

재한 일본인 유학생의 대학생활 갈등과 대처에 관한 사례 연구

박애스더*

초 록

본 연구는 국내 대학 내 문화 간 접촉의 맥락에서 일본인 유학생이 경험하는 사회적 갈등 상황을 파악하기 위해 서울 및 부산 지역의 사립대학 학부 유학생 10명을 대상으로 서면조사와 개별 면담을 실시하여 질적 사례 연구방법인 KJ법으로 분석하였다. 분석 결과, 첫째, 일본인 유학생의 대학생활 갈등은 대인관계 곤란, 한국인의 반일감정으로 인한 불쾌감, 한국어로 인한 커뮤니케이션 오류가 주요 내용으로 도출되었다. 둘째, 갈등 상황 귀인에 대해 분석한 결과, 한국인 개인 및 집단에 귀인한 외집단 요인이 가장 많았고, 내외집단 공동 요인, 내집단 자기 요인, 문화 요인의 순이다. 셋째, 갈등 대처는 소극적으로 대처하기보다 적극적으로 대처하였으며, 주로 제3자 개입, 주장 및 통합하는 전략을 사용하였다. 넷째, 대처 시 감정은 부정적이었으며, 타인에 대한 외적 부정 감정보다 스스로에 대한 내적 부정 감정을 많이 느끼는 것으로 나타났다. 대처 후 감정 변화가 있는 경우는 소수였다. 갈등이 해소되었거나 학습 의욕으로 전환되어 긍정적으로 변화한 경우, 부정적인 감정이 악화된 경우, 스트레스 상황이 중단된 경우가 도출되었다. 다섯째, 갈등 내용부터 감정까지 각 과정의 관련성을 검토한 결과, 일본인 유학생이 대학생활 중 직면한 갈등에 적극적으로 대처하여도 갈등이 해소되지 않았다. 이러한 결과는 일본인 유학생이 대학생활 중 직면한 갈등 현상을 스스로의 노력만으로 해소할 수 없음을 나타낸다. 따라서 유학생이 직면한 갈등 상황을 해결할 수 있는 대학 구성원의 체계적인 지원이 필요하다고 논의하였다.

주제어: 일본인 유학생, 갈등 대처, 대학생활, KJ법

* 단국대학교 특수교육대학원 강사, hoshi00@hanmail.net

I. 서론

2020년 8월 현재 재한 외국인 유학생 수는 15만 명에 이른다. 그 수는 코로나19로 인해 2019년에 비해 다소 감소했으나, 2013년 이래 지속적인 증가 추세다(교육부, 2020). 국내 일본인 유학생은 중국, 베트남, 몽골에 이어 4위로 2019년 말 기준 약 2천 9백여 명으로 집계되었다. 그중 학위 취득 목적은 1,929명으로 한국어 연수 목적보다 많다(법무부, 2020). 현재 대학 학부 유학생은 90년대 후반 출생한 세대로 2010년 전후 K-Pop을 중심으로 일본 내 3차 한류열풍의 영향을 받아 성장하여, 이전 세대에 비해 한국과 한국인에 대한 선호도가 높다(조규현, 2019; 한영균, 2014). 이처럼 재한 일본인 유학생은 소수지만, 대학생생활에서 긍정적인 경험을 쌓는다면 미묘한 현실적 한일관계에 있어서 우호적인 입장을 가진 인적 자원으로 성장할 수 있을 것이다.

서로 다른 문화적 배경을 가진 사람들 간 접촉은 크게 2가지로 나뉘는데 여행, 유학, 해외 근무, 이민, 결혼으로 인한 이주 등 이동에 의한 경우와, 이동을 수반하지 않고 개인 및 집단이 놓인 환경 변화로 인해서도 발생할 수 있다(箕浦, 1987). 세부적으로 보면 개인 대 개인, 개인 대 집단, 집단 대 집단 간 접촉으로 나뉘며 다양하게 전개된다. 문화 간 접촉은 신념, 커뮤니케이션 방식, 상호 기대 및 가치관의 차이 등으로 인해 동일 문화 내 사람들 간 접촉에 비해 보다 많은 어려움을 수반하며 심각성의 정도에 따라서는 갈등으로 발전할 수 있다(加賀美, 2007; Betancourt & Zaw, 2003; Matsumoto, 2000).

재한 외국인 유학생이 겪는 갈등과 대처 관련 연구는 2010년 이후 진행되었다. 국내 대학 내 집단 간 접촉 연구 결과, 한국인 학생과 외국인 유학생의 집단 간 접촉과 갈등에 관한 양적 연구는 집단 간 접촉이 늘어날수록 현실적 갈등은 낮아지고, 글로벌 역량은 높아졌다(김성훈, 이경화, 2017). 한편, 중국인 유학생을 대상으로 한 연구는 한국인 학생과 중국인 유학생의 문화 간 커뮤니케이션 특징 및 갈등해결 방식의 경향성을 검토한 결과, 양자 모두 타협형과 통합형을 선호하는 것을 파악하였다(이노미, 2014; 홍종배, 이효성, 2010). 또한 중국어권 및 동남아시아 유학생과 한국인 학생 간 갈등 양상의 인터뷰 결과, 상호 접촉이 오히려 어려움으로 작용하였다(민혜영, 세린즈, 박지훈, 2019). 중국 외에 다양한 국적 유학생의 갈등에 초점을 맞춘 연구로는 베트남 유학생의 교우관계 갈등 경험 연구(윤영주, 장소영, 2016)와 우즈베키스탄인

유학생의 대학생활 경험에 관한 연구(김동기, 2018)가 진행되어 갈등 사례를 도출하였다. 갈등 대처를 다룬 최은희와 조영아(2014)는 몽골인 대학원 유학생의 적응 상 어려움과 대처방법을 검토하여 이들이 주변인의 도움을 받는다고 보고하였다. 그 외에 종교적 차이에 주목하여 무슬림 유학생의 문화 간 커뮤니케이션에 나타난 갈등 양상도 보고되었다(이노미, 2010b).

한편, 한일 간 갈등을 유발할 수 있는 커뮤니케이션 관련 선행연구는 양국 문화 차이를 지적하였다. 한일 대학생 간 첫 대면상황의 인식 차이가 확인되었고, 한국인에 비해 일본인은 소극적이며, 상대를 부정적으로 평가하지 않았다(오쿠야마요코, 2005; 전종미, 2019). 또한 서보윤(2006)은 한일 간 대인관계 및 커뮤니케이션 방식 차이로 갈등이 발생할 가능성을 제시하였고, 한일 초등학생의 대인갈등 장면에서 일본인은 의견 표출을 자제하는 ‘배려적 상호협조 문화’, 한국인은 직간접적으로 의견을 표출하는 ‘친애적 상호협조 문화’의 특징을 나타냈다(서보윤, 2004). 그 밖에 자기개념에 있어 한국인의 ‘주체성 자기관’과 일본인의 ‘대상성 자기관’은 사회적 행동에도 영향을 미친다(이누미야요시유키, 2017). 가메이미도리(2013)는 한국인과 일본인 대학원 유학생 간 의사소통 걸림돌에 관해 상호 간 호칭에 주의해야 하는 것과 일본인은 신체접촉을 꺼린다고 보고하였다. 이노미(2010a)는 한일 문화 간 커뮤니케이션과 가치 유형 및 갈등 양상을 검토하여 직접적인 커뮤니케이션을 기피하는 일본인과 이들의 애매모호한 의사전달 방식을 파악하지 못하는 한국인 간 갈등 양상을 지적하였다. 국내 일본인 유학생에 관한 선행연구(김영경, 2009; 서선자, 금명자, 2012)는 대학생활 적응에 초점을 맞추었다. 국가경제력 차원에서 한국인은 일본에 대해 호의적이거나, 한일 간 역사문제로 일본인 유학생이 고통을 받으며(김영경, 2009), 대구 경북 및 부산 지역의 경우, 학위 목적 일본인 유학생이 어학연수생에 비해 주변화되는 부적응 경향을 보고하였다(서선자, 금명자, 2012).

이처럼 국내 외국인 유학생이 겪는 갈등 연구를 살펴본 결과, 교육현장에서 문화적 배경을 달리하는 집단 간 갈등을 관리하려면 당사자가 인지한 갈등 발생 원인을 포함한 갈등 대처 과정을 파악하는 것이 중요하다고 예상할 수 있다(Betancourt & Zaw, 2003). 그러나 상기한 연구 성과에 비추어볼 때 유학생의 대학생활 갈등 양상과 대처 행동의 과정을 파악하려는 시도는 초기 단계다. 더욱이 한국 대중문화에 대한 선호, 한국인과 한국어에 대한 관심이 일본인 유학생의 한국 유학 동기로 작용

한 것을 고려한다면 이들의 유학경험은 개인의 학업적인 성취 측면만이 아니라, 복잡한 역사, 정치, 사회적 상황 속에서 다각적인 접근이 필요한 한일관계를 생각할 때 그 의미가 보다 확장된다. 즉, 한국 대학생활 중 긍정적인 대인관계 경험을 축적한다면 이들이 미래지향적인 한일관계를 견인하는 역할을 수행하리라 기대할 수 있다. 특히, 연구 시작 시점인 2019년 현재, 격화된 한일 간 갈등 상황에서 일본인 유학생의 대학생활에 주목하는 것은 이들이 처한 현실적인 입장을 파악한다는 측면과 한일 간 갈등이 첨예한 시기에 일본인 유학생을 한국 사회가 어떻게 받아들였는지 대학 공동체의 성숙도를 가늠하는 측면에서도 연구할 필요가 있다. 나아가 국내 학령인구의 급격한 감소와 맞물려 유학생 유치에 필수적인 대학 상황과 한국 대학의 동북아시아 우수 인력 양성이라는 미래 전략적 관점에서도 이들의 대학생활 속 갈등과 대처에 초점을 맞추는 것은 의미가 있다고 생각할 수 있다.

따라서 본 연구는 어학연수생보다 학위 목적 학생이 증가한 사회적 변화를 반영하고 한국 대학에서 생활하는 일본인 유학생이 겪는 갈등과 그에 대한 대처 과정을 검토하여 집단 간 갈등 상황을 최소화할 수 있는 대학 구성원들의 효율적 지원 대책에 관한 기초자료 제공을 목적으로 한다. 상기한 목적 달성을 위한 연구문제는 다음과 같다. 우선, 일본인 유학생이 경험한 갈등 내용, 갈등 귀인, 대처행동, 감정을 각 과정별로 분석한다(분석 1). 이 때 감정은 대처행동 시와 대처행동 후로 나누어 분석하며, 대처행동 후 감정은 변화가 있는 경우만 주목한다. 분석 1의 결과를 토대로 갈등 내용, 귀인, 대처행동 및 감정은 어떠한 관련이 있는지 사례를 검토한다(분석 2).

II. 이론적 배경

사회적 갈등을 겪을 때 갈등의 구체적인 내용과 당사자의 귀인, 대처행동 및 이러한 과정에서 경험하는 감정은 상호 밀접한 관련이 있다(加賀美, 2003; 小松, 黄, 加賀美, 2017; Betancourt & Zaw, 2003; Montes, Rodríguez & Serrano, 2014; Sillars & McLaren, 2015; Witteman, 1992). 특히, 교육현장에서 발생하는 갈등에 적절히 대처하려면 갈등 대처 과정에 대한 면밀한 분석이 필요하다(Betancourt & Zaw, 2003). 이러한 시

도는 이미 발생한 갈등을 관리하는 차원뿐만 아니라, 불필요한 갈등을 줄이는 예방적인 차원에서도 필수불가결한 것으로 판단된다.

심리학의 갈등은 '2개 이상의 대립된 욕구가 동등한 강도로 동시에 존재하여 행동을 결정하기 곤란한 상태'를 말한다(Lewin, 1935). 갈등은 개인 내 갈등과 사회적 갈등으로 나뉘며, 사회적 갈등은 개인의 가치, 신념, 이익 등이 위협 혹은 침해당해 당사자가 부당하다고 인지할 때 발생한다(문용갑, 2014). 사회적 갈등은 다시 대인갈등과 집단 간 갈등으로 구분된다(Deutsch, 1969). 이 때 Sherif(1962)가 말한 '집단 간 관계'의 정의에 따라, 대인갈등도 갈등 당사자 개인 및 집단의 소속이 서로 다를 때는 집단 간 갈등에 포함된다(加賀美, 2019 재인용). 한편, 해외 연구는 대학에서 외국인 유학생이 겪은 갈등을 다루었으나(Adrian-Taylor, Noels & Tischler, 2007; Ahmed, Hamed & Gocheva, 2020; Ghundol & Muthanna, 2020; Shupe, 2007), 갈등 대처뿐 아니라 귀인과 감정을 포함한 일련의 과정을 구체적인 사례를 통해 검토한 것은 아니다. 더욱이 국내 대학 외국인 유학생 갈등 연구는 초기단계로 본 연구는 상기한 집단 간 갈등의 맥락에서 일본인 유학생과 한국인 간 갈등에 주목하였다.

귀인은 집단 간 갈등을 해결하거나 혹은 악화시킬 수 있는 중심적인 역할을 수행하여 갈등에 대한 인간의 반응을 이해할 수 있는 유용한 틀을 제공한다 (Kimhi, 2011). 갈등 상황에서 상대의 의도를 파악하거나, 갈등이 관리될 수 있는 가능성을 평가할 때 귀인 절차가 관여한다(Sillars & McLaren, 2015). 귀인이론에 따르면 어떠한 결과에 대한 원인의 추론은 자신의 능력, 의지를 포함한 내적 요인, 상황이나 우연성을 포함하는 환경적·외적 요인의 상호작용에 의해 결정된다(Heider, 1958). 인간은 자신이 성공하였을 때는 내적 요인에 귀인하나, 실패하였을 때는 외적 요인에 귀인하려는 경향이 있다(Miller & Ross, 1975). 또한 타인의 사회적 행동의 원인을 판단할 때 외적 요인의 영향은 과소평가하고 내적 요인에 과도하게 귀인하는 성향을 띄며, 집단 차원에서도 이와 같은 '기본적인 귀인 오류'가 발생한다(Jones & Harris, 1967; Pettigrew, 1979). 이 경향은 상이한 문화적 배경을 가진 집단 간 접촉 상황에서도 확인되었다(Brislin, 1981). 비교문화연구 중 동양인은 서양인에 비해 상황적 맥락을 중시하여 기본적인 귀인 오류를 범할 가능성이 상대적으로 낮다는 결과는 귀인성향에 문화 차이가 있음을 뜻한다(Choi, Nisbett & Norenzayan, 1999). 이를 뒷받침하는 연구는 일본인 학생이 미국인 학생에 비해 직접적인 대결을 피하고, 갈등의 원인을 당

사자 쌍방 책임으로 인식하는 경향을 확인하였다(大淵, 小嶋, 1998; Ohbuchi, Imazai, Sugawara, Tyler & Lind, 1997). 일본 내 연구 중 일본어 교사와 외국인 학생의 문화 간 갈등 귀인으로 ‘교사 요인’, ‘학습자 요인’, ‘문화 요인’, ‘수업 요인’이 도출되었고(加賀美, 大淵, 2004; 水野, 2018), 제일 중국인 유학생은 피차별감을 ‘내·외집단의 개인 또는 집단’ 및 ‘문화 요인’에 귀인하였다(黃, 2010). 한편, 국내 대학 외국인 유학생 연구는 차별 경험과 귀인의 관련을 검증한 양적연구가 진행되었다(김해연, 신리나, 황하성, 2019; 민예슬, 김창대, 2018). 반면, 질적연구는 해외 유학 중인 한국인 학생의 인종차별 경험 귀인에 관한 것(김현경, 2011)으로 국내 유학생의 갈등과 귀인에 관한 후속 연구가 필요한 실정이다.

갈등에 대한 대처는 갈등이 인간을 지배하는 것이 아니라, 인간이 갈등을 통제·지배하여 생활 속에서 행동력을 회복하려는 시도다(Berkel, 2019). Fukushima & Ohbuchi (1996)는 갈등해결 전략을 ‘통합’, ‘회유’, ‘주장’, ‘공격’, ‘동조’, ‘회피’, ‘제3자 개입’의 7개 유형으로 분류하였다. 설명·설득, 타협 등으로 구성된 ‘통합’, 간접적인 주장 및 상대의 강경한 요구에 자신의 이익을 양보하는 등 직접적인 충돌을 피하면서 해결하려는 유화와 상대의 동정을 불러일으키는 애원으로 구성된 ‘회유’, 상대에게 자신의 정당성을 알리기 위한 ‘주장’, 의심, 비난, 위협, 분노로 구성된 ‘공격’, 상대가 하라는 대로 따르는 ‘동조’, 상대와의 직접적인 대립을 피하려는 ‘회피’, 제3자 지원 및 제3자 중재로 구성된 것이 ‘제3자 개입’이다(大淵, 1997). 이 중 ‘회유’, ‘동조’, ‘회피’는 소극적인 대처행동, 그 외 유형은 적극적인 대처행동으로 구분할 수 있다. 본 연구는 상기한 분류 틀을 대처행동 분석에 적용할 수 있을 것으로 예상하였다. 집합주의 문화로 분류되는 일본인의 갈등 대처행동은 개인주의 문화권 사람들에 비해 직접적인 대결을 피하여 소극적이라고 보고되었다(이노미, 2010a; 大淵, 小嶋, 1998; Ohbuchi et al., 1997; Ting-Toomey, 1994). 다만, 이러한 결과는 동일 문화권 내 갈등 대처 양상을 타 문화권과 비교한 것으로, 문화 간 이동에 의한 접촉 상황 속 일본인의 대처행동을 설명한 것은 아니다. 따라서 국내 대학에 재학 중인 일본인 학생들의 대처행동을 파악하는 것은 진일보한 연구로 볼 수 있다.

교육현장의 문화 간 갈등은 사회적, 역사적 상황과 함께 심리적 측면과도 밀접한 관련이 있다(加賀美, 2003). 감정은 갈등관리 방향성에 영향을 미쳐 대처행동을 결정지며, 인간은 대처 과정을 통해 감정을 관리할 수 있다(Lazarus, 2006; Moradi, Pishva,

Ehsan, Hadadi & Pouladi, 2011). 집단 간 갈등 시 겪는 부정적인 감정에 적절히 대처하면 개인적 차원의 성숙 혹은 상대 집단과의 관계 발전을 기대할 수 있으나, 적절히 대처하지 못해 부정적인 감정이 지속된다면 유학생생활에 악영향을 미칠 가능성이 있다. 이러한 맥락에서 일본인의 감정 표현은 대처행동 특성에서 전술한 바와 같이 상대의 말을 경청하고 조화를 지향하여 간접적인 것으로 알려졌다(田中, 山中, 加賀美, 2017; Callow, 2020; Ohbuchi & Takahashi, 1994). 이는 갈등에 직면해도 일본인은 직접적인 감정표현을 회피할 가능성을 제시한다. 그렇다면 본 연구는 해외 유학을 선택한 일본인 유학생의 갈등 경험에 수반된 감정은 어떠한지 파악하고자 한다.

III. 연구방법

1. 자료 수집

자료 수집은 2019년 12월 말부터 2020년 3월에 걸쳐 진행하였다. 연구 윤리 확보를 위해 연구 실행 전 학내 기관생명윤리위원회(IRB)의 승인을 얻었다. 연구 참여자 동의하에 국내 대학 학부과정 일본인 유학생을 대상으로 2차에 걸쳐 자료를 수집하였다. 1, 2차 조사의 주요 질문은 갈등 내용→갈등 귀인→대처행동→감정에 관한 것이었다. 1차 서면조사는 일본어로 작성한 조사지를 이메일로 발송하여 1주일 후 답변을 받았다. 2차 인터뷰 조사는 1차 서면조사결과를 토대로 한 명당 60~90분간 개별적으로 진행하였다. 인터뷰는 일본어로 진행하였으며 필요에 따라 한국어를 병용하였다. 2차 개별인터뷰는 1차 서면조사의 답변을 토대로 보다 상세한 상황을 질문하고, 필요시 추가적인 질문을 하는 방식으로 실시하였다. 코로나19의 여파로 연구 참여자의 안전을 최우선하여 2차 개별조사는 전화로 진행하였다. 인터뷰 개시 전 참여자에게 동의를 구하여 녹음하였고, 인터뷰 중이라도 참여자가 원한다면 언제든지 녹음을 중단할 수 있다는 것과 이미 녹음된 내용을 삭제할 수 있는 권리가 있음을 알렸다. 본 연구의 분석 대상은 1, 2차 조사로 얻은 서면 및 음성자료며, 분석 과정에서 연구 참여자와 결과를 공유하고 재검토하여 수정하였다.

2. 연구 참여자

연구 참여자 모집을 위해 연구자와는 다른 대학 소속으로 이해관계가 충돌되지 않으며 연구 참여에 대한 압력을 받지 않는 학생들의 도움을 받았다. 연구를 의뢰하기 위해 한국어와 일본어로 연구 참여자 모집 문건을 발송하였고, 참여를 거절하더라도 어떠한 불이익도 발생하지 않음을 알렸다. 눈덩이 표집을 통해 연구 취지에 공감하고 자료 수집에 동의하는 총 10명의 일본인 유학생의 협력을 얻었다. 소속 대학은 서로 겹치지 않도록 최대한 조율하였다.¹⁾ 본격적인 연구 개시에 앞서 연구 목적을 설명하고 연구 일정에 관해 연구자와 참여자 간 조율하였으며 참여자의 질문에 충분히 답변한 뒤 서면동의를 얻었다.

표 1과 같이 국적은 모두 일본으로 자료 수집 당시 국내 4년제 대학 학부과정에 재학 중이었다. 학년은 4학년 4명, 3학년 3명, 2학년 2명, 1학년 1명이며, 연령은 20~23세까지다. 성별은 여자 7명, 남자 3명으로 여학생이 남학생보다 많은 국내 일본인 유학생의 성비²⁾가 반영된 결과로 볼 수 있다(법무부, 2020).

표 1
연구 참여자 정보

참여자	학년	연령 (만)	성별	전공 계열	대학 재학 기간	체류 기간	어학 연수 기간	한국어 능력	유학 동기	졸업 후 거주 희망국
A	4	22	여	인문	1년 11개월	2년 3개월	4개월	5급	한국어	일본 →한국
B	4	23	여	상경	1년 9개월	1년 11개월	2개월	6급	한국 취업	한국
C	4	23	여	인문	4년	4년 9개월	9개월	6급	한국어	한국
D	3	22	여	인문	9개월	1년 9개월	-	6급	한국어	한국
E	3	22	여	인문	10개월	1년 2개월	4개월	6급	한국 문화	일본

1) 지역은 서울 7개교, 부산 1개교로 총 8개 대학 재학생을 대상으로 하였다. 그중 두 대학은 각 2명씩 참여하였으나, 학과는 다르게 구성하여 가능한 다양성을 확보하고자 하였다.

2) 연구 개시일(2019.12.) 기준, 유학 목적 일본인 입국자 성비는 여성이 남성의 5배 이상이다(법무부, 2020). 따라서 여학생의 참여가 많은 것은 자연스러운 현상이라 할 수 있다.

참여자	학년	연령 (만)	성별	전공 계열	대학 재학 기간	체류 기간	어학 연수 기간	한국어 능력	유학 동기	졸업 후 거주 희망국
F	3	23	여	인문	2년 5개월	4년 1개월	1년 8개월	5급	한국어	일본
G	1	20	여	상경	9개월	2년 9개월	1년 6개월	3급	한국 방문	한국
H	4	22	남	상경	1년 11개월	2년 5개월	6개월	5급	한국어	일본 -한국
I	2	23	남	인문	1년 3개월	3년 6개월	1년 3개월	상급	한국인 이해	한국 일본
J	2	22	남	인문	1년 10개월	1년 10개월	-	6급	한국 대학 생활	일본

(조사 개시일 기준)

전공계열은 인문계열 7명, 상경계열이 3명이다. 대학 재학 기간은 9개월부터 4년까지이다. 이 중에는 일본 내 전문학교에서 한국어 전공 후 자매대학인 국내 대학에 편입학한 경우가 있어, 학년과 재학기간이 상이하다. 국내 체류기간은 약 1년에서 4년이다. 재학 전 국내 어학연수 기간은 최단 2개월부터 최장 1년 8개월까지였으며, 대학 어학원이나 사설 학원에 다닌 경우도 있었다. 국내 어학연수 경험이 없는 경우는 2명이었으나 이러한 경우에도 입국 전부터 한국어를 공부한 경험이 있었다. 이들의 한국어 능력은 TOPIK 6급 소지자 5명, 5급 3명, 3급 1명, 그 외에 대학 내 어학원 상급 과정을 수료한 경우가 1명으로 대체적으로 대학생활에는 크게 무리가 없는 것으로 파악되었다. 유학 동기는 한국어에 대한 관심 6명, 한국 취업 희망 1명, 한국문화에 대한 관심 1명, 한국 방문을 위한 경우 1명, 한국인의 특성을 이해하고자 유학한 경우 1명이다. 졸업 후 취업이나 진로 선정 시 거주하고 싶은 나라는 한국 4명, 일본 3명, 궁극적으로 한국 취업을 원하나 현재 상황 상 일본에서 먼저 경력을 쌓은 후 한국 이직을 희망하는 경우가 2명, 자신이 원하는 일을 할 수 있다면 한국이나 일본 중 어느 곳이라도 좋다는 응답이 1명으로 파악되어 한국 거주를 희망하는 경우가 10명 중 6명이었다. 이처럼 연구 참여자는 국내 대학 학부 과정에 입학한 일본인 유학생으로, 재학 후 최소 한 학기 이상 경과하여 대학생활 중 갈등과 대처에 관한 경험이 있으며 자신의 경험을 연구자와 공유할 적극적인 의향이 있었기에 협력을 얻었다.

3. 분석방법

본 연구는 질적 사례연구로, 2단계에 걸쳐 자료 수집 후 KJ법³⁾(川喜田, 1986)으로 분석하였다. KJ법은 아리스토텔레스가 제창하고 미국의 실용주의 학자 피스⁴⁾가 부활시킨 논리학적 발상법(abduction)에 근거하여 정량적인 정보 수집만이 과학적이라는 고정관념에 이의를 제기하며 정성적인 자료를 정리하고 통합하여 새로운 발상을 도출하기 위해 고안되었다. 여기서 ‘정리한다’는 것은 이질적인 자료를 한 데 모아 의미를 도출하는 것으로 가설 생성적이다. 川喜田(1967)는 발상법인 KJ법을 고안하는 데 있어 과학을 세 종류로 분류하였다. 첫째, ‘서재과학’은 문헌과 추론에 중점을 둔 것이며, 둘째, ‘실험과학’은 현실세계의 사물과 접촉하면서 관찰해 온 것을 근거로 삼는 경험과학으로, 가설 검증적이다. 반면, 셋째 ‘야외과학’은 실험과학과 같이 경험을 중시하나, ‘현장의 과학’으로써 인간을 포함한 자연을 연구하는 것을 의미한다고 주장하였다. 川喜田(1967)는 실험실에서 대상이 되는 실험과학의 ‘자연’은 자연 속 극히 소수의 것만을 택한 ‘인공적인 자연’인데 반해, 야외과학에서 다루는 ‘자연’은 헤아릴 수 없이 수많은 요소들이 얽혀 복잡적이라는 점에서 차이가 있다고 역설하였다. 즉, 상대적으로 실험실에서 연구 대상이 되는 ‘자연’은 재현할 수 있지만, 야외과학의 ‘자연’은 일회적인 것으로 역사나 지리적으로도 ‘개성 있는 자연’을 말한다. 즉, 야외과학은 현실 세계를 종합적으로 파악한다는 특징을 띄며, 가설 생성에 중점을 둔다고 하였다.

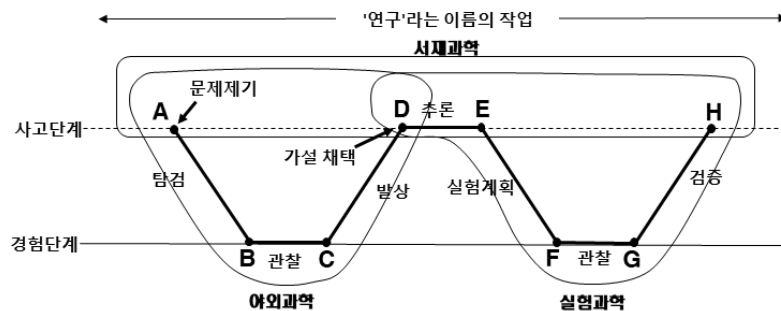


그림 1. W형 문제 해결 모델(川喜田二郎, 1967: 22)⁵⁾

3) 1967년 KJ법을 고안한 일본의 문화인류학자이며 지리학자인 ‘川喜田二郎(Kawakita Jiro)’의 영문 이름 이니셜 표기에 따라 명명됨(박애스터, 2018).

4) Charles Sanders Peirce(1839~1914), 미국의 과학자, 논리학자, 철학자(川喜田, 1986)

그중 야외과학에 초점을 맞춘 KJ법이 고안된 배경을 그림 1로 보면 川喜田(1967, 1986)는 우선 점선을 ‘머릿속 사고 단계’, 실선을 현실 세계를 접하여 관찰하는 ‘경험 단계’로 나누었다. 여기서 연구를 진행한다는 것은 W모양의 굵은 실선으로 표기한 A부터 H까지 과정이다. 먼저, 사고 단계에서 문제제기하여(A점), 관련 정보를 찾아내고(A→B), 개별 현상을 야외 관찰하여 기록하고(B→C), 수집한 자료를 어떠한 형태로든 정리하며(C→D), 이 과정에서 다양한 가설을 채택한다(D점). 이 때 그 가설이 옳다면 결과에 대해서도 추론을 전개한다(D→E: 연역법). 다음으로 추론대로 현실이 전개되었는지 실험계획을 세워(E→F), 계획에 따라 실제로 관찰하고 기록한다(F→G). 해당 자료를 기반으로 가설의 옳고 그름을 검증하여(G→H: 귀납법), 결론(H점)에 도달한다. 川喜田(1967)는 과학적인 연구 과정으로 볼 때 서재과학은 A→D→E→H의 과정인데 비해, 실험과학은 문제제기로부터 시작된다하더라도 주로 D→E→F→G→H의 과정이라 할 수 있다고 하였다. 반면, 야외과학의 핵심은 새로운 가설을 이끌어내는 발상에 있으며 이는 A→B→C→D의 과정이다. 이로써 완전한 과학이란 서재과학, 실험과학, 야외과학의 모든 과정을 필요로 한다고 주장하였다.

이처럼 KJ법은 그림 1의 A부터 D까지의 과정이며, 그 중 수집한 자료의 분석 시(C→D), 동질성을 기준으로 한 일반적인 분류가 아닌, 분석과 통합의 방법을 관련지어 더 이상 정리할 수 없는 포화상태에 이를 때까지 반복한다. 그 결과, 특정 현상의 전체상을 한눈에 알아볼 수 있도록 세부 자료를 하나도 빠짐없이 구조화할 수 있는 것이 KJ법의 강점이며, 이를 통해 논리적 사고에 근거한 새로운 발상을 도출할 수 있다(박애스더, 2018 재인용; 川喜田, 1986). 상기한 강점에 근거하여 본 연구는 사례를 통해 일본인 유학생의 대학생활 속 갈등, 귀인, 감정 및 대처의 전체상을 파악하기 위해 KJ법을 분석 1에 적용하였다. 이를 토대로 분석 2는 사례를 검토하였다.

1차 서면조사로 도출된 텍스트 자료와 2차 개별 인터뷰로 수집한 음성 자료를 전사하여 문자화한 것을 KJ법을 단순화·명료화하여 적용하여 갈등 대처 과정별로 범주화하였다. 본래 KJ법은 연구자가 관여할 수 없는 어떠한 사회적인 현상을 있는 그대로 재구성한 후 연구자의 해석과 고찰을 통해 문제 해결을 목적으로 하는 연구방법이며(박애스더, 2018), 궁극적으로 분석 자료를 범주화하여 제시하는 것만을 뜻하는 것은 아니다. 그럼에도 본 연구는 갈등 발생에서 대처에 이르는 과정을 전반적으로 검

5) 川喜田(1967) p.22의 ‘그림 2’ 중 일부를 저자가 우리말로 작성하였다.

토한다는 목적 달성을 위해 재한 일본인 유학생의 대학생활 속 갈등과 귀인, 대처행동 및 일련의 과정을 겪으며 느낀 감정에 대해 각 항목별로 세분화하여 질문 항목을 설정하였다. 즉, 일반적으로 포괄적인 KJ법의 질문 내용⁶⁾에 비하여 질문이 명확함과 동시에 제한적이기 때문에 도출된 답변도 명확하면서도 한정적일 것으로 예상하였다. 따라서 본 연구의 특성을 고려하여 KJ법의 기본 분석방법을 따르되, ‘그룹 편성’ 과정을 중심으로 그림 2와 같이 진행하였다.

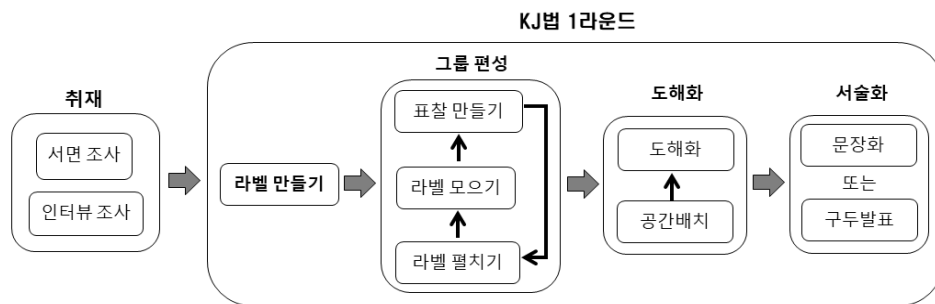


그림 2. KJ법 분석 과정(川喜田二郎, 1986; 박애스더, 2018 수정 후 재인용)

분석 1의 KJ법은 川喜田(1986)에 근거하여 여섯 단계로 진행하였다. 첫째, ‘라벨 만들기’ 단계로 서면조사의 텍스트 자료와 개별 인터뷰의 음성 자료를 문자화하여 연구문제 별로 하나의 의미를 갖는 내용마다 분절한다. 분절 기준은 하나의 핵심 내용을 담고 있는가의 여부며, 일관된 내용이라고 판단되는 이야기의 묶음을 구획 짓고 해당 묶음이 나타내고자 하는 바를 압축하여 한 줄의 문장으로 표현한다.

둘째, ‘그룹 편성’은 이전 단계에서 생성한 라벨을 펠치고 모으기를 반복하여 공통점이 있는 라벨들을 한데 모아 표찰을 생성한다. 먼저 앞 단계에서 만든 라벨들을 펼쳐서 동질적인 내용으로 판단되는 것이 있는지 살핀다. 다음은 ‘라벨 모으기’ 단계로, 중요한 것은 연구자가 선입견을 최대한 배제하고 라벨들 중 뜻하는 바가 같은 것끼리 한데 모은다. 주의할 점은 라벨들을 간결하게 정리하는 것이 목적이 아니기에 다른 라벨들과 이질적인 성질의 라벨이 있다면 단 한 장의 라벨이라도 연구자가 자의적으로 삭제하지 않고 남겨 두어야 한다.

6) 일반적으로 ‘당신의 유학생생활은 어떠합니까?’와 같은 질문 방식을 취한다.

셋째, ‘표찰 만들기’는 동질적인 내용의 라벨들을 한데 모아 이 라벨들이 뜻하는 바를 표현한다. KJ법의 표찰은 원 자료를 연구자의 고정관념이나 선지식에 따라 단순 분류하여 과도하게 개념화하는 것을 경계하기 위해 하나의 문장으로 하는 것이 원칙이다(川喜田, 1986), 사회과학 연구에서는 보다 명료한 결과 도출을 위해 명사화가 가능하다. 따라서 본 연구의 핵심이 되는 갈등 내용은 표찰 중 1단계 그룹은 문장으로, 2단계 그룹부터는 명사화하였으며 그 밖의 귀인, 대처, 감정의 표찰은 1단계 그룹부터 모두 명사로 표기하였다.

넷째, 앞서 설명한 ‘라벨 펼치기’에서 ‘표찰 만들기’까지의 과정을 더 이상 진행 할 수 없는 포화 상태가 될 때까지 반복한다. 이를 ‘그룹 편성’이라 하며, 보통 그룹 편성은 최종적으로 하나의 연구문제에 대해 편성된 그룹의 수가 10개 내외가 될 때까지 반복하는데 본 연구는 갈등 대처의 각 과정별로 명확히 질문하여 답변도 그 범위가 제한적이어서 연구문제별로 자연히 10개 이내의 그룹이 도출되었다. 다섯째, ‘도해화’ 단계는 그룹 편성 종료 후, 도출된 그룹 중 라벨 수가 많은 순서로 공간 배치하여 현상을 한 눈에 파악할 수 있도록 그림으로 나타낸다. 여섯째, ‘서술화’ 단계는 도해화한 것을 독자가 이해하기 쉽도록 ‘문장화’하는 것으로 라벨 수가 많은 그룹부터 차례로 설명한다.

분석 2의 사례 검토는 갈등 발생부터 귀인, 대처행동, 감정에 이르는 모든 단계의 관련성을 파악하기 위해 분석 1의 결과 중 사례 수가 많은 것에 주목하여 연구 참여자의 언급에 따라 재구성하였으며 그림으로 나타내었다. 본 연구는 각 언설로부터 라벨을 작성한 후, 그 결과를 연구 참여자와 공유하여 분석 과정의 타당성을 확보하고 연구 참여자의 의견을 반영하여 수정하였다. 다음 단계로 연구자가 단독으로 그룹 편성을 진행한 후, 그룹 편성의 적절성 및 라벨과 표찰 간 적합성 검토를 위해 KJ법으로 국내외 학술지에 논문을 게재한 경험이 있는 교수 2명과 그룹 편성 과정을 2회 이상 거쳐 조율하였다. 최종적으로 3인의 조율 과정을 거쳐 분석을 완료하였다.

IV. 연구결과

1. 일본인 유학생의 대학생활 갈등과 대처(분석 1)

먼저, 국내 일본인 유학생의 대학생활 갈등 대처 과정을 각 과정별로 분석하였다.

갈등 대처 과정의 흐름은 갈등 내용→귀인→대처 시 감정→대처행동→대처 후 감정의 순이며, 대처 후 감정 변화가 있는 경우에 초점을 맞추었다. 분석 결과, 도출된 각 그룹은 1단계부터 5단계까지로 구성되며, 본문 중 각 단계별 그룹 표기는 5단계 그룹 < >, 4단계 그룹 『 』, 3단계 그룹 「 」, 2단계 그룹 [], 1단계 그룹 { } , 단독 라벨 ‘ ’로 한다. 각 과정 별 분석 결과, 『갈등 내용(26)』, 갈등 원인에 대한 추론인 <갈등 귀인(24)>, 갈등에 대처하면서 1차적으로 느끼는 『대처 시 감정(38)』, 갈등 상황을 타개하기 위한 구체적인 행동인 『대처행동(22)』, 대처행동을 통해 감정 변화가 있는 「대처 후 감정 변화(9)」와 같이 총 119개 라벨로 구성된 5개 그룹이 도출되었다.

1) 갈등 내용

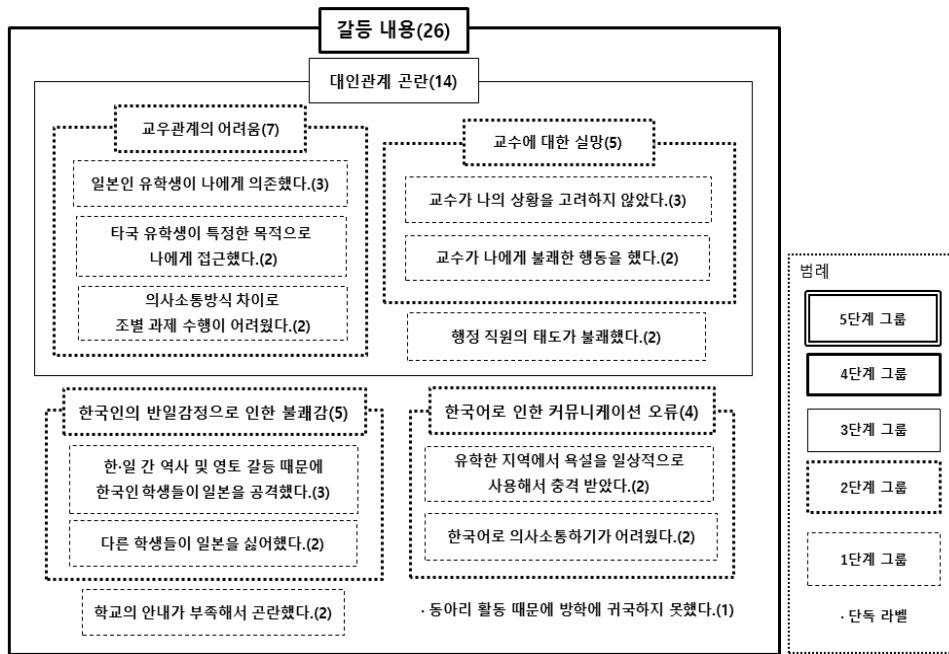


그림 3. 재한 일본인 유학생의 대학생활: 갈등 내용(26)

7) 도출된 라벨의 개수를 뜻함. 갈등 내용에 있어 하나의 라벨은 하나의 사례를 의미하나, 그 외 귀인, 대처행동, 감정에 대해서는 연구 참여자가 하나의 갈등 사례에 대해 다양한 내용을 언급한 경우, 복수의 라벨이 도출되었기에 갈등 내용에서 감정에 이르는 각 과정별 라벨 수는 상이하하다.

분석 결과, 그림 3과 같이 일본인 유학생이 대학생활에서 겪은 갈등 내용은 26개 사례로 「대인관계 곤란(14)」, 「한국인의 반일감정으로 인한 불쾌감(5)」, 「한국어로 인한 커뮤니케이션 오류(4)」, 「학교의 안내가 부족해서 곤란했다.(2)」, 「동아리 활동 때문에 방학에 귀국하지 못했다.(1)」로 구성된다. 주요 그룹의 사례 내용을 살펴보면, 「대인관계 곤란(14)」은 「교우관계의 어려움(7)」, 「교수에 대한 실망(5)」, 「행정 직원의 태도가 불쾌했다.(2)」로 구성되며 교우관계는 같은 일본 출신 유학생이나 타국 유학생, 한국인 학생과의 사이에 겪은 갈등 사례를 포함한다. 그 외에 교수와 직원에 관해서는 모두 한국인과의 갈등 사례로 구성되었다.

「한국인의 반일감정으로 인한 불쾌감(5)」의 하위 그룹인 「한일 간 역사 및 영토 갈등 때문에 한국인 학생들이 일본을 공격했다.(3)」는 수업에서 한일 간 역사 및 영토에 관한 토론 시 한국인 학생에게 공격받았다는 사례다. 또한 일제 잔재 청산을 주장한 학생에게 동조하여 박수치는 한국인 학생들을 보고 자신이 공격당했다고 느낀 사례 등도 포함되었다. 그 밖에 「다른 학생들이 일본을 싫어했다.(2)」는 학내 온라인 커뮤니티에서 불특정 다수가 일본을 욕하는 글을 쓴 것을 보았다는 경우 등이 포함된다.

「한국어로 인한 커뮤니케이션 오류(4)」는 교우관계에서 한일 간 언어적·문화적 차이로 인해 발생한 갈등으로 「유학한 지역에서 욕설을 일상적으로 사용해서 충격받았다.(2)」는 사례가 포함된다. 조별활동 시 타국 유학생의 낮은 한국어 능력으로 인한 갈등 사례 등을 포함한 「한국어로 의사소통하기가 어려웠다.(2)」는 하위 그룹도 도출되었다.

「학교의 안내가 부족해서 곤란했다.(2)」는 행정 안내에 따라 학점을 이수했지만, 정보의 오류로 추가 등록을 해야만 했던 사례와 몇 년간 학교에 재학해도 유학생은 학교에 대해 모르는 것이 많다는 내용이다. 그 외 동아리 활동 참여 의무로 인해 방학 중 귀국을 단념해야했다는 단독 라벨이 도출되었다.

2) 갈등 귀인

그림 4와 같이 일본인 유학생의 갈등에 대한 귀인은 25개 라벨이 도출되었다. 분석 결과, 『외집단 요인(13)』, 「내외집단 공동 요인(5)」, 「내집단 자기 요인(4)」, 「문화 요인(3)」이라는 총 4개 그룹이 도출되었다. 우선, 『외집단 요인(13)』 중 「외집단 개인 요인(9)」은 교수, 직원, 학생으로 구성된 「한국인 개인 요인(7)」이 가장 많이 도출되었

고, 그 밖에 타국 유학생에게도 귀인하였다. 반면, [한국인 집단 요인(4)]은 {학교 환경 체계(3)}와 ‘한국 사회 분위기(1)’ 전체에 귀인하였다. 그 외에 내외집단 모두의 책임을 원인으로 추론한 {내외집단 공동 요인(5)}이 도출되었고, 자신의 책임을 인정하는 {내집단 자기 요인(4)}이 도출되었으나, 외적 귀인에 비해 그 수가 적었다. {문화 요인(3)}은 내외집단의 개인이나 집단에 귀인하지 않고, 한국 문화나 한일 양국의 문화 차이를 갈등의 원인으로 인식한 경우다.

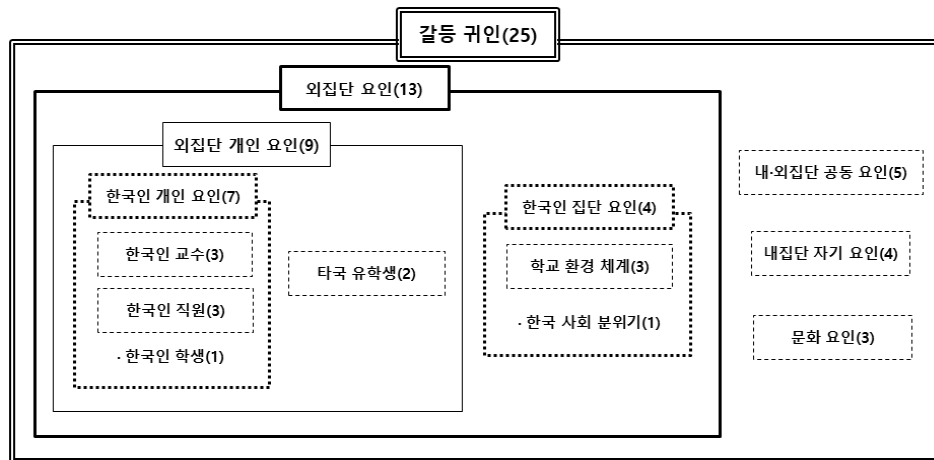


그림 4. 재한 일본인 유학생의 대학생활: 갈등 귀인(25)

3) 대처행동

그림 5와 같이 대처행동은 22개 라벨이 도출되었다. 그중 「적극적 대처(14)」가 「소극적 대처(8)」보다 많아, 이들은 갈등 상황 타개를 위해 적극적으로 반응한 것을 알 수 있다. 「적극적 대처(14)」의 하위 구조를 살펴보면, [제3자 개입(5)]은 갈등 해소를 위해 부모나 학내 부서, 친구에게 직접적이고 즉각적인 도움을 요청한 {제3자 지원(3)}, 불합리한 상황에 처한 자신의 입장을 호소하고 시정을 요구하고자 학내 기관에 상황을 알린 {제3자 중재(2)}로 구성되었다. [주장(4)]은 거절과 직간접적인 주장으로 구성되는데 {거절(2)}은 상대의 부당한 요구에 대해 자신의 입장을 명백히 알린 것이며, 교수와의 갈등 시 자신의 입장을 표한 ‘완곡한 주장(1)’, 직원에게 잘못

의 시정을 요구한 ‘명백한 주장(1)’이 포함되었다. [통합(4)]은 자신이 원하는 것을 얻기 위해 교수와 지속적으로 접촉하여 대안을 제시한 {협상(2)}, 상대방에게 자신의 입장을 피력한 {설명·설득(2)}으로 구성된다. 그 외에 원활한 한국어 의사소통을 위해 방언을 공부한 개인적인 ‘노력(1)’도 적극적 대처에 포함된다.

한편, 「소극적 대처(8)」는 교수와 학생이라는 권력격차 관계에서 어쩔 수 없이 교수의 지시를 따른 {소극적 수용(3)}, 동아리 구성원으로서 규칙을 지키기 위해 일시 귀국을 단념하고 외로움을 참아낸 ‘인내(1)’, 수업의 조 편성이 불만족스러웠지만 교수의 방침에 따라 과제를 진행한 ‘순응(1)’을 포함한 [표면적 동조(3)]가 도출되었다. 또한 일본인 유학생은 스스로가 소수자로서 갈등 상황에 효율적으로 대처할 수 없는 경우에 {회피(3)}하는 것을 확인하였다.

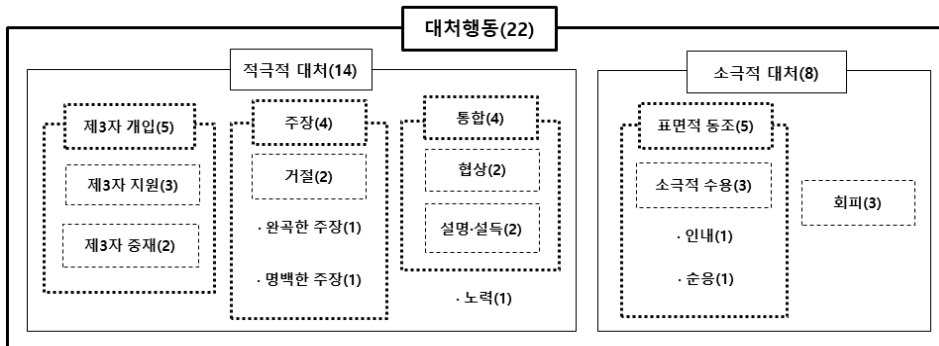


그림 5. 제한 일본인 유학생의 대학생활: 대처행동(22)

4) 감정

(1) 대처 시 감정

대처행동 시 일본인 유학생이 느낀 감정에 대한 분석 결과, 대처행동 당시와 대처행동 후 감정에 변화가 있는 사례를 확인하였다. 따라서 감정에 대해서는 먼저 대처행동 시 1차적 감정의 분석을 진행하고, 대처행동 후 발생한 2차적 감정 중 대처행동을 통해 감정 변화가 있는 경우에 한하여 분석하였으며, 이를 그림 6과 7에 제시하였다. 대처 시 감정으로 도출된 38개 라벨은 사례 수가 아닌, 복잡한 감정의 표현이다.

한 가지 갈등 사례에 대한 감정 반응은 다양하기 때문이다. 그림 6에 제시한 일본인 유학생의 대처 시 감정으로 38개 라벨이 도출되었으며 모두 부정적이다. 자신에 대한 「내적 부정 감정(27)」 과 상대에 대한 「외적 부정 감정(11)」 으로 나뉘었고, 「내적 부정 감정(27)」 이 「외적 부정 감정(11)」 보다 많이 도출되었다. 「내적 부정 감정(27)」 은 [고통(16)], [상심(9)], {납득 불가(2)}로 구성되며, 「외적 부정 감정(11)」 은 [불쾌(6)], [격분(4)], ‘역사 문제에 대해 단언하는 분위기의 한국인 학생들과 함께 하는 것에 거부감이 들었다.(1)’ 로 구성되었다.

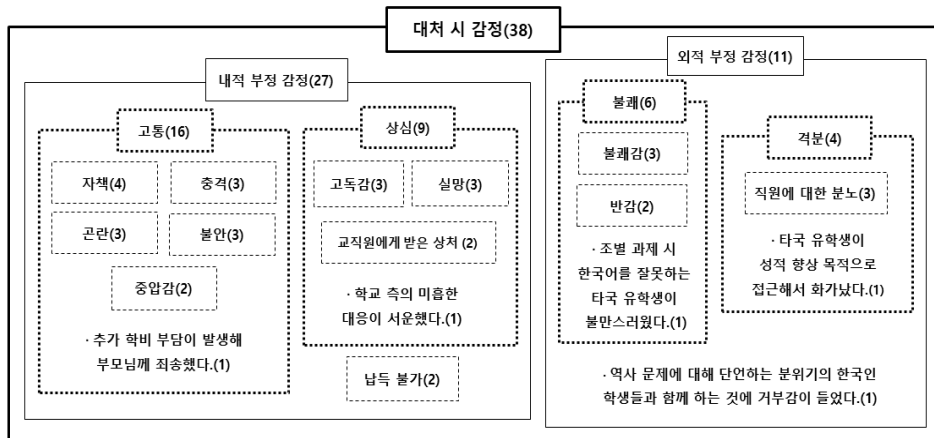


그림 6. 재한 일본인 유학생의 대학생활: 대처 시 감정(38)

(2) 대처 후 감정 변화

대처 시 감정 분석 결과, 대처행동 후에도 감정 변화가 없는 경우가 대부분이었으나, 그중 감정이 변화한 것은 총 9개 라벨로 이는 사례 수와 동일하였다. 그림 7과 같이 대처 후 감정 변화에 주목하면 [긍정적 변화(4)]는 {갈등해소(3)}와 ‘학습 의욕 전환’으로 구성되었다. {갈등 해소(3)}는 불쾌감, 충격, 좌절감과 같은 갈등 대처 시 느낀 1차적 감정이 대처 후 해결된 경우다. ‘학습 의욕 전환(1)’은 대처행동이 근본적인 갈등 해소로 이어지지 않아 대처 후에도 부정적인 감정이 지속되었으나, 대처 시 느낀 복잡한 감정이 학습 의욕으로 전환된 사례다. 그 밖에 대처 시 느낀 부정적인 1차적 감정이 더욱 심화된 {부정적 감정 악화(4)}와 ‘스트레스 상황 중단(1)’이라는

단독 라벨이 도출되었다. {부정적 감정 악화(4)}는 갈등 대처 시 느낀 안타까움, 놀라움, 곤란함, 긴장감이 대처행동을 통해 실망, 곤란함, 분노, 절망으로 악화된 경우다. ‘스트레스 상황 중단(1)’은 부정적인 감정이 근본적으로 해소된 것은 아니나, 갈등 상황을 회피함으로써 더 이상 스트레스를 받지 않게 된 사례다.

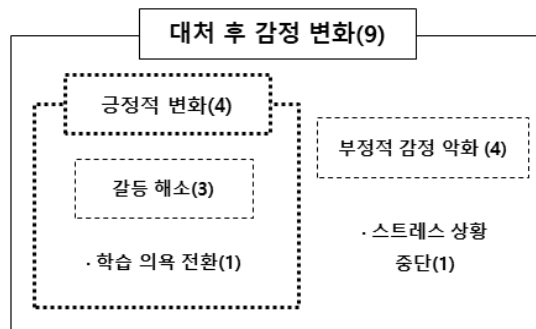


그림 7. 제한 일본인 유학생의 대학생활: 대처 후 감정 변화(9)

2. 대학생활 갈등, 귀인, 대처 및 감정의 관련(분석 2)

분석 2에서는 분석 1의 결과, 갈등 내용 중 사례 수 상위 2개 그룹의 구성 내용에 따라 구체적인 사례를 검토하였다. 즉, 사례 수가 가장 많이 도출된 「대인관계 곤란(14)」과 그 뒤를 잇는 「한국인의 반일감정으로 인한 불쾌감(5)」에 해당하는 사례의 갈등 내용, 귀인, 대처, 감정의 각 단계를 하나의 과정으로 연결하여 살펴보았다. 먼저 「대인관계 곤란(14)」중 「교우관계의 어려움(7)」은 연구 참여자 J의 사례, 「교수에 대한 실망(5)」은 G의 사례, 「행정 직원의 태도가 불쾌했다.(2)」에 관해서는 C의 사례를 검토하였다. 다음으로 「한국인의 반일감정으로 인한 불쾌감(5)」은 I의 사례를 통해 검토하였다.

1) 대인관계 곤란

(1) 교우 관계의 어려움: 의사소통 방식 차이로 인한 곤란

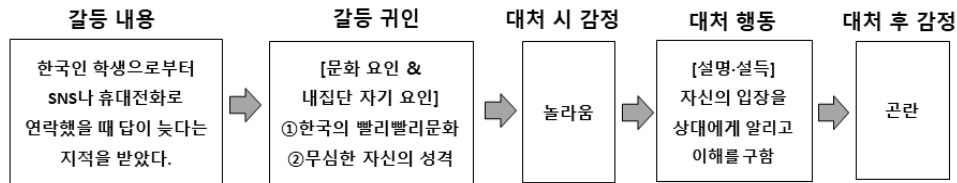


그림 8. 교우 관계의 의사소통 방식 차이로 인한 갈등 대처 과정(J의 사례)

그림 8의 사례로 J는 신입생 시절 처음으로 조별 과제를 수행하면서 한국인 학생들에게 SNS 답변이 늦다고 지적을 받았다. 깜짝 놀란 J는 그 학생에게 '가능한 빨리 답 하려고 마음먹고 있지만, 나는 원래 답장이 늦은 편'이라고 자신의 입장을 설명하고 이해를 구하였다. 그러나 상대방은 자신의 말을 납득하지 못했다. J는 자신의 성격적 특성에 더하여 한국의 빨리빨리 문화에 익숙하지 않은 유학생으로서 적응하는 것이 힘들었다.

(2) 교수의 수업 운영에 대한 실망

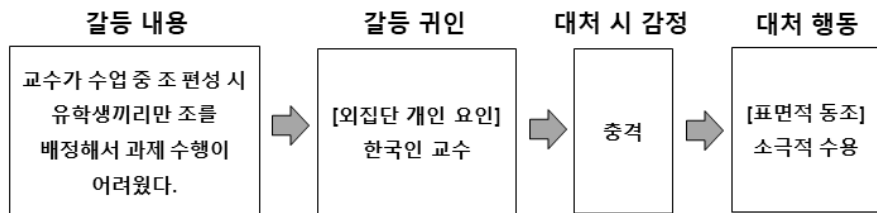


그림 9. 교수의 수업 운영에 관한 갈등 대처 과정(G의 사례)

그림 9와 같이 G는 수업 과제 수행을 위한 조 편성 시, 교수가 '다국적 팀'이란 이름으로 다양한 나라 출신 유학생들끼리 조를 편성하게 하였다. 한국어로 진행되는 수업인 만큼 한국인 학생들과 함께 공부하는 것을 기대했는데 전혀 교류할 수 없어 G는 충격을 받았다. G는 과제 완성도에도 차이가 있을 것을 예상했는데, 결국 한국인

학생 팀만 높은 점수를 받았다. 하지만 한 학기만 듣는 수업이고 교수에게 반론할 수 없어 불만을 이야기하지 않고 참았다.

(3) 직원의 부적절한 태도

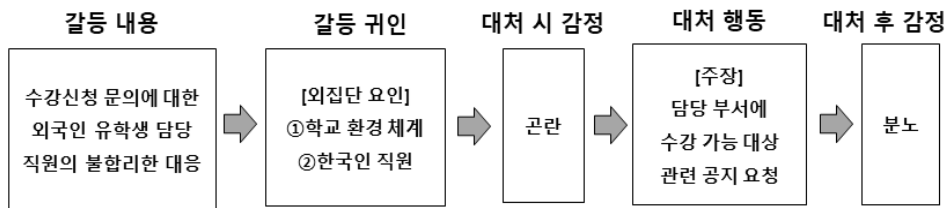


그림 10. 직원의 부적절한 태도로 인한 갈등 대처 과정(C의 사례)

그림 10에 제시한 것과 같이 C는 꼭 듣고 싶은 유학생 대상 수업이 있어 수강신청을 시도하였으나 수강가능 인원이 0으로 표기되었다. 담당부서에 곧바로 문의하니 그 수업은 해외 교환학생 대상이고 수강인원이 초과되어 신청할 수 없다는 답변을 들었다. 담당 직원은 C에게 ‘당신은 외국인이라 잘 모르겠지만, 한국 대학의 수강신청은 원래 이런 것’이라며 불합리하게 대응했다. C는 갈등의 원인은 담당 부서에서 사전에 수강 대상에 대해 명확히 공지하지 않은 점과 직원 개인의 부적절한 태도 양쪽에 있다고 판단했다. 계획한대로 수강신청 하지 못해 곤란했으나, 수강을 포기하고 담당 직원에게 수강신청 전에 과목별 수강 대상을 명확히 공지할 필요가 있다고 주장했다. 그러나 ‘우리는 앞으로도 그런 대응은 하지 않을 것’이라는 직원의 대응에 C는 분노하였다.

2) 한·일 간 역사 및 영토 문제로 인한 공격

그림 11의 사례로 한국 역사 관련 수업에서 임진왜란을 다룬 영상 시청 후, 한 명의 한국인 학생이 한일 간 다양한 역사·영토 문제를 거론하며 토론이 감정적으로 격화되었다. 한국인 학생은 자신과 의견이 다른 일본인 유학생과 재일교포 학생에 대하여 공격적으로 발언하였고, 특히, “독도가 한국의 영토인지 잘 모르겠다.” 고 발언한 재일교포 학생에게 “너는 한국인도 아니야.” 라고 말했다. I는 이 갈등의 원인은 토론을 지속해서 격화시킨 한국인 학생 개인과 아무런 개입을 하지 않은 한국인 교수,

즉, 외집단 개인에게 있다고 판단했다. 한국 유학을 선택했을 때 한일 간 갈등 상황에 대한 한국인의 입장을 이해할 수 있는 기회를 기대했지만 일방적으로 공격당했기에 반감이 들었다. 더욱이 함께 공격받은 제일교포 학생에 대해서는 복잡한 마음이 들었다. 향후 같은 일이 반복되지 않도록 학내 인권센터에 보고하였으나 어떠한 실질적 개입이나 도움을 받지 못했다. I는 갈등 대처 후에도 반감이 남았으나, 동시에 제일교포 학생도 함께 공격 받는 상황에서 이들에 대해 느낀 복잡한 감정은 이전까지 무관심했던 제일교포에 대해 공부하고 싶은 의욕으로 전환되었다.

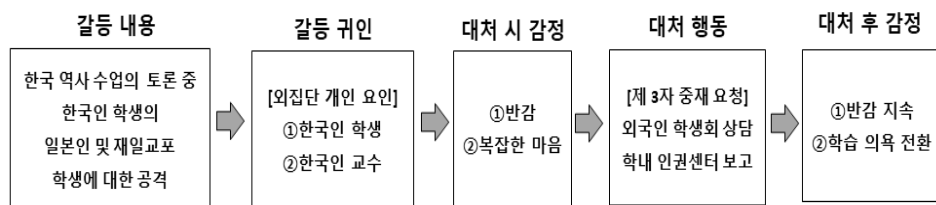


그림 11. 한·일 간 역사 및 영토 문제로 인한 갈등 대처 과정(I의 사례)

V. 논 의

본 연구는 일본인 유학생이 국내 대학생활 중 겪은 갈등 대처의 과정을 파악하기 위해 갈등 내용, 귀인, 대처 시 감정과 대처행동을 질적 분석하였다. 분석 1의 결과를 각 과정별로 살펴보고, 분석 2 사례들의 공통점을 바탕으로 갈등 대처에 대한 대학 구성원의 지원 방향을 논의하였다.

먼저 분석 1의 갈등 내용, 귀인, 대처, 감정의 각 과정별 결과에 대해 살펴보면 첫째, 일본인 유학생은 대인관계 갈등을 가장 많이 겪었다. 그중 한국인 학생과의 갈등보다는 교수나 직원과의 갈등 사례가 더 많이 확인되었다. 이들은 한국인 교수의 유학생에 대한 배려 부족, 불만족스러운 수업 진행, 술자리 게임 참여 강요나 다른 학생과의 직접적인 비교 등 부적절한 행동, 직원의 불친절하고 적대적인 태도로 인해 갈등을 겪었다. 이러한 현실은 한국문화와 한국인에 대한 호감을 가지고 유학한 일본인 유학생에게 심리적 위협으로 작용하였다. 일본인 유학생이 대학생활에서 주류 집단의 권위자인 교직원과의 사이에서 겪은 갈등은 서로 다른 문화적 배경을 가진 집단

간 가치관, 기대, 의사소통 방식의 차이로 겪는 갈등 사례의 전형이다. 특히, 권력 격차가 있으며 유학생을 지원하는 역할을 해야 할 교원과의 갈등 사례는 대학 공동체 내 유학생의 불안한 위치를 반영하는 것으로 이해할 수 있다. 한편, 교우 관계의 어려움 중 한국인 학생과의 갈등 사례는 다른 일본 출신 유학생이나 타국 유학생과의 갈등 사례에 비해 적었다. 이를 통해 애초에 압도적 다수인 한국인 학생과 일본인 유학생 간 접촉 빈도가 낮은 것을 추측할 수 있고, 이는 양자 간 교류 기회가 제한적인 것을 시사한다.

둘째, 갈등 귀인에 관한 분석 결과, 일본인 유학생은 갈등의 원인으로 교원과 학생을 포함한 한국인 개인을 가장 많이 지목하였고, 이어서 학교 환경 체계를 포함한 한국인 집단에 귀인하였다. 문화 간 접촉 상황에서 부정적인 상황에 대한 귀인은 그 상대가 내집단이나 외집단이나에 따라 다르다(Brislin, 1981). 즉, 외집단의 바람직하지 않은 행동의 원인은 그들의 내적 요인으로 귀인한다는 것인데 본 연구결과, 일본인 유학생은 한국인 개인 및 집단과의 갈등 상황에서 외집단인 한국인 개인과 집단에 귀인하는 경우가 가장 많아, ‘자기 위주 편향(Miller & Ross, 1975)’을 확인하였다. 반면, 내외집단 공동 귀인과 자기 스스로에 대한 귀인은 양상을 달리한다. 내외집단 공동 귀인은 갈등의 책임을 ‘의사소통 부족’이라는 당사자 간 관계에 귀인하는 일본인의 특성과 일치한다(大淵, 小嶋, 1998; Ohbuchi et al., 1997). 이에 더하여 자신의 책임을 인정하는 사례가 확인된 것은 갈등의 원인을 보다 객관적으로 파악하려는 노력으로 볼 수 있다.

셋째, 일본인 유학생은 갈등 상황에 따라 다양한 대처 전략을 사용하였고 비교적 적극적으로 대처하였다. 大淵(1997)의 7개 대처 유형과 비교하면 ‘회유’와 ‘공격’을 제외한 ‘통합’, ‘주장’, ‘동조’, ‘회피’, ‘제3자 개입’의 5개 유형이 확인되었다. 간접적인 주장을 ‘회유’에 포함한 선행연구와는 달리 ‘완곡한 주장’은 유학생의 입장에서 교수에게 반론을 제기한 최대한의 행동으로 볼 수 있어 적극적인 대처에 포함하였다. 이렇듯 적극적인 대처행동이 확인된 것은 일본인 유학 경험자가 적극성이나 행동력이 탁월하다는 결과(岡村, 額賀, 2018; 横田, 2018)와 일치하는 것으로 이해할 수 있다. 반면, 일본인 유학생의 대처행동 중 ‘표면적 동조’나 ‘회피’ 등 소극적 대처행동도 소수 확인된 것은 일반적으로 일본인은 대인 갈등 상황에서 상대방의 잘못일지라도 직접적인 대결을 회피하는 전략을 선호하며 인간관계를 우선하면서 문제해결을 도모하는 경향

이 있다는 선행연구 결과를 지지한다(田中 他, 2017; Callow, 2020; Ohbuchi & Takahashi, 1994). 이는 자신의 의견이나 요구와 상충되는 상황이 전개되어도 권위자인 교수나 다수 집단인 한국인 학생들로부터 자신을 보호하기 위한 하나의 전략으로 풀이된다(박애스더, 2017). ‘노력’은 지방 대학 유학생이 유학 전 배운 표준 한국어와 유학지의 방언 간 차이를 극복하기 위해 스스로 노력하여 갈등을 해소한 사례로 특이 점이라 할 수 있다.

넷째, 일본인 유학생의 갈등 대처 시 감정은 부정적이었으며, 심각한 것은 대처 행동 후에도 부정적인 감정이 그대로 남아있거나 악화된 점이다. 문용갑(2014)에 따르면 갈등에 수반된 부정적인 감정은 갈등의 기저에 있는 충족되지 않은 욕구에 의해 발생한다. 즉, 친밀감, 소속감, 존중이나 신뢰 등의 사회적 욕구가 갈등으로 인해 좌절되어 감정 차원에서 분출된 것으로 볼 수 있는데(문용갑, 2014), 그 상태가 지속된다면 이들의 대학생활 적응을 저해할 가능성이 있어 주의가 필요하다. 갈등 대처 과정에서 느낀 부정적인 감정을 단순히 개인 차원에서 억제하는 것은 갈등 해소나 긍정적인 상황 전환을 방해할 것으로 예상된다. 유학생의 학내 인적·제도적 지지자원이 빈약하다고 보고된 바와 같이(김영경, 2009; 오혜영, 이윤희, 2018), 이들이 처한 갈등 상황을 인지하고 부정적인 감정을 수용하며, 갈등 해소를 위한 실질적인 조언이나 중재가 가능한 유학생 전담 기관의 설치와 그 역할의 활성화가 절실하다.

분석 2의 결과, 일본인 유학생이 갈등 상황에 적극적으로 대처하여도 그들의 노력 만으로는 갈등이 해소되지 않았다(J, C, I의 사례). 한편, 권력격차가 있는 교수-학생 관계에서는 표면적으로 동조하여 갈등 상황이 드러나지 않았으나 불만은 누적되었다(G의 사례). 해당 결과는 일본인 유학생에 대한 대학 구성원의 무관심과 배려 부족을 반증하는 것이다. 효과적인 갈등 대처를 위해 각 사례를 들어 필요한 지원에 관해 논의하고자 한다. 첫째, 의사소통 방식 차이에 의한 교우관계 곤란은 그 기저에 한국인 학생의 과제 부담감이 유학생의 신속한 반응을 요구하는 상황적 요소로 작용한 것을 추측할 수 있다. 갈등을 줄이기 위해 근본적으로 학습자의 다양성을 고려한 수업 설계와 다면적 평가가 전제되어야 한다. 더불어 유학생의 수적 증가 등 대학 구성원의 다양화가 곧 주류 학생들의 다양한 배경과 입장의 소수에 대한 이해나 협동에 필요한 유능성으로 연결되는 것은 아니었다. 따라서 다수인 한국인 학생의 다문화역량(Bhawuk & Brislin, 1992)을 함양하기 위한 교육적 접근이 요구된다.

둘째, 유학생은 직원 개인의 부적절한 대응을 두고 외집단 개인뿐만 아니라 학교 환경 체계라는 외집단 전체에도 귀인하였다. 한국인 직원은 유학생의 대학 수학을 위한 행정서비스를 담당하여 한국인 교수나 학생과 함께 외집단을 대표하는 주요한 타자로 간주된다. 따라서 직원의 영향력에 대한 자각과 유학생의 입장을 헤아리는 자세가 필요하다. 인간은 동일 문화 내 구성원에 비해 외집단인 타문화 구성원에 대한 신뢰감이 상대적으로 더 낮기 때문에(加賀美, 2019), 서로 다른 문화 간 갈등 상황에서 보다 적대적으로 반응하는 경향이 있다(大淵, 菅原, Tyler & Lind, 1995). 이에 비추어 볼 때 유학생이 적극적인 주장을 펼친 것은 이와 같은 맥락이며, 선행연구(이노미, 2010a; 大淵, 小嶋, 1998; Ohbuchi et al., 1997; Ohbuchi & Takahashi, 1994; Ting-Toomey, 1994)가 보고한 일본인의 소극적이며 회피지향적인 경향과는 다른 양상이다. 또한 유학생이 주장한 바는 수강신청 과정에서 발생 가능한 문제를 방지하고 서비스 질 개선을 바라는 의도가 있었다. 이러한 주장이 정당한 이유 없이 거절되었을 때 발생한 불필요한 감정 소모는 대학 생활의 안녕을 위협한다. 따라서 대학 차원에서 행정적인 오류를 최소화하고 소수인 유학생이 개별적으로 접근할 수 있는 행정 지원 체계 개선이 필요하다.

셋째, 한일 간 역사 및 영토 문제로 인한 공격은 교수자의 미흡한 수업 운영에 기인한다. 역사적 사실을 공유함으로써 한국과 일본의 대학생들이 공동의 역사인식을 구축하는 것은 다음 세대의 바람직한 관계 구축을 위해 중요하다. 그러나 역사적 입장을 일방적으로 제시하여 감정이 격화하는데 그친 것은 교수자가 수업 설계 단계에서 수업 구성원의 다양한 배경을 고려하였는지 의심케 한다. 수업에서 국가 간 이해 관계가 충돌하는 이슈를 다루는 목적을 명확히 해야 하며, 피해자의 입장에서 부정적인 감정을 분출하는 것에 그치는 것이 아닌, 치밀한 수업 설계가 필요하다.

넷째, 유학생이 교수에게 실망한 것은 유학생에 대한 인식 부족 및 교수법의 문제로 볼 수 있다. 협동학습 기회가 많은 대학 수업에서 다양한 학생들이 함께 공부하는 목적과 의의를 교수자가 재인식하여 수업 계획에 반영해야 한다. 내외집단 간 접촉 빈도 증가는 대학생의 역량을 높이나, 긍정적 접촉 기회가 제한적인 현실을 고려한다면(김성훈, 이경화, 2017; 민혜영 외, 2019), 유학생의 교류 기대 요구를 파악하는 것이 시급하다. 또한 수업 시 집단 간 편견과 차별을 줄이기 위해 접촉가설(Allport, 1954)에 근거하여 대등한 관계, 제도적 지원, 공동의 목표, 친밀한 접촉의 원리를 반

영한다면 소수 및 다수 학생 모두에게 긍정적인 접촉기회를 제공할 수 있을 것이다.

본 연구는 재한 일본인 유학생이 대학생활 중 직면한 갈등과 이에 대처하는 일련의 과정을 검토하였다. 이는 학위 목적으로 국내 대학에 수학한 일본인 유학생의 생활을 조명하여 이들이 겪는 갈등 내용과 대처행동을 포함한 과정을 구체적으로 파악하여 현실성 있는 지원체계의 필요성을 명료화한 연구로서 의의가 있다. 본 연구는 질적 사례 연구로서 결과를 일반화할 수 없으며, 소수의 학생만을 대상으로 하였기에 향후 서울 지역 사립대학에 집중된 사례의 한계를 보완하여 전국에 산재된 일본인 유학생을 두루 포함한 양적 조사를 진행한다면 이들의 갈등 대처에 관한 경향성을 파악할 수 있을 것이다. 또한 갈등 대처의 성공 사례를 검토하여 효율적으로 대처 가능한 환경적 조건을 검토한다면 이들의 유학생생활을 지원하기 위한 보다 구체적인 방향을 제시할 수 있을 것이다.

참고문헌

- 가메이미도리 (2013). 한국인과 제한 일본인 유학생 간의 의사소통 걸림돌에 관한 고찰. **어문론집**, 54, 137-153.
- 교육부 (2020). **2020년 교육기본통계 결과 발표**. 교육통계서비스 웹 사이트 <https://kess.chedi.re.kr/index>에서 2020년 10월 30일 인출
- 김동기 (2018). 골프학전공 유학생의 경험과 갈등. **코칭능력개발지**, 20(4), 47-57. doi:10.47684/jcd.2018.12.20.4.47
- 김성훈, 이경화 (2017). 외국인 유학생과의 집단 간 접촉이 국내 대학생의 글로벌 역량에 미치는 영향에 대한 통합적 갈등의 매개효과. **교육문화연구**, 23(4), 191-212. doi:10.24159/joec.2017.23.4.191
- 김영경 (2009). 중국·일본 유학생의 한국 대학생활 적응을 위한 요구 분석. **상담학연구**, 10(1), 535-559. doi:10.15703/kjc.10.1.200903.535
- 김현경 (2011). 한국 유학생들의 '인종차별경험'이해에 관한 질적 사례 연구. **사회과 교육**, 50(1), 13-30.
- 김해연, 신리나, 황하성 (2019). 중국인 유학생의 차별경험이 유학생생활 만족도에 미치는 영향. **사회과학연구**, 26(1), 81-96. doi:10.46415/jss.2019.03.26.1.81
- 문용갑 (2014). **갈등조정 심리학**. 서울: 학지사.
- 민예슬, 김창대 (2018). 외국인 유학생의 일상적 차별경험이 매일의 우울에 미치는 영향: 내부귀인의 조절효과. **상담학연구**, 19(6), 113-127. doi:10.15703/kjc.19.6.201812.113
- 민혜영, 세린즈, 박지훈 (2019). 대학 국제화의 진통: 한국 대학생과 외국인 유학생 간 소통 부재 및 갈등 관계를 중심으로. **커뮤니케이션학연구**, 27(1), 5-32. doi:10.23875/kca.27.1.1
- 박에스터 (2017). 연애결혼한 일본인 이주여성의 자녀 양육 갈등과 대처에 관한 질적 연구. **일본언어문화**, 38, 282-302. doi:10.17314/jjlc.2017..38.014
- 박에스터 (2018). 귀국학생의 대학생활에 관한 사례 연구: 부모와 동행하여 중국 생활을 한 경우를 중심으로. **한국청소년연구**, 29(3), 5-40. doi:10.14816/sky.2018.29.3.5
- 법무부 (2020). **2019년 12월호 출입국·외국인정책 통계월보**. <http://www.immigration.go.kr/immigration/1569/subview.do>에서 2020년 9월 1일 인출

- 서보윤 (2004). 초등학생의 사회적 문제해결 전략의 한일비교. **초등교육학연구**, 11(1), 109-130.
- 서보윤 (2006). 한일 문화와 대인관계 특징 비교. **초등교육학연구**, 13(2), 107-122.
- 서선자, 금명자 (2012). 재한 일본 유학생의 특성에 따른 문화적응유형과 대학생활적응과의 관계. **인간이해**, 33(1), 35-47.
- 오쿠야마요코 (2005). 한일대학생의 첫 대면에서의 화제 선택과 시간대에 있어서의 비교분석. **인문과학연구**, 11(0), 71-94.
- 오혜영, 이윤희 (2018). 국내 대학 담당자들이 인식한 외국인유학생의 어려움과 심리 지원 방안. **한국웰니스학회지**, 13(4), 101-121. doi:10.21097/ksw.2018.11.13.4.101
- 윤영주, 장소영 (2016). 베트남 유학생의 교우관계 갈등경험에 관한 현상학적 연구. **인문사회** 21, 7(2), 399-415. doi:10.22143/HSS21.7.2.19
- 이노미 (2010a). 한·일 가치관을 통해 본 문화 간 커뮤니케이션 갈등양상. **일본사상**, 19, 139-166.
- 이노미 (2010b). 문화 간 커뮤니케이션에 나타난 갈등 양상: 국내거주 무슬림 유학생을 중심으로. **커뮤니케이션학연구**, 18(3), 5-34.
- 이노미 (2014). 한·중 문화 간 커뮤니케이션 상호 인지평가를 통한 갈등관리 방안 연구: 한·중 대학생의 문화가치유형을 중심으로. **커뮤니케이션학연구**, 22(3), 25-51.
- 이누미야요시유키 (2017). **주연들의 나라 한국 조연들의 나라 일본: 한일비교의 문화 심리학**. 서울: 솔과학.
- 전종미 (2019). 対人関係の構築における否定的評価の出現: 日本語母語話者と韓国人留學生の会話を対象に. **일본어문학**, 0(84), 249-272. doi:10.21792/trijpn.2019..84.012
- 조규현 (2019). 글로벌 문화로서 일본 한류에 관한 소고. **일본문화연구**, 69, 301-317. doi:10.18075/jcs..69.201901.301
- 최은희, 조영아 (2014). 몽골 출신 대학원 유학생의 대학생활경험에 관한 질적연구. **다문화콘텐츠연구**, 17, 309-353. doi:10.15400/mccs.2014.10.17.309
- 한영균 (2014). 일본인의 한류수용에 따른 한국인식의 변화. **한일관계사연구**, 48, 383-420.
- 홍중배, 이효성 (2010). 다문화 사회에서 한국대학생과 중국대학생의 커뮤니케이션 불안과 갈등관리 유형 간의 관계에 대한 비교 연구. **한국소통학보**, 13, 71-109.
- 岡村郁子, 額賀美紗子 (2018). 海外経験がキャリア形成にもたらすインパクト: 大学短期留学経験者と帰国性の語りから. **異文化間教育**, 48, 35-52.

- 大淵憲一 (1997). **紛争解決の社会心理学**. 京都: ナカニシヤ出版.
- 大淵憲一, 小嶋かおり (1998). 対人葛藤の原因と対人関係: 比較文化的分析. *文化*, 61, 66-80.
- 大淵憲一, 菅原郁夫, Tyler, T. R., Lind, E. A. (1995). 葛藤における多目標と解決方略の比較文化的研究: 同文化葛藤と異文化葛藤. *東北大学文学部研究年報*, 45, 187-202.
- 加賀美常美代 (2003). 多文化社会における教師と外国人学生の葛藤事例の内容分析: コミュニティ心理学的援助へ向けて. *コミュニティ心理学研究*, 7(1), 1-14.
- 加賀美常美代 (2007). **多文化社会の葛藤解決と教育価値観**. 東京: 明石書店.
- 加賀美常美代 (2019). **異文化間葛藤と教育価値観**. 東京: 明石書店.
- 加賀美常美代, 大淵憲一 (2004). 日本語教育場面における日本人教師と中国および韓国入学生の葛藤の原因帰属と解決方略. *心理学研究*, 74(6), 531-539. doi:10.4992/jjpsy.74.531
- 川喜田二郎 (1967). **発想法: 創造性開発のために**. 東京: 中央公論新社.
- 川喜田二郎 (1986). **KJ法: 混沌をして語らしめる**. 東京: 中央公論社.
- 黄美蘭 (2010). 日本語学校に通う中国人学生の非差別感と原因帰属との関連: アルバイト先の事例を中心に. *人間文化創成科学論叢*, 13, 59-67.
- 小松翠, 黄美蘭, 加賀美常美代 (2017). 多文化就労場面における中国人元留学生の異文化間葛藤と解決方略. *人文科学研究*, 13, 41-54.
- 田中詩子, 山中弘子, 加賀美常美代 (2017). 多文化就労場面における日本人社員の異文化間葛藤と解決方略. *人文科学研究*, 13, 97-110.
- 水野瑛子 (2018). 日本語授業場面における葛藤の原因帰属とその改善策: 民間日本語学校の教師と学習者の比較. *日本語教育方法研究会誌*, 25(1), 46-47. doi:10.19022/jlem.25.1_46
- 箕浦康子 (1987). 異文化接触研究の諸相. 文化と人間の会(編.), **異文化とのかかわり**. (pp. 7-36). 東京: 川島書店.
- 横田雅弘 (2018). 留学の意思決定と人生における意味: 大規模アンケート調査による分析. *異文化間教育*, 48, 1-17.
- Adrian-Taylor, S. R., Noels, K. A., & Tischler, K. (2007). Conflict between international graduate students and faculty supervisors: Toward effective conflict prevention and management strategies. *Journal of Studies in International Education*, 11(1), 90-117. doi:10.1177/1028315306286313

- Ahmed, A. H., Hamed, O. A. O., & Gocheva, S. (2020). Intercultural conflict and experiences of international students in Turkey. *Open Education Studies*, 2(1), 202-213. doi:10.1515/edu-2020-0120
- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*(25th ed.). Reading, MA: Addison-Wesley.
- Berkel, K. (2019). **갈등 이해 분석과 대처를 위한 갈등 트레이닝** (문용갑, 이남옥 공역). 서울: 학지사. (원저 2017 출판)
- Betancourt, H., & Zaw, G. (2003). Culture, attribution process, and conflict in multicultural educational settings. In F. Salili, & R. Hoosain(Eds.), *Teaching, learning, and motivation in a multicultural context* (pp. 67-90). CT: Information Age Publishing.
- Bhawuk, D. P. S., & Brislin, R. W. (1992). The measurement of intercultural sensitivity using the concepts of individualism and collectivism. *International Journal of Intercultural Relations*, 16(4), 413-436. doi:10.1016/0147-1767(92)90031-o
- Brislin, R. W. (1981). *Cross-cultural encounters: Face-to-face interaction*. NY: Pergamon Press.
- Callow, R. (2020). “Lifting the shell” : Expressions of emotion and cross-cultural struggle in international students. *Holiness*, 2(3), 313-336. doi:10.2478/holiness-2016-0007
- Choi, I., Nisbett, R. E., & Norenzayan, A. (1999). Causal attribution across cultures: Variation and universality. *Psychological Bulletin*, 125(1), 47-63. doi:10.1037/0033-2909.125.1.47
- Deutsch, M. (1969). Conflicts: Productive and destructive. *Journal of Social Issues*, 25(1), 7-42. doi:10.1111/j.1540-4560.1969.tb02576.x
- Fukushima, O., & Ohbuchi, K. I. (1996). Antecedents and effects of multiple goals in conflict resolution. *International Journal of Conflict Management*, 7(3), 191-208. doi:10.1108/eb022781
- Ghundol, B., & Muthanna, A. (2020). Conflict and international education:

- Experiences of Yemeni international students. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 1-16. doi:10.1080/03057925.2020.1846119
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons Inc. doi:10.1037/10628-000
- Jones, E. E., & Harris, V. A. (1967). The attribution of attitudes. *Journal of Experimental Social Psychology*, 3(1), 1-24. doi:10.1016/0022-1031(67)90034-0
- Kimhi, S. (2011). Attribution theory and intergroup conflict. In D. J. Christie (Ed.), *The encyclopaedia of peace psychology* (pp. 58-62). Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell. doi:10.1002/9780470672532.wbpep-015
- Lazarus, R. S. (2006). Emotions and interpersonal relationships: Toward a person centered conceptualization of emotions and coping. *Journal of Personality*, 74(1), 9-46. doi:10.1111/j.1467-6494.2005.00368.x
- Lewin, K. (1935). *A dynamic theory of personality*. NY: McGraw-Hill.
- Matsumoto, D. (2000). *Culture and psychology: People around the world* (2nd ed.). Belmont, CA: Wadsworth.
- Miller, D. T., & Ross, M. (1975). Self-serving biases in the attribution of causality: Fact or fiction?. *Psychological Bulletin*, 82(2), 213-225. doi:10.1037/h0076486
- Montes, C., Rodríguez, D., & Serrano, G. (2014). Conflict handling strategies in emotional key. *Anales De Psicología / Annals of Psychology*, 30(1), 238-246. doi:10.6018/analesps.30.1.135171
- Moradi, A., Pishva, N., Ehsan, H. B., Hadadi, P., & Pouladi, F. (2011). The relationship between coping strategies and emotional intelligence. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30, 748-751. doi:10.1016/j.sbspro.2011.10.146
- Ohbuchi, K., Imazai, K., Sugawara, I., Tyler, T., & Lind, E. A. (1997). Goals and tactics within-and between-culture conflicts. *Tohoku Psychologica Folia*, 56, 1-13.
- Ohbuchi, K. I., & Takahashi, Y. (1994). Cultural styles of conflict. *Journal of Applied Social Psychology*, 24, 1345-1366.

- Pettigrew, T. F. (1979). The ultimate attribution error: Extending Allport's cognitive analysis of prejudice. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 5(4), 461-476. doi:10.1177/014616727900500407
- Sherif, M. (1962). *Intergroup relations and leadership: Approaches and research in industrial, ethnic, cultural, and political areas*. NY: Wiley.
- Shupe, E. I. (2007). Clashing cultures: A model of international student conflict. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 38(6), 750-771. doi:10.1177/0022022107308996
- Sillars, A., & McLaren, R. M. (2015). Attribution in conflict. In Berger, C. R., Roloff, M. E., Wilson, S. R., Dillard, J. P., Caughlin, J., & Solomon, D. (Eds.), *The international encyclopedia of interpersonal communication* (pp. 1-6). NJ: John Wiley & Sons. doi:10.1002/9781118540190.wbeic113
- Ting-Toomey, S. (1994). Managing intercultural conflict effectively. In L. Samovar, & R. Porter (Eds.), *Intercultural communication: A reader* (7th ed., pp. 360-371). Belmont, CA: Sage.
- Witteman, H. (1992). Analyzing interpersonal conflict: Nature of awareness, type of initiating event, situational perceptions, and management styles. *Western Journal of Communication*, 56, 248-280. doi:10.1080/10570319209374416

ABSTRACT

A case study on the conflicts and coping strategies in the university lives of Japanese international students in Korea

Park Esther*

This paper sought to understand the social conflicts experienced by Japanese international students within the cultural contexts of Korean universities. The research methodology used centered on written surveys and interviews conducted upon 10 undergraduate students at private universities in Seoul and Busan using the KJ analysis method.

As a result, 'difficulties in interpersonal relations' was derived as a major group. Second, the analysis of conflict attribution showed in order that 'external group factors' was the most common. Third, the analysis of conflict coping strategies showed that they are more 'active' than 'passive'. Fourth, the emotions in coping were all negative, resulting in more internal negative emotions that in most cases remained the same or deteriorated. Fifth, as a result of reviewing the relevance of each process from conflicts to emotions, the conflicts remained unresolved even though Japanese international students actively dealt with what they faced during their university lives.

Therefore, it has been concluded in this study that the following members of the university system, namely: the administrators, teaching staff, and students themselves evidently need to be more aware of the above mentioned difficulties experienced by the Japanese international undergraduates, and extend support towards this group.

Key Words: Japanese international student, conflict-coping strategies, university life, KJ analysis method

투고일: 2020. 12. 7, 심사일: 2021. 4. 12, 심사완료일: 2021. 4. 13

* Lecturer, Graduate School of Special Education, Dankook University