



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

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

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



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

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

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

교육학박사학위논문

공립 다문화 대안학교 교사의 상호문화교육 경험에 관한
내러티브 탐색

A Narrative Inquiry on the Intercultural Education Experience of
Teacher working in the Public Multicultural Alternative School

2018년 2월



인하대학교 대학원

다문화학과(다문화교육 전공)

조영철

교육학박사학위논문

공립 다문화 대안학교 교사의 상호문화교육 경험에 관한
내러티브 탐색

A Narrative Inquiry on the Intercultural Education Experience of
Teacher working in the Public Multicultural Alternative School

2018년 2월

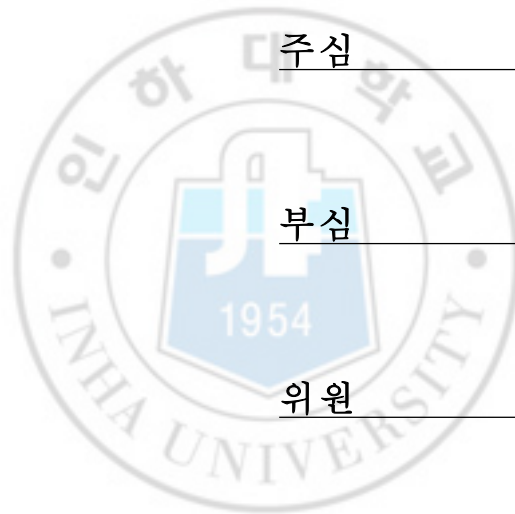


지도교수 김 영 순

이 논문을 박사학위 논문으로 제출함

이 논문을 조영철의 박사학위논문으로 인정함.

2018년 2월



주심 _____

부심 _____

위원 _____

위원 _____

위원 _____

【국문초록】

공립 다문화 대안학교 교사의 상호문화교육 경험에 관한 내러티브 탐색

조 영 철

다문화학과 다문화교육 전공

본 연구의 목적은 공립 다문화 대안학교에 근무했던 교사의 교육 경험을 상호문화교육적 관점에서 해석하여 다문화교육의 새로운 방향으로서 상호문화교육을 담당할 교사양성을 위한 교사교육의 방향을 제시하는 것이다. 이를 위해 연구문제를 다문화 학교 교사의 교육 경험의 의미성으로 설정하였다.

본 연구에서는 연구문제를 해결하기 위해 다문화 학교와 다문화교육, 그리고 상호문화교육에 대해 이론적으로 논의하였다. 이를 위해 먼저 다문화교육과 다문화 학교의 개념에 관해 연구했던 이론을 고찰하여 다문화 학교를 정의하였다. 그리고 상호문화교육의 철학적 배경과 패러다임을 논의하였다. 상호문화 철학적 토대인 다문화성, 초문화성, 상호문화성, 타자성을 논의하여 상호문화교육의 개념 형성 과정을 살펴보았다. 또한 교사의 교육 경험의 의미를 구조화하고 분석하기 위하여 교사의 전문성 학습과정으로서 학습의 의미와 전문성 확장학습 과정, 교사실천공동체의 개념에 관하여 이론적으로 고찰하였다.

이 연구의 연구 참여자들인 공립 다문화 대안학교 교사의 교육 경험을 상호문화교육의 관점에서 해석하기 위한 연구방법으로는 내러티브 탐구 방법을 활용하였다.

다문화 학교 교사들은 다음과 같이 다양한 유형의 경험을 한 것으로 나타났

다.

첫째, 다문화 학교 교사들은 다문화 학교 전입 전부터 교사로서의 강한 정체성을 소유하고 있었고, 이러한 정체성에 다문화에 대한 관심과 교육적 열정이 더해져 다문화 학교에 지원으로 이어졌다.

둘째, 다문화 학교 전입 후 교사들은 새로운 만남을 통해 관계 맺기 기술을 학습해 나갔다. 새롭고 다양한 다문화적 만남을 통해 교사들은 의미 있는 타자가 되기 위한 인식과 기술을 익혔다.

셋째, 교사들은 이러한 타자에 대한 의미 있는 관계와 상호작용을 통해 상호문화교육을 계획하고 실천하는 경험을 통해 상호문화교육 전문성을 함양했다. 상호문화교육 전문성 함양은 끊임없는 반성과 성찰의 과정이었고 지속적인 상호문화교육 실천으로 이어졌다.

넷째, 교사들은 이러한 경험을 바탕으로 상호문화교육 전문성의 영역을 확장시켜 나갔다.

이러한 교사의 교육 경험은 상호문화교육 전문성 확장학습의 과정으로 설명할 수 있다. 상호문화교육과 관련한 다문화적 대상과 상호문화교육에 대한 의문 품기의 단계에서 실제적 분석 단계를 거쳐 연구 참여자들은 마지막 단계인 새로운 해결책 실행과 성찰의 단계까지 확장학습의 단계를 밟아갔다. 이 과정을 통해 연구 참여자들은 상호문화교육 전문가로 거듭났다.

그리고 이러한 상호문화교육 전문가로서의 역량은 또 다시 다문화 학교와 일반 학교, 그리고 연구 참여자가 관계하고 있는 다양한 네트워크적 상황 속에서 상호문화교육이라는 이름으로 실천적 확장이 이루어졌다.

다문화 학교 교사의 교육 경험을 상호문화교육적 관점으로 해석하면 다음과 같다. 첫째, 연구 참여자들은 자기에 대한 비판적 성찰의 과정을 경험하였다. 다문화 학교에서의 교육 경험의 과정 속에서 다문화적 만남과 관계로 인해 어려움에 봉착하게 되었다. 하지만 어려움의 원인을 자기 스스로에게로부터 찾아나가는 비판적 성찰의 과정을 통해 어려움을 극복해 나가는 경험을 한다. 이러한 경험은 연구 참여자들의 상호문화적 인식의 수준을 높여놓았고, 인식 수준의 향상은 타자를 향한 열린 마음과 상호문화교육 실천으로 이어졌다. 둘째, 비판적 성찰을 통해 인식의 수준이 향상되면서 교사들은 상호문화교육 경험을 통해 관계 맺음의 경험을 하게 되고, 상호문화교육을 통해 다문화 학생, 학부모, 동료 교사 등 다양한 타자와 소통하고 협력해 나간다. 셋째, 교사들의 이러한 상호문화교육 경험을 통한 인식의 전환과 타자에 대한 열린 마음은 다시 상호문화교육 실천으로 이어졌다. 교사들은 다문화 학교에서의 교육 경험을 통해 새로운

상호문화교육 수업을 비롯한 다양한 영역에서 또 다시 실천했다. 그리고 다문화 학교 근무 이후의 삶 속에서도 여전히 각자의 위치에서 상호문화교육을 실천하고 있다.

이렇게 다문화 학교 교사들은 상호문화교육 경험을 통해 스스로 상호문화교육 전문가로 성장함과 동시에 상호문화교육 전문가로서의 역량을 새로운 영역에서 실천하고 있었다.

이에 본 연구는 향후 다문화교육의 새로운 방향으로서 상호문화교육을 담당할 교사양성을 위한 교사교육의 방향으로서 다문화 학교에서의 교육 경험 제공의 필요성의 근거를 제시하는 연구라는 데에서 그 의의가 있다.



목 차

국문초록	i
목 차	iv
표 목차	vi
그림 목차	vii
I. 서론	1
1. 연구의 필요성 및 목적	1
2. 연구문제 및 내용	5
3. 연구동기	7
II. 이론적 논의	10
1. 다문화교육과 다문화 학교	10
1.1. 다문화교육	10
1.2. 다문화 학교	13
2. 상호문화교육	17
2.1. 상호문화 철학	17
2.2. 상호문화주의와 상호문화교육	26
3. 교사의 전문성 학습과 상호문화교육	37
3.1. 교사의 전문성 학습과 교육 경험	37
3.2. 교사의 상호문화교육 전문성과 상호문화역량	44
III. 연구 방법	49
1. 연구방법 및 절차	49
2. 연구 참여자	52
3. 자료 수집 및 분석	54
4. 연구 윤리	58

IV. 연구 참여 교사의 다문화 학교에서의 교육 경험	60
1. 공립학교 교사로서의 삶	62
1.1. 교사 정체성	62
1.2. 다문화 학교 지원 동기	66
2. 무지개 학교 전입 이후의 삶	70
2.1. 새로운 만남	70
2.2. 상호문화교육 전문가 되기	76
2.3. 반성과 성찰	86
3. 무지개 학교 근무 종료 후의 삶	87
3.1. 새로운 곳에서 상호문화교육 전문가 되기	87
4. 소결	90
V. 다문화 학교 교육 경험의 상호문화교육적 의미	93
1. 상호문화교육 확장학습 경험	93
1.1. 의문 품기	94
1.2. 실제적 분석	100
1.3. 새로운 해결책 실행과 성찰	103
2. 교육 경험의 상호문화교육적 해석	105
2.1. 자기에 대한 비판적 성찰	106
2.2. 타자에 대한 열린 마음	110
2.3. 새로운 실천	113
3. 상호문화교육 경험에서 실천으로	116
3.1. 상호문화교육에 대한 본격적인 관심	116
3.2. 상호문화교육 전문성 함양	117
4. 소결	119
VI. 결론	122
1. 요약	122
2. 논의 및 제언	124

참고문헌 128
ABSTRACT 139



표 목차

<표 II-1> 상호문화역량 구성요소	48
<표 III-1> 내러티브 탐구 절차	50
<표 III-2> 연구 참여자 개요	53
<표 III-3> 인터뷰 일시 개요	55
<표 III-4> 인터뷰 질문지 개요	56
<표 IV-1> 연구 참여자의 내러티브에 나타난 교육 경험의 주제	61
<표 IV-2> 연구 참여자 A 수업 협의록 및 참관록	77
<표 V-1> 상호문화교육 전문성 확장학습 경험의 구조화	93
<표 V-2> 교육 경험에 관한 상호문화적 의미 주제	106



그림 목차

[그림 II-1]	확장학습 서클에 있어서의 학습행위의 단계	41
[그림 II-2]	실천공동체의 변화 단계	43
[그림 II-3]	문화 간 감수성 발달 단계	47



I. 서 론

1. 연구의 필요성 및 목적

2017년 법무부 「체류 외국인 현황」에 따르면 2016년 12월 기준 우리나라 다문화 인구는 거주 외국인(2,049,441명)과 불법 체류 외국인(208,971명), 그리고 2014년~2016년 사이 한국 국적을 취득한 외국인(27,771명)을 모두 포함하면 총 2,286,183명으로 집계되었다. 이는 2017년 통계청에서 발표한 2016년 우리나라 총 인구 수인 51,696,216명 대비 4%가 넘는 수치로 우리나라도 이제 다문화 사회로 진입해 있음을 알 수 있다.

이러한 다문화 인구의 증가와 함께 다문화 학생도 급증하고 있는데, 교육부에서 발표한 「교육기본통계」 조사 결과에 따르면 2017년 4월 기준 현재 다문화 학생 수는 지난해보다 10201명(10.28%) 늘어난 109,387명이다. 다문화 학생 수는 2012년 4만6954명, 2013년 5만5780명, 2014년 6만7806명, 2015년 8만2536명, 2016년 9만9186명으로 지속적으로 급증하고 있으며, 특히 학교급별로 보면 초등 82,733명(75.63%), 중등 15,945명(14.58%), 고등 10,334명(9.45%), 각종학교 375명(0.34%)으로 초등학생의 비율이 가장 높은 것으로 나타났다(교육부, 2017).

이와 같은 다문화 사회로의 진입 현상에 대한 대책으로 우리나라 정부는 2006년부터 「다문화가정 자녀 교육 지원 정책」을 시행하고 있다. 다문화가족에 대한 정책은 2008년 제정된 「다문화가족지원법」을 기점으로 하여 「다문화가족 지원정책 기본계획」이 3년 주기로 시행 중이며, 여성가족부·법무부·교육부에서도 매 해 관련 부서에서 다문화 관련 지원 정책을 시행 중에 있다. 특히, 다문화 관련 정책 중 교육 정책은 중요한 부분을 차지하고 있다.

박종대(2017)는 교육은 사람이나 사회의 의도를 내포하고 있는 것으로 정의하였다. 박종대(2017)의 연구에서는 교육 정책을 국가나 권력에 의하여 지지되는 교육이념, 또는 이를 구현하는 국가적 활동의 기본 방침이나 지도 원리를 담고 있는 것으로 정의하였다. 때문에 교육 정책은 국민 전체를 이끌어 가는 수단이 되기도 한다. 곧, 다문화 사회 형성에 있어서 교육 차원의 정책은 다문화 정책의 근간이라 할 수 있다. 이러한 교육 정책 중 2017년 교육부에서 발표한 다문화교육 지원계획을 보면 그 초점이 '다문화 시대 인재 양성을 위해 다문화 학생 맞춤형 교육 및 다문화 이해교육을 강화'에 맞춰져 있다. 이는 다문화 학생의 미래 인재로의 성장과 모든 학생의 다문화 수용성 제고가 주요 골자이다. 이

와 더불어 학교 구성원의 다문화 이해 제고를 위해 예비교원 단계에서부터의 다문화 역량 강화, 모든 학생의 다문화 수용도와 이해도 고양, 다문화교육 활성화 기반 마련 등의 일반 학생 및 교원의 다문화 역량 강화를 위한 정책도 점차 확대해 나가고 있다.

또한, 교육부는 이러한 다문화교육 지원 정책의 일환으로 인천광역시교육청과 함께 공립 다문화 대안학교를 설립하였다. 이 학교는 공립학교 차원의 다문화교육의 필요성에 대한 인식을 바탕으로 설립된 학교로 현재 다문화 학생의 조기 정규학교 진입을 위해 위탁교육 기관으로 운영되고 있는 학교이다. 일반 공립학교와 다르게 정부 고시 교육과정에서 제시하고 있는 교과 및 시수의 50%만을 다문화 학생에게 가르치며, 나머지 50%의 남은 교육과정 시수는 다문화 특성화 교육과정으로 운영하고 있다. 그리고 이 학교는 다문화교육에서 이야기 하는 다양한 인종과 민족 간의 완전통합 환경을 지향하고 있지만 한국에서 태어나 한국 국적을 가지고 있는 우리나라의 일반학생은 입학할 수 없다. 또한, 재학 기간에 있어서도 위탁교육 기관이라는 제한으로 인해 다문화 학생들은 한 학기를 재학할 수 있으며, 원하는 경우나 원적 학교에서의 부적응이 있는 경우 추가 위탁으로 한 학기를 더 재학할 수 있다. 때문에 이 학교의 위치와 원거리에 집이 있는 초등학생의 경우 입학과 통학의 제한이 있고, 졸업할 수 없는 위탁학교라는 제한사항으로 인해 이 학교 위탁학생 수가 불안정한 상황이다. 교사들도 근무 기간의 제한(초등 4년, 중등 5년) 규정에 의해 다문화교육에 대한 노하우를 전수하기 전 일반학교로 전출가고 있어 교육과정 운영 상 어려움이 발생되고 있다.

이렇게 다문화 관련 교육 정책과 학교 운영이 이루어지고 있지만 아직까지 그 지원의 수준과 효과가 미흡한 실정이다. 여성가족부(2015)에 따르면 아직까지 전체 다문화 학생 중 9.4%의 학생이 차별의 경험을 하고 있으며, 차별에 대한 경험 시 부모님이나 선생님에게 알리는 등의 적극적인 대응을 하는 학생도 50.6%에 불과했다. 또한, 적극적 대응 중 친구와의 고민 상담의 경우도 33.2%로 우리나라 전체 청소년들의 상담 비율인 46.2%와 비교해 볼 때 친구와의 관계에 있어서도 어려움을 갖고 있음을 알 수 있다. 이러한 학교생활 적응의 어려움은 공립학교 취학률에서도 드러나는데 여성가족부(2015)에 따르면 다문화 학생의 공립학교 취학률은 초등학교 97.6%, 중학교 93.5%, 고등학교 89.9%, 고등교육기관 53.3%로 우리나라 전체 취학률인 초등학교 98.5%, 중학교 96.3%, 고등학교 93.5%, 고등교육기관 68.1%와 비교해 모두 낮았으며, 특히 학교급이 올라가면서 그 격차가 커졌다. 성장 상황을 보면 만 9~24세 다문화 학생 중 60.8%가 국내

에서만 성장했고 39.2%가 외국 성장 또는 거주 경험이었다. 외국에서 성장한 다문화 학생의 경우 국내 성장 학생에 비해 학교 공부에 두 배 이상의 어려움을 느끼고 있었으며, 한국어 능력(3.92점/5점 척도 기준)도 국내 성장 학생(4.80점)에 비해 저조한 것으로 나타났다. 또한, 여성가족부(2015)의 조사 결과에서 다문화 학생의 학업중단률이 일반 학생에 비해 높았는데, 학업을 중단하는 다문화 학생들은 대부분 학교생활 및 문화 부적응, 학업성취의 어려움으로 인해 중도에 학업을 포기하고 있는 것으로 나타났다.

이렇게 다문화 학생은 외국성장의 배경, 문화충돌 현상, 학교 안에서의 친구 관계의 어려움, 한국어 능력 부족으로 인한 학업 이수의 어려움, 선생님 등 학교를 통한 상담지원 장애 등 다양한 영역에서 학교생활 및 사회생활 부적응의 모습을 보이고 있다. 곧, 우리나라가 이미 다문화 사회로 진입해 있음에도 불구하고 다문화 학생의 공교육 권리 보장, 학교생활 적응 문제, 가정교육의 부재 등 차별과 편견의 문제가 여전히 지속되고 있다. 따라서 우리나라는 지금 다문화 사회로의 올바른 이행을 위한 교육적 차원의 대책이 시급하다.

다문화 학생에 대한 교육적 차원의 대책으로 많은 사람들이 다문화교육을 이야기 한다. 하지만 우리나라의 지금까지의 다문화교육은 Banks(2004), Nieto(2004) 등 북미의 인종에 대한 반차별, 교육적 평등, 반계급화, 소수 인종에 대한 이해와 존중 등 교육평등과 사회통합의 관점에서 이루어져 왔다. 임선일, 이정연(2017)도 ‘다문화’라는 용어 자체가 배제되고 차별받는 이주민을 대표하는 단어이자 시혜의 대상이며, 함께 살아가야 하는 공동운명체 같은 막연한 환상을 주는 단어라고 비판하였다. 그리고 이는 한국인들에 대한 역차별을 경험하게 하는 상징적 단어라고 비판하였다. 또한, 임선일, 이정연(2017)은 우리나라의 다문화교육을 다문화주의를 중심으로 상호문화주의가 가미된 ‘혼재된 개념으로서의 다문화주의’로 정의하였다. 이와 함께 다문화주의에 대해 개인의 자율성을 부정하는 것이며, 문화적 변인만을 과대하게 주목하여 우리 사회의 문화적 측면 이외의 사회적, 심리적, 역사적, 경제적 측면 등의 다양한 변인과 사회 구성원들 간의 끊임없는 상호작용을 간과한다고 비판하였다.

따라서 이제 우리나라의 다문화교육은 상호문화교육으로의 전환을 시도해야 한다. 오영훈(2009)과 장한업(2010), 김영옥(2013)도 다문화 사회의 교육적 차원의 해결 방안으로 상호문화교육의 도입을 주장하였다. 오영훈(2009)은 그 이유를 세 가지로 들고 있는데, 첫째, 상호문화교육은 문화의 차이와 다름을 존중하는 사회적 인식전환을 도모할 수 있는 교육이다. 둘째, 상호문화교육은 사회 전체구성원의 인식의 변화를 전제로 사회 문화적 통합의 목표를 지향한다. 셋째,

상호문화교육은 세계화 시대에 부합되는 인식과 태도를 함양한 세계시민 양성을 그 목표로 한다. 장한업(2010)의 연구에서는 미국, 캐나다, 호주, 뉴질랜드와 같이 큰 영토를 배경으로 이민국가가 형성된 나라들은 다문화교육을 채택하고, 프랑스와 독일처럼 작은 영토에서 국민국가를 유지하다 이민자를 받아들인 나라들은 상호문화교육을 채택하고 있는 것을 근거로 우리나라도 상호문화교육이 필요하다고 주장하였다. 김영옥(2013)은 ‘다문화’에 대한 올바른 이해와 다문화 사회에서 요구되는 공존의 의미를 실현시키기 위해 상호문화교육적 관점이 다문화교육에 도입되어야 한다고 주장하였다.

이러한 상호문화교육의 필요성에 대해 김현미(2013)는 철학적 의미로 이야기하였다. “성찰과 반성이 아닌 강요된 학습에 의해 이루어지는 차이에 대한 존중은 어느 순간 ‘혐오’로 전환될 수 있다. 이 때문에 다문화 사회로 가는 길은 장기적인 비전을 갖고 상호 교류와 학습을 통해 획득해가야 할 삶의 철학”이 되어야 한다(김현미, 2013: 35).

또한, 김영순, 최승은(2016)의 연구에서는 상호문화교육의 이해와 더불어 상호문화교육의 구체적인 실천으로서 상호문화학습에 대해 제안하였다. 이 연구는 상호문화교육에 대한 기본 개념을 정리하면서 상호문화성과 상호문화교육, 상호문화역량의 관계를 밝히고 있다. 그리고 상호문화학습의 실천적 내용으로 반인종차별주의 교육, 언어와 문화 및 의사소통과 관련된 교육, 글로벌 학습을 제시하였다.

하지만 아직까지 우리나라의 경우 상호문화에 대한 기본 인식이 부족하여 상호문화교육 관련 연구도 미흡한 상황이다. 이는 우리나라의 사회문화적 상황과도 관계 깊은데, 단일민족의 신화는 허구(최현덕, 2009: 305)임에도 불구하고 우리나라는 아직까지 하나의 일관된 자아정체성과 문화를 강요하고 있어 상호문화에 대한 기본 인식의 개선부터 요구되는 상황이다. 이러한 상호문화에 대한 인식 수준으로 인해 개인과 개인, 개인과 문화, 문화와 문화라는 관계가 아직 경계의 벽을 넘지 못하고 서로에게 의미 있는 타자로서 존재하지 못한다. 이제 서로에게 의미 있는 타자로 존재하는 상호 인정을 넘어선 상호작용을 통해 문화 간 경계의 넘나들이 활발하게 이루어질 수 있는 진정한 의미의 다문화 사회로의 이행을 위해 상호문화교육이 주목받아야 할 시점이다.

특히, 이러한 상호문화교육으로의 인식의 전환은 교사에게 우선적으로 요구된다. 일반 교육에서 이야기 하는 ‘교육의 질’ 문제를 ‘교사의 질’에서 찾는 것처럼 상호문화교육에 있어서도 교사의 역할이 중요하기 때문이다.

이에 본 연구자는 상호문화교육을 위한 인식 개선을 위한 대안을 실제 학교

교육 현장에서 학생들을 가르치고 있는 교사들의 상호문화교육 경험에서 찾아 보고자 한다. 특히, 상호문화교육의 일반 공교육권 내에서의 확산을 도모할 수 있기 위해 공립학교 내에서 상호문화교육을 실천하고 있는 교사들의 교육 경험을 분석해 보고자 한다. 그러나 현재 우리나라의 경우 교육부 및 각 시도교육청 중심으로 다문화 중점학교, 다문화 중심학교, 예비학교, 특별학급 등 상호문화교육 관련 학교와 학급들이 늘어나고 있으나 실제 상호문화교육 실행에 있어서는 담임교사나 교과 전담교사보다 한국어 강사 또는 업무 담당교사 중심으로 이루어지고 있어 학교 현장교사의 상호문화교육 경험이 미흡한 상황이다. 따라서 전 교사가 상호문화교육을 담당해야만 하는 책무가 부여되고 있는 공립 다문화 대안학교를 대상으로 하여 해당 학교 근무 교사의 상호문화교육 경험의 의미를 해석해 보고자 한다. 이를 통해 우리나라의 상호문화적 인식의 수준을 높이기 위해 교육 현장에서 상호문화교육을 실천할 수 있는 교사 양성을 위한 교사교육의 새로운 방향을 제시하고자 한다.

2. 연구문제 및 내용

본 연구의 목적은 다문화 학교 교사의 상호문화교육 경험을 상호문화적 관점에서 해석하여 상호문화교육을 위한 교사교육의 새로운 방향을 제시하는 것이다. 이를 위해 다음과 같은 두 가지의 연구문제를 설정하였다.

연구문제 1. 공립 다문화 대안학교에 근무했던 교사의 교육 경험은 어떻게 상호문화교육 확장학습으로 이어졌는가?

연구문제 2. 공립 다문화 대안학교에서 근무했던 교사의 교육 경험은 어떠한 상호문화교육적 의미를 지니고 있는가?

연구문제 1의 해결을 위해 공립 다문화 대안학교에서 4년 이상의 근무 경험을 가지고 있는 교사들의 다양한 교육 경험을 내러티브를 통해 분석하였다. 또한, 연구 참여 교사들의 이러한 다양한 교육 경험이 어떻게 상호문화교육 확장학습으로 이어지고 있는지 확장학습 이론에 근거하여 교사의 교육 경험을 구조화하여 분석하였다.

다음으로 연구문제 2를 해결하기 위해 연구문제 1에서 구조화 한 연구 참여

교사의 교육 경험을 토대로 이들의 경험은 어떠한 의미에서 상호문화교육 경험으로 해석할 수 있으며, 이러한 교육 경험은 상호문화교육적 관점에서 어떠한 의미를 가지고 있는지 해석하였다. 그리고 이러한 연구문제 해결을 위한 본 연구의 구체적인 진행 과정은 다음과 같다.

I 장에서는 연구의 필요성과 목적, 연구자의 연구동기와 연구문제 및 내용을 기술하였다. 연구의 필요성과 목적을 도출하기 위해 우리나라의 다문화 사회로의 진입 현상과 교육적 차원의 대안의 필요성에 대해 고찰하여 연구 목적을 도출하였다. 또한, 본 연구를 진행하기 위해 직접 공립 다문화 대안학교에 지원하여 근무하였던 연구자의 연구동기에서부터 연구 목적을 위해 설정한 연구문제와 내용에 대해 기술하였다.

II 장에서는 다문화 학교에 대한 개념 정의 후 공립 다문화 대안학교 교사의 교육 경험을 상호문화교육적 관점으로 해석하기 위해 기본이 되는 상호문화교육의 철학적 배경으로서 상호문화주의, 다문화성과 상호문화성, 타자성 그리고 상호문화교육에 대해 이론적으로 논의하였다. 그리고 교사의 상호문화교육 경험을 상호문화교육 전문성 학습의 과정으로 해석하기 위해 확장학습의 의미와 상호문화교육 전문성과 상호문화교육 경험의 관계에 대해 고찰하였다.

III 장에서는 공립 다문화 대안학교 교사의 교육 경험의 의미를 해석하기 위해 사용한 내러티브 연구방법을 소개하였다. 그리고 연구 참여자 선정의 기준과 특성, 인터뷰 질문지와 내용 개요를 포함한 자료 수집 방법과 분석 방법, 연구 윤리에 대하여 기술하였다.

IV 장에서는 연구문제 1의 해결을 위해 연구 참여자들의 공립 다문화 대안학교 전입 동기부터 근무 이후의 삶을 심층인터뷰를 통해 그 내러티브를 분석하여 공립 다문화 대안학교에서의 다양한 교육 경험의 유형을 분석하였다.

V 장에서는 연구 참여자들의 이러한 다양한 교육 경험이 어떻게 상호문화교육 확장학습 경험으로 이어졌는지에 관하여 교육 경험을 구조화하여 공립 다문화 대안학교 지원 동기에서부터 상호문화교육 전문가가 되기까지의 과정을 분석하였다. 그리고 연구문제 2의 해결을 위해 연구 참여자들과의 심층인터뷰 결과 공립 다문화 대안학교 교사의 교육 경험의 의미를 상호문화교육적 관점에서 경험을 구조화 하고 내러티브를 분석하였다.

VI 장은 본 연구에 대한 결론으로 IV 장, V 장의 연구결과를 중심으로 공립 다문화 대안학교 교사의 교육 경험의 의미에 대해 요약하고, 이를 토대로 상호문화교육을 위한 교사교육의 새로운 방향에 대해 제언하였다.

3. 연구동기

질적 연구는 인간의 행동을 행위자 스스로의 준거 틀에서 이해한다. 이 연구는 상호문화교육의 계획과 실천이 이루어지고 있는 공교육 현장인 공립 다문화 대안학교를 선정하여 상호문화교육을 실천한 교사의 경험에 관심을 두고 시작되었다. 특별히 이 연구는 상호문화교육을 실천한 교사의 이야기, 즉 내러티브에 주목하고자 한다. 교사는 교육을 실천하는 행위에 있어 자신의 경험을 바탕으로 하여 교육이 이루어지는 상황과 맥락에 적합한 방식으로 자신만의 내러티브를 구성하게 된다(Connelly & clandinin, 1988). 이와 마찬가지로 상호문화교육을 실천하는 과정도 공립 다문화 대안학교에 근무하였던 교사의 지식과 경험을 토대로 주어진 교육적 여건과 환경을 고려하여 상호문화교육이 진행되며, 교사는 이러한 교육적 실천을 통해 상호문화교육을 둘러싼 자신만의 내러티브를 만들어낸다. 따라서 본 연구의 이해를 돕기 위해 연구자가 동료교사로서, 연구자로서 본 연구를 진행하게 된 동기에 대한 설명을 하고자 한다.

연구자(나)는 평범한 가정에서 성장하여 먼저 교육자의 길을 걸어오신 작은 아버지와 부모님의 영향으로 교육대학교에 입학하여 졸업 후 초등교사로서의 길을 걷게 되었다. 하지만 교육대학교 입학 당시 다른 꿈을 갖고 있었지만 성적과 집안의 경제적 상황으로 어쩔 수 없이 교육대학교 입학을 선택하였기 때문에 교육대학교에서의 삶은 그다지 순탄치 않았다. 때문에 교사로서의 사명감을 갖기까지 2년여의 방황의 시간이 걸렸다. 하지만 이런 방황의 시간을 보내며 확고한 교사로서의 신념을 소유한 후로는 단 한 번도 교사로서의 사명감을 놓은 적이 없었다.

지금까지 초등교사로서의 위치에 계속 서 있을 수 있게 해준 가장 큰 동인이 바로 교사로의 부르심, 곧 소명의식이었다. 이러한 소명의식은 자연스럽게 진정한 교사로서, 전문가로서 나아가기 위한 경험, 연구, 학업으로 이어졌다. 교직 경력 5년차까지 개인적으로 좋아하고 즐기던 영화와 문화 이야기에서 시작된 교육적 호기심으로 문화예술교육에 심취했다. 인천 소재 남구학산문화원, 부평문화원 등 다양한 문화 단체와의 교류협력을 통해 영화리더리시 수업 등 다양한 문화예술교육 수업모델을 개발하고 적용했다. 이러한 경험들이 모여 대학원 석사과정에서는 문화경영학과에서 문화예술교육 정책을 전공했다. 문화예술교육이라는 영역이 문화라는 영역으로 확장되었다. 그리고 문화의 영역에서 다문화를 보게 되었다. 초등교사로서 학교교육 현장에 있는 사람으로서 우리나라의 다

문화 사회로의 진입 현상을 학급에서 체감하고 있었고, 이에 대한 교육적 차원의 대책에 대한 고민이 시작되었다. 그리고 이러한 고민은 다문화에 대한 관심과 연구로 이어졌고, 다문화교육 전공을 결심하게 되었다. 이러한 과정을 통해 지금 다문화교육 박사과정을 밟고 있다. 다문화교육을 전공하면서 다문화교육에 관한 철학, 이론, 실재를 경험할 수 있었고, 특히 공립 다문화 대안학교 설립에 관한 연구 프로젝트 팀 공동연구원으로 일 하면서 공립 다문화 대안학교에 대한 관심과 이 학교에 직접 들어가 교사들을 연구해 보고 싶은 마음을 가지게 되었다. 결국 다문화교육에 대한 관심과 의지로 실제 공립 다문화 대안학교에 지원하여 2013년부터 2016년까지 공립 다문화 대안학교 1기 교사로 근무하였다. 공립 다문화 대안학교(가칭: 무지개 학교) 설립 교사들은 초등 8명(1~6학년별 담임교사 6명, 전담교사 1명, 디딤돌반 담임 1명), 중등 교과 담당 교사 15명이 2012년 12월 우선선발이라는 제도를 통해 구성되어 2013년부터 근무를 시작했다. 무지개 학교는 우리나라 최초의 공립 다문화 대안학교로 무에서 유를 창조해 내야 하는 상황이었다. 다양한 관심과 다양한 배경을 지닌 교사들이 학생 모집, 선발에서부터 학교 교육과정 계획 및 실행에 이르기까지 우리나라 최초의 공립 다문화 대안학교의 기틀을 만들어나갔다. 몇몇 교사의 경우 다문화 관련 업무를 해보거나 다문화 학생을 교육해 본 경험이 있었으나, 대부분의 교사들은 다문화에 대한 관심과 열정으로 무지개 학교에 지원한 교사였다. 때문에 일반학교와 달리 2013년 개교 첫 해는 다문화 학교를 만들어 나가기 위한 회의와 토론, 연구의 연속이었다. 하지만 교사들은 시간이 지날수록 더욱 열정적으로 다문화 학교를 만들어 나가는 데 기여했다.

“전 지원할 때 김치 만들기를 잘 한다고 필역했어요. 주변 선생님이 우리나라 최초의 다문화 학교가 생긴다고 하길래, 평소 관심을 갖고 있던 다문화 아이들을 만날 기대감에 무작정 지원했어요. 그런데 덜컥 합격한 거죠... 지금 와서 돌아보면 무모한 일이었지만, 참 잘한 일이라 생각해요. 교사 생활을 하며 제일 잘 한 일인 거 같아요.”(연구 참여자 A)

무지개 학교 교사로 근무하며 수많은 경험을 했지만, 그 중 동료 교사들의 변화 과정은 상호문화교육에 대한 연구자로서의 관심을 자극했다. 관심에서 시작된 무지개 학교에서의 근무 경험을 통해 교사 스스로도 변화를 체감했으며, 심지어 교사로서의 진로에까지 영향을 미쳤다. 무지개 학교에서 함께 근무하면서 항상 상호문화교육 전문가로서의 역량에 대해 고민하던 중 동료 교사의 상호문화교육 전문가로서의 변화 과정을 지켜보며, 무엇이 이들을 이렇게 변화시

켰으며, 어떠한 경험이 이들을 이끌어나가는 동인이며 그 경험의 의미에 대한 궁금증이 생겨나기 시작했다. 이에 무지개 학교에서 근무했던 경험을 가지고 있는 교사들을 연구 참여자로 선정하여 그들의 내러티브를 분석하였다.



Ⅱ. 이론적 논의

1. 다문화교육과 다문화 학교

1.1. 다문화교육

학교는 모든 학생에게 있어서 문화적 차이와 사회를 본격적으로 경험하게 되는 최초의 공식적인 교육기관이며, 이는 다문화 학생들에게도 마찬가지이다. 또한, 학교생활에서의 성취 여부는 이후 사회적응과 밀접한 관련을 맺고 있다(Bates, Luster & Vandenbelt, 2000). 다문화 학생에게 있어서 학교에서의 생활관 성취여부는 이후의 성공적인 사회적응에 영향을 미친다. 다문화 학생들은 부모의 방치로 일관되는 가정교육 부재의 환경과 언어장벽 및 문화부적응으로 야기되는 학습부진, 왕따 문제에 심각하게 노출되어 있다. 이에 다문화 사회로의 정착을 위해서 교육적 대안을 지속적으로 모색하고 실천해야 한다.

하지만 아직까지 한국어교육과정을 비롯한 다문화 학생의 정규학교 진입을 위한 예비과정이 설치된 학교가 다문화 중점학교 또는 다문화 예비학교, 민간사립 차원에서 운영하는 다문화 대안학교밖에 없다. 때문에 일반 공교육 제도권 아래에서 정규 교육과정 운영에 집중하고 있는 국공립학교에서 다문화 학생을 위한 교육적 차원의 대안을 모색하는 일이 쉽지가 않다. 교육부도 이러한 관점으로 인천광역시교육청과 함께 공립 다문화 대안학교를 설립한 것이다. 또한 점차 다문화 중점학교와 예비학교를 확대해 나가고 있으며, 민간사립 차원의 다문화 대안학교가 늘어나고 있다. 따라서 우리나라에서 운영되고 있는 다문화 학교를 이해하기 위해서는 대안교육의 의미와 함께 다문화 학교의 개념을 정의한 북미의 다문화교육 개념에 대해 고찰해 볼 필요가 있다.

다문화 학교를 이해하기 위해 대안교육에 대한 정의를 알아볼 필요가 있는데, 이병환·김영순(2008)의 연구에서는 대안교육은 학교교육의 미래방향으로서 기존 공교육 제도권 안에서 실천하기 어려운 학생의 창의성과 인성을 계발하기 위한 비형식 교육 및 무형식 교육을 공교육 체제인 학교교육과 폭넓게 연계하는 방향으로 나아가 한다고 주장하였다. 이와 함께 수월성과 경쟁력을 강화하는 공교육의 한계를 넘어 교육의 평등성의 입장에서 대안교육의 필요성을 주장하였다. 이러한 대안교육의 필요성과 함께 오영훈, 김영순(2016)의 연구에서는 우

리나라의 다문화 학생에게 있어서 기존의 공교육 체계 하에서 해결하기 어려운 교육적 문제를 해결하는 데 다문화 대안학교들이 그 역할을 하고 있다고 주장하였다. 따라서 우리나라의 다문화 사회로의 올바른 진입을 위한 교육적 차원의 대안이 바로 다문화 학생을 위한 대안교육에의 고민으로 이어져야 한다는 것을 알 수 있다.

이렇게 다문화 대안교육의 관점에서 다문화 학교를 바라볼 때, 우리보다 앞서 다문화 학교에 대해 정의를 내린 북미의 다문화교육 학자들의 정의를 알아볼 필요가 있다.

Banks(2008)는 학교나 다른 교육기관을 변화시키고자 모든 사회계층, 성별, 인종, 그리고 문화적인 집단 등이 학습을 위해 균등한 기회를 갖게 하는 학교교육 개혁운동으로 정의하였다. 여기에는 교육 평등의 정신이 강하게 자리 잡고 있다.

이러한 교육 평등의 정신과 더불어 Bennett(2007)은 미국의 다문화교육은 민주주의의 가치관과 신념에 기초한 문화적으로 다양한 사회에서 문화적 다원주의를 지지하는 교수학습 접근법으로, 미국과 같은 다원화된 민주사회에서 다문화교육 옹호자들은 공교육의 주요 목표가 모든 학생들의 지적, 사회적, 개인적인 발전을 도모하여 그들의 잠재력을 최대한 발휘하도록 하는 데 있다고 하였다. 또한 다문화교육을 네 가지 범위로 구분하는데, 평등 교육을 지향하는 운동, 다원주의적 관점에서 교육과정을 재고하는 것, 정보에 근거한 문화 교류, 사회 정의와 편견에서 특히 인종주의, 남녀차별, 계급주의 등 모든 종류의 차별과 맞서는 실행교육으로 정의한다.

Ramsey(1987)의 경우는 다문화교육에 대해 다음과 같이 논의하고 있다. 첫째, 성, 인종, 문화, 계층, 개인의 정체성에 대한 긍정적인 사고를 발달시키고 다른 집단과의 교류를 인정하는 것이다. 둘째, 아동들이 자신 의 정체성, 감정이입, 다른 집단 사람들과의 관계에서 자신을 좀 더 큰 사회의 일부로서 인식하게 하는 것이다. 셋째, 타인의 다양한 삶의 방식에 대해 존경심과 진정한 가치를 인정하게 하는 것이다. 넷째, 아동의 사회적인 초기 관계에서 타인 에 대한 개방과 흥미, 다른 사람과 함께하고자 하는 의지, 협력하고자 하는 욕구를 갖게 하는 것이다. 다섯째, 사회에 대한 인식, 사회에 대한 책임감, 자신들 의 가족과 이웃에 대한 이해의 폭을 확장시키도록 하는 것이다. 여섯째, 아동이 사회환경 속에서 자발적이고 비판적인 분석을 할 수 있도록 돕는 것이다. 일곱째, 개인적인 스타일, 문화지향성, 언어배경에 적절한 사회의 참여자가 될 수 있도록 교육적, 사회적 능력 발달을 돕는 것이다. 여덟째, 학교와 가족 간의 효과 적이고 상

호보완적인 관계를 촉진시키도록 하는 것이다.

이렇게 다문화교육은 한 국가의 문화권 내 다양한 집단을 위한 교육의 기회 균등과 평등에 초점을 둔다. 또한, 인종, 문화, 언어, 사회계층, 성, 장애 등에 대한 차별과 편견을 타파하는 교육개혁이다. 따라서 인종과 문화의 다양성에 대한 이해와 존중을 바탕으로 사회의 편견과 고정관념을 타파할 수 있는 능력을 길러주는 것이 바로 다문화교육이다.

Banks(2008)는 다문화교육의 목적을 다음의 다섯 가지로 정의한다. 첫째, 개인들로 하여금 다른 문화의 관점을 통해 자신의 문화를 바라보게 함으로써 자기 이해를 증진시키는 것이다. 둘째, 학생들에게 문화적, 민족적, 언어적 대안들을 가르치는 것이다. 셋째, 모든 학생이 자문화, 주류문화, 그리고 타문화가 공존하는 다문화 사회에서 요구되는 지식과 기능, 태도를 습득하도록 하는 데 있다. 넷째, 다문화교육은 소수 인종, 민족 집단이 그들의 인종적, 신체적, 문화적 특성 때문에 겪는 고통과 차별을 감소시키는 데 있다. 다섯째, 다문화교육은 학생들이 전지구적이고 평평한 테크놀로지 세계에서 살아가는 데 필요한 읽기, 쓰기, 그리고 수리적 능력을 습득하도록 돕는 것이다. 다문화교육의 내용은 학생들로 하여금 전지구적이고 평평한 세계에서 살아가는 데 필요한 기본 기능을 습득하도록 해주어야 한다.

또한, Banks(2008)는 다문화교육은 이러한 목적의 실천을 통해 다문화 사회를 살아가야 할 전 세계의 학생들에게 문화적 공동체와 관련된 내용을 제공해야 한다고 주장하면서, 학생들 자신이 속한 문화 공동체, 국가적 시민 공동체, 지역 문화, 그리고 전지구적 공동체에서 제구실을 하는 데 필요한 지식, 태도, 기능을 습득하도록 도와주어야 한다고 이야기 하였다.

Kendal(1983)도 Banks(2008)와 마찬가지로 교육평등과 다문화 사회에서 살아가기 위한 문화와 가치를 존중할 수 있는 지식과 기술 태도의 함양을 다문화교육의 목적으로 이야기하였는데, 그 목적은 다음의 다섯 가지로 정의할 수 있다. 첫째, 다문화교육을 통해 자신의 문화와 가치를 존중하는 것과 마찬가지로 다른 사람의 문화와 가치도 존중할 수 있게 해야 한다. 둘째, 다문화교육은 다문화 사회에서 성공적으로 살아갈 수 있는 태도와 능력을 길러주는 것이다. 셋째, 다문화교육은 인종주의 등에 가장 영향을 받는 유색인종의 아이들이 긍정적인 자아정체성을 갖도록 돕는다. 넷째, 다문화교육은 문화적 다양성과 인간으로서의 공통성을 긍정적으로 경험하도록 돕는다. 다섯째, 다문화교육은 다문화적인 공동체사회에서 서로 독특한 역할을 맡아 수행할 수 있도록 해야 한다.

이러한 학자들의 주장과 더불어, 미국 다문화교육 협회(The National

Association for Multicultural Education, NAME)에 따르면, 다문화교육은 자유, 정의, 평등, 인간 존엄과 관련된 철학적 개념으로 사회 정의를 위한 민주주의 원칙을 고취함으로써 학교와 사회에서 발생하는 모든 형태의 차별을 근절하기 위한 교육이다. 또한 다문화교육은 모든 학생에게 공평한 교육 기회를 제공함과 동시에 학생이 사회 정의 측면에서 사회에 내재한 차별을 비판할 수 있도록 교육하는 것이다.

이렇게 다문화교육은 다른 문화에 대한 관점을 통해 사회와 문화를 바라보고, 문화적, 민족적, 언어적 대안을 가르치는 것이며, 다문화 사회에서 요구되는 다문화 감수성, 문화리터러시, 문화적 가치 존중, 긍정적 자아정체성, 세계시민성 등의 간문화적 역량을 길러주는 것이다. 이러한 다문화교육에 대한 개념과 목적에 대한 정의를 바탕으로 북미의 다문화교육 학자들은 다문화 학교의 개념에 대해 다음과 같이 이야기 하였다.

1.2. 다문화 학교

Johnson & Johnson(2002)에 따르면 모든 사람들은 국적, 민족성, 종교, 성 등과 같은 다양한 문화적 정체성을 지닌다. 그래서 모든 사람들은 다문화적이라고 볼 수 있다. 이와 같은 정체성들은 매우 역동적이며, 항상 변화하고, 집단 내에서 혹은 주변 환경에서 일어나는 변화를 수용한다. 우리가 모두 다문화적이라고 하는 사실은 문화가 모두 함께 뒤섞여지는 것을 의미하지는 않는다. ‘다문화적 개인’이란 국제화된 몇몇 문화 속에 살며 이런 문화를 지닌 사람들을 의미한다. 수많은 다문화적 개인들은 국제화된 문화로 하여금 그들의 생각과 정서들을 바꾸어 놓았다는 의견을 표명했다(LaFromboise, Coleman, H. & Gerton, 1993; Phinney & Decich-Navarro, 1997). 때문에 모든 학교는 학생들이 국적, 민족, 종교, 성 등과 관계없이 동등하게 교육을 받아 진정한 의미의 ‘다문화적 개인’이 될 수 있도록, 이들이 모여 다문화 사회가 형성될 수 있도록 다문화 학교가 되어야 한다.

한편, Bennett(2007)은 이러한 다문화 학교의 조건을 다음과 같이 네 가지로 제시하였다. 첫째, 다문화 학교는 재분리가 아닌 완전 통합교육이 이루어져야 하는 곳이다. 이는 통합적 다원주의가 실현되는 인종주의를 타파할 수 있는 완전한 통합이 이루어지는 것을 의미한다. 통합적 다원주의는 바람직하기 때문에 혹은 피할 수 없기 때문에 재분리를 수용하기보다는 다양한 학생집단들 사이의 활발한 상호작용을 유도하기 위해 노력하는 적극적인 입장을 취한다. 통합

은 기존에 분리되어 있던 모든 집단을 인정하고 수용한다. 다시 말해, 통합은 문화다원주의적 상황을 창출해 낸다. 효과적으로 통합된 학교의 특성에 대한 연구에서는 통합적 다원주의적 특성이 강할수록 인종 간의 우호적 관계 형성을 가능하게 하고, 학업 성취 수준을 향상시키며, 학생 개인의 발달을 촉진시킬 가능성이 높은 것으로 밝혀졌다. 학교 내에서 문화다원주의 혹은 통합적 다원주의가 실현되기 위해서는 교사의 긍정적인 기대, 긍정적인 집단 간 접촉을 촉진하는 학습환경, 다문화교육과정의 세 가지 조건이 필수적으로 요청된다.

둘째, 다문화 학교 교사들은 학생들에 대해 긍정적 기대를 가지고 있어야 한다. 교사는 직관에 의해서 성급하게 학생을 판단하기도 하고 차별적으로 대우하기도 한다. 많은 교사들은 학생들의 인종과 사회경제적 지위에 따라 상이한 방식으로 학생들과 상호작용한다. 때문에 다문화 학교에 있어서도 중요한 핵심 요소가 바로 교사의 긍정적 기대이다. 특정 민족(인종)에 대한 교사의 낮은 기대감은 그 집단에 대한 부정적 편견에 기초한 것이다. 때문에 교사는 차별과 편견의 벽을 넘어서 학생에 대한 긍정적 기대감을 갖고자 하여 여러 인종의 학생들이 함께 모여 있는 교실에서 나타나는 문화적 차이를 반드시 이해해야 한다.

셋째, 다문화 학교는 다양한 인종 간의 긍정적 접촉을 지지할 수 있는 학습환경을 갖추어야 한다. 우리는 너무나 빈번하게 역사적 배경이 다른 학생들은 단순하게 하나의 집단 속에 몰아넣고 최선의 결과를 희망하곤 한다. 그러나 최선의 결과는 거의 발생하지 않고 있다. 상이한 민족 집단들 간의 뜻하지 않은 접촉은 오히려 기존의 부정적인 고정관념을 강화시키거나 새로운 고정관념을 만들어 낼 수 있다. 때문에 무조건적인 통합 보다는 다양한 인종 간의 긍정적 접촉¹⁾을 지지하는 학습 환경을 통제해 줄 필요가 있다.

넷째, 다문화 학교는 다문화교육을 위한 교육과정을 설계하고 실행해야 한다. 여기서 말하는 다문화교육과정은 다문화 핵심가치를 구심점으로 목적을 설정한다. 다문화 핵심가치로는 세계 공동체에 대한 책임, 지구에 대한 존중, 문화적 다양성 인정, 인간 존엄성과 보편적 인권으로 구성된다. 이러한 핵심가치를 구심점으로 다문화교육과정의 목적은 다양한 역사적 관점의 발달, 문화적 의식 강화, 간문화적 역량 강화, 인종차별, 성차별, 기타 모든 차별이나 편견과의 투쟁,

1) Bennett(2007)은 다양한 인종 간의 긍정적 접촉을 다음의 네 가지 사항을 주장하였다. 첫째, 접촉은 집단 간 이해와 호혜적인 지식을 생성할 수 있을 만큼 충분히 친밀한 것이어야 한다. 둘째, 다양한 집단의 구성원들이 동등한 지위를 공유할 수 있는 접촉이어야 한다. 셋째, 이러한 접촉의 상황은 사람들 간의 협력을 유도하여야 한다. 즉, 접촉상황에서 공동의 목표를 달성하기 위한 그룹들 간의 협력이 요구되어야 한다. 넷째, 이러한 긍정적 접촉을 위해서는 제도적 지원이 제공되어야 한다.

지구의 현 상태와 전 세계적 역동성에 대한 이해 증진, 사회적 행동기술 형성으로 명료화 된다.

상기에서 논의한 Bennett(2007)의 다문화 학교에 대한 정의와 우리나라의 현실적 학교 교육 여건을 토대로 본 연구에서는 다문화 학교를 다음과 같이 정의하고자 한다.

첫째, 다문화 학교는 다문화 학생이 우리나라 일반 학생과 완전 통합교육이 이루어질 수 있도록 하기 위한 전 단계로서의 학교로, 문화 간 완전 통합교육이 이루어질 수 있는 통합환경이 갖추어진 학교이다.

둘째, 다문화 학생에 대한 교사의 긍정적 기대가 전제가 되는 학교가 다문화 학교이다. 또한 이러한 긍정적 기대와 함께 교사는 학생들에게 학업 성공의 경험을 제공할 수 있는 교육과정을 제공해야 한다.

셋째, 다양한 인종과 문화에 대한 긍정적 상호작용이 이루어질 수 있는 교육환경을 갖춘 학교가 다문화 학교이다. 학급 편성, 다문화 언어강사 지원 등 다양한 면에서 교육적 환경의 지원으로 다양한 인종과 문화 간 긍정적 접촉이 이루어질 수 있도록 해야 한다.

넷째, 다문화교육의 새로운 방향으로서의 상호문화교육을 위한 교육과정을 변혁적으로 개혁하여 상호문화교육과정을 운영하는 학교가 다문화 학교이다. 상호문화교육의 적용을 위해서는 기존의 교육과정을 그대로 적용할 수 없기 때문에 다문화 학교 교육과정은 교과목 선정, 시수운영, 교사 운용 등 다양한 영역에 있어서 다문화 학생의 원활한 교수학습을 위해 융통성 있는 대안교육으로서의 변혁적 교육과정이어야 한다.

다섯째, 다문화 학교 교사는 상호문화교육에 대한 자발적 의지로 지원한 교사로 구성되어야 한다. 다문화 학교에서 진정한 상호문화교육이 이루어지기 위해서는 일반 공립학교의 틀에서 벗어나 상호문화교육 전문가로서의 관심과 열정, 식견을 가진 교사의 자발적 공동체로서의 성격을 지닌 교사실천공동체로서 학교가 조직되어야 한다.

이렇게 다문화 학교를 정의할 때 우리나라에서 다문화 학교라 지칭할 수 있는 학교를 분류해 보면 다음과 같다. 첫째 공립학교 내 다문화 학교이다. 이러한 학교에는 교육부에서 정책적으로 지원하고 있는 다문화 예비학교와 중점학교가 있다. 다문화 예비학교는 교육부에서 다문화 학생의 비율이 높은 학교를 대상으로 운영하고 있는 학교로 다문화 예비학교로 지정된 학교의 경우 학교 내 다문화 학생 대상 학급을 설치하여 이들을 대상으로 한국어 교육 중심 기초교과, 문화예술 체험 교육과정을 운영하고 있다. 다문화 중점학교는 교육부에서

다문화 학생뿐만 아니라 일반학생을 포함한 학교 내 전교생을 대상으로 하여 다문화 이해교육을 일반 교과 교육과정 속에 포함하여 교육을 하고 있는 학교이다.

교육부 운영 학교뿐만 아니라 각 시도교육청에서 운영하고 있는 다문화 학교도 있다. 이 중 위탁학교로는 광주세날학교, 인천한누리학교 등 다문화 학생의 일반 공립학교로의 조기 전입을 돕기 위해 지정한 기간 동안 다문화 학생 대상 위탁교육을 하고 있는 학교가 있다. 이 학교에서는 일반 공립학교와 다르게 교육부 고시 교육과정 교과와 시수를 조정하여 다문화 학생 맞춤형 교육과정을 운영하고 있다. 또, 다문화 특성화 학교가 있는데, 서울다솜관광고등학교 등과 같이 각종학교로 분류되어 특성화 교육과정을 운영하고 있는 학교를 말한다. 이 학교의 경우 다문화 학생에게만 입학 자격이 주어지며 졸업 후 관련 학과 취업 및 대학 입학 등이 가능하다. 또, 다문화 특별학급이 있는데, 교육부의 다문화 예비학교와 동일한 개념으로 다문화 학생 대상 한국어 이해, 기초부진 교과학습, 문화예술 체험학습 등의 교육과정을 운영하고 있는 학교 내 별도로 설치하여 운영하는 학교를 지칭하는 개념이다. 그리고 경기도교육청과 인천광역시교육청 등과 같이 일부 시도교육청에서는 다문화 중심학교를 운영하고 있는데, 이는 교육부의 다문화 중점학교와 동일한 개념으로 학교 내 전교생을 대상으로 하여 다문화 이해교육을 일반 교과 교육과정 속에 포함하여 교육을 하고 있는 학교이다.

이러한 공교육권 내에서 운영하고 있는 다문화 학교와 함께 민간사립차원에서 운영하고 있는 다문화 대안학교가 있다. 이러한 학교는 부산아시아공동체학교, 강원도 소재 해밀학교 등과 같이 대안학교로 설립하여 다문화 학생 또는 일반 학생 대상으로 대안 교육과정을 운영하고 있는 학교이다.

하지만 다문화 중점학교를 제외하고 일반 학생과 다문화 학생이 학생 수, 교과서 내용(모국어 번역본)에 있어서는 다양한 인종, 민족 간의 완전통합적 교육환경을 가지고 있는 학교가 없으며, 다문화 중점학교도 교육과정 중 일부의 시간만을 할애하여 다문화 이해교육을 하고 있는 실정이다. 또한, 교육과정 재구성 측면에서도 다문화 위탁 학교 및 대안학교만이 다문화 학생을 위한 교육과정을 운영하고 있을 뿐, 다른 학교들은 학교 내 일부 학급에서만 다문화 교육과정을 운영하고 있다. 다문화 교육과정을 운영하는 학교들의 경우에도 우리나라 일반학생이 아닌 다문화 학생만을 입학생으로 교육하고 있어 인종, 민족 간 완전통합적 교육환경이 아니다. 때문에 우리나라의 경우 다문화 학교의 정의로 볼 때 이에 근접한 학교는 있지만 완전한 조건을 갖춘 다문화 학교는 아직 없다.

이처럼 아직까지 다문화 학교로 정의할 수 있는 곳이 없다고 할 수 있지만, 우리나라에서 운영하고 있는 다문화 학교는 대안교육의 성격을 가지고 있다는 점에서 그 공통점을 가지고 있다. 공교육권 내 뿐만 아니라 민간사립 차원의 다문화 대안학교에서 운영되는 교육과정은 일반 공립학교와 다르게 교육과정을 재구성하거나 새로이 설계한 다문화 학생을 위한 교육과정을 운영하고 있다. 비록 입학 학생에 있어서 다문화 학생에게만 허락되어 있지만, 우리나라 일반 학생을 제외하고 전 세계에서 이주해 오고 있는 다양한 민족과 인종의 통합교육적 환경이 갖추어져 있다는 데 의의가 있다.

따라서 본 연구에서는 제한적이기는 하나 우리나라에서 공교육권 내에서 운영하고 있는 다문화 학교인 공립 다문화 대안학교에 근무하였던 교사들의 교육 경험의 의미를 해석해 보고자 한다. 특히, 그 교육 경험의 의미를 상호문화교육적 관점에서 해석해 보기 위하여 상호문화교육의 철학적 배경에서부터 다문화 교육으로서의 상호문화교육에 대해 이론적으로 고찰하였다.

2. 상호문화교육

2.1. 상호문화 철학

2.1.1. 상호문화 철학과 타자성

먼저, 상호문화교육의 철학적 배경으로서 상호문화 철학에 대해 알아보려고 한다. 『상호 문화철학－역사와 이론(Interkulturelle Philosophie. Geschichte und Theorie)』 등과 같은 책들은 서구철학 이외의 상이한 문화적 배경의 다양한 사유에 관한 전통의 존재에 대해 알리면서, 서구철학의 보편성 주장에 정면으로 도전한다. 이러한 책들은 상호문화 철학에 대한 본격적 논의 내지는 체계화가 진행되고 있음에 대한 기록이며, 이제 ‘상호문화 철학(intercultural philosophy)’이라는 용어가 하나의 철학 학술용어로서 자리 잡았음을 명백히 보여주었다(최현덕, 2009: 302-303). 상호문화 철학(inter-kulturelle-Philosophie)은 “철학”으로서의 보편성과 윤리성, 그리고 인간 삶의 방식 및 가치문제와 관련해서 일정한 관점을 가지며, 그 주된 특징은 형용사 상호문화(inter-kulturelle)로부터 규정되는 상호문화성(Interkulturalität)에 있다(조해정, 2016: 23). 최현덕(2009)은 상호문화 철학을 서구 철학이 가진 타 문화권에 대한 우월의식에 대한 비판으로 보아, 다양한 문화적 전통에 대한 동등한 권리와 대안적 보편성을 담지 하는 철학으로 정의하였다.

한편, 상호문화 철학은 보편주의와 중심주의는 부정하지만, 철학으로서의 보편을 포기하는 것은 아니다. 상호문화 철학은 하나의 우월성을 지닌 유럽 중심주의적인 보편이 아니라, 많은 전통들과의 만남에 의해서 생성되는, 마치 다성음악처럼 많은 전통들의 동등한 목소리의 조화로 어우러지는 보편이라는 새로운 상호문화적 보편을 지향한다. 즉 상호문화 철학은 모든 보편을 포기하는 것이 아니라 유럽/서양 철학의 선형적으로 구성된 보편과 보편주의를 부정하는 것이다. 서구 철학의 전통적 보편은 배제라는 한계를 가진 보편으로서 진정한 의미의 보편이 아니기 때문이다. 또한 문화적 전통을 보편으로 규정하기 위해서는 다른 전통을 배제할 수밖에 없는 것이다. 때문에 보편으로서 하나의 타당한 기준이 된다는 것은 스스로를 많은 주변에 의해서 정당화시켜야 가능한 것이다. 결국 중심의 보편 문화는 주변의 수많은 소수문화라는 특수 배제를 전제로 하는 보편일 뿐이다. 역사적으로 이러한 보편과 특수의 관계는 비대칭적인 힘의 관계, 곧 수직적인 관계로 쉽게 전이되었다는 점에서 문제가 심각하다.²⁾

그러나 상호문화 철학의 문화 개념에서 모든 문화들은 힘의 크기와 상관없이 문화들로서 동등하기 때문에 배제란 있을 수 없다. 상호문화 철학에서는 보편적인 것과 특수한 것 사이의 긴장을, 포함과 배제의 관계가 아니라, 맥락적 세계들 사이의 상호문화적인 대화에 의하여 문화들로서 동등하게 참여하는 상호문화적 보편으로 대체시키고자 한다(조해정, 2016: 24).

이러한 상호문화적 보편의 문제에 있어서, Fernet-Betancourt(2002)는 상호문화적 보편을 “공존을 위한 규제적 질서”로 정의하였다. 또한, 그는 상호문화 철학을 다양한 사유 전통이 참여하는 대화를 통해 기존 철학을 급진적으로 변혁시키는 하나의 기획으로 보고 있다.

시기적으로 늦기는 하였으나, 서구의 상호문화 철학의 흐름과 마찬가지로 우리나라에서도 상호문화 철학은 다문화 사회로의 진입 현상과 함께 중요한 관심의 대상이 되고 있다. 최현덕(2009)은 그간 단일민족이라고 생각해 왔던 한국 사회가 다인종, 다문화 사회로 급격하게 이행해 가고 있기 때문에 상호문화 철학이 필요하다고 주장했다. 또한, 한인 디아스포라 및 새터민의 증가와 더불어, 한국 사회는 상호문화적 이해를 바탕으로 하여 더불어 사는 삶을 새롭게 이루어나가야 할 현실적 요구에 직면해 있다고 하였다.

Simmel(1992)은 이러한 이주민의 문제를 이방인의 개념으로 이해하는데, 이

2) Fernet-Betancourt, Raúl, 「Voraussetzungen, Grenzen und Reichweite der interkulturellen Philosophie」, in 상호문화 철학의 과거, 현재, 그리고 미래, 부산대학교 인문한국(HK) [고전번역+비교문화학연구단] 사상비평센터 제14차 초청강연회, 2009. 조해정, 「상호문화 철학으로 읽는 플라톤과 나가르주나」, 부산대학교 박사학위논문, 2016, pp. 23-24에서 재인용.

방인을 ‘오늘 와서 내일 떠나는 방랑자가 아닌, 오늘 와서 내일 머무르는 자’로 정의하였다. 그는 19세기 말에서 20세기 초까지의 유럽과 아메리카의 이주 흐름을 직시하면서, 이방인의 유입은 일시적·우연적 사건이 아니라 필연적 상황으로 인해 도래한 것이기에 이들에 대한 철학적·인식론적 접근이 필요함을 주장하였다. 그러나 Simmel의 이방인 이론은 당시 독일에서 주목받지 못했다. 그의 타자인식론은 1920년대 미국의 유대계 사회학자들에 의해 수용되면서부터 다시 주목받기 시작했다. “intercultural”이란 용어는 미국의 상호문화교육국(Bureau of Intercultural Education)에서 그 유래를 찾을 수 있다. 상호문화교육국은, 미국이 그 이전에 추진한 동화주의 문화변용 정책을 대체하기 위해 설립되었다. 그 배경 중 하나는 1920년대 미국 이민연구의 주된 관심인 트랜스내셔널(transnational)이다. 이 연구경향은 이주민들이 가진 사회적 자본과 네트워크를 통해 고국뿐 아니라 제3국 동포집단들과 지속적 관계를 맺는 구체적 현실로부터 출발한다.

미국에 이주한 다양한 이주민들이 정착지를 넘어 고국과 교류하면서, 국가적 경계 개념으로 규정하기 어려운 그들의 초국적 활동영역들, 즉 “트랜스내셔널 사회장(transnational social field)” 또는 “트랜스내셔널 사회적 공간들(transnational social spaces)”을 만들었기 때문이다. 당시 미국은, 국가라는 구획된 공간을 넘어선 유무형의 이주민 네트워크가 가지고 있는 트랜스내셔널 상호작용과 상호연결에 주목하였다. 그리고 이러한 사회적 현상을 이해하기 위해 Simmel의 아이디어와 타자인식론을 이주민 정책의 철학적·이론적 기초로 삼았다(박영자, 2012: 306).

이러한 1920년대 미국의 트랜스내셔널 상호작용과 상호연결의 상황은 현재 우리나라의 이주민들에게서 나타나는 상황에 비견할 수 있다. 때문에 우리도 Simmel의 이방인 이론과 타자인식론에 주목할 필요가 있다. 마찬가지로, 김범춘(2014)은 다문화 사회를 맞이하기 위한 인간 이해의 문제에서 다문화 타자의 문제를 제기한다. 그에 따르면 다문화 타자의 문제는 자유와 평등이라는 권리문제를 넘어 인간에 대한 이해에 바탕을 둔 ‘인간적’ 삶에 대한 것이자 ‘바람직한’ 사회상에 관한 것이다.

김범춘(2014)은 다문화 타자의 문제를 독립적인 자유로운 자아라는 관점에서 바라보는데, 그에 따르면 자유를 누리고 있는 개인과 동일한 자유를 누리고자 하는 낮은 개인 사이의 대칭적 경쟁이 갈등의 핵심에 등장하게 된다. 반면에 타자에 관심을 갖고 타자를 받아들이는 소통적 자아라는 관점에서 문제를 바라보면, 혼자서 자유를 누리고 있는 무책임한 자아와 자유를 누리지 못하면서 상대

방에게 호소하는 자아가 비대칭적으로 등장하게 된다. 내가 부자이고 강자일 때 타자가 약하고 가난한 자라면, 사회적 관계는 비상호적이고 비대칭적인 것이다. 이러한 비상호성과 비대칭성은 다문화 타자의 문제가 갖고 있는 가장 두드러진 특징이다. 그래서 다문화 사회가 지향해야 할 가치가 사회적 약자인 다문화 타자와의 공존과 소통이라면, 철학은 그러한 공존과 소통을 가능하게 하는 조건을 다문화 사회를 살아가는 주체인 인간 자체에서 그리고 인간적 삶을 가능하게 하는 바람직한 사회상에서 찾아야 한다.

이렇게 소통적 자아를 강조하는 타자성은 상호작용을 필요로 하는 다문화 사회를 살아가기 위한 철학적 기본 토대가 된다. 이용일(2009)은 타자성을 Simmel로부터 이야기하는데, Simmel은 이주흐름의 필연성을 제기하며 지속적으로 함께 살아가야 하는 존재로서의 타자에 대한 인식과 다양성의 인정을 주장하며, 이방인의 긍정성을 주장하였다고 하였다. Honneth(1992)에 의하면, 인간 사이에서 일어나는 상호인정은 사랑, 권리, 연대의 세 단계에서 일어난다. 이 세 단계에서 인정투쟁은 ‘주격인 나’와 ‘목적격인 나’의 갈등으로 진행된다. 곧, 상호주관적 정체성은 나에 대한 타인의 관점을 내면화하는 한편, 그에 대해 지속적으로 ‘나’의 요구를 주장함으로써 이루어진다. 주체들은 이러한 인정투쟁을 통해 그들에게 주어진 권리를 확대하고 새로운 규범을 창조해 나간다.

또한, 인간의 정체성은 타자와의 관계 속에서만 유지되는데(Ricoeur, 2006), 다문화 사회에서 소수문화에 속한 사람들은 분명 타자이다. 자신과 타인 혹은 타문화와의 역동적 관계를 중시하는 상호문화교육에서 타자의 문제는 더욱 중요한 의미를 가진다(이화도, 2011: 184-185).

이러한 타자의 문제에 있어서 Levinas(1979)는 근대적인 자아중심적 주체관을 비판하면서, 주체성을 ‘타자’, ‘타자를 받아들임’, ‘타자를 대신하는 삶’으로 정의하였다. 이러한 Levinas의 ‘환대’³⁾의 개념은 다문화 사회의 공존을 넘어설 수 있는 상호문화적 의사소통이 가능하게끔 할 수 있는 소통의 패러다임이 될 수 있다.

이러한 타자와의 소통의 문제는 타자와의 연대 문제와 관계가 있는데, 이화도(2011)는 다문화 사회에서 타자와의 연대는 단순히 여러 문화의 공존을 통한 외적인 연대가 아니라 윤리성과 타자에 대한 절대적 책임의식을 바탕으로 한

3) 환대 : Levinas(1979)는 타자를 내 집으로 초대하여 환대함으로써 구체적 윤리성이 시작되며, 비로소 전체성의 틀을 깨고 참된 무한의 이념이 자리할 수 있는 공간이 열릴 수 있다고 이야기 하며 인간 존재의 의미를 타자를 통해 새롭게 규정하였다. 그는 타자성을 자아를 우선하는 독립적이고 자유로운 인간이 타자에 대한 책임을 우선하는 관계적이고 윤리적인 인간으로 탈바꿈을 할 수 있게 하고, 또 그러한 변화를 통해 사회정의를 실현할 수 있게 하는 철학적 근거로 정의하였다.

내적소통으로서의 연대이어야 한다고 주장하였다.

결국, 더불어 존재할 수밖에 없는 인간의 문제는 ‘관계(사이)’의 문제이다. “인간의 다른 이름은 관계”이며(Buber, 1962: 281), 인간은 서로가 “연결되어 있다”(Buber, 1964: 22). Buber(1964)는 나와 타자는 대화적 관계를 통해서 ‘나’와 ‘너’의 만남이 이루어지는 것이라고 주장하면서, 교육적 관계 또한 대화적 관계로 이야기 하였다. 대화적 관계는 물리적인 대화에서만 이루어지는 것이 아니라, 두 사람이 서로 침묵하는 것도 대화이며, 공간적으로 분리되어 있어도 대화는 지속될 수 있다. 또한 한 사람을 위한 다른 한 사람의 지속적·잠재적 현재성으로 설명할 수 없는 교체로서도 가능하다. 즉, 모든 대화는 포용의 요소들과 관계될 때 그 진정성을 획득한다. 그것이 추상적 현상이든, ‘그렇게 있음’의 ‘인정’으로든, 이것은 상대방의 경험에서 나올 때에만 실제적이고 효과가 있는 것이다(Buber, 1964: 32).

이러한 타자와의 관계와 더불어 존재로서의 개념에 있어서 타자의 영혼은 개념적이며 구체적이고 개별적인, 그리고 유일한 존재이다. 이 영혼은 ‘교육하는 자’와 ‘학습자’가 함께 하는 동일한 하나의 상황 속에 있는 영혼이다. 교육자가 어린이의 개별성을 상상하는 것만으로는 충분하지 않으며, 학습자를 정신적 인간으로 인정하는 것만으로도 부족하다(Buber, 1964: 36). 즉, 교육자는 학습자로부터 자기 자신을 발견하고, 교육적 행위의 의미를 타자의 위치에서 인식할 수 있을 때, 교육자는 이 실제적인 자신의 한계를 인식하게 되는 것이다. Buber(1964)는 대화적 관계에서 추상적이지만 상호적인 경험과 구체적이지만 일방적인 포용적 경험을 지양하고, 구체적이고 상호적일 수 있는 포용적 경험을 진정한 대화적 관계라고 주장하였다. 즉, 대화적 관계는 “중립적이지 않고 연대성을 가지고 있어야 하며, 서로를 위해서 존재하는 것이며, 살아있는 상호성이자 생동적인 상호작용”인 것이다. 그리고 대상들 사이의 경계를 없애는 것이 아니라, 공동의 실재와 책임에 대한 인식이자 과제이다.

이렇게 Buber(1979)는 인간 사이에서의 문제를 관계의 문제로 파악하면서 인간의 자기 상실과 원자화를 인간과 인간 사이의 관계의 단절에서 찾는다. 인간은 객체화될 수 없는 주체이며, 인격으로서 ‘나’와 ‘너’로 공존해야 한다고 주장하였다. 참된 삶은 만남을 통해서 가능한 것이다. 이와 더불어 참된 공동체는 사람들이 서로를 위하는 감정에 더해 모든 사람이 생동적 상호관계를 맺을 때 시작되는 것이다(Buber, 1979: 61).

다문화교육에 있어서도 이러한 개인과 개인, 개인과 문화, 문화와 문화의 다양한 관계적 만남이 이루어지게 된다. 그리고 이러한 만남의 구체적 상황인 학

생과 학생, 교사와 학생, 교사와 학부모, 교사와 교사 사이에서 무엇보다 만남과 상호작용이 중요한 것이다.

만남과 상호작용에 있어서 Levinas(1979)는 주체가 “타자를 위하는 자로부터, 타자에 대한 동일자의 대속으로부터 출발할 때 의미를 지니게 될 것이다.”라고 하였다. 그가 정의하는 대속은 타인에 ‘의해’ 책임지는 존재로 된 자아가 타인을 ‘위해’ 책임지는 존재가 되는 것이다. 그런데 이 대속이 자유로운 자아의 결단이나 선택의 결과가 아니라는 점이 무엇보다 중요하다. 왜냐하면 대속적 책임은 타인에 의해 촉발되는 것이고 나오는 다른 자아나 타인이 대신할 수 있는 것도 아니기 때문이다(김연숙·박한표, 2010: 56에서 재인용).

교사도 상호문화교육을 담당해야 하는 위치에서 학생, 학부모, 동료교사 등의 다양한 관계를 타자와의 관계 속에서 자신을 성찰하고 대속과 환대를 통해 상호작용하는 맥락에서 다문화 사회를 살아가기 위한 문화적 경계를 어떻게 허물 것인가를 고민해 보아야 할 것이다.

최현덕(2009)은 문화를 경계 문제와 관련하여 두 가지 극단적인 측면으로 이야기 한다. 먼저 하나의 국가 또는 민족, 종족을 경계로 하여 문화가 상정된다. 즉, 미국 문화, 한국 문화, 일본 문화, 독일 문화 등의 용어에 깔려 있는 ‘컨테이너’적 문화관이다. 다른 하나의 극단은 ‘초문화성’이다.

컨테이너적 문화관에 있어서 Ulrich Beck(1997)은 ‘컨테이너’에 비유될 수 있는 사회를 전제로 문화의 경계를 이야기 한다. 한 국가 또는 하나의 민족, 종족을 경계로 하여 문화가 형성된다. 곧, 미국, 한국, 일본, 독일 문화 등의 용어에 깔려 있는 문화관으로서 사회를 ‘컨테이너’로 비유할 수 있다. ‘컨테이너’처럼 하나의 독립적인 실체로서, 하나의 원천에서 기원했으며, 다른 ‘컨테이너’와 영토적으로, 존재적으로 분리되는 것, 구성원들로 하여금 내부적 동일성을 바탕으로 하는 공통의 정체성을 갖게 해주는 것이 문화라 이야기 한다.

Fornet-Betancourt(2001)에 의하면 이러한 문화관은 다음의 세 가지 측면에서 문제점을 가지고 있다. 첫째, 한 민족 혹은 종족이 하나의 공통적이고 통일된 문화를 갖는다는 것은 사실상 허구이다. 세계화가 급속도로 진행되어 한 지역에 여러 종류의 문화가 교차되는 오늘날의 상황은 물론이고 과거에도 없었다. 귀족 문화와 천민 문화 그리고 남성과 여성의 문화 사이에서도 공통적인 부분을 찾을 수 없다. 주류에 동참하려는 사람들과 대안적 삶을 모색하는 사람들 사이에도 큰 문화적 차이가 존재한다. 둘째, 이런 상황에서 통일된 문화를 주장하는 것은 특정 문화를 배제하게 된다. 여기에 권력 관계, 이데올로기가 개입된다. 대부분 지배세력의 문화를 그 민족의 문화로 받아들여지며, 이 문화 외의 타문

화는 배제된다. 대부분의 제3세계에서 가부장제 문화를 그 사회의 문화로 규정하기 위해 페미니즘 문화를 서구 문화로 배척한다. 셋째, 통일성을 강조하는 ‘민족 문화’ 개념은 대부분 정태적 개념으로서의 통일적 ‘전통’을 전제로 한다. 통일적 ‘민족 문화’가 허구라면 통일적 ‘전통’ 역시 허구인 것이다. 사회는 ‘전통’과 ‘혁신’ 사이의 변증법적 역동성에 의해 변화하고 발전하며, 전통이란 한 번 만들어진 후 완결된 형태로 그 사회를 지배하는 것이 아니라, 끊임없이 새로 만들어지는 것이다.

한편, 최현덕(2009)이 이야기 한 두 번째 극단인 ‘초문화성’은 교통통신기술의 발달, 경제 세계화에 따른 다양한 상품의 초국적 교류 등 폭발적으로 급증하는 이주현상이 우리의 삶에 미치는 영향에 주목한다. 즉, 국가, 민족, 종족 등을 중심으로 설정된 문화적 경계가 가지는 의미가 극히 축소되고 있다는 점에 초점을 맞춘다. ‘초문화성’이란, 한 사회 내에도 여러 가지 문화가 공존하며, 기존의 경계를 넘어 상이한 요소들이 서로 결합하거나 엉켜 새로운 것이 되기도 하고, 네트워크를 형성하기도 하는 현상을 가리킨다. 이러한 현상은 거시적 차원(사회적 차원) 뿐 아니라, 미시적 차원(개인의 차원)에서도 발견할 수 있다. 개인은 스스로의 정체성을 그가 속해 있는 집단과의 동일시를 통해 형성하는 것이 아니라, 여러 종류의 문화적 콘텍스트 속에서 여러 요소들을 취사선택하고 결합해 가면서 발전시킨다. ‘초문화성’에서 정태적인 문화적 경계는 사라지게 되며, 역동적인 문화적 과정이 그 자리를 대신하게 된다. ‘나의 것’과 ‘이방적인 것’의 구분도 사라진다(Welsch, 2000).

2.1.2. 다문화성과 상호문화성

최현덕(2009)이 이야기한 이 두 극단 사이에는 ‘다문화성’과 ‘상호문화성’ 개념이 자리한다. 최현덕(2009)은 ‘다문화성’을 “한 사회 속에 소수 민족, 같은 지역 출신의 이주민 그룹, 토착민 등 다른 문화를 가지고 있는 그룹들이 존재함으로써 인해, 여러 문화가 병존하는 현상을 기술적으로 표현하는 개념”으로 정의하였다. 다문화성의 개념을 바탕으로 하지만 이와는 구분되는 다문화주의는 위와 같은 소수 그룹들의 권리에 대한 인정의 정치를 바탕으로 사회 통합을 이루고자 하는 것을 근본 내용으로 하고 있다(Kymlicka, 2002). 여기에는, 같은 사회에 살고 있는, 다른 문화적 집단에 속한 구성원들에 대한 관용이 중요한 역할을 한다. 소수 그룹들은 고유 언어, 정치 참여 보장, 독립 매체 운영의 재정지원, 과거사에 대한 보상, 현재의 특정 상황에 대한 보상 등의 다양한 권리를 갖고 있

다(Okin, 1999).

이러한 다문화성에 근거하고 있는 ‘다문화주의’는 소수집단들의 다양성과 차이에 관용을 베풀며, 그들의 권리를 인정해줌으로써 사회 통합을 이루고자 하는 것이다. 때문에 동질적인 단일 문화적 표상에 근거하여 차이를 억압하고 동질성을 강요하여 사회 통합을 하고자 하는 ‘동화주의’에 비해 진일보한 것임에는 틀림이 없다. 그러나 ‘다문화주의’가 기초하고 있는 문화에 대한 모델로서 ‘다문화성’은 동질적인 단일 문화적 모델의 문제점을 본질적으로 해결하지 못한다. ‘다문화성’ 모델은 한 사회 안에 존재하는 여러 문화들을 인정하고 있기 때문에 한 사회 내에 존재하는 문화들을 각기 다른 하나의 문화적 단위로 취급해버린다. 이는 문화를 정의하는데 있어서 컨테이너적 발상을 축소한 것에 불과하다. 여전히 주류 문화와 하위 문화의 구분을 만들어 집단 속에 존재하는 권력관계에 따른 차이, 내부적 경계, 불평등의 문제를 해결하지 못한다. 문화적 집단의 인정에 대한 권리 주장은 암묵적으로 그 집단의 구성원 모두에게 적용되는 일종의 규격화된 속성과 행위 방식을 강요하는 것이다. 이는 다른 문화에 대한 차별로서의 폭력을, 구성원에게 동질성을 강요하는 또 다른 폭력으로 대치하는 것일 뿐이다(Appiah, 1994).

상호문화 철학자들은 이러한 한계를 지닌 ‘다문화’ 대신 ‘상호문화’를 선택한다. 그 이유는 ‘다문화성’은 여러 문화의 존재를 현상적으로 기술하지만, ‘상호문화’는 여러 문화들의 상호관계성을 개념 자체에 포함한다. 곧, 상호문화 철학은 현실을 넘어 현실의 변화를 지향하는 강한 프로그램을 갖고 있는 학문이라는 점에서 ‘상호문화성’ 개념이 그 성격을 보다 더 잘 표현해 주고 있기 때문이다(최현덕, 2009).

‘다문화성’은 다문화적 존재에 대한 관용적 인정에 주안점을 두고 있기 때문에 상대주의에 빠질 위험을 가지고 있다. 반면에 ‘상호문화성’은 이들 간의 대화 등을 통한 상호작용에 주안점을 두고 있기 때문에 소통과 대화를 통한 규제적 역할을 발전시켜 갈 수 있는 여지를 갖고 있다. ‘다문화성’은 이론적으로나, 실제적으로나 여러 문화들 간의 연결고리 없이 단지 병존하고 있는 상태의 기술에 머무르고 있다. 반면, ‘상호문화성’은 서로를 변화시켜가며 살찌우는 소통과 문화 간 존재하는 경계와 장애물을 극복하려는 과정에 대한 적극적 표상을 함축하고 있다(Antor, 2006).

다문화가 하나의 사회 내에서 다양한 문화들이 공존하고 있는 현상으로서의 사회적 구조를 서술하는 것이라면, 상호문화는 다문화적인 사회에서 문화적 배경이 다른 사람들이 함께 살아가는 과정에서의 역동적인 상호작용에 의해 생겨

나는 것을 의미한다(정기섭, 2011: 138). 상호문화성에서 주목해야 할 현상은 하나의 문화가 다른 문화와 관계를 맺고, 각자가 또 다른 문화와 관계함으로써 상이한 문화 간 수평적 관계의 형성이다(최재식, 2006: 4). 상호문화성은 단순한 접촉이나 교류의 차원을 넘어, 문화 속에 내재하는 보편적 특성과 문화 사이에 존재하는 내적 연관성을 드러내는 개념이라고 할 수 있다(김태원, 2012: 199). 상호문화는 사람들이 개인 차원에서 뿐 아니라 사회 차원에서 타인과 맺는 관계 속에서, 그리고 세계라는 개념 속에서 참조하는 상징적 표상, 생활방식, 가치 등이 내포됨을 의미한다(Carlo, 1998: 50).

‘상호문화성’은 “어떤 문화도 전체 인류를 위한 유일한 문화가 될 수 없다는 통찰, 혹은 신념”이다. 이러한 관념이 철학, 진리, 문화, 종교 등과 같은 용어의 보편적 적용을 해체하지 않을까 하는 우려는 근거 없는 우려이다. 그러나 ‘상호문화성’은 이러한 용어들의 절대적이고 배타적인 용법을 해체한다. 상호문화적 사유란 유럽 중심주의이건, 중화주의이건, 아프리카 중심주의이건 간에, 모든 종류의 중심주의로부터의 해방의 과정을 뜻한다. 상호문화적 정신은 다원주의, 다양성, 차이를 가치로서 인정하는 것이지, 통일성의 결핍으로 보지 않는다. 다양성의 인정이란 상호문화적 정신으로부터 자연스럽게 귀결되는 것이다. 상호문화적 사유가 함축하는 질서란 차이 속에서, 차이를 통해서 차이와 더불어 존재하는 질서이며, 상이한 목소리들의 합창을 위한 공간을 만드는 질서이다(Mall, 1999).

지금까지의 ‘상호문화성’에 대한 개념정의의 공통적인 맥락은 소수이건 다수이건 간에 사회에 존재하는 모든 문화는 그 권리를 동등하게 존중받아야 할 평등한 관계라는 것이다. 우리가 사는 세계에는 보편성과 개별성, 그리고 상이성과 동질성이 혼재한다. 그러므로 다양한 문화 안의 개인들의 차이점과 공통점을 항상 균형 있게 바라보는 시각이 중요하다. 즉, 상호문화성은 특정한 문화를 흡수하거나 다른 문화를 지배하여 획일화시키려는 것이 아니라, 서로간의 관용적 태도와 다원적 세계관을 바탕으로 상호간에 동시에 문화적으로 인정하는 것이다(최승은, 2015: 14).

문화 안에 존재하는 각 개인들의 ‘만남’과 ‘관계’가 역동적으로 이루어지는 것이 바로 ‘상호문화성’이다. 이러한 역동성은 ‘나의 것’과 ‘낯선 것’을 동시에 표현하며, ‘낯선 것’과의 접촉은 언제나 나 자신에 대한 지각모델에 따라 성찰이 이루어진다는 것을 보여준다. 교육학의 관점에서 성찰한다는 것은 타인과 낯선 것을 이해하고자 하는 시도이자 자기 자신을 이해하는 기회가 될 수 있다(Holzbrecher, 2004: 18).

이러한 상호문화성의 역동성에 있어서, 최승은(2015)에 따르면 상호문화적 관점으로 타자를 바라보는 것은 다문화 사회를 살아가는 우리에게 필요한 것으로서, 자아와 타자 사이의 개인의 문제를 넘어서는 문화와 문화 간에서 역동적으로 이루어져야 하는 성찰의 과정으로 행해져야 하는 것이다.

따라서 ‘상호문화성’은 문화 간 경계를 허물고, ‘초문화성’과 ‘다문화성’을 극복할 수 있는 문화적 침투와 상호작용을 허락하는 다문화 사회의 기본 철학이다.

2.2. 상호문화주의와 상호문화교육

이러한 상호문화 철학을 배경으로 상호문화주의와 상호문화교육이 등장하는데, 상호문화주의는 기존의 다문화주의에 대한 비판으로 등장한 개념이다. 따라서 이야기하기에 앞서 다문화주의에 대해 고찰해 볼 필요가 있다.

2.2.1. 다문화주의 대안으로서 상호문화주의

다문화주의는 미국 사회의 공동체 유지를 위해 시작된 담론이다. 조현상(2009)에 따르면 다문화주의는 히스패닉 아시아계 이민자들의 목소리가 커짐에 따라 기존의 유럽계 백인 우월주의에 기반한 공동체를 유지하기 위해 전략적으로 나타난 개념이다. 그리고 용광로·샐러드볼 문화라는 말에서 유추할 수 있듯이 표면적으로는 가치중립적이다.

한편, 안희은(2015)은 다문화주의 정책 실행 국가의 예로 캐나다를 이야기한다. 1971년 캐나다는 공식적으로 ‘다문화주의’ 사회통합 정책을 받아들이고 지금까지 실행하고 있다. 여기서 ‘다문화주의’는 민족중심주의에 반하는 개념이다. 1960년대까지 동화모형은 이민자의 언어, 문화, 사회적 특성을 주류사회로 통합시키면서 소멸시켰다. 하지만 다문화주의 사회통합 정책에서는 이민자들의 소수 문화를 존중하고 인정하여 조화롭게 공존하도록 한다는데 의의가 있다.

하지만 다문화주의는 문화적 다수집단이 소수집단을 동등한 가치를 가진 집단으로 인정하는 승인의 정치이다. 이러한 정의에는 사회문화적 다양성을 존중하고 소수집단에 대한 사회평등과 보장 등의 국가 정책이 포함된다. 이렇게 다문화주의는 주류사회의 전통이나 관습 문화에 기반을 둔 다수집단의 정체성과 이에 포함되지 않는 다른 소수집단의 정체성 간의 평화스러운 공존을 추구하는 것이다 따라서 다문화주의는 다양성과 차이의 중요성 인식하고 소외당하거나

사회적으로 약한 다른 소수집단의 정체성을 존중하고 그들의 고유문화가 독자적으로 지속될 수 있도록 인정하고 수용하는 것이다. 즉 각자의 색깔 및 냄새 그들의 고유한 개별성을 그대로 유지하면서 조화되는 것이다. 이러한 다문화주의의 개념은 인종 민족의 정체성이 복잡하게 얽혀 있는 현대 국가 체계의 국민통합 개념으로 많이 쓰이고 있다(Taylor, 1992).

변종헌(2013)에 따르면 다문화주의는 다양한 문화의 상대성을 존중하고 문화간 차이를 공간적 차이로 구분 짓는 경향이 있다. 이러한 특징은 다양한 집단의 하위문화 간 차이와 특수성을 지나치게 강조함으로써, 모든 문화에 내재한 보편성을 간과하는 오류를 범할 수 있다. 또한 집단의 정체성이 개개인의 독특한 정체성보다 우선시되기 때문에, 개인은 그가 속한 집단의 일부로 간주된다. 이러한 이유로 다문화주의정책은 소수민족의 정체성을 약화시키거나 개개인의 특성이 집단의 특성에 가려지게 될 우려가 있으며, 지나친 다양성 존중은 사회통합에 오히려 부정적일 수 있다는 비판을 받고 있다(임동진, 2011; 신현태 외, 2012).

다문화주의는 다양한 인종 민족 문화 등으로 구성되었던 국가들에서 국민통합을 위한 방법으로 사용되었던 동화 정책이 현실적으로 어려워지자 새로운 국민통합 정치 이데올로기로 제시된 것이라고 볼 수 있다. 그러나 다문화주의 역시 모든 구성원들을 모든 영역에서 다문화주의로 아우르고 실현시키기에는 한계가 있을 수밖에 없다. 따라서 다문화주의는 각각의 국가들에서 상황에 맞게 본질적인 의미를 해석하고 현실에 맞는 정책적 융통성이 필요한 것이다. 때문에 다문화주의는 여러 나라에서 공통적으로 적용되지 못한 것이다. 최근 우리사회에서도 다문화주의의 개념에 대한 논쟁이 벌어지고 있다. 다문화주의란 좁게는 이주 문제의 적절한 해법을 모색하기 위한 시도이지만 넓은 의미에서는 국가체제나 사회구성이 탈근대성으로 전환된다는 측면을 포함하기 때문에 명료하게 규정하거나 쉽게 합의할 수 있는 개념이 아니다(조현상, 2009: 59-60).

이와 함께 구건서(2003)는 선진국의 강한 인종이 후진국의 약한 인종에 대한 우월성을 공식화하는 결과를 낳을 수 있다고 비판하였다. 한경구, 한건수(2007)는 하나의 민족이 하나의 문화를 갖고 있다고 전제하는 다문화주의의 다양한 개인과 집단의 문화적 다양성의 가능성을 고려하지 않는 부분을 비판하였다. Walzer(1997)도 다문화 사회의 성격을 바로 알기 위해서는 정체성, 문화적 특이성의 문제를 다루는 다문화주의를 넘어서 사회가 가지고 있는 다양한 불평등의 문제를 비판적이 시각으로 통찰할 수 있어야 한다고 이야기하였다.

비슷한 관점에서, Abdallah-Preteille(2004)는 백인 위주의 다문화주의에 대

해 다음의 다섯 가지로 그 한계를 지적한다.

첫째, 다문화주의는 거부와 배제 행동을 부각시킬 수 있으며 구성원이 속한 집단의 문화를 몇 가지 특성으로 묶어 범주화하려는 경향이 있다. 이러한 시도는 특정 집단 간에 경계선이 형성되어 상호간 소통하기보다는 서로 거부하고 배척하는 문제를 내포한다. 그 결과 구성원들이 집단 안에서 단지 공존하는 단계에 머물고 만다.

둘째, 다문화주의에서는 개인을 집단에 예속시킴으로써, 사회적 유동성을 제한한다. 집단의 정체성이 개인의 정체성보다 우선시되기 때문에, 구성원 개인의 역동성이 자신이 속한 집단의 특성에 간히게 될 위험을 내포하고 있다.

셋째, 집단의 문화가 점점 더 세분화되고 다양화된다는 사실을 은폐한다. 집단의 개별 구성원은 여러 가지 다른 집단에 속할 수 있고 다양한 하위문화를 동시에 향유할 수 있다. 하지만 개인이 특정 집단에 속해 있다는 사실만 강조한다면 그의 행동과 특성을 제대로 이해할 수 없다.

넷째, 다문화주의는 문화적 변인만을 과대하게 주목함으로써 상대적으로 다른 변인을 경시하게 된다. 우리가 살아가는 사회현실은 문화적 측면 외에도 사회적·심리적·역사적·경제적 측면 등 다양한 변인들이 복합적으로 작용한다. 하지만 여러 변인 중 문화적 측면만 지나치게 강조한다면 현실세계의 다원성과 복잡성을 무시하고 문화주의적 과행을 야기하게 된다.

다섯째, 다문화주의는 개인의 자율성을 부정한다. 개인의 다채로운 특징을 무시하고 특정 집단에 소속된 개인으로만 판단하게 되면, 개별성들이 모두 용해되고 만다. 개인이 반드시 그 집단의 속성을 대표한다고 볼 수도 없고, 특정 집단의 속성이 모두 개개인에게 나타나는 것도 아니기 때문이다.

이정은(2017)은 이러한 다문화주의에 대한 비판을 극복하기 위해 동등한 쌍방향 대화에 초점을 맞추고 새로운 통합을 시도하는 상호문화주의 이론의 배경을 설명한다. 그런데 Taylor(2012)는 상호대화에 의한 통합을 지향하는 다문화주의와 비교했을 때 상호문화주의는 다문화주의의 하위개념일 수 있다고 주장하였다.

하지만 상호문화주의 형성 배경은 Taylor의 분석과는 다르다. 프랑스와 독일에서 - 이주민 송환정책을 펼치면서도 - 이주민 자녀에게 입문반과 준비반이라는 명칭으로 특수교육을 시키는 것에 대해 그들 내부에서 동화주의적 우열교육이라는 비판이 1970년대에 이미 일어났고, 이로 인해 외국인교육(학)을 ‘상호문화교육(학)’으로 바꾸게 된다. 독일은 ‘상호문화(성)’의 의미를 정립하는데 집중하면서 다문화주의와 변별력을 지니는 상호문화주의를 구축한다. 일찍부터 철학

적 터를 닦은 야스퍼스의 의사소통 이론에 기초하는 세계철학이나, 변형된 의미이기는 하지만 해석학적 방법론의 지평융합을 활용하여 '서구문화와 철학의 보편성과 유일성을 거부'하는 행보를 함으로써, 상호문화를 다문화의 하부개념으로 환원시킬 수 없는 독자성을 창출한다. 새로운 통합문화를 추구하는 것은 Taylor의 다문화주의와 일맥상통하지만, 상호문화주의는 독자사회를 적극적으로 허용하지 않는다는 점에서 Taylor와 차이를 지닌다(이정은, 2017: 205).

이정은(2017)은 상호문화주의를 단순한 관용을 넘어선 상호작용이라는 측면에 주목하였다. 상호문화성에서 자기이해는 타자의 영향을 받는다. 상호문화주의는 '다자간 대화'가 동등한 주체로서의 상호인정과 상호감수성의 철학을 기반으로 이루어진다고 주장하였다. 상호문화주의에서 모든 집단은 주체집단이 되며, '제 3의 문화'가 창출된다. 다수와 소수의 경계를 넘어, 주체와 객체의 경계를 넘어 쌍방향, 다방향으로 나아가는 상호성은 동등한 주체로서 의사소통을 지속하고, 영향을 주고받아 새로운 관계성을 만들어낸다. 이로 인해 고유한 정체성의 경계와 외연이 느슨해지고 탈구가 일어나면서 새로운 통합, 제 3의 문화가 가능해지는 것이다. 공동체주의를 견지했던 우리 사회의 미래를 염두에 둔다면, 자유주의를 근간으로 하는 상호문화주의에 대해 짚어보아야 한다.

곧, 이경수(2014)에 따르면 상호문화는 다민족 다문화 시대를 살아가는 방법적인 태도를 기르는 교육적 의미를 갖고 있다.

Abdallah-Pretceille(1999)는 상호문화주의에 대한 성찰로 그 핵심 개념을 상호작용이라고 하였다. 그에 따르면 다문화주의가 단순히 타문화간의 다양성을 인정한 것에 그쳤다면 상호문화주의는 문화 간의 상호작용에 그 중점을 두고 있다. 또한 집단성이 아닌 개별성을 기반으로 두고 있으며 서로 다른 문화보다는 그 안에 있는 각 개인이라는 입장을 취하고 있다. 이 때 각 개인은 문화의 산물이 아닌 문화 생산자로 이들이 문화를 이해한다고 하는 것은 상호 간의 이해와 존중 그리고 그러한 절차를 실행하는 것이다.

이와 함께 장한업(2014)은 상호문화주의의 핵심으로 공동의 가치를 신장시키기 위해 타자와 다양한 문화에 대한 이해와 존중, 활발한 상호작용을 이야기 하였다. 이는 Abdallah-Pretceille(1999)가 이야기 한 "상호문화주의에서 '상호'라는 접두사는 집단, 개인, 정체성 간의 상호작용을 고려한다는 것을 의미한다."는 논리와 동일한 맥락을 갖고 있다.

이러한 상호문화주의에 대한 등장 배경을 바탕으로 김태원(2012)은 상호문화주의의 확장을 주장하였다. 그리고 그는 다문화적 정체성 확립과 유연성을 지닌 문화공간의 다문화적 생활세계로의 이행을 돕기 위한 대안으로 상호문화주의를

제안하였다.

이처럼 상호문화주의는 다양한 문화에 대한 존중과 차이의 인정에 대한 논리에 중점을 두어 문화 간 경계의 구분 짓기를 하고 있는 다문화주의에 대한 비판으로 서로 다른 문화 간 경계를 허물고 상호 간의 넘나듦을 허용하여 상호작용을 강조하는 타자와의 만남을 중요시 하는 개념이다.

2.2.2. 상호문화주의와 상호문화교육

이러한 상호문화주의에 기반하여 상호문화교육이 등장하는데, 본 연구에서는 상호문화교육을 다문화교육과 상반된 개념이 아닌 다문화교육의 새로운 방향으로서 상호문화교육을 이해한다. 이를 위해 상호문화주의를 근간으로 하고 있는 상호문화교육의 개념을 다문화교육과의 비교를 통해 이론적으로 고찰하였다.

비교를 위해 다문화교육의 개념을 먼저 알아보면, 다문화교육은 다문화주의에 그 뿌리를 두고 있는 개념이다. 다양한 성, 인종, 민족, 언어, 문화 등이 어우러져 문화 간 경계를 허물고 다름을 인정하고 존중하여 조화로운 공동체를 추구하는 개념이다. Banks(2008)는 다문화교육의 목적을 자기이해를 증진시키고, 문화적 민족적 언어적 대안들을 가르치는 것이라고 하였다. 이것은 개인이 다른 문화의 관점을 통해 자신의 문화를 바라보게 함으로써 이해와 지식을 통해 존경이 나올 수 있는 것이다.

한편, 김선미(2000)는 다문화주의에 기반한 다문화교육의 관점을 다양성과 평등의 강조, 문화적 다원주의 철학을 실현하는 교육과정, 기존 교육에 대한 사회개혁운동, 다문화 교육과정이라는 네 가지로 제시하였다.

반면, 1970년대 말 유럽은 Simmel의 ‘상호문화’의 철학에 기반한 ‘상호문화적 선택’으로 정책전환을 시도한다(박영자, 2012: 308). 이후 상호문화주의가 활발히 논의되며 상호문화교육 또한 이러한 상호문화주의에 기반하여 이루어지고 있다. 차이와 보편 뿐 아니라, 타자와의 경계 및 접촉 사이에서 발생하는 상호 간섭, 방해, 의존, 침투를 중시하는 데에 인식의 초점이 맞춰져 있는 상호문화주의는 다양한 집단의 인정투쟁과 법제도 및 분배투쟁뿐 아니라 사회집단과 환경과의 전체적 관계를 중시한다. 또한 자신과 타자 사이의 틈새와 그 속에서 작용하는 인식과 전망에 주목하는 소통적 특징이 있다. 행동적 측면에서는 집단의 특수성과 지구적 보편성을 넘어, 다양한 개인과 네트워크의 상호작용 및 창발에 주목하여 역사적 과정과 변화를 중시한다(박영자, 2012).

이러한 상호작용과 창발에 대해 주목하고 있는 상호문화교육과 달리, 다문화

교육에서는 타인과의 만남에서 타인이 가진 문화를 왜 차별하면 안 되는지, 타 문화를 어떻게 인식하고 인정하고 수용할 것인지, 그 수용성을 어떻게 높일 것인지, 수용을 통한 사회적 통합을 어떻게 획득할 것인지에 대한 논의가 거듭되어 왔다(구정화, 박선웅, 2011). 하지만 인식과 수용성 신장, 통합 획득의 문제를 반차별과 반편견을 위한 방법적 논의에 집중하다보니, 학습자 개인의 차원에서 감성적으로 다루는 결과를 낳았다. 반차별은 다문화교육의 핵심적 논의 주제이지만 결국 다문화교육이 협소하게 다루어지는 결과를 낳았다(장인실, 차경희, 2012).

이와 함께, 다문화교육이 다문화가정 자녀의 학교 적응성을 높이는데 우선 목표를 두고 교육적 실천이 현장에 적용됨으로써, 우리 사회 구성원은 대부분 다문화교육을 다문화가정 자녀를 대상으로 하는 교육으로 인식하게 되었다(강인애·장진혜, 2009; 이민경, 2010). 나장함(2010)에 따르면 우리나라 다문화교육은 여전히 보수적 다문화주의에 근거한 인식이고 교육적 실천이다. 나장함(2010)은 Kindheloe & Steinberg(1997)와 Sleeter & Grant(2003)의 분류를 병합하여 다문화교육에 관여하는 다문화주의 이론적·철학적 패러다임을 5단계로 제시하고 있다. 보수적, 개방적, 다원적, 좌본질적, 비판적 패러다임의 5단계이다. 여기서 보수적 다문화주의 패러다임에 의한 다문화교육은 다문화가정이 혜택이나 차별의 대상으로 인식되는 결과를 낳았고, 그 인식의 끝에는 역차별 논란이 있다. 비판적 다문화주의 패러다임에 비추어보면 우리나라 다문화교육은 왜 다문화 학생이 불평등한 구조 속에서 차별과 편견의 대상이 되는지에 관한 권력에 관한 담론(discourse)과 통치성(governmentality) 개념이 포함되지 않은 지극히 편협한 시각(Foucault, 1991)에서의 교육일 뿐이다. 보수적 다문화주의는 소수집단을 소외시키고 대상화시킴으로써 그들이 가진 사회적, 경제적 불평등한 권력관계에 대한 문제 제기를 전혀 확보하지 못했다(McLaren, 1994).

이러한 다문화 학생을 한국 사회에 편입시키기 위한 노력은 보수적 다문화주의자들의 목표와 일치한다. 소수집단의 학생이 주류 사회가 요구하는 역량을 습득하게 되는 경우 평등한 교육이 가능하고 비주류 학생이 학업적 성취와 더불어 사회적 성취를 할 수 있다는 논리를 정당화하는 것과 동일하다(Gorski, 2013; McLaren, 1994; Sleeter & Grant, 2003).

물론, 현재 우리나라에서 시행되고 있는 다문화교육에서 그 인식 수준 안에 소수 집단 학생인 다문화 학생이 자신의 문화적 전통에 자긍심을 불어 넣기 위한 시도가 있는 경우 다원적 패러다임(Sleeter & Grant, 2003)이 일부 반영되었다고 볼 수 있지만, 이것으로 다름과 차이에 대한 인정이나 사회통합의 목표에

자리잡고 있는 문화적 경계의 수준을 뛰어넘을 수는 없다.

이제 이러한 다문화교육의 한계를 뛰어넘기 위해 다름과 차이의 인정을 넘어선 상호적 침투 속에 역동적인 관계를 강조할 수 있는 다문화교육의 새로운 패러다임이 요구된다. 곧, 기존의 다문화교육을 넘어선 새로운 방향으로서 상호문화교육이 필요하다. 장한업(2014)도 상호문화교육을 현대사회가 지향해야 할 교육이라고 주장하였다.

다문화교육과 상호문화교육은 국가별로 추구하는 교육환경에 따라 선택적으로 수용된 교육 개념이다. 북미의 경우 1960년대 중반 이후 미국과 캐나다 등 북아메리카를 중심으로 등장한 다문화교육은 “미국의 이민정책에 따른 다양한 민족들의 유입, 흑인 인권운동, 그리고 다민족 사회에서의 평등한 교육”을 요구하였다(Banks & Banks, 2003: 5). 다문화교육의 이념이 미국의 교육과정에 반영되기 시작한 것은 1970년대 중반부터이며, 다문화교육의 목표는 “민족이나 인종간의 차이를 인식하여 서로의 문화적 특성을 존중하고 이해”하는 것이었다(정영근, 2006: 30).

반면에 서유럽 국가의 경우, 여러 식민지 국가들과 동유럽 국가들로부터 다양한 사람들이 유입되어 문화적 다양성을 경험하였다. 1960년대 말부터 시작된 대규모 노동인력 이동에 따른 인구학적 변동으로 인해 다문화 사회로의 전환이라는 상황에 직면하게 되면서 상호문화교육에 대한 논의가 진행되었다. 이들은 미국의 다문화주의와 다문화 사회의 현실 및 다문화교육의 실천사례들을 참고하였음에도 불구하고 그들의 교육환경에 따라 수용하였기 때문에 용어사용, 교육의 목표설정, 교육내용에 있어 부분적 차이를 보인다. 이것은 다문화주의와 상호문화주의의 차이에서 비롯되는데, 20세기 말까지 상호문화주의는 일종의 “철학이자 담론과 가치로, 인간들 사이의 관계를 형성하기 위한 만남·대화·접촉·경험 등 구체적 개별 시민들의 타자에 대한 인식 및 행위가치”로서 더 큰 의미가 있었다. 특히, “독일학계의 타자에 대한 인식론적·철학적 연구와 시민사회의 의사소통운동 과정에서 상호문화성 개념이 발전”하였다(박영자, 2012: 308).

따라서 문화적 다양성을 경험하고 대규모 노동인구 유입이 일어났던 독일을 사례로 상호문화교육에 대해 고찰할 필요가 있다. 독일의 학교에서 상호문화교육을 논의하기 위해 고려해야 할 것은 세계화라는 시대적 패러다임이다. 세계화는 정치·경제상의 단순한 과정이 아니라 일종의 복잡한 사회문화적 현상이다. 뿐만 아니라 미디어혁명을 통한 문화 사이의 접촉이 빈번해짐에 따라 세계화는 물질적 교환을 넘어 사회문화영역 전반으로 확장되었다. 따라서 독일은 세계화로 인해 노동이주와 경제·사회문화적 상호교류가 폭발적으로 증가하는 사회적

생활현실에 직면하였고, 개인의 문화의식과 역량을 기르는 교육뿐만 아니라, 한 사회 안에 실존하는 다양한 문화들 사이에서 평화롭게 공존하는 세계를 구축하려는 의식과 능력을 길러주는 교육에 적극적으로 대처하게 되었다(정영근, 2011: 57).

최승은(2015)에 따르면 독일의 상호문화교육은 결핍모델로서 외국인 교육 정책의 단계를 거쳐 사회통합과 타문화의 차이와 이해와 공존을 위한 다문화성을 강조하는 단계로 발전하였고, 이제 타자와의 관계와 상호작용을 강조하는 상호문화주의의 단계로 발전하였다. 하지만 우리나라의 경우 아직까지 독일의 초창기 사회통합을 강조하는 결핍 모델로서의 다문화교육 단계에 머물러 있다.

하지만 다문화 사회에서의 공존을 향한 실천으로서 상호문화교육을 주목할 필요가 있다. 다양한 문화에 대한 나열이 아닌, 문화와 문화가 만남으로써 문화 안에 존재하는 사람들 사이의 역동적인 상호관계를 통해 다문화 사회에서 평화롭게 상생하기 위한 실천적 교육이 상호문화교육이기 때문이다.

이러한 상생의 실천적 교육으로 상호문화교육을 바라보는 관점에서, 정영근(2007)은 21세기 다문화 사회를 위한 상호문화교육의 목적을 사람 사이의 평등함과 상호인정⁴⁾의 원칙이 통용되는 공동체적 삶의 기본가치를 알려주는 것이라고 주장하였다.

또한, 상호문화교육은 국제적인 관점에서 긴밀한 교류가 증가하는 세계사회를 이해하는 데 기여한다. 상호문화교육의 참여자는 교육적 행위의 주체성을 유지하며, 상호작용과 대화가 이루어지는 통합의 이해에서 출발한다. 상호문화교육은 결코 교육기관 혹은 학교교과에만 적용되는 것이 아니라, 다양한 차원에서 작동하는 교육활동 전반에 대한 탐색의 지형선이다(Roth, 2002: 88-92). 곧, 상호문화교육은 학교의 조직에서부터 교육과정 계획과 구성, 수업 장면, 수업시간 이외의 다양한 만남 속에서 맺게 되는 관계 속에서 상호 침투 등 역동적 상호작용을 강조하는 개념이다.

이제 상호문화교육은 사회의 필요를 강조하여 정책적으로 계획된 사회·문화적 조치나 목적성이 있는 교육프로그램의 한계를 넘어 인간이면 누구에 의해 수립된 사회·문화 정책적 조치나 특별한 목적을 지닌 교육프로그램이라는 제한된 이해를 넘어 인간이면 누구에게나 필요한 일반교육으로서의 교육이어야 한다(Portera, 2005; Auernheimer, 2003: 54; Allemann-Ghionda, 1999: 487).

다수문화 소수문화라는 문화의 경계 짓기를 넘어 사회 안·밖에 존재하는 모

4) 정영근(2007)은 상호인정을 주도적 문화 및 생활방식이 소수자들의 민족적·세계관적 차이에 따른 문화적 다양성을 있는 그대로 존중하고 수용함을 의미하는 것으로 정의하였다.

든 문화가 동등한 지위로 존중 받고 상호관계가 성립되며, 또 다른 문화가 창발될 수 있는 근간을 이루기 위한 교육이 상호문화교육이어야 하는 것이다.

이러한 상호문화교육에 대한 개념정의의 바탕으로 정영근, 한영란(2006)은 상호문화교육의 목표를 다음의 네 가지로 요약한다. 첫째, 상호문화교육의 포괄적인 목표는 사회학습으로, 감정이입 능력과 관용, 갈등해결력, 협동심, 연대성 등을 형성시키는 것이다. 둘째, 다양한 문화 간의 차이를 이해하고 극복하는 것을 목표로 한다. 셋째 역사 및 사회적 현실을 다양한 관점에서 파악하고 인식하는 것을 지향한다. 넷째, 서로 다른 문화들 사이의 갈등을 조정하고 문화적 차별을 극복하기 위한 정치 교육을 포함한다.

이러한 상호문화교육에 대한 개념적 이해와 함께 상호문화교육의 구체적인 목표는 다음과 같다.

장한업(2014)은 상호문화교육의 목표를 “모든 학생을 대상으로 그들 주위의 문화에 대한 이해를 증진시켜 그들의 편견을 줄이고, 그들로 하여금 인종주의·파벌·문화적 불평등에 대해 비판적 시각을 가지게 하며, 민족중심주의에서 벗어나 교류하도록 하는 것”으로 설정했다.

상호문화교육의 핵심은 ‘타인과의 만남과 관계형성’이다. 상호문화교육은 타인의 문화를 이해하는 것보다 타인과의 만남을 중시한다. 따라서 상호문화교육의 목적은 타인의 문화를 배우는 것이라기보다는 타인과의 만남을 배우는 능력, 즉 ‘상호문화능력’의 신장에 있다(장한업, 2014).

Abdallah-Pretceille(2010)는 상호문화교육의 특징을 다음과 같이 정의하였다. 첫째, 오늘날 대부분의 국가는 다문화사회로의 변화를 경험하고 있고, 이런 현상은 급속히 가속화될 전망이다. 둘째, 모든 문화는 저마다 고유한 특성을 갖고 있으며, 그 고유의 특성은 존중되고 보존되어야 한다. 셋째, 다문화주의는 사회를 풍요롭게 할 수 있는 잠재력을 갖고 있다. 넷째, 개별 문화의 고유한 정체성이 소멸되지 않고 다문화를 활성화할 수 있도록, 모든 문화들이 상호 교류할 수 있어야 한다.

UNESCO(2005)에서는 “① 상호문화교육은 모든 학습자의 문화적 정체성을 존중하여 각자에게 문화적으로 가장 적절한 양질의 교육을 제공해야 한다. ② 상호문화교육은 학습자가 사회생활에 적극적이고 온전히 참여하는 데 필요한 문화적 지식·태도·능력을 신장시켜 주어야 한다. ③ 상호문화교육은 모든 학습자에게, 개인·민족집단·사회집단·문화집단·종교집단·국민들 간의 존중·이해·연대에 필요한 문화적 지식·태도·능력을 제공해야 한다.”는 상호문화교육의 세 가지 원칙을 제시하였으며, Martineau(2008)는 “① 모든 인간을 똑같은 인간으로 인

정해야 한다. ② 자기 자신과 자기 고유한 문화에 대해 알아본다. ③ 차이에 대해 열린 마음을 가져야 한다. ④ 자신과 타인의 차이를 받아들인다. ⑤ 자신의 판단을 잠정적으로 유보해야 한다. ⑥ 자신을 비판적으로 성찰해야 한다. ⑦ 협상과 타협을 권장해야 한다.”며 7 가지의 상호문화교육 원칙을 제시하였다.

지금까지의 다문화교육과 상호문화교육에 대한 이해를 바탕으로 다문화교육과 상호문화교육의 차이를 보면, 장한업(2009)은 다음의 네 가지로 설명하고 있다. 첫째, 미국의 다문화교육 출현은 1960년대 흑인민권운동과 1970년대 여성운동 등의 사회운동과 관련이 있으나, 프랑스의 상호문화교육은 1970년대 이주민 자녀의 언어와 문화교육에 관한 관심에서 촉발되었다. 둘째, 미국은 넓은 영토에 다양한 민족이 순차적으로 정착하는 과정에서 소수민족 이주민들이 공간적으로 배타적 커뮤니티를 형성하고 있는 경우가 일반적인데 비해, 프랑스는 여러 민족이 같은 지역사회에 뒤섞여 있는 편이다. 따라서 미국은 프랑스에 비해 집단을 개인보다 우선시하는 경향이 있고, 이런 관점은 교육정책에도 반영되어 있다. 셋째, 미국의 다문화교육은 평등·정의·민주주의·시민성 등을 주제로 하지만, 프랑스의 상호문화교육은 이질성·편견·고정관념·정체성 등의 주제를 다룬다. 넷째, 미국의 다문화교육은 다양한 문화에 대한 이해와 서술적 지식을 전제로 한 다양성의 수용을 강조하는데 비해, 프랑스의 상호문화교육은 문화 간의 소통과 만남을 중요시한다.

이러한 다문화교육과 상호문화교육의 차이에 대해 정창호(2009)는 다문화교육은 다양성과 차이 그 자체에 가치를 부여하지만, 상호문화교육은 여기에서 더 나아가 이러한 공존 속에서 발전적 문화융합을 향한 정략으로 다문화교육보다 발전적 지향점을 갖는 개념이라는 데에서 차이가 있다고 하였다.

하지만 정영근(2006)과 장한업(2009)에 따르면 이 같은 차이에도 불구하고 미국의 다문화교육이나 유럽의 상호문화교육이 추구하는 바가 근본적으로 다른 것은 아니며, 대립적의 관계로 볼 것이 아니라 상호보완적 관계로 보아야 한다. 때문에 상호문화교육은 다문화교육을 대체하는 것이 아니라 다문화교육의 새로운 패러다임으로 이해해야 하는 것이다.

이처럼 다문화교육과 상호문화교육을 상호보완적 관계로 이해할 때 다문화교육도 이제 차이의 인정과 존중을 넘어 역동적으로 상호적 침투를 할 수 있는, 자신과 집단에 대한 성찰과 적극적 협상을 실천할 수 있는 상호문화교육으로 그 방향을 전환할 필요가 있다. 이러한 다문화교육의 방향의 전환으로서 상호문화교육을 이해할 때, 장한업(2009)은 상호문화교육의 방법론적 원칙으로, ‘자기 중심에서 벗어나기’, ‘타인의 입장이 되어보기’, ‘타인과 협력하기’, ‘타인이 현실

과 나를 어떻게 인식하는지 이해하기’ 등을 제시하였는데, 이는 다문화교육의 공존과 이해에 상호작용을 포함하는 새로운 방향으로 상호문화교육을 이해할 수 있는 부분이다.

이제 다문화교육을 하는 데 있어서 상호문화교육으로 전환하여 교육과정 속에서 다양한 주제들을 특정한 관점에서만 파악하여 단순히 정보를 제공하는 객체로만 다루는 것이 아니라, 다양한 관점 속에서 다른 문화와 세계를 각기 고유한 주제로 인정할 필요가 있다(정영근, 한영란, 2006). 그리고 이민자가정 자녀들을 대상으로 그들의 모국어와 모국의 문화를 보존하고 발전시킬 수 있도록 도와야 한다. 동시에 한국가정 자녀들은 다른 나라의 언어를 제2외국어로 배우고 다른 문화를 접하고 경험함으로써 세계시민으로서의 역량을 강화시킬 수 있다(오영훈, 2009).

그리고 상호문화교육에 있어서 중요한 부분은 상호문화교육이 학교교육 시스템 내에서 효과적으로 실시되기 위해서는, 우리나라 다문화사회에 적합한 상호문화교육을 수행할 수 있는 교사양성 과정이 선행되어야 한다(정영근, 2011).

하지만 상호문화교육은 다문화 사회에서 어려움을 겪는 외국인과 내국인들을 교육적으로 도와준다는 명분 아래, 사람들의 관심을 정작 필요한 주류사회의 정치적 변화로부터 돌려놓는 경향을 가진다는 비판에 직면하고 있다. 이러한 관점은 상호문화교육이 낯선 타자들을 단지 문화·인종적 차이의 차원에서만 고찰하는 태도를 반성하게 함으로써, 사회적 불평등의 문제를 포괄하는 더 포괄적인 이론적 토대를 찾아 나서게 만들었다는 점에서 의의를 가진다. 그럼에도 상호문화교육은 “타자 문제에서 문화적 차이에 대한 고려가 필수불가결하다는 점에 대해서는 의심하지 않는다. 따라서 상호문화적 차이를 고려하면서 동시에 사회적 정의의 문제를 통합할 수 있는 포괄적 상호문화교육의 틀을 마련하는 것은 현재진행형의 과제”로 남아있다(정창호, 2011: 83). 상호문화교육은 사회문화적, 사회정치적 맥락을 고려한 거시적 관점을 간과해서는 안 된다. 이것은 상호문화교육이 인간 사이의 미시적인 문제 뿐 아니라 인간을 둘러싸고 있는 문화, 그리고 사회의 구조를 비판적으로 직시해야 함을 의미한다.

지금까지의 다문화 학교와 상호문화교육에 대한 이론적 논의를 바탕으로 본 연구에서는 공립 다문화 대안학교에서 근무했던 교사의 교육 경험의 과정을 전문성 학습의 과정으로 보고자 한다. 그리고 이러한 교사의 전문성 학습 과정은 상호문화교육을 담당할 교사로서의 전문성 학습의 과정이다. 이에 연구 참여 교사의 다양한 교육 경험을 구조화 하고 상호문화교육적 관점에서 해석하기 위해 다음에서는 교사의 전문성 학습과 상호문화교육에 대해 이론적으로 고찰하고자

한다.

3. 교사의 전문성 학습과 상호문화교육

본 연구는 공립 다문화 대안학교에 근무했던 교사의 상호문화교육 경험에 대해 분석하는 것이다. 이에 본 연구에서는 교사의 상호문화교육 경험을 하나의 학습 과정으로 해석하였다. 이를 위해 다문화 학교에서 교사가 경험하게 되는 다양한 관계와 교육 경험을 상호문화교육을 위한 전문성 학습의 과정으로 가정하여 그 의미를 해석하고자 하였다. 다음에서는 교사의 전문성 학습과 교육 경험, 상호문화교육 경험과 교사의 상호문화교육을 위한 전문성 학습의 관계와 의미를 논의하였다.

3.1. 교사의 전문성 학습과 교육 경험

3.1.1. 교사의 전문성과 학습

학습은 ‘지식을 습득하는 과정’이며(Sinclair et al, 2006), 연구와 지속적인 실천의 과정이다(Senge et al, 2000: 10-11). 곧, 학습은 지속적인 노력과 실천을 통해 지식을 습득하는 과정으로 실천 또는 경험과 지식이 학습의 주요 구성 요인이라 할 수 있다.

학습의 형태를 보면 학교라는 제도권 교육 내에서 이루어지는 공식적 학습과 경험학습, 자기주도 학습, 암묵적 지식, 실천공동체 등의 비공식적 학습이 있다(Coombs & Ahmed, 1974; Garrick, 1998; Marsick & Watkins, 2001).

교사도 이와 마찬가지로 교육의 전문성을 위해 공식적, 비공식적 학습을 하는데 주로 공식적 학습은 대학의 예비교사 과정에서 이루어지게 되며, 비공식적 학습은 교사로 선발된 이후 이루어진다. 교사에게 주어지는 학습의 과정은 학습 기회로 설명할 수 있는데, 교사의 학습 기회는 강제적 학습 상황에서의 복잡다양한 변화의 조건을 경험하게 되는 공식적, 비공식적 학습의 총체로, 교사가 자신의 교과 전문 지식이나 교수학습방법 등을 향상시키기 위한 형식적 학습을 받을 기회, 연수와 같이 교수 능력 향상 목적의 고안된 프로그램, 대학원 과정이나 직무연수 등으로 정의된다(전병운, 정은혜, 2013; Bellanca, 1995; Fullan, 1995). 곧, 공립 다문화 대안학교 교사의 교육 경험도 그들의 교사로서의 전문성

학습의 과정으로 경험학습, 자기주도 학습, 암묵적 지식, 교사실천공동체 등의 비공식적 학습의 과정으로 설명할 수 있다.

또한, 교사의 학습은 교육의 질과 관련하여 가장 중요한 부분으로 전문성을 갖춘 교사는 교과 내용에 대해 충분히 알고 있어야 하며, 효과적인 교수방법을 교실환경과 상황에 따라 적절하게 사용하여야 한다. 또한 능숙하게 가르쳐야 하고 교사 스스로 인격적인 존재가 되어야 하며 학교교육에 대한 비판적인 관점을 가져야 한다(Feiman-Nemser, 2001).

이러한 교사의 학습과 전문성의 관계와 함께 교사 학습의 구체적인 과정을 보면, 교사의 학습은 교육을 위한 다양한 지식과 기술, 태도를 겸비하는 과정으로 설명할 수 있다. 곧, 교사는 학습을 통해 교사로서의 전문가로서의 자질을 갖게 된다. 교사의 전문성은 다양하게 논의되었는데, 정리하면 다음과 같다. 교사 전문성은 교육활동을 수행하는 과정에서 필요한 자질, 능력, 지식, 기술, 태도, 가치관을 이야기하는 것이며, 교직 생활 이전부터 시작해 교육 활동 가운데 지속적으로 이루어지는 지적, 경험적, 태도의 성장 과정이다(김이경 외, 2004; Lange, 1990). 또한, 교과 관련 지식과 교수 능력, 학생 상담 및 지도 능력, 학급 관리 능력, 평생학습으로서의 자기개발 능력, 학생의 필요와 성장을 위한 교사의 역량, 교직을 수행하는 능력, 문제 상황에 대한 예측과 신속한 해결 능력의 총칭하는 개념이 교사 전문성이다(김은주, 2010; 김혜숙, 2003; 이종재, 2004).

정리하면 교사의 전문성은 교사가 교직을 수행하기 위해 예비교사 시기부터 습득하게 되는 교수학습을 위한 지식과 기술, 태도를 말하며, 이는 문제해결 능력, 자기개발 태도 등의 역량이며 평생 동안 이루어지는 교사로서의 성장 과정이다.

이러한 교사의 전문성을 구성하고 있는 지식, 기술, 태도에 관한 많은 학자들은 그 세부 구성요소에 대해 정의하고 있다. 김혜숙(2003)은 교과내용 지식, 교수방법, 학급경영 능력, 자기개발능력, 가치, 교사로서의 인성으로 정의하고 있으며, 조동섭(2005)은 교육학 지식, 교과 지식, 교수방법 지식, 상황적 지식, 교수 능력, 학급경영 능력, 상담 기술, 교직원과 소명의식, 인성과 태도로 정의하였다. 허은정(2011)은 교과지식, 학습자에 대한 이해, 수업 및 평가, 생활지도, 학급경영, 의사소통 능력, 대처 능력, 사명감과 헌신, 자기 개발 태도로 정의한다.

곧, 교사의 전문성은 지식, 기술, 태도 영역으로 구분되면 지식 영역은 교과 지식, 교수내용지식, 교수학습방법 지식, 심리발달 이해로 구성되며, 기술 영역은 교수 능력, 학급경영 전문성, 학생 상담 관리 능력, 평가, 의사소통능력으로

구성된다. 마지막으로 태도 영역은 교사로서의 인성과 자질, 자기 계발 능력, 소명과 신념으로 구성된다.

이러한 교사의 전문성과 학습 과정에 대한 이론적 논의를 바탕으로 다음에서는 교사의 교육 경험과 전문성 학습의 과정의 관계에 대해 이론적으로 고찰하고자 한다.

3.1.2. 교사의 교육 경험과 전문성 학습

교사는 교직에 입문하기 전 예비교사 과정에서부터 교사 전문성을 학습할 수 있는 기회를 제공받는다. 그리고 교사로서의 교육 수행 과정 가운데 지속적으로 전문성을 학습해 나간다. 그 중에서도 교사의 교육 경험은 교사 전문성 학습의 동기이자 과정이다. 교사는 연수, 장학, 동료 교사와의 협력, 멘토링, 학습공동체, 교과연구회, 교사 네트워크 등(Penner, 1999; 송경오·허은정, 2012; 박수정·김미정, 2015)의 경험을 통해 전문성을 학습한다.

이렇게 교사는 다양한 경험을 통해 교사로서의 전문성을 발전시켜 나가는데, 이러한 전문성 발전의 과정을 박수정(2015)은 개인과 집단, 조직의 차원에서의 학습으로 구분하였다.

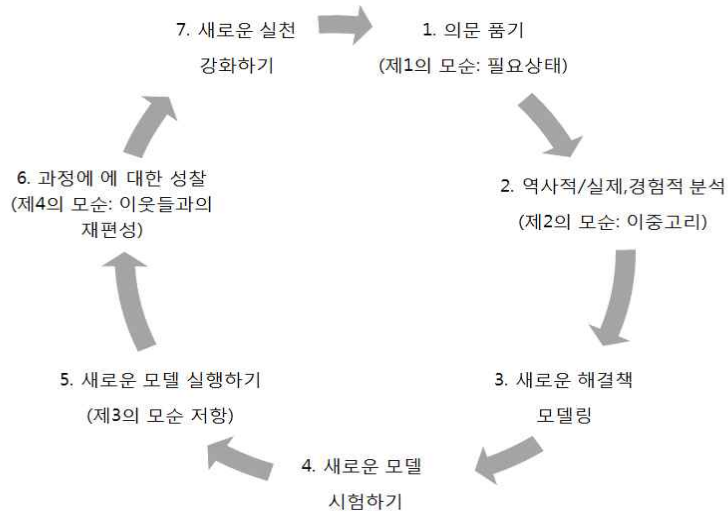
교사의 개인 차원의 학습은 전문성 개발의 과정으로 교사가 교수학습에 대해 깊이 이해하고 숙련된 능력을 갖추 수 있도록 역량을 개발하는 과정이다(Duke, 1990). 학습 활동 참여자 간의 소통, 상호작용 그리고 협력의 정도를 기준으로 하여 개인, 집단, 조직 차원으로 구분하면 개인차원의 학습은 소통, 상호작용 그리고 협력의 정도가 가장 낮은 형태의 학습이다. 그러나 교사학습의 가장 기본적인 차원이라고 볼 수 있다. 개인 차원의 학습을 통해 길러진 전문성은 집단이나 조직차원의 학습의 토대가 된다. 전문성이 높은 교사들이 모인 집단이나 조직이 그렇지 않은 집단이나 조직보다 양질의 직무수행 결과를 도출할 가능성이 높기 때문이다. 또한 학습을 통한 교사의 전문성 성장은 수업을 개선하여 학교 교육을 발전시키는 데 기여하는 동시에 만족감과 효능감을 높여 개인적 발달을 이룰 수 있게 한다(박수정, 2015에서 재인용). 그리고 이러한 개인 차원에서 이루어지는 교사의 학습은 학교와 같은 공식적 조직을 통해 이루어지는 강제적 연수보다 개인 중심의 연수가 더 효과적인 것으로 알려져 있다(Feiman-Nemser, 2001; Little, 1993; 이윤식, 2000).

집단 차원의 교사 학습을 보면, Rosenholtz(1989)는 수업의 개선은 개인적 성취가 아닌 협동적 성취며 교사들이 전문성 향상을 위해서는 동료들과 함께 분

석하고 평가하고 실험해야만 한다고 주장하였다. 가르치는 일은 전적으로 과거의 지식과 경험에 기반을 두는 것이 아니며 학생들과 교실 상황에 대한 동료와의 공동의 연구에서 도출된 지식에 의해 형성된다고 본다(박수정, 2015에서 재인용). Senge(2014)도 현대 사회에서는 개인이 아닌 팀을 학습의 기본 단위로 주장하였다. 박수정(2015)도 집단 차원에서 이루어지는 교사 학습을 교과연구회, 교사공동체, 교사 연구회, 교사학습공동체 등에서 이루어지는 학습으로 정의하였다.

집단 차원의 학습에서 중요한 학습공동체는 인간적인 긴밀성과 교체를 기초로 하여 배움이라는 목적을 추구하는 공동체이다. 즉 학습을 주목적으로 하는 개인들이 연합한 하나의 ‘단위’이며, 학습이라고 하는 인간 행위에 의해 ‘관계’지어지고 그 공동체의 구성과 유지 및 발전에 학습이 핵심적인 ‘기능’을 담당하는 집단이다(오혁진, 2012; 한승희, 2006). 이러한 학습공동체를 오혁진(2012)은 개인들의 자발적 차원의 소집단 학습동아리, 조직의 성과증진을 염두에 둔 학습조직, 공통적 삶의 문화와 양식을 공유하는 지역사회 차원의 지역학습공동체로 구분하였다.

이러한 교사의 학습 과정은 확장학습으로 설명할 수 있는데, 확장학습에서 모든 구성원들은 활동체계의 상호작용 경험과 갈등 속에서 성찰하며 성장해 가는 전환적 과정을 겪게 된다. 확장학습은 구성원들이 활동체계에서 발생하는 모순 및 갈등적 관계를 인식하고, 그것을 명확하게 분석하기 위한 사회적 학습과정을 강조한다. 학습 현장에 이론을 적용하면 촉진 및 갈등 요인이 확인되고 이를 어떻게 극복할 것인가의 문제가 제기된다. 문제는 활동체계 내의 구성요소의 사회문화적 학습 과정을 통하여 해결 되는 데, 이것이 확장학습이다(Engeström, 2001).



[그림 II-1] 확장학습 서클에 있어서의 학습행위의 단계(Engeström, 1999)

이상수(2016)에 따르면 확장학습은 [그림 II-1] 과 같이 변화하는 활동체계의 확장적 전환이 이루어지는 활동체계 속에서 일어나는 학습으로, 활동체계에 참여하는 구성원들의 활동은 고정되어 있지 않고 끊임없이 변화하고 발전하는 것으로 설명된다. 이때 주체들은 이러한 학습활동에 대한 참여를 통해 학습함과 동시에 활동체계의 변화를 유도한다.

Engeström(2007)에 따르면 이러한 확장학습은 다음과 같은 특성을 가지고 있다. 첫째, 학습은 활동체계에 참여하는 모두의 문제로 확장된다. 둘째, 구성원들은 경험을 통해 학습을 한다. 셋째, 구성원들은 활동체계 안에서 수평적이고 대화적 학습의 과정을 겪는다. 확장학습은 협력적 관계 및 체제 간의 수평적 차원의 확장을 추구하고, 상호간에 활발한 교류가 이루어질 수 있는 환경과 체계의 형성을 강조한다. 넷째, 학습은 땅속에 있는 뿌리처럼 드러나지 않는다. 곧, 내재된 인식의 흔적을 드러내야 하는 작업인 것이다.

Lave와 Wenger(1991)에 따르면 이러한 확장학습 과정을 상황적 맥락에서 이해할 필요가 있는데, 학습은 특정한 지식이나 기술을 그것이 발생하는 상황과 분리한 채, 개인적으로 인지하는 과정으로 이해해서는 안된다. 모든 지식은 상황과 분리할 수 없는 구체적이고 특수한 것이다. 추상적이고 일반적인 원리조차도 구체적인 상황과 관련하여 의미를 갖게 되며 특정한 상황 속에서 구현된다. 따라서 실천공동체에서의 학습은 ‘상황화’(situated)된 사회적 세계에 참여하는 과정에서 일어나는 것이다. 학습은 개인적인 측면을 넘어 사회적 상호작용을 통해 구성된 것이다. Lave와 Wenger(1991)는 새로운 지식을 창출하고 실천하는

과정의 상황적, 맥락적 인과관계를 통해 지식의 본질적 측면에 집중했다. 그들에게 있어 학습이란 ‘개인이 참여하는 사회적 관계의 맥락’ 즉, 구성원이 공동체에 참여하면서 개인의 경험과 역량이 상호작용을 통하여 성장하는 것이다.

연구 참여자가 근무하였던 공립 다문화 대안학교를 이러한 개인의 경험과 역량의 상호작용이 일어나는 공동체로 이해할 때 교사실천공동체로 정의할 수 있었다.

이러한 실천공동체에 관하여 Wenger(1998)는 실천공동체를 오랜 기간 동안 관계를 맺고 있는 사람들과의 관계 그물망으로 곧, 개인의 미시적인 행위와 거시적인 사회 구조가 만나는 접속영역 안에서 일어나는 중요한 타자들과의 관계로 정의하였다. 또한, Brown & Duguid(1991)는 실천공동체를 공동의 관심과 기술적 영역에서 지식을 공유하기 위한 목적으로 비공식적이며, 자발적으로 조직된 사람들 간의 네트워크로 정의하였다. 이러한 실천공동체에 대한 이해를 바탕으로 김진희(2011)는 최근 우리나라의 실천공동체를 교사들의 수업연구회, 수업 컨설팅 교과연구회나 수업비평 연구회로 정의하였으며, 최은희(2010)는 대화와 협력을 통해 업무와 관련된 일정 분야에 관한 지식을 공유, 창출함으로써 개인의 역량과 전문성을 신장하고, 나아가 문제 해결, 업무 개선 및 혁신 등 조직의 성과 제고를 도모하는 집단으로 정의하였다.

이와 같은 실천공동체에 관한 정의는, 자발적인 의지에 의해 구성되었으며, 상호문화교육을 위해 개인과 공동체의 역량과 전문성 신장을 위해 연구하고 교육과정을 꾸려왔던 본 연구 참여자들이 근무했던 공립 다문화 대안학교를 교사실천공동체로 정의하는 데 당위성을 부여해 준다.

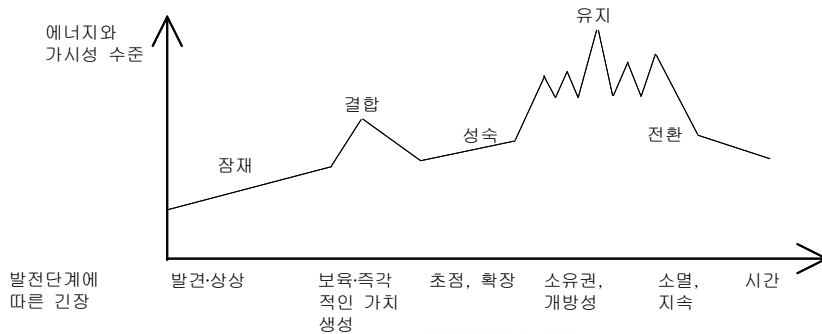
한편, 이러한 교사실천공동체에서 학습이 일어나기 위해서는 참여의 문제가 중요하다. Wenger(1998)는 이러한 참여의 문제에 관해 개인은 특정 공동체에 참여할 때 처음에는 주변적 위치에서 시작하여 점차로 중심적 위치로 이동하게 되는 ‘합법적 주변 참여(legitimate peripheral participation)’를 경험한다고 주장하였다.

이상수(2016)는 실천공동체 구성원들이 함께 의미를 공유하고 정체성을 형성하면서 하나의 인격체로 성장해 나가는 참여과정에서 지식이 생성된다고 주장하였다. 그에 따르면 실천공동체에서 생산되는 지식은 공동체의 상황 안에서는 의미를 지니지만 그것을 벗어나서는 다른 의미를 지니는 암묵지(tacit knowledge)⁵⁾

5) 지식의 유형은 명시지식(explicit knowledge)과 암묵지식(tacit knowledge)으로 구성되며 (Polanyi, 1966), 통상 명시지와 암묵지로 불린다. 명시지식은 인위적이고 코드화된 공식적 언어로 전환되어 곧바로 사용할 수 는데 반해 암묵지식은 어떤 코드화된 방식으로 커뮤니케이션을 할 수 없고 직접 경험을 통해서만 축적된 지식을 말한다(Howells, 2002; Piperopoulos,

의 특성을 지니기 때문이다.

한편, 이러한 실천공동체는 일반적으로 [그림 II-2] 와 같이 ‘잠재-결합-성숙-유지-전환’의 5단계의 변화 과정을 겪는다(Wenger, McDermott & Snyder, 2002).



[그림 II-2] 실천공동체의 변화 단계(Wenger, McDermott & Snyder, 2002)

Wenger, McDermott & Snyder(2002)에 따르면 실천공동체는 다음과 같이 단계별로 진화한다.

첫째, 잠재 단계는 잠재력만을 지닌 느슨한 사회적 네트워크로 시작된다. 이 단계에서 구성원들은 공통의 관심주제에 대하여 가치를 부여하고 상호작용을 통해 공동체 생성의 필요성을 공감한다.

둘째, 결합 단계는 구성원들의 상호작용을 통해 신뢰가 형성되는 단계이다. 이 단계에서 구성원들은 공통의 일에 참여하는 가치를 발견하면서 지식을 공유하고 신뢰관계를 구축한다.

셋째, 성숙 단계는 실천공동체의 운영 방향 및 가치체계, 역할, 활동계획 등이 정립되는 단계이다.

넷째, 유지 단계는 성숙 단계의 실천공동체를 더 성숙하게 하면서 주인의식과 개방성 간의 균형을 유지하는 단계이다. 이 단계에서는 소통 구조의 개선과 제도구축의 프로세스가 진행된다. 또한 새로운 학습 과제를 개발하고, 새로운 구성원을 충원하는 등 실천공동체의 유지를 위한 새로운 일들이 진행된다.

다섯째, 전환 단계는 실천공동체가 지속되거나 소멸할 수 있는 마지막 단계이다. 신규 세력의 충돌과 학습 속에서 실천공동체는 변화한다. 이 단계에서는 익숙함과 새로움의 만남이 학습의 상호작용을 통해 새로운 실천공동체로 진화

2010: 129).

하지 못하면 소멸될 수도 있다.

지금까지의 교사의 전문성과 확장학습 과정, 교사실천공동체에 관한 이론적 논의를 토대로 본 연구에서는 공립 다문화 대안학교를 교사실천공동체로 간주하여 연구 참여 교사의 교육 경험을 교사실천공동체 안에서의 확장학습 경험으로 분석하였다. 그리고 이러한 경험이 어떻게 소멸, 지속, 새로운 생성으로 이어지는지에 대해 주목하였다.

다음에서는 연구 참여 교사의 교육 경험을 상호문화교육 경험으로 보고 상호문화교육 담당 교사로서의 전문성 확장학습 과정을 이해하기 위해 교사의 상호문화교육 전문성과 상호문화역량의 관계를 이론적으로 고찰해 보고자 한다.

3.2. 교사의 상호문화교육 전문성과 상호문화역량

다문화교육에 있어서 교사의 다문화교육 전문성은 다문화역량에서 비롯된다. 다문화교육으로서의 상호문화교육을 정의할 때 상호문화교육 전문성에 관해 논하기 위해서는 다문화역량과 상호문화역량의 차이와 공통점을 고찰해볼 필요가 있다.

상호문화역량과 다문화역량의 사이에는 차이가 존재한다. 우선, 다문화와 상호문화는 모두 사회의 문화적 다원성을 인정하고 긍정적으로 바라본다는 점에서 동일하지만, 다문화역량은 다문화 사회에서의 차이와 인정, 관용을 중시한 반면, 상호문화역량은 이에 덧붙여 대화와 소통까지도 강조한다는 점에서 차이가 있다(주광순, 2016). Fernet-Betancourt(2010)는 상호문화는 다양성과 다원성을 인정하는 것으로는 불충분하며, 상호문화는 더 나아가서 다양성들이 서로 교차, 조우, 동행함으로써 서로 영향을 주고받으며 계속 걸어감을 강조한다고 이야기 한다. Unesco(2006)에서도 같은 맥락으로 소극적인 공존을 넘어서 다양한 문화집단들 간의 이해, 존중, 대화를 통해 다문화 사회에서 함께 살아가게 할 발전적이고 지속적인 방법을 강조하는 것으로 상호문화에 대해 정의한다.

또한, 이병준, 한현우(2016)는 상호문화를 다양한 문화에 대한 인정을 이야기하는 다문화에서 더 나아가 문화 간 소통을 강조하는 개념으로 이해한다. 그래서 다문화역량은 주류집단과 이주민집단 간의 상호이해를 중시하는 반면 상호문화역량은 두 집단 서로 간의 인간으로서의 이해와 이를 위한 상호의사소통을 강조한다. 또한 상호문화역량은 전 생애의 시공간의 맥락에서의 역량을 강조하는 것으로 다문화역량에 비해 포괄적 맥락성을 가지고 있다.

이러한 다문화역량과 상호문화역량에 대한 공동점과 차이에 관한 이론적 논

의를 바탕으로 상호문화역량에 대해 구체적으로 살펴보면, Byram(1997)는 상호문화의사소통역량을 사회적 맥락과 비언어적 차원의 의사소통을 반드시 이해하는 역량으로 보고 있으며, Chen & Starosta(1999)는 문화적으로 다양한 환경 내에서 다른 사람들의 문화적 정체성을 효과적으로 이야기할 수 있는 의사소통역량으로 이해한다. Wiseman(2001)은 다른 문화의 사람들과 효과적이며 적절하게 상호작용할 수 있는 역량으로 상호문화의사소통역량을 정의하고 있으며, Bennett(2008)은 다양한 다른 문화의 맥락 안에서 효과적이며 적절하게 상호작용할 수 있도록 도와주는 인지, 정서, 스킬, 특성의 총합으로 정의한다. Carlo(2011)는 상호문화적 원리를 우리의 문화적 전통과 소속은 그대로 간직하며, 개방과 배려하는 상호적 분위기 속에서 타인을 이해하고 그들을 있는 그대로 받아들일 수 있는 것으로 상호문화의사소통역량을 설명한다. Lusting & Koester(2013)는 다문화 대면 상황에서 서로 요구하는 다른 의미와 기대들을 충족시킬 수 있는 사람 간 높은 수준의 소통 스킬로서 상호문화의사소통역량의 개념을 정의한다.

이러한 맥락에서 상호문화역량은 상호문화의사소통 역량을 포괄할 수 있는 개념으로 이해할 수 있다(Deardorff, 2004). 정기섭(2011)은 상호문화역량은 다문화역량과는 학문적 논의에서는 의식적으로 구분이 되기도 하지만, 상호작용과 존중이라는 중요한 전제를 가지고 있다고 하였다. 오영훈(2009)은 상호문화교육의 목적을 ‘다름과 차이’를 인정하는 ‘문화 간 상호교류’의 확장으로 정의하였다. 이러한 의미에서 상호문화역량은 상호문화교육의 목표를 달성하는데 필요한 필수 역량이며 상호문화교육 전문가로서 교사가 필수적으로 이해하고 있어야 하는 역량이다.

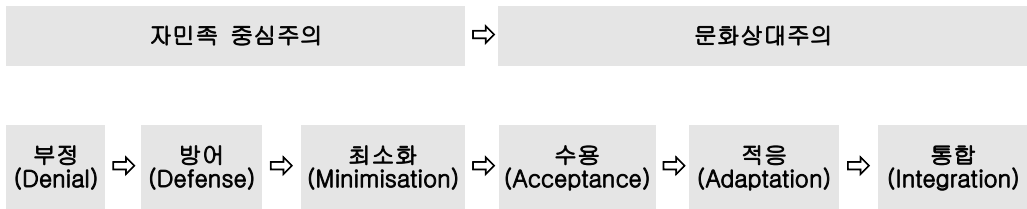
상호문화역량에 대한 개념 정의를 보면, Unesco(2006)에서는 다양한 문화들의 공존과 공정한 상호작용, 대화, 상호존중을 통해 공유된 문화적 표현을 만들어 낼 가능성으로 이야기한다. Bennett(2008)은 다양한 다른 문화의 맥락 안에서 효과적이며 적절하게 상호작용할 수 있도록 도와주는 인지, 정서, 스킬, 특성의 총합으로 정의하고 있으며, Fornet-Betancourt(2010)는 상호문화적으로 어울리는 삶을 통해 최대한으로 화해된 다양성으로 이해하였다. 정기섭(2011)은 인간의 존엄과 권리에 대한 존중과 인정을 바탕으로 다른 문화의 사람들과 문제 없이 성공적으로 상호작용하는 능력으로 상호문화역량을 정의하였다. Paige(1993)는 상호문화역량은 집단의 문화에 대한 지식, 유연함과 같은 개인적 특성, 의사소통능력과 같은 상호작용 기술, 자기인식, 성공적인 업무수행 능력, 그리고 상황적 요인 등의 매우 복잡한 상황들에 영향을 받는다고 설명한다.

곧, 상호문화역량은 개인과 개인, 개인과 문화, 문화와 문화 간 만남의 과정 속에서 상호성을 인정하고, 공통점의 병존 및 융합을 통해 상호작용하는 것이다. 곧, 상호문화역량은 다문화 사회를 살아가기 위해 필요한 역동적인 침투와 융합을 허락하는 상호작용의 과정이다. 따라서 다문화 사회와 다문화 학생과의 관계 속에서 긍정적 상호작용을 해야 하는 상황과 마주해야 하는 상호문화교육 담당 교사에게 있어서도 필수적으로 요구되는 역량이라 할 수 있다.

이러한 상호문화역량의 대한 개념 정의를 토대로 상호문화역량을 구성하고 있는 요소를 구체적으로 보면, Wiseman(2001)은 지식과 기술, 동기로 보고 있으며, Chen & Starosta(1999)는 정서적 과정으로서의 상호문화적 민감성, 인지적 과정으로서의 상호문화적 인식, 행동적 과정으로서의 상호문화적 노련함으로 보았다. Byram(1997)과 Deardorff(2006)는 Wiseman과 마찬가지로 상호문화역량은 지식과 기술, 태도로 구성되어 있는 것으로 보았다. Byram(1997)은 지식과 기술을 각각 두 가지 영역으로 세분하고 있다. 지식은 사회적 집단의 사회적 프로세스와 다른 사람에 관한 지식과 자신과 비판적인 문화적 인식의 지식 두 가지로 세분하였다. 기술은 이해되고 관계 맺는 기술과 상호작용을 발견할 수 있는 기술로 세분하였다. Deardorff(2006)는 상호문화역량을 구성하고 있는 지식에는 문화적 자기인식, 특정 문화 지식, 사회언어적 인식, 세계적 이슈와 추세 이해가 있다고 하였다. 그리고 기술에는 듣기, 관찰, 인내력 있는 평가, 다른 사람의 관점으로 세계를 보는 관점이라 정의하며, 태도로는 존중과 개방성, 호기심, 발견으로 구성되어 있다고 하였다.

이러한 상호문화역량의 구성요소를 이병준, 한현우(2016)는 성찰, 의사소통, 갈등관리, 유연성, 민감성, 문화적 지식, 공감, 그리고 존중의 영역으로 구분하였다.

Bennett(1986)은 ‘문화 간 역량’을 다른 문화의 사람을 만나 효과적으로 의사소통하고, 다양한 문화 맥락에서 적절하게 행동할 수 있는 능력으로 정의한다. 그녀는 ‘문화 간 감수성 발달 모델(DMIS: The Developmental Model of Intercultural Sensitivity)’을 통해 ‘다문화 의사소통 능력’의 발달 단계까지 도달하기 위해서는 정서와 인지 뿐 만 아니라 행위능력도 점진적으로 발달해야 한다고 말한다. 다문화 의사소통 능력의 개념은 행위를 강조하고 있지만 행위는 사고 및 감정과 분리될 수 없기에 자신의 문화와 타문화를 이해하고 차이를 인식하며, 타문화에 대한 관심과 관용의 태도를 유지하는 것을 포함하는 개념이다 (Bennett & Bennett, 2001).



[그림 II-3] 문화 간 감수성 발달 단계(Bennett, 2004)

상호문화역량을 구성요소로 분석하는 것과 달리 Bennett(1986)은 상호문화적 환경에서 문화적 차이에 대해 반응하는 특성에 주목하여 [그림 II-3] 과 같이 문화 간 감수성의 발달 단계를 제시하였다. [그림 II-3] 에서와 같이 문화 간 감수성은 크게 ‘자민족 중심주의(ethnocentrism)’에서 ‘문화적 상대주의(ethnorelativism)’로의 이행을 목적으로 하고 있고 있다. 즉, 문화 간 감수성 발달과정의 “부정부터 최소화” 단계까지의 자민족중심주의 단계는 자신의 문화를 지키고자 하여 거부감을 나타내지만 점차 타문화 대해 개방적 태도를 보이면서 수용, 적용하고 통합하는 문화상대주의의 단계를 거치게 된다. 이러한 과정에서 살펴보면, 문화 간 감수성은 생각과 감정을 분리할 수 없기 때문에 타문화에 대한 이해와 인식, 관심과 공감, 수용과 관용의 태도를 모두 통합한 개념이라고 볼 수 있다. 마지막 단계인 통합 단계는 문화적 경계를 넘나들 수 있는 건설적인 주변성을 갖춘 단계로 볼 수 있다.

이처럼 상호문화역량은 정체되어 있지 않고 변화가능성이 있다. 인간은 계속 변화하며 매일 매일의 상호작용의 경험은 크든 작든 개인에게 영향을 미치게 된다(Collins, 2009). 또한, 상호문화역량은 다른 문화에 대한 이해뿐만 아니라, 차이를 받아들이는 자신에 대한 성찰의 과정으로 이해될 수 있다(김상무, 2015). 한현우, 이병준(2011)은 이러한 상호문화역량의 특징에 “주체 간의 상호작용을 통해서 새로운 문화를 만들어내는 것.”을 더해 세 가지로 정의하였다.

상호문화역량은 개인과 개인, 개인과 문화, 문화와 문화 사이에서 상호적으로 일어나는 역동적이고 지속적인 변화 과정이다. 상호문화역량은 다름과 차이에 대한 인정과 존중을 통한 사회 통합의 차원을 넘어서는 상호적 의사소통과 비판적 성찰의 과정에서 실행되는 타자에 대한 새로운 인식이며 행위로 상호문화 교육 교사의 전문적 역량이다.

지금까지의 상호문화역량에 관한 이론적 논의를 바탕으로 상호문화역량을 연구자는 다음의 <표 II-1>과 같이 정리하였다.

<표Ⅱ-1> 상호문화역량 구성요소

상호문화역량	구성요소
비판적 성찰	부정, 방어(거리두기), 수용, 성찰과 통합
존중과 공감	이해능력, 신뢰
지식 탐구	타문화에 대한 지식, 자기문화에 대한 지식, 상호문화교육 전문 지식
의사소통 능력	언어능력, 상황파악, 감정인식
갈등관리	상호작용을 위한 학습, 대인감지, 타자 인식
민감성	호기심, 새로운 관심

<표Ⅱ-1>과 같이 상호문화역량은 첫째, 자기와 타인에 대해 비판적 성찰의 과정으로 정의할 수 있는데, 이러한 비판적 성찰은 부정, 방어(거리두기), 수용, 성찰과 통합의 단계로 발달한다. 둘째, 존중과 공감으로 이는 자기와 타인에 대한 이해능력과 신뢰를 통해 얻을 수 있는 역량이다. 셋째, 지식 탐구로, 우리는 타문화와 자기문화에 대한 지식과 상호문화교육 전문 지식에 대한 탐구를 통해 상호문화역량을 함양할 수 있다. 넷째, 의사소통 능력으로 이는 언어적 능력과 상황파악, 타자를 공감할 수 있는 감정인식이다. 다섯째, 갈등관리 역량으로 상호작용을 위한 학습과 대인감지 능력, 타자에 대한 인식을 통해 갈등관리 역량을 함양할 수 있다. 여섯째, 민감성 상호문화역량은 자신과 타자에 대한 호기심과 새로운 관심으로부터 출발한다.

Ⅲ. 연구 방법

1. 연구방법 및 절차

본 연구에서는 연구 참여자의 다문화 학교 전입 과정부터 다문화 학교에서의 교육 경험에 관한 내러티브에 초점을 맞춘다. 교사가 되기까지의 여정을 대학에 입학하게 된 동기에서부터 현재 교사로서 살아가고 있는 학교 현장에까지의 생애사적 여정과 경험의 이야기에 귀를 기울인다. 이에 연구자는 질적 연구방법 중 내러티브 탐구(narrative inquiry) 방법을 선택했다.

내러티브에는 내러티브를 전달하는 사람의 견해, 내러티브 속 주인공의 다양한 경험, 내러티브가 존재하는 사회의 문화와 역사 등이 담겨져 있다. 그러므로 내러티브 속에는 인간 삶의 복합성이 통합적으로 그려져 있다(Webster & Mertova, 2007).

Dewey(1938)는 경험이라는 일상어를 학문적 연구 대상으로 바꾸어 놓았고, 교육적 경험에 의미를 부여하였다. 경험은 단독적으로 생겨나는 것이 아니라 다른 경험으로부터 생겨나며, 또 다른 경험을 이끌어낸다. 경험은 스스로 연속성을 가지고, 이러한 특징 선상에서 현재는 과거의 경험을 토대로 하고, 미래의 경험을 이끌어낸다. 이러한 연속성은 교육적 경험에 관한 사고에서 핵심이다(Clandinin & Connelly, 2006, p. 33).

공립학교 교사들의 다문화 학교에서의 교육 경험을 다문화교육과 관련된 수업방법이나 기술로 국한하지 않고, 교사의 실천에 내재된 가치와 신념에 관한 것으로 설명할 때, 경험과 실천에 관한 이야기로부터 인간의 내적 변화를 포착하려는 내러티브 탐구는 교사의 교육 경험을 깊이 있게 탐색하기 위해 가장 적합한 방법이라고 할 수 있다.

내러티브 탐구의 관점에서 볼 때 인간은 ‘이야기를 말하는 존재’이며, 따라서 인간의 삶은 나와 다른 사람들의 이야기가 복잡하게 얽힌 결과이다(Clandinin & Connelly, 2000). 또한 이 이야기는 시간의 흐름에 따라 일어나는 다양한 사건들, 경험들, 그리고 행위들에 대해 한 개인이 의미를 부여함으로써 구성된다(Bruner, 1986; Polkinghorne, 1988). 이와 관련하여 Connelly & Clandinin(1988)은 교사가 자신의 실천 경험에 대해 말하고, 다시 말하고, 말한 것과 관련하여 삶을 살아가고, 다시 살아가는 내러티브적 삶을 통해 전문성을 형성해 간다고 보았다. 이와 마찬가지로 공립 다문화 대안학교에서 교육을 실천한 교사의 내러티브는 자신의 실천 경험을 (연구자와) 이야기하고, 이야기한 것을 토대로 실천

의 삶을 살며, 실천 경험을 또 이야기하고 다시 살아가는 ‘말과 삶’의 연속적 과정을 통해 형성된다고 할 수 있다. 따라서 다문화 학교에서 다문화교육을 실천한 교사의 내러티브는 실천 경험과 그에 대한 교사의 이야기 간의 순환적 관계에 주목하는 것이다.

한편, Clandinin & Connelly(2000)는 내러티브 탐구의 삼차원 공간(three-dimensional narrative inquiry space)을 개념화함으로써 연구 방법론으로서 내러티브 탐구를 보다 구체화하려는 노력을 기울여 왔다. 이들은 내러티브 탐구는 삶의 과거-현재-미래를 연결하는 시간의 연속성, 개인적이고 사회적인 상호작용, 삶의 이야기가 형성되는 구체적인 장소라는 세 가지 공간에 주목해야 한다고 말한다. 내러티브 탐구는 과거-현재-미래라는 삶의 연속적인 과정으로부터 한 개인의 경험과 삶의 의미를 포착해내고, 그가 형성하는 다양한 인간관계와 상호작용에 의미를 부여하며, 이와 같은 경험이 이루어진 구체적인 삶의 현장에 주목하는 것이다. 이 점에서 다문화 학교에서 다문화교육을 실천한 교사의 경험을 내러티브 탐구라는 방법을 통해 들여다본다는 것은 이를 실천해 온 교사의 삶의 연속적인 과정에서 상호문화교육 실천 경험과 그의 의미를 포착하고, 교사가 다문화 학생, 학부모, 동료교사들과 맺는 다양한 인간관계에 주목하며, 교사의 실천 행위가 발생한 장소와 맥락의 특수성을 바탕으로 형성된 이야기를 탐구하는 것을 의미한다.

다문화 학교에서 상호문화교육을 실천한 초등학교 교사의 경험을 탐색하기 위한 이 연구는 내러티브 탐구 방법에 의해 수행되었다. 앞서 밝힌 바와 같이, 내러티브 탐구는 개인의 삶과 경험, 그리고 그에 내재된 의미를 탐구하기에 가장 적합한 연구 방법들 중 하나이다. 이를 수행하기 위해, 구체적으로 이 연구는 <표Ⅲ-1>과 같이 Creswell(2013)이 제안한 내러티브 탐구의 여섯 가지 절차에 따라 진행되었다.

<표Ⅲ-1> 내러티브 탐구 절차(Creswell, 2013: 73-75)

단계	내용
① 연구방법 결정	연구문제와 방법이 내러티브 연구에 적합한 지 판단
② 연구 참여자 선정	연구와 관련하여 상당 기간의 경험과 이야기, 유용한 정보를 가지고 있는 연구 참여자를 선정
③ 자료 수집 방법 고려	녹음 등 어떻게 자료를 수집할 것인지 고려
④ 이야기의 맥락에 관한 정보 수집	이야기의 맥락에 관한 정보 수집
⑤ 자료 분석	연구 참여자들의 이야기를 분석하고, 재구성하여 의미 있는 프레임워크를 만들어 냄
⑥ 연구참여자의 이야기로 재구성	연구 참여자의 내러티브를 연구 참여자의 목소리로 재구성

1단계 연구방법 결정 단계에서 연구자는 다문화 학교에서 상호문화교육을 실천한 교사의 실천과 경험을 탐구하기에 내러티브 연구가 가장 적합하다고 판단하였다.

2단계는 이러한 연구에 적합한 이야기 혹은 삶의 경험을 들려줄 수 있는 연구 참여자를 선정하는 단계로, 연구자는 상호문화교육을 실천한 경험을 가지고 있으면서, 면담과 참여관찰 등을 통해 자신의 이야기를 공개하는데 동의한 5명의 초등교사와 2명의 중등교사를 참여자로 선정하였다. 연구 참여자들은 교직경력 15년차 이상인 초등학교 교사와 중등학교 교사로, 지난 2013년 다문화 학교인 무지개학교(가칭)가 개교한 후 4년간 공립 다문화 학교에 근무하면서 다문화 학생들(외국인 노동자 가정의 자녀와 같이, 주로 부모가 모두 외국인인 학생들)을 가르친 경험을 가지고 있다. 연구자도 동일하게 2013년부터 무지개 학교에서 근무한 동료교사로서 연구 참여자들과 함께 생활하며 라포를 형성해 왔고, 공식적·비공식적 대화와 교육 참여를 통해 상호문화교육을 실천해 왔다.

자료 수집 방법을 결정하는 3단계에서는 2017년 6월부터 11월까지 연구 참여 교사와의 심층인터뷰 및 연구 참여자들의 교육 경험에 대한 문서 자료를 수집을 통해 연구를 위한 자료를 수집하였다. 주로 다문화 학교에 근무한 경험을 중심으로 심층인터뷰가 진행되었으며, 구체적으로 다문화 학교에서 다문화 학생들을 가르치면서 경험한 상호문화교육 실천 사례와 그 밖의 경험들에 대해 이야기를 나누었다. 각각의 심층인터뷰는 40분에서 60분 동안 이어졌고, 녹음을 했다. 또한 심층인터뷰 중에는 자료의 체계적인 정리를 위해 현장 노트가 작성되기도 하였다.

4단계에서는 이야기의 맥락에 관한 정보를 수집하였다. 연구의 주요 대상이 되는 공립 다문화 대안학교는 교육부와 인천광역시교육청의 지원으로 2013년 개교한 공립학교이다. 이 학교는 다문화 학생들이 일반 공립학교에 입학 또는 편입하기 전 학교생활과 한국 사회에의 적응을 돕는 예비학교의 개념으로 설립되었으며, 정규 교과 교육과정을 일반적인 공립학교 대비 50% 수준으로 운영하며, 나머지 50%는 한국어 교육 및 다문화교육 프로그램을 포함한 특별 교육과정으로 운영하고 있다. 2017년 현재, 이 학교에는 20여 개국 출신의 다문화 학생 41명(초등학생)이 재학 중이며, 공립학교에서 파견된 10명의 한국인 교사(교장 1명, 교감 1명, 교사 8명)와 4명의 다문화언어강사(중국, 일본, 우즈베키스탄, 몽골 출신)가 근무하고 있다.

자료를 분석하는 5단계에서 연구자는 상호문화교육을 실천한 교사의 이야기 구조를 구성하기 위해 심층인터뷰를 전사한 자료와 연구자가 제공한 문서 자료

를 반복해서 읽으며 연구 참여자들의 교육 경험의 의미와 교사 내면의 변화 과정 등에 주목하였다. 특히 교사의 이야기에 등장한 주요 인물, 이들과의 관계에서 발생한 사건 등을 엮어가는 과정에서 교사 내러티브의 줄거리와 핵심적인 주제 등을 발견하여 이를 내러티브의 주요 골격으로 구성하였다. 일반적인 질적 연구에서 하는 것처럼 수집된 자료를 코딩하고 이를 분석·해석하는 과정을 따르기보다는 교사 내러티브의 전체적이고 총체적인 줄거리를 구성하는 데에 집중하였다.

이렇게 산출된 연구 텍스트들은 연구 참여자의 내러티브를 연구자들의 목소리로 다시 이야기(Creswell, 2013: 74)한 것이다. 다만 내러티브 해석의 적절성과 신뢰성을 확보하기 위하여 심층인터뷰 내용을 전사한 자료와 현장 노트를 반복하여 비교하였으며, 자료에 대한 분석과 해석, 그리고 그 결과를 담은 이 글의 초고 및 수정 원고를 연구 참여자에게 공유하여 확인하는 과정을 거쳤다.

2. 연구 참여자

2.1. 연구 참여자

연구 참여자는 공립 다문화 대안학교에 근무했던 경험이 있는 교사로 실제 다문화 학생 대상으로 4년 이상의 상호문화교육을 담당했다. 그리고 연구 참여 교사는 모두 교육 경력이 15년차 이상인 교사들로 선정하였다. 연구 참여자의 선정 기준은 공립학교에서 교사 경력이 풍부하고, 공립 다문화 대안학교에서 근무한 경험이 있는 교사들이다. 이렇게 선정한 이유는 다문화 학생과 학부모, 다문화교육 전문 교사들과의 관계를 맺으며, 실제 상호문화교육 경험을 하여 실제 다문화 학생과 상호문화교육 교육과정 에 대한 이해의 폭이 넓어 향후 상호문화교육을 위한 교사교육의 방향성을 제시하는 데 도움을 얻고자 함이다.

이에 본 연구 참여에 동의를 한 공립 다문화 대안학교 교사는 총 7명이며, 이들의 현재 지위는 공립 다문화 대안학교 근무 교사 3명, 일반 공립학교 교사 2명, 해외 한국학교 교사 1명, 해외 현지 대학 한국어 교사 1명이다.

연구 참여자에 대한 개요를 정리하면 다음 <표 III-2>와 같다.

<표 III-2> 연구 참여자 개요

연구 참여자	교직경력 (다문화 학교 교육경력)	전공	현재 지위	근무 지역	성별
A	15년 (3년 6개월)	초등교육	해외 현지 학교 한국어 교사	키르기스스탄	남
B	20 (4년)	초등교육	일반 공립학교 교사	인천광역시	여
C	20 (4년)	초등교육	일반 공립학교 교사	인천광역시	여
D	18 (4년)	초등교육	해외 한국학교 교사	중국 북경	남
E	34 (5년)	초등교육	다문화 학교 교사	인천광역시	여
F	15 (5년)	중국어	다문화 학교 교사	인천광역시	여
G	19 (5년)	역사교육	다문화 학교 교사	인천광역시	남

연구 참여자 A는 교직생활 15년차 교사로서 일반 공립학교 근무 간에도 다문화교육 업무에 대한 3년 이상의 경험을 갖고 있다. 아울러 다문화 학생에 대한 관심으로 터키에서 한국어 강사로 근무한 독특한 이력을 갖고 있기도 한 교사로 다문화 학교 근무 이후 현재에도 키르기스스탄에서 한국어 강사로 일하고 있다.

연구 참여자 B는 교직 경력 20년차 교사로서 다문화에 대한 전문적 지식이나 경험이 없는 상태에서 동료교사의 영향 및 단순한 관심에 의해 다문화 학교에 지원하여 근무하였지만 현재 인천광역시교육청 다문화 컨설턴트로 일할 정도로 상호문화교육에 관심과 열정을 가지고 전문가로 일하고 있다.

연구 참여자 C는 연구 참여교사 중 가장 많은 다문화교육 관련 경력(10년 이상)을 소유한 교사로 이러한 다문화교육 경력이 다문화 학교 지원과 근무에 영향을 미쳤으며 현재에도 인천광역시교육청 다문화교육 연구회 회장, 컨설턴트 등의 다문화 전문가로 일하고 있다.

연구 참여자 D는 교직경력 18년차 교사로서 다문화 학교 전입 전 다문화교육

관련 업무 경력이 1년 이상 있었다. 그리고 다문화 학교에서의 근무를 발판 삼아 현재 북경한국국제학교 교사로 근무하고 있다.

연구 참여자 E는 교직경력 34년차 교사로 30년간의 교직경력을 회고하는 시점에서 다문화교육을 접하고 대학원에서 다문화교육을 전공하며 다문화 학교에 대해 알게 되었고 현재 계속해서 다문화 학교에 근무하고 있다.

연구 참여자 F는 교직경력 15년차 중국어과 중등교사로 중국 유학 경험이 있으며, 다문화 학교에 대한 새로운 관심으로 지원하여 현재까지 다문화 학교에 근무하고 있다.

연구 참여자 G는 교직경력 19년차 사회과 중등교사로 다문화 학교 전입 전 해외 한국학교 근무 경험을 가지고 있으며 다문화에 대한 관심으로 다문화 학교에 지원하여 현재까지 근무하고 있다.

특히 연구 참여자 F와 연구 참여자 G는 중등교사이다. 이들을 연구 참여자로 선정한 이유는 다음과 같다. 무지개 학교는 초등과 중등의 통합형 학교로 조직되어 있는 학교로 초등 교사와 중등 교사가 함께 교육과정을 운영하고 있다. 때문에 주된 연구 참여자인 초등 교사들이 중등 교사들과 관계를 맺으며 어떻게 협력과 갈등의 경험을 공유하고 있는지를 확인하기 위해 중등 교사인 연구 참여자 F와 연구 참여자 G를 연구 참여자로 선정하였다.

3. 자료 수집 및 분석

3.1. 자료 수집

본 연구에서는 자료수집 방법으로 심층인터뷰를 주로 활용하였고, 추가로 연구 참여자가 연구자에게 제공한 수업 관련 자료(지도안, 수업 협의 자료, 장학자료 등)를 분석의 대상으로 삼았다. 인터뷰는 인간적 현상을 보다 풍부하고 깊이 있게 이해할 수 있게 해 주는 원천이 될 경험적인 이야기 자료를 조사하고 모으기 위한 방법으로 이용된다. 또한 인터뷰는 경험의 의미와 관련해 의미와 관련해 인터뷰 대상자와 대화 관계를 발전시키기 위한 도구로 이용될 수 있다 (Manen, 1990). 본 연구에서는 연구 참여자들과 일대일 심층인터뷰를 진행하였다. 인터뷰는 단답형의 질의응답을 탈피하여 내러티브의 형식을 띤 대화 형태로 진행하였고, 연구 참여자가 편안한 분위기 속에서 자연스럽게 자신의 경험을 이야기 할 수 있도록 하였다.

인터뷰 기간은 2017년 6월부터 2017년 11월까지 약 5개월 동안 진행 되었고, 개별 면담과 그룹 면담(2인 또는 3인)을 실시하였다. 1회 인터뷰 시간은 약 60-120분이었고, 녹취를 하였다. 또한 연구자와 연구 참여자간 라포 형성과 연구 참여자별 균형있게 자료를 수집하기 위해 개인별로 진행하였다. 인터뷰 일시의 개요는 다음 <표 III-3>과 같다.

<표 III-3> 인터뷰 일시 개요

연구 참여자	사전인터뷰	1차 인터뷰	2차 인터뷰	3차 인터뷰	추가 인터뷰
A	2017.6.6.	2017.6.7.	2017.7.23.	2017.10.1.	.
B	2017.6.6.	2017.6.8.	2017.7.22.	2017.9.12	2017.11.1.
C	2017.6.6.	2017.6.8.	2017.7.22.	2017.9.12	2017.11.1.
D	2017.6.6.	2017.6.7.	2017.7.23.	2017.10.1.	.
E	2017.6.6.	2017.6.8.	2017.7.31.	2017.9.12	2017.11.14.
F	2017.6.6.	2017.6.9.	2017.7.31.	2017.9.12	.
G	2017.6.6.	2017.6.9.	2017.7.31.	2017.9.12	.

심층인터뷰 전 이메일을 통해서 사전 인터뷰를 진행하였다. 사전 인터뷰 내용은 공립학교 교사로서의 전반적인 개인 경력과 현재의 직위, 교사가 된 동기와 공립 다문화 대안학교 지원 동기 등 간략한 사전 기초 정보에 관한 내용이었다. 연구 참여자들과의 심층면담은 3회에 걸쳐 개별적으로 진행하였다.

심층인터뷰는 연구 참여자가 근무하는 학교의 교실, 카페 혹은 업무 전담교실 등 개인적 공간에서 진행하였다. 다음은 인터뷰 질문지이다. 질문지는 연구 참여자에 대한 개략적인 개인 및 교사로서의 경력과 특성, 수업, 그 밖의 경험에 관련된 내용과 상호문화역량을 중심으로 구성하였다. 또한 상호문화교육과 관련하여 상호문화교육과정과 수업, 자기반성 및 성찰, 그리고 실천에 관한 질문들로 구성하였다. 반구조화된 질문 형식으로 진행하였으나, 심층면담 과정 중 인터뷰 질문지의 내용과의 순서에 따라 질문이 수정되어 인터뷰가 진행되기도 하였다. 반구조화한 인터뷰 질문지 개요는 다음 <표 III-4>와 같다.

<표 III-4> 인터뷰 질문지 개요

구분	인터뷰 질문
개인적 특성	<ul style="list-style-type: none"> - 교사가 된 동기 및 경력, - 초등교육, 중등교육(교과)을 전공한 이유, - 현재의 주요 활동
상호문화교육을 적용을 위한 사전 준비 경험	<ul style="list-style-type: none"> - 대학교에서 배운 내용, - 상호문화교육 관련 대학원 진학의 동기 및 교육 내용, - 개인적으로 상호문화교육을 연구하거나 실행해 본 경험
상호문화교육 경험 (교육과정 계획, 수업실천, 행사 등)	<ul style="list-style-type: none"> - 상호문화교육을 위한 수업 교수학습 방법 - 상호문화교육 실행 시 만족도와 제한사항 - 동료 교사들과의 상호문화교육 협력 및 수업비평 사례 - 상호문화교육의 목적, 성취기준 - 상호문화교육 관련 다양한 행사 경험
의사소통 역량	<ul style="list-style-type: none"> - 공감을 위한 노력 - 다문화 학생과 학부모, 동료교사, 관리자 등 타자를 향한 열린 마음 - 소통에 대한 인식과 수업 중 개방적이고 유연한 교수행동 - 상호문화교육을 위한 동료교사 등과의 협력 학습
자기반성 및 성찰	<ul style="list-style-type: none"> - 자기반성 혹은 동료교사들과의 모임을 통한 성찰 - 교육 현장에서 성찰의 계기가 되는 사건
상호작용	<ul style="list-style-type: none"> - 학생, 학부모, 동료교사, 관리자, 지역사회와의 소통과 상호문화 교육을 위한 협력 - 다문화 학생과의 상호작용을 위한 교수·학습 방법
교사로서의 정체성	<ul style="list-style-type: none"> - 소명의식 - 교육철학 및 교육관 - 이상적인 교사상

심층인터뷰는 연구 참여자를 이해하고 공감하기 위해 연구 참여자에 대한 개인적인 관심과 교사로서의 생애사적 소명에 대한 질문으로 라포를 형성할 수 있도록 질문을 구성하였다. 먼저 교사가 된 동기나 상호문화교육과 관련한 개인적 경험을 알아본 후, 교사가 상호문화교육을 실행하기 위해 고려하는 교수지식, 교육과정 재구성, 새로운 교육과정 계획 등의 상호문화교육 관련 수업의 내용에 대하여 질문하였다. 또한 다문화 학교에서 어떠한 상호문화교육 경험을 하였는지 상호문화교육적 관점으로 해석하기 위해 공립 다문화 대안학교에서 이

루어지는 교육적 만남을 비롯한 일상적 만남까지 다양하고 구체적인 만남과 관계맺음에 대하여 질문하였다. 뿐만 아니라 교사가 가지고 있는 교사관이나 상호문화교육에 관한 인식의 수준을 파악하고, 개인적 상호문화교육 실천 과정을 분석하였으며, 다문화 학교라는 교사실천공동체로서의 정체성과 그 발현 과정을 실천공동체 및 확장학습의 발달 단계를 기준으로 하여 연구 참여자의 내러티브를 분석하였다.

3.2. 자료 분석

본 연구는 공립 다문화 대안학교 교사의 교육 경험의 다양성과 그 경험 속에 나타난 교육실천 양상과 관계 맺는 과정을 상호문화교육적 관점으로 해석하는 것에 목적을 두고 있다. 이를 위해 본 연구는 공립 다문화 대안학교 근무 경험이 있는 교사의 교육 경험을 다음과 같이 분석하였다.

내러티브 연구에서 자료 분석의 특징은 자료를 세분화하여 이해하기보다 자료를 전체 이야기의 맥락 안에서 이해하고, 각각의 이야기의 의미를 분석한다. 연구자는 연구 참여자가 전해 준 그들의 삶에 대한 내러티브를 이해하고 있을 때 그들이 현재 보이고 있는 행동과 발언에 대해서 그 진정한 의미를 이해하게 된다(Clandinin & Connelly, 2004). 따라서 내러티브 연구는 인터뷰를 통한 단순한 연구 참여자의 이야기 수집을 넘어, 연구 참여자의 내러티브를 구조화하고, 연구 참여자와 재구성 하는 과정을 통해서 연구 참여자의 삶의 과정과 미래의 삶까지 파악해야 하는 탐구의 과정이다. 이에 심층인터뷰를 통해 녹취한 자료는 모두 전사하여 반복해서 듣고 읽는 과정을 반복했다. 이러한 반복의 과정을 거친 후 의미 단위를 찾아 분류의 과정을 거쳤다. 전사 자료로부터 상호문화교육 경험을 시간과 장소에 따라, 관계 맺은 타자가 누구인지에 따라 분류하고, 주제별 분류를 통해 의미의 단위를 구성하였다.

이와 같이 전사 자료에 대한 분석은 단순히 자료의 가치중립적 전달이 아니라, 연구 참여자의 개인적 삶이 재구성되어 전달되어지는 것이기 때문에 연구 참여자와의 상호작용을 통해 이해되어진 상황에 전적으로 의존하였다(김영천, 2013: 224). 이는 연구자는 연구 참여자의 살아온 삶의 실재는 알 수 없고, 연구 참여자의 재구성된 이야기를 통해서만 수용하고 구성할 수밖에 없기 때문이다(Atkinson, 1998: 5). 그리고 본 연구는 연구 참여자의 수많은 과거의 흔적과 경험들 속에서 연구자의 질문과 의도에 따라 재생된 이야기이므로 경험을 해석하는 연구자와의 협동적 산물이라고 말할 수 있다(Harnett, 2010: 162). 따라서 내

러티브 탐구 연구방법을 사용한 본 연구에서는 연구 참여자가 교사로서의 삶과, 각자 개인이 처한 환경과 위치로 인해 다양하게 펼쳐진 삶의 이야기를 재구성할 때 다양한 해석의 길을 열어두었다. 이러한 내러티브 탐구의 과정을 통해 연구자와 연구 참여자 간의 상호교섭이 이루어졌다.

연구 참여 교사들의 상호문화교육 경험은 교사실천공동체의 일원이 되어 가는 과정 속에서 실천공동체의 발달 단계의 과정 안에서 이루어졌다. 교사실천공동체의 일원이 되어가는 발달 단계 과정 속에서 연구 참여 교사들은 개인으로서 교사실천공동체의 일원으로서 확장학습의 발달 단계의 모습도 보여주었다. 이에 연구 참여 교사들의 개인적 차원의 내러티브와 함께 교사실천공동체의 일원으로서의 공동체적 내러티브를 동시에 분석하였다.

본 연구의 첫 번째 연구문제 해결을 위해 공립 다문화 대안학교 교사의 교육 경험의 다양성을 도출하고, 구조화 하여 이러한 교육 경험이 어떻게 상호문화교육 확장학습의 경험으로 이어지고 있는지 분석하였다. 두 번째 연구문제 해결을 위해 공립 다문화 대안학교 교사의 교육 경험을 상호문화교육적 관점에서 그 의미를 분석하기 위해 연구 참여 교사들의 내러티브를 해석하였다.

4. 연구 윤리

본 연구에서는 연구의 검증을 위하여 연구 설계 단계부터 자료 수집 및 분석의 단계에 전 과정 속에서 동료검토를 실시하였다. 또한 연구의 신뢰도 확보를 위하여 인터뷰 후 전사록을 연구 참여자와 공유하여 내용 확인의 과정을 거쳤다. 하지만 연구자 또는 연구 참여자의 주관성이 개입되는 과정 속에서 연구 텍스트의 검증과 신뢰도의 타당성을 입증하는 일은 쉬운 것이 아니다. 질적 연구에서 가장 어려운 부분은 수많은 언어 텍스트 자료를 분석하여 의미의 단위를 분류하고 구축해 가는 과정이다. 이러한 과정에서 연구자가 가지고 있는 편견 등으로 인해 연구 참여자의 내러티브에 대한 진실성이 왜곡될 수 있다. 작성된 내러티브를 분석하고 해석하는 과정은 객관적 관점을 가지기 힘든 어려운 과정이기 때문이다(김영천, 2013: 103). 그럼에도 불구하고 연구의 신뢰성을 위한 연구자의 노력은 계속되어야 하므로 내러티브의 신뢰성은 결과보다는 의미 있는 분석과 좀 더 관련이 되어 있어야 한다(Polkinghorne, 1988).

따라서 본 연구에서는 신뢰도를 보장받기 위해 다각적인 검증 절차의 과정을 거쳤다. 학위논문의 주제 선정 등 설계 단계에서부터 전 과정에 걸쳐 지도교수

및 상호문화교육 전문가와의 면담을 통하여 연구의 적합성과 신뢰도를 검증 받았다. 논문 면담뿐만 아니라 연구실 내 학문공동체 학술발표를 통해서 연구의 주제 선정과 연구의 전 과정을 발표하였다. 또한 학과 내 논문 공개 프로포절과 함께, 공립학교 수업장학 발표 및 본 연구 관련 예비연구를 국제학술대회에서 발표하기도 하였다. 이러한 과정을 통해 학기 2회 이상 논문의 진행사항을 공개하였으며, 해당 발표회 간 지정토론자의 토론과 동료 연구자들로부터 의견을 수렴하여 지속적으로 논문을 수정·보완하였다.

내러티브 연구는 특히 관계적 형태의 연구방법이다. 따라서 연구윤리는 과정에서 중요한 역할을 한다. 내러티브 연구에서는 연구 참여자들과 연구자가 관계적으로 연구한다는 점을 고려할 때 이 문제는 배가된다(Clandinin, 2007: 12). 내러티브 연구에서는 비판적인 타인의 역할이 중요하다(Wood, 1993). 이에 본 내러티브 연구는 연구자만의 주관적인 관점으로 인한 연구의 오류를 배제하기 위해 노력하여 상호교섭이 이루어지는 상호작용적인 연구를 지향해야 함을 상기했다. 또한 동료 연구자 및 전문가 검토를 통해 끊임없이 연구의 신뢰성과 적합성을 검증 받았다.

연구 진행 간 연구 참여자와의 심층인터뷰는 사전 공식 동의 절차를 거쳤으며, 연구 참여 동의 여부에 따라 어떠한 불이익이 없음을 철저하게 설명하였다. 또, 연구 참여 동의 후에도 언제든지 작은 불편감 등 연구 참여 비동의 의사가 있을 경우 자유롭게 연구 참여 동의를 취소할 수 있음을 강조하였다. 연구 참여자에게 이러한 사항을 충분히 설명한 후 연구 참여 동의 여부를 결정하도록 하여, 연구 참여 동의서를 받았다. 인터뷰로부터 수집된 자료는 익명으로 관리되고, 어떠한 개인 정보도 노출되지 않도록 보안 규정을 준수하였다. 인터뷰를 녹취한 파일을 가감 없이 있는 그대로 옮겨 적는 전사 작업을 했고, 연구 참여자와 공유했다. 또한 연구 참여자의 언어적 텍스트뿐만 아니라 비언어적 행동(어떠한 움직임이나 추임새 등)도 구체적으로 글로 적고, 시간과 장소, 상황에 따른 인터뷰 분위기와 환경 요소도 구체적으로 메모했다. 단, 연구 텍스트로 구성하고 내러티브를 재구성 하는 과정에서는 자료의 가독성을 위해 단순한 추임새와 같은 의미가 없는 말은 삭제하였다. 전사록을 비롯한 수집된 모든 자료는 생명윤리 및 안전에 관한 법률 시행규칙에 의거하여 연구 종료 후 3년간 보관하고, 그 이후 폐기 할 예정임을 밝혔다. 현재 본 연구는 인하대학교 기관생명윤리위원회(IRB)의 연구승인을 받았으며, 승인번호는 161010-2A이다.

IV. 연구 참여 교사의 다문화 학교에서의 교육 경험

이번 장에서는 연구 참여자들이 무지개 학교에서 어떠한 다양한 교육 경험을 하였는지 분석하기 위해 연구 참여자들이 교사로서의 정체성을 형성하기 시작한 시점부터 무지개 학교에 전입오기까지 과정과 무지개 학교에서의 근무 경험, 무지개 학교 근무 이후의 삶 전체의 과정을 그들이 기억하고 경험한 사건을 중심으로 내러티브를 분석하고자 하였다.

연구 참여자들의 내러티브 분석을 위해 그들이 기억하고 있는 교사로서의 꿈과 정체성부터 이야기를 들었다. 그 결과 연구 참여자들은 모두 15년 이상의 교육 경력을 가진 교사로서 무지개 학교 전입 전에도 교사로서의 정체성과 자부심을 갖고 있었다. 연구 참여자들의 교사로서의 정체성과 자부심은 사명감으로부터 비롯된 것이었다. 그리고 무지개 학교로의 전입 또한 교사로서의 사명감을 수행하는 삶의 여정 중 하나였다. 때문에 연구 참여자들의 무지개 학교에서의 교육 경험의 의미를 분석하기 위해 연구 참여자들의 어린 시절 꿈을 찾아가는 과정에서부터 내러티브를 분석하였다.

연구 참여자들은 초등학생이라는 어린 시절부터 뚜렷한 진로의식을 갖고 있었으며, 이러한 진로의식이 노력과 열정으로 이어져 교육대학교에 입학하였다. 교육대학교 입학 후에도 뚜렷한 교사로서의 소명의식을 소유하여 예비교사 과정을 밟아 나갔다. 이렇게 연구 참여자들은 교직에 입문하였고, 교직 입문 후에도 교사로서의 사명감을 갖고 학생들을 가르쳤다. 연구 참여자들은 끊임없이 교수학습 활동에 매진했고 교직 경력 10년차를 지나며 어느 정도 전문가로서 안정적인 위치에 있었다. 그리고 연구 참여자들은 15년 이상의 시점부터 교사로서의 새로운 전환점을 찾기 위해 노력했다. 연구 참여자 E의 경우에는 교사로서의 전환점을 넘어 34년차라는 교직 경력을 갖고 있었다. 이러한 상황 속에서 연구 참여자 E는 교직을 마무리하는 의미에서 새로운 전환점을 찾았다.

연구 참여자들은 교직의 새로운 전환점을 맞이하는 상황 속에서 다문화 사회로의 진입이라는 시대적 상황과 학교 교육 현장에서의 다문화 업무 또는 다문화교육의 경험이 맞물려 다문화에 대해 관심을 갖기 시작했고, 이는 다문화 학교 지원으로 이어졌다. 그리고 다문화 학교에서 본격적으로 교육을 담당하며 다양한 교육 경험을 하게 되었다.

이전의 일반 공립학교에서 교사로서의 전문성을 함양하고, 이를 교육을 실천했던 경험과 마찬가지로 연구 참여자들은 무지개 학교에서도 상호문화교육을 경험하고 연구하고, 다시 적용해 보는 경험을 통해 상호문화교육 전문가로 거듭

나는 과정을 겪었다. 그리고 무지개 학교 근무 종료 후에도 상호문화교육 전문가로서의 역량을 교육 현장에서 펼치고 있었다.

본 연구에서는 무지개 학교 전입 전부터 근무 종료 후까지 연구 참여자들의 내러티브에 나타난 주제를 <표IV-1>과 같이 도출하여 교육 경험의 의미를 분석하였다.

<표IV-1> 연구 참여자의 내러티브에 나타난 교육 경험의 주제

단 계	주 제 범 주	주 제
공립학교 교사로서의 삶	• 교사 정체성	<ul style="list-style-type: none"> • 언론인을 꿈꾸던 청년이 교사로 • 평범한 초등교사의 꿈을 교실에서 • 면서기를 꿈꾸다 교육 전문가로 • 평범한 소녀가 교실에서 아이들을 품는 교사로
	• 다문화 학교 지원 동기	<ul style="list-style-type: none"> • 아이들 앞에 의미 있는 타자로 • 동료 교사를 따라 • 다문화교육을 실천하기 위해 • 새로운 전환점을 꿈꾸며 • 교사로서 초심으로
무지개 학교 전입 이후의 삶	• 새로운 만남	<ul style="list-style-type: none"> • 첫 만남부터 갈등의 시작
	• 상호문화교육 전문가 되기	<ul style="list-style-type: none"> • 상호문화교육과의 만남 • 교실에서, 삶에서 상호문화교육을 실천 • 상호문화교육 실천이 연구로, 다시 교실로
무지개 학교 근무 종료 후 의 삶	• 새로운 곳에서 상호문화교육 전문가 되기	<ul style="list-style-type: none"> • 해외 학교에서 의미 있는 타자로 • 일반 공립학교로 옮겨 • 해외 한국국제학교에서 • 다시 무지개 학교에서

정리하면, 연구 참여자들의 무지개 학교에서의 교육 경험은 <표IV-1>과 같이 일반 공립학교 교사로서의 삶과 무지개 학교 전입 이후의 삶, 그리고 무지개 학교 근무 종료 후의 삶의 단계로 분류할 수 있다. 연구 참여자들은 무지개 학

교 전입 전 일반 공립학교에서 15년 이상의 교사로서의 삶을 살아왔다. 연구 참여자들은 교사가 되기까지 다양한 삶의 여정을 가지고 있었다. 연구 참여자들은 초등학교라는 어린 시절부터 뚜렷한 진로의식을 가지고 교육대학교에 입학하였고, 예비교사 과정을 거쳐 교사로서의 정체성을 형성해 나갔다. 이러한 교사로서의 정체성은 일반 공립학교에서 연구 참여자들이 교사로 근무하는 동안 교사로서의 전문성을 함양과 교육이라는 교사되기의 과정을 삶의 여정 속에서 형성하고 발전시킬 수 있게 해주는 역할을 하였다. 그리고 교사로서의 정체성을 끊임없이 연구 참여자들에게 교육에 대한 질문을 던졌고, 그러한 가운데 연구 참여자들은 다문화 업무 또는 다문화교육을 경험하며 다문화와 다문화 학교에 대해 관심을 갖게 되었다. 그리고 연구 참여자들은 다문화교육에의 의지로 무지개 학교에 지원하였다.

연구 참여자들은 무지개 학교 전입 이후 다양한 경험을 하게 되는데, 다문화 학생, 학부모, 동료 교사, 관리자 등과의 새로운 만남을 경험하게 되고, 다양한 관계 속에서 상호문화교육을 실천하는 경험을 한다. 그리고 상호문화교육 실천과 연구의 경험은 연구 참여자들을 상호문화교육 전문가로 거듭나게 해주었다.

이렇게 상호문화교육으로 거듭나는 경험은 한 연구 참여자들은 무지개 학교 근무 종료 후의 삶을 통해서도 국내 또는 해외에서 상호문화교육 전문가로서의 삶을 보여주고 있었다.

1. 공립학교 교사로서의 삶 1954

1.1. 교사 정체성

Freire(1998: 39)는 인간은 형성되는 과정 속에서 그 존재를 윤리적으로 구성해낸다고 하였다. 이처럼 교사도 인간으로서의 선택과 경험의 과정을 통해 교사로서의 길을 선택하고 정체성을 형성해 나간다. 본 연구에 참여한 교사들도 모두 교사로서의 정체성 또는 교사되기의 과정을 삶의 여정 속에서 형성하고 발전시켜 나가고 있었다.

다문화 학교 교사의 교육 경험을 분석하기 위해 교사로서의 정체성 형성 시작 시점인 그들의 어린 시절 꿈을 찾아가던 이야기에서부터 내러티브를 분석하였다.

연구 참여자들은 공통적으로 초등학교 시절부터 공립학교 교사로서의 소명의식 또는 진로선택 의지를 가지고 있던 것으로 나타났다.

언론인을 꿈꾸던 청년이 교사로

“전 항상 언론인에 대한 동경이 있었어요. 어릴 때부터 고등학교 시절까지 변하지 않는 꿈이었어요. 그래서인지 고등학교, 대학교 시절 방송반에서 열심히 클럽 활동을 하기도 했던 거 같아요. 하지만 첫 번째 수능에서 대학 낙방을 경험했고 재수를 했어요. 재수를 하는 가운데 새롭게 교사로의 길을 서원했고, 지금 이렇게 살고 있죠. 사람 인생이란게 맘대로, 뜻대로 안되는 거 같아요... 참 재미있죠. 그렇게 대학 4년의 과정을 보냈죠. 처음엔 교직의 길이 낯설고 힘들기도 했지만 나름 열심히 공부했어요. 어떻게 보면 지금 이렇게 교사 하고 있는 것도 다 대학 때 열심히 살아서일 수도 있겠죠. 진짜 열심히 살았어요. 동아리 활동도 열심히 하고, 배우고 싶은 것도 열심히 배우고. 전 음악과였는데 바이올린 손에 잡아본 적도 없는 데 지금은 그래도 연주 하나 할 수는 있거든요.”(연구 참여자 A)

“뭘, 재수 시절부터 어떻게 보면 교사였겠죠. 전 좀 진지해요. 교사로서의 꿈을 품는 순간 교사가 된 거죠...부끄럽기도 하지만 이런 마음이 대학 시절을 잘 보낼 수 있게 해준게 아닐까 해요.”(연구 참여자 A)

연구 참여자 A는 어린 시절 언론인으로서의 꿈을 꾸었으나, 대학 입시를 준비하는 과정 속에서 초등교사로서의 삶을 꿈꾸기 시작했다. 그리고 대학 입학 이후에도 변함없이 초등교사의 꿈을 키우며, 교사 예비과정을 착실하게 밟았다. 그러한 가운데 바이올린 연주, 영어 어학 등 다양한 관심과 재능을 키워 나갔고, 준비된 교사로 교직에 받을 디디게 되었다고 나름 자부하고 있었다. 연구 참여자 A는 교사로서의 정체성에 대해 자신이 꿈꾸기 시작한 고등학교 시절부터라고 이야기 하였다. 힘든 재수 과정 속에서 교사가 되기를 꿈꾸었고, 이는 연구 참여자 A를 잡아주는 힘이었다고 하였다.

평범한 초등교사의 꿈을 교실에서

“어릴 적 막연한 꿈이 선생님이었지만, 고3 때 학교를 지원하는데 구체적으로 초등교사가 되고 싶었고, 그러려면 교대에 가야 한다고 해서 교대에 들어가게 되었지요.”(연구 참여자 B)

“재미있었어요. 친구들과 간식 먹고 야자 하고... 교대에서도 테니스 동아리도 하면서 정말 재미있게 보냈어요. 다 즐거웠던 거 같아요. 그렇게 교사가 됐고 지금도 행복한 교사예요.”(연구 참여자 B).

연구 참여자 A와 다르게 연구 참여자 B는 어린 시절부터 초등교사로의 꿈을 갖고 있었고, 이 꿈이 변하지 않고 지속되었다. 그리고 부단한 노력의 결과 교육대학교에 입학 하였고, 교사가 되었다. 연구 참여자 B는 학창시절부터 교육대학교 시절까지 일관된 교사로서의 소명의식을 성장시켜 나갔고, 같은 꿈을 소유한 친구들과 함께 성장해 나갔다.

“안정적인 직업 등 친척들이 어린 시절부터 초등교사를 권해 주셨습니다. 너무 어려서였을까 그 때부터 그냥 자연스럽게 초등교사가 되어야겠다는 생각을 했죠. 그리고 어려서부터 다른 친구들을 가르쳐 주는게 참 좋았어요. 이렇게 자연스럽게 자라났고 지금 교사를 하고 있죠.”(연구 참여자 C)

“교대에서도 무난하게 학창시절을 보낸거 같아요. 과 친구들과 똑같은 고민을 하고, 똑같이 놀고, 공부하고 뭐 그랬죠.”(연구 참여자 C)

연구 참여자 C도 연구 참여자 A, B와 마찬가지로 어린 시절부터 뚜렷한 직업에 대한 꿈을 가지고 있었다. 그리고 이러한 꿈이 이어져 교육대학교에 입학 하여 무난한 학창시절을 보냈다.

면서기를 꿈꾸다 교육 전문가로

“면서기라고 하죠? 제 꿈은 행정 업무를 보는 공무원이었어요. 그리고 어릴 때부터 그냥 성실하게 살았던거 같아요. 꿈도 공무원이었고, 부모님도 이런 저를 대견스러워 하셨어요. 그렇게 학창시절을 보냈고 수능을 봤습니다. 담임선생님이 교대를 추천해 주셨죠. 또 그렇게 교대에 오게 된거죠...신나게 놀았어요. 친구들과 과 말이죠. 그러다 군대에 갔고 돌아와서는 그래도 진지하게 교육에 대해 고민하고 뭐 그랬죠. 철이 들었나 보죠. 교회엘 다니는데 주일학교 교사 정말 열심히 했습니다. 교사가 될 사람이었던 거 같아요. 그러다 아내도 만나고 지금 그렇게 살고 있습니다.”(연구 참여자 D)

연구 참여자 D는 다른 연구 참여자와 다르게 행정업무를 즐겨하는 교사였다. 연구 참여자 D의 어린 시절 꿈에서 그 이유를 찾을 수 있었다. 그리고 연구 참여자 D는 성실한 학생으로 평범하게 학창 시절을 보내고 교사가 되었다. 여느 대학생들처럼 대학에서의 자유를 즐기며 행복한 대학생활을 보냈다. 특기와 소

질, 관심은 어느 정도 다르지만 연구 참여자 D도 다른 연구 참여자들처럼 교사로서의 정체성을 예비교사 시절부터 형성해 나가고 있었다. 교회 주일학교 교사를 하며 아이들을 가르치고 양육하는 것을 훈련했다. 그리고 연구 참여자 D는 교회 주일학교 교사를 하며 익힌 양육의 기술을 그대로 교실로 가져왔고 다양한 부장 경험, 교육실천 대회 수상 경험을 가진 교육 전문가로서의 위치에 있었다.

평범한 소녀가 교실에서 아이들을 품는 교사로

“초등학교 4학년 때 담임선생님과 꿈에 대해 공부하면서 교사가 되고 싶다고 생각을 했어요. 어느 날 보니 교사가 되어 있었죠.”(연구 참여자 E)

“그렇게 인천에서 교대를 나왔고 인천으로 발령을 받았습니다. 4년에 한 번씩 학교를 옮겼고, 지금은 무지개 학교에 근무하고 있습니다. 그러다 보니 벌써 34년이란 세월이 흘렀습니다. 전 항상 엄마처럼 살아왔던거 같아요. 엄마처럼 아이들을 사랑해 줄 수 있는 교사가 참 교사라고 생각하고 그렇게 살아왔습니다.”(연구 참여자 E)

연구 참여자 E 또한 동기는 다르지만 다른 연구 참여자와 마찬가지로 어린 시절부터 뚜렷한 진로의식을 갖고 있었으며, 특히 초등학교 4학년 때부터 교사로서의 꿈을 키워 왔다. 그렇게 교육대학교에 진학을 하였고, 교직에 입문하여 34년이란 교육 경력을 갖게 되었다.

연구 참여자들은 공통적으로 어린 시절부터 뚜렷한 진로의식을 갖고 학창 시절을 보냈고, 교육대학교에 입학한 이후 예비교사 과정을 통해 교사로서의 정체성을 키워 나갔다. 교사가 되겠다는 진로에 대한 확신과 학창 시절 성공적으로 단계를 밟아 순차적으로 교대 예비교사과정을 경험하였던 연구 참여자들은 예비교사 과정을 통해 교사로서의 확고한 진로효능감과 자신감을 갖게 되었고, 현재까지도 교사로서의 정체성을 분명하게 해 주고 있었다. 이러한 확고한 정체성을 바탕으로 연구 참여자들은 적극적으로 교사로서의 삶을 살아내고 있었다.

이렇게 어린 시절 진로의식 형성의 기억을 회고하는 가운데, 특히 연구 참여자 A는 교사로서의 정체성에 대해 대학 시절부터 끊임없이 고민했고 지금 가장 고민하고 있는 부분은 ‘의미 있는 타자’로서 아이들 앞에 서는 것이라고 이야기 하기도 하였다.

“개인중심적인 현대 사회에서 사랑과 관심을 주는 ‘의미 있는 타자’로서의 역할을 수행하고 싶어요. 학생들이 올바르고 건강한 성인이 되도록 학문적 지식과 더불어 인성교육을 하고 싶었습니다. 10년 이상 현직에서 가르쳤는데 학생들이 교실에서 서로 배려하고 협력하는 분위기를 만들고자 노력했습니다. 학생들 각자에게 1인 1역할을 주고 자기 주도적으로 학업과 교실에서의 역할을 수행하도록 지도하였습니다. 초등학생이었던 학생들이 어느덧 대학교 진학을 앞두고 저에게 어떤 대학을 가야할지 상담하는 모습을 보면서 그동안 학생들에게 ‘의미 있는 타자’로서 역할을 해왔음을 느낄 수 있었습니다... 지난 시간들을 돌아보면 학생들이 제가 가르쳤던 교과 내용이나 학습 방법에 대해 기억하고 그것에 감사하기보다는 함께 했던 시간들, 제가 했던 말과 행동들을 오랫동안 기억하고 있었음을 보게 됩니다. 단순히 교과 지식 전달자로서가 아니라 학생들의 삶에 영향을 주고 배려와 사랑을 실천하는 사람이 되도록 지도하고자 하였습니다.”(연구 참여자 A)

연구 참여자 A의 ‘의미 있는 타자’에 관한 고민은 종교관에서 비롯된 것이기도 하다. 연구 참여자 A는 기독교인으로 하나님이라는 신 앞에서 대속과 환대의 의미에 대해 고민하며, 만인에 대한 사랑에 대한 고민이 타자에 대한 고민으로 이어졌다고 이야기해주었다.

1.2. 다문화 학교 지원 동기

연구 참여자들은 공통적으로 교사로서의 확고한 정체성을 갖고 끊임없이 교육에 대한 고민을 하는 교사였다. 이 고민은 교사로서의 전문성 함양과 교실에서 학생과의 교육 활동으로 이어졌고, 연구 참여자들은 성실하게 교사로서의 사명을 다하고 있었다. 그리고 교직 경력 15년 이상의 경력이 쌓이며 새로운 전환점에 대해 고민했다. 연구 참여자들은 새로운 전환점을 맞이하고자 하는 욕구와 함께 다문화 사회로의 진입 현상을 그들이 근무하고 있던 학교와 교실에서 경험하며 다문화에 대해 관심을 갖기 시작했다. 그리고 연구 참여자들은 무지개 학교에 지원하게 된다.

연구 참여자 A의 고민은 교사로서 끊임없이 연구하고 고민하는 과정으로 이어졌고, 연구 참여자 A는 다문화 학생들을 만나면서 다문화에 대해 본격적인 관심을 갖게 되었다. 그리고 이러한 관심은 무지개 학교로의 지원과 근무로 이어졌다. 이는 다른 연구 참여자들도 마찬가지였으며, 이러한 다문화에 대한 관심과 열정은 연구 참여자들의 공통적인 무지개 학교 지원 동기였다.

아이들 앞에 의미 있는 타자로

“항상 고민했죠. 어떤 교사가 되어야 하는지, 아이들 앞에 어떤 교사로 설지 말이죠. 그러던 중 다문화 아이들과 사람들을 만나고, 다문화교육이라는 것을 하게 되었죠. 전 터키에서 터키 학생들에게 한국어를 가르쳐 본 경험이 있어요. 한 3년 정도 있었죠. 그러면서 외국인에 대해 관심을 더 갖게 된 거 같아요. 그리고 많은 고민을 하던 중 무지개 학교 개교 소식을 듣고 이게 운명이구나 싶었죠. 고민 없이 바로 지원했어요. 그리고 지금까지죠. 지금 가장 생각하는 것은 아이들 앞에 의미 있는 타자이고 싶다는 것입니다.”(연구 참여자 A)

연구 참여자 A는 터키에서 3년 간 학생들에게 한국어를 가르친 특이한 경험을 가지고 있었다. 이러한 경험은 연구 참여자에게 외국인과 외국 문화에 대한 관심을 불러일으켰다. 그리고 연구 참여자 A는 무지개 학교에 지원했고, 이를 운명으로 받아들이기까지 하고 있었다.

동료 교사를 따라

“친구 따라 강남 간다고 하죠? 저도 그런 거 같아요. 전 주변에 좋은 사람이 항상 많았어요. 친구들과 함께 공부해서 대학에 갔고, 또 교대에서도 행복한 시간을 보냈어요... 교사가 되어서도 동학년 선생님이 다 좋았던 거 같아요. 100%는 아니지만.”(연구 참여자 B)

“어떻게 합격했는지 저도 신기해요. 다문화에 대해 알고는 있었지만 솔직히 낯선 건 다른 선생님들과 마찬가지로요. 옆 반 선생님이 지원한다고 하길래 이게 뭐야 하면서 옆에 갔죠. 무지개 학교 지원 공문을 보고 있더라구요. 그 선생님과 관계도 좋았고 도움도 많이 받고 했었어요. 그래서 같이 지원했죠.”(연구 참여자 B)

“평소 사회적 약자에 대한 배려에 관심이 많았는데 나름 편견이지만 다문화가정의 아이들이 겪는 어려움을 내가 가진 감수성으로 풀어줄 수 있다고 자신하고 잘 모른 채 지원하게 되었습니다.”(연구 참여자 B)

한편, 연구 참여자 B는 다문화에 대한 관심과 함께 본인의 친구 및 동료 교사와의 관계를 중요시 하는 성향도 무지개 학교에 지원하는데 영향을 미쳤다고 이야기하였다. 교직 생활을 하고 있는 가운데 무지개학교 지원 공고가 난 시점

이 연구 참여자 B의 근무하고 있던 학교 임기 만료가 되는 시점이었고, 그러던 중 옆 반 선생님이 무지개 학교에 지원한다고 하는 말에 관심을 갖기 시작했다. 그리고 동료 교사의 지원과 함께 다문화 학생에 대한 관심과 사회적 약자의 위치에서 어렵게 학교생활을 하고 있는 다문화 학생의 모습을 보며 연구 참여자 B는 무지개 학교에 지원했다.

다문화교육을 실천하기 위해

“제가 다문화 아이들을 알고 다문화라는 것을 한 지 벌써 10년이 넘었네요. ○○초에서 근무할 때부터였고, 그 땐 인천이 아마도 전국 최초로 다문화 하는 업무를, 다문화교육이라는 것을 하지 않았나 싶어요. 다문화교육 교사 연구회도 조직되고, 다문화가정 학생을 위한 프로그램을 만들고 했죠. 그러다 보니 벌써 시간이 이렇게 지났고, 다문화 학교인 무지개 학교가 개교했네요. 전 뭐 당연히 지원했죠. 제가 배운게, 한게 이거니깐.”(연구 참여자 C)

“두 번째 근무 학교가 차이나타운에 인접해 있어서 화교가정의 아이들을 가르치는 경우가 많았는데 대부분 한국에서 태어나서 학력수준도 매우 높고, 학교에서 적응에도 크게 어려움이 없었습니다. 일본 아이들 경우는 외유내강형이 많았고, 그 학부모들 상담을 통해 그 학생들의 정체성으로 인한 어려움이 많다는 것을 절감했습니다. 이후 필리핀, 베트남, 동유럽국가 학생들이 증가하면서 학력 문제가 크게 대두되었습니다. 다문화정책사업을 하면서 그 학생들을 자주 만나고 상담을 진행하였는데 대부분 외국인 어머니 밑에서 제대로 된 교육지원을 받지 못하고 있었고, 한자어 등 고차원적인 한국어를 이해하는 데에 어려움이 있어서 심리적으로 많이 위축되어 있는 경우가 많았습니다.”(연구 참여자 C)

“다문화교육 정책사업은 다문화학생들이 학교 적응을 하기 위해 필요한 교육을 하는 것에 집중되어 있으나, 넓게 보아서는 차별과 편견에 대한 해소를 촉진하기 위한 교육문화운동이라고 생각합니다.”(연구 참여자 C)

“6년차에 국제이해교육 업무를 담당하면서 인천에서 다문화학생이 가장 많이 재학하고 있는 학교로서 다문화중심학교 사업을 담당하면서 다문화교육에 대해 관심을 갖게 되었습니다. 초기 다문화교육은 다문화학생의 한국문화이해 수업, 체험학습, 학부모 한국어 수업과 상담에 집중되었습니다. 이후 점차로 다문화이해교육까지 포함하는 입체적인 다문화교육으로 발전되었습니다.”(연구 참여자 C)

“저는 다문화정책학교 운영과 시교육청 다문화교육 정책 추진의 경험을 바탕으로

로 다문화대안학교의 체제 수립에 참여하고자 지원하게 되었습니다.”(연구 참여자 C)

연구 참여자 C는 연구 참여자 A와 연구 참여자 B에 비해 무지개 학교 전입 전부터 다년간의 다문화교육 업무와 교육 실천의 경험을 가지고 있었다. 2006년부터 이미 다문화에 대해 알고 업무를 시작했고, 무지개 학교 전입 전 벌써 10년 이상의 다문화교육 경험을 가지고 있었다. 연구 참여자 C는 교사가 된 후 인천 다문화 업무 초창기부터 원년 멤버로 다문화 업무를 시작했다. 그리고 10년이 넘게 다문화 업무와 다문화교육을 학교 현장에서 실천해 오고 있었고, 이러한 경력들은 다문화교육에 대한 식견을 넓혀주었다. 그리고 연구 참여자 C는 문제를 가지고 있던 다문화 학생에 대한 이해와 사랑하는 마음으로 무지개 학교에 지원했으며, 무지개 학교 지원 동기에는 다른 연구 참여자들의 관심에서 시작된 동기와 다르게 보다 구체적인 교육정책 실현의 의지가 포함되어 있었다.

새로운 전환점을 꿈꾸며

한편, 연구 참여자 D는 무지개 학교 지원 동기를 삶의 새로운 전환점으로 설명해 주었다.

“워 어쩌다 보니까 이렇게 됐네요. 전 승진형 교사는 아닙니다. 그런데 나를 성실하게 살았고, 부장도 많이 했습니다. 그러다보니 여기까지 온 거구요. 무지개 학교에는 다른 선생님들처럼 다문화에 대한 투철한 희생정신 뭐 그런 건 아니었습니다. 그 때 마침 전 교사로서의 새로운 전환의 계기가 필요했을 때입니다. 유학도 생각해 보고 다양한 생각이 있었어요. 그런데 다문화 학교가 생긴다는 겁니다. 눈에 번쩍 뜨였죠. 그냥 무작정 지원했습니다. 물론 아무 관심이 없었다면 거짓말이겠죠. 다문화 아이들은 이전부터 몇 번 경험했었고, 새로운 분야인 거 같았습니다. 그래서 뛰어들어 보기로 한 거죠. 그렇게 무지개 학교에 지원을 했습니다. 덜컥 합격을 했죠.”(연구 참여자 D)

연구 참여자 D는 다른 교사들에 비해 진취적이고 발전적인 성향을 가지고 있었고, 사회 변화와 흐름에 민감한 교사였다. 항상 교육의 트렌드를 읽고 정치·사회적인 이슈와 다양한 지식을 탐구하는 교사였다. 그러던 중 다문화라는 사회적 이슈와 다문화교육이라는 새로운 분야에 도전해 보고자 무지개 학교에 지원했다.

교사로서 초심으로

앞에서 언급했던 연구 참여자들과 비교해 연구 참여자 E는 교직 34년차에 있는 고경력 교사였다. 이에 연구 참여자 E는 교직 생활을 마무리하는 시점에서 더욱 신중하게 무지개 학교에 지원했다.

“교직 생활을 마무리 하면서 승진과 정리를 생각했습니다. 그리고 아름답게 교직을 마무리하고 싶었습니다. 그러던 중 다문화라는 사회적 이슈에 대해 관심을 갖게 되었고, 연구하는 교사로 초심으로 돌아가 보자라는 생각에 다문화교육 전공 대학원에 들어갔습니다. 이 덕에 무지개 학교 개교에 관한 정보를 먼저 알 수 있었고, 내가 공부했던 것을 바로 적용해 볼 수 있겠다는 생각에 무지개 학교에 지원하게 되었습니다.”(연구 참여자 E)

연구 참여자 E는 교직 생활을 마무리 하는 시점에서 교사로서의 삶을 아름답게 마무리하고 싶은 마음으로 사회적 기여에 대해 고민하게 되었고, 이러한 고민을 다문화라는 사회적 흐름과 연결시켰다. 그리고 다문화교육이라는 전공을 택해 교직의 마무리 시기임에도 불구하고 다시금 대학원 과정을 밟기 시작했고, 다문화교육에 대한 전공지식을 실제 학교 현장에서 실천하고자 무지개 학교에 지원하였다.

2. 무지개 학교 전입 이후의 삶

2.1. 새로운 만남

이렇게 연구 참여자들은 다문화에 대한 관심과 열정, 그리고 개인적인 연구 의지와 교사로서의 삶의 전환의 의미에서 무지개 학교에 지원하였고, 다양한 경험을 하게 된다.

첫 만남부터 갈등의 시작

연구 참여자들은 무지개 학교 지원 후 가장 첫 경험으로 새로운 만남에 대해

이야기 해주었다. 연구 참여자들은 이러한 새로운 만남 중 다문화 학생과 학부모와의 만남에 대해 이야기해주었다.

“놀라운 만남의 연속이었어요. 다문화 하면 중국 사람을 많이 생각했죠. 그런데 아니었습니다. 이집트, 이라크, 러시아, 타지키스탄... 정말 많은 나라 아이들이 우리나라에 와 있었고 무지개 학교에서 만났죠. 터키에서의 경험이 있었음에도 불구하고 첫 만남이 쉽지만은 않았어요. 그들에게서 나는 향기, 학교에 대한 생각, 선생님에 대한 태도... 모든 게 적응하고 배워야 할 거 투성이었습니다. 그래도 터키에서의 경험은 무시할 수 없었어요.”(연구 참여자 A)

“한 번은 중국 아이가 있었는데, 씻지를 않더라구요. 처음엔 문화적 차이라 생각했는데 그게 아니라 아이의 가정환경과 중국에 있을 때의 집안 환경의 문제였어요. 물론 개인적 성향도 있었죠. 그냥 다 똑같은 사람이었어요. 문화가 다른게 아니라 다른 사람을 알아가고 친해지는게 중요한 거였습니다. 문화는 다르지 않았어요. 그냥 (한국 학생과) 똑같은 초등학생이죠.”(연구 참여자 A)

“뭐 학부모와는 솔직히 많이 어려웠어요. 우리 반 아이 중 한 아이가 반 친구에게 맞은 일이 있었는데, 그게 기숙사에서 있던 일이에요. 그 친구가 억울하게 맞았죠. 근데 부모가 보상을 원하고 많이 흥분을 하셨어요. 그런데 가해 학생의 부모님은 이혼한 상태여서 이 친구가 케어가 안 되는 아이였어요. 그러다 보니 부모님간 합의도 제대로 안되고 어려웠죠. 다행히 원만하게 잘 해결되었지만, 솔직히 중간에서 부모 역할을 해야 했죠. 물론 한국 학생들도 요즘 이런 경우가 많아요. 그래도 이건 괜찮은 경우고, 한 친구는 중동에서 온 친구인데 가부장적인 문화더라구요. 그래서인지 아버지한테 매를 맞기도 하고 하는데, 학교에서 여자들이나 친구들한테 이게 그대로 나타나서 애를 먹었죠. 하지만 아버지랑 대화가 되어야 뭐 말이라도 할텐데 아버지가 한국어가 되질 않았어요. 정말 애 많이 먹었죠.”(연구참여자 A)

연구 참여자 A는 무지개 학교에서 다문화 학생, 학부모와의 만남을 첫 번째 만남으로 이야기 하였다. 비록 첫 번째 만남이 어려웠지만, 그 속에서 타문화에 대해 배울 수 있고, 학급 다문화 학생들에 대한 보다 세세한 부분까지 챙겨야 한다는 사실을 알았다고 하였다. 다문화 학생들은 학교, 가정, 한국 사회 속에서 많은 어려움에 봉착하기도 하며, 특히 중도입국 학생의 경우 더욱 그러하다. 이러한 연유로 개방적인 마음을 가지고 학생들에 대한 하나부터 열까지 더 세심한 배려가 필요하다.

“아 정말 어려웠어요. 첫 해 여름이었을거예요. 교실에 들어서는데 거드랑이에 코를 묻고 수업하는 것 같았어요. 무슨 냄새가 이리도 심한지...이젠 적응이 됐죠. 처음엔 코를 막고 수업할 정도였지만, 차츰 익숙해졌어요. 그리고 알았어요. 저의 타문화에 대한 배척하는 마음과 그동안 갖고 있던 편견을요. 무지개 학교가 절 이렇게 바꿔놓았죠. 지금은 심지어 인도 음식점과 고수가 들어간 음식을 즐기고 있습니다.”(연구 참여자 B)

“수업 시간에 자꾸 늦게 오고, 점심시간 이후엔 애들이 제 시간에 들어오질 않더라고요. 언젠가는 아이들 데리고 모아 놓는 데 한 시간이 다 지나간 경우도 있습니다. 황당했죠...기숙사 근무 설 때 일이에요. 고등학생 친구였는데 일요일에 입소를 하는데 술을 많이 먹고 들어왔죠. 이런 일은 초등에서는 더군다나 없는 일이잖아요. 당혹스러운 일들이 정말 많았습니다...경찰서에서 연락이 오기도 했어요. 안타까웠죠. 우리 아이들은 잘못된 거 하나 없는데 외국 학생들이 인상을 쓰고 모여 있다는 이유로 동네 주민이 신고를 했더라고요. 싸움이 나고 불량 외국 아이들이 모여 있다고 말이죠. 뭐 말이 나오질 않았습니다. 아마 교장 교감 선생님도 이런 일로 휴일에도 수시로 연락 받고 힘드셨을 겁니다.”(연구 참여자 D)

“전 나름대로 준비되어 있다고 생각했었어요. 그런데 아니더라고요. 아이들의 학교에 대한 생각, 선생님을 대하는 태도... 모든게 낯설고 이해가 되지 않았습니다. 또 이런 절 보며 그동안 정말 내가 경직된 공립학교 교사로 살고 있었구나라는 것을 깨닫게 되었습니다.”(연구 참여자 E)

“무지개 학교에 오는 다문화가정 학생들은 대부분 한국어를 전혀 모르는 친구들이 많았습니다. 그런데 부모님 중에는 아이들보다도 한국어를 못 하셔서 전혀 상담이 되지 않는 부모님들이 계셨어요. 난감했죠. 그래도 다문화언어강사 선생님과 상담 선생님들이 계셔서 많은 도움을 받았어요.”(연구 참여자 B)

연구 참여자 B와 연구 참여자 D, 연구 참여자 E 모두 무지개 학교에서의 다문화 학생, 학부모와의 첫 만남이 어려웠다고 토로하였다. 그동안의 다문화 학생과 만났던 경험과 다문화 업무 담당자로서의 경험으로 어느 정도 준비가 되어 있을 거라고 예상했던 자신들의 생각이 무너지고, 처음부터 다시 시작해야만 했다고 이야기 하였다. 특히, 연구 참여자 D는 학생, 중등 교사와의 다른 문화와 낯선 만남이 처음엔 상당 부분 어려웠다고 고백하였다. 하지만 시간이 지나면서 점차 익숙해졌고 서로를 이해하고 배려하는 부분을 더 알아갈 수 있는 좋은 기회였다고 하였다. 그리고 경찰서 신고 일처럼 아직까지 다문화에 대한 차

별과 편견의 시각에 대해 문제를 지적하기도 하였다. 연구 참여자 B는 다문화 학부모와의 소통의 문제를 지적하기도 하였다. 한국어 의사소통 능력이 부족한 다문화 학부모와의 상담에 있어서 상당한 어려움이 있었고, 전문 상담 교사나 통역의 도움을 줄 수 있는 인력의 필요성에 대해 이야기하기도 하였다.

아직까지 일반 공립학교에서 교사들이 경험할 수 있는 다문화에 대한 것들은 일부에 불과하다. 연구 참여자들도 무지개 학교에서의 경험은 다문화에 대한 식견을 넓혀 주었다고 이야기하였다. 무지개 학교에서의 다문화 학생과 학부모와의 만남을 통해 다문화에 대해 갖고 있던 편견을 지우고 타문화에 대한 존중과 이해의 폭이 넓어졌으며, 서로에 대해 동등한 위치에서 배워나가는 부분이 의미 있는 일이었다고 이야기 하였다.

“많은 부분 성숙해진 것 같습니다. 난민에 대한 이해부터 해서 전 세계에 이렇게 다양한 문화가 있다는 것을 새삼 깨닫게 되었습니다. 그리고 그동안 제가 갖고 있었던 인종과 문화에 대한 편견도 많이 깨졌습니다. 또, 내가 베풀어주는 일방적인 관용으로만 다문화를 그동안 알았다면, 이제는 서로가 같은 위치에서 배워나가는 것임을 알게 되었습니다.”(연구 참여자 E)

연구 참여자 E는 무지개 학교에서의 만남은 난민에 대해 새롭게 이해할 수 있는 좋은 기회였다고 기억하고 있었다.

무지개 학교에서의 새로운 만남은 다문화 학생과 학부모뿐만이 아니라 동료 교사, 관리자와의 만남도 있었다.

“이런 선생님들 정말 처음이에요. 모두가 무지개 학교 아이들에게 관심이 집중되고, 또 다문화교육이라는 것에 집중하는 분들이었죠. 솔직히 교사들 다양하잖아요. 그런데 무지개 학교만큼은 학교 아이들, 특히 다문화가정 학생들에게 교사들의 마음이 진심이었어요. 그래서 다들 지원한 거겠지요. 그래도 처음엔 어색했죠. 특히 중등 선생님들과는 문화가 많이 달랐어요. 하지만 이게 나쁘게 아니라 좋은 거였어요. 솔직히 초등은 좀 폐쇄적인 문화가 있거든요. 관리자에 대한 태도도 그렇구. 중등은 달랐어요. 교육을 정말 교사 스스로 거침없이 해나가셨어요... 다 추억이네요. 정말 모두가 좋았어요. 물론 몇 분 안 친했던 분들도 있지만 이건 제 개인의 취향이겠죠. 처음엔 다들 몰라서 다문화 연수도 같이 신청해서 듣고, 또 출장도 다니고 재미있었어요. 출근해서부터 퇴근할 때까지 이렇게 학교 선생님과 하루 종일 함께 생활한다는 건 처음 경험한 일이었어요.”(연구 참여자 A)

연구 참여자 A는 동료 교사들과의 어색한 만남에서부터 함께 만들어나가는 교육과정의 경험을 통해 협력하는 공동체로서의 경험을 하였다. 이런 경험은 교직 생활 동안 처음 하는 경험이었다고 이야기 해주었다. 무지개 학교의 구성원은 우선선발이라는 제도를 통해 자발적 교사들로 학교가 시작이 되었다. 이러한 이유로 교사들은 서로의 부족함을 동료를 통해서, 함께 배워가는 과정을 통해서 해결해 나가는 교사실천공동체로서의 모습을 보여주었다.

“제가 이렇게 인천 대표로 상을 받게 될 줄이야 정말 상상도 못해봤던 일입니다. 신기한 일이죠. 지금은 인천광역시교육청 다문화 컨설턴트도 하고 있고 열떨 떨 합니다.”(연구 참여자 B)

연구 참여자 B는 2016년 인천광역시교육청 다문화 실천사례 수기에 당선되어 우수상을 받기도 하였다. 이 수기는 무지개 학교에 함께 지원했던 동료교사와의 멘토링을 통해 적용한 경험이었고, 동료교사도 전년도 전국 우수상을 받았었다. 연구 참여자 B는 동료 교사와의 멘토링 관계를 통해 상호문화교육 전문가로서의 역량을 키워나갔던 경험에 대해 이야기 하며, 의미 있는 만남이 얼마나 자신의 삶에 큰 영향을 미쳤는지 이야기해 주었다.

한편 연구 참여자 B는 관리자와의 어려움을 토로하기도 하였다.

“교장 선생님과 참 힘들었어요. 솔직히 초등이 좀 무시당하는 기분이 들기도 했구요. 처음엔 초등학교 선생님들이 방과후 빈 교실에서 혼자 남아서 난방기를 틀고 큰 공간에서 일 하는 것을 이해를 못하셨어요. 중등은 교무실에서 업무를 하잖아요. 그래서 처음에 교무실에 초등 선생님들의 자리를 만들려고 하셨는데 공간 부족으로 못했죠. 나중에 초등 문화를 이해하시고는 특별한 말씀은 없으셨지만 처음엔 참 서운했어요. 뭐 이것도 다문화가 아닐까 싶습니다...초등 교육과 중등은 많은 차이가 있습니다. 일단 초등은 통합 수업이 자유로운 반면에 중등은 그렇지 않더라고요. 그래서 초등이 학년별, 교과별 통합 수업을 계획할 때 관리자분들께서 잘 이해를 못하시더라고요. 정말 열심히 준비한 프로젝트가 있었는데 결국은 못했습니다. 통합을 수업 시수 줄이는 것처럼 생각을 하셔서 정말 힘들었습니다. 수업은 똑같이 하는 건데 말이죠.”(연구 참여자 B)

연구 참여자 B는 무지개 학교에서 관리자와의 소통 부분에 있어서의 어려움에 대해 토로했다. 하지만 시간이 지나면서 관리자와의 갈등이 해결되는 과정 속에서 서로를 이해하는 방법을 배워갔다고 이야기 하였다. 그리고 이러한 갈등 해결의 과정 또한 다문화적 사고가 생긴 것이 아닐까라는 말을 하기도 하였다.

“이렇게 힘들 줄은 몰랐어요. 보람이 있었죠. 하지만 이렇게 관리자와 부딪쳐 가면서, 그리고 무엇보다 담임이 아닌 전담교사를 하면서 참 힘들었던 거 같아요. 연구부장이라는 역할이 관리자와 계속해서 소통해야 하는 자리인데 이게 제일 힘들었어요.”(연구 참여자 C)

“학교 행사를 하는데 당황스러웠어요. 초등의 경우 학교 행사가 있으면 업무 담당자만이 하는 것이 아니라 전 교원이 역할 분담을 합니다. 그런데, 중등의 문화는 아니었어요. 교과별 업무별 역할 관계가 분명하게 정해져 있더라구요. 그래서 제가 행사 담당자로 업무를 추진하는데 중등 선생님까지도 역할을 생각했는데, 초등에서 전부 그 일을 하게 되었어요. 불만도 생기고 처음엔 난감했습니다.”(연구 참여자 C)

연구 참여자 C는 연구부장이라는 직책을 수행하며 관리자와 많이 부딪쳤고 스트레스가 심했다고 하였다. 어떤 날엔 학교에 오기도 싫었다고 이야기하기도 하였다. 또, 지금은 아니지만 처음에는 초등과 다른 중등 교사들의 문화가 적음이 되지 않기도 했다고 하였다. 하지만 심층인터뷰가 진행되며 힘들었던 일들에 대해 회고하면서도 보람 있었다는 사실에 긍정하고 있었다.

“우선 선발로 교사들이 먼저 발령을 받았습니다. 그런데 관리자 발령은 3월이기 때문에 미리 발령을 낼 수 없다고 하더라구요. 결국 2월이 되고 나서야 관리자 발령이 났습니다. 이게 시작이었어요. 겨울 방학 내내 고생하면서 계획했던 일들이 물건 하나 사는 것에서부터 교육과정에 이르기까지 거의 대부분 뒤집혔죠. 모두 심각했습니다. 이러려고 내가 방학 내내 출근해서 일했나? 다른 교사들도 마찬가지였을 겁니다.”(연구 참여자 D)

연구 참여자 D는 겨울 방학 내내 세웠던 교육과정 시수부터 수업일수에 이르기까지 학교장 발령 후 변경되어 어려움을 겪었다고 이야기 하였다. 의욕에 넘쳐 물건 하나부터 교육과정 까지 계획하고 개교를 기다리고 있던 교사들에게 뒤늦게 새로 발령 받은 관리자들은 벽으로 다가왔다. 이에 더해 아이들과의 만남도 쉽지만은 않았다고 그는 회고했다.

“처음부터 의욕이 한 번 크게 꺾였습니다. 야심차게 준비하고 계획했던 교육과정이 솔직히 다 뒤집혔죠. 그 때 다른 선생님들도 사기가 많이 꺾였을 겁니다. 순응적인 저도 그랬으니까요. 그런데 교실에서 낯선 아이들을 만날 때, 한국 학교 생활과 문화에 익숙지 않았던 아이들은 교사에게 부담이 되기도 했고, 역으로

교사들이 문화충돌 현상을 겪었죠.”(연구 참여자 D)

무지개 학교 교사들은 겨울방학도 반납한 채 1년의 교육과정을 수업일수에 서부터 행사에 이르기까지 계획하고 학교장 발령 후 결재만을 기다리고 있었다. 하지만 교사들의 의도와 학교장의 생각에는 많은 차이가 있었고 결국 많은 부분이 수정이 되었다. 그러한 가운데 교사들은 첫 시작부터 갈등과 의욕상실의 경험을 하였다. 이에 더해 다문화 학생들이 가지고 있는 문화와의 차이는 교사를 더 힘들게 만들었다.

“중등 문화가 달라서 처음엔 적응이 안 된 부분도 있었지만, 나중엔 합리적인 의사소통 체계를 초등이 많이 배웠습니다. 이 부분은 만들어지는 교육과정이 중요한 무지개 학교에서 무엇보다 중요한 일이었습니다.”(연구 참여자 D)

초등과 중등은 교과 전담, 담임제 등의 시스템적 차이에서부터 상이한 교육 문화를 가지고 있다. 이로 인해 초등교사와 중등교사들은 문화적 이해가 필요했고, 소통을 위한 잦은 공식적, 비공식적 회의가 있었다. 교사들끼리는 어느 정도의 라포와 교육 동역자 정신 아래 협력적 관계가 형성되었지만, 관리자와의 관계는 교사 사이만큼 협력적인 관계는 아니었다고 이야기하기도 하였다. 일반 학교와 마찬가지로 무지개 학교도 교사와 관리자의 유대감이 깊게 형성되지 않은 것으로 심층인터뷰 결과 나타났다. 하지만 일반 학교와는 달리 무지개 학교 교사들은 관리자에게 끊임없이 소통을 요구하고, 특히 학교 교육과정을 만들어 나가는 데 있어서 본인들의 목소리를 냈다. 이를 통해 다문화 학생을 위한 교육 과정을 지속적으로 만들어 나가고 있었다.

2.2. 상호문화교육 전문가 되기

상호문화교육과의 만남

새로운 만남을 통해 소통에 대해 배워나가면서 연구 참여자들은 무지개 학교에서 나름의 상호문화교육을 교실에서, 그리고 교실 밖에서 실천해 나갔다. 연구 참여자들은 다문화 학생을 만나고 싶어서, 다문화교육을 하고 싶어서 무지개 학교에 온 교사들이다. 이에 그들은 무지개 학교에 근무하는 동안 열정적으로 다문화교육으로서 상호문화교육을 연구하고 실천했다.

“처음엔 그냥 다문화교육을 했죠. 다문화 아이들을 가르치는 게 다문화교육이라고 알고 있었습니다.”(연구 참여자 A)

연구 참여자 A는 무지개 학교에 와서 처음으로 다문화교육을 경험했다. 다문화 학생을 대상으로 하는 교육 정도로 다문화교육을 이해하고 있었다. 하지만 시간이 지나면서 연구 참여자 A는 다문화교육에 대한 이해도가 높아졌고, 한국어교육에 몰두하여 상호문화 의사소통을 중심으로 한 한국어교육을 연구하고 실천하였다.

연구 참여자 A의 경우 무지개 학교에 근무하는 동안 초등교육행정 석사학위를 가지고 있음에도 불구하고, 연세대학교 대학원 한국어교육 전공 석사과정을 이수하고 학위를 취득했다. 무지개 학교 지원 전에 입학을 하였고, 다문화 학생에 대한 관심을 한국어교육으로 이어갔고, 무지개 학교에서의 교육 경험은 한국어교육 연구를 위한 동기이자 연구 실천의 과정이었다. 이런 노력은 우수 논문으로 선발되기도 하는 등 소귀의 성과를 내기도 하였다. 연구 참여자 A는 무지개 학교에서 디딤돌반(한국어교육 전담 학급) 담임을 맡기도 하였으며 공개수업이나 수업 연구를 주로 한국어교육으로 하였다.

다음의 <표IV-2>는 그가 2014년 10월 21일(화요일) 한국어교육 수업으로 공개수업을 했던 경험에 대한 수업 협의록 및 참관록의 일부분이다. 본 공개수업은 다문화정책연구학교 공개수업으로 인천광역시교육청 관내 초·중등 학교 선생님을 대상으로 공개한 수업이었다. 본 수업 후 수업에 참관했던 교사와 연구자가 수업 후 협의회에 참석하였다.

<표IV-2> 연구 참여자 A 수업 협의록 및 참관록

□ 수업협의록

○ 수업협의 참석자 : 교사 ○○○, 교사 ○○○...

○ 수업협의 순서

- 개회
- 수업자 소감 발표
- 수업 참관자 소감 발표
- 정리
- 폐회

○ 수업자 소감 : 본 수업은 한국어교육 수업으로 기존 한국어교육 수업 교재를

학습자의 수준에 맞게 재구성하여 ‘에 가요, -아/어요, 을/를’.... 한 차시 안에 여러 가지가 아닌 몇 가지만을 목표로 하여 대화문을 익히고, 의사소통 상황 가운데서 자연스럽게 발화하면서 익히도록 한 수업입니다. 수업 간 ○○○ 학생이 아직 한국어 수준이 부족해 다른 학생에 비해 어려움이 있었지만 이중언어강사(다문화언어강사) 선생님의 도움으로 어느 정도 학업성공의 경험을 할 수 있었습니다.... 아직 많이 부족하지만 지속적인 연구와 선생님들과의 협업을 통해 한국어교육 수업을 개선해 나가려고 합니다.

....

- 교사 ○○○ : 수업을 잘 보았습니다. 문법 수업을 학습자 수준에 맞게 잘 재구성하셨습니다. 재구성의 관점을 선생님께서 전문가의 관점으로 노하우를 좀 더 소개해 주셨으면 합니다.

□ 수업 참관록

1. 수업 일시 : 2014년 10월 21일 화요일 6교시, 13:50 ~ 14:30
 2. 장소 : 초등 디딤돌반 교실
 3. 대상 : 초등 디딤돌 반 학생(남 5, 여 5, 계 10)
 4. 수업자 : 교사 ○○○
 5. 수업 주제 : 학교생활과 관련하여 말하기
 6. 수업비평 : 수업자는 중도입국 및 외국인 학생을 대상으로 하여 한국어 기초 문법, 어휘 수업을 진행하였다. 수업을 위해 기존의 표준한국어 교재를 분석해 학습자 수준에 부합되도록 교육과정을 재구성하여 한국어교육 수업의 내용을 대폭 줄이고 생활어휘를 별도로 구성하여 수업을 계획하고 실행하였다. 한국어교육 전공의 노하우를 살려 능수능란하게 수업을 진행하였으며, 특히 한국어 최저 수준 학습자를 위해 그 학생의 모국어 의사소통이 가능한 이중언어강사(현 다문화언어강사)와의 협력수업을 통해 학습자의 원활한 학습을 도운 부분이 돋보였다. ‘-아/어요’의 문법적 설명 또한 학생들이 어렵게 인식하지 않도록 최소한의 제시를 한 언어 상황의 아이디어도 참신했다. 언어 상황에 있어서 문화적 콘텐츠를 조금 더 보완하여 학습자의 흥미를 유발하고 적극적인 학습 참여를 유도할 수 있도록 할 필요도 보인다.
-

2014년 실행했던 위 수업은 연구 참여자 A가 디딤돌 학급 담임을 하며 그 학급을 대상으로 진행했던 한국어교육 수업이었다. 연구 참여자 A는 이 수업

장면을 기억하면서 의사소통 중심의 학습을 계획하고, 특히 학습자가 보다 쉽게 한국어 문법을 이해할 수 있도록 재구성했던 부분을 이야기해 주었다. 이는 연구 참여자 A가 당시 인식하고 있지는 않았지만 문화적으로 적합한 교수법의 기본 전제 조건인 학생의 학업 성공의 경험과 그 맥락을 같이하고 있는 부분이다. 또한 상호문화역량 중 하나인 의사소통 능력의 향상을 위해 중요한 한국어교육 수업이었다. 본 수업을 위해 그는 일반학교에서 하기 어려운 수업이라고 지적하면서 동료교사 특히 다문화언어강사와의 협력이 수업의 핵심적인 부분이었다고 하였다.

교실에서, 삶에서 상호문화교육을 실천

연구 참여자 A는 이러한 상호문화교육 수업의 경험뿐만 아니라 학생들과 다양한 문화 체험을 했던 부분을 무지개 학교에서의 특별했던 교육과정으로 기억하고 있었다.

“일반학교에서는 상상할 수 없죠. 이렇게 체험학습, 문화예술 수업을 많이 하는 부분 말이죠. 전문 예술가들이 와서 아시아 국기를 테마로 보드게임도 하고 국기봉을 만드는 체험활동이 있었어요. 하루 종일 했죠. 그 때 아마 국어, 수학, 과학, 미술 수업을 융합했을 거예요. 블록타임인거죠. 아이들은 즐거운 놀이 활동을 통해 아시아에 대해 배우고, 또 한 친구는 자기 나라가 나온다며 좋아하기도 했어요.”(연구 참여자 A)

연구 참여자 A는 무지개 학교의 교육과정 중 일반학교와 달리 50%의 교육과정이 다문화 학생 맞춤형 체험활동 중심 다문화 교육과정으로 되어 있는 부분이 가장 우수한 부분이라고 하였다. 실제 무지개 학교의 교육과정은 일반 교과 50%, 다문화 특성화 교육과정 50%로 운영하고 있으며, 현재 중등의 경우 교과 교사도 다문화 특성화 교육과정에 적합하도록 2018년도 중등 교사 선발에서 교과를 조정하려고 계획 중에 있다.

연구 참여자 A는 이뿐만 아니라 교사들과 함께 만들어가는 교육과정 부분의 경험을 이야기 해주기도 하였다. 항상 머리를 맞대고 고민하고 모든 것을 새로 만들고 적용하고, 또 회의하고 하는 반복된 수업 연구의 협력적 과정에 대해 의미 있는 경험으로 기억하고 있었다.

“참 행복했어요. 다문화가정 학생들과, 선생님들과... 이렇게 친하게 지냈던 선

생님들은 처음인거 같아요. 이렇게 모두가 말이죠. 어떤 경우에는 일반학교에서 출근해서부터 퇴근하기까지 옆 반 선생님의 얼굴조차 한 번 안 보는 경우도 있니까요. 하지만 무지개 학교는 달랐어요. 아침에 갖는 티타임 때부터 다문화 아이들에 대해 이야기 하고, 오늘 무슨 수업을 할지 함께 나누고, 또 자신이 하기 어려운 수업은 다른 선생님의 협력을 통해 해결하고, 또 자신이 다른 선생님들과 통합해서 수업하기도 하고... 다시 또 이렇게 수업하고 연구하고 협력할 수 있을지 모르겠네요.”(연구 참여자 A)

연구 참여자 A는 자신의 한국어 교육 전문가로서의 노하우를 연구 참여자 D에게 전수해 주기도 하였고, 연구 참여자 D는 이러한 참여자 A와의 멘토링을 통해 똑같은 한국어 교육 수업을 적용해 보기도 하였다.

“의미 있었죠. 전 한국어는 잘 몰랐어요. 그런데 ○○○선생님(연구 참여자 D)은 한국어 교육을 전공한 전문가였어요. 그래서 제가 디딤돌 학급 담임을 할 때였는데 한국어 공개수업을 해야 했어요. 무조건 ○○○선생님 도움을 받기로 했죠. 흔쾌히 도와주셨죠. 제 멘토였어요. 수업 후 칭찬을 많이 받았어요. 다 ○○○선생님 덕분입니다. 그리고 더 탄력을 받아 지금은 자격증은 따지 못했지만 한국어교원 3급 자격증 수업을 이수하기도 했습니다.”(연구 참여자 D)

상호문화교육 실천이 연구로, 다시 교실로

연구 참여자 A, D와 마찬가지로 연구 참여자 B도 처음에는 다문화에 대한 인식조차 부족했지만 무지개 학교에서의 교육 경험을 통해 점차 자신이 가졌던 문화적 편견을 넘어 상호 이해와 존중, 공감이라는 다문화에 대해 배울 수 있는 좋은 기회였다고 이야기 하였다.

“초등학교 다문화 가정 학생들을 교육하였고, 우리 반 아이들이 원적교에 가서 찾아가는 다문화교육을 실시해주었고, 외국인출입국 이주센터에서 난민에 대해 교육을 받기도 하였으며, 중앙다문화센터에서 실시하는 각종 다문화연수나 간담회에서 참석하여 이야기를 나누었습니다...아이들을 대상으로 함께 김치 송편 등 한국음식을 만들어보기도 하고, 각기 나라 음식 만들기 대회도 열어보고, 이중 언어 말하기 대회도 진행해보았습니다. 또한 방학기간에는 학교에서 주관하는 다문화캠프에 참가하여 비 다문화 학생과 다문화 학생이 함께 어울리는 숙박캠프를 진행하였습니다. 아이들을 가르치는데 부족하다고 느껴 KSL 한국어 연수를 듣게 되었고, 전혀 관심이 없던 중국어에 눈이 띄어 중국어를 배우기 위해 노력하였던

것도 기억이 납니다... 아이들에게 도움을 주기 위해 지원하였지만 제가 가지고 있던 (다문화가정 학생을 사회적 약자로만 바라보았던) 문화적 편견도 깨뜨리고, 실상 근무했던 4년은 교직생활에서 잊지 못한 배움의 기회였다고 생각합니다.”
(연구 참여자 B)

연구 참여자 B는 특히 상호문화이해 수업을 많이 진행했다. 김치 만들기 수업을 통해 세계시민교육을 하기도 하고, 숙박형 문화 캠프를 통해 학생들의 상호작용을 독려하는 교육 프로그램을 적용해 보기도 하였다. 이러한 다양한 상호문화이해 수업의 계획과 적용을 통해 연구 참여자는 스스로 상호문화교육에 대해 연구했고 점차 전문가가 되어가고 있었다.

연구 참여자들은 이렇게 무지개 학교에서 직접 상호문화교육을 계획하고 실천했다. 연구 참여자들은 공통적으로 개교 첫 해는 다문화 학교의 기본 틀을 세우고 많은 시행착오를 거치며 정신없이 보냈다고 했다. 다문화 학생들과 만나는 것에서부터 교육과정 운영, 개인 상담, 학교 행사 추진 등 다양한 경험을 했지만 모든 것이 처음이었기에 시행착오를 겪을 수밖에 없었다고 했다.

“모든 일이 처음엔 다 그렇잖아요. 아기가 걸음마 단계부터 뛸 순 없잖아요. 우리 학교도, 선생님들도 그렇게 좀 따뜻한 시선으로 바라봐 주셨으면 좋겠어요. 다 처음이었고, 새로웠고, 시행착오였죠. 이렇게 한 해를 보내고 맞이하는 겨울방학은 말 그대로 꿀이었어요. 하지만 대부분의 선생님들은 이 꿀맛 같은 휴식을 반납하고 다문화 교육 연구와 많은 전문가들을 만나 배우기에 정신이 없었어요. 저는 아니지만. 그치만 여행을 갔었는데 신기한 게 옛날과 달랐어요. 외국이 낯설지가 않더라구요...”(연구 참여자 C)

연구 참여자 C는 무지개 학교 첫 해의 어려움에 대해 이야기하였다. 하지만 연구 참여자 C는 첫 해의 어려움을 발판 삼아 겨울방학의 휴식도 반납한 채 다문화교육 연구에 매진했고, 매 순간을 학습의 과정으로 삼았다. 연구 참여자 C는 이러한 다문화교육의 학습 과정을 통해 점차 다문화적 인식의 수준이 높아가는 것을 인지하고 있었다.

“운동 실수투성이었고, 첫 해에 온 아이들에게 미안한 마음이죠. 어떻게 가르쳤는지도 모르겠네요. 그치만 더 자유롭게 학교생활을 하고 원적교로 돌아가지 않았나도 싶어요. 아이들을 이해해 주고, 더 자유로운 분위기 속에서 공부하고 적용할 수 있도록 해주려고 노력한건 사실이니까요.”(연구 참여자 D)

연구 참여자 D도 첫 해의 다문화교육에 대한 시행착오에 대해 이야기해주었다. 하지만 연구 참여자 D는 어려움 속에서도 다문화 학생을 위한 교육 목적을 항상 상기하며 교육적 노력을 다했다.

연구 참여자들은 이러한 시행착오를 바탕으로 개교 두 번째 해부터 본격적으로 상호문화교육을 연구하고 적용했다.

“육아를 하며 힘들긴 했지만, 꾸준히 인천 다문화교육에 애써왔다고 자부해요. 최초 다문화교육 교사 연구회를 만들고 참여해서 회장 역할을 수행해왔죠. 힘이 들긴 해도 이만큼 보람된 일은 없었어요. 다문화가정 아이들을 챙겨주고, 학부모와 교감하고, 한국 일반 아이들과는 이렇게 가정 깊숙이까지 교감해본 적이 없는 거 같아요. 무지개 학교에 와서 중국문화원에 등록해서 중국어 과정을 이수하기도 했어요. 지금 옮긴 학교에선 다문화 업무는 아니지만 아직도 인천다문화교육 컨설턴트로, 다문화교육 교사 연구회원으로 계속 일하고 있어요.”(연구 참여자 C)

연구 참여자 C는 무지개 학교 전입 전부터 인천 다문화교육 초창기 멤버로서 다문화교육 교사 연구회를 조직하고 지금까지 회장의 역할을 수행해 오고 있다. 그리고 무지개 학교 전입 이후에도 본인의 노하우를 살려 다문화 학생에 대한 이해와 배려의 마음을 가지고 교육활동에 임했고, 중국문화원에 등록하여 중국어 연수를 받기도 하였다.

“전 중국에 고용휴직으로 한국국제학교 교사로 일했었죠. 그게 인연이 되어 지금까지 가고 있구요. 중국어는 대충 할 줄 알구요, 역사교사로서 중국 역사, 아시아 역사에 관심이 많은데, 지금은 일본어도 배우고 있어요. 일본여행도 가고싶고 또 역사탐방 뭐 그런거 있잖아요. 다양하게 경험해 보고 싶어요.”(연구 참여자 G)

초등교사들과 마찬가지로 중등교사인 연구 참여자 G도 무지개 학교에서 역사 교사로서 아시아 역사에 대해 전문성 있게 다문화교육을 실천하고 있었다. 연구 참여자 G는 아시아 역사 중 일본 역사도 더 알고, 일본 다문화 학생을 이해하기 위해 일본어 연수를 받기도 하였다.

연구 참여자들은 무지개 학교 지원부터 열정을 가지고 있던 교사들이었다. 하지만 무지개 학교에서의 다문화 학생, 동료 교사를 만나며 더 진지하게 다문화교육을 고민하게 되었고, 이 고민은 다문화교육, 곧 상호문화교육 연구로 이어졌다.

연구 참여자들은 그동안 일반 공립학교에서의 일방적이었던 전문가 초빙 연수를 통한 다문화적 지식 습득보다 무지개 학교 근무 지원 후, 그리고 근무하며 스스로 경험을 통해 필요한 지식을 찾고 비공식적으로 개인 차원의 상호문화교육 연구를 하며 참 지식을 얻게 되었다고 생각하고 있었다.

“내가 하고 싶은 연수를, 교육연구를 찾아서 할 수 있었고, 이걸 직접 내 수업 시간에 적용해 보는 게 참 의미 있었어요. 다문화교육 관련 연구 내용을 즉각적으로 실천해볼 수 있는 현장에 근무하고 있다는 게 제가 더 공부하게 된 이유가 아닐까 싶어요.”(연구 참여자 A)

연구 참여자 A는 다문화교육을 열정적으로 실천했고, 더 잘 하기 위해서 형식적, 비형식적 학습을 지속했다. 그리고 이렇게 활발하게 연구하는 분위기를 가지고 있는 무지개 학교에 대해 상당히 만족하고 있었다.

“그동안 근무했던 학교에서 받았던 다문화 관련 연수는 다 귀를 스쳐 지나갔죠. 하지만 무지개 학교에서 직접 교사의 요구로 전문가를 초빙하고 해서 받았던 연수는 달랐어요. 진지하게 참여했고, 적용까지도 해봤죠.”(연구 참여자 B)

연구 참여자 B도 무지개 학교에서의 교사 요청에 의한 학교 차원의 연수에 대해 만족하고 있었다. 연구 참여자 B는 다문화 전문가 초청 연수에 적극적으로 참여했고, 연수 내용을 수업에 적용하기도 하였다.

Feiman-Nemser(2001)에 따르면 개인이 아닌 조직에 의해 결정되고 미리 계획된 외부 전문가들을 통한 일방적인 연수는 교사의 실제 수업과 동떨어진 학습 기회가 되기 쉽다. 무지개 학교 교사들은 이러한 강제된 연수가 아닌 스스로의 의지와 상호문화교육에의 열정으로 인해 외부 전문가 초빙, 외국어 연수 등 자기 연찬을 지속해 나갔다. 그리고 이러한 자기계발은 상호문화교육 전문성으로 이어졌다.

또한, 연구 참여자들은 이러한 전문가 초빙 연수 외에도 교사들끼리의 일상적인 대화 속에도 상호문화교육에 대한 고민과 이야기가 끊이지 않았다고 이야기 하였다.

“뭐 교사가 만나서 하는 얘기가 뻘하죠. 학교 얘기, 아이들 얘기, 관리자 얘기... 무지개 학교에서도 마찬가지였어요. 그런데 여기에서는 좀 더 진지했던 거 같아요. 모든 이야기거리의 주제가 다문화교육의 어려움, 학생 문화에 대한 차

이... 이런 공통 관심사가 모여 대화가 이루어졌어요. 한 번은 이제 중등 친구들한테 냄새를 못 맡겠다고 얘기하기도 했어요. 그러면서 이제 다문화 교사 다 됐구만 하고 농담처럼 얘기했죠.”(연구 참여자 B)

연구 참여자 B는 무지개 학교에서 이루어진 동료 교사와의 대화의 주제가 다문화교육, 다문화 학생에 대한 것들이었다고 기억하고 있었다.

“다른 일반 학교 근무하는 친구들을 만날 때 이야깃거리가 많이 생겼어요. 솔직히 다문화 사회가 되었다고 해도 다문화 학생을 만나는 게 모든 학교에서 가능한 게 아니거든요. 한 번은 우리 반 친구가 가져온 초콜릿을 주며 이게 어느 나라 것인지 맞춰보라고 하기도 하구요, 다른 나라의 새로운 문화, 옷 얘기를 해주기도 했어요. 제 안에 이야기 주머니가 생겼다니깐요. 이런 제 모습을 지금 와 생각해 보니 신기하기도 하네요.”(연구 참여자 D)

연구 참여자 D는 심지어 무지개 학교 이외의 학교에서 근무하는 교사 친구들과 만나 대화하는 가운데에서도 다문화에 대한 이야기를 화제의 중심으로 끌고 갔다고 이야기해주기도 하였다.

교사들은 동료교사와 함께 자신들의 실수와 견해를 이야기하고 같이 문제를 의논함으로써 더 나은 교수를 하는데 필요한 변화계기를 맞게 되기도 한다(Ellis, 1993, Fullan, 1996). 이처럼 무지개 학교에 근무했던 연구 참여자들도 동료교사, 그리고 외부 지인들과의 만남과 대화를 통해서 상호문화교육 전문성 발전을 위한 시간을 끊임없이 보내고 있었다.

그리고 연구 참여자들은 상호문화교육에 대한 연구의 노력을 실제 교육과정에서 보여주었다.

“오봉산에 자주 갔어요. 자연과 함께 하는 교과 교육과정이었죠. 초등부장님이 수고 많이 해주셨는데, 사회를, 과학을, 음악을, 미술을 오봉산에서 했죠. 산을 올라가며 지역에 대해 마을 이름에 대해 알고, 자연 생물을 관찰하고, 노래 부르고, 그리고 정말 재미있었어요. 아이들은 몸으로, 눈으로, 감각으로 교사와 옆 친구들과 소통했어요. 신기하게도 한국어가 안 되도 산에 갈 때면 소통이 잘 되었어요.”(연구 참여자 B)

연구 참여자 B는 다른 부장 및 다른 학급 담임교사와의 협력을 통해 자연 체험 통학 수업을 진행하기도 했으며, 자신의 교과 수업을 무지개 학교와 인접해 있는 오봉산에서 진행하기도 하였다.

“아시아문화의 전당 캠프도 기억에 남아요. 캠프를 하며 아이들이 즐겁게 뛰놀며 아시아의 국기, 자기 나라 자랑, 컬러 집 만들기로 감정 치유, 정말 많은 체험을 했어요. 전문 예술가가 주도해서 작품을 만들기도 하고, 담임교사들은 옆에서 돕고 그랬죠. 힘들긴 해도 이만큼 재미있었던 캠프는 처음이었던 거 같아요.”(연구 참여자 A)

연구 참여자 A의 경우에는 전라남도 광주에 있는 아시문화의 전당 프로그램을 신청하여 전문 예술인의 도움을 받아 문화예술 체험 캠프를 진행하기도 하였다. 이 프로그램을 통해 초등 전체가 참여할 수 있는 기회를 얻었고 다양한 문화예술 체험프로그램을 통해 다문화 학생과 교사들은 소통의 체험을 하기도 하였다.

“태권도도 했어요. 학교 예산 지원으로 주변 태권도 사범이 와서 문화예술체육 시간에 태권도를 가르쳐 줬어요. 사전 협의를 통해서인지 사범들도 본격적인 태권도에 들어가기에 앞서 항상 놀이로 시작하고 태권도 수련 수업을 진행했어요. 저도 태권도를 모르는 터라 아이들과 함께 배우기도 했어요.”(연구 참여자 B)

연구 참여자 B는 태권도 수업 때마다 직접 함께 참여하며 다문화 학생들과 동등한 위치에서 배우는 학생이 되었다. 학생들도 교사와 동등한 위치에서 수업할 수 있어서 즐거워 하였고, 학급과 담임교사에게 더 잘 적응할 수 있었다.

“학교 벽화를 전문 미술인들의 자원봉사 도움으로 학생들이 함께 꾸미는 활동도 기억이 나요. 문화예술을 통해 학교가, 아이들이 아름다워지는 것 같았어요.”(연구 참여자 C)

무지개 학교에 가면 벽화를 볼 수 있는데, 이 벽화는 전문 미술인들의 자원봉사 지원을 받아 교사, 학생, 미술인이 함께 벽화를 그렸다. 벽화를 다 그리고 함께 피자를 시켜 먹으면서 대화를 나누기도 하였는데, 학생들은 자신들이 학교를 만들어 나가는 데에서 오는 기쁨과 보람을 느끼고 있었고, 교사들도 학생과 함께 만들어 나가는 학교 교육과정에 대해 의미 있는 활동으로 기억하고 있었다.

“한 번은 체육 시간이었는데 아이들과 대화가 통하지 않아서 음악을 준비해 틀어놓고 같이 무용을 했어요. 굳이 대화가 필요 없었어요. 아이들은 잘 따라왔고,

행복한 수업 시간이었어요.”(연구 참여자 C)

연구 참여자 C는 학생들과 소통이 어려워 음악을 준비해 함께 무용을 하는 수업을 재구성했다. 연구 참여자 C는 한국어 의사소통이 어려운 다문화 학생을 위해 소통할 수 있는 상호문화교육 수업을 재구성하여 실천하는 노력을 끊임없이 진행했다. 이러한 수업을 통해 다문화 학생들은 교사와 함께 호흡하며 학교 생활에 적응해 나갔다. 특히, 이러한 학생 눈높이 수업은 학년말 연구 참여자 C에 대한 학부모의 높은 교육 만족도 평가 결과로 이어지기도 하였다.

“첫 해에는 다문화교육, 특성화교육을 하는 게 어색하고 어려웠어요. 하지만 1년의 경험이 지나고 나니 어느 정도 익숙해졌고, 이제 일반 교과 교육만 하는 게 더 어색해요.”(연구 참여자 G)

연구 참여자 G처럼 연구 참여자들은 상호문화교육 실천의 경험이 쌓여가며 점차 상호문화교육 전문 교사로 변해가고 있었다.

연구 참여자들의 상호문화교육 실천은 결과로 끝나지 않았고 반성과 성찰로 이어져 발전적인 모습으로 다시 무지개 학교에 적용되는 순환의 과정을 반복했다.

2.3. 반성과 성찰

나를 다시 돌아보며

“무지개 학교에서 상호문화교육을 한다는 것은 고정미 아닌 수정의 연속이었다고 할 수 있습니다. 모든 것이 처음인지라 시도하고 피드백 받고, 또 고치고... 계속해서 연구했던 것, 계획했던 것, 수업했던 것을 반복해서 되풀이하고 동료 교사와 토론하고, 다시 고민해서 고치고...아직도 이건 계속되고 있는 거 같아요.”(연구 참여자 E)

연구 참여자 E는 상호문화교육에 대해 끊임없는 수정의 연속이라고 이야기 하였다. 무지개 학교 전입 이후 처음 알게 되었고, 모든 것이 처음이었기 때문에 계속해서 수업을 반복 되풀이하면서 동료 교사와 함께 협력적으로 수정보완해 나갔다.

“전 그동안 일반학교에 있을 때의 제 모습을 먼저 반성했어요. 이거 너무 안일했다는 생각이 들었죠. 이렇게 공부할게 많고, 또 많은 고민을 해야 아이들을 만날 수 있는건 데 말이죠. 무지개 학교는 저한테 큰 자극제가 됐죠. 옆에 있는 전문가 교사들, 밀려오는 다문화 아이들, 외부 다문화 전문가들과의 대화... 이 속에서 살아남기 위해서 공부할 수밖에 없었어요. 그래도 행복한 비명이었죠.”(연구 참여자 B)

연구 참여자 B도 무지개 학교 전입 후 일반학교에 있을 때의 자신의 모습에 대해 반성할 수 있는 계기가 되었다고 하였다. 특히, 상호문화교육은 아직까지 인식조차 미흡한 상황인데, 이는 다문화 학교 교사인 연구 참여자 B에게도 마찬가지였다. 하지만 연구 참여자 B는 무지개 학교에서의 반성과 성찰의 기회를 통해 상호문화교육 연구를 할 수 있었고 이는 상호문화교육 전문가로의 길로 이어졌다.

이처럼 연구 참여자들은 무지개 학교에서의 상호문화교육에 대한 계획과 실천에 대해 끊임없이 모순적 행위를 발견하는 반성과 성찰의 과정을 통해 발전적인 상호문화교육을 실천하는 모습을 보여주었다. 그리고 이러한 반성과 성찰은 무지개 학교 근무 종료 시점까지도 지속되었고, 무지개 학교 근무 종료 후 지금도 끊임없이 연구 참여자들은 자신의 교육적 활동과 삶에 대해 반성과 성찰의 삶을 살고 있다.

연구 참여자들은 이러한 반성과 성찰의 삶을 자신의 진로 선택을 통해서 보여주고 있기도 하다.

3. 무지개 학교 근무 종료 후의 삶

3.1. 새로운 곳에서 상호문화교육 전문가 되기

연구 참여자 A와 연구 참여자 D의 경우에는 무지개 학교 근무 종료 후 해외학교 한국어 강사 지원과 해외 한국국제학교 교사 지원이라는 고용휴직의 진취적인 상호문화교육 실천가로서의 진로를 선택하기도 했다.

해외 학교에서 의미 있는 타자로

“처음에 고민 많았습니다. 솔직히 무지개 학교에 올 때부터 아내에게 이야기 했어요. 외국에 나가보고 싶다고. 아내도 긍정적이었어요. 하지만 막상 키르기스스탄에 나가려고 지원하니 아내도 걱정이 많고 양가 부모님 모두 반대하셨습니다. 그치만 무지개 학교에 지원해서 근무할 때부터 가족들 모두 어느 정도 예상하고 있었고, 제가 하고자 하는 부분을 모두 동의해 주셨습니다. 그래서 지금 키르기스스탄에서 이렇게 아내와 아이들과 함께 지내고 있습니다. 참 감사한 일이지요. 무지개 학교는 제게 정말 소중한 경험입니다.”(연구 참여자 A)

연구 참여자 A의 이러한 선택은 경제적인 부분만을 놓고도 어려운 선택이었다. 실제 한국어 강사의 연봉은 공립학교 교사 연봉에 비해 절반 수준이며, 연구 참여자 A의 아내도 동반휴직을 신청하여 그곳에서 아이들을 돌보며 함께하고 있다. 연구 참여자 A에게 있어서 무지개 학교에서의 교육 경험은 또 다른 제2의 인생을 위한 준비 과정이자 발판이었다.

일반 공립학교로 옮겨

연구 참여자 B와 C는 일반 공립학교로 자리를 옮겨 상호문화교육 전문가로서의 역할을 다하고 있었다.

“일반 공립학교에서 다시 근무를 시작하고 있습니다. 앞으로 다문화교육의 역할이 지금껏 그랬듯 무지개 학교처럼 특정 위탁학교에서 이뤄지기 보단 일반 공립학교로 흡수되어야 한다고 생각되어집니다. 무지개 학교가 가진 특수한 역할이 물론 무시할 수 없지만 원래의 공립학교 교사로서 지금 이 자리에서 제 역할을 하는 것도 의미 있다고 생각되어집니다. 올 해는 첫 해라 6학년 담임을 맡게 되었는데 아직 적응 중입니다. 그래도 가끔씩 아이들에게 다문화 이야기를 들려주고 있습니다... 얼마 전에는 다문화 중심학교에 컨설팅을 나가기도 했습니다. 참 열심히들 하고 계셨는데, 담당자는 잘 알고 있지만 여전히 그 학교 선생님들은 다문화가 무엇인지조차도 모르고 계신다는 사실이 좀 안타까웠습니다.”(연구 참여자 B)

연구 참여자 B는 무지개 학교에 단순한 관심, 동료 교사의 권유로 지원하게 되었지만, 4년의 임기 후 현재 인천광역시교육청 다문화 컨설팅트로, 자신이 근무하고 있는 학교에서는 다문화 관련 업무 멘토로서 상호문화교육 전문가로 활동하고 있었다.

“무지개 학교 근무기간이 끝났기 때문에 일반학교로 옮긴 것이고 특별한 이유는 없습니다. 어떻게 보면 속이 시원하기도 합니다. 너무 다문화에 몰입되어 있던 거 같기도 했거든요. 언젠가 다시 일반학교로 가야 한다면 지금 옮기는 것도 괜찮다고 생각했습니다. 현재 시교육청 다문화교육 정책 수립과 추진에 직간접적으로 관여하고 있는데 이것은 다문화학생이 급증할 미래 사회에 평화로운 공존을 위한 선제적 대응으로서 꼭 필요한 일이라고 생각하기 때문입니다.”(연구 참여자 C)

연구 참여자 C는 특별한 사명감을 갖고 일반 공립학교로 진출 신청한 것은 아니지만 현재의 위치에서 상호문화교육 전문가로서의 역할을 충실히 하고 있었다. 물론 무지개 학교에서의 과도한 업무와 스트레스로 힘들었던 기억을 떠올리며 일반학교로 다시 가게 된 것에 대해 시원한 마음을 갖고 있기도 하였다. 하지만 여전히 연구 참여자 C는 무지개 학교 임기 종료 후 일반학교에 근무하면서도 여전히 상호문화교육 전문가로 다문화교육 정책 수립과 추진에 관여하고 있었고, 다문화교육 교사연구회 회장으로, 인천광역시교육청 다문화 컨설턴트로 역할을 다하고 있었다.

해외 한국국제학교에서

연구 참여자 D는 무지개 학교 근무 종료 후 중국 북경에서의 새로운 곳에서 상호문화교육 전문가로서의 진로를 선택했다.

“무지개 학교는 제게 있어 교사로서의 삶의 큰 전환점이었습니다. 다문화에 대한 관심에서 시작된 무지개 학교 교육 경험은 저의 자양분이 되어 주었고, 북경 한국국제학교에서 근무하고 있습니다. 제가 이런 선택을 하는 데 있어서 중등 선생님들의 영향과 동료 교사들의 해외로 진출하고자 하는 진취적인 성향도 한 몫 했습니다. 재미있는 건 다들 다문화교육 전문가라고 이야기하기도 하고 저도 새로운 방향에서 일반 학생 대상으로 다문화 이해교육을 적용해 보고 싶어서 올해에 제가 여기 북경에 온 첫해이지만, 여름부터 교육부 다문화 이해교육 프로젝트를 따와서 여기 학교 선생님들과 함께 프로젝트를 진행하고 있습니다.”(연구 참여자 D)

이렇게 연구 참여자 D는 무지개 학교에서의 교육 경험을 통해 상호문화교육 전문가로서의 자질을 발전시켜 나갔다. 그리고 연구 참여자 D의 해외 한국국제학교 진로 선택에는 먼저 중국에서 파견근무 경험을 갖고 있었던 초등과 중등

의 동료 교사들의 영향과 해외 교육에 대한 다양한 생각을 가지고 있던 동료 교사들의 영향이 컸다. 이러한 영향과 무지개 학교에서의 상호문화교육 경험을 발판으로 연구 참여자 D는 2016년 말 북경한국국제학교에 지원하여 합격했다. 그리고 2017년에는 북경한국국제학교 초등학교사 자격으로 교육부 다문화 이해교육 일반화자료 개발 프로젝트 진행 연구책임 교사 역할을 담당하고 있기도 하다.

다시 무지개 학교에서

“우여곡절 끝에 무지개 학교에서 대학원을 졸업했네요. 그래도 4년 무지개 학교 근무하면서 내밀 수 있는 명함입니다. 그리고 전 다른 선생님들은 전근을 가셨지만 무지개 학교에 1년 더 남게 되었습니다. 개인 사정도 있고, 새로이 오시는 선생님들께 조금이나마 도움이 되고 싶었고, 이제 틀이 잡혀가는데, 무지개 학교 교육과정도 더 확고히 하고 싶었습니다.”(연구 참여자 E)

연구 참여자 E는 무지개 학교에서의 교육 경험은 자신이 대학원 과정에서 배운 이론의 시험이자 또 다른 학습을 위한 동인이라고 하였다. 이러한 상호문화교육의 의지와 실천 경험, 노하우를 바탕으로 연구 참여자 E는 무지개 학교에 다시 남아 그동안의 무지개 학교 교육 경험의 노하우를 전수하고 확립된 교육과정의 틀을 이어가고자 지금까지 근무하고 있었다. 2017년에는 다른 교사들이 기피하는 방과 후 업무를 담당하면서 다양한 문화예술 체험 프로그램을 기획하고 학생들에게 기회를 제공하고 있었다.

4. 소결

교사에게 있어서 교육 경험은 교사로서의 전문성을 갖추기 위해 중요한 학습의 과정이다. 따라서 본 장에서는 연구 참여자들의 다문화 학교에서의 교육 경험의 다양한 면면을 살펴보았다. 이에 연구 참여자들의 교육 경험을 무지개 학교 전입 이전, 교사의 정체성 형성 시기에서부터 전입 이후의 다양한 교육적 만남, 교육 계획과 실천의 경험, 무지개 학교 근무 종료 이후의 교육자로서의 삶의 모습에 대해 구체적으로 분석해 보았다.

연구 참여자들은 공통적으로 무지개 학교 전입 이전부터 교사로서의 정체성을 소유하고 있었다. 그리고 이러한 교사로서의 정체성은 어린 시절부터 확고하

게 정립된 진로의식과 예비교사 과정을 통한 교사로서의 소명의식에서 비롯된 것이었다. 이러한 소명의식은 교사로서의 전문성 함양의 의지와 실천으로 이어졌고, 여기에 다문화에 대한 관심과 열정이 더해지면서 무지개 학교 지원으로 이어졌다.

무지개 학교 진입 이후 연구 참여자들은 먼저, 다문화 학생, 학부모, 동료 교사, 관리자 등과의 새로운 만남을 통해 상호문화적 관계 맺기의 기술을 습득해 나갔다. 비록 처음에는 다문화 학생을 만나는 것에서부터 거부감을 갖기도 하고, 그동안 몸에 배어있던 차별과 편견, 다문화에 대한 잘못된 인식으로 인해 어려움을 겪기도 하였지만, 연구 참여자들은 무지개 학교 교사로서의 정체성과 상호문화교육에 대한 열정으로 갈등의 원인을 스스로에게서부터 찾아가는 반성과 성찰의 과정을 통해 타자에 대한 열린 마음을 품게 되었다. 이를 통해 연구 참여자들은 문화의 경계를 넘나들 수 있는 상호침투적 문화관을 갖게 되고 타자에 대한 이해와 존중, 그리고 상호작용할 수 있는 상호문화적 역량을 소유하게 되었다.

이러한 연구 참여자들의 상호문화적 인식 수준 향상의 경험과 함께, 이들의 실제 상호문화교육 실천의 경험에 대해 분석해 보았다. 연구 참여자들은 무지개 학교 진입을 통해 무지개 학교 교사라는 상호문화교육 담당자로서의 강제적 책무를 부여 받게 된다. 이러한 교육적 상황과 맥락 속에서 자발적 의지와 열정에 의해 상호문화교육을 위한 형식적, 비형식적 상호문화교육 전문성 연구를 시작하게 된다. 형식적 상호문화교육 전문성 연구에는 무지개 학교에서 진행되는 외부 다문화 전문가 초청연수, 교육청 차원 다문화교육 연수 등이 있었다. 비형식적 상호문화교육 전문성 연구는 연구 참여자마다 다른 모습으로 진행되었는데, 다문화교육 전공 대학원 과정 연구, 한국어교육 전공 대학원 과정 연구, 한국어교원 자격증 연수, 중국어, 러시아어 등 외국어 연수 등이 있었다. 하지만 일반 공립학교와 다르게 형식적인 학교 차원의 연수도 무지개 학교 구성원의 요청에 의해 진행되는 등 자발적 참여와 연수의 효과성이 높았다. 이로 인해 연구 참여자들은 형식적, 비형식적 상호문화교육 전문성 연구를 그대로 교실 수업 현장에 가져와 상호문화교육으로 실천하게 된다. 연구 참여자마다 개인적인 비형식적 전문성 연구의 모습은 다양했지만 대학원 다문화교육, 한국어교육 전공, 외국어 연수, 개인적 다문화 연구모임 활동 등의 모든 상호문화교육 전문성 연구가 무지개 학교의 실제 수업 현장 속에 적용되었으며, 동일한 상호문화교육의 목적을 가지고 있었다는 부분에서는 공통점을 찾을 수 있었다.

물론, 이러한 과정이 순탄하지만은 않았다. 공립학교 중에서는 우리나라 최초

로 설립되어 운영되는 다문화 대안학교라는 상황 속에서 모든 교육과정을 처음부터 만들어 나가야 했고, 교육활동도 대부분 처음 시도되는 것이었다. 때문에 때 순간이 시행착오의 연속이었다. 하지만 이러한 시행착오는 연구 참여자들로 하여금 끊임없는 반성과 성찰을 종용했고, 이를 통해 발전적 상호문화교육과정을 꾸려나갈 수 있었다.

이처럼 연구 참여자들은 무지개 학교라는 교사실천공동체 구성원으로서 그 안에서 상호문화교육 전문성을 발전시켜 나갔으며, 무지개 학교 근무 종료 이후에도 일반 공립학교에서, 다시 무지개 학교에서, 그리고 해외 학교 및 해외 한국국제학교에서 상호문화교육 전문가로서의 역할을 다하며 또 다른 다문화 학교를 만들어 나가고 있었다. 따라서 무지개 학교는 다문화 학생을 위한 학교이자 교사를 위한 상호문화교육 전문성 함양의 장으로서의 역할을 하고 있다는 데 의의가 있다.



V. 다문화 학교 교육 경험의 상호문화교육적 의미

앞선 IV장에서는 연구 참여자들의 무지개 학교 지원 전부터 무지개 학교 근무 과정 가운데 경험한 형식적, 비형식적 상호문화교육 전문성 학습 경험의 다양한 측면에 대해 살펴보았다면, 이번 장에서는 연구 참여자들의 교육 경험이 어떻게 상호문화교육 확장학습으로 이어졌으며, 이러한 교육 경험은 상호문화교육적 관점에서 어떠한 의미가 있는지에 관하여 분석하였다.

1. 상호문화교육 확장학습 경험

연구 참여자들의 무지개 학교 교육 경험이 어떻게 상호문화교육 전문성 확장학습으로 이어졌는지를 분석하기 위해 Engeström(1999)이 제시한 확장학습 서클의 7단계 과정을 ‘의문 품기 ⇨ 실제적 분석 ⇨ 새로운 해결책 실행과 성찰’의 3단계 과정으로 통합하여 연구 참여자들의 상호문화교육 전문성 확장학습 과정을 구조화 하였다. 그 결과는 다음의 <표 V-1>과 같다.

<표 V-1> 상호문화교육 전문성 확장학습 경험의 구조화

확장학습의 단계		상호문화교육 확장학습 경험
의문 품기	무지개 학교 전입 전	- 다문화 학생에 대한 탐구 의지 - 다문화 학생에 대한 경험과 다문화에 대한 전문성 연구 개발 의지
	무지개 학교 전입 이후	- 새로운 만남과 어려움 - 상호문화교육에 대한 관심과 연구 동기
실제적 분석		- 관계 맺기 기술 훈련 - 상호문화교육 연구: 형식적, 비형식적 연구
새로운 해결책 실행과 성찰		- 상호문화교육 실천 - 상호문화교육 실천에 대한 성찰과 반성

<표 V-1>과 같이 연구 참여자들은 무지개 학교에서의 교육 경험을 통해 상호문화교육 확장학습의 경험을 하고 있었다. 이러한 상호문화교육 확장학습의 경험을 확장학습의 단계별로 구체적으로 제시하면 다음과 같다.

1.1. 의문 품기

확장학습 단계에서 의문 품기 단계는 최초의 단계로 이 단계에서 학습자는 학습을 위한 구체적인 의심(모순이나 어떠한 사실에 대한 인지)을 품게 되는 단계이다.

연구 참여자들의 교육 경험을 상호문화교육 확장학습 경험으로 이해할 때 확장학습의 최초 단계인 의문 품기 단계는 연구 참여자들의 교사로서의 정체성 형성 시기부터라고 할 수 있다. 앞선 장에서 살펴본 것처럼 연구 참여자들은 공통적으로 초등학생이라는 어린 시절부터 뚜렷한 진로의식을 갖고 있었으며, 이러한 진로의식을 바탕으로 교육대학교에 진학하였다. 그리고 진학 이후 예비교사 과정을 통해 교사로서의 정체성을 형성해 나갔다. 이러한 과정을 통해 연구 참여자들은 확고한 교사 정체성을 토대로 전문성을 함양해 나갔고 교육 현장에서 실천했다. 그리고 이러한 교사로서의 정체성에 다문화에 대한 관심과 열정이 더해지며 무지개 학교에 지원하게 된다.

“저는 교직에 들어오고 난 후 언제부터인가 학생과의 관계에 있어서, 사람들과의 관계에 있어서 의미 있는 타자에 대한 고민을 하고 있습니다. 이런 고민은 교육 현장에서 항상 반복되고 있는 고민입니다. 저는 기독교인으로 대속과 환대에 대해서도 항상 타자와의 문제와 함께 고민하고 있습니다. 어쨌든, 항상 아이들 앞에서 의미 있는 타자가 되고 싶습니다.”(연구 참여자 A)

특히, 연구 참여자 A는 심지어 의미 있는 타자로의 역할을 이야기해 주기도 하였다. 연구 참여자 A는 기독교적 신앙을 가지고 타자성의 문제, 대속과 환대에 대해 항상 고민하고 있던 자신의 철학적 사유를 자신이 근무하고 있는 교육 현장에 그대로 옮겨왔다. 이 교사는 교육의 경험을 단지 교수학습에만 국한시키지 않고 삶의 모든 여정으로 기억하고 있었다.

이렇게 연구 참여자들은 어린 시절부터 간직한 교사로서의 꿈과 소명을 현장에서 실천하고 있었고, 공통적으로 갖고 있던 교사로서의 정체성은 다문화라는 영역에서의 실천으로 이어졌다. 연구 참여자들은 각자 다문화에 대한 경험은 다르지만, 무지개 학교로 지원하게 된 다문화에 대한 관심과 열정은 누구보다도

강했다.

이러한 다문화 영역에서의 실천에 대한 관심과 의지부터가 상호문화교육을 위한 ‘의문 품기’의 단계라 할 수 있다. 곧, 무지개 학교로의 지원은 연구 참여자들의 상호문화교육 실천에 대한 욕구의 표출이었다. 연구 참여자들은 상호문화교육 프로그램의 질적, 양적 한계를 이야기 하며, 적극적인 지원과 환경이 갖춰진 학교에서 근무해보고자 하는 마음을 갖고 있었다.

“다문화 학생 몇 명만 참여하는 프로그램은 내용은 좋아도 의욕이 떨어졌죠. 무지개 학교 전에 근무했던 학교에선 실제 같은 학교 교사조차 제가 하는 일이 뭔지 모를 정도였어요.”(연구 참여자 C)

연구 참여자 C는 다문화 업무를 담당하면서 다문화 학생만을 대상으로 하는 다문화교육 프로그램의 참여율과 협조, 인식의 부족에 대해 한계를 느꼈다. 이러한 제한 사항으로 인해 다문화교육을 제대로 실천해 보고자 연구 참여자 C는 무지개 학교로 지원했다.

“실제 지원받기 어렵죠. 제가 다문화 업무를 담당할 땐 아예 학교 예산이 0원이었어요. 다문화 관련 연구학교나 특별학교가 아니었거든요. 그냥 업무라고 해서 다문화 학생 현황 파악하고, 다른 학교에서 하는 행사 참여 안내장 돌리는 정도였죠, 그래서인지 다문화 업무가 주가 아니라 다른 업무가 주이고 다문화 업무는 그냥 부수적인 일이었어요.”(연구 참여자 E)

연구 참여자 E도 다문화 업무 담당 간 지원의 부족, 업무에 대한 관심 부족으로 인해 업무에 대한 열의가 저하되었고 다문화 업무에 대한 갈등을 느끼고 있었다.

“전 무지개 학교 오기 전에 다문화라는 말조차 들은 적이 거의 없는데요. 전 관심과 열정만 가지고 지원했어요. 그땐 무슨 용기였는지... 그래도 제 교직 경력 중 가장 잘 한 일 중 하나입니다.”(연구 참여자 B)

연구 참여자들의 다문화에 대한 관심은 교사라는 위치에서 자연스럽게 다문화 학교로 이어졌고, 자신의 관심을 교육을 통해 실현하고 경험해 보고자 무지개 학교로 지원하게 된 것이다. 이렇게 연구 참여자들의 교육 경험은 첫 시작인 무지개 학교 지원은 상호문화교육 확장학습의 첫 단계인 다문화 학생과 교육에

대한, 다문화 학교에 대한 ‘의문 품기’ 단계의 시작이었다.

“학교가 지어지는 걸 보러 몇 번 왔었어요. 내가 근무하게 될 학교, 새로운 학생과의 만남을 기대하며 무지개 학교에 지원했고, 정말 설렘죠.”(연구 참여자 B)

연구 참여자 B는 무지개 학교 지원 이후 무지개 학교 건물이 올라가는 공사 현장에도 여러 번 찾아오며 무지개 학교 근무를 기대하고 있었다.

“정말 오고 싶었어요. 내가 공부하고 있는 것을 더 공부할 수 있고, 직접 학교 현장에서 적용해 볼 수 있고, 기대가 정말 컸어요.”(연구 참여자 E)

“다문화 정책학교 운영과 시교육청 다문화교육 정책 추진의 경험을 살려 무지개 학교에 헌신하고 싶었어요. 내가 정책으로, 시범으로 했던 것을 실제 모두 실현해볼 수 있다는 기대?...”(연구 참여자 C)

연구 참여자 E와 연구 참여자 C도 본인이 공부하고 있는 이론과 업무와 정책으로 경험했던 것들을 직접 교육 현장에서 실천해 볼 수 있다는 기대감으로 무지개 학교에 지원했다.

“자신 있었어요. 그동안의 부장 경험, 신설학교 근무 경험, 규정과 방침 등 초등교육에 대한 이제 중견교사로서의 자신감 말이죠. 다 잘 될 거라 믿었어요.”(연구 참여자 D)

“중도입국 하여 적응에 어려움을 겪는 다문화 학생에게 ‘의미 있는 타자’로서의 역할을 하고 싶었어요. 이미 외국어로서의 한국어 교육을 공부하고 있었기에 가장 긴급하게 필요한 한국어를 잘 가르쳐 주고 싶었고, 사랑과 관심으로 학교와 한국 사회 적응을 돕고 싶습니다.”(연구 참여자 A)

연구 참여자 D와 연구 참여자 A도 다문화 학생과 다문화 학교에 대한 기대감으로 무지개 학교에 지원했고 무지개 학교 전입 이후 이러한 기대감은 의문 품기 과정으로 심화되었다. 하지만 연구 참여자들은 다문화 학생, 학부모, 동료 교사, 관리자 등과의 새로운 만남부터 벽에 부딪치며 더 큰 의문을 품게 된다.

“처음엔 다 잘될 줄 알았고 정말 기대도 컸죠! 그런데 첫 날부터 참 어려웠어요. 처음 맡아본 중동 아이들의 냄새부터, 말 한 마디 통하지 않는 답답함. 정말

멘봉이 왔어요.”(연구 참여자 B)

연구 참여자들은 모든 수업을 다문화 학생만을 대상으로 하여 진행해 본 경험이 없었다. 모든 교과 수업 시간에서 다문화교육을 적용해야 하는 의무적 상황 속에서 연구 참여자들은 어려움에 봉착한다.

“솔직히 처음에는 다문화 학생을 우리나라 학생과 마찬가지로 생각하고 대했어요. 그런데 그게 큰 실수였죠. 실내화를 신지 않는 아이들, 쉬는 시간을 지키지 않는 아이들... 처음엔 온통 규율로 학생을 대하려고 했던 교사였죠. 그런데 문화 충돌의 어려움과 학교 교육에 대한 낯섬, 한국과 한국 학교 교육에 대한 낯섬을 갖고 있는 아이들을 포용하고 그들의 시각으로 바라보아야 했었다는 걸 1년이 지나서야 깨달았어요.”(연구 참여자 B)

연구 참여자 B는 다문화 학생의 정착되지 않은 학교 생활 습관에 대해 적응하기가 쉽지 않았다고 이야기해주었다. 베트남 학생을 비롯한 동남아 지역의 더운 날씨를 가지고 있는 국가에서 온 학생들은 양말을 신지 않거나 슬리퍼를 신고 등교했다. 하지만 연구 참여자 B에게는 이러한 행동들이 문화적 차이가 아닌 학교 생활습관 미정착, 규칙 준수에 대한 미흡함으로 다가왔다. 그러나 연구 참여자 B도 점차 시간이 지나며 다문화 학생의 문화에 대해 이해하기 시작했다.

“말이 안통해서 정말 어려웠어요. 이거 제가 외국어를 할 줄 아는 것도 아니고, 그렇다고 그들의 문화를 잘 아는 것도 아니고, 온통 시행착오였어요.”(연구 참여자 E)

“우리반 친구가 이라크에서 왔는데, 영어도 안되고 또 한국말도 아예 모르는 상황이라 아이의 어려움, 수준을 파악하기가 너무 어려웠어요. 그래서 집에 전화를 했는데, 아버지가 학교 상담을 담당한다고 해서 아버지랑 통화했어요. 근데 웬걸요. 아버지도 한국어가 기초 수준이라 아버지가 일하시는 곳의 직장 상사분을 연결해 주시는 거예요. 이 상사분도 이라크 말을 못하고 그냥 상담 내용을 간단한 핵심 말만 이라크 말로 적어주는 게 전부였어요. 전혀 상담 불가였어요.”(연구 참여자 E)

연구 참여자 E는 한국어 의사소통의 어려움에 대해 호소하기도 하였다.

“그동안 내가 얼마나 편협한 시각으로 살았는지 알게 되었어요. 솔직히 중동에서 온 아이를 처음 만났을 때 냄새부터가 참기 어려웠어요. 음식, 노래, 남자와 여자를 바라보는 시각 등 정말 문화충돌을 제가 겪었다니까요.”(연구 참여자 D)

연구 참여자들은 다문화 학생을 처음 만나는 순간부터 문화충돌 현상을 겪으며 어려움에 봉착했다. 하지만 이런 어려움은 비단 다문화 학생뿐만이 아니라 동료 교사, 관리자, 학부모와의 만남에서도 마찬가지였다.

“저희반 아이는 항상 아버지가 수업 끝나고 데리러 오셨어요. 그런데 어느 날 인가 아버지가 사정이 안 되어 학교에 늦게 왔고, 아이는 바깥에서 놀다 아버지랑 약속한 장소에 없었어요. 아버지는 화가 나서 담임교사인 저와 우리학교 이종언어 선생님한테 마구 화를 냈어요. 학교가 안 끝났는데 왜 아이를 챙기지 않았냐며... 황당했죠. 수업은 다 끝났는데. 그런데 알고 보니 이 아이가 다니던 학교에선 부모가 올 때까지를 아이를 돌보는 것으로 생각하는 문화였더라고요. 나중엔 오해를 풀었지만, 속상하고 난감한 상황이었어요.”(연구 참여자 B)

“우리반 친구 중 인도 쪽에서 온 아이가 있었는데 장애가 있었어요. 그래서 엄마가 데리고 오지 못하면 학교에 오질 못하는데 마침 엄마 직장 문제로 일이 있은바네요. 그런데 엄마가 학교에 아무 연락 없이 무단결석을 했어요. 제가 연락해도 전화를 안 받고. 결국 가정방문까지 했습니다. 아이는 굶고 있고... 뭐 말이 안났어요.”(연구 참여자 A)

연구 참여자들은 무지개 학교에서의 학생과 학부모와의 첫 만남이 결코 쉽지 않았음을 이야기 하였다. 연구 참여자 B의 경우 학부모와 학교 규정에 대한 오해로 인한 일화를 이야기해주며 소통의 어려움을 호소하였다. 연구 참여자 A는 학부모가 그의 자녀를 학교에 보내지 못하고 방 안에 방치할 수밖에 없는 경제적 어려움에 대해 이야기 하며 가정과의 연계 교육 문제에 대해 이야기하기도 하였다.

연구 참여자들은 설렘과 기대로 2012년 12월 우선선발 확정 이후 1월부터 무지개 학교 개교를 준비해 왔다. 그리고 겨울방학 기간을 이용해 다문화교육 연수 등 교육과정 준비도 착실하게 했다. 하지만 다문화 학생과 만나는 것은 이론의 문제가 아니었고, 그동안 연구 참여자들의 삶과 몸속에 배어 있던 우리나라 사람들의 특징인 단일민족 문화, 고맥락 사회의 특성으로 인한 타자와의 소통의 어려움은 무지개 학교에서 장애가 되었다.

이러한 소통의 어려움은 학생, 학부모뿐만 아니라 동료교사 및 관리자와도

마찬가지였다.

“학교 행사를 하는데 당황스러웠어요. 초등의 경우 학교 행사가 있으면 업무 담당자만이 하는 것이 아니라 전 교원이 역할 분담을 합니다. 그런데, 중등의 문화는 아니었어요. 교과별 업무별 역할 관계가 분명하게 정해져 있더라구요. 그래서 제가 행사 담당자로 업무를 추진하는데 중등 선생님까지도 역할을 생각했는데, 초등에서 전부 그 일을 하게 되었어요. 불만도 생기고 처음엔 난감했습니다.”
(연구 참여자 C)

연구 참여자 C는 학교 행사를 진행하는 데 있어서 초등과 중등의 업무 방식의 차이에 대해 어려움을 호소하였다. 초등의 경우 모든 교과를 공통적으로 교육하고, 업무도 공통적으로 분담하는 문화를 가지고 있다. 하지만 중등의 경우 교과가 정해져 있고, 본인의 업무 이외의 업무나 행사에는 서로 간섭하거나 업무 분담을 하지 않는다. 이러한 문화의 차이로 인해 연구 참여자 C는 중등 교사와 함께 행사를 진행하는 데 있어서 불만을 이야기 하였다.

“수업 시수를 조정하는 부분이 어려웠어요. 초등은 행사가 있으면 쉽게 조정이 가능한데, 중등의 경우 정해진 교과 시수를 침범할 수 없기 때문에 이걸 조율하는게 어려웠어요.”(연구 참여자 E)

연구 참여자 E는 수업 시수 조정에서 중등에서 조정하는 부분이 어렵다는 것을 처음 알았다. 초등의 경우 교과 통합이나 융합 수업이나 행사로 인한 수업 조정이 자유로운 반면 중등의 경우 정해진 교과 수업 시수에 대한 부담과 변경에 있어서 사전 조율이 필요한 문화이다. 하지만 연구 참여자 E는 중등 문화에 대한 이해 없이 교과 시수를 초등처럼 쉽게 조정하려고 했다가 난감한 상황에 처하기도 하였다고 어려움을 토로하기도 했다.

“전 교장선생님이 정말 어려웠습니다. 방과후 업무를 조정하는데 이렇게 복잡하고 결재 단계가 어려운 건지 처음 느꼈습니다. 솔직히 처음엔 되게 개방적인 분인 줄 알았어요. 그런데 역시 관리자, 그것도 공립 관리자여서 대안학교 시스템을 잘 이해하시질 못하시는거 같았어요. 그리고 초등과 중등 교육과정의 차이로 소통이 어렵기도 했구요.”(연구 참여자 A)

“교감선생님과 교육과정 시수 문제로 어려움이 많았어요. 솔직히 대안교육 시스템으로 우리학교는 가야 하는데 이걸 완전 일반 공립학교 수준으로 교과수업시

수를 가는 거예요. 50%만 하면 된다고 하지만 실제 10%도 못하는 경우도 허다했어요. 국어, 수학, 사회... 전부 다 그렇죠! 수학 시간도 수학이 아니라 수학 문화를 배우는 한국어 수업처럼 진행이 되었거든요. 하지만 50%라는 틀에만 갇혀서 융통성이 발휘되지 않았어요. 제도적 문제인지, 우리 학교의 문제인지...”(연구 참여자 G)

연구 참여자 A와 연구 참여자 G의 경우에는 관리자와 공립학교의 경직된 교육과정 운영에 대한 문화와의 대립으로 인한 어려움에 대해 호소하기도 하였다.

이렇게 연구 참여자들은 이러한 상호문화교육 확장학습의 첫 단계인 의문 품기 단계의 과정- 다문화 학생에 대한 필요 탐구 의지, 다문화 학생에 대한 일반 학교에서의 경험과 이로 인한 전문성 연구개발 의지, 상호문화교육에 대한 관심, 새로운 만남(상호문화교육, 다문화 학생, 동료 교사, 관리자, 다문화 학부모 등), 상호문화교육에 대한 관심과 연구-을 무지개 학교 전입 전부터 전입 초기 시점까지 거치면서 본격적으로 상호문화교육에 대한 준비를 하기 시작하였고, 확장학습의 다음 단계인 ‘실제적 분석’ 단계로 발전하게 된다.

1.2. 실제적 분석

확장학습에 있어서 교사는 학습의 필요와 호기심의 단계인 의문 품기 단계를 거쳐 실제 학습의 장면에 들어서면서부터 경험을 통해 실제적으로 학습과 관련한 대상과 필요에 대해 분석하게 된다. 이러한 단계를 실제적 분석 단계라 하는데 연구 참여자들은 다문화에 대한 관심과 열정으로 시작된 의문 품기 단계를 거쳐 무지개 학교 전입 이후 다문화 학생, 학부모, 동료 교사 등의 대상들과 부딪치면서 명확하게 자신의 교육 경험에 대해 실제적으로 분석하게 된다.

실제적 분석 단계의 경험과 관련하여 연구 참여자들은 무지개 학교 운영을 위한 첫 걸음으로 새로운 상호문화 교육과정을 꾸려나갔던 이야기를 해 주었다. 연구 참여자들은 2013년 무지개 학교가 개교하기 이전 같은 해 1월부터 다문화 학교 교육과정을 고민하고 연구하며 교육과정 계획을 세웠다. 일반교과 50%, 다문화 관련 특성화 교육과정 50% 운영이라는 대한민국 공립학교 최초의 다문화 학교 시도라는 데 자부심을 갖고 노력을 다했다.

“이렇게 신이 나서 교육과정을 계획해 보긴 정말 오랜만인거 같아요. 모든 게 다 최초였어요. 내가 만드는 게 최초가 되고 표본이 된다는 사실에 설레었어요.

방학도 다 반납하고 다문화 학교 사례를 조사하고, 전문가를 초빙해서 연수를 받기도 하고 정말 열심히 교육과정 계획을 세웠어요. 제가 진짜 교사라는 걸 느끼게 해주었어요.”(연구 참여자 C)

연구 참여자 C는 실제적 분석 단계에서의 경험에 대해 다문화 전문가 초빙 연수 등의 전문지식 이해를 통한 다문화 학교와 다문화 교육과정 계획 경험에 대해 이야기해주었다. 연구 참여자 C는 이러한 과정들이 그동안 일반학교에서 있고 지냈던 교사로서 살아있다는 사실을 깨닫게 해 준 경험이었다고 이야기하기도 하였다.

“아이들이 앓을 의자 하나부터 컴퓨터, 놀이터 등등. 또, 교육과정을 어떤 교과를 몇 시수를 해야 할지, 특히 기존에 전혀 없던 어떤 교육과정으로 다문화교육과정을 짤 지, 어떤 교과를 선정해야 할지, 처음엔 막막했지만 이런 막막함 보다는 설렘이 더 가득했습니다. 내 손에서 교육이 시작되고 내 손에서 시작된 게 대한민국 표본이 된다는 사실... 정말 꿈같은 일이었어요.”(연구 참여자 D)

연구 참여자 D도 무지개 학교의 작은 의자 하나에서부터 시작해 물품 구입 계획부터 교육과정 계획까지의 경험들이 마치 꿈꾸는 일과 같았다고 기억하고 있었다.

연구 참여자들은 무지개 학교의 새로운 다문화교육과정을 계획하고 실행하기 위해 자신의 다문화교육 전공 연구, 외부 전문가 초빙, 자기연수 등을 통해 전문적 지식 함양을 위해 노력했다. 그리고 연구 참여자들은 부단히 노력한 결과 새로운 다문화교육과정을 계획하였고, 2013년 개교 첫 해부터 시범 적용에 들어갔다.

연구 참여자들은 새로운 다문화교육과정을 실험하고 자기반성과 성찰의 과정을 통해 피드백을 받고 2014년부터 본격적인 다문화교육으로서 상호문화교육을 적용하기 시작했다.

“첫 해는 어떻게 지나갔는지 모르게 정신없이 지나간 거 같아요. 다 새로웠고, 모든 게 어설프기도 했던 거 같아요. 나름 열심히 교육과정을 준비하고 했지만 기간이 너무 짧았어요. 전문 지식을 알아가는 것만도 1년 이상의 기간이 걸린 거 같아요. 그냥 직접 부딪치며 진행했던 거 같아요.”(연구 참여자 C)

연구 참여자 C는 첫 해의 시행착오를 반면교사로 삼아 다음 해의 교육과정

을 준비했다고 하였다. 그리고 첫 해의 시행착오 과정은 상호문화교육에 대한 전문 지식을 알아가는 과정이었다고 하였다.

“개교 1년차 실제 현장에서 부딪치면서 많은 걸 배웠습니다. 다문화가 무엇인지, 내가 그동안 가지고 있던 잘못된 문화적 편견은 어떤 것이었는지. 우리나라 단일민족이 아니란 것도, 문화는 고정되어 있는 게 아니란 것도. 정말 많은 것을 배우고 경험했어요. 이젠 아이들이 사랑스러워요.”(연구 참여자 A)

연구 참여자 A도 무지개 학교 개교 첫해의 어려움에 대해 이야기 하며, 자신이 가졌던 문화적 편견에 대해 반성할 수 있는 기회였다고 이야기해주었다.

“첫 해 정말 많이 어려웠어요. 그래도 보람은 그 어떤 교직 생활 때보다 있었어요. 제가 지금은 외국어를 다 배우고 있다니까요. 중등 선생님 중에는 벌써 아랍어를 읽고 쓰실 줄 아는 분도 계세요.”(연구 참여자 E)

연구 참여자 E도 무지개 학교에서의 첫 시작이 어려웠지만, 교직 생활 가운데 가장 보람 있었던 학습 경험이었다고 이야기해주었다.

연구 참여자들은 무지개 학교 개교 첫 해부터 다양한 경험을 하였다. 그 중에서도 공통적인 부분이 다문화 학생, 학부모, 동료 교사, 관리자 등과의 새로운 만남이었다. 새로운 만남과 다문화주의적 입장의 다문화교육 실행에 대한 반성과 성찰의 과정 속에서 연구 참여자들은 실제적 분석이라는 상호문화교육 확장 학습의 단계를 거친다. 이러한 과정을 통해 연구 참여자들은 개교 2년차인 2014년부터 본격적으로 상호문화교육을 적용하기 시작했다.

“우리학교에는 정말 많은 다문화교육 전문가 분들을 초빙해 연수를 받고, 또 교사들도 나름 열심히 공부하고 있어요. 그래서 어쩌면 다문화교육 트렌드에 민감하다고도 할 수 있죠. 그 중 전문가라 할 수 있는 분이 계신데 그분의 도움으로 교육과정의 기본 철학도 집어넣고, 또 상호문화교육이라는 것도 알게 되었어요. 지금 말씀해주신 상호문화교육은 첫 해는 아닌 거 같고 두 번째 해부터 적용이 된 거 같아요... 첫 해에는 그냥 다문화교육을 했습니다. 하지만 두 번째 해부터는 더 준비를 했고, 세계시민을 기르기 위한 세계문화이해 수업을 해보기도 하고, 학교 교육과정이 전반적으로 사회 통합의 목적을 넘어 세계시민으로 나갔던 것 같습니다. 단순히 공존하는 것이 아니라 서로 이해하고 존중하는 배려 속에 동등한 이해, 또 서로 간의 상호작용이 있었습니다.”(연구 참여자 A)

연구 참여자 A는 무지개 학교 개교 두 번째 해부터 적용했던 다문화교육에 대해 상호문화교육으로 이해하고 있었다. 연구 참여자 A는 첫 해의 다문화교육은 사회통합과 한국어에 집중했던 반면, 두 번째 해부터는 세계시민성에 초점을 맞추었다고 이야기해주었다.

연구 참여자들은 다문화 학교의 기본 틀을 세우고 많은 시행착오를 거치며 무지개 학교 첫 해를 보냈다고 하였다. 다문화 학생들과 만나는 것부터 교육과정 운영, 개인 상담, 학교 행사 추진 등 다양한 경험을 했지만 모든 것이 처음이자 시행착오였다고 기억하고 있었다.

“은통 실수투성이였고, 첫 해에 온 아이들에게 미안한 마음이죠. 어떻게 가르쳤는지도 모르겠네요. 그치만 더 자유롭게 학교생활을 하고 원적교로 돌아가지 않았나도 싶어요. 아이들을 이해해 주고, 더 자유로운 분위기 속에서 공부하고 적응할 수 있도록 해주려고 노력한건 사실이니깐요.”(연구 참여자 D)

연구 참여자 D는 실수의 연속이었던 무지개 학교 근무 첫 해의 경험에 대해 이야기해주었다. 연구 참여자 D는 어려움 속에서도 아이들에 대한 사랑과 배려를 잊지 않고 매 수업 시간 노력했다.

무지개 학교 전입 첫 해의 교육 경험을 통해 연구 참여자들은 상호문화교육 확장학습의 ‘의문 품기’, ‘실제적 분석’의 단계를 거쳐 본격적인 상호문화교육을 위한 준비 과정으로 옮겨간다. 그리고 ‘새로운 해결책 실행과 성찰’의 단계로 발전했다.

1.3. 새로운 해결책 실행과 성찰

‘의문 품기’에서 시작된 상호문화교육 확장학습의 단계는 ‘실제적 분석’의 단계의 과정 속에서 상호문화교육에 대한 진지한 연구로 이어져 상호문화교육을 다문화에 대한 교육적 차원의 대안으로 실행하는 ‘새로운 해결책 실행과 성찰’의 단계로 이어졌다.

연구 참여자들은 학교 연수 참여, 외국어(중국어, 러시아어) 연수, 다문화교육 대학원 학업, 한국어교육 대학원 학업, 개인 연구 등 활발하게 형식적, 비형식적 상호문화교육 전문성 함양에 힘쓰고 있었다. 특히, 무지개 학교 1년차 교육 경험 이후 상호문화교육에 대한 전문성 함양에 더욱 힘을 쓰게 되었다고 이야기하였다.

“2012년도에 대학원에 들어갔어요. 그 때 또 한창 다문화에 대한 이야기가 학교에서도 그렇고 사회적으로도 많이 나왔었던 걸로 기억이 되요. 그래서 교사로서 전문가가 되고 싶기도 하고, 도움이 되고 싶기도 하고 해서 다문화교육 전공 대학원에 입학했죠. 그래서 무지개 학교도 알았구요... 대학원에 들어가길 정말 잘한거 같아요. 무지개 학교에서 근무하며 이론을 이렇게 현장에서 적용도 해보고 좋았어요. 무지개 학교 근무 중에 졸업도 했어요. 그때만큼의 열정은 아니지만 지금도 무지개 학교 외국어 연수가 있으면 참여하고 꾸준히 관심을 갖고 노력하고 있어요.”(연구 참여자 E)

연구 참여자 E는 무지개 학교에서 본격적으로 상호문화교육을 연구했다. 다문화교육 전공 대학원 과정에 입학하여 이론적으로 충실하게 연구했고, 이를 그대로 무지개 학교 수업 현장으로 가져왔다.

“전 한국어교육을 전공했어요. 대학원 석사를 2개나 갖고 있죠. 하나는 교육행정이고, 하나는 한국어교육. 무지개 학교 근무 이후 동료 교사들의 열정적인 모습을 보며 저도 도전을 받았고 더 열심히 노력했어요. 전 꿈이 있었어요. 다문화 아이들에게 의미 있는 타자가 되고 싶은 꿈이요. 그리고 한국어 쪽으로 해서 해외에 한 번 나가보고 싶었어요. 그래서 지금 여기 키르기스스탄에서 한국어 강사로 일하게 된 거구요. 무지개 학교는 제겐 꿈이었고, 또 다른 꿈으로 가게 해 준 발판이었어요. 친구도 만나고 좋은 선배도 만나고...”(연구 참여자 A)

연구 참여자 A도 끊임없이 연구에 매진했다. 연구 참여자 A는 교육행정 석사학위를 가지고 있음에도 불구하고 다문화 학생 대상 한국어교육에 대한 관심과 열정으로 다시 한국어교육 전공 대학원 과정에 입학했고 학위를 취득했다. 특히 연구 참여자 A는 한국어교육을 다문화 학생뿐만 아니라 외국 학생에게도 적용해 보고자 키르기스스탄 현지 학교에서 한국어 강사로 일하고 있다.

연구 참여자들은 무지개 학교 지원부터 열정을 가지고 있던 교사들이었다. 이러한 교사들에게 무지개 학교에서의 다문화 학생, 동료 교사와의 만남은 큰 자극제가 되었다. 이러한 만남과 교류를 통해 더 진지하게 상호문화교육을 고민하게 되었고, 이 고민은 상호문화교육 연구로 이어졌다. 그리고 이러한 연구는 상호문화교육 적용의 과정으로 이어졌다.

연구 참여자들은 상호문화교육을 하며 점차 상호문화교육 담당 교사로 변해가고 있었다. 연구 참여자들은 무지개 학교에서의 상호문화교육 관련 연구와 교수·학습 경험을 통해 상호문화교육 전문가로서 성장해 나갔다. 그리고 상호문

화교육 확장학습은 단순한 교육 경험에서 끝나는 것이 아니라 과정에 대한 지속적인 성찰로 이어졌다.

이렇게 연구 참여자들은 무지개 학교라는 교사실천공동체의 구성원으로서 소속감을 가지고 주체적 성찰을 통해 상호문화교육 전문성 함양을 위해 연구하고 적용하는 일련의 과정을 반복하였다. 그리고 이러한 과정을 통해 자신이 실천하고 있는 상호문화교육의 모순적 행위를 끊임없이 발견하고 다시 적용하면서 지속적으로 새로운 상호문화교육을 만들어 나가고 있었다.

2. 교육 경험의 상호문화교육적 해석

지금까지 연구 참여자들의 무지개 학교 지원 전부터 무지개 학교 근무 과정 가운데 경험한 형식적, 비형식적 상호문화교육 확장학습의 과정에 대하여 살펴 보았다. 교사실천공동체인 무지개 학교 안에서 연구 참여자들이 교사실천공동체의 일원으로서, 개인으로서 어떻게 상호문화교육 전문성 확장학습의 경험을 하고 있는지를 다양한 측면에서 기술하였다.

이 연구결과를 바탕으로 연구 참여자들의 무지개 학교라는 교사실천공동체에서 경험했던 다양한 상호문화교육 전문성 확장학습 경험의 의미를 상호문화교육적 관점에서 해석해 보고자 한다.

다문화 사회를 살아간다는 것은 끊임없는 타자와의 관계맺음이며, 이러한 타자와의 관계 속에서 연대가 이루어진다. 다문화 사회를 살아갈 세계시민을 양성해야 하는 상호문화교육의 과정도 이러한 타자와의 관계 속에서 이루어지는 상호작용의 과정이다. 본 연구에서는 이러한 타자와의 상호작용을 토대로 연구 참여자들의 공립 다문화 대안학교에서의 교육 경험의 의미를 ‘자기에 대한 비판적 성찰’, ‘타자에 대한 열린 마음’, ‘새로운 실천’의 세 영역으로 분류하여 해석하였다. 그리고 이 세 영역을 구체적인 하위 주제로 구체화 하면 다음의 <표 V-2>와 같다.

<표 V-2> 교육 경험에 관한 상호문화적 의미 주제

주제	하위 주제
자기에 대한 비판적 성찰	<ul style="list-style-type: none"> - 다문화에 대한 새로운 인식의 전환 - 상호문화교육에 대한 연구 의지와 실천
타자에 대한 열린 마음	<ul style="list-style-type: none"> - 관계 맺기 기술 훈련 - 상호문화교육을 통한 소통과 협력
새로운 실천	<ul style="list-style-type: none"> - 상호문화교육에 대한 관심과 연구, 실천 - 상호문화교육 전문가로서의 새로운 삶

본 연구에서는 연구 참여자들의 무지개 학교 교육 경험의 상호문화교육적 의미를 <표 V-2>와 같이 3개의 주제와 이와 관련한 2개의 하위 주제로 구조화하여 분석하였다. 첫째, 연구 참여자들의 무지개 학교에서의 교육 경험은 자기에 대한 비판적 성찰의 과정이었다. 연구 참여자들은 자기에 대한 비판적 성찰의 과정을 통해 다문화에 대한 새로운 인식의 전환으로 상호문화교육을 바라보게 되었고, 이는 상호문화교육에 대한 연구 의지와 실천으로 이어졌다. 둘째, 연구 참여자들은 다양한 관계 속에서 갈등과 화해를 반복하며 관계맺기 기술을 습득하였고, 상호문화교육을 통해 소통과 협력을 배워나갔다. 이를 통해 연구 참여자들은 타자에 대한 열린 마음을 소유하여 서로에게 의미 있는 타자로 존재할 수 있게 되었다. 셋째, 연구 참여자들은 무지개 학교에서 상호문화교육에 대한 관심과 연구, 실천을 통해 상호문화교육 전문가로 거듭났다. 그리고 상호문화교육 전문가로서의 역량을 국내에서만 아니라 해외로까지 영역을 확장해 가며 펼치고 있었다.

2.1. 자기에 대한 비판적 성찰

앞선 이론적 논의를 통해 우리나라는 다문화 사회로 진입해 있음을 알 수 있었다. 하지만 우리나라는 아직까지 이러한 다문화 사회로의 진입 현상에 따른 교육적 차원의 대안이 미흡하다. 이에 예비교사 과정 및 학교 현장 교사들을 대상으로 한 현직 연수 과정에서도 아직 다문화교육에 대한 이해가 부족하며, 특히 상호문화교육에 대한 준비도가 미흡할 수밖에 없다. 이러한 상황 속에서 연구 참여자들도 무지개 학교 진입 초기 다문화에 대한 인식의 수준이 높지 않았다.

다문화에 대한 인식의 부족과 상호문화교육 전문성의 미흡함은 연구 참여자들로 하여금 무지개 학교 현장에서 많은 어려움에 직면하게 하였다. 하지만 연구 참여자들은 다문화에 대한 관심과 열정으로 자신의 부족함에 대해 비판적으로 성찰하는 과정을 통해 끊임없이 상호문화적 의사소통 역량을 함양했다.

Levinas(1979)는 자아중심적 주체관에 대한 비판으로 타자에 대한 환대와 대속의 개념을 가져와 타자성을 통해 상호문화적 의사소통의 패러다임을 주장했다. 곧, 연구 참여자들은 자신들이 갖고 있던 차별과 편견, 문화에 대한 선입견이라는 자아중심적 주체관에 대해 비판적으로 성찰하며 타자에 대한 인식의 수준을 높여갔다.

연구 참여자 A의 경우 한국어교육 전공 대학원에 입학하여 학문적 수행을 통해 이론을 연구하고, 또 다시 현장에서 이를 적용하는 등 한국어교육 분야에 몰두하였다.

“다행히 한국어교육 석사학위를 무사히 취득했습니다. 정말 힘들었어요. 하지만 그동안 준비를 많이 하고 무지개 학교에 들어왔다고 생각했는데도, 막상 아이들과 만나게 처음부터 쉽지만은 않았습니니다. 전 터키에서 3년간 생활했던 경험이 있었는데도 말이죠. 그래도 이게 자극제가 되었죠. 더 열심히 대학원 공부를 했습니다. 석사학위도 따고, 한국어교원 2급 자격증도 받았습니다. 무지개 학교를 통해 얻은게 참 많네요.”(연구 참여자 A)

의미 있는 타자가 되고 싶다고 이야기했던 연구 참여자 A는 다문화 학생과의 어려웠던 만남의 시간을 오히려 자기반성의 기회로 삼았고, 더 열심히 한국어교육 연구에 몰두했다. 그리고 학위취득, 자격증 취득 등 한국어교육 전문가가 되었고, 지금도 이러한 경험을 살려 키르기스스탄 현지 학교 한국어 강사로 근무하고 있기까지 하다.

연구 참여자 E의 경우도 나름 다문화교육과 다문화 학생에 대한 자신감으로 무지개 학교에 지원하였지만, 학급 학생을 만나는 첫 날부터 문화 충격의 연속이었다. 하지만 연구 참여자 E도 연구 참여자 A와 마찬가지로 다문화교육 전공 대학원 학업과 외국어 연수 참여, 학교 연수 참여 등을 통해 지속적으로 자신의 부족함을 메워나갔다. 이를 통해 상호문화교육 전문가가 되었고, 현재 무지개 학교에서 지속적으로 근무하며 새로 전입한 교사들의 멘토가 되어주고 있었다.

“내 맘 같지 않더군요. 학교 문화와 한국 예절에 익숙하지 않은 아이들을 가르치는 것이 쉬운 것만은 아니었어요. 다시 생각했죠. 제가 왜 무지개 학교에 왔는지요. 더 열심히 했습니다. 배우고 또 배우고, 심지어 러시아어 연수를 받기도 했습니다.”(연구 참여자 E)

연구 참여자 B도 무지개 학교 근무 경험은 그동안의 자신의 모습을 깨뜨려 다시금 교사로서의 정체성을 형성할 수 있는 좋은 기회였다고 하였다.

연구 참여자들은 무지개 학교에서의 교육 경험에서 첫 만남에서부터 어려움에 봉착했다. 하지만 상호문화교육적 관점에서 이러한 낯선 만남으로 인한 어려움 봉착은 당연한 과정이자 절차이다. Bennett(1986)이 주장한 부정, 방어, 경시, 수용, 적응, 통합 등 여섯 단계의 문화 간 감수성 발달 단계 중 연구 참여자들이 첫 만남에서 겪었던 어려움은 부정과 방어의 단계였다. 연구 참여자들은 이러한 부정과 방어의 절차를 거쳐 무지개 학교 교육 경험의 시간이 쌓여 가며 점차 적응하고 통합의 단계로 발전했다. 인상적인 부분은 상호침투가 허락되는, 상호작용이 이루어지는 통합 단계로의 발전이었다.

연구 참여자들은 어느 정도의 다문화적 소양을 갖추고 무지개 학교에 지원한 교사들이었음에도 불구하고 낯선 만남에 대한 적응이 쉽지 않았다. 하지만 무지개 학교에서의 경험의 시간이 누적되며 직접적이고 지속적인 타자(다문화 학생, 학부모, 동료 교사, 관리자)와의 만남이 이루어졌고, 이를 통해 다양성에 대해 인정하고 상호문화적 침투라는 상호작용을 할 수 있었다.

“공립에서 15년차 이상이면 어느 정도 중견교사라고 할 정도로 안정적인 위치라고 할 수 있죠... 무지개 학교에서 전 다시 신규 교사로 돌아갔습니다. 철저하게 깨지고 새롭게 다시 시작했어요. 정말 쟁쟁한 동료 교사들과 함께 하면서, 새로운 다문화 학생들을 만나면서 많은 것을 배우게 되었죠. 어려웠지만 어느새 4년이 흘렀네요. 다문화 아이들 앞에 설 수 있는 교사로 다시 태어난 것 같아요.”(연구 참여자 B)

연구 참여자 B는 무지개 학교에서의 교육 경험을 통해 상호문화교육 담당교사로 다시 태어났다고 고백할 만큼 자기 쇄신의 과정을 경험했다고 이야기하였다.

“시간이 얼마나 중요한 것인지 깨달았죠. 처음에 내가 무지개 학교에 잘 온 걸
까?, 다시 일반학교로 돌아가야 하나 고민했지만 시간과 경험이 쌓여가며 어느새
무지개 학교가 익숙해져버렸죠.”(연구 참여자 B)

“서로 갈등하고, 또 합리적으로 해결해 가는 과정을 통해, 서로에 대해 더 많
은 것을 이해하고 알아가면서 다문화가정 아이들, 동료 교사들과 점점 가까워졌
어요.”(연구 참여자 F)

연구 참여자 B와 연구 참여자 F도 다양한 만남과 관계 속에서 부딪침의 경
험을 자신을 더 돌아보게 되는 경험으로 삼았고 무지개 학교에서의 근무 기간
동안 어려웠던 관계들이 회복되는 것을 느낄 수 있었다고 이야기 하였다.

이처럼 연구 참여자들은 다문화 학생, 학부모, 동료 교사, 관리자 등의 새롭
고 다양한 만남과 교육 경험을 통해 자기 스스로를 비판적으로 성찰함으로써
상호문화교육 담당 교사로 거듭남의 과정을 겪었다. 특히, 연구 참여자들은 다
문화와 부딪치며 비판적 성찰을 통해 상이한 문화가 관계 맺기를 통해 수평적
관계를 형성하고, 또 다른 새로운 문화를 만들어 가는 상호문화성에 대해 새로
게 인식할 수 있는 경험을 하였다. 그리고 이러한 다문화에 대한 새로운 인식은
다시금 상호문화교육 연구와 적용의 동인이 되었다.

무지개 학교는 연구 참여자들이 비판적 성찰을 할 수 있는 장으로서의 역할
을 하였다. Deleuz(1990)는 ‘구조-타자(structure-Other)’의 개념을 통해 타자와
나의 일대 일의 관계가 아니라 이 관계를 지각하게 해 줄 수 있는 구조의 중요
성에 대해 주장했다. 곧, 연구 참여자들이 무지개 학교 교사라는 상황에 처하기
전에는 인식할 수 없었던 다문화 학생, 학부모, 동료 교사와 관리자 등 타자와
의 관계를 직접적인 교수의 당사자가 되는 무지개 학교 교육 경험을 통해 문화
적 다양성에 대한 인식의 한계와 부딪치며 자기 스스로를 돌아볼 수 있게 되었
다.

곧, 연구 참여자들은 무지개 학교라는 구조의 틀 속에서 다양한 관계에 대해
알아가고, 부딪치고, 장애를 극복해 나가는 과정을 통해 유의미한 상호문화적
교육 경험을 하게 되었다. 이러한 경험은 비판적 성찰의 밑거름이 되었다.

의미 있는 타자로 서로를 연결시켜주는 연구 참여자들의 비판적 성찰은 상호
문화교육 연구에의 의지와 실천을 증용하기도 했다.

“많이 준비했습니다. 대학원에 가서 공부도 하고, 연구 자료도 찾아보고 하면
서 말이죠. 그런데 다 허사였죠. 다시 시작했습니다. 그래도 즐거웠습니다. 교직

을 또 다른 배움으로 마무리할 수 있다는 생각에 말이죠.”(연구 참여자 E)

“중등 선생님한테 많이 배웠습니다. 심지어 아랍어를 하시는 선생님이 계셨죠. 가정 선생님이데 3년차가 될 무렵 아랍어를 거꾸로 잘도 쓰시더라고요. 전 러시아어를 배웠습니다. 그리고 지금 키르기스스탄에까지 와 있죠.”(연구 참여자 A)

연구 참여자 E와 연구 참여자 A는 무지개 학교 근무 자체를 배움에의 열정을 불러일으킨 큰 경험으로 기억하고 있었다. 그동안 교사로서 어느 정도의 전문성을 소유했다고 여기고 있던 연구 참여자 E에게도 새로운 배움을 불러일으켰다. 교직 생활을 마무리하는 상황에서 택했던 새로운 학교에서의 근무가 교직 생활의 정리가 아닌 새로운 교육의 시작을 가능하게 해 준 것이다. 연구 참여자 A는 동료 중등 교사에게 자극을 받아 러시아어를 배우기도 하였다. 그리고 이렇게 배운 러시아어를 한국어교육 수업 상황에 바로 적용했다.

이처럼 무지개 학교 교육 경험을 통해 연구 참여자들은 비판적 성찰을 할 수 있었다. 그리고 연구 참여자들은 다문화에 대한 상호문화적 인식의 수준을 높여갔다.

2.2. 타자에 대한 열린 마음

이러한 비판적 성찰과 함께 연구 참여자들은 무지개 학교에서의 상호문화교육 경험을 통해 타자에 대한 열린 마음을 품게 되었다. Honneth(1992)은 인정은 긍정적인 자기인식을 가지게 하는 심리적 조건이며, 인간은 정서적 ‘사랑’, 동등한 ‘권리’, 그리고 사회적 ‘연대’라는 상호인정관계를 통해 공동체의 구성원이 된다고 하였다. 이처럼 연구 참여자들은 무지개 학교에서 다문화 학생, 학부모, 동료 교사들과의 만남과 인정, 연대의 경험과 상호문화교육 경험 속에서 타자에 대한 열린 마음을 품는 방법을 학습해 나갔다. 이를 통해 상호문화교육의 기본이 되는 타자성과 상호문화성을 체득하게 되었다. 무지개 학교 전입 전 연구 참여자들이 경계 영역에 위치한 인간들이었다면 무지개 학교에서의 근무 경험은 연구 참여자들로 하여금 경계의 넘나듦을 자유롭게 할 수 있는 상호문화적 인간으로 변모시켰다. 일반 공립학교에 익숙해 있던 연구 참여자들은 초등과 중등, 교사와 학생, 교사와 관리자라는 경계 영역을 설정한 채 무지개 학교 교육의 경험을 시작했다. 하지만 점차 시간이 흐르며 경계 위치에서의 학습과 경계를 가로지르는 경험을 통해 이해 능력이 향상되었다. 그러면서 초등과 중등을 아우르는 교사실천공동체를 형성하는 모습을 보여주었으며, ‘교사-학생’, ‘교사-

학부모’의 연대로 이루어진 무지개 학교라는 하나의 교육실천공동체를 형성하였다.

Wenger(1998)에 따르면 실천공동체 내부에서 경계들 사이에서의 가로지름은 서로 다른 공동체 구성원들 사이에서 상호 교류하고 배울 수 있는 무엇이 있으며, 그와 관련하여 서로 호혜적 관계에 있다는 일종의 교감이 있을 때 일어날 수 있다. 무지개 학교는 존중과 교감이 이루어질 수 있는 장의 역할을 하였다. 결국 연구 참여자들은 무지개 학교를 다양한 관계가 소통하고 교감이 일어날 수 있는 교사실천공동체로, 한편 교육실천공동체로 만들어 나갔다.

“처음엔 모든 것이 낯설고 나의 다문화적 역량을 기르기 위해 애썼어요. 하지만 시간이 지나면서 무지개 학교 교사로서 유대감이 생기고, 내 학생, 내 아이라는 교육적 상황과 마주하면서 이제 하나의 공동체로 나가야겠다는 생각이 들었어요.”(연구 참여자 A)

“초등과 중등, 교사와 학생이 따로 노는 느낌이었어요. 하지만 다문화 캠프를 하며, 다양한 교육과정 행사와 교육 프로그램을 운영하며 서로 부딪치게 되었고 이러한 가운데 서로에 대한 이해의 폭이 넓어지고 공통점을 찾기 시작했어요. 모두가 진정한 다문화 사회를 향한 같은 목표를 갖고 있다는 것을 깨달으면서 함께 할 수 있었던거 같아요. 지금은 서로를 의지하고 협력하고 있죠.”(연구 참여자 C)

연구 참여자들은 무지개 학교에서의 교육 경험이 서로를 이해하고 의미 있는 존재로 인식할 수 있게 해 준 결정적 동인이었다고 이야기 하였다.

“무지개 학교가 우리를 이어준 샘이죠. 아마 일반 학교에 있었으면 느끼지 못했을 거예요. 다문화가정 아이들을 그저 동정의 대상으로만 알았겠죠. 무지개 학교에 근무하면서 함께 살아가면서 다문화가정 아이들이 가지고 있는 문화를 직접적으로 체험하게 되면서 서로를 의미 있는 하나의 인격체로 느끼게 된 거 같아요.”(연구 참여자 A)

“언제 또 이런 경험 할는지 모르겠네요. 초등과 중등이 함께 어울리는 모습이요. 서로 동료 교사로서 동등한 관계로, 함께 같은 목적을 가지고 함께 교육하는 교육 동지로서의 공감? 뭐 이런거 같아요.”(연구 참여자 C)

우리는 태어나기 전부터 ‘누군가에게 무엇이 되는’ 존재가 되기를 갈망해 왔

다. 존재로서 인정을 받기 위한 우리의 투쟁은 삶 그 자체만큼이나 중요한 의미를 갖는다. 이러한 인정이 우리의 정신에 미치는 영향은 영양분이 우리의 육신에 미치는 영향과 같으며, 그것은 정체성의 모체이다(Fuller, 2003: 107). 무지개 학교 교육 경험은 연구 참여자들로 하여금 서로에게 의미 있는 존중받을 존재가 되어가는 경험을 제공해 주는 곳이었다.

서로에게 의미 있는 타자로 존재할 수 있는 인식의 수준이 향상됨에 따라 연구 참여자들은 상호 협력적 관계를 통해 상호문화교육을 함께 실천해 나가는 교사실천공동체를 만들어 나갔다.

“중등 역사 선생님께 자주 역사 이야기를 들었어요. 베테랑이시니까요. 처음엔 서먹서먹했지만 지금은 절친이죠. 그리고 이걸 이용해 많은 지식을 제가 이용하고 있습니다. 특히 한국사 부분에서 많이 배우고 있어요.”(연구 참여자 B)

연구 참여자 B는 부끄러움이 많은 교사였다. 하지만 마음이 열리면 한 없이 친해지고 베풀어 주는 교사였다. 연구 참여자 B는 처음에는 말도 붙이지 못 할 만큼 어려웠지만, 중등 선생님과 가까운 유대감을 갖게 되었다고 이야기 해주었다. 그리고 중등 역사 선생님을 통해 한국사 영역에서 방과 후 시간을 할애하여 연수를 받기도 하면서 이를 실제 수업에 적용해 보기도 하였다고 이야기 하였다.

“선생님들과 잡담하는 시간도 다 연수였어요. 아이들의 특성, 문화 이야기, 여행 이야기 모든 게 연수가 되었죠. 이런 이야기들이 또 나중에는 캠프나 행사, 수업 때 쓰이기도 했어요.”(연구 참여자 C)

연구 참여자 C는 쉬는 시간, 잡담 시간에 이루어지는 대화가 모두 연수의 시간이 되었다고 기억하고 있었다. 서로에게 의미 있는 타자가 되어가며 교사들은 서로 협력적 관계를 맺고 있었다. 동료 교사와의 만남은 비형식적 연수로 이어지기까지 하였다.

“전 우리 반 ○○○ 친구를 통역으로 활용했어요. 아랍어를 전혀 모르는데, 학부모와 상담할 때 오히려 이 친구가 통역의 역할을 해주었죠.”(연구 참여자 B)

연구 참여자 B는 학급 학생을 학부모 상담 간 통역으로 활용하기도 하였다. 연구 참여자 B 이외에도 많은 교사들이 한국어 의사소통이 가능한 학생들을 그

학생의 모국어권에서 온 학생이나 학부모와 상담을 할 때, 또 수업 간 통역의 도움을 받기도 하였다.

이렇게 연구 참여자들은 동료 교사, 학생 등 무지개 학교와 관계된 다양한 사람들과 무지개 학교 교육과정 운영을 위한 협력적 관계를 맺어 나갔다. 연구 참여자들은 무지개 학교에서 교사실천공동체를 경험함과 동시에 교사 이외의 다양한 협력적 네트워크를 통해 또 다른 교육공동체를 만들어 나가고 있었다.

2.3. 새로운 실천

Engeström(1999)은 교사의 확장학습의 과정을 분석해 의문 품기, 분석하기, 새로운 해결책 모델링하기, 새로운 모델 시험하기, 새로운 모델 실행하기, 과정에 대해 성찰하기, 새로운 실천 강화하기 과정으로 설명했다. 연구 참여자들은 무지개 학교에서의 상호문화교육 실천 경험을 통해 교사실천공동체로서 성장해 가면서 개인뿐만 아니라 공동체적인 측면에서도 상호문화교육 전문성 확장학습의 발전적 단계를 경험하였다. 이러한 경험을 토대로 특히, 초등교사의 경우 4년이라는 무지개 학교에서의 기본 임기 후 다양한 진로 선택을 통해 새로운 상호문화교육 실천의 모습을 보여주었다.

다문화 학교에서 멘토로

연구 참여자 E의 경우 다시 무지개 학교에서의 재근무를 선택하여 그동안의 노하우를 전수하고 다시금 더 많은 상호문화역량을 쌓고자 하였다.

“전 (무지개 학교에)남기로 했어요. 마침 기본임기를 마치는 교사 중 1명의 경우 남을 수 있었어요. 그래서 전 함께 나가는 교사들과의 협의를 거쳐 다시 남기로 했습니다. 중간에 몇몇 교사들이 다른 곳으로 가며 새로운 교사들이 왔어요. 이 선생님들은 저희가 처음에 왔을 때처럼 멘봉을 겪었죠. 하지만 먼저온 교사들이 어찌보면 멘토의 역할을 했습니다. 이렇게 어울리면서 자연스럽게 무지개 학교는 그 전통을 이어갔죠. 이제는 제가 앞으로 새로 올 선생님들의 멘토가 되고 싶은 마음이 있어요. 물론 더 전문가인 선생님들이 오실테지만 분명히 어려움이 있을 겁니다.”(연구 참여자 E)

이 연구 참여자는 지금까지 무지개 학교의 멘토로 역할을 다하고 있으며, 중견교사로서의 역할까지 하고 있었다. 또한, 부장 자리를 새로 오신 선생님들께

양보하고 뒤에서 든든하게 상호문화교육을 지원해 주고 있었다.

해외 한국 학교로 지원

연구 참여자 D의 경우 가장 먼저 진로를 선택했다. 임기가 끝나갈 무렵 진로를 선택했다. 해외 한국학교 모집 공고를 보며 북경한국국제학교에 지원하여 합격했다. 그리고 지금까지 계속 근무해 오고 있다.

“무지개 학교는 제 인생의 전환점이에요. 이렇게 새로운 분야의 전문가도 되고... 무엇보다 지금 북경에 제가 살고 있다는게 믿기지 않을 정도입니다. 무지개 학교를 떠나야 한다는 것이 결정되고 해외한국학교 교사 모집 공고가 났습니다. 그냥 갑자기 그 공고를 보자마자 가야겠다 생각이 들었어요. 무지개 학교에서의 경험이 바로 여기에 딱 맞겠다 싶었죠. 그런데 덜컥 합격했네요. 뭐 그렇게 지금까지 오고 있죠.”(연구 참여자 D)

연구 참여자 D의 경우 해외 한국학교에 대한 정보나 생각을 무지개 학교에 오기 전엔 해본 적도 없었다고 이야기하였다. 하지만 해외 한국학교 경험이 있던 무지개 학교 동료교사들을 통해 정보를 얻으면서 호기심이 있었고, 무지개 학교에서의 상호문화교육 경험이 필요한 곳이 이 곳이라는 생각으로 북경한국국제학교 지원하였고, 지금까지 근무하고 있다. 특히, 그곳에서 아이들을 세계시민으로 키워내기 위한 교육부 프로젝트 연구 책임으로 북경한국국제학교 선생님들과 함께 수행하고 있다.

해외 학교 한국어 강사로 새출발

연구 참여자 A의 경우는 가장 먼저 진로를 선택한 교사이다. 그는 임기 마지막 해 2학기에 고용휴직을 하고 키르기스스탄 현지 학교 한국어 강사로 지원해서 근무하고 있다.

“전 무지개 학교 지원 전부터 해외로 나가야겠다는 생각을 갖고 있었습니다. 해서 무지개 학교에 지원했고, 무지개 학교에서의 교육 경험을 통해 충분한 자신감을 얻게 되었습니다. 자신감을 갖고 그냥 무턱대고 (해외 현지 학교 한국어 강사에) 지원했죠. 다행히 합격했고, 지금 열심히 일하고 있습니다. 신기한건 무지개 학교에서 계획하고 추진했던 이중언어말하기 대회 행사 같은 여러 가지 행사

와 한국어교육 프로그램을 그대로 가져와 현지에 맞게 수정해서 하고 있어요. 어찌 보면 무지개 학교에서의 경험을 통해 얻은 자신감이 근거 없는 건 아니었구나 싶습니다.”(연구 참여자 A)

연구 참여자 A의 경우 본래 무지개 학교 전입 동기가 해외 한국학교나 해외 현지 학교 지원이었다. 그리고 무지개 학교에서의 상호문화교육 경험을 발판 삼아 지금 키르기스스탄 현지 학교에서 현지 학생들을 대상으로 한국어를 가르치고 있다.

일반 공립학교에서 상호문화교육 전문가로 새출발

연구 참여자 B와 C의 경우 무지개 학교 임기가 끝난 후 일반 공립학교 교사로 근무하고 있다.

“솔직히 000 선생님처럼 해외 한국학교에 한 번 가고 싶은 마음이 있어서 지원했는데 잘 안됐어요. 지금은 일반학교에서 잘 근무하고 있죠. 이제 또 새로운 학교에 적응 중이에요. 근데 000 선생님이 같이 인천다문화교육 컨설팅단을 해 보면 어떨겠냐고 권유하셔서 지원해서 지금 컨설턴트로 일하고 있어요. 무지개 학교가 저한테 준게 참 많네요.”(연구 참여자 B)

“전 일반학교에 다시 가고 싶었어요. 무지개 학교에서 경험을 쌓고 다시 일반 학교에 올 생각이었어요. 지금 다시 왔고 너무 행복합니다. 무지개 학교에서 만났던 선생님과 아이들을 잊을 수 없지만, 제 길을 잘 가고 있는거 같아요.”(연구 참여자 C)

연구 참여자 B, C 모두 무지개 학교 임기를 마치고 일반 공립 초등학교 교사로 다시 근무하고 있다. 특히, 무지개 학교에서의 경험과 노하우를 바탕으로 인천광역시교육청 소속 다문화교육 컨설턴트로 역할을 하고 있기도 하다. 두 교사 모두 상호문화교육에 대한 열정을 그대로 일반학교에 녹이고 있으며, 여전히 상호문화교육 전문가로 다문화교육 컨설턴트, 다문화교육 관련 자문위원 역할을 담당하고 있었다.

Engeström(2009)은 확장학습의 중요 개념으로 경계 넘기를 이야기 하였다. 연구 참여자들은 무지개 학교라는 교사실천공동체의 일원으로 경험한 상호문화교육의 경험을 토대로 다양한 영역(해외 한국학교, 해외 학교, 다문화 학교, 일반학교)에서 경계 넘기를 시도하고 있다. 이를 통해 다시 또 다른 상호문화교육

을 위한 교사실천공동체를 조직하거나 형성해 나가고 있었다. 무지개 학교라는 상호문화교육의 장 안에서의 경험은 연구 참여자들에게 그들의 삶과 상호문화교육 전문가로서의 새로운 삶의 동인이 된 결정적 사건이었다.

3. 상호문화교육 경험에서 실천으로

3.1. 상호문화교육에 대한 본격적인 관심

연구 참여자들에게 있어서 무지개 학교에서의 상호문화교육 경험은 그동안의 상호문화교육에 대한 흥미와 관심을 넘어서 전문가로서의 역량 개발에의 의지로의 전환이라는 변혁을 이끌어주었다. 무지개 학교 전입과 근무는 연구 참여자들에게 있어서 내러티브 탐구에서 말하는 ‘결정적 사건’(critical incident; Bohl, 1995; Woods, 1993)이었다.

“무지개 학교에 근무하면서 참 많은 경험을 했지만, 그중에서도 저의 변화였어요. 단순한 다문화에 대한 관심이 이렇게 절 변화시킬 줄 몰랐어요. 사람들에게 요리 해주는 것을 즐기던 사람이 김치 하나를 가지고 상호문화교육을 하고 있어요. 놀라운 일이죠. 다른 일반 학교에 가서 일반학생을 대상으로 이 김치를 주제로 상호문화교육 강의를 하고 오기도 했어요. 이걸 계기로 상호문화교육에 대해 더 배우고 있고, 지금도 여러 가지 일을 하고 있어요.”(연구 참여자 B)

연구 참여자 B는 무지개 학교 교육 경험을 통해 자신의 상호문화교육 전문가로 성장했던 변화 모습에 대해 의미를 부여하였다.

“전, 그저 내가 공부하고 있어서, 관심이 가서 무지개 학교에 지원했어요. 하지만 그동안 갖고 있던 개념들도 많이 무너지고, 상호문화교육에 대한 관심이 엄청나게 생겼죠. 솔직히 (다문화가정을) 무시하는 생각도 많았어요. 경제적으로 어려운 나라. 뭐 이런 생각 말이죠. 하지만, 이제 아이들을 통해서도 많은 것을 배우고 다양한 문화에 대해 이해해가고 있어요.”(연구 참여자 E)

연구 참여자 E도 무지개 학교 교육 경험을 통해 다문화 학생과 다문화에 대한 이해의 폭이 넓어지고 있음을 이야기해주었다.

“상호문화교육에 대한 관심은 뭐 당연하죠. 무지개 학교에 오기 전부터도 그랬지만, 직접 경험해 보니 더 끌렸어요. 어찌보면 제가 지금 중국에 오게 된 것도 이런 것들의 연장선상이죠.”(연구 참여자 D)

연구 참여자 D는 무지개 학교에서 배운 상호문화교육 전문가의 길의 연장선으로 중국에서 교사로 근무하고 있다고 이야기해주었다.

이처럼 연구 참여자들은 무지개 학교에서의 교육 경험을 통해 무지개 학교 전입 전 갖고 있던 다문화나 상호문화교육에 대한 단순한 관심이 증폭되었고, 연구 참여자의 진로에까지 영향을 미쳤다.

3.2. 상호문화교육 전문성 함양

연구 참여자들은 무지개 학교 재임 기간 동안 상호문화교육에 대한 관심과 연구 의지를 갖고 상호문화교육 전문성을 개발하였고, 현재는 다양한 분야에서 전문가로서의 역량을 펼치고 있다.

“놀랍죠. 후배한테 이렇게 많이 배울 줄이야. 동료 교사와의 협력관계가 이렇게 절 변하게 했죠. 무지개 학교 근무 전에는 어디 가서 강의하는 건 상상도 못할 일이었어요. 내가 다문화 학생을 직접 가르쳐야만 하는 상황은 상호문화교육을 공부할 수밖에 없는 상황을 만들어버린 거죠. 정말 열심히 가르쳤고 공부했어요. HSK 시험에 통과하기도 했어요. 지금은 다들 절 전문가라고 불러요. 아직 부끄럽지만 참 재미있죠?”(연구 참여자 B)

“쑥스럽지만 그래도 이제 아직 다문화를 모르는 선생님들보다 조금은 상호문화교육을 알고 있지 않나 싶어요. 아직 많이 부족합니다. 한국어교육 하는게 그냥 초등교사면 다 할 수 있지 않을까 했는데, 무지개 학교에서 가르쳐본 후론 이게 아니구나 생각이 들었죠. 수준별, 개별화, 문화예술과의 연결... 단순히 한글 교육을 일반 학생들에게 하는 거랑은 많은 부분 달라요. 교육과정 재구성이라든가, 보조교사(이중언어강사) 활용 부분이라든가, 지금도 아직 저도 공부해야 할게 많죠. 어쩌면 그래서 다시 무지개 학교에 남은건지도 모르겠네요.”(연구 참여자 E)

“한 번은 부스 행사를 하는데 교육부 연구사가 내년에 다문화 관련 업무나 많은 걸 하는데 함께 해보지 않겠냐는 거예요. 아~ 무지개 학교에서 근무했다는 것만으로도 그런 건가 했죠. 지금도 다문화 일반자료를 개발하는 프로젝트를 하고 있어요. 역시 무지개 학교에 함께 근무했던 교사들을 자문위원으로 모시기도

했어요. 무지개 학교는 제 인생의 전환점이죠.”(연구 참여자 D)

연구 참여자들은 모두 무지개 학교에서 교사로서 살아가기 위해서라도 상호문화교육을 연구해야 했다고 이야기 하였다. 무지개 학교는 관계없는 타자의 관계를 맺어주는 하나의 장이 되었으며, 연구 참여자들에게 상호문화교육 담당 교사라는 강제적 책무를 부여했다. 이로 인해 연구 참여자들은 다문화 학생과 학부모, 동료 교사 등 다양한 만남과 관계를 이어나갔고, 그 속에서 상호문화교육을 실천했다. 이러한 상황은 다문화 타자에 대한 환대와 대숙으로 이어졌고, 그 과정 속에서 상호문화교육 연구와 상호작용이 역동적으로 이루어졌다. 그리고 이러한 경험을 통해 상호문화교육 전문가가 되었고 현재 각자 저마다의 위치에서 전문가로서 역량을 발휘하고 있다.

또한, 이러한 상호문화교육 전문가로서의 역량은 비단 연구 참여자 개인에게만 의미가 있는 것이 아니라 무지개 학교라는 교사실천공동체 안에서 상호협력적 관계를 통해 상호작용함으로써 서로의 상호문화교육 전문가로서의 자질 함양에 영향을 미쳤다. 서경혜(2012)에 따르면 학습이라는 것은 사회적인 맥락에 의해 구성되기 때문에 공동체 내에서의 협력적 노력을 강조하는 교사학습공동체는 전문성 개발을 목적으로 한 교사교육의 대안이 될 수 있다. 무지개 학교도 이러한 의미에서 상호문화교육을 담당할 교사양성을 위한 교사교육의 대안이 될 수 있다. 연구 참여자들은 교사실천공동체로 무지개 학교를 이끌어나가면서 무지개 학교라는 공동체 내에서 협력적 수업과 반성, 성찰의 과정을 통해 상호문화교육을 연구하고 적용하고, 또 반성하고 성찰의 과정으로 다시 상호문화교육을 적용하는 일련의 과정을 지속적으로 실천했다. 이러한 과정 속에 의사소통능력과 공감할 수 있는 상호문화역량을 개발해 나가기도 하였다..

“상호문화교육을 전혀 몰랐던 거 같아요. 다문화를 알고 업무경험도 많고 해서 잘 할 거라 생각했어요. 아니더라고요. 그래서 배웠습니다. 옆반 선생님과, 중등 선생님과 수업을 참관하기도 하고, 자유롭게 비평하면서 서로 성장했던거 같아요. 일반학교에선 상상할 수 없는 일이에요. 부담이 크거든요. 하지만 무지개 학교에서는 모두가 처음이었고, 시험이었고, 시도였어요. 그러다보니 수업을 공개하는 것도 부담 없이 할 수 있었어요. 이 이유도 분명히 크죠. 재미있었고 보람된 시간이었어요. 만나면 교육과정 어떻게 수정할지, 무슨 과목이 필요한지 참 많이 얘기했어요.”(연구 참여자 C)

연구 참여자 C는 무지개 학교 교육 경험에 대해 동료 교사와 협력적 관계 속에서 상호문화교육 전문가로 성장할 수 있었다는 데에서 의미를 찾았다.

“서로를 배려하는 걸 배운 거 같아요. 처음엔 초등과 중등 교사가 함께하는 것이 쉬운 일만은 아니었어요. 그런데 어느 순간 모두 내 편이라는 생각을 한 거 같아요. 초등에 무슨 일이 있으면 중등 선생님들이 마치 내 일인냥 도와주시고 걱정해 주셨어요. 이게 교감이 아닐까 싶어요.”(연구 참여자 A)

연구 참여자 A도 동료 교사와의 배려와 협력을 통해 무지개 학교에서 교육을 실천할 수 있었다고 기억하고 있었다.

“같은 수업인데도 해마다 비교해 보면 완전 다른 수업인거 같아요. 아직도 무지개 학교 교육과정은 만들어지고 있지만, 저 역시 마찬가지였어요. 처음 적용해 본 걸 또 다음해에 고치고, 또 그 다음 해에 더 고치고... 옆에 선생님들이 없었다면 불가능했을 겁니다. 각자 나름의 전문 영역이 있어서 서로 윈윈했죠.”(연구 참여자 D)

연구 참여자 D는 무지개 학교에서 해를 거듭하며 상호문화교육 전문가로 성장하고 있음을 느낄 수 있었다고 이야기하였다. 그리고 이러한 성장에는 동료 교사의 역할이 컸다고 이야기하였다.

김경은(2010)에 따르면 교사의 전문성은 교사의 수업 상황과 맥락 속에서 경험에 대한 이해와 반성을 통해 함양할 수 있다. 이와 마찬가지로 무지개 학교에 근무했던 연구 참여자들도 모든 것이 첫 시도라는, 새로운 경험이라는 교사들 간의 공통적인 수업 상황과 맥락 속에서 소통을 했고, 서로의 수업에 대해 발전적 비평의 시간을 가지며 스스로 반성과 성찰의 과정을 통해 상호문화교육 수업 전문가로서의 역량을 협력적으로 키워나갔다.

4. 소결

연구 참여자들은 무지개 학교 전입 전 교사로서의 정체성 형성에서부터 상호문화교육 전문성 확장학습의 첫 단계인 ‘의문 품기’ 단계의 경험을 시작하여 무지개 학교 전입 초기 다문화 학생, 학부모, 동료 교사, 관리자 등 다양한 관계와 다문화교육의 시행착오 속에서 의문이 확장된다.

그리고 이러한 의문의 확장은 연구 참여자들을 상호문화교육 전문성 확장 학습의 다음 단계인 ‘실제적 분석’ 단계로 이끌고 다양한 관계 속에서 타자를 향한 열린 마음과 이해와 존중을 바탕으로 경계의 넘나듦을 가능케 하는 상호작용의 기술을 배울 수 있는 경험을 제공한다.

이러한 ‘실제적 분석’ 단계의 과정 속에서 연구 참여자들은 상호문화교육을 위한 전문성을 형식적, 비형식적으로 철저하게 연구하였다.

이 연구를 토대로 연구 참여자들은 실제적으로 무지개 학교 수업 현장에서 상호문화교육을 실천하고, 또 상호문화교육 실천에 대한 끊임없는 반성과 성찰을 통해 상호문화교육을 새롭게 발전시켜 나갔다. 이는 상호문화교육 전문성 확장 학습의 세 번째 단계인 ‘새로운 실행과 성찰’의 단계라 할 수 있다.

연구 참여자들은 무지개 학교라는 특정한 교사실천공동체를 통해 상호문화교육 전문 교사로서의 정체성을 형성해 나갔던 것이다.

무지개 학교는 이렇게 연구 참여자들 개인에게 상호문화교육 전문성 확장 학습의 경험을 제공해 주었다는 데에 교사실천공동체로서의 의의가 있다. Engeström(2008)에 따르면 확장 학습의 주체는 고립적 개인에서 집단들 또는 네트워크로 전환된다. 이처럼 연구 참여자들의 상호문화교육 확장 학습 경험은 연구 참여자 개인에게 의미 있을 뿐만 아니라 이렇게 상호문화교육 전문가가 되어가고 있는 연구 참여자들 개인들도 또 다시 무지개 학교를 상호문화교육을 위한 공동체로 만들어 나가는 데 기여하고 있었다. 곧, 무지개 학교는 연구 참여자들에게 형식적, 비형식적 상호문화교육 확장 학습을 가능하게 하는 역할을 하는 장이면서, 연구 참여자들 또한 상호문화교육 확장 학습의 장을 만들어 나가는 주체이기도 한 것이다.

이렇게 연구 참여자들은 무지개 학교라는 교사실천공동체 속에서 다양한 상호문화교육 경험을 통해 상호문화교육 전문성 확장 학습의 경험을 하였다. 특히, 무지개 학교에서의 상호문화교육의 경험은 연구 참여자들의 상호문화역량을 함양시키는 데 큰 밑거름이 되어 주었다.

연구 참여자들은 무지개 학교에서의 상호문화교육 경험을 통해 자기에 대한 비판적 성찰과 다양한 관계를 통해 타자에 대한 열린 마음을 소유하게 되었고, 상호문화교육 전문가로 거듭날 수 있었다. 그리고 이러한 상호문화교육 전문가로서의 역량을 다양한 위치에서 발휘하고 있었다.

곧, 무지개 학교에서 맺어진 낯선 만남을 통해 스스로를 성찰하고 비판함으로써 통합으로의 문화 간 감수성의 단계로 성장하였다. 특히, 일반학교에서는 경험할 수 없는 다문화 학생, 학부모 및 초중등 교사와의 만남을 통해 타자를

환대하는 것에 대한 배움이라는 상호작용을 하였다. 이러한 상호작용 속에서 연구 참여자들은 타자를 향한 열린 마음과 공감할 수 있는 상호문화역량을 소유하게 되었다.

그리고 무지개 학교에서의 상호문화교육에 대한 책무라는 강제적 교육상황은 연구 참여자들로 하여금 상호문화교육에 대한 본격적인 관심을 불러일으켰다. 그리고 이러한 관심과 열정은 상호문화교육 전문성 계발로 이어졌고, 연구 참여자들은 어느새 상호문화교육 전문가가 되어 있었다.

또한, 새로운 상호문화교육과정을 계획하고 실행해 보는 경험 속에서 동료교사와의 협력을 통한 상호문화교육 연구와 적용의 경험을 하였다. 이는 이들의 협력적 의사소통 능력과 공감의 상호문화역량을 길러주었다.

특히, 이들은 교사실천공동체로서의 무지개 학교 상호문화교육 경험의 과정 속에서 자의로든, 타의로든 확장학습의 경험을 하였고 확장학습의 마지막 단계인 새로운 실천 단계까지의 성장을 무지개 학교 임기 종료 후 보여주었다. 무지개 학교 임기 종료 후 이들은 해외 한국학교 교사로, 해외 현지학교 한국어 강사로, 다시 일반 공립학교 초등교사로서 새로운 자리를 선택하여 무지개 학교와 연장선상에 있는 새로운 교사실천공동체를 만들어 나가고 있었다.

결국, 무지개 학교는 연구 참여자들을 상호문화교육 전문가로 거듭나게 해 주는 장으로서의 역할을 하고 있었다.

VI. 결론

1. 요약

글로벌 다문화 사회라는 세계의 흐름 속에서 선택할 수밖에 없는 다문화 사회라는 현실 속에서 우리나라의 다문화 사회로의 올바른 이행을 위해 교육적 차원의 대안이 요구되는 상황이다. 이에 지금까지 상호문화교육 관련 개념과 인식 개선 및 교사, 예비교사 대상 연수프로그램에 관한 연구가 진행되어 왔으나, 장기간의 임상실습 등 교사의 실제 경험에 관한 연구가 부족하였다. 이에 본 연구자는 실제 학교교육 현장에서 학생들을 가르치고 있는 교사들의 상호문화교육 경험의 의미를 해석하여 상호문화교육 전문 교사 양성을 위한 교사교육의 새로운 방향을 제시하고자 하였다. 특히, 상호문화교육에 있어서 초등학교는 중요한 출발점이 된다. 다문화 학생의 학교급별 비율도 초등이 가장 큰 비중을 차지하고 있기 때문이기도 하다. 이에 본 연구에서는 공립 다문화 대안학교에서 근무했던 초등교사를 중심으로 그들의 교육 경험의 다양성을 유형화 하고 상호문화교육 실천의 경험을 상호문화 전문성 확장학습으로 구조화하여 그 의미를 분석하였다. 이를 위해 본 연구에서는 다음과 같은 연구 문제를 설정하였다. 첫째, 공립 다문화 대안학교에 근무했던 교사의 교육 경험은 어떻게 상호문화교육 확장학습으로 이어졌는가? 둘째, 공립 다문화 대안학교에서 근무했던 교사의 교육 경험은 어떠한 상호문화교육적 의미를 지니고 있는가?

연구문제를 해결하기 위해 우리나라에서 유일하게 공립에서 운영되고 있는 다문화 대안학교에 근무한 공립학교 교사를 대상으로 하여 그들이 4년 동안 다문화 학교에 근무하며 어떠한 상호문화교육 경험을 하였는지 살펴보았다. 그리고 이러한 상호문화교육 경험의 의미에 대해 상호문화교육적 관점으로 해석해 보았다.

이를 위해 상호문화교육에 관한 철학적 배경과 패러다임을 이론적으로 논의하였다. 상호문화 철학의 핵심 개념인 상호문화성과 타자지향성에 대해 논의하고, 다문화주의에 대한 비판으로 대두한 상호문화주의를 기반으로 다문화교육이 어떻게 상호문화교육으로 방향성이 옮겨가고 있는지 고찰하였다. 그리고 상호문화교육과 상호문화교육역량의 관계에 관해 이론적으로 논의하였다.

이론적 논의를 토대로 연구 참여자들과의 심층인터뷰를 통해 이들의 상호문화교육 경험에 관한 내러티브를 분석하였다.

연구 참여자들은 무지개 학교에서 다양한 교육 경험을 하였다. 이에 교사들

의 교육 경험을 무지개 학교 전입 전과 전입 이후, 그리고 무지개 학교 근무 종료 후의 삶 속에서 어떻게 다양하게 펼쳐지고 있는지 IV장에서 살펴보았다. 그리고 V장에서는 이러한 교육 경험이 어떻게 상호문화교육 전문성 확장학습으로 이어졌으며, 상호문화교육적 관점에서 어떠한 의미를 지니고 있는지 살펴보았다.

연구 참여자들은 무지개 학교 전입 전부터 뚜렷한 교사로서의 정체성을 가지고 일반 공립학교에서 교육 전문가로서 역할을 하고 있었다. 연구 참여자들은 새로운 삶의 전환이자 다문화에 대한 관심과 열정을 가지고 교육 전문가로서의 역할을 할 수 있는 위치를 무지개 학교로 옮겨갔다. 그리고 무지개 학교에서 다양한 관계 맺음 속에서 상호문화교육을 실천했고 또 다시 반성과 성찰의 과정을 통해 다시 상호문화교육을 실천하는 일련의 과정을 반복하며 상호문화교육 전문가로 성장했다. 연구 참여자들의 상호문화교육 전문가로서의 역량은 무지개 학교 근무 종료 이후에도 새로운 곳에서 지속되었다.

무지개 학교에 근무했던 연구 참여자들의 교육 경험의 의미를 분석한 결과는 다음과 같다.

첫째, 연구 참여자들은 무지개 학교 지원 전부터 교사로서, 상호문화교육 전문가로서의 정체성에 대해 고민하고 있었다. 이러한 정체성의 고민은 무지개 학교 지원을 이끌었고, 무지개 학교라는 교사실천공동체의 형성을 위한 시발점이 되었다.

둘째, 무지개 학교는 교사-다문화 학생, 교사-다문화 학부모, 교사-교사 등의 의미 있는 타자의 만남을 연결하는 관계맺음을 위한 장으로서의 역할을 하였다. 무지개 학교에서의 서로 간의 의미 있는 타자와의 만남은 연구 참여자에게 비판적 성찰의 기회를 제공하여 문화 간 감수성의 통합 단계로의 발달을 도왔다. 특히, 일반학교에서는 경험할 수 없는 다문화 학생, 학부모 및 초중등 교사와의 만남을 통해 타자를 환대하는 것에 대한 배움이라는 상호작용을 불러일으켰다.

셋째, 연구 참여자들의 무지개 학교에서의 상호문화교육 경험은 그들에게 상호문화교육에 대한 구체적이고 실제적인 관심을 갖게 하고 이를 실천할 수 있는 기회를 제공해 주었다. 이러한 과정을 통해 연구 참여자들은 무지개 학교에서의 상호문화교육에 대한 의무적 교육 상황의 부여라는 상황적 맥락 안에서 상호문화교육에 대한 본격적으로 관심을 갖게 되었다. 이와 함께 연구 참여자들은 상호문화교육 실천 경험 속에서 다양한 상호문화교육 전문성을 계발하였다.

넷째, 연구 참여자들은 교사실천공동체로서의 무지개 학교 상호문화교육 경험의 과정 속에서 자의로든, 타의로든 상호문화교육 전문성 확장학습의 경험을

하였고 확장학습의 마지막 단계인 새로운 실천의 단계까지의 성장을 무지개 학교 임기 종료 후 보여주었다. 무지개 학교 임기 종료 후 이들은 해외 한국학교 교사로, 해외 현지학교 한국어 강사로, 다시 일반 공립학교 초등교사로서 새로운 자리를 선택하여 무지개 학교와 연장선상에 있는 새로운 교사실천공동체를 만들어 나가고 있었다.

연구 참여자들은 무지개 학교 지원을 통한 상호문화교육 실천의 경험을 통해 상호문화교육 전문가로서의 역량을 함양하였고, 이를 토대로 다양한 위치와 장소에서 상호문화교육 전문가의 역할을 하고 있었다.

일반 공립학교에서는 경험할 수 없는 무지개 학교의 상호문화교육 경험은 다문화 사회로의 올바른 이행을 위한 상호문화교육 교사교육에 하나의 방향을 제시해 줄 수 있다는 데에서 연구의 의의가 있다. 교육의 질은 교사의 질에서 담보할 수 있듯이 상호문화교육의 질도 상호문화교육을 담당할 교사의 전문 역량에서 비롯된다. 따라서 다문화 사회라는 시대적 흐름 속에서 교육적 차원의 대안으로서 “상호문화교육 교사교육을 위한 다문화 학교 근무 경험”의 기회가 공립학교 교사들에게 정책적으로 제공될 필요가 있다.

하지만 본 연구는 공립 다문화 대안학교의 하나의 사례 속에서 이곳에서 근무한 경험이 있는 교사를 연구 참여자로 선정하여 연구를 진행하였기 때문에 우리나라 전체 학교로 일반화 하는 데 있어서 제한사항이 있다. 이에 본 연구를 시작으로 보다 다양한 다문화 학교에서의 교사의 교육 경험에 관한 연구가 확장되어 우리나라 전체 교사에게 의미 있는 연구가 지속되기를 기대한다.

2. 논의 및 제언

글로벌 다문화 사회로 진입하고 있는 우리나라의 시대적 흐름 가운데 그 어느 때보다도 교육적 차원의 대안이 요구되고 있다. 하지만 아직까지 우리나라는 다문화주의에 기반한 인식의 수준과 다문화교육으로 인해 다문화적 차별과 편견이 존재하고 있으며, 문화 간 경계가 존재한다. 이제 다문화적 인식의 수준을 상호문화적 인식의 수준으로 높이고 타자에 대한 이해와 존중, 열린 마음을 바탕으로 다양한 문화가 동등한 위치에서 서로에게 의미 있는 존재가 되어 문화 간 경계의 넘나들이라는 상호작용이 활발하게 이루어져야 할 때이다. 이를 위해 새로운 다문화교육으로서 상호문화교육이 요구된다. 따라서 다름과 차이를 넘어 설 수 있는 상호작용이 활발하게 이루어질 수 있도록 상호문화교육을 통해 우

리나라의 다문화 사회로의 올바른 이행을 도와야 한다. 이러한 맥락 가운데 타자를 향한 열린 마음으로 환대할 수 있는 상호문화역량을 소유한 상호문화교육 전문 교사의 필요성이 제기된다.

다문화교육의 새로운 방향으로서 상호문화교육에 대한 필요성과 함께 상호문화교육의 개념과 인식, 실천, 교수학습 방법에 관한 연구가 진행되어 왔다.

오영훈(2009)의 연구에서는 상호문화이해교육의 기본 개념과 다문화교육의 대안으로서 상호문화이해교육 도입의 필요성에 대해 주장하였다. 그리고 다름과 차이를 넘어선 공존을 지향할 수 있는 사회통합으로서의 상호문화이해교육을 제안하였다. 본 연구도 다름과 차이를 넘어선 이해와 존중을 통한 공존을 지향한다는 데에서 동일선상에 있는 연구라 할 수 있지만, 상호문화이해교육의 기저에 깔려 있는 인정의 정치와 사회통합으로서의 공존을 넘어 문화 간 경계를 허물고, 자유로운 문화 간 경계의 넘나들을 위한 상호작용을 목적으로 하는 상호문화교육에 대해 논의하고 있다는 데에서 연구의 차이점이 있다.

장한업(2016)의 연구에서는 상호문화교육에 대한 개념을 상호주관성과 상호문화 철학의 시작에서부터 다시금 정리하고 있는데, 상호작용을 다루고 있는 상호문화성의 개념을 상호문화교육의 목표, 내용, 방법, 평가 등 모든 교육과정에 충실히 반영해야 함을 제안하였다. 이 연구에서는 상호문화교육의 철학적 프레임워크를 제공하고 있으나 실제 학교 교실 수업 장면들에 대해 구체적으로 제시하고 있지 못하다. 반면, 본 연구에서는 상호문화교육에 대한 개념을 상호주관성, 상호문화 철학에 기반하여 이론적으로 논의하여 실제 학교 교육 현장에서 실천되고 있는 상호문화교육의 구체적인 경험의 국면을 제시함으로써 상호문화교육의 의미를 찾을 수 있었다.

물론, 본 연구는 김영순, 최승은(2016)의 연구에서 제시한 상호문화교육의 구체적 실천으로서 상호문화학습의 실천적 내용과 학습방법을 제시하고 있지는 않지만, 상호문화교육을 담당해야 할 교사의 실제 교육 경험의 의미에 대해 분석하여 상호문화교육 전문가 함양을 위한 교사교육의 방향을 제시했다는 데에 의의가 있다.

또한, 정기섭(2011)의 연구에서는 상호작용과 존중을 전제하고 있는 상호문화역량을 상호문화의사소통역량으로 발전시켜야 할 것을 제안하고 있는데, 본 연구에서도 다문화 사회에서 요구되는 상호문화역량 중 활발한 상호작용을 목적으로 하는 의사소통 역량을 상호문화역량의 중요한 부분임을 강조하고 있다.

본 연구는 상호문화교육을 위한 교사교육을 위한 연구라는 데에서 가치가 있으며, 연구 결과를 토대로 상호문화교육을 담당할 교사양성을 위한 교사교육에 있어서 다음과 같이 제안하고자 한다.

첫째, 일반 공립학교 교사의 상호문화교육 전문성 함양을 위해 다문화 학교 근무 기회를 정책적으로 제공할 필요가 있다. 다문화 예비학교, 특별학교, 중점학교 등 다문화교육 관련 학교가 있지만 그 수와 교육 시간에서 부족하다. 때문에 시스템적으로 항시 상호문화교육이 이루어지고 있는 다문화 학교에서의 근무 경험이 제도적으로 보장되어야 한다. 현재 우선선발로 다문화 학교 교원을 선발하는 규정을 보완하여 일부 교원의 경우 학교 또는 지역별 의무 배치 인원이 추가될 필요가 있다.

둘째, 무지개 학교와 같은 역할을 하는 교육 기관이 확대될 필요가 있다. 연구 참여 교사들을 통해 확인할 수 있었던 것처럼, 무지개 학교는 상호문화교육 환경을 조성해줌으로써 상호문화교육의 의미 있는 타자와의 만남의 장이자 교육실천의 장을 제공해주는 역할을 하고 있다. 현재 이와 같은 공교육 기관에는 다문화 예비학교나 중점학교, 또는 시도별 특별학교가 있기는 하지만 이러한 학교 기관은 상호문화교육이 제대로 이루어지기에는 학생 수나, 담당교사만이 교육을 담당하고 있다는 점에서 제한사항이 있다. 때문에 지금 경기도교육청에서 설립을 추진하고 있는 다문화 국제학교 등과 같은 시도가 전국적으로 이루어져야 할 것이다.

셋째, 예비교사 교육과정에서 상호문화교육을 위한 역량을 계발할 수 있도록 상호문화교육을 위한 교육 경험의 기회와 교육과정이 제공되어야 할 것이다. 먼저 타자를 향한 열린 마음과 관계맺음을 경험할 수 있는 철학적 배경이 예비교사 교육과정에 반영이 되어야 한다. 다음으로 임상실습 등의 과정 속에 상호문화교육의 경험 제공을 위한 제도적 장치가 마련되어야 할 것이다. 그리고 상호문화교육을 연습할 수 있는 다문화 멘토링 제도의 확대, 교육 봉사 기회의 확대가 필요하다.

넷째, 다문화 학교에 근무하고 있는 교사에 대한 임기가 탄력적으로 적용되어야 할 것이다. 연구 참여자들도 갑작스런 임기 종료 시점의 결정으로 임기 3년차 말부터 4년차까지 진로에 대한 고민과 기존 교사의 진출로 인한 상호문화교육의 노하우에 대한 공백을 이야기 하였다. 또, 임기 4년 이전 교체된 교사의 적응을 위한 기존 교사들의 멘토 교사로서의 역할에서 알 수 있듯이 교사 교체 간에도 기존 교사의 임기 종료 시점과 진출입 교사의 적정 비율에 대한 고민이 필요하다. 현재 일반 공립학교 기준으로 무지개 학교도 4년 근무 후 모든 교사

가 전근을 가야 하는 규정을 보완하여, 50% 또는 30% 기존 교사 유예에 관한 규정이 도입되어야 한다. 그리고 예비교사 교육실습학교로의 기능을 추가할 필요가 있다.

다섯째, 상호문화교육의 목적에 부합된 주제와 내용으로 한 직무연수 지원을 통해 현직 교사 연수 기회의 확대가 요구된다. 이러한 상호문화교육 전문가 직무연수는 교육부 및 각 시도교육청을 통해 매 해 실시되는 교육과정 연수 과정에 포함해야 할 것이다. 이제 상호문화교육은 독립군처럼 따로 분리해서 이루어지는 것이 아니라 정규 교육과정 속에서 재구성을 통해 모든 학생에게 이루어져야 하는 교육이기 때문이다.

마지막으로 상호문화교육을 위한 다문화 학교 근무 기회 제공 등 다양한 임상실습, 교사 재교육과정, 예비교사 교육과정 등의 교사교육에 관한 연구가 새로운 관점에서 시도되어야 한다. 아직 다문화주의에 기반한 다문화교육이 이루어지고 있는 상황 속에서 다문화교육의 새로운 방향으로서 상호문화교육에 대한 인식의 전환이 우선되어야 할 것이지만, 이와 더불어 상호문화교육의 경험을 공립학교 교사들에게 제공할 수 있는 다양한 방법적 측면에 대한 연구가 필요하다.

연구 참여자들이 근무했던 다문화 학교는 다문화 학생, 학부모, 초·중등 교사 간의 만남의 장을 형성해 줌으로써 상호문화교육에 대한 새로운 안목과 통찰을 형성하도록 하였고, 상호문화교육의 교사실천공동체로서, 교육실천공동체로서의 역할과 기회를 제공해 주었다는 점에서, 연구 참여자들에게 있어서 내러티브 탐구에서 중요한 개념인 ‘결정적 사건’이었다. 이처럼 다문화 사회로의 이행을 돕기 위한 상호문화교육을 위한 결정적 사건이 일반 공립학교 교사들에게 형식적으로든, 비형식적으로든 일어나길 기대한다.

참고문헌

- 강순원(2011). 다문화 교사교육에 있어서 ‘내러티브 탐구’가 지니는 의미: Grant & Sleeter의 교사교육 사례를 중심으로. 국제이해교육연구, 6(2), 1-30.
- 강영안(1990). 레비나스 철학에서 주체성과 타자, 철학과 현상학연구. 4, 243-263.
- 강인애, 장진혜(2009). 커뮤니티 기반 다문화수업 모형 개발에 대한 연구: 초등학교 수업사례를 중심으로. 초등교육연구, 22(2), 71-97.
- 고정은(2013). 다문화교육 전문가 양성과정의 전문성에 대한 제언: 다문화사회 전문가 2급 양성과정과 한국어교원 양성과정을 중심으로. 다문화와 평화, 7(1), 97-123.
- 권오현, 모경환, 황혜원, 박주현, 박정서, 김은아, 배가빈(2009). 교사를 위한 다문화교육 연수 프로그램의 사례연구-중앙다문화교육센터를 중심으로. 다문화교육 연구와 실천, 1, 15-36.
- 구건서(2003). 다문화주의의 이론적 체계. 현상과 인식, 27(3), 29-53.
- 구정화, 박선웅(2011). 다문화 시민성 함양을 위한 다문화교육의 목표 체계 구성. 시민교육연구, 43(3), 1-27.
- 김범춘(2014). 다문화 사회의 소통 패러다임으로서 레비나스의 타자성. 통일인문학, 57, 161-191.
- 김경숙, 공진희, 이민경(2007). 교사를 통해 본 다문화 가정 유아 부모의 특성과 유치원 교육 참여에 대한 질적 연구. 특수아동학회, 9(4), 311-335.
- 김동석(2010). 스왓(SWOT) 분석 틀에 의한 학교경영 현실진단과 혁신가능성 탐색. 교육연구, 18(2), 23-61.
- 김상무(2015). 독일 상호문화교육정책의 현황과 이론적 기초에 관한 연구. 교육사상연구, 29(1), 25-46.
- 김선미(2000). 다문화 교육의 개념과 사회와 적용에 따른 문제. 사회과교육학연구, 1(4), 63-81.
- 김선아(2010). 반성적 교사: 미술교사 전문성 개발을 위한 방안 모색. 미술교육논총, 24(1), 27-50.
- 김순환, 구비성, 김지은, 허민경(2017). 은유분석을 통해 본 예비유아교사의 ‘다문화’에 대한 인식. 다문화와 평화, 11(1), 242-270.
- 김연숙, 박한표(2010). 존재와 다르게, 서울: 인간과 사랑.
- 김영순(2013). 다문화 사회에서 공존하는 방법-민주주의와 학교 다문화교육의 관계. 학습자중심교과교육학회 학술대회, 3-15.
- 김영옥(2007). 다문화 사회의 아아교육과정 방향 탐색. 미래유아교육학회, 14(3), 46-68.
- 김영아(2012). 2009 개정 교육과정에 따른 음악과 교육과정의 초등학교 국악 관련 내용 고찰. 국악교육연구 6(2), 5-25.
- 김영옥(2013). 타자에 대한 환대와 상호인정. 우리 모두 조금 낮선 사람들, 파주: 오월의 봄.
- 김연숙(2000). 레비나스 타자윤리의 선진유가적 이해. 유교사상연구, 14, 537-568.
- 김이경 외(2004). 교사평가시스템연구. PR2004-08(기본연구 보고서), 한국교육개발원.
- 김종석(1984). 미국 다문화교육의 이론적 고찰. 미국학논문집, 5, 35-60.
- 김중훈(2014). 다문화교육 분야의 교사 관련 연구동향 분석: 현황과 향후 과제를 중심으로. 다문화교육

- 연구, 7(4), 81-100.
- 김진철, 장봉석(2010). 초등 예비 교사의 다문화 태도와 다문화 효능감에 대한 연구. 시민교육연구, 42(3), 39-60.
- 김진희(2011). Self-study를 통한 실천공동체의 학습문화. 교육문화연구, 17(3), 59-86.
- 김태원(2012). 다문화 사회의 통합을 위한 패러다임으로서의 유럽 상호문화주의에 대한 이론적 탐색. 유럽사회문화, 9, 179-213.
- 김한중(2006). 다문화 사회의 역사교육: 캐나다 BC 주의 경우. 역사교육연구, 1(4), 7-46.
- 김현미(2013). 누가 100퍼센트 한국인인가. 우리 모두 조금 낮은 사람들, 파주: 오월의 봄.
- 김향은(2007). 다문화 부모교육의 현황과 과제: 학교중심 다문화 부모교육을 중심으로. 문화예술교육연구, 2(2), 33-44.
- 나장함(2010). 다문화 교육 관련 다양한 접근법에 대한 분석: 이론과 교육과정 변형을 중심으로. 사회과교육, 49(4), 97-119.
- 노선하(2006). 초등사회과에서 다문화교육을 위한 교수학습 방안에 관한 연구. 초등사회과교육, 18(1), 152-174.
- 모경환, 황혜원(2007). 사회과교사의 다문화교육에 대한 인식과 교사교육의 과제. 한국교원교육연구, 24(2), 199-219.
- 박귀선, 남상준(2009). 다문화교육의 개념에 대한 초등교사의 인식. 교원교육, 25(3), 108-129.
- 박남수(2007). 초등학교 교사들의 다문화교육에 대한 인식과 실천. 사회과교육연구, 14(1), 213-232.
- 박미숙(2013). 중등학교 다문화담당교사의 전문성에 관한 연구. 교육문화연구, 19(1), 57-82.
- 박선경(2013). 행군마을의 평생학습공동체 성장과정에서 나타난 학습 생태적 특성. 교육종합연구, 11(4), 293-314.
- 박선영(2006). 영국의 시민교육과 다문화주의. 미래청소년학회, 3(1), 41-68.
- 박수정(2015). 학교 내 교사학습모임의 형성과 확산에 관한 연구. 충남대학교 대학원 박사학위 논문.
- 박수정, 김미정(2015). 교원 역량 강화에 대한 교원의 인식 분석: 세종특별자치시 교육청을 중심으로. 한국교원교육연구, 32(3), 163-186.
- 박영자(2012). 다문화시대 한반도 통일·통합의 가치 및 정책 방향: '상호문화주의' 시각과 교훈을 중심으로. 국제관계연구, 17(1), 299-333.
- 박윤경(2007). 민족 및 인종 편견 감소를 위한 초등 다문화교육: 아동 문학을 활용한 간접 접촉. 초등사회과교육, 18(2), 27-45.
- 박종대(2017). 한국 다문화교육 정책 사례 및 발전 방안 연구: 상호문화주의를 대안으로. 한국외국어대학교 대학원 박사학위논문.
- 박철희(2007). 다문화 교육의 관점에 기초한 초등 사회·도덕 교과서 내용에 대한 비판적 고찰. 교육사회학연구, 17(1), 109-129.
- 법무부 출입국 외국인정책본부(2011). 다문화사회전문가 2급 양성과정 교재 I. 법무부 출입국 외국인정책본부 사회통합과.
- 변중현(2013). 다문화사회에서의 갈등해결교육: 상호문화주의적 접근. 윤리교육연구, 32, 33-57.

- 서덕희(2007). 어윤치미크에게 말 걸기- 한-몽골 여성과의 만남을 통해 본 다문화교육. *교육인류학연구*, 10(2), 233-267.
- 손지현(2006). 다문화 미술교육의 확장. *미술과 교육*, 7(2), 21-38.
- 송경오, 최진영(2007). 초등학교 교사들이 경험한 학습기회 실태분석-사회과에 대한 교사학습기회의 형식적·실질적 측면을 중심으로. *열린교육연구*, 15(3), 223-244.
- 송경오, 정지선(2008). 현직교사의 전문성에 영향을 미치는 학교환경 분석. *한국교육*, 35(4), 81-105.
- 송경오, 허은정(2011). 교사의 학습기회가 교직신념 및 교수법 활용에 미치는 영향 분석. *한국교원교육연구*, 28(4), 89-116.
- 송경오, 허은정(2012). 교사의 공식적 학습기회 효과에 대한 연구 분석. *한국교원교육연구*, 29(4), 243-268.
- 신현태, 정우열, 유근환(2012). 다문화사회와 사회통합에 관한 탐색적 연구: 주요국과 한국의 다문화정책 비교를 중심으로. *한국지방자치연구*, 13(4), 177-200.
- 안희은(2015). 상호문화주의에 기반한 한국어교육 정책 연구. 부산대학교 대학원 박사학위논문.
- 오성배(2005). 코시안(Kosian) 아동의 성격과 환경에 관한 사례 연구. *한국교육*, 32(3), 61-83.
- 오성배(2006). 한국 사회의 소수 민족, '코시안' (Kosian) 아동의 사례를 통한 다문화 교육의 방향 탐색. *교육사회학연구*, 16(4), 137-157.
- 오영훈(2009). 다문화교육으로서 상호문화교육 -독일의 상호문화교육을 중심으로. *교육문화연구*, 15(2), 27-44.
- 오영훈, 김영순(2016). 다문화 대안학교의 실천과 모색, 성남: 북코리아.
- 우정길(2007). 마틴 부버: 대화철학과 대화교육학의 임계점에 관하여. *교육철학*, 40, 139-161.
- 우정길(2009). 타자의 타자성과 교육학 지식: 레비나스의 타자성 철학에 대한 교육학적 소고. *교육철학*, 45, 151-174.
- 윤경, 최일선, 함승환, 허창수, 황매향(2012). 다문화교육의 이해와 실천, 서울: 학지사.
- 이병준, 한현우(2016). 상호문화역량의 개념 및 구성요소에 관한 연구. *문화예술교육연구*, 11(6), 1-24.
- 이병환, 김영순(2008). 대안교육의 실천과 모색, 서울: 학지사.
- 이상수(2016). 교사실천공동체 구성원들의 확장학습 경험 사례연구-교사선교회를 중심으로. 아주대학교 대학원 박사학위논문.
- 이용일(2009). 다문화시대 고전으로서 짐멜의 이방이 새로 읽기: 새로운 역사적 이민연구의 단초. *독일연구*, 18, 179-209.
- 이윤식(2000). 교원의 전문성 심화를 위한 연수·연구실적 학점화. *한국교원교육연구*, 17(2), 25-58.
- 이정은(2017). 다문화주의와 상호문화주의의 대결-한국적 적용을 위한 연구. *시대와 철학*, 28(1), 191-234.
- 이화도(2011). 상호문화성에 근거한 다문화교육의 이해. *비교교육연구*, 21(5), 171-193.
- 임동진(2011). 다문화정책 실태분석 및 개선방안 연구. 2011년 한국행정연구원 기본연구과제 연구보

고서.

- 임전일, 이정연(2017). 다문화교육의 한계와 상호문화교육으로의 전호향 가능성에 관한 연구. 시민인문학, 32(1), 40-71.
- 임영섭(2007). 유아기 다문화 교육의 방향과 방법. 교구교육, 23(3), 157-172.
- 장원섭, 이수용, 이수연, 박수연, 박명식(2010). 성인의 함께 배우기에 관한 질적 공동체 연구. Andragogy Today, 13(2), 1-29.
- 장인실(2003). 다문화교육이 한국 교사 교육과정 개혁에 주는 시사점. 교육과정연구, 21(3), 409-431.
- 장인실, 차경희(2012). 한국 다문화교육의 연구동향 분석: Bennett 이론에 근거하여. 한국교육학연구, 18(1), 283-302.
- 장한업(2014). 이제는 상호문화교육이다. 과주: 교육과학사.
- 전병운, 정은혜(2013). 중등 특수교사의 학습기회와 사회적지지 및 교육 신념이 수업전문성에 미치는 영향. 한국교원교육연구, 30(4), 237-258.
- 정기섭(2009). 독일의 사회통합을 위한 이주 외국인 자녀의 교육지원 현황 및 시사점 분석. 교육의 이론과 실천, 14(2), 105-134.
- 정기섭(2011). 지속가능발전교육의 관점에서 본 상호문화역량. 교육의 이론과 실천, 16(3), 133-149.
- 정영근(2001). 세계화시대 상호문화교육의 목표와 과제 - 한국의 세계화교육에 대한 반성적 고찰. 한국교육학연구, 6(1), 1-20.
- 정영근(2006). 상호문화교육의 일반교육학적 고찰. 교육철학, 37, 29-42.
- 정영근(2007). '사이'의 세기와 상호문화교육. 교육의 이론과 실천, 12(1), 257-272.
- 정영근(2011). 독일 초등학교의 상호문화교육 -교육 내용, 교수방법 및 교육 프로그램을 중심으로. 교육적 이론과 실천, 16(2), 55-77.
- 정영근, 한영란(2006). 다문화 사회의 학교와 상호문화교육의 필요성. 교육연구, 2006, 1-18.
- 정지현(2009). 변혁적 수준의 다문화 유아교사교육을 위한 교사의 참조체계 변화에 관한 질적 연구. 열린유아교육연구, 14(6), 225-252.
- 정창호(2011). 독일의 상호문화교육과 타자의 문제 교육의 이론과 실천. 16(1), 75-102.
- 조혜정(2016). 상호문화철학으로 읽는 플라톤과 나가르주나: 플라톤의 『에우티프론』과 나가르주나의 『중론』을 중심으로. 부산대학교 대학원 박사학위논문.
- 조웅태(2006). 국제결혼 가정 자녀를 위한 다문화 도덕 교육. 한국도덕교육학회, 41-67.
- 조현상(2009). 결혼이주여성 노동력 활용방안에 관한 연구. 원광대학교 대학원 논문집, 42, 87-103.
- 주광순(2016). 상호문화철학의 비전. 대동철학, 76, 268-289.
- 최관경(2007). 다문화 시대의 삶과 교육의 과제: 무엇을 위한 다문화교육인가. 한국교육사상연구회, 37, 1-20.
- 최승은(2015). 상호문화교육의 관점에서 본 초등교사의 음악교육 경험에 관한 연구. 인하대학교 대학원 박사학위논문.
- 최은희(2010). 공공부문 실천공동체(CoP) 활동의 전개과정 및 영향요인 탐색: A지방교육청 공동체를

중심으로. 고려대학교 대학원 박사학위논문.

최재식(2006). 상호문화성의 현상학: 문화중심주의를 넘어 상호문화주의로. 철학과 현상학 연구, 30, 1-30.

최현덕(2009). 경계와 상호문화성: 상호문화 철학의 기본 과제. 코기토, 1(66), 301-329.

최충욱, 모경환(2007). 경기도 초·중등 교사들의 다문화적 효능감에 대한 조사 연구. 시민교육연구, 39(4), 163-182.

한관중(2006). 영화를 활용한 사회과에서의 다문화 수업 방안. 사회과교육연구, 13(3), 147-166.

한경구, 한건수(2007) 다문화사회 개념과 한국사회 다문화 담론에 대한 성찰. 한국사회학회 사회학대회 논문집, 2007, 20-36.

한석실(2007). 다문화시대 유아교사교육의 방향 모색. 미래유아교육학회, 14(1), 29-53.

한승희(2006). 평생학습론: 평생학습사회의 교육학(제2판). 서울: 학지사.

Abdallah-Pretceille(2004). L' education interculturelle. 장한업 역 (2010). 유럽의 상호문화 교육, 서울: 한울.

Adorno(1958). Einleitung in die Musiksoziologie, Gesammelte Schriften Bd. 14. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Adorno(1997). Philosophie der neunten Musik, 문병호 역 (2012). 신음악의 철학, 서울: 세창출판사.

Banks, J.A. & Banks, C.A.(Ed.)(2004). Handbook of Research on Multicultural Education. San Francisco: Jossey-Bass.

Bellanca, J.(1995). Designing professional development for change. A systemic approach. IRI/Skylight Publishing, Inc.

Bennett, C. I.(2003). Comprehensive multicultural education: Theory and practice(5th ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.

Bennett, M. J.(2004). Becoming interculturally competent. In J. Wurzel. (Ed.), Toward multiculturalism: A reader in multicultural education(2nd ed., pp.62-77). Newton, MA: Intercultural Resource Corporation.

Bennett, J.(2008). Transformative training: Designing Programs for Culture Learning. In Contemporary Leadership and intercultural Competence: Understanding and Utilizing Cultural Diversity to build successful Organization. ed. M. A. Moodian. 95-110. Thousand Oaks. CA: Sage.

Bierbaum, H. & Bungler, C.(2007). Bildung- Wissenschaft - Engagement. Beunruhigung durch Bildungstheorie? Eine Diskussion via E-Mail. In Bierbaum, H. ua. (Hg.): Nachdenken in Widerspruchen: Gernot Koneffkes Kritik burgerlicher Padagogik. Wetzlar: Buches der Pandora.

Bourdieu, P.(1974). The School as a Conservative Force: Scholastic and cultural inequalities, Contemporary research in the sociology of education, 32, 46.

- Bourdieu, P.(1977). Cultural Reproduction and Social Reproduction. In Karabel, J. and Halsey, A. H. Power and Ideology in Education. New York: Oxford University Press. 487-511.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C.(1977). Reproduction in Education, Society and Culture. Beverly Hills, Calif.: Sage.
- Bowman, W. D.(1998). Philosophical perspectives on music. New York: Oxford University Press.
- Brecher, J. & Costello, T.(1994). Global Village, Global Pillage: Economic Reconstruction from the Bottom. Boston: South End Press.
- Brown, J S., & Duguid, P.(1991). Organization Learning Communities of Practice Toward a Unified View of Working, Learning. and Innovation. Organization Science, 2(1), 40-57.
- Bohl, N.(1995). Professionally administered critical incident debriefings for police officers. In M. I. Kurke & E. M. Scrivner (Eds.), Police psychology into the 21st century. Washington, DC: APA Publishers.
- Bruner, J.(1986). Actual minds, possible worlds. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Buber, M.(1947) Between Man and Man. 남정길 역 (1991). 사람과 사람 사이, 서울: 현대사상사.
- Buber, M.(1964) Reden uber Erziehung. 우정길 역 (2010). 교육강연집, 서울: 지식을 만드는 지식.
- Buber, M.(1979). Ich und Du, 10. Auflage, Heidelberg: Lambert Schneider.
- Byram, M.(1997). Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon: Multilingual Matters.
- Carlo, M. de(1998). L' intercultural. 장한업 역(2011). 상호문화 이해하기: 개념과 활용, 과주: 한울
- Chen, G. & Starosta, W.(1999). A Review of the Concept of Intercultural Awareness. Human Communication, 2. 27-54.
- Collis, B., & Margaryan, A.(2004). Applying activity theory to computer-supported collaborative learning and work-based activities in corporate settings. Educational Technology Research and Development, 52(4), 38-52.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M.(2000). Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research. CA: Jossey-Bass.
- Coombs, P. & Ahmed, M.(1974). Attacking rural poverty: How nonformal education can help. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J.(1988). Teachers as curriculum planners: Narratives of experiences. NY: Teachers College Press.

- Creswell, J. W.(2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*(3rd edition). Los Angeles, CA: SAGE Publications.
- Deardorff, D.(2006). The Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization at Institutions of Higher Education in the United States. *Journal of Studies in International Education*. 10. 241–266.
- Deleuz, G.(1990). *Michel Tournier and the Word without Others*. (Trnas.) Lester, Mark & Stivale, C. New York: Columbia University Press.
- Duke, D. L.(1990). Setting goals for professional development. *Educational Leadership*. 47(8), 71–75.
- Edward Burnett Tylor(1871). *Primitive Culture: Researches Into the Development of Mythology, Philosophy, Religion, Art, and Custom*. London: John Murray.
- Engeström, Y.(1987). *Learning by expanding: An activity–theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta–Konsultit.
- _____(1999). Innovative learning in work teams: Analyzing cycles of knowledge creation in practice. In Engeström, Y., Miettinem, R. & Punamäki, R. L. (Eds.), *Perspectives on activity theory*. 377–404. Cambridge: Cambridge University Press.
- _____(2000). Activity theory as a framework for analyzing and redesigning work. *Ergonomics*, 43(7), 960–974.
- _____(2001). *Expansive learning at work: Toward an activity*
- Feiman–Nemser, S.(2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013–1055.
- Fullan, M.(1995). The limits and the potential of professional development. In T. R. Guskey & M. Huberman (Eds.), *Professional development in education: New paradigms and practices*(pp. 253–267). New York. Teachers College Press.
- Garrick, J.(1998). *Informal learning in the workplace: Unmasking human resource development*. London: Routledge.
- Gorski, P., Davis, S., & Reiter, A.(2012). Self–efficacy and multicultural teacher education in the United States: The factors that influence who feels qualified to be a multicultural teacher educator. *Multicultural Perspectives*, 14(4), 220–228.
- Gorski, P.(2013). *Cultivating social justice teachers: How teacher educators have helped students overcome cognitive bottlenecks and learn critical social justice concepts*. Sterling, VA: Stylus.
- Giroux, H. A.(1983). Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education: A Critical Analysis. *Harvard Educational Review*, 53(3), 257–293.
- Giroux, H. A.(1983). *Theory and Resistance in Education.: A Pedagogy for the Opposition*. London: Heinemann.

- Giroux, H. A.(1988). *Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning*. 이경숙 역(2001). *교사는 지성인이다*. 서울: 아침이슬.
- Guyton, B., & Wesche.(2005). The Multicultural Efficacy Scale: Deelopoment, Item Selection, and Reliability. *Mticultural Perspective*, 7(4), 21-29.
- Holsti, O. R.(1969). *Content analysis for the social sciences and humanities*. Reading, MA: Addison-Wesley Pub. Co.
- Holzbrecher, A.(2004). *Interkulturelle Padagogik*. 정기섭 외 역 (2014). *상호문화교육의 이해: 교사를 위한 교수-학습방법*. 성남: 북코리아.
- Honneth. A.(1992). *Kampf um Anerkennung*. 문성훈 · 이현재 역 (2011). *인정투쟁: 사회적 갈등의 도덕적 형식론*. 서울: 사월의 책.
- Heinz Antor(2006). *Multikulturalismus, Interkulturalitaet und Transkulturalitaet: Perspektiven fuer interdisziplinaere Forschung und Lehre*, in *Inter-und Transkulturelle Studien. Theoretische Grundlagen und interdisziplinaere Praxis*, Heidelberg: Universitaetsverlag Winter.
- Huberman, M.(1995). Working with life-history narratives, In H. McEwan, K. Egan (Eds.), *Narrative in teaching, learning and research*. New York, NY: Teachers College Press.
- Jenks, C., Lee, J., & Kanpol, B.(2001). Approaches to multicultural education in preservice teacher education: Philosophical frameworks and models for teaching. *The Urban Review*, 33(2), 87-105.
- Johnson, K. E., & Golombek, P. R.(2002). *Teachers' narrative inquiry as professional development*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Kincheloe, J. L. and Steinberg, S. R.(1997). *Changing multiculturalism*. Buckingham: Open University Press.
- Krippendorff, K.(1980). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Kwame Anthony Appiah (1994). *Identity, Authencity, Survival: Multicultural Societies and Social Reproduction*, in *Multiculturalism: Examining the Politics of Recognition*, Amy Gutsman, Princton: Princeton University Press.
- Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3), 465-491.
- LaFromboise, T., Coleman, H. & Gerton, J.(1993). Psychological impact of biculturalism: Evidence and theory. *Psychological Bulletin*, 114, 395-412.
- Leont'ev, A. N.(1981). *Problems of the Development of the Mind*. Moscow: Progress.
- Levinas, E.(1974). *Autrement qu'etre ou au-dela de l'essence*. 김연숙 · 박한표 역(2010). *존재와 다르게*, 서울: 인간과 사랑.
- _____ (1979). *Le temps et l' autre*. 강영안 역 (1997). *시간과 타자*, 서울: 문예출판사.

- _____ (1991). *Ethique et infini*. 양명수 역 (2005). 윤리와 무한, 서울: 다산글방.
- Little, J. W.(1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations, *Teacher College Record*, 91(4), 509-536.
- _____ (1993). Teacher' s professional development in a climate of educational reform, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15(2), 129-159.
- Lusting, M. & Koester, J.(2013). *Intercultural Competence Interpersonal Communication across Cultures*. 7th ed. Pearson.
- Marsick, V. J. & Watkins, K. E.(2001). *Informal and incidental learning in workplace*. London and Newyork: Routledge.
- McLaren, P .(1994). *Revolutionary Multiculturalism*. Boulder, CO: Westview Press.
- _____ (1995). White terror and oppositional agencyMulticultural Education, *Critical Pedagogy, and the Politics of Difference*(pp. 33-70). New York: State University of New York Press.: Towards a critical multiculturalism. In Sleeter, C. & McLaren, P. (Eds.),
- Melnick, S., & Zeichner, K.(1998). Teacher education's responsibility to address diversity issues: Enhancing institutional capacity. *Theory into Practice*, 37(2), 88-95.
- Moll, L. C.(1990). Vygotsky's zone of proximal development: Rethinking its instructional implications. *Journal for the Study of Education and Development* , 13(51-52), 157-168.
- Nieto, S.(2004). *Affirming diversity: the sociopolitical context of multicultural education*(4th ed.), Boston: Allyn an Bacon.
- Paige, R. M.(Ed).(1993). *Education for the Intercultural Experience*. Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Penner, J, S.(1999). Teacher and principal perceptions of factors influencing teachers' decisions to participate in professional development. *Dissertation Abstracts International*.(UMI NO. 9929289).
- Phinney, J. & Decich-Navarro, M.(1997). Variations in bicultural identification among American and Mexican American adolescents. *Journal of Research on Adolescence*, 7, 3-32.
- Porcher, L.(1984). Glanz und Elend des Interkulturellen, in: *Migration, Bildungspolitik und Pagagogik*, Essen: Landau.
- Raúl Fornet-Betancourt(2001). *Kulturen zwischen Tradition und Innovation. Stehen wir am Ende der traditionellen Kulturen?*, Frankfurt am Main-London: Iko-Verlag.
- _____ (2002). *Zur interkulturellen Transformation der Philosophie in Lateinamerika*, Frankfurt am Main-London: Iko-Verlag.
- Ram Adhar Mall & H. Huelsmann (1989). *Die drei Geburtsorte der Philosophie*. China,

- Indien, Europa, Bonn: Bubier.
- Ram Adhar Mall(1999), Toward a Theory and Practice of an ‘Analogous’ Intercultural Hermeneutics” , in Chinese Thought in a Global Context: A Dialogue between Chinese and Western Philosophical Approaches. K. H. Pohl, Leiden-Boston-Köln: Brill
- _____ (2006). Nagarjunas Philosophie interkulturell gelesen, Traugott Bautz.
- Ricoeur, P.(1990). Soi-meme comme un autre. 김웅권 역(2006). 타자로서의 자기 자신, 서울: 동문선.
- Rosenholt, S. J.(1989). Teachers Workplace: The Social Organization of schools. New York: Longman.
- _____ (1989). Workplace conditions that affect teacher quality and commitment: Implications for teacher induction programs. The Elementary School Journal, 89(4), 420-439.
- Senge, P. M.(2014). The Fifth Discipline, 강혜정 역(2014). 학습하는 조직. 서울: (주)에이지이십일.
- Simmel, G.(1992). Soziologie: Untersuchungen uber die Formen der Vergesellschaftung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Siskin, L. S.(1991). Departments as different worlds: Subject subcultures in secondary schools, Educational Administration Quarterly, 27(2), 134-160.
- Sleeter, C. and Grant, C.(1987). An analysis of multicultural education in the United States. Harvard Educational Review. 57(4). pp.421-444.
- _____ (2003). Making Choices for Multicultural Education: Five Approaches to Race, Class, and Gender(4th ed.). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Susan Moller Okin(1999). Is Multiculturalism Bad for Women?, Princeton: Princeton University Press.
- Taylor, C.(1992). Multiculturalism and the politics of recognition. Princeton: Princeton University Press.
- Ulrich Beck(1997). Was ist Globalisierung?, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Walzer, M.(1999). On Toleration, New Haven: Yale University Press. 송진우 역(2004). 관용에 대하여, 미토.
- Wenger, E.(1998). Communities of practice: : learning, meaning, and identity. 손민호 · 배을규 역.(2007). 실천공동체 COP 지식창출의사회생태학. 서울: 학지사.
- Wenger, E., McDermott, R. A., & Snyder, W. (2002). Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge. 황숙경 역 (2004). COP 혁명. 안양: 물푸레.
- Wolfgang Welsch(2000). Transkulturalitaet. Die veraenderte Verfassung heutiger Kulturen, Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache, 26, 327-351.

Will Kymlicka(2002). Contemporary Political Philosophy(2nd ed.). Oxford: Oxford University Press.



ABSTRACT

A Narrative Inquiry on the Intercultural Education Experience of Teacher working in the Public Multicultural Alternative School

Youngchul Jo

Ph. D. Dissertation

Directed by Prof. Youngsoon Kim

Dept. of Multicultural Education

The Graduate School

Inha University

February, 2018

The aim of this study is to present the direction of teacher education for the teacher education for intercultural education as a new direction of multicultural education by examining the educational experiences of teachers who worked in the public multicultural alternative schools from the perspective of intercultural education.

The theoretical discussions on intercultural education deal with the philosophical background and paradigms of multicultural education , multicultural school, expansive learning, and intercultural education.

The research methods is narrative research with in-depth interviews include teaching materials for teachers and educational experiences in terms of intercultural education. A variety of learning experiences of teachers is expressed in the process of the expansive learning as becoming a professional intercultural education teacher.

This educational experience leads to the educational practice of teachers.

The meaning of educational practice appears in intercultural education professionalism from the perspective of intercultural education as follows.

First, teachers of multicultural schools had a strong identity as a teacher before entering multicultural schools, and their interest in multiculturalism and their educational enthusiasm added to this identity, leading to apply for multicultural schools.

Second, after entering the multicultural school, the teachers learned new skills through relationship. Through new and diverse multicultural encounters, teachers have learned to recognize and develop skills to become meaningful others.

Third, teachers cultivated the expertise of intercultural education through experiences of planning and practicing intercultural education through meaningful relationships and interaction with others. Cultivating the expertise of intercultural education was a process of constant reflection and led to continuous intercultural education practice for intercultural education.

Fourth, based on these experiences, teachers expanded the field of intercultural education practice. In addition, they are practicing intercultural education in their positions even after they have worked in multicultural schools.

In this way, teachers of multicultural schools have become mutual cultural education experts by mutual cultural education experience and have practiced their capacity as a mutual cultural education specialist in a new area.

The purpose of this study is to suggest the basis of teaching experience in multicultural schools as a direction of teacher education for teacher education to be responsible for mutual cultural education as a new direction of multicultural education in the future.

This study is to find the significance in the meaning of intercultural education experience in terms of intercultural education. The distribution of this study extends the width of the understanding of intercultural education in Korea through a follow-up study on the future use of a variety of intercultural education in the multicultural alternative schools