



## 영어와 한국어 원어민 강사의 문화 간 감수성과 외국어 교육 역량에 대한 인식 비교 연구\*

이지혜 (연세대학교 미래캠퍼스) 이효신 (건국대학교 글로벌캠퍼스)



This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons License, which permits unrestricted non-commercial use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

Received: August 17, 2021  
Revised: September 18, 2021  
Accepted: September 26, 2021

Jihyae Lee (1st author)  
Doctor, Yonsei Univ. Mirae  
Campus  
Tel: (033) 760-5209  
[ljh4038@yonsei.ac.kr](mailto:ljh4038@yonsei.ac.kr)

Hyoshin Lee (corresponding  
author)  
Professor, Konkuk Univ.  
Glocal Campus  
Tel: (043) 840-3410  
[hslee2012@kku.ac.kr](mailto:hslee2012@kku.ac.kr)

\* This paper was based on the  
doctoral thesis of Jihyae Lee.

### ABSTRACT

Lee, Jihyae and Hyoshin Lee. 2021. Native English-speaking and Korean-speaking teachers' perceptions of intercultural sensitivity and foreign language teaching competencies. *Korean Journal of English Language and Linguistics* 21, 949-968.

The study aims to investigate the perception of intercultural sensitivity and foreign language teaching competencies between native English-speaking teachers and native Korean-speaking teachers. They teach English and Korean at universities and/or university-affiliated lifelong education centers in Korea. The questionnaire survey was conducted online. It was distributed to 220 teachers, and 178 responses were analyzed. Intercultural Sensitivity Scale (ISS) developed by Chen and Starosta (2000) and the items regarding foreign language competencies suggested by Nazarenko (2015) were employed. The results showed that the intercultural sensitivity of native English-speaking teachers was slightly higher than that of native Korean-speaking teachers, with no statistically significant difference. In terms of foreign language teaching competencies, it was found that the self-evaluated level of native English-speaking teachers was higher than that of native Korean-speaking teachers, with a statistically significant difference. A positive correlation of intercultural sensitivity and foreign language teaching competencies was shown in the native speaking teachers in total and native Korean-speaking teachers. Based on the results of the survey, implications were drawn for increasing their intercultural sensitivity and developing the core competencies of foreign language teaching.

### KEYWORDS

intercultural sensitivity, foreign language teaching competencies, native English-speaking teachers, native Korean-speaking teachers

## 1. 서론

최근 우리나라에서의 외국어 교육 정책은 국제화 역량 강화를 목적으로 추진되었던 국제어로서의 영어교육 강화 정책에서 외국어로서의 한국어 교육 강화와 영어 외의 외국어 교육 강화 정책으로 변화되어 가고 있다(국립국제교육원 2020). 외국어 교육 정책의 변화는 한국 사회가 단일사회에서 다문화사회로 급격하게 변하고 있다는 인식을 공유하고 나아가 최근 신평방국가와 서남아시아 등 그동안 사회적 경제적 문화적 교류가 다소 부진하였던 국가 등과 교류를 활성화해 나가는 국가 정책과도 관련이 있다고 볼 수 있다(교육부 2020). 이러한 외국어 교육 정책 변화의 필요성은 학교 현장에서 잘 나타난다. 우리나라 교실에서는 한국인 학생들만이 아니라 다문화 가정 학생들도 함께 가장 대표적인 외국어인 영어를 배우고 있다. 또한, 한국 사회에서 이민자의 수가 급격하게 늘고, K-pop이나 한국 드라마에 관한 관심이 증가하면서 한국어 교육에 대한 관심도는 점점 증가하고 있다. 외국어로서의 한국어에 대한 관심도가 증가함에 따라 외국어로서의 한국어를 배우는 외국인 유학생들의 문화 적응 및 언어 교육의 문제점들이 제기되고 있다. 이는 외국어로서의 한국어를 배우는 학생들의 문제점만이 아니라 영어를 배우는 한국인 학생들에게도 적용될 수 있다.

이러한 맥락에서 그동안 영어교육에서 중점 교육 목표였던 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기 중심의 언어 구사 능력 향상을 넘어 상호문화 간 이해 능력과 실행 능력을 강조한 상호문화 간 의사소통 역량(Intercultural communication competence) 신장에 초점을 두어야 한다는 주장(이세진, 장경숙, 김영태 2016, 임수연, 임은영 2019)이 외국어로서의 한국어 교육을 포함한 타 외국어 교육에서도 재조명을 받고 있다. 이와 함께 외국어 교사들의 상호문화 간 의사소통 역량에 관한 관심도 함께 증가하고 있다(고경희 2014, 이미선 2021, Baker 2011). 다양한 배경을 가진 학습자들을 가르치기 위해서는 외국어 교사들이 언어 교육, 특히 외국어 교육에 대한 의사소통 및 이해 능력뿐만 아니라 다양한 문화 간 역량을 갖추어야 한다는 것이다. 상호문화 간 의사소통 역량의 핵심 요소인 문화 간 감수성이 높은 교사는 학습자들과의 상호작용과 의사소통에 효율적으로 작용한다(이진경 2020). 또한, 한국에서 늘어나는 이민자들과 다양한 배경을 가진 학습자를 가르치기 위해서는 외국어 교사들의 문화 간 감수성을 더욱 향상시켜야 한다는 것이다.

상호문화 간 의사소통 역량 강화를 위한 영어교육을 위해 우리나라에서 영어를 가르치고 있는 영어 원어민 강사들의 역할에 대한 재조명이 일기 시작하고 있다(Lee 2020). 최근 한국 문화에 관한 관심이 증가하면서 외국어로서의 한국어 교육 정책과 함께 영어가 아닌 다른 외국어에 대한 정책적 관심이 증가하고 이에 대한 정책을 강화하려는 시도가 이루어지고 있지만, 우리 사회에서 국제어로서의 영어교육에 대한 중요성은 여전히 크게 공유되고 있다.

외국어 교육에서 문화 간 감수성은 매우 핵심적인 영역이라고 많은 학자들이 주장하고 있지만(배철웅, 강용구, 송해성 2012, Banks 1994), 외국어 교육에서 매우 중요한 역할을 수행하고 있는 외국어 교사들의 문화 간 감수성에 관한 연구는 많지 않은 실정이다. 유아를 대상으로 한 연구(이규립 2011)와 초·중등학교 교사를 대상으로 한 연구는 문화 간 감수성, 다문화 교육 교수 효능감 등을 주제로 한 단순 인식 조사(김옥순, 전성민 2009, 김홍운, 김두정 2008)가 대부분이다. 한국의 대학이나 평생교육원에서 외국인 학생들을 가르치고 있는 한국어 원어민 강사들의 문화 간 감수성을 연구한 논문들은 많지 않은 상황이다.

한편, 외국어 교육에서 교사의 문화 간 의사소통 역량의 중요성이 강조되기는 하였지만(고경희 2014, 이미선 2021, Baker 2011), 이를 외국어 교사의 교수 역량과 연계하여 논의한 연구는 매우 희소하다(임수연, 임은영 2019). 게다가 우리나라 외국어 교육에서 가장 큰 비중을 차지하고 있는 영어교육과 외국어로서의 한국어 교육에 참여하고 있는 원어민 강사의 문화 간 감수성과 교수 역량에 대한 인식을 비교한 연구는 거의 부재하다.

본 연구는 한국에서 영어를 가르치는 영어 원어민 강사와 외국어로서의 한국어를 가르치는 한국어 원어민 강사의 문화 간 감수성에 대한 인식과 외국어 교육 역량 수준에 대한 인식을 조사하고, 문화 간 감수성과 외국어 교육 역량 간의 상관관계를 분석하여, 원어민 강사의 역량 강화와 외국어 교육의 개선에 주는 시사점을 모색하는 것을 목적으로 한다. 연구 목적을 달성하기 위한 구체적인 연구 문제는 다음과 같다.

1. 영어 원어민 강사와 한국어 원어민 강사의 문화 간 감수성에 대한 인식은 어떠한가?
2. 영어 원어민 강사와 한국어 원어민 강사의 외국어 교육 역량에 대한 인식은 어떠한가?
3. 영어 원어민 강사와 한국어 원어민 강사의 문화 간 감수성과 외국어 교육 역량 간에 상관관계는 어떠한가?

## 2. 이론적 배경

### 2.1 문화 간 감수성(Intercultural Sensitivity)

문화 간 감수성에 대해서는 많은 학자가 다양한 관점으로 바라보고 있으며 문화 간 감수성의 정의에 대한 합의가 이루어져 있지 않아 사용자들의 학문적·인식론적 배경에 따라 다양한 의미로 사용되고 있다. Chen과 Starosta(1997)는 문화 간 감수성은 ‘문화 간 의사소통에서 문화적 차이를 이해하고 존중하는 것에 대해서 적절하고 효과적인 행동을 촉진하는 긍정적인 감정을 발전시킬 수 있는 개인의 능력’이라고 정의하였다. 그러므로 문화 간 감수성이 높은 사람은 소속집단의 사회적 규범과 다른 문화집단의 감성, 행동, 인식의 차이를 구별하여 자신의 긍정적인 정서를 상대에게 전달할 수 있으며 상대로부터 긍정적인 반응을 얻는다고 하였다(심미선, 전주성, 강종훈 2017). Bennett(1986)는 문화 간 감수성을 인간이 문화적 차이를 구별하고 경험하는 과정에서 자문화 중심주의 단계에서 문화상대주의 단계로 자신을 변형시켜 나가는 발전적 과정을 의미한다고 설명하였다. 이러한 정의는 문화 간 감수성을 단순히 다른 문화에 관심을 두고 문화적인 차이에 대해 민감하게 반응하는 정서적 태도를 갖추는 것을 넘어 자신의 행동을 다른 문화에 맞춰 적절하게 조정하면서 다른 문화에 대한 존중과 수용을 실천할 수 있는 능력을 갖추는 것까지 포괄하는 통합적이며 확장적인 개념으로 이해하는 노력으로 연결된다(Bhawuk and Brislin 1992).

문화 간 감수성을 문화 간 의사소통 능력의 정의적 영역으로 이해하고 문화적 차이를 수용하고 인식하며 차이를 받아들이려는 역동적인 개념으로 이해하고자 하는 노력이 이루어지고 있다. 유종열(2011)은 문화 간 감수성은 문화 간 의사소통 능력의 핵심적인 요소이며 타 문화권

사람들과 의사소통을 할 때 다른 문화에 대한 공감 능력, 흡수, 감정이입, 친밀성 등의 정의적인 성격과 밀접하게 관계된 구성 개념으로 정의한다. 윤덕주(2012)는 문화 간 감수성을 다른 문화에 관해 자연스럽게 인식하고 어우러져 살아가는 모든 문화의 가치를 이해하고 존중하는 경향으로 이해하면서 문화 간 감수성의 주요 요소로 다문화 개방성, 다문화 수용성, 다문화 존중성을 제시하였다. 이러한 맥락에서 박순희, 이주희와 김은진(2011)은 다문화 사회의 필수 요건이 이질적인 문화 요소와 다양한 형태의 차이를 개방적인 자세로 수용하고 조화시켜 이를 새로운 문화 창조와 사회 통합을 위한 풍부한 자산으로 활용할 수 있는 능력인 문화 수용 능력과 성숙한 시민의식이므로 다문화 교육에서 문화 간 감수성이 중요하다고 강조한다.

문화 간 감수성을 좀 더 구체적으로 개념화하기 위해 최승희, 김성희와 임명희(2008)는 문화 간 감수성을 문화적 통합, 문화적 지식, 기회 균등, 문화적 독특성, 언어 사용이라는 다섯 가지 영역으로 구분하여 설명하였다. 먼저 문화적 통합이란 자신과 인종적·민족적·문화적으로 다른 집단 구성원들과 함께 있어도 불편함을 느끼지 않는 수준을 말하는 것이다. 문화적 지식은 타문화를 익히고 다른 문화의 가치들과 신념들을 수용하며, 소수 집단에 대한 불공정함을 이해하고 전통과 관습을 가치 있게 여기고 보존하는 것이다. 기회 균등은 교육과 관련하여 고정적인 관념이나 관점을 배제하고, 동등한 교육기회를 가지며, 소수 집단으로서 경험하는 일반적인 문제들에 관한 인식을 말하며, 문화적 독특성은 주된 문화의 생활 형태와 다른 문화들의 독특한 성향들을 인정하는 개인의 신념을 말한다. 마지막으로 언어 사용이란 유창한 언어 구사 능력 없이 직장이나 학교생활에 참여하는 것에 대한 개인의 태도와 신념, 느낌 등을 말하는 것이다.

한편 Chen과 Starosta(2000)는 '문화 간 감수성'의 구성요소를 '상호작용 참여도(interaction engagement)', '문화차이 존중도(respect for cultural difference)', '상호작용 자신감(interaction confidence)', '상호작용 향유도(interaction enjoyment)', '상호작용 주의도(interaction attentiveness)'로 세분화하고 이를 측정하는 도구를 개발하였다. 먼저, '상호작용 참여도'는 타문화에 속하는 사람들과의 교류에 참여하는 정도로 보고 있으며, '문화 차이 존중도'는 자문화와 타 문화에 존재하는 차이를 개방적인 마음으로 존중하는 태도를 말한다. '상호작용 자신감'은 타 문화 사람들과 교류하기 위해 상호작용할 때 자신감 있게 잘할 수 있는 정도를 의미하며 '상호작용 향유도'는 타 문화 사람들과의 상호작용에서 즐거움을 찾는 정도를 말한다. 마지막으로, '상호작용 주의도'는 타 문화와 타 문화권 사람들에 대해 기울이는 주의력의 정도를 의미한다. Chen과 Starosta(2000)는 문화 간 감수성이 높아지면 타문화에 대한 이해가 높아지고 타 문화 사람들과 긍정적인 시각으로 효과적으로 의사소통을 할 수 있게 된다고 설명하였다.

## 2.2 문화 간 감수성과 외국어 교사

외국인이 학습하는 한국어 교육, 한국인이 학습하는 영어교육, 혹은 다른 외국어 교육 분야의 연구에서 외국어 교사와 문화 간 감수성을 다룬 직접적인 선행 연구는 희소하여 유사한 연구를 살펴보았다. 문태원(2008)은 외국어 능력, 정서 지능, 그리고 국제경험이 문화지능에 영향을 미치는지를 연구한 결과, 모든 변수가 문화지능에 영향을 미치는 것으로 나타났으며, 각 변수는 문화지능의 하위요인과 상관관계가 있는 것으로 나타났다. 성시온(2011)은 한국어 교사들을

대상으로 교사들의 문화지능 수준을 측정한 연구에서, 문화 간 감수성을 나타내는 문화지능이 교사의 경력, 해외 체류 경험 총 기간, 외국어 능력, 다문화 연수 경험에 따라 유의미한 차이를 나타낸다고 하였다. Olson과 Kroeger(2001)는 대학교에 근무하는 교직원들을 대상으로 성인들의 외국어 능력 습득, 해외 체류 경험과 문화적 상대주의적 세계관과의 관계에 관해 연구한 결과, 외국어를 유창하게 잘하는 사람이 유창하지 못한 사람보다 문화 간 상호 이해가 높은 것으로 나타났으며 해외에서의 중요한 경험도 문화 간 감수성에 중요한 역할을 담당한다고 설명하였다. Paige, Jacobs-Cassuto, Yershova와 DaJaeghere(2003)는 다양한 문화적 경험이 많을수록 문화 간 감수성이 높다는 결과를 제시하였다.

Chen과 Starosta(2000)는 문화 간 감수성을 갖춘 사람은 다른 문화 배경을 지닌 사람들과의 상호 교류에 대한 능동적인 욕구와 동기가 크다고 설명하였다. 이와 같은 욕구나 동기는 문화 간 감수성과 관련된 문화 경험과 외국어 교육에 연계하여 교사들의 연수, 조직 간 상호작용, 학습 문화, 교수 능력 등에 영향을 줄 수 있을 것이며, 새로운 교수 학습 문화를 형성하는 데 많은 영향력을 발휘할 가능성이 크다. 김영순, 김금희와 전예은(2013)은 외국인 대학원생을 지도하는 한국인 교수자의 문화 간 감수성에 관한 연구에서 의사소통의 문제에 관해 연구하였다. 교수자의 문화 간 감수성의 발달 단계를 이루는 긍정적인 변화는 교육현장에서 실천함으로써 학생들과 원활한 상호 문화 이해를 돕는 데 긍정적인 영향을 미치고 있는 것으로 나타났다. 선행 연구 분석은 교사들의 문화 간 감수성에 긍정적인 영향을 주는 요인을 탐색하여 활용하는 것이 외국어 교육 역량을 높이는 데 중요하다는 점을 시사한다.

### 2.3 외국어 교육 역량과 문화 간 감수성

외국어 교사에게 요구되는 역량에 관한 연구는 주로 영어 교사의 역량을 중심으로 연구가 이루어졌다. 영어 교사에게 요구되는 역량에 관한 선행 연구는 대부분 교사에게 일반적으로 요구되는 역량과 영어 교사에게 특별히 요구되는 역량으로 이루어졌다. 임수연과 임은영(2019)은 선행 연구 결과를 분석한 후 영어 교사에게 요구되는 역량을 일반 교육, 영어교육 특수, 정의적 영역으로 나누고 이를 다시 영역별 하위 영역으로 구성하였으며 특히 영어교육 특수 영역을 영어 구사력, 문화 교수 학습, 문법 번역식 교수학습, 의사소통 교수 학습, 공감으로 세분화하였다. 교육과정 실행에서 문화 상호 간 의사소통의 중요성이 강조되기는 하였지만(이세진, 장경수, 김영태 2016), 영어 교사의 전문성 차원에서 활발하게 논의되지 않던 문화 간 의사소통을 영어 교사의 역량으로 포함시켰다는 점에서 임수연과 임은영(2019)의 연구는 의미가 크다. 이러한 변화는 외국어 교육에 대한 강조점의 변화를 반영한 것이라고 볼 수 있다.

유럽에서는 개인을 유럽의 교육 공간으로 성공적으로 통합시키는데 외국어 교육이 중요한 역할을 한다고 인식하여 외국어 교육을 중요시하였다. 이를 위해 언어 교육 방식과 외국어 학습의 사회문화적 요인들이 변화되고 있으며, 외국어 교육에서 문화 간 의사소통 역량과 문화 간 대화를 할 수 있는 역량을 우선시하고 있다(CEFR, 1986). 이러한 변화를 위해 문화 간 역량이 교사들에게 요구되는 핵심적인 전문적·사회적 역량으로 간주되었다(Corbett 2003). 이러한 맥락에서 Nazarenko(2015)는 외국어 교사 교육의 내용, 형식, 방법의 개선을 위해 체코공화국의 러시아 전공 학생들을 대상으로 문화 간 역량 개발의 언어적 측면을 분석한 연구를 실시하였다. 그는 이 연

구에서 CEFR(1986)에서 정의한 요소인 언어 의사소통 능력, 정치적·사회적 역량, 다문화 사회 삶에 대한 인식, 평생 학습 역량 등 4개 요인을 외국어 교수 역량으로 활용하였다.

### 3. 연구 방법

#### 3.1 연구 참여자

본 연구를 위해 한국에 소재하는 대학이나 평생교육원에서 한국인 학생들에게 영어를 가르치는 영어 원어민 강사들과 외국인 학생들에게 한국어를 가르치는 한국어 원어민 강사를 대상으로 KSDC(Korean Social Science Data Center) DB를 통하여 설문지 220부를 배포하고 회수하였다. 분석할 수 없는 42부를 제외한 178부를 분석대상으로 하였다.

본 연구는 외국어로서의 영어와 한국어를 원어민 강사의 지위에서 가르치는 환경에서 원어민 강사들의 문화간 감수성과 외국어 교수 역량에 대한 인식 조사에 중점을 두었다. 이를 위해 외국인 학생들을 대상으로 원어민 강사들의 모국어를 가르치는 사례를 연구 대상으로 선정하기로 하였고, 원어민 강사들의 모국어의 차이가 영향을 미치는지를 확인하기 위해서 영어와 한국어 강사를 연구 참여자로 선정하였다. 그 결과 외국어로서의 영어를 공부하는 한국인 학생과 외국어로서의 한국어를 공부하는 외국인 학생들을 대상으로 각각 영어와 한국어를 가르치는 원어민 강사들이 연구 참여자가 되었다. 이들은 원어민으로서 외국인 학생들에게 강사들의 모국어인 영어와 한국어를 가르친다는 공통점을 지닌다. 다만 한국어 강사의 경우 외국 소재 대학이나 평생교육원이 아니라는 한계가 있다. 향후 본 연구의 후속 연구로 외국 소재 대학이나 평생교육원에서 한국어를 가르치는 사례 연구로 보완할 필요가 있다.

온라인 설문 조사는 2019년 6월 8일부터 2019년 7월 20일 사이에 이루어졌다. 설문에 참여한 원어민 강사는 총 178명이며 이 중 영어 원어민 강사는 92명이고 한국어 강사는 86명이다. 영어 원어민 강사의 국적은 아래 표 1과 같다.

표 1. 연구 참여자 기본 정보

특성	분류	영어 원어민 강사(%)	한국어 원어민 강사(%)	총합(%)
교수 과목	영어	92(100)		92(51.7)
	한국어		86(100)	86(48.3)
	소계	92(100)	86(100)	178(100)
국적	한국	1(1.1)	86(100)	
	캐나다	17(18.5)		
	호주	8(8.7)		
	아일랜드	1(1.1)		
	뉴질랜드	2(2.2)		
	남아프리카	3(3.3)		
	미국	45(48.9)		
	영국	12(13.0)		
	기타	3(3.3)		
	소계	92(100)	86(100)	178(100)

### 3.2 연구 도구

선행 연구를 바탕으로 본 연구에서는 문화 간 감수성을 '타 문화권 사람들과의 상호작용 활동에서 다른 문화를 수용하고 존중하며, 이해하는 태도'라고 이해하고, Chen과 Starosta(2000)가 제안한 문화 간 감수성의 하위 다섯 가지의 요소를 포함하는 것으로 정의하였다. 본 연구에서는 한국에 소재하는 대학 또는 평생교육시설의 영어 원어민 강사와 한국어 원어민 강사의 문화 간 감수성과 외국어 교육 역량을 측정하기 위해 선행 연구에서 개발된 설문지를 활용하였다. 먼저 문화 간 감수성을 측정하기 위하여 Chen과 Starosta(2000)가 고안한 문화 간 감수성 측정 도구(Intercultural Sensitivity Scale, ISS)를 사용하였다. Chen과 Starosta(2000)의 문화 간 감수성 측정 도구는 문화 간 감수성 측정을 위한 국내외 연구에서 광범위하게 활용(김강, 방기혁 2020, 김옥순, 2008a, 오정숙 2019, 전미현, 김대희 2020, Kim et al. 2017)되어 다양한 환경에서 문화 간 감수성을 비교하는데 유용하다는 점을 고려하여 연구 도구로 채택되고 있다. 외국어 교육 역량에 대한 참여자들의 자기 평가를 위한 설문 항목은 Nazarenko(2015)가 개발하여 활용한 설문지를 활용하였다. 이 항목은 선행 연구는 최소하지만 문화 간 감수성과 연계하여 외국어 교육 역량을 측정하는데 유용한 것으로 판단하여 채택하였다.

문화 간 감수성 측정을 위해 본 연구에서는 Chen과 Starosta(2000)가 고안한 문화 간 감수성 측정 도구를 사용하여 문화 간 감수성 척도를 5개 요인과 24개 문항으로 구성하였다. 첫 번째 요인은 상호작용 참여도(interaction engagement) 요인으로 7개 문항으로 구성되어 있으며, 상호작용 참여도 문항은 타 문화권 사람들과의 의사소통을 하는 것에 대한 개인의 느낌과 관련된 것들이다. 두 번째 요인은 문화 차이 존중도(respect for cultural difference)이며 해당 문항은 6문항이다. 이 하위요인은 주로 타 문화권 사람들과 상반되는 문화 및 의견들에 대해 얼마나 이해하고 수용하는가와 관련된 것들이다. 세 번째 요인은 상호작용 자신감(interaction confidence)이며, 5개의 문항이 포함되어 있다. 상호작용 자신감 문항은 참여자들이 타 문화권 사람들과의 의사소통 상황에서 얼마나 자신감을 느끼고 있는지와 관련된 것들이다. 네 번째 요인은 상호작용 향유도(interaction enjoyment)이며 3개 문항으로 구성되어 있다. 상호작용 향유도 문항들은 타 문화에서 온 사람들과의 의사소통에 대한 긍정적인 반응과 부정적인 반응과 관련된 것들이다. 마지막으로 다섯 번째 요인은 상호작용 주의도(interaction attentiveness)이며 3개의 문항으로 구성되어 있다. 이 문항들은 다른 사람들과 문화 간 상호작용을 할 때 무엇을 해야 하는지와 관련된 것들이다. 문화 간 감수성 구성 요소들로 정의된 문화 간 감수성은 다문화 사회에서 교수자들이 갖추어야 할 필수 덕목으로, 외국어 교육 환경에 적용될 때 긍정적인 효과가 기대된다.

문화 간 감수성 척도는 리커트 5점 척도(⑤ 매우 그렇다, ④ 대체로 그렇다, ③ 보통이다, ② 대체로 그렇지 않다, ① 전혀 그렇지 않다)로 구성되어 있으며, 문화 간 감수성은 각 문항에 대한 평균값으로 계산된다. 본 조사에서는 문항 평균이 클수록 개인의 문화 간 감수성이 높은 것으로 해석된다. 이들 문항 중 2, 7, 9, 12, 15, 18, 20, 22번 문항은 부정형 질문 문항들로서 이들 문항에 대해서는 역 코딩하여 평균값을 산출하였다.

또한 본 설문에서 사용된 연구 참여자들이 스스로 평가하는 외국어 교육 역량 수준에 대한 항목은 Nazarenko(2015)가 개발하여 활용한 설문지를 바탕으로 언어 의사소통 능력,

정치적·사회적 역량, 다문화 사회 삶에 대한 인식, 평생 학습 역량 등 4개 항목으로 구성되어 있다. 리커트 5점 척도를 사용하였으며, 외국어 역량 수준은 평균값으로 계산된다. 문화 간 감수성과 외국어 교육 역량 설문지의 신뢰도 분석을 실시하였다. 문화 간 감수성 설문지의 Cronbach 알파 계수는 .85로 나타났으며, 외국어 교육 역량의 Cronbach 알파 계수는 .65로 나타났다. 문화 간 감수성과 외국어 교육 역량 설문 항목 구성은 표 2와 같다.

표 2. 문화 간 감수성과 외국어 교육 역량 설문지 구성

요인	내용	문항 구성	문항 수
<b>&lt;문화 간 감수성 설문 구성&gt;</b>			24문항
상호작용 참여도	개인이 자신과 다른 문화를 가진 개인과 교류하는 동안 그 교류에 참여하는 정도	1, 11, 13, 21, 22, 23, 24	7
문화 차이 존중도	개인이 자신과 다른 문화를 존중하는 정도	2, 7, 8, 16, 18, 20	6
상호작용 자신감	자신과 다른 문화의 사람들과 교류할 때 개인이 갖고 있는 자신감	3, 4, 5, 6, 10	5
상호작용 향유도	개인이 자신과 다른 문화의 사람들과 교류하는 행동을 즐기려는지의 여부	9, 12, 15	3
상호작용 주의도	한 개인이 타 문화권의 개인과 상호작용하면서 타 문화권의 개인에게 기울이는 주의력의 정도	14, 17, 19	2
<b>&lt;외국어 교육 역량 설문 구성&gt;</b>			4문항
언어 의사소통 역량	나는 전문적인 영역이나 일반적인 사회생활에서 필요한 구어 및 문어를 활용한 의사소통 역량 (communicative competence)을 갖추고 있다		1
정치적·사회적 역량	나는 민주적 제도의 기능과 발전을 지향하는 정치적·사회적 역량(political and social competence)을 갖추고 있다.		1
다문화 사회 삶에 대한 인식	나는 외국인들에 대한 혐오증, 편협된 사고, 무조건인 반대가 일어나지 않도록 하는 다문화 사회에서의 삶에 대한 인식과 다른 문화권 사람들과의 효과적인 의사소통을 할 수 있는 역량을 갖추고 있다.		1
평생 학습 역량	나는 나의 전문성 신장과 사회생활을 위해 평생 학습에 참여하겠다는 의지가 있으며 이를 실행할 수 역량을 갖추고 있다.		1

### 3.3 자료 분석

영어 원어민 강사들과 한국어 원어민 강사들의 문화 간 감수성과 외국어 교육 역량에 대한 인식을 분석하기 위해 양적 분석 방법을 활용하였다. IBM SPSS Statistics 25 프로그램을 사용하여 연구 문제에 따라 분석하였고, 모든 분석은 유의도 5% 수준에서 검증하였다. 조사 대상자와 관련된 인구통계학적 특성을 파악하기 위해 빈도분석을 시행하였다. 영어 원어민 강사들과 한국어 원어민 강사들의 문화 간 감수성 수준과 외국어 교육 역량에 대한 자기 평가 수준을 측정하기 위해 평균, 표준편차 등과 같은 기술통계 분석을 시행하였다. 그리고 문화 간

감수성과 외국어 교육 역량 자기 평가에 대한 한국어 원어민 강사 집단과 영어 원어민 강사 집단 간의 차이를 살펴보기 위해 *t*-검증을 활용하였다. 아울러 문화 간 감수성과 외국어 교육 역량 간의 상관관계도 분석하였다.

## 4. 연구 결과

### 4.1 문화 간 감수성

#### 4.1.1 문화 간 감수성 수준

표 3은 영어 원어민 강사와 한국어 원어민 강사의 문화 간 감수성 수준을 보여주고 있다. 두 집단의 문화 간 감수성 평균은 4.05로 높은 편이다. 원어민 강사들은 타 문화권 사람들과의 교류를 즐겨워하는 것으로 나타났다( $M = 4.30$ ). 그리고 타 문화권 사람들의 상호작용 과정에서 문화적 차이를 받아들이고 존중하며( $M = 4.28$ ), 다른 문화를 가진 사람들과 교류를 하는 동안 적극적으로 참여하는 것으로 나타났다( $M = 4.11$ ). 그러나 타 문화권 사람들과의 교류에서 상대방을 이해하기 위해 기울이는 주의도( $M = 3.82$ )와 다른 문화권 사람들과의 교류하는 것에 대한 자신감 ( $M = 3.76$ )은 상대적으로 높지 않은 것으로 나타났다.

표 3. 원어민 강사의 문화 간 감수성 수준

문화 간 감수성 수준	전체 집단		영어 원어민 강사		한국어 원어민 강사	
	평균	순위	평균	순위	평균	순위
상호작용 참여도	4.11	3	4.18	3	4.03	3
문화차이 존중도	4.28	2	4.26	2	4.30	1
상호작용 자신감	3.76	5	3.77	5	3.75	5
상호작용 향유도	4.30	1	4.32	1	4.28	2
상호작용 주의도	3.82	4	3.87	4	3.78	4
합계	4.05		4.08		4.03	

집단별로 문화 간 감수성 수준을 살펴본 결과, 한국어 원어민 강사의 문화 간 감수성 평균은 4.03으로 영어 원어민 강사보다는 조금 낮은 결과를 나타냈다( $M = 4.08$ ). 한국어 원어민 강사의 문화 간 감수성의 요인에서 문화차이 존중도( $M = 4.30$ ) 1순위, 상호작용 향유도( $M = 4.28$ ) 2순위, 상호작용 참여도( $M = 4.03$ ) 3순위, 상호작용 주의도( $M = 3.78$ ) 4순위, 그리고 상호작용 자신감( $M = 3.75$ ) 5순위 순으로 높은 점수를 나타냈다. 영어 원어민 강사와 마찬가지로 한국어 원어민 강사도 타 문화권 사람들과의 상호 교류에서 자신감이 상대적으로 부족하다는 점을 나타낸다. 하지만 한국어 원어민 강사는 다른 문화권 사람들과의 교류에서 타문화를 높게 존중하는 것으로 나타났다.

한편 영어 원어민 강사의 문화 간 감수성 평균은 4.08로 나타났으며 한국인 원어민 강사의 문화 간 감수성 점수보다 0.5 높게 나타났다. 영어 원어민 강사의 문화 간 감수성 요인 중

상호작용 향유도(M = 4.32) 1순위, 문화차이 존중도(M = 4.26) 2순위, 상호작용 참여도(M = 4.18) 3순위, 상호작용 주의도(M = 3.87) 4순위, 그리고 상호작용 자신감(M = 3.77) 5순위 순으로 높은 결과가 나타났다.

#### 4.1.2 원어민 집단별 문화 간 감수성 차이

한국어 원어민 강사와 영어 원어민 강사 집단 간에 문화 간 감수성 총량 항목에서는 통계적으로 의미있는 차이가 나타나지 않았다. 구성 항목을 분석한 결과 문화 간 감수성 구성 항목 중 한국어 원어민 강사와 영어 원어민 강사 집단 간에 통계적으로 의미 있는 차이가 나타나는 항목은 상호작용 참여도( $p = .030$ )이었다.

표 4. 원어민 집단별 문화 간 감수성 차이

영역	구분	N	평균	표준 편차	t	df	유의 확률
문화 간 감수성 총량	한국어 원어민	86	4.04	.403	-.903	176	.368
	영어 원어민	92	4.09	.361			
상호작용 참여도	한국어 원어민	86	4.03	.497	-2.192	158	.030
	영어 원어민	92	4.18	.376			
문화차이 존중도	한국어 원어민	86	4.30	.428	.600	176	.549
	영어 원어민	92	4.26	.491			
상호작용 자신감	한국어 원어민	86	3.75	.574	-.210	176	.834
	영어 원어민	92	3.77	.613			
상호작용 향유도	한국어 원어민	86	4.28	.571	-.422	176	.673
	영어 원어민	92	4.32	.563			
상호작용 주의도	한국어 원어민	86	3.78	.621	-1.013	176	.312
	영어 원어민	92	3.87	.574			

상호작용 참여도를 구성하는 7개 항목(1번, 11번, 13번, 21번, 22번, 23번, 24번) 중 11번과 23번을 제외한 5개 항목에서 통계적으로 의미있는 차이가 나타났다. 1번 항목(“나는 다른 문화권 사람들과의 교류 활동이 즐겁다.”)에 대한 영어 원어민 강사의 평균은 4.55, 한국어 원어민 강사의 평균은 4.35로 영어 원어민 강사의 평균이 더 높게 나타났으며, 유의도는 .026으로 통계적으로 유의미한 결과를 나타냈다. 이는 영어 원어민 강사가 한국어 원어민 강사보다 다른 문화권 사람들과의 교류 활동에서 더 즐겁게 보내는 것을 알 수 있다. 13번 항목(“나는 다른 문화권 사람들에게 개방적이다.”)에서는 영어 원어민 강사의 평균이 4.45, 한국어 원어민 강사의 평균이 4.05이고, 유의도는 .000으로 영어 원어민 강사가 한국어 원어민 강사보다 상호교류 시 통계적으로 의미있는 수준으로 타 문화권 사람들에게 더 개방적이라고 볼 수 있다. 22번 항목(“나는 다른 문화권 사람들과 맞닥뜨리는 상황을 피한다.”)에서는 영어 원어민 강사들의 평균이 4.42, 한국어 원어민 강사들의 평균이 3.99이고, 유의도는 .003으로 통계적으로 의미있게 영어 원어민 강사들이 타 문화권 사람들과 만남을 덜 회피한다고 볼 수 있다. 24번 항목(“나는 다른 문화를 가진 상대방과 나의 차이점을 즐긴다.”)에서는 영어 원어민 강사들의 평균이 4.03, 한국어 원어민 강사들의 평균이 3.57, 유의도는 .000으로 영어 원어민 강사들이 통계적으로 의미 있는 수준으로 타 문화권 사람들과의 차이점을 더 수용하고 즐기는 것으로 나타났다. 이상 4개

항목에서는 영어 원어민 강사들의 상호작용 참여도가 통계적으로 의미 있는 수준으로 한국어 원어민 강사보다 높게 나타났다.

반면 21번 항목(“나는 다른 문화권 사람들과 교류할 때 상대방의 미묘한 표현들에 민감하며, 그 의미를 잘 알아차린다.”)에 대해서 영어 원어민 강사의 평균은 3.98, 한국어 원어민 강사의 평균은 4.31, 그리고 유의도는 .001로 한국어 원어민 강사가 타 문화권 사람들과의 교류에서 더 민감하게 반응하는 것으로 나타났다.

한편 11번 항목(“나는 다른 문화권 사람에 대해 첫인상을 규정하거나 선입견을 갖기보다는 충분히 기다리며 살펴보는 경향이 있다.”)과 23번 항목(“나는 문화적 차이가 있는 사람들에게 그들을 잘 이해하고 있다는 것을 언어적 혹은 비언어적 신호를 통해 보여준다.”)에서는 두 집단 간에 통계적으로 의미 있는 차이가 나타나지 않았다. 11번 항목에서는 영어 원어민 강사의 평균이 3.84, 한국어 원어민 강사의 평균은 3.88로 영어 원어민 강사가 한국어 원어민 강사보다 선입견을 덜 갖고 살펴보는 경향이라는 결과가 나타났으나, 유의도는 .737로 통계적으로 유의미하지 않았다. 23번 항목에서도 영어 원어민 강사들의 평균은 3.97, 한국어 원어민 강사들의 평균은 4.07, 유의도는 .980을 나타냈다.

표 5. 원어민 집단별 문화 간 감수성 상호작용 참여도 항목별 차이

문항	구분	N	평균	표준 편차	t	유의도
1. 나는 다른 문화권 사람들과의 교류 활동이 즐겁다.	영어 원어민	86	4.55	.542	-2.252	.026
	한국어 원어민	92	4.35	.665		
13. 나는 다른 문화권의 사람들에게 개방적이다.	영어 원어민	86	4.45	.600	-3.715	.000
	한국어 원어민	92	4.05	.810		
21. 나는 다른 문화권 사람들과 교류하는 동안 상대방에게 긍정적인 반응을 보여 준다.	영어 원어민	86	3.98	.711	3.278	.001
	한국어 원어민	92	4.31	.656		
22. 나는 다른 문화권 사람들과 맞닥뜨리는 상황을 피한다.	영어 원어민	86	4.42	.683	-3.000	.003
	한국어 원어민	92	3.99	1.173		
24. 나는 다른 문화를 가진 상대방과 나의 차이점을 즐긴다.	영어 원어민	86	4.03	.733	-3.646	.000
	한국어 원어민	92	3.57	.940		

## 4.2 원어민 강사 외국어 교육 역량

### 4.2.1 원어민 강사 외국어 교육 역량 수준

원어민 강사의 외국어 교육 역량은 언어 의사소통 능력, 정치적·사회적 역량, 다문화 사회 삶에 대한 인식, 평생 학습 역량 4개 항목으로 구성되어 있다. 표 6은 영어 원어민 강사와 한국어 원어민 강사의 외국어 교육 역량 수준에 대한 인식 정도를 보여주고 있다. 두 집단이 스스로 생각하는 자신들의 외국어 교육 역량 수준은 평균 4.07로 높은 편이다. 항목별로 살펴보면 평생 학습 역량(M = 4.31), 언어 의사소통 능력(M = 4.22), 다문화 사회 삶에 대한 인식(M = 3.93), 정치적·사회적 역량(M = 3.83)으로 나타났다. 평균보다 높은 항목은 평생 학습

역량과 언어 의사소통 능력으로 조사되어, 원어민 강사들은 평생 학습 역량과 언어 의사소통 능력에 대해 높게 평가한 반면, 다문화 사회 삶에 대한 인식과 정치적·사회적 역량에 대해서는 상대적으로 낮게 평가한 것으로 나타났다. 이것을 집단별로 살펴보면 영어 원어민 강사들(M = 4.16)이 한국어 원어민 강사(M = 3.98)보다 역량 수준이 높다고 인식하고 있는 것으로 나타났다. 한국어 원어민 강사들은 정치적·사회적 역량(M = 3.73)을 제외한 3개 영역은 4.0 이상으로 높게 평가하였고, 영어 원어민 강사들은 정치적·사회적 역량(M = 3.91)과 다문화 사회 삶에 대한 인식 (M = 3.86)을 낮게 평가하고 있는 것으로 나타났다.

표 6. 원어민 강사의 외국어 교육 역량 수준에 대한 인식

문화 간 감수성 수준	전체 집단		영어 원어민 강사		한국어 원어민 강사	
	평균	순위	평균	순위	평균	순위
언어 의사소통 역량	4.22	2	4.42	2	4.01	3
정치적·사회적 역량	3.83	4	3.91	3	3.73	4
다문화 사회 삶에 대한 인식	3.93	3	3.86	4	4.00	2
평생 학습 역량	4.31	1	4.43	1	4.17	1
외국어 교육 역량 총합 평균	4.07	-	4.16	-	3.98	-

4.2.2 원어민 강사 집단별 외국어 교육 역량 차이

한국어 원어민 강사와 영어 원어민 강사 집단 간에는 외국어 역량 수준에 대한 인식에서  $p = .017$ 로 통계적으로 유의미하게 영어 원어민 강사(M = 4.16)가 한국어 원어민 강사(M=3.98)보다 외국어 역량 수준이 높다고 인식하는 것으로 나타났다. 구성 항목을 분석한 결과 언어 의사소통 능력( $p = .000$ )과 평생 학습 역량( $p = .009$ ) 항목에서 영어 원어민 강사가 한국어 원어민 강사보다 통계적으로 의미 있게 역량이 높다고 인식하고 있는 것으로 나타났다. 통계적으로 의미 있는 차이가 나타나지 않은 항목은 정치적·사회적 역량( $p = .109$ )과 다문화 사회 삶에 대한 인식( $p = .175$ )이었다. 이 중 다문화 사회 삶에 대한 인식에서는 통계적으로 의미 있는 수준은 아니지만 한국어 원어민 강사들이 역량 수준이 높다고 인식하는 것으로 나타났다.

표 7. 원어민 강사 집단별 외국어 교육 역량 수준에 대한 인식

영역	구분	N	평균	표준 편차	t	df	유의 확률
언어 의사소통 역량	한국어 원어민	86	4.01	.759	-3.813	176	.000
	영어 원어민	92	4.42	.683			
정치적·사회적 역량	한국어 원어민	86	3.73	.710	-1.611	176	.109
	영어 원어민	92	3.91	.780			
다문화 사회 삶에 대한 인식	한국어 원어민	86	4.00	.632	1.362	174.201	.175
	영어 원어민	92	3.86	.750			
평생 학습 역량	한국어 원어민	86	4.17	.654	-2.659	175.086	.009
	영어 원어민	92	4.43	.651			
외국어 교육 역량 총합 평균	한국어 원어민	86	3.98	.528	-2.401	176	.017
	영어 원어민	92	4.16	.461			

### 4.3 원어민 강사의 문화 간 감수성과 외국어 교육 역량 상관관계

#### 4.3.1 원어민 강사 전체

표 8은 한국어 원어민 강사와 영어 원어민 강사의 문화 간 감수성과 외국어 교육 역량의 주요 구성 요소 간의 상관관계를 보여준다.

표 8. 원어민 강사의 문화 간 감수성과 외국어 교육 역량 상관 관계

항목	전체 원어민 강사	영어 원어민 강사	한국어 원어민 강사
문화 간 감수성 총량	.309**	.193	.394**
상호작용 참여도	.321**	.141	.415**
문화차이 존중도	.063	-.021	.173
상호작용 자신감	.284**	.263*	.311**
상호작용 향유도	.193**	.259*	.127
상호작용 주의도	.277**	.070	.441**

전체 원어민 강사의 경우 문화 간 감수성 총량과 외국어 교육 역량 간에 통계적으로 의미 있는 정적 상관관계( $r = .309$ )를 보이고 있으며, 집단별로 살펴보면 한국어 원어민 강사 집단에서만 통계적으로 의미 있는 정적 상관관계( $r = .394$ )를 보여주었다. 항목별로 살펴보면 원어민 강사 전체에서는 상호작용 참여도( $r = .321$ ), 상호작용 자신감( $r = .284$ ), 상호작용 주의도( $r = .277$ ), 상호작용 향유도( $r = .193$ ) 항목에서 통계적으로 의미 있는 정적 상관관계를 보여주었다. 통계적으로 의미 있는 정적 상관관계( $r = .394$ )를 보여주는 한국인 원어민 강사( $r = .394$ )의 경우 상호작용 주의도( $r = .441$ ), 상호작용 참여도( $r = .415$ ), 상호작용 자신감( $r = .311$ ) 항목으로 조사되었다. 영어 원어민 강사 집단의 경우에는 총량에서는 통계적으로 의미 있는 차이가 나타나지 않았지만 상호작용 자신감( $r = .263$ )과 상호작용 향유도( $r = .259$ ) 항목에서 통계적으로 의미 있는 차이를 보여주었다.

## 5. 논의 및 결론

### 5.1 논의

우리나라에서 국제화 역량을 강화하기 위해 영어교육뿐 아니라 외국어로서의 한국어에 관한 관심이 증가하면서 문화 간 의사소통 역량 신장에 초점을 두어야 한다는 주장이 외국어 교육에서 재조명받고 있다. 특히 외국인 학습자를 대상으로 교육하는 원어민 강사들은 문화 간 역량을 갖추어야 한다는 것이 강조되고 있다(Lee 2020). 문화 간 의사소통 역량의 핵심 요소인 문화 간 감수성은 교사들과 학습자들 간의 상호작용과 의사소통에 긍정적으로 작용한다. 이 점에 착안하여 본 연구는 영어 원어민 강사들과 한국어 원어민 강사들의 문화 간 감수성 수준과 외국어 교육 능력 수준에 대한 인식을 조사한 후, 문화 간 감수성 수준과 외국어 교육 역량 수준에 대한

인식과의 상관관계를 알아보으로써, 원어민 강사의 역량 강화와 외국어 교육의 개선에 주는 시사점을 모색하였다. 아래에서는 연구 결과를 토대로 시사점을 살펴보았다.

첫째, 설문에 응답한 영어 원어민 강사와 한국어 원어민 강사의 문화 간 감수성 총 수준은 4.05이며, 영어 원어민 강사의 문화 간 감수성은 4.08, 한국어 원어민 강사의 문화 간 감수성은 4.03으로 영어 원어민 강사의 문화 간 감수성이 조금 더 높게 나타났다. 항목별로는 원어민 강사 평균인 4.05를 기준으로 볼 때 상호작용 향유도( $M = 4.30$ ), 문화차이 존중도( $M = 4.28$ ), 상호작용 참여도( $M = 4.11$ )는 평균보다 높고, 상호작용 주의도( $M = 3.82$ ), 상호작용 자신감( $M = 3.76$ )은 평균보다 낮았다. 이러한 경향은 다소의 순위 차이는 있지만 한국어 원어민 강사와 영어 원어민 강사에게 공통으로 나타났다.

Chen과 Starosta(2000)가 개발한 문화 간 감수성 척도를 활용하여 문화 간 감수성을 조사한 최근 연구 결과와 문화 간 감수성의 수준과 항목별 수준을 비교해 보았다. 외국어로서의 한국어나 영어를 가르치는 원어민 강사의 문화 간 감수성에 대한 연구는 이루어지지 않은 것으로 확인되어 국내 연구 중 대학생, 예비교사, 교사들을 대상으로 이루어진 연구 결과를 분석하였다. 그 결과 본 연구에 참여한 원어민 강사들의 문화 간 감수성(전체  $M = 4.05$ , 영어 원어민  $M = 4.08$ , 한국어 원어민  $M = 4.03$ )은 캐나다 대학생( $M = 4.04$ )을 제외한 비교 대상의 대학생, 예비교사, 교원들보다 높은 것으로 나타났다. 해외 경험이 한국 학생보다 빈번한 것으로 나타난 캐나다 학생과 해외 근무라는 특수한 상황을 경험하고 있는 영어 원어민 강사의 경우 해외 생활이나 여행경험이 문화 간 감수성을 높여준다는 연구 결과(김옥순 2008b, 오원옥 2011)와 부합된다. 그러나 모국인 한국에서 한국어를 외국인에게 가르치고 있는 한국어 원어민 강사의 문화 간 감수성 수준이 영어 원어민 강사와 유사한 수준으로 높게 나타난 것은 한국어 교육에 대한 수요가 증가하고, 외국인 유학생의 증가에 따라 문화적 요인이 중요하게 인식되고 있는 한국어 교육의 발전을 위해 긍정적인 결과로 해석할 수 있다. 문화 간 감수성에 대한 자기평가가 높게 나타나게 된 요인들에 대한 심층 연구를 통해 대학에서 이루어지는 한국어 교육의 수준을 대학 밖에서 이루어지는 한국어 교육에도 적용될 수 있도록 교원양성과 현직 교육의 개선방안을 마련할 필요가 있다.

한편 문화 간 감수성의 수준에 대해 항목별로 비교해 본 결과 본 연구에 참여한 원어민 강사의 경우 문화 차이 존중도와 상호작용 향유도는 평균보다 높은 반면, 상호작용 자신감과 상호작용 주의도는 평균보다 낮은 것으로 나타났다. 선행 연구 결과를 살펴보면 전미현과 김대희의 연구(2020)에 참여한 캐나다 대학생, 김옥순(2008a) 연구에 참여한 중국 예비교사와 달리 이러한 경향이 한국의 대학생, 예비교원, 교원에게 유사하게 나타난다. 이러한 경향성이 한국인에게 유사하게 나타난다는 점에서 한국 문화의 특성을 반영한 것이라고 볼 수 있다. 다만 영어 원어민도 동일한 경향을 보여주고 있는데 이것이 한국에서 근무하는 영어 원어민 강사들에게 나타나는 특성인지, 영어 원어민에게 일반적으로 나타나는 특성인지, 개인적인 특성을 반영하는 것인지(이진경 2020) 등 원인을 규명하기 위해서는 추가적인 연구를 통해 한국의 영어 원어민 활용 영어교육 정책에 주는 시사점을 확인할 필요가 제기된다.

둘째, 한국어 원어민 강사와 영어 원어민 강사 간에 문화 간 감수성의 차이가 있는지를 분석해 본 결과 문화 간 감수성 통합 항목에서는 통계적으로 의미 있는 차이가 나타나지 않았다. 항목별로 분석해 본 결과 상호작용 참여도 항목에서 통계적으로 의미 있는 차이가 나타났는데

영어 원어민 강사(M = 4.18)가 한국어 원어민 강사(M = 4.03)보다 높게 나타났다. 문화적 참여도를 구성하는 7개 항목 중 5개 항목에서 통계적으로 의미 있는 차이가 나타났다. 교육 활동이 즐겁다는 항목(1번), 다른 문화권 사람들에게 개방적이라는 항목(13번), 타문화권 사람과의 접촉에 대한 선호도(22번), 타문화권 사람과의 차이를 즐긴다는 항목(24번)에서는 영어 원어민 강사들의 감수성이 높고, 교류하는 동안 상대방에게 긍정적인 반응을 나타내는 항목(21번)에서는 한국어 원어민 강사들의 감수성이 높게 나타났다. 이러한 차이가 나타나는 이유를 두 가지 측면에서 살펴볼 수 있다. 먼저 한국인 원어민과 영어 원어민의 문화적 차이이다. 영어 원어민 강사들에게 높게 나타나는 항목은 개인적 성향을 반영하는 반면 한국어 원어민 강사에게서 높게 나타나는 항목은 상대방에 대한 고려를 반영하는 것으로 해석할 수 있다. 이러한 차이는 타인에 대한 배려를 중요한 인간 관계의 요소로 인식하는 한국 문화의 특성을 반영한 것이라고 해석할 수 있다(유민봉, 심형인 2013). 다른 한편으로는 근무여건의 차이가 상호작용 참여도에서 집단간 차이를 가져온 것으로 해석할 수 있다. 모국인 한국에서 한국에 거주하는 외국인을 대상으로 한국어를 가르치는 한국어 원어민 강사보다 외국인 한국에서 거주하면서 모국에서 생활하는 한국인 대학생을 대상으로 영어를 가르치는 영어 원어민 강사들이 같은 외국인이나 한국인과 관련된 행사를 참여할 필요가 높은 점이 반영된 것으로 해석할 수 있다. 이러한 결과는 한국어를 배우는 외국인 학생들이나 외국인들과의 교류를 확대함으로써 타문화에 대한 이해를 높임과 아울러 문화를 전파하는 역할을 확대하는 것이 한국어 원어민 강사에게도 요구된다는 점을 의미한다. 교사 양성 과정이나 현직 교육에서 참여도에 대한 인식을 공유하고 다양한 활동을 경험하게 하는 노력이 필요하다는 점을 시사한다.

셋째, 설문에 응답한 원어민 강사들이 인식하는 외국어 교육 역량 총 수준은 4.07이며, 영어 원어민 강사들이 인식하는 외국어 교육 역량은 4.16, 한국어 원어민 강사들이 인식하는 외국어 교육 역량은 3.98로 영어 원어민 강사들이 외국어 교육 역량에 대해 스스로 좀 더 높게 평가하는 것으로 나타났다. 항목별로 살펴보면 원어민 전체에서 평균(M = 4.07)보다 높은 항목은 평생 학습 역량(M = 4.31), 언어 의사소통 능력(M = 4.22)이었다. 집단별로 살펴보면 한국어 원어민 강사들의 경우는 정치적·사회적 역량(M = 3.73)을 제외한 3개 항목에서 평균(M = 3.98)보다 높았고, 영어 원어민 강사들의 경우는 평생 학습 역량(M = 4.43)과 언어 의사소통 능력(M = 4.42)에서 평균(M = 4.16)보다 높게 나타났다. 즉 두 집단에서 공통으로 평생 학습 역량과 언어 의사소통 능력이 높게 나타났고, 다문화 삶에 대한 인식과 정치적·사회적 역량에서는 낮게 나타났다. 이것은 원어민 강사직에 대한 애착이 높아 평생 교육을 통해 역량을 개발하겠다는 의지가 반영된 것으로 볼 수 있고, 직을 수행하는 데 요구되는 핵심역량인 영어와 한국어를 통한 의사소통 능력에 대해서 높게 평가하고 있는 것으로 해석할 수 있다. 그러나 관계적 역량에 해당되는 정치적·사회적 역량과 다문화 삶에 대한 인식이 상대적으로 낮은 것은 직을 수행하는 과정에서 이 영역에서 어려움을 겪고 있다는 점이 반영된 것으로 볼 수 있다. 이러한 경향성은 원어민 강사직을 수행하는 데 필요한 역량에 대해서는 문화적 차이보다는 원어민 강사직의 성격이 더 크게 작용한 것이라고 볼 수 있다.

넷째, 한국어 원어민 강사와 영어 원어민 강사 간에 외국어 역량 수준에 대한 인식에서 집단간의 차이가 있는지를 분석해 본 결과, 두 집단 간에 통계적으로 의미( $p = .017$ ) 있게 영어 원어민 강사들이 인식하는 역량 수준(M = 4.16)이 한국어 원어민 강사들이 인식하는 역량

수준( $M = 3.98$ )보다 높은 것으로 나타났다. 항목별로 분석해 본 결과 통계적으로 의미가 있는 차이가 나타나는 항목은 의사소통 능력( $p = .000$ )과 평생 학습 역량( $p = .017$ )인데, 두 항목에서 공통으로 영어 원어민 강사가 높은 것으로 나타났다. 그러나 이 항목에 대해서는 영어 원어민 강사보다는 상대적으로 낮지만, 한국어 원어민 강사들도 언어 의사소통 능력( $M = 4.01$ )과 평생 학습 역량( $M = 4.17$ )에서 높은 역량을 보유하고 있다고 인식하고 있는 것으로 나타났다. 이것은 두 집단 모두 원어민 강사에 대한 직업적 전문성에 대해 높게 평가하지만, 외국에 거주하면서 교사직을 수행하고 있는 영어 원어민 강사의 경우 입직을 위한 준비나 결정 과정의 어려움의 차이가 반영된 것으로 해석된다. 한편 관계적 역량인 다문화 삶에 대한 인식과 정치적·사회적 역량에서는 두 집단 간에 통계적으로 의미 있는 차이는 나타나지 않았지만 낮게 평가되어 있다는 점에 유의할 필요가 있다. 이것은 원어민 강사가 단순히 외국어만을 가르치는 것이 아니라 외국어 교육 과정이나 직을 수행하면서 관계를 맺어가는 일들에 대한 어려움을 반영하고 있는 것으로 해석할 수 있다.

다섯째, 문화 간 감수성과 외국어 교육 역량에 대한 인식 간의 상관관계를 분석한 결과 전체 원어민 강사의 경우 정적 상관관계( $r = .309$ )가 있는 것으로 나타났으며, 집단별로는 한국어 원어민의 경우에만 정적 상관관계( $r = .394$ )를 보여주고 있다. 항목별로 살펴보면 전체 원어민의 경우 상호작용 참여도( $r = .321$ ), 상호작용 자신감( $r = .284$ ), 상호작용 주의도( $r = .277$ ), 상호작용 향유도( $r = .193$ ) 등 4개 항목에서 정적 상관관계를 보여주었다. 집단별로 살펴보면 한국어 원어민의 경우 상호작용 주의도( $r = .441$ ), 상호작용 참여도( $r = .415$ ), 상호작용 자신감 항목( $r = .311$ )에서 정적 상관관계를 보여주었다. 영어 원어민 강사의 경우에는 총괄항목에서는 통계적으로 의미 있는 상관관계( $r = .193$ )가 나타나지 않았고, 개별 항목에서는 상호작용 자신감( $r = .263$ ), 상호작용 향유도( $r = .259$ )에서 상대적으로 낮은 수준의 상관관계를 보여주었다. 문화 간 감수성과 외국어 교육 역량에 대한 인식 간에 정적인 상관관계가 나타난다는 것은 문화 간 감수성이 높을수록 외국어 교육 역량이 높아질 수 있다는 것을 시사한다. 이러한 점에서 문화 간 감수성과 외국어 교육 역량에 대한 인식 수준 간의 정적인 상관관계가 나타난 한국어 원어민의 경우 외국어 교육 역량을 높이기 위해서는 상호작용 주의도, 상호작용 참여도, 상호작용 자신감을 높이는 노력이 효과적으로 작용할 것임을 의미한다.

## 5.2 결론

본 연구 결과는 한국어 원어민 강사가 높은 문화 간 감수성을 갖추면 한국어를 이해하기 쉽게 가르칠 수 있고, 대인 간 의사소통 능력이 높아져 교사와 학생 간의 신뢰가 높아지고 그 결과 소통의 창이 넓어질 수 있다는 점과(성시은 2011) 문화 간 감수성의 구성 항목의 인식 수준을 높이면 외국어 교육 역량도 높아질 가능성이 높아질 것이라는 점을 시사해 준다. 이러한 점을 고려할 때 한국어 원어민 강사들에게는 상호작용 주의도, 상호작용 참여도, 상호작용 자신감을 높일 수 있는 방향으로 현직 교육을 강화할 필요성이 있음을 시사해 준다.

본 연구를 바탕으로 영어교육을 개선하기 위해 원어민 강사들의 문화 간 감수성을 높이고 외국어 교육 역량을 개발할 수 있는 후속연구가 이루어지도록 다음과 같이 제안하고자 한다. 첫째, 영어교육에서 학습자들을 대상으로 하는 문화교육의 내용과 방법을 개선해야 할 필요성이

있다. 영어 수업이 다양한 문화를 수업하는 방법으로 개선이 될 필요가 있으므로 이러한 방향으로 후속연구가 필요하다. 둘째, 원어민 강사 역량 강화 프로그램에 원어민 강사들의 문화교육 관련 지식 및 경험을 향상시킬 수 있는 내용이 포함될 필요가 있다. 이러한 프로그램을 통해 원어민 강사들의 문화간 역량이 강화되면 외국어 교육의 효과를 높일 수 있을 것으로 기대된다. 마지막으로 실제 영어교육 현장에서 문화교육이 제대로 이루어지지 않고 있는 원인과 문화 간 감수성과 문화교육에 영향을 미치는 요인을 규명할 수 있는 연구가 필요하다. 객관적인 평가자료와 심층적인 인터뷰를 통해 어떠한 요인들이 영향을 미치는지 세부적이고 구체적인 과정을 심도 있게 연구하여 이를 구체적으로 개선할 수 있는 방안 연구가 필요하다.

### 참고문헌

- 고경희(Ko, K.). 2014. 『문화간 의사소통 능력 함양을 도모하는 문화교육과 영어교육의 접목에 대한 예비초등교사들의 인식』 (Pre-service elementary teachers' perceptions on integrating culture education into English education to foster intercultural communicative competence. <<영어영문학>> (*The Journal of Mirae English Language and Literature*) 19(1), 235-263.
- 교육부(Ministry of Education). 2020. 『2020년 특수외국어교육진흥 시행계획 공고』 (Announcement of the implementation plan for the promotion of critical foreign language education in 2020). <https://www.moe.go.kr/main.do?s=moe>
- 국립국제교육원(National Institute for International Education). 2020. 『2020년 특수외국어교육진흥 시행계획』 (2020 Critical foreign language education promotion plan). <http://cfl.niied.go.kr/intro/default?idx=604>
- 김강·방기혁(Kim, K. and G. H. Bang). 2020. 초등학교 예비교사의 다문화 감수성이 다문화 교육역량에 미치는 영향(The Influence of preservice elementary teacher's multicultural sensitivity on multicultural teaching competency) <<학습자중심교과교육연구>> (*Journal of Learner-Centered Curriculum and Instruction*) 20(20), 125-144.
- 김영순·김금희·전예은.(Kim, Y., G. Kim and Y. Jeon). 2013. 외국인 대학원생을 지도하는 한국인 교수자의 다문화 감수성에 관한 연구(The study on the developing process in multicultural sensitivity of foreign graduate students' Korean advisor) <<인문과학연구>> (*Studies in Humanities*) 37, 461-488.
- 김옥순(Kim, O.). 2008a. 한·중 예비교사들의 문화 간 감수성 비교연구(Comparison of intercultural sensitivity between pre-service teachers in South Korea and China). <<비교교육연구>> (*Korean Journal of Comparative Education*) 18(1), 193-217.
- 김옥순(Kim, O.). 2008b. 해외체류경험과 외국어 사용 능력에 따른 문화 간 감수성 수준의 차이: 경기지역 대학생을 중심으로(Differences of intercultural sensitivity among college students of different foreign language ability and staying experience of foreign countries(Focused on the college students of Kyunggi Province). <<미래청소년학회지>>

- (*Journal of Future Oriented Youth Society*) 5(1), 45-67.
- 김옥순·전성민(Kim, O. and S. Jeon). 2009. 초등 교사의 문화 간 감수성 조사연구: 경기도를 중심으로(A study of intercultural sensitivity development among elementary school teachers in Gyeonggi province) 《한국교원교육》(*The Journal of Korean Teacher Education*) 26(1), 59-83.
- 김홍운·김두정(Kim, H. and D. Kim). 2008. 다문화교육에 대한 초등학교 교사들의 인식에 관한 연구(A study on elementary school teachers' perceptions about multi-cultural education). 《교육연구논총》(*CNU Journal of Educational Studies*) 29(2), 41-63.
- 문태원(T. Moon). 2008. 외국어 능력, 정서지능 및 국제경험이 문화지능에 미치는 영향(The impact of language proficiency, emotional intelligence, and international experience on cultural intelligence). 《인간발달연구》(*The Korean Journal of the Human Development*) 15(2), 123-145.
- 박순희·이주희·김은진(Park, S., J. Lee and E. Kim). 2011. 다문화교육 프로그램이 대학생의 문화적 민감성 증진에 미치는 효과(Effects of the multi-cultural program on the promotion of cultural sensitivity in college students). 《청소년학연구》(*Korean Journal of Youth Studies*) 18(6), 123-145.
- 배철웅·강용구·송해성(Bae, C. Y, Kahng and H. Sung). 2012. LCI문화프로그램이 중학생의 영어 학업성취도와 문화 간 감수성에 미치는 효과(Effects of the LCI culture program on middle school students' English academic achievement tests and intercultural sensitivity). 《현대영어교육》(*Modern English Education*) 13(4), 271-292.
- 이미선(Lee, M.). 2021. 『한국어 원어민 교사의 상호문화 간 소통 역량 - 학문 목적 학습자의 관점에서』 (Korean Learners' Perceptions of Native Korean Teachers' Intercultural Communicative Competence). 《문화교류와 다문화교육》(*Cultural Exchange and Multicultural Education*) 10(3), 229-254.
- 이세진·장경숙·김영태(Lee, S., K. Chang and Y. Kim). 2016. 창의·인성 중심 초등영어교육에서 문화상호간 의사소통 접근법 적용에 관한 실험연구(An action research on implementing an intercultural communicative approach to creativity- and character-focused primary English classes). *Studies in English Education* 21(3), 83-114
- 성시운(Sung, S. O.). 2011. 『한국어 교사의 문화지능 조사 연구』 (A study of cultural intelligence development among Korean language instructors). 석사학위논문, 연세대학교.
- 심미선·전주성·강중훈(Sim, M., J. Jun and J. Kang). 2017. 초등교사의 다문화교육역량 수준 예측변인 규명(Predicting elementary school teachers' multicultural teaching competence). 《교육문화연구》(*Journal of Education & Culture*) 23(3), 261-283.
- 오원옥(Oh, W.). 2011. 간호대학생의 문화적 민감성에 영향을 미치는 요인(Factors Influencing Cultural Sensitivity among Nursing Students). *Journal of Korean Academy of Child Health Nursing* 17(4), 222-229. DOI: <https://doi.org/10.4094/jkachn.2011.17.4.222>
- 오정숙(Oh, J). 2019. 교사의 다문화 감수성과 다문화 교수효능감에 관한 연구: 유, 초, 중등 학교

- 급별 비교(Examining teacher's multicultural sensitivity and multicultural teaching efficacy across the grade levels). 《교육문화연구》(*Journal of Education & Culture*) 25(5), 1099-1123.
- 유민봉·심형인(You, M. B. and H. I. Shim). 2013. 한국사회의 문화적 특성에 관한 연구: 문화 합의이론을 통한 범주의 발견(A Study on the Cultural Characteristics of Korean Society: Discovering Its Categories Using the Cultural Consensus Model). 《한국심리학회지: 문화 및 사회문제》(*The Korean Journal of Culture and Social Issues*) 19(3), 457-485.
- 유종열(Yoo, J.). 2011. 외국어고등학교와 일반계고등학교 학생의 문화 간 감수성 비교 연구: 경기지역 고등학생을 중심으로(Research on intercultural sensitivity of regular high schools and foreign language high schools students in Gyeonggi Province). 《사회과교육》(*Social Studies Education*) 50(3), 29-47.
- 윤덕주(Yoon, D.). 2012. 『보육시설 유아와 교사의 다문화감수성 관련 변인 연구』 (A study on the factors affecting multicultural sensibility of young children and early childhood teachers). 울산대학교 석사학위논문(Master's thesis, University of Ulsan).
- 이규립(G, Lee). 2011. 『유아교사의 다문화 감수성, 다문화교육 이해 및 태도의 관계: 다문화 교수효능감의 매개효과』 (The relationship among early childhood teachers' sensitivity, understanding, and attitude toward multicultural education: The mediating effect of multicultural teaching efficacy). 전남대학교 박사학위 논문(Doctoral thesis, Chonnam National University).
- 이진경(Lee, J.). 2020. 『한국어 교사의 문화 간 감수성과 교실 갈등관리 연구』 (Intercultural sensitivity and classroom conflict management of KFL teachers). 연세대학교 박사학위논문(Doctoral thesis, Yonsei University).
- 임수연·임은영(Yim, S. and E. Lim). 2019. 영어교사 역량 척도 개발 및 타당화(Development and validation of competency inventory for English teachers). *Studies in English Education* 24(1), 205-232.
- 전미현·김대희(Jeon, M. and D. Kim). 2020. 한국과 캐나다 대학생의 다문화 감수성 비교 연구 (A comparative study on multicultural sensitivity of university students in Korea and Canada). *Journal of Korean Culture* 51, 45-77.
- 최승희·김성희·임명희(Choi, S, S. Kim and M. Yim). 2008. 『문화적 민감성 척도 개발』 (Cultural Sensitivity Scale Development). 평택대학교 다문화가족센터 연구보고서. 평택: 평택대학교(Pyeongtaek: Pyeongtaek University).
- Baker, W. 2011. Intercultural awareness: modelling an understanding of cultures in intercultural communication through English as a lingua franca. *Language and Intercultural Communication*, 11(3), 197-214.
- Banks, J. A. 1994. *An Introduction to Multicultural Education*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Bennett, M. J. 1986. A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations* 10(2), 179-196.

- Bhawuk, D. P. and R. Brislin. 1992. The measurement of intercultural sensitivity using the concepts of individualism and collectivism. *International Journal of Intercultural Relations* 16(4), 413–436.
- CEFR. 1986. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Modern Languages Division, Strasbourg: Cambridge University Press
- Chen, G. M. and W. J. Starosta. 1997. A review of the concept of intercultural sensitivity. *Human Communication* 1, 1–16.
- Chen, G. M. and W. J. Starosta. 2000. The development and validation of the intercultural sensitivity scale. *Human Communication* 3, 1–15.
- Corbett, J. 2003. *An Intercultural Approach to English Language Teaching*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Kim, O., M. Dancel, R. Dancel, J. Baniassen, A. Carr, S. Doyle, J. Laishramcha and R. McLaughlin. 2017. The intercultural sensitivity of Korean university students for the development of programs promoting intercultural sensitivity. *Forum for Youth Culture* 51, 7–39.
- Lee, H. 2020. Nov.. Past, present, and future of the native English-speaking teacher (NEST) system: From the historical institutional perspective. Paper presented at the 18th Asia TEFL International Conference. Goyang, Korea.
- Nazarenko, L. 2015. Linguistic characteristics of intercultural competence as a part of teachers' professional competence. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 180, 407–412.
- Olson, C. and K. R. Kroeger. 2001. Global competency and intercultural sensitivity. *Journal of Studies in International Education* 5(2), 116–137.
- Paige, R. M., M. Jacobs-Cassuto, Y. A. Yereshova and J. DeJaeghere. 2003. Assessing intercultural sensitivity: An empirical analysis of the Hammer and Bennett intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations* 27(4), 467–486.

예시 언어(Examples in): 영어(English)  
 적용 가능 언어(Applicable Languages): 영어(English)  
 적용 가능 수준(Applicable Level): 대학(college)