



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](#)

교육학박사학위청구논문

교육연극을 통한 다문화 대안학교
초등학생의 협동학습 경험에 관한 연구

A Study on the Cooperative Learning Experience
of Elementary Students by Educational Play
in a Multicultural Alternative School



2015년 2월

인하대학교 대학원

다문화학과 다문화교육전공

김 창 아



교육학박사학위청구논문

교육연극을 통한 다문화 대안학교
초등학생의 협동학습 경험에 관한 연구

A Study on the Cooperative Learning Experience
of Elementary Students by Educational Play
in a Multicultural Alternative School

2015년 2월

1954

지도교수 김 영 순

이 논문을 박사학위 논문으로 제출함

인하대학교 대학원

다문화학과 다문화교육전공

김 창 아



이 논문을 김창아의 박사학위논문으로 인정함

2015년 2월

주심 백 덕 유 

부심 김 영 순 

위원 김 정 원 

위원 신 영 훈 

위원 김 정 은 

국 문 초 록

교육연극을 통한 다문화 대안학교 초등학생의 협동학습 경험에 관한 연구

본 연구는 ‘ㅎ’학교에서 시행한 ‘교육연극을 활용한 협동학습’ 참여자들의 경험과 그 의미를 탐색하는 질적 연구이다. 연구 대상인 ‘ㅎ’학교는 다문화가정 자녀의 증가와 함께 대두된 이들의 한국학교 적응/부적응 문제를 해결하고자 사회적 논의를 통해 2013년 개교한 공립학교이다. 연구의 주요 참여자는 ‘ㅎ’학교의 초등학생 10명으로 이들은 모두 초국적 이주를 경험하였다.

본고의 연구문제는 다음과 같다. 첫째, ‘ㅎ’학교의 교육연극 수업에 참여한 학습자들의 변화 양상은 어떠한가? 둘째, ‘ㅎ’학교의 교육연극 수업에 참여한 학습자들의 협동학습 경험은 어떠한 의미를 지니는가?

본 연구에서는 다원주의와 다문화학교 및 다문화교육에 대한 논의를 통해 이곳에서의 교육이 이해와 공감, 협력적 의사소통, 자율성에 중점을 두고 이루어져야함을 논의하였다. 또한 국가교육과정을 기준으로 하여 공립형 다문화대안학교 체제의 교육과정이 교육적 평등의 측면에서 한계가 있음을 나타내고, 이에 대해 교육 실천적 접근을 통한 보완이 필요함을 논의하였다. 그리고 이에 대한 보완적 방안으로 교육연극을 통한 협동학습을 제시하였다.

본 연구에서 협동학습은 Dewey의 흥미라는 정서적 차원의 개념과 Vygotsky의 놀이라는 행동적 차원의 결합에 의한 것임을 논의하였다. 또한 협동학습의 범위는 교육과 학습에 대한 Dewey와 Vygotsky의 주장과 지속가능발전을 추구하는 세계적 요청을 고려하여 학습자뿐만 아니라 학습자와 교사의 관계와 교사 간의 관계를 포함하는 것으로 규정하였다.

연구기간은 2013년 2월부터 2014년 1월까지이며, 문화기술지적 방법을 활용하여 참여관찰을 통해 자료를 수집하였다. 특히 연구자는 학교집단의 문화적 특징인 교육활동에 직접 참여하였는데, 2013년 4월부터 11

월까지 총 3분기, 23회에 걸쳐 수업을 진행하였다.

연구자는 교육연극 수업을 계획-실행-관찰-반영이라는 순환적 과정으로 진행하였다. 계획단계에서는 현장탐방과 한국어 교육과정 및 <표준한국어>를 고려하여 교육연극 활동을 크게 오리엔테이션 단계, 이야기 단계, 연극하기 단계로 구안하였다. 또한 매 수업마다 수업을 실행하며 참여자의 모습을 관찰하고 이를 다음 시간에 반영하였다. 특히 각 분기가 시작되기 전 수업과 관련하여 교사 또는 학생 참여자의 의견을 듣고 이후 수업에 반영하였다.

교육연극 수업에 참여한 학습자들의 변화양상은 다음과 같다. 먼저 오리엔테이션 단계에서는 자발적 참여자의 수가 증가하였다. 이야기 단계에서 참여자들은 분기가 지남에 따라 그리고 주변의 상황에 따라 인물의 행동을 변화시키고, 이후에는 인물과 공감하는 모습을 나타내었다. 특히 연극하기 단계에서 참여자들은 각자의 극적 역할을 통해 상호 협력적으로 활동하였으며 공동의 경험이 증대 되었는데, 이는 초등 구성원 전체로 확대되었다. ‘ㅎ’학교 교육연극 수업 참여자들의 협동학습 경험은 자기인식적 경험유형, 인간관계적 경험유형, 공동체적 경험유형으로 구분하였다. 이와 같은 참여자들의 경험은 갈등해결을 위한 수업으로서 의미를 갖는 것으로 파악하였다.

본 연구가 갖는 함의는 다음과 같다. 첫째, 다원주의적 패러다임 속에서 이루어지는 다문화가정 자녀의 언어교육은 언어적 지식 또는 합리성을 강조하기 이전에 생활에서 실천적으로 이루어지는 소통적 교육이 필요하다. 둘째, 학습자의 다양성에 대한 인정과 교육을 통한 사회화에 대한 논의는 자유주의적 다문화주의와 비판적 다문화주의가 갖는 갈등과 같으며 이는 상호 역동성을 고려하여 협동학습을 함으로써 공감적 해결이 가능하다. 셋째, 공립형 다문화 대안학교 체제를 통해 설립된 학교에 보다 적극적인 교육적 지원이 요구되며, 특히 방과후 교사와 정규 교사는 성공적인 교육을 위한 협동이 이루어져야한다. 넷째, 본 연구에서는 협동학습을 교사와 학습자의 협동을 포함한 것으로 규정하였지만, 동등하게 이루어졌다고 볼 수 없다. 다섯째, 교육연극 활동을 통한 협동학습은 학습자의 특징을 알아가며 이루어지는 제한된 교육환경에서 특히 유용한 활동으로 판단하였다. 여섯째, 교육연극 활동은 ‘ㅎ’학교에서 좋은 질적 자료 수집의 도구이다.

교육연극을 통한 협동학습은 개인의 특성이라는 자유주의적 다문화주의의 요구와 사회적 실천이라는 비판적 다문화주의의 요구가 상호작용하는 가운데 이루어졌다. 이러한 요구들은 참여자들의 특성이 수업에 고려되지 못했다는 한계를 갖는다. 본 연구에서는 교사와 사회의 제한적 이해 속에서 학습활동을 중단하는 참여자들의 모습이 실질적인 기회의 평등을 실현하는데 한계를 갖는 것으로 해석하였다.

본 연구는 이러한 결과와 함의를 바탕으로 패러다임의 전환에 따른 실천, 현장에 맞는 실질적인 지원과 연구, 방과후 수업과 일반교과 수업 그리고 특성화 수업의 연계와 강화, 의사소통 측면에서 비언어적 의사소통에 대한 지원을 제안하였다. 본 연구는 공립형 다문화 대안학교 체제를 통해 설립된 학교의 교육에서 교육적 평등 실현을 위한 시사점을 제 공하는 데 의의가 있다.

주제어: 다원주의적 패러다임, 다문화교육과 다문화학교, 교육적 평등, 교육연극, 협동학습, 공립형 다문화 대안학교, 초국적 이주 배경의 초등 학생



<목 차>

국문초록	i
목차	v
표 목차	viii
그림 목차	x
I. 서론	1
1.1. 연구 목적 및 배경	1
1.2. 연구 동기 및 연구 내용	7
1.3. 관련 연구 동향	10
II. 이론적 논의	20
2.1. 다원주의와 다문화학교	20
2.1.1. 다원주의와 다문화교육	20
2.1.2. 다문화학교와 다문화교육	30
2.2. 협동학습과 교육연구	40
2.2.1. 협동학습	40
2.2.2. 교육연구	50
III. 연구 설계	58
3.1. 연구 절차	58
3.2. 연구 대상과 연구 참여자	62
3.2.1. 연구 대상	62
3.2.2. 연구 참여자	71
3.3. 자료 수집 및 처리과정	77
3.4. 연구의 신뢰성과 윤리적 고려	88

IV. 교육연극 수업 단계별 참여 학생들의 변화	90
4.1. 교육연극 수업의 구성	90
4.1.1. 방과후 교육연극 수업의 준비	91
4.1.2. 교육연극 수업의 구성	97
4.2. 교육연극 수업에 따른 학생들의 변화	100
4.2.1. 오리엔테이션 단계	100
4.2.2. 이야기 단계	105
4.2.3. 연극하기 단계	110
4.3. 교육연극 수업의 평가	116
4.4. 소결	123
V. 협동학습 참여자 경험의 의미	127
5.1. 자기인식적 경험: 개인의 특성으로부터 나타나는 흥미 발현 하기	128
5.1.1. 현재의 나를 인식함	129
5.1.2. 다양한 방법을 통해 나를 드러냄	131
5.1.3. 나의 행동을 생각함	134
5.2. 인간관계적 경험: 타인의 입장에서 소통 수습(修習)하기	141
5.2.1. 타인을 생각함	141
5.2.2. 상대의 요구를 고려하고 응답함	145
5.2.3. 공감이 아닌 받아들임	149
5.3. 공동체적 경험: 개방적 규칙에 대해 자발적으로 맞추기	155
5.3.1. 기존의 학습자로부터 규칙을 만들	156
5.3.2. 경험에 의해 조정함	160
5.3.3. 공동체 의식이 나타남	164
5.4. 소결	168

VI. 결론	175
6.1. 요약	175
6.2. 논의 및 제언	179
참고문헌	187
부록	203
ABSTRACT	229



〈표 목차〉

〈표 2-1〉 협동학습의 의의와 과정 및 기대 결과	49
〈표 2-2〉 협동학습의 목표 수준 분류	57
〈표 3-1〉 ‘ㅎ’학교의 일반사항	64
〈표 3-2〉 ‘ㅎ’학교 경영의 중점	65
〈표 3-3〉 ‘ㅎ’학교 교육과정	66
〈표 3-4〉 공립형 다문화 대안학교 방과후과정 편성·운영	68
〈표 3-5〉 ‘ㅎ’학교 초등 방과후 프로그램	68
〈표 3-6〉 ‘ㅎ’학교 수업 시정표	69
〈표 3-7〉 교육연극 수업의 시간과 장소	70
〈표 3-8-1〉 학생 참여자의 특성	72
〈표 3-8-2〉 학생 참여자의 특성	73
〈표 3-9〉 학생 참여자의 분기별 참여와 자발성	74
〈표 3-10〉 학생별 입국시기와 한국어 교육	75
〈표 3-11〉 비형식적 면담 교사 참여자	76
〈표 3-12〉 형식적 면담 교사 참여자	77
〈표 3-13〉 수업관찰기록 예시	79
〈표 3-14〉 참여관찰 일지의 예시	81
〈표 3-15〉 극작코딩 분석의 여섯 범주와 예시	87
〈표 4-1〉 한국어교육과정 내용체계	94
〈표 4-2-1〉 <초등학생을 위한 표준한국어1>의 구성 예시	95
〈표 4-2-2〉 <초등학생을 위한 표준한국어1>의 구성 예시	96
〈표 4-3〉 교육연극 수업의 단계별 주요 활동	97

<표 4-4-1> 3분기 수업의 구성	98
<표 4-4-2> 3분기 수업의 구성	99
<표 5-1> 참여자들의 협동학습 경험 유형	128
<표 5-2> 협동학습 목표 수준에 따른 참여자들의 협동학습 가치실현 양상	172



<그림 목차>

[그림 2-1] 패러다임의 전환에 따른 사회와 교육의 관계	24
[그림 2-2] 다문화학교와 교육적 평등의 발달	34
[그림 2-3] 다문화학교에서 요구되는 다문화교육의 특징	38
[그림 2-4] 초국적 이주 배경 자녀에게 기대되는 흥미와 놀이의 관계	44
[그림 2-5] 다문화교육에서 교육연극을 통한 협동학습의 목표	56
[그림 3-1] 연구의 절차	59
[그림 3-2] 학교의 문화적 특성과 연구자의 관점	60
[그림 3-3] 연구자의 관찰초점의 변화	61
[그림 3-4] ‘ㅎ’학교의 위상	63
[그림 4-1] 교육연극 수업에 따른 참여자들의 갈등해결 학습과정	125

1. 서론

1.1. 연구 목적 및 배경

본 연구는 공립 다문화 대안학교인 ‘ㅎ’학교의 KSL 교육연극 활동에 참여한 초등학생들의 협동학습 경험을 교육적 평등의 관점에서 기술하고 해석한다.¹⁾ ‘ㅎ’학교는 다문화가정 자녀가 일반학교에서 학습을 원활히 이어가는 것을 돕고자 2013년 3월 인천광역시 남동구 논현동에 설립된 초·중·고 통합 위탁형 기숙학교이다.

‘ㅎ’학교는 2013년 4월 기준으로 총 15개국 배경의 다문화가정 자녀가 재학하고 있으며 이들의 90% 이상은 초국적 이주 배경을 갖고 있다(김창아·김영순, 2013). 이 학교 학생들은 대부분 학령기 이후 입국한 다문화가정 자녀인 ‘중도입국 자녀’들이다(류방란·오성배, 2012).²⁾ 본 연구는 다문화적 특성을 가지고 있는 ‘ㅎ’학교의 교육활동에 주목하였다.

다문화교육은 민주주의를 위한 교육적 평등을 추구한다(Campbell, 2010:55; Nieto, 2010:45). 교육은 개인과 사회가 지속적으로 유지되고 발전하기 위해 필요하다는 Dewey(1916)의 주장은 다문화교육의 기본구

1) KSL은 제 2언어로서의 한국어교육(Korean as a Second Language)을 말한다.

2) 류방란·오성배(2012)는 공식적 맥락에서 ‘중도입국 청소년’을 ‘한국인과 결혼한 외국인 배우자의 출신국에서 출생하여 성장하다 입국한 자녀’로 한정하여 정의하였다. 이에 대해 Vathi, Z.(2013)는 정착국민과의 결혼과 상관없이 이들의 이주시기에 따른 분류 개념인 ‘이주 세대’라는 명칭을 사용한다. 본 연구에서의 연구 참여자는 Vathi, Z.(2013)의 ‘이주 세대’개념과 관련성이 높다. 이는 ‘ㅎ’학교의 입학자격이 외국인 부모에게서 출생하여 성장하다 입국한 자녀를 포함하기 때문이다. 특히 Vathi, Z.(2013)는 Rumbau(2002)의 논의를 근거로 이주 배경을 갖는 세대를 이주지로의 입국 시기에 따라 1.5세대, 1.75세대, 2세대로까지 분류되므로 그에 따라 세분화된 연구가 필요하다고 말한다. 이에 대한 주요 이유는 이주시기에 따라 이주국과 모국에 대한 거리감 혹은 애착감 형성에 대한 경험이 다르기 때문이다. 본 연구에서 연구 참여자는 일반적인 의미의 중도입국 자녀와 이주 세대 중에서 초등학생이며, 유학을 목적으로 한 해외 장기 체류자는 포함하지 않는다. 특히 본 연구에서는 연구 참여자인 초등학생들이 가진 공통된 경험이 ‘나라 간 이동’에 있음에 주목하여 중도입국 자녀 대신 ‘초국적 이주 배경 자녀’라는 용어를 사용한다.

상과 유사하다.

다원주의 패러다임 속에서 교육적 평등은 전통적 교육으로부터 학습자의 다양성을 보장하는 진보주의 교육으로 변화하였다. 역사적으로 학습자의 다양성은 개인적 차원뿐만 아니라 사회적·문화적 차원이라는 학습자와 환경의 복합적인 상호작용과 함께 논의되어 왔다(Nieto, 2010:39). 다문화가정 자녀의 교육문제 역시 포괄적으로 논의할 필요성이 있다.

개인과 사회는 어느 한 쪽을 배타적인 존재로 규정할 경우 다른 한 쪽 역시 온전한 존립을 기대하기 어렵다. 이러한 인식은 우리 사회가 추구하는 민주주의가 다양한 구성원에 의한, 다양한 구성원을 위한 것이라는 신념을 갖게 한다. 민주주의에 대한 신념은 평등을 통한 정의로운 사회를 만들으로써 구현된다(Campbell, 2010:61).

사회 체제와 제도는 사회가 갖는 이상적 가치를 실현하기 위한 것이다. 우리 사회에서 평등에 대한 가치는 다문화가정 자녀들의 경우에게도 적용된다. 다문화가정 자녀들은 다양성을 인정받아야 하고 우리는 다문화가정 자녀의 가능성을 인식하여야 한다. 이러한 맥락에서 다문화교육은 교육적 평등을 의미하는 것으로 다양한 구성원들의 ‘다름을 이해하는 교육이자 존중에 대한 교육’을 의미한다(김영순, 2014: 김영순 외, 2013b; Bennett, 2007:23).

다문화사회의 특징인 다양성은 양가성(兩可性)을 갖는다. ‘ㅎ’학교는 다문화가정 자녀에 대한 긍정적 가능성을 높이기 위한 정책의 결과로 설립되었다.³⁾ 그러나 다문화가정 자녀를 한 곳에 모아 교육하는 것에 대한 의견은 상반된다. 한 편에서는 일종의 ‘게토’라는 부정적 가능성을 우려하고, 다른 한 편에서는 ‘교육적 형평성’을 실현하는 다문화교육의 요람으로써 기능할 것을 기대한다(인천광역시교육청, 2012).⁴⁾

3) 이와 관련한 정책연구에는 인천광역시교육청(2010), 인천광역시교육청(2012), 한국교육개발원(2011a)이 있다.

4) 정문성(2011)은 공립형 다문화 대안학교 설립과 관련하여, ‘오히려 다문화 학생들의 사회 편입 통로는 막는다는’ 논란이 있음을 말하면서, 분리교육이 될 수 있음을 언급하였다. 인천광역시교육청(2012:7)에 제안된 ‘밀착형’, ‘맞춤형’ 교육은 교육체제와 교육활동을 포괄하는 의미로 이해할 수 있다.

이러한 상반된 가능성을 동시에 갖는 ‘ㅎ’학교가 어떻게 교육활동을 이어가는지를 연구하는 것은 중요하다(김창아·김영순, 2013; 김창아 외, 2014a). ‘ㅎ’학교에서의 교육활동은 다문화교육에 대한 우리사회의 교육적 대응으로 나타나는 하나의 현상이기 때문이다. 즉, 이곳에서 나타나는 교육활동을 살펴봄으로써 다문화교육이 추구하는 교육적 평등에 대한 우리 사회의 모습을 반추(反芻)할 수 있다.

교육적 평등의 관점에서 ‘ㅎ’학교의 학습자들은 그들의 잠재된 재능과 강점을 발전시키기 위해서 양질의 교육을 통한 과정적 평등 즉, 형평성 교육을 보장받아야 한다. 형평성 교육이 보장되지 않을 경우, 다문화가정 자녀의 학교 이탈과 학력 저하로 인한 불평등한 사회 계층구조는 재생산될 수 있다.⁵⁾

현재 다문화가정 자녀의 교육 문제는 관행적으로 적응/부적응의 개념을 통해 말하고 있다. 그러나 문화적 관점에서 적응은 상호작용을 통해 획득해 나가는 것이다. 즉, 적응은 다문화가정 자녀와 우리사회가 상호작용에 의해 함께 변화하는 것을 의미한다(김영순 외, 2013a). 이러한 측면에서 학교의 변화가 배제된 채 일방적으로 요구되는 다문화가정 자녀의 학교 적응은 주류 사회 문화에 대한 일방적인 동화라 할 수 있다.

이와 함께 ‘ㅎ’학교의 주요 교육과정인 한국어교육과정은 그 개발 배경이 다문화가정 자녀의 학교생활 부적응에 의한 것임을 명시하고, 교육의 주요목표를 일상생활에서의 원활한 의사소통에 둔다(교육과학기술부, 2012:1). 이러한 특징은 언어교육의 측면에서도 성공을 보장하지 못한다. 왜냐하면 적응/부적응 관점에서 한국어를 언급하는 것은 단지 ‘적응을 위한’ 일종의 도구 사용을 의미하고, ‘일상생활’이라는 범위는 교육내용의 모호성이라는 한계를 만들기 때문이다.⁶⁾

5) Campbell(2010:167)은 학교 성적의 격차가 사회의 불평등을 재생산하고 유지한다고 한다.

6) 교과교육에서 국어과의 성격 규정과 관련한 담론은 도구교과, 지식교과, 기능교과 뿐만 아니라 가치관교과, 민족얼교과, 예술교과, 사고교과와 관련된 논의와 내용교과, 형식교과, 문화교과, 복합교과 등에 대한 관점이 있다(천경록, 2010). 그러나 한국어교육과정에서는 다문화가정 자녀가 현재 한국 사회에서 생활을 이어가기 위한 필수 언어라는 측면을 강조한다(교육과학기술부, 2012:1-2). 이를 통해 한국어교육의 경우 기능주의적 관점에서의 도구 교과로서의 담론

의사소통은 2인 이상의 협력을 요구하는 행위이자 상호 역동적인 행위이다. 이와 같은 의사소통에 대한 구성주의적 시각은 한국어교육과정이 제시하는 ‘한국어 능력 향상’이 학교 이탈을 막을 수 있는지에 대한 질문으로 이어진다. 왜냐하면 우리나라의 문맹률은 세계적으로 낮음에도 불구하고, 공교육 이탈현상은 1990년대부터 꾸준히 이어지고 있기 때문이다(교육인적자원부, 2007; 이병환·김영순, 2008).⁷⁾ 또한 같은 형태의 언어를 사용하는 북한 이탈주민자녀나(신희정·박선아, 2009), 언어와 대화능력에 큰 문제가 없는 다문화가정 자녀들의 경우에도 학교생활에 어려움을 보이고 있다(천호성·박계숙, 2012).⁸⁾ 이를 통해서 의사소통은 단순히 특정 언어를 사용하여 의견을 전달하는데 국한되는 것이 아니라는 것을 알 수 있다. 의사소통은 이해와 공감이 요구되며, 이를 유지하고자 하는 협력적 태도가 필요하다(김영순 외, 2013a; 김영순 외, 2013a; 정지현 외, 2014).

더욱이 의사소통에 있어서 한국어 수준만을 고려하는 편향된 관심은 그들이 사용하는 언어를 단점으로 간주하는 행위로, 다문화가정 자녀의 특성과 개인의 잠재력에 대하여 큰 기대를 갖지 않게 한다.⁹⁾ 즉, ‘ㅎ’학교의 주요 교육과정인 한국어교육과정은 학습자들의 학교 이탈을 해소하

을 기반으로 함을 알 수 있다.

7) 우리나라의 문맹률과 관련하여 가장 최근에 이루어진 전국규모의 양적 연구는 2008년에 이루어진 ‘국민의 기초 문해력 조사’이다. 이 연구의 결과에 의하면 우리나라 성인(19세-79세)의 ‘비문해율은 흔히 문맹률이라고 일컬어져 온 것으로. …(중략)… 이번에 조사 결과 비문해율이 1.7%로 나타난 것은 …(중략)… 선진국 평균 수준인 1.4%와 어깨를 나란히 하는 것’으로 나타난다(김창원 외, 2008:115). 이 연구의 대상이 19세 이상 성인이지만, 19세 이상-20대의 문맹률이 0%에 가깝고, 1.7%의 문맹자가 주로 노인층임을 고려한다면, 비다문화 가정 자녀의 의사소통 문제는 문맹률의 문제와 거리가 있음을 생각할 수 있다.

국립국어원 홈페이지 자료실: http://www.korean.go.kr/09_new/data/report_view.jsp

8) 2014년 3월 12일 EBS뉴스 보도는 이러한 현상이 현재 계속되고 있음을 나타내고 있다. 일반 다문화가정 자녀와 다르게 탈북청소년의 경우, 한국어교육과정에서 제시하는 일상생활에서의 의사소통은 크게 문제되지 않는다. 그럼에도 불구하고 그들의 학업포기는 일반 학생의 3.5배에 달한다.

<http://news.ebs.co.kr/ebsnews/allView/10203566/N>

9) 이와 관련하여 Bennett(2007:38)은 기존의 연구를 통해 인종적·언어적으로 소수인 학생들이 교사의 낮은 기대수준이라는 차별대우를 받고 있음을 말하였다. 다문화 대안학교의 교육과정 50%는 특성화 교육과 관련되며, 이 시간의 대부분은 한국어교육 시간으로 이루어진다(김창아 외, 2014b).

는데 충분하지 않을 뿐만 아니라 이들의 잠재력을 사장하는 결과를 가져올 수도 있다.

이와 같은 사실을 고려할 때 한국어교육과정이나 이를 교육의 중점으로 하는 공립형 다문화학교 체제는 다문화가정 자녀의 일반 학교생활을 위해 필요하지만 충분하다고 할 수 없다. 따라서 다문화가정 자녀의 학교이탈과 관련한 문제는 교육 실천적 접근을 통한 보완이 필요하다. 왜냐하면 Dewey의 주장과 같이 교육은 결국 실천을 통해서 이루어지기 때문이다.

Dewey(1958:31)는 교육이 경험을 통해 학습자에게 흥미롭고 축적적으로 관련될 뿐 아니라 미래의 풍부한 경험적 가능성도 보장해야 한다고 말하였다.¹⁰⁾ 이점은 특히 초등학생에게 중요하다. 이는 초등학교 시기가 개인의 생애 전반에 매우 큰 영향을 미치기 때문이다(김영순, 2014; 박순덕, 2014; 홍우림, 2007).

흥미성과 교육성의 결합을 구현하는 좋은 매개 중 하나는 교육연극이다(성민정, 2011).¹¹⁾ 교육연극은 연극적 방법을 활용한 교육활동을 의미하며 학습자의 흥미성과 능동적 참여를 특징으로 한다. 또한 교육연극은 학습자에게 타인의 삶에 대한 이해와 공감을 통한 접근을 가능하게 하며(Bolton, 1998), 의미 있는 상황·맥락 속에서 총체적 의사소통을 가능하게 한다(Stewig & Buege, 1994). 이러한 교육연극은 범교과성과 간학문성의 특징을 갖는데(오은정, 2014), 이는 교육연극이 다양한 연극적 방법을 수용하여 교육현장에 폭넓게 적용할 수 있기 때문이다(성민정, 2011).

특히 다문화교육에서 교육연극은 협력적 과정을 중시한다는 측면에서 주목받고 있다(김창아·김영순, 2013; 김창아 외, 2014a). 교육연극은 협동학습을 위한 매개이자(오은정, 2014), 협동학습의 강력한 유인책이며(김미예 외, 2008), 협동학습의 주요 요소를 모두 갖춘 교육 활동이다

10) Dewey(1958:31)는 전통적인 교육이 비교육적 경험 사례를 많이 보여줌을 말한다.

11) 성민정(2011)은 교육과 연극의 결합이 교육의 패러다임을 극적으로 변화시키기 위한 역할을 할 수 있으며, 교육연극을 통해 '에듀테인먼트' 즉, 재미있게 배우는 것이 가능함을 말한다.

(김창아 외, 2014a).

협동학습은 ‘ㅎ’학교의 구성원과 같이 이질적 특성이 높은 집단이 갖는 긍정적인 발전 가능성을 높인다(Johnson & Johnson, 2002:16). 이러한 이유로 다문화교육에서는 협동학습을 주목하고 있다(Banks, 2008; Campbell, 2010; Johnson & Johnson, 2002).

그러나 협동학습에 대한 지속적인 관심과 달리 다문화가정 자녀를 대상으로 하는 교육연극 활동을 통한 협동학습 관련연구는 이제 시작 단계이다.¹²⁾ 본 연구는 이러한 점에 주목하여 ‘ㅎ’학교에서 시행한 KSL교육연극 활동에 참여한 학습자들의 협동학습 경험을 살펴보고, 그 의미를 교육적 평등을 중심으로 해석한다.

본 연구는 ‘ㅎ’학교에서의 교육활동이 학습자의 특성이나 요구를 알지 못한 채 학습활동을 시작해야 한다는 한계를 갖는다. 일반적으로 학교교육은 매년 말 학습자에 대한 교육만족도와 요구를 조사하고 반영함으로써 학습자중심성을 실현하려 노력한다. 그러나 ‘ㅎ’학교의 경우 신설 학교라는 이유와 1년 위탁 교육기관이라는 특성으로 인하여 교육의 계획 단계에서 학습자에 대한 수요조사가 제한된다.

이러한 교육적 요구와 제한점을 갖는 ‘ㅎ’학교에서 교육활동은 어떻게 이어갈 수 있으며, 학습자들은 어떠한 경험을 하는지, 또한 ‘ㅎ’학교에서의 교육활동은 교육적 평등의 측면에서 어떤 의미를 갖는지에 대한 고찰이 필요하다. 이는 ‘ㅎ’학교 교육활동에서 나타나는 모습이 이후 설립될 타지역 공립형 다문화 대안학교의 교육활동 뿐만 아니라 다문화가정 자녀 교육에 대해 다양한 시각을 제공할 수 있기 때문이다. 이러한 맥락에서 본 연구는 다음과 같은 두 가지 연구문제를 설정하였다.

연구문제 1 : ‘ㅎ’학교의 교육연극 수업에 참여한 학습자들의 변화 양

12) 2013년 12월 19일 RISS검색 결과 협동학습과 관련한 국내 학술 논문은 총 1,775건으로 확인된다. 이 중 다문화교육 관련 연구는 총 29편이지만 그나마 교육활동을 통한 실증적 연구는 양주연·이강순(2010)과 이바름·정문성(2011) 단 2편에 불과하다. 그중 이바름·정문성(2011)은 양적 연구이고, 양주연·이강순(2010)은 일반 학습자 집단 내에서 이루어진 다문화가정 자녀 2인에 대한 협동학습 과정 연구이다.

상은 어떠한가?

연구문제 2 : ‘ㅎ’학교의 교육연극에 참여한 학습자들의 협동학습 경험은 어떠한 의미를 지니는가?

이와 같은 연구문제를 해결하기 위해 본 연구에서는 ‘ㅎ’학교의 교육활동을 참여관찰하고, 심층인터뷰를 진행하여 얻은 자료들을 기술하고 해석하였다.

1.2. 연구 동기 및 연구 내용

교육활동에 대한 연구자의 실제적인 관심은 1999년 처음 교직 생활과 함께 시작되었다. 연구자가 첫 학교에 발령 받았을 때, 선배 교사들은 방학이나 근무 후 시간을 통해서 자신의 전문성 함양을 위해 학업을 수행하거나 각종 연수를 이수하는 등의 노력을 하고 있었다. 또한 이들은 보다 좋은 수업을 위해 동료장학이나 공개수업도 하였다. 그러나 교사들의 지속적인 노력과 달리 학습자들은 학습을 어렵거나 재미없는 것으로 생각하는 듯하였다. 그것은 연구자에게 하나의 딜레마였다.

교사들의 열정과 사랑은 교육활동이 학습자의 미래를 위해 중요하고, 꼭 필요한 것이라는 당위성으로부터 시작한다. 그리고 그러한 당위성은 보다 쉽고 효과적으로 가르치고자 고민하는 교사의 활동으로 이어진다. 하지만 많은 학습자들은 여전히 왜 공부를 해야 하는지에 대해 궁금해 하며 학습활동에 대해 보다 근본적인 질문을 한다. 이러한 교사와 학습자의 교육활동에 대한 생각은 하나의 평행선으로 표현할 수 있을 것이다.

이 같은 고민 속에서 연구자는 2006년 서울교육대학교에서 동계 프로그램으로 진행된 교육연극 연수를 신청하였다. 이 연수를 통해 연구자는 교육연극이 교사와 학습자가 즐겁게 교육활동을 실현할 수 있는 하나의

희망이 될 수 있겠다는 생각을 하게 되었다.

이후 연구자는 학교 현장에 증가하는 다문화가정 자녀에 대해 관심을 갖게 되었고, 이에 따라 석사과정에서 외국어로서의 한국어교육을 전공하였다. 또한 2012년 4월부터는 공립형 다문화 대안학교의 운영체제에 대한 연구에 현장 조사원의 신분으로 참여하였다. 특히 일반학교와 다른 교육과정이나 생각지도 못했던 이중언어 강사의 역할 등에 대한 연구는 공립형 다문화학교에서 어떠한 교육이 어떻게 실현 될지에 대해 관심을 갖게 했다.

이를 계기로 연구자는 2012년 9월 다문화교육전공 박사과정에 입학하였다. 특히 ‘공립다문화학교 체제 및 운영 연구’의 과정으로 2012년 10월 열린 공청회를 통해 ‘ㅎ’학교 교육활동에 대한 연구자의 관심은 보다 심화 되었다. 공청회의 패널들은 교육과정의 50%를 줄이는 방안으로 제시된 ‘통합교육’에 대해 궁금해 했다. 통합의 의미는 다의적인 용어임에 반해 당시 연구의 주제가 학교의 운영체제에 관한 것이어서 이에 대한 구체적인 언급이 없었기 때문이었다.

이후 학교 운영체제와 관련한 연구는 종료되었다. 하지만 ‘ㅎ’학교의 설립 배경이 다문화가정 자녀의 원활한 일반학교 진입을 위한 디딤돌 역할에 있다는 사실 때문에 이 학교에 대한 연구자의 관심은 지속되었다.

특히 ‘ㅎ’학교의 설립배경에 따라 주요 교육과정으로 편성된 한국어교육과정(교육과학기술부, 2012)과 <표준한국어>는 모든 다문화가정 자녀가 일생생활에서의 의사소통이 원활히 이루어지기를 기대하고 있다. 하지만 한국어 능력이 충분하지 않은 상태에서 ‘ㅎ’학교의 학습자들은 어떻게 학업을 이어갈 것인가? 이들의 일상적인 생활과 의사소통을 위해서 한국어교육은 어떻게 이루어질 수 있고, 그들은 어떤 경험을 할까? 과연 ‘ㅎ’학교의 학습자들이 학습활동에서 일상적으로 경험하는 생활은 무엇이며, 어떻게 의사소통을 이어나갈 수 있을까? 모든 다문화가정 자녀를 위해 개발된 교육과정과 교재는 이곳 학습자들의 교육적 욕구를 충족시킬 수 있을까?

연구자는 이러한 관심을 갖고 2013년 2월 ‘ㅎ’학교를 방문하였다. 이곳 교장선생님은 학습자의 언어수준을 예상할 때 흥미로운 한국어교육이 필요하다고 말하였다. 현장 관리자의 흥미로운 한국어교육에 대한 요구는 연구자에게 하나의 과제로 받아들여졌다.

이와 함께 연구자는 한국어교육의 흥미성과 관련하여 교육연극의 가능성을 생각하였다. 그러나 일반학교에서 학습자들이 즐겁게 공부하는 데 도움이 되었던 교육연극이 다문화가정 자녀에게도 도움이 될 수 있을지는 알 수 없었다. 연구자는 교육활동을 통해 경험한 학습에 대한 교사와 학습자의 다른 관점과 ‘ㅎ’학교의 특수성 그리고 다문화가정 자녀의 교육에 대한 관심에 따라 연구의 필요성을 느끼게 되었다.

본 연구는 신설학교이자 새로운 체제를 통해 개교한 ‘ㅎ’학교가 갖는 선행 자료의 한계성을 극복하면서 교육활동의 모습과 의미를 살펴보고자 한다. 교육활동은 교사와 학습자의 상호작용을 통해 이루어진다. 교육과정 혹은 교육계획과 달리 실제적 활동에서는 여러 가지 변화가 발생할 수 있다. 따라서 본 연구는 다음의 내용을 포함하여 교육연극 활동의 변화와 이와 관련된 학습자들의 다양한 모습 및 경험을 나타내고 이를 해석한다.

1장 1절에서는 연구 필요성과 목적을 제시하였다. 1장의 2절에서는 연구의 내용과 과정에 대해 간단히 서술하고, 3절에서는 다문화교육과 관련한 연구동향을 기술하도록 한다.

2장 이론적 배경에서는 본 연구의 문제와 관련하여 다원주의와 다문화학교, 교육연극과 협동학습에 대해 이론적 논의를 하였다. 2장의 1절은 다원주의 패러다임과 다문화교육에서의 주요 논점인 다양성과 평등성에 대해 함께 고찰하였다. 이는 공립형 다문화학교에서 요구되는 다문화교육의 방향을 살펴보기 위함이다. 2장의 2절에서는 다문화교육에서 주요 교육방법으로 주목되는 교육연극을 통한 협동학습에 대한 논의를 하였다. 협동학습에서는 유사개념을 함께 논의함으로써 협동학습의 특징뿐만

아니라 목적, 범위 및 요소를 규정한다.

3장 연구의 방법에서는 문화기술지적 방법을 적용한 본 연구의 특징과 절차에 대해 기술하도록 한다. 이때 본 연구에서의 대상과 현장 참여자의 특성 그리고 자료의 수집과 처리 과정 및 연구윤리를 함께 고려한다.

4장에서는 연구문제 1과 관련하여 총 3분기에 걸쳐 시행한 교육연극의 활동 단계를 오리엔테이션 단계, 이야기 단계, 연극하기 단계로 나누어 구안하고 실행에 따른 학습자의 변화를 나타내도록 한다.

연구문제 2와 관련하여서는 교육연극 활동을 통한 ‘ㅎ’학교 초등학생의 협동학습 경험에 대한 의미를 살펴본다. 이를 위해 5장에서는 시간의 흐름과 함께 각 분기별로 나타나는 참여자들의 모습에서 나타나는 특징을 주제화하여 기술하고 교육적 평등의 측면에서 해석한다. 이를 통해 우리 교육이 추구하는 교육적 평등은 어떻게 발현되고 그 의미는 무엇인지를 고찰하도록 한다.

6장에서는 본 연구를 통해 나타난 연구 결과를 정리하고 이를 토대로 공립형 다문화 대안학교에서의 교육활동이 교육적 평등을 실현하기 위해 요구되는 사항에 대한 제언을 한다.

1.3. 관련 연구 동향

본 연구의 주제와 관련하여 다문화교육과 관련한 연구의 흐름은 다음과 같이 이론적 연구에서 실천적 연구로, 정책 연구에서 현장 연구로 발전하고 있다는 특징이 있다.

다문화교육과 관련한 국내 연구는 1984년 시작된 것으로 본다. 국내에서 다문화교육을 주제로 한 최초의 학술논문은 1984년 김종석의 ‘미국다문화교육의 이론적 고찰’이다. 이 논문을 통해 김종석은 백인 청교도문화, 동화, 도가니, 문화적 복수주의 등의 개념을 소개하였다.

1998년에는 보다 실제적인 연구가 박준영의 ‘미국의 민주시민의식 조사연구’를 통해 이루어졌다. 그러나 이 연구는 국내 다문화교육에 대한 문

제보다는 미국인을 대상으로 설문조사를 통한 양적 연구라는 한계를 갖는다. 따라서 연구방법이나 연구 결과의 의의보다는 오히려 다문화교육과 관련한 동화, 혹은 융광로, 모자이크식 공동체 등과 같이 현재 일반적으로 사용하는 다문화교육 관련 용어를 소개한 측면에서 의의가 있다.

이후 2000년대 이후부터 다문화교육과 관련한 논의는 활발하게 이루어지고 있다. 이에 따라 2014년 12월 17일 기준으로 RISS에 등록된 ‘다문화교육’관련 학술 논문은 총 4,104편에 달한다. 이 연구들이 이루어진 시기를 살펴보면 특히 ‘하인즈 워드의 방한 시기인 2006년 이후’ 다문화교육과 관련한 연구가 활발해졌음을 알 수 있다(장인실·차경희, 2012).

학술논문은 1984년부터 2005년까지 약 135편이 발표되었다. 그러나 2006년과 2007년에는 과거 21년간의 연구결과 보다 많은 169편의 연구가 발표되었다. 이 같은 사실은 다문화교육에 대한 사회의 관심이 가시화되었다는 것을 의미한다. 그러나 이 시기에 이루어진 연구들은 다문화교육에 대한 이론적 배경이나 다문화라는 상황·맥락적 특수성에 대한 다각적인 고려보다는 단편적으로 다루어지고 있다는 한계를 보였다. 이러한 한계와 선행 자료에 대한 필요성은 다문화사회를 먼저 경험한 해외 다문화교육에 대한 관심을 증대시켰다. 이에 따라 Banks, Bennett, Grant & Sleeter 등과 같이 다문화교육과 관련한 주요 이론서가 모두 2008년 이후 국내에 소개되었다.¹³⁾

이론서 소개 이후 다문화교육과 관련한 연구는 급증하여 2010년 이후 연간 500편 이상의 논문들이 꾸준히 발표되고 있다.¹⁴⁾ 특히 김민환(2010), 조영달

13) 현재 다문화교육과 관련한 외국의 주요 이론 서적을 번역한 국내 학자들에는 김영순(『민주주의와 다문화교육』, 2010), 모경환(『다문화교육 입문』, 2008), 서종남(『우리는 이제 모두 다문화인이다』, 2009), 염철현(『다문화교육 개론』, 2012)최충욱(『다문화교육 입문』, 2008) 등이 있다.

14) 다문화교육을 주제로 한 국내 학술 논문을 연도별로 나타내면 다음과 같다. 1984년 2편, 1992년 1편, 1993년 1편, 1994년 2편, 1995년 7편, 1996년 6편, 1997년 5편, 1998년 6편, 1999년 3편, 2000년 11편, 2001년 13편, 2002년 16편, 2003년 20편, 2004년 24편, 2005년 19편, 2006년 57편, 2007년 112편, 2008년 292편, 2009년 445편, 2010년 569편, 2011년 619편, 2012년 567편, 2013년 524편, 2014년 12월을 기준으로 487편이다. 이 연구들 중 연구지원을 받는 논문들은 기관과 학회를 통해 모두 RISS에 등록되어 이중으로 합산되고 있다. 그러나 본고에서 이 자료를 제시하는 것은 정확한 숫자의 산출을 목적으로 하는 것이 아니라

외(2010), 최충욱·조인제(2010)는 다문화교육 연구의 방향을 제시하고자 기존의 연구를 분석하였다. 김민환(2010)과 최충욱·조인제(2010)은 기존의 연구들에 대한 분석을 포괄적으로 수행하였다. 조영달 외(2010)는 공립학교의 다문화교육관련 프로그램을 분석했다는 의의가 있다.

김민환(2010)은 국내 학위 논문 227편과 학술논문 221편을 주제와 과목별로 분석한 연구이다. 그는 기존의 현장 연구들이 주로 다문화가정 자녀의 교육적 소외나 교육 불평등, 열악한 복지 양상에 초점을 맞추고 있다고 하였다. 이는 기존의 연구들이 교수 학습방법이나 프로그램 개발에 적극적인 모습을 보이지만, 처방적 성격으로 교과별 다문화교육의 역할이나 수업방법을 개연적으로 논하는 한계가 있음을 나타낸다. 또한 교과교육의 측면에서는 사회, 미술, 음악 교과와 달리 국어, 영어, 도덕, 체육 교육의 측면에서는 연구가 활발히 이루어지지 않고 있음을 말하였다. 이를 통해 다문화교육을 이해하기 위해서는 현장 중심의 연구를 보다 확대하고 심층적으로 이루어질 필요가 있음을 알 수 있다.

조영달 외(2010)는 2008년의 자료를 중심으로 초등학교 21개교, 중등학교 17개교로 총 38개 학교에 대한 비교사례연구를 통하여 프로그램의 내용을 분석한 연구이다. 이 연구에서는 현재 교육현장에서 이루어지는 다문화교육의 방향 및 목표가 분명하게 정립되지 않았으며 이에 따라 다문화교육 프로그램이 일회성의 단절된 프로그램으로 운영되는 경우가 많음을 밝혔다. 이와 함께 체계적이고 안정적인 지원 체계의 구축, 교사 전문성 신장을 위한 교육의 확대와 관련 자료 개발을 제언하였다. 특히 이제까지 이루어지고 있는 다문화가정 학생 및 학부모 대상 프로그램이 주로 적응 및 동화주의적 관점에 기초하여 제공되고 있다는 논의는 주목할 만하다.

최충욱·조인제(2010)는 2010년을 기준으로 이전 20년간 이루어진 연구들을 분석한 연구이다. 이들은 다문화 관련 정부 보고서 45편, 국내

관심과 방향을 살펴보고자 하는 것으로, 연구지원을 받는 것 역시 사회의 관심을 반영한 것이라는 판단 하에 중복된 것을 소거하지 않고 제시하였다.

학위 논문 409편, 대학의 학술연구 403편에 대한 연구와 추가로 학교현장에 대한 연구를 수행하였다. 이를 통해서 정부 보고서의 경우, 중장기적인 정책의 방향 설정이나 개발보다는 당면한 문제를 해결하기 위한 연구에 치중되어 있음을 말한다. 이와 달리 학위논문 및 학술연구의 경우 연구영역에 있어 교과교육 영역뿐만 아니라 교육학 일반, 인문학과 사회학 등 다양한 분야의 논문이 나타나고 있다고 한다. 그러나 이러한 연구들은 연구자의 학문적 취향과 개인 취향에 따라 다양한 개념들이 혼용되어 혼란을 주고 있음을 지적하였다.

최충옥·조인제(2010)의 연구 결과는 조영달 외(2010)에서 나타나는 학교 다문화교육의 방향과 목표가 명확하지 않다는 분석과 관련된다. 또한 이들은 교육현장 차원 연구의 확산, 교육과정 개발과 교과서 분석 및 교수학습 자료 개발과 같은 현장 지원 연구가 활발히 이루어지고 있다고 하였다. 이와 함께 다문화교육에 대한 장기적인 정책연구나 중도입국 자녀와 관련한 연구가 부족하다는 문제를 제기하였다.

이들이 제시한 연구의 범위가 확대되었다는 결과는 김민환(2010)의 연구 결과와 부분적으로 일치한다. 또한 이들은 교육현장의 특성에 바탕을 둔 실증적인 연구가 더욱 필요하다는 점, 다문화교육에 대한 개념 및 방향 정립과 함께 정책적 연구를 위해서는 장기간의 기초연구가 필요하다는 점을 공통적으로 언급하고 있다는 특징이 나타난다.

일련의 실증적 연구의 필요성이 지속적으로 대두된 가운데 현장 연구와 질적 연구가 증가하고 있음은 서덕희(2013)를 통해 확인할 수 있다. 서덕희(2013)는 이주민 집단에 따른 다문화가정 학생의 학교생활과 관련한 질적 연구들을 중심으로 메타 분석 연구를 수행하였다. 이 연구에서는 이주노동자 자녀, 국제결혼가정 자녀(한국 태생과 중도입국 자녀 구분), 북한이탈아동과 청소년으로 집단의 영역을 나누고, 이를 다시 학업 생활, 또래 관계, 교사와의 관계를 기준으로 특성을 분류하였다. 그러나 그는 학령기 이후 이주배경을 갖는 다문화가정에 대한 자료가 상대적으로 미비했음을 연구의 제한점으로 밝혔다.

이러한 측면에서 김영순 외(2012)의 연구는 중도입국청소년을 대상으로 그들의 재사회화 경험을 심층적으로 탐색한 질적 연구로서 가치가 있다.¹⁵⁾ 이 연구에서는 중도입국청소년의 재사회화 과정을 접촉기, 갈등기, 위기기로 나누고 각 과정에서 나타나는 특징을 1차 사회화 기관과 2차 사회화 기관으로 나누어 제시하였다. 특히 1차 사회화 기관에서 이들은 이주와 새로운 가족형성에 따라 발생하는 정체성의 혼란을 느끼지만 2차 사회화 기관을 통해 갈등과 문화적응에 도움을 받는다고 하였다. 하지만 이들은 2차 사회화 기관에서도 구조적으로 혹은 사회적으로, 차별과 무관심을 경험하며 위기기를 맞고 있다는 결과를 제시하였다.

이주 배경을 갖는 학습자 중에서도 초등학생의 자료는 더욱 심각하게 부족한 것으로 확인된다. 다문화교육과 관련한 전체 4,104건의 연구 중 초등학생에 대한 연구는 317편으로 10%미만에 불과하다. 이중 ‘이주’를 통해 검색된 논문은 18편인데 이는 전체 학술 논문 중 0.438%에 해당한다. 이를 통해 이주 배경을 갖는 초등 다문화가정 자녀의 교육에 대한 기초자료가 매우 부족함을 알 수 있다.¹⁶⁾ 이주 배경을 갖는 초등 다문화가정 자녀 관련 연구들의 특성을 살펴보면 다음과 같다.

15) 앞서 각주 13)에서 제시한 국내 다문화교육 연구자들 중 김영순은 특히 왕성한 연구 활동을 이어가고 있으며 2014년 12월 17일 기준으로 RISS검색 결과 총 27편의 다문화교육 관련 학술논문을 발표하였다. 김영순은 일련의 연구를 통하여 다문화교육의 개념을 민주주의 사회의 모든 구성원이 갖추어야 할 시민성 교육으로 규정하고, 사회통합에 목적이 있음을 꾸준히 주장하였다. 이러한 개념규정에 의해 그의 연구 주제는 일반학교와 다문화학교 및 사회집단과 가정을 포괄하며 중도입국청소년과 이주여성 및 북한이탈주민과 이주노동자에 이르기까지 넓은 범위를 포함하고 있다. 본 연구는 국내 다문화교육에 대한 연구자로서 김영순의 연구에 주목하였으며 논의의 전개에 있어 많은 영향을 받았음을 밝히는 바이다.

16) 그러나 이주배경을 갖는 다문화가정 자녀와 관련한 연구들은 비록 18편에 불과하지만 그 주제는 다양하게 제시되고 있다. 이를 구체적으로 살펴보면 다음과 같다. 한국어교육에 관한연구(원진숙, 2009; 2012), 다문화교육 양상 분석연구(이정민, 2013), 학교생활 관련 연구(김영식·이종욱, 2013; 배은주, 2006; 천호성·박계숙, 2012), 정체성에 대한 연구(이안화·김민호, 2014; 홍승연, 2011), 통역보조교사제 관련연구(박지윤, 2011), 상담지도 사례연구(권순희, 2007), 예비 초등교사의 소수자에 대한 인식 관련 연구(구정화, 2012), 종교적 관점에서의 연구(조귀삼, 2010), 해외 교육복지와 관련한 연구(노기호, 2014), 다문화가정 자녀 부모의 학교활동 참여에 대한 연구(연보라·김경근, 2012)이다. 이중 배은주(2006), 연보라·김경근(2012), 원진숙(2009)과 천호성·박계숙(2012)의 연구는 연구지원으로 인하여 이중 등록되어 실질적으로는 14편의 학술논문이 발표된 것으로 확인된다. 노기호(2014)의 경우에도 법적 측면의 해외 사례를 고찰한 것으로 교육행위라는 실천적 측면에 주목하는 본 연구와의 관련성이 적다고 판단하여 제외한다.

배은주(2006), 김영식·이종욱(2013)은 다문화가정 자녀의 학교생활 중에서 방과후 활동에 대해 논의하였다. 배은주(2006)는 이주노동자 자녀의 학교생활에 대한 질적 연구를, 김영식·이종욱(2013)은 제주도 거주 다문화 초등학생 252명을 대상으로 양적 연구를 수행하였다.

이들의 연구에 의하면 방과후 활동은 다문화가정 초등학생의 학교생활 적응에 필요하고(배은주, 2006), 이들의 발달 특성상 신체활동이 중요하다(김영식·이종욱, 2013). 그러나 지속적인 방과후 신체활동은 교우관계와 규칙준수에 도움을 주지만, 고빈도의 방과후 신체활동은 수업에 오히려 방해가 된다(김영식·이종욱, 2013).

특히 김영식·이종욱(2013)은 연구결과를 통해서 임광조(2003)가 수행한 비다문화가정 자녀를 대상의 연구결과와 다르게 나타났다고 하였다. 즉, 방과후 활동은 다문화가정 자녀의 학교생활 적응에 도움을 주지만 그 내용과 방법은 대상에 따라 달라야 한다는 것이다.

박지윤(2011), 원진숙(2009; 2012)은 다문화가정 자녀의 의사소통과 관련하여 연구를 수행하였다. 박지윤(2011)은 양적 연구를 통해 중도입국 다문화가정 자녀를 대상으로 수행한 의사소통 연구가 전무에 가깝다고 하였다. 또한 그는 다문화담당 교사 89명의 50%이상의 응답을 근거로 이주 배경을 갖는 초등학생에게 통역 보조교사의 필요하다고 한다.

원진숙(2009; 2012)은 다문화가정 자녀에 대한 한국어교육과정 개발과 관련한 연구로, 정책 연구를 기반으로 한다. 이 연구는 최충욱·조인제(2010)의 연구 결과에서 언급된 바와 같이 최근 급증하는 다문화가정 자녀의 학교 문제를 인식하고 해결하고자 하는 목적에서 시행된 연구에 해당한다. 특히 다문화가정 자녀에 대한 문제를 ‘적응/부적응’의 관점에서 연구한 대표적인 연구라 할 수 있다.

이안희·김민호(2014), 홍승연(2011)은 다문화가정 자녀의 정체성과 관련한 연구이다. 다문화가정 자녀의 정체성과 관련하여 이안희·김민호(2014)는 제주도의 필리핀 출신아동 6인을 대상으로 그들의 부모와 교사까지 범위를 확대하여 질적 연구를 수행하였다. 이들은 다문화가정 자

녀가 느끼는 정체성은 이들의 부모의 출신국이 동일함에도 불구하고 개별적으로 상이하다고 한다. 또한 다문화가정 자녀가 느끼는 정체성 혼란의 원인을 분류하고, 이들이 다문화가정 자녀라는 낙인 속에서 살며, 문화적 정체성 선택에 있어서도 자유롭지 못하다고 하였다.

홍승연(2011)은 광주광역시 관내의 이주 배경을 갖는 다문화가정 학생 56명 대상의 설문조사를 통하여 음악수업용 악곡을 선택하고, 수업에 적용할 수 있는 수업지도안의 예시를 제시하였다. 그는 다문화가정 학습자들이 자신의 관심에 따라 악곡을 선택하고 그것을 수용하여 수업을 진행하는 것이 학습자들의 정체성 형성에 도움이 된다고 하였다.

이들의 논의는 학습자의 특성에 맞는 교육적 지원이 필요하지만(박지윤, 2011; 홍승연, 2011), 다문화가정 자녀의 특성은 비다문화가정 자녀와 다르며(김영식·이종욱, 2013), 정체성에 대해서도 개별적 차이가 매우 다르므로(이안희·김민호, 2014), 다양한 차원에서의 지원이 함께 이루어져야 한다는 것을 나타낸다.

권순희(2007), 이정민(2013)의 연구는 이주 배경 초등학생 관련 교사에 대한 면담을 통한 질적 연구에 해당한다. 권순희(2007)는 다문화가정 자녀에 대한 자녀의 상담 사례를 분석을 통해, 가정과 학교 그리고 사회의 연계성 있는 교육이 필요하다고 하였다. 또한 다문화가정 자녀가 갖는 문화적 정체성은 다문화적 특성에 의한 개인적 정체성과 집단적 정체성이 조화를 이룰 수 있어야 한다는 입장을 제시하였다.

이정민(2013)은 이주 배경 초등학생을 담당하는 교사를 대상으로 면담을 통한 질적 연구를 수행하였다. 이를 통하여 연구 참여자인 교사들은 이주 배경 초등학생의 교육을 경제적으로 어려운 학습자들에 대한 교육기회의 제공, 적응과 동화교육, 한국 전통문화에 초점을 둔 문화교육, 분리교육 형태의 운영, 국익을 위한 장기적 투자로 인식하고 있음을 나타내고 있다. 그는 연구를 통해 교사의 학습자에 대한 인식이 학습자의 학교생활에 큰 영향을 주므로, 교사의 인식 개선이 필요하다는 것을 주장하였다.

이와 유사한 연구에는 구정화(2012)가 있다. 구정화(2012)는 소수자가 접하는 불리하고 불평등한 위치를 없애기 위한 조정을 ‘적극적 조치’로 규정하고 이에 대해 예비 초등교사 300명들 대상으로 설문조사를 하였다. 이 연구에서는 예비교사들이 다양한 소수자를 인지하지만, 이들의 인식은 주로 집단화된 소수자에 한정되어 있음이 나타난다. 즉, 예비교사들은 비집단화된 다양한 소수자에 대해서는 인식의 한계를 보인다는 것이다. 또한 이 연구는 예비교사들의 53% 정도만이 ‘적극적 조치’를 찬성하며 북한이탈주민보다 장애인에 대해 보다 호의를 나타내었다고 한다.

이러한 연구 결과는 다문화가정 자녀의 원활한 학교생활을 위해 가정, 사회, 학교의 연계성 있는 교육이 필요하지만(권순희, 2007), 교육의 주요 주체인 현직교사 뿐만 아니라(이정민, 2013), 우리교육의 미래를 책임질 예비교사 또한 다문화가정 자녀의 교육과 지원에 대한 인식이 높지 않음을(구정화, 2012) 나타내고 있다.

이러한 결과는 교육의 대상이 아직 성인의 도움을 필요로 하는 초등학생임을 감안하여 보다 심각하게 고려되어야 한다. 박미숙 외(2014)는 자신의 의지로 한국생활을 선택하고 유학생생활을 하는 외국인 대학원생들의 경우에도 출신국과 다른 문화적 차이로 인하여 심각한 스트레스를 경험하고 있음을 밝혔다. 그런데 초국적 이주 배경을 갖는 다문화가정 자녀들의 한국생활은 이안희·김민호(2014)에서 나타난 바와 같이 부모의 의지가 크게 작용한 것이며, 많은 경우 한국생활에 대한 준비가 미비한 채 시작하게 된다. 따라서 초국적 이주 배경을 갖는 다문화가정 자녀들에 대한 보다 깊은 관심과 다양한 지원이 필요하다. 이러한 교사의 다문화가정 자녀 교육 및 지원에 대한 인식은 정지현·김영순(2012)에서 주장한 바와 같이 타인과 타문화에 대한 개방성을 토대로 스스로의 고정관념에 대한 성찰을 통해 증가할 수 있을 것으로 본다.

이상 살펴본 바와 같이 이주 배경을 갖는 초등학생과 관련한 연구를 주제별로 살펴보면 관련 교사에 대한 연구(구정화, 2012; 권순희, 2007; 이

정민, 2013), 방과후 교육에 대한 연구(배은주, 2006; 김영식·이종욱, 2013), 의사소통과 관련한 연구(박지윤, 2011; 원진숙, 2009; 2012), 정체성과 관련한 연구(홍승연, 2011; 이안희·김민호, 2014)로 분류할 수 있다.

그러나 이 연구들은 연구의 양적 부족과 대부분 간접적으로 이루어진 연구라는 한계가 있다. 이를 통해서 초국적 이주 배경을 갖는 초등학생과 관련한 연구는 앞서 언급한 김민환(2010), 조영달 외(2010), 최충욱·조인제(2010)가 지적한 바와 같이 현장중심의 심층적 연구가 매우 미흡하다는 점을 알 수 있다. 더욱이 구정화(2012), 이정민(2013)의 연구는 교육 현장을 담당하는 교사들의 다문화가정 자녀에 대한 인식이 부족하다는 점을 나타낸다.

또한 이 연구들은 이주 배경의 다문화가정 자녀를 우리 사회에 적응시켜야 한다는 입장(원진숙, 2009, 2012; 이정민, 2013)과, 그들의 특성에 맞는 교육적 지원이 필요하다는(박지윤, 2011; 홍승연, 2011; 이안희·김민호, 2014) 입장이 나타나고 있다. 이는 교육이 어떠한 평등을 실현하고자 하는가에 대한 문제와 관련된다.

적응/부적응의 관점에서는 언어적 문제의 해결을 통하여 법률이 제공하는 교육의 기회를 실질적으로 누릴 수 있도록 하는데 교육의 목적을 둔다. 따라서 이 입장에서는 다문화가정 자녀가 한국어교육을 통해 일반 학교 생활에 참여할 수 있도록 한다는 비판적 다문화주의의 입장이 나타난다. 그러나 ‘특성에 맞는 교육’은 다문화가정 자녀의 한국어 문제 자체보다는 학습자에게 ‘익숙한’ 혹은 ‘흥미를 보이는’ 자유주의적 다문화주의의 입장이 나타남을 알 수 있다.

이상에서와 같이 다문화교육과 관련한 연구는 2000년 이후 양적 팽창과 질적 연구로의 전환이 순차적, 반복적으로 이루어지고 있다. 이러한 연구 경향의 변화는 평등에 대한 인간의 기본적인 요구에 의해 진화된 다원주의 패러다임과 그 맥락을 같이 한다.

다원주의는 사회의 주류 집단에 부여된 권위를 대중에게 이양함으로써 시작되었다. 또한 소수집단의 평등에 대한 요구는 그에 대한 응답적 과

정을 통해 그들을 사회의 일원으로 인정하고 동등함을 보장받게 하였다.

그러나 앞서 살펴본 바와 같이 현재 초국적 이주 배경을 갖는 다문화 가정 자녀에 대한 연구는 시작단계로 이들의 요구를 파악할 수 있는 직접적이고 실제적인 연구가 매우 부족하다. 또한 이제까지 다문화가정 자녀 교육과 관련한 많은 연구들이 주로 그들의 출신국과 관련한 집단적 특성에 관심을 보여 왔다는 한계가 있다. 이러한 상황에서 설립된 ‘ㅎ’학교는 기존의 정책 연구에서 나타나는 다문화가정 자녀의 학교 이탈 문제에 대한 처방적 성격을 갖는다는 한계를 가질 수 있다는 우려를 갖게 한다.

따라서 이에 대한 교육적 보완을 위해서 ‘ㅎ’학교 학습자의 특성은 무엇이고, 교육활동에 의한 변화의 과정은 어떠한지에 대한 연구가 필요하다. 이와 함께 이들에 대한 교육적 실천은 초국적 이주 배경을 갖는 학습자들의 특성과 문화적 배경을 인정하고 이해하려는 관점이 요구된다. 이는 적응교육에 중점을 둔 현재의 다문화교육체제 속에서 학습자의 특성을 고려한 교육으로 관점의 변화가 다시 필요함을 의미한다.

본 연구는 이러한 관점에서 초국적 이주배경을 갖는 다문화가정 자녀에 대한 특성을 교육연극 활동을 통해 살펴봄과 동시에 이들의 교육연극 활동의 경험을 통해 그 의미를 살펴볼 것이다.

이를 위해서 2장에서는 다원주의와 다문화학교에 대해 살펴보도록 한다. 이와 함께 다문화학교에서 실천적 방안으로 판단되는 교육연극과 협동학습에 대해 논의한다. 특히 다원주의와 관련한 논의는 평등에 대한 인식론적 흐름의 변화와 함께 살펴보도록 한다. 이는 다문화가정 자녀의 학교 이탈을 적응/부적응의 개념으로 말하는 기존 연구들의 논의가 다원주의 사회가 추구하는 사회적 정의 즉, 평등개념의 변화와 관계가 있다는 판단에 의해서이다.

II. 이론적 논의

이 장에서는 ‘ㅎ’학교의 교육연극 활동에 참여한 학습자들의 협동학습 경험을 살펴보기 위한 이론적 논의를 한다. 이를 위해 1절에서는 먼저 다원주의 및 다문화학교와 관련한 논의를 하도록 한다. 다원주의는 역사적으로 볼 때 다양한 구성원의 평등에 대한 요구에 의해 나타난 하나의 패러다임이다. 이러한 다원주의적 패러다임 속에서 개인과 사회가 갖는 특성은 전통적인 시각으로 판단할 수 없음을 논의한다. 또한 다양한 가치에 대한 평등성 부여라는 논의를 바탕으로 교육적 평등의 관점에서 다문화학교에서 요구되는 교육의 특성을 살펴보도록 한다. 이어 2절에서는 다문화학교에서 주목되는 학습방법으로 협동학습에 대해 살펴보고 이의 실천적 도구로써 교육연극을 논의한다.

2.1. 다원주의와 다문화학교

2.1.1. 다원주의와 다문화교육

1) 개념과 관점

본 연구에서는 다원주의에 대한 흐름을 살펴봄으로써 다문화교육에 대한 개념을 규정한다. Banks(2008:59)는 다문화교육이 무엇인지에 대해 학자 간에 합의된 바는 없다고 하였고, 김영천(2009:99)은 교육이 그 사회가 위치한 시대와 철학에 따라 함께 변화한다고 하였다. 이와 관련하여 Nieto(2010)는 다문화교육 또한 그 사회가 위치한 역사와 문화적인 맥락을 함께 고려하여야 한다고 말하였다.

이러한 논의를 바탕으로 다원주의가 다문화교육의 주요 철학적 배경임

을 고려한다면 다원주의에 대해 살펴봄으로써 다문화교육에 대한 개념 규정이 가능할 것으로 판단한다.

근대 합리주의적 사고는 과학적이고 합리적인 객관적 인식론에 근거한다. 이러한 인식적 관습 하에서는 하나의 현상 혹은 하나의 문제에 대한 정답이 존재한다. 따라서 다른 관점 혹은 다른 해결책은 논의의 대상에서 제외될 수밖에 없다(內田樹, 2010:25). 즉, 소수자가 갖는 특수성은 양적으로 드러난 합리적 보편성에서 배제될 수밖에 없는 것이다. 이는 필연적으로 소수자에 대한 불평등을 야기한다.

불평등은 기본적으로 부당하고, 공정하지 못하며 사회의 부정적 요소를 증대시킨다(Rigney, 2010:159).¹⁷⁾ 근대 시민사회가 갖는 단일론적 인식에 대한 비판과 함께 인식론의 전환이 이루어졌다(이종일, 2014:135).¹⁸⁾

두 차례의 세계대전과 식민지 전쟁에 의한 대대적인 초국적 이주는 이 문화에 대해 새로운 경험을 하게 했다. 또한 미국 내 소수자들의 사회적 권리에 대한 인식 및 프랑스 비주류인들의 각성에 의해 사회적 요구가 다양함이 나타났다.¹⁹⁾ 특히 후기 구조주의자인 Lévi-Strauss(1955)의 ‘슬픈 열대’는 이민족과 원주민 역시 인류 공동체로서의 문화적 가치를 갖고 있음을 알리는데 기여했다. 인식론의 변화는 성, 민족, 언어, 젠더, 종교, 문화적 소수자들도 평등의 대상이 될 수 있다는 것을 깨닫게 하였다.

이처럼 근대로부터 시작된 단일론적 인식론에서 다원주의적 인식론으로의 변화는 평등에 대한 요구로부터 시작되었으며 이는 세계적으로 사

17) Daniel Rigney(2010)에서 제시한 결과는 마태 효과(the matthew effect)에 의한 것이다. 마태 효과(the matthew effect)란 Robert C. Merton이 제시한 것으로, 우위는 더 나은 우위를 가져오고, 열위는 더 못한 열위를 가져옴으로써, 가진 자와 못 가진 자의 차이가 계속해서 커지는 현상을 말한다.

18) 이종일(2014:135)은 생철학, 실존철학, 후기 구조주의, 탈구조주의, 포스트모더니즘 등의 발달이 모두 단일론적 인식론에 대한 반향으로 나타나게 된 것임을 말한다.

19) 이종일(2014:131)은 이와 관련하여 Seidman(1999:324-332)의 논의를 빌어 미국에서는 소수자를 중심의 사회적 변혁운동으로, 프랑스에서는 기존 권위에 대한 사회적 변혁운동으로 발전하였음을 말한다. 특히 1968년 프랑스에서 이루어진 혁명의 경우, 비권력 집단인 학생집단의 권력집단인 기성세대에 대한 것이라는 특징을 갖는다.

회 전반에 대해 영향을 미친 하나의 패러다임의 변화로 나타났다.

그러나 다원주의 패러다임으로의 전환은 역사적으로 단기간에 이루어진 것도, 항상 평화적으로 달성된 것도 아니었다. 이와 관련하여 Bennett(2007:52)은 다양성이 높은 사회가 갈등이라는 위험 요소를 내포한다고 하였다. 이는 다원주의를 기반으로 하는 사회를 어떻게 바라볼 것인지에 대한 문제와 관련되는 것으로 매우 중요하다. Holzbrecher(2004)가 말한 바와 같이 인간은 자신의 관점을 통해 세상을 바라보기 때문이다.

사회를 바라보는 관점과 이에 대한 연구는 거시사회학으로부터 시작되었고, 이는 크게 기능론과 갈등론으로 나누어진다. 기능론적 관점에서 개인은 사회의 규칙과 불변하는 체제에 적응해야 한다(김민정, 2011; 김병성, 1990:26; 배한동, 2007).²⁰⁾ 이와 달리 갈등론적 관점에서 사회는 불합의체로 파악되며 필연적으로 갈등을 수반한다(김경동, 2007; 이인정, 2011).²¹⁾

하지만 사회를 바라보는 상반된 관점에 대한 논의는 양자 간의 진지한 성찰 속에서 고전적 관점이 갖는 이분법적 해결 방안의 한계를 극복하려는 시도와 함께 발전되었다.²²⁾

20) Berry(1997)는 ‘적응’이 ‘서로 다른 문화를 가진 둘 이상의 개인들이 접촉하면서 신체적·심리적 변화를 일으키는’ 중립적인 의미로 정의하였다. 그러나 ‘적응’은 힘의 불균형에 의한 ‘동화’의 개념으로 사용된다(정진경·양계민, 2004). 교육학용어사전은 부적응을 ‘어떤 사람이 자신이 살아가고 있는 가정, 사회, 직장, 그 밖의 환경적 요구에 자신을 적응시키지 못하고 있는 상태’로 정의한다(서울대학교교육연구소, 2011). 또한 교육대사전은 부적응을 ‘개인이 사회생활을 하거나 다른 사람들과의 관계를 하는데 있어서 그 사회의 질서 규범에 조화되지 못하여 사회에 대하여 장애가 될 뿐 아니라 그 개인의 발전에도 바람직하지 못한 상태’로 정의하였다(교육출판공사, 1980). 이로써 한국 사회에서는 ‘적응/부적응’의 개념이 일방적으로 이루어지는 ‘동화’의 의미로 사용되고 있음을 알 수 있다.

21) 이 입장은 다원주의가 평등에 대한 다양한 요구와 수용 속에 발전되어 왔음을 고려할 때 설득력이 있다. 그러나 Weber와 Marx에 의해 시작된 고전적 갈등론은 갈등의 원인과 해결을 권력과 자본관계라는 제한된 시선으로 파악하였다는 한계를 갖는다. 즉, 고전적인 사회학의 관점에서 갈등은 완전체로서의 사회에 대한 불완전한 개인의 부적응(기능론) 또는 계급과 권위에 의한 억압(갈등론)으로 개인은 사회체제의 부산물이 된다.

22) 거시적 관점에서 기능론과 갈등론은 ‘합의된 가치’에 대한 상반된 견해도 불구하고, 사회를 고정적인(이미 합의가 끝났거나 영원히 평등한 관계에서의 합의가 없는)것으로 파악한다는 공통점을 갖는다.

이렇게 여러 가지 이론들이 제각기 이론적 독자성을 내세우고 있지만 이러한 사회이론들은 분화와 통합을 계속하는 가운데 기능이론과 갈등이론이 논쟁의 주축이 되고 있으며 여타의 다른 분파들은 이 두 이론들과 직접 간접적으로 관련되어 있는 경우가 대부분이다. 기능이론과 갈등이론의 다툼은 전자에 대한 후자의 비판과 공격, 이에 대한 전자의 반발과 자기변호 및 반격 등의 방식으로 전개되어 왔다. (김병성, 1990:35)

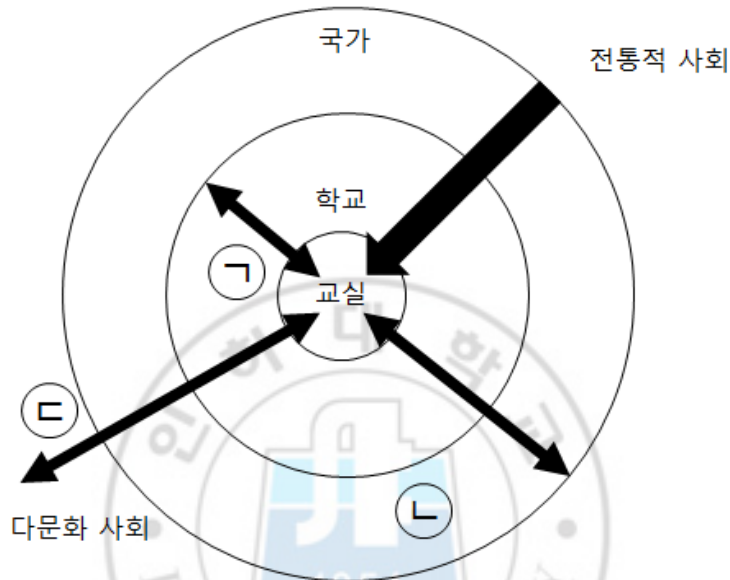
이에 따라 현대 사회학의 관점에서는 사회를 합의체로서가 아니라 상호 합의 과정체로 상정한다(Coser, 1956; 1957). 또한 기존의 사회학은 사회 체제를 중심으로 논의하는 거시사회학의 입장을 나타내지만 현대 사회학에서는 미시적 측면에서의 상호작용을 함께 고려한다. 그러나 최근에는 미시적 측면뿐만 아니라 거시적 측면에 대한 고려가 함께 이루어져야 한다는 주장이 팽배해지고 있다(배한동, 2007). 이 입장에서 갈등은 다양한 차원의 이해와 욕구가 다름을 인정하지 않음에서 비롯된다. 또한 갈등의 해결은 일방적 조정이 아닌 타협, 절충 등의 상호 역동적인 과정을 통해 이루어진다.

사회적 관점의 변화와 함께 교육적 측면에서는 전통적 교육에서 진보주의 교육으로의 변화되었다.²³⁾ Dewey(1916:69)와 Nieto(2010:39)는 전통적 사회를 기반으로 하는 교육의 폐해를 인간 성장 혹은 발달에 대한 한계를 갖는 것으로 말한다. 이들이 말하는 전통적 교육의 한계는 모든 학습자의 성장이나 진보를 궁극적인 불변의 목표에 도달하는 것으로 규정함으로써 발생한다.

교육적 측면에서 다원주의적 패러다임은 전통적 교육이 나타내는 일방

23) 김병성(1990:40)은 보수와 진보에 대한 기준에 대해 ‘그 주변 사회의 제도들에 대하여 취하는 이론적 입장에 의한 것’임을 다음의 인용을 통해 말한다. “보수적이라는 것은 기존의 제도들을 그 기본적인 면에서 기정화된 것으로 보고 따라서 불변하는 것으로 취급하면서, 이 제도들에 대한 대안을 구상하기보다는 그것이 보다 잘 기능할 수 있는 처방전을 제안하며, 현재의 기준 조건들보다는 본질적인 면에서 나올 수 있는 미래를 전혀 보지 않으며, 기존의 것에 대항하지 않고 수용 또는 체념하는 것을 명시적 또는 암묵적으로 권고하는 자세를 보이는 것” 이와 함께 김병성은 진보를 보수에 대응하는 것으로 말한다. 본 연구에서는 김병성(1990)의 ‘보수’개념을 과거로부터 이어져 오며, 현재 우리가 인지하지 못하고 있으나 아직도 우리 사회에 영향을 주고 있다는 의미로써 ‘전통적’이라는 용어를 사용한다.

성과 고정성, 완성성에 반대하며 진보주의 교육, 구성주의, 협동학습, 교육연극, 다중지능이론, 질적 연구의 발전으로 이어졌다. 패러다임의 전환에 의한 사회와 교육의 관계 변화를 나타내면 [그림 2-1]과 같다.



[그림 2-1] 패러다임의 전환에 따른 사회와 교육의 관계

[그림 2-1]에서 제시한 전통적 사회는 전통적 교육이라는 특징이 있다. 또한 다문화 사회는 진보적 교육이라는 특징을 나타낸다.

전통적 사회에서 교육은 소수의 전문가에 의해 내용과 방법이 정해지고 학교에 전달된다. 또한 모든 학교의 학생들은 국가에서 정한 교육목표에 대한 달성 여부를 평가 받고 점수를 통해 서열화함으로써 교육은 완성된다. 즉, 전통적인 교육에서 교육은 국가가 제공하는 절대지식을 성취함으로써 완성되는 것으로 규정된다.

이와 달리 다원주의를 기반으로 하는 다문화 사회에서 교육은 ㉠교실에서 나타나는 다양한 학습자의 특성을 바탕으로 목표가 설정되고 (Gardner, 1998; Vygotsky, 1978), 다양한 교육방법이 제시된다

(Johnson & Johnson, 2002; McCaslin, 2006). ㉠사회적 가치는 교육 과정을 통해 교실에 반영되며 교실의 요구와 함께 새로운 체제의 개발이 이루어진다. 기존의 공립학교와 다른 학교체제의 설립이나 교과서 개발은 다양한 학습자들의 교육적 요구에 의해 개발되었다.²⁴⁾ ㉡교육은 국가적 가치뿐만 아니라 전지구적 상황에서 요구되는 인류의 가치를 포함하며 이는 개별 학습자의 삶과 관련된다. 지속가능발전(ESD: Education for Sustainable Development)은 이에 대한 대표적인 사례로 전지구적 차원의 문제를 개별 학습자와의 관련성과 함께 고려함으로써 인류공동의 가치교육을 추구한다.²⁵⁾

즉, 다원주의 패러다임은 교육적 측면에서 개인, 학교, 지역, 국가, 세계 차원에 영향력을 미친다. 또한 다원주의 사회에서 교육은 전통적 교육의 특징인 일방성, 고정성, 완성성에 대해 양방성, 유동성, 순환성의 특징을 갖는다고 할 수 있다.

이상에서 나타난 바와 같이 다원주의가 갖는 특징은 개인과 집단의 다양성 인정과 이에 대한 평등성의 보장으로부터 시작된다. 다시 말하자면 교육이 사회의 이데올로기를 반영함을 고려할 때, 다문화교육은 교육적 평등을 의미하는 것이다. 이때 다원주의가 갖는 다양성은 일상에서 부딪히는 모든 현상과 관련한 것으로, 교육적 평등과 관련하여서도 갈등을 내포한다. 그러나 이러한 갈등은 진지한 논쟁 속에서 변증법적 과정을 통해 보다 발전적인 결과를 도출할 수 있는 힘이 될 수 있다.

24) 일레로 한국교육개발원(1985)의 “초등학교 체육교과서 체제개선을 위한 기초연구”에서는 현장의 요구를 반영하고자 교사만을 대상으로 사전 조사가 이루어졌다. 그러나 한국교육과정평가원(2011)은 “수요자 중심의 교과서 체제 개발 방안”을 통해 교과서의 개발을 위한 사전 조사 대상으로 교사뿐만 아니라 학습자도 포함하였다. 교과서 혹은 교육과정 개발에 있어서 나타나는 변화는 학습자를 교수-학습 활동의 주체로서 인정하고 있음을 의미한다. 이는 교과서 개발이나 교육과정의 개발이 전통적으로 교육개발자들의 의견을 중심으로 이루어졌던 전통적 모습에서 벗어나서 현장의 다양성에 의해 변화하는 것을 나타낸다.

25) 특히 통영지역의 ESD교육 사례는 개인과 지역 그리고 환경을 고려하는 좋은 사례로 UNESCO에 의해 소개되기도 하였다. 이 사례는 특히 전지구적 차원의 결의가 통영이라는 지역을 통해 발현되고 그 결과를 다시 전지구적 차원에서 소개함으로써 교육과 사회 및 문화가 순환적인 재생산 관계를 갖는다는 특징을 나타내는 것이다. 유엔 지속가능발전교육 통영센터 www.tyrce.or.kr

본 연구에서는 사회가 개인과 집단의 상호 역동적 작용을 통해 변화함을 고려하여 다원주의 사회에서의 갈등 또한 타협과 협상 등의 협력을 통해 다양한 해결점을 모색할 수 있다고 본다.

2) 민주주의와 다문화교육

다원주의의 패러다임 속에서 현재 대부분의 국가는 민주주의를 기반으로 한다.²⁶⁾ 그러나 교육이 학습자의 다양성을 인정한다는 것은 자연적 존재인 개인이 어떻게 한 사회의 구성원으로 변화할 수 있는가?라는 문제를 만든다. 이는 자유주의적 다문화주의자와 비판적 다문화주의자의 주장이 어떻게 합의점을 찾을 수 있는지에 대한 문제이자, 우리 사회가 추구하는 가치를 실현하기 위해서는 어떤 교육이 필요한지에 대한 문제라고 할 수 있다.

Dewey는 민주주의가 가장 이상적으로 실현된 상태를 ‘좋은 사회’로 보았다. 좋은 사회의 특징은 다음과 같다.²⁷⁾

모든 구성원은 동등한 조건으로 그 사회의 복지에 관여할 수 있도록 조건이 정비되어야 한다. 여러 가지 형태의 공동생활의 상호작용을 통해서 그 제도를 다시 조정할 수 있어야 한다. 사람들이 사회의 여러 관계나 통제에 자신해서 흥미를 갖도록 하고, 혼란을 야기 시키지 않고, 사회변화를 가져올 수 있는 마음의 습관을 지녀야 한다.(Dewey, 1916:113)

좋은 사회에서 이루어지는 행위는 민주사회의 시민복지에 관여한 것으로

26) 민주주의는 그리스어의 ‘demokratia’에 근원을 둔다. ‘demo(국민)’와 ‘kratos(지배)’의 결합은 ‘국민에 의한 지배’를 의미한다.

27) Woodruff가 제시한 민주주의의 7가지 요소는 역사적 자료를 통해 추출한 것으로 그 사회 체제의 운용 과정과 관련된다. Woodruff가 제시한 민주주의의 7가지 요소는 다음과 같다. ① 독재로부터의 자유, ②모든 시민들에게 동일하게 적용되는 법, ③조화(사람들 간의 차이를 인정하는 동시에 법규 준수에 대한 동의), ④통치를 목적으로 하는 사람들 간의 평등, ⑤인식하고 사고하고 판단할 수 있는 지혜, ⑥불확실성에 대한 활발한 토론, ⑦대중교육(Woodruff, 2005:154/Grant & Sleeter, 2011:230 재인용). 이러한 민주주의 사회체제의 운용과정은 Dewey가 제시한 ‘좋은 사회’와 관련성이 높다고 본다.

로 인간 중심을 목적으로 한다. Dewey가 생각한 사회적 정의는 동등한 조건, 상호작용을 통한 조정, 흥미로부터의 통제를 포함하는 것이다.²⁸⁾ 다양한 특성을 갖는 구성원들은 평등성을 기반으로 상호작용에 의한 조정을 통해 사회를 변화시킨다.

그러나 Dewey(1916)에서는 좋은 사회에서 나타나는 특징이 구현되기 위해 필요한 구체적인 자질에 대하여 뚜렷하게 제시하지 않았다. 이에 대해 김영순(2014)과 정지현·김영순(2012)은 민주사회에서 요구되는 교육을 다문화 시민성 교육으로 말한다. 그리고 이에 대한 자질은 다문화 역량(김영순, 2010; 김영순·이미정, 2010), 다문화 감수성(김영순 외, 2013b)과 비판적 사고와 행위 능력(김영순, 2014)으로 구체화되어 논의되고 있다.

다문화 감수성은 타문화에 대한 유연하고 개방적인 태도를 핵심으로 한다. 이와 함께 Bennett(2007)은 다문화교육이 문화적으로 이질성을 갖는 상대의 입장을 이해할 뿐만 아니라 공감하는 것을 포함한다고 하였다. 문화 간 감수성을 증진시키는 것은 개인과 타인이 속한 문화의 차이를 구별하고, 인정하며 타인을 존중하는 태도를 증가시킨다.

이와 관련하여 정지현·김영순(2012)과 Johnson & Johnson(2002:49)은 타자와의 긍정적인 관계가 타자와 자신 양자가 모두 다름을 이해하는 것으로부터 시작된다고 이야기한다. 즉, 타인을 인정하고 존중하는 태도는 타인에 대한 개방적 태도가 전제된 것으로 이해와 공감을 핵심으로 하지만, 나와 너에 대한 개별적인 인식과 이해가 선행되어야 한다.

김영순(2010)과 김영순·이미정(2010)에서는 다문화 역량의 구성요소로 의사소통 능력, 사회적·대인관계 능력, 갈등관리 능력, 공감·관용·수용 능력, 문화 간의 차이 인정 능력을 제시하였다.²⁹⁾ 그러나 이러한 요소들은

28) Dewey(1916)는 ‘좋은사회’에서 교육을 통해 이루어지는 사회화에 대해 개인이 ‘자진해서 흥미를 갖는’것으로 설명하여 사회화를 그 사회가 규정한 절대 정신에 대한 ‘동화’로 파악한 ‘해결주의적 관점과 다름’을 나타내고 있다(Dewey, 1916:53). 이러한 의미에서 Dewey(1916:53)가 말한 ‘자진해서 흥미를 갖는’것은 자율성을 의미한다고 본다.

29) 김영순(2010), 김영순·이미정(2010)은 모두 다문화 역량에 대해 논의하였는데 김영순(2010)이 제시한 다문화 역량이 다문화사회의 모든 시민에게 요구되는 자질로써 제시한 것이라면 김

나와 타자의 생각과 감정 등이 어떠한 관점에서 어떻게 교류되느냐의 문제로 의사소통이라는 행위를 통해 이루어진다.

Habermas(1987a; 1987b)는 의사소통에 대한 대표적인 연구자로서 기존의 도구적 합리성을 비판하며 절차적 과정을 강조하였다. 그는 의사소통의 연속적 과정을 통해 공중(公衆)의 상호 문화적으로 매개된 공동체 구성에 관심을 갖는다.³⁰⁾ 그러나 그의 논의는 문화적·언어적으로 동등한 원천을 갖는 구성원에 한정된다는 한계를 갖는다. 이에 대해 김영필(2013)은 Habermas의 절차성 혹은 합리성의 강조가 언어적으로 원천이 다른 집단을 배제하게 된다고 지적한다.³¹⁾ 의사소통에 있어서 Habermas가 갖는 이러한 한계는 아래의 인용을 통해서도 알 수 있다.

문화와 언어가 <원천으로서의 역할을 충분히 하지 못하고 있는> 매우 드문 경우 특유의 저항이 나타나고, 이 경우 번역가나 해석가나 정신과 의사와 같은 사람들의 '치료행위'가 필요하다.(Habermas, 1995:176)

위의 인용과 함께 초국적 이주 배경을 갖는 구성원들이 언어적 원천이 다를 때, Habermas가 주장하는 합리성에 대한 보완적 대안이 필요하다. 이와 관련하여 Burbules et, al.(1995:177)는 다양성이 증대되는 사회에서 기존의 나 중심의 사고에서 벗어나 나와 너에 대한 새로운 관계정립이 필요하다고 말하였다. 같은 맥락에서 Schulz-von Thun(1981)은 의사소통 과정에 타자의 관점을 포함하는 모델을 제시하였다(Holzbrecher, 2004:46 재인용).

영순이미정(2010)은 특히 다문화교육 담당자에게 요구되는 자질로써 '인간존중'을 바탕으로 하는 '의사소통 능력'을 말하였다.

30) Habermas(1987b)는 이를 '공론장'이라고 한다. Habermas의 공론장은 '합리적 의사소통'에 의해 실현가능하다. 그런데 합리적 의사소통은 타당성에 의한 언어적 상호이해 즉, 상호주관성이 필요하다. 이를 위해서는 정당성(옳거나 타당함), 진실성(의도), 이해 가능성(표현), 진리성(내용)이 요구된다(Habermas, 1979:3).

31) 그러나 김영필(2013)은 2010년 독일 메르켈 총리의 '상호문화교육의 실패'선언의 언급과 함께 독일의 상호문화교육을 모두 부정적으로 바라본다는 또 다른 한계를 나타내고 있다. 이러한 주장은 독일의 상호문화교육이 다양한 철학적 스펙트럼을 원천으로 하여 발전되고 있음을 읽지 못한 것이다. 일례로 본고에서 제시하고 있는 상호문화교육에 대해 Holzbrecher(2004:46)가 언급한 Schulz-von Thun의 의사소통 모델을 말할 수 있다.

Schulz-von Thun은 타자와의 의사소통을 사실단계, 호소단계, 자아공개 단계, 관계단계로 구성된 의사소통 모델을 제시하였다. 특히 자아공개 단계에서 주체는 타자의 입장에서 타자 자신, 타자의 세계상 및 타자의 상황에 대해 진술한다. 이 단계에서 화자는 청자의 입장에서 타인이 자신과 자신의 세계상 및 자신의 상황에 대해 진술하고자 하는 것을 발견하려는 노력을 한다. 즉, 의사소통 과정에 있어서 감정이입(empathy)이라는 정의적 차원의 보완을 통해 화자뿐만 아니라 청자의 측면까지 고려한다. 이는 의사소통이 둘 이상의 당사자 사이에서 이루어지는 행위로 양자의 공감적 협력 관계가 필요하다는 사실을 반영한다.

이러한 사실을 고려할 때 김영순(2010)과 김영순·이미정(2010)이 제시한 다문화 역량의 요소는 의사소통을 핵심으로 한다고 할 수 있다. 또한 이때 의사소통은 Habermas의 합리적 의사소통을 넘어서 감정이입(empathy)을 포함한 협력적 의사소통을 의미하는 것이다. 이는 의사소통에 있어 나 중심 혹은 의사소통의 절차적 합리성에 앞서 타자를 중심으로 한 나와 타자의 새로운 관계 정립을 포함하기에 변혁적인 것이다.

비판적 사고와 행위능력은 사회 구성원의 생활 속에서 나타나는 문제에 관심을 갖고, 이를 해결하기 위해 자발적으로 행위를 조정하는 것을 나타낸다(김영순, 2014; Holzbrecher, 2004). 이때 자발적인 행위의 조정은 사회 공동체에 의해 형성된 준거를 기반으로 한다. 또한 자율적 조정에 의한 결과는 ‘변화된 사회’로서 ‘그 사회의 복지’를 규정하는 기초가 된다는 변증법적 순환성을 가지므로 결과적으로 사회 통합에 기여한다.

즉, Dewey가 생각하는 좋은 사회는 무엇보다 인간을 중심으로 하며 사회적으로 나타나는 문제에 대해 다양성을 갖는 구성원 간의 이해와 공감을 바탕으로 협력적 의사소통을 통해 자율적 조정이 이루어지는 사회를 의미한다. 이러한 의미에서 좋은 사회는 자유주의적 다문화주의와 비판적 다문화주의가 통합적으로 발전하는 사회라고 할 수 있다.

좋은 사회를 이루기 위해 사회 구성원은 다문화 감수성, 다문화 역량,

비판적 사고와 행위능력을 함양하여야 한다. 그러나 이러한 능력은 합리성이나 절차성에 앞서, 나를 포함한 다양성에 대한 이해를 바탕으로 상호 공감적인 협력적 의사소통을 통해 자신의 행위를 반성적으로 조정하는 능력을 즉, 자율성을 키움으로써 구현 될 수 있다. 이것이 다문화사회에서 말하는 사회적 정의의 다른 이름이며 다문화교육의 핵심이다.

2.1.2. 다문화학교와 다문화교육

1) 다문화학교와 교육적 평등

교육은 민주사회가 지속적으로 유지되고 발전하기 위한 국가와 시민 양자의 권리이자 의무이다. 김영순(2014)은 민주사회에서 다문화학교란 민주시민을 양성하는 학교를 의미한다고 하였다. 공교육 기관으로서 학교가 시민 양성을 목적으로 한다면, 다문화교육은 다문화 시민성을 함양하는 교육 즉, 다문화 사회의 모든 시민에 대한 교육으로 말할 수 있다. 공교육 기관으로서 학교는 민주주의라는 공공성 추구에 대한 ‘마음의 습관을 함양하는 곳’이다(Dewey, 1916:113). 또한 학교는 서로 다른 배경을 지닌 학습자들이 모이고 소통하는 장소이다(Nieto, 2010:85; Parker, 2003:160).

따라서 다문화학교는 다양성 높은 학습자에 대한 교육적 평등을 보장하고 자율적 통합을 수습할 수 있는 곳으로 정의할 수 있을 것이다. 그러나 이러한 정의는 부수적으로 다문화학교에서의 교육적 평등은 무엇이고 어떠한가?라는 문제를 제기한다.

김영봉 외(2008:128)와 이성호(2003)는 교육적 평등이 양적 개념에서 질적 개념으로 발전되어 왔다고 한다. 교육에서 평등의 개념은 일반적으로 기회의 평등, 과정의 평등, 결과의 평등으로 구분된다(김병성, 2004; 김영봉 외, 2008; 이성호, 2003). 이와 함께 평등 개념은 허용적 평등, 보장적 평등, 교육조건적 평등, 교육결과의 평등으로 달리 표현되기도

한다. 이때 기회의 평등은 허용적 평등과 보장적 평등을 포함하고(이성호, 2003), 과정의 평등은 그 결과를 통해서 알 수 있다(김병성, 2004; 이성호, 2003).

그러나 교육이 공적체계 속에서 이루어지는 것을 감안한다면 기회의 평등은 허용적 평등과 보장적 평등으로 나누어 생각하는 것이 타당할 것이다. 왜냐하면 교육적 평등이 법적으로 명시되지 않은 상태라면 교육에 대한 참여의 기회는 원천적으로 봉쇄되기 때문이다.³²⁾

Grant & Sleeter(2011:55)와 Nieto(2010:45)는 다원주의 사회에서 교육적 평등은 기존의 허용적 평등이나 보장적 평등을 넘어 형평성의 개념으로 이해되어야 한다고 하였다. 교육 형평성은 과정의 평등과 결과의 평등을 포함한 개념이다(박휴용, 2012). 또한 형평성은 민주 사회의 정의가 최소 수혜자들에게 최대의 이익을 부여하는 공정한 개입을 통해 이루어질 수 있다는 Rawls(1971:83)의 주장과 관련된다.³³⁾ 그러나 교육에 있어서 형평성은 경제와 관련한 공정한 배분에 한정되지 않는다(Grant & Sleeter,

32) 허용적 평등은 교육에 대한 최소한의 의무교육의 제공을 의미하는 법적 평등을 말한다. 그러나 이후 학습자가 실제적으로 교육활동을 하는지에 대해서는 관심이 없다. 이와 관련하여서는 영국의 '1944년 교육법'과 2005년 개정된 우리나라의 초·중등교육법 시행령 19조1항이 있다. 법적 평등은 사회구성원이 갖는 개인적 환경적 특성에 의해 유지를 보장하지 못한다는 한계를 갖는다(M. Young, 1958:44). Young의 주장 이후 약 50년이 흐른 지금, 다문화가정 자녀에게 한국어교육이라는 새로운 귀족주의는 평등이 다시 한 번 숙고해야 할 문제임을 보이고 있다. 다문화가정 자녀들은 교육의 기회를 법적으로 보장 받고 있다. 그러나 그들은 익숙하지 않은 한국어를 통해 모든 학과 공부와 학교생활을 일반학생자와 '동등하게' 수행해야 한다. 이는 지식이 중립적이고 발견된 것이 아니라 목적성을 띠고 어떤 특정 이익을 위해 쓰일 수 있기 때문이다(Campbell, 2010:282). M. Young(1958)은 당시 교육법이 모든 아동의 교육을 보장하고 있으나, 출생에 입각한 귀족주의에 의해 교육을 이어갈 수 없었던 아이들은 학교를 떠나 부모의 직업을 물려받았음을 말한다(M. Young, 1958:44).

우리나라 다문화가정 자녀의 법적 평등과 관련하여서는 1962년 발효된 UNESCO의 교육상 차별금지 협약, 1991년 가입한 아동의 권리에 대한 협약, 2003년 이주노동자와 그 가족의 권리 보호에 관한 국제 협약이 있다. 또한 국가법령센터의 자료를 통해서도 확인 가능 하듯이, 국내 법으로는 초·중등교육법 시행령 19조1항이 있다. 이 외에도 다문화가정 자녀의 학교교육과 관련한 법으로는 아동복지법 제2조 인종차별 금지 관련조항, 동법 제4조에서 나타나는 다문화교육을 받을 권리 보장 관련조항을 들 수 있다. 국가법령정보센터 <http://www.law.go.kr/>

33) Rawls(1971:33-34)가 제시한 원초적 입장은 순수한 가상의 상태를 의미하는데, 당사자들은 자신에 대한 '무지의 베일' 속에서 정의의 원칙을 선택한다. Rawls(1971:34)는 이러한 과정을 통해 생태적이거나 사회적 여건에 의해 유리하거나 불리해지지 않을 수 있다고 본다. 그러나 Rawls(1971)의 주장은 하나의 이론적 가정으로 실천을 통해 나타나는 교육적 현실에 그대로 적용할 수 없다는 한계를 갖는다.

2011:55).³⁴⁾ 왜냐하면 Walzer(1998)의 주장과 같이 교육에서 평등은 교육적 당위성에 의해 논의되기 때문이다. 교육에서 공정한 배분은 교육내용과 방법, 태도와 같은 교육의 과정을 포함하고 실천적이며 학습자의 전인적인 발달을 고려한다.

이와 관련하여 박휴용(2010; 2012)은 형평성을 교육의 평등성과 수월성을 통합한 개념으로 제시한다. 즉 교육적 평등은 결과를 포함하는 것으로 학습자의 잠재력을 최대한 실현하는 것이다. 이러한 논의를 바탕으로 교육적 평등의 개념을 정리하면 다음과 같다.

허용적 평등은 전통적 교육에서 나타나는 일방성과 고정성을 특징으로 한다. 또한 허용적 평등은 사회적 수준에서 법률이라는 체제를 통해 모든 학습자가 학교에서의 학업수행을 허락하는 것으로 학습자의 개인적·사회적 특수성이나 그에 따른 교육 활동의 지속성 여부는 고려하지 않는다.

보장적 평등은 다양한 학습자가 사회적 활동의 하나인 교육을 지속할 수 있도록 지원 한다는 측면에서 기회의 평등이라고도 하며, 상호성과 유동성을 갖는다고 할 수 있다.³⁵⁾ 또한 기회의 평등은 체제 차원에서 이루어지는 것으로, 동등한 분배를 주요 가치로 한다. 하지만 학습자의 잠재력에 대한 공감 부재로 인하여 온정주의적 성격을 갖는다.³⁶⁾ 즉 기회의 평등은 배분적 정의를 통해 그 책무를 다 했다는 완성성이라는 한계를 보이는 것

34) 밀은 사회적 정의의 요건을 기존 개념의 핵심적인 공통점을 살펴봄으로써 도출될 수 있다고 하였다(Lebacqz, 1986:260). 그러나 Rawls는 정의가 구성원의 합의에 의한 것임을 말한다. Lebacqz는 Rawls의 정의론에 대해서 많은 비판이 있지만 이러한 비판들이 오히려 이론의 중요성을 반증하는 것이라 한다(Lebacqz, 1986:89). 그가 제시한 '정의'를 구현하기 위한 원리에는 '평등한 자유원리'와 '격차원리'가 있다. '평등한 자유원리'는 사회 구성원의 자유는 경제적 또는 다른 사회적 이득이 아닌, 오로지 자유를 위해서만 제한 될 수 있다는 것이다. '격차의 원리'는 가장 불리한 처지의 사람에게 이익이 되는 한에 있어서는 분배상 불평등을 용인한다는 원리이다. 이러한 Rawls의 논의는 '공정'으로 표현되는데, 교육에 있어 형평(equity)개념과 관련된다. 즉, Rawls가 생각하는 '정의'는 '과정의 평등'을 의미하는 것이다. 이와 달리 Rawls와 같은 시기의 사회 철학자인 Nozick은 정부의 최소 개입을 개인의 자유를 침해하지 않는 것을 '정의'로 보았다. 그러나 Nozick이 제시한 '신자유주의적 정의'는 무한 경쟁의 조장과 함께 결과적으로 빈익빈 부익부를 더욱 심화시켰다는 평가를 받는다.

35) 이하 본고에서는 기회의 평등으로 말한다.

36) Johnson & Johnson(2002:175)은 온정주의의 예시로써 '장애인과 비장애인의 만남'을 말하였다. 이 예시를 통해 온정주의는 이해와 공감이 결여된 채 이루어지는 상대에 대한 도움 즉, 배려를 뜻함을 알 수 있다.

이다.

다문화교육에서 추구하는 교육의 형평성은 과정의 평등을 의미한다. 이때 과정의 평등은 학습자의 잠재력 실현이라는 결과를 포함함으로써 학습자에 대한 공감적 배분을 고려하는 것이다. 이를 통하여 학습자의 잠재된 능력이 연속적 발달을 보장할 수 있도록 허용적 평등과 기회의 평등에 관여하여 순환적으로 작용한다는 특징을 갖는다. 특성화학교나 대안학교 체제의 개발은 이러한 학습자 특성에 대한 연속적 발달과 관련된다.

이와 별도로 교육적 평등은 지속가능발전에 대한 관심과 함께 현세대 내 혹은 미래세대 내에서의 횡(橫)적 관계뿐만 아니라 현세대와 미래세대 간의 종(縱)적 관계로 그 범위를 확장하고 있다.³⁷⁾ 전 지구적 차원에서 이루어지는 지속가능발전(SD:Sustainable Development)에 대한 교육적 관심은 현세대의 다양성뿐만 아니라 미래세대의 다양성에 의한 필

37) 우리나라 교육의 이념은 널리 인간을 이롭게 한다는 ‘홍익인간’에 있음이 교육기본법 제2조에 명시되어 있으며, 이는 1949년 12월 31일 법률 제86호로 공포된 전문에 포함된 이래 오늘날까지 이어가고 있다. 그러나 1990년대 대안학교 열풍은 우리 교육이 추구하는 ‘이로움’이 무엇이고, 누구에게, 어떻게 이로움지에 대한 이해와 공감이 부재함을 나타냈다. 이러한 대안학교 열풍은 이해와 공감을 바탕으로 하는 ‘합의 과정’의 부재에 의한 것이며, ‘학습자’를 교육의 주체로서 인정하지 않은 데서 비롯된 것이다. 따라서 ‘대안학교 열풍’은 이병환·김영순(2008)의 주장과 같이 기성세대의 권위에 대한 갈등으로 설명할 수 있다. 이에 따라 교육과정은 다음과 같이 변화하였다.

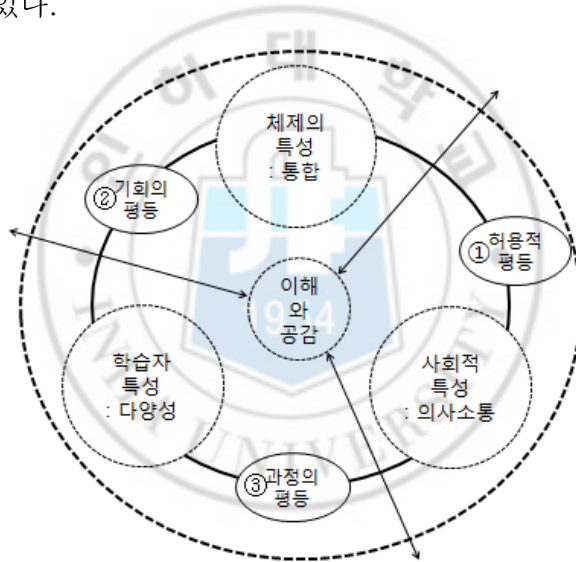
시기	교육과정 구성방침의 주요 특징	편제상 특징
5차	교육과정의 적정화, 내실화, 지역화	지역화와 효율성
6차	도덕성과 공동체의식이 투철한 민주시민 육성	다양한 수준별·특성별 과목 설정, 전문교과 편제·운영개선, 외국어 전문교과 신설
7차	세계화 정보화 시대의 요구에 맞는 자율적, 창의적 인간육성	교육내용의 양과 수준의 적정화, 심도 있는 학습을 위한 수준별 교육과정 도입
2009 개정	배려와 나눔을 실천하는 창의적 인재 육성을 위한 교육과정	초등교육의 교과 통합과 융합교육

위의 표를 살펴보면, 5차 교육과정과 달리 6차 교육과정 이후 국가수준 교육과정은 수준별·특성별 과목을 설정함으로써 학습자의 특성을 고려하여 구성하고자 하는 의도가 나타나고 있다. 특히 1992년 고시된 6차 교육과정은 교육과정의 구성 방침으로 다음의 네 가지 방침을 제시하였다. 가. 도덕성과 공동체 의식이 투철한 민주 시민을 육성한다. 나. 사회의 변화에 대응할 수 있는 창의적인 능력을 개발한다. 다. 학생의 개성, 능력, 요구를 고려하여 교육 내용과 방법을 다양화한다. 라. 교육 과정 편성·운영 체제를 개선하여 교육의 질 관리를 강화한다(교육부, 1992:3) 여기에서 다 항목을 통해 ‘학습자 중심성’의 특징이 나타나고 있다(교육부 고시 제1992-16호 초등학교 교육과정, 교육부). 7차 교육과정부터는 ‘자율적·창의적’이란 용어를 강조하고 있다.

요를 충족시킬 능력을 고려한다(UNESCO, 2012:3).

이상의 논의와 같이 교육적 평등개념은 양적 개념에서 질적 개념으로 발전하였고, 그 범위 역시 세대 내에서 세대 간의 관계로 확장되고 있음을 알 수 있다. 또한 다문화학교에서 추구하는 교육적 평등은 학습자의 잠재력을 실현하는 형평성 개념 즉, 과정의 평등을 의미한다고 할 수 있다. 따라서 다문화학교에서 교육적 평등을 실현하기 위해서는 모든 구성원의 개별적 특성이 발현할 수 있도록 다양한 차원에서의 지원과 지지가 필요할 것이다. 그것이 공교육의 의무이다.

다문화학교와 관련하여 교육적 평등의 발달은 아래의 [그림 2-2]와 같이 나타낼 수 있다.



[그림 2-2] 다문화학교와 교육적 평등의 발달³⁸⁾

[그림 2-2]에서 나타나는 교육적 평등의 발전은 다문화가정 자녀의 교육

38) [그림 2-2]에서 원실선은 고정성을, 원점선은 유동성을 의미한다. 교육적 평등은 그 범위에 있어서 교육체제와 학습자, 사회적 특성에 의해 종속적으로 발현된다. 이러한 특성은 평등에 대한 인식의 변화에 따라 허용적 평등, 기회의 평등, 과정의 평등으로 발달되었다. 안쪽의 원이 나타내는 이해와 공감이 어느 주체들에 의해서, 얼마나 심도 있게 이루어지느냐에 따라 체제와 사회, 개인 간의 평등은 확대될 수 있다. 이해와 공감의 원 외로의 확장은 교육 집단 외 사회 집단과의 관계와 관련됨을 나타낸다.

적 평등에도 적용된다. 다문화가정 자녀의 교육적 평등은 ①허용적 평등을 부여받음으로써 시작되었다. 그러나 다문화가정자녀에 대한 특성이 고려되지 않은 채 이루어진 지원은 학교 이탈로 이어졌다. 이에 대한 문제인식과 대안으로 다문화가정 자녀가 일반학교에서 학업을 원활히 수행하기 위한 실질적 기회의 평등을 보장하는 ②공립형 다문화 대안학교체제가 개발되었다. 공립형 다문화 대안학교에서 제시한 교육과정은 ③다문화가정 자녀의 개인적 특성과 사회의 특성을 함께 고려한다.

그림에서 ①, ②는 개방된 영역으로 누구나 법률 혹은 법령을 통해서 확인할 수 있다. 이와 달리 ③은 학습자의 학교생활과 관련한 과정적 활동을 의미하는 것으로 폐쇄성을 가지며 확인이 어렵다. 그러나 ①, ②의 경우 법령이라는 사회적 체제를 통해 만들어졌다는 절차성에 의해 고정성을 가지며 ③은 개별 학교 또는 교실 차원에서 이루어지는 것으로 ①, ②에 비해 유동성을 갖는다. 특히 ③은 교육적 평등의 실현여부를 알기 위해서 반드시 연구가 이루어져야 하는 실질적이고 중요한 영역에 해당한다.³⁹⁾

교육적 평등의 관점에서 다문화가정 자녀의 학교이탈에 대한 문제의식은 다음의 공립형 다문화 대안학교 교육과정 총론 개발연구(한국교육개발원, 2011b)에 잘 나타나고 있다.

그러나 현재 한국의 교육은 획일화된 교육체제로 인해 다문화 사회에 다문화 인구를 받아들이기 어려운 실정이다. ... (중략)... 또 다른 원인은 학교의 교육이 다문화가정 자녀의 필요와 요구에 근거한 지원이라기보다는 이들의 한국 생활과 학교 적응에만 집중되어 실행된다는 점이다. 그러다 보니 정작 이들에게 필요한 교육을 실시하지 못하고 있는 실정이다. (한국교육개발원, 2011b:4-5)

위의 인용은 기존의 다문화가정 자녀에 대한 지원과 교육체제가 다문화가정 자녀의 특성이나 필요성 혹은 요구와 관련 없이 이루어졌음을 나

39) 교육의 과정은 학습자의 현재 능력에서 목표점을 잇는 ‘중간 정황’이다. 중간 정황은 교육활동에서 나타나는 학습자의 ‘출발점’에서 ‘도착점’까지 무엇을 어떻게, 어떠한 시각에서 교육이 이루어지는지에 대한 포괄적인 개념이다(Dewey, 1916:144).

타낸다. 즉, 기존의 다문화가정 자녀의 교육은 주류사회집단에 의해 일방적으로 제공된 허용적 평등이자 동화주의적 접근을 통해 이루어지고 있었음을 방증한다.

2) 다문화학교에서의 다문화교육

다문화가정 자녀의 교육적 평등에 대한 성찰과 함께 제시된 공립형 다문화 대안학교 교육과정은 국가 교육과정의 목표를 공유한다. 이는 학교 교육이 교육과정에 의하며 교육과정은 국가 교육과정의 목표를 공유하기 때문이다. 따라서 다문화학교에서 이루어지는 다문화교육은 국가 교육과정이 제시하는 교육적 기대를 공유한다.⁴⁰⁾ 국가 교육과정이 추구하는 교육적 인간상은 다음과 같다.

- 가. 전인적 성장의 기반 위에 개성의 발달과 진로를 개척하는 사람
- 나. 기초 능력의 바탕 위에 새로운 발상과 도전으로 창의성을 발휘하는 사람
- 다. 문화적 소양과 다원적 가치에 대한 이해를 바탕으로 품격 있는 삶을 영위하는 사람
- 라. 세계와 소통하는 시민으로서 배려와 나눔의 정신으로 공동체 발전에 참여하는 사람(교육부, 2013:1)

위에서 나타나는 바와 같이 국가 교육과정은 교육의 결과로써 개성과 창의성을 바탕으로 다원적 가치의 이해하는 것을 통해 세계와 소통하는 공동체 의식을 강조한다. 이는 앞서 김영순(2010; 2013b; 2014)이 제시한 시민성 교육과 맥을 같이 한다. 특히 무엇을 기초·기본 교육으로 보아야 하느냐를 고려할 때 국가 교육과정은 개성의 발달이라는 자기 이해를

40) 국가 교육과정은 7차 교육과정부터 ‘국제 이해 교육’을 기술하고 있다. 그러나 다문화교육을 명시적으로 다룬 것은 2007개정 교육과정부터이다. 2007개정 교육과정부터는 총론을 통하여 ‘국제 이해 교육’과 별도로 ‘다문화교육’을 명시적으로 다루고 있다. 이어 2009개정 교육과정에서도 다문화교육에 대해 ‘범교과 학습 주제’로 다루고 이를 ‘교과와 창의적 체험활동 등 교육 활동 전반에 걸쳐 통합적으로’ 다루도록 명시하고 있다(교육부, 2013:20).

가장 기본적인 요소로 제시하고 있음을 알 수 있다.

공립형 다문화 대안학교 체제 개발과 이에 따른 학교의 설립은 이러한 국가 교육과정의 교육적 목표와 다문화가정 자녀의 요구와 필요에 근거하여 이루어졌다(인천광역시교육청, 2010a; 한국교육개발원, 2011:5).

본 학교 생활에 적응하여 일반학교로 갈 수 있는 디딤돌 역할을 하고자 하는 것이 궁극적인 목적이다. …(중략)… 본 학교는 위와 같은 목적을 가지고 있기 때문에 현 초·중등학교법에 따르면 각종학교로써 대안학교의 성격을 가지고 있으며, 중·고등학교의 특성화 학교 성격도 갖추고 있다. 이에 본 학교는 새로운 학교 개념 위에 설립되어야 한다. 이를 우리는 ‘공립형 다문화 대안학교’라 한다.(한국교육개발원, 2011b:100)

위의 인용에서 공립형 다문화 대안학교 체제는 다문화학교의 교육 목적이 일반학교로 갈 수 있는 디딤돌 역할에 있다는 것을 명시하고 있다. 이를 통해 우리교육은 공립형 다문화 대안학교라는 새로운 개념의 학교 체제를 통해 다문화가정자녀가 일반학교에서 학습을 이어가도록 하는, 다양성에 대한 교육적 통합을 추구한다는 사실을 알 수 있다.

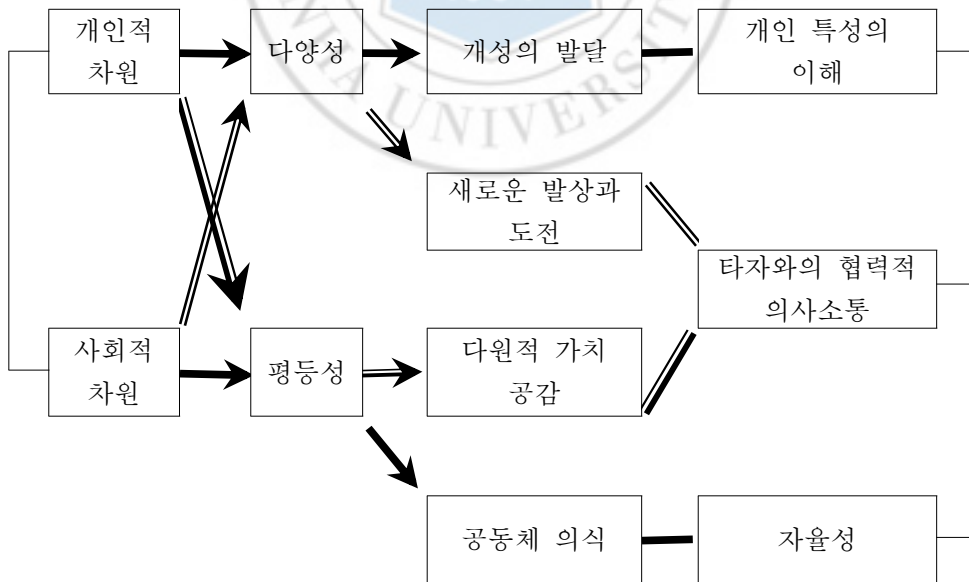
한국 교육의 체제 적응을 위한 과정을 제공한다.…(중략)… 한국 사회에서 살아갈 수 있는 진로 또는 직업 준비 과정 제공한다.…(중략)… 한국어를 습득할 수 있는 과정을 제공한다.…(중략)… 이중 언어 교육을 통해서 자국의 문화와 언어를 지속할 수 있도록 한다.(한국교육개발원, 2011b:7).

그러나 위의 인용에서 나타난 바와 같이 한국교육개발원(2011b)은 교육의 세부 목적 설정에 있어서 한국 교육의 체제 적응, 한국 사회에서 살아갈 수 있는 준비과정, 한국어 습득을 강조하고 있음을 알 수 있다(김창아 외, 2014b). 또한 공립형 다문화 대안학교 체제를 통해 개발된 교육과정은 일반학교와 호환성을 갖기 위해 일반교과의 필수 이수 시간 배당을 일반 학교의 50% 비율로 제시하였다(한국교육개발원, 2011b:121). 이와 함께 교육과학기술부(2012)는 다문화가정 자녀의 한국어교육을 위해 한국어교육과정을 개발하였다. 이러한 사실은 공립형

다문화학교가 새로운 교육 수요자의 요구에 의해 설립되었지만 국가수준 교육과정의 기대와 달리 한국사회 적응에 초점을 맞추고 있음을 의미한다(김창아 외, 2014b). 이에 따라 새로운 개념의 학교체제나 교육과정의 개발 혹은 이에 의한 학교의 설립이 또 하나의 동화주의적 기제로 작용할 위험성을 갖는다고 할 수 있다.

다문화학교에서 교육은 다문화가정 자녀의 특성과 잠재력을 발현할 수 있도록 적극적인 대안들의 모색이 포함되어야 하며, 이를 통해 일반학교에서 교육활동을 이어갈 수 있어야 한다. 이것은 공립형 다문화 대안학교 체제를 통해 설립된 학교에서 요구되는 평등한 교육을 의미한다. 이와 함께 교육적 평등이 궁극적으로 학습자의 잠재력 실현을 추구함을 고려할 때, 이 체제를 통해 설립된 다문화학교는 과정의 평등을 이룰 수 있도록 보다 면밀한 연구와 교육적 지원이 요구된다(김창아 외, 2014a; 오영훈·조영철, 2013).

이러한 논의에 의해 다문화학교에서 요구되는 다문화교육의 특징은 다음 [그림 2-3]과 같이 나타낼 수 있다.



[그림 2-3] 다문화학교에서 요구되는 다문화교육의 특징

[그림 2-3]에 나타난 바와 같이 우리 사회는 다원주의 패러다임 속에서 개인적 차원과 사회적 차원의 가치가 상호 역동적으로 작용하는 구조이다. 이때 다문화학교는 민주사회의 수습의 장으로, 사회에서 나타나는 상호 역동적 구조가 그대로 나타난다. 즉, 개인적 차원에 대한 다양성 인정은 구성원 개인의 특성 발달과 관련된다. 개인적 차원에 대한 평등성의 인정은 서로 다른 개인들이 갖는 다원적 가치에 대한 공감으로 나타난다. 사회적 차원에서 다양성의 인정은 새로운 문제해결을 위한 발상을 가능하게 하며, 사회적 차원에서의 평등성은 정의로운 가치 부여를 통해 공동체 의식을 생성한다.

이러한 가치들은 개인에 대한 이해를 바탕으로 타자와의 협력적 의사소통을 통하여 공동체 구성원으로서 갖추어야 할 의식의 자율적 함양에 중점을 둬으로써 함양될 수 있는 것으로, 다문화학교에서 요구되는 다문화교육의 핵심이며 상호작용적 특징을 갖는다.

앞서 살펴본 바와 같이 공립형 다문화 대안학교 체제의 설립 목적은 다문화가정 자녀에 대한 실질적인 교육 평등성의 실현을 통해 비다문화가정 자녀와 함께 공부할 수 있도록 하는, 통합교육에 그 목적이 있다. 이와 함께 이곳의 교육은 과정의 평등을 보장해야 한다. 특히 교육적 평등을 위한 체제 개발과 학교의 설립 자체는 교육적 평등을 보장하는 것이 아님을 고려할 때, 교육이 이루어지는 과정이 중요함을 알 수 있다.⁴¹⁾

그러나 이질성이 높고 제한된 한국어 능력을 갖는 초국적 이주 배경의 다문화가정 자녀의 요구와 필요성을 어떻게 확인할 수 있을까? 또한 학습자들이 갖추어야 할 다양성의 이해는 무엇에 대한 것이며, 협력적 의사소통은 어떻게 지속될 수 있을까? 이러한 질문은 다문화학교에서 학습자들이 경험하는 교육활동이 어떠한고 그 의미가 무엇인지에 대한 문제

41) 교육의 과정은 학습자의 현재 능력에서 목표점을 잇는 ‘중간 정황’이다. 중간 정황은 교육활동에서 나타나는 학습자의 ‘출발점’에서 ‘도착점’까지 무엇을 어떻게, 어떠한 시각에서 교육이 이루어지는지에 대한 포괄적인 개념이다(Dewey, 1916:144).

와 관련된다. 이에 대한 고찰을 위해 다음 절에서는 교육 활동 방법이 다양성에 대한 조정을 연습할 수 있는 협동학습과 교육연극에 대해 살펴 보도록 한다.

협동학습과 교육연극은 다원주의 패러다임 속에서 발전하였다는 공통점을 갖는다. 다원주의 사회에서 교육은 앞서 살펴본 바와 같이 양방성과 유동성, 순환성을 특징으로 한다. 따라서 협동학습과 교육연극은 이질성 높은 집단에서 발생 가능한 갈등을 해결하는 학습방법으로써 그리고 협동학습을 위한 구체적인 활동으로 활용될 수 있을 것으로 기대한다.

2.2. 협동학습과 교육연극

본 절에서는 다문화학교에서의 교육적 실천을 위한 교육적 방법으로 협동학습과 교육연극에 대해 살펴본다. Nieto(2010:18)는 교육의 지속적인 문제에 대해 모든 해답을 줄 수 있는 방법은 없다고 한다. 그럼에도 불구하고 Nieto는 교육에 대한 가능성과 희망을 말한다. 본 연구자는 Nieto의 의견에 동의하며 논의를 이어가고자 한다.

특히 본 절에서 논의 할 협동학습은 초국적 이주 배경의 이질성 높은 다문화가정 자녀의 갈등조정을 위한 학습방법으로써, 교육연극은 이에 대한 구체적인 연습 활동이자 학습자의 잠재력을 실현하기 위한 활동으로써 적합할 것으로 판단된다.

2.2.1. 협동학습

1) 협동학습의 재정의

협동은 사전적 의미에서 서로 마음과 힘을 하나로 합하는 것이다. 그

그러나 협동학습은 사전적인 의미에서의 협동 이상의 개념을 포함한다. 협동학습은 협력학습, 집단학습, 학습사회, 또래교육, 또래학습, 팀 학습 등의 유사 개념을 갖고 있으며(정문성, 2006:40), 이 용어들은 모두 그룹 활동에 의한다는 공통점이 있다.

이명숙(2003), 정문성(2006), 정희모(2006), Dooly(2008)는 협동학습과 협력학습을 다음과 같이 구분하였다. 이명숙(2003)과 Dooly(2008)에 의하면 협동학습(cooperative learning)이 학습의 목표달성과 결과를, 협력학습(collaborative learning)은 결과 보다는 학습의 과정을 더욱 중시한다.⁴²⁾ 또한 협동학습은 동기론과 관련이 높으며, 협력학습은 사회적 구성주의의 영향으로 철학적이고 과정적인 특징을 갖는다(이명숙, 2003; 정희모, 2006:47; Dooly, 2008).⁴³⁾ 정문성(2006)은 협력이 정치적인 의미를 갖는 용어이므로 학습과 결부하여 사용하기 어렵다고 한다(정문성, 2006:40). 협동학습과 협력학습은 이러한 차이에도 불구하고 현재 용어를 혼용하여 사용하고 있다(이명숙, 2003; 정문성, 2006:40). 그러나 이렇듯 협동학습과 협력학습에 대한 부정확하게 용어를 혼용하여 사용하는 것은 양자의 명확한 관계성을 나타내지 못한다는 한계를 갖는다.

협동학습과 협력학습이 이명숙(2003), 정희모(2006), Dooly(2008)의 주장처럼 동기론과 사회적 구성주의를 바탕으로 한다면 Dewey의 흥미 개념과 Vygotsky의 놀이 개념의 관계성을 살펴봄으로써 용어의 사용과 범위를 재규정할 수 있을 것으로 본다. 특히 Dewey의 흥미 개념을 사용하는 것은 이명숙(2003)이 말한 동기(motive)가 행위의 원인이자 방향을 결정하고, 행동의 강도와 지속성을 결정하는 힘을 발현하는 과정

42) 이는 협동학습의 발달이 1920년 Lewin의 연구에 근간을 둔 데서 비롯된다. Lewin은 과학적 실증주의에 기반한 작업장의 관리가 복합적인 인간의 사회적 네트워크와 경험을 무시함을 비판하였다. 이후 Howthrne, Abraham Maslow, Carl Rogers 등 사회심리학자들의 연구는 협동학습의 개념 형성에 초석이 되었다. 특히 작업에 있어서 결과의 주요 변인은 주변 환경과 인간의 감정(Howthrne)이며, 개인적 동기유발과 관련되고(Mayo), 개인의 동기유발이 위계적으로 발생하는 욕구를 충족시키려는 것이라는(Maslow) 일련의 동기론과 관련된 연구들이 1960년대 협동학습과 관련한 본격적인 연구의 기초가 되었다(Johnson & Johnson, 2002:34-40).

43) 긍정적 상호의존성은 공동의 목표를 달성하려 노력하는 가운데 개인의 발달이 타인의 발달에 도움이 된다는 생각이 공유되는 것이다.

의미하는 것(한국다문화교육연구학회, 2014:143)으로, Dewey(1916; 1958)의 흥미와 관련성이 높다고 판단되기 때문이다.

Dewey(1916:141-147)는 흥미를 사물의 추이에 대해 그 주체가 관심을 갖고, 사물을 변화할 수 있도록 개입하고 싶어 하는 것으로 본다. 흥미와 관련된 요인에는 욕구가 있다(Dewey, 1958:98). 즉, 학습을 시작하는 데 흥미는 중요한 내적 동기로 작용하며 사물이 갖는 가능성과 관련성이 높다. 이때 학습자가 나타내는 행동은 학습자의 정서적 상태에서부터 비롯된다. 즉, 흥미는 학습자가 교육활동을 하는데 있어서 어떠한 행동을 발현하는 역할을 한다. 이는 흥미가 교육적 발달에서 학습자의 특성이나 요구 및 기호(嗜好)라는 정서적 측면과 관련되기 때문이다.

전통적인 교육에서는 학습자의 흥미를 교육에 방해되는 행위로 간주해 왔다. 그러나 Dewey(1916:143)는 흥미를 관심사, 이해관계, 정서적 경향으로 구분하여 말한다. 전통적인 교육에 흥미를 부적절한 것으로 여기는 것은 단지 관심으로써의 흥미 또는 이해로써의 흥미를 강조했다기 때문이다.

관심사으로써의 흥미는 능동적인 발전의 전체적 상태를 의미한다. 이해관계로써의 흥미는 개인이 예상하고 기대하는 것을 포함하는 여러 정황에 대한 고려와 함께 객관적인 여러 결과를 나타내는 것이다. 따라서 흥미는 어떤 대상이 어떤 사람에게 관련되거나 영향을 미치는 점을 포함한다.⁴⁴⁾ 그러나 이해관계로써의 흥미에 대한 강조는 개인의 이익과 불이익, 성공과 실패 자체에 대해 주목하는 것으로, 성공과 실패의 여부에 따라 흥미를 쾌락 혹은 고통이라는 개인적 상태로 만든다. 정서적 경향으로써의 흥미는 관심사로부터 비롯된 흥미가 이해관계를 넘어 어떤 일에 전념하고 몰입하는 태도로 나타난다.

이처럼 흥미는 학습자가 같은 물체, 같은 대상, 같은 주제라 할지라도 개인의 관심사에 따라 다른 의미를 부여 하도록 한다. 즉, 흥미는 개인

44) Dewey(1916:143)이 제시한 이해관계로서의 흥미는 톨만(Tolman)의 기대-가치이론과 관련성이 높다.

의 경험에 근거하며, 학습자가 자신의 행위에 있어서 결과를 예상하고, 행위 자체에 전념하도록 함으로써 현재의 상황맥락에서 능동적으로 활동하도록 한다. 따라서 흥미로부터 시작된 교육은 학습자에게 학습 대상에 대해 의미부여를 할뿐만 아니라 결과의 예상, 수단과 장애 요인에 대한 검토와 같은 인지적 작용을 가능하게 하며, 학습자의 활동을 상황·맥락에 맞게 조정하고 활동에 몰입하도록 하는 것이다.

한편 Vygotsky(1978)는 놀이와 학습의 관계에 대해 다음과 같이 말한다.

학교시기에 놀이는 사라지는 것이 아니라 현실에 대한 태도에 스며든다. 놀이는 학교 수업과 공부(규칙에 기초한 의무적 활동)속에서 그 내적 연속성을 가지게 된다. 의미장과 시각장 사이의 새로운 관계, 즉 생각 속의 상황과 실제 상황 사이의 새로운 관계를 창조하는 것이 놀이의 핵심이다.(Vygotsky, 1978:162)⁴⁵⁾

위의 인용에서 나타난 바와 같이 놀이는 학습자의 현재 상황과 새로운 상황 사이에 관계를 창조한다. Vygotsky(1978)는 특히 놀이를 발달의 근원으로 보았다. 근접발달영역을 창조하는 것은 놀이이며, 아동의 놀이에는 의미가 부여된 행동이 나타난다. 놀이는 재현성, 목적성, 규칙성으로 발전한다. Vygotsky(1978)가 제시한 놀이의 특징을 Dewey(1916)의 흥미와 함께 나타내면 다음과 같다.

재현성은 현실과의 밀접한 상상을 통해 놀이의 형태로 시작된다. 이때 상상을 통한 재현성이 나타나기 위해서는 활동 이전의 경험이 필요하다. 이는 교육연극에서 말하는 ‘마치 ~인 것처럼’ 표현되는 실제 상황에 대한 재생산을 의미한다(Courtney, 1980; 1989).⁴⁶⁾

이때 학습자는 여러 가지 가능성을 갖는 재생산 중에서 특정한 것을

45) Vygotsky, Lev S.(1978:162), Mind in Society: Edited by Michael Cole, 정희욱 역 (2009), 『마인드 인 소사이어티』, 학이시습.

46) 예컨대 어떤 학습자는 소꿉놀이를 하는 반면, 어떤 학습자는 병원놀이를 할 수 있는데, 이것은 그들의 경험과 관심사를 반영한 것이라 할 수 있다.

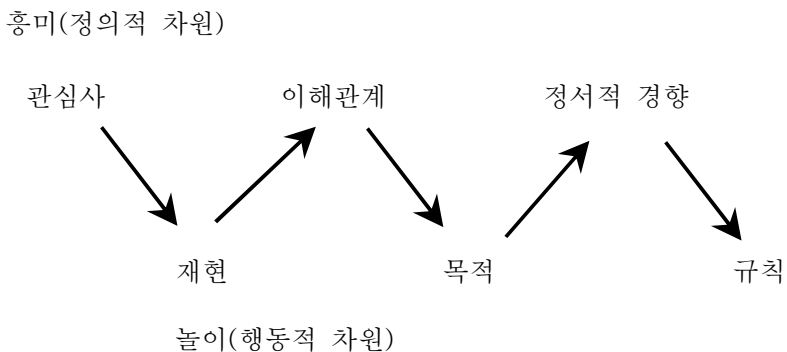
선택하고 특정한 방법을 통해 표현한다. 이는 학습자의 관심사에 따른 선택에 의한 것으로 스스로 선택하여 활동하는 자기주도성이 나타난다.

목적성은 놀이 행위자의 흥미가 의식적인 목적 지향성을 가짐에 따라 나타난다. 이때 놀이 행위자가 갖는 놀이에 대한 목적은 놀이의 내용과 방법을 정당화 한다. 놀이 행위자는 어떠한 내용과 어떠한 방식이 놀이를 보다 흥미롭게 할 것인지에 대한 이해관계를 고려하여 내용과 방법을 선택한다. 이러한 특징은 놀이의 흐름을 예상하고 기대하는 결과를 객관적으로 나타내는 것으로 이해관계와 관련된다.

규칙성은 내적 통제를 의미하는 것으로 흥미 있는 활동에 대한 욕구가 정서적 경향에 의해 규칙을 만들고 준수하는 행위이다. 즉, 규칙성이란 꾸준히 발전하는 흥미를 유지하기 위해 구성원간의 관계에서 자신의 행동을 조절하는 것이다(Johnson & Johnson, 2002). 이때의 규칙은 과정을 통해 만들어진다는 개방성을 갖는다.

이와 같이 Vygotsky(1978)의 놀이는 Dewey(1916)의 흥미로부터 시작하는 교육 개념과 관련성이 높다고 볼 수 있다. 이는 개인의 흥미에 따른 재현적 놀이가 목적성을 갖는 활동으로, 그리고 형식성 높은 학습 활동으로 변화되는 과정이며 모습을 나타낸다.

이러한 논의에 따라 초국적 이주배경을 갖는 다문화가정 자녀의 교육에서 흥미와 놀이의 관계를 나타내면 [그림 2-4]와 같다.



[그림 2-4] 초국적 이주 배경 자녀에게 기대되는 흥미와 놀이의 관계(47)

[그림 2-4]에서 나타나는 바와 같이 흥미는 정의적 차원과 관련되며 놀이는 행동적 차원과 관련된다.

이러한 관계는 협동학습과 협력학습의 근간이라 할 수 있는 흥미와 놀이가 학습의 정의적 차원과 행동적 차원을 나타내는 것임을 의미한다. 즉, 협동학습과 협력학습이라는 개념의 혼용적 사용은 무의미한 결합이 아닌 학습의 측면에서 정의적 차원과 행동적 차원의 결합으로 보아야 한다.

이와 함께 전인교육이라는 교육의 궁극적 목적을 고려할 때 앎이란 실천을 통해 완성된다고 할 수 있다. 실천이 없는 앎은 죽은 지식이며, 지식은 실천을 통해 명확해지고 수정과 발달이 가능하기 때문이다.

따라서 협동학습과 협력학습이라는 용어는 객관적으로 인식 가능할 뿐만 아니라 교육의 행위 실천적 측면을 고려하여 사용여부를 판단하는 것이 타당하다고 본다.⁴⁷⁾

이러한 논의에 의해 본 연구에서는 협동학습과 협력학습을 포함하는 용어로 협동학습을 사용한다. 그러나 앞서 살펴본 바와 같이 이 용어의 사용은 협동학습이 협력학습과 달리 교육의 궁극적 목적인 교육적 행동의 변화에 대한 용어이기 때문이다. 또한 협동학습에서 교육 주체의 범위는 학습자간 뿐만 아니라 학습자와 교사, 교사 간의 관계로까지 확대한다.

47) 이러한 관계는 비다문화가정 자녀의 경우에도 나타난다. 그러나 초국적 이주 배경을 갖는 다문화가정 자녀와 달리 비다문화가정 자녀의 경우, 정의적 차원의 관심사가 무엇으로부터 비롯되는가에 대한 문제에 대한 답은 명확하지 않다. 하지만 초국적 이주 배경의 다문화가정 자녀의 경우, 출신국에서 이루어진 사회화가 이들의 관심사와 밀접한 관련성이 있는 것으로 본다.

48) 이때 정의적 차원인 흥미는 행동적 차원으로 나타나는 놀이에 비해 범위가 넓지만 결국 행동적 차원으로 발현될 때 타인에 의해 인식이 가능함을 생각할 수 있다. 이는 학습자가 갖는 정의적 차원의 변화와 달리 행동적 차원은 관찰 혹은 객관화하여 나타내기 용이하기 때문이다. 또한 행동적 차원은 외적 압력에 의한 경우를 제외한다면 정의적 차원의 흥미를 전제로 한다. 이는 한국어 사용이 제한된 다문화가정 자녀의 경우 언어적 상징뿐만 아니라 제스처나 행동이라는 '상징적 행위'를 통해서도 그들의 발달 수준을 알 수 있음을 의미한다. 일상적으로 이루어지는 의사소통에서 제스처나 행동과 같은 '비언어적 표현은 65%'를 차지하며(김영순·오장근, 2004:138), Bennet(2007:105)은 50-90%의 비언어적 커뮤니케이션이 나타나고 있음을 말한다.

2) 협동학습과 다문화교육

앞서 협동학습 용어의 사용과 교육 주체의 범위에 대해 논의하였다. 그러나 협동학습이 협동학습으로 기능하기 위해서는 협동학습을 구성하는 요소가 무엇인지에 대한 고려가 필요하다. 이와 함께 다원주의 사회에서 협동학습이 왜 중요하게 언급되는지에 대한 논의가 필요하다.

Bennett(2007:52)은 이질성이 높은 다문화학교에서 구성원의 뜻하지 않는 접촉이 사회적 갈등의 가능성을 높인다고 한다. 이에 대해 Johnson & Johnson(2002: 15-16)은 협동학습이 개인의 평등성을 기반으로 하기 때문에 구성원 간 발생 가능한 갈등을 감소시키고 긍정적 가능성을 증대시킬 수 있는 교육 방법이라고 한다.⁴⁹⁾

협동학습의 긍정성은 Bennett(2007), Campbell(2010), Grant & Sleeter (2011), Johnson & Johnson(2002) 등과 같은 다문화교육 연구자들도 지속적으로 주장해 왔다. 이들이 특히 갈등을 조정하는 방법으로 협동학습에 주목하는 것은 학습의 일반화 가능성 때문이다(Johnson & Johnson, 2002:185).⁵⁰⁾

다문화교육자들이 우려하는 다양한 수준의 갈등은 고정관념, 편견, 폭력과 파괴행동, 사회적 배제 등이 있다. 이를 간략히 설명하면 다음과 같다.

고정관념은 일정한 특징을 가진 사람들로 이루어진 전체집단과 연계된 믿음을 말하는 것으로 편견과 차별을 만든다. 교육과 관련하여 결핍이론은 학업성취와 관련된 고정관념 중 하나이다(Nieto, 2010:49).⁵¹⁾ 편견은

49) Kagan(1998:59)은 협동학습을 일종의 '전략'으로 표현했으나 정문성(2006:40-41)은 정치 혹은 국가 간의 관계에 있어 '전략'으로서 협력이라는 용어를 사용함을 이유로 협동학습이라는 용어를 사용하는 것이 타당하다는 주장을 한다. 또한 Kagan은 '구조'를 내용을 담는 틀로 표현하는데, 이는 일종의 반정형화된 학습형태를 말하는 것으로 내용에 따라 협동학습의 형태가 변화될 수 있음을 의미한다. 이와 비슷하게 정문성(1994a;1994b)에서는 목표구조라는 용어를 사용하지만 앞서 '전략'에 대한 정문성의 견해로 보아 목표 달성보다는 학습자 간에 이루어지는 상호작용을 중시하는 것으로 판단한다.

50) Johnson & Johnson(2002:185)은 협동학습 경험자들이 학교 밖의 자유로운 선택 상황에서 이질성 높은 개인과 집단에 대해 긍정성을 보임으로써 학습의 일반화 가능성이 확인되었다고 한다.

51) Nieto(2010:49)는 결핍이론이 다문화교육에 있어서 바람직하지 않음을 말한다.

어떠한 사람이 어떠한 집단에 소속 되어 있다는 이유로 생겨나는 확인되지 않은 부정적 관념을 말한다(Campbell, 2010:111; Johnson & Johnson, 2002:93). 또한 차별은 어떤 집단 또는 개인에 대한 편견을 바탕으로 다른 사람을 대하는 것과 다른 방법으로 다루거나 실제로 행동을 하는 것을 의미한다(Campbell, 2010:111). 폭력과 파괴행동은 갈등이 언어적·신체적 행위로 나타나는 상태를 나타낸다(Campbell, 2010:308). 사회적 배제는 집단이나 개인들을 사회관계와 사회제도로부터 격리시켜 사회에서 규범적으로 규정된 정상적 활동에 대한 온전한 참여로부터 그들을 봉쇄하는, 점진적 사회파열의 다차원적 과정을 의미한다(Silver, 2007:15/ 홍윤기, 2013에서 재인용). 이와 같이 갈등은 개인, 집단, 국가 등과 같이 다양한 차원에서 다른 강도로 발현된다(Campbell, 2010:263).⁵²⁾

그러나 갈등은 Coser의 논의와 같이 부정적 기능과 함께 긍정적 기능을 함께 갖고 있으며, 보다 중요한 것은 갈등을 어떻게 해결하는가하는 문제일 것이다. 다원주의 사회에서 갈등은 일상적인 것이며 교육은 갈등에 대한 관리 방식 즉, 민주적인 해결방식을 수습하는 것이다.

이와 함께 협동학습에서 학습의 주체가 누구인가하는 범위의 문제가 대두된다. 일반적으로 협동학습은 개별학습, 경쟁학습과 대별되는 것으로 그 장점이 널리 알려져 있다. 학습 방법으로써 협동학습은 긍정적 관계 속에서 학습결과의 향상을 위한 학습 방법으로 취급되어 왔다. 협동학습은 개별학습의 개인주의나 경쟁학습에서 나타나는 개인주의 혹은 무한 경쟁의 풍토가 양산하는 갈등을 예방하고 조정한다는 의의를 갖는다.⁵³⁾ 그러나 이렇게 협동학습에 대한 학습방법으로써의 장점을 언급할

Suárez-Orozco 외(2011)는 이에 더하여 결핍이론이 결핍된 능력을 보충해 주려는 온정적인 태도 외에도, 전형적으로 높은 수준의 학문적 내용에 대한 불충분한 노출, 비판적 사고 능력에 대한 낮은 기대감 등으로 나타난다는 한계를 갖는다고 한다.

52) Docker(2008:39)는 가장 넓은 차원에서 이루어지는 심각한 갈등은 한 국가, 민족, 인종 또는 종교 집단의 전체나 일부에 대한 파괴행위로 이어지기도 했음을 말하며 이를 제노사이드(genocide)라고 하였다. 역사적으로 제노사이드는 반복성의 특징을 갖는다.

53) 이명숙(2003)은 Johnson, Johnson & Stanne(2002)을 인용하여 LT→AC→STAD→TGT→GI→Jigsaw→TAI →CIRC의 순으로 협동적 특성이 강함을 말한다. LT는 Johnson &

때, 관행적으로 협동학습의 주체는 ‘학생’에 한정되어 있다.

하지만 학교 집단의 구성원이 학습자에 한정되지 않음을 고려한다면, 협동학습의 주체 역시 확장되어야 할 것이다. 즉, 다문화학교에서 일상적으로 발생 가능한 갈등의 당사자는 학습자뿐만 아니라 교사를 포함한다. 이와 관련하여 Vygotsky(1978:139)는 학습이 ‘성인 혹은 동료와의’ 관계를 통하여 이루어지는 것이라고 말하기도 하였다. 또한 Dewey(1916:92)가 말한 바와 같이 교육이 ‘끊임없는 경험의 개조이며, 서로 다른 조건에 적합한 성장 양식’임을 고려할 때, 협동학습의 범위는 확대되어야 한다. 이러한 논의는 세계화와 다양성이 증대되는 사회에서 교육이 현세대와 미래세대의 지속가능발전을 위해 이루어져야 함을 고려할 때, 더욱 타당하다고 생각한다.⁵⁴⁾

협동학습의 요소는 학자마다 다르지만 대체로 Johnson & Johnson(2002:203)이 제시한 다섯 가지 요소를 공유한다(이명숙, 2003; 김창아 외, 2014a).⁵⁵⁾⁵⁶⁾ 특히 Johnson & Johnson(2002:201-202)은 협동학습의 의의를 여섯 가지로 제시하였는데 이를 김창아 외(2014a)에서 제시한 과정요소 및 기대 결과와 함께 나타내면 다음의 <표 2-1>과 같다.⁵⁷⁾

Johnson이 개발한 협동학습 모형 Learning Together의 이니셜 표기로 협동적 측면을 가장 중시한다는 특징을 갖는다. 이명숙(2003)이 제시한 대표적인 협동학습 모형과 개발자는 다음과 같다. DeVries & Edwards의 Teams-Games-Tournaments(TGT), Sharan & Sharan의 Group Investigation(GI), Johnson & Johnson의 Academic Controversy(AC), Aronson의 Jigsaw, Slavin의 Student Teams Achievement Divisions(STAD), Cohen의 Complex Instruction(CI), Slavin의 Team Accelerated Instruction(TAI), Kagan의 Cooperative Learning Structure 그리고 마지막으로 Stevens & Slavin의 Cooperative Integrated Reading & Composition(CIRC)

그러나 우리나라에서 많이 사용하는 Kagan모형의 경우 Johnson & Johnson의 LT와 달리 과제 지향성이 높다는 특징이 있다.

54) 협동학습에 대한 범위의 확장은 Dewey(1916:192)의 반성적 성찰과 관련되며 이에 대한 기술은 3장에서 이어가도록 한다.

55) Johnson & Johnson(2002)이 제시한 협동학습의 요건 다섯 가지는 다음과 같다. 긍정적 상호 의존, 개인적인 책무성, 활발한 상호작용, 사회적 기술, 모듈화 과정

56) Roschelle & Teasle(1995:70)은 협동학습의 요소를 상호 목표, 상호 작용이 공통의 지식 스키마, 지식의 불균형 및 집단 활동의 상황을 말하였다.

57) Johnson & Johnson(2002:201-202)이 제시한 협동학습의 의의는 총 7가지로 일곱째, 협동의 장점은 교사들의 협동, 교사와 행정가의 협동, 행정가들의 협동이 있어야 가능하다는 포함

<표 2-1> 협동학습의 의의와 과정 및 기대 결과

협동학습의 의의	과정 요소	협동학습 기대 결과
학습자는 의미 있고, 역동적인 참여 자신의 잠재력을 성취하고, 심리적 성취감을 경험	흥미와 자발성	자기주도성 증가
학습자들에게 관심과 노력을 쏟아 부을 수 있는 관계성을 발전 학습을 위한 도움을 주고받거나 질적인 삶이 되도록 서로 기여	의사소통 기술	인간관계 증진
문제를 공유하고 해결 효과적인 과제 수행	공동체 의식	책임의식 증가

김창아 외, 2014a; Johnson & Johnson(2002:201-202)참고

<표 2-1>에서 학습자의 의미 있고, 역동적인 참여는 흥미와 관련된다. 흥미는 학습자의 과거 경험에 근거하여 하나의 관심사로써 표출되며, 이를 통해 자기주도적인 활동이라는 자발적인 모습을 기대할 수 있다. 또한 학습자들은 다양한 형태의 의사소통을 통해 관계를 개선할 수 있다. 협동학습의 주체는 공동의 과제를 해결하는 과정을 통하여 책임의식과 공동체 의식이 증가한다. 이와 관련하여 Johnson & Johnson(2002)은 개인의 자기주도성과 책임의식이 개인적·사회적 정체성과 관련이 높다고 한다.⁵⁸⁾

즉, 다문화학교에서 성공적인 협동학습은 결과적으로 교사를 포함한 학습자들이 주변에 만연한 다양한 수준의 갈등에 대해 관심을 갖고, 자발적으로 협동적 상호작용을 통해 문제를 해결하려는 책임의식을 함양하는 것이라고 할 수 있다. 협동학습에 대한 이러한 기대는 사회 속에서의 인간관계를 중시하며, 일방적인 권위에 반대한다는 다원주의의 이념과 맥을 같이 한다.

그러나 Johnson & Johnson(2002:223)이 말했듯이 보다 효과적인 인간관계 개선을 위해서는 자신과 타자의 활동이 긍정적인 결과를 줄 것으

한다. 그러나 여기에서는 학습자 측면에서의 의의를 나타내므로 이를 생략하였다.

58) Johnson & Johnson(2002:50)는 개인의 정체성이 자신의 행동과 성격에 대해 객관적인 판단과 평가를 가능하게 하며 자부심과도 관련된다고 한다.

로 기대하는 상황·맥락이 필요하다. 또한 앞서 살펴보았듯이 학습이 놀이로부터 시작됨을 고려한다면, 교육은 학습자가 자신의 행위에 방향성을 부여하는 자기주도적 성향이 학습이라는 형식적 활동에 대해 자신의 행위를 자발적으로 규제하는 자율성으로 이행하는 것을 돕는 행위로 볼 수 있다. 본 연구에서는 교육연극이 학습자에게 긍정적인 변화를 경험하는데 도움을 줄 수 있는 자발적인 상황·맥락을 제공할 것으로 기대한다.

2.2.2. 교육연극

1) 교육연극과 다문화교육

교육연극은 연극적 체험활동을 교육현장에 응용하여 효율적인 교육효과를 지향하는 활동이다(심상교, 2004:75). 교육연극에 대한 연구는 주로 교과통합 학습 또는 개별 교과 학습의 방법 측면에서 주로 이루어지고 있지만(한민희, 2012), 범교과성과 간학문성의 특징을 갖는다(성민정, 2011; 오은정, 2014).

McCaslin(2006:6-15)은 다문화사회에서 연극(drama)이 사회적 인식을 구축하기 위한 기회를 제공한다고 한다. 이는 초국적 이주배경을 갖는 구성원들이 새롭게 속하게 되는 사회의 관습, 신념, 가치 등을 연극적 활동이라는 상황·맥락 속에서 경험할 수 있기 때문이다. 또한 연극(drama)은 참여자의 사회성과 협동성, 의사소통, 다양한 문화적 배경과 가치를 이해하고 공감하는 것을 목표로 하는 협동적 활동이다. 따라서 교육연극은 다문화교육에서 요구하는 협동학습의 주요 방법이 될 수 있다.

한국다문화교육연구학회(2014:122)는 다문화교육과 관련하여 연극이 문화의 소개, 공감, 학습의 측면에서 중요성이 증가하고 있다고 한다. 기존의 다문화교육과 관련한 연극의 활용은 주로 주류집단의 문화나 생활양식이 소수집단에게 혹은 소수집단의 문화나 생활양식이 주류집단에 소개되는 방식으로 이루어졌다. 그러나 최근에는 다문화가정 구성원이 연

극에 직접 참여함으로써 그들의 삶의 경험을 관객과 함께 나누는 연극도 시도되고 있다.

다문화교육에서 교육연극에 주목하는 것은 연극이 종합예술로써 다문화 감수성의 핵심인 이해와 공감을 바탕으로 하기 때문이다(김영순, 2013b; 김창아·김영순, 2013; Bennett, 2007). 또한 교육연극은 대화와 토론을 통해 중요한 민주주의의 갈등해결 방법을 연습할 수 있으며(Campbell, 2012: 54-70), 갈등을 극복하는 협상과 중재절차를 체험하는 방법이자(Johnson & Johnson, 2002:369), 편견을 제거하기 위한 방법이기도 하다(Banks, 2008:112).⁵⁹⁾

특히 McCaslin(2006)이 제시한 창의적 드라마는 연극 만들기, 과정 드라마, 즉흥극, 토론 연극 등의 포괄용어로 연극적 기법을 수업에 도입함으로써 다양한 형태의 활용이 가능하다. 또한 창의적 드라마는 정규수업이나 방과후 수업 등과 같이 장소의 특성에 따라 유연성 있게 활용할 수 있다는 장점이 있다. 이와 함께 다문화교육과 관련하여 교육연극은 문화이해, 감수성발달, 언어발달 측면에서 주목하여 활용되고 있다.⁶⁰⁾

본 연구 또한 교육연극이 갖는 이러한 특성에 주목하여 다문화가정 자녀가 직접 연극을 만들어 가는 활동을 통해 교육적 평등이 이루어지기를 기대한다.

2) 교육연극과 이야기하기

교육연극의 조건에 대한 공통된 의견은 없으나(김창아·김영순, 2013),

59) Banks(2008:106-112)는 콜럼부스의 미대륙 발견 사실과 관련한 자료의 제공을 통하여 콜럼부스와 아라와크족이 살던 시대적 배경과 공간적 배경의 특성 및 그들의 문화적 특성을 알 수 있도록 제공하고, 아라와크족의 입장에서 콜럼부스에게 편지를 쓰는 활동을 포함하였다. 이와 같은 활동은 교육연극 활동에서 다음에 설명할 '이야기 살기'와 관련된다.

60) 다문화교육과 관련하여 김숙희(2011), 한규용(2010)은 언어교육의 측면에 주목하였다. 또한 감수성 측면에서는 권재원(2011), 한규용(2010)이 관심 있게 논의하였으며, 학습자의 능동적 참여(권재원, 2005; 한규용, 2010), 김숙희(2011), 이송은(2007), 박연희(2012)는 문화이해와 관련하여 심리적으로 긍정적 인식을 갖게 한다는 장점을 말하였다. 특히 김숙희(2011)는 참여자의 이야기를 재구성하여 나타내는 활동을 통해 학습자가 성취감과 함께 자신감이 높아졌다고 말하였다.

총체적 언어 교육의 측면에서 Wessels(2008:162)는 연극의 필수요소를 희곡(이야기)과 표현활동으로 보았다.

연극은 원시시대로부터 시작된 인류의 가장 오래된 놀이 중 하나이다 (김창화, 2003:13). 키케로는 ‘인생은 곧 연극’이라고 말함으로써 연극이 삶을 은유(mimesis)적으로 표현한 것임을 말하였다. 연극이 삶의 은유(mimesis)라는 말은 연극이 인간의 삶의 경험과 감성을 포함한 이야기를 극으로 표현하기 때문이다. 일반적으로 이야기는 기본적인 기-승-전-결의 서사구조를 가지며, 이야기를 만든 사람의 정서가 나타난다(류수열 외, 2007). 또한 이야기는 희곡으로, 희곡은 연극으로 형태를 달리한다.

이야기(story)는 삶의 방식을 말한다. 당신은 이야기를 접하면, 이야기 속 사람을 걱정한다. 그리고 그것들이 필요한 곳에 나누어 주는 것을 배운다. 사람은 때때로 살아남기 위해 음식보다 이야기가 필요하다. 그것이 우리가 각자의 기억에 이야기를 넣는 이유이다. (Barry Lopez, 1994:94/McCaslin, 2006:255에서 재인용)

위의 인용문에서 Barry Lopez는 이야기가 삶의 방식임을 규정하며 이야기에서 삶이 재현되고 있음을 말한다. 또한 이야기를 접하는 사람은 이야기를 통해 ‘이야기 속 사람을 걱정’한다. 이는 이야기 속 대상의 경험이 마치 나의 일인 것처럼 감정이입이 이루어지고 있다는 것을 나타낸다. 이야기를 접하는 사람은 감정이입이 이루어지는 과정에서 이야기 속에 나타나는 삶에 관여하는 방식에 대해 가치판단을 하게 된다. 즉, 개인의 삶에 의미를 부여하는 것이다.

이와 관련하여 Ricoeur(2003)는 정체성(narrative identity)개념을 통해서 개인과 공동체를 이해할 수 있다고 본다(변경원, 2014; Simms, 2009:190).⁶¹⁾ 정체성은 자신이 누구이고, 어떤 사람인지를 설명하는 일관

61) Barry Lopez와 Ricoeur는 이야기를 story와 narrative라는 각기 다른 용어를 사용한다. 그러나 이들이 제시한 story와 narrative는 모두 누군가의 삶이 반영되어 있고, 이의 해석에 있

된 태도이자 공동체문화의 핵심이다. 또한 공동체의 한 일원으로서 갖는 개인의 정체성은 곧 개인이 속한 공동체의 도덕적 코드의 전형으로 성격을 나타낸다(Eric Erikson, 1950/ Johnson & Johnson, 2002:58에서 재인용).⁶²⁾

Ricoeur에게 삶은 이해 가능한 것이다. 삶은 이야기로 나타낼 때 재형상화 되고, 주체는 이것을 객관적으로 인식함으로써 삶을 이해할 수 있다고 한다. 이와 함께 이야기를 통한 개인과 공동체의 정체성은 이야기를 접할 때(Mimesis 1), 해석자의 삶이 이야기 속에 투영되고(Mimesis 2), 이를 재형상화 하는 과정(Mimesis 3)을 통해서 형성된다(Simms, 2009:191).

즉, 이야기 정체성(narrative identity)은 내가 접하고자 하는 이야기 속에 나의 모습을 투영함으로써 삶을 반추(反芻)하고 이를 해석하는 과정 속에서 드러나는 특성을 말하는 것으로 타인의 삶을 통해 나를 이해하는 것이다.

교육연극에서 이야기는 이야기하기(storytelling)로서(McCaslin, 2006:242), 이야기 만들기로서 그리고 이야기 살기(living through)로서(Bolton, 1998:215) 각각 의미를 갖는다.

McCaslin(2006:254)은 이야기하기는 창의적 글쓰기와 명확한 관련성이 있다고 한다. 이야기는 창의적 글쓰기의 모티브가 되기도 하고, 창의적으로 쓴 글이 다시 이야기를 통해 대중에게 공유되기도 한다. 즉, 이야기하기를 통해 이야기 만들기가 이루어진다. 그러나 McCaslin(2006)의 논의에서는 이야기하기가 창의적 글쓰기의 모티브가 될 뿐, 이야기 만들기 과정으로 직접 연결되지 않는다. 이야기하기가 창의적 글쓰기로

어서 감정입이 이루어지는 것으로 보아 같은 개념임을 알 수 있다. 본 연구에서는 이후 이야기(story)로 통일하여 기술한다.

62) Johnson & Johnson(2002)은 정체성을 자아의 핵심으로 보았으며, 그 중요성을 첫째, 정체성은 삶의 안정을 가지고 온다. 둘째, 정체성은 수많은 정보들 중 자신이 선택한 하나의 정보로서 관심을 환기시킨다. 셋째, 자아에 대한 일관성을 부여한다. 넷째, 자신의 정체성과 일치한다고 생각하는 것만 기억하고 그렇지 않은 것은 지워버린다. 다섯째, 피곤한 사건들을 해결하는 수단을 제공한다. 여섯째, 자신의 정체성을 입증할 만한 정보와 경험을 찾으려 나서려고 한다.

연결되기 위해서는 매개 과정이 필요하다. 이러한 측면에서 Heathcote의 이야기 살기라는 개념은 유용하다.

Bolton(1998:215)은 Heathcote의 ‘이야기 살기’가 이야기의 주요 상황에 연극적 가정을 통해 참여자를 머무르게 함으로써 인물을 이해하고 공감하도록 한다고 말한다. 이야기 살기에서 연극 참여자는 이야기의 배경이나 사건의 인과관계 속에서 마치 이야기 속 인물인 것처럼 인물의 삶을 이해하고, 이야기를 이어간다. 이야기를 이어가기 위해서는 인물의 특성이나 사건이 일어나는 배경 등에 대한 인지적 이해와 인물이 느끼는 정서적 이해 즉, 감정입입에 의한 공감이 함께 필요하다.⁶³⁾ 즉, 이야기 하기는 이야기 살기를 통하여 이야기 만들기로 변화되고, 변형되며, 정교화 됨으로써 재생산 된다.

이와 함께 김영순(2011)은 이야기가 갖는 힘뿐만이 아니라 이러한 과정을 모두 포함하여 ‘이야기하기(storytelling)’로 규정하며 이에 대한 특징을 다음과 같이 말한다.

스토리텔링의 주요 요소로 ‘참여성’과 ‘대중성’, ‘상호작용성’을 꼽을 수 있다. 스토리텔링이 지닌 ‘대중성’은 이야기가 지닌 경험과 감성과 연관되어 있다. (김영순, 2011:27)

위의 인용문에서 나타난 바와 같이 이야기하기(storytelling)는 참여성, 대중성, 상호작용성을 특징으로 한다. 이를 통해서 McCaslin(2006)이 말한 이야기하기와 창의적 글쓰기의 관계는 김영순(2011)의 이야기하기(storytelling)와 유사함을 알 수 있다.

김영순(2011)은 이야기(story)가 일방성과 텍스트라는 한정된 매체를 갖는 것과 달리 이야기하기(storytelling)의 경우 이야기 당사자들의 상

63) Banks(2008:106-112)는 콜럼부스의 미대륙 발견한 사실과 관련한 자료의 제공을 통하여 콜럼부스와 아라와크족이 살던 시대적 배경과 공간적 배경의 특성 및 그들의 문화적 특성을 알 수 있도록 제공하고, 아라와크족의 입장에서 콜럼부스에게 편지를 쓰는 활동을 포함하였다. 이와 같은 활동은 교육연극 활동에서 ‘이야기 살기’와 관련된다.

호작용성과 재현매체가 다양함을 말한다. 이야기하기(storytelling)는 이야기 당사자들의 의사소통적 상호작용을 통하여 이야기의 내용과 다양한 재현 매체라는 방법적 측면에서 확장되고 변용되는 특성을 갖는다. 이와 관련하여 McCaslin(2006:244)은 이야기하기(storytelling)가 젊은 영화 감독들의 작업에 의해서 미디어와 결합하여 청중에게 도달한다는 영감을 받았다고 이야기한다. 그러나 그는 재현 매체와 방법에 대한 관계성을 밝히지는 못하였다. 이는 McCaslin(2006)이 간과한 이야기하기의 상호작용적 특징이 김영순(2011)에서는 포함되고 있음을 나타낸다. 이와 함께 김영순(2011)은 이야기하기(storytelling)가 사람들이 보편적으로 갖는 경험을 통해 개인 또는 집단의 감성을 자극한다고 보았다. 이를 통해 이야기하기(storytelling)는 개인적 관점을 넘어 공동체 형성의 매개가 될 수 있는 가능성이 있다는 것을 알 수 있다.

공동체는 같은 지역에 살고 공동의 목표와 문화를 공유하는 집단이다(Johnson & Johnson, 2002:215). 또한 공동체 의식은 공동체의 구성원으로서 갖는 공감을 말한다. 그런데 이야기하기는 한 집단이 갖는 문화를 설명하고 공유할 수 있는 방법이다(McCaslin, 2006:254). 즉, 이야기하기(storytelling)를 통해 한 집단의 구성원은 개인 스스로 자신을 규정하는 경험과 감성을 갖게 된다. 또한 이야기하기라는 상호작용을 통해 개인은 사회구성원으로서 집단이 갖는 공유된 감정 즉, 공동체 의식이 생성될 수 있다.

이러한 측면에서 이야기를 희곡으로 희곡을 다시 극으로 표현하는 연극은 다문화사회에서 나타나는 개인의 삶을 재형상화 하고, 자신의 삶을 규정할 뿐만 아니라 새로운 공동체를 형성하는데 중요한 역할을 할 수 있다고 본다. 이는 앞서 언급했듯이 공동체는 하나의 도덕적 코드로서 기능하며, 그 구성원에 대해 사회적 정체성을 규정하고, 그들의 행위에 가치를 부여하기 때문이다. 따라서 이야기하기를 통해 개인은 이야기 속 인물과의 공감을 통해 자신의 정체성을 획득할 뿐만 아니라 사회적 정체성을 획득함으로써 자신의 행위를 규정하고, 선택하며, 판단하는 자기주

도성과 책임감의 발달에 기여한다고 볼 수 있다. 이러한 관계는 [그림 2-5]와 같이 나타낼 수 있다.



[그림 2-5] 다문화교육에서 교육연극을 통한 협동학습의 목표

[그림 2-5]를 살펴보면 학습자는 자신의 관심사에 따라 활동에 참여하는 모습이 재현되고 학습자의 요구를 바탕으로 과제가 설정된다. 또한 학습자의 관심이 발전함에 따라 교육연극 수업에 대한 목적성이 강해지며 이를 유지하기 위해 학습자 간의 협력적 의사소통 행위가 발생한다. 이 과정을 통해 서로가 필요한 존재라는 긍정적 인간관계가 형성되며 이를 통해 자신이 속한 사회의 구성원으로 스스로를 규정하게 된다. 이러한 공동체 의식의 발현은 하나의 도덕적 규범으로 작용하며 이에 대해 학습자는 규칙 준수의 책임감이 생성된다. 즉, 개인의 관심사를 적극적으로 지지하고 발전시킬 때 개인의 행위 목적은 뚜렷해지고 이와 함께 공동체 의식과 책임감도 형성될 수 있다.

이러한 논의에 의해, ‘ㅎ’학교에서 교육적 평등의 실현은 그들의 지적·사회적·발달적 모습을 알고 그들의 관심사에 맞는 교육적 지원을 통해 가능하다고 볼 수 있다. 이를 위해 교육활동은 학습자간, 학습자와 교사, 교사 간의 협동적 활동을 통해 이루어져야 한다. 그러나 이곳에서의 교육이 교육적 평등의 관점에서 어떠한지에 대해서는 어떻게 판단할 수 있

을까?

앞서 살펴본 바와 같이 다원주의 사회는 일상적인 갈등을 내포하고 있으며 다문화교육은 이러한 갈등을 어떻게 해결하는지가 관건이다. 교육적 갈등의 해결을 위해 우리교육은 교육적 평등을 보장한다.

교육적 평등은 평등의 질에 따라 형식적 평등, 기회의 평등, 과정의 평등으로 나눌 수 있다. 이와 함께 협동학습의 목표요소가 자기주도성, 긍정적인 인간관계, 책임 의식임을 고려한다면, 다음 <표 2-2>와 같이 협동학습의 목표 수준을 나타낼 수 있다.

<표 2-2> 협동학습의 목표 수준 분류

	명목상	표면적	공감적
자기주도	타인에 의한 행위	수동적 자기주도	적극적 자기주도
인간관계	강제적 관계	이해적 관계	공감적 인간관계
책임의식	인식적 책임	목적적 책임	반성적 책임의식

위의 표에서 형식적 평등 측면에서 나타나는 자기주도성, 인간관계, 책임의식이라는 목표요소는 명목상으로만 달성되는 협동학습의 목표이다. 기회의 평등 측면에서 나타나는 목표 요소는 과정의 평등과 달리 이미 이루어진 상호성과 유동성에 대해 완성성을 보인다. 따라서 표면적으로는 협동학습의 목표가 달성된 것으로 보인다. 이와 달리 과정의 평등 측면에서는 개인 상호 간의 끊임없는 상호성과 유동성 및 이에 대한 반성적 활동이 나타난다. 즉, 협동학습의 목표가 공감적으로 달성되는 것이다.

그러나 과정의 평등을 바탕으로 하는 협동학습이 실현되기 위해서는 먼저 학습자들의 교육활동에 대한 요구를 확인하고 그에 따른 교육적 지원이 이루어져야 한다.

Ⅲ. 연구 설계

이 장에서는 ‘ㅎ’학교의 KSL교육연극 활동에 참여한 초등학생의 경험을 알고 의미를 해석하기 위해 필요한 연구 방법을 제시한다. 본 연구에서는 ‘ㅎ’학교 학습자의 교육활동이라는 주제의 특성을 고려하여 문화기술지적 방법을 주요 연구방법으로 한다. 이와 함께 학교는 교육 목적으로 하는 특수 문화집단으로, 학교에서 일상적으로 일어나는 활동은 교육활동으로 규정하였다.

이장의 1절은 연구의 전체 흐름이 나타나도록 연구의 설계를 제시한다. 또한 2절에서는 연구대상과 연구 참여자에 대해, 3절에서는 자료 수집의 방법 및 처리과정에 대해 기술한다. 4절에서는 연구의 신뢰성과 윤리성에 대한 내용을 기술한다.

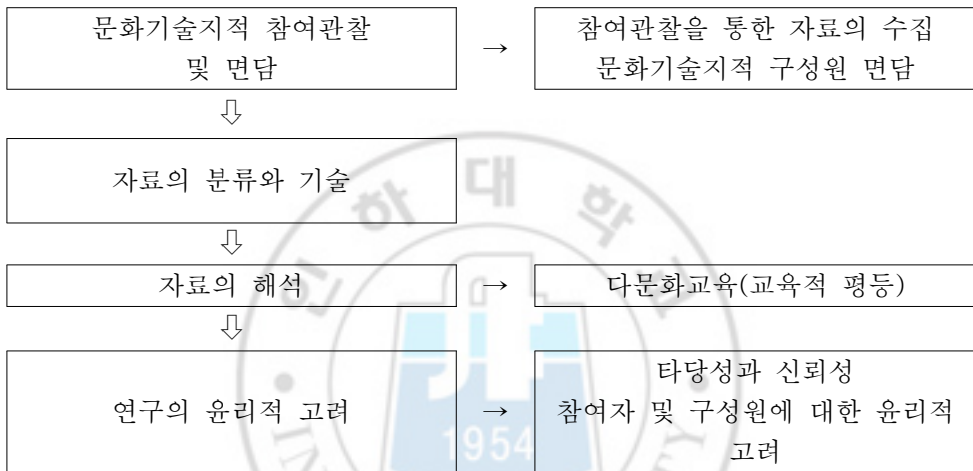
3.1. 연구 절차

본 연구는 문화기술지적 방법을 통해 2013년 2월부터 2014년 1월까지 ‘ㅎ’학교의 방과후 수업에 참여관찰을 함으로써 이루어졌다.⁶⁴⁾ Spradley(1980:8)는 문화를 인간의 경험 해석 및 행동의 생성에 사용하는 획득된(acquired) 지식이라고 하였다. 하지만 학교문화는 여타의 문화와 달리 획득된 지식의 사용뿐만 아니라 지식의 획득(acquisition)이라는 목적을 함께 갖는 특수집단이다.

이러한 교육집단의 특징을 Dewey(1916)는 반성적 사고 과정으로 말

64) 김영천(2006)은 문화기술지를 한 사회 혹은 사회 내 집단의 일상적 세계들을 이해하고 기술하는 연구방법으로 정의한다. 그러나 문화는 어떻게 개념화하느냐에 따라 연구의 과정과 초점이 달라진다. 문화기술지는 최근 거시적-미시적 경험을 연계하는데 관심을 두고 있다. 특히 Spradley는 문화기술지의 전통적 방법과 신문문화기술적 접근방법을 접합하는데 기여했다(이용숙, 2001). 본 연구에서는 이점에 주목하여 Spradley(1980)의 문화기술지를 기반으로 하여 참여관찰을 통해 연구를 수행하였다.

한다.⁶⁵⁾ 이와 함께 손민호(2004)가 말한 바와 같이 교육활동이 학교에서 일상적으로 이루어지는 문화적 활동임을 고려할 때, Noffke(1990)와 Skerit & Farquhar(2002)의 주장을 통해서 Dewey(1916:192)가 제시한 반성적 사고 과정은 실행연구의 특성이라 할 수 있으며, 동시에 교육 집단의 문화적 특성임을 알 수 있다.⁶⁶⁾ 본 연구의 절차는 [그림 3-1]과 같다.



[그림 3-1] 연구의 절차

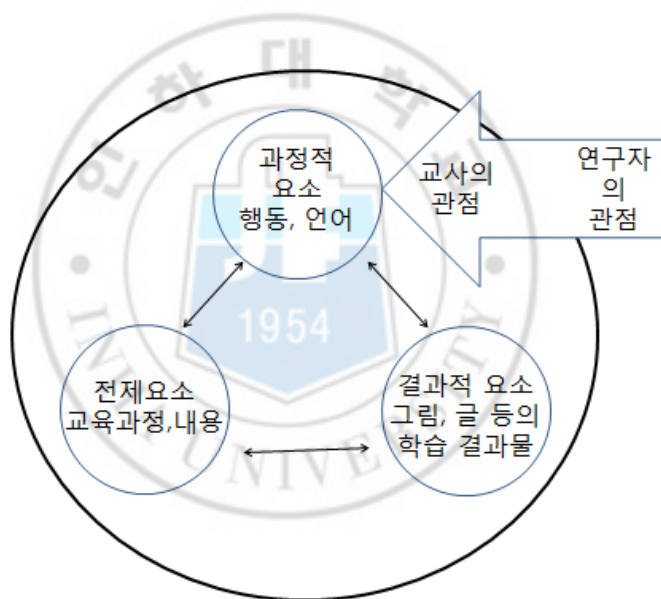
[그림 3-1]에서 나타난 바와 같이 본 연구는 선행 단계가 끝난 후에

65) Dewey(1916:192)가 제시한 반성적 사고의 과정은 문제-자료의 수집과 분석(참여관찰을 포함)-시사 내지 관념의 안출과 정밀화(프로그램 구성 원리)-실험적 응용(교육 프로그램 제안)과 검증-결론 내지 판단의 순환적 과정이다.

66) 김남수(2003), 김용식(2008)은 우리나라에서 실행연구가 강조점에 따라 다양하게 번역되고 있다고 한다. 그러나 실행연구를 분류적 사고에 의해 나누는 것은 연구방법의 역동성과 순환성의 특성 및 유형들 사이의 의미 있는 공통점을 감추는 것이라고 한다(Noffke, 1990/ 이명숙, 2001 재인용). 이용숙(2001; 2005)은 실행연구가 갖는 문화기술지적 특징에 대해 실행인류학(Action anthropology)으로 설명한다. 또한 그는 연구 목적에 따라 1) 문제의 원인과 개선 대안 찾기, 2) 일반화가 가능한 새로운 프로그램의 개발, 3) 현장에서 이미 발견한 문제의 즉각적 해결이라는 세 유형으로 구분하였다(이용숙, 2005). 그러나 본 연구에서는 이미 발생한 문제의 원인과 개선안의 탐색이나 해결을 위한 것이 아니라 참여관찰 과정 중 나타난 문제에 대해 연구 참여자로서 원인을 규명하고 해결책을 탐색한다. 또한 본 연구에서의 프로그램은 일반화의 목적을 위해 구안한 것이 아니라 현장에서 나타난 문제를 발견하고 이를 해결하는 가운데 구안된 것이라는 점에서 이용숙(2005)의 실행인류학과 차별성을 갖는다.

다음 단계를 수행하는 순차성을 갖는다. 이때 연구는 문화기술지적 참여 관찰의 특징에 따라서 연구의 범위와 주제를 명확히 하고자 순환적으로 진행 한다.

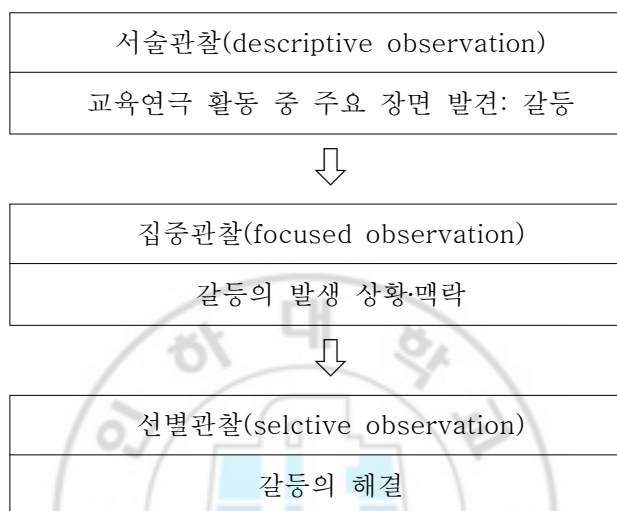
민주주의 사회에서 개인은 사회의 구성원으로서 사회적 가치를 따른다는 외부 맥락에 의존한다. 그러나 사회적 가치와 문화적 특성을 받아들이는 개인의 모습은 모두 다르며, 서로 다른 개인의 요구와 특성 및 행위가 전체 사회 속에 내재하는 맥락으로 작용하는 가운데 다시 사회의 전체 문화를 구성한다. 이에 따라 본 연구에서 연구자의 관점은 다음의 [그림 3-2]와 같다.



[그림 3-2] 학교의 문화적 특성과 연구자의 관점

[그림 3-2]에서 나타난 바와 같이 연구자는 연구자와 교사의 관점을 공유하며 참여관찰을 한다. 공립학교 교사로 14년째 재직 중인 연구자는 공립형 학교에서의 교육활동에 대해 내부자적 관점을 갖는다. 이와 함께 연구자는 다문화학교라는 새로운 체제와 방과후 교사라는 비일상적인 신

분에 의해 외부자적 관점을 갖는다. 본 연구에서 연구자가 내부자적 관점과 외부자적 관점을 통해 수행한 참여 관찰 단계는 다음의 [그림 3-3]과 같다.



[그림 3-3] 연구자의 관찰초점의 변화

[그림 3-3]에서 나타나듯이 서술 관찰 단계에서는 교육연극 활동에서 어떠한 모습이 나타나는가에 초점을 두고 학습자들의 활동과 관련된 모습을 전반적으로 관찰하였다. 서술관찰에서 파악된 참여자들의 주요 모습의 특징은 갈등이었다. 집중관찰은 2013년 7월 2분기 수업부터 시작하였다.

집중관찰 단계에서는 연극 활동에 보다 집중하는 가운데 나타나는 갈등의 상황·맥락적 특성이 무엇인지에 대해 관찰초점을 맞추었다. 집중관찰을 통해 드러난 갈등의 종류는 개인의 욕구에 의한 갈등, 상호작용의 기술적 문제에 의한 갈등, 교육연극 목표 설정에 의한 갈등, 상호 대면 방식에 의한 갈등, 공동체 의식 부재에 의한 갈등이 파악되었다. 선별관찰은 2013년 9월부터 시작한 3분기 수업부터 시작되었다.

선별관찰 단계에서는 집중관찰 단계에서 파악된 갈등에 대한 대조적

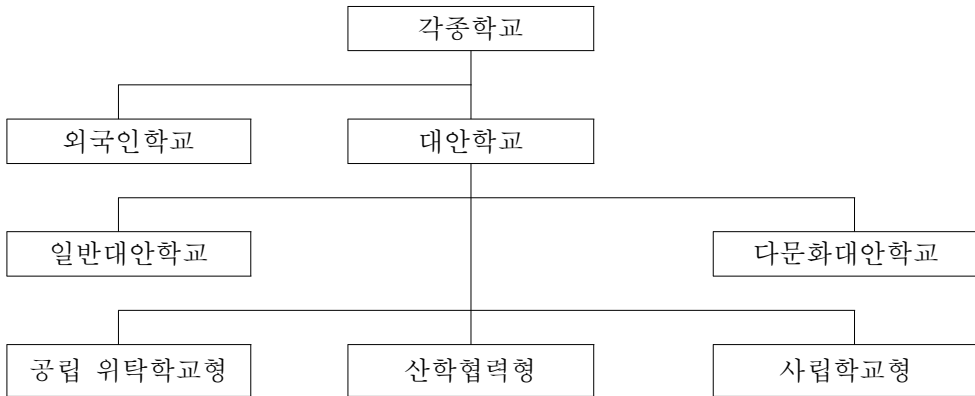
질문을 통하여 갈등이 해결되는 양상의 탐구에 초점을 두었다. [그림 3-3]의 관찰초점의 변화를 통해 나타난 문화적 주제는 ‘협동’이다.

참여관찰을 통해 수집된 자료는 내부자적 시각과 외부자적 시각을 유지하면서 교육연극에 따른 참여자들의 경험의 변화와 그 의미를 기술하였다. 부가적으로 교육연극 활동에서 유의하게 생각되는 학습자의 모습과 관련한 에피소드를 연구자의 반성과 함께 기술하였다.

3.2. 연구 대상과 연구 참여자

3.2.1. 연구 대상

‘ㅎ’학교는 대안학교의 형식을 통해 2013년 3월 개교한 학교이다. 대안학교는 각종학교에 해당한다. 이 학교의 학습자는 초·중등 교육법 제 60조의 3항에 의해 규정된 바와 같이 ‘학업을 중단하거나 개인적 특성에 맞는 교육을 받으려는 학생’이다. 대안학교 교육은 현장실습과 같은 체험위주의 교육이나 인성위주의 교육 또는 개인의 소질과 적성을 개발할 수 있는 교육과 같이 다양한 교육을 특징으로 한다. 다문화대안학교는 대안학교의 한 종류이지만, 한국사회 적응에 더 큰 목적을 둔다는 점에서 일반 대안학교와 다르다. 또한 학력이 인정된다는 점에서 다문화가정 학생 대상의 예비학교와도 구별된다. 이와 함께 이곳에 입학할 수 있는 자격을 갖는 학생들의 독특한 언어문화 능력과 환경에 의해 특수목적 학교의 성격도 일부 갖는다고 할 수 있다. 이들 대안학교는 설립목적과 교육대상을 기준으로 아래의 [그림 3-4]와 같이 세 가지 유형으로 나타낼 수 있다.



[그림 3-4] ‘ㅎ’학교의 위상

[그림 3-4]을 살펴보면 각종학교는 크게 외국인학교와 대안학교로 구분된다. 외국인학교는 대통령이 정하는 사람을 교육하는 기관이다.⁶⁷⁾ 대안학교는 다시 일반대안학교와 다문화대안학교로 분류된다. 또한 대안학교는 설립 주체에 따라 분류되며, 이에 따라 교육의 내용과 목표 및 방향에 차이가 있다. 산학협력체형은 MOU를 통해 설립된 학교이다. 사립학교형은 주로 종교단체에 의해 설립되었다는 특징이 있다(김창아 외, 2014b). 본 연구의 장소인 ‘ㅎ’학교는 공립 위탁학교형에 해당한다. 이곳은 초·중등 기숙형 통합학교이나 통학도 가능하다. 이곳의 재학생들은 거주지 인근의 원적교에서 이곳으로 위탁을 의뢰하는 형식으로 입학하게 된다.

‘ㅎ’학교는 2013년 3월에 공립형 다문화 대안학교라는 새로운 학교 개념(한국교육개발원, 2011b:100)을 통해 설립된 학교이다. 입학 자격은

67) ‘대통령령이 정하는 사람’에 대한 규정은 「외국인학교 및 외국인유치원의 설립·운영에 관한 규정 제10조 (외국인학교의 내국인 입학자격 등)」에 나타나는데, ① 「초·중등교육법 제60조의 2제1항」에서 "대통령령이 정하는 자"란 외국에서 거주한 기간이 총 3년 이상인 내국인을 말한다. ② 「제1항」에 해당하는 내국인은 외국인학교 학생 정원의 30퍼센트를 넘지 아니하도록 하지만, 교육감은 특별시·광역시 또는 도의 여건을 고려하여 20퍼센트의 범위에서 특별시·광역시 또는 도의 교육규칙으로 입학비율을 높일 수 있다.

물론 이 규정에 의하면, 초국적 이주 배경의 다문화가정자녀도 정원의 30퍼센트 내에서 외국인학교에 입학할 자격을 가질 수 있으나 관련 사례가 극히 드물어 논외로 하도록 한다.

부 또는 모가 한국 이외의 국적 출신이라는 조건을 만족해야 한다. ‘ㅎ’ 학교의 학습자들은 최대 1년 동안 이곳에서 그들의 출신국과 다른 일반 학교 생활에 대한 준비와 적응 및 다문화적 역량을 함양하는 시간을 갖는다(‘ㅎ’학교, 2013a). ‘ㅎ’ 다문화학교의 홈페이지와 안내책자를 통해 알 수 있는 일반적인 사항은 다음 <표 3-1>과 같다.

<표 3-1> ‘ㅎ’학교의 일반사항

항 목	내 용		
학 교 명	‘ㅎ’학교, 학교기호: 각종3		
학교상징	교목: 소나무, 교화: 장미		
주 소	00광역시 남동구 논현동 640-2		
개 교 일	2013.03.01		
교육목적	· 다문화 교육으로 꿈을 실현하는 글로벌 인재 육성		
경영방향	· 다문화교육으로 꿈을 실현하는 글로벌 인재 육성		
경영방침	사랑이 가득한 학교	꿈과 희망이 가득한 학교	창의적 인재를 육성하는 학교
	학생상	교사상	학부모상
	· 자주적이고 창의적인 학생 · 나눔과 배려 실천하는 학생 · 자신을 찾고 자신을 사랑하는 학생	· 꿈과 희망을 심는 학습지도 · 사랑과 인내의 생활지도 · 사명감을 갖고 책임 교육 실현	· 학생과 교사를 신뢰하는 학부모 · 사회통합에 기여하는 학부모 · 자발적으로 참여하는 다양한 공동체
교육중점	· 7up추진사업: 자존감, 적응력, 희망, 자긍심, 글로벌리더, 공동체의식, 맞춤형 교육		
교훈 및 교육목표	· 교훈: 성실·창의 · 교육목표: 다문화교육으로 꿈을 실현하는 글로벌 인재 육성		
글로벌 인재육성	· 예절인: 예의 바르고 남을 배려하는 사람, 창의인: 스스로 계획하고 실천하는 사람 · 건강인: 몸과 마음이 건강한 사람, 세계인: 글로벌 소양과 능력을 갖춘 사람		

* 2013년 10월 기준자료

<표 3-1>에서 ‘ㅎ’학교는 교육목적, 목표 및 경영의 주요 방향을 글로벌 인재 육성에 두고 있다. 추구하는 학생상은 자주적이고 창의적인 학생, 나눔과 배려를 실천하는 학생, 자신을 찾고 사랑하는 학생이다. 또한

교육의 중점에 적응력, 자긍심, 글로벌리더, 공동체의식, 맞춤형 교육 등을 포함하여 학교의 특성을 나타나고 있다.

학교의 정규 교원은 교장 1인, 교감 2인, 초등교사 8인, 중등교사 15인으로 구성되어 있다. 교감의 경우에는 초·중등 통합형 학교라는 특성에 맞게 초등 교감 1인과 중등교감 1인이 이곳에서 함께 근무한다. 초등교사 1인과 중등 국어교사 1인은 한국어 특별반에 해당하는 디딤돌 반을 담당한다. 교사 현황을 통해서 알 수 있는 다문화학교로서의 특징은 비정규 교원의 현황에서 잘 드러나고 있다. 이곳의 비정규 교원은 일반학교와 다르게 이중언어 강사 4인과 상담교사 3인이 있다.

또한 이 학교의 경영 중점은 아래의 <표 3-2>와 같이 한국어 의사소통을 위한 노력과 개인 및 집단별 상담활동 등이 제시되고 있다.

<표 3-2> ‘ㅎ’학교 경영의 중점

학교 경영 중점	<ul style="list-style-type: none"> · 노력중점: 한국어 의사소통 능력을 높이자! - 한국어(KSL)교육 과정 운영, 한글교실 운영(방과후), EBS한국어 방송 시청 · 특색사업: 진로·인성으로 나와 친해지기- 진로체험주간 운영, 전문상담사와 집단별, 개인별 상담하기, 체험활동으로 직업의 세계이해하기 · 1교 1덕목: 인사 잘 하기-바른 인사 예절 지도, 각 나라 인사 예절 익히기, 바른 인사 예절 실천하기
----------------	---

학습자의 구성은 2013년 4월 학교 구성원은 총 13개국 103명이었으나, 2013년 10월 기준으로는 총 15개국 출신 107명의 학습자가 함께 공부한다. 학교 학습자의 90%이상은 학령기 이후 한국생활을 시작하게 된 초국적 이주 배경을 갖는다는 특징이 있다. 나머지 10%미만의 학습자는 일반 학교를 다니다가 이곳에 오게 된 다문화가정자녀이다. 학습자들의 거주지는 2013년 10월 28일 기준으로 인천지역 학생이 67명, 인천 외 지역의 학생이 40명으로 구성되어 있다. 또한 기숙사의 경우에는 2013년 10월 30일 기준으로 초등학생 13명, 중등학생 26명이 입소 중이다. 이곳에서의 교육활동은 한국교육개발원(2011b)이 제시하는 교육과

정 체제를 따른다.

전체 교육과정의 세부 과정은 세 가지 형태로 편성한다. 기본 교육과정, 특성화 교육과정, 방과후 과정으로 편성된다(한국교육개발원, 2011b:103).

위의 인용에서 나타난 바와 같이 전체 교육과정은 세 가지 형태로 편성된다. ‘ㅎ’학교 교육과정은 기본 교육과정, 특성화 교육 과정, 방과후 과정을 아래와 같이 구성하고 있다.

<표 3-3> ‘ㅎ’학교 교육과정

교육 기간	기본	기본 위탁교육기간 1년		
	추가	기본 위탁교육기간 만료 후 원적교 진출 후 부적응 (한국어, 생활능력 등)으로 재위탁 신청 시 추가 1년 위탁 교육		
교육 과정 구성	정규 교육 과정	교과 교육	초/중/고 모두 일반학교 정규 교과의 50% 이수	
		특성화 교육	한국어	초 : 주당 5시간 이상
			다문화	초 : 주당 2시간
	방과후 과정	한국어	초 : 주당 2시간 이상 (전교생 한국어 강좌 1강좌 이상 참여) 중 : 주당 3시간 이상 (전교생 한국어 강좌 1강좌 이상 참여)	
특이사항	초등 1학년, 중등 1학년 디딤돌 반 운영 : 일반학급과 독립적으로 한국어 능력 기초수준 대상 학생 한국어 중심 교육과정 별도 운영			

* 조영철·김창아(2013)참고

<표 3-3>을 살펴보면 학교교육과정은 한국교육개발원(2011b)에서 제시한 교육과정안을 바탕으로 한다. 교육과정은 크게 교과교육과 특성화 교육으로 이루어진 정규 교육과정과 방과후 과정으로 구성된다. 정규 교육과정 중 교과교육 과정은 일반학교 교과수업 시간의 50%를 배당하여 교육한다. 또한 정규 교육과정의 나머지 50%에 해당하는 시간은 특성화 교육에 할애한다.

특성화 교육은 ‘다문화가정 자녀’라는 학습자의 특성에 의한 교육과정으로 일반학교에서는 찾아 볼 수 없다. 특성화 교육과정은 주당 5시간 이상이 배정된 한국어교육과 주당 2시간이 배정된 다문화교육으로 나누어진다. ‘ㅎ’학교에서 한국어교육은 2012년 공시된 한국어교육과정과 ‘다문화가정 자녀의 특성을 고려하여 개발’하고 2013년 현장에 배포된 <표준한국어>를 중심으로 이루어진다. ‘ㅎ’학교 교육과정이 갖는 특징은 학습자의 특성과 학교의 자율성이 강화된 것으로 2009개정 교육과정에서의 창의적 체험활동과 유사함을 알 수 있다.

특히 단위 학교에서는 기초적 국어사용 능력과 수리 능력이 미흡한 학생을 위해 별도의 기초 학력 증진 프로그램을 편성·운영할 수 있도록 하고 있다....(중략)... 다양한 수업방법을 적용하는 등 수행능력을 강조하였다 체육·예술, 생활·교양 영역의 내실화를 통한 소양교육을 강화하였다 또한 지나치게 세분화된 교과목을 통합하고, 수준별로 편성하여 학생의 흥미와 수준을 고려한 수업이 가능하게 하였다....(중략)... 2009 개정 교육과정에서도 2007년 개정 교육과정의 연장선상에서 창의적 체험활동은 단위 학교의 창의적이고 자율적인 교육과정 편성·운영을 강조하고 있다. 무엇보다 창의적 체험활동은 단위 학교 교육과정의 자율성이 많이 보장된 교육과정 영역이다(교육과학기술부, 2009:12-14).

위의 인용은 2009개정교육과정에서 제시한 초·중·고 창의적 체험활동 교육과정 해설의 일부이다. 위의 내용을 살펴보면 창의적 체험활동은 교과목 통합, 학생의 흥미와 수준을 고려한 수업, 단위학교의 창의적이고 자율적인 교육과정 편성·운영을 강조하고 있음을 알 수 있다.

‘ㅎ’학교에서 세 가지 형태로 제시된 교육과정은 ‘공립형 다문화 대안학교의 교육’의 교육목표를 달성하도록 상호보완적 관계를 유지할 필요가 있다. 이는 ‘ㅎ’학교의 교육과정이 일반 학교와 달리 정규교과시간의 50%만을 배정함에 따라 시간당 과다한 학습량 혹은 교과 교육에 있어 학습결손이 예상되기 때문이다.

‘ㅎ’학교의 방과후과정 또한 방과후학교의 체제를 따른다. 한국교육개발원(2011b:103)은 공립형 다문화 대안학교 체제 연구에서 방과후과정

을 여가교육과정과 학력보충과정으로 나누어 <표 3-4>와 같이 제시한다.

<표 3-4> 공립형 다문화 대안학교 방과후과정 편성·운영(한국교육개발원, 2011b:103)

구분		초등학교		
		1-2학년	3-4학년	5-6학년
방과후 과정	여가교육과정	특정제한이 없으며, 기숙시간에 따라 결정		
	학력보충과정			

위의 <표 3-4>에서는 방과후과정에 대한 시간이나 내용에 대해 구체적인 언급이 나타나지 않는다. 한국교육개발원(2011b)에 의하면 방과후과정에 대한 특정 기준 시간은 없으며 ‘학교 특성과 학생들의 특성에 근거하여 과목과 시수에 대한 자율’을 부여한다(한국교육개발원, 2011b:105). 2013년 ‘ㅎ’학교 방과 후 프로그램은 총 18개의 강좌로 진행되었다. 이 중 초등학생을 위한 프로그램은 8개가 운영되었다. 2013년에 운영된 초등 방과후 프로그램은 아래의 <표 3-5>와 같다.

<표 3-5> ‘ㅎ’학교 초등 방과후 프로그램

순번	프로그램	운영시간	교육내용
1	공예부	화요일	공예제작
2	과학만들기	금요일	과학 만들기 활동
3	교육연극(KSL)	금요일	KSL교육연극
4	수학 기초학습	수/금요일	수학기초
5	스포츠 활동	수요일	농구, 배드민턴 등
6	전통악기(단소/소금)	금요일	단소 연주
7	한국어 I	목요일	제2언어로서의 한국어교육
8	한국어 II	목요일	제2언어로서의 한국어교육

* 오영훈·조영철(2013) 참고

<표 3-5>에 제시한 8개의 프로그램은 ‘ㅎ’학교에서 학기 중에 운영된 것이다. 방과후 프로그램은 학력 보충과목(수학 기초학습, 과학 만들기,

한국어 I, 한국어 II)과 예체능 교육(공예부, 스포츠 활동, 전통악기, 교육연극)으로 구성되어 있다. 여름 방학에는 학기 중 프로그램과 달리 공예부, 교육연극, 한국어 I 강좌만 운영되었다. 방과후 수업은 일반적으로 1년을 4분기로 나누어서 진행한다. 그러나 ‘ㅎ’학교는 2013학년도의 경우, 2014년 1월 3일 수료식 날까지 수업을 진행한 후 모든 학습자가 원격교로 복귀한다. 따라서 방과후 수업은 1학기, 여름방학, 2학기의 총 3분기로 나누어 이루어진다.

교육연극 강좌 역시 방과후 활동이므로 3분기로 이루어진다. 1학기 수업은 매주 금요일 5교시 수업이 끝난 후에 시작한다. 대부분의 학교는 1교시 수업을 9시에 시작하여 5교시가 끝나면 13시 50분경이 된다. 그러나 ‘ㅎ’학교 초등학생의 등교시간은 8시 30분으로 일반학교의 등교시간과 비슷하지만, 수업 전에 간단한 1인1역과 아침체조를 한 후, 9시 30분에 1교시 수업을 시작한다. 일반초등학교와 다르게 원거리에서 통학하는 경우도 있기 때문이다. 따라서 1학기 교육연극의 경우, 수업시작 시간은 5교시 수업 후인 14시 30분이다.

<표 3-6> ‘ㅎ’학교 수업 시정표

교시	초등학교(2층)	교시	중학교(3층)	고등학교(4층)
1	9:30-10:10	1	9:00-10:45	9:00-10:50
2	10:20-11:00	2	10:00-10:45	10:00-10:50
3	11:10-11:50	3	11:00-11:45	11:00-11:50
4	12:00-12:40	4	12:00-12:45	12:00-12:50
중식	12:40-13:40	중식	12:45-13:40	12:50-13:40
5	13:40-14:20	5	13:40-14:25	13:40-14:30
6	14:20-15:10	6	14:40-15:25	14:40-15:30
7		7	15:40-16:25	15:40-16:30

* 중등학교 조회시간: 오전 8: 50-9:00

** 종례 및 청소 시간: 중학교- 16:25-16:50, 고등학교-16:30-16:50

2학기 교육연극 수업 시간은 수요일 15시 20분부터 17시까지이다. 기숙사에서 생활하는 아이들은 고등학교 수업이 끝나는 시간인 16시 30

분부터 식당에서 저녁식사를 시작한다. 그러나 방과후 수업이나 2학기부터 시작된 멘토링과 같이 공식적인 이유가 있는 경우에는 식사시간을 늦출 수 있다. 여름 방학에는 교육연극 수업이 요일 별로 다소 다르게 진행될 수 있다. 구체적으로 살펴보면 <표 3-7>과 같이 월요일과 화요일은 12시 40분부터, 금요일은 오전 9시부터 시작하고 있음을 알 수 있다.

<표 3-7> 교육연극 수업의 시간과 장소

1분기(1학기): 4월 19일-6월 28일, 매주 금요일		2분기(여름방학): 7월 22일-8월 2일, 월, 화, 금요일		3분기(2학기): 9월 4일-11월 27일, 매주 수요일	
차/날짜	장소	차/날짜	장소	차/날짜	장소
1차/4.19	강당	1차/7.22	교실	1차/9.4	교실
2차/4.26	강당	2차/7.23	교실	2차/9.11	교실
3차/5.3	도서실	3차/7.26	교실	3차/9.25	교실
4차/5.10	도서실	4차/7.29	교실	4차/10.2	교실
5차/5.24	도서실	5차/7.30	교실	5차/10.16	교실
6차/6.5	동네 걷기	6차/8.2	교실	6차/10.23	교실
7차/6.21	도서실			7차/11.13	교실
8차/6.28	교실	1, 2차 12:30-13:10		8차/11.20	교실
		3, 6차 9:00-10:20		9차/11.27	강당
14:30-16:00 / 쉬는 시간 10분 포함		4, 5차 12:40 -14:00		15:30-17:00 / 쉬는 시간 10분 포함	

위의 <표 3-7>에서 나타난 특징은 1분기 수업의 경우, 장소의 변동이 두드러지고 2분기의 경우, 시간상 변동이 특징적으로 나타나고 있다. 3분기 수업은 교육연극 수업 시간이나 장소에 큰 변동이 없음을 알 수 있다. 표에서 제시된 날짜를 통해 학기 중 시행된 1분기와 3분기 수업은 학교 행사 혹은 체험학습이 있는 경우 미루어졌음을 알 수 있다.

또한 1분기 수업이 이루어진 장소를 살펴보면 일반적으로 이루어지는 방과후 수업과 달리 고정적이지 않다는 특징이 있다. 1분기 수업 중 2차

시까지의 활동장소는 식당 2층에 위치한 강당이지만, 이후 도서실과 교실로 나타나고 있다. 이렇게 장소의 변동이 잦은 것은 초등학교 학급이 6개 인데 비해 방과후 수업은 8강좌가 같은 시간대에 이루어짐에 따라 교실이 모자라기 때문이다. 강당은 초등학교 교실이 있는 본관의 2층과 복도를 통해 이어져 있다. 강당의 크기는 일반학교의 강당과 비슷한 크기로 입학식과 개교기념행사, 수료식 등과 같은 행사에 학교의 모든 구성원이 사용할 수 있다. 그러나 2분기 수업과 3분기 수업은 1분기 수업과 달리 모두 초등학교 학급에서 이루어진 것으로 나타남으로써 학교 운영이 시간이 지남에 따라 점차 정상화 되고 있음을 알 수 있다.

3.2.2. 연구 참여자

연구 참여자는 ‘ㅎ’학교에서 방과후 수업 KSL교육연극 강좌의 학습자 모집에 응하거나 담임교사에 의해 수강 신청을 하게 된 초등학생들이다. ‘ㅎ’학교는 학습자들의 한국어 능력을 향상시키고자, 방과후 프로그램의 수강을 독려한다. KSL교육연극 1분기 수강생은 모두 6명인데, 1명은 수업이 진행되는 도중 추가 신청을 한 경우이다. 2분기 수업의 신청자는 1분기 참여자 3명과 새로운 신청자 2명을 포함하여 총 5명이다. 이 중 1명은 법적 대리인이 참여자 동의서를 작성하지 않아 연구 참여자에서 제외하였다. 3분기 수업에서 참여자의 수는 수업 초기에는 11명, 최종적으로는 8명이다. 이는 자의적으로 혹은 교사에 의해 수강을 그만 둔 학습자 4명과 추가로 신청한 1명을 포함한 수이다.

교육연극 수업에 대한 수강안내는 일반적으로 이루어지는 방과후 수업에 대한 안내와 같이 가정통신문에 의해서이다. 1분기와 2분기 수업의 경우 학년과 상관없이, 3분기에는 6학년을 중심으로 수강안내문이 배부되었다. 특히 6학년을 중심으로 구성한 것은 발달상 학습자의 정체성이 형성되고, 외부환경에 대해 민감한 시기라는 데에 의의가 있다. 부수적으로 6학년의 인적 구성은 우리나라 다문화가정의 출신국 비율과 유사

하다.⁶⁸⁾ 참여자에 대한 일반적인 정보 수집은 수업 시간 내에 이루어졌다. 이는 일반적인 학교수업과 달리 방과후 수업의 경우, 학습자가 신청하지 않고 먼저 수업에 참여하는 경우도 있기 때문이다. 따라서 1분기에는 2차시에, 2분기와 3분기에는 1차시에 간단한 설문지를 통해 수집하였다. 설문의 내용은 일반적인 것으로 출신국, 나이와 학년, 좋아하는 과목과 싫어하는 과목, 기숙사 생활 여부를 포함 하였다. 학습자들이 설문지의 내용을 이해 못하는 경우에는 동료 학습자나 연구자의 도움으로 작성하였다. 부수적으로 참여자들의 생활 환경요인과 학교에서의 일반적인 교육활동에 대한 모습을 알기 위해 교사 참여자들과의 형식적 면담을 수행하였다.

설문과 대화를 통해 수집된 학생 참여자의 특성은 다음 <표 3-8-1>, <표 3-8-2>와 같다. 교육연극 수업에 참여를 철회한 4명은 포함하지 않았다.

◦ <표 3-8-1>학생 참여자의 특성

참여자	성별 /나이, 학년	인적 사항 및 특이사항	사용 가능 언어
S-1	여 (만15세, 6학년)	·다문화가정 배경: 베트남 ·기숙사 ·체육을 좋아하고 싫어하는 과목은 없음.	베트남어 한국어
S-2	여 (만12세, 6학년)	·다문화가정 배경: 중국 부: 한국, 모: 중국 ·통학 ·수학을 좋아하고 체육을 싫어함.	중국어 한국어

* S는 학생을 의미한다.

68) 2013년 7월 3일 안전행정부가 발표한 자료에 의하면 2013년 1월 1일을 기준으로 우리나라에 거주하는 외국인 주민은 모두 144만 5,631명 이다. 그중 다문화가정자녀의 부모 출신국은 중국, 베트남 순으로 나타난다. 그러나 ‘ㅎ’학교의 구성원은 2013년 10월 기준으로 중등의 경우 중국, 러시아 순으로 나타나고 초등의 경우 중국, 베트남 순으로 학습자의 수가 많게 나타나고 있다.

안전행정부 <http://www.mospa.go.kr>

<표 3-8-2> 학생 참여자의 특성

참여자	성별 (나이, 학년)	인적 사항 및 특이사항	사용 가능 언어
S-3	여 (만12세, 6학년)	·다문화가정 배경: 방글라데시 ·기숙사 ·영어와 과학을 좋아하고 수학을 싫어함. **특이사항: 다국적 이주 경험이 있음. **2분기에서는 사용 가능 언어를 방글라데시 소수민족어 대신 중국어로 말함.	방글라데시어 방글라데시 소수민족어 인도어 영어 한국어
S-4	여 (만12세, 6학년)	·다문화가정 배경: 일본 ·통학 ·과학을 좋아하고 수학을 어려워함. **특이사항: 일본어를 잊어감.	한국어 일본어
S-5	여 (만12세, 6학년)	·다문화가정 배경: 중국 ·통학 ·음악을 좋아하고 사회를 싫어함. **특이사항: 불임성이 좋음.	한국어 중국어
S-6	여 (만13세, 6학년)	·다문화가정 배경: 태국 ·통학 ·그림 그리기를 좋아하고 사회를 싫어함.	태국어
S-7	남 (만12세, 6학년)	·다문화가정 배경: 필리핀 ·기숙사 ·영어를 좋아하고 읽기를 싫어함.	파갈로르어 영어
S-8	남 (만13세, 6학년)	·다문화가정 배경: 중국 ·기숙사 ·미술을 좋아하고 싫어하는 과목은 없음.	중국어
S-9	남 (만8세, 1학년)	·다문화가정 배경: 중국 ·통학 ·즐거운 생활을 좋아하고 싫어하는 것은 없음.	한국어 중국어
S-10	남 (만15세, 6학년)	·다문화가정 배경: 중국 ·기숙사 ·체육을 좋아하고 싫어하는 과목은 재미없는 것.	중국어

* S는 학생을 의미한다.

<표 3-8-1>, <표 3-8-2>에서 제시한 사용가능 언어는 참여자의 진술에 의한 것이다. 참여자들은 기숙사 생활을 하거나 통학을 한다. 기숙사 생활을 하는 참여자는 금요일 오후에 귀가하였다가 다음 주 월요일에 다시 기숙사 생활을 시작한다. 연구의 각 분기 기간과 참여자의 분기별 참여 여부는 다음 <표 3-9>와 같다.

<표 3-9> 학생 참여자의 분기별 참여와 자발성

참여자 번호	1분기 2013.4.19.-6. 28.	2분기 2013.7.22.-8. 02.	3분기 2013.9.4-11. 27.	비고
S-1	비자발적 참여	자발적 참여	자발적 참여	
S-2	자발적 참여	불참	자발적 참여	방학 중 중국에 다녀옴
S-3	자발적 참여	자발적 참여	자발적 참여	1분기 7회부터 참여
S-4	불참	불참	비자발적 참여	
S-5	불참	불참	자발적 참여	3분기 6회부터 참여
S-6	불참	자발적 참여	자발적 참여	
S-7	비자발적 참여	불참	자발적 참여	
S-8	불참	불참	비자발적 참여	
S-9	비자발적 참여	자발적 참여	불참	원적교 복귀로 불참
S-10	비자발적 참여	불참	불참	

* S는 학생을 의미한다.

<표 3-9>에 기술된 바와 같이 참여자들은 1분기에는 비자발적 참여자가 많았으나 3분기에는 자발적 참여자의 수가 증가하였다. 또한 S-2의 경우 방학을 이용하여 다문화 배경의 출신국으로 방문이 있었음을 알 수 있다. 참여자들의 입국시기와 한국 학교 경험을 표로 나타내면 다음과 같다.

<표 3-10> 학생별 입국시기와 한국어 교육

참여자 번호	입국시기	한국어 교육	한국어 공부
S-1	2010년	·2012년 무지개 청소년 센터 약 5개월 ·교육 공백 3년	무지개 청소년 센터 약 5개월
S-2	2012년 말	·한국 출생, 초등학교 1학년까지 한국학교 다니다가 중국으로 이주	· 주말에 중국 국제학교에서 한국 책을 많이 읽음.
S-3	2013년 4월	·한국어 교육 경험 없음	
S-4	2011년 말	·2012년 한국학교 경험	한국학교 경험 1년
S-5	2011년 말	·2012년-2013년 10월 중순까지 한국학교 경험 있음	한국학교 경험 1년
S-6	2013년 3월	·한국어 교육 경험 없음	
S-7	2013년 3월	·한국 출생 후 필리핀 생활. 한국어 교육 경험 없음	
S-8	2013년 2월	·한국어 교육 경험 없음 ·교육공백 1년	
S-9	2012년	·한국어 교육 경험 없음	
S-10	2010년	·한국어 교육 경험 없음 ·교육 공백 3년	

위의 <표 3-10>에서 나타난 바와 같이 S-2와 S-9를 제외하면 한국에서의 학교 경험 이전에 모두 부모 또는 모의 나라에서 성장하고, 학교를 다니다가 한국으로 이주하였다. S-2는 한국에서 초등학교 1학년을 마치고 2학년 시기에 중국으로 이주하여 생활하였다. S-9의 경우에는 초등학교 입학 시기 전에 한국 생활을 시작하였다. S-3의 경우에는 방글라데시에서 출생하여 성장하였다. 그러나 학교는 인도에서 다니다가 2013년 4월에 엄마의 나라인 한국으로 오게 되었다. 따라서 부모 또는 모의 나라와 한국에서의 학교 경험이 전혀 없었다. S-4와 S-5는 4학년부터 한국학교 생활을 경험했다는 공통점을 갖는다. 특히 S-4와 S-5는 출신국

의 언어에 비하여 한국어를 사용하여 말하는 것을 더 편하게 생각한다. S-2, S-4, S-5는 한국에서 일반학교를 다닌 경험을 갖는다. 그러나 S-2는 중국으로 가기 위해 일반학교에서의 학습이 중단된 반면 S-4와 S-5의 경우에는 다른 이유로 이곳에 위탁되었음을 알 수 있다.

교사 참여자와의 면담은 문화기술지적 방법에 따라서 구성원에 대한 비형식적 면담을 수행하였고, 별도로 필요한 경우 형식적 면담을 수행하였다. 비형식적 면담 대상자는 아래의 <표 3-11>과 같다.

<표 3-11> 비형식적 면담 교사 참여자

		교직 경력		
		20년이상	10년 이상	10년 미만
T-1	여	0		
T-2	여			0
T-3	남		0	
T-4	남		0	
T-5	남		0	
T-6	여		0	

* T는 교사를 의미한다.

<표 3-11>에서 제시한 비형식적 면담 대상자의 경우에는 방과후 교사와 연구지의 교사로서 지속적인 관계를 유지한 경우만을 포함시켰다. 비형식적 면담에서는 연구자가 교육연극 수업을 진행함에 있어 발생한 궁금한 점이나 학습자들의 활동모습에 대해 동료교사의 입장에서 편안하게 대화를 중심으로 이루어졌다. 특히 T-2와 T-3과의 대화는 교육연극 수업의 진행과 수업과 관련한 학습자의 경험을 이해하는데 많은 도움을 주었다.

T-2와 T-3는 형식적 면담에도 참여하여 수업에 대해 평가하기도 하였다. T-1과의 면담은 2013년 6월 1일 있었던 ‘세계인의 날’ 행사장에서 이루어졌다. 이 면담은 신설학교에서 준비해야 할 사항들이 어느 정도 정리된 상황에서 이루어진 면담으로 수업활동 초기에 있었던 교육활동의 양상을 파악하는데 도움이 되었다.

<표 3-12> 형식적 면담 교사 참여자

		교직 경력			형식적 면담	
		20년 이상	10년 이상	10년 미만	면담일자	면담형태
T-1	여	0			2013.6.1	개별
T-2	여			0	2013.7.22 2013.7.29 2013.12.11	개별
T-3	남		0		2013.12.11 2014.1.2 2014.1.3	개별 개별 그룹
T-4	남		0		2014.1.3	그룹
T-5	남		0		2014.1.3	그룹

* T는 교사를 의미한다.

<표 3-12>의 그룹면담은 ‘ㅎ’학교에서 일상적으로 나타나는 학습자들의 모습을 이해하기 위해 실시하였다. 특히 T-3, T-4, T-5와의 그룹면담을 통해서 학습자의 특성을 보다 명확하게 이해하는데 도움이 되었다.

3.3. 자료 수집 및 처리과정

문화기술지적 방법에서 자료의 수집은 참여관찰과 면담을 통해 이루어진다. 참여관찰은 의사소통 기술이 원활하지 않은 아동을 대상으로 하는 연구에서 중요한 자료 수집 도구이다(Eder & Fingerson, 2001: 181). 참여관찰의 유형은 연구자의 개입정도에 따라 비참여-수동적 참여-중간 수준 참여-적극적 참여-완전참여의 5단계로 구분할 수 있다(Spradley, 1980:74). 자료는 참여관찰과 문화기술지적 면담을 통해 수집하였다.

참여관찰은 연구현장에서 직접 관찰하는 활동을 통해 자료를 수집하는 방법이다(Spradley, 1980). 참여관찰을 통해 연구자는 학교 현장에 대해 직접 경험을 하고, 현장에서 나타나는 일상성에 대해 새로운 시각을 제공할 수 있다는 장점을 갖는다(유기웅 외, 2012:205-206; Spradley,

1980:76). 연구자는 현장 구성원들의 행위나 말, 상징뿐만 아니라 자신이 참여자로서 경험하거나 느낀 것, 현장 구성원들의 대화 내용까지도 자료로 사용한다(이용숙·김영천, 1998:110).

본 연구에서 자료의 주요 원천은 수업 참여에 의한 것이지만 학교 구성원과의 면담을 통해서도 수집되었다. 문화기술지적 방법에서 면담은 두 가지 방식으로 이루어진다. 먼저 비형식적인 면담은 현장 구성원과의 대화에 의한 것으로, 명확한 시간과 장소를 예정하지 않는다. 이 경우 면담은 현장 구성원과 편하게 대화를 나누는 가운데 구성원이 정보제공자로서 반응할 수 있도록 대화의 방향을 제시하는 것이라 할 수 있다(Spradley, 1980:58). 이러한 비형식적인 면담은 현장참여 중 자연스럽게 이루어진다. 이에 비해 형식적 면담은 구성원과 명확한 시간과 장소를 정하여 이루어지는 것을 의미 한다(Spradley, 1979:59).

본 연구에서는 학생 참여자에 대해서는 주로 참여관찰과 비형식적 면담을 통해, 교사 참여자에 대해서는 형식적 면담과 비형식적 면담을 통해 자료를 수집하였다. 연구자는 ‘중’학교 초등학생과 함께 교육연극 활동 및 동네 걷기 활동, 간식시간 등을 함께하며 자연스러운 상황에서의 참여관찰과 대화 및 그룹면담을 통해 자료를 수집하였다. 참여관찰을 통해 수집한 자료에는 음성파일, 비디오 녹화 테이프, 학교 홍보물, 학습자 활동사진, 교사면담 자료 외에도 수업을 위한 학습지와 설문지, 활동 과정에서 만들어진 가면, 대본, 연극 배경 소품 사진 등이 있다. 참여자들은 녹화와 녹음을 위해 설치한 비디오와 녹음기에 대해서 처음에는 낯설어 하는 모습이 보였다. 그러나 참여자들은 참여 횟수가 증가함에 따라서 비디오 앞에서 손으로 v자를 그린다거나 자신의 다양한 얼굴 표정을 확인하는 등 거울의 용도로 사용하기도 했다. 때로는 녹화 중 연구자에게 다가와서 자신의 모습을 찍어줄 것을 요청하기도 했다.

자료는 크게 세 가지 종류로 정리하였는데 연구자 노트와 참여관찰 일지 및 수업관찰기록이다. 수업관찰기록은 문화기술지에서 현장노트에 해당하며, 질적 연구에서의 날자료(raw data)와 유사하다. 연구자일지는

연구의 구상 단계에서부터 기록한 것으로 수업에 대한 아이디어나 수업 후 기억나는 참여자들의 특징적인 모습, 연구의 내용을 이론적으로 규명하기 위한 아이디어와 연구 방법에 대한 아이디어와 계획을 기록한 것이다. 또한 연구자는 수업 자체에 초점을 두고 연구자와 교육연극 활동가의 역할을 함께 함으로써 발생 가능한 현장노트 작성의 누락과 기억에 의한 사실의 왜곡을 방지하기 위해 녹음과 비디오 녹화 자료를 함께 확인하며 수업관찰기록의 형식으로 작성하였다.

비디오녹화는 1회부터 하였다. 그러나 교육활동의 전과 후의 상황까지 면밀하게 살펴보고자 3회부터는 녹음을 함께하였다. 녹음 내용의 전사는 자료 분석이 최종적으로 마무리 될 때까지 다시 확인하는 반복적인 과정을 거쳤다. 마지막으로 수업관찰기록과 연구자일지를 바탕으로 참여관찰 일지를 작성하였다. 수업관찰기록과 참여관찰일지의 예는 각각 다음의 <표 3-13>, <표 3-14>와 같다.

● <표 3-13> 수업관찰기록 예시 ●

장소	5학년 교실	관찰 일자	2013. 10.02 (수)
수업시간	15: 40~17:00 총 80분	분기/ 차시	3분기/ 4차
수업의 주제	연극 만들기: 대본확인, 노래 녹음하기, 연극 제목 정하기		
주요 활동	대본 만들기, 노래 녹음(바누와), 지구 챗트 만들기		
<p>수업이 시작되기 전 카메라를 설치하고 자기 반에 있던 S-7이는 자리에 앉아 핸드폰을 만지고 있다. 교사는 S-7이에게 ‘책상이 더 필요할 것 같으니 옆 반에 가서 가져와 줄래?’ 하고 말’한다. 교사는 S-7이가 옆반(6학년 반)으로 책상을 가지러 간 동안 교실에 있던 책상과 의자를 ㄷ 자 형태로 만들고 있다. 책상을 옮긴 후 교사는 만들어 온 대본을 올려 둔다. S-1이 교실로 들어오며 “안녕하세요?”하고 인사한다. S-1은 손에 책 한 권을 들고 왔는데, 지난 시간에 앉았던 자리에 자리를 잡는다. S-1은 그 책이 재미있는지 교사 쪽을 다시 보지 않고, 자리에 앉아서 열심히 본다. 교사 책상 가까이로부터 S-2이와 S-3 S-6이 앉는다.</p> <p>교사는 아이들에게 책상 위의 대본을 확인할 것을 말한다. “자, 애들아, 지금 책상 위에 대본을 올려놨는데요, 너희가 보면 대사가 조금 달라진 걸 알 수 있을 거예요. 전</p>			

에 보니까 S-8이 대사 하는 걸 좀 어려워하는 것 같아. 그래서 대사를 조금 바꿨어요. 그리고 너희들이 얘기했던 걸 넣었거든? 지금 보면서 이상하거나 바꾸고 싶은 거 있으면 얘기 하세요~,” 교사의 안내가 끝날 무렵 S-4가 왔다. S-4도 지난 시간에 앉았던 자리로 다가갔다. 하지만 책상 위에 대본이 놓여 있는 것을 보고는 “여기 누구 자리 있어?” 하고 S-1에게 묻는다. S-1은 가져온 책을 보느라 대답이 없다. 다른 아이들은 교사가 제공한 대본을 뒤적이며 보고 있다. 교사는 컴퓨터를 조작하고 있다. S-4는 잠시 S-7이 쪽의 빈자리 부근을 서성이다가 전에 앉았던 자리 위에 있는 대본을 빈 책상 위에 올려놓고 앉는다. 교사는 준비해간 바누와 노래 가사를 아이들에게 나누어 준다. S-3은 대본을 펼쳐서 자기 대사를 읽는다. S-6과 S-2이는 노래 가사를 받자마자 부른다. S-2이는 S-6보다 조금 높은 음으로 노래를 부른다. 교사는 “와~ 화음 넣으니까 멋지다.”라고 말한다.

00분 00초

S-7, S-1, S-2, S-4, S-3, S-6이 왔고 교사는 교실도 작고 아이들도 눈에 다 들어오지만 오지 않은 아이들까지도 출석을 부른다. “&&~” 교사가 이름을 불렀지만 인하는 오지 않았다. S-7이는 “없어요~”하고 대신 대답한다. “어? && 없어요? 어디 갔어요?”하고 묻는다. S-7이는 “집에 갔어요~”하고 대답한다. “진짜? S-4는 자기 이름을 부를 때 손을 들으며 조금 멧쩍은 듯이 “네~ 저 여기 있는데요?” 한다. 아이들의 출석을 확인하고 교사는 “어머나, 세상에~ @@이랑 S-8은 왜 안 왔을까?”하고 아이들에게 묻는다. S-3은 6학년 교실이 있는 쪽을 가리키며 “교실에 있어요~”하고 대답한다. 교사가 “왜요?/ 아직 못 한 거 있어요?”하고 묻자, S-3은 “어디 있는지 몰라요.”하고 다시 대답한다. “응? 교실에 있다면서..”하자 “아...”하며 웃는다. 옆에 있던 S-2이가 “어, 아니 김@@은~ 어, 아니 S-8은~ S-10이랑 같이 있구요, @@은요, 선생님이 뭐 그냥 가방을 가지구 가,가지구... 순간 공부하고 있는 거 같아요.(허허)” 교사는 “그런 슬픈 일이 벌어지고 있구나?”말하고 이어서 “그럼 오늘은요, 바누와 노래 두 번 (손가락을 두 개 펴며)부르고 세 번째(손가락을 세 개 펴며) 녹음을 할 거예요./ 첫 번째, 두 번째는 우리 연습하는 거예요~ ” 라고 말한다. S-4는 뭔가 할 말이 있다는 듯이 바누와 노래가 나올 때 “선생님~”하고 작은 목소리로 부른다. 하지만 교사는 음악의 크기를 조절하느라 듣지 못한다. 아이들은 바누와 노래를 부르고 있다. S-2이가 “선생님, 근데 이거 하나씩 하나씩 다 달라요.”하고 말한다. “뭐가요?”하고 교사가 묻자 “첫 번째는 (음을 조금 낮게)우리들 모두가 친구예요. 하고 두 번째는 (오른 손을 가슴 위쪽으로 올리며 음을 조금 높게 하여) 우리들 모두가 친구예요. 해요”하며 노래의 앞부분을 부르며 말한다. “아~ 화음이 있어요~?” “네” “높은 음, 낮은 음 같이 불러요~ 화음이 있어요. 맞아요.” 교사의 말에 S-2이는 “아니, 하나씩 하나씩 모두 다르다구요.”라고 말한다. S-1은 그 동안 읽던 책을 다 보았는지 다시 앞쪽으로 넘겨서 한번 훑어보더니 책을 접는다. S-4는 그런 S-1의 모습을 보다가 대본을 본다. 교사가 “자, 그럼 화음을 한번 넣어볼까요?” 하고 묻자 S-2이와 S-3은 “네~”하고 대답한다. “S-7이도 한 번 넣어볼까?”하고 묻자 S-7이는 앞쪽만 보며 대답하지 않는다. 교사는 “S-7이는 그럼 노래만 불러요. 다른 친구들이랑 같

이.”라고 말하자 그제서야 고개를 끄덕이며 “네”하고 대답한다. 교사가 음악을 준비하는 동안 S-1은 왼손을 번쩍 들며 아이들에게 “펜 좀 빌려줄 사~람~”하고 묻는다. S-3은 “없어~요”하고 가볍게 대답하고, 옆에 있던 S-4는 필통을 열며 “어떤 거?”하고 묻는다. S-1은 “아무거나”하고 대답하며 왼손을 든다. S-4가 S-1의 의견을 듣는 동안 교사는 “펜? 여기//여기 있는데..”하며 펜을 든다. 하지만 S-1은 보지 못하고 S-4에게 펜을 빌린 후 교사의 모습을 본다. S-1과 S-4는 교사의 모습을 보고 웃는다. 교사는 웃으며 “너무해..”라고 말하고는 이어서 “자~ (바누와 노래 동영상)반주로 먼저 할게요~ 노래 듣기 말고 반주 듣기 먼저 할게요~”라고 말하며 반주를 튼다. 음악이 시작되자 교사는 바누와 노래를 부르며 S-7이에게로 간다. S-7이 앞으로 간 교사는 S-7이가 어느 부분을 불러야 하는지를 손으로 짚어준다. 노래가 끝나자 S-2이는 “선생님 죄송한데요, 아까부터 노래를 똑같은 똑같은 똑같은 음으로 하고 있어요.”한다. S-7이 앞에 있던 교사는 S-2가 쪽으로 이동하며 “그래. 맞아요. 이 노래는 높은 음, 낮은 음(화음)이 있어요.”라고 말한다. S-2이는 고개를 끄덕인다. “우리 높은 음, 낮은 음 나누어서 불러볼까?”하고 말하자 아이들은 “네~”하고 대답한다. 교사는 “그럼 누가 낮은 음 하고 높은 음 하지?” 아이들은 각자 음의 높낮이를 달리하여 노래를 부른다. S-4는 자기의 대본에 연필로 표시를 하고 있다.

09분 26

<표 3-13>에서와 같이 수업관찰은 수업자와 관찰자가 동일하기 때문에 발생할 수 있는 연구자의 주관성을 최소화 하고자 기록한 것이다. 따라서 수업관찰기록의 작성은 비디오 동영상을 반복해서 시청하며 말과 행동이 가급적 객관적으로 나타나도록 기술하였다. 작성된 수업관찰기록은 정리하여 참여관찰 일지의 작성에 첨부하였다. 수업관찰기록과 달리 참여관찰 일지에는 수업의 의도와 계획과 참여자의 활동 및 특징이 나타날 수 있도록 기록하였다. 또한 현장에서 느끼거나 궁금하게 여긴 점들과 구성원과의 대화를 상황맥락성이 드러나도록 <표 3-14>와 같이 기술하였고, 분석메모를 포함하였다.

<표 3-14> 참여관찰 일지의 예시

2013. 10.02. 한누리 3분기 4차 수업

<현장 들어가기>
 출입문을 지키는 학교 보안관께 출입증을 보여드리고, 한누리에 들어섰다. 성장기 아이들이라서 항상 배고파하는 아이들을 위해 약간의 간식을 준비했다. 아이들이 다 틀 수도 있으니 모두 같은 것으로 준비하는 게 좋을 것이라는 00의 조언을 생각하여

작은 빵 하나씩과 주스를 준비했다. 준비물-간식과 비디오 카메라, 포스터 물감 셋트(물감, 붓, 물통, 파렛트용 플라스틱 접시, 바닥 보호용 비닐)-을 들고 가는데, 3학년 여자 아이들이 반갑게 인사를 했다. 아이들은 내가 들고 있던 물건들을 달라고 한다. 작은 아이들이 짐을 들어준다니 미안한 마음이 들었지만, “우와~ 고마워~”하며 아이들의 도움을 받았다.

<수업 계획>

1. 대본 만들기와 수정- 이전 시간 아이들의 이야기 이어가기와 대본 읽기 활동에서 나타난 점을 바탕으로 대본의 뒷부분과, 지구에 대해 아이들이 돌아가며 말한 것을 바탕으로 만든 ‘하나 챗트’를 넣었다. 챗트는 반복적이고, 단순한 가사를 리듬과 함께 외치는 것을 특징으로 하는데, ‘바누와’의 경우, 가락과 화음이 있는 음악성을 갖지만, 챗트는 주로 영어과에서 언어 학습의 하나로 사용된다.

**대본 만들기는 2분기와 같이 이야기 만들기와 대본의 빈 곳 채우기로 구성하였다.

3분기 대본 만들기에서는 2분기에 비해 대본의 빈 칸을 늘렸다.

예)

**:()아니예요. 처음엔 그냥 장난이라고 생각했어요. 그런데 (끼얏)하고 말했는데도 그 엔 계속 저를 괴롭혔어요.

**끼얏 : 태국 어로 싫다는 말

2. 녹음하기(악기준비하기): ‘하나 챗트’의 리듬을 위해 리듬악기 2종류 준비(기로-빨래판 모양의 나무 악기, 우드블러-목탁과 비슷한 2종류의 소리를 내는 나무 악기). 말로만 하는 것보다 악기를 활용하여 일정한 리듬을 줌으로써 아이들의 흥미를 높일 수 있을 것이라 기대한다. 또한 일반 학교에서 사용하는 다양한 악기를 사용해 보도록 함으로써, 아이들이 원격교에 돌아갔을 때, 악기를 낯설어하지 않도록 하기 위한 것이다.

3. 대사과 지문, 해설을 보다 명확하게 구별할 수 있도록 일반적인 대본의 형식으로 대본을 만들음. - 지문과 해설의 글자 크기를 작게, 대사 앞의 인물을 내어 쓰기를 설정 하여, 자신의 역할을 찾기 쉽도록 함.(1, 2차에서는 자신의 역할을 읽으면서 찾도록 했다.) 4. 연극 제목 정하고 무대 배경 꾸미기 - 학습지

3분기 4차 수업 학습지

연극 제목 정하고 무대 배경 꾸미기

이름: _____

※ 대본을 역할에 맞게 읽어요.

1. 연극은 모두 몇 장으로 나누어지나요?
각 장에 어울리는 무대 배경을 그려보세요.

2. 이야기에 어울리는 제목 만들기.

- 연극에서 하고 싶은 이야기는 무엇인가요? (주제는 무엇인가요?)

- 연극의 인물 중에서 비슷한 성격을 갖는 사람은 누구와 누구인가요?

- 등장인물 간의 갈등에는 무엇이 있나요?
- 등장인물이 갈등을 갖는 이유는 무엇인가요?
- 애벌레가 나타내는 것은 무엇인가요?

00의 대사를 대폭 수정하였다. 0이가 대본을 읽을 때, 많이 어려워하는 모습을 보여서 대사의 길이를 줄이고, 00이의 대사 일부를 다른 학습자의 대사로 바꾸어서 작성하였다.

<주요 활동1. : 대본 만들기와 수정>

대본 읽기-지난 시간에 아이들이 이야기한 내용이 반영되었는지 확인하기.

감정을 드러내어 읽기. 대본에 있는 빈칸에 대해 생각하고, 써보기(동작과 표정)를 했다. 대본에서 대사와 행동이 다르게 나타나 있음을 확인하도록 했다. 괄호 안에는 행동이나 표정이 나타난다. 아이들은 행동과 표정에 대해 어떻게 써야할지를 모르는 것 같다. 하지만 자신의 대사를 직접 읽어보며 아이들은 무엇이 이상한지에 대해서는 금방 이야기를 하였다. 소리 내어 대본 읽으며 대본 수정하고 이야기 이어가기를 할 때, S-1는 대본의 문장부호가 이상함을 말하였다.

S-1: 아니? 그래요? 이게 너무 (음이)올라가서 이상해요.

S-1의 제안에 다른 아이들의 의견을 물어보았다.

S-2: 아니를 빼고, 네 그래요?

S-4: 진짜요?

...

아이들의 의견이 분분하여 역할을 맡은 S-3이 제안된 대사를 해 보고, 그 중에서 가장 편한 것(네? 그래요?)으로 결정 하였다.

이와 별도로 대본연습을 할 때, 아이들은 붉은 여왕의 목소리가 이상하다는 말들을 했다. 베트남어에서는 많이 나타나는 비음은 귀여운 느낌이 든다. 따라서 성격이 좋지 않은 붉은 여왕과 어울리지 않다고 생각하여 붉은 여왕의 목소리가 이상하다고 말한 것이다. S-1의 경우 일반적인 대사에서도 비음이 많이 들린다. S-7이는 대사 읽기에서 휴지부분을 생각하지 않고 모두 같은 음조와 같은 속도로 하여, 어색하다. S-7이의 대본에는 휴지부분을 표시하도록 이야기 했다 하지만, 띄어 읽기를 해 주었음에도 어디에 표시를 해야 할지 난감해 하는 표정이다.

<주요 활동2. : 노래 녹음하기>

오늘은 녹음을 먼저 할 거예요. 2번 연습하고, 3번째 녹음할 거예요.

노래 연습 시간에 어느 부분을 부르고 있는지를 알려주고자 S-7이 옆에서 손으로 글자를 짚어가며 함께 노래를 부른다.

화음의 파트 정하기(교사는 노래의 내용과 한국어라는 형식을 생각하였으나, 아이들은 보다 아름다움을 생각하여 화음을 넣자고 함)

S-2: 선생님 죄송한데요, 아까부터 노래를 똑같은 똑같은 똑같은 음으로 하고 있

어요. (화음을 말함. S-2이는 화음을 설명하기 위해 직접 노래를 파트별로 부름).

교사: 그래. 맞아요. 이 노래는 높은음, 낮은 음(화음)이 있어요.

S-2: (고개를 끄덕임)

교사: 우리 높은음, 낮은음 나누어서 불러볼까?

아이들: 네~

S-2의 의견에 모두 동의하여 아이들은 화음을 나누어서 노래를 부르기로 했다.

연습. 아이들은 화음을 넣어서 노래 부르는 것을 어려워한다.

교사: 그런데 화음이 잘 나타나고 있나요? 높은음이랑 낮은음이 잘 들리나요?

S-2: 저 파스 계속 하고 있는데요.

교사: 파트?

아이들: 웃음.

교사: 그래요. S-2이는 자기 파트를 계속 하고 있는데, 화음은 잘 들려요?

S-1: 높은음, 낮은음, 평평한 음이 처음부터 다 하는 게 아니라, 처음에는 높은음 먼저하고, 다음에는 낮은음 하고, 그 다음엔 평평한 음 하고 그러면 좋을 것 같아요.

교사: 아, 음을 높은음, 낮은음, 중간음으로 나누고 그것을 순서대로 부르자는 얘기지요?

S-2: 마지막에 엄청 높아지는데.

교사: 음악책에 있는 화음 말고, 우리들이 다른 사람보다 조금씩 높게 음을 잡아서 노래를 부르자. 누가 처음에 부를까?

아이들은 높은 음을 낼 수 있는지를 생각하여 순서를 정했다. 하지만 **와 S-7는 높은 음을 낼 수 있는지와 상관없이 나중에(높은음) 부르게 되었는데, 자기의 의견을 말하지 않고 있다가 남은 파트를 맡게 되었다. 하지만 실제 노래를 부를 때 S-7이와 인하는 높은 음으로 부르는 대신 다른 아이들보다 낮은 음으로 노래를 부름으로써 훌륭한 화음을 만들었다.

노래 순서(화음 파트)정하고 연습 후 녹음. 녹음 후 함께 들으며 확인(자신의 소리를 직접 들어보기) 아이들은 자신들이 녹음된 노래를 확인하고, 평가함. 자기 평가에 해당함.

1번 파트: S-1, 2번: S-2 3번: S-6 4번: S-3 5번:&&, S-7, S-4 함께

누구의 목소리가 특히 두드러지게 들리는지, 혹은 화음을 살려서 노래를 불렀는지, 박자에 맞지 않게 불렀는지 등에 대해 말하며 웃기도 하다가, 다시 녹음해도 되냐고 함. 이번에는 연습을 두 번만 더 하고 녹음을 하겠다고 하다.

근무하고 있는 학교에서도 음악교과서의 노래를 부를 때, 상당수의 음악이 높은 음 까지 표현되고 있어서, 아이들이 노래를 몇 번 부르면 목이 아프다고 말한 것이 생각이 났다. 나 역시 음악 시간에 아이들과 함께 노래를 부르는데, 배에 힘을 주고 노래를 불러도 높은 음을 부를 때는 힘들었던 기억이 난다.

(2차시 S-3: 지구-> 피구로 말함. 4차시 S-2: S-2-> 파스로 말함. 개념어 '화음'을 몰라서 풀어 설명)

<주요 활동3: 연극 제목 정하고 무대 배경 꾸미기>

학습자와의 의견교환을 통해 대사를 수정하고, 동작을 생각하느라 시간이 부족하다. 따라서 연극 제목 정하기는 준비한 학습지 대신, 구두로 말하도록 했다.

S-2: 이상한 나라의 왕따

S-1: 이상한 나라에 왕따도 있네?

S-3: 이상한 나라에서 왕따

S-4: 이상한 나라와 왕따

이야기에서 왕따는 누구일까?

S-4: 하나와 붉은 여왕

그럼 하나와 붉은 여왕은 왜 왕따가 되었을까?

S-1: 사람이니까. 생각도 다르고 마음도 다르고..

붉은 여왕은 하얀 여왕에게 왜 에벌레를 주었을까?

S-2: 붉은 여왕이랑 잘 지내고 싶다고..

<관심과 반응>

3학년 아이들은 주차장에서 짐을 내린 내 모습을 언제부터 봤는지, 어느새 내 옆에서 짐을 들어 준다. 아이들은 “연극~ 연극. 돈~ 내요?”하며 교육연극 수업을 하려면 돈을 내야 하는지를 물어본다. 무료로 진행을 하고 있음을 얘기하며, 20일 경에 연극 공연이 끝나면 다시 모집을 할 테니, 그 때 부모님의 허락을 받고 신청하면 된다고 했다. 아이들은 엘리베이터 앞에서 자기들끼리 이야기를 하더니 “네~”하고 웃으며 대답한다. 지난 여름방학 때 상담선생님이 3학년 아이들의 경우, 표현력이 좋아서 이런(연극)활동을 정말 잘 하겠지만, 6학년 아이들을 무서워해서 함께 하는 것을 원할지는 모르겠다는 말이 생각났다. 학교 여기저기에 국화 꽃이 보인다. 향기가 좋았다.

아이들의 도움으로 수월하게 5학년 교실에 도착하고, 수업 준비를 했다. 수업 전 잠시 교무실에 들러 대본을 복사했다. 교감 선생님은 반갑게 맞아 주시며 “커피 좀 뽑아 드릴까요?” 하고 물어보신다. “네, 감사합니다.”인사드리고 복사를 하는 동안 교감 선생님께 방과후 수업 시간을 5시까지로 잡았는데 괜찮은지를 여쭙보았다. 내일은 공휴일(개천절)이라서 오늘 아이들이 집에 갈 것이라 생각했기 때문이다. 교감 선생님은 “그럼요, 원래 끝나는 대로 끝내셔도 돼요,”라고 말씀 하신다. 교감선생님께 인사드리고 교실로 돌아와 비디오 설치를 했다. 그런데 복사한 대본을 교무실에서 안 가져 온 것이 생각났다. 교무실에 다시 가서 대본을 들고 오는데 5학년 선생님이 “안녕하세요?” 하고 먼저 인사해 주신다. “네, 안녕하세요?”하고 반갑게 인사하니 선생님은 “저, 선생님 하시는 거요~ 혹시 그걸루 여기에서 강의해 주실 수 있나요?”하고 물어 보신다. 당황한 마음에 “네?”하고 되물으니 선생님은 “저희 다문화 관련해서 교

사 연수를 해야 하는데 선생님이 다문화 교육하시잖아요. 그리고 보니까 애들이 연극 하는 거 굉장히 좋아하구..” 강의 제안은 다음 기회로 미루었다. 하지만 선생님께 감사한 마음과 함께 아이들이 좋아해서 다행이라는 생각이 들었다.

<표 3-14>과 같이 참여관찰 일지는 연구자의 연구 활동과 관련한 개인적인 생각, 분석메모 등이 포함되었고 1: 현장 들어가기, 2: 수업 계획 3: 주요 활동, 4: 관심과 반응 5: 주요 이슈의 순서로 작성하였다. 특히 주요 활동에는 지난 시간 학습자와의 대화를 통해 생성된 이야기에 대한 확인 활동이 포함된다. 또한 관심과 반응부분은 주요 수업의 진행과 관련하여 학습자 혹은 교사 참여자가 보인 관심과 반응을 기술하였다. 그리고 주요 이슈에는 주요 수업의 내용과는 큰 상관이 없지만 수업 전후 참여자들과의 활동 중에서 유의하다고 판단되는 것을 분석메모를 통해 연구자의 반성과 함께 기술하였다.

이와 같은 참여관찰 기술 방식은 극작 코딩의 과정을 참고하였다. Lindlof & Taylor(2002:236)이 말한 바와 같이 극작코딩은 행위로서의 의사소통과 관련한 연구에 적합하다. Saldaña(2009:155)는 이때의 행위가 참여자의 삶을 의미한다고도 말한다. 또한 Riessman(2008:110-111)은 극작코딩이 연구 자료를 하나의 장면으로 세분할 수 있음을 말한다(Saldaña, 2009:157 재인용). 이러한 특성으로 인하여 극작코딩은 한국어능력이 제한된 참여자들을 대상으로 하는 연구에 적합하다. 또한 본 연구가 연구자와 참여자의 주류사회 성인과 비주류사회 학생이라는 이중적 권력구조 속에서 이루어짐을 고려할 때(김창아 외, 2014a), 극작코딩은 더욱 유의한 방법이다. 왜냐하면 Saldaña(2009:158)가 말했듯이 극작코딩은 개별 목적과 전술을 행동과 반응을 통한 분석을 함으로써 권력관계와 인간 삶에 대한 과정 이해를 심화시킬 수 있기 때문이다.

Saldaña(2009:156)가 제시한 극작코딩 분석의 여섯 가지 범주를 예시와 함께 나타내면 다음과 같다.

<표 3-15> 극작코딩 분석의 여섯 범주와 예시

① 참여자 행위의 목적, 행위동사 형태의 모티브(OBJ): 이야기알기, 이야기하기, 라면을 먹는다, 화음을 맞춘다, 연극하기, 공부를 한다 등
② 갈등이나 장애물(CON): 어렵다, 할 수 없다, 시간이 없다, 모른다, 책이 없다, 놀이감이 없다, 도울 수 없다, 정신없다, 공통 경험이 없다 등
③ 참여자 전략(TAC): 이야기 만들기, 솔직하다, 신경 쓰지 않는다, 마지막, 규칙, 처음, 동네 걷기, 마임, TPR, 간식, 녹음, 연습, 다른 곳에서, 2주 후에, 책에서, 도서관 이용, 강당, 가면 만들기, 음악, 음향, 물어보기 등
④ 갈등에 대한 참여자의 태도(ATT): 깨끗하다, 참는다, 아이러니하다, 답답하다, 놀라다, 당황하다, 별 다름이 없다, 생각을 바꾸다, 다시 생각하다, 화를 내다, 상관 없다 등
⑤ 참여자의 감정(EMO): 좌절, 조급함, 기쁨, 즐거움, 화남, 미안함, 낯설음, 알 수 없음, 이상함, 지겨움, 기대함, 힘듦, 답답함, 싫어함 등
⑥ 참여자의 행동에서 나타나는 생각이나 인상(SUB): 하기 싫어하다, 기대하다, 지겨워하다, 걱정스럽다, 미안해하다, 고마워하다, 답답해 하다 등

위에서 예시로 제시한 여섯 가지 범주의 예는 행위 또는 목적에 대해 맥락적 인과관계를 나타내는데 용이하다. 예컨대 위의 <표 3-14>에서 제시한 참여관찰을 전체적으로 살펴보면 다음과 같은 절차에 의한다. 교사는 참여관찰이 있는 날의 상황을 <현장들어가기>를 통해 나타내며 (SUB), <수업 계획>(OBJ)을 기술 하였다. 그리고 수업 중 <주요 활동>을 통해 수업에서 나타나는 다양한 수준의 갈등(CON)과 그에 따른 대처 방안(TAC)과 다양한 참여자들의 행동(ATT), 감정(EMO), 태도(ATT)가 드러난다. 또한 교사의 생각이 함께 기술되어 있다(SUB). 세부적으로 보면, 주요 활동 3에서는 노래(OBJ)를 녹음하기(OBJ) 활동이 계획되었다. 그러나 S-2는 화음에 대해 이의를 제기(CON)하고, 교사는 이에 대해 높은음, 낮은음 나누어서 부르기(TAC)를 제시한다. 이 과정에서 S-2는 마지막에 엄청 높아지는데 하며 걱정하는 마음(SUB)을 나타내고, 아이들은 자신의 음역을 생각하여 순서를(TAC) 정한다. 하지만 &&와 S-7는 상관없이(ATT) 정하였다. 아이들은 웃으며(EMO) 연습을 하였고, 실제 노래를 부를 때 S-7이와 &&는 보다 낮은 음으로 노래를 부름으로써

(TAC) 훌륭한 화음(SUB)을 만들었다.

이와 같이 극작코딩을 통한 분석은 본 연구에서 단계별로 초점화된 관찰을 통해 드러난 갈등의 상황·맥락적 특성을 나타내는데 유의성이 높다 (Saldaña, 2009:156).

위와 같은 과정을 통해 수집하고 기록한 자료는 교육연극 수업의 흐름에 따른 참여자의 변화를 중심으로 4장에서 제시하였다. 또한 5장에서는 총 3분기 수업에 대해 9개의 하위 주제와 3개의 본질적 주제를 도출하여 이를 교육적 평등의 관점에서 해석하였다.

3.4. 연구의 신뢰성과 윤리적 고려

질적 연구에서 요구되는 연구의 신뢰성은 일관성과 관련된다. Kvale(1998:312). 일관성과 타당성에 대해 Lincoln & Guba(1985:243)은 신뢰성(credibility), 전이가능성(transferability), 감사 가능성(auditability), 확인 가능성(confirmability)을 제시한다. 그러나 정소민(2014)은 나장함(2006)의 논의를 빌어 질적 연구의 일관성과 타당성을 확보하기 위한 일련의 기법들의 기계적 사용에 대해 문제를 제기하며 도구로서의 연구자에 의한 타당도의 독창적 개발에 대한 필요성을 말한다.

본 연구에서의 연구 방법인 Dewey의 반성적 사고 개념과 action research의 반복적이고 순환적 과정은 교육이라는 목적 지향적 활동에 의한 것이며 문제의 인식과 반성적 과정을 통해 지속적으로 이루어지는 특징을 갖는다.

이와 함께 연구의 신뢰성을 확보하기 위한 검토는 총 3단계를 통해 이루어졌다. 먼저 참여관찰을 통해 수집된 자료는 참여자 검토와 구성원 검토를 병행하였다. 참여자 검토는 매 시간 진행된 수업을 통해 참여자가 제시한 내용을 연구자가 대본으로 작성하고 그에 대해 다음 수업이 시작되기 전 연구자가 참여자의 의도를 잘 이해하고 있는 것인지 확인함

으로써 이루어졌다. 참여자들은 비디오 혹은 연극을 위해 만든 대본을 확인하며 연구자가 오해하거나 잘못 이해한 점에 대해서는 자신의 의견을 제시하였다. 다음으로 ‘ㅎ’학교 교사 참여자의 검토를 진행하였다.

학습자들이 수업 중 보이는 모습과 의견에 대해 연구자가 잘 이해하고 있는지에 대한 상황·맥락적 검토를 위해 교사 참여자들과의 대화와 면담을 하였다. 마지막으로 자료의 분석과 해석을 함에 있어서 문화인류학 전공 교수 1인과 다문화교육 전공 교수 1인, 문화교육 전공의 박사 1인 그리고 다문화교육 박사과정생 1인이 연구자와 함께 검토하였다.⁶⁹⁾

참여관찰을 시작하기 전 연구의 목적과 자료의 수집에 대한 참여자 동의서를 준비하였다. 그러나 수업의 특성상 수업이 시작하기 전 참여자가 구체적으로 정해지지 않아서 참여자 동의서를 미리 작성할 수가 없었다. 따라서 참여자 동의서는 수업 진행 중 작성하도록 제시하였다. 동의서의 작성은 참여자 대부분이 만 12세인 미성년임을 감안하여 법적 대리인인 보호자가 함께 확인할 수 있도록 하였다. 참여자 동의서에는 연구의 목적과 자료 수집의 목적, 수집될 자료의 범위, 연구의 기간, 자료의 보관과 출판에 대한 안내를 포함하였다. 또한 연구가 진행되는 도중이나 연구 종료 후에도 참여의 철회를 요청할 경우, 해당 자료를 삭제할 것을 명시하였다. 연구 참여자의 보호를 위해서 익명성의 보장을 명시하였다. 참여자 동의서에는 연구 참여자나 보호자가 연구 과정 혹은 내용에 대한 의문이 생길 경우 연락할 수 있도록 연구자의 전화번호와 이메일 주소를 명기하였다.

연구 참여에 동의한 참여자들과 보호자들은 구체적으로 자료 사용의 허락 여부, 추가 연구의 허용성, 연구과정의 기록, 자료의 검토, 출판의 허용에 대한 확인 후 연구의 참여를 수락하였다. 작성된 참여자 동의서는 각 2부씩 복사하여 연구자와 참여자가 나누어 보관하였다.

이상의 연구 과정을 통해 나타난 교육연극 수업 참여 학생들의 변화는 4장에서, 이에 대한 의미는 5장에서 제시한다.

69) 이와 함께 본교 학문 공동체의 하나인 ‘동명사’의 정기 학술모임을 통해 다문화교육, 문화학, 사회교육과 교수, 박사 및 박사 과정생과 함께 본 연구에 대한 토론을 하였으며, 이를 통해 연구의 일관성과 타당성에 대한 지속적인 조인을 들을 수 있었다.

IV. 교육연극 수업 단계별 참여 학생들의 변화

이번 장은 교육연극 수업의 구성과 수업에 참여한 학생들의 변화에 대해 살펴본다. 교육활동은 학교라는 문화집단에서 일상적으로 이루어지는 주요 활동임과 동시에 포괄성을 갖는다. 교수활동이 직접 학습자와의 동적 과정을 통해 학습목표를 달성하기 위한 수업을 의미하는 것이라면, 교육활동은 그 수업을 준비하는 과정과 수업 후 평가를 통하여 다음 과정까지 준비하는 활동을 포함하기 때문이다. 즉, 교육활동은 계획-실행-반성-평가의 순환적 과정이다. 따라서 본 장에서는 교육연극 수업을 위한 준비와 구성을 기술하고, 교육연극 수업의 변화와 수업에 대한 평가를 살펴보도록 한다.

4.1. 교육연극 수업의 구성

교육이 이루어지기 위해서는 사회적으로 요구되는 교육적 목표와 학습자의 특성을 함께 고려하여야 한다. 우리 교육이 추구하는 바는 2장에서 살펴본 바와 같이 국가 교육과정을 통해 제시하고 있다.

방과후 교육연극 수업은 2009개정 교육과정의 창의적 체험학습과 유사한 성격을 갖는다. 이는 ‘중’학교 교육과정은 일반학교에 비해 높은 자율성과 학습자 특성 반영을 특징으로 하기 때문이다. 이와 함께 방과후 교육연극 수업은 ‘중’학교 교육의 심화·보충 수업으로서의 성격을 갖는다. 이는 ‘중’학교 교육과정이 교과수업에서 정규 교육과정의 50%를 감축하여 운영함에 따라, 학습자가 이곳에서의 학습 후 원적교에서 적극적으로 능동적으로 참여할 수 있느냐라는 새로운 문제를 갖기 때문이다.

따라서 방과후 교육연극 활동은 교과교육 및 특성화 교육의 심화·보충의 개념으로 구상한다.

그러나 수업의 구상에 있어서 가장 중요한 요인인 학습자 특성에 대해서는 수업이 이루어지기 전까지는 알 수가 없다는 한계를 갖는다. 이는 방과후 수업이 학습자의 신청에 의해 이루어지고 학습자가 수업에 참여하기 전까지는 수업 참여 여부를 확정하기 어렵기 때문이다.

이러한 특징으로 인하여 교육연극 수업의 성격, 내용, 방법에 대한 고려가 더욱 요구된다고 할 수 있다. 본 연구에서는 교육연극 수업에 있어서 ‘무엇을 어떻게’ 할 것인지에 대한 준비를 위해 ‘ㅎ’학교 교육과정과 한국어교육과정, 한국어 교과서에 해당하는 표준한국어 그리고 ‘ㅎ’학교 교사 및 학생 참여자들의 의견을 참고로 한다.

4.1.1. 방과후 교육연극 수업의 준비

교육연극 수업을 위한 준비는 크게 교육연극 프로그램 구안을 위한 준비와 분기별 수업 내 준비로 구분할 수 있다. 프로그램 준비는 전체 프로그램이 진행되기 전 교육의 중점과 학습자의 특성을 고려하여 수업의 목표를 설정하는 것이다. 수업 내 준비는 프로그램의 과정 중 나타나는 학습자의 변화에 따른 조정을 의미한다. 특히 연극을 활용한 프로그램은 놀이부터 전문적인 연극까지 스펙트럼이 매우 넓기 때문에 교육연극 수업이 이루어질 학교와 학습자의 특성을 아는 것이 중요하다.

교육연극 프로그램의 구상을 위해서는 현장 방문을 통한 학교의 특성 및 학습자의 특성을 알고, 한국어교육과정과 한국어 교재 <초등학생을 위한 표준한국어1>를 분석하는 과정이 필요하다.⁷⁰⁾

70) 연구를 계획하였던 2013년 2월 당시에는 <표준한국어 2>가 교육 현장에 배포되지 않았다. 이에 따라 참여관찰을 위한 확인과 검토는 <표준한국어 1>을 중심으로 하였고, 부수적으로 <표준한국어 2>의 내용을 다루었다.

1) 현장방문

‘ㅎ’학교 현장방문은 학교가 개교하기 약 10일 전인 2013년 2월 21일에 이곳에서 근무하게 된 K교사의 도움으로 이루어졌다. K교사는 연구자와 석사 과정을 함께 공부한 인연이 있다. K교사는 2012년 10월에 이루어진 ‘ㅎ’학교 교사모집에 대한 공문을 통한 안내와 신청 및 선발과정을 통해 2013년 3월자로 발령받았다. 하지만 ‘ㅎ’학교의 개학과 학습자들의 입학은 3월 4일이지만 신설학교라서 준비할 것이 많아 2월부터 출근을 하고 있다고 한다. 3층에 있는 중학교 아이들이 사용할 사물함의 색이 예쁘다고 하자 K교사는 학교 비품 하나하나 모두 교사들이 의논하여 고른 것이라고 한다. 교사들은 이 기간 동안 각 학급에서 학습자들과 교사가 사용할 책상과 의자, 교실 텔레비전, 사물함 등을 선택하고, 교표나 교화와 같은 학교의 상징을 만드는 등 학교의 정상적인 교육활동을 위한 준비를 하고 있었다. 또한 교사들은 다문화가정 아이들을 어떻게 교육할 것인지에 대해 고민하고 있었다. 이러한 고민은 ‘ㅎ’학교에서 우연히 만나게 된 학교 관리자를 통해 확인할 수 있었다. 학교 관리자는 한국어도 잘 못하는 아이들이 학교에 와서 하루 종일 한국어를 공부해야 하는데, ‘아이들이 너무 지칠 것 같다’고 하며 ‘다양한 형태의 한국어교육’에 대한 필요성을 언급하였다. 이와 같이 개교 전부터 ‘ㅎ’학교 교사들은 교육에 대한 고민을 하고 있었지만 학교 교육과정은 다소 늦게 개발되어 2013년 4월에 제시되었다.

학교 교육과정이 늦게 개발된 것은 이 학교가 공립형 다문화 대안학교 체제를 통해 처음 설립되어 선행 자료가 없기 때문이었다. 더욱이 교육의 대상인 ‘다문화가정 학생’에 대한 경험이 부족하여 교육과정을 계획하는데 필요한 학습자 특성을 알 수 없다는 이유도 있었다. 이러한 사실은 교육연극 수업을 구안하는데도 영향을 주어 학습자들과의 첫 만남이 이루어지기 전까지 교육 내용을 명확히 제시하기 어려웠다.

2) 한국어교육과정과 <표준한국어>

교육을 위한 계획은 주로 학습자와의 만남 이전에 이루어진다. 연구자는 학습자의 특성을 알기 위해서 한국어교육과정과 <표준한국어>를 살펴보았다. 한국어교육과정(2012)은 다문화가정 자녀의 한국어교육을 위해 한국어교육의 전반적인 계획을 나타낸 국가수준의 교육과정에 해당한다. 그러나 그 대상이 다문화가정 자녀로 한정되기에 지역 수준의 교육과정과정의 성격을 갖기도 한다.

특히 ‘ㅎ’학교 교육에서 한국어교육과정이 중요한 의의를 갖는 것은 교육과정의 개발에 있어 다문화가정 자녀의 특성이 반영된 것으로 기대되기 때문이다(원진숙, 2011). 이와 함께 다문화가정 자녀를 대상으로 하는 한국어 교육에서 교과서에 해당하는 <표준한국어>도 학습자의 특성을 예측하는 도구로써 의의가 있다. 학교교육에서 교재는 교과 교육과정과 교육현장을 매개하는 역할을 한다. 하지만 내용과 방법의 구체성으로 인하여 교육현장에는 교육과정보다 더 강력한 영향력을 행사한다(신명선, 2011). 무엇보다 교재는 학습자의 요구와 특성을 반영하고, 이를 교사가 교수활동에 사용할 수 있도록 내용과 방법적 구성을 고려하여 만든 구체물이기 때문이다(김정숙, 2004; 김재욱, 2002; 서종학·이미향, 2007:17). 이와 관련하여 <표준한국어>의 머리말은 다음과 같이 안내한다.

<초등학생을 위한 표준 한국어>는 일차적으로 2012년 교육과학기술부에서 개발 고시된 ‘한국어교육과정’에 기반하여 다문화 배경 초등학생들이 기초적인 의사소통을 할 수 있도록 하는 생활 한국어 능력과 교과 학습의 토대가 되는 학습 한국어 능력을 배양하는데 목표를 두어 개발했기 때문에 일선 학교에서 다문화 배경 학습자들을 위한 한국어 교재로 활용이 가능합니다. 또한 이 책은 다문화 배경 초등 학습자들의 인지적·정의적 특성을 충분히 고려하여 개발되었기 때문에 한국어를 배우고자 하는 일반 외국인 아동 학습자들에게도 매우 적합한 한국어 교재로 활용될 수 있을 것입니다 (초등학생을 위한 표준한국어1, 2013:3).

위의 머리말에는 교재의 대상과 대상의 특성 및 학습의 목표가 나타나고 있다. <표준 한국어>의 사용 대상은 다문화 배경 초등학생이다. 또한 교재는 사용 대상인 다문화 배경 학습자들의 인지적·정의적 특성을 충분히 고려했음을 나타내고 있다. 한국어교육의 목표는 생활 한국어(BICS)와 학습 한국어(CALP)능력 배양에 있음이 나타난다. 이에 대해 한국어교육과정(2012)이 제시한 내용 체계는 아래와 같다.

<표 4-1> 한국어교육과정 내용체계(교육과학기술부, 2012:3)

생활 한국어(BICS)	학습 한국어(CALP)
언어 기능: 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기	언어 기능: 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기
언어 재료 - 주제·의사소통 기능 - 어휘·문법·발음 - 텍스트 유형	언어 재료 - 국어·수학·사회·과학 주제별 핵심 어휘 - 학습 의사소통 기능 및 전략
문화 의식과 태도 - 문화 인식·이해·수용 - 긍정적 자아정체성·공동체 의식	

<표 4-1>에서 나타난 내용체계를 살펴보면 한국어는 크게 생활 한국어와 학습한국어 그리고 문화 의식과 태도로 구성이 된다.

이에 따라 국립국어원에서 개발하여 제시한 교재 <표준한국어>는 생활한국어(BICS) 중심에서 학습한국어(CALP) 중심으로 구성되어 있다(원진숙, 2011). 그러나 양영희(2013)는 생활한국어(BICS)의 경우 어휘선정에 있어서 모호성이 있고, 학습한국어(CALP)의 경우 교과수업 내에서의 학습이 보다 실질적이라고 한다. 즉, 생활한국어(BICS)와 학습한국어(CALP)는 분리하여 교육하기 어렵다는 의미이다. 또한 교육의 계획과 방법에 있어서 한국어교육과정은 학습자의 흥미와 동기를 유발할 수 있도록, 학습 환경과 발달 정도 및 학습 준비도나 성취 기준 도달 정도를 파악하고, 개인차를 고려하여 학습의 계열성과 통합성이 필요함을 말한

다(교육과학기술부, 2012:18).

<표준한국어>교재는 초등학습자의 발달 수준을 고려하여 학습자의 흥미성과 숙달성을 높이고자 여러 가지 게임 활동을 넣어 문형의 반복 연습이 이루어질 수 있도록 구성되어 있다. 문화적 측면에 대한 고려는 주로 인사법, 동화, 동작언어, 속담 등을 통해 이루어지고 있다. <표준한국어 1>에서는 세계의 인사법, 동화, 전래동화가 수록되어 있다. 또한 <표준한국어 2>에서는 세계 여러 나라의 동작언어, 속담, 동화, 전래동화가 수록되어 있다. <표준한국어>에서 나타난 교수-학습 활동을 살펴보면, 교사가 학습 내용을 안내하고, 학습자는 연습을 하는 구조로 이루어져 있다. <표준한국어>의 내용 구성을 간략하게 살펴보면 <표 4-2-1>, <표 4-2-2>와 같다.

<표 4-2-1> <초등학생을 위한 표준한국어1>의 구성 예시

과		학습 내용		
1~5		기본모음, 자음1, 자음2, 복합모음, 받침		
※동화로 배우는 한글				
		6과	7과	8과
생활 한국 어	제목	안녕하세요?	이게 뭐예요?	운동을 해요
	주제	소개	사물	학교생활
	기능 /과제	· 인사하기 · 자기소개 하기	· 사물의 이름 물고 답하기	· 학교생활 말하기 · 반말로 말하기
	문법	· 은/는(주제) · 예요/이에요 · 에서 왔어요 · 몇 · 수(일~십)	· 이/그/저 · 무엇(뭐) · 의 · 이/가 아니예요	· -아/어요 · 에 가요 · 반말(아/야, -아/어) · 을/를
	어휘	· 인사 · 나라 이름	· 교실 사물 · 문구	· 학교생활관련어휘 · 놀이 · 음식

<표 4-2-2> <초등학생을 위한 표준한국어1>의 구성 예시

과		학습 내용		
1~5		기본모음, 자음1, 자음2,복합모음, 받침		
※동화로 배우는 한글				
		6과	7과	8과
학 습 한 국 어	주제	교수-학습 도구어	도형의 모양	순서화 하기
	학습 내용	<ul style="list-style-type: none"> · 읽어 보세요. · 써 보세요. · 말해 보세요. · 들어 보세요. · 앉으세요. · 조용히 하세요. 	<ul style="list-style-type: none"> · 네모, 세모, · 동그라미, · 사각형, 삼각형, · 원 	순서화의 개념과 방법

위의 <표 4-2>의 예시와 같이 <표준한국어>는 1단원부터 5단원까지 한글의 기본자모 학습으로 구성되어 있다. 이후 6단원부터 18단원까지는 생활한국어와 학습 한국어로, 주당 10시간 내외의 수업을 통해서 1학기 동안 학습할 수 있도록 구성되어 있다(국립국어원, 2013:4). 이 교재에서 제시한 학습 계획을 따른다면 교육연극 수업이 시작된 4월 19일은 학교가 개교한지 7주에 해당하므로 7단원 학습이 이루어지고 있을 시기이다. 그러나 앞서 3장에서 살펴본 바와 같이 ‘ㅎ’학교에서 한국어교육은 주당 5시간 이상으로 편제되어 있다. 이러한 시간 편제의 차이는 학습자가 <표준한국어>교재에서 제시한 내용을 충분히 학습하는데 어려움으로 작용할 것으로 판단할 수 있다. 그러나 T-1은 한국어교육에 대해 다음과 같이 말한다.

한국어라는 건 그 한국어 시간에만 진행이 되는 게 아니라 모든 교과 속에서 진행이 돼요. (2013.6.1.T-1 면담)

위와 같은 T-1의 의견과 함께 오은정(2014)이 말한 교육연극의 범교과성과 간학문적 특징은 교육연극 수업 내에서도 한국어뿐만 아니라 교과 수업과 관련한 내용을 반영될 수 있음을 생각하게 한다. 따라서 교육

연극 수업은 일반교과와 특성화 교과의 심화·보충의 성격으로 출발하였다.

4.1.2. 교육연극 수업의 구성

‘충’학교에서 시행한 방과후 교육연극 수업은 일반교과와 특성화 교과의 심화·보충적 성격을 갖는다. 또한 ‘충’학교 학습자는 일반학교 학습자에게 기대하는 국가교육과정의 목표를 함께 한다는 교육적 평등의 목적을 공유한다.

교육연극 수업은 크게 오리엔테이션, 이야기하기, 연극하기로 구성하였다. 교육연극 프로그램의 주요 활동은 상호 의견교환을 통한 이야기 만들기와 연극적 표현활동이다. 또한 전체 수업은 초등학생의 발달 수준을 고려하여 놀이-즉흥 표현-연극적 표현으로 확장될 수 있도록 구안하였다. 교육연극 프로그램의 전체 흐름은 크게 3단계로 계획하였다. 수업의 최종 목표는 함께 선정한 이야기를 대본으로 만들고, 그것을 연극으로 표현하는 것이다. 교육연극 수업의 단계별 활동 내용을 표로 나타내면 <표 4-3>과 같다.

<표 4-3> 교육연극 수업의 단계별 주요 활동

단계: 활동	내용
1단계: 오리엔테이션	놀이를 통한 마음열기, 간단한 수업 안내, 수업의 목표정하기
2단계: 이야기하기	학습자가 선정한 이야기를 함께 알기 학습자가 선정한 이야기 속 인물을 생각하며 내가 생각하는 이야기를 만들고 표현하기(이야기의 배경, 인물의 행동, 소품, 대본 포함) 인물이 되어 생각하기(감정이입)
3단계: 연극하기	이야기 만들기 활동을 통해 만든 이야기를 연극으로 표현하기

<표 4-3>의 수업의 단계는 각 분기별 수업 계획에 해당한다. 그러나 수업의 진행과 함께 나타난 참여자의 요구 및 ‘ㅎ’학교 교사의 평가와 교사의 반성을 반영하였다. 이에 따라 최종적으로 3분기 수업에서는 <표 4-4-1>, <표 4-4-2>와 같이 수업의 구성이 변화되었다.

<표 4-4-1> 3분기 수업의 구성

수업차수	단계	세부 단계	주요 계획/학습주제	세부활동
1차	오리엔테이션	오리엔테이션	오리엔테이션 /참여자 특성 및 관심 파악, 비디오 시청 및 이야기하기	비디오 시청 후 말 또는 그림으로 표현하기, 개별 특성과 새로운 방향 생각하기, (사회)학급 규칙 만들기
2차	이야기 알기	이야기 만들기	대본을 읽고 이야기를 통해 대본 내용 수정하기, 친밀감 쌓기	(국어)연극 대본 읽기와 이야기 나누기 연극 배경 생각하기 (사회)북반구와 남반구, (과학)날씨와 생활, 사막과 환경 이야기 수정하기, 발성연습
3차	이야기 만들기	대본 만들기	이야기 이어가기, 챗트 만들기	지난 시간 참여자가 이야기한 내용을 대본에 반영하여 수정한 것을 함께 읽고 확인, 이야기 이어가기, 챗트 만들기
4차		녹음하기	노래의 가사를 생각하며 부르기, 내용이 잘 드러나도록 제목 만들기	
5차		무대 꾸미기	무대에 맞는 배경과 소품 만들기	(미술)재활용품을 이용하여 무대에 필요한 선인장, 해, 나무 만들기
6차		녹음하기	대본에 제시된 대사 녹음하기	이야기의 흐름을 생각하며 역할에 맞는 대사를 하고, 녹음하기

<표 4-4-2> 3분기 수업의 구성

수업 차수	단계	세부 단계	주요 계획/학습주제	세부활동
7차	연극 하기	연극 연습 하기	극의 흐름에 맞는 동작을 생각하며 연극 연습하기	대사에 어울리는 동작 생각하기 녹음한 대사를 들으며 행동하기
8차			리허설	(체육)동작과 대사를 생각하며 연습하기 자신의 연습 장면을 보고 성찰하기
9차		연극 하기	관객이 있는 무대에서 공연하기	(도덕)공연준비와 공연

<표 4-3>과 <표 4-4-1>, <표 4-4-2>에서 나타나는 단계별 특징은 다음과 같다.

1단계 오리엔테이션은 수업에 대한 안내와 놀이를 통한 마음열기가 포함된다. 또한, 교육연극 수업의 최종 목표를 정한다. 수업의 최종 목표에 따라서 연극에 사용할 배경 혹은 소품의 제작여부가 결정된다.

2단계는 이야기하기 단계이다. 이 단계에서는 연극으로 만들 이야기의 내용을 공유하고, 이야기의 구조를 알도록 한다. 또한 이야기하기 단계에서는 등장인물의 특성을 고려하여 그에 맞는 행동과 말을 생각하며 새롭게 이야기를 구성한다. 학습자는 이야기 속 인물이 사는 세계는 어떠한 곳이고, 어떤 일이 벌어지고 있으며 내가 이야기 속 인물이라면 어떻게 말하고 행동할지를 생각한다. 즉, 특정 사건에 대한 가치 판단과 학습자 자신의 행위에 대한 결정이 이루어진다. 또한 학습자가 결정한 내용과 방향은 다른 학습자 또는 교사와의 의사소통을 통해 보다 그럴 듯한 이야기로 조정한다. 따라서 이 단계에서는 학습자의 경험에 따른 이야기에 대한 개인의 관심이 나타나고, 원래의 이야기와 학습자가 생각하는 이야기를 다른 참여자들과의 의사소통을 통하여 조정하는 가운데 ‘이야기’에 대한 이해와 공감이 이루어진다. 특히 이 과정을 통해 형성된

이야기는 대본으로 만들어지는데, 연극하기 단계 이전까지는 반복적으로 내용이 바뀔 수 있다.

3단계는 이전의 단계를 통해 작성한 말과 행위를 기록한 대본을 중심으로 종합적인 활동을 하는 연극하기 단계이다. 또한 각 단계에서는 모두 동작 표현을 함께 함으로써 다양한 비언어적 의사소통에 대한 고려를 함께 한다.

그러나 <표 4-3>와 <표 4-4-1>, <표 4-4-2>를 살펴보면 <표 4-3>에서 제시한 단계별 활동의 종류가 늘어났음을 알 수 있다. 또한 각 활동이 교과교육과 관련하여 제시되고 있음을 알 수 있다. 또한 3분기 수업에서는 이야기 알기와 이야기 만들기가 내용상 혼합되어 제시되고 있음이 나타나고 있다. 이처럼 교육연극 활동은 분기가 지남에 따라 변화하였다. 다음 절에서는 교육연극 수업 각 단계의 변화와 그에 따른 참여자들의 변화 양상을 살펴보도록 한다.

4.2. 교육연극 수업에 따른 학생들의 변화

교육연극 수업은 현장에서의 다양한 한국어수업에 대한 요구로부터 비롯되었다. 또한 이에 대한 준비로 한국어교육과정과 <표준한국어>를 고려하여 수업을 준비하였다. 그러나 ‘ㅎ’학교 초등학교 학생은 수업을 ‘지루한 것’으로 생각하였다. 이에 따라 1분기 2차시 수업부터는 참여자들이 생각하고, 관심을 보이는 것이 무엇인지를 파악하면서 수업이 진행되었다.

4.2.1. 오리엔테이션 단계

오리엔테이션은 분기별 수업에 대한 안내가 이루어지는 시간임과 동시에 수업 참여자들의 요구를 직접 들을 수 있는 첫 시간이다. 따라서 이 시간을 통해서 확인한 참여자의 모습과 요구를 통해서 교사가 계획한 수

업에 대한 조정이 이루어진다.

방과 후 수업 참여자에 대한 명단은 수업이 이루어지는 첫 날 확인할 수 있었다. 1분기 수업의 참여자는 5명으로 1학년 1명, 5학년 1명, 6학년 3명으로 구성되었다. 그렇지만 이후 7차시에서 1명이 추가되어 모두 6명의 참여자가 수업을 같이했다. 일반적으로 교육활동의 처음 시간은 오리엔테이션 시간으로 참여자와 교사의 소개 및 수업에 대한 소개로 이루어진다. 처음 오리엔테이션의 주요 활동은 <표준한국어>를 참고하여 이름 소개 게임, 교실에 비치된 사물의 명칭에 대한 학습과 관련하여 이루어졌다.

오리엔테이션에서 주요 활동은 ‘이름소개’, ‘내가 좋아하는 것’, ‘끼리끼리 모여요’로 구성되었다. 이 중 ‘이름소개’, ‘내가 좋아하는 것’은 <표준한국어> 6단원과 7단원 내용과 관련된 것으로 부수적으로 참여자의 개인적인 특성을 자연스럽게 알기 위해 계획되었다. 참여자의 특성을 알기 위해서는 일반적으로 설문지 혹은 학습지가 사용된다. 그러나 학습자의 한국어 능력을 알 수 없으므로 설문지를 통한 참여자 특성 파악은 참여자와의 직접 만남이 있는 후인 2차시에 구두로 이루어졌다. 오리엔테이션을 위해 교사가 준비한 활동은 아래의 일지와 같다.

활동명	활동의 중심	<표준한국어>관련 단원
교육연극 소개	놀이를 통한 교육연극 활동	
이름소개	게임을 통해 자신의 이름 소개하기	6단원: 안녕하세요? 인사하기, 자기 소개하기
내가 좋아하는 것	교실 탐색, 사물의 명칭과 색 익히기, 00색을 찾아라(놀이). 내가 좋아하는 색은00입니다.	7단원: 이게 뭐예요? 교실 사물 지시하기, 사물의 이름 묻고 답하기
끼리끼리 모여요	의복의 명칭, 의복의 무늬 알기, 같은 색 또는 같은 도형이 들어간 옷을 입은 사람끼리 모이기(놀이)	7단원: 네모, 세모, 동그라미, 사각형, 삼각형, 원

(2013.4.19 참여관찰 일지)

위에서 나타난 바와 같이 교사는 오리엔테이션에서 교육연극을 ‘놀이를 통한 교육연극’으로 소개하였다.

교육연극은 학습자의 능동성과 흥미성을 중요하게 여긴다(김창아·김영순, 2013). 즉 학습자의 요구와 관심사를 반영하는 것을 중요하게 생각한다. 참여자의 흥미성이 결여된 경우 능동성은 보장할 수 없다. 이러한 측면에서 교육연극 교사가 첫 수업을 위해 준비한 활동은 비록 게임 형태를 유지했으나 참여자의 흥미를 반영하지 못한 것이라 할 수 있다. 이에 따라 참여자들의 반응은 아래와 같이 나타났다.

S-1는 “언제까지 이런 것(게임) 해요?”하고 묻는다...(중략)...S-10과 S-9은 걸어서 온다. S-9 뒤쪽에 있는 S-1도 걸어서 온다. S-1의 표정이 밝지가 않다...(중략)...(2013.4.19 수업 관찰 기록)

위의 일지에서 나타나듯이 참여자들은 말과 행동은 교사가 제시한 수업이 초등학생들이 좋아하는 신체 활동을 중심으로 한 것이었지만, 그들에게 흥미롭지 않음을 나타내고 있다. 이에 따라 교사는 참여자에게 활동을 직접 선택할 수 있도록 하였다.

교사는 “다음 시간에는 뭐 하고 싶어?”하고 물어본다. (2013.4.19. 참여 관찰 일지)

위의 일지를 통해서 참여자들의 활동 선택에 대한 안내는 직접 질문의 형식으로 이루어졌음을 알 수 있다.

1분기 교육연극 수업은 1학기에 8차시로 진행되었지만 여름방학 중 이루어진 2분기 수업은 총 6차시로 진행이 되었다. 2분기 수업은 5학년 교실에서 2주 동안 월, 화, 금요일 총 6일간 진행할 수 있도록 시간이 배정되었다. 또한 월, 화요일은 12시 40분부터 40분간, 금요일은 오전 9시부터 80분간 수업을 할 수 있도록 시간이 배정되었다. 처음 2분기 수업 출석부에 기재된 참여자 수는 10명이었다. 그러나 실제 수업에서

5명은 참석하지 않았다. 2분기 수업 참여자 5명 중 3명은 1분기 참여자가 자발적으로 신청한 경우이다.

“신나요. 뭐 할지 재미있어요.”(2013.7.22. 수업관찰 일지)

위의 기록은 S-3의 2분기 수업에 대한 기대를 나타낸다. 특히 S-9는 2분기 수업의 신청 대상이 아님에도 ‘하고 싶다고 신청서를 가져와서’(2012.7.22 참여관찰 일지) 참여하게 되었다. 이 외에 새로운 참여자 2명은 한국어 능력이 매우 제한되었다는 특징을 갖는다. 2분기에서는 1분기 수업과 달리 처음부터 교실 수업이 예정되었으므로 컴퓨터와 텔레비전을 통하여 1분기 마지막 날 참여자들이 연극 활동한 동영상을 자료로써 제공할 것을 계획하였다. 이는 1분기 수업 경험이 없는 참여자들에게 하나의 예시로써 활용될 수 있을 것이라는 교사의 판단에 의해서였다. 또한 1분기에서는 아이들의 특성과 관심을 알기 위한 수업 둘째 날 준비했던 설문이 이루어졌지만 2분기 수업에서는 첫 날 설문지를 제시하였다.

설문의 내용은 1분기와 2분기의 내용이 달랐다. 예컨대, 1회 차의 설문에서는 참여자들의 사용 가능 언어가 무엇인지에 대한 질문이 없었다. 하지만 수업을 통해 참여자들은 한국어 이외의 언어를 매우 유창하게 구사할 수 있음이 확인되었다. 또한 S-2의 경우 출신국 언어를 통해서 한국어 능력이 제한된 S-10을 언어적으로 도와줌(2013.4.19. 참여관찰일지)으로써 수업을 원활하게 이끌어 가는데 큰 도움이 될 수 있음이 나타났다. 따라서 2분기 설문은 지난 수업을 통하여 연극 수업에 영향을 주었다고 판단되는 내용과 현재의 연극 수업에서 중요하게 다루어야 할 내용을 포함하여 구성하였다. 참여자의 답변 중 특히 주목할 만한 것은 ‘내일 일반학교로 가게 된다면 걱정되는 것은 무엇이 있을까요?’에 대한 것이었다. 같은 질문에 대해 1분기에서는 ‘없음’ 혹은 ‘한국말’이라는 다소 피상적인 참여자들의 답변이 나타났다. 그러나 2분기 수업에서는 ‘수

업진도'와 '친구'와 같이 'ㅎ'학교를 떠남으로써 발생하게 될 일을 걱정하고 있음이 나타났다.

이름	일반학교 복귀에 대한 학습자의 걱정	
	1분기	2분기
S-1	없음	수업 진도 너무 많아
S-3	한국말	학교에 아는 사람이 없음. 친구가 없을 것 같아요.
S-9	없음	친구들과 헤어져야 함.

(2013.7.22 참여관찰 일지)

위의 일지에서 나타나듯이 S-9와 S-3는 1분기에서 한국말, 없음의 의견을 나타내었지만 2분기에서는 '친구들과의 관계'에 대해 걱정하고 있음을 나타낸다. 또한 S-1의 경우에는 1분기와 달리 '수업 진도'와 관련하여 일반학교 복귀 시 수업을 따라가기 힘들 것을 걱정하고 있음이 나타났다. 이에 따라 교육연극 수업은 한국어뿐만 아니라 교과교육 및 참여자들의 관계에 대한 측면에 대해 보다 깊은 고민이 요구되었다.

3분기 수업은 총 8명과 함께 진행하였는데 6학년 7명과 5학년의 1명이었다. 3분기 수업에서는 1, 2 분기 수업과 달리 11월에 예정된 학교 개교기념행사에서 연극 공연이라는 목표가 오리엔테이션을 통해 제시되었다.

연극 공연이라는 목표는 2분기 수업의 마지막 날 참여자들이 보인 모습에 근거하였다. 참여자들은 연극하기에서 “선생님 언제 와요?”하며 ‘평소와 다르게’(2013.8.2. 참여관찰 일지) 옷차림에도 신경을 쓰며 선생님들이 보아 줄 것을 기대했지만 ‘관객 부재’(2013.8.2. 참여관찰 일지)로 인해 실망한 모습을 보였다. 이와 함께 참여자들이 연극 활동을 통해 ‘자존감이 조금 올라가’기를(2013.7.22 T-2와의 면담) 기대했다는 이유도 있었다. 연극 교사는 이에 대한 성찰을 통해 ‘3분기 수업을 계획’하였다(2013.9.4 참여관찰 일지). 3분기 수업에서는 1, 2분기 수업과 달리

참여자들이 늘어났고 공연을 위한 연습시간이 필요했다. 따라서 ‘순서대로 말하기’, ‘손들고 의견 표시하기’, ‘쉬는 시간에만 화장실 가기’(2013.9.4 참여관찰 일지) 등과 같이 1, 2분기와 달리 규칙이 제시되었다. 그러나 교육연극에 대한 경험이 없고, 비자발적으로 참여한 학습자 @@는 발표회에 대해 부정적인 시각을 나타냈다.

교사의 설명에 @@이는 “잘 안될걸요.” 라고 한다...(중략)...“그런데 열심히 하면 잘 돼. 왜? 내가 도와줄 거니까...(중략).. (2013.9.4 수업관찰기록)

위의 기록에서와 같이 @@이는 연극공연에 대해 부정적으로 말하였으나 교사는 도움을 약속하였다.

이처럼 오리엔테이션 단계는 처음 ‘참여자 특성’에 대한 직접적인 ‘고려 없이 시작’(2013.4.19. 참여관찰 일지)되었다. 그러나 참여자가 보이는 부정적 반응으로 인하여 변화의 필요성이 제기 되었다. 이에 따라 교육연극 수업은 참여자의 특성을 직접 살피고, 흥미와 요구를 알고자 관찰과 질문지 등을 제공(2013. 7.22 수업관찰기록)하였다. 또한 교사는 이전 수업에 대한 반성에 의해 새로운 목표를 설정하고, 거기에 새로운 학습자 특성에 대한 고려를 더하였다(2013.9.4. 수업관찰기록).

4.2.2. 이야기 단계

교육연극 수업에서 이야기 단계는 이야기 알기와 이야기 만들기로 구성되며 연극에 필요한 내용과 방법을 구성하는 중심 단계이다. 이야기 알기에서 참여자들은 개인의 경험과 관련된 이야기를 이야기의 기본 구조를 통해 알고 내용을 공유한다. 또한 이야기 만들기는 감정이입을 통하여 이야기 속 인물의 삶을 생각하고 그들의 입장에서 말하고 행동하는 것을 포함한다. 즉, 이야기 만들기는 이야기에서 나타나는 인물과 사건

의 맥락을 이해하고 해결의 실마리를 만드는 과정이다.

이야기 알기는 참여자 S-1이 제시한 ‘원숭이와 악어’이야기를 통해 시작되었다. 그러나 참여자들은 연극으로 만들고 싶은 이야기가 각자 달랐다. 이에 대해 아래와 같이 교사의 중재가 필요했다.

“요정 이야기로 하면, 다른 애들은 괜찮지만, S-1이랑 S-10은 너무 애들 같아서 싫어할 텐데..?” 아이들에게 “주변에서 볼 수 있는 이야기”로 바꾸어서 하면 좋을 것 같다고 했다.(2013.5.3 참여관찰 일지)

“잠깐만 이야기를 다 늘어놓는 게 중요한 게 아니라 그 이야기 중에서 우리가 어떤 것을 연극으로 하면 좋을 지를 생각해야지?” 아이들은 “아~” 한다.(2013.5.3 수업관찰기록)

위의 기록에서와 같이 참여자들이 제시한 다양한 이야기는 다른 사람과, 연극이라는 조건을 고려하여 조정 되었다. 이는 수업의 마지막 단계인 연극하기를 위한 필요성에 따른 것이다. 1분기 교육연극 수업의 이야기와 2분기 교육연극 수업의 이야기의 발단을 살펴보면 아래의 일지와 같다.

	원숭이와 악어	1분기	2분기
발단	악어가 친한 친구인 원숭이를 만나러 가는데, 부인이 ‘원숭이의 심장’을 가져오라고 함.	매일 같은 일상의 학교. 선생님이 없는 사이 괴롭힘이 발생함. 하지만 나쁜 사람은 자신이 그랬음을 밝히면서 모두에게 착한 사람의 이미지를 부여받음.	로봇 로미오와 인간 줄리엣은 로미오 아버지의 반대에도 불구하고 계속 만나다가 아버지에게 들켜서 도망가던 중 이상한 나라로 가게 된다. 뒤쫓던 아버지도 이상한 나라로 가게 됨.

(2013.9.11 참여관찰 일지)

1분기에서 이야기의 제재는 학교에서 나타나는 학생들의 ‘갈등’이라는

경험과 관련된 것으로 숙제 빼기, 괴롭히기 등과 같이 기본적인 안전의 욕구와 관련된다. 이어 2분기에서 5명의 참여자들은 자신이 하고 싶은 ‘이야기’로 로미오와 줄리엣 이야기, 로봇이야기, 이상한 나라의 앨리스 이야기와 같이 다양하게 제시하였다. 하고 싶은 이야기의 다양성은 참여자들의 의견 조정을 통하여 ‘이상한 나라에 간 로봇 로미오와 줄리엣’이라는 이야기로 통합되었다. 이야기는 로봇 로미오가 인간 줄리엣과 만나는 것을 반대하는 아버지를 피하다가 이상한 나라로 가게 되면서 시작된다. 이야기의 전개, 절정, 결말은 아래의 일지와 같다.

	원숭이와 악어	1분기	2분기
전개	악어가 친구를 속여서 등에 태우고 강 가운데로 들어감.	나쁜 사람이 귀여운 사람에게 조용한 사람을 괴롭히라는 말을 듣고 귀여운 사람은 조용한 사람을 괴롭힘.	줄리엣은 하얀 여왕에게 아버지와 기억을 잃게 된 로미오는 붉은 여왕에게 발견되어 각자 그들의 성에서 생활하게 된다. 줄리엣은 하얀 여왕의 신기한 애벌레를 통해 로미오의 상태를 알게 되고 로미오를 구출하려하기로 함.
절정	악어가 원숭이를 등에 태우고 강 가운데로 들어가서 심장을 달라고 함.	나쁜 사람과 귀여운 사람이 조용한 사람을 괴롭히는 사실을 모든 걸 다 아는 사람에게 발견되고 이는 모두에게 알려짐.	로미오가 생각과 다른 상태로 회복되자, 붉은 여왕은 로미오를 현 물건 취급한다. 그러나 하얀 여왕과 줄리엣의 계획이었고, 이를 알게 된 붉은 여왕이 화를 낸다. 하얀 여왕은 자기 하고 싶은 대로 행동하면 누구도 붉은 여왕 곁에 있고 싶어 하지 않을 것임을 말함.
결말	원숭이가 피를 내어 심장이 없으니 다음에 죽겠다고 말함.	모든 사실이 알려지고, 아이들은 이 문제를 어떻게 해결할지 생각함.	붉은 여왕은 자신의 잘못을 인정하고, 하얀 여왕과 다른 사람들은 누구나 실수는 할 수 있다고 말하며, 이제부터 함께 지내자고 하며 화해함.

(2013.9.11 참여관찰 일지)

위의 참여관찰 일지에서 정리한 이야기의 구조를 살펴보면 발단-전개-절정-결말이라는 흐름이 공통적으로 나타나지만 이야기의 구성은 보다 치밀해졌음을 알 수 있다.

2분기에서는 붉은 여왕과 하얀 여왕이 보이는 갈등 외에도 ‘로봇 로미오와 인간 줄리엣의 만남’에 대한 ‘로미오 아버지의 반대’라는 애정의 욕구와 관련한 갈등이 나타난다. 또한 붉은 여왕이 자신의 잘못을 뉘우치게 된 결정적인 이유가 ‘누구도 붉은 여왕 곁에 있고 싶어 하지 않을 것’임을 고려할 때 붉은 여왕의 과거 행동 역시 애정의 욕구와 관련 있음을 알 수 있다. 이어 3분기에서는 1분기의 ‘왕따 이야기’와 2분기의 ‘이상한 나라에 간 로봇 로미오와 줄리엣 이야기’가 결합되었다. 각 분기에 참여자들이 만든 이야기의 주요 3요소는 아래의 일지와 같다.

	1분기	2분기	3분기
배경	학교	이상한 나라	이상한 나라, 지구의 감추어진 세계
사건	·숙제 뺏기, 괴롭히기	·이상한 나라로 떨어짐. ·붉은 여왕과 함께 있는 로미오를 하얀 여왕과 줄리엣이 구출함	·언어에 대한 이해 부재로 갈등이 생김 ·이상한 나라로 떨어짐 ·어린 시절의 나쁜 경험 ·나라의 신성물(학)을 잡음
인물	·만물 박사 ·귀여운 아이 ·조용한 아이 ·나쁜 아이 ·수다쟁이 ·운동만 잘하는 아이	·하얀 여왕- 착한 사람 ·붉은 여왕- 나쁜 사람 ·로미오-로봇 ·로미오 아버지-로봇 ·줄리엣-사람 -로미오는 로봇, 줄리엣은 사람으로 서로 다른 특성을 갖는 존재	·하얀 여왕-착하지만, 남을 이해하는데 한계가 있는 사람 ·붉은 여왕- 나쁘지만 고의로 나쁜 일을 한 것인지는 잘 드러나지 않음. 어린 시절 이상한 나라 주민들과 하얀 여왕에게서 상처를 받고 자람. ·신하-중재자 ·하나- 둘을 괴롭혔으나, 잘못을 뉘우침. ·둘-상대방이 이해 못하는 말로 자신의 의견을 말하여 자신의 의도와 반대되게 괴롭힘을 받음. ·셋- 중재자 ·주민 1, 2- 평범한 시민.

(2013.10.16 참여관찰일지)

위의 일지에서는 이야기의 공간적 배경이 학교, 이상한 나라, 지구의 감추어진 부분인 이상한 나라로 변화되고 있다. 또한 3분기의 이야기는 1분기와 2분기 이야기를 결합한 것이지만, 인물의 성격과 행동이 보다 구체화되어 있음을 알 수 있다. 각 분기별로 변화된 사건의 인과관계를 살펴보면 아래의 일지와 같다.

	1분기	2분기	3분기
사건의 인과 관계	·선생님 몰래 괴롭힘 ·어떻게 해야 할지 생각함.	·로봇로미오의 아버지가 줄리엣과의 교제를 반대함 ·붉은 여왕과 하얀 여왕의 갈등 ·주변 인물들의 질타와 붉은 여왕의 수궁.	·같은 지위에서 사회적 지지기반이 다름에 의한 갈등(여왕들) ·권력관계에 의한 갈등(여왕과 주민들) ·갈등의 이유: 드러나는 모습만 보고 상대를 판단하여 갈등이 생김(소통의 부재). ·이해를 위한 노력: 붉은 여왕의 어린시절 이야기를 듣고 공감함으로써 오해를 풀게 됨.

(2013.10.16 참여관찰일지)

특히 3분기에서는 둘과 하나라는 인물을 통해서 언어적 다양성에 의한 갈등과 공감을 통한 갈등의 해소가 나타난다. 또한 1분기에서는 결론이 드러나지 않지만 2분기는 주변의 상황에 의해 붉은 여왕의 행동 변화가 나타난다. 그러나 3분기에서는 ‘어린 시절 이야기’를 통해 붉은 여왕에 대한 이해의 실마리를 제공함으로써 붉은 여왕과 공감할 수 있는 단서를 제공하였다.

특히 3분기 이야기의 인물들은 1분기나 2분기의 인물과 달리 나쁘다 혹은 착하다는 이분법으로 표현되지 않는 특성을 갖는다. 이와 함께 인물에 대한 판단은 대사로 표현된 이야기를 통하여 상대방의 감추어진 부분에 대한 이해와 공감을 통해 이루어지고 있다. 즉 3분기에서 이야기의 결합은 단순한 내용의 결합에 머무르는 것이 아니다. 참여자들은 인물이 되어 봄으로써 인물의 생각을 이해하고 타자와 상호 의사소통을 통하여

타당하면서도 이해와 공감을 근거로 한 창의적인 해결책을 제시하였다.

4.2.3. 연극하기 단계

연극하기는 각 분기별 수업의 과정을 통해 최종적으로 활동하는 교육 연극 수업의 결과에 해당한다. 또한 연극하기는 현실을 바탕으로 이야기 살기를 통해 창작된 내용을 대본이라는 형식을 통해 기술하고 이를 실제 행위으로써 표현하는 활동이다. 특히 대본을 통해 표현하는 활동은 일반적으로 한국어 학습자가 어려워하는 표정, 행동, 감정 등의 동사와 형용사까지 지문에서 제시된 바를 몸으로 체득 할 수 있다는 장점이 있다.

초등학교 교실에서 진행한 1분기 연극하기는 ‘자유로운 분위기’(2013.6.28 참여관찰 일지) 속에서 이루어졌다. 1분기 수업에서 대본의 작성은 주로 교육연극 교사에 의해 작성되었다. 그러나 교사가 작성한 대본은 수업 중 참여자들과의 이야기 만들기 과정에서 나눈 대화를 바탕으로 한 것으로 참여자가 내용을 확인하였다.

교사는 1분기 대본의 글이 너무 길어지지 않도록 해설을 두 종류로 나누어서 기술하여 제시하였다. 모두 함께 하는 일반적인 행동의 경우에는 서술 형태로 제시하였다. 또한 개인별 행동의 경우는 대사처럼 앞에 별도로 해당 참여자의 이름과 행동을 따로 적어 주었다.

교사는 왼손으로 웃고 머리를 만지며 “옳지 S-9는 웃 못하고 머리 다듬으면서 빨리 가! 옳지~ S-1는 S-3 보면서 이야기 하면서~”(2013.6.28 수업관찰기록)

연극하기를 위한 별도의 연습이 없었던 1분기에서는 위의 기록과 같이 대본에 제시한 참여자의 행동을 교사가 직접 말과 행동으로써 안내하며 연극이 진행되었다. 연극하기의 바탕이 되는 대본의 예시는 아래와 같다.

예: 장면1:

어느 월요일 아침 학교 가는 길이에요. 지금은 8시 20분, 거리에는 자동차 소리가 들리고, 아이들은 삼삼오오 학교에 가요.

즐거운 표정을 하고 있는 아이, 뭔가 심각한 표정을 짓고 있는 아이... 학교로 향하는 아이들의 모습은 모두 다양하지요.

- 행동 -

S-7: 무표정 그냥 지나감.

S-9: 옷과 머리 모양새를 다듬으며 간다.

S-1: S-3를 보며 무언가 끊임없이 얘기하며 간다.

S-3: 옆에서 계속 이야기하는 S-1의 이야기에 가끔 맞장구를 친다.

S-2: 책을 보며, 중얼거리며 간다.

S-10: 빠른 속도로 뛰어가서 사라진다.

장면 2.

학교에 도착한 순서대로 선생님께 인사를 드린다. 그리고 자기 자리로 가서 숙제를 꺼내 선생님께 드린다. 아이들은 1인 1역으로 맡은 청소를 하고 있다. 그중 몇 명은 청소하기 싫다. 선생님이 잠시 회의를 다녀오신다고 한다. 선생님 퇴장.

S-3: 애들아, 애들아. 이리와! 이리와! 선생님 지금 가셨어. 잠깐 쉬고 하자.

S-10: (아이들에게 이리 오라는 듯이 손짓을 하며) 맞아, 맞아, 선생님 안 계셔. 우리 놀자.

(1분기 연극하기 사용 대본)

위에서 나타난 바와 같이 1분기 연극은 어느 학교에서나 볼 수 있는 학교의 아침 등교시간과 수업 전 모습을 나타낸다. 또한 대본에 제시된 많은 글들은 대부분 역할의 행동을 나타내는 것으로 실제 참여자가 역할 속에서 대사를 읽어야 하는 부분은 적음을 알 수 있다. 대사는 전체적으로 현재 시제와 단문으로 구성하였다. 또한 ‘애들아’, ‘이리와’, ‘맞아’ 등과 같이 짧은 대사를 반복함으로써 상황에 따른 인물의 마음이 드러나도

록 하였다. 대본 속 ‘선생님’의 역할은 교사가 직접 역할 내 인물이 되어 참여자들과 함께 활동하였다.

2분기 수업에서 연극하기는 대사 읽기와 동작에 대한 연습 후에 이루어졌다. 하지만 연극하기 당일 로미오 아버지 역할을 맡은 참여자의 부재로 교사가 역할을 대신하였다.

S-3의 대사가 끝나고 로미오 아버지의 대사를 교사가 한다. “아니~ 그게 생각할 일이야? (2013.8.2 수업관찰기록)”

그러나 2분기 수업에 사용된 대본을 살펴보면, 아래와 같이 연극의 배경이 일상생활을 벗어나고 있다. 따라서 교육연극 활동을 하기 위해서는 ‘시간적 배경과 공간적 배경’(2013.7.26 수업관찰기록)에 대한 고려가 필요했음을 생각할 수 있다.

이상한 나라의 로미오와 줄리엣

때: 2200년

곳: 로봇을 아주 잘 만드는 **어느 섬나라**

등장인물: 로봇 로미오, 로봇 로미오 아버지, 사람 줄리엣, 하얀 여왕, 붉은 여왕

이야기가 시작되면 노래 소리가 난다. (바누와) 노래가 끝날 때에 맞춰 학생들은 무대에 줄을 맞춰 서고 노래가 끝나면 모두 손을 잡고 인사를 한다. 인사가 끝나면 바누와 노래를 한 번 더 부르며 해설만 남고 퇴장. 노래가 모두 끝나면 해설이 연극의 시작을 알린다.

(2분기 연극하기 사용 대본)

위의 대본을 통해 알 수 있는 연극의 배경은 현재와 과거의 시간과 공간에 대한 개념 학습 후에 참여자들의 의견에 따라 ‘미래’의 ‘어느 섬나라’로 설정되었다.

또한 해설에서 나타난 바와 같이 연극하기 활용에 ‘노래’가 사용되었음

을 알 수 있다. 2분기 대본은 참여자의 한국어 능력이 향상됨에 따라 1 분기의 대사에 비해 길이가 길어졌다는 특징이 있다.

장면1.

로미오와 줄리엣이 왼쪽에서 손을 잡고 뛰어온다. 로미오 아버지가 뒤쫓아 오는 소리가 들리지만 아직 모습은 보이지 않는다.

로미오 아버지: (화난 목소리) 로미오! **당장 돌아와!**

로미오는 아버지의 목소리가 들리자 잠시 멈칫하다가 줄리엣을 보며 이야기한다.

로미오: (다급한 목소리로) 줄리엣, 큰일 났어요. 아버지가 쫓아오고 있어요.

줄리엣: (나무 옆에 있는 큰 구멍을 가리키며) 아! 저기 큰 구멍이 있어요. 우리 저기에 숨어요.

(2분기 연극하기 사용 대본)

위의 내용에서 파랑색 글씨는 참여자가 직접 작성한 것을 나타내고, 보라색 글씨는 발음을 어려워하는 것을 나타낸다.

3분기 수업은 11월 1일에 예정된 개교기념행사에서 연극 공연할 것을 계획하였다. 그러나 개교기념 행사에서는 ‘연극하기’를 할 수 있는 시간이 주어지지 않았다. 이에 따라 ‘ㅎ’학교 초등 교사들의 도움으로 11월 27일 초등학교 학습자들과 교사들을 관객으로 한 ‘연극하기’를 진행할 수 있었다.

장소: ‘ㅎ’학교에서 시작해서 이상한 나라로 장소가 바뀐다.

때: 어느 월요일 오후에 시작한다.

나오는 사람: 하나, 둘, 셋, 붉은 여왕, 하얀 여왕, 신성한 새, 주민1, 주민
2, 늙은 신하

필요한 소품: 책가방, 커다란 선인장, 쓰레기, 쓰레기봉투, 쓰레기 수거용 집
계, 새장, 나무, 태양 3개

장면1:

학교가 끝나는 종소리가 나고VVVVVV 아이들이 집에 돌아가는 소리
가 들리면

하나가 둘을 위로하며 걸어 나온다.10초

셋 : (둘의 등을 토닥이며)걱정 마. 이제 다른 애들도 하나 가 자꾸 너 괴롭
히는 거 알았으니까. 이제 괴롭히지 않을 거야.

둘 : (힘없는 목소리로)그래. 하지만 이제 다들 내가 괴롭힘 당해도 아무
말 못하고 그냥 당하는 애라고 생각하겠지?

셋 : (둘 의 팔을 잡아 세우며) 무슨 얘기야? 그런 게 어디 있어? 오히려 니
가 그렇게 힘들어 한걸 우리가 이제야 눈치 채서 미안하지!

뒤쪽에서 하나 가 둘 과 셋 을 향해 소리치며 쫓아온다.VVV

하나: (큰 소리로) 야! 너희들 거기 서!

둘 과 셋 은 하나가 쫓아오는 것을 보고는 도망가다가VVVV(제주‘원
천강본풀이’를 배경으로한 애니메이션 ‘오늘이’관련 음악) 구멍으로 비명을
지르며 떨어진다. 하나는 씩씩거리며 구멍 앞까지 쫓아 왔다

(3분기 연극하기 사용 대본)

위에서 나타난 바와 같이 공연을 목표로 한 3분기 ‘연극하기’에서는 여
러 교과와 관련하여 수업이 이루어졌음을 생각 수 있다. 대본에 제시된
대사는 1, 2분기에 비해 길고, 1, 2분기에서는 사용되지 않았던 v표지가
나타난다. 또한 대본에서 보이는 밑줄은 참여자가 연습과정에서 잊거나
누락하는 모습이 나타나는 것을 유의할 부분으로 판단하여 표시한 것이

다. 이태리체의 글씨는 참여자가 작성한 글을 의미하며 이태리체와 밑줄이 함께 있는 것은 참여자가 말한 표현으로 대사를 바꾼 것이다. 공연을 위한 연극하기에서 교과 교육과 관련한 요소는 다음의 일지와 같다.

활동	내용	교과 관련사항
대본 작성:	교사와 참여자, 참여자 간의 의견교환을 통하여 만든 이야기를 대본으로 작성하여 제시한다.	국어 7단원. 즐거운 문학 사회 2단원. 세계 여러 지역의 자원과 문화 과학 1단원. 날씨의 변화
노래와 대사 및 챌린지 녹음	교과서 제시 음악을 화음에 맞게 부르기, 연극의 장면에 어울리는 음악 고르기	음악 3단원. 세계와 함께 음악 5단원. 장구와 함께 춤을: 이야기 음악
무대의상과 메이크업, 소품 준비	역할에 어울리는 의상 준비와 배경 및 소품 제작	미술 9단원. 나도 디자이너
배경 꾸미기	참여자들이 배경을 꾸밀 수 있도록 준비	미술 9단원. 나도 디자이너
대사와 행동의 호응	대사에 어울리는 행동하기	체육 1단원. 느낌 따라 표현이 솔솔
연극하기	용기를 내어 무대에 오르기	도덕 6단원. 용기, 내 안의 위대한 힘

(2013.11.27 참여관찰 일지)

대본 만들기는 이야기가 발생하는 시간적 공간적 배경을 고려해야 하므로 사회과와 과학과의 개념 학습이 함께 요구되었다.

3분기 수업에서 ‘ㅎ’학교 초등학생과 교사들은 연극 공연의 관객으로 함께 참여하게 되었다. 더욱이 3분기 이야기 만들기 과정에서 ‘다른 수업으로 이동’(2013.10.16 참여관찰 일지)한 @@를 포함한 4명의 수업 중단자도 공연의 관객으로 함께 참여하였다. 즉, 연극공연을 통해 ‘ㅎ’학교 초등학년은 연기자로서, 연출자로서, 관객으로서, 스태프로서 함께 ‘연극 만들기’에 참여하는 공동의 경험을 갖게 되었다.

4.3. 교육연극 수업의 평가

수업에 대한 평가는 교사 참여자들과 학생 참여자들에 의해 이루어졌으며 교사의 성찰과 함께 다음 수업에 반영되었다.

교육연극 수업에 대한 평가는 이야기의 현실 반영성, 의사소통의 측면, 협동학습의 측면에서 이루어졌다. 수업 활동에 참여자들의 현실 모습이 잘 반영되었는지, 제시된 한국어를 참여자들이 잘 이해하고 있는지, 참여자의 태도는 어떠한지를 중심으로 살펴보았다.

참여자들의 실제 성격과 관련하여 T-3는 다음과 같이 말하였다.

T-3 교사와 아이들의 역할에 대해서도 이야기를 했는데, “어? 개 성격이랑 똑같네.”라는 말씀을 하셨다.(2013.5.24 수업 후 T-3 교사와의 대화)

위의 대화를 통해 학교를 배경으로 한 연극에서 참여자 개인이 맡은 배역은 일상적인 모습에서 인식되는 참여자들의 성격과 같다는 것을 알 수 있다. 뿐만 아니라 참여자들이 교육연극 활동 내에서 보여준 모습 또한 일상의 모습과 같다는 사실은 아래의 일지를 통해서 알 수 있다.

“그럼 수업시간에도 우리 연극 시간이랑 똑같은 거야?”하고 묻자, “사실 다 똑같아요.”(2013. 6.28 참여관찰 일지)

야, 이제 마무리 하자~ 저는 교사니까 세상은 긍정적인 거야 ~ 그렇게 마무리를 짓고 싶었어요. 솔직히.. ..(중략)...S-1가 마지막에 선생님 그런데요, 마지막을 좀 바꾸면 안돼요? 그래요. ..(중략)... 이걸 좀 영화 같긴 한데요~ 그 왕따 당한 애가요~ 그냥 다른 학교로 전학가면 안돼요? 그러더라고요...(중략)... /// S-1가 현실 같아요. S-1가 생각하는 게 더 현실 같아요.. (2013. 7.29 T-2와의 대화)

위에 제시한 대화는 교육연극 교사가 1분기 수업에서 있었던 상황을

T-2에게 이야기한 내용이다. 교육연극 교사는 ‘긍정’의 메시지로써 연극을 마무리하고자 하는 의도를 나타냈지만, S-1에 의해 거부당했다. S-1은 교사가 제시한 결말에 대한 대안으로 ‘영화 같지만’이라는 단서와 함께 ‘전학’을 제시한다. 이러한 상황에 대해 T-2는 S-1의 의견이 보다 현실에 가까움을 말한다. 즉, 참여자들이 현실에 대해 인지하고 만든 이야기는 그들이 경험한 모습을 잘 반영했음을 알 수 있다. 1분기 연극의 결말은 S-1의 의견과 이에 수긍하지 않은 다른 참여자들의 의견을 모두 받아들여 열린 결말을 제시하였다.

참여자들의 모습을 반영한 것과 함께 참여자들이 수업과 연극의 내용을 이해하고 있는지에 대한 별도의 고려가 필요했다. 참여자의 한국어 능력을 고려하여 수업을 진행하고자 한 교사의 의도에 맞게 제한된 한국어 능력을 갖는 참여자가 교육연극 수업의 과정을 이해하고 있을까? 이러한 교사의 고민은 아래 제시된 참여관찰 일지의 성찰 부분에 나타난다.

하지만 한국어를 잘 못하는 S-6이 그것을 잘 이해하고 있는지 모르겠다.
(2013.7.26. 참여관찰 일지)

위의 일지를 살펴보면 교사는 참여자의 수업 이해와 관련하여 특히 S-6에 대해 고민하고 있음이 나타난다. 특히 교사가 S-6에 대해 언급한 것은 아래의 T-2와의 대화에서는 참여자들이 이야기한 연극의 내용을 대본이라는 텍스트를 통해 제시한 것에 대한 교사의 고민이 나타난다.

1: 선생님, 오늘 아이들이 그린 그림인데 한번 봐주시겠어요? 대본을 만들 때, 어떤 이야기를 만들까? 아이들이랑 금요일부터 화요일까지? 쪽~ 이야기를 하고 나서, 그걸 제가 대본으로 만들거든요. 원래는 아이들이 대본도 만들고 그래야 하는데, 시간이 없어 가지구~ 그래서 제가 어제까지 대본을 만들었거든요.

T-2: 네... (대본을 보며)근데 이렇게 글이 많아서 애들이 이해를 잘 했을까?... (중략)... 거의 잘 이해를 하지 못했을 거 같다는 생각이 들어요...

(중략)... 거의 잘 이해를 하지 못했을 거 같다는 생각이 들어요.

1: 그래서, 그런(한국어 능력이 제한된) 점들 때문에 제가 아이들한테 이 걸(그리기) 제시한 거예요.

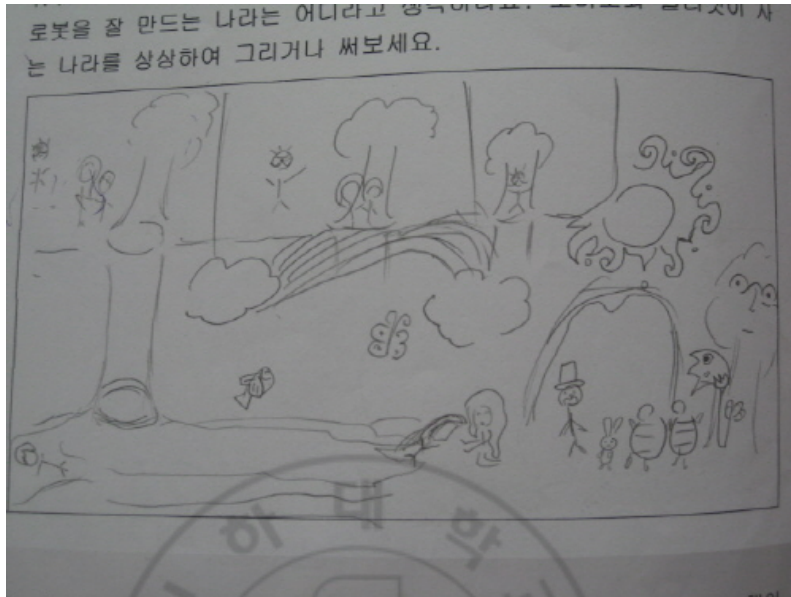
T-2: 그림 그리기를?

1: 그렇죠. 우리가 이야기를 만들 때, 그냥 말로만 한 게 아니라 이야기 상황에 맞는 동작을 함께 해 보면서 이야기를 만들었거든요. 그래서 아이들이 이야기가 어떻게 어떻게 이어진다 하는걸 인지하고 있다고 생각해요. 하지만, 제 3자의 눈으로는 아닐 수가 있잖아요. 그래서 그 점에 대해서 선생님의 검증을 받고, 아이들이 이해를 한 것인지에 대해서 말씀 듣고 싶거든요. (2013.7.29 T-2와의 대화)

위의 대화에서는 S-6의 수업 이해에 대한 교사의 걱정에 대해 T-2역시 우려하고 있음이 나타난다. 특히 T-2는 대본에 ‘글이 많음’을 지적하며 참여자의 이해 가능성에 대해 부정적으로 평가하고 있음을 확인할 수 있다. ‘글이 많은 대본’에 대한 걱정은 T-3에게서도 나타났다.

수업이 끝난 후 비디오를 정리할 때, T-3가 오셨다. 나는 T-3께 대본을 보여드렸다. 하지만 T-3은 “너무 어려워요”라고 말씀하셨다. ...(중략)... “2일 날, 마지막 날에 연극 마지막으로 하는데, 보러 와주세요,”하고 말씀드렸다. ...(중략)... 오히려 아이들이 열심히 한 것을 선생님들이 보시고 격려해 주신다면 S-1이나 다른 아이들이 더 자랑스럽게 생각하지 않을까? (2013.7.30 참여관찰 일지)

위의 일지를 통해 대본에 대한 T-2의 우려는 일반적인 것으로 판단된다. 그러나 교사의 설명과 함께 참여자들과 교사가 함께 작성한 대본과 참여자의 그림을 살펴본 후 T-2의 평가는 바뀌었다.



<S-6가 그림으로 표현한 이상한 나라의 로봇 로미오와 줄리엣 이야기>

S-6는 교육연극 수업을 통해 함께 만든 이야기의 내용을 위의 그림과 같이 표현함으로써 내용에 대한 이해하고 있음을 나타내었다. 상단 좌측의 작은 컷 3개는 지상의 모습을 나타낸 것이다. 상단 좌측 첫 번째 컷은 연극의 도입부인 로봇 로미오와 줄리엣의 대화와 멀리서 이들을 발견한 로봇 로미오 아버지의 모습을 나타낸다. 상단 좌측 두 번째 컷은 로봇 로미오와 줄리엣이 엘리스가 나무 구멍 속으로 떨어진 것과 같이 아버지를 피해 달려가다가 나무 구멍 속으로 떨어지는 내용을 나타낸다. 다음 상단 좌측 세 번째 컷은 로미오의 아버지가 로미오와 줄리엣을 따라 가다가 역시 나무 구멍 속으로 떨어지는 내용을 나타낸다. 그림의 하단부는 ‘이상한 나라’를 나타낸 것으로 나무 구멍과 연결되어 있다. 이곳은 땅 속이지만 지상의 세계와 마찬가지로 해와 나무와 동물 등이 존재한다. 그러나 안경 쓴 나무나 두 발로 서있는 동물 등은 모두 이곳이 지상의 세계와 다를름을 나타낸다.

T-2: 음.. 애들이 이해할 수 있겠다는 생각이 드는데요? 생각보다 어렵지 않을 것 같아요. 쑥쑥 들어오는 대본인데요? ...(중략)...딱 이 아이들 수준에 맞는 것 같아요. 우리가 알고 있던 로미오와 줄리엣이 아니라 여기 뭐,

붉은 여왕도 나오고, 하얀 여왕이 나오는데.. 선과 악이잖아요~ 그래서 애들이 이해가 쉬울 것 같아요. 그리고 이상한 나라가 나오니까 애들이 더 흥미 있게 할 것 같아요. 뭐, 어려운 옛날 로미오와 줄리엣이 아니라.. 재미.. 유머? 유머가 아니라 선과 악이라는 가장 기본적인, 누구에게나 있는 선과 악이라는 것을 갖고 와서 하는 거기 때문에 아이들이 받아들여기가 좀 쉬운 것 같다는 생각이 들어요. 저는 딱 처음 봤을 때 어려울 것 같았는데, 여기(대본)에 행동도 이렇게 들어가 있고, 이미 애들이 행동으로 해봐서 몸이 기억하니까~ 대본, 이야기가 괜찮은 것 같아요. 어렵지 않을 것 같아요. (2013.7.29 T-2와의 대화)

T-2의 변화된 평가는 참여자 중에서도 특히 제한된 한국어 능력을 갖는 S-6의 그림을 확인한 후 이루어진 것이라는 점에서 의의를 갖는다. 이렇게 참여자의 특성을 반영한 교육연극 활동에 대해 참여자들의 수업 태도는 평소와 다른 모습을 보이는 것으로 나타났다. T-2는 1분기 마지막 수업에 대한 동영상 자료를 시청한 후 참여자들의 활동에서 평소보다 좋은 모습이 보인다는 평을 한다. 1분기 마지막 수업에서 연극 활동에 참여를 거부한 S-10은 S-2를 비롯한 동료 참여자들에 의해 교실로 돌아오게 되었다. 연극하기에 참여하게 된 S-10은 아무것도 하지 않은 채 자리에 앉아 있었다. 그러나 이에 대한 T-2의 평가는 다음과 같다.

S-10은 수업할 때 보다 조금 활기가 더 있는 것 같았어요. 수업할 때 모습이 그런 모습은 아닌 것 같아요. 옆드려 있지도 않고, 손을 물어뜯지도 않고.. (네, 그런 모습은 못 봤어요). 네. 손을 막 뜯는다거나 그런 행동이 자주, 자주 뭐라고 해야 하나.. 그래도 저렇게 바르게 앉아 있고, 몰입해 있는 모습,, 저는 잘 참여하고 있다고 느껴져요. 나름대로 자기는 집중해서 (연극) 흐름을 잘 파악하면서 참여하고 있는 것 같아요. 그런데 S-2이 같은 경우에도 그 동안의 모습하고 되게 다른 것 같아요. 굉장히 활기차고 즐거워하는 모습이에요...자기가 다른 데서는 말하지 못했던 거 그런 거를 말하고 하니까 자존감이 조금 올라가 있는 것 같아요. S-1은 조금 비슷한 것 같기도 하고, S-3도 비슷한 것 같고, 특히 S-10은 평소 태도에 비해서 참 좋아요.(2013.7.22. T-2 교사 평가)

위에서 나타난 바와 같이 T-2는 S-10의 이러한 모습이 평소와 달리 ‘몰입해 있는 모습’으로 평가한다. 또한 S-2의 ‘활기찬 모습’ 역시 평소와 다른 모습임을 말한다.

S-10의 ‘몰입해 있는 모습’, S-2의 ‘활기찬 모습’은 교육연극 수업에 대한 참여자들의 흥미가 행위로 나타난 것이다. 즉, 이들의 모습은 자신의 관심사와 합치하는 활동에 대해 평소와의 모습하고 다르게 자기주도적인 참여를 하고 있음을 보인다고 할 수 있다.

위와 같이 교육연극 수업에 참여한 참여자들이 나타내는 변화가 긍정적인 것이었음은 아래의 대화를 통해 알 수 있다.

“저, 선생님 하시는 거요~ 혹시 그걸루 여기에서 강의해 주실 수 있나요?...(중략)...애들이 연극하는 거 굉장히 좋아하구..” (2013.10.22 T-4와의 대화)

이처럼 참여자들에게서 나타난 긍정적인 모습은 교사에게 예기치 않은 제안으로 이어졌다. 위의 T-4는 특히 평소 조용하기만 한 S-7의 담임 교사로 S-7이 교육연극 수업을 좋아하고 있음을 말하고는 강의를 부탁하는 모습이 보인다.

참여자들의 적극적인 모습은 3분기 수업에서 연극공연이 끝나고 더욱 커진 것으로 확인되었다. 3분기 수업에서는 참여자들과 간단한 과자파티를 하며 참여자들의 의견을 묻는 형식의 일종의 자기 평가를 하였다. 이는 3분기 수업의 경우 연극하기의 형식성과 규칙성이 가장 높았기에 참여자들의 직접 평가가 중요하다고 판단되었기 때문이다. 3분기 수업에 대한 참여자들의 의견은 아래와 같다.

교사: ...(중략)...다음에 할 땐 이렇게 이렇게 했으면 좋겠어요~하는 점은 뭐가 있을까? S-5: 원래는 원래는 이렇게, 이렇게 어..그...대본을 보고 읽으면서 행동을 했으면 좋겠어요....(중략)...S-4: 음...고칠 거 없는데? 교사: 음.. 그럼 고친다기 보다는 좀 더 많이 했으면 좋겠어요.. 하는 거.. 좀 안했으면 좋겠어요..하는 거. S-4: 음.. 그냥 다 좋아요. 교사: 음.. 그런데

S-4야, S-4가 그냥 다 좋아요 하는 건 선생님을 도와주는 게 아니에요.
 S-4: 어..근데 진짜 그냥 다 좋은 거 같은데.. ..(중략)...S-2: 선생님, 선생
 님 S-6 다 그렸어요. S-6 은 천에다 그림을 아니 종이에다 그림을 그렸으
 면 좋겠대요. 그 천(스카프) 말고. 그리고 배경도 종이에다 더 많이 그리고
 그렸으면 좋겠대요. ...(중략)...교사: 우리 연극하면서 여러 작업을 했는데,
 어떤 친구가 도움이 많이 되었나?..(중략)..교사: 그림 그릴 때는? S-2:
 S-3, S-6, S-1, S-4요. (2013. 12.4. 그룹 면담)

위의 면담에서 S-5는 동작에 대한 연습 문제, 그림 활동 시간의 확대
 를 개선점으로 말하고 있다. 또한 S-4에게 일방적으로 화를 낸 S-2는
 연극 활동에 ‘도움이 많이 된’ 친구로 S-4를 포함하여 말함으로써 연극
 활동을 통해 긍정적인 인간관계가 형성된 것으로 판단된다. 또한 S-5는
 ‘대본을 보고 읽으면서 행동’하는 것에 대해 요구함으로써 연극적 행위
 에 대한 형식성 혹은 규칙성에 대한 필요성을 제기하였다. 즉, S-5는 연
 극공연이라는 경험을 통해 보다 잘 하고 싶은 마음이 생겼고, 이는 형식
 이라는 규칙을 알고 따르려는 자율성이 증가하였다고 할 수 있다. 이와
 함께 연극 공연에 대한 T-3의 평가는 다음과 같다.

학생들의 실생활 속에서 있기도 한 서로 간의 오해, 또는 왕따 문제를 잘
 녹였습니다. ...(중략)...주제 자체는 학생들이 많은 부분 공감하는 부분이
 며, 많은 생각을 할 수 있게 해주었습니다. 하지만 시간의(주 1회) 부족이
 아쉽습니다. ...(중략)...무대 환경(음향, 조명 등)의 문제로 관람자들이 연극
 대사를 듣는 것이 어려웠습니다. 또한 학생들의 발음이 부정확한 것까지 더
 해져 어려웠던 것 같습니다. 그래도 학생들이 순박하게 끝까지 연극을 공연
 하는 모습이 참 의미가 있었습니다. 또, 연극을 통해 자신을 표현하고 무언
 가 할 수 있다는 자신감도 심어줄 수 있었습니다. (2013.12.11 공연 2주
 후 T-3의 공연 평가)

위의 평가에서 T-3은 특히 주 1회 수업 시간에 대해 많은 아쉬움을
 나타내고 있다. 그러나 주제의 선택과 참여자들에게 자신감을 준 점에
 대해 긍정적인 평가를 한다. 하지만 참여자들의 목소리가 관람자들에게

잘 들리지 않은 것은 관객과의 소통이 적절하게 이루어지지 않았음을 의미한다.

이와 같은 평가를 종합해 보면 ‘ㅎ’학교에서 이루어진 교육연극 수업은 참여자들의 현재 모습을 잘 반영하였고, 참여자들은 이 수업에 대해 집중하고 있다. 또한 한국어교육의 측면에서는 글의 양이 많고 어려울 것이라는 예상과 달리 제한된 언어 능력을 갖는 학습자도 ‘잘 이해하는’ 수업이었다. 더욱이 무대 공연이라는 경험을 통해 학습자들은 연극 활동에 자신감을 갖게 되었을 뿐만 아니라 적극적으로 하고 싶은 내용을 말할 수 있게 되었다. 연극의 내용적 측면에서는 주변에서 쉽게 접할 수 있는 주제를 잘 녹여내었다는 평을 들었다.

즉, 교육연극 참여자들은 자발과 적극성이 증가하고, 갈등에 대한 협력적 의사소통을 통해 문제를 해결해 나감으로써 긍정적 인간관계가 형성되었으며, 연극공연을 통해 자율적으로 활동하는 변화를 나타냈다.

그러나 관객과의 소통에 있어서 녹음과 편집 및 참여자들의 발음 등은 개선해야 될 점으로 지적되었다. 또한 각 분기별 참여자 혹은 학습자 중에서 다음 분기에 참여하지 않았거나, 중간에 그만 둔 학습자들은 ‘ㅎ’학교의 교육연극 수업을 흥미롭게 생각하지 않고 있음을 나타낸다.

4.4. 소결

본 장에서는 ‘ㅎ’학교에서 방과후 수업 프로그램의 하나로 시행한 교육연극이라는 교육활동에 따른 참여자들의 변화에 대해 살펴보았다. 교육활동은 계획-실행-관찰-반영이라는 일련의 순환적 과정 속에 이루어진다. 교육연극 또한 이러한 과정을 통해 이루어졌다.

1절은 교육연극 활동을 계획하기 위한 준비 단계와 교육연극 프로그램의 전체 구성에 대해 살펴보았다. 수업을 위한 계획단계에서는 현장방문과 한국어교육과정 및 한국어 교과서에 해당하는 <표준한국어>를 살펴

봄으로써 학습자의 특성을 알고자 하였다. 이와 함께 교육연극 수업은 크게 오리엔테이션 단계, 이야기 단계, 연극하기 단계로 구상하여 제시하였다.

2절에서는 교육연극 수업과 함께 참여자의 변화를 단계별로 살펴보았다. 참여자들의 변화를 단계별로 정리하면 다음과 같다.

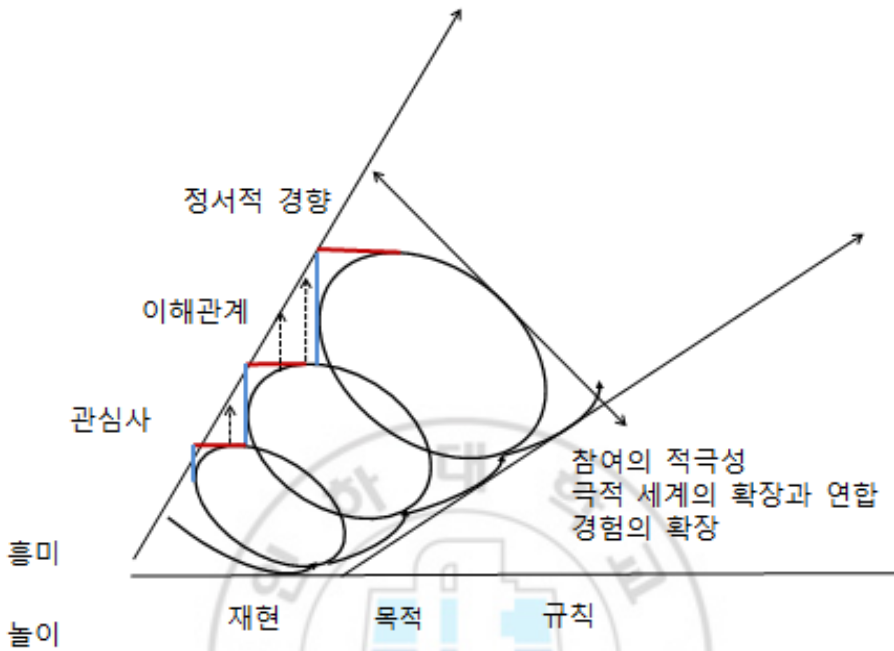
오리엔테이션 단계에서는 교사가 제시하는 수업에서 참여자가 원하는 수업을 제시하는 방향으로 변화되었다. 또한 참여자의 모습에 대한 관찰과 함께 교사의 성찰에 의해 참여자의 요구를 반영한 안내가 이루어졌다. 이 과정에서는 자발적 참여자의 수가 증가하였다는 특징이 나타났다.

이야기단계에서는 참여자들이 만들고 싶은 연극을 만들기 위해 이야기의 내용과 방향을 설정하는 이야기 알기와 이야기 만들기 활동이 이루어졌다. 각 단계의 수업이 진행됨에 따라 참여자들이 생각하는 이야기는 실제의 경험과 관련하여 변형되고 조정되었다. 특히 이야기단계에서 참여자들은 활동이 지속됨에 따라서 이야기 속 인물이 겪는 다양한 수준의 갈등에 대해 협력적 의사소통을 통하여 이해하고 공감함으로써 창의적으로 문제를 해결하게 되었다.

연극하기 단계는 교실 내 연극으로부터 ‘ㅎ’학교 초등학년 구성원들이 모두 참여하는 형식성을 갖춘 연극공연으로 발전하였다. 이 과정에서 참여자들은 한국어뿐만 아니라 음악, 미술, 과학, 사회 등의 교과교육 요소를 함께 활용하였다.

교육연극 수업에 대한 평가 결과, 참여자들과 참여 교사의 평가는 교육연극 수업을 통해 참여자들에게서 자기주도성, 긍정적 인간관계, 자율성이라는 협동학습의 목표요소가 발현되었다. 그러나 연극 공연을 위해서는 더욱 많은 연습과 녹음의 질이 필요하다는 형식성의 개선이 요구되었다.

교육연극 수업에 따른 참여자들의 변화를 나타내면 [그림 4-1]과 같다.



[그림 4-1] 교육연극 수업에 따른 참여자들의 갈등해결 학습과정

[그림 4-1]에서 참여자들의 흥미가 놀이로 발현된 모습은 참여관찰을 통해 나타났다. 가로 방향의 선은 이야기 속 갈등을 의미함과 동시에 개인의 욕구와 관련된다. 또한 나선형은 각 단계 이전의 경험으로부터 이어지는 공통된 경험이 현재의 경험과 결합하여 확대되며 참여의 적극성이 높아졌음을 나타낸다. 세로 방향의 선은 갈등의 조정을 의미한다.

참여자들은 교육연극 수업을 통해서 왕따와 관련한 생리·안전의 욕구, 로봇 로미오와 줄리엣의 애정의 욕구, 붉은 여왕의 행위에 대한 공감의 욕구가 충족되지 않음에 갈등의 원인이 있음을 생각하였다. 이와 함께 다양한 갈등에 대해 ‘어떻게 할까’하는 고민으로부터 주변의 ‘분위기에 따른’ 화해로, 이어 상대의 입장에 공감함으로써 해결하는 경험을 하였다. 즉, 참여자들은 교육연극 수업을 통해 갈등의 원인을 알고 이를 해결하기 위한 경험이 확대 되었다. 또한 교육연극 활동에서 연극하기 활

동을 통해 참여자들뿐만 아니라 ‘ㅎ’학교 초등학교 구성원 모두 연극하기를 공유하게 되었다.

[그림 4-1]은 교육연극 수업을 통한 협동학습을 통해 나타난 학습자들의 변화는 협동학습이 갈등해결을 위한 수업이라는 의미를 나타낸다.

교육연극 참여자들은 교육연극 수업이라는 장면에서 개인의 역할을 부여 받고, 이야기의 내용과 방향을 조정하기 위해 의사소통이 필요했으며, 이를 통해 연극하기라는 공동목표를 달성하였다. 즉, 교육연극 활동에서 참여자들은 Johnson & Johnson(2002)이 제시한 공동의 과제, 상호대면활동, 사회적 기술, 개별과제, 모둠화 과정을 나타냈다. 또한 이들은 자신의 관심에 따라 활동을 정하였다. 이때 참여자가 정한 활동은 다시 자신의 행동에 귀속적으로 관여함으로써 학습 활동으로 발전되었다. 그러나 참여자들이 보이는 모습은 교육연극 수업의 참여의 자발성 여부, 참여 기간, 참여의 직접성 여부에 따라 다르게 나타났다.

이와 별도로 ‘ㅎ’학교 교육연극 수업은 방과후 수업이 학습자의 신청에 의해 이루어지고, 학습자가 수업에 참여하기 전까지는 참여 여부를 확정할 수 없다는 이유로 인하여 학습 대상을 특정할 수 없다는 특징이 나타났다. 이러한 모습은 매년 새로운 신입생을 모집하기 때문에 학습자의 특성을 예상하기 힘들다는 ‘ㅎ’학교의 모습과도 유사하다. 또한 매년 새로운 특징을 갖는 초국적 이주 배경의 다문화가정 자녀의 유입에 대한 우리 교육의 특징과도 관련될 것으로 판단된다.

따라서 다음 장에서는 교육연극 수업에서 나타난 참여자들의 특징적인 모습을 각 분기 별로 나타내고 이를 교육적 평등의 측면에서 해석하였다.

V. 협동학습 참여자 경험의 의미

4장에서 살펴본 바와 같이 교육연극 수업은 총 3단계로 구성된다. 또한 각각의 분기에 따라서 연극하기의 모습은 다르다. 그러나 참여자들은 교육연극반이라는 수업을 통해 함께 모여 활동하며, 이 과정을 통해 그들은 갈등을 인식하고 이야기를 통해 조정하며 연극하기라는 공동의 목표를 달성할 수 있다. 즉, 연극하기 단계를 통해서 참여자들과 ‘ㅎ’학교 초등학년 구성원들은 연극이라는 공통된 경험을 갖는 것이다.

이러한 측면에서 협동학습은 갈등해결을 위한 수습(修習)으로서의 의미를 갖는다. 특히 참여자들은 교육연극 활동을 통해서 자기주도성, 긍정적 인간관계, 자율성이라는 협동학습의 목표요소와 관련하여 유의한 변화를 경험한다.

그러나 4장에서 나타난 바와 같이 이러한 유의한 변화는 모든 학습자에게 나타난 것은 아니다. 이러한 모습은 다양성에 대한 평등성의 부여라는 다원주의적 가치와 학습자의 잠재력 추구를 통한 자율성 증진이라는 다문화교육의 주요 목표가 온전히 실현되었다고 볼 수 없다. 따라서 교육연극 활동을 통한 협동학습은 교육적 평등의 측면에서 어떠한 의미가 있으며 이것이 다문화교육에 주는 시사점은 무엇인지를 살펴볼 필요가 있다.

본 장에서는 각 분기에서 나타나는 참여자들의 특징적인 모습을 인과성과 맥락성을 고려하여 살펴보고 이를 교육적 평등의 측면에서 논의하여 시사점을 도출하였다. 이렇게 분기별로 참여자들의 모습을 살펴보는 것은 Dewey(1958:31)의 말과 같이 교육은 ‘경험의 축적’이기 때문이다.

각 분기별 참여자들에게서 특징적으로 나타나는 경험 유형은 1분기의 경우 자기인식적 경험, 2분기의 경우 인간관계적 경험, 3분기의 경우 공동체적 경험으로 분류할 수 있다. 각 분기가 진행됨에 따라 참여자의 관심은 확장되고 있다는 특징을 확인할 수 있다.

<표 5-1> 참여자들의 협동학습 경험 유형

경험유형	특성	주제의미
자기 인식적 경험	개인의 특성으 로부터 나타나 는 흥미 발현 하기	현재의 나를 인식함
		다양한 방법을 통해 나를 드러냄
		나의 행동을 생각함
인간관계적 경험	타인의 입장에 서 소통 수습 (修習)하기	타인을 생각함
		상대의 요구를 고려하고 응답함
		공감이 아닌 받아들임
공동체적 경험	개방적 규칙에 대해 자발적으 로 맞추기	기존의 학습자로부터 규칙을 만들
		경험에 의해 조정함
		공동체 의식이 나타남

위와 같은 경험유형은 모든 분기에 나타나지만 특히 해당 분기의 참여자들의 모습에서 두드러지게 나타난다.

5.1. 자기인식적 경험: 개인의 특성으로부터 나타나는 흥미 발현하기

다문화교육은 다양성을 인정하고 그것에 대해 평등성을 부여하는 것이다. 그러나 학습자의 다양성은 인정되기에 앞서 인식되어야 한다. 교사의 측면에서 학습자의 다양성에 대한 인식은 학습자의 경험으로부터 출발한 흥미와 자발성이 어떠한 것인지를 파악함으로써 그들의 활동을 지지할 수 있는 기반이 된다. 또한 학습자의 측면에서, 학습자 자신의 관심과 특성이 무엇인지를 확인함으로써 자신의 활동에 의미를 부여하고, 잠재력을 실현하는 자기주도성이 발현될 수 있다.

5.1.1. 현재의 나를 인식함

교사는 흥미로운 한국어 수업에 대한 교육연극의 가능성을 기대하고 수업에 참여했다. 그러나 5명의 참여자들은 대부분 타의에 의해 수업에 참여하였으며, 각자의 관심 또한 달랐다. 참여자 중에서 S-10은 엄마의 권유로(2013.6.21 참여관찰일지) 참여를 시작하였지만, S-10은 연극하고 싶어서 좋아하는 과학도 바꾸고(2013. 4.19 수업관찰기록) 참여하였다. 7차 수업부터 참여하게 된 또 다른 참여자 S-3은 S-2를 따라서(2013.6.21 수업관찰기록) 수업에 참여하였다. 이들이 말한 참여의 동기를 통해서 개별적으로 차이가 있음을 알 수 있었다.

S-9는 9살이고, 아버지가 중국인이라고 한다. S-9는 ‘ㅎ’학교에 오게 된 것이 한국어를 배우기 위해서라고 말한다. ...(중략).. 장래 희망은 운동선수였으나, ...(중략)... 한국에서 베트남어를 가르쳐주는 사람이 없어서 베트남어 선생님이 되고 싶다고 생각한다...16살인 S-1은 엄마의 나라 베트남에서 태어났고, 2010년 5월에 한국에 왔다. ...(중략)...체육, 실과, 과학을 좋아하고, 운동이 가장 자신 있다. 자신 없는 과목은 영어지만 싫어하는 과목은 없다. ...(중략)...스스로의 장점에 대해 물어보았을 때, S-7은 아무것도 없다고 한다. S-7에게 “But, You can speak English very well/ and you know Philippines.”라고 말하자, S-7은 웃으며 고개를 끄덕인다. (2013.4.26. 참여관찰 일지)

S-2는 “그때도.. 어차피.. 그때도 쉽고, 365점 받았으니까..”한다. 교사가 “365점?”하고 묻자 S-2는 “그때는 100점 두 개, 90점 두 개.. 그래서..”(2013.6.5. 수업관찰기록)

S-3에게 어느 나라 말을 할 수 있냐고 묻자, 영어를 할 수 있고, 한국어, 방글라데시어, 방글라데시 소수민족어, 중국어를 할 수 있다고 한다....(중략)...나는 S-2에게 “대부분의 한국 사람은 영어를 잘 못해요.”라고 말하자 모두 고개를 끄덕이며 웃는다...(중략)... S-9는 자기가 한국말과 중국말을 잘한다고 한다.(2013.6.21. 참여관찰 일지)

위에 제시한 S-9와 S-1은 9살과 16살로 7살의 나이 차이가 있다. 또한 구성원은 S-3의 추가 참여로 남자3명, 여자 3명의 혼성이다. 이들은 언어·문화적 배경에 있어서도 중국, 베트남, 태국이라는 출신국에 의해 차이가 있다. 또한 이들은 좋아하는 과목이나 싫어하는 과목, 성격 등과 같은 개인적 취향이 모두 다를 뿐만 아니라 S-1의 경우에서 나타나듯이 좋아하는 과목과 자신 있는 과목도 다를 수 있다. 특히 ‘한국어를 배우기 위해’ 학교에 오는 S-9와 달리 S-1은 ‘베트남어 선생님’이 되고 싶다고 한다. S-1의 장래 희망은 S-1의 경험에 의한 것으로 ‘베트남어를 가르쳐주는 사람이 없어서’라는 경험에 근거하고 있음을 알 수 있다.

S-2의 경우에는 다른 참여자들과 달리 2학년 때까지 한국 학교에서 좋은 성적을 받으며 다녔고, 방학 때마다 한국에 온 경험도 있다. S-2는 한국 학교와 방학 때 이루어진 한국 생활의 경험으로 누구보다 자신 있게 활동을 한다. 또한 S-2는 출신국이 같은 S-10가 활동에 잘 참여하지 않을 때면, 같은 언어를 통해 해야 할 것을 말해주거나 교사의 질문을 대신 물어보기도 한다.

S-1, S-2는 자신의 장점이나 특징에 대해서 수업에 참여한 초기부터 뚜렷하게 인식하고 있다는 것을 나타내는 반면, S-7의 경우에는 교사의 질문에 의해 자신의 특성을 인식하는 모습을 보인다. 필리핀 출신인 S-7은 자신의 장점을 묻는 교사의 질문에 아무것도 없다고 한다. S-7가 자신의 장점에 대해 인식하지 못하는 이유에 대해서는 위의 6월 21일 참여관찰 일지를 통해 짐작할 수 있다. 일지에서 교사는 대부분의 한국 사람들이 영어로 의사소통하기를 어려워함을 말하고, 참여자들은 웃으며 이를 긍정한다. 이러한 모습은 참여자들이 갖는 언어적 장점이, 한국사회의 일상생활에서 활용이 불가능함으로써 그것을 개인의 장점으로 인식하고 있지 못함을 의미한다. 하지만 영어와 필리핀어에 대한 교사의 질문에, S-7은 소리 없이 웃으며 고개를 끄덕이는 행위를 통해 자신의 특징을 인지하고 있음을 나타내고 있다. 또한 S-9의 경우에도 중국어와 한국어에 대한 자신감을 표현한다.

특히 S-3은 두 번의 초국적 이주 경험을 통해서 다섯 개의 언어를 구사할 수 있다. 아버지가 방글라데시 출신인 S-3은 기본적으로 방글라데시어와 방글라데시 소수민족어를 할 수 있고, 영어를 공용어로 사용하는 인도에서의 생활 경험으로 영어를 통한 의사소통도 가능하다. 또한 중국어와 한국어의 경우에는 단어를 중심으로 자신의 의견을 이야기 한다.

이처럼 참여자들이 나타내는 개별성과 별도로 이들은 이중언어를 사용한다는 특징을 보인다. 참여자들이 사용할 수 있는 언어는 출신국의 언어와 초국적 이주 배경에 따른 해당지역의 언어이다. 따라서 참여자들이 갖는 개별적 특징과 함께 참여자들의 초국적 이주에 의한 다중언어 사용은 이들이 스스로를 인식하고 규정하는 특징이라 할 수 있을 것이다.

5.1.2. 다양한 방법을 통해 나를 드러냄

이질성이 높은 참여자들과 교육연극 활동을 함께 하기 위해서는 참여자들이 생각하는 이야기가 무엇인지를 아는 것이 필요하다. 연극의 내용과 방향 설정을 위해서 참여자들은 서로의 생각을 알고 이야기를 공유하여야 한다. 하지만 참여자들은 서로 다른 언어 수준을 가지며, 하고 싶은 활동도 다르다. 참여자들의 생각과 이야기를 공유하는 방법으로 교사가 제시한 활동은 마임과 가면 만들기이다.

아이들에게 하고 싶은 활동(S-10, S-7, S-9-축구, S-1-줄넘기, S-2-그리기)을 먼저 하고, 그 후에는 공, 줄넘기, 연필과 종이 없이 너희가 했던 활동을 계속할 거라 이야기 했다. “이렇게 하는 게 연극 할 때 ‘마임’이라고 하는 활동인데, 연극할 때 상대방이 안보이거나, 없는 물건이 있는 것처럼 생각하면서 활동하는 거야~”하고 말했다. 이 말을 할 때 S-1은 “아~”하며, 밝은 표정을 보인다. (2013.4.29 참여관찰 일지)

위의 일지를 통해서 참여자들은 자신이 원하는 활동을 하고 있음을 알 수 있다. 교사는 참여자들이 선택한 활동을 한 후에 이를 마임(mime)으

로 표현하도록 안내하고 있다.

마임은 도구나 대사가 거의 없이 신체의 행위만을 이용해서 상대방에게 어떠한 상황이나 이야기를 전달해야 하기 때문에 신체표현을 실제와 같은 형태로 나타내는 것이 필요하다.⁷¹⁾ 이를 위해서는 관찰이 선행되어야 한다.



<실물 활동과 마임활동>

마임활동은 실제 축구-마임 축구-실제 줄넘기-마임 줄넘기-실제 배드민턴-마임 배드민턴 순으로 진행되었다. 마임 활동에는 다른 참여자들도 활발히 참여했지만, 특히 S-9에게 유의한 활동인 것으로 나타났다. S-10과 S-1이 축구를 하는 동안, 교사는 S-9와 마임을 통해 공놀이를 하고 있다. 사진중앙의 오른쪽 모습은 실제 공을 사용하여 활동하는 모습이다. 그 뒤에 있는 모습은 교사와 다른 참여자가 투명 공을 이용하여 축구 활동을 하는 모습이다. 창가 쪽에 방과후 선생님과 과학 만들기부 아이들이 석고로 발모형 뜨기 활동을 하고 있다.

71) 마임(Mime)은 McCaslin(2006:85)이 제시한 ‘거울놀이(Mirror images)’와 유사하다. 그러나 거울놀이(Mirror images)가 2인 활동으로 한 사람이 다른 상대의 행동을 똑같이 따라 하는 것이라면, 마임(Mime)은 행위자의 수와 상관없이 행동을 표현하는 활동이다. 예를 들어 줄넘기 줄을 잘 돌리기 위해서는 줄을 잡은 팔을 크게 원을 그리며 돌린다. 마임에서는 이러한 모습을 상상하며 몸의 동작을 한다. 특히 줄넘기와 같이 서로 마주보고 마임을 하는 것은 상대방의 행위를 확인하기 용이하다. 뿐만 아니라 두 사람이 호흡을 맞춘 행위는 투명 줄을 넘기 위해 들어오는 역할을 하는 사람이 줄 안으로 들어 갈 때를 알기 쉽게 한다.

패스 연습 전에 형들과 누나가 패스 하는 모습을 잘 보도록 했다. 공을 찬 후 어디를 보고 있는지, 공 받는 사람은 어떻게 준비하고, 공을 차기 위해서는 어떻게 움직이는지를 “잘 살펴보라”고 했다. 처음에는 발로 공을 차는 흉내만 냈다. S-9가 투명 공을 차는 흉내를 익숙하게 했을 때, “세계 차” 보라고 했다. (2013.4.29 참여관찰 일지)

위의 일지를 살펴보면 마임활동을 하기 위해 참여자는 먼저 관찰을 통하여 행위를 이해하고, 그 다음은 어떻게 될지를 상상하며 행위에 참여한다. 이러한 활동을 통해 타인과 함께 활동하기 위해서 나의 행동을 어떻게 조절해야 하는지를 생각할 수 있다.

마임 활동은 특히 S-9에게 유의한 활동인 것으로 나타났다. 1학년인 S-9는 축구공이라는 실물을 이용해서 고학년들과 함께 할 수 없었지만 마임을 통해서 공차기와 줄넘기를 함께 할 수 있었다. 그러나 마임이 낮은 사람에게는 이해하기 힘든 행위가 될 수도 있다.

...(중략)...“연극이 아니라 놀이네, 놀이...”하시며 S-10에게 중국어로 무언가를 말씀하고 가신다.(2014.4.26 참여관찰 일지)

참여자 간의 행위를 이해하고 공유하는 것과 함께 연극의 내용 역시 공유되어야 한다. 아래의 기록에서 참여자들은 자신의 다양한 개성을 연극 속 인물에 반영한 것을 다시 ‘가면’만들기를 통해 자신이 맡은 배역을 확인하며 공유하는 모습이 나타난다.

교사는 “자기가 맡은 인물에 맞는 색으로 색칠을 해봐”하고 말한다. 이어서 “예를 들어서 나쁜 사람은 어떤 색으로 칠하면 좋을까?” 하고 물어본다. S-2이는 “검정색”하고 말한다. “자, 수다쟁이 누구지?” 하자 S-1이 붓을 만지며 “저요”한다. “S-2이는?” “공부만 잘하는 사람”, “S-10는?” 교사의 물음에 S-10은 대답하지 않는다. S-2이가 “운동 잘 하는 사람”하고 대답한다. “S-10은 운동 잘 하는 사람~/ S-9는?” S-9는 대답하지 않고 웃는다. 교사는 “그래~ 그렇게 귀여운 사람~”하고 말한다.(2013.5.24 수업 관찰 기록)

위의 기록에서 참여자들은 자신을 나쁜 사람, 수다쟁이, 공부만 잘 하는 사람, 운동 잘 하는 사람, 귀여운 사람으로 인식하고 있음이 나타나고 있다.



<가면 만들기>

가면은 극중 인물의 정체성을 표현한다(McCaslin, 2006:136). 사진 속 S-7은 자신이 맡은 ‘모든 걸 다 알지만 말이 없는 사람’의 역할을 가면으로 표현했다. 가면의 왼쪽과 오른쪽을 상반된 색으로 칠하여 인물의 특성이 잘 드러난다. S-7는 평소에 말을 잘 안하는 편이지만 자신의 가면을 통해 인물의 특성을 잘 알고 있음을 나타내고 있다.

5.1.3. 나의 행동을 생각함

참여자들은 그들의 생각과 삶에 있어서도 다양한 차이가 있음을 나타냈다. 교육활동에서 학습자가 현재 할 수 있고, 알고 있는 것을 파악하는 것은 무엇을 어떻게 공부할 것인가를 결정하는데 중요하다.⁷²⁾ 하지만

더욱 중요한 것은 학습자가 스스로가 자신의 행위에 대해 의미부여를 하는 것이다.

S-2가 공부했을 때 어떤 게 한국어 공부하는데 가장 도움이 됐어요?”

“음... 책” 교사는“어 책 읽는 거?” “네” 교사는“그러면 S-1이랑 S-10이랑 친구들 S-7도 책 읽는 거, 한국어 공부에 도움 될까?” “네” 교사는“그렇구나 그러면은 미안하지만 다다음시간에 책 들고 올까?” “네” 교사는“그때 저 친구들이 읽으면 도움될 거 같은 책들.. 여기 도서실에 있어요? 없어요?” S-2는“있는데 아직 책이 안 들어갔어요”(2013.4.19.수업관찰일지)

위의 일지에서 교사는 다른 참여자들에 비해 한국말을 잘 하는 S-2에게 한국어 공부 방법에 대해 질문을 한다. S-2는 망설임 없이 책읽기가 도움이 되었음을 말한다. 하지만 학교에는 이들을 위한 도서실이 있지만 책이 마련되어 있지 않고 있다. 이후 이루어진 교사의 활동은 아래의 기록과 같이 다음 시간에 활용할 책을 가져오기 위해 참여자들이 알고 있는 이야기가 무엇인지를 확인하는 작업과 관련된다.

S-1은 “곰 이야기요” 하고 말한다. “곰 이야기?”하고 교사가 묻자 S-1은 손 바닥을 펴서 앞으로 내밀며 “곰이~ 사람 된 거, 이야기. 여자 된 거, 이야기”라고 한다. 교사는 “단군신화를 말하는구나? 웡녀이야기?” 하고 물으니 “네.”하고 대답한다. “또~ 토끼.. 거북이 이야기 알아요.”하고 말한다..(중략)“악어와 원숭이”....(중략)...S-10에게 알고 있는 이야기가 있는지 묻자 “개구리 이야기, 다람쥐 이야기”를 말한다....(중략)...S-9는 알고 있는 이야기가 별로 없다고 했다.(2013.4.19 수업 관찰 기록)

위의 일지에서 나타나듯이 S-1은 단군신화를 이야기한다. 그러나 이와 달리 S-10는 개구리 이야기와 다람쥐 이야기를 말한다. 그러나 S-10이

72)이는 Vygotsky가 말한 근접발달영역과 비계를 설정하기 위한 행위이다.

Vygotsky(1978:134)는 근접발달 영역을 학습자가 혼자서 수행할 수 있는 ‘실제적 발달 수준’과 ‘잠재적 발달 수준 사이의 거리’로 발달의 ‘새싹’ 혹은 ‘꽃’으로 명명 하였다. 실제적 발달 수준과 잠재적 발달 수준의 거리는 타인과의 상호작용을 통해 좁혀지는데, 이때 학습자의 발달을 지지해 주는 것을 비계라고 한다.

제시한 이야기가 교사의 질문과 상관없다는 것은 아래의 기록을 통해 알 수 있다.

...(중략)...S-2이는 중국어로 S-10에게 ...(중략)... S-10의 말을 듣던 S-2이는 S-10의 말이 채 끝나기 전에 “아니예요. 중국에 그런 이야기 없어요. 그냥 자기가 좋아하는 동물 말한 거예요.”란다. (2013.4.19 수업 관찰 기록)

위의 기록을 통하여 S-10의 답변이 교사의 질문이나 수업활동과 관련 되지 않음을 확인할 수 있다. 이러한 모습은 같은 나이이며, 비슷한 시기에 입국한 S-1의 답변과 비교 할 때 매우 다름을 알 수 있다. 이와 함께 S-1과 S-10의 한국어 사용을 고려할 때, S-1과 S-10가 입국 이후 다른 경험을 하였음을 생각할 수 있다.

S-1은 “그냥 어어 어어 아 뭐지 무지개 청소.. 차원에서 거기... ”하고 말한다. 교사가 “응.. 그전에는...”하고 묻자 S-1은 “집에 있어요.”한다. (2013.4.26. 수업관찰기록)

“S-10이는 아무것도 안하고.. ...(중략)... 아무것도 안하고 게임만 하고”(2013.6.5. T-2와의 대화)

위의 기록과 대화에서 나타나듯이 S-1은 비록 5개월이지만 무지개 청소 소년 학교에 다닌 경험이 있다. 하지만 S-10의 경우에는 한국어에 대한 경험이 없이 집에서 아무것도 안하고, 게임만 하였다. 그러나 이러한 사실은 결과적인 것으로 T-4는 S-10가 수업에 흥미를 두지 않는 것과 관련하여 다음과 같이 말한다.

한 가지 더 고민해 봐야 할 문제는...(중략)... 한국어를 애네가 잘 했더라 하더라도 이해 못하는 내용이 많아요. ...(중략)...00같은 애는, ...(중략)... 부모님들이, 한국에 있었던 아이들 부모님이 한국에 미리 나와 있었던 부모님이 많았고. ...(중략)... 집에서나 어디에서 케어를 해 줄 수 있었던 가정

이 드물었다는 거지요. 그러니까 점점 갈수록 ...(중략)...(2014.1.3. 교사 그룹면담)

T-4의 면담 내용에 의하면 참여자들에게서 나타나는 모습은 그들에 대한 사회체제 차원의 문제와 관련된 것으로 생각할 수 있으며, 이에 따라 경험과 개인적 관심의 차이를 만든 것이라 할 수 있다.

이와 함께 아래의 일지는 S-10이 교육연극 수업을 빨리 끝내고 싶은 것으로 인식한 데 대한 또 하나의 단서를 제공하는 것으로 볼 수 있다.

S-1과 S-10은 요정 이야기가 “어린애” 같아서 싫다고 한다...(중략)...(2013.5.3 참여관찰 일지)

위의 일지에서 나타난 바와 같이 16세인 S-1과 S-10은 13세인 S-2가 하고 싶다는 요정 이야기에 대해 어린애 같다는 표현을 함으로써, 발달단계에 따른 차이가 거부의 이유임을 알 수 있다. 또한 아래의 일지에서는 S-2의 제안이 받아들여지지 않은 가운데 S-1의 새로운 제안이 나타난다.

(중략)...S-1은 “선생님과 아이들”로 바꾸면 어떨겠냐고 한다. 선생님의 사랑을 받는 아이가 있는데, “선생님의 사랑을 뺏기 위해서” 다른 아이들이 그 사랑받는 아이에게 선생님이 싫어하는 일을 시키는 내용으로 하자고 한다. S-2이는 “선생님, 저기 왕따 이야기 어때요?”하며 “왕따”와 관련지어 이야기를 만들자고 한다.(2013.5.3 참여관찰 일지)

이와 관련하여 참여자들은 자신이 경험하는 일상적인 갈등에 대해 다음과 같이 말한다.

S-1은 “S-2 하고 @@이, 사이 제~~일 안 좋아요”라고 한다. 교사가 “왜 사이가 안 좋아?”고 묻자 S-2이는 “개가 다른 반으로 가주면 ..내가 잔소리 안 하면, 개가 욕 안 하면 괜찮아요.”한다...(중략)...S-1은 “욕 나쁜 말인데 때리는 거 보다는 나아요.” 하며 조금 흥분 된 목소리로 말한다.

“만약... 애(어떤 애)가 나한테 욕하면 따질 수 있어요. 하지만~ 애가 누구한테 욕하면 따질 수 없어요... 여~러 아이, 응, 한 사람(한테) 욕하면 누구(가) 했는지 몰라요.”(2013.5.10. 수업관찰기록)

위의 기록은 참여자들이 관심을 갖는 갈등이 일상적인 것이며, 갈등의 대상이 분명한 경우도 있지만 누구인지 모르는 불특정 다수의 일방적인 행위에 의한 것도 있음을 나타내고 있다. 또한 갈등이 발생하는 맥락적 조건에 의해 참여자들의 대응이 다를 수 있다.

S-2와 @@처럼 대상이 분명한 경우에는 S-2가 말한 바와 같이 다른 반으로 가거나 잔소리를 안 하는 것과 같이 뚜렷한 방안이 제시될 수 있을 것이다. 그러나 S-1 경우에는 언어적 문제가 아니라 누가했는지 몰라서라는 책임 소재의 불분명함으로 인하여 언어적 폭력을 사용하였음을 알 수 있다. 이들이 경험하는 갈등은 아래의 일지에서와 같이 교육연극 수업 내에서도 나타난다.

S-20이는 S-10의 의자 바퀴가 자기에게 다가오자 손으로 밀려고 준비를 하고 있다. S-10에게 그 의자 바퀴가 S-20이 다리를 아프게 할까 봐 S-20이가 그런 것이라 하고 의자를 S-20이에게서 조금 떨어뜨려줄 것을 말했다.(2014.5.10 참여관찰 일지)

특히 위에서 나타난 S-2와 S-10의 갈등에 대해 S-2은 정규 수업 내에서도 자주 볼 수 있는 장면으로 언급한다. 이러한 모습은 참여자들에게 선생님과 아이들이 관련된 왕따 이야기를 생활 속에서 찾기라는 과제로 제시되었다. 하지만 연극의 주제를 왕따라는 부정적인 것으로 제시한 것에 대해 교사가 부담을 갖고 있음은 다음의 일지를 통해 알 수 있다.⁷³⁾

73) 정용교(1999)는 왕따 혹은 집단 따돌림사태가 1998년을 기준으로 이미 4천여 건으로 집계될 정도로 빈번하게 일어나는 문제라고 하였다. 그러나 광금주(2008), 문용린 외(2007), 박종효(2007)의 연구를 고려할 때, 왕따 문제는 아직도 학교폭력의 많은 부분을 차지하고 있으며, 윤초희 외(2014)에서는 이러한 학교폭력이 2008년 이후 다시 증가하고 있음을 말하였다. 이와 같은 논의를 통해서 학교폭력은 다문화가정 자녀라는 대상의 특수성에 의한 것이 아니라 우리의 학교에서 이미 만연되어 나타나는 것임을 알 수 있다.

왕따 문제는 일반학교에서도 많이 발생한다. 하지만 이것을 이곳에서 주제로 삼는 것은 혹시 문제가 되지 않을까? 혹시 나의 의도하지 않은 “유도된 답변”은 아닌가? 안 그래도 이 학교를 바라보는 좋지 않은 시선들이 이것을 이 아이들의 특성으로 규정하는 것은 아닌가? (2013.5.3 참여관찰 일지)

위의 일지를 통해 알 수 있듯이 교사의 고민은 이 학교에 대한 좋지 않은 시선에 의한다. 그러나 교사가 갖는 고민이 S-10의 모습을 통해 해결되었음은 아래의 일지를 통해 알 수 있다.

...(중략) 그 때 S-10이 “선생님, 지금. 저기서 그래요.”라고 말한다. 나는 무슨 말인지 잘 알아듣지를 못하고, “응? 저기에 뭐?”라고 대꾸했다. “저기 싸워요.” 누가 싸우냐고 묻자 아델이 싸운다고 한다(하지만 S-10은 초등 1학년 아델을 말한 것이 아니라 “애들”을 말한 것이었다). “재네 맨날 싸워”하고 말한다.(2013.5.10 참여관찰 일지)

위의 일지는 도서실로 수업 장소를 옮긴 3차시 수업 후의 기록이다. S-10은 도서실의 창문을 통해 바깥을 보다가 교사에게 말을 건다. 이를 통해 S-10은 외부에서 벌어지는 행위가 하나의 관심 요소임을 나타내고 있다.⁷⁴⁾ 그러나 S-10은 싸움이라는 부정적인 것에 대해 관심을 갖는데 그치지 않고, 교사에게 말을 한다. 또한 그 아이들이 자주 다툰다는 말을 통해 교사의 적절한 개입을 요구하고 있음을 알 수 있다. S-10의 이러한 행동은 Dewey(1916)가 말한 ‘변화할 수 있도록 개입하고 싶어 하는’ 마음이라 할 수 있다. 즉, 교사의 우려와 달리 ‘ㅎ’학교 학습자의 갈등에 대한 관심은 단지 흥밋거리가 아니라 ‘긍정적으로의 변화’에 대한 요구인 것이다.

이와 함께 S-2와 S-10의 꾸준하고 지속적인 갈등에도 불구하고 마치

74) 갈등의 해결은 우리 앞에 놓인 갈등을 직시하는 것으로 시작 된다. Richard Nelson-Jones(1990)에 의하면 갈등을 조정하기 위해서는 먼저 갈등이 일어난 상황을 객관적으로 살펴보고, 상대의 입장을 이해하며, 갈등의 원인이 무엇인지를 파악해야 한다. 또한 문제 파악 후에는 해결을 위한 다양한 방안을 모색하고 특정한 해결책에 대한 합의와 행동이 이루어진다(Richard Nelson-Jones, 1990:30).

막 수업에서 S-2는 S-10을 꼭 필요한 존재임을 나타내었다.

담임선생님께 핸드폰을 빼앗긴 S-10은 수업의 마지막 날 다른 참여자들에게 이제 연극 수업에 오지 않겠노라고 말하고는 수업에 오지 않았다. S-2는 S-10이 안 오는 것에 대해 잘됐다며 박수를 쳤다. 그러나 곧 이어 연극을 할 상황이 되었을 때, S-2는 S-10이 맡은 역할을 할 사람이 없음을 알고 매우 곤란해 했다. S-2와 나머지 아이들은 자신들이 하고 싶은 연극 활동에 S-10이 없어서는 안 될 존재라는 것을 깨닫고 S-10을 데려 왔다. 이러한 S-2의 모습은 협동학습의 측면에서 연극이라는 공동의 목적을 달성하기 위해 각자가 맡은 역할을 함께 하고, 서로를 필요한 존재로 인식한다는 데서 협동학습의 요소를 반영하고 있음을 나타낸다.

그러나 모든 활동을 마치고 함께 아이스크림을 먹는 자리에서 S-1은 S-10을 ‘구박’함으로써(2013.7.22.T-2와의 대화), S-1과 S-10의 갈등이 완전히 해결된 것이 아님을 나타냈다.

이처럼 1분기 교육연극 수업에서 참여자들은 높은 수준의 다양성을 갖고 있음이 나타났다. 특히 한국어를 배우기 위해서라는 S-9의 생각과 달리, S-1의 경우에는 현실적 경험에 의해 베트남어 선생님이 되고 싶다는 꿈을 말하였다.

참여자들은 수업을 통하여 자신과 타인의 언어적, 행동적 특성을 알게 되었다. 교사는 참여자들이 갖는 다양성을 표현하는 방식으로 마임, 가면 만들기라는 활동을 제시하였다. 이에 따라 참여자들은 스스로를 수다쟁이, 공부만 잘 하는 사람, 나쁜 사람, 귀여운 사람, 모든 걸 다 알지만 조용한 사람, 운동만 잘 하는 사람으로 규정하였다. 교육연극 활동의 중심 과정인 이야기 만들기에서는 그들이 공통적으로 일상적인 생활 속에서 갈등을 경험하고 그것에 관심을 갖는 것으로 나타났지만, 이러한 관심은 갈등에 대한 긍정적인 변화를 기대하는 마음에 의한 것으로 해석하였다.

이와 함께 평소 깊은 갈등관계에 있던 S-2와 S-10의 모습에 주목할

필요가 있다. S-2는 연극하기 활동을 위해서는 그동안 사이가 좋지 않았던 S-10이 꼭 필요한 존재라는 사실을 인식하고, 자발적으로 S-10을 데려오는 모습을 보였다. 그러나 S-2의 모습은 연극하기 활동이 끝남과 동시에 원래의 상태로 돌아왔다. 이러한 모습은 S-2가 이해관계에 따라 S-10에 대해 필요성을 느낌으로써 나타난 것으로 긍정적 인간관계가 형성되지 않았음을 나타낸다.

Dewey(1916:66)는 교육의질이 '연속적 성장에의 욕망을 어느 정도 만들어내고 그 욕구를 실현하는 수단을 얼마나 제공하느냐'와 관련된다 고 하였다. 그러나 교사는 참여자들과의 활동에 대해 그들이 갖는 언어적 다양성이나 이전 학습 경험을 인식하였으면서도 이에 대한 별도의 고려를 하지 않음으로써 본질적인 한계를 갖는다고 할 수 있다.

5.2. 인간관계적 경험: 타인의 입장에서 소통 수습(修習)하기

다문화교육은 타자의 입장에서 생각하고, 이해를 바탕으로 하는 의사소통 능력을 중시한다. 즉, 합리성을 넘어선 협력적 의사소통능력의 함양을 요구한다. 이와 함께 협력적 의사소통은 개별특성을 갖는 주체의 동등한 관계를 전제로 한다. 따라서 협력적 의사소통은 민주사회의 운용방식이자 긍정적 관계를 위한 방식이라고 할 수 있다. 타인과의 동등한 관점을 유지하기 위해서는 타인의 행위에 대한 근본적인 원인을 고려할 뿐만 아니라 이에 대한 감정이입이 필요하다.

5.2.1. 타인을 생각함

방학 중 이루어진 2분기 수업에서는 자발적으로 참여한 참여자의 수가 많아졌다. 이와 함께 참여자들이 경험한 방학 전 7월 19일 이루어진 원

적고 체험은 나름의 의미를 갖는 것으로 나타났다.

여기 처음 왔을 때는 아무 생각이 없었어요. 그리고 그냥 한국 사람들 다 이런가 보다 하고 생활하다가, 방학 전에 교장선생님이 (일반)학교 갔다 와라, 3일 동안 갔다 와라 하니까 이제 애네들이 갔다 오구서는 뭔가 느낀 것 같아요. (2013.7.29 T-2교사와의 대화)

비디오 자료를 본 아이들은 매우 흥미로워 했다. 뿐만 아니라 동영상 속의 아이들의 말과 행동을 보며 S-1과 S-3이는 서로 보며 웃기도 하고, 그 때 있었던 일들에 대해 이야기하기도 한다. S-3과 S-6, S-9는 설문에서 드라마, 연극을 배우고 싶다고 했다. S-1은 문화를 배우고 싶다고 한다. 그리고, ##는 한국어를 배우고 싶다고 한다.(2013.7.22 참여관찰 일지)

위의 대화에서 나타나듯이 T-2는 참여자들이 2분기 수업의 첫 날, 교욱연극 수업에서 배우고 싶은 것에 대해 보다 명확하게 이야기 했던 것과 관련하여 원적교 체험을 말한다. T-2의 말을 통해서 ‘원적교 체험’은 참여자들에게 ‘뭔가’를 느끼게 하는 계기가 되었음을 알 수 있다. 그리고 위의 일지를 보면, T-2가 말한 ‘뭔가’는 친구관계, 한국어, 수업진도에 대한 걱정임을 알 수 있다.

초등학교의 방학 기간은 학습자의 성장과 발달 측면에서 중요하다. 많은 교사들은 학습자가 방학 중에 뒤떨어진 학습을 보충하거나, 평소에 접하지 못했던 체험 활동을 하도록 독려한다. 하지만 방학이라는 상황·맥락적 특성은 참여자들의 모습을 보다 자유롭게 한다.

“다른 애들이 늦게 오네~”하고 말했다. 마터나 폰은 손가락을 놀더니 고개를 숙이고 있다가 “S-3 그리고,,S-1,, 늦게.. 으..음~ (오른쪽 팔꿈치는 책상에 댄 채 손목을 돌린다)” 한다. “아, S-1은 항상 늦게 와요?”하고 물었다. 마터나 폰은 “네”하며 웃는다. “아, 맨날 맨날 늦게 와요?”하고 다시 물으니 또 “네”하고 대답한다. “그럼 S-3는요?”하고 물어보니 마터나 폰은 “같이~ 여씨 되면..” “아, 같이 늦게 와요?” “네” (웃음) 아이들이 올 동안 음악을 틀어주었다(2013.7.23 참여관찰 일지).

아이들은 아침도 먹지 못하고 왔으며 간식을 매우 맛있게 먹었다. 특히 일반 학교에서는 교사가 우유 장사를 해야 할 정도로 남는데, 아이들은 매우 반겨하며 마셨다...(중략)...아이들은 샌드위치를 다 먹고, 수업이 시작되기 전까지 자유롭게 쉬는 시간을 즐기고 있었다. 여자 아이들은 음악을 틀고, 춤을 추었는데 특히 지난 회차 기간에는 헤드 셋을 끼고 음악을 듣기만 하던 S-1이 음악에 맞춰 춤추는 모습은 처음이었다. 뭔가 변화가 있는 걸까? 하긴 사춘기니까...(2013.7.22 참여관찰 일지)

학기 중에는 기숙사 생활을 하지만 방학 중에는 기숙사가 운영되지 않는다. 또한 방학 중에는 급식실도 운영되지 않는다. 23일 일지는 이러한 상황에서 다소 먼 거리에 위치한 집에서 오는 S-1과 S-3가 항상 늦게 올 수밖에 없음을 나타내고 있다. 또한 방학 중 교육연극 수업에 참여하는 학습자들을 위해 교사가 간식을 제공하였음은 아래의 일지를 통해 알 수 있다.

S-6에게는 내가 이야기하는 순서대로 행동할 것을 이야기 했다. ‘뜯어오’를 제외한 다른 행동어가 사용되었고, S-6은 그릇에 시리얼을 붓고, 우유를 따르고, 손가락을 꺼내는 동안 내가 이야기하는 것을 ‘흐흫’하고 웃으며 따라서 말한다. S-6이 시리얼을 준비하며 행동하는 동안, **는 교사와 가장 가까이 위치한 책상에서 시리얼을 먹으며 S-6과 교사를 본다.(2013.7.26 참여관찰 일지)

비디오 관찰이 끝난 후 아이들은 서로 이야기하느라 바쁘다. 그런데 같은 나라 출신인 **와 S-1은 조금 큰 소리를 내며 이야기를 하다가, 이제는 일어서서 밀거니 당기거니 한다. 마침 잘 됐다 싶어서 실과 바늘 활동으로 들어갔다. 동작 알아맞히기 활동과 실과 바늘을 접목해서 바늘에 실을 꿴 모습을 보여주었다. 주의집중을 위해서는 일부러 몸동작을 크게 할 필요가 있다. (2013.7.22 참여관찰 일지)

하지만 26일 일지에서도 나타나듯이 교사는 이 시간에도 TPR(total physical response: 전신반응 교수법)을 활용하여 한국어교육을 진행하거나 수업 중 마임활동, 설문지, 학습지와 같은 주요 활동 이외의 부수

적인 활동을 하고 있음이 보인다.⁷⁵⁾ 이러한 모습은 참여자들이 교육연극 수업에 갖는 기대가 증가하였음에 비해 수업시간이 줄었다는 객관적 사실과 관련된 것으로 판단된다.

아래의 일지에서는 부족한 수업 시간 속에서 한국어로 의사소통 하는 것을 매우 어려워하는 참여자들에게 그림을 통해 의사표현을 하도록 안내하는 모습이 나타난다.

“글로 쓰고 싶다면 그렇게 해도 되지만 그렇지 않다면 그냥 간단한 그림으로 표현해도 돼.”하고 말해 주었다. 그리고는 “그림도, 어렵게 생각하지 않아도 돼~. 그냥 이렇게 간단하게 그리면 되지?”하며 시범으로 칠판에 어린이 낙서 같은 줄라맨을 그렸다. S-1는 줄라맨을 보더니 시큰둥한 반응이다. 그래서 양 팔을 위로 뻗은 줄라맨의 손에 가로로 줄을 그려 주었다. 아이들은 줄라맨이 어디에 “매달린 것 같다”며 웃었다. 다음은 줄라맨의 나무 양 끝에 동그라미 두 개씩을 그려 주었다. 매달렸던 줄라맨은 줄지에 무거운 역기를 들고 있는 모습으로 바뀌었다.(2013.7.22 참여관찰 일지)

##는 과거 이야기로 할 거예요, 미래 이야기로 할 거예요?” S-1가 ##에게 베트남어로 말한다. ##도 S-1에게 베트남어로 대답한다. S-1는“미래래요.”한다.(2013.7.26 수업관찰기록)

또한 위의 기록에서 나타난 바와 같이 ##는 같은 나라 출신인 S-1의 도움을 통해 수업에 참여하였음을 알 수 있다. 위 기록의 내용은 연극의 배경을 설정하기 위해 ‘과거’와 ‘미래’에 대해 간단한 개념 학습을 하고 난 후 참여자의 의견을 묻는 모습이다. 위 기록에서도 나타나듯이 ‘베트남어 선생님이 되고 싶은’ S-1은 교사와의 의사소통에 있어서 ##와 교사의 도우미 역할을 하고 있다.

75) TPR은 한국어 능력이 매우 제한된 S-6과 ##에게만 적용되었다. McCaslin(2006:374)는 방과후 수업의 경우 다른 학교 또는 같은 학교의 다른 학년에서 오기 때문에 수업 참여 시간이 모두 다르며, 이때 아이들이 모두 도착하는 시간까지 보내는 또한 중요하다고 한다. 이러한 모습은 참여자들이 연극 수업에 오는 것뿐만 아니라 참여자의 수준을 고려하여 수업에서 함께 활동할 수 있기를 돕는다는 측면에서 기회의 평등과 관련된다. 즉, 교사는 다른 참여자들이 도착하기 전 시간을 활용하여 일종의 보충수업을 한 것으로 판단할 수 있다.

S-1이 ##를 언어적으로 돕는 모습은 1분기 수업에서 S-2가 S-10을 도운 것과 유사하다. 그러나 앞서 제시한 바와 같이 S-10의 답변이 채 끝나기도 전에 S-2가 S-10의 말을 교사에게 전달하였음을 생각할 때 (2013.4.19.수업관찰기록), S-1와 ##의 관계는 S-2와 S-10의 관계와 다를 수 있다.

5.2.2. 상대의 요구를 고려하고 응답함

2분기 수업 참여자들은 연극 활동에서 보내는 시간을 의미 깊게 생각하였다. 아래의 일지는 1학년인 S-9가 2차시 수업에서 40분 활동 후에 학원에 가는 모습이다. 일지에서 보이는 S-9의 모습은 40분 수업 후에 다른 참여자들과 같이 집에 가야하지만 다른 참여자들이 아직 활동을 계속하는 상황에서, 집에 가기를 망설이고 있음을 나타낸다. 교사는 다른 참여자들에게도 그만할 것을 권유하지만 참여자들은 좀 더하고 싶음을 말하고 있다.

S-9는 학원에는 늦게 가도 된다고 하며 함께 활동하기를 말함. 아이들에게 오늘은 일찍 끝내야 하니 서두르자고 말함. S-1과 S-3이는 “더 있어도 되는데”, “좀 더 하다가 가면 안돼요?”라고 아쉬움을 말했다. 일단 하던 활동만 끝내는 것으로 얘기했다.(2013.7.23 참여관찰 일지)

교사는 “아, 근데 이제 25분 밖에 안 남았다.”하고 말한다. S-3은 “할~”하고, S-1은 “늦게 가도 돼요.”하고 말한다. 교사는 S-1에게 “늦게 가면 안 돼지~”하고 말했는데, S-1은 “늦게 가도 돼요.(2013.7.26 참여관찰 일지)

위의 7월 23일 참여관찰 일지에서 나타나는 모습은 수업시간을 80분으로 늘린 후인 7월 26일의 일지를 통해서도 확인되고 있다. 또한 함께 하고 싶어 하는 참여자들의 마음과 함께 참여자들이 흥미 있어 하는 노래에 교사가 주목하고 있음은 다음 T-2교사와의 대화를 통해 알 수 있다.

1: ..(중략)..네. 아이들은 어딘가 소속감을 느끼고 싶어 하는 것 같던데, 우리 연극 수업만이라도 교가의 개념을 만들어보자. 함께 알고 함께 부를 수 있는 노래가 있으면 좋겠다는 생각이 들더라구요. ..(중략)..그래서 여기 6학년 교과서에 있는 음악을 같이 들으면서 어떤 게 좋은지 아이들이 골라 가지고 넣기로 했는데, 일단 아이들이 고른 음악을 제가 애네들 생활모습을 생각하면서 가사를 만들었어요. 이번에는 시간이 많이 부족한 것 같아서... 그리고 아이들에게 보여주고 마음에 안 드는 부분을 얘기하고 바꾸자고 했어요. 그랬더니 '생각 하며'를 '사랑 하며'로 바꾸자고..

T-2: S-1이 그랬을 것 같아요.

1: 네(웃음) 어떻게 아셨어요?

T-2: 그럴 것 같아요. 사랑에 목말라하는 아이...

1: 네. 그리고 '한국말 배우기'도 '한국 친구 사귀기'로 바꾸자 그러더라구요. 이게 일단 후크 송이예요. 간단한 리듬이 계속 반복되는 거. 일단 발음하기 쉬워야 되고, 외우기 쉬워야 되고, 노래하기 쉬워야 한다는...

2: 어~ 완벽한데요, 선생님? 좋은데요? 정말 좋은데요?(웃음)

T-2: (웃음) ///,,. 좋은 것 같아요... 여기는 일 년 밖에 안 되니까 뭐, 애들을 잡아 줄 수게 없어요. 애들이 지금 붕 뜰 수밖에 없는 게 1년 밖에 안 되고, 가야 되니까... 여기는 자기를 잡아 줄 수 있는 게 없어요. 자기들 밖에는...(중략)...아, 얼마 안 있으면 헤어져야 하는구나... 애네들이 진짜 소중하구나 하는 생각이 든 것 같아요... 그리고 진짜 (일반)학교에 가야 되는구나.. 하는 생각? (2013.7.29 T-2교사와의 대화)

위의 대화를 통해서 교사는 참여자들의 관심과 흥미를 고려하여 연극 부 노래를 만들었음을 알 수 있다. 또한 위의 대화에는 노래 가사를 만든 의도와 과정 그리고 의미가 나타나며, 그 과정에서 참여자들이 함께 작업을 하였음이 나타나고 있다.

이와 함께 교사와 T-2의 대화는 'ㅎ'학교 참여자들의 모습에 대한 교사의 이해여부를 확인하는 과정이라고 할 수 있다. 교사와 T-2는 'ㅎ'학교 참여자들의 당시 특성을 '소속감'과 '사랑에 목말라하는'으로 해석하고 있음을 알 수 있다. 또한 위의 대화를 통해 참여자들이 한국어에 대한 부담을 갖지 않도록 '발음하기 쉽고', '외우기 쉽고', '노래하기 쉬운' 가사를 만들고자 한 교사의 의도가 드러난다.

아래의 대본은 참여자들의 모습을 교사가 해석하여 만든 노래를 참여자들이 다시 수정한 것이다.

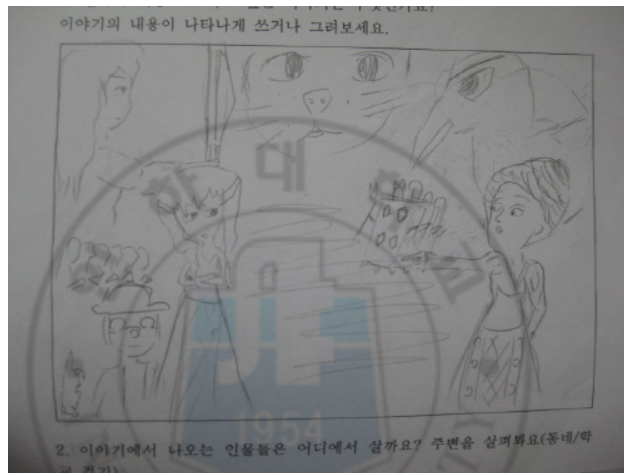
바누와 ('ㅎ' 학교 아이들의 노래)
우리들 모두가 친구예요. 생김새 고향은 달라도요
모두들 여기에 모였어요. 서로가 원하는 것 달라도요.
우리는 여기서 공부해요. 서로가 서로를 ①사랑하며
②한국친구 사귀기 어려워요. 생각도 많이들 다르지요
우리들 모두가 친구예요. 서로가 원하는 것 달라도요.
우리는 여기서 공부해요 서로가 서로를 사랑하며
연극을 하면서 공부해요. 다른 점 같은 점 생각해요. (2분기 대본)

위의 대본에 수록된 노래에서 굵은 글씨는 참여자들에 의해 수정된 부분이다. 수정 전 교사가 제시한 가사는 ‘①생각하며, ②한국말 배우기 어려워요’이다. 이를 통해 참여자들의 욕구는 한국어 학습보다는 ‘친구’관계나 ‘사랑’과 같은 애정에 대한 욕구와 관련성이 높음을 알 수 있다. 이러한 참여자들의 욕구는 아래의 일지에서와 같이 2분기에서 자신이 하고 싶은 이야기를 표현할 때 보다 명확하게 나타난다.

인어공주 관련 이미지 검색 중 S-3은 평소 알고 있던 외국 여자 가수가 인어공주 분장을 하고 있는 것을 발견하고는 매우 기뻐했다. ##도 “아, 나 알아요.”라고 말한다. 내가 아이들이 불러주는 이야기의 제목을 컴퓨터로 쓰는 것을 보며 ##는 한 자씩 읽었다...(중략)...S-3은 여러 가지 이야기를 말 하다가 이상한 나라의 앨리스로 결정했다. S-6은 처음부터 이상한 나라의 앨리스를 그렸다(한글이 서툴러서 아직은 그림으로만 표현하지만 이야기를 알아듣고 표현하는 것 자체로도 좋은 출발이라는 생각이 든다). ...(중략)... S-2는 로미오와 줄리엣 이야기를 대사가 있는 10컷 만화 형식으로 나타냈다...(중략)...S-9가 로봇이야기를 하고 싶다는 말에 S-3은 “로봇? 그거 인도영화 있어요.”하며 반긴다. (2013.7.23 참여관찰 일지)

위의 일지에서 S-6은 S-2가 1분기 수업 중에 ‘화가’로 소개한 태국 출신 여자아이이다. 참여자들은 연극을 하고 싶다는 같은 목적을 갖고 수업

에 참가하였지만, 그들이 연극으로 만들고자 하는 내용은 차이가 뚜렷하다. 16세의 S-1은 로미오와 줄리엣을, 13세의 S-6과 12세의 S-3은 동화를 8세의 S-9는 로봇이야기를 연극으로 만들고 싶다고 한다. 또한 S-9가 로봇 이야기를 연극으로 하고 싶다는 말에, S-3은 자신의 이전 거주국인 인도에서 같은 제목의 영화가 있음을 말하며 관심을 보이고 있음을 알 수 있다.



<연극으로 만들고 싶은 이야기를 그림으로 표현하기>

역사적으로 문자를 사용하기 이전, 인간은 그림을 통해 자기의 생각을 전달했다. 즉, 문자언어의 사용이 제한적인 참여자에게 그림은 자신의 의사를 표현할 수 있는 좋은 수단이다. 위의 그림은 태국 출신 참여자 S-6이 그림은 S-6가 그린 것이다. S-6은 ‘이상한 나라의 앨리스’의 주요 등장인물과 함께 카드 병정과 고양이, 새의 모습을 배경에 넣음으로써 하고 싶은 것을 보다 명확하게 나타내고 있다.

그러나 아래의 일지에서는 이처럼 참여자들이 하고 싶은 연극의 내용이 다름에도 불구하고 함께 연극을 하고 싶다는 참여자들의 마음으로 인

하여 양보하는 모습이 나타난다.

S-1, S-6: 로미오와 줄리엣이 이상한 나라에 가면 재미있을 것 같아요.(2013.7.23 참여관찰 일지)

위의 일지를 통해서 S-1가 하고 싶은 로미오와 줄리엣은 S-9가 하고 싶은 로봇이야기와 함께 S-1, S-6가 하고 싶어 하는 이상한 나라의 엘리스의 이야기가 모두 포함됨을 알 수 있다. 이에 따라 만들어진 2분기 연극의 제목은 ‘이상한 나라에 간 로봇 로미오와 인간 줄리엣’이다.

이와 함께 S-1는 아래의 일지에서 나타나듯이 관객의 이해를 고려하여 연극의 효과음을 생각하고 있음을 알 수 있다.

S-1: 선생님, 여기서 구멍에 빠질 때요, 휘리리리링~ 하는 소리가 같이 있으면 좋겠어요.

나: 응? 그게 무슨 소리지?

S-1: 로미오하고, 줄리엣이 이상한 나라로 빠질 때요, 그.., 빠지는 소리가 휘요오오옹~ 하고 나면 좋을 것 같아요. (2013.7.29 참여관찰 일지)

위의 일지에서와 같이 S-1은 연극 활동에서 보다 실감나게 표현하고자 하는 생각에 음향을 말한다. S-1의 이러한 생각은 관객과의 공감을 고려한 것으로 생각할 수 있다. 또한 이러한 생각을 이야기함으로써 연극적 방법에 대한 교사와의 공감을 추구하고 있음을 알 수 있다.

5.2.3. 공감이 아닌 받아들임

2분기 수업에서 참여자들은 1분기 수업과 달리 교실에서 수업을 하게 됨에 따라, 그리고 방학이라는 이유로, 그리고 사회적이고 개인적인 이유로 1분기 수업에서는 접하지 못했던 새로운 것을 경험하였다.

그러나 새로운 경험이 항상 참여자들에게 공감될 수 있는 것은 아니다. 다음의 기록에서 나타나듯이 참여자들은 교육연극 활동에서 이해되

지는 앓는 것에 대해서 그대로 받아들이는 모습을 나타내기도 한다.

S-3은 “선생님, 연극은 언제해요? 연극 하고 싶어요.”하고 말한다.
(2013.7.23 수업관찰기록)

위의 기록에서 나타나는 S-3의 모습은 1분기 수업에서 S-2가 보인 모습(2013.4.19. 참여관찰 일지)과 매우 유사함을 알 수 있다. 그러나 1분기에서 S-2의 의견이 연극에 대한 직접 경험이 없는 상태에서 나타난 추상적인 것이라면, S-3에게서 나타나는 모습은 교육연극 수업이라는 일련의 과정이 갖는 흐름에 대한 이해 부족에 의한 것이라 할 수 있다. 즉 1분기 수업에서 참여자들과 교사는 이야기 소개하기-이야기 구조 알기-이야기 만들기로 이어진 일련의 과정을 거쳐 교육연극 수업을 진행하였지만 수업이 모두 끝나기 한 차시 전부터 함께하게 된 S-3에게는 교육연극 수업이 단지 미술활동, 또는 연극하기와 관련된 것으로 이전의 과정은 알 수 없는 과정에 해당한다. 즉, 위의 기록에서 나타나는 S-3의 모습은 1분기 수업에 대한 부분적 참여로 인하여 현재의 수업과 과거의 수업을 연결하지 못한데서 비롯된 것이라 할 수 있다.

이와 다른 의미에서 수업에 대한 기대의 어긋남은 S-1에게서도 찾을 수 있다. 아래의 관찰일지는 인터넷을 통해 한국친구를 사귀게 된 S-1이 더 많은 대화를 위해 한국어 공부에 대한 계획을 세웠지만, 그 계획이 이루어지지 않았음을 말한다. S-1은 한국어 공부가 자신의 예상과 다름을 말한다.

...(중략)...아, 맞다. S-10야, 지난 번에 한국어 배우고 싶다고 그랬잖아요. 디딩돌 반. 그건 잘 하고 있어?” “저 디딩돌 반 저기~ 어. 한국어만 배운데~다른데, 다른~ 뭐, 뭐 어려운 단어 배울지 알았는데 아야어어 그런 거..해요.” “맞아요, 더 쉬워요..” S-1과 이야기를 하는데 S-3이 끼어든다. “근데, 교실에서, 교실에서도~어려운거 있고, 거기는 너무 쉽고,, 그럼 우리 어디가요?” “아~ 중간이 없어요?” “교실은 어렵고, 거기(디딩돌)는 너무 쉬워요.” “아~ 교실은 너무 어렵고 디딩돌은 너무 쉬워요?” “네/ 너무

어렵지 않은데 어려워요...그냥.."하고 말한다...(중략)....(2013.7.23 참여관찰 일지)

위의 일지에서 나타나듯이 교사의 질문은 지난 분기 수업에서 참여자가 한국어를 배우고 싶다고 했음을 기억하는 것으로부터 시작한다. 참여자는 1분기 동네걷기 활동에서 교사에게 한국 친구가 생겼음을 이야기하며, 디딤돌 반에서의 한국어 공부에 대해 물어보았다. 그러나 답변을 통해 참여자는 수업의 내용이 자신의 기대에 미치지 못했음을 말한다.



<초등학생을 위한 초등 한국어 1>

위의 자료는 한국어 의사소통이 어려운 다문화가정 자녀의 한국어교육을 위해 2013년 보급된 초등학생을 위한 초등 한국어 교재의 일부이다. 16세의 S-1도 8세의 S-9도 모두 ‘한국어 능력에 따라’ 이 교재를 통해 한국어 공부를 한다.

참여자들의 기대와 다른 것은 그들이 하고 싶은 이야기를 말하는 과정에서 나타난다. 아래의 일지에서와 같이 S-3은 자신이 연극으로 하고 싶은 동화책의 제목을 이야기하다가 “Sleeping-beauty”를 말하였다. 그

러나 S-3은 교사를 통해 “Sleeping-beauty”의 한국 제목이 “잠자는 숲 속의 미녀”임을 알고는 ‘공주는 숲 속이 아니라 숲 속의 성 안’에서 자고 있음을 말하였다.

아이들이 이야기한 영어 표현과 한국식 번역은 다른 부분이 많다. 예를 들어 잠자는 숲속의 공주 같은 경우에는 원제목이 “Sleeping-beauty”이지만 한국어로는 “잠자는 숲속의 미녀(공주)”로 더 많이 알려져 있다. 이것을 영어로 표현하면 “The sleeping princess in the forest”정도가 될 것이다. 같은 동화가 한국에서는 다른 제목으로 불리운다는 사실을 알게 된 S-3은 사실은 공주는 숲속에서 자는 것이 아니라, 성 안에서 자고 있다고 말하였다.(2013.7.23 참여관찰 일지)

위의 일지를 통해서 참여자들은 교사가 한국에서, 한국어를 주요 언어로 사용하기 때문에 미처 생각하지 못한 부분에 대해 이야기했음을 알 수 있다. 즉, 이는 참여자 개인과 한국사회의 공감감이 이루어지지 않은 부분이라 할 수 있다. 이와 더불어 학습자들의 활동은 교사의 안내 여부와 상관없이 교사의 이해를 떠나서는 의미가 부여될 수 없다.

(중략).. “S-9아, 그런데 아파트는 왜 그리는 거야?” 교사의 질문에 S-9는 잠시 그림 그리기를 멈추며 “그냥요.”하고 다시 그리기를 한다. 교사는 “그냥 그리는 것이 아니라, 어떤 연극을 하고 싶은지를 생각해서 그리는 거야~. S-9가 어떤 연극하고 싶은지 여기에 그리거나 쓰거나 하지 않으면, 누나들이나 형아가 하자는 대로만 하게 될 거야.”하고 S-9 책상 쪽으로 허리를 굽힌 채 말한다. S-9는 “네~”하고는 계속해서 그림을 그린다....(중략)... S-9: 이거는 착한 로봇이고요, 이거는 나쁜 로봇이에요. 나쁜 로봇이 힘이 세가지구요, 착한 로봇은 가까이 가지 못하고 여기 아파트 위에서 이렇게 초음파를 써서 공격하는 거예요.(2013.7.23 수업관찰기록)

위의 수업관찰기록을 통해서 교사는 참여자들에게 하고 싶은 연극의 내용이 나타나도록 그리기를 말하였다는 것을 알 수 있다. 이에 따라 S-9는 ‘아파트’를 그리지만, 교사는 그것을 연극의 내용과 관련짓지 못

하고 있음이 나타난다. 그러나 이후 S-9는 자신의 그림을 설명함으로써 자신이 그린 그림이 ‘내용이 나타나도록 그리기’에 합치될 뿐만 아니라 S-9 자신의 창의적 활동의 결과물이라는 것을 나타내고 있다.

공감이 배제된 채 이루어지는 의사소통은 기능을 중시하는 산업사회의 전통을 답습하는 것과 같다. 또한 타인을 고려하지 않은 채 이루어지는 이해는 이해라고 할 수 없을 것이다. 이러한 측면에서 S-9의 그림에 대한 교사의 질문과 그에 따른 안내는 S-9를 이해하거나 공감하지 않은 채 S-9의 그림을 판단한, 교사의 자기중심적 이해라고 할 수 있을 것이다. 이러한 교사의 자기중심적 이해는 교사가 S-9의 가족여행에 대한 소식을 들었을 때도 나타난다. 여름 방학 중 가족단위로 이루어지는 여행은 특별한 것이 아니다. 그러나 아래의 일지를 통해 S-9의 가족 여행은 교사가 전혀 예상하지 못한 것이었다는 사실을 알 수 있다.

S-9가 가족 휴가를 가서 금요일에나 올 거라고 말씀하신다. 게다가 S-3이는 지금 집에서 출발한다고 한다. 다섯 명 밖에 안 되고 벌써 배역에 맞게 대본을 써 왔는데 큰일이라는 생각을 했다. (2013.7.29 참여관찰 일지)

위의 참여관찰 일지를 살펴보면 교사는 수업을 진행함에 있어서 일반적인 가정에서 흔히 갈 수 있는 가족 휴가를 고려하지 않았음이 나타난다. 또한 일지에는 S-9에 대한 별다른 언급 없이 단지 배역과 관련한 걱정만이 나타나고 있다. 이러한 교사의 모습을 통해 S-9가 연극하기에 대해 공감하지 못할 것이라는 사실은 쉽게 짐작할 수 있다.

S-3가 S-9를 보며 “로미오~ 로미오~/ 로미오~”하고 점점 크게 로미오를 부른다. 교사는 S-9에게 “S-9야, 여기(대본을 들어 보이며) 계속 보고 있어야 돼, 딴 데 보고 있으면 안돼~?”하고 말한다...(중략)...다음 대사를 해야 하는 S-9이는 가만히 있다...(중략)...무언가 때리는 모습을 보인다. 교사는 “S-9이가 뭔가 화가 났네?” 하고 S-9이에게 말한다...(중략)... S-9이는 말하지 않고 교실 뒤쪽으로 가다가 복도 쪽으로 가서 S-3와 S-1가 사라진 쪽을 바라보다 들어온다...(중략)...다음에 연극할 때 이런 건 좀 안

했으면 좋겠어요 하는 거” 하자 S-30이는 “안 빠지기”하고 말한다. ...(중략)... S-9는 “그래요? 아니 저 오고 싶었는데 제주도예요 그 제주도에 있는 그 삼촌...”하고 말한다. (2013.8.2 수업관찰기록)

위의 일지를 살펴보면 S-9은 딴 데 보기, 가만히 있기, 무언가 때리기, 말하지 않기라는 행위를 통해서 자신의 불만을 표출하고 있음을 알 수 있다. 또한 S-9의 행위에 대한 이유는 S-3가 ‘점점 크게’ S-9를 부르는 모습과 이어진 교사의 ‘계속 보고 있어야 돼. 딴 데 보고 있으면 안돼~?’라는 교사의 말을 통해 짐작할 수 있다.

S-9가 보인 공감 부재의 모습은 방학 중 가족여행에 대한 교사의 준비 부족과 학습자에 대한 이해 부족에 의한 것으로 생각할 수 있다. 특히 S-9의 부재에 대해 교사가 역할에 대한 걱정을 먼저 한 것은 수업을 함께 하는 다수를 먼저 고려한 것이라고 생각할 수 있지만, 다른 한편으로는 S-9라는 개인에 대한 보상적 교육이 이루어지지 않았음을 의미하는 것이다. 이러한 측면에서 S-3의 ‘안 빠지기’라는 답변은 교사의 부적절한 태도에 의해 학습된 것이라 할 수 있다.

이러한 모습은 같은 교실에서 같은 내용으로 수업에 참여하지만 S-9에 대한 이해와 공감이 결여됨으로써 수업을 실질적으로 함께 하기 위한 기회와 평등이 이루어지지 않은 것으로 해석할 수 있을 것이다.

이상과 같이 2분기 수업은 1분기에 비해 자발적 참여자의 수가 증가하였다. 또한 참여자들은 자신이 하고 싶은 바를 뚜렷하게 제시하였다. 그러나 그들이 명확하게 제시할 수 있었던 것은 교육연극 활동에 대한 기대뿐만 아니라, 원적교 체험활동을 통해 현재의 친구들과 헤어진다는 생각이 중요하게 작용했던 것으로 나타났다.

교사와 참여자들은 2분기 활동에서 수업을 통해 상대를 배려하고, 상대의 마음을 고려하며 활동을 이어나갔다. 하지만 교육연극 활동 과정에서 참여자들은 그들이 공감하기 어려운 보다 다양한 수준의 갈등을 경험하였다. 참여자들은 그들이 현재 알고 있는 것과 사회적으로 알려진 것에 대한 차이(이야기의 제목), 현재의 학습자 수준에 맞지 않게 제시된

학습 자료에 대한 기대차이(초등학생을 위한 표준한국어), 학습자가 갖는 개인 내적 욕구(자존감과 애정 및 소속감의 욕구)등에 대해 공감하기 어려웠으며 이에 따라 다양한 차원의 갈등을 경험하였다.

즉, 참여자와 교사가 연극을 만들어가는 과정에서 그들이 공감하지 못하는 사회적, 개인적, 내적, 외적 차원에 의한 갈등의 맥락이 나타났다. 이러한 상황에서 참여자들은 이야기의 제목이 맞지 않음을 말하거나, 무언가를 때리면서 자신의 마음을 표출하였지만 더 이상의 발전 없이 현재의 상황에 순응하는 모습을 보였다. 이러한 상황에서 참여자들은 교육연극 수업을 통해 아는 것을 확인하며, 자신의 수준에 맞게 자료(대본)를 만들어 가는 활동을 통해 자신의 기대를 충족시켰다. 그러나 참여자의 자존감 회복을 위한 관객 동원, 음향 지원 등의 활동이 원활하게 이루어지지 못한 점은 또 다른 과제로 남게 되었다.

이와 함께 총 6회의 수업 중 이야기 만들기 단계의 2회를 참석하지 못한 S-9의 경우 연극을 연습하는 과정에 집중하지 못하는 모습을 보였다. 그러나 S-9에 대한 별도의 고려가 없었던 2분기 수업에서 S-9의 연극하기는 자신이 알지 못하는 무언가를 반복해서 해야 하는 무의미한 반복에 불과했다고 볼 수 있다.

5.3. 공동체적 경험: 개방적 규칙에 대해 자발적으로 맞추기

다문화교육은 협력적 의사소통을 통해 새로운 합의를 만들어 가는 과정이다. 협력적 의사소통을 통한 합의는 의사소통 당사자들의 요구가 상대에 대한 공감적 이해를 바탕으로 조정된 결과로써 하나의 규칙 또는 형식으로 나타난다. 그러나 규칙 자체가 공동체를 형성하는 것은 아니다. 공동체 의식은 협력적 과정에 의해 합의된 규칙 또는 형식에 대해 개인이 지키고자하는 마음을 갖고 노력하고, 그 노력에 대한 보상을 통

해 형성된다.

5.3.1. 기존의 학습자로부터 규칙을 만들

‘ㅎ’학교에서의 2학기 방과후 수업 참여자는 모두 11명으로 시작하였다. 그러나 이들 중 4명은 비자발적으로 참여하였고, S-6은 담당 교사도 모르게 참여 하였다.

3분기 방과후 수업은 2분기 수업에 대한 교사의 성찰을 통해, 11월 1일 계획된 개교기념일 행사에 참여하는 것을 목표로 하였음은 아래의 일지를 통해 알 수 있다.

무대 공연이라는 생각은 지난(2분기 수업) 수업에서 아이들이 마지막 날 연극을 할 때, 선생님들이 보러 오지 않으신 데 대해 실망했던 아이들의 모습 때문이다. 그날 S-1와 S-3는 평소와 다르게 옷차림에 꽤 신경을 썼다. 또한 S-1와 S-3가 수시로 “선생님, 언제 와요?”하고 묻던 것이 기억난다.(2013.9.4 참여관찰 일지)

위의 일지에서와 같이 교사의 계획은 S-1와 S-3의 기대와 실망에 의한 것임을 알 수 있다. 이러한 교사의 계획에 따라 제시된 1차 수업의 방향은 다음의 수업 안내를 통해 나타난다.

발표회까지 남은 시간을 이야기해주고, 연극 내용의 대강 정하기 손들어서 자기 의견 표시하기, 자기의 의견을 표시하지 않으면 다른 사람들의 의견을 따라갈 수밖에 없다고 말했다. 국어-말하기의 필요성, 사회-민주 시민의 권리와 의무(참여). (2013.9.4 참여관찰 일지)

위의 기록은 2학기에 이루어진 방과후 수업의 첫 시간에 참여자들에게 안내된 것으로 ‘자기의 의견을 표시’에 대한 규칙이 나타나고 있다.

조건: 시간이 별로 없음. 발표회를 위해서는 연습도 필요함. 오늘 할 활

동은 지난 1,2분기 활동 내용을 촬영한 비디오를 시청하고..(중략).. 표현하는 활동을 중심으로 할 예정이다. 이 활동의 목적은 1. 교육연극 수업에서는 어떻게 활동이 이루어지는지를 보여주기 위해서. 2. 비디오를 보고 내용 이해도 확인을 위해서, 3. 비디오를 보고 한국어 이해도 확인을 위해서. 4. 다른 사람들이 관심 있게 생각하는 주제는 무엇인지 확인하기 위해서이다. 1번의 경우, 교육연극을 처음 접하는 학습자를 위한 것으로, 아이들이 교육연극 수업의 목표점을 확인하는 데 도움이 될 것이다. 2,3의 경우 개인의 한국어 관련 능력을 살펴보기 위해서인데, 2는 비언어 표현, 3은 언어 표현과 관련된다, 4를 통하여 다른 학습자의 관심과 자신의 관심을 비교하여, 새로운 주제 혹은 아이디어를 생각할 수 있을 것을 기대한다.(2013.9.4 참여관찰 일지)

위의 일지를 통해서 알 수 있듯이 교사는 수업의 계획 설정에 있어서 ‘시간이 별로 없음’, ‘연습도 필요함’이라는 조건을 고려하고 있다. 또한 이전 수업의 결과물인 ‘비디오’를 하나의 ‘목표점’으로 제시하는 것을 계획하고 있음이 나타난다. 이와 함께 학습지를 활용하는 것에 대한 의미 부여와 기대가 드러나고 있다.

@@는 학습지와 안내문을 보자마자 “안 쓰면 안돼요?” 하고 묻는다...(중략)... @@이는 “선생님, 이런 거 너무 많이 썼어요.”라고 말한다...(중략)..“여기예다가 글로 쓰던지 아니면 그림으로 그리면 되는 거야.”(2013.9.4 수업관찰기록)

그러나 위의 기록에서 나타나듯이 새로운 학습자 @@는 학습지에 대해 너무 많이 썼다는 이유와 함께 부정적인 마음을 보인다. 이에 대해 교사는 글 아니면 그림이라는 말을 통해 2분기에서 유용하다고 판단했던 대안을 제시하고 있음을 알 수 있다. 이와 같이 이전 경험에 의한 교사의 반복적 행위는 ‘시간이 별로 없음’이라는 이유와 함께 아래의 기록에서와 같이 지속적으로 이루어졌음을 알 수 있다.

“애들아, 책상을.. 지금 책상을 조금 옮겨주세요. 지난번처럼 ㄷ자 형으

로” 일찍 온 S-4와 S-2이는 의자에 앉아 있다가 교사의 요청에 의해 책상을 맞춘다. 교사가 비디오 카메라를 조정하는 동안 %%가 들어왔다. 교사는 %%에게 자리에 앉을 것을 이야기 한다. ...(중략)...아이들의 책상정리와 교사의 비디오 조정이 끝난 후 교사는 %%와 S-2이에게 연극 대본을 각자의 책상 위에 올려줄 것을 얘기 했다....(중략)...“선생님이 먼저 읽을게요. 1번.” (대사 읽기, 대사의 느낌을 살려서 읽음.) 교사는 S-2에게 2번 대사를 읽도록 했다. ...(중략)...교사는 “음~ 다음 S-7이 5번 읽으면 돼~”라고 말한다..(2013. 9월 11일 수업관찰기록)

위의 수업관찰기록을 보면, 교사는 대사에 번호를 부여하고 그에 따라 읽기에도 ‘순서’를 제시하고 있음을 알 수 있다. 또한 아래의 기록에서는 교사가 ‘무대 위’공연에 대해 참여자들의 목소리 크기와 발음, 휴지에 대해서도 고려하고 있음을 알 수 있다.

“그래요. 목소리가 작으면 다른 사람이 무슨 말이지? 하고 잘 알아들을 수가 없어요. 그리고 친구들이 읽는 것을 들어보니까, ㄹ발음과 ㅎ발음을 힘들어해요. 그래서 이번에는 우리, 발성연습을 할 거예요. (판서하며)...(중략)...“자 이제는 대본을 따라 읽으면서 선생님이 어디에서 쉬는지 표시해 보세요.”...(중략)...“우리 보통 책 읽을 때, 쉬는 표시는 이렇게 하지요? 그런데, 선생님이 대본 읽는 거 보니까 이런 표시가 없는 데에서도 조금씩 끊어서 읽지요? (2013.9.11 수업관찰기록)

위의 기록에서 교사는 참여자들에게 읽기에서 휴지 부분에 표시할 것을 제시하고 또한 그 이유에 대한 안내가 함께 이루어졌음이 나타난다. 또한 ㄹ발음과 ㅎ발음에 대한 교사의 문제제기를 통해 참여자들이 유음(ㄴ, ㄹ)과 격음(ㅎ+ㄱ[ㅋ])에 대한 발음을 어려워하고 있음을 알 수 있다. 이에 대해 교사가 참여자들의 발음과 관련하여 제시한 활동은 아래의 일지를 통해 알 수 있다.

이번에는 우리, 발성연습을 할 거예요. (판서하며) ...(중략)... “자, 허리 피고, 허리에 손을 이렇게 올리고(양 손을 허리에 올리며), 배에 힘을 주고, 자 이렇게~ 주먹을 쥐어서 배를 이렇게 쳐 보세요. 배에 힘을 주면 안 아

파요. 선생님 따라서 해보자.”...(중략)...“자, 지금 손가락 다섯 개 꺾을 때까지 소리를 길게 냈지요? 이제는 짧게 내보자,” ...(중략)...학습자들은 재미있다는 듯이 웃으며 교사를 보고 ‘아~’하며 따라 한다. “이제 선생님이 하는 말들을 크게 따라서 해보자,”교사의 안내에 따라 학습자들은 .“나를”, “나를”, “너를”, “꽃게를”, “꽃게를”, “꽃게를” (2013.9.11. 수업관찰기록)

위의 기록을 살펴보면 유음과 관련한 발음 연습은 발성 연습과 함께 이루어졌음을 알 수 있다. 이와 함께 아래의 기록에서는 이야기의 배경에 대한 설명이 현실로부터 시작되어 연극적 상황을 고려하면서, 사회교과와 연계하여 이루어졌음이 나타나고 있다.

..“어, 그거 좋다. 예를 들어서 지금 바깥을 봐요. 비가 오지요? 비가 와요. 비가 와서 물이 모여요. 비가 모여서 강으로 흘러요. ...(중략)... 이 물을 이용해서 농사를 지어요. 그런데 붉은 여왕이 비를 안 오게 하면, 강이 다 말라버리겠죠? ...(중략)... 사막이 되겠지요?”...(중략)... 그럼 사막은 어디에 많이 있지? 지구에서?”...(중략)...“어... 남반구에 있을까, 북반구에 있을까?” 교사는 칠판에 원을 그려 지구 표시를 하고, 상하로 나누어 북반구와 남반구를 나눈다. “여기 이 줄 위를 북반구라고 하고, 이 줄 밑을 남반구 하고 하지요? 여기가 북극, 여기가 남극이지요? 그럼 북반구의 특징은 뭐예요?” (2013.9.11 수업관찰기록)

위의 기록은 연극공연에 사용할 소품을 결정하기에 앞서 공간적 배경에 대한 학습자의 이해를 돕고 사고를 확장하기 위한 교사의 활동을 나타낸 것이다. 이와 함께 언어적 이해가 어려운 참여자들을 위한 마임활동도 계속되었음은 아래의 기록을 통해 알 수 있다.

교사는 교사 책상 쪽으로 와서 마임으로 공기 쥬스를 만드는 흉내를 낸다. 뚜껑을 돌려 열고 손가락을 이용해서 공기를 떠서 컵에 따르고 섞은 후 뚜껑을 닫은 후 S-6에게 잘 저어서 준다. 교사가 마임을 하는 동안 아이들은 교사의 모습을 유심히 살펴본다. (2013.9.11 수업관찰기록)

마임 활동은 1분기에서는 참여자들의 행위에 대해 관찰하고 타인의 행

위를 이해하는 활동으로 활용되었다. 그러나 위의 기록에서는 교사의 설명을 돕기 위한 하나의 형식적 도구로 활용되고 있음을 알 수 있다.

5.3.2. 경험에 의해 조정함

“그런데 여기 사비 한 명 있어요.”라고 한다. “누구? 사비? 사비가 뭐지?”라는 교사의 질문에 S-2는 “그거 엄청난 욱이예요.” 이어서 “애네들 중국어로 말하는 건 다 욱이예요”라고 말한다.(2013.9.4.수업관찰기록)

위의 기록은 3분기 첫 수업에서 나타난 것으로, S-2의 말을 통해 3분기 수업 참여자 중 몇 명이 일상적으로 거친 말을 사용하고 있음이 나타나고 있다. 위의 기록을 통해 수업 시간에 중국어의 사용이 제한되었음을 예상할 수 있다. 또한 아래의 대화는 같은 날 수업 후에 이루어진 것으로, S-1가 특히 비자발적으로 참여한 학습자 중 한 명과 특히 좋지 않은 관계에 있는 이유가 드러난다.

“그런데 애는 심심하면 때려요. 애가 놀고 싶은데, 안 놀고 그러면 나무로 팡팡팡~”...(중략)...“형~ S-1야, 앞으로 선생님 좀 많이 도와줘~ S-3, 선생님한테 힘을 줘. 이번에 2학기 어떻게 해~ 우리 연극까지 해야 하는데 형형~ 눈 앞이 깜깜해” (2013.9.4. 수업후 S-1과의 대화)

또한 위의 대화에서는 교사가 S-1와 S-3에게 도움을 구하는 모습이 나타난다. 이와 함께 S-1는 @@이에 대한 두려움을 극복하고 있다는 것을 아래의 기록을 통해 알 수 있다.

@@이는 화난 목소리로 S-2이의 이야기 도중에 끼어들어 비난하는 투의 말을 크게 한다....(중략)... S-1는 @@에게 “너만 여기 있는 거 아니야. 다른 사람 이야기할 때는 들어야 되는 거야.”라고 말한다...(중략)...(2013.9.11 수업관찰기록)

위의 기록을 살펴보면 @@이는 화난 목소리로, 이야기 도중에 끼어들어, 비난하는 투의 말을 함으로써 수업을 어렵게 하고 있다. 이러한 상황에서 S-1는 @@의 행위가 잘못된 것임을 직접 이야기한다. 특히 평소 @@를 무서워하는 마음을 갖고 있는 상태에서 @@의 행동에 대해 조언한 것은 S-1로서는 꽤 어려운 결정이었음을 짐작할 수 있다.

“응~ 붉은 여왕이 어릴 때 무슨 일이 있었어요?” S-6은 “네. 붉은 여왕.. 음... 어릴 때, 어... 왕따 당했어요.”...(중략)... S-1는 그 이야기를 듣고 이야기를 이어간다. “어릴 때부터 하얀 여왕만 다들 좋아하고, 레드 퀸은 안 좋아했어요.” “왜?” “어, 레드 퀸은 언니보다 안 예쁘고, 아니, 하얀 여왕~ 하얀 여왕만 다들 좋아하고, 공부 잘 하고~”S-3이 이어간다.(2013.9.11 수업관찰기록)

위의 기록에서 참여자들은 1분기에 만들었던 ‘왕따’ 이야기와 2분기에 만들었던 ‘이상한 나라의 로미오와 줄리엣’의 이야기를 결합하고 재구성하여 또 다른 이야기를 만드는 모습이 나타난다. 또한 아래의 기록은 통해서 연극부 노래로 2분기에 만든 바누와 노래 역시 화음을 살려서 부르게 되었음을 알 수 있다.

S-1은 “선생님!”하고 부른다. “재 미 있어..할려면 너무 높은 음하고 낮은 음 같이 있고, 그리구 평평한 음 뭐” “중간 음?” “중간 음하고 그렇게 섞어서 하면 재미있어요. 두 사람씩 아니면 한 사람 먼저 노래하고, 다음에 한 사람 두 사람...(중략)...(2013.10. 2. 수업관찰기록)

위의 기록에서 참여자는 바누와 노래를 부름에 있어서 ‘평평한 음’, ‘중간 음을 섞어서’, ‘먼저 노래하고’라는 표현을 통해서 화음을 고려하고 있음을 나타내고 있다. 또한 이러한 참여자의 설명을 통해서 참여자가 생각하는 ‘재미’가 화음을 고려한 것임을 생각할 수 있다. 이와 함께 아래의 기록에서 나타나는 S-1, S-4, S-6은 수업이 시작되기 전부터 대본 읽기 활동을 함으로써 자연스러운 발화를 위해 노력하는 모습을 보인다.

S-1, S-4, S-6은 대본을 읽고 있다. 현지는 대본을 소리 내어 읽기를 한다. S-2이와 S-3는 책상을 말발굽 대형으로 옮기고 있다...(중략)...S-3, S-1, S-6은 태양을 만들고, S-2와 S-4, S-8는 함께 선인장을 만들었다.. (중략)...(2013.10.16 수업관찰기록)

위의 기록에서는 교사가 수업을 위해 미리 판서하는 동안 참여자들이 책상을 옮기는 등의 활동을 자발적으로 하는 모습이 함께 나타난다. 이와 대조적으로 비자발적으로 수업을 함께하던 @@는 수업을 중단하였다.

아래의 기록과 일지는 S-2가 연극 내용에 재미있는 것을 많이 넣고 싶다는 의견을 제시한 것이다. 이 외에도 참여자들은 연극 활동에서 자신이 넣고 싶은 것으로 개그, 노래, 그리기, 만들기 등의 다양한 활동을 말하였다.

S-2가 “선생님~ 저 죄송한데요, 여기서 개그 하나 넣었으면 좋겠어요.” 하고 말한다. “뭐?”하고 묻자, “고객님, 많이 당황하셨지요? 하는 거 넣으면 (웃음)”(2013.10.2. 수업관찰기록)

S-2와 S-1는 “보라 언니 들어 가실게요.” 라는 말을 하며 좋아함. ...(중략)...서로 하고 싶어 해서 각자 한 번씩 녹음함. (2013. 10.26.참여자 일지)

하나의 대답이 끝나자마자 하얀 여왕 일행은 무대 뒤로 사라진다. 하나는 하얀 여왕 일행을 서둘러 따라간다. 마술피리 서곡(6학년 음악 교과서) 시작 음이 3번 들린 후에, 어딘가에서 붉은 여왕이 등장을 알리는 소리가 들린다.

소리: 비키세요, 붉은 여왕 들어가실게요~ X2 (3분기 완성 대본)

또한 위의 대본에서는 참여자들의 요구가 어떻게 대본에 반영되었는지가 나타나고 있다. 이와 함께 참여자들은 연극의 소품을 만드는 작업에서 두 개의 팀을 구성하여 활동하는 모습도 나타났다.

참여자들의 자발적인 활동은 아래의 일지에서 나타나듯이 공연 날짜가

다가올수록 빈도가 높아졌음을 알 수 있다. 또한 이러한 자발적 활동이 참여자들에게는 하나의 자랑거리가 될 수 있음을 알 수 있다.

오후가 되기 전 아이들에게 특으로 물어보니 S-3이 지난 금요일에 몇몇 아이들이 모여서 연습을 했다고 자랑하듯 말한다.(2013.11.6 참여관찰 일지)

S-8은 자기가 이야기를 할 때는 내가 무대 밑에서 어떤 지시도 하지 않았는데 앞으로 한 발자국 나와서 자기의 대사를 하는 모습을 보여 주었음.(2013.11.27 참여관찰 일지)

특히 위의 일지는 연극공연이 이루어진 날 S-8의 모습으로, ‘앞으로 한 발’나오는 행동을 함으로써 연극에 몰입하고 있다는 것을 알 수 있다.



<S-8의 시선으로 본 연극 배경을 나타내는 소품 만들기>

위의 사진은 S-8이 찍은 참여자들의 활동 모습이다. S-8은 비자발적 참여자로 교육연극 활동에 소극적으로 참여했다. 이에 따라 교사는 S-8의 관심을 알고자 S-8에게 카메라를 지급하였다. S-8은 다른 참여자들의 모습을 카메라에 담다가 선인장 만들기를 함께 하겠다는 의사를 표현하였다.

5.3.3. 공동체 의식이 나타남

관객은 연극을 구성하는 요소 중 하나이다. 아래의 일지는 ‘ㅎ’학교에서 연극공연의 관객은 단순한 관객의 역할에 머물지 않았음을 나타내고 있다. 극 중 극의 공연을 위해서 교사는 ‘찬조출현’의 형식으로 연극반이 아닌 아이들의 도움을 요청하고 있다. 또한 00와 00의 친구 및 S-8의 친구가 찬조출연을 하게 되었음을 알 수 있다. 극 중 극은 붉은 여왕이 나쁘게 된 이유를 ‘회상’을 통해 나타내는 장면과 관련된다.

00은 “선생님 좀 도와줄래?” 라는 말에 좋아하며 따라왔음. 공연은 초등학교 아이들이 모두 와서 관람했는데, 아이들이 집중하여 잘 봄. 초등학교 선생님들도 모두 오셔서 관람하심. 애벌레 장면은 00과 00의 친구 그리고 S-8의 친구. 연극반이 아닌 3명의 아이들이 찬조출연을 하게 됨. 간단한 장면이었지만, 아이들은 진지하게 자기가 맡은 역할을 충실히 하고 있음.(2013.11.27. 참여자 일지)

위의 일지를 통해서 연극공연은 관객으로 참여한 아동들이 극 중 극 형식을 진지하고 충실하게 도움으로써 잘 마칠 수 있었음을 알 수 있다.

뿐만 아니라 아래의 일지에서 나타나듯이 ‘ㅎ’학교의 교사들과 학습자들은 연극공연에서 스텝 혹은 관객의 역할을 하였음을 알 수 있다.

...방과후 선생님은 오늘 공연 관람은 초등학생만을 대상으로 할 것이라 말씀하심. 무대 밑에 의자가 채워지고 방송담당 선생님도 오셔서 무대 위에 스피커를 올려 주셨음.....(중략)... 공연이 끝나고..(중략).. S-2는 흥분이 됐었다고 함. S-3랑 S-4는 나를 꼭 안음...(중략) 아이들에게 정말 잘 했다고 칭찬해 줌... (중략)...5학년 선생님은 연극이 재미있었고, 아이들에게 좋은 경험을 만들어줘서 고맙다고 인사하며 가심. 선생님은 나를 앞질러 가시며 바누와 노래를 흥얼거리심. “이 노래 은근 중독성 있네~”라고 ...(중략)... 아이들은 자유롭게 서거나 앉아서 피자를 먹고 있었는데, 관람 중 핸드폰으로 촬영한 동영상을 보며 이야기를 나누고 있었음.(2013.11.27. 참여자 일지)

앞의 일지는 참여자들이 연극공연에 대해 긍정적인 평가를 하고 있음을 나타내고 있다. 또한 모든 초등 구성원이 함께하는 자리에서 ‘무대 위에 서는 것’을 경험한 참여자들의 마음이 함께 나타난다. 참여자들은 자신들의 경험을 ‘흥분’이라는 말을 통해 표현한다. 또한 3분기 수업을 중간에 그만 둔 참여자 4명도 관객으로 참여하였다. 즉, 연극공연을 통해서 인천 ‘ㅎ’초등학교 구성원들은 교육연극 수업 참여자 외에도 각자의 역할을 수행한 것이다. 인천 ‘ㅎ’초등학교 구성원들은 이야기를 만들고, 이를 연극으로 공연하고 연극공연 후 연극에 대한 내용을 함께 공유하며 말함으로써 하나의 공동체를 만들어 갔다.



<극중 극> 붉은 여왕의 어린 시절

극 중 극은 여러 가지 형태의 소극을 연극 속에 넣는 형식을 말한다. ‘ㅎ’ 학교 연극에서는 붉은 여왕이 나쁘게 변한 이유를 설명하는 회상장면을 나타내는데 사용되었다. 주요 연기자들이 모두 지켜보는 가운데 붉은 여왕의 성격 변화에 핵심적 역할을 하는 연두색 애벌레가 무대 중앙부에 위치한다. 애벌레 역할을 한 아동은 S-7과 같은 5학년으로 5학년 학습에서 진행한 연극 수업을 구경하던 중 몇 번의 연습을 함께 하였다. 그러나 천을 잡고 있는 아동들은 즉석에서 캐스팅되어 천 바깥으로 모습이 그대로 드러난다.

연극공연이 끝난 후 간단한 과자파티와 함께 이루어진 면담에서 교사의 질문에 대해 참여자들의 답변은 아래와 같다.

교사: ...(중략)...다음에 할 땐 이렇게 이렇게 했으면 좋겠어요~하는 점은 뭐가 있을까? S-5: 원래는 원래는 이렇게, 이렇게 어..그...대본을 보고 읽으면서 행동을 했으면 좋겠어요....(중략)...S-4: 음...고칠 거 없는데? 교사: 음.. 고친다기 보다는 좀 더 많이 했으면 좋겠어요.. 하는 거.. 좀 안했으면 좋겠어요..하는 거. S-4: 음.. 그냥 다 좋아요. 교사: 음.. 그런데 S-4야, S-4가 그냥 다 좋아요 하는 건 선생님을 도와주는 게 아니에요. S-4: 어..근데 진짜 그냥 다 좋은 거 같은데.. ...(중략)...S-2: 선생님, 선생님 S-6 다 그렸어요. S-6 은 천에다 그림을 아니 종이에다 그림을 그렸으면 좋겠대요. 그 천(스카프) 말고. 그리고 배경도 종이에다 더 많이 그리고 그렸으면 좋겠대요. ...(중략)...교사: 우리 연극하면서 여러 작업을 했는데, 어떤 친구가 도움이 많이 되었 나?...(중략)..교사: 그림 그릴 때는? S-2: S-3, S-6, S-1, S-4요. (2013. 12.4. 그룹 면담) (2013.12.4 그룹 면담)

위의 면담을 살펴보면 학습자들은 S-5의 경우, 동작에 대한 연습 문제, 그림 활동 시간의 확대를 개선점으로 말하고 있음을 알 수 있다. 특히 이상한 나라를 나타내는 소품 만들기를 하는 시간에 S-4에게 일방적으로 화를 낸 S-2는 연극 활동에 ‘도움이 많이 된’친구를 말할 때 S-4를 포함함으로써 연극 활동이 S-2와 S-4의 관계에 긍정적으로 영향을 주었음이 나타나고 있다. 이러한 모습을 통해서 S-2가 1분기 수업 후 S-10를 ‘구박’(2013.7.22.T-2와의 대화) 했던 모습과 달라졌음을 알 수 있다. 이는 다양한 수준의 활동에 함께 참여할 뿐만 아니라 공연이라는 흥분된 활동에 함께 도전하고, 이를 극복하는 과정을 통해 공동체로서의 의식이 생긴 것으로 판단된다.

S-2: ...(중략)...S-6은...(중략)...마법, 마법. S-1는 로맨틱한 거, 저는 현실적인 거, S-3는 비현실적인거...(중략)..S-5 : 그거 합치면 정말 좋을 것 같은데요?...(중략)...아. 이렇게 하면 어떨까요? ...(중략).. 이야기가 이어지면 어떨까요?(2013. 12.4. 그룹 면담)

또한 앞서의 면담에서는 연극공연에서 경험한 참여자들의 ‘흥분’이 긍정적으로 작용하여, 참여자들의 다음 연극 활동을 하고 싶은 마음과 연극에 대한 기대감을 키워주고 있음이 나타나고 있다.

이처럼 방과후 교육연극 3분기 수업은 1, 2분기에 비해 많은 시간이 할애되었다. 그러나 형식성을 갖춘 연극공연을 위한 준비를 고려한다면 오히려 짧은 시간이라 할 수 있다. 이는 참여자들이 공연에 대한 긴장과 자신의 자존감을 지키고자 노력하는 가운데 자발적으로 이루어진 연습에 의해 가능했던 것으로 판단된다. 이러한 참여자의 자발적 연습은 연극공연에 대한 책임의식에 의한 것으로 해석할 수 있다. 또한 이들은 연극공연에 대한 긴장과 흥분을 극복함으로써 공동체 의식을 경험하였다. 뿐만 아니라 교육연극 수업에 대한 기대와 연극공연을 하고 싶은 S-1의 마음은 @@에 대한 두려움을 극복하게 하였다.

즉, 참여자들의 자발적 통제는 연극공연에 대한 책임의식으로 발현되어 ‘ㅎ’학교 초등학생과 교사가 배우로, 관객으로, 스텝으로 참여하고, 그들만의 공동의 경험을 의미 있는 것으로 만듦으로써 공동체 의식으로 확대되었다고 할 수 있다.

또한 참여자들은 보다 짜임새 있는 연극을 만들기 위해 사회, 과학 등의 교과 지식과 체육, 미술, 음악 활동을 함께 하였고, 직접 무대 위에 오름으로써 용기라는 도덕적 덕목을 실천하였다.

특히 1분기 수업부터 꾸준히 교육연극 수업에 참여한 S-1과 S-3, 그리고 ‘연극 하고 싶어서 과학도 바꾼’(2013.4.19 참여관찰 일지) S-2의 경우 만족도가 특히 높았다. 더욱이 S-2의 경우에는 1분기 수업 후 S-10을 ‘구박’(2013.7.22 T-2와의 대화)하는 모습과 달리 3분기 수업 후에는 S-4과의 관계 또한 개선되었다. 이들에게 연극공연은 안락한 내일을 위한 하나의 통과의례와 같은 것으로 그들의 역량을 키우기 위한 것이었다.

그러나 비자발적으로 수업을 함께 했던 학습자들 중 4명의 수업 중단은 형식성 높은 3분기 교육연극 수업이 그들에게 결코 함께 수업할 수

있는 기회를 제공했다고 할 수 없는 것으로 판단된다. 이들은 연극공연을 통해 관객으로서 함께 연극공연에 참여하였다. 그러나 관객으로 참여하는 그들의 모습을 보았을 때 수업을 중단한 비자발적 참여자들은 인식적 수준에서의 공동체의식을 갖는다고 할 수 있다. 비자발적으로 수업에 참여하고 수업을 중단하게 된 4명의 참여자에게 3분기 수업은 강제적이고 강압적이며 불편한 것이었다.

5.4. 소결

본 장에서는 ‘ㅎ’학교 교육연극 활동을 통한 협동학습의 각 분기에서 나타나는 특징적으로 나타난 참여자의 모습을 유형화하고 이에 대한 특성과 주제의미를 살펴보았다. 협동학습의 경험은 크게 자기인식적 경험, 인간관계적 경험, 공동체적 경험으로 유형화하였다.

또한 각 유형의 특성을 개인의 특성으로부터 나타나는 흥미, 타인의 입장에서 소통 수습(修習)하기, 개방적 규칙에 대해 자발적으로 맞추기로 파악하였다. 각 유형에서 나타난 참여자들의 특징은 다음과 같다.

첫째, 1분기 참여자들의 특징적인 모습은 참여자들의 자기인식적 경험과 관련성이 높다. 교육연극 수업에서 참여자들은 초국적 이주 배경이라는 개별적이지만 공통된 특징을 갖고 있었다. 참여자들은 자신의 이주 경험에 의해 S-1과 S-2, S-3처럼 스스로 되고 싶은 사람이나 잘하는 것, 되고 싶은 사람에 대해 규정하기도 했지만, S-7이나 S-9와 같이 교사와의 활동을 통해서 자신을 알아가기도 했다. 하지만 이들이 갖는 언어적 다양성으로 인하여 현실적으로 함께 의사소통을 할 수 있는 방안이 요구되었고, 이 가운데 교사는 참여자들이 처한 갈등 상황에 대해 관심을 갖고 있는 것으로 파악하였다.

교사는 참여자들의 관심을 반영하여 의사소통의 방법으로 마임, 가면 만들기 활동을 제시하였다. 이러한 활동은 연극적 재현성과 함께 참여자

들 자신의 언어적, 행동적 특성을 인식하고 타인의 특성을 인지하는 데 도움이 되었다. 참여자들은 자신이 좋아하는 활동을 마임을 통하여 나타내었는데 이 과정에서 타인의 행동 방식을 관찰하고, 그에 요구되는 행동을 고려하여 활동하였다. 또한 참여자들은 가면 만들기를 통하여 이야기 만들기에서 규정한 자신의 특성을 나쁜 사람, 귀여운 사람 등으로 나타내었다. 이야기 만들기에서 참여자들은 공통적 경험인 생활 속의 갈등에 주목하였을 뿐 아니라 이에 대해 긍정적인 변화를 기대하는 모습이 나타났다. 이러한 모습은 참여자의 관심사로부터 자발적 참여와 적극적인 행동으로 나타났다. 특히 평소 사이가 좋지 않던 S-2는 연극하기를 위해 S-10에게 먼저 다가가는 모습을 보였다.

그러나 참여자들의 언어적 다양성이나 이전 학습 경험에 대한 인식과 달리 교사는 참여자가 스스로 규정하는 장점을 발전시킬 수 있는 방안을 제시하지 못함으로써 교육적 변화에 본질적인 한계를 갖는다.

둘째, 2분기 수업은 참여자의 인간관계적 경험에 의한 특징이 나타났다. 참여자들은 교육연극에 대한 기대와 하고 싶은 활동을 보다 명확히 제시하였다. 그러나 참여자들의 이러한 특징은 방학 전 이루어진 원적교 체험을 통해서 현재의 친구들과 헤어진다는 생각에 의한 것으로 나타났다.

교사는 참여자들의 상황을 고려하여 그들의 마음을 노래에 담았다. 교사와 참여자들은 노래를 만들고, 수정하는 활동을 통해 공감이 이루어졌다. 또한 참여자들은 연극으로 만들 이야기를 정하는 과정에서 서로 양보하고, 언어적 도움을 줌으로써 상대의 마음을 이해하고 아끼는 모습을 나타내었다. 이러한 과정을 통하여 관객이 있는 연극을 고려하였다. 특히 S-1의 경우, 관객을 고려한 연극에서 음향을 이야기하여 연극하기에서 관객과의 공감까지 고려하고 있음을 생각하게 하였다.

하지만 참여자들과 교사는 연극을 만들어가는 과정에서 이야기의 제목, 한국어 수준, 연극수업의 구성, 그림에 대한 오해 등과 같은 사회적, 개인적, 내적, 외적 차원에 의한 맥락적 갈등을 경험하였다. 이러한 상황

에서 참여자들은 이야기의 제목이 맞지 않음을 말하거나(S-3), 무언가를 때리면서(S-9) 자신의 마음을 표출하였지만 더 이상의 발전 없이 현재의 상황에 순응해 가는 모습을 보였다.

특히 S-9에 대한 교사의 이해 부족은 의사소통에 있어서 합리성 이전에 이해와 공감의 선행되어야 함을 나타냈다. 또한 방학 중 가족여행이라는 요인으로 인하여 이야기의 내용 파악이 미비했던 S-9에게 강요된 반복된 활동은 S-9에게 주어진 하나의 커다란 바위에 불과하였다.

셋째, 3분기 수업은 공동체적 경험에 의한 특징이 나타났다. 3분기 수업에서는 교사의 반성에 의해 연극공연이라는 형식성 높은 목표가 제시되었다. 교사는 이전 교육연극 참여자들의 요구라는 준거에 의해 연극공연을 제시하였다. 그러나 이 수업에서 참여자들은 교육연극 집단에 대한 참여의 자발성과 참여 경험에 따라 큰 차이를 보였다.

기존 참여자들은 교사에 의해 제공된 규칙성과 형식성에 대해 자발적으로 활동의 내용과 방법을 제시하기도 하고, 따로 시간을 내어 연습하는 등의 자율적인 모습을 나타냈다. 이 과정을 통하여 참여자들은 ‘ㅎ’학교 초등학년 구성원들과 공통된 경험을 만들었다.

그러나 이와 달리 비자발적 참여자의 경우에는 비록 연극공연에서 관객으로 참여하여 공통된 경험을 가졌지만 그들의 의도와 상관없이 또는 자발적으로 수업을 중단함으로 인하여 제한된 경험이 이루어졌다고 할 수 있다.

이상의 결과를 통해 보았을 때, 교육연극을 활용한 협동학습은 다문화 학교에서 교육적 방법으로서 다음과 같은 의미를 갖는다.

첫째, 교육연극은 ‘ㅎ’학교 학습자들에게 유인성이 높은 활동이다. 참여자들은 교육연극이 무엇인지에 대한 인식이 부재한 상태에서 참여를 시작하였지만, 분기가 지남에 따라 자발적 참여자의 수가 증가하였다. 자발적 참여자의 수가 증가한 것은 교육연극이 참여자들의 내용과 방법상의 요구를 수용할 수 있다는 장점 때문으로 파악되었다.

둘째, 교육연극은 ‘ㅎ’학교 학습자들에게 교과 통합을 통하여 교과교육

시간을 심화보충할 수 있는 창의적 체험활동으로서의 의의가 있다. ‘ㅎ’ 학교에서 시행한 교육연극 활동은 연극의 종합성으로 인하여 사회, 과학, 국어, 미술, 음악 등과 같은 교과학습을 포함하였으며, 이를 통해 연극적 상상력이 풍부하게 표현될 수 있었다. 특히 역할극이 단시간에 하나의 교육목적을 달성하는 것을 목표로 하는 반면, 교육연극은 S-1, S-3, S-6에서와 같이 통합적인 교육목표를 지속적인 활동을 통해 수행함으로써 개인의 자율성을 보장하고 연속적인 성장을 추구할 수 있다. 더욱이 배역이라는 개별 역할의 부여를 통해 참여자들은 자신의 역할에 자부심과 책임의식을 갖는다. 또한 연극하기 과정을 함께 함으로써 공동체 의식을 함양할 수 있다.

셋째, 교육연극은 ‘ㅎ’학교 학습자들에게 특성화과목 시간을 심화보충할 수 있는 활동이다. 교육연극의 이야기하기 과정은 이야기살기 과정을 포함하며, 이때 인물과 인물이 생활하는 주요 배경에 따른 새로운 문화에 대한 이해가 요구된다. 따라서 2분기와 3분기 수업에서도 나타나듯이 타문화와 그 지역의 환경에 대한 학습이 함께 필요하다. 이러한 측면에서 교육연극은 다문화학교에서 요구하는 다문화교육과 한국어 교육이라는 특성화과목 시간을 심화보충할 수 있는 활동이다. 또한 학습자들은 활동을 꾸준히 진행함으로써 여러 인물, 여러 문화에 대한 이해를 연습함으로써 자신의 정체성을 알고, 공동체 의식 함양에 따른 사회적 정체성을 확인하며 타자와 타문화에 대해 개방적 태도를 가질 수 있다.

넷째, 교육연극은 ‘ㅎ’학교 학습자들에게 교육적 평등을 실현할 수 있는 교육방법이다. 교육연극은 개인의 특성에 따라 역할을 선택하고 그에 맞는 행위를 탐구한다. 또한 역할이 하는 행위의 당위성을 탐색하는 과정에서 끊임없이 교사와 참여자, 참여자 간의 대화와 이를 통한 반성적 사고가 요구된다. 이를 통해 교사는 참여자의 특성과 요구를 인식할 수 있으며 이를 교육적 차원에서 지원함으로써 교육적 평등을 이룰 수 있다.

그러나 교육연극 수업이 갖는 이러한 교육적 의의에도 불구하고 본 연

구에서 시행한 ‘중’학교 교육연극 활동에서는 기회의 평등이나 과정의 평등을 온전히 보장하지는 못한 것으로 나타난다.

이는 현재 다문화가정 자녀 교육에 대한 높은 관심과 많은 방법들이 제시됨에도 불구하고, 다문화가정 자녀의 교육은 기회의 평등조차 온전히 보장받지 못하는 현실과도 유사하다. 교육연극에 참여한 분기별 참여자들의 모습을 2장에서 나타낸 협동학습의 목표 수준을 기준으로 분류하면 <표 5-2>와 같다.

<표 5-2> 협동학습 목표 수준에 따른 참여자들의 협동학습 가치 실현 양상

	명목상	표면적	공감적
자기주도	1-S-7, 1-S-10, 3-S-!!, 3-S-&&, 3-S-@@, 3-S-##,	1-S-1, 1-S-3 1-S-9, 2-S-3 2-S-6, 2-S-## 3-S-4, 3-S-5 3-S-7, 3-S-8	1-S-2, 2-S-1 2-S-9, 3-S-1 3-S-2, 3-S-3 3-S-6
인간관계	1-S-2, 1-S-10 3-S-@@, 3-S-!! 3-S-##, 3-S-&&	1-S-1, 1-S-3 1-S-7, 1-S-9 2-S-1, 2-S-3 2-S-6, 2-S-9 2-S-##, 3-S-2 3-S-3, 3-S-4 3-S-5, 3-S-7 3-S-8	3-S-1 3-S-6
책임의식	1-S-3, 1-S-9 1-S-10, 2-S-9 3-S-5, 3-S-7 3 - S - @ @ , 3-S-## 3-S-!!, 3-S-&&	1-S-1, 1-S-2 2-S-3, 2-S-6 2-S-##, 3-S-4 3-S-8	2-S-1, 3-S-1 3-S-2, 3-S-3 3-S-6

* 학습자 앞의 숫자는 활동 참여 분기를 나타낸다.

위의 <표 5-2>에서 나타난 바와 같이 위와 같은 참여자들의 분포는 협동학습이 교육적 평등의 측면에서 다르게 나타나고 있다.

다문화학교에서 교육이 과정의 평등을 실현하기 위해서는 다음과 같은

사항이 고려되어야 할 것이다.

첫째, 한국어 능력이 제한된 학습자의 수업 활동을 지원할 수 있는 언어적 지원체계가 확충되어야 한다. 이중언어 강사는 학습자의 수업을 지원하고, 다문화교육을 주요 업무로 한다. 이중언어 강사에 대한 중요성은 오성배(2010)의 ‘인천 ‘ㅎ’다문화학교 설립을 위한 사전 조사’에서부터 제기되었다. 또한 김영순 외(2012)에서는 현지 조사를 통해 이중언어 강사의 교육활동이 가장 잘 이루어지는 경우로 새날학교를 꼽았다. 2012년 기준으로 새날학교는 학습자의 출신국 구성을 고려하여 5인(중국2, 일본1, 필리핀1, 러시아1)의 상주 강사와 19인의 비상주 서포터가 활동 중이다(김영순 외, 2012:71).

이와 관련하여 T-3은 이중언어 강사의 구성이 현장의 요구와 맞지 않음을 말한다. 2013년 ‘ㅎ’학교에는 ‘일본, 중국, 영어, 러시아어가 가능한’(2013.5.10 수업 후 T-3과의 대화) 이중언어 강사가 활동 중이다.

이와 같은 사실을 통해서 인천 ‘ㅎ’다문화학교에서 이중언어 강사는 학습자의 구성보다는 교육청의 공급 여건에 따라 이루어지고 있음을 알 수 있다. 예컨대, S-##의 경우에는 2분기 수업에서는 S-1의 언어적 도움에 의해 수업을 함께 이어갈 수 있었으나, 3분기 수업에서는 S-@@와 S-!!의 갈등과 함께 S-1의 언어적 도움을 받기 힘든 상황을 인식하여 수업을 포기한 것으로 볼 수 있다.

둘째, 교사와 사회의 다문화가정 자녀에 대한 공감적 이해가 요구된다. 교육연극을 활용한 협동학습 수업에서 교사는 다문화가정 자녀의 특성을 문헌자료를 통해서만 접했다는 한계를 가지고 있었다. 이에 따라 게임 위주의 수업계획을 준비하였다. 이 활동들은 결핍론적 관점에 의한 것으로 다문화가정 자녀들이 갖는 가능성을 낮추는 행위였다.

이러한 모습은 다문화가정 자녀에 대한 기존의 연구가 최충욱·조인제(2010)에서 나타난 바와 같이 주로 당면한 문제를 해결하기 위한 활동으로써 다문화가정 자녀들의 잠재력이나 가능성을 상대적으로 도외시킨 결과로 판단된다.

셋째, 참여자들의 특성 중 중요 요소인 언어적 능력이 유지되고 발전될 수 있는 지원이 필요하다. 다문화학교의 참여자들은 한국어 이외에 출신국의 언어라는 중요한 장점을 갖는다. 그들의 입장에서 한국어는 또 하나의 언어이지만, 교사는 참여자들의 언어적 특징을 고려하지 않은 채 오직 한국어로만 학습을 이어갔다.

다문화가정 자녀들이 한국에서의 생활을 이어가야 한다는 측면에서 한국어 교육은 반드시 필요한 것이다. 그러나 교육은 학습자의 현재 특성을 무시하여서는 이루어질 수 없다. 그들의 현재를 미래의 생활을 위해서 도외시 하는 것은 한국생활을 하기 전까지 그들의 정체성의 기반을 이루던 문화를 부정하는 것이며, 이는 순환적으로 자기 정체성에 대한 부정으로 이어진다. 이러한 교육적 당위성과 함께 고려할 것은 다문화가정 자녀가 갖는 초국적 이주 경험을 비추어 보았을 때, 이들의 생활영역은 반드시 우리사회에 한정된다고 볼 수 없다는 점이다.

넷째, 다문화교육에 대한 보다 근본적인 시각의 변화가 요구된다. 방과 후 교사는 2분기 수업에서 참여자들이 식사를 거를 것을 염려하여 간식을 제공하였지만, 간식의 종류나 양에 대해서는 참여자들과 어떠한 대화도 보이지 않고 있다. 상대방의 특성이나 의견을 고려하지 않은 일방적인 배려는 우리사회의 대표 구성원인 교사가 참여자들을 동등한 입장에서 대하고 있지 않다는 것을 나타낸다.

이러한 모습은 김병성(2004)이 논의한 문화실조에 대한 인식과 같은 맥락에서 설명할 수 있다. 현재 도시에 비해 열악한 시설을 갖춘 농·어촌 학교 출신 자녀에 대한 보상적 차원의 지원이 이루어지고 있다. 대학입시에서 농·어촌 입학 특례의 경우가 그에 해당한다고 볼 수 있다. 이러한 지원은 체제 차원의 변화와 지원이라는 점에서 의의가 있지만 학습자의 잠재 능력의 개발이 아니라 대학입학 자체에 목적을 둬으로써 본질적 변화라고 볼 수 없을 것이다. 즉, 다문화가정 자녀에 대한 교육적 지원이 아직도 온정주의적인 차원에서 이루어지고 있으며 이를 개선하기 위해서는 다문화교육에 대한 인식의 변화가 선행되어야 할 것이다.

VI. 결론

6.1. 요약

본 연구는 ‘ㅎ’학교에서 시행한 교육연극을 활용한 협동학습을 통하여 교육활동에서 나타나는 학습자들의 경험과 그 의미를 교육적 평등의 관점에서 살펴보고자 시행하였다. 연구의 주요 장소인 ‘ㅎ’학교는 다문화자녀의 교육적 기회의 평등을 실현하고자 개발된 공립형 다문화 대안학교 체제를 통해 최초로 설립된 공립학교라는 의미를 갖는다.

연구의 주요 방법은 문화기술지적 방법이다. 학교는 교육활동을 특징으로 하는 문화집단으로 반성적 사고의 과정이 순환적으로 이루어진다는 특성을 갖는다. 이러한 학교집단의 특성 속에서 연구자는 실행가와 연구자라는 지위를 함께 갖는다. 따라서 공립학교 교사라는 내부자적 관점과 방과후 교사로서의 외부자적 관점을 함께 유지하며 연구를 진행하였다. 이를 통해 초국적 이주 배경을 갖는 다문화가정 자녀라는 학습자특성과 학교라는 맥락 속에서 이루어지는 교육활동의 의미를 교육적 평등의 측면에서 해석하고자 하였다.

이를 위한 연구 문제는 첫째, ‘ㅎ’학교의 교육연극 수업에 참여한 학습자들의 변화 양상은 어떠한가, 둘째, ‘ㅎ’학교의 교육연극 수업에 참여한 학습자들의 협동학습 경험은 어떠한 의미를 지니는가이다.

본 연구와 관련하여 연구자는 2012년 4월부터 공립형 다문화 대안학교 운영체제 개발 연구과정에 참여하였으며, 2013년 2월부터 2014년 1월까지 ‘ㅎ’학교에서 현장연구를 하였다. 특히 2013년 4월부터 12월까지 총 3분기, 23회에 걸쳐 시행한 교육연극 수업을 계획하고 적용하였다.

연구 장소는 공립형 다문화 대안학교라는 새로운 체제를 통해 설립된

‘ㅎ’학교이다. 이곳은 다문화가정 자녀의 학교 이탈문제에 대한 문제인식과 이를 해결하기 위한 체제를 적용하여 설립했다는 특징이 있다. 따라서 ‘ㅎ’학교는 우리 사회에서 다문화가정 자녀의 교육이 평등의 관점에서 어떻게 이루어지고 있는지를 알 수 있는 곳이다.

또한 연구의 주요 참여자인 이곳 초등학생은 초국적 이주 배경과 제한된 한국어 능력을 갖는다는 특징을 갖는다. 특히 주 참여자가 초등학생인 것은 그들이 발달특성상 변화에 민감하기 때문에 이곳의 교육활동에 대한 모습을 풍부하게 나타낼 것으로 기대하기 때문이다. 따라서 이들이 경험한 ‘ㅎ’학교에서의 교육활동 모습에 대한 관찰과 이들의 경험을 통해 다문화교육이 어떻게 구현되고 있는지를 알 수 있다.

본 연구의 연구문제에 답하기 위해 II장에서는 다원주의적 패러다임이 평등에 대한 요구로부터 출발하였음을 나타내고, 우리 사회가 자유주의적 다문화주의와 비판적 다문화주의의 상호역동적 발전에 의해 통합을 추구하고 있음을 나타내었다. 이러한 사회적 가치와 함께 공립형 다문화대안학교 체제의 교육과정에서 나타나는 한계를 보완하기 위해 교육 실천적 접근이 필요함을 논의하였다. 특히 이질성이 높은 학교라는 특징을 고려하여 교육 실천을 위한 방안으로는 교육연극을 통한 협동학습을 제시하였다. 이와 함께 협동학습과 협력학습에 대한 논의를 통해 양자가 흥미와 놀이라는 정서적 측면과 행동적 측면을 바탕으로 하고 있음을 나타내고, 교육이 현세대와 미래세대의 지속과 발전을 보장하기 위해서는 협동학습의 주체에 학습자와 교사간의 관계를 포함해야 함을 주장하였다. III장에서는 학교 집단의 특성을 살린 문화기술지적 방법이 반성적 사고 과정과 관계되며 이는 ‘계획-실행-관찰-반영’이라는 일련의 순환적 과정임을 밝히고 연구의 과정을 제시하였다. IV장에서는 ‘ㅎ’학교의 특성에 따라 제시한 KSL교육연극 수업의 과정과 학습자들의 변화를 나타냈다. V장에서는 각 분기별 수업에서 이루어진 교육연극 활동을 통한 협동학습의 의미를 다문화교육의 관점에서 해석하였다.

방과후 활동으로 계획한 KSL교육연극 프로그램의 성격은 ‘ㅎ’학교와

같이 2009개정 교육과정의 창의적 체험학습의 자율성을 갖는다. 또한 KSL교육연극 프로그램은 ‘ㅎ’학교 교육의 심화보충 수업의 개념으로 구분하였다. 교육연극 수업은 오리엔테이션, 이야기하기, 연극하기로 구분하였다. 프로그램의 실행에 있어서는 교사가 학습자들의 변화 양상을 수업의 단계에 따라 나타내고 학습자들의 변화가 어떻게 다시 수업에 영향을 미쳤는지를 기술함으로써 수업에 참여한 학습자들의 변화 양상을 나타내었다. 먼저 첫 번째 연구문제에 대한 결과는 다음과 같다.

첫째, 초기 수업에서 나타난 참여자들의 부정적 반응에 따라서 교육연극 수업은 교사가 제시하는 수업에서 참여자가 원하는 수업을 제시하는 방향으로 변화하였다. 이에 따라 참여자들은 자발적으로 다음 분기 수업을 신청하는 모습이 나타났다.

둘째, 이야기하기 단계에서는 수업이 진행됨에 따라 참여자들이 생각하는 이야기가 실제 참여자들이 일상적으로 경험하는 갈등과 관련하여 변형되고 조정되는 모습이 나타났다. 특히 이야기하기 단계에서 참여자들은 활동이 지속됨에 따라서 이야기 속 인물이 겪는 갈등의 원인이 인물의 기본적인 욕구와 관련됨을 생각하고 그에 대해 이해와 공감을 통한 해결을 모색하였다.

셋째, 연극하기 단계는 교실 내 연극으로부터 ‘ㅎ’학교 초등학년 구성원들이 모두 참여하는 연극공연으로 형식화되었다. 이 과정에서 참여자들은 한국어뿐만 아니라 음악, 미술, 과학, 사회 등의 교과 요소를 함께 경험하였다. 또한 연극하기 활동을 통해 참여자들은 공동의 경험을 갖게 되었는데, 이러한 경험은 ‘ㅎ’학교 초등 구성원 전체로 확대되었다.

KSL교육연극 수업에서 참여자 개인은 각자의 역할을 부여 받고, 의사소통을 통하여 갈등을 해결하고, 공동체 의식을 체험함으로써 협동학습을 하였다. 이 수업은 교사 참여자들로부터 학생들의 이해와 집중도 그리고 태도 측면에서 좋은 평가를 받았다. 그러나 연극 공연에 있어서는 더욱 많은 연습과 녹음의 질이라는 형식성에 대한 개선이 필요하다는 평가를 받았다.

두 번째 연구문제에 대한 결과는 다음과 같다. 총 3분기에 걸쳐 진행된 교육연극을 통한 협동학습은 갈등해결의 수습으로서의 의미를 갖는다. 따라서 각 분기에서 두드러지게 나타나는 참여자 경험의 특징을 주제화하고 이를 분기별로 유형화하였다. 분기별로 나타난 참여자들의 경험의 특징은 자기인식적 경험, 인간관계적 경험, 공동체적 경험으로 유형화하였다. 각 유형별 수업에서 나타나는 특징은 다음과 같다.

첫째, 1분기 수업에서 다양한 개인적 특성을 나타내는 참여자들은 수업을 통해 다양한 방법으로 자신의 생각을 표현하였다. 참여자들에게서 나타난 갈등에 대한 관심은 긍정적인 변화를 위한 것으로 나타났다. 이에 따라 1분기 수업 참여자들의 특징은 현재의 나를 인식함, 다양한 방법을 통해 나를 드러냄, 나의 행동을 생각함으로 의미화 하였다.

둘째, 방학 중 이루어진 2분기 수업은 참여자들의 교육연극 수업에 대한 심의 확대와 함께 원적교 체험이라는 경험에 의해 특징적인 모습들이 나타났다. 참여자들은 동료에 대한 애정과 관심이 증대됨과 동시에 동료를 배려하고 상대의 생각과 감정을 고려하여 활동을 하였다. 그러나 때로는 어쩔 수 없이 상황을 받아들이는 모습을 보였다. 이에 따른 특징은 인간관계적 경험으로 파악하였으며 타인을 생각함, 상대의 요구를 고려하고 응답함, 공감이 아닌 받아들임으로 의미화 하였다.

셋째, 3분기 수업에서는 교육연극 수업에 꾸준히 참여했던 기존의 참여자와 새로운 참여자들이 함께 수업을 하게 되었다. 연극공연을 통해 참여자들은 제한적이지만 공동의 경험을 하게 되었다. 그러나 이들에게 부여된 연극공연이라는 과제는 외부로부터 부여된 것으로 참여자들은 개인적 경험에 따라 자율성 혹은 탈퇴라는 상이한 모습을 나타냈다. 이러한 모습으로 인하여 3분기 수업은 공동체적 경험 유형으로 파악하였으며, 기존의 학습자로부터 규칙을 만듦, 경험에 의해 조정함, 공동체 의식이 나타남으로 의미화 하였다.

본 연구를 통해 다문화학교에서 나타나는 일상적인 교육활동의 모습과 그 속에서 나타나는 갈등의 양상을 이해할 수 있었다. 이와 함께 교육연

극을 통한 협동학습은 다문화학교에서 나타나는 다양한 학습자의 욕구를 충족시키는 교육적 평등 실현을 위한 학습방법으로서의 가능성을 확인할 수 있었다.

교육연극을 통한 협동학습은 개인의 특성이라는 자유주의적 요구와 사회적 실천이라는 비판적 요구의 상호작용 속에서 이루어졌다. 그러나 참여자들의 개인적 경험은 연극을 통해 내용상 수업에 반영되었지만 그들의 특성이 수업에 고려되지는 못했다. 또한 참여자들 중 일부는 교사와 사회의 제한된 이해 속에서 학습활동을 중단하는 모습을 나타냄으로써 실질적인 기회의 평등을 실현하는데 한계를 갖는 것으로 해석하였다.

6.2. 논의 및 제언

본 절에서는 연구내용을 바탕으로 다문화학교에서의 교육 및 교육연극을 활용한 협동학습에 대한 논의와 제언을 하고자 한다. 본 연구는 새로운 교육체제인 공립형 다문화 대안학교 체제에 의해 설립된 ‘ㅎ’학교의 교육활동에 주목하여 이곳의 학습자들의 경험을 교육적 평등의 관점에서 기술하고 해석하였다. 본 연구의 결과는 다원주의와 다문화학교 및 협동학습을 통한 교육연극과 관련된 기존의 연구와 관련하여 다음과 같은 이론적 함의를 갖는다.

첫째, 사회·역사적, 사회·문화적 맥락에서 교육은 일방성을 특징으로 하는 전통주의 교육관에서 상호성을 중심으로 하는 진보주의 교육관으로 변화하였다. 이와 함께 우리교육은 6차 교육과정 이후 학습자 중심성을 일관되게 표방해 왔다. 그러나 이봉주 외(2013:31)에서는 OECD 4개국을 포함한 8개 국가의 아동에 대한 삶의 질 평가를 통해 한국 아동이 여전히 행복하지 않으며, 특히 그들의 이타성이나 공감능력이 낮음을 나타내고 있다. 이러한 문제의 주요 원인으로 지식중심의 교육을 말한다.

이는 다원주의 패러다임으로의 전환과 함께 대두된 교육관의 변화가 실천으로 이어지지 않고 있음을 의미한다. 교육의 목적이 개인과 사회의 지속적인 유지와 발전을 추구하는데 있다면 학습자에게 언어적 지식 또는 합리성만을 강요하는 교육은 지양해야 할 것이다. 오히려 언어사용을 통해 생활 실천적으로 이루어지는 소통적 교육에 중점을 둬으로써 학습자는 더 큰 만족을 갖고 타인을 이해하고 공감하며 존중할 수 있을 것이다.

둘째, 학습자의 다양성에 대한 인정과 교육을 통한 사회화에 대한 논의는 자유주의적 다문화주의와 비판적 다문화주의가 갖는 자연적 존재인 개인이 어떻게 실천적 사회인으로 변화 할 수 있는가?라는 문제와 관련된다. 이에 대해 본고에서는 Dewey가 생각하는 ‘좋은 사회’가 김영순(2010b; 2013b; 2014)의 논의를 바탕으로 개인에 대한 이해와 타인에 대한 공감 및 협력적 의사소통을 통해서 자유주의적 다문화주의와 비판적 다문화주의가 ‘혼란을 야기 시키지 않고 통합’할 수 있음을 논의하였다.

이와 관련하여 다문화학교에서 참여자들이 일상적으로 경험하는 다양한 갈등은 상호 역동성(배한동, 2007)을 고려하고 타협과 협상 등을 중심으로 하는 협동학습을 통해 공감적인 해결이 가능하다고 보았다.

이러한 교육은 학습자가 관심을 갖는 것을 지지하고, 그들의 관심에 근거한 활동을 교육과 연계할 때 가능할 것이다. 특히 교육의 중점을 개인-사회-공동체로 연계함으로써 학습자는 세계 속에 위치한 자신을 생각하며 자신의 행위를 조정할 수 있을 것이다.

셋째, 공립형 다문화 대안학교 체제를 통해 설립된 학교에 보다 적극적인 교육적 지원이 요구된다는 주장을 하였다. 공립형 다문화 대안학교 체제는(교육과학기술부, 2012), 다문화사회에 적응하려는 우리 교육계의 변화를 의미하는 것이지만, ‘새로운 개념의 학교체제’나 ‘교육과정’의 개발 혹은 이에 의한 학교의 설립이 교육적 평등을 보장하지는 않는다. 더욱이 공립형 다문화 대안학교 교육과정이 제시하는 목표는 국가수준의 교육과정을 충분히 고려하여야 하며, 그렇지 못한 경우 하나의 동화주의

적 기제로 작용할 위험성을 갖는다. 따라서 다문화학교의 교육적 목표가 학습자의 잠재력 실현을 추구하는 과정의 평등임을 고려할 때, 오영훈·조영철(2013)의 주장과 같이 이곳에서의 교육은 과정의 평등을 이룰 수 있도록 보다 면밀한 연구와 교육적 지원이 요구됨을 논의하고 이에 대해 교육연극을 통한 협동학습을 제안하였다.

본 연구자는 실제 수업을 통해 학생 참여자들에게서 교육연극을 활용한 협동학습의 장점이 나타났음을 확인하였다. 하지만 방과후 교사와 교사 참여자들과의 진중한 논의에 의한 교육적 협동은 나타나지 않았다. 이에 따라 방과후 활동과 교과 교육과정의 연계는 제한적으로 이루어졌다. 이러한 모습을 통해서 교육활동에 대한 협력 혹은 협동적 과정에는 학습자간의 관계뿐만 아니라 학교의 모든 구성원의 협력적 관계가 필요하다는 것을 알 수 있다.

넷째, 본 연구에서는 협동학습의 개념을 협력학습을 포함하는 것으로 파악하며 놀이와 흥미의 특성을 모두 나타내는 것으로 규정하였다. 또한 협동학습의 대상을 학습자뿐만 아니라 학습자와 교사, 교사 간의 관계로까지 확대할 것을 제안하였다. 협동학습은 다문화사회의 부정적 가능성을 조정하고 연습하는데 주요 학습방법으로 제시되고 있다. 그러나 협동학습은 협력학습과 혼용되어 사용되며 이는 놀이(Vygotsky, 1978)와 흥미(Dewey, 1916)라는 행동적 차원과 정의적 차원이라는 차이에 의한 것으로 파악하였다. 특히 Dewey(1916)는 교육이 ‘끊임없는 경험의 개조’이며(Dewey, 1916:92), ‘서로 다른 조건에 적합한 성장 양식’임을 말한다(Dewey, 1916:63). 이러한 논의에 따라 교육연극을 통한 협동학습은 학습자의 입장에서 학습활동의 내용과 방법을 제시하고 활동의 최종단계를 상정하여 수업을 더욱 역동적으로 만드는데 기여하는 것으로 나타났다. 또한 교사의 입장에서는 학습자와의 활동에서 발생하는 새로운 현상이나 진술에 의한 인지적 변화와 반성적 과정을 통하여 이후의 수업을 변화시킬 수 있는 힘으로 작용할 수 있음을 알 수 있었다. 이와 함께 본 연구에서는 수업 참여자에게서 나타나는 개인적, 사회적 특성을

통해 참여자가 경험한 사회의 단면을 알 수 있었다. 이와 함께 참여자의 특성과 요구에 대한 지속적인 관심과 반영이 이루어지지 않는 모습을 통하여 교사와 학습자의 협동이 실질적으로 이루어지기 위해서는 교사의 보다 적극적이고 지속적인 노력이 필요하다는 것을 알 수 있었다.

다섯째, 다문화교육에서 교육연극 활동을 통한 협동학습에 대한 의의를 제시하였다. 교육연극은 다문화교육에 있어서 종합예술로써 다문화 감수성의 핵심인 이해와 공감을 바탕으로 하고(김영순, 2010; Bennett, 2007), 대화와 토론을 통해 중요한 민주주의의 갈등해결 방법을 연습할 수 있으며(Campbell, 2012: 54-70), 갈등을 극복하는 협상과 중재절차를 체험하는 방법이자(Johnson & Johnson, 2002:369), 편견을 제거하기 위한 방법이라는 의의를 갖는다(Banks, 2008:112).

이러한 의의는 연극이 삶을 은유(mimesis)적으로 표현하고, ‘이야기하기(storytelling)’를 통해 공동의 목표와 문화를 공유하는(Johnson & Johnson, 2002:215), 공동체 형성의 매개가 될 수 있음에서 비롯된다(McCaslin, 2006:254). 이러한 측면에서 이야기를 극으로 표현하는 연극은 다문화사회에서 나타나는 개인의 삶을 재형상화 하고, 자신의 삶을 규정할 뿐만 아니라 새로운 공동체를 형성하는데 중요한 역할을 할 수 있다고 보았다.

이러한 가정과 함께 본 연구의 과정에서 참여자들이 만든 이야기는 그들의 현재 모습과 관련성이 높고 시간이 흐름에 따라 은유성이 더해져 하나의 연극이라는 종합예술 활동으로 변화되었음을 보았다. 이러한 특징은 학습자의 특징을 알아감과 동시에 교육적 활동이 진행되어야 한다는 제한된 교육환경에서 특히 유용한 활동으로 판단된다.

여섯째, 다섯째와 관련하여 교육연극 활동이 ‘ㅎ’학교에서 좋은 질적 자료 수집의 도구가 될 수 있음이 나타났다. 질적 연구에서 자료의 수집은 성인을 대상으로 하는 면담과 달리 권력관계 문제를 중요하게 다루어야 한다. 특히 다문화가정 자녀와 관련해서 연구자와 아동은 성인과 아동, 주류사회 구성원과 비주류사회 구성원이라는 이중 권력관계를 갖는

다. 이에 대해 김창아 외(2014a)에서는 교육연극 활동이 질적 자료 수집 도구로서의 가능성을 제안하였다. 교육연극 활동은 앞서와 같이 아동의 일상생활과 관련성이 높으면서도, 교사와 아동의 동등한 참여를 보장한다. 따라서 아동의 일상적인 모습과 의사소통의 특징을 파악하기 위한 좋은 도구로 활용되었다고 본다.

이러한 논의를 바탕으로 공립형 다문화 대안학교 체제를 통해 설립된 학교에서 교육적 평등을 위한 제언을 하면 다음과 같다.

첫째, 다원주의 패러다임으로의 전환과 함께 교육 실천적인 변화가 필요하다. 다원주의 사회는 역사적으로 평등에 대한 요구와 함께 발전하였다. 교육이 사회적 가치를 반영한다고 할 때, 다문화교육은 교육적 평등을 추구한다고 할 수 있다. 따라서 다문화학교에서 다문화교육은 궁극적으로 교육의 목표와 같이 학습자 개인이 자신의 잠재력을 실현할 수 있도록 다양한 방법으로 도울 수 있어야 한다.

이러한 관점에서 다문화가정 자녀의 학교이탈에 대한 정책이나 지원은 다문화가정 자녀를 결핍론적 시각이 아닌 잠재적 가능성에 보다 초점을 두어야 할 필요성이 있다. Nieto(2011:49)는 소수자 가정 자녀에게 끊임없이 제기되는 문제 중 하나가 결핍이론이라고 한다. 결핍이론은 문화 실조현상(cultural deprivation)으로도 설명된다. 이 이론은 소수자에게서 나타나는 학업성취 격차를 유전적, 문화적 또는 경험적 차이에 의한 것으로 특정 한다. 결핍론은 결핍된 능력을 보충해 주려는 태도, 높은 수준의 학문적 내용에 대한 불충분한 노출, 낮은 기대를 통해 학습자가 자신의 능력을 발전적으로 성취하는데 저해요소로 작용한다.

초국적 이주 배경을 갖는 다문화가정 자녀의 문화적 다양성을 고려할 때, 이들에 대한 교육적 방안은 잠재적 가능성에 보다 초점을 두어야 할 것으로 본다. 다원주의 패러다임에 따른 교육적 실천이 필요하다.

둘째, 사회적 차원에서 교육적 기회의 평등을 보장하기 위해서는 현장에 맞는 실질적인 지원과 연구가 필요하다. 다문화학교의 특성은 학습자의 다양성이 높다는데 있다. 그러나 학습자의 다양성과 그들의 잠재된

능력이 발휘되는 것은 현장의 노력만으로는 한계가 있다. 이를 위해서는 사회적 차원에서 다양한 방과후 프로그램의 개발과 발달 수준별 학급 편성이 가능하도록 꾸준한 관심과 지원이 요구된다.

이와 함께 다문화가정 자녀의 교육적 평등은 그들이 단지 수업에 참여하는 것을 허용하는 것으로는 달성될 수 없다는 점을 고려해야 한다. 모든 학습자를 허용하는 교육은 결국 누구에게도 긍정적인 결과를 장담할 수 없기 때문이다. 따라서 학습자의 수준과 특성을 고려하여 교육이 이루어질 수 있도록 해야 한다. 예컨대, 방과후 활동으로 이루어진 교육연극 수업 1분기와 2분기의 경우, 9살부터 16살까지의 참여자가 함께 활동함으로써 개별학습자가 하고 싶은 활동을 하는데 많은 제약이 있었다. 그들의 발달 특성이 고려된 수업을 위해서는 학급 편성에 이를 반영하여야 한다.

셋째, 학교 차원에서는 방과후 수업과 일반교과 수업 그리고 특성화 수업의 연계를 강화하여 보다 깊이 있는 수업이 되도록 해야 한다. 'ㅎ' 학교 학습자는 이곳에서의 학습 이후 원적교의 학습자와 함께 공부를 해야 한다. 그러나 인천 'ㅎ'다문화학교 학습자들은 교육과정에 의하여 일반 학교의 수업 내용 중 50%만 학습한다. 이들이 일반학교 학습자와 수업을 같이 할 때 학습결손이 예상된다. 이를 보완하기 위해서는 교육연극 활동과 같이 범교과성을 갖는 수업을 교육과정 차원에서 연계하여 학습자의 활동을 보다 심화시킬 필요가 있다.

넷째, 학습자가 갖는 잠재력인 언어적·문화적 특성을 유지하고 발전시키기 위해서는 보다 다양하면서도 기본적인 지원이 요구된다. 앞서 살펴본 바와 같이 S-1은 '베트남어 선생님'이 되고 싶은 이유로 베트남어를 가르쳐주는 사람이 없기 때문이라고 했다. 이에 대한 대체 방안으로 독서를 생각할 수 있을 것이다. 학습자는 출신국 언어로 된 책을 통해 스스로 자신의 언어적·문화적 특성을 유지할 수도 있다. 그러나 개교한 지 1년이 다 되어가는 시점에도 학교 도서관에서는 책을 찾을 수 없었음을 생각할 때 기본적인 지원이 시급함을 알 수 있다. 열악한 환경 속에서는 학습자의 학습능력은 향상을 떠나 유지하기도 어렵다.

다섯째, 의사소통 교육 측면에서는 언어적 의사소통과 비언어적 의사소통 교육에 대한 지원이 함께 필요하다. 언어적 의사소통 교육을 위해서는 학습자가 자신의 말과 행동을 객관적으로 파악할 수 있는 시설 또는 도구가 필요하다. 발전은 문제인식에서 비롯된다. 참여자들은 수업장에서 녹음된 자신의 목소리를 듣거나, 동영상으로 자신의 모습을 객관적으로 인식함으로써 교육 또는 연습이 필요함을 생각하였다. 그러나 제한된 학교 시설로 인하여 학습자들이 개별적으로 자신의 모습을 확인하는데 한계가 나타났다. 따라서 이에 대한 보완이 필요하다.

비언어적 표현 교육을 위해서는 체계적인 교육방안과 자료의 개발이 요구된다. 특히 언어적 다양성이 높은 ‘ㅎ’학교의 경우, 학습자들이 한국어를 활용할 수 있을 만큼 익힐 때까지 언어적 의사소통을 도울 수 있는 대체적 방안이 요구된다. 이와 함께 다문화가정 자녀의 교육을 도울 수 있는 이중언어 강사의 적절한 지원이 필요하다.

이와 같이 본 연구는 ‘ㅎ’학교에서 이루어지는 교육활동의 모습을 교육연극을 통한 협동학습이라는 수업을 통해 접근하고 이를 다시 교육적 평등과 관련하여 논의하였다. 본 연구를 통하여 다문화가정 자녀가 한국 사회에서 생활하는데 필요한 것은 무엇이고 그들이 갖는 잠재력을 실현하기 위하여 우리 교육이 어떻게 변화하고, 어떤 지원이 이루어져야 하는가를 모색하는 토대가 되기를 기대한다.

이와 함께 T-4의 진술과 관련하여 다문화가정 자녀의 부모가 왜 이들을 한국으로 데려오는 데 오랜 시간이 걸렸는지에 대한 고민이 추후 논의되어야 한다고 본다. 다시 말해서 우리는 그들의 부모가 그들의 자식을 돌볼 수 있을 만큼 충분히 정의로운가에 대한 진지한 고찰이 필요할 것이다.

본 연구는 공립형 다문화 대안학교 체제를 통해 설립된 학교와 설립 중인 학교의 교육에서 국가교육과정이 제시하는 교육적 평등을 실현하기 위해 고려되어야 할 점에 대한 시사점을 제시하였다는 점에 의의가 있다.



참 고 문 헌

- 곽금주(2008), 「한국의 왕따와 예방프로그램」, 『한국심리학회지: 사회문제』, 14(1), 255-272.
- 교육과학기술부(2009), 「초·중·고 창의적 체험활동 교육과정해설」, 교육과학기술부 고시 제2009-41호에 따른, 교육과학기술부.
- 교육과학기술부(2012), 「한국어 교육과정」, 교육과학기술부 고시 제2012-14호 [별책27].
- 교육부(1992), 「초등학교 교육과정」, 교육부 제1992-16호, 교육부.
- 교육부(2013), 「2009개정교육과정해설」, 교육부 제2013-7호, 교육부.
- 교육인적자원부(2007), 『대안교육백서』, 교육인적자원부.
- 교육출판공사(1980), 『교육대사전』, 교육출판공사.
- 구정화(2012), 「예비 초등교사의 소수자 및 적극적 조치에 대한 인식과 함의」, 『시민교육연구』, 44(1), 1-23.
- 국립국어원(2012a), 『초등학생을 위한 표준한국어 1』, 국립국어원.
- 국립국어원(2012b), 『초등학생을 위한 표준한국어 2』, 국립국어원.
- 권순희(2007), 「다문화 가정 자녀의 상담 지도 사례」, 『국어교육학연구』, 29, 127-174.
- 권재원(2005), 「교육연극(DIE)이 청소년의 문화관용성에 미치는 효과 연구」, 『사회과 교육』, 44, 129-148.
- 김경동(2007), 『현대의 사회학』, 박영사.
- 김남수(2003), 「환경교육 프로그램 개발의 실행연구」, 『교육인류학연구』, 6(2), 1-15.
- 김미예·박혜경·김소정(2008), 「극적 방식을 이용한 영어습득훈련 방법론

- 및 매뉴얼 개발」 연, 『초등영어교육』, 14(3), 93-112.
- 김민정(2011), 「폭력화된 갈등: 갈등론의 입장에서 본 프랑스 이민자 소요」, 『유럽연구』, 29(1), 253-280.
- 김민환(2010), 「다문화 교육에 관한 연구 경향과 과제」, 『학습자중심 교과교육연구』, 10(1), 61-86.
- 김병성(1990), 『교육사회학 관련이론』, 양서원.
- 김병성(2004), 『교육과 사회: 교육의 사회학적 기초』, 학지사.
- 김숙희(2011), 「다문화가족과 교육연극」 다문화가족과 교육연극, 『가족과상담』, 1(2), 73-85.
- 김영봉·김경수·강병재·나향진·박선미(2008), 『신교육학개론』, 서현사.
- 김영순·김금희·전예은(2013a), 「결혼이주여성 자녀의 부부간 협력적 의사소통에 나타난 사회적 상호작용 연구」, 『언어와문화』, 9(2), 73-99.
- 김영순·김금희·전예은(2013b), 「외국인 대학원생을 지도하는 한국인 교수자의 다문화 감수성에 관한 연구」, 『인문과학연구』, 461-488.
- 김영순·박봉수·팜티웬 쟁(2012), 「중도입국청소년의 문화적응 중심 재사회화 경험에 관한 질적 연구」, 『언어와 문화』, 8(3) 37-63.
- 김영순·이미정(2010), 「다문화교육사의 실천적 역량과 기능에 관한 연구」, 『다문화교육』, 1(1), 77-94.
- 김영순(2010), 「다문화사회와 시민교육: 다문화역량을 중심으로」, 『시민인문학』, 18, 33-59.
- 김영순(2011), 『스토리텔링의 사회문화적 확장 and 변용』, 서울: 북코리아.
- 김영순(2014), A Syudy on the Roles of School in Multicultural

Society, 5th Northeast Asia National Cultural International Forum, 131-146.

- 김영순·오장근(2004), 『광고텍스트 읽기의 즐거움』, 연극과 인간.
- 김영식·이종욱(2013), 「방과후 신체활동이 다문화 초등학생에게 미치는 정서와 학교생활 적응 연구」, 『학습자중심교과교육학회 학술대회』, 2013(3), 253-273.
- 김영천(2006), 『질적연구방법론 I』, 문음사.
- 김영천(2009), 『교육과정 I』, 아카데미프레스.
- 김영필(2013), 「하바마스 의사소통행위이론의 상호문화주의적 함의-‘한국적’다문화교육모형 구축을 위한 하나의 대안」, 『철학논총』, 71집 1권, 3-27.
- 김용식(2008), 「실행연구에 관한 고찰」, 『경인교육대학교 교육논총』, 28, 133-167.
- 김재욱(2002), 재외동포 아동 학습자를 위한한국어회화 교재의 구성원리 및 개발에 관한 연구」, 『한국어교육』 13(2), 67-85.
- 김정숙(2004), 「한국어 읽기·쓰기 교재 개발 방안 연구」, 『한국어교육』, 15(3), 1-22.
- 김종석(1984), 「미국 다문화교육의 이론적 고찰」, 『미국학논문집』, 5, 35-60.
- 김창아·김영순·홍정훈(2014), 「교육연극 활동에 참여한 다문화대안학교 초등생의 협동학습 경험에 관한 연구」, 『학습자중심교과교육연구』, 14(4), 177-205.
- 김창아·김영순(2013), 「교육연극을 활용한 다문화 대안학교의 한국어교육 프로그램 실행연구」, 『교육과학연구』, 44(3), 241-269.
- 김창아·오영훈·조영철(2014), 「진학목적의 다문화대안학교 교육과정 개발에 대한 탐색적 연구: 입학사정과제 전형을 중심으로」, 『인

- 문과학연구』, 32, 143-173.
- 김창화(2003), 『청소년을 위한 연극 교육』, 서울: 문음사.
- 노기호(2014), 「스웨덴 교육복지 법제의 동향과 특징」, 『유럽헌법연구』, 15, 89-128.
- 류방란·오성배(2012), 「중도입국 청소년의 교육 기회와 적응 실태」, 『다문화교육연구』, 6(5), 29-50.
- 류수열·유지은·이수라·이용옥·장미영(2007), 『스토리텔링의 이해』, 글누림.
- 문용린·최지영·백수현·김영주(2007), 「학교폭력발생과정에 대한 남녀 차이분석: 피해자 상담사례분석을 중심으로」, 『교육심리연구』, 21(3), 722.
- 박미숙·김영순·홍유나(2014), 「외국인 대학원생의 학교생활 적응에 관한 연구-스트레스 및 적응과정을 중심으로」, 『외국어로서의 한국어교육』, 40, 109-140.
- 박연희(2012), 「다문화 교육 프로그램 개발 과정 연구」, 『박물관교육연구』, 7, 41-58.
- 박종효(2007), 「집단따돌림(왕따)에 대한 이해: 발달경향과 정신건강의 관련성」, 『한국청소년연구』, 18(1), 247-272.
- 박준영(1998), 「미국의 민주시민의식 조사 연구」, 『사회과학연구논총』, 2, 67-116.
- 박지윤(2011), 「중도입국 다문화가정 자녀를 위한 통역 보조교사에 대한 제언」, 『이화어문논집』, 29, 103-125.
- 박휴용(2012), 「다문화교육의 형평성과 수월성에 대한 비판적 고찰」, 『다문화교육연구』, 5(2), 147-172.
- 배은주(2006), 「한국 내 이주노동자 자녀들의 학교 생활에서의 갈등 해결 방안」, 『교육인류학연구』, 9(2), 25-55.

- 배한동(2007), 「교육공동체의 갈등 해소방안」, 『윤리교육연구』, 12, 73-92.
- 변경원(2014), An Interpretation of 'Ruth and Naomi' in the Old Testament for a Identity Formation of Immigrant Women: A Focus on Paul Ricoeur's Mimesis theory, 5th Northeast Asia National Cultural International Forum, 213-223.
- 서덕희(2013), 「이주민 집단에 다른 이주 배경 학생의 학교생활:공통점과 차이점에 대한 메타분석을 중심으로」, 『다문화교육연구』, 6(2), 23-58.
- 서울대학교교육연구소(2011), 『교육학용어사전』, 하우동설.
- 서종학·이미향(2007), 『한국어 교재론』, 태학사.
- 성민정(2011), 「교육연극의 이론적 기초와 실천적 적용에 관한 연구」, 동국대 박사학위논문.
- 손민호(2004), 「사회구성주의와 수업 연구의 방법론적 탐색」, 『교육인류학연구』, 17(1), 37-72.
- 신명선(2011), 「국어 교과서의 텍스트적 특징에 대한 통시적 연구-1~7차 중학교 『국어』 1-1학기 1단원을 중심으로」, 『텍스트언어학』, 30, 73-110.
- 신희정·박선아(2009), 「새터민 대학생의 체험에 관한 질적 사례연구」 『한국사회복지질적연구』, 3(1), 101-130.
- 심보선(2007), 「온정주의 이주노동자 정책의 형성과 변화(한국의 다문화 정책을 위한 시론적 분석)」, 『담론201』, 10(2), 41-76.
- 심상교(2004), 『교육연극·연극교육』, 서울: 연극과 인간.
- 양계민·조혜영·이수정(2009), 『미래한국사회 다문화역량강화를 위한 아동청소년 중장기 정책방안 연구 I』, 한국청소년정책연구원.
- 양영희(2013), 「바람직한 한국어 교육과정을 위한 몇 가지 제언」,

- 『학습자중심교과교육연구』, 13(2), 199-219.
- 양주연·이강순(2010), 「창작무용학습을 통한 다문화가정 어린이의 사회성 변화」, 『한국무용교육학회지』, 21(1), 25-46.
- 연보라·김경근(2012), 「국제결혼이주여성의 학교활동 참여 결정요인: 초등학생 학부모를 중심으로」, 『교육사회학연구』, 22(2), 127-153.
- 오영훈·조영철(2013), 「인천 ‘한누리’학교의 다문화교육 활성화 방안 연구」, 『제1회 다문화도시 포럼 발표집』, 1, 44-55.
- 오은정(2014), 「교육연극의 변용학문적 특성 및 교육연극에 대한 교사 인식 연구」, 이화여자대학교 박사학위논문.
- 원진숙(2009), 「초등학교 다문화 가정 학생을 위한 언어 교육 프로그램」, 『한국초등국어교육』, 40, 157-188.
- 원진숙(2012), 「다문화가정 학생을 위한 한국어 표준 교재 개발-초등과정」, 『국제한국어교육학회발표집』, 355-384.
- 유기웅·정종원·김영석·김한별(2012), 『질적연구방법의 이해』, 서울: 박영사.
- 윤초희·박상근·신인수(2014), 「국내 학교폭력 예방 프로그램의 효과에 관한 메타분석」, 『아시아교육연구』, 15(1), 189-201.
- 이명숙(2001), 「실행연구를 통한 교육 실제의 개선」, 『대구교육대학교초등교육연구논총』, 17(2), 381-408.
- 이명숙(2003), 「협동학습과 그 이론적 기초」, 『초등교육연구논총』, 19(2), 61-80.
- 이바름·정문성(2011), 「협동학습이 다문화태도에 미치는 영향」, 『다문화교육』, 2(3), 107-132.
- 이병환·김영순(2008), 『대안교육의 실천과 모색』, 학지사.

- 이봉주·김선숙·안재진·유조안·유민상·최창용·이연정·이주연(2013), 「쉽게 알아보는 한국 아동의 삶의 질에 관한 종합지수 연구」, 서울대학교사회복지연구소·세이브더칠드런.
- 이성호(2003), 「평등의 철학적 분석과 그 교육적 함의」, 『교육철학』, 30, 119-137.
- 이송은(2007), 「다문화가정의 문화이해를 위한 문학 활동 실행연구: 필리핀 모-자를 대상으로」, 『어린이 문학교육 연구』, 8(2), 129-163.
- 이안희·김민호(2014), 「제주지역 필리핀계 결혼이주민 자녀의 문화적 정체성」, 『한국다문화교육학회 학술대회지』, 20, 343-351.
- 이용숙·김영천 편(1998), 『교육에서의 질적연구: 방법과 적용』, 교육과학사.
- 이용숙·유창조·김영찬(2013), 「대학 신규 교과목 개발을 위한 실행연구: 신제품마케팅 에스토그래피」, 『교육인류학연구』, 16(1), 65-100.
- 이용숙(2001), 「대학교 수업의 개선을 위한 문화기술적 연구」, 『교육인류학연구』, 4(3), 227-253.
- 이용숙(2005), 「연구목적에 따른 실행인류학 연구설계」, 『한국문화인류학』, 38(1), 125-163.
- 이인정(2011), 「사회갈등 이론의 관점에서 살펴본 통일 안보환경 변화와 통일교육적 함의」, 『윤리교육연구』, 24, 255-276.
- 이정민(2013), 「이주노동자 자녀 대상 다문화교육 양상 분석」, 『교육문제연구』, 26(2), 49-76.
- 이종일(2014), 『다문화사회와 타자이해』, 교육과학사.
- 인천광역시교육청(2010), 「인천 공립 다문화 대안학교 설립 타당성 조사 및 운영 방안 연구」, 인천광역시교육청.

- 인천광역시교육청(2010), 「인천 공립 다문화 대안학교 설립 타당성 조사 및 운영 방안 연구」, 인천광역시교육청.
- 인천광역시교육청(2012), 「공립다문화대안학교 체제 및 운영 연구」, 인천광역시교육청.
- 인천한누리다문화학교(2013a), 인천한누리다문화학교 안내자료. 인천한누리다문화학교.
- 인천한누리다문화학교(2013b), 「인천한누리다문화학교 초등학교 교육과정」, 인천한누리다문화학교.
- 장인실·차경희(2012), 「한국 다문화교육의 연구동향 분석」, 『한국교육학연구』, 18(1), 283-302.
- 정문성(1994a), 「협동학습 구조가 사회과 학업성취에 미치는 영향」, 『한국교육』, 21, 109-133.
- 정문성(1994b), 「사회과 협동학습 연구의 동향과 과제」, 『시민교육연구』, 19(1), 259-284.
- 정문성(2006), 『협동학습의 이해와 실천』, 교육과학사.
- 정문성(2011), 「공립형 다문화 대안 학교의 가능성에 대한 탐색」, 『다문화교육』, 2(2), 69-82.
- 정소민(2014), 「시민적 ‘프락시스’로서의 대학생 봉사활동 경험에 관한 문화연구적 해석」, 인하대박사논문.
- 정용교(1999), 「집단따돌림의 다양한 유형과 교육적 극복방안: PC통신에 나타난 집단따돌림을 중심으로」, 『한국청소년연구』, 10(2), 143-169.
- 정지현·김영순(2012), 「생산직 이주근로자 고용 한국 회사 내 한국인 근로자의 다문화 감수성에 관한 연구」, 『교육문화연구』, 22(2) 139-162.
- 정지현·김영순·홍정훈(2014), 「다문화 리터러시 교육 프로그램 참여 고

- 등학생의 다문화 인식에 관한 연구」, 『열린교육연구』, 22(2) 19-41.
- 정진경·양계민(2004), 「문화적응이론의 전개와 현황」, 『한국심리학회지』, 23(1), 101-136.
- 정희모(2006), 『글쓰기 교육과 협력학습』, 삼인.
- 조귀삼(2010), 「특집: 다문화 상황과 선교. 다문화 에큐메니즘 현상에 따른 문화충돌과 사회통합 도구로서 한국교회의 역할」, 『한국복음주의선교신학회』, 13(2), 77-104.
- 조영달·박윤경·성경희·이소연·박하나(2010), 「학교 다문화교육의 실태 분석」, 『시민교육연구』, 42(1), 151-184.
- 조영철·김창아(2013), 「한국어·문화 통합교육에 관한 연구 - 인천 한누리학교 한국어·문화실태분석을 중심으로」, 『한국언어문화교육학회 춘계학술대회 발표 자료집』, 229-236.
- 천경록(2010), 「차기 국어과 교육과정의 발전적 방향: 국어 문화 교과 답론에 대한 비판적 고찰」, 『청람어문교육학회』, 41, 7-33.
- 천호성·박계숙(2012), 「다문화가정 자녀의 학교생활에 관한 연구」, 『현대사회와 다문화』, 2(2), 415-442.
- 최충욱·조인제(2010), 「다문화교육 연구의 동향과 향후 과제」, 『다문화교육』, 1(1), 1-20.
- 한국교육개발원(1985), 「초등학교 체육교과서 체제개선을 위한 기초연구 RR85-04(RR)」, 한국교육개발원.
- 한국교육개발원(2010), 「방과후학교 질적 수준 제고 방안」, 한국교육개발원.
- 한국교육개발원(2011a), 「다문화가정 학생을 위한 한국어(KSL)교육과정 개발 연구」, 한국교육개발원.
- 한국교육개발원(2011b), 「공립형 다문화 대안학교 교육과정 총론(시안)

- 개발 연구」, 한국교육개발원.
- 한국교육과정평가원(2011), 「수요자 중심의 교과서 체제 개발 방안 RRO 2011-4」, 한국교육과정평가원.
- 한국다문화교육연구학회(2014), 『다문화교육 용어사전』, 교육과학사.
- 한규용(2010), 「다문화시대 이중언어교육을 위한 교육연극」, 『한국연극학』, 40, 452-502.
- 한민희(2012), 「자기표현력 신장을 위한 교육연극의 활용방안」, 『어문학교육』, 44, 135-158.
- 홍승연(2011), 「음악교육을 통한 다문화가정 아동의 정체성 세우기 방안 연구」, 『예술교육연구』, 9(1), 57-74.
- 홍우림(2007), 「초등학생의 일상생활 구조에 대한 문화기술적 연구」, 『한국초등교육』, 18(1), 268-287.
- 홍윤기(2013), 「교육으로 인한 사회갈등과 교육을 통한 갈등 극복」, 『철학연구』, 100, 391-360.
- Banks, J. A., (2008), An Introduction to Multicultural Education, 4/E. 모경환, 최충욱, 김명정, 임정수 공역(2009), 『다문화교육 입문』, 서울: 아카데미프레스.
- Bennett, C. I., (2007), Comprehensive Multicultural Education : theory and practice, 김진호, 신인순, 김옥순 역(2009), 『다문화교육 이론과 실제』, 서울: 학지사.
- Bolton, G., (1998), Acting in classroom drama : a critical analysis, 김주연·오판진 공역(2012), 『교실연기란 무엇인가?』, 연극과 인간.
- Burbules et, al., (1995), Critical conversations in philosophy of education, 박덕주 외 공역(2010), 『다문화시대 대화와 소통의 교육철학』, 학지사.

- Campbell, D. E., (2010), *Choosing Democracy*, 김영순 외 역(2012), 『민주주의와 다문화교육』, 서울: 교육과학사.
- Coser, L. A., (1956), *The Function of Social Conflict*, 박재환 역 (1980), 『갈등의 사회적 기능』, 한길사.
- Coser, L. A., (1957), *Social Conflict and the Theory of Social Change*. *The British Journal of Sociology*, Vol. 8, No. 3. pp. 197-207.
- Courtney, R. (1989). *Drama and Intelligence: A Cognitive Theory*, 『연극은 지적 행위인가』, 황정현·양윤석 역(2007). 평민사.
- Courtney, R., (1980), *The Dramatic Curriculum*, 황정현 역(2010), 『교육연극 교육과정』, 서울: 박이정.
- Courtney, R., (1980), *The Dramatic Curriculum*, 황정현 역(2010), 『교육연극 교육과정』, 서울: 박이정.
- Daniel, R., (2010), *The Matthew Effect: How Advantage Begets Further Advantage*. Columbia University Press. 박슬라 역 (2011), 『나쁜사회』, 21세기북스.
- Dewey, J., (1916), *Democracy and Education*. Illinois: South Illinois Univ Pr, 김성숙·이귀학 역(2008), 『민주주의와 교육』, 동서문화사.
- Dewey, J., (1958), *EXPERIENCE & EDUCATION*, 강윤중 역(1995), 『경험과 교육』, 배영사.
- Docker, J., (2008), *The Origins of Violence: Religion, History and Genocide*, London: Pluto Press, 신예경(2012), 『고전으로 읽는 폭력의 기원』, 알마.
- Dooly, M., (2008), *Constructing Knowledge Together (21-45)*. Extract from *Telecollaborative Language, Learning*. A

- guidebook to moderating intercultural collaboration online.
Bern: Peter Lang.
- Eder, D. & Fingerson, L., (2001), Interviewing Children and Adolescents, Jaber Gubrium and James Holstein(eds.) Handbook of Interview Research: Context and Method (pp. 181-201), Thousand Oaks. London: Sage.
- Gardner, H., (1997), Multiple Intelligences New Horizons in Theory And Practice, 『다중지능의 이론과 실제』, 김명희 역 (1998), 양서원.
- Grant, C. A. & Sleeter, C E., (2011), Doing Multicultural Education for Achievement and Equit: Routledge.
- Gollnic, D. M. & Chinn, P. C. (2009), Multicultural education in a pluralistic society. 8/E, 염철현 역(2012), 『다문화교육개론』, 한울아카데미.
- Habermas, J., (1987a), Theorie des kommunikativen handelns, 장 춘익 역(2006), 『의사소통행위이론1』, 나남출판사.
- Habermas, J., (1987b), Theorie des kommunikativen handelns, 장 춘익 역(2006), 『의사소통행위이론2』, 나남출판사.
- Habermas, J., (1995), 장은주 편역(1995), 『의사소통의 사회이론』, 관악사.
- Holzbrecher, A., (2004), 정기섭·오영훈·김영순·이문기·변경원 역(2014), 『상호문화 교육의 이해』, 북코리아.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T., (2002), Multicultural Education and Human Relations. 김영순 외 역(2010), 『다문화교육과 인간관계』, 교육과학사.
- Kagan, S., (1998), Cooperation Learning. Boston: Kagan

- Cooperative Learning, 협동학습 연구교사 모임 역(1998), 『협동학습』, 도서출판 디모네.
- Kemmis, S. & McTaggart, R., (2000). Participatory action research. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), Handbook of Qualitative Research 2nd edition (1-14). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kvale. S., (1998), Interviews - An introduction to qualitative research interviewing, 신경림 역(1998), 『인터뷰-내면을 보는 눈』, 하나의학사.
- Lebacqz, K., (1986), Six Theories of Justice: Perspectives from Philosophical and Theological Ethics, 이유선 역(2001), 『정의에 관한 6가지 이론』, 크레파스.
- Lévi-Strauss, (1955), Tristes tropiques, 박옥출 역(1998), 『슬픈열대』, 한길사.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G., (1985) Naturalistic Inquiry. Beverly Hills, CA: Sage.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G., (1985), Establishing trustworthiness. Naturalistic inquiry, 289-331.
- Lindlof, T. R. & Taylor, B. C., (2002), Qualitative communication research method& (2nd ed)ThousandOaks, CA:Sage.
- M. Young, (1958), 한준상 역(1986), 『교육과 평등론: 교육과 능력주의 사회의 발흥』, 전예원.
- Marcelo M. Suárez-Orozco·Tasha Darbes·Sandra Isabel Dias·Matt Sutin, (2011), Migration and Schooling, Annual Review of Anthropology 40:311-28.
- McCaslin, N., (2006), Creative Drama in the Classroom and

- Beyond(8ed.), NY: Pearson.
- Nieto, S., (2010), Language, Culture, and Teaching Critical Perspectives(2nd. ed.), Taylor &Francis.
- OECD, (2013), Education at a Glance 2013: OECD Indicators, OECD Publishing.
- Parker, W. C., (2003), Teaching democracy: Unity and diversity in public life. NY: Teachers College Press.
- Rawls, J., (1971), A Theory of Justice, Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press, 황경식 역(2013), 『사회정의론』, 서문사.
- Richard Nelson-Jones., (1990), Human Relationship Skills: Training and Self-help2nd Edition. Cassell publishers.
- Roschelle, J., & Teasley, D., (1995), The construction of shared knowledge in collaborative problem solving. In C.O'Malley (Ed.), Computer supported collaborative learning, pp. 69-97. Berlin: Springer-Verlag Psychological Reports, 44, 1323-1344.
- Saldaña, J., (2009), The Coding Manual for Qualitative Researchers, NY: SagePubns, 박종원, 오영림 역(2012), 『질적 연구자를 위한 부호화 지침서』, 신정.
- Simms, Karl., (2002), Paul Ricoeur, 김창완 역(2009), 『해석의 영혼 폴 리콰르』, 엘피.
- Skerrit, O. Z., Farquhar, M. (2002), Action learning, action research and process management (ALARPM): a personal history. The Learning Organization, 9(3), 102-113.
- Spredlly, J. P., (1997), Participant Observation. NY: Harcourt Brace College Publisher, 신재영 역(2006), 『참여관찰법』,

시그마프레스.

Stewig, J. W. & Buege, C., (1994), *Dramatizing Literature in Whole Language Classroom*. 황정현 역(2004), 『총체적 언어 교육을 위한 교육연극』, 서울: 평민사.

UNESCO, (2012), *지속가능발전교육길잡이*, 유네스코한국위원회.

UNICEF, (2007), *Child poverty in perspective: An overview of child well-being in rich countries*. Innocenti report card 7, UNICEF.

Vathi, Z., (2013), *Transnational Orientation, Cosmopolitanism and Integration among Albanian-Origin Teenagers in Tuscany*, *Journal of Ethnic and Migration Studies*, Vol.39, Issue6, pp.903-901. Routledge.

Vygotsky, Lev S.(1978), *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Process*. Edited by Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner, and Ellen Souberman. Cambridge: Harvard University Press, 정희욱 역(2009), 『마인드 인 소사이어티』, 학이시습.

Walzer, M., (1998), *Spheres of Justice: A Defense of Pluralism and Equality*, Basic Books, 정원섭 역(1999), 『정의와 다원적 평등』, 철학과 현실사.

Wessels, C., (1987), *Drama*. London: Oxford. EFL, 최용훈 역(2008), 『수업에서의 연극 활용 영어교수법』, 종합출판 EnG.

内田樹, (2010), *寝ながら学べる構造主義*, 이경덕 역(2010), 『푸코, 바르트, 레비스트로스, 라캉 쉽게 읽기』, 갈라파고스.

[참고사이트]

국가교육과정 정보센터 <http://ncic.re.kr/nation.index.do>

국가법령정보센터 <http://www.law.go.kr/>

안전행정부 <http://www.mospa.go.kr/>

유엔 지속가능발전교육 통영센터 www.tyrce.or.kr

국립국어원 홈페이지 자료실 <http://www.korean.go.kr>

표준국어대사전 홈페이지 <http://stdweb2.korean.go.kr/main.jsp>

한국교육과정평가원 홈페이지 <http://www.kice.re.kr>

EBS뉴스 <http://news.ebs.co.kr/ebsnews/allView/10203566/N>



<부록 1-1> 학생 참여자 대리인용 참여자 동의서

참여자용

<연구 참여자 동의서>

안녕하세요?

저는 [] 학교 방과후 수업(KSL교육연구)을 진행하고 있는 인화대학교 다문화교육 박사과정의 김강아입니다.

소중한 시간을 내 주셔서 감사드립니다.

현재 KSL교육연구 방과후 수업은 아이들의 학교생활과 한국사회 적응에 대해 도움을 주고자 진행되고 있습니다. 수업하는 모습을 통하여 아이들의 학교 생활과 관련하여 연구를 하여 연구를 진행하고자 합니다. 이 연구는 우리나라 최초의 공립형 다문화대안학교인 인화대학교의 학교실태를 파악하여, 추후 아동이 일반학교로 복귀하는데 도움이 되고자하는 데 목적이 있습니다.

KSL교육연구 방과후 수업과 관련한 지도(이야기하기 포함)를 사용하고자 합니다. 방과후 수업과 관련한 자료(이야기하기 포함)의 내용은 대략 다음과 같습니다. 방과후 수업과 관련한 자료에는 학교 생활에 관한 아이들의 개인적인 생각과 경험이 포함되어 있습니다.

- * 아이들의 개인적인 배경
- * 학교 교육 및 방과후 수업과 관련한 아이들의 경험 자료(이야기하기 및 사진자료)
- [] 학교에서의 일상적인 하루
- * 수업시간에서의 아이들의 경험
- * 수업 외 시간에서의 아이들의 경험

오늘 진행되는 이야기하기는 약 80분 정도로 진행됩니다. 이야기 내용은 녹음될 것입니다. 녹음된 내용은 연구자가 종이에 적은 후 연구 자료로 사용될 예정입니다. 연구는 이야기하기가 끝난 후 1년 내에 종료할 예정입니다. 녹음 및 종이 자료는 연구종료 후 1년간 보관 후에 삭제할 것입니다. 연구 결과는 학회에서 발표하거나 출판될 수 있습니다.

혹시 이야기하기 도중 마음이 내키지 않으면 이야기하기를 그만해도 됩니다. 또한 인터뷰 후에도 연구에 이용되지 않기를 바라시면, 녹음내용과 전사내용을 포함한 일체의 자료를 모두 삭제하고 연구에 이용하지 않도록 하겠습니다.

연구내용에는 학부모님이나 아이들의 실명은 밝히지 않습니다. 종이에 옮겨 적을 때에도 가명을 사용할 것입니다. 그러나 아이들을 이해할 수 있는 최소의 신상정보(성별, 나이, 경력 등)가 언급될 수 있습니다. 각 경우에도 연구자는 아이들의 익명성을 보호할 수 있도록 최대한 노력할 것입니다.

공개를 원하지 않는 내용은 이야기하기 중이나 연구 진행 도중, 연구 종료 후에도 삭제를 요구하시면 삭제하도록 하겠습니다.

본 이야기하기 내용은 연구 자료로만 활용될 것이며, 그 외에는 절대로 활용되거나 공개되

<부록 1-2> 학생 참여자 대리인용 참여자 동의서

참여자를

지 않을 것입니다.

(다음의 질문을 읽고, 학부모님의 의견을 '예' 또는 '아니오'에 O표시를 해주십시오)

1. 아동의 이야기하기를 자료로 사용하는 것을 허락 하시겠습니까? (O에 / 아니오)
2. 오늘 이후에 추가 이야기하기가 진행 된다면 응하시겠습니까? (O에 / 아니오)
3. 이야기하기 내용을 녹음하는 것에 동의하십니까? (O에 / 아니오)
4. 이야기하기 내용을 전자(문서로 옮김)에 동의하십니까? (O에 / 아니오)
5. 추후에 인터뷰 내용을 검토하여 주시겠습니까? (O에 / 아니오)
6. 연구 결과를 학회에 발표하거나 출판하는 것을 의용하십니까? (O에 / 아니오)

이상의 내용을 연구자로부터 충분히 설명 들으시고 숙지하였습니까? (O에 / 아니오)

● 이상의 응답과 별도로 이야기하기 도중, 또는 이후에 언제든지 의사를 바꾸실 수 있습니다.

연구 참여자 기본 정보

	이름	성별	연령	출신국적	직업	한국 온 시기
부	[redacted]	남	64	한국	무	
모	[redacted]	여	38	베트남	무	
아동	[redacted]	여	16	베트남	과	

오늘 날짜와 이름, 서명, 연락처를 확인하시고, 기록 및 서명에 주시기를 바랍니다.

2013년 4월 19일 연구자 김창아

연구 참여자 이름: [redacted] 서명: [redacted]

보호자 이름: [redacted] 서명: [redacted]

전화: [redacted] 이메일 주소: [redacted]

연구자 이름: 김 창아 서명: [Handwritten Signature]

전화: 010-2312-6978 이메일 주소: 73nabi@daum.net

● 총 2부를 작성하여 한 부는 학부모님께 지급되고, 나머지 한 부는 연구자가 보관하겠습니다.

<부록 2-1> 교사 참여자 동의서

교사 참여자용

<연구 참여자 동의서>

안녕하세요?

저는 [] 학교 방과후 수업(KSL교육연극)을 진행하고 있는 인희대학교 다문화교육 박사과정의 김창아입니다.

소중한 시간을 내 주셔서 감사드립니다.

현재 KSL교육연극 방과후 수업은 아이들의 학교생활과 한국사의 적용에 대해 도움을 주고자 진행되고 있습니다. 수업하는 모습을 통하여 아이들의 학교생활과 관련하여 연구를 하여 연구를 진행하고자 합니다. 이 연구는 우리나라 최초의 공립형 다문화대안학교인 []

학교의 학교실재를 파악하여, 추후 아동이 일반학교로 복귀하는데 도움이 되고자하는데 목적이 있습니다.

KSL교육연극 방과후 수업과 관련된 자료(이야기하기 포함)를 사용하고자 합니다.

방과후 수업과 관련한 자료(이야기하기 포함)의 내용은 대략 다음과 같습니다. 방과후 수업과 관련한 자료에는 학교생활에 관한 선생님들의 개인적인 생각과 경험이 포함되어 있습니다.

- 다문화교육과 관련한 선생님의 개인적인 배경
- 학교 교육 및 방과후 수업과 관련한 선생님의 경험(인터뷰 및 사진자료)
- [] 학교에서의 일상적인 하루
- 수업시간에서의 선생님의 경험
- 수업 외 시간에서의 선생님의 경험

오늘 진행되는 인터뷰는 약 80분 정도로 진행됩니다. 인터뷰 내용은 녹음될 것입니다. 녹음된 내용은 연구자가 종이에 적은 후 연구 자료로 사용될 예정입니다. 연구는 인터뷰가 끝난 후 2년 내에 종료할 예정입니다. 녹음 및 종이 자료는 연구종료 후 1년간 보관 후에 삭제할 것입니다. 연구 결과는 학회에서 발표하거나 출판될 수 있습니다.

혹시 인터뷰 도중 마음이 내키지 않으면 인터뷰를 그만해도 됩니다.

또한 인터뷰 후에도 연구에 이용되지 않기를 바라시면, 녹음내용과 전사내용을 포함한 일체의 자료를 모두 삭제하고 연구에 이용하지 않도록 하겠습니다.

연구내용에는 선생님이나 아이들의 실명은 밝히지 않습니다. 종이에 옮겨 적을 때에도 가명을 사용할 것입니다. 그러나 선생님과 아이들을 이해할 수 있는 최소의 신상정보(성별, 나이, 경력 등)가 언급될 수 있습니다. 이 경우에도 연구자는 선생님과 아이들의 익명성을 보호할 수 있도록 최대한 노력할 것입니다.

공개될 원하지 않는 내용은 인터뷰 중이나 연구 진행 도중, 연구 종료 후에도 삭제를 요구하시면 삭제하도록 하겠습니다.

<부록 2-2> 교사 참여자 동의서

교사 참여자용

본 인터뷰 내용은 연구 자료로만 활용될 것이며, 그 외에는 절대로 활용되거나 공개되지 않을 것입니다.

(다음의 질문을 읽고서, 선생님의 의견을 '예' 또는 '아니오'에 O표시를 해주십시오.)

1. 선생님의 인터뷰를 자료로 사용하는 것을 허락 하시겠습니까? (예 / 아니오)
2. 오는 이후에 추가 인터뷰가 진행 된다면 응하시겠습니까? (예 / 아니오)
3. 인터뷰 내용을 녹음하는 것에 동의하십니까? (예 / 아니오)
4. 인터뷰 내용을 전사(문서로 옮김)에 동의하십니까? (예 / 아니오)
5. 추후에 인터뷰 내용을 절도하여 주시겠습니까? (예 / 아니오)
6. 연구 결과를 학회에 발표하거나 출판하는 것을 허용하십니까? (예 / 아니오)

이상의 내용을 연구자로부터 충분히 설명 들으시고 숙지하셨습니다? (예 / 아니오)

● 이상의 응답과 별도로 인터뷰 도중, 또는 이후에 언제든지 의사를 바꾸실 수 있습니다.

연구 참여자 기본 정보

이름	성명	연령	거주지 (시, 구 까지)	다문화가정 자녀 지도 경력 (한누리 이전)	교직 경력
다문화교육 관련 연수 시간	담당학년	담당업무	특별활동 부서	외국어 능력 (예: 중국어 공부 중/회화 가능)	학력 (전공 포함)
			X	중국어 공부 중 영어 회화 가능	

오늘 날짜와 이름, 직명, 연락처를 확인하시고, 기록 및 서명해 주시기를 바랍니다.
2014년 1월 3일 연구자 김창아

연구 참여자 이름: _____ 시명: _____
 전화: _____ 이메일 주소: temzoro@hanmail.net
 연구자 이름: 김 창아 서명: 김 창아
 전화: 010-2312-6978 이메일 주소: 73nabi@daum.net

● 총 2부를 작성하여 한 부는 선생님에게 지급되고, 나머지 한 부는 연구자가 보관하겠습니다.

<부록 3> 2분기 수업 학습지

2차 학교의 멋진 친구들(2013. 7.22.)

교육연극부원 이름:

1. 태어난 곳	방콕/태국	6. 자신 있는 과목	체육
2. 사용 언어	영어, 방콕/태국, 인도, 한국말, 영어	7. 친구들과 자주 하는 활동	공부, 쇼핑, 장난
3. 한국에 온 시기	2013/1/14	8. 좋아하는 과목	과연
4. 함께 사는 가족	아버지, 어머니, 할머니	9. 싫어하는 과목	수학
5. 나이/학년 (생년월일)	12 / 6학년 (2002/03/27)	10. 이 수업에서 꼭 배우고 싶은 것	드라마
수업에서 하고 싶은 활동	춤, 드라마, 노래.		

1. 나의 장점은 무엇인가요?

춤, 체육, 기타, 그림을 잘 그린다.

2. 내일 일반학교로 가게 된다면 걱정되는 일에는 무엇이 있을까요?

일반 학교에 아는 사람 없어서 친구 없으려요. 그러게 생각했어요.

3. 한국에 오기 전, 한국에 대해서 어떤 생각을 했나요? 지금은 어떻게 생각하나요?

걱정이 있었어요 왜냐하면 한국말을 ~~몰랐기 때문~~ ~~몰랐기 때문~~ 몰랐어요.

4. 친구가 온 나라는 어떤 곳인가요?

방콕, 인도.

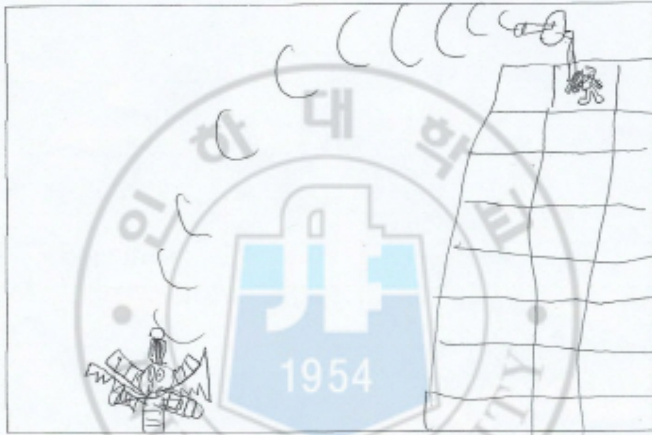
<부록 3> 2분기 수업 학습지

2분기 2차 수업

연극 내용 정하기

이름: _____

1. 연극의 내용으로 하고 싶은 이야기는 무엇인가요?
이야기의 내용이 나타나게 쓰거나 그려보세요.



2. 이야기에서 나오는 인물들은 어디에서 살까요? 주변을 살펴봐요(동네/학교 걷기)
- 내가 생각하는 이야기와 주변의 환경(건물, 사람들, 동물들 등)은 무엇이 같은가요/다른가요?

- 오늘 살펴본 것 중에서 연극에 꼭 넣었으면 하는 것은 무엇인가요?

<부록 3> 3분기 수업 학습지

33-41111111!

3분기 1차 수업

연극 내용 정하기

이름: _____

교육연극반 친구들, 안녕하세요? 11월 1일 _____는 축제를 연다고 합니다.

우리 연극부는 그날 공연을 하려고 합니다. _____ 연극으로 만들기에 는 시간이 많이 부족해요. 그래서 1학기과 방학 기간 동안 활동했던 연극을 바탕으로 하려고 합니다.

지난 기간 동안 우리가 만들었던 연극을 잘 살펴보도록 해요.

연극 활동 비디오를 보고 생각해봐요

1. 이야기의 내용은 무엇인가요? 그림으로 그리거나 글로 써 보세요.

1번 연극 비디오	2번 연극 비디오
왕따와 관련 된 내용.	미상한 나라의 로미오와 줄리엣

2. 오늘 살펴본 것 중에서 연극에 꼭 넣었으면 하는 것은 무엇인가요?

가2

<부록 4> 3분기 수업 참여자가 그린 가장 인상 깊은 장면 그림



<부록 5> 2013.07.30 집중관찰 기록

장소	5학년 교실	관찰일자	2013. 7.30 (화)
시간	12:40 ~ 14:00 총 80분	분기/차시	2분기/ 5차
수업의 주제	대본을 읽으며 어울리는 동작하기		
주요 활동	대본 읽기, 대사에 맞는 동작 생각하여 연결하기		

수업관찰 내용(대화, 움직임, 표정)
교사/학급 전체/ 학생 개인
<p>00분00</p> <p>##는 간식을 먹으며 새로 받은 대본을 보고 있고, S-1은 핸드폰으로 무언가를 보고 있다. 교사는 컴퓨터로 바누와 노래를 틀며 “자, 노래 또 우리 외우자~”하고 말한다. 하지만 아이들은 아직 간식을 다 먹지 않았는지 S-3은 음악에 맞추어 몸을 흔들며 S-6과 장난을 친다. 노래의 1절이 모두 끝나고, 교사는 “자, 이제 같이 노래 부르자~ 우리들 모두가 친구예요~”하고 노래 부르기 시작한다. 교사가 노래 부르기를 시작하자 아이들도 하나씩 가사를 보며 노래를 함께 부른다. 노래가 끝나자 교사는 “자~ 우리 대본에 나와 있는 것처럼 연극 시작하기 전에 노래를 부를 거예요. 그래서~ 우리 할 수 있으면 노래를 좀 외울 수 있으면 좋겠는데?” 한다. 아이들은 교사의 말을 듣고도 대본만 본다. “음~ 그래서 우리 오늘이랑 내일은 수업 시작하기 전에 계속 이 노래를 틀어줄 거예요~ 너희들이 계속 들으면서 연습할 수 있도록.” 하고는 음악을 다시 듣는다. 노래가 계속되는 가운데 S-3이 나와서 대본을 찾는다. 교사는 “음~ 대본 여기 있으니까 가져가라고 그랬는데..”하며 웃는다. S-3은 새로운 대사를 가지고 리듬에 맞추어 자리로 걸어간다. 교사는 자리로 간 S-3에게 오라는 듯이 손짓을 한다. 교사는 S-3이 오자, 대본을 보여주며 이야기를 한다. “어제 이 부분 S-1이랑 아이들이랑 같이 얘기해서 바꾸었거든~” 하며 이야기를 한다. 교사가 S-3과 이야기하는 동안 S-6과 ##는 대본을 보고 있다. ##는 S-1 쪽으로 대본을 옮기고는 소리 내어 읽는다.</p> <p>9분45</p> <p>S-3에게 이야기의 설명이 끝나고 교사는 “자~ 이제 어제 연극(동작) 만든 거 한 번 해보자~” 하고 말한다. 아이들은 대본을 들고서 앞문 쪽으로 이동한다. 교사는 “## 이리와”하며 아직 자리에 있는 ##를 부른다. “S-1야~ 헨</p>

드폰 내려 놓고~… 자` 준비~ 노래 부르는 거 먼저 하자~” 교사가 말하는 동안 S-3이는 S-1에게 가서 무언가를 말한다. “자 노래 먼저 부르자~ 준비~” 아이들은 교실의 앞문과 뒷문 사이에 넓게 비치된 사물함 앞에 서서 노래 부르기를 시작한다. 교사는 아이들의 노래가 시작되자마자 “아~ 아니야, 노래 부르면서 이쪽으로 나와야 돼~저기 뒷문 쪽에서 우리 걸어 나오면서 노래 불러야지~”하고 말한다. S-3이는 “어디요?”하고 묻는다. “노래 부르면서 여기, 대본 봐봐. 여기 대본 보면 연극이 시작되면 노래 소리가 난다. 노래 소리와 함께 아이들은 줄을 맞춰 등장한다. 이렇게 써져 있잖아” “하지만~ 우리 노래 몰라요.”하고 S-3이 말한다. “우리 바누와 노래 부르는 거야” 교사의 설명에 S-3은 그제야 알겠다는 듯이 “아~” 하고 말한다. “자~ 시작하자~?” 교사는 아이들의 줄의 가장 앞쪽에 서서 함께 노래를 부르며 아이들은 모두 일어나서 사물함 앞쪽으로 줄을 선다. “자~ 준비 시작~” 교사의 시작을 알리는 소리와 함께 교사와 아이들은 사물함 앞에서 교실의 앞쪽으로 이동하며 연극부 노래를 부른다. 교실 앞까지 도착해서는 모두 교실 뒤편을 향하여 횡으로 줄을 서서 노래를 마무리 한다. “자, 이렇게 노래가 끝나면 모두 손을 잡고 인사 하는 거예요~ 인사~” 교사의 안내에 따라서 아이들은 손을 잡고 교실 뒤편에 있는 빈 의자와 책상을 향해 인사를 한다. ##는 인사를 마친 후 “하하” 하고 웃는다. S-1은 ##가 웃는 것을 보고는 들고 있던 대본으로 ##를 치며 창문 쪽으로 간다. ##는 웃으며 도망간다. 교사는 아이들에게 “자, 저쪽 창문 쪽으로 가서 대기~ 선생님이 해설 이야기 하는 동안은 창문 쪽에서 대기~”하고 말한다. 아이들이 모두 창문 쪽으로 이동을 하자 교사는 해설을 읽는다. “2천 2백년 인간은..”교사가 해설을 읽는 동안 S-3이 ##에게 뭐라고 이야기를 한다. 교사는 해설을 잠시 멈추고는 “아니, 지금 연극 시작하는데 이야기 하고 있으면 안되지~”하고 말한 후 다시 시작한다. “2천 2백년 인간형 로봇의 개발이 이루어졌고, 어느 섬나라의 로봇 로미오는 집안의 반대에도 불구하고 인간 줄리엣과 사귀고 싶어 합니다. 양쪽 집안에서는 난리가 났지요~.” 교사의 해설이 이어지는 동안 S-6은 대본을 들고 교사의 모습을 보고 있다. S-1은 의자에 앉아 책상 위의 대본을 보며 듣고 있다. 교사는 계속해서 해설을 읽는다. “로봇이랑 결혼하는 것은 말이 안 된다~ 인간은 몇 십 년 밖에 못사는데 어떻게 할려고 그러는 거냐~ 이런 반대 때문에 로미오랑 줄리엣은 오늘도 몰래 만나고 있었어요. 하지만 어떻게 알았는지 로미오의 아버지가 쫓아오고 있어요.” 교사의 해설이 끝났다.

20분 09

이어 줄리엣과 로미오가 나와야 할 차례가 되었지만 아이들은 모두 제 자리에 있다. 교사는 “지금 로미오, 줄리엣 나와야 하는데 어디 있어? 빨리 와 빨리 와~” 교사의 말에 S-6이 웃으며 걸어 나오고 S-1은 웃으며 교사를 바라본다. 교사는 “로미오 말은 진성이가 오늘 안 왔으니 S-1이 어제처럼 대신 하자~”하고 말한다. S-6과 S-1은 교실의 앞문 쪽으로 이동한다. 교사는 ##에게 “자~ 로미오 아빠~ 로미오 아빠도 나와야지~”하며 손을 뺀 손목을 까딱이며 오라는 표시를 한다. ##가 급하게 옆으로 오자 교사는 “자, ##, ##가 이렇게 뛰어서 로미오랑 줄리엣을 뒤쫓아 가는 거야.” 하며 교실에서 잠시 뛰어 보인 후 대본을 가리키며 “자, 여기 이 부분. 여기에 뒤쫓아 간다. 이 부분이야.”한다. ##는 오른 손을 뺀 S-6과 S-1쪽을 가리키며 “노미오 강장 도라와” 라고 큰 소리로 말한다. ##의 대사 다음인 S-6과 S-1은 계속해서 웃으면서 대사를 이어간다. 교사는 “애들아, 웃지 말고... 그리고 선생님이 대사 읽는 거 연습 많이 하라고 했는데 집에서 연습 했어요?”하고 묻는다. 아이들은 대답하지 않는다. “어~? 이거 연습을 좀 해야지 하고 싶은 연극을 할 수 있는데~? 내일 선생님들도 보러 오시라고 그랬잖아. 그런데 선생님들 앞에서 이렇게 웃고만 있을 거야?”하고 말한다. “자, 자리에 가서 다시 대사 연습부터 조금 하고 시작하자.” 아이들은 창가 쪽으로 자리를 이동하여 연극 대본을 들고 읽기 연습을 한다. S-3은 대본을 보더니 “선생님~ 저 레드 퀸이예요.” 하고 말한다. 교사는 “응? 레드 퀸 하고 싶다고요?”하고 묻는다. S-3은 S-1을 가리키며 “아니, 왜 바뀌었어요, 애는?” S-3의 질문에 S-1이 S-3 쪽으로 간다. “아, 그거~ 어제 S-3 안 왔을 때 S-1이 화이트 퀸 하고 싶다고 계속 그래서 S-3 오면 얘기해서 정하라고 한 거야. 아직 결정된 거 아니야” 하고 말한다. S-1은 S-3이 앉은 책상 앞에 쭈그리고 앉아서 “너, 어떡할래?” 하고 묻는다. S-1과 S-3이 이야기 하는 동안 S-6은 자리에서 대본을 모고 있고, ##는 S-1과 S-3의 이야기를 듣고 있다. “어떡할래? 말해~” 하고 S-1이 S-3에게 다시 이야기를 한다. S-3은 “음...”하며 이야기를 하지 않는다. 교사는 S-3과 S-1에게 “그래서, 이야기 해 봤어? 어떻게 할 거예요? 역할 바꿀 거예요, 아니면 그대로 할 거예요? 역할 바뀌도 상관없는데 선생님이 얘기하고 싶은 거는 자기 대사 언제 하는 건지 잘 기억해야 된다는 거예요.” S-1과 S-3은 대답하지 않는다.

29분 42

교사는 “자. 모두 자리에 앉고, 모두 함께 대사 읽는 거 연습해 보자. 이번에는 자기 대사 할 때 언제인지 생각하면서 다른 사람 읽는 거 잘 들어야

왜~? 자, 잘 들어. 집중해서 들어야 돼~ 음악 나오기 시작하면 우리 이 뒤쪽 (뒷문 사물함 쪽을 가리키며)에 줄 맞추고 있다가 노래 부르면서 이 앞쪽(교실 앞쪽을 가리키며)으로 나와야 돼~?” 교사의 말에 ##는 “네”하고 대답한다. “그리고 노래 끝나면 우리 모두 차렷, 인사~하고~ 노래 끝나면 차렷, 인사 그것도 거기(대본에) 써 놓으세요. 선생님도 써 놓을게요. 선생님, 저 한글 잘 못써요 하는 사람은 자기가 잘 쓸 수 있는 말로 쓰면 돼요. 알겠지요?” “네” “그리고 선생님이 여기 해설을 하지요?.. 로미오의 아버지가 쫓아오고 있어요. 하려는 로미오와 줄리엣은 선생님이 나와요, 나와요 하면 나와야 될까요? 아니면 미리 준비하고 있어야 될까요?” “미리요”하고 S-1이 대답한다. “그래, 미리 준비를 하고 있어야 되지? 자, 봐봐,” 교사는 자리에서 일어서서 S-6 쪽으로 걸어가며 “어떻게 알았는지 로미오의 아버지가 쫓아오고 있어요 하려는 로미오와 줄리엣은 (앞문 쪽으로 뛰어가며) 벌써 이렇게 뛰어서 여기까지 가 있어야 돼요. 여기 이렇게 뛰어 갔지, 그치?” “네” “그럼 여기 이렇게 도착하자 마자~ (##를 가리키며) 너는 저쪽(교사용 책상 쪽을 가리키며)에서, ## ##는 여기(교사용 책상 쪽으로 이동하여)에서 로미오(교실 앞문 쪽을 손을 뻗어 가리키며) 당장 돌아와~ 하고 쫓아가는 거지(다시 앞문 쪽으로 뛰어가며). 그럼 로미오와 줄리엣은 어떻게 하지? 아빠가 쫓아오니깐 도망을 가는데 어떻게 하지? 아빠가 얼마큼 쫓아오는지를 확인해야 하니까 뒤(문 쪽에서 교사용 책상 쪽을 뒤 돌아 보며)를 한 번 봐야지. 그 다음에 이제 로미오가 줄리엣한테 이야기를 하지요? 줄리엣 어떻게 해요? 아버지가 지금 쫓아 오고 있어요 하니까 줄리엣이 도망갈 곳을 찾다가(주변을 두리번 거리며) 저기 구멍이 있어요~ 하고 나무 구멍 속으로 숨는 거지” 교사는 다시 자리로 돌아오며 “자, 알았어요?” 한다. 아이들은 고개를 끄덕인다. “자, 그럼 이제 대사 한 번 해보자~”

41분 13

“자, 로미오 아빠 먼저~ 자, 빨리 시~작” ##는 첫 대사를 시작한다. “로미오, 간장 돌아와” “아, 좀 더 크게~” 하며 교사는 큰 목소리로 “로미오! 당장, 돌아와!”를 한다. ##도 “로미오, 강장 돌아와!”하고 큰 목소리로 한다. “어~ 잘했어! 다음” 로미오의 역할은 S-1이 진성이를 대신하여 한다. “줄리엣 큰일 났어요 아버지가..” 교사는 “아, 잠깐만~ 여기서 로미오가 남자니까 너무 예쁜 소리로 하면 조금 이상할 것 같아.” 하자 S-1은 남자 목소리를 흉내 내어 “줄리엣 큰일~”하다가 웃는다. “아, 웃지 말고, 웃으면 안돼~” S-1은 다시 “줄리엣 큰일 났어요”를 한다. 교사는 “아, 그냥 너무 억지로 남자

목소리 내려고 하지 말고, 그냥 아까처럼 너무 예쁜 목소리만 아니면 돼~”하고 말한다. S-1은 다시 “줄리엣 큰일 났어요, 아버지가 쫓타오..”하고 멈춘다. 교사는 “이거 발음하기 힘들지? 쫓아오고 있어요. 해보자 쫓아오고” S-1은 고개를 숙이고 왼손으로 얼굴을 가리고는 “쫓. 아오고 있어요”하고 천천히 발음한다. “쫓차라고 발음하면 돼, 쫓. 차” “쫓차오고 있어요” S-1은 다시 대사를 읽는다. “그리고, 다음 줄리엣~” S-6은 “아니, 저기, 저기..”하며 대본으로 얼굴을 가리고는 웃는다. “아, S-6, 빨리 하려고 하지마~ 저기 구멍이 있어요. 따라 해 보자~ 저기 구멍이 있어요.” 교사의 말에 S-6은 “저기 구멍 있어요”하고 말한다. “그래, 옳지. 잘했어. 다음~계속해서 천천히 읽어~” S-6은 이어서 “우리 저기 숨어요.”를 읽었다. “응, 그래, 원래 우리 저기에 숨어요 인데 그냥 우리 저기 숨어요 그렇게 말해도 돼요.” S-6이 자기 대사를 읽는 동안 자기 차례가 아닌 ##는 대본을 들고 교실을 돌아다니며 읽고 있다. 교사는 이어서 해설을 읽는다. “로미오와 줄리엣은 나무 옆의 구멍으로 들어간다. 하지만 생각했던 것 보다 구멍은 깊고 크다. 로미오와 줄리엣은 비명을 지르며 구멍 밑으로 떨어진다.(이때 퇴장) 로미오와 줄리엣이 구멍에 들어간 것을 본 로미오 아버지도 뒤따라서 들어간다. 역시 비명소리가 들린다. 자, 근데 여기서는 선생님이 지금 이 부분은 이렇게 읽고 있지만 진짜 연극할 때도 선생님이 읽는 건가? 아니면 너희가 행동으로 하는 건가?” 교사의 질문에 S-6은 양손을 위로 들고 온몸을 천천히 좌우로 흔들 거리며 “휘이이~잉” 하고 소리를 낸다. 교사는 “그렇지, 그렇게 행동으로 나타내는 거지. 여기서는 지금 선생님이 읽고 있지만 우리 연극 할 때는(일어서서 교실 앞문 쪽으로 이동하여 양 손을 위로 뻗고 자리에 앉으며)아아~아악 하고 비명을 지르면서 퇴장~?” 하고는 다시 자리로 온다. “자, 그럼 이제 애들이 다 구멍에 빠진 다음에는 여기 교실에서 어디에 있어야 하지?” “가운데” “그렇지, 교실 가운데서 쓰러져 있어야 되지./ 자~ 그럼 장면 2다~ 장면 2에서는 하얀 여왕이 줄리엣을 발견하는 거지? 하얀 여왕 대본 읽어보자~”

50분 22초

교사의 말에 S-3이 하얀여왕의 대사를 읽으려고 준비한다. 교사는 S-3에게 “아, 너가 하기로 했어?” 하고 묻는다. S-3이 고개를 끄덕이고는 대사를 읽는다. “이봐요이봐요 일어나요.” 교사는 S-3에게 “음~ 근데 이봐요, 이봐요 하고 좀 띄어서 읽은 다음에 일어나요~ 하고 말해야지.” 한다. S-3은 교사의 말을 듣고 다시 “이봐요, 이봐요, 일어나요~”하고 대사를 읽는다. “음~ 옳지~ 어. 줄리엣~ 음~ 여기가 어디지요? ” 하자 S-6이 “음~ 여기가 어디

지요?”하고 자기의 대사를 말한다. “응, 그래. 줄리엣은 아직 정신이 없어.” S-6은 이어 “음.. 당신은 누구 가요?”하고 말한다. 교사는 “응.. 당신은 누군가요? 발음이 조금 어렵지? 그럼 당신은 누구예요? 해봐.”한다. S-6은 “당신은 누구예요?”하고 말한다. 교사는 S-6에게 “옳지~ 응, 그래 여기 대사 바꾸자. 당신은 누구예요?” 하며 대본에 쓴다. 이어 S-3이가 “아~ 개어났군요~.”하고 대사를 읽는다. “아~ 개어났군요.”교사의 말을 들었지만 S-3이는 다시 “아~ 개어~났군요.”하고 읽는다. 이어서 S-3이는 자기의 대사를 한다. “다행이에요. 여기는 이상한 나라예요. 나는 하얀 여왕이지요. 당신은 누구인가요? 어디에서 왔나요?” S-6이 대사를 이어간다. “몰라요. 기억이 안 나요.” S-6이 대사를 한 후 바로 교사는 “몰라요~ 기억이 안 나요~”하고 힘없는 목소리로 말한다. 이어 “자, 다음~”하고 말한다. S-3이는 “저런... 기억을...” “잃었군요.” 교사가 읽어주자 S-3이는 다시 대사를 이어간다. “저런, 기억을 잃었군요. 걱정 말아요. 내게 모든 것을 볼 수 있는 애벨레...애벨레가 있어요.” S-3이가 자신의 대사를 읽는 동안 ##는 S-3이의 대사를 옆에서 천천히 따라 읽는다. S-6은 고개를 숙여 책상위의 대본을 보고 있다. S-1은 아이들이 대사 읽는 것을 들으며 손가락을 오무린 손을 보고 있다. S-3이는 이어서 “자. 나와 함께 가요.”한다. 교사는 “옳지~ 자, 나와 함께 가요~? 자, 봐봐”하며 “하얀 여왕 할때 이봐요, 이봐요 일어나요~ 걱정하는 것처럼. 나는 하얀 여왕이에요~ 당신은 누구인가요~?” 하고 부드러운 목소리로 말하며 S-3이를 본다. 교사는 이어 S-3이에게 “봐봐봐봐봐봐, 이렇게 웃으면서~ (양 팔을 벌리며)친~절하고~ 상냥하게 알겠지? ” “네” “자, 됐다~ 그럼 이제 여기까지 하면은 (S-3이를 가리키며)자, 나와 함께 가요 하면서 둘이 일어서서 이쪽으로(말발굽 형태의 책상2시 방향의 공간을 가리키며) 가는 거야, 알겠지?” “네” “아, 이쪽으로 나갈까?(10시 방향) 이쪽으로 나가자. 자, 그럼 애네 둘이 나가면 S-1야, S-1야 너랑 로미오 아빠는(다시 이동하며) 이쪽에서 (2시 방향) 들어오는 거야~? 자, 이제 로미오 아빠 대사 해야지” 하며 말발굽 대형의 중앙 의자에 다시 앉는다. ##는 “그러니까 여왕님 제가글이~” “제 아들이~?” 교사가 다시 읽어주자 ##는 잠시 읽기를 멈추었다. “괜찮아~ 제 아들이~” 교사의 말에 ##는 다시 읽기를 한다. “제 아들이 인.간. 아이와~/” “결혼하는 것을~?” “인.간. 아이와~ 결혼하는 것을 절,대로 여락할 수 없습니다.” “음~ 천천히 해도 되니까 걱정하지마 ##야~? 잘 하고 있어.” 교사의 말에 ## 옆에 있던 S-1은 웃으며 ##에게 무어라 말한다. 교사는 S-1쪽으로 몸을 기울이며 “어~ S-1야, S-1야~ 혹시 놀리는 건 아니지?”하고 묻는다. “네.” ##도 옆에서 “네”하고 대답한다. 교사는 “어. 그래. 놀리지 마. 왜냐하

면은? 처음에 하는 사람은 이렇게~” S-1은 교사의 말이 끝나기 전에 말을 한다. “아니, 그게 아니라 허락하고 말해야 하는데 애(##를 왼손 엄지로 가리키며)가 여락이라고 해서 허락, 허락하고 말해준거예요.” 하며 ##를 보고 다시 “허~락”하고 말한다. ##는 작은 목소리로 “허~락”하고 말한다. 교사는 “음~ 잘 했어~ S-1 덕분에 ##가 많이 말하게 되는 거 같아요. 그치요? 자, 어디 보자~”하고 말한다. S-1은 괄호 안 지문에 있는 글을 읽는다. “미소를 지으며 조금 천천히” 교사는 오른 손을 뺀어 아래로 내리면서 “그거 읽으면 안돼~허허”한다. S-1은 교사의 말을 듣고 “아, 맞다” 하고는 “아, 그래요?” 하며 자기의 대사를 이어간다. 교사가 S-1에게 “어~ 그거 그거. 더~ 음흉하게~.. 아~ 그래요~ 그럼 난 어떤가요~?”하자 S-3은 책상을 치고 ##는 벌떡 일어나며 크게 웃는다.

59분 10

S-1은 “잘 못해요~ 저, 그런 거~”하며 웃는다. “왜 그렇게 해요?”하고 S-3이 묻는다. “아, 그러니까 붉은 여왕 나쁜 사람이잖아~ 나쁜 사람이라서 그런 거야~” 하며 다시 한 번 붉은 여왕의 대사를 말한다. S-1은 듣고 있던 부채로 책상을 치면서 웃는다. 웃음이 잦아들자 교사는 “자, 이제 시작~?”한다. S-1은 “아~ 그래요~? 그럼 나는 어떨까요?”한다. 교사는 “자, 이제 로미오 아버지 해야지.”한다. ##는 교사 책상 위에 있는 우유를 가져와서 마시고 있다. 교사는 “야, 로미오 아버지~ 음료수 마시는 거 없거든?”하며 웃는다. 교사의 말에 아이들도 웃는다. ##는 선 채로 대본을 들고 “아, 그래요?”하고 붉은 여왕의 대사를 말한다. S-1은 ##가 자기 대사를 읽는 것을 보고는 허리를 굽히며 웃는다. 교사는 “아, 왜 너 붉은 여왕 거를 해~ 여기, 여기잖아~?” 하며 대본을 가리킨다. ##는 교사가 가리키는 로미오 아버지의 대사를 확인하고는 “아~”한다. ##는 자리로 돌아가며 자기의 대사를 읽는다. “하~ 하지만. 여왕님또~ 싸람이~” 교사는 “하, 하지만 여왕님도 사람이~..”하고 대사를 한다. “어!~붉은 여왕” “로미오, 로미오 아버지에게..” “아. 여기 괄호에 있는 것들은 읽으면 안되지~ “ “아, 네... 여기 이상한 나라에 살고 있는 것은 다 ~ 사람이 아닙니다. .. 사람이 아니랍니다.” “ 네~ 그거 혹시 개 그 콘서트 알아요? 사람이 아니랍니다~ 하는 거요.” 하자 S-1은 “네~ 그거, 그거 알아요.” 한다. 교사는 “응, 그래 맞아 맞아. 그거 생각하면서 여기 사는 것 들은 다 사람이 아니랍니다..저는 어떤가요?” ##는 어디를 읽을지 몰라 대본만 본다. 교사는 “아, 이 녀석아, 이것 좀 제발 체크를 해 놓으라니까..?”한다. 교사의 말에 아이들은 모두 웃는다. “다음~?” “아, 그래요? ...” “좋고 말

고요~?” “좋고노 말고요.” 교사는 “당인도 이렇게 좋~고 말고요.” “그래요? 조코만하고~?” “좋~고 말고요~?” “좋~고 말고요.” “어, 잘했어.” 이어 S-1이 자기의 대사를 읽는다. “여기로 미오의..” “잠깐~ S-1이 자꾸 여기를 붙여서 읽거든~? 여기. 로미오의”하며 S-1을 본다. S-1은 교사가 자기를 보자 대사를 다시 시작한다.“여기, 로미오의 기억을 지워...로미오의 기억 중에서 줄리엣과 관련된 것은 없애거라...” “옳지~ ...예~ ...예~ 전하~ ” 하고 교사가 대답한다. “자, 이제 그럼 대답 소리 들렸으니까 퇴장하는거야. 퇴장하는 거 어디라고 했지? 붉은 여왕이 이쪽(2시 방향)으로 퇴장하니까 하얀 여왕(10시 방향)하고 줄리엣은 이쪽에서 들어오는 거야.~” “네” 교사는 이어 지문을 읽는다. S-3은 “애벌레가 뭐예요?”하고 묻는다. ““아~ ?”“응. 너희는 애벌레를 보면서 놀라는 척을 해야 돼~ 하얀 여왕은 맨날 봤던거야. 맨날 봤던거라 아무렇지도 않아? 하지만 줄리엣은 처음 보니까 신기해서 놀라는 거지” S-6은 교사의 말을 듣고 “아~~?”하고 소리를 낸다. S-6의 소리에 다른 아이들도 따라서 소리를 지른다. “어, 그러네 줄리엣, 줄리엣, 로미오 아빠가 줄리엣이랑 만나는거 막~ 반대했어. 그래서 여기 슬픈 표정이야 이제~~? 줄리엣 시작” “로미오, 로미오 어디 있..나..요~?” “여기 이것 봐요~” “응, 다음~?” “아니야, 아니야 그럴리가 없어..” “줄리엣처럼 아마 기억을 잃었을 거예요. 하지만 걱정 말아요. 이 나비를 로미오에게 보여주면 로미오도 기억을 찾을 거예요. 자. 지금 나와 함께 로미오에게 가서 이 나비를 보여주도록 해요.” “응~! 자, (나비)애벌레보다 강력한 거야. 더 강력한 거~” “네” “고마워요 하얀 여왕님.” “응, 고마워요 하얀 여왕님, 그러고 퇴장해야지? (로미오 아버지와 로미오역을 맡은 S-1에게) 애네(하얀여왕과 줄리엣) 퇴장할 때 너희는 마주치지 않게 어디로 와야하지?” S-1이 “이쪽이요”하며 10시 방향을 가리킨다. “자, 로미오 아버지가 로미오와 이야기를 나누고 있다. 로미오~ , 로미오~?” S-1이 로미오 역할을 한다. “기억이 잘 안나요~”하지만 ##는 대본을 보며 웃는다. “아니, 그게~ 거기”하며 교사가 손으로 짚어준다. “아니, 그게~ //왜 기억이 안 나~ 왜 그게 기억해~?///” “응, 그리고, 2더하기 5가 몇이냐구~?” S-1이 옆에서 ##가 읽는 것을 도와준다. ##는 S-1이 읽는 것을 듣고 다시 읽는다. “2거하기로 까 몇시냐고~?” “응 이제 하나, 둘, 셋 넷, 다섯 하고 세어야지” “이제 여왕님, 이게 대체 어떻게 된 일이냐구요~?” “아, 그게.. 조금 착오가 생겨서..” “자, 이제 로미오 아버지~ 주저앉아서.” “아이고우리 로미오를 ..” “아, 거기서는 여기 땅을 치며 라고 써져 있지? 선생님 봐봐~? 이렇게(바닥에 주저앉으며) 아이고~ 아이고~~이렇게~?” “자.. 이제 그 상태로 그냥 가는 거야~? 자, 이제 하얀 여왕하고 줄리엣~ 붉은 여

왕하고 로미오 아버지가 가면 너희는 여기(2시 방향)에서 보고 있는 척 하다가 나오는 거야~?” “로미오, 이제 괜찮아요~ 이제 다 갔어요..” “응~ 이제 붉은 여왕이랑 로미오 아버지가 와야지~?” 로미오 역을 대신 했던 S-1이 일어서서 붉은 여왕의 대사를 읽는다. S-1은 붉은 여왕과 로미오 역할을 함께 하느라 바쁘다. “자 주변을 살펴보는 거지, 붉은 여왕은 주변을 천천히 둘러본다. 하얀 여왕 곁에는 로미오와 줄리엣 뿐만 아니라 로미오 아버지까지 서 있다. 보이지 않는 신하들도 모두 하얀 여왕 쪽에 서 있다. 이어 자기 곁에 아무도 없다는 것을 깨닫고는 고개를 숙인다. 자, 붉은 여왕~ 천천히 고개를 들며~?”

“그래. 네가 맞아.” 이어 S-3이 하얀여왕 대사를 한다.“언니 이제 우리와 함께 지내요.” “하지만,,,난 너희들한테 그렇게 나쁜 짓만 했는데, 그래도 괜찮겠어?” “자, S-6이 붉은 여왕에게 다가가면서~? 대사~” “그럼요. 사람은 누구나 실수 할 수 있어요.” “붉은 여왕: 정말 고맙구나.” “이제 ## 여기, 로미오 이렇게 보다가 줄리엣 보면서 이야기 하는거야~? 로미오 아버지? 마지막..” S-1이 ##의 대사를 옆에서 도와준다. “애야, 나도 미안하다. ...” “응.그 동안 내가 잘못했다.” “그 동안 내가 잘못했다.” “어~ 그래요 그리고 이제 서로 어깨를 두드리거나, 가볍게 안기도 하면서~, 박수 치면서 연극 끝나는 거예요~ 아. 재미있어요?” 아이들은 웃으며 “네”하고 대답한다.

72분 02

“어, 다행이다~ 이제 내일이야 내일~ 아니, 금요일이야~ 금요일까지 연습을 좀 해 와야 하는데~ 지금 마지막으로 한번 하고 끝내자~? 자, 준비~” 아이들은 다시 연극이 처음 시작하는 것처럼 사물함 앞쪽으로 가서 줄을 선다. “자, 준비~ 시~ 시 시작~” 교사의 시작 소리와 함께 다시 바누와 노래를 부르며 교실 앞쪽으로 출발한다. 교실 앞까지 도착한 후 아이들과 교사는 교실 뒤쪽을 향해 횡으로 길게 서서 노래를 끝까지 부른다. 노래를 마치자 교사는 “자, 들어가고~ 들어가고~” 하며, S-3에게 말한다. 교사의 해설이 계속 되는 동안 아이들은 대본을 보고 있다. 교사의 해설이 끝날 때 교사는 S-1과 S-6에게 오라는 듯이 손을 흔든다. “자, 로미오 말해야지~” “아.. 아... 로미오, 당장 돌아와~”교사가 ##에게 작은 소리로 말한다. “뛰어와야지.. 뛰어와야지” ##가 교사의 말에 뛰어서 교실 문쪽으로 간다. 교사는 “휘요오웅~” 하고 소리를 낸다. 이어서 교사는 “자, 이제 하얀 여왕이랑, 줄리엣은 어디로 가지?” 하얀 여왕과 줄리엣이 말발굽 모양 책상의 가운데로 가서 자리를 잡는다. S-3과 S-6은 자기의 대사를 천천히 한다. S-3과 S-6이 대사를 하는

동안 교사는 손짓으로 S-1과 ##에게 2시 방향을 가리킨다. 교사의 손짓을 본 S-1이 ## 옷을 잡고 2시 방향으로 간다. 교사는 “자, 이제 하얀여왕이랑 줄리엣은 저(10시 방향)쪽으로 가고, 붉은 여왕. 붉은 여왕이랑 로미오 아빠.” 하고 빠른 목소리로 말한다. 이어서 ##를 보며 “그러니까 여왕님~”하고 말한다. ##는 “그러니까 여왕님, 저는 제가 ... 제 아들이...” S-1은 옆에서 베틀남 말로 ##에게 어투를 이야기해 준다. ##는 S-1의 말을 듣고, 다시 대사를 이어간다. “그러니까 여왕님, 저는 제 아들이 인간 아이와 사귀는 거 반대합니다.” S-1이 이어서 대사를 한다. “여봐라~ 여기 로미 로미오(웃음)의 기억~ 줄리엣. 줄리엣과 관련된 것을 없애 버려라~” “예~ 여왕님. 퇴장~(##와 S-1이 10시 방향으로 나간다) / 자, 애벌레 갖고 오면서 하얀 여왕 대사~” S-3과 S-6은 천천히 하지만 처음보다 안정되게 대사를 읽는다. “자, 이제 다시 로미오 아버지하고, 로미오~” ##와 S-1이 다시 2시 방향에서 나오며 대사를 한다. “아니, 아니, 왜 ... 기억..이..아니, 왜~ 기억” 교사는 ##에게 “아니 왜~~~ 가슴을 치면서~”교사는 자기의 가슴을 치며 ##에게 말한다. 교사의 말을 듣고 ##는 자기의 가슴을 치며 다시 말한다. “아니~ 왜~~ 기억이 안 나냐고~ ” 이어 S-1이 말한다. “나는 더 이상 이 아이가 필요가 없다. 날이 밝고, 날이 밝으면 고물상에 팔아 버렸다.” “안돼요, 안돼요.” 교사는 “옳지~ 소리 지르듯이~” S-1과 ##의 대사가 끝났지만 S-1과 S-6이 나오지 않는다. “어~ 지금 나와야지~ 여기 집중해야지~ 딴 생각하고 있으면 언제 나오는지 모르지~” 줄리엣과 하얀 여왕이 나와서 붉은 여왕이 갔는지를 확인하고는 기뻐한다. S-1이 “선생님, 여기서요~ 나는 여왕이니까 원하는 건 다 할 수 있다. 그러면 좋을 것 같아요.” “응? 어디다?” “여기, 하얀 여왕 말하기 전예요.” “응? 알았어 그럼 그렇게 해봐~” S-1은 자기가 넣고 싶은 말을 넣어서 이야기 한다. 교사는 S-1이 한 말을 대본에 적는다. 교사가 적는 동안 다시 ##가 대사를 한다. “애야, 나도 그 동안 잘못했다.” “자~ 이제 모두 박수~ (아이들은 박수를 친다.)/ 자, 모두 다 잘했어요. 그런데 우리 읽는 거 꼭 연습을 해야 돼요~

82분 16

자, ## 오늘 대본 읽으니까 어때요, 느낌이? 어려웠어요?” 교사의 질문에 ##는 고개를 흔든다. “그럼 재미있었어?” 하고 물으니 ##는 “응” 하고 웃으며 대답한다. “얼마큼 재미있었어? 이만큼(손가락 한 마디를 보이며) 재미 있었어?” 하고 묻자 ##는 고개를 흔든다. “그럼 이만~큼 재미있었어요?” 하고 교사가 양 팔로 크게 원을 만들자 “응”하고 대답한다. “그럼 어려운 거는? 조

금(손가락) 어려웠어요, 아니면 많이(양팔) 어려웠어요?” 하자 ##는 “조금”하며 웃는다. 교사는 이어 “S-1는? S-1은 오늘 대본 읽는 거 해보니까 어땠어요?” 묻는다. S-1은 “오늘, 대본 읽는 거 하니까~ 하얀여왕 어제는 했는데 오늘 붉은 여왕 하니까 뭐할지 몰랐어요.. 그리고 같이 연극하는 거 처럼 하니까.. 조금 떨리구~ 빨리 읽으려구 하니까~ 잘, 잘 안돼요.” “그치요? 우리가 학교에서 한국어 공부 열심히 하고 그러더라도, 진짜 한국친구들이랑~ 못봤던 한국 친구들이랑 이야기하고 그러면 또 떨릴 수 있거든요~ 그래서 또 말 잘 못할 수도 있거든요~ 그래서 계획해서 연습을 좀 해야 되는 거예요./자, 그리고 S-3 잠깐 이리와 봐~ 그리고, S-1도 잠깐 선생님한테 와 보세요~ ” S-3과 S-1은 자기 자리에서 교사 쪽으로 온다. “응~ 선생님이 S-3이랑 S-1 오라고 그런 거는~ 아까 S-1이 어~~~ 역할을 갑자기 바꾸려고 하니까 조금 헛갈렸다. 그랬어요. 그 점에 대해서는 S-3이 좀 생각을 해야 될 것 같아~ 왜냐하면 ~ 어제 S-3이 안 왔을 때 S-1이 하얀 여왕을 하고 싶다고 했어~ 그리고 (어제)S-3 (늦게)왔을 때 두 친구가 같이 잘 얘기해 봐요~ … 그래서 어제는 S-1이 하얀여왕하고, S-3이 붉은 여왕 한다고 그랬었는데 아까 처음에 S-3이 왜 바꾸냐고 물어봤잖아요? 어제는 둘이 잘 이야기를 한 건가요?” 교사가 이야기하는 동안, S-6은 ##와 함께 간식을 먹으며 웃는다. 교사는 S-3을 보며 “바꾸자~ 그러니까 어~ 하고 대답한 거예요? 아니면 둘이 잘 생각해서 한 거예요?” S-3과 S-1은 대답을 하지 않는다. “응.. 그럼, 그냥 (S-1가)바꾸자 그러니까 잘 생각하지 않고 응 하고 바꾼 거예요?” “네” “응.. 그런데 오늘은 다시 바꾸자고 그랬잖아요. 그치요?” S-3과 S-1은 바닥만 보며 손가락만 본다. “제가 괜찮다고 그랬어요.” “어.. 너희가 괜찮다고 그랬지요? 어제 바꿀 때..” S-1과 S-3은 고개를 끄덕인다. “그런데 오늘은 다시 바뀌요~ 그랬잖아요? 그치요? // 맞아요? 그런데 오늘 만약 바꾸자~ 그랬는데 S-1이 싫다고 그랬으면 어쩔 뻔 했어요.. 그래서 다음에 그렇게 기회를 주었을 때 바꾸자~아니면 안 바꿀래~ 하고 잘 생각해 보고 이야기를 해주면 더 좋을 것 같아요.” S-3은 작게 “네”하며 고개를 끄덕인다. “음~ ”하며 교사도 고개를 끄덕인다. 교사가 고개를 끄덕이는 것을 보고 S-3과 S-1은 자리로 간다. 교사는 이어 “S-6~ S-6은 어제랑 오늘이랑 뭐가 달랐던 것 같아요?” 하고 묻는다. S-6은 “어... 쪼끔 어려워요.” “쪼끔 어려워요? 음.. 어떻게?” “말하는... 거” “아~ 말하는 게?.. 그래도 S-6은 잘 하는 거 같아요~ S-6은 언제 왔어요? 음... 5월 달에 왔지요?” “네” “그런데 그전에 태국에서 한국어 배웠어요? 안 배웠어요?” “안 배웠어요” “그래요~ 그런데 3개월(손가락을 세 개 올리며) 밖에 안 배웠는데 지금 선생님이 하는 말

도 잘 아시나요?” “네” “3개월인데 이 정도면 잘하는 거예요~ S-6 지금처럼 열심히 연습하면 훨씬훨씬 더 잘할 거예요~.” S-6은 살짝 미소를 지으며 “네”하고는 자리로 간다. 교사는 “자~ ##~” 하고 부른다. “자, 오늘 선생님 대신 출석(이어 출석부를 ##에게 주며) 좀 불러 주세요” ##는 출석부에 적혀 있는 순서대로 출석을 모두 부른다. ##가 출석 부르기를 끝내자 교사는 “응~ 잘했어요~”하고 ##에게 말하고 “자~ 애들아 오늘 수업 끝~”하고 말한다.



<부록 6> 참여관찰 기록(집중관찰)

2013. 7.30. 한누리 2분기 5차 수업

<현장 들어가기>

오늘은 김밥과 토스트를 같이 준비했다. 오늘도 진성이가 오지 않을 예정이므로, 김밥 4줄과 토스트 4개 그리고 음료수와 우유를 준비했다. 12시 40분에 수업이 시작하지만 아이들은 조금 늦게 왔다. S-1은 누군가와 통화를 하며 들어온다. ##는 오자마자 “선생님, 이거 먹어도 돼요?”하며 준비한 음식을 가리킨다. “응, 그럼~ 오늘은 골라먹어~”하는 말에 ##는 토스트를 고른다. S-3이는 오늘 오전 만들기 시간에 아이들은 만들었다며 천으로 만들어진 가방을 보여준다. “응? 이거? 우와~ 잘 만들었네~? 어떻게요?”하고 묻자, “키친 아트로요...이거는.. 휴지요, 휴지”하고 말한다. 이어서 “잘라서~ 풀하고.. 이렇게(손바닥을 가방에 대며)” “아~ 휴지 잘라서 풀로 붙이면 되는 거예요?”하자 S-1이 “아니요, 물휴지로 이렇게(손을 가볍게 쥐고는 가방의 그림을 두드린다)” “아~ 툭툭툭툭 두드렸어요?” “네”. S-6은 분홍색 가방에 영국 병정의 모습을 붙여 놓았다. S-3이는 큰 토끼 한 마리가 가방의 오른쪽 쪽 위에, 작은 토끼는 가방의 중앙에 그리고 마당이 있는 집이 동그란 모양으로 가방의 왼쪽 아래 부분에 붙여 놓았다. 아이들과 가방을 보며 이야기 하는데 방과후 담당 선생님이 들어오신다. 선생님은 한국어 시간에 S-3이와 S-1이 말을 잘 안 들었다고 담당선생님이 말씀하신다. 선생님의 말에 S-3이는 “저 원래 그래요. 저 원래 그래요.”라고 말한다. “S-3이가 말을 잘 안 들어서 오늘 늦게 끝났나 보구나?” 하고 물어보았더니, 웃는다. 선생님은 S-3이에게 “언니들이랑 서점 가기로 약속 했잖아~? 선생님한테 알려줘~ 언제 가는지~?” 하신다. S-3이는 “토요일이요. 토요일 한 시 삼십 분에~ 호구포 역에서 만나요”라고 말한다. 혼자 갈 수 있냐고 물었더니 S-3이는 “네!”하고 대답한다. S-1은 자기가 만든 가방이 그리 예쁘지 않다고 보여주기를 싫어했다. 하지만 S-3이가 S-1의 가방을 ‘멋있고~ 귀엽고요’라고 표현한다. S-3이의 말을 듣고서야 S-1은 자기 가방을 내게 보여주었다. 각자의 성격이 나타나는 가방이었다. S-1의 가방 앞면에는 토끼주방장 부부가 음식을 들고 있는 모습을 오려서 붙였고, 가운데는 영문으로 I Love you라는 말을 유성펜으로 써 놓았다. 대사의 순서와 내용 및 수정사항을 다시 확인 할 수 있도록 수정된 대본을 아이들에게 주며, “선생님이 어제 너희들이 말한 거 넣어서 대본을 다시 만들어 왔거든? 그러니까 자기 대사에 색칠하면서 확인해봐~?”하고 말했다. 아이들은 준비해 간 김밥을 먹으며 대본을

받아 왔다. 방과후 담당 선생님은 “수고하세요”하시며 나가신다. 선생님께 인사를 하고, “어저께~ 대본에 없었던 나비, 애벌레~ 이런 것도 넣었거든~ 그러니까 다시 동그라마 쳐 주세요~”하고 말했다. ##는 책상 위에 있는 자연스럽게 카메라를 가져가며 자기의 모습을 찍는다. S-1은 김밥을 다 먹고는 어떤 선생님이 주셨다는 옥수수를 꺼낸다. “어~? 나도 옥수수 좋아하는데? 나도 조금만 줘, 나도, 나도”하며 S-1에게 옥수수를 받았다. 옥수수를 먹으며 S-1이 만든 가방을 다시 보았는데, 뒤쪽은 여러 가지 음식 그림을 오려서 붙여 놓았다. 나는 부부가 같은 일을 하면 사이가 좋겠다고 했는데 S-1은 “아니요, 뭐지? 뭐지? /// 회식 할 때 힘들어요.” 한다. “응? 무슨 말이야?” 하자 S-1은 “노래방 갈 때 손잡고 춤추고 하잖아요. 그럼 질투나요.”라고 말한다. 자연스럽게 음식과 관련하여 이야기를 나누었다. S-3이와 S-1은 한국에서는 옥수수를 항상 썰먹는데, 인도와 베트남에서는 여러 가지 다양한 방법으로 조리해서 먹는다고 한다. 인도에서는 옥수수를 구워서 레몬즙을 바르고 그 위에 소금을 뿌려 먹기도 하는데, S-3이는 “아~ 진짜 맛있어요”하고 입맛을 다시며 굉장히 맛있다고 한다. S-1은 베트남에서는 옥수수를 이용해서 팔빙수처럼 만들어 먹기도 하고, 볶아서 먹기도 하고, 죽으로 만들어서 먹기도 한다. “아~ 베트남에서는 옥수수를 많이 먹는구나?” 하고 물어보니 S-1은 많이가 아니라 다양하게 먹는다고 하며 “한국은 맨날 김치잖아요? 베트남은 안그래요”하고 덧붙여 말한다. 이어서 “베트남 고기 제일 많이 먹어요.” 한다. 먹는 종류도 소고기, 돼지고기, 닭고기, 물고기를 고루 먹는다고 한다. 인도에서는 고기를 잘 안 먹지 않냐고 S-3이에게 물어보았는데, S-3이는 매주일에 고기 먹는다고 한다. “여섯 시 그런 거 빨리 시장가서~ 시장가서 고기 사가지고 일곱 시, 여덟시에 먹어요.” 한다. 한국 시장도 옛날에는 일찍 문을 열었지만 요즘은 늦게 연다고 말해주었다. S-1은 베트남의 경우 아침 5시 6시에 문을 열고 낮 12 정도면 시장 문을 닫는다고 한다. 그런 시장을 “도매시장”이라고 부른다고 말해 주었다. 옆에서 들던 S-3이도 인도에도 그런 시장이 있는데 오후 1시면 문을 닫고 집에 가서 잔 후에 4시 경 다시 와서 문을 열고, 밤 10시 정도에 문을 닫는다고 한다. S-3이는 김밥을 먹으면서 비디오에 비춘 자기의 모습을 무척 재미있어 한다. 카메라를 보며 인사하기도 하고, 양 손을 모아 뽀뽀를 하고는 카메라를 향해 후~하고 불기도 한다. S-3이의 모습을 보다가 마임으로 표현하면 재미있을 것 같아 제 자리에서 높이 날아가는 새의 모습을 마임으로 표현했다. S-3이와 S-6은 재미있다는 뜻이 따라한다.

<수업 계획>

지난 분기와 마찬가지로 다음 시간(마지막 날)에는 대본으로 작성한 이야기를 연극으로 하려고 한다. 따라서 이번 시간의 주요 활동 계획은 대본을 읽으며 어울리는 동작하기 즉, 인물의 마음이 드러나게 말하고 행동하기이다.

<주요 활동1: 대본 읽기>

1. 어제 대사와 함께 생각한 행동을 더해서, 말하며 행동하기

대본에 있는 글 읽기를 어려워함. + 대사와 행동의 연결이 부자연스러움,

=> 상황에 대한 이해 부족에 의한 것이라 판단됨. 따라서 좀 더 차근차근 연습.

다시 앉아서 차근차근 대본 읽기를 다시 하도록 함.

대사의 경우 상황맥락을 고려하여서 속도가 다름. 학습자들은 특히 빠르게 대사를 해야 할 부분에 있어서 힘들어 함. => 의미가 강조되는 부분을 크게, 휴식을 두면서 읽도록 함.

예: S-6-저기 큰 구멍이 있어요. => 저기/ 큰~/ 구멍이 있어요.

대본 읽기 연습을 다시 함.

S-3: 깨어났군요. 격음의 발음이 잘 안됨(π).

2. 학습자들은 이야기의 마지막 부분을 좀 더 자세히 쓰기를 원함.

그에 따라 바뀐 부분은 다음과 같음.

*** 바뀐 부분***

붉은 여왕:(천천히고개를들며) 그래. 네가 맞아.

하얀 여왕: 언니 이제 우리와 함께 지내요.

붉은 여왕: 난 이제까지 나쁜 짓만 했는데, 그래도 날 용서해 줄거니?

줄리엣: 그럼요. 사람은 누구나 실수 할수 있어요.

붉은 여왕: 정말 고맙구나.

로미오 아버지: (로미오와 줄리엣을 번갈아 보며) 애야, 나도미안하다. 그동안 내가 잘못했다.

읽기 활동 중 수정되거나 발음에 유의해야 할 대사

이상한 나라의 로미오와 줄리엣

때: 2200년

곳: 로봇을 아주 잘 만드는 어느 섬나라

등장인물: 로봇 로미오, 로봇 로미오 아버지, 사람 줄리엣, 하얀 여왕, 붉은 여왕

이야기가 시작되면 노래소리가 난다. (바누와) 노래가 끝날 때에 맞춰 학생들은 무대에 줄을 맞춰 서고 노래가 끝나면 모두 손을 잡고 인사를 한다. 인사가 끝나면 바누와 노래를 한번 더 부르며 해설만 남고 퇴장. 노래가 모두 끝나면 해설이 연극의 시작을 알린다.

해설: 2200년 인간형 로봇의 개발이 이루어졌고, 어느섬나라의로봇로미오는집안의반대에도불구하고, 인간 줄리엣과 함께 살고 싶어합니다. 양쪽 집안에서는 난리가 났지요. 로봇이랑 결혼하는 것은 말이 안된다. 인간은 몇 십년 밖에 못사는데 어떻게 하려고 그러는거냐.. 이런 반대 때문에 로미오랑 줄리엣은 오늘도 몰래 만나고 있었어요. 하지만 어떻게 알았는지 로미오의 아버지가 쫓아오고 있어요.

로미오와 줄리엣이 왼쪽에서 손을 잡고 뛰어온다. 로미오 아버지가 뒤쫓아 오는 소리가 들리지만 아직 모습은 보이지 않는다.

로미오 아버지: (화난목소리) 로미오! 당~장 돌아와!

로미오는 아버지의 목소리가 들리자 잠시 멈칫하다가 줄리엣을 보며 이야기한다.

로미오: (다급한 목소리로) 줄리엣/ 큰일 났어요. 아버지가/ 쫓아[쫓차]오고 있어요.

줄리엣: (나무 옆에 있는 큰 구멍을 가리키며) 아! 저기/ 큰~ /구멍이 있어요. 우리/저기에/ 숨어요.

로미오와 줄리엣은 나무 옆의 구멍으로 들어간다. 하지만 생각했던 것 보다 구멍은 깊고 크다. 로미오와 줄리엣은 비명을 지르며 구멍 밑으로 떨어진다.(이때 퇴장) 로미오와 줄리엣이 구멍에 들어간 것을 본 로미오 아버지도 뒤따라서 들어간다. 역시 비명소리가 들린다.

장면 2.

바닥에 누워있는 줄리엣을 하얀 여왕이 발견한다.

하얀 여왕: (줄리엣을 걱정스럽게 바라보며) 이봐요, 이봐요. 일어나요.

줄리엣: (깊은 잠에서 깨어난 것처럼 기지개를 펴며)음~ 여기가 어디지요? 당신은/ 누군가요?

하얀 여왕: (미소 지으며) 아. 깨어났군요. 다행이에요. 여기는 이상한 나라예요. 나는 하얀 여왕이지요. 당신은 누구인가요? 어디에서 왔나요?

줄리엣:(고개를 흔들며) 몰라요. 기억이 안나요.

하얀 여왕: (줄리엣의 어깨를 쓰다듬으며) 저런... 기억을 잃었군요. 걱정 말아요.

내게 모든 것을 볼 수 있는 (애벌레가)(르, 르 발음이 잘 안됨) 있어요. (줄리엣에게 손을 내밀며 일어선다)자. 나와 함께 가요.

장면3.

로미오 아버지가 붉은 여왕과 이야기를 하고 있다.

로미오 아버지:(붉은 여왕을 보며) 그러니까 여왕님, 저는/ 제/ 아들이/ 인간 아이와 **결혼**하는 것은 절~대로 허락할 수 없(었)습니다.

붉은 여왕:(미소를 지으며 조금 천천히) 아.. 그래요. 그럼 나는 어떤가요?

로미오 아버지:(당황해 하며) 하, 하지만/ 여왕님도 사람이..

붉은 여왕:(로미오 아버지에게 바짝 다가서며 천천히 또박또박 말한다)여기 이상한 나라에 살고 있는 것은 다 **사람이아니랍니다**.

<주요 활동2: 대사에 어울리는 행동을 하며 대본 읽기>

연습을 하던 중 S-3이는 어저께 왜 역할이 갑자기 바뀌게 되었는지를 물었다.(어제 S-3이가 급하게 오고 이야기를 한 것이라 S-3이가 역할 바꾸는 것에 대한 S-1의 이야기를 잘 이해하지 못한 상태에서 동의한 것으로 보인다.) S-1의 요청에 의했던 것인데, 만약 S-3이가 이전처럼 붉은 여왕을 하고 싶다면 그렇게 바꾸어도 좋다고 얘기했다. S-3이는 S-1과 이야기 후 그대로 하얀 여왕을 하기로 했다.

<관심과 반응>

오늘 수업이 끝난 후 비디오를 정리할 때, 방과후 선생님이 오셨다. 나는 방과후 선생님께 대본을 보여드렸다. 하지만 방과후 선생님은 “너무 어려워요”라고 말씀하셨다. 하지만 선생님께 지난 화요일에 다른 분께 말씀드린 것처럼 자세히 설명드릴 시간이 없었다. “아~ 이거 애들이랑 같이 얘기하면서 내용을 만든 거라서 생각보다 잘 이해하고 있는 것 같아요.”하고 말씀드렸다. 그리고 이렇게 대본만 보시는 것 보다 직접 아이들이 연극하는 것을 보시고 판단하시는 것이 나을 거라는 생각에 “2일 날, 마지막 날에 연극 마지막으로 하는데, 보러 와주세요.”하고 말씀드렸다. 말씀을 드리고 보니 걱정되는 마음이 생기기도 했지만, 어차피 아이들에게 연극 할 때 초대하고 싶은 사람을 초대해도 좋다고 말해 놓기도 하였고, T-2도 오기로 했으니 선생님 한 분 더 계신다고 특별히 달라질 건 없다는 생각이다. 아니, 오히려 아이들이 열심히 한 것을 다른 선생님도 보시고 격려해 주신다면 S-1나 다

른 아이들이 더 자랑스럽게 생각하지 않을까?

<주요이슈 : 다른 나라의 음식문화>

인도는 채식주의자와 그렇지 않은 사람들이 공존, 채식을 하는 사람들에 대한 배려가 많은 나라 중 하나이다. 하지만 나는 인도에서는 채식을 많이 하지 않냐고, 그리고 S-3는 인도 사람들은 고기를 많이 먹는다고 말함으로써 서로 인도문화에 대한 제한된 경험에 기대어 말했다. 이러한 사실은 일반학교의 아이들이 다문화가정 아이들에 대해서 어떻게 생각할까? 그것 역시 그 아이들이 접해본 다문화가정 아이들과의 경험에 근거하여 말할 수밖에 없는 것이 아닐까? 이러한 제한된 경험이 상대에 대한 고정된 생각을 갖게 하는 것은 아닌가? 하는 일련의 연속된 생각을 하게 한다. 일반적으로 사람들은 다문화가정 아이들의 다른 점이 일반가정 아이들에게 어떤 유의점이 있다고 생각할까? 이러한 문제에 대해 다문화가정 자녀에 대한 일반가정 자녀의 다문화가정 자녀에 대한 인식 조사 관련 연구는 어떻게 말하고 있는가? 과연 다문화가정 자녀가 학습해야 할 문화목록이라는 것은 무엇일까? 우리나라는 과연 그 아이들을 따돌리고 배척할 만큼 우수한가? 어느 사회에서건 문화는 그 자체로 의미가 있는 것이 사실이라면, 그 문화를 가지고 이 사회에 이주해온 다문화가정 아이들은 초국적 이주 경험이 없는 우리에게 그 자체로 소중한 문화자원이 되는 것이 아닌가? 마치 베트남의 옥수수처럼 말이다. 옥수수와 관련된 조리법이 그렇게 다양하다는 것을 S-1이 말해주지 않았다면 난 몰랐을 것이다.

ABSTRACT

A Study on the Cooperative Learning Experience of Elementary Students by Educational Play in a Multicultural Alternative School

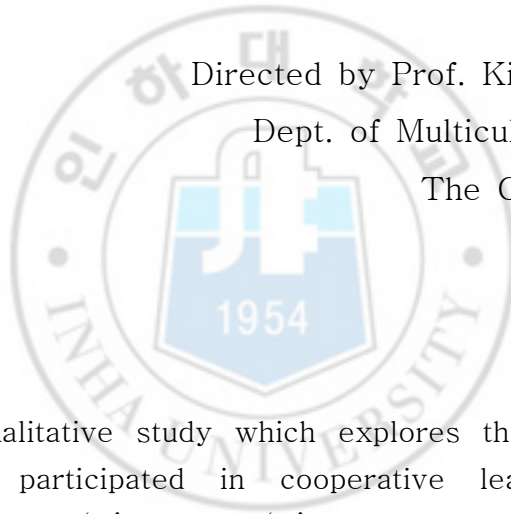
Kim, Chang Ah

Directed by Prof. Kim, Young Soon

Dept. of Multicultural Education

The Graduate School

Inha University



This is a qualitative study which explores the experience of students who participated in cooperative learning with an educational play in 'H' school. 'H' school, the research object, opened in 2013 for addressing the problem of adaptation to Korean society along with the increase number of multicultural family. The main research participants are ten elementary school students who all experienced immigration.

The research questions are following; First, what aspect of change is shown in the educational play class? Second, what significance does the cooperative learning experience have?

In the second part, by discussing the multicultural education and schools, the education in multicultural schools should focus on

comprehension, sympathy, cooperative communication, and autonomy in terms of pluralism. Also, current curriculum has its own limitation on the equality of education and followed improvement is necessary in the practical approach. Educational play as a cooperative learning could make up for the limitation.

This study integrated two concepts; Dewey's emotional concept of interest and Vygotsky's behavioral conception of play. The range of cooperative learning is including relationship between learner and teacher along with the idea of Dewey and Vygotsky on education and learning, and sustainable development.

The duration of research is from February 2013 to January 2014, and data is collected by participant observation as the cultural ethnography. Especially, the researcher personally participated in the educational activities, teaching 23 classes, totally within three quarters, from April to November 2013.

The educational play had a cyclical process that plan-practice-observation-reflect were going on and on. Planning stage consisted of orientation, story-telling, and playing based on field work and standard Korean language curriculum. Every class reflected the prior behavior of students. Especially, every quarter also reflected the opinion of teachers and participants students regarding the class.

This study show the following results. First of all, the number of volunteer participants increased in the orientation stage. At the first quarter of the story-telling stage, participants changed their behavior according to the situation, then, sympathized with the characters. In the playing stage, students collaborated in the play with their characters, and these common experience extended to whole school. The participants are categorized according to each quarters; self-recognizing experience, relational, and communal type. These experiences of participants have a role as probation for problem-solving.

This study implicates the following. First, as paradigm has changed, communicational education at the life practice is necessary before focusing on linguistic knowledge or rationality in the multicultural families. Second, collaborative learning relieves the conflict between liberalistic and critical multiculturalism through the recognition and education of diversity as a socialization process. Third, public alternative schools for multicultural education system need more educational support, such as educational collaboration between after school and regular teachers. Forth, the change of paradigm includes the collaboration as a collaborative learning, however, it is unequal. Fifth, educational play is useful under the limited situation where the teacher can understand each learner's personalities. Sixth, an educational play is a great tool for qualitative research in 'H' school.

Educational play was made up with liberalistic needs as individual characteristics and critical needs as a social practice. However, the characteristics of the participants were not considered in the class. Equality for real opportunity was still limited to the participants who stopped their learning along with insufficient understanding of teachers and society.

This study suggests practical support and research, connection and enhancement of after school classes, regular classes, and specialized classes, and support for non-verbal communication according to the paradigm transition. In this study, the public alternative school for multicultural education system implies educational equity in school.

Key Word : Pluralism Paradigm, Multicultural Education and Multicultural School, Education Equality, Cooperative Learning, Public Alternative School for Multicultural Education, Elementary Student with Immigration-background