



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 청구논문

다문화학생 멘토링에 참여한 대학생 멘토의  
다문화지식에 관한 연구

A Study on the Multicultural Knowledge of College  
Students Participated as a Mentor in Multicultural  
Student Mentoring

2017년 8월



인하대학교 대학원

다문화학과(다문화교육전공)

방 현 희

교육학 박사학위 청구논문

다문화학생 멘토링에 참여한 대학생 멘토의  
다문화지식에 관한 연구

A Study on the Multicultural Knowledge of College  
Students Participated as a Mentor in Multicultural  
Student Mentoring

2017년 8월

지도교수 김 영 순

이 논문을 박사학위 논문으로 제출함.

인하대학교 대학원

다문화학과(다문화교육전공)

방 현 희

이 논문을 방현희의 박사학위논문으로 인정함.

2017년 8월

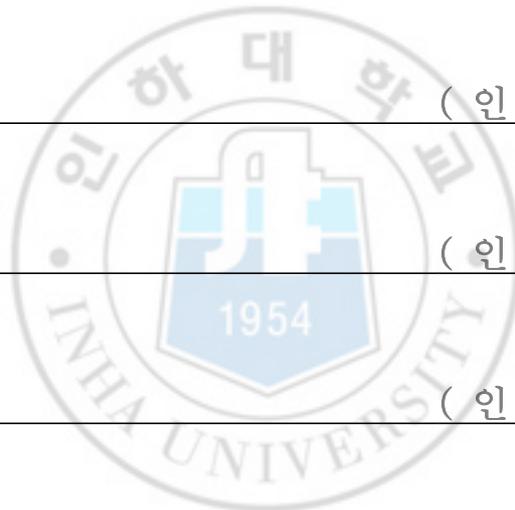
주심 \_\_\_\_\_ (인)

부심 \_\_\_\_\_ (인)

위원 \_\_\_\_\_ (인)

위원 \_\_\_\_\_ (인)

위원 \_\_\_\_\_ (인)



## 국문 초록

본 연구는 다문화학생 멘토링에 참여한 멘토들의 지식공유에 의해 변화된 다문화지식의 의미가 무엇인지 알아보는 것을 목적으로 하고 있다. 멘토링 활동이 멘토와 멘티의 관계에서 발생하는 지식공유를 그 메커니즘으로 삼고 있는 만큼, 다문화 멘토링 활동에서 나타나는 다문화지식의 의미를 통하여 멘토링의 사회적 의의를 확인할 수 있을 것이다. 또한 다문화사회의 시민에게 요구되는 시민성의 구성요소로서 다문화지식의 개념을 정의할 필요가 있다. 따라서 본 연구에서는 다문화학생 멘토링에서의 멘토 경험에 의해 재창출된 다문화지식의 의미를 파악하고자 한다. 이를 위하여 멘토링 활동을 지식공유의 한 방법으로, 그리고 개인이 지니고 있는 삶에서의 경험과 선형적 지식 등을 배경지식으로 전제하였다. 이러한 전제하에, 다문화사회의 주제어로 거론되고 있는 다문화인식과 문화다양성, 상호문화성, 세계시민성의 개념과 이론을 분석하였다. 이를 바탕으로 다문화학생 멘토링에 참여한 멘토들의 지식공유 경험과 그에 의해 발전되어 나타나는 다문화지식의 의미에 대하여 탐색하였다.

연구를 위하여 교육과학부의 다문화학생 멘토링 사업에 관련한 각종 자료에 대하여 조사하였으며, 조사 결과를 참고로 개방형 질문지를 마련하여 멘토들과 심층면담을 시행하였다. 심층면담을 위하여 2016년 참여 멘티 중에서 2015년 이전부터 지속적으로 활동하고 있는 멘토 7명을 연구참여자로 선정하였고, 각각 2~3회 면담하였다. 면담 결과는 분석과정을 통하여 그들의 지식공유 경험과 그 의미를 파악하였다. 면담의 내용은 전사하여 분석하였으며, 결과를 도출하였다. 연구 결과는 멘토링 참여 전 멘토의 배경지식과 멘토링 활동에 의한 멘토의 지식공유에서 나타난 다문화지식의 의미로 나누어 살펴보았다. 멘토의 배경지식은 연구참여자의 사례별로 서술하였으며, 다문화지식의 의미는 지식의 영역에 따라 구분하여 기술하였다.

먼저, 멘토링 참여 전 멘토의 배경지식은 한국의 다문화현상에 대한 인식과 멘토링이 지니는 개인적 의미, 지식 및 지식공유에 대한 멘토의 인식으로 구분하여 사례별로 분석하였다. 분석 결과는 다음과 같이 나타났다.

첫째, 멘토들의 다문화 접촉경험과 다문화에 대한 견해를 통해 그들이 지니고 있던 한국의 다문화현상이나 다문화가족에 대한 인지정도를 확인하였다. 다문화 현상에 대한 사전 인지의 차이는 다문화인식 변화의 차이에도 영향을 미쳐 그 수준이 다양하게 나타났다. 들어본 적도 없었다는 경우부터, 외국인 친구가 있었던 경우, 어릴 때부터 다문화가족이나 외국인들과 다양한 접촉경험이 있었던 경우 등으로 나타났다. 또한 다문화 접촉경험에 따른 견해를 분석한 결과, 의외로 많은 멘토들이 이전에는 다문화가족과 외국인을 구분하지 않았던 것으로 나타났다. 그리고 경제적으로 어려움을 겪는 도움이 필요한 대상이라는 편견을 갖고 있던 경우도 많았다. 부정적인 경험이 있는 연구참여자는 부정적인 견해를 지니고 있었으며, 접촉경험이 다양한 연구참여자는 비교적 성숙된 다문화적 인식을 지니고 있었다.

둘째, 다문화학생 멘토링에 대한 멘토의 개인적 의미에 대하여 알아보았다. 멘토링에 지원하게 된 동기는 교육봉사 인정시간 때문인 경우가 많았으며, 다문화 멘토링이라 특별해 보여서 지원했었다는 경우, 그리고 단순히 친구 따라 지원한 경우도 있었다. 그리고 연구참여자들은 멘토링 활동에 대하여 개인적으로 특별한 의미를 부여하고 있었으며, 멘티의 언니 또는 오빠, 혹은 선배로서 책임감을 느끼고 노력하는 모습을 보였다. 그리고 멘토링이 자신의 삶의 일부이며, 관계맺음과 소통을 통하여 자신도 성장했다고 하였다.

셋째, 지식 및 지식공유에 대한 인식은 멘토가 생각하고 있는 지식과 지식공유의 개념에 대하여 알아보았다. 연구참여자들은 지식을 앎, 경험, 느낌, 감정 등으로 표현하였으며, 학문적인 습득을 포함하여 머리 속에 있는 그 어떤 것으로, 삶에 유용한 것이라고 하였다. 또한 이들은 지식이 주고받는 공유의 개념이며 관계형성에 의한 소통과 공감의 중요하다고 하였다. 그리고 지식공유에서 중요한 것은 공유된 지식에 대한 이해로 습득된 지식을 자신에 맞게 바뀌어나가는 능력이고 하였다. 즉, 소통을 위한 신뢰와 관계형성이 지식공유의 시작이라는 것이다.

다음으로는 멘토링 활동에 의해 일어난 지식공유에서 변화·발전되어 나타난 지식의 의미를 인지적영역과, 실천적 영역, 성찰적 영역으로 분류하여 분석하였다. 그리고 각 영역에서 나타나는 의미를 특징적 의미에 따라 구분하여 기술하

였다. 그 결과는 다음과 같다.

첫째, 인지적 영역에서 나타나는 의미는 멘토링 활동을 통한 연구참여자들의 다문화인식의 변화와 다문화사회에 대한 이해가 높아진 것이다. 이들은 다문화인식의 긍정적 변화에 대하여 말하였으며, 그 중 대표적인 것이 자신이 지니고 있던 편견에 대한 자각이다. 멘토링 활동을 하면서 자신이 배려라는 생각으로 했던 행동이, 알고 보니 편견에 의한 것이었음을 깨닫게 되었다고 하였다.

둘째, 실천적 영역에서의 의미는 다문화 멘토링이 갖고 있는 실천적 함의인 문화다양성에 대한 이해가 상호문화성과 타자지향성으로 발전되는 모습이 나타난 것이다. 연구참여자들은 다양한 문화가 공존하고 있다는 사실을 먼저 인지하여야 하며, 공존하고 있는 타문화에 대한 이해를 위하여 노력해야 한다는 것이다. 문화는 배우는 것이 아니고 이해해야 하는 성질의 것이며, 상호간에 더 중요한 문화는 없으므로 다문화사회의 시민으로서 서로 이해할 수 있는 열린 마음으로 타자를 존중하고자 하는 태도를 보이고 있었다.

셋째, 성찰적 영역에서는 개인의 멘토링 활동으로 생성된 공감된 지식은 사회적으로 확장되어 사회적 소통능력과 문제해결능력 등의 다문화지식으로 발전하는 모습이 나타나고 있었다. 문화다양성에 대한 이해는 상호문화를 이해하고 타자성을 실천하고자 하는 성찰적 태도로 나타나고 있었다. 타자와의 공감에는 의사소통 능력이 필요하며, 사회적 의사소통은 신뢰와 관계형성에 의해 활성화된다. 연구참여자들은 편견 및 선입견이 문제 발생의 원인이므로 소통을 통한 타자의 이해로 타문화를 존중할 수 있어야 한다고 하였다. 이로써 다문화사회의 갈등과 문제발생을 억제할 수 있을 것이며, 다문화사회 시민은 이를 위한 능력을 키우고자 노력할 필요가 있다.

결론적으로 멘토링 활동에 의하여 멘토들은 편견에 대한 자각 등 다문화인식에 있어서 긍정적인 변화가 있었으며, 다문화 이해를 위한 노력과 타자 존중의 태도를 보이고 있었다. 이러한 태도가 문화다양성과 타자성에 대한 성찰을 거치며 갈등과 문제발생을 억제하고자 하는 성숙된 다문화시민성으로 발전하는 것을 확인할 수 있었다. (위 결과에 대한 해석)

인식의 변화는 인지를 통한 관념과 지식의 변화에 의한다. 지식을 개인의 경

힘에 의해 형성된 결과물이라 하였을 때, 다문화지식에 대한 연구는 다문화사회 시민들의 역량 함양에 있어서 큰 의미가 있을 것이다. 다문화학생 멘토링에서 나타나는 다문화지식을 멘토의 개인적인 경험을 통하여 분석하는 것은, 후일 다문화사회의 시민성 함양으로 사회적 갈등을 감소시키는 역할을 하게 될 것이다. 본 연구에서는 다문화사회 시민의 기초 역량이라 할 수 있는 다문화지식의 의미를 다문화학생 멘토링에 참여한 멘토의 지식공유를 통해 탐색하였다. 그리고 멘토들의 활동을 지식공유로 간주하고 멘토링을 지식공유의 장(場)으로 확장시킨 것에 연구의 의미를 둘 수 있겠다.

다문화인식이 부족한 경우, ‘다문화사회’의 특징인 다양한 인종 및 종족 간의 ‘다름’은 ‘차이’로 강조되어 사회적 갈등을 발생시킨다. 다문화사회 시민들은 피할 수 없는 공존 상황에서, 이로 인한 갈등을 줄이기 위한 노력을 해야만 한다. 그러므로 우리는 다양한 문화와의 접촉과 교류를 통해 타자를 이해하고, 다양한 문화를 인정할 수 있는 능력을 발달시킬 필요가 있다. 따라서 다문화시민은 이 사회 안에 나와 다른 문화가 공존하고 있음을 인지하고, 같은 공동체를 이루고 있는 구성원들은 모두 같은 시민이라는 것을 이해해야 한다.



# 목 차

국문 초록 .....	i
목차 .....	v
표 목차 .....	viii
그림 목차 .....	ix
<b>I. 서론</b> .....	1
1. 연구의 필요성 및 목적 .....	1
2. 연구동기 .....	5
3. 연구내용 및 연구문제 .....	7
4. 선행연구 동향 .....	10
<b>II. 이론적 논의</b> .....	14
1. 다문화학생 멘토링의 배경 .....	14
1.1. 다문화학생에 대한 이해 .....	14
1.2. 다문화학생 멘토링의 의의 .....	29
2. 지식공유와 다문화지식 .....	45
2.1. 지식과 지식공유 .....	46
2.2. 다문화지식 .....	61
<b>III. 연구방법</b> .....	81
1. 연구과정 .....	81
2. 사례연구 .....	85
3. 연구참여자 .....	88

4. 자료 수집 및 분석 .....	94
5. 연구의 신뢰성 및 연구윤리 .....	96
<b>IV. 멘토링 참여 전 멘토의 배경지식 .....</b>	<b>98</b>
1. 다문화현상에 대한 인식 .....	99
1.1. 다문화 접촉경험 .....	99
1.2. 다문화에 대한 견해 .....	104
2. 멘토링이 지니는 개인적 의미 .....	108
2.1. 다문화학생 멘토링 지원동기 .....	108
2.2. 멘토링 활동의 의미 .....	116
3. 지식 및 지식공유에 대한 이해 .....	124
3.1. 지식의 개념에 대한 멘토의 인식 .....	124
3.2. 멘토의 지식공유 .....	130
4. 소결 .....	136
<b>V. 멘토의 지식공유에 의해 나타난 다문화지식의 의미 .....</b>	<b>139</b>
1. 인지적 영역 .....	141
1.1. 다문화인식의 변화 .....	141
1.2. 다문화사회에 대한 인식의 발전 .....	148
2. 실천적 영역 .....	153
2.1. 문화다양성을 이해하려는 노력 .....	153
2.2. 상호문화 이해와 타자성의 실천 .....	159
3. 성찰적 영역 .....	165
3.1. 타자와의 공감을 위한 사회적 의사소통능력 .....	165
3.2. 다문화사회에서의 문제해결능력 .....	170

4. 소결 .....	175
<b>VI. 결론 및 제언 .....</b>	<b>178</b>
1. 요약 .....	178
2. 제언 .....	181
<b>참고문헌 .....</b>	<b>183</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>201</b>
<b>부록 .....</b>	<b>206</b>



## 표 목차

〈표 1〉 멘토링 관련 선행연구 동향 .....	11
〈표 2〉 2016년 외국인 주민 현황 .....	17
〈표 3〉 취업자격 체류외국인의 업무유형별 현황 .....	18
〈표 4〉 외국인 유학생 연도별 체류현황 .....	20
〈표 5〉 외국인과의 혼인 비율 .....	21
〈표 6〉 다문화가정 학생의 수 .....	24
〈표 7〉 멘토링의 기능과 멘토의 역할 .....	30
〈표 8〉 학자별 멘토 역량 .....	33
〈표 9〉 멘토링의 기능 .....	36
〈표 10〉 다문화학생 멘토링 현황 .....	41
〈표 11〉 다문화학생 멘토링의 추진 경과 .....	42
〈표 12〉 학자별 지식의 개념 .....	49
〈표 13〉 형식지와 암묵지의 특성 .....	51
〈표 14〉 세계 인구 이동 현황 .....	64
〈표 15〉 학자별 세계시민성 요소 .....	79
〈표 16〉 1차 개방형 질문지의 내용 .....	82
〈표 17〉 2차 질문지 내용 .....	83
〈표 18〉 연구참여자의 일반적 특성 .....	88
〈표 19〉 연구참여자별 멘티 관련 정보 .....	92

## 그림 목차

[그림 1] 최근 10년 간 멘토링 관련 학위논문 수 .....	12
[그림 2] 최근 10년 간 멘토링 관련 국내학술지논문 수 .....	12
[그림 3] 체류외국인 증감 추이 .....	15
[그림 4] 결혼이민자 자녀 연령별 현황 .....	23
[그림 5] 학교급별 다문화학생 현황 .....	24
[그림 6] 전체 학생 수 대비 다문화가정 학생 비율 .....	25
[그림 7] 2011년~2015년 학생 수 변화 .....	26
[그림 8] 다문화학생 멘토링에서 구성원의 요건 .....	34
[그림 9] 다문화학생 멘토링 과정 .....	44
[그림 10] 지식의 영역 .....	53
[그림 11] 지식창조활동의 상호변환과정 .....	56
[그림 12] 지식공유에 의한 다문화지식 함양 과정 .....	59
[그림 13] 연구 절차 .....	84
[그림 14] 멘토의 지식공유에 의해 나타난 다문화지식의 의미 .....	140

# I. 서 론

## 1. 연구의 필요성 및 목적

과학과 기술의 발달로 인간과 정보의 이동이 용이해지면서 국경의 의미가 약화되고 있다. 국경을 넘는 인간과 정보의 이동은 문화의 이동을 동반하며, 이로 인하여 세계는 서로 다른 문화적 배경을 지닌 사람들이 같은 지리적 공간에서 공존하는 다문화사회로 변화하고 있다. 이러한 다문화사회로의 변화는 현대를 살아가는 사람들에게 세계시민성을 기본 덕목으로 요구하고 있다. 세계시민성은 다양한 문화적 배경을 지닌 개인들이 전 지구적 시민으로서의 공존에 필요한 지식, 기능, 태도이다.

한국은 2000년대 초반부터 이주노동자와 결혼이주여성 등 외국인의 유입이 증가하기 시작하였다. 법무부 통계(2016년 6월)에 따르면, 국내체류외국인 수는 2011년에는 2006년 대비 5년 동안 약 53% 증가하였고, 2011년에 비하여 2016년에는 약 43% 증가하였다. 2016년 한국 내에 체류하는 외국인 주민의 수는 2,001,828명으로 우리나라 전체 주민등록인구의 약 3.8%에 달하고 있다. 국내체류외국인 중 외국인등록자는 1,137,736명, 외국국적동포 국내거소신고자는 343,867명으로 장기체류자가 1,481,603명이고, 단기체류자는 520,225명이다. 이와 같은 다문화사회로의 진입은 한국 사회에 급격한 변화를 가져오고 있으며, 이러한 변화는 사회적 갈등을 야기하게 된다.

특히 결혼이주여성의 경우, 이주와 동시에 임신과 출산이 이루어지는 경우가 대부분이었으며, 이에 따라 2005년경부터는 학령기에 이르는 자녀들의 수도 증가하고 있다. 통계청(2015)의 통계에 의하면, 다문화가정 자녀의 수는 2007년 44,258명에서 2012년 168,573명으로 5년 사이에 약 3.8배가 증가하였고, 2015년에는 207,693명으로 2007년 대비 약 4.7배 증가한 것으로 나타나고 있다. 이처럼 다문화가정 자녀의 수는 급격히 증가하는 반면, 저출산 영향으로 인하여 일반가정 자녀의 수는 감소하여 다문화가정 자녀의 비율은 갈수록 높아지

고 있다. 교육부 2016년 교육기본통계를 살펴보면 초·중·고등학교 내의 전체 학생 수 대비 다문화가정 학생의 비율이 지속적으로 증가하여 2014년에 전체 학생의 1%를 넘었으며, 2016년 6월에는 그 비율이 1.7%로 증가하였고 초·중등학교(각종학교 포함)의 다문화학생 수는 99,186명으로 약 10만 명에 다다르고 있다(교육부 통계, 2016).

이와 같이 학교 내에서 그 수적 비중이 커지고는 있으나, 다문화가정 학생들은 학업 및 학교생활적응에서 어려움을 겪는 경우가 많고 학교수업 참여에도 소극적이며 학업능력도 떨어지는 등 학교부적응의 문제가 심각하게 드러나고 있다(오성배·강기중·이기범, 2009). 다문화가정 학생들의 경우, 언어적인 한계와 부모의 심리사회적 지원 부족으로 학업수행에 많은 어려움을 겪고 있다(은선경, 2010). 저조한 학업수행은 다문화가정 자녀들의 자기개념과 자존감에 부정적인 영향을 미친다(박준성·최영진·정태연, 2015). 다문화가정 자녀들은 피부색과 언어 등으로 인한 집단 따돌림 등의 이유로 학교생활에 어려움을 겪고 있으며, 이로 인하여 학교생활에 적응하지 못해 학교급이 높아질수록 학업을 중단하는 경우가 많아지고 있다(류방란 외 4인, 2012). 성공적인 학교생활적응은 학생들의 학교생활과 학업성취에 긍정적인 영향을 미치며, 다문화가정 자녀의 누적되는 학교부적응 스트레스는 이들의 학업성취뿐만 아니라 일반생활 전반에 걸쳐 부정적인 영향을 미치게 된다(박희훈·오성배, 2014).

이러한 다문화가정 학생들에게 학교적응에 필요한 역량을 함양시킬 필요가 있으며, 이를 위한 학교와 지역사회, 정부의 역할이 중요하다(박미숙, 2016). 이에 교육과학부에서는 2006년에 ‘다문화가정 학생 교육지원계획’을 마련하고, 2009년부터 한국장학재단과 연계하여 다문화가정 초등학생들의 학업성취능력 향상과 심리·정서적 성장을 목적으로 다문화가정 멘토링 사업을 시작하였다. 초기에는 교육대학 및 사범대학에 재학 중인 대학생 중에서 멘토를 선정하였으나, 2011년부터는 멘토의 선정 범위를 기존의 교육대학과 사범대학 외에, 전국의 일반대학으로 확대하였다. 또한 다문화가정 취학 아동의 급격한 증가와 중학교에 진학하는 다문화가정 학생의 증가로 인하여 멘티 선정 대상도 초등학생에서 중·고등학생에까지 확대되었다. 인천 I 대학교에서도 2011년부터 중학생

위주의 멘티를 대상으로 ‘다문화학생 멘토링’에 참여하기 시작하였고, 이 학교에서는 사업의 시행과정에서 멘토의 슈퍼바이징 강화를 위하여 대학원 다문화교육학과 석·박사 과정생을 활용하여 ‘튜터제’를 운영하고 있다. 김예성·배정현(2007)의 연구에서도 멘토의 역량강화를 위하여 오리엔테이션 제공 및 지속적으로 슈퍼비전이 제공되어야 한다고 주장하였다. 본 연구자는 2011년부터 3년간 튜터 역할을 하였으며, 2015년과 2016년에 튜터와 멘토에 대한 연구를 지속적으로 하였다.

멘토링은 멘토와 멘티의 특성에 의해 영향을 받으며, 멘토와 멘티의 상호작용이 멘토링 효과에 영향을 미치게 된다(강정예·이윤화, 2006). 멘토링은 멘티의 성장과 변화에 도움을 주는 것을 목적으로 하지만, 멘토에게도 유익한 경험이 된다(김남숙·김승현, 2011). 또한 다문화학생 멘토링은 다문화학생인 멘티의 학업과 사회·심리적 적응을 도와줄 뿐만 아니라, 참여자의 다문화인식을 높이는 매개체가 되기도 한다(강현민, 2013). 백승영·유진은(2013)은 그 동안의 멘토링에 관한 연구에서 멘토가 상대적으로 배제되는 경향이 있었으나, 멘토링의 협력적 파트너이자 멘토링의 리더로서 멘토의 역할이 중요하다고 하였다.

기본적으로 멘토링은 멘티의 교육과 심리적 지원을 목적으로 하고 있다. 그러나 다문화학생 멘토링에서 멘티와의 상호 이해를 통하여 멘토들도 다문화인식의 열린 변화를 경험하게 된다(김영순·방현희·홍정훈, 2014). 멘토링은 멘토와 멘티 간 문화적 접근성을 확인하고 타문화에 대한 이질감이나 고정관념을 약화시키는 역할을 하고 있다(윤경원·엄재은, 2009). 그리고 멘토링에서 멘토와 멘티 관계의 핵심은 지혜를 전달시키는 것이라기보다는 상호 간에 지식을 추구하는 것이다(김주섭, 2008). 다문화학생 멘토링은 기본적으로 멘토에서 멘티로의 지식이전을 기반으로 하는 시스템이다. 그렇지만 김영순·방현희·홍정훈(2014), 오세경·김미순(2016) 등 다수의 연구에 의하면, 멘티와 멘토의 관계에서는 상호작용이 일어나고 있으며, 멘토들도 멘티들로부터 영향을 받아 인식의 변화를 경험한다는 것을 알 수 있다.

인식의 변화는 인지를 통한 관념과 지식의 변화에 의한다. 그리고 멘토링에서 공유된 개인의 배경지식은 다문화사회에서의 지식으로, 나아가 다문화시민성으

로 발전할 것이다. 그러나 멘토링에 관련한 대부분의 연구들이 프로그램 개선 또는 멘티와 멘토 등 참여자의 역량 강화 및 경험에 의한 인식 탐색을 주제로 하고 있었다. 멘토링이 지식공유의 한 방편으로 활용되고 있음에도, 멘토링 활동을 지식공유의 차원에서 접근하는 노력은 찾아볼 수 없었다. 따라서 다문화학생 멘토링의 멘토를 중심으로 멘토와 멘티 간의 학습적 지식의 공유뿐만이 아닌, 다문화학생인 멘티와의 정서적 교류에 의한 지식공유에 대하여도 탐색할 필요가 있다. 이러한 면에서 다문화학생 멘토링에서 이루어지는 지식적 상호 작용과 함께 문화 간 접촉의 의미, 그리고 이러한 접촉의 경험에 의한 지식의 변화와 이로써 나타나는 다문화지식의 의미를 살펴보고자 하였다. 이는 다문화장병의 수의 증가가 눈의 뜨일 정도의 수준으로까지 심화된 한국 다문화사회에서의 시민성 정립에 유의미할 것이다.

따라서 본 연구에서는 한국장학재단에서 실시하는 다문화학생 멘토링에 참여하고 있는 대학생 멘토들의 지식공유에 의해 나타나는 지식의 의미를 다문화지식의 개념을 통해 재해석하고자 하였다. 본 연구에서는 멘토들의 경험을 지식으로 간주하고, 다문화사회 시민성의 기반이 되는 다문화지식을 멘토링 활동 과정을 통하여 탐색하는 연구이다. 학습능력 전달을 목적으로 하는 다문화학생 멘토링을 지식공유의 장으로 확장시킨 것에 연구의 의미를 들 수 있다.

다문화현상에 대한 단편적인 경험 또는 추상적 지식을 지니고 있던 대학생들은 다문화학생과의 접촉에 의한 지식공유를 통해 그들의 배경지식이 다문화지식으로 변화·발전하는 경험을 할 것이다. 그리고 변화되어 습득된 멘토들의 다문화지식은 지식공유의 사회화 과정에 의해 다문화시민성 또는 세계시민성으로 발현될 것이다.

## 2. 연구동기

본 연구자는 장학재단의 ‘다문화학생 멘토링 사업’에서 2011년 9월 ~ 2014년 1월까지 튜터로서 참여한 경험이 있으며, 2016년 4월부터는 튜터의 역할과 함께 관리자 역할을 겸하여 수행하였다. 여기에서 튜터란 인천에 소재한 I 대학교가 2011년부터 다문화학생 멘토링 사업에 참여하면서, 멘토를 위한 슈퍼바이저의 필요성에 의해 다문화교육전공의 대학원생을 활용하여 멘토를 지원하도록 하는 역할이다. 본 연구자는 2011년에 다문화교육전공 석사과정에 진학하였으며, 이어진 박사과정과 이 연구를 시작하는 현재까지 대학원 과정의 대부분을 이 다문화학생 멘토링과 함께 했다.

다문화학생 멘토링에는 멘토와 멘티 외에도 멘티의 가족, 멘티 학교의 다문화 담당선생님과 담임선생님, 그리고 장학재단의 관계자 등 다양한 인적 요소가 연결되어 있지만, 튜터와 관리자의 입장에서는 멘토의 활동과 성과에 관심이 집중될 수밖에 없다. 따라서 연구자는 다문화학생 멘토링을 운영하면서, 멘토들이 즐겁게 활동하고 이 과정을 통해 그들의 내면적 지식의 성장을 지지할 수 있는 방안을 찾고자 노력하였다. 또한 다문화학생 멘토링 사업의 영향이 단순히 다문화가족 자녀에 대한 지원에 국한되는 것이 아니라, 공적 사업으로써 다문화사회의 가치 확립에 일부분을 담당할 수 있어야 한다고 보았다.

이와 같은 맥락에서 연구자는 멘토의 역량이 멘토링의 효과 증대에 기여한다는 점에서 멘토의 역량 강화를 위한 지원 방안에 관심을 갖게 되었다. 이에 2013년에는 튜터의 역할 개념에 대해서 연구하였으며, 2016년에는 튜터의 역량 강화에 대하여 연구를 진행하였다. 그리고 2015년에는 멘토들의 인식변화에 대하여 연구하였다. 이 연구는 참여 멘토들의 다문화인식과 자아존중감의 변화에 대하여 알아본 것으로 멘토들이 자신의 인식 변화에 대해 스스로 성찰하는 방향에서 접근하였다. 본 연구와 2015년의 연구가 다문화학생 멘토링 참여 대학생 멘토를 연구참여자로 정한 것은 동일하지만, 연구의 방향에 차이가 있다. 본 연구에서는 멘토 개인적인 인식의 변화뿐만 아니라, 나아가 멘토의 배경지식이 공유에 의해 다문화지식의 차원으로 발전하는 양상에 대해 초점을 맞추어

탐구하였다.

특히 다문화학생 멘토링의 주목적이 다문화가정 자녀의 학업 성과를 높이는 데 있으나, 다문화학생에 대한 심리·정서적 지원도 그 비중이 크다. 따라서 협의의 지식인 학습적 지식의 전이는 단순한 도구에 지나지 않는 것으로 여겨진다. 상이한 경험을 갖고 있는 다문화 청소년 멘티와 대학생 멘토의 교류는 그들의 배경지식을 사회적 지식으로 발전시킬 것이다. 여기에서 배경지식이란 멘토와 멘티의 삶과 경험 자체에 의해 형성된 인식인 잠재적, 암묵적 지식으로 보았으며, 사회적 지식은 그들이 사회 공동체의 구성원으로서 속해 있는 사회에서 요구하는 보편적 지식으로 간주하였다. 이와 같은 접근은 다문화 멘토링에 관련한 여타의 선행연구에서 찾아 볼 수 없는 접근방법이지만, 멘토링의 근원적 원리에 근접한 접근방법이라 할 수 있다.

앞서 언급한 바와 같이 멘토링에 참여하고 연구를 진행하면서, 연구자는 멘토가 멘티의 학습을 지원하는 과정에서 단순한 학습적 지식의 이전과 더불어 정서적 지원이 이루어지지만, 멘토들도 멘티로부터 영향을 받는 것을 확인할 수 있었다. 연구자는 이러한 상황을 지식공유로 이해하였고, 다문화 멘토링이라는 환경 안에서 멘토들의 배경지식은 다문화사회의 사회적 지식인 다문화지식으로 변화되어 나타나게 될 것으로 예상하였다. 다문화지식은 국가와 사회의 다문화 현상과 다문화가족에 대한 이해와 인정, 존중에 대한 지식으로 다문화사회의 시민으로서 갖추어야 할 역량 중 중요한 부분이라 할 수 있다. 다문화학생 멘티와 대학생 멘토 간의 지식공유는 그들의 배경지식을 인식의 변화 과정을 통하여 성숙한 다문화지식으로 발전시킬 것이다. 또한 멘토의 다문화지식은 사회적 실천에 의해 다문화사회 시민성의 발전에 긍정적인 영향을 미치게 될 것이다.

### 3. 연구내용 및 연구문제

본 연구에서는 다문화학생 멘토링에 참여한 멘토의 경험에 의해 재창조되는 지식이 멘토 각 개인에게 있어 어떠한 의미로 나타나는지를 확인하고자 하였다. 이를 위하여 본 연구에서는 지식의 개념을 학습적 차원의 협의의 지식이 아니라, 개인이 이미 지니고 있거나 혹은 어떠한 경험에 의하여 새롭게 형성되는 광의의 지식으로 간주하였다. 넓은 의미에서의 지식은 학습적 지식과 함께 지성, 정서 등 개인의 모든 경험에 의한 결과물과 선형적 지식까지 포괄하는 종합적인 지식의 개념이다(Kant, 1781). 따라서 이 연구에서는 지식공유의 일환으로서의 멘토링에서, 멘토와 멘티 사이에 이루어지는 학습과 정서적 지원 등의 멘토링 활동을 지식공유 활동으로, 다문화학생 멘토링을 지식경영의 장으로 간주하고 있다.

멘토링 활동은 인간관계를 활성화시킨다(류재석, 2008). 멘토링에서 이루어지는 주변인 간의 지식공유는 멘토와 멘티들 간의 관계 활성화에 영향을 미칠 것이고, 이는 각 개인과 멘토링 자체에도 큰 영향을 주게 될 것이다. 이 연구의 배경이 되는 다문화학생 멘토링이란 교육부가 한국장학재단과 연계하여 진행하고 있는 다문화가정 학생 지원 사업이다. 다문화학생 멘토링은 학업 및 학교생활 적응, 학교 수업 참여 등에서 어려움을 겪고, 학업 능력도 떨어지는 등 학교 적응이 어려운 다문화가정 학생들의 학습적 차원과 심리·정서적 차원의 지원을 목적으로 하고 있다(장학재단, 2016).

이러한 다문화학생 멘토링에서는 대학생들과 다문화가족 학생들이 함께 활동하면서 다문화에 대한 이해를 기반으로 하는 상호간 지식공유가 이루어지게 된다. 각 개인의 배경지식은 지식공유에 의하여 재생산되고 새로운 지식으로 내재화된다. 개인의 지식이 다문화학생 멘토링이라는 지식공유과정을 거치면서 다문화지식으로 발전할 것이고, 이렇게 창출된 다문화지식은 다문화사회에서 요구되는 다문화시민성 구성의 중요한 축이 될 것이다.

이에 본 연구에서는 지식공유의 개념과 이론을 바탕으로 다문화학생 멘토링에 참여한 대학생 멘토들의 경험에 의해 나타나는 다문화지식의 의미를 살펴보

고자 하였다. 학생들이 지식구성과정을 이해하고, 지식공유에 참여하는 것은 학생들의 문화적, 국가적, 글로벌 정체성 형성 및 민주 다문화사회의 시민으로서의 지식을 함양하고 실천할 수 있는 역량을 키우는데 기여한다(김용신, 2008). 본 연구의 목적을 달성하기 위하여 다음과 같은 두 가지의 연구문제를 설정하였다.

연구문제 1 ‘다문화학생 멘토링’에 참여한 멘토의 다문화 멘토링에 관한 배경지식은 어떠한가?

연구문제 2 ‘다문화학생 멘토링’의 활동 경험에서 나타난 다문화지식의 의미는 무엇인가?

위의 연구문제를 해결하기 위하여 먼저 문헌조사를 통해 한국의 다문화현상과 다문화가족에 대하여 살펴보고, 본 연구의 중심이 되는 다문화학생 멘토링에 대하여 조사할 것이다. 이를 기초로 다문화학생 멘토링과 다문화지식의 관계를 이해하고자 한다. 다문화시민성의 이해를 위하여 다문화인식과 문화다양성, 상호문화성, 타자지향성 등과 시민성, 다문화시민성, 세계시민성의 개념과 철학적인 이론을 살펴보고 그 연관성을 파악할 것이다. 다음으로는 다문화학생 멘토링에서 이루어지게 되는 지식공유의 과정과 영향을 이해하기 위하여 지식, 지식이전과 지식공유, 지식공유조직에 대한 개념 정의와 함께 관련 이론을 고찰할 것이다. 이를 바탕으로 다문화학생 멘토링에서 발생하는 지식공유에 대하여 알아보고, 지식공유에 의해 나타나는 멘토의 지식변화와 그 의미를 분석하고자 한다. 본 연구는 다음과 같이 구성되었다.

I 장 서론에서는 연구의 사회적 배경과 개인적 연구 동기를 설명하였다. 그리고 선행연구를 분석하고 연구의 필요성 및 목적과 연구의 내용에 대하여 서술하였다.

II 장 이론적 배경에서는 크게 두 가지로 구분하여 다문화학생 멘토링과 지식공유 및 다문화지식에 대하여 서술하였다. 첫째, 다문화학생 멘토링에서는 먼저

한국의 다문화사회 현상과 다문화가족의 특성에 대하여 알아보았다. 다음으로 본 연구의 기반이 되는 다문화학생 멘토링에 대하여 설명하였다. 둘째, 지식공유와 다문화지식에서는 선행연구 분석을 통하여 지식과 지식공유에 대한 개념 및 멘토링에서의 지식공유에 대하여 서술하였다. 그리고 다문화 멘토링에서의 지식공유에 의해 나타나게 되는 다문화지식을 인지적 영역과 실천적 영역, 성찰적 영역으로 구분하여 다문화인식 및 문화다양성과 타자지향성, 다문화시민성에 대하여 논의하였다.

Ⅲ장은 연구방법으로 연구의 과정을 간략하게 기술하고 본 연구에서 사용한 연구방법인 사례연구에 대하여 설명하였다. 연구의 과정에서는 연구참여자의 선정 기준과 선정 방법, 연구참여자의 일반적 특성 등을 기술하고, 자료의 수집 및 분석 기준 등을 제시하였다. 그리고 연구의 신뢰성과 타당성을 위한 연구자의 노력과 연구윤리에 대하여 기술하였다.

Ⅳ장에서는 연구참여자의 인터뷰 내용을 분석하여, 참여 대학생들이 지니고 있던 다문화가족과 다문화사회 현상에 대한 인식 및 다문화학생 멘토링에 대해 가지고 있는 개인적 의미, 그리고 지식과 지식공유에 대한 개인적 생각 등에 대한 멘토 개인별 사례를 다루었다.

Ⅴ장에서는 다문화학생 멘토링에서 멘토들의 지식공유에 의해 변화되어 나타나는 다문화지식의 의미를 분석하였다. 멘토들의 지식공유 의미는 Ⅱ장 2절의 구성에 따라 인지적 영역, 실천적 영역, 성찰적 영역에서 나타나는 의미로 구분하여 기술하였다.

Ⅵ장의 결론에는 Ⅳ장과 Ⅴ장에서 나타나는 연구결과를 간략하게 요약·정리하고, 그 결과를 바탕으로 제언하였다.

#### 4. 선행연구 동향

이 연구를 위해 연구주제와 관련하여 다문화 멘토링에 관련한 선행연구의 동향에 대해서 살펴보았다. 연구자는 이를 위하여 RISS와 국회도서관 사이트에서 ‘멘토링’을 주제로 검색하였고, 이 검색 결과 내에서 하위주제어로 ‘멘티’또는 ‘멘토’, ‘다문화’를 상세 검색하였다. 두 사이트의 검색 결과는 대동소이하였으나, 국회도서관보다 RISS에 수록되어 있는 논문의 수가 더 많은 것으로 나타났다. 이에 따라 RISS의 검색 결과를 이용하여 선행연구의 동향을 파악하였다. 처음에 ‘멘토링’을 주제로 검색하였을 때는, 학위논문이 1,306편, 국내학술지논문이 1,363편이었으나, 최근 10년 이내의 조건으로 검색하였을 때는 학위논문이 1,156편, 국내학술지논문이 1,143편으로 나타났다. 멘토링 관련 연구들의 대부분이 최근 10년 이내에 이루어졌음을 알 수 있다. 특히 ‘멘토링’에서 상세 검색으로 ‘다문화’를 재검색하였을 때는 2006년부터 나타나기 시작하여 학위논문은 2006년에 1편, 2007년 1편이 있고, 국내학술지논문은 2008년부터 찾아볼 수 있었다. 다문화가족이 2000년 이후부터 급격히 늘어나기 시작하였고, 그로부터 7~8년 이후부터 연구자들이 다문화가족의 멘토링에 관심을 두기 시작한 것을 원인으로 해석할 수 있다. 그리고 한국장학재단의 다문화학생 멘토링이 2009년부터 시작된 것도 영향이 있다고 볼 수 있다.

다문화가족에 대한 연구를 살펴보면, 초기에는 결혼이주여성의 한국어교육 또는 한국 사회적응을 위한 멘토링이 주를 이루고 있었으며, 다문화가족의 문화적응과 결혼이주여성의 육아문제(조미영·주영은, 2013)와 자녀교육(권명희, 2009) 등이 그 뒤를 잇고 있었다. 근래에 들어 중도입국 청소년 문제와 다문화가족 청소년들의 자아정체성(김민정, 2013; 박진우, 2015) 및 부적응(이기주, 2012; 이애련, 2015), 학교생활에 관한 연구들을 찾아볼 수 있다. 특히, 다문화가족 자녀들의 학교생활에 관한 연구는 박윤경·이소연(2009), 김기덕·박민서(2009), 천호성·박계숙(2012), 황선영·고재욱(2013), 박준성·최영진·정태연(2015) 등 근래에 활성화되고 있었다. 이와 같이 멘토링에 관련한 연구가 활발히 진행되고 있으나, 국내의 많은 연구들이 대부분 양적인 접근으로 이루어지고 있었다.

다음의 <표 1>은 2007년부터 2016년까지 최근 10년간 발표된 멘토링 관련 연구의 수를 학위논문과 국내학술지 논문으로 구분하여 정리한 것이다.

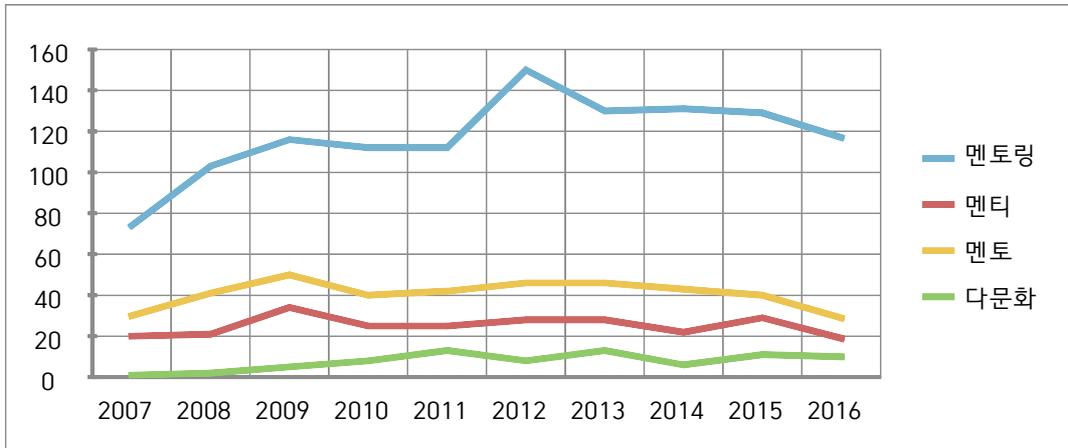
<표 1> 멘토링 관련 선행연구 동향

구분	학위논문				국내학술지논문			
	멘토링	멘티	멘토	다문화	멘토링	멘티	멘토	다문화
2016	117	19	29	10	146	34	50	24
2015	129	29	40	11	130	22	36	11
2014	131	22	43	6	151	31	57	15
2013	130	28	46	13	164	23	41	17
2012	150	28	46	8	130	34	45	13
2011	112	25	42	13	144	22	37	13
2010	112	25	40	8	122	30	50	13
2009	116	34	50	5	81	11	28	7
2008	103	21	41	2	73	10	19	4
2007	74	20	30	1	75	15	26	4
합계	1,174	251	407	77	1,216	232	389	108
석사논문	948	204	334	66	해당 없음			
박사논문	226	47	73	11	해당 없음			

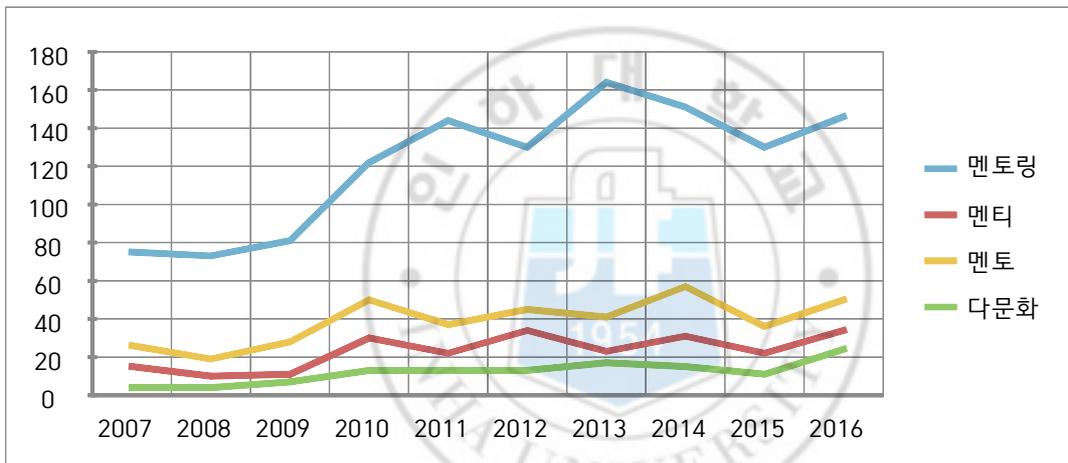
중복 있음(주제어를 멘토링에서 멘티, 멘토링에서 멘토, 멘토링에서 다문화로 상세 검색한 결과임)

위의 <표 1>은 ‘멘토링’이라는 주제어를 기준으로 검색된 연구들 중에서 ‘멘티’, ‘멘토’, ‘다문화’를 하위주제어로 각기 상세 검색한 결과이다. 따라서 두 개 이상의 단어가 중복되어 사용되고 있는 연구가 다수 존재한다.

아래의 [그림 1]에는 멘토링 관련 학위논문의 수를, [그림 2]에는 멘토링 관련 국내학술지논문의 수를 연도별 변화 추이를 한눈에 볼 수 있도록 그래프로 나타내었다.



[그림 1] 최근 10년 간 멘토링 관련 학위논문 수



[그림 2] 최근 10년 간 멘토링 관련 국내학술지논문 수

[그림 1]과 [그림 2]를 살펴보면 발표된 논문 수의 변화가 비슷한 양상을 보이고 있다. 그러나 국내학술지논문 수에서 ‘멘토링’을 주제로 검색한 결과에서 하위주제어 ‘멘토’로 검색하여 찾아본 연구의 수가 가장 많은 것을 알 수 있다. 이는 연구자들이 멘토의 역할에 관심을 많이 두고 있는 것으로 이해할 수 있으며, 멘토링에서 멘토의 역할이 그만큼 큰 비중을 차지하고 있는 것으로도

생각할 수 있다. 또한 하위주제어 ‘다문화’는 하위주제어 ‘멘티’나 ‘멘토’보다 상대적으로 부족한 것처럼 보인다. 이는 ‘다문화 멘토링 멘티’, 또는 ‘다문화 멘토링 멘토’와 중복 검색하였기 때문으로, ‘다문화 멘토링’ 분야의 연구가 지속적으로 적지 않게 이루어지고 있음을 알 수 있다.

본 연구의 기반이 되고 있는 다문화학생 멘토링과 관련한 연구를 찾아본 결과, 2편의 박사학위논문, 12편의 석사학위논문, 그리고 33편의 국내학술논문을 찾을 수 있었다. 그러나 이 중에 다수가 멘토링 프로그램의 운영 및 개선방안과 참여자의 경험에 대한 연구들이었다. 그렇지만 근래에 발표된 연구들 중에는 이전과는 달리, 개인의 경험에 대하여 질적 방법으로 진행한 연구들이 나타나고 있었다. 이는 다문화학생 멘토링 프로그램이 다문화가족이라는 소수자를 대상으로 하는 멘토링이라는 점과 멘토와 멘티의 개인적 차원의 노력에 큰 비중을 두고 있는 멘토링의 특성상, 다문화 멘토링 관련 연구에는 질적연구방법을 활용하는 것이 타당하게 여겨지기 때문일 것이다. 본 연구도 멘토링에서의 지식공유에 의한 멘토 개인의 지식 변화의 의미를 탐색하는 연구이므로, 연구자는 질적연구의 한 가지인 사례연구를 연구방법으로 선택하였다. 그럼에도 대부분 연구들의 주제가 프로그램 개선 또는 멘티와 멘토 등 참여자의 역량 강화 및 경험에 의한 인식 탐색으로 나타나고 있으며, 인식의 변화에 대해 지식공유 차원으로 접근한 연구는 찾아볼 수 없었다.

본 연구는 다문화학생 멘토링의 활동 경험으로 개인의 배경지식이 발전하고 다문화사회에서의 지식으로써 다문화시민성의 의미에 관심을 두었다는 점에서 여타의 연구들과 차별될 수 있을 것이다.

## Ⅱ. 이론적 논의

### 1. 다문화학생 멘토링의 배경

#### 1.1. 다문화학생에 대한 이해

이 연구는 다문화학생 멘토링에 참여한 대학생 멘토들의 지식공유에 대한 연구이며, 이 장에서는 연구의 기반이 되는 다문화학생 멘토링에 대하여 기술할 것이다. 다문화학생 멘토링에 대한 이해를 돕기 위하여, 우선 한국의 다문화사회와 다문화가족에 대하여 설명하고자 한다.

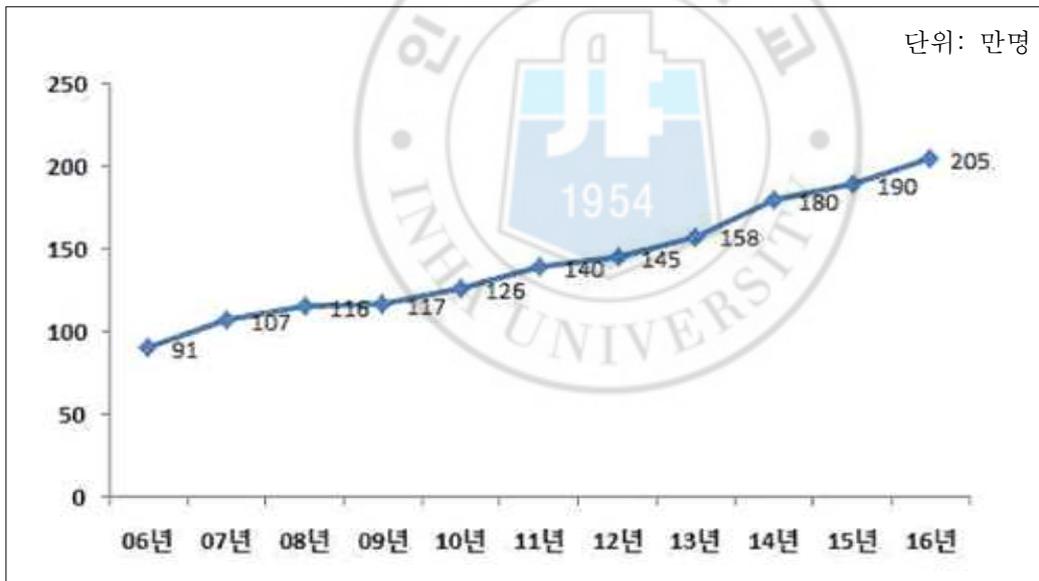
관련법에서는 다문화가족에 대하여 “대한민국 국민과 혼인관계에 있거나 또는 혼인의 경험이 있는 재한외국인과 대한민국 국적을 가진 한국인, 또는 「국적법」에 의해 귀화 허가를 받은 자와 출생 시부터 대한민국 국적을 부여받은 자로 이루어진 가족”으로 정의하고 있다(「다문화가족지원법」, 2008). 또 다른 관련법인 「재한외국인처우기본법」(2007)에서는 다문화가족의 범주에 “대한민국 국민과 혼인관계에 있거나 또는 혼인의 경험이 있는 재한외국인인 결혼이민자”를 포함하고 있다. 이는 좁은 의미에서의 다문화가족을 지칭하는 것으로 결혼이민자와 한국인으로 구성된 가족을 뜻하고 있다. 그러나 넓은 의미에서는 가족 구성원 중에 우리와 다른 국적, 인종, 문화적 배경을 지닌 사람들이 포함되어 있는 가족을 다문화가족으로 통칭하고 있다. 뿐만 아니라 일반적으로는 결혼이민자 가족뿐만이 아니라, 외국인 노동자 또는 외국인 거주자 및 그 자녀들과 북한이탈주민까지 포함하여 다문화가족이라 지칭하기도 한다. 특히 북한이탈주민의 경우, 대한민국에 입국하면서 국적을 취득하고 한국인으로 인정받게 되기 때문에 이들은 다문화가족의 범주에 포함될 수 없다. 그러나 사회적으로는 북한이탈주민들까지도 다문화가족의 범주에 포함하는 경향이 있다. ‘다문화학생 멘토링’의 명칭도 2012년부터 2015년까지는 ‘다문화·탈북학생 멘토링’이었으나, 2016년부터는 탈북가족을 다문화가족의 범주로 인정하여 ‘탈북’이라는 어휘를

제외한 ‘다문화학생 멘토링’으로 개칭한 것이다.

이와 같은 다문화가족에 대한 이해를 위하여, 한국 사회의 다문화현상에 대하여 고찰하고, 한국의 다문화가족에 대하여 좀 더 자세히 살펴볼 필요가 있다.

### 1.1.1. 한국의 다문화현상

한국 사회의 다문화현상에는 외국인근로자와 결혼이주여성의 유입이 기폭제로 작용하였다고 할 수 있으며, 근래에는 외국인 유학생의 수도 증가하여 한국의 다문화현상이 심화되고 있다. 여기에 더하여, 분단국가라는 한국만의 특성인 북한이탈주민의 유입도 증가하는 추세에 있다. 2016년 6우리에 국내 체류외국인의 수가 200만 명을 넘었으며, 이는 100만 명을 넘어선 2007년 이후 9년 만에 200만 명을 돌파한 것으로 매우 큰 변화라 할 수 있다. 그리고 2016년 12월에는 그 비율이 전 국민의 약 4%에 달하게 되었다. 다음의 [그림 3]은 2005년부터 2016 까지 10년간의 국내 체류외국인의 현황 변화를 정리한 그래프이다.



출처: 법무부 출입국·외국인정책 통계월보 2016년 12월호

[그림 3] 체류외국인 증감 추이

[그림 3]에 의하면 체류 외국인의 수가 꾸준히 증가하고 있는 것을 알 수 있다. 또한 2016년에는 체류외국인 200만 명 시대를 지나고 있음을 보여주고 있다.

이와 같은 급격한 이주민의 증가로 인하여 다문화사회로의 변화는 단일민족, 단일문화를 자랑하던 한국 사회에 큰 혼란을 야기하였다. 외국인 노동자, 결혼 이주자, 북한이탈주민, 유학생 등 다양한 집단의 한국 유입은 단일민족과 단일문화를 강조하며 문화적 인종적 단일성과 동질성을 기초로 형성된 한국인의 정체성에 혼란을 불러오고 있다. 외국인 유입의 급격한 증가는 짧은 기간 동안에 한국을 다문화사회로 변화시켰다. 지금까지 유지되어 왔던 단일민족사상은 타문화에 대한 배척과 문화충돌 등에 의한 갈등을 배가시키고, 차이를 차별로, 다름을 틀림으로 받아들이게 하는 요인이 된다. 조혜영(2012)은 문화적, 민족적, 인종적으로 다른 사람들과의 교류가 많지 않았던 한국 사회는 자신과 다른 사람들과 함께 공존 할 준비가 되어 있지 않다고 주장하고 있다. 이주민들은 피부색이 다르고 경제적으로 어렵다는 편견과 차별은 다문화사회에서 살고 있는 우리에게 극복해야할 중요한 과제이다.

특히 북한이탈주민은 우리와 같은 민족이며 같은 언어를 사용하고 있지만, 다른 체제에서의 삶과 탈북 과정에서의 경험으로 우리와는 다른 정체성을 지니고 있는 집단이다. 재외동포 역시, 우리와 같은 민족이고 한국어를 사용하는 경우가 많지만 다른 문화권에서의 성장과정에서 형성된 정체성은 우리와 같지 않다. 이처럼 다양한 정체성을 지닌 구성원들이 같은 공간에서 한 사회를 이루고 있는 상황임에도 피부색, 인종, 출신국가에 의한 ‘편견’과 ‘줄 세우기’ 현상이 나타나고 있다. 국내에 체류하고 있는 외국인노동자의 출신국가에 의해, 또는 단순 기능 인력과 전문 인력으로 구분된 직종에 의해 계급이 만들어지고 있다. 다문화가족은 저소득층이라는 편견이 형성되어, 특히 동남아 출신 결혼이주여성의 가족들은 심리적 불편을 겪는 경우가 있다(한경구, 2008).

국내 체류 외국인 주민들의 현황에 대한 행정안전부(2015)의 통계를 살펴보면, 2014년 기준으로 외국인근로자가 33.5%로 가장 많은 비율을 차지하고 있고, 결혼이주자로 부를 수 있는 결혼이민자와 혼인귀화자를 합하여 13.9%로 나

타나고 있다. 그리고 외국인 주민의 자녀가 11.6%, 유학생이 4.8%, 기업 투자자 등 기타로 분류된 군이 20.3%로 집계되어 있다. 또한 장기체류 외국인 중에는 우리가 통칭 조선족이라고도 부르는 한국계 중국인의 수가 많은 부분을 차지하고 있다. 이들은 외국인근로자의 신분으로 체류하여 기타로 분류되는 경우가 많은데도, 외국국적 동포의 비율은 12.6%로 나타나고 있다. 다음의 <표 2>는 2014년 외국인 주민의 현황을 정리한 것이다.

<표 2> 2016년 외국인 주민 현황

구분	체류외국인 주민수	근로목적(66.4%)			가족형성 목적(25.5%)			유학생
		외국인근 로자	외국국적 동포	기업투자자 등 기타	결혼 이민자	혼인 귀화자	외국인 주민자녀	
주민수(명)	2,049,441	573,378	216,213	347,028	144,912	93,249	197,550	82,181
비율(%)	100	33.5	12.6	20.3	8.5	5.4	11.6	4.8

출처: 법무부 출입국·외국인정책 통계월보 (2016년 12월호)

<표 2>의 2016년 12월 외국인 주민 현황을 살펴보면, 가족을 형성하고 있는 외국인 체류자인 다문화가족의 비율이 25.5%로 전체 외국인 주민에 대비 약 1/4을 차지하여 그 비중이 큰 것으로 나타나고 있다. 이러한 점이 한국의 다문화정책이 결혼이민자의 한국 사회화에 초점을 맞출 수밖에 없는 원인이며, 다문화가족에 대한 교육지원이 필요한 이유일 것이다. 그러나 최근에는 이주민들에 대한 직접적인 지원 이외에 이들과의 공존과 사회통합을 위해 일반 시민들을 대상으로 하는 다문화 이해와 다문화교육의 필요성이 제기되고 있다.

한국 다문화사회의 특징 중 하나는 국적을 취득하지 않은 체류외국인의 비중이 크다는 점이다. 체류외국인의 79.3%가 한국 국적을 취득하지 않고 있으며, 외국인근로자, 결혼이민자, 유학생, 재외동포, 기업 투자자 등 대부분의 외국인이 이에 속한다. 특히, 단순근로 외국인근로자가 체류외국인 중 33.5%로 가장 큰 비중을 차지하고 있으며, 근로계약이 끝나면 출신국으로 되돌아갈 수밖에 없으므로 한국 국적을 취득하기가 어렵다는 사실이 국적불취득의 원인으로 파악된다.

그리고 보편적으로 이주민들은 가난하고 무식하다는 편견이 확산되어 이들이 차별을 당하는 일이 많이 발생하고 있으며, 이와 같은 이유로 이주민들은 불쌍하고 도움을 주어야 하는 대상으로 인식되고 있다는 문제가 있다. 이는 외국인 근로자들이 3D 업종의 인력 수급을 위하여 저개발국에서 이주한 가난한 근로자가 대다수이고, 결혼이주여성 또한 특정 종교집단을 통하여 이주한 경우를 제외한 대부분의 여성들이 경제적으로 힘들고 배우지 못한 경우가 많기 때문이다. 탈북자의 경우도 역시 정치적 신념의 문제보다는 경제적 이유로 북한을 이탈한 경우가 많다(이향규, 2007).

이 연구의 배경을 이해하기 위하여 한국을 다문화사회로 변모시킨 체류외국인의 현황에 대해 알아보았다. 우선, 외국인근로자와 유학생들의 현황에 대하여 간략하게 살펴보았다. 대규모 외국인근로자의 유입은 내국인들이 외면하는 3D 업종의 단순기능 인력의 수급을 위하여 1994년 정부가 도입한 외국인 산업연수생제도로부터 시작되었다. 정부가 2003년에 ‘외국인근로자의 고용 등에 관한 법률’을 제정하고 ‘고용허가제’를 실시한 것이 외국인근로자가 급격히 증가하는 계기가 되었다.

이러한 외국인근로자들은 체류외국인 중 33.5%를 차지하고 있지만, 고용허가제로 입국한 외국인근로자의 경우에는 근로계약이 기본적으로 5년 이내로 한정되어 계약기간이 끝나면 출신국으로 되돌아갈 수밖에 없다. 따라서 외국인근로자들이 한국 국적을 취득하는 것은 사실상 매우 어렵다. 뿐만 아니라 고용허가제에 의해 입국한 외국인 노동자들의 경우 가족 초청에 대한 제약이 많아, 가족동거와 관련한 인권 관련 문제도 발생하고 있는 형편이다. 한국 체류외국인의 취업자격 유형별 현황은 다음에 있는 <표 3> 과 같다.

<표 3> 취업자격 체류외국인 업무 유형별 현황

(2016.12.31. 현재, 단위 : 명)

구 분	총 계	전문 인력	단순기능 인력
총체류자	597,783	48,334	549,449
비율	100%	약 8%	약 92%

출처: 법무부 출입국·외국인정책 통계월보 (2016년 12월호)

위의 <표 3> 을 보면, 전체 취업 등록 외국인의 약 92%가 단순기능 인력으로 거의 대부분을 차지하고 있는 것을 알 수 있다. 단순기능 인력은 비전문취업과 선원취업, 방문취업으로 분류된다. 그리고 전문 인력에는 교수, 회화지도, 연구, 기술지도, 전문 직업, 예술홍행, 특정 활동과 단기취업이 해당된다.

근래에 들어서는 외국인근로자나 결혼이주자들과는 다른 성향의 이주민인 유학생의 비율도 점차 늘어나는 추세에 있어, 한국의 체류외국인 증가의 또 다른 요인으로 꼽히고 있다. 세계적으로 유학생을 고급 인적 자원으로 인식하고 있으며, 한국 정부에서도 정책적 차원에서 유학생 유치를 위해 노력한 결과이다. 대학 차원에서도 장학금 혜택을 제공하는 등 유학생을 유치하기 위하여 적극적인 태도를 보인 결과이기도 하다.

교육부의 2014년 통계에 의하면 2005년 22,526명이던 유학생의 수가 5년 후 2010년에 87,487명으로 약 3.9배 증가로 매우 큰 증가세를 보였다. 이는 정부에서 중장기적 정책으로 2004년부터 시작한 ‘스터디 코리아 프로젝트 (study Korea project)<sup>1)</sup>의 영향으로 볼 수 있다. 그러나 2009년 80,985명을 정점으로 유학생의 수는 감소세를 보이다가 2013년부터 다시 증가하고 있다. 2015년에는 96,357명으로 2010년 대비 약 21%, 2013년 대비 약 24% 증가한 것으로 나타나고 있다. 이는 지난 2012년 교육부에서 새로 내놓은 ‘스터디 코리아 2020 프로젝트’의 결과로 파악된다. 다음의 <표 4> 에서 외국인 유학생의 연도별 체류현황을 확인할 수 있다.

---

1) 2004년부터 시행한 정부의 유학생 유치 프로젝트로 2020년까지 20만 명의 유학생 유치가 목적이다.

〈표 4〉 외국인 유학생 연도별 체류현황

(단위 : 명)

연 도	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016년
합 계	80,985	87,480	88,468	84,711	81,847	86,410	96,357	115,927
유 학 (D-2)	62,451	69,600	68,039	64,030	60,466	61,257	66,334	76,040
한국어연수 (D-4·1)	18,534	17,880	20,429	20,681	21,381	25,138	30,017	39,873
외국어연수 (D-4·7)	-	-	-	-	-	15	6	14
전 년 대 비 륜 감 륜	13.2%	8.0%	1.1%	-4.2%	-3.4%	5.6%	11.5%	20.3%

출처: 법무부 출입국·외국인정책 통계월보 (2016년 12월호)

〈표 4〉에 의하면, 감소 추세에 있던 유학생의 수가 2013년을 기점으로 급격히 증가하고 있는 것을 알 수 있다. 이는 국가경쟁력 향상을 위해 해외 우수 인재 유치를 위하여 정부가 노력한 결과이며, 한국의 경제발전과 더불어 한류문화의 확산의 영향도 있다고 할 수 있다. 특별한 점은 2014년부터 외국어 연수를 위해 한국으로 유학하는 경우가 보이기 시작하고 있는 것이다. 2016년 유학생 수는 10만 명이 넘어 200만 명을 넘는 한국 체류 외국인의 약 5%에 달하고 있다.

그리고 결혼이민자 수의 급격한 증가 현상은 1992년 한중수교가 수립되어 중국교포의 한국 입국이 합법화된 것과 관계가 있다. 농어촌 총각과 여성 중국교포와의 결혼을 추진하면서 국내에 중국 재외동포의 수가 늘어나게 되었다. 그와 함께 특정 종교집단이 신앙을 목적으로 일본과 필리핀의 여성과 한국 남성의 결혼을 주선하면서 결혼이민자의 수가 증가하였다. 2000년대에는 국제결혼 중개업자들이 생기면서 결혼이민여성의 수가 더욱 증가하게 되었다.

1990년 1.2%이던 국제결혼 비율이 2000년에는 3.5%로 늘어나고, 2010년 10.5%로 크게 증가하였다. 2000년 이후 2005년까지 지속적으로 증가하던 외국인과의 혼인 비율은 2005년을 고비로 점차 감소하고 있다.

〈표 5〉 외국인과의 혼인 비율<sup>2)</sup>

( : 천 건, %)

년도	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
국제결혼건수	314.3	330.6	343.6	327.7	309.8	326.1	329.1	327.1	322.8	305.5	302.8
국제결혼비율	42.4	38.8	37.6	36.2	33.3	34.2	29.8	28.3	26.0	23.3	21.3

출처 : 법무부 출입국·외국인정책본부, 통계월보(2016. 6.)

〈표 5〉를 살펴보면, 전체 결혼 비한 외국인과의 혼인 비율은 2000년부터 2005년까지 지속적으로 증가하다가 2006년 이후부터는 지속적으로 약간의 감소세를 보이고 있다. 시기적으로 볼 때, 급격하게 증가한 결혼이민자로 인하여 발생하는 여러 가지 부작용이 사회적으로 표출되면서 그에 대응하여 생겨난 법적, 제도적 변화가 그 원인의 하나일 것이다. 그럼에도 전체 외국인과의 혼인건수는 여전히 30만 건 초반 대를 유지하고 있음을 알 수 있다.

이러한 국제결혼의 증가로 다문화가정과 그 가족이 증가하고 있으나, 결혼이주여성들은 여전히 다양한 어려움을 겪고 있다. 결혼이주여성들은 언어와 문화의 차이로 인한 한국 사회 적응의 어려움 외에도, 가정 내에서의 가족 간 의사소통의 어려움과 자녀양육 문제에 있어서의 양육 방식의 차이 등으로 양육 주체에서 소외되고 갈등을 겪고 있다.

다문화가족들은 대부분 농촌에 거주하거나, 도시에서 살고 있다 하더라도 하류층 계급에 속하여 사회경제적으로 취약한 경우가 많다(박인옥, 2013). 2015년 전국 다문화가족 실태조사에 따르면, 다문화가족의 월평균 소득은 200~300만원이 31.4%, 100~200만원이 30.9%, 100만원 미만도 11%나 되는 것으로 나타나고 있어, 다문화가족의 소득이 전반적으로 낮은 것으로 나타나고 있다.<sup>3)</sup> 이러한 가정의 경제적, 문화적 상황은 자녀에게 부정적인 영향을 미치게 되며, 자녀들의 학교생활을 더욱 어렵게 만든다(홍달아기, 2007). 특히 청소년기에 접어든 자녀들의 경우, 다문화라는 가정의 환경적 배경에 따른 어려움과 함께 청

2) 〈표 5〉의 외국인과의 혼인 비율은 법무부 2016년 6월 통계월보의 2015년 자료가 가장 최근 자료임.

3) 여성가족부의 전국 다문화가족 실태조사는 3년 단위로 실시되고 있으며, 2015년의 자료가 가장 최근 자료임.

소년기의 신체적·심리적 발달과정의 특성에 인하여 이중고를 겪게 된다.

이러한 다문화가족의 문제는 사회적 문제로 비화할 가능성이 높다. 다문화학생에 대한 지원으로 그들의 학업 능력 향상이나 자아정체성 확립을 돕는다면 미래의 사회문제 발생을 방지할 수 있을 것이다. 다문화학생 멘토링은 이러한 목적으로 정부 차원에서 시작한 프로그램이다.

### 1.1.2. 다문화 가족 학생의 현황

관련법에서 규정하고 있는 바에 따른 다문화가족은 여성결혼이민자의 유입에서 비롯되었다<sup>4)</sup>. 여성결혼이민자의 증가는 다문화가정 학생 수의 증가로 연결되어 시간이 지남에 따라 중·고등학교에 진입하는 학생의 수도 늘어나고 있다. 그러나 다문화학생 수의 증가에 따라 그들에게 발생하는 문제점이 드러나는 현상이 나타나고 있다.

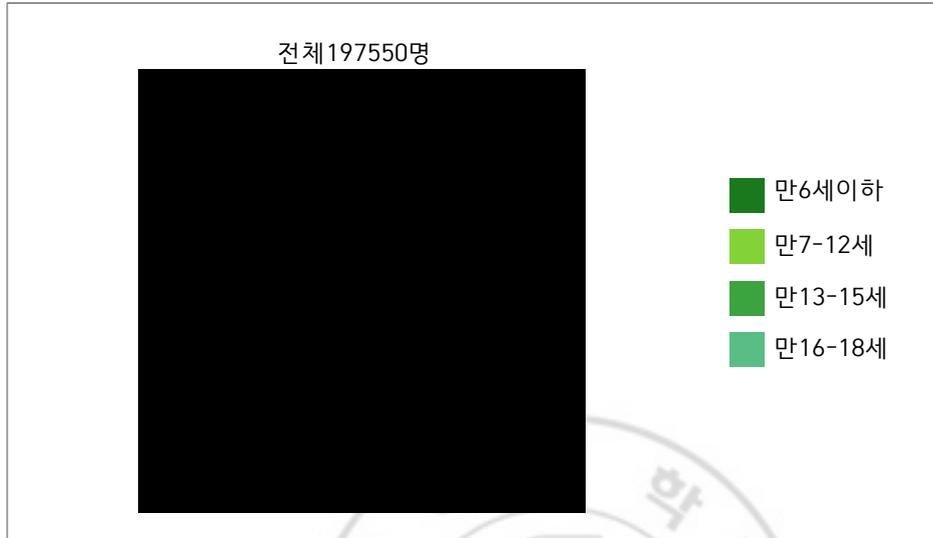
다문화가정의 자녀들은 신체적 차이, 문화의 차이, 언어의 차이 등에 의한 편견과 개인적 특성으로 인하여 학교폭력과 그에 따르는 학교부적응을 경험하고 있다(이애련, 2015). 2000년대 들어 급격히 증가한 결혼이주여성들의 결혼은 임신과 출산으로 이어졌고, 이 시기에 출생한 다문화가정의 자녀들이 성장하여 2005년 이후 학령기에 다다르면서 학교 내 다문화학생의 수가 증가하고 있다. 따라서 다문화학생 수의 증가 추이는 2000년대 초기부터 결혼이주여성의 이주 변화와 비슷한 양상을 보인다. 뿐만 아니라, 2011년 이후부터 군에 입대하는 다문화가정 자녀들의 수도 늘어나기 시작하여 2012년 다문화가정 출신 만 19세의 징병검사 대상자가 1100여명에 이르고 있다.<sup>5)</sup>

4) 「다문화가족지원법」(2008)에 따르면, 다문화가족이란 대한민국 국적을 가진 한국인과 혼인관계에 있거나 또는 혼인의 경험이 있는 재한외국인, 또는 출생 시부터 대한민국 국적을 부여받은 자와 「국적법」에 의해 귀화 허가를 받은 자로 이루어진 가족이다.

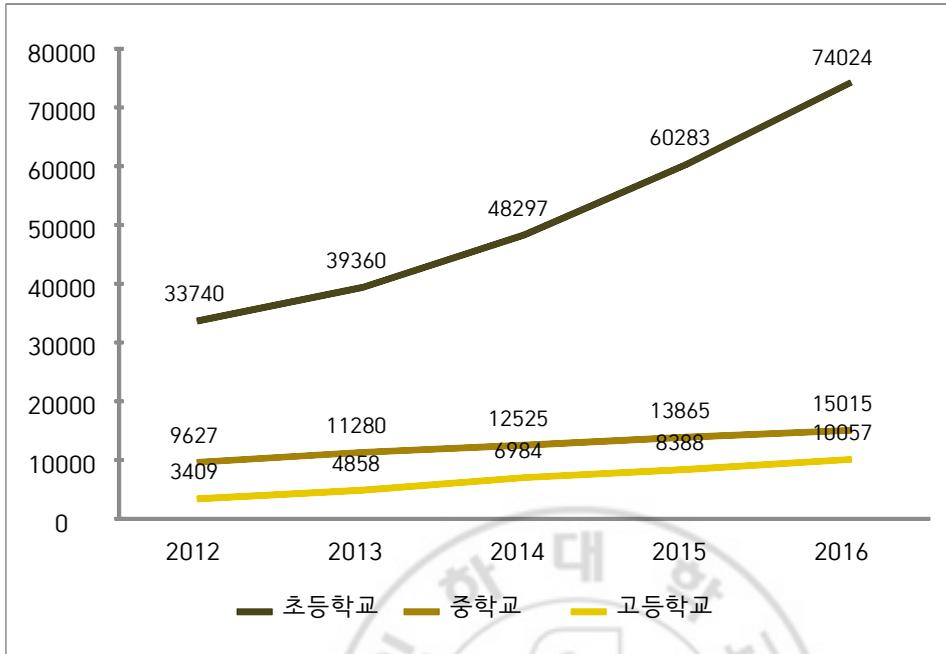
5) 1991년생까지는 인종, 피부색 등으로 외관상 명백한 혼혈인은 5급 제2국민역으로 군복무가 면제되었으나, 2010년 병역법이 개정으로 한국 국적이면 혼혈여부와 관계없이 모두가 병역의무를 지도록 되었다. 2010년 1월 25일 병역법에서 “외관상 식별이 명백한 혼혈인”을 제2국민역으로 편입한다.”는 조항을 삭제하고 “병역의 의무

통계청(2015)의 발표에 의하면 다문화가정 자녀의 수는 2007년 44,258 명에서 2012년 168,573 명으로 5년 사이에 3.8 배가 증가하였고, 2015년에는 207,693 명으로 2007년 대비 약 4.7 배 증가하였다. 다음의 [그림 4]는 2016년 11월의 결혼이민자 자녀 연령별 현황을 보여주는 그래프이다.

(단위 : 명)



며, 매년 1만 명 이상 증가하여 2016년 6월 다문화학생 비율이 1.7%에 달하고 있다. [그림 5]에서는 2012년부터 2016년까지 초등학교, 중학교, 고등학교의 학교 급별 다문화학생 현황을 확인할 수 있다.



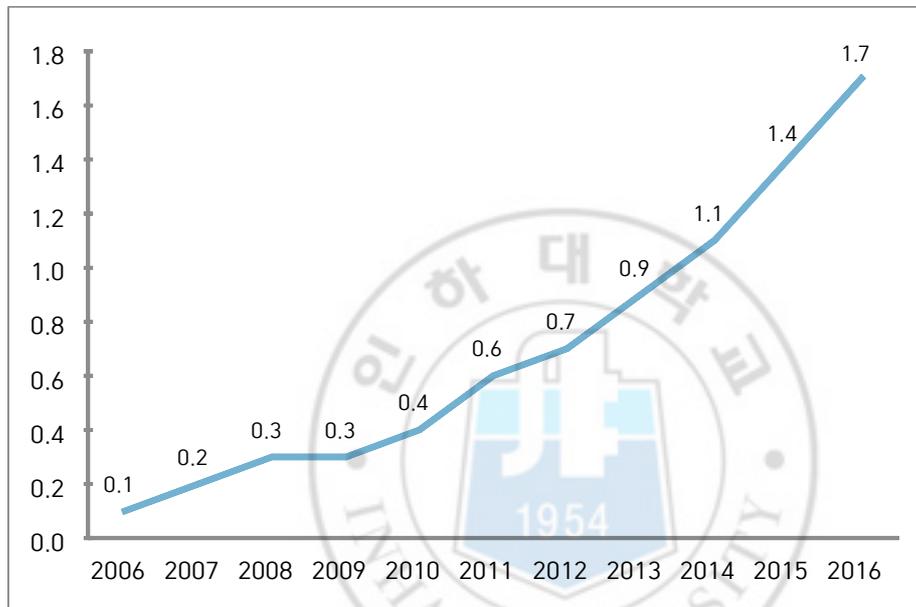
〈표 6〉 다문화가정 학생의 수

	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
학생수(명)	20,180	26,015	31,788	38,678	46,954	55,780	67,806	82,536	99,186

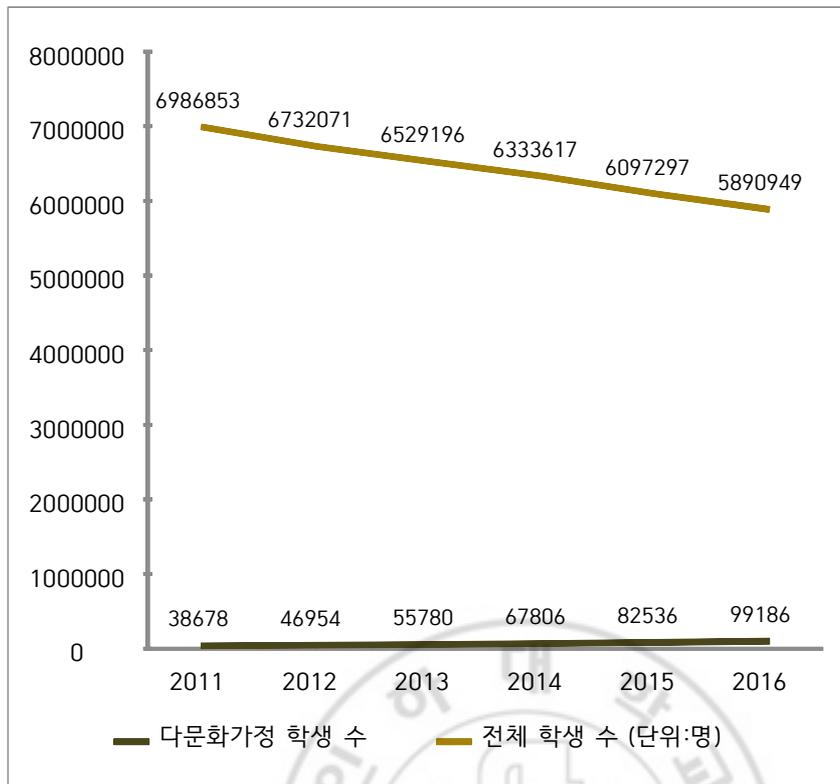
출처: 교육부 보도자료(2017. 01. 12. 목요일), 다문화가정 학생현황

다음 [그림 6]에서는 2006년부터 2016년까지 10년간 국내 전체 학생 대비 다문화가정 학생의 비율의 변화를 볼 수 있다.

(단위 : %)



년~2016년 기간의 학생 수 변화를 나타낸 그래프이다.



로 다른 면을 보일 수밖에 없다. 따라서 다문화학생들은 가정 내에 혼재하는 문화로 인하여 가치관의 혼란을 겪게 되며, 이러한 가정환경에서의 삶과 학교생활은 정체성 형성에 부정적 영향을 미치게 된다. 이러한 정체성의 혼란은 대인관계 형성 과정에도 부정적으로 작용하며, 또래집단으로부터 따돌림을 당하거나 자신감이 저하되어 학교교육에서 벗어나는 결과를 초래한다(천호성·박계숙, 2012).

다문화학생들은 남다른 외모와 어려운 가정형편으로 '집단따돌림'을 경험하게 되고, 학교 안의 새로운 환경에서 '문화부적응'으로 중도에 학업을 포기하는 학생 수가 해마다 늘고 있다(정행준, 2011). 다문화학생들이 학교적응에 어려움을 겪는 요인으로는 엄마가 외국인이기 때문에(34.1%), 의사소통이 잘 안되어서(20.7%), 특별한 이유 없이(15.9%), 태도와 행동이 달라서(13.5%), 외모가 달라서(4.9%)의 순으로 나타났다(설동훈, 2005). 다문화가정 자녀의 낮은 언어능력과 학습능력은 폭력 피해의 원인이 되며, 교우들 간의 유대가 약하거나 학업 성적이 낮은 이 학생들은 폭력범죄피해의 가능성이 높다고 하였다(노성호·이성식, 2003).

다문화가정 학생의 학교부적응 문제는 피부색 등으로 쉽게 구분되는 외모의 차이 등에서 오는 사회적 편견, 한국어가 익숙하지 못한 어머니에 의한 양육으로 비롯된 언어능력과 기초학습능력 부족으로 학교에 입학 후 학업부진과 자존감의 저하, 그에 따른 집단따돌림을 겪게 되면서 발생한다. 부모의 문화적 차이와 경제적 어려움은 다문화학생의 학교부적응을 더욱 가중시키며, 학교부적응 문제는 집단따돌림으로 발전되고 학교폭력으로 이어지게 된다. 이외에도 물질적 어려움을 경험하는 다문화학생의 경우에는 청소년의 인지발달에 영향을 미치므로 위축 예방을 위한 개입이 필요하며, 특히 물질적 어려움을 경험하는 고등학생 자녀들에게는 성적 하락에 대한 예방과 개입이 필요하다(정선영, 2013).

또한 다문화학생의 증가는 다문화장병의 증가로 이어질 것이다. 국방부에 의하면 다문화가정 자녀 중 남자의 수가 2010년 말 기준 6만여 명이고, 이 중에서 군 복무기에 가까워지는 만 16~18세의 남학생은 4000명 정도라고 한다. 다문화장병의 증가는 다문화가정 자녀의 정체성과 관련하여 분단국가라는 한국

의 특성상 큰 의미를 내포하고 있다고 할 수 있다. 다문화장병들의 증가가 한국의 국방에 어떠한 영향을 미치게 될 것인지에 대한 논의가 시작되어야 할 것이다. 이러한 면에서도 다문화학생 지원을 위해 실행하고 있는 다문화학생 멘토링은 시의적절한 프로그램으로 볼 수 있다.

이와 같은 학생 및 청년 인구의 변화는 날이 갈수록 심화될 것으로 예상할 수 있으며, 중국에는 다문화학생이나 다문화장병의 수 또는 비율에 대한 통계의 의미가 크게 유의하지 않는 시기가 올 것이다. 다문화사회에서는 다양한 문화의 공존으로 각기 다른 문화들의 개별적 정체성으로 말미암아 사회적 갈등이 발생할 수 있다. 다문화현상이 심화될수록 갈등과 문제 발생의 우려는 높아질 것이며, 현재를 사는 우리는 미래의 혼란을 줄이기 위한 노력을 할 필요가 있다. 다문화학생 멘토링의 목적 또한 미래 다문화사회의 갈등을 줄이기 위하여 다문화학생과 대학생 멘토들의 다문화에 대한 이해력을 높이는 데 있는 것이다.



## 1.2. 다문화학생 멘토링의 의의

### 1.2.1. 멘토링의 개념 및 역할

멘토링(mentoring)이란 용어가 다양하게 정의되고 있기는 하지만, 대부분의 경우, ‘경험이나 지식이 풍부한 사원이 각자에게 맡겨진 신입사원을 지도해 주는 시스템’의 의미로 사용되고 있다. 또한 멘토링은 본질적으로 멘토와 멘티라는 ‘인간관계’에 기초하고 있으며, 멘토는 지혜와 신뢰로 후배 또는 도움이 필요한 사람을 이끌어 주는 지도자라는 의미로 통용되고 있다. 멘토링이 우리 사회에 전반적으로 확산되고 있으나, 멘토링에 대한 튜터링이나, 코칭 등 유사한 개념과 혼동하여 사용하는 경우가 많다. 멘토링에서는 단순한 지식 및 기술의 전달과 같은 기능적인 면 외에 멘토와 멘티의 관계형성을 중요한 핵심기제로 보고 있다는 점에서, 튜터링 또는 코칭은 멘토링과 구분하여야 한다.

다문화 멘토링의 의미와 개념을 확인하기 위하여 먼저 일반적인 멘토링에 관한 선행연구를 살펴보았다. 멘토링은 사회복지·심리학 분야에서 인간의 성장과 지도를 위한 효과적인 방법으로 관심이 집중되고 있으며(박현선, 1998; 이현주·박현선, 2009), 가정·학교·지역사회에서 건강하게 적응하도록 하는 데 유용하게 활용되는 전략이다(전광석, 2008). 많은 연구에서 멘토링의 기능으로 경력관련 기능과 심리사회적 기능을 들고 있으나, 근래 들어 역할모델 기능이 강조되는 추세이다(이기주, 2012). 청소년 멘토링에서 멘토는 관여자들 간의 관계를 통해 기술이나 전통을 가르치고, 아동·청소년들의 위험요소를 줄여 책임감 있는 성인으로 성장할 수 있도록 도움 주는 조언자이며 보호자 역할을 한다(Freedman, 1993).

전통적인 멘토링에서는 멘토링의 기능을 경력 개발 기능과 심리사회적 기능으로 분류하였으나, 최근에는 심리사회적 기능에 포함되어 있던 역할모델 기능이 강조되어 제3의 기능으로 분리되는 추세이다. 특히 다문화학생 멘토링은 전형적인 청소년 멘토링으로 역할모델 기능이 매우 중요하다. 무엇보다 학교와 사회 적응에 어려움을 겪는 다문화가정 청소년들에게 있어서 역할모델의 존재는

절실하다. 이들에게 멘토는 형 또는 언니이자 선생님이므로, 정서적 지원자이며, 생활의 안내자 역할을 하게 된다. 다음 <표 7>에 멘토링의 기능과 멘토의 역할을 정리하였다.

<표 7> 멘토링의 기능과 멘토의 역할

멘토링의 기능	멘토의 역할
경력개발 기능	지도자- 업무 관련 지식 및 기술의 전달 안내자- 새로운 환경 적응 지원 도전적 업무부여 - 목표설정, 동기부여
심리사회적 기능	심리 상담- 후원자 정서적 지원- 비전제시, 도전의 기회 제공, 격려 역할모델(근래에는 강조되어 분리됨)
역할모델 기능	태도, 가치관, 바람직한 성장 모델

<표 7>에서 볼 수 있는 바와 같이, 멘토링의 경력개발 기능은 멘토가 멘티의 업무 수행에 필요한 능력을 습득하고 자기 계발을 할 수 있도록 안내하고, 멘티의 목표 달성을 위하여 후원하는 기능이다. 따라서 멘토에게는 교수자로서의 지식, 기술, 태도가 요구된다. 심리사회적 기능에는 멘티의 성장을 위한 후원, 비전과 도전의 기회의 제공 등이 있다. 멘토는 멘티의 잠재력을 개발과 새로운 목표 제안하고, 멘티의 목표 달성을 위하여 비전 제시와 격려로 멘티의 자신감과 효능감을 고취시킬 수 있어야 한다.

최이원(2002)은 멘토링 활동이 참여 청소년들의 태도와 행동 측면과 자아개념, 포부, 자아정체감, 존재적 안녕(well-being)과 같은 인지적 요인에 영향을 미치며, 자아정체감의 안정성, 목표지향, 자기주장, 자기수용 등에도 영향을 준다고 하였다. 특히, 가정과 학교, 사회 전반적으로 어려움을 겪고 심리적으로 위축되어 있는 다문화가정 학생들에게 있어, 자신의 이야기를 편견 없이 들어주는 심리적 지지는 생활에 전반적으로 긍정적인 영향을 미칠 것이다. 이들은 멘토링을 통하여 자아정체성 및 자아효능감 등이 높아질 수 있을 것이며, 이러한 과정에서 멘토들의 역할이 매우 중요하다.

멘토링에 관련한 선행연구들을 살펴 본 결과, 많은 연구자들이 멘토링을 통한 멘티에 대한 효과와 멘티의 변화에 대한 연구, 멘토의 역할과 역량, 멘토의 효

능감, 멘토의 특성 등 멘티 또는 멘토와 관련한 주제에 많은 관심을 두고 있었다. 그 외에 멘티와 멘토의 관계, 멘토링 프로그램, 멘토링 관계자들의 연관성 등에 관한 연구들도 이루어지고 있었다.

멘티에 대한 효과를 연구한 김선구·김성석(2011)은 멘토링은 멘티에게 경력몰입, 직무만족, 이직의도 감소, 보상 등의 특혜를 주는 시스템이지만, 멘티 뿐만 아니라 멘토에게도 리더십 발휘, 정보습득 신뢰구축, 승진 등의 기회를 제공해주는 종합적인 인력개발 수단이라고 하였다. 그리고 멘토에 관해서는 다각적으로 접근한 연구가 다수 진행되어 있었다. 박경규·이규만(2010), 이미정·박미숙(2012), 이지은·오민아·김태준(2012) 등은 멘토의 특성에 관련한 연구를 진행하였으며, 김예성·배정현(2007), 김종관·김민정(2010), 백승영·유진은(2013), 김영순·방현희·홍정훈(2014) 등은 멘토의 역할과 역량에 대하여, 그리고 멘토의 효능감에 대해서는 김정주(2012), 박서영·김성웅(2012) 등이 연구하였다.

그 외에 멘티와 멘토의 관계, 멘토링 프로그램, 멘토링 관계자들의 연관성 등에 관한 연구들도 많은 비율을 차지하고 있었다. 진희란·박찬정(2008), 김민정·박지혜(2009), 박혜원·장원섭(2010), 손수진(2010), 오아라·박경규·김효정(2011) 등은 멘토와 멘티와의 관계에 대해 연구하였다. 일반적인 멘토링에서 멘토와 멘티의 개인적인 특성을 고려하지 않고 관리자에 의해 일괄적으로 진행되고 있으며, 이는 멘토링의 효과에 부정적인 영향을 미치게 된다(진희란·박찬정, 2008). 오아라·박경규·김효정(2011)의 연구에서는 멘토의 호감이 멘토링 기능의 선행요인으로 멘토링 제도의 실효성을 높이기 위해서는 멘토와 멘티의 매칭(matching)이 중요하며, 관리가 필요하다고 하였다.

멘토링 프로그램의 개발과 운영 및 효과성 증대에 관하여는 박경민(2008), 송충근(2008), 권혁일(2010) 등이 연구하였다. 박경민(2008)은 대학생 멘토링 프로그램 사례연구에서 논리모델을 토대로 멘토링 프로그램을 분석하였다. 이 연구에서는 멘토링 프로그램의 구성요소를 확인하여 멘토링 프로그램 개발에 있어 사전 준비요소와 사후 평가에 이르기까지 각 단계의 구성요소를 제시하였다. 권혁일(2010)은 멘토링 프로그램의 개발과 운영에 있어 구성원 간 친밀성과 의사소통에서의 유연성, 그리고 활동상의 자율성 등이 핵심적 요소라고 하였다.

멘토링의 성과가 참여자의 개인적인 투자와 노력에 의존하고 있으나, 멘토링 프로그램의 성공을 위해서는 멘토와 멘티의 개인적 차원에서뿐만 아니라 조직적 차원의 체계적인 지원과 프로그램 개선을 위한 노력이 필요하다(송충근, 2008). 그러므로 멘토링에서의 지식공유가 이루어지기 위해서도 지식을 공유하고자 하는 개인의 의지와 노력이 필수이지만, 효과적인 지식공유를 위해서는 관계 집단의 지원과 노력이 뒷받침되어야 할 것이다.

멘토링은 멘토와 멘티 두 사람 사이에 이루어지는 긍정적이고 인간적인 교류 관계로서, 이 관계는 어떤 협정이나 거래에 의한 계약적 관계가 아니라 서로 간의 신뢰를 기반으로 이루어지는 인격적인 교류이며 삶을 배우는 양식이다. 멘토링은 일정기간 지속되거나 평생 지속되는 멘토 대 멘티의 인간관계이며, 멘토는 멘티의 특성과 잠재력을 발견하여 격려와 도움을 제공하고, 인생의 발전을 돕는 역할을 한다(오기성·조동섭, 2008). 따라서 멘토링이 효과적으로 운영되기 위해서는 멘토와 멘티에게 요구되는 역량을 알아볼 필요가 있다. 일반적으로 역량이란 전문성을 발휘할 수 있도록 요구되는 지식, 기술, 태도 및 기타 특성 등을 총칭하는 말이다. 멘토는 다양한 측면에서 멘티에게 도움을 주는 사람이다. 멘토는 멘티를 믿어주며, 격려해주고, 보살펴주고, 그리고 멘티가 정서적으로 성숙하도록 돕는 역할을 한다.

Lucia & Lepsinger(1999)는 멘토 역량을 효과적인 역할 수행과 사업의 전략적 목적을 달성하는 데 도움이 되는 지식, 기술, 능력 및 특성으로 보고 있다. Hersey, Blanchard & Johnson(1996)은 멘토링 역량을 지식, 전이 가능한 지식, 기술, 경험 등으로 정의하였다. 간진숙(2011)과 이상호·이만기(2006)는 멘토의 역량으로 지식(wisdom), 인격(respectability), 감수성(sensitivity)으로 구분하였으며 멘토 역량 중 인격이 지식보다 중요하다고 하였다. 최병권(2005)은 멘토가 갖추어야 할 역량으로 능력요건, 성격요건, 감성역량 세 가지를 들고 있다. <표 8>은 여러 학자들이 주장하는 멘토의 역량을 정리한 것이다.

〈표 8〉 학자별 멘토 역량

Lucia & Lepsinger(1999)	지식, 기술, 능력 및 특성
Hersey, Blanchard & Johnson(1996)	지식, 전이 가능한 지식, 기술, 경험 등
간진숙(2011), 이상호 외(2006)	지식, 인격, 감수성
최병권(2004)	능력, 성격, 감성

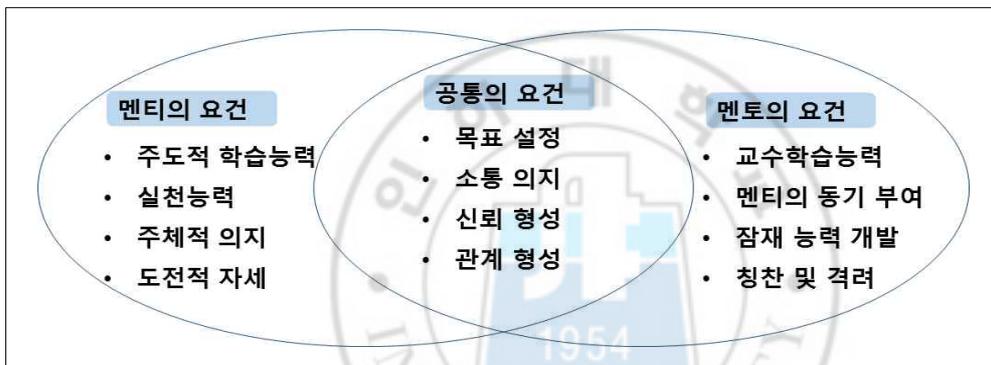
〈표 8〉에 나타나 있는 멘토들에게 요구되는 역량을 분류해보면, 지식, 기술(능력), 특성 또는 감성(감수성)으로 정리할 수 있다. 이는 역량의 요소인 지식, 기술, 태도의 차원으로 분석할 수 있다. 이에 따라, 본 연구에서는 다문화학생 멘토링의 특성에 맞추어 멘토 역량을 학습적 지식, 교수역량, 다문화역량으로 구분하였다.

멘티는 멘토의 도움을 받아 자신의 역량을 개발하고 발전하는 사람이라고 정의할 수 있다. 멘토링에서 교육의 혜택을 받는 사람을 표현하는 용어로 멘티(mentee), 프로테제(protese), 멘토리(mentory) 등이 사용되고 있지만, 보편적으로 멘티라고 지칭하는 경우가 많다. 멘티는 부족한 기초 지식을 보강하기 위한 능력을 키우려는 목적으로 멘토의 도움을 받아 업무에 필요한 정보를 얻고 집단에 적응하고자 하는 학습자이다.

Margo(2005)는 멘토링에서 멘티는 자신의 성장과 발전을 위해 책임을 지겠다는 의지, 자기 평가 또는 외부의 평가에 기초한 성장 잠재력, 한 가지 이상의 기술 수행 능력, 도전 과제와 새로운 책무를 찾고 있었다는 기록, 피드백과 코칭의 수용 능력 등을 지니고 있어야 한다고 하였다. 최병권(2005)은 멘티에게는 멘토를 발굴할 수 있는 능력과 학습능력, 주도력, 실천능력, 관계개선 등의 능력이 필요하며, 멘토는 멘티에게 동기를 부여하고, 피드백과 리스크 관리, 인맥 확대, 지도 및 개발해 줄 수 있는 능력을 지녀야 한다고 하였다. 그리고 멘토와 멘티에게 공통적인 요건으로는 적극적인 경청, 목표 설정 및 현상 파악, 신뢰형성, 상대방에 대한 칭찬 및 격려 등을 할 줄 알아야 한다는 점을 들었다. 적극적인 경청이란 멘토링 활동에서 멘토와 멘티간의 활발한 의사소통이 가능해야한다는 것이다. 멘토와 멘티가 함께 목표를 설정하고 이를 수행하기 위해

체계적으로 현상을 파악하는 기술이 필요하다. 멘토와 멘티는 멘토링 과정에서 상호 파트너십을 통해 적극적인 의견 교환을 함으로써 신뢰를 형성할 수 있다. 또한 칭찬과 격려로 자신감을 향상시켜야 한다.

위의 내용을 참고하여 다문화학생 멘토링에 적용시킬 수 있는 멘토와 멘티의 요건을 재정리하였다. 멘티에게 필요한 요건으로는 주도적 학습능력, 실천능력, 자신의 성장과 발전을 위한 주체적 의지와 목표를 향한 도전적 자세 등을 들 수 있으며, 멘토에게는 교수학습능력, 멘티의 동기 부여 능력, 멘티의 잠재 능력을 개발해 줄 수 있는 능력, 멘티를 칭찬하고 격려할 수 있는 능력 등이 요구된다. 그리고 멘티와 멘토 모두는 상호 소통하고자 하는 의지와 신뢰 형성, 목표 설정 능력, 관계형성을 위해 노력하는 능력을 갖추어야 하겠다. 다문화학생 멘토링의 멘토와 멘티가 갖추어야 할 요건을 [그림 8]에 벤다이어그램으로 나타내었다.



[그림 8] 다문화학생 멘토링에서 구성원의 요건

[그림 8]에 나타나 있는 멘티의 주체적 의지는 자신의 성장과 발전을 위해 스스로 노력하는 의지이며, 도전적 자세는 자신이 세운 목표를 이루고자 하는 자세를 뜻한다. 특히 공통의 요건에는 공동의 목표를 설정할 수 있는 능력과 소통과 신뢰로 긍정적 관계를 형성하여 설정된 목표를 이루고자 노력하는 능력으로 나타나 있다.

특히 다문화학생 멘토링은 다문화학생의 지원을 목적으로 하는 대표적인 공식적 청소년 대상 멘토링 프로그램이다. 멘토링은 면대면 교육과 훈련 등을 통

해 정서적 몰입으로 개인의 지적자본을 높여주는 수단이 된다. 멘토링을 통한 상담제도는 청소년 범죄자의 재범 예방과 부적응 행동을 개선하는 데에도 유용하다(백용매·문수백, 2009). 멘토링은 학생들에게 학업동기를 부여하고 학생들의 진로 지도에도 이용되고 있다. 학생들에게 직업관련분야에 대한 지식을 전달하여 직업진로를 제시하고 진로계획 과정에서의 심리적 지원으로 진로 준비활동에 대한 효과성을 높이는데 기여하고 있다.

특히 다문화가족 지원과 일반 사회복지 차원에서 시행되고 있는 저소득가정의 아동 및 청소년을 위한 멘토링의 경우, 아동청소년기에 겪게 되는 심리·사회·문화적 갈등 등 긍정적 성인역할모델을 제공하고 인간의 성장과 지도를 위한 효과적인 방법으로 제시되고 있다(이혜연 외, 2005). 최근에는 교육의 양극화 해소와 사회통합을 목적으로 지역사회 대학생들을 멘토로 선정하여 소외계층의 아동 및 청소년들의 지원을 위한 교육학 영역의 멘토링이 활성화되고 있다(송진웅, 2008). 기업에서 인재 육성 수단으로 신입사원들의 적응 및 경력개발, 사원들의 조직 적응 및 경력관리 차원에서 활용하기 시작한 멘토링이 최근에는 정부 기관이나 공공기관으로 그 범위를 점점 확대하고 있다. 멘토링 시스템이 발전하여 기업에서 벗어나 공무원, 교사, 학교, 그리고 청소년을 대상으로 유용하게 활용되고 있는 것이다. 뿐만 아니라, 멘토링은 범죄자 또는 탈선청소년의 선도 및 범죄 예방, 한부모자녀 또는 차상위계층 등 취약한 계층의 사람들이나 은퇴자, 장애인 가족이나 다문화가족과 같은 소수자의 지원에 이르기까지 대상이나 연령에 관계없이 광범위하게 적용되고 있다.

멘토링 프로그램을 구분하는 방식은 다양하다. 참여하는 사람의 숫자에 따라서 1:1 멘토링, 그룹 멘토링, 팀:팀 멘토링으로 구분된다. 기본적으로는 1:1 관계를 유지하지만, 활용목적이나 조직의 상황에 따라 다양한 유형과 방식으로 진행된다. 멘토링을 운영하는 주체에 따라 ‘공식적 멘토링’과 ‘비공식적 멘토링’으로 구분하기도 한다. 또한 멘토링 프로그램의 운영주체에 따른 구분 이외에 운영형태에 따라 구분하는 경우도 있다. 그리고 지도자와 실습생, 교사와 학생, 기업과 조직에서의 선임자와 초임자 등 모든 선후배 사이의 멘토링 이외에도 학교에서 아동들 상호간에, 동료교사들 간의 동료 멘토링 등 다양한 멘토링이

활성화되고 있다.

Noe(1988)는 멘토링의 기능으로 경력개발 기능과 심리사회적 기능 두 가지를 대표적으로 중요한 요소로 보았다. Kram(1983)은 멘토링의 기능에 대해서는 직무관련 기능과 심리사회적 기능으로 구분하였다. <표 9>는 Kram이 제시한 멘토링의 기능을 정리한 것이다.

<표 9> 멘토링의 기능

기능		내용
직무 관련 기능	후원	멘티가 바람직한 역할로 나아갈 수 있도록 추천해주거나 기회를 제공해주는 등 도움을 주는 기능
	노출 및 소개	멘티의 경력발전에 영향을 미칠 수 있는 다른 관리자나 사람에게 소개를 시켜주며 능력 향상에 기회를 주는 기능
	지도	멘티가 부여된 학습활동을 효과적으로 수행하고 이해하도록 그에 필요한 지식, 기술 등을 가르치는 기능
	보호	정해진 목표를 달성하기 위해 수행하는 중에 멘티에게 부정적인 영향을 끼칠 요인들로부터 보호하여 주는 기능
	도전적인 업무부여	멘토링에서의 학습활동을 효과적으로 수행하고 목표를 달성하기 위해 새롭고 도전적인 과제를 제시하여 그에 필요한 지속적인 지원과 성과에 대한 피드백을 제공함으로써 학습활동에 자신감을 갖게 해주는 기능
심리 사회적 기능	역할모형	멘토링 구성원으로서 멘토는 멘티들에게 학습활동과 대학생활 등에 대한 적절한 행동양식과 태도, 가치관 등을 전달하여 하나의 역할모형으로서 멘티들이 닮아가는 기능
	수용 및 지원	멘토링이 진행되면서 멘토와 멘티가 상호간에 친밀감을 통한 신뢰를 구축하고 존중하며, 갈등이 생기더라도 따뜻하게 감싸 안고 격려해주는 기능
	상담	멘티의 개인적인 고민이나 갈등 등을 멘토와 상의하고 그에 적절한 해결 방안을 제시해주며 서로의 의견을 교환함으로써 심리적인 돈독함을 쌓는 기능
	우정	멘토와 멘티가 교수자-학습자 기능의 공식적인 관계를 떠나 비공식적인 곳에서 서로에게 친밀함을 갖고 사적인 관계를 유지하는 기능

출처: Kram, K. E. (1983)

〈표 9〉를 살펴보면, Kram(1983)은 멘토링의 기능을 직무관련 기능과 심리 사회적 기능으로 분류하여 정리하고 있다. 직무관련 기능으로는 지식과 기술의 전달, 후원 및 기회의 제공, 도전적 목표 제시와 지원 등 지식전달 및 기회제공 기능을 제시하고 있으며, 심리사회적 기능으로는 역할모델, 정서적 지원, 상담을 통한 멘티의 문제해결력 증진 등으로 정리하고 있다.

그러나 김주섭(2008)은 멘토링의 기능이 후원과 도전, 그리고 비전의 제공에 있다고 하였다. 후원적 기능은 대화와 청취, 정보의 제공, 긍정적 기대, 잠재력 개발 등에 다양한 지원을 제공하는 것이다. 청소년 대상 멘토링에서 멘티의 학습을 도와주고, 개인적으로 정서적인 지지를 해주며 멘티의 잠재력과 자아를 인식할 수 있게 도와주는 부분을 후원적 활동으로 볼 수 있다. 이와 같은 분류를 다문화학생 멘토링에 적용한다면, 직무관련 지식 전달을 학업 관련 기능으로 대체할 수 있다.

청소년 대상 멘토링의 유형에는 교육 및 학업지도, 진로지도, 상담 멘토링 등이 있다(이현아, 2004). 교육 및 학업지도 멘토링은 전반적인 학업능력을 향상 시키는데 초점을 둔다. 진로지도 멘토링은 자신의 적성과 흥미를 발견하여 미래의 전망을 세우고 필요한 정보와 기술을 제공하는 것을 목표로 하고 있다. 특히, 청소년 멘토링에서는 학습 중심의 멘토링이라 하더라도 심리사회적 기능이 매우 주요한 범주이다. 멘토링 상담은 정체감의 위기에 처해 있는 청소년들에게 다양한 사회문화적 활동을 함께하고, 개인적 지지를 해 줌으로써 사회에 적응하도록 돕는 등 청소년 멘티의 성장에 중점을 두고 있다. 멘토링의 핵심은 지혜를 전달시키는 것이라기보다는 상호 추구하는 것이다(김주섭, 2008).

이기주(2012)는 우리나라에는 청소년을 위한 멘토링 사례가 흔치 않다고 하였다. 그러나 이 연구의 중심이 되는 다문화학생 멘토링은 전형적인 청소년 멘토링이라고 할 수 있으며, 장학재단을 통하여 전국에 걸쳐 진행되고 있는 프로그램이라는 면에서 우리나라의 대표적인 청소년 멘토링이라 할 수 있다. 이 연구에서는 다문화학생 멘토링에 참여로 인해 변화된 멘토들의 지식에 대하여 탐색하고 있다. 멘토링은 일방적으로 이루어지는 지혜의 전달이 아닌, 지식의 공유에 의한 상호 간의 호혜성에 그 역할의 무게가 실려 있다고 할 수 있다. 그리

고 공유 지식의 변화는 공유되는 환경의 영향을 받게 되므로, 멘토링 참여 활동에 의해 변화된 지식은 다문화지식으로 발전될 것이다.

### 1.2.2. 다문화학생 멘토링의 현황 및 과정

다문화학생 멘토링은 청소년 멘토링 프로그램으로 다문화가정 자녀를 위한 학습과 정서지원을 목적으로 하고 있다. 현대의 청소년들은 사회적 변화, 가족의 해체, 입시로 인한 학업의 중압감 등 다양한 문제에 직면해 있다. 직면한 문제해결이 어려운 청소년들에 대하여 학습적, 정서적 지원이 필요하다. 이런 의미에서 멘토링은 청소년들의 어려움 해결에 도움을 주고, 미래에 대한 목표를 세우는 데 도움을 주고 있다(이기주, 2012). 특히 다문화가정 청소년들은 일반 청소년들과 달리 가정적 요인으로 인하여 발생하는 다양한 어려움을 겪고 있다.

다문화가정 학생들은 학교부적응과 또래집단에서의 따돌림 등 학교 내에서의 어려움을 경험하고 있으며, 가정에서는 부모와의 의사소통에 어려움과 사회적으로 부모나라의 문화와 관습 등의 차이로 인한 갈등을 경험한다(김현희, 2007; 최은정, 2011). 다문화가정 자녀들은 문화적 차이와 외모적으로 나타나는 차이, 의사소통의 어려움으로 인한 사회적 편견 및 경제적 문제 등의 어려움을 겪고 있다. 이러한 어려움이 감소되지 않은 채 학교로 진입할 경우, 정서적으로 민감한 시기의 학생들은 심리적 위축감과 자신감 상실 등 정서적 발달에 문제가 발생하고, 이 문제는 나아가 무단결석, 가출, 폭력으로 이어져 사회문제로 발전할 수 있다(황범주, 2008; 설동훈, 2005). 이들을 위한 교육적 지원과 대책이 마련되지 않을 경우, 우리 사회는 막대한 경제적비용을 지불하게 될 것이다(최은정, 2011; 김정순, 2009). 이러한 우려에 대한 해결책으로 멘토링을 활용하고 있다. 윤경원·엄재은(2009)는 다문화 멘토링이 참여자들에게 다양한 문화들 간의 근접성을 확인시키고, 문화적 이질감이나 타문화에 대한 고정관념을 약화시킨다고 주장한다. 멘토링이 다문화가정 학생의 학교 적응과 심리적 안정 등을 지원하여 문제 해결에 도움을 줄 것으로 기대할 수 있다.

다문화가정 학생들은 학업 및 학교생활적응에서 어려움을 겪는 경우가 많으

며, 학교 수업 참여에도 소극적이며 학업 능력도 떨어지는 등 학교부적응을 겪고 있다(오성배·강태중·이기범, 2009). 다문화가정 청소년 대상 연구에 의하면, 응답자 가운데 30%는 학교를 그만두고 싶었다고 한다. 그 이유로는 공부가 싫어서가 10.1%로 가장 많았고, 다음으로는 차별과 불공평, 교사와 반 친구들이 싫어서가 5.8%로 동일하게 나타났다(금명자 외, 2006). 그러므로 다문화 멘토링은 멘티의 학업성취 지원에 그치지 않고 결연관계에 의한 긍정적인 역할모형을 제시하여 학습과 더불어 아동의 사회적 관계 및 건강한 사회인으로 성장할 수 있도록 할 수 있어야 한다(김미현, 2011). 그러나 현재 정부와 각 지방자치단체에서 시행되고 있는 다문화가족을 위한 멘토링은 한국어교육과 학습 지원에 주안점을 두고 있다. 때문에 학습 외의 다양한 문제에 직면하고 있는 다문화가정 학생들에게 실질적으로 필요하거나 그들이 원하는 서비스보다는 기관이나 단체의 일률적이고 정형화된 정책에 의한 지원이 대부분이다(손영희, 2011).

‘다문화학생 멘토링’은 한국장학재단에서 운영하는 인재육성지원사업인 ‘대학생 지식 멘토링’ 사업의 일환이다. 대학생 지식 멘토링은 학업 능력과 인성을 갖춘 대학생들을 활용하여 전국의 초·중·고등학교 학생들을 위하여 학습 동기 부여, 학업지도, 진로상담 및 돌봄 등을 진행하는 미래인재 양성을 지원하는 사업이다. 교육부는 2006년 5월에 다문화가정 학생 교육지원 대책을 수립하여 발표하고 지원방안보고회 등을 개최하여 다문화학생 멘토링을 시행할 것을 결정하였다. 저소득층 학생에게 제공하던 대학생 멘토링 사업을 다문화가정 자녀까지 확대하여 2007년 다문화가정 자녀 교육을 지원하기로 하였다. 2007년에는 중앙다문화교육센터 및 시·도 다문화교육센터 지정, 다문화정책 연구학교 운영, 지역 특성에 맞는 다문화 프로그램을 도입하여 다문화가정 학생을 지원하였다. 이 사업에는 ‘대학생 지식 멘토링’과 ‘대학생 지식 멘토링 캠프’, 그리고 본 연구의 기반이 되고 있는 ‘다문화학생 멘토링’이 진행되고 있다. 그럼에도 2006년과 2007년의 교육정책에 관한 연구물에서는 유관부처, 기관 간 연계성의 부족, 교육프로그램과 교육대상의 편중성, 일회성 행사 중심의 운영, 다문화가정 학생 교육과정 개발 부재, 더 나아가서는 다문화가정 학생의 학교적응이나 학습 능력의 조기 진단과 평가이후 지원 시스템의 부재 등이 지적하고 있다(Noh, 2011).

2008년과 2009년에 수립된 다문화가정 교육지원 정책은 이러한 점을 반영하여 현행까지 제기되었던 문제점의 해소 및 체계적인 지원을 위한 근간이라고 볼 수 있다. 2008년에는 2009년부터 2012년까지 추진할 다문화가정 학생 교육지원 방안을 마련하였으며, 2009년에는 정부의 교육복지종합대책에 의해 다문화가정 학생들의 특성을 고려한 다문화가정 학생을 위한 맞춤형 교육지원 계획을 수립하였다. 세부 지원내용으로서는 지역별 다문화가정 학생 대상 방과 후 교실 운영과 전교생 대상 다문화이해 교육 실시, 교사 직무연수에 다문화이해 연수과정 개설, 다문화가정 학생 재학학교의 교장·교감 및 장학사의 다문화연수 실시, 다문화이해 교육을 위한 연구학교(12개교) 및 다문화교육 우수학교(58개교) 지정, 예비교사 다문화교육 이해 제고를 위한 전국 11개 교대에 다문화교육 강좌 개설 지원 등이다. 이와 병행하여 교육과학기술부는 학생들의 교육격차 해소 및 정서적 지원을 목적으로 다문화학생 멘토링 사업을 시작하게 되었다.

다문화 멘토링의 주요 내용에는 멘토링과 멘토 역할 이해, 멘티에 대한 교육적 지원, 멘티의 심리·정서적 지원의 세 가지가 포함된다. 첫째, 멘토링과 멘토 역할 이해는 다문화사회의 이해, 다문화가정 학생의 특성 알기 등 멘티의 특성에 대한 이해와 멘토링에 대한 이해와 멘토들의 멘토링에서의 성취목표 등 멘토링의 전반적인 특성에 대해 파악하는 것이다. 둘째, 멘티에 대한 교육적 지원에는 멘티의 교과학습 지도가 포함되어야 한다. 셋째, 멘티의 심리·정서적 지원, 멘티를 위한 인성지도와 진로지도, 상담이 이루어져야 한다(한국장학재단, 2016).

다문화가정 지원 관련 부처 및 교육청과의 협의를 강화하여 부처 간, 중앙부처 및 지방자치단체 간의 역할 분담 및 연계체제를 확립하고, 학생 지원에 있어서도 전체 학생 대상 일괄적으로 지원하던 정책에서 탈피하여 맞춤형의 학습 지원 및 상담을 제공하기로 한 것이다. 2010년에도 2009년과 동일하게 지원된 15억 원의 근로장학금과 2500명의 대학생을 활용하여 다문화가정 학생들에게 멘토링을 실시하였고, 이에 대학에서는 다문화교육 강좌를 수강한 학생들에게 다문화가정 학생 멘토링에 지원할 수 있는 우선자격을 부여하였다. 다문화교육 강좌는 교육대학 및 국공립 사범대학 20개교에 증설하였다. 2011년에는 다문화가정 학생교육지원계획을 수립하였고 2012년 다문화학생 교육선진화방안으

로 전체 교육대학과 사범대학 30개교에 다문화교육 강좌운영을 지원하였다. 또한 2009년에는 교육대학 및 사범대학에 재학 중인 대학생 중에서 멘토를 선정 하였으나, 2011년부터는 교육대학과 사범대학 외에 전국 일반대학으로까지 멘 토의 선정 범위를 확대하였다. 다문화가정 취학 아동의 급격한 증가와 중학교에 진학하는 다문화가정 학생의 증가로 인하여 수혜 대상도 초등학생에서 중·고 등학생에까지 확대 시행하고 있다.

그리고 2013년부터 농촌의 다문화학생을 위해 온라인 멘토링 시스템을 시범 실시하였으나 2016년에 중단되었다. 장학재단 관계자의 말을 빌리면, 학생들의 온라인 사용 과정에서 발생한 부모님과의 갈등 때문이라고 한다.

다문화학생 멘토링은 2009년 13개 대학을 시작으로 2011년 42개 대학으로 확대하여 실시하였다. 더불어 2012년부터는 다문화가정 뿐만 아니라 탈북가정 학생들을 포함하였으며, 2013년 52대학이 참여하였고, 2014년에는 80개, 2015년은 76개 대학, 2016년에는 91개의 대학이 참여하였다. 전국적으로 많은 대학의 참여는 다문화학생과의 접근성이 좋아져 지역적 문제로 배제되는 경우 가 줄일 수 있게 된다. 멘토링 참여대학과 멘토의 현황을 <표 10> 으로 나타내 었다.

<표 11> 다문화학생 멘토링 현황

년도	참여 대학 수	전체 참여 멘토	전체 참여 멘티	I대학교 멘토
2009년	13개 교육사범대학	3,457명		-
2010년	13개 교육사범대학	2,335명		-
2011년	42개 대학교	3,736명	4,071명	41명
2012년	47개 대학교	4,057명	4,733명	40명
2013년	52개 대학교	4,888명	4,784명	50명
2014년	82개 대학교	6,919명	7,121명	100명
2015년	76개 대학교	4,808명	5,310명	70명
2016년	91개 대학교	4,388명	-	70명

출처: 2015 장학재단 사업현황보고서, 2016년 사업 설명회 자료 참조

본 멘토링 사업의 명칭은 ‘다문화학생 멘토링’으로 시작하였으나, 탈북가정에 대한 지원의 필요에 의해 탈북가정 학생들에게까지 지원을 확대하면서 ‘다문화·탈북학생 멘토링’으로 그 명칭이 바뀌었다. 그러나 탈북학생이라는 별도의 명칭을 명시하는 것에 대한 문제와 북한이탈주민도 다문화가족이라는 광의적 개념 정의에 의하여 2016년부터 다시 ‘다문화학생 멘토링’으로 변경되었다.

〈표 11〉 다문화학생 멘토링 추진 경과

년도	추진 사업 내용	비고
2009년	다문화학생 멘토링 시행	
2010년	-	
2011년	참여 대학 확대: 교육사범대학 → 전국 대학	I 대학 참여 시작
2012년	멘티 범위 확장: 다문화학생 → 다문화·탈북학생 명칭 변경: 다문화학생 멘토링 → 다문화·탈북학생 멘토링	
2013년	온라인 멘토링 시범 실시	
2014년	참여 대학 및 예산 확대	
2015년	교육 및 안내 콘텐츠 강화	
2016년	농어촌 캠프 운영 예정 온라인 멘토링 중단 결정 명칭 변경 예정: 다문화학생 멘토링	방학 중 진행 예정

출처: 2015 장학재단 사업현황보고서, 2016년 사업설명회 자료 참조

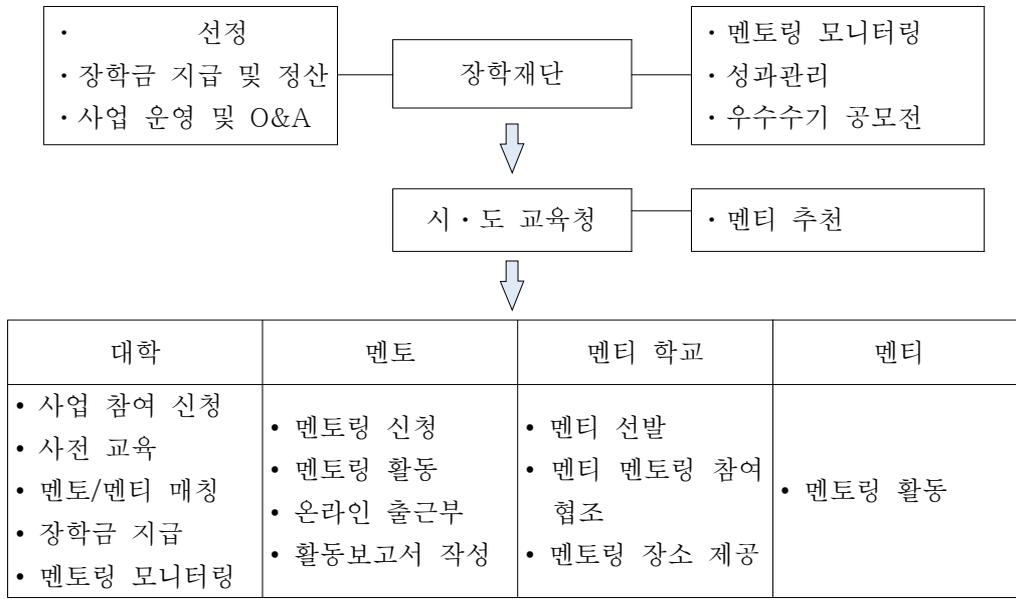
〈표 11〉에 나타난 것과 같이, 초기에는 교육대학 및 사범대학에 재학 중인 대학생 중에서 멘토를 선정하였으나, 2011년부터는 교육대학과 사범대학 외에 전국 일반대학으로까지 멘토의 선정 범위를 확대하였다. 그리고 2013년부터 실시하던 온라인 멘토링은 2016년에 중단되었다.

다문화학생 멘토링은 장학재단에서 참여대학 선정 및 장학금 지급 및 정산, 멘토링 모니터링, 성과관리, 우수수기 공모전 등 제반 사업 운영을 맡고 있으며, 시·도 교육청으로부터 멘티를 추천받아 해당 지역 멘토를 멘티의 학교와 연계한다. 이 멘토링에 참여하는 대학은 대학별 내부 운영 규정에 따라 한국장

학재단에 사업 참여와 지원금을 신청하여, 멘토들을 위한 장학금을 배정받은 후, 멘토를 선정하고 관리한다. 대학은 멘토와 멘티의 매칭, 멘토의 교육, 장학금 지급, 멘토의 멘토링 활동 지원, 멘토링 성과의 보고 등의 의무가 있다. 참여대학은 멘토/멘티 매칭, 멘토 사전교육, 멘토의 장학금 지급, 멘토링 모니터링 등 사업의 실무를 관장한다.

멘토는 한국장학재단과 다문화학생 멘토링에 대한 업무 제휴 협약을 맺은 대학에 재학하고 있는 학생으로 소속대학의 추천을 받은 자여야만 하며, 장학재단에 멘토링을 신청하여야 한다. 졸업생이나 휴학생은 신청할 수 없다. 대학교에서의 멘토 선발은 대학교 별로 정해진 절차에 따른다. 멘토로 선발된 대학생들은 중점 대학 및 해당 대학의 오리엔테이션 및 사전교육, 멘티와의 캠프, 최종 성과 보고회 등에 필수로 참석하여야 하며, 정기적으로 개최되는 간담회에 참석이 요구된다. 그리고 멘토는 멘토링 활동을 진행하면서 온라인 출근부 입력, 활동보고서 작성 및 제출 등의 의무를 이행해야 한다. 멘티의 학교에서는 멘티를 선발하고, 멘토와 멘티의 만남부터 멘토링 장소 제공, 멘토링 활동 확인 등 멘티의 멘토링 참여에 적극 협조하여야 한다.

다문화학생 멘토링의 내용은 첫째, 다문화가정 학생들의 한국 사회와 문화 이해 및 문화정체성 확립의 지도에 있고, 둘째, 다문화가정 학생들의 한국어능력, 기초학습 및 교과 등 부진학습지도에 있으며, 셋째, 다문화가정 학생들의 학교 적응, 가정생활 관련 고민상담, 건전한 인성지도에 중점을 두고 있다. 또한 다문화학생 멘토링은 다문화가정 학생의 교육기회의 확대, 학업능력 증진, 사회적 귀속감, 안정, 자아정체감 확립에 기여하고 멘토 자신들에게는 다문화가정 학생에 대한 관심과 이해 제고, 다문화감수성 증대 등 자신의 성장을 가져올 수 있는 긍정적인 효과가 있다(한국장학재단, 2012). 이처럼 멘토링 프로그램은 다문화교육의 실천방안 중 하나로 다문화가정 자녀들에게 발생하는 심리적·정서적인 문제나 교육 등의 문제를 예방하고 해결하기 위한 방법으로 적용되고 있으며, 대학 내 사회봉사활동 프로그램과 접목시켜 많은 대학생들의 참여를 유도하고 있다. 아래의 [그림 9]는 다문화학생 멘토링의 시행 과정을 도식화한 것이다.



출처 <http://www.kosaf.go.kr>

[그림 9] 다문화학생 멘토링 과정

[그림 9]를 살펴보면, 주무관청이 장학재단으로 시·도 교육청을 통하여 멘토와 멘티 외에 멘토 대학과 멘티 학교의 협력으로 멘토링이 이루어지고 있음을 알 수 있다. 다문화학생 멘토링이 공기관에서 주관하는 공식적 멘토링이면서 장학금이 지급되는 까닭에 멘토와 멘토 대학의 책임과 의무가 많은 편이다.

본 연구자는 2015년에 진행한 연구를 통하여 다문화학생 멘토링에 참여한 대학생 멘토들은 이 경험을 통하여 다문화인식이 변화하고 있는 것을 확인할 수 있었다. 그리고 이러한 인식 변화가 다문화지식으로 발전되고 축적되어 개인적으로 내재된 암묵적인 다문화지식이 지식의 사회화 과정에 의해 사회적 변화를 이끌어 낼 수 있을 것으로 예상하고, 이를 확인하고자 이 연구를 진행하였다. 따라서 다음 장에서는 지식 및 지식공유의 개념에 대한 철학자들이 주장과 다문화지식의 정의에 대하여 기술하고자 한다.

## 2. 지식공유와 다문화지식

이 장에서는 지식 및 지식공유의 개념에 대하여 고찰하고, 다문화사회에서 구성원들에게 요구되는 다문화지식에 대하여 알아보하고자 한다.

Prusak(1998)에 의하면 지식은 새로운 경험과 정보를 평가하고 활용하는 틀을 제공하는 구조화된 경험, 가치, 전문가적 통찰력 등의 혼합체이다. Kant는 지식이 선형적이며, 종합적이고 창의적이라고 했으며, Hume(1740)은 지식이 경험으로부터 비롯되며 실천에 의한 경험만이 지식을 열어준다고 하였다(Andreas Drosdek, 2003). Foucault도 역시 지식이 경험의 형성요소이면서 동시에 성립근거라고 하였다(오생근 역, 2003). Dewey, John는 지식을 행동의 수단으로 보고 생활 속에서 경험에 의해 획득할 수 있다고 하였으며, 반성적 사고와 동반하는 경험에 의해 지식은 최선으로 발전한다(노진호, 1996). 즉, 지식은 경험에서 시작되는 것이며 경험을 통하여 발전하는 것으로 이해할 수 있다.

사람들은 타인 또는 타문화와의 접촉경험에 의해 낯섬을 배우고 타자성을 익히게 된다. 사람들이 타인과 만나고 사회를 만드는 과정에는 의사소통이라는 도구가 필요하다. 이때의 의사소통에는 관계측면과 내용측면이 존재하며, 개인과 집단의 구성원들은 서로의 신뢰 관계를 바탕으로 공동의 규율과 법칙을 만들어 공유함으로써 사회를 구성한다. 사회의 시민들에게도 공동의 규율이 필요하며, 이 규율을 지키고자 하는 의지가 있어야 한다. 이러한 규율을 지키고자 노력하는 시민의 역량을 시민성이라 할 수 있으며, 다문화사회에서의 이와 같은 역량이 다문화시민성이 될 것이다.

다문화학생 멘토링 참여 과정에서 대학생 멘토들은 다문화가정 학생 멘티와 만나게 된다. 다문화 멘토링에서의 경험은 대학생 멘토들에게 다문화사회를 이해할 수 있는 기회가 된다. 다문화학생 멘토링 참여 경험은 멘토들에게 다문화가족에 대한 편견을 줄여주고, 그들의 경험에 대한 비판적 사고를 통해 다문화인식을 높이는 계기가 된다(김영순, 2014). 다문화학생 멘토링의 활동 경험은 멘토의 배경지식을 다문화지식으로 발전시킬 것이며, 이 다문화지식은 다문화사회가 요구하는 다문화시민성의 기본적인 구성요소로 자리하게 될 것이다.

## 2.1. 지식과 지식공유

### 2.1.1. 지식의 개념

지식이란 개인이나 조직에 내재되는 사실, 방법론, 노하우 등 경험과 정보들의 가치를 통칭하는 것으로 공유에 의하여 재생산되며, 구조적 경영에 의하여 부가가치를 창출할 수 있는 지적자산이라고도 할 수 있다(이경호, 2010). 여기에서 우리는 지식을 단순한 정보와 구분하여야 한다. 정보는 문제 해결을 위한 의사결정이나 가치 창출에 활용 가능한 의미 있는 자료일 뿐이다. 지식은 공유에 의하여 변형되거나 재생산되어 또 다른 지식으로 창출될 수 있으며, 새로운 경험과 정보들의 가치를 구조적으로 경영하여 부가가치를 창출하는 일종의 자산으로 볼 수 있다. 그리고 지식은 인식과도 구분되어야 한다. 인식이란 사람이 사물을 분별하고 판단하고 깨닫는 일련의 정신적 과정이며, 지식은 이러한 인식이 교육이나 경험에 의해 체계화된 것으로 사물이나 상황에 대한 가치 있는 정보라 할 수 있다. 또한 지식은 상식과도 구분되어야 한다. Karl Popper(칼 포퍼, 1972)는 ‘상식’이라는 말이 매우 애매한 용어이며, 상식은 애매하면서도 변화하는 것이므로 불확실하다고 하였다. 이와 같이 변화하고 불확실하다는 점에서 볼 때, 지식과 상식의 공통점이 있다고 할 수 있다. 그러나 상식은 애매하지만, 지식은 체계화된 것이며 가치 있는 정보라는 점에서 구분된다.

이러한 지식의 개념에 대하여 학자들은 그들의 철학적 이념을 바탕으로 다음과 같이 정의하고 있다. 근대철학의 아버지로 알려져 있는 Rene Descartes(르네 데카르트)는 정신과 물질을 구분하는 이원론적 체계를 구축하였다. 그는 형이상학적 체계에서는 직관주의적으로, 감각적 지식에 기초를 두고 있는 물리학이나 생리학에서는 경험주의적으로 접근하였다. 또한 그는 확실한 것이 지식이며, 직관이 확실한 지식이라고 하였다. Descartes는 모든 사물의 본성에 대하여, 보편적으로 누구나 완전하게 이해할 수 있도록 확실하게 설명하는 것이 가능하다고 주장하였다(양진호 역, 2011).

이에 반하여, Hume, David(흄 데이비드, 1740)은 사실적 지식은 감각경험에

근거해야 한다고 하였다. 그리고 지식이 경험에 의존하여 만들어지는 것이지만, 경험 자체가 그대로 지식인 것은 아니라고 주장하였다(이준호 역, 1996). 스코틀랜드 출신으로 철학자이면서 역사가이고 경제학자였으며 인식론, 형이상학, 윤리학, 심리철학, 정치철학, 고전 경제학을 연구한 경험론자로 분류되고 있는 흄은 모든 지식은 경험에서 나오는 것이며, 사람들은 어떤 현상에 대한 반복적인 경험에 의한 지식을 당연 또는 필연으로 착각하게 된다고 하였다.

Immanuel, Kant(임마누엘 칸트, 1781)는 지식이 선験적이며 종합적이라는 명제에서 시작되었으며, 지식은 창의적이고 복잡하다고 하였다. 우리가 알고 있는 모든 것은 모두 경험에서 나온 것이 아니며, 경험만으로는 알 수 없는 것도 있다. 실제 경험을 통해 얻어지는 경험적 인식과 함께, 인간이 본래부터 지니고 있던 선験적인 인식이 존재한다는 것이다. 그리고 어떤 것에 대하여 안다는 것은 개념을 알고 있다는 것을 넘어 그것을 경험하여 그 개념을 갖게 되었다는 것을 뜻한다고 하였다(정명오 역, 2015). 독일의 철학자 Kant는 계몽주의적 정치철학에 의거하여 세계 시민과 영구평화적 국제 연합론을 주장하였다. 이러한 18세기의 세계 시민적 계몽 이념이 현대 다문화사회의 시민성과 연결되어진다는 점에 이견이 있을 수 없다.

Dewey, John(존 듀이, 1933)는 지식을 자체로써 완전한 것이 아니라, 행동을 위한 수단으로 보았다. 지식은 인간이 자신이 처해 있는 환경 안에서 경험에 의해 지식이 획득된다는 것이다. 이와 같은 의미에서 Dewey는 지식을 인간과 환경의 능동적인 상호작용이며, 인간의 경험으로 보았으며, 지식의 올바른 발전을 위하여 경험 과정을 통제할 필요가 있다고 하였다(노진호, 1996). 즉, 경험은 반성적 사고를 동반할 때, 최선의 질적 변화가 이루어진다는 것이다. 교육철학자인 Dewey는 경험을 공유하는 것이 의사소통을 의미하며, 체계적으로 공유되어야 하고 이것이 교육이라는 것이다. 사회적 환경에서의 필요에 의한 교육으로 사람들은 숙고하지 않고 즉각적으로 타자의 경험을 받아들여지게 되며, 이러한 경험의 공유가 습관적이고 무의식적으로 발생한다(Dewey, 1933). Dewey의 경험 및 경험의 공유는 지식과 지식공유로 같음하여 이해하는 것이 가능하며, 교육과 사회 그리고 민주주의의 관계에서 우리는 도덕성과 시민성을 찾아볼 수 있을

것이다.

Foucault, Paul, Michel(푸코)는 프랑스의 구조주의 철학자로 정신병리학 박사학위를 지니고 있었으며, 의학과 정신의학, 감옥의 체계, 성의 역사에 대한 사상, 그리고 권력과 지식의 관계에 대하여 다루었다. 그는 정신의학 이론과 임상을 통해 지식의 형성과정과 지식의 변화와 사회를 움직이는 여러 가지 개념과 약호(略號) 등 사회를 규정하는 '배타 원리'에 대하여 연구하였다. 그는 철학과 의학, 범죄학 그리고 성적영역 등에서 회자되고 있는 담론들이 진리가 아니며, 학문에 포함되지 않는 외부에 존재하는 어떤 조건들에 의해 그 시대의 진리로 통용된다는 것을 밝히고자 노력하였다(김부용, 2013). Foucault는 '지식의 고고학'에서 영원불변의 진리보다 어떤 시대에서 진리라고 인정되는 지식이 어느 특정의 법칙 또는 관계에 의해 발생된 것인지에 대하여 고민하였다(Foucault, 1969). 또한 푸코는 인간의 의식이 인식하지 못하는 역사적·사회적 조건을 지식의 구성하는 조건(에피스테메; episteme)으로 보았다. 다시 말하여, 특정 시대의 사회나 시민들에 의해 만들어지는 에피스테메를 지식의 조건이라 할 수 있다는 것이다.

Karl Popper(1972)는 전체주의를 비판하고 민주주의를 옹호하는 '열린사회론'을 주장하였으며, Hume, David의 귀납추론에 반하여 반증에 입각한 과학적 방법론을 정립하였다. 그는 연역추론을 활용하여 가설이 잘 못된 것임을 반증하는 반증주의(falsificationism)를 주장하였다. 또한 그는 "지식은 가설적이다."라고 하였다. 이 가설은 경험에 의하지 않은 직관이나 상상력에서 출발할 수 있으나, 경험을 통해 가설의 타당성이 검증되어야 한다는 것이다. 그리고 Popper는 상식적 지식론을 통하여 Dewey의 '확실성의 탐구'에 대하여 비판하고 있다. '확실성의 탐구'에서는 지식의 확실성을 위하여 자료 또는 요소와 관념 및 감각, 그리고 직접적인 경험을 기초로 삼고 있으나, 이와 같은 것들은 결코 존재할 수 없다는 모순이 존재한다고 주장하고 있다. 지식이 우리의 감각통로를 통하여, 경험에 의해 수용된 정보로 구성된다는 것이다. 이러한 상식적 지식론에 의하면 첫째, 지식이 관념이나 지각, 감각, 인상, 자료, 요소, 그리고 다양한 경험 등의 사물과 유사한 실제의 형태들로 구성되어 있다. 둘째, 지식은 우리 안

에 있으며, 우리가 이해한 정보들로 이루어져 있다. 이러한 주장은 ‘그렇다면, 우리의 주변에 존재하지만, 우리가 이해하지 않은 정보는 지식이 아니라는 것인가?’라는 의문을 가지게 한다. 셋째, 그러나 우리 안에 이해되지 않은 깨끗하고 순수한 정보인 직접적이고 즉각적인 지식이 존재한다. 넷째, 그럼에도 수준이 높은 지식에 대해서는 실천적인 요구가 존재한다. 높은 수준의 지식은 통상적으로 관념이나 요소들의 연합에 의해 확립될 수 있다. 다섯째, 다시 말하여 관념이나 요소들이 함께 발생한다면 그것들은 연합되며, 반복되는 연합에 의해 지식이 강화된다는 것이다. 사람들은 이렇게 강화된 지식으로 예측을 확립하고, 믿음을 출현시킨다(Karl Popper, 1972).

Laurence Prusak(로렌스 푸르삭, 1997)은 지식에 대하여 지식이란 일정한 틀을 갖춘 경험, 가치 전후 관계에 대한 정보, 새로운 경험과 정보를 평가하고 통합하는 구조를 제공할 수 있는 전문가적 식견의 한데 섞인 유동체이다. 지식은 종종 문서나 저장장치에만 보관되어 있는 것이 아니라 조직의 일상이나 절차, 경험, 규범 등의 전반에 걸쳐 녹아 있다.’

학자들의 주장에 의하면, 지식은 개인의 삶 전체이며 그 이전의 경험까지 포함하는 선형적, 행동적 성격을 지니고 있고, 내·외부에 현실적으로 또는 암묵적으로 존재하는 변화와 발전을 반복하는 정보와 상식, 인식 등을 총칭하는 것이다. 지식의 강화에는 관념이나 정보들의 상호 연합이 발생하여야 하며, 이를 위한 실천적 요구가 존재한다(박은진, 2001). 그리고 실천적 태도에는 반성적 사고가 그림자처럼 따르게 된다. 여러 학자들의 주장에는 지식이 변화와 발전을 반복하고 확실하지도 않고, 개인과 인관관계의 내외부에 존재한다는 점이 공통적으로 전제되어 있다. <표 12> 는 지식의 개념에 대한 학자들의 정의를 정리한 것이다.

〈표 12〉 학자별 지식 개념의 정의

학자명	지식의 개념 정의
Rene Descartes(1641)	확실한 것, 누구에게나 확실하게 설명이 가능
Hume, David(1740)	사실적 지식은 감각경험에 근거
Immanuel, Kant(1781)	선험적, 경험적, 종합적, 창의적
Dewey, John(1933)	생활환경 안에서 경험에 의해 획득, 행동의 수단이며 반성이 필요
Foucault, Paul, Michel(1975)	지식은 경험의 형성요소이며, 동시에 성립근거
Karl Popper,(1972)	상식적 지식론, 경험에 의해 수용되고 이해한 정보, 지식은 지속적으로 증가한다.
Laurence Prusak,(1998)	구조화된 경험, 가치, 전문가적 통찰력 등의 혼합체

〈표 12〉를 살펴보면, 학자들은 지식과 경험의 관계를 강조하고 있다. 칸트 이전까지는 철학적 견지에서 지식에 대하여 근본적으로 정의하고 있으며, 듀이 이후로는 생활환경 안에서 다른 관계요소들과 연관하여 지식을 이해하고 있는 것을 볼 수 있다.

이러한 지식에 대하여 고찰한 바에 의하면, 학자들은 대체적으로 두 가지 측면으로 분류하여 특성을 설명하고 있었다. 지식 분류의 두 가지 측면은 첫째, 지식 자체의 상태 측면에서의 분류와 둘째, 지식의 활용 영역 측면에서의 분류로 파악되었다. 이 연구에서는 지식을 형식지와 암묵지로 분류하는 것은 지식 자체의 상태 측면의 분류로 보았으며, 인지적 영역과 실천적 영역으로 분류하는 것을 지식의 활용 영역 측면의 분류로 보았다.

헝가리 출신의 영국 철학자 Michaelo Polanyi(마이클 폴라니, 2010)는 지식을 형식지와 암묵지로 구분하였다. 형식지(explicit knowledge)란 언어나 숫자로 표시할 수 있는 객관적 지식을 의미하며 쉽게 공유할 수 있다. 반면, 암묵지(tacit knowledge)는 학습과 체험을 통해 개인에게 습득돼 있지만 겉으로 드러나지 않은 상태의 지식으로 정의된다. Hiroshi Komiyama(고미야마 히로시, 2004)는 표현 가능한 지식을 형식지, 표현하기 힘든 지식을 암묵지라고 하였다. 그는 암묵지는 확실히 표현하기는 어렵지만 다른 지식과의 연계가 가능하며, 관

련된 지식들을 모아 연계하면 지식의 본질을 표현할 수 있다고 주장하고 있다. 지식은 본질적인 표현에 의해 다른 분야로 전개해 나갈 수 있다는 것이다. 아래의 <표 13>에서 형식지와 암묵지의 정의에 따른 지식의 특성을 알 수 있다.

<표 13> 형식지와 암묵지의 특성

	형식지	암묵지
정의	언어로 표현 가능한 객관적 지식	언어로 표현할 수 없는 주관적 지식
특징	언어 등의 표현을 통해 습득된 지식 상대적으로 전수가 쉬움	경험을 통해 몸에 밴 지식으로 체험 과 반복적인 훈련에 의해 체득된 것 상대적으로 전수가 어려움
속성	구체성 공식성 체계성	추상성 개인성 비체계적
예	매뉴얼, 프로그램, 카탈로그, 지도 등	전통, 습관, 노하우, 센스 등

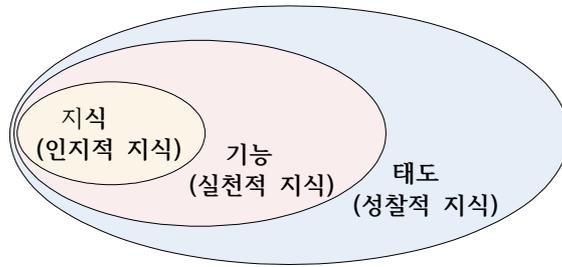
<표 13>을 살펴보면, 형식지와 암묵지는 그 특성이 서로 대별되는 모습을 보이고 있다. 그러나 어느 한 지식이 일정한 상태로 있는 것은 아니며, 상황에 따라 유기적으로 변화한다. 그렇기 때문에 지식은 형식지와 암묵지의 복합체라고 할 수 있으며, 정확도 내지는 중요도에서 경중을 가릴 수 없다고 할 수 있다. 또한 이 두 가지 지식이 상호 보완될 때, 지식으로서 의미를 지닐 수 있을 것이다.

다른 측면에서는 지식은 인지적 지식과 실천적 지식으로 구분하여 설명하기도 한다. 하영화·고호경(2013)은 무엇에 대해 안다는 것을 인지적 지식이라고 정의하면서, 지식의 단편성을 인식하는 수준이 넘어 그 지식의 성립 이유를 설명하고 이론적 맥락에서 증명할 수 있어야 한다고 하였다. 이들은 ‘안다’라는 표현에 대해서 어떤 내용에 ‘친숙한’ 상태에 있는 ‘안다’와 ‘이해한’ 상태의 ‘안다’로 구분하였고, 이해한 상태가 실제로 아는 상태라고 규정하고 있다. Hirst(허스트, 1993)는 사회적 실천의 요소로 지식, 신념, 판단, 행동과 그에 따른 결과의 준거, 원리, 기술, 성향, 감정 등을 제시하면서 실천적 지식을 거론하고 있다. 실천적 지식에 의해 이론적 지식의 고유한 의미를 분명하게 파악할 수 있기

때문에 실천적 지식이 이론적 지식보다 근본적이라고 주장하였다. 여기서 말하는 이론적 지식을 혹자들이 말하는 인지적 지식과 같은 맥락으로 이해할 수 있다.

그러나 본 연구에서는 실천적 영역의 지식을 실천적 영역과 성찰적 영역으로 세분하여, 전체적으로는 인지적 영역, 실천적 영역, 성찰적 영역, 세 가지 지식의 영역으로 구분하여 다문화지식을 설명하였다. 정정인·류인숙(2010)도 지식에 대한 고찰에서 성찰적 지식에 대하여 언급하고 있다. 그는 지식을 인지적 영역과 실천적 영역으로 구분하고 있으나, 실천적 지식의 변화과정이나 형성과정은 실천자가 가지고 있는 신념, 가치관, 경험, 지식 등에 따라 다르다고 하였다. 자신의 실천에 대한 성찰에 의해 실천적 지식의 전문성이 향상될 수 있다는 것이다. 또한 듀이는 교육의 내용과 방법, 목적 등 실천적 원리들은 그 전제로 반성적 사고를 요구하며, 인간과 환경, 지식 및 경험 등은 반성적 사고에 의해 변화한다고 하였다(노진호, 1996).

지식은 경험에 의해 형성되고, 성찰성을 매개로 발전한다. 경험은 비판이라는 주체적 판단을 통해 실천된다. 지식은 경험에 대한 성찰을 거쳐 구체화되며, 지식은 경험과 실천을 가능하게 하는 조건이 되기도 한다. 성찰이란 자신이 한 일을 반성적으로 되돌아 숙고하는 것을 말한다. 반성적 사고란 자아 혹은 자신의 실천을 성찰하는 사고이다. 반성적 사고는 관념을 연속적으로 배열하는 것으로, 하나의 목표를 지향하여 결론에 도달되어야만 한다. 반성적 사고는 탐구를 촉진한다. 반성적 사고가 실증과 합리성의 확고한 기초 위에 신념을 확립시키는 의식적이고도 자발적인 노력을 내포하고 있기 때문이다(Dewey, 1933). 즉 성찰은 자신의 태도와 행동의 문제점을 발견하고 이에 능동적으로 대처하는 과정이다. 그러므로 지식 획득보다는 지식을 창출하고 재구성하는 과정에서 더욱 요구되는 활동이다(강주현, 2013). 따라서 지식이 공유되는 과정에서 인지적 영역의 지식과 실천적 영역의 지식 외에 성찰적 영역의 지식의 존재에 대하여 논할 필요가 있다. 이러한 맥락에서 본 연구자는 지식의 영역을 다음의 [그림 10]과 같이 분류하였다.



[그림 10] 지식의 영역

지식의 개념은 사회적·역사적 상황의 변화에 의해 끊임없이 따라 변화하며, 지식이 공유되는 집단의 특성에 따라 그 지식이 지니는 의미가 변질된다(Banks at al, 2001). 지식의 변화와 발전은 공유되는 공간의 특성에 영향을 받게 되므로, 다문화학생 멘토링의 경험으로 멘토 개인의 배경지식은 멘토링의 목적과 구성원의 특성에 따라 다문화지식으로 발전할 것이다.

### 2.1.2. 지식공유의 개념

지식공유란 획득한 지식을 다른 사람과 나누거나 교환을 시도하는 개념으로 다른 사람들에게 지식을 제공하고 재사용하고자 하는 행동까지도 포함한다. 지식공유 활동이란 지식을 소유한 측과 지식을 받아들이는 입장, 최소한 둘 이상 참가자의 관계이다. 즉, 전수자로부터 수혜자로 지식이 이전 혹은 확산되는 일련의 활동이다(이재홍·김은정·안중호, 2012). 즉, 개인이 자발적으로 참여하는 지식공유는 개인의 학습을 돕는 동시에 조직의 학습에도 기여하게 되어 지식의 확산에 기여하게 될 것이다. 이와 같은 의미에서 멘토의 멘토링 활동은 그 자체가 지식을 공유하는 활동이라고 할 수 있다.

지식공유의 개념은 기업의 생산성 증대를 목표로 하는 자본으로서의 지식 활동에 초점을 맞추어 지식경영의 개념에서 시작되었기 때문에, 경영학에서 말하는 지식공유를 배재할 수가 없다. 현대 멘토링의 개념 역시 기업의 이익 추구라는 경영의 목표 달성을 위한 도구로서 사원 교육 프로그램으로 시작되었다. 따

라서 멘토링에서의 지식공유를 논하기 위해서는 우선, 사회적 자본으로서의 지식 개념과 그 자본 경영 측면에서의 지식공유에 대하여 알아볼 필요가 있다. 사람들은 어떤 지식을 의식했을 때 그것을 표현하려고 하며, 지식은 표현을 통해서 공유될 수 있다. 지식공유란 지식을 소유한 측과 지식을 받아들이는 입장, 최소한 둘 이상 참가자의 관계에서 나타나게 된다(이재홍·김은정·안중호, 2012). 즉, 전수자로부터 수혜자로 지식이 이전 혹은 확산되는 일련의 지식경영이라고 할 수 있겠다. 지식은 공유에 의해 밖으로 영향을 미치고 범위를 확대하는 것과 동시에 새로운 지식으로 발전한다. 공유되는 지식의 발전은 그 지식을 공유하는 개인과 조직의 가치창출이라는 목표를 달성할 수 있는 방향으로 전개되어진다. 그러므로 지식은 일종의 자산으로 인정되며, 지식자산의 운용을 지식경영이라 할 수 있다. 지식은 개인과 조직 내에 축적되어 있는 경험이 조직구성원 간에 이전, 교환, 공유되고 전승되어 조직의 발전에 영향을 미칠 수 있는 지식경제 사회에서의 중요한 자산이라 할 수 있다(김상목 외, 2001).

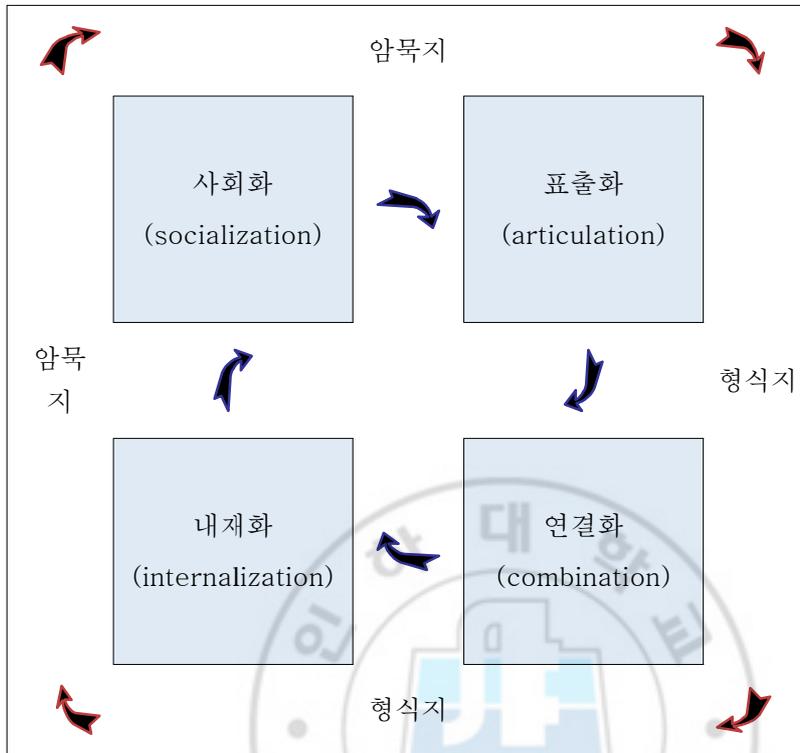
고미야마 히로시(2004)는 모든 지식은 연관되어 있기 때문에 단독으로 존재하는 지식은 있을 수 없다고 하였다. 학술논문이나 신상품과 같은 형식으로 거의 매일처럼 발표되는 신지식은 과거에 있던 것을 바탕으로 생겨난 것으로, 전혀 알려지지 않은 지식이 어느 날 갑자기 등장하는 일은 없다는 것이다. 그리고 Edvinsson & Malone(에빈슨·말론, 1998)은 개인이나 조직은 자신들이 필요로 하는 모든 지식을 내부에서만 충족할 수 없으므로 외부로부터 새로운 정보와 지식을 습득해야만 한다고 하였다. 지식은 개인 혼자만 보유하고 있는 지식 또는 외부로부터의 새로운 지식의 유입이 없는 지식은 쉽게 진부하게 되기 때문에, 기업 내·외부에 존재하는 지식자산을 체계적으로 관리하여 관련 업무에 적극적으로 활용하기 위해서는 지식공유가 반드시 필요하다(장평·홍관수, 2010). 새로운 지식자산이 외부 자산의 유입에 의한다는 면에서 지식의 공유는 사회적 자본으로서의 지식 축적과 연관된다. 지적자본은 보다 높은 가치의 자산을 생산할 수 있는 수단이 되는 지적 물질(intellectual material)이며, 지적자본으로써의 지식은 가치로 전환될 수 있어야 한다. 또한 지식은 형태가 없는 무형의 자본이므로 시장에서 거래될 수 있는 성질의 것이 아니다. 그렇지만 지적자본은 단순히 무형자산의 성격을 넘어서, 목적 달성을 위한 수단 또는 과정으로 볼 수

있다(김상목·박희봉·강제상, 2001).

지식은 조직구성원 간의 신뢰, 규범, 네트워크로 정의되는 사회자본의 요소에 의해 조직발전에 기여한다. 사회적 자본의 구조적 차원인 구성원들 간의 네트워크는 정보와 지식 이전의 통로가 된다. 인적자본은 네트워크 내에서 구성원들의 협력으로 조직의 목표 달성에 기여한다(설현도, 2015). 지식공유는 조직의 효율성과 효과성 모두에 영향을 주는 것으로 나타났다(장평·홍관수, 2010). 공동의 규범과 목표를 가지고 있는 구성원들은 유사한 행동 방식과 사고를 하기 때문에 지식의 교환이 용이하다. 관계적 자본의 주요 요소인 신뢰는 교환되는 지식에 대한 기대와 동기를 증대시킨다. 결속적 자본은 강한 연결로 구성원 간의 친밀감과 유대감이 형성되고 의사소통이 이루어져 지식의 확산이 원활하게 된다. 연결적 자본은 연결이 약한 반면에 폭넓은 관계를 바탕으로 경계를 넘는 다양한 지식을 공유할 수 있게 한다. 정리를 하자면 신뢰, 규범, 네트워크로 구분되는 사회적 자본은 실질적으로는 서로 연계되어 긍정적인 영향을 미치고 있으며, 다각도로 지식의 공유를 촉진시키고 있다는 것이다. 동시에 지식경제 사회에서의 지식은 조직과 사회의 발전에 영향을 미치게 된다.

지식창조 활동은 조직 내에서 형식지와 암묵지의 사회화(socialization), 표출화(articulation), 연결화(combination), 내재화(internalization) 등의 상호 전환 과정을 거치면서 개인지식에서 조직지식, 사회지식으로 발전한다. 지식창조 활동은 4단계의 순화과정을 거쳐 개인 집단, 조직 수준으로 올라가면서 반복되는 나선형 구조를 갖는다(이재홍·김은정·안중호, 2012). 사회화(또는 이식화)란 개인의 암묵지가 관찰과 경험으로 타인의 암묵지로 전환되는 과정이다. 예를 들면 도제 제도 하에서 제자가 스승의 기술을 전수받는 것과 같다(암묵지 ⇒ 암묵지). 분절화는 암묵지를 언어 등 실제형태의 형식지로 표출시키는 것이다(암묵지 ⇒ 형식지). 예를 들면, 어디를 찾아갈 수 있는 능력(암묵지)을 이용하여 그 장소의 약도를 그려줄 수 있는 지식(형식지)이 생기는 것과 같은 것이다. 그리고 연결화란 형식지를 다른 사람에게 전달하는 과정을 말한다(형식지 ⇒ 형식지). 이것의 예로는 어느 곳의 위치를 그린 약도(형식지)를 다른 사람에게 전달하여 그 지식(형식지)을 이전시키는 경우가 있다. 마지막으로 내재화는 여러 가

지 매뉴얼 또는 정보지(형식지)에 의해 그 방면의 노하우 등 다양한 잠재 능력(암묵지)이 생기는 것을 말한다(형식지 ⇒ 암묵지). [그림 11]에서는 지식의 상호변환과정을 보여주고 있다.



[그림 11] 지식창조활동의 상호변환과정

[그림 11]에서는 지식창조활동에 의한 지식 재창조의 반복적 순환을 보여주고 있다. 개인이 이미 지니고 있는 암묵지 형태의 배경지식은 형식지로 표출되어 이 형식지는 타인에게 연결되어 지식의 공유가 발생한다.

이렇게 공유된 지식을 받아들여지게 되는 한 개인은 이 형식지를 다시 자신의 암묵지로 내재시킨다. 내재된 암묵지는 개인이 이미 지니고 있던 지식과 접촉하여 지식의 변화가 발생하거나 또는 새로운 지식으로 재창조된다. 혹은 개인의 암묵지가 표출되지 않은 상태에서 개인의 태도나 행동에 의해 다수의 타인의 암묵지로 이전되어 사회화 과정을 보이기도 한다. 이와 같이 공유되는 지식은

개인의 수준에서 출발하여 집단 수준과 조직 수준에 까지 확대되며 변환하는 과정을 반복적으로 끊임없이 순환하게 된다. 이와 같이 지식의 순환적 창조 활동이 지속된다는 것은, 역으로 말하면 지식은 무에서 시작되는 것이 아니며 배경지식이 존재한다는 것이다. 모든 지식은 존재하고 있는 어떤 배경지식의 변형으로 성장하는 것이며, 최초의 지식은 선형적, 생득적인 성향들로 구성되어 있었다고 할 수 있다. 다시 말해, 백지 상태의 지식은 존재할 수 없으며, 생득적인 지식에서 변화를 시작하여 진리를 목표로 지식이 성장하고 있다는 것이다. Popper(1972)는 지식은 반증에 의하여 진리에 가까워진다는 기대로 변화하고 성장하며, 이를 통하여 현존하는 지식은 지속적으로 개선된다고 하였다.

정대현(1990)은 우리가 일상적으로 간주하는 지식은 언어를 매개로 알려지고 통용되고 있으며, 어떤 주장이 공적으로 확인되기 위해서는 언어로 표현될 수 있어야 한다고 하였다. 그러나 지식의 언어적인 면에 치중한 설명만으로는 암묵적 지식의 사회화 과정을 설명할 수 없을 것이다. 타인과의 같은 공간에서의 공존으로 우리는 그 사람의 태도나 느낌만으로도 그의 내적 지식을 받아들일 수 있고 우리가 받아들인 지식은 내 안의 배경지식과 결합하여 새로운 형태로 자리 잡을 것이다. 우리는 오히려 암묵적 상태에서 더 많은 지식을 공유할 수도 있다.

### 2.1.3. 멘토링과 지식공유의 관계

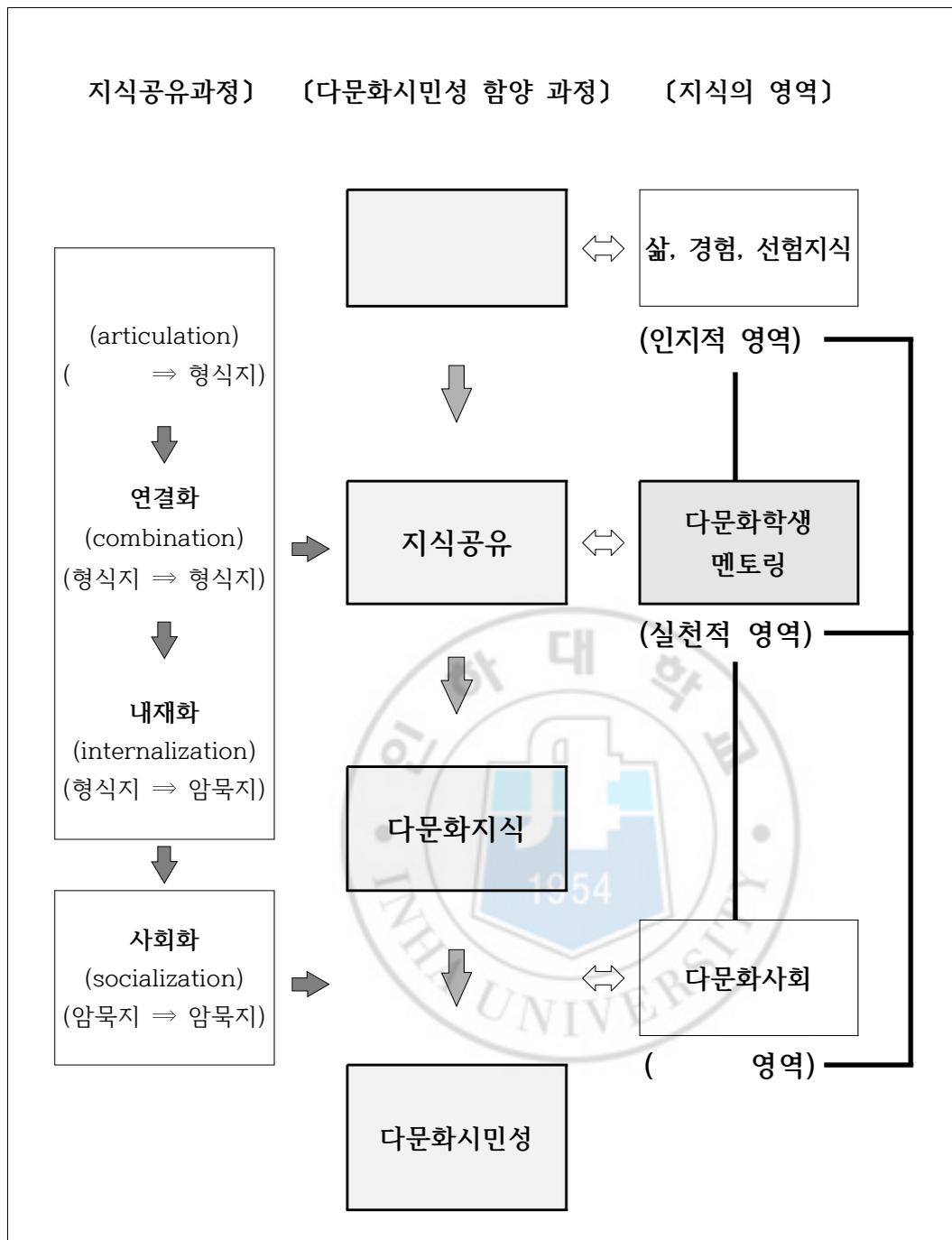
멘토링 활동이 멘토와 멘티의 관계에서 발생하는 지식공유를 그 기전으로 삼고 있는 만큼, 우리는 멘토링 경험에 의한 지식공유의 의미를 알아보는 것으로 멘토링의 사회적 의의를 확인할 수 있을 것이다. 다문화학생 멘토링 활동 경험은 멘토의 배경지식을 다문화지식으로 발전시킬 것이며, 이 다문화지식은 다문화사회에서 요구하는 다문화시민성, 나아가 세계시민성의 필수적 요건이 될 것이다. 이러한 면에서 멘토링 활동을 지식공유의 한 방법으로, 그리고 개인의 경험과 선형적 지식을 배경지식으로 보고, 멘토 경험에 의한 다문화지식 재창출의 의미를 파악하는 것은 의미가 있다고 할 수 있다.

멘토링에서 멘토와 멘티에게 공통으로 요구되는 역량에는 공동의 목표와 소통의지, 신뢰가 있다. 서로간의 신뢰는 적극적으로 소통하고자 하는 의지를 불러오며, 공동의 목표를 달성하기 위한 노력으로 멘토링의 성과가 활성화된다. 또한 신뢰는 타인을 인정하고 존중하며 상대방의 생각을 의심 없이 수용하게 만든다. 이러한 신뢰는 지식공유의 면에서도 동일한 효력을 발생시킨다. 사회적 자본 중에 관계적 자본은 신뢰를 주요 요소로 하고 있으며, 교환이 가능한 지적 자산은 관계적 자산으로 분류된다. 신뢰는 교환되는 지식에 대한 기대와 동기를 증대시켜 지식공유가 효과적으로 이루어질 수 있게 한다.

다문화학생 멘토링에서 지식공유 활동은 단순히 멘토에게서 멘티에게로의 지식 이전 차원을 넘어 멘토와 멘티와의 상호 교류에 의해 멘토의 배경지식에도 변화가 일어나게 된다. 멘토들이 지니고 있던 인지적 차원의 배경지식은 멘토링 활동이라는 지식공유의 실천을 통해 다문화지식으로 재탄생될 것이다. 이러한 활동이 다문화사회에서 어떤 의미를 지니기 위해서는 그 지식에 대한 성찰이 요구된다.

개인이 지니고 있는 지식은 지식의 인지적 영역이라 할 수 있으며, 이 인지적 영역의 지식은 지식공유라는 실천적 영역에서 상호 전이와 변화, 발전하여 새로운 지식으로 재생산되어 각 개인에게 내재화된다. 실천은 성찰을 부른다. 성찰은 실천을 완성시킨다고 할 수 있다. 비판과 성찰을 거쳐 재구조화되어 내재화된 개인의 지식은 사회화 과정에 의해 또 다른 공유가 발생할 것이다. 엄밀히 말하자면 이러한 사회화 과정의 지식공유도 지식의 실천으로 볼 수 있으며, 이 영역에서 지식은 상호문화적 사고에 의해 다문화사회의 시민성으로 발달할 수 있다.

다음의 [그림 12]은 멘토 개인의 배경지식이 다문화학생 멘토링 활동을 통하여 다문화지식으로 재생산되어 사회적으로 다문화시민성이 함양되는 과정을 도식화한 것이다.



[그림 12] 지식공유에 의한 다문화시민성 함양 과정

다시 말해, 인지적 영역인 개인의 배경지식은 실천적 영역인 멘토링이라는 지식공유 활동을 통하여 표출화, 연결화, 내재화의 과정을 거쳐 다문화지식으로 재창출된다. 이렇게 생산된 다문화지식은 성찰적 영역에서 다문화시민성으로 지식의 사회화가 이루어지게 된다. 이러한 지식의 공유는 모든 일상과 사고가 그렇듯이 새로운 것이 항상 새것일 수는 없다. 새로운 지식은 다른 면에서는 배경지식이 되어 순환 발전할 것이고, 실천은 성찰을 통해 완성되겠지만 이는 또 다른 실천을 될 것이다. 결론적으로, 이와 같이 지속적으로 반복되는 실천과 성찰에 의해 개인의 지식은 세계시민성으로 변화될 것이다.



## 2.2. 다문화지식

다문화지식은 다문화사회를 살아가는 구성원들에게 요구되는 지식이라 할 수 있다. 이러한 지식의 보편화를 위한 다문화교육은 그 개념이 사회적·역사적 상황에 따라 끊임없이 변화하여야 하며, 그 사회의 특수성을 포괄해야 한다. बैं크스 외(Banks et al, 2001)는 지식 구성과 관련하여 다양한 집단에 따라 사회적 개념 및 이슈가 갖는 의미가 서로 다를 수 있다고 하였다. 따라서 다문화교육의 개념에는 다원성과 포괄성의 특징이 존재하며, 다원적 문화들의 공존을 위한 형평성과 다양성이라는 상반된 가치와 이타성이 동시에 고려되어야 한다. 다문화교육에서는 다양한 집단들의 서로 다른 관점과 인식, 정체성에 대한 공감과 비판적 사고를 통해 다문화사회의 복합성을 이해하고 문화다양성을 이해할 수 있도록 하여야 한다.

칼 포퍼(Karl Popper, 1972)는 지식이 경험에 의하여 관념이나, 지각, 감각 등의 통로를 통하여 수용된 자료와 요소들, 그리고 우리가 이해한 정보들로 우리 안에 존재한다고 하였다. 이러한 지식에 대해서는 실천적인 요구가 존재하며, 관념이나 자료들이 연합되고, 이러한 연합의 반복되는 지식의 실천에 의하여 지식이 강화된다는 것이다. 이러한 맥락에서 지식은 경험을 통하여 관념이나 감각으로의 인지가 우선되어야 하며, 우리는 그 지식을 실천할 의무가 있다. 또한 우리의 실천은 비판(critical)과 성찰(reflect)의 과정을 거쳐 사회적으로 공헌할 수 있어야만 한다.

사회적 지식은 그 지식사회의 윤리와 규범 등에 관계된다. 다문화지식이란 다문화사회의 시민들에게 요구되는 지식으로, 다문화사회의 문화다양성에서 파생되는 윤리와 규범에 어울릴 수 있는 수준이어야 한다. 그러므로 다문화사회의 보편적 지식에는 문화적 다원성과 포괄성이 존재하며, 다원적 문화들의 공존을 위해서는 형평성과 다양성 존중이라는 상반된 가치의 용인이 요구되며, 동시에 이타성이 고려되어야 한다(Banks et al, 2001). 다문화사회의 시민들은 다양한 문화 집단들이 지니고 있는 서로 다른 관점과 인식, 정체성에 대하여 공감하고 존중할 수 있는 능력을 갖추어야 한다. 이와 함께 비판적 사고에 의한 다문화사

회의 복잡성과 문화다양성을 이해하는 능력이 필요하다.

김선미(2013)는 문화적 다양성에 대한 인식과 존중, 가치부여, 문화적 차이에 대한 관용, 서로 다른 문화적 행동양식과 제도에 대한 융통성 있는 태도 등을 다문화시민성의 덕목으로 보았고, 서용선(2008)은 사회적 지성이 방법적 측면에서 시민성과 결합된다고 하였다. 사고는 일종의 방법이며, 특정의 목적과 연계되어 있다는 점에서 사회적 지성은 시민성과 연결되어 있다.

본 연구에서는 앞에서 언급한 지식의 영역 분류에 따라 인지적 영역의 다문화지식, 실천적 영역의 다문화지식, 성찰적 영역의 다문화지식으로 분류하기로 하였다. 우선 인지적 영역의 다문화지식에서는 다문화사회에 대한 인지차원의 지식으로 다문화사회에 대한 경험과 관념이라 할 수 있는 다문화인식에 대하여 고찰하였다. 다음으로 실천적 영역의 다문화지식으로는 다문화사회에서의 공존을 위한 지식인 문화다양성과 상호문화성, 그리고 타자지향성에 대하여 알아보았다. 마지막으로 성찰적 영역의 다문화지식에서는 다문화현상이 경계를 넘어 세계적으로 일반화되고 있는 다문화사회에서 삶을 영위해야하는 현대인에게 요구되는 다문화시민성 및 세계시민성을 연계하여 살펴보았다.

### 2.2.1. 인지적 영역에서의 다문화지식

다양한 문화 간의 접촉과 교류에는 나와서의 다름으로 인한 갈등이 동반된다. 그러므로 다문화사회의 구성원들에게는 나와 다른 인종과 문화에 대한 이해로 공존을 위한 갈등 감소시키기 위한 노력이 필요하다. 우리는 같은 공간 안에 다양한 문화가 존재한다는 것을 인지하고, 다른 것이 틀린 것이 아니라는 것을 인정해야만 한다. 다문화사회의 시민은 타자에 대한 인정으로 타문화를 수용하고 존중할 수 있는 인식을 갖추어야 한다. 이러한 인식을 다문화인식이라 할 수 있으며, 혹자는 다문화인식을 간문화인식이라고 부르기도 한다. 일부에서는 다문화(multi-culture)를 상호문화 또는 간문화(inter-culture)로 칭하기도 하기 때문이다.

본 연구에서는 인지적 영역의 다문화지식으로 다문화사회에 대한 이해와 다

문화인식을 분류하였다. ‘인지’와 ‘인식’에 대한 사전적 정의를 살펴보면 ‘인지’는 어떠한 사실이나 상황을 분명하게 인식하여 아는 것이라 하였으며, ‘인식’은 사리를 분별하고 판단하여 아는 것이라 한다. 그러므로 다문화에 대하여 분별하고 판단할 수 있는 능력인 다문화인식을 다문화지식의 인지적 영역으로 분류하는 것이 타당하다고 할 수 있다.

다문화사회에서는 지역적인 것과 세계적인 것이 서로 뒤섞이고, 서로 영향을 미치기 때문에, 인종과 종족성의 범주들이 민족과 민족성의 범주에 영향을 미치는 것은 피할 수 없는 일이다. 세계 각 지역의 사회들이 “점점 다문화적인 동시에, 진입 가능한 성격을 갖게 된다는 사실”과 “그 두 가지 변화가 서로 보조를 맞추어 진행되고 있다(Taylor)”는 사실은 돌이킬 수 없는 역사적 조류를 형성한다(이산호·김휘택, 2015). 이러한 혼합은 국가정체성 및 민족정체성에 심각한 위기를 불러오고 있으며, 인종과 종족의 차이에 의한 민족문화들의 ‘다름’에 대한 강조는 ‘다문화사회’의 문제로 드러내게 된다.

‘다문화사회’란 서로 다른 문화가 혼재되어 있는 사회이다. 오늘날 교통통신의 발달로 물자의 유통과 정보의 소통이 용이하게 되었으며, 국가 간 인구 이동의 증가로 전 지구적으로 세계화가 진행되고 있다. 1990년부터 2000년대까지 2.9%이던 세계 전체 인구 대비 이주자 비율이 2005년 3.0%, 2010년에는 3.1%로 점차 증가하고 있다(조혜영, 2011). 사람들의 이동에는 자신들이 가진 문화, 종교, 언어, 교육 등의 다양한 생활양식의 이동이 동반된다. 이것은 문화의 이동을 동반하게 되고, 다문화사회의 기초가 된다.

〈표 14〉를 통해 세계 인구의 이동 현황을 파악할 수 있다.<sup>6)</sup> 이러한 인구 이동의 증가가 세계적인 다문화사회로의 변화를 촉진시키고 있다.

---

6) 국제인구이동통계는 출·입국자 중, 체류기간 90일을 초과한 내외국인을 대상으로 집계함

〈표 14〉 세계 인구 이동 현황

년도	국제 이주자 현황(명)	국제 이주자 중 여성 현황(명)	국제 이주자 중 남성 현황(명)	전체 인구 대비 이주자 비율(%)
1990	155,518,065	76,385,633	79,132,432	2.9
1995	165,968,778	81,761,249	84,207,529	2.9
2000	178,498,563	88,256,349	90,242,214	2.9
2005	195,245,404	96,074,285	99,171,119	3.0
2010	213,943,812	104,794,962	109,148,850	3.1

출처: 법무부 출입국·외국인정책본부, 통계월보(2015. 5.)

〈표 14〉를 살펴보면, 2000년 이후 전체 인구 대비 이주자 비율이 지속적으로 증가하는 것을 알 수 있다. 2000년대 이후에 인터넷 등의 정보통신기술과 교통기반이 발달하였으며, 이로 인하여 국가 간 인구의 이동이 더욱 증가하는 것으로 여겨진다.

다문화사회는 다양한 민족의 다양한 문화가 공존하면서 문화갈등이 발생하게 된다. 문화갈등을 극복하기 위하여 동화주의, 문화상대주의, 다문화주의 등의 이론이 등장하였다. 동화주의는 각 문화의 정체성과 고유한 가치를 인정하지 않고 다수의 문화가 우월한 입장에서 소수의 문화를 대하며, 주류 문화가 비주류 문화를 흡수 동화시키는 이론이다. 소수 집단의 문화와 권리가 무시되어 결국 소멸되는 결과가 나타나게 된다. 이에 반하여, 문화상대주의는 각각의 문화가 상하관계가 아닌 동등한 관계를 갖게 되며, 각 문화의 정체성을 유지한 상태로 공존한다는 이론이다. 그렇지만, 각 문화가 일종의 게토(ghetto)를 이루게 되면서, 한 사회 안에서 또 다른 하나의 사회가 구성되고 한 국가 내에 여러 사회가 존재하는 형태를 띠게 되는 문제가 두드러진다. 이와 같은 문제점을 보완하는 성격의 이론이 다문화주의 이론이다. 자유주의적 다문화주의에는 ‘유사성’과 ‘차이’라는 두 가지의 모순적 원칙이 존재한다(권순희 외, 2010). ‘유사성’ 이라기 보다는 ‘동등’의 개념으로 볼 수 있다. 동일한 사회에서의 삶을 위하여 개인의 문화적 배경과 관계없이 관용과 존중, 상호문화적 이해가 요구된다. 비판적 다문화주의에서 ‘차이’는 소수자들의 문화적 특성 및 고유성 인정에 대한 원칙이

다. 일부에서는 차이를 인정하면서도 단지 내부적인 문제로 치부하면서, 갈등 없이 동등하게 조화를 이룰 수 있다는 것은 당위적인 주장일 뿐이라고 주장한다. 어찌됐든, 현 세대에서 가장 이상적이라고 대다수가 인정하고 있는 이론이 다문화주의라고 할 수 있다.

19세기 후반에 이르러 사람들의 단문화인식은 한계에 다다르게 되었고 다문화인식에 대해 관심을 두기 시작하였다. 그 동안 서구적, 백인적, 기독교적인 기준에 의해 보편적 가치로 간주되던 가치들이 소수자집단(비서구, 비백인, 비기독교도)의 사람들의 저항을 받게 되었다(이종일, 2013). 소수자집단의 자유와 평등은 주류집단에 의한 법과 정치적 측면에서가 아니라 사회·문화적 측면에서의 다양성에 대한 인정으로부터 이루어진다는 것을 인식하기 시작한 것이다. 사람들은 특정 집단의 가치와 문화, 지식은 더 이상 절대적이 아니며, 각기 다른 사회와 집단은 서로 다른 그들만의 가치와 문화를 지니고 있음을 인정하고 존중하는 세계관을 지니게 되었다. 이러한 인식적 변화는 현대 다문화사회에서 삶을 영위하고 있는 현대인들의 사회 경험에서 비롯되었다고 할 수 있다. 같은 지리적 공간에 다양한 문화집단이 모여 다문화사회를 이루고 있는 현실에서 발생하게 되는 문화 간 접촉과 충돌은 다문화사회를 구성하고 있는 개인과 집단의 다문화인식에 따라 그 양상이 다르게 나타날 것이다.

인식에 대하여 어떤 학자는 신념, 태도라 하고, 어떤 학자는 자기 자신에 대한 지식이라고도 부르며, 어떤 학자는 관심, 열정, 효능감 등으로 표현하기도 한다.(박선미·최정호·정이화, 2012). 다문화인식이란 자신과는 다른, 집단 또는 개인이 지니고 있는 고유한 문화에 대해 개인이 지니고 있는 인식이라 할 수 있으며, 다양한 문화를 인지하여 인정, 존중하고 수용할 수 있는 지식, 신념, 태도라 할 수 있겠다. 변정현(2011)은 Banks(2008)를 인용하여 개인이 살아가면서 경험하게 되는 집단의 내부 또는 집단 사이에 존재하는 인종, 문화, 언어, 종교 등에 존재하는 편차를 수용하는 수준을 다문화인식이라고 정의하고 있다. 김영순(2013)은 다문화인식이 자문화와 타문화 간의 문화적 차이를 인식하고 타문화를 인정하고자 하는 정서적 태도에서 시작되며, 이러한 정서적 태도가 다문화감수성이라고 하였다. 다문화감수성은 다문화존중성, 다문화수용성과 함께

다문화인식의 주요 요소이다. 즉 다문화인식이란 각각의 서로 다른 문화가 존재함을 인지하고, 그 차이를 구별하는 것을 바탕으로 하여 나와 다른 문화를 이해하여 존중하고, 더 나아가 다양한 문화를 수용하여 공존할 수 있는 능력이다. 다문화인식이 높을수록 나와 다른 문화에 대해 개방적이고 타문화를 수용하고 존중하는 능력이 높다고 할 수 있다. 여러 학자들은 다문화인식을 다문화수용성, 사회적 거리감, 문화 간 감수성, 문화 간 유능성, 다문화 효능성 등으로 다양하게 지칭하고 있다. 이러한 어휘의 사용에 있어 그 개념이 중복되고 명확히 구분할 수 없는 경우가 많다. 이에 본 연구에서는 다문화인식을 다문화감수성(Multicultural sensitivity), 다문화수용성(Multicultural acceptability), 다문화 존중성(Multicultural respect ability)으로 구분하여 이해하였다.

감수성이란 어떠한 새로운 자극을 받을 때 나타나는 정서적 태도 및 정서적 준비 상태를 나타내는 표현으로 다문화감수성이란 다양한 문화의 차이에 대하여 주체적으로 받아들일 수 있는 심리·정서적 능력이라 하겠다. 김정덕·모경환(2011)은 다문화감수성을 다른 문화를 존중하고 수용하려는 신념, 태도, 행동을 말하고 있으나, 실제적인 태도나 행동이라기보다는 심리·정서적인 준비 상태로 보는 것이 옳다고 할 수 있다. Chen & Starosta(첸·스타로스타, 2000)는 다문화감수성을 문화 간 차이를 인식하고, 존중하고, 수용하고자 하는 동기의 차원으로 설명하였으며, 다문화감수성은 타문화권 사람들과 문화적으로 교류하는데 필요한 문화적 역량의 개발을 위한 요인으로 구분하여야 한다. 이러한 다문화감수성은 문화 간 소통과정에서 문화적 차이를 바르게 인식하는 것을 용이하게 하며 다문화적 사고방식을 발달시킬 수 있도록 도와준다(윤덕주·권기남·김영주, 2014). 김영순(2013)은 다문화감수성에 대하여 '다양한 문화적 환경에 있는 개인들이 적절히 행동할 수 있는 문화적 차이에 대한 민감성'이라고 정의하고 있다.

존중은 나와 다른 사람이나 사물을 높게 생각하고 중히 여기는 태도로 존중성은 그러한 능력이라고 할 수 있다. 그러므로 다문화존중성은 타문화의 가치를 인정하고 존중하여 이를 수용하고자 하는 신념으로, 이러한 다문화존중성은 다문화를 수용할 수 있는 기반이 될 것이다. 박순화·김선애(2012)의 연구에서는

다문화존중성을 다른 문화권 사람의 행동방식이나 문화적 다양성을 격려하고 존중해 주는 것이라고 정의하고 있다.

수용성이란 다른 대상이 지니고 있는 나와 다른 어떤 측면을 받아들이는 능력이다. 다문화수용성이란 나와 다른 문화적 특성을 있는 그대로 인정하고 존중하여 수용하는 태도를 밖으로 드러내는 행동이라 할 수 있겠다. 민무숙 외 3인(2009)는 자신과 다른 문화를 지닌 집단이나 구성원에 대하여 편견을 갖지 않고 자신의 문화와 동등하게 인정하고 그들을 공존의 대상으로 인정하기 위하여 노력하는 태도를 다문화수용성이라고 정의하고 있다. 윤인진(2011)는 다문화수용성에 대하여 다문화사회로의 변화를 받아들이고, 나와 다른 문화적 배경을 가진 집단과 그 집단의 구성원을 자신이 속한 사회의 구성원으로 받아들이는 정도라고 하였다. 김혜숙 외(2011)는 다문화수용성에 대하여 문화적 차이를 인식하고 문화의 다양성에 대해 공감하고 상호작용하며 편견 없는 태도로 정의하고 인지적 요인과 정서적 요인, 행동적 요인을 포함하는 것이라고 주장하고 있다.

윤덕주·권기남·김영주(2014)는 다문화인식을 다문화개방성, 다문화존중성, 다문화수용성의 3개의 하위 요인으로 구분하고 있으며, 다문화개방성은 다른 문화를 알고 이해하려고 노력하는 정도를 의미하며, 다문화존중성은 다른 문화의 가치를 인정하고 존중하는 정도로, 다문화수용성은 다른 문화와의 차이를 인정하고 인종적, 문화적 배경이 다른 집단을 사회구성원으로 수용하는 정도를 의미한다고 정의하고 있다. 다문화의 수용과정은 저항이나 부정으로 시작하여 적대감, 단념의 과정을 거쳐 존중과 수용과정에 이르게 된다(안병환, 2012). 다문화에 대한 인식은 자신의 문화에 대한 이해를 바탕으로 타문화와의 접촉을 통하여 타자의 문화를 이해하고, 수용, 존중하는 과정을 거쳐 형성될 것이다. 이러한 다문화사회에서 시민으로 살아가기 위해서는 민주주의적 다문화인식을 지녀야 하겠다.

위에 서술한 인지적 영역의 다문화지식이 인지라는 개인적 영역에 국한되어 머무르게 하는 것은 지양하여야 한다. 다문화인식은 타문화에 대한 인지에서 시작되지만, 다양한 문화적 배경을 지닌 사람들이 같은 지리적 공간에서 공존하는 시민이라는 점을 인정하여야 한다. 이러한 인식의 성장은 교육에 의해 고취될

수 있을 것이다. 지식은 지속적인 공유와 실천을 통해 그 효용가치가 사회적으로 발현되는 성질이 있기 때문이다. 그러므로 우리는 다문화지식의 실천에 대하여 살펴볼 필요가 있다.

### 2.2.2. 실천적 영역의 다문화지식

사회의 변화는 다문화사회의 시민들에게 기존의 통념에 대한 혼란을 감수하도록 요구하고 있으며, 인정과 공존을 주제로 내세우고 있다. 다문화사회에서 다양성의 의미는 갈수록 심화되는 인종, 민족, 언어, 문화, 종교 등의 다원화 현상과 이에 대응하는 다원주의적 가치에 기반하고 있다. 한국 사회에서의 다양성의 심화는 일반적으로 합의되어 있다고 인정하고 있던 순혈주의 또는 단일민족 국가와 같은 기존의 사회적 통념에 혼란을 초래하고 있다. 결혼이주가족, 외국인 노동자, 탈북자, 유학생의 증가는 서로 다른 문화적 배경을 지닌 사람들이 같은 공간에서 공존할 수밖에 없는 시대적 상황을 연출되고 있다. 뿐만 아니라 국가 내부적으로도 독신가족의 증가, 이혼 및 재혼의 증가, 출산율의 저하와 국민의 노령화 등으로 가족 및 국가 구성원의 다양성이 심화되고 있다.

나와 다른 문화에 대한 이해는 문화적 다양성에 대한 인식과 이해로부터 시작되어야만 한다. 심화된 다문화사회에서 서로 다른 문화적 배경을 지닌 사람들이 공존하는 상황에서 개인이나 집단의 문화다양성에 대한 인식은 중요하다. 문화적 다양성을 다루는 모델에 대하여 살펴보면, 유럽의 상호문화주의와 북미의 다문화주의 두 가지로 분류할 수 있다. 상호문화주의 개념은 다문화주의와 비교를 통해 확인할 수 있다. 간혹 ‘다문화주의’는 ‘다문화성’이라는 개념 자체와 혼용되는 경우도 있다(장한업, 2011). 이와 관련하여, 이화도(2011)는 두 가지 관점에서 다문화시민성에 접근하고 있다. 첫째는 문화다양성의 존중과 이질적 문화집단 간의 상호 차이에 대한 이해, 문화적 소통을 강조하는 문화적상대주의 관점이다. 둘째는 비판적 다문화주의의 관점으로 상대주의적 이해와 태도를 넘어, 문화 불평등과 문화권력, 나아가 사회 불평등을 비판적으로 인식하는 관점에서 접근하고 있다. 그러나 타자를 존중하고 평가하기 위해서는 먼저 자기 자

신의 인종, 민족에 대한 건전한 정체성이 전제되어야 한다(Bennett, 2007). 자기 자신의 건전한 민족 정체성과 자아존중감이 있어야 타문화와 타민족을 수용하고 인정할 수 있기 때문이다. 또한 실생활에서의 접촉을 통한 다문화교육은 타자의 시각으로 타문화를 이해하는데 효과적이다(정지현·김영순·홍정훈, 2014). 이와 같은 다문화사회의 문화적 다양성에 대한 접근법에 따라 실천적 영역의 다문화지식을 문화다양성 및 상호문화성, 타자지향성으로 구분하여 이해하기로 하였다.

문화다양성이란 여러 집단과 사회 간에 또는 집단과 사회 내에서 각 집단과 사회의 고유한 문화가 교류될 때 나타나는 다양한 방식으로 표현되는 것을 말한다. 문화다양성의 원인에는 세계화와 문화변동이 있다. 세계화는 국경을 초월한 문화교류에 의한 외래문화의 유입으로 대표적인 다문화국가의 형성 배경이다. 문화변동에 의한 문화다양성은 문화접변 시 각 집단이 서로 다른 양상으로 적응하여 각기 다른 문화로 발전되는 현상에 의해 발생한다. 문화다양성은 다른 문화를 수용하는 과정에서 문화의 상대성을 인정함으로써, 자기 문화를 반성적으로 살펴보고 문화다양성을 이해하여 인류문화를 유지 및 발전시킨다는 점에 그 중요성이 있다.

유네스코는 2001년에 ‘세계문화다양성 선언’을 발표하고, 2005년 10월의 33차 총회에서 각국의 문화적 다양성을 인정하고 보장하는 것을 내용으로 하는 약칭 ‘문화다양성 협약’이 채택되었다. 정식 이름은 ‘문화적 표현의 보호와 증진에 관한 협약’으로, 그 중심 내용은 세계화에 따른 부정적 영향으로부터 각 나라마다 고유의 전통과 문화, 언어 등을 보호한다는 것이다. 한국에서도 2010년 7월에 이를 비준하여 ‘문화다양성 협약’의 110번째 비준 국가가 되었다. 한국 정부는 이를 통해 다양한 소수자문화와 주류문화 간의 차이, 농어촌과 도시와의 문화 격차, 그리고 소득계층 간, 세대 간, 지역 간의 문화차이 등 다양한 차원의 문화갈등 해소와 그로 인한 사회통합을 기대하였다. 그럼에도 협약이 요구하는 권리와 의무를 반영하는 구체적인 실행방안이 마련되지 못하고 있었으나, 2012년 12월 ‘문화다양성 협약’의 실행을 위한 기본법을 비준을 추진하여, 2014년에 총 15개 조항의 「문화다양성의 보호와 증진에 관한 법률」이 제정

공표되었다.7) 이러한 문화다양성에 대한 한국 정부의 정책은 한국의 문화적 고립이나 갈등 방지의 차원을 넘어서는 결과를 가져올 것이다. 문화적 다양성의 이해와 수용이라는 다문화사회의 문제에 대하여 문화다양성을 인정하고 주체적으로 다양한 문화를 수용하고자 노력하는 것은 사회 통합을 통하여 다양한 문화가 발전적으로 공존하고 여러 문화의 융합으로 국가의 창조력을 증진시킬 것이다.

그러나 다문화사회의 갈등은 문화의 차이에서만이 아니라 자본의 분배 문제에서도 생겨난다. 문화적 불인정은 자본 분배의 불평등을 초래한다. 따라서 다수자와 소수자의 문화 간 차이에 대한 ‘인정’에 기반을 둔 대화는 공정한 분배는 다문화사회의 중요한 사안이 된다. 상호 간에 대화가 존재하지 않는 상황에서 소수 문화의 문화적 권리 주장이나 다수 문화의 동화주의적 전략은 같은 지역사회에서 살아가야 하는 다문화 상황에서 현실적 문제를 발생시킨다. 이러한 동화주의와 분리주의를 넘어설 대안으로 상호문화주의가 제시되었다. 상호문화주의(interculturalism)는 문화 다양성의 가치에 대한 인식과 문화 다양성이 가져오는 문화혼종의 가능성에 대한 인정으로 해석한다. 이러한 점은 유럽연합이 문화와 교육 교류정책을 통해 추구하는 바와 서로 맥락을 같이하는 것이다. 유럽연합에서 다양성을 역동성, 혁신, 그리고 창조와 성장의 원천으로 보고, 다양성을 유럽의 귀중한 유산으로 받아들인다. 다수의 유럽인들은 이미 상당히 오래 전부터 다문화주의에 대한 회의를 드러냈다. 그러는 과정에서 상호문화적 관점에서 여러 가지 문화적 실천을 해 오고 있는 것이다. 유럽에서는 1970년대 말에 서유럽으로 이주해 온 노동자들의 통합 문제와 관련해 유럽이사회에서 사회제도의 구성과 확충을 위해 이른바 ‘상호문화적 선택(intercultural option)’으로 전환을 최초로 요청했다. 유럽평의회는 1970년대 상호문화적 대화, 민족중심주

---

7) 「문화다양성의 보호와 증진에 관한 법률」의 주요 내용 : ▲유네스코 협약을 기반으로 한 ‘문화다양성’ 및 ‘문화적 표현’의 정의 ▲문화적 다양성을 보장하기 위한 국가와 지방자치단체의 책무 ▲문화다양성 증진 및 보호 기본계획 수립·시행 ▲국무총리 소속 문화다양성위원회 설치 ▲협약에 따른 유네스코 국가보고서 작성·제출 ▲문화다양성 실태조사 및 연차보고 ▲문화다양성의 날 지정 ▲문화다양성 보호와 증진을 위한 지원 등

의의 거부, 문화적 상대주의의 옹호, 이민가정 자녀를 위한 교육 등에 대해 많은 논의를 거듭했다(김정현 외, 2010).

2007년 유네스코에서 공표한 ‘문화적 다양성 보호 헌장’(4절 8조)의 규정에 나타나 있는 정의에 따르면, 상호문화성은 상이한 문화들의 현존과 이들 사이의 동등한 상호작용, 그리고 대화와 상호존중을 통해 공통된 문화적인 표현의 형식들을 창출할 가능성과 연관된다. 즉 문화 간 다양성을 인정하면서 동시에 공통성을 지향함으로써 결국 문화적 융합을 통한 공통된 문화의 창출이 핵심적 바탕을 이룬다. 이는 ‘각기 다른 문화에서 공통으로 나타나고 있다는 의미’, 또는 ‘공유해야 하는 문화의 다양성’이라는 취지로 문화의 보편성보다는 다양성을 강조하는 것으로 이해하여야만 한다(UNESCO, 2007).

상호문화성의 전제조건에는 ‘문화의 상이성의 인정’과 ‘상호존중을 매개로한 공통된 문화의 창출’이 있다. 다양성을 전제로 하면서 동시에 공통성을 지향한다는 얼핏 보면 서로 상충되고 모순되어 보이는 두 조건은 그러나 바로 상호문화성의 핵심적 바탕을 이룬다. ‘문화의 다양성을 바탕으로 하면서 문화적 융합을 지향함’ 속에 상호문화성의 실질적 의미가 놓여있다고 보이기 때문이다. 상호문화성은 단순히 자연스러운 문화의 공존만으로 성립하는 것이 아니라 반드시 문화 간의 접촉과 인정을 전제로 한다. 즉, “상호문화성의 근원은 인정에 있다.” 그러므로 근본적으로 상호문화성이 성립하기 위해서는 이방문화에 대한 개방적 태도와 이방문화의 이질성을 있는 그대로 받아들이겠다는 포용적 태도가 필요하다. 한마디로 윤리성이 전제되어야 하는 것이다. 상호문화성은 하나의 사실로서의 문화현상이라는 측면과 당위로서의 윤리적, 실천적 측면이라는 두 가지 속성을 지니고 있다. 서로 다른 생활세계와 전통들 그리고 문화들 사이에서 등장하는 다양성, 차이 그리고 갈등을 하나의 유일한 ‘보편성’이라 할 수 있는 인간성에 소속시킴으로써, ‘이방인의 사회’를 설립함으로써, 또는 보편적으로 접근할 수 있는 ‘도덕 공동체’에 대한 요청을 통해서 통제할 수 있는지 어떤지 하는 문제가 제기된다(김정현 외, 2010).

상호문화성에 관한 논의는 철학계에서도 활발하게 이루어지고 있으며, 상호문화성에 대한 대부분의 철학연구들이 후설 현상학에서 논의된 선험적 상호주관

성에 연관하여 타자와 이방문화의 문제를 다루고 있다. 인간의 주체적 능동적 의지에 바탕을 둔 철학을 추구함으로써 윤리적 실천적 성격을 강하게 드러낼 뿐 아니라, 생활세계이론과 같이 상호주체성과 관련한 주제들을 다루고 있다. 상호문화 철학은 철학적 관점, 신학적 관점, 정치적 관점, 교육적 관점의 네 가지 관점을 인정하고 있다. 철학적 관점에서는 철학적 진리를 특정한 전통을 통해서만 정의하거나, 반대로 철학적 진리를 통해서만 정의하는 것은 잘못이라고 여긴다. 종교적 관점에서의 상호 종교성은 상호 문화성과 동일한 의미로 사람이 믿는 종교가 아니라 관용하게 하는 태도이다. 정치적 관점에서의 상호문화성은 다원주의적-민주적인 그리고 공화적인 신념의 다른 이름이다. 교육적 관점은 다른 세 관점들의 통찰력과 견해를 사유와 행동 속에서 배우고 가르치려는 실천적 노력이다(김정현 외, 2010).

상호문화교육과 관련해서는 1980년 후반부터 유럽의회는 상호문화주의로의 전환을 주도하고 있다(장한업, 2009). UNESCO(2015)에서는 세계시민교육 학습을 위한 핵심 개념 영역을 인지적 영역과 정의적 영역, 행동적 영역의 세 가지로 정의하였다. 첫째, 인지적 영역은 지역사회, 국가, 범지역과 세계의 이슈를 비롯해 다양한 국가 및 사람들 간의 상호연계성과 상호의존성에 대한 지식, 이해, 비판적 사고를 습득하는 것을 포함한다. 둘째, 정의적 영역에서는 차이와 다양성에 대한 존중, 연대 및 공감, 가치와 책임의 공유로 인류애를 함양하는 것을 그 목적으로 한다. 셋째로, 행동적 영역에서는 지역, 국가, 세계적 차원에서 효과적이고 책임감 있게 행동하는 것을 교육의 목적으로 하고 있다. Shultz(2007)는 세계시민교육(Global citizenship education)을 이는 신자유주의적 시민성(neo-liberal citizenship), 급진적 세계시민성(radical global citizenship), 변혁적 세계시민성(transformational global citizenship)의 세 가지로 구분하고 있다.

상호문화성에 대한 대부분의 철학연구들이 후설 현상학에서 논의된 선험적 상호주관성의 연장선에서 타자와 이방문화의 문제를 다루고 있다. 물론 후설 현상학에서 상호문화성이란 주제화된 표현은 찾을 수 없지만(박인철, 2010), 인간의 주체적 능동적 의지에 바탕을 둔 철학을 추구함으로써 윤리적 실천적 성격

을 강하게 드러낼 뿐 아니라, 생활세계이론과 같이 상호주체성과 관련한 풍부한 주제들을 다루고 있다는 점에서 상호문화성에 대한 철학적 논의에서 활발히 다루어지고 있다(이화도, 2011).

후설현상학은 자신의 본래적인 윤리적인 정신에 기반을 두고 상호문화성을 하나의 윤리적이고 실천적인 주제로 정립하려는 의도를 지니고 있으며, 문화 간의 결합을 이루기 위한 인간의 실천적, 윤리적의지의 측면을 간과하는 모습을 보이고 있다. 후설에서 상호문화성의 출발은 그의 타자경험이론의 주축인 감정이입이론이다. 감정이입이 기본적으로 나를 넘어 타자로 향하고 나아가 그를 이해하고 포용하려는 실천적 의지를 내포하고 있으므로, 후설의 상호문화성은 하나의 윤리적 태도로 해석할 수 있다. 그러나 상호문화성은 이방문화를 인정하고 받아들임으로써 성립할 수 있다고 하는데, 감정이입에서의 이질성과 거부감에도 불구하고, 이러한 이방문화의 인정에는 이방문화를 적극 포용하겠다는 윤리적 의지가 없이는 불가능하다(박인철, 2010). 이방문화에 대한 개방성을 전제로 하는 상호문화성의 성격상, 윤리적이어야 한다는 것은 지극히 당연하다. 또한 상호문화성의 개념 정립을 위한 철학적 논의의 대부분이 타자성 내지 문화세계의 해명에 상당부분 집중됨으로써, 당위의 측면과 사실의 측면이 혼재해 온 것도 하나의 이유라고 할 수 있다(현남숙, 2015). 그렇지만 상호문화성의 정립을 위해서는 인간의 적극적인 실천적 의지와 윤리적 책임성의 측면을 강조할 필요가 있다.

최근 들어 상호문화성에 관한 논의가 국내외에서 활발하게 이루어지고 있음에도 불구하고, 상호문화성(interculturality)의 개념에 대하여 학자들마다 다양한 주장을 하고 있어 한가지로 정의 내리기가 어렵다. 그렇지만 이들은 상호문화성의 개념에 대한 논의에서 서로 다른 문화들의 공존과 이들 사이의 상호작용, 그리고 소통과 상호 인정 및 존중을 공통적으로 강조하고 있다.

상호문화주의의 핵심은 바로 타자 간의 '소통'과 자아와 타자에 대한 '인정'에 있다고 할 수 있다. 개인 간, 문화 간 상호적 관계를 강조하는 상호문화성의 의미는 타자와의 관계를 통한 주체의 자각을 강조하는 후설의 상호주체현상학에서 그 근원을 찾을 수 있다. 후설에 의하면 인간주체성의 자각은 동전의 양면처

럼 타자와의 관계를 통해 이루어진다. 상호주관성을 지닌 주체에 대한 자각은 후설현상학의 ‘생활세계’ 개념 속에서 찾을 수 있다. 후설의 ‘생활세계’ 개념에서는 대상도 없고 세계도 없고 역사도 없는 순수한 주체란 존재할 수 없으며 마찬가지로 주체로부터 벗어난 순수한 객관적 객체도 존재하지 않음을 보여준다(이화도, 2008).

다른 아닌 나의 형성에 타자를 포함한다는 것, 다른 아닌 나 자신에 대한 나의 이질성(foreignness)은 역설적이게도 나와 타자들의 윤리적 관계의 출처이다. 나는 나를 이루는 것의 일부가 타자들의 알 수 없는 흔적들이므로, 나는 나 자신에 대해 완전히 알지는 못한다. 이런 의미에서 나 자신을 완전히 알거나 다른 이들과 다른 나의 ‘차이’를 알 수 없다. 나와 타자가 별도로 고립된 채 책임감이라는 문제를 생각할 수 없다. 만약 그렇게 한다면 나는 처음부터 책임감이라는 문제의 틀을 이루는 관계적 구속에서 나를 떼어낸 것이다(양효실, 2008). 여기에서 타문화는 자신의 문화와 아무런 관련이 없는 타자가 아니라, 자신의 문화와 상호적인 관계 속에 있으면서 이러한 관계를 통해 공통의 의미를 공유하고 있는 타자이다. 이러한 의미에서 상호주관성에 근거한 문화의 개념은 나와 다른 주체로서 타문화를 인정하고 서로 소통하고 관계맺음으로써, 자아를 실현시켜 나가는 상호주체로서의 문화를 이해하는 것이다. 상호주관성에 근거한 문화의 개념은 어떤 문화적 실체를 전제하는 것이 아니라, 모든 문화들이 서로 만나고, 사귀고, 섞이면서 이윽고 만들어내는 초문화적 정체성(transcultural identity)을 추구하는 것이다(정유성, 2011). 이러한 개념은 문화적 정체성을 상호작용과정에서 새로이 조정 가능한 것으로 이해할 때 가능해진다(김상무, 2012).

낯선 것에 대한 경험이 유지되고 감추어지지 않는다는 식으로 이방성을 규정하려고 할 때, 우리는 낯선 경험에 대해 후설이 "근원적으로 접근할 수 없는 것에 대한 접근 가능성"이라고 역설적으로 규정했던 사실을 되새겨볼 필요가 있다(김정현 외, 2010). 타자에 대해 불편함과 거부감을 느끼는 것은 인간사회에 있어 일반적 현상으로 간주될 수 있다(강진구 외, 2010). 그러나 다문화사회에 필연적으로 존재하는 다양성으로 인한 거부감과 갈등을 일반적 현상으로 치부

하고 밀어주기에는 그 존재감이 지대하다. 인간은 언제나 타인의 존재를 경험하고 그들과 관계를 맺으며, 홀로 존재하지 않는다. 타인은 나와 함께 협력하기도 하고 갈등을 일으키기도 한다.

강영안(1995)은 타인을 나의 목적에 종속시키려고 할 때, 나의 욕구와 타인의 욕구 사이에는 갈등이 존재한다고 하였다. 이 말은 나와 타인의 관계를 분명하게 명시하고 있다. Emmanuel Levinas는 ‘전체성(내제성)’과 ‘무한’이라는 대립되는 두 개념의 관계를 역설하고 있다. 전체성은 인간이 자기실현을 추구하기 위하여 만든 체계이며, 타인들과 더불어 구축하는 세계의 질서이다. 전체성은 자기실현의 바람 안에서 자신을 무한히 확장하는 힘이다. 그러나 무한은 자신의 안으로 포섭될 수 없는 이념이다. Levinas(레비나스)는 타인은 우리에게 얼굴로 나타난다고 하였다. 타인의 얼굴이 지닌 비폭력적, 윤리적 저항은 강자의 힘보다 더 강하게 우리의 자유를 문제 삼는다. 강자의 힘은 나의 자유를 제한할 수 있고 완전히 박탈할 수 있지만 나의 자유 자체를 문제시할 수 없다고 한다(강영안, 1995).

타자와의 대화는 일방에 의한 부과나 강요로 이루어져서는 안 되며, 타자와의 병립이 전제되어야 한다. 대화는 서로에게 영향을 미치기 위한 시도이기 때문에 대화라는 타자와의 만남 상황에서 어느 일방도 완전히 수동적이거나 무기력하거나 다른 일방의 자비를 원하지 않는다. 오히려 대화 상황에서는 언제나 저항이 발생한다. 이로 인하여 대화에서는 변화와 발전이 성립하며, 대화의 이러한 특징으로 인하여 화자들은 서로에게 접근할 때 서로의 범주를 유지하면서 서로 능동적으로 대해야 한다. 대화 상황에서 양자 사이의 관계는 호혜적인 양방의 관계이다. 요약하면 대화 상황에 돌입해서야 양방은 존재하게 되고(emerge) 보충되고(added) 변형된다(김부용, 2013). 이와 같은 대화의 특징은 타자와의 공존의 특징과 일맥상통한다. 타자와의 공존은 자신의 정체성을 중심삼아 대화가 이루어져야 한다. 어느 일방으로의 치우침이나 동화를 시도하기 보다는 병립하여 서로 변화하고 발전하기 위하여 노력하여야 한다.

다문화사회의 근간에는 다양한 문화의 공존이 있다. 공존을 위해서 우리는 문화다양성의 인정을 넘어 상호문화적 호혜를 염두에 두어야 한다. 다문화사회의

시민에게는 공존을 위해 열린 마음으로 타문화에 대한 이해와 존중이 필요하다. 그러나 이러한 이해와 존중은 무조건적이거나 일방적이어서는 안 된다. 공존은 쌍방의 문제인 것이다. 비판적이며, 상호 관계적인 타자성의 실천이 이루어져야 한다. 상호문화성 혹은 간문화성이라 할 수 있는 이 개념은 문화 간 사이에 놓인 상태 또는 관계를 나타내는 의미에서 간성(integrity)의 의미를 강조하는 것으로 문화현상이라는 윤리적 측면과 당위로서의 실천적 측면의 두 가지 속성을 지닌다고 할 수 있다. 박인철(2010)은 문화의 윤리적 측면은 문화현상의 측면이며, 실천적 측면은 서로 다른 문화 간의 바람직한 발전적 융합이라는 의미에서 하나의 사실로서의 측면이라고 하였다. 윤리적이란 함은 사회적 보편성에 따르는 비판과 성찰을 포함하는 개념이다. 따라서 다문화사회에서의 윤리적 측면은 성찰적 영역과 연계된다.

### 2.2.3. 성찰적 영역의 다문화지식

Foucault는 경험이 개인적 차원에 의해서만 설명될 수 없으며, 이 개인적 경험에 영향을 미치는 더 큰 사회적, 정치적, 윤리적 맥락과 연관 지어야 한다고 생각한다(김부용, 2013). 성찰적 영역의 다문화지식에서는 실천에 의한 경험적 지식을 사회적, 정치적, 윤리적인 면에서 다문화지식을 살펴보았다.

다문화지식은 글로벌 세계에서 시민이 지녀야 할 역량인 세계시민성의 기본 요소라 할 수 있다. 경계를 넘어 세계적으로 다문화현상이 일반화되고 있는 다문화사회에서의 성찰적 지식은 타자와의 공존을 위해 갖추어야 하는 지식으로 일종의 태도적 측면의 지식으로 볼 수도 있다. 성찰은 사회적 통념의 범위에서 비판 및 반성과 동행하기 때문이다. 정정인·류인숙(2010)은 교사가 가지고 있는 신념, 가치관, 경험, 지식 등에 따라 실천적 지식의 변화과정이나 형성과정이 다르다고 하였다. 수업의 진행, 수업 관찰, 동료교사와의 수업에 대한 대화를 통해 자신의 수업에 대한 성찰을 하는 교사는 실천적 지식을 형성하여 수업전문성을 향상시킬 수 있다는 것이다. 듀이는 교육의 목적, 내용, 방법 등의 실천적 원리들은 반성적 사고가 전제되어야 하며, 인간과 환경, 지식 및 경험 등은

반성적 사고에 의해 변화한다고 하였다(노진호, 1996).

실천과정에서 나타나는 타인에 대한 이해와 인정, 존중의 태도는 다문화사회의 시민에게 요구되는 역량으로, 이 사회의 윤리적 맥락 안에서 비판과 성찰에 의하여 나타나게 되는 것이 다문화시민성 및 세계시민성이라 할 수 있겠다. 다문화시민성이란 한 국가의 시민으로서 그 국가공동체를 구성하며 공존하고 있는 다양한 문화 정체성을 이해하고 존중하는 능력과 태도라고 할 수 있다. 다문화시민성은 기존의 다문화교육에서 논의되어온 ‘간문화성’(허영식, 2010), ‘상호문화주의’(Abdallah-Pretceille, 2010), ‘간문화적역량’(Bennett, 2008)과도 밀접하게 연관되어 있다(구정화·박윤경·설규주, 2010) 이러한 맥락에서 글로벌 사회에서의 시민성을 세계시민성이라 정의할 수 있을 것이다.

시민성이란 함은 시민으로써 요구되는 자격으로 그 개념을 정리할 수 있겠으며, 이러한 의미에 시민성은 시대적 변화와 사회적 관계에 따라 변화하는 성격을 지닌다. 김선미(2013)는 시민성이 정치적 시민성과 사회적 시민성으로 분류할 수 있으며, 최근에는 다문화시민성이라는 새로운 측면의 시민성 개념이 나타나고 있다고 한다. 정치적 시민성은 투표권과 참정권, 납세 또는 국방과 같은 정치적 권리와 의무를 포함하는 개념이다. 사회적 시민성이란 한 사회의 구성원으로서 그 사회의 윤리와 규범을 실천해야 하는 사회적 책임과 의무를 지니는 것을 뜻한다. 최근에 강조되기 시작한 다문화시민성은 문화적 다양성이 존재하는 사회에서 각 구성원의 문화적 기본권에 대한 개념으로 정의할 수 있다. 다문화시민성은 다문화사회의 시민에게 요구되는 윤리와 규범에 관계되는 개념이므로 사회적 시민성의 범주에 포함시킬 수도 있다.

그러나 다문화시민성의 개념은 그 기본 바탕인 초국적인 문화적 다양성으로 말미암아 명확하게 규정지을 수 없으며, 세계시민성 또는 글로벌시민성, 글로벌 시티즌십 등 용어마저도 다양하게 혼용되고 있다. 김왕근(1999)은 글로벌 세계에서의 시민은 한 국가의 시민임과 동시에 다국적 연합국가의 시민으로서, 그리고 세계시민으로서 다중적인 지위를 지닐 수밖에 없다고 하였다. 그러므로 세계시민성 함양을 위한 세계시민교육은 실제적 실천과 현실적 적용에 한계가 있게 된다. 한 개인의 다중적인 시민으로서의 지위는 국가시민으로서의 지위와 세계

시민으로서의 지위가 중복되어 서로 상충하게 된다는 것이다. 때문에 세계시민주의와 세계시민성의 개념은 그 포괄성과 추상성으로 인하여 매우 다층적인 특성을 지니게 된다(김진희, 2010). 그러나 세계시민성의 형성과 추구는 시대적 상황에 따라 타자 간에 합의된 내용을 바탕으로 만들어지는 것이다(이윤주, 2016). 따라서 세계시민성이란 규범적 성격을 지닌 개념으로 글로벌 사회에서 상호의존성에 대한 인정을 기반으로 시민들이 지녀야 할 태도의 일종으로 타인에 대한 책임감을 중심으로 도덕적이고 윤리적이어야 한다(옥일남, 2014).

다문화 사회의 갈등은 다양한 문화의 공존이 원인을 제공하고 있으며, 공감은 문화적 갈등 해결에 있어 중심 키워드가 된다. 공감은 소통을 원활하게 하고, 사회 구성원 간의 관계맺음으로 형성된 공감과 소통 및 이러한 경험에 대한 성찰은 다문화 시민성을 구성하게 된다. 다음의 <표 15> 는 학자들이 주장하는 세계시민성 요소를 정리한 것이다.



〈표 15〉 학자별 세계시민성 요소

학자	세계시민성 요소
Heater(1987)	인류 공동체 의식
	공동체 참여 의식
	태도 : 지구 공동체의 법규 수용 태도
강환국(1994)	상호의존성, 도덕적 책임감, 타자 이해, 다민족과 다문화 이해, 배타적 민족주의 배제
유네스코(1998)	세계문제 해결, 인권, 민주주의, 다문화 이해
Parker(1999)	<b>지식</b> : 인간의 도덕적 가치, 문화 다양성 이해, 세계적 문제해결능력
	<b>가치</b> : 다양성, 관용, 이타주의
	<b>태도</b> : 열린 마음, 수용력, 중용
	<b>기능</b> : 문제분석력, 비판력
Cogan(2000)	정치 참여 능력
	취약계층 보호 능력
	타자와 다문화에 대한 이해와 수용 능력
	환경 보존을 위한 생활방식 변화 능력
	갈등해소 능력
청소년 정책 개발원 (2003)	국제적 사고 : 국제문제에 대한 사고, 분석, 정보처리 능력, 참여의식
	국제적 이해 : 세계적 통찰, 다문화의 이해, 국제문제 이해
	가치 및 태도 : 인류애, 개방적, 합리적 태도, 문화교류
지은림·선광식(2007)	시민의식, 국가 정체 의식, 다국적 의식, 지구공동체 의식
강운선·이명강(2009)	지구공동체 의식, 국제관계 의식, 다문화주의, 국가정체성 의식
김용신(2013)	경제 및 사회정의의 추구, 문화적 다양성 존중, 생태적 발전의 이해
손경원(2014)	국가정체성, 다문화수용성, 도덕적 가치

〈표 15〉를 살펴보면, 학자들마다 대동소이(大同小異)하게 분류하고 있는 것

을 알 수 있다. 이를 정리하면 국제 이해와 세계 공동체의식, 다문화 이해 및 수용성, 국가정체성, 이타주의(타자의 이해) 등이 눈에 뜨인다.

본 연구에서는 위 표에 나타나는 여러 요소들을 크게 문화다양성과 타자지향성의 두 가지로 구분하였다. 문화다양성에는 국제 이해, 다문화 이해 및 수용성, 국가정체성 등의 지식적 측면이 포함될 수 있으며, 이타주의(타자의 이해), 도덕성과 인권, 인류애 등 태도적 측면은 타자지향성으로 볼 수 있다. 정정인·류인숙(2010)는 Ebaz(1981)의 말을 빌려 실천적 지식(practical knowledge)이란 ‘개인이 지니고 있는 지식을 실제적으로 지식이 공유되는 상황에 맞도록 자신의 가치관이나 신념에 의하여 재구성한 지식’이 이라고 정의하였다. 그러나 실제적 상황에 맞추어 재구성하는 것 자체는 비판과 성찰이라 할 수 있으며, 실천과 성찰은 따로 떼어 놓기는 어렵다. 결국은 성찰적 영역의 다문화지식으로 나타나는 세계시민성은 실천적 영역의 다문화지식을 요소로 삼고 있고 있는 것이며, 성찰과 실천은 반복적으로 순환 발전할 수밖에 없다.



### Ⅲ. 연구방법

#### 1. 연구과정

본 연구는 교육과학부에서 한국장학재단과 연계하여 2009년부터 시행하고 있는 “다문화학생 멘토링”을 기반으로 참여 멘토들의 지식공유 경험의 의미를 탐색하는 연구이다. 연구의 목적을 이루기 위하여 교육과학부의 멘토링 사업 시행 자료를 비롯하여, 2011년~2015년의 사전교육 또는 최종보고회의 자료 등 문헌 조사와 더불어, 한국장학재단에서 실시하고 있는 다문화학생 멘토링에 참여하고 있는 멘티들과의 심층면담을 통해 그들의 경험을 살펴보았다.

심층면담은 다문화 멘토링에 참여하고 있는 멘토 중에서 7명의 연구참여자를 선정하여 인터뷰를 진행하였다. 심층면담을 위하여 문헌조사 결과를 바탕으로 개방형 질문지를 마련하였고, 연구참여자들에게 연구동의를 얻은 후 심층면담을 시행하였다. 면담 결과는 분석과정을 통하여 그들의 지식공유 경험과 그 의미를 파악하였다. 면담의 내용은 전사하여 분석하였으며, 1차면담의 결과 분석에 따라 좀 더 구체화된 질문지를 준비하여 2차면담을 시행하였다. 3차면담은 2차면담의 분석 결과에 따라 추가면담 여부를 결정하였으며, 7명의 연구참여자 중에서 의미가 명확하게 나타나지 않은 4명과 3차면담을 시행하였다. 그러나 3차면담 결과에서도 유의미한 결과를 추가적으로 나타나지 않은 1명은 2차면담 내용만 활용하였다. 나머지 3차면담을 시행하지 않은 3명은 2회의 면담에서 유의미한 결과를 충분히 도출할 수 있었던 경우였다.

면담을 위한 개방형 질문지는 연구자 개인의 일반적 특성에 대한 질문과 함께 첫째, ‘다문화학생 멘토링’에 참여한 멘토에게 다문화 멘토링이 지니고 있는 개인적 의미와 지식 및 다문화지식에 대한 인식은 어떠한가? 둘째, ‘다문화학생 멘토링’의 활동 경험에서 나타난 다문화지식의 의미는 무엇인가? 라는 두 가지 주제로 인터뷰를 시작하였다. 연구참여자 특성에는 멘토의 개인적 특성과 멘티 관련 정보에 대하여 질문하였다. 멘토의 개인적 특성에는 이름, 성별, 연령 및

학년, 학과 등과 타 멘토링의 경험유무, 다문화학생 멘토링에 관련하여 참여 동기, 재지원동기 등을 포함하였다. <표 16>은 개방형 질문지의 주요 질문 내용이다.

<표 16> 1차 개방형 질문지의 내용

범주	질문 내용
연구참여자의 개인적 특성	이름, 성별, 연령 및 학년, 학과
	타멘토링 경험유무
	2015년과 2016년에 담당한 각 멘티의 관련 정보
멘토링에 대한 개인적 의미	1. 다문화학생 멘토링에 지원한 동기 또는 이유가 무엇입니까?
	2. 다문화학생 멘토링에 지속적으로 참여하는 이유는 무엇입니까?
	3. 자신에게 있어 멘토링은 어떤 의미가 있습니까?
지식과 다문화지식의 개념	1. 지식 또는 다문화지식이 무엇이라고 생각합니까?
	2. 멘토링 참여 전 다문화가족에 대해 어떠한 접촉 경험이었습니까?
	3. 멘티와의 관계형성을 위해 어떠한 노력을 했습니까?

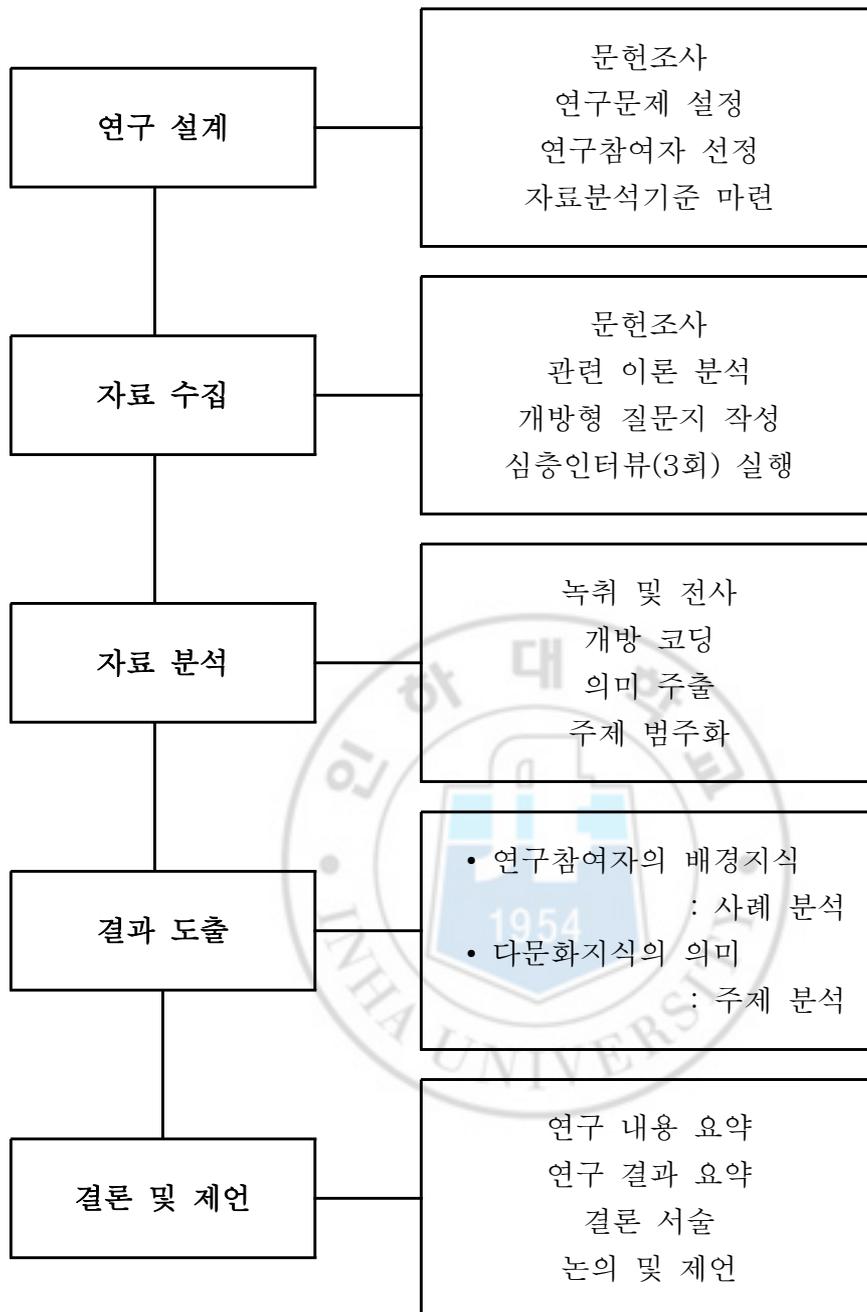
<표 16>의 1차 개방형 질문지에는 연구참여자의 개인적 특성 및 두 가지 연구문제에 따른 멘토링에 대한 개인적 의미, 지식과 다문화지식의 개념으로 범주를 구분한 것으로 나타나고 있다.

연구참여자의 개인적 특성에 있는 담당 멘티의 관련 정보는 연구참여자 별로 2015년과 2016년의 각 멘티의 개인적 특성에 대하여 질문하였다. 2차면담을 위하여 <표 17>과 같이 좀 더 구체적인 질문지를 준비하였다.

〈표 17〉 2차 질문지 내용

구분	요소	질문 내용
멘토링 참여 전 멘토의 배경지식	다문화인식	다문화가족과의 접촉 경험으로 어떠한 인식이 생기셨습니까?
		시민성 또는 다문화시민성에 대한 개인적으로 무엇이 라고 생각합니까?
	멘토링에 대한 개인적 의미	다문화학생 멘토링에 지원한 동기는?
		다문화학생 멘토링을 지속적으로 참여하는 이유는?
		나에게 멘토링이란 무엇인가?
	지식과 지식공유의 개념	내가 생각하는 지식 또는 지식공유란?
지식공유가 잘 이루어지기 위하여 필요한 인식, 또는 태도는?		
지식공유에 의해 발전된 새로운 지식	다문화인식의 변화	멘토링 후 다문화 가족에 대한 생각이 어떻게 바뀌었 나요?
	지식공유 노력	멘티와의 지식공유를 위해 어떠한 노력을 하였습니다까?
	다문화지식	다문화사회에서 살아가는데 필요한 지식이나 태도는 무엇이라고 생각합니까?

연구의 결과는 대학생 멘토들이 멘토링 참여 전에 지니고 있던 배경지식과 멘토링 활동 중의 지식공유에 의해 멘토들에게 나타난 지식의 의미로 구분하여 기술하였다. 우선, 멘토링 참여 전에 지니고 있던 멘토들의 배경지식에서는 다문화현상에 대한 인식과 지식과 그들이 멘토링에 대해 지니고 있는 개인적인 의미를 알아보고, 지식과 지식공유에 대해 어떻게 인식하고 있었는지에 대하여 연구참여자들의 사례별로 서술하였다. 다음에는 멘토들의 배경지식이 멘토링 활동에서 발생하는 지식공유에 의해 확장되어 새롭게 나타난 다문화지식의 의미를 분석하여, 그 의미에 따라 분류하여 기술하였다. 연구절차는 [그림 13]과 같다.



[그림 13] 연구 절차

## 2. 사례연구

본 연구는 연구목적을 이루기 위하여 다문화학생 멘토링을 연구의 기반으로 참여관찰과 심층면담을 활용하여 참여 멘토의 사례를 분석한 질적사례연구이다. 질적연구는 개인 또는 소수 집단에서 나타나는 현상이나 개인의 경험에 의한 의미관계를 파악하는데 유용한 연구방법이다. 사례연구는 단일 또는 다중의 사례에 대하여 직접적으로 관찰하거나, 사건에 관련된 인물들과 인터뷰를 할 수도 있는 연구방법이다. 이러한 사례연구의 특징은 멘토링에 참여관찰이 가능하고, 면담을 통해 수집한 멘토들의 경험을 근거로 하는 본 연구에 알맞은 연구방법이다.

질적연구방법 중에서 사례연구는 현실에서 벌어지는 사건을 대상으로 사건과 관련된 행동들을 통제할 수 없을 때 선호된다. 사례연구는 연구자들에게 사회과학 연구의 중요한 대안으로 제시되어 왔다. 특히 연구대상의 현상과 정황이 분리되지 않는 상황에 처해 있다거나, 여러 개의 독립변수를 다루어야 하거나, ‘어떻게’ 또는 ‘왜’에 대한 해답을 중점적으로 찾고자 할 경우 매우 효과적으로 적용될 수 있다. 사례연구는 일상의 언어로 사례를 묘사하고, 관찰, 면담, 자료 분석 등을 통해서 개인적으로 사례의 가치를 지속적으로 평가하는 진행과정이라고 할 수 있다. 따라서 연구자는 사례와 연구자 간의 상호소통에서 의미를 찾아내고 연구를 완성해야 한다(서아영·신경식, 2011). 사례연구는 분명히 질적연구방법의 하나이지만, 사례연구 안에는 여러 질적 연구 전략들이 함께 사용되고 있으며 때로는 양적인 전략이 사용될 수 있다. 따라서 사례연구는 모든 연구방법을 아우르는 매우 포괄적인 연구방법이라고 할 수 있다(고미영, 2009).

사례연구는 여타의 연구들과 유사한 기법들을 많이 사용하지만, 사건에 대해 직접적으로 관찰할 수 있다는 점과 사건에 관련된 인물들과 인터뷰를 할 수 있다는 점에서 차이가 있다. 사례연구만의 독특한 강점은 전통적인 연구에서 사용하고 있는 방법 이외에도 문서, 가공물, 관찰, 인터뷰 등을 통하여 더 다양한 자료를 수집할 수 있다는 것이다. 또한 사례연구는 경우에 따라서 참여관찰을 수행할 수 있으며, 이때에 비공식적으로 사건이나 행동을 통제할 수도 있다. 사

례연구의 중심적 활동이 자료의 수집에만 국한되는 것이 아니라, 체계적인 연구 설계와 분석이 수반되어야 한다는 점이 중요하다.

그러나 충분히 인정되는 방법론상의 효용에도 불구하고, 연구방법으로서의 사례연구에 대한 부정적 견해도 종종 제기되고 있다. 일반적으로 사례연구를 평가절하하는 이유를 두 가지로 정리할 수 있다. 첫째, 사람들이 교육(teaching)을 위한 사례연구와 연구(research)로서의 사례연구를 혼동한다. 둘째, 사례연구가 과학적 일반화를 위해 충분한 근거가 되지 못한다는 생각을 하고 있다. ‘하나의 사례로 어떻게 그 결과를 일반화시킬 수 있는가?’라고 의심한다. 사례연구는 사건이 얼마나 많이 일어났는지 그 빈도를 조사하는 통계적 일반화가 아니라, 사례연구를 통하여 이론들을 확장, 일반화하는 분석적 일반화에 목적이 있다. 이는 질적연구의 특징이라고 할 수도 있다.

사례연구의 개념에 대하여 정리한 학자는 대표적으로 Robert K. Yin(2002), Sharan B. Merriam(1988), Robert E. Stake(1995)를 찾아볼 수 있다. Creswell(2007)은 Yin(2002)과 Stake(1995)를 모두 인용하여 관점의 차이를 설명하고 있으며, 하나의 사건에 주목해서 분석하는 관점을 보이고 있다. Yin(2002)은 매우 실증주의에 가까우며, Merriam(1988)은 구성주의적인 경향이 있다. 그러나 Stake(1995)는 구성주의적이면서도 실존주의적인 특징을 지니고 있다(서아영·신경식, 2011).

Yin(2002)은 복합사례연구를 하였으며, 주어진 상황 속에서 벌어지는 사례들 간의 연속성과 각각을 총체적으로 보는 것을 강조한다. 구체적인 접근방법의 제시보다는 사례에 어떻게 접근하는가에 대하여 주목하고 있다. Stake(1995)의 연구방법이 전통에 더 가까우며 큰 틀에서는 단계별 접근을 하고 있기는 하지만 어떠한 현상을 해석하는 것을 강조한다. Stake(1995)은 사례가 구체적이면서 복합적인 것이며, 기능적인 것이라고 하였다. 연구대상자의 해석보다 연구자의 해석을 강조하며, 사례에 대하여 비개입적이면서 동시에 감정이입적인 면도 보인다.

사례연구설계에 있어서 가장 중요한 구분은 단일사례설계(single-case design)와 다중사례설계(multiple-case design)에 대한 구분이다. 이는 자료를 수

집하기 이전에 단일사례연구를 선택할 것인지 다중사례연구를 선택할 것인지에 대한 의사결정을 먼저 해야 한다는 것이다. 다중사례연구인 경우에는 단순 반복 연구인지와 이론적 반복연구인지를 선택하여야 한다. 가장 간단한 다중사례연구는 2~3개의 사례를 선택해서 단순 반복연구를 수행하는 것이다. 단순 반복연구를 할 때에는 연구에 적용한 이론대로 연구의 결과가 도출될 수 있는 사례들을 선택하는 것이 좋다. 이때 사례연구의 실질적인 목적은 왜, 어떻게 그러한 결과가 산출되었는지를 파악하고 동일한 조건의 다른 사례에도 적용되는지를 밝히는 데에 있다.

Merriam(1988)은 사례연구에는 표준이 될 만한 형식이 없다고 하였다. 어떤 경우에는 이론을 창출하고, 어떤 경우에는 단순히 사례들을 기술하고 있으나, 또는 다양한 현장과 사례를 비교하기도 하고, 어떤 경우에는 분석적이기도 하기 때문이다(조흥식 외 3인, 2010). 이에 김연수(2014)는 사례관리 실천의 기본 지침 마련을 위해 총 12개의 기본 원칙들로 구성된 ‘사례관리 표준안’을 제시하고 있다. 사례관리 표준안은 사례관리의 개념, 사례관리자의 자격, 가치와 윤리, 접근 이론과 지식, 사례관리 운영체계, 초기면접단계, 사정단계, 서비스 계획 및 실행·점검단계, 종결 및 평가단계, 기록, 적정 사례 수, 사례관리자의 전문적 발전과 소진방지로 구분하였다.

본 연구는 다문화학생 멘토링의 관찰과 동시에 멘토들과의 심층면담을 실시하여 인터뷰 내용의 분석을 중심으로 하는 사례연구이다. 멘토들의 사례를 통하여 멘토링 활동 중 지식공유에서 나타난 다문화지식의 의미를 탐색하였다.

### 3. 연구참여자

연구참여자는 2016년 I 대학교의 다문화학생 멘토링에 참여하고 있는 멘토 중, 2015년에도 다문화학생 멘토링에 참여한 경험이 있는 재지원 멘토들이다. 2016년에 다문화학생 멘토링에 참여한 멘토의 수는 70명이지만, 재지원한 멘토는 13명이었다. 이 중에서도 자발적으로 연구의 참여에 동의한 7명을 연구참여자로 선정하여 심층면담을 실시하였다. 2016년에 처음으로 참여한 멘토보다, 1회기 이상의 활동 경험이 있음에도 재지원한 멘토들에게는 그들만의 만족 또는 특별한 사유가 있을 것이라 여겨졌기 때문이다. 다음의 <표 18>은 연구참여자의 일반적 특성을 정리한 것이다.

<표 18> 연구참여자의 일반적 특성

	연령/학년	성별	학과	타 멘토링 경험유무	참여 동기	다문화 경험	인터뷰 일자		
연구참여자 1	24/3	남	교육학과	유	교육봉사	-	10/7	10/11	10/17
연구참여자 2	21/3	여	교육학과	유	경험, 나눔	해외봉사 경험	9/30	10/7	10/14
연구참여자 3	21/4	여	조선해양 공학	유	봉사활동	-	10/12	10/17	*
연구참여자 4	26/4	남	사회교육	유	봉사활동	친척 중에 다문화가족 있음	9/30	10/14	*
연구참여자 5	24/3	여	사회교육	유	봉사활동	외가와 친가에 다문화가족 있음	10/5	10/10	10/17
연구참여자 6	24/3	여	영어교육	유	교육봉사, 장학금	친구의 지인, 어머니의 홈스테이, 굳네이버스 등	10/4	10/13	*
연구참여자 7	22/3	여	사회교육	무	친구 따라	외삼촌이 다문화가족	10/12	10/17	*

<표 18>의 연구참여자들은 다문화학생 멘토링에 참여하는 멘토 중에서 인천에 소재하고 있는 I 대학교에 재학 중인 학생들이다. 연구에 유의미한 결과를 얻기 위하여 2015년에 동일 멘토링에 참여한 경험이 있는 2016년 참여 멘토들

중에서 연구참여자를 선정하였다. 7명 중에서 3차면담을 한 연구참여자는 3명으로 나타나고 있다. 4명의 연구참여자와 3차면담을 하였으나, 추가적으로 유의미한 결과가 나타나지 않은 1명의 3차면담 내용은 제외하였다. 그리고 표를 살펴보면, 7명의 연구참여자 중에서 조선해양공학과 1명을 제외한 6명이 모두 교육학과와 사회교육, 영어교육 등 교육관련 학과의 학생들로 나타나고 있다. 그리고 이들 중 다수의 연구참여자들은 다문화학생 멘토링 외의 다른 멘토링에도 참여한 경험이 있는 것으로 나타나고 있다. 교육관련 학과의 학생들이 다문화학생 멘토링에 지속적으로 참여하고 있는 것은 교육 경험의 필요성 때문에 멘토링에 참여한다고 할 수도 있지만, 그보다는 이들이 멘토링에 대한 긍정적인 가치관을 지니고 있기 때문으로 볼 수 있겠다. 지속적으로 멘토링에 참여하는 동기는 단순한 교육봉사시간이나 장학금이 아닌, 타인을 위한 나눔과 봉사의 차원인 것을 확인할 수 있다.

연구참여자 1은 교육학과 3학년인 남학생으로 2015년의 소극적이고 방어적이던 학생 멘티가 자신에게 자신의 고민들을 스스럼없이 털어놓게 되었을 때, 자신이 누군가가 의존할 수 있는 사람이 된 것 같아 더 책임감도 강해지고 열심히 하자는 생각을 하였다고 한다. 2016년의 멘티는 다문화가족이 아닌 외국인 가족으로 언어적 소통의 어려움을 많이 겪고 있으며, 한국어 공부를 주로 진행한다고 한다. 이 연구참여자는 한국어 공부가 한국 동화의 문제가 아니라 일상 생활에서의 원활한 소통으로 멘티의 삶의 질을 높여줄 수 있는 방법이라고 주장하고 있다.

연구참여자 2는 교육학과 3학년 여학생으로, 1학년 때부터 다문화학생 멘토링에 참여하기 시작하여 3년 동안 지속적으로 참여하고 있다. 고등학생 시기부터 다양하게 멘토링에 참여한 경험이 있었다. 이 멘토는 고등학생일 때에 학교 선생님의 추천으로 주변 학교 중학생의 멘토 역할을 한 경험이 있으며, 다른 멘토링에는 멘티로 참여한 경험이 있다고 한다. 현장실습에 아르바이트에 매우 바쁘기도 하고 단순히 필요한 봉사 시간과는 관계가 없지만, 자신이 받았던 혜택을 다른 아이들에게 갚아야 한다는 생각과 멘토 활동을 통하여 자신이 더욱 성장할 수 있기 때문에 가능한 오래 지속적으로 참여하고 싶다고 한다. 특히 멘토

링 참여의 목적을 ‘나눔’이라고 말하고 있다.

연구참여자 3은 연구참여자 중의 유일한 비교육 관련 학과인 조선해양학과 학생으로, 교외의 활동을 하고 싶어서 장학재단에서 찾아보다가 다문화 멘토링이라 한글 익히는 활동이나, 무엇을 만드는 활동같은 것을 할 수 있을 것으로 생각하고 지원했었다고 한다. 그러나 그저 엄마의 국적만 다른, 예쁜 학생을 만나 거의 과외를 하다시피 한 것이 아쉬워 다시 지원을 했는데, 올해도 교육위주의 멘토링을 진행하게 되어 많이 서운해 하고 있었다. 그러나 지나고 보니, 자신이 다문화가족에 대하여 큰 편견을 지니고 오류를 범하고 있었음을 알게 되었다고 하였다. 이 연구참여자는 교육관련 학과 학생들과는 달리 다문화에 대한 지식이나 인식이 부족하였으나, 다문화학생 멘토링에 참여하면서 다문화에 대한 이해가 매우 높아진 것을 인터뷰 중에 확인할 수 있었다.

연구참여자 4는 사회교육과 4학년 학생으로 자신이 군대에 가 있는 동안 다른 친구들이 다문화학생 멘토링에 참여하는 것을 보고 꼭 하고 싶었는데, 복학 후 참여할 수 있어서 다행이라고 하였다. 그리고 하다 보니 계속 참여하고 싶은 무엇인가가 있다고 한다. 이 연구참여자는 드물게 2년 간 계속 같은 멘티와 매칭되어 활동하고 있다. 이는 탈북 학생의 특성상 자신을 드러내는 것을 싫어하는 멘티를 위하여 담당교사가 신경을 쓴 결과라고 한다.

연구참여자 5는 사회교육과 학생으로 수업시간에 교수님의 추천으로 경험해보려고 시작했다가 3년째 이 멘토링에 참여하고 있으며, 2016년에는 우수 멘토로 선정되어 적극적으로 활동하고 있다. 변화하는 다문화사회에서 사회과교사의 역할이 크기 때문에, 다문화가족과의 경험은 교사를 꿈꾸고 있는 자신과 같은 사회교육과 학생에게는 다문화학생 멘토링이 매우 의미 있는 일로 느껴진다고 하였다.

연구참여자 6은 매우 다양한 다문화가족과의 접촉경험이 있었다. 어린 시절 친구의 집에서 일하던 다문화가족과 어머니의 홈스테이를 찾아온 여행객과의 만남, 고등학교 때 참여했던 굳네이버스 다문화 멘토링에서의 멘토 경험, 그리고 기숙사에서 만난 유학생 등 정말 다양했으며, 그런 이유 때문인지 다문화현상에 대해 열린 의식을 지니고 있었다. 이 연구참여자는 다문화가족에 대한 자

신의 느낌을 ‘다른데 같은 느낌이 신기했다’고 표현하였다.

마지막으로 연구참여자 7은 사회교육과 3학년 학생으로 다문화학생 멘토링에 처음 참여했을 때에는 그냥 친구 따라 같이 신청했었다고 한다. 사회교육과 학생들은 학과의 특성상 다문화 멘토링에 관심이 많다. 이 연구참여자도 1학년부터 지금까지 3년 동안 멘토링에 참여하고 있으며, 내년에도 계속하고 싶지만, 여건이 어떻게 될지 모르겠다고 걱정하고 있다. 멘토링을 지속적으로 하는 이유에 대해서 멘토링이 재미있고 멘티가 귀엽기 때문이라고 한다. 베트남 출신 외숙모가 한국국적 취득 후 자녀를 두고 베트남으로 돌아가서 결혼이주여성에 대한 안 좋은 기억이 있다. 그렇지만, 그것은 단순히 그 숙모의 개인적인 일이며 전체 결혼이주여성과 연관 지을 수는 없으며 한국의 다문화현상은 받아들일 수 밖에 없는 현실이며 우리는 여기에 익숙해질 것이라고 하였다. <표 19>에는 2015년과 2016년의 멘티 관련 정보를 연구참여자 별로 제시하였다.



〈표 19〉 연구참여자별 멘티 관련 정보

	연도	학년/나이	멘티의 국적	부모의 국적	비고
연구참여자 1	2015년	M2/17	한국(탈북) <sup>8)</sup>	북한/한국(탈북)	어머니 재혼
	2016년	M3/16	우즈베키스탄	우즈베키스탄	외국인 가족
연구참여자 2	2015년	M1/14	한국	한국/중국	중도입국
	2016년	M2/14	한국	한국/필리핀	중도입국
연구참여자 3	2015년	H1/16	한국	한국/중국	-
	2016년	M3/15	한국	한국/필리핀	-
연구참여자 4	2015년	M1/14	한국	북한	탈북, 동일 멘티
	2016년	M2/15	한국		
연구참여자 5	2015년	E6/12	한국	한국/베트남	-
	2016년	E2/ 8	한국	한국/우즈베키스 탄	-
연구참여자 6	2015년	E4/12	베트남	한국/베트남	어머니가 한국에서 재혼, 중도입국
	2016년	E2/ 8	중국	중국/중국	
연구참여자 7	2015년	E5/13	한국	중국/탈북	탈북
	2016년	M1/14	중국	중국/탈북	탈북

(E : 초등학교, M : 중학교, H : 고등학교)

〈표 19〉에 나타나 있는 연구참여자의 멘티 관련 정보를 살펴보면, 대부분이 한국국적을 지니고 있는 것으로 나타난다. 그리고 14명의 멘티 중 5명(북한 이탈가정 학생 포함)이 중도입국자인 것으로 나타나고 있으며, 이는 그 비율이 낮다고 할 수는 없다.

연구참여자들은 다양한 이유와 계기로 다문화학생 멘토링에 지원하였지만, 1년이 지난 후, 어떠한 사유로든 다시 또 참여하고 있었다. 이들에게서 특별한

8) 4년 전에 한국에 입국한 탈북 청소년으로 아버지는 북한에 남아 있으며, 같이 탈북한 어머니는 남한에서 재혼을 한 상태로, 국적을 확인하는 것이 조심스러워 국적이 정확하지 않다.

사유가 나타나지는 않지만, 대부분이 이유 없이 공지가 나오면 고민 않고 지원하게 된다고 하였다. 한국의 다문화현상이 받아들여야 하는 현실이며 우리는 여기에 익숙해질 것이라는 마지막 연구참여자의 이야기는 의미심장하다. 미래의 교사인 대부분의 연구참여자들이 한국의 다문화현상과 다문화가족에 대하여 긍정적으로 인식하고 있었으며, 다문화학생 멘토링에서의 활동을 통하여 미래에 활용 가능한 다문화지식을 함양하고 있는 태도를 보이고 있었다.



#### 4. 자료수집 및 분석

본 연구는 문헌조사와 함께 다문화학생 멘토링에 참여한 멘토들에 대한 사례 연구이다. 문헌조사에서 시민성 및 세계시민성의 개념을 정립하고, 한국장학재단에서 실시하고 있는 다문화학생 멘토링에 대한 참여관찰과 함께 대학생 멘토들과의 심층면담을 시행하여 지식공유과정의 경험에 의해 형성되는 세계시민성의 의미와 함양 과정에 대해 살펴보았다.

먼저, 한국의 다문화현상과 다문화가족에 대하여 문헌자료 또는 관련 인터넷 사이트, 정부의 통계 자료 등 다양한 방법으로 정보를 수집하고, 선행연구를 분석하여 시민성 및 세계시민성의 개념을 확립하였다. 또한 교육과학부의 멘토링 사업 시행 자료 및 2011년~2015년의 사전교육 또는 최종보고회의 자료 등 문헌조사를 시행하여 본 연구의 기반이 되는 다문화학생 멘토링에 대하여 파악하였다. 이를 기초로 하여 다문화학생 멘토링과 지식공유 및 상호문화성의 관계를 이해하였다. 지식공유의 과정과 영향을 이해하기 위하여 사회적 자본 이론에 대하여 알아보고, 지식과 지식공유, 지식경영, 지식이전, 지식공유조직에 대한 개념 정의와 함께 관련 이론과 철학을 알아보았다. 세계시민성의 이해를 위하여 다문화인식과 문화다양성, 상호문화성과 세계시민성의 개념과 철학적 이론을 살펴보았다. 그리고 문헌조사 결과를 바탕으로 다문화학생 멘토링에 참여하고 있는 멘토들에 대한 심층면담을 시행하여 통해 연구의 목적인 멘토들의 지식공유 경험과 여기에서 나타나는 세계시민성의 함양 과정과 그 의미를 확인하였다.

심층면담은 한국장학재단에서 실시하고 있는 다문화학생 멘토링에 참여하고 있는 멘토들 중에서 8~10명 정도의 연구참여자를 선정하여 면대면으로 진행하였다. 심층면담에는 선행연구와 통계 등의 문헌조사에 의해 작성한 반구조화된 개방형 질문지를 사용하였다. 그리고 1차 면담 결과를 토대로 질문지를 수정하여 2차 면담을 진행하였고, 필요한 경우에 한하여 3차 추가면담을 진행하였다. 장소는 참여자들의 편의와 녹취를 고려하여 정하였으며, 면담 진행시 연구참여자에게 미리 녹음에 대하여 설명을 드리고 부담을 느끼지 않도록 최대한 배려하였다.

수집된 자료는 면담 결과를 중심으로 구성원들의 경험과 그 경험의 사회적 전이 형태와 현상을 살펴하고, 개인의 경험 사례를 현상학적으로 해석하여 지식 공유 경험에서 나타나는 새로운 지식의 의미를 파악하였다.

연구의 결과는 멘토링 참여 전에 지니고 있던 멘토들의 배경지식과 멘토링 활동 중의 지식공유에 의해 나타난 다문화지식의 의미를 살펴보았다. 다문화지식의 의미는 이론적 논의에서 서술한 지식 영역의 분류 기준에 따라 인지적 영역, 실천적 영역, 성찰적 영역으로 구분하여 분석하였다.



## 5. 연구의 신뢰성 및 연구윤리

질적연구의 타당성에 대하여 학자들마다 다른 관점과 맥락에 따라 관한 다양한 용어와 전략을 제시하고 있다. Creswell(2007)은 질적연구방법에 대한 책에서 질적 연구에서의 타당성에 대해서 연구자의 진실성과 연구 가치의 정확성을 말하고 있으며, 신뢰성에 관해서는 연구 내용의 일관성에서 파악할 수 있다고 하였다. 연구의 타당성이란 연구자가 연구참여자의 기술된 내용을 진실하게 파악하려는 정도를 의미한다. 연구자가 연구현장에서 많은 시간을 할애하여 정확한 결과를 얻어내고자 하는 연구 가치의 정확성의 의미로 볼 수 있다.

또한 Creswell(2007)은 질적 연구의 신뢰성은 일관성과 관련되므로 질적 연구의 여러 유형 및 접근방법을 사용해도 무방하다고 하였다. 김영천(2013)은 질적연구에서 분석과 해석의 과정은 객관적인 관점을 유지하기 어려운 과정이므로 연구참여자의 진실성이 왜곡될 수 있다고 우려하였다. 나장함(2006)은 질적 연구의 일관성 확보를 위한 기법들의 기계적인 사용에 대해 문제를 제기하고, 연구자의 렌즈를 통한 타당도의 독창적인 개발이 필요하다고 하였다.

본 연구에서는 질적연구의 타당성 문제 해결을 위하여 연구참여자에 의한 연구결과의 평가 작업을 활용하였다. 연구참여자에 의한 연구결과의 평가 작업은 연구자의 해석에 대하여 연구참여자의 검토 받는 방법으로, 질적연구의 타당도 작업에서 가장 중요한 준거 중의 하나로 활용되고 있다(김영천, 2006). 면담 내용을 전사한 후 연구참여자에게 전사록을 검증받는 과정을 거쳐서 분석하였다. 면담 내용을 전사할 때에는 자료의 왜곡을 방지하기 위하여 녹음된 내용을 문법적 오류 등에 관계없이 들리는 그대로 가감 없이 옮겨 기록했다. 그러나 전사록을 연구에 인용할 때에는 독자들의 가독성을 배려하여 지나치게 문법적으로 오류가 있는 부분은 수정을 가하고, 반복적 표현이나 일반적이지 못한 표현들은 중략을 사용하거나, 순화된 표현으로 정리하였다.

특히 면담을 활용한 질적연구는 연구자와 연구참여자 간의 신뢰를 기반으로 하는 상호작용이 중요하다. 사례연구는 연구참여자의 사례, 또는 연구자와 연구참여자의 상호소통에 의해 의미를 찾아내는 연구이기 때문이다. 본 연구자도 이

리한 면에 유의하여, 면담 중에 가려져 있는 의미를 보고자 노력하였다.

본 연구는 I 대학교의 기관생명윤리위원회에서 연구승인을 받았으며, 승인번호는 160225-1A이다. 2016년 9월 19일에는 연구계획서와 연구참여 설명서, 연구참여 동의서의 상세 서술 필요, 기관생명윤리위원회의 연락처 미기입 등을 이유로 조건부 승인(시정승인)의 결과를 받았다. 이후, 부족한 부분에 대한 보완·시정을 통하여 2016년 9월 29일자로 최종 승인되었다. 연구참여설명서에는 연구의 내용과 연구과정을 상세히 기록하였으며, 자발적 참여 여부를 묻고 연구참여 동의를 언제든지 철회할 수 있음을 고지하였다. 또한 인하대학교의 기관생명윤리위원회의 연락처를 기입하여, 정보를 확인할 수 있는 방법을 명시하였다.

본 연구에서는 멘토들에 대한 심층면담을 시행하여, 멘토 개인의 경험에 의한 자료를 수집하여 분석하였다. 심층면담은 한국장학재단에서 실시하고 있는 다문화학생 멘토링에 참여하고 있는 멘토들 중에서 8명의 연구참여자를 선정하여 면대면으로 진행하였다. 연구면담을 위한 연구참여자인 멘토들에게 연구자의 직위를 밝히지 않은 상태에서 튜터들의 추천을 받아 최대한 자발적인 동의와 참여가 이루어질 수 있도록 선정하였다. 특히, 본 연구의 참여 동의 전에 본 연구자가 관리자의 위치에 있음이 참여 동의 여부에 영향을 미칠 것을 우려하여 가능한 이를 알리지 않도록 최대한의 주의를 기울였다.

면담은 참여자들의 편의와 녹취를 고려하여 장소를 선정해서 진행하였으며, 면담 진행시 녹음에 대하여 연구참여자에게 미리 설명을 드리고 부담을 느끼지 않도록 최대한 배려하였다. 면담을 진행하기 전에, 연구참여자들에게 연구에 대한 자세한 설명을 하고, 특히 개인의 정보는 기록되지 않을 것이고 신상과 관련한 어떠한 정보도 누설하지 않을 것임을 설명하였다. 또한 연구 참여에 의한 정보는 연구목적 이외에는 사용하지 않을 것이며 연구의 목적으로만 활용될 것이라는 점에 대하여도 충분한 설명을 하고자 노력하였다. 연구참여자에게는 면담이 끝난 후 연구에 참여해 주신 것에 대한 감사의 표시로 소정의 상품을 지급하였다. 연구가 끝난 후, 심층면담의 녹음 기록과 전사 자료 등 이 연구과정에서 얻어진 자료는 향후 3년 동안 보관하여 본 연구에 대한 보충 설명 자료로 활용할 것이며, 이 후 모든 자료를 폐기할 예정이다.

## IV. 멘토링 참여 전 멘토의 배경지식

Karl Popper는 지식은 우리 안에 있는 것이며, 우리가 이해한 정보들로 이루어져 있다고 하였다. 지식은 관념이나 지각, 경험에 의해 구성된 정보의 형태로 우리 안에 있다는 것이지만, 지각 또는 관념은 어떤 상황이나 실체를 경험했을 때 만들어 질 수 있다고 하였다. 그렇지만 Popper는 존재하고는 있지만 우리가 이해하지 못한 직접적이고 순수한 지식이 존재한다고 주장한다. 그리고 Hume은 지식이 경험에 의한 것이라고 하였다. 그러나 개인이 직접적으로 경험하진 않았지만 이미 태어날 때부터 지니고 있었거나 학습하지 않았음에도 우리가 내면에 지니고 있는 선형적 지식도 존재한다. 이와 같은 순수한 지식 또는 선형적 지식을 배경지식이라 할 수 있다. 그렇지만 본 연구자는 이러한 순수한 지식이나 선형적 지식의 차원뿐만 아니라, 단순히 발전되어 새로운 지식이 될 자료로서의 지식을 배경지식으로 보았다.

본 장에서는 대학생들이 다문화학생 멘토링에 참여하기 이전부터 지니고 있던 다문화사회 현상에 대한 인식과 멘토링에 대한 개인적 의미, 그리고 지식 및 지식공유에 대한 인식을 멘토들의 배경지식으로 전제하고, 이에 대하여 알아보았다. 다문화사회 현상에 대한 인식은 연구참여자들의 타문화 또는 외국인이나 다문화가족 등과의 접촉경험과 다문화에 대하여 지니고 있던 선입견을 통하여 알아보았다. 멘토링에 대한 개인적 의미를 살펴보기 위하여 멘토링에 지원한 동기과 지속적으로 참여하는 이유, 그리고 멘토링에 대하여 가지고 있는 개인적 감상을 분석하였다. 멘토들의 지식 및 공유에 대한 인식에 대해서는 개인이 지니고 있는 지식의 개념 및 지식공유에 대한 그들의 견해를 확인하였다.

## 1. 다문화현상에 대한 인식

다문화현상은 전 세계적으로 심화되고 있으며, 이는 초국적인 인구의 이동이 용이해진 것을 그 원인으로 볼 수 있다. 한국의 상황도 지구상 다른 나라들과 별반 다르없이, 공항과 항구를 통해 국경을 넘는 사람들이 증가하고 있다. 이곳에서는 수많은 이주근로자들과 투자자들 및 그 가족들, 결혼이주자와 유학생, 그리고 여행객들이 나가고 들어오고 있다. 근래 들어 거리에서 외국인들과 마주치는 일이 급격히 많아지고 있으며, 연구참여자들도 이러한 상황이 이제는 특별한 일이 아닌 것으로 느끼게 되었다고 한다.

이 장에서는 다문화학생 멘토링 활동에 의해 변화되는 멘토들의 다문화인식을 확인하기 위하여, 이들이 멘토링 참여 이전부터 지니고 있던 다문화현상에 대한 인식을 알아보았다. 배경지식으로서 다문화사회 현상에 대한 연구참여자들의 인식은 다문화 접촉경험과 다문화에 대한 선입견으로 구분하여 살펴보았다. 멘토들과의 인터뷰에 따르면, 이들이 다문화학생 멘토링에 참여하기 이전에 지니고 있던 다문화가족과의 접촉경험, 또는 다문화사회에 대한 생각은 개인에 따라 다양한 수준으로 나타나고 있었다. 또한 그들이 갖고 있는 다문화 또는 다문화사회에 대한 정보는 질적으로나 양적으로 매우 큰 편차를 보이고 있었다.

### 1.1. 다문화 접촉경험

다양한 문화의 공존에는 타자들과의 접촉을 피할 수 없고, 타문화와의 접촉에는 갈등이라는 위험요소가 동반될 가능성이 크다. 반면에 타자에 대한 인식은 타자와의 접촉에 의해 변화하는 성질을 지니고 있다. 마찬가지로 다문화인식의 변화는 어떠한 타자와 접촉한 경험이 있느냐에 따라 긍정과 부정이 결정된다. 문화 간의 갈등은 타문화의 주체성이 나의 보편적 윤리에 위배되는 경우 일어나게 된다. 그러므로 다문화사회에서 타자와의 공존을 위해서는 타자의 문화를 이해하고자 하는 노력이 있어야 한다. 이해는 접촉에 의해 시작될 것이다. 문화

적 다양성이 공존하는 다문화사회에서 우리는 갈등을 피하기는 어렵겠지만, 갈등의 위험성을 줄이려는 노력은 할 수 있다.

다문화가족과의 접촉경험에 따른 연구참여자들의 인식의 차이를 알아보기 위하여, 그들의 경험을 살펴보았다. 이들의 다문화 접촉경험은 다양하였고, 이를 크게 몇 가지로 구분해 보면 전혀 들어본 적도 없는 경우, 외국인 친구가 있는 경우, 그리고 친척 중에 다문화가족이 있는 경우, 다문화 멘토링에 멘토 또는 멘티로 참여한 경험이 있는 경우 등 다양하게 나타나고 있었다. 다음은 인터뷰 내용 중, 이와 관련된 멘토들의 이야기이다.

“중학교 때 외국인 친구가 있어가지고... 서양인 친구가 있어가지고... (어떻게 만났어요?) 같은 반 이었어요. 그러가지고 솔직히 저희 중학교 때만 해도 외국인이 그렇게 주변에 흔치 않기도 하고, 서양인이라고 하면 우와~ 하면서 바라보는 그런 게 있었으니까... 처음엔 그냥 신기해서 문가 곁에서 보긴 하는데 선뜻 친하게 많이 친하게 지내지 못 했었는데, 맨 처음에는 애가 얘기하는 거 보니까 애도 똑 같이 제가 가르친 애들처럼 국적만 부모님이 그런 거지, 애는 한국에서 나고 자랐으니까 말을 저보다 잘하고 공부도 저보다 잘하고 하니까...” (연구참여자 3, 20161017)

“사촌오빠가 일본인이랑 결혼 해 가지고 다문화가족이거든요. 진짜. 조카가 다문화라는 거 생각도 못 하고 그냥 조카다, 아 그냥 조카다, 다문화라고 딱히 인식을 해 본 적이 없어서...” (연구참여자 3, 20161017)

연구참여자 3은 중학교 때에 외국인 친구를 만난 경험이 있었고, 친척 중에 다문화가족이 있었다. 이 연구참여자는 자신의 다문화가족이 타자(나와 다른 문화적 배경을 지닌 사람)에 속하는 사람이며, 따라서 자신도 다문화가족의 범주에 포함된다는 사실을 의식하지 못하고 있었다.

“다문화 멘토링은... 다문화라는 말을 고등학교 때 까지는 들어 본 적이 없어요. 들어본 적이 없으니까... ...(중략)... 대학교 1학년 때 처음 기숙사 들어

와서 룸메이트를 한 분이 동티모르유학생 이었는데 어... 저는 딱히 불편함을 느낀 적이 없거든요 굉장히 좋은 형이었고... 잘 챙겨주고 사는 건 똑같아요 모 그냥 얼굴만 좀 검을 뿐이지 그분은. 예 생각하는 것도 똑같더라구요.” (연구참여자 4, 20161014)

연구참여자 4는 고교 시절에는 들어 본 적도 없었으나, 대학에서 외국인 친구와 같이 생활하는 경험이 있었다. 연구참여자 3과 4는 다른 문화권 출신 친구에 대해서 전혀 다름을 느끼지 못하고 있었다.

“멘토링을 할 때는 한국에서 자란 아이들이기 때문에 그렇게 막 외국어를 쓰지도 않고... 근데 제가 인하대학교에서 쉐어하우스에 살았어요. ...(중략)... 같이 살면서도 다른 문화권이다 보니까 약간 이해할 수 없는 것들, 서로 이해하기 힘든 것들이 있었어요. 사회교육과에 있다 보니까 그런 세계시민성 교육을 되게 많이 받잖아요. 그런 생각을 했어요. 제가 사회교육과여서 이런 교육을 받지 않았다면 이런 상황에서 외국인한테 화를 낼 수도 있겠다, 이해를 못하고...” (연구참여자 5, 20161005)

“저는 우리 집안에 다문화가정이 있잖아요? 근데 이 집안사람들이 다문화가정에 보내는 시선을 제가 느껴요. ...(중략)... 2. 그래서 저는 그거를 되게 그런 상황을 제가 되게 부정적인 시선으로 봤기 때문에 오히려 제가 그렇게 안할려고 노력했던 거 같아요. 오히려 편견을 가지지 말자.” (연구참여자 5, 20161014)

연구참여자 5도 집안에 다문화가족이 있었다. 그렇지만 연구참여자 3과는 달리 매우 부정적인 시각을 갖고 있었다. 외국인 친척과의 경험이 부정적인 영향을 미쳤기 때문이다. 이 외국인 친척이 한국 국적 취득 후, 이혼하고 자녀를 돌보지 않아 가정이 파탄난 상황이다.

“네, 전 어떻게 보면 이렇게 계속 조금씩, 조금씩 접해왔던 거 같아요. 그

래서 많이 저 스스로의 생각이 좀 무더진 거 같아요.” (연구참여자 6, 20161013)

“생각해보니까 저는 좀 어렸을 때부터 외국인들을 많이 접했던 거 같아요. 홈스테이도 하고 저희 집에 와서 홈스테이도 하고, 작년에는 인하친구 있잖아요? 인하대학교에서 하는 거, 그렇게 해서 외국인 친구 사귀고...” (연구참여자 6, 20161013)

“(중학교 때에) 친구 집에 놀러 가면은 그냥 그 분, 친구가 그 회사랑 집이랑 같이 있거든요. 그래가지고 제가 친구 집으로 놀러 가면은 다문화가정, 제가 그 선생님이라고 불렀는데 그 선생님을 되게 많이 마주쳤어요. 그래서 처음에는 친구랑 회사 기웃기웃하다가 그냥 아빠가, 그 친구아빠가 부르면 가고 부르면 가다가 와 신기하다 제가 영어를 그때 한창 배우고 있었고 말하는 게 처음에는 재미있잖아요. 그래서 아 외국인 만나면 꼭 말해 봐야지, 말해봐야지 이런 생각이 있어서 그때 다문화가정 여성분 그때는 솔직히 다문화가정 그런 걸 못 느꼈었어요.” (연구참여자 6, 20161013)

연구참여자 6에게는 다문화가족과의 다양한 접촉경험이 있었다. 중학교 때의 친구 집에서 만난 결혼 이주여성, 고등학교 때의 다문화 멘토링 참여, 어머니의 홈스테이에서 만난 손님, 대학교 입학 후 언어교육원 유학생을 위한 ‘인하친구’에 멘토로 참여한 경험, 그리고 3년째 이어지고 있는 ‘다문화학생 멘토링’ 등 세어보니 참으로 다양한 접촉경험이 있었다.

“전에는 그렇게 별로 생각이 없었던 거 같기도 하고, 또 제가 그렇게 관심을 가졌던 거는 저희 가족들이 다 마찬가지로 그 삼촌이 그 국제결혼을 시도하는 순간부터 그 국제결혼에 대한 티비에서 프로그램을 해 주면 다 그냥 지켜보는 거 있잖아요. 그런 식으로 관심을 갖기 시작을 했지 전에는 사실 그렇게 큰 관심을 가져야 하나... 그런 생각을 못했는데...” (연구참여자 7, 20161012)

연구참여자 7도 삼촌이 국제결혼을 한 사례로 이전에는 들어본 적도, 생각해 본적도 없는 대상이었으나, 삼촌의 결혼을 계기로 관심이 많아졌다고 한다.

연구참여자들의 다문화가족 접촉 경험은 매우 다양했다. 대학에 입학하기 전에는 전혀 관심조차 없었던 경우부터 오랜 기간동안 다양한 경험이 있는 경우까지 있었다. 그리고 연구참여자들은 그 기회와 기간 및 다문화가족에 대한 긍정적 또는 부정적인 인식 정도에도 차이를 보이고 있었다.

연구참여자 3은 중학교 때에 외국인 친구가 있었고, 친척 중에 다문화가족이 있다. 연구참여자 4는 고등학교 때까지는 몰랐으나, 대학에 입학한 이후 기숙사에서 외국인 친구를 만난 경험이 있었다. 연구참여자 5도 집안에 다문화가족이 있었으나, 가족을 버리고 고향으로 가버린 외국인 친척 때문에 다문화가족에 대하여 매우 부정적인 시각이 형성되어 있었다. 연구참여자 6의 경우는 다양한 다문화가족 접촉경험이 있었다. 중학교 때는 친구의 집에서 일하던 결혼이주여성 직원, 고등학교 때는 다문화 멘토링의 멘토로 활동, 집에서 홈스테이 했던 외국인 손님, 대학교 입학 이후 언어교육원 유학생을 위한 멘토링 참여, 그리고 3년째 계속 참여하고 있는 ‘다문화학생 멘토링’ 등 매우 다양한 경험이 있었다. 연구참여자 7도 삼촌이 국제결혼을 한 다문화가족으로 삼촌의 결혼을 계기로 다문화에 대한 관심을 갖게 되었다고 하였다.

7명의 연구참여자 중 3명이 다문화가족이었으나, 이들은 자신이 다문화가족이라는 사실을 깨닫지 못하고 있었다. 뿐만 아니라, 친척 중에 타문화를 지닌 사람이 있다는 사실조차 망각하고 있는 경우도 있었다. 그리고 대부분의 연구참여자들이 외국인 친구와의 관계에서 특별한 느낌을 갖지 않고 있었다. 접촉 경험이 다양한 연구참여자일수록 다문화가족과의 거리감이 없었으며, 그들과의 관계에서 불편함을 느끼지 않는 경향을 보이고 있었다. 물론, 다문화에 대한 접촉 경험이 개인의 다문화인식에 직접적인 영향을 미치는 것은 아니다. 그렇지만 접촉 경험은 관심을 유발하고 관심은 이해하고자 하는 노력을 불러온다. 그러므로 나와 다른 문화와의 접촉 경험이 문화 충돌 시의 충격을 완화해 줄 수 있을 것이다.

## 1.2. 다문화에 대한 견해

다문화 멘토링에 참여하기 이전의 연구참여자들은 다문화 또는 다문화가족에 대하여 그들의 다문화 접촉 경험만큼이나 다양한 견해를 지니고 있었다. 다수의 연구참여자들이 다문화학생과 외국인학생을 구분하지 않았으며, 나와 다른 무엇을 기대하는 잘 못된 선입견을 지녔던 경우도 다수 있었다. 반면에, 이미 발달된 다문화인식을 지니고 있는 경우도 있었다. 다음은 연구참여자들이 이야기하는 다문화가족과의 접촉에 대한 경험 사례이다.

“(예전에는) 저도 다문화 하면은 그런 쪽으로 생각을 했죠 외국인노동자 혹은 불법체류자 그런 쪽으로 생각하고... 부정적이었죠, 많이. 부정적이었죠.”  
(연구참여자 1, 20161017)

연구참여자 1은 공정하지 못한 미디어에 노출된 다문화 접촉경험이 문제를 야기할 수 있다고 생각하고 있었다. 프로그램 제작자의 편향된 의도에 따라 만들어진 프로그램은 시청자들에게 왜곡된 견해를 전달하는 결과를 낳게 된다.

“저는 사실 다문화 멘토링이라고 해서 한국말을 잘 못할 줄 알았어요. 엄청 잘 못할 줄 알았어요. 그리고 문가~ 한국에서 태어난 아이라고 생각이 먼저 들기 보다는 인제 한국을 (처음 방문한) 어느 다른 나라에 살다가 한국으로 온 아이라는 생각을 먼저 했었던 거 같아요. 그러니까 말을 잘 못하겠다는 생각을 했었고... 한국말을 잘 못할 거 같고 인제 그럼 인제 한국인이랑은 조금 다르게 생겼겠지? 이런 생각을 했든 거 같아요. 한국말을 잘 못할 거 같고 이런 저도 처음에 그랬거든요.” (연구참여자 2, 20160930)

연구참여자 2는 다문화학생을 외국인학생으로 생각하고 호기심을 가지고 다문화학생 멘토링을 시작한 사례이다. 의외로 많은 멘토들이 연구참여자 2와 같은 잘 못된 선입견을 지니고 있었다.

“어... 외국인이라기보다는 이 또래의 사람을 대하는 심정으로... (중략)... 생김새가 다르다고 해서 약간 경계를 서로, 서로 하는 거 같더라고요. 약간 그 사람들도 만날 이런, 이런 식으로 대접을 받으니까 이런 경험이 있으니까 막 경계를 하게 되고 사람들은...” (연구참여자 3, 20161017)

“옛날 같은 경우는 일을 하러오는 외국인노동자 같은 경우가 거의 제가 보는 외국인들의 대부분이었거든요. 근데 요즘은 가족단위로 이렇게... 지나가다 보면 아 똑 닮은 외국인 어른이 딱 있으니까... 외국인가족들이 늘어 난 걸 볼 때마다.. ...(중략)... 아 한국이 많이 이렇게 다문화 외국인들에 대해 불편함 같은 게 없어질 정도로 사람들이 편하게 사는구나...” (연구참여자 3, 20161017)

연구참여자 3은 연구참여자 중 유일한 공대생으로, 그녀의 이야기에는 중의적 표현이 많았다. 연구자는 이야기의 맥락을 찾아야만 그녀의 의견이 이해 가능하다. 다른 사람으로부터 편견에 의한 차별을 당한 경험 때문에 멘티가 마음을 쉽게 열지 않았다고 하였다. 그리고 예전에는 외국인들 중에 가난한 이주노동자들이 많았는데, 요즘 들어 경제력이 있는 다문화가족을 쉽게 만날 수 있다는 의미의 이야기를 하였다.

“은연중에 외국인이니까 그 사람만의 방식이 있겠지 라고 스스로 이해하려고 노력했던 거 같아요. 그거는 그렇지만은 제가 그렇게 생각했던 거는 사실 그 분이 우리나라에 와 있는 거고 저 같은 사람은 다수지만 그런 사람은 소수란 말예요 그러니까 제가 그렇게 제 방식을 고집하기에는 폭력 같은 거죠. 그런 느낌이었어요. 제 생각에는...” (연구참여자 5, 20161014)

연구참여자 5는 소수자에게 다수자들의 문화 습득을 강요하는 것은 폭력이라고 표현했다. 외국인(다른 문화를 지닌 사람)이니까 그만의 문화정체성을 지니고 있을 것이므로 타자의 문화적 개별성을 존중해 줘야 한다는 의미이다.

“배울 때는 다양한 국적을 가지고 있는 사람들이 모인다고 생각하는데, 저는 다양한 국적도 다문화 맞는데 다문화라고 국적 말고 한 나라 안에서도 다양한 문화가 있잖아요. 다 달라요. 그것도 다문화사회라고 생각해요. 국적이 다른 게 아니라 사람은 다 똑같은 수가 없잖아요. 그래서 사람 사는 게 다문화사회에서 살아가는 게 아닌 가...” (연구참여자 6, 20161004)

“내가 생각했던 거 보다 제 스스로 저들을 낮추고 있었다는 생각을 했었어요. 그러면서 애들도 제가 동생이 있어서 결국 내 동생이랑 똑같은 애들이고 물론 나랑 피부색이나 생김새가 조금 다르다하더라도 그냥 나와 같은 사람이구나... 그래서 좀 다른데 같다는 그런 기분을 갖게 되어서 그게 처음에 신기했었어요. ...(중략)... 여러 문화나 여러 다른 지역이든 다른 인종이든 다른 집안이든 저는 모든 게 다 다르면 다문화사회라고 생각이 드는데, ...(중략)... 다문화가정이 아니더라도 어떻게, 외국인도 보면 다른 문화에 있는 사람이잖아요.” (연구참여자 6, 20161013)

연구참여자 6은 다문화란 국적의 차이에 한정하지 않아도, 모든 사람들이 서로 다른 문화를 지니고 있으므로 모든 사회를 다문화사회라고 할 수 있다고 주장하였다. 연구자는 이 연구참여자의 이야기에서 다문화가족들이 다른데 같은 느낌이라고 하는 표현에 크게 동감할 수 있었다.

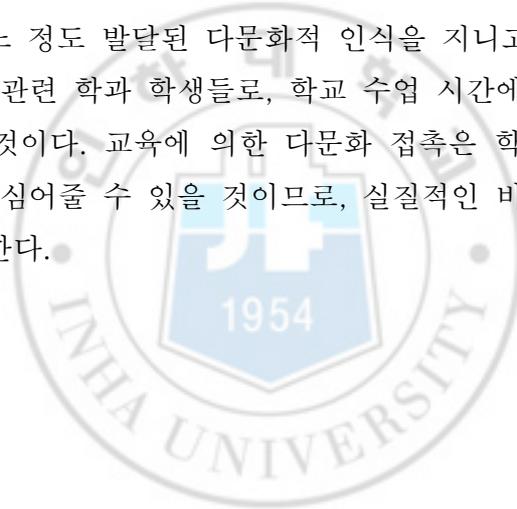
연구참여자들은 다문화가족에 대하여 호기심 정도의 관심이 있었으며, 대체로 부정적인 인식을 가졌던 경우가 많았다. 어떤 현상에 대한 개인적 견해는 그들의 접촉 경험에 의해 만들어지게 된다. 그러므로 부정적 경험은 부정적 견해를 남길 수밖에 없다.

연구참여자 1은 프로그램 제작자의 의도에 따라 만들어진, 공정하지 못한 미디어 때문에 자신이 다문화가족에 대해 막연한 불편감을 가지고 있었다고 하였다. 연구참여자 2는 다문화학생을 외국인학생을 혼동하였으며, 연구참여자 3은 예전에는 외국인은 대부분이 가난한 이주노동자라고 생각했었는데, 요즘의 다문

화가족들은 경제력이 있는 경우도 많은 것 같다고 하였다. 연구참여자 5는 외국인들은 그들만의 문화정체성이 있을 것인데, 그들에게 우리의 문화를 배우라고 강요하는 것은 폭력이라고 하였다. 연구참여자 6은 ‘다문화가족들이 다른데 같은 느낌’이라고 하였다. 그리고 같은 문화권이라 하더라도, 모든 사람들은 각기 다른 개인문화를 지니고 있으므로 국적에 관계없이 모든 사람이 다문화가족이라고 주장하였다.

미디어에 의한 다문화 프로그램이나 뉴스에서 다문화가족을 접촉한 시청자들은 가난한 결혼이민자 또는 폭력적인 이주노동자 등 왜곡된 견해도 여과없이 수용하게 되는 문제가 발생할 수 있다. 이러한 경우 다문화가족에 대한 부정적인 인식과 편견이 형성되어 무의식적으로 차별적 행동을 보일 수도 있다. 다문화가족이 아니더라도, 차별의 경험은 심리적 어려움을 겪게 될 것이다. 나와 다른 문화적 배경을 지닌 사람들의 문화정체성은 그 자체로서 비교되지 않고, 인정받고, 존중되어야 한다.

일부 연구참여자들은 어느 정도 발달된 다문화적 인식을 지니고 있었다. 대부분의 연구참여자가 교육학 관련 학과 학생들로, 학교 수업 시간에 다문화교육을 받은 경험이 있기 때문일 것이다. 교육에 의한 다문화 접촉은 학생들에게 긍정적이면서 비판적인 인식을 심어줄 수 있을 것이므로, 실질적인 비판적 다문화교육이 이루어질 수 있어야 한다.



## 2. 멘토링이 지니는 개인적 의미

다문화가족 지원과 일반 사회복지 차원에서 저소득 아동 및 청소년 분야의 멘토링이 시행되고 있는 경우가 많이 있다. 이러한 멘토링은 아동청소년기에 겪게 되는 심리·사회·문화적 갈등 등 긍정적 성인역할모델을 제공하고 인간의 성장과 지도를 위한 효과적인 방법이다.(이혜연 외, 2005). 연구에 참여하지 않은 멘토들 중에도 처음에는 봉사교육 시간 인정이나 장학금 때문에 시작했다 하더라도, 후기가 되면 진정한 멘토로서 언니 또는 오빠, 혹은 친구처럼 소통하고 멘티의 닫힌 마음을 열어주기 위해 진심으로 활동하는 경우가 많았다.

### 2.1. 다문화학생 멘토링 지원동기

다문화학생 멘토링에 참여하고 있는 연구참여자들의 멘토링에 지원한 동기 또는 이유 등을 물어보았다. 역시 몇 가지로 정리할 수 있었다. 첫째, 사범대 필수 교육봉사 시간, 둘째, 장학금, 셋째, 다양한 경험, 넷째, 그냥 친구 따라 멘토링으로 나타났다.

“사실은 교육봉사 시간 채우려고 했었어요 그 다문화 멘토링이 제가 일학년 때 다문화교육이 이런가 실제? 그런 교양과목 들으면서 어느 정도 좀 그렇게 친숙하다고 해야 되나? 약간 익숙한 느낌도 있었고 어차피 교육봉사 할 거 이렇게 해도 괜찮겠다... 그런 식으로 해서 지원을...” (연구참여자 1, 20161017)

연구참여자 1은 교육학과 학생으로 교육봉사 시간이 필요해서 다문화학생 멘토링에 지원했다고 한다. I 대학교에는 대학생들이 참여할 수 있는 멘토링이 다양하게 있지만, 다문화학생 멘토링은 멘티가 다문화가정 학생이라는 점과 교육봉사 시간을 인정해 주면서도 장학금이 지급되는 이점이 있어 학생들이 선호하는 멘토링이다.

“다문화 멘토링이 떴을 때 다른 것도 공고가 떴지만 이걸 선택했던 게, “어 내가 이거 편견 같은 거 내가 혹시 가지고 있지 않을까, 이런 것도 고찰 수 있지 않을까”라는 생각과 제가 고등학생 때는 멘토링 같은 걸 하고 싶어도 제가 고등학생이었기 때문에 많이 못했었어요. 근데 대학생이 되고나니까 기회가 많이 주어졌고 제가 한 번도 접해보지 못했던 거잖아요. 다문화 멘토링이라는 게 조금 더 특별해 보여서 지원했던 거 같아요.” (연구참여자 2, 20161014)

“다문화아이들은 제가 쉽게 접해 보지 못하는 아이들이잖아요? 근데 저는 모 어? 아이들 어떨까? 이런 호기심 보다는, 호기심도 있었는데 어... 어? 이 아이들한테 이제 제가 해 줄 수 있는 멘토링을 해 주고 싶은데 이 아이들은 제가 쉽게 접할 수 없는 아이들이니까 이런 기회를 통해서 이제 다문화아이들하고 친해질 수 있고 내가 그 아이들한테 도움을 줄 수 있겠구나 해서 지원을 하게 됐어요.” (연구참여자 2, 20160930)

연구참여자 2는 교외의 활동을 하고 싶어서 장학재단에서 찾아보다가 다문화 멘토링이라 뭔가 특별한 것 같았고, 다문화가족에 대한 호기심과 도움을 주고 싶다는 생각에 지원했다고 한다. 연구참여자 2는 자신이 고등학교 때에 다른 멘토링에 멘티로 참여한 경험도 있었고, 학교 선생님의 추천으로 주변 학교 중 학생의 멘토 역할을 한 경험도 있다고 한다. 사회교육과 3학년 학생으로 현장 실습에 아르바이트에 매우 바쁘고 단순히 필요한 봉사 시간은 이미 준비되어 관계가 없지만, 자신이 받았던 혜택을 다른 아이들에게 갚아야 한다는 생각에 3년째 다문화학생 멘토링에 참여하고 있다. 그리고 멘토 활동을 통하여 자신이 더욱 성장할 수 있기 때문에 가능한 오래 지속적으로 참여하고 싶다고 한다. 특히, 멘토링 참여의 목적을 ‘나눔’이라고 말하고 있다.

그러나 다문화 멘토링은 특별할 것이고 다문화가족에게는 도움이 필요할 것이라는 생각조차도 이 연구참여자가 편견을 지니고 있었다는 것을 보여주는 것이라고 할 수 있다. 그러나 이 연구참여자는 이 멘토링에 참여하면서, 스스로

이 멘토링이 여타의 다른 멘토링과 다른없는 그저 멘토링일 뿐이라고 생각하게 되었다고 한다.

“학교 외의 활동 같은 것도 하고 싶어서 봤는데 장학재단에 둘러보면서 아 이런 멘토링활동이 할 수 있구... 친구들이 막 서로 알려주고 해서 같이 신청해서 하게 됐고...” (연구참여자 3, 20161012)

“이건 인천시 내에서만 멘토링이 이렇게 예정된다고 하고, 심지어 장학금도 준다고 하고, 친구가 이미 신청했는데, 친구도 자기 지인이 했을 때 되게 괜찮다고 호평을 들어가지고 저도 알게 되서 같이 신청을 했었거든요.” (연구참여자 3, 20161017)

위는 연구참여자 3이 다문화학생 멘토링에 처음 지원하게 되었던 동기이다. 이 연구참여자는 처음 다문화학생 멘토링에 지원할 때, 장학금을 받을 수 있는 것도 좋았지만 활동 지역이 인천시 관내로 범위가 넓지 않은 것도 좋았다고 한다. 그리고 추천한 친구들의 만족도가 높아서 지원했는데, 자신도 동생을 하나 얻었다고 만족하고 있었다. 다음은 이 연구참여자 3이 3년째 지속적으로 멘토링에 재지원하고 있는 이유에 대하여 한 이야기이다.

“(작년의 멘티가) 거의 한국에서 자라다시피 해 가지고 애가 한국인이나 마찬가지로여서, 다문화 멘토링인데 되게 거의 과외하다시피... 막 과목만 알려주고 해서 이번에는 조금 새로운 방식으로 아 이제 내가 아이들에게 그 있잖아요... 작년도 활동 보고서 쓰는데 막, “아, 한글 익히는 활동을 하였습니다.” 막 “무엇을 만드는 활동을 하였습니다.” 막 이렇게 약간 뭔가 활동위주의 좀 그런거 하고 싶어가지고 다시 신청했는데...” (연구참여자 3, 20161012)

“다문화 멘토링이잖아요. 그래서 전 처음엔 진짜 커뮤니케이션이 힘든 학생들이랑 얘기하면서... 아 나도 이런 친구들이랑 하면서 이런 언어 같은

거나 문화 같은 거 배우는... 그런 걸 기대하고 시작했는데, 애가 전형적인 한국에서 태어나서 한국에서 자랐는데 어머님 쪽만 중국 분이신 거예요. 작년엔... (중략)... 매년 같은 기대로 멘토링을 도전했는데 매년 그 ...(중략)... 그 학생하고 이번 학생도 자기가 이번에 수학 배우고 싶어가지고 그걸 말했더니 선생님이랑 배정된 거 같다고 그렇게 얘기하더라구요.” (연구참여자 3, 20161017)

이 연구참여자는 연구참여자 중에 유일한 비교육 관련학과인 조선해양공학과 학생이다. 멘토들 중에서 흔치않은 공대 여학생이라 수학이나 과학 학습을 원하는 비교적 고학년의 멘티를 만나게 된 것이 불만이라면 불만이다. 이 연구참여자는 ‘혹시나 이번에는 평범하지 않은 멘티를 만날 수 있지 않을까?’ 하는 기대로 매년 도전하고 있다고 한다. 그래도 떡볶이도 같이 먹고, 멘티가 대학을 가면 같이 놀 수 있을 것이라고 기대하고 있었다.

“남부교육청에서 하는 이클래스 상담 그거를 했었는데, 그거 때문에 (다문화학생 멘토링을) 못하다가 2012년에도 기회를 놓쳤어요. 군대 가야 된다고 그래서... 군대에서도 계속 “아 이거 한번 해보고 싶다~” 계속 친구들이 계속 저 군대 있을 때, 그 멘티들하고 같이 막 활동하는 거 보고 되게 많이 부러웠거든요.” (연구참여자 4, 20160930)

“멘토링의 특징은 일단 1대 1이 아니라 1대 다 라는 점이 있구요. 그 다음에 체험학습활동과 적응 활동 말고 온리(only) 100% 학업활동이 중심이 된다... 그래서 그건 그렇게 별로 그렇게 메리트가 없었어요. 그런데 장학금도 준대요. 일단 그런 게 굉장히 좋더라구요.” (웃음). (연구참여자 4, 20161014)

연구참여자 4는 자신이 군대에 가 있는 동안 같이 입학한 다른 친구들이 다 문화학생 멘토링에 참여하는 것을 보고 꼭 하고 싶어서 많이 부러워했다고 한다. 복학 후 참여할 수 있어서 다행이었고, 하다 보니 계속 참여하고 싶은 무엇

인가가 있다고 한다. 그리고 다른 멘토링에 비해서 다문화학생 멘토링은 1 대 1 멘토링이라는 것이 좋았고, 완전 학업 중심이 아니고 체험활동이나 정서 지원 등을 같이 하는 것에 매우 만족하고 있었다. 이 연구참여자 4는 사회교육학과 학생으로 자신은 요청을 하지 않았는데, 멘티 학교의 담당 선생님께서 같은 멘토가 계속해 주기를 원해서 올해에도 작년의 멘토와 계속 활동하고 있다. 이는 담당선생님께서 북한이탈 청소년인 멘티가 낯선 사람을 경계하는 것을 배려한 것으로 여겨진다.

“또 이게 경험이고 학생들 대하는 경험이고 하니까 생각해요. (중략)... 저는, 저는 졸업을 하고 계속 임용고시 준비를 하려고 생각하고 있기 때문에 예 어차피 저도 느끼거든요. 지금부터해도, 예, 그렇게 빨리 합격을 할 수가 없다는 것을 알기 때문에 올해, 올해 학교 다닐 때 정말 그 값진 시간을 보내고 싶어가지고 한번 4학년인데도 불구하고 한 번 더 신청하겠다고 했습니다.” (연구참여자 4, 20160930)

그리고 연구참여자 4는 4학년인데도 불구하고 임용준비를 하면서 값진 경험을 더 하고 싶어서 다문화학생 멘토링에 또 다시 지원했다고 한다. 다양한 문화적 배경을 지닌 학생들을 대하는 경험은 장래의 교사에게 값진 경험이라 할 수 있다. 그렇지만 멘티와 함께 다양한 체험활동이나 외부활동을 기대했던 연구참여자는 멘티가 탈북 학생이라 외부 활동을 꺼려하는 점을 아쉬워하고 있었다.

“선생님을 꿈을 꾸고 있었으니까 미리 학생들을 만나보고 싶은 생각도 있고 그리고 수업시간 계속 듣잖아요. 앞으로 사회는 다문화사회로 계속 변하게 되는데 사회교사의 역할이 크다 이런 얘기를 많이 듣다보니까 그런 그 모지 체험해 보고 싶기도 했고...” (연구참여자 5, 20161005)

“처음에 멘토링 시작했을 때는 여러 많은 이유가 있었지만 진짜 이거였어요. 젊을 때 경험해 보지 않으면 나중에 못하니까...” (연구참여자 5, 20161014)

연구참여자 5는 선생님을 꿈꾸고 있는 사회교육과 3학년 학생이다. 수업시간에 교수님의 추천으로 경험해 보려고 시작했다가 3년째 이 멘토링에 참여하고 있다. 이 연구참여자는 많은 경험을 해 보고 싶어서 다문화학생 멘토링에 참여하기 시작했다고 한다. 사회교육과 학생으로서 다문화사회에서 사회교사의 역할을 준비하면서 이 멘토링을 다문화가족의 체험을 할 수 있는 좋은 기회로 받아들이고 있다. 멘토링 활동은 자신에게 매우 의미 있는 일이며 멘토링을 하지 않는 것은 생각하기 어렵다고 한다. 이 연구참여자는 외가와 친가에 다문화 가족이 있어서인지 다문화가족에 대한 호기심이나 편견 등을 보이지 않았다.

“처음에는 솔직히 이제 교수님께서 수업시간에 저희가 문화와 교육이란 수업 들었는데, 그때 아무래도 다문화나 이런 세계시민에 대해서 정말 많이 언급을 하시는데, 이제 그때 교수님이 이런 기회가 있으니까 저희 과 학생들 모두 마음이 있는 학생들은 참여하면 어떠냐고 해서, 제가 좀 더 찾아보고 알아보게 되서 처음에는 참여하게 된 거 같아요.” (연구참여자 6, 20161004)

“다문화 멘토링을 하게 된 이유는 제가 고등학교 때부터 다문화 멘토링을 하게 됐어요. 그래가지고 이제 그거는 이 단체 말고 굳네이버스라는 단체를 통해서 다문화 멘토링을 하게 됐는데, ...(중략)... 근데 이 아이들이 왜 이제 힘들어 하는 부분도 있었기 때문에 그거랑 같이 이야기하고 이렇게 나아가는 과정이 전 좀 더 보람감을 느꼈어요. 다른 게 같아지는 기분?” (연구참여자 6, 20161013)

연구참여자 6은 다문화 멘토링에 관하여 다양한 경험을 지니고 있었다. 본 다문화학생 멘토링 지원의 동기는 다른 많은 멘토들과 비슷하였으나, 스스로 다시 알아보고 확인하여 결정하였다는 점이 다르다. ‘굳네이버스’ 또는 ‘인하 친구’ 등의 경험에 의한 영향으로 보인다.

“저도 1학년 때 문화교육 수업을 들으면서 교수님이 좋다고 엄청 말씀을 하셔가지고 친구들이 대거 신청을 했거든요. 그때도 휩쓸려서 같이 신청하고 그랬는데...” (연구참여자 7, 20161012)

마지막으로 연구참여자 7은 '친구 따라 강남 간 형'이었다. 사회교육과 학생으로 수업시간에 교수님께서도 추천하시고, 많은 친구들이 많이 참여해서 그냥 따라 왔다고 한다. 그렇게 생각 없이 시작한 다문화학생 멘토링을 역시 3년째 계속 지속하고 있다.

연구참여자들이 다문화학생 멘토링에 참여하게 된 계기를 살펴보았다. I 대학교에는 대학생들이 참여할 수 있는 다양한 멘토링을 진행하고 있지만, 다문화학생 멘토링은 많은 학생들이 선호하는 멘토링이다. 장학재단에서 주관하는 다문화학생 멘토링은 멘티가 다문화가정 학생이라는 특성이 있으며, 활동 시간에 비례하여 소정의 장학금이 지급된다는 이점이 있다. 그리고 I 대학교에서는 교육학과 학생들에게 필수적인 교육봉사 시간까지 인정해 주고 있다.

교육학과 학생인 연구참여자 1도 교육봉사 시간을 인정해 준다고 해서 지원했다고 한다. 연구참여자 2는 다문화 멘토링이라 뭔가 특별한 것이 있을 것 같았고, 호기심과 다문화가족을 도와주고 싶었다고 한다. 연구참여자 3은 활동을 하면 장학금을 받을 수 있는 것도 좋았고, 활동 지역이 인천시 관내로 한정되어 않은 것도 좋았으며, 추천한 친구들의 만족도가 높아서 지원했다고 한다. 연구참여자 4는 수업시간에 교수님의 추천도 있었고, 대학생활 중에 많은 경험을 해 보고 싶어서 참여하기 시작했다고 한다. 그리고 다른 멘토링에 비해서 1 대 1 멘토링이라는 것도 좋았고, 완전 학업 중심이 아니고 체험활동이나 정서 지원 등을 같이 하는 것이 마음에 들었다고 한다. 연구참여자 5는 장래 사회선생님으로서 이 멘토링에서 다문화학생의 교육을 미리 체험할 수 있어 좋았다고 하였다. 연구참여자 6의 본 멘토링 지원 동기는 다른 많은 멘토들과 비슷하였으나, 스스로 확인하고 결정하였다는 점이 다르다. ‘굳네이버스’, ‘인하 친구’ 등의 다양한 멘토링 경험이 있어 비교하여 결정하였다고 한다. 마지막으로 사회교

육과 학생인 연구참여자 7은 교수님께서도 추천하시고, 많은 친구들이 참여하는 것을 보고 따라 왔다고 한다.

연구참여자들은 2015년에도 다문화학생 멘토링에 참여했던 학생들로, 단순히 필요한 봉사 시간은 이미 충분하기 때문에, 2016년에도 혹은 3년째 계속 본 멘토링에 참여하는 것은 개인적으로 또 다른 어떤 의미가 있을 것으로 예상했다. 연구참여자 7명 중에 5명이 3년째 계속해서 참여하고 있다. 연구참여자 2는 과거에 자신이 받은 혜택을 갚아야 한다는 생각이 있으며, 멘토링 활동을 통하여 자신이 성장하는 것을 느끼기 때문에 3년째 다문화학생 멘토링에 참여하고 있다. 그리고 가능하다면 다음 해에도 참여하고 싶다고 한다. 연구참여자 3은 멘토들 중에서 흔치않은 비교육학과인 공과대 조선해양공학과 여학생이라 수학이나 과학 학습을 원하는 비교적 고학년의 평범한 멘티를 만나고 있으며, 평범하지 않은 멘티를 만나고 싶은 바람으로 3년째 도전하고 있다. 연구참여자 4는 임용시험을 준비해야하는 4학년임에도 불구하고 멘토링에 참여하다 보니, 왠지 계속 참여해야할 것 같은 무엇인가가 있다고 하였다. 연구참여자 5는 멘토링 활동은 자신에게 매우 의미 있는 일이며, 이제는 멘토링을 하지 않는 것은 생각하기 어렵다고 하였다. 연구참여자 7도 친구 따라 생각 없이 시작한 멘토링을 3년째 계속하고 있다. 그는 그저 계속 참여하지 않으면 안 될 것 같다고 하였다.

다문화학생 멘토링을 경험하기 이전에 연구참여자들이 지니고 있던, 다문화 멘토링에는 다른 특별한 일이 있을 것이고 다문화가족에게 도움을 주어야 한다는 생각 자체가 다문화에 대한 편견이었다. 그러나 다문화학생 멘토링에 참여한 연구참여자들은 처음에 가졌던 멘티에게 도움을 주겠다거나 아르바이트를 하는 것이라는 마음이 아닌, 멘티에게 마음을 열고 진정한 관계형성을 하고자 노력하고 있었다. 다양한 문화적 배경을 지닌 학생들을 대하는 경험은 진정한 다문화 교육이라 할 수 있으며, 특히 장래의 교사에게는 더욱 값진 경험이 될 것이다.

## 2.2. 멘토링 활동의 의미

"멘토링 활동이 개인적으로 어떤 의미를 지니고 있나?"라는 질문에 많은 연구 참여자들이 "뭐라고 말로 표현하기는 어렵지만 느끼는 것이 많다. 내가 멘티로부터 배우고 도움을 받는 것 같다."는 이야기를 했다. 연구참여자 1의 말처럼, 작년 1년 동안의 활동으로 의무적인 교육봉사 시간은 이미 다 채운 상태이고 아르바이트에 비하면 장학금은 적지만, "뭐라고 말로 표현하기는 어렵지만 느끼는 것이 많아서", "다른 것이 같아지는 기분" 때문에 올해에도 다시 지원했다고 한다. 이 연구의 참여자들은 모두가 작년에 이어서 올해에도 다문화학생 멘토링에 참여하고 있으며, 3년 동안 활동하고 있는 멘토도 다수 있다.

"아르바이트는 정말 그냥 돈을 벌기 위해서 하는 거고 이거는 그래도 누군가에게 제가 정말 도움이 될 수 있는 거 같아요 학생이든 느낀 거도 되게 많았던 거 같고... (중략) 이미 교육봉사를 의무적으로 다 채운 상태여서 사실 굳이 할 필요도 없었던 거 같은데 뭔가 저 같은 경우도 한마디로 표현할 수 없지만 모 느끼는 것도 있었고..." (연구참여자 1, 20161017)

"작년엔 멘티가 탈북을 한 아이라서요. 자기 얘기를 잘 안 하려고 했어요. 나중에는 00이가 자기 고민들을 스스럼없이 털어놓더라고요. 내가 누군가가 의존할 수 있는 사람이 된 것 같고, 날 좋아해 주는 거 같아서 저도 뿌듯하고... 그러니까 더 책임감도 강해지고... "열심히 하자..."는 생각을 하게 되고... 그래서 계속 멘토링을 하는거 같아요." (연구참여자 1, 20161007)

연구참여자 1은 멘티가 자신의 고민들을 스스럼없이 털어놓을 때, 자신이 누군가가 의존할 수 있는 사람이 된 것 같아 더 책임감도 강해지고 열심히 하자는 생각을 하게 되고 멘토링에도 계속 참여하고 싶어진다고 하였다.

“보통은 아이들이 공부 가르치기도 하지만, 멘토링이라는 게 무조건 공부만 가르쳐주는 건 아니라고 생각을 했거든요. ...(중략)... 계속 만나면서 공부만 하는 게 아니라 같이 얘기도 하고 하잖아요. 그러면서 정이 쌓이기 때문에 “어? 내가 선생님의 도움을 받았고, 아 선생님이 내편이고, 선생님이 너무 좋다.”... 이런 성적이 오르는 거는 선생님을 좋아하게 되는 감정이 배가 되는 그런 하나의 모랄까... 계기가 되는 거지, 성적이 오르니까 선생님이 좋다 이걸 아닌 거 같아요.” (연구참여자 2, 20160930)

“선생님 보다는 그냥 친한 언니가 되고 싶다고 공부도 중요하지만 “내가 이 아이와 감정으로서 주고받고 있구나”라는 걸 느꼈다는 생각을 저는 했고, 그것도 중요한 과외 이런 게 아니기 때문에 그런 게, 그 친구가 그날도 늦게까지 친구와 관계라든가 그런 것들을 저하고 얘기를 듣고 했어요.” (연구참여자 2, 20161014)

위에서 연구참여자 2는 멘토링과 멘토의 역할에 대한 자신의 생각을 이야기하고 있다. 이 연구참여자는 다문화 멘토링도 단지 멘토링일 뿐이고, 멘토링이므로 무조건 공부만 가르치는 것만은 아니라고 말하고 있다. 다문화학생 멘토링은 다문화가정 학생들의 학교 적응을 돕기 위한 프로그램으로 이들의 학업 부적응 문제 해결과 심리·정서적 지원을 주요 목적으로 하고 있다. 이러한 내용은 멘토를 위한 지원 교육 중에 포함되어 있기도 하지만, 이 연구참여자는 멘토링 활동 중에 스스로 깨닫고 실천하는 모습을 보이고 있다.

또한 이 연구참여자는 멘토의 역할로 멘티에게 친밀한, 공감해 주는, 이야기를 들어주는, ‘내 편’이 되어야 한다고 생각하며, 자신은 이러한 역할을 하고자 노력했다고 한다. 멘토는 지식의 전달자, 지원자, 역할모델, 상담가이며, 안내자의 역할을 한다. 특히, 다문화가족에 대한 멘토는 한국을 소개해 주는 안내자로서, 한국인의 역할모델로서, 그리고 그들의 생활 전반에서 ‘내 편’인 지원자로서 멘토의 역할도 해야 한다. 다문화가족들을 한국 사회 동화가 아닌, ‘우리’의 이웃으로 ‘더불어 살기’에 도움을 주는 역할을 해야 할 것이다(방현희, 2014). 다문화학생 멘토링의 멘토는 멘티의 학업적응을 위한 학습과 더불어 청소년의 역

할모델 및 정서적 지원자로서의 역할이 중요하다.

계속해서 연구참여자 2는 멘토링을 통하여 느낀 점에 대하여 구체적으로 이야기 하였다.

“어쨌든 이걸 하면서 되게 뭉뚱그려서 ‘배운 게 또 많아요.’라고 하는데 그런 것들이 어... ‘좀 공부해서 오늘은 뭘 배웠어요.’ 이런 게 아니라 제가 3년 이 생활이 쌓여서 제가 조금 제가 먼저 아이들 문을 열어줘야 하는 상황이잖아요. 그리고 3년 동안 하다보니까, 제 성격 좀 변했던 거 같아요. 먼저 다가가고, 말도 많아지고, 수줍기 보다는 말을 대화를 이끌어 가는 사람이 된 거 같아요.” (연구참여자 2, 20161014)

“멘토라는 말에 조금 내가 어쨌든 그 친구보다는 겪은 게 많기 때문에 그러한 지혜랑 시간들이 얘기해주는 생각하거든요. 그러니까 그 친구가 이런 경우를 겪었을 때 조금 덜 힘들 수 있는 그런 사람이 멘토라고 생각을 했는데, 그런 걸 조금 더 잘 할 수 있게 된 거 같아요.” (연구참여자 2, 20161014)

그리고 이 연구참여자는 멘토링 활동에 의해 진정한 멘토의 역할을 깨닫고, 멘토의 역할을 잘 하고자 노력하면서 스스로도 변화를 경험하고 있는 것을 보이고 있다. 3년 동안의 멘토링 활동에서 교사로서, 장래 사회의 리더로서의 지식을 얻었다고 할 수 있다.

“이미지도 나쁘지 않고 자기도 만족도도 꽤나 괜찮다고 해가지고 좋았다고 해서 시작했었는데 동생을 얻었어요. 저도 작년에 해 가지고 그 친구랑 지금도 연락하고 있거든요, 자주 ...(중략).... 맨날 애가 “쌤~ 나 원서 냈어요. 위로해줘요~” 막 이러면서 귀엽게, 이렇게 계속 연락해 주는 동생 있으니까, 되게 기분 괜찮더라구요. 같이 떡볶이도 먹을 수도 있고....” (연구참여자 3, 20161017)

“책임감이 제일 애한테 이제 대학생이란 게 거의 첫 어른이 된 거나 마찬가지잖아요 그래서 “아, 내가 갓 대학생인데 애도 대학생을 목표로 공부를 해 나가고 살아가고 있는데 모범적인 모습을 보여야 되지 않겠나 ...”제가 한 얘기에 맞춰서 제가 행동할 수 있게 제가 노력하려고 했던 거 같아요.” (연구참여자 3, 20161012)

“멘토링이 훨씬 만족하죠. 학원알바도 해 보고 과외도 잠깐 해 봤었는데, 제일 편하고 만족스럽게 할 수 있는 게 멘토링인 거 같아요. 돈 벌자고 하는 그런 것도 아니었고... 학원이랑 과외는. 목적도 그런 거도 아니고, 아 그리고 뭔가 의무감에 가르치는 거랑 그냥 애가 배우고 싶어서 같이 하는 거랑 되게 가르치는 느낌이 다르더라고요.” (연구참여자 3, 20161017)

연구참여자 3은 자신이 멘티에게 역할모델이 될 수 있음을 인식하고 멘토로서의 태도를 유지하려고 노력하고 있었다. 아르바이트 또는 봉사라는 생각으로 멘토링을 시작했지만, 멘티의 진정한 마음을 느끼고 맞춰주면서 만족감도 높고, 활동을 통하여 자신도 많은 것을 느끼고 성장하고 있었다.

“멘토링을 하면서 제가 일단 그 굉장히 그 생각을 많이 해요. 그 친구에 대해서 어떻게 하면 뭐 도움을 줄 수 있을까 뭐 어떻게 하면 더 좋은 체험 활동을 만들 수 있을까 이런 생각을 하게 되면서 저도 모르는 그런 다시 선생님이 하고 싶다는 생각이 들었어요. 사실 군대에서 꿈을 버렸어요. 군대에서 꿈을 버렸다가, 다른 걸 해야겠다고 생각을 했다가 어... 이 다문화 탈북멘토링을 하면서 아 다시 도전을 해 봐야겠다.” (연구참여자 4, 20160930)

“제가 학교 4년 중에 3년을 멘토링을 하다보니까 느끼는 건데 예전에는 인천에 처음 올라왔을 때 낮을 많이 가렸어요. 낮을 많이 가려가지고 아 이거 사범대 왔는데 선생질 하면서 먹고 살 수는 있을까 그런 생각을 많이 했는데, 이제는 ...(중략)... 서로 의사소통 하는 기술이 더 많이 늘었구요. 그리고... 그리고 모 그런 것들 대인관계가 굉장히 좋아진 거 같아요 그래

서 제 대학생활에서 멘토링은 진짜 저를 많이 그쪽 면으로 많이 성장시켜 주고..." (연구참여자 4, 20161014)

"멘토링은 선생님이었죠. 저한테도 많은 가르침을 줬고, 오히려 제가 더 많이 배운 거 같고... 대인관계 기술도 많이 배웠고, 이 사람들 이해하는 그런 것도 많이 배웠고, 또 멘티한테 배운 거는 또 참을성을 많이 배웠는데... 그리고 이 친구한테 많이 배운 것도 또 있는 게 저는 그, 저는 그 친구 학년 때 꿈이 없었거든요 근데 꿈이 있는 거 보고 아~ 이 친구 굉장히 꿈이 딱 있으니까 앞으로 자기 설계를 해 놓은 모습을 보고 아~ 굉장히 철이 들었다 나는 왜 이렇게 살았을까 라는 생각도 하게 되고..." (연구참여자 4, 20161014)

연구참여자 4는 멘티의 꿈을 보고, 멘티를 위한 고민을 하다가 자신의 교사로서의 꿈이 확고해지는 경험을 했다. 멘티 지원 목적의 멘토링에서, 사실상 멘토들도 많은 것을 느끼고 배우고 있었다. 타인과의 만남은 나이 또는 배운 정도와 관계없이 새로운 지식을 경험할 수 있게 하고, 이를 통하여 인간을 성장시킨다는 것을 알 수 있다.

"지금은 저한테 멘토링은 삶이에요. 없으면 어색해요. 진짜. 예전에는 이게 묻지도 몰랐고 필요성도 잘 못 느꼈고 그래서 내가 어떻게 해야 되는지 잘 모르고 했는데, 하면서 저도 배우고 그러다 보니까 같이 성장하는 것도 느꼈고... 그리고 만약에 지금 하다가 모든 멘토링을 다 끊어버리면은 뭔가 되게 쓸쓸할 거 같아요. 뭔가 오랜 연인이랑 헤어지는 느낌?" (연구참여자 5, 20161014)

"되게 힘들었거든요. 먼저 말거는 것도 힘들고, 누가 저한테 먼저 다가오는 것도 부담스러웠어요. 근데 첫 번째 멘토링 때는 아마 제가 치는 벽을, 그 친구 중1친구였는데 그 친구도 느끼지 않았을까 싶은 생각이 드는데... 제 생각에 매 해가 갈수록 멘티와 저와의 어떤 모라구 그래야 될까... 친한 정도를 따진다면 지금이 제일 이렇게 년이 갈수록 증가하는데, 저는 그게 멘

티가 점점 더 호의적인 애를 제가 만났기 때문이라고 생각하지 않아요. 제가 계속 바꿨기 때문에 그렇게 그런 관계를 형성할 수 있지 않았을까... (생각해요.)” (연구참여자 5, 20161014)

연구참여자 5는 다문화학생 멘토링에 매우 큰 의미를 두고 있었다. 그녀는 다문화학생 멘토링이 자신의 삶이며, 오랜 연인 같다는 표현을 통하여, 그만큼의 진심과 애정으로 활동하고 있는 것을 나타내고 있다. 이 표현이 말뿐이 아닌 것은, 이 연구참여자가 3년 동안 계속 멘토링에 참여하고 있으면서 작년 말에는 우수 멘토로 선정되어 매우 적극적으로 올해의 멘토링 활동에 참여하고 있다는 점에서 알 수 있다. 또한 이 연구참여자는 이 활동에 참여하면서 패쇄적이라 할 수 있었던 자신이 변화되는 것을 깨달았다고 하였다. 이는 단순히 자신을 이해해 주는 착한 멘티를 만난 것이 아니라, 타인과의 관계형성 과정에서 자신이 변화할 수 있었다는 의미이다. 다양한 타인과의 관계형성은 인간의 사회성 발달에 도움이 되며, 다양한 문화적 배경을 지닌 타인과의 긍정적인 관계는 다문화사회에서 필요한 시민성 발달에도 영향을 미칠 것이다.

“제가 뭔가 새로운 거를 안다는 기쁨이 되게 컸었어요. 그래서 이번 멘토링이 다른 것도 많은데 다문화 멘토링을 한 거는, 제가 그렇게 느꼈던 기분이 좀 스스로도 좋았고... 뭔가 새로움을 알아간다는 그런 게 있어서 이번 멘토링에서도 그런 기대감을 가지고 시작했던 거 같아요.” (연구참여자 6, 20161013)

연구참여자 6은 새로운 경험과 지식의 습득에 대한 기쁨과 기대를 보이고 있다. 다양한 다문화 멘토링 경험이 있는 이 연구참여자는 각기 다른 경험과 그에 따르는 새로운 기쁨을 알고 있었다.

“그러니까 제 얘기를 들어주는 걸 되게 좋아하고 되게 신기해하는 모습이 되게 귀엽다고 해야 하나? 특히나 제 이야기를 더 듣고 싶어 해요. 특히 지금 친구는 고등학교는 어때요? 대학교는 어때요? 계속 물어보고 자기는

이러고 싶은데 선생님이라면 어떻게 할 거예요? 이러면서... ” (연구참여자 7, 20161012)

연구참여자7은 궁금한 것은 많고 공부는 하기 싫어하는 멘티를 만나 고생하고 있었다. 그러면서도 멘토링에 3년이나 계속 참여하는 이유에 대해 멘티가 예뻐서라고 한다. 무엇인가 느낀 점이 있을 것으로 예상하지만, 연구자에게 마음을 열지 않고 있다.

연구참여자들에게 자신의 경험을 이야기하도록 했더니, 모두들 신이 나서 멘티와 있었던 에피소드를 길게 소개하기도 하면서 많은 이야기를 연구자에게 들려주었다. 연구참여자 1은 자신의 속내를 보이지 않던 멘티가 스스로없이 자신의 고민을 이야기하게 되었을 때, 멘티가 자신을 믿고 의지하는 것 같아 책임감을 느끼게 되었다고 하였다. 연구참여자 2는 다문화 멘토링도 단지 멘토링일 뿐이고, 멘토링이 무조건 멘티에게 공부를 가르치는 것만은 아니고 많은 이야기를 통해 정이 쌓이고 감정을 주고받게 되며, 이것이 공부보다 더 중요하다고 하였다. 또한 이 연구참여자는 멘토의 역할이 멘티의 이야기를 들어주고 공감해주는, 멘티에게 ‘내 편’이 되어야 하는 것이기 때문에, 자신은 이러한 멘토로서의 역할을 하고자 노력했다고 한다. 연구참여자 3은 멘티의 진정한 마음을 느끼면서 만족감도 높아지고, 자신도 성장하는 것을 느끼게 되었다고 한다. 그리고 자신이 멘티에게 올바른 역할모델이 되기 위하여 노력하고 있었다. 연구참여자 4는 멘티의 꿈을 보고, 멘티를 위한 고민을 하다가 자신의 교사로서의 꿈이 확고해지는 경험을 했다. 연구참여자 5는 다문화학생 멘토링이 자신의 삶과 같고 오랜 연인 같으며, 진심과 애정을 보이고 있었다. 그리고 이 연구참여자는 폐쇄적이던 자신이 멘토링 활동을 통하여 타인과의 관계형성 과정에서 자신이 변화되는 것을 느꼈다고 하였다. 다양한 다문화 멘토링 경험이 있는 연구참여자 6은 새로운 경험과 지식의 습득을 할 수 있는 것이 기쁘고, 기대가 된다고 하였다. 연구참여자7은 궁금한 것은 많지만 공부는 하기 싫은 멘티 때문에 어려움을 겪기도 하지만, 멘티가 예뻐서 멘토링에 3년이나 계속 참여하고 있다고

한다.

다문화학생 멘토링은 다문화가정 학생들의 학업 부적응 문제 해결과 심리·정서적 지원을 통하여 이들의 학교생활 적응을 돕기 위한 프로그램이다. 그리고 멘토의 역할이 지식의 전달자, 멘토를 위한 지원자, 역할모델, 상담가, 안내자의 역할이다. 특히 다문화학생 멘토링의 특징은 멘티가 다문화가족이 청소년이라는 데 있다. 따라서 멘토는 멘티의 학업능력 향상 및 학교적응과 더불어 멘티를 위한 역할모델이 되어줘야 한다는 점이 중요하다. 대부분의 연구참여자들이 멘토링 활동 중에 진정한 멘토의 역할을 스스로 깨닫고 실천하면서, 자신의 변화를 경험하고 있었다. 이들은 타인과의 만남에서 소통과 관계형성을 통하여 새로운 지식을 얻고, 자신이 성장하게 되는 것을 경험하고 있었다. 타자와의 소통에는 관계를 형성하고 소통을 하고자 하는 의지가 필요하다. 다양한 문화적 배경을 지닌 타인과의 긍정적인 관계형성은 다문화사회의 시민성에도 발전적인 영향을 미칠 것이다. 이 연구의 참여자들처럼 진심으로 그리고 적극적으로 느끼고 소통하고자 한다면, 다문화사회의 갈등은 사라질 수 있을 것이다.



### 3. 지식 및 지식공유에 대한 이해

이 장에서는 지식과 지식공유의 개념에 대하여 다문화학생 멘토링에 참여한 멘토들이 개인적으로 지니고 있는 의미를 살펴보았다. 지식공유가 일어나거나 지식공유가 효과적으로 일어나게 되는 구조는 다양하다. 그 중에 멘토링은 매우 효과적인 지식공유 구조라고 할 수 있다. 멘토링 활동 중에는 상호 구성원들 간의 지식 이전과 교환·확산, 재구성하는 지식의 공유가 발생하게 된다.

#### 3.1. 지식의 개념에 대한 멘토의 인식

연구자는 연구참여자들이 지식에 대하여 단순하게 공부, 또는 학습에서 얻는 것이라고 대답할 것이라고 예상하였다. 그러나 예상과는 달리, 연구참여자들은 지식이 얹, 느낌, 경험, 감정 등 모든 것이 지식이라고 하였으며, 학문적인 것을 포함에서 머리에 있는 어떤 것이라는 표현도 있었다.

“개인이 삶을 살아가는데 필요한 어떤 문제가 닥쳤을 때, 그걸 해결할 수 있는 능력 같은 걸 키워나갈 수 있는 그런 일련의 것들이 다 지식이지 아닐까... 문제해결능력을 길러줄 수 있는 게 제가 그 친구한테 주고 싶은 어떤 지식적인 측면인거 같아요.” (연구참여자 1, 20161007)

“결과적인 측면을 따지자는 게 아니라 어떤 과정적인 측면에서 분명히 도움을 줄 수 있을 거라고 생각을 하고 있어요.” (연구참여자 1, 20161011)

“지식은 경험에서 생기는 것인 것 같습니다. ...(중략)... 너무 교과지식적인 측면에 치우쳐있다 보니까 학습을 한다는 거는 그런 지식을 암기하듯이 위우는 그런 방향으로만 치우쳐져있는 느낌이 드는데 실제로 우리가 모든 순간순간이 경험인거잖아요. ...(중략)... 살아나가면서 겪게 되는 여러 가지 문제 상황들을 얼마나 잘 해결해 나가고, 그러니까 실질적으로 삶에 얼마나

보탬이 되는지, 그런 모든 과정들이 다 지식의 습득이고 학습이지 않을까 하는 생각이 듭니다.” (연구참여자 1, 20161017)

연구참여자 1은 지식이 경험에서 생기는 것이며, 삶의 모든 과정이 지식이고 지식공유인 것 같다고 했다. 연구자가 어렵게 공부한 지식에 대한 철학적 배경을 연구참여자 1은 쉽게 설명하고 있었다.

“공부라고도 생각이 되고, 응... 제가 어쨌든 알고 있는 거가 다른 사람들과 다를 수가 있으니까 내가 알고 있는 것을 다른 사람들에게 전달할 수 있는 것? 네 그 사람이 모르는 거를 내가 알려주는 것? 이런 거요. 음~ 제가 살면서 느꼈던... 어~ 감정이라든가 느낀 점? 네 그런 것도 있고, 아니면 제가 공부를 할 때 느꼈던 감정이나 아 이렇게 공부하면 되게 잘된다... 이런 것들도 있고, 어 배웠던 것들 모 이런...” (연구참여자 2, 20160930)

“단순히 머릿속에 넣는 주입식 교육이 아니라 이제... 같이 생활하면서 공유하는 시간적인 것도 저는 하나의 지식공유의 중요한 시간이라고 생각하고 있거든요.” (연구참여자 2, 20161007)

연구참여자 2는 알고 있는 모든 것이 지식이고, 공부 또는 감정이나 느낌까지 타인에게 나의 지식을 알려주는 것조차도 지식의 범주에 속한다는 것이다. 일상 생활이 모두 지식공유라고 할 수 있으며, 지식은 주입이 아니라 공유하는 것이라는 말을 했다. 이는 지식이 생활환경에서 경험에 의해 획득된다고 하는 존 듀이(1933)의 주장과 그 맥락을 같이 하고 있는 것이다.

“느낌? 지식하면은 공부보다도 이제 이런 활, 사. 모야 저나 멘티나 누군가가 자기가 하는 활동을 해 나갔을 때 그거를 겪으면서 느낀 점이 가장 제가 중요한 지식이라고 생각하고... 약간 느낌과 그것으로 인해 얻은 그 마음이 중요하다고 생각하는 부분이라 작년에도 그런 부분도 있어가지고 멘토링을 다시 지원했거든요.” (연구참여자 3, 20161012)

“지식이라 하면 경험? 경험이라서 어쨌든 책을 읽는 것도 경험이고 사람을 만나는 것도 경험이니깐 경험에서 쌓이는 게 지식이라고 생각해요 그렇게 그거 어떻게 말을 해야 될지 모르겠는데 지식? 딱히 공부라고 생각되지도 않고, 공부도 일부고, 생활지식도 있고, 사람에 대한 지식도 있을 거예요.” (연구참여자 3, 20161017)

연구참여자 3은 경험이 지식이 된다고 하며, 사람은 일상생활 전체에서 의식적이든 무의식적이든지 간에 항상 어떠한 경험을 하고 있는 것이 아니냐고 연구자에게 반문하였다.

“지식은 그냥 머리 속에 갖고 있는 어떤 그런 머릿속에 갖고 있는 어떤 노하우라든가 아니면은 또 학문적인 뭐 그런 것들을 지식이라고 예 생각합니다.” (연구참여자 4, 20160930)

“지식이 각자가 갖고 있는 그 경험이나 이런 것들로 축적된 어느 정도의 노하우 같은 것을 얘기한다고 생각합니다. 노하우나 뭐 학문적인 것도 다 지식이라고 할 수 있고...” (연구참여자 4, 20161014)

연구참여자 4 역시도 지식은 경험에 의해 쌓이게 된다고 하였다. 여기에 덧붙여, 지식은 경험에 의해 축적된 노하우라고 하였다. 이 연구참여자의 이야기는 Michael Polanyi(1958)가 “조직화된 데이터는 정보이고 이 정보를 활용할 수 있는 방법을 이해하는 것이 지식이다”라고 한 것과 같은 맥락이다.

“지식이요? 음... 그냥 아~ 앎인데, 앎인데 지식이라고 한다면은 유용한 앎? 내 삶, 생활에 도움이 되는 앎 그걸 지식이라고 생각해요.” (연구참여자 5, 20161005)

“지식이란 앎이라고 생각해요. 학습적으로 얻어진 것도 있는 거나 모 생활 부분에서 자연스럽게 얻어질 수 있는 지식도 있겠고, 아니면 모 책으로 얻어지는 지식도 있을 수 있겠고, 단순히 인지인데 그 인지가 또 삶에 도움이 된다면은 그것도 지식이라고 할 수 있다고 생각해요.” (연구참여자 5, 20161010)

“삶에 도움이 되는 앎... 지식... 아는 것 중에서도 삶에 도움이 되는 것 그런 걸 총체적으로 지식이라고 생각해요 단순히 안다기보다는 조금 더 체계적이라고 생각하는데 어떤 느낌이라고 해야 될까나... 서의 최소한의 조건이죠?” (연구참여자 5, 20161014)

연구참여자 5는 지식이 삶에서 얻어지는 앎이라고 하면서, 그렇지만 단순한 앎이 아닌 삶에 도움이 될 수 있는 앎이라고 강조하였다. Karl Popper(1972)도 지식은 교육이나 경험에 의해 체계화된 인식이며, 사물이나 상황에 대한 가치 있는 정보라고 하였다.

“지식 안에 학습이 있다고 생각해요. 학습을 하면 지식이 생기는데 지식이 학습적인 지식도 있고 생활적인 지식도 있고 되게 많은 걸 포괄할 수 있는, 그러니까 내가 뭔가 아는 것 자체가 지식인 거 같아요. 학습적인 분야에서 내가 아는 건 학습적 지식이고 체험에서 얻을 수 있는 것도 지식, 생활적인 것에서 생활의 지혜도 지식...” (연구참여자 6, 20161004)

연구참여자 6은 지식에 대하여 학교공부와 같은 의도적 학습이나, 체험 또는 일상 모든 생활에서 얻을 수 있는 모든 것을 포괄하는 것으로 ‘내가 알고 있는 것, 그 자체’인 것 같다고 하였다.

“여태까지 살아오면서 저의 살아 온 과정을 대변하는 거죠 그러니까 배운 것도 있고, 내가 직접 해 본 것도 있고, 본 것도 있고, 들은 것도 있으니까 여태까지 내가 살아 온 과정이 어떻게 보면 다 지식인거죠.” (연구참여자

연구참여자 7도 지식을 개인의 삶 자체가 지식을 축적하는 과정이라고 하였다. 그의 이야기는 ‘지식을 축적하는 방법은 인간의 오감을 통해 이루어진다.’라는 의미로 이해할 수 있다.

연구참여자 1은 지식은 삶의 모든 과정에서 경험을 통하여 얻어지는 것이고, 지식공유가 이루어진다고 하였다. 연구참여자 2는 개인이 이미 알고 있는 모든 것이 지식이며, 학습을 포함하여 타인과 지식을 공유하는 것까지, 그 때 느끼는 느낌이나 감정까지도 지식의 범주에 속한다고 하였다. 연구참여자 3도 경험 자체가 지식이 되며, 사람은 의식적이든 무의식적이든지 간에, 어떠한 것이든, 일상생활 전체를 통하여 항상 경험을 하고 있는 것이라고 주장하였다. 연구참여자 4도 역시 지식은 경험에 의해 쌓이고 경험에 의해 축적된 노하우도 지식이라고 하였다. 연구참여자 5는 삶에서 얻어지는 앎이 지식이지만, 삶에 도움이 되는 앎이어야 한다고 하였다. 연구참여자 6은 지식이란 학교공부와 같이 의도적으로 이루어지는 체험과 학습을 포함하여 일상 모든 생활에서 얻을 수 있는 모든 것을 포괄하는 개념이며, 개인이 알고 있는 모든 것을 지식이라고 할 수 있을 것이라고 하였다. 연구참여자 7은 개인의 삶 자체가 지식을 축적하는 과정이라고 하였다.

대부분의 연구참여자들이 지식을 단순히 학습적인 면으로만 생각하고 있지 않았다. 지식이란 개인이 이미 지니고 있는 인생에 도움이 되는 앎이며, 어떤 활동 중에 느끼는 감정을 포함한다는 것이다. 그러나 연구참여자 4의 말처럼 단순히 학문적인 것도 지식이라는 것을 간과할 수 없다. 그리고 지식은 학습이나 체험 등 경험을 통해서 얻어지는 것으로, 한 개인에게 의미가 있는 그 어떤 혹은 모든 것이라 할 수 있다.

지식은 주입하는 것이 아니라 공유하는 것이며, 일상생활이 모두 지식공유라고 할 수 있다는 것이다. 또한 연구참여자 1의 의견처럼 공유의 대상에 따라 공유되는 지식의 내용이 달라진다는 것이 공감한다. 연구참여자들의 이야기는

지식은 생활환경에서 경험에 의해 획득된다는 존 듀이(1933)의 주장이나, 지식이란 습득한 정보를 활용하는 방법을 이해하는 것이라는 폴라니(1958)의 말과 일치한다. 또한 지식은 교육이나 경험에 의해 체계화된 인식이며, 사물이나 상황에 대한 가치 있는 정보라는 칼 포퍼(1972)의 지식에 대한 정의와 그 맥락을 같이 하고 있다. 즉, 지식은 인간의 삶 전체에서 개인의 의도와는 관계없이 공유되고 습득되는 것으로, 각 개인에게 유용하거나 의미가 있는 정보라고 그 개념을 정리할 수 있다. 또한 지식은 공유에 의하여 확장되거나 변화되어 재정립되며, 지식을 공유하는 대상이나 상황에 따라 공유되는 지식의 내용과 변화 방향이 결정된다는 점에 주목할 필요가 있다. 이와 같은 이유로, 다문화 멘토링에 참여하는 개인의 지식이 지식공유에 의해 다문화지식으로 발전하기 때문이다.



### 3.2. 멘토의 지식공유

최병권(2005)은 멘토링에서 멘토는 멘티에게 동기를 부여하고 지도 및 피드백 등의 교수학습능력과 멘티의 잠재력을 발굴해 줄 수 있는 능력이 필요하다고 하였다. 그리고 멘토는 멘토링의 목표 설정 및 멘티와의 신뢰형성과 소통의 지, 상대방에 대한 칭찬 및 격려 등을 등의 능력을 갖추어야 한다고 하였다. 이러한 멘토의 능력은 멘토링에서의 지식공유 활성화를 위한 요건이기도 하다.

앞에서 연구참여자 1은 지식은 주입시키는 것이 아니라 주고받는 것이라고 하였다. 이는 지식에 있어서 공유의 필연성을 뜻하고 있는 것이며, 지식공유에는 관계형성과 소통으로 인한 공감대 형성이 필요하다는 의미를 내포하고 있다. 멘티의 학습을 도와주고, 멘티에게 심리적인 지원을 하는 것이 멘토링의 주목적이지만, 연구참여자들은 자신이 멘티로부터 배우고 위안을 받는다고 하였다.

“아이들을 이해시키기 보다는 제가 학생을 이해해 가는 것이 중요하다는 것을 느꼈습니다.” (연구참여자 1, 20161007)

“다문화 멘토링에서 멘토와 멘티간의 지식공유 차원은 단순히 이제 어떤 학업만 학업에 대한 지식만을 알려 주는 게 아니라 어... 멘토가 가지고 있는 멘티보다 어차피 더 많이 살았고 이제 어떤 그런 공부적인 면이나 문화적인 면이나 아니면은 생활 속에서 가지고 있는 그런 지식들, 필요한 지식 같은 것을 전반적으로 공유를 해 줄 수 있는 부분이라고 생각을 했어요.” (연구참여자 2, 20161007)

“약간 느낌과 그것으로 인해 얻은 그 마음이 중요하다고 생각하는 부분이 라..... (중략)... 아, 멘토/멘티 관계가 단순히 지식을 멘토가 주입시키는 게 아니라 서로가 주고받으면서 얻는 어떤 게 있다..... 그렇게 생각했었거든요.” (연구참여자 2, 20160930)

“선생님보다는 그냥 친한 언니가 되고 싶다고 공부도 중요하지만 내가 아이와 감정으로서 주고받고 있구나, 라는 걸 느꼈다는 생각을 저는 했고 그것도 중요한 과외 이런 게 아니기 때문에 그런 게 그 친구가 친구와 관계라든가 그런 것들을 저하고 얘기를 듣고 싶어해요.” (연구참여자 2, 20161014)

연구참여자 1과 연구참여자 2의 이야기는 멘토링이 공부만 하는 것이 아니라 서로 이해하는 과정이라는 것이다. 그리고 연구참여자 2는 지식은 주입하는 것이 아니며, 주고받으면서 느끼게 되는 마음이나 감정 등 그 어떤 것들이 있다고 하였다.

“공부, 공부라고도 생각이 되고, 응... 제가 어쨌든 알고 있는 거가 다른 사람들이랑 다를 수가 있으니까 내가 알고 있는 것을 다른 사람들에게 전달할 수 있는 것? 네 그 사람이 모르는 거를 내가 알려주는 것? 이런 거요.” (연구참여자 3, 20161012)

“아이 생각이랑 진로같은 거 아니면 평소에 느낀 것들 상담하는 시간을 되게 많이 가졌었고 그런 걸 하면서 제가 아, 멘토 멘티 관계가 단순히 지식을 멘토가 주입시키는 게 아니라 서로가 주고받으면서 얻는 게 있다... 그런 게 주어가지고 했었거든요.” (연구참여자 3, 20161012)

“멘토링의 상황이라든가 노하우도... 이런 것들을 공유를 하는....., 그래서 서로가 서로 거를 한번 해 보고, 그리고 자신에 맞게 또 바꿔나가보고, 이런 것들을 지식공유과정 이라고 생각해요.” (연구참여자 4, 20160930)

“저도 새로운 친구를 만나서 그 친구가 가지고 있는 가치관을 공유하게 됐고 어... 저도 많이 배운 게 많아요. ...(중략)... 중학생도 어린친구들인데 저도 그 아이한테 마음을 열더라구요. 약간 그러니까 멘토와 멘티 이런 선생

님과 제자 이런 느낌이 아니라 그냥 정말 친한 동네 이웃처럼 그 친구가 저한테 고민을 말하는 것처럼 저도 그 친구한테, "어? 근데 나도 이런 적이 있는데, 이럴 때 어떡하면 좋을까?"라는 게 나오더라구요. 그런 걸 그래서 저는 그런 게 있어요. 제 애길 남한테 잘 안하는 성격인데 그런데 조금 생겼어요. 그 오히려 그 친구들이 제 말 잘 들어주고, 진지하게 들어주고 하니깐 제 고민도 해 주면서 아이도 그렇게 느낀 거 같아요. "선생님도 고민을 하는구나~" 이런 것들?" (연구참여자 4, 20161028)

"그 구성원들이 서로 지식공유를 할 의지가 있어야 되는 거 같아요. ...(중략)... "아~ (정보교류를 위해 노력했던 경험을 이야기하면서) 지식공유는 나 혼자서 일방적으로 할려고 하면 안 되는 거구나~" 서로가 "어? 나 그게 좀 필요한데 아 나 이런 거 좀 얻어왔으면 좋겠다..." 하는 의지가 있어야 되는 게 아닐까라는 생각이 올해 너무 많이 느꼈습니다." (연구참여자 4, 20161014)

연구참여자 3과 연구참여자 4는 지식이 단지 공부만이 아니고 지식공유가 공부를 가르치고 배우는 차원이 아니라고 하였다. 노하우라든지 느낌까지 자신이 알고 있는 모든 것이 지식이고, 지식을 공유하고자 하는 노력까지도 지식공유라고 했다. 그리고 연구참여자 4는 지식공유가 일방적인 노력만으로는 부족하며, 상호간의 노력이 필요하다고 강조하였다. 따라서 지식이 공유되기 위해서는 먼저 공감대를 형성해야 하고, 소통하고자 하는 노력과 의지가 필요하다고 하였다. 군 체대 후 복학생인 연구참여자 4는 어린 멘티와의 지식공유 경험을 말해주었다. 의외로 멘티보다 두 배 가까이 나이가 많은 자신이 소통으로 마음을 열고, 진정한 공감과 타자에 대한 이해를 배웠다고 한다.

"아까 맨 처음에 말씀드렸듯이 제가 생각하는 지식은 인지에서 온다고 했잖아요. 근데 이 멘티를 만날 때 마다 멘티의 반응이나 모 어떤 사건 이런 걸로 얻어지는 나한, 나 스스로 멘토의 인지? 그것도 나한테 지식으로 오기 때문에 굳이 멘티가 지식을 주려고 하지 않았지만 어떤 부분에서 우리가 그런 인지를 통해서 지식을 습득할 수 있다고 생각해요....아마 저의 행

동에서도 제가 의도하든 의도하지 않든 어떤 많은 부분에서 그냥 자연스럽게 멘티한테 가는 지식도 있을 거예요.” (연구참여자 5, 20161010)

“다문화 멘토링에서 원하는 가장 크게 원하고 있는 학습적인 부분. 우리 멘티들은 그 특정한 환경 때문에 학교공부를 잘 따라가지 못하니까 저희가 도움 주는 부분에서 생기는 그런 학습적인 부분에 생기는 지식 그리고 어떤 인간관계나 친구관계 아니면 가족관계에서 나타날 수 있는 해결책까진 아니더라도 어... 도움을 줄 수 있는 것? 대화법이라든가 그런 지식을 알려 주면서 도움을 줄 수 있는 부분도 있겠고 아니면은 단순하게 생활측면에서도 어... 뭐... 부지런하게 살려면은 모 어떻게 해야 된다 이런 단순한 것까지... 멘토링에서 지식은 항상 모든 것이 공유되고 있는 거라고 생각해요.” (연구참여자 5, 20161010)

“정말 작은 부분에서 부터 찾을 수 있는데 같이 만나면서도 다른 문화권이 다 보니까 약간 이해할 수 없는 것들, 서로 이해하기 힘든 것들, 그런 거를 이해하게 될 때가 많아져요.” (연구참여자 5, 20161005)

연구참여자 5는 지식은 의도하지 않아도 행동이나 태도를 통하여 자연스럽게 인지하고 공유하게 되는 것 같다고 하였다. 그리고 만남에 의한 상호 간의 지식 공유는 이해하기 어려웠던 주변인들의 행동을 이해하게 만든다고 하였다.

“체험활동 같은 경우는 제가 아직 인천에 살지 않았기 때문에, 어디가 좋은지 어디에서 왜냐하면 주로 초·중고등학교 때 주변에 인근 체험학습 많이 다니잖아요. 아무래도 그런 거를 인천에 사는 제 같이 하는 멘토들한테 그런 공유를 얻었던 거 같아요. 정보를...” (연구참여자 6, 20161013)

“그렇게 보면 다문화 멘토링을 하는 게 저와 다른 생각을 가지고 있는 제 멘티가 저와 이야기를 나누면서 서로 공유를 하고... ...(중략)... 이런 놀이 해 볼까? 아니면 우리가 이거를 바꿔 볼까? 해서 진짜 짬뽕해서 같이 놀았던 게 있어요. 그 멘티 어머니가 가르쳐 주셔서가지고 어떻게 보면 퓨전놀이

음식처럼 퓨전놀인데, 그렇게 해서 논 적이 있어가지고... 그런 것도 어떻게 보면 하나의 결과물은 아니지만 저희 둘만의 결과물이 나온 거잖아요. 새로운 결과물 이게 다문화지식이랑 제가 다문화 멘토링을 하면서 다문화지식을 얻는 다문화지식을 얻기 위한 하나의 방법이 다문화 멘토링을 하는 게 일종의 방법 같아요.” (연구참여자 6, 20161013)

연구참여자 6은 멘토들 간의 지식공유와 멘티와의 지식공유 경험 사례를 이야기해 주었다. 멘토들과는 멘토링 활동에 관한 정보를 습득할 수 있었고, 멘티와의 관계에서는 멘티 부모의 문화를 접하는 경험을 하였다고 한다. 이러한 과정에서 개인이 각자 지니고 있던 지식이 공유되어 새로운 지식으로 재창조되는 것을 자신의 경험으로 설명하고 있다.

“살면서도 누군가에 의해서 전달 받은 건 다 배운 것, 아빠한테 배울 수도 있고, 엄마한테 배울 수도 있고, 선생님한테 배울 수 있고, 친구한테도 배울 수 있으니까... 저도 멘티한테 배워요. 중국어 가르쳐주고 싶다고 그러가지고 좀 배워요.” (연구참여자 7, 20161017)

연구참여자 7은 지식을 얻을 수 있는 대상은 특정할 수 없으며, 삶 전체에서 지식은 습득될 수 있다는 의미의 말을 하고 있다.

연구참여자 1과 연구참여자 2는 멘토링이 멘티를 위한 공부를 하는 것이 다가 아니며 서로 이해하는 과정으로, 지식을 주고받는 과정에서 얻을 수 있는 느낌이나 감정 등 그 어떤 것들이 중요하다고 하였다. 연구참여자 3과 연구참여자 4도 단지 공부만이 지식이 아니며, 일방적으로 공부를 가르치고 배우는 것이 지식공유는 아니라고 하였다. 지식은 노하우 또는 느낌 등 알고 있는 모든 것이고, 지식공유는 지식을 공유하고자 하는 노력까지 포함하는 개념이라는 것이다. 따라서 지식공유를 위해서는 공감대 형성이 우선되어야 하며, 소통하고자 하는 의지와 노력이 필요하다고 하였다. 연구참여자 5는 의도하던 의도하지 않

던 간에 지식은 행동이나 태도의 인지를 통하여 자연스럽게 공유되며, 멘토링 활동에서 만남에 의한 지식공유는 상대방을 이해할 수 있게 해 주었다고 하였다. 연구참여자 6은 멘토들 간의 지식공유를 통하여 멘토링 활동의 관련 정보를 습득했던 사례와, 멘티와의 관계에서 멘티 부모의 문화를 접했던 사례를 이야기 했다. 이 연구참여자 6은 이러한 과정에서 개인의 지식이 공유에 의해 재창조되는 경험을 보여주고 있었다. 연구참여자 7의 이야기는 주위의 모든 대상으로부터 삶 전체를 통하여 지식을 습득할 수 있다는 의미를 전하고 있었다.

연구참여자들의 의견에 따르면, 학습과 경험부터 얻은 노하우 또는 느낌, 지식공유 의지와 노력까지, 이 모든 것이 지식이고 지식공유이다. 그리고 지식공유를 위해서는 공유자 간의 공감대를 형성과 이해가 우선되어야 하고, 소통하고자 하는 의지와 노력이 요구된다는 것이다. 즉, 멘토링 활동에서 중요한 것은 멘티에 대한 멘토의 일방적 지식이전이 아닌 멘토와 멘티의 관계에서 상호간의 공유하고자 하는 노력이다. 지식공유는 인간의 삶 전체에서 이루어지고 있으며, 습득된 지식을 자신에 맞게 바꿔나가는 것이 매우 중요하다.



## 4. 소결

이 장에서는 변화되는 연구참여자의 지식이 지니는 의미를 파악하기 위하여 멘토링 활동 전의 경험과 기억을 중심으로 배경지식을 살펴보았다. 이 연구에서는 포퍼(1972)가 말하는 순수한 지식이나 생득적 지식 등 선형적 지식의 차원의 지식이라기보다는, 개인의 새로운 경험에 의해 발전·변화될 기초 자료로서의 지식을 배경지식으로 보았다. 구체적으로, 연구참여자들이 지니고 있던 다문화사회 현상에 대한 인식과 멘토링에 대해 부여하고 있는 개인적 의미, 그리고 지식 및 지식공유에 대한 인식 등을 배경지식으로 전제하였다.

이러한 배경지식은 다문화학생 멘토링에서 새로운 지식이 형성되는데 있어 도구적 역할을 한다고 볼 수 있다. 그러므로 이러한 개인이 지니고 있는 배경지식의 차이에 따라 지식공유에 의해 재창조된 지식의 의미가 다른 모습으로 나타날 수 있을 것이다. 그러나 한 사회의 구성원으로서 사회적으로 공통의 목표가 존재한다는 면에서, 각기 다른 배경지식에도 불구하고 지식공유에서 나타나는 의미가 통일된 지향점을 보이게 될 것으로 예상하였다.

첫째, 다문화학생 멘토링 활동에 의해 변화되는 멘토들의 다문화인식을 확인하기 위하여, 이들이 멘토링 참여 이전부터 지니고 있던 다문화현상에 대한 인식을 알아보았다. 배경지식으로서 다문화사회 현상에 대한 연구참여자들의 인식은 다문화 접촉경험과 다문화에 대한 견해로 구분하여 살펴보았다. 멘토들과의 인터뷰에 따르면, 이들이 다문화학생 멘토링에 참여하기 이전에 지니고 있던 다문화가족과의 접촉경험, 또는 다문화사회에 대한 생각은 개인에 따라 다양한 수준으로 나타나고 있었다. 예를 들면, 보면 전혀 알지 못한 경우, 외국인 친구가 있었던 경우, 또는 친척 중에 다문화가족이 있는 경우, 그리고 과거 다문화 멘토링에 멘토 또는 멘티로 참여했던 경험이 있는 경우 등이 있었다. 그리고 그들은 경험은 연구참여자들에게 긍정적 혹은 부정적 인식을 갖게 한 것으로 나타났다. 또한 그들이 다문화 또는 다문화사회에 대해 갖고 있는 정보는 개인의 경험에 따라 질적으로나 양적으로 매우 큰 편차가 나타나고 있었다.

둘째, 멘토링에 대해 지니고 있는 개인적 의미는 멘토링에 지원하게 된 동기

및 지속적으로 참여하고 있는 이유, 그리고 멘토링에 활동에 의한 개인적 감상을 통하여 분석하였다. 다문화학생 멘토링에 참여하고 있는 연구참여자들의 멘토링 지원동기는 대체적으로 사범대 필수 교육봉사 시간, 장학금, 교사로서의 경험, 또는 그냥 친구 따라 참여한 경우 등으로 나타났다. 그렇지만, 그 안에는 다문화가족과의 접촉경험에 따른 개인적 인식이 자리하고 있는 경우도 있었다. 일부 연구참여자들은 고등학교 때에 멘토링에 멘티로 참여하였거나 다른 다문화 멘토링에 멘토로 참여한 경험이 있었다. 이들은 자신이 받았던 혜택을 갚아야 한다고 생각하고 있었으며, 멘토링 활동을 통하여 자신도 성장할 수 있으므로 가능한 오래 참여하고 싶다고 하였다. 그리고 멘토링 활동에 대해 개인적으로 지니고 있는 의미에 대해서는, 연구참여자들은 “뭐라고 말로 표현하기는 어렵지만 느끼는 것이 많다.”, “오히려 내가 멘티로부터 배우고 도움을 받는 것 같다.”, “다른 것이 같아지는 느낌을 받았다.”는 이야기를 했다. 한 연구참여자는 멘토링이 무조건 공부만 가르치는 것만은 아니라고 말하였으며, 다른 연구참여자는 자신이 멘티에게 역할모델이 될 수 있으므로, 멘토로서 멘티가 본받을 수 있는 태도를 유지하려고 노력한다고 하였다. 이들은 진정한 멘토의 역할을 깨닫고 노력하고 있었으며, 스스로도 변화에 만족하고 있었다.

셋째, 멘토들의 지식 및 공유에 대한 인식에 대해서는 개인이 지니고 있는 지식의 개념 및 지식공유에 대한 그들의 견해를 확인하였다. 연구참여자들의 의견을 정리하면 지식은 단순히 학문적인 것만이 아닌, 이미 지니고 있는 앎이며, 어떤 활동에 의해 느끼게 되는 감정, 또는 나에게 의미 있는 그 어떤 것이라는 것이다. 그리고 그들은 학습이나 활동 경험을 통해서 지식을 얻을 수 있으며, 그 지식은 공유하는 대상에 따라 획득되는 그 내용과 뜻이 달라진다고도 하였다. 따라서 지식공유에서 중요한 것은 서로 간의 이해이며, 지식공유 의지가 중요하다라는 것이다. 한 연구참여자는 인간의 삶 전체에서 지식공유가 이루어지며, 습득된 지식을 자신에 맞게 바꿔나가는 것이 필요하다고 하였다. 그리고 어떤 연구참여자는 마음을 열고 멘티와 소통하면서, 진정한 공감과 타자에 대한 이해를 배울 수 있었던 경험을 이야기 하였다.

멘토링 활동을 지식공유의 차원에서 이해한다면 다문화학생 멘토링에서 다문

화지식이 공유될 것으로 생각할 수 있다. 이러한 맥락에서, 연구참여자들이 지니고 있는 다문화에 관련한 지식은 다문화학생 멘토링 활동 과정에서 다문화지식으로 변화·발전할 것이다. 이와 같이 발전하여 내재화된 지식은 지식공유의 사회화 과정에 의해 사회적으로 확산될 것이며, 지속적이고 반복적인 공유과정을 거쳐 다문화시민성을 형성시킬 것이다. 또한 이러한 현상은 국가 간 경계를 넘어, 글로벌한 공유현상으로 세계시민성의 의미로 재창조될 것이다.

멘토링은 타인에 대하여 이해하는 과정이라 할 수 있다. 지식은 인지로부터 출발하며, 인지된 상황은 개인의 내면에 인식으로 형성되어 지식이 만들어진다. 멘토가 멘티와 만나고 같이 활동하는 과정에서 지식은 개인의 의도와는 관계없이 공유되고 변화되며, 관계형성과 소통은 그 변화를 촉진시킨다. 이러한 개인의 지식은 다문화 멘토링이라는 환경의 영향으로 다문화지식으로 발전될 것이다. 그리고 공유에 의해 발전된 다문화지식은 개인의 반성과 성찰을 통해 개인적 차원이나 사회적 차원에서 더욱 긍정적으로 변화될 것이다.

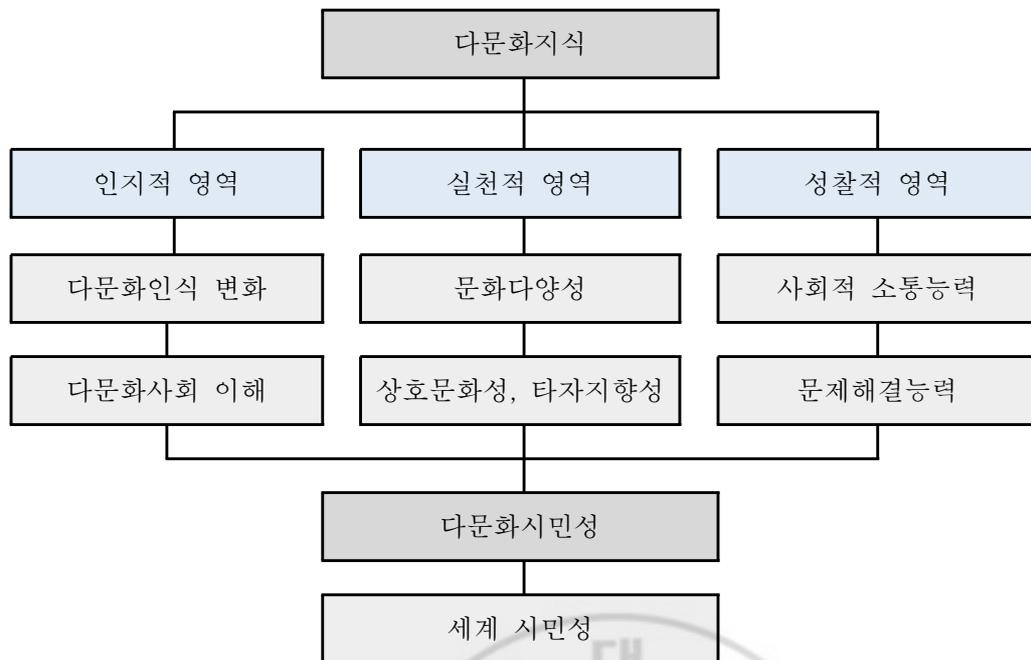
앞서 본 연구자는 이와 같이 변화하는 지식에 대하여 인지적 영역과 실천적 영역, 성찰적 영역으로 분류하였던 바 있으며, 이에 따라 다음 장에서는 다문화학생 멘토링 경험에서 발전된 다문화지식의 의미를 이와 같은 세 가지 영역으로 구분하여 구체적으로 살펴보았다. 또한 이러한 다문화지식이 다문화시민성, 더 나아가 세계시민성과 어떠한 관계를 지니고 있는가에 대하여 기술하였다.

## V. 멘토의 지식공유에 의해 나타난 다문화지식의 의미

존 듀이는 지식을 경험과 동일 시 하였으나, 그 경험은 반드시 반성적인 것이어야만 한다고 하였다. 지식이 경험이라고 할 수는 없지만, 지식은 경험에서 시작되고 발전하는 것이라고 할 수는 있다. 지식은 경험을 통하여 발전하며, 경험은 사람과 사람 사이의 관계에서 그리고 사람과 생활세계와의 관계에서 발생한다. 생활세계에서 경험하는 타인 또는 타문화와의 접촉은 사람들에게 낯섬과 타자성을 배우게 한다. 타자들의 낯섬은 낯선 지식을 지니고 있기 때문이다. 그러나 사람들이 타인과 만남에서 낯선 지식이 공유되기 위해서는 신뢰로 형성된 의사소통이라는 도구가 필요하다. 이 도구는 멘토링 활동에서도 꼭 필요하지만, 멘토와 멘티 간 지식전이라는 멘토링의 목적에 따라 멘토링 자체가 지식공유의 도구라고 할 수도 있다.

이 장에서는 멘토들의 다문화학생 멘토링 활동에서 일어난 지식공유에 의해 새롭게 변화되어 나타난 지식의 의미에 대하여 살펴보았다. 그리고 다문화 멘토링을 통하여 재창출된 지식을 인지적 영역과 실천적 영역, 성찰적 영역으로 구분하여 지식공유에 의해 변화, 생산되어 나타난 지식의 의미에 대하여 서술하였다. 인지적 영역의 의미로는 멘토링 활동에 의해 다문화인식의 변화가 있었으며, 그에 의해 다문화사회에 대한 이해가 높아진다는 의미도 나타났다. 실천적 영역에서는 다문화 멘토링이 갖고 있는 실천적 함의인 문화다양성에 대한 이해가 상호문화성과 타자지향성으로 발전되어 나타났다. 끝으로 성찰적 영역에서는 개인의 멘토링 활동으로 생성된 공감된 지식은 사회적으로 확장되어 사회적 소통능력과 문제해결능력 등의 다문화지식으로 발전하는 것을 알 수 있었다.

본 연구에서는 멘토들이 지니고 있던 배경지식이 멘토링 활동에 의하여 높아진 다문화인식에 의해 다문화지식으로 변화 또는 심화되었으며, 이러한 다문화지식은 다문화사회가 시민들에게 요구하고 있는 세계시민성으로 확장되는 것을 확인할 수 있었다. 다음의 [그림 14]에는 다문화학생 멘토링 활동의 지식공유에 의해 나타난 다문화지식이 세계시민성으로 확장되는 현상을 영역별로 구분하여 그림으로 제시하였다.



[그림 14] 멘토의 지식공유에 의해 나타난 다문화지식의 의미

[그림 14]에는 멘토의 지식공유에 의해 나타난 다문화지식을 인지적, 실천적, 성찰적 영역으로 구분하는 것으로 나타나 있다. 멘토링 활동에 의한 다문화인식의 변화로 다문화사회에 대한 이해가 높아지고, 문화다양성에 대한 이해는 상호문화성과 타자지향성으로 발전되는 것을 보여주고 있다. 그리고 멘토링 활동에서 공감된 지식은 사회적으로 확장되어 사회적 소통능력과 문제해결능력으로 변화됨을 알 수 있다.

이와 같이 멘토의 배경지식은 멘토링 활동을 통해서 다문화지식으로 발전하게 되며, 이러한 다문화지식은 다문화사회의 시민들에게 요구되는 다문화시민성의 요건이라 할 수 있다. 지구적인 다문화현상을 미루어 본다면 다문화시민성은 세계시민성이라 할 수 있다.

## 1. 인지적 영역

국경을 넘는 이주는 다양한 인종과 민족의 혈통적, 지리적 혼합을 초래하며, 이는 국가정체성 및 민족정체성을 넘어 개인의 자아정체성까지도 위기를 불러오고 있다. 따라서 다문화인식이 부족한 경우, '다문화사회'의 특징인 인종 및 종족의 '다름'은 '차이'로 강조되어 사회적으로 갈등을 발생시킨다. 다문화사회에서 타문화와의 공존은 피할 수 없는 일이며, 우리는 이로 인한 갈등을 줄이기 위한 노력을 해야 한다. 때문에 우리는 다양한 문화와의 접촉과 교류를 통해 타자를 이해하고 다양한 문화를 인정할 수 있는 능력을 발달시킬 필요가 있다. 따라서 인지적 영역에서 나타나는 다문화지식의 의미를 다문화인식의 변화에 의한 다문화사회를 이해하는 능력으로 범주화하였다.

### 1.1. 다문화인식의 변화

다문화학생 멘토링 프로그램이 멘티인 다문화가정 학생에 대한 지원을 기본 목적으로 하고 있으나, 참여 멘토의 다문화인식 변화에 영향을 주는 등 상호 동반성장의 효과를 나타나고 있다(방현희, 2016). 대학생 멘토는 다문화학생 멘토링 참여에 의한 어린 멘토와의 만남에서 '서로 교감하는 법'을 배우며, 자신을 되돌아보고 소통하는 법을 배우게 된다(김영순, 2014). 다문화인식은 다양한 문화가 공존하는 사회의 한 개인이 자신이 속해 있는 사회에 대하여 자신의 사회적 효능감에 대해 스스로 지각하고 있는 지식이다. 다문화사회에 대한 인식은 자신의 주변에 다양한 문화가 공존하고 있음을 알고 그 공존을 받아들여, 각 문화의 주체성을 존중할 수 있는 능력이라 할 수 있다. 이러한 다문화인식이 다문화학생 멘토링 경험에 의해 어떻게 변화하고 있는지를 멘토의 이야기를 통해서 알아보았다. 연구참여자들은 다문화학생 멘토링에 참여하면서 자신이 지니고 있던 편견을 자각하게 되었으며, 다문화가족들도 자산과 다름없는 이 사회의 시민임을 인정하고 그들을 수용하는 모습을 보이고 있었다.

### 1.1.1. 편견에 대한 자각

다문화 멘토링을 경험한 멘토들에 관한 연구에서 다문화인식에 대한 멘토들의 긍정적 변화를 증명하고 있으며, 그 중 대표적인 면이 편견에 대한 자각과 탈피를 위한 노력이다. 무엇보다도 탈피하기 위해서는 자각이 앞서야 하기 때문에 스스로 성찰하고 자신의 문제를 자각하는 것은 개인의 내적 발전에 있어 큰 발걸음을 떤 것이라 할 수 있다. 연구참여자들은 자신이 다문화가족에 대해 편견을 지니고 있었던 것에 대한 깨달음을 이야기 하였다. 집안 친척 중에 결혼 이주여성이 있었던 한 연구참여자는 그 여성으로 인하여 한 가정이 파탄되는 상황을 마주했던 경험으로 인해 부정적 편견을 가지고 있었다고 하였다. 그러나 자신의 기억과는 다르게 평범하게 생활하는 멘티의 가족을 보고 자신이 편견을 지니고 있었음을 자각하게 되었다는 사례도 있다.

"제가 제일 많이 배운 거는 사실 그거거든요. 다문화학생이 전혀 다른 점이 없다 다문화학생이라고 너무 특별하게 하지 말자 약간 이런 걸 배웠어요. 오히려 저는 역설적으로 그런 것도 다 다문화지식이라고 생각을 그러니까 그래도 진짜 별로 다 특별하게... 그러니까 다문화학생이라고 해서 제가 특별하게 뭔가 도움을 줘야 된다... 이런 생각이 엄청 강했었는데 처음에는 그거가 깨진 게 제일 큰 제가 배운 것 중의 하나여서..." (연구참여자 4, 20161028)

"다문화 멘토링이 모가 다를까? 그냥 하다 보니 다른 게 없네? 이런 생각을 저도 했던거 같아요. 그래서 "그것도 내 편견이었구나" 라고 생각했던 거 같아요. 내가 왜 아이들을 다르다 다를 거라고 생각했지? 네 이렇게 그런 깨달음이 있었어요." (연구참여자 2, 20161014)

"네. 웬지 모르겠는데 제가 맨 처음에 고등학교 때에는 처음에 진짜 낯설었어요. 다문화친구들을 그렇게 많이 만나고 그 다음 가까이 접했던 게 처

음이라서 '정말 나랑 다르면 어떡하지? 정말 나랑 언어적인 부분이 문제가 되면 어떡하지? 내가 만약 이해를 못하면 어떡하지?' 이런 생각을 되게 많이 했었어요. 그땐 제가 또 고등학생인지라 좀 더 생각이 어리고 다문화에 대한 그런 지식들도 부족해가지고... 근데 처음에는 제가 먼저 낮을 가린 거 같아요. 제가 무서워했던 거 같아요. 그 친구들은 그냥 선생님을 만나는 거고 언니 오빠를 만나는 건데 제 스스로가 아 다문화학생을 만나니까 걱정을 되게 많이 했던 거 같아요." (연구참여자 6, 20161013)

"그래도 뭐, 아까 말씀드렸던 것처럼 모 어렵게 살고 있을 것이다... 이게 사실이 아닌 걸 알게 된 거거든요. 공부를 못 할 것이다 이것도 사실이 아니에요. 일학년 때 애는 잘 했거든요. 그래서 그런 되게 편견 같은 인식정도만 달라진 거지, 크게 영향력이 있을 정도로 바뀌었다... 이거는..." (연구참여자 7, 20161017)

"오히려 제가 집안에서 (결혼이주 친척 때문에) 그런 부정적인 인식으로 다가왔는데, 저렇게 살면 안 되는데 싶은 그런 부정적인 인식으로 다가왔는데, 오히려 멘토링하면서 느낀 거는 오히려 더 잘 사는 집도 많구나... 화목하게 그런 느낌?" (연구참여자 5, 20161014)

연구참여자 4는 다문화가족을 도움이 필요한 대상이라고 생각했었음을 깨닫게 되었고, 연구참여자 2도 다문화 멘토링에 참여하기 이전에는 다문화학생 멘토링에는 뭔가 다른 점이 있을 것이라고 생각했었다고 한다. 연구참여자 6은 고등학생 때부터 다문화 멘토링의 멘토 역할을 하면서, 다문화학생을 낮설어하고 무서워했던 경험을 이야기하였다. 특히 연구참여자 5의 경우, 자녀를 두고 이혼한 결혼이주 친척으로 인한 부정적인 인식이 있었다. 그러나 이들은 이러한 생각이 잘못된 것이고 편견이었음을 깨닫게 되었다고 하였다. 그렇지만 연구참여자 7은 이러한 깨달음이 자신에게 큰 변화를 가져 오지는 않은 것 같다고 하였다.

연구참여자들의 이야기를 통해 다문화학생 멘토링에 참여한 멘토들이 활동

경험을 통하여 자신이 편견을 지니고 있었음을 깨닫게 되었다는 것을 알 수 있다. 대표적으로 연구참여자 5의 사례에서, 우리는 특정 경험이 편견을 고정시키는 가능성을 확인할 수 있다. 그러나 우리는 새로운 경험이 인식의 변화를 불러온다는 점에 집중할 필요가 있다. 자신들이 다문화가족에 대해 편견을 지니고 있었다는 것을 깨닫는 것은 다문화 이해의 시작이라 할 수 있다. 그리고 변화는 이러한 깨달음에서 출발할 것이다.

### 1.1.2. 다문화가족도 나와 같은 시민

앞의 사례에서 볼 수 있는 것과 같이, 다문화가족에 대한 사람들의 편견 중에 대표적인 것이 다문화학생은 나와 다를 것이고, 뭔가 특별한 점이 있을 것이라고 생각하는 것이다. 연구참여자들 중에도 '다문화가족은 대부분이 가난하며, 외국에서 왔기 때문에 일상생활에서 어려움을 겪을 것이고, 그래서 도와주어야 할 것이다.'라는 생각을 지니고 있었던 경우가 있었다. 그렇지만 연구참여자들은 그러한 생각이 편견이었음을 자각할 수 있었고, 다문화가족은 나와 다른 없는 이 사회의 시민이라고 이야기하고 있었다.

"저는 제가 생각하기에 다문화 아이들, 먼저 도와주어야 한다고 생각을 했거든요... (중략)... 정말 한국 사람과 똑 같이 생긴 사람이 정말 많았어요. 진짜 "이 아이가 다문화가정 아이야." 라고 말하지 않으면 모를 정도로 그래서 그거도 되게 놀랍고..." (연구참여자 1, 20161017)

"말이 다문화라고 하지 한국문화에 익숙하고 그만큼 저보다 잘하는 부분도 많은 사람들이 약간 말 그대로 진짜 선입견으로 차별이라기보다는 다른 상황으로 느끼는 어색한 그런 느낌이 되게 크더라고요." (연구참여자 3, 20161012)

"저는 솔직히 다문화로 이렇게 우리나라에 들어와 가지고 다문화가정을 이

루고 살고 있지만 사실 우리랑 크게 다르지 않다고 생각하고, 또... 차이가 있어서 인정은 해줘야 되겠지만 차별은 하면 안 된다고 생각 하는데..." (연구참여자 5, 20161010)

"제가 고등학교 때부터 굳네이버스라는 단체를 통해서 다문화 멘토링을 하게 됐는데, 그때 제가 느꼈던 거는 '다문화학생들도 결국에는 다문화학생이 아니라 내 학생과 제가 학원알바나 다른 알바를 한 게 있어서 결국엔 똑 같구나'라는 걸 많이 느끼게 되었거든요." (연구참여자 6, 20161013)

연구참여자 1은 멘티를 만나고 나서 다문화학생인데 다르게 생기지 않았다는 점에 놀랐다고 한다. 연구참여자 3은 편견까지는 아니어도 잘못된 선입견으로 다문화학생 멘티가 처음에는 어색했었다고 하였다. 연구참여자 5는 이러한 생각들에 대해서 차이는 인정하고 차별하지 않아야 한다고 생각하고 있었다. 연구참여자 6은 고등학교 때부터 다른 단체의 다문화 멘토링에 참여하면서 다문화학생들도 자신이 아르바이트로 가르치는 학생과 다름이 없다는 것을 느꼈었다고 하였다.

자신에게 편견이 있음을 깨닫기 시작한 연구참여자들은 차이와 평등의 개념에 대하여 인지하기 시작하고 있다. 그들은 다문화가족과의 접촉경험에서 나와 다름이 없음을 인식하게 되고, 선입견의 배제와 차이에 대한 인정을 요구하고 있다. 편견은 차별의 근원이라고 할 수 있으며, '같음'과 '다름'을 인지하게 되었다는 것은 다양한 문화를 인식하기 시작한 것을 의미한다. 앞의 이론적 논의에서, 연구자는 다문화인식에 대하여 타자의 고유문화에 대한 개인의 인식이라 정의하였으며, 타문화에 대한 인식, 존중, 수용하고자 하는 지식, 신념, 태도라고 정리하였다. 이러한 맥락에서 타자의 문화에 대한 연구참여자들의 인정과 존중 요구는 이들의 다문화인식이 성장하고 있음을 보여주는 것이다.

### 1.1.3. 이방인의 수용

근래에 우리의 주변에 다문화가족이나 외국인이 급격히 늘어난 영향도 있겠

지만, 다문화학생 멘토링에 참여한 연구참여자들은 다문화가족에 대해 “그들도 그저 평범한 한국인이고, 외국인도 나와 다름없는 사람일 뿐이다.”라고 하였다. 자신과 다문화가족 사이에 차이는 있지만, 특별하게 생각할 이유가 없다는 것이다. 이는 주위의 이방인들을 수용하는 태도라 할 수 있다.

"필리핀이 그냥 개한테도 관광지예요, 가족이 있는 관광지예요. 그냥 한국인으로 보는 게 제 심신건강에 좋은 거 같아서, 그냥 한국인으로 보고 그렇게 생각을 해서... (중략)... 국적 그런 거에 고민 같은 게 없을 정도로 잘 지내니까, 딱히 그런 분야로 말할 필요를 못 느끼는 거 같아서요." (연구참여자 3, 20161017)

"더 의식하지 않게 된 거 같아요. 예전에는 그냥 다문화하면 되게 멀어 보이고 그런 게 있었는데 요즘에는 오히려 의식하지 않게 되게 변한 거 아닌가... 다문화하면 그냥 다문화..." (연구참여자 1, 20161017)

"제 생각에도 제가 어렸을 때는 그런 사람이 많지 않았든 거 같은데.. 제가 위쪽지방의 학교를 다녀서 그런 건 아닌 거 같고 그런 분들 마주칠 때마다 예전에는 제가 어렸을 때는 "어, 외국사람이다~" 이러면서 나도 모르게 손가락질 하고 지나갔을 텐데, 지금은 전혀 그냥, 그냥 같은 사람인데 모..." (연구참여자 5, 20161014)

연구참여자 1과 5는 예전과는 달리 다문화가족이나 외국인이 의식되지 않는다고 한다. 연구참여자 3은 어머니가 필리핀 출신인 멘티의 이야기를 소개하였다. 멘티가 방학 때마다 외가에 가려고 비행기 타고 필리핀으로 간다고 할 때에 비로소 자신이 다문화학생 멘토링을 하고 있는 것을 실감하게 된다고 하였다.

연구참여자들의 이야기는 다문화가족이나 외국인을 특별하게 의식하지 않게 되었다는 것이다. 이는 멘토링 경험의 결과라기보다는 다문화학생 또는 한국에 체류하는 외국인의 비율이 높아져서 이들과 부딪치는 경우가 흔해진 때문이라고 치부할 수도 있다. 그러나 다른 면에서 보자면, 자신과 다른 문화 또는 인종

을 수용하기 시작한 것으로 생각할 수 있다. 다문화가족에 대한 편견이 있던 연구참여자들이 자신이 편견을 가지고 있었다는 사실을 인지하게 되었고, 다양한 문화를 인정하고 수용하기 시작하였다고 할 수 있다.



## 1.2. 다문화사회에 대한 이해의 발전

다문화사회는 다양한 문화적 배경을 지닌 사람들이 모여 있는 사회이며, 이에 대한 이해를 위해서는 이들이 나와 동시대에 같은 지리적 공간에 머물고 있는 것이라는 점에 주목해야 한다. 따라서 다문화사회를 이해한다는 것은 내가 그 사회의 시민으로서 주체성을 가지고 나의 기준에 의해 내가 속한 사회의 다문화적 특성을 이해한다는 의미로 풀이할 수 있다. 이 말을 역으로 타자의 입장에서 본다면, 내 옆에 있는 다른 문화를 지닌 사람의 입장에서는 내가 그에게 타문화에 속한 사람이 된다는 것이다.

### 1.2.1. 타문화에 대해 인지하기

다문화사회에 대한 이해는 다양한 문화에 대한 이해이며, 그 사회의 구성원인 다양한 문화적 배경을 지닌 사람들이 나와 같이 한 공간에 존재하고 있다는 점으로부터 시작되어야 한다. 다음의 연구참여자들은 다양한 문화의 공존에 대해 인지해야 할 필요성과 타문화를 지닌 주변인과의 관계에서 요구되는 타자성을 이야기를 하고 있다.

(다문화가족에 대해) "일단 존재부터 알아야 되지 않을까요? 다문화가 많이 존재하고 있으니까. 다문화 친구를 만났을 때 어... 내가 주의해야 되는 사항이 무언지, 내가 이 학생을 어떻게 생각을 할 것인가 그러니까... 그런 것들..." (연구참여자 4, 20161028)

"어쨌든 한쪽이 다른 문화에 속했던 사람이고 그러면은 그 아이는 한국에서 태어나더라도 그 사람 문화를 접할 수밖에 없다고 생각하거든요." (연구참여자 2, 20161007)

연구참여자 4는 다문화가족과의 관계에서 타자를 이해하고자 노력하는 모습을 보이고 있다. 연구참여자 2는 다문화학생인 멘티가 이중문화를 지닐 수밖에 없는 이유를 이야기하고 있다.

이중문화를 지닌 사람을 다문화가족이라고 한다면 한국 사람이라고 여기고 있는 그 누구든지 다문화인이라고 할 수 있다. 어찌되었든, 타문화는 접촉을 통해 나의 문화를 변형시켜나 나의 내면에 공존을 시도할 것이기 때문이며, 이러한 논리라면 우리는 다중문화를 지닌 다문화인이라고 말할 수 있다.

### 1.2.2. 한 공동체 안에서는 모두 같은 시민

시민이란 사회적, 지리적, 정치적으로 같은 공간에서 집단을 이루고 있는 구성원이라고 정의할 수 있다. 그러므로 다른 문화를 지니고 있는 이주민도 동일한 공동체를 이루고 있다면, 같은 시민이라고 해만 한다. 이에 관한 이야기를 연구참여자들과의 대화 속에서 찾을 수 있었다.

"이 시간의 같은 사회 속에서 어떤 같은 정서를 공유하고 있다면 그게 하나의 응집력으로 발휘될 수 있지 않을까, 민족이 달라도 모 인종이 달라도 한 곳에서 하나를 공유하고 있다는 게..." (연구참여자 1, 20161011)

"간단하게 말하면은, 저는 공동체의식이라고 생각해요. 지금 사회가 엄청 개인주의적으로 흘러가고 있잖아요? 그러면서 다른 사람의 고통에 대해서 공감을 하는 건지 안 하는 건지 사실 잘 모르겠어요. 근데 어... 해야 되는 부분에서 안 한다고 해야 되나 못하는 사람도 많다고 생각해요. 그런 공감을. 사람들이 이런 공동체의식을 조금 더 함양할 수 있다 면은 그런 동질감도 느끼고 세계시민성 이라는 것에 대해서도 조금 더 가까이 다가갈 수 있지 않을까 생각해요." (연구참여자 5, 20161010)

연구참여자 1은 같은 사회의 동일한 정서를 지닌 사람은 민족과 인종이 다르

다 하더라도 같은 시민이라고 하였으며, 연구참여자 5는 이러한 시민들에게 공동체의식이 있어야 한다고 하였다.

연구참여자 5가 말하는 다른 문화와 다른 인종은 다양한 문화를 지칭하는 것이며, 같은 공동체를 이루고 있는 다양한 문화적 배경을 지닌 시민들에게 동질성을 요구하고 있다. 시민의 동질성이란 그들이 속한 집단의 공동 목표가 존재한다는 면에서 시민성의 요소라 할 수 있다. 여기서 말하는 동질성은 역사적, 문화적 동질성은 아니며, 공존을 위한 갈등 요소를 줄일 수 있는 동질성을 뜻한다. 하나의 사회적 공동체를 이루는 구성원들은 그들의 고유한 개인적 특성을 지닌 상태에서 그들이 속한 사회의 보편적이며 공통된 사회적 요구를 지키기 위해 노력하는 시민으로 성장하여야 한다.

### 1.2.3. 다문화교육의 필요성과 교육 강화에 대한 요구

한국의 다문화현상은 급속하게 확산되고 사회 구성원들의 다문화시민성이 높아지는데 비하여, 이에 대한 정치·사회적 준비는 부족하다고 할 수 있다. 다수의 학자 또는 정책가들이 한국 다문화사회의 형성 원인을 이주노동자와 결혼이주여성의 유입에 두고 있으며, 따라서 다문화 관련 교육이나 정부의 정책이 이들을 위주로 마련될 수밖에 없는 실정이다. 근래에 들어 일반 학생이나 사회인 대상의 다문화교육의 필요성에 대한 목소리가 커지고 있기는 하지만, 그래도 아직은 이주노동자와 결혼이주여성을 위한 교육이 많은 부분을 차지하고 있는 것이 사실이다.

“교육을 받아야 될 거 같아요 ...(중략)... 그래서 교육을 받으면은 아무래도 제가 그 수업을 엄청 열심히 막 이렇게 열의를 갖고 듣지 않더라도 그냥 그 자체 앉아서 들어서 많이 접하면 저도 모르게 스스로 인지가 되잖아요. 아 그때 맞다 이런 걸 많이 들어봤었지 이렇게라도 그걸 자꾸 자꾸 자꾸 자꾸 듣다보면 어느 순간 제 머릿속에 그런 부분이 자리를 잡고 있는 거 같아요. 그래서 다문화사회에 만약에 하려면 무작정 부딪히는 것도 좋지만

그래도 다문화 교육이나 세계시민 이런 관련된 교육을 듣고 내 스스로 생각도 해 보고 많이 접해보는 노력이 좀 필요한 것 같아요.” (연구참여자 6, 20161013)

“아무래도 그런 똑같은 교육을 받아도 다른 거는 제가 봤을 때는 경험의 차이 때문인 거 같아요. ...(중략)... 처음 제가 마음가짐을 했던 계기나 그 사람들과의 경험이 전 좋았기 때문에 이런 마음에서 다문화 교육이나 시민 이런 교육을 듣다보면 “아 맞아! 이런 좋은 점도 있었지, 이런 모습도 있었지”라고 저 스스로 생각을 하게 돼서, 어떻게 보면 편견이나 이런 부분에서 아무래도 좀 줄어들지 않았나라는 생각을 했는데...” (연구참여자 6, 20161013)

연구참여자 6은 자신의 경험에서 느꼈던 다문화교육의 필요성에 대하여 구체적으로 설명하고 있다. 더불어 동일한 교육을 받은 경우에도, 교육의 성과는 개인이 지니고 있는 경험에 따라 편차가 존재하는 것 같다는 의견을 제시하고 있다. 이 연구참여자는 고등학교 때부터의 다문화 멘토링 멘토 경험에 의하여 다문화현상에 대해 자신만의 의미가 형성되어 있었다.

“다문화가정에 대한 이해가 제일로 중요할 거 같기는 해요. 교육이 꼭 필요할거 같기는 한데, 그런 교육이 약간 이론이나... 말하자면... 형식적인 교육같은... (연구참여자 2, 20161007)

“과제 때문에 자료를 찾으러 교육청엘 찾아가간 적이 있었어요. ...(중략)... 그때 느낀게 모였냐면 참 문서화 되었기만 한 느낌, 그러니까 별로 진짜 이렇게 다문화가정을 위해서 한다는 그런 문서화는 잘 되 있는데 이루어지지 않는 못하고 있는 그러한 실정으로 보였거든요 그 부분에 있어서 되게 안타까운 느낌이 들었고... ...(중략)... 다문화가정에 대한 포커스가 한쪽에 좀 치우쳐져있는 느낌이 좀 들거든요.” (연구참여자 1, 20161017)

“일단은 교육을 제대로 못 받다보니까 제가 볼 때도 모 다문화교육 저 같

은 경우도 다문화교육을 못 받았는데... 초, 중, 고등학교 때 다문화라는 말도 못 들어봤는데, 음... 일단 요즘 친구들은 받고, 받고 들어온 거 같더라구요. 근데 얘기 들어 보면은 다문화교육까지 배웠다고보다는 약간 좀 국제이해교육적인 측면이랄까? 그래가지고 아직 좀 인식개선이 덜 됐죠. 그렇게 느끼고 있습니다." (연구참여자 4, 20161014)

연구참여자 4의 이야기를 빌리자면 학교에서의 다문화교육은 다문화교육이라기 보다는 국제이해교육 같은 느낌이라는 것이다. 연구참여자 1의 경험에서 우리는 한국 다문화교육에 대한 현실을 엿볼 수 있다. 다문화 관련 교육 자료를 찾으려 갔는데, 실질적인 자료는 찾을 수 없었다고 비판하고 있었다. 연구참여자 2도 같은 맥락의 이야기를 하고 있다. 교육이 필요한데 실질적인 교육이 아니라는 것이다.

연구참여자들은 대학생들이지만 현실을 비교적 정확하게 설명하고 있다. 한국의 다문화교육은 이름뿐인 다문화교육이라는 것이다. 그나마 이루어지고 있는 다문화교육의 대부분이 누구를 위한, 무엇 때문에, 무엇을 위한 교육인지 알 수가 없는 경우가 많은 현실이다. 잘못 설정되어 있는 다문화교육의 개념 및 목적이 정립되어야 할 필요가 있으며, 연구참여자 2의 말처럼 보여주기 위한 교육보다는 이해할 수 있는 교육이 우선 되어야 할 것이다. 다문화교육은 특정인을 대상으로 하는 교육이 아닌 범시민을 위한 이해교육 차원으로 이루어질 필요가 있다.

## 2. 실천적 영역

지식은 경험과 학습에 의해 습득되지만 공유하고자 하는 행동으로 실천되지 않으면 그 가치가 없다. 또한 실천은 개인적 영역에서 이루어지지만, 그 결과는 사회적 영역에서 나타나게 된다. 따라서 지식의 실천에는 그 실천이 이루어지는 사회의 보편적 윤리와 규범 안에서 이루어져야 할 것이다. 실천적 영역에서 나타난 지식공유의 의미는 다문화 멘토링이 본질적으로 포함하고 있는 문화다양성에 대한 이해가 문화 공존에 대한 인식을 통해 실천적 함의인 상호문화성과 타자성으로 발전되는 것으로 나타나고 있다.

### 2.1. 문화다양성을 이해하려는 노력

문화다양성은 문화의 본질이며, 보편적이고 자연스러운 현상으로 공존하고 있는 각각의 문화들은 개별적 고유성을 지닌다. 다양한 문화가 혼종된 사회를 이루는 다양한 문화들은 각각의 개별성과 정체성을 지닌 채 공존하고 있다. 그러나 문화다양성이 인간의 보편적인 가치와 충돌할 때는 인간적 가치를 우선순위에 두어야 한다(임운택, 2011).

인간의 보편적 가치란 사회적 윤리를 포함하는 개념이며, 다문화사회에서의 문화는 그 사회를 이루는 다양한 문화들의 고유성과 특수성들이 새로운 사회의 보편적 윤리에 따라 강조되거나 무시될 수도 있을 것이다. 그러나 어떤 문화의 무시되는 개별적 특성은 다문화사회에 자리 잡은 새로운 문화 안에서 충돌의 기회를 기다리고 있을지도 모른다. 그러므로 우리는 공존하는 문화들의 다양성을 이해하고 사회적 갈등을 줄일 수 있도록 노력할 필요가 있다.

#### 2.1.1. 문화다양성의 인정과 타문화에 대한 비판적 존중

다양한 문화가 공존하는 사회에서 각각의 문화정체성은 존중되어야 하는 때

우 중요한 부분이며, 타문화에 대한 인정과 존중은 나의 문화정체성이 확립된 상태에서 이루어져야 한다. 그러나 타문화에 대하여 무조건적인 인정과 존중이 아닌, 민주적인 맥락에서의 비판적인 이해와 인식이 필요하다. 연구참여자들도 다양한 문화가 공존하고 있음을 인정하고, 문화들 간의 차이와 특정 문화의 보편적 양식은 존중되어야 한다고 주장하고 있다.

"다문화를 한 번도 들어 본 적이 없어요. 그리고 대학 와서 그때 들었으니까 000 교수님한테... 그래서 다문화가 뭔지 새삼 체험하게 된 거예요. 그래서 다문화 멘토링은 또 저에게 다문화에 대해서 알게 되고, 사람들이 굉장히 다양한 사람들이 살지만 어떻게 보면 똑 같구나... 라는 생각을 하게 되고, 또 어떻게 보면 다르다...라는 생각도 하게 되고 그래서 많은 도움을 준거 같아요." (연구참여자 4, 20161014)

"다문화라는 것 자체가 이제 여러 개 문화가 공존한다는 거기 때문에 그런 문화들의 차이를 인정하고, 또 다른 문화를 또 이해하고, 또 그 사회에 존재하는 그런 문화들을 받아들일 수 있는 어떤 정서적인 부분, 그런 것들이 다문화적인 지식들 아닐까 싶어요." (연구참여자 1, 20161011)

"그 나라에 갔으면 어느 정도 그 나라의 문화양식에 보편적인 문화양식에 따라야 한다고 생각을 하거든요." (연구참여자 7, 20161017)

"그 학생 입장에서는 저희도 다문화학생이나 마찬가지로 외국인이잖아요." (연구참여자 3, 20161012)

연구참여자 4는 우리 사회를 이루는 매우 다양한 사람들은 어떻게 보면 똑같은 것 같은데, 또 어떻게 보면 다르게 느껴진다고 하였다. 연구참여자 1은 문화다양성의 개념에 대하여 잘 설명하고 있으며, 다문화사회의 문화다양성을 다문화지식으로 연결해 주었다. 연구참여자 7은 문화다양성의 보편적 윤리에 대하여 말하고 있다. 나와 다른 문화가 지배하는 지역으로 들어갔을 때, 이주자는

자신의 정체성을 지키면서도 이주 지역 문화의 보편적 양식을 이해해야 한다는 차원으로 매우 간결하게 요약하고 있다. 연구참여자 3의 이야기는 입장을 바꿔 보면 서로가 서로에게 외국인이라는 것이다.

다양한 문화가 공존하는 사회가 다문화사회이며, 이러한 사회는 상호 간의 타 문화에 대한 인정과 존중으로 성장할 수 있다. 외국인이라 하는 말에는 타인의 문화라는 의미를 포함하고 있다. 타인의 입장에서 보면, 나는 그의 타자이며 나의 문화는 그의 타문화가 된다. 문화다양성에 대한 인정은 문화 공존의 시작이지만, 무조건적인 인정보다는 사회의 보편적 윤리에 기준한 비판적 존중이 중요하다. 개별 문화의 주체성은 존중되어야 하지만, 인간 사회에서의 삶의 윤리를 저해하지 않는 범위에서 인정되고 존중될 수 있는 것이다.

### 2.1.2. 공존하는 다양한 문화에 대한 이해

앞에서 말한 바와 같이 다양한 문화의 공존을 인정한다는 것은 공존하고 있는 각 문화의 개별성과 주체성을 이해하고 존중해야 한다는 뜻이다. 연구참여자 6의 이야기를 살펴보면, 다양한 문화란 개인의 시각적 차이에서 발생된 개념이며, 시야를 넓힌다면 지구촌 자체를 다문화사회로 볼 수 있다는 것으로 이해할 수 있다.

"다문화는 내 입장에서 바라보는 저는 시각이 그냥 다른 거 같아요. 시각이... 다문화는 내 입장에서만, 내 나라에서만, 내 집단에서만 보니까 다문화인거지 결국에 하나의 큰 공동체로 보면 다문화가 아니라 세계적으로 부는 그냥 세계에서 가지고 있는 많은 문화들..." (연구참여자 6, 20161013)

"이런 사람들(다문화가족)에 대해서 그냥 어... 쳐다보는 인식이 좀 다른 사람들이 제가 이렇게 확정짓기는 어렵지만 사람들이 좀 인식을 다르게 한다고 생각해요. 아, 저 사람들은 우리랑 조금 다른 사람들 이렇게 인식 하는데 그 인식을 우리랑 같은 사람이다 저 사람도 감정을 느끼고 모 어떤 점... 주체성이 있는 그런 사람이다 존중받아야 되는 한 사람이다. 이런 정

도로 인식하다면은 좋을 거 같아요." (연구참여자 5, 20161010)

"그 사람들도 나름대로 저희 문화에 적응하고 이해하고 살려고 노력한다면 저희도 그 정도는 저희한테 해를 끼치는 건 아니잖아요. 사실 그 정도는 이해해 줄 수 있지 않나... 범위의 문제는 항상 애매하긴 한 거 같아요 어느 정도까지 받아들이고 어느 정도까지 적응을 하고..." (연구참여자 1, 20161017)

"아마도 확실히 모르겠지만... 그 친구의 지식이랑 갭이 너무 컸던 게 아닐까... ...(중략)... 그 사람들 그 친구(탈북학생)들의 그런 배경에 대해서는 아직 깊게 이해하지 못하고 있는 게 아닌가 라는 생각이 좀 들었어요." (연구참여자 4, 20161014)

연구참여자 5는 공존하고 있는 타문화에 대해서 그것이 주체성을 지니고 있음을 인정하여야 하며, 그들의 주체성은 존중받아야 할 대상이라고 한다. 연구참여자 1은 타문화와의 공존에서 요구되는 윤리성에 대하여 이야기하고 있다. 연구참여자 4는 타자와의 공존을 위해서는 그의 문화에 대하여 이해할 필요가 있다고 한다. 2년째 같은 멘티를 만나고 있는 이 연구참여자는 멘티의 문화에 대한 이해를 못해서 2015년에는 멘티와의 소통에 어려웠던 경험이 있다.

타인을 이해하기 위해서는 그의 문화적 배경에 대한 이해가 우선 되어야 한다. 특정의 문화는 그 공동체 구성원의 사고와 행동에 틀을 제공한다. 삶의 과정에서 체득된 문화적 윤리는 개인의 가치판단의 기초가 된다. 그러나 다양한 문화가 공존하는 다문화사회에서는 각각의 문화적 주체성이 상충되는 경우가 발생한다. 공존하는 다양한 문화에 대한 이해는 문화 상충에서 발생하는 갈등을 감소시킬 수 있을 것이며, 이를 위한 소통 노력이 필요하다. 멘토링 활동은 신뢰와 소통으로 지식의 공유를 실천하는 것이 그 가치라고 할 수 있으며, 실천에는 윤리에 대한 의무가 뒤따른다. 그러므로 멘토와 멘티의 소통은 필수적 요건이며, 다문화학생과의 소통은 타자의 문화를 이해하는 데에서 비롯될 수 있겠다.

### 2.1.3. 무조건적인 존중이나 혐오가 아닌 비판적 이해와 노력

문화적 존중은 다문화주의에서 매우 중요한 부분을 차지하고 있으나, 타자의 문화를 무조건적으로 수용하고 존중하자는 것이 아니라, 확립된 나의 문화적 정체성을 기반으로 민주적인 맥락에서 비판적인 존중이 필요하다

"그리고 제일 큰 게 잘못된 인식이지 않을까요? 그 사람들에게 대한 (미디어에서 무조건적인 도움을 주는 것으로 보여주고 있는 것을 장황하게 예를 들면서) ...(중략)... 선입견이라든가... 논리적이지 않고 맹목적인 외국인 혐오 증 모 이런 거 갖고 있는 사람들도 있는 거 같아요...(중략)... 언론이 조장하는 측면도 약간은 있구요. 이런 건 바뀌어야 해요." (연구참여자 4, 20161014)

"그냥 다문화사람, 지나가도 신경 안 쓰는 것처럼 신경 안 쓰면... 아 그 완전 사생활까지 간섭하지 말자는 생각, 그거는 각자가 알아서... (중략)... 그냥 인정해 주는 거요 그게 제일 중요하겠다... 그냥 뭐... 뭘 했을 때, 아 그래도 너네한테는 그러니? 이렇게라도 한번이라도 물어봐주고 생각할 수 있는 거? 그러니까 막 물어보지도 않고..." (연구참여자 7, 20161017)

연구참여자 4는 사회적으로 확산되고 있는 잘못된 인식에 대하여 비판하고 있다. 연구참여자 7의 이야기는 타문화에 대한 무관심이 아니라 간섭하지 말아야 한다는 뜻으로, 그대로 인정하고 관심을 갖고자 하는 노력을 의미한다.

"근데 그 맨 처음에 잘해주거나 나만 존중해 주면 손해 본다는 느낌은 받을 수는 있어요. 내가 이렇게 노력하는데 그 사람들이 안 받아주거나 내가 이렇게 정말 노력하는데 그 노력을 솔직히 몰라주면... 어떤 마음적으로 존중하는 게 아니라, 일적으로도 내가 진짜 이렇게 열심히 했는데 거기에서 못 받으면 전 서운하거나 속상해 할 수 있잖아요. 그리고 내가 뭔가 좀 손

해 보는 것 같고, 근데 결국에는 저는 돌아오는 거 같아요. 제가 열심히 존중해 주다 보면 처음에 그 친구가 상대방이 모르거나 아니면 당연하게 생각하더라도 어느 샌가 보면 그 친구도 저한테 맞춰주고 있는 것 같아요.” (연구참여자 6, 20161013)

“제가 학교 다닐 때 몸이 불편한 친구가 반에 있으면 먼저 소개를 해 줬거든요. “이 친구 몸이 불편하니까 많이 도와주라”고... 근데, 다문화가정 아이들한테는 그게 더 좋은 건지... 필요... 그게 없는 게 더 좋은지 생각을 하거든요.” (연구참여자 2, 20161007)

연구참여자 6은 공존을 위한 나의 노력이 상대방의 긍정적인 변화로 되돌아오게 된다고 표현하고 있다. 연구참여자 2의 의견은 다문화가정 자녀이든, 장애가 있는 친구이든, 소수자의 정체성을 이해할 수 있어야 한다는 것으로 이해된다.

다양한 문화가 공존하기 위해서는 타자와 그의 문화에 대한 이해가 밑받침되어야 한다. 나와 다름에 대한 인식과 이해는 공존 사회에서 발생하는 갈등을 감소시킨다. 타문화에 대한 이해 부족으로 선의의 배려가 오해에 의해 갈등을 불러올 수도 있다. 무조건적인 도움이나, 맹목적인 혐오는 초기 다문화사회에서 발생하기 쉬운 인식의 오류이다. 이러한 오류가 심화된 다문화사회에서도 지속되는 경우 제노포비아 현상으로 이어져 미국이나 프랑스에서 발생했던 폭동과 같은 사회적 문제로 이어질 수도 있다.

## 2.2. 상호문화 이해와 타자성의 실천

상호문화성은 서로 다른 문화들이 공존하는 상태에서 동등한 상호작용과 대화, 동등한 상호 존중에 의해 공통된 문화를 창출할 수 있는 능력이다. 상호문화성에서는 '동등'이라는 주제어가 중요하다. 또한 상호문화성은 타문화의 인정과 타자와의 소통을 통한 자아실현을 위하여 상호의 문화를 주체적으로 이해하려는 능력이라 할 수 있다. 여기에서의 타자나 타문화는 자신과 상호적인 관계를 맺고 있어 나의 자아실현에 영향을 미치는 대상을 의미한다. 여기에서 타자 또는 타문화의 반영에 의해 자아를 발전시키고 실현시키는 능력이 타자성이라 하였다.

### 2.2.1. 상호 간 문화의 이해

문화는 어떤 집단의 구성원들에게 전통적으로 이어져 내려오는 묵인되는 공통적인 지식이다. 문화는 사람들의 실생활에 비롯된 것으로 생활의 변화는 문화의 변화를 불러온다. 그러므로 다른 방식의 생활 습관이 있는 집단들은 다른 문화를 가지게 되며, 여러 문화 집단의 공존을 위해서는 일방에서의 이해 노력이 아닌 상호 간 문화 이해의 실천이 중요하다.

“문화는 어떻게 딱 배우는 게 아니라 이해하는 거 같거든요. 예, 근데 서로 서로를 알아야. 서로가 이해하고 서로가 좀 양보를 해 주니까, 그래야 좀 편한 거 같더라고요. ...(중략)... 서로 이제 좀 알다 보면은 이제 서로 좀 배려를 해 줄 수 있으니까, 그리고 서로 얘기를 하다보면 제가 그쪽 문화도 좀 알게 되요. 그래서 “아아 그래서 그렇구나!” 서로 이해가 되니까 이게 어떻게 보면 이게 다문화사회를 이루는데 제일 좋은 것이 경험인 거 같은데...” (연구참여자 4, 20161014)

“저희(우리) 문화를 알려주고 그 쪽 문화도 저희를 저희가 배우고 그러면서

아아 틀린 게 아니고 다른 거니까요. “그런 문화가 있구나...”, 그런 거 서로 이해하고 알기만 하면 됐지 “너 여기 왔으면 여기 맞춰!”도 아닌 거 같아요.” (연구참여자 2, 20161014)

“적응이 되면 괜찮지 않을까요? 근데 적응은 교육을 받지 않아도 되는게... 그러니까 막 우리가 사는 것도 한국에 있고 다른 모 한국 안양에서 살 때, 인천에서 살 때, 서울에서 살 때, 다 굳이 적응교육을 받지 않는데, 해외라는 이유로 적응교육을 받아야 하나 이런 생각도... 그냥 적응은 자연스러운 거잖아요. 적응교육.” (연구참여자 7, 20161017)

연구참여자들은 문화는 배우는 것이 아니라 이해하는 것이며, 문화에 대한 이해는 그 문화를 경험함으로써 가능하다고 하였다. 연구참여자 2는 다문화사회에서 어느 한 집단의 문화를 다른 집단에게 일방적으로 강요하는 것을 경계하고 있다. 연구참여자 7은 문화의 적응은 교육을 통해 배우는 것이 아니라 살다 보면 이해가 된다는 것이다.

문화는 생활에서 형성되므로 삶의 전반적인 과정을 통해 자연스럽게 습득할 수 있다. Dewey(1916)는 문화를 인간의 생활과 삶 자체라고 하였으며, 학습에 의해 공유되고 공유에 의해 변화, 발전, 전승된다고 하였다. 지식 또한 원초적으로 전승되는 선형적 지식을 포함하며, 인간의 삶 전체 경험에서 득하고, 공유와 학습을 통해 변화, 발전된다. 이러한 면에서 문화와 지식의 속성이 닮아있다고 할 수 있다. 문화의 주체성은 구성원들 간에 생활세계에서의 지식공유를 통해 유지, 발전, 지속될 수 있다. 다문화 시민은 다양한 문화의 공존을 위해서는 상호문화이해가 중요하다는 점을 이해하고 실천해야 할 것이다.

### 2.2.2. 타문화를 공감하고자하는 열린 마음

타문화를 이해하려면 경험을 통해 자연스럽게 습득할 수는 있지만 이해하고자 하는 관심과 열린 생각이 필요하다. 무관심과 닫힌 생각은 발전을 저해한

다. 또한 노력 없이 이를 수 있는 것은 이 세상에 아무 것도 없으며, 문화의 습득에서도 마찬가지이다.

"저희도 어디 나가면 다문화 사람이 되는 거잖아요 다른 나라를 가면 근데 그때 갔을 때 상대방이 "어? 모야. 다문화사람 신기하다" 이런 거 보다는 똑같은 사람이고 이제 그냥 다 생긴 거도 비슷하고 어쨌든 의식도 똑같고 하니까 솔직히 그 민족이라면, 본 나라에 살고 있는 사람이라면 열린 마음을 가져줘야 되는 거 같아요." (연구참여자 2, 20161007)

"아... 어떻게 보면, 그 사람들의 가치관을 내가 배운다거나 그렇게 해서 오픈마인드나 좀 그 사람들이 우리는 만약에 이렇게 생각하는 부분이 있는데, 어떤 사람은 하나를 보고 저와 다르게 생각하는 경우도 있잖아요. 그런 나와 다른 가치관이나 나와 다른 생각들을 같이 공유하면서 아 이럴 수도 있겠구나, 저럴 수도 있겠구나, 하면은 중간 해결점이라는 것도 어떻게 보면 나오잖아요." (연구참여자 6, 20161013)

"그리고 관심? 서로에 대한, 그러니까 개개인 관심도 있지만 주변에 이런 사람들이 많을수록 이런 사람들에 대한 성향? 성향 같은 거나 문화 같은 거 어느 정도 관심을 갖고 알면은 나중에 또 같은 문화권을 만났을 때 덜 불편할 수 있으니까... 문화에 대한 관심?" (연구참여자 3, 20161017)

"공감하려는 아까 보면은 의지가 필요하구요. 서로를 너무 혐오하지 않는 모 그런 것도 필요하고... 아하~ 그리고 아무래도 이제 지금 젊은 층이 나중엔 좀 나이를 먹고 이러다 보면은 저는 오히려 더 괜찮아질 거 같거든요. 왜냐하면 이 친구들은 예전부터 이렇게 다문화교육을 배워왔고, 외국인 친구들도 아마... ...(중략)...한 명 짬은 경험을 해 봤을 건데 그렇게 되면은 좀 많이 나아지지 않을까라는 생각도 하게 되고 그래서 서로를 이해하고 일단 경험 하는 게 굉장히 좋은 거 같고요 경험? 서로를 이해하려는 의지?" (연구참여자 4, 20161014)

타문화 이해를 위한 전제조건으로 연구참여자 2는 상호 문화에 대한 열린 마음을, 연구참여자 6은 열린 마음으로 타자를 이해하고 나와 다름에 대한 합의점을 찾고자하는 노력을, 연구참여자 3은 관심을, 연구참여자 4는 공감하려는 의지를 꼽았다. 연구참여자 2와 연구참여자 6의 열린 마음은 연구참여자 4의 상호 문화에 대한 공감과 같은 의미로 이해된다. 공감이나 의지는 관심으로부터 생길 수 있기 때문이다.

김영순·방현희(2014)에서도 다문화학생 멘토링에 참여한 멘토들은 멘티와의 상호이해로 다문화에 대한 열린 생각을 갖게 되었다고 하였다. 타자와의 공존으로 사람들은 일반적으로 불편과 거부감을 느끼며 자신과 타자 사이에 존재하는 개별적 욕구로 인한 갈등을 겪을 수밖에 없다. 그러나 혼자는 존재할 수 없는 인간의 속성을 핑계로 이러한 갈등을 필연적 어려움으로 간과하기에는 그 영향력이 매우 크다. 공존은 소통에 의해 유지가 가능하며, 소통은 어떠한 방법으로든지 대화에 의지하게 된다. 김부용(2013)은 대화에서는 양자가 자신의 범주를 확고히 유지하면서도 능동적이며 호혜적인 관계를 유지하여야한다고 하였다. 호혜적인 관계를 위해서는 일방적인 타자에 대한 이해를 넘어, 나를 타자에게 드러낼 수 있는 열린 마음으로서의 소통이 필요하다. 이러한 맥락에서 열린 마음은 다문화사회의 지식공유에서 필요충분조건이라 인정할 수 있다.

### 2.2.3. 자아 성찰을 통한 타자성의 실천

공존은 타자성을 불러온다. 타자와의 공존은 나에 대한 타자의 인식이 나에게 영향을 미쳐 나의 자아를 발전시키고 성취시킨다. 그러므로 다문화학생과의 경험은 다양한 문화의 경험이고, 이러한 교류를 통한 상호 공감은 멘토와 멘티에게 정체성의 확립과 자아성취를 이룰 수 있게 한다. 이러한 과정은 자아의 반성과 성찰로 그 완성도를 높이게 될 것이다.

"내가 나가서 살 수도 있는데 내가 나가서 산다고 가정했을 때 내가 다른 사람들에게 어떤 눈빛을 받을까 이런 걸 생각하면은 내가 받기 싫은 눈빛

을 그 사람들에게 주지 않으면 된다고 생각해요. ...(중략)... (쉐어하우스에  
서) 살아보니까 그거면 되는 거 같아요 그럴 수도 있지. 그냥 그럴 수도 있  
지. 공감하는 마음 저 사람이라면 그렇게 생각할 수도 있겠다 하는... " (연  
구참여자 5, 20161014)

"친구들이 아직 우리를 잘 모르고, 우리도 그 친구들을 잘 모르니까 약간  
의 그런 잘못 생각하는 점이 있을 거다. 그리고 이 친구들이 (예의 없는 행  
동을) 하는 것도 그쪽 나라에서는 그렇게 하는 걸 수도 있다. 너무 그렇게  
하지 말고 만약에 앞으로 그런 사람들이 보이면 잘 얘기 해주면 되는 거  
아니냐." (연구참여자 4, 20161014)

연구참여자 3은 타인의 눈빛이 불편했다면, 자신의 눈빛에 타인도 불편함을  
느낄 수 있다고 한다. 이는 타자의 눈을 통해 자신을 통제하려는 노력이다. 연  
구참여자 4의 경우는 타자의 무례함의 이유를 타문화 이해의 부재에서 찾고 있  
다. 이들은 상호 소통의 중요성에 대하여 강조하고 있었다.

"인종차별이라는 거는 어쨌든 거부감이 있으니까 차별이라는 거를 한 거거  
든요. 편견은 만나서 깨면 그만인데, 거부감은 만나서 어 난 재 싫어 이러  
게 거부감을 가지면 그게 나중에 차별을 될 수 있다고 생각을 해요 그걸  
우리나라에서 그대로 적용을 해 보면 우리랑 다른 사람이니까 굳이 저 사  
람하고 어울릴 필요가 없다고 생각해라고 하면 그 사람 어울릴 수가 없잖  
아요 그런 거부감 안 가졌으면 좋겠다는 생각을 가졌으면 좋겠다고 생각을  
해요." (연구참여자 2, 20161007)

"이런 사회에서 이제 다 같이 어울려서 살아가려면 먼저 내가 스스로 타인  
을 존중하고 이해해주고 있는 그대로를 바라봐주는 게 저는 제일 좋은 거  
같아요. 그러면 그 사람들이 나를 어떻게 볼지 그리고 내가 무조건 맞춰줘  
야 된다. 그 사람들이 우리나라에 왔으니까 무조건 우리나라를 따라야 된  
다. 이런 생각을 하는 게 아니라, 먼저 있는 그대로를 봐주는 그런 마음  
에서 부터 시작되는 거 같아요. 그래야 나도 편견 없이 그 사람을 바라봐 줄

수 있고 그 사람도 나를 편견 없이 바라봐 줄 수 있고 그렇게 해서 서로 지내다 보면은 이제 시간이 지나다가 보면 우리 문화가 그 다음에 이 사람들이 가졌던 문화가 같이 융합하고 하면 또 새로운 문화가 만들어지잖아요. 그렇게 해서 다문화사회를 살아가려면 먼저 있는 그대로를 바라봐주는 연습을 해야 되는 거 같아요.” (연구참여자 6, 20161013)

위의 연구참여자들은 다문화사회의 주요 쟁점인 차별과 편견에 대하여 거론하고 있다. 연구참여자 2는 거부감이 차별을 유발하며, 차별은 사회적 문제를 발생시킨다는 것이다. 편견은 접촉경험에 의해 해소될 수 있지만, 차별에 의한 문제 발생 요인인 타인에 대한 거부감을 갖지 않도록 노력해야 한다고 말하고 있다. 연구참여자 6은 다문화사회에서의 공존을 위해 실천해야 할 노력에 대하여 깊이 있는 주장을 하고 있다.

연구참여자들의 의견을 종합하자면, 이방인의 무례함은 그들이 나의 문화를 이해하지 못함에서 유발되는 것이며, 역으로 타문화에 대한 이해가 부족한 나의 행동을 타인도 무례함으로 느낄 수도 있을 것이다. 이러한 상호문화에 대한 불이해로 발생하는 거부감은 차별을 불러오며, 이는 다양한 문제 발생의 요인이 된다. 다름으로 인한 갈등이 필연적인 일이라고 할지라도, 있는 그대로 바라봐주는 마음으로 갈등이나 거부감을 줄일 수 있을 것이다. 연구참여자들은 타자의 눈과 자신의 비판을 통해 스스로 성찰하고 있었다. 문화다양성이 존재하는 사회의 시민으로서 상호 이해를 위한 자아 성찰은 타자성의 실천으로 보았다. 공존을 위한 실천에는, 이를 위한 연습이 필요하다.

### 3. 성찰적 영역

성찰은 사회적 통념의 범위에서 비판 및 반성과 동행한다. 현대사회에서는 사람과 문화가 경계를 넘어 세계적으로 다문화현상이 일반화되고 있다. 이러한 다문화사회에서 성찰적 지식은 타자와의 공존을 위해 갖추어야하는 지식으로 일종의 태도적 측면의 지식으로 볼 수도 있다. 다문화학생 멘토링에서 지식공유에 의한 실천적 영역의 의미는 문화다양성에 대한 이해가 상호문화의 인정과 타자성을 실천하고자 하는 태도로 나타나고 있었다. 실천된 지식은 성찰을 통하여 개선될 수 있으며, 성찰적 지식은 또 다시 인식과 실천을 통해 회귀적으로 발전된다. 다시 말하여, 인식이 실천을 요구하고, 실천은 성찰을 부른다. 그리고 성찰은 또 다시 새로운 인식으로 성숙된다는 것이다. 성찰은 개인의 반성과 깨달음으로 자신의 발전을 위해 스스로에게 요구하는 내면적 자세라고도 할 수 있다. 이러한 내면적 자세에는 타자와의 의사소통능력에 의한 공감의 밑받침되어야 하며, 사회적 의사소통은 신뢰와 관계형성에 의해 활성화 된다.

#### 3.1. 타자와의 공감을 위한 사회적 의사소통능력

##### 3.1.1. 상호문화 이해를 위한 타자와의 공감

상호문화의 이해는 사람들에게 공감을 요구한다. 사고와 문화가 다른 사람들은 소통을 시도하여 타자의 의도를 이해하고자 한다. 같은 사회를 구성하고 있는 다양한 문화적 배경을 지닌 시민들은 타자에 대한 이해를 위해 의사소통능력을 함양하기 위해 노력해야 한다. 여기에서 의사소통능력이란 언어적 능력을 포함하는 사회적 공감 능력을 말한다.

“타인과 타국가의 사람이라든가 외국인이라든가 그리고 타인종의 사람들한테 전혀 거리낌이 없는 뭐 그런 게 제일 필요한... 나와 다른 사람들을 이

해하고 공감할 수 있는 능력 같은 게 제일 필요하다고 생각해요.” (연구참여 4, 20160930)

“(어떤 외국인들은) 한국 사람들이랑 안 친해지려고 그러고 자기들끼리 놀려고 하는 자신들만의 그런 장벽을 쌓아놓고 계신 분들이 많드라구요. 보면 00인유학생들은 항상 한 6,7명씩 모여 다녀요. 그래서 저희랑 이렇게 소통이 안 되니까, 저희도 선입견이 생기고 그쪽도 선입견이 생기고 이렇게 하니까 점점 더 사이가 안 좋아지는 거 같아요. 학내에서도 문제가 좀 많아요.” (연구참여 4, 20161014)

“네 맞아요. 그러니까 저는 맞춰가는 거라고 생각을 했어요. 한국에 들어왔다면 그 사람도 한국문화에 익숙해지고, **자기와 다른 것을 스쳐갈 필요가 있고**, 저희도 그 사람 우리 거에 맞춰라 라고 하는게 아니라 그 사람이 맞출 수 있게 도와주고 그 사람을 문화에 조금 맞춰갈 수 맞춰갈 수 있다면 맞춰가는 게 맞다고 생각을 하거든요.” (연구참여 2, 20161014)

“일단 다르다고 해서 무조건 배척하지 말기, 들으려고 노력하기. 왜냐하면 나와 다를 때 솔직히 사람들이 안 들으려고 하는 경우도 있고 어차피 나는 이런 생각을 가지고 있는데 내가 굳이 바뀌어야 되나 이런 생각을 가지고 있는 부분도 있잖아요? 내가 옳다고 생각하면 물론 자기도 옳을 수 있지만 그렇다고 내가 옳다고 해서 그 상대방이 틀린 건 아니잖아요. 나와 그냥 다른 거지,” (연구참여 6, 20161013)

연구참여 4는 다문화사회를 이해하기 위해 우리에게 필요한 자질이 무엇이겠냐는 질문에 주저 없이 공감을 들었다. 이는 탈북학생과 소통하는 과정에서 어렵게 얻은 의미이다. 그리고 이 연구참여자는 일부 외국인의 불통하는 행동이 선입견을 만드는 것을 보았다고 한다. 이 연구참여자의 사례에서 자신을 성찰하는 모습을 찾아볼 수 있다. 연구참여 2는 서로 문화가 다른 사람들이 만났다면 서로 이해하고 서로 적응해야 한다고 말한다. 연구참여 6이 말하고 있는 다르다고 ‘배척하지 않기’와 ‘들으려고 노력하기’는 타자와의 공존에서 요구되는

최소한의 노력이라 할 수 있다.

다문화사회와 문화다양성은 동일한 의미로 받아들여진다. 다양한 문화가 공존하는 사회가 다문화사회라고 전제할 때, 각 문화들의 고유성과 주체성의 공존은 문화다양성이 존재함을 의미한다. 또한 이는 다양한 문화적 배경을 지닌 사람들이 공존하는 문화공동체의 존재를 의미하기도 한다. 이러한 사회의 구성원들은 상호 간의 이해와 공존을 위해 노력해야 한다. 이러한 노력에는 공감의 전제되어야 한다. 열린 마음으로의 소통에 의한 상호 문화의 이해는 다문화사회 구성원들의 갈등을 감소시키고 사회적 결속을 가져올 것이다.

### 3.1.2. 의사소통을 위한 관계형성

의사소통을 위해서는 공감이 필요하지만, 공감 형성에는 긍정적 관계가 중요하다. 호의적 공감은 언어가 없이도 의사소통이 가능하게 한다. 신뢰가 있는 관계에서는 지식의 공유가 활발해지고, 지식공유는 개인의 내면에 새로운 의미를 더한다. 다문화사회라는 변화무쌍한 현실에서 지식의 습득은 삶의 질을 높일 수 있다. 지식공유를 위한 의사소통에는 호감 관계를 형성하고자하는 노력이 전제된다.

"저와 타인간의 그런 관계형성 그리고 어... 소통이 필요하고 더 잘 활성화 되려면 어떤 사람들 간의 커뮤니티 같은 게 좀... ...(중략)... 소통이 잘 이루어지기 위해서는 서로 간에 공감대 형성이 제일 우선이구요 서로가 공감하지 않으면 불통이 되죠." (연구참여자 4, 20160930)

"정확한 커뮤니케이션... 활발하게 이루어지기 위해서는 좋은 사람이 되야 될 거 같아요. (좋은 사람이란) 진짜 간단하게 말하면 기분을 좋게 만드는 사람일 수도 있지만, 더 관심 있게 나를 지켜본다는 느낌이 드는 사람? 그래서 챙겨주기도 하고 그런 사람.... " (연구참여자 5, 20161014)

"내가 멘토링하면서 아이들을 공감하려고... 이런 부분이 조금 도움이 되는 것 같다~ 이런 생각, 왜냐하면 어리면 말도 잘 안통하고 조금 막 "아... 이거 힘들다!" 이럴 때가 있는데, 어쨌든 이 친구들랑도 얘기하면서 서로 유대관계 쌓고 공감하는 능력을 길러서..." (연구참여자 2, 20160930)

연구참여자 4는 소통을 위해서는 공감대를 형성해야 커뮤니케이션이 일어난다고 하였으며, 연구참여자 5도 커뮤니케이션이 활발하게 이루어지기 위해 호감이 있는 관계가 필요하다고 하였다. 호감있는 관계란 나에게 관심이 있고 좋은 사람과의 관계라는 의미이다. 연구참여자 2는 멘티와 소통하기 위해서는 대화를 통한 유대관계 형성이 효과적이었다는 경험 사례를 얘기해 주었다.

소통과 신뢰, 관계개선 노력은 멘토링의 주요 구성원인 멘토와 멘티에게 공통으로 요구되는 요건이기도 하다. 사회적 소통은 긍정적 관계형성에서 발생하는 공감과 인정에 의해 활발히 이루어질 수 있으며, 이러한 소통은 지식공유를 활성화시켜 타자 간의 관계에서 상호 이해를 증진시키게 될 것이다. 상호 간에 신뢰와 소통을 바탕으로 하는 관계형성은 다문화사회의 시민들에게 사회적 소속감과 유대감을 부여하고, 사회적 갈등을 감소시킬 것이다. 또한 소속감과 유대감은 그 사회를 건강하게 유지하고자 하는 시민성을 강화시킬 것이며, 이는 다문화사회에서 도달하고자 하는 지향점이라 할 수 있다.

### 3.1.3. 언어적 소통은 사회적 소통을 위한 전제조건

소통에 있어서는 감정적 소통이 중요하지만, 언어소통이 어려우면 감정 전달에 어려움이 따른다. 그러므로 언어적 소통은 감정적 소통을 원활하게 해 줄 것이며, 사회적 소통은 기초적인 언어적 소통에 의해 더욱 용이해질 것이다.

"저는 (한국에 사는 외국인들이 한국말을) 배워야한다고 생각해요. 아무래도 자기가 살기로 한 데라면 본인들이 살아가는 주변과 커뮤니케이션이 필요한 거니까, 어느 정도 성의는 보여야 자기에게도 좋고 상대방에게도 불

편함 없이... 그러니까 약간의 대화는 단어 정도는 알아야 된다고 생각하거든요." (연구참여자 3, 20161017)

"일단은 한국말로 수업을 해야 하는데 이 학생이 이해하는 데는 정말 아무리 잘 해도 한계라는 게 있어요." (연구참여자 1, 20161017)

"제가 영어를 엄청 못하니까 자유로운 커뮤니케이션이 힘들었어요. 영어가 떨어져가지고 어학연수 같은 것도 생각해 보고 있어요. 영어를 잘할수록 더 할 수 있는 범위가 넓어지니까..." (연구참여자 4, 20161014)

"(어려운 점이) 언어소통이요. 그래서 저도 그때 사전가지고 갔어요. 손에 핸드폰 말고 전자사전. 어학공부하러 전자사전이 따로 있어서 그 친구를 만날 때는 전자사전 가지고 있었고, 다행히 제가 중국어 공부를 조금 했었거든요. 고등학교 때는 의사소통이 힘들었어요. 지금 이 멘토링이랑 다른 게 의사소통이 힘들었다는 거예요." (연구참여자 6, 20161013)

연구참여자들은 대부분이 언어적 소통의 필요를 강조하고 있었다. 이들은 멘티와의 관계에서, 학교의 외국인 친구와의 관계에서, 해외 봉사의 경험에서 언어적 소통의 중요성을 느낀 경험을 이야기해 주었다. 특히 연구참여자 6은 인터뷰 중에 자신이 언어소통을 위해 노력했던 기억을 떠올리고 스스로를 대견해하는 모습을 보이고 있었다.

다문화가정의 학생들 중에는 한국에서 태어나고 자라 한국어에 어려움이 없는 경우도 있지만, 특히 중도입국자녀들의 경우에는 언어적 의사소통에 많은 어려움을 겪는다. 의사소통 방법에는 몸짓이나 글, 그림 등 다양한 방법이 있지만, 언어적 의사소통이 일반적이며 편리하다. 정대현(1990)은 언어를 매개로 지식이 공유되고, 개인의 의견은 언어로 표현될 때 확인 가능하다고 하였다. 의사소통은 언어 외적 방법에 의존할 수도 있지만, 언어적 의사소통은 좀 더 정확하게 의미를 전달할 수 있을뿐더러, 감정의 소통 효과도 증대시킬 수 있다.

### 3.2. 다문화사회에서의 문제해결능력

다문화사회에서는 그 사회를 구성하는 문화의 다양함만큼이나 다양하고 많은 문제가 발생한다. 서로 다른 문화공동체마다 서로 다른 보편적 윤리를 보유하고 있으며, 문화적 차이는 윤리의 보편성에 차이를 보일 수밖에 없다. 개별 사회의 문화적 속성이 인간의 본질적이고 보편적인 윤리에 위배된다면 충돌이 일어날 것이고, 이러한 충돌은 갈등을 유발시킨다. 다문화사회의 시민으로서 이러한 문제를 해결하기 위한 다양한 대안을 제시할 수 있는 능력을 키워야 할 것이다.

#### 3.2.1. 다문화시민성 함양을 통한 갈등 해소 노력

다문화사회에서 문화 간 갈등은 사회의 불안을 야기할 것이고, 간혹 물리적 충돌을 발생시켜 사회의 불안을 증폭시키는 경우가 종종 있다. 다문화사회의 대표적인 문제로 대두되고 있는 갈등해소를 위한 노력은 다문화시민성의 중요 요소 중의 하나이다. 갈등 해소 노력은 사회적 문제발생을 억제하는 효과를 보일 것이며, 시민들은 이를 통해 다문화사회를 유지 발전시킬 수 있는 다문화시민성을 확립하기 위해 노력할 필요가 있다.

"시민이라는 단어는 국민이라는 단어 다른 거 같아요. ...(중략)... 그냥 시민 하면은 그것밖에 생각이 안나요. 행동하는 시민. 그런 거 아닐까요? 뭔가 문제가 생기면 또 해결하려고 하는 거..." (연구참여자 7, 20161017)

"다문화시민성이라고 한다면 다문화가정이나 이런 가족들이 겪고 있는 문제점이나 힘든 점들 이런 부분들을 같이 해결해 나갈려는 노력을 하는 것?, 네 이해와 공감을 하고 또 그런 문제들을 같이 해결해 나갈려는 노력을 한다면..." (연구참여자 5, 20161010)

"세계시민성이라는 것도 내가 다른 세계시민들에 대해서 어떻게 받아들이

는지, 그렇게 열린 마인드로 그 사람들을 받아들이고 나도 바라보고 이런 자세잖아요. 그래서 세계 시민에 대한 요구하는 요건을 생각해 보면 그게 사람을 존중해주는 마음, 이해해 주는 마음, 나와 다름을 인정해주는 마음 이런 게 가장 기본적인 요소가 되지 않을까 라는..." (연구참여자 6, 20161013)

연구참여자 7은 시민이라면 문제해결을 위해 행동하는 시민이어야 한다고 하였다. 연구참여자 5와 연구참여자 6은 다문화사회의 시민은 타문화에 대한 이해와 인정, 공감으로 다문화사회의 문제를 해결하기 위해 노력해야 한다고 하였다.

다문화사회에서의 문제발생에는 다문화사회의 근간인 다양한 문화의 공존에서 시작된다는 아이러니가 존재한다. 그렇지만 전 지구적으로 대부분의 나라가 다문화사회로 변모하고 있는 현실에서 우리는 이러한 문제를 피할 수 없으므로, 문제해결을 위한 노력을 기울여야 한다. 다문화사회에서 발생하는 가장 대표적인 문제로 문화 간 갈등을 들 수 있다. 한 사회에 공존하는 문화들이 각기 그들의 고유성과 주체성을 주장하면서 갈등을 유발한다. 문화 간 갈등이 발생한 경우, 어느 특정 문화의 주체성이 아닌, 새롭게 형성된 다문화사회에서 통용되는 보편적 윤리와 가치에 판단의 기준을 두어야 한다. 이와 같은 시민들의 사회적 문제해결을 위한 노력이 다문화시민성이며, 글로벌사회에서의 시민성이라 할 수 있다.

### 3.2.2. 사회문제해결을 위한 다문화시민의 자세

위에서 제시한 바와 같이, 다양한 문화의 공존은 개별 문화의 주체적 특성의 차이로 인한 문화 간 충돌 가능성을 야기한다. 이러한 충돌은 편견과 갈등 등의 사회적 문제로 비화될 것이므로 다문화사회의 시민들은 이러한 사회문제의 발생에 대처할 필요가 있으며, 이러한 능력을 키우고자 하는 것이 다문화시민성이다. 그렇다면, 다문화사회의 문제해결을 위해 다문화사회의 시민이 키워야 하는

능력은 무엇인가?

"제일 중요한 거는 **열린 마음**이라고 봐요. 네 그게 있어야 수용도 빠르고 이해도 빠를 거 같구요. 또 하나는 캄보디아 봉사하면서 느끼게 아이들한테 너무 많은 얘기를 하고 싶은데 영어도 잘하질 못 했어요. 근데 사실 어디를 가더라도 영어는 어느 정도 사람들이 하잖아요. 그러니까 그런 안타까움도 좀 있었어요." (연구참여자 2, 20161007)

"**편견**을 버려야 할 거 같아요. 외노자(외국인노동자)라고 하면 안 좋게 생각 하고 문제들도 있죠. 왜냐면 그렇게 대우할 수밖에 없는 불법체류라든지 그런 문제들도 있는데, 그게 다가 아니잖아요. 일부의 문제고 해결을 하려고 노력을 해야지 편견을 가지고 배제를 하는 건 문제가 있지 않을까요? 그런 집단이 형성되는 느낌은 들어요. 의견을 공유하는 편견을 가지고 있는 사람들이 외국인들 막 함부로 들어오게 하면 안 된다 막 이런 게 여론처럼 형성되고..." (연구참여자 1, 20161017)

"인정하는 자세, 존중하는 자세, 그리고 나와 같다고 생각하는 마인드, 그리고 편견을 가지지 않고 실천하는 거 어떻게 보면 언행일치죠." (연구참여자 6, 20161013)

다문화사회의 문제해결 요건으로, 연구참여자 2는 열린 마음을, 연구참여자 1은 편견 감소를 위한 노력이라고 하였다. 연구참여자 6은 인정하는 자세와 존중하는 자세, 편견 배제 노력 등을 제시하고 있다. 이는 어찌 보면 당연하고 진부한 것 같기도 하고 반복되는 경향이 있기는 하지만, 이는 그만큼 필수적인 요소라고 할 수 있다.

다문화사회의 가장 큰 문제가 갈등이라고 하는 것은 타문화에 대한 이해 부족과 불인정, 자문화에 대한 이기심, 다양한 문화 간 불평등 등 다양한 문화의 공존에서 발생하는 모든 문제가 전부 갈등으로 발전하기 때문이다. 따라서 다문화사회의 문제해결은 문화 간 불인정과 불평등의 해소로부터 시작할 수 있다.

이를 위해서는 대화를 통한 소통이 필요하며, 열린 마음으로 소통하고자 노력하여야 한다. 소통으로 편견과 갈등을 감소시키고, 타문화를 인정하고, 수용, 존중하는 태도는 다문화사회 시민이 지녀야 할 자세이다. 이러한 다문화시민성의 함양은 다문화사회의 갈등을 감소시켜, 다문화사회의 안녕과 발전에 기여할 것이다.

### 3.2.3. 문제해결을 위한 대안인 공감

마지막으로 다문화학생 멘토링에 참여한 멘토들이 다문화사회의 시민으로서 사회적 문제해결을 위해 어떤 노력을 하고 있으며, 그들의 실천에 대해 어떻게 성찰하는지에 대해 살펴보았다.

"확실히 시간을 더 많이 쓰는 멘토랑 멘티의 그런 관계가 더 친밀하다고 생각이 들었거든요. 이 친구들에게 필요한 거는 저는 들어주는 사람이라고 생각을 했거든요. 그래서 일단 저는 제가 할 수 있는 그걸, 문제를 해결해 줄 수는 없으니까 일단 이 친구가 하는 말을 다 들어주고 **공감**을 많이 해줬어요." (연구참여자 2, 20161007)

"이해와 **공감**이 또 다르거든요. 이해보다는 한 차원 더 가는 게 공감이라서 일단 이해는 깔고 가는 게... "나와 재네들은 다르다"라는 거를 깔고 가는 거고... 공감이라는 거는 그 차원을 넘어서 들어가는 거기 때문에... 네, 이해하고 공감을 하게 되면, 선입견도... 부술 수가 있고... " (연구참여자 4, 20160930)

"다문화사회에서 다른 사람랑 만나서 다툼 없이 서로 어울려서 잘 살아가는 게 서로 있는 그대로를 바라봐 주는 거 있는 그대로 자체로 인정하고, ...(중략)... 내 스스로 납득하지 못하는 거를 바꾸려할 때 다툼이 일어나는 거잖아요 그래서 문화적인 있는 그대로 받아들이고 서로 양보할 거 양보하고 하는 게 좋은 말이고 서로 양보하고 인정하고 잘 안될 수도 있는데

진짜 그게 제일 좋은 방법인거 같아요. 있는 그대로 바라 봐 주는 게." (연구참여자 6, 20161004)

"본인도 불편한지 모르는 거를 내가 불편하다고 생각하고 있었구나... 라는 생각도 들고, 왜 멀쩡하게 잘 지내는 사람을 내가 불편한 사람으로 만드는 지 모르겠다..." (연구참여자 3, 20161017)

연구참여자 2는 다문화학생 멘티에게 이야기를 들어주고 공감하고자 오랜 시간동안 노력했으며, 연구참여자 4의 경우도 문제의 원인인 선입견 해소를 위해서는 다양한 문화에 대한 이해와 공감이 필요하다고 하였다. 연구참여자 6은 타인에 대한 양보와 인정을 문제해결의 대안으로 제시하고 있다. 끝으로 연구참여자 3은 다문화가족은 어려울 것이라는 선입견으로 아무런 문제가 없는 사람을 동정한 자신의 태도가 다문화가족에 대한 편견이었음을 깨닫고 성찰하는 자세를 보여주고 있었다.

연구참여자들은 소통과 공감, 양보와 인정, 성찰하는 자세 등을 다문화사회문제해결의 대안으로 제시하고 있었으며, 이를 위해 노력하는 모습을 보여주고 있었다. 다문화사회에서 발생하는 문제에서 대부분의 원인이 어쩔 수 없는 공존에 있으나, 다양한 문화의 공존은 다문화사회의 필연이다. 따라서 다문화사회의 문제는 공존을 위한 노력에서 해결의 실마리를 찾을 수 있다. 신뢰와 소통에 의한 관계형성과 그 안에서 상호 이해와 인정을 위한 노력은 평화로운 공존을 약속하며, 이 모든 노력 안에는 공감이 존재한다. 그러나 이방인과의 공감은 확고한 자신의 주체성을 기반으로 비판과 성찰을 동반하는 공감이어야 한다.

#### 4. 소결

본 장에서는 다문화학생 멘토링 활동에서 일어난 지식공유에 의해 멘토들에게 변화되어 재창출된 지식이 지니고 있는 의미에 대하여 서술하였다. 멘토링을 통해 발전된 지식의 의미를 인지적 영역, 실천적 영역, 성찰적 영역 세 범위로 구분하여 분석하였다.

첫째, 인지적 영역에서는 멘토링 활동에 의해 다문화인식이 문화다양성에 대하여 긍정적으로 변화하고 있었으며, 그에 의해 다문화사회에 대한 이해도 높아지는 것으로 나타났다. 특정 경험이 편견을 고정시킬 가능성이 크지만, 새로운 경험은 고정된 인식에 변화를 불러온다. 연구참여자들은 자신에게 존재하는 편견을 자각하면서, 차이와 평등에 대하여 인지하고 있었다. 그리고 대부분의 연구참여자들에게서 이방인을 수용하는 자세를 확인할 수 있었다. 그들은 다문화가족과의 접촉경험에서 다문화가족도 나와 다름이 없는 시민임을 인식하게 되고, 다문화가족이나 외국인을 특별하게 의식하지 않게 되었다고 한다. 교육은 일종의 새로운 지식과 접촉하는 방편으로 볼 수 있으므로, 다문화시민을 위한 다문화교육은 중요하다.

따라서 다문화교육은 특정인을 대상으로 하는 교육이 아닌 범시민을 위한 이해교육 차원으로 이루어질 필요가 있다. 그러나 한 연구참여자는 한국의 다문화교육은 형식적이며, 소수자를 위한 동화 차원의 교육이라고 비판하고 있었다. 다문화교육은 보여주기 위한 교육이 아닌, 이해할 수 있는 교육이 되어야만 한다는 것이다. 이와 같이 연구참여자들의 다문화인식이 변화하고 다문화사회에 대하여 비판적으로 이해하는 것은 그들에게 다문화사회 시민으로서 지녀야 할 다문화지식이 생성되고 있는 것이라고 할 수 있다.

둘째, 실천적 영역에서는 연구참여자의 다문화에 대한 인식이 다문화 멘토링의 실천적 함의인 문화다양성에 대한 이해를 통해 상호문화성과 타자지향성으로 발전되는 것으로 나타났다. 다문화가족 또는 외국인이라 하는 말은 타인의 문화가 존재한다는 의미를 포함한다. 특정의 문화는 그 구성원들에게 공통된 사고와 행동의 기준이 되므로, 타인의 이해를 위해서는 먼저 그의 문화적 배경에

대한 이해가 필요하다. 이방인들은 나에게서는 타인이지만, 타인에게서는 내가 그의 타자이며 나의 문화는 그에게 타문화이다. 그러므로 다문화인식은 타문화에 대한 상호 간 인정에서 시작되어야 한다. 어느 한 쪽의 문화에 비중을 두어 문화 간 계층이 발생하는 것을 경계하여야 한다. 타문화에 대한 인정은 무조건적인 인정과 수용보다는 공존사회의 보편적 윤리에 부합되는 비판적 존중이 중요하다. 초기 다문화사회에서 종종 발생하는 무조건적인 도움 또는 맹목적인 혐오는 타문화에 대한 이해 부족으로 인한 것이며, 타문화에 대한 이해 부족으로 선의의 배려가 오히려 갈등을 불러오기도 한다.

Dewey(1916)가 주장한 바와 같이, 문화는 인간의 생활과 삶 자체이다. 개인이나 집단의 삶에서 유래한 문화적 윤리는 그 공동체의 문화 주체성을 형성하며, 개인의 가치판단의 기준이 된다. 따라서 개별 문화의 주체성은 인간 사회에서의 삶의 윤리에 위배되지 않는 범위에서 인정되고 존중되어야 한다. 이것이 지켜지지 않을 때에 갈등이 발생한다. 다양한 문화적 배경을 지닌 시민들이 동일한 공동체를 형성하고 있는 상황에서 공존을 위한 그들만의 동질성이 요구된다. 한 사회에서 시민들의 동질성이란 그들이 속한 집단의 공동 목표와 윤리성으로 시민성의 의미한다. 연구참여자들은 타자의 눈을 통해 자신을 비판하고 스스로 성찰하고 있었다. 다문화사회에서 ‘다름’으로 인한 갈등이 필연적일지라도, 다문화사회의 시민들은 서로를 ‘있는 그대로 바라보는 마음’으로 갈등 감소를 위하여 노력할 필요가 있다.

셋째, 성찰적 영역에서는 개인의 멘토링 활동에서 공감된 지식이 사회적으로 확장되어 사회적 소통능력과 문제해결능력 등의 다문화에서 시민들에게 요구하는 지식으로 발전하는 모습을 보이고 있었다. 연구참여자들은 소통과 공감, 양보와 인정, 성찰하는 자세 등을 다문화사회 문제해결의 대안으로 제시하고, 이를 위해 노력하는 모습을 보여주고 있었다. 신뢰와 소통에 의해 긍정적 관계를 형성하고 그 안에서 상호 이해와 인정을 위한 노력하는 것은 다문화사회의 구성원으로서 갖추어야 하는 기본자세이다.

다문화사회에서의 문제발생에는 다문화사회의 형성요인인 다양한 문화의 공존에서 시작된다는 아이러니가 존재한다. 그렇지만 전 지구적으로 대부분의 나

라가 다문화사회로 변모하고 있는 현실에서 우리는 이러한 문제를 피할 수 없다. 다문화사회에는 사회구성원의 다양함만큼이나 다양한 문화가 공존하며, 각 문화의 고유성과 주체성이 존재함을 의미한다. 다양한 문화의 공존은 각각의 주체성이 상충되어 문제를 발생시킨다. 따라서 갈등이 다문화사회에서는 피할 수 없는 일이라면, 시민들은 상호 간의 이해를 통해 갈등을 감소시키고 문제를 해결하고자 하는 자세를 갖추어야 한다. 즉, 다문화사회의 시민은 상호 소통으로 타문화를 이해하고 공존하기 위해 노력할 필요가 있는 것이다. 사회적 소통은 긍정적 관계를 형성하여 상호인정과 공감에 의해 지식공유를 활성화시키고, 상호 이해를 증진시키게 될 것이다. 상호 간에 신뢰와 소통을 바탕으로 하는 관계 형성은 다문화사회의 시민들에게 사회적 소속감과 유대감을 부여하고, 사회적 갈등을 감소시킬 것이다. 또한 소속감과 유대감은 그 사회를 건강하게 유지하고자 하는 시민성을 강화시킬 것이며, 이는 다문화사회에서 도달하고자 하는 지향점이라 할 수 있다.

연구의 결과에 의하면, 멘토들은 다문화학생 멘토링 활동 과정에서 다문화에 대한 그들의 배경지식이 다문화지식으로 발전하는 양상을 보여주었다. 이 활동에서 멘토들은 다문화학생과 만나는 경험을 하였고, 그 과정은 지식을 공유하는 장이 되었다. 멘토들은 다문화지식의 습득으로 다문화인식이 변화하였으며, 다문화사회에 대한 올바른 이해를 하게 되었다. 다문화지식의 실천과정에서 나타나는 타인에 대한 이해와 인정, 존중의 태도는 다문화사회의 시민에게 요구되는 역량이며, 이 사회의 윤리적 맥락 안에서 이루어지는 비판과 성찰은 멘토들의 내면에 다문화시민성을 구성하게 될 것이다. 다문화시민성이란 한 국가의 시민으로서 당해 국가공동체 내에 공존하는 다양한 문화 정체성을 이해하고 존중하는 능력과 태도이다.

다문화지식은 다문화시민성을 구성하고, 다문화시민성은 세계국가의 측면에서 세계시민성으로 확장될 것이다. 결국, 다문화지식은 글로벌 세계의 시민이 지녀야 할 역량인 기본 요소라 할 수 있으며, 앞으로 다문화지식을 지니고 있는 멘토들은 다문화지식을 사회적으로 확산시키는 매개자의 역할을 담당하게 될 것이다. 다문화지식의 확산은 한국 다문화사회의 성장과 발전에 일조할 것이고, 세계국가로서의 지구촌 시민을 위한 세계시민성의 발전에 기여하게 될 것이다

## VI. 결론 및 제언

### 1. 요약

본 연구에서는 다문화학생 멘토링에 참여한 대학생 멘토들의 활동에 의해 나타나는 지식공유의 의미를 살펴보았다. 이를 위하여 다문화인식과 상호문화성의 개념과 이론을 바탕으로 다문화학생 멘토링에 참여한 멘토들의 지식공유 경험과 그에 의해 나타나는 새로운 지식의 의미에 대하여 분석하였다. 연구를 통하여, 본 연구자는 멘토링에서의 지식공유에 의해 개인의 경험 및 선형적 지식 등의 배경지식이 다문화지식으로 발전하는 것을 알 수 있었다. 또한 멘토링이 멘토와 멘티의 관계에서 이루어지는 지식공유를 그 기반으로 하고 있으며, 우리는 멘토링 활동에서 나타나는 다문화지식의 재창출이라는 지식공유의 의미에서 다문화 멘토링의 사회적 의미를 확인할 수 있었다.

본 연구의 내용을 간략하게 정리하면 다음과 같다. 연구자는 우선 문헌조사를 통해 한국의 다문화현상과 다문화가족에 대하여 알아보고, 본 연구의 중심이 되는 다문화학생 멘토링에 대하여 파악하였다. 그리고 선행연구의 고찰에 의해 지식과 지식공유에 관한 개념을 이해하였으며, 다문화인식과 문화다양성 및 상호문화 이해, 타자지향성 등 다문화시민성 요소의 개념과 철학적 배경에 대하여 논의하였다. 이러한 논의를 기초로 하여 다문화학생 멘토링과 다문화지식의 의미를 확인하였다.

2016년을 기준으로 한국은 ‘외국인 200만 시대’에 진입하였고, 초·중등학교(각종 학교 포함)의 다문화학생 수는 약 10만 명 정도가 된다. 이는 우리나라 전체 주민등록인구의 약 3.8%, 전체 학생 중 대비 약 1.7%에 이르는 비중이다. 다문화가정 학생 수의 증가는 그들의 학업 및 또래 집단 내에 다양한 문제를 발생시키고, 다문화학생의 학교부적응은 학교 밖 청소년 문제의 증가로 이어지는 결과가 나타나고 있다. 이러한 문제의 대처 방안으로 2009년부터 교육부에서 시행하고 있는 프로그램이 이 연구의 기반이 되는 ‘다문화학생 멘토링’이다.

근래에 멘토링에 관련한 연구가 양적으로 증가하고 있으나, 대다수 연구들의

주제가 프로그램 개선 또는 멘티와 멘토 등 참여자의 역량 강화 및 경험에 의한 인식 탐색에 한정되는 경향을 보이고 있었다. 또한 멘토링 활동을 지식공유의 차원에서 접근하는 노력은 찾아볼 수 없었다. 이에 본 연구에서는 한국장학재단에서 실시하고 있는 다문화학생 멘토링에 참여하고 있는 대학생 멘토들의 지식공유 과정을 살펴보고, 이 과정에서 나타나는 지식의 의미를 다문화지식의 개념에 의해 재해석하였다. 다문화지식은 국가와 사회의 시민으로서 갖추어야 할 역량 중에서 중요한 부분이라 할 수 있다.

본 연구의 결과 대하여 간략히 요약하면 다음과 같다.

우선 다문화에 대한 멘토의 배경지식에서는 첫째, 멘토들의 다문화 접촉경험과 다문화에 대한 그들의 견해를 통해 멘토들이 지니고 있던 한국의 다문화현상에 대한 배경지식을 알아보았다. 다문화현상이나 다문화가족에 대한 인지정도를 확인한 결과, 다양한 수준으로 나타났다. 대학교에 진학하기 전까지는 전혀 관심조차 없었던 경우부터, 어려서부터 다문화가족과 다양한 수준의 만남이 있었던 경우까지 매우 다양하였다. 그리고 친척 중에 다문화가족이 있는 경우도 7명의 연구참여자 중에 3명이 있었다. 또한 다문화 접촉경험에 따른 견해를 분석한 결과도 매우 다양하게 나타났다. 의외로 많은 멘토들이 다문화가족에 대하여 언어 소통이 안 되는 외국인을 상상하거나 경제적으로 어려운 사람들로 도움을 주어야 하는 대상으로 생각했었다고 하였다. 국적 취득 후 이혼한 필리핀에서 온 외숙모의 기억으로 매우 부정적인 견해를 지니고 있는 경우도 있었다. 그러나 다양한 접촉경험이 있는 연구참여자가 비교적 성숙된 다문화적 인식을 보이고 있었다.

둘째, 다문화학생 멘토링이 지니고 있는 개인적 의미에서는 멘토링에 지원하게 된 동기 및 멘토링 활동에 부여하고 있는 개인적 의미에 대하여 살펴보았다. 먼저 지원 동기는 교육봉사 시간의 인정이 필요한 경우가 대부분이었으며, 단순 봉사의 목적도 많았다. 그리고 장학금을 주는 것이 좋았다는 연구참여자도 소수 있었으며, 다문화 멘토링이 특별해 보였다는 경우와 그저 친구 따라 지원했다가 3년을 계속하고 있다는 연구참여자도 있었다. 다음으로 멘토링이 지니는 개인적 의미에 대해서는 연구참여자들은 다학생멘토링이 이제는 자신에게 매우 당

연한 일이 되었으며, 삶의 일부가 된 것 같기도 하다고 하였다. 그리고 가능하면 4년을 채우고 싶다는 연구자도 있었다. 연구참여자들은 책임감을 느끼고 진정한 멘토의 역할을 위하여 노력하는 모습을 보였다. 멘티라는 타자와의 관계에서 소통을 통하여 스스로 성장하는 것을 깨닫고 있었다.

셋째, 지식 및 지식공유에 대한 멘토의 인식을 알아보기 위하여, 지식의 개념에 대한 인식과 멘토가 인식하는 지식공유에 대하여 탐색하였다. 연구참여자들은 지식이 얇으며, 느낌 또는 감정, 경험이라고 할 수 있으며, 삶에 유용하거나 의미있는 것을 지식이라고 할 수 있다고 하였다. 지식은 학습을 통해 얻어지기도 하지만, 생활의 경험을 통해서 얻어진다고 했다. 또는 어떤 활동 중에 느끼는 감정도 포함하는 개념이라고 하였다. 그러나 단순히 학문적인 것도 지식이라는 점도 관과 할 수 없으며, 공유의 대상에 따라 그 지식의 내용이 달라질 수 있다고 주장하였다. 그리고 연구참여자들은 지식은 주입시키는 것이 아니라, 주고받는 공유와 공감의 개념이라고 하였다. 따라서 지식공유에서 중요한 것은 공감대 형성을 통한 소통과 이해이며, 습득된 지식을 자신에 맞게 바뀌어나가는 능력이라는 것이다. 소통을 위한 신뢰와 관계형성이 지식공유를 실천할 수 있는 요건이라 할 수 있다.

다음으로, 멘토들의 활동에서의 지식공유에 의해 나타나는 다문화지식에 대해서 인지적 영역과 실천적 영역, 성찰적 영역에서 그 의미를 분류하였으며, 각 영역에서 나타나는 의미는 특징적 의미에 따라 구분하여 분석하였다. 여기에서 염두에 두어야 할 점은 지식공유는 실천은 성찰에 의해 완성되지만, 성찰은 또 다른 실천을 부르기 때문에 실천과 성찰은 반복적으로 순환 발전한다는 것이다. 분석 결과는 다음과 같이 도출되었다.

첫째, 인지적 영역에서는 멘토링 활동에 의해 다문화인식의 긍정적 변화를 보이고 있었으며, 그에 의하여 다문화사회에 대한 이해가 높아지는 것으로 나타났다. 연구참여자들의 이야기는 다수의 학자들이 주장하는 다문화가족 접촉경험이 다문화인식의 긍정적 변화를 불러온다는 점에 대하여 증명하고 있었다. 그 중 대표적인 것이 자신의 편견에 대한 자각이다. 자신이 배려라고 생각으로 했던 행동들이 알고 보니 편견이었음을 알게 되었다는 것이다. 그리고 내 주위에 나

와 다른 문화가 존재하고 있음을 인지해야 하며 같은 공동체를 이루는 다문화 가족은 나와 같은 시민이라는 것을 깨닫고 있었다.

둘째, 실천적 영역의 의미에서는 문화다양성에 대한 이해가 다문화 멘토링이 갖고 있는 실천적 함의인 상호문화성과 타자지향성으로 발전되고 있었다. 연구 참여자들은 다양한 문화가 공존하고 있다는 사실을 우리가 이해해야 하며, 공존하고 있는 타문화에 대해서도 이해하기 위해 노력해야 한다는 것을 보여주었다. 문화는 배우는 것이 아니고 이해해야 하는 성질의 것이며 상호 간에 더 중요한 문화는 없기 때문에 다문화사회의 시민은 서로 이해할 수 있는 열린 마음으로 타자를 존중하고자하는 태도를 보이고 있었다.

셋째, 성찰적 영역에서는 개인의 배경지식이 멘토링 활동 중에 공감에 의해 사회적 소통능력과 문제해결능력 등의 다문화지식으로 발전하는 것을 알 수 있었다. 다문화지식은 사회적으로 확장되어 문화다양성에 대한 이해는 상호문화를 이해시키고 타자성을 실천하고자 하는 태도로 나타나고 있다. 다문화사회에서는 타자와의 공감이 중요하다. 이를 위해서는 개인 및 공동체 간의 의사소통능력이 필요하며, 사회적 의사소통의 활성화에는 신뢰와 관계형성이 요구된다. 연구 참여자들은 관계형성을 위해 노력하는 태도를 지니고 있었으며, 문제 발생의 원인인 편견 및 선입견 감소를 위해서는 소통을 통한 타자를 이해하고 타문화를 존중하고자 노력해야 한다고 하였다. 이러한 자세와 노력으로 다문화사회의 갈등과 문제발생을 억제할 수 있으며, 이는 다문화사회에서 필요한 시민성이라 할 수 있다.

## 2. 논의 및 제언

다문화인식이 부족한 경우, 다양한 문화의 ‘차이’가 강조되어 사회적으로 차별과 갈등을 발생시킨다. 다문화사회에서의 시민은 타문화와의 공존을 위한 노력을 해야 한다. 그러므로 우리는 다양한 문화와의 접촉과 교류를 통해 타자에 대한 이해와 공존하는 문화의 다양성을 인정할 수 있는 능력을 발달시킬 필요가 있다. 인식의 변화는 인지를 통한 관념과 지식의 변화에 의한다. 지식을 개인의 경험에 의해 형성된 결과물이라 하였을 때, 지식공유 과정인 다문화학생 멘토링 참여에서 멘토에게 나타나는 다문화지식에 대한 연구가 다문화사회 시민들의 역량 함양에 있어서 큰 의미가 있을 것이다. 다문화 시민들은 한 국가의 시민으로서 그 국가공동체를 구성하며 공존하고 있는 다양한 문화의 정체성을 이해하고 존중하는 능력과 태도를 갖추어야 한다. 이 연구에서, 멘토들은 다문화학생 멘토링 활동을 통해 지식을 공유하는 과정에서 그들의 배경지식이 다문화지식으로 발전하는 양상을 보여주고 있었다. 이 활동에서 멘토들은 다문화학생과 만나는 경험을 하였고, 그 활동 과정은 지식을 공유하는 과정이 되었다. 멘토들은 다문화지식의 습득으로 다문화인식이 변화하였고 다문화사회에 대한 이해가 높아졌다. 다문화지식의 실천과정에서 나타나는 타인에 대한 이해와 인정, 존중의 태도는 다문화사회의 시민에게 요구되는 역량으로, 이 사회의 윤리적 맥락 안에서 이루어지는 비판과 성찰은 멘토들의 내면에 다문화시민성을 구성하게 될 것이다. 다문화시민성은 한 국가의 시민으로서 그 국가공동체를 구성하며 공존하고 있는 다양한 문화 정체성을 이해하고 존중하는 능력과 태도이다.

본 연구에 의하면, 멘토들은 다문화지식의 습득으로 다문화인식이 변화하였고 다문화사회에 대한 이해도 높아지고 있다. 다문화지식의 실천과정에서 나타나는 타인에 대한 이해와 인정, 존중의 태도는 다문화사회의 시민에게 요구되는 역량으로, 이 사회의 윤리적 맥락 안에서 이루어지는 비판과 성찰은 멘토들의 내면에 다문화시민성을 구성하게 될 것이다.

## 참 고 문 헌

- 간진숙(2011). 「대학에서의 멘토링 모형 개발 연구」. 강원대학교 대학원 박사학위논문.
- 강영안(1995). 「레비나스-타자성의 철학. 철학과현실」. 1995년 여름호(통권 제25호), 147-166.
- 강운선·이명강(2009). 「한국과 중국 대학생의 세계시민성 비교 연구」. 사회과교육, 48(4), 175-185
- 강정예·이윤화(2006). 「멘토-멘티의 성별조합에 따른 멘토링에 관한 연구」. 경제경영논집, 36(2). 102-123.
- 강주현(2013). 「실천학습의 집단 성찰과정 속에서 나타나는 지식창출 사례연구 : A사의 경영자 양성교육 프로그램을 중심으로」. 한양대학교 대학원 석사학위논문.
- 강현민(2013). 「다문화 멘토링 참여자의 다문화역량 함양 과정에 관한 연구」. 인하대학교 대학원 석사학위논문.
- 구건서(2003). 「다문화주의의 이론적 체계, 현상과 인식」, 27(3), 29-55.
- 권명희(2009). 「다문화가정 자녀의 교육 실태와 교육적 비전」. 강원행정학회·한국행정학회 2009년도 공동춘계학술대회 발표논문집(下), 2009(4), 145-160.
- 권혁일(2010). 「예비 초등교사를 위한 멘토링 프로그램의 개발 및 운영. 초등교육연구, 23(1), 109-140.
- 김구(2013). 「공공조직 구성원의 신뢰기반에 따른 신뢰유형이 지식공유에 미치는 영향 : 지방공무원의 인식수준을 중심으로」. 정보화정책, 20(4), 23-50.
- 김기덕·박민서(2009). 「다문화가정 아동의 학교생활적응에 영향을 미치는 요인에 관한 연구」. 사회과학연구, 48(1), 97-121.
- 김남숙·김승현(2011). 「아동청소년멘토링 활성화를 위한 멘토 FGI 연구」. 경영교육연구, 67, 387-403.
- 김미현(2011). 「다문화가족 자녀를 위한 멘토링 프로그램의 멘토 경험」. 전북

대학교 일반대학원 박사학위논문.

- 김민정(2013). 「온라인멘토링이 다문화가정 자녀의 학습동기와 자기효능감에 미치는 효과」. 영남대학교 대학원 박사학위논문.
- 김민정·박지혜(2009). 「멘토들에 대해 프로테제가 느끼는 만족이 조직시민행동에 미치는 영향 및 개인특성과의 상호작용효과 연구」. 한국인사관리학회, 조직과 인사관리연구, 33(1), 1-30.
- 김부용(2013). 「미셸 푸코의 경험과 지식」. 서강대학교 철학연구소, 철학논집, 33, 229-259.
- 김상무(2012). 「독일의 상호문화교육정책이 한국 다문화교육정책에 주는 시사점」. 교육사상연구, 24(3), 65-89.
- 김상목·박희봉·강제상(2001). 「지적 자본 형성 및 효과 - 조직내 사회자본과 관계를 중심으로」. 한국행정학회, 학술세미나 발표논문, 163-183.
- 김선미(2013). 「다문화시민성에 관한 한국 사회과교육과정 고찰」. 사회과교육연구, 20(3), 55-68.
- 김선구·김성석(2011). 「멘토링 기능이 조직몰입에 미치는 영향에 대한 조절요인 효과」. 한국상업교육학회, 25(2), 187-215.
- 김세훈(2006). 「다문화사회의 문화정책」. 한국행정학회 학술발표논문집, 2006(6), 461-470.
- 김연수(2014). 「사례관리 표준안에 관한 탐색적 연구」. 한국사례관리학회, 5(1), 17-44.
- 김영순(2010). 「다문화사회와 시민교육: "다문화 역량"을 중심으로」. 시민인문학, 18, 33-59.
- 김영순(2013). 「다문화사회에서 공존하는 방법」. 학습자중심교과교육학회 학술대회, 2013(3), 3-15.
- 김영순·방현희·홍정훈(2014). 「다문화가정 자녀 학습 멘토링 참여 대학생 멘토의 열린 인식변화에 관한 연구」. 열린교육연구, 22(4), 1-22.
- 김예성·배정현(2007). 「청소년 E-멘토링 프로그램에 관한 연구: 또띠(tortee) E-멘토링 프로그램 참여자들의 변화를 대상으로」. 한국청소년연구, 18(2), 133-158.

- 김왕근(1999). 「세계화와 다중 시민성 교육의 관계에 관한 연구」, 시민교육연구, 제28집, 45-68.
- 김용신(2008). 「다문화사회의 시민형성 논리: 문화민주주의 접근」. 비교민주주의연구, 4(2) 31-37.
- 김용신(2013). 「초등사회과 교육과정의 글로벌교육 지향성 분석」. 사회과교육연구, 20(1), 1-11.
- 김정덕·모경환(2011). 「문화성향과 다문화감수성 관계 연구」. 교육문화연구, 17(3), 93-226.
- 김정주(2012). 「유아교육기관 멘토교사의 멘토링 기능과 직무만족이 멘토효능감에 미치는 영향」. 한국영유아보육학, 72, 401-418.
- 김종관·김민정(2010). 「멘토 역량이 프로테제(protege) 태도에 미치는 영향 : 멘토링 기능의 매개효과」. 조직과 인사관리연구, 34(4), 61-86.
- 김주섭(2008). 「공무원 조직 멘토링 관계 효과성 분석」. 평생교육·HRD연구, 4(2). 109-132.
- 김진희(2010). 「자유주의, 사회적 실천, 사회적 지성: 존 듀이의 자유주의와 사회적 실천에 나타난 자유주의적 가치와 실천의 방식」. 미국사연구, 32, 143-173.
- 김진희(2015). 「글로벌 시대의 세계시민교육에 대한 비판적 쟁점과 교육적 방향 모색」. 한국다문화교육학회 학술대회지, 2015, 1243-1254.
- 김진희·허영식·정창화(2014). 「간문화주의의 기능 : 다문화사회에서 편견의 문제와 다양성관리」. 민족연구, 57, 92-112.
- 김현욱·홍신기·권동택(2010). 「다문화가정 학생의 학교 부적응 요인 탐색」. 교원교육, 26(3), 21-37.
- 김현희(2007). 「다문화복지 아동·청소년의 실태와 과제」. 청소년보호지도연구, 11, 75-92.
- 김혜숙·김도영·신희천·이주연(2011). 「다문화시대 한국인의 심리적 적응」. 한국심리학회지, 사회 및 성격, 25(2), 51-89.
- 나장함(2006). 「질적 연구의 다양한 타당성에 대한 비교 분석 연구」. 교육평가연구, 19(1), 265-283.

- 노상충·정홍식·서용원(2012). 「글로벌 역량 척도(GCS) 개발 및 타당화」. 한국심리학회지; 산업 및 조직, 25(4), 801-831.
- 노성호·이성식(2003). 청소년의 폭력범죄피해 요인에 관한 일 연구」. 피해자학연구, 11(2), 27-52.
- 박경규·이규만(2010). 「멘토 특성과 멘토링 기능 및 구성원의 태도간의 관계」. 대한경영학회지, 23(5), 2841-2859.
- 박경민(2008). 「대학생 멘토링 프로그램 사례연구」. 사회복지실천, 7, 159-183.
- 박계숙(2012). 「다문화가정 자녀의 학교생활에 관한 연구」. 현대사회와다문화, 2(2), 416-444.
- 박문수(2002). 「집단 간 지식공유의 영향요인에 관한 연구 : 관계적, 구조적 요인이 공유의도와 행위에 미치는 영향 중심으로」. 고려대학교 대학원 박사학위논문.
- 박미숙(2016). 「다문화 멘토링에 참여한 대학생들의 사회적 실천과정에 관한 근거이론적 연구」. 인하대학교 대학원 박사학위논문.
- 박상준(2012). 「다문화시민성의 육성을 위한 다문화교육의 방안 : 이주민의 인권 측면에서」. 법과인권교육연구, 5(2), 44-66.
- 박서영·김성웅(2012). 「멘토의 자기효능감이 멘토링 프로그램 만족도에 미치는 영향; 코디네이터 역할의 조절효과 검증」. 청소년학연구, 19(6), 129-147.
- 박선미·최정호·정이화(2012). 「다문화역량의 구성요소 중 ‘다문화 인식’의 개념 모호성에 대한 소고」. 다문화교육, 3(1), 47-67.
- 박순희·김선애(2012). 「초기 청소년의 문화적 경험과 다문화 인식; 개방성-수용성-존중성과의 관계 -G광역시를 중심으로-」. 청소년학연구, 19(7), 27-50.
- 박인옥(2013 a). 「다문화가정 학생 멘토링 활동에 관한 실태 분석」. 한국언어문화교육학회 학술대회, 2013(1), 205-216.
- 박인옥(2013 b). 「다문화 멘토링의 운영과정과 활동유형에 관한 사례연구 : 강원도 지역 K대학의 다문화 멘토링 프로그램을 중심으로」. 언어와 문화, 9(3), 171-192.

- 박인옥·김민규(2013). 「강원도 다문화가정 학생 멘토링 활동의 실태 분석」. 열린교육연구, 21(4), 227-248.
- 박인철(2005). 「타자성과 친숙성- 레비나스와 후설의 타자이론 비교」. 철학과 현상학 연구, 제24집, 1-31.
- 박인철(2010). 「상호문화성과 윤리: 후설 현상학을 중심으로」. 철학, 103, 129-157.
- 박준성·최영진·정태연(2015). 「다문화가정 초등학생의 학교생활적응에 관한 질적 연구」. 한국심리학회지 : 문화 및 사회문제, 21(4), 719-738.
- 박진우(2015). 「다문화가정 청소년의 자아정체성 형성경험에 관한 연구」. 중앙대학교 대학원 박사학위논문.
- 박윤경·이소연(2009). 「다문화가정 학생의 학교생활 실태에 대한 조사 연구: 집단 간 차이와 집단 내 다양성」. 시민교육연구, 41(1), 41-71.
- 박현선(1998). 「빈곤 청소년의 학교 적응유연성」. 성루대학교 박사학위논문.
- 박혜원·장원섭(2010). 「기업 내 공식적, 비공식적 멘토링 유형에 따른 멘토와 멘티의 관계적 특성이 멘토링 기능에 미치는 영향」. 직업 교육 연구, 29(4).
- 박희훈·오성배(2014). 「다문화가정 자녀의 학교급별 학교생활적응에 관한 탐색」. 한국교육문제연구, 32(2), 35-57.
- 방현희(2016). 「멘토링에 참여한 멘토들의 지식공유 개념에 대한 연구」. 문화교류연구, 5(3), 137-155.
- 방현희·박미숙(2013). 「다문화학생 멘토링에서 튜터의 역할과 기능에 관한 연구」. 문화교류연구, 2(1), 131-152.
- 방현희·오영훈(2016). 「다문화가정 학생의 학업적응을 위한 다문화학생 멘토링에서 “튜터”의 역량강화 방안 연구」. 효학연구, 23, 101-121.
- 방현희·이미정(2014). 「다문화가족 방문교육지도사의 역할과 교육경험에 관한 연구. 열린교육연구, 22(1). 217-238.
- 백승영·유진은(2013). 「공식적 동료멘토링 활동이 멘토의 셀프리더십과 학업성취도에 미치는 영향」. 한국열린교육학회 춘계학술대회 논문집, 209-215.

- 백용매·문수백(2009). 「청소년 비행행동 관련변인들 간의 관계구조분석 -가족체계유형과 사회문제해결능력을 중심으로-」. 재활심리연구, 16(3), 143-162.
- 변정현(2011). 「체험적 교류활동을 통한 다문화인식 변화」. 부산대학교 대학원 박사학위논문
- 서용선(2008). 「시민성교육의 개념 기반으로서 듀이 시민성 : 프래그마티즘의 흐름을 중심으로」. 사회과교육연구, 15(3), 89-111.
- 설현도(2015). 「사회적 자본과 지식공유의 관계에 대한 연구」. 대한경영학회지, 28(1), 141-158.
- 손경원(2014). 「세계 시민성의 진단과 시민윤리 교육적 함의: 국가 정체성과 다문화수용성, 도덕적 가치의 상대적 영향력을 중심으로」. 도덕윤리과교육연구, 44, 121-144.
- 손수진(2010). 「공식적 멘토링에서 프로테제의 멘토에 대한 신뢰가 직무만족, 그리고 조직몰입에 미치는 영향에 관한 연구」. 인적자원관리연구, 17(2), 29-47.
- 손영희(2011). 「다문화가정 학생 멘토링 개선 방안 연구」. 문화교육, 2(3), 59-86.
- 손영희(2015). 「다문화 멘토링의 운영사례와 요구분석을 통한 멘토링 모형 개발」. 경기대학교 대학원 박사학위논문.
- 송충근(2005). 「지식관리시스템 하에서 지식공유 영향요인에 관한 실증연구」. 한국정책과학학회보, 9(2), 149-174.
- 송충근(2008). 「공식적 멘토링 구축 사례연구 : 충청남도를 중심으로」. 한국공공관리학보, 22(2), 59-87.
- 신경섭(2008). 「지역의 산,학,관 지식공유의 영향요인 분석」. 한국행정논집, 20(2), 635-668.
- 신봉섭(2006). 「신규교사 멘토링제의 운영 실제와 개선 방안 : 충청남도교육청의례」. 한국교원교육연구, 23(1).
- 안병환(2012). 「고등학교 학생들의 다문화교육에 대한 인식과 태도 연구」. 홀리스틱교육연구, 16(2), 43-66.

- 오세경·김미순(2016). 「다문화 멘토링에 참여한 멘토의 상호문화역량 탐색」. 다문화와 평화, 10(2), 116-133.
- 오아라·박경규·김효정(2011). 「멘토링에 있어서 호감(liking)의 역할」. 인사조직연구, 19(4), 171-210.
- 오영훈(2009). 「다문화교육으로서의 상호문화교육-독일의 상호문화교육을 중심으로-」. 교육문화연구, 15(2), 27-44.
- 오영훈·방현희(2016). 「독일의 상호문화교육 사례에 대한 연구 : 베를린 EU학교의 교육과정을 중심으로」. 예술인문사회멀티미디어논문지, 16(11), 81-90.
- 오영훈·방현희·박미희(2015). 「유아교재의 다문화교육 내용에 대한 유아교사의 인식 -누리과정을 중심으로」. 학습자중심교과교육연구, 15(8), 417-434.
- 옥일남(2014). 「글로벌 시민성 함양을 위한 사회과 교수 학습 방안」. 시민교육연구, 46(3), 105-140.
- 윤경원·엄재은(2009). 「다문화 멘토링에 관한 질적 연구」. 교육사회학연구, 19(3), 101-124.
- 윤덕주·권기남·김영주(2014). 「보육교사의 다문화감수성 관련 변인에 관한 연구 : 개인 특성 및 다문화경험 특성 중심으로」. 한국유아교육·보육행정연구, 18(3), 5-32.
- 윤인진(2011). 「한국인의 국민정체성에 대한 인식과 다문화수용성」. 통일문제연구, 55, 144-192.
- 은선경(2010). 「다문화가족 자녀의 학교적응에 영향을 미치는 요인에 관한 연구: 가족기능을 중심으로」. 한국아동복지학, 33, 37-74.
- 이경호(2010). 「학교조직의 지식공유, 지식공유 선행요인, 업무성과 간의 관계에 대한 구조적 분석」. 교육행정학연구, 28(2), 149-173.
- 이경희(2011). 「다문화사회 교육의 두 관점 - 다문화교육과 상호문화교육」. 다문화교육, 2(1), 37-55.
- 이관춘(2011). 「호모 키비쿠스, 실존적 자아실현을 위한 배움인간」. 배움학연구, 3(3), 49-67.
- 이국용(2010). 「조직 구성원의 지식공유 활동에 영향을 미치는 요인」. Information systems review, 12(1), 81-105.

- 이기주(2012). 「부적응 청소년을 위한 멘토링 시스템. 사회과학연구, 29(2), 124-144.
- 이미정·박미숙(2012). 「멘토의 개인적 특성에 따른 멘토링 운영 연구」. 다문화교육, 3(2), 101-123.
- 이민경(2013). 「다문화사회에서의 시민성 교육 : 세계시민성과 환대의 개념을 중심으로」. 교육문제연구, 47, 115-136.
- 이상호·이만기(2006). 「멘토역량과 멘토링기능에 관한 모델연구」. 전문경영인연구, 9(1), 229-262.
- 이성순(2014). 「다문화가정 학생 멘토링의 운영 현황과 개선과제 : 교육과학기술부의 멘토링 운영 사례를 중심으로」. 다문화콘텐츠연구, 16, 89-122.
- 이수정(2014). 「대학생의 다문화가정 학생 대상 멘토링 경험이 다문화 인식에 미치는 효과」. 다문화교육연구, 7(4), 1-22.
- 이애련(2015). 「한국의 다문화가정 자녀의 학교부적응 및 폭력문제 해결방안에 일본의 다문화정책 적용에 관한 연구」. 한국 사회복지정책연구, 9(2), 111-142.
- 이윤주(2016). 「세계시민성 함양과 세계시민교육의 실천방안」. 충남대학교 사회과학연구소, 사회과학연구, 27(1), 225-245.
- 이은경(2015). 「한국 청소년의 글로벌 시민성 유형 분석」. 아시아교육연구, 16(3), 157-179.
- 이재홍·김은정·안중호(2012). 「가상 지식실행공동체에서 개인요인과 사회관계요인이 지식공유 활동에 미치는 영향」. 한국전자거래학회지, 17(2), 23-38.
- 이제봉(2012). 「한국의 민족주의와 다문화주의」. 다문화교육연구, 5(1), 199-215.
- 이종일(2010). 「다문화 교육에서 '다양성'의 의미」. 사회과교육연구, 17(4), 1-21. 105-120.
- 이종일(2013). 「다문화 인식론의 형성과 특징 고찰」. 사회과교육연구, 20(2), 91-108.
- 이지은·오민아·김태준(2015). 「'이야기 속 인물 되어 보기 수업 모형'을 통

- 한 글로벌 시민성 함양 효과」. 글로벌교육연구, Vol.7 No.1, 103-122.
- 이지은·이수진(2102). 「멘토링 효과에 영향을 미치는 대학생 멘토의 요인」. 교육논총, 31, 55-74.
- 이향규(2007). 「새터민 청소년의 학교 적응 실태와 과제」. 인간연구, 12, 7-32.
- 이현아(2004). 「청소년 대상 멘토링에 대하여」. 교수논총, 16, 405-431.
- 이현주·박현선(2009). 「저소득 청소년의 학습지원 멘토링 참여 과정에 대한 질적연구」. 한국청소년연구, 20(4), 331-358.
- 이화도(2008). 「현상학적 자아에 관한 유아교육적 의미탐색」, 교육학연구, 46(4), 133-156.
- 이화도(2011). 「상호문화성에 근거한 다문화교육의 이해」. 비교교육연구, 21(5), 171-193.
- 장평·홍관수(2010). 「외부지식이전이 지식공유의 선행요인과 성과에 미치는 조절효과」. 명지대학교 금융지식연구소, 금융지식연구, 8(1), 117-147.
- 장한업(2011). 「한국 이민자 자녀와 관련된 용어 사용상의 문제점 -"다문화가정", "다문화교육"」. 이중언어학, 46, 347-366.
- 장한업(2015). 「유네스코의 교육적 관점의 변화 연구. 한독교육학회, 「교육의 이론과 실천」. 20(1); 113-131.
- 전광석(2008). 「위기 청소년을 대상으로 한 멘토의 역량강화 방안에 관한 연구」. 청소년문화포럼, 23, 205-236.
- 정영근(2007). 「‘사이’의 세기와 상호문화교육」. 교육의 이론과 실천, 12(1), 257-272.
- 정유성(2011). 「다양성의 시대, 다채로운 교육 -비판적 다문화 교육담론을 찾아서」. 사회과학연구, 19(2), 234-263.
- 정정인·류인숙(2010). 「초등교사의 실천적 지식 변화에 대한 사례연구: 과학 영재수업을 중심으로」. 영재교육연구, 20(1), 317-346.
- 정지현·김영순·홍정훈(2014). 「다문화 리더십 교육 프로그램 참여 고등학생의 다문화인식에 관한 연구」. 한국열린교육학회, 열린교육연구, 22(2), 19-41.

- 정하나(2016). 「다문화사회의 위협인식에 대한 영향요인」. 한국 사회정책학회, 한국 사회정책 23(2), 83-112.
- 정행준(2011). 「농촌지역 다문화가정 아동의 교육환경: 자아존중감, 학교생활 적응간의 관계. 일반가정 아동과의 비교」. 목포대학교 박사학위논문.
- 조미영·주영은(2013). 「다문화 가정 부모의 결혼의 의미와 자녀 양육의 실제」. 한국보육학회지, 13(2), 19-43.
- 조혜영(2011). 「청소년 사이버 멘토링 프로그램 참여 과정에 대한 멘토의 경험과 의미 탐색 : 한 대기업의 사회공헌 프로그램을 중심으로」. 미래청소년학회지, 8(1), 311-335.
- 조혜영(2012). 「중도입국 청소년의 정체성 형성과정 및 적응지원 방향 모색에 관한 연구」. 청소년복지연구, 14(4), 311-335.
- 지은림·선광식(2007). 「세계시민의식 구성요인 탐색 및 관련변인 분석」. 시민교육연구, 39(4), 115-134.
- 진희란·박찬정(2008). 「멘토링 시스템에서 매칭을 위한 개인 선석도 기반 멘토/멘티 추천 알고리즘」. 컴퓨터교육학회논문지, 11(1). 11-21.
- 천호성·박계숙(2012). 「다문화가정 자녀의 학교생활에 관한 연구」. 현대사회와 다문화, 2(2), 415-442.
- 최은정(2011). 「다문화가정 자녀를 위한 프로그램 현황 및 개선방안 연구」. 한남대학교대학원 석사학위논문.
- 최종임·김영순(2016). 「다문화 중점학교 프로그램 참여자의 다문화시민성 인식에 관한 연구」. 학습자중심교과교육연구, 16(4). 597-621.
- 최현(2007). 「한국인의 다문화 시티즌십(multicultural citizenship): 다문화 의식을 중심으로」. 시민사회와 NGO, 5(2), 147-174.
- 하영화·고호경(2013). 「중학교 기하에 관한 교사의 인지적 지식 분석」. 한국학교수학회논문집, 16(1), 187-200
- 현남숙(2010). 「다문화시민성 확립을 위한 의사소통교육의 중요성」. 시대와 철학, 21(4), 335-362.
- 홍달아기(2007). 「국제결혼부부의 가치관과 의사소통유형과 갈등과의 관계」. 한국생활과학회지, 16(4), 733-744.

- 황범주(2008). 「다문화가정 자녀를 위한 교육정책 분석」. 안양대학교 대학원 박사학위논문.
- 황선영 · 고재욱(2013). 「다문화가족아동의 학교생활적응실태 연구」. 한국케어 매니지먼트연구, 통권, 897-117.
- Karm, K. E.(1983). Phasea of the mentor relationship. *Academy of journal*, 26(4), 608-625.
- \_\_\_\_\_ (1985). Improving the Mentoring process. *Training and Development Journal*, April, 40-43.
- Noe, R. A. (1988). An Investigation of the Determinants of Successful Assigned Mentoring Relationships. *Personnel Psychology*, 41, 547-479.
- Putnam, Robert D.(2001). Social Capital: Measurement and Consequences, *ISUMA*, Spring. 41-51.

[통계]

- 교육부 보도자료(2017. 01. 12. 목요일). 다문화가정 학생현황.
- 행정자치부 보도자료(2017. 01. 11. 수요일). 2017년 업무계획 보고.
- 법무부(2016). 출입국 · 외국인정책 통계월보 (2016년 6월호).
- 법무부(2016). 출입국 · 외국인정책 통계월보 (2016년 12월호).
- 여성가족부(2012). 2012년 전국다문화가족 실태조사.
- 여성가족부(2016). 2015년 전국 다문화가족 실태조사.
- 통계청(2015). 전국다문화가족 실태조사.
- 한국교육개발원(2016). 2016년 교육기본통계.
- 행정안전부(2011). 2011년 지방자치단체 외국인주민 현황 분석.
- 행정안전부(2015). 2015년 지방자치단체 외국인주민 현황 분석.

[ 서적 ]

- 강진구 외 16인(2010). 『다문화주의의 이론과 실제』. 문화콘텐츠기술연구원 다문화콘텐츠연구사업단 엮음(저자: 강진구, 김선희, 김주리, 김효석, 김휘택, 류찬열, 박정윤, 백현기, 손준식, 신현경, 이길용, 이명현, 이산호, 이춘복, 전영준, 최성환, 홍원경), 광명: 경진.
- 강윤수 (역)(2010). 『정성연구방법론과 사례연구』. Sharan B Merriam저, 교우사.
- 고미영(2009). 『질적사례연구』. 서울: 청목.
- 구정화·박윤경·설규주(2010). 『다문화교육의 이해와 실천』, 동문사.
- 권순희·박상준·이경한·정윤경·천호성(2010). 『다문화사회와 다문화교육』. 파주: 교육과학사.
- 금명자·이영선·김수리·손재환·이현숙(2006). 『다문화가정 청소년(혼혈청소년)연구. 사회적응 실태조사 및 고정관념 조사』. 국가청소년위원회.
- 김경준·오해섭·모상현(2011). 『청소년의 사회적 참여 활성화를 통한 저소득 가정 아동 지원방안 I: 청소년 멘토링 활동을 중심으로』. 한국청소년정책연구원.
- 김영천(2013). 『질적연구방법론 4』. 서울: 아카데미프레스.
- 김정순(2009). 『외국인 이주민의 사회통합 법제 연구』. 한국법제연구원, 보고서.
- 김정현 외 (역)(2010). 『상호문화 철학의 논리와 실천』. Claudia Bickmann, R. A. Mall 외 저, 김정현 엮음, 주광순·박종식·김정현 외 역, 도서출판 시와진실.
- 김주영 (역)(2008). 『지식의 구조화』. 고미야마 히로시 저(2004), 21세기북스
- 노진호(1996). 『존 듀이의 교육이론: 반성적 사고와 교육』. 도서출판 문음사.
- 류방란·김정애·이재분·송혜정·강일국(2012). 『중등교육 학령기 다문화가정 자녀 교육 실태 및 지원방안』. 서울: 한국교육개발원.
- 류재석(2008). 『멘토링 운영 매뉴얼: 관리자그룹 구성-멘토링 담당 관리자, 추진팀, 멘토링위원장, 관심있는 임직원』. 파주: 한국학술정보.류재석(2011). 『(인간관계 활성화 대안) 멘토링 활동 촉진기술』. 이담북스.
- 민무숙·김이선·이춘아·이소영(2009). 『다문화 전문인력 양성현황과 정책과

- 제』. 한국여성개발원 연구보고서, 2009(6-3), 한국여성정책연구원.
- 박경태(2008). 『소수자와 한국 사회』. 후마니타스.
- 박성일(2016). 『국제비교를 위한 국제이주 통계: 현황과 과제』. IOM 이민정책 연구원.
- 박은진(2001). 『칼 포퍼 과학철학의 이해』. 철학과 현실사.
- 백종현 (역)(2005). 『윤리형이상학 정초』. 임마누엘 칸트 저, 서울: 아카넷.
- 서아영·신경식 (역)(2011). 『사례연구방법』. Robert K. Yin(2008) 저. *Case Study Research: Design and Methods*. 한경사.
- 설동훈(2005). 『국제결혼이주여성 실태조사 및 보건·복지 지원정책 방안』. 보건복지부.
- 송진웅(2008). 『사대생을 활용한 멘토링 사업』. 교육과학기술부.
- 양진호(역)(2011). 『성찰』. 르네 데카르트 저.
- 양효실(역)(2008). 『불확실한 삶: 애도와 폭력의 권력들』. Butler, Judith(저). *Precarious life: the powers of mourning and violence*. 경성대학교출판부.
- 오경석(2007). 『한국에서의다문화주의』. 서울: 한울.
- 오기성·조동섭(2008). 『멘토링으로 쑥쑥 크는 창의성』. 경인교육대학교 특성화 사업단. 과주: 교육과학사.
- 오생근 (역)(2003). 『감시와 처벌: 감옥의 탄생』. 서울: 나남출판. Foucault, Michel 저(1995). *Discipline and punish: the birth of the prison*. New York : Vintage Books.
- 오성배·강태중·이기범(2009). 『다문화가정 학생 교육지원 중장기계획 수립을 위한 연구』. 한국청소년개발원, 연구보고서.
- 이산호·김휘택 (역)(2015). 『다문화주의 이론: 철학과 사회과학의 지도』. Francisco Fistetti 지음, 경진출판.
- 이삼열·강순원·한경구 외(2012). 『세계화시대의 국제이해교육』. 유네스코 아시아·태평양 국제이해교육원(편), 서울: 한울.
- 이정우 (역)(1992). 『지식의 고고학』. 서울: 민음사. Foucault, Michel(1969) 저, *L'Archéologie du Savoir*.

- 이준호 (역)(1994). 『오성에 관하여 : 실험적 추론방법을 도덕적 주제들에 도입하기위한 하나의 시도』. Hume, David(1740). A Treatise of Human Nature: Of the Understanding. 서울: 서광사.
- 이준호 (역)(1996). 『정념에 관하여 : 실험적 추론 방법을 도덕적 주제들에 도입하기 위한 시도』. Hume, David(1748). A Treatise of Human Nature: Of the Passions. 서울: 서광사.
- 이혜연·조아미·박현선·장명심(2005). 『특별지원청소년을 위한 멘토링 프로그램 운영지침서 개발연구』. 서울: 한국청소년개발원.
- 장한엽(2009). 『초등교사를 위한 상호문화교육교안 개발 연구』. 한구문화예술교육진흥원.
- 정대현(1990). 『지식이란 무엇인가: 지식개념의 일상언어적 분석』. 서울: 서광사.
- 정명오 (역)(2007). 『순수이성비판/실천이성비판』. Kritik der reinen Vernunft/Kritik der praktischen Vernunft. 임마누엘 칸트 저(1781).
- 정창호(2011). 『독일의 상호문화교육과 타자의 문제』. 교육의 이론과 실천, 16(1), 75-102.
- 조용환(2008). 『다문화사회의 이해 : 다문화 교육의 현실과 전망』. 유네스코 아시아·태평양 국제이해교육원 역음(공저자: 권재일, 서덕희, 서현정, 이태주, **조용환**, 한건수, 한경구, 한준상, 황병하, 김광형, 정경화). 파주: 동녘.
- 조흥식·전선옥·김진숙·권지성(2010). 『질적 연구방법론: 다섯 가지 접근』. 서울: 학지사.
- 최병권(2005). 『위대한 기업을 만드는 인재 멘토링』. 새로운 제안.
- 한경구(2008). 『다문화사회의 이해: 다문화사회란 무엇인가』. 유네스코아시아·태평양국제이해교육원 역음, 파주: 동녘, 86-134.
- 한국청소년개발원(2005). 『특별지원청소년을 위한 멘토링 프로그램 운영지침서 개발연구』. 서울: 한국청소년개발원 연구보고서.
- 한국장학재단(2015). 2015년 장학재단 사업현황보고서.
- 한국장학재단(2016). 2016년 사업설명회 자료.
- Andreas Drosdek(2003). *Die LIEBE zur WEISHEIT*. Campus Verlag GmbH.

- (인성기 역, 2004, 철학자, 경영을 말하다. 서울: 을유문화사.)
- 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.
- Banks & James A. (2007). *Education Citizens in a multicultural society*. New York: Macmillan. (김용신 외 역, 다문화시민교육론. 서울: 교육과 학사.)
- Bennett, C. I.(2007), *Comprehensive multicultural education : theory and ractice sixth editio,.* NY:Allyn and Bacon. (김옥순 외 역, 2009, 다문화교육 이론과 실제. 서울: 학지사.)
- Chen, G. M. & Starosta, W. J. (2000). *The Development and Validation of the Intercultural Sensitivity Scale*. The Annual Meeting of the National Communication Association Report.
- Coleman, J.(1997). *Social capital in the creation of human capital*. In A Halsey, H. Lauder, P. Brown, & A. Wells(eds) *Education, culture, economy, society*. Oxford: Oxford University Press.
- Dewey, John(1916). *Democracy and Education*. New York: The Macmillan Company.
- Dewey, John(1933). *How We Think*. (임한영 역, 1981, 사고하는 방법. 서울: 법문사.)
- Dietrich Schwanitz(1999). BILDUNG. Eichborn AG, frankfurt am Main. (인성기 역, 2001, 교양: 사람이 알아야할 모든 것. 도서출판 들녘.)
- Edvinsson, Leif & Malone, Michael S.(1998). *Intellectual Capital*. (황진우 역. 지적자본. 서울 : 세종서적)
- Francesco Fistetti(2008). *Multiculturalism, Una mappa tra e scienze sociali*. De Agostini Scuola SpA-Novara. (이산호·김휘택 (역), 2015, 다문화주의이론: 철학과 사회과학의 지도. 도서출판 경진.)
- Hersey, P., Blanchard, K. H. & Johnson, D. E.(1996). *Management of or- ganizational behavior: Utilizing human resources*. NJ: Prentice Hall.

- Hiroshi Komiyama(2004). *Structuring Knowledge*. (김주영 역, 2008, 지식의 구조화. 21세기북스.)
- 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.
- Hume, David(1740). *A Treatise of Human Nature: Of the Understanding*. (이준호 역, 1994, 오성에 관하여: 실험적 추론 방법을 도덕적 주제들에 도입하기 위한 시도. 서울: 서광사.)
- Hume, David(1748). *A Treatise of Human Nature: Of the Passions*. 이준호 역, 1996, 정념에 관하여: 실험적 추론 방법을 도덕적 주제들에 도입하기 위한 시도. 서울: 서광사.)
- Immanuel, Kant(1797). *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*. (백종현 역, 2005, 윤리형이상학 정초. 서울: 아카넷.)
- Immanuel, Kant(1781). *Kritik der reinen Vernunft/ Kritik der praktischen Vernunft*. Leipzig: Philipp Reclam. (정명오 역, 2007, 순수이성비판/실천이성비판. 서울: 동서문화사.)
- John, W. Creswell(2007). *Qualitative inquiry & research design : choosing among five approaches*. SAGE Publications. (조흥식 외 공역, 2010, 질적연구방법론: 다섯 가지 접근. (주)학지사.)
- Karl, Popper(1972). *Object Knowledge: An Evolutionary Approach*. Clarendon Press, Oxford. 이한구·정연교·이창환 옮김, 2013, 객관적 지식; 진화론적 접근. 철학과 현실사.)
- Lucia, A. and Lepsinger, R.(1999). *The art and science of competency models: Pinpointing critical success factors in organization*. San Francisco: Jossey Bass Pfeiffer.
- Margo, M.(2005). *Beyond the myths and magic of mentoring*. 이용철 (역). 서울: 김영사.
- Michael Polanyi(2010). *Tacit Dimension*. University of Chicago Press. (김정래 역, 2015, 암묵적 영역. 박영사.)

- Foucault, Paul, Michel(1969). *L'Archéologie du savoir*. New York: Vintage Books. (이정우 역, 1992, 지식의 고고학, 서울: 민음사.)
- Foucault, Paul, Michel(1975). *Discipline and punish: the birth of the prison*. New York : Vintage Books. (오생근 역, 2003, 감시와 처벌: 감옥의 탄생. 서울: 나남출판.)
- Laurence Prusak(1997). *Knowledge in Organizations*. Boston: Butterworth Heinemann.
- Michael R. Matthews(2014). *Science teaching : the role of history and philosophy of science*. (권성기, 송진웅, 박종원 옮김. 과학교육: 과학사와 과학철학의 역할.).
- Pierre Bourdieu & Loic Wacquant(1992) *An Invitation to Reflexive Sociology*. (이상길 역, 2015, 성찰적 사회학으로의 초대: 부르디외 사유의 지평, (주)그린비출판사.)
- Putnam, Robert D.(1993). *Making democracy work: Civic traditions in modern Italy*. Prinston NJ: Princeton University Press.
- Robert K. Yin(2008). *Case Study Research: Design and Methods*. Sage Publications(CA). (서아영·신경식 역, 2011, 사례연구방법. 한경사.) 1994
- Schulz, S. F.(1995). The Benefits of Mentoring in Galbraith. M. W. & Cohen. N. H. Mentoring: New strategies and challenges. *New directions for adult and continuing education*. number 66. Summer. San Francisco: Jossey-Bass Publisher.
- Sharan, B. Merriam(1998). *Qualitative research and case study applications in education*. Revised and expanded from. San Francisco: Jossey- Bass.
- Stake, Robert E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks : Sage Publications.
- UNESCO(2007). 『문화적다양성 보호헌장』. 유네스코 한국위원회.
- UNESCO(2012). 『지속가능발전 교육길잡이』. 유네스코 한국위원회.

UNESCO(2014). 『평화와 협력을 위한 시민교육: 2015 세계교육회의 의제형  
성연구』. 유네스코 한국위원회.

UNESCO(2015). 『유네스코가 권장하는 세계시민교육 교수학습 길라잡이』.  
유네스코 아시아태평양 국제이해교육원.



## ABSTRACT

# A Study on the Multicultural Knowledge of College Students Participated as a Mentor in Multicultural Student Mentoring

Hyun-Hee Bang

Master Dissertation

Directed by Prof. Young-soon Kim

Dept. of Multicultural Education Studies

Inha University

August, 2017

The purpose of this study is to examine the meaning of multicultural knowledge shown during mentors' knowledge sharing. Since the mechanism of mentoring lies in the knowledge share in the mentor-mentee relationship, we will be able to discover the social significance of mentoring through the meaning of multicultural knowledge displayed in multicultural mentoring activity. Also, it is necessary to define the concept of multicultural knowledge as a component of citizenship demanded of citizens in a multicultural society. Therefore, this research tries to figure out the meaning of multicultural knowledge recreated through mentoring experience. For this sake, the experience and priori knowledge that an individual retains in life is on the premise background knowledge of knowledge sharing. Furthermore, this study analyzes the concept and

theory of multicultural perception, cultural diversity, interculturalism, and global citizenship, which are key words mentioned in a multicultural society. On this basis, this study explored the experiences of mentors who participated in multicultural student mentoring and the meaning of multicultural knowledge developed by such experiences. In addition, the mentors' experiences were examined in two different aspects: background knowledge of the mentor before mentoring and the meaning of multicultural knowledge in mentor knowledge sharing through mentoring activities.

To begin with, background knowledge of mentors before mentoring experience was analyzed according to case by sorting them according to the perception towards multiculturalism in Korea, the personal meaning of mentoring, and mentors' recognition of knowledge and knowledge sharing. The results of the analysis are as follow:

First, mentors' level of perception towards multiculturalism and multicultural families turned out to be diverse, which was confirmed through their direct experience and opinions on multiculturalism. These diverse perceptions range from not even having heard of such concept or having a foreign friend to already having much contact with multicultural families or foreigners since a very young age. Also, based on the analysis of opinions according to multicultural exposure, surprisingly a lot of mentors did not know the difference between multicultural families and foreigners. In many cases, they had preoccupations that multicultural families mostly go through financial difficulties. Participants with negative experiences had negative views and participants with a variety of contacts had relatively mature multicultural perceptions.

Second, the motive for first volunteering as a multicultural student

mentor was mostly because of accredited educational volunteer time, because it looked special, or merely because a friend volunteered. Also, it turned out that research participants showed personal significance towards their mentoring activities. These participants felt responsibility as role models of mentees and showed as much efforts. They also said that mentoring is part of their life, and that they have grown up from such relationships and communication.

Third, awareness of knowledge and knowledge sharing is examined on the basis of mentors' opinions on both concepts. Research participants expressed knowledge to be knowing, experience, feeling, emotion, etc. including academic acquisition, which is useful in life. Also, they pointed out that knowledge is a concept of sharing and emphasized the importance of communication and empathy through the formation of relationships. Furthermore, they said that the important point of knowledge sharing is adjusting the obtained knowledge according to the individual. In other words, trust and relationship formation for the sake of communication is the beginning of knowledge sharing.

Next, we categorized the concept of knowledge developed from knowledge sharing derived from mentoring experience into the cognitive domain, practical domain and introspective domain. Also, we classified and described the concept of each domain according to their characteristic meanings. The results are as follow:

First, in a cognitive perspective, research participants' understanding of multicultural society has been enhanced through mentoring. They talked about the positive changes of multicultural perception, the most representative change being self-consciousness of prejudice they retained. In other words, the actions that they thought came out of consideration

were actually a result of bias.

Second, within the practical domain, understanding of cultural diversity has developed into interculturalism and others directivity. Research participants should initially perceive the fact that diverse cultures coexist and that we should endeavor to understand different cultures. They understood that culture is not something to learn but to understand and no culture is more superior than the other, so as citizens within a multicultural society, they should respect and understand each other with an open mind.

Third, as for the introspective part, a sense of sympathetic knowledge created from individual's mentoring activity has expanded socially to multicultural knowledge such as social communication skills and problem solving capacities. Understanding of cultural diversity has been reflected in the introspective attitude of understanding each other's culture and practicing otherness. Communication skills are necessary for sympathizing with others and social communication is vitalized by trust and formation of relationship. Research participants said that bias and pre-occupation is the cause of every problem, which can only be resolved by respecting other cultures through mutual communication and understanding. This could result in the restraint of conflicts and problems, which is why citizens of multicultural societies are required to develop according capabilities.

Alteration of awareness is based on the change of idea and knowledge through recognition. Assuming that knowledge is the result of personal experience, research on multicultural knowledge will be of great significance in cultivating the capacity of citizens in a multicultural society. Analyzing multicultural knowledge displayed in multicultural student mentoring through

the individual mentor's experience will enable the reduction of social conflict by cultivating multicultural citizenship. This study explores the meaning of multicultural knowledge, which is the basic capacity of citizens within a multicultural society, via knowledge sharing of mentors who participated in multicultural student mentoring. Mentors' activities are treated as knowledge sharing, the significance lies in that mentoring has been expanded to a place of knowledge sharing.

In case multicultural perception is insufficient, the difference between diverse races and ethnic groups will be emphasized as distinction, which can cause social conflict. Multicultural citizens have to make efforts to reduce such discord in an inevitable situation of coexistence. Therefore, multicultural citizens have to understand that different cultures coexist within the society, and that all members of the same community are the same citizens.



### 참여 설명서

연구자는 “다문화학생 멘토링의 지식공유 과정에서 나타나는 대학생 멘토들의 세계시민성 함양에 관한 연구”에 관한 연구를 하고 있습니다. 이 연구에 대하여 선생님의 참여를 요청 드리면서, 이에 대해 동의를 구하고자 합니다.

선행연구를 살펴본 바에 의하면 시민성은 그 개념이 광범위하게 적용되고 다양하게 해석되고 있으며, ‘시민성’의 광의성과 모호성 문제를 해결할 필요가 있다고 합니다. 이에 본 연구에서는 한국장학재단에서 실시하고 있는 다문화학생 멘토링에 참여하고 있는 멘토들의 경험에서 나타나는 세계시민성의 의미와 함양 과정을 확인하여, 다문화사회에서 대학생들에게 요구되는 세계시민성의 개념을 정립하는 것을 목적으로 하고 있습니다.

이 연구는 연구자의 박사학위 취득을 위한 연구로 2015년 12월에 기획하기 시작하여 2016년 2월부터 본격적으로 선행연구 및 관련 자료를 수집하고 검토하였으며, 1차적으로 9월까지 진행할 것입니다. 이후 2016년 11월까지 추가 작성 및 수정할 예정입니다. 2016년 다문화학생 멘토링을 시작하는 5월부터 멘토들의 멘토링 활동을 참여관찰하였으며, 2016년 6월부터 9월까지 약 4개월에 걸쳐 면담할 예정입니다.

현대의 한국 사회는 이주외국인의 증가가 급격하게 진행되어, 다문화사회로 진입하게 되었습니다. 한국의 다문화현상은 2000년 이후 여성결혼이민자와 이주노동자의 유입의 증가로 시작되었다고 할 수 있습니다. 2000년경에 이주한 여성결혼이민자들의 출산한 자녀들이 2010년 전후로 학령기에 이르고, 시간이 지남에 따라 중·고등학교에 진입하는 학생의 수도 늘어나고 있습니다. 최근에는 다문화가정 학생뿐만 아니라, 군에 입대하는 다문화가족 자녀도 있는 것이 현실입니다.

이러한 상황에서 다문화가정 학생의 학교 부적응 등의 문제가 나타나기 시작하였고, 이에 대한 대처 방안으로 교육과학부에서는 멘토링을 활용하게 되었습니다. 교육과학부에서는 2006년에 ‘다문화가정 학생 교육지원계획’을 마련하고, 2009년부터 다문화가정 초등학생들의 학업성취능력 향상과 심리·정서적 성장을 목적으로 한국장학재단과 연계한 “다문화학생 멘토링” 사업을 시작하였습니다. 2011년부터는 그 대상을 중·고등학생에 까지 확대 시행하고 있습니다.

멘토링이란 기본적으로 구성원 사이의 인간적 관계를 근간으로 이루어지는 시스템

멘토링 활동에서 각 구성원의 개인적인 의미와 구성원 간의 관계에서 나타나는 의미가 중요합니다. 특히 다문화사회에서 다문화가정 학생을 위한 멘토링인 “**화학생 멘토링**”은 이 멘토링에 참여하는 멘토들의 다문화인식 또는 세계시민성에 변화를 가져올 것으로 예상됩니다. 변화하는 다문화사회의 구성원으로서의 대학생들에게 세계시민성의 개념을 정의하고 함양 과정을 확인하는 것은 특히 그 의미가 클 것이며, 사회적으로도 다문화사회의 시민을 위하여 필요한 일로 여겨집니다.

개인적인 연구 참여는 2~3회의 심층면담으로 진행될 것이며, 연구에 참여하시는 연구참여자에게는 감사의 마음으로 소정의 상품(매 회, 당일 면담 종료 후에 1만원 상당의 물품)을 지급할 예정입니다. 본 면담은 면대면(또는 전화면담)으로 진행할 예정으로 약 1시간가량 소요될 것이며, 면담 내용을 연구 자료로 활용하기 위하여 녹음하는 것에 대하여 허락을 구합니다.

면담 장소는 연구참여자들의 편의를 고려하면서 녹음하기에 용이한 장소에서 진행할 것입니다. 만일의 경우, 녹음의 질에 문제가 발생할 것을 고려하여 2대의 녹음기를 사용하여 녹음할 것입니다. 녹음하는 중에 개인 정보 또는 신상과 관련한 정보가 발설되지 않도록 할 것이며, 이후에도 누설되지 않을 것입니다. 또한 연구 참여에 의한 정보는 연구목적 이외에는 사용하지 않을 것이라는 점에 대하여 다시 한 번 약속드립니다. 이 연구과정에서 얻어진 소중한 자료는 향후 3년 동안 보관하여, 본 연구에 대한 보충 설명 자료로 필요한 경우에 활용할 것이며, 이 후 모든 자료를 폐기할 것을 약속드립니다.

또한 본 연구의 참여에는 어떠한 강요도 없으며, 본인의 의사에 따라 연구 참여에 동의하셨더라도 차후에 언제든지 연구의 참여를 중지할 수 있음과 이에 따른 어떠한 불편도 끼치지 않을 것임을 알려 드립니다. 연구 참여에 대한 참여자의 안전 및 권익에 대한 추가적인 정보를 얻고자 하는 경우 ‘기관생명윤리위원회’ (irb.inha.ac.kr 032-860-7154)에서 확인, 문의하실 수 있습니다.

연구자 방현희 드림

책임연구자: 방현희(인하대학교 다문화교육 박사과정)

연 락 처: 010-2287-2680

기관생명윤리위원회: 032-860-7154

### 참여 동의서

“ 멘토링 참여 대학생 멘토의 지식공유 과정에서 나타난 세계시민성 탐색”에 관한 연구의 내용에 대해 연구자로부터 충분한 설명을 들었으며, 이를 이해하고 연구에 참여하는 것에 동의합니다. 또한, 본 연구의 참여에는 어떠한 강요도 없었으며, 본인의 의사에 따라 연구에 참여하기로 하였음을 밝힙니 .

날짜: 2016. ....

성명: ..... ( 서명: ..... )

※ 연구참여자의 간략한 정보를 아래의 빈칸에 기입해 주세요.

정보 954		
:	연령 :                      세	학과 :
다문화 멘토링 기간 :	담당 멘티 학년 :	타 멘토링 경험 유무(기간) :
2015년 담당 멘티 국적 :	멘티의 부(모)의 국적	
2016년 담당 멘티 국적 :	멘티의 부(모)의 국적	
멘토링 참여 목적 :		

본 연구에 참여해 주셔서 감사합니다.

연구자 방현희 (서명: ..... )