 공유하고 일반화(Share Experience and Generalize)하는 것으로, 역할극에서의 경험을 현실 문제와 연결하여 실생활에서 활용할 수 있는 행동의 원칙을 탐색하는 단계이다.

Beal & Bolick(2013)은 역할극 수업을 5단계로 제시하며 각 단계별 유의사항을 다음과 같이 제시하였다. 첫째는 도입 및 방향 제시로, 아직 학생들이 역할극 수업이 익숙하지 않다면 지나치게 논쟁적인 주제는 피하는 것이 권고된다. 둘째는 시나리오 검토 단계로, 시나리오에서 다루어지는 소재는 사회 이슈와 분명한 연관성을 보여야 한다. 셋째는 역할 배정이다. 역할을 배정받은 학생들에게는 자신의 연기에 몰입하되, 그 역할과 본인을 동일시하지 말라고 지도해야 한다. 또한 역할을 배정받지 않아 청중으로 참여하는 학생들에게는 역할극 보며 배운 점, 역할극에 대한 긍정적인 코멘트, 배우들에게 묻고 싶은 질문 등을 기록하며 수업에 참여하도록 지도해야 한다. 넷째는 역할극 실행으로, 역할극이 이루어지는 동안은 시나리오 속 등장인물의 이름만을 사용하도록 안내해야 한다. 이

는 수업에서 다룰 것은 '역할'이며, 역할을 수행하는 '학생'은 아니라는 점을 분명하게 하기 위함이다. 마지막 다섯째는 경험의 공유로, 등장인물을 맡은 학생들이 연기를 하며 느낀 점에 대해 발표하고 청중들과 상호작용을 하게 된다.

Shaftel(1967)은 역할극의 실행 및 경험의 공유를 2번에 걸쳐서 실시할 것을 제안하였기 때문에 Beal & Bolick(2013)보다 많은 수업 단계를 제시한다. 그러나 Shaftel(1967)과 Beal & Bolick(2013)이 제안한 역할극 수업 단계는 역할극에서 다룰 문제 제기, 역할극의 실행, 경험의 공유라는 3가지 요소를 모두 포함하고 있기에, 이 둘이 제시하는 역할극 수업의 구성요소는 본질적으로 같다고 볼 수 있다.

효과적인 역할극 수업을 위해서 고려되어야 할 사항은 다음과 같다. 차경수·모경환(2017)은 역할극 수업 전반에 걸쳐 고려되어야 하는 점을 4가지로 제시한다. 첫째, 역할극 시나리오가 잘 구성되어 있어야 한다. 둘째, 학생들이 역할극을 단순한 흥밋거리로 생각하지 않고 진지한 태도로 임하여야 한다. 셋째, 학생들이 각자 배당받은 역할을 충실하게 수행해야 한다. 넷째, 역할극이 종료된 이후 각 역할을 맡은 학생들이 서로 경험을 공유하여 공감대를 형성해야 한다. 또한 Shaftel(1967)에 따르면 역할극 수업을 하는 교사는 조력자로서 행동해야 하고, 학생들이 교사와 동료 학생들로부터 충분한 존중을 받아 높은 자존감을 형성할 수 있는 기회를 제공하기 위해 힘써야 한다.

2) 다문화교육의 개념

다문화교육이 무엇인가에 대한 다양한 정의가 존재하지만 여러 학자들의 논의를 종합한 결과, Banks(2014)는 "다양한 인종과 문화적 배경을 가지고 있는 학생들, 다양한 계층과 언어 집단의 학생들, 남학생과 여학생, 레즈비언·게이·양성애자·성전환자 학생들, 그리고 장애 학생들에게 평등한 교육의 기회를 보장한다는 것"이 다문화교육의 주요한 목표라고

규정하였다(p. 81). 또한 Banks(2014)는 학습자들이 민주적이고 정의로운 사회를 만들어나갈 수 있도록 하기 위해서, 다문화교육이 앎과 관심과 행동을 종합적으로 가르쳐야 함을 주장하였다.

다문화교육은 다양한 학습자들이 그들의 문화적 배경에 따라 각기 다른 방식으로 세상을 바라본다는 점을 전제로 한다(Spring, 2020). 따라서 다문화교육은 학생들의 세계관 및 사고방식에 부합하는 교수법에 따라 이루어져야 한다(National Association for Multicultural Education, 2022).

차경수·모경환(2017)은 지금까지 다문화교육의 흐름을 동화주의적 관점과 다문화주의적 관점으로 나누어 설명하였다. 동화주의적 다문화교육은 '용광로(melting pot)' 이데올로기를 바탕으로 하며, 자문화에 대한 성찰 없이 소수문화가 지배문화에 동화될 것을 요구한다. 반면에 다문화주의적 다문화교육은 '샐러드 그릇(salad bowl)' 이데올로기를 바탕으로 하며, 자문화에 대한 비판적 성찰을 통해 다양한 문화적 정체성을 가진 사람들을 존중할 것을 요구한다. 다문화교육이 추구하는 바가 'e pluribus unum', 즉 '여럿으로 이루어진 하나'라는 점을 고려할 때(Banks, 2014, p. 32), 보수적 다문화교육은 다원화된 현대 사회에 적합하지 않은 측면이 있다. 동화주의적 교육으로 인해 이민자들이 자신들의 모국어를 상실하는 것은 개인뿐만 아니라 사회 전체에도 큰 손실이다(Fillmore, 1991).

다문화교육과 세계교육이 지향하는 바는 유사하지만, 그 정의가 모호하기 때문에 이 둘은 종종 혼동된다(Gaudelli, 2003). 다문화교육과 세계교육은 공통적으로 다양성과 인류의 상호의존성 이슈를 다루고 있다(Cortes, 1998). Banks(2008)도 다문화교육과 세계교육은 사회 정의라는 공통된 목표를 가진다고 언급하였다.

그러나 다문화교육은 국경 안에 존재하는 집단 간 관계에 초점을 두지만, 세계교육은 국경을 넘어서는 범위의 문제에 초점을 두고 있다는 점에서 차이를 보인다(Diaz, Massialas, & Xanthopoulos, 1999). 다문화교육은 자국 내에 존재하는 불평등의 극복을 목표로 하지만, 세계교육은

국가 밖 행위체 간 상호연관성을 탐구한다는 점에서 구별된다(모경환, 2010).

다문화교육과 세계교육을 통합하려는 시도도 존재한다. Cole(1984)은 공통의 목표를 기반으로 하여 두 분야를 통합하는 '다문화된 세계교육(multiculturalized global education)'이란 개념을 제시하였다. Baker(1999)는 다문화교육과 세계교육이 동전의 양면과 같은 것이라고 규정하며 Hanvey(1974)의 지구적 관점을 담고 있는 교육과정이 다문화적 관점까지 포함할 수 있음을 주장하였다. Banks(2009)는 학생들이 문화적, 국가적, 세계적 정체성을 명확히 함과 동시에 더 높은 수준의 문화적 발달을 성취하도록 하는 '문화적 발달 단계 모델(Stages of Cultural Development Typology)'을 제시하였다.

Banks(2016)는 다문화교육을 5가지 차원으로 나누어 설명한다(pp. 4-24). 첫째는 내용 통합이다. 이는 교사가 자신의 교과 혹은 학문 영역에서 제시되는 핵심 개념, 원리, 일반화, 이론을 설명하기 위해 다양한 문화집단의 사례와 내용을 활용하는 것을 의미한다. 둘째는 지식의 구성 과정이다. 이는 학문 영역에 내재되어 있는 암묵적인 문화적 가정, 프레임, 관점, 편견이 지식이 구성되는 과정에 어떠한 영향을 미치는지를 학습자들이 이해하고 탐구하도록 교사가 돕는 것이다. 셋째는 편견 감소이다. 이는 민주적 가치에 부합하는 인종적 태도를 교육하는 것이다. 넷째는 공평한 교수법이다. 이는 교사가 다양한 배경을 가진 학습자들의 학업 성취의 향상을 위하여 그들의 인종적, 문화적, 언어적, 성적(gender) 특징을 교수법에 반영하는 것이다. 다섯째는 평등한 학교 문화 및 사회 구조의 실현이다. 이는 다양한 인종, 민족, 문화 집단에 속한 학생들이 평등한 기회를 부여받을 수 있도록 환경을 변화시키는 것이다.

이 5가지 차원 중 역할극을 통해서 중점적으로 구현할 수 있는 것은 내용 통합, 편견 감소, 평등한 학교 문화 및 사회 구조의 실현이다. 역할극 시나리오를 구성하기 위해서는 현실 사례를 참고해야 한다. 복잡한 사회 현실을 시나리오에 반영하는 과정에서 다양한 문화집단의 사례가 활용될 수 있다. 또한 역할극을 통해 달성하고자 하는 수업 목표 중 하

나가 학습자들이 타 문화집단에 가진 편견을 극복하도록 하는 것이다. 그리고 역할극을 활용한 다문화수업이 학생들의 바람직한 가치 및 태도의 함양으로 이어질 때, 평등한 학교 문화의 실현이 자연스럽게 이루어질 기대할 수 있다.

한편, Bennett(2007)은 다문화 교육과정의 핵심가치 4가지와 다문화 교육과정이 포함해야 하는 6가지 요소를 다음과 같이 제시하였다(pp. 331-457). 첫째, 다문화 교육과정의 핵심가치는 세계 공동체에 대한 책임, 지구에 대한 존중, 문화적 다양성 수용과 인정, 인간 존엄성과 보편적 인권 존중이다. 둘째, 다문화 교육과정이 포함해야 하는 요소로는 다양한 역사적 관점 이해, 문화적 의식 개발, 간문화적 역량 개발, 인종차별과 성차별 등 기타 모든 차별 및 편견에 대항, 세계정세와 글로벌 역학관계 인식, 사회적 행동 기능 개발이 있다. 역할극 수업의 효과 제고를 위해서는 시나리오에 대한 철저한 준비가 필요하다는 점을 고려할 때(차경수·모경환, 2017), 이와 같은 Bennett의 논의는 역할극의 시나리오 개발 시 적절성 평가의 준거로 활용될 수 있다.

다문화교육은 다문화사회에서의 시민교육으로써 받아들여질 수 있다. 다문화사회에서 요구되는 시민성은 다문화적 시민성(multicultural citizenship)이다(Kymlicka, 2013). 또한 세계화 시대에 자신이 속한 지역, 국가, 세계 공동체에서 통일성과 다양성의 복잡한 관계를 알게 하는 것이 오늘날 시민교육이 따라야할 주요 원리 중 하나이다(Banks et al., 2005, p. 5). 따라서 바람직한 다문화교육은 학습자들이 다문화적 시민성에 기초하여, 자신이 소속된 공동체에서 통일성과 다양성 간 조화를 이루며 정체성을 함양하도록 하는 것을 의미한다.

다문화 시대에 개인의 정체성은 문화적 정체성, 지역적 정체성, 국가적 정체성, 세계시민적 정체성의 4가지 차원으로 존재하는데, 이들 간 균형이 유지되는 것이 중요하다(Banks, 2004). 특히, Banks(2007)는 다문화사회에서 개인이 형성하는 문화적 정체성(cultural identity)을 “자신이 속한 지역, 종교, 사회계층, 민족 및 인종 집단에 대한 연대감”으로 정의하며, 이는 여섯 단계에 걸쳐 발달된다고 규정하였다(정민승·모경환·이해

주·차윤경, 2021, pp. 58-59에서 재인용). 제1단계는 문화적 속박(captivity), 제2단계는 문화적 고립(encapsulation), 제3단계는 문화 정체성 명료화(identity clarification), 제4단계는 이중문화주의(biculturalism), 제5단계는 다문화주의(multiculturalism), 제6단계는 세계주의(globalism)이다. Banks 모형에 따르면 다음 단계로 넘어갈수록 개인은 여러 정체성 간의 충돌을 경험하게 되고, 이를 해결해주는 것이 다문화사회에서 시민교육이 담당해야 하는 역할이다.

이외에도 다문화사회에서 이루어져야 하는 시민교육의 방향성에 대한 담론은 활발하게 이루어져왔다. Gutmann(2004)은 학습자들이 숙고하는 태도(deliberation)를 함양하는 것을 다문화 사회 시민교육의 핵심으로 제시하였다(정민승·모경환·이해주·차윤경, 2021, p. 73에서 재인용). Banks(2014)는 서로 다른 문화적 배경을 가진 학습자들이 문화 공동체, 국가, 지구 공동체의 구성원으로서 기능하도록 해야 한다고 주장하였다. 차경수·모경환(2017)은 다문화 사회의 도래에 따른 교육적 과제로 다음의 2가지를 언급하였다. 첫째는 다문화가정 자녀들의 사회적응 지원이고, 둘째는 다수 집단의 학생들이 편견과 차별을 극복하고 개방성과 관용의 자질을 함양하도록 하는 것이다.

이상의 논의를 요약하자면, 다문화사회에서의 시민교육은 개개인들이 높은 수준의 문화 정체성을 형성하여 문화 공동체, 국가, 지구 공동체의 구성원으로서 기능하는 것을 목적으로 한다. 이를 위해 달성되어야 하는 목표는 숙고하는 태도 함양, 편견과 차별에 도전하는 의식 함양, 개방성과 관용의 자질 함양이다. 따라서 본 연구에서 이러한 요소를 학습목표로 하는 사회과 다문화수업을 제안하고 그 교육적 효과를 다문화수용성 척도를 통해 검증할 것이다.

3) 사회과 다문화교육과 역할극

사회과 다문화교육에 대한 연구는 활발하게 이루어져 왔다. 구정화·박선웅(2011)은 다문화 시민성 함양을 위한 다문화교육 목표 체계를 인지, 가치, 기능적 측면에서 제시하였다. 인지적 측면은 다문화사회의 형성 과정과 현상, 시민권과 인권의 의미와 내용, 문화의 의미와 특징을 이해하는 것으로 구성된다. 가치적 측면은 차이를 인정하는 것, 인권을 존중하는 것, 연대감과 참여 의식을 갖는 것으로 구성된다. 기능적 측면은 간문화적 소통 능력, 고등 사고력, 시민 참여 기능을 갖추는 것으로 구성된다. 이는 시민성 함양이 목적인 사회과에서 다문화 시민이 갖추어야 하는 자질을 다양한 측면에서 정의하고 이를 교육 목표로 체계화하였다는 점에서 의의를 갖는다.

박윤경(2011)은 미국, 캐나다, 호주, 영국의 다문화교육 정책을 분석하여 초등 사회과 다문화교육의 목표와 내용 체계를 제시하였다. 이에 따르면, 초등 사회과 다문화교육에서 추구하는 시민성은 다음의 다섯 가지를 의미한다. 첫째, 자신과 타인에 대한 긍정적 정체성의 형성이다. 둘째, 한국 사회 다양성의 인정 및 존중이다. 셋째, 타문화에 대한 이해이다. 넷째, 차별과 편견 해소를 위한 노력이다. 다섯째, 구성원 간의 상호 공존하는 자세이다. 이를 달성하기 위한 교육 내용 체계는 가족, 정체성, 문화·다양성·다원성, 차별과 편견 감소, 상호의존과 공존이라는 5가지 영역으로 구성되어 있었다. 이는 사회과 다문화교육을 초등학생 학습자에게 적합한 수준으로 체계화하였다는 점에서 중요성을 지닌다.

중등학교 학생을 대상으로 한 사회과 다문화교육 프로그램 개발 연구를 살펴보면, 박길자(2014)는 문화 불평등과 문화정치학의 관점을 중심으로 중학교 다문화교육 프로그램을 개발하였다. 이 프로그램은 문화 다양성의 이해, 한국 다문화사회 형성과 문제, 한국 다문화사회에서의 시민윤리라는 3개의 대단원으로 구성되었다. 각 대단원 하에는 3-4개의 소단원이 있고, 각 소단원마다 학습목표 및 탐구활동이 제시되었다. 이는 중학생을 대상으로 한 실질적인 교수학습자료의 개발이었다는 점에서 의미

가 있다.

박선웅·우현정(2015)은 고등학생을 대상으로 한 다문화교육 프로그램을 개발하였다. 이 프로그램은 문화의 다양한 의미와 기호학, 문화권력, 다문화적 시민사회, 연대감과 사회 참여라는 4개의 대단원으로 구성되었다. 각 대단원은 2-3개의 소단원으로 구성되었고, 각 소단원별로 학습목표와 탐구활동이 존재하였다. 총 13차시로 이루어진 이 프로그램은 학습자의 수준을 고려하여 구체적인 학습 내용을 제시하였다는 성과를 제시하였다.

위의 선행연구들은 사회과 다문화교육의 목표 및 내용 체계를 구체화하는 것에 초점을 두었다는 공통점을 갖는다. 즉, 사회과 다문화교육이 추구해야 하는 다문화 시민성의 내용이 무엇이며, 이를 달성하기 위해 어떤 내용을 가르쳐야 하는지를 다루고 있었다. 그러나 교육에 있어서 무엇을 가르치는 것과 동시에 중요한 것은, 무엇을 어떻게 가르치는지를 다루는 교수기법에 관한 것이다. 교수기법에 관한 사회과 연구는 상대적으로 적었다. 김영현(2021)은 논쟁문제수업모형이 다문화수용성에 미치는 영향을 연구하여 사회과 다문화교육을 교수기법 측면에서 다루었지만, 그 대상이 초등학생이었다는 점에서 연구 결과를 중등학교에 적용하기는 어렵다는 한계를 갖는다.

이상의 논의를 요약하면, 그동안 사회과 다문화교육 연구는 교육목표 및 내용 체계를 중심으로 이루어졌다. 교수기법적인 측면에서의 연구는 상대적으로 부족했다는 점을 알 수 있다. 따라서 교육목표의 달성에 기여하는 교수기법에 대한 더 많은 관심이 필요하다.

구정화·박선웅(2011)은 다문화사회의 시민에게 요구되는 시민성의 내용을 다음의 3가지로 제시하였다(p. 22). 첫째, 인권의 가치에 대한 이해 및 실행을 통해 인간다운 삶을 실현한다. 둘째, 사회 불평등 문제를 인식하고 그에 대한 사회구조적 원인을 분석하여 이를 해결하기 위한 활동에 참여한다. 셋째, 타문화에 대한 관용적 태도를 가지며 자신의 문화적 정체성을 형성한다.

이러한 시민성을 함양하도록 돕는 교수기법이 역할극이며 그 이유는

다음과 같다. 첫째, 인간다운 삶을 위하여 필요한 인권의 가치를 이해하기 위해서는 학습자들은 사회 내에 존재하는 다양한 구성원의 삶의 경험을 체험해야 한다. 모든 인류는 인간으로서의 존엄과 가치를 지닌다는 점을 인정하는 것은 인권 의식의 시발점이다. 그러나 모든 인류는 제각기 다른 삶의 양식과 문화적 배경을 갖고 있기 때문에, 인권 의식을 가진 시민이 되려면 문화적 다양성에 대한 올바른 이해가 필요하며 이는 다양한 구성원의 삶에 대한 직간접적인 체험을 통해 증진될 수 있다. 역할극을 통해 학습자들은 다양한 사회 구성원들이 겪는 실생활 문제를 경험하게 되고 그 과정에서 문제를 해결해보는 과정을 거친다(Joyce, Weil & Calhoun, 2009).

둘째, 학습자들이 사회적 불평등 문제의 해결에 동참하기 위해 선행되어야 할 것은 차별대우를 받는 집단에 대한 이해의 자세를 갖는 것이다. 진정한 의미의 사회적 행동은, 그 행동을 통해 달성하고자 하는 가치에 행위자들이 적극적으로 동참할 때 달성된다 볼 수 있다. 사회 내에 존재하는 고정관념 및 편견 등의 불평등을 인식하는 효과적인 방법 중 하나는 차별을 당하는 집단의 입장이 되어보는 것이다. 주류집단의 관점에서는 미처 생각하지 못했던 점을 소수집단의 입장이 되어보면 보다 쉽게 파악할 수 있다. 역할극을 통해 학습자들은 타인의 감정을 간접적으로 경험해보며, 이 과정에서 자신과 다른 문화적 배경을 가진 집단에 대한 이해심을 함양하며 사회문제에 대한 실천 역량을 함양한다(Shaftel, 1967).

셋째, 타 문화에 대한 관용과 다양성을 인정하는 태도는 곧 학습자들이 자신과 이질적인 요소를 가진 집단에게도 공감할 수 있는 역량을 갖추었다는 것을 의미한다. 자신과 다른 문화적 배경을 가진 집단에 대한 공감적 태도를 갖기 위해서는, 타인의 문화를 자신의 관점이 아닌 그 사회 고유의 상황과 맥락에서 이해해야 한다. 역할극을 실행하고 그 이후에 서로의 경험을 공유하는 과정을 통해 학습자들은 타 문화에 대해 공감능력을 함양할 수 있다(남세진, 1997; El-Shamy, 2005).

3. 선행연구 검토

1) 다문화수용성 관련 연구

각 사회마다 다문화사회로의 이행 정도 및 시민의식 수준에는 차이가 있다. 따라서 각 사회 구성원의 다문화수용성을 보다 정확하게 측정하기 위해서는 집단의 사회·문화적 배경을 고려하여 개발된 척도를 활용하여야 한다. 한국 시민들을 대상으로 다문화수용성을 측정한 선행연구는 다음과 같다.

윤인진·송영호(2009)는 만 20세 이상 한국 성인 1,200명을 대상으로 다문화수용성을 측정하고자 2가지를 분석 변인으로 삼았다. 첫째는 다문화사회로의 변화에 대한 태도로, 이는 한국 성인들이 다문화주의를 얼마나 수용하는지를 측정하고자 하는 것이다. 이 변인과 관련된 문항은 총 6개로 다문화 지향적인 태도에 관한 문항 3개, 자민족 지향적인 태도에 관한 문항 3개로 구성된다. 둘째는 소수인종민족집단에 대한 태도이다. 이는 소수인종집단의 권리 및 이들을 우대하는 정책에 대한 한국인들의 태도를 측정하고자 하는 것이다. 이 변인과 관련된 문항은 총 7개로 정부의 적극적 조치에 관한 문항 3개, 이중국적 허용에 관한 문항 2개, 2세대 시민권 부여에 관한 문항 2개로 구성된다.

김미진(2010)은 한국 아동을 위한 다문화수용성 척도를 개발하기 위해 초등학교 4~6학년 464명을 대상으로 연구하였다. 이에 따르면 다문화수용성은 다문화사회의 구성원으로서 갖추어야 하는 적응 능력으로 정의되고, 그 하위요소는 다음의 4가지다. 첫째는 다문화적 관계형성능력으로, 자신과 다른 문화적 배경을 가진 자와 적극적으로 관계를 맺을 수 있는 역량이다. 둘째는 다문화적 인식으로, 이는 문화 및 외모의 차이를 존중하는 태도이다. 셋째는 다문화적 개방성으로 자신과 다른 문화적 배경을 가진 자를 사회의 구성원으로 수용하는 태도이다. 넷째는 다문화적 공감으로, 자신과 다른 문화적 배경을 가진 자의 사고 및 행위에 공감할 수 있는 능력이다. 이러한 개념도를 바탕으로 구성된 다문화수용성 척도 문

항은 총 33개(다문화적 관계형성능력 15문항, 다문화적 인식 6문항, 다문화적 개방성 8문항, 다문화적 공감 4문항)이다.

은지용·이윤정(2021)은 미디어 비평에 기반한 다문화교육 프로그램이 초등학생의 다문화수용성에 미치는 효과를 연구하는 과정에서, 다문화수용성의 하위요소로 고정관념, 친밀감, 교류행동의지를 제시하였다. 이는 2018년 국민 다문화수용성 조사(김이선 외, 2019)에서 제시한 다문화수용성의 하위요소를 해당 연구목적에 맞게 변형한 것이다. 고정관념은 이주노동자에 대한 고정관념 수준을 측정하는 것이고, 친밀감은 이주노동자에 대해 갖는 감정을 측정하는 것이고, 상호교류행동의지는 열린 마음으로 이주민과 친밀한 관계를 형성하려는 태도를 측정하는 것이다.

이상의 논의들은 한국의 사회·문화적 특성을 반영하여 시민들의 다문화수용성을 측정하고자 하였다는 점에서 결을 같이한다. 그러나 구체적으로 보면, 각 연구의 목적 및 측정 대상에 따라 측정 도구는 달라졌음을 알 수 있다. 따라서 다문화수용성의 측정을 위해서는 연구 대상이 속한 집단의 사회·문화적 배경과 연령별 특성뿐만 아니라 연구 목적까지도 고려하여야 함을 알 수 있다.

국내 다문화수용성 관련 연구의 동향을 고찰한 김미진·김경은(2018)은 다문화수용성 연구는 갈수록 증가하는 추세이고 아동 및 청소년을 대상으로 한 연구가 가장 활발하게 진행되었다는 점을 제시하였다. 그러나 개인적 특성과 다문화수용성 간의 관계를 주제로 한 연구가 대부분이며, 교육적 처치를 통해 다문화수용성을 증진시키는 방안에 대한 연구는 상대적으로 미흡하다는 점도 제안하였다. 이러한 문제의식 하에 본 연구에서는 교수기법이 다문화수용성에 미치는 영향을 연구하여 다문화수용성을 증진할 수 있는 실천적인 방안을 모색하는 것을 목적으로 한다.

한국 사회의 전반적인 다문화수용성 수준을 연구한 가장 최근의 결과물은 2021년 국민 다문화수용성 조사(김이선 외, 2022)이다. 이는 여성가족부 주관으로 3년 주기로 시행되는 연구로 2012년부터 실시되어왔다. 김이선 외(2022)에 따르면, 2021년 성인의 다문화수용성 수준은 2018년 대비 하락했으며 청소년의 다문화수용성 수준은 사실상 2018년과 유사한

수치를 보였다. 또한 자국민 우선 고용에 대한 태도, 외국 이주민을 이웃으로 받아들이는 태도 역시 과거 대비 차이가 없다는 결과도 보고되었다. 이러한 점들을 통해 한국인들이 외국 이주민을 대하는 태도가 긍정적으로 변화하고 있지 않다는 점을 알 수 있다. 이러한 현실은, 보편적 교육기관인 학교가 다문화사회로의 이행 과정에서 바람직한 시민의 양상을 위해 더욱 적극적으로 노력해야 함을 시사한다.

임선일 외(2016)는 경기도 내 초·중·고등학생을 대상으로 다문화수용성 지수를 비교한 결과, 중·고등학교 간 다문화수용성 수준의 차이는 통계적으로 유의하지 않지만, 초등학생들의 다문화수용성 수준이 중·고등학생보다 유의하게 높음을 밝혔다. 그러나 현재 실시되고 있는 학교의 다문화감수성 교육의 영향력은 모든 학교급에서 미미했다는 점을 제시하며 다문화교육의 내용과 방법에 대한 재검토가 필요함을 제안하였다. 따라서 사회과 다문화수업의 효과적인 목표 달성 방법을 탐색하는 본 연구는 학교 다문화교육의 내실화에도 기여할 것이라 예상한다.

은지용·이윤정(2021)은 미디어 비평에 기반한 다문화교육 프로그램을 3차시 분량으로 개발하여, 이것이 학습자의 다문화수용성에 미치는 효과를 초등학교 4학년 학생들을 대상으로 연구하였다. 그 결과 미디어 비평에 기반한 다문화교육이 강의식 다문화교육에 비해 초등학생의 고정관념 감소 및 이주민에 대한 친밀감과 교류행동의지의 증가에 효과적이었다는 결과를 제시하였다. 이를 통해 다문화수용성의 제고를 위해서는, 교사 중심의 강의식 수업보다 학습자 중심으로 설계된 수업이 보다 활발히 이루어져야 함을 알 수 있다.

청소년의 다문화수용성에 영향을 미치는 변인에 대한 선행연구는 다음과 같다. 김동진(2019)은 청소년이 안정적인 가정환경에서 부모와 친밀한 관계를 형성하는 것이 다문화수용성의 증진에 긍정적인 영향을 미치는 요인이라고 주장하였다. 정석원·정진철(2012)은 사회적 친밀도와 다문화 교육경험이 관계형성능력, 다문화적 인식, 다문화적 공감과 정적인 상관관계를 갖는다는 결과를 보고하였다.

다문화수용성 제고를 위한 교육계의 연구는 다음과 같다. 염태근(2021)

은 Banks(2014)의 다문화 교육 접근법을 바탕으로 학교 현장에서 활용할 수 있는 교과 통합형 다문화교육 교수학습자료를 개발하였고, 중학생을 대상으로 수업을 실시한 결과 교과 통합형 교육이 다문화수용성에 긍정적인 영향을 미쳤음을 밝혔다.

위의 선행연구를 통해, 내실 있는 다문화교육을 위한 다양한 차원의 노력이 전개되었음을 알 수 있다. 그러나 효과적인 다문화교육을 위한 실천방안을 교수기법적 측면에서 다룬 연구는 드물다. 따라서 본 연구에서는 다문화교육의 목표 달성을 위한 전략을 교수기법적인 측면에서 제안하고자 한다.

2) 역할극 관련 연구

역할극은 다양한 교과에서 수업연구의 소재로 활용되었다. 김명숙 외(2012)는 중학교 과학 수업에서 역할극이 학업성취도 및 학업태도의 신장에 유의한 효과를 보임을 밝혔다. 이동한·김동규(2022)는 초등학교 고학년 학생을 대상으로 한 영어 수업에서 인공지능 챗봇을 활용한 역할극 수업 지도방법을 제시하였다. 동민주·정혜영(2016)은 대본 제작 활동을 활용한 역할극 수업이 초등학생의 읽기 및 쓰기 점수와 영어에 대한 흥미도에 긍정적인 영향을 미친다는 결과를 제시하였다. 곽영근(2023)은 역할극이 초등학교 도덕 수업의 주된 교수학습 방법이며, 역할극은 현실 상황을 재현하는 학습 경험을 제공하기 때문에 도덕교육적으로 실존적·암묵적인 의미를 지닌다고 주장하였다. 이은영(2010)은 유치원생을 대상으로 역할극을 활용한 유아 수학교육 프로그램의 효과를 연구한 결과, 역할극을 활용한 교육 프로그램이 유아의 수학적 지식에 긍정적인 영향을 미친다는 결과를 보고하였다.

역할극을 활용한 사회과 수업연구로는 배화순(2010)의 연구를 들 수 있다. 이 연구에서는 학습자의 법적 관용성 신장시키기에 적합한 교수학습 방법으로 역할극을 상정하고 연구 대상을 중학생으로 설정하였다. 강

의식 수업과 글쓰기 수업과의 비교를 통해 역할극 수업이 갖는 효과를 검증한 결과, 법적관용성의 발달에 가장 효과적인 교수학습 방법은 역할극임을 제시하였다.

다문화교육 분야에서도 역할극을 활용한 수업 연구가 이루어져 왔다. 고윤경(2017)은 초등학교 6학년 학생을 대상으로 연구한 결과, 역할극을 활용한 도덕과 수업이 개방성, 수용성, 존중성으로 구성된 다문화 인식의 향상에 긍정적인 영향을 미침을 밝혔다. 황선이(2013)는 만5세 유치원생을 대상으로 역할극 중심의 다문화교육이 학습자의 다문화 인식과 인종에 대한 편견에 긍정적인 영향을 미친다는 결과를 제시하였다. 이외에도 초등학교, 중학교 학습자를 대상으로 하여 역할극을 활용한 다문화교육 프로그램을 개발하고 그 효과를 검증한 선행연구들이 존재하였다(정은숙, 2010; 김은혜, 2011; 김성호, 2012).

이상의 논의를 요약해보면, 역할극은 사회과뿐만 아니라 다양한 교과의 수업연구 및 다문화교육에서 교수기법으로 활용되어왔음을 알 수 있다. 연구 대상의 측면에서는 유아 및 초등학생을 대상으로 한 연구가 주를 이루었고, 일부 연구는 중학생을 대상으로 진행되었다. 그러나 고등학생을 대상으로 한 역할극 수업연구는 드물었다. 따라서 본 연구에서는 중등학교에서 활용할 수 있는 사회과 교수기법 중 하나인 역할극을 활용하여 다문화수업을 구성하고, 이것이 고등학생의 다문화수용성에 미치는 영향력을 검증해보고자 한다.

Ⅲ. 연구 설계

1. 연구 가설

본 연구는 수업의 효과를 분석한 유사실험연구(quasi-experiment)로 역할극을 활용한 사회과 다문화수업이 고등학생의 다문화수용성에 미치는 효과를 검증하는 것을 목적으로 한다. 이를 위해, 고등학교 사회과 수업에서 역할극을 활용한 다문화수업을 수강한 처치집단과 강의식 다문화수업을 수강한 비교집단의 다문화수용성 수준을 비교하여 통계적으로 유의한 차이가 발생하는지 알아보고자 한다. 본 연구에서는 교수기법 측면에서 강의식 수업보다 역할극이 고등학생의 다문화수용성 증진에 효과적일 것이라고 상정한다. 또한 다문화수용성이 다양성, 관계성, 보편성이라는 3가지로 하위요소로 구성된다는 점을 바탕으로 다음과 같이 주가설 및 하위가설을 설정하였다.

□ 주 가설: 역할극을 활용한 사회과 다문화수업은 강의식 다문화수업보다 다문화수용성 증진에 효과적일 것이다.

- 하위가설 1 : 역할극을 활용한 사회과 다문화수업은 강의식 다문화수업보다 다문화수용성의 하위요소인 다양성 증진에 효과적일 것이다.
- 하위가설 2 : 역할극을 활용한 사회과 다문화수업은 강의식 다문화수업보다 다문화수용성의 하위요소인 관계성 증진에 효과적일 것이다.
- 하위가설 3 : 역할극을 활용한 사회과 다문화수업은 강의식 다문화수업보다 다문화수용성의 하위요소인 보편성 증진에 효과적일 것이다.

2. 연구 대상

본 연구의 목적은 역할극을 활용한 사회과 다문화수업이 한국 사회의 청소년 중 고등학생의 다문화수용성에 어떠한 영향을 미치는지를 밝히는데 있다. 표집 시 한국 전 지역을 대상으로 하는 것이 현실적으로 불가능하다는 점을 고려하여, 본 연구에서는 지역이라는 변인을 통제하기 위해 유사한 경험을 가질 것으로 예상되는 수도권 소재의 고등학생을 연구 대상으로 선정하였다.

본 연구는 한국 사회의 청소년 중 사회과 수업을 수강하고 있는 고등학생 중 외국이주민의 자녀가 아닌 자를 대상으로 한다. 본 연구는 한국 사회의 주류 집단에 속하는 고등학생들을 대상으로 하여, 역할극이라는 사회과 다문화수업의 효과를 검증하는 것을 목적으로 하기 때문이다.

본 연구에서는 실험연구에 준하는 방식에 따라 교수기법이 다문화수용성에 미치는 효과를 검증하고자 연구 대상을 처치집단과 비교집단으로 구분한다. 이를 위해 각 고등학교에서 2개의 학급을 선정하여 1개 학급은 처치집단으로, 1개 학급은 비교집단으로 설정한다. 수업연구의 특성상 처치집단과 비교집단을 구분할 때 무선할당을 실시하지 못하고 기존의 학급 편제를 따르게 된다. 이러한 한계를 극복하기 위해 사전 설문 결과를 바탕으로 처치집단과 비교집단의 다문화수용성 동질성 여부를 확인하고, 다문화수용성에 영향을 미칠 것으로 예상되는 요인을 통제변인으로 처리하여 통계분석에 반영한다.

위와 같은 설계에 따라 본 연구는 한국의 수도권에 소재한 공립 일반 고등학교 총 3개교(서울 1개교, 경기 2개교)에서 각 2개 학급씩, 총 6개 학급 142명을 연구 대상으로 선정하였다. 그중 사전 및 사후검사에 모두 참여하지 않은 경우, 누락된 응답 혹은 불성실한 응답을 보인 경우는 제외하여 최종적으로 126명을 대상으로 통계 분석을 진행하였다. 처치집단에 속하여 역할극을 활용한 사회과 다문화수업을 수강한 학생은 62명(49.2%), 비교집단에 속하여 사회과 강의식 다문화수업을 수강한 학생은 64명(50.8%)이다.

최종 연구 대상의 학년 정보는 고등학생 1학년 63명, 고등학교 3학년 63명으로, 본 연구의 대상으로 고등학교 2학년 학생은 존재하지 않는다. 왜냐하면 본 연구에서는 다문화교육과 직접적으로 연관되는 사회과 교과목인 통합사회, 사회문화, 사회문제탐구를 수강하는 고등학생을 연구 대상으로 선정하였기 때문이다. 현행 2015 교육과정에 따르면 1학년 통합사회는 공통과목으로 모든 학교에서 개설되지만, 나머지 사회과 교과목은 선택과목으로 각 학교의 교육과정 편성에 따라 개설 시기가 결정된다. 본 연구의 대상이 된 학교들은 사회문화, 사회문제탐구 교과목을 3학년 시기에 개설하였기 때문에 본 연구는 고등학교 1학년, 3학년을 대상으로 진행되었다. 최종 연구 대상의 기타 인구통계학적 정보는 [표 Ⅲ-1]과 같다.

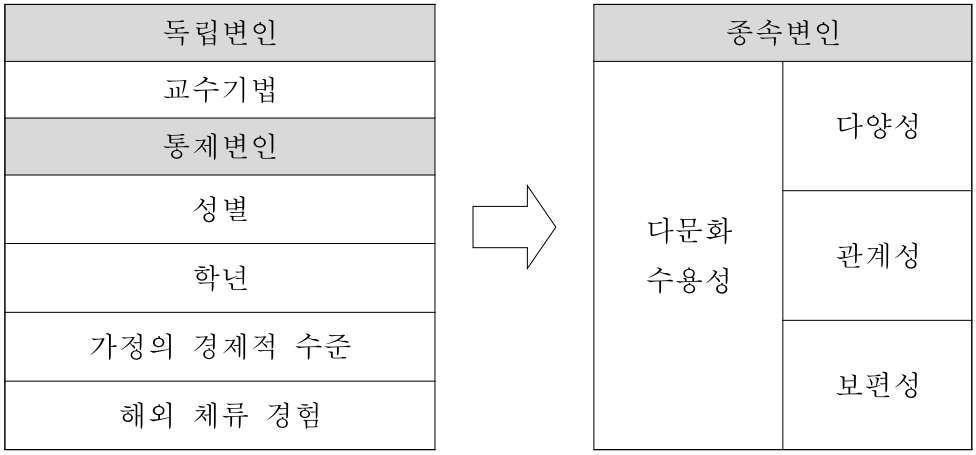
[표 Ⅲ-1] 최종 연구 대상의 인구통계학적 정보

특성	항목	빈도	비율(%)
성별	남	59	46.8
	여	67	53.2
학년	1학년	63	50
	3학년	63	50
가정의 경제적 수준	상	2	1.6
	중상	26	20.6
	중	76	60.3
	중하	21	16.7
	하	1	0.8
해외체류 경험	없음	53	42.1
	1~2회	43	34.1
	3~4회	17	13.5
	5~6회	5	4.0
	7회 이상	8	6.3

3. 연구 변인 및 측정 도구

본 연구에서는 종속변인을 다양성, 관계성, 보편성이라는 3가지 하위요소로 이루어진 다문화수용성으로 설정한다. 또한 독립변인을 교수기법으로 설정하여 처치집단에는 역할극 다문화수업을, 비교집단에는 강의식 다문화수업을 처치한다. 독립변인 이외의 요소들이 종속변인에 영향을 미치는 것을 제한하기 위해 성별, 학년, 가정의 경제적 수준, 해외 체류 경험을 통제변인으로 설정한다. 다음의 [그림 Ⅲ-1]은 본 연구의 분석 모형을 정리한 것이다.

[그림 Ⅲ-1] 분석 모형



1) 종속변인

본 연구는 다문화수용성을 종속변인으로 설정하며, 안상수 외(2012)가 정의한 다문화수용성의 개념을 채택한다. 다문화수용성 개념에 대한 학계의 합의가 아직 이루어지지 않았기 때문에, 본 연구에서는 연구 대상

인 한국 사회 고등학생의 다문화수용성 수준을 측정하는데 가장 적합한 개념을 채택하고자 하였다. 안상수 외(2012)는 한국형 다문화수용성 진단도구를 개발하고자 한 민무숙 외(2010)의 개념을 발전시켜 다문화수용성의 개념을 정의하였다. 민무숙 외(2012)는 안상수 외(2012)가 정의한 다문화수용성 개념을 동일하게 채택하여 한국 청소년을 위한 다문화수용성 진단도구(KMCI-A)를 개발하였다. 본 연구에서 채택한 안상수 외(2012)의 다문화수용성 개념은 "다문화사회에서 살아가는 시민으로서 자기와 다른 구성원이나 다른 문화에 대하여 고정관념이나 편견을 갖지 않고 자신의 문화와 동등한 가치를 가진 것으로 인정(상호인정)하고, 그들과 조화로운 관계 설정(공존의 방향)을 위하여 협력 및 노력하며, 출신지역이나 경제적 수준별로 차등을 두지 않으면서 세계시민의 한 일원으로서 보편적 가치에 입각하여 이를 실천하고자 하는 총체적인 의미의 태도"이다(pp. 51-52.).

이러한 다문화수용성 개념은 3가지 하위요소로 구성된다(안상수 외, 2012). 첫째는 다양성으로, 이는 문화개방성, 국민정체성, 고정관념 및 차별이라는 하위요인으로 이루어져 있다. 문화 개방성은 한국 사회에 체류하는 외국 이주민에 대한 허용적 태도를 의미하고, 국민정체성은 국적, 한국어 능력, 전통적 음식 선호, 생득적 지위에 대한 다양성을 인정하는 태도를 의미하고, 고정관념 및 차별은 외국 이주민에 대한 편견과 고정관념의 정도를 의미한다. 둘째는 관계성으로, 이는 일방적 동화기대, 거부·회피정서, 상호교류행동의지로 이루어져 있다. 일방적 동화기대는 외국 이주민이 한국의 문화, 풍습, 언어를 더 잘 체득하기를 기대하는 정도를 의미하고, 거부·회피정서는 외국 이주민에 대해 느끼는 위협, 불결함과 연관된 부정적 정서를 의미하고, 상호교류행동의지는 외국 이주민과 사회적 관계를 맺고자 하는 의지를 의미한다. 셋째는 보편성으로, 이는 이중적 평가, 세계시민행동의지로 이루어져 있다. 이중적 평가는 문화적 배경 혹은 경제적 수준이 상이한 국가 출신의 외국인에 대해 갖는 이중적 태도를 의미하고, 세계시민행동의지는 국경을 초월하여 세계시민으로서 전 지구적 문제의 해결을 위해 참여하고자 하는 의지를 의미한다.

본 연구에서는 다문화수용성을 측정하기 위해 민무숙 외(2012)가 개발한 '청소년용 다문화수용성 척도(KMCI-A)'을 활용한다. 이는 총 34개 문항으로 구성되어 있으며, 각 문항은 5점 척도로 측정되었다. 다양성을 측정하는 문항은 총 13개 문항으로 문화개방성 요인 4개, 국민정체성 요인 4개, 고정관념 및 차별 요인 5개 문항으로 구성되었다. 관계성을 측정하는 문항은 총 13개 문항으로 일방적 동화기대 요인 4개, 거부·회피정서 5개, 상호교류행동의지 4개 문항으로 구성되었다. 보편성을 측정하는 문항은 총 8개 문항으로 이중적 평가 요인 4개, 세계시민행동의지 4개 문항으로 구성되었다. 각 요인별 사전, 사후검사 설문 문항 번호는 [표 Ⅲ-2]와 같다.

[표 Ⅲ-2] 사전, 사후검사 문항 구성

다문화수용성의 하위요소	하위 요인	사전, 사후검사 설문 문항 번호
다양성	문화개방성	1, 2, 3, 4*번 문항
	국민정체성	5*, 6*, 7*, 8*번 문항
	고정관념 및 차별	9*, 10*, 11*, 12*, 13*번 문항
관계성	일방적 동화기대	14*, 15*, 16*, 17*번 문항
	거부·회피정서	18*, 19*, 20*, 21*, 22*번 문항
	상호교류행동의지	23, 24, 25, 26번 문항
보편성	이중적 평가	27*, 28*, 29*, 30*번 문항
	세계시민행동의지	31, 32, 33, 34번 문항

(*표시된 문항은 역코딩 문항임)

본 연구에서는 이 척도를 활용하여 처치집단과 비교집단에 대하여 수업처치 전후로 사전검사와 사후검사를 실시하였다(<부록 1>, <부록 2> 참고). 사전검사 및 사후검사에서의 문항 간 신뢰도 검증을 위해 산출한 Cronbach 값은 [표 Ⅲ-3]과 같다. 사전검사 문항의 신뢰도 검증 결과,

다양성 요인의 Cronbach 는 .812, 관계성 요인의 Cronbach 는 .841, 보편성 요인의 Cronbach 는 .785이다. 사후검사 문항의 신뢰도 검증 결과, 다양성 요인의 Cronbach 는 .848, 관계성 요인의 Cronbach 는 .837, 보편성 요인의 Cronbach 는 .785이다. 따라서 본 연구에서 활용한 측정 도구의 신뢰도는 확보되었다고 할 수 있다.

[표 Ⅲ-3] 사전, 사후검사 문항 간 신뢰도

검사	하위요소	문항 번호	Cronbach α
사전 검사	다양성	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 9, 10, 11, 12, 13	.812
	관계성	14, 15, 16, 17 18, 19, 20, 21, 22 23, 24, 25, 26	.841
	보편성	27, 28, 29, 30 31, 32, 33, 34	.785
사후 검사	다양성	1, 2, 3, 4 5, 6, 7, 8 9, 10, 11, 12, 13	.848
	관계성	14, 15, 16, 17 18, 19, 20, 21, 22 23, 24, 25, 26	.837
	보편성	27, 28, 29, 30 31, 32, 33, 34	.785

2) 독립변인

본 연구에서의 독립변인은 교수기법이다. 사회과 다문화수업에서 역할극이라는 교수기법이 다문화수용성에 미치는 영향력을 검증하고자, 처치집단에는 역할극 다문화수업을 처치하고 비교집단에는 강의식 다문화 수업업을 실시한다. 강의식 수업은 한국 중등학교 교육에서 일반적이고 보편적으로 활용되는 교수기법이기 때문에 비교집단에 적합한 수업 처치라고 할 수 있다.

본 연구는 처치집단과 비교집단에게 1차시(50분) 분량의 사회과 수업을 처치한다. 두 집단에게 처치하는 교수기법에 차이가 있기 때문에 각 집단에 적용되는 수업지도안 및 학습자료에도 차이가 발생한다(<부록 3>, <부록 4>, <부록 5>, <부록 6> 참고). 처치집단에게 실시하는 역할극을 활용한 다문화수업은, 학생들이 역할극 시나리오를 검토하며 그 내용에 대해 충분히 이해하고 역할극을 수행한 이후 서로의 느낌과 경험을 공유하는 절차로 이루어진다. 비교집단에게 실시하는 강의식 다문화수업은 다문화사회를 살아가는 시민으로서 가져야 하는 바람직한 태도가 무엇인지를 교사가 주도적으로 설명해가는 방식으로 진행된다. 각 집단에 실시되는 수업에 대한 구체적인 구성방안은 [표 Ⅲ-4]와 같다.

[표 Ⅲ-4] 집단별 수업 구성방안

집단 구분	처치집단	비교집단
교수기법	역할극	강의식
수업 주제	다문화사회를 살아가는 시민으로서 가져야 하는 바람직한 자세	
학습 목표	① 다문화사회의 의미를 이해한다. ② 다문화사회의 특징을 자료를 통해 분석할 수 있다.	

	③ 문화적 다양성을 존중하고, 외국 이주민에 대한 개방적인 태도를 함양한다.	
수업 진행방식	① 흥미 유발 ② 수업 주제 및 학습목표 제시 ③ 시나리오 검토 ④ 역할 배정 및 역할극 준비 ⑤ 역할극 진행 ⑥ 경험 공유 ⑦ 학습내용 정리	① 흥미 유발 ② 수업 주제 및 학습목표 제시 ③ 학습활동 및 내용설명 ④ 형성평가 ⑤ 학습내용 정리

3) 통제변인

본 연구에서는 선행연구의 검토를 통해 종속변인에 영향을 미칠 수 있는 독립변인 이외의 요인을 통제변인으로 설정한다. 통제변인은 성별, 학년, 가정의 경제적 수준, 해외 체류 경험이다.

성별이 다문화수용성에 미치는 영향에 관해서는 상반된 연구결과가 존재한다. 사회적 소수자 집단에 대한 편견적 태도를 연구한 박수미·정기선(2006)에 따르면 여성의 다문화수용성 수준이 남성보다 높았다. 여학생이 남학생보다 인종 및 민족 다양성에 긍정적인 태도를 보인다는 연구결과도 있었다(이정우, 2008). 반면에 남성이 여성보다 다문화지향성이 높다는 윤인진·송영호(2009)의 연구 결과도 존재한다. 한편, 2015년, 2018년, 2021년에 실시된 국민 다문화수용성 조사에 따르면 여학생의 다문화수용성 수준이 남학생보다 높은 것으로 보고되었다(안상수 외, 2015; 김이선 외, 2019; 김이선 외, 2022). 그러나 2021년 국민 다문화수용성 조사에서, 성인의 경우는 오히려 남성의 다문화수용성이 높다는 결과가 보고

되었다(김이선 외, 2022). 선행연구의 결과가 일관되지는 않지만, 성별이라는 요인이 다문화수용성에 영향을 미칠 수 있는 요인임을 감안하여 본 연구에서는 성별을 통제변인으로 설정한다.

가정의 경제적 수준과 다문화수용성 간의 관련성을 다룬 선행연구는 다음과 같다. 황정미 외(2007)는 월평균 가구소득이 증가할수록 타 인종에 대한 포용적인 태도가 향상되는 추세가 나타났다고 밝혔다. 민무숙 외(2012)는 소득수준이 높을수록 소수집단에 대해 관용적인 태도를 보이는 경향이 있다는 점을 제시하였다. 안상수 외(2012)는 소득수준이 높을수록 다문화수용성 수준은 상승하고, 소득수준에 따른 다문화수용성 수준에는 유의한 차이가 나타난다는 결과를 보고하였다. 김이선 외(2022)는 경제적으로 중간계층에 해당할수록 다문화수용성이 높다는 점을 언급하였다. 이처럼 가정의 경제적 수준이 다문화수용성에 영향을 미친다는 점을 고려하여 본 연구에서는 가정의 경제적 수준을 통제변인으로 설정한다.

외국 거주 경험, 해외여행 등의 해외 체류 경험이 다문화수용성에 긍정적인 영향을 미친다는 연구 결과는 다수 존재한다. 심우엽(2010)은 해외여행 경험이 있는 학생이 그렇지 않은 학생에 비해 높은 개방적 태도를 갖는다고 밝혔다. 윤인진·송영호(2009)는 외국방문 경험이 많을수록 다문화수용성 수준이 증진된다는 결과를 보고하였다. 민무숙 외(2012)는 해외여행 또는 거주 경험이 있는 청소년들의 다문화수용성 수준이 그렇지 않은 청소년에 비해 유의미하게 높다는 결과를 제시하였다. 김이선 외(2019) 역시 해외여행 경험이 있는 청소년이 그렇지 않은 청소년에 비해 다문화수용성 수준이 높다는 점을 언급하였다. 이러한 선행연구에 따라 본 연구에서는 해외 체류 경험을 통제변인으로 설정한다.

4. 연구 절차

본 연구는 역할극이라는 교수기법을 활용한 사회과 다문화수업이 고등학생의 다문화수용성에 미치는 영향을 검증하기 위한 수업연구이다. 따라서 연구 대상을 두 집단으로 분류하여 처치집단에는 역할극을 활용한 다문화수업을, 비교집단에는 강의식 다문화수업을 실시한다. 또한 수업 실시 전후로 학생들의 다문화수용성 수준 변화를 측정하기 위하여 설문지를 통해 사전검사와 사후검사를 실시한다. 이러한 집단 설계를 정리하면 [표 Ⅲ-5]와 같다.

[표 Ⅲ-5] 연구 집단 설계

집단 구분	사전검사	수업 처치	사후검사
처치집단	O_1	X_1	O_2
비교집단	O_1	X_2	O_2

X_1: 역할극을 활용한 다문화수업
X_2: 강의식 다문화수업

구체적인 연구 절차는 다음과 같다.

첫째, 사전검사는 수업처치가 실시되기 약 2주 전에 진행한다. 이는 사전검사의 내용이 수업 처치에 영향을 주는 것을 최소화하기 위함이다. 사전검사를 위한 설문지는 '청소년용 다문화수용성 척도(KMCI-A)'에서 제시된 34문항(다양성 13문항, 관계성 13문항, 보편성 8문항)과 통제변인 중 성별, 학년, 가정의 경제적 수준을 묻는 문항으로 구성된다.

둘째, 각 집단에게 수업 처치를 실시한다. 처치집단은 1차시(50분) 분량의 역할극을 활용한 사회과 다문화수업을 수강한다. 학생들은 학습자료로 제시된 역할극 시나리오를 검토해보며 역할을 배당하고, 역할극을 수행한 이후에 서로의 느낌과 경험을 공유한다. 비교집단은 1차시(50분) 분량의 사회과 강의식 다문화수업을 수강한다. 교사는 도입-전개-정리의

순서에 따라 수업을 진행하며, 다문화사회를 살아가는 시민으로서 가져야 하는 바람직한 태도가 무엇인지 학습자료를 통해 주도적으로 설명을 진행한다.

셋째, 수업 직후에는 사후검사를 진행한다. 사후검사를 위한 설문지는 '청소년용 다문화수용성 척도(KMCI-A)'에서 제시된 34문항(다양성 13문항, 관계성 13문항, 보편성 8문항)과 통제변인 중 해외체류경험을 묻는 문항으로 구성된다.

5. 분석 방법

본 연구에서는 사전검사 및 사후검사 측정값을 SPSS Statistics 26.0 for Windows 프로그램을 활용하여 다음의 3가지 방식으로 통계분석을 진행한다.

첫째, 처치집단과 비교집단의 사전 다문화수용성 측정값에 대하여 독립표본 t-검정(independent samples t-test)을 실시한다. 이를 통해 독립변인 처치 이전에 두 집단 간 사전 다문화수용성 수준의 차이 여부를 검증한다. 즉, 처치집단과 비교집단의 사전 다문화수용성 수준이 동질적인지를 확인한다.

둘째, 처치집단과 비교집단의 사후 다문화수용성 측정값에 대하여 독립표본 t-검정을 실시한다. 이를 통해 교수기법의 차이가 각 집단의 사후 다문화수용성 수준에 차이를 발생시키는지를 확인한다.

셋째, 사후 다문화수용성 측정값에 대하여 다중회귀분석(multiple regression analysis)을 실시한다. 이를 통해 독립변인인 교수기법의 다문화수용성에 대한 영향력을 확인하여 가설을 검증한다. 본 연구는 처치집단과 비교집단을 각 학교의 기존 학급 편제에 따라 구분한다. 즉, 무선할당이 이루어지지 않았기 때문에 독립변인 외 다른 요인들이 종속변인에 미치는 영향을 통제할 필요가 있다. 따라서 보다 엄밀한 검증을 위해 일괄투입방식(ENTER 기법)을 활용하여 다중회귀분석을 실시하며, 범주형

변인인 교수기법과 성별은 더미 변인으로 처리한다. 다중회귀분석을 위한 회귀모형은 다음과 같다.

$$Y_i = a + b_1X_1 + b_2X_2 + b_3X_3 + b_4X_4 + b_5X_5 + e_i$$

Y_i : 다문화수용성 ($Y_1 = Y_{11} + Y_{12} + Y_{13}$)
(Y_{11}=다양성, Y_{12}=관계성, Y_{13}=보편성)

a : 상수
X_1 : 교수기법(강의식=0, 역할극=1)
X_2 : 성별(남학생=0, 여학생=1)
X_3 : 학년
X_4 : 가정의 경제적 수준
X_5 : 해외 체류 경험
e_i : 오차항

Ⅳ. 연구 결과

1. 집단 간 다문화수용성의 차이 검증

1) 사전 다문화수용성의 차이

본 연구는 실험연구의 방식에 따라 진행되었다. 따라서 가설 검증에 선행되어야 할 것은, 독립변인 처치 이전에 처치집단과 비교집단 간 종속변인인 다문화수용성 수준의 차이가 있는지를 확인하는 것이다. 독립변인 처치 이전에 각 집단의 다문화수용성 수준이 동질적이어야, 각 집단의 사후검사 측정값을 비교하는 것이 통계적인 타당성을 갖기 때문이다. 이를 위해 사전검사에서 획득한 다문화수용성 측정값을 바탕으로 독립표본 t-검정을 진행하였다. 그 결과는 아래의 [표 Ⅳ-1]과 같다.

[표 Ⅳ-1] 사전 다문화수용성에 대한 독립표본 t-검정

	집단구분	N	평균	표준편차	평균의 표준오차	t	유의확률 (양측)
다문화 수용성 (사전)	비교집단	64	3.8562	0.50932	0.06367	1.290	0.200
	처치집단	62	3.7405	0.49676	0.06309		
다양성 (사전)	비교집단	64	3.8089	0.56177	0.07022	0.633	0.528
	처치집단	62	3.7469	0.53700	0.06820		
관계성 (사전)	비교집단	64	4.0409	0.59141	0.07393	1.104	0.272
	처치집단	62	3.9293	0.54076	0.06868		

보편성 (사전)	비교집단	64	3.6328	0.61394	0.07674	1.610	0.110
	처치집단	62	3.4234	0.83327	0.10583		

결론적으로, 비교집단과 처치집단의 사전 다문화수용성 수준의 차이는 통계적으로 유의미하지 않다고 할 수 있다. 비교집단과 처치집단의 다문화수용성 점수 평균은 각각 3.8562점, 3.7405점이었지만 유의확률 값이 .200으로 집단 간 차이가 없다고 보는 것이 타당하다. 다문화수용성의 하위 요인인 다양성, 관계성, 보편성의 경우도 마찬가지다. 비교집단과 처치집단의 다양성 점수 평균은 각각 3.8089점, 3.7469점이었지만 유의확률 값이 .528이었다. 비교집단과 처치집단의 관계성 점수 평균은 각각 4.0409점, 3.9293점이었지만 유의확률 값이 .272이었다. 비교집단과 처치집단의 보편성 점수 평균은 각각 3.6328점, 3.4234점이었지만 유의확률 값이 .110이었다. 유의확률 값을 고려할 때, 비교집단과 처치집단의 다양성, 관계성, 보편성 수준의 차이는 없다고 보는 것이 타당하다. 이러한 결과를 통해, 본 연구의 대상인 비교집단과 처치집단의 독립변인 처치 이전 다문화수용성 수준은 동질적이라고 판단할 수 있다.

2) 사후 다문화수용성의 차이

본 연구에서는 비교집단에게 강의식 다문화수업을, 처치집단에게 역할극을 활용한 다문화수업을 실시하였다. 상이한 교수기법이 각 집단의 다문화수용성 수준에 어떠한 차이를 가져왔는지를 확인하기 위해 사후검사에서 획득한 다문화수용성 측정값을 바탕으로 독립표본 t-검정을 실시하였다.

앞선 1절의 분석 결과에 따르면, 비교집단과 처치집단의 사전 다문화수용성 수준은 동질적이었다. 따라서 본 절의 분석 결과가 통계적으로 유의미하다면, 이는 교수기법의 차이가 고등학생의 다문화수용성 수준에

유의미한 차이를 가져왔음을 의미한다. 사후검사 측정값에 대하여 실시한 독립표본 t-검정의 결과는 아래의 [표 Ⅳ-2]와 같다.

[표 Ⅳ-2] 사후 다문화수용성에 대한 독립표본 t-검정

	집단구분	N	평균	표준편차	평균의 표준오차	t	유의확률 (양측)
다문화 수용성 (사후)	비교집단	64	3.7633	0.49194	0.06149	-3.999	.000***
	처치집단	62	4.0716	0.36127	0.04588		
다양성 (사후)	비교집단	64	3.7957	0.57633	0.07204	-2.932	.004**
	처치집단	62	4.0620	0.43062	0.05469		
관계성 (사후)	비교집단	64	3.8558	0.57245	0.07156	-3.230	.002**
	처치집단	62	4.1439	0.41959	0.05329		
보편성 (사후)	비교집단	64	3.5605	0.70745	0.08843	-3.871	.000***
	처치집단	62	3.9698	0.44566	0.05660		

*: p<.05, **: p<.01, ***: p<.001

결론적으로, 비교집단과 처치집단의 사후 다문화수용성 수준의 차이는 통계적으로 유의미하였다. 비교집단과 처치집단의 다문화수용성 점수 평균은 각각 3.7633점, 4.0716점이었고, t값은 -3.999로 이는 p<.001 수준에서 통계적으로 유의미하다(p=.000). 이는 강의식 사회과 다문화수업을 수강한 학생들보다, 역할극을 활용한 사회과 다문화수업을 수강한 학생들의 다문화수용성 수준이 유의미하게 높음을 의미한다. 보다 세밀한 검증을 위해 다문화수용성의 하위요인인 다양성, 관계성, 보편성 각각에 대하여도 독립표본 t-검정을 실시하였고, 그 결과 3가지 하위요인 모두에서 통계적으로 유의미한 결과가 나타났다.

비교집단과 처치집단의 사후 다양성 점수 평균은 각각 3.7957점, 4.0620점이었고, t값은 -2.932로 이는 p<.01 수준에서 통계적으로 유의

미하다(p=.004). 이는 강의식 사회과 다문화수업을 수강한 학생들보다, 역할극을 활용한 사회과 다문화수업을 수강한 학생들의 다양성 수준이 유의미하게 높음을 의미한다.

비교집단과 처치집단의 사후 관계성 점수 평균은 각각 3.8558점, 4.1439점이었고, t값은 -3.230으로 이는 p<.01 수준에서 통계적으로 유의미하다(p=.000). 이는 강의식 사회과 다문화수업을 수강한 학생들보다, 역할극을 활용한 사회과 다문화수업을 수강한 학생들의 관계성 수준이 유의미하게 높음을 의미한다.

비교집단과 처치집단의 사후 보편성 점수 평균은 각각 3.5605점, 3.9698점이었고, t값은 -3.871로 이는 p<.001 수준에서 통계적으로 유의미하다(p=.000). 이는 강의식 사회과 다문화수업을 수강한 학생들보다, 역할극을 활용한 사회과 다문화수업을 수강한 학생들의 보편성 수준이 유의미하게 높음을 의미한다.

사후 다문화수용성 수준에 대한 독립표본 t-검정 결과를 요약하면 다음과 같다. 첫째, 비교집단보다 처치집단의 사후 다문화수용성 수준이 통계적으로 유의미하게 높았다. 둘째, 비교집단보다 처치집단의 사후 다양성, 관계성, 보편성 수준 모두가 통계적으로 유의미하게 높았다. 이러한 결과를 통해, 교수기법의 차이가 고등학생의 다문화수용성 수준에 차이를 유발하고, 다문화수용성의 증진에는 강의식 수업보다 역할극 수업이 효과적이라는 점을 알 수 있다.

그러나 본 연구는 비교집단과 처치집단을 구분할 때 무선할당을 실시하지 못하였다는 한계를 갖는다. 따라서 본 연구의 가설을 보다 엄밀하게 검증하기 위해, 다음 3절에서는 독립변인과 통제변인을 일괄투입한 상황에서 독립변인이 종속변인인 다문화수용성에 미치는 영향을 검증하는 다중회귀분석을 실시하였다.

2. 다문화수용성에 대한 교수기법의 영향

본 연구에서는 주 가설을 '역할극을 활용한 사회과 다문화수업은 강의식 다문화수업보다 다문화수용성 증진에 효과적일 것이다.'로 설정하였다. 따라서 다중회귀분석을 실시하여 독립변인인 교수기법의 회귀계수가 통계적으로 유의미한지에 따라서 주 가설을 검증할 수 있다.

다중회귀분석에 앞서, 피어슨(Pearson)의 적률상관계수를 활용하여 변인 간 상관분석을 실시해 독립변인과 통제변인들 간 다중공선성(multicollinearity) 문제를 진단하였다. 그 결과는 다음 [표 Ⅳ-3]과 같다.

[표 Ⅳ-3] 예측변인 간 상관관계

	교수기법	성별	학년	가정의 경제적 수준	해외 체류 경험
교수기법 (0=비교집단, 1=처치집단)	1				
성별 (0=남자, 1=여자)	-.031	1			
학년	.000	.080	1		
가정의 경제적 수준	-.013	.017	.198*	1	
해외 체류 경험	.042	.099	-.014	-.124	1

*: p<.05, **: p<.01, ***: p<.001

분석 결과, 통계적으로 유의미한 것은 학년과 가정의 경제적 수준 간의 상관뿐이었다(p<.05). 이 상관계수의 크기는 .198로, 다중공선성 문제

가 발생하지 않는다고 볼 수 있다. 이후 실시한 다중회귀분석에서의 분산팽창인자(VIF) 값을 통해서도 다중공선성 문제는 발생하지 않음을 확인할 수 있다.

다음의 [표 Ⅳ-4]는 독립변인 및 통제변인을 일괄 투입하여 사후 다문화수용성에 대한 다중회귀분석을 실시한 결과이다.

[표 Ⅳ-4] 다문화수용성에 대한 다중회귀분석

	비표준화계수 B	표준오차	표준화계수 베타	t	유의확률	VIF
상수	3.842	0.199		19.291	0.000***	
교수기법 (0=비교집단, 1=처치집단)	0.309	0.076	0.339	4.075	0.000***	1.003
성별 (0=남자, 1=여자)	-0.042	0.077	-0.046	-0.551	0.582	1.018
학년	-0.105	0.039	-0.229	-2.699	0.008**	1.047
가정의 경제적 수준	0.060	0.057	0.089	1.047	0.297	1.057
해외 체류 경험	-0.012	0.034	-0.030	-0.356	0.722	1.028

R	R 제곱	수정된 R 제곱	추정값의 표준오차	Durbin-Watson
.415	0.172	0.138	0.42517	2.158

모형	제곱합	자유도	평균제곱	F	유의확률
회귀모형	4.509	5	0.902	4.989	.000***
잔차	21.692	120	0.181		
전체	26.201	125			

*: p<.05, **: p<.01, ***: p<.001

본 회귀모형의 F값은 4.989이고 유의확률은 .000으로, p<.001 수준에서 통계적으로 유의미하다. Durbin-Watson값은 2.158로, 오차항 간 상관관계가 낮아 오차의 독립성 가정이 충족됨을 알 수 있다. 표준화 잔차의 정규확률도표를 통한 오차의 정규성 가정 충족 여부, 잔차의 산점도를 통한 오차의 등분산성 충족 여부를 확인한 결과 두 가정 모두 충족되는 것으로 볼 수 있었다. 다중공선성 진단 통계량인 분산팽창인자(VIF) 값이 각 변인에서 모두 10보다 작기 때문에 다중공선성 문제도 없는 것으로 볼 수 있다. R 제곱 값은 0.172로, 본 휘귀모형에 투입된 변인들이 다문화수용성을 설명하는 정도는 17.2%이다.

회귀분석 결과, 회귀모형에 투입된 변인 중 다문화수용성에 통계적으로 유의미한 영향을 미치는 요인은 교수기법(B=.309, p=.000)과 학년(B=.-.105, p=.008)으로 나타났다. 이는 다른 조건이 동일하다면 역할극 교수기법이 강의식 교수기법보다 다문화수용성 수준이 비표준화 회귀계수 B값인 0.309점 높게 나타난다는 것을 의미한다. 또한 다른 조건이 동일하다면 학년이 높아질수록 다문화수용성 수준은 0.105점 낮게 나타난다는 것을 의미한다.

이 중 본 연구의 주 가설 검증과 관련되는 독립변인은 교수기법이다. 교수기법 변인의 비표준화 회귀계수 B가 .309이고 t값은 4.075이며 이는 p<.001 수준에서 통계적으로 유의미하기 때문에, 역할극을 활용한 사회과 다문화수업은 강의식 다문화수업보다 다문화수용성 증진에 효과적일 것이라는 본 연구의 주 가설은 채택된다.

1) 다양성에 대한 교수기법의 영향

본 연구에서는 다문화수용성의 하위요소에 따라 하위가설을 3가지로 설정하였다. 첫 번째 하위가설은 '역할극을 활용한 사회과 다문화수업은 강의식 다문화수업보다 다문화수용성의 하위요소인 다양성 증진에 효과적일 것이다.'이다. 따라서 다중회귀분석을 실시하여 독립변인인 교수기법의 회귀계수가 통계적으로 유의미한지에 따라서 하위가설 1을 검증할 수 있다. [표 Ⅳ-5]는 독립변인 및 통제변인을 일괄 투입하여 사후 다양성에 대한 다중회귀분석을 실시한 결과이다.

[표 Ⅳ-5] 다양성에 대한 다중회귀분석

	비표준화계수 B	표준오차	표준화계수 베타	t	유의확률	VIF
상수	3.868	0.231		16.722	0.000***	
교수기법 (0=비교집단, 1=처치집단)	0.263	0.088	0.251	2.981	0.003**	1.003
성별 (0=남자, 1=여자)	-0.186	0.089	-0.178	-2.095	0.038*	1.018
학년	-0.111	0.045	-0.212	-2.463	0.015*	1.047
가정의 경제적 수준	0.089	0.066	0.116	1.338	0.184	1.057
해외 체류 경험	-0.006	0.039	-0.012	-0.144	0.886	1.028

R	R 제곱	수정된 R 제곱	추정값의 표준오차	Durbin-Watson
.389	0.151	0.116	0.49379	2.087

모형	제곱합	자유도	평균제곱	F	유의확률
회귀모형	5.212	5	1.042	4.275	.001**
잔차	29.260	120	0.244		
전체	34.472	125			

*: p<.05, **: p<.01, ***: p<.001

본 회귀모형의 F값은 4.275이고 유의확률은 .001으로, p<.01 수준에서 통계적으로 유의미하다. Durbin-Watson값은 2.087로, 오차항 간 상관관계가 낮아 오차의 독립성 가정이 충족됨을 알 수 있다. 표준화 잔차의 정규확률도표를 통한 오차의 정규성 가정 충족 여부, 잔차의 산점도를 통한 오차의 등분산성 충족 여부를 확인한 결과 두 가정 모두 충족되는 것으로 볼 수 있었다. 다중공선성 진단 통계량인 분산팽창인자(VIF) 값이 각 변인에서 모두 10보다 작기 때문에 다중공선성 문제도 없는 것으로 볼 수 있다. R 제곱 값은 0.151로, 본 휘귀모형에 투입된 변인들이 다양성을 설명하는 정도는 15.1%이다.

회귀분석 결과, 회귀모형에 투입된 변인 중 다양성에 통계적으로 유의미한 영향을 미치는 요인은 교수기법(B=.263, p=.003)과 성별(B=-.186, p=.038)과 학년(B=.-.111, p=.015)으로 나타났다. 이는 다른 조건이 동일하다면 역할극 교수기법이 강의식 교수기법보다 다양성 수준이 비표준화 회귀계수 B값인 0.263점 높게 나타난다는 것을 의미한다. 또한 다른 조건이 동일하다면 여학생의 다양성 수준은 0.186점 낮게 나타나고, 학년이 높아질수록 다양성 수준은 0.111점 낮게 나타난다는 것을 의미한다.

이 중 본 연구의 하위가설 검증과 관련되는 독립변인은 교수기법이다. 교수기법 변인의 비표준화 회귀계수 B가 .263이고 t값은 2.981이며 이는 p<.01 수준에서 통계적으로 유의미하기 때문에, 역할극을 활용한 사회과 다문화수업은 강의식 다문화수업보다 다문화수용성의 하위요소인 다양성 증진에 효과적일 것이라는 본 연구의 하위가설 1은 채택된다.

2) 관계성에 대한 교수기법의 영향

본 연구에서는 다문화수용성의 하위요소에 따라 하위가설을 3가지로 설정하였다. 두 번째 하위가설은 '역할극을 활용한 사회과 다문화수업은 강의식 다문화수업보다 다문화수용성의 하위요소인 관계성 증진에 효과적일 것이다.'이다. 따라서 다중회귀분석을 실시하여 독립변인인 교수기법의 회귀계수가 통계적으로 유의미한지에 따라서 하위가설 2를 검증할 수 있다. [표 Ⅳ-6]은 독립변인 및 통제변인을 일괄 투입하여 사후 관계성에 대한 다중회귀분석을 실시한 결과이다.

[표 Ⅳ-6] 관계성에 대한 다중회귀분석

	비표준화계수 B	표준오차	표준화계수 베타	t	유의확률	VIF
상수	3.848	0.237		16.256	0.000***	
교수기법 (0=비교집단, 1=처치집단)	0.290	0.090	0.279	3.214	0.002**	1.003
성별 (0=남자, 1=여자)	-0.027	0.091	-0.026	-0.300	0.765	1.018
학년	-0.067	0.046	-0.130	-1.464	0.146	1.047
가정의 경제적 수준	0.063	0.068	0.082	0.925	0.357	1.057
해외 체류 경험	-0.014	0.040	-0.031	-0.350	0.727	1.028

R	R 제곱	수정된 R 제곱	추정값의 표준오차	Durbin-Watson
.315	0.099	0.062	0.50522	2.270

모형	제곱합	자유도	평균제곱	F	유의확률
회귀모형	3.369	5	0.674	2.640	.027*
잔차	30.630	120	0.255		
전체	33.999	125			

*: p<.05, **: p<.01, ***: p<.001

본 회귀모형의 F값은 2.640이고 유의확률은 .027으로, p<.05 수준에서 통계적으로 유의미하다. Durbin-Watson값은 2.270으로, 오차항 간 상관관계가 낮아 오차의 독립성 가정이 충족됨을 알 수 있다. 표준화 잔차의 정규확률도표를 통한 오차의 정규성 가정 충족 여부, 잔차의 산점도를 통한 오차의 등분산성 충족 여부를 확인한 결과 두 가정 모두 충족되는 것으로 볼 수 있었다. 다중공선성 진단 통계량인 분산팽창인자(VIF) 값이 각 변인에서 모두 10보다 작기 때문에 다중공선성 문제도 없는 것으로 볼 수 있다. R 제곱 값은 0.099로, 본 휘귀모형에 투입된 변인들이 관계성을 설명하는 정도는 9.9%이다.

회귀분석 결과, 회귀모형에 투입된 변인 중 관계성에 통계적으로 유의미한 영향을 미치는 요인은 교수기법(B=.290, p=.002)으로 나타났다. 이는 다른 조건이 동일하다면 역할극 교수기법이 강의식 교수기법보다 관계성 수준이 비표준화 회귀계수 B값인 0.290점 높게 나타난다는 것을 의미한다.

본 연구의 하위가설 검증과 관련되는 독립변인은 교수기법이다. 교수기법 변인의 비표준화 회귀계수 B가 .290이고 t값은 3.214이며 이는 p<.01 수준에서 통계적으로 유의미하기 때문에, 역할극을 활용한 사회과 다문화수업은 강의식 다문화수업보다 다문화수용성의 하위요소인 관계성 증진에 효과적일 것이라는 본 연구의 하위가설 2는 채택된다.

3) 보편성에 대한 교수기법의 영향

본 연구에서는 다문화수용성의 하위요소에 따라 하위가설을 3가지로 설정하였다. 세 번째 하위가설은 '역할극을 활용한 사회과 다문화수업은 강의식 다문화수업보다 다문화수용성의 하위요소인 보편성 증진에 효과적일 것이다.'이다. 따라서 다중회귀분석을 실시하여 독립변인인 교수기법의 회귀계수가 통계적으로 유의미한지에 따라서 하위가설 3을 검증할 수 있다. [표 Ⅳ-7]은 독립변인 및 통제변인을 일괄 투입하여 사후 보편성에 대한 다중회귀분석을 실시한 결과이다.

[표 Ⅳ-7] 보편성에 대한 다중회귀분석

	비표준화계수 B	표준오차	표준화계수 베타	t	유의확률	VIF
상수	3.792	0.271		14.015	0.000***	
교수기법 (0=비교집단, 1=처치집단)	0.416	0.103	0.334	4.039	0.000***	1.003
성별 (0=남자, 1=여자)	0.168	0.104	0.134	1.611	0.110	1.018
학년	-0.155	0.053	-0.249	-2.941	0.004**	1.047
가정의 경제적 수준	0.008	0.078	0.009	0.103	0.918	1.057
해외 체류 경험	-0.019	0.046	-0.035	-0.418	0.677	1.028

R	R 제곱	수정된 R 제곱	추정값의 표준오차	Durbin-Watson
.426	0.182	0.148	0.57760	2.079

모형	제곱합	자유도	평균제곱	F	유의확률
회귀모형	8.886	5	1.777	5.327	.000***
잔차	40.034	120	0.334		
전체	48.920	125			

*: p<.05, **: p<.01, ***: p<.001

본 회귀모형의 F값은 5.327이고 유의확률은 .000으로, p<.001 수준에서 통계적으로 유의미하다. Durbin-Watson값은 2.079로, 오차항 간 상관관계가 낮아 오차의 독립성 가정이 충족됨을 알 수 있다. 표준화 잔차의 정규확률도표를 통한 오차의 정규성 가정 충족 여부, 잔차의 산점도를 통한 오차의 등분산성 충족 여부를 확인한 결과 두 가정 모두 충족되는 것으로 볼 수 있었다. 다중공선성 진단 통계량인 분산팽창인자(VIF) 값이 각 변인에서 모두 10보다 작기 때문에 다중공선성 문제도 없는 것으로 볼 수 있다. R 제곱 값은 0.182로, 본 휘귀모형에 투입된 변인들이 보편성을 설명하는 정도는 18.2%이다.

회귀분석 결과, 회귀모형에 투입된 변인 중 보편성에 통계적으로 유의미한 영향을 미치는 요인은 교수기법(B=.416, p=.000)과 학년(B=.-.155, p=.004)으로 나타났다. 이는 다른 조건이 동일하다면 역할극 교수기법이 강의식 교수기법보다 보편성 수준이 비표준화 회귀계수 B값인 0.416점 높게 나타난다는 것을 의미한다. 또한 다른 조건이 동일하다면 학년이 높아질수록 보편성 수준은 0.155점 낮게 나타난다는 것을 의미한다.

본 연구의 하위가설 검증과 관련되는 독립변인은 교수기법이다. 교수기법 변인의 비표준화 회귀계수 B가 .416이고 t값은 4.039이며 이는 p<.001 수준에서 통계적으로 유의미하기 때문에, 역할극을 활용한 사회과 다문화수업은 강의식 다문화수업보다 다문화수용성의 하위요소인 보편성 증진에 효과적일 것이라는 본 연구의 하위가설 3은 채택된다.

Ⅴ. 결론

1. 요약 및 논의

본 연구의 목적은 역할극이라는 교수기법을 사용한 사회과 수업이 한국 고등학생의 다문화수용성에 미치는 영향을 밝히는 것이었다. 다문화사회로의 이행이 한국뿐만 아니라 전 세계적인 추세임을 감안할 때, 다문화수용성은 사회과교육이 지향해야 하는 중요한 목표 중 하나이기 때문이다. 본 연구는 성공적인 사회과 다문화수업을 위해서는 수업 구성 시 교수기법 측면에 대한 고려가 필요하다는 문제의식 하에 진행되었고, 이를 반영하여 연구 문제를 '역할극을 활용한 사회과 다문화수업은 고등학생의 다문화수용성에 어떠한 영향을 미치는가?'로 설정하였다. 연구 문제의 해결을 위해 유사실험연구의 절차에 따라 수업연구를 설계하였고, 아래와 같이 연구 가설을 설정하였다.

□ 주 가설: 역할극을 활용한 사회과 다문화수업은 강의식 다문화수업보다 다문화수용성 증진에 효과적일 것이다.

- 하위가설 1 : 역할극을 활용한 사회과 다문화수업은 강의식 다문화수업보다 다문화수용성의 하위요소인 다양성 증진에 효과적일 것이다.
- 하위가설 2 : 역할극을 활용한 사회과 다문화수업은 강의식 다문화수업보다 다문화수용성의 하위요소인 관계성 증진에 효과적일 것이다.
- 하위가설 3 : 역할극을 활용한 사회과 다문화수업은 강의식 다문화수업보다 다문화수용성의 하위요소인 보편성 증진에 효과적일 것이다.

연구 목적에 따라, 본 연구에서는 종속변인을 다양성, 관계성, 보편성이라는 3가지 하위요소로 구성되는 다문화수용성으로 설정하였다. 독립변인은 교수기법으로 설정하여 역할극 다문화수업과 강의식 다문화수업의 효과를 비교하고자 하였다. 독립변인 외에 종속변인에 영향을 줄 수 있는 요인인 성별, 학년, 가정의 경제적 수준, 해외 체류 경험은 통제변인으로 설정하였다.

연구 가설을 검증하고자 수도권에 소재하는 3개 학교에서 각 2개 학급씩, 총 6개 학급 142명을 연구 대상으로 삼았고, 그중 유효한 응답을 보인 총 126명의 응답을 바탕으로 통계분석을 진행하였다. 각 학교에서 1개 학급은 강의식 다문화수업을 수강하는 비교집단으로, 또 다른 1개 학급은 역할극을 활용한 다문화수업을 수강하는 처치집단으로 설정하였다. 비교집단은 총 64명, 처치집단은 총 62명이었으며 두 집단 모두 1차시(50분) 분량의 수업을 수강하였다. 수업 처치 약 2주 전에는 다문화수용성을 측정하는 사전검사를, 수업 처치 직후에는 다문화수용성을 측정하는 사후검사를 실시하였다.

본 연구는 사전, 사후검사 결과를 바탕으로 총 3가지 통계분석을 실시하였다. 첫째, 독립표본 t-검정을 실시하여 처치집단과 비교집단의 사전 다문화수용성 수준의 차이 여부를 확인한 결과, 두 집단 간에 통계적으로 유의미한 차이는 나타나지 않았다. 이를 통해 독립변인 처치 전 두 집단의 다문화수용성 수준은 동질적이었다는 점을 밝혔다.

둘째, 독립표본 t-검정을 실시하여 처치집단과 비교집단의 사후 다문화수용성 수준의 차이 여부를 확인한 결과, 비교집단보다 처치집단의 사후 다문화수용성 수준이 통계적으로 유의미하게 높았다. 다문화수용성의 하위요인인 다양성, 관계성, 보편성 수준 모두 비교집단보다 처치집단이 통계적으로 유의미하게 높았다. 사전검사 결과 두 집단의 다문화수용성 수준이 동질적이었지만 사후검사 결과 처치집단의 다문화수용성 수준이 유의하게 높아졌다는 점을 통해, 다문화수용성의 증진에는 강의식 수업보다 역할극 수업이 효과적이라는 결론을 도출할 수 있었다.

셋째, 보다 엄밀한 가설 검증을 위해 독립변인과 통제변인을 일괄투입하여 독립변인인 교수기법이 다문화수용성에 미치는 영향을 검증하는 다중회귀분석을 실시하였다. 그 결과, 역할극을 활용한 사회과 다문화수업이 강의식 다문화수업보다 고등학생의 다문화수용성 증진에 긍정적인 영향을 미친다는 점을 밝혔다. 다문화수용성의 하위요소인 다양성과 관계성과 보편성의 경우에도 마찬가지로, 강의식 수업보다 역할극 수업이 각 요소의 증진에 효과적이라는 점을 밝혔다. 이에 따라 본 연구의 주 가설과 하위가설 1, 2, 3 모두를 채택하였다.

이는 다문화교육을 실시하는 데 있어서 역할극이 효과적인 교수기법이라는 Beal & Bolick(2013)의 논의와 일치하는 결과라고 해석할 수 있다. 본 연구 결과를 통해, 한국 고등학교의 맥락에서도 역할극이 사회과 다문화교육의 목표달성에 효과적으로 기여하는 교수기법이라는 결론을 내릴 수 있다. 또한, 본 연구에서 주 가설이 채택된 점에서 알 수 있는 바와 같이 다문화수용성의 증진에 효과적인 교수기법은 강의식보다 역할극이었다. 한국 학교교육에서 보편적으로 사용되는 교수기법은 강의식 수업인 것이 현실이다. 물론 강의식 수업이 효과적인 학습 상황도 있겠지만, 본 연구에 따르면 다문화수용성 증진을 목표로 하는 다문화교육을 실시함에 있어서는 학생 참여 및 체험과 경험이 중심이 되는 교수기법이 효과적이라는 점이 도출된다.

다중회귀분석 결과, 통제변인이었던 성별, 학년, 가정의 경제적 수준, 해외 체류 경험 중 사후 다문화수용성에 영향을 미치는 요인은 학년인 것으로 드러났다. 분석 결과에 따르면, 학년이 올라갈수록 다문화수용성 수준은 감소하는 것으로 밝혀졌다. 다문화수용성의 하위요소 중에는 다양성과 보편성 수준이 학년이 올라갈수록 통계적으로 유의미하게 감소하였다. 이는 2018년 대비 2021년에 중학생의 다문화수용성은 상승했지만 고등학생의 다문화수용성은 하락했다는 2021년 국민 다문화수용성 조사의 결과(김이선 외, 2022)와 유사하다. 이러한 결과를 통해, 한국 중등학생들의 다문화수용성 수준은 학년이 올라갈수록 감소하는 경향이 있다는 점을 알 수 있다.

위의 연구 결과를 바탕으로, 다문화수용성 증진을 위한 사회과 다문화교육에 대해 다음과 같은 시사점을 제시할 수 있다.

첫째, 사회과 다문화교육을 통해 교육목표를 달성하기 위해서는 내용체계에 대한 관심뿐만 아니라 교수기법에 대한 고려 역시 중요하다는 것이다. 내용 체계는 수업에서 '무엇'을 가르쳐야 하는지에 대한 것이고, 교수기법은 그 내용을 '어떻게' 가르쳐야 하는지에 대한 것이다. 성공적인 수업은 '무엇'이라는 내용 체계와 '어떻게'라는 교수기법이 적절한 조화를 이룰 때 가능해진다. 본 연구는 사회과 다문화교육을 교수기법적 측면에서 접근하였다. 선행연구들이 주로 사회과 다문화교육의 내용 체계 개발에 초점을 두고 있었다는 점을 감안할 때(구정화·박선웅, 2011; 박윤경, 2011; 박길자, 2014; 박선웅·우현정, 2015), 다문화교육의 각 내용체계를 수업에서 효과적으로 가르치기 위한 교수기법에 대한 고찰이 추후에도 필요하다.

둘째, 고등학교 사회과 다문화수업에서도 역할극과 같이 학생의 참여와 체험이 중심이 되는 교수기법을 적극적으로 활용할 필요가 있다. 대학 입시 지상주의적 관행이 뿌리 깊게 자리잡고 있는 우리나라의 고등학교 여건상, 대부분의 교과목에서 시험 준비를 주된 목표로 하는 강의식 수업이 주로 이루어지고 있는 것이 현실이다. 또한 학생 참여와 체험이 중심이 되는 수업을 하려면 철저한 준비가 필요하기에 일선 현장의 교사들에게 큰 부담이라는 점도 무시할 수 없다. 그러나 다문화수용성 증진을 목표로 하는 다문화수업의 경우, 강의식 수업보다 역할극 수업이 효과적이라는 것이 본 연구를 통해 밝혀졌다. 수업 목표에 적합한 교수기법을 활용하는 것이 교육목표의 효과적인 달성으로 이어진다는 점을 고려할 때, 일선 현장에 있는 교사들이 역할극과 같은 다양한 교수기법을 보다 용이하게 활용할 수 있도록 교수학습자료 및 수업 준비에 대한 지원이 강화되어야 한다.

셋째, 사회과 다문화수업 구성 시 학습자의 다문화수용성 수준을 반영할 필요가 있다. 김이선 외(2022)는 2015년, 2018년, 2021년 모두 중학생의 다문화수용성이 고등학생보다 높았다는 점을 밝혔다. 또한 본 연구에

서도 고등학생은 학년이 올라갈수록 다문화수용성 수준은 감소한다는 결과를 제시하였다. 이처럼 학교급에 따라서도 다문화수용성 수준에 차이가 발생하지만, 같은 학교급이라도 학년에 따라서도 다문화수용성 수준은 달라진다. 따라서 다문화수용성 수준 증진이라는 목표 달성을 위해서 교사는 수업 실행 전에 학습대상의 다문화수용성 수준을 파악하고, 그 결과를 수업 구성에 반영해야 한다.

2. 제언

마지막으로, 본 연구가 갖는 한계를 바탕으로 후속 연구에 대해 다음과 같은 제언을 하고자 한다.

첫째, 본 연구는 연구 대상의 다문화수용성 수준을 장기간에 걸쳐 추적하지 못했다는 시간상의 제약을 갖는다. 본 연구에서는 수업 실행 전후의 변화 및 교수기법이 다문화수용성의 변화에 미치는 영향에 초점을 두었기 때문이다. 다문화수용성은 개인의 의지 및 태도와 관련되는 것으로, 그 수준이 높은 상태로 오랜 기간 유지되는 것이 중요하다. 따라서 장기적인 관점에서 학습자의 다문화수용성에 영향을 미치는 요인이 무엇인지에 대한 종단 연구가 필요하고, 그에 따라서 사회과 다문화수업이 어떠한 역할을 하는 것이 적절한지에 대한 고찰이 후속 연구를 통해 이루어지길 기대한다.

둘째, 본 연구는 연구 목적상 외국 이주민의 자녀가 아닌 한국 고등학생을 대상으로 하였다. 그러나 한국 사회의 다문화학생 수는 빠르게 증가하고 있다. 교육부(2021)에 따르면, 초·중등학교 다문화학생 수는 2012년 조사 시행 이후 계속적으로 증가하여 2021년에는 160,056명에 이르렀고, 이는 2020년 대비 8.6%가 증가한 수치이다. 이처럼 학교 현장에 다문화학생의 비율이 증가하는 현실은 곧 교실 속에 이미 다양한 문화적 배경을 가진 구성원이 공존하고 있다는 것을 의미한다. 따라서 후속연구에서는 주류집단만을 대상으로 하는 것이 아니라, 다문화학생도 연구 대

상에 포함하여 모든 학생을 위한 사회과 다문화수업에 대한 연구가 이루어질 필요가 있다.

셋째, 본 연구는 수도권 소재 일부 학교에서 사회과 수업을 수강하는 고등학생을 대상으로 진행되었다. 따라서 본 연구 결과를 한국 고등학교 전체로 일반화하는 데는 한계가 따른다. 따라서 다양한 지역에서 보다 많은 표본을 대상으로 하는 연구가 필요하다. 또한 본 연구는 수업연구의 특성상 처치집단과 비교집단 구분 시 무선할당을 실시하지 못하였다. 이러한 통계처리의 한계를 보완할 수 있는 설계를 담은 후속 연구가 필요하다.

참 고 문 헌

고윤경 (2017). 역할놀이를 활용한 도덕과 수업이 초등학생의 다문화 인식과 도덕성에 미치는 영향. 경인교육대학교 대학원 석사학위논문.

곽영근 (2023). 초등학교에서 역할놀이의 도덕교육적 의미 연구. **학습자중심교과교육연구, 23**(4), 551-564.

구정화·박선웅 (2011). 다문화 시민성 함양을 위한 다문화교육의 목표 체계 구성. **시민교육연구, 43**(3), 1-27.

국가인권위원회 (2022). **2022 인권의식실태조사 보고서.**

교육부 (2021). **2021년 교육기본통계 결과 발표**.

교육부 (2022). **2022년 다문화교육 지원계획**.

김동진 (2019). 청소년의 사회적 관계가 다문화수용성에 미치는 영향: 잠재성장모형을 활용한 종단분석. **시민교육연구**, **51**(1), 1-26.

김명숙·오기선·조달현 (2012). 과학수업에서 역할놀이 활동이 학업성취도와 학습태도에 미치는 영향, **디지털융복합연구, 10**(4), 323-331.

김미진 (2010). 아동의 다문화 수용성 척도개발에 관한 연구. 고려대학교 대학원 박사학위논문.

김미진·김경은 (2018). 국내 다문화 수용성에 관한 연구동향 분석. **다문화교육연구, 11**(1), 1-27.

김성호 (2012). 역할놀이를 활용한 다문화교육 프로그램 개발과 효과 연구 - 초등학교 6학년과 일반학생을 중심으로. 경기대학교 대학원 석사학위논문.

김영현 (2021). 사회과 논쟁문제수업의 다문화 교육적 효과: 다문화수용성을 중심으로, **학습자중심교과교육연구, 21**(8), 337-352.

김은혜 (2011). 중학교에서 교육연극을 활용한 다문화교육 프로그램 개발과 효과 연구. 경기대학교 대학원 석사학위논문.

김이선·최윤정·윤지소·이재경·문희영·이명진·양계민 (2019). 2018년 국민 다문화 수용성 조사. 여성가족부.

김이선·최윤정·정연주·장희영·이명진·양계민 (2022). 2021년 국민 다문화

수용성 조사. 여성가족부.
남세진 (1997). **역할놀이**. 서울: 서울대학교 출판부.
동민주·정혜영 (2016). 대본 제작 활동을 활용한 역할놀이가 초등학생의 영어 읽기·쓰기 능력 및 흥미도에 미치는 영향. **교과교육학연구, 20**(1), 10-20.
모경환 (2010). 다문화교육의 개념과 필요성. 최충옥 외(2010), **다문화교육의 이해**, 파주: 양서원.
민무숙·안상수·김이선·김금미·조영기·류정아 (2010). 한국형 다문화수용성 진단도구 개발 연구. 사회통합위원회.
민무숙·안상수·김이선·선보영·이명진 (2012). 청소년의 다문화수용성 조사 연구. 여성가족부.
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.
박수미·정기선 (2006). 사회적 소수자에 대한 편견적 태도에 관한 연구. **여성연구, 70**, 5-25.
박윤경 (2011). 초등 사회과 다문화 교육과정 및 수업안 개발 연구. **시민교육연구, 43**(2), 57-90.
배화순 (2010). 역할놀이 수업이 법적관용성에 미치는 영향. 서울대학교 대학원 석사학위논문.
심우엽 (2010). 초등학생의 다문화 아동에 대한 인식과 태도. **초등교육연구, 23**(4), 43-63.
안상수·민무숙·김이선·김금미·이명진 (2012). 국민 다문화수용성 조사 연구. 여성가족부.
안상수·김이선·마경희·문희영·이명진 (2015). 국민 다문화수용성 조사 연구. 여성가족부.
염태근 (2021). 다문화 수용성 함양을 위한 교과 통합형 다문화 교육 방

안 연구. **다문화교육연구, 14**(4), 29-54.
윤인진·송영호 (2009). 한국인의 국민정체성과 다문화수용성. **한국사회학회 2009 전기 사회학대회 학술대회 자료집**, 579-591.
은지용·이윤정 (2021). 미디어 비평에 기반한 다문화교육 프로그램이 초등학생들의 다문화 수용성에 미치는 효과. **다문화교육연구, 14**(3), 143-172.
이동한·김동규 (2022). 자체 제작 챗봇을 활용한 초등영어 역할극 지도방안 - 고학년 수업을 중심으로. **교육연극학, 14**(2), 99-120.
이은영 (2010). 역할놀이를 활용한 유아수학교육 프로그램 구성 및 적용 효과. 중앙대학교 대학원 박사학위논문.
이정우 (2008). 다양성에 대한 학생과 학부모의 태도: 다문화가정과 일반가정의 비교. **사회과교육, 47**(3), 297-320.
임선일·전호성·이용민·조인제·이은경 (2016). 경기도내 학생의 다문화수용성 지수 비교분석 연구. **경기도교육연구원 수시연구,** 2016-07.
정민승·모경환·이해주·차윤경 (2021). **다문화교육론.** 서울: 한국방송통신대학교출판문화원.
정석원·정진철 (2012). 청소년의 다문화 교육경험과 사회적 친밀감이 다문화 수용에 미치는 영향. **다문화교육연구, 5**(1), 51-68.
정은숙 (2010). 연극놀이를 통한 다문화교육프로그램 적용과 효과성 연구 - 초등학교 1학년을 대상으로. 경기대학교 대학원 석사학위논문.
차경수·모경환 (2017). **사회과교육.** 동문사.
통계청 (2020). **2020년 다문화 인구동태 통계.** 보도자료(2021.11.08.).
황선이 (2013). 역할놀이 중심의 다문화 교육활동이 유아의 다문화 인식 및 인종에 대한 편견에 미치는 영향. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
황정미·김이선·이명진·최현·이동주 (2007). 한국사회의 다민족·다문화 지향성에 대한 조사연구, **한국여성정책연구원 연구보고서, 19**(2).

2-229.

Baker, F. (1999). Multicultural versus global education: Why not two sides of the same coin? *The Journal of Interdisciplinary Studies, 12*, pp.97-101.

Banks, J. A. (2004). *Diversity and Citizenship Education : Global Perspectives.* San Francisco : Jossey-Bass.

Banks, J. A., Banks, C. A. M., Cortés, C. E., Merryfield, M. M., Moodley, K. A., MurphyShigematsu, Osler, A., Park, C., & Parker, W. C. (2005). *Democracy and diversity: Principles and concepts for educating citizens in a global age.* Seattle, WA : University of Washington, Cener for Multicultural Education.

Banks, J. A. (2008). *An introduction to multicultural education (5th ed.).* 모경환·최충옥·김명정·임정수역 (2008). **다문화교육 입문.** 서울: 아카데미프레스.

Banks, J. (2009). Diversity and Citizenship Education in Multicultural Nations. *Multicultural Education Review, 1*(1), pp.1-28.

Banks, J. A. (2014). *An introduction to multicultural education (5th ed.).* Boston : Allyn and Bacon. 모경환·최충옥·김명정·임정수역 (2016). **다문화교육 입문.** 서울: 아카데미프레스.

Banks, J. A. (2016). *Cultural diversity and education : Foundations, curriculum, and teaching (6th ed.).* New York; London : Routledge.

Beal, C., & Bolick, C. (2013). *Teaching Social Studies in Middle and Secondary Schools.* Boston : Pearson.

Bennett, C. I. (2007). *Comprehensive multicultural education: Theory and practice (6th ed).* 김옥순 외 역(2009). **다문화교육 이론과 실제.** 서울: 학지사.

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.

Chen, G. M., & Starosta, W. J. (1997). A review of the concept of intercultural sensitivity. *Human Communication, 1*, 1-16.

Cole, D. (1984). Multicultural education and global education: A possible merger. *Theory into Practice, 23*(2), 151-154.

Cortes, C. (1998). Global education and multicultural education: Toward a 21st century intersection. In L. Swartz, L. Warner, & D. Grossman (Eds.), *Intersections: A professional development project in multicultural and global education, Asian and Asian American studies(pp.109-128).* Boston, MA : The Children's Museum.

Diaz, C., Massialas, B., & Xanthopoulos, J. (1999). *Global Perspectives for Educators.* Boston : Allyn and Bacon.

El-Shamy, S. (2005). *Role Play Made Easy : 25 Structured Rehearsals for Managing Problem Situations and Dealing with Difficult People.* San Fancisco : Pfeiffer.

Fillmore, L. W. (1991). When learning a second language means losing the first. *Early childhood research quarterly, 6*(3), 323-346.

Gaudelli, W. (2003). *World class: Teaching and learning in global times.* Mahwah, N. J. : Erlbaum Associates.

Hammer, M., Bennett, M., & Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations, 27*(4), 421-443.

Hanvey, R. G. (1974). *An Attainable Global Perspective.* NY : The American Forum for Global Education.

Joyce, B., Weil, M., & Calhoun, E. (2009). *Models of Teaching.* Boston : Pearson/Allyn and Bacon Publishers.

Kelly, C. & Meyers, J. (1995). *The cross-cultural adaptability inventory manual.* Minneapolis. MN : National Computer System

Kymlicka, W. (2013). *Multicultural Citizenship : A Liberal Theory of Minority Rights.* Oxford : Clarendon Press; New York : Oxford University Press.

Lynch, E., & Hanson, M. (1992). *Developing Cross-cultural Competence : A Guide for Working with Young Children and Their Families.* Baltimore : P.H. Brookes Pub. Co.

Martin, P., & Widgren, J. (2002). International migration: Facing the challenge. *Population Bulletin, 57*(1), 3-40.

National Association for Multicultural Education (2022). Definitions of Multicultural Education. https://www.nameorg.org/definitions_of_multicultural_e.php (검색일: 2023.02.25.)

Shaftel, F. (1967). *Role-playing for Social Values : Decision-making in the Social Studies.* Englewood Cliffs : Prentice-Hall.

Spring, J. (2020). *American education.* New York : Routledge.

<부록 1> 다문화수용성 측정 사전 설문지

사전 설문지

안녕하세요?

저는 서울대학교 사회교육과 석사과정 박호진입니다. 설문에 참여해주셔서 진심으로 감사드립니다. 저는 <역할극을 활용한 사회과 다문화수업이 고등학생의 다문화수용성에 미치는 영향>이라는 주제로 연구를 진행하고 있습니다.

본 설문지는 고등학생의 다문화수용성 수준을 측정하기 위해 만들어졌습니다. 설문지의 문항에는 정답이 없으니, 편안하게 자신의 생각과 느낌에 따라 응답해주시면 됩니다. 여러분의 솔직한 응답은 우리나라 중등학교 사회과의 발전에 도움이 되는 귀중한 자료가 될 것입니다.

응답하신 내용은 연구 목적 이외에는 절대 다른 용도로 활용되지 않습니다. 설문지의 모든 정보와 응답 내용은 익명으로 처리됩니다.

본 설문과 관련하여 궁금하신 점이 있으시다면, 연구자에게 직접 문의를 부탁드립니다. 귀한 시간 내어주셔서 다시 한 번 감사드립니다.

서울대학교 사회교육과 석사과정 박호진 드림
(e-mail: kite9859@snu.ac.kr)

Ⅰ. 아래는 개인적인 사항에 관한 질문입니다. 해당하는 항목에 √ 표시를 해 주세요.

(아래의 내용은 통계분석 과정에서 숫자로만 사용되는 자료로 절대 외부로 유출되지 않습니다.)

1. 학생은 외국이주민 자녀입니까?

① 예 → **조사 중단**

② 아니오 → **조사 계속 (2.으로 이동)**

※ 외국이주민: 일자리, 결혼, 거주 등의 목적으로 한국에 들어와서 살고 있는 [외국인 노동자, 결혼이주여성, 다문화가정(국제결혼가정) 자녀] 등을 일컫는 말

2. 귀하의 성별은?

① 남성 ② 여성

3. 귀하의 학년은?

① 고등학교 1학년 ② 고등학교 2학년 ③ 고등학교 3학년

4. 귀하 가정의 대략적인 경제적 수준의 위치는?

① 상층 ② 중상층 ③ 중간층 ④ 중하층 ⑤ 하층

5. 귀하의 휴대폰 번호 중간 자리는? (본 정보는 사전-사후 설문지 식별을 위해서만 활용됩니다.)

0	1	0	-					-	X	X	X	X

Ⅱ. 다음의 문항을 읽고, 자신의 느낌을 나타내는 정도를 1점에서 5점 사이의 숫자로 답하여 주십시오.

※ 외국이주민: 일자리, 결혼, 거주 등의 목적으로 한국에 들어와서 살고 있는 [외국인 노동자, 결혼이주여성, 다문화가정(국제결혼가정) 자녀] 등을 일컫는 말
※ 개발도상국: 산업 근대화와 경제개발이 더디거나 추진 중에 있는 나라를 일컫는 말(베트남, 캄보디아, 방글라데시, 인도, 인도네시아, 필리핀 등의 동남아시아, 아프가니스탄, 터키, 이란 등의 서남아시아, 아프리카 및 남아메리카에 있는 여러 나라를 말함)

번호	문항	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	매우 그렇다
1	우리나라는 다양한 인종, 종교, 문화가 많이 들어올수록 좋다	1	2	3	4	5
2	피부색이 다르고 문화가 다르더라도 앞으로 더 많은 외국인이 들어와 사는 것이 좋다	1	2	3	4	5
3	우리 동네에 피부색이나 문화가 다른 외국인이 많이 들어와 살아도 전혀 이상하지 않다	1	2	3	4	5
4	우리나라에 다문화가정(국제결혼가정)이 더 이상 늘어나지 않았으면 좋겠다	1	2	3	4	5
5	피부색이 다른 외국인이 법적으로 한국인이 되더라도 한국 사람과 똑같이 대하기는 어렵다	1	2	3	4	5
6	외국인이 한국에서 태어나고 자랐어도 진정한 한국 사람이라고 말하기는 어렵다	1	2	3	4	5
7	한민족의 순수한 혈통을 갖고 있지 않은 사람은 우리나라에서 오래 살았더라도 한국인으로 보기 힘들다	1	2	3	4	5
8	우리학교에 다니는 다문화가정(국제결혼가정)의 아이가 한국말을 잘 못한다면 나와 같은 한국인이란 생각이 들지 않을 것이다	1	2	3	4	5
9	이웃에 사는 외국이주민들이 자신들의 고유 요리를 즐긴다면 가깝게 지내기 힘들 것 같다	1	2	3	4	5
10	나는 한국에 사는 외국이주민들끼리 따로 모여서 자기들의 음악이나 무용, 공연을 즐기는 것을 보면 피할 것 같다	1	2	3	4	5
11	한국에 사는 외국이주민들끼리 자신들의 종교행사를 가지는 것을 보면, 되도록 가까이 가는 것을 피하겠다	1	2	3	4	5
12	따돌림이나 놀림을 받는 아이가 피부색이나 생김새가 다른 다문화가정(국제결혼가정) 출신 아이라면 쉽게 편들어 주지 못할 것이다	1	2	3	4	5

번호	문항	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	매우 그렇다
13	국제결혼을 한 사람들은 한국인끼리 결혼한 사람보다 더 심각한 가정문제를 겪을 것이다	1	2	3	4	5
14	한국인이 외국이주민들을 이해해주길 바라기 보다는 이주민들이 한국인을 이해하려고 더 많이 노력해야 한다	1	2	3	4	5
15	외국이주민의 자녀라 하더라도 부모나라의 언어보다는 한국어를 완벽하게 하는 것이 우선이다	1	2	3	4	5
16	한국인과 결혼한 외국이주민 여성은 결혼한 집안의 풍습과 예절을 우선적으로 따라야 한다	1	2	3	4	5
17	외국이주민이 한국 국민이 되려면 자기의 문화를 버리고 한국문화나 관습을 따르도록 해야 한다	1	2	3	4	5
18	지하철이나 버스에서 개발도상국 출신 외국이주민의 옆자리에 앉는 것은 가능한 한 피하고 싶다	1	2	3	4	5
19	버스에서 옆자리에 백인이 앉았을 때보다 흑인이 앉았을 때, 더 무서운 생각이 들 것이다	1	2	3	4	5
20	동남아시아에서 온 외국이주민과 함께 수영장이나 공중목욕탕에 들어가야 한다면 망설여 질 것 같다	1	2	3	4	5
21	한국에 이민 온 외국이주민들은 대부분 가난한 나라에서 온 사람들이기 때문에 가까이 하고 싶지 않다	1	2	3	4	5
22	외국인 노동자가 많이 사는 지역에 가야한다면, 두려운 생각이 클 것이다	1	2	3	4	5
23	우리 학교나 학급에 외국이주민 가정의 아이가 있다면 다른 친구들과 똑같은 친구로 대하겠다	1	2	3	4	5
24	우리 학교에 다니는 외국이주민 아이가 자기 집에 와서 놀자고 하면, 그 집에 가서 함께 놀겠다	1	2	3	4	5

번호	문항	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	매우 그렇다
25	나는 기회가 있다면, 상대방의 인종, 국적, 문화권에 상관없이 기꺼이 친구로 사귀겠다	1	2	3	4	5
26	내 생일에 친구들을 집에 초대하게 된다면, 다문화가정의 아이도 함께 초대하고 싶다	1	2	3	4	5
27	다른 나라 언어와 문화를 배우려면 우리나라보다 잘 사는 나라의 것을 배우는 것이 좋다	1	2	3	4	5
28	선진국에서 온 사람들은 개발도상국에서 온 사람들에 비해 능력도 더 뛰어나고 일도 더 잘 할 것 같다	1	2	3	4	5
29	외국인 친구를 사귀려면 개발도상국 보다는 선진국에서 온 친구를 사귀는 것이 좋다	1	2	3	4	5
30	선진국에서 온 이주민과 경제수준이 낮은 나라에서 온 이주민을 똑같이 대하기는 힘들다	1	2	3	4	5
31	나는 세계 여러 나라의 새로운 문화를 접하는 것에 흥미를 갖고 있다	1	2	3	4	5
32	나는 한 나라의 국민만으로서보다는 세계 속의 훌륭한 시민이 되는 것에 더 큰 관심이 있다	1	2	3	4	5
33	나는 식량부족으로 굶주린 나라의 사람들에게 먹을 것을 보내기 위해 하루 한 끼를 굶을 수 있다	1	2	3	4	5
34	나는 부당한 대우를 받는 다른 나라의 노동자를 돕기 위한 활동에 참여 할 생각이 있다	1	2	3	4	5

- 설문에 응답해주셔서 감사합니다.^^ -

<부록 2> 다문화수용성 측정 사후 설문지

사후 설문지

안녕하세요?

저는 서울대학교 사회교육과 석사과정 박호진입니다. 설문에 참여해주셔서 진심으로 감사드립니다. 저는 <역할극을 활용한 사회과 다문화수업이 고등학생의 다문화수용성에 미치는 영향>이라는 주제로 연구를 진행하고 있습니다.

본 설문지는 고등학생의 다문화수용성 수준을 측정하기 위해 만들어졌습니다. 설문지의 문항에는 정답이 없으니, 편안하게 자신의 생각과 느낌에 따라 응답해주시면 됩니다. 여러분의 솔직한 응답은 우리나라 중등학교 사회과의 발전에 도움이 되는 귀중한 자료가 될 것입니다.

응답하신 내용은 연구 목적 이외에는 절대 다른 용도로 활용되지 않습니다. 설문지의 모든 정보와 응답 내용은 익명으로 처리됩니다.

본 설문과 관련하여 궁금하신 점이 있으시다면, 연구자에게 직접 문의를 부탁드립니다. 귀한 시간 내어주셔서 다시 한 번 감사드립니다.

서울대학교 사회교육과 석사과정 박호진 드림
(e-mail: kite9859@snu.ac.kr)

Ⅰ. 아래는 개인적인 사항에 관한 질문입니다. 해당하는 항목에 √ 표시를 해 주세요.

(아래의 내용은 통계분석 과정에서 숫자로만 사용되는 자료로 절대 외부로 유출되지 않습니다.)

1. 학생은 외국이주민 자녀입니까?
   ① 예 → **조사 중단**
   ② 아니오 → **조사 계속 (2.으로 이동)**

※ 외국이주민: 일자리, 결혼, 거주 등의 목적으로 한국에 들어와서 살고 있는 [외국인 노동자, 결혼이주여성, 다문화가정(국제결혼가정) 자녀] 등을 일컫는 말

2. 귀하의 성별은?
   ① 남성 ② 여성

3. 귀하께서 3일 이상 해외에 체류(여행, 어학연수 등)했던 경험의 횟수는?
   ① 없음 ② 1~2회 ③ 3~4회 ④ 5~6회 ⑤ 7회 이상

4. 귀하의 휴대폰 번호 중간 자리는? (본 정보는 사전-사후 설문지 식별을 위해서만 활용됩니다.)

0	1	0	-					-				

Ⅱ. 다음의 문항을 읽고, 자신의 느낌을 나타내는 정도를 1점에서 5점 사이의 숫자로 답하여 주십시오.

※ 외국이주민: 일자리, 결혼, 거주 등의 목적으로 한국에 들어와서 살고 있는 [외국인 노동자, 결혼이주여성, 다문화가정(국제결혼가정) 자녀] 등을 일컫는 말
※ 개발도상국: 산업 근대화와 경제개발이 더디거나 추진 중에 있는 나라를 일컫는 말(베트남, 캄보디아, 방글라데시, 인도, 인도네시아, 필리핀 등의 동남아시아, 아프가니스탄, 터키, 이란 등의 서남아시아, 아프리카 및 남아메리카에 있는 여러 나라를 말함)

번호	문항	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	매우 그렇다
1	우리나라는 다양한 인종, 종교, 문화가 많이 들어올수록 좋다	1	2	3	4	5
2	피부색이 다르고 문화가 다르더라도 앞으로 더 많은 외국인이 들어와 사는 것이 좋다	1	2	3	4	5
3	우리 동네에 피부색이나 문화가 다른 외국인이 많이 들어와 살아도 전혀 이상하지 않다	1	2	3	4	5
4	우리나라에 다문화가정(국제결혼가정)이 더 이상 늘어나지 않았으면 좋겠다	1	2	3	4	5
5	피부색이 다른 외국인이 법적으로 한국인이 되더라도 한국 사람과 똑같이 대하기는 어렵다	1	2	3	4	5
6	외국인이 한국에서 태어나고 자랐어도 진정한 한국 사람이라고 말하기는 어렵다	1	2	3	4	5
7	한민족의 순수한 혈통을 갖고 있지 않은 사람은 우리나라에서 오래 살았더라도 한국인으로 보기 힘들다	1	2	3	4	5
8	우리학교에 다니는 다문화가정(국제결혼가정)의 아이가 한국말을 잘 못한다면 나와 같은 한국인이란 생각이 들지 않을 것이다	1	2	3	4	5
9	이웃에 사는 외국이주민들이 자신들의 고유 요리를 즐긴다면 가깝게 지내기 힘들 것 같다	1	2	3	4	5
10	나는 한국에 사는 외국이주민들끼리 따로 모여서 자기들의 음악이나 무용, 공연을 즐기는 것을 보면 피할 것 같다	1	2	3	4	5
11	한국에 사는 외국이주민들끼리 자신들의 종교행사를 가지는 것을 보면, 되도록 가까이 가는 것을 피하겠다	1	2	3	4	5
12	따돌림이나 놀림을 받는 아이가 피부색이나 생김새가 다른 다문화가정(국제결혼가정) 출신 아이라면 쉽게 편들어 주지 못할 것이다	1	2	3	4	5

번호	문항	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	매우 그렇다
13	국제결혼을 한 사람들은 한국인끼리 결혼한 사람보다 더 심각한 가정문제를 겪을 것이다	1	2	3	4	5
14	한국인이 외국이주민들을 이해해주길 바라기 보다는 이주민들이 한국인을 이해하려고 더 많이 노력해야 한다	1	2	3	4	5
15	외국이주민의 자녀라 하더라도 부모나라의 언어보다는 한국어를 완벽하게 하는 것이 우선이다	1	2	3	4	5
16	한국인과 결혼한 외국이주민 여성은 결혼한 집안의 풍습과 예절을 우선적으로 따라야 한다	1	2	3	4	5
17	외국이주민이 한국 국민이 되려면 자기의 문화를 버리고 한국문화나 관습을 따르도록 해야 한다	1	2	3	4	5
18	지하철이나 버스에서 개발도상국 출신 외국이주민의 옆자리에 앉는 것은 가능한 한 피하고 싶다	1	2	3	4	5
19	버스에서 옆자리에 백인이 앉았을 때보다 흑인이 앉았을 때, 더 무서운 생각이 들 것이다	1	2	3	4	5
20	동남아시아에서 온 외국이주민과 함께 수영장이나 공중목욕탕에 들어가야 한다면 망설여 질 것 같다	1	2	3	4	5
21	한국에 이민 온 외국이주민들은 대부분 가난한 나라에서 온 사람들이기 때문에 가까이 하고 싶지 않다	1	2	3	4	5
22	외국인 노동자가 많이 사는 지역에 가야한다면, 두려운 생각이 클 것이다	1	2	3	4	5
23	우리 학교나 학급에 외국이주민 가정의 아이가 있다면 다른 친구들과 똑같은 친구로 대하겠다	1	2	3	4	5
24	우리 학교에 다니는 외국이주민 아이가 자기 집에 와서 놀자고 하면, 그 집에 가서 함께 놀겠다	1	2	3	4	5

번호	문항	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	매우 그렇다
25	나는 기회가 있다면, 상대방의 인종, 국적, 문화권에 상관없이 기꺼이 친구로 사귀겠다	1	2	3	4	5
26	내 생일에 친구들을 집에 초대하게 된다면, 다문화가정의 아이도 함께 초대하고 싶다	1	2	3	4	5
27	다른 나라 언어와 문화를 배우려면 우리나라보다 잘 사는 나라의 것을 배우는 것이 좋다	1	2	3	4	5
28	선진국에서 온 사람들은 개발도상국에서 온 사람들에 비해 능력도 더 뛰어나고 일도 더 잘 할 것 같다	1	2	3	4	5
29	외국인 친구를 사귀려면 개발도상국 보다는 선진국에서 온 친구를 사귀는 것이 좋다	1	2	3	4	5
30	선진국에서 온 이주민과 경제수준이 낮은 나라에서 온 이주민을 똑같이 대하기는 힘들다	1	2	3	4	5
31	나는 세계 여러 나라의 새로운 문화를 접하는 것에 흥미를 갖고 있다	1	2	3	4	5
32	나는 한 나라의 국민만으로서보다는 세계 속의 훌륭한 시민이 되는 것에 더 큰 관심이 있다	1	2	3	4	5
33	나는 식량부족으로 굶주린 나라의 사람들에게 먹을 것을 보내기 위해 하루 한 끼를 굶을 수 있다	1	2	3	4	5
34	나는 부당한 대우를 받는 다른 나라의 노동자를 돕기 위한 활동에 참여 할 생각이 있다	1	2	3	4	5

- 설문에 응답해주셔서 감사합니다.^^ -

<부록 3> 강의식 다문화수업 지도안

강의식 다문화수업 지도안 (비교집단용)

1. 수업 주제: 다문화사회를 살아가는 시민으로서 가져야 하는 바람직한 자세

2. 관련 단원
   1) 고등학교『통합사회』- Ⅶ. 문화와 다양성
   2) 고등학교『사회문화』- Ⅲ. 문화와 일상생활
   3) 고등학교『사회문제탐구』- Ⅴ. 사회적 소수자에 대한 차별

3. 학습 목표
   1) 다문화사회의 의미를 이해한다.
   2) 다문화사회의 특징을 자료를 통해 분석할 수 있다.
   3) 문화적 다양성을 존중하고, 외국 이주민에 대한 개방적인 태도를 함양한다.

4. 지도상의 유의점
   1) 학생들이 이해하기 쉬운 용어를 활용하여 설명한다.
   2) 학생들의 이해도를 수시로 확인하며 설명을 이어간다.

5. 교수학습 지도안

단계	교수·학습활동	시간	자료
도입	■ 흥미 유발 - 영상을 통해 한국 사회가 빠른 속도로 다문화사회로 이행되고 있음을 설명한다. * 영상제목: “내년 인구 감소 시작... 4년 뒤엔 ‘다문화 국가’” (출처: 연합뉴스TV, 2020.10.16.) https://www.youtube.com/watch?v=C6je3F1HdUA	5분	영상, PPT

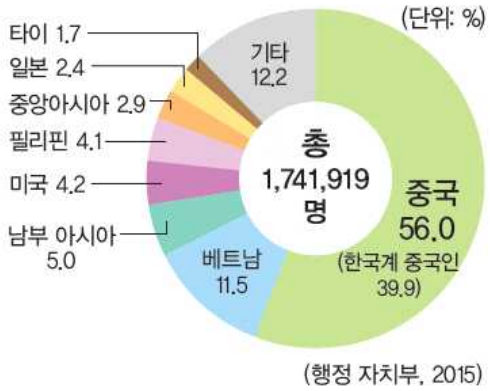
	- 영상을 통해 한국 사회에 외국 이주민들에 대한 차별적 시선이 존재한다는 문제의식을 제시한다. * 영상제목: “왜 놀림받아야 하지... 차별에 상처받는 다문화가정” (출처: JTBC, 2018.11.26.) https://www.youtube.com/watch?v=-Sp8M0uTgJw		
	■ 수업 주제 및 학습목표 제시 - PPT 자료를 활용하여 본 수업의 주제 및 학습 목표를 제시한다.	1분	PPT
전개	■ 학습활동 실시 - ‘자료 1’과 ‘자료 2’를 읽고, 제시된 물음(Q1~3)에 대한 답을 작성하도록 안내한다. - 작성한 내용을 발표한다.	10분	PPT 학습지 (자료 1&2, 내용정리 1.)
	■ ‘다문화사회로의 진입’ 내용 설명 - 학습지 ‘내용정리 1.’을 통해 관련 내용을 설명한다.		
	■ 학습활동 실시 - ‘자료 3’에 해당하는 영상을 시청하고, 제시된 물음(Q4)에 대한 답을 작성하도록 안내한다. * 영상제목: “친 이민자 정책 이어가는 독일.. 이유는?” (출처: 울산 mbc, 2022.08.26.) https://www.youtube.com/watch?v=UNglNuuUVLU - ‘자료 4’에 해당하는 영상을 시청하고, 제시된 물음(Q5)에 대한 답을 작성하도록 안내한다. * 영상제목: “이태원: 서울 속 작은 지구촌” (출처: YTN, 2017.03.02.) https://www.youtube.com/watch?v=KdpdJV7DutY - 작성한 내용을 발표한다.	15분	PPT 학습지 (자료 3&4, 내용정리 2.)

	■ ‘다문화사회의 긍정적 측면과 부정적 측면’ 내용 설명 - ‘내용정리 2.’를 통해 관련 내용을 설명한다.		
	■ 학습활동 실시 - ‘자료 5’를 읽고, 제시된 물음(Q6)에 대한 답을 작성하도록 안내한다. - 작성한 내용을 발표한다. ■ ‘문화적 다양성이 필요한 이유와 태도’ 내용 설명 - ‘내용정리 3.’을 통해 관련 내용을 설명한다.	15분	PPT 학습지 (자료5, 내용정리 3.)
정리	■ 형성평가 - ‘형성평가’ 문제를 통해 학습한 내용을 확인한다.	2분	PPT, 학습지 (형성평가)
	■ 학습내용 정리 - PPT 자료를 활용하여 본 차시의 학습 내용을 요약하여 정리한다.	2분	PPT

<부록 4> 강의식 다문화수업 학습지

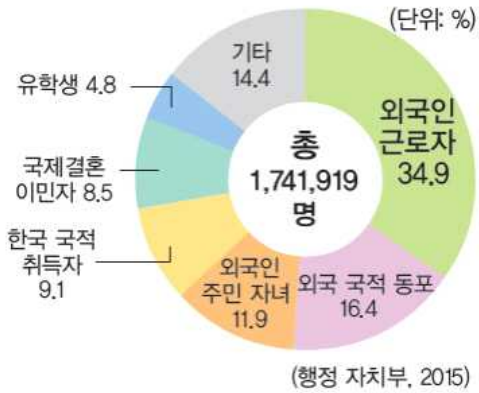
학습지	문화와 다양성 - 다문화사회와 문화적 다양성의 존중 -

■ 자료 1.



국내 거주 외국인의 국적별 분포

■ 자료 2.



국내 거주 외국인의 체류 유형별 분포

Q1. 자료 1을 보고, 국내 거주 외국인의 국적 분포 비율이 높은 순서대로 나열해보세요.

_____

Q2. 자료 2를 보고, 국내 거주 외국인의 체류 유형 분포 비율이 높은 순서대로 나열해보세요.

_____

Q3. 위의 자료들을 통해 새롭게 알게 된 사실이 무엇인지 적어보세요.

_____

_____

_____

_____

□ **내용정리 1.**

○ **다문화사회로 진입하고 있는 우리 사회**

⑴ [다문화사회]의 의미: 다양한 인종, 민족, 종교, 문화를 가진 사람들이 함께 어우러져 살아가는 사회

⑵ 다문화사회의 등장 배경: [교통수단]의 발달과 정보 통신 기술의 발전에 따른 세계화 → 서로 다른 문화권에 속한 사람들의 연결과 이동이 가속화되고, 다문화사회 구성원에 속하는 대상들의 범위가 다양화됨.

⑶ 다문화사회의 구성원: 외국인 근로자, [국제결혼이민자], 유학생, 북한 이탈 주민 등

⑷ 우리나라의 외국인 분포 현황: 국적별로는 한국계 중국인을 포함한 중국 국적자의 비율이 높고, 체류 유형별로는 외국인 근로자의 비율이 높음.

■ **자료 3. "이태원: 서울 속 작은 지구촌" (17.03.02. YTN)**

Q4. 자료 3(영상)을 시청한 후, 다문화사회로의 이행이 우리에게 미치는 긍정적인 영향이 무엇인지 적어봅시다.

■ **자료 4. "친 이민자 정책 이어가는 독일.. 이유는?" (22.08.26. 울산 mbc)**

Q5. 자료 4(영상)을 시청한 후, 다문화사회로의 이행이 우리에게 미치는 긍정적인 영향이 무엇인지 적어봅시다.

□ **내용정리 2.**

○ **다문화사회의 긍정적 측면과 부정적 측면**

(1) 다문화사회의 긍정적 측면

① 외국인 근로자들이 유입되어 저출산·고령화에 따른 [노동력부족] 문제를 해소하는 데 기여함.

② 국제결혼 이민자들이 유입되어 농어촌 지역에 활력을 제공함.

③ 새로운 문화의 유입으로 다양한 문화적 경험의 계기를 마련함.

④ 우리 사회가 더욱 풍요로운 문화를 형성할 수 있는 기반을 마련함.

(2) 다문화사회의 부정적 측면

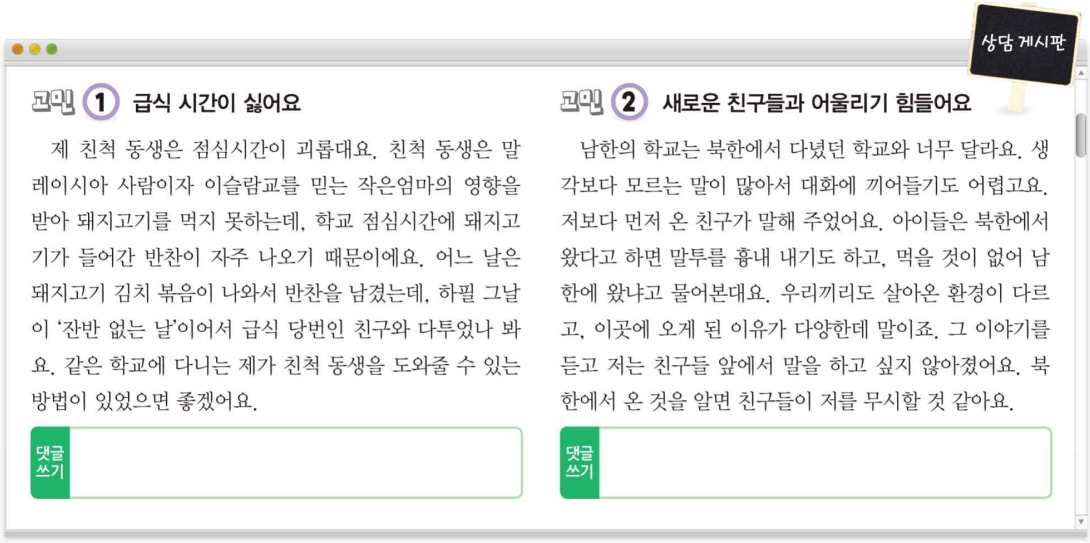
① 문화적 차이와 의사소통의 어려움 등으로 우리 사회에 적응하는 데 어려움을 겪음.

② 외국인에 대한 사회적 편견과 차별로 고통을 받음.

③ 외국인과 내국인 간 갈등이 발생함. → 일자리 경쟁 심화, [외국인 범죄 증가], 외국인 지원을 위한 사회적 비용 증가 등

④ 다양한 문화의 유입으로 기존 문화와 새로운 문화 간에 충돌이 일어남.

■ **자료 5.**



상담 게시판

고민 1 **급식 시간이 싫어요**

제 친척 동생은 점심시간이 괴롭대요. 친척 동생은 말레이시아 사람이자 이슬람교를 믿는 작은엄마의 영향을 받아 돼지고기를 먹지 못하는데, 학교 점심시간에 돼지고기가 들어간 반찬이 자주 나오기 때문이에요. 어느 날은 돼지고기 김치 볶음이 나와서 반찬을 남겼는데, 하필 그날이 '잔반 없는 날'이어서 급식 당번인 친구와 다투었나 봐요. 같은 학교에 다니는 제가 친척 동생을 도와줄 수 있는 방법이 있었으면 좋겠어요.

댓글 쓰기

고민 2 **새로운 친구들과 어울리기 힘들어요**

남한의 학교는 북한에서 다녔던 학교와 너무 달라요. 생각보다 모르는 말이 많아서 대화에 끼어들기도 어렵고요. 저보다 먼저 온 친구가 말해 주었어요. 아이들은 북한에서 왔다고 하면 말투를 흉내 내기도 하고, 먹을 것이 없어 남한에 왔냐고 물어본대요. 우리끼리도 살아온 환경이 다르고, 이곳에 오게 된 이유가 다양한데 말이죠. 그 이야기를 듣고 저는 친구들 앞에서 말을 하고 싶지 않아졌어요. 북한에서 온 것을 알면 친구들이 저를 무시할 것 같아요.

댓글 쓰기

– 손소연, 『다문화 친구들, 울끈불끈 사춘기가 되다』, 2015 –

Q6. 자료 5에 제시된 고민 1과 2를 읽고, 문제해결에 도움이 되는 댓글을 작성해보세요.

고민 ①	
고민 ②	

□ **내용정리 3.**

○ **문화적 다양성이 필요한 이유와 태도**

⑴ 문화적 다양성을 존중하는 태도의 필요성

① 다문화사회는 다양한 인종, 민족, 종교, 문화가 공존하여 여러 형태의 갈등이 발생함.
→ 외국인과 내국인이 조화롭고 평화롭게 살아가려면 갈등을 해결해야 함.

② [문화 다양성]을 인정하고 다문화 구성원의 문화를 그 사회의 맥락 속에서 이해하며 존중한다면 더욱 풍성한 문화를 형성할 수 있음.

⑵ 문화적 다양성을 존중하는 태도

① 다른 문화를 이해하고 존중하며, 여러 문화적 배경을 가진 사람들과 [공존]하는 자세가 필요함.

② 서로의 문화를 알지 못해 발생할 수 있는 오해를 방지하기 위해 서로 다른 문화 간의 지속적인 교류가 필요함.

□ **형성평가**

1. 빈칸에 들어갈 용어를 쓰시오. (다문화사회)

오늘날 우리 사회는 외국인 근로자, 국제결혼 이민자, 유학생, 북한 이탈 주민 등이 증가하면서 다양한 인종, 민족, 종교, 문화를 가진 사람들이 함께 어우러져 살아가는 (　　)로 진입하고 있다.

2. 다음과 같은 문제를 해결하고 바람직한 다문화사회를 실현하기 위한 태도를 가진 학생은?

말레이시아에서 온 하산은 이슬람교를 믿는다. 그런데 학교 점심시간에 돼지고기가 들어간 반찬이 자주 나와서 하산은 밥을 먹는 데 어려움을 겪기도 한다. 어느 날은 돼지고기 김치 볶음이 나와서 반찬을 남겼는데, 하필 그날이 '잔반 없는 날'이어서 급식 당번인 친구와 다툰 적도 있다.

① 갑: 우리나라 고유의 단일 민족주의를 지켜나가야 한다.
② 을: 대한민국 국적을 취득하는 외국인의 수를 제한해야 한다.
③ 병: 다른 나라의 문화를 이해하고 존중하는 태도를 지녀야 한다.
④ 정: 민족주의를 부활시켜 외국인에 대한 사회적 편견과 차별을 완화시켜야 한다.
⑤ 무: 오스트레일리아의 백호주의 정책처럼 우리나라도 외국인의 유입을 막아야 한다.

<부록 5> 역할극을 활용한 다문화수업 지도안

역할극을 활용한 다문화수업 지도안 (처치집단용)

1. 수업 주제: 다문화사회를 살아가는 시민으로서 가져야 하는 바람직한 자세

2. 관련 단원
   1) 고등학교『통합사회』- Ⅶ. 문화와 다양성
   2) 고등학교『사회문화』- Ⅲ. 문화와 일상생활
   3) 고등학교『사회문제탐구』- Ⅴ. 사회적 소수자에 대한 차별

3. 학습 목표
   1) 다문화사회의 의미를 이해한다.
   2) 다문화사회의 특징을 자료를 통해 분석할 수 있다.
   3) 문화적 다양성을 존중하고, 외국 이주민에 대한 개방적인 태도를 함양한다.

4. 지도상의 유의점
   1) 수업 시작 전에 4인 1조 모둠을 만들어 착석하도록 안내한다.
   2) 역할극 준비 및 수행 과정에서 진지한 태도로 임하도록 지도한다.
   3) 역할 배정을 통해 각 학생이 맡은 역할이 무엇인지 명확히 인지하도록 한다.

5. 교수학습 지도안

단계	교수·학습활동	시간	자료
도입	■ 흥미 유발 - 영상을 통해 한국 사회가 빠른 속도로 다문화사회로 이행되고 있음을 설명한다. * 영상제목: “내년 인구 감소 시작... 4년 뒤엔 ‘다문화 국가’” (출처: 연합뉴스TV, 2020.10.16.) https://www.youtube.com/watch?v=C6je3F1HdUA	5분	영상, PPT

	- 영상을 통해 한국 사회에 외국 이주민들에 대한 차별적 시선이 존재한다는 문제의식을 제시한다. * 영상제목: “왜 놀림받아야 하지... 차별에 상처받는 다문화가정” (출처: JTBC, 2018.11.26.) https://www.youtube.com/watch?v=-Sp8M0uTgJw		
	■ 수업 주제 및 학습목표 제시 - PPT 자료를 활용하여 본 수업의 주제, 학습 목표, 수업 절차를 제시한다.	1분	PPT
전개	■ 시나리오 검토 - 역할극 시나리오를 읽어보며, 시나리오에 등장하는 사건과 등장인물의 특징을 학습지 #1.에 정리하도록 안내한다. (4인 1조 모둠활동으로 진행)	10분	PPT 학습지 #1.
	■ 역할 배정 및 역할극 준비 - 학생들의 자발적 의사에 따라 역할을 배정한다. - 역할 배정이 완료되면 역할극 수행을 준비한다.	5분	PPT 학습지 #2.
	■ 역할극 진행 - 시나리오에 따라 역할극을 실시한다.	5분	PPT
	■ 경험 공유 - 학습지 #3.을 통해 역할극에 대한 소감을 작성한다. - 역할극에 참여한 학생들이 소감을 발표한다. - 평론가 역할을 맡은 학생들이 소감을 발표한다.	20분	PPT 학습지 #3.
정리	■ 학습내용 정리 - 다문화사회를 살아가는 시민으로서 가져야 하는 바람직한 자세가 무엇인지 정리한다.	4분	PPT 학습지 #3.

<부록 6> 역할극을 활용한 다문화수업 학습지

학습지	문화와 다양성 - 다문화사회와 문화적 다양성의 존중 -

■ **#1. 시나리오 검토**

□ **시나리오 속 등장인물과 특징은?**

등장인물	특징

□ **시나리오의 줄거리를 요약하면?**

■ #2. 역할 배정 및 역할극 준비

□ 내가 맡은 역할은? ( )

□ 시나리오 속 등장인물에게 질문하고 싶은 점은?

■ #3. 역할극에 대한 경험 공유

□ 역할극을 경험한 소감은 어떠한가요?

□ 다문화사회를 살아가는 시민으로서 어떤 자세를 가져야 할까요?

■ **역할극 제목**

〈 함께 하며 서로 존중할 때 더욱 행복해지는 우리 〉

■ **스토리 개요**

사회고등학교에 재학 중인 지민, 준희, 콩 푸엉, 조나단, 아메드, 몬디는 주말에 서울에서 열리는 세계문화축제에 참여한다. 이 축제에서 친구들은 전 세계의 다양한 문화를 재미있게 체험하며 즐거운 시간을 보낸다. 함께 시간을 보내며 이들의 우정은 더욱 돈독해진다. 축제 체험을 마친 후, 이들은 근처 카페에 가서 지금까지의 본인들이 경험한 한국 생활에 대해 진솔하게 이야기하는 시간을 갖는다.

■ **등장인물 소개 (모두 만 18세로, 사회고등학교에서 같은 반에 재학 중.)**

1) 지민: 한국 출신으로 활발한 성격으로 친구들과 어울리기를 좋아함. 새로운 문화에 대한 호기심이 가득함.
2) 준희: 한국 출신으로 공감 능력이 뛰어나서 여러 학생들로부터 사랑받음.
3) 콩 푸엉: 베트남 출신으로 한국에 거주한 지 5년이 지남.
4) 조나단: 에티오피아 출신으로 한국에 거주한 지 4년이 지남.
5) 아메드: 부모님이 튀르키예 출신. 7살 때 한국으로 이민 옴.
6) 몬디: 스페인 출신으로 한국에 온 지 이제 막 3개월이 지남.
7) 축제 부스-1 운영자: 음식 문화 부스 운영자로, 베트남 쌀국수와 에티오피아산 커피를 만들어 판다.
8) 축제 부스-2 운영자: 의복·패션 문화 부스 운영자로, 스페인의 전통의상을 홍보한다.

■ **대본**

사회고등학교 같은 반 친구들인 지민, 준희, 콩 푸엉, 조나단, 아메드, 몬디는 오늘 서울에서 열리는 세계문화축제에 참여하기로 약속하였다. 세계문화축제는 한국에 존재하는 다양한 국가의 문화를 체험할 수 있는 자리로, 해마다 많은 사람들이 참여하는 대표적인 축제이다.

S#1. 약속장소(축제 장소 입구) 앞

지민, 조나단이 먼저 약속장소에 도착해서 친구들을 기다리고 있다.

□ 지민, 조나단: (반갑게 환영하는 목소리로, 손을 흔들면서) 얘들아, 얼른 와! 우리 여기 있어!
□ 아메드, 콩 푸엉: (반갑게 손을 흔들면서 같이 걸어오며) 지민, 조나단! 일찍 왔구나!
□ 조나단: 아니야~ 우리도 방금 도착했어. 나는 지민이랑 같이 와서 편하게 올 수 있었어. 너희 둘도 같이 만나서 온거니?
□ 아메드: 나랑 콩 푸엉은 오는 길에 지하철에서 만났어
□ 콩 푸엉: 아메드랑 이야기하면서 오니까 시간 가는 줄 모르겠더라!
□ 지민: 다들 만나서 정말 반가워! 얼른 축제 가서 마음껏 놀고 싶다!! 그런데 아직 준희랑 몬디는 오지 않았네? 전화라도 해볼까? (휴대폰을 꺼내는 시늉을 한다)
□ 준희, 몬디: (반갑게 웃으면서 같이 걸어오며) 얘들아 안녕~! 늦어서 미안!
□ 조나단: 오! 준희, 몬디야 어서와~ 우리도 방금 도착했어!
□ 몬디: (즐겁고 상기된 표정으로) 얘들아 기다려줘서 고마워~ 내가 대중교통이 아직 익숙지 않은데 다행히 준희가 같이 와줘서 무사히 올 수 있었어! 준희 정말 고마워!!
□ 준희: 아니야 몬디~ 덕분에 나도 즐겁게 올 수 있었어. 와우~ 오늘 축제에 온 사람들 정말 많다! 완전 재미있겠다!!!
□ 아메드: 몬디! 낯선 길 찾아오느라 정말 고생 많았어! 나도 오늘 축제 진짜 기대된다~ 우리 재미있게 놀아보자!

□ 조나단: 좋아 좋아 가보자구~
□ 지민: 자! 우리 축제 부스 하나씩 돌아볼까? (여섯 친구 모두 축제 부스를 향해 발걸음을 옮긴다.)

S#2. 축제 관람 중, 축제 부스 앞

여섯 친구들이 함께 발걸음을 옮기다가 축제 부스-1 쪽으로 이동한다.

□ 축제 부스-1 운영자: (반갑고 크게 손짓하며) 학생들! 여기 와서 맛있는 쌀국수와 커피 좀 맛보고 가세요!
□ 콩 푸엉: (부스 1쪽으로 진입하면서, 아주 반가운 목소리로) 어! 쌀국수!!! 여기서 우리 베트남 음식을 볼 수 있다니!!! 얘들아 우리 여기 부스 둘러보자!
□ 지민: 어! 나도 쌀국수 엄청 좋아하는데! 어제도 우리 학원 옆에 새로 생긴 쌀국수집에서 저녁 먹었다구~
□ 아메드: (가벼운 미소를 띄면서) 콩 푸엉~ 쌀국수를 보니 정말 반가웠나보구나~ 하긴. 고향의 음식을 타국에서도 맛볼 수 있는 건 정말 좋은 일 같아!
□ 몬디: 맞아 맞아! 나도 한국 와서 스페인 음식점 볼 때마다 반가워. 특히, 한국에는 다양한 나라의 음식문화가 자리잡고 있는 것 같아서 정말 좋아! 주말마다 뭘 먹으러 갈지 항상 기대가 된다구~
□ 조나단: (부스 위에 올려진 커피를 가리키며) 어! 여기 커피도 제공해주네! 이 커피는 우리 에티오피아에서 생산한 원두로 만든거야~ 내가 최근 바리스타 자격증 공부하면서 커피에 대해 공부를 많이 했거든. 이 커피 아주 고소해! 너희도 한 잔 마셔봐~
□ 준희: (진심으로 칭찬하며) 커피 원두까지 알다니 조나단~ 진짜 대단한걸! 넌 진짜 최고의 바리스타가 될거야! .....

축제 부스-1을 떠나 축제 부스-2쪽을 향해 이동한다.

□ 몬디: 어!(부스 2쪽으로 이동하면서) 얘들아 우리 여기도 가보자! 내가 어릴 적 스페인에서 봤던 플라멩코 드레스가 여기 있다니 너무 너무 신기해!!
□ 준희: (호기심 많은 눈동자로) 플라멩코 드레스? (플라멩코 드레스를 가리키며) 이거 말하는거야? 우와! 이거 옷 색깔이 너무 예쁘고 화려하다~
□ 축제 부스-2 담당: (친절하게 맞이해주며) 어서 와요 학생들~ 이 옷은 스페인의 민속 무용인 플라멩코를 출 때 입는 드레스입니다. 장식과 색상이 화려해서 최근 한국에서 유명 연예인들도 많이 관심을 보이는 패션 아이템입니다! 마음껏 구경하세요~
□ 조나단: 우와 정말 예쁘다! 우리 에티오피아에도 이런 화려한 전통의상이 많이 있는데, 나도 다음에 기회가 되면 우리 전통의상을 주변 사람들에게 소개해야지!
□ 아메드: 어 조나단 너무 좋은 아이디어야! 우리 이번 7월 학교 여름 축제 때 에티오피아와 튀르키예의 전통의상을 홍보하는 코너를 같이 기획해보자!
□ 콩 푸엉: 나도 같이 껴줘~! 그러면 나는 요즘 핫한 베트남의 전통의상 아오자이를 가져와야겠다! 최근에 베트남에 계신 할머니가 예쁜 아오자이 여러 벌을 보내주셨거든!
□ 지민: 우와 재밌겠다! 나는 그럼 최근 유행하는 퓨전 한복을 준비해볼게. 패션쇼를 열어서 다양한 국가의 의복 문화를 전교생에게 소개해보자!
□ 조나단: 너무 좋아 얘들아! 한국에서 이렇게 다양한 나라의 문화를 마음껏 즐길 수 있어서 정말 재미있고 좋다! 우리 다른 부스도 가보자!
□ 준희: 그래그래! 우리 다음은 어디 부스로 가볼까? .....

축제 부스-2를 떠나 다른 곳을 향해 이동한다.

S#3. 축제 관람을 마치고, 근처 카페

축제를 신나게 즐긴 친구들은 헤어지기 전에 근처 카페에 들러서 마음껏 이야기를 나눈다.

□ 조나단: 오늘 진짜 너무 재미있었어! 시간 가는 줄 몰랐어~

□ 지민: 맞아! 우리 내년에도 이 축제 꼭 다시 오자!

□ 준희: 그래그래~ 근데 몬디! 한국 온 지 얼마 안 됐는데 지낼만하니?

□ 몬디: (곰곰히 생각해보며) 음.. 아직 초반이라 여러 가지 배울 점이 많은 것 같은데.. 그래도 너희 같은 좋은 친구들이 있어서 잘 적응하고 있어~

□ 아메드: 다행이다 몬디! 나는 7살 때 한국으로 이민 왔었거든. 처음엔 쉽지 않았지만 그래도 이제는 나도 한국 사회의 구성원이 된 것 같다고 생각해.

□ 콩 푸엉: (진지하게 궁금한 표정으로) 아메드~ 한국에 있으면서 힘든 점은 뭐였어? 갑자기 궁금하다~

□ 아메드: (곰곰히 생각해보며) 음.. 나는 이슬람교를 믿어서 돼지고기를 먹지 않는데, 초등학교 때 친구들이 이런 나의 행동을 이해하지 못했던 것 같더라구. 그리고 내가 정해진 시간에 예배드리는 것을 보면서도 그 당시 친구들은 나를 신기하게 여겼어. 그때 나는 타지에서 온 이방인이라는 느낌을 받았어. 그래도 최근에는 한국 친구들이 이슬람 문화를 많이 알고 나의 문화적 배경을 이해해줘서 지금은 감사하게 생각해!

□ 조나단: (공감하는 어조로) 나도 비슷한 경험이 있어. 대중교통을 타면 가끔 사람들이 내 옆에 앉는 것을 꺼려한다는 것이 느껴질 때가 있어. 그런 경우 나도 소외감을 느꼈어.

□ 콩 푸엉: (공감하는 어조로) 그렇구나. 생각해보니 나도 힘들었던 경험이 있어. TV나 영화에서 베트남 사람들을 주로 범죄자로 묘사하는 편견을 볼 때마다 마음이 어렵더라구. 우리 베트남이 경제발전 수준은 한국보다 낮지만, 베트남에도 착하고 똑똑하고 훌륭한 사람은 정말 많아.

□ 지민: (아픔에 진심으로 공감하며) 에고 그런 어려움들이 있었구나.. 너희가 솔직하게 이야기해줘서 나도 많이 반성을 하게 되네. 우리가 각자 태어난 곳과 문화는 다르더라도 지금은 모두 한국에 사는 사람들이잖아. 나는 오히려 한국 사람들이 외국 이주민들을 더 이해하고 배려해야 한다고 생각해!

□ 몬디: (감동받은 목소리로) 그렇게 생각해주니 정말 고마워 지민. 너와 준희 같은 좋은 친구들이 있어서 나는 정말 많은 도움을 받고 있어. 특히 내가 아직 한국말이 서툴러서 준희가 나한테 천천히 하나씩 설명해줄 때가 많거든. 준희의 도움 덕분에 나는 오히려 더 한국이 좋아지고 한국어와 한국문화를 더 배우고 싶어져.

□ 준희: (기쁨과 감사의 어조로) 정말 고마워 몬디! 우리 모두 피부색이나 문화가 달라도 똑같은 한국 사람이잖아. 나는 누구도 소외되지 않고 우리 모두가 함께 어울리며 행복하게 지냈으면 좋겠어! 그러기 위해서 한국 사람인 내가 먼저 노력해야 한다고 생각해!

□ 지민: 이욜~ 준희! 진짜 멋지다. 콩 푸엉, 조나단, 아메드, 몬디! 오늘 시간 내서 함께 해줘서 정말 고마웠어. 너희랑 같이 노니까 새로운 문화를 재미있게 접하며, 모든 문화는 소중하다는 것도 배울 수 있었어. 앞으로도 우리 자주 만나서 놀자!

□ 조나단: 그래! 너무 좋아 지민~ 우리 아까 말한 것처럼, 7월에 학교 여름 축제 때 여러 나라 전통의상 패션쇼 제대로 준비해보자. 이 패션쇼가 우리 학교에 다양성이란 가치를 알리는 데 큰 도움이 될거야.

□ 아메드: 그래~ 너무 좋아! 아 그리고 난 이번 주말에 외국인 노동자의 근로조건 개선을 위한 캠페인 봉사에 참여하려고 해. 시간되는 사람은 같이 하자!

□ 콩 푸엉: (열정 넘치는 목소리로) 와 아메드~ 너무 좋다. 나도 함께 할래.

□ 준희: (열의에 찬 어조로) 너희 너무 멋진 거 아냐? 나도 같이 할래! .....

끝.

Abstract

The Effect of Social Studies Multicultural Instruction Using Role-play on Multicultural Acceptability of High School Students

Hojin Park

Department of Social Studies Education

The Graduate School

Seoul National University

Multicultural changes in Korean society are intensifying. The proportion of multicultural births among all children and the proportion of multicultural marriages in all marriages are both on the rise. However, the level of multicultural acceptability of Korean adolescents is at a standstill, and in particular, the level of multicultural acceptability of high school students is lower than that of middle school students. This situation suggests that practical efforts are needed to improve high school students' multicultural

acceptability.

In the meantime, social studies multicultural education has made various efforts to cultivate citizens suitable for a multicultural society. However, the efforts were mostly focused on developing the goal and content system of the curriculum, and there was a lack of discussion on what teaching techniques would be effective in achieving the educational goal. In addition, researches related to role-play, which is regarded as one of the effective multicultural education strategies, have been mainly conducted on infants or elementary school students.

Based on this awareness, this study aimed to analyze how social studies multicultural instruction using role-play affects high school students' multicultural acceptability, and set up the following research hypotheses.

□ Main hypothesis: Social studies multicultural instruction using role-play will be more effective in enhancing multicultural acceptability than lecture-style multicultural instruction.

- Sub-hypothesis 1: Social studies multicultural instruction using role-play will be more effective in enhancing diversity, a sub-factor of multicultural acceptability, than lecture-style multicultural instruction.
- Sub-hypothesis 2: Social studies multicultural instruction using role-play will be more effective in enhancing relationship, a sub-factor of multicultural acceptability, than lecture-style multicultural instruction.
- Sub-hypothesis 3: Social studies multicultural instruction using role-play will be more effective in enhancing

universality, a sub-factor of multicultural acceptability, than lecture-style multicultural instruction.

Three high schools located in the Seoul metropolitan area were selected as study subjects. In each school, one class was set as a comparison group taking lecture-style multicultural instruction, and the other class was set as a treatment group taking multicultural instruction using role-play. Pre-survey and post-survey were conducted on both groups. Statistical analysis was conducted based on the responses of 126 people who finally showed valid responses.

As a result of conducting t-test and multiple regression analysis to verify the hypothesis, it was found that social studies multicultural instruction using role-play have a more positive effect on enhancing high school students' multicultural acceptability than lecture-style multicultural instruction. Accordingly, the main hypothesis and three sub-hypotheses were all adopted.

These findings suggest the following implications. First, in order to achieve educational goals through social studies multicultural instruction, it is essential not only to pay attention to the content system but also to consider teaching techniques. Second, in high school social studies multicultural instruction, it is necessary to actively utilize teaching techniques that focus on student participation and experience, such as role-play. Third, it is important to reflect the level of multicultural acceptability of learners when organizing social studies multicultural instruction.

keywords : Social Studies Education, Multicultural Education, Role-play, Multicultural Acceptability

Student Number **: 2021-21433**