

분과 **1**

다중언어 다중문화 사회

사회 : 오지혜(세명대학교)

초등교사의 다문화 인식연구 -2009년부터 2022년까지 논문을 중심으로-

백인옥(공주대학교)

1. 서론

다문화사회로의 급격한 변화에 따라 대한민국은 인구의 구성원이 다양하게 변모해 가고 있다. 이와 같은 상황 속에서 학교는 다문화사회에 필요한 세계시민으로서의 자질과 역량을 함양하는 공간으로 사회화의 본바탕이 되는 곳이므로 미래의 우리 사회가 직면할 상황을 해결할 수 있는 최상의 장소라 할 수 있다. 교사 개인의 경험이나 인식으로 인하여 교실 내에서 이루어지는 모든 활동은 학생들에게 직접적으로든 간접적으로든 많은 영향을 미치기 때문에 다문화적 환경에 처한 교사들의 역할이 그 무엇보다 중요하다.

이제 한국 사회는 다인종다민족의 유입으로 인하여 인구학적 변화뿐만 아니라 문화적 다양성의 증가에 따라 개인의 수요와 요구에 부응하기 위한 정책적 지원뿐만 아니라 함께 공존하기 위한 사회적 합의가 필요하다.

Bennett, Christ I.(2010)¹⁾에서는 다문화교육에서 교사의 기대가 미치는 영향에 관한 연구에서 많은 백인 교사들이 지난 유색인 학생들에 대한 낮은 기대는 유색인 학생들의 학업 실패 및 중도 탈락에 많은 영향을 미친다고 하였다. 그러나 교사가 유색인과 백인 학생들에게 동등한 성취기대를 가질 때 학생들 간의 인종 간 우호성과 상호작용이 많아지며, 수용적인 학급 풍토는 소수민족 학생들의 학업성취도 증대와 밀접한 관련이 있다고 보았다. 이처럼 다문화사회의 교육현장에서 교사의 태도와 인식이 다양한 문화를 가진 학생들에게 매우 중요한 역할을 하고 있음을 말하는 것이다.

다양성이 공존하는 다문화사회에서 다문화 수용적 교사가 된다는 사실이 그리 쉽지만은 않은 일이다. 장인실(2008)²⁾은 사회적, 문화적, 경제적, 인종적으로 다양한 출신 배경을 가지고 있는 학생들이 자신의 잠재력을 충분히 발휘하도록 인도하는 교사가 되어야 한다는 책임감 때문이라 했다. 한국의 다문화 실정에 맞는 교육과정의 수립도 주요하지만 이를 실천하는 교사의 인식이 바르게 정립되는 것 또한 매우 중요한 주요하다. 교실에서 행해지는 모든 교육 활동은 교사의 개인적인 경험과 신념 등 다양한 양상으로 나타나기 때문이다. 초등교사들이 다문화교육의 목표와 내용, 방법에 대해 얼마만큼 인식하고 있느냐에 따라 교실 내의 다문화교육이 다양한 양상으로 나타날 수 있기 때문이다. 따라서 그들의 다문화 인식 양상을 살펴보는 일은 매우 의미 있는 일이라 본다.

따라서 본 연구는 다문화교육의 주체인 초등교사의 다문화적 이해와 인식 수준을 알아본다. 또한, 교사들의 다문화에 대한 인식이 다문화교수역량에 미치는 관계에서 교사의 자아존중감과 다문화태도의 매개효과를 알아본 후 다문화적 이해와 인식 수준을 높여 다문화 교수역량을 함양하는 데 목적이 있다.

1) Bennett, Christ I.(2010), *Comprehensive Multicultural Education: Theory and Practice*, Boston: Pearson Education, Inc.

2) 장인실(2008), 다문화 교육을 위한 교사 교육 교육과정 모형 탐구, 『초등교육연구』 21 (2), 281-305, 2008.

II. 이론적 배경

1. 다문화교육

1.1. 다문화교육의 개념

장영희(1997)³⁾에서 다문화교육의 개념은 사회의 발전과 함께 변화되고 발전되었다. 1920년대 후반 미국 이민자들에 대한 문화적인 차이를 이해시킬 목적으로 간 문화교육(intercultural education)이라는 개념이 사용되었고, 1960년대 초반에는 소수민족의 자아정체성을 높이려는 목적으로 민족연구(ethnic study)라는 용어를 사용하였다. 1960년대 후반에 이르러 다민족 교육을 사용하였으나 특별한 집단뿐만 아니라 모든 학생이 다양한 문화를 배워야 한다는 의미로 1970년대부터 ‘다문화 교육’이라는 개념을 사용하게 된다.

Bennet(1995)⁴⁾은 다문화교육을 ‘문화적으로 다양한 사회 또는 하나의 독립된 세계 안에서 문화적 다양성을 촉진하기 위하여 민주적인 가치와 신념을 기초로 가르치고 배우려는 접근’으로 정의하였다. 또한, 다문화교육을 학교와 학습에서의 평등, 교육과정에서의 다양한 변화, 다문화적으로 변해가는 과정, 사회정의를 포함하는 교수학습에 대한 종합적 접근방법이다. Bennet(2010)⁵⁾은 종합적 접근방법이라는 측면에서 다문화 교육을 다음과 같이 제시하였다. 첫째, 평등교육은 교사들이 긍정적인 학습 분위기를 만들고, 학생들의 성취도를 높이기 위하여 다양한 문화를 고려한 교수법을 사용하며, 교수학습에 있어서 경제적인 상황을 비롯한 문화적 다양한 양식과 문화를 기반으로 한 사회화를 고려해야 한다. 둘째, 미국에서 주로 앵글로계 유럽인들의 전통적인 교육과정을 개혁한다. 셋째, 다문화적 능력이란 교사들이 자신들과 인종적, 문화적으로 다른 학생, 가족, 다른 교사들과 상호작용 할 수 있는 것이다. 넷째, 사회정의란 인종, 문화, 계급, 성뿐 아니라 보다 큰 사회적 평등을 이끌기 위한 사회적 행위에 관심을 나타내는 것이라 했다. Monning, M.Lee & Baruth, L. G.(1996)⁶⁾에서는 다문화교육이란 학습자들이 문화적, 인종적, 계급적, 종교적, 성의 차이를 인식하고 수용하며 이해하도록 가르치는 것이며, 학습자들의 책임감, 정의, 평등 및 민주주의 이상을 실현할 수 있게 참여하도록 교육하는 것이라고 보았다.

1.2. 다문화가정 학생 현황

2022년 외국인 수가 1,966,276명⁷⁾으로 전월 대비 1,962,594명보다 0.2%(3,682명) 증가한 것으로 조사되었다. 또한, 체류외국인 연령별 분포도를 보면 19세 이하 학령기 자녀의 수는 126,149명으로 전체 체류외국인의 6.4%를 차지하고 있다.

3) 장영희(1997), 유아를 위한 다문화 교육의 개념 및 교수 방법에 대한 이론적 고찰, 성신여자대학교, 연구논문집, 295-314.

4) Bennett, C. I.(1995). *Comprehensive multicultural education. Theory and practice*. Boston: Allen and Bacon.

5) Bennett Christ I.(2010), *Comprehensive Multicultural Education: Theory and Practice*, Boston: Pearson Education, Inc.

6) Monning, M.Lee & Baruth, L. G.(1996), *Multicultural Education of Children and Adolescents*. Boston: Allyn and Bacon.

7) 출입국외국인정책 통계월보, 2022.03월호.

〈표 1〉 다문화가정 유형별 학생 수 현황

구분	2018년도				2019년도			
	초	중	고	계	초	중	고	계
국내출생	76,181	13,599	8,361	98,141	83,602	15,891	8,464	107,957
중도입국	5,023	1,907	1,185	8,115	5,148	2,131	1,220	8,499
외국인 가정	11,823	2,562	1,142	15,527	15,131	3,671	1,550	20,352
계(명)	93,027	18,068	10,688	121,783	103,881	21,693	11,234	136,808
비율(%)	76.4	14.8	8.8		75.9	15.9	5.2	

출처: 교육부 교육통계, 2019.04.

2019년 교육부가 발표한 교육통계에 따르면 〈표 1〉과 같이 다문화가정 학생이 계속 증가하고 있음을 알 수 있다. 학급별로 보면 초등학생이 76.4%로 가장 많은 비율을 차지하고 있으며 그다음으로 중학교와 고등학교 순으로 나타났다. 이에 더해 중도입국 학생과 외국인가정 자녀의 수도 점점 증가하고 있다.

〈표 2〉 다문화가정 학생 추이

(단위: 명)

인원수 \ 연도	2015	2016	2017	2018	2019	2020
다문화 학생 수	82,536	99,186	109,387	122,212	137,225	147,378
전체 학생 수	6,097,297	5,890,949	5,733,132	5,592,792	5,461,614	5,355,832
다문화학생 비율	1.4%	1.7%	1.9%	2.2%	2.5%	2.8%

출처: 여성가족부, 2021.06.

〈표 2〉에서 보듯이 다문화가정 학생 추이에서 보면 전체 학생 수는 줄고 있는 반면에 다문화가정의 학생 수는 2015년 82,536명에서 2020년에는 147,378명으로 점점 증가하는 것을 볼 수 있다.

2. 다문화교육의 목표와 영역

다문화교육의 목적을 여섯 가지로 분류하여 제시한 학자의 견해를 살펴보면 다음과 같다. 첫째, 물리적·재정적 조건, 학습기회, 교육결과를 평등하게 하는 교육 평등 실현이다. 둘째, 자기주도적 학습자가 될 수 있도록 하며, 다양한 공동체의 질을 향상시키는 데 있어서 능동적으로 역할을 수용하도록 하고, 이와 같은 과제를 성취하기 위하여 독립적이고 상호의존적인 활동을 할 수 있도록 방법을 습득하는 것이다. 셋째, 교육자들로 하여 교사와 학생, 행정가의 마음속에 긍정적인 문화적 태도를 키울 수 있는 교육과정을 경험하도록 사회 속에서 문화적 다원주의를 실천하는 것이다. 넷째, 학교, 학급, 공동체에서 문화간, 민족 간, 집단 간의 이해와 조화를 이루는 것이다. 다섯째, 다양한 문화적, 민족적 집단의 지식을 확대하는 것이다. 여섯째, 학생과 교사, 행정가들이 다문화적 관점에서 생각하고 계획하며 연구하는 것이다.⁸⁾

8) Davidman, L.(1994). *Teaching with a Multicultural Perspective: A Practical Guide*. New York: Longman Publishing Group.

Sleeter와 Grant는 문화적 다원주의에 근거하여 다음과 같은 목표를 제시하였다. 첫째, 문화적 다양성을 이해하고 인정하며 수용한다. 둘째, 자신의 인종, 성별, 장애, 언어, 종교, 성적 취향, 사회계층을 온전히 자각한 사람들을 위한 선택적 대안을 제시한다. 셋째, 학업에서 모든 학생의 성취를 돕는다. 넷째, 권력의 불평등한 분배나 피지배 집단의 기회를 제한하는 등 사회적 이슈에 대해 제고한다.

Banks와 Banks(2001: 247-248)는 다문화교육을 하나의 아이디어이자 과정, 교육 개혁운동으로 보았다. 다문화교육의 목표는 교육제도의 구조를 변화시켜 남학생과 여학생, 비주류 학생, 다양한 인종, 민족, 언어 및 문화 집단에 속한 학생들이 학교에서 평등한 학업적 성취를 이룰 수 있는 공평한 기회를 주는 것이라 하였다.

이처럼 다문화 교육의 목표를 서술하는 데 있어서 학자마다 다른 관점을 드러내고 있기는 하지만, 그 기저에는 공통적으로 모든 학생들에게 공평한 교육 기회를 보장한다는 실질적 목표를 내포함을 알 수 있다. 인종, 성별, 계층 등을 초월하여 학교에서 모두가 차별받지 않고 평등한 교육을 받아, 모든 학생들이 자신이 가진 능력을 최대한으로 발휘할 수 있는 바탕을 마련하는 것을 다문화 교육의 목표로 상정하고 있다. 다문화 교육의 목표에 이어 다음으로는 다문화 교육의 영역을 어떻게 설정하고 있는지 대표적인 학자들의 주장을 살펴보고자 한다.

먼저 Benett(2009: 23-31)은 다문화 교육을 위해 다음과 같은 네 가지 영역의 필요성을 제시하고 있다. 첫째, 평등교수법(Equity Pedagogy), 둘째, 교육과정 개혁(Curriculum Reform), 셋째, 다문화적 역량(Multicultural Competence), 넷째, 사회정의를 지향하는 가르침(Teaching Toward Social Justice)이다.

〈표 3〉 Benett의 다문화교육 영역

영역	내용
평등교수법	소수민족이나 경제적으로 열악한 아동에게 교육의 기회를 공평하게 제공함
교육과정개혁	기존의 교육 내용에 전 지구적인 다양한 민족의 관점을 포함시켜, 교육과정의 범위를 확장함
다문화적역량	다양한 양식으로 생각하고 행동할 수 있는 역량을 발전시킴
사회정의를 지향하는 가르침	성이나 다른 인종 또는 민족에 대한 고정관념이나 사회적 편견을 타파하여, 일상생활에서 반인종차별적, 반성차별적, 반계급차별적 행동이 나타나게 함

〈표 3〉에서 보듯이 첫 번째 영역은 평등교수법이다. 이는 특히 소수민족이나 경제적으로 열악한 아동에게 교육의 기회를 공평하게 제공하자는 것이다. 교실 분위기, 교사의 기대, 지도 전략, 학생 훈육과 같은 잠재적 교육과정의 변화를 꾀하며, 이를 통해 소수 집단과 저소득층 아동들의 문제를 완화시킬 뿐 아니라 학습 성취도를 증가시킬 수 있다고 본다.

두 번째 영역은 교육과정 개혁이다. 교육과정 개혁은 기존의 교육 내용에 전지구적인 다양한 민족의 관점을 포함시켜, 교육과정의 범위를 확장시키려는 것이다. 이것은 과거의 여러 문명국뿐 아니라 현재의 다양한 민족과 국가의 역사와 문화에 대해 탐구함으로써 그들의 문화적 차이를 잘 이해할 수 있도록 하기 위함이다. 이러한 교육과정 개혁은 소수민족과 저소득층 아동들에게 중점을 두는 평등지향 운동과는 달리, 소수민족과 다수 민족 모두에게 관심을 가진다는 것이다.

세 번째 영역은 다문화적 역량이다. 다문화적으로 되어가는 과정이란 다양한 양식으로 생각하고 행동할 수 있는 역량을 발전시키는 과정이다. 이 과정에서 강조하는 것은 국가의 내부 또는 국가 간의 문화적 다양성을 인정하고 그것을 조절하는 방식을 익히는 것이다. 다문화적 역량은 다른 문화적 환경 내에서의 자신의 문화적 정체성을 보류하고, 주류 문화와 토착 문화 간의 이분법적 경계를 극복할 수 있게 하며, 다문화주의를 ‘정상적인 인간의 경험’으로 판단하게 하는 것이

다.

네 번째 사회정의를 지향하는 가르침을 Bennett은 다문화 교육의 핵심 요소로 판단한다. 네 번째 영역에서는 성이나 다른 인종 또는 민족에 대한 고정관념이나 사회적 편견을 타파하고 인간의 동질성을 강조하며, 최종적인 목표를 일상생활에서 반인종차별적, 반성차별적, 반계급차별적 행동이 나타나는 것에 둔다. 사회정의를 지향하는 가르침은 학생들에게 인종차별주의, 성차별주의, 계급차별주의에 대한 이해를 높이고, 이와 관련한 적절한 태도와 사회적 행동을 발달시킴으로써, 차별에 대한 문제해결과과정에서 학생들이 헌신적으로 참여하도록 유도하는 것이다.

Davidman(1994)⁹⁾의 견해를 통해서 볼 때 다문화교육의 목적은 각 개인이 속한 집단에 대한 긍정적 정체성을 가지고 타문화에 대한 편견을 없애며, 존중하는 마음을 가지게 함으로써 다문화가정 자녀를 포함한 모든 학생의 지적, 개인적, 사회적 잠재력을 최대한 개발시켜 주는 것이라 했다. 다시 말해서 다양한 민족, 문화, 사회적 계급 등과 관계없이 동등한 교육기회를 제공하고 다문화적 역량을 강화하여 사회구성원 간의 삶의 질을 높이도록 하는 것이 ‘다문화 교육’이다.

3. 연구방법

본 연구에서는 다문화 관련 교사인식 연구 동향을 분석하기 위하여 다음 과정을 통해 분석 대상을 수집하였다. 먼저 국내 중요 데이터베이스(학술연구정보서비스 KERIS RISS, 동국대학교 도서관)를 이용하여 2009년부터 2022년까지 한국연구재단의 등재지, 등재후보지에 발간된 논문들을 대상으로 전자검색을 하였다. 전자검색에는 ‘초등교사’ ‘다문화 인식’의 검색어를 함께 사용하였다. 분석의 대상 문헌이 되기 위한 포함조건(inclusion criteria)은 다음과 같다. 첫째, 2009년부터 현재까지 지난 10여년 동안 국내에서 발행된 등재지 혹은 등재후보지에 게재된 논문들을 대상으로 하였다. 둘째, 초등교사를 대상으로 하는 연구이며, 연구 방법에는 제한이 없었다. 셋째, ‘다문화 인식’, ‘다문화 태도’ 등의 키워드가 포함되지 않는 경우에도 초등교사의 다문화 인식 및 태도에 대한 내용을 담고 있거나, 주요 영향 요인인 ‘다문화 효능감’, ‘다문화 수용성’이라는 키워드를 포함한 경우에는 검색 대상에 포함하였다. 검색을 통해 이상의 조건을 충족시키는 논문으로 최종 45편의 논문을 선정하여 논문의 제목과 초록을 모두 검토한 후, 논문의 내용이 포함조건은 충족시키나, 연구 목적과 일치하지 않는 17편을 제외하고, 총 28편의 논문을 분석 대상으로 선정하였다.

4. 선행연구

2009년 이후 교사들을 대상으로 한 다문화 관련 논문이나 학술지는 증가하였다. 기존의 다문화와 관련된 연구는 주로 다문화 교육에 대한 이론 고찰이나 다문화 교육에 대한 실태 및 현황 분석, 다문화 관련 인식 및 태도·효능감 분석(이기용, 이진남, 2013) 등이 있었다. 다문화 관련 동향분석 연구로는 장영실과 차경희(2012)의 ‘한국 다문화 교육의 연구 동향분석’, 육군신(2011)의 ‘한국 다문화 교육의 연구 동향에 대한 메타분석’, 이기용과 이진남(2013)의 ‘국내 학술지에 게재된 초등 다문화 교육 관련 연구의 동향분석’을 찾아볼 수 있었다.

고은영 등(2013); 이기용(2013); 이종식(2013)에서는 다문화 교수역량 및 교육 효능감과 관련한 교사인식 연구에서는 다문화 학생을 지도해 보거나 다문화 관련 교육을 받은 경험에 따라 교사들의 교수역량이나 교육 효능감에 차이를 보였다.

이종식(2013)¹⁰⁾은 경기도 지역에 근무하는 중학교 교사 240명을 대상으로 중학교 교사의 다문화 인식이 다문화 효능

9) Davidman, L.(1994). *Teaching with a Multicultural Perspective: A Practical Guide*. New York: Longman Publishing Group.

감에 미치는 영향 관계를 연구한 결과에 의하면 다문화가정 자녀 지도 경험 및 다문화교육을 받은 횟수에 따라 개방성 및 수용성, 존중감에서 집단 간 유의미한 차이를 보이는 것을 알 수 있다. 따라서 연수와 지도 경험이 교사들의 다문화교육에 대한 인식 수준을 개선하는 데 효과가 있음을 알 수 있다.

모경환·이혜진·이정수(2010)¹¹⁾는 교사들을 대상으로 ‘다문화 교육 직무 연수 60시간 프로그램’을 실시한 후 다문화적 학습 환경에서 적절한 교수를 실행할 수 있다는 자신감인 다문화적 효능감과 인종적, 민족적 다양성에 대한 교사의 신념인 태도 지수를 사전과 사후 검사로 구분하여 분석한 결과 ‘다문화 교육 직무 연수 60시간 프로그램’을 경험한 경기 지역 교사들은 교육을 받기 전보다 다문화적 효능감이 향상된 모습을 보였으며, 인종적, 민족적 다양성이라는 상황에서도 그에 대응하는 태도가 개선된 것으로 나타났다.

박동진(2012)¹²⁾의 연구에 의하면 서울지역 특성화 고등학교에 근무하는 중등교사 150명을 대상으로 교사들의 다문화교육에 대한 연구결과 다문화 지도 경험이 있는 경우에 다문화 교육에 대한 인식 수준이 높게 나타났으며, 다문화교육에 대한 효능감 또한 교사경력과 다문화 지도 경험에 따라 교직경력이 높을수록 다문화 지도 경험이 있는 경우에 다문화교육에 대한 효능감이 높은 것으로 나타났다. 다수의 교사는 다문화 교실에 적합한 교수-학습방법에 대한 연수와 다문화교육 사례 보급을 요청한 것으로 밝혔다.

구정화(2013)¹³⁾의 연구에서 수도권 초등교사를 대상으로 사회적 소수자에 대한 공정성 및 제도 도입에 대한 수용성 인식, 인식에 영향을 미치는 변인을 중심으로 살펴본 바에 따르면 초등교사들이 인식하는 사회적 소수자는 초등 사회 교과서에 나오는 집단을 우선하는 경향을 보였고, 56% 정도가 적극적 조치의 공정성에 대하여 찬성하고 있음을 밝혔다. 인식에 긍정적인 변인으로 ‘적극적 조치에 대한 공정성 인식’, ‘대상 집단에 대한 담임 경험’, ‘가족이나 지인 중에 대상 집단이 있는 경우’, ‘진보적 성향’ 등이 영향을 미치는 것으로 밝혔다.

이기용(2021)¹⁴⁾의 경상북도 지역 초등학교에 근무하는 교사 392명을 대상으로 진행한 ‘초등교사의 다문화 인식이 다문화 효능감에 미치는 영향 관계에서 다문화 교수역량의 매개효과’에 대한 결과를 보면 초등학교 교사가 지각하는 다문화 인식의 하위영역과 다문화 교수역량의 하위영역 및 다문화 교수효능감의 하위영역 간의 상관관계에서 모든 하위영역이 유의미한 관계가 있음을 밝혔다. 또한, 교사의 다문화 인식이 다문화 교수효능감에 미치는 영향 관계에서 다문화 교수역량과 다문화 태도는 매개 효과가 있는 것으로 나타났다. 다시 말해 다문화 인식이 다문화 교수효능감에 영향을 미치며, 초등학교 교사의 다문화 인식과 다문화 교수역량이 다문화 교수효능감에 의미 있는 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이와 같은 결과에 비추어 볼 때 앞으로 초등학교 교육현장에서는 교사들이 다문화 교수효능감을 높일 수 있도록 다문화 관련 다양한 교육기회 부여를 통해 교사들의 다문화 인식의 변화뿐만 아니라 다문화 교수역량을 기르는 데 초점을 맞추어야 할 것이다.

임명화·서재복(2021)¹⁵⁾의 ‘초등교사의 다문화 인식, 자아존중감, 다문화 태도 및 다문화 교수역량 간의 연구’에서는 집단 간에 차이를 보였다. 그리고 초등교사의 다문화 인식은 자아존중감, 다문화 태도와 다문화 교수역량에 직접적인 영향을 미치며, 초등교사의 다문화 인식이 다문화 교수역량에 미치는 영향에 있어서 자아존중감과 다문화 태도는 간접적인 영

10) 이종식(2013), 중학교 교사의 다문화 인식이 다문화 효능감에 미치는 영향, 『교육철학/사상』, 17(3), 161-179.

11) 모경환·이혜진·이정수(2010), 다문화교사 교육과정의 실태와 개선방안: 2010년 교과 과정을 중심으로, 『다문화교육』 1(1), 21-35.

12) 박동진(2012), 서울지역 특성화 고등학교 교사의 다문화교육에 대한 요구분석, 건국대학교 석사학위 논문.

13) 구정화(2013), 초등학생의 인권 관련 개념 인식 연구, 『법과인권교육연구』 제6집 1호.

14) 이기용(2021), 초등교사의 다문화 인식이 다문화 교수효능감에 미치는 영향 관계에서 다문화 교수역량의 매개 효과, 실과교육연구, 27(3), 101-117.

15) 임명화·서재복(2021), 초등교사의 다문화인식, 자아존중감, 다문화태도 및 다문화교수역량의 구조적 관계, 학습자중심교과교육연구, 21(7), 837-846.

향을 미치는 것으로 연구결과 나타났다.

박영진·장인실(2022)¹⁶의 연구에서는 교육과정 자율성이 제도적으로 확보된 다문화 국제혁신학교 A, B, C 초등학교의 교사를 연구참여자로 선정하여 각 학교에서 3년 이상 근무한 교사 3명씩 총 9명을 대상으로 심층 면담을 진행한 결과 다문화교육, 학교 교육과정, 다문화 학생에 대한 교사의 인식이 변화되었음을 알 수 있었다. 이로 인해 교사는 다문화를 주제로 한 교육과정을 재구성하는 역량뿐 아니라 학생 맞춤형 수업에 대한 능력이 향상되었음이 연구결과 나타났다.

이와 같은 결과에 비추어 볼 때 다문화교수역량을 증진하기 위해서는 자아존중감과 다문화 태도 향상을 위한 지원 노력이 필요하며, 교사들에게 맞춤형 연수 제공과 다문화교육에 대한 질적 실효성을 높일 수 있는 구체적인 매뉴얼을 개발하여 보급하는 것이 우선시 되어야 한다.

또한, 대부분의 연구에서 교사들은 다문화가정 학생들을 지도하는 교수역량이나 교육 효능감에서 스스로 부족함을 인식하고 있거나, 확신하지 못하는 경향이 있어 교사들을 대상으로 하는 다문화 관련 교육이나 연수 기회들을 좀 더 확대할 필요성이 제기되었다.

III. 교사들의 인식 유형 및 인식분석

1. 교사들의 인식 유형

Pang(2005): 모경환·이혜진·이정수(2010)¹⁷¹⁸에서는 교실 내에서 교사의 인식과 실천이 없으면 다문화교육은 성공하기 어려우므로 교사의 역할은 매우 중요하다. 따라서 학교 현장에서 교사들이 다문화교육을 실시하면서 어떤 목표에 중점을 두는가에 따라 교사들의 유형을 4가지로 분류하였다. 첫째, 동화주의는 지식을 전수하여 학생들이 기존의 사회정치적 체제에 순응하도록 하는 것을 목표로 한다. 이에 따라 학교에서 가르치는 지식은 보편적인 진리이며 학생들에게 꼭 필요하다고 생각한다. 이와 같은 관점은 소수자 학생들이 출신 가정의 언어와 문화를 버리고 소속된 사회의 문화와 언어를 습득해야만 주류사회로 편입될 수 있다는 것이 동화주의의 유형이다. 둘째, 인간관계를 강조하는 교사는 모든 학생이 서로 존중하는 것을 목표로 한다. 다양한 집단의 학생들이 여러 나라의 음식이나 의상을 전시하고 체험하게 하면서 편견을 극복하는 데 목표를 둔다. 그러나 사회적 문제에 있어서 민감한 부분에 대한 언급은 피한다. 셋째, 사회적 행동을 강조하는 교사는 자신이 알고 있는 사회에 대하여 비판적으로 사고하는 방법을 알려주고 사회적 불평등에 맞서서 변화의 주체가 되는 것을 목표로 삼는다. 따라서 다양한 문화보다는 교육 내용으로 노동자 계층, 유색인종, 여성 등 다양한 사회적 집단의 불평등과 인권 등을 주로 다룬다. 넷째, 배려를 강조하는 교사는 정의, 자유에 기초한 다문화사회 건설을 주요목표로 삼는다. 이처럼 배려를 강조하는 교사는 학생들이 존중하고 배려하는 환경 속에서 공정과 평등의 가치를 공유하도록 하는 데 수업의 초점이 있으며 사회에 존재하는 차별과 편견을 주요 주제로 삼는다.

Pang(2005)¹⁹에서는 위와 같은 교사의 유형에 대해 동화주의 교사와 인간관계를 강조하는 교사는 현상 유지의 관점을 공유한다고 보았고, 사회적 행동을 강조하는 교사와 배려를 강조하는 교사는 진정한 의미의 다문화교육을 실천하는 교사라 보았다.

16) 박영진·장인실(2022), 다문화 학생 밀집지역 초등학교 교사의 다문화교육 역량에 관한 연구, *다문화교육연구*, 15(1), 21-43.

17) Pang(2005), *Multicultural Education: A Caring-Centered, Reflective Approach*.

18) 모경환·이혜진·이정수(2010), 다문화교사 교육과정의 실태와 개선방안: 2010년 교과과정을 중심으로, 『*다문화교육*』1(1), 21-35.

19) Pang(2005), *Multicultural Education: A Caring-Centered, Reflective Approach*.

〈표 4〉 다문화와 관련된 경험 결과²⁰⁾

(단위: 명, %)

구분		아니다	보통	그렇다
1	신문, TV 등에서 다루는 다문화 관련 기사를 관심 있게 본다.	3 (1.3)	98 (42.6)	129 (56.1)
2	다문화교육 관련 강의를 수강한 경험이 있다.	60 (26.1)	48 (20.9)	122 (53.0)
3	다문화교육 관련 교사 연수 경험이 있다.	82 (35.7)	42 (20.9)	106 (46.1)
4	근무학교에 다문화가정 자녀가 있다.	21 (9.1)	22 (9.6)	171 (74.3)
5	다문화가정 자녀를 지도한 경험이 있다.	30 (13.0)	35 (15.2)	165 (71.7)
6	다문화가정 자녀의 학습능력 향상을 위해 노력한 적이 있다.	30 (13.9)	90 (39.1)	108 (47.0)
7	다문화교육과 국제이해교육의 차이점을 알고 있다.	32 (13.9)	90 (39.1)	108 (47.0)
8	다문화교육과 정체성 확립의 관련성을 설명할 수 있다.	30 (13.0)	116 (50.4)	84 (36.5)
9	동화주의와 다문화주의의 차이를 설명할 수 있다.	52 (22.6)	93 (40.4)	85 (37.0)
10	사회통합의 관점에서 다문화교육의 필요성을 설명할 수 있다.	16 (7.0)	95 (41.3)	119 (51.7)

〈표 4〉의 각 문항에 나타난 대답을 살펴보면 ‘다문화 관련 기사를 관심 있게 본다’라는 대답은 56.1%로 비교적 높게 나타났으며, ‘다문화가정 자녀를 지도한 경험이 있다’라는 대답은 71.7%, ‘근무학교에 다문화가정 자녀가 있다’라는 대답은 74.3%로 가장 높게 나타났다. 이에 반해 ‘동화주의와 다문화주의의 차이를 설명할 수 있다’라는 질문에서는 ‘그렇다’보다 ‘보통’이라는 답이 40.4%로 높게 나타난 것을 볼 수 있다. 위의 각 문항의 질문에 대한 대답을 볼 때 전반적으로 다문화와 관련된 경험이 아직은 부족하다는 것을 알 수 있으며, 이를 위해서는 다문화 관련 교육이나 연수 등의 경험을 통하여 역량을 강화할 수 있도록 실효성을 높일 수 있는 구체적인 매뉴얼을 개발하여 보급하는 것이 우선시 되어야 한다.

20) 유혜영(2014), 다문화교육에 대한 초등교사의 인식 수준과 유형 연구, 경기대학교 석사학위 논문, 재구성.

〈표 5〉 다문화가정 자녀와의 관계²¹⁾

(단위: 명, %)

구분		아니다	보통	그렇다
1	다문화가정 자녀와 공감대 형성 방법을 알고 있다.	19 (8.3)	17 (50.9)	94 (40.9)
2	다문화가정 자녀가 학교에서 따돌림을 당할 때 대처방법을 알고 있다.	25 (10.9)	104 (45.2)	101 (43.9)
3	다문화가정 자녀의 긍정적 정체성 발달에 기여하고 있다.	22 (9.6)	106 (46.1)	102 (44.3)
4	다문화가정 학부모와 간담 시 고려할 점을 알고 있다.	29 (12.6)	90 (39.1)	111 (48.3)
5	소수 집단의 학생이 주류학생과 동등한 성취를 이룰 수 있다고 기대한다.	14 (6.1)	97 (42.2)	119 (51.7)

〈표 5〉에서 보듯이 ‘소수 집단의 학생이 주류학생과 동등한 성취를 이룰 수 있다고 기대한다’라는 답에서 ‘그렇다’가 51.7%로 높게 나타났으며 그 외의 문항에서도 ‘보통’과 ‘그렇다’라고 답한 비율이 높게 나타난 것으로 볼 때 다문화가정 자녀와 초등교사와의 관계 형성은 비교적 잘 이루어지고 있는 것으로 보인다.

〈표 6〉 다문화교육의 목표에 대한 교사 유형 차이²²⁾

(단위: 명, %)

유형	실제 유형 (A)	예상 유형 (B)	A-B
소수자적응 중심형 교사	14(6.1%)	25(10.9%)	-11(4.8%)
인간관계 중심형 교사	148(64.3%)	118(51.3%)	+30(13.0%)
교육개혁 중심형 교사	6(2.6%)	15(6.5%)	-9(3.9%)
사회개혁 중심형 교사	62(27.0%)	72(31.3%)	-10(4.3%)
계	230(100.0%)	230(100.0%)	

〈표 6〉에서 보듯이 소수자적응중심형 교사(6.1%), 인간관계 중심형 교사(64.3%), 교육개혁 중심형 교사(2.6%), 사회개혁 중심형 교사(27.0%)로 나타났다. 이는 인간관계 중심형 교사 유형이 다문화교육의 목표에 있어서 교사가 지향해야 할 목표로 인지하고 있음을 알 수 있다.

21) 유혜영(2014), 앞의 논문.

22) 유혜영(2014), 앞의 논문.

〈표 7〉 다문화교육과 문화다양성 교육에 대한 인지²³⁾

(단위: 명, %)

구분		빈도(명)	백분율(%)
1	다문화교육과 문화다양성 교육은 동일한 것이다.	31	15
2	다문화교육은 문화다양성 교육보다 더 상위 개념이다.	19	9.2
3	문화다양성 교육은 다문화교육보다 더 상위 개념이다.	108	52.2
4	두 개는 다른 개념이다.	24	11.6
5	잘 모르겠다.	25	12
합계		207	100

〈표 7〉에서 살펴보면 교사들의 다문화교육과 문화다양성 교육과의 차이점을 알고 있는지에 대하여 알아본 결과는 다음과 같다. 초등교사 중 11.6%(24명)만이 문화다양성 교육에 대한 개념을 알고 있는 것으로 나타났다. 따라서 다문화교육과 문화다양성 교육이 다르다고 생각한 응답자들 중에 문화다양성 개념을 정확하게 인지하고 있는 사람들이 어떻게 교육 활동을 하고 있는지, 그들이 생각하는 문화다양성 교육의 문제점과 개선점에는 어떤 것들이 있는지 분석해 볼 필요가 있다.

〈표 8〉 초등교사의 자문화에 대한 인식과 태도²⁴⁾

(단위: 명, %)

문항 내용	전혀 아니다	아니다	보통이다	그렇다	매우 그렇다	평균(M)	표준 편차(SD)
한국문화는 장점보다 단점이 더 많다고 생각한다.	37 (17.9)	79 (38.2)	71 (34.3)	17 (8.2)	3 (1.4)	2.37	.92
한국에 이민 온 외국인은 자신의 문화를 버리고 한국의 문화와 전통을 따라야 한다고 생각한다.	47 (22.7)	93 (44.9)	47 (22.7)	17 (8.2)	3 (1.4)	2.21	.93
한국 사람이 다른 나라에서 산다고 해도 한국의 문화와 전통을 누릴 수 있어야 한다고 생각한다.	2 (1.0)	11 (5.3)	38 (18.4)	116 (56.0)	40 (19.3)	3.87	.81
우리 문화가 가진 고유한 특성이 세계 인류의 문화 발전에 기여할 수 있다고 생각한다.	1 (0.5)	5 (2.4)	27 (13.0)	115 (55.6)	59 (28.5)	4.09	.74

〈표 8〉에서 보듯이 한국문화는 장점이 많다고 생각하는 교사가 90% 이상으로 나타났으며, ‘우리 문화가 가진 고유한 특성이 세계 인류의 문화 발전에 기여할 수 있다’라고 생각하는 것으로 나타났다. 또한, ‘한국에 이민 온 외국인은 자신의 문화를 버리고 한국의 문화와 전통을 따라야 한다고 생각한다’라고 생각하는 교사는 많지 않은 것으로 나타났다. 이는 곧 외국인도 자신의 문화를 지키면서 생활하는 것이 바람직하다고 생각하는 교사가 많다는 것을 의미한다.

23) 정은경(2018), 문화다양성 교육에 대한 초등학교 교사의 인식과 교육 실태 연구, 경인교육대학교 석사학위 논문.

24) 정은경(2018), 위의 논문.

임명희·서재복(2021)²⁵의 연구에서도 자아존중감과 다문화 태도 간의 간접적인 효과가 있음이 확인되었다. 다문화 인식이 자아존중감, 다문화 태도, 다문화 교수역량에 각각 유의미한 영향이 있음을 밝혔다. 연구모형에서 다문화 인식과 다문화 교수역량 관계에서 자아존중감과 다문화 태도가 부분 매개 효과가 있는 것으로 확인하였고, 다문화 인식과 다문화 교수역량의 관계에서 다문화 태도와 자아존중감이 이중 매개 효과가 있는 것으로 확인했다.

이기용(2021)²⁶의 연구에서는 다문화 인식이 다문화 교수효능감에 미치는 영향에서 다문화 교수역량의 매개효과를 알아보기 위한 기초 분석으로서, 다문화 인식(존중성, 개방성, 수용성), 다문화 교수역량(다문화 지식, 다문화 기술 및 다문화 태도), 다문화 교수효능감(수업 기능, 인간관계, 일반생활 교수효능감) 간의 상관관계를 알아본 바에 의하면 첫째, 초등학교 교사의 다문화 인식의 하위영역(존중성, 개방성, 수용성)과 다문화 교수역량의 하위영역(다문화 지식, 다문화 기술, 다문화 태도) 및 다문화 교수 효능감의 하위영역(수업 기능 교수 효능감, 인간관계 교수 효능감, 일반생활 교수 효능감) 간의 상관관계에서는 모든 하위영역이 통계적으로 유의미한 정적 상관관계를 나타내었다. 즉, 다문화 인식의 하위영역 중 존중성, 개방성 및 수용성은 다문화 교수역량의 다문화 지식, 다문화 기술 및 다문화 태도 영역과 다문화 교수역량인 수업 기능, 인간관계, 일반생활 교수효능감 수준에서 높은 정적 상관이 있었다. 다문화 교수역량의 하위영역 중 다문화 지식, 다문화 기술 및 다문화 태도는 다문화 교수 효능감의 수업기능 교수효능감, 인간관계 교수효능감, 일반생활 교수효능감 영역과 높은 정적 상관이 있었다.

이기용·최병옥(2016)²⁷의 연구에서는 다문화 교수역량과 다문화 효능감 간에 높은 정적 상관($r=.489$, $p<.001$)이 있음을 제안하였으며, 임명희, 서재복(2021)²⁸의 연구에서는 다문화 인식과 다문화 교수역량의 하위영역 간 정적 상관이 있음을 보고하였다.

둘째, 초등학교 교사의 다문화 인식이 다문화 교수효능감에 미치는 영향 관계에서 다문화 교수역량(전체)의 매개효과 분석 결과, 초등학교 교사의 다문화 인식이 다문화 교수효능감에 미치는 영향에서 다문화 교수역량이 완전 매개변인($p<.001$)으로 작용하였으며, 다문화 인식 단독으로 다문화 교수효능감에 대한 이기용Journal of Korean Practical Arts Education 113설명력은 20.3%, 다문화 인식과 다문화 교수역량이 함께 다문화 교수효능감을 설명하는 정도는 53.2%로 나타났다. 즉 초등교사의 다문화 인식이 다문화 교수효능감에 직접적인 영향이 있을 뿐만 아니라 다문화 교수역량을 통해 간접적으로도 다문화 교수효능감에 정적인 영향을 미친다고 볼 수 있다.

이 연구의 결과와 유사한 연구로서, 이기용, 강경구(2019)의 연구에서는 다문화 인식이 다문화 교수효능감에 직접적인 영향을 미쳤으며, 다문화 역량의 간접적인 영향이 크다고 제안하였다. 이러한 초등학교 교사의 다문화 교수효능감을 높이기 위해서는 매개변인인 다문화 교수역량의 하위영역인 다문화 지식, 기술 및 태도 등을 함양할 수 있도록 초등학교 교사들에게 다양한 다문화 지식, 기술 및 태도 관련 교육이나 연수 기회를 제공하려는 지원 및 노력이 필요할 것이다.

셋째, 초등학교 교사의 다문화 인식이 다문화 교수효능감에 미치는 영향에서 다문화 교수역량의 하위영역인 다문화 지식의 매개효과 분석 결과, 초등학교 교사의 다문화 인식이 다문화 교수효능감에 미치는 영향에서 다문화 교수역량의 다문화 지식이 부분 매개변인($p<.001$)으로 작용하였으며, 다문화 인식 단독으로 다문화 교수효능감을 설명하는 정도는 20.3%,

25) 임명희·서재복(2021), 초등교사의 다문화인식, 자아존중감, 다문화태도 및 다문화 교수역량의 구조적 관계, 학습자중심교과교육연구, 21(7), 837-846.

26) 이기용(2021), 초등교사의 다문화 인식이 다문화 효능감에 미치는 영향 관계에서 다문화 교수역량의 매개 효과, 실과교육연구, Vol. 27, No. 3, 101-117.

27) 이기용·최병옥(2016), 중등학교 교사의 다문화 태도, 다문화 교수역량, 다문화 효능감 간의 구조 관계 분석, 학습자중심교과교육연구, 16(10), 541-563.

28) 임명희·서재복(2021), 초등교사의 다문화 인식, 자아존중감, 다문화 태도 및 다문화 교수역량의 구조적 관계, 학습자중심교과교육연구, 21(7), 837-846.

다문화 인식과 다문화 지식이 함께 다문화 교수효능감을 설명하는 정도는 31.2%로 나타났다. 즉 초등교사의 다문화 인식이 다문화 교수효능감에 직접적으로 영향을 미칠 뿐만 아니라 다문화 지식을 통해 간접적으로도 다문화 교수효능감에 정적인 영향을 미친다고 볼 수 있다. 이러한 다문화 지식 영역의 변화를 가져오기 위해서는 학생들의 다양한 문화적 배경 알기, 인종차별의 존재에 대해 알기, 다양한 행동이해 하기, 다른 언어의 차이 이해하기 등과 관련된 지식을 초등학교 교사들이 학습할 수 있도록 기회를 부여하려는 행·재정적 지원 및 노력이 절실히 요구된다.

넷째, 초등학교 교사의 다문화 인식이 다문화 교수효능감에 미치는 영향 관계에서 다문화 교수역량의 다문화 기술의 매개효과 분석 결과, 초등학교 교사의 다문화 인식이 다문화 교수효능감에 미치는 영향에서 다문화 교수역량의 다문화 기술이 부분 매개변인($p < .001$)으로 작용하였으며, 다문화 인식 단독으로 다문화 교수효능감을 설명하는 정도는 20.3%, 다문화 인식과 다문화 기술이 함께 다문화 교수효능감을 설명하는 정도는 45.0%로 나타났다. 즉 초등학교 교사의 다문화 인식이 다문화 교수효능감에 직접적으로 영향을 미칠 뿐만 아니라 다문화 기술을 통해 간접적으로도 다문화 교수효능감에 정적인 영향을 미친다고 볼 수 있다. 이러한 다문화 기술 영역의 변화를 가져오기 위해서는 학생들의 문화적 배경을 이해하는 방법, 다양한 문화 집단의 학생들 발견 방법, 다문화교육 실행을 위한 다양한 방법, 문화적 차이 공유 방법, 학생들의 문화적 차이 이해 방법, 다양한 의사소통 방법 등과 관련된 기술을 초등학교 교사들이 익힐 수 있도록 기회를 부여하려는 행·재정적 지원 및 노력이 요구된다.

다섯째, 초등학교 교사의 다문화 인식이 다문화 교수효능감에 미치는 영향 관계에서 다문화 교수역량의 다문화 태도의 매개효과 분석 결과, 초등학교 교사의 다문화 인식이 다문화 교수효능감에 미치는 영향 관계에서 다문화 교수역량의 다문화 태도가 완전 매개변인으로 작용하였으며, 다문화 인식 단독으로 다문화 교수효능감을 설명하는 정도는 20.3%, 다문화 인식과 다문화 태도가 함께 다문화 교수효능감을 설명하는 정도는 54.8%로 나타났다. 즉 초등교사의 다문화 인식이 다문화 교수효능감에 직접적으로 영향을 미칠 뿐만 아니라 다문화 태도를 통해 간접적으로도 다문화 교수효능감에 많은 영향을 미친다는 것을 의미한다. 이러한 다문화 태도 영역의 변화를 가져오기 위해서는 인종적 편견 없애기 위한 적극적 행동하기, 자신 문화에 대한 자부심을 갖도록 안내하기, 다문화가정 학생들의 특성 및 발달 이해하기, 다문화가정 학부모의 특성 이해하기, 언어의 다양성 알기 등과 관련된 태도를 초등학교 교사들이 학습할 수 있도록 다양한 기회를 부여하려는 행·재정적 지원 및 노력이 요구된다.

본 연구의 목적은 초등학교 교사가 지각하는 다문화 인식을 통하여 다문화 교수역량(다문화 지식, 다문화 기술, 다문화 태도)과 다문화적 이해와 인식수준을 알아보고, 초등교사의 다문화 인식이 다문화 교수역량과 다문화 효능감에 어떠한 영향을 미치는지 알아보는 것이다. 그 결과 초등교사가 지각하는 다문화 인식이 다문화 교수역량 및 다문화 교수 효능감의 간의 유의한 관계가 있다. 둘째, 초등교사의 다문화 인식이 다문화 교수효능감과 다문화 태도에 영향을 미치고 있다. 즉, 다문화 인식이 다문화 교수효능감에 유의한 영향을 미쳤으며, 초등학교 교사의 다문화 인식과 다문화 교수역량은 다문화 교수효능감에 큰 영향을 미치고 있음을 알 수 있었다.

따라서 향후 초등학교 교육현장에서는 교사들이 다문화 교수효능감을 높일 수 있도록 다문화 관련 다양한 교육기회 부여를 통해 교사들의 다문화 인식의 변화뿐만 아니라 다문화 교수역량을 함양하는 데 초점을 두어야 할 것이다.

교실에서 행해지는 모든 교육 활동은 교사의 개인적인 경험과 신념 등 다양한 양상으로 나타날 수 있고, 초등교사들이 다문화교육의 목표와 내용, 방법에 대해 얼마만큼 인식하고 있는지에 따라 교실 내의 다문화교육이 다양한 양상으로 나타날 수 있기 때문이다. 따라서 그들의 다문화 인식 양상을 살펴보는 일은 매우 중요하다고 본다.

IV. 결론

본 연구의 목적은 초등학교 교사가 지각하는 다문화 인식을 통하여 다문화 교수역량(다문화 지식, 다문화 기술, 다문화 태도)과 다문화적 이해와 인식수준을 알아보고, 초등교사의 다문화 인식이 다문화 교수역량과 다문화 효능감에 어떠한 영향을 미치는지 알아보는 것이다. 따라서 초등교사의 다문화 인식이 다문화 교수역량 및 다문화 효능감 등에 미치는 매개요인을 알아보기 위하여 그동안 진행해 온 여러 연구자들의 연구를 분석을 하였다. 이를 바탕으로 초등학교 교육현장에서 초등학교 교사들이 다문화 교수효능감을 높이기 위한 방안을 알아보았다.

이기용(2021)의 연구결과 초등학교 교사의 다문화 인식의 하위영역인 존중성, 개방성, 수용성과 다문화 교수역량의 하위영역인 다문화 지식, 다문화 기술, 다문화 태도, 다문화 교수효능감의 하위영역인 수업 기능 교수효능감, 인간관계 교수효능감, 일반생활 교수효능감 사이의 상관관계는 모든 하위영역에서 통계적으로 유의미한 관계가 있음을 밝혔다. 다시 말하면 다문화 인식의 하위영역 중 존중성, 개방성과 수용성은 다문화 교수역량의 다문화 지식, 다문화 기술 그리고 다문화 태도 영역에서 다문화 교수효능감은 수업기능 교수효능감, 인간관계 교수효능감, 일반생활 교수효능감 영역과 깊은 관계가 있다. 위의 연구결과와 유사한 선행연구인 이기용, 최병옥(2016)의 연구는 다문화 교수역량과 다문화 효능감 간에 매우 의미 있는 정적 관계가 있음을 제안하였다. 또한, 임명희, 서재복(2021)의 연구에서는 다문화 인식과 다문화 교수역량의 하위영역 사이에 정적 관계가 있음을 보여주고 있다.

초등학교 교사의 다문화 인식이 다문화 교수효능감에 미치는 영향 관계에서 이기용(2021)의 연구에서는 초등교사의 다문화 인식이 다문화 교수효능감에 직접적인 영향이 있을 뿐만 아니라 다문화 교수역량을 통해 간접적으로도 다문화 교수효능감에 영향을 미친다고 보았다. 이 연구와 유사한 연구인 이기용, 강경구(2019)²⁹⁾의 연구는 다문화 인식이 다문화 교수효능감에 직접적인 영향을 미치며, 다문화 역량에 간접적인 영향이 있음을 제안하였다.

이처럼 초등교사의 다문화 교수효능감을 높이기 위해서는 간접변인인 다문화 교수역량의 하위영역인 다문화 지식, 기술 및 태도 등의 능력을 길러낼 수 있도록 초등학교 교사들에게 다양한 다문화 지식, 기술 및 태도 관련 교육이나 연수 제공 횟수를 늘려야 한다. 이와 같은 문제를 해결하기 위해서는 학교만의 노력뿐만 아니라 사회 전반에 걸친 정책적, 제도적 지원을 통한 체계적인 수행이 필요하다. 따라서 다음과 같이 제안한다.

첫째, 다문화적 소양과 태도에 대한 초등교사들의 인식수준을 높여야 한다. 초등교사의 다문화인식을 증진하기 위해서는 다문화교육프로그램이 설계되고 운영되어야 한다. 또한, 교사의 자아존중감과 올바른 다문화 태도를 형성할 수 있는 다문화교육 환경 개선을 위한 노력이 필요하다.

둘째, 초등교사의 다문화교수역량 증진을 위해서는 자아존중감과 다문화태도를 향상시키는 방안이 필요하다. 초등교사의 다문화교수역량을 높일 수 있는 방안으로 다문화교육인식, 편견인식, 다문화교육지식, 다문화용어지식, 다문화 교수기술, 정서지원기술, 부모상담기술 능력을 향상할 수 있는 교사연수와 지원이 이루어져야 한다.

셋째, 다문화교육 대상을 소수문화집단에서 모든 학생을 대상으로 하는 것을 확대해야 한다.

넷째, 다문화교육에 대한 인식 개선방안으로 초등교사들이 다문화교육을 할 수 있도록 교재 및 교수학습 자료의 개발이 우선 되어야 하고, 정보 및 자료제공과 함께 단계별 교사연수 프로그램 운영을 확대하여야 한다.

다섯째, 교사는 다양한 문화체험을 하여 타문화에 대한 관심을 가져야 하며 한번 형성된 특정 문화의 인식을 계속 보

29) 이기용, 강경구(2019). 초등학교 교사의 다문화 인식, 다문화 역량, 다문화 태도, 다문화 교수효능감 간의 구조관계 분석. 학습자 중심 교과교육연구, 19(20), 409-428.

완해가는 것이 필요하다. 다문화 지식 영역의 변화를 가져오기 위해서는 학생들의 다양한 문화적 배경 알기, 인종차별의 존재에 대해 알기, 다양한 행동이해 하기, 다른 언어의 차이 이해하기 등과 관련된 지식을 초등학교 교사들이 학습할 수 있도록 기회를 지원하려는 노력이 필요하다. 타문화에 대한 관심은 문화다양성 인식에 커다란 도움을 줄 수 있을 것이다.

여섯째, 예비교사를 위한 다문화교육이 이루어져야 한다. 다시 말해 교육대학의 교육과정에 다문화 관련 과목을 교양 필수과목으로 지정하여 예비교사의 다문화적 인식수준을 높여야 한다.

일곱째, 교사의 연령과 교직경력에 있어서 연령이 많을수록 다문화인식 수준이 낮은 것으로 나타났다. 따라서 40대 이상 교사에 대한 다문화인식 개선을 위해 연수뿐만 아니라 체험을 통한 교육이 이루어져야 한다.

본 연구에 대한 제언은 다음과 같다.

초등교사의 다문화에 대한 인식, 다문화태도, 교사의 다문화 효능감은 다른 직업군에 비해서 높은 수준이다. 그러나 교직은 다른 직업에 비해 높은 다문화적 인식수준을 요구한다. 따라서 교사의 다문화인식 개선을 위해 다양한 노력이 필요하다.

끝으로, 향후 후속 연구에서는 코로나19로 인하여 주춤했던 이주민의 증가에 따라 다문화 학생의 수도 함께 증가할 것이기 때문에 초등학교뿐만 아니라 중등학교 교사를 대상으로 한 다문화 교수효능감을 높일 수 있는 연구가 수행될 필요가 있다. 현재 이와 관련된 연구의 수는 미진한 상태이기 때문이다. 더 나아가 연구 방법적 측면에서 다문화 관련 연구는 대부분이 양적 연구를 중심으로 진행되었다. 따라서 질적 연구가 수행되길 기대한다.

■ 참고문헌 ■

- 구정화(2013), 초등학생의 인권 관련 개념 인식 연구. 『법과인권교육연구』 제6집 1호.
- 고은영, 김라경, 김우리, 김동일(2013). 다문화 교육 대상의 정의와 다문화 효능감 연구: 예비교사의 인식을 중심으로. 한국교원 교육연구, 30(2), 99-119.
- 모경환·이혜진·이정수(2010), 다문화교사 교육과정의 실태와 개선방안: 2010년 교과 과정을 중심으로, 『다문화교육』 1(1), 21-35.
- 박동진(2012), 서울지역 특성화 고등학교 교사의 다문화교육에 대한 요구분석, 건국대학교 석사학위 논문.
- 박영진·장인실(2022), 다문화 학생 밀집지역 초등교사의 다문화교육 역량에 관한 연구, 다문화교육연구, 15(1), 21-43.
- 유혜영(2014), 다문화교육에 대한 초등교사의 인식 수준과 유형 연구, 경기대학교 석사학위 논문.
- 육군신(2011). 한국 다문화 교육의 연구 동향에 대한 메타분석. 대구대학교 대학원 석사학위 논문.
- 이기용(2013). 중등학교 교사의 다문화 교수 역량에 대한 인식 분석. 중등교육연구, 61(3), 769-791.
- 이기용, 이건남(2013). 국내 학술지에 게재된 초등 다문화 관련 연구의 동향 분석. 실과교육연구, 19(4), 297-317.
- 이기용, 최병욱(2016). 중등학교 교사의 다문화 태도, 다문화 교수역량, 다문화 효능감 간의 구조 관계 분석. 학습자중심교과교육 연구, 16(10), 541-563.
- 이기용, 강경구(2019). 초등학교 교사의 다문화 인식, 다문화 역량, 다문화 태도, 다문화 교수효능감 간의 구조관계 분석. 학습자 중심교과교육연구, 19(20), 409-428.
- 이기용(2021), 초등교사의 다문화 인식이 다문화 효능감에 미치는 영향 관계에서 다문화 교수역량의 매개 효과, 실과교육연구, Vol. 27, No. 3, 101-117.
- 이종식(2013), 중학교 교사의 다문화 인식이 다문화 효능감에 미치는 영향, 『홀리스틱교육연구』, 17(3), 161-179.
- 임명화·서재복(2021), 초등교사의 다문화인식, 자아존중감, 다문화태도 및 다문화 교수역량의 구조적 관계, 학습자중심교과교육연구, 21(7), 837-846.
- 장인실(2008), 다문화 교육을 위한 교사 교육 교육과정 모형 탐구, 『초등교육연구』 21(2), 281-305, 2008.
- 장인실, 차경희(2012). 한국 다문화 교육의 연구 동향분석: Bennett 이론에 근거하여. 한국교육학연구, 18(1), 283-302.
- 장영희(1997), 유아를 위한 다문화교육의 개념 및 교수방법에 대한 이론적 고찰, 성신여자대학교, 연구논문집, 295-314.
- 정은경(2018), 문화다양성 교육에 대한 초등학교 교사의 인식과 교육 실태 연구, 경인교육대학교 석사학위 논문.
- 한국문화예술위원회(2015), 2014년도 문화다양성 연수 운영, 전남: 한국문화예술위원회 지역문화부 예술정책연구.
- 여성가족부, 다문화가정 학생 추이, 2021.06.
- 출입국외국인정책 통계월보, 2022.03월호.
- Bennett, Christ I.(2010), *Comprehensive Multicultural Education: Theory and Practice*, Boston: Pearson Education, Inc.
- Bennett, Christine I., 김옥순 외 역(2009), 다문화교육 이론과 실제, 학지사, 23-31.
- Bennett, C. I.(1995). *Comprehensive multicultural education, Theory and practice*. Boston: Allen and Bacon.
- Banks, James A. & Banks, Cherry A McGee.(2001), *Multicultural Education: Issues and Perspectives*, New York : Wiley.
- Davidman, L.(1994). *Teaching with a Multicultural Perspective: A Practical Guide*. New York: Longman Publishing Group.
- Monning, M.Lee & Baruth, L. G.(1996), *Multicultural Education of Children and Adolescents*. Boston: Allyn and Bacon.
- Pang(2005), *Multicultural Education: A Caring-Centered, Reflective Approach*.
- Sleeter, Christine E. & Grant, Carl A.(2007), *Making Choices for Multicultural Education: Five Approaches to Race, Class, and Gender*, Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, 185-186.

〈토론〉 “초등교사의 다문화 인식연구
-2009년부터 2022년까지 논문을 중심으로-”에 대한 토론문

구민지(카톨릭대학교)

본 연구는 초등학교 교사의 다문화 교수효능감 제고 방안을 도출하기 위하여 관련 선행 연구를 분석하고 그 결과를 바탕으로 일곱 가지의 방안을 제시하였다. 한국의 전체 학생은 양적으로 줄고 있는 반면 다문화가정 학생은 꾸준히 증가하고 있고 그중 초등학생이 76% 이상이라는 점에서 초등학교 다문화가정 학생에 대한 교육계의 관심이 요구되며 학생에 대한 교사의 기대가 학생들에게 상당한 영향을 미친다는 점에서도 학생을 향한 교사의 인식을 조사하고 분석하는 연구의 필요성은 충분할 것이다. 특히 학령이 낮을수록 학생은 교사에게 더 많은 영향을 받을 것이라는 측면에서 유치원생이나 초등학생을 가르치는 교사의 다문화적 이해와 교수역량은 다문화사회로 진입하는 한국 사회 교사의 필수 조건이 될 것은 자명하다. 이와 같은 점에서 본 연구의 시의적절성과 의의를 찾을 수 있을 것이나 연구의 목적을 달성하기 위해 적용한 연구 방법에 대해 논의할 부분이 있어 보인다.

[3. 연구방법]에서 연구 동향을 분석하기 위해 학술연구정보서비스에서 ‘초등교사, 다문화 인식’으로 전자검색을 한 후 최종적으로 28편의 논문을 분석 대상으로 선정하였다고 하였는데 그렇다면 이 연구는 연구 동향을 분석하는 것이 목적이 되는 연구라고 볼 수 있다. 그러나 서론과 결론에서 분명히 연구 목적은 초등학교 교사의 다문화 교수효능감 제고 방안을 제시하는 것이라고 밝히고 있으므로 연구 방법에는 그 연구 목적을 달성하기 위해 적용한 연구 방법을 기술해야 한다. 또한 분석 대상이 28편 정도이면 충분히 목록으로 제시하여 연구의 타당도를 높일 수 있을 것이다. 선행연구에서 언급한 논문들과 분석 대상 논문들은 어떠한 관계가 있는지 현재로서는 알기 힘들며 3장에서 28편의 논문을 분석한 결과를 제시한 것으로 보이는데 어떠한 기준과 절차로 분석하였는지 알 수 없다.

[1. 교사들의 인식 유형]에서 Pang(2005)의 교사 유형 4가지를 설명하였는데 이는 한국 초등교사의 유형은 어떠한지를 분석하고자 함으로 보인다. 그렇다면 이 내용은 본 연구의 이론적 배경에 해당하는 것이 아닌가 한다. 3장에서 1절만 있고 이후 2절이나 3절은 없는데 Pang(2005)의 교사 유형 설명 이후의 내용은 유혜영(2014), 정은경(2018), 이기용(2021)의 내용으로 이루어져 있다. 이 논문들의 내용을 종합 분석한 결과 한국 초등교사는 동화주의 교사(Assimilationist Teacher), 인간 관계를 강조하는 교사(Human Relations Teacher), 사회적 행동을 강조하는 다문화교육자(Social Action Multiculturalist Teacher), 배려 중심의 다문화교육자(Caring-centered Multiculturalist Teacher) 중 어느 유형이 많은지에 대한 분석 결과가 없다. 다만 유혜영(2014)의 ‘다문화교육의 목표에 대한 교사 유형 차이’에서 ‘소수자적응 중심형 교사, 인간관계 중심형 교사, 교육개혁 중심형 교사, 사회개혁 중심형 교사’의 비율만 제시하고 있을 따름이다.

초등교육 현장에서 교사의 낮은 다문화 인식으로 불거지는 가장 큰 문제가 무엇인지를 기술하여 연구의 배경 또는 문제의식을 드러냈으면 하고 일곱 가지의 방안을 범주화하여 대범주와 세부 방안으로 정리하여 제시하면 교육계와 학계의 담론 형성에 도움이 될 것으로 본다.

다중언어와 다중문화 사회에서의 한국어 교수 학습의 방향

조수진(서강대학교)

1. 서론

한국어 학습자 수가 대내외적으로 크게 증가하였다. 이러한 수적 증가 이외에도 한국어교육에 여러 가지 변인으로 작용하는 요인들도 크게 변화하였다. 먼저 한국의 위상이 크게 달라졌는데 과거 “Do you know Kimchi?”로 대화를 시작해야 할 정도로 외국인들이 한국에 대해 아는 것이 적었지만 지금은 케이팝(K-pop)을 비롯하여 여러 분야의 대중 문화가 세계에 널리 알려져 한국을 모르는 사람을 찾기 어려울 정도다. 다시 말해 더 이상 한국은 존재감과 가치를 소리높여 알려야 하는 단계를 넘어섰다. 그렇기 때문에 한국어 학습자에게 가르쳐야 하는 한국에 대한 지식과 문화에 대한 내용과 수준이 달라져야 한다.

또한 한국어 학습자 집단도 크게 변화하였다. 국내의 어학 연수생들 중에는 이미 한국 여행을 여러 번 해 봤고, 한국 드라마 영화도 많이 봤으며 매우 한국 음식을 아무렇지도 않게 먹는 학생들도 많다. 이런 학생들이 많은 수업에서는 처음 한국에 와서 한국 생활에 적응해 나가는 교재 속 상황과 대화가 어색하기도 하다. 더구나 해외 학습자가 급증하였고 재외동포가 아닌 초중고 학습자도 크게 늘어나 성인 학습자를 대상으로 한 교재와 교수 학습 방안을 보완할 추가적인 연구가 요구되는 상황이다. 특히 세종학당이나 한글학교에 비원어민 한국어 교사가 증가함에 따라 이들을 지원할 수 있는 다양한 부교재나 교사 연수 등이 필요해졌다.

이러한 변화와 더불어 고려해야 할 것은 한국어 교수 학습 상황에서 한국어와 한국 문화는 학습자의 모어의 반대편에 위치한 목표 언어와 문화가 아니라 학습자가 경험한 다양한 언어와 문화 중 하나라는 점이다. 이러한 관점의 변화는 목표 언어와 문화에 대한 태도를 변화시키기 때문에 교실에서 어떤 언어를 사용하는지, 학습자들은 어떻게 상호작용하는지 등에도 변화가 요구한다.

본 논문에서는 이러한 한국어교육의 대내외적 변화를 다중언어와 다중문화 사회라는 배경에서 파악하고 이러한 변화를 적극 수용하고 대응하는 한국어 교수 방안을 제안하고자 한다.

2. 다중언어와 다중문화의 개념과 인식 변화의 필요성

‘다중언어(Plurilingual)’와 ‘다중문화(Pluricultural)’라는 개념을 살펴보기 위해서는 먼저 ‘이중언어(bilingual)’이라는 개념에서 출발할 필요가 있다. 두 개 이상의 언어가 존재하는 상황에서 학습자의 모어와 그에 대응하는 다른 언어(외국어)가 어느 정도의 능력을 갖출 수 있는가는 중요한 관심사였다. 특별한 환경적 조건에 의해 두 개의 언어 모두에 능통한 경우를 목표로 상대적으로 능숙하지 않은 다른 언어(외국어)를 모어와 동일한 수준의 숙달도를 갖출 수 있도록 하는 것이 ‘이중언어’ 교육의 시작이다. 초기의 언어 교육에서는 목표 언어 학습의 상황에서 모어 사용을 통제하고 목표 언어만을

사용하도록 하면서 목표 언어에만 집중하는 방식이 더 주류를 이루었으나 언어와 문화의 차이를 인지하고 비교하고 분석하는 인간의 본능에 의거하여 상호문화적(interlingual)¹⁾ 접근법과 같은 관점이 등장하게 된다. 이러한 관점은 두 개의 언어 이외에 존재할 수 있는 다른 언어들의 존재를 염두에 둔 관점이지만 모어와 목표 언어(문화) 사이에서 주로 일어나는 상호작용에 더 초점을 맞추고 있다.

단일언어를 사용하는 한국에서 외국어를 배울 때는 한국어와 목표 언어인 외국어만이 존재하는 것으로 생각하는 경향이 있지만 실제로는 한국인들조차도 처음 배운 제1 외국어인 영어에 대한 지식을 중고등학교 시절 선택 과목으로 배우는 제2 외국어 학습에 적용한다. 하물며 유럽과 같이 다언어, 다문화 사회에서는 특정 지역이나 공동체 안에서 여러 언어가 함께 공존하는 ‘다언어’ 사회이기 때문에 학습자들은 자연스럽게 자신이 갖고 있는 모든 언어 자원을 활용하도록 한다. 일찍이 유럽에서의 다언어 사용을 폭넓게 촉진하기 위한 방법들을 제안한 바 있는데 이는 ‘개개인의 다언어 능력과 다문화 능력 덕분에 여러 문화 사이에서 중재의 역할을 할 수’ 있으며 ‘이로써 유럽 시민으로써의 자신의 역할을 충분히 할 수 있다.’는 주장과 맥을 같이 한다(Panthier, 2002:11; 로젠과 라인하르트, 2018:62).

〈표 1〉 유럽에서의 다언어 사용 촉진 방법(1998.3.17.,
외국어 관련 각국의 장관들의 위원회의 권고 지침 n R(98) 6의 부록)

1	모든 유럽인들이 여러 언어로 어느 정도 수준의 의사소통 능력에 도달하게 하기
2	교육계획은 모듈식 교육계획과 부분 능력의 이용을 목표로 하는 교육 계획을 포함하는 유연한 접근 방법을 활용하게 하기, 그리고 자격인증의 국가 체계와 특히 공식적인 시험에서 이러한 접근 방법을 중시하기
3	언어가 아닌 교과(예를 들자면, 역사, 지리, 수학과 같은 교과)를 가르치는 데 외국어의 활용을 권장하고, 이러한 교육을 지원하는 환경을 조성하기
4	유럽의 모든 언어와 지역 언어에 관련되는 교육적인 사용 재료들을 보급하기 위하여, 의사소통과 정보에 관련된 기술을 활용하게 하기
5	개개인이 다른 언어와 문화에 대하여 실재의 경험을 할 수 있는 기회를 제공하기 위하여, 다른 회원 국가들 간의 제도적이고 인적인 관계와 교류를 발전시키기
6	적절한 수단들을 자유롭게 선택하여 일생 동안 여러 언어들을 배우게 하기

여기에서 주의할 것은 ‘다언어’와 ‘다문화’라는 개념이다. 1998년에 나온 권고 지침인 ‘유럽에서의 다언어 사용 촉진 방법’에서는 ‘다언어’라는 용어를 사용하고 있는데 이는 앞서 언급한 것처럼 ‘특정 지역이나 국가처럼 어떤 개인이나 집단이 세 개 이상의 언어를 사용’하는 것을 의미하는 다언어주의(multilinguisme)에 해당한다. 최희재(2014:188)는 ‘유럽연합은 지리, 경제, 정치적 이유로 형성된 초국가적 연합으로 다양성을 보존하면서도 단일성을 도모해야 했기에 언어정책 추진에 있어서는 모든 회원국들의 언어를 보호하고 증진시키기 위해’ 다언어주의를 채택하였으며 다언어적 상황에서 의사소통과 상호 이해를 증진시키고자 모국어 이외에 두 개 이상의 언어를 경험하고 학습할 수 있도록 지원하고 있다고 하였다. 이는 공동체 내에서 다양한 언어의 독립적인 위상을 존중하는 것이며 이들 언어 사용자들은 개개의 언어 사용 상황에서 충분한 의사소통과 상호 이해를 통해 공동체의 안녕을 도모하는 것으로 볼 수 있다.

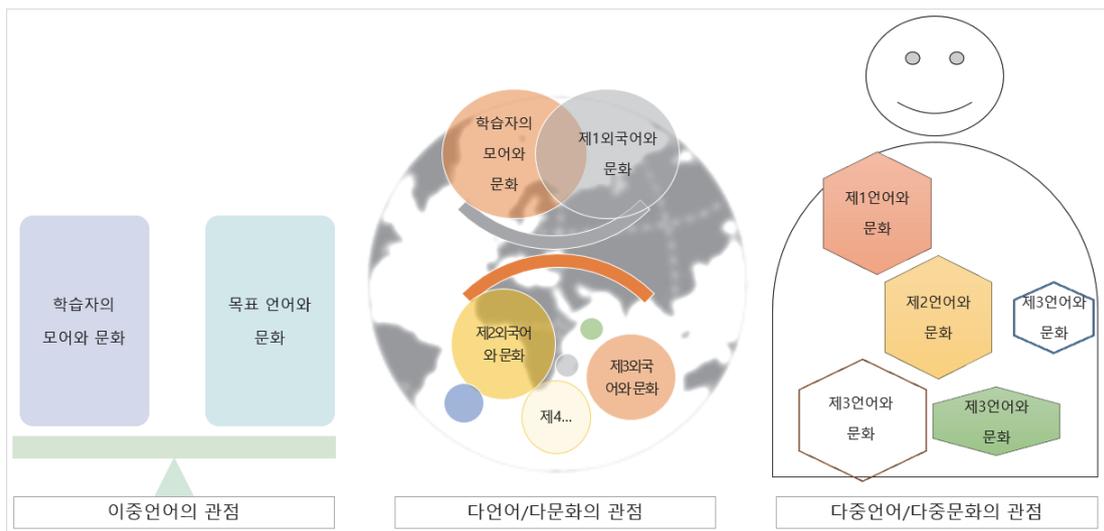
그렇지만 다언어주의(multilinguisme)는 2001년 유럽평의회가 ‘다중언어주의(plurilinguisme)’을 표방하면서 변화를 겪는다.²⁾ ‘다중언어주의’는 “여러 언어를 숙달하고 여러 문화 경험을 상이한 수준으로 지닌 사회적 행위자(social agent)

1) ‘상호문화적’이라는 용어는 보통 문화와 관련하여 ‘intercultural’을 번역한 용어이지만 언어적 상호작용과 관련하여 사용하는 용어가 따로 없어 ‘interlingual’을 ‘상호문화적’으로 사용한다.

가 자신의 언어목록(repertoire)을 구성하고 있는 언어·문화적 자원을 모두 동원하여 언어적으로 의사소통하고 문화적으로 상호작용 하는 능력(Conseil de l'Europe, 2001:129)”으로 이는 개인의 내부에서 유기적으로 작용한다는 관점이다. 다시 말해 Coste, Moore & Zarate (1997: 11-12)가 지적하듯이 다중언어 능력은 “분리된 여러 능력들의 단순 누적이나 병렬적 구성으로 이루어진 것이 아니라 다원적이고 복합적이며 나아가 혼합적이고 이질적인 특징을 갖는 ‘하나의 능력(Uncompétence)’”이다.

학습자 다중언어 능력은 두 개 이상의 언어를 전제로 하고 있는데 이들 언어에 대한 능력은 ‘이중언어’의 개념과 달리 각각의 언어가 동등하게 완벽한 것이 아니라 서로 다른 불균형한 상태이지만 각각의 언어가 다른 언어나 문화를 학습할 때 필요한 부분을 끌어와서 더 쉽고 효과적으로 이해할 수 있게 한다. 하나의 언어만 알고 있는 학습자보다 여러 개의 언어를 알고 있는 학습자들은 높은 경험치를 바탕으로 한 우수한 능력을 발휘할 수 있다는 것이다.

지금까지 논의된 ‘이중언어’, ‘다언어/다문화’, ‘다중언어/다중문화’의 특징을 간단하게 정리해볼 필요가 있다. ‘이중언어’는 두 개의 언어와 문화가 동등하고 완전한 능력을 전제하는 이분법적인 개념이고, ‘다언어/다문화’는 개인이 아닌 공동체나 지역의 차원에 존재하는 개별적이고 독립적인 여러 언어와 문화를 존중하는 것이며, ‘다중언어/다중문화’는 개인이 학습하고 경험한 다양한 언어와 문화가 각각의 서로 다른 수준과 능력치로 작용하는 하나의 능력이라 할 수 있다.³⁾



〈그림1〉 이중언어 · 다언어/다문화 · 다중언어/다중문화의 관점 비교

이러한 개념의 변화는 언어에 대한 인식의 변화라 할 수 있는데 현재의 한국어교육에서는 ‘다중언어/다중문화’라는 관

2) 한상헌(2013:123)에서는 ‘유럽공동참조기준’에서는 ‘plurilinguisme(개인의 다중언어사용)’는 세 개 이상의 언어를 알고 이를 사용하는 사람에 대한 개념이며, ‘multilinguisme(사회의 다중언어사용)’은 특정 지역이나 국가처럼 어떤 개인이나 집단이 세 개 이상의 언어를 사용하는 것으로 구별하나 일반적으로 다중언어사용(plurilinguisme)이란 이 두 가지를 모두 지칭하는 경향이 있다고 설명하고 있으며, Beacco & Byram (2007: 10; 최희재, 2014:188))은 특정 지역이나 공동체 내에서 여러 언어가 공존하고 병용되는 ‘현상이나 상태’를 설명하는 개념을 ‘다언어주의’로, 개별 언어 사용자가 여러 언어를 의사소통 상황과 목적에 맞게 자율적으로 사용하는 양상에 주목하여 언어 사용자의 언어목록(répertoire linguistique)에 가치를 부여하고 이들 목록을 구성하는 요소들 간의 ‘상호작용’을 설명하는 개념을 ‘다중언어주의’로 구분한다고 설명한다.

3) 이 논문에서는 Candelier(2008; 최희재, 2014:195에서 재인용)가 구분한 ‘모국어는 제1언어, 제1외국어는 제2언어, 제2외국어는 제3언어’라는 개념을 수용하면서 ‘학습자의 상황이나 제3언어 학습과 구분되는 제4, 제5언어 교수-학습이 지니는 특수성을 설명할 수 없다는 점에서 제3언어와 제4언어, 제5언어 학습을 모두 ‘제3언어’ 교수-학습으로 통칭’한다(Neuner, 2004; 최희재, 2014:196에서 재인용)는 입장을 받아들여 다중언어/다중문화 능력을 설명할 때는 모두 제3언어로 표현하였다.

점에서 논의가 필요하다. 현대의 한국어 학습자들은 더 이상 자신의 모어 하나만 알고 있는 학습자가 아니라 여러 언어에 충분히 접하고 학습한 바 있고, 수많은 나라를 여행하거나 다른 나라의 언어와 문화에 대한 정보를 제공하는 미디어에 수도 없이 노출된 경험이 있기 때문이다. 그렇기 때문에 ‘다중언어 능력’은 한국어 학습자에 대한 기본 전체이며 한국어 교수 학습 상황에서 학습자의 다양한 언어적·문화적 경험을 어떻게 활용해야 할 것인가에 대한 고민이 필요하다.

유럽공통참조 기준에서는 ‘다중언어 레퍼토리’와 ‘다중문화 레퍼토리’는 다중언어 능력과 다중문화 능력을 구성하는 핵심적인 항목으로 제시하고 있으며 언어 교육의 상황에서 이러한 레퍼토리를 구축하고 학습에 활용할 수 있도록 하는 것이 매우 중요하다. 안미란(2010:168)은 ‘개별 언어의 학습이 독립된 사건이 아니며, 그 학습자의 지금까지의 경험과 지식을 기반으로 하는 것으로 간주된다.’고 하면서 ‘언어 레퍼토리는 그 화자가 가진 모든 언어적 지식과 [...] 경험이 함께 작용되어 형성되며, 그 안에서 여러 언어들이 서로 관련되어 있어서 함께 작용함으로써 총체적인 의사소통능력을 이룬다. (유럽 평의회 2006, 5)’는 점을 강조한다.

그렇지만 실제 한국어 학습 현장에서 학습자들은 여러 언어를 학습한 경험과 지식을 충분히 활용하는지에 대해서는 의문이다. 김가연(2021: 28-29)은 다중언어 구사자를 대상으로 학습자들이 경험한 외국어에 대한 태도와 외국어 학습과 한국어 학습 간 상호작용 관계 등을 조사하였는데 언어 학습과 다중언어 능력과 관련된 학습자 인식은 대체로 긍정적이었음에도 불구하고 다중언어 구사자로서의 자기 인식은 비교적 부족한 것으로 나타났음을 지적한다. 학습자의 부분적이고 불완전한 다중언어 능력을 존중하면서 적절한 교육의 목표 설정과 학습자 정체성 및 학습 분위기 형성 등에 대한 노력을 촉구한다.

지금까지 한국어교육의 현장에서 한국어 이외의 다른 언어가 교실에 들어오는 것을 인정하지 않거나 학습의 과정에서 나타나는 다양한 오류를 잘못된 것을 치부하고 교정해야 한다는 인식은 학습자가 의사소통을 실패를 극복하기 위한 나름의 전략이며 오류가 아닌 학습과정에서 일어나는 긍정적인 전이(transfer)로 봐야 한다는 관점을 적극 수용할 필요가 있다.⁴⁾ 다시 말해 학습자 개인의 다중언어능력에 대한 존중에서 한국어 교수 학습을 계획해야 한다.

이러한 관점의 연장선상에서 호주 한국어교육과정은 한국어교육의 시야를 변화하고 확대하는 데 참고할 만하다. 호주의 경우 한국어 교육의 대상이 교포 학생들에서 비교포 학생들도 빠르게 바뀌고 있어 정부에서는 학습자의 한국어 지식에 따라 Korean beginners(한국어 관련 지식이 없는 비교포 학습자 대상), Korean Continuers(초등학교에서 한국어를 배우고 중고등학교에 진학하는 학습자 대상), Korean in Context(2세 교포 학습자 대상), Korean and literature(1세 또는 1.5세 교포 학습자 대상)으로 나누어 각기 다른 교육과정을 제안하고 있다(김현미·니콜라 프라스키니, 2022:6). 이들 교육과정은 학습자의 언어와 문화적 배경에 맞춰 교육과정을 제안하는 한편 한국어를 ‘외국어’로 보는 것이 아니라 호주에 조내하는 많은 언어중 하나로 보면서 ‘공동체 언어(community language)’라는 표현을 사용하고 있다(김현미·니콜라 프라스키니, 2022:10)는 점에 주목할 필요가 있다. 학습자들은 자신들이 학습하는 언어를 언제든지 주변 지역 사회 내에서 한국어를 사용하는 사람들과 의사소통할 수 있다는 것을 목표로 한다. 이는 완전하고 완벽한 언어 능력을 바탕으로 한국어가 능통한 학습자와의 의사소통을 전제하는 것이 아니라 학습자들이 자신이 갖고 있는 언어적 자원을 언제든지 충분히 활용하여 자신들이 필요한 순간에 그 언어가 사용되는 공동체 내에서 상호작용하는 것을 의미한다. 그리고 이러한 공동체는 학습자들이 어학 연수나 유학을 하는 상황이 아니더라도 생각보다 접근성이 높은 인터넷 커뮤니티 등을 포함하기 때문에 학습자는 오히려 자신의 언어와 문화 자원을 적극적으로 활용함으로써 더 많은 정보를 얻을 수 있을 뿐만 아니라 스스로 공동체에 참여하는 기회를 만들고 상호작용성을 높일 수 있다.

4) 최희재(2014:197)은 여러 언어들을 의식적으로 비교·대조하는 과정에서 자가평가(auto-évaluation)를 할 수 있으며 이를 통해 학습자가 언어 목록을 관리하면서 자신의 언어 자원을 효율적으로 관리하고 활용할 수 있도록 하는 다중언어 능력을 길러줄 수 있기 때문에 여러 언어 혼용을 오류 혹은 간섭이 아니라 ‘긍정적인 전이’로 인식해야 한다고 주장한다.

내용을 정리하자면 한국어교육에서는 다중언어능력과 다중문화능력을 갖춘 한국어 학습자들이 다중언어와 다중문화 사회에서 한국어와 한국문화를 독립적인 개별 언어로 보지 않고 활용 가능한 다른 언어와 문화에 대한 지식과 능력을 바탕으로 학습할 수 있도록 해야 한다는 것이다. 3장에서는 이러한 전제를 바탕으로 한국어 교수학습의 방향을 제안하고자 한다.

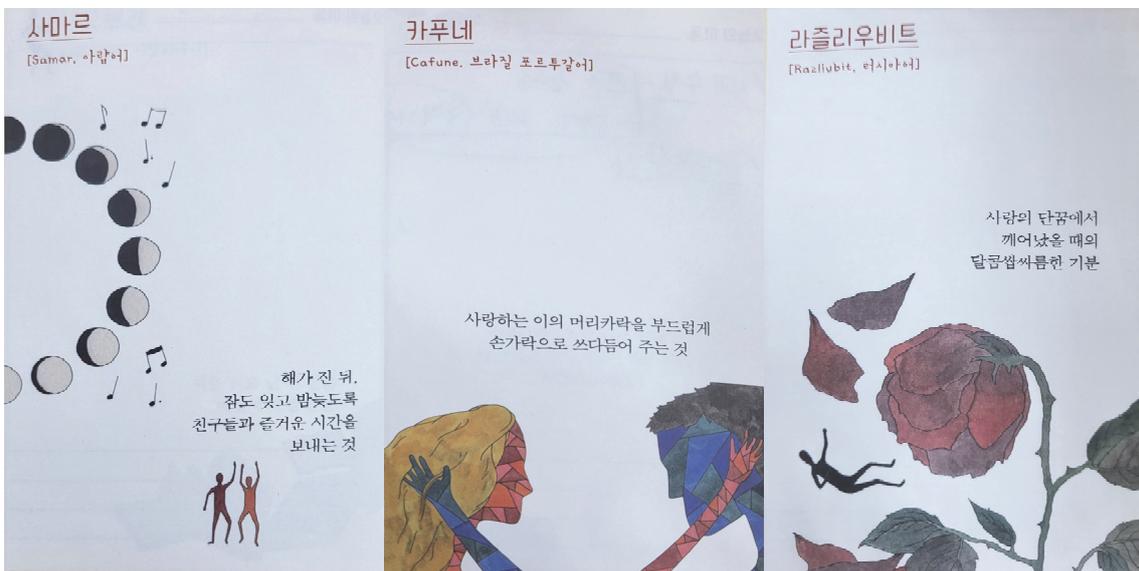
3. 다중언어와 다중문화의 관점에서 한국어 교수 학습의 방향

3.1. 다중언어 · 다중문화적 교수 학습 활동의 구성

지금까지 한국어교육에서 ‘한국어능력’은 한국어로 의사소통하는 데 필요한 지식과 기능 수행의 총량과 같은 개념으로 생각되는 경향이 있다. 그렇기 때문에 학습자가 의사소통 과정에서 어떤 지식을 동원하고 어떤 기능을 수행할 수 있는지에 평가의 대상이 되고, 교수 학습 활동 역시 지식을 늘리고 기능 수행을 연습하게 하는 방식으로 구성된다.

그렇지만 다중언어 · 다중문화의 관점에서는 학습자들이 자신의 능력을 활용하여 역동적인 경험을 할 수 있도록 하는 것이 중요하다. 경험의 내용과 정도가 다른 학습자들은 교실이라는 한국어 공동체 안에서 자신들이 한국어로 의사소통 활동을 수행해가면서 자신의 언어적·문화적 경험을 충분히 활용하고 사용할 수 있도록 해야 한다.

다음은 고급 학습자의 문학 수업에서 루시드 폴(2016)의 ‘마음도 번역이 되나요’라는 책에서 발췌한 단어들을 학습자들이 읽고 다른 학생들에게 다시 풀어서 말해보게 하는 활동에서 사용한 자료 중 일부이다.



〈그림2〉 말하기 과제를 위한 문학 자료(루시드폴, 2016에서 발췌)

이 단어들은 한국어를 포함하여 다른 언어에는 없는 단어인데 학습자들은 단어에 대한 설명을 읽고 이것이 어떤 의미인지 다른 학생들에게 설명하도록 하였는데 그 과정에서 프랑스 학생이 ‘사마르’라는 단어를 설명하면서 ‘아마 라마단 때 낮에는 음식을 못 먹지만 밤에 먹으면서 이렇게 노는 것을 본 적이 있는데 그것을 말한 것 같아요.’라고 하면서 자신의 경험과 연관지어 단어의 설명했다. 홍콩에서 온 학생은 ‘라즐리우비트’를 설명할 때 장자의 ‘나비의 꿈’과 연결하면서

꿈에서 깨어났을 때의 감정을 설명하려고 했다. 이 활동에 이어 한국어에 있는 단어인데 학습자의 모국어에 없어서 소개하고 싶은 단어가 있는지에 대해 이야기하는 활동에서 페르시아어에는 ‘어이 없다’와 ‘답답하다’라는 개념을 표현할 수 없다는 말을 하면서 이란에서는 그러한 개념을 표현하기 위해서 어떤 단어들을 쓸 수 있는지를 설명하였다. 학습자들은 다른 학습자들이 선정한 단어와 설명을 들으면서 한국어 어휘의 미묘한 의미 차이를 파악할 수 있었다.

드라마와 같은 동영상 자료를 활용한 언어 학습의 경우 학습자들이 대사 이외의 행동과 상황 등에 대한 통찰을 통해 한국 문화를 이해할 수 있도록 활동을 구성할 수도 있다. 고급 학습자를 대상으로 ‘이상한 변호사 우영우’를 함께 시청하고 할아버지 제삿날 싸움이 일어난 장면에 대해 학습자들에게 큰아버지들이 기분이 나빠할 만한 부분이 무엇인지를 찾아보게 하였다. 한국 드라마를 좋아하는 학습자도 있었고, 한국 사람과 결혼한 학습자, 본국에서는 한국어 강사로 일하는 학습자 등 다양한 배경의 학습자가 있었고 학습자들은 자신이 경험한 범위 내에서 다음과 같은 부분이 상대방을 자극하는 것이라고 지적하였다.



1) 네, 네, 알겠습니다. 큰형 말이 다 옳습니다. 큰형 말이 다 옳습니다. 나는 큰형의 개입입니다. 왈왈 왈왈

2) 니가 뭔데 내 딸을 때려! 니가 뭔데 니? 너 지금 ‘니’라고 했냐? 그래 했다, 이 새끼야! 니들(=너희들)이 그러고도 형이야?

〈이상한 변호사 우영우 4화 장면 캡처, 대사 일부 전사〉

〈그림3〉 문화적 요소를 찾아보는 동영상 내용 중 해당 부분

사진 속의 장면은 살아 있는 큰아버지에게 두 번 절을 올리는 장면으로 학습자 1은 죽은 사람에게 절을 두 번 하는 것이기 때문에 이것이 상대방의 기분을 나쁘게 하는 것이라고 지적하였고, 학습자2는 ‘개’라고 비유한 것을, 학습자 3은 형들에게 ‘니(너)’라는 반말을 사용한 것을 문제 삼았다. 이러한 내용을 바탕으로 자기 나라의 언어와 문화와 비교하면서 한국에서 용인되지 않는 제스처나 행동, 언어 표현 등에 대해 통찰할 수 있는 토의를 하도록 하였다. 학습자들은 이 과정에서 자기가 경험한 다른 여러 나라의 사례들을 끌어와서 예를 들고 비교하면서 토의를 진행하였으며 이 활동을 통해 문화적 민감성을 높일 수 있었다.

3.2. 다중언어능력과 다중문화능력으로서의 한국어 학습 전략 활성화

지금까지 많은 한국어 수업에서 ‘Korean Only’는 매우 중요한 교실 규칙이었다. 미국의 Middlebury College의 경우에는 한국어를 배우는 기간 동안 한국어만 사용하기로 서약하기도 하면서 학습자들이 한국어에만 몰입하도록 격려한다. 이러한 시도들은 조금 더 적극적으로 한국어를 말하게 하는 장치로 매우 유용한데 다중언어능력과 다중문화능력을 활성화하는 것과 충돌하는 것은 아니다. 학습자들이 학습 목표인 한국어와 한국문화를 이해하고 생산해내는 과정에서 다른 언어와 문화에 대한 지식과 경험을 연료로 혹은 재료로 활용하는 것이지, 한국어 의사소통 상황에서 다른 언어로 의사소통하는 것은 아니기 때문이다.

강승혜(2013:27)에서는 학습자의 다중언어능력과 관련되는 사례가 등장한다.

한국어 수업을 해야 하는데 계속해서 영어로만 이야기하려고 하였고 한국어 단어를 한글을 사용하여 외우는 대신 소리 나는 대로 영어로 바꿔서 써서 읽는 식이었습니다. 그것을 고치려고 저는 노력을 하였으나 자신은 외국어를 그렇게 배워 왔다면서 자신의 방식을 바꾸려고 하지 않았습니다. 유럽에서 외국어 학습은 그렇게 한다면서 한국의 수업 방식을 바꿔야 한다는 것이 그 사람 주장의 논지였습니다. 당연히 어휘력은 늘지 않았고, 수업 끝까지 한국어 실력 향상은 어려웠습니다. 아주 일상적인 표현들만, 들은 문장을 통으로 외우는 식으로 익혔을 뿐 체계적인 학습이 이루어지지 않았습니다.

이 사례는 성공적인 언어학습의 사례는 아니지만 수많은 학습자들이 자신의 한국어 학습 상황에서 언어 학습의 경험을 바탕으로 학습하고 있음을 발견할 수 있다. 한국어 학습을 위한 다양한 전략에 대한 연구가 있었지만 실제 현장에서 전략을 교육하는 것은 메타언어적인 사고를 바탕으로 한 활동이기 때문에 의사소통적 활동을 하는 과정에서 연결시켜 가르치기 어려운 부분이 있었다. 그렇지만 학습자들이 자신의 다중언어능력에서 비롯된 한국어 학습 전략에 대해 소개하고 공유하는 방법은 유용하다. 학습자들이 언어를 배우기위해 이용하는 다양한 매체를 비롯하여 한국어와 한국 문화를 접하는데 활용된 미디어 자료 등을 자연스럽게 공유하고 활용할 수 있도록 격려할 수 있다.

3.3. 한국어 공동체 구성을 통한 다중언어 · 다중문화 환경의 활성화

한국어교육에서 의사소통적 교수법을 적용하면서 의사소통적 상황을 전제하고 학습자들이 활동을 수행할 수 있도록 한다. 그런데 이러한 교수법은 유사의사소통 상황에서의 활동이기 때문에 여전히 실제 의사소통 상황에 대한 요구가 있다. 한국에서 공부하는 학습자들의 경우에는 다양한 학교 밖 활동을 통해 의사소통적 경험을 쌓을 수도 있겠지만 한국어교육의 현장이 한국어를 사용하는 공동체와는 구별된 공간에 존재한다.

심상민 · 조형일(2019: 209-210)에서는 다중언어 사회에서 읽기에 대한 연구에서 ‘다중언어 사용자의 소양을 키워주는 것이 필요하며, 이보다 더 중요한 것은 다중언어환경을 조성하여 다양한 언어와 문화를 접하고 새로워진 소통 방식을 자연스럽게 학습하게’ 하는 것이 중요하다고 강조한 바 있는데 다양한 분야의 동아리나 활동을 기획함으로써 한국어로 의사소통하는 작은 공동체를 만들어 다중언어 · 다중문화 환경을 활성화시킬 수 있다.

예를 들어 학습자들을 대상으로 그림 동아리나 케이팝(K-pop) 댄스 동아리 등 학습자들이 같이 어울려 활동할 수 있는 동아리를 만들고 학습자들이 자율적으로 활동하는 과정에서 자신이 더 잘하는 것을 다른 학습자들에게 가르쳐줄 수도 있고 동아리 운영 계획을 논의하면서 활동을 해 나갈 수 있다. 이 때 학습자들은 자신들이 속한 동아리라는 공동체의 활동에 참여한다고 생각하지만 학습자는 이러한 활동을 수행하는 과정에서 다양한 의사소통을 하게 된다. 그런데 한국어를 사용하는 학습자 공동체는 의사소통 과정에서 학습자의 다양한 언어적 · 문화적 배경에서 비롯된 표현과 의사소통 방식 등에 노출되고 그것을 받아들이고 이해하는 과정에서 성숙하고 포용적인 관계를 이룰 수 있을 것으로 기대한다.

4. 결론

대내외적으로 한국어 학습자의 증가는 한국어교육과 관련되는 다양한 변인을 변화시키고 범위를 확장시켰다. 그렇기 때문에 기존의 한국어교육에 대한 기본 전제가 되는 부분을 다시 확인하고 검토함으로써 새로운 변화에 맞춰 나갈 수 있다. 이 논문에서는 한국어교육의 현장이 ‘다중언어와 다중문화 사회’로 변화하고 있으며 한국어 학습자역시 ‘다중언어능력

과 다중문화능력'을 갖추고 있다는 점을 다시 한번 확인하고 그러한 변화에 적절한 교수 학습의 방향을 제안하고자 하였다. 교수 학습의 방향에 대한 제안과 관련해서 실제 사례와 교수 학습 자료의 개발과 구성 등에 대한 논의는 추후의 연구에서 보충하도록 하겠다.

■ 참고문헌 ■

- 강승혜(2013), 한국어 교실에서의 학습자 변인, 국제한국어교육학회 제 40차 국내학술대회 자료집, 국제한국어교육학회, pp.13-35.
- 김가연 (2021), 한국어 학습자에 대한 다중언어주의적 접근 -국내 외국인 유학생의 외국어 학습 및 사용 경험을 중심으로-, 한국어 교육 32권3호, 국제한국어교육학회, pp.1-31.
- 김현미·니콜라 프라스키니(2022), 호주 한국어 교육에서 언어문화 교육과정 개발 현황, 2022 세계 한국어한마당 학술대회 제8분과 자료집, 국제한국어문화학회·한국언어문화교육학회, pp.4-11.
- 남민우 외(2021) 해외 현지 초·중등학교 한국어 교육과정 개발 연구, 연구보고 CRC2021-16, 한국교육과정평가원.
- 심상만·조형일 (2019), 다중언어 사회에서 읽기 교육의 방향, 새국어교육 120권, 한국국어교육학회, pp.185-214.
- 안미란(2010), 문화 정책의 맥락에서 파악한 유럽평의회 다언어주의와 다중언어주의의 개념, 외국어로서의 독일어 26권, 한국독일어교육학회, pp.153-177.
- 윤소영(2011), “프랑스 고등교육에서의 『다중언어주의 Plurilinguisme』: CECR 개념화로부터 실제 교육현장 적용까지”, 불어불문학연구, 제85집, 447- 463.
- 윤소영. (2013). “다중언어·다중문화능력 관점에서 본 프랑스 중등교육용 유럽언어포트폴리오(PEL)의 분석 연구”, 한국프랑스학논집, 제82집, 225-251.
- 윤여탁 (2018), 다중언어문화 한국어 학습자의 문식성 교육, 국어교육연구 제42집, 서울대학교 국어교육연구소, pp.231-256.
- 조수진(2010) 한국어교육의 간문화 교육 연구, 한국언어문화학회 제6권 2호 국제한국어문화학회, 185~208.
- 최이정(2022), 다중언어주의를 지향하는 프랑스어 수업 - 중학교 자유학년제 기초프랑스어 회화 및 프랑스 문화 수업을 중심으로, 불어불문학연구 130권, 한국불어불문학학회, pp.105-136.
- 최희재(2014), 한국에서의 다중언어 교육 구현 가능성 모색, 어학연구50권 1호, 한국언어학회, pp.185-205.
- 한상현(2013) 중등학교 프랑스어 교육에서 유럽의 언어공통참조기준의 적용을 위한 연구, 프랑스어문교육 제44집, 한국프랑스어문교육학회, 119-147.
- Council of Europe (2018a). Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment, www.coe.int/lang-cefr.
- Council of Europe (2018b). Collated Representative Samples of Descriptors of Language Competences Developed for Young Learners, www.coe.int/lang-cefr.
- Daniel COSTE, Danièle MOORE and Geneviève ZARATE(2009). Plurilingual and Pluricultural Ccompetence, Language Policy Division, Strasbourg, www.coe.int/lang.
- Rosen, É. & Reinhardt, C.(2010), Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues, CLE, 한상현·윤미경 옮김(2018) 유럽의 언어공통참조기준이란 무엇인가, 도서출판만남.

■ 수업 자료 ■

루시드 폴(2016), 마음도 번역이 되나요, 시공사.

웹사이트

ACTFL <https://www.actfl.org/>

〈토론〉 “다중언어와 다중문화 사회에서의 한국어 교수 학습의 방향”에 대한 토론문

김서형(경기대학교)

한국어교육을 둘러싼 시대적 변화(한국의 위상 격상, 과학 기술의 발전, 세계인의 의식 변화 등)와 그에 따른 교육 환경의 변화(학습자 변인, 언어 노출 경로 등)에 맞춰 한국어문화 교육에서도 다중언어와 다중문화로서의 교육 관점을 적용할 필요가 있다고 주장하신 발표자의 의견에 적극적으로 동의하는 바입니다. 현재 저 또한 (어찌 보면 다중언어, 다중문화 맥락의) 교육 현장에서의 학습자 맞춤 교육을 위한 돌파구를 찾고 있던 바라, 이 연구 주제가 반갑고 흥미로웠습니다. 여기에서는 토론자의 소임을 다하기 위해 발표문을 재미있게 읽어 나가면서 궁금했던 몇 가지를 질문 드립니다.

1. 학습자, 교수자 측면에서

1) 다중언어능력, 다중문화능력을 가진 학습자를 어떻게 정의할 수 있을까요? 모국어 이외의 여러 개의 다른 언어를 인사말 정도로 구사해도 다중언어 구사자라고 할 수 있는지, 이런 수준의 언어 수준을 가진 학습자라면 자신이 다중언어를 접한 경험이 있어도 스스로를 다중언어 구사자라고 인식하지 못할 것 같습니다.

이 질문은 “다른 언어나 문화를 학습할 때 필요한 부분을 끌어 와서 효과적으로 이해할 수 있게 한다(p3)”고 주장하시면서 한국어 이외의 다른 언어가 교실에 들어오는 것을 인정하지 않는(p4) 현재 교육 현장을 지적하셨기에, 결국 수업에서 (이중언어 상황이 아닌) 다중언어 상황이라면 모국어와 목표어인 한국어가 아닌 제3의 언어 사용 가능성을 의미하는 것은 아닌지 여쭙 봅니다.

2) 위와 연계하여 목표어가 아닌 다른 언어의 사용 범위와 관련해, 논지의 흐름 상 3.1장까지는 교실 내 다른 언어 사용을 허용하는 입장인 줄 알았는데, 3.2장에 가서야 “다른 언어와 문화에 대한 지식과 경험을 연료로 혹은 재료로 활용하는 것이지, 한국어 의사소통 상황에서 다른 언어로 의사소통하는 것은 아니기 때문”으로 기술하셨습니다. 이 부분에 대한 교실 내 다중언어 사용에 대한 선생님의 의견이 궁금합니다.

3) 다중언어능력, 다중문화능력은 발표자 선생님이 기술하신 방법 이외에도 학습자와 교수자, 교실 안팎에서도 활용될 수 있을 것 같습니다. 예를 들어 (국내외 교육 현장에서) 한국어문화에 대한 교육 내용을 “이해하기 쉽게, 이해를 돕는, 이해를 점검하는, 이해를 확인하는” 그리고 자신들의 “관련 배경 지식을 나누는”, “소통하는” 용도로요.

4) 이상의 질문들과 관련하여, 새로운 교육 흐름 속에서 학습자들을 지도할 한국어 교사의 다중언어, 다중문화 능력에 대해서 어떻게 생각하시는지 궁금합니다.

2. 다중언어, 다중문화 관점에서의 한국어 교육과정과 관련하여

1) 선생님께서는 앞으로 “한국어교육에서 다중언어능력과 다중문화능력을 갖춘 한국어 학습자들이 (국내외) 다중언어와 다중문화 사회에서 한국어와 한국문화를 독립적인 개별 언어로 보지 않고 활용 가능한 다른 언어와 문화에 대한 지식과 능력을 바탕으로 학습할 수 있도록 해야 한다는 것이다.”라고 제안하셨습니다. 이것의 실현화를 위해서는 거시적 관점에서는 새로운 한국어 교육과정, 미시적 관점에서는 수업에서 활용할 수 있는 낱개의 교육 내용과 교수법이 필요할 것입니다. 그런데 이를 위한 먼저 고려되어야 하는 것이 (최종) 학습 목표일 것입니다. 다음과 같이 기술한 바에 따르면, 언어 숙달도 등급이 크게 고려되지 않거나 아니면 언어 구사 능력보다는 문화 이해나 존중의 태도가 더 중요할 수도 있겠다는 생각이 들어 질문드립니다.

“학습자들은 자신들이 학습하는 언어를 언제든지 주변 지역 사회 내에서 한국어를 사용하는 사람들과 의사소통할 수 있다는 것을 목표”

“이는 완전하고 완벽한 언어 능력을 바탕으로 한국어가 능통한 학습자와의 의사소통을 전제하는 것이 아니라 학습자들이 자신이 갖고 있는 언어적 자원을 언제든지 충분히 활용하여 자신들이 필요한 순간에 그 언어가 사용되는 공동체 내에 상호작용하는 것을 의미”

2) 3장에서 제안하시는 교육 방안이나 발표문 내용 전체를 통해 추측컨대, 다중언어와 다중문화의 관점에서 한국어를 배우는 학습자들은 ‘의사소통능력, 문화능력(문화 문식성, 상호이해 및 소통), 사고력, 비판력, 창의력’ 등을 기를 수 있고, 이를 공동체 사회에서 언제든지 주체적으로 목표어를 사용할 수 있을 것입니다. 이는 대학의 교양교육으로서의 한국어문화 교과 성격을 어느 정도 가지고 있다고 봅니다. 한국어교육의 전반적인 변화가 필요하다는 요지에서 이 발표문을 구상한 것인지, 혹은 교육 현실을 고려해 대학의 교양교육과정을 생각하시고 연구하신 것인지 궁금합니다.

토의에서 나타난 중국인 예비 한국어교원의 의견 제시 유형 분석

김은호(서울사이버대학교)

1. 서론

본 연구는 한국어교원 자격증 취득을 앞둔 중국인 예비 한국어교원토의 담화를 수집하여 예비 한국어교원과 한국어 모어 화자가 토의 상황에서 사용한 의견 제시 전략 및 언어적 표현의 차이점을 찾아내는 데 그 목적을 두었다.

토론이 얼마나 순조롭게 진행되는가의 여부는 한국어 능력뿐만 아니라 의견 제시 방식으로도 결정된다. 자신의 의견을 표현하는 과정 속에는 문법적, 담화적, 기능적, 사회 언어적, 전략적 요소들이 모두 포함하기 때문이다. 토의에서 상대방을 설득하고 상대방과 인간적인 유대관계를 유지하기 위해서 다양한 의견을 제시하는 전략이 필요하다는 것을 알 수 있다.

하지만 지금까지의 토론이나 토의에 관한 연구들은 주로 담화표지에 초점을 두고 교육 방안을 제시하거나 의사소통 전략을 제시하는 연구들 위주로 이루어져 왔다. 토의 과정 중에 의견 제시 전략에 관한 연구는 한국어 학습자의 학문 목적 토의나 토론 담화를 관찰한 질적 연구가 소수 존재하나 한국인을 대상으로 한 국어교육 연구 위주로 이루어지고 있는 실정이다.

따라서 본 연구는 중국인 예비 한국어교원과 한국어 모어 화자 간의 협력적 조별 토의의 의견 제시 상황에서 나타나는 전략 및 언어적 표현을 살펴보고자 한다.

2. 담화 전략 및 의견 제시 전략

담화는 ‘어떤 특정한 목적을 가진 두 명이나 두 명 이상의 대화참여자가 말하는이와 듣는이의 역할을 바꾸어가며 행하는 구체적인 의사소통 행위’이다.¹⁾ 이러한 일반적인 정의를 볼 때, 담화는 목적 지향적이며 상호작용적인 특성을 갖게 되는 것이라 할 수 있다. 이처럼 목적 지향적인 대화참여자들이 상호작용적인 담화 구조 안에서 각자의 목적을 성취하려다 보니, 결국 그의 발화 행위는 전략적인 특성도 지니게 된 것이다. 즉, 담화 참여자들이 자신의 담화 목적을 달성하기 위해서 현재의 담화 상황이나 맥락에서 가장 효과적인 담화 전략을 선택하는 것이다. 마찬가지로 토의하는 경우에도 모든 참여자가 자신의 주장을 갖고 있으며 다른 참여자를 설득하는 목적을 갖고 있다. 따라서 토의 참여자가 자신의 의견을 표현할 때나 상대방의 의견을 반박할 때 적절한 담화 전략을 선택하여 발언한다.

박용한(2003)에 따르면 ‘담화 전략’은 화제 구조²⁾, 순서교대 구조³⁾, 토의 대화이동 구성, 그리고 화행 실행 이 네 가지

1) 표준국어대사전에서 담화란 한 단체나 공적인 자리에 있는 사람이 어떤 문제에 대한 견해나 태도를 밝히는 말 또는 서로 이야기를 주고받음으로 정의된다. 담화와 비슷한 개념 ‘대화’이라는 용어도 있다. 대화는 서로 마주하여 이야기를 주고받음으로 정의된다. 본 연구의 연구 대상은 토의에 나타난 의견 제시 전략이기 때문에 ‘담화’라는 용어를 선택하였다.

범주에서 살펴볼 수 있다. ‘화제 구조, 순서교대 구조’에서의 담화 전략들은 양쪽의 담화 참여자들이 한쪽의 의견을 제시 하면 다른 쪽의 의견을 제시하는 기회를 뺏거나, 또는 상대방이 자신의 의견 제시하는 기회를 빼앗기지 않으려고 서로 경쟁하는 행위를 말하는 것이다. 그러므로 이러한 전략들은 담화 참여자들이 서로 경쟁적 관계인 ‘토론’의 경우에 사용할 수 있지만, ‘토의’의 경우에는 적절하지 않은 것이다. 반면에 ‘대화이동 구성, 화행 실행’에서의 담화 전략들은 한 명의 담화 참여자가 자기 의견의 정당함이나 상대방 의견의 부당함을 밝힘으로써 상대방을 설득시키는 것이기 때문에 비경쟁적인 관계인 ‘토의’의 경우에서 사용할 수 있다.

본 연구는 ‘토의’에 초점을 맞추기 때문에 대화이동 구성 및 화행 실행에서 나타난 담화 전략들을 살펴보기도 한다. 구체적으로, 대화이동 구성의 범주에 나타난 의견 제시 전략과 화행 실행에서 나타난 구체적인 언어적 표현 이 두 가지 측면에 대해 분석하고자 한다.

2.1. 대화이동 구성

‘대화이동’⁴⁾은 ‘대화를 이루는 기능적 구성요소로서 대화이동 연속체의 의사소통 기능을 발휘하게 하는 대화 진행 과정의 한 단계’로 정의될 수 있으며 의사소통 목적을 달성하기 위해 진행되는 대화에서의 기능적 단위라고 볼 수 있다.

토의의 경우에는 참여자들이 자신의 의견을 적절하게 표현하기 위해 전략적으로 짜여진 ‘주장 대화이동’을 구성하고 있으며, 상대방의 의견에 적절하게 대응하기 위하여 전략적으로 짜여진 ‘반박 대화이동’을 구성하게 되는 것이다. 그 하위 유형들로 나누어 살펴보면 다음 <표 1>과 같다.

<표 1> 대화이동의 유형(박용한, 2003:117~137)

대화이동	유형	내용
주장 대화이동	자문자답 형식	자문 + 자답 + 주장
	양보 형식	기본 원칙 인정 + 문제 제기
	예증 형식	사례 제시 + 의문 제시
	인과 관계 설명 형식	자기주장 + 이유 제시
	가정 원인 부정 형식	가정 원인 부정 + 실제 원인 제시
반박 대화이동	상반된 복수 해결책 제시 형식	문제 제기 + 제1해결책 및 제2해결책 제시 + 제1해결책 부정
	자문자답 형식	자문 + 자답 + 반박
	상대 주장에서 문제 제기 형식	상대 주장 인용 + 문제 제기
	부분 인정 부분 부정 형식	부분 인정 + 무제 제기

- 2) ‘화제 구조’ 범주에서는 대화 참여자들이 자신의 대화 목적을 달성하기 위하여 어떠한 화제의 도입을 억제하려고 하는지에 초점을 둘 것이다. 대화 참여자들의 화제 선택 양상은 그들의 대화 목적과 관련하여 볼 때, 전략적 특성을 가지고 있음을 볼 수 있다.
- 3) ‘순서교대 구조’ 범주에서는 대화 참여자들이 자신의 발언 기회를 확보하기 위하여 다른 참여자의 발언 순서에 끼어들려고 하거나 자신의 발언을 계속 유지하려는 행위 등을 살펴볼 것이다. 이런 순서교대 구조 범주에서 전략적 의도를 보인다.
- 4) 대화이동은 그 하위의 단위인 화행으로 구성된다. 즉, 하나의 대화이동은 하나 혹은 그 이상의 화행으로 구성되는 것이라 할 수 있다. 하나의 대화이동이 두 개 이상의 화행으로 이루어질 경우, 그 화행들 중에서 대화이동의 기능을 대표적으로 나타내는 화행을 주 화행이라 하고, 주화행이 효과적으로 수행될 수 있도록 보조적인 기능을 하는 화행들을 보조해야 하는 것이다. 요컨대, 대화이동이란 의사소통 진행상의 기능 단위라고 할 수 있는데, 대화참여자들은 하나 이상의 화행들로 이루어진 이 단위를 구성하는 데 있어서 전략적인 특징을 나타내고 있다. (박용한, 2003:115~117).

2.2. 화행 실행

화행 실행에 있어서 이동은(2003)은 토론 때 불일치 표현 전략을 아래 <표 2>와 같이 제시하였다. 이동은(2003)에 따르면 갈등 정도에 따른 불일치 표현을 ‘무관성 주장, 도전, 부정, 반론’ 네 가지 유형으로 분류하였다.⁵⁾ 그 중 ‘무관성 주장’은 갈등 정도가 가장 높은 불일치 표현이다. 그리고 ‘무관성 주장’은 토론자의 발화가 진행되는 화제에 직접적인 관련이 없음을 나타내는 표현을 가리키는데 이는 한 문제에 대해 토론할 때 필요한 표현 전략이지만, 토의 과정에 좋은 아이디어를 얻기 위해서는 토의자의 확산적 사고가 필요하다. 따라서 ‘무관성 주장’의 표현 전략은 토론에서는 사용할 수 있지만, 토의에서는 적절하지 않은 항목으로 보았다.

‘도전’은 상대방의 발언에 동의하지 않을 때 상대방 주장의 근거를 요구할 때 쓰이는 표현이다. ‘부정’은 상대방의 발언을 부정하는 표현이고 ‘반론’은 직접적으로 부정하거나 도전하지 않고 대안을 제시하여 협상을 가능하게 하는 표현이다.

<표 2> 불일치 표현 전략(이동은, 2003:250~251)

	유형	내용
불일치 표현	무관성 주장	<ul style="list-style-type: none"> • 방금 말씀하신 것은 주제에서 벗어나는 것 같습니다. • 그 문제와는 상관이 없습니다.
	도전	<ul style="list-style-type: none"> • 예를 들어 ...면 어떻게 됩니까? • OO는 왜 합니까?
	부정	<ul style="list-style-type: none"> • 저는 그렇지 않다고 봅니다. • 그렇게 말할 수는 없다는 말씀을 드립니다.
	반론	<ul style="list-style-type: none"> • 말씀하신 출산을 대책에 대체로 동의하지만 다만 • 원칙적으로는 다른 의견이 없습니다만

권낙원, 박일수(2011)에서는 토의에 필요한 표현 방법을 ‘주장, 찬성 및 반대, 부연 설명, 반론, 주제와 관련 없는 내용 지적, 요약 및 정리, 토의 진행, 화제 전환’의 8 항목으로 나누었는데 그 중 ‘주제와 관련 없는 내용 지적, 요약 및 정리, 토의 진행, 화제 전환’은 ‘의견 제시’라는 본고의 주제에 벗어나므로 분석에 포함하지 않았다. 각 유형에 따른 구체적인 언어적 표현은 아래 <표 3>과 같이 정리할 수 있다.

5) 무관성 주장의 갈등 정도가 가장 높은 이유는 상대방의 토론 능력이나 논리성을 직접으로 부정해서 아예 참여자로 인정하지 않기 때문이다. 이러한 직접적인 공격은 상대방의 체면위협행위라고 할 수 있다. 도전은 상대방의 토론 능력을 의심하는 것이 아니기 때문에 무관성 주장보다는 체면 손상이 적다고 본다. 그리고 자신의 견해를 제시하는 것이 아니므로 상대방과 경쟁할 수 없다. 부정은 상대방의 능력이나 논리성을 공격하지 않는다. 부정은 대화에 기여하는 내용에 대립적이기 때문에 체면 손상의 정도가 더 약하다. 특히 부정+반론의 결합이 부정보다는 덜 공격적인데 일단 부정으로 상대방을 공격하지만 반론으로 완화시키기 때문이다. 반론은 가장 비공격적 행위이다. 대체의 견해나 반대하는 이유를 제시하며 무관성 주장, 도전, 부정과 같이 대립이 아니라 참여자 간의 협상을 조정하는 방향의 대안을 강조하여 체면 손상을 완화시킨다. 따라서 갈등의 정도에 따르면 무관성 주장 > 도전 > 부정 > 반론의 순서로 배열된다.

〈표 3〉 언어적 표현 방법(권낙원, 박일수, 2012:76)

유형	내용
주장	<ul style="list-style-type: none"> • 저는 ~라는 입장입니다. / ~라고 생각합니다. • 제 생각은 00과/와 다른데 00이기 때문이다. • 주제에 대해 저는 (찬성/반대)입니다. 왜냐하면 ~이기 때문이다.
찬성 및 반대	<ul style="list-style-type: none"> • 저는 00의 의견에 (찬성/반대)합니다. • 저는 00와 (같은/다른)의견입니다. /저는 (같은/다른) 생각입니다.
부연 설명	<ul style="list-style-type: none"> • 좀 더 자세히 말씀드리면 • 부연 설명을 하면/ 하나 더 덧붙여 말하면
반론	<ul style="list-style-type: none"> • 전반적으로 동의하지만, ...에 대해서는 다른 견해를 가지고 있습니다. • 그것은 사실입니다. 그러나 그 사실은 충분한 근거가 될 수 없습니다. • 맞는 말씀이신데요. 그러나 이 문제가 이 근거 때문에 발생한다고 말씀하시는 것은 무리가 있다고 봅니다.

위에서 언급한 여러 연구들을 참고하되, 본고에서는 주로 권낙원, 박일수(2011)에 제시한 분류기준을 중심으로 분석의 틀을 아래 〈표 4〉와 같이 설정하였다.

〈표 4〉 화행 실행 구성 분석 기준

유형	내용
주장	<ul style="list-style-type: none"> • 저는 ~라는 입장입니다. / ~라고 생각합니다. • 제 생각은 00과/와 다른데 00이기 때문이다.
부연 설명	<ul style="list-style-type: none"> • 좀 더 자세히 말씀드리면... • 부연 설명을 하면... • 하나 더 덧붙여 말하면...
찬성 및 반대	<ul style="list-style-type: none"> • 저는 00의 의견에 (찬성/반대)합니다. • 저는 00와 (같은/다른)의견입니다. /저는 (같은/다른) 생각입니다.
도전	<ul style="list-style-type: none"> • 예를 들어 ...면 어떻게 됩니까? • 00는 왜 합니까?
반론	<ul style="list-style-type: none"> • 전반적으로 동의하지만, ~에 대해서는 다른 견해를 가지고 있습니다. • 그것은 사실입니다. /맞는 말씀이신데요. 그러나 ...

3. 연구 방법

중국인 예비 한국어교원과 한국인 화자가 토의할 때 사용한 의견 제시 전략 및 언어적 표현의 차이점을 찾기 위하여, 본고는 담화분석의 방법을 적용하여 실제 토의 담화를 분석하였다. 이승희(2000)에서 담화분석은 해석적 접근법을 담화에 적용함으로써, 연속적인 담화를 분석한 내용과 실생활에 활용되는 화행들 사이의 차이점들을 밝히는 데에 공헌한 방법론이라고 언급하였다. 담화분석에 대한 접근법은 아주 다양한데, 본 연구의 연구대상 및 연구 목적이 상호작용 사회언어학적 접근법⁶⁾의 이론과 일치하기 때문에 상호작용 사회언어학적 접근법을 취하여 토의 담화를 분석하기로 한다.

본 연구의 자료로는 2020년 졸업을 앞둔 국내 대학원 한국어교육 전공 석사 수료생과 한국인 석사 과정생이 참여한

6) 상호작용 사회언어학적 접근법은 대화참여자들이 자신의 어휘적, 문법적, 사회언어학적 또는 기타 종류의 지식들을 이용하게끔 하는 '담화 전략'에 초점을 맞추며, 자연발생의 대화를 해석적으로 분석하고 주로 그룹간의 의사소통과 그 과정 속에서 특징한 의사소통 현상이 수행하는 역할을 조사하는 접근법이다.

전공 연구 수업 조별 발표 준비 과정에서의 토의 내용이 사용되었다.

〈표 5〉 연구 자료

	토의 주제	참여 인원	토의 시간
1	장화홍련 콘텐츠	총 4명 (한국인 3명, 중국인 1명)	1시간 07분
2	침묵식 교수법의 적용	총 3명 (한국인 1명, 중국인 2명)	26분
3	단순노출효과, 에펠탑 효과	총 5명 (한국인 3명, 중국인 2명)	2시간 49분
4	지시와 직시 이론	총 3명 (한국인 1명, 중국인 2명)	3시간 33분
5	주논문과 보조논문의 요약 및 크리티컬	총 4명 (한국인2명, 중국인2명)	38분

수집한 토의 담화 자료를 목록화하면 위의 〈표 5〉와 같다. 수집한 자료는 총 5개이며, 토의의 담화 자료들을 앞에서 언급한 분석 기준에 따라 분석하였으며, 토의에서 한국어가 모국어인 화자가 의견 제시할 때, 어떠한 양상을 보이는지에 대한 것과 한국어를 학습하는 중국인과 한국어가 모국어인 화자의 발화를 비교하여 어떠한 차이점이 나타나는지 살펴보고자 한다.

4. 중국인 화자와 한국인 화자의 의견 제시 양상 분석

4.1. 대화이동 구성 측면에 의견 제시 전략

대화이동 구성 범주에서의 전략들은 2장에서 제시한 〈표 1〉과 같이 ‘주장 대화이동’과 ‘반박 대화이동’ 두 부분으로 나누어 살펴보았다.

4.1.1. 주장 대화이동의 의견 제시 양상

(1) 자문자답 형식

‘자문자답 형식’은 자신이 주장하고자 하는 바를 자문함과 동시에 스스로 대답함으로써 자신의 주장을 전개하는 것이다. 다음 실제 토의 담화에서 나타난 자문자답 형식의 예이다.

〈대화 1-한국인 자료〉

가: ‘돈보다 가족이 중요하다’라는 주제를 표현하는 건 괜찮지만 ...(중략) 장면 전환할 때 작중 시간이 지나고 다시 돌아가고 하는 것을 관객한테 설명하기가 힘들 것 같아서 혹시 제 의견을 수정한다거나 장면 추가에 대한 다른 의견이 있으시면 아이디어 좀 나눠주세요.

나: 아니면 그 주인공이 병원에서 나온 후 동생이 사고 당했던 당시의 장면을 넣는 게 어떨까요? 주인공 생일이 얼마 안 남았어서 동생이 형을 생각하며 생일선물을 고르고 가게에서 나오다가 차에 치였다 이런 식으로, 병원에서 동생이 산 선물을 발견하고 주인공이 당시 상황을 상상해보는 걸로? 이렇게 하면 관객들은 이해할 수 있을 것 같아요.

위의 <대화 1>에서 화자 ‘나’는 자문의 형식으로 발화를 한 뒤, 화자‘가’의 의견을 바탕으로 추가할 수 있는 장면을 제시하며 자신의 질문을 스스로 대답하고 있다. 마지막으로 자신이 제시한 장면을 통해 관객이 이해하는 데에 도움이 된다는 주장을 하고 있다. 토의 참여자는 자신의 의견을 제시하는 과정에서, 먼저 자문을 통해 상대방이나 다른 토의 참여자의 호기심을 자연스럽게 자극한 뒤 스스로 그 대답을 제시함으로써 다른 토의 참여자가 대답 부분에 더 집중하게 되는 효과를 얻을 수 있다.

(2) 양보 형식

‘양보 형식’은 ‘기본 원칙 인정, 문제 제기’로 구성된다. 이 대화이동 구성 형식은 현재 토의하고 있는 내용과 관련하여 기본적인 해결 원칙으로 여겨지는 부분에 대해서는 인정하는 다음에 더 좋은 토의 결과를 얻기 위해서 자신의 의견을 표현하는 것이다. 따라서 뒤의 부분에서는 항상 ‘그러나, 그런데, 하지만, 아니면’ 등의 표현을 쓰면서 현재의 실제 문제를 제기하는 것이다.

<대화 2-한국인 자료>

가: 만약에 국물이라고 할 때 우리 맞는지 안 맞는지 모르잖아요. 선생님이 약간 OX으로 표시하는 것 어떨까요?

나: OX를 하면은 아마... 그렇게 하면은 괜찮은데. 아니면 빨간색은 틀렸어요, 파랑색은 다시 말해요. 이런 식으로 색깔을 미리 정해지면 초록색은 통과 이런 식으로.

위의 <대화 2>은 중국인 화자인 ‘가’는 수업할 때 학습자의 답이 맞는지 틀리는지를 ‘O/X’으로 표시하는 방법으로 알려준다는 의견을 제시하였다. 한국인 화자 ‘가’는 자신의 의견을 표현하기 전에 먼저 그 방법을 인정하였다. 토의 참여자들은 현재의 토의 주제와 관련된 문제점을 지적하기 전에, 상대방이 의견 중 기본적인 해결 원칙에 해당되는 부분을 인정하고 있음을 미리 언급함으로써, 자신은 단연히 그러한 원칙에 대해서 이미 알고 있으며 또한 자신의 의견은 그러한 원칙을 이미 고려해본 결과임을 표현하고 있다. 양보형식의 의견 제시 전략은 한국인의 토의 담화에서 빈번하게 발견되었다.

(3) 예증 형식

‘예증 형식’은 ‘사례 제시, 의문 제기’의 형식으로 구성된다. 이 형식은 자신의 의문에 대한 제기를 뒷받침해 줄 수 있는 사례들을 제시한 후, 이들을 근거로 하여 상대방의 의견에 어떤 의문이나 문제점을 언급한 후에 자신의 의견을 표현하는 것이다. 이러한 대화이동 구성의 형식은 대화참여자들이 의문 또는 문제가 있는 것으로 보이는 사례들을 먼저 제시한 후, 자신의 의견을 표현하는 근거를 마련하는데 그 효과가 있다.

<대화 3-중국인 자료>

가: 나 이것을⁷⁾ 생각해봤는데 학습자 성격이잖아요 이거 어떤 사람한테 진짜 안 맞을 수 있는데 어떤 사람한테 진짜 백 명 중의 한명정도는 어울릴 수도 있으니. 긍정적으로 생각하면

나: 근데 진짜 적극적으로 말하는 학생이 그렇게 많지 않아요. 실습할 때 모의수업을 들어본 적이 있는데요. 교실 안에 수업 들어 선생님은 계속 말해요.

가: 맞아, 맞아.

나: 그래서 만약에 선생님이 수업에서 침묵하면 그리고 학생도 적극적으로 말하지 않으면 수업 진행하기 힘들 것 같

7) ‘이것’은 대신 지칭하는 것은 ‘침묵식 교수법은 중급이나 고급에서 활용할 수 있는 방법’이다.

은데요.

〈대화 3〉에서는 화자 ‘나’는 침묵식 교수법을 적용하면 수업을 진행하기 어렵다는 주장을 하고 있다. 자신의 실제 경험을 제시함으로써 상대방이 이전에 주장한 것과 자신의 의견은 다르다는 점을 드러내며 침묵식 교수법의 문제점을 간접적으로 제시하고 있다. 예증 형식은 의견을 제시하는 동시에 그 의견을 지지할 수 있는 구체적인 사례까지 제시하기 때문에 단순히 의견만 제시하는 것보다 더 설득적이다. 따라서 이 대화이동 구성 형식은 자신 발화의 설득력이 높아지는 전략적 효과가 있다.

(4) 인과 관계 설명 형식

‘인과 관계 설명 형식’은 ‘자기주장’과 ‘이유 제시’로 구성되는 것이다. 이 두 부분이 나타나는 순서가 고정된 것은 아니고 상황에 따라 다르게 나타날 수 있다. 즉, ‘자기주장+이유 제시’의 형식으로 나타날 수도 있고 ‘이유 제시+자기주장’의 형식으로 나타날 수도 있다.

‘이유 제시+자기주장’ 형식은 ‘-아서, -니까, -기 때문에, 그래서, 그러니까’ 등을 사용하여 먼저 자신의 의견의 이유를 내세운 후에 그 이유를 뒤에서 밝히는 것이다. 반면에 ‘자기주장+이유 제시’는 ‘왜냐하면, 그 이유는’와 같은 표현을 사용하여 먼저 자신의 의견을 내세운 후 그 이유를 뒤에서 밝히는 것이다. 물론 토의 참여자는 자신의 주장을 표현함에 있어, 이 두 가지의 의견 제시 방법 중 어느 것이든 선택적으로 사용할 수가 있다. 하지만 ‘자기주장+이유 제시’ 형식과 ‘이유 제시+자기주장’ 형식은 각각 다른 전략적 효과를 가지고 있다.

먼저 ‘자기주장+이유 제시’ 형식의 전략적 효과를 보고자 한다.⁸⁾ 첫 번째 전략적 효과는 자신이 그러한 주장을 하는 이유를 제시하는 부분에 상대방 토의 참여자의 관심을 유도함으로써, 그 이유에 초점이 주어지도록 하는 것이다. 아래 〈대화 4〉를 통해 ‘이유 제시+자기주장’ 형식은 이유 부분보다 결과 부분을 더 강조하는 것을 확인할 수 있다.

〈대화 4-한국인 자료 + 중국인 자료〉

가: 근데 발음교육에 침묵하면은 교육을 어떻게 할 수 있나요? 안될 것 같아요.

나: 아니에요, 선생님 한번만 가르쳐주고 원어민 테이프를 듣고 예를 들면, ‘국물’이라고 써 있어, 근데 우리나라에는 ‘국물’을 ‘궁물’이라고 하잖아. 어떤 학습자가 이해가 안 될 때 지시봉으로 딱딱. (중략) 이렇게 하면 기억이 더 오래 남을 수 있어, 그래서 정의적 요인이랑 연관시켜서 학습자 성향에 따라 이거를 보완할 수 있지 않을까?

다: 만약에 국물이라고 할 때 우리 맞는지 안 맞는지 모르잖아요. 그래서 선생님이 약간 OX으로 표시하는 것 어떨까요?

〈대화 4〉에서 한국인 화자 ‘나’와 중국인 화자 ‘다’는 모두 ‘이유 제시+그래서+자기주장’의 형식을 취하고 있다. 이때는 발화자가 이유 부분을 강조하는 것이 아니라 발화하는 핵심은 ‘그래서’뒤에 나타나는 부분이다.

‘자기주장+이유 제시’ 형식의 두 번째 전략적 효과는 결과 부분을 통해서 앞 담화와의 연결성을 증진시키고 당면한 의사소통의 목적을 성취하는 데 도움을 주는 것이다. 이를 검증할 수 있는 전형적인 예는 질문이 ‘가부 의문문(yes-no

8) 박용한(2003)에서 ‘자기주장+이유 제시’형식은 상대방으로 하여금 그 이유 부분에 초점을 주어지는 기능과 자신의 순서를 온전하게 유지하는 기능이 있다고 말하였다. 자신의 순서를 온전하게 유지하는 기능은, 만약 먼저 주장의 이유를 내세운 후 자기의 주장을 밝히려 할 경우, 이미 그 주장 내용을 알고 있는 상대편 대화참여자는 이유에 관한 부분을 듣고 난 후, 그 부분에서 자신이 발견한 문제점들을 지적하기 위해, 이미 알고 있는 앞서 화자의 주장 부분은 듣지도 않은 채 순서 끼어들기를 행할 가능성이 크다. 토론 경우에서 토론 상대방은 서로 경쟁적인 관계라서 상대방의 발화에 끼어들기는 경우는 볼 수 있지만, 토의 경우에 토의 참여자가 협력적인 관계라서 상대방의 발화 기회를 빼는 경우는 드물다. 따라서 인과관계 설명형식의 순서를 유지하는 기능은 본 연구에서 고려하지 않았다.

question)’인 경우에 발생한 대화이다. 질문과 인접쌍에서 가령 질문이 ‘가부 의문문’인 경우에 질문자에게 가장 관심의 대상이 되는 것은 긍정이나 부정의 답변이고, 그리고 나서 그 대답과 관련된 이유가 중요한 것이 될 수도 있을 것이다. 아래 예시를 통해 ‘자기주장+이유 제시’ 형식은 질문자의 이런 경향이나 의사소통상의 필요를 충족시킬 수 있는 유용한 수단이라는 것을 확인할 수 있다.

〈대화 5- 중국인 자료〉

가: 지시랑 직시랑 조용이 이 세 가지 뭐지 자주 헛갈리잖아요, 아니에요?

나: 제 생각은 안 헛갈려요. 왜냐하면, 의미론에서는 지시랑 직시 같은 층위인 것 같아요.

가: 의미론에서만? 조용은 없구요?

나: 네, 인정지시 조용이라고 해요. 이거는 의미론적에서 지시의 반면, 근데 화용론에서 직시, 조용 이렇게.

위의 〈대화 5〉에서 화자‘나’는 자신의 첫 번째 말 순서 끝에서 “자꾸 헛갈리잖아요, 아니에요?”라고 말함으로써 자신의 의문을 제기하고 있다. 화자‘가’는 이 마지막 말에 곧 이어서 “안 헛갈려요.”라고 말함으로써, 우선 그 말에 대한 자신의 입장을 분명하고도 신속하게 표현한 뒤 ‘왜냐하면’과 함께 그 이유를 밝히고 있다.

토의 참여자가 상대방에 대해 예의나 공손함을 표현하고자 할 때는 객관적인 이유를 먼저 제시할 수 있는 ‘이유 제시+자기주장’ 형식을 사용하는 것을 알 수 있다. 〈대화 6〉을 보면 ‘이유 제시+자기주장’ 형식은 체면 유지하는 데에 이런 공손 전략적 기능의 효과가 있다는 것을 확인할 수 있다.

〈대화 6-한국인 자료〉

가: 방법론 장점, 단점 아예 방법론 단계에서 서로 방법론끼리 비교분석을 해주는 것이 낫지 않을까요?

나: 아, 그러니까 방법론 설명을 하면서 이거에 대한 비판 아니 결론 한계점에 나와 있는 것을 말을 하라는 건가?

가: 그게 낫지 않을까요? 크리티컬은 저희 생각을 이야기하는 시간이니까

나: 그런데 애네가 이미 자기에 대한 비판을 해놔서 여기에 있는 말도 인용하는 것도 좋을 것 같아서 이것을 마지막에 하는 것도 좋을 것 같은 생각이 들었는데. 일단 다 설명해놓고 하지만 이런 거는 비판을 하고 저희 생각으로도 이렇게 이야기를 하면 저희가 비판거리가 많이 없어요.

위의 〈대화 6〉에서 화자 ‘가’는 자신의 첫 번째 말 순서 끝에서 “낫지 않을까요?”라고 말함으로써 자신이 앞에서 제시한 방법론 단계에서 방법론끼리 비교분석을 하는 의견을 동의하는지에 대해 다른 토의 참여자에게 질문하고 있다. 여기서 화자 ‘나’는 자신의 의견을 제시하기 전에 먼저 그를 지지하는 이유를 제시하였다. 가령, 화자‘가’는 먼저“아니에요, 이것을 마지막에 하는 것 더 좋을 것 같아요.”라고 말함으로써 상대방의 의견을 직접적으로 부정하면 상대방의 체면을 손상시킬 수도 있다. 따라서 이 대화에서 보이는 것처럼 화자‘가’가 취하는 방법으로 자신의 의견을 제시하면 어느 정도에 상대방의 체면을 유지하는 것이다.

〈표 6〉 인과관계 설명형식의 사용 빈도수 비교

유형	한국인	중국인	합계
이유 제시+ 자기주장	16	7	23
자기주장 + 이유제시	11	10	21
합계	27	17	44

위의 <표 6>에 제시한 각 형식이 각자의 전략적 효과를 가지기 때문에 토의 상황에 따라 토의 참여자는 이 두 가지의 의견 제시 방법 중 어느 것이든 선택적으로 사용하는 것을 알 수 있다. 본고가 수집한 자료에서도 ‘이유 제시+자기주장’(23회)과 ‘자기주장+이유제시’(21회)형식이 나타나는 빈도수를 비교해보면 큰 차이가 없다는 것을 알 수 있다.

중국인 화자의 경우 이 두 가지 형식의 사용빈도가 모두 한국인보다 낮게 나타난 반면, 주장 다음에 이유를 제시하는 경우는 10회로 다소 높게 나타난다. 한국인 화자가 공손성이 포함된 형식을 보다 많이 사용한 것과 달리 중국인 화자는 의사 전달 효과가 더 큰 전략을 사용했다는 점을 주목할 만하다.

(5)가정 원인 부정 형식

‘가정 원인 부정 형식’은 대화참여자가 자신이 생각하고 있는 현재 상황을 가정하여 원인을 제시하는 동시에 이를 부정한다. 이 과정을 거친 후, 그는 자신이 생각하고 있는 실제의 원인을 밝히게 되는 것이다. 대화참여자들은 이러한 대화이동 구성을 통해 먼저 내세운 가정의 원인을 간단하게 부정한 뒤, 마지막으로 실제의 원인이 제시함으로써, 그 실제 원인임을 더욱 강조하는 효과가 있다.

<대화 7-한국인 자료>

나: 저는 현실 생활에서 발생하기 힘든 이야기를 주제로 작품을 만들겠다는 것은 좋지 않다고 생각해요. (중략...) 그 부분은 어떻게?

가: 그 부분을 표현하면 좀 어려울 수도 있는데, 근데 그 부분에 대해 더 생각해보면 아마 보완한 방법이 있을 것 같아요. 시간 전화를 대표할 수 있는 장면을 대본에 추가하면 될 것 같은데, 지금 시간이 많이 부족해서, 다른 주제를 정하는 데에도 시간이 많이 걸릴 것 같아요. 교수님께서 구체적인 주제를 정해주지 않으셨으니, 타임 슬립을 주제로 해도 괜찮을 것 같아요.

<대화 7>에서는 화자‘가’가 먼저 상대방의 마지막 발화에 바로 이어서 “그 부분을 표현하면 좀 어려울 수도 있는데”라고 말함으로써 상대방이 제기한 문제를 인정하면서 자신도 상대방은 어려움이 있을 수도 있다는 것에 대해 염려하고 있다. 이어서 화자‘가’는 스스로 앞에서 언급한 문제의 해결책을 제시하였다. 즉, 그 가정된 원인을 부정한 것이다. 마지막에 “시간이 부족하다, 교수님이 주제 선택의 한계를 설정하지 않았다.”라는 실제 원인을 제시하면서 타임 슬립을 주제로 하는 것을 동의한다는 의견을 드러내고 있다. 이러한 형식을 취함으로써 ‘가’는 마지막에 언급한 원인이 실제 이유임을 강조하고 그 원인 뒤에 나타나는 자신의 의견이 합리적임을 표현하고 있다고 할 수 있다.

4.1.2. 반박 대화이동의 의견 제시 양상

(1) 자문자답 형식

자문자답 형식은 ‘자문, 자답, 반박’으로 구성된다. 먼저, 상대방이 이전에 주장한 내용 중에서 문제점이 있는 부분을 지적하며 이를 자문하게 된다. 그 다음에는 이에 대해 스스로 대답을 한다. 이 과정을 거친 후에 상대방의 이전 발화를 반박하는 구성이다.

<대화 8-한국인 자료>

가: 침묵식 교수법이 분명히 단점이 있고 거의 다 안 좋다고 생각해요,

나: 지금 억지로 이거를 좋은 방향으로 이끌어간 것 같아요.

다: 여러분 생각하다시피 교수법이 다 안 좋다 말도 안 된다고 생각할 수도 있지만, 과연 지금 현재 교육 환경에서 이거를 도입해서 긍정적인 방향으로 이끌 수는 없을 까요? 천체는 다 할 수 없지만, 일부분에 도입하면 어떨까요? 어떤 부분에 도입하면 좋을까요? 이런 식으로 해가지고 발음교육이라던가.

위의 <대화 8>에서 한국인 화자 ‘가’는 ‘침묵식 교수법’의 단점을 강조하고 있는 ‘가’의 관점을 반박하고 있다. 상대방의 의견을 인용하면서 자문을 한 다음에 반문의 형식을 이용하여 자문에 대해 스스로 대답하고 있다. 그리고 이런 발화 내용을 근거하여 마지막으로 자신의 제안 즉 ‘침묵식 교수법은 발음교육에 응용할 수 있다는 것’을 제시하였다. 자문자답 형식의 대화이동 구성은 상대방을 직접 반박하는 것을 피할 수 있으며 자신에게 질문의 방식으로 자신의 의견이나 반박 관점을 상대방에게 자연스럽게 노출될 수 있는 장점이 있다.

(2) 상대 주장에서 문제 제기 형식

상대 주장에서의 문제 제기 형식은 먼저 상대방의 주장 내용을 인용한 후에 그 주장에서 발견된 문제점을 제기하는 구성으로 되어 있는 형식이다. 이 형식은 반박 대화이동 범주에서 상대방의 주장 내용을 반박하는 데 있어 가장 간단한 형식이라고 할 수 있다. 이 형식은 반박 대화이동 범주에 속하는 다른 형식에 비해 타나난 빈도수가 높다는 특징이 있다.

<대화 9-한국인 자료>

가: 저희가 만약에 뮤지컬을 가지고 하시면 저희가 일반 뮤지컬이 고관여도 아니면 그냥 저 관여도 일단 정리를 해야 되잖아요.

나: 근데 이거 고관여, 저관여는 사실 관여도가 상품마다 다르고 개인마다 다른 속성이라서 이거 실험을 통해 밝혀야 되는 거고 설문지도 들어간데 그리고 지난 주 수업 시간 때까지만 나왔던 거는 저희가 학생을 대상으로 조사를 하는 거고 학생의 입장에 ‘뮤지컬은 고관여로, 분류가 될 수도 있다’ 이런 얘기를 하셨거든요.

<대화 10-중국인 자료>

가: 여러분 생각하다시피 교수법이 다 안 좋다 말도 안 된다고 생각할 수도 있지만, ...(중략) 어떤 부분에 도입하면 좋을까요? 이런 식으로 해가지고 발음교육이라던가.

나: 근데 발음교육에 침묵하면은 교육을 어떻게 할 수 있나요? 안될 것 같은데요.

<대화 9>에서는 ‘나’는 상대방인 ‘가’의 의견, 즉 일반 뮤지컬이 고관여도나 저관여도를 먼저 정리한다는 의견을 반박하였다. 마찬가지로 <대화 10>에서 화자 ‘나’는 상대방인 ‘가’의 주장, 침묵식 교수법은 발음교육에 응용하는 관점을 반박하고 있다.

상대 주장에서 문제 제기 형식은 상대방의 의견에서 문제점을 지적할 수 있는 가장 간단한 방법이다. 그러나 이러한 형식은 직선적인 반박이라는 점에서 대화참여자들이 자주 사용하기에는 공손성의 측면에서 부담이 따르는 전략이라고 할 수 있다.

(3) 부분 인정 부분 부정 형식

부분 인정 부분 부정 형식은 먼저 상대방의 주장 내용 일부분을 인정한 후에 나머지 부분에서는 여전히 문제가 존재하고 있음을 언급함으로써, 결국 상대방의 주장을 반박하게 되는 형태이다.

〈대화 11-중국인 자료〉

가: 우리교수법 단점이 어차피 분명하잖아. 단점 위주로 할 필요가 없어요. 단점이 있는데 굳이 그거에만 집중하면 우리가 할 거 없잖아요. 그래서 긍정적인 방향으로 우리가 활용할 수 있는 방법이라던가, 이런 쪽으로 토의 할 수 있는 방향으로 짜면 될 것 같아요.

나: 저도 그렇게 생각을 했는데, 근데 이 거는 초급에 맞춘 교수법이잖아요. 토의 주제로 낼 거면 이거를 ‘만약에 중급에서 고급에서 활용할 수 있다면 어떻게 활용해요?’ 이런 문제는 어떨까요?

〈대화 11〉에서 ‘나’는 앞에서 ‘가’가 한 주장에 대해 반박하고 있다. ‘이러한 ‘부분 인정 부분 부정 형식’은 앞의 ‘상대 주장에서의 문제 제기 형식’에 비해 볼 때 상대방이 제시하는 의견에서 타당하다고 판단되는 점은 일단 인정하고 넘어가는 대화이동으로, 상대적으로 협력적인 대화이동 구성이라 할 수 있을 것이다.

아래 〈표 7〉은 중국인 화자와 한국인 화자의 의견 제시 전략 사용의 빈도수를 정리한 것이다.⁹⁾ 대화이동 구성 분야에 의견 제시 전략의 출현 빈도는 총 73회이다. 그 중에 한국인 화자의 의견 제시 전략을 사용한 빈도는 48회이고 중국인의 의견 제시 전략을 사용한 빈도는 25회로 차이가 있음을 볼 수 있다.

〈표 7〉 대화이동 구성 분야에 의견 제시 양상

대화 이동	유형	한국인		중국인		합계	
		빈도	비율	빈도	비율	빈도	비율
주장 대화 이동	자문자답 형식	1	2.08%	0	0%	1	1.37%
	양보 형식	2	4.17%	0	0%	2	2.74%
	예증 형식	11	2.29%	5	20%	16	21.92%
	인과 관계 설명 형식	27	56.25%	17	68%	44	60.27%
	가정 원인 부정 형식	1	2.08%	0	0%	1	1.37%
	상반된 복수 해결책 제시 형식	0	0%	0	0%	0	0%
반박 대화 이동	자문자답 형식	1	2.08%	0	0%	1	1.37%
	상대 주장에서 문제 제기 형식	5	10.42%	2	8%	7	9.59%
	부분 인정 부분 부정 형식	0	0%	1	4%	1	1.37%
	합계	48	100%	25	100%	73	100%

전체적으로 한국인 화자가 중국인 화자보다 대화이동 구성 형식에 있어서 의견 제시 전략을 사용하는 빈도수가 중국인 화자보다 높으며 그 유형도 다양하게 사용했다는 것을 알 수 있다.

4.2 화행 실행 측면에 의견 제시 양상 비교 분석

토의 참여자들은 앞에서 살펴본 대화이동 구성 범주 이외에, 그 구성 요소라 할 수 있는 화행을 실행하는 데 있어서도 여러 유형의 의견 제시 전략들을 볼 수 있다. 실제 녹음 전사하여 한국인 화자와 중국인 화자가 각 유형에 사용하는 언어적 표현들을 〈표 8〉과 같이 정리하였다.

9) 이러한 빈도조사는 본 연구에서 수집한 자료의 전체적인 분포를 파악하기 위한 목적으로 시행하였으며 결과의 일반화를 위해 시행된 것이 아님을 밝혀둔다.

〈표 8〉 한국인 화자와 중국인 화자의 유형별 사용 언어

유형	한국인	중국인
주장	-을 것 같아요. -은 것 같아요 지금 드는 생각건대 그냥 제 생각인데 어떨까요? -면 되지 않을까요? -을 것 같은데, 어떠세요? 어때요? -낮지 않을까? -잡아요./-잡아.	제 생각은 제 생각으로는 제가 봤을 때 제가 살짝 생각하는 게 저는 ..다고 생각해요. -을 것 같아요. -은 것 같아요. 어떨까요? -잡아요.
부연 설명	예를 들어/예를 들면 왜냐하면 말을 바꿔서 다시 설명하기 -잡아요. -을 것 같아요. -을 수도 있어요./-을 수 있어요.	예를 들어/예를 들면 왜냐하면 -잡아요. -을 것 같아요. -을 수도 있어요.
찬성 및 반대	찬성: 네, 맞아요./맞아. 맞는 것 같아요. 그런 것 같아요. 반대: -아닌가? 제가 봤을 때는 아닌 것 같아요. -지 않을 것 같아요. 솔직히 제가 봤을 때...없을 것 같아요.	찬성: 저도 그렇게 생각해요. 저도 ...된다고 생각해요. 그런 것 같아요. 반대: 좋지 않다고 생각해요. 그렇게 -지 않아요. 안 될 것 같아요.
도전	-은/는 어떻게 할 거예요? 무슨 ... 할 수 있죠? 근데 왜... 했어요? -은/는 왜 하는 거예요? -지 않아요?	어떻게 할 수 있나요? 어떻게 ...해요? -은/는 어떨까요?
반론	-는 것 괜찮지만 그렇게 하면도 괜찮은데, 아니면	없음

(구체적인 예시는 지면상 제약으로 생략)

5. 결론

본 연구는 중국인 화자와 한국어 모어 화자가 토의할 때 사용하는 의견을 제시하는 전략 및 언어적 표현의 차이점을 찾기 위해서 발표 준비 과정에서 한국어가 모국어인 화자와 한국어를 학습하는 중국인의 실제 토의 담화를 녹음하여 분석하였다.

실제 토의 담화를 살펴보면, 중국인 예비 한국어교원 화자가 의사소통에 있어서는 큰 문제가 없는 것을 확인할 수 있었다. 하지만 구체적인 발화를 살펴보면, 중국인 화자가 대화이동 구성 범주에서 전략적인 기능을 포함한 여러 가지의 의견을 제시 형식을 사용하는 빈도가 낮으며, 화행 실행 범주에서 완곡어법을 사용하는 빈도도 낮다는 것을 알 수 있었다.

대화이동 구성 측면에서 발화의 설득력이 높아질 수 있는 전략적 효과인 ‘인과 관계 설명 형식’과 ‘예증 형식’은 다른 형식에 비해 사용빈도가 많은 편이다. 하지만 중국인 화자의 두 가지 형식의 사용 빈도는 모두 한국인 화자에 비해 적다. 이를 통해 중국인 화자가 의견을 제시할 때 근거 없이 단순히 자신의 관점을 표현하는 경향이 있다는 것을 엿볼 수 있

다. 또한, 인과 관계 설명 형식을 사용하는 데에도 차이를 보인다. 한국인 화자가 객관적인 이유를 제시한 다음에 자신의 의견을 표현하는 형식을 더 많이 사용한 반면에 중국인 화자는 먼저 의견을 제시하는 것을 더 선호한다. 이오 더불어 한국인 화자의 의견 제시 전략의 종류가 더 다양하다는 것을 알 수 있다. 주장 대화이동에 속하는 ‘자문자답 형식, 양보 형식, 가정 원인 부정 형식’과 반박 대화이동에 속하는 ‘자문자답 형식’은 한국인 화자의 발화에서 발견할 수 있지만, 중국인 화자의 발화에서는 찾아 볼 수 없었다는 점을 주목할 만하다.

화행 실행 측면에서 중국인 화자와 한국인 화자의 의견 제시상의 차이점은 다음과 같다. 첫째, 한국인 화자가 의견 제시할 때 ‘-을 것 같아요’, ‘-어떨까요?’와 같은 완곡한 표현을 중국인보다 더 많이 사용하는 것으로 나타났다. 다만, ‘제 생각에, 제 생각으로’와 같은 표현은 중국인 사용 빈도가 더 높다. 둘째, 중국인 화자가 다른 사람의 의견을 찬성할 때 ‘저도 그렇게 생각해요’와 같은 표현을 많이 사용하고 한국인 화자는 ‘맞아, 그런 것 같아요’를 더 많이 사용한다. 셋째, 상대방과 다른 의견을 갖는 경우에 한국인 화자의 ‘아닌 것 같아요.’등 간접 표현의 사용 빈도가 높다. 반면 중국인 화자의 발화에는 “좋지 않다고 생각해요” 등과 같이 직접 반대하는 표현이 자주 등장하였다. 넷째, 도전 유형에 나타난 확인 질문 형식, 즉 “-지 않아요?”의 표현과 반론 유형은 한국인 화자의 발화에서는 발견되었지만, 중국인 화자의 발화에서는 나타나지 않았다.

■ 참고문헌 ■

- 권낙원, 박일수 (2012), 『현장교사를 위한 토의 수업의 이론과 실제』, 서울: 문음사.
 박용한 (2002), 「과제 중심적 대화에서의 대화전략 운영에 관한 연구」, 연세대학교 박사학위논문.
 박용한 (2003), 『토론 대화 전략 연구』, 서울: 亦樂.
 이동은 (2003), 「학구적 목적의 한국어 토론 수업 방안」, 『국제한국어교육학회 제13차 국제학술대회』.

〈토론〉 “토의에서 나타난 중국인 예비 한국어교원의 의견 제시 유형 분석”에 대한 토론문

노정은(한성대학교)

이 연구는 중국인 예비 한국어교원과 한국어 모어 화자가 토의 상황에서 어떠한 의견 제시 전략을 사용하는지, 언어적 표현에는 차이가 없는지를 살펴보는 연구로 중국인 예비 한국어교원의 의견 제시 양상을 살펴볼 수 있다는 점에서 의의가 있습니다. 연구 결과에서도 한국어 모어 화자와 크게 차이가 나는 지점을 밝히고 있어 현장에 시사하는 바도 클 것이라 생각합니다. 본 토론자는 이 논문을 읽으면서 들었던 몇 가지 궁금한 것들을 질문하면서 토론자의 소임을 다할까 합니다.

1. 이 논문에서 연구 대상자는 중국인 예비 한국어교원과 한국어 모어 화자를 비교 분석하고 있습니다. 중국어 화자와의 비교가 아닌 중국인 예비 한국어교원으로 설정한 이유가 있으신지 궁금합니다. 예비교원이 갖추어야 할 역량의 일환으로 의견 제시 전략 사용을 보려고 하신 것이지요?
2. 연구 대상자에 대한 정보 중 토의 주제에 따라 중국인의 경우 1~2명으로 되어 있는데, 토의에 참여한 중국인 예비교원 인원이 총 9명이 참여한 것인지 궁금합니다. 한국인도 총 10명이 참여한 것인지, 이중에 중복된 인원이 있는지 궁금합니다.
3. 연구 결과에 제시해 주신 의견 제시 양상은 매우 의미있는 결과라고 생각합니다. 특히 예증 형식, 인과 관계 설명 형식, 상대 주장에서 문제 제기 형식 유형에서 한국어 모어 화자와 중국인 예비 교원의 차이가 크게 나타남을 확인할 수 있었습니다. 다만, 한국어 모어 화자의 유형에서 1번 제시 되어 있는 자문자답형식, 가정 원인 부정 형식의 경우 유형으로 설정하는 것이 타당한 것인지에 대해서는 의문이 듭니다. 이에 본 연구에서의 목적이 의견 제시 유형을 분석하는 것에 있으므로 유형을 도출하게 된 과정에 대해 부연 설명을 해 주시면 감사하겠습니다.
4. 의견 제시 양상을 실현하는 과정에서 어떠한 언어 표현을 사용하고 있는지를 분석해 주신 결과도 현장에 시사하는 바가 클 것입니다. 특히 도전, 반론 부분에서의 언어 표현 사용에 차이점이 있는 것으로 보입니다. 이러한 언어 표현에서의 차이에서 유의미한 정보를 어떻게 교육 현장에 적용시키는 것이 좋을지 연구자님의 의견을 듣고 싶습니다.

연구자님의 발표 논문을 재미있게 잘 읽었습니다. 의미있는 결과를 볼 수 있게 해 주셔서 감사드립니다.