

한국 대학생의 이문화 역량에 대한 이해와 행동 반응*

전재은(田才恩)**

논문 요약

본 연구는 국내 고등교육의 외국인 유학생 증가라는 배경을 바탕으로 한국 대학생의 이문화 역량에 대한 이해와 행동 반응을 분석하였다. 이를 통해 향후 한국인의 이문화 역량에 대한 이론적 발전과 측정도구 개발에 기초적 논의를 제공하고자 하였다. 연구방법은 첫째, 질적 면접을 통해 이문화 역량에 대한 이해를 심층적으로 탐구하고, 둘째, 설문지의 개방형 질문을 통해 문화적 갈등 상황의 시나리오에 대한 반응을 분석하여 이문화 역량의 행동적 측면을 살펴보는 방법을 사용하였다. 연구 결과, 한국 대학생들은 이문화 역량이란 다른 문화에 대한 (1) 이해와 포용, (2)적응 능력 그리고 (3)편견이 없는 것뿐만 아니라 (4)외국인 유학생에 대한 접근과 교류가 가능하고 이들과 문화 간 중재자 역할을 하는 것으로 이해하였다. 이 중 (3)과 (4)는 한국 사회와 대학에서 외국인을 바라보는 시각이 반영된 것으로 보인다. 또한 외국인 유학생이 포함된 문화적으로 곤란한 상황에서 나타난 한국 대학생의 행동 반응은 '회피'와 같은 소극적 행동 유형부터 '적극적 설명 및 토론'과 같은 적극적 대응 단계까지 살펴볼 수 있었다. 이러한 연구결과를 바탕으로 한국 대학생의 이문화 역량 모형을 제시하였다. 끝으로 이러한 연구결과와 후속 연구의 축적을 통해 한국적 상황에 맞는 이문화 역량 이론을 발전시키고 측정 도구를 개발해야 할 필요성을 논의하였다.

주요어 : 이문화 역량, 문화적 역량, 외국인 유학생, 다문화 사회, 이문화 교육, 대학 국제화

I. 서론

국내 대학의 외국인 유학생 유치와 이로 인한 캠퍼스의 변화된 모습은 더 이상 새롭지 않다.

* 이 논문은 저자의 박사학위 논문 자료 중 일부를 질적연구방법으로 새롭게 분석한 내용을 포함하고 있음.

** 제1저자/교신저자, 고려대학교 고등교육정책연구소 연구교수

지난 10년간 국내 외국인 유학생 수는 2001년 11,646명에서 2010년 83,842명으로 급증하였고 캠퍼스에서의 존재감도 눈에 띄게 달라졌다(교육과학기술부, 2010; 교육인적자원부, 2003). 외국인 유학생이 한국 학생과 수업을 같이 듣고 외국인 유학생을 돕기 위한 동아리 활동이 활발해지고 심지어 외국인 유학생 증가가 학교 주위 상권에 영향을 주기도 한다.

그러나 많은 외국인 유학생이 한국 학생과 캠퍼스에서 함께 생활하고 있어도 아직 국내 대학의 상황은 외국인 유학생이라는 다양성을 받아들이기에는 미흡한 점이 많아 보인다. 앞서 많은 연구자들이 지적했듯이, 한국 학생과 외국인 유학생들은 서로 잘 어울리지 못하고 있을 뿐만 아니라(임수진, 한규석, 2009; Jon & Kim, 2011), 외국인 유학생이 한국 학생과 교수자로부터 출신 국가와 인종으로 인한 차별을 당하는 경우도 적지 않아 보인다(김수아, 김태호, 2011; 임춘희, 2009; 하정희, 2008). 한국 학생의 외국인 유학생에 대한 차별적 태도는 특히 백인과 영어권 국가 출신을 선호하는 경향을 보였다(노경란, 방희정, 2008; 임도경, 김창숙, 2011). 이와 같이 한국 학생이 외국인 유학생에 대해 출신국가, 인종, 그리고 외국어 구사능력만으로 선입견과 부정적 인식을 갖는 것은 중요한 문제이다. 이로 인해 서로 교실이나 캠퍼스에서 문화적 차이에 따른 오해와 갈등을 겪을 수 있다. 그러나 아직 많은 경우 한국 학생들이 이러한 상황을 이해하고 대처하기 위한 교육과 경험 그리고 관련 역량이 부족한 점이 우려되는 부분이다. 따라서 대학기관은 한국 학생과 외국인 유학생이 서로를 이해하며 교류할 수 있도록 필요한 교육과 경험의 장을 마련해줄 필요가 있다.

그러나 이에 앞서 아직 한국 대학생이 외국인 유학생과 교류하고 이들의 다른 문화를 접할 때, 어떤 역량이 필요하며 이를 위해 어떤 교육을 행할 것인가에 대한 논의가 부족하다. 최근 학계에서 주목받고 있는 '다문화' 관련 연구는 주로 한국사회의 이주 노동자 및 결혼이민자의 유입 증가에 따른 다문화 사회에 초점을 맞추고 있다. 예를 들어, 교육학을 비롯한 여러 학문 분야에서 한국 학생과 교사들의 다른 인종·문화권 사람들에 대한 인식 및 태도를 연구하고, 이들이 다문화로 변화하는 한국 사회와 교육 환경에서 갖추어야 할 역량이 논의되고 있다. 그러나 이러한 연구에서 국내 대학의 외국인 유학생 증가라는 상황은 거의 고려되지 않고 연구대상도 대학생인 연구는 소수에 불과하다. 하지만 최근 국내 고등교육에서 대학의 국제화와 외국인 유학생 증가가 가장 중요한 변화 중 하나로 꼽히는 만큼(엄상현, 변기용, 2012), 대학생의 문화와 관련된 능력을 국내 다문화사회라는 맥락에만 한정 짓지 않고 캠퍼스 내 외국인 유학생 증가라는 상황도 함께 고려하여 살펴볼 필요가 있다.

또 국내 다문화 사회에서 필요한 역량을 연구한 경우, 주로 미국의 다문화 사회 관련 이론과 개념을 차용하여 논의가 전개되어 왔다. 여기에는 이문화 역량(intercultural competence; 또는 간문화적 역량으로 지칭)(김신아, 2010), 다문화 역량(multicultural competence)(김민경, 2010), 문화간 감수성(intercultural sensitivity)(김옥순, 전성민, 2009; 박주희, 정진경, 2008; 배재정, 2010; 유

종열, 2011), 문화(적) 역량(cultural competence)(민성혜, 이민영, 2009), 그리고 이문화간 소통능력(cross-cultural competence)(원미진, 2009) 등의 예를 들 수 있다. 이는 아직 한국에서 다문화 사회라는 변화가 낮은 현상이고 이를 논의하기 위한 학문적 토대가 형성되기 시작한 초기단계에 있기 때문일 것이다. 더군다나 대학 국제화와 관련된 문화적 역량에 대해서는 이러한 시도조차 부족하다. 지난 수십 년간 관련 개념과 이론에 대한 논의가 활발했던 미국에서도 그에 대한 뚜렷한 정의나 통일성 없이 혼용되고 있는 가운데, 어떠한 용어와 정의를 사용하건 이를 해당 문화와 조직적 맥락에 따라 이해하려는 노력이 필요하다고 지적된 바 있다(Deardorff, 2009).

현재 우선 과제는 국내 고등교육의 국제화에 따라 한국 대학생에게 요구되는 문화와 관련된 역량은 무엇인지를 이해하고 그 현황을 진단하며, 이러한 기초 연구를 바탕으로 향후 국내 고등교육 맥락에 맞는 관련 측정도구 개발을 고려해보는 것이다. 이를 위해 본 연구에서는 '이문화 역량(intercultural competence; Deardorff, 2006)'이라는 용어를 사용하여, 한국 대학생이 이문화 역량을 어떻게 이해하는지 또 어떤 행동 반응으로 나타날 수 있는지 살펴보고자 한다. '이문화 역량'은 다른 비슷한 용어들, 즉, 문화간 감수성(intercultural sensitivity), 문화간 적응력(cross-cultural adaptation), 문화간 효과성(cross-cultural effectiveness), 글로벌 역량(global competence), 세계시민의식(global citizenship) 등 가운데 가장 보편적이고 연구자들이 선호하는 용어이므로(Deardorff, 2004), 본 연구의 목적에 적절한 용어라고 판단된다.

즉, 본 연구는 국내 대학의 외국인 유학생 증가라는 맥락에서 요구되는 한국 대학생의 이문화 역량을 탐구하고자 하며 이를 위해 다음의 연구문제들을 살펴보고자 한다. 첫째, 한국 대학생들은 이문화 역량이라는 개념을 어떻게 이해하고 있는가? 둘째, 한국 대학생들의 이문화 역량은 문화적 갈등 상황에서 어떠한 행동 반응으로 나타나는가?

II. 이론적 배경: 이문화 역량의 이론 및 개념

아직 국내에서 이문화 역량에 대한 연구는 초기 단계에 있지만, 미국 학계는 지난 수십 년간 이에 관한 많은 이론 및 모델을 축적해왔다. 그 중 본 연구의 이론적 배경을 위해서는 한국과 미국의 고등교육 연구에서 가장 널리 사용되고 있는 이문화 역량 이론 및 모형을 살펴보고, 이를 바탕으로 본 연구에서 사용할 이문화 역량의 개념을 제시하고자 한다.

1. 이문화 역량 관련 이론 및 측정 도구

이문화 역량에 관한 이론 및 모형은 다섯 가지 유형, 즉 구성적(compositional), 공동지향적

(co-orientational), 단계적(developmental), 적응 관련(adaptational), 그리고 인과 관계(causal process) 모델로 구분할 수 있다(Spitzberg & Changnon, 2009). 이 중 교육학 분야에서 사용된 주요 이론 및 모형은 주로 구성적 모형과 단계적 모형에 해당된다. 예를 들어, 구성적 모형은 Deardorff(2006)의 이문화 역량 모형과 같이 그 구성 요소를 밝히는 반면, 단계적 모형은 Bennett(1993)의 문화간 감수성 발달 모형과 같이 이문화 역량이 발달하는 순차적 단계를 설명한다. 국내 연구자들이 사용한 다른 이문화 역량 및 관련 개념도 대부분 구성적 모형에 해당되며, 구체적으로는 다음과 같다.

1) 이문화 역량

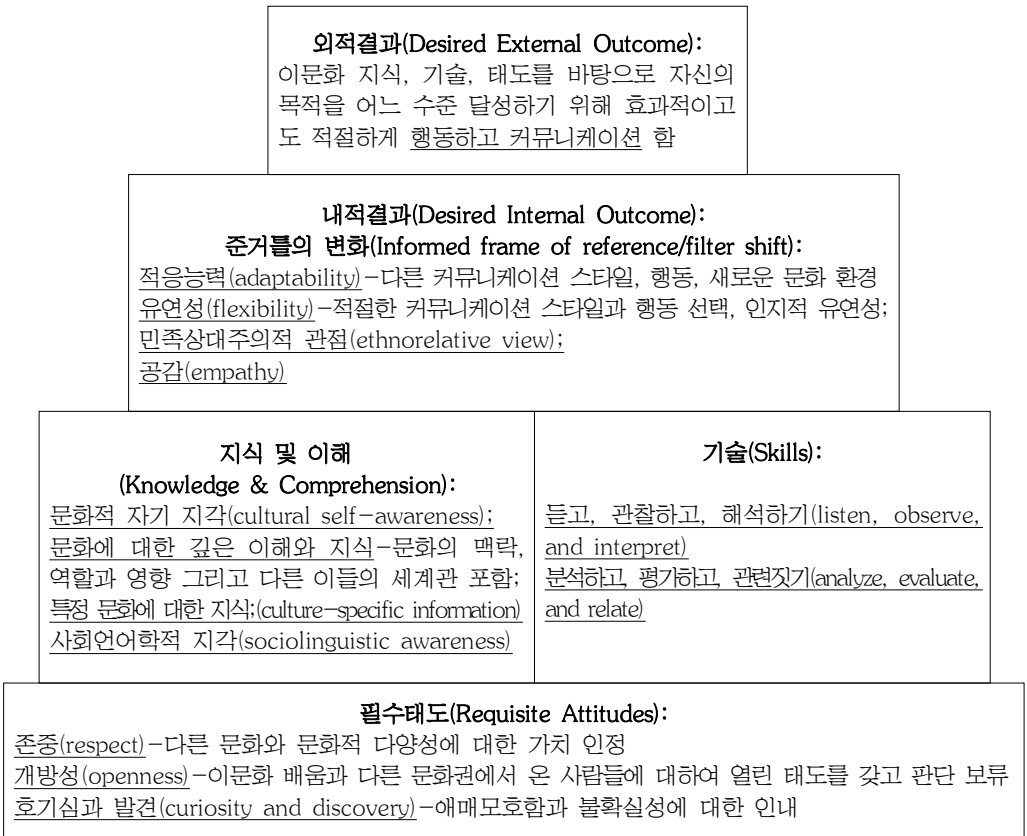
Deardorff(2006)의 이문화 역량 모형은 대학 국제화의 성과로서 이문화 역량을 개념화한 점이 특징적이다. 특히, 이문화 역량과 관련한 여러 개념과 이론에 대한 선행연구를 조사하고, 관련 전문가와 대학 행정가들을 대상으로 델파이 조사 결과를 실시하여, 기존의 연구들에 비해 개념적으로 포괄적이면서도 대학 현장의 실천적 입장이 반영된 장점이 있다. 또한 이전 관련 이론들은 인지, 심리적 측면을 주로 강조한 반면에, 이 모형은 행동과 커뮤니케이션과 같은 외적 요소를 강조한 점도 차별적 장점으로 판단된다. 따라서 Deardorff의 이문화 역량 모형은 대학 국제화라는 맥락에서 대학생의 이문화 역량을 논의하고자 하는 본 논문의 목적을 위해 사용하기에 적합한 틀로 판단된다.

아래 [그림 1]에서 살펴볼 수 있는 바와 같이, Deardorff(2006)의 이문화 역량 모형은 크게 다섯 가지 요소와 네 층위로 이루어져 있다. 이는 저자가 델파이 조사에서 도출된 이문화 역량의 구성 요소들을 정리한 것으로, 우선 '존중 및 개방성'과 같은 이문화에 대한 태도가 가장 필수적, 즉 근본이 되는 시작점이라는 것을 전제로 하고 있다. 이 모형은 전체적으로 제일 아래 '태도'와 같은 개인적 수준에서 대인간 상호작용이 포함되는 외적 결과 수준으로 올라가며, 아래 단계의 요소들을 갖추면 위쪽 단계 요소들이 향상될 수 있는 구조로 구성되어 있다. 필수태도 다음에는 문화에 대한 '지식 및 이해', 그리고 관련된 구체적 '기술'(관찰-해석, 분석-평가-연계 등)을 습득하는 요소들로 구성되고, 내적 준거들(적응능력, 유연성, 민족상대주의적 관점, 공감 등)을 변화하게 되며, 이 모두를 바탕으로 이문화 역량의 중점 요소인 이문화 상황에서의 적절하고 효과적인 행동 및 커뮤니케이션이라는 외적 결과로 나타나게 된다.

이러한 외적 요소는 델파이 조사에 참여한 많은 전문가들이 이문화 역량의 핵심 요소로서 강조한 바 있지만, 기존의 다른 이론 및 모형에서는 충분히 강조되지 못하였다(Deardorff, 2006). 그러나 아무리 다른 문화를 존중하고 열린 마음을 갖는다 해도 과연 행동으로 이어지느냐 하는 것은 이문화 역량 개발에서 매우 중요한 문제이다. 이러한 문제의식을 바탕으로 본 연구에서는

한국 대학생의 이문화 역량에 대한 논의에서 행동의 측면을 강조하여 살펴보고자 한다.

이와 유사하게 Weaver(2005)의 문화적 역량(cultural competence) 개념도 여러 국내 연구에서 사용된 바 있는데(민성혜, 이민영, 2009; 정지언, 김영환, 2012), 문화적 지식, 기술, 그리고 인식(가치, 태도)으로 구성되는 구성적 모형에 가깝다고 볼 수 있다. 하지만 이 개념은 사회복지 분야에서 실천적 목적을 위해 제시되었고, 이론적 성격은 강하지 않으며, 위의 세 구성 요소도 Deardorff(2006)의 모형에 포함될 수 있는 것으로 보인다. 또 이문화 역량 가운데 소통 능력에 초점을 맞춘 경우 문화간 커뮤니케이션 수행능력도 지식, 태도, 기술, 인식으로 이루어지는 것으로 보아 구성적 모형에 가깝다고 볼 수 있다(이두원, 2011).



[그림 1] Deardorff(2004)의 이문화 역량 모형(p.196)

2) 문화간 감수성

문화간 감수성이라는 용어는 국내 이문화 역량 관련 연구에서 주로 Bennett(1993)의 모형과 Chen과 Starosta(2000)의 개념을 기반으로 사용되고 있다(김옥순, 전성민, 2009; 박주희, 정진경,

2008; 배재정, 2010; 유종열, 2011).

Bennett(1993)의 문화간 감수성 발달 모형(Developmental Model of Intercultural Sensitivity; DMIS)은 단계 모형으로서, 자민족중심주의(ethnocentric)에서 민족상대주의(ethnorelative)로 이동하는 총 6개 단계로 이루어진다. 이는 사람들이 문화적 차이에 어떻게 반응하는가를 개인적 발달 단계로 개념화한 것으로, 자민족중심주의 단계는 부정(Denial), 방어(Defense), 경시(Minimization), 민족상대주의 단계는 수용(Acceptance), 적응(Adaptation), 통합(Integration) 단계들로 구성된다. 즉, 부정 단계에서는 문화적 차이를 직면해도 이를 인정하지 않고, 방어 단계에서는 문화적 차이는 인정하되 다른 문화는 자기 정체성과 세계관을 위협하는 것으로 여겨 이를 폄하하고 자기 문화만이 우월하다고 생각한다. 경시 단계에서는 문화적 차이를 더 이상 부정적으로 바라보지는 않지만 이를 사소히 보아 문화적 유사성만을 강조하여, 가령 문화와 인종의 차이를 무시하고 '우리는 어차피 다 같은 사람'이라는 언급이 이에 해당된다. 다음으로 민족상대주의로 넘어가는 수용 단계에서는 문화적 차이를 사람들 간의 교류를 위해 필수적인 것으로 받아들이고 다른 문화와 사람에 대해 가치 판단을 내리지 않는다. 여기서 중요한 점은 다른 문화의 모든 면을 꼭 좋아하거나 동의하지 않더라도 그 차이를 인정한다는 점이다. 적응의 단계에서는 문화에 따라 적절하게 본인의 행동과 인식의 준거를 자유로이 전환할 수 있고, 통합 단계에서는 문화적으로 주변부에 있거나 스스로의 정체성을 창조하게 된다.

이러한 문화간 감수성 발달 모형(DMIS)은 이문화 역량을 이해하기 위한 중요한 이론적 틀로서 미국에서 많은 연구와 현장에서 사용되고 있다. 또 이를 바탕으로 개발된 도구인(Intercultural Development Instrument; IDI)(Hammer 외, 2003)도 미국의 다문화 및 이문화 교육을 위해 학교와 기업 등 다양한 상황에서 활발히 활용되고 있다(Paige & Stallman, 2007). IDI는 도구 개발에서부터 여러 문화권 사람들이 참가하였고 현재 한국어를 포함한 여러 언어로 사용이 가능하며 미국 이외 여러 국가에서도 사용되고 있다. 이미 국내에서도 DMIS와 IDI는 여러 연구자들에 의해 소개되어 한국인을 대상으로 IDI의 타당도가 검증되었고(박주희, 정진경, 2008), 초등학교 교사와 대학생들을 대상으로 한 실증 연구(김옥순, 전성민, 2009)도 이루어진 바 있다. 그러나 IDI의 일본어 버전의 경우 타당도 문제가 여러 차례 제기되었고(Greenholtz, 2005; Shizu, 1998), 한국어 버전도 문항들의 번역체가 어색한 문제가 있다. 또 IDI는 해당 관리 회사로부터 자격인증 워크샵을 수료해야 하고, 사용 인원수만큼 비용을 지불하며 특정 소프트웨어로만 결과를 산출할 수 있는 점 등이 불편할 수 있다.

Chen과 Starosta(2000)의 문화간 감수성 개념은 이론 내지 모형으로 보기는 어렵지만, 그 측정 도구(Intercultural Sensitivity Scale; ISS)가 국내 연구에서 다수 사용되어 함께 살펴보고자 한다. 이 개발자들에 따르면 이문화 소통능력은 세 가지 요소, 즉 인지적 요소(intercultural awareness), 행동 요소(intercultural communication competence), 그리고 감수성 요소

(intercultural sensitivity)로 구성되며 서로 확실히 구분되어야 한다. 이 중 문화간 감수성만을 측정하기 위해 개발된 도구(ISS)는 미국의 다문화사회, 글로벌 기업, 그리고 대학의 외국인 유학생과 같은 다양한 상황에서 활용되고 있다. 이는 국내 연구에서도 활용되고 있는데(김옥순, 2008a, 2008b; 유종열, 2011), 총 24 문항으로 길지 않고 저작권의 문제없이 자유롭게 사용할 수 있는 점이 장점으로 여겨진다. 그러나 ISS는 한국어 번역본의 신뢰도 감소가 문제로 지적되면서 향후 한국 대학생을 대상으로 하는 측정도구 개발의 필요성이 제기된 바 있다(김옥순, 2008a). 또 이문화 역량의 여러 요소 가운데 감수성 요소만 측정한다는 한계점도 있다.

따라서 한국인을 대상으로 한 이문화 측정을 위해서는 궁극적으로는 한국의 상황에 맞는 도구를 개발해야 할 것이다. 이는 IDI의 국내 타당도를 입증한 연구에서도 지적된 바 있으며(박주희, 정진경, 2008), 이를 위해서는 본 연구를 포함하여 관련된 실증적 연구가 꾸준히 축적되고 이론적 논의도 계속되어야 한다. 한편으로는 외국에서 개발된 도구를 한국적 맥락에서 사용하는 데에 따른 문제점들을 충분히 고려하여 사용하여야 할 것이다.

3) 다문화 역량

이 외 '다문화'를 강조하는 다문화 역량, 다문화 수용성, 그리고 다문화 태도와 같은 용어 및 개념들도 대학생의 이문화 역량과 관련된 여러 연구에서 사용되었다(김민경, 2010; 박명희, 김경식, 2012; 박혜숙, 원미순, 2010). 위의 문화적 역량 및 문화간 감수성 개념을 사용한 연구들과 구분되는 부분은 다문화 교육과 국제이해교육은 개념적으로 분리해야 할 필요성을 강조하거나 다문화 역량을 사회·문화적 역량의 하위 개념으로 구분지은 점 등이다(박명희, 김경식, 2012; 박순희, 이주희, 김은진, 2011; 양영자, 2008). 다문화 역량 또는 다문화 수용성과 같은 용어를 사용한 연구자들은 이러한 개념들에 대한 국내 연구나 개념적 정의가 부족하다고 지적하면서, 구성적 모형의 입장에서 개념을 정리하고자 하였다. 즉, 다문화 역량에는 문화적 또는 다문화 인식, 지식, 기술, 태도, 행동 등의 요소가 포함된다고 보았다.

2. 이문화 역량의 개념

위와 같이 이문화 역량의 개념은 주로 이문화 역량에 대한 구성적 모형 또는 단계적 모형에 기반하여 연구되어 왔다. 그러나 그 개념적 정의가 불분명하거나 비체계적으로 여러 개념들을 혼합하여 사용한 연구들도 다수 있었다. 본 연구에서는 Bennett(1993)의 문화간 감수성 모형과 Deardorff(2006)의 이문화 역량 모형을 바탕으로 이문화 역량의 개념을 이해하고자 한다. 이 모형들은 이론적으로 잘 정립되어 있을뿐만 아니라 본 연구 목적에도 잘 부합하는 것으로 판단된

다. 즉, 이문화 역량이란 [그림 1]과 같이 다른 문화에 관한 태도, 기술, 지식 및 내적·외적 결과 요소로 구성되어 있으면서, 자민족중심주의 단계에서 민족상대주의 단계로 발전할 수 있는 개념으로 정의하고자 한다.

여기서 중요한 점은 이문화 역량의 개념은 해당 분야나 국가 및 문화에 따라 다르게 이해될 수 밖에 없지만, 기존의 이문화 역량에 대한 이론 및 모형은 서구권 관점이 주로 반영되어 서구 중심주의적 성격을 띠는 한계점이다(Deardorff, 2006; Spitzberg & Changnon, 2009). 이에 따라 이문화 역량을 주제로 한 편람(Deardorff, 2009)에서는 다양한 지역과 국가, 즉 아랍, 아프리카, 라틴 아메리카 및 베트남, 중국, 독일, 인도 등지에서 이문화 역량을 어떻게 이해하는지 그리고 다양한 문화와 상황, 즉 기업, 종교단체, 사회복지, 건강의료, 교육과 같은 각기 다른 분야에서 어떠한 이문화 역량이 요구되는지를 살펴본 바 있다. 흥미로운 점은 비서구권 지역에서 이해하는 이문화 역량은 다른 사람과의 '관계'를 강조하는 차이점을 보인 것이다. 마찬가지로 국내 연구에서도 일례로 한국어 교사의 이문화 소통능력의 구성 요소 중 하나로 이문화 분석능력, 즉 한국문화를 설명하고 외국문화를 분석·설명하는 능력이 포함시킨 바 있다(원미진, 2009). 이는 외국인을 대상으로 하는 한국어 교사라는 직업적 특징이 잘 반영된 결과로 보인다. 즉, 한국의 이문화 역량 연구는 기존 서구권 연구와 다를 수 있으며, 또 어떤 분야와 조직을 대상으로 하는냐에 따라 이문화 역량에 대한 이해가 다를 수 있으므로, 앞으로 교사, 대학생, 사회복지, 기업 등과 같은 다양한 분야를 고려하여 이문화 역량을 이해할 필요가 있다.

따라서 본 연구에서는 이문화 역량의 개념에 대한 정의를 Bennett(1993)의 문화간 감수성 모형과 Deardorff(2006)의 이문화 역량 모형을 바탕으로 이해하되, 국내 고등교육의 국제화라는 맥락에서 대학생을 대상으로 한 이문화 역량은 어떻게 이해할 수 있는지를 살펴보고자 한다. 이러한 연구는 앞으로 대학생의 이문화 역량을 측정하는 도구 개발을 위한 기초 연구로서의 역할뿐만 아니라 한국적 이문화 역량의 개념을 구축하는 데 기여할 수 있을 것이다. 또 이문화 역량을 비서구권의 관점에서 이해하는 한편, 한국 사회 내에서도 여러 맥락과 분야에 따라 이문화 역량을 다양하게 이해하기 위한 후속 연구에 기여할 수 있을 것으로 기대된다.

III. 연구방법

본 연구는 대학생의 이문화 역량을 분석하기 위해 다음과 같은 두 가지 연구방법을 사용하였다. 첫째, 질적 면접을 통해 한국 대학생이 이문화 역량이라는 개념을 어떻게 이해하는지를 살펴보고, 둘째, 개방형 설문지를 사용하여 대학생이 이문화 역량 중 행동 부분에 대해 어떻게 반응하는가를 살펴보았다. 즉, 혼합연구방법을 사용하여 자료수집 단계에서는 설문조사 후 질적 면

접을 실시하는 설명적 순차 설계 방법을 사용하였고 분석 단계에서는 개별 분석 결과를 통합하는 수렴 평행 설계에 가까운 방법을 사용하였다(Creswell & Plano Clark, 2011).

1. 질적 면접: 이문화 역량의 이해

질적 면접은 2008년 1월 반구조화된 질문지를 사용하여 일대일로 진행되었다. 이문화 역량에 대한 질적 연구의 필요성은 기존의 연구들이 변인들 간의 관계성을 조사하는 양적 연구에 편중되고, “대학생의 생생한 목소리를 통해” 그들의 의견과 경험을 전달하려는 노력이 부족하다고 지적된 바 있다(김민경, 2010, p.946).

면접 대상은 <표 1>과 같은 총 30명의 서울 소재 사립대학 대학생들로, 남학생은 12명(40%), 여학생은 18명(50%)이었다. 학년별로는 1학년은 5명(17%), 2학년은 6명(20%)이고, 3학년이 13명(43%)으로 가장 많았으며, 4학년도 6명(20%)이었다. 또 이 중 19명은 교내 외국인 유학생 도우미로 관련 프로그램에 참여한 학생들이었다. 면접대상자들은 사전의 설문조사에서 면접에 동의한 학생들로, 연구자가 외국인 유학생과의 교류 빈도와 IDI 점수를 고려하여 개별 면접을 요청하였다. 즉, 외국인 유학생과의 교류 빈도가 높은 학생을 비롯하여, 교류 정도가 높지만 IDI 점수가 낮거나 반대와 같은 예외적 사례들도 포함하고자 하였다. 본 연구에서 IDI의 내적 신뢰도는 .76로 나타났고, IDI 개발사의 최근 검사에서는 .83(Hammer, 2010), 또 국내 연구에서도 검사-재검사 신뢰도가 .71로 확인되었다. IDI의 타당도도 척도 개발 당시뿐만 아니라 동일 국내 타당화 연구에서도 입증된 바 있다(Hammer 외, 2003; 박주희, 정진경, 2008).

면접 시간은 30분에서 1시간가량 소요되었고 면접 내용은 학생들이 이문화 역량이란 무엇이라고 생각하는지에 초점을 두었다. 연구 대상자들이 이문화 능력 또는 역량이라는 용어를 처음 듣거나 잘 이해하지 못해도 불편함 없이 자유롭게 이야기할 수 있도록 주의하여 질문하였다. 즉, 이러한 용어가 아직 생소할 수 있고 영어로 ‘intercultural competence’가 한국어로는 이문화, 간문화 또는 통문화 능력과 같이 여러 가지로 번역될 수 있다는 설명을 덧붙였다. 대답을 어려워하는 경우 이문화 역량이 뛰어난 사람과 그렇지 못한 사람의 예를 들어 설명할 수 있도록 하였다.

연구참여자의 동의를 얻어 녹음된 자료는 전사한 후 Nvivo 9 질적자료 분석 프로그램을 사용하여 분석하였다. 먼저 전사된 문서들을 하나의 프로젝트로 Nvivo 9로 불러들인 뒤, 개방코딩으로 노드(node)들을 생성하며 자료를 분석하였다. 노드 명칭은 참여자들이 이문화 역량을 설명하기 위해 사용한 용어들을 주로 이용하였다. 완성된 노드 리스트는 패턴 코딩을 통해 프로그램에서 상위노드들로 범주화하였다(Miles & Huberman, 1994). 그 결과 ‘이문화 이해와 포용,’ ‘이문화 적응 능력,’ ‘편견 없음,’ ‘접근과 교류’ 등이 주요 범주로 나타났다.

<표 1> 연구참여자 정보

	성별	학년	계열		성별	학년	계열		성별	학년	계열
1	여	3	사회	11	남	1	자연	21	남	2	사회
2	남	3	사회	12	여	1	사회	22	여	3	사회
3	여	1	사회	13	여	2	인문	23	남	4	사회
4	여	3	사회	14	남	2	사회	24	여	3	인문
5	여	3	인문	15	여	3	자연	25	여	4	인문
6	여	4	사회	16	여	2	인문	26	남	2	인문
7	남	1	사회	17	남	4	인문	27	여	3	자연
8	여	4	사회	18	남	3	인문	28	남	1	인문
9	여	3	사회	19	여	4	사회	29	여	3	자연
10	남	3	인문	20	여	2	사회	30	남	3	사회

2. 이문화 행동 시나리오

대학생들의 이문화 역량 중 행동적 측면을 알아보기 위해서는 개방형 설문에서 관련 이문화 행동 시나리오에 대한 반응을 묻는 방법을 이용하여 자료를 수집, 분석하였다. 이는 이문화 교육(intercultural training) 방법 중 하나인 주요사건(critical incident) 기법으로, 문화적 차이로 인한 오해 또는 갈등의 소지가 있는 가상의 상황에서 해당 질문에 대해 간단히 기술하도록 하는 방법이다(Wight, 1995). 현실적으로 한국 대학생이 외국인 유학생과 어떠한 문화적 차이를 겪고 어떻게 행동하는지 실제로 관찰하기 어려운 상황에서 유용하게 사용될 수 있는 방법이다. 단, 가상의 상황에 대해 본인이 어떻게 행동할 지 기술하도록 하여 실제 행동과는 다를 수도 있고, 솔직한 응답이 아닌 모범 답안을 작성하는 사회적 바람직성 문제의 가능성도 있다. 이러한 제한점들을 고려하더라도 이 방법을 이용한 본 연구의 분석 결과는 대학생들의 다양한 행동 반응 유형이 개연성 높은 내용으로 나타나 이 방법의 유용함을 보여주었다.

연구참여자는 서울 소재 사립대학의 대학생들 244명으로, 남학생 102명, 여학생 140명, 그리고 성별을 표시하지 않은 학생은 2명이었다. 이 중 191명이 인문사회계열 학생, 50명은 이공계 학생이었고, 학년별로는 1학년에서 4학년이 골고루 참여하였다. 연구대상자는 교내 외국인 유학생 도우미 프로그램의 참여자와 일반 학생을 구분하여 모집해, 각각 95명과 148명이 응답하였다. 이들의 IDI 점수는 평균 85.11점, 즉 DMIS의 경시 단계에 진입한 정도로, 최소 55.07점부터 최대 119.52점까지 분포되어 있다. 그 중 부정·방어 단계가 117명, 경시 단계가 113명으로 대부분 자민족중심주의 단계에 있었고 민족상대주의 단계에 해당하는 학생은 2명이었다.

자료 수집은 설문지에 포함된 <표 2>의 개방형 질문을 통해 한국 대학생이 외국인 유학생과 문화적으로 곤란한 상황에서 어떻게 반응할지 행동이나 대화내용을 기술하는 방법을 사용하였

다. 자료 분석은 연구참여자들의 응답을 코딩, 범주화하는 방법을 사용하였는데, 기존의 주요사건 기법을 사용한 이문화 역량 관련 연구에서 코딩한 방법, 즉 문화적 차이에 대한 이해와 설명이 얼마나 정교한 지를 기준으로 분석하였다(Hoff, 2005; Kappler, 1998). 분석 결과 대학생들은 외국인 유학생과 문화적 차이로 곤란한 상황에 처했을 때 '회피'부터 '자세한 설명과 배려'까지 다양한 단계의 이문화 역량이 반영된 행동 반응을 보였는데, 이러한 결과가 이문화 역량 관련 이론인 Bennett(1993)의 DMIS와 Deardorff(2006)의 이문화 역량 모형을 기준으로 각각 어떤 단계와 구성 요소에 해당하는지를 살펴보았다. 특히, 분석 결과가 이문화 역량을 수준별로 나타낸 관계로 단계적 모형인 Bennett의 이론에 잘 적용될 수 있었다.

<표 2> 이문화 행동 시나리오

본인이라면 다음의 상황에서 어떻게 할 지 행동이나 대화내용 등을 구체적으로 기술해 주십시오.
(1) 수업시간에 교수님이 출석을 부르시는데, 매번 중국에서 온 유학생이 '응' 이라고만 대답을 합니다. 한국어가 꽤 유창한 학생인데, 교수님도 기분이 언짢으신 것 같습니다.
(2) 베트남에서 온 유학생과 길을 걸어가는데, '베트남 여자 국제결혼 전문, 절대 도망가지 않습니다. 교환가능' 이라는 현수막이 눈에 띄었습니다. 마침 이 유학생이 저기에 베트남 뭐라고 쓰여 있는 거냐고 물어봤습니다.

IV. 이문화 역량이란

한국 대학생들은 이문화 역량이란 다른 문화를 이해, 포용하거나 적용하는 능력이라는 일반적인 설명과 함께, 편견이 없어야 하며 외국인 유학생에게 접근 또는 교류할 수 있는 것이라는 설명을 제시한 것이 특징적이었다. 이러한 결과는 이문화 역량의 구성적 모형으로 정리될 수 있다.

1. 이문화 이해와 포용

인터뷰에 참가한 대학생들은 이문화 역량이란 주로 다른 문화를 거부감 없이 받아들이고 이해하는 것이라고 설명하였다. 더불어 타문화에 대한 수용, 관용, 또는 포용을 강조하며, 다른 문화권에서 온 사람들과 문화적 차이를 대할 때는 '다름' 그 자체로 받아들여야 한다고 덧붙였다. 또 이문화 역량을 문화상대주의와도 결부시켰다.

타문화를 접했을 때 그거를 수용하고 받아들이는 능력. 얼마 정도 거부감 없이 그걸 받아들이느냐 그런 능력을 말하는 거 같아요.

반대로 이문화 역량이 부족한 경우에는 문화적 차이를 거부하거나 일방적으로 특정 문화를 우월하게 생각할 것이라고 설명하였다.

이문화 능력이 좀 떨어지는 사람에 대해서는 어떤 국수주의라든지 사대주의 같은 경향이 좀 나타날 수 있겠죠. 다른 나라와의 차이를 인정하지 못하고, 격차를 인정함으로써, 우리 문화가 더 낫다. 아니면 미국 문화나 일본 문화가 우리보다 훨씬 뛰어나다, 그런 생각을 갖게 되면 바로 이문화 능력이 떨어지는 거라고 생각해요. 이문화 능력이 뛰어난 사람들 같은 경우에는 아, 미국문화는 우리나라와 저게 다르구나, 아니면 일본문화와 우리나라는 저게 다르구나, 이런 식으로 생각하면서, 그러면 좋은 점은 우리 쪽으로 어떻게 접목시킬 수 있을까, 그런 생각도 갖게 되고. 아니면 저쪽 문화는 저게 좀 안 좋은 거 같으니까 우리나라는 이런 식으로 해보면 어떨까, 하는 어떤 다양한 생각을 가질 수 있게 되면. 이게 바로 이문화 능력이 좀 뛰어난 사람이 아닐까라고 생각해요.

이러한 한국 교육에서 서로의 문화적 차이를 이해하고 각자 관점이 다를 수 있다는 가능성을 인정하기 위한 교육이 필요하다고 주장하기도 하였다.

위와 같은 이문화 역량에 대한 이해는 Deardorff(2006)의 이문화 역량 모형에서 가장 기초가 되는 요소인 필수태도 중 다른 문화 및 다양성에 대한 '존중'과 가치판단을 내리지 않는 '개방성'을 지니는 것에 해당되며, 내적결과 중 '민족상대주의적 관점'과도 밀접히 관련된다([그림 1] 참조). 또 Bennett(1993)의 DMIS를 적용하면 이문화 이해와 포용으로서의 이문화 역량이란 문화적 차이를 부정적으로 치부하는 자민족중심주의의 '부정' 및 '방어' 단계들보다 상위 단계에 있는 것이다. 바로 그 다음 단계인 경시 단계도 문화적 차이는 인정하더라도 이를 사소하게 여기고 무마하기 위해 서로의 유사성을 더 강조하는 자민족중심주의의 단계이므로, 이 다음인 '수용' 단계부터 해당된다고 볼 수 있다.

2. 이문화 적응 능력

다음으로 대학생들은 이문화 역량이란 다른 문화에 잘 적응하며 이를 편안히 느끼는 것이라고 설명하였다. 국내 외국인 유학생의 경우라면, 한국에서 자기 문화방식만을 고집하지 않고 한국 문화를 체험하고 적응해가는 예라고 아래와 같이 덧붙였다.

[외국인 유학생들 중] 버거킹이나 맥도날드 굉장히 좋아하는 애들도 또 한국 찌개 같은 거도 굉장히 좋아하거든요. 만약에 저희 집에 놀러와서 거기서 '아- 스테이크 먹고 싶다' 이런 식으로 얘기했음 당황하고 굉장히 힘들었을텐데, 한국에 왔으니까 한국 것[음식] 먹어야지 하고 자연스럽게. 그게 그 능력을 말하는 거 같아요. 다른 문화에 대해서 좀 자연스럽게 있을 수 있는 거. [중략] 굳이 한국에 와서까지 자기네 것을 지키려고 좀 우기는 애들도 있었거든요. 한국에 왔으니까 한국식으로 해보고,

자기네 나라 가서 자기네 나라에 맞게 하고, 그런 식으로 좀 유동성 있게 적응을 하는 게. 적응을 만약 못한다면 그게 좀 그런 능력이 부족하지 않나 그렇게 생각을 해요.

한 학생은 다른 문화에 적응한다고 무조건 자기 문화를 버리고 다른 문화를 받아들이는 동화를 의미하지 않는다고 덧붙였다. 이러한 균형 잡힌 시각은 이문화 역량의 발달 및 적응을 위해 매우 중요한 부분이다. 동화는 오히려 주류 문화에 흡수되어 문화적 다양성은 사라지는 DMIS의 경시와 그 하위 단계의 자민족중심주의 단계에 해당된다(Bennett, 1993).

자기의 문화가 있고 다른 나라의 문화가 있는 것이지, 꼭 그 속에 녹아들어가야만이 이문화 능력이 뛰어난 거라고는 생각을 안 하거든요. 다만 이제 그 차이를 얼마만큼 인정하고, 그 차이 속에서 이제 뭔가 다른 것을 찾아낼 수 있느냐, 그게 이제 더 중요하다고 생각을 해요.

이와 같은 이문화 역량에 대한 견해는 Deardorff(2006)의 모델에서 내적결과 중 새로운 문화 환경에 '적응'하는 능력과 '유연성', 즉 적절한 커뮤니케이션 스타일 및 행동을 선택하여 사용할 수 있고 인지적으로도 유연한 부분에 해당된다([그림 1] 참조). Bennett(1993)의 DMIS에서도 '적응' 단계, 즉 문화에 따라 본인의 행동과 인식의 준거를 자유로이 전환하는 것과 부합된다.

3. 편견 없음

다음은 이문화 역량이란 편견이 없어야 한다고 설명한 경우이다. 이는 위의 '이문화 이해와 포용'과도 유사할 수 있지만, 유달리 차별 문제를 부각시킨 특징이 주목된다. 특히 국내 외국인의 인종 및 출신 국가 등에 따른 한국 대학생들의 차별적 태도와 거리감에 대한 선행연구들을 고려했을 때, 편견 문제는 한국 대학생의 이문화 역량을 이해하는데 중요한 요소로 여겨진다(노경란, 방희정, 2008; 임도경, 김창숙, 2011). 본 연구에 참여한 대학생들은 이문화 역량이 뛰어나거나 부족한 경우를 다음과 같이 외국인에 대한 편견과 연관시켜 설명하였다. 이문화 역량이 뛰어나다면 외국인에 대한 편견이 없겠지만 이문화 역량이 부족하다면 그러한 편견, 선입견 및 차별이 심할 것이라고 설명하였다. 특히 이문화 역량이 부족한 경우에 대한 의견을 많이 제시하였는데, 한국 사람이 외국인을 대할 때 "일단 다른 나라 사람이라는 거[를] 먼저 인식하고" 한국사람과 다를 것이라는 선입견을 지녀 다음과 같이 행동하리라고 대답하였다.

[이문화 역량이] 없는 사람은 되게 갈등이 많을 것 같아요. 다들 욱하고, 그죠. 저 버르장머리 [없는] 노란 머리 놈들. 뭐 이런 거 있잖아요. 그렇지 않을까요? 뭘 봐도 재네가 하는 행동이 이해가 안 되니까 욱하지 않을까요.

또 주위 한국 학생들이 외국인의 외모와 문화적 차이에 대해 거부감을 드러내는 것에 대해 지적하였다.

이런 학생들을 좀 많이 봤어요. 음, 좀 일단은 외형적인 것도 다르니까 특히 흑인들이나 아니면 중국인들, 좀 우리랑 다르게 생긴, 그런 풍의 [외국인에 대해] 아 이상해, 이런 말들 [하고] 거부감 느끼는 사람들 많이 있고요. 또 외형적인 모습 말고도 생활을 하다보면 의식의 차이를 많이 느끼잖아요. 어우 앤 이상해, 나랑 좀 달라 [하며] 그거를 이해하려고보다는 좀, 이상해, 거부감을 느끼고 이런 애들을 좀 봤어요, 주변에서.

특히 연구참여자들은 아래 인용문과 같이 외국인의 인종과 민족, 또는 중국인과 같은 특정국가 출신에 대해 차별적으로 대하는 것도 이문화 역량이 부족한 경우로 지적하였다. 이는 국내 청소년 및 대학생들을 대상으로 외국인에 대한 사회적 거리감을 연구한 결과들과도 일치한다(노경란, 방희정, 2008; 임도경, 김창숙, 2011; 황미애, 2009). 즉, 일반적으로 한국 학생들은 백인과 서양 선진국 출신 외국인은 선호하는 반면, 흑인과 중국인 그리고 개발도상국 출신에 대해서는 부정적 감정을 갖고 사회적 거리감을 더 멀게 느끼는 경향을 보였다.

한국인들 같은 경우에는 특히 뭐 이제 백인은 좀 좋게 보고 흑인은 좀 낮게 보는 좀 그런 경향이 있잖아요. 그게 바로 한국인들이 이문화 능력이 좀 떨어지는 경우가 아닌가 하는.

이러한 한국 학생의 외국인 출신지역과 인종에 따른 차별적 태도는 외국인 유학생과의 관계와 교류에서도 문제가 될 수 있다. 한국 학생들은 북미와 서유럽 선진국 출신으로 영어가 가능한 유학생들을 선호하고 이들에게 잘 대해주는 반면, 정치·경제력이 높지 않은 국가 출신의 비서구권 유학생들에게는 그렇지 않은 경향이 있다. 이러한 태도는 오히려 서구권에서 온 유학생들에게는 한국 학생과의 관계에서 주도권과 우월함을 느끼게 해주어 도리어 한국 학생들이 역으로 차별감을 느끼기도 한다(Jon, 2012).

또 한 학생은 다음과 같이 한국 학생들의 편견, 특히 중국인에 대한 심한 선입견에 대해 신랄히 비판하였다. 반대로 한국인이 한국 사회의 이방인들을 공정하게 대해주는 경우를 이문화 역량의 예로 볼 수 있다고 덧붙였다. 이 밖에 이러한 이문화 역량은 부족해도 노력하면 나아질 수 있다는 견해도 들을 수 있었다.

한국 학생들이 굉장히 심해여. 편견에 대해서. 일단은 그 사람이 자기보다 좀 다르다, 다른 인종이라고 생각하는 사람들을 만날 때 편견부터 깔아요. [중략] 사실 그걸 모르면서 만날 때 당시 모르는 그 사람이 어떤 행동을 하든지 이해를 하는거예요 그거를 쉽게. 그런데 나중에 '그 사람이 어떠

한 사람이다'라는 게, 반드시 '그래서 그랬다.' 라는 이게 딱 생기잖아요. 중국에서 와서 그래? 중국 사람이 예를 들어서 한국말 유창하게 해요. 유창하게 하는데 한국사람들 만났어요. 만나서, 어, 아무렇지도 않게 잘 지내다가 그 사람이 중국에서 왔고, 뭐 나와요 배경이. 그럼, 아, 재 중국, 중국에서 [그래서] 그랬구나, 이렇게 되는 거예요. 왜 한국사람들 스킨십하는 사람 있잖아요. 한국인이라서 스킨십하구나 말하는 사람 없잖아요. 꼭 중국인은 스킨십하는 것처럼. 그러니까 그런 게 되게 문제인 거 같아요. 네, 진짜 한국사람들 고쳐야돼요.

이와 같이 이문화 역량을 편견과 연관시키는 한국 대학생들의 견해는 앞서 살펴 본 '이문화 이해와 포용' 결과와 마찬가지로 Dearthoff(2006)의 이문화 역량 모델에서 필수태도 중 '존중'과 '개방성', 내적결과 중 '민족상대주의적 관점', 그리고 Bennett(1993)의 '수용' 단계에 해당된다. 또 편견이 심하고 따라서 이문화 역량이 부족한 경우는 Bennett의 '방어' 단계, 즉, 다른 문화를 폄하하고 자기 문화 또는 다른 문화를 우월하게 여기는 것에 해당된다.

중요한 점은 상술한 바와 같이 연구참여자들이 이문화 역량을 유독 편견과 결부시켜 이야기 한 점이다. 즉, 이들은 한국 사회 및 대학에서 외국인에 대한 편견과 차별이 심각하다고 인지하고 이러한 문제의식이 이문화 역량을 설명할 때 반영된 것으로 여겨진다. 따라서 이문화 역량이란 편견이 없는 것이라는 의견은 한국사회와 대학이 다문화로 변화하는 과정에서 주의를 기울여야 할 부분을 제시하고 있다.

4. 접근과 교류: 문화 간 중재자

한국 대학생의 이문화 역량에 대한 이해 중 또 한 가지 특징적인 점은 이문화 역량이란 한국 학생이 외국인 유학생에게 먼저 다가가고 이들과 잘 교류할 수 있는 것이며 그래서 친구가 될 수 있는 것이라는 설명한 부분이다. 나아가 문화 간 중재자 또는 협력자의 역할도 언급되었다. 이러한 설명은 위의 '편견 없음' 결과와 마찬가지로 참여 학생들이 캠퍼스에서 직접 경험하고 느낀 점을 바탕으로 이문화 역량을 이해하려 한 결과로 보인다. 최근 몇 년 사이 외국인 유학생이 눈에 띄게 증가하여 캠퍼스 내 존재감이 커지고 이들을 자주 보게 되었지만, 아직은 서로 잘 어울릴 수 없는 존재로 느끼는 현실이 반영되었다. 선행연구에서 한국 학생들은 이미 스스로 외국인 유학생을 "소 닭 보듯" 한다고 표현하였고(Jon & Kim, 2011), 그들과 교류를 할 기회도 적을뿐더러 기회가 있더라도 먼저 다가가기 어렵다는 "이중의 어려움"을 토로하였다(Jon, 2009).

이러한 상황에서 연구에 참여한 대학생들이 이해한 이문화 역량이 높은 사람이란 외국인 유학생과 편하게 교류하며 이들에게 한국 문화에서 부적절한 것은 주저 않고 설명해줄 수 있는 반면, 그렇지 못한 사람은 이를 그냥 지나치면서 유학생 흉만 볼 것이라고 설명하였다. 이와 같이 이문화 역량과 문화 간 중재자 내지 협력자의 역할을 연관시킨 것은 다음 장의 이문화 행동

시나리오 결과와도 연결된다. 다시 말해, 한국 학생들이 문화적 갈등 상황을 회피하고 수동적 태도를 보이느냐 아니면 적극적으로 대처하려 하느냐의 차이를 보인 점과 유사하다.

[이문화 역량이] 잘 돼있는 사람들은 아무래도 외국인 그 사람도 편하고 나도 편하고 서로가 편하면서도 교류가 잘 되겠죠. 서로에 대해서 문화에 대해서 서로 이해를 하게 되고 또 각국에 대해서 인식을 좋게 가질 수 있게 되고 뭐 어떠한 충돌이라든가 갈등 같은 게 좀 덜할 거 같아요. [중략] 잘 설명해줄 수 있을 거 같고 그 사람도 잘 따를 수 있을 것 같은. [이문화 역량이] 잘 안되어 있는 사람들은 어제같이 식당에서 막 떠들고 욕하면서 밥 먹는 사람들을 만났을 때는 싸움이 날 것 같아요. 충돌이 날 것 같고. 아니면 서로 얘기는 안 하더라도 나쁜 인식만 자꾸 쌓여가겠죠. 아, 저러니까 안 돼. 그런 식이 많아지고 서로 열리지가 않겠죠. [이문화 역량이 높다면] 그런 상황에 있으면 좀 적극적으로 나가서 이렇게 얘기를 하면서 친구를 하면서, 이걸 나쁜 거야, 가르쳐 줄 수도 있을 거고. 그런데 대다수의 대학생들을 봤을 때는 그냥 보고 지나쳐요. 자기들끼리 아, 재네는 저래서 안 돼. 이런 식이 대부분인거 같아요.

미국의 이문화 관련 전문가들도 이문화 역량을 정의할 때 다른 문화권 사람들과 외국어로 교류할 수 있고 문화적 중재자 역할을 할 수 있는 능력을 한 예로 제시한 바 있다(Deardorff, 2006). 그러나 본 연구의 연구참여자들처럼 외국인에게 다가갈 수 있는 것 자체를 이문화 역량으로 설명하고자 한 것은 독특하다. 한국 학생들은 대체로 다른 문화권에서 온 사람에게 다가가는 것 자체를 어렵게 느끼며, 아직은 한국 사회에서 피부색과 문화가 다른 사람을 대하는 것이 낯설고 다문화 사회로 진입 중인 한국 사회적 특징이 반영된 것으로 볼 수 있다.

위와 같이 이문화 역량을 접근, 교류, 그리고 문화 간 중재자 역할로 정의하는 것은 넓게는 Deardorff(2006) 모형의 외적결과 중 행동 및 커뮤니케이션 요소와 연결시킬 수 있다. 즉, 본인의 목적을 달성하기 위해 이문화에 대한 지식, 기술 및 태도를 바탕으로 효과적이고도 적절하게 행동하며 커뮤니케이션을 수행할 수 있는 역량의 일부로 볼 수 있다([그림 1] 참조). 이는 Deardorff의 모형이 다른 이론들에 비해 행동적 요소를 강조하고 이문화 역량을 인식과 태도에만 한정짓지 않아 적용 가능한 부분이다. 그러나 여전히 외국인에게 접근한다는 식의 이문화 역량에 대한 설명은 기존의 관련 이론들 논의와 완벽히 부합되지 않는 면이 있고, 대신 용기, 주도성(initiation), 또는 문화적으로 편안함을 느끼는 문턱 넘기 등의 새로운 설명이 필요하다.

이 밖에 의외로 이문화 역량이 영어와 같은 외국어 능력과 커뮤니케이션 능력을 뜻한다는 응답은 극히 적었다.

V. 이문화 역량과 행동 반응

다음은 한국 대학생들이 외국인 유학생과 교실 또는 학교 밖에서 문화적 차이로 곤란한 상황에 처했을 때 그리고 갈등의 소지가 있을 때 어떻게 행동할 것인가를 알아봄으로써, 한국 대학생들의 이문화 역량을 행동적 측면에서 이해해보고자 하였다. 이문화 행동 반응은 회피 및 조건부 행동에서부터 직접적 행동과 상대방에 대한 배려 및 비판적 관점 제시와 같이 다양한 행동 반응으로 나타나, 이문화 역량의 단계적 모형으로 정리될 수 있다.

1. 회피와 얼렁뚱땅 넘어가기

한국 대학생들은 외국인 유학생과 문화적 차이로 곤란한 상황에 처했을 때, 우선 이를 회피하고 직접 대응하지 않으려는 경향을 보였다. 특히 중국인 유학생의 출결 대답에 대한 첫 번째 시나리오에서 약 20%의 많은 대학생들이 다음과 같이 응답하였다(<표 2>의 1번). 즉, 중국인 유학생이 수업 시간에 교수에게 ‘응’이라고 대답하더라도 이에 대해 어떠한 행동도 취하지 않고 가만히 모른 척하며 신경 쓰지 않겠다고 기술하였다. 예를 들어, “뉘야, 라는 생각이 들어서 쳐다보고만 다” 또는 “솔직히 직접 알려줄 것 같지는 않다. 그냥 속으로 어이없어 할 것 같다”라고 대답하였다. 때때로 두려워서 행동을 취하지 못한다고 설명하거나 그러려니 할 것이라고도 이야기하였다. 특히 다른 사람이 고쳐주기를 바라고 본인은 알려주지 못할 것 같다는 대답들이 눈에 띄었는데, 이는 문화적 차이와 갈등에 대해 소극적 자세를 취하는 부분을 보여준다.

고쳐야겠지만, 솔직히 제가 직접 가서 ‘그렇게 하면 안 되고 이렇게 해야된다.’라는 말을 하기는 쉽지 않을 것 같아요, 아무래도 조교님이나 교수님이 직접 말씀하시거나 다른 학생이 말하겠거니하고 넘어갈 것 같아요.

베트남 출신 유학생과의 결혼이민에 대한 불쾌한 현수막 시나리오(<표 2>의 2번)에서도, 그 수는 많지 않았지만 응답자들은 그 상황을 ‘얼렁뚱땅,’ ‘어물쩍’ 넘어가고 “아무것도 아니라고 하고 다른 얘기를 꺼낼 것 같다”라는 대답 등이 나왔다. 심지어 이에 대해 거짓말로 꾸며대겠다는 대답들도 있었는데, 이는 연구참여자의 실제 경험담이거나 직접 질문받은 것이 아니어서 그 이유를 밝히거나 응답의 신뢰성이 제한적인 부분은 있다. 그러나 여전히 이러한 대답들은 중국인 유학생 시나리오에서와 마찬가지로 한국 학생들이 외국인 유학생에게 이야기하기 곤란한 상황을 모면하려고만 하는 소극적 경향을 나타낸다. 이러한 반응들은 문화적 차이에 대한 두려움과 낯섦때문에 문화적 차이를 아예 부정하려는 Bennett(1993)의 DMIS에서 ‘부정’ 단계나 자신의

문화를 옹호하고자 하는 ‘방어’ 단계에 있다고 할 수 있다.

2. 조건부 행동과 부분적 설명

다음으로는 행동을 취하되 일정한 조건 하에서 하겠다거나 부분적으로만 설명하겠다는 응답들이다. 중국인 유학생 시나리오(<표 2>의 1번) 상황에서는 일정 상황이 충족되면 유학생에게 한국 문화에서 연장자에게 ‘응’이라고 답하는 것은 잘못되었다고 지적하며 바른 대답을 알려준다는 응답이고, 베트남 유학생 시나리오(<표 2>의 2번)에서는 유학생에게 현수막에 대해 알려주되 곤란한 내용은 빼고 설명하겠다고 한 경우이다. 이러한 반응은 중국인 유학생 시나리오 상황에서는 첫 번째 회피반응에서처럼 상당수 찾아볼 수 있었지만, 베트남 출신 유학생 시나리오에서는 많지 않았다. 두 상황에서 행동을 취하기 위한 공통된 조건은 외국인 유학생과 친분이 있는 경우로 특히 중국인 유학생 시나리오에서 이러한 대답이 많았다.

그 학생과 약간이라도 아는 사이라면 ‘네’라고 말하라고 하겠지만 전혀 알지 못하는 사이라면 그냥 넘겨버릴 것 같습니다.

또 수업에서 친해질 기회가 있거나 여러 차례 중국인 유학생이 같은 행동을 해도 아무도 알려주지 않는 경우, 그리고 상대방이 말 걸기 쉽거나 한국어나 영어로 의사소통이 가능하다면 고칠 수 있도록 알려주겠다는 반응들도 보였다. 위의 회피 반응과 같이 자신이 나서야하기보다는 다른 사람이 알려주기를 바라거나 같은 수업을 듣는 사람들과 상의하여 알려주겠다는 대답들도 있었다.

[중국인 유학생과] 같은 조가 되거나 옆자리에 앉는 등의 말할 기회가 된다면 그때는 우리나라의 존댓말에 대해서 이야기하면서 넌지시 암시해줄 것 같다. 하지만 말할 기회가 없다면 굳이 말해주는 것은 않을 것 같다.

베트남 유학생과의 현수막 사건에서는 서로 친분이 있다는 조건 외에, 유학생이 한국어와 한국문화를 잘 알거나 궁금해 할 경우 현수막 내용에 대해 알려주겠다고 응답하였다. 그렇지 않으면 오해와 불쾌감이 생길 것을 우려하였다.

이보다 베트남 유학생 시나리오에서 더 많이 나온 대응방법은 현수막의 내용을 알려주되 불쾌한 내용은 빼고 나머지는 얼버무린다는 대답이다. 즉 중개업체의 결혼이주여성을 폄하하는 표현은 사실대로 알려주지 않고 두루뭉술하게 이야기하거나 모른다고 넘어가고, 학원광고라는 식의 거짓말로 둘러대거나 약간 미화해서 설명할 것이라는 대답들을 하였다. 그 이유는 유학생이

기분 나쁘게 받아들일까를 걱정하는 경우가 많았다.

당황해서 처음엔 못 본 척, 잘 안 보이는 척 하지만 계속 물어본다면 뒤에 '절대 도망가지 않습니다.' 는 해석하지 않고 국제결혼 이야기만 꺼낼 것이다.

위 두 시나리오에서 볼 수 있는 한국 학생들의 공통된 반응은 첫 번째 회피 반응과 같이 소심하게 대응하는 편이고, 문화적 차이로 곤란한 상황에 대처하기 위한 행동을 취하기 위해서는 본인이 안전하다고 느끼는 턱 이상을 넘지 못한다는 점이다.

3. 설명해주기: 있는 그대로

중국인 유학생과 베트남 유학생의 시나리오에서 모두 가장 많은 응답을 보인 행동 반응은 사실대로 이야기해주겠다는 대답이었다. 이는 가상 시나리오에 대한 필기응답이므로 실제 행동과 다를 수 있지만, 많은 한국 학생들이 적어도 직접 행동을 취하고자 하는 의지가 있다는 사실을 보여준다.

수업 중 중국인 유학생의 행동에 대해서는 절반에 가까운 학생들이 쉬는 시간이나 수업 끝나고 사실대로 직접 이야기해주겠다고 이야기하였다. 재미있는 부분은 유학생에게 밥 한 번 먹자고 하거나 음료수를 사준 후 또는 술 한 잔 하면서 이야기를 해본다는 방법들을 언급하여 한국적 사교문화를 엿볼 수 있는 점이다. 베트남 유학생에게 현수막 내용을 알려주는 문제에 대해서도 과반수의 한국 학생들이 솔직히 있는 그대로 이야기해주겠다고 응답하였다.

솔직하게 말하겠습니다. 두 국가 간에 이루어지고 있는 현실적인 문제이기에 알려져서 해결을 시도하는 것이 더 바람직하며 굳이 숨길 필요는 없다고 생각합니다.

이러한 응답들은 앞서 살펴 본 회피 및 소극적 행동 취하기와는 차이가 있다. 베트남 유학생이 기분 나빠하고 오해할 것이 두려워 곤란한 내용을 피하려 하기보다 솔직히 이야기하고 적극적으로 이해를 구하고자 하였다. 또 한국 사회의 부정적 측면을 숨기거나 미화하지 않고 이를 인정하고 사실대로 이야기하는 열린 자세를 보여주었다. 하지만 베트남 유학생 시나리오가 중국인 유학생 시나리오보다 문화적으로 곤란하거나 대처하기 어려운 정도가 더 크므로, 이처럼 직접 행동을 취하기로 한 결정에서 더 높은 수준의 이문화 역량 정도를 반영하는 정도가 더 크다고 볼 수 있다.

4. 설명해주기: 배려와 비판 그리고 자세히

마지막은 직접 설명을 해주되 상대 외국인 유학생을 배려하면서 본인의 한국 사회에 대한 비판적 관점과 자세한 배경 설명을 덧붙이겠다는 반응이다. 앞선 경우들보다 더욱 적극적으로 상황에 대처하면서 문화적 차이를 고려하여 해당 상황에 적절히 행동하고자 한 특징이 있다.

1) 중국인 유학생과의 수업 상황

중국인 유학생과의 시나리오 경우는 앞선 다른 유형의 응답들보다는 적은 편이었지만 다음과 같이 적극적으로 대처하려는 자세를 보였다. 첫 번째는 중국인 유학생에게 문화적 차이를 충분히 설명하겠다는 응답이었다.

수업 쉬는 시간이나 수업이 끝난 후에 중국인 친구를 찾아가 말을 걸겠다. 중국어를 잘 못하므로 영어나 한국어로 설명을 해준다. 한국에서는 윗사람에게는 꼭 존칭표현을 사용해야 한다는 것을 알려준다. 한국에선 웃어른 존경문화가 발달해있어 언어사용 또한 교수님과 같이 윗분께는 반드시 올려 표현해야 함을 설명해준다.

두 번째는 중국인 유학생과 아는 사이를 전제로 하거나 친해질 기회를 기다리지 않고 적극적으로 다가가 알려주고자 하며, 이를 계기로 친하게 지내겠다는 대답이었다. 셋째는 중국인 유학생에게 설명을 해주되 상대방을 배려하여 조심스럽게 물어보고 알려주며, 넷째는 외국인 유학생 대신 본인이 교수님께 직접 해명해 드리거나 유학생에게 교수님께 사과드리기를 권고하겠다고 응답이었다. 마지막으로 한 학생은 왜 중국인 유학생 그러한 행동을 했는지 문화적 차이를 정확히 이해하고 유학생에게 알려주려 한 점이 눈에 띄었다.

중국인들과 많이 대화해 본 결과, 중국에서는 존칭 개념이 없어서 자주 손윗사람인데도 '너~'라고 부르는 걸 종종 보았다. 그래서 수업이 끝나면 개한테 가서 한국말로 말을 건 뒤, 그런 경우에 '응'이라고 하면 한국에서는 상대방이 언짢을 수도 있다고 대답한다.

2) 베트남 유학생과의 상황

베트남 유학생과의 시나리오에서는 전체 응답 중 이 유형으로 분류된 대답들이 가장 많아 IDI 점수 결과가 자민족중심주의에 집중된 것과 대조적으로 많은 학생들이 이문화 역량이 뛰어난 것으로 나타났다. 단, 이 시나리오가 대처하기 곤란하나 일대일 상황이어서 이를 회피하지 못하고 어떠한 반응이든 보여야 했기에 이처럼 다양하고 세밀한 대답이 나왔을 수 있다.

이번 유형은 크게 세 가지로 나눌 수 있는데, 첫 번째는 현수막 내용을 알려주되 한국 농촌에서 국제결혼이 많이 이루어지는 사회적 배경과 이유를 함께 자세히 설명해주고자 한 것이다. 한국의 입장을 일방적으로 방어하기보다는 균형 잡힌 시각에서 상황을 설명하고자 하였고 '황금신부'와 같은 관련 드라마를 추천하겠다는 의견도 있어 눈길을 끌었다.

요즘에 한국에서 농촌의 국제결혼이 성행인데 동남아시아 여자들이 한국 남자와 결혼을 하러 많이 온다. 그런데 서로에 대해 알지 못하고 보자마자 그냥 결혼식을 올리는 경우가 많아서 부부 사이에 문화 문제라든가 여러 가지 문제가 많이 생기게 된다. 그런데 여자는 비자 문제 때문에 이혼도 못하고 여러 이유 때문에 이혼은 불가능하게 되어 여자들이 몰래 사라지는 경우가 있다. 그래서 이러한 현수막 등이 생겨나는 거라고 사실대로 설명은 해준다. 그러나 이것에 대해 기분 나빠하지 말라고 위로해주고 서로가 꼭 고쳐나가야 할 부분이라고 기분이 최대한 나쁘지 않도록 해준다.

두 번째로는 관련 설명과 함께 본인의 의견을 피력하고 함께 토론해보고자 하였다. 특히 현수막 내용과 관련된 한국 사회 현상에 대해 비판적 관점을 공유하며 이에 대한 베트남 유학생과의 의견을 들어보고 토론하고 싶다는 의견이 많았다. 나아가 이러한 진솔한 대화를 통해 양국의 관계가 발전할 수 있고 베트남에서 온 학생이라고 해서 숨기려고 하는 것은 성숙하지 못한 태도라고 지적하였다.

세 번째 유형의 한국 학생들은 베트남 유학생의 입장을 배려하며 공감을 우선 표현하고, 나아가 한국사람으로서 유학생에게 사과하겠다는 입장을 보였다. 유학생이 민망해하거나 기분 상하지 않게 단어나 뉘앙스를 조심하며 부끄러운 마음을 전하고 싶거나, 한국도 비슷한 경험을 하였다고 설명하여 공감을 나타내고자 하였다.

사실대로 말을 해줄 것이다. 거짓말을 한다면 나중에 오히려 더 기분 나빠할 것이다. 하지만 말해 주면서 우리나라의 일부 사람들만 저렇게 생각하고 행동하는 것이므로 나도 저런 일은 굉장히 미안하고 창피하게 생각하고 있다고 사과할 것이다.

마지막으로 일부 학생들은 이러한 상황에서 취해야할 자세를 피력하거나 현수막 철회 요청과 같은 강력한 조치를 취하겠다고 응답하였다.

우리도 빈부격차가 있듯이 베트남에도 빈부격차가 있습니다. 베트남에서 우리나라로 유학을 온 학생이라면 경제력로나 학력로나 굉장히 엘리트 층에 속한다고 들었습니다. 당연히 자국의 사회에 대해 관심도 있고 잘 알고 있을 것입니다. 베트남 여성들과의 결혼을 광고하는 현수막임을 알려주면서 양국의 사회문제에 대해 너무 심각하지 않은 정도로 의견교환을 할 수 있다고 봅니다. 이는 비단 우리나라 농촌의 문제가 아니라 많은 동아시아 선진국에서도 겪고 있는 문제라고 들었기

때문입니다. 괜한 죄의식이나 미안함보다는 당당하고 성숙한 태도로 그 친구들과 의견을 교류하는 것이 옳다고 봅니다. 숨겨서 될 문제가 아니기 때문이죠.

위와 같이 한국 학생이 외국인 유학생과 문화적 차이와 사회적 문제로 곤란한 상황에서 이에 대해 적극적으로 행동하고 이야기하고자 하고, 상대방을 배려하며 상세한 설명 내지 비판적 관점을 공유하려한 점은 고무적인 결과이다. 이는 앞 4장의 이문화 역량의 이해에 대한 결과 증 문화 간 중재자 역할을 담당할 뿐만 아니라 Bennett(1993)의 민족상대주의 단계인 수용, 적응 단계와 Deardorff(2006) 모델의 외적결과 중 적절하고 효과적 행동과 커뮤니케이션을 취하는 부분에 부합된다고 볼 수 있다.

VI. 논의 및 결론

본 연구는 한국 대학생의 (1)이문화 역량에 대한 이해와 (2)이문화 역량 중 행동적 측면을 분석하였다. 이는 문화 역량에 대한 연구가 한국의 다문화 사회 진입뿐만 아니라 국내 고등교육의 외국인 유학생 증가라는 중요한 변화의 차원에서 필요하다는 문제의식에서 출발하였다.

연구 결과, 한국 대학생들은 이문화 역량이란 다른 문화를 이해, 포용하거나 이에 적응하는 능력이라고 대답하였다. 이는 기존의 관련 이론적 논의에서 찾아볼 수 있는 일반적 설명이었다. 그러나 이문화 역량이란 편견이 없어야 한다고 강조하고, 외국인 유학생에게 접근, 교류할 수 있으며 문화 간 중재자의 역할을 하는 것으로 이해한 부분은 특징적이다. 즉, 한국 사회와 대학에서 다른 문화권 사람을 대하는 것이 아직 생소하고 외국인의 외모에 따른 편견이 존재하는 현실이 반영된 것으로 이해할 수 있다. 이러한 이문화 역량에 대한 이해는 대부분 Bennett(1993)이나 Deardorff(2006)의 모델과 같이 외국의 관련 이론들로 설명될 수 있는 반면에, 한국 학생이 외국인 유학생에 접근, 교류 가능한 능력이라는 설명은 이에 맞는 새로운 개념과 설명이 필요하다(예: 용기, 적극성, 문화적 편안함의 문턱 넘기 등). 이와 같이 이문화 역량을 그 특징이나 구성요소로 보는 것은 이문화 역량의 구성적 모형에 해당하는 것으로 볼 수 있다(Spitzberg & Changnon, 2009).

두 번째로 한국 대학생의 이문화 역량을 행동적 측면에서 분석한 결과에서는 문화적으로 곤란한 상황을 마주했을 때 이를 '회피'하거나 얼렁뚱땅 넘어가려는 이문화 역량이 낮은 단계부터 살펴보았다. 다음으로는 행동을 취해도 일정한 조건이 충족되어야 하는 '조건부' 행동이나 설명하기 곤란한 부분은 제외하고 외국인 유학생에게 이야기해주는 '소극적' 행동 유형을 보였다. 그 다음 단계부터는 외국인 유학생에게 직접 사실대로 솔직히 설명해주거나, 더 나아가 상대방

을 배려하고 공감과 사과의 뜻을 표시하며 본인의 비판적 관점을 공유하고 함께 토론하려는 '적극적' 단계의 행동까지 살펴보았다. 이러한 이문화 역량에 대한 단계적 발달에 대한 이해는 이문화 능력의 단계적 모형으로 볼 수 있다(Spitzberg & Changnon, 2009).

이러한 연구결과들을 종합하면 다음의 <표 3>과 같은 한국 대학생의 이문화 역량 모형으로 정리할 수 있다.

<표 3> 한국 대학생의 이문화 역량 모형

구성적 모형	단계적 모형
<ul style="list-style-type: none"> • 이문화 이해 및 포용 • 이문화 적응 능력 • 편견없음 (문화상대주의) • 접근 및 교류/ 문화 간 중재자 	<p>▲적극적 대처 + 배려 및 비판적 관점 적극적 대처</p> <p>조건부적 행동 회피</p>

더불어 위의 결과는 참여 대학생들이 느끼는 한국 사회와 대학의 현실, 즉 사회적으로 외국인 이 증가하고 있지만 아직 대학 안팎에서 이들에 대한 편견이 존재하고, 캠퍼스 내 외국인 유학생과 한국학생이 선뜻 잘 어울리지 못하고 있는 어려움이 투영된 것으로 보인다. 또 한국 대학생들이 문화적 차이와 갈등을 맞닥뜨렸을 때 대처하는 방법은 대체로 소극적이고 회피하는 경향이 강하였다. 이는 연구참여자들의 IDI 점수가 대부분 자민족중심주의 단계에 있었다는 결과와 일치하지만, 이와 대조적으로 문화적 차이를 이해하고 갈등을 해소하기 위해 적극적이고도 문화적으로 적절하게 행동하려는 응답들도 상당수 찾아볼 수 있었다. 즉, IDI 점수와 시나리오 응답 결과에 따른 이문화 역량 정도의 분포가 차이를 보였는데, 이는 후자가 가상의 상황에 대한 자료라는 한계점 때문일 수 있다. 그러나 IDI 측정도구의 타당도를 재고하거나 Deardorff(2006)가 제시하였듯이 양적, 질적 방법을 모두 사용하여 이문화 역량을 측정해야 할 중요성도 보여준다.

또 위의 결과에서 나타났듯이 한국 학생들은 외국인 유학생들에게 다가가는 것부터 갈등의 상황에 대처하는 것에 이르기까지 이들을 대하는 것에 대해 전반적으로 어려워하였다. 따라서 개별 대학 기관이 기존의 외국인 도우미 프로그램을 포함하여 폭넓게 한국 학생과 외국인 유학생과의 교류를 장려, 지원하며 이문화 역량을 배양할 수 있는 기회와 교육을 제공해야 할 필요성을 다시 확인할 수 있었다.

아울러 이러한 본 연구의 결과는 앞으로 관련 이론의 발전과 후속 연구에 기여할 것으로 기대된다. 가장 중요하게는 한국인의 이문화 역량에 대한 연구 성과가 축적되고 지속적인 이론적 논의가 이루어지면서 한국적 상황에 맞는 이론과 측정도구를 개발하는 데 기초자료로 활용되는 것이다. 한국인의 이문화 역량을 측정할 수 있는 도구를 개발해야 할 필요성은 선행연구에서도

계속 지적된 바 있다(박주희, 정진경, 2008; 송기범, 장은동, 2010). 이러한 측정도구의 개발은 미국의 IDI와 같이 학교, 사회복지, 의료, 기업 등 여러 분야에서 필요로 하는 이문화 교육 프로그램을 위해 유용하게 쓰일 수 있다(정진경, 양계민, 2005). 교육 분야에서는 이미 초중등 및 유아교육에서 학생과 교사를 대상으로 하는 다문화 교육과 국제교육이해 프로그램의 개발·운영, 그리고 그 교육적 효과를 점검하는 연구들이 이루어지고 있다(강선경, 김헌진, 2011; 구정화, 2012; 김옥순, 전성민, 2009; 오승아 외, 2009; 장인실, 김명희, 2011). 고등교육에서도 대학생을 위한 다문화 교육 프로그램의 효과를 분석한 연구의 예가 있고(박순희, 이주희, 김은진, 2011), 앞으로 대학생 국제교류 프로그램, 해외교육봉사 및 실습, 그리고 외국인 유학생 도우미 프로그램 등 다양한 관련 프로그램의 교육적 효과를 분석하기 위한 활용도가 높다. 지금까지 연구자들은 IDI(Hammer 외, 2003)와 ISS(Chen & Starosta, 2000)와 같이 외국에서 개발된 측정도구의 한국어판 또는 한국어로 번역된 것을 사용하거나 외국의 측정도구들을 참조한 단일 연구용 설문조사도구를 개발하여 사용한 정도에 그쳤다. 그러나 한국적 상황에 맞는 이문화 역량 측정도구가 개발되면 앞으로 더욱 활성화될 것으로 예상되는 교육적 목적의 다문화 및 국제교류 프로그램을 개발하고 진단하는데 유용할 것이다.

따라서 관련 연구 결과와 후속 연구들을 통해 한국인의 이문화 역량을 구성하는 요소와 그 발달 과정에 대한 이해를 발전시키고, 이를 바탕으로 측정 도구를 개발하여 앞으로 수요가 늘어날 다문화 및 이문화 교육 프로그램에 활용되도록 해야 한다.

참고문헌

- 강선경, 김헌진 (2011). 다문화교육 프로그램이 초등학생의 다인종 및 다문화에 대한 태도에 미치는 효과성 연구. **청소년학연구**, 18(11), 259-282.
- 구정화 (2012). 다문화 시민성을 위한 초등 다문화교육 프로그램 개발 연구. **사회과교육**, 51(1), 1-18.
- 김민경 (2010). 대학생의 다문화 역량에 관한 연구: 문화적 인식, 지식, 기술을 중심으로. **한국생활과학회지**, 19(6), 945-965.
- 김수아, 김태호 (2011). 중국인 유학생의 문화적정체감 발달단계에 따른 차별지각과 차별대처방식. **다문화교육연구**, 4(1), 1-17.
- 김신아 (2010). 도덕과교육에서의 간문화적 역량. **도덕윤리과교육**, 31, 377-398.
- 김옥순 (2008a). 해외체류경험과 외국어 사용 능력에 따른 문화간 감수성 수준의 차이. **미래청소년학회지**, 5(1), 45-67.
- 김옥순 (2008b). 한·중 예비교사들의 문화간 감수성 비교연구. **비교교육연구**, 18(1), 193-217.
- 김옥순, 전성민 (2009). 초등 교사의 문화간 감수성 조사연구: 경기도를 중심으로. **한국교원교육연구**, 26(1), 59-83.
- 교육과학기술부 (2010). 2010년도 국내 외국인 유학생 통계.
- 교육인적자원부 (2003). 2003년도 국내외 유학생 통계.
- 노경란, 방희정 (2008). 한국대학생과 국내체류 외국대학생 간에 인종에 대한 명시적 및 암묵적 태도의 차이. **한국심리학회지: 사회 및 성격**, 22(4), 75-92.
- 민성혜, 이민영 (2009). 대학생의 문화적 역량에 관한 탐색적 연구- 문화적 인식을 중심으로. **청소년복지연구**, 11(1), 183-206.
- 박명희, 김경식 (2012). 다문화교육 강좌를 통한 예비교사들의 다문화 역량 변화. **다문화교육연구**, 6(5), 155-176.
- 박순희, 이주희, 김은진 (2011). 다문화교육 프로그램이 대학생의 문화적 민감성 증진에 미치는 효과. **청소년학연구**, 18(6), 123-145.
- 박주희, 정진경 (2008). 타문화에 대한 태도발달검사의 타당화 연구. **한국심리학회지: 사회 및 성격**, 22(1), 1-21.
- 박혜숙, 원미순 (2010). 대학생들의 다문화수용성과 관련변인 탐색. **교육심리연구**, 24(2), 303-325.
- 배재정 (2010). 유아교사의 다문화적 감수성 발달 및 평가 방안 탐색: DMIS와 IDI의 적용 및 활용. **어린이미디어 연구**, 9(3), 143-165.

- 송기범, 장은동 (2010). 사회복지실천에서의 문화적 역량과 측정도구에 관한 고찰. **인문사회과학연구**, 29, 40-69.
- 양영자 (2008). 한국 다문화교육의 개념정립과 교육과정개발 방향 탐색. 이화여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 엄상현, 변기용 (2012). 고등교육 국제화에 대한 국내외 연구동향 분석: 연구주제를 중심으로. **교육문제연구**, 42, 123-155.
- 오승아, 유준호, 조경서, 윤영배 (2009). 세계문화이해와 다문화교육 프로그램 개발을 위한 기초 연구: 다문화가정의 현황 및 다문화교육에 대한 교사 인식과 교육 실재를 중심으로. **유아교육·보육행정연구**, 13(2), 147-165.
- 원미진 (2009). 한국어 교사의 이문화간 소통능력 구성요인에 대한 탐색적 연구. **한국어교육**, 20(2), 85-105.
- 유종열 (2011). 외국어고등학교와 일반계고등학교 학생의 문화간 감수성 비교 연구: 경기지역 고등학생을 중심으로: 경기지역 고등학생을 중심으로. **사회과교육**, 50(3), 29-47.
- 이두원 (2011). 한-중 대학생의 문화간 커뮤니케이션 수행능력에 대한 탐색연구: 호스트와 체류자 관계를 중심으로. **커뮤니케이션학 연구: 일반**, 19(2), 5-25.
- 임도경, 김창숙 (2011). 대학생들의 다문화 인식 및 선행요인에 관한 연구: 사회적 거리감, 외국인 이미지, 한국인 인정조건을 중심으로. **커뮤니케이션학 연구: 일반**, 19(1), 5-34.
- 임수진, 한규석 (2009). 중국인 유학생이 겪는 심리적 부적응에 미치는 사회·심리적 요인 분석. **한국심리학회지:학교**, 6(3), 413-427.
- 임춘희 (2009). 중국인 유학생의 대학생활문화에서의 스트레스와 적응. **한국생활과학회지**, 18(1), 93-112.
- 장인실, 김명희 (2011). Bennett 모형에 근거한 다문화교육 프로그램이 다문화 인식과 자아존중감에 미치는 영향. **교육연구**, 50, 123-146.
- 정지언, 김영환 (2012). 이문화 집단에 대한 편견과 문화교류 역량을 중심으로 본 부산지역 대학생들의 문화적 역량. **시민교육연구**, 44(3), 219-224.
- 정진경, 양계민 (2005). 문화간 훈련의 이론과 방법. **한국심리학회지:일반**, 24(1), 185-215.
- 하정희 (2008). 중국유학생의 대학생활 적응에 대한 질적 연구. **한국심리학회지:상담 및 심리치료**, 20(2), 473-496.
- 황미애 (2009). 외국인의 사회경제적 지위에 따른 학생들의 차별적 태도 연구. **시민교육연구**, 41(3), 205-226.
- Bennett, J. M. (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. (2000). *The development and validation of the Intercultural Sensitivity Scale* Paper presented at the Annual Meeting of the National Communication Association, Seattle, WA.
- Creswell, J.W., & Plano Clark, V.L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2nd ed.) Thousand Oaks, CA: Sage.
- Deardorff, D.K. (2004). *The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of international education at institutions of higher education in the United States*. Unpublished dissertation, North Carolina State University, Raleigh.
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241-266.
- Deardorff, D. K. (Ed.). (2009). *The SAGE handbook of intercultural competence* Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Greenholtz, J. F. (2005). Does intercultural sensitivity cross cultures? Validity issues in porting instruments across languages cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 29, 73-89.
- Hammer, M.R. (2010). *IDI Validity*. Ocean Pines, MD: IDI, LLC.
- Hammer, M.R., Bennett, M.J., & Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27, 421-443.
- Hoff, J. G. (2005). *Students' perceptions of the culture learning process during the study abroad experience* Unpublished doctoral dissertation. University of Minnesota, Twin Cities.
- Jon, J.-E. (2009). *The new landscape of Korean higher education: Institutionan and personal factors influencing intercultural competence* Unpublished doctoral dissertation. University of Minnesota, Twin Cities.
- Jon, J.-E. (2012). Power dynamics with international students: From the perspective of domestic students in Korean higher education. *Higher Education*, 64, 441-454.
- Jon, J.-E. & Kim, E.-Y. (2011). What it takes to internationalize higher education in Korea and Japan: English-mediated courses and international students. In J. D. Palmer, A. C. Roberts, Y. H., Cho, & G. Ching (Eds.), *Globalization's influence upon the internationalization of East Asian higher institute*. New York: Palgrave Macmillan.
- Kappler, B. J. (1998). *Refining Intercultural Perspective-Taking*. Unpublished doctoral dissertation. University of Minnesota, Twin Cities.

- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Paige, R. M., & Stallman, E. M. (2007). Using instruments in education abroad outcomes assessment. In M. C. Bolen (Ed.), *A guide to outcomes assessment in education abroad* (pp. 137-161). Carlisle, PA: Forum on Education Abroad.
- Shizu, Y. (1998). Applying the Developmental Model of Intercultural Sensitivity in Japanese context. *Journal of Intercultural Communication*, 2, 77-100.
- Spitzberg, B. H. & Changnon, C. (2009). Conceptualizing intercultural competence. In D. K. Deardorff (Ed.), *The SAGE handbook of intercultural competence* (pp.2-52). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Weaver, H. N. (2005). *Explorations in cultural competence: Journeys to the four directions*. Belmont, CA: Brooks/Cole, Cengage Learning.
- Wight, A. R. (1995). A critical incident as a training tool. In S. M. Fowler & M. G. Mumford (Eds.), *Intercultural sourcebook: Cross-cultural training methods* (Vol. 1, pp. 127-140). Yarmouth, ME: Intercultural Press.

* 논문접수 2013년 5월 2일 / 1차 심사 2013년 6월 10일 / 2차 심사 2013년 8월 5일 / 게재승인 2013년 9월 10일

* 전재은: 서울대학교 언어학과와 국제대학원을 졸업하고, 미국 University of Minnesota, Twin Cities에서 비교국제개발교육교육으로 박사학위를 취득한 후 Postdoctoral Associate으로 근무하였다. 현재 고려대학교 고등교육정책연구소의 연구교수로 재직하고 있다. 주요 관심분야는 고등교육 분야의 비교국제연구이다.

* E-mail: jejon@korea.ac.kr

Abstract

Korean College Students' Understanding of Intercultural Competence and Behavioral Responses

Jon, Jae-Eun*

This paper studies Korean college students' understanding of intercultural competence and behavioral responses. This intends to contribute to the theoretical advancement of intercultural competence as well as the development of its instrument in studying Korean people. Individual interviews and open-ended responses using intercultural scenarios were used to explore Korean college students' understanding of intercultural competence and analyze their behavioral responses in interculturally challenging situations, respectively. Results showed that their understanding of intercultural competence included (1) intercultural understanding and acceptance, (2) adaptability, (3) no prejudice, and (4) ability to approach and interact with international students as well as a role as an intercultural mediator. In particular, (3) and (4) appear to have reflected Koreans' attitude toward those from different cultures and countries in Korean society and higher education. In addition, their behavioral responses in interculturally challenging situations with an international student ranged from a passive type to avoid them to a proactive one to face it by explaining the situation and discussing it with an international student. Based on these results, the model of intercultural competence for Korean college students was provided. In conclusion, a need to develop intercultural competence theory in the Korean context and its instrument was discussed.

Key words: Intercultural competence, intercultural sensitivity, cultural competence, international students, multicultural society, intercultural training, internationalization of higher education, Korea, college students

