



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.

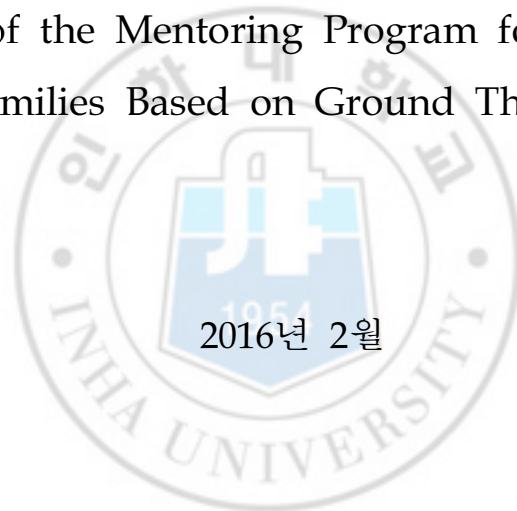
이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

교육학 박사학위 논문

다문화멘토링에 참여한 대학생들의  
사회적 실천과정에 관한 근거이론적 연구

A Study on Social Practice of Undergraduate  
Participants of the Mentoring Program for Multicultural  
Families Based on Ground Theory



2016년 2월

인하대학교 대학원

다문화학과 다문화교육전공

박 미 숙

교육학 박사학위 논문

다문화멘토링에 참여한 대학생들의  
사회적 실천과정에 관한 근거이론적 연구

A Study on Social Practice of Undergraduate  
Participants of the Mentoring Program for Multicultural  
Families Based on Ground Theory

2016년 2월

지도교수 김 영 순

이 논문을 박사학위 논문으로 제출함

인하대학교 대학원

다문화학과 다문화교육전공

박 미 숙

이 논문을 박미숙의 박사학위논문으로 인정함

2016년 2월

주심 \_\_\_\_\_

부심 \_\_\_\_\_

위원 \_\_\_\_\_

위원 \_\_\_\_\_

위원 \_\_\_\_\_



## 국문 초록

본 연구의 목적은 다문화멘토링에 참여한 대학생의 경험을 바탕으로 사회적 실천의 내용을 도출하고 그 사회적 실천과정을 탐색하는 것이다. 이를 통하여 대학생들이 공공선의 내적 가치를 실현하고 건강한 사회공동체를 형성하는 방안을 마련하고자 한다. 이러한 목적에 도달하기 위하여 설정한 연구 문제는 첫째, 다문화멘토링에 참여한 대학생이 경험하는 사회적 실천 내용은 무엇인가? 둘째, 다문화멘토링에 참여한 대학생은 어떠한 과정을 통하여 사회적 실천을 경험하는가? 이다.

이러한 연구 문제를 해결하기 위하여 선정된 연구참여자는 자발적인 참여의사가 있고 다문화멘토링을 1년 이상 경험한 대학생 멘토 18명으로 설정하였다. 자료 수집은 2014년 12월부터 2015년 9월까지 문헌연구와 심층면담을 중심으로 이루어졌다. 면담내용은 전사하여 Strauss & Corbin(1998)의 분석 방법에 따라 개방 코딩하여 범주를 추출한 후 축 코딩에서는 패러다임에 따른 범주 분석과 과정 분석을 하였다. 선택 코딩에서는 핵심 범주를 발견하고 이야기 개요를 작성한 뒤 핵심 범주를 중심으로 유형화하였다. 그리고 이를 바탕으로 상황모형을 설정하고 귀납적으로 이론을 통합하였다.

연구 결과는 다음과 같이 도출되었다.

개방 코딩에서는 다문화멘토링에 참여한 대학생의 실천 경험을 범주로 분석한 결과 총 106개의 개념과 43개의 하위범주, 15개의 범주가 도출되었다.

축 코딩 단계에서는 패러다임에 의한 범주 분석의 결과 사회적 실천 과정에 대한 인과적 조건은 다문화멘토링 지원과 다문화에 대한 선입견으로 나타났다. 중심 현상은 다문화멘토링 실행하기로 나타났으며 이러한 중심 현상을 가져오는 맥락적 조건은 멘티의 특성과 멘티의 반응이다. 중재하는 조건은 멘토링 제도, 교사의 태도, 튜터와 조별모임, 멘토의 노력으로 도출되었다. 작용/상호작용

전략은 자아성찰과 멘토의 성취 활용, 멘티의 변화 확인으로 나타났으며 결과에서는 멘토링 재결정과 다문화에 대한 인식변화와 홍보, 봉사활동 확대도 도출되었다.

과정 분석에서 나타난 사회적 실천과정 단계는 설레이는 단계, 알아가는 단계, 함께하는 단계, 갈등하는 단계, 성취하는 단계, 넓혀지는 단계로 확대되었다. 첫째, '설레이는 단계'는 다문화멘토링에 지원하여 면접을 보고 멘토로 선정된 후 멘토링에 대한 기대감과 멘티와의 만남을 기다리는 단계이다. 둘째, '알아가는 단계'는 다문화멘토링을 함께 할 멘티를 만나 멘티의 성격이나 학습상황, 환경에 대한 특성을 파악하여 멘티와 관계를 형성하는 라포단계이다. 셋째, '함께하는 단계'는 멘티와 학습활동, 체험활동, 정서활동, 상담활동 등 실질적인 활동이 이루어지는 단계이다. 이 단계에서 멘토와 멘티의 협력적인 관계가 잘 형성될 때 멘토링의 효과를 높일 수 있다. 넷째, '갈등하는 단계'이다. 멘토들이 멘토링을 진행하면서 멘티가 약속을 지키지 않거나 멘토의 의도대로 멘토링 활동이 이루어지지 않을 때 갈등상황에 직면하게 된다. 다섯째, '성취하는 단계'는 멘토링 활동을 통하여 멘티들의 다양한 변화를 확인하고 멘토 역시 멘토링을 통하여 자신이 성취하고 있다는 것을 느끼는 단계이다. 여섯째, '넓혀지는 단계'는 멘토링 활동을 통하여 멘토들이 봉사와 실천에 대한 가치가 변화됨을 확인하고 다른 봉사활동에도 관심을 가지게 되는 단계이다. 더 나아가 다른 사회활동을 통하여 시민의식을 형성되며 실천이 확대되는 단계이다. 이와 같이 사회적 실천과정은 여섯 단계가 서로 긴밀하게 연결되어 있는 나선형태의 과정으로 나타났다.

선택 코딩을 통해서도 사회적 실천과정의 핵심 범주를 도출하였다. 대학생들의 사회적 실천과정 핵심 범주는 '사회적 실천을 통한 좋은 삶 만들기'이다. 이 핵심 범주를 중심으로 범주 간의 관련성을 확인한 결과 재도전포기형, 지속형, 봉사관심형, 사회활동확대형으로 유형화 되었다. 첫째, '재도전포기형'은 멘토링에 반복 지원을 포기하는 유형으로 멘토링을 통하여 상처를 입었거나 성취감을 느끼지 못한 학생들의 유형이다. 둘째 '지속형'은 1년의 멘토링 경험을 통하여 한 번 더 도전하는 유형으로 멘토링을 통한 어려움이 있기도 하고 성취감이 낮기도 하였지만 자신의 경험을 바탕으로 다시 멘토링에 다시 도전하는 유형이다. 셋째, '봉사관심형'은 봉사와 실천을 통하여 멘티의 변화도 확인하고 멘토 자신

도 성취감을 느낀 유형이다. 이들은 봉사를 통한 성취감과 더불어 다른 봉사활동에 관심을 가지기 시작하는 유형이다. 넷째 ‘사회활동확대형’은 멘토링을 통하여 내적·외적 성취를 느끼고 봉사활동을 넘어 사회활동으로 범위를 확대하는 유형이다. 이들은 자신의 삶의 가치를 높이는 활동을 찾아 시민의식 형성과 함께 사회활동으로 그 영역을 확대하게 된다.

마지막으로 본 연구의 결과를 통합하여 상황모형을 제시하였다. 상황모형을 개인, 학교, 사회차원으로 구분하여 살펴본 결과 대학생인 멘토의 성취는 각 차원에 따라 다르게 나타났다. 그러나 다문화멘토링을 통한 사회적 실천은 대학생들의 개인, 학교, 사회생활 전반의 맥락과 연계되어 도출되었다.

본 연구 결과는 대학생들의 사회적 실천과정을 보여주고 있다. 사회적 실천과정은 단계적이고 체계적으로 이루어지고 있음을 알 수 있다. 다문화멘토링은 사회적 실천의 속성을 반영하고 있으며 다문화멘토링의 멘토와 멘티가 주체적인 역할을 하였을 때 멘토링의 효과가 높다는 것을 확인할 수 있다. 더불어 다양한 사람들이 사회적 실천을 통하여 내적 선을 이루고 이러한 내적 선이 사회의 공공선으로 확대 될 수 있도록 실천의 장이 마련되어야 하며 이를 뒷받침 할 수 있는 제도들이 필요하다.

주제어: 사회적 실천, 다문화멘토링, 근거이론, 대학생

# 목 차

국문 초록 .....	i
목차 .....	iv
표 목차 .....	vii
그림 목차 .....	ix
<b>I. 서론 .....</b>	<b>1</b>
1. 연구의 필요성 및 목적 .....	1
2. 연구 문제 및 연구내용 .....	5
3. 연구 동기 .....	7
<b>II. 이론적 논의 .....</b>	<b>10</b>
1. 사회적 실천 .....	10
1.1. 사회적 실천의 논의 배경 .....	10
1.2. 사회적 실천의 개념 .....	16
1.3. 사회적 실천의 유형과 속성 .....	22
2. 다문화멘토링과 사회적 실천 .....	32
2.1. 다문화가정 학생과 다문화멘토링 .....	32
2.2. 다문화멘토링의 구성과 과정 .....	37
2.3. 다문화멘토링과 사회적 실천의 함의관계 .....	46
3. 선행 연구 동향 .....	59



<b>Ⅲ. 연구 방법</b> .....	<b>64</b>
1. 연구개요 .....	64
1.1. 연구 설계 .....	64
1.2. 근거이론 .....	66
2. 연구참여자 .....	69
3. 자료 수집 및 분석 방법 .....	78
3.1. 자료 수집 .....	78
3.2. 분석 방법 .....	81
4. 연구의 신뢰성 및 윤리적 고려 .....	84
<b>Ⅳ. 다문화멘토링을 통한 사회적 실천 경험</b> .....	<b>87</b>
1. 다문화멘토링 실시 전 단계 .....	87
1.1. 다문화멘토링 지원 .....	87
1.2. 다문화에 대한 인식 .....	95
1.3. 멘티의 특성 .....	98
1.4. 멘토링에 대한 멘티의 반응 .....	103
2. 다문화멘토링 실시 단계 .....	108
2.1. 멘토링 실행하기 .....	108
2.2. 멘토링 제도 .....	120
2.3. 교사의 태도 .....	127
2.4. 튜터와 조별 모임 .....	132
2.5. 멘토의 노력 .....	136
2.6. 자아성찰 .....	142
3. 다문화멘토링 실시 후 단계 .....	149
3.1. 멘토의 성취 활용 .....	149
3.2. 멘티의 변화 확인 .....	159
3.3. 멘토링 재결정 .....	165
3.4. 다문화에 대한 인식변화와 멘토링 홍보 .....	169
3.5. 봉사활동 확대 .....	174
4. 소결 .....	185

<b>V. 다문화멘토링을 통한 사회적 실천 과정</b> .....	<b>187</b>
1. 사회적 실천과정 .....	187
1.1. 사회적 실천의 패러다임 분석 .....	187
1.2. 사회적 실천의 과정 분석 .....	201
2. 사회적 실천을 통한 성취 .....	209
2.1. 핵심 범주: 사회적 실천을 통한 좋은 삶 만들기 .....	209
2.2. 사회적 실천에 대한 이야기 개요 .....	212
2.3. 사회적 실천의 유형화 .....	217
3. 사회적 실천과정의 상황모형 .....	223
3.1. 개인 차원 .....	223
3.2. 학교 차원 .....	224
3.3. 사회 차원 .....	226
4. 소결 .....	229
<b>VI. 결론</b> .....	<b>231</b>
1. 요약 및 결론 .....	231
2. 논의 및 제언 .....	239
<b>참고문헌</b> .....	<b>245</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>258</b>

## 표 목차

<표 II-1> 2014년 다문화탈북 멘토링 참여대학 .....	36
<표 III-1> 연구참여자의 일반적인 특성 .....	70
<표 III-2> 질문지 .....	78
<표 III-3> 연구참여자의 면담일정 .....	79
<표 III-4> 초기 코딩의 사례 .....	81
<표 IV-1> 다문화멘토링 지원에 대한 개념과 범주 .....	87
<표 IV-2> 다문화에 대한 인식에 대한 개념과 범주 .....	95
<표 IV-3> 멘토의 특성에 대한 개념과 범주 .....	98
<표 IV-4> 멘토링에 대한 멘티의 반응에 대한 개념과 범주 .....	103
<표 IV-5> 멘토링 실행하기에 대한 개념과 범주 .....	108
<표 IV-6> 멘토링 제도에 대한 개념과 범주 .....	120
<표 IV-7> 교사의 태도에 대한 개념과 범주 .....	127
<표 IV-8> 튜터와 조별 모임에 대한 개념과 범주 .....	132
<표 IV-9> 멘토의 노력에 대한 개념과 범주 .....	136
<표 IV-10> 자아성찰에 대한 개념과 범주 .....	142
<표 IV-11> 멘토의 성취 활용에 대한 개념과 범주 .....	149
<표 IV-12> 멘티변화 확인에 대한 개념과 범주 .....	159
<표 IV-13> 멘토링 재결정 개념과 범주 .....	165
<표 IV-14> 다문화에 대한 인식변화와 멘토링 홍보에 대한 개념과 범주 ..	169
<표 IV-15> 봉사활동 확대에 대한 개념과 범주 .....	174
<표 IV-16> 다문화멘토링 실천 경험에 대한 개념과 범주 .....	180
<표 V-1> 근거이론 패러다임의 범주화 .....	188
<표 V-2> 인과적 조건의 속성과 차원 .....	191
<표 V-3> 중심 현상의 속성과 차원 .....	192
<표 V-4> 맥락적 조건의 속성과 차원 .....	194
<표 V-5> 중재적 조건의 속성과 차원 .....	196
<표 V-6> 작용/상호작용 전략의 속성과 차원 .....	197

<표 V-7> 결과의 속성과 차원 ..... 199  
<표 V-8> 사회적 실천 유형에 따른 속성의 정도 ..... 217



## 그림 목차

[그림 Ⅲ-1] 연구 과정 .....	65
[그림 Ⅲ-2] 자료 수집 및 분석단계 .....	83
[그림 V-1] 다문화멘토링 실행과정에 관한 패러다임 모형 .....	200
[그림 V-2] 사회적 실천과정 모형 .....	208
[그림 V-3] 사회적 실천과정 상황모형 .....	228



# I. 서 론

## 1. 연구의 필요성과 목적

본 연구는 사회적 실천<sup>1)</sup>이 사회가 유지되고 변화하는데 핵심역할을 한다고 인정하는데서 시작하였다. 사회적 실천은 사회적으로 성립된 협동적 인간 활동(MacIntyre, 1984)으로, 사회적으로 다양하게 형성되고 유지되는 활동들로 구성되어 있다. 즉, 사회적 실천은 어렵고 멀리 있는 것이 아니라 우리의 생활 속에서 이루어지는 익숙한 활동이라고 볼 수 있다.

인간에게 좋은 삶은 사회적 실천을 통하여 실천적 이성<sup>2)</sup>에 입각한 인간육구를 최대한 만족시키는 것이다(Hirst, 1993). 사회적 실천을 이루기 위해 중요한 것은 실천의 규범이다. 인간은 사회적 실천에 앞서 어떠한 행위의 옳고 그름이나 적절함과 부적절함을 평가한다. 이러한 판단의 순간에 직면하여 그 행위를 규범에서 수렴하게 하는 것과 규범자체가 적절한 것인지에 대한 평가가 거의 동시에 재귀적으로 이루어진다(조주현, 2015). 모든 실천가들은 필연적으로 이러한 과정을 경험하게 되는데, 그 평가는 실천가들의 탁월함 안에서 이루어진다.

인간이 갖추어야 할 탁월함은 덕을 함양하는 것이다(MacIntyre, 1984). 덕은 사회적 실천을 통하여 실천가의 내적 선을 이루고 공공선으로 연장된다. 즉, 사회적 실천은 인간의 활동을 통해 내적 가치를 실현하고 인간 삶의 목적과 가치를 사회적으로 확장시킨다. 또한 인간은 사회적 실천을 통해 건강한 공동체를 형성한다. 건강한 사회는 인간다운 삶을 영위할 수 있게 하고, 사회 구성원들을 좋은 삶, 행복한 삶으로 이끈다. 이러한 측면에서 다양한 사회에 공존하는 사람들의 사회적 실천은 사회조직의 다양성을 작동하는 원동력이 된다.

세계는 다양한 인종과 민족이 공존하는 다문화사회이며 대한민국 역시 다문화사회로 변화되어 가고 있다. 많은 실천가들은 소수자를 위한 활동으로 그 활동 영역을 확대하고 있으며 이에 대학생들도 예외는 아니다. 대학생들은 교육봉

---

1) 본 연구에서의 사회적 실천은 'a practice'로 실제, 실천, 관행, 관례 등으로 다양하게 번역되고 있다. 홍은숙(1999)은 '사회적 인간 활동'으로 유재봉(2002)은 '사회적 실제'로 번역하여 사용하였다. 또 한기철(2011)은 실천과 실재를 같이 사용하여도 이론적 문제는 크지 않다고 하였다. 본 연구에서는 이를 '사회적 실천'으로 사용하였다.

사를 시작으로 다양한 영역의 봉사로 이루어진 사회적 실천을 행하고 있다. 대학생들은 사회적 실천을 순수한 봉사정신으로 시작하기도 하고 취업을 위한 자신의 스펙 쌓기의 일환으로 시작하기도 한다. 실천은 자신의 지식, 사고와 밀접하게 연관되어 체화되며 습득된다. 즉, 사회적 실천을 통하여 대학생들은 다양한 경험을 하게 된다. 또한 봉사를 통한 실천은 사회에 대한 자긍심을 넘어 개인과 사회의 행복감으로 연결된다.

대학생들은 주로 소외계층인 장애인이나 다문화가정, 저소득층을 위한 교육봉사로 사회적 실천을 하고 있다. 그 중 다문화멘토링<sup>2)</sup>은 한국 사회가 다문화사회로 진입하면서 다문화가정 학생들의 학교생활적응을 위해 교육부에서 실시하는 다문화가족을 위한 정책의 일환인 프로그램이다. 대학생들은 다문화멘토링을 통한 봉사활동으로 사회적 실천에 한걸음 다가간다.

통계청(2015)에 따르면 우리나라에 거주하는 외국인인 약 180만 명을 넘은 것으로 추정된다. 이 수치는 5년 전에 비해 50만 명 이상 그리고 10년 전에 비해 100만 명 이상 증가한 것이다. 이는 우리나라 전체인구의 3.5%를 차지하며 이러한 증가 추세는 앞으로 계속될 것으로 예상된다. 이들은 대부분 외국인 근로자, 결혼이주여성, 유학생, 북한이탈주민들이다. 이들은 한국에서 새로운 가정을 형성하기도 하는데 그에 따라 다문화가정 자녀들도 증가하고 있다.

교육부(2015)에 따르면 일반 학령인구는 매년 감소하고 있지만, 다문화가정 학생의 수는 증가하고 있는 추세로 2014년에는 전체 초·중·고 학생수의 1%를 넘어섰다. 또한 다문화 가정의 미취학 아동은 121만 명으로, 향후 초·중등 교육에 진입하는 다문화 학생 수는 지속적으로 높아질 것으로 예상된다. 다문화사회에서 소수 인종과 민족에 대한 편견, 차별이 발생하면서 많은 수의 다문화가정 학생들이 새로운 소외계층으로 형성되었다. 이러한 상황 속에서 이들 소외계층을 위한 정책이 요구되고 있는데, 구체적으로는 정부차원에서의 다문화교육에 대한 인식, 다문화가정 자녀들에 대한 지원정책 및 지원체계구축 등이 요구되고 있다(김영순, 2013: 5). 교육의 평등성에 비추어본다면 우리 사회는 소수 1% 정도인 다문화가정 학생들을 공교육에서 함께 책임지고, 이들이 평등하게 교육받

---

2) 본 연구의 다문화멘토링은 다문화·탈북가정자녀들을 위한 멘토링으로 교육부에서 주관하고 한국장학재단에서 시행하는 프로그램이다. 이 프로그램은 다문화가정 학생들의 학교생활에 도움을 주고자 2006년부터 교육부가 실시하였다.

을 수 있도록 해야 한다.

미국의 경우 2002년부터 낙오학생방지법을 실시하여 미국의 모든 어린이가 공평하고 평등한 기초학습교육을 제공받도록 하였다(김영순 외, 2014: 83). 한국 정부 역시 모든 학생들이 공평하게 교육 받을 수 있는 환경이 제공되어야 함을 인식하고 2006년 공식적으로 한국 사회가 다문화 사회임을 표방하였다. 정부는 각 중앙부처에 다문화 담당 부서를 설치하고 다문화교육지원방안을 통하여 다양한 프로그램을 실시하고 있다. 그 예로 방과 후 학교프로그램이나 다문화가정 학생들을 위한 대학생 멘토링 제도, 교사와 또래의 1대1 결연하기, 소수자에 대한 배려교육, 교원연수 강화, 일반학생과 교원의 다문화이해교육 강화 등이 있다. 또한 2015년에는 늘어나는 다문화가정 자녀에게 취학 전 동등한 출발점을 보장하기 위해 유치원 단계부터 언어 및 기초학습 등을 지원하는 다문화 유치원 30개를 선정하여 시범운영하고 있다.

이러한 취지의 일환으로 교육부는 한국장학재단(2012)을 통하여 다문화멘토링 프로그램을 운영하고 있다. 다문화멘토링 프로그램은 대학생 멘토<sup>3)</sup>와 다문화가정 및 탈북가정의 초·중·고등학생 멘티가 함께 활동하는 것이다. 이들은 멘토링 활동을 통하여 언어, 피부색, 문화의 차이를 뛰어넘어 사람 대 사람으로 서로를 인정하고 교류하는 법을 배우게 된다. 멘토인 대학생은 초·중·고등학교를 먼저 다닌 선배로서 멘티에게 공감과 조언을 해주고, 멘토는 본인의 과거를 돌아보고 멘티의 미래 삶의 방향에 대해 도움을 줄 수 있는 기회를 갖게 된다.

이러한 교육기부 사업의 하나로 다문화멘토링에 참여한 대학생들은 멘토링을 통하여 나눔과 봉사를 실천하고 실천을 통하여 성취감을 느끼고 지역사회에 기여할 수 있는 사람으로 되어간다. 다문화멘토링은 멘티인 다문화가정 학생들의 학교생활 적응과 학업능력 향상에 초점을 맞추고 있다. 그리고 멘토로 참여한 대학생들은 이러한 활동을 통하여 공동체를 위한 공공선을 실천하고 민주시민의 구성원으로 거듭나게 된다. 또한 미래를 살아가는 소양을 함양하고 그로 인해 인간적으로 성숙해지며 다문화멘토링이 추구하는 목표 이상의 것에 도달할 수 있을 것이다. 이러한 관점에서 다문화멘토링의 멘토에 대한 깊이 있는 연구가 필요한 시점이다.

---

3) 2014년부터 장학재단에서는 멘토를 나눔지기로, 멘티를 배움지기로 바꾸어 표현하고 있으나 본 연구에서는 나눔지기는 멘토로 배움지기는 멘티로 사용하였다.



본 연구의 목적은 다문화멘토링에 참여한 대학생의 경험을 통하여 사회적 실천의 내용을 도출하고 사회적 실천과정을 탐색하는 것이다. 이를 통해 대학생이 공공선이라는 내적 가치를 실현하고 건강한 공동체를 형성해나가는 방안을 마련하고자 한다.

이 연구를 통하여 대학생의 사회적 실천을 돌아보고 다문화멘토링이 가지고 있는 본질적인 목표를 효과적으로 이룰 수 있도록 하는 데 기초자료를 제공하고자 한다. 또한 다양한 시민들이 사회적 실천을 통하여 내적 삶의 가치를 높이고 건강한 공동체 형성에 기여할 수 있길 기대한다.



## 2. 연구 문제 및 연구내용

본 연구는 다문화멘토링을 통한 사회적 실천내용을 탐색하고 다문화멘토링의 사회적 실천과정을 살펴보는 것이다. 이를 바탕으로 다문화멘토링 실천과정의 이론적 모형을 구축하는 데 있다. 본 연구의 목적을 달성하기 위하여 연구 문제는 다음과 같이 두 가지로 설정하였다.

연구 문제 1. 다문화멘토링에 참여한 대학생이 경험하는 사회적 실천 내용은 무엇인가?

연구 문제 2. 다문화멘토링에 참여한 대학생은 어떠한 과정을 통하여 사회적 실천을 경험하는가?

연구 문제와 관련된 연구내용은 다음과 같다.

연구 문제 1을 해결하기 위하여 다문화멘토링에 참여한 대학생들을 심층인터뷰하고 인터뷰내용을 분석하여 사회적 실천 내용의 범주를 추출하였다.

연구 문제 2를 해결하기 위하여 연구 문제 1에서 추출한 범주를 다시 통합하여 사회적 실천과정을 패러다임 요소에 따라 설명하고 단계별로 유형화하였다.

I 장에서는 연구의 필요성과 연구의 목적, 연구 문제를 제시하고 연구를 이끌어갈 연구내용을 설명하였다. 또한 연구자가 왜 이 연구를 하게 되었는지 연구 동기를 피력하였다.

II 장에서는 먼저 사회적 실천이론에 입각하여 사회적 실천의 개념과 실천의 속성을 도출하였다. 둘째, 다문화멘토링의 도입배경과 다문화멘토링의 구성요소와 과정을 살펴보았다. 또한 사회적 실천과 다문화멘토링의 함의관계를 통하여 다문화사회에서 사회적 실천의 필요성과 다문화멘토링이 사회적 실천인 이유를 설명하였다. 셋째, 선행연구 동향을 살펴보고 선행연구를 분석하여 본 연구의

차별성을 설명하였다.

Ⅲ장에서는 본 연구를 이끌어갈 연구방법에 대해 설명하였다. 먼저 연구에 대한 개요와 근거이론에 대해 설명하였다. 또한 연구참여자 선정에 있어 선정동기와 연구참여자의 일반적인 특성들을 살펴보았다. 이후 자료 수집과정을 상세하게 나열하고 Strauss & Corbin(1998)의 근거이론 분석 방법을 설명하였다. 더불어 연구의 신뢰도와 타당도의 대한 내용도 첨부하였다. 특히 본 연구에서 근거이론을 연구 방법으로 선택한 이유는 본 연구의 연구 문제가 다문화멘토링에 참여한 대학생들의 경험 내용과 실천과정에 대한 것이므로 근거이론이 이러한 과정을 체계화시킬 수 있는 가장 효과적인 연구방법이라고 판단하였기 때문이다. 근거이론은 다른 질적연구방법 보다 경험과정을 설명하는데 과학적이고 체계적으로 설명하고 있다는 장점이 있다.

Ⅳ장에서는 연구 문제 1을 해결하기 위해 연구참여자들의 심층 인터뷰 내용을 바탕으로 분석한 결과를 중심으로 사회적 실천에 대한 경험내용으로 구성하였다. 이 장에서는 연구참여자의 심층인터뷰 자료를 개방 코딩 과정을 걸쳐 개념을 통하여 하위범주를 결정하고 다시 상위범주로 범주화하였다.

Ⅴ장에서는 연구 문제 2를 해결하기 위하여 다문화멘토링에 참여한 대학생들의 경험을 사회적 실천과정으로 구성하였다. 이를 위하여 먼저 Ⅳ장에서 개방 코딩 된 자료를 다시 재조합하여 패러다임 요소에 따라 축 코딩으로 구조화하였다. 이 과정에서 패러다임에 따른 모형과 과정 분석을 이용하여 어떻게 교차하고 연계되는지에 따라 실천과정을 단계별로 유형화하였다. 둘째, 사회적 실천과정을 종합적으로 이해하기 위해 핵심 범주인 선택 코딩을 하였고 핵심 범주를 중심으로 모든 범주를 통합시키고 정교화하는 과정을 거쳐 사회적 실천을 유형화하였다. 셋째, 핵심 범주에 대한 설득력을 강화하기 위하여 상황모형을 활용하여 제시하였다.

Ⅵ장에서는 연구에 대한 결과를 요약하고 결론을 내렸으며 연구 결과를 바탕으로 논의하고 제언을 하였다.

### 3. 연구 동기

본 연구는 다문화멘토링 프로그램에 참여한 대학생들의 경험을 통해 사회적 실천의 본질을 탐색하고 대학생들의 사회적 실천과정을 분석하는 것이다. 연구의 목적을 달성하기 위해 연구자는 근거이론방법을 선택하였다. 연구방법을 선택하고 연구자는 연구과정에 대한 끊임없는 비교분석과 메모를 통하여 그 과정을 정교하게 살펴보았다. 먼저 연구자는 사회복지학을 전공하였고 다문화인을 사회복지의 대상으로 인식 하였다. 차츰 다문화 가정에 관심을 가지게 되면서 다문화교육 석사과정에 들어왔다. 그러나 다문화교육을 전공하고 이에 대한 교육을 받으면서 다문화교육은 지금까지 사회복지학에서 생각했던 교육을 넘어 훨씬 더 포괄적이고 전문적인 교육이라는 것을 깨닫게 되었다.

연구자는 다문화교육을 접하게 되면서 한국의 다문화현상에 따른 접근방법은 다문화주의를 넘어 상호문화주의를 통한 세계시민의식을 함양해야 한다고 생각 하면서 끊임없이 다문화에 대한 이론과 현장을 오가며 연구과정을 경험하였다. 특히 연구자는 석사과정 때부터 다문화멘토링 프로그램에 참여하면서 멘토들의 튜터로 참여하였다. 다문화멘토링에서 튜터란 멘토의 펠로우 역할을 하는 것으로 멘토링이 원활하게 진행되게 하기 위해서 멘토들을 관리하고 멘토들의 어려움을 상담하는 역할을 한다. 그리고 멘토와 사무국과의 중개역할은 물론, 멘토와 멘티의 관계에 있어 촉매역할을 한다. 연구자가 멘토의 튜터로 참여하다보니 자연스럽게 멘토들과 자주 만나고 이들의 어려움을 상담도 해주며 멘티의 담당교사를 만나기도 하였다. 연구자의 관점에서는 멘토링을 통하여 큰 폭으로 성장하는 멘토가 있는 반면, 성장하지 않고 제자리에 머무는 멘토들도 많이 경험하였다. 또한 멘티들 역시 교사들의 권유에 못 이겨 참여하는 멘티가 있는가하면 자발적으로 참여하여 멘토링을 적극 활용하는 멘티들도 보였다. 이러한 결과는 멘토와 멘티에게 더욱 관심을 가지게 되었고 멘티의 부모, 멘티의 담당교사, 학교장의 인식까지 관심을 확대하게 되었다.

또한 연구자는 다문화멘토링 실행 주체에 대한 관심과 함께 다문화가정 학생을 둘러싸고 있는 여러 환경과 상황에 대한 이해를 넘어 다문화멘토링의 문제점이나 개선방향들에 대해 더욱 관심을 가지게 되었다. 현재 다문화멘토링 운영에는 많은 문제점이 존재한다. 특히 멘토들을 제대로 평가할 수 있는 기준이 없

어 제대로 된 평가가 이루어지지 않고 있으며, 또한 멘토링 시스템에 대한 평가도 제대로 이루어지지 않고 있어 평가에 대한 도구의 개발이 필요한 시점이라는 것을 직감하기도 하였다. 현재 다문화멘토링에 대한 선행연구를 살펴보면 주로 멘티의 학습향상에 중점을 두고 있다. 최근에는 멘토의 역량강화나 멘토의 교육을 제안하는 연구들도 있으나 구체적인 방안은 제시하지 못하고 있다. 이러한 선행연구들은 연구자가 연구에 더욱 관심을 가지고 더 깊숙이 다가가게 되었다.

그러면서 멘토들을 더 자세히 참여 관찰하고 멘토링 운영에 자발적으로 참여하게 되었다. 멘토들을 심층적으로 관찰한 결과 처음 멘토링을 접하는 멘토들은 자신이 주체적으로 이끌어야하는 멘토링 활동을 어떻게 진행해야 하는지 혼란에 빠지기도 하였다. 또한 사전교육을 하지만 교육에서 들은 것보다 현장은 자신이 감당하기에 어려운 점이 많이 있었다. 또한 이들이 어떻게 멘토링을 진행하고 어떻게 시간을 채우고 오는지에 대한 확인이 이루어지지 않고 있어 멘토링을 악용하는 사례들도 늘고 있었다. 그럼에도 불구하고 멘토링을 통하여 많은 멘토들은 봉사에 대한 생각이 변화하고 멘티를 통하여 교사로서 자신감을 가지게 되며 한 사람에게 커다란 영향을 줄 수 있는 사람이 된다는 것을 실감하기도 하였다. 또한 사회의 한 구성원으로서 사회를 위해 보람된 일을 했다고 생각하거나 소외된 계층을 살펴보고 이를 도와줌으로써 자신의 가치관이나 철학관이 변하기도 하였다.

이러한 변화를 보면서 연구자는 멘티보다 멘토들에게 더욱 관심을 가지게 되었고 멘토들이 어떤 과정을 통하여 변화되고 있는지 연구하고 싶다는 생각이 들었다. 다문화멘토링을 통하여 멘토와 멘티가 성장하고 변화되었다는 연구는 있으나 실제로 어떠한 과정을 통하여 변화하고 성장하였는지에 대한 구체적인 연구가 없기에 본 연구를 시작하게 되었다. 이러한 과정을 체계적으로 살펴보기 위해 연구방법으로 근거이론을 선택하였다. 그 이유는 근거이론은 다른 질적연구방법 보다 상징적 상호작용을 중시하기 때문에 일련의 과정을 과학적이고 체계적으로 이끌어 갈 수 있기 때문이다. 또한 다문화멘토링을 사회적 실천의 맥락으로 연구하고 싶었다. 이기적이고 자기주도적인 생각이 팽배한 이 사회에서 더불어 살아갈 수 있는 힘은 많은 사람이 공적으로 이익이 될 수 있는 봉사활동에서 비롯된다. 많은 사람들이 봉사활동 등을 통하여 사회적 실천의 중요성을

알게 되고 어떻게 사회를 위해 실천하고 살아가는 것이 건강한 사회를 만들고 그것이 곧 자기의 행복한 삶으로 이어진다는 것을 알게 하는 것이 연구의 주역점이다. 따라서 사회적 실천이 우리사회에서 보편적으로 이루어질 수 있도록 주변 환경과 사회구조가 마련되어야 함을 시사하게 되었다. 이러한 이유로 연구자는 본 연구를 실시하게 되었으며 연구를 통하여 다양한 멘토들의 경험과 이들의 가치변화, 사회적 실천을 엿보는 기회가 되었다.



## II. 이론적 논의

### 1. 사회적 실천

#### 1.1. 사회적 실천의 논의 배경

인간은 생존하기 위해 사람들과 어울려 함께 상호작용하며 사회적 관계를 유지하려고 한다. 이를 위해 인간은 쉬지 않고 학습하고 학습한 것을 실천하면서 공동체를 형성하며 살아간다. Aristoteles는 좋은 삶이란 실천적인 삶이라고 하였다(최명관, 1984). 인간은 좋은 삶을 살기 위해 글로벌한 세계에서 다양한 인종과 민족이 함께 어우러져 살아가기 위해 끊임없이 실천한다. 다양성이 강조되는 다문화사회에서의 사회적 실천은 어떻게 이루어져야하며 어떤 의미를 가져야 하는지에 대한 의문으로부터 본 연구는 시작하였다.

Kant는 인류의 역사를 국제적으로 완전한 국가체제를 건설하는 과정이라고 정의하였다. Kant가 주장하는 완전한 국가체제는 보편적 법이 지배하는 시민사회로서 인류의 궁극적인 목적이 실현되고 도덕성이 사회적으로 실현된 상태이다(신기철, 2006: 163). 이와 같이 시민들의 다양성을 인정하고 보편적인 법이 지배하며 공동체 전체의 이익을 추구하는 다문화사회를 이루는 것이 전적으로 필요하다. 이러한 다문화사회를 이루기 위해 많은 사람들이 사회적으로 봉사하고 실천하여 공공의 선을 이룰 수 있도록 노력하고 있다. 사회적 실천이 다문화사회에서 강조되는 것은 당연한 일이다.

우리는 실천이란 말을 흔하고 쉽게 사용하고 있다. 실천은 우리가 하고 있는 일에 의미와 구조를 부여해주는 역사적이고 사회적인 맥락 내에서의 활동을 의미한다(손민호·배을규, 2007: 83). 인간의 행위를 바탕으로 그 안에서 성취하고자 하는 목적이 있을 때 인간의 행동은 실천으로 나타난다(고인규·최지연, 2012: 130). 실천이란 용어는 이론과 대조적으로 쓰이기는 하지만 이론과 복잡하게 관련되어 있으며 서로 상호작용한다. 실천의 개념은 언어, 도구, 서류, 이미지, 상징, 역할, 준거, 명시화된 절차, 규정, 계약 등과 같이 명시적인 지식과 관례나 관계, 대략적인 실제적 방법, 미묘한 단서, 직감, 지각, 감수성, 구체적인 이해,

숨겨진 가정, 세상을 보는 관점 등과 같이 암묵적인 지식을 포함한 사회적 속성을 가리킨다(손민호 외, 2007: 84). 여기서 실천을 단순히 인간의 행위로 보아서는 안되며 사회적인 차원에서 인지하고 다루어야 한다. 즉, 사회적 실천이론에서 실천은 개인적으로 구성되고 유지하는 것이 아니라 사회적으로 형성되고 유지되므로 사회적 실천을 의미한다(장원순, 2003: 2).

사회적 실천에 대한 논의가 시작된 것은 Aristoteles로 거슬러 올라가야 한다. 그는 실천을 인간주체의 활동에 초점을 맞추고 있다. 그의 저서 니코마코스 윤리학(Ethika Nikomacheia, Nicomachean Ethics)에 따르면 이론은 보는 것, 아는 것과 관련 된다면 실천은 행하는 것, 만드는 것과 관련이 된다(최명관, 1984). 또한 그는 이론이 추상적이고 인지적인 행위의 대상이라면 실천은 구체적이고 활동적인 행위의 대상이며 두 개는 완전히 별개의 대상이라는 이분법적 사고를 하였다(한현숙, 2009: 10). 그는 실천을 윤리적 정치적 생활에 있어서 뛰어난 훈련과 활동으로 지칭하면서, 개인의 윤리적인 활동은 도시국가내에서 정치적인 활동으로 연결되어 인간의 자유로운 활동이 곧 실천으로 직결한다고 보고 실천에 있어 실천적 지혜를 강조하였다. 실천적 지혜는 좋은 행동을 하도록 만드는 것이므로 실천적인 것과 관련되어 자기 자신, 가족, 폴리스와의 관계에서 개별적인 것에 대한 공감적 이해 등 참을 판단 해내는 행위 혹은 실천과 관련이 있다고 하였다.

또한 Kant는 인간의 선은 자유와 의지에서 나오며 도덕적 시민사회에서 이성이라는 것을 강조하였다. 모든 사회구성원은 이성을 공적으로 사용해야 하며 이성은 자유를 획득하는 것으로 사용해야 한다는 것이다. Kant 역시 실천적 지혜와 실천을 통한 좋은 삶을 강조하며 실천이성의 보편성과 필연성을 강조하였으나 도덕법칙으로 의미가 축소되었다. 황보람(2012)은 Kant에게 좋은 것은 실천 행위를 가능하게 하는 조건 즉 실천행위자의 선의지라고 해석하였다. 즉 선의지란 옳은 행위가 옳다는 이유에서 택하는 의지이며 실천을 지향하는 이성 즉 실천이성이 실천법칙에 따르는 의지를 말한다.

근대에 와서 실천의 의미를 적극적으로 해명한 사람은 Hegel과 Mark이다(Bernstein, 1971). 그들은 실천의 양상을 노동으로 인식하고 이를 통해 실천의 의미를 노동의 관점에서 밝히고자 하였다(Roenstreich, 1977). 그는 삶의 능동적인 측면을 강조하면서 실천이라는 용어를 철학적으로 접근하였다. 또한 실천을



세계와 주체의 관계를 설명하는 개념으로 사용하면서 고대 그리스사상에서 부각되지 않은 실천의 개념에 대한 기축을 마련하였다. Hegel은 그의 저서 정신현상학에서 실천적 이성을 주장하였다. 이성은 대상에 의해 자기의 실재를 발견하는 것이 아니라 자신의 실천적 행위를 통해서 세계에 대해 자기를 실천하고 자기를 창조하는 것이라고 하였다. 또한 본질이 내부에 갖추어져 있어 외부를 통해 발견되는 것이 아니라 자신의 실현이 자신의 진정한 요구임을 알게 한다고 하였다. 이때 활동하는 이성이 실천적 이성이다. 자기의식 영역에 관계하고 있는 이성은 대상을 관찰하는 의식이 아니라 실천하는 자기의식에서 참모습을 드러내는 것이다. Bernstein(1971)은 Hegel의 주장에 대해 자기의식 장에서 주인과 노예의 변증법 부분을 통해 노동의 의미를 재구성함으로써 노동이 인간 본질을 생성하고 창조하는 힘으로서의 실천임을 강조하였다고 하였다.

한편 Mark는 Hegel의 정신현상학들 비판하면서 그의 노동관념론에서 인간의 본질을 파악하려 했으며 인식론을 통해 실천을 인식의 토대로 삼았다. 그는 Hegel의 실천개념을 적극적인 의미에서 받아들이고 세계, 역사, 삶을 인식하는 핵심적인 개념으로 부각시켰다. 또한 그는 인식이 실천 속에 규정된다고 주장함으로써 이론과 실천에서 실천을 우위로 놓았다. Mark는 실천을 노동의 과정을 통해 사회관계형성에 초점을 두고 인간 욕망을 충족하기 위한 인간 활동으로 보았다. 그는 인간의 본질이 유적인 존재이며 사회적 관계의 총체이고 실천적 주체라고 주장하였다. 인간은 노동을 통한 생산적인 일이 인간을 인간답게 해주는 조건이라고 하였다. Mark에게 실천의 주체는 인간이다. 인간이 사회적 관계를 형성하고 자연과 여러 관계를 맺으며 자신의 삶을 유지해가는 과정을 실천이라고 표현하였다. 따라서 Mark는 실천에서 노동으로 인한 생산 활동을 강조하였으며 이것이 인간을 유지하는 근본활동이라고 하였다. 다양한 인간의 삶은 실천적인 인간 활동과 변화하는 역사 속에서 이해할 수 있다고 하였다. 그러나 그는 실천을 노동을 통한 생산이라는 시각에서 집중하다보니 실천이 주는 학문적 인식이나 보이지 않는 의미를 파악하지 못하였다. 이를 Wittgenstein이나 Habermas는 언어활동을 통해 실천을 강조하였다.

Wittgenstein은 실천에서 간과하였던 실천행위에 대한 의미해석을 양식으로 초점을 맞추면서 자신의 언어이론을 통해 실천적 속성을 다루었다. 그의 실천이론은 사회적 실천에 대하여 구체적으로 다루지는 않았지만 주요한 맥락을 이루

고 있다. 그는 모든 인간 활동은 사회적 실천 안에서 형성되고 그 과정에서 드러나는 의미를 성취한다는 것이다. 그러나 그는 사회적 실천의 속성을 언어게임으로 비유했다. 그것은 구체적인 언어의 사용을 의미하며 낱말과 사물의 의미를 부여하는 것이라고 하였다. 가족유사성이 놀이에 참여하는 사람들의 실천에 의해 서로 다른 방식으로 조직될 수 있다고 하였다. 그는 실천적 속성이 단순히 놀이의 가족유사성에 한정된 것이 아니라 우리의 일상은 실천에 의해 구동된다고 하였다(김동일, 2005: 288). 그러면서 그는 실천적 속성을 규칙 따르기로 사회적 행위의 영역을 확장시키고 규칙을 따르는 것은 하나의 실천이라고 하였다.

그러나 이들 모두는 실천에 대해 구체적인 논의를 하지 않았고 다만 이론과 실천의 관계에 집중하였다. 실천이 그 사회의 역사나 구조, 체제와 어떤 연관이 있으며 사회 안에서 어떤 가치를 가지고 이루어져야 하는지에 대해서는 밝히지 않았다. 그러한 관점에서 최근 사회적 실천의 구체적인 개념과 성격, 구성에 대한 논의가 시도되고 있다.

현대 사회적 실천에 논의는 MacIntyre에 의해 시작되었다. 그는 우리가 가지고 있는 도덕이 손상되고 순서가 뒤바뀐 형태의 도덕으로 변하여 껌데기만 남은 사이비도덕이라고 하였다. 그리고 우리가 여전히 도덕의 여러가지 핵심단어를 사용하고는 있지만 그 단어의 의미를 제대로 이해하지 못한 채 개념들의 잔재만 가지고 있다고 하였다. 그에 따르면 도덕적 개념과 명제들이 이해되지 못하고 있기 때문에 도덕적 개념들과 명제들이 제대로 이해되기 위해서는 그것이나온 맥락을 제대로 알아야하며 이러한 맥락을 사회적 실천이라고 명명하였다(MacIntyre, 1984: 186-187). 그가 사회적 실천에 대해 정의를 내린 것은 그의 저서 「After Virtue」에서 현대의 도덕상황에 대하여 비판하고 그 대안으로 덕 이론을 제시하였는데 사회적 실천은 덕의 근간이라고 주장하였다. MacIntyre의 사회적 실천을 설명하려면 그가 주장하는 덕 이론(virtue theory)을 먼저 살펴보아야 한다. 그의 덕 이론의 배경은 정의주의에서부터 시작한다. 정의주의가 조작적 인간관계를 조장하고 도덕을 합리적으로 정당화하며 인간의 목적론 상실을 초래했기 때문에 그는 인간의 목적론 부활을 제안하였다. MacIntyre는 사회 속에서 실천을 중시하는 Aristoteles의 관점을 계승하고자 하였다. 그의 덕 이론은 사회적 실천을 통하여 인간이 가지고 있는 내적 선을 밝히고 실천적 이성을 복원하는 것이다. 실천적 이성은 사회적 실천을 통해 형성되고 확대되기 때문에

강한 실천력을 필요로 한다.

Hirst는 MacIntyre의 영향을 받아 사회적 실천에 대하여 논의하였다. MacIntyre가 사회적 실천을 덕과 관련지어 주장한 것과 달리 Hirst는 사회적 실천의 개념을 교육과 관련지으며 논의하였다(유재봉, 2002: 49). 그는 자신의 논문집 "자유교육을 넘어서"라는 책의 "교육, 지식, 그리고 실천(Education, knowledge and practices)"이라는 논문에서 사회적 실천을 이해하는 데 중요한 바탕을 마련하였다. 교육의 중심적 개념이 바뀌면서 지식을 중심으로 하는 교육에서 사회적 실천을 중심으로 하는 교육으로 전환하여야 한다고 주장하였다. 그의 이러한 주장은 공리주의와 합리주의를 비판하면서 합리적인 삶, 좋은 삶을 영위하기 위해 사회적 실천이 중요하다는 것을 강조하였다. 자유교육에서 좋은 삶이 이론적 이성 근거한 합리적인 삶의 영위에 중점을 둔다면, 사회적 실천에 기반을 둔 교육에서는 좋은 삶은 사회적 실천에 종사함으로써 실천적 이성에 입각한 인간육구를 최대한 만족시키는 것이라고 하였다. Hirst는 인간은 사회적인 동물이며 사회가 개인의 우연적이고 단순하게 모인 집합체가 아니라 사회적으로 형성된 연결망이라고 하며 인간은 그 속에서 삶을 결정하고 합리적인 선택을 통해 자신의 삶을 개선해 나간다는 것이다. 그러기 때문에 좋은 삶이란 사회적 전통 안에서 가능하다고 주장하였다.

위에서 여러 학자들의 사회적 실천에 대한 논의의 배경을 살펴보았다. 그 결과 글로벌한 사회에 사는 인간들은 개인이 홀로 떨어져서 살아가는 존재가 아니라는 것을 알 수 있었다. 인간들이 모두 특정한 국가에 속해 있고 국가끼리 서로 연결되어 교역을 하고 있다는 점을 감안한다면 사회적 실천은 실천의 주체가 개인의 실천을 넘어서 사회구성원 전체의 실천으로 공동체의 이익을 위한 실천의 결과로 이루어져야 한다. 실천을 통한 다양성의 경험은 다문화사회에 대한 이해의 폭을 넓히고 다문화인식, 다문화 감수성, 상호문화역량 등을 함양하여 지속가능한 다문화사회를 구현할 수 있기 때문에 다문화사회에서 실천은 특히 중요하다.

따라서 본 연구에서는 사회적 실천이 일상생활에서 이루어지는 사회구성원 한 명 한명의 실천을 통하여 이루어지는 것에 의미를 두려고 한다. 그 작은 실천을 대학생의 다문화멘토링을 통하여 살펴보고자 한다. 자기 자신의 취업과 진로에 고민이 많은 대학생들이 다문화멘토링을 통하여 사회의 한 구성원으로 어떻게 작

은 실천을 행하고 있으며 그 실천이 그들의 가치를 변화시키고 그 결과로 이 사회의 공공선을 이루는데 어떻게 일조를 하는지 일련의 실천과정을 탐색하고자 한다.



## 1.2. 사회적 실천의 개념

사회적 실천의 개념이 Aristoteles, Kant, Hegel, Marx, Wittgenstein 등으로 변화하였지만 이들은 사회적 실천을 주로 이론과 실천의 관계에서 설명하였을 뿐, 실천에 대한 구체적인 논의는 이루어지지 않았다. 이러한 점을 해결하고자 하는 관점에서 최근 많은 학자들이 사회적 실천에 대한 구체적인 논의를 하고 있다. 본 연구에서는 사회적 실천의 개념을 다양한 관점에서 주장한 MacIntyre와 Hirst, Giddens, Bourdieu가 어떤 맥락으로 사회적 실천을 주장하고 있는지 살펴보고자 한다.

먼저 MacIntyre가 주장하는 사회적 실천에 대해 살펴보면, 그는 덕의 핵심개념을 사회적 실천으로 내세웠다. 그가 사회적 실천을 내세우는 이유는 실천을 통해서만 개인의 삶에서 덕들이 활동할 수 있기 때문이다. 그리고 내적 실천개념의 핵심은 공동체에 의해 규정되는 내재적 선의 성취에 있다. 덕의 활동배경으로서 실천은 선의 성취를 위해 이루어지는 활동이며 이때 선은 그것이 성취되었을 때 성취자의 소유가 되는 외면적 선이 아니라 내재적 선 즉 탁월하고자 경쟁의 결과로서 그것의 성취가 실천에 참여하는 전체 공동체에 대한 하나의 선이다(MacIntyre, 1997: 282). 그렇다면 MacIntyre가 말하는 사회적 실천이란 어떤 준거에 의한 것인지 그의 설명을 인용하면 다음과 같다.

“내가 말하고자 하는 ‘실천’은 사회적으로 성립된 협동적 인간 활동의 정합적이고 복합적인 형식을 의미하는데, 그 형식에 적당하고, 부분적으로는 그것의 정의(定議)이기도 한 탁월성 기준에 도달하려고 노력하는 과정에서 그 활동에 내재된 선(goods)이 실현되고, 그 결과 탁월성을 획득하려는 인간능력과 그 활동과 관련된 목적 및 선에 대한 개념이 체계적으로 확대된 것이다(MacIntyre, 1984: 187).”

MacIntyre의 실천의 개념은 첫째, 사회적으로 성립된 협동적 인간 활동을 강조하였다. 둘째, 그는 실천을 특정한 활동 형식에 내재하는 선들이 이 활동을 통해 성취되는 사회적으로 성립된 협동적인 인간 활동의 일관되고 복잡한 형식으로 정의한다. 그것은 사적인 활동이 아니라 공적사회 안에서 이루어지는 활동으로 개인적인 활동이 아니라 협동적으로 이루어지는 활동이다. 그것은 결코 혼

자서는 실행할 수 없으며 공동체 구성원들이 마음과 힘을 합쳐 이루는 협동 활동이다. MacIntyre는 협동 활동을 설명하기 위하여 다음과 같은 예시를 든다.

“삼목 농기와 같은 어린이 놀이는 이런 의미에서 결코 실천이 아니며 축구공을 숙련되게 던지는 것도 실천의 예가 아니다. 그러나 축구경기 자체와 서양장기 자체는 실천의 예이다. 벽돌쌓기는 실천이 아니지만 건축은 실천이다. 순무를 심는 것은 실천이 아니지만 농사는 실천이다. 물리학, 화학, 생물학의 연구 활동들, 그리고 역사학자의 작업, 회화, 음악도 마찬가지다.”(MacIntyre,1984: 189)

MacIntyre는 어떤 것이 실천이고 어떤 것이 실천이 아닌가를 구분하는데 건축이나 농경 등은 실천이고 무 심기나 벽돌쌓기 등은 실천이 아니라고 한다. 그런 이유는 무 심기나 벽돌쌓기처럼 단순한 활동이 아니라 여러가지 복합적인 활동에서 실천이 이루어진다는 것이다. 즉 개인적이고 일회적, 우연적으로 이루어지는 것은 실천이 아니고 협동적 사회적 활동을 대상으로 이루어지는 것이 실천이라고 하였다.

또한 물리학자가 물리학을 연구하는 것은 연구실에서 혼자서 하는 일 같지만 사실은 구성원들 간의 협동적 활동이다. 물리학자는 물리학 공동체가 공유하고 있는 실험 절차를 고수하면서 연구하고 그 결과 공동체 구성원들로부터 검증을 받아야 연구의 업적으로 인정받는다. 농사도 마찬가지다. 단지 씨를 뿌리고 거두는 일을 두고 농사활동이라고 할 수 없다. 농사는 작물의 질병에 연구하는 사람, 다수확 품종을 개발하는 사람 등 농사와 관련된 모든 사람들이 협력해야 그 목적이 달성되는 활동이다. 이렇게 본다면 사회적 실천은 협동학습으로 학습자는 사회적 실천의 내적가치를 구현하는데 필요한 과업을 부여받게 되고 이것을 달성하기 위해 상호 협동하는 학습이라고 해도 과언이 아니다.

둘째, Hirst는 사회적으로 좋은 삶을 살아가기 위해서는 사회적 실제의 개념과 구조와 틀을 정확히 파악하는 것이 중요하다고 하였다. 즉 사회적 실제의 구조를 이해하는 것이다. 사회적 실제는 지식, 신념, 판단, 성공의 준거, 원리, 기술, 성향, 감정등의 인지적 정서적 행동적 측면을 포괄하면서 서로 긴밀하게 관련되어 있는 요소들의 복합체이다(유재봉, 2001: 312). Hirst는 사회적 실제의 개념에 대해 다음과 같이 정의하였다.

“사회적 실체가 의미하는 것은 인간이 필요와 이익을 충족시키기 위하여 참여해 온 것으로서 전통적으로 확립되었거나 훌륭한 제도가 된 활동의 양상이다. 이 사회적 실체에 참여한다는 것은 인간의 모든 능력이 가능하게 하는 활동과 그 성취물에 두루 들어있는 요소들 즉 지식, 신념, 판단, 행동, 성공과 실패의 준거, 원리, 기술, 성향, 감정 등의 요소와 관련되어 있다. 실체는 그 특성상 시행착오를 하는 가운데 이전의 경험을 바탕으로 발달되며 실제의 발달은 실체를 구성하는 요소들의 변화와 관련된다, 그렇게 발달하는 가운데 우리의 필요와 이익을 충족시킬 수 있는 대안들이 나타나게 된다(Hirst, 1999: 127).”

위의 내용을 통하여 Hirst가 생각하는 사회적 실천의 개념은 인간의 전반적인 욕구나 필요, 이익을 충족시키기 위해 전통적으로 축적해온 활동의 양상이라는 것을 알 수 있다. 여기에서의 욕구는 공리주의에서 중시하는 욕구가 아니라 오랜 세월동안 공적이며 역사적인 인간 활동이다. 이와 같이 사회적 실천의 욕구는 인간의 욕구를 배제해서는 안 되며 경험적 활동을 통하여 사회적 실체를 계승하고 발전시키는 것이 필요하다. 이런 점은 MacIntyre가 밝힌 복합적인 인간 활동과 맥을 같이 한다는 것을 알 수 있다.

또한 활동의 양상에서 사회적 실천은 인간이 활동하는 것이며 과거로부터 오랜 세월 전통적으로 확립해 온 활동의 방식이다. 삶의 실제적 활동은 현실 자체에서 이루어지는 것이며 실제적 활동을 포함하여 과학, 예술, 종교 등 인간 활동이 시공간적 맥락 속에서 일어나는 활동이다. Hirst는 이제는 실천적 지식이 이론적 지식보다 더 근본적이며 실천적 지식이 이론적 지식의 고유한 의미를 분명히 파악하는데 근본적이라고 생각한다(Hirst, 1993: 197).

Hirst가 주장하는 사회적 실천의 성격은 사회적 실천에 기반을 둔 교육을 취한다. 물론 좋은 삶을 지향하는 것은 자유주의교육관을 따르지만 좋은 삶이 무엇인지에 대해서는 다른 입장을 가진다. 자유교육에서 좋은 삶이 이론적 이성 근거한 합리적인 삶을 영위하는 것이라면 Hirst는 사회적 실천에 기반한 장기적인 인간욕구를 최대화 시키는 것이다. 또한 사회적으로 발달된 실천적 이성이 실제적인 좋은 삶을 영위하게 한다. 자유주의 교육은 합리적인 마음이나 합리성을 개발한다. 그러나 사회적 실천을 기반에 둔 교육에서는 실천적 지식을 통한 실천적 이성이 좋은 삶을 영위한다고 본다.

이론적 이성은 인간이 살아가는 사회와 관련된 것이 아니기 때문에 실제의

삶을 제대로 반영하지 못한다. 그렇기 때문에 좋은 삶이란 인간이 살아가는 사회 안에서 실제로 종사하고 경험하면서 인간의 욕구를 만족시키는 것이지 별도로 존재하는 것이 아니다. 또한 지식의 형식에 입문시키기 보다는 사회적 실천을 기반으로 한 교육에 학생들을 입문시켜야 한다. 이렇듯 이론적 이성이나 이론적 지식보다는 실제적 이성이나 실제적 지식이 인간 활동에 더 필요하며 실천적 지식은 활동 그 자체에서 적절하게 습득할 수 있다. 또한 실천이나 활동은 인간의 욕구를 충족시키려는 가운데 창안되고 구성된다고 보았다. 따라서 우리가 사회적 실천을 실제로 인식할 수 있는 것이 가장 합리적으로 발달된 사회적 실천에 참여함으로써 가능하다는 것이다(Hirst, 1993: 129). 따라서 인간의 삶은 어떤 형식과 가치로 이끌 것인가에 따라 실천의 양상이 다르게 나타날 수 있다. 특히 다양성이 팽배해져 있는 사회 속에서 실천은 인간의 삶의 질에 변화를 가져오며 삶의 전환으로 실천이 이루어져야 한다는 것이다.

셋째, Giddens는 사회적 실천에 대한 개념을 사회이론의 관점에서 설명하였다. Giddens(Anthony Giddens)는 그의 저서 "사회구성론"을 통하여 구조화이론을 체계적으로 발전시켰으며 사회적 실천을 사회과학 연구의 기본영역으로 삼았다. 그는 인간의 행위에 대하여 다음과 같이 밝혔다.

“인간의 행위는 인지처럼 행동의 연속적 흐름, 곧 지속으로 나타난다. 목적 추구적 행위는 일련의 분절된 의도, 이유, 동기들로 혹은 이들의 총합으로 이루어져 있지 않다...내가 행위하는 자아의 총화모델이라고 부르는 것에는 일련의 과정 속에 깊이 뿌리를 두고 있는 것으로서의 행위의 성찰적 모니터링, 합리화, 동기가 포함된다(Giddens, 1998: 27).”

이처럼 Giddens 이론의 출발점은 주체의 탈중심화이다. 그는 주관주의 오류를 인식하고 사회생활의 중심을 주체의 탈중심화에 두며 행위주체를 회복하려는 시도를 하였다. Giddens가 사회적 실천에서 강조하는 것은 사회행위는 되풀이해서 반복된다는 것이다. 사회질서를 일상에서 반복되는 일상적 행위로 보았다. 그는 어떠한 의도를 갖고 행위하는 순간 그 행위의 의도성은 일회적인 것이 아니라고 주장하면서 행위자에 관심을 두었다. 행위자가 행위하는 동안 자신이 무엇을 하고 있는지 이해하는 행위자의 성찰적 능력은 사회활동의 맥락에서 반복적인 행위와 관련 맺는 것이다(Giddens, 1998). 그는 이렇게 행위자가 활동



안에서 목적적이고 의도적인 인간행동의 특성에 대해 성찰적 모니터링이라고 하고 행위는 끊임없는 과정이라고 하였다.

넷째, 사회이론의 한 축을 이루고 있는 Bourdieu 역시 사회적 실천에 대해 구조와 체계를 중심으로 주장하였다. Bourdieu는 사회적 실천이론을 주관주의와 객관주의를 넘어서려는 시도로 제시하였다. 그는 주관주의가 사회생활 속 개인에 의해 창조된다고 생각하고 개인 안에 내면화된 사회적 제약을 인정하지 않는 것을 비판하였다. 객관주의에 대해서는 인간행위의 기계적인 모델을 채택하여 실천의 과정을 단일한 결정의 논리로 환원시키는 오류를 범하고 있다고 하였다.

Bourdieu는 구조와 행위의 이원론에 대한 딜레마를 극복하기 위해 실천에 초점을 맞추었으며 실천을 구조와 행위사이의 변증법적인 관계의 산물로 보았다. 그의 사회적 실천이론은 행위자를 사회적 공간 안에서 인간실천을 결정하는 사회적 조건을 밝히고자 시도하였다(하홍규, 2014: 206). 또한 실천의 개념을 구조주의와 거리를 두기 위한 전략이라는 용어를 사용하였다. 전략은 의식적이지 않으며 당연히 여겨지는 억견으로 구성된 세계 안에서 작동하는 실천적 성향이라고 하였다. 여기서 억견이란 논의되지 않고 담론화되지 않도록 자명하거나 당연히 여겨지는 것을 의미한다. 그는 또한 행위이론에 대해 아비투스 개념을 내놓으면서 다음과 같이 설명하였다.

“내가 아비투스 개념을 통해 제안하는 행위이론은 대부분의 인간행위가 의도와는 전혀 다른 것, 다시 말해 후천적으로 획득된 성향들을 원리로 하고 있다는 것을 말한다. 이 성향들은 행동이 이런저런 목표를 향한 것처럼 해석될 수 있고 또 그렇게 해석되지 않을 수 없게 만든다. 그렇지만 이 목표가 의식적인 기획이라고 주장할 수는 없다(Bourdieu, 2005).”

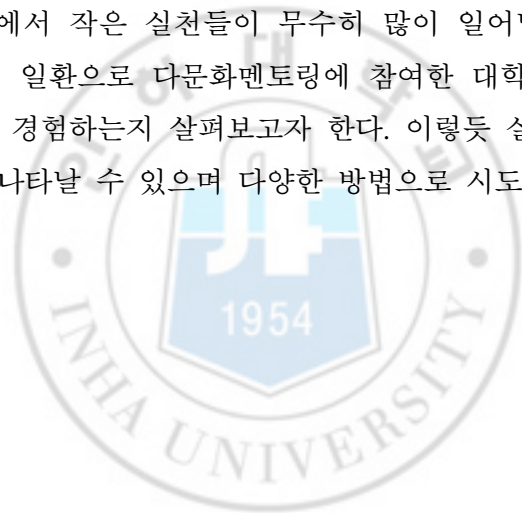
여기서 아비투스는 행위자들이 실천적 성향을 갖춘 전략가라는 학생디어와 이 실천적 성향을 조건 지우는 사회구조와 연결시켜주는 개념이다. Bourdieu는 아비투스를 상황에서 객관적인 조건 안에 내재한 규칙성들을 재생산하는 경향이 있는 실천을 생산하며 지속적이고 변환 가능한 성향들의 체계로서 기능하는 구조화된 구조로 정의하였다.

즉 아비투스는 실천과 재현을 생성하고 조직하는 원칙이라는 것이다. 아비투스는 사람들이 사회세계를 인지하고 이해하고 판단하고 평가하는 내면화된 정

신구조 또는 신체적 구조에 지속적으로 존재한다. 이는 우리가 의식적으로 획득한 것이 아니라 사회세계의 어떠한 위치에 오랜 기간 있음으로써 획득되어진 성향이다. Bourdieu는 아비투스( habitus)를 통해 구체적인 실천이 생성된다고 보았다.

지금까지의 사회적 실천에 대한 다양한 논의를 통하여 연구자는 사회적 실천을 인간이라는 주체가 역사와 전통이 있는 사회라는 공간 안에서 규칙과 규범에 따른 공적이고 복합적인 활동이라고 정의하였다. 이러한 활동을 통해 덕이 함양되고 인간의 탁월함이 성취된다.

실천이 우리에게 보여줄 수 있는 단면은 실천을 통한 경험이다. 실천의 과정은 우리가 살아가는 세계를 경험하고 그에 대해 의미를 부여하는 과정이기 때문이다. 실천의 과정에 참여한다는 것은 우리가 세계 안에 존재하고 살아가고 있다는 것을 의미한다고 할 수 있다. 실천이 사회와 동떨어져서 이루어지는 것이 아니라 사회 안에서 작은 실천들이 무수히 많이 일어날 수 있다. 본 연구에서는 사회적 실천의 일환으로 다문화멘토링에 참여한 대학생들이 사회적 실천을 어떤 과정을 통하여 경험하는지 살펴보고자 한다. 이렇듯 실천은 우리사회 속에서 여러가지 유형으로 나타날 수 있으며 다양한 방법으로 시도되고 있다.



### 1.3. 사회적 실천의 유형과 속성

#### 1) 사회적 실천의 유형

인간의 행위와 실천에 대해 논의한 학자들은 사회적 실천을 다양하게 유형화하고 있다. 먼저 Schatzki(2001)은 실천을 분산적 실천과 통합적 실천으로 나누었다. 분산적 실천은 행위 한다는 동사의 의미라면 통합적 실천은 삶의 형식의 실천으로 명사의 개념을 가지고 있다고 하였다.

또한 Miller(1994)는 MacIntyre가 실천들 간에 구분을 간과하고 있다고 비판하며 자족적 실천과 목적적 실천으로 구분하였다. 자족적 실천은 활동을 통한 내적 선에 집중되어 있으며 비판적 평가가 실천 그 자체 안에서 수행되는 것이라고 하였다. 반면 목적적 실천은 내적 선을 포함하고 있으나 사회적 목적에 기여하여 특정한 사회의 필요와 목적으로 이해되어 내적선과 외적선이 분명하게 구분되고 실천이 기여하는 목적에 따라 다르게 이루어진다고 하였다(Miller, 1994: 250-251).

이렇게 학자마다 다양하게 사회적 실천을 구분하고 있으나 본 연구자는 사회적 실천을 인간의 삶의 가치를 높이기 위한 실천과 사회라는 구조와 제도 안에서 함께 공존하기 위한 행위로서의 실천 두 가지로 나누었다. 이러한 내용을 자세히 설명하면 다음과 같다. 첫째, 인간의 삶의 가치를 높이기 위한 사회적 실천이다. 많은 사람들에게 실천을 하는 목적이 무엇인지 물어보면 자신이 행복하고 싶어서 실천한다고 대답한다. 실천을 통해 자신의 삶을 풍요롭게 하고 그것에 가치를 부여하고 행복감을 느끼고 싶어 한다. Aristoteles는 인간이 살아가면서 최고의 목표로 삼는 것은 바로 행복이라고 하였다. 그는 돈을 많이 버는 것이 선이라고 한다면 부자가 되어 행복해지고 싶은 것이지만 돈을 벌기 위해 행복해지는 것은 아니라는 것이다. 따라서 행복을 수단으로 여기는 것이 아니라 그 자체가 목적이라는 것이다. 그가 말하는 행복은 궁극적으로 덕에 따른 정신활동이며 인간은 덕을 통해 최고의 선인 행복에 도달한다고 하였다.

그렇다면 덕은 도대체 무엇일까. 덕은 아레테(arete)에서 시작되었다. 아레테는 흔히 탁월함이라고 하며 이는 뛰어난 상태를 말한다. 인간에게 탁월함이란 정신적이고 이성적인 활동이 훌륭하게 수행된 상태이며 즉 덕을 가진 상태이다.

Aristoteles는 덕을 지적인 덕과 도덕적인 덕으로 나누어 사회적 실천에서 도덕적 덕을 강조하였다. 도덕적 덕은 행위의 옳거나 그름에 대한 판단과 관련된다. 그는 도덕적 덕을 습득하기 위해서는 덕스러운 행동을 직접 실천하고 익혀 습관화 해야한다. 또 감정이나 정서, 욕구를 잘 다스리고 옳은 일에 지향하는 정념을 지녀야 한다. 실천적 지혜를 바탕으로 이성적인 활동을 하고 최선의 선택하는 일까지 길러져야 한다고 강조하였다. 따라서 인간의 도덕적 완성은 덕을 습득하는 것이며 덕은 실천을 통하여 획득하는 것이다.

Kant도 인간에게 선은 자신의 선의지로부터 나오며 그 의지를 자유라고 하였다. 이렇듯 인간의 삶에 선과 덕을 강조하였다(신기철, 2006). 그는 덕의 개념과 같이 선함을 통한 선의지를 강조하였다. 선의지 때문에 세상 안에서 뿐만 아니라 세상 밖에서도 제한 없이 선하다고 여길 수 있으며 그것을 실현하거나 성취할 때 참된 도덕적 가치를 지닌다고 하였다(이원봉, 2002: ).

MacIntyre(1984) 역시 사회적 실천에 덕을 강조하였다. 그가 덕을 강조하는 이유는 덕은 인간의 내적 선을 성취하게 할 뿐만 아니라 내적 선을 통하여 공공의 선을 이룰 수 있다는 것이다. 그는 사회적 실천을 인간의 덕 개념에서 나타나는 내재적 선과 밀접하게 관련되어 있으며 덕은 실천을 통하여 내재적 선을 추구하고 내재적 선은 개인 삶의 이야기와 전통이 추구하는 목적을 떠나서는 이해될 수 없다고 하였다. 따라서 사회적 실천은 인간의 삶과 밀접하게 관련되어 있으며 인간의 삶의 질을 높이기 위해서는 인간이 추구하는 덕을 통한 내적 선이 이루어질 때 삶의 가치가 풍요로워질 것이다. 또한 그는 실천적 이성을 강조하며 행위의 변화를 가져오기 위해서는 행위를 안내하고 통제할 수 있는 실천적 이성이 계발되어야 한다고 하였다. 누구나 인간은 실천적 이성을 가질 수 있는 잠재적 능력을 갖고 있으며 잠재적 능력이 계발된 실천적 이성은 최선인 선을 실천하려는 욕구를 가지게 한다는 것이다. 그것은 현재의 욕구에서 자신을 분리시킬 수 있고 다양한 종류의 선과 건전한 실천적 추론을 할 수 있어 대안적이고 현실적인 미래를 상상할 수 있다(MacIntyre, 1999: 96). 그러므로 실천적 이성인이 되기 위해 현재의 선만을 고려해서 안 되고 현재의 나와 다른 대안적인 나와 미래를 상상할 수 있어야 한다. 그가 말하는 대안적인 미래는 다른 선을 제시하고 다른 삶의 양식을 제공한다는 것이다.

둘째, 사회의 구조와 제도 안에서 함께 공존하기 위한 행위로서 사회적 실천

이다. 인간의 사회적 실천은 사회를 떠나서 이루어질 수 없는 속성을 가지고 있다. 사회적 실천의 속성을 살펴보면 사회라는 공간과 역사적인 시간을 가지고 있어야 하며 사회라는 사회적 실천을 인간의 제도와 구조 안에서 이루어지는 행위이다. 실천을 통한 삶이란 물리적 환경에 대한 이해뿐만 아니라 사회적 환경까지 체화하는 것이다(Taylor, 1995: 170).

사회구조 안에서 다양한 행위의 변화를 일으킨다고 보는 철학자는 Giddens와 Bourdieu이다. Giddens는 구조화이론을 체계적으로 발전시켜 사회적 실천을 사회과학 연구의 기본적인 영역으로 삼았다. 그는 행위자가 활동 안에서 목적적이고 의도적인 인간행동의 특성에 대하여 성찰적 모니터링이라 하고 행위는 끊임 없는 과정이라고 하였다. 또한 그는 행위자의 의식에 관심을 가지면서 행위자의 의식을 담론적 의식, 실천적 의식, 무의식으로 나누었다. 첫째, 담론적 의식은 자신의 행위에 대한 사회적 조건들과 그 조건 안에서 행위자가 행위를 하는 방식을 말한다. 또한 실천적 의식은 행위자가 실제 삶에서 어떻게 행해야 하는지 아는 지식이다. 이는 행위자가 말로는 표현할 수 없어도 당연하게 여겨지는 실천적 유형의 지식을 가지고 행위 할 수 있는 능력을 의미한다. 그리고 무의식은 일상적 반복에 대한 예측가능성과 그에 대한 합리화를 신뢰할 수 있는 능력에 의존하며 존재론적 안전에 중요한 역할을 한다.

Giddens는 구조화이론에서 실천적 의식을 가장 중시하였으며 인간의 행위가 실천적 의식수준에서 이루어진다고 하였다. 또한 그는 행위가 가지는 힘을 강조하며 행위자는 구조적 맥락 안의 지식에 의존하며 행위 하는데 이때의 지식은 담론적 지식은 물론 암묵적지식도 포함된다고 하였다. 이 지식은 행위자 안에 존재하는 구조로 기억심상 안에 행위로 구체화할 때 존재한다고 하였다. 기억심상 안에서 행위자가 구조에 대한 지식을 알고 행동할 수 있으며 반복적인 실천은 외부의 구조와 기계에 의한 것이 아니라 기억심상 안에서 이루어진다고 보았다. 따라서 Giddens는 실천의 개념을 구조와 행위의 두 축을 매개하는 순간으로 보며 구조와 행위가 사회적 실천 안에서 화해한다고 표현하였다. 구조는 행위자가 의도하지 않아도 행위의 결과이며 재생산의 매개자이다. 그는 행위자와 구조를 두개의 현상으로 보지 않고 긴밀하게 연결된 이중성으로 재 개념화하면서 그가 말하는 이중성은 사회적 실천 안에서 구성되는 사회적 삶의 근본적인 반복성이며 구조는 실천의 재생산이며 매개이자 결과이다(Giddens, 1979:

5). 따라서 그가 의도한 구조화의 개념은 구조가 이원론으로 존재하는 것이 아니라 이중성으로 존재한다는 것이다. 즉 구조는 실천을 가능하게 하는 조건이며 실천의 결과로 구조가 행위를 앞설 수 없으며 행위역시 구조에 앞서는 우선성을 가질 수 없다. 둘은 사회생활을 위해 상호 필요한 존재이다.

한편 Bourdieu는 사회적 실천이론을 주관주의와 객관주의를 넘어서려는 시도를 하였다. Bourdieu는 실천가들이 아비투스를 통하여 구체적 실천이 생성되는 것으로 보았다. 아비투스는 개인이 가지고 있는 것이나 개인의 의식적 기획에 의해 생겨난 것이 아니라 집단적 기획에 참여함으로써 갖게 된다. 그러므로 동일한 사회적 지위에 위치한 개인들은 비슷한 아비투스를 가지며 각기 다른 사회적 지위에 있는 사람들은 각기 다른 아비투스를 갖는다고 하였다. 그러므로 개인의 실천은 항상 집단실천의 구조적 변형으로 아비투스의 개념이 지닌 기능들 가운데 하나는 개별적 행위자 또는 행위자계급의 실천들과 재산들을 결합하는 스타일의 통일성을 설명한다. 아비투스는 구별되게 만드는 행위를 생성하는 원리이며 나이, 젠더, 계급과 같은 구조의 차이를 반영한다. 아비투스의 개념은 자유로운 구조에 의해서 제한되지 않는 개인의 주관적 경험은 환상이며 개인의 의식적인 의도와 실천의 진정한 원인은 객관적 의도에 있음을 강조한다. 아비투스는 체화된 성향이기 때문에 의식과 언어의 수준 아래서 성찰적 노력과 의지의 통제 범위를 넘어서서 기능한다. 그러므로 우리는 아비투스를 의식하거나 말로 표현하지 않고서도 실천적 활동에 참여할 수 없다.

Giddens와 Bourdieu는 모두 사회적 실천은 본질적으로 되풀이한다는 것에 동의하였다. 이들은 행위자가 머리에서 무슨 일이 벌어지는가에 관심보다는 일상적으로 반복되는 활동인 실천에 관심을 가졌으며 실천을 통하여 행위와 구조가 화해를 이룬다고 보았다. 즉 실천의 개념을 통하여 개인과 사회에서의 행위와 구조를 연결하는 다리를 만들고자 하였다(하홍규, 2014)

이와 같이 연구자는 인간의 사회적 실천을 삶의 가치를 높이기 위한 사회적 실천과 사회의 구조와 제도 안에서 함께 공존하기 위한 행위로서의 사회적 실천으로 나누었다. MacIntyre와 Hirst는 인간의 삶에 가치를 높이기 위해 사회적 실천이 이루어져야 한다면 Giddens와 Bourdieu는 사회적 실천이 사회 구조 안에서 함께 공존하기 위해 행위 하는 것이라고 하였다. 이들은 행위의 바탕에는 의식이나 아비투스가 기저에 자리 잡고 있다고 보았다. 그러나 사회적 실천은

그 사회의 구조와 체제, 역사와 전통을 벗어나서는 인간이 추구하는 삶의 가치를 높일 수 없다. 인간의 삶의 가치는 개인의 아무리 높이하고자 노력하여도 사회의 구조와 체제가 같이 따라주지 않으면 이루어질 수 없기 때문이다.

따라서 다양한 현대사회에서 모든 시민들의 다양성을 인정하고 그들의 특성에 맞는 실천이 이루어지기 위해서는 통합관점에서 사회적 실천이 이루어져야 한다. 통합관점의 사회적 실천이라 함은 이 두 가지가 적절하게 조화를 이루어 인간들이 실천을 하기 위한 사회적인 구조와 제도들이 마련되고 이 안에서 많은 시민들이 행복한 삶을 위해 실천을 이룰 수 있는 기회와 환경을 제공하는 것이다. 이렇듯 국가는 인간의 삶의 질을 높이기 위해서 실천을 할 수 있는 장을 마련해주고 실천에 따라 실천가들에게 외적 성장과 내적 성장으로 이어지게 해야 한다. 이러한 실천이 사회 안에서 공공연하게 이루어졌을 때 사회에 필요한 공공선이 이루어질 수 있으며 사회구성원들의 행복한 삶, 좋은 삶으로 이어질 수 있기 때문이다. 모든 시민들이 행복한 삶을 살아갈 때 건강한 사회가 형성된다.

## 2) 사회적 실천의 특성

지금까지 사회적 실천에 대한 개념과 유형에 대하여 살펴보았다. 연구자는 앞서 사회적 실천에 대한 정의를 인간이라는 주체가 역사와 전통이 있는 사회라는 공간 안에서 규칙과 규범에 따른 공적이고 복합적인 활동이며 그 활동을 통해 덕이 함양되고 인간의 탁월함이 성취되는 것이라고 정의하였다. 이러한 사회적 실천이 가지고 있는 특성을 여섯 가지로 나누면 다음과 같다.

### (1) 활동성

사회적 실천의 첫 번째 특성은 인간의 행위 또는 활동이다. 인간의 행위가 사회적 실천의 가장 근본이라고 할 수 있다. 활동이란 몸을 움직여 행동하거나 어떤 일의 성과를 거두기 위하여 힘쓰는 성질이다(국립국어원, 표준국어대사전). 앞에서 Aristoteles는 실천의 조건은 인간의 활동에 기초하는 모종의 활동이라고 하였다. 이와 같이 활동은 어떤 일의 성과를 거두기 위해 힘쓰는 것으로 사회적

실천은 그 사회에 긍정적인 성과를 거두기 위해 행동하는 것이다. MacIntyre(1989)는 사회적 실천의 개념에서 사회적으로 확립된 협동적인 인간행위라고 하며 활동성을 강조하였다. 최신한(1994)는 활동의 목적에 따라 그 활동을 통해 제 3의 지평에서 대상적으로 수행되느냐 아니면 활동 속에서 그 목적이 동시에 성취되느냐로 구별 짓는다고 하였다. 즉 활동하는 과정에서 성취된다는 것을 일컫는다. 실천은 사회적 신뢰를 획득한 상호협조적인 인간의 활동이다. 즉 단순하게 발현되는 행동이 아니라 일정한 시간동안 일관된 구성요소들이 복합적이고 조직적으로 작용하는 인간의 활동양식이다(강성민, 2013).

또한 Wittgenstein(1994)은 사회적 인간 활동은 모두 언어를 시작으로 이루어진다고 보았다. Giddens 역시 인간의 행위가 사회적 실천의 근본이라고 하였고 Hirst도 사회적으로 발달된 일관성 있는 활동의 양상이라고 하였다. 이렇듯 사회적 실천은 인간의 행위를 바탕으로 하고 있다. Schatzki(1996)는 실천은 사회적으로 다양한 활동으로 구성된다고 하였듯이 사회적 실천은 사회구성원들이 사회 안에서 실천하는 활동이므로 활동성은 사회적 실천의 대표적인 특성이라고 할 수 있다.

## (2) 주체성

사회적 실천은 활동에 참여하려는 행위의 주체가 있어야 한다. Banks(1990)는 사회행위자는 사회적 실천에 참여하여 살아가는 사람이며 이들의 행위맥락은 자신의 정체성을 이루는 요소이고 행위자체를 목적으로 한다고 하였다. 그러므로 실천가들은 그가 처한 상황에서 어떻게 행동해야 하는지의 실천에 대해 고민하고 자신이 처한 상황에서 문제에 직면하고 이를 해결하기 위해 노력한다. Giddens에 따르면 인간은 실천하는 주체이며 인간주체가 수행하는 것이 실천이라고 하였다. 실천의 주체가 어떤 의식을 가지고 실천에 참여하는가에 따라 실천의 결과는 달라질 수 있기 때문이다. 그는 행위자의 의식을 강조하며 행위자는 세 가지 의식 속에서 행위를 선택한다고 하였다. 행위자가 가지고 있는 세 가지 의식에는 담화적 의식, 실천적 의식, 무의식이 있으며 행위자의 의식을 벗어난 측면도 존재하지만 행위자에 대한 모델을 제시하였다(Giddens, 1984: 5).

또한 Mark는 인간이 노동을 통해 활동적 존재라고 하며 신체적 정신적 활동



은 인간이 유적인 존재임을 확인할 수 있다고 강조하였다. Bourdieu 역시 실천에 참여한 행위자의 의식을 실천적의식이라고 하며 의식은 개인에게 체화되어 하나의 성향으로 작용하는데 이를 아비투스라고 표현하였다. 사회는 인간이라는 주체가 없이는 구성되지 않으며 사회적 실천 역시 실천을 하는 주체가 없이는 이루어질 수 없다. Kant에 따르면 주체자는 자신이 목적을 규정해놓고 도달할 것을 추구해야 한다고 하였다. 그가 목적에 대한 개념이 없으면 규정에 도달하는 것은 불가능하다는 것이다(김병옥, 1986: 11-12). 그러므로 사회적 실천에는 주체자가 있으며 주체성은 사회적 실천을 이끄는 속성이라 할 수 있다. 실천의 주체자는 개인의 목적이 아닌 사회적으로 공적 이익이 있도록 실천을 이끌어 가야 한다.

### (3) 공간성

사회적 실천은 사회라는 공간에서 활동한다. 사회라는 공간을 Bourdieu는 장이라고 하고 소쉬르는 랑그라고 표현하였다. Bourdieu는 사회적 실천은 시공간의 경계를 가지고 있으며 이들은 경계 내 관계들의 망으로 구조화된다는 것이다(Bourdieu, 2002: 26-28). 사회라는 공간은 사회구조와 밀접하게 연관되어 있으며 사회제도와도 깊이 관련되어 있다. 또한 사회는 다양한 내러티브를 가지고 있으며 이 내러티브는 사회의 역사와 전통과도 깊게 연관되어 있다.

Giddens는 사회제도를 공간에 사람을 분산시키는 상호작용체계라고 하며 규칙과 자원이 오랜 시간 공간에서 재생산될 때 사회제도가 존재한다고 하였다(Giddens, 1984: 22-23). 또한 MacIntyre는 사회적 실천은 이 구조의 전통과 깊게 관련되어 있고 과학, 농업, 학문, 예술, 정치 등 이런 것들은 모두 역사를 가지고 있으며 그 역사는 사회라는 공간 안에서 생성되고 보존된다. Giddens는 주체와 구조는 긴밀하게 결합되어 있으며 구조의 역동성을 실천의 매개자로 보았다. 그는 기존의 구조이론과 달리 구조는 주체가 수행하는 실천의 매개자이자 이중성을 보인다. 구조의 이중성은 실천의 주체로서 인간이 가지는 자율성, 즉 성찰적 감시능력을 활용함으로써 사회적 규칙과 자원을 적극 활용하는 존재이며 이러한 실천의 결과로 구조를 재조직한다는 것이다. 또한 Schatzki(2001)는 그가 구분한 통합적 실천에서 이해, 규칙, 목적·정의적 구조의 배열은 참여자의

마음에 있는 것이 아니라 바깥인 사회에 존재한다는 것이다. 즉 실천은 사회라는 공간 안에서 이루어진다는 것을 의미한다.

Hirst 역시 인간은 사회적인 동물이며 사회가 개인의 우연적이고 단순하게 모인 집합체가 아니라 사회적으로 형성된 연결망이라고 하였다. 인간은 그 속에서 삶을 결정하고 합리적인 선택을 통해 자신의 삶을 개선해 나간다는 것이다. 따라서 사회적 실천은 사회라는 공간이 없이는 이루어질 수 없다.

#### (4) 규칙성

규칙성은 모든 사회제도에 반드시 포함되어 있다. 사회제도에 규칙이 없다면 그 사회의 질서가 무너지기 때문이다. Pearson(1989)은 어떤 행위의 규칙에는 기본적 규칙과 전략적 규칙 두 가지가 있다. 기본적 규칙은 사회적 활동에 종사하는 사람들이 반드시 지켜야 하는 규칙으로 규칙을 지키지 않고서는 그 활동 자체가 불가능한 규칙이다. 전략적 규칙이란 어떤 행위가 좋고 효과적인 방식인가, 그렇지 않은가를 보여 주는 것이라고 하였다. 이렇듯 사회적 실천을 하기 위해서는 활동에 종사하는 사람들은 반드시 지켜야 하는 기본적인 규칙이든 그 활동을 효과적으로 수행하는데 필요한 기술적 규칙이든, 규칙이 엄격하든 느슨하든, 필연적으로 규칙을 따라야 하는 것은 분명하다(유재봉, 2000: 60).

Giddens(1984)가 말하는 체계는 규칙적인 실천을 의미한다. 구조는 규칙과 자원의 세트라고 의미하며 사회적 실천을 통해서만 드러난다고 하였다. 즉 사회적 실천이 규칙과 많은 연관이 있으며 구조로서 규칙은 행위자가 다양한 상황에서 이해하고 사용하는 일반적인 절차이다. Wittgenstein(1994) 역시 실천적 속성에서 나타나는 규칙 따르기를 강조하면서 이는 사회적 행위의 영역을 확장시키고 규칙을 따르는 것은 하나의 실천이라고 보았다. 준칙에 따라 행위 하는 것은 모든 행위를 발생시키는 원칙을 목표로 해야 한다고 하였다(김종국, 2006).

따라서 사회적 실천은 규칙 안에서 활동이 이루어져야하고 또 규칙은 사회구조나 제도와 밀접하게 관련되어 있기 때문에 규칙을 따르는 행위라고 할 수 있다. 사회라는 공간에서 실천이 이루어지기 위해서는 그 규칙에 지배되기 때문이다. 따라서 규칙은 그 집단을 유지하고 그 집단 안에서 인간이 공존하기 위해서 반드시 필요하다. 그러므로 사회적 실천이 의미를 갖기 위해서는 규칙을 따르는

행위이어야 하며 그러한 규칙은 사회적으로 형성되는 것이기 때문이다.

### (5) 성찰성

성찰이란 지각이나 의식과 같은 우리 스스로의 작용을 의식하는 것을 말하며 다른 것을 알게 되는 지식을 의미하기보다 자신에 대한 해부와 해체를 의미한다(정일준, 1998). 따라서 성찰성은 자신의 마음을 반성하고 살피는 것으로 사회적 실천에서의 성찰은 실천의 질을 더욱 높일 수 있다. 실천에 있어 나는 어떻게 행동해야 하는가를 항상 점검하고 사회적 존재로서 실천하는 행위에 대해 깊이 성찰하여야 한다. Giddens에 따르면 인간은 성찰성을 바탕으로 실천하는 능동적 주체이다. 인간이 수행하는 실천의 중심에는 자신과 타인의 행동을 지속적으로 평가하고 특정 상황에 따라 적합한 지식과 자원을 결합하여 다르게 행동할 수 있는 성찰성이 자리하고 있다는 것이다(최명민·김기덕, 2013: 112). 그는 담론의식과 실천의식을 통해 인간행동의 성찰성이 작동된다고 하였다. 담론의식은 주체가 자신의 행동에 대한 분명한 이해를 가지고 스스로 행동을 설명하고 타당성을 부여하는 능력이라면 실천의식은 관행적이고 반복적인 행동을 결정하는 것이다. 즉 인간은 사회구조 속에서 많은 경우 실천의식에 의해 관행적 실천을 수행한다.

그러나 주체의 성찰성은 반복되는 실천과 달리 행동할 수 있는 능력과 가능성을 가지고 있으며 관행적 실천으로 발생하는 문제에 직면하였을 때 성찰성이 더 크게 작동한다는 것이다. 따라서 Giddens는 실천에 있어 관행적 실천을 극복하고 능동적으로 자기행동을 결정하는 인간의 성찰적 능력이 필요함을 강조하였다. 그러므로 사회적 실천은 실천을 통하여 자신을 성찰하고 더 좋은 방향으로 실천을 이끌기 위해 다양한 성찰이 필요하다.

### (6) 탁월성

Aristoteles는 좋은 삶을 아레테(arete)라고 하며 인간과 사물을 막론하고 그것이 가지는 고유한 기능을 최고로 발휘하는 것을 탁월성이라고 하였다(Goldman, 2005: 36). 탁월성을 갖춘 사람은 어떤 일을 잘하는 것과 못하는 것을 구분하여

그것을 합리적으로 설명할 수 있는 사람이라고 하였다. 그는 탁월성을 지적탁월성과 성격적 탁월성으로 나누었는데 지적 탁월성은 주로 가르침에 기반을 둔다면 성격적 탁월성은 습관의 결과로 생긴다고 하였다(Aristoteles, 1984)

또한 MacIntyre(1984)는 사회적 실천에서의 탁월성은 내적인 선과 동의어라 하였다. 내적인 선은 탁월성의 기준에 도달하려는 과정을 통해 성취되는 선으로 실천의 목적 그 자체이면서 실천에 참여하는 본래의 이유이다. 따라서 그것은 실천이 제시하는 탁월성의 대상으로 파악하였다(강성민, 2013). 따라서 탁월성은 사회적 실천 안에서 뛰어남으로 구성되며 덕의 실천은 실천의 영역에서 탁월성을 보여주는 성질들이다. 즉 MacIntyre에게 탁월성은 사회적 실천의 정의이기도 하며 인간행위의 목적을 이루는 기준이기도 하다.

Miller(1994) 역시 사회적 실천에서 덕은 개인의 삶과 공동체의 관점이 잘 어울리게 논의되어야 하며 탁월성을 성취할 때 내적선의 성취에 방해되는 덕이 되서는 안 된다고 하였다. 유재봉(2000)은 탁월성에 대하여 누군가가 사회적 실천의 내적인 가치를 성취한다는 것은 탁월성의 기준을 이미 충족하고 있는 것이며 실천을 통한 탁월성은 사회의 선한 영향력을 미칠 뿐만 아니라 공공의 선을 이루는데 기여할 것이다. 이와 같이 탁월성은 사회적 실천을 하는 근원이며 결과라고 해도 과언이 아니다. 탁월성을 성취하는 것이 사회적 실천의 가장 큰 목적이라고 할 수 있다.

## 2. 다문화멘토링과 사회적 실천

### 2.1. 다문화가정 학생과 다문화멘토링

한국은 다문화사회에 진입하면서 다양한 문화적 배경을 가진 사람들이 증가하고 있다. 다양한 문화적 배경을 가진 사람들이 한국에서 다문화가정을 이루고 살아감에 따라 이들의 자녀들도 자연스럽게 증가하게 되었다.

다문화가정 학생은 다문화가정의 자녀로서 초·중·고에 재학하는 학생들을 말한다. 교육부(2015)는 학령인구는 매년 약 20만 명씩 감소하는 반면 다문화가정 학생 수는 약 8천명에서 만 명까지 증가하고 있으며 2014년에는 다문화가정 학생 수가 전체 초·중·고 학생의 1%를 넘어서고 있다고 발표하였다. 특히 미취학 아동이 121만 명으로 초·중등학교에 진입하는 다문화가정 학생 수는 지속적으로 늘어날 추세라고 하였다. 다문화·탈북가정 학생들이 일선학교에 증가하면서 학교와 교사들은 학생들의 학교생활 적응과 학업성적 향상에 관심을 가지고 있다. 왜냐하면 학업성취 미달학생에 다문화가정 학생들이 많이 포함되어 있고 학교생활 부적응 현상이 나타나기 때문이다. 또한 일부 학생들은 학교 밖으로 이탈하는 현상이 늘어나면서 학생들의 학업성취와 학교적응에 도움을 주고자 다양한 제도들이 시행되었다. 다문화멘토링은 이러한 정책의 일환이라고 할 수 있다.

다문화가정 학생들의 특성에 대하여 살펴보면 다음과 같다. 먼저 박인옥(2012)은 다문화가정 학생들의 특성을 사회경제적 특성, 가족의 특성, 발달적 특성으로 나누었다. 사회경제적 특성은 다문화가정이 주로 농촌사회구성원이거나 도시의 하류층계급으로 사회경제적으로 취약한 경우가 많다는 것이다. 둘째, 가족은 다문화가정 어머니들이 양육과 관련하여 어려움을 겪고 있거나 가족 간의 갈등이 있어 자녀양육에 부정적인 영향을 준다고 하였다. 셋째, 발달적 특성으로 다문화가정 자녀들이 청소년기에 접어들면서 다문화적인 환경과 청소년의 발달적 특징이 동시에 나타나 아동기와 다른 내적, 외적 문제를 경험할 가능성이 크다고 하였다. 또한 김영순·김금희(2012)에서는 다문화가정 학생들의 학습부진과 학교적응에 어려움이 있고 정체성의 혼란을 경험한다고 하였다. 또 이미정·박미숙(2012)은 다문화가정 학생들은 청소년기에 접어들면서 초등학생 때와는 다르게 외모에 신경을 쓰면서 자신의 정체성에 대한 심리적인 어려움을 호소한다고

하였다. 손영희(2011)는 다문화가정 학생들의 문제점으로 언어능력 부족으로 인한 학업부진과 외모로 인한 또래와의 부정적인 관계형성등과 같이 집단 따돌림으로 인한 정서적 충격 경험, 다문화가정의 저소득층 계층에 해당되어 자녀들의 학원비등으로 인한 경제적 문제에 따른 어려움, 부모의 서로 다른 가치관으로 인해 정체성의 혼란을 경험한다고 하였다. 이성순(2014)은 낮은 언어발달과 학습부진의 문제, 가정의 빈곤 등 열악한 학습 환경의 문제, 다문화가정 학생들의 정체성 혼란의 문제, 사회적 편견으로 인한 따돌림의 문제에 다문화가정 학생들이 놓여 있다고 하였다.

이렇게 많은 연구에서 나타나듯 다문화가정 학생들의 특성은 다문화가정 자녀들이 낮은 자존감을 형성하고 있으며 이는 학교생활에 부정적인 영향을 미치고 있다. 특히 학교생활을 잘 적응하지 못하는 학생들이 학교 밖으로 이탈하는 현상들이 벌어지고 있다. 다문화가정 청소년의 30%가 학교를 그만두고 싶어 하며 학교생활을 어려워하는 경우가 많은데, 그 이유는 공부가 싫거나 공부가 따라가기 어려우며 차별적인 대우와 불공평, 선생님과 친구가 싫기 때문이라고 한다(금명자외, 2006; 전경숙, 2007). 이러한 문제들을 해결하기 위해서는 학교와 정부, 지역사회의 역할이 매우 중요하다. 여러가지 환경에서 자존감이 부족하고 학교성적이 부진한 학생들에게 필요한 역량을 함양시켜주어야 하는 것은 학교와 사회, 지역사회가 해야 할 역할이라고 할 수 있다.

그러면 이들에게 어떤 역량을 함양시켜주어야 할까. 첫째, 학습역량을 길러주어야 한다. 부족한 학습을 향상시키고 자기주도학습을 할 수 있는 역량을 함양할 수 있도록 다양한 프로그램들이 마련되어야 한다. 둘째, 관계형성을 할 수 있는 기술을 가르쳐 주어야 한다. 친구뿐만 아니라 교사와의 관계형성을 잘 형성할 수 있는 역량이 필요하다. 셋째, 자신의 정체성을 통하여 자신의 장점을 인식하고 자아존중감을 높일 수 있게 해야 한다. 그래서 학생들이 자신의 환경을 부정적인 관점이 아닌 긍정적인 관점에서 자신의 장점으로 살릴 수 있고 인식할 수 있는 힘이 길러져야 한다. 넷째, 사회적응 역량이다. 사회적응 역량이란 이들이 학교 밖으로 나갈 때 한국 사회의 한 구성원으로 잘 적응할 수 있는 역량이다. 열악한 학습 환경이나 가정환경 등은 학생들의 역량으로 변화시킬 수 있는 것이 아니다. 그렇지만 학생들이 자신의 역량을 길러 이 사회의 구성원으로 잘 살아갈 수 있도록 하는 것은 우리 사회가 깊어져야 하는 작은 책임일 수

도 있다. 이러한 학생들의 역량을 길러주는 대표적인 프로그램이 다문화멘토링이다.

현대 공식적인 멘토링 프로그램의 시작은 1904년 Ernest K. Courtler가 미국의 빈곤한 청소년에게 사회화, 지도, 긍정적인 성인역할모델의 제공하기 위한 방안으로 출발하였다(이정희, 2009). 이렇게 시작된 멘토링은 역사적·문화적 패러다임의 변화에 따라 다양한 형태로 오늘날까지 꾸준히 지속되고 있다. 근래에는 다양한 조직체나 회사, 사회단체, 학교 등의 여러 집단에서 실시하고 있다. 멘토링에 대한 정의는 기본적으로 멘토와 멘티의 관계에서 시작한다. 주로 경험이 풍부한 멘토가 동료나 후배인 멘티에게 자신이 경험한 지혜를 전해주고 상담 및 조언을 통하여 심리적 안정감을 갖게 하는 과정이다. 이 과정에는 지식 기술뿐만 아니라 인간관계를 통한 인격형성, 영혼의 교감, 지혜로운 삶의 방식 전수 등의 가치가 내재되어 있다(류재석, 2008). 그러므로 멘토링은 다른 사람과 상호작용을 통해 인간관계가 형성되며 이를 통해 신뢰, 협력, 의무감, 정보력, 기대감, 규범등 사회적 자원을 형성하게 된다(지성규·최선규·한상숙, 2010).

다문화멘토링은 일반적인 멘토링과 크게 다르지 않다. 멘토링의 대상과 멘토링의 목표가 다를 수는 있지만 한사람을 도와주고 케어해주며 지지해주는 것은 일반 멘토링과 같다. 다문화멘토링은 다문화가정의 가족을 대상으로 한국 사회를 살아가는데 필요한 도움을 주고자 진행되는 멘토링이다. 근래 들어 많은 기업이나 공공기관, 학교 등 여러 분야에서 다문화멘토링을 실시하고 있다. 이들이 다문화멘토링을 실시하는 이유는 다문화가족들이 한국 사회에서 적은 수를 차지하고 경제적으로 어려운 상황에 있는 경우가 많다 보니 한국 사회의 소외계층이나 주변인으로 머물고 있는 경우가 많기 때문이다. 정부와 기업, 학교 등은 다문화멘토링을 통하여 다문화가족들이 한국 사회의 구성원으로 주체적인 삶을 살아가도록 지지하고 지원한다. 다문화멘토링의 대상은 결혼이주여성이나 외국인 근로자 당사자가 되기도 하고 다문화인을 둘러싸고 있는 그의 가족이나 자녀들도 포함된다. 또한 다문화멘토링의 유형은 다문화가정의 주체인 결혼이주여성이나 외국인, 북한이탈주민들의 한국 사회 적응을 위한 멘토링이 있으며 이들의 자녀를 위한 멘토링도 사회 각 층에서 이루어지고 있다.

본 연구의 다문화멘토링은 교육부에서 실시하는 국가시책으로 초·중·고등학생 다문화가정 자녀들에게 대학생들이 일대일로 멘토·멘티관계를 형성하는 것

이다. 이를 통해 멘토가 지닌 지식이나 경험, 정서적 지지를 통하여 멘티의 학습지원, 정서지원, 상담지원 등을 하는 것이다. 이는 교육부가 주관하고 한국장학재단이 실시하는 것으로 초, 중, 고에 재학 중인 다문화·탈북가정 학생을 지원하는 것이다. 멘토링을 통하여 멘티의 언어소통문제, 학습부진, 학교생활 부적응문제, 정서 및 심리적 불안 문제를 멘토가 문제를 완화시킬 수 있도록 지원하는 프로그램이다. 이 프로그램은 늘어나는 다문화가정 학생들을 위한 정부의 노력으로 2006년부터 실시하였다.

교육부는 2006년 5월 다문화가정 지원 대책을 수립하여 저소득층 학생에게 제공하던 대학생 멘토링 사업을 다문화가정 자녀까지 확대하여 2007년 다문화가정 자녀 교육지원계획으로 발표하였다. 2008년에는 2009년부터 2012년까지 추진할 다문화가정 학생 교육지원 방안을 마련하였으며 2009년에는 이명박 정부의 교육복지종합대책에 맞추어 다문화가정 학생들의 특성을 고려한 다문화가정 학생 맞춤형 교육지원 계획을 수립하였다. 그 내용은 예비교사들의 다문화이해를 높이기 위해 전국 10개 교육대학교에 다문화 교육 강좌를 개설할 것과 다문화가정 멘토링으로 근로 장학금 15억원을 지원하여 교육대생을 활용한 멘토링 활동을 지원하는 것이다. 또한 대학에서는 다문화교육강좌를 수강한 학생들에게 다문화가정 학생 멘토링에 지원할 수 있는 우선자격을 부여하였다.

2010년에도 2009년과 같이 근로장학금 15억원 지원과 대학생 2500명을 활용하여 다문화가정 학생에게 1:1 멘토링을 실시하였다. 또한 교육대학 및 국공립 사범대학에 다문화교육강좌를 20개교로 증설하였다. 2011년에는 다문화가정 학생교육 지원계획과 2012년 다문화학생 교육선진화방안에는 전체 교육대학과 사범대학 30개교에 다문화교육 강좌운영을 지원하였다. 또한 대학생을 활용한 다문화가정 학생 멘토링의 대상을 초등에서 중·고등학교까지 확대하고 농촌의 다문화가정 학생을 위해 온라인 멘토링시스템까지 도입하였다. 다문화가정 학생멘토링은 2009년 13개 대학을 시작으로 2011년 42개 대학으로 확대하여 실시하였다. 더불어 2012년부터는 다문화가정 뿐만 아니라 탈북가정 학생들을 포함하였으며 2013년 52대학이 참여하였고, 2014년에는 80개 대학이 참여하였다. 참여대학에 따른 멘토의 현황을 표로 나타내면 <표 II-1>과 같다.



<표 II-1> 2014년 다문화·탈북 멘토링 참여대학

사업연도	참여대학수	참여멘토수
2009	13개 교육대	3457명
2010	13개 교육대	2335명
2011	42개 대학	3736명
2012	47개 대학	4057명
2013	52개 대학	4888명
2014	80개 대학	6919명

출처: 2014년 장학재단 사업현황보고서

또한 한국장학재단(2014)에서 제시한 멘티들의 분포도 살펴보면 초등학생이 82%를 차지하고 중학생이 14%, 고등학생이 4%가 참여하고 있다. 그리고 지역 별로 살펴보면 도시에서 지원받는 멘티가 79%를 차지하고 농촌에서 멘토링을 지원받는 멘티는 21%를 차지하여 농촌보다는 도시에서 멘토링을 지원받는 멘티들이 더 많은 것으로 나타났다. 또한 다문화가정 학생들이 94%를 차지하고 탈북가정 학생들은 6%가 참여하고 있었다. 그러므로 대부분이 다문화가정의 멘티이며 탈북가정의 멘티는 적은 수를 차지하고 있었다.

이렇게 많은 대학과 기관으로 확대되어 실시하는 다문화멘토링의 목표는 크게 세 가지로 나눌 수 있다. 첫째, 다문화가정 학생의 학교생활 적응과 학습 진도 따라잡기 등 다문화가정 학생들의 어려움을 해소하기 위한 전 방위적인 지원이다. 둘째, 대학생을 활용하여 다문화가정 학생들의 학습지원과 상담지원을 함으로서 장학금의 효율적인 활용을 전제로 하고 있다. 셋째, 대학과 학교의 연계를 통한 담임교사의 업무부담의 경감이 추진하는 것이다(이성순, 2014). 이와 같은 목표를 이루기 위해 각 대학과 기관은 지역의 특색이나 학교의 특성을 반영하여 다양하게 운영을 하고 있다. 멘토링을 운영하기 위해 필요한 구성요소와 과정에 대하여 다음 절에서 살펴보고자 한다.

## 2.2. 다문화멘토링의 구성과 과정

### 1) 다문화멘토링의 구성

#### (1) 인적 요소

멘토링 프로그램의 구성요소는 크게 인적 요소와 내용적 요소로 나눌 수 있다. 인적 구성은 멘토, 멘티, 멘토링 관리자, 슈퍼바이저가 있으며 내용적 요소는 멘토링 프로그램의 활동과정이다.

#### 가. 멘토

다문화멘토링에서 멘토는 멘토링의 주체적인 역할을 하는 사람으로 본 연구에서는 대학생들로 구성되어 있다. 한국장학재단 가이드북에 따르면 다문화멘토링의 멘토는 나눔지기로 우리나라 대학교에 재학 중인 대학생으로 다문화가정 학생 멘토링 취지에 동의하고 약속한 기간 동안 성실하게 멘토링 활동을 지속해야 한다. 또 다문화가정 학생인 멘티에게 건전한 가치관과 긍정적인 자아상을 제시할 수 있어야 한다고 하였다(한국장학재단, 2015: 17). 이와 같이 멘토링의 성공은 멘토에게 달려있다고 해도 과언이 아니다. 일반적으로 멘토는 멘토링에서 보호자, 모범자, 조언자로서 관련된 역할을 수행한다. 즉 멘토는 보호자처럼 멘티에게 사랑과 관심을 보여주고 지지해주며 필요한 것을 지원해준다. 또한 멘토는 멘티가 존경하거나 닮고 싶으며 목표나 진로를 정하는데 역할모델이나 안내자로서 결정적인 역할을 하기도 한다. 뿐만 아니라 멘티가 중요한 선택을 할 때나 고민이 있을 때 올바른 선택과 결정을 하도록 충고나 조언을 해주는 조언자로서의 역할을 한다. 특히 청소년을 대상으로 하는 멘토링에서 멘토가 멘티를 대상으로 다음과 같은 역할을 수행할 수 있다.

첫째, 교육, 학업지도의 역할이다. 이는 멘티학생들의 전반적인 학업능력을 향상시키는데 멘토링의 초점을 두는 경우에 해당되는 것으로 학생들의 성적향상, 출석률 향상, 학교 중도탈락률의 감소 등이 그 세부목표가 된다. 그러나 이 경우 멘토링은 과외교습이나 숙제하기 등의 활동에만 집중하는 것이 아니며 학생

들이 학교생활에 적응할 수 있도록 격려하고 지지체계가 되어주는 것을 포함해야 한다. 둘째, 진로지도의 역할을 들 수 있다. 이때 멘토링은 자라나는 멘티 학생들이 자신의 적성과 흥미를 발견하여 미래의 비전을 세우고 필요한 정보와 기술을 제공하는 데 초점을 둔다. 셋째, 개인적 성장의 역할을 들 수 있다. 이는 여러가지 위기에 처해있는 학생들이 멘토와의 개인적 관계를 통하여 어려움을 극복하고 정상적인 발달을 성취하도록 돕는데 초점을 두고 있다.

멘토는 멘티의 삶에서 조언자이고 스승이고 선생님이지만 무엇보다 친구가 되어야 한다. 멘티가 원하는 것, 고민하는 것을 파악하고 멘티의 성격과 처지에 맞는 대안을 고민하고 그들이 성숙한 어른으로 자랄 수 있도록 도와야 한다.

## 나. 멘티

멘티는 멘토링의 배움지기로 멘토링으로 수혜를 받는 사람들로서 본 연구에서는 다문화가정 학생들이다. 다문화멘토링의 멘티는 우리나라 초·중등학교에 재학중인 다문화가정 학생으로 멘토링 활동의 취지에 동의하고 자발적으로 참여하여야 한다(한국장학재단, 2015). 그러나 다문화멘토링에서는 모든 학생이 멘티가 되지는 않는다. 멘티는 다문화멘토링에 참여할 의사가 있는 다문화가정 학생들로서 멘토링 활동에 동의하고 자발적인 참여의사가 있는 사람을 선정한다. 멘티의 자발적인 참여와 하려는 의지가 없이는 멘토링을 성공적으로 이룰 수 없다. 따라서 가장 중시되어야 하는 것은 멘티의 적극적인 참여가 이루어질 수 있도록 학교가 나서서 노력하는 것이다. 사춘기에 있는 멘티들은 자신이 다문화가족으로 드러나는 것을 꺼려하는 경우가 많기 때문에 다문화 담당교사와 적절하게 조율이 필요하다. 멘티는 멘토와의 관계를 통해 자신의 잠재력을 개발하고 건강한 사회인으로 성장해 나가며 정서적 지지 및 역할모델을 제공받게 된다.

## 다. 멘토링 관리자

멘토링 관리자는 멘토링 프로그램을 전반적으로 운영하고 관리하는 운영진으로 멘토링 프로그램을 홍보하고 멘토와 멘티를 모집한다. 또한 멘토와 멘티를 매칭하며 매달 멘토의 멘토링 수행사항을 체크하고 멘토의 장학금을 지급하는

등 멘토링의 전반적인 행정사항을 처리하기도 하고 멘토링을 지도하거나 감독하여 멘토링 활동에 대한 평가와 보고를 한다. 이들은 주로 실무를 담당하고 멘토링 운영을 담당하는 전문인력으로 각 대학의 다문화교육 연구원 및 각 대학 학생처의 담당자를 의미한다. 멘토링 관리자는 멘티와 멘토의 선발, 사전교육을 매칭해주고 멘토링 기획과 진행, 평가 그리고 멘토링 사례관리 등의 업무를 담당한다. 멘토링 관리자는 결연을 하기 위해 멘토와 멘티의 요구를 파악하고 전화나 정기적인 멘토 모임 등을 통해 멘토링 활동내용과 멘토링 관계를 수시로 점검하고 멘토링 활동내용을 환류해 주는 역할을 한다(한국장학재단, 2015). 멘토링 관리자는 다문화가정 학생 및 일반학생의 발달적 특성 및 또래문화에 대해 충분히 알고 있어야 하며 의사소통기술이 있고 원만한 대인관계가 가능해야 한다. 또한 부여된 역할에 대한 지식과 경험이 있어야 한다. 더불어 멘토링 과정에서 나타날 수 있는 위기개입과 대응이 가능해야 한다.

#### 라. 슈퍼바이저

슈퍼바이저는 멘토들의 활동에 확신을 갖도록 멘토와 멘티의 교육이나 멘토링의 어려움을 상담해주거나 멘토링 활동의 전체를 관리 감독한다. 멘토는 슈퍼바이저의 존재만으로도 보다 자신감을 가지고 멘토링에 임할 수 있다. 초보 멘토 뿐만 아니라 경험이 많은 전문가 수준의 멘토 조차 반드시 슈퍼바이저가 필요하다. 다문화가정 멘토링의 슈퍼바이저는 멘토링이 시작된 이후 멘토링 활동에 대해 보고와 토의, 멘토의 역할수행에 대한 어려운 점을 공유하고 향후 활동에 대해 제안 등을 한다. 즉 슈퍼바이저는 멘토와 다문화가정 학생에 대한 이해 뿐만 아니라 멘토를 지지하고 사례중심의 구체적이고 직접적인 슈퍼비전을 제공할 수 있는 전문가이어야 한다. 멘토링에서 슈퍼비전은 일회적인 강의, 교육, 자문, 컨설팅과 구별되며 멘토링의 전 기간에 걸쳐 동일한 슈퍼바이저에 의해 지속적으로 제공되어야 한다(한국장학재단, 2015).

#### 마. 멘토링 펠로우

멘토링 펠로우는 멘토를 도와주거나 멘티를 도와주고 관리해주는 사람이다.

멘토의 펠로우는 멘토링 운영기관에서 멘토를 관리하고 도와주는 역할을 할 수 있는 사람들을 선발하여 멘토를 지지하거나 격려하고 멘티에게 필요한 자료를 찾아주거나 활동을 원활하게 도와주는 역할을 한다. 멘티 펠로우는 멘티의 학교 담당교사는 물론 멘티의 부모와 가족, 교사를 포함하며 멘티교육을 이수하였으나 멘티로 활동하지 않은 예비 멘티를 포함한다(한국장학재단, 2015). 다문화 담당교사는 멘토링이 성사될 수 있도록 멘토와 멘티를 소개하여 주고 멘토링의 장소를 확보해 주는 역할을 한다(박미숙, 2013). 또한 다문화멘토링이 효과적으로 이루어질 수 있도록 멘토링에 대해 관심을 가지고 멘토의 활동에 대한 점검과 활동을 지원하는 역할을 한다. 수시로 멘토링 진행사항을 체크하고 멘티가 잘 참여하고 있는지 멘티에게 격려를 해주어야 한다. 또한 멘토의 활동일지를 사인해주고 멘토의 성실함과 근면함에 대해 평가해야 한다. 그러나 현재 다문화 멘토링에서는 이러한 평가가 제대로 이루어지지 않고 있어 문제점으로 대두되고 있다.

## (2) 내용요소

한국장학재단(2015)의 멘토링 가이드북에 따르면 다문화멘토링에 포함되어야 할 내용요소를 멘토링과 멘토의 역할이해, 교육적 지원, 심리·정서적 지원, 현장 체험학습으로 나누고 있다. 또한 오기성 외(2009)는 다문화멘토링에 포함되어야 하는 내용으로 첫째, 다문화가정 학생들의 한국 사회와 문화이해 및 문화정체성 확립지도, 둘째, 다문화가정 학생들의 한국어능력과 기초학습 및 교과 등 부진 학습지도, 셋째, 다문화가정 학생들의 학교적응, 가정생활과 관련 고민 상담, 건정한 인성지도로 보았다. 이에 본 연구에서는 교육적인 측면, 관계적인 측면, 심리적인 측면, 사회적인 측면으로 나누어 그에 필요한 내용들을 살펴보았다.

### 가. 교육적 측면

멘토링에 있어 멘티의 교육적인 지원은 매우 의미가 크다. 첫째, 멘티의 학습 지도가 이루어져야 한다. 다문화가정 학생들은 유아기부터 한국말이 서툰 어머니에게 양육되어 언어발달지체를 겪게 되고 의사소통의 어려움이나 학업에 있

어 독해, 어휘력, 작문, 토론 등 학습부진 현상이 나타난다(이성순, 2014). 이와 같은 학습부진은 학생들의 학교 중도탈락으로 이어지고 있는 상황이다. 따라서 멘티들의 학업능력을 향상시키는 것은 다문화멘토링의 목표에 부합한다고 할 수 있다. 이들의 학업을 향상시키기 위해서 멘토는 멘티의 특성과 학습정도에 따라 학습을 지도해야 한다. 특히 과외선생님으로 접근해서는 안되며 멘티의 성별과 멘티의 성격 등을 파악하고 이에 합당한 학습을 지도해야 한다. 또한 멘티의 학습수준에 맞게 교재를 선택하고 멘티의 특성에 맞는 교수학습을 해야 한다. 일대일 멘토링이기 때문에 멘토가 멘티를 어떻게 이끄는가에 따라 멘티의 학습능력이 바뀔 수 있기 때문이다. 따라서 멘토는 멘티에게 학습동기를 불어넣어 주어야 하며 멘티의 상태를 살피고 멘티와 함께 협동학습이 이루어져야 한다. 특히 중도입국학생에게는 부족한 한국어를 가르쳐주어야 하며 기초부터 이해하기 쉽게 지도해야 한다. 또한 멘티들의 진로지도에도 관심을 가져야 한다. 멘토들은 멘티의 진로를 탐색하고 진로의 방향을 잡을 수 있도록 도와주어야 한다. 다문화가정 학생들이 자신의 진로문제에 대해 고민하고 탐색하는 시간을 가질 수 있도록 멘토는 멘티의 진로지도가 함께 이루어져야 한다. 특히 멘티의 소질 개발 및 동기를 부여하여 진로발달 단계에 대한 특성을 이해하고 진로지도가 함께 이루어져야 한다. 진로지도를 위한 다양한 활동이 이루어질 수 있도록 다각적인 노력이 필요하다.

## 나. 관계적 측면

많은 다문화가정 학생들은 친구가 없거나 친구관계를 형성하지 못해 혼자 외톨이가 되기도 하고 집단 왕따를 경험하기도 한다(손영희, 2011). 보건복지부(2005)에 따르면 다문화가정 학생들은 자신의 외모로 인해 차별을 경험하고 또래와의 부정적인 관계를 형성한다고 하였다. 따라서 다문화가정 학생들은 낮은 자존감으로 인해 친구와의 관계를 맺는데 어려움을 나타내고 있다. 따라서 다문화멘토링을 통하여 멘티의 관계형성을 할 수 있는 기술들을 가르쳐주어야 한다. 관계형성기술을 가르치기 위해서는 의사소통방법에 대한 기술을 함양할 수 있도록 상대방에게 접근하는 방법과 상대방을 이해하는 방법을 길러야 한다. 인간들은 사람들과 관계를 떠나 살아갈 수 없기 때문에 긍정적인 관계를 형성할 수

있도록 하는 것은 매우 중요하다. 관계형성에 대해 가르쳐주는 것은 이들이 학교생활에 도움을 주는 것 뿐만 아니라 이들이 사회에 나가서 건강한 사회생활을 할 수 있도록 역량을 함양시켜줄 수 있을 것이다.

#### 다. 정서적 측면

정서적인 측면은 심리적인 측면을 동반해야한다. 장학재단은 심리적·정서적 지원을 세 가지로 나누고 있다. 첫째, 인성지도이다. 인성지도를 통하여 다문화 가정 학생을 이해하고 심리 정서지원을 하여야 한다. 이들의 사회적·심리적·정서적 인지적 특성을 이해해야 한다. 또한 이들의 변화에 대해 능동적으로 대처해야 하며 문제해결능력을 향상시켜 주어야 한다. 멘티의 요구사항을 정확히 파악하고 다문화 정체성 이해와 가치관 형성이 이루어지도록 함께 노력해야 한다. 특히 기본 생활습관 지도 및 생활지도와 인성지도가 함께 이루어져야 한다. 또한 학교생활 적응 및 또래관계에 대한 지도가 이루어져야 한다.

둘째, 상담지도이다. 상담은 멘티의 학교생활의 어려움이나 여러 상황의 관계에서 오는 어려움에 대해 상담해주어야 한다. 상담을 해주기 위해서는 멘토들이 상담자로서 역할을 수행할 수 있도록 이들에게 상담교육들이 필요하다. 먼저 멘티들의 다문화이해와 이들의 특성에 대해 파악하고 있어야 한다. 또한 이들의 요구조건을 파악하고 문제해결과 함께 멘티의 자기성장을 주도해야 한다. 멘티들이 자신의 긍정적인 자아를 함양하여 자신의 장점을 계발하고 자아정체성과 자존감을 향상시키도록 노력해야 한다. 더불어 긍정적인 행동발달과 품성개발이 이루어져야 한다.

#### 라. 문화적 측면

다문화멘토링은 현장체험학습이 이루어져야 한다. 현장학습이 이루어져야 하는 이유는 한국의 정서를 이해하고 한국인으로 책임감을 가질 수 있도록 체험활동이 이루어져야 한다. 또한 체험활동은 멘티가 부모나라를 이해하고 어머니에 대한 긍정적인 인식을 가지게 하는데 기여한다. 특히 일반학생과 함께 활동하였을 때 일반학생의 다문화이해를 강화시킬 수 있는 기회가 된다. 따라서 일

반학생과 다문화가정 학생이 함께 체험할 수 있는 활동들은 더욱 효과를 높일 수 있다.

그러나 문화적인 측면에서 멘티와의 깊은 대화와 상호 교류에 기반 하지 않고 의상이나, 음식관행 등 표면적인 문화로 멘티에게 접근해서는 안 된다(한정우, 2014). 멘토링을 통하여 문화공간을 탐방하고 멘토와 멘티가 상호문화에 대한 의견을 나누어 멘토와 멘티가 문화에 대한 접촉기회를 가질 수 있도록 다문화멘토링의 내용을 구성하여야 한다.

## **2) 다문화멘토링 과정**

### **(1) 멘토링 실시 전 단계**

멘토링 전 단계는 멘토링을 준비하는 단계이다. 이 단계에서는 멘토링 사업에 참여하기 위하여 각 대학에서 멘토링에 참여하는 서류들을 준비하고 참여가 확정되면 멘토의 선발, 멘토의 사전교육, 멘토와 다문화 담당교사와의 연결을 시도한다. 그에 대한 자세한 내용은 다음과 같다. 첫째, 다문화멘토링의 홍보를 통하여 멘토를 선발한다. 이 과정에서는 먼저 여러가지 게시판을 통하여 다문화멘토링을 홍보하고 멘토를 선발하기 위해 멘토링 지원서와 자기소개서 등 서류를 먼저 받는다. 멘토의 지원이 많을 경우 멘토들의 면접을 통하여 다문화멘토링에 합당한 자질과 역량을 갖춘 멘토를 선발한다. 다문화멘토링에 있어 멘토는 다문화가정을 이해하고 그들의 인권을 존중하며 편견없이 대할 수 있어야하고 의사소통이 원활하게 이를 수 있거나 학생의 말을 잘 경청하고 수용하는 능력이 있는자를 선발한다(이철원, 2013). 특히 멘토 선발 시 멘토의 성실함과 끝까지 멘토링에 참여할 수 있는 책임감 있는 멘토를 선발하는 것이 우선이다.

둘째, 선발된 멘토들에게 멘토링을 실시하기 이전에 사전교육을 실시한다. 사전교육은 다문화멘토링에 대한 소개와 멘토의 역할, 멘토링의 학습방법 등을 소개한다. 특히 멘토들에게 다문화에 대한 이해교육과 멘티들의 발달특성과 심리상태를 설명한다. 또한 성공적인 다문화가정 멘토링을 위한 성공사례를 보여주며 멘토들이 멘토링을 어떻게 접근해야 하는지 설명한다. 또 멘토들에게 행정적인 절차를 가르쳐주고 멘토링의 활동 일정과 멘토가 지켜야 할 준수사항을 설



명해준다.

셋째, 멘토와 멘티가 만남을 가질 수 있도록 연결한다. 이 과정에서 멘토와 멘티의 매칭표를 제시하여 멘토에게 배정된 멘티를 알 수 있게 하고 멘티의 다문화 담당교사의 연락처를 제공하여 멘토와 멘티가 원활하게 만남을 가질 수 있도록 한다. 멘토는 멘티의 담당교사에게 전화를 하여 멘티와 만나는 날짜를 확정하고 멘티와 만남을 가진다. 이 과정에서는 멘티의 담당교사가 동석하여 멘티를 소개하고 멘토링 장소를 정하여 주고 멘티와의 만남이 부드럽고 편하게 이루어질 수 있도록 한다. 또한 멘토는 멘토링을 실시하는 날짜와 어떤 학습을 진행하고 싶은지를 멘티와 협상하여 결정한다.

## (2) 멘토링 실시 단계

실행단계는 멘토링을 실시하는 단계이다. 이 단계에서는 먼저 멘토링을 진행하기 위해 멘토링의 목표를 설정하고 멘티와의 라포형성, 멘토링을 진행하는 본격적인 단계이다. 그 과정을 설명하면 첫째, 멘토링 활동계획서 제출이다. 멘토링 활동계획서는 멘토링을 어떻게 어떤 것에 초점을 맞추고 진행할 것인지 멘토가 작성하는 것이다. 멘토링 활동계획서를 제출하여 멘티의 다문화 담당교사에게 전달하고 다문화 담당교사는 교장의 결재를 득한 후 멘토의 학교에 1부 제출한다. 이 과정에서는 멘토가 멘티와 상의하여 공동의 목표를 정하는데 멘티의 의견을 적극 반영하는 것이 필요하다.

둘째, 멘티와 라포형성이다. 멘토링에서 멘티와의 라포형성은 매우 중요하다. 멘티와의 라포형성이 원활하게 진행되지 않으면 멘토링의 효과를 거둘 수 없을 뿐더러 멘토링을 종료할 때까지 멘토와 멘티가 힘들기 때문이다. 라포형성 단계에서는 멘티의 성격을 알아보기 위한 성격검사를 실시하기도 하고 멘티에게 원하는 것을 적어보게 하는 경우도 있다.

셋째, 멘토링 진행으로 멘티의 학습역량과 학습정도에 따라 멘토링을 실시한다. 이 단계에서는 멘티의 발달특성과 멘티의 성격을 파악하여 멘토링을 진행하여야 한다. 멘토링 진행 시 학습에 중점을 두기도 하고 체험학습이나 정서지도에 중점을 두기도 한다.

### (3) 멘토링 실시 후 단계

멘토링 후 단계는 멘토링 일정이 종료됨에 따라 멘토링을 마무리 하는 단계이다. 멘토와 멘티의 공식적인 만남은 종결되나 멘토와 멘티의 관계가 종결되는 것은 아니다. 이 과정에서는 처음 멘토링 시 계획한 목표에 대한 학습능력 및 결과를 멘티에게 알려주고 그동안 소감을 나누는 시간을 가진다. 이 과정에서는 포트폴리오를 만들기도 하고 편지를 교환하기도 하며 롤링페이퍼를 작성하여 그동안의 추억을 나누기도 한다. 또한 멘토는 보고서를 작성한다. 그동안 다문화멘토링 활동이 계획대로 잘 되었는지 종합적인 평가를 하기 위해 필요하다.

이는 멘토링 활동에 대한 결과보다 멘토링 과정에서 스스로 배우게 되는 교육적 의미를 찾도록 하는 것이다. 또한 대학의 각 운영기관에서는 멘토링에 대한 최종평가회를 가지게 된다. 최종평가회는 멘토들이 전원 참석하여 그동안 멘토링에 대한 운영결과를 보고하고 우수 멘토를 표창하거나 성공적인 멘토링에 대한 사례발표를 함께 갖는다. 또한 멘토링에 대한 설문지와 평가서를 작성하여 자기평가를 이룰 수 있도록 한다.



## 2.3. 다문화멘토링과 사회적 실천의 함의 관계

### 1) 다문화사회와 사회적 실천

다문화사회에서 사회적 실천은 어떻게 구현되어야 하는지 어떠한 역량을 함양해야 하며 어떤 방법으로 발현되어야 하는지 살펴보고자 한다. 실천을 통하여 어떤 역량들이 함양되었을 때 지속가능한 다문화사회를 구현할 수 있을지 살펴 보았다.

#### (1) 서사적 자아와 다문화감수성

다문화사회에 개인의 갖추어야 하는 것은 개인의 경험을 바탕으로 형성되는 서사적 자학생다. 서사적 자아가 사회에서 구현될 때 지속가능한 다문화사회가 지향될 수 있다. 먼저 서사적 자아가 다문화사회에서 왜 필요한 자질인지를 설명하기 위해 서사적 자아에 대한 논의를 제시한 MacIntyre의 도덕적 철학에 대해 살펴보고자 한다. MacIntyre(1989)는 실천을 통하여 볼 수 있는 통찰력을 서사적 자아, 서사적 통일에 입문으로 보았다. 서사적 자아를 설명하기 전에 서정적 자아를 살펴보면 서정적 자아는 자유주의 전통에 입각한 것으로 사회적인 역할을 부여받은 개인의 자아로 사회적 맥락과 무관한 자학생다. 서정적 자아는 사람들 간의 관계성을 무시하고 한 개인의 능력으로 간주하였다. 따라서 서정적 자아는 도덕적 수행자로서 사회적 역할이나 실천에서 이룬다기보다 한 개인의 자아 속에서 이루어진다고 생각하였다. 반면 서사적 자아는 개인이 맡고 있는 역할과 역사 속에서 도덕적 일치를 확보하여 덕을 실현하려는 자아의 통일성을 이루고자 한다. 여기서 자아의 서사적 통일성은 한 개인의 출생에서 죽음까지의 삶의 통일성이 아니라 인간의 삶의 역사가 공동체 삶과 분리할 수 없으며 양자의 역사는 통일되어 있어야 한다는 것이다(심정보, 1995: 38).

서사는 자신의 이야기도 포함하지만 근본적으로 남의 이야기로 그것을 통하여 내 삶의 의미를 발견하고 삶의 가치를 지향할 수 있다(우한용, 2004: 31). 따라서 MacIntyre는 개개인의 서사적 삶의 통일성 속에서 자기정체성이 형성된다고 보며 이러한 의미의 자아를 서사적 자아라고 하였다.

또한 다문화사회에서 개인적으로 갖추어야 하는 역량은 다문화감수성이다. 다문화감수성은 공감능력을 향상하는 것이다. Davis(1983)는 공감에 대해 다른 사람의 입장에서 감정과 경험을 느낄 수 있는 능력으로 타인의 성향, 그들이 느끼는 불행을 자신의 것으로 이해하는 친사회적 능력을 촉진시키는 정서적 기제라고 하였다. 또한 Titchner(1915)는 공감을 어떤 주체가 상상 속에서 다른 사람의 정서에 대해 인식하는 것이라고 하였다. 더불어 McCollough(1992)는 공감을 도덕적 상상력<sup>4)</sup>이라고 하며 타인과 공감하는 능력이라고 하였다.

McCollough(1992)의 도덕적 상상력은 혼자 생각하는 것이 아니라 타인과 함께 느끼고 타인의 기분을 존중하는 것이며 타인의 환경과 입장, 타인의 감정을 존중하며 적절하게 반응하는 능력까지 포함해야 한다고 하였다. 예를 들면 다문화가정 학생이 처한 환경에서 오는 갈등 상황을 이해하고 자신의 경험한 것처럼 느끼고 이를 어떻게 반응해야 할지를 생각하는 것을 말한다. 이러한 공감과 도덕적 상상력이 다문화사회에서 발현될 때 다문화감수성으로 이어진다. 그러므로 다문화감수성은 개인적인 역량으로 이는 다문화적인 상황 속에서 활동하고 경험하면서 체득된다고 할 수 있다.

다문화감수성에 대해 김옥순(2008)은 개인이 타문화의 문화적 차이를 인식하는 민감성으로 타문화를 존중하여 행동의 변화를 일으키는 문화 간 역량을 구성하는 핵심요소라고 하였다. 그러므로 다문화감수성은 다양한 문화가 혼종되고 인종들이 함께 살아가면서 다문화시민이 갖추어야 할 역량이며 자질이다. 그러므로 다문화감수성은 다문화시민들의 사회적 실천을 통하여 인지하고 함양된다고 할 수 있다.

이렇게 도덕적 상상력이나 다문화감수성은 다문화사회에서 갖추어야 하는 개인적 역량으로 연극이나 상황극 등 다양한 사례를 통하여 경험할 수도 있고 학교 밖의 프로그램을 접하였을 때 더욱 뛰어나게 발휘할 수 있으며 효과적으로 나타날 수 있다. 일반학생들이 학교 밖의 다양한 체험활동을 통하여 활동하고 체험하였을 때 그들에게 다가오는 효과는 더욱 높아질 수 있다. 그런 활동의 일환으로 다문화멘토링 프로그램이 운영되고 있다. 다문화멘토링은 다문화가정 학

---

4) 도덕적 상상력이란 주어진 상황 안에서 행위 하기 위해 다양한 가능성을 상상적으로 분별하는 능력, 상상적으로 타인의 입장이 되어보는 능력, 상황을 구성하는 대안적 가능성에 대해 조망하는 능력이다(Johnson, 2000).

생들과 일반 대학생들의 협동적인 활동으로 학생들의 도덕적 상상력과 다문화 감수성을 함양하는데 커다란 역할을 하는 프로그램이다. 대학생들은 다문화멘토링을 통하여 자신의 서사적 자아를 이끌어 낼 수 있으며 도덕적 상상력을 통해 다문화사회를 살아가기 위한 도덕성에 대해 생각하기도 한다. 특히 다문화가정 학생들과 협력하는 과정에서 다문화감수성을 높일 수 있는 기회가 되기 때문이다. 특히 다문화시대를 살고 있는 청소년들은 우리 사회내의 다문화가정의 아동과 청소년들과 교류함으로써 더욱 성숙한 시민으로 성장하기 때문이다(박선영, 2009). 이렇게 학생들의 활동은 다양한 사람과 만남을 가져 서로의 차이를 이해하고 차이를 새롭게 해석하는 경험을 통하여 다양한 인간관계와 세계를 탐구할 때 지속가능한 다문화사회를 이룰 수 있을 것이다.

## (2) 시민교육과 상호문화교육

모든 사회현상에 대한 대비는 학교교육에서부터 일어나야 한다. 학교교육은 다양한 사회현상을 반영해야 하며 사회현상으로부터 발생될 문제에 대해 최소화 할 수 있기 때문이다. 사회적 실천도 물론 마찬가지이다. 학생들은 사회적 실천에 대한 인식이 자신의 내면에 자리 잡고 있어야 한다. 학교는 글로벌한 사회가 가속화되는데 이에 맞는 교육이 따라가지 못하면 많은 사회적인 문제를 야기할 수 있다. 그러므로 글로벌한 사회현상은 학교교육에도 많은 변화를 가져오게 한다.

학교 안에는 다양한 문화적 배경의 학생들이 존재한다. 그래서 학교는 소수집단의 학생이 주류집단의 학생들과 화합하고 통합할 수 있는 교육적인 환경과 교사들의 의식을 개선하기 위해 다양한 노력을 하고 있다. 모든 학생들이 편견과 차별 없는 공평한 교육을 받을 수 있도록 교육과정 역시 변화되고 있다. 학교교육이 사회적 실천에 대한 창구가 될 수 있도록 세계 시민교육이 절실히 필요하다. 그 이유는 학생들에게 새롭게 형성되는 세계 속의 이데올로기와 세계 여러 나라의 상호 관련성을 이해하도록 돕는 것이 중요하기 때문이다(한정우, 2014)

학교가 변화되기 위해서는 상호문화교육이 이루어져야 한다. 상호문화교육은 다문화주의와 다르게 상호문화주의 관점에서 교육의 필요성을 인지하고 유럽국

가에서부터 시작하였다. 다문화주의는 다른 문화가 같이 공존해야 함에 역점을 둔다면 상호문화주의는 다른 문화들 사이에서 문화들끼리 상호작용을 중시한다. 다문화가정 자녀들이 증가하는 한국 사회에서도 우리사회의 통합을 위해서 시민들의 인식전환과 상호문화이해가 절실히 요구되며 이러한 교육이 학교에서 시작되어 소수집단 학생들이 학교 밖으로 내몰리는 현상을 줄여나가야 한다.

오영훈(2009)은 상호문화교육이 국민 통합적 성격을 띠어 문화의 차이와 다름을 존중할 수 있으며 사회구성원의 인식을 변화시키고 사회문화적 통합을 이룰 수 있다고 하였다. 또한 세계화시대에 걸맞는 세계시민을 양성할 수 있기 때문에 상호문화교육의 필요성을 강조하였다. 이와 같이 다문화시대에 문화 간의 차이를 인정하고 다양성을 존중하여 차별과 편견이 이루어지지 않도록 상호문화교육은 상호존중을 기반으로 해야 한다. 그러므로 상호문화교육은 민주시민교육의 일환이다. 정영근(2006)은 상호문화교육의 요소로 넓은 의미의 사회학습에 속하는 감정이입능력, 관용, 갈등해결능력, 협동심, 연대성과 문화적 차이의 이해와 극복할 수 있게 해야 한다고 하였다. 또한 역사와 사회적 현실을 다양한 관점에서 파악하고 인식하려는 목표와 인종과 문화적 차별을 극복하기 위한 정치교육이 상호문화교육에 필요한 요소라고 하였다. 그러므로 상호문화교육의 목적은 타인의 문화를 배우는 것이 아니라 타인과의 만남을 배우는데 있다 (Martine Abdallah-Preteuille, 2010). 이렇듯 상호문화교육은 다문화교육과는 달리 개인 간의 만남과 타인과의 상호작용을 통한 관계를 가르치는 교육이다. 또한 상호문화교육은 상호의존성을 강조하면서 상호의존성은 개인들이 자신의 문화와 경험에 대해 상호작용을 통하여 교류하거나 공유하면서 개인적 정체성을 형성하는 것이다(Booth, 2003).

상호문화교육과 함께 세계 시민교육이 다문화사회를 살아가는데 필요한 역량을 향상시켜줄 교육이다. 세계 시민교육을 위해 Hanver(1974)는 학교교육과정에 다양한 관점에 대한 지각과 지구촌이라는 인식, 비교 문화적 인식, 세계적 역동성에 대한 지식, 인류의 선택에 대한 인식 다섯가지를 제시하였다. 김혜성(2007)은 세계 시민교육의 교육내용으로 지식요소와 가치요소, 기능요소로 구분하였는데 지식요소는 사실, 이해, 개인적 역할영역으로 구분하고 가치요소는 자기이해, 타인존중, 다양한 가치의 존중영역으로 나누었다. 또 기능요소는 판단, 의사소통은 행동영역으로 나누어 제시하였다.

또한 글로벌 교육에 관심이 있는 워싱턴 다문화교육센터는 글로벌 시민교육을 위한 네 가지 원칙에 따른 하위 핵심개념을 제시하였다. 첫째, 다양성과 통일성의 원칙으로 학생이 속한 지역과 국가, 세계의 통일성과 다양성이 맺는 관계의 학습이 하위개념으로 제시하였다. 둘째, 글로벌 상호연계성 원칙으로 지역, 국가 구성원들이 세계 다른 사람들과 점차 의존관계를 맺는 양상학습이다. 셋째, 인권으로 인권교육이 시민성 교육과정의 토대를 마련하는 것이다. 넷째, 경험과 참여는 민주주의를 실천할 수 있는 기회를 제공하고 있다. 이러한 개념은 민주주의, 다양성, 글로벌화, 지속가능한 발전, 제국·제국주의·국력, 편견·차별·인종주의, 이주, 정체성·다양성, 다중적 시각, 애국심·세계시민주의를 선정하여 제시하고 있다(모경환 역, 2008: 34).

더불어 Merrifield 외(2010)는 학생들에게 실제적인 삶과 관련된 기능훈련, 세계의 지식획득, 다양한 관점에서 사건과 이유를 바라볼 때 필요한 지식을 개발할 수 있도록 해야 하며 이를 위해 네 가지 전략을 제시하였다. 첫째, 다양한 관점으로 타인의 입장에서 세계를 바라보기, 둘째, 시공간을 넘어선 글로벌 상호연결하기로 글로벌하게 사고하기 셋째, 글로벌이슈로 역동적인 세계의 복잡성과 갈등을 이해하기, 넷째, 간문화적 경험하기로 타인과 상호작용하기이다. 글로벌 교육을 위해서는 국제사회의 이슈나 문제에도 공감할 뿐만 아니라 관심을 갖고 토론을 해보거나 실천적으로 참여해 보는 자세를 함양하는 것이 중요하다(옥일남, 2014). 이처럼 글로벌한 시민을 양성하기 위해 글로벌 시민교육은 사회를 살아가는데 중요한 역량을 가지게 한다.

글로벌 시민교육은 국제이해교육, 세계 시민교육 등 다양하게 표현하고 있다. 학자마다 다양한 이름으로 접근하고 있지만 이러한 교육은 시민으로서 필요한 자질을 내면화하여 실천으로 행동하는 것이 궁극적인 목표이다. 실천적인 행동은 세계체제에 대한 지식, 지구촌사회를 바라보는 적절한 판단력과 비판적 사고력과 다른 문화나 국가에 대한 공감 등 필요한 지식과 기능, 가치 및 태도를 내면화할 수 있기 때문이다.

### **(3) 양식 있는 공민과 글로벌 시민**

인간의 삶의 서사적 자아가 정체성이 형성되어 나오는 근원이라면 이는 공동

체와 깊이 관련되어 있다. MacIntyre는 인간이 서사적 자아의 통일성을 통하여 공동체 안에서 공존의 양식을 함양한다고 하였다(원신애, 2010: 301). 서사적 자아의 통일성은 양식 있는 공민을 양성하는 것이다. 양식 있는 공민이란 함께 사는 사회적 존재임을 자각하는 공동체의 지성적인 주역이다. 양식 있는 공민은 단순히 효율성을 가진 근대적 시민이 아니라 전문성을 넘어 함께 하는 공론의 광장에 참여하는 능력을 가진 시민을 말한다. 이와 같이 양식 있는 공민은 지구촌을 살아가는 우리에게 갖추어야 할 글로벌한 시민성과 같은 맥락에 있다고 할 수 있다. 우리는 지구촌 사회에 살아가고 있다. 오늘날 세계화와 지구촌의 이동 증가에 따라 글로벌 시민성을 강조하고 있다. 그 이유는 사회의 세계화, 인구이동으로 인한 국가 시민성 문제, 민족주의에 대한 부정적인 측면, 보편적인 인권의 발달, 환경문제의 위기, 국제법에 대한 움직임, 유전학에서 과학적 진보 등이 영향을 미치고 있기 때문이다(Prentice, 2005: 4-5).

세계화의 진행은 지구상에 살아가는 사람들의 서로간의 결정이나 행동에 영향을 받으며 공동의 문화를 공유하고 있다. 세계화의 사회 속에 살아가는 시민에게 글로벌 시민성의 함양은 민주시민의 필수적인 자질이다. 사회의 변화에 따라 시민에게 요구되는 시민성도 함께 변화되어야 한다. 시민성에 대하여 김선미(2013)는 한사회의 구성원들이 공동체의 일원으로 더불어 살아가기 용이하도록 그 사회가 지향하는 가치체계에 걸 맞는 행동양식이나 덕목, 그리고 권리와 의무에 관한 구체적인 내용이라고 정의하였다.

글로벌 시민성은 시민성과 크게 다르지 않다. 시민성이 국가공동체 속에서 규정해온 자질의 영역이라면 글로벌 시민성은 국가의 영역을 벗어나 국가 간 시민성의 범주로 확대된 영역이다. 따라서 기존의 시민성이 국민국가라는 울타리 안에서 단일한 지위와 동일한 권리, 의무를 부여받는 것을 중요시 한다면, 글로벌 시민성은 다양한 가치가 공존하는 사회에서 서로를 인정하고 존중하며 지역, 국가, 세계 차원의 분쟁을 대화와 타협 같은 민주적 절차를 통해 해결하려는 시민적 속성이다(박성인, 2012: 22). 시민성의 범주로 요즈음 글로벌의 개념은 국가 간을 뜻하는 국제적이라는 개념과 국가경계를 초월하는 글로벌의 개념, 국내와 세계와의 문화차이인 간문화적이라는 세 가지 측면을 가지고 있다(Green, 2012: 125). 따라서 글로벌 시민성은 전체 인류의 시민들이 갖추어야 할 도덕적 가치에 대한 신념이다. 이러한 글로벌 시민성은 지구공동체 구성원에 대한 사랑



을 실천하는 것을 통해 표현된다(Prentice, 2005: 1). 또한 공동체에 행동으로 참여하는 참여자이며 인간의 권리와 평화, 사회정의를 지키려고 헌신하고 모든 종교와 인종의 사람들을 존중하여 인간의 불평등을 줄여나가고 환경을 보호하는 등 행동에 책임감을 갖는다(Thomas, 2009: 2).

시민의 개념에서 좋은 시민은 개인적 책임시민과 참여시민, 정의지향시민 세 가지로 나누었다. 첫째, 개인적 책임시민은 지역사회에서 법을 지키고 세금을 내며 분리수거를 하는 등 지역사회의 규칙을 지키며 책임있는 행동을 하는 시민이다. 이들은 사회적 문제를 해결하거나 사회를 개선하기 위해 좋은 기질, 정직, 책임감, 진실성을 가져야하는 사람이다. 둘째, 참여시민은 지역사회를 위해 노력하는 사람으로 도움이 필요한 사람들을 돕는 기구를 만들거나 환경단체를 만드는 사람이다. 이들은 기구나 구조화된 단체에 참여하는 시민이다. 셋째, 정의지향시민은 사회적, 정치적, 경제적 구조를 비판적으로 평가하고 사회변화를 추구하고 시스템을 변화시키는 방법을 아는 사람들이다. 이들은 사회문제를 해결하기 위해서 시스템과 구조를 변화시키는 사람이다. 이러한 훌륭한 시민은 글로벌한 시민성을 가진다고 할 수 있다(Westheimer & Kahne, 2004).

또한 Banks(2008)는 글로벌 시민성에 대해 개념화하기 쉽도록 시민성의 유형을 네 가지로 나누었다. 첫째, 법적시민성은 가장 피상적인 단계의 시민성으로 국가에 대한 권리와 의무는 가지지만 정치체계에 참여하지 않는 시민이다. 둘째, 최소시민성은 관례적 후보와 쟁점에 대한 관심을 가지고 지방선거와 국가선거에 투표하는 시민이다. 셋째, 능동시민성은 법이나 관습을 뛰어넘는 활동을 하거나 선거를 하는 등 능동시민은 민주주의를 수호하기 위해 참여하고 관습적인 이슈나 개혁에 대해 공동연설을 하는 특성을 가진다. 이들은 사회적 정치적 구조를 지지하거나 유지하는 행동은 하지만 바꾸려고 하는 것은 아니다. 넷째, 변환시민성은 기존의 법과 관습을 넘어서는 가치나 도덕적 원칙, 이념을 추구하기 위해 행동한다. 변환시민은 사회적 정의를 증진시키기 위해 기존의 법과 관습, 구조를 해체시키거나 변화시키기 위한 행동을 하기도 한다. Banks은 변환시민성은 기존의 법과 관습을 넘어서 도덕적 원칙을 추구한다는 점과 다문화주의는 포용의 관점에서 사회적 소수자를 가진 다양성이라는 역량을 구현하려는 철학이자 사회개혁운동이고 교육적 관심이라 할 수 있다. Banks는 시민성교육의 방향이 주류의 학문적 지식중심의 주류집안의 안정적인 지식위주로 되어 있다

고 보았으며 변혁적인 시민성교육을 지향해야 한다고 보았다. 변혁적 시민단계는 도덕적 원칙을 위해 실행하는 단계로 글로벌 시민성에게 요구되는 자질은 공동체의 문제에 관심을 갖고 행동하는 성향을 강조한다면 MacIntyre가 얘기하는 양식 있는 공민이 되는 것과 같은 의미를 지닌다.

이렇게 양식 있는 공민, 글로벌 시민성을 갖춘 시민이 되기 위해서는 문화적 정체성, 국가적 정체성을 넘어 지구적 정체성을 개발하도록 하여야 한다. 이러한 정체성을 함양은 곧 글로벌 시민성 함양이며 이러한 시민성을 함양하기 위해서는 우선 타인과 자기인식이 잘 되어 있어야 하며, 원칙적인 의사결정을 통해 공동체의 사회적·정치적 삶에 참여할 수 있는 기회가 제공되어야 한다. 참여를 통해 선거, 자원봉사, 후원, 지지, 정치적 행동 등에서 책임 있는 선택을 하며 이러한 과정에서 환경, 빈곤, 무역, 건강, 인권과 같은 이슈가 다루어지기도 한다(Green, 2012: 125).

또한 봉사학습을 통해 적절한 글로벌 시민성을 개발할 수 있으며 봉사활동에 참여하는 것이 요구된다(모경환 외, 2010: 51-53). Banks 역시 변환시민성 단계에서는 프로젝트 학습을 통해 실천적 행동에 이르게 한다는 것이다(김미현, 2011: 81). 최종적인 변환시민성을 이끌기 위해 다양한 방법을 활용하여 사회적 실천 행동에 이르게 하는 것이다. 이렇게 되기 위해서는 정책적으로 사회와 민간단체의 연계조직이 필요하며 시민들이 다양한 방법으로 양식있는 시민으로 살아갈 수 있는 장을 마련하여야 한다. 그래서 그 안에서 실천을 통한 내적성찰과 공동체의식이 풍부한 사회를 지속할 때 지속가능한 다문화사회가 유지될 것이다. 이러한 관점에서 다문화멘토링도 글로벌한 시민을 위한 하나의 프로젝트로 실시하고 있다. 다문화멘토링에 참여하는 대학생들이 양식 있는 공민으로서 글로벌 시민성을 함양하기 위해 어떤 과정을 경험하는지 살펴보는 것이 이 연구의 목적이라 할 수 있다.

## 2) 다문화멘토링을 통한 사회적 실천

사회적 실천과 다문화멘토링이 어떤 연관성을 가지고 있는지 찾아보고자 한다. 연구자는 사회적 실천의 특성에 대해 앞에서 일곱 가지로 나누었다. 연구자가 나눈 여섯 가지 사회적 실천에 다문화멘토링이 합당한지 설명하고자 한다.

다문화멘토링이 왜 사회적 실천으로 볼 수 있으며 사회적 실천이 특성에 따라 어떤 형태를 갖추어야 하는지 연구자가 제시한 사회적 실천의 특성을 가지고 살펴보면 다음과 같다.

### (1) 주체의 활동을 통한 멘토링

사회적 실천에 있어 가장 큰 특성은 활동성이다. 활동을 바탕으로 실천이 이루어지기 때문이다. 다문화멘토링 역시 멘토와 멘티의 활동을 기반으로 한다. 이들의 활동이 멘토링을 좌우한다고 할 수 있다. MacIntyre(1989)는 사회적 실천이란 사회적으로 성립된 협동적 인간 활동이고 정합적이고 복합적인 형식을 의미한다고 하였다. 다문화멘토링은 멘토와 멘티라는 인간관계 속에서 이루어지는 활동이다. 더불어 사회적 실천의 특성에서 말하는 주체성에 멘토와 멘티라는 주체를 포함하고 있다. 멘토와 멘티가 주체적으로 참여하는데서 멘토링은 시작하기 때문이다. 이러한 주체는 자신의 규정에 도달할 것을 추구해야 한다. 그러나 자신이 규정에 대한 개념을 가지고 있지 않으면 불가능하다(김병옥, 1986: 35). 주체가 자신이 도달할 목표를 가지고 참여한다면 멘티에게 유용하게 작용하기도 하지만 멘토에게도 많은 성장을 동반한다. MacIntyre가 마음과 몸이 분리되지 않았다고 이원론을 부정하듯 몸의 체험을 통하여 학습과 성찰을 반복하며 살아간다. 멘토링을 통한 학습은 일상적 삶에서 이루어지며 의식적이든 무의식적이든 모든 학습의 결과는 일상적 삶에 의미를 제공해 주는 원천이다(유영만, 2006: 70). 따라서 모든 활동은 학습을 기반으로 하고 있다.

또한 활동은 소통을 이루게 한다. 소통에 대해 Karl Lowith의 대화철학에서 인간은 더불어 사는 세계의 존재이며 삶은 함께 어울려 사는 것이라고 하였다(최성식, 2009). 이렇듯 활동을 통하여 타인과의 만남이 이루어지고 상호간에 관계를 통하여 소통하므로 더불어 사는 세계를 구축할 수 있다.

그러므로 사회적 실천은 나와 상관없이 이루어지는 것이 아니라 각 개인이 살아가는 일상의 삶 속에서 개인이 판단하는 활동을 통하여 관계가 성립되며 그 관계를 통하여 의미를 가지게 된다. Schatzki(2001) 역시 실천은 사회적이며 다양한 활동으로 구성한다고 하였다. 다양한 활동을 통하여 사회의 공공선을 구성하고 공공선은 활동을 하는 목적을 이루게 한다.

## 2) 사회공간에 규칙을 반영한 멘토링

우리의 삶에는 곳곳에 많은 것과 관계되어 있으며 우리를 둘러싼 환경에서 벗어날 수가 없다. 사회를 하나의 형성되어진 실체로 본다면 이 실체는 자연, 사회, 문화, 전통, 삶 등과 관련되어 있다. 사회적 실천 역시 그 사회의 다양한 환경과 함께 해야 한다. 다문화멘토링이 부각하게 된 이유는 한국 사회가 다문화사회로 변화되어가면서 다문화가정들이 증가하고 증가한 다문화가정에 따라 다문화가정 자녀들이 늘어나면서 이들의 문제점을 해소하기 위해 시행된 것이다. 이런 멘토링은 사회적으로 어려운 저소득층가정과 다문화가정의 아동 및 청소년에게 정서적인 지지와 긍정적인 성인에 대한 모델링, 그리고 다양한 경험을 제공하는데 그 효과가 크다(김영순·김금희, 2012). 따라서 다문화멘토링은 그 사회라는 공간과 함께 그 사회의 역사, 현상등과 함께 실행된다.

Tuner(1994)는 실천에 대한 접근은 문화를 통해서 가능하다고 하였다. 우리가 실천에 대해 인식하는 것과 실천의 구성방식은 문화적 사실이며 우리가 실천으로 어떤 것을 인식하기 위해서는 문화적 맥락 안에서 출발하는 것이 필요하다. 그러므로 다문화멘토링은 문화적 맥락안에서 하나의 실천도구, 실천의 한 방면으로 한국 사회의 현실을 반영하고 있으며 사회적으로 꼭 필요한 프로그램일 수밖에 없다. 그 이유는 다문화가정을 위한 기초적인 지원이기도 하며 한국 구성원들의 조화로운 공존과 사회통합을 위해서이다(박인옥, 2012).

이렇듯 사회적 실천에서 나타나는 역사성과 공간성을 다문화멘토링이 가지고 있으며 다문화멘토링을 통하여 그 사회의 문제로 나타날 수 있는 것들을 완화하고 예방하고자 하는 목적을 함께 지니고 있다. 그러므로 다문화멘토링을 통한 사회적 실천은 그 사회의 역사와 전통에서 벗어날 수 없으며 사회라는 공간과 사회를 유지하는 규칙과 함께 한다. 이원봉(2007)은 실천을 통한 규칙에 대해 실천 간의 구분을 명확하게 하고 실천이 지향하는 형식을 규정하여 실천의 근본 목적을 이해하는데 도움을 준다고 하였다. 이와 같이 실천에 있어 규칙은 실천과정에서 매우 중요하다. 김진엽(2001)은 하나의 체험이 산출되기 위해서는 자신의 고유성을 상실하지 않고 전체 속에 녹아들어야 하며 전체는 개인의 개성을 침해하지 않는 상태를 이루어야 한다고 하였다.

이와 같이 다문화멘토링은 다문화가정이라는 사회적·문화적 위계에서 낮은

계층에 속해 있는 사람들을 대상으로 하고 있으며 그 사람들과 같은 공간에서 함께 살아가는 방법으로 모색된 것이라고 할 수 있다. 즉 다문화멘토링은 그 사회의 현상을 반영하고 있고 그 현상은 그 사회의 역사와 전통에서 벗어날 수 없다는 것이다. 특히 다문화멘토링은 다른 멘토링과 다르게 교육수준이나 사회적 위계에 있어 멘토·멘티 간의 연령이나 학력의 차이가 크지 않기 때문에 권력관계가 부재하고 상대적으로 동등한 관계 속에서 상호작용할 수 있다는 것은 매우 중요한 장점이다(한정우, 2014)

사회적 실천은 규칙을 따르는 행위이며 규칙을 따른다는 것은 행위를 수행할 옳고 그른 방식이 있다는 것을 의미한다(김선구, 2008: 18). 그 사회의 구조와 체제가 정하고 있는 규칙에 따라 사회적 실천을 이해하고 경험할 수 있도록 제공해야 한다. 다문화멘토링 활동을 하기 위해서도 운영체제에서 요구하는 규칙을 따라야 한다. 한국장학재단은 다양한 운영준칙을 내놓고 있으며 다문화멘토링에 참여하는 멘토들은 이 규칙에 따라 멘토링을 실행하여야 한다. 이와 같이 다문화멘토링은 사회적 실천을 할 수 있는 하나의 장으로 인식할 수 있으며 활동에 따른 규칙을 포함하고 있다. 따라서 멘토링에 참여한 멘토들은 사회라는 공간에서 멘토링이 가지고 있는 규칙에 따라 활동하여야 한다는 점에서 사회적 속성을 포함하고 있다.

### 3) 성찰을 통한 멘토링

Garfinkel은 사회적 실천에서 행위자의 적극성에 대해 성찰성을 강조하였다. 그는 사회적 행위자들은 자신과 자신의 행위를 대상화시킬 수 있는 성찰적 존재이며 이 성찰성은 매 순간 또 다른 상황에 동일하거나 차별적인 의미의 질서를 획득한다고 하며 성찰적 실천에 관심을 기울였다.

인간은 어떤 행위를 함에 있어 자신이 의도한대로 행하지 못하는 때가 많다. 그러나 인간은 끊임없이 자신의 지식과 자원을 활용하여 지속적인 성찰을 하는 과정을 반복한다. 이렇게 반복적인 성찰은 사회의 시간과 공간을 재구조화하기도 하고 상호작용과 통합을 통한 성찰적 사회로 변모되기도 한다. 어떤 실천을 성찰적으로 수행한다는 것은 쉬운 것만은 아니다. 인간은 관습에 따라 변화를 거부하거나 새로운 선택에 대해 두려워하기도 한다.

사회적 실천의 성찰을 통하여 내적인 가치와 외적인 가치를 나눌 수 있다. 내적인 가치는 구체적인 활동에 의해서 그 가치가 구체적으로 드러나는 가치이다. 내적인 가치는 사회적 실천에 참여하는 경험을 통해서 비로소 확인되고 인식될 수 있는 가치이다(MacIntyre, 1984. 188-189). 외적인 가치는 오직 사회적 실천과는 우연적으로 관련되고 원칙상 사회적 실천과 무관하게 그 가치의 획득이 가능하다(유재봉, 2000). 우희숙(2010)은 다문화멘토링 프로그램이 자신의 실천을 비판적으로 반성하고 탐구하여 실천적인 교육지식을 획득하는 학습의 장이 되어야 한다고 하였다.

#### 4) 탁월함을 위한 멘토링

탁월함이란 인간에게 좋은 삶을 탐구하는 삶이다. MacIntyre가 중시하는 덕은 인간에게 좋은 삶, 그 밖에 더 좋은 삶이 무엇인지 알게 해주는 것들이다. MacIntyre(1984)는 내재적 선에 대해 실천이 추구하는 목적으로서의 선이며 실천을 통해서만 성취할 수 있다고 하였다. 실천에 참여한다는 것은 실천이 제시하고 있는 탁월성의 기준에 대한 이해와 규칙에 대한 준수로 실천이 목적으로 하는 선의 실현이다(강성민, 2014: 115). 선에 대해 백종현(2004)은 도덕적으로 좋음이나 착함을 의미하며 인간의 행위를 통해 실현하고자 하는 당위적 가치라고 하였다. 그러므로 내재적 선은 실천에 근간을 두고 공동체를 유지에 도움을 준다. 실천이 목적에 맞게 이루어지기 위해서는 내재적 선의 성취가 중요하다. 유재봉(2002)은 탁월성의 기준이 내재적 선과 관련되어 실천의 내재적 선을 성취하는 것이 탁월성의 기준에 충족한다고 하며 내재적 성취는 탁월성 기준을 충족하여 탁월함에 이르는 것이라고 하였다. 이와 같이 멘토링 활동을 통해 탁월함에 이르는 것은 곧 좋은 삶으로 연결될 수 있으며 사회적 실천의 속성이 내재되어 있다고 할 수 있다.

MacIntyre(1984)는 실천을 통하여 내재적 선이 성취되었을 때 좋은 삶을 보장하는 것은 아니지만 사회적 실천이 없는 삶은 좋은 삶을 상상하기 어렵다고 하였다. 그가 말하는 좋은 삶은 사회적 실천의 내적인 가치추구에 자신의 삶과 사회의 전통과 조화가 이루어져야 하며 좋은 삶은 바로 그러한 사회적 실천의 내적인 가치를 추구하는 활동과 관련되어 있다. 좋은 삶은 자신이 종사하고 있는

사회적 실천의 내적인 가치를 추구하는 것을 떠나서 별도로 존재하는 것이 아니다. 그러면 다문화멘토링을 통하여 내재적 선을 성취하고 좋은 삶을 이룰 수 있는지에 대해 의문을 가지게 된다. 다문화멘토링 활동에서 탁월성은 멘토링 활동을 잘 수행하는 것이다. 활동을 통한 탁월성은 내재적인 성취를 한다는 것이며 이는 바로 좋은 삶으로 연결된다는 것이다. 그러므로 탁월성을 통하여 성취되는 내재적 선은 인간이 사회를 살아가는데 중요한 가치와 역할을 제공하며 공동체를 형성하는데 기본 소양을 가지게 한다.



### 3. 선행연구 동향

MacIntyre가 사회적 실천에 대하여 논하면서 사회적 실천에 대한 관심이 증대되었다. 과연 사회적 실천이란 무엇인가에 관심을 가지게 되면서 많은 학자들이 사회적 실천에 대한 연구를 하였다. 또한 본 연구에서는 사회적 실천의 일환으로 다문화멘토링을 살펴보았다. 한국에 급격히 증가하는 다문화가정 학생을 돕기 위한 다문화멘토링에 대한 연구가 많이 증가하고 있다.

본 연구자는 선행연구를 살펴보기 위하여 2015년 8월을 기준으로 RISS 및 국회도서관, 대학도서관에 등록된 사회적 실천에 관한 연구와 다문화멘토링에 관련한 논문을 검색하여 선행연구에 대한 고찰을 하였다. 사회적 실천에 대한 연구는 종교를 통한 실천, 사회복지실천에 관한 연구들이 주를 이루지만 연구자는 본 연구의 목적에 맞는 사회적 실천에 대한 선행연구를 찾아보았다. 사회적 실천을 키워드로 살펴본 결과 네 가지로 범주화할 수 있었다.

첫째, 철학자를 이용하여 사회적 실천에 대하여 주장한 연구이다. 먼저 MacIntyre가 주장하는 사회적 실천에 대한 연구(유재봉, 2000; 이원봉, 2007; 김한미, 2010; 원신애, 2010; 최은순, 2014; 방진하, 2014)가 있다. 대표적으로 유재봉(2000)은 MacIntyre가 주장하는 사회적 실천에 대한 개념을 알리고 사회적 실천의 개념이 교육에서 어떤 의미를 줄 수 있는지를 살펴보고 사회적 실천에 충실한 교육은 사회적 실천에 기반을 둔 교육에 대하여 생각하게 하였다.

또한 Hirst가 주장하는 사회적 실천에 대한 연구(유재봉, 2001; 김광민, 2007; 김무정, 2008; 최원형, 2008; 한현숙, 2009; 이윤선·최지연, 2011; 박진아, 2013)가 있다. 대부분 Hirst의 사회적 실천에 관한 연구는 Hirst가 주장하는 사회적 실체에 대한 논의를 통하여 학교에서 실행하고 있는 교육과정이나 교육모형, 수업설계모형 등에 대하여 사회적 실체를 바탕으로 두고 교육이 이루어져야 한다고 주장하였다.

또 Kant의 실천철학에 기반을 두고 실천을 논한 연구(이충진, 1999; 김종국, 2006; 신기철, 2006; 이원봉, 2007)가 있다. 이러한 논문들은 Kant가 주장한 실천철학을 맥락으로 실천에 대한 도덕성을 강조하였다. 그 외에도 Hegel과 Mark의 인식론에 근거한 실천연구(고인규·최지연, 2012), Oakeshott의 교육실천 연구(류재철, 2007), 존듀이의 자유주의와 사회적 실천을 통한 사회적 지성에 대하여 비



판한 연구(김진희, 2010), Bourdieu의 관점에서 사회적 실천을 살펴본 연구(김동일, 2005) 등이 있다. 이들의 연구는 자신이 주장하는 철학자를 기반으로 사회적 실천에 대한 개념과 중요성, 사회적 실천에서 중요히 다루는 선과 덕에 대하여 설명하여 사회적 실천이 교육적으로 어떻게 이루어져야 하는지에 대하여 주장하였다.

둘째, 사회적 실천에 근거한 시민교육이나 교육과정, 교육에 대한 비판 연구(장원순, 2003; 김종우·정성봉, 2007; 한현숙, 2009, 정연희, 2010)가 있다. 특히 장원순(2003)의 연구에서는 시민으로 살아가기 위해 필요한 사회적 실천이 삶 속에서 참여하고 그 속에 내포된 행위의 암묵적인 측면들이 체화됨을 강조하며 이 시대에 사회과교육이 어떤 방향으로 이루어져야 하는지를 제시하였다. 김종우·정성봉(2007)은 사회적 교육실제이론에 기초하여 초등학생들의 실천적 지식을 습득하고 실제적 문제해결능력을 계발할 수 있는 실과교육과정 설계모형과 예시단원을 개발하여 타당성을 검증하였다. 또한 한현숙(2009)는 자신의 박사논문에서 Hirst의 사회적 실천에 대한 개념을 분석하고 그 속에서 함의하고 있는 교육과정의 의미를 도출하였다. 정연희(2010)은 미술교육이 평생교육차원에서 사회적 가치를 실천하고 이를 실천하기 위해 필요한 역량을 함양하고 세계화가 요구하는 글로벌 시민성을 육성하는 것에 기여하여야 한다고 주장하였다.

셋째, 사회적 실천과정에 관한 연구(이상동, 2005; 이상현, 2006, 이경란, 2011; 강수영·홍아영, 2013; 변진옥·조병희, 2014)가 있다. 이들은 사회적 실천을 이루는 인문학자나 약국약사, 사회적 기업가, 과학기술자 등 이들의 각 영역에서 추구하는 사회적 실천과 경험과 과정에 대하여 연구하였다.

이러한 선행연구들은 다음과 같이 분석된다. 첫째, 많은 연구들이 문헌연구(장원순, 2003; 유재봉, 2001; 김광민, 2007; 김무정, 2008; 최원형, 2008; 한현숙, 2009; 이윤선·최지연, 2011; 박진아, 2013; 한현숙, 2009)이며 질적연구(강수영·홍아영, 2013; 변진옥·조병희, 2014)이다. 둘째, 사회의 현상을 제대로 반영하지 못하고 있다. 다문화사회를 이루고 있는 한국 상황에 다문화사회를 기반으로 한 사회적 실천에 대한 연구는 거의 없으며 사회적 실천에 대한 연구는 사회적 현상을 반영하지 못하고 있다. 셋째, 지속가능한 다문화사회를 살아가기 위해 필요한 사회적 실천과 사회적 실천에 필요한 역량을 제시하지 못하고 있다.

그리고 다문화멘토링에 대한 선행연구를 분석하였다. 한국 사회가 다문화사회

로 진입하면서 다문화에 대한 연구들이 증가하고 있다. 특히 다문화가정 학생들에 대한 연구도 많이 늘어난 실정이다. 다문화가정 학생들의 학교생활적응에 대한 연구가 증가하면서 다문화멘토링에 대한 관심도 높아졌다. 다문화멘토링은 교육부가 주관하는 멘토링사업으로 멘토링에 참여한 멘토는 물론 멘티, 멘토매니저, 슈퍼바이저에 사무국 등 다양한 사람들이 참여하며 이들의 운영에 연구도 이루어지고 있다. 선행연구를 유형화하면 다음과 같다.

첫째, 다문화멘토링 대상에 따른 연구는 (서미옥·배상식, 2010; 우희숙, 2010; 최진영, 2011; 이미정·박미숙, 2012; 김한나·김홍석, 2012; 김민정, 2013; 이수정, 2014; 김기영, 2014; 김영순·방현희·홍정훈, 2014; 임지혜·김금희, 2014; 조성심·주석진, 2014; 임지혜·박봉수, 2015; 은혜경, 2015) 등이 있다. 이들의 연구는 크게 멘토 대상과 멘티 대상으로 나눌 수 있다.

먼저 멘토를 대상으로 한 연구(이미정·박미숙, 2012; 김한나·김홍석, 2012; 김영순·김금희, 2012; 김기영, 2014; 김영순·방현희·홍정훈, 2014; 임지혜·김금희, 2014; 임지혜·박봉수, 2015)가 있다. 이들 연구는 멘토링에 참여한 대학생을 대상으로 멘토의 인식변화와 멘티와의 관계양상, 멘토와 멘티의 동반성장, 멘토의 역량, 멘토링의 경험과 의미에 대한 연구를 진행하였다. 또 예비교사들의 멘토링 경험에 대한 연구(우희숙, 2010; 서미옥·배상식, 2010; 최진영, 2011; 안혜리·정윤희, 2013)가 있다. 이들은 사범대와 교육대생인 예비교사를 중심으로 멘토링의 인식이나 교육경험, 멘토링 효과에 대한 연구를 하였다.

또 멘티를 대상으로 한 연구는(김민정, 2013; 박선옥, 2013; 조성심·주석진, 2014; 은혜경, 2015)가 있다. 이들은 멘티들의 학습동기와 자기효능감, 멘티의 경험과 요구, 멘토링의 효과성에 대하여 검증하였다. 그 외에도 멘토의 매니저 역할을 하는 튜터에 대한 연구(박미숙·방현희, 2013)가 있다. 이렇게 다양한 대상을 중심으로 멘토링에 대한 연구가 진행되었으며 최근 연구가 급격하게 늘어났다.

둘째, 멘토링의 운영에 대한 연구(손영희, 2011; 박인옥, 2013; 박인옥·김민규, 2013; 박선옥, 2013; 이성순, 2014)가 있다. 이들은 현재 진행 중인 멘토링 프로그램 운영에 대하여 분석하고 효과적인 멘토링 운영방안들을 제시하였다. 손영희(2011)은 다문화가정 학생을 위한 요구분석을 통하여 효과적인 멘토링 개선안을 제시하였으며 박인옥(2013)은 다문화멘토링에 참여한 멘토를 대상으로 멘토링 활동의 단계별 자원분석과 멘토링 활동시간의 산출요인을 분석하여 멘토링

활동실태를 파악하였다. 또한 멘토링 프로그램을 체계적으로 설계하고 효율적으로 운영하는 방안을 제시하였다.

셋째, 다문화멘토링 과정과 모형개발에 대한 연구(조미영·배지희, 2011; 은혜경, 2013)가 있다. 조미영·배지희(2011)은 다문화가정 어머니들의 자녀양육지원 멘토링을 통하여 양육하는 과정의 어려움과 어머니들의 변화양상을 살펴보았다. 은혜경(2013)은 방송대에 적합한 다문화멘토링 모형을 개발하고 다문화이주민 및 멘토링 관련 문헌을 분석하고 타기관 사례분석과 요구분석, 경험분석, 적응과정 분석을 하였다.

반면 국외의 다문화멘토링 연구들은 더욱 세분화되어 수행되었다는 특징이 있었다. 첫째, 다문화의 변인 요인에 대한 연구로 Ensher, & Murphy(1997)는 멘토링의 관계에서 인종, 성별, 인식 유사성 및 접촉의 효과에 관한 연구, Grossman & Rhodes(2002)의 예측 인자 및 청소년 멘토링 관계 기간의 효과에 관한 연구, Darling, Bogat, Cavell, Murphy, & Sánchez(2006)의 성별, 인종, 개발, 위험요인에 따른 멘토링과 개인 차이에 관한 연구가 있다. Grossman & Rhodes(2002)은 청소년 멘토 관계의 효과와 지속 시간의 예측 인자를 조사한 결과 1년 간 지속 또는 관계에 있는 청소년은 단기적인 멘토링 참여자보다 점진적으로 큰 효과를 보이며, 매우 짧은 시간 내에 종결한 멘토링 참여자는 여러 지표상에 감소로 나타나고 있다. 또한 소득이 낮거나 결혼한 멘토는 정서적, 성적, 신체적 학대를 받음으로써 조기 종료 가능성이 높은 것으로 보고되었다.

둘째, 멘토링으로 관계지속에 대한 연구는 Liang & Grossman(2007)의 다양성과 청소년 멘토링의 관계 연구, Sedlacek, Benjamin, Schlosser & Sheu(2007)는 학교생활에서의 멘토링을 다양한 인구에 대한 고려사항에 중점을 두고 연구하였다. 또 Liang & Grossman(2007)은 멘토링 관계에 대한 성별, 민족, 인종에 관한 차이를 발견하고, 이들의 관계형 프로세스의 변화에 대해 논하고 멘토링관계를 통해 획득한 효과를 측정하였다.

셋째, 멘토링의 역할에 관한 연구로 Hu, Thomas, & Lance(2008)의 비공식적인 멘토링을 시작하는 의도에 관한 연구, Watson, Sealey-Ruiz, & Jackson(2014)의 문화적 치료로서 멘토링에 관한 흑인과 라틴계 남성 고등학생들의 경험에 관한 연구등과 같이 다양한 영역에서 논의되고 있다. Hu, Thomas & Lance(2008)는 비공식적인 멘토링을 시작하는 의도에 대해 인종 유사성, 선행된 학습 효과, 인

중 관련 상대적 박탈의 감정 및 역할을 주요 변인으로 두고 실증적 분석을 시행하였다. 그 결과, 멘티와 멘토에 대한 인종 유사성과 선행된 학습 효과사이의 상호작용 효과가 발생되었다. 인종 관련 상대적 박탈의 감정 및 역할은 인종 유사성과 선행된 학습 효과사이의 중재적인 역할로 보고 있었다.

위에서 언급한 국내·외 멘토링 연구동향을 통해 다음과 같은 시사점을 도출할 수 있다. 첫째, 국내외에서는 멘토링에 대한 연구가 활발하게 이루어지고 있으나 다문화멘토링을 주제로 한 연구는 미흡하다. 대학생과 예비교사들의 학습 지도에 집중되어 있으며 멘토링의 실제적인 과정에 대한 연구는 매우 부족하다. 둘째, 다양한 연구 주제가 논의되지 못하고 있다. 특히 다문화가정 멘토링의 효과 증진에 목적을 두고 있으며 다문화가정 학생들에 대한 심층적인 분석이 이루어지지 않고 진행되고 있다. 멘토와 멘티들의 유형이나 특성에 따른 멘토링을 진행하지 못하고 있다. 셋째, 연구대상에 있어서 다양한 범주를 포함하지 못하고 있다. 멘토와 멘티 외에도 다문화멘토링과 관계된 멘토 펠로우, 수퍼바이저, 멘토링 운영요원, 대학관계자 등에 다양한 대상으로 영역을 확대해야 한다. 넷째, 다문화멘토링의 운영에 대한 연구가 부족하다. 다문화멘토링 운영된 지 5년이 넘었음에도 불구하고 제대로 된 평가방법이나 평가도구가 없다는 점이다.

따라서 본 연구에서는 선행연구를 바탕으로 대학생들이 교육봉사인 다문화멘토링에 참여한 경험을 통하여 사회적 실천 과정을 살펴보고자 한다. 즉 대학생들은 다문화멘토링을 통하여 어떤 경험을 하고 그 경험들은 앞으로 자신이 살아가는데 어떤 삶을 추구하게 되었으며 사회의 한 구성원으로 어떤 역할을 하며 살아가고자 하는지 그 일련의 과정을 탐색하려 한다.

### Ⅲ. 연구방법

#### 1. 연구개요

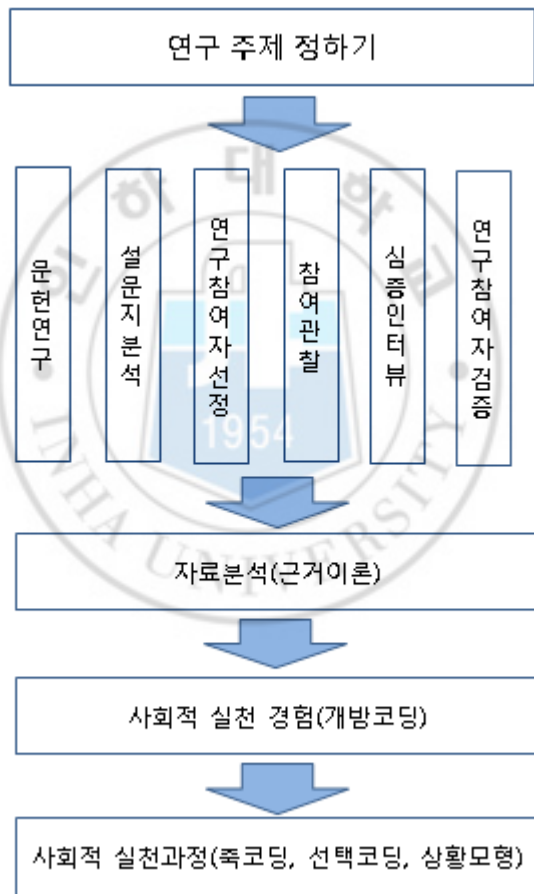
##### 1.1. 연구 설계

본 연구는 한국 사회에 증가하는 다문화가정 학생들의 학교생활 어려움을 해결하고자 마련된 다문화멘토링에 참여한 대학생들의 사회적 실천과정을 탐색하는 것이다. 이를 통하여 멘토들은 어떤 성취를 이루고 삶의 가치가 어떻게 변화해 가는지 살펴보는 것이다. 이런 목적을 달성하기 위해 두 가지 연구 문제를 설정하고 연구를 시작하였다. 연구기간은 2014년 12월부터 2015년 9월까지 진행하였다. 연구 문제를 해결하기 위하여 먼저 기존의 선행연구와 문헌들을 고찰하였다. 여러 문헌들을 통하여 사회적 실천이 현대사회에 중요하게 자리 잡고 있는 것과 다민족, 다인종이 함께 사는 다문화사회에서 사회적 실천은 어떻게 이루어져야 하며 일반 시민들은 실천을 하기 위해 어떤 역량들이 필요한지 살펴보았다.

또한 본 연구의 프로그램인 다문화멘토링이 우리사회에 운영되어야 하는 현상과 다문화멘토링의 구성요소와 실행과정을 살펴보고 다문화멘토링이 사회적 실천과 어떤 관련성이 있는지 살펴보았다. 이러한 이론적 논의를 통하여 연구방법은 질적연구방법을 선택하였다. 대학생들의 사회적 실천과정을 탐색하고 그들의 경험을 세밀하게 살펴보기 위해서는 양적연구보다 질적연구가 합당하다고 판단하였다. 구체적인 질적연구방법으로는 근거이론을 선택하였다. 근거이론은 양적연구처럼 일련의 숫자를 통하여 제시하지 않고 경험연구를 통해 그 실체를 이론적으로 공식화하여 얻어진 결과를 제시하기(박성희, 2004) 때문이다.

연구방법을 결정한 후 연구 문제를 해결하기 위해 가장 먼저 연구참여자를 선정하였다. 연구참여자는 다문화멘토링에 참여하고 있는 대학생 18명으로 구성하여 개인적으로 심층면담을 한 뒤에 인터뷰 자료는 전사하였다. 전사한 자료는 Strauss & Corbin(1998)의 방법에 따라 분석하였다. 분석한 자료는 사회적 실천

의 경험내용과 사회적 실천과정으로 나누어 결과를 정리하였다. 먼저 4장은 개방 코딩한 자료를 통해 사회적 실천의 경험내용을 살펴본 장으로 멘토링 진행 순서에 따라 멘토링 실시 전 단계, 멘토링 실시 단계, 멘토링 실시 후 단계로 나누어 결과를 도출하였다. 5장은 사회적 실천과정을 패러다임 요소에 따라 축 코딩과 핵심범주를 찾는 선택 코딩, 모든 자료를 한 눈에 볼 수 있는 상황모형으로 정리하여 이론을 귀납적으로 체계화하여 기술하였다. 연구 과정에 대하여 [그림 III-1]과 같이 정리하였다.



[그림 III-1] 연구 과정

## 1.2. 근거이론

근거이론은 1967년 사회학자인 Classer & Strauss에 의해 개발되고 발전되었으며 상징적 상호작용주의<sup>5)</sup>의 철학적 근거를 둔 질적연구방법이다. 근거이론은 개방적 접근을 통해 특정이론이나 가설 검증을 통해 얻기 힘든 규칙성이나 차별성을 발견하는 데 유용하다(Allen Rubin & Earl R. Babbie, 2008).

근거이론은 현장에서 나온 자료를 근거로 이론을 개발하는데 초점을 두는 연구방법으로 개인들이 관여하는 과정, 행동, 상호작용에 대한 자료를 수집하고 그를 분석하여 이론을 형성한다. 연구자는 미리 이론을 설정하지 않으며 이론을 자료로부터 생성하도록 접근해야 한다. 자료로부터 나온 이론은 경험에 근거하여 개념을 조합하고 이를 통해 생성되며 이러한 과정을 통해 현실적인 이론을 도출될 수 있기 때문이다. 따라서 근거이론은 서술, 개념 정리, 이론화의 과정을 거치면서 연구가 진행된다.

첫째, 서술은 말하는 사람의 관점에서 어떤 사건이나 현상, 경험, 감정의 정신적 이미지를 포함하는 단어를 사용하여 기술된 설명이다. 말하는 사람이 의식적이든 무의식적이든 보고 듣고 중요하다고 생각되는 것을 기초로 선택된다. 둘째, 개념정리는 자료의 속성과 차원에 따라 개별적 범주로 조직화하고 이러한 범주를 명료하게 하기 위하여 서술을 사용하는 것을 의미한다. 개념정리는 이론화의 전단계이기 때문에 매우 중요하다. 셋째, 이론화는 관계진술을 토대로 다양한 개념을 체계적으로 해석할 수 있는 설명적 도식을 구축해야 한다. 이는 명확한 그림을 도식으로 나타내는 것에 머무는 것이 아니라 사건에 대해 설명할 수 있고 예측할 수 있도록 행동의 지침을 제공하여야 한다. 이렇듯 근거이론은 결과보다 과정을 중시하며 개념관계에 대한 진술을 통해 개념정리를 넘어 체계적인 이론으로 나가는 것이다.

또한 Scheiber & Stern(2001)은 근거이론의 독특한 특징에 대하여 첫째, 과정과 궤도에 초점을 두었다. 근거이론은 분명한 단계가 있으며 이에 따른 상황에 놓인다. 둘째, 동명사의 관점에서 행동과 변화를 나타낸다. 셋째, 사회 심리적인

---

5) 상징적 상호주의는 사회심리학자 Mead가 창시하고 Blumer가 발전시킨 것으로 인간의 행동은 구조화된다고 보고 인간행동이 만들어지는 사회화과정을 이해하여야만 인간행동을 파악할 수 있다고 주장하였다(Schreiber & Sten, 2001).

과정을 포함하고 있으며 핵심 범주를 제시하여 이론의 단계를 엮어간다. 넷째, 개념과 관계적인 진술을 통해 추상적이지만 서술적 자료의 통합을 명확히 밝힌다. 따라서 근거이론의 접근은 개인이나 집단의 행동, 신념, 태도에 대하여 심층적으로 수집한 자료를 근거로 상호 관련된 범주를 발견하고 이를 바탕으로 인간의 행동, 상호작용, 과정에 대한 이론을 창출하는 것이 목적이다(Stern, 1980).

근거이론은 크게 Strauss & Corbin(1990)의 체계적 절차와 Charmaz(2006)의 구성주의적 접근으로 나눈다. 첫째, Strauss & Corbin의 체계적 절차는 특정주제에 대한 과정, 행동, 상호작용을 설명하여 이론을 체계적으로 개발하고자 한다. 이 접근에서는 사건, 해프닝, 사례 등으로 정보단위를 범주화하고 체계적인 분석 절차를 특정주제에 대한 과정, 행동, 상호작용을 설명하는 이론을 개발한다. 둘째, Charmaz(2006)의 구성주의 접근은 Strauss & Corbin(1998)의 단일과정이나 핵심 범주에 대한 연구를 포용하고 다양하고 지엽적 세계들과 여러 개의 진실, 특정세계의 관점, 행동의 복잡성을 강조하는 사회구성주의 관점을 옹호하는 것이다(Creswell, 2007). 구성주의 근거이론은 유연함을 가지고 연구자의 관점에 의존하고 개발된 이론에 초점을 맞춘다.

이러한 특징을 가지고 있는 근거이론을 본 연구에 사용하게 된 이유는 다음 몇 가지로 설명할 수 있다. 첫째, 본 연구는 다문화멘토링에 참여한 대학생들의 사회적 실천 과정을 탐색하는 것이다. 사회적 실천의 경험과정은 사회속의 활동을 통하여 체득되는 역동적 상호작용 과정을 중시한다. 질적인 연구에서 근거이론은 상징적 상호작용론<sup>6)</sup>을 바탕으로 하고 있으므로 근거를 제시하는데 결정적인 역할을 할 수 있다(박성희, 2004). 본 연구에서 대학생들의 경험뿐만 아니라 이들의 경험이 어떤 과정에 의해 형성되는지를 살펴보는데 근거이론이 적합하다고 판단하였다. 질적연구의 다른 연구방법은 개인들의 경험적 의미를 강조한다면 근거이론 연구는 기술수준을 넘어서 과정, 즉 행동이나 상호작용, 사회화 과정을 중시하기 때문이다. 둘째, 기존의 다문화멘토링에 대한 연구는 주로 양적연구이며 질적연구는 주로 사례연구를 대부분 사용하였다. 연구참여자들이 어떤 과정을 경험하는지, 과정을 통해 어떤 변화와 결과가 나타나는지 살펴보는

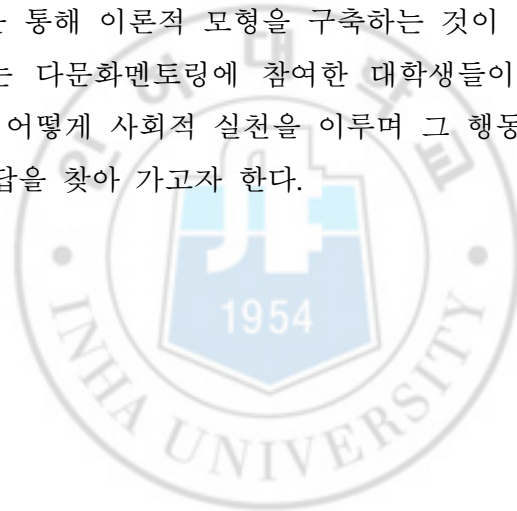
---

6) 상징적 상호작용론은 미국의 실용주의 철학을 바탕으로 둔 사회학적 관점으로 상징적 상호작용에 의해 인간은 다른 사람의 영향을 단순히 반응하는 수동적 존재가 아니라 상호작용을 통해 다른 사람의 영향을 해석하고 정의하고 의미를 부여하는 능동적 존재이며 인간은 이러한 내면의 해석에 따라 행동한다는 것을 강조한다(양해림, 2011)



연구가 미흡하다. 그러므로 참여자의 경험과정이나 과정을 통한 변화를 연구하기 위해서는 근거이론이 다른 질적연구방법 보다 과학적이고 체계적으로 살펴볼 수 있기 때문에 선택하였다. 셋째, 사회적 실천이 이루어지기 위해서는 다양한 곳에서 많은 사람들이 실천을 할 수 있도록 이끌어내야 한다. 그러기 위해서는 양적연구처럼 일련의 수치를 제시하는 것보다 이들의 경험과정을 토대로 사회 각계각층에서 사회적 실천을 통한 성취감과 행복감에 도달하는 일련의 과정에 대한 연구가 필요하다. 따라서 대학생들이 다문화사회에 진입하면서 일어나는 사회현상을 이해하고 대학생들의 실천적 경험적 자료를 토대로 새로운 이론을 도출하고자 근거이론을 선택하였다.

본 연구는 근거이론 중 체계적 절차의 형태를 따르고 있다. 그 이유는 대학생들의 사회적 실천과정은 특정주제에 대한 과정, 행동, 상호작용을 살펴보고 그와 관련된 범주들을 통해 이론적 모형을 구축하는 것이 목적이기 때문이다. 그러므로 본 연구자는 다문화멘토링에 참여한 대학생들이 다문화가정 학생들과 상호작용을 통하여 어떻게 사회적 실천을 이루며 그 행동과 과정은 어떠한가에 대한 연구 문제의 답을 찾아 가고자 한다.



## 2. 연구참여자

연구에 있어 연구대상자를 선정하는 것은 매우 중요한 일이다. 연구자는 연구 문제를 해결하기 위해 먼저 다문화멘토링을 실시하고 있는 인천의 I대학을 선정하였다. 다문화멘토링을 실시하고 있는 대학이나 기관이 많은데도 불구하고 인천이라는 지역과 또 인천의 I대학을 선정한 이유는 다음의 세 가지로 설명할 수 있다.

첫째, 인천은 다문화에 대한 배경이 개항과 더불어 외국을 드나드는 관문의 도시로서 다문화와 관련된 다양한 정책과 사업들이 현장에서 이루어지고 있다. 한국이민사 박물관을 비롯하여 한국에서 처음 생긴 공립형 다문화학교인 한누리학교, 사할린센터, 외국인지원센터(구 난민센터), 탈북지원센터 등 다문화에 대한 선구적인 역할을 하는 도시이다. 그래서 인천 지역은 다문화를 대변하는 지역으로 보고 인천을 선택하였다.

둘째, 인천의 I 대학은 한국의 다문화와 역사를 같이 하고 있는 학교로 하와이에 이주한 이민자들의 기금으로 설립된 학교이며 다문화와 관련된 학과를 처음 신설하는 등 다문화와 관련된 다양한 자원과 능력이 있는 학교이다. 그러므로 인천의 I 대학은 다문화관련 연구와 각종 프로젝트들이 운영되고 있으며 다문화교육에 대한 체계가 잘 갖추어져 있다.

셋째, 다문화멘토링은 크게 형태와 대상으로 나눈다. 멘토링의 형태는 농촌형과 도시형으로 나누고 있으며 대상별로는 초등과 중등으로 나누고 있다. 인천의 I 대학은 멘토링이 추구하는 다양한 형태와 대상들이 참여하고 있다. 여러가지 지역적·경제적·문화적인 영역과 대상을 모두 포함하여 다문화멘토링을 진행하고 있다. 인천의 I대학은 강화와 같이 인근 섬들이 있어 농촌형 멘토링과 도시형 멘토링을 함께 진행한다. 또한 초등학생 대상 멘토링과 중등학생 대상 멘토링을 혼재하여 진행하고 있다. 현재 인천의 I대학은 중등학교를 중심으로 멘토링을 진행하고 있었으나 멘토링을 신청하는 초등 멘티들의 지원이 많아 초등학생멘토링을 불가피하게 같이 진행하고 있는 실정이다. 그 이유는 2014년 기준 초등멘토가 82%이고 중등멘티는 18%로 중등멘티에 비해 초등멘티 비율이 높기 때문이다(장학재단, 2014).

또한 연구자는 연구참여자 선정하기 이전부터 다문화멘토링에 참여한 대학

생들을 관찰하였다. 다문화멘토링에 참여한 멘토들을 관찰하고 최종 평가회에서 받은 설문지를 확인해 보면서 적극적으로 멘토링에 참여한 대상을 접근하려고 노력하였다. 먼저 작년에 참여한 멘토 100명을 대상에게 받은 설문지를 자세히 관찰하고 성실하게 질문에 응한 학생들에게 관심을 갖게 되었다. 또한 다문화멘토링에 참여한 학생들을 살펴본 결과 사범대학생이 80%이고 비사범대학생들이 20%정도 된다는 것을 확인하였다. 더불어 멘토링 대상이 초등학교, 중학교, 고등학교로 나누어 있었고 도시를 중심으로 다문화멘토링을 진행한 학생들도 있지만 농촌을 대상으로 멘토링을 진행한 학생들도 있었다.

이러한 모든 상황을 종합하여 고려한 결과 다음과 같은 과정을 통해 연구참여자를 선정하였다. 첫째, 다문화멘토링에 참여한 대학생 100명에게 메일이나 전화, 또는 면대면으로 연구에 대하여 설명하고 연구에 참여할 의사를 개진하였다. 둘째, 연구에 참여할 의사가 있는 학생들 중 다문화멘토링 최종평가회 시 작성한 설문지를 확인하고 관찰하여 질문에 성실하게 응답한 학생들을 대상으로 하였다. 셋째, 다양한 멘토링 경험을 살펴보기 위하여 사범대학생들과 비사범대 학생, 농촌과 도시지역을 대상으로 한 멘토, 멘티의 학교 급이 초, 중, 고 학생들이 적절하게 혼합될 수 있도록 연구참여자를 선정하였다. 이를 바탕으로 선정한 연구참여자의 일반적인 특성은 <표 III-1>와 같다.

<표 III-1> 연구참여자의 일반적인 특성

구분	학과	성별	멘티학교급	멘티지역	멘토링 경험
연구참여자 1	사회교육과	여	중	도시	3년
연구참여자 2	교육학과	여	중	도시	3년
연구참여자 3	사회교육과	여	중	도시	2년
연구참여자 4	영어교육과	여	중	도시	1년
연구참여자 5	사회교육과	여	중	도시	3년
연구참여자 6	교육학과	여	중	도시	2년
연구참여자 7	사회교육과	여	초	농촌	2년
연구참여자 8	사회교육과	남	고	도시	2년
연구참여자 9	경영학과	여	고	도시	1년

구분	학과	성별	멘티학교급	멘티지역	멘토링 경험
연구참여자 10	사회교육과	남	고	도시	2년
연구참여자 11	국제통상학과	남	고	도시	2년
연구참여자 12	사회교육과	여	중	도시	2년
연구참여자 13	국어교육과	여	초	농촌	3년
연구참여자 14	국어교육과	여	중	도시	2년
연구참여자 15	사회교육과	남	고	도시	2년
연구참여자 16	행정학과	남	초	도시	2년
연구참여자 17	국어교육과	여	중	도시	2년
연구참여자 18	사회교육과	여	중	도시	3년

연구참여자는 총 18명으로 인천의 I 대학에서 다문화멘토링 활동에 참여하는 대학생들로 사범대학생 15명, 비사범대 학생 3명으로 구성하였다. 사범대 학생이 많은 이유는 다문화멘토링에 참여하는 학생의 80%가 사범대 학생으로 구성되어 있기 때문이다. 또한 남녀의 비율은 여학생이 13명, 남학생이 5명이다. 또한 초등학생을 담당한 경험이 있는 대학생은 3명이고 중학생을 담당한 학생은 10명, 고등학생을 담당하고 있는 학생은 5명이다.

다문화멘토링의 형태는 도시형과 농촌형으로 나누는데 연구참여자 중 농촌을 담당한 학생은 2명이고 나머지는 모두 도시형으로 다문화멘토링을 진행하였다. 다문화멘토링에 참여한 경험은 3년째 참여하고 있는 대학생이 5명이고 2년째 참여한 대학생이 11명, 1년 참여한 학생이 2명이다. 이와 같이 인천의 I 대학은 다문화멘토링이 가지고 있는 여러가지 특성을 포함하고 있다. 연구참여자들의 세부적인 특성은 다음과 같다.

### (1) 연구참여자 1

연구참여자 1은 사회교육과 3학년에 재학중인 여학생으로 3년째 다문화멘토링에 참여하고 있다. 다문화멘토링 외에 다른 봉사경험은 없었으며 교양강의 교수님들의 추천으로 멘토링을 시작하게 되었다. 멘토링을 하게 된 동기는 처음에

는 사범대학생으로 교육봉사가 필요하여 실시하게 되었고, 두 번째는 멘티와의 관계가 잘 형성되어 멘티의 변화를 보며 만족감을 느꼈으며, 세 번째는 같은 멘티가 멘토링을 더 하고 싶다고 하여 멘토링을 다시 멘토링을 신청하게 되었다.

## **(2) 연구참여자 2**

연구참여자 2는 교육학과 3학년에 재학 중인 여학생으로 다문화멘토링에 3년째 참여하고 있는 학생으로 2014년 전국 우수멘토에 뽑히기도 하였다. 다른 교육봉사와 다르게 다문화멘토링은 다문화가정 학생들을 접할 수 있는 기회와 다문화에 대한 인식을 향상하는 기회가 되는 것을 좋아하며 계속 멘토링에 참여하고 있었다. 연구참여자 2는 작년과 같은 멘티와 멘토링하고 있다. 다문화멘토링은 교육적인 책임감도 크고 멘티의 변화에 대한 뿌듯함 때문에 지속적으로 멘토링에 참여하게 되었다고 한다.

## **(3) 연구참여자 3**

연구참여자는 사회교육과 3학년 여학생으로 다문화멘토링은 2년째 수행하고 있다. 멘토링 경험으로는 모교에서 중학교 방학멘토링과 고등학교 자율학습 멘토링에 참여한 경험이 있었다. 다문화멘토링에 참여하게 된 동기는 일대일 멘토링이 이루어지기 때문에 학습뿐만 아니라 생활 상담까지 할 수 있어서 매력적이라 생각했기 때문이다. 학생과의 관계가 멘토링 학업 지도에 많은 영향을 주기 때문에 관계 형성이 중요하며 학생의 수준에 맞춘 멘토링 진행에 중점을 두는 것이 가장 중요하다고 인식하였다.

## **(4) 연구참여자 4**

연구참여자 4는 영어교육과 2학년 여학생으로 멘토링 경험은 올해로 2년째이다. 다른 교육봉사를 한 경험이 없으며 다문화멘토링이 장학재단에서 하는 프로그램이라 신뢰감이 가고 다문화학생을 한다는 것이 도움이 될 것 같아 지원하게 되었다. 그는 멘토링을 통하여 다문화가정 학생들과 친구같이 지내려고 노력

하였고 또한 일반학생과 다르지 않다는 것을 알게 되면서 최대한 편안하게 대하고 노력한 것이 학생과의 관계형성에 도움이 되었다고 하였다.

#### **(5) 연구참여자 5**

연구참여자 5는 사회교육과 3학년 여학생으로 3년째 다문화멘토링에 참여하고 있으며 2013년 전국 우수멘토로 뽑혔다. 다른 교육봉사는 한 적이 없으며 다문화수업과 선배의 추천으로 사범대 학생에게 꼭 필요한 경험이라고 하여 참여하게 되었다. 다문화학생이 다른 학생들과 다르지 않지만 종종 세심한 배려는 필요하다는 점과 멘토링에서는 멘티와 서로 교감하는 마음이 가장 중요하다고 하였다.

#### **(6) 연구참여자 6**

연구참여자 6은 국어교육과 2학년 여학생으로 고교시절에는 교육봉사를 스펙쌓기로 시작하여 또래멘토링 등 다양한 교육봉사에 참여한 경험이 있다. 다문화멘토링은 2년째 참여하고 있으며 미래에 교사가 되었을 때 값진 경험이 될 수 있을 것 같아 신청하게 되었다. 또한 다문화멘토링을 통하여 다문화 학생에 대한 편견이 사라지고 일반 학생과 다르지 않다는 것을 알게 되었다.

#### **(7) 연구참여자 7**

연구참여자 7은 사회교육과 2학년 여학생으로 2년째 강화도 지역을 자원하여 다문화멘토링을 진행하고 있으며 2015년에는 초등학생을 멘티로 맡고 있다. 농촌봉사활동에서 교육봉사 경험이 있고 도서관에서 독서토론 등 다양한 봉사를 한 경험이 있다. 다문화멘토링은 교수님의 추천으로 참여하게 되었으며 다문화멘토링이 힘들지만 힘든 만큼 보람되었다. 특히 학생이 열에서 돌이 변할 때 자신은 넷에서 여덟까지 변하는 것을 느낀다고 하였다. 그는 다문화멘토링에 참여하면서 세월호 투쟁현장과 통일축제에 참여하는 등 시민의식을 높이고자 하였다.

## **(8) 연구참여자 8**

연구참여자 8은 영어교육과 2학년 남학생으로 다문화멘토링은 2년째 참여하고 있다. 봉사활동 경험은 탈북자를 대상으로 봉사하거나 교회에서 영어교육 봉사를 주로 하였다. 다문화멘토링에 참여하게 된 것은 탈북자에 대한 관심이 높아지고 재능기부를 하고 싶어서 참여하게 되었다. 다문화멘토링을 통하여 학생의 성적향상과 밝아지는 모습이 보람차지만 책임감과 학생을 사랑으로 대하려고 노력하는 자신의 모습을 보며 더 뿌듯하다고 하였다. 또한 그는 다문화에 대한 긍정적의식과 나또한 다문화 정착에 일조하고 있다는 것이 매우 흡족하다고 하였다.

## **(9) 연구참여자 9**

연구참여자 9는 경영학과 3학년 여학생으로 작년에 이어 올해까지 2년차 다문화멘토링에 참여하고 있으며 다른 교육봉사경험도 교수경험도 전혀 없는 비사범대 학생이다. 멘토링 경험이 없어서 멘토링을 해보고 싶었는데 학교 게시판을 통해 알게 되었고 다문화멘토링이 어떤 것인지 해보고 싶어서 시작하게 되었으며 다문화멘토링은 새로운 경험이라고 하였다. 다문화가정 학생들이 일반가정 학생과 다르지 않다는 것을 느꼈으며, 작년 멘토는 학급에서 반장도 해서 친구들 사이에서 인기도 많고 적극적인 친구였지만 그 친구도 역시 외모적인 것으로 상처 받은 기억이 있다는 것을 알고는 안타까움을 느꼈다고 하였다. 현재 멘티와의 라포형성이 안되어 멘토링을 중단한 상태이다.

## **(10) 연구참여자 10**

연구참여자 10은 사회교육과 3학년 남학생으로 2년째 다문화멘토링에 참여하고 있다. 다른 교육봉사에 참여한 경험은 없으나 배움의 기회가 없는 나라에 가서 교육봉사를 하는 것이 꿈이기 때문에 다문화멘토링이 좋은 경험이 될 것 같아 참여하게 되었다고 하였다. 그는 다문화멘토링을 통하여 내가 누군가를 바꿀 수 있다는 것과 그 과정에서 나도 학생을 통해 바뀔 수 있다는 것을 느끼게 되

었다고 하였다.

### **(11) 연구참여자 11**

연구참여자 11은 국제통상학과 3학년 남학생으로 다문화멘토링은 2년째 참여하고 있다. 다른 교육봉사활동은 참여한 적이 없으며 다문화멘토링은 다문화 학생들을 도와주고 싶고 편견을 없애고 싶어서 참여하게 되었고 또한 그것이 자신의 자존감에 도움을 줄 것이라고 생각하여 참여하였다고 하였다. 그는 멘토링을 통해서 다문화 학생들이 모두 편견 속에서 다니는 것은 아니며 정상적인 학교생활을 하고 있는 친구들이 많다는 점과 우리 대학생들이 교육봉사를 할 때 무엇을 주안점으로 두어야 하는지 알게 되었다고 하였다.

### **(12) 연구참여자 12**

연구참여자 12는 사회교육과 3학년 여학생으로 2년째 다문화멘토링에 참여하고 있다. 멘토링 경험은 학습부진학생에게 교육봉사로 멘토링을 진행한 경험이 있으며 멘토링에 참여하게 된 동기는 교수님과 선배 등 주변 사람들의 추천으로 하게 되었다. 그는 다문화멘토링을 통하여 얻은 경험이 있다면 다문화가정 학생들은 섬세한 배려가 필요하고 가족에 대한 얘기는 특히 조심히 다루어야 할 부분이라고 하였다.

### **(13) 연구참여자 13**

연구참여자 13은 국어교육과 3학년으로 멘토링 3년차인 여학생이다. 멘토링 경험은 기초학력 미달자들에 대한 교육봉사를 실시하였으며 교육봉사를 통하여 보람을 느꼈고 봉사를 계속하고 싶어서 멘토링을 시작하게 되었다. 멘토링을 통한 보람이라면 자신의 주변, 자기 위주에서만 생각하다가 멘티와 함께 같은 곳을 바라보고 함께해야 하기 때문에 더 넓게 보는 시각을 갖게 되었고 다양한 보람과 뜻 깊은 것들을 배울 수 있었다고 하였다.



#### **(14) 연구참여자 14**

연구참여자 14는 교육학과 2학년 여학생으로 다문화멘토링은 2년째 참여하고 있다. 다른 멘토링의 경험은 고등학생 때 지역중학교 멘티와 연결하여 멘토링을 하고 지역아동센터에서 교육봉사를 한 경험이 있었다. 다문화멘토링을 지원한 동기는 다문화학생들과 가까이에서 만나고 싶고 도움을 주고 싶어서 참여하게 되었다고 하였다. 또한 그는 다문화멘토링을 통하여 자신이 오히려 도움을 받고 있다는 생각을 많이 하게 되었고 자신이 한 행동이나 말들이 멘티에게 영향을 미쳤다는 것이 보일 때 행복했다고 하였다.

#### **(15) 연구참여자 15**

연구참여자 15는 사회교육과 2학년 남학생으로 작년에 이어 2년째 다문화멘토링에 참여하고 있다. 다른 교육봉사를 한 경험은 없으며 대학교 1학년인 학생이 할 수 있는 일이고 돈도 얻을 수 있어서 지원하게 되었다고 하였다. 멘토링 활동에 있어 가장 중요한 것은 응원이라고 하였다. 그는 멘티를 격려해주고 애기를 들어주는 것이 멘토의 역할이라 생각했지만 멘토는 멘티가 성숙하지 못할 때 바로 잡아주는 교정자의 역할이라고 생각하고 있었다.

#### **(16) 연구참여자 16**

연구참여자 16은 행정학과 2학년 남학생으로 모교 후배를 대상으로 수학 교육봉사를 하게 되었으며 고등학교 때 선생님의 추천으로 멘토링을 시작하였다고 하였다. 멘토링을 통하여 많은 학생들을 만나본건 아니지만 그들이 나와 다른 것이 없다는 것을 알게 되었다고 하였다. 멘티가 말이 좀 서투르기도 하지만 나와 똑같은 것에 웃고 즐거워하는 모습에 많은 생각을 하게 되었다고 하였다.

#### **(17) 연구참여자 17**

연구참여자 17은 국어교육과 2학년 여학생으로 2년째 다문화멘토링에 참여하

고 있다. 금산 간디학교에서 교육봉사를 한 경험이 있으며 다문화시범학교에 다닌 경험으로 다문화에 대한 많은 교육과 관련 자료들을 보면서 다문화에 대한 관심이 생겼다고 하였다. 다문화멘토링은 학생과의 라포형성이 가장 중요하다고 인식하며 자신이 마음을 열고 멘티에게 다가가서 기다려주었을 때 멘티가 처음과 다른 열린 마음으로 진실성 있게 다가올 때 감동을 많이 받았다. 그러나 다문화에 대한 편견이 남아있어 상처받는 멘티를 보면서 마음이 아팠다고 하였다.

### **(18) 연구참여자 18**

연구참여자 18은 사회교육과 3학년 여학생으로 2년째 다문화멘토링에 참여하는 학생이다. 다문화멘토링 외엔 봉사활동 경험이 없으며 학생들과의 교류도 하고 싶고, 교사가 되기 위해 필요한 수업능력, 학생과 소통능력 등을 키우기 위한 시간도 될 것 같아 지원하게 되었다고 하였다. 멘토링을 하면서 학생마다 성격도 다르고 가정환경도 다르기 때문에 각 학생의 상황에 맞추어 학습을 하려고 고민도 해보고 학생에게 어떤 말을 피해야 하는지 알게 되었다. 또 그는 학생을 대할 때 친밀도를 높이려면 어떤 방식이 좋은 지 등 많은 것을 배울 수 있는 기회가 되었다고 하였다.

### 3. 자료 수집 및 분석 방법

#### 3.1. 자료 수집

본 연구는 2014년 12월부터 2015년 9월까지 연구를 하였으며 먼저 연구를 위하여 문헌고찰을 하였다. 사회적 실천과 멘토링에 관한 선행연구를 통하여 연구의 이론적 논의를 먼저 살펴보았다. 연구 문제를 해결하기 위해 연구 대상기관과 연구참여자를 선정하고 이들을 통하여 자료 수집을 하였다.

본 연구는 인천의 I 대학에서 다문화멘토링에 참여한 대학생을 대상으로 연구참여자를 선정하여 연구를 이끌어갔다. 연구를 진행하기 전에 연구에 참여한 대학생들에게 연구 참여 동의서를 먼저 받은 후 자료 수집을 실시하였다. 연구 참여 동의서에는 연구에 대한 내용과 연구 문제를 설명한 후 연구에 대한 윤리와 연구참여자의 권리를 포함하였다. 연구를 위한 자료 수집은 연구참여자에게 심층면담을 실시하고 지속적으로 연구참여자를 관찰하였다. 심층면담을 실시하기 위해 면담에 필요한 질문지를 구성하였으며 질문지의 구성은 다음과 같이 이루어졌다.

질문지는 크게 대분류, 중분류 하였으며 멘토링의 순서에 따라 질문지를 작성하였다. 질문지 내용은 <표 III-2>와 같다.

<표 III-2> 질문지

대 분류	중 분류
다문화멘토링 실시 전 단계	왜 멘토링을 지원하게 되었나요
	멘토링을 위해 무엇을 준비했나요
다문화멘토링 실시 단계	처음 멘티 만남 느낌은 어떠했나요?
	멘티와 친해지기 위해 어떻게 했나요?
	멘티에게 무엇을 해 주고 싶었나요?
	멘토링하면서 어려움은 없었나요? 있다면 어떤 것이?
	멘토링을 종료했을 때 마음은 어떠했나요?
다문화멘토링 실시 후 단계	멘토링을 통하여 보람된 적이 있나요?
	멘토링을 통하여 변화된 것이 있다면 무엇인가요?
	멘토링을 잘했다는 생각이 들었나요?

질문지는 <표 3-2>와 같이 먼저 다문화멘토링의 실시 전 단계와 다문화멘토링의 실시 단계, 다문화멘토링 실시 후의 단계로 나누었다. 먼저 실시 전 단계에서는 왜 멘토링을 지원하게 되었는지 멘토링을 통하여 무엇을 얻고 싶었는지에 대한 질문과 멘토링을 하기 위해 어떤 준비를 하고 어떤 감정을 가지게 되었는지에 대한 질문으로 구성하였다.

둘째, 멘토링 실시단계는 멘티와의 첫 만남은 어떠하였는지 멘티와 친해지기 위해 어떻게 하였는지에 대한 질문을 구성하였다. 또 멘티에게 무엇을 해주고 싶었는지 멘토링에서 어려움은 없었는지, 어려움이 있다면 무엇이고 어려움을 해결하기 위해 어떻게 했는지 질문하였다. 또한 멘토링을 종료하게 되었을 때 마음은 어떠했는지에 대한 질문이다.

셋째, 다문화멘토링 실시 후 단계에서는 멘토링을 통하여 보람을 느꼈는지, 멘토링을 통하여 변화 된 것이 있는지, 멘토링을 잘했다고 생각하는지 등을 질문으로 구성하였다. 이렇게 구성된 질문지를 가지고 연구참여자들에게 심층면담을 실시하였다.

이렇게 구성한 질문지를 가지고 심층면담을 실시하였다. 면담일정은 다음 <표 III-3>와 같다.

<표 III-3> 연구참여자의 면담일정

구분	1차 면담	2차 면담	3차 면담
연구참여자 1	2015. 06. 04	2015. 07. 15	2015. 08. 20
연구참여자 2	2015. 06. 17	2015. 08. 20	2015. 08. 25
연구참여자 3	2015. 06. 05	2015. 08. 25	-
연구참여자 4	2015. 07. 03	2015. 08. 26	-
연구참여자 5	2015. 06. 04	2015. 07. 13	-
연구참여자 6	2015. 06. 22	2015. 07. 06	-
연구참여자 7	2015. 06. 08	2015. 08. 13	2015. 09. 30
연구참여자 8	2015. 06. 29	2015. 07. 23	-
연구참여자 9	2015. 06. 24	2015. 07. 19	-
연구참여자 10	2015. 06. 12	2015. 07. 26	-
연구참여자 11	2015. 06. 17	2015. 07. 14	-

구분	1차 면담	2차 면담	3차 면담
연구참여자 12	2015.05.28	2015. 08. 13	-
연구참여자 13	2015.06.08	2015. 08. 13	-
연구참여자 14	2015.06.17	2015. 08. 26	-
연구참여자 15	2015.06.12	2015. 07. 26	-
연구참여자 16	2015.06.10	2015. 08. 04	-
연구참여자 17	2015.06.22	2015. 07. 16	-
연구참여자 18	2015.05.28	2015. 07. 13	-

심층면담은 모든 연구참여자에게 2-3회 이루어졌다. 면담 횟수가 다른 이유는 면담과정에서 면담자료가 부족하거나 조금 더 심층적인 면담이 필요한 학생들에 대해서는 추가 면담을 실시하였다. 추가 면담을 실시한 학생은 3회의 면담을 실시하였으며 연구참여자의 인권을 보호하고 존중해야 한다는 점에 유의하면서 면담을 실시하였다.

면담은 면대면 면담을 실시하였으며 면담장소는 인천의 I 대학 조용한 강의실을 이용하여 진행하였다. 면담방식은 반구조화 방식으로 미리 준비한 질문지를 가지고 유동적으로 면담을 진행하였다. 면담시간은 1시간 내외로 하였으며 면담내용은 연구참여자에게 동의를 구한 후 녹취를 하였다. 면담내용은 다문화멘토링에 참여하게 된 동기부터 멘토링 실행하면서 경험과 멘토링 종료 후에 느꼈던 성취감이나 자신의 변화에 대해 순차적으로 질문하였다. 면담분위기는 연구참여자가 부담스럽지 않도록 자유롭게 만들었으며 자료가 포화상태가 되었다고 인정하였을 때 면담을 중지하였다.

### 3.2. 분석 방법

연구자는 심층면담으로 녹취한 자료를 모두 전사하여 파일로 만든 후 전사한 자료의 내용을 통하여 자료 분석에 들어갔다. 자료 분석은 Strauss & Corbin(1990)의 분석 절차에 따라 분석하였다. 근거이론에 따른 분석과정은 크게 개방 코딩, 축 코딩, 선택 코딩으로 분류하였다. 여기서 코딩이란 자료를 분석하고 개념화시켜 새로운 방식으로 재조합하는 과정을 말한다. 각 코딩의 단계는 개념과 범주를 발견하기 위해서 유사점과 차이점을 찾아 지속적인 비교분석 과정을 반복한다. 먼저 개방 코딩의 단계이다. 개방 코딩은 근거자료를 통해 개념을 발견하고 명명하고 개념화하는 과정에서 개념 간 유사하거나 의미상 관련되어 있다고 여겨지는 사고나 사건, 물체, 작용과 상호작용을 하위범주로 묶은 후 범주화하는 과정이다(Strauss & Corbin, 1998). 즉 개방 코딩은 원 자료의 단어, 문장, 문단, 문서전체를 정독 후 분석하는 미시적인 분석을 의미하며 의미 있는 개념과 하위범주를 생성하고 개념화하는 단계이다. 본 연구자는 원 자료를 통해 의미단위로 절편 화하여 참여자별로 원 자료의 초기 코딩을 하여 범주화를 실시하였다. 동일한 개념으로 묶어서 명명하는 작업을 지속적으로 비교하며 수행하였다. 초기 코딩의 예를 제시하면 다음 <표-III-4>와 같다.

<표 III-4> 초기 코딩의 사례

현상	하위범주	범주
제가 고등학교 때까지만 해도 제가 이런 걸 접할 기회가 전혀 없었기 때문에 다른 사람을 생각하는 방법을 모르고 살았다고 하는 것이 맞는 것 같아요. 대학교 올라와 이것저것 하다보니까 다른 사람을 위해서 하는 활동이 즐거운 거예요. 그래서 나 자신만을 위한 꿈이 아니라 다른 사람을 위한 꿈을 꾸며 살아야겠다는 생각이 들어서 다문화멘토링을 하고 싶었어요.	다문화멘토링 지원동기	다문화 멘토링 지원
저는 다문화가정 학생은 접해 본 적이 없었기 때문에 이 학생을 만나면 어떤 느낌일까 궁금하기도 했어요. 또 흔하게 오는 기회가 오는 것도 아니라 걱정 반 기대 반이었어요.	다문화에 대한 인식과 멘토의 감정	

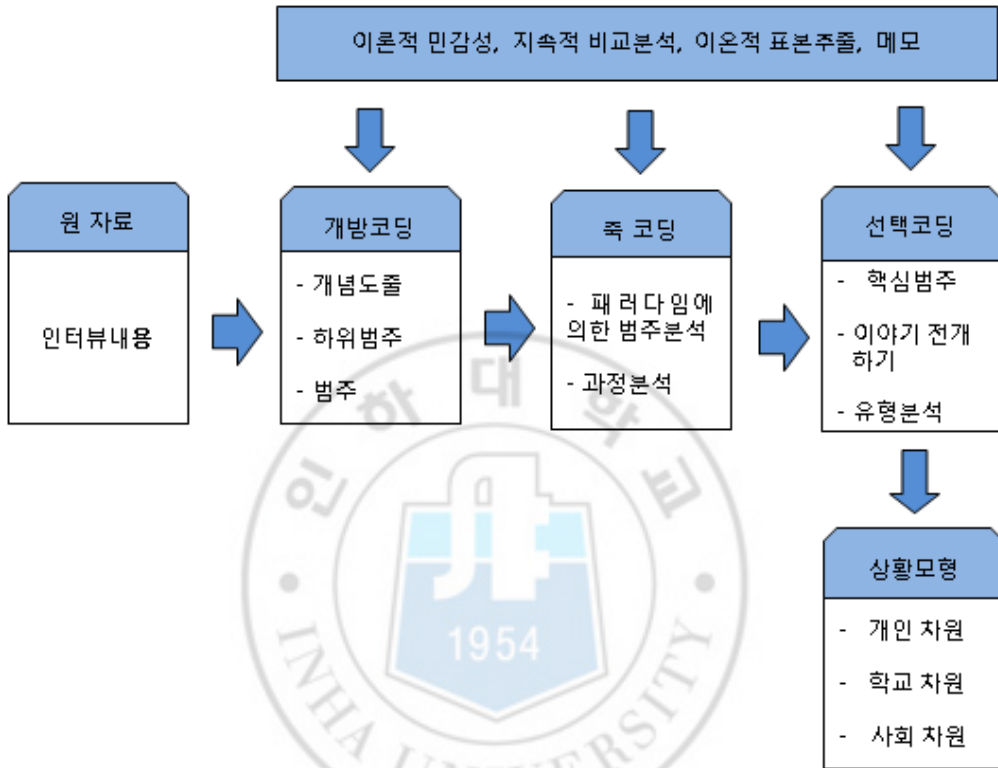
둘째, 축 코딩 단계이다. 축 코딩은 개방 코딩 과정에서 해체하고 분해한 원 자료를 재조합하여 개방 코딩에서 나타난 범주를 패러다임이라는 틀에 맞게 연결시키는 과정이다. 이 단계는 주로 현상의 본질에 대해 정확하고 완벽하게 설명할 수 있으며 패러다임 모형을 이용하여 범주들이 교차되고 연결되는 과정을 보여준다. 이때 관계를 정렬하고 조직화하는 과정에서 분석적 도구인 패러다임 모형을 사용하는데 여기에는 중심 현상(phenomenon)에 영향을 주는 인과적 조건(casual conditions), 현상을 설명하는 전략(action/interaction), 전략을 형성하는 맥락적 조건(contextual condition)과 중재조건(intervening condition), 이를 통한 결과물(consequence)이 있다(Strauss & Corbin, 1998).

본 연구에서는 개방 코딩의 개념과 범주를 중심으로 축코딩의 패러다임 모형을 구성하였으며 이를 통해 범주간의 관계를 설정하고 분석하였다. 이 과정에서 면접을 추가하기도 하고 다시 개방 코딩 과정을 순환하며 패러다임모형을 지속적으로 수정하는 축 코딩 과정을 진행하였다. 본 연구에서는 축 코딩 과정에서 다문화멘토링을 통한 사회적 실천과정을 패러다임에 의한 범주로 분석하였고 과정 분석을 통하여 사회적 실천단계를 나누었다.

선택 코딩은 연구자가 모형에 있는 범주들을 상호 관련시키거나 모형에 있는 범주들 간의 상호관계를 기술하여 이야기를 결합하는 모형을 취하거나 가설을 발전시키게 한다(Creswell, 2007). 여기서 통합은 연구자와 자료간의 지속적인 상호작용을 통해 이루어지는데 오랜 기간 자료에 몰입하여 축적된 전체 조사발견의 총체에서 일어나는 사회의 발전을 의미한다(Strauss & Corbin, 1998).

선택 코딩의 단계는 핵심 범주를 결정하는 것으로 이는 다른 범주를 끌어내는 힘을 갖고 자료의 윤곽을 전개해나가야 한다. 핵심 범주를 명명하는 과정에서 모든 개념 간에 관계를 통합적으로 설명할 수 있는 포괄적인 개념을 찾기 위해 연구가 무엇에 관한 것인지 서술적으로 이야기한다. 또한 이론을 구축하기 위해 핵심 범주를 중심으로 범주사이의 전후관계가 어떻게 형성되며 어떻게 연결되는지 가설적 정형화 및 유형분석을 실시한다. 또한 근거이론의 마지막 단계인 상황모형을 통해 미시적, 거시적, 범위를 찾고 패러다임과 과정사이에 존재하는 연결을 추적하고 중심 현상에 대해 더 완벽하고 설득력 있는 설명을 상황모형을 통해 제시한다. 본 연구에서는 범주들을 통합하여 이론을 구축하기 위해 사회적 실천으로 좋은 삶 만들기라는 핵심 범주를 찾았으며 범주 간에 반복적

으로 나타나는 관계를 정형화하여 유형분석하고 상황모형을 제시 하였다. 위에서 논의된 내용을 정리하면 [그림 III-2]로 나타났다.



[그림 III-2] 자료 수집 및 분석단계



#### 4. 연구의 신뢰성 및 윤리적 고려

연구의 윤리성과 신뢰성, 타당성을 확보하는 것은 매우 중요하다. 질적 연구에서는 이러한 것들이 연구계획에서부터 고려되어야 하며 자료 수집과 분석단계는 연구가 끝난 뒤에도 끊임없이 생각해야 할 문제이다(Creswell, 2007)

본 연구의 자료 수집은 다문화멘토링에 참여한 대학생들과 심층면담을 통해 이루어졌다. 면담은 인간을 탐구대상으로 삼아야 하기 때문에 연구참여자의 권리를 최대한 보호하였다. 연구자는 연구참여자에게 윤리의식을 가지고 면담하기 전에 연구참여자에게 연구에 대해 충분히 설명을 하였다. 그 후 연구자가 미리 준비한 연구참여동의서 2부를 작성하여 서명을 받은 후 연구참여자와 연구자가 나누어 가졌다. 연구참여동의서에는 연구에 대한 목적과 내용과 함께 인터뷰 시 연구에 참여의사가 없거나 중단의사가 있으면 즉시 중단할 수 있음을 설명하고 인터뷰 참여자에게 소정의 상품권을 제공하였다. 또한 연구이외에 자료를 사용하지 않으며 연구참여자에게 불이익이 없음을 알려주었고 연구 자료는 일정기간 보관한 후 폐기함을 알려주고 연구를 시작하였다.

본 연구는 인하대학교 기관생명윤리위원회의 연구승인을 받았으며 승인번호는 141105-1A이다. 연구참여동의서에는 연구에 대한 내용과 연구방법, 연구윤리, 심층인터뷰에 대한 내용 등을 포함하였다. 또한 연구방법의 신뢰도와 타당도를 높이기 위해 Guba & Lincoln(1981)이 제시한 네 가지 기준에 의해 연구에 접근하였다. 첫째, 사실적 가치로 연구자는 원 자료의 진실성을 높이기 위해 면담질문지를 미리 연구참여자에게 주지 않고 면담을 실시하였으며 면담 후 인터뷰 전사 자료는 연구참여자에게 이메일로 보내어 확인받는 과정을 거쳤다. 둘째, 적합성은 자료 분석에 대해 동료 질적 연구자에게 주기적으로 검토 받고 인터뷰 상황에 적합하게 분석하였는지 리뷰를 하고 피드백을 받았다. 셋째, 일관성으로 Guba & Lincoln(1981)는 일관성 대신 감사가능성을 제안하였다. 이는 연구자의 자취가 다른 연구자들이 따라 갈 수 있도록 확보하는 것이다. 따라서 본 연구자는 주기적으로 질적연구를 하는 선배 박사, 박사수료생들과 연구 과정에 대해 토론을 하며 연구에 대한 일관성을 가지려고 하였다. 넷째, 중립성이다. 연구에 중립성을 가지기위해 인터뷰내용이나 분석과정에서 편견을 가지지 않고 중립적인 입장에서 분석하려고 노력하였다. 이를 위해 다문화멘토링에 참여한

튜터들과 상담하거나 멘토들의 온라인 기록 및 수기출근부등을 통하여 멘토링에 대한 상황을 주기적으로 체크하는 과정을 거쳤다.

이렇게 연구자는 본 논문의 해석에 대한 합당성과 타당성을 높이기 위해 노력하였으며 삼각검증기법을 사용하여 연구의 질을 높이고자 하였다. 또한 논문에 대해 주기적으로 연구실 발표회를 통해 발표하였고 지도교수, 연구실 출신 박사, 동료 질적 연구자의 의견을 선별적으로 수용하여 보완하였다.



## IV. 다문화멘토링을 통한 사회적 실천 경험

다문화멘토링에 참여한 대학생들이 멘토링 활동을 통하여 이들의 실천과 관련된 개념과 범주를 밝히기 위해 개방 코딩을 하였다. 그리고 다문화멘토링에 참여한 대학생들의 실천내용을 탐색하고 실천에 대한 범주화를 하였다. 연구참여자의 면담자료를 근거로 지속적으로 비교분석하여 개념을 설정하고 유사개념을 묶어 범주화시켰다. 범주에 따른 속성을 찾아 발전시켜 코딩하는 과정을 거쳤다. 범주화 과정에서는 개념을 포괄할 수 있는 범주와 범주에 따른 하위범주를 분류하여 원 자료의 의미를 살리고자 노력하였다. 그 결과 다문화멘토링을 실천 주제로 나타난 개념은 106개의 개념과 43개의 하위범주와 15개의 범주로 유형화 되었다.

대학생의 사회적 실천은 대학생의 위치에서 사회에 기여할 수 있는 실천이며 연구 참여자들의 사회적 실천은 자신이 다문화멘토링에 참여하면서 시작되었다. 이들은 처음부터 자신들이 사회적 실천에 참여하여야겠다는 의지를 가지고 참여하지는 않았다. 앞에서 밝힌 바와 같이 사회적 실천이 공적인 사회에서 유의한 활동인 점을 인지한다면, 대학생들의 다문화멘토링 참여는 우리사회의 소외계층인 다문화가정 학생들이 한국 사회에 구성원으로 자신 있게 살아가게 하는 것은 사회적 실천의 하나라고 할 수 있다. 또한, 대학생들을 사회적 실천에 참여하게 하는 데에는 여러가지 요인이 있으며 이를 둘러싼 여러가지 맥락으로 이러한 현상을 중재하는 요인들이 사회에서 상호 작용하고 있다. 대학생들의 실천은 작은 실천에서 시작하여 깨어있는 민주시민이 되기까지 그 실천이 확대될 수 있다는 것을 보여준다. 이러한 과정을 다문화멘토링 실시 전 단계와 다문화멘토링 실시 단계, 다문화멘토링 실시 후 단계의 범주로 나누어 하나씩 살펴보면 다음과 같다.

# 1. 다문화멘토링 실시 전 단계

## 1.1. 다문화멘토링 지원

사회적 실천의 시발점은 대학생들이 다문화멘토링에 지원하면서부터이다. 이들은 스스로 봉사활동에 참여하고자 한다. 그러나 대학생들은 자원봉사활동이 개인의 자기실현과 함께 더불어 사는 공동체를 만들고 사회발전과 국가발전 그리고 인류의 공존을 위한 일(박재택, 1994: 12)이라고 생각하면서 지원하지는 않는다. 다문화멘토링의 지원은 대학생으로 할 수 있는 봉사와 새로운 경험을 하고 싶은 욕구에서 비롯된다. 본 연구에서는 다문화멘토링 지원을 상위범주로 설정하고 그 하위범주는 대학생들이 다문화멘토링을 지원하게 된 동기와 다문화멘토링에 대해 어떻게 인식하고 있었는지 코딩하였다. 다문화멘토링의 멘토로 선발되었을 때의 감정과 책임감을 어떻게 나타내는지 살펴본 결과 그 내용은 <표 IV-1>과 같이 범주화되었다.

<표 IV-1> '다문화멘토링 지원'에 대한 개념과 범주

개념	하위범주	범주
<ul style="list-style-type: none"> <li>- 다문화가정에 대한 호기심</li> <li>- 대학생이 되면서 가치변화</li> <li>- 의미 있는 경험을 하고 싶어서</li> <li>- 다문화수업을 듣고</li> <li>- 교육봉사나 장학금 때문</li> </ul>	다문화멘토링 지원 동기	다문화멘토링 지원
<ul style="list-style-type: none"> <li>- 다문화멘토링에 대한 인식</li> <li>- 기쁨과 걱정이 앞섬</li> <li>- 첫 만남 준비</li> </ul>	다문화멘토링에 대한 인식과 멘토의 감정	

### 1) 다문화멘토링 지원 동기

대학생들이 사회적 실천의 필요성을 인식한다는 것은 다문화멘토링에 참여하려는 의지가 생겼다는 것을 의미한다. 그들은 사회적인 인간으로 성장하기 위해 자신의 의지에 따라 자신의 활동을 주체적으로 선택한다. 다문화멘토링 역시 대

학생들이 학교 홈페이지 등에서 다문화멘토링 멘토 모집광고를 보고 지원한 것이다. 이들이 다문화멘토링에 참여하려는 의지가 어떤 이유로 시작되었는지 살펴해보았다.

“전 다문화가정에 대해 경험해 보고 싶어서 지원하게 되었어요. 다문화가정이 사회적으로 어떤 위치에 있고, 어떻게 생각하고, 어떻게 살아가는지 말로만 들어보았지 직접적인 경험을 하지 않았으니까 알 수 없잖아요.” (연구참여자 1, 2015. 06. 04)

“처음에는 삼성드림클래스 하려다가 더 보람된 것이 있을 것 같아 신청하게 되었어요. 다문화나 탈북을 대상으로 한다고 해서, 이 사람들은 한국에서 생활하기 어려운 사람이잖아요. 우리나라에서는 아무래도 약자니까 제가 그들에 대해 생각 하시는 것이 개선될 것 같은 생각이 들어서 지원하게 되었어요.” (연구참여자 11, 2015. 06. 17)

연구참여자 1은 다문화가정에 대해 경험하고 싶어 참여하게 되었고 연구참여자 11은 자신이 가지고 있는 생각이 변화될 것 같아 참여하게 되었다. 이들은 다문화가정에 대한 인식은 사회적으로 배려대상일 것이라고 생각하고 있었으며 미디어에서 비추어지는 것들이 실제로 같은지에 대해 경험하고 싶어 했다. 이런 현상을 보았을 때 대학생들은 새로운 것에 대해 경험하려는 의지를 가지고 있으며 자신이 직접 참여하면서 느끼고 싶어 했다. 또한 다문화가정이 자신이 생각하고 있는 것과 같은지 다른지 또 이들은 한국생활에서 무엇이 필요하고 배려하여야 하는 것이 무엇인지 직접 참여하여 경험하고 싶어 한다는 것을 알 수 있었다.

“제가 고등학교 때까지만 해도 제가 이런 걸 접할 기회가 전혀 없었기 때문에 다른 사람을 생각하는 방법을 모르고 살았다고 하는 것이 맞는 것 같아요. 대학교 올라와 이것저것 하다보니까 다른 사람을 위해서 하는 활동이 즐거운 거예요. 그래서 나 자신만을 위한 꿈이 아니라 다른 사람을 위한 꿈을 꾸며 살아야겠다는 생각이 들어서 다문화멘토링을 하고 싶었어요.”(연구참여자 7, 2015. 06. 08)

“저가 다문화멘토링을 신청한 이유는 대학교에서 공부만 하다보니까 내가 뭘 하

나 했는데 신청계기가 되었는데 추구하고자 하는 목표가 사회적인 한 구성원으로서 역할을 한다? 이려고 싶어서 그 꿈이 있는데....." (연구참여자 16, 2015. 06. 10)

또한 연구참여자 7은 고등학생과 다르게 대학생이 되면서 자신이 가지고 있는 가치관이 변화되었다. 대학생이 되면서 자기 자신뿐만 아니라 남을 위해서도 할 수 있는 일이 있을 것이라고 생각하게 되었으며 자신이 살아가고 싶은 의미를 깨닫게 되었다. 이러한 마음은 남을 위해 봉사를 하려는 의지로 발전하였고 이러한 마음을 해결할 수 있는 활동을 찾다가 다문화멘토링을 통해 자신의 가치를 실천할 수 있을 것이라고 생각되었다. 또한 연구참여자 16은 자신이 사회의 한 구성원으로 역할을 하고 싶어 멘토링을 지원하였다. 이렇게 작은 것이라도 실천하려는 마음이 대학생들에게 새로운 가치를 추구하고 사회의 한 구성원으로 살아가려고 노력하는 것임을 알 수 있다. 또 다른 멘토들은 대학생일 때만 경험할 수 있는 것이라고 생각하여 다문화멘토링에 도전하였다.

“저는 고등학교 때부터 멘토링을 한 경험이 있었어요. 초 중 고 다 멘토링을 해봤고 김정고시 준비하는 학생들 멘토링도 방학 때 해봤는데 다양한 학생들을 만나봤는데 다문화가정 학생들은 만나본 적이 없었고 이 학생들을 만나서 도움이 되었으면 좋겠다는 생각을 가지고 있었어요.” (연구참여자 2, 2015. 06. 17)

“학교 공지사항에 떠서 갔는데 일단 그렇게 해서 접하게 됐는데 다른 것보다 의미가 있는 것 같고 왜냐하면 이런 기회가 흔치 않잖아요 그래서 나중에 교사가 되었을 때 다양한 학생을 만나게 될 것이고 이게 도움이 될 수 있고 이게 수단은 아니지만 그리고 저도 도움을 줄 수도 있고 저도 성장할 수 있을 것 같아서 지원하게 되었어요.” (연구참여자 6, 2015. 06. 22)

“저는 사범대 홈페이지와 학교 홈페이지에 올라와 있어 대학교 1학년이니까 이것저것 경험해보자 이런 마음이 강할 때여서 그리고 제가 다문화탈북에 관심이 많았거든요. 그래서 재미있겠다 해볼까 라는 마음도 있었고 또 다문화가 요즘 핫한 이슈로 떠오르고 있고 저 같은 경우는 미국에서 유학을 했는데 미국은 완벽한 다문화사회이기 때문에 그런 사회에서 배웠던 것을 접목시켜보고 싶다는 생각이 강해서 경험해보고 싶었어요.” (연구참여자 8, 2015. 06. 29)

많은 사람들은 다양한 경험을 하고 싶어 한다. 특히 대학생들은 자신이 대학

생으로 할 수 있는 것을 체험하고 싶어 했다. 연구참여자 2는 다양한 멘토링에 참여하면서 다문화멘토링에 관심을 가지게 되었으나 자신이 실제로 도움을 줄 수 있을지 두려웠다. 연구참여자 6은 다문화멘토링을 흔하지 않은 경험이라고 표현하며 미래의 교사로서 다양한 학생들을 미리 만나보고 싶어 했다. 교사라는 직업은 다양한 학생들을 가르쳐야 하기 때문에 다문화가정 학생도 미리 경험해보고 싶어서 지원하였다. 연구참여자 8은 평소 자신이 다문화 배경을 가진 사람이나 북한이탈주민에 대해 관심을 가지고 있어 지원하게 되었다.

이들은 모두 다문화가정을 소외계층이나 특수한 집단으로 생각하고 다문화멘토링에 지원하고 있다는 것을 알 수 있다. 즉 사회적으로 소외계층으로 생각하고 있으며 이들에게 도움을 주어야 한다고 인식하였다. 이렇듯 우리 사회는 다문화가정이나 북한이탈주민을 배려해야하는 대상이나 도움을 주는 대상으로 인식하고 있다는 것을 알 수 있다. 보통 학생들과 다르게 멘토가 필요하다고 인식하는 것 역시 우리사회의 밑바닥에 다문화가정 학생들은 배려가 필요한 대상이라는 생각이 깔려있다는 것을 의미한다고 할 수 있다.

“저는 1학년 때 다문화이해 수업을 들었어요. 그 수업을 들을 때 교수님이 이런 프로그램이 있다고 추천해주셨어요. 대학생들이 꼭 경험해보아야 하는 것이라는 말씀에 내가 배운 것을 실천해보고 싶은 생각이 들었어요.” (연구참여자 5, 2015. 06. 04)

“저는 고등학교 때 매주 금요일마다 다문화 관련 동영상을 본다거나 아니면 진짜 다문화 가정 분들이 오셔서 교실에 직접 한분씩 들어오셔서 강연을 하기도 하고 그래서 많은 이야기도 듣고 그랬었거든요. 아시아 그런 프로그램도 항상 보여주고 느낀 점 쓰기 강연도 많이 듣고 많이 하다보니까 고등학교 때부터 다문화에 대해 관심이 많이 있었고 약간 그때부터 편견이 많이 깨졌어요. 편견이 깨지니까 관심이 생겨서 다문화나 탈북학생을 위한 프로그램이 있다면 그런 기회가 나한테 주워 진다면 꼭 참여해보고 싶다고 생각했어요.”(연구참여자 17, 2015. 06. 22)

많은 대학이나 중·고등학교에서 다문화와 관련된 수업이 어느 정도 이루어지고 있다. 다문화와 관련된 수업을 들은 학생들은 수업의 효과인지 다문화와 관련된 프로그램에 참여하고 싶어 했다. 연구참여자 5는 대학에서 다문화이해수

업을 듣고 교수님이 추천해주어 참여하였다. 연구참여자 17 역시 고등학교 때부터 다문화에 관련된 수업을 들으며 다문화에 대한 편견이 없어졌으며 편견이 깨지다보니 이들에 대해 관심을 가지기 시작하여 참여하게 되었다.

이렇게 직접 체험하지 않았지만 교육을 통하여 많은 사람들은 간접체험을 통하여 인식이 바뀌기도 한다. 이런 현상을 보았을 때 학교에서 다문화와 관련된 수업이 많이 이루어져야 함을 알 수 있었고 다문화에 대한 이해교육은 다문화에 대한 편견을 수정해주거나 선입견을 갖지 않도록 하는 효과가 있다는 것을 알 수 있었다. 또한 사범대학 학생들은 사범대학에서 요구하는 교육봉사시간을 채우기 위해 멘토링에 참여한 연구참여자도 있었다.

“사범대 학생들은 교육봉사 시간을 채워야 되요 이것을 다양한 방법으로 채울 수 있는데 그중 한 가지가 다문화멘토링이죠.” (연구참여자 3, 2015. 06. 05)

이와 같이 사범대 학생들은 사범대에서 필수적인 조건으로 교육봉사 60시간을 채워야 하는 데 이를 해결하기 위하여 다문화멘토링에 참여하기도 하였다. 이렇게 연구참여자 3과 같이 개인적인 필요성에 의해 다문화멘토링에 참여하는 학생들도 있었다. 또 일부 학생들은 다문화멘토링이 일정한 장학금을 지불하기 때문에 용돈을 벌기 위해 다문화멘토링에 참여하기도 하였다.

“처음에는 다문화멘토링을 하면서 용돈벌이로 하려고 했는데.....” (연구참여자 1, 2015. 06. 04)

“저는 다문화멘토링이 장학금이 있으니까 용돈에 도움이 될 수 있을까라는 생각에 시작하게 되었어요.” (연구참여자 15, 2015. 06. 12)

다문화멘토링에 참여한 멘토들에게는 일부의 장학금을 지불한다. 멘토링 장학금은 멘토들의 근로를 인정하여 근로장학금 형태로 한국장학재단에서 지급하고 있다. 이러한 다문화멘토링의 장점 때문에 연구참여자 1이나 연구참여자 15와 같이 멘토링을 시작하기도 하였다. 좋은 감정으로 실천에 임하는 학생들도 있지만 자신에게 도움이 되고자 실천에 임하는 학생들도 있다. 다문화멘토링 자체가 사회적으로 좋은 일을 하는 것이기 때문에 어떤 생각으로 시작하였든 간에 실



천과정을 통하여 멘토들이 어떤 변화와 성취를 가지는지 살펴보는 것은 매우 중요한 일이다.

## 2) 다문화멘토링에 대한 인식과 멘토의 감정

멘토링에는 여러 유형이 있다. 다문화멘토링도 멘토링 유형 중의 하나이며 일반 멘토링과 다르게 멘토링이라는 글자 앞에 '다문화'가 붙어 있어 대학생들의 인식은 다양하게 나타났다. '다문화'라는 용어가 일반인에게 편견을 가지게 한다는 것이 다문화멘토링에 지원한 대학생들에게서도 나타났다. 대학생들도 다문화인 들에 대해 도움의 대상이거나 호기심의 대상으로 생각하고 있었다. 이러한 점을 볼 때 다문화라는 용어는 사라져야 하는 용어임을 알 수 있다.

“다문화멘토링을 하는 학생들은 한국어도 못할 것이라는 생각도 들었어요. 그래서 학습을 한다면 영어를 해야 하나 중국어를 해야 하나 이런 고민을 했어요.” (연구참여자 11, 2015. 07. 14)

“2학년때 멘토링을 지원하는 친구가 물어보더라고요. 혹시 다문화 가정 하면은 한국말을 거의 못하거나 좀 벽을 갖고 있거나 경계를 가지고 있는 친구가 많은지 걱정을 하더라고요. 저도 그렇게까지는 아니었는데 제가 맨 처음에 면접을 보는데 저한테 중국어를 잘하냐고 물어보더라고요.” (연구참여자 14, 2015. 06. 17)

위의 인터뷰 내용과 같이 다문화멘토링에 대하여 대학생들의 인식은 다양하게 나타났다. 연구참여자 11은 어떤 언어로 소통해야 할지 고민하였다고 하였으며 연구참여자 14는 한국말을 못하거나 소통이 안 되는 학생들이라고 인식하고 있었다. 이렇게 대학생들은 다문화멘토링에 참여하는 모든 학생들이 한국어를 잘 못하거나 생김새와 피부색이 다를 것이라고 인식하였다. 또한 이들은 학교에서 문제를 안고 있거나 경계의 대상일 것이라고 생각하여 도와주어야 하거나 배려해야하는 대상으로 인식하고 있었다. 이러한 현상은 우리사회의 많은 사람들이 다문화가정에 대해 편견을 가지고 인식하고 있다는 것을 대변하는 것 같다.

“다문화멘토링은 외국인을 대상으로 멘토링을 한다고 생각했어요. 그래서 외국

어를 써야 하지 않을까 걱정스러웠죠.” (연구참여자 12, 2015. 05. 28)

다문화멘토링에 대해 많은 학생들이 올바로 인식하지 못하고 있다. 연구참여자 12와 같이 다문화멘토링은 외국인을 대상으로 하는 멘토링이라고 인식하고 외국어를 사용해야 한다고 인식하였다. 이러한 점을 살펴볼 때 다문화멘토링에 대한 적극적인 홍보가 필요함을 알 수 있다.

또한 이들은 다문화멘토링의 멘토로 선발된 후에도 다양한 감정을 가지고 있었다. 다문화멘토링을 한다고 하였으나 어떻게 진행해야 할지 막연하고 자신에게 배정될 멘티가 어떤 학생일지에 대해 걱정과 두려움을 가지고 있었다.

“다문화멘토링이면 한국말을 잘 못하면 어떡하지 라는 생각이 들고 실제로 2학년때 멘토링을 지원하는 친구가 물어보더라고요. 저는 1학년때 했으니까 저한테 물어보는데 걱정이 되었나봐요.” (연구참여자 2, 2015. 06. 17)

“저는 처음에 겁을 많이 먹었어요. 작년에 같은 학교에 배정받았던 언니가 있었는데 멘티가 말을 안 들어 힘들어서 그만두었다고 하었어요.” (연구참여자 3, 2015. 06. 05)

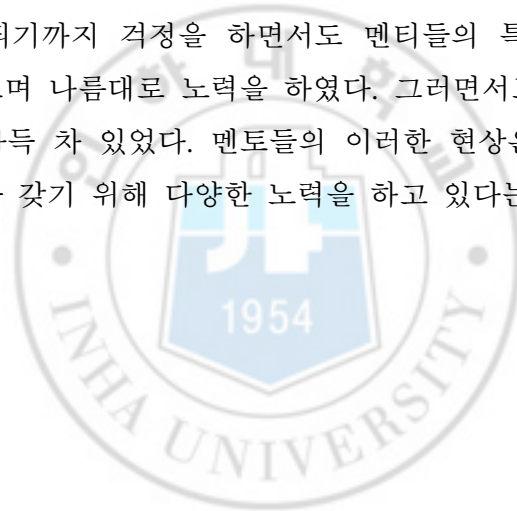
“멘토링에 다문화라는게 들어가 있으니까 내가 어떻게 행동을 해야 하지 아예 일반 멘토링과 다르게 생각을 하더라고요. 또 다문화멘토링이면 한국말을 잘 못하면 어떡하지 라는 생각도 들고.” (연구참여자 14, 2015. 06. 17)

다문화멘토링의 멘토로 선발되기 위해서는 지원 서류를 제출하고 서류합격이 되면 면접을 통하여 멘토로 선발되게 된다. 멘토로 선발된 대학생들은 멘티를 만나기 전까지 다양한 감정이 교차한다. 연구참여자 2는 멘티가 한국말을 못할까봐 걱정하고 있었으며 연구참여자 3과 같이 멘티 때문에 고생했던 선배말을 듣고 걱정을 하였다. 연구참여자 14 역시 멘티가 한국말을 못할까봐 걱정하였다. 이렇게 다문화멘토링의 멘토로 선발된 대학생들은 자신에게 맡겨질 멘티에 대해 걱정을 하고 있었으며 자신이 경험해 보지 못한 것에 대해 두려움을 가지고 있었다. 이러한 걱정과 두려움 때문에 멘토들은 나름대로 다양한 노력을 하였다.

“저는 다문화가정 학생은 접해 본 적이 없었기 때문에 이 학생을 만나면 어떤 느낌일까 궁금하기도 했어요. 또 흔하게 오는 기회가 오는 것도 아니라 걱정 반 기대 반이었어요. 그래서 멘티와 할 수 있는 활동을 찾아보기도 하고 인터넷을 검색하기도 했어요” (연구참여자 6, 2015. 06. 22)

“막상 다문화멘토링에 합격하였다고 하였을 때 내가 무엇을 해야 하지 걱정이 되었어요. 그래서 예전에 들었던 다문화수업의 자료를 찾아보고 다문화가정 학생들에 대해 검색도 해보고 그랬어요.” (연구참여자 7, 2015. 06. 08)

다문화멘토링의 멘토로서 멘티에게 무엇을 해주어야 할까 고민하는 멘토들은 연구참여자 6과 같이 멘티와 같이 할 수 있는 활동을 찾아보았다. 연구참여자 7과 같이 다문화에 대한 수업자료를 찾아보기도 하고 다문화가정 학생들의 특성에 대해 검색해보기도 하였다. 이렇게 다문화멘토링에 지원하고 멘토로 선발되어 멘토링에 투입되기까지 걱정을 하면서도 멘티들의 특성이나 멘티와 할 수 있는 활동을 찾아보며 나름대로 노력을 하였다. 그러면서도 어떤 멘티를 만날지 궁금증과 기대에 가득 차 있었다. 멘토들의 이러한 현상은 멘토링에 대한 적극성은 물론 책임감을 갖기 위해 다양한 노력을 하고 있다는 것을 나타낸다.



## 1.2. 다문화에 대한 인식

다문화멘토링에 참여한 대학생들은 다문화에 대한 인식이나 편견들이 어떻게 자리 잡고 있는지 살펴보았다. 이들은 다문화에 대해 들어보기는 하였으나 다문화에 대한 선입견은 연구자가 생각한 것과 크게 다르지 않았다. 다문화에 대한 인식의 하위범주는 다문화가정에 대한 인식과 다문화가정 학생에 대한 인식으로 나누었다. 그 내용은 다음 <표 IV-2>과 같이 나타났다.

<표 IV-2> ‘다문화에 대한 인식’의 개념과 범주

개념	하위범주	범주
<ul style="list-style-type: none"> <li>- 부모님이 나이차가 많음</li> <li>- 경제적으로 어려움</li> <li>- 배려해주어야 하는 대상</li> </ul>	다문화가정에 대한 인식	다문화에 대한 인식
<ul style="list-style-type: none"> <li>- 생김새가 다를 것임</li> <li>- 언어소통이 안될 것임</li> <li>- 학교생활 부적응</li> </ul>	다문화가정 학생에 대한 인식	

### 1) 다문화가정에 대한 인식

대학생들의 다문화에 대한 편견이 멘토링을 시작한 동기가 되었다. 대학생들은 다문화가정에 대한 생각이 긍정적이지 않았다. 왜 대학생들이 다문화가정에 대해 좋은 인식을 가지지 않는 것은 우리사회의 구조와 제도 때문은 아닌지 생각하게 하였다. 다문화에 대한 일반 시민들의 인식은 사회 안에 잠재되어 있는 문제를 내포하고 있다. 먼저 다문화가정에 대한 선입견도 다양하게 나타나고 있었다. 이렇게 다문화멘토링에 지원한 이유와 관계없이 학생들은 멘토링을 하기 전 다문화가정에 대한 다양한 선입견을 가지고 있다.

“다문화가정은 한국인과 결혼하지 못하고 외국인 여자와 결혼하는 사람들이 많아요. 아버지는 나이가 많고 엄마는 외국인이고.....” (연구참여자 7, 2015. 08. 13)

“다문화가정이 단순히 우리와 다르다 이런 것도 있지만 배려도 많이 해줘야 될 것 같고 뭔가 어려워 보이고 힘들어 보이고 안쓰럽다는 생각이 보이기도 했어요.” (연구참여자 8, 2015. 06. 29)

“다문화가정은 부모님의 나이차가 많거나 경제적으로 어려운 가정이 많고 가정 불화도 있을 것이라고 생각했어요.” (연구참여자 10, 2015. 06. 12)

위와 같이 다문화가정에 대한 선입견과 편견은 다양하게 나타났다. 연구참여자 7은 다문화가정을 이룬 한국인 남편들은 한국 여자와 결혼을 못해 외국인과의 결혼한 사람들이라고 생각하고 있으며 다문화가정 학생들의 엄마는 나이가 어린 외국인이라고 생각하였다. 연구참여자 8 역시 다문화가정은 한국의 일반가정과 다르다고 인식하고 있었으며 배려해야 될 상대로 인식하고 있었다. 연구참여자 10 역시 부모가 나이차가 많고 경제적으로 어려운 가정이라고 인식하였다.

이렇게 대부분의 연구참여자들의 다문화가정에 대한 선입견은 배려해주어야 되는 대상으로 인식하거나 결혼을 못한 한국남성들이 결혼으로 빚어진 현상이라고 인식하였다. 이러한 생각들이 우리사회에서 다문화가정에 대해 통념적으로 인식하고 있는 가치관이라는 것을 알 수 있다. 대학생들의 이러한 인식은 다른 대학생들도 크게 다르지 않을 것이라 예상한다. 다문화교육이 모든 대학생을 대상으로 확대되어야함을 예시한다.

“저의 멘티는 재혼가정이었어요. 어머니가 계시지 않고 아버지는 택시운전 하 시는데 매일 밤늦게 들어오기 일쑤이고 언니 오빠들은 이복형제이도 다 떨어져 살고 나이가 25살 이상 차이가 나고, 그러다보니 자신의 말을 들어줄 사람이 집에 아무도 없는 거예요.” (연구참여자 1, 2015. 07. 15)

또한 연구참여자 1의 멘티는 재혼가정에 부모님이 이혼하셔서 어머니가 없는 상황이고 언니와 오빠들이 나이 차이가 많기 때문에 집에 가도 자신의 이야기를 말 할 사람이 없는 상황이라고 하였다. 그래서 멘티가 자신의 고민을 얘기할 사람이 없어서 방황하는 것을 많이 보았다. 이러한 사례는 다문화가정의 가족구조를 보여주는 것이다. 물론 모든 다문화가정이 그렇지는 않지만 이것은 우리나라 다문화가정의 일부를 보여주는 예라고 할 수 있다.

## 2) 다문화가정 학생에 대한 인식

다문화멘토링 실시 전에 대학생들은 다문화가정 학생에 대한 선입견을 가지고 있었다. 많은 학생들이 얼굴 생김새나 피부의 이야기를 하였으며 언어에 대한 문제가 있을 것이라고 인식하고 있었다. 다문화가정 학생이 일반학생과 크게 다르지 않다는 것을 대학생들은 멘티 학생을 만나 보면서 알 수 있다.

“다문화가정 학생들은 우리나라에서 태어나긴 했으나 생김새도 다르고 피부도 까맣고 이런 학생들이라 생각했어요.” (연구참여자 11, 2015. 06. 17)

“저는 다문화가정 학생에 대한 선입견이 있어요. 언어에 문제가 있어 소통이 안 될 것이라고 생각했고 얼굴 생김새도 저희와 다를 것이라 생각했어요.” (연구참여자 14, 2015. 06. 17)

“다문화가정 학생들은 우리말도 잘 못할 것 같고 티브처럼 혼혈인이거나 까맣거나 하얗거나 그럴 것 같고 김치도 못 먹을 것 같다는 생각이 들었어요.” (연구참여자 16, 2015. 06. 10)

이와 같이 멘토들은 다문화가정 학생들이 한국어를 못하거나 한국 학생들과 다른 생김새를 가지고 있을 것이라고 인식하였다. 연구참여자 11은 생김새와 피부색이 다를 것이라고 인식하고 있었고 연구참여자 14는 언어소통이 안 될 것이라고 생각하였다. 연구참여자 16 역시 다문화가정 학생에 대한 선입견을 가지고 있었다. 이렇듯 대학생들은 다문화가정 학생들을 한 번도 만난 적이 없기 때문에 자기 나름대로 인식하고 있었다. 그러나 중도입국학생들을 제외하고는 대부분 다문화가정 학생들이 한국에서 태어났다. 그렇기 때문에 한국어에 대한 어려움이 전혀 없으며 대부분의 학생이 피부색도 다르지 않다는 것을 학생들은 알지 못하고 있었다. 다문화멘토링에 참여한 대학생뿐만 아니라 대부분의 대학생들이 인식하는 다문화가정 학생들에 대한 선입견은 동일한 인식을 하고 있다는 것을 알 수 있다.

### 1.3. 멘티의 특성

멘토들은 멘티의 학업정도와 발달정도에 맞게 수업을 구성해야 한다. 그러므로 멘토들은 멘티의 특성에 대해 정확하게 판단해야 한다. 다문화멘토링에 참여한 멘토들은 멘티와 첫 만남 후에야 멘티의 특성을 파악할 수 있다. 멘티를 만나보아야 멘티의 학교생활과 학업상태를 파악할 수 있으며 그에 맞추어 멘토링 계획을 세울 수 있기 때문이다. 멘토들이 파악한 멘티의 특성은 다음 <표 IV-3>과 같다.

<표 IV-3> '멘토의 특성'에 대한 개념과 범주

개념	하위범주	범주
<ul style="list-style-type: none"> <li>- 엄마에 대한 부끄러움</li> <li>- 친구가 없고 자신감이 없음</li> <li>- 우울감 많음</li> <li>- 잘 적응하는 멘티</li> </ul>	다문화가정 학생의 학교생활	멘티의 특성
<ul style="list-style-type: none"> <li>- 뒤떨어진 학습상태</li> <li>- 한국말이 서툰 멘티</li> </ul>	다문화가정 학생의 학업상태	

#### 1) 다문화가정 학생의 학교생활

멘토링을 실시하기 전 대학생들은 멘티를 처음 만난 후 그들의 학교생활이나 성격을 파악할 수 있었다. 이들이 학교생활이 순탄치 않음을 처음부터 알아볼 수 있었다. 멘토들은 이들을 위해 자신이 무엇을 해야 할 지 다시 한 번 생각하는 계기가 되었으며 또 다른 책임감을 느끼게 되었다.

“1학년 때 제일 처음 맞은 친구가 학교에 어머니가 오시는 것을 되게 싫어했어요. 어머니가 중국분이셨는데 어머니가 딱 한번 오셨는데 선생님이랑 학생들이랑 얘기하는 것을 듣고서 너희 어머니 말투가 왜 저러서 어디서 왔어? 그런 얘기를 하고 그런 얘기를 하다 보니까 친구들이랑 관계도 안 좋아졌다고 그러면서 자기도 모르게 그런 것에 대해서 단혀있더라고요.” (연구참여자 14, 2015.)

이렇게 연구참여자 14의 멘티는 어머니가 학교 오는 것에 대해, 또 어머니의 말투를 보고 친구들이 놀릴 때 청소년기이기 때문에 더욱 예민한 반응을 보였다. 친구들이 어머니를 본 후로 친구들과 관계가 안 좋아졌으며 그 이후로 누구에게나 마음이 닫혀졌다. 이런 일이 있는 후 멘티는 엄마가 학교 오는 것을 싫어하게 되었고 엄마에 대해 부정적으로 생각하게 되었다. 이런 상황에서 볼 수 있는 것처럼 중·고등학교에서 다문화교육이 얼마나 필요한지를 대변해주고 있다.

“제가 맡은 작년학생은 친구를 자기가 먼저 피하는 것 같아요. 학생들은 인사를 해주는데 자기가 학생들을 피하고 핸드폰에도 친구의 번호가 별로 없었고 이야기하는데도 친구얘기도 안하고 이번 학생은 말이 어눌해서 학생들끼리 인내심이 없으니까 자주 싸운대요. 체구도 작아서 거의대부분 많이 맞아서 그런지 더욱 소심해진 것 같아요. 자기방어 하다보니까 싸우는 것 같아요.” (연구참여자 16, 2015. 06. 10)

연구참여자 16은 자신이 맡았던 작년 멘티를 기억하며 멘티가 친구를 먼저 피하기도 하고 친구와 사귀지 않으려는 것 같아 속상했다. 그러나 올해 멘티는 자신의 부족함을 싸움으로 모면하려고 하거나 자기방어로 대신하려고 하여 안타까웠다. 이와 같이 다문화가정 멘티들은 여러가지 상황에서 자신감도 부족하고 친구들과의 관계가 원만하지 않음을 알 수 있다. 이러한 현상에 대해 권재환(2015)은 다문화가정 학생들의 문제점으로 사회적 편견이나 차별, 원만한 또래 관계 기술부재로 인해 대인관계의 어려움을 강조하였다. 다문화가정 학생들의 외모나 말투, 학습부진 등은 집단따돌림의 원인이 될 수 있다. 멘토링에 참여한 멘토들은 이런 현상에서 자신감을 가지고 학교생활을 할 수 있도록 이들을 케어하고 지원해주어야 한다. 이와 더불어 다문화가정 학생들의 일부는 우울감이 많은 친구들도 있었다.

“저는 이 친구랑 있는 것이 맨 처음에 정말 힘들었어요. 이 친구가 우울감이 많아서 들어주는 것도 힘든 거예요. 처음에는 멘토링 하는 것에 회의감이 많이 들고 했는데.....”(연구참여자 5, 2015. 06. 04)



연구참여자 5의 멘티는 우울감이 많은 학생이다. 중학교 3학년인 멘티는 자신의 정체성을 확인하면서 우울감이 많아지고 자신이 처한 환경에 대해 고민이 많아지면서 어떤 말도 귀담아 들으려 하지 않았다. 이런 현상이 심해질 때는 병원치료를 받기도 하여 멘토는 무척 당황스러웠다. 이러한 우울감이 이시기의 학생들이 갖는 우울감이 아니라 다문화가정이라는 환경 때문에 가지는 우울감이라면 어떤 대비책들이 필요한지 생각하고 이에 대한 방안을 고려해야 한다. 또한 연구참여자 5는 이런 상황에 자신이 어떻게 케어 해야 하는지 무척 고민스러웠으며 이런 상황에 처한 멘토들을 지원하거나 상담해주는 것도 필요하다고 하였다.

## 2) 다문화가정 학생의 학업상태

다문화가정 학생들은 자신의 학업성적이나 학교와 선생님의 지지가 자신의 삶의 만족도를 결정한다(안선정, 2013). 즉 학생들의 학교생활 만족도는 자신의 삶의 만족도와 일치한다는 것이다. 많은 멘토들은 처음 멘토링을 시작하기 위해 만난 멘티의 학업정도를 살펴보고 많이 난감해하였다.

“저는 학습적인 멘토링을 할 때 난감한 적이 한두 번이 아니에요. 수업을 영어 같은 단어부터 시작해야 하나 아니면 지금 학교에서 수학을 배우는 단원이 2차 방정식을 배우는데 일단 1차 함수의 개념이나 근의 공식도 안 잡혔는데 어디부터 가르쳐야 할지, 또 시험은 얼마 안 남았는데 어느 것을 가르치는 것이 좋은지 혼란스럽고 괴리감을 느낄 때가 많아요.” (연구참여자 6, 2015. 07. 06)

“참 신기한 경험을 한 게 제가 지금까지 과외를 한 친구들 중에 영어를 이렇게 까지 못하는 친구를 못 봤거든요. 애는 버스라는 영어단어를 못 읽었어요. 어떻게 접근을 해야 되나 고민스러워서 저희 교수님에게 물어보기도 했거든요.” (연구참여자 8, 2015. 07. 23)

“제가 말았던 학생은 아예 기초도 없던 학생였어요. 초등학교는 다문화학교 그런 쪽으로 나오고 중학교 때 처음으로 한국학교를 다녔는데 그러다보니까 한국 말도 서툴고 시험성적도 당연히 꼴찌였어요. 선생님도 아예 포기 하신 것 같아요. 그러니까 학생이 조금만 잘못해도 혼내고 그럴 때 내가 어찌해야하지 그런 생각 많이 했어요.” (연구참여자 17, 2015. 06. 22)

다문화가정 학생들의 학업상태는 매우 안 좋은 상태였다. 물론 모든 학생이 다 그렇진 않지만 많은 멘토들이 다문화가정 학생들의 학업성취도가 매우 낮은 상태라는 것을 확인하게 되었다. 연구참여자 6은 기초개념이 안 잡힌 학생에 대해 고민하였고 연구참여자 8 역시 기초가 부족한 학생에 대해 어떻게 지도해야 할지 걱정되었다. 연구참여자 17의 멘티는 중도입국 학생으로 한글부터 다시 가르쳐야 하는 상황에 처했다. 이들은 모두 학업향상을 위해 자신들이 노력해주어야 함을 인지하였다. 이러한 상황은 선행연구(박인옥, 2012; 권재환, 2015)에서도 다문화가정 학생들의 학습상태에 대해 확인할 수 있었다. 이들의 학습상태가 개인의 문제에 의한 것인지 이들의 가정환경에서 기인한 것인지에 대하여 정확하게 구분할 수 없지만 이들의 학업상태는 다문화멘토링의 필요성을 인식하는데 충분하다고 할 수 있다. 또한 멘토들은 공부를 전혀 싫어하는 멘티들에 대해서도 고민을 하고 있었다.

“공부를 정말 하기 싫어하는 학생도 있잖아요. 억지로 잡고 하면은 오히려 더 안 되기도 하고 학생이 특히 영어를 더 싫어해서 어떻게 멘토링을 진행해야 할지 많이 고민했어요.” (연구참여자 6, 2015. 06. 22)

멘티가 공부에 전혀 흥미가 없을 때 멘토들은 난감해 하였다. 매일 정서지원만 할 수도 없으며 학습을 어느 정도 이끌어야 그 다음에 정서지도나 진로지도할 수 있기 때문에 처음부터 학습을 하지 않을 경우에는 매우 곤혹스럽다. 연구참여자 6의 멘티와 같이 공부를 싫어하는 학생을 억지로 공부시키려면 많은 에너지가 필요하다. 매번 멘티의 상황에 맞추어 활동을 할 수도 없고 멘토가 하고 싶은 대로 끌고 가면 멘티가 전혀 반응하지 않기 때문에 이럴 때 포기하고 싶다.

이런 상황에서 멘토들은 Kram(1983)이 제시한 경력관련 기능을 발휘해야 한다. 멘토링에서 멘토의 경력관련 기능은 멘토가 멘토링을 통하여 학습동기를 이끌어내고 학생들이 자신의 학습역량을 적절히 발휘할 수 있도록 후원, 지도, 보호, 도전적 동기를 부여하는 것이다(김민정, 2013). 멘토들은 자신이 멘티에게 어떤 역할을 해주어야 하는지 잘 알지만 멘티에게 학습동기를 유발하기에 너무

힘들다. 따라서 이럴 때 어떤 방법으로 동기를 유발하고 멘토링을 이끌어가야 하는지 멘토들은 항상 고민한다. 그러나 학생들이 학습에 대해 동기를 유발하고 학습역량을 발휘할 수 있도록 하는 것은 멘토의 몫이다. 그러기 위해서는 멘토의 역량을 향상시키는 것은 매우 중요한 과제라고 할 수 있다.



#### 1.4. 멘토링에 대한 멘티의 반응

멘토링을 진행하는 데 멘티와의 관계는 매우 중요한 역할을 한다. 특히 멘토링에 대한 멘티의 반응은 멘토링을 이끌어가는 멘토에게 힘이 될 수도 있고 멘토링을 포기하고 싶은 마음을 만들기도 한다. 멘토링을 대하는 멘티의 반응에 대하여 멘토링에 참여하게 된 동기와 멘토링 첫 수업 시 멘티의 반응으로 나누었다. 멘토링을 참여하게 된 동기는 자발적인지 아닌지를 구분하였고 멘티의 반응은 멘토링을 대하는 멘티의 표정과 반응으로 구분하였다. 그에 대한 내용은 <표 IV-4>와 같이 나타났다.

<표 IV-4> '멘토링에 대한 멘티의 반응' 개념과 범주

개념	하위범주	범주
- 엄마와 선생님이 시켜서 - 자신이 도움을 받고 싶어서	멘티의 참여 동기	멘토링에 대한 멘티의 반응
- 반응 없음 - 무표정과 말없음 - 내성적이고 소극적으로 임함	멘티의 반응과 표현	

##### 1) 멘티의 참여 동기

멘토링에 참여한 대학생들이 처음 멘토링 하러 갔을 때 학생들의 반응은 다양하게 나타났다. 멘티의 반응은 멘토링을 이끌어가는 멘토에게 많은 영향을 미치며 멘티들은 멘토링에 주체적으로 참여하지 않는 경우가 많다. 모든 일에 자신이 참여하려는 의사가 있을 때 높은 효과가 나타나듯이 멘토링에서도 예외는 아니다. 멘토링에서 멘티들이 자율적으로 참여하지 않는 것은 멘토링의 참여정도로 나타나며 이는 효과성과 맥락을 같이한다. 즉 멘티가 자율적으로 참여하지 않으면 참여회수가 적고 그러면 멘토링의 효과성은 낮아진다.

“멘티가 이 멘토링을 하고 싶어서 하기 보단 엄마가 다문화 날라 왔을 때 학생에게 해보라고 권유하였던지 아니면 엄마가 무조건 하라고 신청한 것인지 잘

몰라요. 멘티의 말에 의하면 엄마가 하라고 해서 했다는데요. 담임선생님은 학생의 성향을 아니까 정말 할 거냐고 몇 번을 물어봤대요. 학생이 하도 지각도 많이 하고 학업에 원래 관심도 없고 하니까. 그래서 선생님이 학생이 수업 끝나고 도망갈까 봐 엄청 신경 쓰셨어요.” (연구참여자 5, 2015. 07. 13)

“제 경험에 비추어보면 다문화 학생 멘토링을 학교 측에서 시키는 경우가 많아요. 선생님이 다문화니까 한번 신청해봐라, 자기는 별로 하기 싫은데 학교 남아있기도 싫고 그런데 선생님이 시켜서 하는 거예요. 중학생 특히 중학교 저학년 같은 애들은 오래 남아있기 싫어해요. 근데 선생님들이 하라고 하니까 어떻게 했는데, 공부하라고 오래 남아 있으라 하고 주말에 나오라고 하고 이러니까 애들 입장에서는 되게 싫은 거예요.” (연구참여자 17, 2015. 07. 16)

학생들이 멘토링에 참여하게 된 동기 중 자신의 의사에 의해 참여하는 경우는 매우 드물다. 연구참여자 5의 멘티는 엄마의 강요에 못이겨 멘토링에 참여하였다. 연구참여자 17의 멘티는 선생님의 강요에 학생인 멘티가 거절하지 못하고 참여하였다. 이렇게 학생들은 멘토링을 시작하게 된 계기가 선생님의 강요에 못이겨 하였거나 엄마의 권유로 멘토링을 시작하게 되어 자율적으로 참여하려 하지 않았다.

이철원(2013)은 다문화가정 학부모들은 자녀교육에 있어 학교공부 지도와 교육비 부담이 가장 어렵다. 그러므로 외국인 어머니들은 자녀교육에 대한 어려움 때문에 다문화멘토링을 신청하였지만 멘토링의 수혜자인 멘티는 적극적으로 멘토링에 참여하지 않아 멘토들이 많은 어려움을 나타내고 있다. 이렇게 멘티 자신이 자의적으로 멘토링을 신청하지 않고 다문화가정 자녀라는 이유로 학교담당자가 신청하였을 때 학생들은 소극적으로 참여하거나 멘토링 활동을 중단하는 경우도 발생한다(김영순·김금희, 2012). 그러나 멘토링이 자신에게 도움이 된다고 인식하기 때문에 자발적으로 멘토링에 참여하는 학생들도 있다.

“제 멘티는 여기서 태어났으나 어렸을 때 1년 이상 파키스탄에 살다가 다시 와서 계속 사는 학생이었어요. 한국말도 잘하고 생각도 한국중학생 학생들과 똑 같고 반장도 하고 공부 잘해서 좋은 대학에 가야겠다고 항상 이런 생각을 하고 있었어요.” (연구참여자 9, 2015. 06. 24)

“멘토링 자체가 학생들이 원하는 경우도 있잖아요. 학원 갈 처지가 안되거나

어떻게는 혜택 같은 거니까 학업 위주로 가르쳐야겠다고 느꼈어요.”(연구참여자 12, 2015. 05. 28)

다문화가정 학생 중에는 멘토링에 참여하여 더 많은 것을 배우고 경험하고 싶어 하는 학생들도 있다. 연구참여자 9의 멘티는 적극적으로 멘토링에 임하려고 하고 학교생활도 열심히 하고 있었다. 공부를 잘해서 좋은 대학을 가려고 하였다. 외모는 파키스탄 부모님 때문에 이국적으로 생겼으나 전혀 개의치 않고 자신감 있게 학교생활을 하는 것이 보기 좋았다. 연구참여자 12의 멘티는 자신의 경제적인 형편 때문에 멘토링을 지원하게 되었다. 학원을 못가기 때문에 자신이 원해서 멘토링을 신청하여 멘토링에 대해 적극적인 모습을 보였다.

이러한 상황은 설동훈(2005)의 연구에서 다문화가정의 절반 이상이 최저생계비 이하의 소득을 갖고 있다고 한 것과 이재분(2008)의 연구에서 다문화가정 부모들이 사교육비를 가장 부담스러워 한다는 것을 알 수 있는 기회가 되었다. 이러한 경제적인 상황을 극복하기 위하여 다문화멘토링에 참여하는 멘티들은 멘토링 활동에 있어 적극적으로 임하려고 하였고 이런 멘티를 담당하는 멘토들은 멘토링 활동을 하는데 어려움이 덜 하였다. 따라서 다문화가정의 학생들을 위한 다문화멘토링 프로그램은 다문화가정 학생에게 꼭 필요한 프로그램이라고 할 수 있다.

## 2) 멘티의 반응과 표현

멘토링 첫 수업 시 멘토링에 참여한 멘티의 반응은 멘토에게 많은 영향을 준다. 또한 멘토가 앞으로 멘토링을 이끌어가기 위해 계획을 세우고 적극적인 자세를 갖게 하는데 많은 역할을 한다. 멘티의 반응은 멘토링에 적극적으로 참여하거나 소극적으로 참여한다는 것을 의미한다. 멘토는 멘티의 표정을 탐색함으로써 멘티의 적극성을 유도할 수 있다. 멘토가 첫 멘토링 때 느끼게 되는 멘티의 표정이나 표현에 대해 살펴보면 다음과 같다.

“멘티가 담당 부서 선생님께서 멘티가 너무 도도하고 까칠하다 그 점을 유의를 해야겠다고 하셨는데 얼마나 그럴까 생각이 들었는데 막상 해보니까 연락도 안 하고 카톡도 읽고 씹는 경우가 많았어요. 저는 카톡을 할 때가 문자를 보낼 때

이모티콘을 많이 보내곤 하는데 답장이 안오거나 네 아니요, 몰라요 세 가지 경우가 되게 많았거든요. 자기 의사 표현을 제대로 안하는 친구였어요.” (연구 참여자 14, 2015. 06. 17)

“제 멘티는 순탄치 않았어요. 처음에 그 학생이 네, 아니요, 싫어요, 아니면 침묵 네 개 밖에 안 했어요.” (연구참여자 18, 2015. 05. 28)

멘토링을 실행하기 위해 처음 만난 멘티의 반응과 표현은 매우 소극적이었다. 연구참여자 14의 멘티는 '네, 아니요'로 자신의 의견을 표현하였으며 휴대폰 메시지를 할 때에도 '네, 아니요, 이모티콘' 세 가지 답으로 자신을 표현하였다. 연구참여자 18의 멘티 역시 대답을 하거나 아니면 침묵을 일삼으며 멘토를 힘들게 하였다. 이런 표현을 하는 멘티들을 데리고 멘토링을 진행하기에 멘토들은 매우 힘들 것이라고 인식하였다. 이러한 멘티를 어떻게 이끌어 가야 할지 멘토링을 시작한 처음부터 두려움이 앞섰다. 또한 대부분의 학생들은 내성적이고 소극적이었다.

“제가 만난 다문화 학생들은 모두가 소심하고 내성적이었어요. 그것이 자신감이 없어서인지 말을 하기 싫어서인지 처음엔 알 수가 없었어요.” (연구참여자 9, 2015. 06. 24)

“제가 담당한 학생은 성격이 대개 내성적이고 소극적이라 뭘 하려고 하진 않았어요. 제가 몇 번 물어봐야 겨우 대답할 정도로 지난번에 했던 것에 대해서 이야기를 할 수가 없었어요.” (연구참여자 11, 2015. 06. 17)

멘토링에 참여한 멘티들의 반응은 물론 성격도 적극적이기 보다 많은 학생들이 소극적인 형태를 보이고 있었다. 물론 이들이 처음 만나 낯을 가리기는 하지만 적극적으로 멘토링에 임하려 하지 않았다. 연구참여자 9의 멘티는 항상 목소리가 작고 자기 의사표현을 제대로 하지 못했다. 연구참여자 11의 멘티는 내성적이고 소극적인 성격으로 무엇을 하려고 하지 않았으며 억지로 대답을 유도해야 겨우 한마디 하였다. 이러한 현상에 대해 오성배(2005)는 다문화가정 학생들이 정체성 혼란으로 수업 중에도 불안하거나 위축되어 매우 소극적인 태도를 보이며 이는 자신감의 부족으로 이어져 많은 학생들이 사회적·심리적으로 위축

되어 있다고 하였다. 이렇게 다문화가정 학생들은 대화할 때 표현력이 부족하고 자신을 표현하기 어려워하여 멘토가 오해를 하거나 멘토링에서 의욕을 상실하기도 하여 멘토도 상처를 받기도 하였다(김영순·김금희, 2012: 467).





## 2. 멘토링 실시단계

### 2.1. 멘토링 실행하기

다문화·탈북가정 학생 멘토링사업의 목표는 첫째, 다문화가정 학생의 학교생활 적응과 학습 진도 따라잡기 등 다문화가정 학생들의 학습에 대한 어려움을 지원하기 위한 것이다. 둘째, 대학생들을 활용하여 다문화가정 학생들의 학습지원과 상담지원을 함으로서 장학금의 효율적인 활용을 전제로 하고 있다(이성순, 2014).

다문화멘토링을 실행하는 것은 본 연구의 가장 핵심현상이다. 다문화멘토링에서 멘토의 역할은 매칭된 멘티에게 교사로서의 역할, 상담자의 역할, 코치역할, 스폰서역할을 하여 성과를 올리는 것이다(이상호·이만기, 2006). 따라서 멘토들의 역할에 따라 대학생들이 다문화가정 학생들에게 중점을 두고 진행한 멘토링의 실행 단계를 여섯 가지로 나누었다. 첫째, 멘토링을 진행하기 위해 가장 선행되어야 하는 라포형성이다. 둘째, 멘티들의 학습을 향상시켜주는 것이다. 셋째, 멘티들의 관계 형성하는 방법과 자존감을 형성할 수 있도록 정서적인 지원이다. 넷째, 멘티들의 여러가지 어려움이나 진로에 대해 상담해 주는 것이다. 다섯째, 멘토링 활동 시 멘토들의 어려움이다. 여섯째, 멘토링을 종결하면서 멘토들이 경험하는 마음이다. 이들이 경험한 내용은 다음 <표 IV-5>와 같다.

<표 IV-5> '멘토링 실행하기'에 대한 개념과 범주

개념	하위범주	범주
<ul style="list-style-type: none"> <li>- 멘티가 좋아하는 것 찾기</li> <li>- 하고 싶은 것 공유하기</li> <li>- 성격검사 및 적성검사하기</li> </ul>	라포 형성하기	멘토링 실행하기
<ul style="list-style-type: none"> <li>- 성적 올려주기</li> <li>- 한국어 가르쳐주기</li> <li>- 거부감 없이 목표만큼 진행하기</li> </ul>	학습 도움주기	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- 친구와 어울리는 것 가르쳐주기</li> <li>- 자신감 갖게 해주기</li> <li>- 자신의 장점 인식하게 해주기</li> </ul>	정서 지원하기	

- 어려움에 대해 상담해주기 - 진로방향 같이 탐색하기	상담하기	
- 멘티가 연락 안 됨 - 멘티가 약속시간 안지킬 때 - 멘토가 감당하기 어려운 일	멘토링의 어려움 극복하기	
- 아쉬운 마음 - 멘티가 잘 살아주길 바람 - 지속적으로 만나기	멘토링 종결하기	

### 1) 라포 형성하기

실제적으로 멘토링 활동의 진행은 멘토들과 멘티들이 적극적으로 관계를 형성하면서 많은 활동을 진행한다. 가장 먼저 라포를 형성하기 위해 멘토들은 멘티에게 많은 노력을 한다. 멘토들은 자신들이 추구하는 방법으로 라포를 형성하려고 한다.

“그래서 미리 준비해 가서 그 친구의 이름부터 좋아하는 거, 잘하는 거, 어떤 것을 좋아하는지 나한테 하고 싶은 말이 있는지 어떤 활동을 하고 싶은지 멘토링을 어떻게 생각하는지 이런 것들을 만들어 가서 적어보라고 했어요. 그렇게 하니까 그 학생에 대해서 더 이해가 잘 가고 2번째 만났을 때는 MBTI강의 검사를 제가 준비해가서 했거든요. 하니까 훨씬 좋아하더라고요. 되게 흥미 있어하고 이것을 나랑 멘토링 끝나면 한번 더 해볼거야 이러면서 하니까 금방 멘티랑 친해졌어요.” (연구참여자 14, 2015. 06. 17)

“처음에는 어떻게 해야 될지 모르겠는 거예요. 학교 담임선생님도 교육보다 마음 여는 활동위주로 해주었으면 좋겠다고 하고 어머니는 공부 쪽을 원하시는데 학생이 공부를 싫어하니까 작년에는 학생하고 활동위주로 해주고 친근하게 다가가려고 했거든요.” (연구참여자 16, 2015. 06. 10)

“먼저 친해진 다음에 애들의 그런 속도나 반응 같은 것이 더 빠르고 시간을 더 들이더라고요 친밀감을 먼저 형성하고 시작하는 것이 순서에 옳은 것 같다고 생각했어요.” (연구참여자 12, 2015. 05. 28)

연구참여자들은 자신들의 방법대로 멘티와 라포형성을 위해 다양한 노력을

하였다. 연구참여자 12는 친밀감을 형성하고 활동을 시작하려고 노력하였고 연구참여자 14는 사전교육에서 다른 친구들이 하는 것을 보고 멘티의 성격검사를 하거나 멘티가 하고 싶은 활동이 무엇인지 먼저 체크하여 활동을 시작하려고 하였다. 연구참여자 16은 학습보다는 활동을 통하여 멘티와 라포를 먼저 형성하였다. 이렇게 다양한 방법으로 라포를 형성하는 것이 멘토링 활동을 수월하게 할 수 있고 멘티와의 친밀감도 빨리 형성할 수 있다. 이와 같이 인간관계에서 마음을 다하여 관계를 맺으려할 때 관계형성이 쉽게 이루어진다는 것을 알 수 있으며 다문화가정 학생에게도 그 학생의 상황을 인정하고 다가갔을 때 라포형성이 쉽게 이루어진다는 것을 알 수 있다.

## 2) 학습에 도움주기

멘토들은 멘토링의 목표에 부합하기 위해 많은 시간을 학습지도에 힘을 기울였다. 멘토링의 가장 큰 목적은 다문화가정 학생들의 학습향상에 있다. 대학생들은 다문화가정 학생들의 학습을 향상시키기 위해 다양하게 노력하였다. 김미현(2011)은 전국 다문화가족 실태조사에서 자녀교육에 가장 어려운 점은 학원비 마련과 예습 및 복습시키기, 숙제 지도하기 순으로 나타났다. 따라서 결혼이민자들은 자녀교육에 많은 어려움을 겪고 있기 때문에 자녀의 학습 때문에 다문화멘토링을 많이 선호하고 있다.

“학생들이 공부하기 싫은 것도 이해를 하지만 그날 같이 서로 시작하면서 목표를 세운 만큼은 하자 이렇게 했는데 멘티가 아 언니 힘든데 좀만 놀아요. 그러면 그 목표치만큼은 채워야 된다고 약속을 했다는 것을 다시 알려주고 멘티한테 쉬는 시간은 주고 처음 시작할 때 여기까지 하기로 했으니까 여기까지 하자 대신에 너가 잘하면 빨리 끝내주겠다. 그런 식으로 수업했더니 성적이 올랐어요.” (연구참여자 2, 2015. 08. 20)

“영어를 항상 다른 교육 봉사는 교과서나 진도를 나아가는 게 있었는데 생활영어나 영화를 통해서 편하게 가르치려고 하니 학생도 거부감이 덜하고 편하게 보고 잘 따라오고 하니 훨씬 활동하는데 좋았던거 같아요.” (연구참여자 14, 2015. 08. 26)

학생들의 본분은 학업을 통해 사회생활을 하는데 필요한 지식과 기술을 배우고 익히는 것이다. 이러한 목표를 인식한 멘토들은 멘토의 학습을 향상시키기 위해 다각적으로 노력하였다. 이들은 다문화멘토링이 멘티들의 학습에 기여된 부분을 성취할 수 있도록 하는 것이 가장 큰 목표이기 때문에 이에 중점을 두고 활동을 하였다. 이러한 현상에 대해 박인옥(2012)는 다문화멘토링이 학습지원에만 치중되지 않고 인성과 상담지도 측면에서 보다 더 실질적이고 구체적인 차원의 지원활동이 이루어져야 한다고 하였다. 그러나 멘토링이 학습지원은 이루어지지 않고 정서적 지원이나 상담지원만 이루어진다면 멘토들의 활동이 놀기 위주라는 인상을 줄 수 있기 때문에 멘토들은 그런 부분에 많은 염려를 하고 있었다.

### 3) 정서 지원하기

멘토링에서 멘토들은 다양한 활동을 통하여 멘티에게 도움을 주려 하였다. 먼저 학교생활에서 자신감을 가질 수 있도록 멘티를 지지하였다. 많은 연구(손영희, 2011; 김영순·김금희, 2012; 이성순, 2014; 권재환, 2013)에서 멘토들의 자존감이 떨어지고 정체성에 혼란을 경험한다고 한다. 정체성이란 나는 누구인가를 끊임없이 고민하고 답하는 것이라면 다문화가정 학생들은 자신의 환경과 상황에서 정체성에 대해 혼란에 직면하게 된다.

“멘티들이 친구들과 같이 어울릴 때 너는 다른 것이 아니야 이런 인식을 심어 주고 말해주고 표현해 주고 이런 것이 필요할 것 같아요.” (연구참여자 5, 2015. 06. 04)

“다문화가정 학생인 것을 내가 되게 좋게 생각했으면 좋겠다. 이런 이야기를 하거든요 왜냐하면 다문화이니까 더 혜택적인 면도 있고 너가 언어적 역량을 더 키울 수도 있고 어머님한테 중국어를 배울 수 있으니까 오히려 그게 너에게 있어서 마이너스 요인이 아니라 너에게 플러스되는 너의 장점이다. 이런 얘기를 많이 해주었어요.” (연구참여자 6, 2015. 07. 06)

“너는 태어나면서부터 다른 나라 2개 국어를 할 수 있고 언어 능력이 좋은 것이고 양쪽문화에 대해서 확실히 잘 알고 있기에 그것이 장점이 될 수 있잖아

요. 멘티가 공부하기 싫어하거나 영어하기 싫어하고 그러면은 너는 이미 2개 국어를 하니깐 언어 구사 능력이 좋을 것이다. 영어도 하나의 언어이니 잘할 것이다 이러면서 자신감을 북돋아 주고 그리고 이제 글로벌시대인데 너가 여러 문화권에 열려 있는 것은 좋은 자세이다 등 자신감을 높여주고 그랬는데 그런 자세는 필요한 것 같아요.” (연구참여자 14, 2015. 06. 17)

연구참여자들은 멘티의 자존감과 자신감을 심어주려고 다양한 노력을 하였다. 연구참여자 5는 멘티의 장점을 이용하여 언어적인 역량을 살리고 멘티의 장점 요인을 인식할 수 있도록 하였고 연구참여자 6 역시 멘티가 자신의 상황을 플러스요인으로 인식할 수 있도록 그의 잠재성을 부각시켜 주었다. 연구참여자 14는 영어를 싫어하거나 안하려고 할 때마다 글로벌시대에 멘티가 필요한 사람이고 그런 역량이 있는 사람이라는 것을 항상 인식시켜 자신감을 가질 수 있도록 지도하고 지원하였다. 이들에게 이러한 자신감을 갖게 하는 것은 이들의 학교생활에 도움을 줄 뿐 아니라 자신이 한국에서 소외받는 사람이 아니라는 것을 인식시켜 주는데 중요한 역할을 할 것이다. 이러한 인식은 자신이 가진 특성을 혼란으로 받아들이지 않고 장점으로 승화시켜 개인적으로는 청소년기의 정체감 형성에 도움을 줄 뿐만 아니라 더 나아가 사회의 발전으로 이어갈 수 있는 계기가 될 것이다(김혜정·유진이, 2009)

또한 멘토들은 학생들이 사람들과 관계형성을 할 수 있는 기술을 가르쳐주거나 친구를 사귀는 방법 등을 가르치는 등 이들이 학교생활을 원만하게 할 수 있도록 관계형성에 도움을 주고자 하였다.

“친구들을 사귀기 위해서는 너가 먼저 다가가야 하고 친구에게 참아주기도 해야 하고 이런 식으로 친구를 사귀는 방법들에 대해 많이 이야기 했어요.” (연구참여자 7, 2015. 06. 08)

“멘티한테 많이 이야기 했거든요 멘티는 아직 사람의 관계를 하는 기술을 모르더라고요. 아직 학생이고 내성적이니깐 잘 모를 수 있는데요. 이러한 상황을 설명하면서 이건 나중에 가면 이렇게 될 수 있어 이건 잘못된 것 같아 말해주시깐 아 맞는 것 같다고 하면서 따라왔어요.” (연구참여자 10, 2015. 06. 12)

멘토링 활동에 참여한 멘토들은 멘티가 친구를 사귀는 방법이나 선생님과의

관계형성에 대해 많은 지도를 하였다. 연구참여자 7의 경우 멘티에게 친구를 사귀는 법에 대해 가르쳐주고 친구를 사귀기 위해 참기도하고 다가가기도 해야 한다는 것을 가르쳐 주었다. 연구참여자 10은 멘티가 사람들과의 관계에 대한 기술을 가르쳐주려고 노력하였고 여러 가지 상황을 설명하면서 멘티가 이해할 수 있도록 차근차근 이해시켜 주었다. 이와 같이 멘토들은 멘티를 변화시키고자 노력하였고 멘티의 정서지원을 하고자 다양한 방법으로 다가갔다. 이러한 정서 지원은 멘티들에게 자신감을 심어줄 수 있으며 자신을 존중할 수 있는 힘을 길러줄 수 있다. 또한 멘티들이 친구를 사귀거나 관계형성을 잘하면서 학교생활을 원만할 수 있는 힘을 길러줄 수 있다는 것을 알 수 있다.

#### 4) 상담하기

멘토들은 멘토링을 진행하면서 상담활동을 많이 하였다. 이들은 소극적이고 자신감 없는 멘티들의 상황을 이해하고 지지하기 위하여 상담에 많은 노력을 기울이고 있었다. 특히 멘토는 멘티와의 상담활동에서 멘티의 심리적이고 상호적인 관계를 유지하려고 하였고 상담에서 나오는 상담내용 등에 대해 비밀을 유지하여 멘티와의 신뢰를 형성하고 더욱 긍정적인 관계를 유지하였다(김민정 외, 2006). 멘티가 멘토에게 상담을 의뢰할 때는 멘토에 대한 신뢰가 쌓였을 때 이루어지며 상담이 이루어진다는 것은 멘티가 멘토와 라포형성이 잘 되었다는 것을 의미하기도 한다.

“저는 상담 멘토링을 많이 했어요. 학생이 공부를 싫어하는 것도 있었는데 이제까지 한 멘토링 친구들이 공부를 싫어하더라구요. 보통 자기가 하고 싶은 걸 해야지 다 때가 있잖아요. 이야기도 많이 들어주고 잡다한 것도 많이 한 것 같아요. 두 가지씩 행복한일을 적고 짜증나는 일 한가지 씩 남겨보자고 했는데 그걸 하면서 자기가 하루하루 이런 일을 했구나 그리고 내가 의외로 이런 일에 기뻐하는구나 자기 감정도 많이 알게 되고 좋았던 것 같아요.”(연구참여자 5, 2015. 07. 13)

“저는 멘티가 마음 문을 열면서 자기 집안사정 요즘 엄마 아빠가 요즘 이혼을 생각하는 것 같다 어떻게 하나 뭐 이런 식으로 고민상담하기도 하고 자기 꿈같은 거에 있어서 이런이런 것이 해보고 싶고 이런 이런 것에 대해 고민이에요

이런 것도 이야기 하고 오히려 친구들과의 관계에 있어서 어려운 점 재가 저를 이런 식으로 놀려요. 이런 것 때문에 상처를 좀 받았어요. 이런 식으로 상담을 많이 했어요.” (연구참여자 17, 2015. 06. 22)

이와 같이 멘토들은 멘토링 활동을 통하여 학생들이 가지고 있는 생각과 자신들의 고민에 대해 나누거나 상담을 해주는 역할을 하였다. 연구참여자 5는 멘티가 학습하기 싫어할 때 주로 상담활동을 하였으며 상담활동을 통해 자신을 돌아볼 수 있는 기회가 되었다. 연구참여자 17은 멘티와 가정이야기를 한다거나 친구관계에 대해 상담을 해주었다. 상담활동을 통하여 학생들이 마음의 문을 열었을 때는 자신이 의지할 수 있는 사람이라는 생각하는 것 같아 멘토들은 기분이 좋았다. 이와 같이 청소년들은 문화에 대해 민감한 시기이므로 가치관이 확립된 성인과 상담하고 활동하는 과정에서 자연스럽게 자아정체감을 확립하게 된다(이성록, 1996: 77). 이렇게 민감한 멘티들에게 멘토들은 신뢰가 쌓이면서 학교생활은 물론 가정의 상황까지 같이 고민해 주기도 하고 잘 해결할 수 있도록 조언하는 역할도 하였다. 또한 멘티들이 자신의 진로에 대한 상담을 해주면서 같이 진로에 대해 탐색하기도 하고 생각을 공유하였다.

“저와 친해진 다음에는 자신의 진로에 대해 상담도 했어요. 자신은 실업계 고등학교를 가고 싶은데 어떤 과를 선택해야 하는지 같이 고민도 하고 같이 찾아보기도 하고 그랬어요.” (연구참여자 4, 2015. 07. 03)

“제가 경험하는 것도 가끔 이야기해주고 있었는데 그 친구가 아 이런 경험도 할 수 있구나 그런 것도 느끼게 되고 대학생 되어서 이런 것도 하고 싶어요 이런 말도 하고 그랬어요. 꿈에 대해서 주로 얘길 하다보니까 그 친구한테도 하고 싶은걸 찾으라고 그랬었거든요.” (연구참여자 9, 2015. 07. 19)

멘티들은 자신의 진로에 대해 고민하고 진로의 방향을 잡고자 하였다. 연구참여자 4는 멘티와 함께 학교를 찾아보거나 멘티의 적성에 맞는 과를 찾아보기 위해 노력하였으며 연구참여자 9는 자신의 경험을 들려주며 멘티의 꿈에 대해 얘기하고 멘티가 하고 싶은 것을 하는 것이 가장 좋다고 이야기 해 주었다. 멘티의 진로는 그 학생의 미래를 결정하기도 한다. 다문화가정 학생들은 진로에 대해 일반 학생들과 다른 고민을 하였다. 한국교육에 대해 잘 모르는 어머니 때

문에 자신이 진로를 결정해야 하는 경우가 많다. 이와 같이 다문화가정 학생들의 진로직업교육 프로그램은 현재 부재한 상황이다. 또 다문화가정 학생들이 국내 적응에 필요한 것은 맹목적인 경제적 지원이 아니라 직업 활동을 위한 교육과 진로직업프로그램이다(김혜정·유진이, 2009: 26).

## 5) 멘토링 어려움 극복하기

멘토들은 멘토링 활동 시에 많은 어려움에 직면하기도 한다. 일반적인 멘토링은 교과학습을 위주로 진행된다. 다문화멘토링도 일반멘토링과 같이 학습지도를 해야 하는데 멘토들은 이러한 점에서 항상 고민을 한다. 다문화멘토링이기 때문에 학습위주 멘토링을 해야 하는지, 아니면 다문화가정 아동을 다른 관점에서 접근해야 하는지에 대해 갈등을 경험한다(우희숙, 2010). 멘토들은 멘토링을 통한 다양한 갈등이 해결되지 않을 때에는 멘토링에 참여한 것을 후회하기도 하고 회의를 느끼기도 한다. 이들이 멘토링을 통해 경험하는 어려움을 살펴보면 다음과 같다.

“연락은 하는데 자꾸 안되고 그러면 가는 도중에 다시 돌아오고 그랬어요. 오늘도 원래 멘토링하는 날인데 다른 것 때문에 안하고.....” (연구참여자 9, 2015. 06. 24)

“약속을 하고 준비 다하여 가는데 못갈 것 같다고 한다거나 한 시간 기다리게 하고 그냥 돌아온 적도 있었어요. 처음 사전교육 때 포기하는 멘토가 있다는 말이 이런 뜻이었구나 생각한 적도 있었어요. 한 시간 반에서 두 시간 편도로 걸리는 거리였는데 연락도 잘 안되고 저를 잘 안 만나려고 하고 저한테 마음을 열지 않은 것 같아서 그게 가장 힘들었던 것 같아요.”(연구참여자 14, 2015. 08. 26)

멘토링 활동에 있어 멘토들의 어려움으로 가장 먼저 멘티들이 약속을 안 지키는 것을 꼽았다. 멘티들이 아직 어리기도 하지만 방과 후에 학습을 하기 싫어서 많은 이유를 대면서 약속을 지키지 않을 때 멘토들은 가장 힘들었다. 연구참여자 9는 멘티가 연락도 없이 멘토링 장소에 나타나지 않아 발걸음을 돌려 돌아올 때는 여러가지 생각이 교차하였다. 연구참여자 14는 무작정 멘티가 올 때



까지 기다리거나 멘티가 자신에게 마음을 열지 않을 때 가장 힘들었다. 이렇게 어려움에 직면하였을 때 멘토와 멘티 모두가 흥미를 느낄 수 있는 활동을 하거나 학습 이외의 새로운 프로그램을 진행하여 멘토링의 방향을 전환할 필요가 있다(임지혜·김금희, 2014: 298).

“제 시간하고 충돌할 때 저는 힘들었어요. 고의는 아닌데 멘토링이 자꾸 우선 순위에서 밀리는 느낌이 났는데 그러면서도 한 편에서는 아 이러면 안 되는데 맨 날 미루고 이러면 안 되는데 하는 그 마음이 힘들었던 것 같아요.” (연구참여자 8, 2015. 06. 29)

“그 학생이 2번인가 핑크를 내어서 못 만났어요. 제가 문자를 남기고 했는데 계속 연락이 없었어요. 멘티에게 전화번호를 저장하라고 했는데 계속 안하는 거예요. 어떡하지? 멘티를 바꿔야 하나? 애가 아예 만날 수가 없으니깐. 처음에는 엄청 걱정도 되고 아 이런 마음으로 오늘 가서 뭐해야 하나? 이런 마음이 많이 들었어요.” (연구참여자 18, 2015. 07. 13)

멘토들은 멘티가 자꾸 약속을 안 지키는 것에 대해 자신을 피한다고 생각하기도 한다. 또한 멘토들은 자신이 중요하다고 생각하는 것이 멘토링 시간과 겹칠 때 하나를 선택해야 하는 상황을 힘들어 하였다. 연구참여자 8은 멘토링 때문에 자신의 것을 포기하거나 자신의 것을 얻기 위하여 멘토링 시간을 바꾸게 될 때 죄의식 같은 것을 느끼게 되었다. 연구참여자 18은 멘티가 약속을 안 지킬 때 자신이 무시당한다고 생각하기도 하고 멘티가 자신을 싫어한다고 생각하였다. 이렇게 멘토들은 멘토링 때문에 스트레스를 받기도 하고 멘티 때문에 상처를 받았다. 멘토인 대학생들도 아직은 덜 성숙된 인간이기 때문에 상처를 받은 후 다시 멘티와 좋은 활동으로 이어지기까지 시간이 걸리기도 하고 포기하고 싶다는 생각을 하기도 하였다. 또한 멘티를 상담하는 과정에서 자신이 해결할 수 없는 일에 직면하였을 때 어려움을 토로하였다.

“제 학생은 남자친구 문제가 복잡했어요. 남자친구가 성인이거나, 자주 바뀌는 문제가 있어 저도 어찌 해야 할지 몰라 같이 멘토링하는 친구에게 상담을 한 적이 있었어요. 어떡하면 좋을까 물어보기도 하고 학생 붙잡고 성교육 같은 것도 시켰어요. 만약 무슨 일이 생기면 나한테 찾아오라고는 했지만 너무 무서운 거

예요. 저도 20살 밖에 안 된 대학교 1학년인데... 그때 고민을 많이 한 것 같아요.” (연구참여자 1, 2015. 07. 15)

“제가 가르치는 학생은 정신병원에 다니는데 자기 프라이버시이니깐. 그러나 이걸 다른 사람의 도움을 받아야 할 것 같은데 누구한테 말씀을 드리기 힘든 거예요. 제 아는 지인을 통해 정신병원에 전화해서 물어보기도 했어요. 선생님 저 자살하고 싶어요. 저 사람 찌르고 싶어요. 나는 항상 칼을 가지고 다녀요. 막 이러니까 저는 멘붕 인거예요. 전문가가 아니니깐 무슨 말을 해야 하나 그냥 장난 식이라도 피드백도 하고 했는데 이럴 때 어떻게 하면 좋은지 몰라 고민 많이 했어요” (연구참여자 5, 2015. 07. 13)

멘토링에 참여한 멘토들은 자신이 해결할 수 없는 문제에 접했을 때 당황하기도 하고 곤혹을 치루기도 하였다. 연구참여자 1의 경우 멘티의 남자친구 관계가 복잡하여 이를 어떻게 다루어야 하는지가 어려웠다. 자신도 아직 어린 대학생인데 이를 어찌 해결해야 할지 몰라 다른 친구에게 상담을 하였다. 또한 연구참여자 5는 멘티가 자살 충동을 자주 느낀다고 하여 이를 어떻게 해결해주어야 하는지 난감해 하였다.

멘토들은 이런 어려움을 슈퍼바이저나 운영진들을 통하여 해결하여야 하는데 멘티들에게 피해가 갈까 혼자 해결하려 하였다. 이런 점을 미루어 볼 때 멘토들에 대한 교육이 매우 필요하며 멘토들이 할 수 있는 한계를 지어주는 것도 멘토 교육에 꼭 필요한 사항이다. 이러한 문제에 대해 김영순·김금희(2012)는 멘토들의 수퍼비전이 필요함을 제시하였다. 멘토는 멘티의 리더 역할을 수행하지만 멘토 역시 멘토링 시 지원과 상담이 필요하고 멘토링의 방향에 대해 확인받고 지지될 수 있어야 한다(임지혜 외, 2014: 302). 따라서 멘티와 멘티의 정서적 교감도 중요하지만 멘토를 위한 상담 및 정서적 지지, 격려 등이 필요하다.

## 6) 멘토링 종료하기

멘토링은 멘토링이 지정한 기간이 끝나면 종료해야 한다. 멘토링을 종료하기 위해 멘토는 모든 활동을 마무리하고 멘티와도 관계를 정리할 준비를 한다. 멘티와의 관계는 멘토링이 종료한다고 모두 중단되는 것은 아니다. 그러나 정식적인 멘토링 활동을 통한 관계는 정리되며 멘토와 멘티가 심리적으로 종료의 마

음가짐을 하고 대비한다. 멘토링을 종료하기 위해 멘토들의 마음가짐은 멘티를 생각하고 배려하는 마음이 많았다.

“저는 멘토링을 종료하였지만 연락을 계속하면서 이 학생이 커서 어떻게 살까, 저랑 활동한 것들을 어떻게 실천하고 있을 까 궁금할 것 같아요, 그런걸 지켜 보면서 저도 같이 성장하고 싶어요.” (연구참여자 11, 2015. 07. 14)

“멘토링 마지막 했을 때 멘티에게 이게 마지막이야 하고 했어요. 그날도 멘티가 먹는 것을 좋아해서 같이 밥 먹으면서 얘기했어요. 사실 마지막이었지만 마지막이 아니었어요. 그 다음에도 계속 만났거든요..” (연구참여자 13, 2015. 06. 08)

모든 것에는 마지막이 있다. 멘토링을 하면서 마지막 멘토링 시간을 경험하게 된다. 멘토들은 나름대로 멘티와의 이별을 준비하고 이별을 가진다. 멘토링을 종료한 후 멘티와의 관계는 두 가지로 나타났다 하나는 멘티와 지속적인 만남을 가지는 멘토가 있는 반면 멘토링을 끝내고 멘티와 연락을 두절하는 멘토가 있다. 연구참여자 11의 경우에는 멘티와 계속 연락을 하면서 멘티가 잘 성장하고 있는지 어떻게 변하고 있는지 지켜보고 싶어 하였다. 연구참여자 13 역시 마지막 멘토링을 하는 날 인사를 하고 헤어졌지만 현재는 멘티와의 SNS등으로 지속적인 교류를 하고 있었다. 멘토링을 종료하고 멘티들은 그동안 멘토링에 대해 돌아보고 자신의 역할에 대해 반성하기도 한다.

“마지막 멘토링을 하고 난 느낌은 제가 진정한 언니가 되 주지 못했던 것 같아요. 제 멘티는 멘토링 할 때 친구를 잘 데리고 와서 힘들었는데 그때 헤어질 때도 멘티가 친구와 같이 와서 많이 힘들었어요. 마지막 멘토링까지 데려오니까 인사도 제대로 못하고 마무리한 것 같아요. 마지막 날인데 흐지부지하게 끝나서 아쉬움이 컸어요. 돌아오면서 진짜 이 학생과 연락을 계속하고 지낼 수 있을까 제 스스로 회의감이 들었어요. 그동안 학생의 고민을 들을 수 있어서 좋았으나 이 관계가 1년으로 머물지 않을까 이런 생각이 들었어요.” (연구참여자 1, 2015. 07. 15)

“우리가 마지막 날이라고 한 적이 있었어요. 마지막 날이니까 맛있는 것 먹고 수다 떨고 그리고 멘티가 버스 타는 것까지 보고 헤어졌는데 마음이 이상했어

요.” (연구참여자 14, 2015. 08. 26)

멘토링의 마지막 날 감정에 대해 멘토들은 솔직하게 이야기 하였다. 이들은 모두 멘토링을 끝내면서 멘티와의 만남도 종료하였다. 연구참여자 1은 멘토링을 돌아보았을 때 자신이 진정한 언니가 되어주지 못한 것 같아 많이 미안하게 생각하였다. 멘티의 고민을 들을 수 있어 좋았으나 더 이상 관계를 유지할 것 같지 않다고 솔직하게 얘기했다. 또 연구참여자 14는 마지막 멘토링을 하였을 때 자신의 섭섭한 감정을 털어놓았다. 대부분의 멘토들은 한두 번 정도 멘티와의 연락을 하거나 만남을 가졌지만 지속적으로 1년 넘게 유지하는 멘토들은 적은 수에 불과하였다. 대학생들도 멘토이기 이전에 사람이기 때문에 자신과의 관계 형성이 잘 되거나 자신을 믿고 의지하는 관계를 가지고 있을 때 지속성이 유지된다고 할 수 있다. 이와 같이 멘토링은 인간관계를 우선으로 하고 있기 때문에 많은 감정이 노출되고 그동안의 관계성을 중시하게 되며 그 정도에 따라 지속 여부가 결정된다는 것을 알 수 있었다.



## 2.2. 멘토링 제도

다문화멘토링 운영에 대한 여러가지 규칙이 있다. Kant는 규칙에 따라 행위하는 것은 생각하는 것을 배우게 된다고 하였다. 즉 규칙은 성격에 따라 형성한다고 하며 성격은 준칙에 따라 실천하는 숙련성에 의해 존립한다고 하였다(김종국, 2006: 13). 다문화멘토링의 가장 큰 장점이라면 멘토에게 주체적으로 맡겨주고 멘토가 자유롭게 진행할 수 있다는 것이다. 다른 교육봉사와 다르게 교재를 지정하거나 시간을 정해주지 않으며 또한 여러 명의 멘티를 한꺼번에 집단으로 멘토링을 하지 않는 장점이 있다. 이러한 장점은 멘토들에게 긍정적인 역할을 하기도 하지만 부정적으로 악용하게 하기도 한다. 따라서 멘토링 제도가 주는 하위범주를 자유로움에서 오는 긍정적인 면과 자유로움에서 오는 윤리적인 문제로 하위범주를 나누었다. 그 내용은 다음 <표 IV-6>와 같다.

<표 IV-6> '멘토링 제도'에 대한 개념과 범주

개념	하위범주	범주
<ul style="list-style-type: none"> <li>- 규제가 없어 좋음</li> <li>- 멘토에게 자율적으로 맡김</li> </ul>	형식의 자유로움	멘토링 제도
<ul style="list-style-type: none"> <li>- 일대일에서 오는 편안함</li> <li>- 일대일로 학습의 효과 좋음</li> </ul>	일대일 멘토링	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- 유용하게 쓰이는 장학금</li> <li>- 멘티에게 활용</li> </ul>	멘토들의 장학금 수혜	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- 시간 부풀리기</li> <li>- 적당하게 떼우기</li> </ul>	멘토의 양심에 따른 활동	

### 1) 형식의 자유로움

다문화멘토링 제도가 도입된 것은 다문화가정 학생들의 학습향상은 물론 정서지원 등을 통하여 다문화가정 학생들의 학교생활 적응을 도와주는 것이다. 이러한 제도는 다문화사회를 대비하는 것이기도 하지만 다양한 사회문제를 대비하기 위하여 마련된 것이다. 다른 멘토링과 다르게 다문화멘토링 제도의 장점들

이 있다. 그러나 이러한 장점에서 오는 긍정적인 것과 부정적인 것이 있다. 먼저 긍정적인 점은 다른 멘토링과 다르게 멘토에게 자율적으로 맡긴다는 것이다.

“성적을 몇 점 올려야 되고 일주일에 몇 번씩 가야되고 이러면 뭔가 멘토랑 멘티에게도 부담이 되고 요즘엔 중학생들도 바쁘더라고요. 그래서 어떻게 될지도 모르는데 너무 규율이 많으면 오히려 더 안 좋은 것 같아요.” (연구참여자 7, 2015. 08. 13)

“시간 활용을 저 스스로 할 수 있다는 것이 좋았고 한 달에 몇 시간씩 하는 게 있지만 꼭 하는 게 아니어서 부담감도 없고 멘티를 대하는 마음도 편해지고 저희 시험기간에는 준비를 못하는 게 사실이기 때문에 편의를 봐서 안 만나고 다음에 채워서 만날 수 있다는 유연하게 제 스스로를 운영할 수 있다는 장점들이 더 좋았고 이제 제가 어떻게 가르칠지 시간을 배분해서 가르칠지 그게 더 좋았던 것 같아요. 또한 교과서를 통한 게 아니라 어떤 걸 통해서 더 재밌게 흥미를 둘 수 있을 까 고민들을 많이 했던 시간이었던 것 같아요.” (연구참여자 14, 2015. 08. 26)

“형식적으로 자유로운 것이 많이 도움이 되었다고 생각해요 그니까 오늘은 여기서부터 여기까지 나가주세요 학생을 어느 정도까지 올려주세요 이렇게 목표를 주고 했다면 제가 그 학생과 그 많은 이야기, 여러가지 이야기를 나눌 시간도 부족하고 그런 기회도 별로 없을 것이고 또 학생을 교과서 위주로 공부하기 보단 책을 가져가서 읽어준다던지 약간 이런 활동을 많이 했기 때문에 그럴 기회도 많이 없었을 것 같아요.” (연구참여자 17, 2015. 06. 22)

다문화멘토링은 형식에 규제가 없고 자유로운 편이다. 멘토가 모든 것을 주체적으로 이끌어갈 수 있다는 장점이 있다. 연구참여자 7은 다문화멘토링은 성적을 어느 정도 올려주고 멘토링을 몇 번 해야 하는지에 대한 형식에서 매우 자유로움을 장점으로 꼽았다. 또한 연구참여자 14는 멘토가 자유롭게 시간을 활용할 수 있어 다양한 활동을 할 수 있는 것이 장점이라 하였다. 연구참여자 17은 형식의 자유로움 때문에 멘티와 더 진솔한 이야기를 나눌 수 있었고 교과서보다는 다양한 책을 읽는다던지 다양한 활동을 하는 기회를 가질 수 있다고 하였다.

이와 같이 다문화멘토링 제도는 멘토에게 자율적으로 맡긴 부분에서 많은 활동을 자유롭게 할 수 있으며 이러한 제도 때문에 멘토와 더 빨리 라포형성을 할 수 있는 기회가 마련되었다. 처음부터 규칙을 강요하거나 시간을 배정하였다

면 학습의 효과는 더 높아졌을지는 몰라도 정서적인 지원은 많이 이루어지지 않았을 것이다. 이러한 자유로움은 Kant가 주장하는 도덕적 자유를 함양하는 것으로 내적가치를 핵심으로 갖는 인격성의 자유와 같은 맥락을 지닌다(김종국, 2006: 5). 즉 멘토링 활동이 자유로운 실천을 통해 내적 가치에 역점을 둔다면 멘토들의 적극성을 유도할 수 있고 멘토링의 기대목표에 더욱 다가갈 수 있을 것이다.

“처음에는 너무 자유로우니까 기준도 딱 안정해져있고 좀 막막했는데 전체적인 걸 다 따져봤을 때는 좋은 것 같아요 왜냐하면 물론 이게 그래도 책임감이 필요한 것 같아요.” 연구참여자 6, 2015. 07. 06)

“저는 멘토에게 자유가 주어지는 게 기본적으로 좋다고 생각은 드는데 이걸 아니라고 생각하는 것은 멘토한테 자유가 있다는 건 멘티에게도 자유가 있다는 것인데 학생들에게 사정이 있으면 그날에 자유롭게 취소할 수 있다는 것인데 이런 것이 좋은 점과 나쁜 점이 함께 있을 수 있다고 생각이 들어요.” (연구참여자 10, 2015. 07. 26)

자유가 주어진다는 것은 책임이 따른다는 것과 같다. 자유로움에 대해 장점도 있지만 단점도 있음을 멘토들은 잘 알고 있었다. 연구참여자 6은 너무 자유로움 때문에 처음엔 어떻게 시도해야 하는지 어려움이 있었으나 멘토링을 진행하다 보니 그것이 책임감을 가질 수 있게 하고 자신에게 도움이 되었다. 연구참여자 10은 멘토링의 자유로운 형식은 긍정적인 면과 부정적인 면을 모두 제공한다 하였다. 멘토에게 자유를 준다는 것은 멘티에게도 그만큼 자유로움을 준다는 것이다. 자유로움이 편안함으로 대체될 수 있다는 점을 항상 염두에 두고 멘토는 책임감을 가지고 리더십을 발휘해야 한다. 자유로움은 도덕적인 책임을 동반해야 하는데 자유로움에서 오는 부정적인 면도 나타나기 때문이다. 멘토에게 자율적으로 맡기는 자유로움이 시간에 대한 부정입력이나 멘티에게 소홀하게 시간만 채운다는 등 여러가지 상황이 나타날 수 있다. 자유로운 형식에 대해 멘토의 양심적인 태도가 없다면 부정적인 행위를 이어질 수 있다는 것이다. 따라서 멘토들에게 윤리적인 측면의 교육도 병행해야 한다.

## 2) 일대일 멘토링

다문화멘토링이 사회적 실천을 유도하는 하나의 맥락으로 일대일 멘토링을 꼽을 수 있다. 멘토링은 운영형태에 따라 개별 멘토링과 집단 멘토링으로 나눌 수 있다(한국장학재단, 2012). 개별 멘토링은 멘토와 멘티가 일대일로 만남을 통해 개별프로그램을 수행하는 것이다. 다문화멘토링은 개별 멘토링에 속하며 일대일 멘토링을 진행한다. 다문화멘토링의 큰 장점 중의 하나는 일대일 개별 멘토링으로 이루어진다는 것이다.

“교육봉사가 일대 다수인 경우가 많잖아요. 그러나 다문화멘토링은 일대 일이어서 훨씬 편했던 것도 있었어요. 다른 교육봉사는 수업을 하러 간다는 생각이 있었다면 다문화멘토링은 꼭 수업이 아니더라도 문제를 상담해주고 함께 체험도 하고 그런 게 많았기 때문에 그냥 다른 학생을 봐주러간다 그런 느낌이 많았던 것 같아요.” (연구참여자 2, 2015. 08. 20)

“저 같은 경우는 다른 봉사활동에서 여러 명의 멘티를 학습에만 치중하면서 멘토링을 하였어요. 시간도 딱 정해져 있고 오늘 해야 할 분량도 정해져 있는데 다문화멘토링은 일대일로 만나니까 친구에게 하지 못하는 얘기를 할 수도 있고 쉽게 친해질 수도 있었어요. 어떨 때는 가족보다 더 가깝다는 생각이 들어요. 제 동생은 멀리 있으니까 한 달에 한번 만나는데 이 친구는 일주일에도 여러 번 만나니까요.” (연구참여자 6, 2015. 06. 22)

다문화멘토링은 멘토와 멘티가 일대일로 멘토링을 진행하기 때문에 멘토는 멘티에게 더 많은 것을 지원해줄 수 있다. 이와 같이 연구참여자들은 일대일에서 오는 장점에 대해 이야기 하였다. 연구참여자 2는 다른 교육봉사와 다르게 다문화멘토링이 일대일 멘토링에서 오는 장점에 대해 얘기하고 있었으며 연구참여자 6은 일대일 멘토링을 진행하다보니 가족보다 자주 만날 수 있기 때문에 더 가까운 느낌이 들었다. 따라서 다문화멘토링은 형식의 자유로움과 함께 일대일 멘토링이기 때문에 더 인간적인 교류를 할 수 있고 이들의 어려움이나 고민을 더 깊게 들여다 볼 수 있다. 이러한 장점을 잘 살려 다문화가정 학생들이 학교생활에 안정적으로 적응할 수 있도록 다문화멘토링 제도를 잘 활용하여야 할 것이다.



### 3) 멘토들의 장학금 수혜

다문화멘토링의 장점 중에 또 하나는 멘토링 활동에 일정의 장학금을 지급한다는 것이다. 이러한 장학금은 멘토들의 활동을 장려하고 활성화한다. 한국연구재단에서 멘토들에게 지급하는 장학금은 도시에서 진행하는 멘토에게는 시간당 12,500원을 지급하며 농촌에서 진행하는 학생들에게는 시간당 15,000원을 지급한다(한국장학재단, 2015). 이러한 장학금은 학생들이 봉사에 참여할 수 있도록 유도하기도 하고 장학금을 통하여 학비를 지원하는 명목이다. 그러기 때문에 다문화멘토링은 무보수로 봉사를 하는 개념은 아니다. 즉 자신들이 봉사를 통하여 일정의 외적 성취가 있다는 것을 의미한다. 그렇다고 이것이 사회적 실천이 아니라고 할 수는 없다. 사회적 실천에는 내적 성취와 외적 성취를 포함하기 때문이다(MacIntyre, 1989)

“장학금을 받으니까 제가 학생한테 쓰는 것이 아깝지가 않아요. 그건 학생을 위해 쓰라고 받았다고 생각해요. 그래서인지 전 모든 비용을 제가 쓰지 학생한테 쓰게 해본 적이 없어요.” (연구참여자 5, 2015. 06. 04)

“장점이라면 여러가지 측면에 있는데 재정적인 측면에서 많이 준다고 생각을 해요. 과할 정도로 준다고 생각해서 많이 주니까 받은 만큼 많이 쓰거든요. 멘티와 먹거나 놀러가거나 그런 측면에서 많이 활용하는 것 같아 좋은 것 같아요.” (연구참여자 10, 2015. 06. 12)

“저는 그래도 멘토에게 많이 투자하긴 투자한 것 같아요. 원래 받을 때처럼 많이 하지는 못 하지만 장학금을 받은 걸로 에버랜드도 가고 밥도 많이 먹고.....” (연구참여자 15, 2015. 06. 12)

멘토들은 다문화멘토링을 통하여 일정한 장학금을 받고 있다. 이는 학생들의 근로를 인정하여 장학재단에서 지급한다. 이렇게 장학금을 받아 멘토들은 멘티에게 많은 것을 활용하고 있다. 연구참여자 5는 자신이 장학금을 받기 때문에 멘티에게 아깝지 않게 쓸 수 있다고 하였고 연구참여자 10 역시 자신이 봉사활동이라고 생각했는데 장학금이 지급되어 멘티와 밥을 먹거나 음료등 멘티를 위

해 많이 사용하였다. 또 연구참여자 15는 멘토링 활동 시 멘티와 함께하는 비용을 멘토가 감수할 수 있어서 좋았다.

다문화멘토링은 교과를 통한 학습을 중심으로 운영하기보다 다양한 체험활동이나 정서적인 지원이 필요한 활동이다. 따라서 멘티와 체험활동을 하거나 정서적 지원을 하기 위해 카페나 음식점에서 만날 때 당연히 금전적인 지출이 필요하다. 이럴 때 멘토들은 자신이 받은 장학금을 멘티에게 많이 할애하였다. 이처럼 다문화멘토링을 통한 장학금 지급은 다문화멘토링을 원활하게 할 수 있는 유효제 역할을 하고 있다. 그러나 장학금을 주지 않았을 때 자발적으로 봉사하겠다는 대학생이 많다고는 보장할 수 없는 것이 사실이라는 점이 안타깝다.

#### 4) 멘토의 양심에 따른 활동

다문화멘토링의 장점들은 멘토들에게 윤리적인 면을 강조하기도 한다. 멘토들에게 윤리적이고 도덕적인 면을 강조하지만 어린 멘토들은 가끔 이런 측면을 악용하기도 한다. 이러한 점에서 멘토들의 의식전환이 필요하다.

“저의 경우는 아니지만 1시간 하고 3시간 하였다고 입력하는 사람도 있고 1시간 반하고 4시간 올린 애들도 있어요. 이런 학생들이 학생들을 가르쳐도 되나 화가 나고 강하게 제제가 필요한 것 같아요.” (연구참여자 5, 2015. 07. 13)

“멘토에게 너무 자유를 주니깐 잘하는 멘토는 확실히 잘하는데 부족한 멘토는 활동에 있어서 소극적이고 적당하게 채우려는 그럴 가능성도 있다고 생각해요.” (연구참여자 11, 2015. 06. 17)

인간은 살아가면서 도덕적인 측면을 강조할 때가 있다. 멘토링의 장점에는 멘토에게 주체적으로 맡기기도 하고 활동을 탄력적으로 운영하도록 한다. 이러한 장점을 체크할 수 있는 평가도구나 감사도구가 없기 때문에 멘토들의 양심에 따른 활동이 진행되고 있다. 연구참여자 5는 멘토들의 자유로움은 멘토들에게 도덕적인 부정함을 일으키기도 하였다. 연구참여자 11은 멘토들에게 자율적으로 맡기는 것은 적극적인 멘토와 소극적인 멘토의 구분이 명확해졌다. 소극적인 멘토는 적당하게 해결하려는 경향이 있다. 이렇듯 다문화멘토링 활동에 있어 정확

하게 시간을 파악할 수 없다는 단점을 이용하여 멘토들은 시간을 늘리거나 정서적 지원으로 포장하여 적당히 시간을 채우는 사례가 종종 일어나곤 한다.

이러한 측면에서 멘토들에게 윤리적인 의식에 대해 주기적인 교육이 필요하다. 멘토에게 필요한 도덕성은 개인적인 측면만을 강조해서는 안 된다. 도덕성이라는 개념은 사회적인 차원이 내재되어 있기 때문에 사회적 맥락을 고려해야 한다(신기철, 2006: 168). 따라서 멘토에게 책임을 전가할 것이 아니라 체계적인 관리가 이루어질 수 있는 시스템을 마련할 수 있도록 제도적인 노력이 필요함을 시사한다.

“제가 멘토링 1년을 경험한 바로는 책임감이 따르는 것도 배웠어요. 만약 수기 출근부 작성하면서 많이 배운 것은 이게 또 위조도 할 수 있어요. 위조하려면 충분히 할 수 있고 시간도 훨씬 늘릴 수 있는데 그런 유혹이 많죠. 나도 좀 할 까?? 그러면서 스스로 많이 배우고 이런 생각을 하기도 해요.” (연구참여자 8, 2015. 06. 29)

그러나 모든 멘토들이 부정적인 행동을 하지는 않는다. 연구참여자 8과 같이 멘토링이 주체적으로 멘토에게 맡겨지기 때문에 멘토는 더욱 책임감을 느낀다. 다양한 유혹이 있으나 자신의 확고한 신념만 있다면 충분히 해결할 수 있다. 따라서 이러한 문제는 어려서부터 양심에 따른 행동을 할 수 있도록 도덕교육이 필요하다. 또한 멘토들에게 책임을 전가할 것이 아니라 멘티의 담당교사나 멘토링을 운영하는 사무국이 크로스체킹을 할 수 있는 시스템이 마련되어야 한다. 즉 부정에 대한 예방책이 필요하다.

### 2.3. 교사의 태도

학생들에게 교사의 지지와 지원은 학생에게 많은 영향을 미친다. 다문화멘토링에 대한 교사의 반응과 태도에 대해 살펴보았다. 다문화 담당교사는 학생들의 부족한 학습을 향상시킬 수 있도록 지원하고 자신감이 없는 학생들을 지지하며 격려해주며 다문화관련 여러가지 프로그램을 이용할 수 있도록 연계하는 일을 한다(박미숙, 2013). 그러한 다문화멘토링 담당교사들의 태도는 양립적으로 나타났다. 다문화가정 학생들의 특성과 성격, 성적 등을 다양하게 꿰뚫고 지원하는 교사가 있는 반면 멘토링 활동에 대한 도장 찍어주는 일만 하는 교사가 있었다. 이러한 교사의 태도에 대해 멘토들은 다양하게 표현하였다. 그 내용은 다음 <표 IV-7>와 같다.

<표 IV-7> '교사의 태도'에 대한 개념과 범주

개념	하위범주	범주
- 멘토링에 관심 있는 교사 - 멘토링 담당은 복지사 선생님이 적합	적극적인 다문화 담당교사	교사의 태도
- 도장만 찍어주는 교사 - 멘티에 대해 부정적인 교사	멘토링에 무관심한 교사	

#### 1) 적극적인 다문화 담당교사

학생들은 학교와 교사와는 떨어질 수 없는 관계이다. 학생들과 가장 깊숙이 관여하고 있는 교사들의 태도는 학생들의 학교생활에 많은 영향을 미칠 수 있다. 다문화멘토링 역시 교사들의 태도에 따라 멘티의 변화는 물론 멘토링의 효과가 더욱 확장될 수 있다.

“저는 멘토링 담당교사도 아닌 부장선생님이 저에게 멘티의 학업은 이렇고 학생의 성격이 이러니깐 이런 식으로 해 주시는 것이 좋겠다. 또 이렇게 하면 반응을 잘 보인다. 라는 등 조언을 해 주고 멘티를 대개 잘 알고 계셔서 처음엔 멘티의 담임선생님인줄 알고 여쭙봤더니 멘티가 하는 말이 1학년 때 자기 특정 과목 선생님이셨네요.” (연구참여자 17, 2015. 06. 22)

“교사 분께서 멘티에게 관심이 많으시고 가정환경까지 다 알고 계시더라고요. 선생님이 멘티를 가르치는 과목이 없어요. 그런데도 멘티에 대해 꽤 꿰고 있었어요. 특히 저에게 이 친구가 이런 장점이 있고 단점이 있고 부모님 관련해서 말을 적게 하는 것이 좋을 것 같다고 조언도 해주시고요. 그런 부분에 대해서는 지금 선생님이 잘 해주시는 거 같아요.” (연구참여자 18, 2015. 05. 28)

교사들의 지지와 지원은 멘토에게 많은 힘이 된다. 멘토링 활동을 하기 위해 멘토들은 멘티의 학교로 가기 때문에 멘토들에게는 교사의 역할이 멘토링 활동 하는데 많은 영향을 준다. 따라서 연구참여자인 멘토들은 교사의 관심에 많은 반응을 보이고 있었다. 연구참여자 17은 다문화 담당교사도 아니고 담임교사도 아님에도 불구하고 멘티 학생의 특성을 모두 알고 있는 선생님을 보며 자신이 닮고 싶은 교사라고 하였다. 또한 연구참여자 18은 자신이 생각하지 못한 부분에 대해 교사가 조심하라고 하는 것을 보며 멘토가 멘티에게 생각없이 하는 말이 멘티에게 상처를 줄 수 있기 때문에 선생님의 조언에 감동받았다.

많은 학생들이 사범대 학생이고 멘티를 담당하고 있기 때문에 교사의 관심을 더욱 기대하고 있었다. 교사의 관심은 자신의 멘토링 활동에 많은 활력소를 불러 넣어주기도 하고 교사와 함께 멘티를 변화시켜야 한다는 책임감을 가지기도 한다. 또 멘토링을 담당하는 선생님들 중에는 학교 복지사 선생님들도 있었다.

“멘티가 계신 학교 복지사 선생님은 아무래도 복지사 선생님 이시다보니까 웃는 얼굴로 반겨주시고 멘티에게 멘토링 있다고 말씀해주시고 멘토들 다 챙겨주시고 단톡방 만들어서 멘토에게 전달할 것 금방해주시고 교사들은 복지사 선생님처럼 살갑게 하지는 안았어요.” (연구참여자 2, 2015. 08. 25)

“그 선생님은 그 학교에 탈북학생들이 많단 말이에요. 학생들에 대해 자세히 알고 계세요. 학생들이 집안 사정들도 그렇고 많이 안 좋대요. 저희가 생각하는 것보다 많이 안 좋다고 하시면서 이 학생들 과외도 못 받고 하니까 많이 도움이 되었으면 한다고 그렇게 이야기해주시는데 그런 선생님 보면 학생들 챙겨주려는 마음이 일반학교와 다른 것 같아요.” (연구참여자 6, 2015. 07. 06)

교사가 어떤 생각을 가지고 멘티들을 챙겨주는가에 따라 멘토링 효과는 다른 것 같다. 연구참여자 2는 다문화멘토링 담당교사가 학교 복지사 선생님일 경우

에는 멘토들을 챙겨주고 멘토에게 전달할 내용들을 정확하게 전달해 주었다고 한다. 또 멘티의 특성도 정확하게 파악하여 멘토에게 가르쳐주는 등 멘토링을 하는데 일반교사가 담당할 때보다 수월하였다. 또한 연구참여자 6은 탈북학생 중점학교 교사들이 일반학교 교사와 다르게 학생들에게 관심이 많았다. 이렇듯 복지선생님이나 중점학교 교사들이 다문화가정 학생들에게 더 관심이 많고 다문화에 대한 이해가 높다는 것을 알 수 있었다. 이와 같이 교사의 관심은 멘티의 학생들의 학교생활에 많은 영향을 주며 멘티의 자존감을 형성하는데 일조를 할 뿐만 아니라 멘토들의 멘토링 활동에도 큰 힘이 된다는 것을 알 수 있었다.

## 2) 멘토링에 무관심한 교사

다문화멘토링에 적극적인 교사가 있는 반면 다문화멘토링에 관심이 전혀 없거나 업무로만 접근하는 교사들이 있었다. 교사의 이러한 태도가 멘토링의 어려움의 한부분이기도 하며 특히 사범대에 소속한 멘토들은 예비교사로서 새로운 가치를 형성하는 기회를 가졌다.

“선생님이 관심이 없으시고 이걸 맡았으니까 하긴 해야 되잖아요. 그런 근본적인 것을 느꼈고 교사라면 학생이 진짜로 뭔가 잘 배우고 있는지 그런 것은 관심이 별로 없어서 저는 절대로 이런 교사는 되지 말아야겠다고 생각했어요.” (연구참여자 4, 2015. 07. 03)

“담당교사와 담임선생님이 다르니깐 저는 사인을 받기는 하는데 제가 문자로 연락은 드리지만 얼굴을 보는 것이 아니라서 이쪽으로 사인을 받기는 하지만 맞는 것인지, 아니면 그렇게 하는 것이 맞는 것인지 잘 모르겠더라고요. 초등학교생이라 그런지 담당교사보다 담임선생님이 더 잘 알잖아요. 도장만 받으러 간다는 느낌 같은 거 있었어요.” (연구참여자 6, 2015. 06. 22)

“선생님은 아무런 관심이 없어요. 도장만 찍어준다는 그런 생각만 들었어요. 제가 멘토링 한 것을 알기는 하는지 그것도 궁금했어요.” (연구참여자 16, 2015. 08. 04)

멘토링 담당교사에 대해 멘토들은 나름의 잣대를 가지고 평가하였다. 멘토링

에 대해 전혀 관심이 없는 교사들도 있었다. 멘토들은 멘토링 활동을 진행한 후 멘토링 활동에 대한 수기 출근부를 작성하고 교사의 도장을 받은 후 운영기관에 매달 제출하여야 한다(한국장학재단, 2012). 이들이 제출하는 멘토링 수기출근부에 교사의 확인 도장이 필요할 때 도장만 찍어주는 교사들이 있었다. 연구참여자 4의 경우는 멘토링 업무를 맡았기 때문에 어쩔 수없이 한다는 인상을 받기도 하고 연구참여자 6과 같이 담당교사는 멘티에 대해 전혀 알지 못하는 교사도 있었다. 연구참여자 16 역시 교사가 자신이 멘토링을 제대로 하는지 알려고도 하지 않았다. 교사들의 이러한 현상은 멘토들이 거짓으로 수기출근부를 작성하는 계기를 만들어 주기도 한다. 멘토링 활동에 대해 교사들의 적극적인 관심과 지지가 필요함을 알 수 있다. 이러한 측면에서 교사들의 주기적인 다문화업무에 대한 교육이 이루어져야 함을 시사하고 있다.

“학교 측에서는 다문화멘토링에 대한 인식이 약간 부족하다고 해야 하나요. 어차피 공부 가르쳐 주는 건데 딱히 지원해주어야 하는 것이 필요 있을까 어차피 공부 몇 시간 가르쳐주고 가는 건데, 이런 식으로 생각하시는 분들이 많은 것 같아요.” (연구참여자, 6, 2015. 07. 06)

“제가 멘토링 하면서 불편한 것은 학교 담당선생님들의 인식 때문에 힘들었던 것 같아요. 다문화멘토링 하면 방과 후 멘토링처럼 과외 식으로 생각하시는 선생님들이 너무 많더라고요. 요일을 딱 정해서 이 시간에 와주세요. 제가 학교 밖으로 나가려고 하면 학교 안에서만 하라고 하고 출근부를 기사에게 받고 가라고 하고....멘토링은 학교에 와서 공부나 가르쳐주고 가라는 식이에요.” (연구참여자 17, 2015. 07. 16).

교사들의 다문화멘토링에 대한 인식뿐만 아니라 학교에서도 다문화멘토링에 대한 인식은 많이 부재하였다. 연구참여자 6은 학교 측의 다문화멘토링에 대한 인식부족이 멘토링을 하는데 힘들게 하였다. 연구참여자 17 역시 학교 교사들이 다문화멘토링에 대한 인식부족 때문에 정해진 시간이나 정해진 과목, 하루에 할 수 있는 양을 체크하는 것이 힘들었다. 교사들이 다문화멘토링을 일반멘토링과 같이 취급하여 그냥 공부만 가르쳐 주는 사람으로 인식하고 있다는 것이다. 이러한 교사들의 인식을 개선하는 것이 시급한 문제로 떠오른다.

“제 학생의 도움을 청하고 싶었을 때 교사 선생님의 보이셨던 태도를 보면서 제가 보는 학생보다 이 학생을 더 안 좋게 보시는 거예요. 도움을 청했을 때 도움을 주지 않고 선생님이 알아서 해주세요. 그런 태도를 보면서 제 자식을 저런 교사에게 가르치기 싫다 이런 생각이 들었어요.” (연구참여자 1, 2015. 08. 20)

“제 멘티가 멘토링을 까먹고 집에 갔다 하면 제가 왔다가 다시 집에 가잖아요. 그걸 선생님들이 아셔서 그러는지 그러면 엄청 혼내시고 제 앞에서 그게 보이니까 너무 안쓰럽기도 하고 그런 선생님 보고 다문화니까 더 알려주고 챙겨줘야지라는 생각이 들면서 좀 너무 안쓰러웠던 것 같아요. 선생님들이 그런 것을 이해해주시고 도움을 주셔야 하셔야 하는데 근데 어쩔 수 없는 게 한 반에서 혼자잖아요.” (연구참여자 17, 2015. 07. 16)

멘토들이 교사에게 도움을 청하고 싶을 때 교사들의 태도를 보고 교사에 대한 인식이 바뀌기도 하였다. 다문화 담당교사들의 태도에 대하여 연구참여자 1은 멘티의 문제를 상담하러 교사에게 갔을 때 교사는 무관심하게 피해버린 경험이 있었다. 또 자신이 알고 있는 멘티를 더 나쁘게 이해하고 있는 교사의 태도를 보고 교사가 학생을 망치고 있다는 생각이 들었다. 또한 연구참여자 17은 교사가 챙기기 못해 발생한 문제인데도 불구하고 멘토 앞에서 멘티를 혼내는 것을 보고 멘티가 더욱 안쓰러웠다. 이와 같이 연구참여자들은 교사의 다른 태도를 보면서 교직을 이수하는 예비교사로서 절대 닳고 싶지 않은 교사라고 말하였다. 이러한 문제는 적어도 다문화 담당교사들이 학생들의 특성을 이해하고 이들의 고민을 상담해줄 수 있는 역량을 함양하여야 한다(박미숙·방현희, 2013).

이에 대해 모경환(2009)는 교사에게 다문화역량이 요구되며 교사에게 필요한 다문화 역량은 교사자신의 문화적 정체성과 다문화적 인식, 사회의 다양성 및 학생들의 다양한 배경에 대한 지식, 다문화적 교수학습능력 및 자료개발능력, 소수자학생들에게 대한 배려, 다문화적 문제 상황 해결능력, 다문화학급에서의 실습경험이 필요하다고 하였다. 이와 같이 다문화교육은 학교에서부터 시작하여야 하며 학교에서 다문화교육이 이루어지기 위해서는 교사들의 인식부터 개선되어야 한다. 교사들의 다문화적 역량과 다문화에 대한 관심이 다문화멘토링에 효과성을 높인다는 것을 다시금 인식할 수 있었다.



## 2.4. 튜터와 조별모임

튜터제도는 인천의 I 대학의 운영기관에서 운영의 효과를 높이기 위해 도입된 제도이다. 튜터란 일반적으로 가정교사의 의미로 사용하는 경우가 많으나 멘토링에서 튜터는 학생의 지도 감독하는 교수나 교사를 의미한다(방현희·박미숙, 2013). 다문화멘토링에서 튜터는 멘토의 매니저로서 멘토들을 지지하고 지원하며 멘토링 사무국과의 중개자 역할과 멘토링의 조력자 역할을 한다. 튜터는 주로 다문화학과에 재학 중인 대학원생들로 대학생인 멘토들의 멘토링 어려움을 도와주고 관리하는 역할을 한다. 이들은 각자 맡은 조를 관리하고 조별모임을 하여 멘토들끼리 교류의 장을 만들어주기도 한다. 많은 멘토들은 이러한 제도에 대해 많은 도움을 받고 있었다. 이에 대한 하위범주는 다음 <표 IV-8>와 같이 나타났다.

<표 IV-8> '튜터와 조별 모임'에 대한 개념과 범주

개념	하위범주	범주
<ul style="list-style-type: none"> <li>- 비사범대 학생에게 도움</li> <li>- 경험없는 멘토에게 도움</li> <li>- 다른 멘토들과 비교하며 멘토링</li> </ul>	다른 멘토와 활동 공유	튜터와 조별 모임
<ul style="list-style-type: none"> <li>- 멘토링의 안내자 역할을 하는 튜터</li> <li>- 상담해주는 역할</li> </ul>	튜터의 멘토링 지도	

### 1) 다른 멘토와 활동 공유

멘토링 활동을 지지하고 격려하는 슈퍼비전은 개별 슈퍼비전과 집단수퍼비전, 동료 슈퍼비전으로 나눌 수 있다(김용일·양옥경, 2006). 인천의 I 대학에서 실시하는 튜터제도는 개별 슈퍼비전이기도 하고 집단수퍼비전 이기도 하다. 한편으로는 튜터가 멘토집단을 공통적으로 관리하기도 하고 일대일로 개별상담을 통해 슈퍼비전을 담당하기도 한다. 튜터들은 주로 다문화와 관련된 대학원 과정의 튜터들로서 다문화에 대한 이론과 실제 현장을 두루 갖춘 사람들로서 다문화멘

토링과 다문화가정 학생인 멘티에 대해 관심이 많은 사람들이다. 이들은 멘토들이 멘토링 진행하는데 어려움이 없도록 지원하기도 하고 멘토들끼리 서로의 활동을 교류하고 멘토링에 대한 기법을 배우게 하는 등 다양한 역할을 한다. 이러한 튜터제도를 통하여 멘토들은 많은 것을 배우고 경험한다.

“작년 같은 경우 튜터모임을 통하여 다른 친구는 이럴 때 이런 활동을 하고 저는 이런 식으로 학생들이랑 했다는 정보 같은 것을 얻어가는 것 같아요. 그분들이 어떤 공부와 활동하는지 보고 아 저렇게 다가가서 친해지는구나. 특히 남자 분들은 운동도 하고 배드민턴 치면서 친해지고 그러더라구요. (연구참여자 9, 2015. 07. 19)

“튜터와 함께하는 조별모임을 가면 다들 비슷한 경험이 있긴 한데 비슷해 보이지만 서로 경험이 다르잖아요. 그 사람들이랑 모여서 같이 얘기를 하다보니까 아 내가 이런 상황에서 멘티랑 이렇게 해서 신뢰를 쌓아가지고 이렇게 했으면 좋겠다. 그런 얘기를 공유하다보니까 오히려 다른 사람에게 없었던 경험을 내가 갖기도 하고 그 사람이 나의 경험을 받기도 하면서 훨씬 성장한 기분이었어요.” (연구참여자 11, 2015. 06. 17)

연구참여자 9의 경우는 비사범대 학생으로 학생들을 어떻게 가르칠지 몰랐을 때 튜터를 통한 조별 모임에 참여하면서 다른 학생들의 활동모습을 보며 자신의 문제를 해결하였다. 연구참여자 11 역시 튜터를 통한 조별모임을 가면 다른 친구들과 공유를 할 수 있어 좋았고 자신의 멘토링이 성장한 느낌이라고 하였다.

“맨 처음 시작할 때 어떻게 해야 될지 모를 때 사범대생들에게서 많은 걸 알았어요 그래서 이분들은 교육자면에서 어떻게 다가갈지 배우고 하니까 이 부분에서 다룰 것 같다 이런 생각이 들었어요. 그래서 모임 할 때 많이 물어봤었어요. 이럴 때 어떻게 하나. 체험학습 어떻게 하나.” (연구참여자 16, 2015. 08. 04)

또한 연구참여자 16은 처음 멘토링을 하면서 어떻게 접근해야 할지 몰라 조별모임을 통하여 다른 멘토들과 교류하면서 또 튜터에게 물어가면서 멘토링을 진행하였다. 특히 비사범대 학생들은 사범대 학생들의 활동경험을 통하여 자신의 멘토링 활동에 이용하고 있었다. 이렇게 다른 사람을 한 번도 교육해보지 않

있던 대학생들은 자신이 어떤 식으로 멘티에게 학습과 정서적인 측면에 도움을 주어야 하는지 알 수 없어 다른 멘토들과 함께하는 조별모임을 통하여 활동을 공유하며 멘토링에 대한 어려움을 풀어 나갔다.

## 2) 튜터의 멘토링 지도

튜터는 멘토를 지원하고 지지하고 관리하는 조력자이며 중재자이다. 다문화멘토링을 실시하는 인천의 I대학은 튜터들을 통하여 그룹별로 멘토들과 소통하고 그들의 어려움을 관찰하고 해결하려고 노력한다. 튜터는 학교의 담당교사와 다르고 대학의 운영을 담당하는 사무국과도 다른 역할을 한다. 튜터의 역할에 대하여 방현희·박미숙(2013)은 관리자에게는 업무상의 조력자이며 멘토에게는 정서적 지원자 역할을 하여 멘토링의 효과를 극대화하는 중간 매니저의 역할이라고 하였다. 따라서 운영팀의 관리자입장에서 멘토들을 하나씩 모두 신경을 쓸 수 없으니까 튜터가 대신 멘토들과 직접적인 소통을 하게 하였다. 이런 튜터제도에 대하여 멘토들은 긍정적인 반응을 보이고 있으며 튜터를 많이 의지하고 있었다.

“학생의 개인적인 사정을 말씀드릴 사람이 없으니까 학교현장에서 교사가 제대로 역할을 수행하지 못하는 경우 튜터와 함께 얘기할 수 있고 멘토들과 같이 얘기할 수 있다는 좋은 해결책이 나오잖아요..” (연구참여자 1, 2015. 07. 15)

“다른 교육봉사와 다문화멘토링과 다른 점이 있다면 튜터제도라고 생각해요.” (연구참여자 15, 2015. 07. 26)

연구참여자 1은 튜터제도를 적극 활용하여 자신의 어려움을 해결하였다. 연구참여자 15는 다문화멘토링이 교육봉사와 다른 점에 대해 튜터제도를 꼽았다. 자신이 많은 교육봉사를 하였으나 이렇게 멘토들이 서로 모여 활동을 공유하고 이를 관리해 주는 경우가 한 번도 없었다고 하였다. 이처럼 모든 대학이나 기관이 튜터제도를 운영하지 않는다. 다문화멘토링 운영에 대해 대학이나 관계기관이 자율적으로 운영하도록 한다. 이런 점을 긍정적인 측면으로 볼 때 튜터제도는 많은 대학과 기관에서 확대 운영되어야 함을 시사한다.

“전 멘티의 문제를 튜터선생님께 말씀 드렸어요. 그러나 튜터선생님도 해결할 수 없는 문제들도 있잖아요. 그래서 저는 멘토들을 위한 상담실이 운영되었으면 좋겠어요.” (연구참여자 1, 2015. 2015. 06. 04)

“어려운거 있거나 문제 생겨서 못 갔을 때는 학교담당자랑 연락해보고 그 과정에서 힘들면 튜터선생님께 말씀드리고 그런 식으로 튜터선생님이 중간에서 잡아 줄 수 있을 것 같아요.” (연구참여자 4, 2015. 07. 03)

연구참여자 1은 멘티의 어려운 문제를 튜터께 말씀드리지만 튜터선생님도 해결할 수 없는 문제가 있었다. 연구참여자 4는 튜터선생님이 멘토의 어려운 문제를 해결해주고 중간역할을 한다고 하였다. 이와 같이 튜터를 활용하는 것은 매우 효과적인 운영방법이라고 말할 수 있다. 그러나 튜터들에 대한 주기적인 교육도 필요하고 튜터가 단지 멘토의 관리적인 측면을 떠나 멘토들에게 관심을 가지고 멘토들의 어려움에 대처할 수 있는 능력을 함양할 수 있도록 해야 한다.



## 2.5. 멘토의 노력

사람들은 누구나 개인적으로 가지고 있는 특성과 역량이 다르다. 대학생인 멘토들도 자신들이 가지고 있는 역량이나 자신의 경험들을 중요시하고 있었다. 자신들이 가지고 있는 지식이나 경험, 가치관들은 다문화멘토링에서도 많은 작용을 하였다. 멘토의 개인적인 특성의 하위범주는 경험과 멘토의 모범적인 행동으로 나누었다. 그 내용은 다음 <표 IV-9>와 같이 나타났다.

<표 IV-9> '멘토의 노력'에 대한 개념과 범주

개념	하위범주	범주
- 경험에서 나오는 자신감 - 경험으로 인한 안정적인 멘토링 - 경험에서 오는 요령	경험 이용하기	멘토의 노력
- 나부터 모범적인 행동 - 나부터 바뀌어야 멘티가 따라함	모범 보이기	
- 멘티에게 편하게 다가가기 - 형이나 누나 되어주기	형이나 언니로 다가가기	

### 1) 경험 이용하기

모든 활동에는 개인적인 성향이 활동에 많은 영향을 미친다. 멘토링에 있어서도 멘토의 개인적인 역량이나 경험은 활동에 많은 영향을 미쳤다. 특히 멘토링의 경험은 그다음 멘토링을 활동을 하는데 직접적인 영향을 미칠 뿐만 아니라 멘티를 이끌어감에도 많은 효과를 보였다.

“우선 멘토링에 대한 거부감이 없어요. 원래 활발한 성격이긴 했으나 멘토링, 선생님이라는 것에 벽이랄까 그런 것이 없어요. 이미 알고 있고 그래서 자기가 알고 있는 선에서 자기가 하고 싶은 것 이야기 할 수 있잖아요. 허황되지도 않고 현실적인 것 그리고 또 멘토링 규칙에 대하여서도 알기 때문에 경험이 있으면 좋을 것 같아요.” (연구참여자 5, 2015. 06. 04)

"작년에는 어떻게 해야 하나 걱정도 많고 그랬는데 작년 해보고 올해 하나까  
뭔가 방향 잡는 것이 있어서 조금 편한 것 같아요.." (연구참여자 17, 2015. 06.  
22)

"어찌 되었든 경험이 있어야 학생을 처음 만났을 때 진짜 여러 번 만났던 학생  
이 단답을 했을 때도 당황하지 않고 가서 뭔가 하거나 아니면 멘토링 하다보면  
다양한 상황이 발생하잖아요. 그런 상황을 발생했을 때 이런 걸 누구에게 이야  
기해서 빠르게 파악하고 하는 것이 여러번 경험을 해봐야 생기는 것 같아요.  
만약 그런 경험이 없어서 쭈뼛쭈뼛 하고 있으면 가장 큰 피해를 보는 건 멘티  
잖아요. 멘토는 물론 모든 사람에게 경험이 있어야 스킬이 생기고 평화로운 결  
론이라고 해야 하나.." (연구참여자 18, 2015. 05. 28)

멘토링의 경험은 멘토에게 많은 자신감을 준다. 연구참여자 5는 멘토링 경험  
은 일단 멘토에게 부담감을 덜어주며 멘티와의 상황에서도 당황하지 않고 어떻  
게 대처해야 하는지를 알게 하였다. 연구참여자 17은 경험에 대해 처음 멘토링  
을 할 때 어떻게 라포형성을 할지 수업은 어떻게 진행되어야 할지 등에 대한  
부담 등을 줄일 수 있다고 하였다. 연구참여자 18 역시 멘토링 경험을 통하여  
여러가지 상황에 당황하지 않고 대처할 수 있으며 멘토의 경험은 멘티에게 가  
장 많이 도움을 줄 수 있는 장점이라고 하였다. 이렇듯 어떤 일의 경험은 자신  
감은 물론 그 일이 매끄럽게 진행될 수 있도록 한다. 그러나 멘토링의 경험에  
대해 부정적인 측면도 생각해 보아야 한다.

"3년째 이걸 하나까 이게 어떻게 돌아가야 하는지 알고 있어요. 이게 언제 제  
출해야하고 이때까지 시간을 지키지 않으면 큰일이 나는데 그렇다고 엄청 큰일  
이 나는 것은 아니다 이런 걸 알고 있고, 아예 안 받아주는 것은 아니잖아요.  
기일이 지난다고 해서 한편으로는 하루 늦게 낼까 이런 생각이 들기도 해요.  
분명히 야외활동을 하다보면 4시간 인정되니까 오늘은 공부하지 말고 야외활동  
을 할까 영화나 한편 볼까 이런 찌를 부린 적이 있죠." (연구참여자 1, 2015.  
08. 20)

"오히려 멘토링을 했던 사람이 잘할 수도 있지만 했던 사람이 못할 수도 있어  
서 안일해져서 어떻게 해야 하는지 아니까 눈치 것 하는 경향도 있고 그래서  
두 가지 경우이긴 한데 저는 했던 사람이 무조건 잘하는 건 아닌 것 같아요."  
(연구참여자 5, 2015. 06. 04)

경험은 많은 측면에서 긍정적인 효과를 내기도 하지만 부정적인 측면도 반드시 존재한다. 연구참여자 1과 5와 같이 멘토링 경험이 3년 되다 보니 어느 정도 학습을 해야 하는지 요령 같은 것들이 생긴다는 것이다. 경험을 긍정적이고 좋은 쪽으로 사용하면 더욱 좋은 효과를 낼 수도 있지만 부정적으로 작동되면 그것을 이용할 수도 있다. 이를 위해 멘토들의 윤리적인 측면에 대한 교육이 이루어짐을 다시 느낄 수 있었고 한편으로는 멘토의 양심에만 맡길 것이 아니라 멘토링 현장을 직접 방문한다든지, 멘티 대상 연구를 통하여 이를 개선해나가야 할 것이다.

## 2) 모범 보이기

모범을 보인다는 것은 다른 사람이 본받을 만한 말이나 행동을 하는 것이다. 멘토링을 하는 대학생 멘토들은 멘티들에게 자신이 먼저 모범적인 행동을 해야 멘티가 따라 할 것이라는 책임감 같은 것을 가지고 있었다. 이런 생각을 가지고 있는 멘토들은 멘토링에 적극적인 참여를 하고 있었으며 멘티에게 좋은 모습을 먼저 보여주는 것이 멘토링의 시작이라고 생각하였다. 또한 멘티에게 좋은 모습을 보여야 한다는 부담감을 가지게 된다.

“제가 실수를 했어요. 제가 멘티가 보는 앞에서 무단횡단을 하고 버스를 탔는데 그 생각이 들더라고요. 그래서 문자로 나도 앞으로 무단횡단 같은 것 안할 테니 너는 절대 무단횡단 하지 말아라. 아무생각 없이 한 행동인데 멘티가 보고 있다는 생각을 하니 이러면 안 되겠다는 생각이 들었어요.” (연구참여자, 11, 2015. 07. 14)

“친구처럼 아무리해도 제가 모범을 보여야 한다고 생각해요. 친구끼리는 욕도 할 수도 있고 그러다가 미안해하면 되는데 한마디 하는 것에 따라 영향을 많이 받는 것이 있기 때문에 다르죠.” (연구참여자 18, 2015. 05. 28)

멘토인 대학생들은 멘토링을 하면서 자신의 모습을 따라하는 멘티들을 보면서 자신의 행동을 반성하고 멘티에게 모범적인 행동을 하였다. 연구참여자 11은

자신이 무심코 한 행동을 반성하며 멘티가 따라할까 봐 걱정을 하는 모습을 보면서 멘토들은 멘티를 변화시키기 위해 항상 자신의 행동을 반성하게 된다고 하였고 연구참여자 18 역시 자신이 친구에게 하듯 아무 말이나 하면 멘티가 똑같이 따라할 것 같아 언행에 조심이 되고 모범을 보여야한다는 생각을 가지고 있었다. 또한 멘토들은 멘티에게 자신이 먼저 변화하는 모습을 보여주고자 하였다.

“무조건 화를 낸다고 학생이 잘 오는 것도 아니니까 아 어떻게 해야 할까 그래서 저 일단은 제가 먼저 좋은 모습을 보이자 해서 학생은 늦더라도 난 절대 늦지 말고 학생이 원래 시간이 월, 수에 하는 거면 학생이 안 되는 한이 있어도 내 스케줄 때문에 안 되는 건 최대한 안하자 해가지고 제가 먼저 그런 모습을 보여주니까 그 친구도 느끼는 게 있었는지 점점 잘 지키려고 하더라고요” (연구참여자 6, 2015. 06. 22)

“제가 멘티에게 열심히 하라고 하잖아요. 그리고는 저부터 저 혼자서 이 속안으로 학생한테 열심히 하라고 하면서 나부터 해야지, 성적 나온 것도 내가 나오면 알려줄 테니까 너도 알려줘 이런 식으로 하고도 책임감을 가졌어요.” (연구참여자 10, 2015. 07. 26)

이와 같이 멘토들은 멘토링에 임하는 자신을 반성하고 책임 있는 자세를 가지려고 노력하였다. 연구참여자 6은 멘토링시간을 정하였으면 멘토의 사정으로 변경하거나 시간이 늦지 않으려고 노력하였으며 자신부터 좋은 모습을 보이려고 하였다. 연구참여자 10 역시 멘티에게 자신이 먼저 모범을 보이려고 하였고 멘티와의 약속을 충실히 수행하려고 노력하였다.

“반듯한 모습, 바른 모습을 보여주는 것도 좋지만 뭔가 그런 가식적인 모습보다는 진실되게 다가가려고 좀 더 노력했어요. 예를 들면 편하게 할 수 있는 걸 많이 찾았던 것 같아요. 선생님의 입장이 아닌 형의 입장에서요.” (연구참여자 8, 2015. 07. 23)

“제 자신에게 엄격해지려고 했어요. 학생을 바꾸기 위해서 저부터 시간부터 지키고 좋은 모습을 보여주려고 애썼어요.” (연구참여자 16, 2015. 06. 10)



또한 연구참여자 8은 반듯한 모습, 바른 모습을 보여주기 보다는 진실된 모습으로 멘티에게 다가가려 하였다. 진실된 마음은 누구에게나 통한다고 생각하였다. 연구참여자 16도 자신이 먼저 솔선수범하려고 하였고 멘티에 대한 책임감을 가지는 것이 멘토링의 효과를 높이는 것이라고 생각하여 실행하였다. 이와 같이 멘토들은 멘티들의 변화를 위하여 자신이 먼저 모범을 보이는 행동을 하고자 하였다.

### 3) 형이나 언니로 다가가기

멘토들은 멘토링에서 교사보다는 형이나 누나로 다가가려고 노력하였다. 선생님보다 형이나 누나였을 때 멘티들이 자신에게 더 친솔하게 이야기할 수 있다고 생각하였다. 이들이 형이나 누나처럼 다가갔을 때 멘티와의 라포를 형성거나 신뢰감을 쌓기 더 쉽다고 인식하였다.

“친한 언니가 되어 주자라는 마인드로 시작하여 사소한 일상이야기나 그 나이에 할 수 있는 톡톡 대는 그런 공감을 형성하면서 듣다보면 어느 순간 언니처럼 톡톡 대기도 하고 그런 거 있을 때 제 가치관과 맞는 느낌 그런 것 같아요.” (연구참여자 5, 2015. 06. 04)

“가족보다 더 가족 같아요. 동생이랑 제 멘티랑 한 살 밖에 차이가 안 나서 진짜 제 멘티가 친동생 같은데 친동생은 거의 잘 못 보는데 기숙사 사니까 멘티는 일주일에 적어도 한번은 보니까 가족 같고 그냥 단순히 공부알려주고 이게 아니라 별 이야기를 다하거든요. 서로 친구에게 못했던 이야기 서로 다해서 뭔가 생활을 다 공유한 느낌, 가족사도 다 알고 좋아요.” (연구참여자 6, 2015. 06. 22)

“저 같은 경우에는 여자애였는데 외동이었어요. 어떻게든 한국에서 중고등학교 시기를 보냈으니까, 친구들한테 언니가 있거나 형이 있으면 그 사람한테 뭘 받아야하는데 부모님한테 받는 것은 한계가 있잖아요. 그래서 저는 친언니 같은 멘토가 되어주려 했어요.” (연구참여자 12, 2015. 08. 13)

여자 멘토들은 주로 언니 역할로 다가가고 있었다. 연구참여자 5는 자신이 친한 언니처럼 대하니까 멘티가 언제부터인지 자신을 언니같이 대한다는 것을 느

졌다고 하며 연구참여자 6은 기숙사 생활을 하면서 친동생보다 더 자주 만나는 멘티에게 자신도 많이 의지하는 상황이 되었다고 하며 친근감이 더욱 높아졌다. 연구참여자 12는 외동인 멘티에게 친 언니 같은 멘토는 형제가 없는 멘티에게 조금이나마 외로움을 채워줄 수 있다고 생각하였다. 또한 남자멘토들은 형으로 다가가고 있었다.

“작년에는 게임 이야기하면서 많은 이야기를 했는데 가르치고 얘기하면서 저 자신도 형으로 즐거워했고 내가 즐겁기 위해 멘토링을 재미있게 하려고 했던 것 같아요.” (연구참여자 15, 2015. 06. 12)

“멘토링을 할 때도 제가 교육적인 것 보다 친해질 수 있는 형, 필요할 때 이야기 해줄 수 있는 형같이 되려고 노력했어요. 보면 해주고 싶어서 보면 외로워보여서 이야기하고 싶고 들어주고 싶고 함께 해주고 그런 것이 있었던 것 같아요.” (연구참여자 16, 2015. 08. 04)

연구참여자 15 역시 남자끼리 통할 수 있는 것들을 화제 거리로 삼아 형으로서 즐겁게 멘토링을 하려고 하였고 연구참여자 16은 교육적인 면보다 멘티의 모든 면을 함께 할 수 있는 형 같은 멘토가 되고자 하였다.

“공부할 때는 선생님같이 하고 다른 거 할 때는 형같이 하고. 공부할 때 너무 형 같으면 학생이 집중을 못해요.” (연구참여자 11, 2015. 06. 17)

그러나 연구참여자 11은 마냥 형 같이만 대한다면 공부를 할 때 역효과가 날 수 있기 때문에 공부할 때는 선생님같이 다른 활동을 할 때는 형같이 상황에 따라 다르게 대하였다. 그러므로 멘토들은 상황에 맞게 멘티들에게 다가갈 때 더욱 효과가 높아질 수 있다. 그러나 마냥 형이나 언니로 대할 때 멘티들이 멘토를 무시하거나 함부로 대할 수 있다는 것도 염두에 두어야 한다.

## 2.6. 자아성찰

자아성찰이란 자기 스스로 반성적으로 돌아보는 행위이다. 다문화멘토링을 통하여 멘토들은 어떤 경험을 어떻게 반성하고, 반성을 통하여 어떻게 개념화하는지에 따라 의미 있는 학습이 될 수 있다(우희숙, 2010). 멘토들의 자아성찰이 언제 일어나고 어떤 자아성찰이 주를 일어나는지 살펴보고 하위범주를 멘토링 활동 돌아보기, 교서관 재정립, 멘티에 대한 책임감으로 나누었다. 그 내용은 다음 <표 IV-10>와 같다.

<표 IV-10> ‘자아성찰’에 대한 개념과 범주

개념	하위범주	범주
- 멘토링이 만족한 날과 불만족한 날 - 나의 준비보다 멘티가 불성실 할 때 - 멘티를 통해 나를 돌아보기	멘토링 활동 돌아보기	자아성찰
- 교사라는 직업 다시 생각 - 교사의 자질과 역할에 대해 생각함	교서관 재정립하는 기회	
- 나를 닮아가는 멘티 - 내가 잘하고 있구나	잘하고 있다는 안도감	

### 1) 멘토링 활동 돌아보기

많은 사람들은 자신의 행동에 대해 반성하고 반성을 통해 새롭게 거듭나려고 노력한다. 멘토링에 참여한 멘토들도 멘토링을 통하여 자신을 반성하고 성찰하는 일을 거듭하여 멘토링에서 좋은 결과를 얻기 위해 노력하였다.

“멘티를 보면 제가 학생일 때가 생각나서 시험기간에 공부하기 싫어하는 것도 똑같고 친구들이랑 문제 있는 것도 똑같고 너무 닮았다는 생각이 드니까 내가 어렸을 때 학교 다닐 때 어떻게 했었지 그때 그렇게 했으면 좋을 걸 그렇게 말 하더라고요. 그리고 멘티의 일이랑 제 일을 약간 동일 시 하는 그런 것도 있었던 것 같아요.” (연구참여자 2, 2015. 06. 17)

“저는 지금 멘티를 보면 중2인데 그 학생을 보면서 내가 가끔 그런 생각을 해요 나는 저때는 지금도 그렇지만 조금 적극적이지 못했을까 사람들한테 말을 많이 걸지는 못했을까 그런 생각으로 하는데 어찌 보면 그 시기에는 그게 어쩔 수 없었던 것 같기도 하지만 가끔 저의 어린 시절을 돌아봐요.” (연구참여자 10, 2015. 06. 12)

“저는 멘토링을 하면서 제 고등학교 선생님들이 어떻게 했는지도 생각이 나고. 그럴 때 내가 더 잘해야 된다는 생각이 들어요.” (연구참여자 12, 2015. 08. 13)

멘토들은 멘토링을 통하여 자신의 어린 시절을 반추하면서 멘티들을 이해하려고 노력하였다. 연구참여자 2는 멘티의 일을 자신의 일같이 동일시하기도 하고 연구참여자 10은 멘티를 보며 자신이 적극적이지 못했던 어린 시절을 돌아보며 멘티를 이해하였다. 이처럼 멘티들이 학습을 안 하려고 한다거나 부모와 마찰이 있을 때 자신의 어린 시절을 돌아보거나 어린 시절 선생님을 떠올리며 자신이 한사람을 책임지거나 변화시키는데 일조를 할 수 있다는 생각들을 다시금 하였다. 또한 멘토링을 끝내고 돌아오면서 멘토들은 그날의 멘토링을 반성한다. 그러므로 멘토링에 있어 멘토들은 단순한 경험이나 체험 이상의 의미를 얻을 수 있다.

“그날 멘토링을 하면서 멘토링이 성공적이지 않았을 때, 학생이 불성실하게 임하던지 제가 가르치는 것이 맘에 들지 않았다면 그날은 스트레스를 받으며 다시 멘토링을 생각하게 되요.” (연구참여자 1, 2015. 08. 20)

“저는 멘토링하러 오가는 시간이 오래 걸려요. 갈 때 이 친구랑 무엇을 할까 생각하면서 가고 올 때는 내가 이걸 다 했나? 이 친구랑 무슨 말실수를 했을까? 이친구가 나에게 짚어준 건 뭐였지? 생각하면서 오는데 수기출근부나 온라인으로 쓸 때 길게는 안 써요. 그걸 쓰면서도 내가 뭐했지 하면서 되돌아보게 되더라구요. 작은 습관? 잘못된 거 내가 교수자로서 이 말은 정말 하지 말아야지. 이런 걸 생각하게 되요.” (연구참여자 7, 2015. 08. 13)

“멘토링 하고 집에 올 때 항상 느끼는 건데 저는 이런 것도 해주고 저런 것도 해주고 싶은데 올해도 공부도 많이 해주고 싶은데 겨우 방학숙제 해주고 캐치 불하고 배드민턴도 쳐주고 저는 공부가 많이 부족해서 그런 것을 해주고 싶은데 제가 제대로 가르치는 건지도 모르겠고 제가 하는 방향이 제대로 가는 건지

그런 의심 같은 것이 있었어요.” (연구참여자 16, 2015. 06. 10)

주로 멘토링을 반성하는 시간은 멘토링 활동 후 집으로 돌아오면서 이루어졌다. 연구참여자 7은 강화까지 멘토링을 다니면서 시간이 많으니까 멘토링 활동을 돌아보고 자신이 작은 실수는 하지 않았을까, 교수자로서 하지 말아야 하는 말실수는 없었을까 반성하고 다음 멘토링에 더욱 충실하고자 노력하였다. 연구참여자 16은 그날 자신이 준비한 것을 제대로 하고 왔는지 점검하고 멘티가 좋아하는 것을 해주면서 자신이 정말 잘하고 있는 것인지 돌아보았다.

또한 멘티가 자신에게 충고를 하였을 때 화는 나지만 자신을 다시 돌아보는 계기가 되었다.

“멘티가 저보다 긍정적으로 가진 것이 있어요. 제가 시간약속을 잘 못 지키는데 제가 한 두번 그런 게 없어서. 멘티가 저에게 선생님이 될 수도 있다고 생각해요. 선생님 이런 건 아닌 것 같아요. 이걸 이런 식으로 멘토링을 할 때 저는 어떤 점을 보충해줬으면 좋겠는지 물어보는데 그렇게 답변을 하더라고요. 인생 전반적인 부분에 있어서 단점이기도 하고 고쳐야 하는 부분이니깐 멘티가 말하기 힘들 수도 있는데 말한 거잖아요. 이 점은 진짜 고쳐야 하는 부분이니깐 멘티가 이런 부분에 있어서 저에게 도움을 준 것 같아요. 제 고등학교 선생님들이 어떻게 했는지도 생각이 나고. 집에 가면 하루 종일 생각을 해요. 가끔은 스스로 난 그런 사람이 아니야 부정하는 적도 있고 받아드리는 것도 있고 제 스스로 내면화 시키는 것 가장 어렵긴 한데 시간이 지날수록 이 말을 한 번 해주는 것이 아니고 여러 번 해주면 또 효과가 있더라고요.” (연구참여자 1, 2015. 08. 20)

“멘티가 저와 똑같은 말투를 쓰고 저와 같은 행동을 할 때 아차 하는 생각이 들어요. 그래서 더 조심해야겠다는 생각이 들 때가 있어요.” (연구참여자 18, 2015. 07. 13)

멘토링을 하면서 멘티가 자신에게 충고를 할 때가 있다고 한다. 연구참여자 1은 멘티가 멘토에게 고쳐주었으면 하는 것을 이야기 할 때 처음에는 기분이 나빴지만 자신을 돌아보고 자신이 발견하지 못한 점들을 고치려고 노력하였다. 이런 성찰은 더 나은 멘토링을 진행하게 될 뿐만 아니라 멘티에게도 좋은 영향을 미칠 것이다. 또한 연구참여자 18은 자신을 닮아가는 멘티를 보면서 더욱 행동

을 조심하게 되었다. 이와 같이 다문화멘토링이 멘티와의 단순한 접촉을 넘어 다문화가정 학생에 대한 맥락을 이해하고 자신의 가치와 교사관을 비판적으로 성찰할 때 멘토링 경험은 실천적 지식을 제공할 것이다(우희숙, 2010).

## 2) 교사관 재정립하는 기회

다문화멘토링을 하는 멘토들은 사범대생들이 대부분이다. 인천의 I 대학에 참여한 멘토들도 70명중에 사범대생이 48명이다. 이렇게 멘토링에 참여한 사범대 예비교사들은 멘토링을 통하여 교사라는 직업에 대해 다시 생각해보는 기회가 되었다.

“교사라는 직업이 안정된 직장, 사람들의 평판이 좋은 직장이라고 하는데 그것 만큼 학생에게 쏟아 부어야 하는 것도 많잖아요. 그런 걸 생각해보았을 때 이 직업이 돈을 많이 벌고 엄청 부귀영화를 누릴 수 있는 직업이 아니라는 것을 깨닫게 되었어요.” (연구참여자 1, 2015. 07. 15)

“선생님이라는 직업에 대해서도 다시 생각하게 되었던 것 같아요. 학생들을 잘 가르치고 재미있게 생활하면 되겠지 라는 생각을 하였다면 멘토링을 통해서 바뀐 것이 있다면 선생님이라는 직업이 학생을 크게 변화할 수 있다는 직업이라는 생각이 들면서 책임감이 더 생긴 것 같아요.” (연구참여자 14, 2015. 08. 26)

연구참여자 1은 자신이 소망하는 교사라는 직업에 대해 다시 생각하는 기회가 되었으며 교사라는 직업이 자신이 알고 있던 것보다 많이 다르다는 것을 알게 되었다. 또한 연구참여자 14 역시 교사라는 직업이 학생들에게 얼마나 많은 영향력을 끼치는지 다시금 생각하게 되었다. 그들은 자신이 추구하는 교사상에 대해 다시 생각하고 그런 교사가 되기 위해 생각하는 기회를 가졌다.

“어떻게 애를 가르쳐야 된다는 것 보단 학생을 대할 때는 이렇게 해야 될까? 아니면 멘토링 하면서 실수해서 이걸 절대 하지 말아야지. 어떤 행동을 멘티가 영향을 받으면 내가 하면 안 되겠구나. 아 이렇게 하면 내가 이렇게 하는 게 오히려 학생을 변화시키면 좋구나, 이런 걸 하나씩 느끼게 되었다고 할까요.” (연구참여자 5, 2015. 07. 13)

“그 친구가 수학을 못하는데 어떻게 하면 수학을 재미있고 잘할 수 있을까 계속 고민이 들고 그래서 고민을 하고 어떻게 가르쳐야 되겠다. 이런 생각들이 많이 들었어요.” (연구참여자 7, 2015. 09. 30)

교사가 된다는 것은 학생에게 지식은 물론 생활의 전반을 가르쳐주는 것이다. 학생들은 교사의 모습을 보면서 인성이 함양되고 꿈을 가지기도 한다. 연구참여자 5는 교사가 되면 자신의 행동이나 가치관들이 학생들에게 많은 영향을 미친다는 것을 재인식하고 학생들을 변화시키기 위해 교사가 어떻게 하면 좋은지 멘토링을 통하여 인식하는 기회가 되었다. 연구참여자 7은 학생들을 어떻게 가르치면 학생들이 재미있게 수업에 따라올지 그런 방법을 멘토링을 통하여 잠시나마 터득하는 기회가 되었다. 이처럼 멘토들은 멘토링을 통하여 교사들이 가져야 하는 가치관과 윤리관에 대해 다시금 생각하게 되었다.

### 3) 잘하고 있다는 안도감

멘토들은 자신의 활동을 돌아보며 그나마 자신이 잘하고 있다는 생각을 하기도 한다. 처음 멘토링을 시작하였을 때 자신이 잘하는 것인지, 못하는 것인지 불안할 때가 있었으나 멘토링을 통한 멘티들의 반응을 보면서 자신이 잘하고 있다는 안도감이 머무르기도 한다. 이렇게 자신의 행동을 항상 반추해보고 멘티들의 반응을 간파하려고 할 때 멘토링은 더욱 성장한다고 할 수 있다.

“멘토를 가르치면서 느끼는 것은 멘티가 제대로 배워서 저에게 확인을 받으면 제가 가르쳐 준 것도 뿌듯한데 멘티가 잘 배웠다는 것을 확인할 때 내가 잘하고 있구나 이런 생각이 들 때 더 뿌듯해요.” (연구참여자 2, 2015. 08. 25)

“멘토링 처음 시작할 때도 이 친구한테 공부를 열심히 가르쳐야겠다 이거보다는 이 친구 힘든 거 상담해주고 체험 많이 해주고 싶어서 처음 멘토링 시작했거든요. 멘티가 저에게 자신의 문제를 상담하고 그러면 내가 잘하고 있는거지 이런 생각을 하기도 해요.” (연구참여자 7, 2015. 06. 08)

“학생과 저와 라포형성이 되었다는 건 가장 큰 성취감이었던 것 같아요. 무슨 일이든지 친밀감을 가지고 유대적인 관계를 가질 때 만족이 크다고 생각해요.

이럴 때 잘하고 있다는 생각을 하게 되요.” (연구참여자, 12, 2015. 05. 28)

연구참여자 2는 멘토링을 통하여 내가 잘하고 있다는 생각이 들 때가 있다고 하였다. 멘티가 자신에게 배워서 또 다른 사람을 가르쳐줄 수 있을 때, 멘티에게 잘 가르쳐 주었구나 이런 생각이 들기도 하였다. 또 연구참여자 7은 멘티에게 많은 것을 체험해 주고 멘티의 고민을 들어주는 것이 자기의 목표이기 때문에 그런 멘토링을 하였을 때 스스로에게 잘하고 있다고 칭찬해 준다고 하였다. 연구참여자 12는 학생과 친밀감이 형성되고 유대관계가 잘 이루어질 때 내가 한 사람의 마음을 가질 수 있다는 만족감을 느꼈다. 멘토들은 멘토링을 하면서 자기가 스스로 잘하고 있다는 것을 스스로 체크하면서 멘토링을 진행하였다. 이러한 과정은 멘토링을 효과적으로 실시하기 위해서 멘토들이 가져야 하는 역량이다.

“학생이 저랑 계속 같이 하고 싶다는 것은 제가 필요하다는 얘기고 그럴 때 내가 잘하고 있구나 이런 생각이 들어요. 내가 이 학생에게 중요한 사람 중에 하나구나 이런 생각이 드니까 그때 진짜 행복해요.” (연구참여자 1, 2015. 06. 04)

“저는 과외경험도 없고 남을 가르치는 건 못한다고 생각했는데 공부도 같이하고 상담도 하잖아요. 나도 성적을 올려줄 수 있고 그 친구와 상담 비슷하게 형식은 아니지만 이야기도 들어주고 그 친구를 활발하게 도와줄 수 있구나. 막 이런 생각이 들 때 기분 좋아요.” (연구참여자 9, 2015. 06. 24)

“어쩌면 내가 단지 지식적인 것 가르쳐주고 사회의 것을 가르쳐주고 알려주고 끝나는 게 아니라 딱 사람과 사람사이에 계속 이어갈 수 있다는 것을 보람으로 느끼면서 내가 잘 살아가고 있구나 이런 걸 느꼈던 것 같아요.” (연구참여자 14, 2015. 08. 26)

또한 연구참여자 1은 자신이 학생에게 중요한 사람이 되었다고 인식되어질 때 자신의 멘토링을 잘 진행하고 있다는 생각이 들었다. 또한 연구참여자 9는 비사범대 학생으로 과외경험도 없고 남을 가르쳐 본 경험도 없는 자신이 멘티와 같이 멘토링을 하여 멘티의 성적이 향상되고 멘티가 활발하게 바뀌어가는 모습을 보며 자신이 잘하고 있다는 생각을 가졌다. 연구참여자 14는 자신이 멘



티에게 지식을 가르쳐주는 것뿐만 아니라 멘티와의 관계를 지속적으로 이어갈 수 있다는 것에서 자신이 잘 살아가고 있다는 생각을 하였다. 이와 같이 멘토링에 이러한 만족감이 없다면 멘토는 항상 자신의 멘토링 활동에 의구심을 가지거나 자신감이 없어지게 될 것이다. 따라서 멘토들이 자신의 멘토링에 만족하고 잘 진행하고 있다는 자신감은 멘토링에 대한 두려움을 없애주고 이는 곧 멘티에게 좋은 결과로 연결될 수 있다는 것을 알 수 있었다.



### 3. 멘토링 실시 후 단계

#### 3.1. 멘토의 성취 활용

사회적 실천에 성취감이 없다면 많은 사람들이 사회적 실천을 할까라는 의문이 들곤 한다. 사회적 실천을 통한 성취감은 많은 것을 할 수 있는 힘을 줄 뿐만 아니라 그를 통하여 보람을 느끼기도 한다. Aristoteles는 실천은 활동 속에서 성취되고 있는 목적이 있다고 하였다. 즉 실천이란 인간의 실천하는 과정 속에서 목적이 성취되는 것을 말한다(고인규·최지연, 2012: 129-130). 그러므로 멘토들의 성취는 멘토링의 효과를 한층 높일 수 있었다. 이에 대한 구체적인 범주는 다문화학생을 경험할 수 있는 기회가 되었고, 다양한 방법으로 교수경험을 하였으며 멘토들이 사회생활을 하는데 있어서 관계 형성하는 법을 배울 수 있었다. 또 다양한 지식을 함양하는 기회가 되었을 뿐만 아니라 멘토의 성격의 변화로 긍정적인 마인드를 형성하는 데 도움이 되었다. 그 내용은 다음 <표 IV-11>와 같다.

<표 IV-11> '멘토의 성취 활용'에 대한 개념과 범주

개념	하위범주	범주
- 다문화가정 학생 만나기 - 다문화가정 학생에 대한 이해	다문화학생을 만나는 기회	멘토의 성취 활용
- 교사의 자질 함양 - 교수 스킬 향상	예비교사의 경험	
- 상호작용하는 방법 터득 - 남을 배려하고 인정하는 마음 - 남을 도와주고 싶은 마음	관계 형성하는 방법	
- 잊었던 지식 되살아남 - 멘토링을 통한 새로운 지식함양	다양한 지식 함양	
- 감사하는 마음이 생김 - 도와주고 싶은 마음	긍정적인 성격 변화	

## 1) 다문화학생을 만나는 기회

멘토가 다문화멘토링을 하면서 무엇보다 가장 큰 경험은 다문화학생을 만나 새로운 경험을 한 것이다. 다문화가정 학생들을 말로만 듣거나 미디어를 통하여 접하고 있었지만 다문화가정 학생들과 직접적인 상호작용을 통하여 이들의 어려움과 이들의 아픔을 알 수 있는 기회가 되었다.

“일단 과외랑 차원이 다른 게 저희는 다문화멘토링이란 것이 그 학생의 성적을 올려주는 게 목표가 아니고 그 학생이 적응을 잘하고 진로 선택에 있어서 잘할 수 있는 큰 개념으로 멀리 바라보는 개념으로 가야된다고 해서 확실히 다른 곳에서 경험을 할 수 없으니깐 학원이나 과외에서 그 경험을 할 수는 없으니깐 그런 점에서 멘토가 충분히 배우고 계획 같은 것에서도 세울 수 있는 것 같아요.” (연구참여자 11, 2015. 07. 14)

“다문화가정 학생을 대처할 수 능력이나 상담을 어떻게 해야 하는지 학생의 속마음을 들여다보는 능력이 높아진 것 같아요. 다른 다문화 가정 친구를 만나거나 다른 멘티 친구를 만나더라도 저한테 속애기를 금방 털어 놓을 수 있도록 할 수 있을 것 같아요. 그래서 그게 제가 사회적으로도 사람들이 힘든 일이나 그런 것들이 있을 때 저한테 상담을 해주면 들어주고 해결해 줄 수 있는 사람이 될 수 있겠구나 그런 생각이 들었어요.”(연구참여자 14, 2015. 06. 17)

대학생인 멘토들은 다른 교육봉사나 과외지도와는 다른 색다른 경험을 하였다. 연구참여자 11은 다문화멘토링에 참여하면서 학생의 성적 올리는 것에만 집중하는 것이 아니라 그 학생의 지식적인 면뿐만 아니라 정서적인 면까지 지도하면서 멘토로서 책임 있는 사람이 되는 경험을 하였다. 또한 연구참여자 14 같이 다문화가정 학생들을 대처할 수 있는 능력과 이들에 대한 상담스킬을 알게 되었다. 이렇게 멘토들은 다른 다문화가정 학생들을 만나거나, 사회적으로 약자를 만났을 때 어떻게 도와주어야 할지, 또 거부감 없이 어떻게 관계를 맺고 신뢰를 형성해야 하는지에 대한 방법을 배우고 이를 멘토링 활동에 활용하였다.

“저는 내가 조금이라도 도움을 줄 수 있구나. 이런 걸 느꼈어요. 과외도 경험도 없고 남을 가르치는 것 못한다고 생각했는데 공부도 같이하고 상담도 하잖아요. 나도 성적도 올려줄 수도 있고 그 친구가 상담 비슷하게 형식은 아니지만

이야기도 들어주고 그 친구도 활발하게 할 수 있구나.” (연구참여자 9, 2015. 07. 19)

“무슨 일이든 경험을 통하여 자기가 얻을 수 있는 가치가 다 달라지는 것 같아요. 어떤 가치이든 이런 데는 이런 거, 생각을 정리해갈 수 있는 그래서 그런 것을 계속하게 되면 가치관을 형성하는데 계속 도움이 되기 때문에 그래서 봉사가 많이 이루어져야 하는 것 같아요.” (연구참여자 13, 2015. 08. 13)

연구참여자 9는 자신이 도움을 줄 수 있는 사람이 되었다는 것에 성취감을 느끼고 있었다. 자신의 조그만 힘이 한 사람을 변화시킬 수 있으며 한 사회를 변화시킬 수 있다는 생각에 뿌듯하였다. 또한 연구참여자 13은 경험을 통하여 자신의 가치가 조금 변화하였으며 이러한 경험은 가치관을 형성하는 데 많은 도움이 되었다. 그런 관점에서 봉사는 많이 이루어져야 한다. 이와 같이 멘토링에 참여한 대학생들은 멘토링을 통하여 봉사활동에 대한 자신의 가치관이 변화하고 있었다.

## 2) 예비교사의 경험

멘토들은 자신이 교수자로서 경험을 하였다. 학생들을 가르치는 경험은 멘토들에게 교수에 대한 자신감과 교수법에 대한 스킬이 향상되는 기회가 되었다. 특히 비사범대 학생들에게는 새로운 경험이 되었다. 사범대 학생과 비사범대 학생이 혼성되어 있으나 이들 모두 예비교사로서의 다양한 경험을 하였다.

“교사로서 실제 교육현장에서 어떤 마음가짐을 가져야하는지 그런 걸 가지게 된 것 같아요.” (연구참여자 1, 2015. 06. 04)

“제가 교사가 되기 위해서도 고쳐야 할 것으로 많이 생각한 것이 처음 만나는 사람에게 먼저 다가가는 것이나 만났을 때 말을 거는 것 정말 못해요. 항상 쯤이기적인 것이지만 먼저 말을 걸어주길 바라고. 어찌되었건 멘티를 만나러 가면 제가 주도적으로 말을 물어보고 말을 이끌어내고 그래야 하는 거잖아요. 그건 예전보단 나아진 것 같아요.” (연구참여자 18, 2015. 05. 28)

연구참여자 1은 교사로서 가져야하는 마음가짐을 멘토링을 통하여 배울 수

있었으며 연구참여자 18은 교사로서 가져야 할 자질들이 갖추어지는 기분이라고 하였다.

“개인적으로 교사가 꿈이기 때문에 그 멘토링 경험을 했다는 자체만으로도 제가 수업을 구상하고 하는 것을 보면서 많은 경험을 해봤다고 생각을 했고 인간적으로도 멘티를 통해서 저도 밝아지고 적극적이었던 것이 개인적으로 좋았다고 하였다.”(연구참여자 2, 2015. 08. 20)

“교생실습을 나가야 하는데 어떻게 가르치면 학생이 재미있어 하겠다 이런 생각이 들면서 교생실습을 미리 경험한 것 같고 교사라는 직업에서 경험해야 하는 교수경험을 한 것 같아요.” (연구참여자 12, 2015. 08. 13)

이렇게 멘토들은 교사라는 직업을 미리 경험해 보았다. 연구참여자 2는 교생실습을 가기 전에 학생을 가르쳐 보았으며 연구참여자 12는 자신들이 배운 방법들이 현장에서는 모두 적용될 수 없음을 인식하게 되었다. 이러한 반성들은 다문화멘토링 프로그램을 통하여 자신들의 교사관을 새롭게 정립하는 기회를 가질 수 있었다. 이러한 맥락에서 다문화멘토링 프로그램의 구성에 대해 모경환(2010)은 예비교사들이 자신의 문화와 가정에 대한 비판적 능력을 신장하고 문화적으로 다양한 집단을 이해하며 효과적으로 상호작용하는 상호문화 능력을 증진하며 다양한 학습자에 대한 관심과 지식, 교수법을 탐색하는 능력을 향상할 수 있는 기회를 제공해야 한다고 하였다.

“수업형태의 제한이 없으니까 영화를 통해서 영어공부를 하는 것도 해보고 체험활동을 통해서 멘티에게 설명해주고 박물관 같은데서 쉽게 설명해주고 그러다보니까 학생들을 가르칠 때 이런 방법을 재미있어 하고 가르칠 때 이런 것들이 효과적이고 그런 것이 잡히는 것 같아요.” (연구참여자, 2, 2015. 06. 17)

“말 그대로 학생을 제가 가르치는 것이니까 미래에 사회교사로 나갔을 때 분명히 학교가면 별별 애들이 다 있는데 이런 애들도 특이한 케이스에 속하니깐 이런 어려움을 겪어보고 그 학생의 어려움을 들여다보면서 나중에 저희가 사회교사가 되었을 때 그런 거에 대해 충분히 도움을 받을 수 있다고 생각하고 학생을 이해하는데 도움이 되었을 것이라 생각해요.” (연구참여자 12, 2015. 05. 28)

연구참여자 2는 다양한 방법으로 멘토링을 진행하면서 상황에 따라 어떤 방법으로 학생에게 다가가는 것이 좋은지 알 수 있는 기회가 되었다. 연구참여자 12는 다문화가정 학생들은 특수한 케이스라고 생각하고 그 학생들의 어려움을 들여다보는 기회가 되었으며 그 학생들을 이해할 수 있게 되었다. 이와 같이 멘토들은 다문화멘토링의 장점이 특별한 수업형태를 강요하지 않으므로 영어공부도 하고 체험활동도 하고 다양한 활동을 통한 경험을 할 수 있었다. 학생들을 가르칠 때 다양한 상황에서 어떻게 학생을 가르쳐야 할지를 알게 되었다. 이렇듯 멘토인 대학생들은 다문화멘토링을 통하여 다양한 교수경험들을 하고 있었다.

### 3) 관계 형성하는 방법

사람들은 모든 사람들과 관계를 형성하고 살아가고 있다. 관계형성에는 의사소통이나 상대방을 존중하는 등 다양한 방법으로 관계가 형성된다. 멘토링에 참여한 대학생들도 멘토링을 통하여 사람과의 관계를 어떻게 형성해야 하는지, 또 관계형성이 사회생활에 얼마만큼 중요한지를 인식하고 있었다. 특히 교수자로서 학생들과 어떻게 상호작용을 하는 것이 좋은지를 알게 되었다.

“멘토링을 통하여 학생과 상호작용을 하면서 그 문화에 대해서 간접적으로 듣고 같이 느낄 수 있다는 거죠. 그 점에 있어 문화를 미리 체험해보는 그런 좋은 기회가 될 수 있었던 것 같아요. 특히 제가 가지고 있던 다문화에 대한 통념들과 다르다고 많이 다르다고 느낄 수 있었을 때 교사로서 그대로 적용하면 일반화의 오류를 범할 수도 있겠구나, 좀 더 조심하게 되는 가치를 배우게 되었던 것 같아요.” (연구참여자 1, 2015. 08. 20)

“너는 약간 애한테 하다보면 제일 많이 바뀐 건 말조심하고 들어주는 것 저도 집에서 막내다 보니까 집에 가면 아빠도 말이 없는 편이고 엄마도 없는 편이고 언니는 친구들이랑 이야기는 많이 하는데 집에 오면 많이 안해요. 그래서 제가 집에 가면 주로 제가 말을 하는데 멘토링에서는 만나면 들어주는 걸 많이 하게 되는 것이 있었어요.” (연구참여자 18, 2015. 05. 28)

학생들과 상호작용을 한다는 것은 멘토링이 그만큼 활발하게 진행되고 있다는 것을 의미한다. 연구참여자 1은 이들은 다문화가정 학생들에게 어떤 것들은

조심해야 하는지, 사회에서 다문화가정에 대해 통념삼아 쓰고 있는 말들도 조심스러울 때가 있었다. 특히 멘토링은 상호작용을 통하여 학생의 상황이나 환경 등을 알 수 있기 때문에 라포형성이 완전히 이루어졌어도 멘토들은 항상 조심스럽게 접근해야 한다. 연구참여자 18의 경우 멘토링을 진행하면서 가장 많이 한 것이 멘티의 말을 많이 들어주었다. 주로 멘티가 자신을 만나 많은 말을 할 수 있도록 대화의 장을 마련해 주었다. 때로는 멘토들이 자신의 성격과 다르게 멘토링을 진행해야 하는 경우도 많이 있다는 것을 알 수 있다.

“학생들의 얘기를 들으면서 아 사람과 훨씬 가까워졌다 그런 생각이 들었고 내가 적극적으로 다가니까 금방 친해 질 수 있구나 그런 생각이 들어서 멘토링을 하면서 인간관계를 맺는 방법에 대해서 많이 배웠고 나 스스로도 좀 밝아지고 적극적이게 된 것이 저에게 좋은 영향을 주었다는 그런 생각이 많이 들었던 것 같아요.”(연구참여자 2, 2015. 06. 17)

“약속을 해주시는 만큼 나는 약속에 대해서 부흥을 못했을 때 신뢰가 형성을 못하는 것과 사회와 다를 것이 없어서 엄청난 도움이 되었어요.” (연구참여자 4, 2015. 08. 26)

“멘티를 소통했을 때, 소통하는 방식이 바뀌지 않았나, 관계 맺는 방식, 이야기 할 때 잘 귀 기울여서 들어주어야하고 제가 어릴 때는 소심해서 사람 눈을 잘 못 쳐다보았어요. 그래서 학생들을 만나면서 상대방의 얼굴을 보고 귀기우려 들어주고 멘티를 3번 이상 만나니까 습관이 되었어요.” (연구참여자 16, 2015. 08. 04)

연구참여자 2는 자신이 적극적으로 다가가기 멘티와 쉽게 친해질 수 있었으며 이런 방법으로 다른 사람에게 다가가는 방법을 배우는 기회가 되었다. 또 이런 과정을 통하여 자신이 적극적이고 밝아졌다. 연구참여자 4는 약속을 지키지 못할 때 신뢰가 깨지고 관계가 형성되지 않는다는 것을 다시금 알게 되었다. 이는 자신이 사회생활을 할 때 많은 도움이 될 것이라는 생각이 들었다. 또한 연구참여자 16은 멘토링을 통하여 소통하는 방식이나 관계 맺는 방식, 들어주는 습관들이 생겼다고 하였으며 멘티를 통하여 사람과 눈을 마주치게 되었다. 멘토링을 통하여 얻은 가장 큰 변화는 멘토들이 사람들과 관계 맺는 법을 배우거나

소통하는 방법을 터득하였다. 멘티를 대하면서 자신도 모르게 남의 말에 귀 기울이는 법도 배우고 소극적인 자신이 멘티를 만나면서 먼저 말을 붙이는 등 성격의 변화도 이루었다. 또한 멘토들은 멘토링을 통하여 작은 사회경험을 할 수 있었다.

#### 4) 다양한 지식 함양

멘토링은 멘티에게 멘토가 가진 지식을 전달할 때가 많다. 특히 학습적인 측면에서 멘티에게 가르치려면 미리 연습을 하여 수업을 준비하고 간다던지 역사와 지리적인 맥락을 미리 살펴보고 멘토링을 시작할 때가 많다. 이런 과정에서 멘토들은 잊었던 지식이 되살아나기도 하고 새로운 상식들을 쌓아가기도 한다.

“다문화멘토링을 하면서 제가 지금 학생한테 과학을 가르치는데 중 1 과학을 보는데 새로운 거예요. 그러면서 평소 모르는 상식이 쌓인다는 것 그래서 가끔 놀라기도 하고 새로운 방향의 지식을 쌓을 수 있으니까 그 부분에 있어서 매우 흥미롭다고 생각해요.” (연구참여자 1, 2015. 08. 20)

“중학교 마지막 기초인 수학을 가르치는데 삼각비의 공식들이 헛갈리고 기억 안나고 하는데 멘티를 가르쳐야하니까 미리 연습하기도 하고 그전에 배웠던 것 기억도 하고, 또 영어를 오해 안하면 쉬운 단어도 까먹는데 멘티를 가르쳐주면 훨씬 기억도 잘나고 기초에 대해서 많이 깨닫는 느낌이 많은 것 같아요.” (연구참여자 2, 2015. 08. 25)

다문화멘토링을 하면서 멘토들은 자신들이 지식이나 상식이 풍부해졌다. 연구참여자 1은 학교 다닐 때 배웠지만 잊고 있었던 과학이, 연구참여자 2는 수학 공식이나 쉬운 영어 단어들을 다시 공부하는 계기가 되었다. 이러한 면을 살펴볼 때 멘토링이 멘토에게도 많은 영향을 미친다는 것을 알 수 있다. 또한 자신이 하고자 하는 일에도 많은 도움을 주고 있었다.

“제가 식품영양학과를 공부하고 싶어서 공부하고 있는데 그 공부할 때 멘토링 하는 것이 도움이 되요.” (연구참여자 1, 2015. 07. 15)



“제가 노무사가 되고 싶은데 멘토링하면서 인간관계에 대해서 배우게 되었고 노동 쪽에 관련하여 일하고 싶고 그쪽 가서 상담을 할 때 도움이 될 것 같고, 우리나라의 소외받고 대우 잘 못 받고 하는 그런 사람들을 위해 일하고 싶어요.” (연구참여자 9, 2015. 07. 19)

“저의 원래 꿈이 컨설턴트인데 어떤 컨설턴트이냐면 진로 컨설턴트였는데 제가 그쪽으로 공부를 많이 하게 되어 이번에 많은 도움이 되었어요.” (연구참여자 11, 2015. 07. 14)

이와 같이 다문화멘토링은 멘토들에게 자신의 하고 싶은 공부에도 도움을 주고 있었다. 연구참여자 1은 부전공을 하면서 멘티들을 가르치면서 배운 것들을 많이 써먹기도 하였고 연구참여자 9는 자신의 꿈을 이루기 위해 미리 상담기술들을 배운 기분이었다. 연구참여자 11은 자신이 하고 싶은 일에 멘토링을 접목시켜서 활용해 보았다. 이렇듯 멘토들은 멘토링을 통하여 다양한 경험을 하고 여러 형태로 자신이 도움을 받고 있었다. 이러한 도움은 자신의 사회생활에 작은 경험으로 경험이 없는 것보다 나을 것이라고 하였다.

## 5) 긍정적인 성격 변화

멘토링은 많은 멘토들의 성격에도 변화를 일으켰다. 자신이 지금까지 가지고 있던 성격이 멘토링을 주체적으로 이끌어가면서 또 어려운 상황의 멘티들을 변화시키는 과정에서 긍정적으로 변화되었다. 멘토들은 자신들이 적극적인 성격과 긍정적인 생각으로 변화되는 것에 좋은 반응을 보였다.

“저는 멘티랑 친해지고 멘토링 활동을 하면서 저 스스로는 저도 같이 밝아지는 느낌이 들었고 또 제가 외향적이고 적극적인 성격은 아니었는데 일대일로 멘토링을 하면서 제가 이끌어 가는 것이 많잖아요. 멘티가 저한테 의지하는 것이 있어서 제가 먼저 적극적으로 나서서 하고 멘티가 확실히 어리니까 밝고 명랑하고 그러니까 자꾸 옆에서 보고 저도 모르게 동화되어서 밝아지고 그랬던 것 같아요.” (연구참여자 2, 2015. 08. 20)

“제가 대개 좀 세심해진 것 같아요. 제가 막내여서 누구를 챙기고 하는 것 못했는데 제 성격상 덤벙덤벙 하기도 하고 제가 술선수범을 보여야 이 학생이

따라오니깐 교사로서 자질이나 더 책임감 있어지고 그러는 것 같아요.” (연구 참여자 5, 2015. 07. 13)

이와 같이 멘토들은 멘토링을 통하여 자신의 성격의 변화가 일어났다. 연구 참여자 5는 멘토링을 통하여 자신이 더욱 세심해졌으며 모든 일에 솔선수범하게 되었다. 또 연구 참여자 2는 멘티와 활동하면서 자신이 밝아졌다는 것을 확인할 수 있었으며 외향적이고 적극적이던 성격이 아니었던 멘토가 멘티를 통하여 자신이 적극적인 성격으로 변하였다. 멘티가 어리기 때문에 자신이 적극적으로 행동하거나 밝은 표정을 지었을 때 멘티의 성격도 변화되었고 그러면서 자신의 성격이 변화되는 결과를 초래하였다.

“저는 멘토링 활동이 제가 생각했을 때 해피해피 해야 한다고 생각하기 때문에 애가 하자는 걸 하고 좋아하는 걸 하고 조금 더 웃으려고 그런 게 교사로서 바람직하다고 생각해요.” (연구 참여자 7, 2015. 09. 30)

“멘티들이 멘토링을 신청하는 이유는 선생님의 권유로 많이 하기 때문에 저는 멘토링이 즐겁지 않으면 할 이유가 없다고 생각하거든요. 그래서 강압적으로 한다던가 그런 게 있으면 그때부터 자기한테 부담이 되는 건데 멘토링을 할 이유가 없죠. 멘토링의 기본은 즐겁게 즐거워하는 거라고 생각해요.” (연구 참여자 15, 2015. 07. 26)

연구 참여자 7는 멘토링 활동을 통하여 멘티가 좋아하는 것을 하여 많이 웃으려할 때 자신이 행복해진다고 생각하여 그런 활동을 하려고 노력하였다. 또 연구 참여자 15 역시 멘토링을 자발적으로 참여하지 않았을 수도 있는데 멘토링이 즐겁지 않으면 효과가 없다고 생각하였다. 따라서 이들은 멘토링을 즐거운 마음으로 할 때 그 효과가 더욱 높아질 것이다.

“저는 원래 밖에 잘 안 나가고 소심한 성격인데 멘티에게 학교 선생님이 아니라 친한 언니가 되니까 또 멘티의 성격도 잘 알고 멘티와 일대일하다 보니까 자연스럽게 멘토링 할 때는 자연스럽게 제 성격이 변하게 되었어요. 좀 더 좋은 모습을 보여주어야 하고 긍정적인 생각을 가지게 하고 그러다 보니까 제 성격이 조금씩 변해가는 것 같아요.” (연구 참여자 12, 2015. 08. 13)

“저는 막내여서 누구를 챙기고 하는 것을 못했는데 제 성격상 덤벙덤벙하기도 하고 제가 술선수범을 보여야 하는데 멘티 학생이 따라오니깐 멘토로서 자질이 나 책임감이 더 있어지고 제 성격도 좀 변화되고 그러는 것 같아요.”(연구참여자 18, 2015. 05. 28)

연구참여자 12는 멘토링이 일대일로 이루어지기 때문에 멘티에게 좋은 모습과 긍정적인 생각을 가지게 하려고 노력하는 과정에서 자연스럽게 자신의 성격이 변하게 되었다. 연구참여자 18은 막내라 누구를 챙겨주지 못하던 자신이 교사로서 모범을 보이다보니 성격도 변했다. 이렇게 멘토링을 통하여 멘토들은 자신의 성격이나 인성들이 긍정적이고 좋은 모습으로 변하게 되었다. 남을 가르친다는 것은 많은 것을 변하게 한다는 것을 알 수 있는 기회가 되었다.



### 3.2. 멘티의 변화 확인

멘토들은 멘티의 변화에서 오는 만족감과 뿌듯함을 가장 많이 느끼고 있었다. 자신에 의해 멘티들이 변화해가는 것을 확인할 수 있었으며 멘티의 변화는 멘토링을 하는데 충분한 활력을 불어 넣었다. 멘티의 변화를 확인하는 범주는 마음의 문을 여는 멘티와 멘티의 학교생활 변화, 멘토에게 고마워하는 멘티의 부모와 멘티로 나눌 수 있었다. 그 내용은 다음 <표 IV-12>와 같이 나타났다.

<표 IV-12> '멘티의 변화 확인'에 대한 개념과 범주

개념	하위범주	범주
- 멘티가 먼저 다가옴 - 멘티가 나에게 의지함	마음 문을 여는 멘티	멘티의 변화 확인
- 친구와 잘 어울림 - 성적이 오름 - 한국어 능숙해짐	멘티의 학교생활 변화	
- 멘티 부모가 감사를 포함 - 멘티의 편지와 선물에 감동	고마워하는 멘티부모와 멘티	

#### 1) 마음 문을 여는 멘티

멘토링을 통해서 멘티들에게 많은 변화들이 일어났다. 이러한 멘티들의 변화를 보며 멘토링에 참여한 대학생들은 행복감을 느꼈다. 처음 멘토링을 통해서 자신에게 소극적인 반응을 보여 힘들었던 멘토들이 멘토링을 통하여 적극적으로 변화였다.

“꾸준히 처음부터 지속을 하다 보니까 어느새 멘티가 대화를 할 때 먼저 연락도 오고 처음에 네 아니요 이렇게 가득 했던 대화들이 이모티콘들로 살갑게 대하면서 아 이 애가 나를 닮아가나 이런 생각도 들은 적이 있었고 처음에는 자기얘기를 하는 것을 별로 안 좋아하고 먼저 하는 경우가 없었는데 이제는 먼저 얘기하거나 궁금한 것이 생기면 먼저 물어보는 것을 보면서 학생의 성격이 소심한 것에서 적극적으로 바뀌었다는 것을 볼 수 있었던 것 같아요.” (연구참여자 14, 2015. 08. 26)

“개가 ‘네 아니요 싫어요’ 아니면 침묵 네 개밖에 안했는데 그래도 여러번 일주일에 어떻게 하든 만나보려 해서 학업은 거의 안하고 이야기를 거의 하는데 이야기를 하다보니깐 ‘아파요 빠져요 저 조퇴해요’ 라고 문자를 해요. 원래는 저만 일방적으로 문자를 보냈거든요. 제가 가는 날인데 집에 가면 저 집에 간다고 답장도 하는 조금씩 변화하는 것이 있고 제가 말을 걸고 하니깐 이야기도 조금씩 하니깐 그런 것 보면 뭔가 기분이 좋잖아요. 어찌 되었건 저한테 이야기 할 것이 생긴 것이니깐 그런 변화에 기분이 좋아서 계속 하게 되는 것 같아요.” (연구참여자 18, 2015. 07. 13)

처음 멘토링을 시작했을 때 멘티의 반응에 대해 앞에서도 설명하였다. 네, 아니요 밖에 안하던 멘티들이 마음의 문을 열면서 많은 변화가 찾아오게 되었다. 연구참여자 14는 멘티가 바뀌어가는 모습을 볼 때 가장 행복하였다. 멘티가 먼저 물어보기도 하고 적극적인 모습으로 변해가는 것을 확인할 수 있었다. 연구참여자 18 역시 멘티가 조금씩 변해가는 모습을 보며 기분이 좋았으며 학교 선생님이 하지 못하는 것을 자신이 해낸 것 같은 그런 성취감이 있었다. 멘티의 변화는 멘토에게 많은 희망과 잘할 수 있다는 의지를 갖게 한다. 또한 멘토를 의지하려는 멘티를 보며 멘토는 자신이 잘하고 있다는 생각이 들었다.

“저는 멘티가 캠프에 참여하고 싶다고 의사를 보낸 적이 있어서 부모님께 허락을 맡고 잘 갔다 오게 되었어요. 근데 그때 딱 처음으로 멘티랑 캠프 끝나고서 헤어지고 나서 먼저 처음으로 선생님 집에 조심히 들어가세요. 그때부터 먼저 카톡을 하거나 속 얘기를 털어놓는 그런 것이 많아졌어요. 그때부터 선생님 사랑해요, 좋아해요, 이런 애정표현도 바로 해주더라고요.” (연구참여자 6, 2015. 06. 22)

“저는 그 학생이 변해가는 모습을 볼 때 제일 행복한 것 같아요 저에게 많이 의지를 하려고 하고 많이 신뢰도를 보여줄 때 저에겐 큰 힘이 되었어요.” (연구참여자 17, 2015. 07. 16)

이렇게 연구참여자들은 멘티의 변화하는 모습을 볼 때 멘토들은 자신들이 가장 보람되고 행복하였다. 연구참여자 6은 자신을 염려해주고 애정표현을 해주게 되는 멘티를 보면서 눈시울을 붉히기도 하였다. 연구참여자 17은 학생이 변해가

는 모습을 볼 때 가장 행복하였다. 이와 같이 멘토들의 열정에 멘티들은 변해가고 있었다. 이것이 멘토링이 가지는 목표이며 그 목표가 일정부분 달성되고 있다는 것을 알 수 있다. 이렇게 다문화시대를 살고 있는 학생들은 지구적인 공공성과 형평성을 우리 사회 내의 다문화가정의 학생과 일반학생들이 교류함으로써 생각해야 한다(박선영, 2009).

## 2) 멘티의 학교생활 변화

소극적이고 자신감 없던 멘티들은 멘토들의 적극적인 지지와 지원을 통하여 학교생활에 서서히 변화가 일어났다. 모든 것에 반응이 없던 멘티들이 멘토를 의지하고 멘토링 활동에 적극 참여하였다.

“처음에는 친구와 이야기를 하지 않았는데 저랑 끝날 때 짬에는 애들이랑 어울리고 말하고 애들이랑 가는 걸 싫어하고 안 갔는데 둘이가지 하면 갔어요. 여름방학 끝날 때쯤에 친구가 에버랜드를 가자고 했는데 친구가 가자고 하니까가더라고요. 그걸 보면서 많이 변화했다는 것을 알게 되었어요.” (연구참여자 10, 2015. 07. 26)

“저는 친구가 하도 소극적이어서 심지어 학교 체험활동도 자기는 안 간다고 했는데 제가 간다고 하니까 간다고 하고 운동을 좋아하는데 운동을 같이하면 하고 그랬거든요. 이제는 자기가 먼저 하자고 하고 학교에서도 적극적으로 달라진 것 같아요.” (연구참여자 15, 2015. 06. 12)

연구참여자 10은 멘티가 친구와 사귀지 못해 친구들이 하나도 없었는데 자신이 친구사귀는 방법들을 가르쳐 주었더니 친구를 만들어 같이 놀러간 것을 보고 멘티가 많이 변했다는 것을 알게 되었다. 연구참여자 15는 소극적이던 멘티가 라포가 형성되고 멘토링이 진행 될수록 더 적극적으로 다가오고 변해가는 멘티를 바라보면서 매우 만족하였다. 멘토들은 멘티들이 변하는 모습을 보며 흐뭇하였다. 또한 멘티들은 멘토링을 통하여 학습향상을 이루게 되었다.

“제 멘티는 영어를 많이 싫어했어요. 그래서 영어 위주로 봐주니 성적도 40점도 올라가고 사실 그것도 하나의 절 믿는 계기가 된 것 같은 게 멘티 설문조사

를 한 것도 적는 게 있었는데 영어 성적 오른 걸 적더라고요.” (연구참여자 14, 2015. 08. 26)

“제 멘티는 시험 전날에만 공부를 했어요. 그래서 거의 망하고 그랬는데 저랑 하고 나서 일주일 전부터 집에서 책상에서 펴놓고 공부를 했어요. 역사가 30점에서 오른 거예요. 80몇 점까지. 그래서 정말 뿌듯했어요.”(연구참여자 3, 2015. 08. 25)

연구참여자 3은 멘티가 이전에는 공부하는 습관형성이 안되어 있어 시험전날에만 공부하고 시험을 보았지만 자신과 멘토링을 꾸준히 하면서 성적이 대폭 올랐다. 이러한 현상에 대해 멘티도 매우 만족하였다. 연구참여자 14 역시 멘티의 영어성적이 올라갔다고 하였으며 이처럼 멘티들의 성적이 오르는 것은 멘토링 활동의 보람 중에 하나라는 것을 알 수 있었다.

“저는 작년 멘티와 SNS를 아직도 해요 근데 항상 엄청 엉망으로 올라오거든요 겨울방학 지나서 딱 봤는데 2문장 정도가 올라왔는데 맞춤법이 정말 완벽하게 하나가 올라왔더라고요 그것 보는데 괜히 너무 뿌듯한 거예요. 내가 진짜 맞춤법 하나하나 가르쳐 준건 아니었지만 그래도 설문지 같은 것을 작성을 해서 이거 한번 써봐라 첫 시간에 만들어서 제일 좋아 하는것이 무엇이나 하고 싶은 것은 뭐냐 이런 식으로 설문지를 만들어가서 줬는데 그걸 썼는데 맞춤법이 너무 다 틀린 거예요. 하나하나 읽어보게 하면서 이거는 이런 식으로 맞춤법을 이렇게 써서 고쳐 쓰면 좋을 것 같아 이런 식으로 그런 면에서 고쳐졌거든요.” (연구참여자 17, 2015. 07. 16)

멘티들 중에는 중도입국학생들이 한글실력이 원활하지 않았기 때문에 학교공부에 많은 어려움을 겪기도 한다. 연구참여자 17의 경우는 중도입국학생이라 한글이 매우 부족한 멘티였는데 완벽하게 한국어 문장을 구사하는 것을 보면서 뿌듯하였다. 자신이 매일 시험보고 체크한 것은 아니지만 항상 멘티의 문장을 수정하고 멘티가 한국어가 어렵지 않다는 것을 느낄 수 있게 지도한 결과 멘토 자신도 놀랐다고 하였다. 이렇게 멘토들이 멘티에게 학습적인 멘토링은 멘티들의 학습에 많은 도움을 주었다는 것을 알 수 있었다.

### 3) 고마워하는 멘티부모와 멘티

멘토들은 멘티의 부모에게서 감사의 인사를 들을 때가 있었다. 멘티의 부모들은 멘토링을 통하여 자녀들이 밝아지거나 학습이 향상된 것이 멘토링 덕분이며 멘토의 노력 때문이라고 생각하였다.

“멘토링 끝나고서 멘티부모님이랑 처음으로 같이 밥을 먹었어요. 그랬는데 멘티 어머니께서 진짜 집 애가 말이 많아졌다고 밝아진 게 오랜만이였다고 아 내가 생각보다 사람들에게 미치는 영향도 크고 받는 영향도 크다는 그런 생각도 들고 다른 사람한테도 내가 쉽게 하는 것도 영향을 주겠다 그렇게 생각하니까 긍정적이고 밝아지고 그런 거 같아요.” (연구참여자 2, 2015. 08. 25)

“멘티의 엄마에게서 연락이 왔어요. 너무 감사하다면서 학생이 멘토링하면서 너무 밝아지고 선생님을 많이 따르는 것 같아 너무 좋다고요. 학생이 친구도 많이 생겨 학교생활도 잘한다는 거예요.” (연구참여자 6, 2015. 07. 06)

“하루는 멘티의 어머니께서 연락이 왔어요. 멘티가 성적도 오르고 밝아지고 학교를 잘 다니게 되어 고맙다고 하시는 거예요. 전 크게 한 것 같지 않았는데 어머니의 전화를 받으니 더 열심히 해야겠다는 생각이 들었어요.” (연구참여자 13, 2015. 06. 08)

이렇게 멘토들은 멘티의 부모에게서 칭찬을 들으면 더욱 힘이 났다. 연구참여자 2는 멘티가 말이 많아지고 적극적으로 변하였다고 하였으며 이럴 때 ‘자신이 정말 잘 했구나’ 하는 생각이 들었다. 연구참여자 6은 멘티 엄마가 연락이 와서 너무 고맙다고 하였을 때 자신이 좋은 일을 했다는 느낌이 들었다. 연구참여자 13 역시 멘티 부모의 전화를 받고 더 열심히 멘토링을 해야겠다는 생각이 들게 되었다. 또한 멘토들은 멘티에게서 선물이나 편지를 받기도 하였다.

“저는 생일선물을 받았어요. 두 자매가 생일 선물을 만들어주었거든요. 선물 챙겨주는데 몽클하더라고요. 흘러가며 이야기 했는데 어떻게 가져왔지? 작은 것 하나 초콜릿 하나 고마웠어요. 학생들이 선생님 생각나서 사왔다고 하는 것도 고맙고.” (연구참여자 5, 2015. 07. 13)



“우리가 이렇게 계속 만날 것이지만 딱 결과물을 내는 과정에서는 오늘이 마지막 날이야 라고 한 적이 있었어요. 마지막 날이니까 맛있는 것 먹고 수다 떨고 그러면서 이제 헤어졌는데 제가 너무 아쉬우니까 멘티 정류장까지 데려다주고 버스 타는 거 다 보고 했는데 저도 데려다주고 버스를 탔는데 연락이 오더라고요. 선생님쇼핑백 안에 편지 넣어놨어요. 이러는 거예요, 쇼핑백을 보는데 편지가 있는 거예요. 이 친구가 소극적이고 부끄럼을 많이 타는 친구라 전해주지 못하고 넣어놓은 거예요. 선생님이랑 멘티가 워낙 소극적이어서 원래 마음을 담아두는 말을 못하는 친구를 느꼈던 게 선생님이랑 헤어질 것을 생각하니 눈물이 나와서 울었다. 이런 말을 보면서 되게 쟁하더라고요. 멘티가 나를 배려해주고 이해해주고 그 마음을 다 못 전해서 편지를 썼다는 이런 생각이 들었어요.” (연구참여자 14. 2015. 08. 26)

이렇게 멘토들은 멘티의 편지와 선물을 받았다. 연구참여자 5는 멘티 자매들에게 생일선물을 받고 감동받았다. 자신이 무조건 주는 사람이 아니라는 것을 확인하였다. 자신을 생각해주는 멘티들이 대견하고 고맙웠다. 연구참여자 14는 멘토링 마지막 날 자신에게 편지를 써준 멘티를 보면서 눈물이 핑 돌았다고 하였다. 이렇게 마음의 문을 열고 멘토를 생각해주는 멘티들의 마음이 전달될 때 더 열심히 해야겠다는 생각과 멘토링을 하길 잘했다는 생각이 들었다.

### 3.3. 멘토링 재결정

멘토링을 종료한 대학생들은 멘토링에 대해 생각해보는 시간을 갖는다. 멘토링을 또 시작할 것인지 여기서 머물 것인지 고민하는 시간이다. 다문화멘토링을 통하여 많은 성취를 하고 보람을 느낀 대학생들은 다시 다문화멘토링에 지원하지만 멘티와의 관계가 끝까지 좋지 않았던 멘토들은 한 번의 멘토링으로 그냥 머무는 경우가 많다. 그 내용은 다음 <표 IV-13>와 같이 나타났다.

<표 IV-13> ‘멘토링 재결정’에 대한 개념과 범주

개념	하위범주	범주
- 끝까지 라포형성이 안된 멘토 - 멘티에게 상처받은 멘토	더하고 싶지 않은 멘토링	멘토링 재결정
- 경험이 있다는 자신감 - 매력 있는 다문화멘토링	다시하면 잘할 것 같은 멘토링	

#### 1) 더 하고 싶지 않은 멘토링

멘토링을 하면서 정말 힘들 때가 멘티와 멘토링이 끝날 때까지 라포형성이 안될 때가 있다. 그럴 때 멘토는 좌절을 하게 된다. 또 라포형성이 되었다고 생각하였는데 끝까지 멘티가 마음의 문을 안 여는 경우도 있다. 자신의 이야기를 하기 싫어하는 성격일 수도 있지만 이러한 멘티 때문에 멘토들은 상처를 받게 된다.

“저는 작년에 했던 친구랑 끝날 때까지 안 친했어요. 근데 많은 시간을 만났잖아요. 근데 그렇게 많이 만났는데도 친해질 수가 없었어요. 그래서 처음에는 특성상 놀러가고 많이 하잖아요. 놀러를 많이 갔는데도 연락하면은 연락이 자주 안 되고. 그래서 되게 작년에 되게 거리감을 느꼈어요.” (연구참여자 4, 2015. 07. 03)

“저는 작년에 끝까지 라포형성이 안되었어요. 제가 문제가 있는 것인지 생각해보기도 하고 저도 멘토링이 너무 하기 싫은 거예요.”(연구참여자 7, 2015. 08. 13)

연구참여자 4는 비사범대 학생으로 멘토링 초기 교직과목을 들어본 것도 아니며 자신이 어떻게 멘토링을 진행해야 하는지 몰랐을 때 힘들었다. 이런 현상을 보았을 때 멘토들에 대한 교육이 매우 중요하며 멘토 교육을 통하여 이들에게 최소한의 교수법을 가르칠 필요가 있다는 것을 다시금 느낄 수 있었다. 연구참여자 7은 멘토들은 멘토링이 끝날때까지도 멘티와 라포가 형성되지 않아 마지막까지 멘토링을 하는데 힘들었다. 이런 어려움을 보았을 때 멘티와의 라포 형성이 얼마나 중요하고 멘토링의 효과를 높일 수 있는지 알 수 있다.

“어려웠던 것은 초기에 방향을 못 잡을 때 가장 힘들었어요. 그러나 더 힘들었던 건 멘토와 소통이 안 되어 계속 핑크나고 멘티가 저를 피해 다니고 빨리 멘토링이 끝났으면 할 때가 있었어요.” (연구참여자 9, 2015. 06. 24)

“멘토링이 멘토랑 멘티가 죽이 맞아야 하거든요. 근데 이게 안 맞는 경우가 발생할 수가 있잖아요. 그 때는 그 사정에 따라서 그 시간을 못 채우게 되는데 멘토링에서는 일정한 시간을 채우게 되어 있잖아요. 그것이 너무 스트레스로 다가와요.” (연구참여자 15, 2015. 07. 26)

또 연구참여자 9는 비사범대 학생으로 초기 멘토링을 시작할 때 어떻게 이끌어갈지가 고민스러웠지만 멘티와 소통이 안 될 때 멘토링을 그만두고 싶었다. 현재 연구참여자 9는 그러한 상황 때문에 멘토링을 포기한 상태이다. 또 연구참여자 15는 멘토링에서 멘티와 소통이 어려워 멘토링 시간을 채울 수 없을 때, 운영진에서는 계속 시간에 대한 체크를 하고 있는데 멘티가 도와주지 않을 때 멘토링을 중단하고 싶다고 하였다. 연구참여자 15의 경우는 작년 120시간 목표를 가지고 하였으나 50시간도 채우지 못하는 상황에 이른 멘토였다.

이러한 경험은 자신이 무능하다고 느낄 수도 있고 멘티에게 미안한 마음이 많이 들기도 하고 멘토링 운영진에게는 민폐를 끼친다는 생각으로 이어졌다. 이러한 경험을 한 멘토들은 멘토링을 진행하면서 힘들었던 기억 밖에 없기 때문에 다시 멘토링을 지원하고 싶은 마음이 전혀 없다. 이러한 예를 볼 때 멘토의 교육은 매우 중요함을 다시 인식하며 전혀 경험이 없는 멘토에게 교육에 대한 기본지식이나 멘토 교육, 매뉴얼이 필요함을 알 수 있다.

## 2) 다시하면 잘할 것 같은 멘토링

첫 멘토링에서는 경험이 없고 멘티를 어떻게 이끌어갈지 몰랐지만 멘토링을 진행하면서 다문화멘토링에 대한 특성이나 다문화가정 학생들의 환경과 상황을 이해하게 되면서 다시 멘토링을 진행한다면 잘 할 수 있다는 자신감이 생기게 된다. 그럴때 멘토들은 다시 멘토링을 지원하게 된다.

“이런 걸 대학에서 다문화멘토링이라는 것을 만들어 주셔서 너무 감사하고 멘티를 만날 수 있게 되어 감사하고 이렇게 1년 동안 봉사 기회가 없었다면 이렇게 꾸준히 하는 것이 없었을 것 같고 그게 좋았으니깐 작년에 이어서 이번에 또 신청하게 되었고 앞으로도 기회가 되면 계속 하고 싶어요.” (연구참여자 6, 2015. 06. 22)

“저에게 성취감이 없으면 또 신청하지 않았을 것 같아요. 1년은 했을 것 같은데. 저는 중간에 바뀌고 이런 거 정말 바람직하다고 생각하지 않거든요. 그런데 제가 멘토링을 하는데 계속 하고 싶어요. 멘티가 변화되는 것도 재미있고 저에게도 많은 도움을 주기 때문에 정말 좋은 것 같아요.” (연구참여자 7, 2015. 09. 30)

멘토들은 멘토링을 계속하고 신청하는 사람들이 많다. 이들은 다문화멘토링에 대한 특성을 알게 되고 멘토링을 통하여 멘티는 물론 자신이 변화되는 것이 좋았다. 연구참여자 6은 봉사기회를 주는 대학기관에 감사함을 느끼고 있었으며 멘티를 만나게 되어 감사했다. 같은 멘티에게 2년 동안 멘토링을 진행하고 있으며 멘티가 멘토에게 또 같이 하고 싶다고 하여 멘토가 신청하였다. 현재 멘토링 운영진에서는 같은 멘티와 멘토링을 진행하고 싶다고 신청조건에 적어주면 대부분 같이 연결을 해주고 있다. 이러한 관점에서 보면 멘토링에 있어 긴 시간 같이 멘토가 지지가호 지원하는 것이 큰 효과로 나타나기도 한다. 연구참여자 7은 멘토링에서 성취감을 느끼지 못하였다면 멘토링을 다시 신청하지 않았을 것이라고 하였다. 이런 성취감은 멘토링을 하는데 가장 역할을 한다는 것을 다시금 알게 되었다.

“처음엔 멘토링을 뭣도 모르고 했거든요. 사범대생이니까 해야 한다고 해서 했

는데 다음 연도에 계속 그 친구를 한다면 그 친구에 대해 잘 알기도 하고 무엇을 해야겠구나 구체적인 계획도 생기고 다문화에 대해 생각하기도 하고 그냥 멘토링이 아니라 여러가지를 고려해서 잘 할 것 같아요.” (연구참여자 5, 2015. 07. 13)

“저는 작년에 경험이 없어서 멘티 말을 다 들어주었어요. 시간이 안 될 것 같다고 하면 캔슬하고 일찍 끝내주고 그랬는데 그래도 늦어지는 경우가 있었어요. 끝날 때 쯤 늦으면 선생님이 곤란하다. 무슨 일이 생기면 말을 해 달라 이런 식으로 명령조로 얘기했더니 그 이후로 줄어들었어요. 다시 할 때는 다 들어주기보다 좀 잡아주고 그렇게 멘티에게 다르게 할 것 같아요.” (연구참여자 15, 2015. 06. 12)

연구참여자 5는 다문화멘토링을 3년째 하고 있는 멘토이다. 처음에는 멘토링의 의미도 모르고 사범대 학생이기 때문에 하게 되었으나 멘토링의 매력에 빠지게 되면서 계속 하게 되었다. 이제는 다문화멘토링에서 계획은 어떻게 짜야하고 어떤 것을 고려해야 하는지 잘 알아서 더 잘하게 되었다. 연구참여자 15는 작년에 처음 멘토링을 하여 멘티에게 맞추어 주다보니 많은 점에서 힘들었다. 후반부에 들어서면서 자신이 강하게 멘티를 잡을 수가 있게 되어 새롭게 멘토링을 하게 된다면 잘 할 수 있을 것이라고 하였다. 이렇게 멘토들의 멘토링 경험에 따라 멘토링을 다시 참여하기도 하고 중단하기도 한다. 이렇게 모든 경험은 많은 것을 습득하게하고 습득한 경험들은 몸으로 체화된다는 것을 알 수 있었다.

### 3.4. 다문화에 대한 인식변화와 멘토링 홍보

다문화멘토링에 참여한 멘토들은 다문화에 인식이 높아지고 다문화적인 역량이 높아지면서 스스로 다문화멘토링에 대한 홍보를 시작하고 주위에 다문화에 대한 편견을 깨지게 하였다. 특히 다문화가정 자녀에 대한 인식이 변화되었다. 다문화에 대한 인식의 변화와 다문화멘토링 홍보로 하위범주를 나누었다. 그 내용은 다음 <표 IV-14>와 같다.

<표 IV-14> '다문화에 대한 인식변화와 멘토링 홍보'에 대한 개념과 범주

개념	하위범주	범주
- 다르지 않다는 것을 인정 - 다문화가정 학생을 이해	다문화에 대한 인식 변화	다문화에 대한 인식변화와 멘토링 홍보
- 다문화멘토링에 대한 생각변화 - 주변에 다문화멘토링 홍보	다문화멘토링 홍보	

#### 1) 다문화에 대한 인식변화

다문화멘토링에 참여한 대학생들은 다문화에 대한 인식이 가장 먼저 변화되게 되었다. 개인적으로는 다문화감수성이 증가하기도 하고 다문화가정 학생들을 이해하는 계기가 되기도 하였다.

“다문화라는 말이 있다는 것 자체가 다문화가 특이하고 여기에 대해서 알아봐야한다 다르다는 생각이 들거든요. 용어가 설정되어 있다는 것 자체가. 다문화 멘토링이라는 것이 필요하다는 생각은 들지만 이질적으로 다문화멘토링에게 다르지 않으며 이렇게 별개로 교육을 시킨다는 것은 결국 다르다는 것 아닐까 생각을 해봤어요.” (연구참여자 4, 2015. 08. 26)

“멘토링을 통하여 다문화에 대한 개념도 바뀌었고 멘티에 대한 시각도 많이 변했고요. 그리고 약속 같은 것도 생각하게 되었어요.(연구참여자 8, 2015. 06. 29)

“제가 다문화가정 사람을 만나게 되었을 때 반응이 달라질 것 같아요. 제 친구도 장애인 봉사를 하고 있는데 길가다가 장애인 만났을 때 다른 사람하고 반응

이 다르거든요. 저도 그렇게 될 것 같아요.” (연구참여자 16, 2015. 06. 10)

연구참여자 4는 일반시민들이 다문화에 대한 인식이 바뀌어야 한다고 생각하였다. 다문화를 따로 나눈다는 것부터 차별과 편견이 있는 것이기 때문에 다문화를 따로 떼어서 교육할 것이 아니라고 생각하고 있었다. 연구참여자 8 역시 멘토링을 통하여 다문화에 대한 개념이 많이 바뀌고 멘티를 보는 시각이 바뀌었다. 연구참여자 16은 멘토링을 경험해보면서 다문화인을 만날 때 자신의 생각이나 반응이 변화될 것이라고 하였다. 이렇듯 다양한 경험은 다양성을 가지고 새롭게 볼 수 있는 눈을 가지게 한다.

“멘토링을 통해서 그 학생의 배경이나 사정이나 고민 같은 것을 더 볼 수 있었고 저는 나아가서 캠프도 할 수 있었잖아요 그렇게 배경지식이 많아진 느낌이었어요. 나중에 다문화 가정 학생들을 만나거나 혹은 아니더라도 학생들이 가지고 있는 고민을 들어주고 이해해줄 수 있는 사람이 된 것 같았어요.” (연구참여자 2, 2015. 08. 20)

“진짜로 다문화 탈북 학생들 제가 선입견을 가지고 있었듯이 해소하기 위해 시작 했는데 해보니까 한국학생이랑 다르지 않다 그건 정말 선입견이고 적응을 잘 하는 학생도 많고 부모님도 약간 가정불화가 있을 것이라 생각했는데 그런 선입견들이 탈북 학생들도 다르지 않다라는 것을 느꼈어요.” (연구참여자 11, 2015. 07. 14)

“다문화 학생이 이런 상처가 있을 수 있겠구나 이런 친구들과 이런 문제점이 있을 수 있겠구나 라는 생각이 들어서 나중에 제가 교사가 되면 내가 어떻게 해야 되겠다 많이 고민을 해 본 것 같기도 하고 또 다문화 학생이 아니라 그냥 멘토링 활동에 있어서 학생들과 신뢰관계를 쌓을 때 내가 이런식으로 이렇게 해야겠다 라는 생각을 해볼 수 있는 기회가 된 것 같아요.” (연구참여자 14, 2015. 06. 17)

멘토들의 가장 큰 변화는 다문화가정 학생에 대한 시각이 변하였다. 연구참여자 2는 멘토링을 통하여 다문화가정 학생의 배경이나 사정을 알게 되었고 다문화에 대한 배경지식이 많아진 것 같았다. 연구참여자 11은 자신이 가졌던 선입견이 다문화멘토링을 통하여 해소할 수 있는 기회가 되었다. 연구참여자 14은

다문화멘토링을 통하여 다문화가정 학생들을 돌아보는 계기가 되었다. 교사가 꿈인 그는 다문화가정 학생들이 이러한 어려움과 상처가 있다는 것을 멘토링을 통하여 느낄 수 있었다. 이렇게 많은 사람들이 참여함으로써 생각에 변화를 일으키게 되었으며 이러한 편견이 많이 깨질 수 있도록 더 많은 대학생들이 다문화멘토링에 참여할 수 있는 기회가 제공되었으면 한다. 또한 멘토링을 한 멘토들은 다문화가정 학생들에 대한 편견이 감소되었다.

“이런 멘토링은 다문화가정 학생들을 잘 살게 하기 위해서는 이런 학생을 교육하는 것도 중요하지만 실제 사회에서 다른 구성원들의 인식이 바뀌어야 한다고 생각해요. 학생들은 비다문화가정 학생들과 다르지 않아요. 비 다문화가정 다른 점이 하나도 없거든요. 우리사회가 비다문화가정 이라고 해서 다른 문화라고 칭하는 것이고 아마 이런 학생들을 교육하는 것보다 다른 구성원들을 교육하는 과정이 필요하다고 생각이 돼요. 다문화멘토링은 다문화라는 인식이 없어질 때까지 다문화라는 인식이 허물어질 때까지 계속되어야 할 것 같아요.” (연구참여자 1, 2015. 07. 15)

“다른 학생이 다문화자리에서 교류를 하는 자리가 있었대요. 다문화멘토링을 한 학생들은 다문화에 대한 오해하는 학생들에게 전달할 수 있는 역할을 하는 건 사실인 것 같아요. 다문화에 대한 안 좋은 인식을 가지고 있다면 그것에 대해 설명을 할 수 있는 역할을 하게 되지 않았나 싶어요.” (연구참여자 18, 2015. 07. 13)

연구참여자 1은 다문화가정 학생을 잘살게 하기 위해 교육하는 것도 필요하지만 실제 사회의 다른 구성원들의 인식이 바뀌게 하는 것이 중요하다. 또한 다문화가정 학생과 비다문화가정 학생이 다르지 않다고 하며 다문화멘토링은 사회의 다문화라는 인식이 없어질 때까지 이루어져야 된다고 하였다. 또한 연구참여자 18은 다문화멘토링을 한 후 다문화에 대한 편견에 대해 대변하는 역할을 하게 되었다. 이와 같이 다문화멘토링의 목표 중에는 대학생들을 통하여 다문화 인식의 확산시키는 것이다(한국장학재단, 2015). 즉 다문화멘토링을 통하여 사회 구성원들의 다문화에 대한 간접경험이 이루어질 수 있도록 해야 한다.



## 2) 다문화멘토링 홍보

멘토링을 처음 시작하는 대학생들은 다문화멘토링을 특별한 목적 없이 참여하였으나 멘토링에 참여하면서 이들은 많은 가치가 변화되게 되어 다문화멘토링을 홍보하는 역할을 하였다. 또한 멘토들은 자신이 경험한 사례를 통하여 다문화멘토링에 대하여 홍보하였다.

“저도 기숙사에 사는데 올해 방에 사는 형 전자공학 형에게도 지원하라고 하고 일본어학과 동생들한테 지원하라고 했는데 고민을 많이 하더라구요. 저는 해봄으로서 꼭 해봐라 하는데 국제 통상 뿐만 아니라 교육과 말고 많이 추천을 해주고 있는 편이라.” (연구참여자 11, 2015. 06. 17)

“저는 멘토링을 하면서 되게 좋아서 동기들한테 자랑을 하고 그랬거든요. 다음에 지원할 때 저희 과가 지원이 많이 하였어요. 친구들이 지원 기간이 언제이냐고 한두 달 전부터 계속 물어보고 그랬어요.”(연구참여자 14, 2015. 08. 26)

이와 같이 다문화멘토링을 경험한 멘토들은 자신들이 나서서 다문화멘토링을 홍보하게 되었다. 연구참여자 11은 국제통상학과를 다니면서 처음 멘토링에 참여하였으나 자신의 경험을 토대로 다른 친구들이 경험해보길 권하였다. 또 연구참여자 14는 교육학과에서 다문화멘토링에 참여하는 학생들이 매우 적은 수였지만 자신이 홍보한 덕분에 2015년에는 많은 수의 교육학과 학생들이 멘토링을 지원하였다.

“저희 학과는 저와 친구가 유일하게 멘토링을 했는데 아 이거 대개 좋은 거구나 좋은 관계를 맺을 수도 있고 좋은 시간도 될 수 있다. 또 실질적으로는 교육시간도 들어오고 장학금도 들어오고 서로서로에게 도움이 되니깐 친구들에게 엄청 홍보했어요.” (연구참여자 4, 2015. 08. 26)

“제가 멘토링 다녀오면 이런저런 것들이 있고 이야기해주면 의아해하는 사람들이 있어요. 우리 멘티는 중국 사람인데 말도 잘하고 나보다 한국말 잘하는 것 같다고 하면 놀라요. 다문화멘토링은 다문화에 대한 생각을 더 유연하게 가질 수 있고 다문화학생에 대한 그런 생각들을 바꾸게 해주는 것 같아 전 많이 홍보하는 편이에요.” (연구참여자 12, 2015. 05. 28)

또한 연구참여자 4 역시 영어교육과로 2014년까지 영어교육과에 2명의 멘토가 참여하였으나 멘토들의 홍보로 인해 2015년에는 많은 학생들이 지원하여 경쟁률을 높이기도 하였다. 연구참여자 12은 멘토링을 다녀온 후 자신의 지인들에게 다문화멘토링에 대하여 홍보하였다. 이런 현상을 보았을 때 다문화멘토링을 통한 멘토들의 성취가 없으면 이와 같이 홍보를 할 수 없기 때문에 다문화멘토링은 여러가지 면에서 대학생인 멘토들에게 긍정적인 작용을 한다는 것을 알 수 있다.



### 3.5. 봉사활동 확대

다문화멘토링을 통하여 많은 학생들이 교육봉사와 다문화멘토링이 다르다는 것을 인식하였다. 또 봉사를 통하여 많은 성취감을 느끼면서 자신이 이 사회를 위해 할 수 있는 일이 더 있다는 실천에 대한 생각의 변화를 가져왔다. 따라서 하위범주를 실천에 대한 가치변화와 봉사활동영역 넓힘으로 나누었다. 그 내용은 다음 <표 IV-15>와 같이 나타났다.

<표 IV-15> ‘봉사활동 확대’에 대한 개념과 범주

개념	하위범주	범주
- 멘토링으로 봉사에 대한 인식 변화 - 실천을 통한 보람된 일 찾기	봉사활동에 대한 가치변화	봉사 활동 확대
- 다른 봉사활동에 관심을 가지게 됨 - 다른 봉사활동을 하게 됨	다른 봉사활동에 관심	
- 다양한 사회활동에 참여 - 시민의식 함양하게 됨	사회활동으로 영역을 넓힘	

#### 1) 봉사에 대한 가치변화

다문화멘토링에 참여한 대학생들은 멘토링에 참여하면서 자신의 봉사활동에 대한 생각이 변하였다. 처음에는 사범대학생이기 때문에 당연하게 하는 것이라고 인식하고 하였다면 멘토링을 종료하고 난 후에 봉사에 대한 자신의 가치가 변화되었다.

“처음 멘토링을 할 때 교육봉사가 필요해서 했고 두 번째 멘토링은 봉사활동을 다 채웠는데 학생과 관계에서의 만족감이 컸어요. 봉사활동이라는 것이 봉사를 나를 위한 만족감이지만 남에게 인정받고 싶은 봉사일수도 있잖아요. 봉사를 하고 있다는 것이 좋았어요. 나는 이런 봉사활동을 하고 있다는 것이 즐겁고 나는 이런 것을 하고 있어 나름 자신감이 있기 때문에 지금 세 번째 하고 있는데 다시 기회가 주어진다면 다시 하고 싶은 좋은 경험인 것 같아요. 안해도 되는데 더하고 싶은 활동인 것 같아요.” (연구참여자 1, 2015. 07. 15)

“처음에는 멘토링 시간 채우는 이런 생각으로 했는데 그런데 다른 멘토링을 접해 보았지만 다문화멘토링은 호기심에 했었구 저는 다양한 사람을 만나고 싶고 그런거 해보고 싶고 그런 도움도 다 쥐보고 싶고.... 봉사는 자기가 얻을 수 있는 가치가 달라지는 것 같아요. 가치관에 도움이 되기 때문에 사람들이 봉사를 많이 이루어져야 될 것 같아요. 억지로 하면 안될 것 같아요.” (연구참여자 13, 2015. 06. 08)

연구참여자 1은 3년째 다문화멘토링에 참여하는 사범대 학생이다. 연구참여자에서 잘 볼 수 있듯이 처음에는 봉사활동이 필요해서 하였다면 두 번째는 학생과의 만족감에서 세 번째는 좋은 경험이어서 하였다. 이와 같이 연구참여자 1은 멘토링을 지속적으로 참여하면서 다문화멘토링을 바라보는 관점이 바뀌게 되었다. 연구참여자 13 역시 다문화멘토링을 다양한 사람을 만나고 싶다는 호기심에 했었다면 멘토링을 통하여 봉사활동에 대한 가치가 달라졌다고 하였다. 이와 같이 다양한 계기로 참여하게 되었지만 이들은 다문화멘토링을 통하여 다양한 관점을 가지게 되었다. 또한 멘토링을 통해 자신에게도 다양한 변화가 있었다.

“이 활동을 해서 사회적으로 큰 영향을 미쳤다고 생각을 못했는데 다른 사회 생활에 더 영향을 미칠 수 있겠지만 멘토링에서만 본다면 멘티만 변화하는 것이 아니라 저도 변했잖아요. 이거 가지고 저희 스스로 피드백을 하면서 어떤 봉사를 하고 어떤 활동을 하던 제가 만나는 사람마다 제가 미치는 영향이 있잖아요. 그 사람이 저로 인해 배울 수 있는 점이 생기지 않았을까 그런 생각이 들었어요.” (연구참여자 2, 2015. 08. 20)

“고등학교 때는 스펙에 한 줄이라도 들어가게 하기 위해서 멘토링을 했는데 대학에 와서 내가 하고 싶은 봉사를 찾아 멘토링을 하게 되었어요. 전 다문화멘토링을 하게 되어 너무 감사해요.” (연구참여자 3, 2015. 06. 05)

연구참여자 2는 멘토링이 사회생활에 영향을 미치기도 하지만 멘티만 변화한 것이 아니라 자신도 변한 것에 의미를 두고 있었다. 그는 또한 봉사를 통하여 만나는 사람에게 자신이 영향을 미친다는 사실을 알면서 자신이 배울 점이 많다고 생각하였다. 연구참여자 3은 고등학생일 때에는 대학을 오기 위한 스펙으로 봉사활동을 시작하였지만 지금은 대학생으로서 자신이 하고 싶은 봉사를 하고 있어서 봉사 후에 느끼는 성취감은 훨씬 높았다. 또한 멘토들은 봉사에 대한

가치가 변하여야 한다고 주장하였다.

“무슨 일이든 경험을 통하여 자기가 얻을 수 있는 가치가 다 달라지는 것 같아요. 어떤 가치이든 이런 데는 이런 거, 생각을 정리해갈 수 있는 그래서 그런 것을 계속하게 되면 가치관을 형성하는데 계속 도움이 되기 때문에 그래서 봉사 많이 이루어져야 하는 것 같아요.” (연구참여자 13, 2015. 08. 13)

“멘토도 스펙 쌓기 돈 벌기 식으로 생각할 것이 아니라 내가 이 학생에게 도움이 되고 문화적으로 이 학생에게 도움을 주어야겠다는 생각을 가장 우선적으로 해야 할 것 같아요. 또한 멘티는 학교에서 시켜서가 아니라 공부적인 부분에서 대학생 언니오빠에게 도움을 받고 싶고 이 언니와 여러가지 문화적인 것 해보고 싶고 둘이 신뢰감 같은 것이 더 있어야 다문화멘토링에 의의가 있을 것 같아요.” (연구참여자17, 2015. 07. 16)

연구참여자 13은 경험을 통해 얻어지는 가치는 다르다고 하였으며, 많은 경험들이 쌓여서 가치관을 형성하는데 도움이 되었으면 좋겠다고 하였다. 연구참여자 17은 다문화멘토링이 멘토의 스펙 쌓기나 돈 벌기 식으로 생각하여서 안 되며 멘티에게 도움을 주는 것을 우선적으로 하여야 한다. 또한 멘티는 학교에서 시켜서가 아니라 대학생인 멘토에게 도움을 받고 문화적인 활동을 하고 싶은 차원에서 이루어져야 한다고 강조하였다. 그러기 위해서는 멘토와 멘티의 신뢰감이 우선되어야 한다. 이와 같이 멘토링에 참여한 대학생들이 멘토링을 통하여 자신이 가진 가치가 변화되고 그 변화가 이사회에 선을 이룰 수 있도록 변화된다면 건강한 사회가 형성될 것이다.

## 2) 다른 봉사활동에 관심

대학생들은 봉사영역이 확대되기도 하였다. 봉사활동이란 실천을 맥락으로 이루어지고 있으며 공적으로 도움이 될 수 있게 이루어져야 한다. 다문화멘토링에 참여한 대학생들은 자신의 봉사활동을 점차 확대하거나 확대하고자 하였다.

“아르바이트나 이런 것보다 제가 사회교육과이기도 하고 아무래도 대학생의 교육봉사에 관심을 가지게 되요. 소모적인 것은 아닌 것 같고 아무래도 얻는 것

그런 것이 다른 것 같아요.” (연구참여자 3, 2015. 08. 25)

“봉사는 꾸준히 경험하는 것이 좋은 것 같아요. 나중에 돈벌고 여유가 생기면 해야지 하면 못할 것 같고 연속적으로 해서 내년에도 어떤 기회가 되면 어떤거든 찾아서 봉사를 하고 싶은 생각도 들어요.” (연구참여자 6, 2015. 07. 06)

연구참여자 3은 교육봉사를 통해 많은 것을 얻을 수 있었으며 연구참여자 6은 봉사는 지속적으로 해야 한다는 것을 알게 되었다. 이렇게 다문화멘토링을 참여한 대학생들은 멘토링을 통하여 다른 봉사활동으로 영역을 넓히기도 하고 또 다른 사회활동으로 확장하였다. 이러한 결과를 볼 때 다문화멘토링은 학생들에게 봉사활동의 개념을 확장 시켜준 것뿐만 아니라 새로운 가치를 인식시켜 주는 계기가 되었다.

“저는 다른 영역보다 다문화라는 영역에서 좀 확장하는 것이 도움이 될 것 같다는 생각을 많이 했고 우수 멘토 되고서 활동영역을 넓혀보니까 오히려 다양한 학생들을 만나는 것이 힘들 줄 알았는데 재미있더라고요. 저는 방학 때 봉사를 많이 한 학교는 이태원의 보광초라는 곳인데 거기는 다문화학생의 비중이 많았어요. 이젠 오히려 좀 더 확장해서 큰 센터에 가서 해보고 싶기도 해요.” (연구참여자 2, 2015. 08. 25)

“저희 프로젝트 있을 때 그 사람들 인터뷰한 적도 있어요. 학교수업에서 다문화학생들을 위해서 교과서도 만들고 해야 하는데 인터뷰하니까 잘 하더라고요. 그리고 교수님이 굉장히 좋아하시더라고요, 다문화에 대한 특정교과서를 만드는 건데 좋았던 것 같아요.” (연구참여자 8, 2015. 06. 29)

“기관 같은데서 많은 봉사를 해보지만 연탄봉사나 도시락배달 봉사를 하면 보람이 되긴 하지만 직접적으로 보여 지는 것이 없어서 사람들에게 도움이 되지만 직접적으로 와 닿지 않는데 다문화멘토링은 학생이 변화하는 것이 보이고 다른 봉사와 다르게 전공을 살려 경험이 쌓이니깐 저는 뿌듯함은 더 커서 저는 교육봉사가 좋아요.” (연구참여자 17, 2015. 07. 16)

연구참여자 2는 다문화멘토링의 우수멘토로서 전국 우수멘토들이 함께 봉사단체에 지속적으로 봉사활동을 하고 있었다. 보광초등학교에서 다른 우수멘토와 함께 많은 멘티들과 활동을 하고 있으며 다문화와 관련하여 봉사영역을 넓혀가

고 있었다. 우수멘토란 한국장학재단에서 1년에 한 번씩 각 대학에 의뢰하여 우수멘토를 선정하고 있다. 우수멘토 중에서 최우수멘토로 선정될 경우 해외봉사 단체를 견학할 수 있는 기회가 주어지기도 한다. 연구참여자 8은 영어교육과 멘토로서 학교수업에서 다문화가정 학생들을 위한 교재 만드는데 참여하여 봉사 영역을 넓혔다. 그 과정에서 다문화가정 학생들을 더 많이 만나는 기회가 되고 하였다. 또한 연구참여자 17은 연탄봉사와 도시락봉사를 하였다. 그러나 그러한 봉사는 사람에게 도움은 되지만 변화되는 것이 보이지 않았지만 다문화멘토링은 자신의 적성에 맞기도 하지만 멘티들의 변화를 볼 수 있어 더 가치 있다고 생각하였다. 이와 같이 멘토들은 다양하게 봉사활동을 넓히어 봉사를 하고 있었다. 또한 봉사활동에 대한 멘토들의 생각은 다음과 같이 나타나기도 하였다.

“저는 어렸을 때부터 하고 싶었던 것이 보육원에서 애들이랑 노는 거하고 싶었거든요. 중학교 때 신청했는데 번번이 떨어졌어요. 너희 같은 젊은 사람들은 금방 그만두고 애가 애를 돌보느냐 하면서 다 퇴자를 맞았거든요. 제가 장기적으로 봉사 할 수 있을 것이라는 생각이 들면 그렇게 애기들 돌보면서 보육원에서 장기적으로 봉사를 하고 싶어요.” (연구참여자 5, 2015. 07. 13)

“작년에 이어 올해도 신청한 것은 봉사를 꾸준히 하고 싶어서 했어요. 어떤 기회가 되면 어떤 것이든 찾아서 봉사를 하고 싶은 생각도 들고 요즘은 야학노인 어르신 가르쳐 주는 것에 관심이 많아요.” (연구참여자 6, 2015. 07. 06)

또한 대학생들은 다문화멘토링 이외에 다양한 방법으로 봉사활동을 하고 싶어 하였다. 연구참여자 5는 보육원에서 학생들을 위한 봉사를 장기적으로 하고 싶다고 하였고 연구참여자 6은 야학에서 노인어르신을 가르쳐주고 싶다고 하였다. 이와 같이 다문화멘토링을 통하여 대학생인 멘토들은 더욱 실천하는 자가 되고 싶어 하였고 멘토링 경험은 봉사활동의 중요성을 인지하여 다른 봉사활동을 할 수 있는 역량을 함양하게 하였다는 것을 알 수 있다.

### 3) 사회활동으로 영역 넓힘

다문화멘토링에 참여한 멘토들은 봉사활동의 영역을 넘어 다른 활동으로 사

회활동을 확장하였다. 이렇게 봉사활동들이 사회활동으로 확대되고 사회활동으로 인해 건강한 시민의식과 건강한 사회가 이루어진다면 그 사회는 행복한 사람이 많은 사회일 것이다. 대학생인 멘토들의 학생신분으로서 할 수 있는 다른 사회활동들을 살펴보면 다음과 같다.

“다문화멘토링을 하면서 활동을 한다는 것이 학업뿐만 아니라 다른 활동에 대해 눈길이 많이 가요. 학생회활동에도 관심을 갖게 되고 확 들어나지 않지만 눈길이 한 번 더 가는 것 같아요. 최근에 목소리 기부 프로그램이 있어서 한 번 해볼까 그런 생각을 하거든요.” (연구참여자 1, 2015. 08. 20)

“저는 멘토링을 하고 난 후 지금 전공멘토단이라고 해서 저희 학과를 소개하는 그런 것도 하고 있는데 한 행사를 펼 때 그거에 대한 책임감이 다른 것 같아요. 멘토링은 멘티 한명을 제가 책임져야한다는 생각이니까. 책임감이 그게 다르죠.” (연구참여자 8, 2015. 06. 29)

멘토링에 참여한 대학생들은 대학생활에서 다른 영역으로 활동을 넓히기도 하였다. 연구참여자 1은 다문화멘토링을 한 후 학업적인 것을 떠나 다른 활동에 영역을 넓히면서 학생회에도 관심을 가지게 되고 최근 목소리 기부 프로그램에 참여하였다. 또한 연구참여자 8은 자신의 학과 전공멘토단으로 참여하면서 자신의 학과를 소개하는 등 다양한 영역으로 활동범위를 넓히고 있었다. 또한 학교를 넘어서 학교 밖으로 활동을 넓혀 시민의식을 형성하기 위한 활동을 하기도 하였다.

“저는 멘토링을 하면서 다른 사람들을 바라보게 되는 눈이 생기기 시작하면서 매주 다른 활동을 실천하러 나가요. 세월호로 매주 광화문가고 그런 걸 하고 있어요. 이번 주는 통일축제가 있어가지고 혜화역으로 가거든요. 그런 식으로 아무래도 좀 하게 되요. 몰랐을 때보다 하나라도 더하고, 그래서 사람들의 시민의식을 깨우쳐주고 싶어요. 거국적인 꿈의 목표, 삶의 목표라고 한다면 국영수에 찌들어 사는 학생들이 아니라 사회를 바라보는 시선, 따뜻한 시선을 불러일으킬 수 있었으면 좋겠어요. 그러면 적어도 자기이익 때문에 남에게 피해를 주는 사람은 없어지지 않을까 그런 생각을 해요.” (연구참여자 7, 2015. 09. 30)

연구참여자 7은 다문화멘토링을 통하여 사람들을 보는 눈이 생기게 되었으며



세월호와 통일축제 같은 것에 관심을 가지게 되어 사람들의 시민의식을 깨우쳐 주고 싶었다. 그는 보다 거시적인 활동으로 폭을 넓혔으며 자기이익 때문에 남에게 피해를 주는 사람이 없어져야 한다고 주장하였다.

“다문화멘토링보면 멘토링 해본 사람이 계속하잖아요. 그런거 생각해보면 봉사 활동 하는 사람들이 계속하잖아요. 주변사람들을 보고 멘토링을 해보고 하니까 그런 사람들이 관심을 갖고 하니까 그 사회 내에서 필요한 공공선이 유지될 수밖에 없는 것 같아요. 그런 생각을 갖고 있다는 것이 자기가 성찰하고 봉사활동이든 멘토링이든 다른 사람에게도 할 수 있다는 것은 사회적으로 공동체를 형성할 수 있는 기틀이 되지 않나 싶어요.” (연구참여자 1, 2015. 07. 15)

연구참여자 1은 한사람이 봉사활동을 통하여 내적 선을 성취하고 이로 인하여 사회 내에 공공선을 유지하게 한다면 봉사활동은 사회적으로 공동체를 형성할 수 있는 기틀이 마련될 수 있다. 이와 같이 봉사활동이 잘 이루어질 수 있도록 봉사활동에 대한 구조와 체계, 제도들이 마련되는 것은 건강한 사회를 이룰 수 있다. 따라서 많은 사람들이 실천을 통하여 좋은 삶, 행복한 삶이 이루어지도록 하기 위해서는 봉사활동을 활성화하고 봉사활동을 할 수 있는 장을 마련해주는 것이 무엇보다 필요하다.

지금까지 다문화멘토링을 통하여 대학생들의 사회적 실천과정을 살펴보았다. 그 결과, 이들은 멘토링을 통하여 사회적 구성원으로 참여하고 실천하고 있다는 것을 알 수 있었다. 이러한 내용을 하나의 표로 정리하면 <표 IV-16>과 같다.

<표 IV-16> ‘다문화멘토링 실천 경험’에 대한 개념과 범주

개념	하위범주	범주
<ul style="list-style-type: none"> <li>- 다문화가정에 대한 호기심</li> <li>- 대학생이 되면서 가치변화</li> <li>- 의미 있는 경험을 하고 싶어서</li> <li>- 다문화수업을 듣고</li> <li>- 교육봉사나 장학금 때문</li> </ul>	<p style="text-align: center;">다문화멘토링 지원 동기</p>	<p>다문화 멘토링 지원</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- 다문화멘토링에 대한 인식</li> <li>- 기쁨과 걱정이 앞섬</li> <li>- 첫 만남 준비</li> </ul>	<p style="text-align: center;">다문화멘토링에 대한 인식과 멘토의 감정</p>	

개념	하위범주	범주
<ul style="list-style-type: none"> <li>- 부모님이 나이차가 많음</li> <li>- 경제적으로 어려운 가정</li> <li>- 배려해주어야 하는 대상</li> </ul>	다문화가정에 대한 인식	다문화에 대한 인식
<ul style="list-style-type: none"> <li>- 생김새가 다를 것임</li> <li>- 언어소통이 안될 것임</li> <li>- 학교생활에 부적응</li> </ul>	다문화가정 학생에 대한 인식	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- 엄마에 대한 부끄러움</li> <li>- 친구가 없고 자신감이 없음</li> <li>- 우울감이 많음</li> <li>- 잘 적응하는 멘티</li> </ul>	다문화가정 학생의 학교생활	멘티의 특성
<ul style="list-style-type: none"> <li>- 뒤떨어진 학습상태</li> <li>- 한국말이 서툰 멘티</li> </ul>	다문화가정 학생의 학업상태	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- 엄마와 선생님이 시켜서</li> <li>- 자신이 도움을 받고 싶어서</li> </ul>	멘티의 참여 동기	멘토링에 대한 멘티의 반응
<ul style="list-style-type: none"> <li>- 반응 없음</li> <li>- 무표정과 말없음</li> <li>- 내성적이고 소극적으로 임함</li> </ul>	멘티의 반응과 표현	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- 멘티가 좋아하는 것 찾기</li> <li>- 하고 싶은 것 공유하기</li> <li>- 성격검사 및 적성검사하기</li> </ul>	라포형성하기	멘토링 실행하기
<ul style="list-style-type: none"> <li>- 성적 올려주기</li> <li>- 한국어 가르쳐주기</li> <li>- 거부감 없이 목표만큼 진행하기</li> </ul>	학습 도움주기	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- 친구와 어울리는 것 가르쳐주기</li> <li>- 자신감 갖게 해주기</li> <li>- 자신의 장점 인식하게 해주기</li> </ul>	정서 지원하기	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- 멘토링 어려움에 대해 상담하기</li> <li>- 진로방향 같이 탐색하기</li> </ul>	상담하기	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- 멘티가 연락 안됨</li> <li>- 멘티가 약속시간 안 지킬때</li> <li>- 멘토가 감당하기 어려운 일</li> </ul>	멘토링 어려움 극복하기	

개념	하위범주	범주
- 아쉬운 마음 - 멘티가 잘 살아주길 바람 - 지속적으로 만나기	멘토링 종료하기	
- 규제가 없어 좋음 - 멘토에게 자율적으로 맡김	형식의 자유로움	멘토링 제도
- 일대일에서 오는 편안함 - 일대일로 학습효과 좋음	일대일 멘토링	
- 유용하게 쓰이는 장학금 - 멘토에게 활용	멘토들의 장학금 수혜	
- 시간부풀리기 - 적당하게 떼우기	멘토의 양심에 따른 활동	
- 멘토링에 관심이 많은 교사 - 멘토링담당은 복지사선생님이 적합	적극적인 다문화 담당교사	교사의 태도
- 도장만 찍어주는 교사 - 멘티에 대해 부정적인 교사	멘토링에 무관심한 교사	
- 비사범대 학생에게 도움 - 경험없는 멘토에게 도움 - 다른 멘토들과 비교하며 멘토링	다른 멘토와 활동 공유	튜터와 조별모임
- 멘토링의 안내자 역할을 하는 튜터 - 상담해주는 역할	튜터의 멘토링 지도	
- 경험에서 나오는 자신감 - 경험으로 인한 안정적인 멘토링 - 경험에서 오는 요령	경험 이용하기	멘토의 노력
- 나부터 모범적인 행동 - 나부터 바뀌어야 멘티가 따라함	모범 보이기	
- 멘티에게 편하게 다가가기 - 형이나 누나 되어주기	형이나 언니로 다가가기	
- 멘토링이 만족한 날과 불만족 한 날 - 나의 준비보다 멘티가 불성실할 때 - 멘티를 통해 나를 돌아보기	멘토링 활동 돌아보기	자아성찰

개념	하위범주	범주
- 교사라는 직업 다시 생각 - 교사의 자질과 역할에 대해 생각함	교사관 재정립 하는 기회	
- 나를 닮아가는 멘티 - 내가 잘하고 있구나	잘하고 있다는 안도감	
- 다문화가정 학생 만나기 - 다문화가정 학생에 대한 이해	다문화학생을 만나는 기회	멘토의 성취 활용
- 교사의 자질함양 - 교수 스킬 향상	예비교사의 경험	
- 상호작용하는 방법 터득 - 남을 배려하고 인정하는 마음 - 남을 도와주고 싶은 마음	관계 형성하는 방법	
- 잊었던 지식이 되살아남 - 멘토링을 통한 새로운 지식함양	다양한 지식 함양	
- 감사하는 마음이 생김 - 남을 도와주고 싶은 마음	긍정적인 성격 변화	
- 멘티가 먼저 다가옴 - 멘티가 나에게 의지함	마음 문을 여는 멘티	
- 친구와 잘 어울림 - 성적이 오름 - 한국어가 능숙해짐	멘티의 학교생활 변화	
- 멘티 부모가 감사를 포함 - 멘티의 편지와 선물에 감동	고마워하는 멘티부모와 멘티	
- 끝까지 라포형성이 안된 멘토 - 멘티에게 상처를 받은 멘토	더하고 싶지 않은 멘토링	멘토링 재결정
- 경험이 있다는 자신감 - 매력 있는 다문화멘토링	다시 하면 잘할 것 같은 멘토링	
- 다르지 않다는 것을 인정 - 다문화가정 학생을 이해하게 됨	다문화에 대한 인식변화	다문화에 대한 인식변화와 멘토링 홍보
- 다문화멘토링에 대한 생각변화 - 주변에 다문화멘토링 홍보	다문화멘토링 홍보	

개념	하위범주	범주
<ul style="list-style-type: none"> <li>- 멘토링으로 봉사에 대한 인식변화</li> <li>- 실천을 통한 보람된 일 찾기</li> </ul>	봉사활동에 대한 가치변화	봉사활동 확대
<ul style="list-style-type: none"> <li>- 다른 봉사활동에 관심을 가지게 됨</li> <li>- 다른 봉사활동을 하게 됨</li> </ul>	다른 봉사활동에 관심	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- 다른 사회활동에 참여</li> <li>- 시민의식 함양하게 됨</li> </ul>	사회활동으로 영역 넓힘	



#### 4. 소결

본 장에서는 다문화멘토링을 통한 사회적 실천의 경험내용을 살펴보기 위해 심층면담한 자료를 Strauss & Corbin(1998)의 분석 절차에 따라 개방 코딩한 결과 106개의 개념과 43개의 하위범주, 15개의 범주로 나타났다. 이렇게 나타난 개방 코딩 결과를 질문지의 순서에 맞추어 멘토링 실시 전 단계와 멘토링 실시 단계, 멘토링 실시 후 단계로 나누어 정리하였다.

첫째, 멘토링 실시 전 단계는 다문화멘토링에 참여하기 위하여 대학생들이 다문화멘토링을 지원하는 것에서 시작한다. 대학생들은 다문화멘토링을 지원하면서 다문화가정과 다문화가정 학생에 대해 생각하는 기회가 되었다. 대학생들의 다문화가정과 다문화가정 학생들에 대한 첫 이미지는 부정적인 측면이 더 많은 것으로 나타났다. 또 다문화멘토링을 시작하기 위해 멘티를 만나 멘티의 특성이나 학업상태를 살펴보았을 때 멘토들은 걱정과 두려움을 가졌다. 매칭된 멘티의 학업성적이나 친구관계가 생각한 것 보다 많이 좋지 않지 않을 때에는 멘토들은 막연하기만 하였다. 더욱이 멘티들이 멘토링에 임하는 태도나 반응은 멘토들을 더욱 곤혹스럽게 한다. 이때 멘토들은 여러가지 어려움을 극복하기 위하여 멘티와 상의하여 멘토링에 대한 계획을 세우고 멘토에게 도움이 되는 활동을 하기 위해서 다양한 준비와 노력을 하였다.

둘째, 멘토링 실시 단계이다. 이 단계는 멘토링을 실질적으로 활동하는 단계이다. 멘토들은 멘티와 라포를 형성하고 멘티에게 학습지원, 정서지원, 상담활동, 진로지도 등을 실시한다. 이 과정에서 어려움을 경험하기도 하지만 멘토들은 슬기롭게 잘 해결해나가고 있었다. 멘토들은 멘토링을 종료하기까지 많은 학습활동과 체험활동을 하고 멘티와 함께 좋은 추억도 많이 만든다. 멘토와 멘티가 협동적인 활동을 할 때 멘토링 활동은 매우 수월하다. 또한 멘토들은 멘토링 활동을 한 후 자신의 활동을 항상 반성하고 성찰한 내용을 멘토링에 적용하려 하였다. 자아성찰을 많이 한 멘토들은 멘티의 특성을 잘 파악하고 멘티에게 적합한 학습을 하는 등 맞춤형 멘토링을 하였다. 많은 멘토들은 멘토링의 제도적인 장점을 잘 활용하여 멘토링 활동을 성공리에 이끌려고 노력하였다.

셋째, 멘토링 실시 후 단계는 멘토링 활동을 끝내고 다양한 변화를 확인하는 시간이다. 먼저 멘토의 성취이다. 멘토링에 참여한 멘토들은 스스로 변화하고

있다는 것을 알아차린다. 그들은 자신이 처음 멘토링을 시작하였을 때보다 외적·내적 성장이 이루어졌음을 확인한다. 또한 멘티의 변화도 확인하게 된다. 멘티들의 마음 문이 열리고 성격이 변화되어 친구도 사귀고 학교생활에 잘 적응하는 멘티들을 보면서 멘토들은 멘토링활동에 참여한 것에 대해 만족하기도 한다. 많은 멘토들이 다문화멘토링을 통하여 다문화에 대한 인식을 변화와 봉사활동에 대한 가치의 변화 및 확대를 경험한다. 대학생들은 다문화멘토링을 통하여 실천의 가치가 내재되면서, 봉사활동을 넘어 사회활동으로 영역을 넓히고 민주 시민으로서 한발 성장하게 되었다.



## V. 다문화멘토링을 통한 사회적 실천과정

### 1. 사회적 실천과정

본 연구에서 다문화멘토링에 참여한 대학생들의 사회적 실천과정에 대한 원문을 지속적인 비교접근을 통하여 개방 코딩한 결과 106개의 현상을 통한 형태로부터 하위개념 43개를 도출하였고 15개의 범주로 탐색할 수 있었다. 연구자는 Creswell(2007)이 제시하듯 개방 코딩의 범주들이 서로 어떻게 연결되어 있으며 중심 현상과 어떤 관련이 있는지 또 중심 현상을 어떻게 설명할 수 있는지 구체적인 축 코딩을 시작하였다. 축 코딩은 범주나 하위범주들을 코딩 패러다임에 따라 관계를 짓는 것이다(박성희, 2004). 또한 탐색된 범주들을 패러다임에 따라 구분하고 각각의 범주를 구성하는 개념에서 드러나는 사회적 실천과정을 다음과 같이 도출하였다.

#### 1.1. 사회적 실천의 패러다임 분석

다문화멘토링에 참여한 멘토들의 사회적 실천과정을 살펴보기 위해 탐색한 개념과 범주들을 재조합하여 현상에 대하여 패러다임 모형으로 연결하였다. 특히, Strauss & Corbin(1998)이 제안한 패러다임 모형에 따라 수집된 자료를 분석하였다.

Strauss & Corbin(1998)이 제시한 패러다임 모형은 구체적으로 여섯 가지로 나뉜다. 첫째, 인과적 조건으로 어떤 현상이 발생하도록 이끄는 사건이나 일을 형성하는 조건이다. 둘째, 맥락적 조건이다. 맥락적 조건은 현상에 영향을 미치는 상황이나 문제를 만들어내는 특수한 조건들의 작용/상호작용 전략을 다루고 조절하고 수행하며 어떤 특정한 상황에 대응하기 위해 취해지는 구체적 조건이다. 셋째, 현상이다. 현상은 여기에 무엇이 진행되고 있는가를 나타내는 것으로 참여자들이 공통적으로 경험 혹은 참여자들이 겪는 주된 문제로 일련의 작용과 상호작용 전략에 의해 조절되는 생각이나 사건이다. 넷째, 중재적 조건이다. 중재적 조건은 현상의 강도를 완화시키거나 변화를 주는 조건으로 특정상황에서



취한 작용과 상호작용의 전략을 촉진시키거나 방해하는 역할이다. 다섯째, 작용/상호작용 전략이다. 상호작용 전략은 상황이나 문제 쟁점을 다루는 방식으로 문제를 해결하기 위해서 취해지는 의도적이고 고의적인 행위이며 이를 통해 현상을 조절, 처리하게 된다. 여섯째, 결과이다. 결과는 어떤 문제나 현상을 대처하거나 그 현상을 관리하고 유지하기 위하여 취해진 작용/상호작용 전략이 초래한 결과 혹은 성과를 의미한다. 이러한 여섯 가지 조건들은 그 맥락에 맞게 구성되어야 한다. 맥락이란 어떤 현상이 놓여 있는 일련의 속성들이 구체적으로 나열된 것으로 작용과 상호작용의 전략이 취해지고 있는 조건들이 구체적으로 나열된 것을 말한다(박성희, 2004)

본 연구에서는 패러다임 모형에 근거하여 다문화멘토링을 실천하는 과정에서 경험하는 사건, 행동, 영향을 미치는 요인들을 토대로 분석하였다. 다문화멘토링 실천과정을 중심 현상으로 보고 그 중심 현상의 원인인 인과적 조건과 이러한 조건을 만들게 하는 맥락적 조건이 있다. 또 중심 현상을 중재하는 역할을 하는 중재적 조건과 작용과 상호작용의 전략을 통하여 결과를 도출하기까지 다양한 조건들이 맥락적으로 연결되어 있음을 알 수 있다. 축 코딩을 통한 본연구의 상세한 내용은 <표 V-1>과 같다.

<표 V-1> 근거이론 패러다임의 범주화

패러다임요소	범주	하위범주
인과적 조건	다문화멘토링 지원	다문화멘토링 지원동기
		다문화멘토링에 대한 인식과 멘토의 감정
	다문화에 대한 인식	다문화가정에 대한 인식
		다문화가정 학생에 대한 인식
맥락적 조건	멘티의 특성	다문화가정 학생의 학교생활
		다문화가정 학생의 학업상태
	멘토링에 대한 멘티의 반응	멘티의 참여 동기
		멘티의 반응과 표현

패러다임요소	범주	하위범주
중심 현상	멘토링 실행하기	라포 형성하기
		학습 도움주기
		정서 지원하기
		상담하기
		멘토링 어려움 극복하기
		멘토링 종료하기
중재적 조건	멘토링 제도	형식의 자유로움
		일대일 멘토링
		멘토들의 장학금 수혜
		멘토의 양심에 따른 활동
	교사의 태도	적극적인 다문화 담당교사
		멘토링에 무관심한 교사
	튜터와 조별모임	다른 멘토와 활동공유
		튜터의 멘토링 지도
	멘토의 노력	경험 이용하기
		모범 보이기
		형이나 언니로 다가가기
	작용과 상호작용 전략	자아성찰
교사관 재정립하는 기회		
잘하고 있다는 안도감		
멘토의 성취활용		다문화학생을 만나는 기회 제공
		예비교사의 경험
		관계 형성하는 방법
		다양한 지식 함양
		긍정적인 성격 변화
멘티 변화 확인		마음 문을 여는 멘티
		멘티의 학교생활 변화
		고마워하는 멘티부모와 멘티

패러다임요소	범주	하위범주
결과	멘토링 재결정	더하고 싶지 않은 멘토링
		다시 하면 잘할 것 같은 멘토링
	다문화에 대한 인식변화와 멘토링 홍보	다문화에 대한 인식변화
		다문화멘토링 홍보
	봉사활동 확대	봉사활동에 대한 가치변화
		다른 봉사활동에 관심
사회활동으로 영역 넓힘		

### 1) 인과적 조건

인과적 조건은 어떤 현상을 발생하도록 만드는 사건이나 일이다(Strauss & Corbin, 1998). 본 연구에서 수집한 근거자료를 분석한 결과 중심 현상에 대한 인과적 조건은 대학생들이 다문화멘토링에 지원하게 되면서 발생하였다. 또한 다문화멘토링에 지원하면서 다문화가정에 대한 자신의 인식이나 다문화가정 학생들에 대한 선입견들이 있다는 것을 확인하게 되었다.

대학생들은 다문화멘토링 활동에 참여하면서 다문화멘토링의 현장 속으로 들어가게 된다. 이들에게 내재되었던 다문화멘토링에 대한 인식과 다문화가정에 대한 인식의 정도에 따라 선입견이나 편견은 다르게 나타났다. 먼저 다문화멘토링을 지원하는 대학생 멘토들은 자신의 다양한 욕구에 의해 지원하였다. 다문화가정에 대한 호기심에서 시작하기도 하고 대학생으로 의미 있는 경험을 해보고 싶은 마음에서 지원하기도 하였다. 또 대학생이 되면서 자신의 가치가 변화되어 자신의 삶에 대한 가치들을 생각하게 되고 그 가치가 변화되어가는 과정에서 소외된 계층의 사람들에 대한 활동을 하고 싶은 마음에 지원하였다. 모두가 이러한 생각을 가지고 있는 것은 아니다. 자신의 교육봉사 실적이나 장학금 때문에 지원하기도 하는 멘토들도 있다. 어디에 가치를 두고 어떤 의미를 가지고자 멘토링에 지원하였든 간에 다문화멘토링을 통하여 새로운 경험에 직면하게 된다. 이렇게 대학생들이 참여하겠다는 의지에 대해 Kant의 선의지로 표현할 수 있다. 선의지는 어떤 목적을 제대로 달성하려는 것이 아니라 어떤 실천을 하려

고 한다고 할 때 그 자체가 선하다는 것이다(신기철, 2006: 165). 즉 사회적으로 실천하려고 한다는 것 자체가 선하다는 것이다.

또한 다문화에 대한 인식도 다양한 정도로 나타나고 있다. 다문화가정에 대해 전혀 인식하지 못하거나 다문화가정에 대한 부정적인 인식이 나쁘게 자리 잡은 학생이 있는가 하면 다문화에 대해 부정적이지 않고 배려해야 하는 대상으로 인식하는 사람들도 있었다. 더불어 다문화가정 학생들에 대한 선입견과 다문화 멘토링을 하는 학생들에 대한 생각들도 다양한 속성을 나타나고 있다. 무조건 공부를 잘 하지 못하거나 소외당하고 있다고 생각하거나 멘토링으로 지지가 필요한 사람들이라는 생각인 학생들도 있었다. 이와 같이 다문화멘토링을 통하여 다문화가정 역시 사회의 소외된 사람이라는 생각을 가지게 된다. 모든 사람이 공평한 삶을 살아야 한다면 교육적으로 소외된 사람에게는도 공평함은 반드시 존재하여야 한다. 공평함은 모든 사람이 똑같이 가지는 것이 아니라 도움이 더 필요한 사람에게는 더 주고 도움이 덜 필요한 사람에게는 덜 주는 것이다. 모든 사람이 공평하게 대우받는 사회가 될 때 이사회는 많은 사람이 행복한 사회가 될 것이다. 이러한 원인들은 다양한 속성에 따라 정도의 차이를 나타내고 있다. 그 속성의 정도를 표로 나타내면 다음 <표 V-2>와 같다.

<표 V-2> '인과적 조건'의 속성과 차원

패러다임요소	범주	속성	차원
인과적 조건	다문화멘토링 지원	정도	적극---소극
	다문화에 대한 인식	정도	많음---적음

인과적 조건인 다문화멘토링 지원은 지원동기의 정도에 따라 적극적과 소극적으로 나눌 수 있으며 다문화멘토링에 대한 인식과 노력은 많음과 적음으로 나눌 수 있다. 이들을 인과적 조건이라고 하는 것은 다문화멘토링을 실행하기 위해서 대학생들의 지원해야 하고 대학생이 곧 멘토링을 이끌어 가는 주체자이기 때문이다. 이러한 맥락에서 본다면 사회적 실천의 특성인 주체성의 정도가 나타난다. 주체가 적극적으로 참여함에 따라 멘토로 선발하고 멘토링 활동에 참여할 수 있기 때문이다. 또한 대학생들의 다문화에 대한 인식은 이들이 다문화

멘토링을 이끌어 가는데 지대한 영향을 미치게 된다. 다문화멘토링을 실행의 중심 현상에 비추어 볼 때 다문화멘토링 지원과 멘토의 인식은 원인이 되는 인과적 조건에 해당한다고 할 수 있다.

## 2) 중심 현상

현상은 여기서 무엇이 진행되고 있는가를 나타내는 것으로 참여자들이 공통적으로 경험 혹은 참여자들이 겪는 주된 문제로 일련의 작용과 상호작용에 의해 조절되는 생각이나 사건이다(Strauss & Corbin, 1998). 본 연구에서의 중심 현상은 다문화멘토링을 실천하는 것이다. 다문화멘토링을 실천한다는 것은 멘토링에 관련된 멘토와 멘티가 함께 멘토링을 실행하는 실제적인 단계이다. 대학생들은 실천하는 과정에서 자신이 체험하는 경험과 멘토링을 실천하면서 수반되는 어려움이 있다. 멘토링을 실천하는 단계는 세단계로 나눌 수 있다. 먼저 멘토링 초기단계로 멘토와의 라포형성을 위해 멘토가 노력하는 단계이다. 둘째, 멘티의 부족한 학습과 학교생활의 어려움, 이들의 진로 등을 같이 탐색하는 실제적인 멘토링 진행하는 단계이다. 셋째, 멘토링 기간 동안 멘토링을 마치고 멘토링을 종료하는 단계이다. 이들의 속성에 따라 정도가 어떻게 나타나는지 살펴본 결과 다음 <표 V-3>와 같다.

<표 V-3> '중심 현상'의 속성과 차원

패러다임요소	범주	속성	차원
중심 현상	다문화멘토링 실행하기	정도	적극---소극

다문화멘토링 실천단계의 중심 현상은 다음과 같다. 첫째, 라포형성단계에서는 멘토들이 멘티와의 좋은 관계를 형성해야 멘티가 신뢰를 가지고 멘토에게 의지하며 멘토가 진행하는데로 협력하는 관계가 유지된다. 멘토는 멘티에게 진정으로 자신을 돕기 위해 노력한다는 것을 알게 하는 것이 가장 중요하다. 멘토의 라포형성의 정도는 적극적이거나 소극적으로 나타난다. 라포형성을 하기 위해 처음부터 적극적으로 친밀감을 형성하기 위해 다가가는 멘토가 있는가 하면

서서히 멘티와의 라포를 형성하는 멘토도 있다. 라포형성은 멘토링 종료까지 멘토링 활동에서 다양한 작용을 한다. 멘토와 멘티에게 활력을 불어넣어줄 뿐 아니라 멘토링을 지속하는 힘을 주기도 한다. 둘째, 다문화멘토링을 실천하면서 멘토들은 멘티의 학습에 도움주기 위해 노력한다. Hirst(1989)는 가르치는 일은 학습을 유발하는 것이라고 하였다. 이와 같이 멘토들이 가르치면서 멘티들에게 학습을 흥미를 가지게 하고 학생들의 성적을 올리기 위해 노력한다. 또 한국어가 부족한 학생들에게 한국어를 가르쳐주기도 하고 멘티 스스로 자기주도학습을 할 수 있도록 지도한다. 이때 멘토와 멘티의 정도는 적극적이거나 소극적으로 임하기도 한다.

또한 정서적인 지원이다. 멘토들은 멘티의 장점을 인식시키려고 노력하고 학교생활에서 관계형성을 할 수 있는 노하우를 가르쳐주기도 한다. 또 멘티의 어려움에 대한 상담이 이루어진다. 상담이 이루어지기까지는 멘티와 멘티가 라포가 잘 형성되었을 때 더욱 효과적으로 나타난다. 또한 멘토들의 진로에 대해 같이 고민한다. 멘티들이 학생이기 때문에 진로로 고민하는 멘티에게 진로의 방향을 같이 모색하거나 같이 찾아봐 주기도 한다. 이렇게 멘토링을 실천하면서 멘토들은 적극적인 활동을 하기도 하고 소극적으로 활동한다.

이와 같은 중심 현상은 연구 문제를 해결하기 위한 중심적인 실천과정이며 본 연구에서는 멘토링에 참여한 멘토들의 사회적 실천과정을 탐색하는 것이 목적이기 때문에 다문화멘토링 실천을 중심 현상으로 두었다. 멘토들이 실천과정에서 어떤 성취를 경험하고 경험한 성취에 따라 자신이 추구하는 인생의 가치가 변화되었는지 살펴보는 것이다. 개방 코딩 결과 멘토들은 다른 봉사활동에 관심을 갖기도 하고 더 넓은 영역의 사회활동으로 경험을 넓혀가고 있었다.

### 3) 맥락적 조건

맥락적 조건은 현상에 영향을 미치는 상황이나 문제들을 만들어 내는 특수한 조건들로 작용/상호작용 전략을 다루고 조절하고 수행하며 어떤 특정한 상황에 대응하기 위해 취해지는 구체적 조건이다(Strauss & Corbin, 1998). 맥락적 조건과 중재적 조건은 모두 외부 환경적 조건을 대변할 수 있는 요소들로 그 개념이 혼돈스러운 측면이 있다. 맥락적 조건이 중재적 조건과 다른 점이 있다면 맥

략적 조건은 현상에 영향을 미쳐 현상의 속성과 차원에 대한 설명을 구체화 시킬 수 있는 조건이 된다(김진숙, 2007). 다문화멘토링 실행에 있어 맥락적 조건은 다문화멘토링에 참여하는 멘티의 특성과 멘티의 반응이다.

멘티의 특성과 반응 또는 표현을 맥락적 조건으로 본 이유는 이들의 현재 상황이나 상태가 멘토링을 진행하는데 많은 영향을 미칠 수 있으며 멘티의 반응 역시 멘토링을 이끌어 가는데 충분한 맥락을 제공하기 때문이다. 즉 멘티의 참여 의도는 멘토링을 실행하는데 매우 중요한 역할을 한다.

먼저 다문화멘토링에 참여하는 멘토들의 학교생활을 살펴보면 많은 학생들이 학교에서 왕따를 경험하거나 친구가 없어 외톨이로 생활하는 것을 알 수 있다. 이들의 학교생활에 도움을 주는 것이 다문화멘토링의 취지임은 분명하지만 멘토들이 실제 현장에서 만난 멘티들은 심각할 정도로 위축되고 자신감이 없었으며 학업상태도 매우 안 좋았다. 이들의 학업상태에 대해 박인옥(2012)과 권재환(2015)의 연구에서도 나타나듯이 실제로 만난 이들의 학습상태는 심각하며 학습의욕이 많이 저하된 상태였다. 이들의 학습의욕을 고취하고 학습향상을 위해 멘토들은 다양한 노력들을 하였다.

둘째, 다문화멘토링에 참여한 멘티들의 반응이나 표현이다. 다문화멘토링 활동을 하기 위해 멘토들은 멘티들을 만나고 이들에게 어떤 멘토링을 시작해야 할지 고민하게 된다. 먼저 멘티들의 학습을 진단하거나 멘티의 태도에 직면하는데 많은 멘티들이 자발적이기 보다 선생님이나 부모의 강요에 따라 참여하는 학생들이 많아 멘토링을 대하는 태도는 아주 소극적이다. 따라서 이들의 속성에 따라 정도를 다음과 같이 나눌 수 있다. 그 내용은 다음 <표 V-4>와 같다.

<표 V-4> '맥락적 조건'의 속성과 차원

패러다임 요소	범주	속성	차원
맥락적 조건	멘티의 특성	정도	적극---소극
	멘토링에 대한 멘티의 반응	정도	적극---소극

첫째, 멘티의 특성 중 다문화가정 학생의 학교생활은 멘토들이 인식하는 멘티의 현재 상황에 따라 또 다문화가정 학생의 학업상태 역시 멘티들이 적극적인

로 대처하고 있는지 아니면 소극적으로 접근하는지의 정도로 나눌 수 있다. 둘째, 멘티의 반응이나 표현도 이들의 참여하려는 정도에 따라 적극과 소극으로 나누었다. 멘티의 학교생활이나 멘티의 친구관계 등 이들이 가지고 있는 특성과 멘토링에 임하는 멘티의 반응은 멘토링의 수월성을 알 수 있다. 그러므로 속성의 정도에 따라 멘토들이 어떻게 대처하고 실행하였는지에 따른 과정을 탐색하는데 맥락을 제공한다고 볼 수 있다.

#### 4) 중재적 조건

중재적 조건은 현상의 강도를 완화시키거나 변화를 주는 조건으로 특정 상황에서 취한 작용과 상호작용의 전략을 촉진하거나 방해하는 역할을 한다. 즉 중재적 조건은 맥락적 조건 내에서 멘토링에 참여하는 멘토들의 현상을 해결하거나 중재하는 역할을 하는 것이다(Strauss & Corbin, 1998).

본 연구에서는 다문화멘토링이 성공적으로 이루어지기 위해서 다양한 중재적인 요인들이 작용하고 있다. 중심 현상에 다양한 효과를 주는 중재적 조건은 다문화멘토링 제도와 교사의 태도, 튜터를 통한 조별모임, 멘토의 노력이다. 이들을 중재적 조건으로 본 이유는 멘토링을 실행하는데 이들의 역할이 매우 크기 때문이다.

가장 먼저 멘토링 제도는 제도가 주는 장점과 단점들을 멘토들이 활용하고 있기 때문이다. 멘토링활동은 멘토링 제도에 기반하고 있으며 멘토링을 유지하기 위한 규칙과 같다. 유재봉(2002)는 사회적 실천은 필연적으로 규칙을 따르는 행위라고 하였다. 멘토링 제도를 멘토들이 어떻게 이용하는지에 따라 멘토링 활동이 활성화되기도 하고 부정적으로 활용되기도 한다. 또한 교사의 태도에 따라 교사들을 적극적인 교사와 무관심한 교사로 나눌 수 있다. 교사의 태도는 멘토링을 하는 멘토들에게 많은 힘이 되고 멘토링을 하는데 수월함을 더하게 된다. 또 튜터와 함께하는 조별모임이다. 멘토들은 튜터와 함께하는 조별모임을 통하여 멘토링에 대한 행정적인 정보는 물론 멘토링 활동에 필요한 정보를 얻기도 한다. 더불어 멘토의 노력을 중재적인 요인으로 두었다. 멘토링에 멘토가 임하는 자세가 적극적인지 소극적인지에 따라 멘토링 활동여부가 결정되며 멘토들이 적극적인 자세를 취할 때 멘토링에서 얻고자 하는 성과가 이루어질 수 있다.



이들의 속성의 정도는 다음의 <표 V-5>와 같다.

<표 V-5> '중재적 조건'의 속성과 차원

패러다임 요소	하위범주	속성	차원
중재적 조건	멘토링 제도	정도	강함---약함
	교사의 태도	정도	적극---소극
	튜터와 조별모임	정도	적극---소극
	멘토의 노력	정도	적극---소극

이와 같이 다문화멘토링을 실행하는데 그 중심 현상에 대해 긍정적인 역할을 하게 하거나 부정적인 역할을 하는 것이 중재적 역할이다. 먼저 멘토링 제도의 정도는 강함과 약함으로 나누었으며 교사의 태도는 적극과 소극으로 나누었다. 튜터와 함께하는 조별모임 역시 적극과 소극으로 나누었으며 멘토의 노력도 적 멘토링 제도가 멘토링에 미치는 긍정적인 영향에 대한 정도를 약함과 강함으로 나누었다. 는데 교사의 관심정도에 따라 소극적과 적극적으로 나누었다.

이와 같이 중재적 조건이 긍정적으로 발현될 때 멘토링의 효과는 더욱 높아 질 수 있으며 멘토링을 통한 멘토와 멘티의 성취 역시 높아질 수 있다.

### 5) 작용/상호작용 전략

작용/상호작용 전략은 문제 쟁점을 다루는 방식으로 문제를 해결하기 위해 취해지는 의도적이고 고의적인 행위이다(Strauss & Corbin, 1998). 이를 통해 현상을 조절하고 처리하게 된다. 본 연구에서의 작용/상호작용 전략은 중심 현상의 결과를 높이기 위해 다음의 세 가지 전략을 세웠다. 첫째, 멘토들은 자신들의 실천과정을 탐색하기 위해 다문화멘토링을 통한 자아성찰과 둘째, 멘토의 성취를 활용하기도 하고 셋째, 멘티의 변화를 확인하기도 한다. 이들을 작용/상호작용 전략으로 보게 된 이유는 자신들이 멘토링을 끝까지 만족하며 끌고 가기 위해서 항상 멘토링 활동에 대해 성찰하고 반성하여 더 좋은 멘토링을 구축하는 것이다.

멘토링에 있어 자아성찰은 가장 먼저 자신의 활동을 되돌아보는 것이다. 즉, 자신이 계획하거나 의도한만큼 멘토링이 이루어졌는지 스스로를 평가하는 것이다. Giddens(1984)가 주체자의 의식이 실천의 과정에 많은 영향을 준다고 하였듯이 주체자인 대학생이 실천에 대한 자아성찰에 따라 실천의 정도가 다르게 나타나기 때문이다. 또한 멘토들은 자신의 성취감을 멘토링에 활용하면서 멘토링에 더욱 적극적으로 다가갔다. 멘토링 경험에서 얻은 성취는 다음 멘토링에 다시 도전하게 하거나 더 많은 봉사를 할 수 있는 원동력을 제공하기도 한다. 이러한 성찰은 MacIntyre(1984)가 주장한 내적 성취에 도달하게 할 뿐만 아니라 인간으로서 행동할 수 있는 능력과 가능성을 가지게 된다.

또 멘티와의 상호작용을 통하여 멘티들의 변화를 확인할 수 있다. 멘티들의 변화는 자신이 멘토링에 참여한 것에 대해 긍정적으로 반응하게 된다. 이와 같이 멘토링을 통한 작용과 상호작용을 통하여 멘토들은 사회적 실천에 한걸음 다가가는 기회를 얻기도 한다. 이러한 작용과 상호작용에 대한 속성에 대한 정도를 다음 표와 같이 나누어 보았다. 그 내용은 다음 <표 V-6>와 같다.

<표 V-6> '작용/상호작용 전략'의 속성과 차원

패러다임 요소	범주	속성	차원
작용/상호작용 전략	자아성찰	정도	강함---약함
	멘토의 성취 활용	정도	많음---적음
	멘티의 변화 확인	정도	적극---소극

첫째, 자아성찰은 멘토링 활동을 돌아보게 하고 자신의 교사관을 재정립하는 기회가 되며 잘하고 있다는 안도감을 느낄 수 있다. 이들에 대한 속성의 정도는 강함과 약함으로 나눌 수 있었으며 다문화멘토링 활동을 돌아보는 자아성찰이 강함과 약함의 정도에 따라 멘토링에 임하는 태도가 다를 것이다. 둘째, 멘토의 성취를 활용하는 것으로 멘토링을 통하여 다문화가정 학생을 만나는 기회가 되었으며 또 예비교사로서 경험을 하게 되며 관계 형성하는 방법을 배우기도 한다. 또한 자신이 멘토링에 잘 임하고 있다는 안도감이 들기도 하는데 이런 정도는 멘토의 성취가 많고 적음으로 나눌 수 있다. 멘토의 성취가 높은 사람은 멘

티와의 상호작용도 원활하게 이루어지며 자신에 성취에 만족을 느끼기도 한다. 셋째, 멘티의 변화를 확인하는 정도이다. 멘티가 변하는 과정에 대해 느끼는 정도에 대해 강함과 약함으로 나눌 수 있으며 멘티의 변화에 대한 느낌이나 반응의 정도를 강함과 약함으로 나타낼 수 있다. 멘토의 변화에 강한 반응을 하는 사람들은 멘토링에 대한 만족감이나 멘토로서 행복감이 높을 것이고 약한 반응을 보이는 사람은 멘티의 변화에 크게 관심을 두지 않는 것이다. 많은 멘토들은 작용/상호작용 전략에 만족할 때 멘토링의 효과는 매우 긍정적으로 나타난다고 할 수 있다.

## 6) 결과

결과는 어떤 문제나 현상에 대처하거나 그 현상을 관리하고 유지하기 위하여 취해진 작용/상호작용 전략이 초래한 결과나 성과를 의미한다. 본 연구에서는 다문화멘토링을 통한 실천과정을 통하여 얻어진 결과나 성과는 세 가지로 나타났다. 다시 시작하는 멘토링에 대한 재결정과 다문화에 대한 이해와 홍보, 봉사활동 확대가 바로 그것이다. 이들을 중심 현상의 결과로 분류한 것은 멘토링을 실천한 중심 현상에 대한 멘토들의 실천 활동의 결과이며 멘토들의 변화이기 때문이다. 매년 주기적인 기간이 종료하면 대학기관에서는 다시 장학재단에 다문화멘토링을 신청하고 멘토링을 하기 위해 다시 멘토를 모집한다. 그 기간에 멘토들은 다시 신청을 할 것인지 그만 머물 것 인지를 선택하게 된다. 멘토링을 통하여 성취감을 느낀 사람들은 다시 멘토링을 신청하지만 멘토링을 통하여 힘든 점이나 어려웠던 점만 기억되는 멘토들은 더 이상 다문화멘토링의 현장에 뛰어들지 않는다.

또한 다문화에 대한 이해와 홍보가 있다. 멘토링을 다시 신청을 하든지 하지 않든지 모든 멘토들은 다양한 경험을 통하여 성취감을 느끼게 된다. 성취감을 느낀 멘토들은 다문화가정에 대한 인식의 변화가 일어나면서 다문화멘토링이 우리 사회에 꼭 필요하다고 인식하며 홍보를 하게 된다. 다문화멘토링을 통한 봉사활동이 확장이다. 교육봉사로 처음 시작한 멘토링은 다른 봉사에 관심을 가지게 되고 더 나아가서는 다른 사회활동으로 이어지는 효과가 나타나게 된다. 이들이 가지고 있는 속성에 대한 정도는 다음의 <표 V-7>와 같이 나타났다.

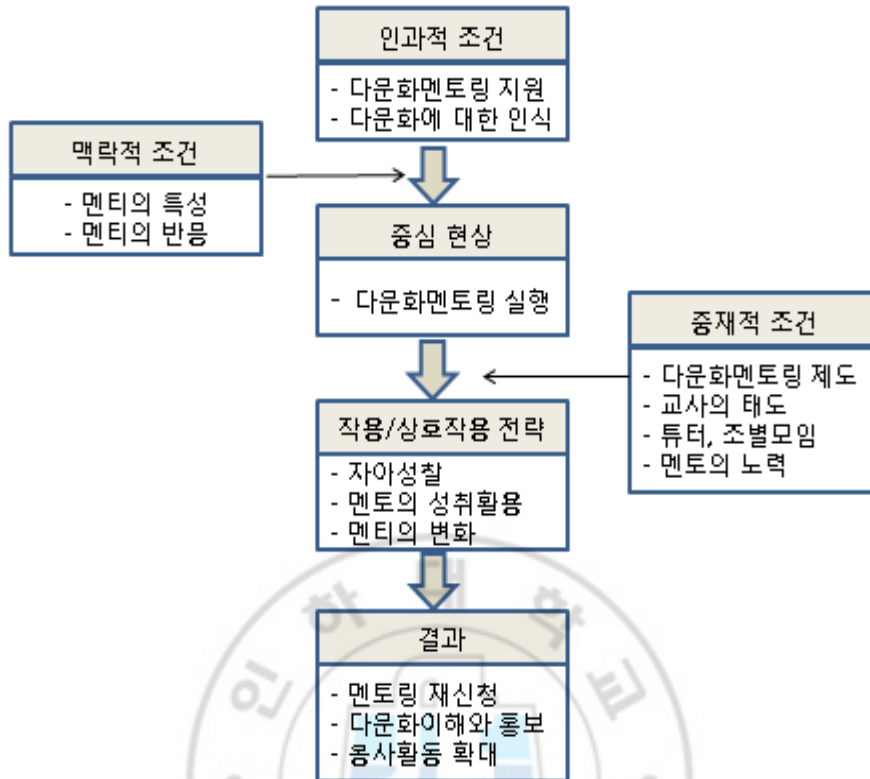
<표 V-7> '결과'의 속성과 차원

패러다임 요소	범주	속성	차원
결과	멘토링 재결정	정도	강함---약함
	다문화에 대한 인식변화와 멘토링 홍보	정도	많음---적음
	봉사활동 확대	정도	적극---소극

어떤 현상에 대한 결과는 사회적으로 중요한 역할을 하기도 하고 새로운 의식을 생성하게 하기도 한다. 다문화멘토링에 참여한 대학생 멘토들은 다문화멘토링의 실천을 통하여 여러가지 결과를 가져오게 되었다. 먼저, 다시 시작하는 멘토링에 대한 결정의 시기에 더하고 싶거나 그만두는 상황에 대한 정도는 약함과 강함으로 나눌 수 있다. 멘토링에 대한 성취가 높고 낮음에 따라 정도의 차이는 다르게 나타날 수 있다.

둘째, 다문화에 대한 이해와 홍보이다. 다문화에 대한 인식의 변화는 많고 적음으로 나눌 수 있다. 인식의 변화가 많은 사람은 다문화멘토링에 대해 긍정적으로 이해될 수 있으며 다문화멘토링의 홍보 역시 자신이 먼저 나서서 하기도 한다. 셋째, 봉사활동의 확대로 먼저 봉사활동에 대한 가치변화가 일어나게 된다. 자신의 봉사활동이 남에게 도움이 될 수 있다는 것을 확인하기도 하고 또 봉사활동에 대한 관심이 높아지거나 사회의 구성원으로 어떤 영역에서 활동을 해야 하는지 봉사에 대한 개념들이 확장되기도 한다.

이렇듯 다문화멘토링은 패러다임요소에 따라 여러가지 요인과 현상이 맥락적으로 연계되고 있다. 이러한 패러다임에 따른 속성은 다음과 같이 하나의 그림으로 나타내면 [그림 V-1]과 같다.



[V-1] 다운화멘토링 실행과정에 관한 패러다임 모형

## 1.2. 사회적 실천의 과정 분석

과정이란 시간과 공간의 흐름에 따라 상황이나 맥락이 변해가는 순차적인 순서를 의미한다. 또한 과정 분석은 과정과 구조의 상호작용으로 시간의 흐름에 따라 나타나는 현상에 대한 반응이나 대처, 조절, 관계하는 작용/상호작용의 연속적인 연결로 시간의 흐름에 따라서 상황이나 맥락에 따라 변화하는 순차적인 순서를 의미한다(Strauss & Corbin, 1998). 본 연구에서는 대학생들이 다문화멘토링을 실천하는 과정을 분석하기 위해 패러다임의 맥락에 따라 분석하고 시간의 흐름에 따라 순환적인 과정을 살펴보았다. 그 결과 대학생들이 사회적 실천 과정은 여섯 단계로 나눌 수 있었다. 그 내용은 다음과 같다.

### 1) 설레이는 단계

설레이는 단계는 대학생들이 다문화멘토링에 참여하기 위해 멘토링지원서를 제출하고 멘토링에 참여하기 위하여 준비하는 단계이다. 대학생들은 다문화에 대하여 관심이 없다가 직접 자신이 다문화멘토링에 지원하면서 다문화가정에 대한 인식이나 선입견을 반추해 보는 계기를 가졌다. 다문화멘토링의 지원에 대해 자신의 대학생활이 보람되고 대학생으로서 할 수 있는 봉사활동이기 때문에 선택했다. 이것은 학교 홈페이지나 선배 또는 친구들의 소개를 통하여 알게 되었고 도전해보고 싶고 경험해보고 싶다는 의지를 가지게 되었다.

다문화멘토링에 참여하기 위해서는 여러가지 관문을 통과하여야 하는데 기본적으로 멘토링 지원서를 작성하고 멘토링에 임하는 자세에 대하여 자기소개서를 작성하여 제출한다. 많은 사람이 지원하기 때문에 여러가지 심사과정을 거쳐 멘토로 선발된다. 멘토로 선발되면 새로운 경험에 대한 기대와 함께 걱정이 앞선다. 다문화멘토링 활동에 대한 호기심과 두려움이 있으며 또한 자신에게 배정되는 멘티에 대해 궁금하여 설레이는 상태에 이른다. 많은 학생들은 멘티 배정은 운에 맡긴다고 하면서도 자신과 잘 맞는 멘티를 배정받고 싶어 한다. 멘토링은 인간관계를 우선하고 있기 때문에 나와 잘 맞을지 내가 잘할 수 있을지 이러한 염려에 쌓이게 된다. 멘토와 멘티의 매칭은 다문화멘토링 사무국에서 멘토의 자기소개서를 바탕으로 멘토와 멘티의 성별 매칭을 가장 우선으로 한다. 그 후 멘

토의 이동시간을 고려하거나 멘티가 원하는 수업에 맞게 멘토의 전공을 고려하여 매칭한다. 또 멘토의 전공에 따른 능력을 감안하고 최적의 매칭을 하기 위해 사무국에서는 가능하면 멘토와 멘티의 요구에 맞추어주려고 최대한 노력한다. 이렇게 설레임 단계는 멘토링을 지원하고 멘티를 만나기 이전에 멘토링에 대한 기대와 멘티에 대한 기대가 일어나는 단계이다. 이 단계는 다문화멘토링을 성공으로 이끌고 싶은 강한 의지가 내포되어 있는 시기이다. 이러한 의지가 멘토링을 종료할 때까지 잘 작용할 수 있도록 여러가지 환경을 만드는 것이 매우 중요하다.

## 2) 알아가는 단계

알아가는 단계는 대학생들이 다문화멘토링을 실행하면서 멘토와 멘티가 서로에 대하여 알아가는 라포형성단계이다. 이 단계에서 관계가 잘 형성되면 멘토링을 종료하기까지 큰 어려움 없이 진행할 수 있다. 이 단계에서는 멘토와 멘티가 충분히 마음을 열고 다가갈 수 있도록 멘토가 주도적인 역할을 한다. 다문화멘토링을 진행하기 위해 멘티와의 첫 만남을 가지기 위해 멘토는 다문화 담당교사에게 연락하여 멘티와 만날 수 있도록 한다. 멘토의 연락을 받은 다문화 담당교사는 멘티와 약속을 하고 만남이 잘 이루어질 수 있도록 장소를 제공하고 연계해준다. 이 단계에서는 교사의 역할이 매우 중요하다. 다문화 담당교사는 다문화멘토링을 할 수 있는 공간을 제공해 주고 멘티에 대한 일반적인 정보를 제공하여 멘토가 멘티에 대해 다가갈 수 있도록 환경을 만들어 주어야 한다. 처음 멘토링을 하는 멘토들은 이 단계를 가장 부담스러워 한다. 멘티와의 라포형성이 잘 되는지에 따라 멘토링의 성공여부가 결정된다고 해도 과언이 아니다.

따라서 알아가는 단계에서 멘토는 멘티와 만남을 통하여 멘티의 특성을 파악하고 멘티가 좋아하는 것과 잘하는 것, 부족한 과목 등 다양한 정보를 얻기 위해 노력해야 한다. 이 단계에서 멘토가 가지고 있던 다문화가정과 다문화가정 학생이 한국의 일반학생과 다르지 않다는 것에 공감하기도 하고, 이들에 대한 선입견이 사라지기도 한다. 더 나아가 멘티의 가정환경이나 멘티의 성격 등을 파악하여 멘토링을 어떻게 진행할 것인지에 대한 구체적인 계획을 세우는 시기이다. 노련한 멘토는 이 시기에 멘티의 성격검사와 적성검사 등을 통하여 멘티

의 성격을 파악하기도 하고 멘티 진로의 방향을 모색하기도 한다. 또한 멘티의 학습상태를 파악하고 어떤 과목을 집중적으로 멘토링 할 것인지, 멘토링의 목표를 세우는 단계이다. 특히 이 단계에서 멘토는 멘토링 목표를 설정한다. 멘토링 목표는 멘티와 상의하여 결정하는 것이 좋으며 처음부터 무리한 학습도달 점수나 학습시간을 잡는 것은 멘티에게 커다란 부담을 줄 수 있기 때문에 조심하는 것이 좋다. 알아가는 단계는 실질적인 멘토링이 일어나기 위한 연습시간이다. 멘토들은 무관심하고 무표정한 학생들의 마음 문을 열기 위해 다양한 방법을 동원하여 노력하는 시기이다.

### 3) 함께하는 단계

함께하는 단계는 실질적으로 다문화멘토링이 진행되는 단계이다. 라포형성이 된 멘토와 멘티는 멘토링이 추구하는 목표를 이루기 위해 열심히 상호작용하는 단계라 할 수 있다. 이 단계에서는 멘토가 계획한 내용들을 하나씩 도달하기 위해 노력하는데 주로 학습에 역점을 두기도 한다. 왜냐하면 다문화멘토링의 궁극적인 목표는 다문화가정 학생들의 학습향상에 중점을 두고 있기 때문이다. 또한 멘티에게 직접적인 영향을 주는 단계이다. 멘티와 함께 체험활동이나 정서활동을 한다. 멘토가 감당할 수 있는 범위 내에서 멘티와 주기적으로 상호작용을 하며 다양한 활동을 한다. 또한 멘토들은 멘티의 학교생활과 어려움에 대해 상담을 하기도 한다. 멘티에 대한 상담은 라포형성이 잘되고 멘티가 멘토를 신뢰할 때 이루어진다.

또 멘티들의 진로에 대한 방향을 모색하기도 한다. 멘티들은 자신의 진로에 대해 확고하게 자리 잡히지 않은 청소년들이기 때문에 멘토는 이들의 적성과 하고 싶은 일에 초점을 두고 멘티와 함께 진로에 대해 같이 탐색한다. 또한 멘토들은 학교생활에 위축되어 있고 자신감이 없는 멘티가 자존감을 형성할 수 있도록 지원하고 이들과 정서적인 교감을 이루기 위해 노력한다. 멘토는 이 단계에서 멘티에게 장점을 인식시켜 주고 이들의 가능성에 대해 자신감을 가질 수 있도록 지원하고 지지한다. 그리고 다문화가정 학생인 멘티들은 자신의 정체성 때문에 고민하기도 한다. 멘티가 부모로 인한 정체성으로 고민할 경우 건강한 정체성을 형성할 수 있도록 정서적인 지지가 이루어져야 한다.



대학생 멘토링의 장점은 멘토와 멘티가 나이 차이가 적기 때문에 공감대를 형성할 수 있는 계기가 높다는 것이다. 중·고등학교 시절을 지낸지 오래되지 않은 멘토들은 자신의 경험을 비추어 멘티를 지지하는데 좋은 역할을 한다. 이렇게 멘토들은 멘티의 길잡이, 조력자, 옹호자, 안내자 등 다양한 역할을 하게 된다. 이 과정에서 무엇보다 중요한 것은 멘토와 멘티의 협동적인 활동이 이루어져야 한다. 상호협동은 최상의 성과, 가장 적극적인 관계, 최상의 마음건강상태를 만드는데 도움이 된다(김영순 외, 2010). 이렇게 멘토와 멘티가 협동적인 체제를 잘 구축되었을 때 다문화멘토링이 추구하는 목표에 최대한 도달할 수 있다.

#### 4) 갈등하는 단계

갈등하는 단계는 멘토가 멘토링 활동 시 어려움이 있거나 멘티와 충돌이 일어나는 단계를 의미한다. 처음 설레이는 단계나 알아가는 단계와 다르게 익숙해진 멘토와 멘티는 멘토링을 소홀하게 생각하는 단계이다. 멘토에게 익숙하거나 친숙해진 멘티가 약속시간을 안 지키거나 멘토링 장소에 안 나타나는 상황이 발생되기도 하고 멘토 역시 자신의 중요한 일이 있거나 시험기간에는 멘토링을 보류하기도 한다. 멘토와 멘티가 합의하에 일어나는 경우도 있지만 멘토와 멘티 한 쪽이 일방적으로 당하기도 한다.

앞의 연구 결과에서 나타나듯 멘토들이 멘토링에서 가장 어려움으로 느끼는 것은 멘티가 일방적으로 약속을 지키지 않거나 연락을 되지 않는 상황이다. 주로 멘토들은 멘티의 학교에서 멘토링을 진행한다. 그러므로 멘토가 주로 이동하는데 멘토링을 위해 멘티학교에 갔을 때 일방적으로 약속을 파기하거나 전화를 받지 않는 상황에 직면할 때 멘토들은 가장 힘들다. 또한 멘토들은 멘토링을 위해 미리 학습하거나 연습하는 등 그날 가르칠 것을 준비한다. 그럼에도 불구하고 멘티가 불성실하게 임하거나 대충대충 넘기려고 할 때 멘토들은 갈등이 일어나게 된다.

그리고 멘토들이 교육하려는 것과 멘티가 배우고자 하는 것이 상충될 때 멘토들은 당황한다. 또 멘토가 힘들어하는 것 중에는 멘티와 라포형성이 안되었을 때이다. 멘티의 마음 문을 열려고 아무리 노력하여도 멘티가 마음을 주지 않을 때 멘토는 혼란에 쌓이기도 한다. 가끔 멘토링이 끝날 때까지 멘토와 라포형성

이 안 되는 멘토들이 있다. 이런 멘토들은 시간을 안 지키는 것보다 마음이 열리지 않을 때 더 힘들어 했다. 다문화멘토링을 순수하게 경험하고 싶었던 멘토들은 상처를 받기도 하고 자신의 무능함이라고 자책하기도 한다.

이렇게 멘토링을 진행하면서 멘티와의 관계를 잘 형성하지 못하는 멘토들은 멘토링 도중에 멘토링을 포기하거나 새로운 멘토링이 시작할 때 다시 신청하지 않는 상황에 이른다. 이러한 상황에 대해 멘토에게 책임을 전가할 수는 없다. 그러면 멘토링 활동을 중단에 포기하는 멘토들을 위해서는 어떻게 운영하고 대책을 마련해야 하는지 생각해 보아야 한다. 이들이 갈등하는 단계를 잘 극복하면 멘토링을 종료할 때까지 즐겁게 멘토링을 진행할 수 있다. 따라서 멘토들의 어려움이나 갈등상황을 잘 해결할 수 있도록 멘토에 대한 주기적인 교육이나 상담코너 등과 같은 제반 환경을 만들어 주어야 함을 시사하고 있다.

## 5) 성취하는 단계

성취하는 단계는 멘토링의 상호작용을 통하여 대학생들이 사회적 실천을 이루는 단계이다. 사회적 실천에 대한 성취감을 맛보기도 하고 성취감이나 만족감이 어떤 상황에서 이루어지는지 확인하는 단계이다. 유재봉(2002)은 내적 가치의 성취는 실천에 참여하는 경험을 통해서 인식되는 가치라고 하였다. 또한 최신한(1994)은 실천하는 과정 안에서 활동목적이 성취된다고 하였다. 그러므로 대학생인 멘토들이 다문화멘토링을 통하여 성취하는 것이 없다면 지속적으로 멘토링에 참여하지 않는다. 다문화멘토링은 경험이 있는 학생들이 대부분 지원하고 있으며 이들은 멘토링을 통하여 다양한 성취를 경험하고 있다. 먼저 말로만 듣던 다문화가정 학생들을 만날 수 있고 그들이 한국 사회에서 어떤 상황에 놓여 있으며 어떤 어려움을 가지고 있는지 경험하는 기회를 가진다는 것이다. 또 교직을 이수하는 사범대생들은 다문화멘토링을 통하여 다양한 교육경험을 한다. 먼저 교수경험을 쌓기도 하고 다양한 교수법을 활용하여 보기도 하였다.

또 자신이 학교현장에 직면했을 때 소외된 학생들에게 어떻게 접근해야 하고 학생들의 마음을 여는 방법을 알게 되었다. 또 멘토링을 통하여 잊었던 지식들이 되살아나기도 하고 새로운 상식들이 생기기도 한다. 더불어 자신의 성격변화도 일어났다. 멘토들은 멘토링을 주도적으로 이끌어 가다보니 소극적인 멘토 대

학생들이 적극적으로 변하기도 하고 내성적인 학생들이 외향적이고 밝은 성격으로 바뀌기도 한다. 이렇게 자신의 성취와 변화가 없다면 봉사를 통한 실천을 행할 수 없을 것이다. 따라서 실천이라는 것은 인간의 행동을 기본으로 하고 그 안에서 성취되고 있는 목적이 있을 때 인간의 행동은 실천으로 규명될 수 있다(고인규·최지연, 2012: 129). 이 단계에서는 사회적 실천의 특성인 성찰성과 탁월성이 높게 나타나는 시기이기도 하다.

그러나 멘토들은 자신이 얻는 성취보다 멘티의 변화를 보고 더욱 큰 성취감을 느끼게 되었다. 처음 멘토링에서 만난 멘티의 모습과는 다르게 마음 문을 열어 자신에게 먼저 이야기하고 다가오는 멘티들을 보며 멘토들은 뿌듯함을 느낀다. 또한 자신을 의지하는 멘티를 보며 보람을 느끼고 자신이 한사람을 변화시킬 수 있다는 생각에 더욱 책임감을 느끼기도 한다. 멘티들의 학교생활에 적응하면서 친구가 없던 친구가 친구를 사귀기도 하고 소극적이던 멘티가 적극적으로 학교생활을 하는 것을 보며 멘토링을 하길 잘했다는 생각이 들기도 한다.

한국어를 잘 못하는 중도입국학생들이 한국어가 능숙하게 되어 자신에게 편지를 써줄 때는 감동을 받는다. 또 멘티의 부모에게서 멘티의 변화에 대해 감사하다는 인사를 들을 때에는 더 없이 기쁘다. 이렇게 멘토들은 멘토링을 통하여 많은 성취를 할 수 있으며 이러한 성취를 통하여 자신의 삶의 가치가 변화되기도 한다.

## 6) 넓혀지는 단계

넓혀지는 단계는 자신의 생각이나 이해, 지식들이 확장되는 단계이다. 이 단계는 사회적 실천을 통하여 좋은 삶을 꿈꾸는 것이다. 인간은 갈수록 보다 나은 삶에 대한 기대와 욕구의 증대는 사회문제 해결에 적극적인 봉사활동을 요구하고 있다(김옥라·김현자, 1989: 22). 멘토들도 삶에 대한 기대와 욕구가 멘토링을 실천하게 하였으며 실천을 통하여 멘토들은 가치실현으로 넓혀진다. 그러나 모든 멘토들이 다 넓혀지는 것은 아니다. 다문화멘토링을 통하여 사회적 실천을 더 하고 싶은 대학생들도 있지만 그냥 이 상태로 머무는 학생들도 있다. 다문화멘토링이 자신의 생각과 다르게 진행되었거나 멘티와의 관계에서 상처를 받은 경우는 다문화멘토링이 싫어지기도 하고 더 이상 다문화멘토링에 참여하지 않

는다. 따라서 머무르는 학생은 아주 적은 수에 해당하며 더 많은 학생들이 다문화에 대한 인식이 넓어지고 다문화가정과 다문화가정 학생에 대한 이해의 폭이 넓어지기도 한다. 유재봉(2002)에 따르면 사회적 실천은 그 자체가 발전하고 진보한다고 하였다. 즉 사회적 실천을 이루는 준거들의 진보하고 사회적 실천에 대한 이해가 향상된다는 것이다.

이 단계는 사회적 실천에서 성찰성과 탁월성으로 내적성취를 통한 공공선으로 확대되는 단계이다. 대학생들은 다문화멘토링을 통하여 외국인에 대한 선입견도 사라지고 이주민에 대한 이해가 높아지기도 한다. 다문화가정 학생같이 소외계층에 대해 다시 생각하게 되는 계기가 되기도 하고 이런 이들에게 도움을 줄 수 있는 일을 찾아보게 된다. 또 다른 사람들에게 다문화에 대한 나쁜 인식에 대해 수정해주거나 다문화멘토링에 참여하도록 홍보하기도 한다.

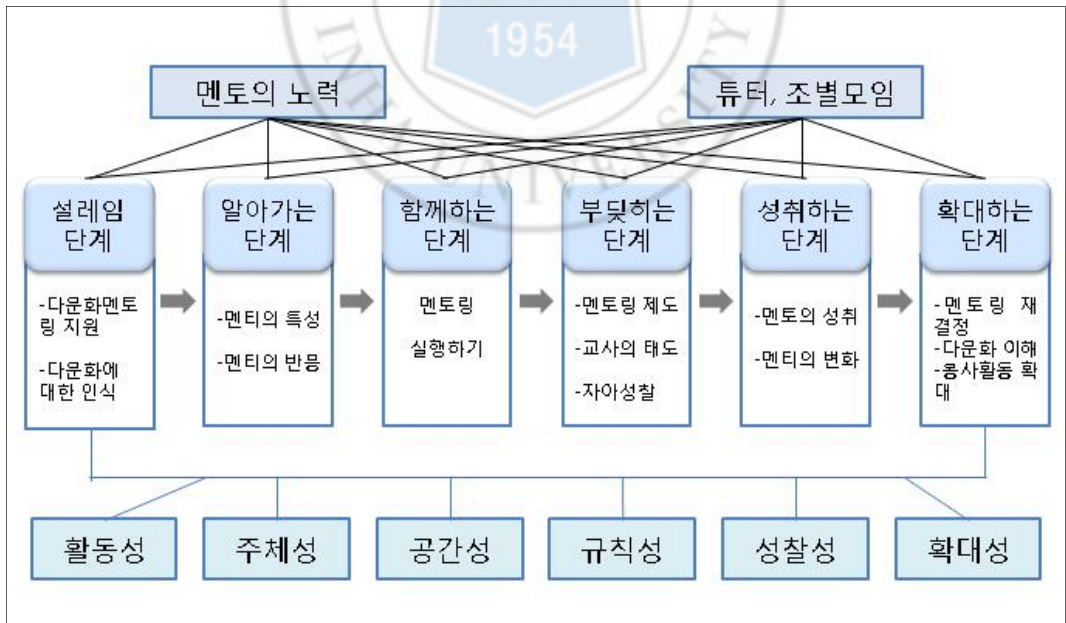
자신의 경험에 비추어 권유하고 싶은 봉사활동으로 추천하며 다문화멘토링을 통하여 다른 교육봉사에 관심을 가지게 된다. 봉사를 한다는 것이 남에게 도움을 주는 것뿐만 아니라 자신에게도 많은 도움이 된다는 것을 확인하였기 때문이다. 더불어 교육봉사를 넘어 다른 봉사활동에 관심을 가지게 되어 대학생으로서 이 사회에 실천할 수 있는 봉사활동에 대해 찾아다니기도 한다. 또한 봉사활동을 넘어 사회활동으로 활동영역을 넓히는 학생들도 있다. 멘토들은 우리 사회의 소외계층을 만나고 이들이 사회에서 어떤 대접을 받고 있는지를 알게 되면서 시민의식을 높이는 활동을 하게 된다. 또 자신이 어떤 것에 가치를 두고 살아야 하는지 생각하게 된다. 이와 같이 사회적 실천은 자기 자신을 실현해가는 과정 속에서 자존감과 사회적 존재로 가치를 발견하게 된다(고인규 최지연, 2012: 137). 따라서 다문화멘토링에 참여한 멘토들은 실천을 통하여 자신의 변화를 확인하고 자신이 사회적 존재로서 가치 있다고 인식하게 된다.

이와 같이 다문화멘토링에 참여한 대학생들의 사회적 실천과정을 단계별로 살펴보았다. 이러한 단계는 사회적 실천의 모든 특성을 포함하고 있다. 사회적 실천의 특성에 따라 확인해보면 먼저 활동성은 다문화멘토링이라는 활동을 통하여 실천을 할 수 있었기 때문에 사회적 실천의 특성인 활동성이 포함되어 있다. 또한 주체성은 멘토와 멘티가 다문화멘토링의 주체적인 역할을 한다는 것이다. 이들이 주체적으로 사회적 실천을 행하고 있다. 여기서 실천을 하는 사람은 멘토이며 멘토들은 주체적으로 멘토링을 이끌어 가면서 봉사활동을 통한 실천

을 행하고 있다. 또한 공간성에 대하여 멘토링활동은 사회라는 공간과 학교라는 공간을 활용하여 활동을 한다. 그리고 규칙성은 멘토링제도가 정하고 있는 기준과 규칙이 있으며 멘토링 활동은 이 규칙을 따르고 있다.

더불어 멘토들은 멘토링을 통하여 다양한 성찰을 한다. 자신이 하고 있는 멘토링이 잘 하고 있는 것인지, 자기의 활동을 돌아보고 반성하기도 하고 다른 계획이나 준비로 다시 멘토링에 임하기도 한다. 사회적 실천에서 꼭 필요한 자기 성찰을 한다는 것이다. 탁월성은 실천을 통하여 자신의 내적 성취를 이루기도 하고 실천을 통하여 실천의 가치가 변하거나 높아지면서 다양한 활동으로 이어지기도 한다. 멘토링을 통하여 자신이 이 사회의 구성원으로 갖추어야 할 가치들을 함양하고 이러한 가치들을 결국 자신의 좋은 삶으로 연결할 수 있다. 이렇게 다문화멘토링을 통하여 멘토인 대학생들은 사회적 실천을 할 수 있는 계기를 마련하고 삶의 가치를 높일 수 있다. 나아가 이러한 실천은 공적인 사회에 도움이 되어 사회의 공공선을 이룰 수 있다.

이와 같이 지금까지 다문화실천과정을 하나의 그림으로 나타내면 다음 [그림 V-2]와 같다.



[그림 V-2] 사회적 실천과정 모형

## 2. 사회적 실천을 통한 성취

본 연구에서는 다문화멘토링에 참여한 대학생들의 사회적 실천과정을 이해하기 위하여 종합적인 관점에서 선택 코딩 하였다. 핵심 범주는 근거이론의 핵심이자 연구 결과에서 중요한 역할을 한다. 선택 코딩은 핵심변수를 선택하는 과정으로 핵심 범주를 밝히는 과정이다. 핵심 범주를 다른 범주에 체계적으로 연관시키고 그들의 관련성을 확인하여 더욱 발전시켜야 할 필요가 있는 범주를 정리하는 과정이다(박성희, 2004). 핵심 범주는 지속적 비교코딩과 자료 분석으로 부터 출현하며 모든 다른 범주들이 그것을 중심으로 통합하는 중심 현상이며 연구의 마지막 단계로 핵심 범주를 밝히기 위해 모든 범주를 통합시키고 정교화 시키는 과정이다(Strauss & Corbin, 1998). 본 연구에서는 핵심 범주를 도출하기 위해 패러다임 모형으로 연결하고 이야기의 위치를 검토하여 대학생들이 사회적 실천을 어떻게 인식하고 있으며 사회적 실천을 어떤 관점에서 실천하고 있는지 살펴보았다.

### 2.1. 핵심 범주: 사회적 실천을 통한 좋은 삶 만들기

대학생들의 다문화멘토링을 통한 사회적 실천과정의 궁극적인 목표는 좋은 삶을 만드는 것이다. MacIntyre(1989)는 좋은 삶이란 사회적 실천과정을 통하여 내적선을 성취하는 것이라고 하였다. 대학생들은 사회적 실천을 하기위해 다문화멘토링에 지원하지는 않는다. 이들은 다문화멘토링을 통하여 실천의 내적가치를 성취하게 되면서 자신이 추구하는 삶의 가치가 변화되어 간다. 대학생들이 다문화멘토링을 지원하게 된 계기는 처음부터 다문화가정 학생들을 변화시키고자 참여한 것이 아니라 자신이 대학생으로 가치 있고 보람 있는 일을 찾기 위하여 선택하게 된 경우가 많았다.

이들은 다문화멘토링에 지원하고 다문화가정에 대한 사회의 인식에 비추어 자신의 생각이 크게 다르지 않았으며 다문화가정 학생이나 다문화멘토링에 대한 생각들도 선입견과 편견을 가지고 시작을 하였다. 그러나 이들의 생각은 다문화가정 학생들을 만나면서 새롭게 변하여 갔고 무기력하고 학교생활에 잘 적

응되지 않은 멘티들을 변화시키고자 많은 노력들을 한다. 이들에게 자신감을 갖게 하기 위해 다양한 프로그램을 진행하기도 하고 이들의 학습을 향상시키기 위해 다양한 방법으로 멘토링을 진행한다.

멘토들은 이들과 인간적인 관계형성을 통하여 주기적으로 교류하면서 정서적인 지원을 하기도 하고 멘티의 심리적인 안정을 도모하기도 한다. 다문화가정 학생들과 라포가 형성되고 그들에게서 믿음과 신뢰가 형성되면 이들은 멘토링의 목표에 도달하기 위해 더 열심히 멘토링 활동을 실천한다. 이들이 멘토링에 참여하면서 자신이 사회적으로 소수자, 어려운 사람을 도와주고 있다는 만족감과 그들과 함께 자신들도 함께 성장하고 있다는 것을 경험하게 된다.

또한 자신이 한사람 인생의 지지자며 조력자의 역할을 하고 있다고 생각할 때 그들에게 자신이 윤리적이고 도덕적인 모습을 보여야 함을 직시하게 된다. 다문화멘토링 제도의 자유로움을 악용하기 보다는 이를 잘 활용하여 다문화가정 학생들의 학교생활에 도움을 주고 이들이 자신감 있게 학교생활에 임할 수 있게 하여 친구와의 관계형성을 잘 이룰 수 있도록 지지하고 지원하는 역할을 한다. 대학생들은 이러한 역할들을 통하여 자신을 돌아보게 되고 다문화가정 학생들을 통하여 자신의 삶을 반성한다.

다문화멘토링을 성공적으로 이끌어가기 위해 멘티와 상호작용은 물론 그들의 입장에서 이해하고 도와주고 멘티가 자발적으로 참여하고 받아들일 수 있도록 기다리거나 주도적으로 멘토링을 이끌어간다. 대학생인 멘토들은 멘토링과 멘티를 통하여 내적 성장을 하기도 하고 외적 성장을 하기도 한다. 또 멘티의 변화되는 모습을 보며 감동을 받기도 하고 행복감에 쌓이기도 한다. 특히 교사가 될 예비교사들에게는 교사라는 직업에 대해 생각하는 기회가 되었으며 교사로서 갖추어야 하는 자질과 역량이 무엇인지 다시 인식하는 기회가 되기도 한다.

그리고 다문화 담당교사들을 통해서도 자신이 꿈꾸던 교사를 향해 존경심을 갖기도 하며 닮고 싶지 않은 교사들을 보면서 교사의 자질에 대해 확고하게 자리 잡게 되고 어떤 방식으로 학생들에게 접근하면 학생들이 마음을 열어놓고 다가오는 지도 알게 된다. 또한 처음 만났을 때 자존감이 없거나 하기 싫은 멘토링을 끌려와서 하는 것처럼 보였던 멘티들이 자신과의 만남과 교류를 통하여 먼저 마음을 열어놓거나, 다가오는 멘티들을 보며 자신이 잘하고 있다는 안도감과 자신이 한 사람을 변화시킬 수 있다는 행복감에 감동되기도 한다. 이렇게 멘

토들은 자신들의 성취를 통해 성숙되어 간다. 최인숙(2006)은 성숙해진다는 것은 자유롭게 된다는 편견이나 남들의 생각에 지배받는다라는 것이 아니라 자신의 이성을 공적으로 사용할 수 있는 자유를 뜻한다고 하였다. 이렇게 멘토들은 성숙되어 가면서 다른 봉사활동이나 사회활동에 관심을 돌리기도 한다. 이러한 마음은 이 사회의 소외된 사람들을 돌아보는 기회가 되었다. 또한 이러한 봉사활동은 자신의 삶을 풍요롭게 한다. 따라서 이들은 자신들이 할 수 있는 범위에서 사회적으로 공공선을 이루는 실천을 한다고 인식하며 좋은 삶을 살기 위해 자신이 어떻게 살아야 하는지도 알게 되는 기회가 되었다. 따라서 사회적 실천은 좋은 삶을 꿈꾸게 하는 원동력이 되며 공공의 선을 이루는 초석이라고 할 수 있다.





## 2.2. 사회적 실천에 대한 이야기 개요

본 연구에서는 연구에 참여한 멘토들과 심층면담을 통하여 권멘토와 박멘토의 이야기를 통해 재구성하였다. 이야기의 윤곽을 통하여 다문화멘토링을 어떻게 지원하게 되었고 어떤 과정을 통하여 실행하였으며 실행을 통하여 어떤 성취를 하였는지, 또 자신에게 어떤 변화가 생겼는지에 대해 구성하였다. 이야기 윤곽이란 핵심 범주를 다른 범주에 체계적으로 연관시키고 범주들을 서술하는 과정으로 이야기의 개념화를 의미한다(Strauss & Corbin, 1998). 다음의 가상의 멘토 두 명을 통하여 다문화멘토링을 통한 사회적 실천과정에 대해 이해할 수 있을 것이다.

가상의 멘토에 대해 살펴보면 첫 번째, A멘토는 다문화멘토링을 3년째 진행하고 있으며 대학교 3학년인 사범대 여학생이다. A멘토가 처음 멘토링을 접하게 된 이야기부터 자신이 3년째 다문화멘토링을 하면서 어떤 변화과정을 경험하였는지, 또 실천이 자신에게 어떤 의미인지를 나타내고 있다. 두 번째, B멘토는 다문화멘토링을 2년째 경험하고 있는 사범대 2학년인 여학생으로 강화도인 농촌지역에서 멘토링하고 있으며 현재 멘티는 초등학생이다. 이들의 가상 이야기를 통하여 다문화멘토링에 참여한 대학생들의 사회적 실천에 대한 이야기 윤곽은 다음과 같이 구성하였다.

### A 멘토의 이야기

처음 다문화멘토링을 시작하게 된 계기는 다문화 교육과 관련한 교양 수업이었다. 우연한 기회에 교수님께서 소개 해 주셨고 강의를 듣는데 많은 도움이 될 거라고 하셔서 지원하게 되었다. 다문화 수업을 듣고 있었지만 강의를 통해 처음 다문화를 접한 나에게 아직 다문화는 낯설고 조금은 어려운 단어였다. 그래서 멘토링을 시작할 때에도 기대와 설렘보다는 걱정이 앞섰던 것이 사실이다. 그렇게 걱정을 안고 시작했던 멘토링이 어느덧 3년째가 되었다.

아직도 첫 멘티 나나와 처음 만나던 날이 생생하다. 어색한 분위기와 부족한 나 자신이 부끄럽게만 기억된다. 어떤 말을 어떻게 꺼내야 나나가 불편해하지 않을 지도 몰라서 아예 말을 많이 안했다. 다행히도 학교 측 담당교사께서 나나의 기본적인 정보와 성격, 학교생활 전반에 대해 알려주셔서 나나에게 직접 물어보지 않고도 나나가 얘기하기

꺼려할 수 있는 사항들을 알게 되었다. 그렇게 부담을 덜고 나자 다문화에 대한 부담감, 편견은 사라지고 흥나나라는 학생이 보이기 시작했다. 당시 중학교 3학년이던 나나는 그림 그리는 것을 좋아했고 만화가, 일러스트레이터가 꿈인 학생였다. 소심하고 조용한 성격이면서도 그 나이 또래답게 친구들과 어울리기를 좋아했다. 하지만 친구들이 나나가 다문화가정의 자녀라는 것을 알고는 더 이상 어울리지 않으려 해서 교우관계에 많은 어려움을 겪고 있었다. 다문화 학생이라는 이유만으로 아직도 차별이 존재한다는 사실에 놀랐으면서도 나나에게 위로밖에는 다른 도움을 줄 수 없는 상황이 안타까웠다.

그래서 나나가 조금 더 자신감을 가지고 밝아질 수 있도록 멘토링 활동에 조금 더 신경을 쓰기 시작했다. 별다른 고려, 준비 없이 학년에 맞는 교과서 학습을 하던 것에서 학업에 욕심은 있지만 기초 실력이 부족한 나나의 수준에 맞는 기초 교육으로 학습 내용을 바꿨다. 특히 방학을 이용해서 영어와 수학의 기초를 다지는 시간을 가졌다. 학습 뿐 아니라 밖에서 함께 밥을 먹고, 다양한 문화체험 활동을 하면서 더 많이 친해지려고 노력했고 다행히 나나가 금방 마음을 열어주었다. 자연스럽게 더 많은 이야기를 나누게 되었고 많은 도움은 되지 못하더라도 고민이 생기면 들어주는 상대가 생긴 것만으로도 나나가 조금은 편해진 것 같았다.

처음이라 많이 서툴고 부족했지만 이런 저런 노력을 통해 나나와 많이 가까워질 수 있었다. 더불어 나도 다문화에 대한 두려움과 편견을 없애는 경험이 되었다. 분명 다문화에서 오는 차이가 있었지만 틀림이 아닌 다름이라는 것을 깨달았고 그냥 개인이 가지는 개성, 특성 정도로만 생각하게 되었다. 그리고 일 년 동안의 멘토링을 통해 다른 사람을 돕는, 가르치는 활동이 얼마나 가치 있는 지 깨닫게 되었다. 멘토링이 끝난 지 2년이 된 지금도 나나는 아직도 무슨 일이 있으면 연락을 해오고 나나에게 도움을 줄 때마다 보람되고 부족한 나를 믿어주는 나나가 고맙다.

이렇게 나나와의 첫 1년이 지나가고 나나가 고등학교에 진학하면서 귀영이라는 새로운 멘티를 만나게 되었다. 귀영이를 만날 때에는 나나와의 경험을 토대로 첫 만남부터 어떤 이야기로 분위기를 풀고 어떻게 친해져야 좋을 지 등을 고민하고 계획하여 만났다. 멘토링 진행에 있어서도 어떤 과목을 어떻게 학습하면 좋을 지부터 시작해서 학습 수준을 고려한 학습 목표와 계획을 세우고 보다 체계적으로 멘토링을 진행하게 되었다. 경험이 있었던 덕분인지 귀영이와 별다른 문제없이 금방 친해졌고 2년째 함께 멘토링을 진행하면서 이제는 정말 친언니가 된 느낌이 들 정도가 되었다.

귀영이는 다문화 학생이라는 사실로 차별을 받거나 어려움을 겪는 일이 없어서 다행이었지만 또 다른 나름의 고충과 문제가 있었다. 하지만 많은 대화를 통해 함께 답을 찾고 해결해보려고 노력했고 다행히 긍정적이고 의젓한 귀영이가 잘 해결해나가서 가르치고 도와주는 일에 기쁨을 느꼈다. 귀영이가 다문화 학생이기 때문에 다른 문화에 보

다 열려있고 이중 언어를 사용한다는 장점을 귀영이에게 부각시켜주면서 자존감을 높여 주려고 노력했고 1년이 지나고 부모님과의 식사자리에서 덕분에 귀영이가 자신감도 생기고 밝아졌다는 감사 인사를 들었을 때 멘토링을 하면서 가장 기뻐다. 나로 인해 이렇게 한 학생이 변화할 수 있다는 생각에 조금 더 조심하고 생각하고 행동하게 되었으며 멘티와의 시간을 통해 멘티만 성장하고 변화한 것이 아니라 나도 많은 것을 배우고 성장했다는 느낌을 받았다.

그리고 이런 경험들을 바탕으로 최근에는 전국 우수 다문화 멘토 활동에 참여하게 되었다. 다문화에 대한 체계적인 사전 교육을 받고 다른 멘토들과 만나 이야기를 나누고 여러 활동을 진행하면서 내가 경험하지 못했던 것들에 대해 배우게 되었다. 그리고 이 활동을 통해 나의 봉사 범위를 조금 더 확장시키게 되었다. 지금까지의 활동은 장학재단에서 정해주는 멘티와 일대일로 만나는 활동이라 깊은 관계 형성을 이루긴 했지만 좁은 범위였다. 하지만 우수 멘토 활동을 하면서는 봉사 기관을 직접 찾고 일대일이 아닌 다수를 상대로 체계적인 수업을 진행하게 되었다. 물론 수업 내용도 직접 계획하고 학교 측의 도움을 받아 실질적이고 보다 의미 있는 활동들을 진행할 수 있었다. 더 많은 다문화 학생들을 만나면서 다양한 문화를 접할 수 있어 나에게도 새롭고 좋은 경험이었고, 수업을 진행하는 동안 “선생님이 제일 좋아요”라는 말을 해주는 학생들이 있어서 고맙고 뿌듯했다.

작은 경험에서 시작했던 다문화 관련 활동이 지금은 보다 넓은 활동으로 확장된 것이 스스로도 놀랍고 그 결과가 매년 긍정적이어서 감사하다. 다문화를 이해하고 학생들과 만나면서 스스로가 성장하고 그 결과, 더 많은 학생들에게 긍정적인 영향을 줄 수 있게 되었다. 결국 그동안의 작은 경험과 실천이 만든 결과였다. 앞으로는 조금 더 영역을 확장해서 내가 어려운 다문화 학생들을 돕고 다문화에 대한 인식 개선의 활동 등에 많은 참여를 하고 싶다. 이렇게 점차 거듭해가면서 내가 만나는 학생들도 다른 이들에게 긍정적인 영향을 주는 좋은 어른으로 성장할 수 있지 않을까 하는 기대감이 든다. 이렇게 긍정적인 생각들이 사회 안에 만연할 때 공공선이 이루어질 수 있으며 살만한 사회가 될 수 있을 것이라고 생각한다. 더불어 나의 삶의 질은 높이고 가치로운 삶을 살아갈 수 있다는 생각이 든다.

## **B 멘토의 이야기**

나는 강화도로 멘토링을 다닌 지 2년차인 대학생이다. 작년에는 강서중학교 1학년인 소심하지만 착하고 순수한 소녀가 내 멘티였고, 올해는 강화초등학교 1학년인 귀여운

말괄량이 어린이가 내 멘티다. 요즘은 이 꼬마숙녀 때문에 내가 울고 웃으면서 삶을 되돌아보게 된다.

다문화멘토링을 처음 시작하게 된 계기는 다문화 교육을 전공하시는 우리 교수님 덕분이었다. 교수님께서 하시는 말씀을 들으면서 나는 우리나라의 다문화 인식에 대한 문제점을 알았고 그래서 다문화 교육을 받지 못하는 우리 다문화 가정의 학생들에게 내가 배운 것을 토대로 무언가를 해보겠다는 의지를 가지게 되었고 젊어서 고생은 사서도 한다는 생각으로 강화도로 다문화멘토링을 시작했다. 그런데 멘토링을 하면서 내가 느낀 것은 처음의 마음과는 완전히 달랐다.

처음 강화도로 멘토링을 갔을 때 나는 이 학생들이 다른 학생들과 조금 다른 학생들이라고 생각했다. 그런데 멘토링을 하면서 깨달은 것은 결국 이 학생들과 다른 학생들과 같이 웃고 울고 떠드는 그냥 학생들일 뿐이라는 것을 느꼈다. 그래서 나는 다른 학생들에게 이 멘토링은 이 학생이 특별해서 하는 것이라는 생각을 가지지 않게 하기 위해 노력했다. 그리고 내 멘티에게도 자신이 특별해서 하는 것이 아니라는 생각을 들게 하려고 노력했다. 이런 내 노력은 몇몇 학교 선생님들 때문에 좌절될 때가 많았지만 나는 이런 내 의지와 마음이 학생들에게 전달이 되었다고 생각한다. 그리고 내 마음이 느껴지는 만큼 학생들도 내게 마음을 여는 것 같았다. 그렇게 알아가는 학생들은 너무 예뻐서다. 내가 굳이 강화도를 2년째 고집하고 있는 것도 학생들이 너무 순수하고 예뻐서다.

나는 지금 내가 이 학생들에게 얼마나 도움이 되었고 얼마나 긍정적인 영향을 미쳤는지 확신할 수 없다. 중요한 것은 이 멘토링 덕분에 내 스스로에게 변화가 일어나고 있다는 점이다. 고등학생 때 까지만 해도 나만 아는 이기적이고 나 이외의 것들을 생각하기에 서투른 학생이었다. 내가 하는 모든 행동들이 계산적이고 어떤 것을 얻기 위함이라고 생각했다. 그런데 학생들이 내게 조금씩 마음을 여는 것을 보면서 어찌면 나 하나 밖에 모르던 나도 세상을 조금 더 밝게 바꿀 수 있지도 모른다는 용기가 생겼다. 그래서 멘토링 이후에 나는 나도 모르게 매사에 더 적극적이고 봉사를 찾아서 하는 사람이 되어 있었다. 지금은 다문화멘토링 말고도 학생회 활동이나 지역봉사활동, 그리고 청소년 인권복지센터 내일에 나가며 청소년들과 함께 독서토론을 하는 등 다양한 활동을 하고 있다. 그리고 이제는 계산적인 생각보다 마음으로 행동하는 사람이 되고 있다. 그리고 그러한 마음이 사회의 공적 선을 이루는데 도움이 되었으면 좋겠다. 그리고 예전엔 막연히 선생님이 되는 것이 꿈이었다면 앞으로는 학생들을 위해 바른 교육을 만드는 사람이 되자는 꿈을 새로이 가지게 되었다. 내가 앞으로 어떤 자리에 서서 어떤 일을 하게 될지 모르지만 학생들과 지역사회에 도움이 되는 곳에서 일을 할 것이다. 교육이란 어떤 목적을 가지고 학생들을 변화하도록 이끄는 것이라 한다. 그런 의미로 나는 수동

적 일꾼을 키우는 일이 아닌 능동적으로 꿈을 이루는 교육을 할 것을 꿈꾼다. 바로 나의 사랑스러운 학생들의 미래를 위해서 그리고 우리나라의 미래를 위해서라고 말하고 싶다.



### 2.3. 사회적 실천의 유형화

유형분석은 이론을 구축하기 위해 근거자료를 지속적으로 비교하면서 각 범주에 반복적으로 나타난 것에 대하여 정형화하는 것이다(Strauss & Corbin, 1998). 본 연구에서는 사회적 실천의 속성에 따라 사회적 실천과정의 유형을 재도전포기형, 지속형, 봉사관심형, 사회활동확장형의 네 가지로 나누었다. 이러한 유형들이 활동성, 주체성, 공간성, 규칙성, 성찰성, 타월성에 따라 어떻게 나타나는지를 살펴보았다. 그 결과는 다음의 <표 V-8>와 같다.

<표 V-8> '사회적 실천 유형'에 따른 속성의 정도

사회적 실천 유형	활동성	주체성	공간성	규칙성	성찰성	타월성
재도전포기형	매우 소극	매우 약함	매우 소극	매우 소극	매우 약함	매우 약함
지속형	소극	약함	소극 소극	소극 소극	약함	약함
봉사관심형	적극	강함	적극	적극	강함	강함
사회활동확장형	매우 적극	매우 강함	적극	적극	매우 강함	매우 강함

#### 1) 재도전포기형

재도전포기형은 멘토인 대학생이 다문화멘토링을 실천하는 과정에서 멘티와 라포형성이 되지 않고 멘토링 활동을 통하여 자신이 상처를 입거나 자신감을 잃어버린 유형이다. 더불어 멘토링 활동이 자신에게 커다란 영향을 주지 않은 유형이다. 이들은 자신이 노력함에도 불구하고 멘티들이 자신의 뜻대로 행동하지 않거나 멘티들이 약속을 일방적으로 깨는 현상 등으로 인해 멘토링의 매력을 잃어버린 상태라고 할 수 있다. 이들은 멘토링이 끝나기만을 기다리거나 멘토링 도중에 포기하는 상황에 이르기도 한다. 그러므로 사람은 혼자만 단독적인 삶속에서 이해될 수 없다. 항상 남과의 관계를 통해 역할과 의무를 고려하며 공

동체를 생각해야 한다(장윤수, 2014: 285).

이런 유형이 나타나는 멘토들은 연구참여자 4, 9, 16의 유형이다. 연구참여자 4의 경우는 멘토링 재도전을 포기하였고 연구참여자 9와 16은 멘토링을 중단에 포기한 멘토들이다. 이렇게 멘토링을 중단하거나 멘토링 재도전을 포기한 유형은 멘토링 활동에서 많이 갈등하고 포기하는 상황에 이르게 되는데 먼저 이들은 멘티와 라포형성이 제대로 이루어지지 않은 학생들이 대부분이다. 또 멘티의 특성이 너무 강해 멘토링에 참여를 거부하거나 멘토링을 자발적으로 참여하지 않은 멘티들에게서 나타나기도 한다. 멘토는 멘토링을 매번 가지만 멘토링 현장에 멘티가 나타나지 않아 멘토가 되돌아오는 상황이 빈번하게 발생하고 이럴 때 멘티가 무시한다고 생각하는 상황에 이르게 된다. 또 자신이 멘토링 활동을 돌아보았을 때 자신의 무능함을 반성하기도 하고 멘티와의 관계를 다시 회복하려고 한다. 이 과정에서 회복이 잘된 멘토는 멘토링이 종료하는 시점까지 활동을 하지만 그렇지 않은 멘토들은 중간에 멘토링을 포기하기도 한다. 이들은 멘토링이 종료한 후 다시 새로운 멘토링을 시작할 때 멘토링을 재도전하지 않으며 다른 봉사활동에도 쉽게 지원하지 못하는 단계이다.

재도전포기형에서 나타나는 사회적 실천의 특성 정도를 보면 활동성에서는 멘토와 멘티가 활발하게 활동이 이루어지지 않았다. 제대로 라포형성되지 않아 멘토링 시수도 적은 편이다. 주체성의 정도는 멘토와 멘티 모두 적극적으로 참여하지 않았으며 멘티가 시간을 안 지키거나 멘토링 활동을 소홀하게 참여하였다. 공간성은 멘토링 활동은 주로 멘티의 학교를 통하여 진행하였으나 적극적으로 활용하지 않았다. 규칙성은 멘토와 멘티가 규칙에 따르기 위해 노력하였다. 또 성찰을 하긴 하였으나 아주 미비하거나 성찰을 통하여 멘토링을 통한 자신의 목적에 도달하지 못한 상태이다. 이런 경우는 타월성을 통한 내적 선이나 공공선을 생각하지 못하게 된다.

## 2) 지속형

지속형은 다시 멘토링에 참여하고자 하는 유형이다. 이들은 다문화멘토링을 통하여 어려움도 있지만 성취감도 일부 맛 본 멘토들로서 다시 다문화멘토링을 하면 멘토링을 잘할 수 있을 것이라는 기대에 멘토링을 다시 시작하는 유형이다.

이들은 멘티와 라포형성이나 관계가 아주 좋지는 않지만 그래도 참을만한 유형으로 멘토링을 끝까지 마무리하고 2달 정도 시간이 지난 다음 다시 멘토링에 도전하는 유형이다. 이들은 다른 봉사활동들을 찾아보기도 하지만 그래도 이미 멘토링 경험으로 멘토링의 제도와 규칙을 잘 알고 있으며 새롭게 알지 않아도 충분히 할 수 있다는 자신감이 있기 때문이다. 이 유형에 해당하는 멘토들은 연구참여자 10, 11, 12, 13, 15, 18 이다. 이들은 멘토링 경험이 나쁘지도 좋지도 않지만 그래도 한 번 더 해 볼만하다고 생각하는 유형이다. 다시 멘토링에 참여한다면 멘토링 계획부터 멘티에게 접근하는 것, 멘티와 약속을 결정하는 것, 수업을 어떻게 주도적으로 끌고 갈 것인지 미리 계획하고 활동에 들어간다. 2번째 시작하는 멘토링은 활동의 경험 때문에 그리 어렵지 않다는 것을 느끼게 된다. 이들은 멘토링에 대한 규칙이나 행정처리 등에 대해 익숙하기 때문에 멘티에게 전념할 수 있으며 멘토링에 스킬을 반영하고 멘토링을 주도적으로 이끌어가려 한다. 다시 멘토링 결정하고 그 멘토링을 성공적으로 이끌어간 멘토들은 그 다음 해에도 특별한 문제가 없다면 멘토링을 지속하고자 한다. 이들은 멘토링의 경험을 이용하여 다른 교육봉사보다 쉽게 접할 수 있으며 이미 멘토링 제도와 멘토링의 기법에 대해 잘 알고 접하게 된다.

이 유형의 사회적 실천 속성에 대한 정도는 중간에 머물러 있다고 할 수 있다. 활동성에 있어 멘토링 활동이 활발하게 이루어지지 않았다. 주체성의 정도는 멘토와 멘티의 참여정도가 균형을 이루지 못하였다. 멘토가 열심히 하고 싶어도 멘티가 따라주지 않거나 멘티가 적극성을 보이지만 멘토가 개인사정 때문에 멘토링을 미루기도 하였다. 또한 공간성은 멘티의 학교를 주로 활용하였으며 멘토링의 규칙을 지키며 활동하였다. 성찰성이 조금 나타났으나 타월성은 거의 이루어지지 않았다. 이 유형은 멘토와 멘티가 적극적으로 활동하면 더 높은 유형으로 갈 수 있고 작년과 같이 똑같은 경험을 하면 아래 단계로 내려갈 수 있다. 사회적 실천의 속성의 정도에 따라 멘토링의 경험 유형도 높아지거나 낮아질 수 있다는 알 수 있었다.

### 3) 봉사관심형

이 유형은 다른 봉사에 관심을 넓혀가는 유형이다. 다문화멘토링을 통하여 일



정한 성취를 느끼고 이들 성취를 통한 만족과 기쁨으로 다른 봉사활동 영역으로 넓혀가는 유형이다. 이 유형은 다문화멘토링을 통하여 다양한 봉사활동으로 관심을 넓혀가는 유형이다. 봉사 관심형은 평소에도 봉사에 관심이 있었으나 봉사활동을 하지 못하다가 다문화멘토링이라는 실천을 통하여 봉사활동에 더욱 관심을 가지게 되고 다양한 봉사활동을 경험하고 싶어 여러가지 유형의 봉사활동을 찾아다니는 유형이다. 연구참여자 중에는 2, 3, 5, 6, 14, 17이 이 유형에 해당된다. 이들은 다문화멘토링에서는 2-3년 멘토링을 진행한 멘토들이 많으며 멘토링을 진행하면서 자신에게 얻어지는 성취와 일정한 장학금 또한 유용하게 사용하는 멘토들이다. 이 유형은 봉사활동의 매력에 빠져 남을 도와주는 것에 흥미를 느끼고 자신을 통해 변화되는 사람들을 보며 만족감을 느끼는 유형이다. 이들은 멘토링을 통하여 봉사활동에서 오는 성취감을 느끼기 때문에 다른 봉사활동도 잘 할 수 있을 것이라는 자신감이 생기게 된다. 이들은 자신의 멘토링을 통하여 변화를 확인하고 봉사를 통한 실천은 많은 사람에게 도움을 줄 수 있으며 사회의 영역에서도 커다란 역할을 할 수 있다는 것을 알게 된다.

이 유형은 멘토링 활동을 통하여 다문화에 대한 인식변화와 교수자로서 효능감이 높아지고 자신이 예비교사로서 자신감을 가지게 된다. 사회적 실천의 속성의 정도에 따라 살펴보면 먼저 활동성은 멘토와 멘티가 활발하게 활동에 임한다. 주체성의 정도 역시 멘토와 멘티가 주체적이고 적극적으로 참여하고 있으며 공간성은 멘토의 학교뿐만 아니라 멘티와의 체험활동이 활발하게 이루어지고 있다. 멘티와 관계형성도 잘되어 상담활동이나 진로지도 등이 이루어지기도 한다. 성찰성에서 멘토는 멘티의 변화를 확인할 수 있으며 멘토 스스로의 활동에 대해 반성하고 더 좋은 방향의 활동을 하기 위해 노력한다. 내적 성취를 이룬 멘토들은 다문화멘토링에 재도전 하는 것은 물론이고 다른 봉사활동에 관심을 가지기도 한다. 성취를 통하여 탁월성까지 함양하려고 하는 유형이다.

#### **4) 사회활동확대형**

사회활동 확대형은 봉사활동이나 실천을 통하여 나름대로 가치를 형성하고 더 높은 실천을 하고 싶어 하는 유형이다. 이들은 자신이 실천을 통하여 사회현상을 바꿀 수도 있고 사회의 공적 선을 이루는데 기여한다고 생각한다. 이 유형

은 처음에는 자신의 개인적인 욕구를 채우기 위해 멘토링을 시작하였으나 멘토링을 통한 성취감을 통하여 자신에게 많은 변화를 가져왔고 자신의 삶의 가치에 영향을 주기도 한다.

이들은 봉사활동 관심을 넘어 시민의식을 높이는 사회활동이나 시민활동에 참여한다. 이들은 사회적으로 이슈가 되는 현상에 관심을 가지기도 하고 소외계층을 위한 일이 어떤 것인지 찾아다니기도 한다. 이러한 활동의 유형은 사회적 실천의 속성이 가장 강하게 나타나는 유형으로 모든 유형의 정도가 적극이나 강함으로 나타난다고 할 수 있다. 그러나 다문화멘토링에 참여한 대학생들은 사회활동확장형으로 가는 참여자는 극소수에 불과하였다. 본 연구의 참여자중 연구참여자 1, 7, 8이 이 유형에 해당한다고 할 수 있다.

사회활동 확장형은 다문화멘토링을 통하여 사회적 실천에 가장 많이 다가간 유형이다. 이들의 속성에 정도를 살펴보면 먼저 활동성에서는 멘토와 멘티가 활발하게 활동하고 멘토가 멘토링을 넘어 다른 활동에 관심을 보이는 유형이다. 주체성 역시 적극적으로 참여하고 멘티에게도 적극 참여를 유도하여 멘토링 활동의 효과를 보여 멘티들의 변화가 가장 많이 보이는 유형이다. 공간성 역시 멘티의 학교를 시작으로 멘티와 다양한 체험을 하기 위해 다양한 공간을 이용하기도 한다. 규칙성은 멘토링 제도를 적극 활용하는 유형으로 규칙에 따라 멘티에게 유익한 활동을 함께 한다. 성찰성은 멘토들의 성취를 활용하여 적극적으로 멘토링에 대해 성찰하고 다른 봉사를 넘어 사회활동으로 확장되기 위해 탁월성이 확인되기도 한다. 유재봉(2000)은 사회적 실천은 발전하고 진보한다고 하였다. 이는 사회의 전통 속에서 지속적으로 발전한다. 즉 사회적 실천은 사회라는 공간 안에서 실천가들의 이해는 향상된다는 것이다. 이와 같이 이들 유형은 시민활동들을 통하여 시민의식이 강화되기도 하고 다문화의식이 높아지기도 한다. 그런 과정에서 내적 선을 이루고 공공선으로 확대된다는 것이다. 이렇게 인간은 다른 사람과 관계를 맺고 주변세계를 어떤 방식으로 이해하고 또 그것들의 관계 속에서 자기 행위에 대해 어떻게 규정짓는지에 따라 다른 형태로 표현된다(한기철, 2011: 265).

이와 같이 다문화멘토링 활동에 참여한 멘토들을 사회적 실천의 속성에 따라 유형화할 수 있었다. 이들의 정도는 수치로 나타낼 수는 없지만 정도에 따라 내적가치가 형성되고 활동의 양상이 확대된다는 것을 알 수 있었다. 사회적 실천

은 다문화멘토링 활동의 모든 영역에서 나타나고 있으나 실천가의 정도에 따라 유형을 분리할 수 있다.



### 3. 사회적 실천과정의 상황모형

핵심 범주에 대한 설명을 제시하기 위해 상황모형을 활용하였다. 상황모형은 모든 범주를 통합하여 이론을 정교화하는 것이다(Strauss & Corbin, 1998). 즉, 연구 결과를 요약하고 통합할 수 있는 근거이론의 마지막 단계라 할 수 있다. 본 연구의 현상과 관련하여 다양한 상황적 조건이 미시적인 부분에서 거시적인 부분까지 작용과 상호작용이 얽혀서 어떤 결과를 미치는가를 설명하고자 한다.

본 연구에서 사회적 실천을 통한 좋은 삶 만들기의 과정에 대한 상황모형은 다문화멘토링에 참여한 대학생들의 개인에서부터 자신의 학교생활, 또 사회로 확장하고 있다. 이러한 내용은 다문화멘토링을 통한 사회적 실천이 미시적 수준에서 거시적 수준까지 포괄적으로 이해할 수 있는 하나의 틀로 구성하였다. 각 수준에 따른 상황적 조건과 전략 및 결과간의 관계는 다음과 같다.

#### 3.1. 개인 차원

개인 차원의 미시적 조건은 사회적 실천과정에 다양한 패러다임 조건들이 작용과 상호작용전략에 따라 결과에 어떻게 영향을 미치는지를 의미하는 것이다. 개인차원으로는 자아성찰과, 멘토 자신의 노력, 멘토링 재결정이 있었다. 대학생들의 활동을 개인적인 측면에서 본다면 다문화멘토링이 무엇인지도 모르는 상황에서 다문화멘토링에 지원하고 실천하면서 여러가지 상황에 부딪히기 된다. 다문화멘토링에 참여한 멘토들은 멘토링에 대한 경험이 없기 때문에 어떻게 접근하고 실천해야 하는지 고민하며 다문화멘토링을 이끌어갔다. 멘토링을 실천하는데 개인적으로 변화된 것들은 자아성찰을 통하여 다문화멘토링을 항상 반성하고 더 나은 계획을 세우기 위해 노력하였다. 또 멘토링을 위한 멘토들의 노력이 많이 작용한다. 멘토의 노력은 멘티의 마음을 움직이기도 하고 멘토를 좌절에 빠지게도 한다. 끊임없이 멘토들은 반성하고 성찰하며 멘토링의 목표를 이루기 위해 노력한다. 또한 멘토들은 다시 순환되는 다문화멘토링을 다시 신청할 것인지 포기할 것인지에 대해 고민한다. 멘토링을 통하여 성취를 경험하거나 멘티의 변화를 확연하게 경험한 멘토들은 대부분 다시 멘토링을 지원한다. 이렇게 확장된 자신들을 돌아보며 사회적 실천이 마련되기 위해서는 개인차원에서 서

사적 자아와 다문화감수성이 발현되어야 한다. Spitzberg(2000)는 다문화감수성을 기르는 것은 다문화적 역량을 향상시키고 나와 다른 문화가 차별이 아닌 차이가 있다는 것을 인정할 수 있는 이해와 함께 긍정적인 정서를 키울 수 있다고 하였다. 이와 같이 개인적으로 사회의 구조 안에서 개인적인 측면이 아닌 사회의 공적인 사람으로 필요한 다양한 민족과 인종이 같이하는 사회에서 다문화감수성은 모든 시민이 함양해야 하는 역량이다. 다문화감수성이 풍부해질 때 멘토링 활동에 효과성도 높게 나타난다. 또한 멘토들은 멘토링을 통하여 자신들의 도덕성도 향상된다. 다문화멘토링이 공적인 활동이기는 하나 개인적인 차원에서 자신의 행동을 반성하고 성찰하게 되며 이런 행위를 통해 도덕적 상상력이 형성되기도 한다. 도덕적 상상력은 자신이 공적으로 좋은 일을 하고 있다는 느끼게 하고 그렇게 될 것이라고 생각하는 것이다.

또한 멘토들은 돌봄 의식이 형성되기도 한다. 멘티들의 환경이나 특성을 이해하고 이들을 도와주기 위한 마음이 형성하기도 한다. 그러나 Noddings(1995)는 돌봄이란 사람에게 친절하고 좋아하도록 만드는 따뜻하고 애매한 감정만은 아니라고 하였다. 이처럼 멘토들은 멘티들을 보호하고 도와주기보다는 이들이 주도적으로 적응하고 학습을 이끌어갈 수 있도록 환경을 제공하고 역량을 높여주고자 하였다. 이와 같이 멘토와 멘티 모두 다문화멘토링을 통하여 개인적인 차원에서 내적으로 성장하는 기회가 되었으며 타인을 생각하고 배려하는 마음을 가질 수 있게 되었다.

### 3.2. 학교 차원

학교는 멘토와 멘티가 주로 활동하는 공간이다. 본 연구에 참여한 대학생들은 학교생활이 주를 이루고 있으며 다문화멘토링이 학교생활에 영향을 미치게 한다. 학교 차원에서 다음과 같은 조건들이 영향을 미치고 있었다. 먼저 멘티 학교에서 멘티를 처음 만났을 때 멘티의 여러가지 특성들을 볼 수 있었으며 멘티의 부정적인 반응은 멘토의 멘토링 활동에 많은 영향을 주었다. 멘토들은 다문화가정 학생들에게 공평한 교육이 이루어지도록 실시한 다문화멘토링을 통하여 멘티의 부정적인 생각이나 반응들을 긍정적으로 끌어올리기 위해 노력한다. 훌륭한 교사는 학생에게 학습욕구와 학습동기를 끌어올려 주는 것이다(김선구,

2008)이다. 멘토들은 교사처럼 멘티들의 학습욕구와 학교생활에 흥미를 가질 수 있도록 도와주며 이들의 정체성이 잘 형성될 수 있도록 무던히 노력한다. 멘토들은 주로 멘티의 욕구에 맞는 학습자중심교육을 실시한다. 학습자중심교육을 하는 교사들은 자신이 가르치기 전에 개개인을 파악하고 자신이 배운 것을 학생에게 잘 전달하기 위해 학습과정에 학생들을 참여하도록 한다(McCombs, 2003: 96). 그로 말미암아 학생 스스로 학습할 수 있는 역량을 길러준다. 이렇게 멘토들은 멘티와의 활동을 통하여 멘티에게 학교생활은 물론 학습향상이 일어날 수 있도록 노력하였으며 그 결과 자신에게도 많은 도움이 되었다. 교직을 이수하는 학생들은 학생들을 교수할 수 있는 경험이 생기기도 하고 교수방법에 대한 스킬이 향상하기도 하였다. 교직을 이수하지 않는 학생들도 멘티를 가르치고 함께하면서 다양한 지식이 형성되기도 하고 교수경험을 통하여 새로운 진로를 탐색하기도 한다. 이러한 측면을 본다면 멘토는 물론 멘티까지 다양한 성장이 이루어졌으며 이는 곧 자신의 학교생활에 많은 도움이 되었다. 특히 멘티들의 변화는 멘토들에게 큰 기쁨으로 다가왔다. 이들이 긍정적으로 변화하고 적극적으로 학교생활에 임하는 것을 보고 멘토들은 뿌듯함을 넘어 자신이 멘토링 활동에 참여한 것에 만족감을 느끼곤 한다. 멘토들은 이런 결과를 통하여 교사로서의 성취감을 느낄 뿐만 아니라 학교생활에도 많은 영향을 준다.

그러나 교사들의 태도에 대해서는 멘토들은 양면적인 생각을 가진다. 교사들이 멘토링 활동에 적극적으로 도움을 주는 경우도 있었지만 단순한 업무로 받아들이는 교사들도 있었다. 교사의 이런 태도는 멘토링 활동에 영향을 주기도 하지만 멘토들이 활동하는데 어려움으로 남기도 하였다. 멘토들은 이러한 교사를 보면서 자신이 교사가 되었을 때 어떻게 해야 하는지 자신의 교사관을 다시 정립하는 기회를 가지기도 한다. 또한 멘티들에 있어서도 멘토링 경험이 학교생활에 많은 영향을 미치고 멘토링의 효과에 따라 멘티들의 반응도 다르게 나타난다. 멘토링에 성실하게 참여하고 멘토와 관계형성이 잘된 멘토들은 학교성적이 올라가고 그에 따라 자신감이 생겨 더 높은 점수를 받기위해 노력하는 결과를 낳았다. 그러나 멘토링에 흥미가 없거나 그저 시간 채우기로 참여한 멘티들은 학교성적에 크게 변화는 없었지만 친한 형이나 언니가 생겼다는 생각에 자신의 고민이나 진로에 대해 상담하기도 하였다. 이와 같이 멘토와 멘티가 학생이란 점을 감안할 때 사회적 실천은 학교차원에서 다양한 성취를 이룰 수 있다.

멘티들에게는 자신감이나 자아존중감으로 연결되어 자신의 정체성을 형성하는데 도움을 주었다. 멘토들에게는 다양한 경험을 통해 학교생활에 활력을 불어넣어주고 자신의 미래에 대해 가치관을 정립하기도 하고 진로를 탐색하였다. 많은 수를 차지하는 사범대 학생들은 교직과목 이외에 학생들의 심리를 다루는 심리학에 관심을 가지기도 하고 다양한 언어에 접근하기도 하였다. 또한 멘토들은 멘티들이 학교생활을 잘 하고 있는지 항상 관심을 가지고 있었다.

### 3.3. 사회 차원

다문화멘토링은 개인과 학교수준을 넘어 사회차원에도 많은 영향을 미치게 된다. 본 연구에서 사회적 수준은 사회적 실천을 거시적 차원으로 다문화에 대한 인식, 멘토링 제도와 멘토의 성취활용, 튜터와 모임으로 나누었다.

다문화에 대한 인식은 우리사회의 현상을 보여주는 것이라 할 수 있다. 대학생들의 다문화에 대한 선입견은 우리사회 전반적으로 다문화에 대한 교육이 이루어지지 않고 있음을 시사한다. 다양한 사회에서 다문화인에 대한 이해와 배려, 상호존중은 필요한 시민적인 역량이다. 이러한 역량은 글로벌 시민성을 함양하는 것으로 이는 다양한 변화 속에서 지역 및 지구적 맥락에 대한 개인과 집단의 이해를 이끌고 서로 다른 커뮤니티 내에서 책임을 규정하는 도덕적 윤리적 성향이다(정연희, 2009). 이러한 현상을 보면 다문화교육이 전 시민적으로 이루어져야 함을 알 수 있다. 대학생들은 다문화멘토링을 통하여 다문화에 대한 선입견이나 다름에 대한 생각들이 변화 되고 다른 소외계층을 위한 봉사활동으로 이끄는 원동력을 제공하게 되었다. 다문화가정이 우리사회에서 어떠한 상황에 놓여 있으며 그런 상황은 다문화가정 학생들 역시 소외계층에 놓여 있다는 것을 알 수 있는 기회가 되기도 하였다.

또한 멘토링의 제도에서 오는 장점과 단점을 멘토들은 많이 활용하고 있었으며 멘토링에 영향을 주었다. 멘토링 제도는 멘토링에 대한 규칙이 포함되어 있다. 규칙을 얼마나 잘 따르는지에 따라 제도의 장점을 잘 활용할 수 있다. 홍은숙(2007)은 규칙을 잘 따르기 위해서는 규칙을 잘 인지해야하고 상황에 적용할 수 있는 적절한 판단력이 필요하며 규칙을 받아들이는 정서가 필요하다고 하였다. 이와 같이 멘토링 제도에 대한 규칙을 멘토들이 잘 이해하고 활동에 적용하

여야 한다. 아마도 멘토링 제도를 잘 활용하고 있는지에 대해 학교와 대학기관이 힘을 합쳐 멘토링 평가를 해야 한다. 또한 규칙을 벗어나거나 제도를 악용하는 멘토들의 윤리적인 태도에 대해서도 대책이 마련되어야 한다.

또 멘토들은 튜터와 조별모임을 통하여 예비 사회생활을 경험하기도 한다. 행정적인 처리에 있어 약속과 기한을 넘기지 않아야 하는 것과 튜터와 조별활동을 통해 협동적인 관계형성을 배우기도 한다. 나 혼자 멘토링을 잘해서 되는 것이 아니라 봉사활동이라는 것은 공동체를 통하여 협력하는 것을 깨닫고, 사회조직은 혼자서 살아갈 수 없다는 것을 알게 되는 계기가 되기도 한다.

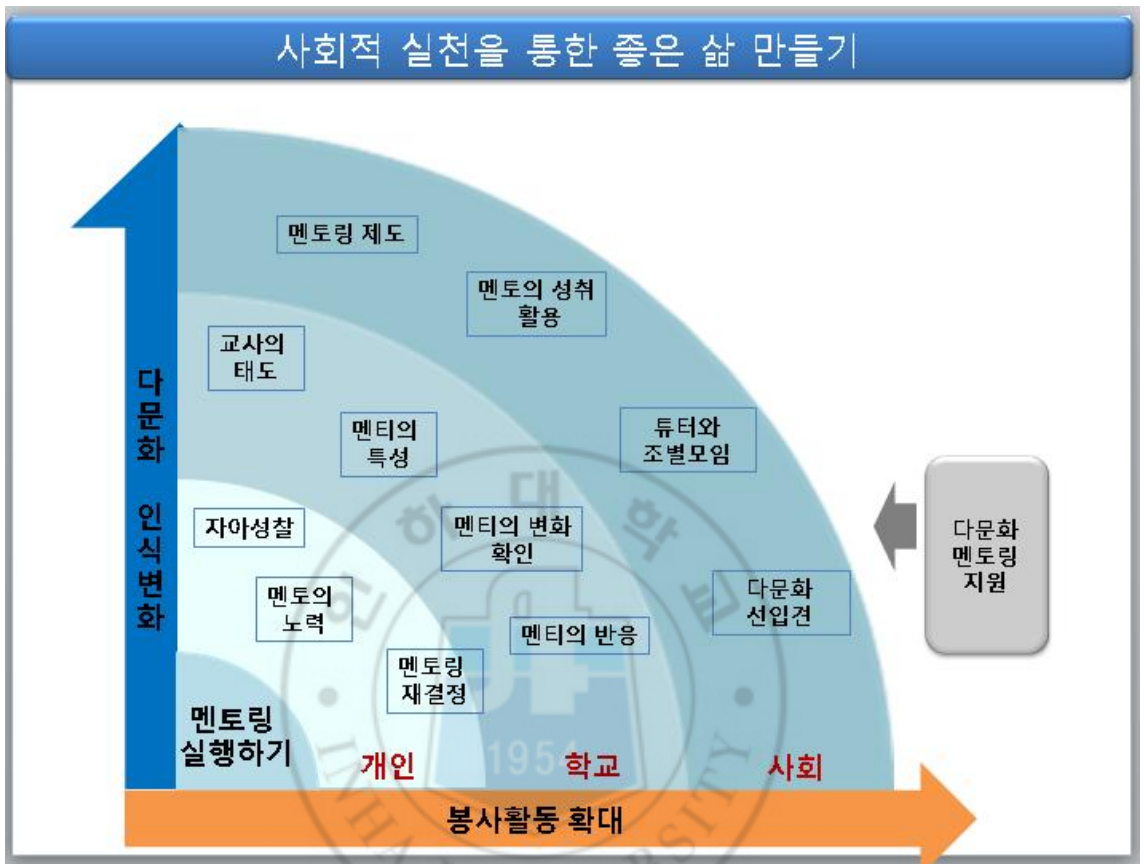
또 멘토들의 성취 활용이다. 멘토들은 멘토링을 통하여 내적 외적 많은 성취와 함께 성장을 경험한다. 자신들의 봉사경험이 다양한 방면에 긍정적인 효과를 나타내기도 하고 자신의 삶에 변화를 가져오기도 한다. 이러한 멘토들의 성취를 잘 활용할 수 있는 사회적인 실천의 장을 마련하여야 한다. 멘토들은 자신의 경험을 통하여 혼신의 힘을 쏟는 과정에서 사회적 실천의 고유한 내적 선들이 실현된다(김선구, 2008: 15). 따라서 멘토들은 자신의 만족이 일시적인 성취로 끝나는 것이 아니라 실천의 가치를 인정하고 더 건강하고 질 좋은 삶을 위하여 지속적인 실천이 이루어져야 한다. 이렇게 대학생들의 사회적 실천이 이루어질 수 있도록 사회에서는 장을 마련될 수 있도록 노력해야 한다. 사회적 실천은 결코 개인, 학교, 사회차원에서 나누어 이루어지는 것이 아니라 서로 맥락적으로 연계되어있으며 어느 단계를 구분지어 나눌 수 없다.

이와 같이 다문화멘토링을 통한 사회적 실천이 개인과 학교, 사회수준에서 어떻게 작동되고 영향을 미치는지 살펴보았다. 모든 체계는 유기적으로 상호 연관되어 있으며 개인수준이 학교, 사회로 연결되고 있음을 알 수 있었다. 실천을 통한 좋은 삶을 만들기 위해서는 공동체적인 마음가짐과 사회의 공적활동에 참여하여 가치 있는 실천이 이루어질 때 좋은 삶, 행복한 삶으로 이어질 것이다. 이상에서 사회적 실천을 통한 좋은 삶 만들기의 상황모형에 대해 살펴보았다.

개인 차원, 학교 차원, 사회 차원으로 위와 같이 살펴본 결과 다문화멘토링을 통한 사회적 실천과정을 수준에 따라 포괄적으로 이해할 수 있었다. 본 연구의 결과를 통합하기 위해 상황모형을 활용한 결과 각 범주들은 개인, 학교, 사회수준에서 각기 다르게 나타났다. 대학생들의 다문화멘토링을 통한 사회적 실천과정은 개인을 비롯하여 대학생들의 학교생활, 사회 전체의 맥락 속에서 도출



됨을 확인할 수 있었다. 이에 대한 내용은 [그림 V-3]과 같다.



[그림 V-3] 사회적 실천과정 상황모형

#### 4. 소결

이번 장에서는 Strauss & Corbin(1998)의 분석 절차 중 축 코딩과 선택 코딩을 통하여 사회적 실천과정을 분석하고 이에 따른 상황모형을 제시하였다. 먼저 다문화멘토링 실천과정의 축 코딩은 패러다임 요소에 따라 중심 현상에 따른 인과적 조건과 맥락적 조건을 구분하고 작용/상호작용 전략에 필요한 중재적 조건을 통하여 결과를 도출하도록 분석하였다. 중심 현상은 다문화멘토링을 실행하는 것으로 보았으며 인과적 조건은 대학생들이 다문화멘토링을 지원하는 것과 다문화에 대한 인식으로 나누었다. 맥락적 조건은 멘토링에 참여한 멘티들의 특성과 반응으로 나누었으며 중심 현상을 중재하는 조건으로는 멘토링 제도와 교사의 태도, 튜터모임, 멘토의 노력으로 분류하였다. 작용/상호작용 전략으로는 멘토의 자아성찰과 멘토링을 통한 성취를 활용하고 멘티의 변화를 인식하는 것이 있었다. 이렇게 상호작용을 통하여 얻어진 결과는 멘토링을 재신청 여부와 다문화이해와 홍보, 봉사활동 확대로 도출되었다. 이렇게 중심 현상은 패러다임요소에 따라 맥락이 연계되어 있으며 나선형으로 지속적으로 반복되고 있었다. 또한 사회적 실천과정의 단계는 여섯 단계로 나타났다. 멘토링을 지원하고 기다리는 설레이는 단계와 멘티를 만나 서로에 대해 알아가는 단계, 멘티와 라포가 형성되고 멘토링 활동을 실시하는 함께하는 단계이다. 또한 멘토링의 어려움에 직면하여 갈등하는 단계와 멘토링의 성취를 통하여 넓혀지는 단계, 다른 영역으로 활동이 확대되는 단계로 나누었다. 이렇게 다문화멘토링의 과정은 순차적으로 이루어졌으나 어느 한 단계를 떼어서 생각할 수 없으며 활동의 전 과정에서 연계되어 있었다.

사회적 실천을 통한 좋은 삶 만들기는 다문화멘토링을 통한 사회적 실천의 핵심 범주이다. 학생들이 사회적 실천을 한다는 것은 실천을 통하여 내적 성취를 이루고 이를 통해 내재적인 선이 형성되며 이는 곧 공공선으로 확대되어 결국에는 자신의 좋은 삶으로 이어진다. 이에 대한 이야기 개요를 가상 멘토들의 이야기를 통하여 기술하였다. 더불어 사회적 실천의 속성을 반영하여 사회적 실천의 유형을 네 가지로 나누었다. 먼저 멘토링이라는 봉사활동을 경험하고 내적 성취를 이루지 못한 멘토가 멘토링을 포기하는 제도전포기형과 내적성취는 크게 느끼지 못했지만 다시 한 번 더 도전하는 지속형이다. 또 실천을 통한 성취

를 경험한 사람이 다른 봉사활동에 관심을 가지는 봉사활동 관심형과 봉사활동을 넘어 다른 사회활동을 통하여 민주시민의식을 함양하는 사회활동 확대형으로 나타났다.

마지막으로 지금까지 사회적 실천과정을 통하여 상황모형을 제시하였다. 상황모형은 대학생들이 학생인 만큼 사회적 실천이 개인과 학교, 사회 차원에서 어떻게 발현되는지 제시하는 모형이다. 이들은 개인적으로 다문화멘토링을 통하여 다문화감수성을 함양하고 다문화에 대한 이해를 높이게 되었다. 또한 학교 차원에서는 다문화에 대한 이해와 상호문화 교육에 관심을 가지게 되었으며 다양한 지식과 교수방법을 활용하게 되었다. 사회 차원에서는 대학생 멘토들이 봉사활동을 통하여 사회 구성원으로 살아갈 수 있는 역량을 갖추게 되어 이를 공동체를 위한 공공선으로 발휘하게 되었다. 이러한 사회적 실천은 자신의 좋은 삶을 이루고 건강한 사회를 만들어 가는데 일조할 것이다.



## VI. 결론

### 1. 요약 및 결론

본 연구는 대학생들이 다문화멘토링에 참여한 경험을 통하여 사회적 실천의 본질을 탐색하고 사회적 실천과정을 분석하여 사회적 실천의 이해와 기초를 마련하는데 목적을 두었다. 이러한 목적에 도달하기 위한 연구 문제는 첫째, 다문화멘토링에 참여한 대학생이 경험하는 사회적 실천의 본질은 무엇인가? 둘째, 다문화멘토링에 참여한 대학생은 어떠한 과정을 통하여 사회적 실천을 경험하는가?로 설정하였다.

이러한 연구 문제를 해결하기 위한 연구참여자는 다문화멘토링을 1년 이상 경험한 대학생 18명으로 다문화멘토링을 1년 이상 경험한 자로서 연구에 자발적인 참여의사가 있는 사람으로 구성하였다. 자료 수집은 2014년 12월부터 2015년 9월까지 심층면담을 중심으로 이루어졌으며 면담내용은 전사하여 자료를 분석하였다. 분석은 Strauss & Corbin(1998)의 분석 방법에 따라 먼저 개방 코딩을 하여 범주를 추출한 후 축 코딩 단계에서는 패러다임에 따른 범주 분석과 과정 분석을 하였다. 선택 코딩에서는 핵심 범주를 발견하고 이야기 개요를 작성한 뒤 핵심 범주를 중심으로 유형화하고 그에 따른 상황모형을 제시하였다. 이러한 과정을 통하여 귀납적으로 이론을 통합하였다.

본 연구 결과 개방 코딩은 106개의 개념과 43개의 하위범주, 15개의 범주로 구성되었다.

축 코딩 단계에서는 패러다임에 의한 범주 분석 결과, 대학생들이 다문화멘토링을 통한 사회적 실천과정에 대한 인과적 조건은 다문화멘토링 지원과 다문화에 대한 선입견으로 나타났다. 인과적 조건은 중심 현상이 시작되는 단계로 대학생들이 다문화멘토링을 지원하면서 사회적 실천과정을 살펴볼 수 있는 원인이다. 대학생들이 다문화멘토링에 지원하는 이유는 다문화에 대한 경험을 하고 싶거나 대학생으로 가치 있는 활동을 하고 싶기 때문이다. 그러나 일부의 학생들은 자신이 취업할 때 필요한 스펙이나 장학금 때문에 신청하는 경우도 나타났다. 또한 다문화가정에 대한 인식은 매우 부정적이었다. 다문화가정은 물론

다문화가정 학생에 대한 선입견과 편견을 가지고 있었다. 이러한 현상은 우리 사회의 다문화 인식을 대변하고 있음을 알 수 있다. 그러므로 대학생들에게도 다문화교육이 필요함을 시사한다. 이는 유아에서부터 성인에 이르기까지 다문화교육이 필요함을 나타내고 있다. 이런 상황을 반영하여 교육부에서는 2015년 다문화학생 교육지원 계획을 발표하였는데 다문화아동에게 취학 전 동등한 출발점을 보장하기 위해 유치원부터 언어 및 기초학습 등을 지원하기 위한 계획을 발표하였다. 이는 다문화가정 학생들의 학교생활에 도움을 주려는 목적도 있지만 일반 학생들의 다문화 교육을 유치원부터 시작하려는 의도가 담겨져 있다고 할 수 있다.

중심 현상은 대학생들이 다문화멘토링을 실행하는 것이다. 다문화멘토링이라는 실천을 통하여 멘토들이 어떤 경험을 하고 어떤 변화를 가지게 되었는지 그 과정을 느낄 수 있다. 중심 현상은 다문화멘토링을 실천하기 위해 멘토들이 어떤 역할을 하고 있는지 선행연구에서 잘 나타나고 있다. 대학생들이 다문화멘토링을 실천하는 것은 다문화가정 학생들의 부족한 학습을 도와주기도 하고 정서 지원, 체험학습, 상담지도 등 다양한 역할을 한다. 대학생들은 중심 현상인 다문화멘토링 실행에 있어 다양한 경험을 한다. 중심 현상에서는 무엇보다 멘토의 능력이 중요함을 알 수 있다.

다문화멘토링을 실천하기 위한 맥락적 조건으로는 멘티의 특성과 멘티의 반응, 표현으로 나타났다. 멘토의 특성에서는 멘티들의 학교생활과 학습상태를 알 수 있다. 선행연구 중 박인옥(2012)과 권재환(2015)에서도 다문화가정 학생들의 학습상태를 확인할 수 있었다. 이들의 학습상태가 개인의 능력문제인지 가정환경이나 주변상황에 의한 것인지 특별히 밝혀진 연구는 없지만 이러한 상황과 현실이 복합적으로 나타난다고 할 수 있다. 다문화가정 학생들의 특성은 다문화멘토링의 필요성을 나타내기도 한다. 또 다른 맥락적 조건으로는 멘토링 진행시 멘티의 반응이다. 첫 멘토링으로 멘티를 만났을 때 멘티는 매우 소극적이고 협조적이지 않는 반응을 보였다. 멘티를 만난 멘토들은 멘티의 반응에 어떻게 다가가고 진행해야 하는지에 대해 당황하기도 한다. 멘토의 질문에 무표정으로 대답을 안 하거나 단답형으로 말하는 멘티들 때문에 멘토들은 힘들어 한다. 이러한 멘티들의 특성은 여러 연구에서 다문화가정 학생들의 학교생활 부적응으로 나타나고 있다. 그러므로 이러한 현상들은 여러 연구와 맥락을 같이 한다는 것

을 알 수 있으며 다문화가정 학생들에게 멘토링이 필요함을 시사하고 있다. 또 다문화가정 학생들에게 학습지원도 중요하지만 정서지원이 더욱 중요함을 인지하게 한다. 권재환(2015)은 다문화가정 학생들의 문제점으로 사회적 편견이나 차별, 원만한 또래관계 기술 부재로 인해 대인관계의 어려움을 강조하였다. 멘토들은 다문화멘토링 참여를 통해 다문화가정 학생들의 어려움을 한눈에 알 수 있는 기회가 된다. 이들의 외모나 말투, 학습부진 등은 집단따돌림으로 이어지고 이러한 현상은 우울감이나 자신감의 부족이 그 원인으로 나타났다. 오성배(2005)는 다문화가정 학생들이 정체성 혼란으로 수업 중에도 불안하거나 위축되어 매우 소극적인 태도를 보이며 이는 자신감의 부족으로 이어져 많은 학생들이 사회적·심리적으로 위축되어 있다고 한다. 이와 같은 연구에서 나타나듯 멘토들의 학교생활과 학습상태가 다문화멘토링을 실시할 수밖에 없는 상황을 만들고 있다는 것을 멘토들은 멘토링을 통하여 직감하게 된다. 이러한 현상에 대해 김민정(2013)은 멘토가 멘토링을 통하여 멘티들의 학습동기를 이끌어내고 학생들이 자신의 학습역량을 적절히 발휘할 수 있도록 후원, 지도, 보호, 도전적 동기를 부여해야 한다고 하였다.

멘토링 실행과정에서 작용과 상호전략을 하게 하는 중재적 조건은 먼저 멘토링 제도이다. 멘토링 제도라 함은 멘토링 활동의 규칙이나 제반사항으로 멘토링 활동이 다른 교육봉사활동과 다른 점을 나타내고 있다. 먼저 다문화멘토링은 멘토에게 주체적으로 활동할 수 있게 자유로움을 준다. 이러한 자유로움은 멘토에게 양심에 따른 활동을 하게 한다. 멘토링 활동에 있어 멘토의 윤리적인 측면은 멘토에게만 강요해서는 안 되며 제도적인 장치가 마련되어야 한다. 이러한 측면에 대해 신기철(2006)은 도덕성에 실현은 개인의 결단이라는 차원에서만 아니라 사회적인 맥락과 함께 다루어져야 한다고 하였다. 다문화멘토링은 다른 봉사활동 같이 교육시간이 정해져 있지 않고 정해진 교육과정이나 주 교재나 부교재들이 없기 때문에 멘토의 책임 있는 활동이 필요하다. 멘토 스스로 자유롭게 시간과 계획을 짜서 멘티와 활동하기 때문이다. 이런 자유로움은 처음에 멘토링을 시작하는 멘토에게는 어려움으로 다가오지만 멘토링이 익숙해짐에 따라 멘토들에게는 편안함을 제공하기도 한다. 멘토에게 부담감이 없어지기 때문이다. 또한 다문화멘토링은 멘토와 멘티가 일대일로 관계를 형성하는 일대일 멘토링이다. 따라서 집단 멘토링이나 일대다 멘토링과 다르게 멘토가 멘티 한사람에게 온

힘을 쏟을 수 있다는 것이다. 또한 중재적 조건에는 튜터와 함께하는 조별모임이 있다. 튜터는 인천의 I 대학에서 멘토를 관리하고 조력하는 역할을 하는 사람들로 멘토링의 슈퍼바이저와는 다르다. 멘토링에 처음 참여한 멘토들은 튜터의 지도와 튜터와 함께하는 조별모임을 통하여 멘토링에 대한 정보를 얻고 멘토링 방법을 알아가기도 하였다. 튜터와 함께하는 조별모임은 멘토링의 효과를 높이는 역할을 한다. 그리고 또 다른 중재적 조건은 교사의 태도이다. 교사들의 적극적인 태도와 소극적인 태도에 따라 멘토들의 멘토링활동에 긍정적인 역할과 부정적인 역할을 미치게 한다. 교사들의 태도에 따라 멘토들은 멘토링에 도움을 받기도 하고 멘티에게 적극적으로 다가가기도 한다. 이처럼 중재적인 요인은 다문화멘토링을 실행하는데 있어 멘토들의 성취와 멘티의 변화에 긍정적이거나 부정적인 역할을 한다. 이러한 것들이 어떻게 작용하는지에 따라 멘토링의 효과는 높아질 수도 있고 낮아질 수도 있기 때문이다. 또한 멘토들의 노력에 따라 멘토링의 효과성이 좌우될 수 있다. 멘토들은 자신의 경험과 적극성 등을 보이면서 멘토링을 위해 다양한 노력을 한다. 이러한 노력은 멘티에게 다양한 변화를 불러 일으킨다.

작용/상호작용 전략은 멘토의 자아성찰과 멘토의 성취를 활용하고 멘티의 변화를 확인하는 것으로 나타났다. 멘토들은 멘토링을 통하여 항상 반성하고 성찰한다. 멘토링을 끝내고 돌아오면서 그날의 멘토링을 반성하고 멘토링의 계획이 성공적으로 이루어졌는지 확인하는 시간을 갖는다. 또 멘토들은 다양한 성취를 경험한다. 이러한 성취는 멘토링 활동을 성공적으로 이끄는 데 많은 것을 좌우하게 한다. 멘토들의 성취경험에 따라 멘토링에 임하는 자세가 달라지기 때문이다. 또한 멘티의 변화 역시 멘토에게 멘토링을 하게 하는 힘을 제공한다. 멘티의 변화를 보면서 자신이 멘토링 활동에 참여한 것에 만족하며 자신이 한사람을 바꿀 수 있다는 책임감을 느끼기도 한다. 이렇게 인간은 끊임없이 어떻게 살아가야 하는지 스스로에게 질문하고 다른 사람과의 관계 속에서 자신의 역할과 의무를 고려하며 생각하며 실천해야 한다(장윤수, 2014: 285).

결과는 작용/상호작용 전략의 차이에 따라 다시 멘토링에 재도전의 결정과 다문화에 대한 인식변화와 홍보 그리고 봉사활동 확대에 나타났다. 먼저 멘토링 재도전에서는 매년 다시 시작하는 멘토링 프로그램에 다시 지원할 것인지를 고민한다. 이처럼 멘토링을 통하여 성취를 경험한 멘토들은 다시 멘토링을 지원하

지만 성취를 경험하지 못한 멘토들은 포기하게 된다. 그러나 성취가 없더라도 다시 한 번 더 멘토링에 참여하고 싶은 멘토들도 있다. 이들은 다른 멘티를 만나 처음부터 다시 한다면 잘 할 수 있다는 생각에 도전한다. 그러나 여전히 만족하지 못하는 멘토가 있는 반면 다시 하길 잘했다고 생각하는 멘토들도 있다.

또한 멘토들은 멘토링을 통하여 다문화에 대한 인식이 변화되고 다문화멘토링을 홍보하는 역할을 한다. 처음 멘토링 진행시 가졌던 마음과 다르게 멘티들과 상호작용 속에서 멘티가 자신의 의지하기도 하고 그 과정에서 변화하는 멘티를 보고 멘토들은 변화한다. 더 나아가 봉사활동을 확대하기도 한다. 대학생들은 멘토링을 통하여 다른 봉사과 실천에 관심을 가지게 되고 더 나아가 시민의식을 함양할 수 있는 사회활동으로 변화되어 간다. 멘토들이 다른 봉사활동에 관심을 갖거나 사회활동으로 영역을 넓혀가는 것은 다문화멘토링이 하나의 사회적 실천으로 역할을 하고 있음을 알 수 있다. 이러한 결과는 멘토들의 내재적 선을 함양하게 하고 내재적 선은 공동체 유지에 도움을 준다(강성민, 2014).

더불어 과정 분석을 통해서 사회적 실천단계를 설레이는 단계, 알아가는 단계, 함께하는 단계, 갈등하는 단계, 성취하는 단계, 넓혀지는 단계로 확대되는 것을 알 수 있었다. 첫 번째 단계인 설레이는 단계는 다문화멘토링에 지원하고 면접을 보고 결과를 기다리기도 하고 합격을 한 후에는 멘토링을 어떻게 진행할 것인지에 대한 기대감과 어떤 멘티를 만나게 될 것인지 설렘을 갖는 단계이다. 두 번째 단계인 알아가는 단계는 다문화멘토링을 함께할 멘티를 만나고 멘티의 특성이 무엇이며 멘티가 무엇을 좋아할지, 어떤 과목을 공부하고 싶은지 멘티의 다양한 상황과 환경, 성격 등을 파악하고 관계를 형성하는 라포단계이다. 세 번째 단계인 함께하는 단계는 멘티와 협력적인 활동이 이루어지는 단계로 멘티와 학습을 하거나 멘티와 체험활동, 정서활동 등이 일어나는 단계이다. 이 단계에서 멘토와 멘티의 협력적인 관계가 잘 형성될 때 멘토링의 효과를 높일 수 있다. 네 번째 단계는 갈등하는 단계이다. 멘토링을 진행하면서 멘토들은 갈등상황에 직면하는데 주로 멘티가 약속을 안 지키거나 멘토의 계획대로 멘토링 활동이 이루어지지 않을 때 갈등한다. 다섯 번째 단계는 성취하는 단계이다. 멘토링 활동을 통하여 멘티들의 다양한 변화를 확인하고 멘토 자신도 다양한 경험을 통하여 자신이 성취하고 있다는 것을 느끼는 단계이다. 여섯 번째 단계는 넓혀지는 단계로 멘토링 활동을 통하여 봉사와 실천에 대한 가치가 변화되



고 다른 봉사활동까지 관심을 가지게 되는 단계이다. 더 나아가 다른 사회활동을 통하여 시민의식을 형성하려는 실천영역으로 확대되는 단계이다.

이와 같이 사회적 실천과정을 여섯 단계로 나누어 살펴본 결과 모든 단계는 서로 긴밀하게 연결되어 있으며 각 단계의 한계를 정확하게 구분할 수 없는 나선형태의 과정으로 나타났다. 이러한 과정을 볼 때 사회적 실천과정은 계단식으로 이루어지는 것이 아니라 서로 중복될 수도 있고 연결될 수 있기 때문에 과정의 중요성을 중시해야 한다는 것을 알 수 있다. 이러한 결과는 멘토링에 참여한 모든 대학생에게 공통으로 나타나지는 않지만 근거이론방법에 대한 과정적 단계는 다문화멘토링을 통한 사회적 실천이 어떤 과정으로 이루어지는지에 대한 정보를 제공할 수 있다.

또한 다문화멘토링에 참여한 대학생들의 실천과정의 핵심 범주는 '실천을 통한 좋은 삶'을 만드는 것으로 나타났다. 핵심 범주를 중심으로 사회적 실천의 속성 정도에 따라 '재도전포기형', '지속형', '봉사활동관심형', '사회활동확대형'의 네 가지로 유형화 하였다.

재도전포기형은 매년 새로 실시하는 다문화멘토링을 다시 지원하지 않고 머무는 유형이다. 이들은 다문화멘토링 활동 시 다양한 멘티와의 다양한 갈등과 멘토링을 통한 의미가 인식되지 않을 때 중단한다. 이들은 멘토링 활동 시 멘티와 라포형성이 되지 않아 관계형성이 잘 이루어지지 않거나 멘티가 멘토링 시간을 지키지 않아 마냥 기다리는 등 여러가지 어려움이 나타날 때 이들은 갈등으로 멘토링을 중간에 포기하거나 더 이상 멘토링에 도전하지 않는 유형으로 분류된다. 지속형은 1년의 멘토링을 경험한 결과 여러가지 어려움도 있었고 갈등도 있었지만 멘토링을 한 번 더 도전하는 유형이다. 이들은 자신의 1년 경험을 토대로 다시 멘토링을 도전하는 유형으로 멘토링을 통한 성취가 이루어지긴 했지만 많이 이루어지지 않은 유형이다. 봉사활동관심형은 멘토링을 통한 성취를 경험한 유형으로 멘토링을 통하여 멘티들의 변화도 확인하고 자신에 대한 만족감을 가지고 다른 봉사활동으로 관심영역을 넓히는 유형이다. 이들은 봉사활동의 진정한 의미를 알게 되고 다른 봉사활동에서도 같은 의미를 갖고 싶어 다른 곳으로 눈길을 돌리는 유형이다. 사회활동확장형은 멘토링을 통해 성취감을 가장 많이 느낀 유형으로 봉사활동을 넘어 사회활동으로 영역을 넓혀 인간답게 살기위해 시민의식을 높이려는 유형으로 봉사활동을 통하여 자신의 삶의

가치가 변화된 유형이다. 자신이 어떤 것을 하는 것이 행복하고 어떤 것을 추구해야 하는지 인식된 유형이라 할 수 있다.

또한 사회적 실천과정에 대한 유형화는 사회적 실천을 하기 위한 다양한 조건인 활동성, 주체성, 공간성, 규칙성, 성찰성, 탁월성 등이 서로 상호작용하고 있으며 이들이 정도에 따라 능동적 성장을 할 수 있어 더 좋은 삶을 위한 결과로 연결될 수 있다. 따라서 대학생들의 사회적 실천은 대학생들의 특성이 잘 반영되어 봉사활동에서부터 사회활동으로 영역을 넓혀 이들의 긍정적인 힘이 발휘될 수 있도록 사회제도와 체제가 잘 이루어져야 한다.

마지막으로 실천을 통한 좋은 삶 만들기의 상황모형을 제시하였다. 이 상황모형은 대학생들이 다문화멘토링을 통하여 사회적 실천과정에서 나타난 모든 범주를 통합하고 정교화 한다. 이런 모든 범주가 개인과 학교, 사회에 어떻게 유기적으로 연결되고 상호작용 하는지 나타내고 있다.

이와 같은 연구 결과를 바탕으로 다음과 같은 결론을 도출하였다.

첫째, 다문화멘토링은 사회적 실천의 속성을 반영하고 있었다. 다문화멘토링은 사회적 실천의 속성인 활동성, 주체성, 공간성, 규칙성, 성찰성, 탁월성을 모두 포함하고 있다. 다문화멘토링은 멘토와 멘티의 활동을 중심으로 이루어져 있으며 멘티와 멘티가 주체가 되어 활동하게 된다. 또 실천을 할 수 있는 사회, 작게는 학교라는 공간을 이용하여 멘토링 제도가 정하는 규칙에 따라 활동한다. 또 활동을 통하여 멘토들은 자기반성을 하고 성찰하며 이를 통해 얻어진 성취는 내재적 선을 함양하게 한다.

둘째, 다문화멘토링에 참여한 대학생들의 경험을 체계적으로 알 수 있었다. 실천에 필요한 범주들이 어떤 원인과 맥락을 가지고 있으며 현상을 조절하고 중재하는 전략들을 통하여 어떤 결과에 이르게 하는지 그 일련의 과정을 체계적으로 설명하고 있다. 즉 실천을 이루게 하는 원인과 그 실천에 이르는 맥락이 작용하고 있고 현상에 대한 중재조건과 상호전략 등이 서로 관련되어 있음을 알 수 있다. 또한 실천을 통하여 대학생들은 내적 혹은 외적 경험을 하게 되었다.

셋째, 사회적 실천은 사람과의 관계를 통하여 이루어지기 때문에 과정의 단계를 가지고 있음을 알 수 있다. 본 연구에서는 설레이는 단계, 알아가는 단계, 함께하는 단계, 갈등하는 단계, 넓혀지는 단계, 확대되는 단계로 나타났다. 이렇게 사회적 실천의 과정은 순차적으로 이루어지고 있으며 각 단계에 대한 한계는 없었으나 단계를 뛰어넘지는 않았다. 그러므로 사회적 실천과정을 통해 얻어지는 경험은 실천가들에게 봉사활동에 대한 확장으로 이어졌다.

넷째, 사회적 실천은 실천가들의 가치변화를 가져온다. 본 연구에서와 같이 대학생들은 다문화멘토링을 통하여 봉사와 실천에 대한 가치변화를 가져오게 하였다. 실천을 통하여 사회구성원으로 살아가는 가치를 깨닫고 공동체의 중요성을 인식하여 건전한 시민의식을 함양하였다. 이와 같이 사회적 실천은 사회구성원들이 추구하는 삶을 엿볼 수 있다. 이들은 실천을 통한 성취를 이룰 수 있으며 이들에게 얻어진 성취는 내재적 선을 가져오게 하고 그 내재적 선은 공동체를 위한 선으로 확장되어 갔다. 이러한 점을 살펴볼 때 실천을 통한 성취는 자신의 변화는 물론 사회의 공적 이익을 가져올 수 있음을 알 수 있다.



## 2. 논의 및 제언

본 연구는 다문화멘토링에 참여한 대학생들의 사회적 실천에 주목하여 이들의 실천을 통해 경험내용과 실천과정에 대해 분석하였다. 연구 결과를 바탕으로 다음과 같은 논의와 제언을 하고자 한다.

첫째, 사회적 실천을 수행할 수 있는 다양한 장(場)이 필요하다.

대학생들은 자신의 취업을 위한 스펙이 아닌 자신의 가치를 성찰할 수 있는 실천의 장이 부족하다. 장원순(2003)은 사회적 실천의 장을 통하여 실천의 가치와 표준, 행위방식들이 경계를 넘어 가치를 인정받아야 하며 장들은 서로 고립되지 않고 내적으로 연결되어 있다고 하였다. 연구 결과에서 나타나듯 다문화멘토링에 참여하기 전 많은 대학생들은 봉사활동에 대한 명확한 개념이 이루어지지 않았다. 이러한 현상은 아직 우리사회가 봉사활동에 대한 중요성을 인식하지 못하거나 대학생들에게 봉사활동이 사회에서 필요한 이유 등에 대한 교육이 제대로 이루어지지 않고 있다는 것을 의미한다. 아직도 우리나라는 봉사활동에 대해 대학을 가는 방편이나 스펙 쌓기로 인식하고 있는 사람들이 많이 있다. 이렇게 우리 사회는 아직도 봉사활동의 중요성을 인식하지 못하고 있다. Bourdieu는 실천적 의식이 대부분 실천을 통하여 체화되어 하나의 성향으로 나타나는데, 이러한 모습은 아비투스라고 하였다(Bourdieu, 2002: 11). 이렇게 실천적 의식은 실천을 통하여 상호작용할 때 얻어진다. 그러므로 많은 사람들이 봉사활동으로 사회적 실천에 대한 인식이 바뀌고 실천을 할 수 있는 기회를 많이 제공하여야 한다. 선진사회, 복지사회로 갈수록 봉사활동에 대한 인식은 아주 높다. 이러한 이유는 어려서부터 봉사활동에 대한 교육으로 인해 자발적인 참여를 유도하기 때문이다. 따라서 사회적 실천에 대한 교육이 초등학교부터 이루어져 봉사활동에 대한 인식 개선을 통해 많은 사람들이 사회적 실천을 할 수 있도록 교육되어야 한다. 박선영(2009)는 글로벌 시민교육이 한국적 상황에 대해 정확하게 자각할 수 있도록 시민교육과 청소년활동이 연계되어야 한다고 하였다. 그러기 위해서는 다양한 봉사활동을 통하여 습득된 경험들이 학생들에게 체화될 수 있도록 실천의 장을 만드는 것이 매우 중요하다.

둘째, 다문화교육이 전반적으로 이루어져야 한다.

연구 결과에서 보면 대학생들은 다문화가정이나 다문화가정 학생에 대한 선입견이나 편견을 가지고 있었다. 다문화인들이 우리 사회에 많은 수를 차지하고 있지 않지만 아직도 다문화에 대한 인식은 미흡하다. 김원경 외(2011)의 연구에서 대학생들의 다문화교육 필요성에 대한 인식을 살펴본 결과 다문화교육을 고등학교 때 실시하는 것이 가장 좋으며 다문화교육 문제점에 관한 교육은 유치원부터 실시해야 한다고 하였다. 또한 강진구(2008)는 대학생들의 다문화교육은 교양과정에서 뿐만 아니라 전공영역에서 다양한 다문화 강좌가 필요하다고 하였다. 또한 교육을 통하여 한국인 스스로 변화되어야하고 사회적 영역에 교육의 역점을 두어야 한다. 이처럼 다문화사회에 진입한 한국은 다문화교육을 학교에서 시행되고 있지만 일회성 교육이 많고 학생들의 관심을 가지기에는 역부족이다. 다문화교육이 많은 수의 학생을 함께 모이게 하는 강당이나 교실에서 비디오를 통하여 이루어지기 때문이다. 다문화 이해교육은 다문화에 대한 이해라는 일차원적인 목표 이외에도 전 지구적 관점에서 글로벌 시민으로서의 역할과 다양성이해에 대한 이차적인 교육목적이 포함되어야 한다(박선영, 2009: 22)

셋째, 다문화멘토링을 중도에 포기하는 학생들에 대한 대책이 필요하다. 멘토링에 참여한 대학생들은 모두 만족하는 활동이 이루어지는 것은 아니다. 멘토들이 해결하지 못하는 어려움으로 인해 중도에 포기하는 멘토들이 발생한다. 이렇게 중도에 포기하는 학생들을 예방하기 위한 대책마련을 해야 한다. 이성순(2014)은 멘토링 활동의 중도 포기자를 예방할 수 있는 지지책이 강화되어야 함을 제시하였다. 그 예로 멘토링 운영 담당자가 지속적으로 멘토를 지지하고 피드백하여 동기부여를 해주어야 하며 멘토링 참여자를 위한 상담실 운영을 제안하였다. 그러나 이러한 처방은 일시적인 처방에 불과하다고 생각한다. 무엇보다 멘토들의 역량을 길러주는 것이 필요하다. 그러기 위해서는 멘토들을 주기적으로 교육하고 이들이 자신의 갈등을 주도적으로 해결할 수 있도록 해야 한다. 그러기 위해서는 멘토링을 운영하는 대학에서 먼저 갈등을 일으키는 학생들을 상담하여 갈등을 조절할 수 있는 능력을 갖게 해주어야 한다. Johns in & Johnson(2002)은 학생들에게 갈등 조정능력이 형성되면 자신을 자율적으로 통제하기 때문에 행위를 조절할 수 있다고 하였다. 또 다른 사람의 상황과 관점을

이해하여 무엇이 적절한지 판단할 수 있기 때문에 자신이 어떻게 행동해야 하는가를 조절할 수 있다(김영순 외, 2010). 뿐만 아니라 중도탈락 위기에 있는 학생들의 멘토링 활동에 참관하여 멘토와 멘티의 관계 및 갈등내용을 파악하고 이들의 활동이 원활하게 이루어질 수 있도록 해야 한다. 멘토, 멘티 어느 한 쪽의 문제로 보아서는 안 되며 주기적인 모니터링을 통하여 예방대책을 마련하여야 한다.

넷째, 다문화멘토링에 참여하는 멘토들에 대한 교육의 문제이다. 멘토링을 운영하는 대학기관은 멘토링을 시작하기 전 대학 자체적으로 오리엔테이션을 하고 있으나 이것이 멘토들에게 큰 효과를 나타내지 못하고 있다. 사전교육은 멘토링 활동을 시작하기 전 실시되어 멘토들이 멘토링의 특성을 알지 못할뿐더러 실제 경험이 없기 때문에 제대로 인식하지 못한다. 그러다보니 멘토들은 사전교육을 형식적으로 듣거나 행정적인 처리에만 관심을 가지게 된다. 실제로 멘토링 활동에서는 학습지원 이외에도 정서지원, 진로지도, 상담활동 등이 다양하게 이루어지고 있는데 멘토들은 이런 활동에 전혀 경험이 없이 멘토링에 투입되기 때문에 어려움에 직면하고 있다. 이와 관련하여 이성순(2014)은 멘토들의 사전교육 프로그램 개발을 제시하고 있다. 그러나 사전교육에서 멘토들의 전반적인 교육이 이루어질 수 없다. 사범대생이 아닌 비 사범대생인 경우 교직에 대한 이해도 부족하고 수업계획안을 작성하는 것조차 알지 못하기 때문이다.

그러므로 멘토의 교육에 윤리적인 교육도 병행하여야 한다. 멘토링이 봉사활동인 점을 이해시키고 봉사의식이나 윤리의식에 대한 교육이 이루어져야 한다. 현재 멘토링 제도는 멘토에게 주도적으로 맡기고 있기 때문에 멘토들이 적당히 시간을 떼우거나 시간을 속여 출근부를 작성하여도 이를 확인할 수 있는 방법이 없다. 따라서 멘토들의 양심적인 활동을 토대로 장학금을 지급하는 상황이다. 그러므로 이러한 단점을 보완할 수 있도록 멘토들의 봉사의식에 대한 교육이 이루어져야 한다. 따라서 멘토들의 멘토링활동에 대한 역량교육과 멘토들의 의식교육이 포함된 교육모형이 개발되어야 하며 일회의 교육이 아닌 주기적인 교육이 이루어져야 한다.

다섯째, 다문화멘토링에 운영에 대한 평가와 학생들의 평가에 대한 점이다.

모든 프로그램에 대한 평가는 프로그램의 질을 높이거나 효과성을 확보할 수 있다. 다문화멘토링 사업은 2009년부터 시작하여 2015년 현재까지 지속적으로 운영되고 있다. 다문화가정 학생들이 학교에 많이 진입하면서 다문화멘토링 프로그램을 운영하는 대학의 수는 늘어나고 있으나 이들의 효과성은 제대로 평가되지 않고 있다. 특히 평가에 대한 도구가 제대로 마련되어 있지 않아 운영기관에 대한 평가가 제대로 이루어지지 않고 있다.

박선옥(2014)은 다문화멘토링 프로그램 평가를 멘토 평가와 멘티와 학부모 평가, 운영진프로그램 평가로 나누어 실시한다고 하였다. 멘토 평가는 멘토 전원과 운영진이 참여하여 질문지법과 자유토론방식으로 평가를 실시하고, 멘티와 학부모 평가는 질문지를 통하여, 운영진 프로그램 평가는 질문지법이나 자유토론 형식으로 실시하였다. 이와 같이 다문화멘토링 운영기관은 자체적인 방법으로 평가를 실시하고 있다. 다문화멘토링에 참여하는 대학이 많고 많은 예산이 투입되고 있음에도 불구하고 멘토링 운영에 대한 제대로 된 평가도구가 없어 각 대학마다 자체적으로 평가도구를 만들어 평가하고 있으나 높은 효과를 나타내지 못하고 있다. 형식적으로 이루어지기도 하고 질문지나 설문지, 최종평가회로 대체하기도 한다.

또한 멘토에 대한 전문적인 평가도구도 없다. 멘토링이 끝났음에도 불구하고 멘토 평가는 일부의 설문지로 대체하고 있다. 따라서 다문화멘토링을 평가할 수 있는 척도와 모형이 개발되어야 한다. 다문화멘토링은 일반 자원봉사와 다르게 멘토들에게 일정의 장학금을 지급하고 있다. 이를 위해 대학운영기관은 장학재단에 멘토링 운영을 신청하고 장학금을 위탁받아 멘토들에게 지급하거나 운영을 하기도 한다고 있다. 그러기 때문에 더욱 평가도구의 중요성을 인지할 수 있다.

여섯째, 다문화멘토링을 담당하는 교사의 태도이다. 다문화업무가 교사들이 선호하지 않는 업무이다. 업무의 한계를 나누기에 따라 다르겠지만 다문화업무는 독립적이지 않고 다른 업무에 부수적으로 기여 있는 업무이기 때문에 교사들이 다문화업무에 많은 비중을 두거나 신경을 쓰지 않는다. 그러므로 교사들이 멘토와 멘티를 대할 때가 많다. 성문주·유지영(2013)은 멘토링 활동을 할 때 교장선생님과 일선교사들이 멘토링에 대한 이해와 협조가 낮을 경우 진행이 어렵고 성과가 낮다고 하였다. 따라서 교사들의 협조가 없이는 멘토링의 효과가 낮

기 때문에 교사들이 업무로 대할 것이 아니라 학생을 위한 책무성으로 대할 필요가 있다. 박미숙(2013)은 다문화 담당교사들의 업무기피 현상을 막기 위해 다문화업무를 전담해주거나 가산점을 부여하고 교사들의 다문화에 대한 전문성을 계발할 수 있도록 지원해주어야 한다고 하였다. 다문화멘토링으로 인한 교사 연수가 멘토링을 시작하고 한번 있으나 많은 교사들은 일회성으로 그치거나 형식적으로 생각한다. 본 연구에 의하면 복지사 선생님이나 중점학교 선생님들이 다문화멘토링 활동을 더 많이 도와주거나 지지해주는 것으로 확인되었다. 이런 점으로 볼 때 교사들의 다문화에 대한 인식 전환이 우선되어야 하며 그러기 위해서는 교사연수의 기회를 일회성이 아닌 주기적으로 이루어지거나 미디어를 통한 연수들이 이루어져야 할 것이다. 이렇게 다문화연수를 통하여 다문화에 대한 인식이 개선된 교사가 다문화업무를 하여야 다문화가정 학생들도 이해하고 다문화멘토링 활동도 적극 지원해 줄 수 있다.

다문화멘토링은 다문화가정 학생의 학교생활의 변화뿐만 아니라 그 학생의 인생의 변화를 줄 수 있다는 점에서 다문화 담당교사들의 깨어있는 의식이 필요함을 시사한다. 그러므로 다문화 담당교사들에게 다문화 인식교육과 실질적인 업무교육이 이루어져야 한다. 현재 다문화멘토링을 담당하고 있는 교사들에 대한 인식교육이 이루어진다면 멘토링 활동에 대한 문제점도 보완할 수 있다. 특히 멘티의 변화도 주기적으로 체크할 수 있으며 적당히 다문화멘토링 활동을 하는 멘토들을 관리할 수 있기 때문이다. 다문화멘토링 운영의 효과성을 높이기 위해서는 멘티학교 담당교사의 협조가 적극적으로 필요하다. 다문화업무가 한 학생의 인생에 많은 변화를 줄 수 있으며 교사들이 인식하고 멘토링 활동을 적극 지지하고 지원해야 멘토링의 효과성을 높일 수 있다.

본 연구는 사회적 실천 관점에서 대학생들이 참여한 다문화멘토링의 수행과정을 살펴보고 이론적 모형을 도출하였다는 점에서 다른 연구와 차이점을 찾을 수 있다. 또한 멘토와 멘티의 상징적 상호작용 관점에서 대학생들의 사회적 실천을 깊숙이 들여다 볼 수 있는 기회가 되었고 다문화멘토링의 효과성을 높이는 방안을 제공하였다는 점에 의의를 둘 수 있다.

그러나 본 연구는 다문화멘토링 하나의 경험과 멘토의 이야기에 의존하여 사회적 실천과정을 살펴본 것에 대해 연구의 한계점을 갖는다. 따라서 다양한 사



회적 실천 경험에 따른 속성과 정도에 따라 관계유형을 분석하는 연구가 후속 연구에서 기대하는 바이다. 그럼에도 불구하고 대학생들은 경험을 통하여 사회적 실천을 이해하는데 한 걸음 다가갈 수 있었다고 보여진다. 이를 통해 다문화멘토링이 가지고 있는 본질적인 목표가 효과적으로 이를 수 있도록 기초자료를 제공 하길 기대한다.



## [참고문헌]

- 강성민(2014). 실천으로서 스포츠의 내재적 선. 한국체육철학회지, 22(2), 111-128.
- 강수영·홍아영(2013). 사회적 기업가 정신 실천과정에 관한 연구. 한국HRD연구, 8(1), 2-27.
- 강순미(2007). 멘토링에 의한 교사-유아의 언어적 상호작용 변화 탐구. 성균관대학교 대학원 박사학위논문.
- 강진구(2008). 다문화교육이 대학생들의 다문화인식에 미친 영향조사. 다문화콘텐츠연구, 4, 53-77.
- 고인규·최지연(2012). Hegel과 Mark 인식론에 비추어 본 실과 실천의 의미, 실과교육연구, 18(2), 121-140.
- 금명자·이영선·김수리·손재환·이현숙(2006). 다문화가정 청소년(혼혈청소년)연구: 사회적응 실태조사 및 고정관념 조사. 국가청소년위원회.
- 김광민(2007). Hirst이 사회적 실제:교육내용을 중심으로. 도덕교육연구, 18(2), 191-214.
- 김기영(2014). 다문화멘토링 프로그램에 참가한 멘토의 동반성장 사례연구. 다문화교육연구, 7(1), 29-50.
- 김동식(1994). 로티의 신실용주의, 서울: 철학과 현실사
- 김동일(2005). 사회적 실천으로서의 양식: Bourdieu의 관점에서 본 양식의 사회학적 접근 가능성. 사회과학연구, 16(1), 266-311.
- 김무정(2008). Hirst의 사회적 실제에 근거를 둔 교육과정 설계모형 개발. 교육과정연구, 26(4), 121-147.
- 김미영(2010). 실천과 탁월성 그리고 공과의 정의. 사회와 이론, 18집, 77-106.
- 김미현(2011). 다문화시민성의 위계구조에 따른 형평교수 방법의 구조화. 글로벌교육연구, 3(1), 69-93.
- 김민정(2013). 양육신념과 자녀기대감 및 부모역할지능에 대한 부-모 간 관계. 한국가족복지학, 18(3), 311-332.
- 김병옥(1986). 칸트의 교육사상 연구. 서울: 집문당
- 김선구(2008). MacIntyre의 공동체주의 학습관. 교육철학. 42, 63-86.

- 김선미(2013). 다문화시민성에 관한 한국 사회과교육과정 고찰. 사회과교육연구, 20(3), 55-68.
- 김영순 배을규 외(2013). 교사를 위한 다문화교육. 성남: 북코리아
- 김영순 외(2014). 다문화교육용어사전. 파주: 교육과학사.
- 김영순·김금희(2012). 다문화가정 자녀 멘토링 사업 참여 대학생 멘토의 수퍼비전에 관한 연구. 인문과학연구, 33, 453-476.
- 김영순·박선미·정상우·오영훈 외(2014). 다문화교육연구의 이론과 적용. 경기: 한국학술정보.
- 김영순·박선미·오영훈·이미정 외(2014). 다문화교육연구의 경향과 쟁점. 경기: 한국학술정보.
- 김영순·방현희·홍정훈(2014). 다문화가정 자녀 학습멘토링 참여 대학생 멘토의 열린 인식변화에 관한 연구. 열린교육연구, 22(4), 1-22.
- 김영순 외(2015). 도서지역 결혼이주여성 문화적응. 경기: 한국학술정보
- 김영순·박봉수·최명희(2015). 다문화가정 지원 생활멘토단에 참여한 멘토가정의 경험에 관한 연구. 학습자중심교과교육연구, 15(5), 69-93.
- 김옥라·김현자(1989). 자원봉사: 사랑의 공동체: 인간능력의 창조적 활용. 서울: 희성출판사
- 김옥순(2008). 한·중 예비교사들의 문화간 감수성 비교연구. 비교교육연구, 18(1), 193-217.
- 김원경 외(2011). 다문화교육 필요성에 대한 대학생의 인식연구. 초등특수교육연구, 13(1), 1-16.
- 김유미(2009) 무대공연자의 지각된 멘토링기능과 조직유효성, 이직의도간의 인과관계검증: 멘토역량, 팔로어십의 조절효과를 중심으로, 전남대학교 대학원 박사학위논문.
- 김종국(2006). 인격개념을 통해 본 근대적 심신관:로크와 Kant의 인격관을 중심으로. Kant연구, 18, 153-166.
- 김종우·정성봉(2007). 사회적 실제이론에 터한 실과 교육과정 설계 모형과 단위 개발, 13(1), 19-42.
- 김진엽(2001). Aristoteles와 화엄불교에서의 통일성 개념. 미학, 31, 277-292.
- 김진희(2010). 자유주의, 사회적 실천, 사회적 지성: 존 듀이의 자유주의와 사회

- 적 실천에 나타난 자유주의적 가치와 실천의 방식. 미국사연구, 32, 143-173.
- 김창환(1995). 교육이론과 교육실천의 관계에 대한 헤르바이트의 이해. 경희대학교 교육문제연구소 논문집, 11, 1-17.
- 김철중(2003). MacIntyre의 목적론 부활 논의에 대한 고찰. 교육철학, 30, 47-66.
- 김한나·김홍석(2012). 다문화멘토링 프로그램에 참가한 대학생 멘토 연구: 포커스 그룹 인터뷰를 이용하여. 다문화교육연구, 5(2), 91-113.
- 김한미(2010). MacIntyre의 사회적 실천에 대한 교육학적 비판. 교육원리연구, 15(1), 65-85.
- 김해성 역(2007). 민주시민의 도덕. 파주: 나남.
- 류재석(2008). 멘토링 운영 매뉴얼: 관리자그룹 구성-멘토링 담당 관리자, 추진 팀, 멘토링위원장, 관심있는 임직원. 파주: 한국학술정보
- 류재철(2007). Oakeshott의 교육이론에 함의된 교육실천의 성격. 교육사상연구, 21(2), 189-213.
- 모경환·최충욱·김명정·임정수 역(2008). 다문화교육입문. 서울: 아카데미프레스.
- 모경환·임정수(2010). 글로벌 사회 청소년 시민교육의 전략과 방법. 시민청소년학연구, 1(1), 37-57.
- 박미숙(2013). 중등학교 다문화 담당교사의 전문성에 관한 연구. 교육문화연구, 19(1), 57-82.
- 방현희·박미숙(2013). 다문화학생 멘토링에서 튜터의 역할과 기능에 관한 연구. 문화교류연구, 2(1), 131-152.
- 박미숙·방현희(2013). 다문화중심학교 운영에 대한 교사의 인식연구. 다문화교육연구, 4(1), 23-42.
- 박선영(2009). 세계화를 대비하는 지구시민교육의 필요성: 영국사례를 중심으로. 청소년시설환경, 7(3), 13-24.
- 박선옥(2013). 다문화아동을 위한 멘토링 프로그램 설계와 운영에 관한 연구. 다문화콘텐츠연구, 14, 45-78.
- 박성인(2012). 글로벌 사회의 시민성 교육 접근 방법. 글로벌교육연구, 4(1), 17-34.
- 박상혁(2008). 한국 실천철학의 현실적 무력함과 그 극복방안-정치철학과 생명의

- 료윤리학을 중심으로. 철학윤리교육연구, 40, 51-63.
- 박성희(2004). 질적연구방법의 이해. 서울:원미사.
- 박인옥(2013). 다문화멘토링의 운영과정과 활동유형에 관한 사례연구: 강원도 지역 K대학의 다문화멘토링 프로그램을 중심으로. 언어와 문화, 9(3), 171-192.
- 박인옥·김민규(2013). 강원도 다문화가정 학생 멘토링 활동의 실태분석. 열린교육연구, 21(4), 227-248.
- 박재택(1994). 자원봉사, 여기에 미래가 있다. 서울: 사철나무
- 박진아(2013). Hirst의 사회적 실제 개념에 비추어 본 진로교육. 교육연구, 21, 145-175.
- 방진하(2014). MacIntyre 서사적 자아 개념의 교육적 의미탐색. 교육철학연구. 36(2). 71-99.
- 변진옥·조병희(2014). 약국약사들의 사회적 역할 실천에 대한 근거이론적 접근. 보건과 사회과학, 35, 107-144.
- 서미옥·배상식(2010). 다문화가정 초등학생과 초등예비교사의 멘토링에 대한 인식. 열린교육연구, 18(4), 130-151.
- 성문주·유지영(2013). 대학생 멘토링 프로그램 사례연구: 멘토지원에 대한 함의를 중심으로. 한국청소년연구, 24(2), 5-33.
- 손민호·배을규(2007). 실천공동체. 서울: 학지사.
- 손영희(2011). 다문화가정 학생 멘토링 개선 방안 연구. 다문화교육, 2(3), 59-86.
- 손향숙(2014). 사회적 실천으로서의 리터러시교육-멀티리터러시, 멀티모달리티, 그리고 텍스트. 영미문학교육. 18(1). 167-190.
- 신기철(2006). Kant의 실천철학에서 도덕성의 사회적 실현조건에 관한 연구. 철학사상문화, 3, 161-190.
- 심성보(1995). 교육윤리학 입문. 서울: 내일을 여는 책.
- 안혜리·정윤희(2013). 예비교사의 '미술 멘토링' 경험에 관한 질적 연구 : 멘토의 인식을 중심으로. 조형교육, 46, 199-226.
- 원신애(2010). MacIntyre의 서사적 자아와 실천개념의 의미: 기독교 도덕교육을 중심으로. 기독교교육정보. 27. 291-317.
- 은혜경(2015). 원격대학 다문화멘토링 참여경험 분석: 멘티의 경험과 요구를 중

- 심으로. 평생학습사회, 11(1), 89-113.
- 오기성 외(2009) 도덕과 교육의 이론과 실제. 파주: 양서원
- 오영훈(2009). 다문화교육으로서 상호문화교육: 독일의 상호문화교육을 중심으로. 교육문화연구, 15(2), 27-44.
- 옥일남(2014). 글로벌 시민성 함양을 위한 사회과 교수, 학습 방안. 시민교육연구, 46(3), 105-140.
- 우한용(2004). 서사능력의 구조와 기능, 그리고 그 교육에 대한 이론적 탐구. 문학교육학, 13, 129-169.
- 우희숙(2010). 예비교사의 다문화멘토링 참여 경험에 관한 사례연구. 한국교원교육연구, 27(4), 141-165.
- 유영만(2006). 디지털지식기반 사회의 창조적 상상력. 대한사고개발학회 학술발표대회 논문집, 21-32.
- 유재봉(2000). MacIntyre의 사회적 실제 개념에 대한 논의. 교육철학, 24, 49-72.
- 유재봉(2001). Hirst의 사회적 실제에 기반을 둔 교육: 교육내용관을 중심으로. 교육철학, 25, 73-89.
- 유재봉(2002). 현대교육철학탐구. 서울: 교육과학사.
- 윤경원·엄재은(2009). 다문화멘토링에 관한 질적연구. 교육사회학연구, 19(3), 101-124.
- 은혜경(2015). 원격대학 다문화멘토링 참여경험 분석: 멘티의 경험과 요구를 중심으로. 평생학습사회, 11(1), 89-113.
- 이경란(2011). 인문학자의 사회적 실천-연구와 제도, 대중교육의 선순환을 위한 모색. 사회와 철학, 21, 207-240.
- 이기범(2005). 사회적 실천에 참여로서의 학습과 공동체. 교육철학, 33, 101-116.
- 이명현(1984). 삶의 형식의 두가지 국면, Wittgenstein의 이해. 서울: 서광사.
- 이미정·박미숙(2012). 멘토의 개인적 특성에 따른 멘토링 운영 연구. 다문화교육, 3(2), 101-123.
- 이민희(2012). 독일의 청소년멘토링 정책현황과 사례의 시사점, 글로벌청소년학연구, 2(2), pp5-39.
- 이수정(2014). 대학생의 다문화가정 학생대상 멘토링 경험이 다문화인식에 미치는 효과. 다문화교육연구, 7(4), 1-22.

- 이상동(2005). 과학상점: 과학기술자의 새로운 사회적 실천. 한국과학기술학회 학술대회, 77-93.
- 이상현(2006). 근대 독일 민속학자들의 민족 이데올로기와 사회적 실천. 아시아 문화, 22, 3-28.
- 이성록(1996). 제4의 물결 자원봉사활동. 서울: 학문사
- 이성순(2014). 다문화가정 학생 멘토링 운영현황과 개선과제-교육과학기술부의 멘토링 운영사례를 중심으로. 다문화콘텐츠연구, 16, 89-122.
- 이원봉(2007). MacIntyre와 Kant의 덕: 인간선의 실천으로서의 덕. 사회와 철학, 14, 171-200.
- 이운선, 최지연(2011). Hirst의 사회적 실제이론에 기반한 실과 수업설계 모형개발. 학습자중심교과교육연구, 11(1), 247-269.
- 이정희(2009). 여성 결혼이민자의 구어 담화 특징 연구. 이중언어학, 39, 265-292.
- 이철원(2013). 다문화가정 자녀의 자아존중감과 대인관계 능력 및 비행예방 프로그램 개발. 교정복지연구, 31, 59-84.
- 이충진(1999). Kant 실천철학의 구조: 도덕형이상학, 법이론, 덕 이론. 철학연구, 45(1), 219-240.
- 임지혜·김금희(2014). 다문화가정 청소년 멘토링 경험의 의미와 멘토의 역량강화방안. 다문화콘텐츠연구, 17, 279-307.
- 임지혜·박봉수(2014). 한국 고등학생들의 다문화멘토링 참여 경험과 의미 탐색, 한국언어문화교육학회 제9차 국제학술대회 발표집, 269-275.
- 전경숙·장숙량·이선자·이효영·홍보경·김보람(2007). 취약계층 여성의 건강증진 방안. 보건교육건강증진학회지, 24(3), 99-108.
- 정낙림(2012). 놀이의 실천철학적 의미: 니체철학을 중심으로. 대한철학회논문집, 122, 317-346.
- 정영근(2013). 실천적 교육학은 실천할 수 있는가? W.Carr의 Phroneses 해석과 교육적 실천의 문제. 교육철학연구, 35(3), 161-179.
- 정연희(2010). 미술교육의 사회적 가치와 실천역량. 미숙교육. 24(1), 1-26.
- 장원순(2003). 사회적 실천중심의 사회과교육에 관한 연구. 서울대학교 박사학위 논문.
- 장원순(2003). 한국 사회과교육에서 시민의 실천문제와 과제. 시민교육연구,

- 35(2), 181-200.
- 장윤수(2014). 여중군자 장계향과 운학 이함의 사회적 실천. 퇴계학과 유교문화, 56, 279-312.
- 장정훈(2008). 기업의 공식적 멘토링에서 멘토의 오너쉽(ownership)과 몰입(commitment)의 인과요인 규명. 미간행 박사학위논문. 이화여자대학교대학원.
- 정연희(2010). 미술교육의 사회적 가치와 실천역량. Art Education, 24(1), 1-26.
- 정일준(1998). 성찰적 근대화. 서울: 한울.
- 조미영 배지희(2011). 다문화가정 어머니들의 영유아기 자녀양육 지원을 위한 멘토링 과정 탐색. 유아교육연구, 31(6), 427-454.
- 조성심·주석진(2014). 생태체계관점의 진로탐색멘토링 프로그램이 다문화가정 아동의 진로성숙도와 학교생활부적응에 미치는 영향에 관한 연구. 학교사회복지, 27, 51-82.
- 조주현(2015). 보편주의와 상대주의를 넘어: 페미니스트 정치학의 실천적 전환. 사회와 이론, 24, 7-42.
- 최명민·김기덕(2013). Giddens(Giddens)의 성찰성 이론을 통한 임파워먼트의 재해석: 통합적 사회복지실천 패러다임에 대한 탐색. 한국 사회복지학, 65(2), 103-130.
- 최성식(2009). 초등학생을 위한 대인관계 조화 프로그램. 상담과 지도, 44, 373-387.
- 최신환(1994). 이데올로기 이후 시대의 노동개념을 위한 헤겔적 조망. 연세철학, 1(6), 1-30.
- 최원형(2008). 폴 Hirst의 사회적 실재와 존듀이의 기본적 삶의 활동 개념 비교. 교육과정연구, 26(4), 103-119.
- 최은순(2014). MacIntyre의 덕윤리와 도덕교육. 도덕교육연구, 26(1), 49-68.
- 최인숙(2006). 칸트의 역사철학의 현실성. 칸트연구, 17, 339-368.
- 최종욱(1992). 서양철학에서의 이론과 실천의 문제. 어문학논집. 11. 315-332.
- 최진영(2011). 봉사-학습으로서 초등예비교사의 다문화가정 학생 멘토링 경험의 효과. 한국교원교육연구, 28(4), 237-263.
- 하홍규(2014).



- 한기철(2011). 실제와 이론의 두가지 의미와 실천 철학으로서의 교육철학 논의에 대한 반성적 분석. *교육사상연구*, 25(3), 245-269.
- 한정우(2014). 멘토링 프로그램을 통한 대학생의 타문화 이해: 질적 방법을 통한 접근. *청소년학연구*, 21(12), 447-468.
- 한현숙(2009). Hirst의 사회적 실재와 교육과정 함의. *교원대학교 박사학위논문*.
- 한정우(2014). 멘토링 프로그램을 통한 대학생의 타문화이해: 질적방법을 통한 접근. *청소년학연구*. 21(12). 447-468.
- 황보람(2012). 사회적 돌봄정책의 윤리적 패러다임으로서 정의와 중용의 타당성에 관한 탐색적 연구. *비판사회정책*, 37, 401-433.
- 홍은숙(1999). *지식과 교육*. 서울: 교육과학사.
- 홍은숙(2004). 교육의 준거점으로서의 사회적 실재 개념의 재음미. *교육철학*, 32, 217-238.
- Aristoteles, *Nichomachean Ethics*, 최명관(1984)역, 니코마코스 윤리학. 서울: 서광사
- Anderson, E. M., & Shannon, A. L. (1995). *Towards a Conceptualization of Mentoring.: Issues in Mentoring (pp25-34)*. In T. K. Kerry & S. M. Mayes (ed), London & New York: Routledge.
- Backer, G. P., Hacker, P.M.S.(1985). *Wittgenstein: Rules, Grammar and Necessity*. An analytical commentary on the Philosophical Investigations, Volume 2, Oxford: Basil Blackwell.
- Banks, James A. (2001). *Approaches to Multicultural Curridulum Reform. Multicultural Education: Issues & Perspectives*. James A. Banks, Cherry A. McGee Banks(Eds.), New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Bell, D. (1993). *Communitarianism and its critics*. Oxford : Clarendon Press.
- Bercik, J. T. (1994). The Principal's role in mentoring. *ERIC Document Reproduction Service No. ED 378 687*.
- Blechman, E. A. (1992). Mentors for high-risk minority youth: From effective communication to bicultural competence. *Journal of Clinical Child Psychology*, 21(2), 160-169.
- B. Scjneewind(1982). 'Virtue, Narrative and Community: MacIntyre and

- Morality. *The Journal of Philosophy*, vol. 79.
- Bourdieu, Pierre(1990). *Logic of Practice*, Richard Nice(TRANS). Stanford: Stanford University Press.
- Bourdieu, Pierre(2000). *Pascalian Meditations*, Richard Nice(trans). Stanford: Stanford University Press.
- Bourdieu, P.(2002). Some Questions for the True Masters of the World. *Berkeley journal of sociology*, 46, 170-176.
- Charmaz, K.(2006). Measuring pursuits, marking self: Meaning. *construction in chronic illness*, 1(1), 27-37.
- Creswell,J.W.(2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*(2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- M.E. Davis, J.S. Brinks(1983). Selection and Concurrent Inbreeding in Simulated Beef Herds. *Journal of Animal Science*, 56(1), 40-51.
- Daloz, L. A. (1999). *Mentor*. San Francisco: Jossey-Bass Publisher.
- Darling, N., Bogat, G. A., Cavell, T. A., Murphy, S. E., & Sánchez, B. (2006). Gender, ethnicity, development, and risk: Mentoring and the consideration of individual differences. *Journal of Community Psychology*, 34(6), 765-780.
- Darwin, A.(2000). Critical reflections on mentoring in work settings. *Adult Educational Quarterly*, 50(3), 197-211.
- Ensher, E. A., & Murphy, S. E. (1997). Effects of race, gender, perceived similarity, and contact on mentor relationships. *Journal of Vocational Behavior*, 50(3), 460-481.
- Garringer, M., & MacRae, P. (2008). *Building effective peer mentoring programs in schools: An introductory guide*. CA: Mentoring Resource Center.
- Grossman, J. B., & Rhodes, J. E. (2002). The test of time: Predictors and effects of duration in youth mentoring relationships. *American journal of community psychology*, 30(2), 199-219.
- Goldman, A., Goldman, M. , Chazalviel, J.-N. , Odic, E. , Kaabouch, N. (2005). Charge Transfer by Contact Between a Metallic Samples and

- Insulating Coatings. *International Symposium on Electrics*, 12, 483-486.
- G. W. Hegel(1967). *Philosophy of Mind*, trans. by J.B. Baillie Harper & Raw, New York.
- Giddens, Anthony(1982). *Profiles and Critiques in Social Theory*. Berkeley: University of California Press.
- Giddens, Anthony(1984). *The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuration*. Berkeley: University of California Press.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1981). *Effective evaluation*. San Francisco; Jossey-Bass.
- Halai, A. (2006). Mentoring in-Service teachers: Issues of rolediversity. *Teaching and teacher Education*, 22(6), 700-710.
- Hirst , P. H.(1993). *Education, knowledge and practices*. in R. Barrow and P. White(eds.). *Beyond liberal education: essays in honour of P. H. Hirst*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Hu, C., Thomas, K. M., & Lance, C. E. (2008). Intentions to initiate mentoring relationships: Understanding the impact of race, proactivity, feelings of deprivation, and relationship roles. *The Journal of social psychology*, 148(6), 727-744.
- Hunt, D., & Michael, C. (1983). Mentorship: A career training anddevelopment tool. *Academy of Management Review*, 8. 475-485.
- Koki, S. (2002). The role of teacher mentoring in educational reform. *ERIC Document Reproduction Service* No. ED420 647.
- Kant, I., *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*(1968). Berlin: Walter de Gruyter & Co., Akadernie Textausgabe, Bd..
- Laurent A. Daloz(1991). *Mentoring*. Michael W. Galbraith ed. *Adult Learning Methods*(Malabar, F1: Krieger Publshing Co., p.207
- Liang, B., & Grossman, J. M. (2007). Diversity and youth mentoring relationships. *The Blackwell handbook of mentoring: A multiple perspectives approach*, 239-258.
- Kram, K. E. (1983). Phases of the mentor relationship. *Academy of Management*

- Journal*, 26(4), 608-625.
- Martin, A., & Trueax, J. (1997). Transformative dimensions of mentoring" Implications for practice in he training of early childhood teachers. *ERIC Document Reproduction Service*. No. ED 420 405.
- Margo, M. (2005). Beyond the myths and magic of mentoring. 이용철 역. 서울: 김영사.
- MacIntyre, Alasdair(1984). *After Vertue: A Study in Moral Theory*. Notre Dame: University of Notre Dame Press.
- MacIntyre, Alasdair(1987). *The Idea of an Educated Public, Education and Values*. Haydon, Graham.(ed), London: Institute of Education University of London.
- MacIntyre, Alasdair(1988). *Whose Justice? Which Rationality?* Notre Dame: University of Notre Dame Press.
- MacIntyre, A.(1994). *A partial response to my critics*. in J. Horton and S. Mendus(eds.). *After MacIntyre: critical perspectives on the work of Alasdair MacIntyre*.
- Mulhall, S. & Swift, A. (1992). *MacIntyre: morality after virtue, liberals and communitarians*. Oxford: Blackwell.
- Noe, R. A. (1988). An Investigation of the Determinants of Successful Assigned Mentoring Relationships. *Personnel Psychology*, Vol. 41, 547-479.
- Opitz, Heinrich(1967). *Philosophie and Praxis*, Berlin : Dietz Verlag, 이종철 (1994)역, 철학과 실천, 서울: 서광사.
- Pearson, A.T. (1989). *The teacher: theory and practice in teacher education*. NY: Routledge.
- Sandel, M. (1982). *Liberalism and the limits of Justice*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Sedlacek, W. E., Benjamin, E., Schlosser, L. Z., & Sheu, H. B. (2007). Mentoring in academia: Considerations for diverse populations. *The Blackwell handbook of mentoring: A multiple perspectives approach*, 259-280.

- Schulz, S. F.(1995). *The Benefits of Mentoring in Galbraith*. M. W. & C o hen. N. H. Mentoring: New strategies and challenges. New directions for adult and continuing education. number 66. Summer. San Francisco: Jossey-Bass Publisher.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: technique and procedures for developing grounded theory*. New York: SAGE Publications, Inc.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. M.(1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: technique and procedures for developing grounded theory*. New York: SAGE Publications, Inc.
- Strike, K, A. (1989). *Liberal justice and the marxist critique of education*, New York: Routledge.
- Schatzki, Theodore. R(1996). *Social Practices: A Wittgensteinian Approach to Human Activity and the Social*, New York: Cambridge University Press.
- Schatzki, Theodore. R(2001). *Practice mind-ed orders, The Practice Turn in Contemporary Theory*. Theodore R. Schatzki Karin Knorr Cetina & Eike Von Savigny(ed), London: Routledge.
- Tomlinson, P. (1995). *Understanding mentoring: reflective strategies for school-based teacher preparation*. Buckingham: Open University Press.
- Taylor, C. (1989). *Sources of the self : the Making of the modern identity*. Cambridge : Harvard University Press.
- Taylor, Charles(1995). *Philosophical Arguments*. Cambridge: Harvard University Press.
- Taylor, Charles(1993). *To Follow Rule, Bourdieu: Critical Perspectives*, Craig Calhoun, Edward Lipuma. Moishe Postone(ed), Chicago: The University of Chicago Press.
- Watson, W., Sealey-Ruiz, Y., & Jackson, I. (2014). Daring to care: the role of culturally relevant care in mentoring Black and Latino male high

- school students. *Race Ethnicity and Education*(ahead-of-print), 1-23.
- Wenger. E. (1987). *Artificial Intelligence and Tutoring Systems: Computational and Cognitive Approaches to the Communication of Knowledge*. San Francisco: Morgan Kaufmann.
- Wittgenstein, Ludwig(1953). *Philosophical Investigations*, Anscombe, G. E. M.(1978)(trans), Oxford: Basil Blackwell.
- Zey, M. G.(1984). A mentor for all reasons, *Personnel Journal*(January), 63. pp,45-51.
- Zey, L. J. (1985). Mentor programs: Making the right moves. *Personnel Journal*, 64(2), 53-57.



# ABSTRACT

## A Study on Social Practice of Undergraduate Participants of the Mentoring Program for Multicultural Families Based on Ground Theory

Mi-suk Park

Ph. D. Dissertation

Directed by Prof. Young-soon Kim

Dept. of Multicultural Education Studies

Inha University

February, 2016

The purpose of this study is to explore the contents and the process of social practice based on the experience of university students who participated in the Mentoring Program for Multicultural Families. Through this it is intended for the students to fulfill the inner value of the public good and to provide a healthy social community development plan. To reach this goal the following questions have been set up. First, what is the content of social practice of the students who participated in the Mentoring Program for Multicultural Families? Second, through what kind of processes have the students of this program experience social practice?

In order to answer these questions 18 university students, who have participated in the Mentoring Program for Multicultural Families for over a year, have volunteered to be involved. Data was collected from December, 2014 to September, 2015 through literature review and in-depth interviews. The recorded interviews were transcribed and analyzed by the grounded

theory methodology according to Strauss & Corbin(1998). Followed this methodology, the contents were categorized through open coding, and then classified by the paradigm and analyzed the process through axial coding. In the selective coding, the core category was found, the story outline was drawn up and typified focusing on the core category. With these findings through the conditional matrix work were set up.

The result of the study is as follows.

In the open coding, after analyzing experience categories of the student-participants of the Mentoring Program for Multicultural Families, a total of 106 concepts, 43 subcategories and 15 categories were derived.

In the axial coding stage, the result of the category analysis following the paradigm revealed that causal conditions of process of social practice were supports for the Mentoring Program for Multicultural Families and prejudice against cultural differences of multicultural families. The central phenomenon was practicing multicultural mentoring and contextual conditions that brought this central phenomenon is the mentees' characteristics and reactions. The mentoring institution, teachers' attitudes, tutor and group meetings, and mentors' efforts made up the arbitrary conditions. Self-examination, mentor's accomplishment utilization, identifying change in mentee were revealed as action/interaction strategy, and mentoring decision, perception change, publicity, and voluntary service expansion were revealed to be the result.

In the process analysis, the stages of social practice were expanded to fluttering stage, getting to know stage, together stage, conflict stage, accomplishing stage, and broadening stage. First, the 'fluttering stage' is the stage after application to the Mentoring Program for Multicultural Families, having the interview, and being selected as a mentor, the expectation of how



to go about with mentoring and waiting for the meeting with the mentee. Second, the 'getting to know' stage is to form rapport when meeting the mentee assigned for the multicultural mentoring, understanding the mentee's characteristics, developing the suitable relation for the character of the mentee in various situations and circumstances. Third, the 'together stage' is the stage where cooperative activities take place, and learning activities, activities for experience, emotional activities, counseling activities are done with the mentees. In this stage when the mentor and mentee's cooperative relationship is developed, the effect of the mentoring can be increased. The fourth stage is the 'conflict stage'. During the mentoring process mentors face conflict situations, mainly they are conflicts when the mentee does not make the appointed meetings or the mentoring activities do not go as wanted by the mentor. Fifth, the 'accomplishing stage' through the mentoring activities mentees identify various changes and mentors feel that they are achieving something. Sixth, the 'broadening stage' is confirming the changes in values about volunteering and practice and having interest in other volunteering activities. This is the stage of expansion of the practice by developing civic consciousness through social activities. Thus social practice process was revealed to be a spiral form process in which six stages are closely connected and the limit cannot be accurately sorted.

Through selective coding showed that the core category about process of social practice is 'making a better life through social practice'. Focusing on the core category, the result of identifying relations between categories divided into the giving up on trying again type, persistent type, interested in service type, social activity expansion type. First, in case of 'giving up on trying again type', students gave up on applying to mentoring program for the second time because they were hurt or could not feel the sense of accomplishment. Second, the 'persistent type' is the type of students who experienced mentoring over 1 year and tried it again, they had difficulties

and the sense of accomplishment was low but basing on their experience, they try one more time. Third, in case of 'interested in service type' students saw change in the mentee and felt the sense of accomplishment in themselves through service and practice. Along with sense of accomplishment through service they start to have interest in other volunteering activities. Fourth, the students of 'social activity expansion type' felt the internal and external accomplishment through mentoring and went beyond volunteer work by expanding the range to social activities. They found that the activities have increased the value of their life and developed civic consciousness with social activities.

Finally, a model through the conditional matrix work was provided to combine the results of this study. The model was divided in to personal, school and social levels, and depending on them the role of the university student was shown differently. Social practice process through multicultural mentoring program was drawn in personal lie, school life and social life.

The result of this study shows the process of social practice of university students. Through this we can know that process of social practice is taking place in stages and systematically. Furthermore, Mentoring Program for Multicultural Families reflects the properties of social practice. Especially, mentors and mentees of multicultural mentoring play independent role, it shows that the effect of the mentoring is high. Therefore, the most important thing is the mentee's demands have to be actively reflected and a place for the mentors to work actively should be provided. Various people achieve internal virtue through social practice and a place of practice needs to be provided for this internal virtue to expand into public interest and there is a need for an institution to support this.

Keyword: social practice, the mentoring program for multicultural families, ground theory, undergraduate participants