



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

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

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



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

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

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

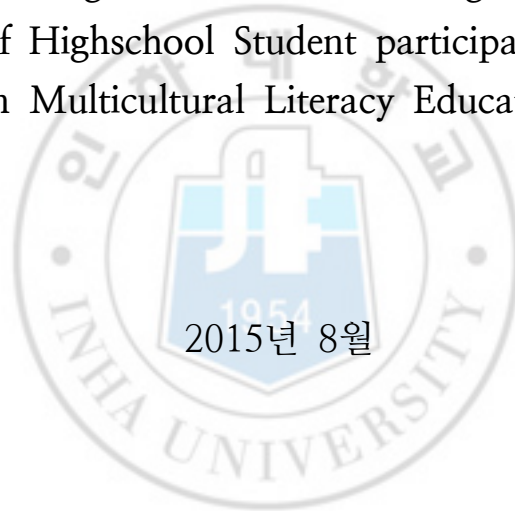
이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

교육학박사학위논문

다문화 리터러시 교육 참여 고등학생의
학습 경험에 나타난 프락시스의 의미

The Meaning of Praxis in Learning Experience
of Highschool Student participating
in Multicultural Literacy Education



2015년 8월

인하대학교 대학원

다문화학과 다문화교육전공

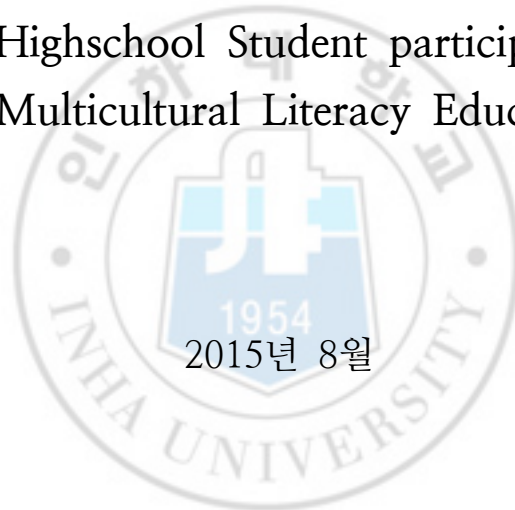
정지현



교육학박사학위논문

다문화 리터러시 교육 참여 고등학생의
학습 경험에 나타난 프락시스의 의미

The Meaning of Praxis in Learning Experience
of Highschool Student participating
in Multicultural Literacy Education



2015년 8월

지도교수 김 영 순

이 논문을 박사학위 논문으로 제출함.

인하대학교 대학원

다문화학과 다문화교육전공

정 지 현



이 논문을 정지현의 박사학위논문으로 인준함.

2015년 8월

주심 _____

부심 _____

위원 _____

위원 _____

위원 _____





국 문 초 록

다문화 리터러시 교육 참여 고등학생의 학습 경험에 나타난 프락시스의 의미

본 연구의 목적은 비판적 교육학의 관점에서 다문화 리터러시 교육의 프로그램 사례를 분석하고, 프로그램에 참여한 고등학생들의 학습 경험에 대한 의미를 탐색하는 것이다. 고등학생들은 프락시스의 함양을 통한 다문화인식 개선을 목표로 학교 밖의 실제 다문화현장에서 다문화 리터러시 교육을 경험하였다. 본 연구자는 고등학생들이 다문화 리터러시 교육의 학습 경험을 통해 프락시스를 함양하였는가에 주목함으로써 고등학생들이 참여한 다문화 리터러시 교육에 프락시스적 요소가 어떻게 드러나고 있는지와 고등학생들은 다문화 리터러시 교육을 통해 어떤 변화를 경험하였는지를 탐구하고자 하였다.

이러한 연구 목적을 위해 두 가지 연구 문제를 설정하였다. 첫째, 다문화 리터러시 교육에 프락시스가 어떻게 나타나는가? 둘째, 다문화 리터러시 교육에 참여한 고등학생의 학습 경험에 나타난 프락시스의 의미는 무엇인가? 이 두 가지 문제를 가지고 다문화 리터러시 교육에 대한 구성적·실행적 영역의 분석과 다문화 리터러시 교육을 통한 경험적 차원의 의미 탐구에 주안점을 두었다.

이를 위해 본 연구는 해석적 현상학 연구방법에 입각하여 다문화 리터러시 교육의 프로그램 사례와 고등학생들의 학습 경험에 대한 본질적인 의미를 파악하고자 하였다. 연구대상 프로그램은 ‘청소년 다문화 유레카 프로그램’이고 연구 대상자는 고등학생 16명이다. 자료는 참여관찰일지, 성찰일지, 형식적·비형식적 면담을 통하여 수집하였다. 참여관찰일지, 성찰일지, 비형식적 면담 자료는 2013년 4월 20일부터 2014년 10월 25일까지 프로그램이 진행되는 동안 수집하였고, 형식적 면담은 2013년 프로그램 참여자에게는 2013년 11월과 12월에, 2014년 프로그램 참여자에게는 2014년 11월과 12월에 실시하여 수집하였다.

본 연구의 두 가지 연구 문제를 수행하기 위해 비판적 교육학의 관점에서 프락

시스 교육의 요소를 포함하고 있는 다문화 리터러시 교육의 개념을 조작적으로 정의하고, 다문화 리터러시 교육의 학습 경험의 차원을 이론적 논의를 통해 살펴보았다. 그리고 다문화 리터러시 교육의 실제 프로그램 사례를 비판적 교육학의 관점에서 분석하고, 프로그램에 참여한 고등학생들의 학습 경험의 의미를 기술하였다.

우선 지속가능한 미래와 사회 변혁을 위해 교육과 학습의 패러다임의 변화(정소민, 2014: 12)를 지향하고 있는 지속가능발전교육(ESD, Education for Sustainable Development)의 등장을 배경으로, 포스트모던적 사고의 관점이 작용하고 있는 비판적 다문화교육의 필요성을 논의하였다. 그리고 비판적 교육학의 관점을 반영한 다문화 리터러시 교육이 프락시스 함양(김영순 공역, 2012: 362)을 통하여 다문화 감수성의 변화에서 상호의존성의 변화를, 더 나아가 전지구적 공동체의식의 변화를 지향하고 있음을 밝혔다.

이러한 이론적 렌즈를 바탕으로 본 연구는 연구 문제와 관련하여 다음과 같은 현상을 발견하였다. 첫째, 다문화 리터러시 교육에 대한 구성적·실행적 영역의 의미를 분석한 결과, 구성적 영역의 의미로 ‘다문화인식을 변화시킨 프락시스’라는 핵심적 개념을 도출하였으며, 이를 통해 ‘오감을 통해 알게 된 다문화’, ‘앓과 행함의 근원에 대한 성찰’, ‘다가섬과 실천에 대한 자유로운 의지’라는 본질적 주제를 이끌어 내었다. 그리고 실행적 영역의 의미로 ‘침묵의 다문화를 깨운 프락시스’라는 핵심적 개념을 도출하였으며, 이를 통해 ‘우리가 걸어갈 때 비로소 생겨나는 길’, ‘이방인의 눈으로 본 세상에 대한 탐구’, ‘우리들의 작은 결과물, 큰 보람’이라는 본질적 주제를 이끌어 내었다. 다문화 리터러시 교육의 구성적·실행적 영역의 의미를 통해, 본 연구대상 프로그램에는 ‘앓의 교육’, ‘성찰의 교육’, ‘행함의 교육’이라는 비판적 교육학의 관점이 작용하여 프락시스 함양을 위한 다문화 리터러시 교육의 목표가 실현되고 있음을 확인할 수 있었다.

둘째, 다문화 리터러시 교육을 통한 학습 경험 차원의 의미를 탐구한 결과, ‘세상을 바라보는 인식의 창 재구성’이라는 핵심적 개념을 도출하였다. 이를 통해 개인적 경험 차원의 다문화 감수성 영역, 사회적 경험 차원의 상호의존성 영역, 초국적 경험 차원의 전지구적 공동체의식 영역의 학습 경험 영역에서 ‘잠자고 있는 다문화 문맹자는 바로 나’, ‘나와 다름에 대한 타자의 가치 이해’, ‘다함께 공존하는 전지구적 다문화 공동체 실현’이라는 본질적 주제를 이끌어 내었다. 다문화 리터러시 교육의 학습 경험 차원의 의미를 통해, 본 연구대상 프로그램의 학습 경험에는 비판적 교육학의 관점이 작용한 다문화 리터러시 교육의 목표로서 프락시스가 실현되고 있음을 확인할 수 있었다.

본 연구는 다문화 리터러시 교육에 참여한 고등학생들이 개인적 경험을 확장시켜 초국적 경험으로 나아가는 과정을 통해 지속가능한 다문화사회로의 실현을 지향하고 있음을 알 수 있었다. 그리고 다문화 리터러시 교육의 실제 프로그램 사례로 제시된 청소년 다문화 유레카 프로그램은 비판적 다문화교육의 토대가 되어 학교 다문화교육으로서의 가능성이 있음을 확인할 수 있었다. 연구결과를 바탕으로 본 연구는 한국적 다문화교육의 관점을 비판적 교육학의 관점을 포함하는 다문화 리터러시 교육으로 설정하고 프락시스 함양을 통한 다문화인식 개선에 좀 더 주목하여 학교와 지역사회가 연계된 보다 체계적인 교육을 실시할 것을 논의하였다. 이를 통해 고등학생들의 다문화인식 개선의 교육적 통로로 작용하고 있는 다문화 리터러시 교육에 대한 관심을 환기시키고, 다문화 리터러시 교육을 청소년 교육의 다양한 측면을 넘나드는 수준 높은 교육으로 승화시켜야 함을 주장하였다.

주제어 : 비판적 교육학, 비판적 다문화교육, 프락시스, 다문화 리터러시 교육

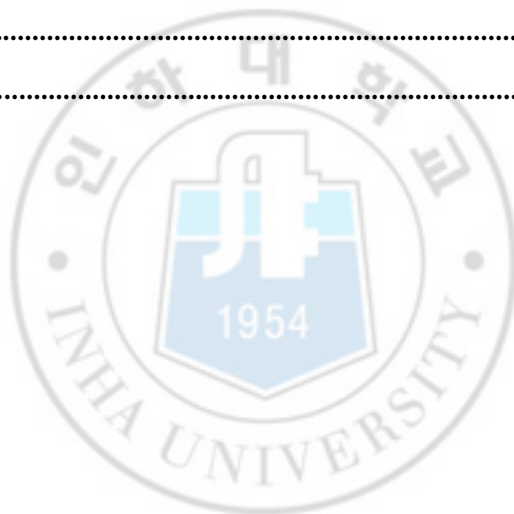


〈목 차〉

국문초록	i
목차	iv
표 목차	vii
그림 목차	ix
I. 서론	1
1. 연구 목적 및 배경	1
2. 연구 동기 및 내용	6
2.1. 연구 동기	6
2.2. 연구 문제 및 내용	9
3. 관련 연구 동향	11
II. 이론적 논의	15
1. 다문화 리터러시 교육의 배경	15
1.1. 비판이론과 비판적 교육학	15
1.2. 비판적 다문화주의와 비판적 다문화교육	21
1.3. 프락시스와 다문화 리터러시 교육	28
2. 다문화 리터러시 교육의 두 가지 영역	38
2.1. 다문화 리터러시 교육의 구성적 영역	38
2.2. 다문화 리터러시 교육의 실행적 영역	43
3. 다문화 리터러시 교육의 학습 경험 차원	50
3.1. 개인적 경험 차원의 다문화 감수성	50
3.2. 사회적 경험 차원의 상호의존성	53
3.3. 초국적 경험 차원의 전지구적 공동체의식	58

Ⅲ. 연구 설계	62
1. 연구의 절차	62
2. 연구대상 프로그램 분석	69
2.1. 연구대상 프로그램	69
2.2. 프로그램 분석 방법	79
3. 학습 경험 분석	83
3.1. 연구 참여자 선정	83
3.2. 학습 경험 분석 방법	85
3.3. 자료 수집 방법 및 처리 과정	88
4. 연구의 신뢰성 및 윤리적 고려	95
Ⅳ. 다문화 리터러시 교육의 프락시스 요소	97
1. 유레카 프로그램의 구성적 영역	97
1.1. 구성적 영역의 교육 목표	97
1.2. 구성적 영역의 학습활동 과정	98
1.3. 구성적 영역의 분석 결과	104
2. 유레카 프로그램의 실행적 영역	115
2.1. 실행적 영역의 교수·학습 방법	115
2.2. 실행적 영역의 학습활동 과정	117
2.3. 실행적 영역의 분석 결과	121
3. 소결	129
Ⅴ. 다문화 리터러시 학습 경험의 프락시스 의미	132
1. 다문화 감수성에 관한 학습 경험	134
1.1. 내 안에 자리하고 있는 암묵적인 편견 발견	134
1.2. 이데올로기의 본질에 대한 비판적 탐색	141
1.3. 스테레오타입에서 열린 마음으로	149
2. 상호의존성에 관한 학습 경험	157
2.1. 역지사지의 감정이입과 공감	157
2.2. 무의식적인 일상에서 발견한 타자의 목소리	165

2.3. 결과물을 빛나게 만든 타자와의 시너지	173
3. 전지구적 공동체의식에 관한 학습 경험	180
3.1. 한국에서 바라본 세계인의 삶	180
3.2. 나도 세계 속의 이민자, 지구 공동체의 소수자	186
3.3. 앞의 씨앗, 성찰의 거름, 행함의 열매	191
4. 소결	196
VI. 결론	201
1. 요약	210
2. 논의 및 제언	206
참고문헌	211
ABSTRACT	233



〈표 목 차〉

〈표 II-1〉 학습자중심 교육의 학습원칙	48
〈표 III-1〉 유레카 프로그램의 추진과정	72
〈표 III-2〉 유레카 프로그램의 참여 대상(2013~2014)	73
〈표 III-3〉 2014 유레카 교육과정 및 교육내용 사례	73
〈표 III-4〉 유레카 프로그램의 교수·학습 지도안 예시	75
〈표 III-5〉 유레카 프로그램의 구성적 영역 분석틀	80
〈표 III-6〉 유레카 프로그램의 실행적 영역 분석틀	81
〈표 III-7〉 연구참여자의 일반 사항	84
〈표 III-8〉 학습 경험의 분석틀	87
〈표 III-9〉 연구참여자의 면담 일정	89
〈표 III-10〉 형식적 면담의 반구조화 질문	92
〈표 III-11〉 성찰일지의 내용	94
〈표 IV-1〉 구성적 영역의 학습활동 과정	99
〈표 IV-2〉 ‘내가 다문화를 말하다’의 구성적 영역의 분석 결과	105
〈표 IV-3〉 ‘마을 스토리를 말하다’의 구성적 영역의 분석 결과	105
〈표 IV-4〉 ‘이민 역사를 공부하다’의 구성적 영역의 분석 결과	106
〈표 IV-5〉 ‘오늘은 내가 기자다’의 구성적 영역의 분석 결과	107
〈표 IV-6〉 ‘사진에 스토리를 입히다’의 구성적 영역의 분석 결과	108
〈표 IV-7〉 ‘영상으로 표현하다’의 구성적 영역의 분석 결과	109
〈표 IV-8〉 ‘이민자와 함께 만들다’의 구성적 영역의 분석 결과	110
〈표 IV-9〉 ‘유레카 신문을 만들다’의 구성적 영역의 분석 결과	111
〈표 IV-10〉 ‘다문화 공동체를 만들다’의 구성적 영역의 분석 결과	112
〈표 IV-11〉 유레카 프로그램의 구성적 영역의 의미	113
〈표 IV-12〉 실행적 영역의 학습활동 과정	117
〈표 IV-13〉 ‘내가 다문화를 말하다’의 실행적 영역의 분석 결과	121
〈표 IV-14〉 ‘마을 스토리를 말하다’의 실행적 영역의 분석 결과	122
〈표 IV-15〉 ‘이민 역사를 공부하다’의 실행적 영역의 분석 결과	122
〈표 IV-16〉 ‘오늘은 내가 기자다’의 실행적 영역의 분석 결과	123
〈표 IV-17〉 ‘사진에 스토리를 입히다’의 실행적 영역의 분석 결과	124

〈표 IV-18〉 ‘영상으로 표현하다’의 실행적 영역의 분석 결과	124
〈표 IV-19〉 ‘이민자와 함께 만들다’의 실행적 영역의 분석 결과	125
〈표 IV-20〉 ‘유레카 신문을 만들다’의 실행적 영역의 분석 결과	125
〈표 IV-21〉 ‘다문화 공동체를 만들다’의 실행적 영역의 분석 결과	126
〈표 IV-22〉 유레카 프로그램의 실행적 영역의 의미	127
〈표 V-1〉 유레카 프로그램의 학습 경험의 분석 결과	133



〈그림 목차〉

[그림 II-1] 다문화 리터러시 교육의 구성적 영역	43
[그림 II-2] 지속가능한 다문화사회로의 발전 과정	61
[그림 III-1] 해석적 현상학의 연구 과정	65
[그림 III-2] 연구자의 관점	66
[그림 III-3] 연구자의 관찰방법	67
[그림 V-1] 학습 경험과 의식화 과정	196





I. 서론

1. 연구 목적 및 배경

본 연구의 목적은 비판적 교육학의 관점에서 다문화 리터러시 교육의 프로그램 사례를 분석하고, 다문화 리터러시 교육에 참여한 고등학생들의 학습 경험에 대한 의미를 탐색하는 것이다. 이를 위해 본 연구에서는 ‘(사)국경없는마을’의 ‘청소년 다문화 유레카 프로그램¹⁾을 연구의 대상으로 삼았다. 이 프로그램을 연구의 대상으로 선택한 이유는 다문화인식 개선 교육이라는 점이 본 연구에서 탐색하고자 하는 학습 경험을 관찰하는데 적합하다고 판단했기 때문이다.

한국사회에서 다문화는 ‘다문화’라 명명되기 전부터 존재하였지만, 이민자를 우리의 구성원으로 인식하기 시작된 것은 얼마 되지 않았다. 하지만 ‘우리’로 받아들일 준비가 되지 않은 상태에서 이민자²⁾의 급속한 증가는 다문화현상을 가속화시켰고, 이는 선주민에게 혼란을 안겨주었다(정지현·김영순·홍정훈, 2014b: 166).

다문화사회는 민주주의에 대한 신념을 추구하고 있고(Campbell, 2010: 61), 다문화교육은 모두가 동등하게 사회참여 및 기능을 할 수 있는 열린사회를 위한 교육(Banks, 1994)으로 민주주의 교육에 뿌리를 두고 있다. 또한 다문화사회는 민족, 문화, 성, 계층 등의 다양성을 인정하고 편견과 차별이 배제된 조화로운 통합사회를 지향하고 있다. 이에 다문화사회에 살고 있는 다양한 구성원들은 누구나 동등하고 가치 있으며 존엄한 사람으로 인정받아야 한다. 즉, 다문화사회의 지속가능한 존립을 위해서는 다문화교육(UNESCO, 2012: 3; Bennett, 2007: 23)이 선행되어야 하고, 이는 정의로운 사회에서 구현될 수 있는 민주주의의 신념과 가치를 반영하고 있어야 한다(Campbell, 2010: 55; Nieto, 2010: 45).

국내에서 다문화교육이 본격화된 것은 2006년 이후부터이다. 학교 현장에는 20

1) 청소년 다문화 유레카 프로그램(Youth Multicultural Eureka Program)은 여가부의 지원을 받아 안산시 원곡동 (사)국경없는마을의 다문화학교에서 실시되었다. 이 프로그램은 2013년 4월 20일부터 2014년 10월 25일까지 총 5분기에 걸쳐 32차시의 학습활동이 진행되었다. 청소년 다문화 유레카 프로그램으로 인해 프로그램의 운영 주체인 (사)국경없는마을은 2013년 여가부의 '지역다문화프로그램' 평가에서 최우수 기관으로 선정되었다(지역다문화프로그램 공모사업 관리시스템).

2) 출입국·외국인정책본부 통계월보 2015년 3월호의 체류외국인 총괄현황에 따르면 2015년 3월 31일 현재 체류외국인은 1,813,037명으로 전년도(2014년 3월 1,609,670명) 대비 12.6% 증가 추세를 나타내고 있다(2015년 3월 31일 등록).

14년 4월을 기준하여, 초·중·고등학교의 국제이주 배경 학생 수가 총 67,806명(1.07%)으로, 국제이주 배경 학생 현황을 처음으로 조사한 2006년 9,389명에 비해 7년 만에 6배가량 증가한 수치이다. 세부적으로 보면, 초등학생이 48,297명(71.2%), 중학생이 12,525명(18.5%), 고등학생이 6,984명(10.3%)이다. 게다가 국제이주 배경이 없는 학생 수가 출산을 감소로 매년 20만 명 이상 감소하고 있는 것에 비해 국제이주 배경이 있는 학생 수는 매년 6~8천 명 정도 꾸준히 증가하고 있는 것으로 나타나고 있다.³⁾ 이것으로 미루어보면, 향후 전체 중·고등학교의 학생 수에서 국제이주 배경 학생 수가 차지하는 비율이 증가될 것임을 알 수 있다. 또한 이들이 성장하여 진학하게 될 경우 중·고등학교 다문화교육의 수혜 대상 및 실시 범위의 확대를 대비하여 보다 폭넓은 시야를 가지고 미래를 준비해야 함을 유추할 수 있다.

지금까지 다문화교육은 소수자 중심의 교육으로 진행되어 왔다. 그러나 공존과 상생을 지향하는 지속가능한 다문화사회의 발전을 위해서는 소수자인 이민자를 대상으로 하는 교육을 넘어 선주민을 위한 교육으로의 패러다임 전환이 필요하다.

우리나라는 2007년 초·중등학교 교육과정 총론에 35개 범교과 주제로 ‘다문화교육’을 도입하였다(교육과학기술부, 2007). 그럼에도 실제 교육 현장에서는 다문화교육이 실천되고 있는가에 대한 의문이 제기되고 있다. 또한 초등학교, 중학교에 비해 고등학교는 입시를 앞두고 있는 탓에 다문화교육의 지속성이 떨어지는 한계점도 가지고 있어서 고등학생들을 위한 새로운 교육방법과 실행이 시급한 상황이다.

2012년 교과부에서는 「다문화학생 교육 선진화 방안」으로 국제이주 배경이 없는 다수자 학생과 학부모에 대한 지원을 강화하고 있음에도 불구하고, 여전히 한국 사회의 다문화교육은 국제이주 배경을 가진 다문화가정의 결혼이주여성과 그 자녀들에게 집중이 되어 있다(이유정·김병수, 2013; 서강식, 2013; 이정민, 2011; 천호성·박계숙, 2012). 한현우·이병준(2011: 66)은 소수자에게 집중되어 있는 다문화교육의 대상을 소수자에서 다수자로 확대시켜야 함을 주장하였다. 이들 연구에서는 소수자 중심의 교육은 불균형하고, 시스템적 차별이라는 점에서 비판하고 있다.

미래 한국 사회는 이주노동자의 증가, 결혼이주여성의 증가, 다문화가정 자녀의 증가, 다종교 등 다문화사회의 변동요소들로 인해 복잡한 사회문제가 예상된다. 이제 한국의 청소년들은 단일한 사고에서 벗어나 다양한 사고를 가지고 다양성이 증대한 사회에서 문제를 해결해야 할 역량을 갖추어야 한다. 뿐만 아니라 한국 사회의 청소년들은 다양성이 지니고 있는 장점⁴⁾을 수용하여 위기⁵⁾극복해야 한다.

3) “다문화가정 학생 수, 올 처음 전체 학생의 1% 돌파”, 국민일보 <http://www.kmib.co.kr> (서정학 기자, 2014년 10월 12일자)

청소년 시기는 구체적이며 실재론적인 사고의 한계에서 벗어나는 시기이다. 이 시기에는 여러 현상에 대한 형식적 조작 사고를 통해 논리적 추론을 다루는 명제적 사고(propositional thinking)가 가능해진다. 그리고 추상적이며 융통성 있는 사고를 할 수 있고 자신의 가치 체계와 외부 세계를 바라보는 관점을 형성하여 자신이 속한 국가, 국민으로서 태도와 의식 등을 형성해 나간다. 이 시기에 형성된 정체성은 성인의 국가관으로 자리 잡게 되고, 인생의 가치관이 형성될 수 있는 결정적인 때이다. 다양한 경험은 삶의 방향을 가늠하는 중요한 요소가 될 수 있으며 이 시기에 형성된 가치관은 사회생활 전반에 대한 태도의 변화를 예견할 수 있다(Keating, 1980; 권이중·김용구, 2007; 이동엽·최윤정·강승혜, 2012: 259). 따라서 청소년 시기는 다문화에 대한 인식이 발달하고 개념이 형성되는 때이므로 다문화에 대한 올바른 인식과 긍정적인 태도를 가질 수 있도록 하는 교육이 필요하다. 뿐만 아니라 대학 진학 이후 경험하게 될 유학생들과의 다양한 문화적 접촉, 군대에서의 다문화 환경, 나아가 직장 구성원들과의 관계 등 다문화사회 현장으로 나아가기 직전의 선행적인 교육이 필요하다.

고등학생의 다문화교육 학습 경험은 다문화에 대한 편견과 무비판적으로 수용해 온 이데올로기를 제거하고 경계 허물기를 해야 하는 마지막 시기이자 성인이 되기 전에 선결되어야 할 필수적인 교육이라 할 수 있다. 따라서 우리는 고등학생들이 스스로 사회의 변화와 흐름을 파악하고 자신을 둘러싼 지식의 근원과 사회적 현상을 비판적으로 읽어낼 수 있는 사회구성원으로 자리매김할 수 있도록 해야 한다. 이를 해결하기 위해서는 다문화사회 맥락과 문화 간 차이에 대한 이해 교육뿐만 아니라 문화 간 불평등에 대해 의문을 제기하는 다문화 리터러시 교육이 제공되어야 한다. 비판적 교육학을 기반으로 하는 다문화 리터러시는 자신과 자신을 둘러싼 세계를 비판적으로 해석하는 능력으로, 주어진 텍스트 이면에 있는 권력을 분별하면서 자신의 정체성을 구체화하는 것이기 때문이다.

이러한 요구를 반영한 다문화 리터러시 교육이 실제적으로 고등학생들에게 제공된다면 어떠한 결과로 나타날 것인가, 이것이 본 연구를 시작하게 된 질문이었다.

- 4) 다양한 개인들 간의 상호작용은 고정관념, 편견을 줄일 수 있으며 긍정적인 인간관계를 증가시켜 타자를 인정하고 존중하여 평등성을 지향하게 한다. 그리고 다양한 개인들 간의 갈등 혹은 상호협력은 다양한 양상의 문화 창조를 가능하게 하고 문제를 해결하는데 유연성을 보인다(김영순 외 공역, 2010: 26).
- 5) 다양한 개인들이 함께 행한다는 것은 반드시 긍정적인 성과만을 기대할 수는 없다. 인간은 자신과 유사하게 보이는 사람들을 선호하기 때문에 다양한 개인들 간에서 최초의 접촉은 소통의 긴장을 불러일으킨다. 그리고 다양한 개인들 간의 직접적인 상호관계는 고정관념을 확대시키고 편견을 강화시키는 부정적인 인간관계를 만들 수 있다(김영순 외 공역, 2010: 32).

뱅크스(Banks, 2003)는 사회를 읽는 힘과 사회를 개선시키는 능력과의 관계를 다문화 리터러시로 설명하였다. 즉, 사회를 읽는다는 것은 교육을 통해 지식을 획득하는 것이며, 사회를 개선시킨다는 것은 그 획득한 지식을 가지고 사회 정의를 위해 실천하고 활용하는 것을 의미한다.

다문화 리터러시는 다문화적 경험을 지향하고 평등과 사회 정의, 그리고 민주주의에 대한 내용에 대하여 비판적으로 사고하는 것을 포함하는 개념으로(최숙기, 2007: 295), 다문화 시대에 필요한 기본 능력이다(서혁, 2011: 12). 또한 다양한 민족 및 문화적 시각에서 지식을 검토하고 인간적이고 정의로운 세계를 만들기 위해 지식을 활용하는 기능과 능력으로 구성된다(박윤경, 2007: 105).

다문화 리터러시 교육의 목표가 제대로 달성되기 위해서는 이전과 다른 새로운 교육방식과 환경이 필요하다. 뱅크스(Banks, 2007)는 다문화 리터러시 교육의 ‘새로운 교육환경’으로 전통적인 강의 중심적, 교사 중심적, 교과서 내용 중심적 교육과 다른 교육, 즉 실질적으로 다문화에 대한 인식 변화로부터 시작하여 행동 변화까지 이루어질 수 있게 하는 대안적 교육방식이 요구된다고 했다. 이를 위해서 문화적 배경이 다른 사람들과의 상호작용을 통해 타문화를 접촉하는 경험의 기회가 제공되어야 한다. 다양한 환경에 노출된 학습자는 타자의 시각에서 서로의 문화를 이해할 수 있고 이 과정에서 지식을 구성하고 공감하여 실천하고자 하는 다문화 리터러시 교육의 실현이 가능하다(정지현·김영순·홍정훈, 2014b: 167)고 할 수 있다.

홀콤-맥코이와 마이어스(Holcomb-McCoy & Myers, 1999)는 다문화역량에 가장 직접적으로 영향을 미치는 것을 다문화인식으로 보았다. 다문화인식은 타문화를 체험할 수 있는 기회를 통해 개인의 자아실현과 공존 문제에 대한 인식과 해결책을 풍부하게 하는데 기여한다. 즉 개인의 인종 정체성과 태도는 다양한 환경에 노출되어 다양한 접촉 경험에 따라 다른 인종과 문화에 대한 인식을 변화시킬 수 있다(Chang, 2002). 다문화인식은 실제 세계와의 접촉 및 현장의 경험을 통해 타자의 시각에서 서로의 문화를 이해하고 변화하는 사회·문화적 맥락을 읽는 힘을 기를 수 있는 다문화 리터러시 교육을 통해서 실현 가능하다.

최근 한국 사회에서는 다문화이해강사와 이중언어강사 제도를 통해 다수자를 위해서 다문화현장의 요소를 부가시킨 다문화교육의 모형이 도입되고 있다. 이 같은 변화는 지금까지 소수자 적응 교육의 관점과 현장이 배제된 채 진행되어 오던 전통적인 강의식 수업을 탈피하고자 하는 다문화교육의 새로운 시도로 볼 수 있으나 여전히 초기적인 단계에 불과하다. 다문화교육은 학교교육을 포함하여 사회교육 영역에 이르기까지 전교육적 차원으로 확대되어야(김영순, 2010: 35)하고, 언어나 문화

정도의 이해교육을 넘어 지역사회가 연계된 체계적인 교육이 이루어져야 한다.

학교 현실의 문제를 직시한 지역사회 단체들은 학교 밖 현장에서 다문화교육 프로그램을 자체적으로 개발하여 운영하고 있다. 대표적 기관은 (사)국경없는마을로 ‘청소년 다문화 유레카 프로그램’을 개발하여 다문화 리터러시 교육을 진행한 바 있다. 이 프로그램의 목표는 프락시스적 요소를 통해 국제이주 배경이 없는 고등학생들의 다문화인식을 개선시키는 것이었다. 여기서 프락시스적 요소는 이론과 성찰과 행동에 근거한 실천으로, 고등학생들의 인식은 이 요소의 변증법적 순환과정을 통해 개선이 되는 것이다.

이에 본 연구자는 유레카 프로그램을 연구대상으로 삼고, 프로그램에 대한 구성적·실행적 영역의 의미를 살핌과 동시에 참여 고등학생들의 변화를 관찰하여 프락시스적 요소가 어떻게 드러나고 있는지를 밝히고자 한다.



2. 연구 동기 및 내용

2.1. 연구 동기

본 연구는 다문화사회의 다수 구성원의 한 사람으로서 연구자 자신의 성찰적 반성에서 비롯되었다.

연구자는 석사과정에서 ‘외국어로서의 한국어교육’을 전공한 이래 현재까지 인하대학교 언어교육원에서 한국어를 가르치고 있다. 스리랑카에서 온 이주노동자 NW를 만난 것은 2011년 3월이었다. 대학교에 소속되어 있는 언어교육원의 특성상 구성원들의 대다수는 대학교나 대학원에 진학하려는 학문 목적을 가진 학습자들이다. 이에 비해 NW는 보통의 학생들과는 달리 노동자라는 신분을 가지고 있어, 출결이나 과제 등 학업을 성실히 수행할 수 있을지에 대한 의문이 있었지만, 학습 전반에서 여느 학생들과 차이가 없었다.

첫 번째 상담 결과, NW는 매일 밤새 공장에서 일을 하고 낮에 학교에 나와 초급 수업을 받고 있음을 알게 되었다. NW는 4년 전에 한국에 왔기 때문에 현장업무와 관련한 의사소통의 문제점은 없었으나, 서류업무에 미숙하여 이를 스스로 해결하고자 하는 의지를 가지고 있었다. NW의 사업주는 이것을 알고 NW에게 언어교육원에서 공부할 수 있는 기회를 제공해 주었다. 또한 NW의 성실함을 인정하여 여러 나라에서 온 이주노동자 25명에게 기술을 가르치는 중간관리자 업무를 부여하였다. 이로 인해 NW는 더욱 책임감을 가지고 공부와 일을 병행하고 있었다.

두 번째 상담은 기말시험을 며칠 앞둔 시점에 진행하였다. 이때에는 시험 준비의 애로점과 한국생활 전반에 대한 소통의 시간을 가졌다. 연구자는 NW가 월 1회 정도 안산에 있는 스리랑카 공동체에 나가서 한국에 와 있는 고향 친구들과 후배들을 만나는 것을 알게 되었다. 그리고 NW의 지인들은 같은 한국 내에서 생활하고 있음에도 NW와는 전혀 다른 상황에 처해 있다는 사실을 알게 되었다.

한국인 사업주들의 고의적인 임금 체불과 차별적 대우, 한국인 동료들의 편견과 무시, 업무 미숙으로 인한 욕설과 폭행, 컨테이너 숙소 생활, 산재사고 이후의 부당한 처우, 불법체류 상태의 고통 등 사업장 내에서의 이야기뿐만 아니라, 대중교통 이용 시 옆 자리를 피하는 한국 학생들의 이야기, 한국에서 태어난 자녀들의 교육 문제에 이르기까지 스리랑카 공동체 사람들이 겪고 있는 한국 생활에 대한 다양한 이야기를 듣게 되었다. 그날부터 연구자는 한국 사회에서 일어나고 있는 다문화와

관련된 현실의 문제점에 대해 관심을 가지게 되었다. NW는 모든 이주노동자의 마음을 대변하여 다음과 같이 대답하였다.

“한국에서 우리는 좋은 대우 기대 안 해요. 보통 사람처럼 그렇게 살고 싶어요. 우리는 한국 사람이 싫어하는 일 다 해요. 하지만 우리도 사람이에요. 사람처럼 살고 싶어요. 지난달에 친구 한 명이 고향에 갔어요. 그 친구는 한국 나라가 있는 방향을 안 봐요. 한국 물건도 안 봐요. 그리고 안 사용해요.”

NW의 지인들은 한국에서 좋은 대우를 기대하지 않았고, 어떤 일든 모두 수용할 각오를 가지고 왔으나, 몸을 다친 후 제때 치료도 받지 못하는 등 최소한의 인간적인 생활을 하지 못하고 있다가 고향으로 돌아가게 되었다고 했다.

그날 이후 연구자는 NW의 사업주처럼 타 한국인 사업주들의 다문화 감수성이 향상되어야 한다는 생각을 하게 되었다. 시간이 경과함에 따라 연구자는 우리 사회의 다수자를 위한 다문화교육의 필요성을 인식하게 되었다.

이후 연구자는 다문화교육 박사과정에 입학하였고, 연구를 수행하면서 다문화정책, 교육, 법 등 주류사회가 다문화에 침묵하고 있는 현실의 심각성을 깊이 알게 되었다. 특히 체류 외국인 중에서 이주노동자가 가장 많은 수를 차지하고 있지만 정주민이 아니기 때문에 정책적·교육적 관심으로부터 소외 대상이 되어 있다는 것도 알게 되었다. 연구자는 우선 이주노동자와 함께 일하고 있는 사업장 내의 한국인 동료들의 인식과 한국인 사업주에 대해 중점적으로 연구하였다. 그러나 권위적인 일부 한국인 사업주들과는 진정성 있는 대화가 이루어지지 않음을 알고 연구를 중단하게 되었다.

그러던 중 2012년 9월에 감비아에서 온 MR이 대학원 진학을 목적으로 연구자의 반에서 한국어 공부를 시작하게 되었다. MR은 한동안 진행되지 않고 있었던 연구의 방향에 터닝 포인트를 제공해 주었다.

“한국 사람들은 다른 나라에서 온 사람들에게 아무런 부끄러운 표정도 없이 ‘외국인’이라고 말합니다. 특히 교육을 많이 받고 있는 대학생들도 그렇게 말하고 있습니다. 저는 그 말을 듣고 모욕감을 느꼈습니다. 우리나라는 한국보다 GNP는 낮지만, 공부를 하러 온 사람에게나, 잠시 일을 하러 온 사람에게나, 이민을 온 사람에게나... 같은 땅에서 사는 사람들에게는 누구에게도 ‘외국인’이라는 단어를 사용하지 않습니다. ‘한국 사람들은 정이 많다’고 했습니다. 그 말은 무엇을 의미합니까? 그리고 ‘우리’라는 단어는 누구에 사용하는 말입니까?”

모두 한국 사람들 사이에서만입니까? 저는 한국에서 제 마음을 모두 열고 유학하고 싶습니다.”

MR의 이야기는 연구자로 하여금 성인이 되기 직전 세대인 다수자 청소년 교육에 집중하는 계기가 되게 하였다. 이는 연구자의 연구 방향을 한국어 학습자에서 이주노동자에 대한 관심으로, 나아가 이주노동자를 고용한 한국회사의 한국인 CEO 및 한국인 동료에 대한 관심으로, 그리고 결국은 다수자 교육에 대한 관심으로 나아가게 한 것이었다.

그즈음 2013년 1월부터 5월까지 I대학교에서 다문화비평 전문가 양성 프로그램이 개설되었다. 연구자는 이 과정을 수료하였고, 그 무렵에 (사)국경없는마을에서는 청소년 다문화 유레카 프로그램을 준비하고 있었다.

연구자는 다문화비평 전문가 및 다문화교육 연구자로서 이 프로그램이 국제이주 배경이 없는 다수 고등학생들을 대상으로 하고 있다는 점, 그들의 다문화인식 개선을 목표로 하고 있다는 점, 그리고 비판적 교육학을 지향하는 다문화교육이라는 점에 관심을 가지게 되었다. 그리고 교육 행위자로서 이 프로그램은 어떻게 구성되어 있으며 어떻게 실행되고 있는지, 다문화 리터러시 교육에 참여한 고등학생들은 어떤 경험을 하는지, 고등학생들은 학습 경험을 통해 어떤 인식을 가지게 되는지 등과 같이 비판적 교육학의 실제적인 실행을 통해, 다문화 리터러시 교육에 대한 연구와 참여 고등학생들의 학습 경험의 의미를 알아보고 싶었다.

연구자는 한국어 교사의 신분으로 만난 두 학습자를 통해 다문화사회를 구성하고 있는 다수자의 다문화인식에 대해 관심을 갖게 되었으며, 또한 다수자의 한 사람으로서 연구자 자신의 다문화인식에 대해서도 성찰하는 계기가 되었다. 이를 통해 연구자는 지속가능한 다문화사회의 발전을 위해서 성인이 되기 직전 세대인 다수자 청소년의 교육이 우선되어야 함을 인식하게 되었으며 이것이 본 연구의 출발점이 되었다.

2.2. 연구 문제 및 내용

본 연구의 목적은 다문화현장에서 수행한 다문화 리터러시 교육 프로그램 사례를 분석하고, 다문화 리터러시 교육에 참여한 고등학생들의 학습 경험의 의미를 탐색하여, 고등학생들의 프락시스 함양을 통한 다문화인식 개선의 방향을 모색하는 것이다. 이러한 연구 목적을 달성하기 위하여 다음과 같은 두 가지 연구 문제를 설정하였다.

연구 문제 1. 다문화 리터러시 교육에 프락시스가 어떻게 나타나는가?

연구 문제 2. 다문화 리터러시 교육에 참여한 고등학생의 학습 경험에 나타난 프락시스의 의미는 무엇인가?

연구 문제와 관련된 각 연구 내용은 다음과 같다. 연구 문제 1은 고등학생들이 참여한 다문화 리터러시 교육의 프로그램 사례로서 ‘청소년 다문화 유레카 프로그램’에서 프락시스가 어떻게 드러나는지를 참여관찰을 통해 기술하여 분석하는 것과 관련된다. 연구 문제 2는 고등학생들의 다문화 리터러시 교육의 학습 경험의 의미를 성찰일지, 형식적·비형식적 면담을 통해 자료를 수집하고 이를 현상학적 질적 연구방법에 입각하여 분석하는 것과 관련된다.

II장에서는 비판이론의 관점에서 비판적 교육학과 비판적 다문화주의 그리고 비판적 다문화교육을 살펴보고, 프락시스와 다문화 리터러시 교육의 연계성을 논의하고 실천적 접근이 필요함을 주장하였다. 이를 위해 프락시스 교육의 요소를 반영하는 다문화 리터러시 교육의 구성적 영역을 앎의 교육, 성찰의 교육, 행함의 교육을 통해 논의하고, 다문화 리터러시 교육의 실행적 영역을 문제제기식 교육, 현장중심 교육, 학습자중심 교육을 통해 논의하였다. 이어서 다문화 리터러시 교육의 학습 경험 차원을 개인적 경험, 사회적 경험, 초국적 경험 차원으로 고찰하고, 다문화 리터러시 교육을 통해 다문화 감수성, 상호의존성, 전지구적 공동체의식으로 나아가는 과정에서의 인식의 변화를 논의하였다.

III장에서는 다문화 리터러시 교육 프로그램의 사례를 분석하고, 다문화 리터러시 교육에 참여한 고등학생들의 학습 경험의 의미를 해석하기 위하여 적용한 현상학적 질적 연구방법을 소개하였다. 이 장에서는 현상학적 질적 연구방법을 적용한 연구의 절차, 연구대상 프로그램, 프로그램 분석 방법, 연구 참여자 선정, 학습 경험 분석 방법, 자료 수집 방법 및 처리 과정, 연구의 신뢰성 및 윤리적 고려에 대해 기술하였다.

IV장과 V장은 연구결과를 도출하는 과정으로 IV장은 연구 문제 1과 관련된 논의를, V장은 연구 문제 2와 관련한 논의를 하였다. IV장에서는 다문화 리터러시 교육에 대한 구성적·실행적 영역의 의미를 살펴보고, 다문화 리터러시 교육에 드러나고 있는 프락시스를 탐색하였다. 그리고 V장에서는 다문화 리터러시 교육을 통한 학습 경험 차원의 의미를 탐구하였다. 마지막으로 VI장에서는 연구결과를 토대로 프락시스 교육의 요소가 포함된 다문화 리터러시 교육을 위한 이론적인 논의와 시사점을 제언하였다. [그림 1-1]은 본 연구의 흐름도를 제시한 것이다.



3. 관련 연구 동향

본 연구는 2015년 2월 28일을 기준으로 RISS, 국회도서관, 대학 도서관 등에 등록된 ‘다문화교육’에 관련한 학술 논문 9,870편을 검색하였다. 검색된 논문 중에서 본 연구의 핵심주제에 따라 ‘다문화교육’, ‘비판적 다문화교육’과 ‘다문화 리터러시 교육’에 관련된 연구의 흐름을 살펴본 결과 대부분의 연구가 이론적 연구 단계를 크게 벗어나지 못하고 있으며 실천적 연구는 최근에 와서 일부 이루어지고 있음을 알 수 있었다. 특히 비판적 교육학의 관점을 지향하는 다문화 리터러시 교육의 연구는 일반 다문화교육의 연구에 비해 선행연구를 찾는 데 어려움이 있었다.

본 연구는 연구목적에 따라 일반 다문화교육에 관련된 연구를 제외하고, 비판적 교육학의 관점이 포함된 다문화교육의 연구에 집중하여 살펴보았다. 비판적 다문화교육과 관련된 연구는 이귀우(1999)의 ‘비판적 다문화주의와 문학연구’로부터 시작되었다. 이귀우(1999), 하상복(2009, 2010), 이정화(2013)는 문화를 통해 비판적 다문화교육의 관점을 제시하고 있다.

먼저 이귀우(1999)는 미국의 다문화적 상황을 역사적 관점에서 살펴본 후, 여러 다문화주의 중에서 좀 더 개방적이고 민주적인 사회를 위한 비판적 다문화주의를 소개하고 문학연구와 관련된 다문화주의 쟁점들을 보여주었다.

그리고 하상복(2009, 2010)은 미국의 정전 논쟁의 원인을 제공한 1960년대 흑인 민권운동을 중심으로 다양한 주변부의 도전을 거론하였다. 기존 정전에서 배제되고 억압되어왔던 다인종 문학(multiethnic literature)의 정전화 과정과 그 배경을 검토함으로써 정전화된 다인종 문학의 의미와 한계를 파악하여 그 발전적 지향점을 찾으려 하였다. 연구를 통해 문화 소통, 문화 혼종의 시대에 다인종 문학의 관점과 평가와 논의를 밝히는 계기를 마련하였다.

이정화(2013)는 제이드 스노우 웡(Jade Snow Wong)의 자서전인 『중국인의 다섯째 딸(Fifth Chinese Daughter, 1950)』이라는 아시아계 미국문학을 활용한 다문화교육의 일례를 보여주고 있다. 대학의 영어교육과 학부생을 대상으로 비판적 사고와 성찰의 기회를 제공하고 토론과 활동 위주의 수업을 진행하면서 비판적 읽기를 통해 다문화에 대한 학생들의 생각과 기대를 확인하고 인종과 문화에 대한 이해를 발전시켜 나가는 실천적인 연구의 사례를 보여주었다는 데 의의가 있다.

김혜숙(2011), 정유성(2011), 박휴용(2012)은 다문화사회가 지향해야 할 실천적 방안을 비판적 다문화교육의 관점에서 찾고자 하였다.

김혜숙(2011)은 다문화주의가 함축하고 있는 문제들을 포괄적으로 살핀 후 다문화주의의 문제점을 지적하고 다문화 상황에 대처하는 방식을 제시하였다. 다문화사회가 지향해야 할 차이의 이해와 존중, 그리고 타자와의 소통을 넓혀가기 위한 방법론으로 비판적 다문화주의 관점에 대한 당위성을 주장하였다.

정유성(2011)은 한국 사회의 성숙한 다문화 교육담론 정착을 위한 사회철학·교육사회학적 차원의 비판적 성찰과 대안모색을 다루었다. 다문화사회는 지구화, 개인화로 상징되는 문명 전환기에 불가피한 현상으로 일반적 의식 및 다문화 논의에 깃든 이데올로기 및 교육의 획일성에 대한 비판을 통해 현행 다문화교육 담론의 한계와 문제점을 점검하고 나아가 전지구적 공동체주의라는 지향점을 논의하였다.

박휴용(2012)은 비판이론의 관점에서 다문화사회와 제국주의의 역사적 관련성을 논의하고 다문화사회의 구성과 민주주의의 실현 방안을 논의하였다. 그리고 다문화사회가 전개되는 과정에서 나타난 다문화주의의 다양한 시각들에 대해 비판적 재고를 시도하였다. 이러한 논의를 바탕으로 비판적 다문화교육론에 기반으로 하는 다문화교육의 방향을 제시하였다.

김미윤(2004), 정은주(2010), 박선미(2011), 김서현(2012)은 비판적 다문화교육의 관점에서 교과목과의 연계를 시도함으로써 다문화교육의 실천적인 부분에 기여하고자 하였다.

김미윤(2004)은 다문화사회의 특성을 살피고 청소년 참여의 이상적인 실현을 위해 비판적 다문화교육의 관점을 통한 구체적인 전략을 제시하였다. 청소년의 다양한 목소리가 사회적으로 제기될 수 있어야 하고, 이를 통해 사회의 변화로 이어지게 할 수 있는 청소년의 주도적인 참여의 장을 강조한 점에서 의의가 있다.

정은주(2010)는 다문화교육에 관한 선행 연구들을 검토함으로써 비판적 교육학의 관점에서 다문화주의의 담론들을 분석하고 다문화 담론에 매몰된 유아 다문화교육에 대한 문제를 설명하였다. 논의를 통해 비판적 교육학의 관점에서 유아를 위한 다문화교육의 방향과 다문화교육에 접근하는 교사의 역할을 비판적 다문화주의의 필요성과 연계시켜 유아를 위한 다문화교육의 새로운 교육적 대안을 소개하였다.

박선미(2011)는 다문화교육의 비판적 관점이 지리교육에 줄 수 있는 실제적 함의를 분석하고 다문화교육의 비판적 관점을 문화 간 교육의 관점과 비교하여 고찰하였다. 다문화교육은 차별을 야기하는 사회구조의 변화를 강조하였고 다문화교육의 비판적 관점은 현대사회에서 제기되는 여러 지리 문제에 대한 통찰력을 길러 주는데 유용한 점을 고찰함으로써 다문화교육의 비판적 관점과 지리교육의 연계 가능

성을 분석하였다.

김서현(2012)은 고등학생에게 비판적 사고교육을 실시함으로써 다문화 역량을 증진시킬 수 있음을 시사하였다. 2007년 개정 교육과정의 고등학교 기술·가정 교과서의 가족생활 문화 단원을 분석하고, 다문화사회에 필요한 중점 내용 요소를 파악하여 단원을 재구성하였다. 재구성한 단원의 내용을 토대로 교수·학습 과정안 및 자료를 개발하고 적용하였다. 이를 통해 수업 전후의 다문화역량을 측정하여 개발된 교수·학습 과정안 및 자료가 다문화역량 강화에 효과가 있는지에 대해 타당성을 검증하였다. 가정교과를 통한 비판적 다문화교육의 내실화 및 효과에 주목하여 올바른 다문화교육을 확립하고자 한 측면에 의의가 있다.

다음으로 다문화 리터러시 교육과 관련된 연구를 살펴본 결과, 다문화 리터러시 교육과 관련된 연구는 몇 편에 불과하였고, 또한 이 연구들은 최근에 진행되고 있는 것으로 나타났다. 그리고 대부분 연구에서는 연구대상을 결혼이주여성, 이주노동자, 다문화가정 자녀, 유학생으로 하고 있으며, 다문화교육과 정보 리터러시의 연계성을 강조함으로써 정보리터러시 향상 방안을 조망하였다(이용재·이수상·조용완·장임숙, 2009; 조용완·이수상, 2010; 이수상·장임숙, 2010; 정영애, 2011; 정영애·최우길, 2012; 한국평화연구학회, 2012).

다음은 다문화 리터러시 교육에서 다수자의 다문화인식 개선에 초점을 둔 연구 몇 편을 살펴보았다.

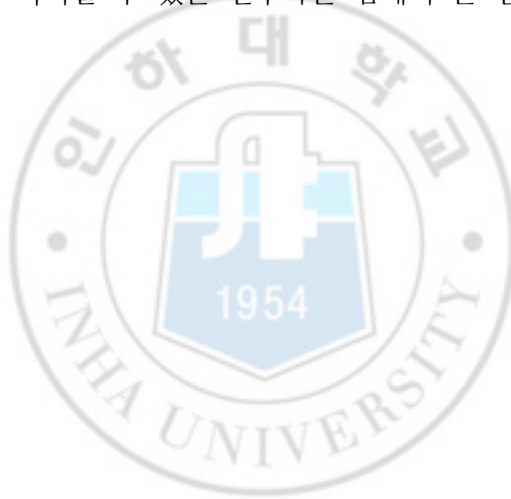
박천웅(2013)은 한국 사회의 다수 청소년을 위한 다문화 리터러시 프로그램을 개발하여 운영하였다. 그는 다문화 리터러시 프로그램에 프레이리(Freire)의 이론에 기초한 프락시스(praxis) 교육을 적용하여 언어에 의한 인지적·정서적 변화를 살펴보았다. 이 연구는 프로그램의 개발자가 직접 다수자를 대상으로 교육을 실시한 실천적인 연구라는 점에서 큰 의미가 있다고 할 수 있다. 그리고 정지현·김영순·홍정훈(2014a)은 다문화 리터러시 프로그램에 참여한 고등학생들의 다문화인식을 질적 연구방법을 통해 고찰함으로써 다수 청소년들을 위한 다문화 리터러시 교육의 목표를 밝히고자 하였다. 또한 정지현·김영순·홍정훈(2014b)은 다문화 리터러시 교육의 실제 프로그램 사례를 통해 학생들의 다문화인식의 변화와 교육과의 연계성을 탐구하여 프로그램 사례에 대한 교육적 의미를 시사하였다는 점에서 의의가 있었다.

이상에서 살펴본 바와 같이 ‘비판적 다문화교육’과 관련된 연구는 이론적 논의의 범위를 넘어서지 못하고 있었다. 그리고 ‘다문화 리터러시 교육’과 관련된 연구는 다문화교육과 정보 리터러시가 연계된 연구가 주를 이루고 있었으며, 연구의 대상

은 소수자의 교육을 강조하는 연구가 대부분을 차지하고 있었다.

이에 본 연구자는 미래 지속가능한 다문화사회를 이끌어 갈 국제이주 배경이 없는 다수 고등학생들의 다문화인식 개선의 중요성을 인지하고, 다수자의 다문화인식 개선의 교육적 통로를 위한 실제적인 교육에 관심을 집중하였다. 이로써 변혁적 접근 및 사회적 행동 접근, 그리고 차이에 대한 이해에서 불평등에 대한 비판적 인식으로 나아가는 다문화교육의 목표를 비판적 다문화교육의 관점에서 연구하고자 한다.

다수자를 위한 다문화 리터러시 교육으로는 박천웅(2013), 정지현·김영순·홍정훈(2014a), 정지현·김영순·홍정훈(2014b)의 연구가 있으나, 이들 연구에서는 연구목적 및 연구대상에 대한 표층적인 연구만 진행되었을 뿐, 보다 심층적인 연구 및 현실에 적용 가능한 가이드라인을 제시하지 못하는 상황이다. 이에 본 연구는 기존의 소수자 중심의 연구흐름을 탈피하여 다수자 중심의 연구로서, 현장중심의 보다 실제적인 다문화교육에 기여할 수 있는 연구라는 점에서 본 연구는 기존 연구와 차별점이 있다.



II. 이론적 논의

이 장에서는 고등학생들이 참여한 다문화 리터러시 교육에 어떻게 접근할 것인지를 탐색하기 위해 다문화 리터러시 교육의 이론적 도구를 모색하였다. 이를 위해 1절에서는 비판이론의 관점에서 비판적 교육학과 비판적 다문화주의 그리고 비판적 다문화교육을 살펴보고, 프락시스와 다문화 리터러시 교육을 논의하였다. 2절에서는 다문화 리터러시 교육의 학습 경험을 개인적 경험 차원, 사회적 경험 차원, 초국적 경험 차원으로 고찰하고, 다문화 리터러시 교육을 통해 개인적 경험이 사회적 경험으로 더 나아가 초국적 경험으로 나아가는 과정에서, 다문화 감수성, 상호의존성, 전지구적 공동체의식에 대한 인식의 변화를 논의하였다.

1. 다문화 리터러시 교육의 배경

1.1. 비판이론과 비판적 교육학

1.1.1. 비판이론

비판이론은 1923년 독일의 프랑크푸르트 대학 사회연구소의 프랑크푸르트학파⁶⁾에 의해 시작된 철학적 사조이다. 비판이론은 인간의 이성에 대한 신뢰감이 무너졌을 때 등장한 것으로, 인간의 자율성을 파괴하는 사회의 억압구조를 인간 이성의 비판정신을 기반으로 하여 폭로함으로써 인간해방을 지향하는 것에 관심을 두었다.⁷⁾ 프랑크푸르트학파의 비판이론은 맑시즘(Marxism)의 경제 결정론적 사회구성

6) 프랑크푸르트학파는 제1차 세계대전의 패배, 서유럽 노동운동의 패배, 독일 좌파정당의 개량화, 러시아 혁명의 전체적 퇴보, 파시즘(Fascism)과 나치즘(Nazism)의 등장 등 정치적, 사회적 맥락에서 나타난 억압과 부정의를 통해, 맑시즘(Marxism)의 경제 결정론적 사회구성체이론에 근본적인 이의를 제기하게 되었다. 국가적 통합능력이 노동계급의 혁명조차 불가능하게 할 정도로 모든 삶의 영역에까지 침투하여 사회변혁이 현실적으로 불가능하다는 사회인식에 도달함으로써, 비판이론의 전개를 통해 세상을 좀 더 정의롭고 자유로운 사회로 변화시킬 방법을 모색하려 하였다. 그들은 독일의 철학사상과 사회사상의 전통인 칸트(Kant), 헤겔(Hegel), 막스 웨버(Marx Weber, 1994)의 인식론에 흐르는 비판정신을 계승하여 사회주의 사회에 대한 회의와 위기의식을 고무시키고, 사회적 합리화, 이성의 도덕성에 대한 비판의식을 강화시키는 작업을 착수하게 되었다. 하지만 초기 연구에 나치즘(Nazism)의 영향을 받았음에도 나치당이 자신들의 신념과 생활방식을 거부하는 것을 경험하게 되면서, 결국 1935년에 자신들의 풍요로운 문화의 근원인 독일과의 연계를 단절하고 미국으로 이주하게 되었다(Gibson, 1989: 41).

7) 비판이론의 비판정신은 인간을 능동적, 자율적, 창조적인 존재로 보았다. 인간에 의하여 창조된 사

체이론에 관한 비판적 연구를 기원으로 하고 있으나, 마르크스의 이론에 도전하여 이를 수정·발전시켜 나갔다(Warren, 1984: 160). 막스 호르크하이머(Max Horkheimer), 테오도르 아도르노(Theodor Adorno), 헤르베르트 마르쿠제(Herbert Marcuse) 등의 제1세대 비판이론가들로부터 시작하여, 제2세대 비판이론가 위르겐 하버마스(Jürgen Habermas)에 전개되어 현재에 이르고 있다.⁸⁾

호르크하이머(1895~1973)는 개인과 사회에 대한 학제적인 연구가 필요하다는 것을 주장하고, 의식·문화·경제·사회를 연결하는 관계를 재생산, 변형시키게 할 변화에 대한 사회이론을 필요로 하였다. 호르크하이머는 지식이 잠정적이고 제한된 성격을 띤다는 점을 역설했으며, 모든 사고와 지각은 역사와 인간의 이해관계에 근원을 두고 있다는 점을 강조하였다. 따라서 비판이론의 과제는 이데올로기를 비판하는 것이 될 수밖에 없었다. 그리고 인간의 경험을 자연적 사실로 환원시킬 수 있다고 주장하는 실증주의 과학개념을 비판했다. 그러나 만년에 호르크하이머는 지적으로 붕괴하고 자유 자본주의를 관념적으로 변호한다는 이유로 정통 마르크스주의자들로부터 비난을 받았다(Gibson, 1989: 43).⁹⁾

아도르노(1903~1969)는 철학자이자 사회학자이며 음악학자였다. 그는 개인이 엄격한 사회적 힘에 사로잡혀 있다고 보고 현대사회 조건에 대해 철저하게 비판하였다. 인간 이성이 생산성의 도구로 타락하고 있으며 계몽사상의 해방적 이성이 인간 이성의 해방적 성격을 가로막는 기제로 작용하고 있다고 보고 이를 구출해야 한다고 주장하였다. 그는 제2차 세계대전 동안에 미국으로 망명하여 연구활동을 하는 동안에 호르크하이머와 함께 저술한 『계몽의 변증법』¹⁰⁾과 『부정의 변증법』,¹¹⁾ 『권

회제도나 과학적 지식이 때로는 인간을 억압하는 상황을 초래할 수도 있으므로, 인간 이성의 능동성, 자율성, 창조성에 대한 확신을 토대로 하여, 인간 이성의 자유로운 실현을 가로막는 사회역사적 상황에 대해 자기반성과 성찰을 통하여 해방을 쟁취하려는 것이 비판정신의 핵심이다(강숙영, 2011: 19).

- 8) 제1세대 프랑크푸르트학파의 비판이론과 제2세대 하버마스(Habermas)의 비판이론은 사회적·역사적 맥락에 따라 차이를 보이고 있으나, 인간성을 해방하고 합리적인 사회를 이룩하며 개인의 잠재적 가능성을 실현하고자 하는 기본정신은 일치한다. 그러나 제1세대 비판이론가들은 이론과 실천의 동일성을 거부하고 실천과 유리된 이론의 자율성을 주장한 반면, 하버마스는 이론과 실천의 불가분성을 강조하였다(전경갑, 1992: 87).
- 9) 정통 마르크스주의자들은 호르크하이머의 사회이론이 원점으로 왔다고 주장했다. 호르크하이머는 1960년대 후반 독일학생 폭동을 지지하기를 거부한 사실, 삶의 정신적 측면을 강조한 점, 그리고 직접적인 정치참여를 하지 않은 사실 등 이론과 실천을 연결시키는 데 실패한 것으로, 그의 만년은 비판이론과 비판이론의 가치에 대한 배반의 시기로 여겨졌다(Gibson, 1989: 45).
- 10) 『계몽의 변증법』에서 신화하는 이미 계몽되었다는 명제와 계몽은 신화로 전도되었다는 두 명제가 해방과 속박, 계몽과 몽매로 표현할 수 있는 역설적이고 이중적인 구조를 뜻한다. 호르크하이머와 아도르노는 계몽주의적 이성이 인간을 지배하여 계몽주의적 이상 그 자체를 타락시켰으며, 자연을 정복과 지배의 대상으로 여겨 모든 것을 목적 달성을 위한 유용성의 관점에서 파악하려 한다고 하였다(전경갑, 1998: 290-291).

위주적 인성(The Authoritarian Personality)』¹²⁾ 등을 저술하여 자신의 사상을 강조하였다.¹³⁾

마르쿠제(1898~1982)는 실천적 현실사회에 대한 비판이론을 전개하였다. 그는 『일차원적 인간』¹⁴⁾에서 인간이 사회를 변화시키는 일은 불가능하며 기술 관료주의가 사회적 존재 전체를 규정하므로 인간의 행복의식은 기술적 이성의 일차원에 머물게 된다고 기술하였다. 인간은 새로운 사회의 실현을 위하여 자기 자신 안에서 투쟁의지를 길러 부정의 행위를 할 수 있어야 한다고 주장했으며, 서구 민주사회의 관용에 대해 지배와 억압을 영속화시키고 합법화하는 것으로 보았다. 민주주의에서는 타협과 관용이 필요한 것이지만 국민의 의식을 조건화시키는 것은 일차원적 문화의 상징이 될 수 있음을 주장하였다(Gibson, 1989: 52).

하버마스(1929~현재)¹⁵⁾는 도구적 이성을 비판하고 사회과학에서 가치중립성을 부정하였다. 그는 인간과 자연을 단순한 물체로 취급하는 도구적 합리성에 대해 자기반성 과정을 통하여 도전하면서, 이론을 통해 수단과 목적, 이론과 실재를 재결합시키고자 했다(Gibson, 1989: 57). 또한 그는 관심(해방)이 합리적 행위, 자기반성 및 자기결정에 나타나는 이성 그 자체에 있고, 자기반성을 통하여 사회생활의 왜곡과 기형을 폭로하고 제거할 수 있는 지식(비판이론)과 연결되는 것으로 보았다. 비판이론이 만들어 낸 지식은 자신을 자유롭게 하는 데 도움을 줄 수 있기 때문에 다

11) 『부정 변증법(Negative Dialectics)』에서 ‘부정’은 단순히 ‘아님’을 의미하는 것이 아니라 현존하는 사실에 대한 비판 혹은 비판의 능력을 의미하며, 이성의 부정적 본질을 강조하였다. ‘변증법’은 주체와 객체 간의 지속적인 상호작용을 의미하는 것으로, 개념과 대상 간의 관계가 정지되어 있거나 고정되어 있지 않으며, 그 내부에 가능성을 포함하고 있으므로 비판적 이성의 회복을 의미하였다. 현존하는 것이 불변의 진리라는 것을 부정하는 부정적 사유에는 긍정적인 것으로 나아가게 하는 추진력을 갖고 있으므로, 도구적 이성이 가져온 기존의 지배체제를 부정하는 것으로부터 진정한 변증법적 발전에 이른다고 강조했다(Gibson, 1989: 46).

12) 『권위주의적 인성(The Authoritarian Personality)』은 호르크하이머가 지휘한 편견연구의 한 부분으로 자유가 실현되는 것을 방해하는 사회적 권위주의적 요인들을 밝히고자 했다. 이 책은 프로이트주의에 의존하고 있다는 점, 사회학적 설명을 하는데 실패한 점 등 때문에 비판을 받았다. 그럼에도 불구하고 사회심리학에서 뿐만 아니라 반민주주의적, 반교육적 경향 및 권위주의에 반대하는 사람들을 위한 아이디어의 원천이 되었다(Gibson, 1989: 49).

13) 경통 마르크스주의자들은 아도르노의 심미적 이론화를 엘리트적이고 비관적인 것으로 여겼다. 그는 혁명적 실천을 단념했다는 이유로 1960년대 권위주의로 왜곡 변형된 급진주의 학생 당원들로부터 비난을 받고 결국에는 급진주의에 의해서 희생되었다.

14) 『일차원적 인간』에서 마르쿠제는 맑스(Marx)가 주장한 생산관계가 사회구조와 경제구조를 규정한다는 것을 밝히고, 고도로 발달한 자본주의 사회의 산업화가 인간을 기술적 이성으로 만들어 모순과 대안을 파악하는 정신능력마저 위축시키고 있다고 했다(황원영, 1998: 364).

15) 프랑크푸르트학파의 주요 연구는 미국에서 이루어졌지만, 인간사회를 연구하는 데 있어서 과학적 접근을 부정했던 그들은 자연과학을 본뜬 미국대학의 사회연구 전통과 대립되어 있음을 알게 되었다. 그리고 그들의 중점적인 노력이 해방이었음에도 불구하고 미국 사회가 너무나 불평등하다는 사실을 알게 됨으로써, 프랑크푸르트학파의 비판이론은 다른 사상가 특히 위르겐 하버마스에게 넘어가게 되었다(Gibson, 1989: 42).

른 지식들보다 우월하며, 지식(비판이론)과 관심(해방)은 서로 일치하므로 이론과 실제, 수단과 목적, 사고와 행위, 사실과 가치, 이성과 정서 등의 통일체 형성에 기여한다고 보았다(Habermas, 1971: 308). 그리고 사회변화를 고려할 때 정치, 경제 보다는 언어¹⁶⁾, 의사소통¹⁷⁾, 의식 등에 중점을 두고 있었다(Gibson, 1989: 62).

비판이론의 특성을 정리해 보면 다음과 같다(Gibson, 1989: 17). 비판이론은 첫째, 인간사회를 연구하는 데에 과학적 접근을 거부한다. 둘째, 사회적 삶의 실질적 조건에 대해 계몽을 한다. 셋째, 해방적인 성격을 갖는다. 넷째, 문화 또는 교육이 물질적 요인들로부터 자율성과 독립성을 갖는다. 다섯째, 현대사회의 도구적 합리성을 비판한다. 여섯째, 문화가 경제적 요인들로부터 자율적이고 독립적인 것이라고 인정한다. 일곱째, 개인을 중심으로 삼는다. 여덟째, 인성의 형성에 절대적인 관심을 갖는다. 아홉째, 이데올로기 개념을 통해서 개인과 사회의 관계를 탐구한다.

비판이론은 인간해방을 강조하는 이론으로서 신자유주의 체제 속에 숨겨져 있는 지배적인 이데올로기적 요소들을 비판정신을 통해 벗겨내고 인간 이성을 회복하자는 데 있다. 즉, 비판이론은 현대사회의 도구적 합리성과 비인간화를 비판하고 자율적인 이성의 회복과 인간해방을 통해 올바른 의식을 형성하게 함으로써 개인의 잠재적 가능성을 실현하고자 하였다. 뿐만 아니라 억압과 지배체계에 의한 사회 이데올로기적 문제와 해결방법을 현실에서 찾아내어 변화시킴으로써 합리적이고 건강한 사회를 이룩하는데 이바지하고자 하였다.

1.1.2. 비판적 교육학

비판이론은 현대교육이 도구화 및 비인간화되어 가고 있음을 비판하고, 교육이 자율적이고 성숙한 인간의 이념을 지향하기 위해 노력해야 할 것을 강조하였다. 비판이론의 발전 단계에 따라 비판적 교육학을 살펴보면, 먼저 호르크하이머(1977)와 마르크루제(1972)의 시기에는 심리와 사회 심층구조의 상호관계를 분명하게 해주었고 불만과 항의조차 지배질서를 재생산하는 요소로 보았다. 이 시기에 비판이론은 미국의 앙리 지루(H. Giroux)의 비판이론과 교육실천(1983), 교육이론과 저항(1983 b)에 의해 교육적으로 수용되었다.

16) 하버마스의 관심을 언어에 두는 이유는 언어가 의식에 핵심적이며 비판이론에 유추와 논의를 제공하기 때문이었다(Gibson, 1989: 63).

17) 하버마스는 이상적 담화상황(idcal speech situation)의 개념을 통해서 해방적인 관심이 담화 자체에 있다고 주장하면서 다음과 같이 규정하였다. “이상적 담화상황이란 의사소통이 외적이고 지속적인 작용을 통해서가 아니라, 의사소통 자체의 구조에서 생기는 강제성을 통해서도 장애받지 않는 담화의 상황을 말한다(Jürgen Habermas, Wahrheitstheorien, In: H. Fahrenbach (Hrsg.); Wirklichkeit und Reflexion, Pfullingen, 1973: 255).”

다음으로 아도르노는 교육을 진정한 교육과 절반의 교육으로 구분하고 비판이론을 진정한 교육으로 수용하였다. 절반의 교육은 사람들이 비판적 사고를 하지 못하고 현존하는 질서에만 잘 적응하게 만드는 데 목적이 있는데 반해, 진정한 교육은 사람들로 하여금 현재의 질서에 질문을 던지고 반성적 사고가 가능해지기 때문이다.

하버마스의 비판적 교육학은 프락시스 개념을 재형성하여 독창적인 해방적 프로그램을 강조하였다. 그는 후기 자본주의 사회가 사회를 재생산하기 위한 도구로 ‘생활세계의 식민화’를 사용했으며, 그에 대항하기 위해서는 ‘언어적 상호작용’을 통한 비판의 프락시스로 인간을 해방시켜야 한다고 했다(이화식, 2013: 408). 또한 이론적 관심보다는 실천적·해방적 관심을 중심으로 하여 우리가 살고 있는 세계에 대한 이해를 넓히기 위해 참여적 행위를 강조하였다(Habermas, 1971: 310).

그는 비판적 교육학을 통해 진정한 대화성을 강조하고, 학생들이 경험하는 생활세계의 수많은 사회적·문화적·역사적 문제들을 교육의 다양한 주체와 주체가 비계급적 방식으로 만남으로써 상호성을 바탕으로 공유적인 지식과 삶을 만들어가는 교육 활동을 요청하였다. 그는 보다 사회·구조적인 측면에 주목하면서 지배와 억압으로부터 자유로운 대화가 가능한 합리적 소통의 사회를 지향하는 관점을 유지하였다.

비판적 교육학은 권위와 독단을 비판적으로 부정하고 도구적인 이성이 아니라 비판적이고 반성적인 이성이 지배하게 되는 사회 실현에 관심과 노력을 기울였다. 그리고 민주주의 체제 속에 감추어져 있는 지배 이데올로기적 요소들을 찾아내어 인간해방을 강조하였다(양옥승·이옥주·김지현, 2003: 11). 즉 인간을 능동적, 자율적, 창조적인 존재로 보고 억압과 지배 체제에 의해 예속된 인간성을 해방시키고 보다 합리적 사회를 이룩하고자 하며 개인의 잠재적 가능성을 실현시키고자 하였다

맥라렌(Mclaren, 1998)은 인간은 기본적으로 자유롭지 못하고 모순과 권력의 불균형이 만연한 세계에 살고 있는 존재로 보았다. 따라서 비판적 교육학은 이러한 불균형한 권력 구조와 억압 구조를 없애는 것, 즉 해방을 위한 교육(김서현, 2012: 12)이라고 주장했다. 비판적 교육학이 후기 자본주의 사회에 대하여 비판적인 자세를 보이고 있는 것은 현대사회의 과학적 합리성의 가치체계가 생활세계의 의사소통적 행위 구조를 물상화 시키고 있다고 보았기 때문이다. 그리고 학교교육이 기능주의 사회체계의 유지와 존속을 위한 업적 지향의 능력을 형성하는 기능만을 수행한다고 했다. 황원영(1998: 363)은 과학적 합리성과 기능주의의 부정적 결과들이 사회의 불평등으로 나타나서 학교교육을 통해 재현되는 것으로 보았다. 따라서 과학적 합리성의 가치체계로 인해 생활세계의 불평등을 재생산하는 학교교육은 물상화에 대한 저항과 상호주관성의 비판과 반성의 과정을 통해 개혁될 수 있다고 보았다.

이처럼 비판적 교육학은 불평등을 교육 실재의 부정이라고 간주하면서 교육의 기능적인 면을 비판하고 개인과 집단의 효과적인 참여를 통해 자신의 삶을 통제할 수 있게 하고 잠재력을 실현시켜 보다 정의로운 사회를 이룩하고자 하였다. 이를 위해 불평등과 부정이 유지되는 교육의 과정과 구조들을 드러내어 치유방법을 제안하였다.

지루는 비판적 교육학을 통해 학생들에게 권위주의적 경향성을 인식하게 하여, 지배 이데올로기의 재생산 및 체제의 옹호에 대한 잘못된 의식의 해체를 강조하였다. 그리고 자유로운 자신의 의지와 비판적 의식을 통해 구성된 지식을 행동으로 옮길 수 있도록 함으로써 민주주의의 비전과 실천을 목적으로 하는 교육을 주장하였다(Giroux, 2010: B15). 그럼에도 불구하고 비판적 교육학이 비평에서 의미 있는 비전이 되지 못하는 데는(Giroux, 1988: 37), 이를 실천할 의미와 방법이 부재하기 때문이었다.

비판적 교육학 운동의 개척자인 프레이리(Freire)는 권위주의적인 정치·사회·교육 체제를 유지하고 있던 남아메리카, 아프리카, 아시아 등 제3세계 국가들에게 비판적 교육학의 이론적·실천적 영향력을 발휘하였다. 그는 잠재적 교육과정의 사회학적 분석을 통해 지배 권력이 교육을 도구로 사용하여 자신들의 권력을 재생산·유지하고 있는 현실을 보여주었다. 프레이리는 침묵의 문화에 빠져있는 피교육자들을 의식화를 통해 주체적인 인간으로 변화시켜 사회적 변혁을 추구할 수 있는 인간으로 길러내는 활동(Freire, 2002)으로 교육을 정의하고, 교육의 의미와 방법을 맥락성, 실존성, 대화성, 인간성에 초점을 두었다.

프레이리가 제시한 비판적 교육학(박세원, 2011: 127)은 첫째, 교육의 실체가 학문적 활동에 의해서 생성되는 것이 아니라, 학생, 학부모, 국가, 교사 등의 다양한 교육적 주체들이 함께 하는 의사결정을 통해 형성된다. 둘째, 교육의 주체가 인간성을 바탕으로 공정하고 대화적인 사회를 창조해 갈 수 있도록 비판적 사고와 실천 능력을 갖추도록 돕는 것이다. 셋째, 인간의 존엄성, 자신-타인-자연에 대한 존중과 보살핌, 대화성을 기반으로 한다. 넷째, 비판적 사고를 통해 우리 인간에게 삶의 현장에서 본질성을 가지면서 사회와 호응하여 살아갈 수 있도록 하는 힘(empowerment)을 부여한다.

위의 논의에서 비판적 교육학은 학습자들의 능동적인 의식을 통해 실제 생활세계의 문제들을 다양한 교육적 주체들과 함께 비판적으로 탐구하고 지식을 구성하여, 인간성을 바탕으로 하여 대화적이며 공정한 사회를 창조하기 위해 자신의 지식을 행동으로 옮길 수 있도록 하는 실천교육으로 정의할 수 있다.

1.2. 비판적 다문화주의와 비판적 다문화교육

1.2.1. 비판적 다문화주의

다문화주의라는 용어는 1971년 캐나다 연방정부가 퀘벡주 분리운동을 차단하고자 인종이나 민족에 따른 차별을 배제하고 모든 사람이 평등하게 캐나다 사회에 참여할 것을 강조하기 위해 공식적으로 채택하였다. 이후 소수집단과 이민자 집단의 문화적, 민족적 정체성을 유지·보존하고 평등한 기회를 확장하기 위한 개념으로 사용되었고, 1988년에는 다문화주의 법이 제정되었다(한경구, 2007: 109). 호주, 일부 유럽 국가들로 확산되기 시작한 것은 1970년대 중반이었으며(문경희, 2008: 269), 1989년부터는 미국의 주요 일간지에 사용되었고, 1991년 이후부터 본격적으로 사용되었다(곽준혁, 2007: 129).

다문화주의가 대두한 배경을 살펴보면, 첫째, 철학적 측면에서 김혜숙(2007: 206-207)은 다문화주의는 소수자 집단이 주류 문화에 동화되는 것이 그들에게 억압이 될 수 있다는 인식과 함께 소수자 집단의 문화적 존중을 실현시키고자 하는 현실적인 요구에서 비롯되었다. 둘째, 정치적 측면에서 이용승(2004: 182-183)은 다문화주의는 인간의 존엄과 자유와 평등한 참여가 보장되어야 한다는 민주주의의 심화와 관련이 깊다.¹⁸⁾ 마지막으로 사회적 측면에서 김비환(1996: 210-212)은 다문화주의는 다문화사회로의 변화에 보편적이고 통합된 질서가 실현되지 않는 현상에 따른 반성에서 필요하게 되었다.

다문화주의는 하나의 사회 공간 내에 다양한 문화적 현상의 공존을 인정하는 것으로 각 문화권과 그 안에 속한 사람들의 다양한 문화적 차이를 인지하는 것을 의미한다(한승준, 2008b: 470). 다문화주의는 문화적 다양성을 존중하고 소수자 집단의 고유성을 인정하며 다양한 문화와의 공존을 추구하고 있다. 즉, 다문화주의의 다양성은 공적, 사적 영역의 문화적 다양성 보호를 강조함으로써, 사회적·정치적·문화적 정체성의 적절한 관계를 유지하는 것이다.

다문화주의는 포스트모더니즘¹⁹⁾의 비판적 가능성이 구현되는 것(정상준, 1997:

18) 1960년대에 미국에서 일어난 시민권 운동은 서구사회의 국가통합정책이던 동화주의에 대항하여 내국인과 소수 인종집단의 권리 의식을 고양시키고 민주주의에 대한 기대와 의식을 높임으로써 미국 다문화주의의 모태가 되었다고 할 수 있다(서범석, 2009: 3).

19) 포스트모더니즘의 이론적 근간에는 포스트모던 사상가들인 데리다(Derrida), 들뢰즈(Deleuze), 리오타르(Lyotard) 등 프랑스 철학자들은 '차이의 철학(philosophy of difference)'에서, 아리스토텔레스(Aristoteles)로부터 헤겔(Hegel)에 이르기까지의 '동일성의 철학(philosophy of identity)'이

334)으로 소수 집단의 정체성을 존중하며 그들 문화의 독자적 공간을 인정하는 것이다(구정화·박윤경·설규주, 2010: 27). 즉, 소수자가 정치적, 법적, 경제적, 사회적 측면에서 불평등을 겪지 않도록 타인에 대한 문화적 권리 및 문화적 다양성의 존중을 지향해야 함을 의미한다.

민주주의 사회에서 개인이 누리는 자유와 평등, 기회 균등의 원리를 각각의 문화 집단에 적용하고 각 집단들은 민주주의 원리를 실천함으로써 사회의 통합과 발전에 기여할 수 있다(양영자, 2007: 41-42). 뱅크스(Banks, 2003; 2006)는 다양성 없는 단일성은 억압을 낳고, 단일성 없는 다양성은 국민국가의 분열이나 붕괴를 가져올 수 있다고 했다. 한경구(2007: 92)는 한국 사회는 민족 중심의 순혈주의보다 한국의 문화적·경제적 역량에 대한 우월주의가 더 큰 장애 요인으로 작용하는 것으로 보았다.

다양한 민족으로 구성된 서구에서는 하나의 새로운 문화와 정체성으로 동화시키는 과정을 추구해 왔다. 그러나 국가 구성원의 다양성을 전제하고 있지만 이미 백인 유럽인에 기원을 두고 비백인과 비유럽인의 배제라는 차별을 포함하고 있었다. 따라서 서구의 다문화주의는 수많은 백인 이민자들만의 문화적 다양성을 국가의 단일문화로 동화시키는 외형만 교체된 ‘용광로이론’일 뿐이었다. 결국 다문화주의는 여러 국가적 배경들과 결합·수용·비판을 거치며 다양한 형태로 나타나게 되었다.

맥라렌(1994)은 다문화주의를 보수적 다문화주의(conservative multiculturalism), 자유주의적 다문화주의(liberal multiculturalism), 좌파-자유주의적 다문화주의(left-liberal multiculturalism), 비판적 다문화주의(critical multiculturalism)로 구분하여 제시하였다.

첫째, 보수적 다문화주의는 다양성이라는 이름 아래 소수집단을 객체화시켜 억압과 차별을 극복할 수 있는 동력을 무력화시킨다(McLaren, 1994: 49). 지배계층은 지배 문화로의 동화라는 이데올로기를 작동시켜서 위에서 아래로 문화·정치·경제 등의 분야에서 다문화주의 정책을 추진하며 문화의 다양성을 관리의 대상으로 만든다. 결국 보수적 다문화주의는 중심과 주변이라는 이분법적 경계와 정치·경제적 불평등을 영속화 시킨다.

둘째, 자유주의적 다문화주의는 인종 차별을 개인의 문제로 귀속시켜 버린다(Susan Searls Giroux, 2006: 110). 자유주의적 다문화주의가 자민족 중심주의적이고 보편적 인간주의로 전락할 수 있다. 모든 문화가 유럽 문화와 동등한 가치를 지닌

주장하는 본질주의, 자기동일적 자아, 절대적 주체관, 서구적 합리성을 거부하고, 인정의 정치, 타자에 대한 배려, 차이 자체에 주목하고자 하였다(김혜숙, 2007: 206-207).

다고 주장하지만 보수적 다문화주의와 마찬가지로 보편성의 기준은 유럽 중심적이기 때문에 동등할 수 없음을 뜻한다. 하상복(2009: 173)은 자유주의적 다문화주의는 현실적 차별과 불평등에 대한 해결 방식 역시 사회·경제적 메커니즘의 불평등한 측면을 무시하고 교육과 사회적 기회의 실현 여부와 인종 차별 등도 개인적 차별의 문제로 귀속시키고 있음을 지적하였다.

셋째, 좌파-자유주의적 다문화주의는 인종과 문화의 차이를 절대적으로 강조함에 따라 소수집단 또는 주변부 문화의 전형을 먼 과거의 순수한 토착 문화에 위치시킴으로써 타자성을 이국적으로 보이게 만든다(McLaren, 1994: 52). 타자성과 차이를 안전하게 상품화함으로써 문화 관음증(Edelstein, 2005: 18)을 초래하는 소수 문화에 대한 보수적 관점의 양상을 보여준다. 게다가 문화적 차이를 본질화하여²⁰⁾ 차이의 역사적이고 문화적인 상황을 무시한다. 특정 문화의 내부에 억압 가능성을 재생산하는 문화 상대주의적 경향을 내포하고 있는 다문화주의는 결국 문화 간 인종 간 차별과 억압을 개선할 수 있는 다양한 인종, 문화 간의 연대를 파괴하는 결과를 가져와 지배 문화의 영속에 기여하게 된다.²¹⁾

넷째, 정치적 아젠다가 결여된 비판적 다문화주의는 현존하는 지배 질서에 순응하는 하나의 관점으로 전략할 수 있다(McLaren, 1994: 53). 이귀우(1999: 66)는 비판적 다문화주의는 사회적 불평등을 초래한 특정한 맥락을 분석함으로써 문화현상 속에 숨어있는 권력의 역학을 통한 사회적 분리와 합법화에 주목하였다. 기존의 다문화주의에 대한 한계를 극복하고자, 현실을 성찰하고 문제를 진단하여 해결방안을 모색하고자 하였다. 이는 기존의 사회구조 및 사유방식의 근본적인 변화를 꾀함으로써 억압적인 사회체제를 개선하여 다문화적 상황에 대응하려는 움직임이 태동한 것으로 볼 수 있다.

비판적 다문화주의의 목표는 인종이나 민족과 같은 단일한 기준에 의한 차이를 넘어 문화적 비판과 사회정의에 대한 헌신을 통해 정치의 틀 내에서 차이의 다양한 차원을 인정하는 것이다(Giroux, 1993). 이를 통해 다양한 문화적 상황들이 충돌하면서도 하나의 조화를 통해 언어, 문화, 이데올로기, 헤게모니, 사회와 제도 등이 재생산되고 있는 문화의 정치학을 실천하게 되는 것이다(이경호, 1997: 297).

20) 문화적 차이에 대한 강조는 특정 문화의 전통에 대한 맹목적 옹호로 치닫게 될 경우 문화 국수주의의 발흥으로 나타난다. 진정한 문화 소통은 억압이 없는 상호 영향 관계 속에서 이루어져야 한다(하상복, 2009: 177).

21) 다문화주의는 모든 인종, 성, 타자의 문제를 해소할 것 같은 전망을 보여주었지만, 역사적·정치적 목표가 없는 다문화주의적 실천, 즉 담론적 실천으로 현실의 문제를 극복하지 못했다. 다문화주의에 대한 비판에서 대두되고 있는 것이 비판적 다문화주의이다(하상복, 2009: 178).

비판적 다문화주의는 기존의 다문화주의가 인종이나 민족의 개념과 관련지어서 문화를 유형화하고 분리하는 것에 대해 기호와 권력의 관계에 초점을 두고 이를 비판하였다. 즉 권력의 관계에서 생산된 기호가 각 개인의 주체에 이데올로기를 합법화하고 사고와 행동 방식을 형성하여 문화적 재생산이 이루어지게 함으로써 지배문화의 강화로 작용하고 있는 것이다. 비판적 다문화주의의 관점에서 집단 간의 차이는 문화만의 차이가 아니라 그 집단의 역사적·문화적 구성물로서의 차이이며 정치적 관계 속에 존재하는 다양한 차원에서의 차이이다.

비판적 다문화주의는 역사적·정치적 목표가 없는 다문화주의적 실천의 한계를 극복하고 문화의 정치학을 실천함으로써 현실의 문제를 바탕으로 둔 사회적 개혁을 지향하고자 하였다. 또한 사회와 교육 현실의 권력 구조 속에서 생산된 이데올로기의 합법화를 비판하고 불평등에 대하여 비판적으로 인식함으로써, 변화와 개혁을 통해 평등하고 공정하며 조화로운 삶을 위한 현실적인 실천을 강조하였다.

1.2.2. 비판적 다문화교육

다문화사회는 모든 사회구성원들이 각자의 사회적·문화적·경제적 배경에 의해 차별받지 않고 자신의 존재감을 지닐 수 있어야 한다(Ouellet, 2002; Banks, 2008). 그리고 개개인들이 각각의 권리를 취득하고 향유함에 있어서 불평등과 차별의 근거가 되지 않고 동등하고 조화롭게 서로 공존하며 살아가는 열린사회를 추구한다(Banks, 1994). 또한 이질적인 사회적 범주들의 문화적 차이와 다양성을 존중하고 나아가 개인의 자아실현, 사회적 풍요와 결속에 기여할 것을 기대한다.

이처럼 다문화사회는 역동성이 내재된 열린사회를 추구하고 있으며 이에 따라 다문화교육의 목표와 내용 또한 변화되고 있다. 초기 한국사회의 소수 이민자들은 국가가 제공해 주는 권리와 의무를 수용하여 한국사회로의 적응에 집중하는 수동적인 존재로 이해되었다. 그러나 이제 한국사회에 살고 있는 이민자들은 한 국가 공동체 내에서 집단 고유의 문화와 정체성을 유지하면서 스스로 자신의 삶의 영역에서 사회 현상을 경험하고 분석하며 이해하는 능동적인 주체로 변화하고 있다.

이러한 다문화사회에서의 다문화교육은 민주주의 가치와 신념을 기초로 하여(Bennett, 2007), 다양한 문화적 배경을 가진 사람들이 경험하는 차별과 불평등을 감소시키기 위해 끊임없이 노력하는 과정이 되어야 한다. 또한 문화적 다양성이 공존하는 사회에서 모든 개인이 평등한 성취 경험을 가지고 사회에 참여할 수 있도록 돕는 교육적 노력(Banks, 2008)을 서둘러야 한다. 주류집단이 소수집단에게 일방적으로

강제하는 동화주의를 비판하고, 교육의 대상 또한 소수집단에게 한정해왔던 인식에서 벗어나, 인종, 민족, 성, 사회적 계층과 관계없이 모두를 위한 교육이 되도록 해야 한다. 다문화교육이 우리 모두를 위한 교육이라는 인식이 확산될 때, 다양성의 공존과 더불어 사회통합을 함께 이루고자 하는 교육개혁의 밑거름이 될 수 있다.²²⁾

이제 다문화교육은 주류집단에 의한 소수집단의 타자화 방식, 소수집단의 사회범주가 주류집단에 의미화 되는 방식 등을 비판적으로 성찰할 수 있는 교육이 되어야 한다(Banks, 2008: 27). 이는 문화 간 차이를 이해하는 문화 상대주의적 관점을 넘어 문화 간 불평등에 대해 비판적으로 인식할 수 있는 비판적 다문화교육이 이루어져야 함을 의미한다.

비판적 다문화교육은 다양한 문화들이 상호 관련을 맺으면서 영향을 주고받고 있음을 이해하고 인지하는 데에서 끝나는 것이 아니다. 이는 불평등한 관계를 조장하는 주류집단에 대한 비판적인 인식이 이루어져야 함을 강조하는 것이다. 불평등한 관계에 대한 비판적인 인식이 이루어질 때 다문화사회를 구성하는 모든 구성원의 문화가 동등하게 반영될 수 있다. 이를 통해 우리 모두가 정당한 사회의 구성원으로서 그 존재를 인정받을 수 있으며 사회의 변화 또한 진전될 수 있기 때문이다.

비판적 다문화교육을 통해 우리는 다양한 문화적 배경을 지닌 집단에 대해 부정적인 스테레오타입을 재생산하는 경직된 인식구조를 바꿀 수 있는 능력과 비판적 성찰 능력을 함양할 수 있어야 한다. 또한 다양한 문화적 집단과의 접촉 경험을 통해 비판적 다문화주의 관점을 지향하는 지식, 태도·가치, 기술 함양 교육으로 재구조화 되어야 한다.

비판적 다문화교육은 문화의 정치학을 실천하는 것을 목표로 하고 있다(이경호, 1997: 297). 차이에 의해 차별되지 않고 차이로서 서로 소통하기 위해 사회구성원들에게 기존의 관점과 지식에 대해 질문하고 재해석할 수 있는 능력을 지니도록 하는 것이다(김서현, 2012: 3). 다양성을 단일한 기준으로 보기 보다는 다양성 자체에도 차이가 있음을 인정하는 포스트모던적인 사고가 작용된 관점이 바로 비판적 다문화교육이다.

비판적 다문화교육을 제시한 학자들의 주장을 살펴보면, 맥라렌(1995)은 다문화

22) 다문화교육은 다양한 문화적 배경을 지닌 사람들을 이해하고 수용하기 위한 교육이 아니라, 민주적 가치를 확장시키고 사회통합을 지향하기 위해 모든 구성원을 대상으로 하는 교육이다(Banks, 2008). 따라서 다문화교육은 소수문화 집단을 위한 교육적·사회적 기회를 만들도록 하는 것과 동시에 주류집단에게는 사회적 차별과 편견 의식을 비판적으로 성찰하게 하여 서로의 다름을 인정하면서 더불어 사는 것을 배우도록 해야 한다(Ouellet, 2002, 146-167).

사회에서 구성원의 다양성을 인정하고 더불어 사는 것만으로는 평등과 정의가 이루어질 수 없다고 하였다. 비판적 다문화교육을 통해 사회·문화 현상 속에서 불평등과 분리를 합법화하고 있는 권력의 역학에 대해 관심을 가지고, 비판적 성찰을 통해 문화의 정치성과 기호의 관계성을 교육의 핵심 과제로 다루어야 한다고 하였다.

스와츠(Schwartz, 1995)는 주류 다문화교육은 타자를 주류문화 혹은 지배적 문화에 포섭하려고 노력할 뿐, 지배적 문화 그 자체의 이데올로기적 헤게모니에 대해서는 의문을 제기하지 않는다고 하였다. 그러나 비판적 다문화교육은 비판적 포스트모더니즘에 의해 제기된 다양성과 차이의 원칙을 강조함으로써 사회적 변화를 당연하게 인식하도록 하여 지배 문화 중심의 포섭적 다문화주의를 배격할 수 있게 한다고 하였다.

파인버그(Feinberg, 1995)는 개인의 선택에 이미 문화적인 함의가 있다고 보는데 그의 입장에 의하면 각 개인이 자신의 행동과 규범이 문화적으로 구성되었다는 것을 인식할 때 자기이해가 가능하다고 하였다. 즉 비판적 다문화교육은 청소년이 자신의 정체성을 문화적인 산물로 보도록 가르치는 것이고 그것은 다른 정체성을 가진 사람들을 존중하도록 가르치는 것을 의미하는 것이라 하였다.

킨셀로와 스타인버그(Kincheloe & Steinberg, 1997)는 주류집단에 의해 규정된 권력의 역동성이 소수집단에 대한 차별로 재현되어 나타나는 것에 주목하였다. 비판적 다문화교육을 통해 차이를 존중해야 함은 물론 계층적 불평등에 대한 비판이 병행되어야 함을 강조하였다.

슬리터와 그랜트(2003)는 문화적 소수자들에 대한 차별과 억압의 원인에 대해 관심을 가졌다. 비판적 다문화교육은 차별과 억압을 개선하기 위해 지식과 전략을 제공할 수 있으며, 이를 통해 문화적 소수자들의 경험과 가치관 등을 이해할 수 있다고 하였다.

뱅크스(2008)는 문화적 차별이 정치·경제·사회 불평등 구조와 연관되어 있음에 주목하였다. 비판적 다문화교육을 통해 사회적 차별과 불평등을 비판적으로 분석하는 것뿐만이 아니라 궁극적으로는 문제 해결을 위한 실천적 행동을 할 수 있도록 해야 한다고 주장하였다.

2007년 한국교육과정평가원에서는 다문화가정 학생의 적응을 우선으로 하는 동화주의와 다문화가정 학생과 일반 학생 모두가 서로를 존중하며 살아갈 수 있도록 하는 다원주의의 조화를 강조한 바 있었다. 그러나 2008년 보고서(KICE 연구보고서, 2008)에서는 문화에 대한 정체성 형성과 문화적 다양성 이해와 존중을 길러주

는 것만으로는 부족함을 밝히고 비판적 다문화주의 관점을 제시하였다. 비판적 다문화교육을 통해 억압의 관계를 만들어내는 사회구조의 변화를 도모하여, 다문화적 상황에 바람직하게 대응하고자 하였다.

전술한 학자들의 주장을 분석해보면, 다음과 같이 요약할 수 있다.

첫째, 비판적 다문화교육은 기호학적 문화개념을 제시하였다(박선웅·이민경·구정화·박길자, 2010: 37).²³⁾ 기존의 인류학적 문화개념은 문화를 이해하고 인정·존중해야 하는 대상에 관심을 갖는 반면, 기호학적 문화개념은 문화를 의미들로 가득 찬 삶의 형식으로 보고(장원순, 2006: 81), 사회구성원들에게 다른 의미체계를 부여할 수 있는 다양한 삶의 형식들이 공존하고 있는 것으로 보았다. 문화에 대해 기호학적으로 접근함으로써, 특정한 의미를 발생시키는 기호들의 선택과 배제, 조합의 문제를 비판적으로 성찰하는 데 의의가 있다.

둘째, 문화적 차이를 정치적·경제적·사회적 관계 속에서 구성되는 유동적인 것으로 보았다. 사회적 질서 및 권력관계에 의해서 만들어지는 문화적 차이를 비판적으로 분석하고, 나아가 문화적 차이가 차별과 배제를 생성시키는 차별의 메커니즘을 비판적으로 인식하도록 하였다.

셋째, 문화와 지식, 의미와 실천이 독립적이지 않음(박민정, 2012: 124)에 주목하였다. 문화적 지식이 문화적·인종적 차별 관계 속에서 생산되고 있음을 강조하고, 특정 집단의 문화가 하나의 준거로 설정되는 것과 그것이 사회적 불평등의 생산에 기여하고 있는 것을 밝히는데 관심을 가졌다. 이는 지금까지 당연시해 온 기존의 지식에 대한 비판을 출발점으로 하고 있으며, 이를 통해 소수자들에 대한 사실이 실체와 다르게 재현되고 있는 것에 대해 비판하였다.

넷째, 사회적 행동·실천·개혁을 강조하였다(KICE 연구보고서, 2008). 다문화사회에서 서로의 다양성을 인정하는 것만으로는 평등과 정의가 이루어질 수 없기 때문이다. 즉 사회구조를 변화시키기 위해서는 사회적·문화적·경제적 불평등을 해소하려는 노력이 함께 실천되어야 한다고 주장하였다.

2007년 개정 교육과정에는 진정한 다문화사회를 위한 비판적 다문화교육의 관점을 기반으로 하는 실천비판 철학이 내재되어 있다. 다수의 학습자가 다문화현상을 반성적으로 탐구·성찰함으로써 주체적으로 사회를 변화·발전시킬 수 있는 능력과

23) 기호학적 관점에서 문화는 어떤 대상에 의미를 부여하고, 다른 한 편은 부여된 의미를 해석하는 의미작용의 집합이다. 문화에 대한 기호학적 접근은 사회적인 지배·피지배 관계의 문제를 비판적으로 성찰함으로써 사회적 포용과 배제의 문화적 기제에 대한 감수성을 높이게 할 수 있다(박선웅·이민경·구정화·박길자, 2010: 36).

태도를 길러주는 교육을 제시하였다. 이는 다양한 문화에 대한 이해와 존중을 포함하여 주류사회의 문화와 신념도 비판적으로 성찰할 수 있도록 하는 기회를 제공함으로써 다문화사회의 요청에 부합하고자 한 것이다. 즉, 장기적인 안목에서 다수자의 인식 전환을 위한 비판적 다문화교육이 개인의 안정적인 삶과 국가의 성장 및 발전을 견인할 수 있다는 것이다.

비판적 다문화교육은 현실의 문제를 인식하고 이를 해결하기 위해 이론적 실천의 구체적인 가능성을 높일 수 있는 보다 진전된 교육적 방향이다. 또한 문화적 다양성과 차이를 인식하고 구성원들의 존재 가치를 인정해야 한다. 뿐만 아니라 다양한 문화집단의 사고와 태도와 행위에 대한 적극적인 사고와 수용해야 함은 물론, 억압적인 사회적 구조에 대해서도 교육하는 것이다(Peters, 1995). 즉 문화적 차이에 대해 이해하는 것에 그치지 않고 이를 실천하려는 태도를 내면화가 필요하다(Gardner, 1993).

비판적 다문화교육의 실현을 위해서는 현실적 불평등, 편견의 문제에 대한 인식의 단계를 넘어서 이를 해소하기 위한 실천적 행동과 의지로 이어질 수 있는 교육이 요구된다(Sleeter & Grant, 1987; Bennett, 1995, 2009; Pang, 2005; Banks, 2008). 뱅크스는 다문화사회에 요구되는 지식, 태도, 기술을 익히기 위한 실천적 방안(Banks, 2008; Ramsey, 1982)을 제시하였다. 지금까지 다문화교육의 목표는 문화의 다양성과 차이에 대한 인식을 통한 다문화 감수성의 함양에 중점을 두고 있다. 그리고 문화를 생활양식의 총체라는 인류학적 개념에 기초한 교육과정은 기존의 교육과정의 틀을 유지한 상태에서 교육과정 구성을 전제로 하는 기여적 접근(contribution approach) 및 부가적 접근(additive approach)의 수준에 머물러 있다(최충욱 외 공저, 2010: 108-109). 그러나 향후 다문화교육의 목표는 문화 간의 권력관계에 대한 비판적인 이해를 추구하기 위한 변혁적 접근(transformation approach) 및 사회적 행동 접근(social action approach)까지 발전시켜야 한다.²⁴⁾

본 연구는 이와 같은 맥락에서 변혁적 접근 및 사회적 행동 접근, 그리고 문화 간 차이에 대한 이해에서 문화 간 불평등에 대해 비판적 인식으로 나아가는 다문화교육의 목표를 비판적 다문화교육의 관점에서 논의하였다.

24) 뱅크스는 미국이나 한국의 다문화교육과정이 기여적 접근법이나 부가적 접근법에서 머물러 있으며 변혁적 접근법이나 사회적 행동 접근법으로 나아가기 위해 노력해야 한다고 주장했다. 변혁적 접근법은 학습 환경 내에서 소외된 이의 목소리까지도 공평하게 읽고 들을 수 있게 하며, 교육 당사자들은 주어진 사건, 현상, 정보에 대해 비판적으로 사고하면서 능동적으로 해석하고 결론을 도출할 수 있도록 한다. 이것은 성찰적 사고나 활동을 통한 인식의 전환 단계라 할 수 있다. 사회적 행동 접근법은 인식의 전환에서 나아가 의사결정 및 사회적 행동으로까지 전개하는 것이다.

1.3. 프락시스와 다문화 리터러시 교육

1.3.1. 프락시스의 개념

프락시스(praxis)의 어원은 ‘포이에시스(poiesis)’에 유래한다. 희랍어 ‘포이에시스(poiesis)’의 동사형은 ‘포이에인(poiein)’으로 사물에 관계된 제작(making) 혹은 생산(producing)으로서의 활동을 의미한다. ‘포이에시스(poiesis)’의 명사형 ‘프라테인(prattein)’과 명사 ‘프락시스(praxis)’는 인간의 자기 주체적 활동으로서의 실천(acting)을 의미한다. 어원으로 살펴보면, 프락시스(praxis)는 인간이 능동적으로 참여하는 실천의 개념을 포함하고 있다(서윤경, 2004: 21). 프락시스는 실천을 하는 데 있어서 이론과 성찰을 기반으로 하지 않는 단순한 행동주의가 아니며, 행동을 기반으로 하지 않는 단순한 지성주의도 아니다(Freire, 1980: 17-26).²⁵⁾ 프락시스는 이론과 성찰(reflection)과 행동(action)을 기반으로 하는 반복적인 실천(praxis)이다. 본 연구는 다문화 리터러시 교육에 참여한 고등학생의 학습 경험에 나타난 의미를 탐색하는 연구이므로 프락시스(praxis)라는 용어를 실천의 의미에서 머무르지 않고, 이론적·성찰적·행동적 기반의 변증법적 순환 과정을 전형으로 하는 실천의 의미로서 확장된 프락시스(praxis)의 개념을 사용하였다.

프락시스의 개념을 중시하는 교육이론은 해석학적 프락시스 교육이론과 해방적 프락시스 교육이론이 있다(손원영, 2000: 238). 해석학적 프락시스 교육이론은 아리스토텔레스(Aristotle)와 가다머(Gadamer)의 해석학 진술에 근거하여, 프로네시스의 개념²⁶⁾과 그에 따른 실천으로서의 프락시스를 지향한다. 반면에 맑스(Marx)의 변증법과 하버마스의 해방적 인식관심을 지향하고 있는 해방적 프락시스 교육이론은 억압자로부터 피억압자의 해방을 목표로 이루어지는 활동으로 비판적 성찰과 행동으로서의 프락시스에 중점을 두고 있다.

해석학적 프락시스 교육이론과 해방적 프락시스 교육이론에는 다음과 같은 공통점과 차이점을 찾을 수 있다(손원영, 2000: 238).

25) 맥도널드(Macdonald)는 프락시스에 대하여 성찰이 없는 행동은 행동주의로, 행동이 없는 성찰은 지성주의로 왜곡될 수 있다고 비판하였다(박천용, 2013: 21).

26) 인간의 실천은 제작에 대한 활동(making)으로서의 포이에시스(poiesis)와 행위에 대한 실천(acting)으로서의 프락시스(praxis)로 구분한다. 아리스토텔레스는 두 가지 실천에 상응하는 두 가지 실천적 지식으로 테크네(techne)와 프로네시스(phronesis)를 제시하였다. 제작의 포이에시스를 위한 실천적 지식은 제작술로서의 테크네와 행위의 프락시스를 위한 실천적 지식은 프로네시스이다. 테크네가 특정한 산출물을 제작하기 위한 지식이라면 프로네시스는 실천적 지혜로 공동체 전체의 선을 반영한다(Dunne, 1993: 244).

첫째, 두 이론은 기존의 현대 교육학에 대한 새로운 대안적 교육모델을 제시하며 인간화를 지향한다는 공통점이 있다. 차이점으로는 해석학적 프락시스 교육이론은 합리성에 근거한 현대 교육학의 문제점을 비판하고 피교육자의 삶의 정황을 해석의 주요 근거로 삼고 있으며 공동체적 배움의 과정에서 지식습득을 통해 인간성 회복과 현실의 변화를 목표로 한다. 반면 해방적 교육 측면에서의 프락시스 교육이론은 전통적인 은행저축식 교육의 문제점을 비판하면서 침묵의 문화와 비인간화로 부터 인간의 해방을 지향한다.

둘째, 두 이론은 대화를 통해 프락시스의 실천 활동을 성취한다는 공통점이 있다. 차이점으로는 해석학적 프락시스 교육이론은 고전(전통)과 다른 존재와의 대화를 통해 존재의 지평을 확대하고, 대화 속에서의 해석학적 사건은 이해와 적용을 통해 자기 초월과 변화를 경험하는 것으로 보았다. 한편 해방적 프락시스 교육이론은 대화 속에 참여함으로써 자신을 둘러싼 상황에 대한 문제제기를 경험하게 되고, 그 경험에 대한 비판적 성찰을 통해 해방을 지향할 수 있게 된다고 보았다.²⁷⁾

본 연구는 국제이주 배경이 없는 한국의 다수자 고등학생들이 침묵의 문화에서 깨어나 대화 속에 참여함으로써 자신을 둘러싼 상황에 대해 문제제기를 경험하고, 그 경험에 대한 비판적 성찰을 통해 인간 해방을 지향할 수 있는 해방적 프락시스 교육이론의 관점으로 살펴보았다.

해방적 프락시스 교육이론의 대표적인 학자인 프레이리는 프락시스 교육관을 통해 독선과 자만이 없는 포스트모던한 자유주의와 진보주의를 적극 옹호하였다(Freire, 2002: 151-152). 그의 사상은 20세기 후반에 자본과 체제에 의하여 억압되어 있는 기능주의적이며 신자유주의적인 교육관을 극복하는데 유용한 시사점을 제공하였다(전일균, 2009: 212). 프레이리 사상의 대표적인 요소는 ‘인간화(Humanization)’이다. 홍은광(2003: 44)은 인간화의 과정은 비판적 의식화를 지향하는 프락시스를 통해서 이루어진다고 하였다.²⁸⁾

27) 두 프락시스 교육이론은 약점도 찾아볼 수 있다. 해석학적 프락시스 교육이론은 아리스토텔레스의 프로네시스의 개념에 근거한 프락시스의 개념을 절대화한 나머지 과거의 전통이 갖고 있는 오류를 무비판적으로 수용하게 함으로써 왜곡된 의식이 생길 수 있다는 비판을 받을 수 있다. 그리고 해방적 프락시스 교육이론은 급진적인 맑스적 개념을 축소하여 프락시스의 개념이 갖고 있는 자기만족적 목표보다는 오히려 프락시스를 포이에시스의 개념으로 축소시키는 오류를 안고 있다. 프락시스는 해방을 위한 수단만이 아니라 프락시스 자체가 갖고 있는 해방적-자기목적성을 상실해서는 안 되기 때문이다(손원영, 2000: 240).

28) 프레이리는 역사적 현실로서의 비인간화된 사회에 대한 투쟁을 인간의 소명으로 제시하고, 억눌린 자들의 인간성 회복을 위한 투쟁은 또 다른 억누르는 자가 되는 것이 아니라, 억누르는 자도 해방시키는 진정한 인간성의 회복이다(홍은광, 2003: 44)라고 했다.

프락시스는 실천을 비판적으로 반성하는 것을 내포하고 있으므로, 실천적 성찰이나 성찰적 실천을 동시에 요구한다. 인간으로서의 주체적 자아를 획득하고 이를 통하여 세계를 변혁시킬 수 있다는 프레이리의 프락시스의 개념을 다음과 같이 설명할 수 있다. 첫째, 이론과 성찰과 행동에 근거한 실천으로, 이론에 근거한 성찰과 성찰에 근거한 행동의 변증법적 과정을 전형으로 하는 실천이다. 둘째, 현실 속에서 발생한다. 프락시스는 상상이나 가설의 세계에서 일어나는 것이 아니라, 역사적 현실 속에서 일어난다. 셋째, 상호작용의 세계에서 발생한다. 프락시스는 사회적이거나 문화적인 세계에서 타자와의 상호작용을 통해서 발생한다. 넷째, 인간의 사회적 세계에서 구성된다. 프락시스는 자연의 세계가 아닌 사회적 세계를 성찰적으로 구성하거나 재구성하는 활동을 통해서 발생한다. 다섯째, 의미창조의 과정이다. 의미란 절대적 개념이 아니라 사회적으로 구성되는 것이다. 여섯째, 의식화의 과정이다. 의식화는 시·공간 속에서 제한되는 실존의 상태가 아니라, 되어짐(becoming)의 과정이다.

가도티(Gadotti)의 프락시스는 프레이리의 해방적 프락시스 교육이론을 출발점으로 삼고 있다(손원영, 2000: 233). 가도티는 프락시스의 개념을 ‘대화의 실천’으로 이해하였다. 그는 대화는 단순히 의미를 찾거나 지식을 얻기 위한 대화가 아니라, 사회적 현실 속에 참여하는 만남을 전제한다는 의미에서 프레이리의 대화적 프락시스의 개념을 따르고 있다(Gadotti, 1979: 12-13).

듀이(Dewey)의 프락시스는 인간의 인식을 비롯한 삶의 실제적 국면에 관련한 경험의 의미로 이해하였다(이학주, 1989: 52-63). 듀이는 경험을 탐구 행위와 같이 자연과 인간의 주체적이고 능동적인 교섭 행위로 보고, 인간이 삶을 산다는 것을 경험을 한다는 의미로 보았다. 그는 교육과정에 학습자의 현재의 상황을 고려해야 하고 학습자가 당면해 있는 문제를 반영한 삶이 포함되어야 하며, 학습자의 삶을 통한 학습 경험이 교육내용이 되어야 한다(Whitehead, 1967: 1-14)고 했다. 김현주(2002: 72)는 교육방법과 교육내용이 삶과 경험, 즉 실제적인 성격을 갖고 있는 것이라면 삶을 산다는 것은 곧 경험을 한다는 의미로 여겼으며 이를 프락시스로 간주하였다.

하버마스(1971)는 프락시스의 의식적 측면을 관심(interest)과 관련시켜 이론에 매개함으로써 그 이론이 주체의 인식관심에 따라 행동에 옮겨질 때 이론이 객관화되어 현실로 정착하는 과정을 구조적으로 설명하였다. 하버마스는 지식의 획득 방법을 인식관심에 따라 기술적 인식관심, 실천적 인식관심, 해방적 인식관심으로 구분하였다.

첫째, 기술적 인식관심(technical interests)은 경험적·분석적 학문이 지식을 획득하는 방법이다. 이는 대상세계를 도구적 행위체계의 틀 안에서 경험적으로 그리고 실증적으로 관찰하고 가설을 설정하고 검증하거나 반증한다. 둘째, 실천적 인식관심(practical interests)은 역사적·해석적 학문이 지식을 획득하는 방법이다. 경험과 관찰보다는 일상적인 언어교류에 의하여 매개되는 상징적이고 상호주관적인 의미세계를 해석하고 이해한다. 셋째, 해방적 인식관심(emancipatory interests)은 비판이론·비판적 사회과학이 지식을 획득하는 방법이다. 왜곡된 의사소통의 근본원인이 되는 사회의 이데올로기적 지배구조를 심층적으로 파헤치는데 그 특징이 있다(Habermas, 1971: 308-310).

하버마스는 기술적 인식관심과 실천적 인식관심이 인식주체의 자기성찰을 통해서 해방적 인식관심으로 통합되며 자기성찰의 힘을 통해서만 지식과 관심은 통일성을 이룬다(Habermas, 1971: 314)고 하였다. 그래서 자기성찰 혹은 자기반성은 인지적 관심에 관한 하버마스에 있어서 가장 중요한 이론이 되고 있다.²⁹⁾ 또한 이론과 실천의 불가분성을 강조함으로써 모든 지식은 지식을 구성하는 관심과 분리될 수 없다는 점을 밝혔다. 따라서 이론과 실천의 통일성을 인식론적으로 정립하고 해방적 인식관심을 통해 프락시스 구현이 가능해짐을 주장하였다.

그룬디(Grundty)는 하버마스의 기술적 인식관심, 실천적 인식관심, 해방적 인식관심으로부터 생겨난 교육과정을 생산으로서 교육과정(curriculum as product), 실천으로서 교육과정(curriculum as practice), 그리고 프락시스로서 교육과정(curriculum as praxis)으로 구분하였다. 기술적 인식관심은 경험적·분석적 학문의 관심으로서 통제가 주목적이고, 실천적 인식관심은 역사적·해석적 관심으로서 인간의 삶을 영위하기 위해 세계와 상호작용하는 측면이며, 해방적 인식관심은 인간의 자율적이고 책임감 있는 행동을 강조한다. 이로써 해방적 인식관심을 통해 프락시스가 가능하다는 하버마스의 견해를 따르고 있었다.

프락시스의 구성요소를 그룬디(1987)는 프레이리의 프락시스에 의존하여 다음과 밝히고 있다. 프락시스의 구성요소는 첫째, 행동과 성찰이다. 교육목적과 목표가 행동과 성찰의 지속적 과정에 의해 그 정당성이 확보된다는 것을 의미한다. 둘째, 현실 세계에서 발생한다는 점이다. 가설적 세계가 아닌 실제 세계에 근거하는 교육과정의 연구는 교육현장에서 이루어지는 실행(implementation)의 측면을 강조하였다.

29) 맥카시(McCarthy)나 번스타인(Bernstein)은 하버마스의 성찰의 개념이 하나는 지식구성의 주관적 조건의 지식 비판(critique of knowledge)에 대한 성찰이고, 다른 하나는 언어와 행위의 구조에 은폐된 이데올로기 비판(critique of ideology)에 대한 성찰이다(McCarthy, 1981: 92; Bernstein, 1985: 12)라고 했다.

셋째, 상호작용의 세계와 사회적이고 문화적인 세계에서 형성된다. 학습은 사회적 행위로 인정되어야 하고 교수·학습 과정이 교사와 학습자 사이의 대화적 관계를 통해서 이루어진다는 것을 가정한다. 넷째, 지식은 사회적 구성체라는 점이다. 프락시스의 세계는 자연의 세계가 아니라 구성된 세계(the constructed world)로, 학습자는 학습의 과정에 능동적으로 참여하여 그들 자신의 지식을 구성하는 것을 의미한다. 다섯째, 의미창조의 과정을 뜻한다. 의미창조는 프락시스 중심 교육의 핵심으로 지식에 대한 비판적 성찰이 이루어질 때 가능하다고 설명하였다(Grundy, 1987: 114-116).

박천웅(2013)은 플레이어의 프락시스를 다문화교육에 적용하여 프락시스 교육의 구성요소를 학습자중심 교육, 소그룹중심 교육, 대화와 토론중심 교육, 문제제기식 교육, 현장중심 교육으로 설명하였다.

첫째, 학습자중심 교육에서 학습자는 지식 습득의 주체로서, 그들의 삶을 형성하는 사회·문화적 현실과 그 현실을 변형시키기 위해 그들의 능력을 발휘하고 심화시킬 수 있다(Freire, 1980: 45). 둘째, 소그룹중심 교육은 타자와의 끊임없는 소통을 강조한다. 학습자와 학습자간, 교사와 학습자간의 상호 소통의 과정을 통하여 학습자 스스로가 자신이 가진 인식의 경계를 넘어설 수 있다. 셋째, 대화와 토론중심 교육에서 대화는 학습자의 현실에 기초한 사고와 언어의 상호적인 소통 과정에서 침묵의 문화(당연하게 생각하는 신화적 요소가 소통되는 사회적 현상)를 극복하고, 문화 행동을 이끌어 낼 수 있게 한다. 넷째, 문제제기식 교육³⁰⁾은 자신과 사물을 바라보고 문제의식을 갖도록 하는 것이다. 다섯째, 현장중심 교육에서 현장은 학습자의 경험과 지식일 수도 있고 새로운 경험을 통해 지금의 지식을 돌아보게 하는 삶의 현장일 수도 있다. 즉 현장은 프락시스 교육의 텍스트로서 현장이다.

전술한 프락시스의 개념, 교육이론, 구성요소 등에 따라, 본 연구는 프락시스의 개념을 이론에 근거한 성찰과 성찰에 근거한 행동의 변증법적 과정으로 인식관심에 의해 주도되는 실천으로 보았다. 이를 위해 프락시스 교육의 목표를 이론적·성찰적·행동적 실천을 위한 앎의 교육, 성찰의 교육, 행함의 교육으로 도출하고, 프락시스 교육의 구성요소를 문제제기식 교육, 현장중심 교육, 학습자중심 교육으로 추출하였다. 이를 다문화 리터러시 교육의 이론적 렌즈로 사용하였다.

30) Freire(2000)에 의해 시작된 비판 교육(critical pedagogy) 사상은 문제제기식 교육(problem-posing education)을 통해 사회 현상을 비판적으로 이해하고 개선할 수 있는 능동적인 인간을 양성하기 위한 방안으로 제기되었다. 문제제기식 교육은 교사와 학생들이 사회 구조적인 문제들을 탐구하고 비판적인 의식을 고양시키며, 사회를 변화시키기 위해 노력해야 할 것을 강조한다(Freire, 2000; 남채봉, 2013: 36).

1.3.2. 다문화 리터러시 교육

리터러시(文識性, literacy)의 개념은 문자를 읽고 쓰는 개인적인 능력을 의미한다. 그러나 근래에는 단순히 문자를 읽고 쓰는 능력에 그치지 않고, 사회·문화적 맥락 속에서 상호작용하면서(최인자, 2001: 198-199) 끊임없이 다양한 분야에서 변화되고 확장되어 사용되고 있다. 이러한 리터러시는 한 사회의 구성원으로 생활하기 위해 이해하고 의사소통할 수 있는 개인의 기본 능력에서 사회·문화적 맥락에서 요구하는 역할을 수행하고 자신의 지식과 잠재력을 개발하기 위해 활용하는 능력(박인기 2002: 25)으로 받아들여지고 있다. 리터러시 개념의 확장은 리터러시 신장 또한 사회·문화적 맥락 안에서 이루어져야 한다는 것에 설득력을 얻게 되었다.

다문화교육에서 리터러시는 다문화사회에 대한 의미의 발견, 해석, 생산 등에서 요구되는 문화적 소통능력을 말한다(박천웅, 2013: 22).³¹⁾ 벅크스(2003)는 민주적인 가치와 다문화 리터러시(multicultural literacy)를 사회를 읽는 힘과 사회를 개선시키는 능력과의 관계 속에서 설명하였다. 즉, 사회를 읽는다는 것은 교육을 통해 지식을 획득하는 것이고, 사회를 개선시킨다는 것은 획득한 지식을 사회 정의를 위한 실천적 행위의 바탕이자 도구로 활용되어야 한다는 것이다.

다문화 리터러시는 다문화 시대에 필요한 기본 능력(서혁, 2011: 12)으로 다양한 민족 및 문화적 시각에서 지식을 검토하고 인간적이고 정의로운 세계를 만들기 위해 지식을 활용하는 기능과 능력으로 구성된다(박윤경, 2007: 108). 또한 다문화적 경험을 지향하고 평등과 사회 정의, 그리고 민주주의에 대하여 비판적으로 사고하는 것을 포함하고 있다(최숙기, 2007: 295). 따라서 다문화 인구가 증가하고 다양한 문화 속에 살아가고 있는 현대 사회의 개인은 인지적, 교육적, 경제적, 사회적, 문화적 함의를 읽어낼 수 있는 리터러시를 함양해야 할 뿐만 아니라(Hirsh, 1987), 리터러시와 교육이 만나게 되는 현실적인 도전을 피할 수 없게 되었다.

벅크스(2003)³²⁾는 한 사회구성원들 사이에 다양한 시각과 가치가 존재하고 있음을 인식하였다. 그는 다문화 리터러시 교육(multicultural literacy education)이 나와 타인의 시각의 차이를 인정하고 다양성을 수용하는 능력을 향상시킬 수 있다고

31) 전통적으로 리터러시는 문자화된 기록물을 통해 지식과 정보를 획득하고 이해할 수 있는 능력을 말한다. 오늘날 리터러시는 단지 언어를 읽고, 듣고, 말하고, 쓰는 능력에서 나아가 변화하는 사회에서의 적용 및 대처하는 능력으로까지 그 개념이 확대되었다.

32) 벅크스는 민주 사회에서 다문화 리터러시 교육이 필요한 이유는 학생들이 글을 읽는 것은 기본적인 지식과 기능을 요구하지만, 세상을 읽는 것은 제도화된 지식의 가정에 의문을 제기하고, 세상을 정의로운 곳으로 만드는 행동을 취할 수 있게 그 지식을 활용하도록 요구하기 때문이다(Banks, 2003)라고 하였다.

주장하였다. 또한 박윤경(2007: 108)은 다문화 리터러시 교육은 문화 다양성을 인식하고 수용하는 능력뿐만 아니라, 지식구성의 속성을 비판적으로 검토하는 능력, 그리고 사회 개선을 위해 행동하는 능력까지 포함할 것을 제안하였다.

사회·문화적 맥락에서 이해되는 다문화 리터러시는 주체의 태도에 따라 기능적 리터러시(functional literacy)와 비판적 리터러시(critical literacy)로 구분할 수 있다(최인자, 2001: 201). 기능적 리터러시는 1930년대 미국에서 국민들의 사회 적응에 무게를 두고 사회적 의도와 목적에 맞게 언어활동을 구사하는 능력을 갖추어 원활한 소통을 할 수 있어야 함에 목적을 두었다. 이에 반해 비판적 리터러시는 주체가 텍스트를 구성하는 사회적 맥락을 성찰하고 의문을 제기할 수 있는 능력에 중점을 두고, 주체에 영향을 미치는 사회·정치적 변인들을 비판적으로 볼 수 있는 능력 함양에 목적을 두었다.

다문화사회에 살고 있는 개인은 현실을 둘러싼 세계의 진정한 의미와 가치를 비판적으로 읽어 낼 수 있어야 한다(이병민, 2005: 140). 그리고 인식 주체에 영향을 미치는 사회·정치적 변인들의 불합리한 부분에 대해 분석하고, 평가할 수 있는 종합적인 비판 능력을 갖추도록 하는 비판적 리터러시에 주목할 필요가 있다.

비판적 교육학에 근거한 다문화 리터러시 교육은 다문화 텍스트의 사회·문화적 맥락을 비판적으로 리터러시 할 수 있는 능력을 기를 수 있어야 한다. 즉 다문화 리터러시 교육을 통해 다양한 이데올로기를 바탕으로 구성된 텍스트에 대한 진정한 지식구성의 의미를 비판적으로 이해할 수 있는 리터러시를 함양시킬 수 있어야 함을 뜻한다.

지식은 사회·문화적 배경에 따라 발달하는 것(강인애, 1998: 23)으로 지식구성의 속성은 개인의 경험에 대한 의미 부여와 해석의 과정을 통해 비판적으로 인식되어야 한다. 다문화 리터러시 교육은 지식구성의 속성을 다문화사회 현상을 통해 비판적으로 인식할 수 있는 기회를 제공함으로써 사회구성원들의 문화적 차이와 문화적 다양성을 수용하고 다양성의 가치를 존중하는 태도를 기를 수 있도록 한다.

또한 다문화 리터러시 교육은 문화적 다양성으로 구성된 다문화현상에 대한 텍스트를 비판적으로 성찰할 수 있어야 한다. 궁극적으로 사회·문화적 맥락을 비판적으로 읽는 것은 텍스트를 통하여 자신과 자신을 둘러싼 현실 세계를 읽는 것이다(McLaren, 1999). 즉 텍스트에 내포된 정치·경제·사회·문화적 맥락 속에 존재하는 진정한 의미와 가치를 발견할 수 있게 되고 현실 세계를 명확히 검토하는 과정이 될 수 있다.

다문화 리터러시 교육은 당연히 여겨왔던 사회적 관행이나 이데올로기에 대해 문제제기를 가능하게 한다. 문제제기를 통해 다문화 텍스트를 비판적이고 객관적으로 인지하도록 함으로써 기저에 깔려있는 현상을 이해할 수 있게 한다. 이는 다문화사회의 맥락에 대해 의문을 제기할 수 있는 능력뿐만 아니라, 자신과 사회를 성찰할 수 있는 능력을 갖춘 비판적이고 성찰적인 주체로 성장할 수 있도록 한다.

성찰적인 주체는 다문화 텍스트의 능동적 의미 해석자에 머무르지 않고, 이를 기반으로 의미를 구성하는 역할까지 이끌어가야 한다. 이를 위해 다문화 리터러시 교육에는 다문화사회를 살아가는 데 요구되는 실천교육이 포함되어야 한다. 즉 다문화 리터러시 교육은 전통적인 교실 수업을 탈피하여 현실과의 만남을 통해 사회·문화적 맥락을 읽고 이해하며 행동을 실천할 수 있는 새로운 학습 패러다임으로의 변화가 필요하다.

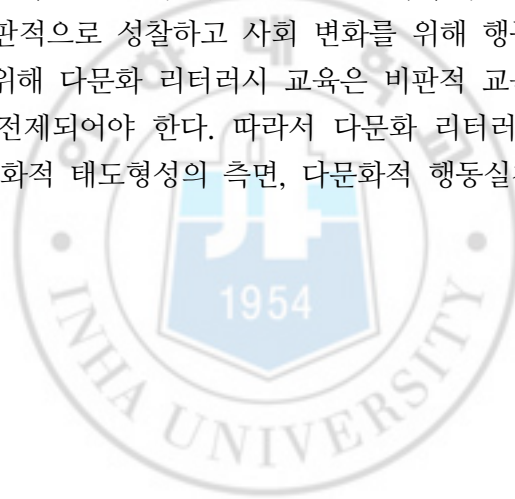
존슨(Johnson)은 다문화 리터러시 교육을 통한 비판적 리터러시의 개념을 크게 사회 비평을 강조하는 입장과 개인 및 사회적 행동을 강조하는 입장으로 구분하였다(Johnson, 2006). 전자는 주류 집단의 사고방식과 신념 체제에 의하여 형성된 불평등한 문화를 인식하고 비판적으로 볼 수 있는 시각으로 정의하였다. 후자는 언어가 문화와 개인의 정체성에 영향을 미치므로 언어의 변화를 통해 개인의 정체성과 문화를 비판·반성함으로써 이상적 세계를 구안하고 실천할 수 있는 능력으로 정의하였다.

지루(1993)는 사회·문화적 관점과 결합하여 타인의 경험을 인식하고 자기 자신의 경험을 성찰하여 사회 불평등에 대항하는 행동의 실천으로서 비판적 리터러시를 강조하였다(Garcia, 2003: 2). 다문화 리터러시 교육에서 다문화 텍스트에 대한 비판적 리터러시를 강조하는 것은 이론과 실재를 사회적 구성물로서 인식하고, 사회·문화적 맥락을 보는 관점에 비판적 사고를 더함으로써 다양한 행동의 실천을 경험하게 할 수 있기 때문이다.

도이저·존스톤·로저스(Doizer & Johnston & Rosers)는 비판적 리터러시를 특정한 사회적 목적을 위해 어떻게 행동하고 있는지를 인식할 수 있는 것으로 보았다(Johnson, 2006에서 재인용). 이는 텍스트 속의 다양한 지식과 정보를 수동적으로 받아들이고 이해하고 소통하는 일차원적인 행위의 기능으로서가 아니다. 비판적으로 읽고 쓰게 된다는 것은 텍스트에 개입되어 있는 정치·사회·경제·문화적 맥락을 비판적으로 성찰하고 텍스트 이면에 있는 권력을 분별하여 자신과 자신을 둘러싼 세계를 읽어낼 수 있다는 것을 의미하기 때문이다. 이러한 비판적 리터러시 능력이 전제되어야만 비판적 교육학에 기반한 다문화 리터러시 교육이 가능해진다.

본 연구는 다문화 리터러시를 다문화사회 현상을 포함하고 있는 다문화 텍스트에 대한 사회·문화적 맥락을 비판적으로 인식하고 사회 변화를 위해 실천할 수 있는 능력으로 간주하였다. 이에 따라 다문화 리터러시 교육은 다문화사회구성원들로 하여금 사회·문화적 맥락을 포함하고 있는 지식구성의 속성에 대해 비판적으로 인식하는 성찰적인 주체가 되게 함으로써 사회 개선을 위해 행동할 수 있도록 돕는 것으로 정의하였다.

우리는 세계화를 비롯한 사회·문화적 환경의 급격한 변화로 인해 다문화사회로의 진행이 점차 가속화되고 있는 현실의 중심에 서 있다. 지속가능한 다문화사회로의 발전을 위해 소수자 중심의 적응 교육에서 탈피하여 교육 대상자의 개념을 확장하고 교육적 패러다임과 방법론의 차별화를 논의하였다. 다문화사회에 살고 있는 개인은 현실을 둘러싼 세계의 진정한 의미와 가치를 비판적으로 읽어 낼 수 있어야 할 뿐만 아니라, 다문화 텍스트에 대한 능동적인 의미 구성자가 되어야 한다. 또한 사회의 불평등을 비판적으로 성찰하고 사회 변화를 위해 행동할 수 있는 능력을 갖추어야 한다. 이를 위해 다문화 리터러시 교육은 비판적 교육학의 관점에서 비판적 리터러시의 함양이 전제되어야 한다. 따라서 다문화 리터러시 교육은 다문화적 지식구성의 측면, 다문화적 태도형성의 측면, 다문화적 행동실천의 측면까지 포괄하여야 한다.



2. 다문화 리터러시 교육의 두 가지 영역

본 연구는 다문화 리터러시 교육에 나타난 프락시스의 의미를 분석하기 위해, 다문화 리터러시 교육을 구성적 영역과 실행적 영역이라는 두 가지 영역으로 논의하였다.

2.1. 다문화 리터러시 교육의 구성적 영역

다문화 리터러시 교육은 실제 세계 속에서 다문화적 지식을 구성하고 다문화적 태도를 형성하여 다문화적 행동을 실천할 수 있게 함으로써(정지현·김영순·홍정훈, 2014b: 172), 이론적·성찰적·행동적 실천의 프락시스로 나아갈 수 있다. 따라서 다문화 리터러시 교육의 구성적 영역으로 지식에 대한 인식관심을 기반으로 앎의 교육을, 비판적 성찰을 기반으로 성찰의 교육을, 이론적 실천을 기반으로 행함의 교육을 도출하였다. 세 가지 구성적 영역을 통해 비판적 교육학의 관점을 반영한 다문화 리터러시 교육에 나타난 프락시스의 의미를 분석하기 위함이다.

2.1.1. 앎의 교육: 인식관심 기반

듀이는 앎이란 행함의 과정에서 일어난 문제를 해결하려는 사고 작용에 의해 이루어진다고 하며, 앎은 곧 행함이라고 하였다. 앎이란 경험 속에서 탐구되고 활용되는 생동하는 지식으로 구성되는 것이고, 행함은 유기체의 생활에서 일어나는 후천적인 경험이 바로 그 출발이자 원천이다(Dewey, 1922: 89). 듀피(Duffy, 1996)는 지식은 완료된 형태가 아니라 지속적으로 진행해 나간다 하여 ‘앎의 이론’이라 했고, 포스넛(Fosnot, 1996)은 지식은 완결된 형태가 아니라 하여 ‘의미 만들기 이론’ 혹은 ‘알아가기 이론’이라고 불렀다. 이처럼 지식은 개인의 사회적 경험을 바탕으로 하여 개인의 인지적 작용과 사회·문화적 작용으로 인해 지속적으로 구성되어 가는 것(이미정, 2008: 17)이다.

듀이에 따르면 경험, 즉 앎의 과정에는 인간 자신들 내부의 의식에서 변화 곧 질적인 변화가 반드시 수반되어야 한다. 그 변화로부터 비롯되는 결과가 행위자의 의식으로 연결될 때 우리들 속에는 또 하나의 의미를 지닌 변화가 발생한다. 인간이 행동을 통하여 환경과 상호작용하는 과정에서 파생되는 문제들을 사고 작용에 의해 해결할 때 지식을 구성하였다고 한다. 이는 과거의 경험에서 해결할 수 없었던 문제를 해결할 수 있게 되었다는 것이고, 과거의 경험에 어떤 의미나 능력이 증

대되거나 과거의 경험 전체가 새로운 의미를 갖게 되었음을 의미한다. 즉 경험이 질적으로 변화된 것이다. 이 변화를 듀이는 경험의 재구성이라고 하였다(Dewey, 1916; 이홍우 역, 1996: 122; 김재건, 2002: 83). 과거의 경험은 현재에, 또 미래에도 계속성을 가지고 연결되는 것이다. 모든 경험은 유기적으로 관련을 맺으며 작용하고 있어 경험은 누적하여 성장해 가는 것으로 듀이는 경험의 계속성이라 하였다.

지식을 구성적 관점으로 가르치는 것은 지식의 특성, 사회 발전의 복합성을 이해하게 하고 그 지식이 어떻게 사회에 정착되었나를 숙고하게 하는 것이다. 다양한 문화를 이해한다는 것은 다문화교육의 관점 속에 내재되어 있는 지식의 특성에 대한 새로운 패러다임을 이해하는 것이다. 다양한 문화의 개념 속에는 다양한 맥락이라는 의미가 전제되어 있다고 볼 수 있기 때문이다. 교사는 지식이 사회적으로 구성되어진 것이라는 점을 인식해야 하고, 학습자들은 능동적 수요자일 뿐만 아니라 활동적 구성자가 되어야 한다.

학습자들에게 지식은 반드시 경험에 의하여 수용된다. 아무리 가치 있는 지식이라고 하여도 학습자들에게 인식되거나 경험되지 않고서는 그 목적이 실현될 수 없다. 따라서 앎이란 주체적 경험으로부터의 인식이다(김재건, 2002: 77-80). 실제 우리의 생활에 유익한 앎은 삶의 안경으로서의 앎(Broudy, 1982: 578), 삶의 이해양식으로서의 앎(Hirst, 1974: 48), 삶의 신념과 태도에 대한 안목으로서의 앎(Peters, 1978: 10), 삶의 해석의 틀로서의 앎(조용기, 2005: 59)으로 구분할 수 있다. 이러한 앎은 경험 속에서 탐구되고 생동하는 지식으로 구성되는 것이다.

다문화 리터러시 교육에서 앎의 교육은 하버마스의 인식관심의 구분에 의해 기술적, 실천적, 해방적 인식관심에 따라 지식을 구성할 수 있다고 보았다. 하버마스의 인식관심은 모든 지식을 구성하는 관심과 분리될 수 없다. 모든 지식을 구성하는 인식관심은 고유한 영역으로 구분되어 있지만, 지식은 근본적으로 서로 관련이 되어 있다. 그래서 기술적 인식관심과 실천적 인식관심은 인식주체의 자기성찰을 통해서 해방적 인식관심으로 통합되어 지식과 관심이 통일성을 이루게 된다(Habermas, 1971: 314). 즉 기술적 인식관심과 실천적 인식관심은 결국 해방적 인식관심을 지향하고 있다고 볼 수 있다.

2.1.2. 성찰의 교육: 비판적 성찰 기반

성찰(reflection)은 ‘to bend back’이라는 뜻의 라틴어 ‘reflectere’에서 발생한 개념으로(엄미리, 2010: 19), 학습자가 새로운 지식을 습득하여 적용함에 있어서 학습자 스스로가 사고하는 지적·감성적 활동이다(Kemmis, 1986). 성찰은 경험을 통한

발견이며 완성의 과정으로 학습자들은 성찰을 통해 새로운 지식이나 경험을 해석하면서 자신의 사고를 구체화할 수 있다. 성찰은 자기의 존재에 대한 질문이자 자기형성의 근원이 되는 사회인식을 위한 토대(오정훈, 2011: 29)가 된다.

듀이는 교육을 ‘지속적인 경험의 재구성(Dewey, 1944: 80)’이라고 정의하고, 반성적 성찰을 경험의 의미를 더한 경험의 재조직의 과정으로 정의하였다(Rodgers, 2002: 848). 듀이는 경험 속에 개입되는 사고의 질의 차이에 따라 일차적 경험과 이차적 경험 혹은 반성적 경험으로 구별될 수 있다고 보았다. 사고의 질적 차이는 경험과 반성적 탐구가 얼마나 지속적이고 생산적이냐는 것이다(Dewey, 1958: 4). 반성적 성찰은 사고의 연속성만 내포하는 것이 아니라, 사고의 결론이 포함되어 순서적으로 각 결정들이 다음 결정의 올바른 결과로 영향을 미치는 것(Dewey, 1910: 2-3)이다. 결국 교육은 이전 경험이 후속 경험에 영향을 미치는 데 있어서 반성적 성찰에 의해 뒤의 경험의 지적 성장을 도모하는 것이다.

듀이는 성찰은 의사결정을 하는데 도움이 되는 믿음이나 지식에 대한 고차적 사고로 인간의 사고를 해방시키고 새로운 지식을 획득하도록 돕는 활동으로 보았다. 메지로(Mezirow, 1990)는 성찰은 자신의 지식이나 믿음을 정당화하고 점검해 나가는 고도의 정신 과정이나 활동으로 정의하였다. 루카스(Lucas, 1991a)는 성찰은 실천을 보다 심도 있게 이해하고 개선하려는 체계적·적극적 탐구활동으로 보았다. 스킨(Schön, 1983, 1987)은 성찰은 불확실하면서도 갈등이 내재되어 있는 실천 상황을 신선한 시각으로 바라보는 사고 활동으로 규정하였다(이승화·김동식, 2003: 135).

듀이(1933)는 성찰을 과정으로서의 성찰, 결과로서의 성찰로 구분하였다. 과정으로서의 성찰은 인간의 내적 사고와 행동이 상호작용하여 사실에 대한 관찰, 문제의 설정, 도출된 해결안을 다른 이론과 비교하는 과정에 순환적으로 작용한다. 결과로서의 성찰은 경험의 의미를 풍부하게 하고 경험의 의미를 새롭게 해석하게 함으로써 지식이나 정보에 대해 깊이 생각하고 탐색할 수 있게 한다. 또한 새로운 경험과 기존 지식 간의 관련성을 찾아 나가는 활동을 이끌거나 통제할 수 있도록 경험을 재구성하는 과정에 기여한다.

반 매넨(Van Manen, 1977)은 하버마스(Habermas, 1970)의 입장에서 학습과 성찰의 의미를 3가지 수준으로 재정립하였다. 기술적 성찰은 어떤 목표를 성취하기 위한 수단의 효율성과 효과성에 대한 성찰을 의미한다. 실용적 성찰은 목적의 근본 가정과 실제 결과까지도 성찰하는 것이다. 비판적 성찰은 이전 두 단계 수준의 특징을 포함하는 것으로, 도덕적이고 윤리적인 준거들과 사회, 역사, 정치, 문화적인 맥락에서 행위를 분석하고 개인의 경험의 재구성을 강조한다.

스콘(Schön, 1983, 1987)은 성찰적 실천을 강조하기 위해 실천과정에서의 성찰, 실천결과에 대한 성찰이라는 개념을 제시하였다. 이것은 활동을 전개하면서 사고하는 행위를 뜻하며 특정문제를 해결하기 위해 실천 이전과 이후에 논리를 체계적으로 적용하는 것을 의미한다. 케미스(Kemmis, 1986)는 학습활동을 반추하는 주체가 누구냐에 따라 개인적 성찰, 협력적 성찰로 규정하였다. 개인적 성찰 또는 자기 성찰은 학습활동을 하는 과정에 있었던 경험과 학습 내용에 대해 자신의 내면과 대화하는 지적 활동으로, 새로운 상황이나 환경에 비추어 자기 자신을 재구성하는 행위이다. 그리고 협력적 성찰, 즉 사회적 성찰 또는 집단적 성찰은 학습활동을 하는 과정에 동료와의 의사소통과 같은 상호작용에 대한 성찰로, 자신의 사고와 행동을 되돌아보면서 공동체와의 대화에 귀 기울이게 하는 사회적 행위로서의 성찰이다.

2.1.3. 행함의 교육: 이론적 실천 기반

주희(朱熹)는 논어혹문(論語或問)에서 배움과 익힘의 과정을 다음과 같이 설명하였다(신창호, 2007: 151). 사람은 배우지 않으면 당연히 알아야 할 이치를 알 수 없고, 배웠는데 익히지 않으면 맡은 일에 능숙할 수 없다. 배운 뒤에 그것을 익히면 마음과 이치가 서로 부합되고 아는 것은 더욱 정밀해지고 능숙한 것은 더욱 견고해져서 마음이 편안해지고 차분해진다.

배움은 일상의 삶에 대한 앎이고, 익히는 것은 하나의 활동으로서의 행함이다. 행함은 자신의 삶의 방향을 정해 주고 목적 있고 의미 있게 살게 한다. 행함의 행위자는 자기활동의 중심이 되어 자신의 활동을 스스로 계획하고 판단하고 목적한 방향으로 나아가게 된다.

아리스토텔레스는 ‘지행일치(知行一致)’를 강조하고 진정한 앎은 행함과 일치한다고 주장하였다(박성호, 1990: 141). 지적인 판단은 단순히 알고 있는 상태가 아니라 선한 행위를 지향하고 실행할 수 있는 가능성이라는 점에서 실천적인 특징을 지니고 있으며 동시에 실천을 목표로 삼고 있다. 앎이 행함으로 전이될 때 학습자들은 일관된 행동의 실천을 보일 수 있는 가치관을 지니게 되는 것이다(정세구, 2005: 359). 개인의 행함은 사회적 행동실천의 근거가 될 때 개인의 가치관으로 내면화될 수 있다. 사회적 행동실천의 근거가 되는 개인의 행함이 내면화되는 것을 가치관의 형성의 최종 단계로 보고, 반복적인 실천을 통한 행함은 개인의 습관화된 행동의 표출이며 의식화로 귀결될 수 있다.

본 연구에서 강조하는 의식화는 지행일치와 프락시스를 지향하며 이론적 실천과

성찰적 실천의 가치관을 내면화하는 과정으로 볼 수 있다. 따라서 의식화의 과정을 가치명료화 이론의 맥락에서 논의하였다.

래스(Raths, 1978: 28) 등이 제시한 가치명료화 과정은 선택→존중→행동의 세 단계로 이루어진다. 정호범(2014: 117)은 가치화의 마지막 단계인 행동의 단계는 자신의 선택을 실행으로 옮기고, 이를 반복적으로 실천함으로써 가치를 내면화와 의식화가 일어나게 된다고 보았다. 커셴번(Kirschenbaum, 1973: 102-106)이 제시한 가치명료화 과정은 인지적·정의적·행동적 측면을 포함시켜 느낌→사고→의사소통→선택→행동의 다섯 단계로 확장시켰다. 가치화의 마지막 단계인 행동 단계는 반복적으로 행동하기, 일관성 있게 행동하기, 능숙하게 행동하기 등 행동의 일관성 있는 반복 실천을 요구한다. 하우·하우(Howe & Howe, 1975) 등이 제시한 가치명료화 과정은 집단 분위기 형성→자아개념 형성→가치인식→가치선택→행동화의 다섯 단계를 제시하였다. 마지막의 행동화 단계는 자신이 선택한 대안과 목표를 행동으로 실천하는 과정이다. 가치화 과정의 최종 단계에는 모두 행동을 제시하고 있으며 행동은 개인이 선택하고 의도한 행동을 일관되고 반복적으로 행동하여 내면화시키고 의식화하는 것이다.

지금까지 비판적 교육학의 관점을 포함하는 다문화 리터러시 교육의 구성적 영역으로 앎의 교육, 성찰의 교육, 행함의 교육에 대해 논의하였다. 프락시스는 이론과 실천의 의미가 강조된 개념으로 앎과 성찰과 행함의 구성체로 볼 수 있다. 또한 프락시스는 인간이 능동적으로 참여하여 세계에 대한 이해를 변화시키고 세계를 변혁시키는 인간의 주체적인 활동이다. 인간의 주체적인 활동이 실천되기 위해서 학습자는 지속적으로 자신의 실천 과정을 성찰하여야 한다. 성찰은 사회적인 의미를 생성하게 하고 사회적 의미 구성은 지식구성의 요소가 되어 다시 실천에 반영하게 한다. 사회적으로 바람직한 행동을 촉진시키고 강화시키는 것은 무엇보다 중요하다. 그러나 단순히 행동을 촉진하고 강화하는 것만으로는 그 행동을 지속시키고 내면화시키는데 한계가 있다. 앎과 성찰의 과정이 함께 이루어질 때 일관성 있는 행동으로 강화되고 내면화되어 의식화가 일어난다고 할 수 있다.

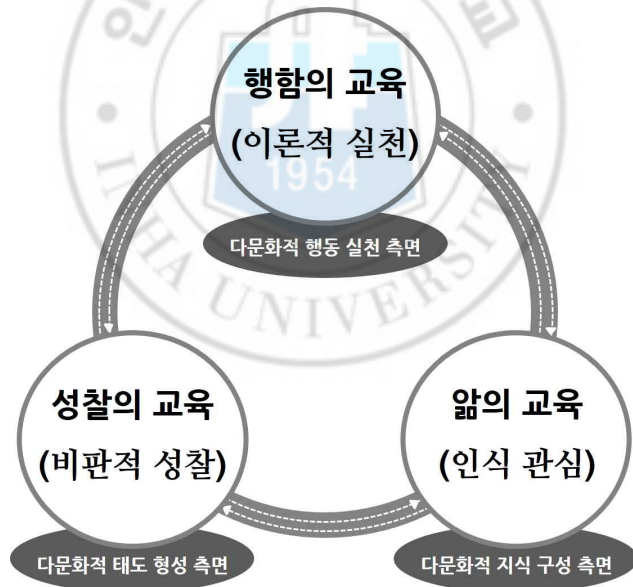
프락시스는 앎과 성찰과 행함의 연속체이며 변증법적인 순환과정을 전제로 한다(Freire, 1995: 106). 즉 프락시스는 앎이 전제한 성찰과 행동의 상호작용 속에서 의식화가 일어난다. 이러한 의식화의 과정 속에는 앎과 성찰과 행동이 서로 상호작용하여 프락시스를 지향한다.

앎의 활동은 변증법적인 운동으로 행동으로부터 성찰을, 그리고 행동에 대한 성찰을, 성찰로부터 새로운 행동으로 이끌 수 있다. 즉 행동은 앎과 성찰로부터 새로

운 방향과 비전을 제시 받는다. 프락시스의 실천은 이론을 요구하고 있고 이론과 실천은 성찰의 관계에서 서로 의존해 있다. 인간은 지속적인 프락시스를 통해 역사를 창조하고 동시에 사회적 존재가 된다(손원영, 2001: 120). 결국 의식화의 과정은 우리를 구체적인 현실에서 문제를 인지하고 성찰하고 행동하는 동안 심화되고 변화되어 세계를 변혁하는 역사의 주체로 나아가게 한다.

본 연구는 가치명료화의 과정에서, 반복적인 앎과 성찰과 행함의 상호작용 과정에서, 의식화의 과정에서, 실천의 프락시스로 나아가는 것을 논의하였다. 따라서 비판적 교육학의 관점을 반영하는 다문화 리터러시 교육과 프락시스 교육과의 연계성을 고찰하였고, 다문화 리터러시 교육의 구성적 영역으로 앎의 교육, 성찰의 교육, 행함의 교육이 이루어질 때 프락시스가 함양될 수 있을 것으로 보았다.

본 연구는 다문화 리터러시 교육을 다문화적 지식구성의 측면, 다문화적 태도형성의 측면, 다문화적 행동실천의 측면이라는 세 가지 관점에서 이론적·성찰적·행동적 실천으로서의 프락시스 교육을 접목하여 구성적 영역을 도출하였다. 다음 [그림 2-1]에 다문화 리터러시 교육의 구성적 영역을 제시하였다.



[그림 2-1] 다문화 리터러시 교육의 구성적 영역

즉, 다문화 리터러시 교육의 구성적 영역으로 앎의 교육, 성찰의 교육, 행함의 교육이 이루어질 때 이론적·성찰적·행동적 실천의 프락시스로 나아갈 수 있으며, 궁극적으로는 사회변화를 지향하는 의식화 교육이 될 수 있을 것이다.

2.2. 다문화 리터러시 교육의 실행적 영역

다문화 리터러시 교육은 학습자가 학습활동의 중심이 되어 실제적인 다문화현장 텍스트에 대한 문제를 제기하고 이를 해결하는 과정에, 이론적·성찰적·행동적 실천의 프락시스로 나아갈 수 있다. 따라서 다문화 리터러시 교육의 실행적 영역으로 대화적·의사소통적 상호주관성을 기반으로 한 문제제기식 교육, 사회·문화적 맥락과 연계된 다문화현장 텍스트를 기반으로 한 현장중심 교육, 학습의 전 과정에 권한과 책임을 가지고 능동적으로 참여하는 학습의 주체자로서의 학습자중심 교육을 도출하였다. 세 가지 실행적 영역을 통해 비판적 교육학의 관점을 반영한 다문화 리터러시 교육에 나타난 프락시스의 의미를 분석하기 위함이다.

2.2.1. 문제제기식 교육

프레이리(2000)는 불평등한 사회구조에 순응하는 수동적인 존재를 양산시키고 사회 불평등을 고착화시키는 역할을 수행하는 학교교육을 비판하고 이를 해결하고자 하였다. 그는 비판적 교육학을 통해 능동적인 인간을 양성하고 사회 현상을 비판적으로 이해하고 개선시키기 위한 방안으로 문제제기식 교육을 주장하였다(Freire, 2000). 문제제기식 교육은 비판 의식을 가지고 사회의 구조적인 문제들을 탐구하고 사회를 변화시키기 위해 노력하는 것이다.

프레이리(2000)는 문제제기식 교육은 비판적 성찰과 행동이 융합된 프락시스를 통해 사회를 변화시키고 발전시킬 수 있는 실천을 촉진시킨다고 했다. 문제제기식 교육의 핵심은 비판적으로 실천하는 주체자인 인간을 위한 교육으로, 프레이리가 주장하는 비판적인 실천은 바로 문제제기식 교육을 통해 프락시스로 나타나는 것이었다.

문제제기식 교육은 현실을 드러내고자 하는 의식을 가지게 하며 비판적으로 현실에 개입하도록 한다. 그리고 학습자에게 텍스트에 내재된 사회의 불평등과 이데올로기에 대하여 문제의식과 비판적 사고를 유발시킴으로써 자신의 존재 방식을 비판적으로 인식하게 한다. 학습자는 세계 속에 존재하는 방식을 비판적으로 인식하게 되며 세계와 더불어 세계 속에서 살아가는 참 모습을 발견하게 된다. 또한 이론과 성찰과 행동을 분리시키지 않고 자신과 세계를 동시에 성찰하며 참된 사고와 행동 양식을 계발하게 된다(Freire, 2000: 106).

문제제기식 교육에서 학습자는 문제를 구성하고 다른 사람들과 생각을 공유하는

과정을 통해 자신의 생각을 형식화하고 문제의 이면을 의미화 하는 보다 높은 수준의 사고에 도달할 수 있게 된다(주철민, 2014: 217-218). 문제의 의미화는 학습자 자신이 속한 사회의 관심과 기대에 부응할 수 있고, 기존의 지식을 자신의 방식으로 해석할 수 있는 지식의 획득을 의미한다. 문제제기식 교육에서 학습자는 높은 수준의 문제제기를 통해 세상을 변혁의 과정으로 인식하고 지식을 더 고차원적으로 구성할 수 있게 된다. 학습자의 지식구성은 문제로부터 시작되고, 지식구성의 주체는 학습자로부터 시작된다. 따라서 학습자는 문제를 통해 기존에 당연시되고 있던 지식과는 다른 의미의 지식을 재구성하게 된다.

플레이리는 문제제기식 교육을 바탕으로 리터러시 교육의 중요성을 강조하였다(서윤경, 2004: 35). 문제제기식 교육의 과정은 학습자들의 대화와 토론으로 이루어지는 의사소통적 상호주관성을 기반으로 한다(서윤경·고명희, 2013: 70). 의사소통적 상호주관성을 기반으로 한다는 것은 의사소통의 기본적인 형태가 대화이며 대화는 토론의 형태를 띠고 있기 때문이다. 대화와 토론은 학습자들 간의 상호작용을 통해 이미 알고 있는 지식을 확인하고 정교화 시킴으로써 자신의 생각을 효과적으로 표현할 수 있게 할 뿐만 아니라 다른 사람의 생각을 비판적으로 수용할 수 있게 한다. 또한 학습자 상호 간의 생각을 연결시키고 확장시키게 하여 문제 해결의 과정에 효과적으로 도달하게 한다. 이 과정에 학습자들은 서로 간의 상호주관적인 이해를 형성하고 협력의 중요성을 깨닫게 된다.

플레이리가 프락시스 교육에서 강조하는 대화는 문제제기와 의식화를 기반으로 하여 비판적인 사고를 이끌어낼 수 있는 대화를 의미한다(심성보, 2002). 문제제기와 의식화를 기반으로 하는 대화는 비판적인 사고를 기반으로 하는 대화이다. 대화는 지배적인 목소리를 제한하여 교수자와 학습자로 하여금 동등한 입장이 되게 함으로써 교사는 가르치면서 배울 수 있고 학습자는 배우면서 가르칠 수 있는 상호의존적이며 상호주관적인 관계가 성립된다.

따라서 프락시스 교육은 대화를 기반으로 하는 의사소통적 상호주관성 교육을 필요로 한다(Freire, 1970). 사회세계에서 문제제기식 교육을 통해 지식을 습득한다는 것은 상호주관성의 결과라고 볼 수 있다. 상호주관성의 과정은 사회구성원들과의 의사소통적 행위인 대화로 이루어진다. 사회구성원들 간에 대화에서 서로를 이해를 한다는 것은 동일한 구조로 사유한다는 것을 의미한다.

상호주관성에 대해 후설은 자아의 개별의식과 타자들과의 상호관계에서 이루어지며 자아가 타자를 경험할 수 있는 능력(Strasser, 1969: 52-53)이며, 슈츠는 상호주관성을 행위자와 사회세계에 초점을 맞추고, 타자와의 상호작용을 통해 의미를

형성하게 됨으로써 같은 의미를 경험할 수 있게 한다고 하였다(Stewart & Mickunas, 1990: 127). 하버마스는 의사소통 행위이론의 관점에서 의사소통의 행위자들에게 개인적·주관적 세계와 사회적·객관적 세계에서 무엇과 관계를 맺도록 해주는 것이라 하였다. 또한 의사소통 행위는 이상적인 담화상황을 형성하고, 이를 통해 상호이해에 도달한다고 하였다(손원영, 2001; 서운경, 2004: 32). 즉, 일상적인 대화와는 구분되는 언어적 의사소통 행위를 통하여 개인 상호간의 의사소통적 프락시스의 결과라고 볼 수 있는 정체감을 형성시킨다.

대화적 관계를 기반으로 하는 프락시스의 실천은 학습자로 하여금 교사의 능력에 의존하는 것으로부터 해방되게 함으로써, 학습 과정에서 대화와 토론을 통해 학습자의 개인적 또는 집단적인 성찰을 하게 한다. 이 과정에서 학습자들은 비판적이고 의식적인 실천을 수행할 수 있으며, 의사소통적 상호주관성 교육을 통해 실천적 활동과 비판적 성찰의 지속적인 과정에서 지식의 사회적 의미 구성이 가능해진다.

2.2.2. 현장중심 교육

전통적으로 이루어져 오고 있는 교과를 중심으로 한 지식 습득 교육은 사회 변화에 따른 인식의 변화를 이끌어내고 다문화적 소양을 함양시키기 어렵다. 이에 대해 가르시아(Garcia)는 사회·문화적 관점과 결합하여 타인의 경험을 인식하고 자기 자신의 경험을 비판적으로 성찰하여 사회 불평등에 대항하는 행동을 위해 실천적인 접근 방식이 필요하다(Garcia, 2003: 2)고 하였다. 따라서 학습자들에게는 다문화 현장과의 접촉의 기회를 통해 복합성을 이해하고 다양성을 수용하여 의미화 할 수 있는 경험이 필요하다.

다문화 리터러시 교육에서의 현장중심 교육이라 함은 실제적이고 구체적인 학습 환경 속에서 학습자들로 하여금 학습 환경의 중심이 되어 사회·문화적인 맥락을 보고, 듣고, 읽고, 느끼는 경험의 과정에서 문제를 해결하는 교육활동을 지칭한다. 학습자들은 다문화현장을 직접 경험하고 사진에 담으며 동료 학습자들 간의 대화를 거쳐 발표로 이어지는 과정에서 창의적으로 지식을 재구성할 수 있다(정용교, 2011: 104). 이러한 교육은 학습자들이 스스로 재구성한 지식을 통해 다양한 집단 간에 공존하는 삶의 태도를 배우고 반성적인 성찰을 동반한 실천적인 행동을 가능토록 만든다.

현장중심 교육은 실제적인 현장에서의 경험이 중심이 되어야 하며, 학습자의 행위가 결합된 활동을 통해서 배우는 학습이다. 경험의 행위는 인간의 오감을 통해 외부의 자극을 정보로 받아들이는 과정으로, 경험의 결과는 학습자가 실제 현장에

참여하여 실제와 직접적인 접촉과 행함을 통해서 학습이 이루어지는 것을 의미한다. 학습자들은 삶의 실제적인 경험을 바탕으로 하여 사회·문화적 현상을 보다 잘 이해할 수 있게 된다.

현장중심 교육은 오감을 통하여 직접 경험하게 함으로써 실제적인 현장에 기반한 지식과 정보를 습득하는 구체적인 학습활동을 제공할 수 있다. 학습자는 교실 밖의 실제적인 사회 환경 속에 적극적으로 참여함으로써 사회적인 상호작용을 통하여 살아있는 경험을 확장시킬 수 있게 된다. 학습자의 능동적인 경험은 학습자 자신에게 적합한 지식으로 구성하여 이를 의미화 할 수 있다. 개인의 내면에 의미화 된 지식은 다시 실생활에 적용할 수 있는 실천적 요소가 될 수 있을 것이다.

프락시스는 현실에 존재하므로 학습자들은 현장중심 교육을 통해 자신들의 현실 생활과 연계된 현장 속에서 프락시스를 함양할 수 있게 된다. 프락시스 교육의 학습 환경이 현실과 분리될 수 없는 것과 같이, 다문화 리터러시 교육의 환경 또한 실제 학습자들이 포함된 현실 속에서 구성되어야 한다. 학습자들은 다문화현장의 리터러시 교육을 통해 자신들의 경험을 분석하고 해석함으로써 지식을 재구성해 나갈 수 있다.

현장중심 교육의 교육적 가치를 제시하면, 현장중심 교육은 첫째, 학습자들이 다문화사회 현상을 직접 경험함으로써 현장에서 새로운 의미를 발견하여 다문화적 지식을 구성할 수 있다. 둘째, 학습자들이 다문화현장을 경험하는 과정에 앎과 행동에 대한 성찰을 통해 다문화적 태도를 형성할 수 있다. 셋째, 학습자들이 다문화현장을 경험함으로써 비판적인 성찰을 기반으로 문제를 해결하고 다문화적 행동을 실천할 수 있다.

현장중심 교육이 다문화현장의 속성을 지니고 있는 지역사회와 연계될 때, 학습자들의 경험활동은 다문화적 지식구성, 다문화적 태도형성, 다문화적 행동실천의 측면으로 순환하면서 상호작용하여 다양한 문화와의 공존적인 삶을 가능하게 한다. 이 과정에 학습자들은 사회의 변화와 더불어 자신들의 인식 변화에 영향을 받게 되며, 이론적·성찰적·행동적 실천의 프락시스를 함양할 수 있을 것으로 본다.

2.2.3. 학습자중심 교육

학습자중심 교육은 고대 그리스의 철학자 소크라테스(Socrates)로부터 17세기의 영국의 철학자인 로크(Locke), 18세기의 에밀의 저자 루소(Rousseau), 19세기의 페스탈로치(Pestalozzi)와 프로벨(Froebel), 근래로 들어서는 미국의 교육학자 듀이에

이르기까지 오래 역사를 가진 교육 방법이다. 학습자중심 교육은 시대를 불문하고 다수 교육자들의 관심의 대상이자 교육의 궁극적인 목표로 인식되었으며, 1990년대 구성주의이론의 등장으로 학습자중심 교육에 대한 중요성이 다시금 대두되었다.³³⁾

구성주의는 지식이 개별적인 의미구성의 결과라는 인식론을 기반으로 하는 학습이론으로, 구성주의에서 강조하는 자기주도적 학습이념은 학습자중심 교육의 철학적 근거와 실제적인 교수법 및 방법적 근거를 제시해 주었다(홍경선, 2007: 452). 학습자중심 교육은 구성주의를 통해 철학적 방법론적 측면에서 이론적 기저를 확고히 할 수 있었고, 기존 교육의 패러다임 전환을 요구하게 되었다.

학습자중심 교육은 구성주의이론의 모든 영역에서 밀접한 연관이 있다. 강인애·주현재(2009: 9)는 지식의 개별적·사회적 구성을 강조한 구성주의 인식론의 토대 위에(지식론), 학습자가 학습의 주체자로서의 권한을 가지고(학습자론), 상황적이고 협력적 학습 환경에서의 체험적·성찰적 학습활동을 수행해 나가는 것이라(학습론) 정의하였다. 그리고 이때 교사는 학습자의 학습활동을 촉진시키는 조력자로서의 역할을 수행한다(교사론)고 하였다. 이를 다문화 리터러시 교육과정에서 적용 가능한 학습원칙으로 재구성하면 다음 <표 2-1>과 같다.

<표 2-1> 학습자중심 교육의 학습원칙

학습 원칙		세부적 내용
지식론	1. 경험을 통한 지식구성 (김선미·김영순, 2008)	· 다양한 학습 경험을 통한 실천적 지식구성 · 알고 있는 지식과 새로운 지식의 의미화
	2. 실제적 리터러시 수행 (이정우, 2007)	· 학습 내용의 실제성을 고려한 리터러시 수행 · 실생활과 연계된 실제적 내용과 방법의 통합적인 접근
학습론	3. 성찰적 학습 (박선웅·박길자, 2007)	· 자신의 학습에 대해 비판적으로 분석하고 판단하며 반성적인 사고를 통한 성찰적인 학습활동 유도
	4. 상호의존성 학습 (김영순 외 공역, 2010)	· 학습자 간의 상호의존적/ 상호협력적인 관계를 형성하여 다양한 경험을 통한 학습의 재구성

33) 학습자중심 교육의 대표적인 연구로는 미국심리학회인 (APA: American Psychological Association, 1997)가 제시한 ‘학습자중심의 심리학적 원리(Learner-centered psychological principles)’와 맥콤스과 위슬러(McCombs & Whisler(1997)의 ‘학습자중심의 정의’를 들 수 있다(강인애·주현재, 2009; 권낙원, 2003; 장인실, 2008; Paris & Combs, 2006). APA(1997)의 학습자중심 교육은 학습자의 인지적 영역뿐만 아니라 동기와 정의적 요인, 사회적 측면, 그리고 개인차 요인을 추가함으로써 총체적으로 접근하고 있다. 반면 맥콤스과 위슬러(McCombs & Whisler)에 의해 제시된 ‘학습자중심의 정의’는 ‘개인학습자’와 ‘학습’의 두 가지 측면으로 나누어 정리하고 있다. ‘학습자’와 ‘학습’에 대한 초점은 교육에 있어서 의사결정에 중요한 정보를 제공한다(McCombs & Whisler, 1997: 9).

학습 원칙		세부적 내용
학습자론	5. 학습의 주체자 (강인애, 1997)	· 학습의 전 과정에 권한과 책임을 가지고 자발적으로 참여하여 주도적으로 의미를 구성하는 학습활동
교사론	6. 학습의 촉진자/ 조력자 (권낙원, 2001)	· 교사와 학습자 간의 동반적 관계를 형성하여 학습의 촉진자이며 조력자로서의 역할

지식론의 측면에서 학습자는 경험적·참여적 학습을 통해 지식을 구성하며, 학습 과정에서 선경험·선지식 등을 기반으로 하여 주도적으로 의미를 부여하고 해석하고 이해하게 된다. 학습 내용의 성격은 학습자의 실생활에 연관된 실제적 성격의 의미 있는 학습이다.

학습론의 측면에서 학습자는 학습에 대한 성찰을 통해 새로운 시각과 깊이를 발견할 수 있는 사고활동을 하게 된다. 또한 다른 학습자와의 상호 신뢰적 관계를 형성할 수 있도록 하는 학습을 강조한다.

학습자론의 측면에서 학습자는 학습활동의 전 과정을 주도하는 학습의 주체자로서의 역할을 의미한다. 또한 학습자는 교사로부터 권한을 부여 받는다.

교사론의 측면에서 교사는 학습의 촉진자로서의 역할을 가장 강조하고 있다.³⁴⁾ 학습자들에게 이양된 권위의 문제를 교사의 역할과 연결시켜서 교사의 탈중심화의 개념을 강조하고 있다. 교사와 학습자는 상호신뢰적 관계를 설정해야 한다.

34) 다문화 리터러시 교육은 교사의 권한 위임이 선행되어야 한다. 프레이리는 교사는 지식을 전달하는 사람이 아니라 정의로운 사회로의 변화를 주체적으로 이끌어 나갈 활동가로서, 이데올로기를 유지시키는 문화를 극복해 나가고 비판적 의식을 고양시키며 사회를 변혁시키는 주체자라고 하였다. 교사는 다문화 리터러시 교육 환경을 구성하는 출발점에서부터 학습자와 함께 동등하게 참여하여 학습의 촉진자로서의 역할을 하며, 학습자는 교사의 능력에 대한 의존으로부터 해방되어 자신들의 학습 과정에 주인 의식을 갖고 주도적으로 참여할 수 있으며 창의적으로 학습 경험을 수행할 것을 요청하였다. 학습의 통제는 학습의 모든 과정에 대한 성찰을 통해서 일어나는 것임에도 불구하고 난다. 교사의 권한 위임은 하버마스의 해방적 인식관심을 반영한 프락시스 교육으로 다문화 리터러시 교육에 적용될 수 있다(전일균, 2009: 214).

3. 다문화 리터러시 교육의 학습 경험 차원

본 연구는 다문화 리터러시 교육에 참여한 고등학생의 학습 경험에 나타난 프락시스의 의미를 분석하기 위해, 학습 경험의 차원을 개인적 경험 차원에서 다문화 감수성을, 사회적 경험 차원에서 사회적 상호의존성을, 초국적 경험 차원에서 전지구적 공동체의식을 논의하였다.

3.1. 개인적 경험 차원의 다문화 감수성

감수성은 외부 세계의 자극을 받아들이고 느끼는 성질이다. 다문화 감수성(intercultural sensitivity)은 다양한 문화적 환경 속에서 개인이 적절하게 행동하기 위해 문화적 차이를 인식하는 민감성이다(Chen & Starosta, 1997; Bhawuk & Brislin, 1992). 다문화 감수성은 다른 문화를 직접 경험하면서 편견을 인식하고 고정관념에 도전하는 과정에서 생기는 깨달음과 성찰을 통해서, 자신이 가지고 있는 세계관의 의미 구조를 지속적으로 전환시키게 됨으로써 발달될 수 있다(김영순·김금화·전예은, 2013b: 466). 다른 문화와 효율적으로 교류하기 위한 목적에서 우리는 다른 문화에 관심을 가지고 문화적 차이를 민감하게 지각하여야 하고, 다른 문화에 속한 사람들을 존중하기 위해 자신의 행동을 수정하고자 노력해야 한다(Bhawuk & Brislin, 1992: 416).

다문화 감수성을 함양한 개인은 높은 자아 존중감과 개방적이고 뛰어난 공감 능력으로 타인과의 의사소통에서 참여적인 상호작용을 하게 된다. 그리고 자신의 사회적 행위가 상황에 적절한지를 반성하고 문화적 차이에 존재하는 다양한 경계의 문제를 극복할 수 있을 뿐만 아니라 다문화사회에서 요구하는 문화적으로 유능한 인간으로 성장하게 한다.

다문화 감수성은 다문화적 의사소통 역량의 하위개념으로 정의적 특성으로 국한시킨 연구들이 있다(Chen & Starosta, 1996; Fritz, Mollenberg & Chen, 2002; Spithourakis & Karatzia-Stavlioti, 2006). 최근에는 인지적·정의적·행동적 특성들이 통합되어진 다문화 역량과 유사한 포괄적인 개념으로 다루고 있다(Brach & Fraser, 2000; Hammer, Bennett & Wiseman, 2003; Hammer, 2008).

첸과 스타로스타(Chen & Starosta, 1996)의 연구에서는 문화 간 역량의 구성요소를 인지적 측면의 다문화적 지각, 행동적 측면의 다문화적 기민성, 그리고 정의적 측면의 다문화적 감수성으로 다루고, 다문화 감수성을 문화 간 역량을 구성하는 하

위개념의 하나인 정의적 측면으로 보았다. 이 중에서도 문화 간 역량을 향상시키는 가장 효율적인 방법은 다문화 감수성을 증진시키는 것이다(Spitzberg, 1991; Bhawuk & Brislin, 1992). 다문화 감수성이 증진되면 개인은 자신의 문화와 타인의 문화의 차이를 구별할 수 있으며, 문화 간 차이를 인정하면서 주어진 환경에 적절한 행동을 판단할 수 있게 된다.

하머(Hammer)와 그의 동료들(2003)은 다문화 감수성을 문화적 차이를 적절하게 구별하고 경험할 수 있는 능력으로 정의하였고, 다문화 역량은 문화적 차이를 적절한 방법으로 생각하고 행동할 수 있는 능력으로 정의하였다(Hammer, Bennett & Wiseman, 2003). 그리고 문화적 차이에 대해 경험할 수 있는 감수성이 정교하고 복잡해질수록 문화적 차이에 대해 적절하게 행동할 수 있는 잠재적인 다문화 역량이 증진된다고 주장하였다.

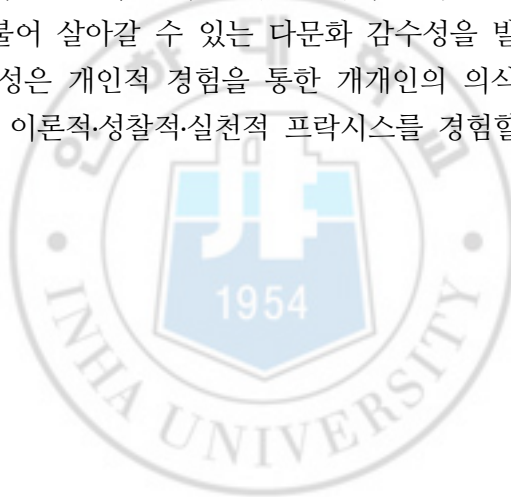
반면 브래치와 프레이저(Brach & Fraser, 2000)의 연구에서는 다문화 감수성을 인지적·정의적·행동적 특성들이 통합된 포괄적인 개념으로 다루고 있다(Bhawuk & Brislin, 1992: 416). 다문화 감수성은 자신과 다른 문화에 꾸준히 관심을 가져야 하고 문화적 차이에 대하여 민감하게 지각해야 한다. 또한 자신과 다른 문화에 속한 사람들을 존중하기 위해 자신의 행동을 그 문화에 적절하게 수정하고자 노력하는 과정에 인지적·정의적·행동적 특성들이 유기적으로 통합되어 있다고 보았다.

베넷(Bennett, 1993)은 다문화 감수성은 인지적·정의적·행동적 특성의 통합체로, 다문화적 경험과 교육에 의해 평생동안 변화하는 유동적인 능력으로 보았다(Bennett, 2004). 그는 인지적·정의적·행동적 특성을 모두 포함하고 있는 다문화 감수성 발달 모델(DMIS: Developmental Model of Intercultural Sensitivity)에 근거하여, 자민족중심주의에서 민족상대주의로 발달해가는 과정에 6단계의 발달과정과 특징을 제시하였다. 베넷은 이 모델을 부정, 방어, 최소화, 수용, 적응, 통합의 변화과정으로 발전적이고 예측 가능한 일련의 연속체로 보았다.³⁵⁾

35) 베넷(Bennett, 1993)은 문화 간 감수성 발달이론(Depvelopmental Model of Intercultural Sensitivity, DMIS)을 다음과 같이 설명하였다. 첫째, 부정의 단계는 고립(isolation)과 분리(separation)라는 하위 단계로 구성되어, 타문화와의 차이를 인정하지 않으며 자신의 문화만을 진정한 문화라고 생각하고 타문화에 대해서는 관심을 가지지 않는 자문화중심주의의 가장 낮은 단계이다. 둘째, 방어의 단계는 비하(denigration), 우월감(superiority), 반전(reversal)이라는 하위 단계로 구성되어, 개인은 타문화와의 문화적 차이를 인식하지만 자신이 속한 문화를 기준으로 타문화에 대해 부정적인 평가를 하는 자문화중심주의의 두 번째 단계이다. 셋째, 최소화 단계는 물리적 보편주의(physical universalism)와 초월적 보편주의(transcendent universalism)라는 하위 단계로 구성되어, 모든 인간이 근본적으로 유사하다는 가정을 수용하지만 문화의 유사성에 좀 더 초점을 맞추는 자문화중심주의의 마지막 단계이다. 넷째, 수용 단계는 행동 차이에 대한 존중(respect for behavioral difference)과 가치 차이에 대한 존중(respect for value difference)이라는 하위 단계로 구성되어, 문화상대주의의 개념에 바탕을 두고 문화적 차이를 인정하기 시작하는 문화상대주의의 초기 단계이

가몬(Garmon, 2004)은 다문화 감수성 발달의 요인에는 개방성, 자기인식, 사회 정의와 같은 기질적인 것과 문화 간 경험, 교육적 경험, 집단 간 경험과 같은 경험적인 것으로 설명하고 있다.³⁶⁾ 다문화 감수성을 지닌 개인은 문화적 차이를 이해하고 조절하는 능력을 갖추어 자신의 문화와 상대방의 문화의 차이를 구별할 수 있다고 보았다. 또한 자신과 상대방의 정체성을 이해하고 원활하게 의사소통할 수 있는 문화적 유능함을 갖게 된다고 제시하였다. 다문화 감수성은 타문화와 그 문화의 사람들에 대해 유연하고 개방적인 태도를 가지고 서로 다름에 대한 배려와 존중, 차이를 인정하고 더불어 살아갈 수 있게 하는 능력이다.

본 연구는 다문화 리터러시 교육의 개인적 경험 차원에 대한 인식 변화의 틀로 다문화 감수성의 개념을 사용하였다. 다문화 감수성은 개인적 경험의 주체자인 개인의 다문화 수용능력을 의미하는 것과 관련성이 높았다. 개인적 경험의 주체자인 개인은 다양한 문화와 그 문화를 가진 사람들과의 접촉을 통해 차이를 이해하고 불평등을 인식하며 더불어 살아갈 수 있는 다문화 감수성을 발달시킬 수 있을 것으로 보았다. 다문화 감수성은 개인적 경험을 통한 개개인의 의식의 변화로 나타나게 될 것이며, 이 과정에서 이론적·성찰적·실천적 프락시스를 경험할 수 있을 것이다.



다. 다섯째, 적응 단계는 공감(empathy)과 다원주의(pluralism)라는 하위 단계로 구성되어, 개인은 문화 간 의사소통 능력을 발달시키고, 효과적인 공감과 감정이입을 통해 타문화를 이해하려고 노력하는 문화상대주의의 두 번째 단계이다. 여섯째, 통합 단계는 맥락적 평가(contextual evaluation)와 건설적 주변성(constructive marginality)이라는 하위 단계로 구성되어, 개인이 다문화적 관점을 내면화하고 범경계적인 관점에서 문화 간의 관계를 조명하는 문화상대주의의 완성 단계이다(Bennett, 1993).

36) Garmon(2000) 다문화 감수성 발달 요인으로, 첫째, 개방성은 타인의 생각이나 의견에 대해 수용하는 정도를 의미하고, 둘째, 자기인식은 스스로의 신념이나 태도에 대한 이해하는 정도를 의미하며, 셋째, 사회정의는 모든 사람들이 차별받지 않고 사회적인 평등권을 인정받는 것을 뜻한다. 넷째, 문화 간 경험은 타문화와 교류하고 그 문화의 사람들과 직접 상호작용하는 것이고, 다섯째, 교육적 경험은 교육과정에서 타문화에 대한 경험을 학습하는 것이며, 여섯째, 집단 간 경험은 다른 집단의 사람들과 같은 경험을 공유하고 지지하는 것이다(Garmon, 2004).

3.2. 사회적 경험 차원의 상호의존성

세계화의 흐름은 상이한 문화적 배경을 지닌 사람들에게 다른 문화권의 사람들과 상호작용을 통해 밀접한 관계 맺기를 요구한다. 다문화사회를 경험하는 개인들은 다양한 문화를 지닌 사람들과의 소통을 피할 수 없게 되었다. 따라서 개인들에게는 자신들이 지닌 생각과 행동이 다른 문화권의 사람들과 효과적으로 소통해야 하는 문화 간 소통 능력이 요구된다.

인간의 삶은 근본적으로 다른 사람과의 관계에 있다. 관계는 사회적 상호의존을 바탕으로 하여 이루어진다(Johnson & Johnson, 2000). 긍정적인 관계를 형성하기 위해서는 다양한 배경을 가진 개인들과 효과적으로 상호관계를 맺을 필요가 있다. 정문성(2000: 38)은 긍정적인 상호작용의 경험은 인지적으로나 정의적으로 바람직하다는 믿음에 기초해 있음을 강조하였다.

사회적 상호작용은 구성원들 간의 긍정적인 교류를 통해 타자에 대해 인식하고 반응하고 행동하는 인지적·정의적·행동적 측면의 다문화 감수성 발달 과정에서 효과적으로 나타날 수 있다. 사회적 상호작용의 순환은 긍정적인 인간관계를 발전시킬 수 있으며, 타자와의 공존과 평등을 지향하는 바람직한 인간으로 성장하게 한다.

사회적 상호의존성은 다문화사회를 맞이한 우리 사회에서도 매우 중요한 화두이다. 다문화사회의 특성을 반영하고 있는 다양성은 다른 관점을 지닌 구성원들 간의 갈등을 불러올 수도 있지만 상호협력을 통한 다양한 문화 창조의 가능성도 내포하고 있다.³⁷⁾ 그리고 사회적인 문제를 해결함에 있어서 다양한 관점을 지닌 다양한 구성원들의 집단들은 동종의 집단들의 구성원들에 비해서 다양한 구성원들 간의 관계에 대해 훨씬 유연하다.³⁸⁾ 개인들 간의 유연한 상호작용은 스테레오타입(고정관념)과 편견(선입관)을 줄일 수 있고 긍정적인 인간관계를 증가시킨다. 스테레오타입이 줄어드는 것은 다양한 구성원들과의 직접적인 접촉과 상호작용을 통해서만 가능하다.

개인들이 함께 행한다는 것은 반드시 긍정적인 성과만을 기대할 수 없다(Johnso

37) 동종성의 구성원들은 높은 수준을 요구하는 의사결정이나 창의적 사고 과정에서 필수적인 논쟁의 관점이 결여되어 있다. 세계를 같은 방식으로 바라보는 구성원들은 사회의 정적인 상태가 최고의 기능을 한다고 여긴다. 그들은 환경변화에 적응하기 위해서는 매우 어려움에 처하게 된다(Bantel & Jackson, 1989; 김영순 외 공역, 2010: 30).

38) 다양성의 행하는 긍정적인 결과는 동종성이 행하는 것보다 매우 높은 합리성을 나타낸다. 그 이유는 다양한 집단들은 과업을 완성하는 데 있어서 넓은 범위의 원천을 이용할 수 있고 어떤 이슈에 대해서 한 가지 관점 이상의 것들을 적용하기 때문이다(김영순 외 공역, 2010: 27).

n & Johnson, 1989). 다양성은 상대적으로 늘 새로운 것이며 인간관계를 확대시키고 구성원 간의 경험을 풍부하게 해 주지만, 갈등도 함께 존재하고 있다. 실제적인 접촉은 소통의 긴장을 불러일으킬 수 있고 이를 통해 스테레오타입이 확정되고 확대되며 편견이 강화될 수도 있다. 다양성이 점차 증가되는 현실을 인지한다면, 개인들 간의 긍정적인 관계 형성을 위한 사회적 상호작용을 효율적으로 발전시키는 일이 무엇보다 중요하다.

인간의 몇몇 속성에 있어 보편적인 것들을 공유하기도 하지만 본질적으로 동일하지는 않다. 개개인은 각자 독특함을 지닌 이종적인 면을 가지고 있다. 개인들을 유사하게 하거나 구별 짓게 하여 동종의 집단으로 창출해냄으로써 다양성에 대처하려는 것은 비현실적인 일이다. 따라서 이종성이 잠재적으로 지니고 있는 부정적 결과를 최소화하고 다양성의 가치를 활용하는 노력이 필요하다. 다양성은 기회와 도전을 제공한다. 개인들 간의 다양성을 존중하고 그 가치를 지속적으로 생산하기 위한 교육의 실천을 통해 사회적 상호의존성을 발전시킬 수 있다. 교육은 차별과 편견을 제거함으로써 다수자와 소수계층의 관계를 증진시킬 수 있다.

관계는 상호 간의 공통된 목표, 관심사, 활동 그리고 가치를 발견할 때 시작된다. 타인과의 긍정적인 관계 형성을 위해서는 첫째, 타인을 존중하고 수용해야 한다. 타인을 존중하고 수용하기 위해서는 자기 자신의 이해가 선행되어야 한다. 자신의 가치를 긍정적으로 평가할수록 다른 사람들을 긍정적인 시각으로 볼 수 있고 쉽게 받아들일 수 있다. 자신을 수용하고 존중하는 것이 다른 사람의 수용을 강화시키고 자기 인식을 발전시킬 수 있다. 둘째, 다른 사람에게 열린 마음을 가져야 한다(Johnson & Johnson, 2000). 열린 마음을 가지고 자신을 드러내는 것은 자신의 생각과 발상을 다른 사람에게 알림으로써 소통할 수 있는 지름길이 되고 관계도 커질 수 있다.

다양한 개인들과의 긍정적인 관계 형성과 사회적 상호의존성의 발달 과정에는 스테레오타입, 편견, 차별, 귀인이론 등과 같은 방해요소가 작용할 수 있다(김영순 공역, 2010: 87-98). 스테레오타입은 인식적인 정보가 아니라 어떤 집단들을 비교할 수 있게 하는 것이며 개인들과 집단들이 함께 믿는 것이다(Nieto, 2010: 49; Ashmore & Del Boca, 1979). 고정관념은 사회적 정보를 간편하게 만들고 정리하는 역할을 하며 내가 속한 집단과 다른 집단을 구분한다. 또한 우리가 다른 집단의 행동을 어떻게 받아들이고 기억하는지에 영향을 주는 권력과 같고(Fiske, 1993; Fiske & Morling, 1996), 다른 집단을 지나치게 간소화시켜 유사하다고 단정 짓는다. 그리고 한 구성원의 행동을 한 집단 전체의 것으로 확대하고, 희생양을 필요로 한다.

편견은 무엇인가를 속단하는 것을 의미한다. 일반적인 편견은 ‘종족 중심주의’이다(Campbell, 2010: 111; Johnson & Johnson, 2002: 93). 자신이 속한 종족, 문화, 국가가 다른 부류보다 올바른 것이고 더 나은 것이라고 생각하는 것이다. 고정관념은 편견을 불러일으키고 지속시킨다.

차별은 편견을 가지고 행동하는 것이다(Campbell, 2010: 111). 편견을 가지고 어떤 집단에 잘못된 행동을 함으로써 해를 끼치게 함으로써 자신들이 누리는 혜택과 기회를 다른 집단이 누리지 못하게 하는 것이다.

귀인이론은 어떤 행동과 일을 이유와 연결시키는 것이다. 모든 행동과 일은 여러 가지의 원인으로 인해 발생할 수 있지만, 소수집단의 불행의 원인을 그들의 행동 탓으로 연결시킨다. 차별과 편견처럼 다양한 사람들 간의 긍정적인 관계 형성에 방해가 된다. 고정관념, 편견, 차별과 귀인이론은 변할 수 있다. 다른 사람에 대한 정보가 많을수록 시간과 에너지를 많이 투자할수록 그 사람의 성격과 행동을 정확하게 살피려고 노력할수록 줄어든다.

자신의 집단과 타집단의 형성은 사회적 분류에 의해 만들어진다(Turner & Oakes, 1989; Miller, Brewer & Edwards, 1985). 사회적 분류는 인식적으로 노력하지 않고 다른 사람을 분류에 맞춰 끼워 넣음으로써 타집단의 구성원을 하나의 개인으로 보지 않게 되고 집단 내의 오해와 타집단의 비인간화를 초래하게 된다. 타집단의 구성원과 관계를 형성할 때에는 집단 간의 차이점을 부각시키지 않고 서로를 개인적으로 알아가야 한다.

사회적 분류를 없애기 위해서는 타집단과의 만남을 통해 두 집단이 같은 집단에 속해 있다고 하는 동일한 사회적 정체성을 만들면 분류 간의 차이는 모두에게 속해 있는 더 큰 분류로 인해 사라질 수 있다.

개인의 정체성은 개인적, 사회적 측면³⁹⁾을 모두 포함한다. 정체성의 개인적인 측면은 선조들의 문화와 역사에 대한 동일화의 추구하고 수용에 바탕을 둔다. 정체성의 사회적 측면은 사회적 상호의존성을 획득하고 다른 사람들과의 관계 맺기를 통해 다양한 경험의 폭을 추구함으로써 형성된다. 하지만 개인적 정체성은 자기중심주의의 오류에 빠질 수 있고, 사회적 정체성은 자기 집단 편애와 타집단 멸시의 오류에 빠질 수 있음을 간과해서는 안 된다. 그럼에도 정체성은 자신의 자아에 일관

39) 사회적 정체성이론은 자기가 속한 집단의 좋은 점과 특별한 점을 고려하여 그 집단의 사회적 정체성을 좋게 만들고 싶어 한다는 이론이다. 사회적 정체성은 자신이 어떤 사회적 집단에 깊이 속해 있다는 것을 강조하고, 좋은 사회적 정체성을 갖기 위해 자신의 집단을 계속 좋게 보려고 하고 반면에 다른 집단을 무시하려는 경향이 있다(Tajfel, 1982; Turner, 1987).

성을 유지하도록 하고 자신의 삶에 안정성을 제공하며 자신의 경험을 바탕으로 하여 역경을 극복하도록 도와준다.

인간의 삶은 경험을 통한 삶이다. 인간의 모든 성장과 발달은 사회적으로 상호 작용하는 과정에 경험이 계속적·누적적으로 재구성되어 일어나고 있다. 사회적 상호 의존성은 사회적으로 경험활동을 할 때 공동의 목표 성취를 위하여 개인이 가지는 태도나 생각 등을 나타내는 것이다. 즉, 사회적 경험의 과정에서 타인과의 적극적인 상호작용을 통하여 관계 맺기를 형성하고 공동의 목표를 공유하면서 함께 성취해 나갈 때 개개인의 행동들이 서로에게 영향을 줄 수 있다는 것을 인지하는 것이다.

사회적 상호의존성이론에서는 집단 내에서 공유한 목표를 각각의 개인이 성취를 하고 성취의 결과가 다른 사람들의 행동에 영향을 미칠 때 사회적 상호의존성이 존재한다고 본다(Deutsh, 1949; Johnson & Johnson, 1989). 긍정적인 상호의존성은 효과적인 행동과 긍정적인 사회·심리과정을 거쳐 상호작용을 증진시킬 수 있게 된다. 사람은 인간관계를 통한 사회적 상호작용에 의해서 성장하고 변화할 수 있게 된다.

사회적 상호의존성이론에서 출발한 협동학습은 개인들에게 긍정적인 상호의존성을 경험할 수 있게 한다. 학습 과정에서의 상호작용활동은 학습자들의 행동 변화에 영향을 미칠 수 있다. 사회적 상호의존성을 경험하는 개인들은 공통된 학습 목표를 달성하기 위해 함께 행동하는 과정에 정체성을 공유하게 되고, 타인과 함께 같은 위치에서 서로 교류함으로써 분류되었던 경계도 사라지게 된다.

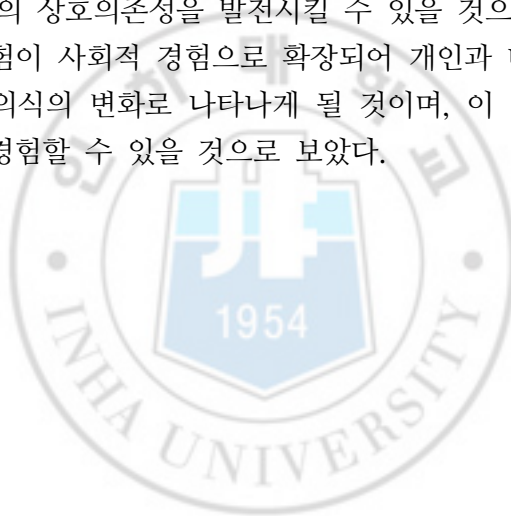
개인들은 협동학습 과정에서 타인이 성공해야 자신도 성공할 수 있음을 인식하게 되고 모두에게 이익이 되는 결과를 얻으려고 노력한다(정문성, 2000: 38). 협동 학습은 경쟁적이거나 개인주의적인 노력보다 더 높은 개인 간의 끌어당김을 촉진시킨다(김영순 공역, 2010: 183).⁴⁰⁾ 협동학습을 통한 개인적 경험은 사회적 경험으로 나아가는 과정에 다양한 정체성의 발달을 유도하여 개인의 삶을 긍정적인 방향으로

40) 개인 간 끌어당김에 있어서 사회적 상호의존이 갖는 영향에 대한 질문은 협동적인 집단들 내에서 생겨난 관계들이 그 집단 상황을 넘어서도 뻗어 나가느냐는 것이다. 개인 간 끌어당김의 사회적 거리 척도(Johnson & Johnson, 1989) 연구를 통해서 이질적인 동료 간의 협동적 집단에서 형성된 관계들은 학교 안팎에서 자발적인 상황으로 이동하고 있음을 다음과 같이 밝히고 있다. 첫째, 협동이 경쟁적이거나 개인주의적인 경험보다 더 긍정적인 인종 간 관계를 증진시켰다. 둘째, 집단 내, 집단 간 긍정적인 인종 간 관계가 집단 간 경쟁보다 집단 간 협동에 의해 증진되었다. 셋째, 협력적인 조건에서 소수인종의 학생들도 학습 진단의 동등하게 가치 있는 구성원으로 간주되었다. 넷째, 협동적인 학습 집단에 참여한 개인들이 교실과 학교 내에서의 상호작용 및 학교 밖 상호작용에서 개인주의적인 학습 상황에 참여한 개인들보다 인종 간 상호작용을 더 많이 하는 것을 발견했다(김영순 외 공역, 2010: 188-190).

이끌 수 있게 한다.

인간은 관계를 통한 사회적 상호작용에 의해서 성장하고 변화할 수 있게 된다(Johnson & Johnson, 1975). 학습 과정에서의 상호작용활동은 학습자들의 행동 변화에 영향을 미칠 수 있다. 협동학습은 학습 동료 학습자 간의 상호작용에 의하여 공동 목표를 해결하는 과정이기 때문에 학습자의 인지적, 정의적 영역에서 긍정적인 효과가 있다. 쿠퍼(Cooper 외, 1980)는 협동학습을 통한 사회적 경험은 긍정적인 대인관계를 증진시켰다는 결과를 보여주었다(Johnson & Johnson, 1989).

본 연구는 다문화 리터러시 교육의 사회적 경험 차원에 대한 인식 변화의 틀로 상호의존성의 개념을 사용하였다. 상호의존성은 사회적 경험의 주체자인 개인과 개인의 관계성을 의미하는 사회적 상호의존성과 관련성이 높다. 사회적 상호의존성이론에 출발한 협동학습 과정은 학습자 간의 상호의존성, 학습자와 교사 간 상호의존성, 나아가 이민자와의 상호의존성을 발전시킬 수 있을 것으로 보았다. 사회적 상호의존성은 개인적 경험이 사회적 경험으로 확장되어 개인과 타자와의 공존과 평등을 지향하는 사회적인 의식의 변화로 나타나게 될 것이며, 이 과정에는 이론적·성찰적·실천적 프락시스를 경험할 수 있을 것으로 보았다.



3.3. 초국적 경험 차원의 전지구적 공동체의식

과거 우리 사회는 단일한 민족성을 추구해 온 전통적 국가공동체의 이념 아래 개인의 삶이나 개인의 이익이 국가공동체를 위해 양보와 희생을 강요당해 왔다. 1945년 광복 이후부터는 국가공동체의 이익보다 공동체의 구성원인 개인을 고려해야 한다는 목소리가 외부로부터 들어오기 시작하였으며, 1980년대 이후에는 공동체와 더불어 개인의 자유와 평등을 현실적으로 고려하기 시작하였다. 그러나 다문화사회로 진입하고 있는 최근까지도 우리 사회는 개인의 자유와 평등을 억누르는 전통적 국가공동체의 이데올로기로부터 완전히 벗어나지 못하고 있다. 따라서 우리는 주류 문화 및 다수자의 헤게모니에 의해 소수자의 가치가 여전히 희생이 되고 있는 현실에 주목함으로써 전통적 공동체의식으로부터 한걸음 나아가야 한다.

우리 사회의 구성원들 간의 대인관계를 증진시키는 것이 사회적 상호의존성이라면 국경을 넘는 초국적 상황에서의 상호의존성은 공동체의식으로부터 시작된다(김경준, 1998: 12). 공동체의식은 공동체 구성원들이 공유하는 가치와 신념 그리고 문화적 일체감과 연대감 등의 범사회적 규범의 정신적 기초로서 상호의존성을 바탕으로 형성되었다. 또한 구성원들의 소속감, 구성원들이 중요하다는 느낌, 그리고 구성원들의 요구가 상호관계를 통하여 충족될 것이라는 공유된 신념 혹은 공유된 믿음(McMillan & Chavis, 1986)으로 공동체가 유지되고 발전하는 데 근간이 된다.

공동체의 사회질서는 사회구성원이 공유하고 있는 사회적 가치에 기초하고 있다(Etzioni, 1996). 유병열(1997: 45)은 공동체의식은 공동체를 유지 발전시키고자 하는 집단 구성원들 간의 공통된 의식이라 하였다. 즉 개개인의 집단이 가지는 자기인식과 구성원들과의 연대의 체험에 기반하여 갖게 되는 공유된 의식을 말한다. 나를 인정하는 것과 더불어 남을 동등하게 인정함으로써 다른 사람을 존중하고 배려하면서 살아가고자 하는 의식이며, 공동체 속에서 존재 의미를 깨닫고 나아가 자아와 공동체가 서로 결합되고 융화되어 있는 것을 인식하는 것이다.

샌델(Sandel, 1982)은 구성적 공동체(constructive community)를 주장하였다. 이범용(1997: 67)은 구성원들 간에 공동의 실천과 목적, 공동의 정체성을 공유하며 도덕적으로 결속되어 있는 공동체의식을 규정했다. 공동의 실천은 다양한 배경의 사람들을 이해하고 배려하는 윤리적 가치를 기반으로 행동하는 것을 의미하고, 공동의 목표는 다양한 문화를 가진 사람들과 공유할 수 있고 공동체 전체에 이익이 되는 것을 의미하며, 공동체의 정체성은 공동체의 한 일원으로서 그 공동체가 가지고 있는 도덕적·문화적 핵심 코드를 향유하는 것을 의미한다. 샌델의 관점은 공동선

을 우선시하는 공동체적 삶의 자세를 강조하는 것으로 이해할 수 있다. 공동체의식은 공동체의 문화를 함께 공유하면서 타인을 배려하고 자신의 삶을 개선 발전시키는 것으로, 궁극적으로는 공동체가 지향하는 이익과 합리선을 추구하는 것이다.

현대 사회는 다양한 유형의 국제이주가 폭발적으로 증가하고 있는 이주의 시대에 살고 있다(Castle & Miller, 2013). 국가 간 경계를 넘는 국제이주의 전지구화는 이주자들의 사회적 관계망을 일차원적 관계를 넘어선 다차원적 관계로 확장시켰고(Keohane & Nye Jr., 2000), 이들이 정착하는 정주국에는 이주자들의 모국과 정주국을 연결하는 초국적인 사회적 공간을 형성시켰다. 이에 따라 정주국에 전지구적 공동체가 만들어졌고 구성원들의 다양성은 더욱 증대되었다.

이제 세계는 하나의 거대한 공동체로서 기술적·경제적·정치적·생태적으로 상호의존하고 있기 때문에 각 개인이나 각 나라의 문제는 결코 단독적으로 해결할 수가 없다. 특히 식량·노동·이주·환경·기아·빈곤·전쟁 문제 등과 같이 국가 간의 협동적인 노력을 요구하는 문제가 점차적으로 증가하고 있다. 국가 간의 상호의존성이 증가함에 따라 한 사회 속에 살고 있는 개인에게도 상이한 문화적 배경을 지닌 사람들과 이웃으로 함께 살면서 상호작용을 통한 관계 맺기를 필요로 하게 되었다.

전지구적 공동체에 살고 있는 개개인들은 특정한 개인의 문제가 더 이상 개인만의 문제가 아닌 개인의 문제가 집단의 문제로, 집단의 문제가 국가의 문제로, 국가의 문제가 지구적 문제로 서로 밀접한 관계를 맺고 있음을 알게 되었다. 전지구적 문제 해결의 출발점이 되는 공동체의식의 개념은 사회구성원들의 소속감 및 사회적 연대 의식을 넘어서서 지구와 인류 전체에 대한 책임과 의무를 가져야 하는 실천적 의식으로서의 전지구적 공동체의식으로 발전시켜야 한다.

국제이주로 인한 전지구적 시대의 공동체 구성원들은 상이한 문화를 가진 사람들과의 초국적 경험을 발전시켜 다양한 문제들을 해결하면서 다함께 공존하는 삶을 살아가야 한다(김영순, 2015: 13). 또한 구성원들의 권리와 이익이 평등한 가치를 누려야 한다는 여론 형성으로 공동체의 구성원들은 누구도 불평등하거나 소외받지 않아야 하며 동등한 권리를 누릴 수 있어야 한다. 공동체 구성원들의 평등한 권리는 공동체의 존속과 발전에 기여할 수 있는 전지구적 공동체의식으로 발현되어 사회적 통합의 근원이 될 수 있다.

세계화의 흐름은 세계를 하나의 ‘지구마을 공동체’로 만들고 있으며, 구성원들로 하여금 의식의 변화를 요구하게 되었다. 전지구적 공동체의 구성원들은 세계시민으로서 유입국의 주류문화중심적·동화주의적 국가통합형 시민성을 넘어서 다양한 정

체성과 공존할 수 있는 다원적 시민성을 부여받게 되었다.

평등과 인권과 참여를 보장하는 세계시민교육은 자신의 정주국가와 세계적 맥락과의 관계를 이해하고, 세계시민공동체 안에서 통일된 하나로서 기능할 수 있는 지식, 태도·가치, 행동을 포괄하는 총체적인 접근을 필요로 한다(Oslo & Starkey, 2005: 88). 이러한 포괄적인 접근은 오늘날 세계화가 낳은 국가 간의 불평등과 사회적 배제를 수반하는 부정적인 시각에서 벗어나 보편적 세계시민교육으로서 포용적 모형이 중요한 전지구적 세계인의 교육지침이 되고 있다(UNESCO, 2009).

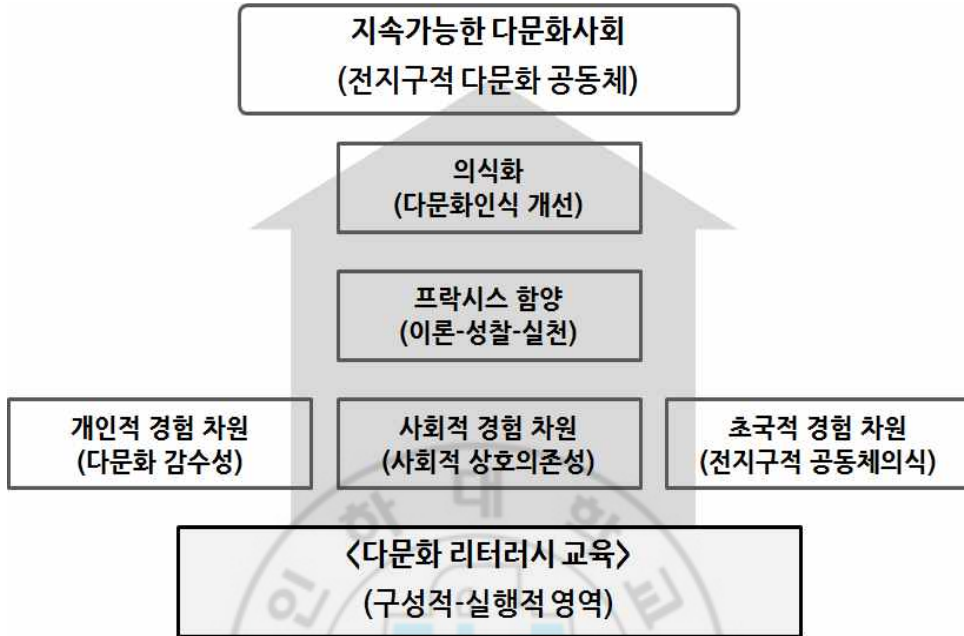
이제 우리 사회의 구성원들은 다양성과의 만남을 피할 수 없게 되었다. 우리는 구성원들과의 밀접한 상호작용을 통해 비인간화와 사적 이익이 극대화되어 있는 사회를 인간화시켜야 한다. 구성원들과의 연대의식에 바탕을 두고 공동의 문제를 인식하여 그것을 해결하기 위해 전지구적 공동체의식을 함양해야 한다. 공동체의식은 개인의 경험으로부터 출발하고 있으며 개인의 가치는 구성원의 가치와 상호관계를 갖게 되어 궁극적으로는 공동체의 가치와 상호작용하게 된다.

다문화사회의 환경은 사회적·문화적 관계 속에서 서로 소통하고 함께 공유하는 가운데 공동체의 의미를 구성하게 된다. 공동체의식은 처음부터 타고나는 것이 아니라 다문화사회의 환경 속에서 학습되고 형성되어 가는 것이다. 다문화사회에 직면한 학습자들은 공동체 경험을 통하여 공동체 구성원의 인권을 존중하고 문화적 다양성을 존중하며 미래세대를 존중할 수 있게 된다. 또한 다양한 국가 간, 문화 간, 사람들 간의 상호주관적 시각을 가지고 동등한 공동체의 구성원으로서의 책임감과 개방성 그리고 합리성을 추구함으로써 바람직한 다문화사회를 지속가능하게 만들어 주는 가치를 부여받게 된다. 우리 사회가 추구하는 미래 지속가능한 다문화사회는 과거의 불평등한 사회에서 나아가 평등한 다문화사회로의 변화를 지향하고 있다.

전지구적 공동체의식은 초국적 경험의 주체자인 개인이 초국적 이민자이자 세계 시민으로서, 초국적 이민자들 간의 공생적 삶을 지향해 나가는 세계시민성을 의미한다. 또한 세계시민성은 다문화 리터러시 교육을 통해 초국적 이민자들과 공동체 간의 공존을 지향하는 전지구적 공동체의식을 발달시킬 수 있다.

다문화 리터러시 교육을 통해 학습자들은 자신의 경험을 확장시키는 과정에 이론적·성찰적·실천적 프락시스를 함양함으로써 다문화인식 개선이 이루어질 것이다. 사회구성원들의 다문화인식 개선은 전지구적 다문화 공동체를 지향하는 지속가능한 다문화사회로의 발전을 가능하게 할 것이다.

다음 [그림 2-2]에 지속가능한 다문화사회로의 발전 과정을 제시하였다.



[그림 2-2] 지속가능한 다문화사회로의 발전 과정

[그림 2-2]에서 보는 바와 같이 다문화 리터러시 교육의 구성적·실행적 영역을 통한 학습자들의 학습 경험은 개인적 경험 차원에서 사회적 경험 차원, 초국적 경험 차원으로 나아가는 과정에 프락시스를 함양하여 의식화를 경험하게 된다. 사회 구성원들의 의식화는 지속가능한 다문화사회로의 발전 과정에 이바지할 것이다.

본 연구는 비판적 교육학에 근거한 다문화 리터러시 교육의 구성적·실행적 영역을 통해 학습자의 학습 경험의 차원을 논의하였다. 학습자의 학습 경험의 차원은 개인적 경험 차원에서 다문화 감수성의 발달을, 사회적 경험 차원에서 대인 관계성의 발달을, 더 나아가 초국적 경험 차원에서 전지구적 공동체의식을 발전시킬 것으로 보았다. 다문화 리터러시 교육은 궁극적으로는 학습자의 초국적 경험을 통해 획득하게 된 공동체의식을 미시적으로는 학습 공동체의식에서 시작하여 지역 공동체의식, 국가 공동체의식, 마침내 전지구적 공동체의식으로 성장 발전시켜, 민주주의를 꽃피우는 지속가능한 다문화사회를 만들 수 있을 것으로 기대하였다. 다문화 리터러시 교육의 과정에 나타난 프락시스는 학습자의 다문화인식 개선이라는 의식의 변화를 일으켜 지속가능한 다문화사회를 지향해 갈 것으로 보았다.

Ⅲ. 연구 설계

본 연구의 대상은 (사)국경없는마을에서 개발하여 실행한 ‘청소년 다문화 유레카 프로그램’과 이 프로그램에 참여한 ‘국제이주 배경이 없는 고등학생들’이다. 이 장에서는 프로그램에 대한 분석과 다문화 리터러시 교육을 통한 학습 경험의 의미를 해석하기 위해 필요한 연구 방법에 대해 기술할 것이다. 다문화 리터러시 교육에 참여한 고등학생의 학습 경험을 해석하기 위한 연구 방법으로 해석적 현상학(interpretive phenomenology)을 사용하였다. 1절에서는 연구의 전체 흐름을 알 수 있도록 연구의 절차를 제시하고, 2절에서는 연구대상 프로그램과 프로그램 분석 방법을, 3절에서는 연구참여자 선정과 학습 경험 분석 방법과 자료 수집 방법 및 처리 과정을, 4절에서는 연구의 신뢰성과 윤리성에 대한 내용을 기술하였다.

1. 연구의 절차

본 연구는 2013년 4월 20일부터 2014년 10월 25일까지 청소년 다문화 유레카 프로그램을 참여관찰하고, 다문화 리터러시 교육의 구성적·실행적 영역과 학습자의 학습 경험 차원의 의미를 탐구하기 위하여 현상학적 연구방법을 사용하였다.

현상학은⁴¹⁾ 주어진 현상의 근원을 탐구하는 학문으로 인식주체가 경험하는 의식 작용을 탐구하는 철학적 방법론에 바탕을 둔다(신경림, 2003: 54). 현상학은 자연과학의 실증주의와 객관주의에 대한 회의로 인해 등장한 철학사조로, 그 어원을 통해 볼 때 ‘스스로 드러냄’, 즉 ‘스스로 드러나는 그 자체로 볼 수 있도록 해 줌’을 의미한다.

현상학은 살아있는 인간의 경험을 지식의 원천으로 보고, 어떠한 선입관이나 이론적 개념들의 방해 없이 현상의 본질을 밝혀 기술하는 것을 포함하여, 인간 경험의 기저에 있는 본질적 의미 탐구를 목적으로 한다(한전숙, 1998; 이남인, 2006;

41) 현상학은 에드먼드 후설(Edmund Husserl)에서 계승하여 발전시킨 지오르기(Giorgi)의 기술적(descriptive phenomenology) 현상학과 하이데거에서 계승하여 발전시킨 맥스 반 매년의 해석적(interpretive phenomenology) 현상학으로 나눌 수 있다. 기술적 현상학은 현상의 본질을 기술하는 일에 초점을 맞추고, 이미 의식 속에 주어진 세계가 아니라 그것 자체로 존재하는 현상(phenomenon)으로 접근해야 한다는 현상학적 환원을 강조하였다. 반면 해석적 현상학은 반성적이고 실존적인 차원을 드러내는 데 관심을 기울이고, 연구자의 선이해와 가정을 명백히 하여 일정한 거리를 유지하면서 경험의 본질적 의미를 탐구하는 것을 목적으로 한다(Husserl, 1988; Cohen & Omery, 1994).

임의연, 1996: 25). 현상학적 탐구방법이 가지고 있는 특징은 첫째, 감각기관에 의한 경험대상의 모사가 아니라 주관적 의식의 해석에 의존하는 체험적 확실성을 지식의 토대로 본다. 둘째, 현상학은 의식하고 있는 세계 즉, 그대로의 환원을 통해 주관의 의미세계에 접근한다. 셋째, 주관과 주관의 대면관계를 통한 상호이해와 자기이해에 관심을 갖는다. 그리고 이러한 이해를 바탕으로 한 의미 공동체의 구성, 즉 우리관계의 형성은 현상학적 방법의 궁극적인 지향점이다.

현상학적 관점에서 연구를 한다는 것은 경험의 본질적인 의미 구조를 이해하기 위해 대상자의 관점에서 생활세계에 대한 경험이 갖는 주관적인 의미를 이해하는 것이다(Heidegger, 1998: 338). 현상학적 연구방법은 상황적 맥락 속에서 인간의 경험의 의미를 밝혀내고 해석을 제공하여 경험에 대한 본질적인 의미를 탐구하는 방법이다(홍성하, 2002). 결국 경험의 의미와 본질을 깊이 이해할 수 있게 하여 세계와 보다 직접적으로 접촉하여 세계에 대한 통찰을 갖게 한다는 것으로 총체론적인 관점으로 인간을 이해하고자 하는데 유용한 연구방법이다. 경험의 의미를 이해한다는 것은 이 세계 속에 있는 개인의 체험을 설명해주는 역사적 만남이며, 개인의 경험을 이해한다는 것은 인식론적 현상임과 동시에 존재론적인 현상으로 보는 것이다. 인간은 존재의 의미를 사유하는 유일한 존재이기 때문이다.

현상학은 직접적인 경험을 통해서 우리가 세계를 만나는 대로 바라보는 법을 배울 것을 요구한다. 현상학에서 말하는 현상 즉 경험은 의식과 그 대상과의 근원적이고 원초적인 관계를 가리킨다(신경림, 2003: 54). 경험은 자신이 살고 움직이며 존재하는 일상생활을 매개체로 형성된다. 경험은 시간이 지난 후에도 남아 있는 개별 주체자의 삶의 일상적인 양상이다. 또한 경험은 다양한 삶의 차원에 내재된 무한한 의미 창조의 대상으로서 기능하고, 의미창조는 자신과 세계에 대한 사유를 통해 이루어진다. 이러한 경험은 개인적 체험, 사회적 행동, 추상적 사고에 대한 태도를 중요시하는 현상학적 방법을 적용하여 현상을 탐색하고 구체적인 해석을 통하여 이해의 폭을 확장시킬 수 있다.

현상학적 연구 방법은 여러 학자들(Colaizzi, 1978; Giorgi, 1997; Spiegelberg & Schuhmann, 1976; Van Kaam, 1966; Van Manen, 1990)이 제시한 바 있다.

하이데거의 영향을 받은 반 매년이 주장하는 해석적 현상학은 생활세계에서의 살아있는 경험의 본질적 의미를 탐구하는 데 유용하다. 이 방법론에 기초하고 있는 경험연구는 경험의 내적 의미 구조를 드러내고 기술하려는 체계적인 시도이며 해석적 전제를 가지고 있다. 즉 경험의 현상학적 사실들은 언제나 해석적으로 의미 있게 경험된다.

반 매년의 해석적 현상학 연구과정을 다음 네 단계로 이루어져 있다(장혜영, 2014: 14). 첫째, 생생한 체험의 본질에 집중하는 단계이다. 이 단계에서는 연구자에게 흥미를 일으키는 현상에 주목하여 연구자가 가질 수 있는 이해, 믿음, 편견, 감정, 전제 등 선(先)이해와 가정을 명확하게 밝혀냄으로써 스스로 거리두기를 하도록 한다.⁴²⁾ 둘째, 현상을 실제로 조사하고 자료를 수집하는 실존적 탐구단계이다. 이 단계에서는 개인의 체험을 기술하고, 다양한 자료와 타인의 경험을 수집하며, 탐구하고자 하는 현상에 대하여 자신의 인식을 통해 연구자 스스로 현상을 지향하게 된다. 셋째, 자료에 대한 현상의 본질적인 의미를 파악하는 해석적 현상학적 반성의 단계이다. 이 단계에서는 주제 분석과정을 거쳐 현상의 본질적인 주제를 파악하게 된다. 이때는 현상의 주제적인 측면을 드러내기 위해 생활 세계의 신체성(몸), 공간성(공간), 시간성(시간), 관계성(타자)의 네 가지 실존체⁴³⁾를 중심으로 반성하게 된다. 넷째, 연구과정의 목적인 해석적 현상학적 글쓰기 단계이다. 연구참여자의 일상 언어에 집중하고 다시 생각하고 재인식하면서 경험의 의미를 밝힌다. 이 단계는 현상을 반성하고 현상학적 텍스트를 창조하는 예술적 과정으로 경험의 실존적 구조를 발견하게 된다.

본 연구의 목적은 다문화 리터러시 교육에 참여한 고등학생의 학습 경험의 의미를 탐색하는 것이다. 고등학생들의 학습 경험에 관한 이야기를 과학적 분석이나 설명이 아닌, 그들이 경험한 세계에 대한 이야기를 해석함으로써 생생한 인간 체험 그 자체의 이해에 도달할 수 있다고 보는 해석적 현상학에 토대를 두고 연구를 수행하였다. 그리고 다문화사회 현장과 삶의 현실에 주의를 기울임으로써 다문화 리터러시 교육에 참여한 고등학생들의 살아있는 경험과 조우하여 구체성을 획득하였으며, 경험의 고유성을 이해하고자 성찰을 매개로 하여 행위에 대한 탐구를 진행하였다.

본 연구는 반 매년의 해석적 현상학을 사용하여, 본질에 집중하는 단계, 실존적 탐구의 단계, 해석적 현상학적 반성의 단계, 해석적 현상학적 글쓰기 단계로 진행하였다(홍성하, 2002: 25). 다음 [그림 3-1]에 본 연구의 해석적 현상학의 연구과정을 제시하였다.

42) 현상학적 접근에서 ‘괄호치기’ 혹은 ‘판단중지’를 통해 선입관을 배제하도록 하는 것과는 달리, 반 매년은 오히려 현상에 대한 연구자의 선이해와 가정을 기술하도록 하여 스스로 거리두기를 하도록 하였다.

43) 모든 인간이 경험하는 생활 세계의 체험에는 이들이 처해 있는 역사적, 문화적, 사회적 상황과 관계없이 네 가지 실존체와의 상호관계에 따라 체험된다(Heidegger, 1927; 2008).



[그림 3-1] 해석적 현상학의 연구 과정

[그림 3-1]에서 나타나는 바와 같이 본질에 집중하는 단계에서는 참여관찰이 이루어졌고, 실존적 탐구의 단계에서는 형식적·비형식적 면담과 성찰일지 등의 자료를 수집하였다. 이 과정에서 연구자는 연구 대상자의 경험세계에 대해 현상을 있는 그대로 기술하고 선이해와 가정으로부터 거리두기를 하였다. 그리고 해석적 현상학적 반성의 단계에서는 자료 해석을 통해 현상에 대한 의미의 주제를 파악하였고, 해석적 현상학적 글쓰기 단계에서는 경험에 대한 의미 해석을 통해 학습 경험의 본질적인 의미 구조를 발견하게 되었다. 이 과정에서 연구자는 본질직관⁴⁴⁾을 사용하였다. 이를 통해 경험연구는 개별 경험으로부터 출발하여 그 경험의 본질적 의미화 과정으로 나아갈 수 있다.

본 연구가 진행되는 동안 연구자는 교육 행위자 및 경험 주체자로서의 에믹(emic)적 관점과 다문화교육 연구자 및 현장 연구자로서의 에틱(etic)적 관점을 동시에 유지(Pike, K, 1954)⁴⁵⁾하고자 했다(김창아, 2015: 58). 교육은 제도적·외재적 차원

44) 현상학은 직관(방법)에 의해서 본질(대상)을 파악하는 본질직관이라는 개념을 제시한다. 본질직관은 직관이기 때문에 대상을 한 번에 파악하는 것으로 생각하기 쉽지만, 본질직관은 임의의 대상을 임의의 방향으로 자유로이 변경하여 상상에 의해서 만들어 낸 무한히 많은 모상의 본질을 직관적으로 포착하는 것이다. 본질직관은 내재적 본질의 직관적 파악을 말한다(신경림, 2003: 55).

45) 인류학자들은 문화를 연구할 때 경험 주체자가 어떻게 실체를 규정하는가를 강조하는 에믹적 관점과 연구자의 관점을 강조하는 에틱적 관점 두 가지 관점에서 접근한다(이용식, 2003: 77).

을 바라보는 외부자적 관점만으로는 교육환경이 지니고 있는 문화적·내재적 차원의 고유한 측면을 간과할 수 있다(정용교, 2001: 332)는 점을 고려해 볼 때, 특히 다문화 리터러시 교육환경에서는 두 관점의 공유가 필요하다. 다문화 리터러시 교육의 대표적인 사례인 유레카 프로그램의 환경이 되는 국경없는마을은 다문화사회의 전반적인 특성과 지역사회的高유성을 반영하고 있고, 구성원들의 문화적 개별성과 다양성을 동시에 지니고 있다. 거시적이고 에티적 관점에서만 다문화사회 환경을 조명한다면 지역사회에 대한 세부적인 이해가 부족한 상태에서 교육의 부정적 결과를 초래할 수 있다. 따라서 지역사회 내의 다양한 문화에 대한 개별적인 이해와 올바른 인식을 바탕으로 하는 에믹적 관점이 병행되어야 한다. 다음 [그림 3-2]에 유레카 프로그램을 향한 연구자의 관점을 제시하였다.



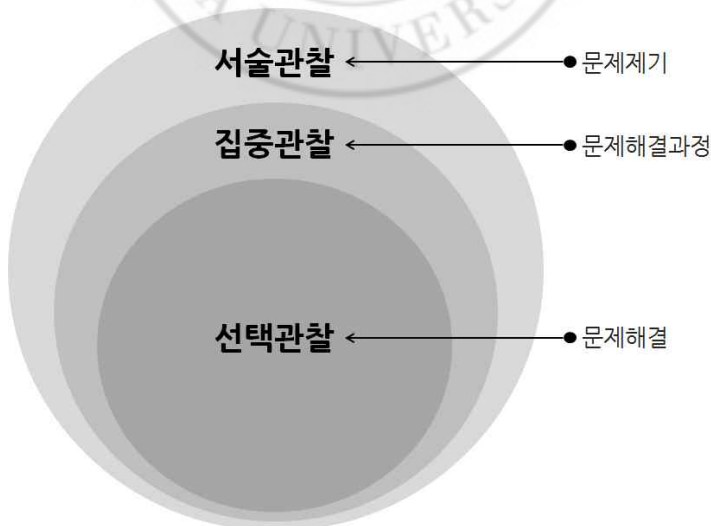
[그림 3-2] 연구자의 관점

경험연구는 관점, 과정, 참여 등에 주목하면서 무엇보다 경험을 통한 질적연구의 과정을 중요시한다(조용환, 1998a: 3). 연구자는 학습자와 함께 유레카 프로그램의 구체적인 학습활동에 적극적으로 참여하여 성찰적 과정을 경험하였다. 이 과정에

문화의 개별성 및 지역사회의 고유성을 이해하는 에틱적 관점, 그리고 이론과 개념에 의존하여 다문화사회의 전반적인 특성과 문화 다양성을 이해하는 에틱적 관점을 동시에 유지하면서 참여관찰을 하였다.

본 연구의 자료 수집은 참여관찰, 면담, 성찰일지를 통해 이루어졌다. 관찰은 관찰자와 피관찰자의 관계에 따라 완전참여자, 관찰자로서의 참여자, 참여자로서의 관찰자, 완전 관찰자로 나눌 수 있다. 본 연구자는 2013년 1분기 교육과정에는 ‘참여자로서의 관찰자’로 교사회의, 학습활동, 발표, 평가, 성찰일지 확인 등의 모든 학습활동에 참여하여 한 모둠의 담당교사로서의 역할을 수행하면서 학습활동의 진행과정, 모둠활동, 학생들의 참여 모습 등을 관찰하였다. 2013년 2분기, 3분기, 2014년 1분기, 2분기 교육과정에서는 보조교사로 참여하여 학습활동을 참관은 하지만 수업에 직접 참여하지 않는 ‘관찰자로서의 참여자’로서의 역할을 수행하였다. 관찰 자료는 참여관찰일지에 기록하였다.

매 차시 프로그램 내에서의 관찰방법은 스프래들리(Spradley)가 제안한 서술관찰, 집중관찰, 선택관찰 방법을 순환적으로 사용하였다. 프로그램 전반에 대해서는 학습자들의 학습활동과 관련된 전반적인 상황을 지속적으로 서술관찰을 하였고, 특정 활동에 대해서는 연구의 범위를 좁혀 집중적으로 관찰하였으며, 특정 연구참여자에 대해서는 선택적으로 관찰하였다. 또한 문제제기가 일어나는 과정에는 서술관찰이, 문제가 해결되어가는 과정에는 집중관찰이, 문제 해결의 결과적인 부분에서는 선택관찰이 이루어졌다. 다음 [그림 3-3]에 연구자의 관찰방법을 제시하였다.



[그림 3-3] 연구자의 관찰방법

본 연구자는 에믹적 관점과 에틱적 관점을 유지하면서 다문화 리터러시 교육에 참여한 고등학생들의 학습 경험의 변화와 그 의미를 기술하였다. 먼저 매 차시 학습활동이 시작되는 상황에서부터 서술관찰이 시작되었다. 서술관찰은 학습자들의 학습활동과 관련된 전반적인 모습이 어떻게 나타나는가를 관찰하는 과정으로, 본 차시 프로그램의 주제와 목표가 드러나는 과정과 문제를 제기하는 과정을 관찰하였다. 집중관찰은 본 차시 프로그램의 문제가 해결되어가는 과정을 관찰하는 것으로, 학습자들의 역할을 수행해 나가는 과정을 집중적으로 관찰하였다. 선택관찰은 문제 해결 후의 발표와 평가, 그리고 성찰 단계에서의 탐구에 초점을 두었다. 본 연구자의 선택관찰의 주된 관심은 '다문화인식 개선 및 의식화'에 대한 것이었다.

면담은 두 가지 방식으로 이루어졌다. 비형식적 면담은 참여관찰 중에 연구참여자와의 대화에 의한 것으로, 모둠활동 중에, 학습활동을 정리하는 과정 중에, 각 분기의 캠프 일정 중에, 그리고 유레카 한마당이 끝난 다음에 자연스럽게 이루어졌다. 연구자는 연구참여자가 편하게 대화를 나누는 가운데 정보 제공자로서 반응할 수 있도록 대화의 방향을 제시하였다. 그리고 형식적 면담은 연구참여자와 명확한 시간과 장소를 정하여, 2013 유레카의 연구참여자를 중심으로는 2013 유레카 일정이 종료된 다음인 2013년 12월에 이루어졌고, 2014 유레카의 연구참여자를 중심으로는 2014 유레카 일정이 종료된 다음인 2014년 12월에 각각 한 차례씩 개별 또는 집단 면접으로 이루어졌다.

성찰일지는 학습 내용과 학습방법에 관한 성찰(강인애, 1997; 2003; 강인애·정은실, 2009: 98; Boud, 2001), 그리고 학습경험과 수업평가에 관한 성찰로 이루어졌다. 성찰일지는 학습활동의 시작 단계에서부터 마칠 때까지의 전 과정에서 학습자들이 느낀 바를 자유롭게 사고하고 확산적으로 쓸 수 있도록 하는 장점을 가지고 있다.

본 연구는 다문화 리터러시 교육에 참여한 학습자들에게 매 차시 학습활동이 끝난 후 학습 내용과 방법, 학습 경험과 수업평가에 대해 성찰일지를 작성하게 하였다. 성찰일지의 대상이 학습활동인 만큼 학습자들은 학습활동의 전 과정을 반추해보면서, 그 활동을 어떤 내용으로 어떤 방법으로 어떻게 경험하였는지에 대해 구체적으로 기록하도록 하였다.

2. 연구대상 프로그램 분석

2.1. 연구대상 프로그램

우리나라 청소년들의 지적 능력은 세계 최고 수준이지만 타인과의 관계 맺기와 같은 사회적 상호능력은 세계 최하위로 조사되었다.⁴⁶⁾ 이는 현장이 배제된 채 교실 내에서의 전통 수업이 강조되고 있는 입시위주의 학교교육과 무관하지 않고, 공동체의 일원으로 참여하고 사회적으로 협력할 수 있는 기회를 부여하지 못하고 있는 현실의 문제가 그 원인으로 작용한다고 볼 수 있다.

청소년 교육의 문제는 소수집단에 대한 태도에서도 나타나고 있었다(양계민 외, 2009: 71-73). 이러한 태도는 국내의 문화적·인종적 소수집단이 한국 사회에 피해를 주거나 제한된 자원을 빼앗아갈 수 있고 문화적·인종적 소수집단이 내집단으로 범주화할 수 있는 한국사회의 현실에 위협이 될 수 있다고 간주하였다. 특히 고등학생들의 경우 인지와 정서 등 인식수준에서의 수용성은 높지만 소수집단을 내집단으로 받아들이는 수준에서는 덜 수용적인 경향성을 지니고 있으며, 또한 한민족 정체성이 높을수록 사회적 거리감은 멀게 지각하는 것으로 나타났다. 이를 해결하기 위해서는 구체적으로 적용 가능하고 종합적이며 체계적인 다문화교육 프로그램을 개발하고 보급하는 것이 시급한 현실임에도 불구하고 현장에서 실행되고 있는 다문화교육 프로그램은 일회적으로 그치는 경우가 많았다.

성인으로 성장하기 직전의 가장 민감한 청소년 시기를 보내고 있는 고등학생들은 다양한 문화와의 긍정적인 접촉을 통해서 감수성을 발달시켜야 하고 개인적 경험으로부터 출발한 자신들의 학습 경험을 사회적 경험 및 초국적 경험으로 발전시킬 수 있게 하는 현장 중심의 다문화 리터러시 교육의 참여를 유도해야 한다.

2.1.1. 유레카 프로그램의 개발 배경

경기도 안산시 단원구 원곡동⁴⁷⁾ (사)국경없는마을 한국다문화학교⁴⁸⁾에서는 주말

46) 한국교육개발원과 한국청소년정책연구원의 '2010 한국청소년 핵심역량 진단조사' 보고서에 따르면 국제학업성취도평가(PISA), 국제시민의식교육연구(ICCS) 등 국제 비교 자료를 기초로 '청소년 핵심역량지수'를 개발해 비교한 결과, 한국 청소년들의 '지적 역량'은 비교대상 36개국 중 2위를 차지하였고, 공동체의 일원으로 참여하고 사회적으로 협력하는지를 묻는 '사회적 상호작용 역량'에서는 비교 대상 36개국 중 35위를 차지하였다(김기현, 2010: 22).

47) 안전행정부는 '2014년 지방자치단체 외국인주민 현황'을 통해 2014년 1월 1일을 기준으로 국내 거주 장기체류 외국인, 귀화자, 외국인 자녀 등 외국인주민이 총 1,569,740명으로 집계됐다고 밝

시간을 이용하여 국제이주 배경이 없는 다수 고등학생들을 대상으로 다문화교육을 실행하였다. 다문화교육 프로그램으로 2012년에 실시한 ‘국경없는마을 RPG(Role-Playing Game) 프로그램’, 그리고 2013년과 2014년에 실시한 ‘청소년 다문화 유레카 프로그램(이하 유레카 프로그램)’이 있다.

2012년의 RPG 프로그램은 ‘2012 꿈다락 토요문화학교’ 프로그램으로 2012년에 주5일 수업제가 전면적으로 시행되면서 문화체육관광부가 주최하고 한국문화예술교육진흥원과 16개 시·도 문화예술교육지원센터가 주관하여 진행한 주말 문화 프로그램이었다. 꿈다락 토요문화학교는 전국 151개 기관에서 진행되었으며, 프로그램의 내용은 공연예술, 조형예술, 시각예술, 인문예술 분야에 대한 기초이해교육을 통하여 문화예술의 사고력을 향상시키고자 하는 장르융합 프로그램과 특성화된 문화예술교육을 통해 특정 주제와 장르에 대한 이해를 증진시키고자 하는 주제특화프로그램으로 진행되었다.

꿈다락 토요문화학교의 프로그램 중의 하나인 국경없는마을 RPG 프로그램은 이민자 밀집지역인 안산시 단원구 원곡동의 지역적 특성을 활용한 다문화체험교육 프로그램으로 진행되었다(전영은·김영순, 2012: 59). 전반적인 프로그램의 구성은 학습자들이 과제를 수행하는 과정에 국경없는마을의 이민자들과 소통을 통하여 다문화적 경험을 체득하도록 하였다. 프로그램에 참여한 학생들은 상이한 공간에서의 음식문화체험, 그리고 상이한 이미지와 관련된 다양한 문화적 체험을 통하여 인식의 변화로 나아가는 것을 확인할 수 있었다.

2013년과 2014년의 유레카 프로그램은 체험활동 부분에 있어서 RPG 프로그램의 활동영역을 발전시키고 교육의 관점 및 프로그램의 구성적·실행적 영역을 한층 심화시켰다. 유레카 프로그램은 비판적 교육학에 기반을 둔 다문화 리터러시 교육의 프로그램 사례였다. 국제이주 배경이 없는 다수 고등학생들에게 다문화현장에서 리터러시 교육을 실시하였으며, 참여한 고등학생의 학습 경험에서 프락시스(praxis)

했다. 이는 전체 주민등록인구(51,141,463명) 대비 3.1% 수준으로, 대전시(1,532,811명) 인구보다 많다. 거주 시·도별로는 경기도가 492,790명(31.4%), 서울시가 415,059명(26.4%)이었고, 인천을 포함한 수도권에 전체 외국인주민의 63.1%가 살고 있는 것으로 나타났다. 시·군·구별로는 경기도 안산시가 75,137명이었고, 특히 읍·면·동별로 보면 안산시 원곡본동의 경우 주민등록인구 대비 89.4%에 달하는 29,726명이 사는 것으로, 전국 기초자치단체 중에서 주민등록인구 대비 등록 외국인수가 가장 많은 곳으로 나타났다(2014.07.03.10:06. 국민일보).

48) 국경없는마을은 전통적인 의미에서의 국가공동체를 부정하고, 이민자에 대한 차별과 배제를 문화적으로 극복하고 다양성과 유동성을 인정하는 다문화 공동체를 표방하고 있다(국경없는마을 다문화 사회교육원, 2007; 박천웅 편저, 2011). (사)국경없는마을은 지속적으로 증가하는 다문화가정 자녀들이 사회의 건강한 구성원으로서 역할을 할 수 있도록 지원하기 위해 2011년 2월 24일 ‘한국 다문화학교(MSK)’를 개교하였다(<http://mschool.org>).

함양을 통한 다문화인식의 개선을 목표로 하였다.

이 프로그램은 소수자 중심의 다문화교육을 넘어 다수 청소년을 대상으로 학교 밖의 다문화현장에서 실시한 다문화 리터러시 교육의 프로그램 사례라는 점에서 의의가 있다고 할 수 있다. 다문화 리터러시 교육에 참여한 고등학생들은 국경없는마을의 다문화현장에서 이민자를 직접 만나고 실제적인 다문화현장의 텍스트에 대한 리터러시를 통하여 잠자고 있는 침묵의 다문화에서 잠을 깨우게 하는 교육과정을 경험하였다.

유레카 프로그램의 개발자는 프로그램의 개발 의도에 대해 다음과 같이 밝혔다(박천웅, 2013: 19-20). 첫째, 유레카 프로그램은 인간화된 다문화사회의 형성을 추구한다. 국제이주 배경이 없는 고등학생들은 교육을 통하여 주류사회가 가지고 있는 의식에 대하여 의문을 제기하고 실천적 문화행동을 통해 이민자들이 자신들과 함께 더불어 살아가기 사람이라는 것을 인식할 수 있다. 둘째, 유레카 프로그램은 대화와 토론 교육을 추구한다. 대화와 토론 교육은 학습자의 경험과 지식의 언어를 가지고 문제제기식 교육의 과정에서 자신이 몰랐던 다문화에 대한 의식을 새롭게 할 수 있고 타자의 문화에 대한 새로운 의식의 변화를 주문할 뿐 아니라 차별의 대상이 되는 문화가 없음을 일깨울 수 있다. 셋째, 유레카 프로그램은 침묵의 다문화로부터의 탈출을 추구한다. 프레이리의 성인문맹퇴치교육이 침묵의 문화로부터의 탈출이었다면, 다문화 리터러시 교육은 지배된 다문화 담론의 신화로부터의 탈출을 의미한다. 다수자를 대상으로 하는 다문화 문맹퇴치교육을 통해 다수자의 다문화인식을 개선할 수 있다. 넷째, 유레카 프로그램은 현장중심의 교육을 추구한다. 국제이주 배경이 없는 다수자 고등학생들은 실제 다문화사회 현실과 마주침으로서 다문화사회를 학습자 스스로 파악해 나갈 수 있게 된다. 국경없는마을의 다문화현장의 다양한 텍스트는 학생들이 다문화사회에 대한 편견을 극복할 수 있는 동기 유발이 가능한 매개가 될 수 있다.

2.1.2. 유레카 프로그램의 구성적 영역

유레카 프로그램의 구성적 영역을 살펴보기 위해 추진과정, 참여 대상, 교육과정 및 교육내용 사례 등을 검토하였다. 다음 <표 3-1>에 유레카 프로그램에 대한 전반적인 추진과정을 제시하였다.

<표 3-1> 유레카 프로그램의 추진과정

구 분	[2013 유레카] 2013.04.20~2013.10.19			[2014 유레카] 2014.06.21~2014.10.25	
	[1분기] 04.20~ 06.01/02	[2분기] 06.15~ 07.27/28	[3분기] 08.10 ~ 09.14/15	[1분기] 06.21~ 08.09/10	[2분기] 8.23~ 10.18/19
1차시	04.20	06.15	08.10	06.21	08.23
2차시	05.04	06.22	08.17	06.28	08.30
3차시	05.11	07.06	08.24	07.05	09.13
4차시	05.18	07.13	08.31	07.19	09.20
5차시	05.25	07.20	09.07	07.26	09.27
6차시	06.01/02	07.27/28	09.14/15	08.02	10.04
7차시				08.09/10	10.18/19
유레카 신문	1호 발행 2013.07	2호 발행 2013.10	3호 발행 2013.11	4호 발행 2014.09	5호 발행 2014.11
유레카 한마당	2013 유레카 한마당 2013. 10. 19. 토 오전 10:30~오후 3:30			2014 유레카 한마당 2014. 10. 25. 토 오전 10:00~오후 3:30	

유레카 프로그램은 2013년과 2014년에 실시되었다. 2013 유레카는 총 3분기 교육과정으로 진행되었다. 매 분기마다 6차시의 프로그램이 진행되었고, 매분기 교육과정이 끝난 후에 유레카 신문이 발행되었다. 그리고 총 3분기 교육과정이 종료된 후에는 2013 유레카 한마당이 진행되었다. 2014 유레카는 세월호 침몰사고로 인해 계획보다 늦게 프로그램이 진행되어 총 2분기 교육과정으로 진행하였다. 이로 인해 기존의 프로그램 일정을 6차시에서 7차시로 일부 수정하였다. 그리고 7차시의 프로그램이 끝난 후에 유레카 신문이 발행되었다. 총 2분기 교육과정이 모두 끝난 다음에는 2013 유레카 교육과정과 같이 2014 유레카 한마당이 진행되었다. 다음 <표 3-2>에 유레카 프로그램에 참여한 대상을 제시하였다.

〈표 3-2〉 유레카 프로그램의 참여 대상(2013~2014)

(단위: 명)

구분	2013년			2014년	
	1분기	2분기	3분기	1분기	2분기
교사	4	5	5	5	5
학생	24	22	24	24	26
학교	W	W	C	C	A
학년	2	2~3	1~2	1~2	1~2

유레카 프로그램에는 〈표 3-2〉와 같이 2013년과 2014년의 총 5분기 교육이 진행되는 동안, 경기도 안산시 소재의 W고등학교, C고등학교, A고등학교의 1~3학년의 남녀 고등학생 120명이 참여하였다. 이 기간 동안에 참여한 교사는 인천 1대학교에서 다문화비평 전문가 교육과정을 수료한 교사들이었다. 다음 〈표 3-3〉에 2014 유레카의 교육과정 및 교육내용을 사례로 제시하였다.

〈표 3-3〉 2014 유레카 교육과정 및 교육내용 사례

차시 (주제)	프로그램	동기유발	내용구성	다문화현장 텍스트	다문화 리터러시 교육 학습활동		
					인식관심	비판적성찰	행동실천
1차시 (인식)	내가 다문화를 말하다	일본놀이 (겐다마)	다문화 비평교육	세계지도 마인드맵 갈등나무 자유주제	다문화 사회 이해	이데올로기, 선입관	다문화 표현하기
2차시 (접촉)	마을 스토리를 말하다	중국놀이 (팔각건 돌리기)	다문화 스토리텔링	이주노동자 결혼이주여성 이민자 상인 이민자 봉사자	타문화 이해	다름과 차이	마을 스토리 표현하기
3차시 (이해)	이민 역사를 공부하다	한국놀이 (묵, 찌, 빠)	다문화사회 정주와 배제 이해	근대화 이전 일제 강점기 해방 이후 근현대	소수자 이해	초국적 이민자의 삶	공감적 실천
4차시 (뉴스)	오늘은 내가 기자다	필리핀 놀이 (잭스톤)	뉴스 비평 및 실습	보도 기사 설문 기사 영상 기사 인터뷰 기사	뉴스 분석과 제작 이해	기사의 이면	기사로 표현하기

차시 (주제)	프로그램	동기유발	내용구성	다문화현장 텍스트	다문화 리터러시 교육 학습활동		
					인식관심	비판적성찰	행동실천
5차시 (사진)	사진에 스토리를 입히다	베트남 놀이 (잠자리)	이미지 비평 및 실습	인물 먹거리 여가 생활 다문화 기호	사진 분석과 제작 이해	사회적 거리감	사진으로 표현하기
6차시 (영상)	영상으로 표현하다	태국놀이 (물놀이)	영상 비평 및 실습	먹거리 VJ 광고패러디 뮤직 비디오 팀 학습활동 촬영	영상 분석과 제작 이해	타자 이해	영상으로 표현하기
7차시 (문화)	이민자와 함께 만들다	공동체 놀이 (토끼나라, 거북이나라)	문화 체험 및 소통	몽골 문화 필리핀 문화 스리랑카 문화 인도네시아 문화	지구공동체 이해	타자의 가치	문화 공연하기
이론적 실천 (분기 후 별도 차시)		유레카 신문을 만들다			유레카 신문 4호 발행		
		다문화 공동체를 만들다			2014 유레카 한마당		

<표 3-3>에서 예시로 제시한 2014 유레카의 1분기 교육과정은 총 7차시로 진행되었다. 매 차시의 프로그램은 각 나라의 게임을 활용하여 동기를 유발시킨 다음, 주제에 부합된 교수자의 강의를 듣고 모둠활동을 진행하였다. 각 모둠의 구성원들과 함께 대화와 토론 과정을 통하여 모둠의 과제를 해결할 수 있는 문제를 제기하면서 본격적인 학습활동을 시작하였다. 모둠의 구성원들은 각자 모둠의 문제를 해결하기 위해 국경없는마을의 실제적인 다문화현장의 텍스트를 경험하면서 다문화 리터러시 교육의 학습활동을 수행하였다.

프로그램의 교육내용은 다음과 같이 구성되었다. 다문화 비평 교육 기초, 다문화 스토리텔링, 다문화사회 정주와 배제 이해, 뉴스 비평 및 실습, 이미지 비평 및 실습, 영상 비평 및 실습, 문화 체험 및 소통, 그리고 이론적 실천으로 유레카 신문을 만들기과 유레카 한마당으로 내용을 구성하여 프로그램을 진행하였다. 본 연구자는 다문화 리터러시 교육의 프로그램 사례를 다문화적 지식구성의 측면, 다문화적 태도형성의 측면, 다문화적 행동실천의 측면에 따른 앞의 교육, 성찰의 교육, 행함의 교육이라는 구성적 영역을 통해 나타나는 프락시스의 의미를 살펴보았다.

2.1.3. 유레카 프로그램의 실행적 영역

유레카 프로그램의 실행적 영역을 살펴보기 위해서 프로그램의 준비과정, 교수·학습 지도안 등을 검토하였다.

유레카 프로그램은 (사)국경없는마을에서 개발하였다. 프로그램 운영자는 프로그램을 진행하기 전에 프로그램에 참여하게 될 고등학생들과 교사들을 구성하였다. 고등학생들은 안산시 소재 고등학교에 공문을 보내어 다문화 담당교사의 추천을 받아 학부모의 동의서를 받은 학생들로 구성하였다. 참여가 결정된 이들 고등학생들에게는 프로그램 운영자가 한 차례 학교를 방문하여 오리엔테이션을 갖고 프로그램의 전반적인 학습활동 개요를 설명하였다.

교사들은 인천 I대학교에서 다문화비평가 과정을 수료한 교사들 중에서 참여 의사를 밝힌 교사를 중심으로 구성하였다. 본격적으로 프로그램이 운영되기 전에 참여 교사들과의 여러 차례 회의를 진행하여 교육과정 및 세부적인 내용을 안내하였다. 그리고 고등학생들의 비평교육의 이론적 기반을 마련하기 위해 전문 강사를 섭외하고 강의 내용에 대한 자료를 요청받아 학습자의 학습활동 노트를 만들었다. 또한 다문화현장의 동선을 미리 점검하였고, 학습활동에 필요한 정보를 담고 있는 다양한 학습 자료를 준비하였고, 학습자들이 학습활동 과정에 접촉하게 될 이민자 인터뷰(interviewee)도 미리 섭외하였다.

다음 <표 3-4>에 유레카 프로그램의 ‘뉴스 비평 및 실습’에 대한 교수·학습 지도안을 제시하였다.⁴⁹⁾

<표 3-4> 유레카 프로그램의 교수·학습 지도안

학습 주제	‘뉴스 비평 및 실습’을 통해서 보도 태도와 보도 프레임이 수용자에게 미치는 영향에 대해 이해할 수 있다.
학습 개요	보도 태도와 보도 프레임에 대한 이해를 바탕으로 실제적인 미디어 자료를 비평해 보고 제작활동을 해 봄으로써 제작자의 자세와 수용자와의 관계를 살펴본다.
학습 목표	1. 보도 태도와 보도 프레임을 이해할 수 있다. 2. 실제적인 미디어 자료를 비평할 수 있다. 3. 제작자의 태도와 관점이 수용자에게 미치는 영향에 대해 설명할 수 있다. 4. 다문화현장을 취재하여 뉴스를 제작할 수 있다.

49) <표 3-4>는 2014년 7월 19일에 실행한 2014 유레카의 1분기 4차시 프로그램 ‘뉴스 비평 및 실습’에 대한 교수·학습 지도안의 예시이다.

학습 환경	교실, 현장	학습 준비물	ppt, 전지, 필기도구, 학습활동 자료
학습 모형	강의, 모둠활동(개별학습, 협동학습)		
학습 시간	오전 10시 ~ 오후 1시 30분 (3시간 30분 = 210분)		

학습 단계	교수·학습 활동	
도입 10분	인사(1분)	▶ 인사를 하면서 수업 분위기를 조성한다.
	동기 유발 (7분)	▶ 세계 여러 나라의 전통놀이를 통해 본 차시의 문제제기를 위한 미션지를 선택한다. - 필리핀 전통놀이인 잭스톤을 보며 어느 나라의 놀이인지 질문하고 어떻게 하는 놀이인지 추측해 보게 하면서 학습자의 호기심을 자극한다.
	학습 목표 제시 (2분)	▶ 학습 목표를 제시하며 본 차시 프로그램을 안내한다. - 미디어의 실제 자료를 통해 미디어에 내재되어 있는 보도 태도와 보도 프레임이 수용자에게 미치는 영향에 대해 인식하도록 한다.
전개 70분	미디어 비평의 이해 (50분)	▶ 보도 태도 분석에 대한 이해 - 긍정적 태도, 부정적 태도, 중립적 태도 ▶ 보도 프레임 분석에 대한 이해 - 동화 프레임, 통합 프레임, 분리 프레임, 주변화 프레임 ▶ 실제적인 미디어 자료 분석 1 -공통과제 - 전체 활동을 통하여 미디어 비평에 대한 이론을 바탕으로 하여 전체 모둠이 다함께 공통 자료를 분석해 본다. ▶ 실제적인 미디어 자료 분석 2 -모둠별 과제 - 모둠활동을 통하여 모둠별 자료를 분석하면서 문제제기를 시작한다.
	모둠 활동 (20분)	▶ 문제제기 - 모둠의 구성원들은 모둠별 과제(보도 기사, 설문 기사, 영상 기사, 인터뷰 기사)에 따라 구체적인 학습활동에 관한 문제제기를 하고 다문화현장에서의 활동 계획을 토론한다. 모둠의 구성원들은 학습자들 간, 학습자들과 교사 간에 상호 신뢰적인 관계를 형성하고 대화와 토론의 상호작용을 통하여 의사결정을 한다. ▶ 현장중심 - 현장활동에 대한 인터뷰 질문을 구성하고 구성원들의 역할을 결정한다. ▶ 학습자중심 - 학습자들은 학습의 주체자로서 학습의 권한과 책임을 가지고 모든 학습의 과정을 주도한다.

학습 단계		교수·학습 활동
전개2 110분	현장 활동 (50분)	<ul style="list-style-type: none"> ▶ 문제중심 - 각 모듬의 구성원들은 현장에서 어떤 상황을 취재하여 어떤 태도와 프레임의 가지고 뉴스를 작성할 것인지에 대한 비판적인 사고를 끊임없이 작동하고, 대화와 토론의 상호작용을 통하여 리터러시 교육의 학습활동을 진행한다. ▶ 현장중심 - 모듬의 구성원들은 계획에 따라 현장에서 인터뷰를 하고 녹음, 사진, 기록 등 뉴스를 작성하기 위한 자료를 수집한다. ▶ 학습자중심 - 모듬의 구성원들은 모듬의 문제를 해결하기 위하여 각자의 역할을 책임감 있게 수행한다.
	간식 (10분)	<ul style="list-style-type: none"> ▶ 미디어 비평의 내용을 정리하고 휴식을 취하면서 모듬활동을 준비한다.
	모듬 활동 (30분)	<ul style="list-style-type: none"> ▶ 문제 해결 - 현장에서 수집한 자료를 바탕으로 하여 모듬의 구성원들의 태도와 프레임을 반영하여 문제를 해결한다. 모듬의 구성원들은 모든 구성원들의 관심, 사고, 시각 등의 개별성을 존중하면서 다양한 의견과 학습 경험을 최종적으로 수렴하여 합의를 이끌어낸다. ▶ 현장중심 - 현장에서 수집한 자료의 의미를 부각시키면서 스토리텔링을 구성한다. ▶ 학습자중심 - 교사는 학습자의 동료 학습자 또는 학습의 조력자로서 역할을 수행하고 학습자들은 협동학습을 통해 기사의 최종안을 완성한다.
	발표 · 평가 · 피드백 (20분)	<ul style="list-style-type: none"> ▶ 전체 활동 과정에 4개 모듬의 발표를 듣고 상호 평가와 피드백을 한다. - 각 모듬은 기사글의 최종안을 발표한다. - 각 모듬의 발표자 한 명이 발표를 하고 모든 학습자들은 경청하면서 발표 내용을 평가한다. - 발표가 끝나면 학습자 간의 질의응답이 이루어지고 교수자의 피드백을 받는다.
전개 3 15분	성찰일지 (15분)	<ul style="list-style-type: none"> ▶ 학습자의 내면의 소리를 학습 과정의 경험을 통하여 반성하고 드러내어 봄으로써 새로운 시각과 깊이를 발견할 수 있는 시간이다. - 미디어를 비평하고 실제적인 현장의 학습 경험을 되짚어봄으로써 그동안 자신의 생각에 대해 성찰의 시간을 갖게 된다.
정리 5분	학습 내용 정리 (3분)	<ul style="list-style-type: none"> ▶ 미디어를 통해 바라본 세상과 실제적인 현장활동을 통해 경험한 세상과의 차이를 이야기하고, 그동안 자신이 바라본 세상에 대해 스테레오 타입과 편견이 있었음을 인식하도록 하며 학습 내용을 정리한다.

학습 단계		교수·학습 활동
	다음 차시 예고(2분)	▶ 교사는 학습자들의 인식을 수정하기 위해서 어떻게 해야 할 것인지에 대해 물음을 제기하면서 다음 차시 프로그램(영상 비평 및 실습)에 대해 간단히 예고한다.

〈표 3-4〉의 예시에서 제시한 프로그램은 도입 단계에서는 동기 유발 게임을 통해서 학습자 간의 서먹서먹한 분위기를 부드럽게 하고 학습활동에 대한 호기심을 자극하는 시간으로 구성하였다. 학습 목표 제시 단계에는 미디어 비평과 실습에 대한 학습 목표를 제시하며 프로그램을 안내하였다.

전개 단계는 세 부분으로 구성하였고, 모든 부분에서 문제제기식 교육, 현장중심 교육, 학습자중심 교육이 수행되었다.

전개 1단계에서는 미디어 비평의 이론적 기초를 다지고 실제 다문화 관련 자료를 통해서 미디어에 내재되어 있는 보도 태도와 보도 프레임이 수용자에게 미치는 영향에 대해 인식하도록 하였다. 그리고 모둠활동을 통해서 다문화현장의 학습활동에 대한 역할 분담과 인터뷰 질문 등을 준비하였다.

전개 2단계에서는 현장에 직접 참여하여 다문화 리터러시 교육의 학습활동을 수행하였다. 이어 교실에 들어와 간식을 먹으면서 모둠활동을 통하여 모둠별 문제에 대한 최종안을 도출해내고 전체 활동을 통하여 4개 모둠의 학습활동 결과를 발표하였다. 발표가 끝나면 학습자 간의 질의응답, 상호 평가, 교수자의 피드백을 받았다.

전개 3단계에서는 학습의 과정과 현장활동의 학습 경험을 통하여 자신의 생각을 드러내는 성찰의 시간을 가졌다. 성찰의 내용은 학습 내용, 학습 방법, 학습 경험, 수업 평가에 대해 자율적으로 다양하게 기술하도록 했다.

정리 단계에서는 미디어를 통해 바라본 세상은 어떠했으며 실제로 현장활동을 통해 경험한 세상과는 어떠한 차이가 있는지를 이야기하고, 그동안 자신이 바라본 세상에 대한 수정을 위해서는 어떻게 해야 할 것인지에 대해 물음을 제기하면서 학습 내용을 정리하였다.

2.2. 프로그램 분석 방법

우리나라 고등학생들은 입시 경쟁이라는 현실적인 압박으로 인하여 학교 다문화 교육에 실제적인 다문화현장의 텍스트를 활용하여 리터러시를 할 수 있도록 하는 교육과정의 적용이 매우 어려운 상황이다. 또한 현장 경험을 통한 비판적 성찰이나 이론적 실천을 기대하기는 더욱 힘든 실정이다. 따라서 학교 다문화교육은 현장의 경험보다는 교실 수업의 연장선에서 학습 자료에 의존한 이해교육의 수준을 넘어설 수가 없다.

이러한 문제는 우리나라의 고등학생들이 동남아시아 이주노동자들을 지원하는 사회정책 등에 대해서는 긍정적인 태도를 보이지만 이들과 친밀한 관계 맺기를 꺼려하고 배타적인 태도를 보인다는 연구결과를 통해서도 알 수 있다(윤인진·송영호·김상돈·송주영, 2010). 고등학생들에게 다문화 리터러시 교육이 절실히 요구되는 이유이다.

다문화교육은 이제 교실 수업만으로 해결될 수 없다. 우리 사회는 고등학생들이 더 이상 세상의 굴레에 순응할 수밖에 없는 수동적인 존재가 아니라 세상의 변화를 주도할 수 있는 존재임을 인식하여야 한다. 그리고 그들에게 세상의 변화를 읽어낼 수 있도록 하는 교육의 기회를 제공해야 한다.

고등학생들에게 다문화사회의 현실의 변화를 경험하게 함으로써 이데올로기로부터 답습하여 내면에 암묵적으로 자리 잡게 된 다양한 스테레오타입들을 성찰하고 드러낼 수 있을 것으로 본다. 진정한 의미의 성찰이 선행될 때 실천은 가능해진다. 이론과 실천을 아우르는 교육의 선진화는 다양성의 공존과 사회통합의 밑거름이 되어 발전적인 방향으로 나아갈 수 있을 것이다.

비판적 교육학의 관점에 기반한 다문화 리터러시 교육에는 프락시스의 요소가 포함되어 있어야 한다. 다문화 리터러시 교육의 구성적 영역에 포함되어야 할 프락시스 요소를 다음과 정리할 수 있다. 첫째, 앞의 교육과정에는 지식과 관심이 통합된 해방적 인식관심을 통해 지식의 특성에 대한 패러다임을 이해하고 지식을 사회적으로 재구성하여 활용되는 지식으로 의미화하는 과정이 포함되어야 한다. 둘째, 성찰의 교육과정에는 앞에 대한 성찰과 행함에 대한 성찰 그리고 사회·문화적 맥락을 분석하는 비판적 성찰의 과정이 포함되어야 한다. 셋째, 행함의 교육과정에는 앞이 전제된 실천과 성찰을 통한 행동의 강화 그리고 사회변화를 지향하는 행동의 실천 과정이 포함되어야 한다.

그리고 다문화 리터러시 교육의 실행적 영역에 포함되어야 할 프락시스 요소를 다음과 정리할 수 있다. 첫째, 문제제기식 교육과정에는 비판적인 사고를 유발하고 의사소통적 상호관성을 기반한 대화와 토론을 통해 사회변화를 위해 문제를 제기·해결하기 위해 노력할 수 있도록 하는 과정이 포함되어야 한다. 둘째, 현장중심 교육과정에는 사회·문화적 관점과 결합하여 타자의 문화와 삶을 인식하고 실제적이며 구체적인 학습 환경에서의 참여 기회를 통해 다양성을 수용할 수 있도록 하는 과정이 포함되어야 한다. 셋째, 학습자중심 교육과정에는 구성주의 인식론을 토대로 하여 학습자는 학습의 주체자로서 역할을 수행하고 교사는 학습자와의 상호신뢰적 관계를 형성하여 학습의 가치와 효율성을 증진시킬 수 있도록 하는 과정이 포함되어야 한다.

본 연구는 다문화 리터러시 교육의 프로그램 사례를 분석하기 위해 구성적 영역 및 실행적 영역에 대한 의미를 비판적 교육학의 관점에서 분석하였다. 다문화 리터러시 교육이 학습 목표를 달성하기 위해서는 앎의 교육, 성찰의 교육, 행함의 교육이라는 구성적 영역 간의 순환적인 과정과 문제제기식 교육, 현장중심 교육, 학습자중심 교육이라는 실행적 영역 간의 유기적인 과정을 필요로 한다. 다문화 리터러시 교육의 학습활동이 수행되는 전반에는 프락시스의 요소가 나타날 것이다. 다음 <표 3-5>와 <표 3-6>은 유레카 프로그램에 프락시스가 어떻게 나타나는지 알아보기 위해 이론적 논의에서 살펴본 구성적 영역과 실행적 영역의 내용요소를 분석틀로 활용하였다. 유레카 프로그램의 구성적 영역의 분석틀은 <표 3-5>와 같다.

<표 3-5> 유레카 프로그램의 구성적 영역 분석틀

영역	분석 내용	분석 요소
앎의 교육	실천 가능한 지식을 구성하고 의미화 하도록 교육하는가?	문제 해결을 위한 사고 작용, 경험 기반 탐구, 주체적 경험 활동, 오감을 통한 지식과 관심, 타문화 이해, 소수자 이해, 타자의 가치 이해, 불평등 인식, 지식의 재구성, 활용되는 지식, 지식의 의미화
성찰의 교육	앎과 행함에 대해 비판적으로 사고하고 성찰하도록 교육하는가?	앎의 근원 인식, 경험의 재구성, 경험의 지적 성장 도모, 문제설정·사실관찰·도출된 해결안 비교, 체계적·적극적 탐구활동, 경험과 행함의 연속성 도모, 목적과 결과물 비교, 개인적·사회적 행위 성찰, 비판적 성찰
행함의 교육	이론적·성찰적·행동적으로 실천하도록 교육하는가?	앎이 전제된 실천, 삶의 방향·목표 설정, 주체적 활동, 가치관의 내면화, 성찰이 전제된 행동 강화, 선한 행위 지향, 일관된 행동의 실천, 사회변화를 지향하는 행동 실천, 의식화의 귀결, 행동의 표출, 사회 불평등 대항

〈표 3-5〉는 유레카 프로그램에 프락시스가 어떻게 나타나는지 구성적 영역에서 알아보기 위한 분석틀이다. 첫째, 삶의 교육은 실천 가능한 지식을 구성하고 의미화 하도록 교육하는가를 의미한다. 이러한 삶의 교육은 문제 해결을 위한 사고 작용, 경험 기반 탐구, 주제적 경험 활동, 오감을 통한 지식과 관심, 타문화 이해, 소수자 이해, 타자의 가치 이해, 불평등 인식, 지식의 재구성, 활용되는 지식, 지식의 의미화 등이 나타나도록 교육하는가에 방점을 두고 분석하였다.

둘째, 성찰의 교육은 삶과 행함에 대해 비판적으로 사고하고 성찰하도록 교육하는가를 의미한다. 이러한 성찰의 교육은 삶의 근원 인식, 경험의 재구성, 경험의 지적 성장 도모, 문제설정·사실관찰·도출된 해결안 비교, 체계적·적극적 탐구활동, 경험과 행함의 연속성 도모, 목적과 결과물 비교, 개인적·사회적 행위 성찰, 비판적 성찰 등이 이루어지도록 교육하는가에 초점을 두고 분석하였다.

셋째, 행함의 교육은 이론적·성찰적·행동적으로 실천하도록 교육하는가를 의미한다. 이러한 행함의 교육은 삶이 전제된 실천, 삶의 방향·목표 설정, 주제적 활동, 가치관의 내면화, 성찰이 전제된 행동 강화, 선한 행위 지향, 일관된 행동의 실천, 사회변화를 지향하는 행동 실천, 의식화의 귀결, 행동의 표출, 사회 불평등에 대항하는 행동 등이 나타나도록 교육하는가에 관심을 두고 분석하였다. 다음 〈표 3-6〉은 유레카 프로그램의 실행적 영역의 분석틀이다.

〈표 3-6〉 유레카 프로그램의 실행적 영역 분석틀

영역	분석 내용	분석 요소
문제제기식 교육	대화를 통해 문제를 제기하고 해결하고 결과를 도출하도록 교육하는가?	비판 의식, 문제제기, 문제해결, 비판적 사고 유발, 문제제기를 통한 자신의 성찰, 문제제기를 통한 세계의 성찰, 문제의식을 통한 지식의 재구성, 문제의식을 통한 지식의 의미화, 의사소통적 상호주관성을 기반한 대화, 협력적 의사소통을 기반한 토론, 비판적 현실 개입
현장중심 교육	다문화현장 텍스트를 통해 실제적인 과제를 수행하도록 교육하는가?	사회·문화적 관점의 결합, 타자의 문화와 삶에 대한 인식, 타자를 통한 자신의 경험 성찰, 사회적 상호작용, 현장 참여 기회, 현장의 복합성 이해, 지역사회와 연계성, 현장의 다양성 수용, 공존하는 삶의 태도 수용, 현장에서의 접촉을 통한 공감
학습자중심 교육	학습자가 권한과 책임을 가지고 주도적으로 학습활동을 하도록 교육하는가?	구성주의 인식론, 체험적·성찰적 학습활동, 경험적·참여적 탐구활동, 학습자는 학습의 주체자, 교사는 학습활동의 조력자, 교사와 학습자 간 상호신뢰적 관계, 교사와 학습자 간 성찰을 통한 학습 통제, 학습의 가치 증진, 학습의 효율성 증진, 상호존중

〈표 3-6〉은 유레카 프로그램에 프락시스가 어떻게 나타나는지 실행적 영역에서 알아보기 위한 분석틀이다. 첫째, 문제제기식 교육은 대화를 통해 문제를 제기하고 해결하고 결과를 도출하도록 교육하는가를 의미한다. 이러한 문제제기식 교육은 비판 의식, 문제제기, 문제해결, 비판적 사고 유발, 문제제기를 통한 자신의 성찰, 문제제기를 통한 세계의 성찰, 문제의식을 통한 지식의 재구성, 문제의식을 통한 지식의 의미화, 의사소통적 상호주관성을 기반한 대화, 협력적 의사소통을 기반한 토론, 비판적 현실 개입 등이 나타나도록 교육하는가에 방점을 두고 분석하였다.

둘째, 현장중심 교육은 다문화현장 텍스트를 통해 실제적인 과제를 수행하도록 교육하는가를 의미한다. 이러한 현장중심 교육은 사회·문화적 관점의 결합, 타자의 문화와 삶에 대한 인식, 타자를 통한 자신의 경험 성찰, 사회적 상호작용, 현장 참여 기회, 현장의 복합성 이해, 지역사회와 연계성, 현장의 다양성 수용, 공존하는 삶의 태도 수용, 현장에서의 접촉을 통한 공감 등이 이루어지도록 교육하는가에 초점을 두고 분석하였다.

셋째, 학습자중심 교육은 학습자가 권한과 책임을 가지고 주도적으로 학습활동을 하도록 교육하는가를 의미한다. 이러한 학습자중심 교육은 구성주의 인식론, 체험적·성찰적 학습활동, 경험적·참여적 탐구활동, 학습자는 학습의 주체자, 교사는 학습활동의 조력자, 교사와 학습자 간 상호신뢰적 관계, 교사와 학습자 간 성찰을 통한 학습 통제, 학습의 가치 증진, 학습의 효율성 증진, 상호존중 등이 나타나도록 교육하는가에 관심을 두고 분석하였다.

3. 학습 경험 분석

3.1. 연구참여자 선정

유레카 프로그램은 국제이주 배경이 없는 다수 고등학생들을 교육의 대상으로 선정하였다. 프로그램에 참여한 교사는 인천 I대학교에서 2013년 (사)국경없는마을이 주최로 하여 실시한 ‘다문화비평 전문가 교육’을 이수한 다문화비평가들로 구성하였다.⁵⁰⁾

한국 사회가 다문화사회로 진입되어 가는 과정의 중심부에 위치하고 있는 경기도 안산시 단원구 월곡동의 지역적인 특수성으로 인하여 그 지역에 거주하고 있는 내국인 다수자의 다문화인식은 우리나라 전체의 다문화인식을 대표할 만큼 중요하다고 볼 수 있었다. 미래 결혼이민자의 자녀와 함께 성장하게 될 다수의 초·중·고등학생과 대학생을 대상으로 하는 다문화교육은 더욱 철저한 준비와 실천이 각별히 요구된다고 보았다. 특히 타문화에 대한 감수성이 가장 발달한 시기임에도 불구하고 입시 중심교육으로 인해 학교 다문화교육으로부터 소외되어 있는 고등학생에 대한 다문화교육의 중요성은 간과할 수 없는 부분이었다.

고등학생에 대한 다문화교육을 위해 유레카 프로그램을 개발한 프로그램 운영자는 안산시에 위치한 W고등학교, C고등학교, A고등학교에 공문을 보내어 프로그램의 실행 목적을 설명을 한 후, 학교의 다문화 담당 교사나 담임교사의 추천을 받은 학생들을 대상으로 프로그램 참여자를 구성하였다. 본 연구는 프로그램 참여자 가운데 연구참여자의 범위를 2013년 1분기, 2분기, 3분기, 그리고 2014년 1분기 교육과정의 참여자로 한정하였다.⁵¹⁾

연구참여자의 선정과정은 다음과 같다. 본 연구자는 프로그램에 참여한 학생 중에서 각 분기의 4개 모둠에서 한 명씩을 연구참여자로 선정하여 분기별 모둠별 다양한 학습 경험을 파악하고자 하였다. 우선 각 분기 교육과정에 참여한 학습자들

50) 다문화비평 전문가 교육과정은 2013년 1월부터 7월까지 7개월간 진행되었다. 서울, 인천, 경기권을 중심으로 다문화 관련 기관 NGO 활동가, 전국다문화가족지원센터 중 수도권 실무자, 대학의 다문화 관련 석·박사 과정의 전공자 등을 교육 대상으로 하였다. 교육 대상 선정은 다문화 관련 기관, 대학 등의 홍보를 통하여 선발하였다. 총 26명이 다문화비평 전문가 교육과정을 수료하였다. 다문화비평 전문가 교육과정을 수료한 교사들은 현장 실습의 장으로 청소년 다문화 유레카 프로그램에 참여하여 이론을 현장에 적용할 기회를 가졌다.

51) 2014년 2분기 교육과정에는 연구자가 참여하지 않았으므로 제외하고, 본 연구의 대상은 연구자가 참여한 4개의 분기로 한정하였다.

전원에게 연구의 취지를 설명한 후, 연구자의 설명을 듣고 각 모둠에서 연구 참여 의사를 표명해 준 1~2명의 학생들을 모아 다시 구체적인 연구 일정을 안내하였다. 연구 일정에 대한 안내를 들은 학습자들은 연구참여 동의서를 받아 부모님의 사인을 받은 후 제출해 주었다. 각 모둠에서 2명의 참여 의사를 밝힌 경우에는 학습자들이 서로 상의하여 최종적으로 한 명으로 선정하게 되었다. 학습 경험에 대한 분석의 범위는 총 4개의 교육과정에 참여한 연구참여자 총 16명과 함께 본 연구를 수행하게 되었다. 다음 <표 3-7>에 연구참여자의 일반 사항을 제시하였다.

<표 3-7> 연구참여자의 일반 사항

구분	성별/학년	학교	참여 시기	개인적 특성 및 참여 동기
A	여/2학년	W	2013년 1분기	<ul style="list-style-type: none"> • 꿈은 물리 교사임. • 대학교 진학 시 도움이 될 것 같아 다문화 프로그램에 처음으로 신청하게 됨.
B	남/2학년	W	2013년 1분기	<ul style="list-style-type: none"> • 학교 성적이 매우 우수함. • 담임선생님의 추천으로 신청하게 됨. • 이주민센터의 체육대회에 한 번 참석하여 봉사활동을 한 적이 있음.
C	여/2학년	W	2013년 1분기	<ul style="list-style-type: none"> • 봉사활동 점수를 채우고 싶어 함. • 취미는 사진 찍는 것인데, 사진 활동이 있다고 해서 신청하게 됨.
D	여/2학년	W	2013년 1분기	<ul style="list-style-type: none"> • 다문화에 관심이 있었으나 참여는 처음임. • 프로그램이 끝나고 한글교육 봉사활동을 하고 싶어 함.
E	여/2학년	W	2013년 2분기	<ul style="list-style-type: none"> • 담임선생님께 추천을 받음. • 주말을 재미있게 보낼 수 있을 것 같다는 생각으로 신청하게 됨.
F	여/2학년	W	2013년 2분기	<ul style="list-style-type: none"> • 다문화담당 선생님의 추천을 받음. • 자유로운 활동이 많다는 정보를 들었고 그것이 봉사활동에 도움이 될 것 같아 신청하게 됨.
G	남/2학년	W	2013년 2분기	<ul style="list-style-type: none"> • 대학교 진학 시 도움이 될 것 같아 신청하게 됨. • 단일민족이 우월하다는 생각을 하고 있음.
H	남/1학년	W	2013년 2분기	<ul style="list-style-type: none"> • 다문화는 불평등으로 시작할 수밖에 없다고 생각하고 있음. • 다문화거리를 조금 무섭게 느끼고 있음.
I	남/2학년	C	2013년 3분기	<ul style="list-style-type: none"> • 대학교 진학 시 다문화 관련 학습활동 기록을 제출하고 싶어 함. • 꿈은 기자임.

구분	성별/학년	학교	참여 시기	개인적 특성 및 참여 동기
J	남/3학년	C	2013년 3분기	· 선진국 사람들에게만 좋은 감정을 가지고 있어서 현 장활동에 대해 걱정하고 있음.
K	여/2학년	C	2013년 3분기	· 봉사활동 점수가 모자라서 담임선생님과 상담하던 중에 프로그램에 대한 정보를 듣고 신청하게 됨.
L	여/2학년	C	2013년 3분기	· 정부의 이민자정책에 대해 혼란스러워 하고 있음.
M	남/2학년	C	2014년 1분기	· 꿈은 행정공무원임. · 학교 다문화수업이 지루해서, 현장에서 활동하는 수 업에 기대하고 있음
N	여/3학년	C	2014년 1분기	· 고 1부터 매주 1회 한글교육 재능기부활동을 하고 있음. · 자신에게 편견이 있다고 생각하고 있음.
O	남/2학년	C	2014년 1분기	· 아동지원센터 프로그램에 봉사활동을 하고 있음. · 학교 다문화수업과 다른 수업을 기대함.
P	남/2학년	C	2014년 1분기	· 꿈은 심리학 전공임. · 사회 문제의 원인을 사람의 심리를 통해 예측해 보 는 것에 관심이 있다고 함.

유레카 프로그램의 운영자에 따르면 학교에서 학생을 선정할 때 각 학교의 다문화교육 담당 교사들이 희망 학생들의 경쟁이 높은 경우에는 성적이 우수하거나 학교생활에서 모범적인 학생을 우선적으로 선발했다고 하였다. 다문화 관련 프로그램에 참여한 경험은 대부분 참여자들에게는 처음인 것으로 나타났다. <표 3-7>에서 나타난 바와 같이 참여 동기는 개인마다 약간의 차이를 보였다. 대학교 진학에 도움이 될 수 있다는 생각과 봉사활동 점수를 채우기 위한 방법이 될 수 있다는 생각으로 신청한 연구참여자들, 그리고 자신의 취미와 관련된 활동에 대한 기대감과 학교 수업과 달리 현장에서 이루어지는 수업에 대한 기대감을 가지고 신청한 연구참여자들도 있었다. 연구참여자들의 동기는 학습활동에 임하는 태도와 학습활동의 결과에 있어서 다양한 차이로 나타나기도 하였다.

3.2. 학습 경험 분석 방법

다문화 리터러시 교육에 참여한 학습자들의 학습 경험의 유형은 개인적 경험 차원, 사회적 경험 차원, 초국적 경험 차원으로 살펴보았다.

개인적 경험 차원으로 볼 수 있는 다문화 감수성은 다문화적 상황에 노출되는 경험이나 교육에 따라 변화하는 유동적인 능력으로 일생동안 변화한다(Bennett, 1993; 2003). 다문화 감수성이 발달한 개인은 타인과의 상호작용 능력을 발휘하고 유능한 인간으로 성장하게 되어 사회적 경험으로 확장시켜 나갈 수 있다.

사회적 경험 차원으로 볼 수 있는 상호의존성은 사회적 상호작용의 경험에 의해 형성되는 사람들 간의 긍정적인 인간관계 맺기이다. 상호의존성을 형성한 개인은 타자를 인정하고 존중하며, 다문화사회가 지향하는 바람직한 인간으로 성장할 수 있다.

초국적 경험 차원으로 볼 수 있는 전지구적 공동체의식은 사회구성원들과의 사회적 상호의존성을 넘어 지구와 인류 전체에 대한 실천적 의식이다. 그러므로 이 의식을 배양한 개인은 지속가능한 다문화사회가 요구하는 성숙한 다문화시민으로 성장하여, 불평등을 제거하고 조화로운 사회 통합을 위해 이바지할 수 있다(정지현·김영순·장연연, 2015: 327).

본 연구자는 유레카 프로그램을 통한 연구참여자들의 학습 경험은 얇의 교육, 성찰의 교육, 행함의 교육이라는 구성적 영역의 교육 목표를 수행하는 과정에 문제 제기식 교육, 현장중심 교육, 학습자중심 교육이라는 실행적 영역의 교수·학습 방법을 통해 프락시스를 경험할 수 있을 것으로 보았다. 이에 매 차시의 학습활동의 진행에 따라 연구참여자들의 인식관심의 변화를 살펴보고, 그들의 학습 경험은 어떤 유형으로 그리고 어떤 의미로 나타나는지를 고찰하였다. 연구참여자들의 학습 경험의 유형은 매 차시 동일하지 않을 것으로 판단하였다. 즉 유레카 프로그램에 참여한 학습자들의 학습 경험의 유형은 개인적 경험 차원에서 사회적 경험 차원으로 그리고 초국적 경험 차원으로 확장되어 나타날 것으로 보았다.

본 연구는 비판적 교육학을 기반으로 하는 다문화 리터러시 교육의 사례로서 유레카 프로그램을 통해 연구참여자들의 학습 경험이 어떤 의미를 지니고 있는지를 분석하는 것이었다. 다음 <표 3-8>에 다문화 리터러시 교육의 구성적 영역 및 실행적 영역을 근거로 학습 경험을 분석하기 위한 분석틀을 제시하였다.

〈표 3-8〉 학습 경험의 분석틀

학습 경험 차원	구성적·실행적 영역
개인적 경험 차원의 다문화 감수성 영역	· 앞의 교육·성찰의 교육·행함의 교육과정에서 문제제기식 교육·현장 중심 교육·학습자중심 교육을 통해 개인적 경험 차원에서 나타나는 다문화 감수성의 의미는 무엇인가?
사회적 경험 차원의 사회적 상호의존성 영역	· 앞의 교육·성찰의 교육·행함의 교육과정에서 문제제기식 교육·현장 중심 교육·학습자중심 교육을 통해 사회적 경험 차원에서 나타나는 상호의존성의 의미는 무엇인가?
초국적 경험 차원의 전지구적 공동체의식 영역	· 앞의 교육·성찰의 교육·행함의 교육과정에서 문제제기식 교육·현장 중심 교육·학습자중심 교육을 통해 초국적 경험 차원에서 나타나는 전지구적 공동체의식의 의미는 무엇인가?

위 〈표 3-8〉과 같이 본 연구는 다문화 리터러시 교육에 참여한 연구참여자들의 학습 경험의 차원을 개인적 경험에서 사회적 경험으로 그리고 초국적 경험으로 확장되어 나아간다고 보았다. 그리고 개인적 경험을 통해서는 다문화 감수성이 발달하고, 사회적 경험을 통해서는 상호의존성이 형성될 것이며, 나아가 초국적 경험을 통해서는 공동체의식이 발현될 것으로 보았다.

이러한 학습 경험이 어떻게 나타나는지 살펴보기 위해 개인적 경험 차원에서 다문화 감수성의 의미를, 그리고 사회적 경험 차원에서 상호의존성의 의미를, 끝으로 초국적 경험 차원에서 전지구적 공동체의식의 의미를 분석하였다.

3.3. 자료 수집 방법 및 처리 과정

3.3.1. 참여관찰

참여관찰은 연구현장에 대한 직접적인 관찰을 통해 자료를 수집하는 방법으로(Spradley, 1980), 본 연구자는 유레카 프로그램에 장기간 참여하여 지속적 관찰을 수행하는 과정에 다양한 자료를 수집하였다. 프로그램이 진행되는 동안 연구자는 연구참여자들이 학습활동에 관심을 보이는 부분과 수업 참여도, 대화와 토론 과정에서의 상호작용, 지식을 구성하는 과정, 성찰적 태도, 그리고 행동적 실천 등 학습활동 전반을 통해 보고 들은 미시적인 상황을 최대한 충실하게 기록하였다. 참여관찰은 학습자 개인에게 일어나는 경험에서부터 사회적으로 상호작용을 통해 획득하는 경험, 그리고 다문화현장에서의 초국적 경험에 이르기까지 연구참여자의 모든 행동의 전후 맥락을 살피는 과정에서 현상의 실제적인 의미를 찾을 수 있었다.

참여관찰은 매 차시의 프로그램이 진행되는 날 오전 10시부터 오후 1시까지 이루어졌다. 참여관찰 방법은 2013년 1분기 교육과정에서는 ‘참여자로서의 관찰자’로 모든 학습활동에 참여하여 한 모둠의 담당교사로서의 역할을 수행하면서 학습활동의 진행과정, 학생들의 참여 모습 등을 관찰하였다. 2013년 2분기, 3분기, 2014년 1분기 교육과정에서는 보조교사로 참여하여 학습활동을 참관은 하지만 프로그램에 직접 참여하지 않는 ‘관찰자로서의 참여자’로서의 역할을 수행하였다.

참여관찰의 대상 교육과정은 연구자 자신이 참여하지 않은 2014년 2분기 교육과정은 제외하고, 2013년 1분기부터 2014년 1분기까지 총 4개의 분기 교육과정을 대상으로 하였다. 참여관찰에 대한 자료는 학습활동이 끝난 후 별도의 시간에 관찰 내용을 기록하고 정리하였다.

3.3.2. 면담

연구참여자의 면담은 비형식적 면담과 형식적 면담의 두 가지 방식으로 이루어졌다. 비형식적 면담은 연구참여자들이 성찰일지를 쓰는 시간이나 학습활동을 마무리하는 단계에 이루어졌고, 각 분기의 캠프 일정 중에도 학습활동의 흐름을 방해하지 않는 범위에서 개별 면담으로 이루어졌다. 유레카 한마당이 끝난 다음에는 집단 면담이 1시간에서 1시간 30분 정도 이루어졌다. 참여관찰 중에 얻게 된 정보는 비형식적 면담을 통해 좀 더 명확하게 확인할 수 있었고 모호한 의미는 수정하거나

삭제하였으며 새로운 의미를 추가로 찾기도 하였다.

그리고 형식적 면담은 연구참여자의 의사에 따라 시간과 장소를 결정하였다. 장소는 주로 안산시 원곡동과 인천에서 진행하였다. 면담 시간은 토요일에 이루어졌으며 개별 또는 2~3명으로 집단을 구성하여 진행하였다. 2013 유레카의 연구참여자를 중심으로는 2013 유레카 일정이 종료된 다음인 2013년 11월 9일, 11월 16일, 12월 14일에 진행하였고, 2014 유레카의 연구참여자를 중심으로는 2014 유레카 일정이 종료된 다음인 2014년 12월 20에 각각 한 차례씩 50분에서 1시간 30분 정도 이루어졌다. 연구참여자의 면담 일정은 다음 <표 3-9>와 같다.

<표 3-9> 연구참여자의 면담 일정

구분	비형식적 면담		형식적 면담	
	면담 일정	면담형태	면담 일정	면담형태
A	<ul style="list-style-type: none"> · 2013년 1분기 교육과정 (1차시~5차시) · 2013년 6월 1일 캠프 (6차시) · 2013. 10. 19. 한마당 16:30 	<ul style="list-style-type: none"> 개별 X52) 집단 	<ul style="list-style-type: none"> · 2013.11.09.토 16:40 	X53)
B	<ul style="list-style-type: none"> · 2013년 1분기 교육과정 (1차시~5차시) · 2013년 6월 1일 캠프 (6차시) · 2013. 10. 19. 한마당 16:30 	<ul style="list-style-type: none"> 개별 개별 집단 	<ul style="list-style-type: none"> · 2013.11.09.토 14:10 	개별
C	<ul style="list-style-type: none"> · 2013년 1분기 교육과정 (1차시~5차시) · 2013년 6월 1일 캠프 (6차시) · 2013. 10. 19. 한마당 16:30 	<ul style="list-style-type: none"> 개별 개별 집단 	<ul style="list-style-type: none"> · 2013.11.09.토 13:00 	개별
D	<ul style="list-style-type: none"> · 2013년 1분기 교육과정 (1차시~5차시) · 2013년 6월 1일 캠프 (6차시) · 2013. 10. 19. 한마당 16:30 	<ul style="list-style-type: none"> 개별 개별 집단 	<ul style="list-style-type: none"> · 2013.11.09.토 15:30 	개별
E	<ul style="list-style-type: none"> · 2013년 2분기 교육과정 (1차시~5차시) · 2013. 07. 27. 캠프 (6차시) · 2013. 10. 19. 한마당 15:30 	<ul style="list-style-type: none"> 개별 개별 집단 	<ul style="list-style-type: none"> · 2013.12.14.토 16:00 	개별
F	<ul style="list-style-type: none"> · 2013년 2분기 교육과정 (1차시~5차시) · 2013. 07. 27. 캠프 (6차시) · 2013. 10. 19. 한마당 15:30 	<ul style="list-style-type: none"> 개별 개별 집단 	<ul style="list-style-type: none"> · 2013.12.14.토 13:10 	개별
G	<ul style="list-style-type: none"> · 2013년 2분기 교육과정 (1차시~5차시) · 2013. 07. 27. 캠프 (6차시) · 2013. 10. 19. 한마당 15:30 	<ul style="list-style-type: none"> 개별 개별 집단 	<ul style="list-style-type: none"> · 2013.12.14.토 17:30 	집단

구 분	비형식적 면담		형식적 면담	
	면담 일정	면담형태	면담 일정	면담형태
H	<ul style="list-style-type: none"> • 2013년 2분기 교육과정 (1차시~5차시) • 2013. 07. 27. 캠프 (6차시) • 2013. 10. 19. 한마당 15: 30 	<ul style="list-style-type: none"> 개별 개별 집단 	<ul style="list-style-type: none"> • 2013.12.14.토 17:30 	집단
I	<ul style="list-style-type: none"> • 2013년 3분기 교육과정 (1차시~5차시) • 2013. 09. 14. 캠프 • 2013. 10. 19. 한마당 17:20 	<ul style="list-style-type: none"> 개별 개별 집단 	<ul style="list-style-type: none"> • 2013.11.16.토 15:10 	개별
J	<ul style="list-style-type: none"> • 2013년 3분기 교육과정 (1차시~5차시) • 2013. 09. 14. 캠프 (6차시) • 2013. 10. 19. 한마당 17:20 	<ul style="list-style-type: none"> 개별 개별 집단 	<ul style="list-style-type: none"> • 2013.11.16.토 16:30 	개별
K	<ul style="list-style-type: none"> • 2013년 3분기 교육과정 (1차시~5차시) • 2013. 09. 14. 캠프 (6차시) • 2013. 10. 19. 한마당 17:20 	<ul style="list-style-type: none"> 개별 개별 집단 	<ul style="list-style-type: none"> • 2014.11.16.토 13:00 	개별
L	<ul style="list-style-type: none"> • 2013년 3분기 교육과정 (1차시~5차시) • 2013. 09. 14. 캠프 (6차시) • 2013. 10. 19. 한마당 17:20 	<ul style="list-style-type: none"> 개별 개별 집단 	<ul style="list-style-type: none"> • 2013.11.16.토 13:50 	개별
M	<ul style="list-style-type: none"> • 2014년 1분기 교육과정 (1차시~6차시) • 2014. 08. 09. 캠프 (7차시) • 2014. 10. 25. 한마당 16:10 	<ul style="list-style-type: none"> 개별 개별 집단 	<ul style="list-style-type: none"> • 2014.12.20.토 16:00 	개별
N	<ul style="list-style-type: none"> • 2014년 1분기 교육과정 (1차시~6차시) • 2014. 08. 09. 캠프 (7차시) • 2014. 10. 25. 한마당 16:10 	<ul style="list-style-type: none"> 개별 개별 집단 	<ul style="list-style-type: none"> • 2014.12.20.토 17:20 	집단
O	<ul style="list-style-type: none"> • 2014년 1분기 교육과정 (1차시~6차시) • 2014. 08. 09. 캠프 (7차시) • 2014. 10. 25. 한마당 16:10 	<ul style="list-style-type: none"> 개별 개별 집단 	<ul style="list-style-type: none"> • 2014.12.20.토 17:20 	집단
P	<ul style="list-style-type: none"> • 2014년 1분기 교육과정 (1차시~6차시) • 2014. 08. 09. 캠프 (7차시) • 2014. 10. 25. 한마당 16:10 	<ul style="list-style-type: none"> 개별 개별 집단 	<ul style="list-style-type: none"> • 2014.12.20.토 17:20 	집단

앞의 <표 3-9>에서 본 바와 같이 연구참여자의 면담은 형식적 면담과 비형식적 면담으로 이루어졌다.

52) 연구참여자 A는 2013년 6월 1일, 6차시 캠프에 불참하였다.

53) 연구참여자 A는 2013년 11월 9일, 학원 수업으로 인해 형식적 면담에 불참하였다.

비형식적 면담은 연구참여자들이 매 차시 프로그램의 학습활동 과정에서 성찰일지를 작성하는 시간과 학습활동의 마무리 단계, 그리고 각 분기의 캠프 일정 중에 개별 면담으로 이루어졌고, 유레카 한마당이 끝난 후에는 집단 면담이 이루어졌다.

형식적 면담은 2013 유레카의 연구참여자들을 중심으로는 2013 유레카 일정이 종료된 다음에, 2014 유레카의 연구참여자들을 중심으로는 2014 유레카 일정이 종료된 다음에 이루어졌다. 면담 시간은 연구참여자들의 의견을 반영하여 결정하였다. 면담 장소는 원곡동과 I대학교 인근의 커피전문점에서 만나서, 개별 또는 2~3명의 집단 면담으로 진행하였다.

형식적 면담을 진행하기 전에 본 연구자는 연구참여자들에게 이메일을 전송하여 연구에 대한 목적 및 질문의 내용 등을 사전에 동의를 받았다. 형식적 면담에서 연구자는 연구참여자와 학습활동에 참여한 경험이 있으므로 충분히 라포(rapport)가 형성된 상태라고 생각했지만 프로그램이 끝난 후의 만남이라서 그런지 연구참여자들은 연구자에게 뿐만 아니라 참여자들 간에도 약간씩 어색함을 드러내었다. 그래서 학교생활에 대한 이야기와 유레카 프로그램에 함께 참여했던 모둠 구성원들에 대한 이야기를 하면서 편안하고 자연스러운 분위기를 조성하였다. 그리고 연구참여자에게 연구참여 동의서⁵⁴⁾에 대해 설명을 하고 자필 확인을 받았으며, 작성한 연구참여 동의서는 각 2부씩 복사하여 연구자와 연구참여자가 가 1부씩 나누어 보관하였다.

형식적 면담의 질문은 반구조화된 개방형 질문을 사용하였다. 형식적 면담에 사용한 개방형 질문은 일반적 사항과 다문화 리터러시 교육의 경험적 차원에 대하여 총 12개의 질문으로 구성하였다. 본 연구자는 연구참여자들이 응답한 내용을 통해 유레카 프로그램의 학습 경험의 의미를 분석하였다. 다음 <표 3-10>에 형식적 면담에 사용한 반구조화 질문 내용을 제시하였다.

54) 연구 참여 동의서에는 연구 목적과 자료 수집 목적, 자료 수집 범위, 연구 기간, 자료 보관과 출판에 대한 설명을 명시하였다. 그리고 연구가 진행되는 도중이나 연구 종료 후 참여 철회를 요청할 경우, 해당 자료를 삭제할 것을 명시하였다. 연구참여자의 보호를 위해서 익명성의 보장을 밝혔으며, 연구참여자들은 자료 사용 허락 여부, 추가 연구 허용성, 연구과정 기록, 자료 검토, 출판 허용에 대해 검토를 한 후 연구의 참여를 수락하였다.

〈표 3-10〉 형식적 면담의 반구조화 질문

차원	반구조화 질문 내용
일반적 사항	<ul style="list-style-type: none"> • 유레카 프로그램에 참여하게 된 동기와 이전에 다문화교육 프로그램에 참여한 경험을 이야기해 주십시오. • 유레카 프로그램과 학교 다문화수업과 다르다고 느낀 것이 있었습니까? 있었다면 차이점이 무엇입니까? • 미래의 꿈은 무엇입니까? 왜 그 꿈을 이루고 싶습니까?
개인적 경험 차원	<ul style="list-style-type: none"> • 유레카 프로그램에 참여하기 전과 후의 외국인, 다문화, 다문화거리에 대한 생각을 이야기해 주십시오. • 유레카 프로그램을 통해서 나 자신에 대해 성찰한 것이 있었습니까? 있었다면 그것이 무엇입니까? • 유레카 프로그램을 통해서 나 자신에게 달라진 점이 있었습니까? 있었다면 그것이 무엇이며, 왜 그렇게 생각합니까?
사회적 경험 차원	<ul style="list-style-type: none"> • 유레카 프로그램을 통해서 만난 사람, 한 일, 그때의 느낌 등을 이야기해 주십시오. • 유레카 프로그램을 통해서 타자와 나의 관계에 대해 성찰한 것이 있었습니까? 있었다면 그것이 무엇입니까? • 유레카 프로그램을 통해서 타자 및 인간관계에 대한 생각에 달라진 점이 있었습니까? 있었다면 그것이 무엇이며, 왜 그렇게 생각합니까?
초국적 경험 차원	<ul style="list-style-type: none"> • 유레카 프로그램을 통해서 알게 된 다문화 공동체에 대한 생각, 느낌 등을 이야기해 주십시오. • 유레카 프로그램에 참여하면서 초국적 이민자의 입장을 느껴본 경험이 있었습니까? 있었다면 그것이 무엇입니까? • 유레카 프로그램을 통해서 이민자 및 국가 간의 관계에 대한 생각에 달라진 점이 있었습니까? 있었다면 그것이 무엇이며, 왜 그렇게 생각합니까?

형식적 면담은 개방형 질문을 통해 연구참여자들의 학습 경험을 가능한 많이 들을 수 있도록 요청하였다(Seidman, 이승연·박혜준 역, 2009: 46-47). 일반적 사항에 대한 질문으로는 연구참여자가 유레카 프로그램에 참여하게 된 동기, 이전에 다문화교육 프로그램에 참여한 경험, 유레카 프로그램과 학교 다문화수업과의 차이점, 미래의 꿈 등을 들었다. 이러한 질문을 통해 연구참여자가 유레카 프로그램에 어떻게 참여하여 학습활동을 했는지에 대해 맥락적으로 이해하기 위함이었다.

본질적인 질문으로는 연구참여자의 개인적 경험에 대한 질문으로, 유레카 프로그램에 참여하기 전과 후의 외국인, 다문화, 다문화거리에 대한 생각, 연구참여자

자신에 대해 반성한 것, 그리고 연구참여자 자신의 생각의 변화에 대해 질문을 하였다. 사회적 경험에 대한 질문으로, 유레카 프로그램을 통해서 만난 사람, 한 일, 그때의 느낌, 타자와 나의 관계에 대해 반성한 것, 그리고 타자 및 인간관계에 대한 연구참여자 자신의 생각의 변화에 대해 질문을 하였다. 초국적 경험에 대한 질문으로, 유레카 프로그램을 통해서 알게 된 이민자에 대한 생각, 이민자의 입장을 느껴본 경험, 그리고 이민자 및 국가 간의 관계에 대한 나 자신의 생각에 변화에 대해 질문을 하였다.

면담 중의 연구참여자의 모든 이야기는 의미가 있었지만, 특히 연구참여자가 프로그램을 통하여 어떤 경험을 하였으며 그 경험으로 인하여 어떻게 변화되었는지에 대하여 집중하여 듣고자 노력하였다. 본 연구자는 연구참여자의 경험을 재구성하여 연구의 주제에 초점을 맞추어 그들의 학습 경험의 의미를 해석하고자 하였다. 면담이 이루어진 후 연구참여자가 표현한 이야기는 바로 전사 작업을 하였다. 전사한 내용은 여러 번 읽으면서 맞춤법, 다양한 표기법 등 이해가 부족한 부분을 교정하여 표시해 두었다. 수집한 자료는 분석에 사용할 수 있도록 정리하여 범주화하였다.

3.3.3. 성찰일지

연구참여자들은 매 차시 프로그램이 끝난 다음에 성찰일지를 작성하였다. 연구참여자들은 학습과정에서 새롭게 알게 된 내용, 자신이 기여한 활동, 학습활동에서의 개선점, 과제를 완성한 후 과제수행을 통해 배운 점, 학습활동을 통한 다양한 경험과 느낀 점, 생활과의 연관성, 모두에 대한 평가 등을 기록하였다. 다음 <표 3-11>에 성찰일지의 내용을 제시하였다.

〈표 3-11〉 성찰일지의 내용

구분	성찰일지 내용
학습 내용	· 오늘 학습한 내용은 무엇이었나? (구성적 영역)
학습 방법	· 오늘 학습한 내용은 어떤 방법으로 진행되었나? (실행적 영역)
학습 경험	· 오늘 학습에서 새로 알게 된 점이 있었나? 있었다면 그것은 무엇이었나? (지식구성) · 오늘 학습을 통해 성찰한 부분이 있었나? 있었다면 그것은 무엇이며, 왜 그렇게 생각하나? (비판적 성찰) · 오늘 학습에서 자신의 역할과 수행한 활동은 무엇이었나? 그것에 대해 어떻게 생각하나? (행동실천) · 오늘 학습한 내용을 실제 상황에서 어떻게 활용할 수 있나? (행동실천)
수업 평가	· 프로그램 운영자, 교사, 동료 학습자에게 하고 싶은 말은 무엇인가? (느낀 점 소통)

〈표 3-11〉과 같이 연구참여자들은 성찰일지를 통해 학습 내용, 학습과정, 새로 알게 된 점과 자신에게 부족한 부분에 대한 성찰, 학습을 통한 자신의 활동과 학습한 내용을 실제 상황에서 어떻게 활용할 수 있는가에 대한 학습 경험을 표현하였다. 그리고 성찰일지를 작성하는 과정에 반성의 기회를 통해 자신들의 성찰적 활동과 사고를 객관화하고 의식화하였다. 또한 프로그램 운영자나 교사나 동료 학습자들에 대한 자신의 생각이나 느낌 등을 드러내는 소통의 장(강인애, 1997)을 가짐으로써, 자연스럽게 수업에 대한 평가적 기능도 가질 수 있었다(Chirema, 2007; Francis, 1995). 이에 본 연구자는 연구 결과를 기술하기 위해 참여관찰 일지, 면담 자료, 성찰일지를 분석하고 해석하였다.

4. 연구의 신뢰성과 윤리적 고려

질적 연구에서 연구의 진실성을 확보하기 위하여 링컨과 구바(Lincoln & Guba, 1985: 243)는 신뢰성, 확실성, 이전 가능성, 의존 가능성, 확증 가능성이라는 용어를 사용했다(Creswell, 2010: 281). 질적 연구에서 요구되는 연구의 신뢰성은 일관성과 타당성과 관련된다(Kvale, 1998: 312).

크레스웰(Creswell)은 질적 연구에서의 타당성에 대해 다음과 같이 제시하였다(유기웅·정종원·김영석·김한별, 2012: 315). 첫째, 연구자가 연구참여자의 기술 내용을 진실하게 파악하려는 정도를 의미한다. 둘째, 연구자가 연구현장에서 많은 시간을 할애하여 정확한 결과를 얻어내려는 연구의 가치의 정확성을 의미한다. 셋째, 학자들마다 다양한 관점과 맥락에 따라 타당성에 관한 용어와 전략을 제시한다. 넷째, 질적 연구의 신뢰성은 일관성과 관련되므로 질적 연구의 여러 유형 및 접근방법을 사용해도 무방하다.

나장함(2006)은 질적 연구의 일관성을 확보하기 위한 기계적인 기법들의 사용에 대해 문제를 제기하고 연구자가 활용하는 렌즈를 통해 연구자의 패러다임 가정에 따라 타당도의 독창적인 개발이 필요하다는 것을 강조하였다.

본 연구는 듀이의 반성적 사고 개념의 반복적이고 순환적인 과정을 통해 프로그램에 대한 분석과 연구참여자들의 학습 경험을 해석하고자 하였다. 연구자는 참여 관찰일지와 성찰일지 그리고 전사한 면담 자료를 여러 차례 반복적으로 읽고, 연구자의 관점으로부터 의미 단위를 구별해 내었다. 의미 단위를 구별한 후 이를 검토하여 연구참여자의 학습 경험과 관련된 진술을 통합하여 맥락적으로 연결하면서 해석을 제시하였다. 이 과정에는 연구자의 생각을 끊임없이 성찰하였으며 적절한 분석과 깊이 있는 해석을 위해 동료검증을 실시하였다.

분석과정의 신뢰성을 검토하기 위한 동료검증은 연구자가 분석한 텍스트를 문화인류학 전공 교수 1인과 다문화교육 전공 교수 1인, 다문화교육 전공 박사 2인이 연구자와 함께 검토하였다. 동료들의 의견을 수렴하고 확인을 거치면서 질적 연구 과정에 대한 신빙성을 확보하였다.

연구의 타당도를 높이기 위한 방안으로 연구참여자에 의한 연구결과의 평가작업을 사용했다. 질적연구의 타당도 작업에서 가장 중요한 준거 중의 하나로 활용되고 있는 연구참여자에 의한 연구결과의 평가작업은 연구자의 해석이 잘못된 부분은 없는지를 연구참여자에게 직접 검토 받는 것을 의미한다(김영천, 2006).

본 연구는 2015년 2월 넷째 주에 연구자가 작성한 질적분석 내용을 연구참여자들에게 이메일을 발송하여 연구자의 해석내용에 대해 집중적으로 검토하여 평가하도록 하였다. 해석내용에 대한 평가작업의 결과 연구참여자들은 정확하고 의미 있는 해석이라는 이메일을 보내 주었다. 따라서 본 연구자가 수행한 질적연구가 연구참여자들의 반응을 왜곡해서 이해하거나 주관적 해석을 하지 않고 실제 연구참여자들의 반응을 있는 그대로 분석하여 올바른 해석을 하였음을 알 수 있었다.

이상의 연구 과정을 통해 IV장에서는 다문화 리터러시 교육에 프락시스가 어떻게 나타나는가, V장에서는 다문화 리터러시 교육에 참여한 고등학생의 학습 경험에 나타난 프락시스의 의미에 대해 기술하였다.



IV. 다문화 리터러시 교육의 프락시스 요소

이 장에서는 고등학생들이 참여한 다문화 리터러시 교육에 대해 살펴보려고 하였다. 다문화 리터러시 교육의 구성적 영역 및 실행적 영역에 대한 의미를 비판적 교육학의 관점에서 분석하고, 이를 교육 현장에 활용하고자 유레카 프로그램에 나타난 프락시스의 의미를 해석하였다.

다문화 리터러시 교육이 학습 목표를 달성하기 위해서는 프로그램의 구성적 영역 간의 순환적인 과정과 실행적 영역 간의 유기적인 과정을 필요로 한다. 본 장에서는 다문화 리터러시 교육의 프로그램 사례에서 나타나는 구성적 영역 및 실행적 영역에 대한 의미를 살펴보았다. 이를 통해 V장에서는 유레카 프로그램을 통한 학습 경험의 의미를 나타내도록 하였다.

1. 유레카 프로그램의 구성적 영역

비판적 교육학에 근거한 다문화 리터러시 교육은 다문화적 지식구성의 측면, 다문화적 태도형성의 측면, 다문화적 행동실천의 측면이라는 세 측면에서 인식관심을 기반으로 하는 앎의 교육, 비판적 성찰을 기반으로 하는 성찰의 교육, 이론적 실천을 기반으로 하는 행함의 교육을 구성적 영역으로 도출하였다. 다음은 다문화 리터러시 교육 프로그램 사례를 통하여 구성적 영역을 분석하고 프락시스의 의미를 탐구하였다.

1.1. 구성적 영역의 교육 목표

유레카(eureka)는 고대 그리스어로는 ‘헤우레카’, 현대 그리스어로는 ‘에브리카’라고 읽었으며, ‘알았다, 깨달았다’의 의미로 사용되었다. 본 연구의 대상인 청소년 다문화 유레카 프로그램에는 참여한 학생들에게 앎의 기회를 제공하고자 하는 유레카(eureka, knowing, 앎)의 의미가 담겨져 있다(정지현·김영순·홍정훈, 2013b: 171). 사회적으로 바람직한 행동을 촉진시키고 강화시키는 것은 무엇보다 중요하다. 그러나 단순히 행동을 촉진하고 강화하는 것만으로는 그 행동을 지속시키고 내면화시키는데 한계가 있다. 인지적으로 바로 알고 깨닫는 과정이 함께 이루어질 때 일관성 있는 행동으로 강화되고 내면화된다고 할 수 있다.

구성주의의 관점⁵⁵⁾에서 개인적 구성주의는 개인이 가지고 있는 기존의 지식과 경험이 새로 알게 된 지식과 연결되어 어떻게 새롭게 의미를 구성하느냐에 관심을 가진다. 반면 사회적 구성주의는 공동체 내에 있는 개인과 개인 간의 경험이 상호작용에 의해 어떻게 새롭게 의미가 구성되느냐에 관심을 가진다. 두 가지 관점은 모두 학습자의 경험에 대한 의미 구성을 중시하고 있다.

유레카 프로그램에서는 구성주의의 두 관점을 모두 수용하여 학습자들에게 스스로 다문화적 지식을 알아나가는 유레카를 경험할 수 있는 학습 환경을 제공하였다. 학습자들은 유레카를 경험하는 앎의 교육을 통해 다문화적 지식을 구성하였고, 이렇게 구성된 지식은 다시 공동체 안에서 상호작용 과정을 통해 검증되고 확장되어 개인 학습자에게 내면화될 수 있게 하였다.

앎의 교육은 하버마스의 인식관심으로 논의될 수 있으며 인식관심을 통해 세계를 성찰적으로 구성하거나 재구성하는 행위로서의 프락시스를 의미한다. 앎의 교육 과정에는 지식과 관심이 통합된 해방적 인식관심을 통해 지식의 특성에 대한 패러다임을 이해하고 지식을 사회적으로 재구성하여 활용되는 지식으로 의미화하는 과정이 포함되어야 한다.

성찰의 교육은 실제 다문화현장 중심의 학습 환경에서 지식을 구성하고 이를 실천하는 순환 과정에 학습자들로 하여금 끊임없는 비판과 반성을 요구한다. 학습자들이 현장 속에서 지식을 습득하고 습득한 지식을 다시 실천하는 과정에 성찰이 매개로 작용한다. 성찰의 교육과정에는 앎에 대한 성찰과 행함에 대한 성찰 그리고 비판적 성찰이 포함되어야 한다.

행함의 교육은 현장 경험을 기반으로 하는 학습자의 실천적 활동을 통해 앎의 변화를 이끌어 낼 수 있다. 실천적 활동은 구체적인 현장의 경험을 통해서 발생하게 되고 경험의 과정과 결과를 비판적으로 성찰할 때 학습 경험은 유의미한 학습활동을 가능하게 한다. 행함은 현재 상황을 유지하기 위한 실천이 아니라 세계에 대한 이해를 변화시킬 수 있는 실천으로서의 프락시스를 의미한다. 프락시스는 비판적 성찰이 내재된 구체적이며 실천적인 행동을 요구하기 때문이다. 행함의 교육과정에는 앎이 전제된 실천과 성찰을 통한 행동의 강화 그리고 사회변화를 지향하는 관점이 포함되어야 한다.

55) Piaget는 인지 심리학 연구에서 학습이 일어나게 하는 '기제' 즉 어떻게 새로운 구성이 이루어지는지의 과정에 관심을 가졌고, Vygotsky의 사회문화적 연구에서 개인과 사회의 변증법적인 측면, 나아가 사회적 상호작용과 학습에 미치는 영향에 관심을 가졌다. 이후 두 사람의 관점은 각각 개인적 구성주의와 사회적 구성주의로 불리어지게 되었다(Vygotsky, 1978).

1.2. 구성적 영역의 학습활동 과정

유레카 교육과정은 각 분기에 6차시 혹은 7차시의 프로그램과 유레카 신문 제작 활동이 진행되었고, 2013 유레카와 2014 유레카가 종료된 후에 각각 유레카 한마당이 실시되었다. 매 차시 프로그램에는 변화된 주제와 그 주제에 따른 과제가 제공되었다. 다음 <표 4-1>는 2014 유레카의 구성적 영역의 학습활동 과정이다.

<표 4-1> 구성적 영역의 학습활동 과정

프로그램	다문화현장 텍스트 (미션)	구성적 영역의 학습활동 과정
내가 다문화를 말한다	세계지도 마인드맵 갈등나무 자유주제	<ul style="list-style-type: none"> · 다문화에 대해 알고 있는 것이 무엇인가? · 다문화에 대한 암묵적인 앎은 어떻게 형성되었는가? · 다문화의 긍정적인 면/ 부정적인 면은 무엇이며 왜 생겼나? · 우리가 만든 책에 스테레오타입이나 편견은 없는가?
마을 스토리를 말한다	이주노동자 결혼이주여성 이민자 사업가 이민자 봉사자	<ul style="list-style-type: none"> · 이민자들은 언제, 왜, 무슨 꿈을 가지고 한국에 왔는가? · 이민자들은 언제 가장 행복하고, 언제 가장 힘든가? · 이민자들의 삶을 통해 무엇을 느낄 수 있는가? · 모듬의 문제 해결을 위해 어떤 역할을 하는가?
이민 역사를 공부하다 56)	이민사박물관 및 청·일 조계지	<ul style="list-style-type: none"> · 과거 우리 민족은 어느 시대에 어느 나라로 왜 이주했나? · 과거 우리 민족은 그 곳에서 어떤 삶을 살았는가? · 우리는 과거 우리 민족의 삶에 왜 귀를 기울이고 있는가? · 이주 역사의 현장 경험을 통해 무엇을 느낄 수 있는가? · 모듬의 문제 해결을 위해 어떤 기여를 하는가?
오늘은 내가 기자다	보도 기사 설문 기사 영상 기사 인터뷰 기사	<ul style="list-style-type: none"> · 다문화 뉴스에는 어떤 보도태도와 프레임을 갖고 있는가? · 다문화현장에서 무엇을 취재하여 어떻게 뉴스로 만드는가? · 뉴스 분석과 제작을 통해 우리는 무엇을 느낄 수 있는가? · 모듬의 문제 해결을 위해 어떤 기여를 하는가?
사진에 스토리를 입히다	패셔니스타 먹거리 여가 생활 다문화 기호	<ul style="list-style-type: none"> · 국경없는마을의 오늘의 패셔니스타는 누구인가? · 국경없는마을의 이민자들은 무슨 음식을 좋아하는가? · 국경없는마을의 이민자들은 어떻게 주말을 보내고 있는가? · 국경없는마을에 있는 기호들의 특징은 무엇인가?
영상으로 표현하다	먹거리 VJ 광고패러디 뮤직 비디오 팀활동영상	<ul style="list-style-type: none"> · 먹거리를 소개하는 영상을 어떻게 표현하는가? · 마을의 특징을 소개하는 광고를 어떻게 표현하는가? · 마을의 특징을 소개하는 뮤직 비디오를 어떻게 표현하는가? · 다른 모듬 구성원들의 활동 영상을 어떻게 표현하는가?

프로그램	다문화현장 텍스트 (미션)	구성적 영역의 학습활동 과정
이민자와 함께 만들다	몽골 필리핀 스리랑카 인도네시아	<ul style="list-style-type: none"> · 우리의 학습활동 결과물을 어떻게 전시하고 발표하는가? · 다른 나라의 문화는 우리의 문화와 어떻게 다른가? · 이민자들과 함께 소통하면서 문화를 배워서 어떻게 창작하여 어떤 공연 작품을 만드는가?
유레카 신문을 만들다	유레카 프로그램의 학습활동자료	<ul style="list-style-type: none"> · 유레카 신문에 어떤 보도태도와 프레임을 갖고 제작하는가? · 유레카 신문의 지면에 무슨 이야기로 어떻게 구성하는가? · 부족한 자료를 보충하기 위해 무엇을 하는가? · 유레카 신문 제작을 통해 우리는 무엇을 느낄 수 있는가?
다문화 공동체를 만들다	유레카 한마당	<ul style="list-style-type: none"> · 우리의 학습활동 결과물을 어떻게 전시하는가? · 이민자들과 협력하여 어떤 과제를 수행하는가? · 다문화 공동체를 만들기 위해 어떤 기여를 하는가? · 이민자들과 운동회를 통해 우리는 무엇을 느낄 수 있는가?

1차시 프로그램 ‘내가 다문화를 말하다’는 학습자들의 인식을 알아보는 과정으로 진행되었다. 미션으로는 세계지도, 마인드맵, 갈등나무, 자유주제를 사용하여 다문화를 표현하는 과제가 부여되었다. 학습자들은 자신이 다문화에 대해 가지고 있던 기존의 지식을 드러내고 모둠 구성원들의 생각을 듣는 과정에 서로 대화하며 토론을 하였다. 대화와 토론을 통해 알고 있던 지식과 새로 알게 된 지식을 연결하여 모듬의 지식으로 의미를 새롭게 구성하여 스토리텔링 하였으며 이를 대자보 텍스트 또는 책의 형식으로 구성하였다. 이 과정은 학습자들에게 다문화에 대한 이해의 폭을 넓혀갈 수 있도록 하기 위함이었다.

2차시 프로그램 ‘마을 스토리를 말하다’는 다문화현장에 대한 접촉의 과정으로 진행되었다. 미션으로는 이주노동자, 결혼이주여성, 이민자 사업가, 이민자 봉사자를 만나서 인터뷰하는 과제가 부여되었다. 학습자들은 다문화현장에 나가기 전에 모듬별 과제와 학습활동 내용을 살펴보면서 필요한 역할과 그 역할에 적합한 임무의 범위에 대해 토론하였다. 각자의 인식관심에 따라 역할을 정하고 자신의 임무를 숙지하였으며, 이민자와의 인터뷰에 대한 질문지도 구성하였다. 그리고 다문화현장에 직접 나가서 이민자들과 접촉하는 시간을 가지면서 학습활동을 시작하였다. 이 과정은 학습자들에게 다문화사회의 실제적인 현장을 경험하게 함으로써 이민자와의 소통을 통해 이민자들의 삶에 대한 이해의 폭을 넓혀갈 수 있도록 하기 위함이었다.

56) ‘이민 역사를 공부하다’는 2014 유레카 교육과정이 7차시로 진행됨에 따라 추가된 것이다.

3차시 프로그램 ‘이민 역사를 공부하다’는 다문화사회의 이주와 소수자 이해 과정으로 진행되었다. 미션으로는 하와이 이민자들이 처음으로 타고 간 배 앞에서 인증샷 찍기, 하와이에서 발간된 태평양주보의 기사 7가지 적기, 개항사 박물관에서 대한제국 우체사와 사진 찍기, 1930년대 식당에서 손님과 함께 식사 모습 인증샷 찍기의 과제가 부여되었다. 학습자들은 한국의 이민 역사의 현장인 인천 이민사박물관과 청·일 조계지를 탐방하면서 시간의 흐름을 거슬러 과거 속으로 되돌아가보는 경험을 하였다. 이민 역사의 현장에서 본 과거 우리 민족은 모국과 정주국을 가로질러 초국적 유대관계를 형성하는 초국가적인 이민자였다는 사실을 인지할 수 있었다. 역사의 현장을 경험한 학습자들은 자신의 느낌을 사진과 함께 재구성하여 스토리텔링 하였다. 이 과정은 학습자들에게 이민 역사의 실제적인 현장을 경험하게 함으로써, 과거 우리 민족이 경험한 소수자의 삶에 대한 이해와 더불어 현재 한국이 처한 다문화사회의 현실과 이민자의 현실에 대해 이해의 폭을 넓혀갈 수 있도록 하기 위함이었다.

4차시 프로그램 ‘오늘은 내가 기자다’는 뉴스 분석과 실습의 과정으로 진행되었다. 미션으로는 보도 기사, 설문 기사, 영상 기사, 인터뷰 기사를 분석하고 제작하는 과제가 부여되었다. 학습자들은 다문화에 관련된 뉴스가 어떤 보도 프레임과 보도 태도를 가지고 있는지를 알아보았다. 그리고 뉴스가 가지는 보도 프레임과 보도 태도에 따라 독자에게 미치는 영향을 분석하였다. 이 과정에서 학습자들은 뉴스를 작성하는 사람의 프레임과 태도의 중요성뿐만 아니라 뉴스를 읽는 사람의 비판적인 의식의 중요성을 경험하였다. 학습자들은 뉴스를 분석한 다음에 뉴스를 작성할 때 가져야 할 보도의 프레임과 태도에 대한 의미를 모듈별로 구성해 보았다. 그리고 직접 뉴스를 작성하기 위해 인터뷰할 대상자, 내용, 장소 등을 계획하였다. 이어 다문화현장에서 취재한 기사는 뉴스 형식에 맞게 구성하여 발표하였다. 이 과정은 학습자들에게 뉴스를 분석하고 제작하는 학습경험을 통해 뉴스 이면에 존재하는 주류 사회의 권력과 이데올로기를 발견하게 하고 더불어 우리 사회 소수자에 대한 공정한 보도와 비판적인 읽기에 대한 의미를 인식할 수 있도록 하기 위함이었다.

5차시 프로그램 ‘사진에 스토리를 입히다’는 사진 분석과 실습의 과정으로 진행되었다. 미션으로는 마을의 패셔니스타, 먹거리 문화, 여가 생활, 다문화 기호 등에 대한 사진을 분석하고 제작하는 과제가 부여되었다. 학습자들은 사진의 이미지를 분석하고 사진의 이미지에 존재감과 생명력을 줄 수 있는 스토리를 구성해보는 학습활동을 경험하였다. 우선 교실에서 다문화 관련 사진 이미지를 분석한 다음에 과제에 대한 토론을 하였다. 토론을 통해 과제에 대한 밑그림을 구상한 다음에 현장

에서 사진을 찍었다. 현장에서 찍은 사진은 모둠원들과 함께 자신들이 구상한 밑그림에 적합하게 분류작업을 하였다. 분류한 사진에 이야기를 입히고 스토리텔링을 구성한 후 발표를 하고 피드백을 받았다. 이 과정은 학습자들에게 사진을 분석하고 제작하는 경험을 통해 사진이 보여주는 연출의 요소에 따라 다양한 스토리가 표현될 수 있다는 것과 이미지가 인간 개개인의 지각 현상과 연관되어 있지만 다양한 감각과 지적인 활동을 통해 수용된다는 것을 인식할 수 있도록 하기 위함이었다.

6차시 프로그램 ‘영상으로 표현하다’는 영상 분석과 실습의 과정으로 진행되었다. 미션으로는 먹거리 VJ, 광고패러디, 뮤직 비디오, 팀 학습활동 영상을 분석하고 제작하는 과제가 부여되었다. 학습자들은 영상과 관련된 다양한 개념과 표현방법에 대해 공부하였다. 영상은 렌즈를 통해 만들어진 이미지를 통칭하지만 본 연구에서 영상은 동영상의 의미로 사용하였다. 영상은 다양한 기호들의 조합을 통한 커뮤니케이션의 도구로 활용되고 있으며 구체적이고 직접적인 표현수단으로 사용되고 있다. 영상은 다양한 의미를 가지고 있는 기호인 피사체를 촬영하고 이를 편집하거나 컴퓨터, 그림 등으로 제작하여 메시지를 전달하는 표현매체이다. 학습자들은 다문화 관련 영상매체를 통해 우리 사회가 어떤 메시지를 전달하려고 하는지와 어떤 방법으로 이야기를 하고 있는지를 기호학적 방법으로 분석하였다. 그리고 자신들이 만들 영상에 어떤 기호들을 이용하여 어떻게 효과적으로 이야기할지에 대해 논의하였다. 모둠 구성원들과의 논의에 따라 제작할 영상에 대한 영상 기획서와 스토리보드를 작성하였다. 학습자들은 모둠의 과제를 바탕으로 하여 다양한 역할과 임무를 맡고 있는 모둠원들의 협업에 따라 현장에서 영상을 촬영하였다. 현장에서 찍은 영상은 다시 교실에 들어와서 모둠원들과 함께 영상을 편집하여 음악과 이야기를 입혀 스토리텔링을 하였다. 모든 학습활동이 끝난 후에는 발표를 하고 피드백을 받았다. 이 과정은 학습자들에게 영상을 분석하고 제작하는 경험을 통해 영상의 내용과 의미를 비판적으로 해석하고 이해하는 능력을 길러 주고, 자신들이 가지고 있는 신념과 가치를 바탕으로 하여 자신이 제작하고자 하는 영상에 대해 효율적으로 표현할 수 있도록 하기 위함이었다.

7차시 프로그램 ‘이민자와 함께 만들다’는 이민자들의 문화와 소통하고 이민자들과 함께 공연하는 등의 1박 2일 캠프로 진행되었다. 미션으로는 몽골 문화, 필리핀 문화, 스리랑카 문화, 인도네시아 문화와 소통하고 이민자들과 함께 문화공연을 하는 과제가 부여되었다. 캠프의 첫째 날에 학습자들은 6차시까지 활동한 자료를 모둠 구성원들의 협업을 통해 모둠별로 전시하였다. 자료를 전시하는 동안 학습자들은 지난 시간을 돌아보며 자신들의 생각과 행동 그리고 발자취에 대한 성찰의 시간을 가졌다. 그리고 모두 한 자리에 모여서 평가회를 가졌다. 평가회 후에는 이민자

들과 함께 소통의 시간을 가졌다. 캠프의 둘째 날에 학습자들은 지금까지의 모둠을 해체하고 이민자들과 함께 새로운 모임을 구성하여 문화공연을 준비하였다. 이민자들과 함께 무엇을 표현할 것인지에 대한 논의를 거쳐 짧은 시간 내에 서로의 문화를 배우고 의상을 차려 입고 무대에서 공연을 실행하였다. 이 과정은 학습자들에게 이민자들과 함께 상호작용하고 의사소통하면서 문화공연에 참여하는 경험을 통해 이민자들도 우리사회의 동등한 구성원임을 인식하도록 하기 위함이었다.

7차시 프로그램이 종료된 후에는 별도 차시로 ‘유레카 신문을 만들다’를 진행하였다. 학습자들은 1차시부터 캠프 때까지 수행한 유레카 프로그램의 학습활동 결과물로 유레카 신문 제작활동을 수행하였다. 그리고 부족한 자료에 대해서는 다문화 현장에 다시 나가 추가적인 인터뷰를 실시하였고 대학교를 방문하여 다문화 관련 전문가 인터뷰도 실시하였다. 이 과정은 학습자들에게 유레카 프로그램에 참여하는 동안 다문화에 대한 경험 이야기를 표현할 수 있도록 하기 위함이었다.

2013 유레카 교육과정이 종료된 후와 2014 유레카 교육과정이 종료된 후에는 별도 차시로 ‘다문화 공동체를 만들다’를 주제로 한 ‘유레카 한마당’을 진행하였다. 유레카 한마당은 유레카 프로그램이 지역사회와 연계하여 실시한 학습활동으로, 안산 시민과 이민자들을 초대하여 유레카 프로그램에 참여한 학생들과 함께 신체적 활동을 매개로 서로 간의 소통의 시간을 마련하고 하는 것이 목적이었다. 유레카 프로그램에 참여한 학생들은 한 번 더 자신들이 활동한 자료를 전시하면서 지난 활동을 비추어 미래 다문화사회의 역할에 대해 성찰하는 시간을 갖기도 하였다. 이 과정은 학습자들에게 유레카 프로그램을 통해 알게 되었고 성찰한 가치에 대해 행동을 실천할 수 있도록 하기 위함이었다.

유레카 프로그램은 다문화현장 텍스트의 과제를 수행하는 과정에 다문화에 대한 지식을 구성하고 이를 비판적으로 성찰하며 행동을 실천하는 학습활동 과정이 순환적으로 진행되었다. 다음은 유레카 프로그램의 구성적 영역의 교육 목표에 따른 분석 결과를 살펴보았다.

1.3. 구성적 영역의 분석 결과

유레카 프로그램은 앎의 교육, 성찰의 교육, 행함의 교육이라는 구성적 영역의 교육 목표를 지향하고 있는 것으로 확인되었다. 구성적 영역의 학습활동 과정에 따른 프로그램의 분석 결과는 아래와 같다.

각 차시의 프로그램을 시작할 때 다문화전공 관련 교수자들은 주제에 부합하는 다문화관련 배경지식을 학습자들에게 제공하였다. 그 후 이들은 학습자들의 학습활동 및 발표에 이르기까지 전 과정을 지켜보면서 적절한 동기부여를 해 주었다.

〈오전 9시 40분이 되면서 A고등학교의 학생들이 다문화학교에 쏙쏙 들어왔다. 학생들은 먼저 출석부에 사인을 한 후에 자기가 속한 모둠에 앉거나 미션을 선택하기 위한 게임을 연습했다. 오늘 게임은 팔각건 돌리기인데 작은 보자기처럼 생긴 사각형의 천을 손가락 끝에 올리고 가장 오래 돌리는 모둠이 이기는 게임이다. 수업은 10시 정각에 시작되었다. 수업의 첫 부분에는 다문화에 대한 이해를 높이기 위해 다문화전공 관련 교수님들의 강연이 있었는데, 오늘은 I대학교의 J교수님께서 다문화사회의 특징과 갈등에 대한 강연을 해 주셨다. (후략). 2014. 6. 21. 참여관찰일지〉

전문가의 강연이 끝난 후 각 모둠의 학습자들은 매 차시 프로그램의 주제에 따라 다문화현장 텍스트의 과제를 수행하기 위해 미션지를 하나씩 선택하여 모둠활동을 시작하였다. 각 모둠에서는 구성원들과의 대화와 토론을 통해 각자의 역할과 임무의 범위를 정했다. 그리고 현장에서 수행하게 될 학습활동의 내용을 숙지하고 이민자와 실시하게 될 인터뷰의 질문지를 구성하였다.

현장활동의 모든 과정은 학습자들 간, 학습자들과 이민자 간의 협업으로 진행되었다. 현장활동을 수행한 모듬은 다문화학교에 돌아와서 학습자들 간, 학습자들과 교사 간의 대화와 토론 과정을 거쳐 인터뷰 내용을 정리하면서 서로의 의견을 조율하였다. 그리고 모듬의 주제에 따라 의미를 도출하고 결과물을 제작하여 이를 스토리텔링으로 구성하였다.

모듬활동이 끝나면 발표와 평가의 시간을 가졌다. 이 과정에 학습자들은 다른 모듬의 학습활동을 경청하고 전문가의 의견과 피드백을 들을 수 있었다. 그리고 성찰일지를 작성하면서 본 차시 프로그램의 학습활동에 대한 반성의 시간을 가졌다.

다음 <표 4-2>는 ‘내가 다문화를 말하다’의 구성적 영역을 분석한 결과이다.

〈표 4-2〉 ‘내가 다문화를 말하다’의 구성적 영역의 분석 결과

교육 목표	분석 결과
읽기의 교육	· 세계지도, 마인드맵, 갈등나무, 자유주제를 통해 다문화사회를 이해하고 자신과 구성원들의 지식을 재구성하여 모둠의 지식으로 의미화
성찰의 교육	· 자신이 알고 있는 다문화의 긍정적인 지식·부정적인 지식의 근원을 탐구하고 불평등의 원인, 이데올로기, 선입관에 대하여 비판적으로 성찰
행함의 교육	· ‘세계인들과 친구하기’, ‘다문화인식 전환하기’, ‘긍정의 열매 맺게 하기’, ‘이민자를 한국인으로 인정하기’를 대자보 텍스트에 표현하여 스토리텔링

1차시 프로그램의 ‘내가 다문화를 말하다’에서는 다문화현장 텍스트로 세계지도, 마인드맵, 갈등나무, 자유주제가 제공되었으며, 학습자들의 다문화인식을 표현해보는 시간으로 진행되었다. 이 과정에 학습자들은 선진국 문화를 중심으로 알고 있던 개념과 정보에서 벗어나 다양한 나라에 대해 알아보는 계기가 되었다. 대자보 텍스트 또는 책을 만드는 과정에 다문화현장에 대한 텍스트를 경험 속에서 탐구하면서 자신들의 관점과 지식의 폭을 넓힐 수 있었다. 그리고 다문화에 대한 편견이 자신들에게 암묵적으로 각인되어 있음을 반성하는 경험도 하였다. 또한 부정적인 생각의 원인을 성찰해 보는 시간을 가짐으로써 내면에 들어있던 편견을 드러내어 수정하게 되었다. ‘내가 다문화를 말하다’를 통해 학습자들은 지식과 관심이 통일된 해방적 인식관심에 따라 모둠의 과제를 수행할 수 있었고, 읽기와 성찰을 통한 학습활동의 결과물은 긍정적인 생각의 뿌리가 성장하고 강화되어 긍정적인 결실을 맺는 과정에 대한 이야기를 구성하여 이를 스토리텔링으로 표현하였다.

‘마을 스토리를 말하다’의 구성적 영역의 분석 결과는 다음 〈표 4-3〉과 같다.

〈표 4-3〉 ‘마을 스토리를 말하다’의 구성적 영역의 분석 결과

교육 목표	분석 결과
읽기의 교육	· 이주노동자, 결혼이주여성, 이민자 상인, 이민자 봉사자와의 인터뷰를 통해 타자의 삶과 타문화에 대하여 지식을 재구성하고 의미화
성찰의 교육	· 이민자들의 삶의 이야기를 통해 다름과 차이를 인식하고 차별과 배제의 원인, 불평등에 대하여 비판적으로 성찰
행함의 교육	· 이민자들에 대한 부정적인 생각과 편견을 수정하고 이들의 봉사·실천하는 삶의 모습을 마을 이야기로 구성하여 스토리텔링

2차시 프로그램의 ‘마을 스토리를 말하다’에서는 다문화현장 텍스트로 이주노동자, 결혼이주여성, 이민자 사업가, 이민자 봉사자의 삶을 인터뷰하여 마을 이야기를 만드는 과제가 부여되었다. 이 과정에 학습자들은 문제 해결을 위해 다문화현장에 직접 나가서 오감을 통해 이민자들의 삶의 모습을 생생하게 경험하였다. 학습자들은 이민자들의 개인적인 꿈과 사회적인 어려움 등 일상에 대한 인터뷰를 통해 타자에 대한 이해도를 높일 수 있었고, 이민자들도 자신들과 소통할 수 있는 대상임을 인지하게 되었다. 또한 이민자 개인들뿐만이 아니라 이민자들의 모국에 대한 부정적인 생각과 편견이 자신들에게 암묵적으로 각인되어 있음을 발견하고 차별과 배제의 원인을 성찰해 보는 시간을 가짐으로써 자신들의 부정적인 생각과 편견을 드러내어 수정할 수 있었다. ‘마을 스토리를 말하다’를 통해 학습자들은 실제적인 다문화현장의 경험을 자신들의 지식으로 의미화 할 수 있었으며 이민자의 삶에 스며있는 사회·문화적 맥락의 의미와 타자의 가치를 이해하는 계기가 되었다. 그리고 어려움 속에서도 남을 위해 봉사하고 실천하는 삶을 살고 있는 이민자들의 모습을 통해 학습자들은 다수자의 인식 개선과 사회변화를 지향하고자 하는 행동의 실천의지를 마을 이야기로 담아내어 이를 스토리텔링 하였다.

다음 <표 4-4>는 ‘이민 역사를 공부하다’의 구성적 영역의 분석 결과이다.

<표 4-4> ‘이민 역사를 공부하다’의 구성적 영역의 분석 결과

교육 목표	분석 결과
삶의 교육	· 근대화 이전, 일제 강점기, 해방 이후, 근현대 시기의 우리의 이민 역사에 비추어 현재 한국이 처한 다문화사회 및 소수자의 삶을 인지
성찰의 교육	· 소수자의 어려움이 다수자에게서 비롯될 수 있음을 반성하고 초국적 이민자의 삶의 어려움에 대하여 성찰
행함의 교육	· 이민 역사를 통해 한국 사회의 이민자의 삶에 대해 공감하고, 공존하는 다문화사회를 위한 실천적 방향과 역할을 스토리텔링

3차시 프로그램의 ‘이민 역사를 공부하다’에서는 다문화현장 텍스트로 인천 이민사박물관과 청·일 조계지를 탐방하는 기회가 제공되었다. 이 과정에 학습자들은 역사의 현장에서 소수자로 살았던 이민자들의 삶을 돌아보는 시간을 가졌다. 학습자들은 과거 우리의 민족도 소수 이민자로서 타자의 삶을 살았으며, 그럼에도 모국과 정주국을 연결하는 초국가적 행위자로 실천적인 삶을 살아 왔음을 알게 되었다. 학습자들은 과거 우리 민족의 역사에 비추어 현재 한국이 처한 다문화사회의 현실을

인식할 수 있었고 소수 이민자의 어려움이 주류사회의 다수자에게서 비롯될 수 있음을 성찰하는 계기가 되었다. 또한 이주의 역사를 통해 현실을 알고 미래를 이루어 짐작함으로써 지속가능한 다문화사회를 위한 실천적 방향성을 갖게 되었다. ‘이민 역사를 공부하다’를 통해 학습자들은 학습활동의 결과물에 얽매고 성찰이 전제된 행동의 강화와 실천 의지를 드러내고 사회의 불평등에 대하여 선한 행위를 지향하고자 하는 자신들의 역할을 이야기로 구성하여 이를 스토리텔링 하였다.

‘오늘은 내가 기자다’의 구성적 영역의 분석 결과는 다음 <표 4-5>와 같다.

<표 4-5> ‘오늘은 내가 기자다’의 구성적 영역의 분석 결과

교육 목표	분석 결과
읽기의 교육	· 보도 기사, 설문 기사, 영상 기사, 인터뷰 기사를 분석하는 과정에 보도태도와 보도프레임에 대한 지식을 구성하고 의미화
성찰의 교육	· 기사 분석을 통해 기사의 이면에 내재되어 있는 불평등과 주류사회가 만들어내는 이데올로기에 대하여 비판적으로 성찰
행함의 교육	· 공정한 보도태도와 보도프레임으로 기사를 취재하고 형식에 맞게 뉴스를 제작하여 스토리텔링

4차시 프로그램의 ‘오늘은 내가 기자다’에서는 다문화현장 텍스트로 보도 기사, 설문 기사, 영상 기사, 인터뷰 기사가 제공되었다. 이 과정에 학습자들은 기사를 분석하고 직접 뉴스를 제작하는 학습활동을 진행하였다. 학습자들은 기사를 분석하고 뉴스를 제작하는 과정에 보도태도와 보도프레임의 의미를 알게 되었으며 소수자에 대한 공정한 보도와 비판적 읽기에 대한 중요성을 인식하게 되었다. 또한 실제 다문화 관련 뉴스의 이면에 주류사회가 만들어내는 이데올로기가 존재하고 있음을 비평함으로써 자신들이 가지고 있는 다문화인식에 대해서도 비판적으로 성찰하는 계기가 되었다. ‘오늘은 내가 기자다’를 통해 학습자들은 다문화현장을 적극적으로 탐구하여 기사를 취재하는 과정에 자신들의 지식을 재구성하고 이를 기사에 활용할 수 있는 지식으로 의미화 하였다. 학습자들의 주체적인 탐구활동과 지식의 의미화에 대한 결과물은 다문화현장의 인터뷰와 결합되어 공정한 보도태도와 보도프레임을 갖춘 뉴스로 제작·발표되었다.

다음 <표 4-6>은 ‘사진에 스토리를 입히다’의 구성적 영역의 분석 결과이다.

<표 4-6> ‘사진에 스토리를 입히다’의 구성적 영역의 분석 결과

교육 목표	분석 결과
앎의 교육	· 인물 사진, 먹거리 문화 사진, 여가 문화 사진, 다문화 기호 사진 등 사진 분석 및 제작 과정에 대한 개념 이해 및 지식의 의미화
성찰의 교육	· 다문화관련 사진에 내재되어 있는 제작자의 의도와 불평등 그리고 사회적 거리감에 대하여 비판적으로 성찰
행함의 교육	· 사진 이미지에 존재감과 생명력을 부여하고 사진 텍스트와 의미가 공정하게 전달될 수 있도록 제작하여 스토리텔링

5차시 프로그램의 ‘사진에 스토리를 입히다’에서는 다문화현장 텍스트로 마을의 인물, 먹거리 문화, 여가 문화, 다문화 기호의 사진을 분석하고 제작하는 과제가 제공되었다. 학습자들은 사진의 이미지를 실제적으로 분석하는 과정에 사진이 전달하는 이미지의 중요성과 파급성을 비판적인 시각으로 탐구하게 되었다. 다문화 관련 사진이 전달하는 이미지의 이면을 분석함으로써 제작자가 의도하는 연출의 요소에 따라 이미지의 의미가 다르게 표현되는 것을 인지하고 이를 비판적으로 성찰하였다. ‘사진에 스토리를 입히다’를 통해 학습자들은 다문화현장에 대한 비판적인 탐구와 적극적인 인터뷰 활동으로 다문화 지식의 특성에 대한 패러다임을 이해하고 다문화 수용에 대한 인식의 폭을 넓힐 수 있었다. 타문화에 대한 앎과 비판적 성찰이 전제된 지식의 의미화는 학습활동의 결과물을 통해 명료화된 가치로 나타났다. 학습활동의 결과물에는 학습자들의 경험의 의미가 반영되었으며, 여기에 학습자들은 사진의 이미지에 존재감과 생명력을 부여하여 공정하게 전달될 수 있도록 하는 자신들의 일관된 행동의 표현을 이야기로 구성하여 스토리텔링 하였다.

‘영상으로 표현하다’의 구성적 영역의 분석 결과는 다음 <표 4-7>과 같다.

<표 4-7> ‘영상으로 표현하다’의 구성적 영역의 분석 결과

교육 목표	분석 결과
앎의 교육	· 먹거리 VJ, 광고패러디, 뮤직 비디오, 팀 학습활동을 촬영하는 활동 과정에 영상 분석과 제작에 대한 개념 이해 및 지식의 의미화
성찰의 교육	· 다문화관련 영상에 내재되어 있는 불평등을 파악하고 표면에 드러나는 내용과 의미에 대하여 비판적으로 성찰
행함의 교육	· 영상 분석을 통해 공정한 표현방식을 인지하고 다문화 텍스트가 공정하게 전달될 수 있도록 영상을 제작하여 스토리텔링

6차시 프로그램의 ‘영상으로 표현하다’에서는 다문화현장 텍스트로 먹거리 VJ, 광고패러디, 뮤직 비디오, 팀 학습활동 영상을 분석하고 제작하는 과제가 제공되었다. 학습자들은 우선 영상과 관련된 다양한 개념을 이해하고 영상을 기호학적으로 분석하는 방법을 학습하였다. 그리고 영상을 효과적으로 제작하기 위해 기호를 촬영하고 편집하여 메시지를 표현할 수 있도록 하는 영상 표현에 대한 전반적인 이해도를 높였다. 학습자들은 영상을 분석하는 과정에는 영상의 이미지에 대하여 비판적인 시각을 가지고 기표와 기의를 파악할 수 있었으며 영상을 제작하는 과정에는 영상의 내용과 의미가 공정하게 전달될 수 있도록 비판적으로 성찰할 수 있었다. ‘영상으로 표현하다’를 통해 학습자들은 다문화현장 텍스트를 분석하고 제작하는 구체적인 학습활동의 과정에 다문화현장에서의 지식과 관심의 통합체인 앎과 비판적 성찰이 전제된 활용 가능한 실천적 지식으로 의미화 할 수 있었다. 또한 이들은 자신들의 경험을 재조직하고 신념과 가치를 바탕으로 다문화 텍스트에 대한 영상을 공정하게 표현하고자 하는 모둠의 해결안을 통해 학습활동의 결과물을 제작하고 이를 스토리텔링으로 나타내었다.

다음 <표 4-8>은 ‘이민자와 함께 만들다’의 구성적 영역의 분석 결과이다.

<표 4-8> ‘이민자와 함께 만들다’의 구성적 영역의 분석 결과

교육 목표	분석 결과
읽기의 교육	· 몽골·필리핀·스리랑카·인도네시아 문화에 대하여 나라별 문화의 고유성과 특수성을 인지하고 다문화 공동체에 대한 지식의 의미화
성찰의 교육	· 학습활동 전반에 대한 평가회 과정에 다문화현장을 통한 읽과 행함에 대한 반성 및 타자의 가치에 대하여 성찰
행함의 교육	· 이민자들과 함께 협업을 통해 나라별 고유문화를 익히고 자유롭게 창조하여 문화공연을 실행

7차시 프로그램의 ‘이민자와 함께 만들다’에서는 1박 2일 캠프가 진행되었다. 캠프의 첫째 날에는 6차시까지 활동한 자료를 전시하고 평가회를 하면서 그동안 프로그램에 참여하여 활동해 온 전 과정에 대해 반성하고 성찰하는 시간을 가졌다. 그리고 이민자들과의 레크레이션 활동을 통해 이해와 소통과 어울림의 시간을 가졌다. 둘째 날에는 다문화현장 텍스트로 제공된 몽골 문화, 필리핀 문화, 스리랑카 문화, 인도네시아 문화를 이해하기 위해 학습자들은 이민자들과 함께 문화공연을 수행하였다. 문화공연은 학습자들과 이민자들 간의 협업을 통해 수행되었으며 이 과정에 학습자들은 실제로 자신들이 접촉한 타문화에 대하여 그 문화가 가진 고유성과 특수성을 이해하게 되었다. ‘이민자와 함께 만들다’를 통해 학습자들과 이민자들은 서로에게 내면화되어 있던 편견이 포함된 과거의 지식을 문화적 소통의 경험을 통해 새로운 지식으로 재구성할 수 있었다. 문화적 소통의 과정에는 개인적인 행위의 성찰과 사회적인 행위의 성찰이 동시에 이루어졌다. 학습자들은 다수자와 소수자 모두가 동시대의 소중한 사회구성원으로서 가치를 인정하고 다문화 공동체 실현에 대한 목표를 함께 지향해야 함을 인식함으로써 이를 학습활동의 결과물을 통해 스토리텔링으로 표현하였다.

‘유레카 신문을 만들다’의 구성적 영역의 분석 결과는 다음 <표 4-9>와 같다.

<표 4-9> ‘유레카 신문을 만들다’의 구성적 영역의 분석 결과

교육 목표	분석 결과
앎의 교육	· 유레카 신문을 제작하는 과정에 신문 제작에 대한 실제적인 지식을 구성하여 의미화
성찰의 교육	· 지속가능한 다문화사회의 발전을 위한 다수자의 다문화인식의 변화에 대하여 성찰
행함의 교육	· 학습활동 결과물을 효율적으로 이용하고 추가적인 인터뷰 및 자료 수집을 통하여 유레카 신문 제작활동

별도 차시로 진행된 ‘유레카 신문을 만들다’의 과정에서, 학습자들은 1차시부터 캠프 때까지 수행한 유레카 프로그램의 학습활동 결과물과 추가적인 인터뷰 및 자료 수집을 통하여 유레카 신문의 제작활동을 수행하였다. 신문 제작활동 과정에 학습자들은 지난 학습활동의 발자취를 뒤돌아보면서 매 차시마다 문제 설정·사실 탐구·해결안 도출과 같은 학습활동의 전 과정을 비교·분석하고 자신들의 학습경험의 의미를 재구성하였다. 그리고 자신들의 경험을 바탕으로 타자와 타문화에 대한 가치를 표현하고 다문화현장의 사회·문화적 맥락의 의미를 표현함으로써 다문화 텍스트에 대한 지식의 구체화와 의미화가 귀결되어 나타나도록 하였다. ‘유레카 신문을 만들다’를 통해 학습자들은 자신들의 다문화인식에 변화가 있었음을 깨닫게 되었고 자신들의 다문화인식의 내면화와 가치관의 지속적인 성장을 도모하게 되었다. 또한 사회 불평등과 다수자들의 다문화인식을 개선하고 사회변화를 지향하고자 하는 적극적인 의지를 표명하게 되었다. 학습자들의 앎과 성찰이 전제된 적극적인 행동은 사회구성원 모두가 평등한 삶을 누릴 수 있도록 하는 바람직한 다문화사회의 실현을 위한 실천적 의지가 담긴 유레카 신문으로 제작되었다.

다음 <표 4-10>는 ‘다문화 공동체를 만들다’의 구성적 영역의 분석 결과이다.

<표 4-10> ‘다문화 공동체를 만들다’의 구성적 영역의 분석 결과

교육 목표	분석 결과
앎의 교육	· 이민자들과의 신체적 활동을 통해 다함께 공존하는 다문화 공동체를 위한 지식을 구성하여 의미화
성찰의 교육	· 미래 지속가능한 다문화사회의 발전을 위해 사회 구성원들의 역할과 자신들의 역할에 대하여 성찰
행함의 교육	· 이민자들과 함께 다문화 공동체 실현을 위한 목표를 설정하고, 서로에 대한 역지사지의 마음으로 사회변화를 지향하는 행동 실천

별도 차시로 진행된 ‘다문화 공동체를 만들다’의 과정에서는 지역사회의 시민들과 이민자들과 함께 신체적 활동을 매개로 하는 소통의 시간으로 ‘유레카 한마당’이 진행되었다. 학습자들은 지금까지 활동한 결과물을 지역사회의 시민들에게 전시하면서 그동안 자신들의 활동과정을 다시 한 번 되돌아보는 시간을 가졌다. 그리고 지역사회의 시민들과 이민자들과 함께 신체적 활동 및 운동회를 통해 자신들의 삶과 인식 속에는 불평등과 경계 짓기가 더 이상 필요 없음을 성찰하게 되었다. ‘다문화 공동체를 만들다’를 통해 학습자들은 이민자들과 초국적 유대관계를 공유할 수 있으며 역지사지의 마음으로 다함께 공존하며 즐길 수 있음을 깨닫게 되었다. 이는 미래 지속가능한 다문화사회의 발전을 위해 사회 구성원들의 역할과 자신들의 역할에 대하여 앎과 성찰과 행함의 연속성을 도모하는 것으로 학습자들의 구체적인 실천 의지에 대한 표현으로 나타나고 있었다.

본 연구는 다문화 리터러시 교육의 구성적 영역에 프락시스가 어떻게 나타나는지를 알아보기 위해, 유레카 프로그램이 실천 가능한 지식을 구성하고 의미화 하도록 교육하는지, 앎과 행함에 대해 비판적으로 사고하고 성찰하도록 교육하는지, 그리고 이론적·성찰적·행동적으로 실천하도록 교육하는지에 대하여 살펴보았다.

유레카 프로그램은 앎의 교육과정에서 학습자들에게 지식과 관심의 통합체인 해방적 인식관심에 의해 다문화현장의 실제적인 지식을 오감을 작동하여 공유하도록 함으로써 이데올로기와 헤게모니에 대한 속성을 이해할 수 있게 하였다. 그리고 지식의 특성에 대한 패러다임을 이해하도록 함으로써 학습자들이 타문화와 소수자의 가치를 이해하고 불평등을 인식하며 다양한 사회·문화적 맥락의 의미를 이해하도록 하였다. 또한 지식의 사회적 의미 구성을 통해 과거의 지식을 새로운 지식으로 재구성하도록 함으로써 이를 활용되는 지식으로 의미화 할 수 있게 하였다.

성찰의 교육과정에서 학습자들에게 앎에 대한 성찰을 통해 경험을 해석하고 재조직하여 지식을 구체화하도록 함으로써 경험의 지적 성장을 도모할 수 있게 하였다. 그리고 행함에 대한 성찰을 통해 체계적·적극적으로 탐구활동을 하고 개인적 행위 및 사회적 행위를 성찰하도록 함으로써 경험과 행함의 연속성을 도모할 수 있게 하였다. 또한 비판적 성찰을 통해 사회·역사·정치·문화적 맥락을 분석하여 경험의 의미를 재구성하도록 함으로써 목적과 결과물을 비교하고 수단에 대한 효율성과 효과성을 성찰하도록 하였다.

행함의 교육과정에서 학습자들에게 앎이 전제된 행동의 실천을 통해 삶의 방향과 목표를 설정하도록 함으로써 가치관을 내면화하게 하였다. 그리고 성찰이 전제된 행동의 실천을 통해 선한 행위와 일관된 행동을 지향하도록 하였다. 또한 사회변화를 전제로 하는 행동의 실천을 통해 학습자들에게 실천을 향한 적극적인 의지를 가지게 함으로써 지식과 가치를 명료화하고 습관화된 행동과 의식화의 귀결로 사회 불평등에 대항하는 행동을 실천하도록 하였다.

다음 <표 4-11>에 유레카 프로그램의 구성적 영역의 의미를 제시하였다.

<표 4-11> 유레카 프로그램의 구성적 영역의 의미

교육 목표	다문화인식을 변화시킨 프락시스
앎의 교육	오감을 통해 알게 된 다문화
성찰의 교육	앎과 행함의 근원에 대한 탐구
행함의 교육	다가섬과 실천에 대한 자유로운 의지

<표 4-11>에서 본 바와 같이 유레카 프로그램의 구성적 영역의 의미는 ‘다문화인식을 변화시킨 프락시스’라는 핵심적인 개념을 도출할 수 있었다. 그리고 핵심적인 개념을 통해 첫째, 학습자들이 다문화 리터러시 교육의 경험을 통해 지식을 구성하여 의미화해 나가는 과정에서 ‘오감을 통해 알게 된 다문화’, 둘째, 학습자들이 의미화한 지식에 대한 비판적 성찰 과정에서 ‘앎과 행함의 근원에 대한 탐구’, 셋째, 학습자들이 의미화한 지식과 비판적 성찰을 통해 유의미한 실천을 가능하게 만드는 과정에서 ‘다가섬과 실천에 대한 자유로운 의지’라는 본질적인 주제를 이끌어 낼 수 있었다.

유레카 프로그램의 구성적 영역의 의미는 앎의 교육, 성찰의 교육, 행함의 교육의 과정으로 순환하면서 학습자들로 하여금 지속적으로 의식의 변화를 이끌어 내도

록 하였다. 유레카 프로그램을 통한 학습자들의 의식화는 앎과 성찰과 행함의 변증법적인 결과로 볼 수 있으며, 이 과정에 다문화인식을 변화시키는 이론적·성찰적·실천적 프락시스가 나타나고 있음을 알 수 있었다.

이처럼 유레카 프로그램의 모든 교육과정에는 다문화인식의 변화를 주도하는 이론적·성찰적·실천적 프락시스가 나타나고 있었다. 하지만 소수의 프로그램에는 다소간의 차이를 나타내는 경향도 있었다. 1차시 프로그램의 ‘내가 다문화를 말하다’에서는 성찰의 교육이 부각되었으나 행함의 교육이 미흡하게 작동하였다. 이는 다문화현장을 처음 경험하는 학습자들에게 실천적 교육보다는 내면의 스테레오타입을 드러내도록 하는 학습활동이 주를 이루었기 때문이다. 한편 7차시 프로그램의 ‘이민자와 함께 만들다’에서는 행함의 교육이 가장 효과적으로 작용하였다. 이는 국경 없는마을 다문화현장에서 다양한 학습활동을 경험한 학습자들에게 이민자와 함께 참여하는 캠프활동을 제공함으로써 새로운 인식을 공유하고 소통을 실천할 수 있도록 했기 때문이다.

다음은 유레카 프로그램의 실행적 영역에 대한 의미를 살펴보았다.



2. 유레카 프로그램의 실행적 영역

본 연구는 비판적 교육학을 기반으로 하는 다문화 리터러시 교육으로 프락시스 교육의 요소를 반영하고 있다. 프락시스 교육은 학습자들의 대화와 토론을 통한 문제제기식 교육을 강조하고 학습자들의 실제적인 학습 환경에서의 학습활동을 필요로 한다. 그리고 학습자들은 학습활동의 전 과정에 능동적으로 참여하여 학습의 주도권과 전반적인 권한 부여를 갖는다.

다문화 리터러시 교육은 학습자들이 다문화사회의 실제적인 환경 속에서 불평등과 이데올로기에 대해 인식하고 문제제기와 비판적인 성찰을 통해 현실을 개선시키는 데 기여할 수 있도록 교육하는 것이다. 이를 위해 본 연구는 프락시스 교육의 문제제기식 교육, 현장중심 교육, 학습자중심 교육을 다문화 리터러시 교육의 실행적 영역으로 구성하였다.

다음은 다문화 리터러시 교육의 실행적 영역을 분석하고 프로그램에 대한 의미를 해석하였다.

2.1. 실행적 영역의 교수·학습 방법

다문화 리터러시 교육 프로그램 사례의 실행적 영역으로 문제제기식 교육, 현장중심 교육, 학습자중심 교육을 제시하고 이를 살펴보았다.

문제제기식 교육은 비판적 성찰을 통해 세계의 변화를 이끌어 내는 것이다(Freire, 1998: 64-65). 문제제기식 교육에서 학습자는 스스로 문제를 만들고, 주어진 문제를 학문적으로 해결하는 과정을 통해서 새로운 지식을 구성할 수 있다(김한중, 2007: 22).⁵⁷⁾ 또한 학습자는 학습과정 전체를 통제하기 때문에 수업의 주체적 역할을 할 수 있다(주철민, 2014: 210). 문제제기식 교육의 핵심은 대화를 기반으로 하는 의사소통적 상호주관성의 프락시스 교육으로, 일상생활 속의 부정적인 문제의식 뿐만 아니라 통찰의 과정에서 나타나는 문제의식도 포함하고 있다.

프락시스는 현실에 존재하므로 프락시스 교육의 학습 환경은 현실의 실천과 분리될 수 없다. 학습자들은 다문화사회 현장의 텍스트를 읽고 쓰는 현장중심 교육을

57) 문제제기식 교수·학습은 전통적 교수·학습이 가지고 있는 두 가지 근본적 문제를 해결하고자 한다. 첫 번째로 학습자가 일반적으로 갖고 있는 지적 태도를 부정하고, 질문해결을 도우려고 노력하려는 관습을 버려야 한다. 두 번째 교사의 도움으로 학습자의 지적 성취가 이루어진다는 전통적 인식을 부정하고, 문제 해결을 위한 지침을 제공하지 않아야 한다. 교사의 지침은 학습자의 토론과 논쟁의 기회를 박탈하게 하여 학습자의 관점을 표현하지 못하게 한다(주철민, 2014: 213).

통해 현실의 문제를 비판적으로 이해할 수 있게 된다. 현장중심 교육은 학습자의 적극적인 참여로 현실과 가까이에 있는 구체적이며 명백한 학습을 통해 암묵적으로 체득한 신념과 이데올로기로부터 비판적 성찰의 기회를 가질 수 있다. 또한 학습자들에게 의미화 된 지식과 이론은 구체적 실천과 연계된 학습을 지향해 갈 수 있다.

현장중심 교육은 구체성, 적극적 참여, 연계성의 특성을 가지고 있으며(박민규·박정호·배영권·이태욱(2006: 222-223), 유레카 프로그램 또한 세 가지 특성을 가지고 있다. 첫째, 실제적인 현실로부터 지식을 구성하는 구체성을 강조한다. 둘째, 학습자의 적극적 참여를 강조한다. 셋째, 실생활에 적용하고 실천하는 이론과 실천의 연계성을 강조한다.

학습자중심 교육은 지식론, 학습론, 학습자론, 교사론의 학습 원칙을 강조한다(강인애·주현재, 2009). 지식론에서는 경험을 통한 지식구성과 다문화현장에서의 실제적인 리터러시 수행을, 학습론에서는 성찰적 학습과 상호의존성 학습을, 학습자론에서는 학습자가 학습의 주체자임을, 그리고 교사론에서는 교사가 학습의 촉진자이자 조력자임을 강조하고 있다. 학습자들은 학습활동에 능동적으로 참여하여 자유로운 대화와 토론을 통해 의견 수렴을 하게 되고 이 과정에서 학습자들은 자신의 경험을 스스로 판단하고 이해하여 지식을 점진적으로 재조직하게 된다(DeVries & Kohlberg, 1990). 유레카 프로그램은 학습자들의 능동적 참여를 기반으로 하는 학습자중심 교육을 필요로 한다.

유레카 프로그램의 실행적 영역의 교수·학습 방법으로 도출한 문제제기식 교육, 현장중심 교육, 학습자중심 교육을 살펴보았다.

2.2. 실행적 영역의 학습활동 과정

유레카 프로그램의 실행적 영역의 문제제기식 교육은 학습자들에게 스스로 문제를 제기하고 문제를 해결하는 전 과정에 대화와 토론의 방법으로 주체적인 역할을 수행하게 하였다. 학습자들은 프로그램의 주제를 이해한 후 모둠의 과제를 부여받았으며 이 과정에는 구성원들 간의 의사소통적 상호작용이 이루어졌다. 그리고 누가, 무엇을, 어떻게, 왜 라는 구체적인 질문을 매개로 구성원 간의 토론을 통해 문제를 제기하고 이를 해결해 나갔다.

현장중심 교육은 학습자들에게 실제적인 현장에서의 적극적인 참여를 통해 구체적인 지식을 구성하여 의미화하고 이를 사회적 맥락에 부합되는 구체적인 실천으로 연결시킬 수 있게 하였다. 학습자들은 우선 모둠에 주어진 다문화현장 텍스트에 대한 과제를 이해하였으며 현장에 나가기 전에 자신들의 인식관심에 따라 역할을 분담하였다. 역할을 숙지한 후 현장에서 만나게 될 인터뷰이에 대한 예비지식을 토대로 인터뷰 내용을 구성하고 다문화현장에서의 동선에 대해서 토론하였다.

학습자중심 교육은 학습자들에게 학습활동의 전 과정에 능동적으로 참여하여 자유로운 대화와 토론을 통해 자신의 경험을 재조직할 수 있게 하였다. 이 과정에 학습자들은 실천 가능한 지식을 구성하고 의미화 하여 부여받은 과제의 결과물을 만들거나 결과물에 대한 스토리텔링을 하기 위해 실천적 지식으로 사용하였다.

다음 <표 4-12>는 유레카 프로그램의 실행적 영역의 학습활동 과정이다.

<표 4-12> 실행적 영역의 학습활동 과정

프로그램	실행적 영역의 학습활동 과정
내가 다문화를 말하다	• 우리 사회는 왜 다문화사회로 진행되어야 하는가?
	• 다문화현장 텍스트를 통해 어떤 지식을 구성하여 어떻게 실천하는가?
	• 대자보 텍스트나 책을 만드는 과정에 어떤 역할을 가지고 무엇을 하는가?
마을 스토리를 말하다	• 국경없는마을에는 누가, 무엇이, 왜 소외되어 있는가?
	• 다문화현장 텍스트를 통해 어떤 지식을 구성하여 어떻게 실천하는가?
	• 인터뷰하고 스토리텔링 하는 과정에 어떤 역할을 가지고 무엇을 하는가?
이민 역사를 공부하다	• 우리 민족의 이주 역사는 우리에게 무엇을 말하고 있는가?
	• 이주 역사의 현장을 통해 어떤 지식을 구성하여 어떻게 실천하는가?
	• 이주 역사의 현장을 탐방하는 과정에 어떤 역할을 가지고 무엇을 하는가?

프로그램	실행적 영역의 학습활동 과정
오늘은 내가 기자다	· 다문화 기사는 왜 이런 보도 프레임과 보도 태도로 작성되고 있는가?
	· 기사 분석에서 어떤 지식을 구성하고 어떻게 제작하는가?
	· 기사를 분석하고 실습하는 과정에 어떤 역할을 가지고 무엇을 하는가?
사진에 스토리를 입히다	· 사진 이미지를 어떻게 표현하여 어떻게 스토리텔링을 하는가?
	· 사진 분석에서 어떤 지식을 구성하고 어떻게 제작하는가?
	· 사진을 분석하고 실습하는 과정에 어떤 역할을 가지고 무엇을 하는가?
영상으로 표현하다	· 영상에 어떤 메시지를 전달하기 위해 어떤 기호를 어떻게 표현하는가?
	· 영상 분석에서 어떤 지식을 구성하고 어떻게 제작하는가?
	· 영상을 분석하고 실습하는 과정에 어떤 역할을 가지고 무엇을 하는가?
이민자와 함께 만들다	· 국가 간 문화의 우열은 존재하는가?
	· 평가회와 문화공연에서 무엇을 알고 어떻게 실천하는가?
	· 학습활동의 과정에 어떤 역할을 가지고 무엇을 하는가?
유레카 신문을 만들다	· 유레카 신문 제작에는 어떤 보도 프레임과 보도 태도를 가져야 하는가?
	· 유레카 신문에 무엇을 표현하기 위해 어떻게 실천하는가?
	· 유레카 신문을 만드는 과정에 어떤 역할을 가지고 무엇을 하는가?
다문화 공동체를 만들다	· 우리는 어떤 공동체를 지향하며 우리가 지향하는 공동체의 가치는 무엇인가?
	· 유레카 한마당을 위해 우리는 무엇을 알고 어떻게 실천하는가?
	· 유레카 한마당의 활동과정에 어떤 역할을 가지고 무엇을 하는가?

1차시 프로그램의 ‘내가 다문화를 말하다’는 학습자들에게 세계지도, 마인드맵, 갈등나무, 자유주제를 사용하여 우리 사회가 왜 다문화사회로 진행되어야 하는지, 우리는 무엇을 어떻게 준비해야 하며 왜 그렇게 해야 하는지에 대하여 문제를 제기하고, 능동적인 참여와 대화를 통해 다문화현장에 대한 실제적인 지식을 구성하고 이를 의미화 하여 스토리텔링 하도록 하였다.

2차시 프로그램의 ‘마을 스토리를 말하다’는 학습자들에게 이주노동자, 결혼이주여성, 이민자 사업가, 이민자 봉사자와의 인터뷰를 통해서 국경없는마을에 누가 무엇이 어떻게 소외되어 있는지, 이를 해결하려면 어떻게 해야 하며 왜 그렇게 해야 하는지에 대하여 문제를 제기하고, 학습자들의 능동적인 참여와 대화를 통해 다문화현장에 대한 실제적인 지식을 구성하고 의미화 하도록 하였다.

3차시 프로그램의 ‘이민 역사를 공부하다’는 학습자들에게 이주 역사의 현장과

청·일 조계지의 실제적인 다문화현장 텍스트를 통해서 우리 민족의 이주 역사가 우리에게 말하고 있는 의미가 무엇인지, 그것의 의미를 통해 우리는 무엇을 해야 하며 어떻게 해야 하는지에 대하여 문제를 제기하고, 학습자들의 능동적인 참여와 대화를 통해 이주 역사에 대한 지식을 구성하고 의미화 하도록 하였다.

4차시 프로그램의 ‘오늘은 내가 기자다’는 학습자들에게 보도 기사, 설문 기사, 영상 기사, 인터뷰 기사를 다문화현장 텍스트로 사용하여 실제 다문화 기사가 어떤 태도와 프레임이 적용되고 작성되어 의미가 전달되고 있는지, 어떤 태도와 프레임으로 작성해야 하며 왜 그렇게 작성해야 하는지에 대하여 문제를 제기하고, 학습자들의 능동적인 참여와 대화를 통해 뉴스 분석에 대한 지식을 구성하고 의미화 하여 뉴스를 제작하도록 하였다.

5차시 프로그램의 ‘사진에 스토리를 입히다’는 학습자들에게 인물, 먹거리 문화, 여가 문화, 다문화 기호를 다문화현장 텍스트로 사용하여 다문화 관련 사진 이미지에서 무엇을 읽을 수 있으며 왜 그렇게 읽게 되었는지, 사진 이미지는 어떻게 표현해야 하며 왜 그렇게 표현해야 하는지에 대하여 문제를 제기하고, 학습자들의 능동적인 참여와 대화를 통해 사진 분석에 대한 지식을 구성하고 의미화 하여 이미지를 표현하도록 하였다.

6차시 프로그램의 ‘영상으로 표현하다’는 학습자들에게 먹거리 VJ, 광고패러디, 뮤직 비디오, 팀 학습활동 영상을 사용하여 다문화 관련 영상 이미지에 무엇이 표현되어 어떻게 스토리텔링 되고 있는지, 영상 이미지는 어떻게 표현해야 하며 왜 그렇게 표현해야 하는지에 대하여 문제를 제기하고, 학습자들의 능동적인 참여와 대화를 통해 영상 분석에 대한 지식을 구성하고 의미화 하여 영상을 제작하도록 하였다.

7차시 프로그램의 ‘이민자와 함께 만들다’는 학습자들에게 몽골 문화, 필리핀 문화, 스리랑카 문화, 인도네시아 문화의 다문화현장 텍스트를 제공하여 국가 간 문화의 우열이 존재하는지, 왜 그렇게 생각하며 그 생각에 대해 어떻게 해야 하는지에 대하여 문제를 제기하고, 학습자들의 능동적인 참여와 협업을 통해 문화공연을 실행하도록 하였다.

별도 차시로 진행된 ‘유레카 신문을 만들다’는 학습자들에게 유레카 프로그램의 학습활동 자료와 추가적인 인터뷰 및 새로 수집한 자료를 사용하여 우리가 만드는 신문의 보도 태도와 보도 프레임 그리고 신문의 내용은 어떻게 구성해야 하는지, 왜 그런 방향으로 구성해야 하는지에 대하여 문제를 제기하고, 학습자들의 능동적

인 참여와 협업을 통해 신문을 제작하도록 하였다.

별도 차시로 진행된 ‘다문화 공동체를 만들다’는 학습자들에게 지역사회와 연계하여 실시한 유레카 한마당에 능동적인 참여하여 우리가 지향하는 공동체와 그 공동체의 가치는 무엇이며 왜 그런 공동체를 만들어야 하는지에 대하여 문제를 제기하고, 학습자들과 안산 시민과 이민자들과 함께 신체적 활동을 매개로 소통의 시간을 갖도록 하였다.

유레카 프로그램은 다문화현장 텍스트를 사용하여 과제를 수행하는 과정에 문제 제기식 교육, 현장중심 교육, 학습자중심 교육으로 진행되었다. 학습자들은 대화와 토론의 의사소통적 상호작용 과정을 통해 문제를 제기하고 다문화현장에 능동적으로 참여하여 이를 해결하였다. 또한 이들은 지식을 구성하고 의미화 하여 실천하는 과정을 통해 유레카 프로그램의 실행적 영역의 목표를 수행하고 있었다.

다음은 유레카 프로그램의 실행적 영역의 교육 목표에 따른 분석 결과를 살펴보았다.



2.3. 실행적 영역의 분석 결과

유레카 프로그램은 문제제기식 교육, 현장중심 교육, 학습자중심 교육이라는 실행적 영역의 교수·학습 방법을 지향하고 있었다. 실행적 영역의 학습활동 과정에 따른 프로그램의 분석 결과는 아래와 같다.

다음 <표 4-13>은 ‘내가 다문화를 말하다’의 실행적 영역의 분석 결과이다.

<표 4-13> ‘내가 다문화를 말하다’의 실행적 영역의 분석 결과

교수·학습 방법	분석 결과
문제제기식 교육	· 지속가능한 다문화사회로의 실천적 지향점에 대한 대화와 토론
현장중심 교육	· 현장을 통한 실제적인 경험과 사회적 상호작용에 의한 다양성 수용
학습자중심 교육	· 학습자가 권한과 책임을 가지고 능동적으로 참여하여 결과물 완성

1차시 프로그램의 ‘내가 다문화를 말하다’에서 학습자들은 세계화의 흐름과 한국 사회의 현실에 대해 탐구하고 우리 사회가 다문화사회로 진행되고 있는 과정과 지향점에 대해 대화하고 토론하였다. 세계지도, 마인드맵, 갈등나무, 자유주제와 같은 다문화현장 텍스트에 대한 과제를 수행하는 과정에 다문화에 대한 지식을 구성하고 의미화 하였다. 의미화한 지식은 대자보 텍스트 또는 책을 만드는 과정에 다시 실제 세계와 연계시킬 수 있도록 하였으며 이를 모듈별로 스토리텔링 하고 평가하였다. 학습자들은 학습활동의 모든 과정에 능동적으로 참여하였으며 다문화현장의 실제적인 경험을 통하여 의미화한 지식을 실천할 수 있었다. ‘내가 다문화를 말하다’는 문제제기를 통해 학습자 자신과 세계에 대하여 성찰하게 하고, 또한 문제의식을 통해 학습자들의 지식을 재구성하고 의미화 할 수 있게 하였으며, 다문화현장에서 경험적·참여적 탐구활동을 통해 학습자가 학습의 주체가 되어 타자의 문화와 삶을 수용할 수 있도록 하였다.

다음 <표 4-14>에 ‘마을 스토리를 말하다’의 실행적 영역의 분석 결과를 제시하였다.

<표 4-14> ‘마을 스토리를 말하다’의 실행적 영역의 분석 결과

교수·학습 방법	분석 결과
문제제기식 교육	· 주류사회의 이데올로기에 대하여 비판적인 시각으로 대화와 토론
현장중심 교육	· 다문화 텍스트를 통해 본 타자의 삶과 문화에 대한 지식의 의미화
학습자중심 교육	· 학습의 전 과정에 능동적인 참여와 학습자 간 협동으로 결과물 완성

2차시 프로그램의 ‘마을 스토리를 말하다’에서 학습자들은 이주노동자, 결혼이주여성, 이민자 사업가, 이민자 봉사자와의 인터뷰를 통해 이민자들의 삶을 이해하게 되었다. 학습자들은 다문화현장의 실제적인 경험을 통하여 주류사회가 생산해내고 있는 이데올로기와 소수자의 인권 문제, 그리고 소외와 불평등에 대한 원인을 비판적으로 인지할 수 있었다. 이들은 문제를 해결하는 과정과 다문화현장 텍스트를 이용하여 스토리텔링 하는 과정에 능동적으로 참여하였으며 모둠별로 스토리텔링을 하고 평가하는 과정에도 적극적으로 참여하였다. 학습자들은 다문화현장 텍스트를 통해 다문화에 대해 의미화한 지식을 다시 실제 세계와 연계시켜 실천할 수 있었다. ‘마을 스토리를 말하다’는 문제제기를 통해 사회의 구조적인 문제를 탐구하고 문제의식을 통해 비판적으로 현실에 개입하도록 하였으며 학습자가 학습의 주체가 되어 다문화현장에서의 타자를 통해 자신의 경험을 비판적으로 성찰할 수 있도록 하였다.

‘이민 역사를 공부하다’의 실행적 영역의 분석 결과는 다음 <표 4-15>와 같다.

<표 4-15> ‘이민 역사를 공부하다’의 실행적 영역의 분석 결과

교수·학습 방법	분석 결과
문제제기식 교육	· 과거의 이민 역사에 비추어 현재 한국이 처한 실질적인 문제제기
현장중심 교육	· 이민사박물관 및 청일조계지 탐방을 통해 이민자의 삶에 대해 공감
학습자중심 교육	· 교사의 조력을 통해 이민 역사에 대한 이해와 실천 방안 모색

3차시 프로그램의 ‘이민 역사를 공부하다’에서 학습자들은 우리 민족의 이주의 역사를 통해 미래 지속가능한 다문화사회의 발전을 위해 자신들의 생각이 전환되어야 함을 인지하게 되었다. 이들은 박물관에서 과거의 역사를 경험하게 되었고 이를 통해 타자에 대한 이해의 폭을 넓히고 역지사지의 공감을 형성할 수 있었다. 또한 이주의 역사 현장에 적극적이며 능동적으로 참여하여 역사의 현장에 대한 실제적인 경험으로 지식을 구성하고 의미화 하여 이를 스토리텔링 하였다. ‘이민 역사를 공부하다’는 학습자들에게 현실과 연계된 현장에서의 참여 기회를 제공하였으며 문제제기를 통해 우리 민족의 이주의 역사와 현재 한국 사회의 이민자의 삶에 대하여 비판적 사고를 유발시켜 비교하고 성찰하도록 함으로써 학습의 가치와 효율성을 증진시킬 수 있도록 하였다.

다음 <표 4-16>은 ‘오늘은 내가 기자다’의 실행적 영역의 분석 결과이다.

<표 4-16> ‘오늘은 내가 기자다’의 실행적 영역의 분석 결과

교수·학습 방법	분석 결과
문제제기식 교육	· 기사에 드러난 주류사회의 이데올로기와 불평등에 대해 문제제기
현장중심 교육	· 다문화현장을 통해 실제적인 자료를 수집하여 뉴스 제작
학습자중심 교육	· 능동적으로 참여하여 뉴스를 제작하고 스토리텔링

4차시 프로그램의 ‘오늘은 내가 기자다’에서 학습자들은 다문화관련 기사에 대한 분석을 통해 당연하게 여겨 온 주류사회의 이데올로기와 불평등을 비판적으로 성찰할 수 있게 되었다. 보도 태도와 프레임에 대한 이해를 통해 기사를 읽을 때뿐만 아니라 제작할 때에도 비판적인 시각을 가져야 한다는 것을 인지하였다. 또한 학습자들은 학습활동에 능동적으로 참여하였으며 다문화현장에 대한 실제적인 경험을 통하여 지식을 구성하고 의미화 하여 뉴스를 제작하고 스토리텔링 하였다. ‘오늘은 내가 기자다’는 학습자들에게 문제의식과 성찰적 학습활동을 통해 현실을 비판적으로 직시하게 하여 지식을 재구성하고 의미화 하도록 하였으며 학습의 결과물을 도출하는 과정에 학습자가 학습의 주체가 되어 지역사회와 연계성을 가지고 행동을 실천할 수 있도록 하였다.

다음 <표 4-17>은 ‘사진에 스토리를 입히다’의 실행적 영역의 분석 결과이다.

<표 4-17> ‘사진에 스토리를 입히다’의 실행적 영역의 분석 결과

교수·학습 방법	분석 결과
문제제기식 교육	· 사진 이미지를 비판적으로 분석하고 공정한 표현방안에 대해 논의
현장중심 교육	· 다문화 텍스트를 통해 사진 이미지가 지닌 다양한 표현 경험
학습자중심 교육	· 능동적인 참여로 사진 이미지를 진정성 있게 표현하고 스토리텔링

5차시 프로그램의 ‘사진에 스토리를 입히다’에서 학습자들은 다문화현장의 사진 분석과 실습을 통해 사진 이미지가 시각적인 것 이상으로 다양한 감각을 통해 수용된다는 것을 경험하였다. 이들은 사진을 분석하고 실습하는 과정에 능동적으로 참여하였으며 다문화현장의 실제적인 경험을 통하여 의미화한 지식을 사진 이미지에 담긴 형상과 심상을 표현하고 이미지의 존재감과 생명력을 높이기 위한 스토리텔링에 사용하였다. ‘사진에 스토리를 입히다’는 학습자들에게 다문화 관련 이미지의 표현에 대한 사회 불평등의 구조적인 문제를 탐구하고 문제의식을 통해 자신의 기존 지식을 재구성하도록 하였다. 또한 학습의 결과물을 도출하는 과정에 사진 이미지의 진정성 있는 표현을 위해 학습자가 학습의 주체가 되어 다문화현장을 통한 경험과 오감을 이용하여 다양성을 수용할 수 있도록 하였다.

다음 <표 4-18>은 ‘영상으로 표현하다’의 실행적 영역의 분석 결과이다.

<표 4-18> ‘영상으로 표현하다’의 실행적 영역의 분석 결과

교수·학습 방법	분석 결과
문제제기식 교육	· 다문화 텍스트의 올바른 전달을 위해 비판적인 시각으로 문제제기
현장중심 교육	· 다문화현장의 표현수단이 되고 있는 영상매체의 중요성 인지
학습자중심 교육	· 능동적인 참여로 영상 분석과 제작활동을 경험하여 스토리텔링

6차시 프로그램의 ‘영상으로 표현하다’에서 학습자들은 다문화현장의 텍스트를 올바르게 전달하기 위해 비판적인 시각을 가져야 함을 인지하고 이를 논의하였다. 또한 다문화현장의 영상 분석과 실습을 통해 영상매체가 현장의 구체적이고 직접적인 표현수단이 되고 있음을 경험하게 되었다. 이들은 모둠별 과제에 따라 다문화현

장의 기호를 촬영하고 편집하는 모든 과정에 능동적으로 참여하였으며 의미화한 지식과 비판적인 시각으로 영상을 제작하고 스토리텔링 하였다. ‘영상으로 표현하다’는 학습자들에게 다문화 관련 영상에 내재되어 있는 소수자의 불평등에 대하여 비판의식을 가지고 대화하고 토론하도록 하였다. 또한 학습자가 학습의 주체가 되어 다문화현장에서 이민자와 사회적 상호작용을 통해 다양한 집단 간의 공존하는 삶의 태도를 수용할 수 있도록 하였다.

‘이민자와 함께 만들다’의 실행적 영역의 분석 결과는 다음 <표 4-19>와 같다.

<표 4-19> ‘이민자와 함께 만들다’의 실행적 영역의 분석 결과

교수·학습 방법	분석 결과
문제제기식 교육	· 전지구적 공동체 실현을 위한 문제제기와 실천적 방안에 대한 논의
현장중심 교육	· 이민자와의 상호작용을 통해 문화적 차이를 탐구하고 다양성 경험
학습자중심 교육	· 문화공연에 적극적으로 참여하여 이민자들의 다양한 문화를 수용

7차시 프로그램의 ‘이민자와 함께 만들다’에서 학습자들은 국가 간 문화의 우열은 주류사회가 생산해 내어 다수자의 인식 속에 스테레오타입으로 존재하게 된 것임을 인지하게 되었다. 1박 2일 캠프 활동에서 이민자와 소통하며 문화공연을 하면서 전지구적 공동체의 구성원임을 경험하게 되었다. 이들은 평가회와 문화공연에 능동적으로 참여하여 다문화적 행동을 실천할 수 있었다. ‘이민자와 함께 만들다’는 학습자들에게 의사소통적 상호주관성을 기반으로 하여 협력적으로 의사소통할 수 있게 하였으며 타자와의 접촉과 타문화와의 소통을 통해 자신의 지식을 비판적으로 성찰할 수 있게 하였다. 학습자가 학습의 주체가 되어 접촉을 통한 공감 형성과 상호간의 존중으로 학습활동의 가치를 증진시킬 수 있도록 하였다.

다음 <표 4-20>은 ‘유레카 신문을 만들다’의 실행적 영역의 분석 결과이다.

<표 4-20> ‘유레카 신문을 만들다’의 실행적 영역의 분석 결과

교수·학습 방법	분석 결과
문제제기식 교육	· 제작할 신문의 보도태도와 프레임에 대하여 비판적으로 논의
현장중심 교육	· 다문화현장 텍스트에 대한 활동과정을 탐구하여 공정하게 보도
학습자중심 교육	· 추가적인 자료 수집 과정에 능동적으로 참여하여 유레카 신문 제작

별도 차시로 진행된 ‘유레카 신문을 만들다’의 과정에서 학습자들은 이민자들에 대한 기사에 부정적 태도나 분리/주변화 프레임을 사용하지 않아야 한다는 것을 인지하였다. 또한 지금까지 수행한 학습활동에 대해 반성적으로 성찰함으로써 자신들이 활동한 내용이나 새로 수집한 자료를 공정하게 사용할 수 있었다. 이들은 유레카 신문을 만드는 모든 과정에 능동적으로 참여하여 다문화현장의 실제적인 경험을 바탕으로 신문 제작활동을 수행할 수 있었다. ‘이민자와 함께 만들다’는 학습자들에게 보도태도와 프레임에 대하여 비판적 사고를 유발시키고 문제제기하여 공정한 보도를 위해 구성원들의 지식을 재구성하고 의미화 하도록 하였다. 신문 제작활동의 전 과정에 실제적이며 구체적인 학습 환경을 반영하여 사회변화를 위한 실천적 노력과 학습활동의 효율성을 극대화시킬 수 있도록 하였다.

다음 <표 4-21>은 ‘다문화 공동체를 만들다’의 실행적 영역의 분석 결과이다.

<표 4-21> ‘다문화 공동체를 만들다’의 실행적 영역의 분석 결과

교수·학습 방법	분석 결과
문제제기식 교육	· 전지구적 공동체의 가치와 사회변화를 위한 실천적 방안을 논의
현장중심 교육	· 신체적 활동을 통해 소통을 경험하고 동등한 구성원임을 인식
학습자중심 교육	· 능동적으로 참여하여 공동체의 변화를 위한 실천적인 행동을 수행

별도 차시로 진행한 ‘다문화 공동체를 만들다’의 과정에서 학습자들은 우리는 전 지구적 공동체를 지향하며 우리가 지향하는 공동체의 가치가 초국적 공동체의식임을 인지하게 되었다. 그리고 유레카 한마당의 활동 과정에 능동적으로 참여하여 이민자들과 신체적 활동을 통해 서로 간의 소통을 경험함으로써 자신들과 이민자들은 다문화사회의 동등한 구성원이라는 사실을 인지하였다. 또한 이들은 공동체의 변화와 발전을 위해 지역 사회와 연계된 실천적 활동에 대해 지속적으로 참여할 의지를 표현하였다. ‘다문화 공동체를 만들다’는 학습자들에게 현실과 연계된 현장에서의 참여 기회를 제공하여 타자의 문화와 삶에 대해 비판적으로 인식하도록 함으로써 실천하는 주체적인 인간이 되도록 하였다. 교사와 학습자 간 상호신뢰적 관계를 형성하고 학습자들은 다문화현장에서의 체험적·성찰적 학습활동을 통해 오감을 이용하여 다양성을 수용할 수 있도록 하였다.

유레카 프로그램의 문제제기식 교육은 학습자들에게 다문화현장 텍스트에 내재된 사회 불평등과 이데올로기에 대한 문제의식 그리고 학습자들의 내면에 대한 통

찰의 과정에서 나타나는 문제의식에 대해 비판적인 사고를 유발시켜 성찰할 수 있게 하였다. 이 과정에는 학습자 간, 학습자와 교사 간, 학습자와 이민자 간의 대화와 토론을 통해 문제제기와 문제해결을 위해 노력하도록 하였다. 또한 학습자들로부터 사회변화를 위해 현실의 문제에 적극적으로 개입하고 비판적으로 실천하는 주체적인 인간이 될 수 있도록 하였다.

유레카 프로그램의 현장중심 교육은 학습자에게 교실 밖의 실제적인 다문화현장에서 구체적인 학습 경험을 통해 다문화현장의 텍스트를 제대로 읽고 쓸 수 있는 비판적 리터러시를 함양할 수 있게 하였다. 학습자들은 실제적인 사회 환경 속에 참여하여 다문화현장을 실제로 경험하는 과정에 실천적인 지식을 구성할 수 있었다. 이 과정에는 사회·문화적 관점과의 결합을 통해 타자의 문화와 삶에 대해 인식하고 타자의 삶에서 자신의 경험을 비판적으로 성찰하게 하여 다양성을 수용하도록 하였다.

유레카 프로그램의 학습자중심 교육은 학습자들이 학습의 전 과정에 권한과 책임을 가지고 자발적으로 참여하여 주도적으로 의미를 구성하도록 하였다. 학습자들은 학습활동의 주체가 되어 스스로 문제를 제기하고 이를 해결할 수 있는 방안을 대화하고 토론하며 모둠활동의 전 과정에 주도적으로 참여하였다. 이 과정에는 구성주의 인식론이 토대가 되어 체험적·성찰적 학습활동과 경험적·참여적 탐구활동이 지속되도록 하였다.

다음 <표 4-22>에 유레카 프로그램의 실행적 영역의 의미를 제시하였다.

<표 4-22> 유레카 프로그램의 실행적 영역의 의미

교수·학습 방법	침묵의 다문화를 깨운 프락시스
문제제기식 교육	우리가 걸어갈 때 비로소 생겨나는 길
현장중심 교육	이방인의 눈으로 본 세상에 대한 탐구
학습자중심 교육	우리들의 작은 결과물, 큰 보람

<표 4-22>에서 본 바와 같이 유레카 프로그램의 실행적 영역의 의미는 ‘침묵의 다문화를 깨운 프락시스’라는 핵심적인 개념을 도출할 수 있었으며, 이를 통해 첫째, 학습자들이 문제의식을 가지고 비판적으로 사고하고 새로운 인식을 개념화하는 과정에서 ‘우리가 걸어갈 때 비로소 생겨나는 길’, 둘째, 학습자들이 다문화현장의 구체적인 학습 경험을 통해 비판적 리터러시를 함양하는 과정에서 ‘이방인의 눈으

로 본 세상에 대한 탐구’, 셋째, 학습자들의 자기주도적인 학습활동을 통해 문제를 제기하고 해결하는 과정에서 ‘우리들의 작은 결과물, 큰 보람’이라는 본질적인 주제를 이끌어 낼 수 있었다.

유레카 프로그램은 학습자에게 침묵의 다문화를 깨울 수 있는 문제의식과 대화와 토론, 다문화현장에서의 구체적인 학습 경험, 자기주도적인 학습활동을 제공하였다. 유레카 프로그램을 통한 학습자의 의식화의 과정에 침묵의 다문화를 깨우는 이론적·성찰적·실천적 프락시스가 나타나고 있음을 알 수 있었다.

유레카 프로그램의 실행적 영역의 교수·학습 방법인 문제제기식 교육, 현장중심 교육, 학습자중심 교육은 전술한 구성적 영역의 교육 목표인 앎의 교육, 성찰의 교육, 행함의 교육과 연계되어 학습자의 의식의 변화를 이끌어 낼 수 있었다. 따라서 유레카 프로그램은 구성적·실행적 영역을 통해 프락시스가 실현되고 있었다.

이처럼 유레카 프로그램의 모든 교육과정에는 다문화인식의 변화를 주도하는 프락시스가 실현되고 있었다. 하지만 소수의 프로그램에는 다소간의 차이를 나타내는 경향도 있었다. 6차시 프로그램의 ‘영상으로 표현하다’에서는 학습자중심 교육이 효과적으로 실행되지 못했다. 영상을 분석하고 제작하는 학습활동 과정에는 문제제기식 교육과 현장중심 교육, 그리고 학습자중심 교육이 실행되었으나, 영상 제작의 마무리 단계인 연상 편집 과정에는 기술적인 부분을 지원할 수 있는 시간의 부족으로 인해 교사의 개입이 작용하여 학습자중심의 교육이 저해를 받기도 하였다.

다음 V장에서는 유레카 프로그램에 참여한 학습자들의 학습 경험의 의미를 해석하였다.

3. 소결

본 장에서는 비판적 교육학에 근거한 다문화 리터러시 교육의 사례로서 유레카 프로그램에 프락시스가 어떻게 나타나는지를 살펴보았다. 유레카 프로그램은 구성적 영역의 교육 목표와 실행적 영역의 교수·학습 방법이 상호 연계되어 순환적인 과정 속에서 이루어지고 있었다.

본 연구자는 다문화 리터러시 교육은 다문화적 지식구성의 측면, 다문화적 태도 형성의 측면, 다문화적 행동실천의 측면이라는 세 측면으로 이루어져야 할 것을 강조한 바 있다. 본 연구는 비판적 교육학을 기반으로 하는 다문화 리터러시 교육에 구성적 영역의 교육 목표로 다문화적 지식구성의 측면에 인식관심에 따른 앞의 교육을, 다문화적 태도형성의 측면에 비판적 성찰을 통한 성찰의 교육을, 다문화적 행동실천의 측면에 이론적 실천을 통한 행함의 교육이 이루어져야 할 것을 주장하였다. 그리고 실행적 영역의 교수·학습 방법으로 문제제기식 교육, 현장중심 교육, 학습자중심 교육이 진행되어야 할 것을 주장하였다.

1절에서는 유레카 프로그램의 구성적 영역을 알아보기 위해 구성적 영역의 교육 목표, 학습활동 과정, 분석 결과를 고찰하였다. 우선 구성적 영역의 교육 목표를 살펴보면, 앞의 교육은 인식관심을 통해 세계를 성찰적으로 구성하거나 재구성하는 행위로서의 프락시스를 의미하였다. 성찰의 교육은 구체적인 현장의 학습 경험이 유의미한 실천적 활동으로 가능하도록 하기 위해 경험의 과정과 결과를 비판적으로 성찰하는 행위로서의 프락시스를 의미하였다. 행함의 교육은 삶의 변화와 더불어 세계의 변화를 이끌어낼 수 있는 실천적 행위로서의 프락시스를 의미하였다. 유레카 프로그램의 구성적 영역의 교육 목표는 앞의 교육, 성찰의 교육, 행함의 교육이 상호작용하면서 다문화 리터러시 교육의 상승효과로 나타나게 되었다.

유레카 프로그램의 구성적 영역의 교육 목표가 실현되기 위한 학습활동 과정에 학습자들은 다문화현장 텍스트의 과제를 수행하면서 다문화에 대한 지식을 구성하고 이를 비판적으로 성찰하며 행동을 실천하는 학습활동을 순환적으로 수행하였다. 이 과정에 학습자들은 앞의 교육, 성찰의 교육, 행의 교육이라는 구성적 영역의 목표를 실현하고 있는 것으로 나타났다.

유레카 프로그램의 구성적 영역의 학습활동을 분석한 결과를 살펴보면, 유레카 프로그램의 구성적 영역의 의미는 ‘다문화인식을 변화시킨 프락시스’라는 핵심적인 개념을 도출할 수 있었으며, 이를 통해 첫째, 학습자들이 다문화 리터러시 교육의

학습 경험을 통해 지식을 구성하여 의미화해 나가는 과정에서 ‘오감을 통해 알게 된 다문화’, 둘째, 학습자들이 의미화한 지식에 대한 비판적 성찰 과정에서 ‘앓과 행함의 근원에 대한 탐구’, 셋째, 학습자들이 의미화한 지식과 비판적 성찰을 통해 유의미한 실천을 가능하게 만드는 과정에서 ‘다가섬과 실천에 대한 자유로운 의지’라는 본질적인 주제를 이끌어 낼 수 있었다. 유레카 프로그램의 구성적 영역으로서 앓의 교육, 성찰의 교육, 행함의 교육은 상호적으로 순환하면서 지속적인 의식의 변화를 이끌어내는 프락시스로 나타나는 것을 볼 수 있었다.

2절에서는 유레카 프로그램의 실행적 영역을 알아보기 위해 실행적 영역의 교수·학습 방법, 학습활동 과정, 분석 결과를 살펴보았다. 우선 유레카 프로그램의 실행적 영역의 교수·학습 방법을 보면, 문제제기식 교육은 대화와 토론의 의사소통적 상호주관성을 기반으로 사회의 불평등과 이데올로기에 대한 문제의식과 비판적 사고를 유발시킴으로써 비판적 성찰을 통해 세계의 변화를 이끌어 낼 수 있게 하는 실천적 행위로서의 프락시스를 의미하였다. 현장중심 교육은 학습자들로 하여금 사회적 현상에 대한 구체적인 지식을 구성하여 의미화하고 이를 구체적인 실천과 연결시킬 수 있게 하였다. 프락시스는 현실에 존재하는 것이므로, 현장중심 교육은 현실의 지식과 실천이 분리되지 않는 학습 환경에서의 경험의 과정과 결과로서의 프락시스를 의미하였다. 학습자중심 교육은 학습자들의 능동적인 참여를 기반으로 하고 있으며, 학습자들이 자신의 경험을 스스로 판단하고 이해하여 지식을 점진적으로 재구성하게 하는 능동적인 행위의 결과로서의 프락시스를 의미하였다.

유레카 프로그램의 실행적 영역의 교수·학습 방법이 실현되기 위한 학습활동 과정에 학습자들은 다문화현장 텍스트에 대한 과제를 수행하면서 문제를 제기하고 해결하는 전 과정에 주체적으로 참여하여 역할을 수행하였다. 학습자들의 적극적인 참여로 다문화사회 현상에 대한 자신의 경험을 재조직하고 의미화 하여 실천하는 과정을 통해, 학습자들은 문제제기식 교육, 현장중심 교육, 학습자중심 교육이라는 유레카 프로그램의 실행적 영역의 목표를 실현하고 있는 것으로 나타났다.

유레카 프로그램의 실행적 영역의 학습활동을 분석한 결과를 살펴보면, 유레카 프로그램의 실행적 영역의 의미는 ‘침묵의 다문화를 깨운 프락시스’라는 핵심적인 개념을 도출할 수 있었다. 그리고 핵심적인 개념을 통해 첫째, 학습자들이 문제의식을 가지고 비판적으로 사고하고 새로운 인식을 개념화하는 과정에 ‘우리가 걸어갈 때 비로소 생겨나는 길’, 둘째, 학습자들이 다문화현장의 구체적인 학습 경험을 통해 비판적 리터러시를 함양하는 과정에 ‘이방인의 눈으로 본 세상에 대한 탐구’, 셋째, 학습자들의 자기주도적인 학습활동을 통해 문제를 제기하고 해결하는 과정에

‘우리들의 작은 결과물, 큰 보람’이라는 본질적인 주제를 이끌어 낼 수 있었다.

유레카 프로그램의 실행적 영역으로서 문제제기식 교육, 현장중심 교육, 학습자 중심 교육은 상호적으로 순환하면서 의식화를 이끌어내는 프락시스로 나타났다. 이는 학습자들에게 침묵의 다문화를 깨워 소통을 이끌어 내고, 문맹의 다문화에서 리터러시를 깨닫게 하는 이론적·성찰적·행동적 실천의 프락시스를 의미한다.

결국 유레카 프로그램은 학습자들로 하여금 다문화현장을 경험하는 과정에 프락시스 함양을 통해 지식에 대한 개념을 확장시키고 의미화 할 수 있게 하였으며, 현실의 문제를 성찰하고 비판적으로 판단하게 함으로써 문제 해결 능력을 기르고 다문화적 행동을 실천할 수 있게 하였다.

이처럼 유레카 프로그램의 모든 교육과정에는 다문화인식의 변화를 주도하는 프락시스가 실현되고 있었다. 하지만 전술한 바와 같이 다소간의 차이를 나타낸 프로그램도 있었다. ‘내가 다문화를 말하다’에서는 성찰의 교육이 부각이 되었으나 행함의 교육이 미흡하게 작용하였고, ‘영상으로 표현하다’에서는 학습자중심 교육이 효과적으로 실행되지 못했다. 이로 인해 다문화 리터러시 교육의 구성적·실행적 영역의 프락시스의 실현에 저해가 되었으며 이에 대한 보완이 필요하였다.



V. 다문화 리터러시 학습 경험의 프락시스 의미

IV장에서는 비판적 교육학을 기반으로 하는 다문화 리터러시 교육의 사례인 유레카 프로그램에 프락시스가 어떻게 나타나는지 알아보기 위해 이론적 논의에서 살펴본 구성적 영역과 실행적 영역의 내용요소를 분석틀로 활용하여 프로그램을 분석하였다. 유레카 프로그램은 매 차시마다 다양한 주제를 학습자들에게 제공하였고 구성적 영역의 교육 목표 및 실행적 영역의 교수·학습 방법이 상호 연계되어 순환하면서 학습활동이 이루어지도록 하는 과정에 프락시스가 나타나는 것을 확인할 수 있었다. 그럼에도 프락시스는 유레카 프로그램의 모든 영역에서 매 차시의 세부 프로그램마다 동등하게 나타나는 것이 아니었다. 이에 따라 본 연구는 학습자들의 학습 경험에는 프락시스가 어떻게 나타나며 그 의미는 무엇인가 라는 질문을 제기하였다. 이는 본 연구에서 설정한 연구 문제 2와 관련이 되는 것이었다.

전술한 바와 같이 유레카 프로그램은 앎의 교육, 성찰의 교육, 행함의 교육이라는 구성적 영역의 교육 목표와 문제제기식 교육, 현장중심 교육, 학습자중심 교육이라는 실행적 영역의 교수·학습 방법의 지속적인 순환작용을 통해 학습자들의 학습 경험의 지속성과 누적성(Dewey, 1958: 31)을 유지하도록 하였다. 유레카 프로그램은 반복적이고 지속적인 경험의 누적성을 통해 학습자들의 습관을 형성시켜 외부적인 상황에 대하여 바람직하게 반응하는 실천적 능력의 토대가 될 수 있도록 하였다. 이러한 실천적 능력은 프락시스로서의 의미를 갖는 것이며 이에 학습자들은 유레카 프로그램을 통해 프락시스를 경험할 수 있을 것이다.

V장에서는 연구참여자들의 학습 경험에 나타나는 프락시스는 어떠한 의미가 있으며 이것이 다문화 리터러시 교육에 주는 시사점이 무엇인지를 살펴보았다. 본 장에서는 연구참여자들의 학습 경험에 나타나는 프락시스의 의미를 고찰하고 이를 다문화 리터러시 교육의 측면에서 논의하여 시사점을 도출하였다. 연구참여자들에게 나타나는 학습 경험의 유형을 개인적 경험 차원의 다문화 감수성, 사회적 경험 차원의 상호의존성, 초국적 경험 차원의 공동체의식으로 분류하고, 매 차시 유레카 프로그램이 진행됨에 따라 연구참여자들의 인식관심이 증가하여 학습 경험이 어떻게 누적되고 확장되어 나타나는가를 확인하였다.

연구참여자들의 학습 경험의 본질을 분석한 결과, '세상을 바라보는 인식의 창 재구성'이라는 핵심적인 개념을 도출하였다. 유레카 프로그램은 연구참여자들에게

다문화현장 텍스트를 통해 실제적인 세계를 경험하게 하였고, 이러한 경험은 세상을 바라보는 인식의 창문과 같은 틀로 작용할 수 있게 하였으며, 결국 연구참여자들은 학습 경험을 통해 자신들의 인식의 창을 변형시키고 확장시켜 나가는 것으로 확인되었다.

본 연구자는 연구참여자들의 학습 경험의 본질과 이를 형성하고 있는 본질적인 주제를 추출하는 과정에 총 1,188개의 의미단위를 도출하였고, 도출한 의미단위는 학문적인 관점으로 전환하여 핵심적인 개념에 대한 3개의 본질적인 주제와 9개의 하위 주제를 추출하였다. 다음 <표 5-1>에 유레카 프로그램의 학습 경험의 분석 결과를 제시하였다.

<표 5-1> 유레카 프로그램의 학습 경험의 분석 결과

본질적 주제	하위 주제
개인적 경험 차원의 다문화 감수성 영역: 잡자고 있는 다문화 문맹자는 바로 나	내 안에 자리하고 있는 암묵적인 편견 발견
	이데올로기의 본질에 대한 비판적 탐색
	스테레오타입에서 열린 마음으로
사회적 경험 차원의 상호의존성 영역: 나와 다름에 대한 타자의 가치 인식	역지사지의 감정이입과 공감
	무의식적인 일상에서 발견한 타자의 목소리
	결과물을 빛나게 만든 타자와의 시너지
초국적 경험 차원의 전지구적 공동체의식 영역: 다함께 공존하는 다문화 공동체 실현	한국 속에서 세계인의 삶을 보았다
	나도 세계 속의 이민자, 지구 공동체의 소수자
	앞의 씨앗, 성찰의 거름, 행함의 열매

위의 <표 5-1>에서 나타난 바와 같이 연구참여자들의 학습 경험에서 도출한 ‘세상을 바라보는 인식의 창 재구성’이라는 핵심적인 개념을 형성하고 있는 본질적인 주제는 3개로 추출되었다. 이는 개인적 경험 차원의 다문화 감수성 영역에서 ‘잡자고 있는 다문화 문맹자는 바로 나’, 사회적 경험 차원의 상호의존성 영역에서 ‘나와 다름에 대한 타자의 가치 인식’, 초국적 경험 차원의 전지구적 공동체의식 영역에서 ‘다함께 공존하는 다문화 공동체 실현’으로 나타났다. 그리고 3개의 본질적인 주제를 형성하고 있는 하위 주제는 9개로 추출되었다.

다음은 반 매년(1944)이 제시한 현상학적 글쓰기 방법 중에서 주제별로(themati

cally) 쓰는 방법과 사례를 제시하면서(exemplificatively) 쓰는 방법을 혼합하여 유레카 프로그램의 학습 경험에 대한 의미 주제를 설명하고자 한다.

1. 다문화 감수성에 관한 학습 경험

본 절에서는 연구참여자들의 개인적 경험 차원에서 다문화 감수성을 살펴보았다. 개인적 경험은 경험의 주체자에 대한 관심을 개개인에게 두고 각 개인들의 다문화 감수성을 살피는 것이었다. 연구참여자들은 유레카 프로그램에 참여하여 다양한 학습활동을 경험하는 과정에 다문화 감수성의 발달 양상을 보여주었다. 그리고 개인적 경험은 점차 사회적 경험, 초국적 경험으로 확장되어 나아가는 것을 확인할 수 있었다.

개인적 경험 차원의 다문화 감수성 영역에서 나타난 본질적 주제는 ‘잠자고 있는 다문화 문맹자는 바로 나’로 도출되었다. 개인적 경험 차원의 다문화 감수성 영역에서 나타난 하위주제로는 앞의 교육에서 ‘내 안에 자리하고 있는 암묵적인 편견 발견’, 성찰의 교육에서 ‘이데올로기의 본질에 대한 비판적 탐색’, 행함의 교육에서 ‘수면 아래 스테레오타입, 수면 위 열린 마음’으로 도출되었다. 다음은 하위주제를 중심으로 살펴보았다.

1.1. 내 안에 자리하고 있는 암묵적인 편견 발견

다문화 감수성은 자신의 문화와 타문화에 대해 관심을 가지고 문화의 차이를 인식하여 자신의 행동을 타문화에 맞게 적절하게 수정할 수 있으며, 타문화를 수용하고 존중하는 능력까지도 포괄한다. 또한 정의적·인지적·행동적 특성을 모두 지닌 통합적이고 발달적인 개념이다(Bhawuk & Brislim, 1992). 그러므로 학습자들은 다문화적 경험과 교육을 통해 다문화 감수성을 향상시킬 수 있고 타문화와의 지속적인 상호작용을 통해 자신의 사고와 행동을 역동적으로 바꾸어나갈 수 있다(Thomas & Inkson, 2004).

본 연구는 연구참여자들의 개인적 경험이 다문화 리터러시 교육을 통해 누적되는 과정에 다문화 감수성을 발달시키는 것을 확인할 수 있었다. 연구참여자들은 자신의 내면에 무의식적으로 자리하고 있는 부정적인 편견을 발견하고 이를 수정하여 긍정적인 방향으로 변화시켜 나가고 있었다. 하지만 일부 연구참여자들은 자신의 문화와 다른 타문화에 대해 관심조차 갖지 못하는 경우가 있었다. 이러한 무관심은 오히려 자신의 내면에 고정관념이 자리하도록 허용하고 있었지만 자신은 이를 인지

하지 못하고 있었다. 또 일부 연구참여자들은 자신도 모르는 사이에 부정적인 고정관념이 내면에서 지속적으로 성장하고 있었지만 이것이 부정적인 고정관념이라는 것을 인식하지 않았기 때문에 자신도 모르게 이를 표현하는 경우도 있었다.

“우리 반에서 공부 좀 한다하는 학생들 중에서 담임선생님께서 추천을 해 주셨어요. 저도 음… 그렇게 오게 되었어요. 사실 제 개인적인 동기가 없어서… (중략) 이민자들에 대해서는 방송으로 많이 들었는데… 실제로는 처음 보긴 처음 봤지만, 좀 무섭고… 역시 제가 생각한 대로, 동네도 좀 어수선하고 지저분하고… (후략)”

연구참여자 C. 20130420. 비형식적 면담

유레카 프로그램에 참여한 동기는 학습자들이 스스로 지원해서 오는 경우도 있었지만 자신들이 다니는 고등학교의 다문화관련 교사나 담임교사의 추천을 받아서 오는 경우도 있었다. 연구참여자 C는 담임교사의 추천으로 참여하게 되었고 개인적으로 자발적인 동기가 부족하여 시종 무관심한 태도를 보였다. 무관심한 태도는 새로운 삶에 대한 동기를 저하시키고 있었다. 이러한 동기의 저하는 경험을 표현하는 과정에 연구참여자 자신이 “생각한 대로” 부정적인 관점을 그대로 나타내었다. 연구참여자의 표현으로 미루어 볼 때 이민자의 문화는 자신의 문화에 비해 열등하다는 고정관념을 가지고 있음을 알 수 있었다.

참여에 대한 개인적인 동기의 부족은 다문화현장 텍스트에 대한 인식관심의 결핍으로 이어지고 있었다. 그 결핍의 자리에는 부정적인 인식이 대신 자리하고 있었지만 이를 인지하지 못하는 연구참여자도 있었다. 자신의 문화에 대해 우월감을 가지고 타문화를 바라보는 편견적인 태도는 문화적 다양성에 대해 방어하는 모습으로 나타나게 되었다.

“이민자의 증가는 내국인의 삶을 조금씩 어렵게 만드는 것 같다. 이민자들의 삶의 질을 높이기 위해서 많은 정책과 복지를 우리가 책임져야 하기 때문이다. 그러니까 앞으로는 해외로 나간 우수한 우리나라의 인재들을 다시 돌아오도록 하거나”

연구참여자 G. 20130706. 성찰일지

연구참여자 G는 정부의 개방적인 이민정책에 대해 반대 입장을 보이고 있었다. 정부가 개방적인 이민정책을 지속할 경우 우리 사회가 책임져야 할 일이 많다고 생각하고 있었다. 이민자의 증가는 다수자의 삶에 책임감을 증가시키고 있으며, “이민

자들의 삶의 질”에 대한 걱정의 이면에는 결국 이민자들이 다수자의 삶에 위협 요소가 될 수 있다는 방어적인 태도가 포함되어 있음을 알 수 있었다.

연구참여자 G는 이를 위한 대안으로 우수한 우리 인재에 대한 디아스포라의 회귀와 더불어 우수한 문화적 유전자를 가진 사람들을 중심으로 이민의 유입을 제한하여 실시할 것을 요구하였다. 이는 부정적인 고정관념이 내면에서 고착화되고 성장하여 자신도 모르는 사이에 무의식적으로 표현되고 있는 것으로 볼 수 있었다.

다문화 리터러시 교육의 지향점은 연구참여자들이 가지고 있는 자국민에 대한 지나친 우월감과 이민자에 대한 부정적이며 편견적인 지식을 다문화현장의 경험을 통해 새로운 지식으로 재구성하도록 하는 것이었다.

유레카 프로그램을 경험하고 있음에도 연구참여자 G는 자신의 문화에 대한 강력한 신념을 가지고 있었으며, 자신이 열등하다고 여기는 문화에 대해 고립(isolation)과 격리(separation)의 상태로 타문화를 회피하고 부정하는 모습을 보였다. 즉 자신이 우수하다고 여기는 ‘문화적 유전자’와는 어울리고 싶어 하는 반면, 그렇게 생각하지 않는 문화와는 거리를 유지하려는 선택적 지각을 보여주었다.

“국경없는마을은 이민자들을 게토화하는 곳인가? 한국 사람을 역차별하는 곳인가? 은행은 내국인을 대상으로 업무를 안 보고, 하루에 다섯 번 기도하는 이슬람센터가 있으며, 10여 개국의 언어 통역지원센터가 있다. 이민자들을 위해 행사를 하고, 외국인들이 즐길 수 있는 공간이 있다. (중략) 한국 땅, 여기는 함께 사는 공간인데, 나는 이곳이 이민자들만의 공간으로 느껴졌다. 다문화의 진정한 의미는 무엇인가?”

연구참여자 O. 20140628. 성찰일지

연구참여자 O는 국경없는마을에 와서 느낀 점을 성찰일지를 통해 표현하고 있었다. 국경없는마을이 이민자들의 편의를 위해 다양한 방법으로 지원하고 있는 것은 인지하고 있지만, 이러한 방법이 미래 다문화사회 발전을 위해 바람직한 것인가에 대해 의문을 품고 있었다.

연구참여자는 이민자들에 대한 지나친 배려는 내국인과의 장벽을 높게 만들어서 이들의 거주지를 오히려 “게토화하는” 곳으로 만들 수 있다고 생각하였다. “여기는 함께 사는 공간인데” 라는 표현을 통해 이민자들과 선주민들의 공존을 추구하고 있음을 의미하였다. 그럼에도 “한국 땅”이라는 점을 강조하면서 이곳이 자신들을 역차별하는 공간으로 인식하기도 하였다. 이민자를 지원하는 정책이 선주민의 삶에

역차별적인 위협 요소가 되고 있음을 나타내었다.

이는 머리로서는 이민자를 이해하면서도 마음으로는 이민자를 배려하는 정책에 대해 부정적인 고정관념을 나타내 보이는 것으로 이해할 수 있다. 자신의 문화와 삶의 공간이 역차별을 받는다는 의식을 가짐으로써 소수문화와 그 문화를 가진 타자에 대한 배려를 방어하려는 의미를 담고 있다. 이처럼 연구참여자 O는 유레카 프로그램의 참여 초기에 자신의 내면에 잠재되어 있는 편견과 다문화현장에서 마주하는 새로운 지식과의 사이에서 갈등하는 모습을 보여주었다.

“오늘은 이민자 사업가를 만났다. 그 분은 한국에 와서 자신의 일을 하면서 남을 위해 자원봉사를 한다고 했다. 한국에 온 지 10년 이상 되었고, 자신은 한국 사람이라고 했다. 한국 사회의 적응을 넘어서, 뭔가 의미 있는 일을 하려고 하는 것 같은데… 혹시 이자스민 국회의원처럼? (중략) 돈을 벌기 위해 온 사람으로만 생각되어서 그런지, 우리와 함께 살아가는 한국 국민? 나에게서 그런 의미가 아직은 좀, 잘 받아들여지지 않았다.”

연구참여자 D. 20130420. 성찰일지

연구참여자 D는 인터뷰를 통해 한 이민자 사업가가 한국에서 10년 이상 살면서 한국 국적을 획득하였고, 현재 자신의 사업을 하면서 남을 위해 봉사활동을 하고 있다는 이야기를 들었다. 이민자 사업가는 자신이 한국 사람이라고 자랑스럽게 말하고 있지만, 연구참여자는 소수 이민자의 사회 적응에 대해 “혹시?” 주류사회에 도전하는 위협적인 존재가 되지 않을까 하는 의구심을 표현하였다. 한국 국적을 가지고 자신들과 함께 살아가고 있는 이민자를 만났음에도 우리 국민으로 인정하지 않으려고 하는 닫힌 마음과 태도를 보여주는 것이었다.

연구참여자는 사업과 자원봉사를 하는 이민자의 이야기에 공감하지 못하고 있었다. 심지어 문화적 우월감을 가지고 다른 문화를 가진 사람을 향해 부정적인 고정관념을 표현하였다. 연구참여자 D의 경우는 다문화현장에서의 개인적 경험이 새로운 것으로 재구성되지 못한 채 다문화 감수성의 낮은 발달 단계에서 부정적인 편견을 더욱 고착화시키고 있었다. 하지만 유레카 프로그램의 참여가 지속되면서 점차 변화되는 모습을 보여주었다.

연구참여자 C는 참여 동기가 부족하여 학습활동에 대하여 무관심한 태도와 자문화중심주의 성향을 나타내고 있었고, 연구참여자 G는 자신의 문화와 다름에 대하여 우열을 구분하여 타문화와 거리를 유지하고 있었다. 연구참여자 O는 소수문

화에 대한 배려를 자신의 문화에 대한 역차별로 받아들이고 있었고, 연구참여자 D는 소수 이민자의 사회 적응을 주류사회에 도전하는 위협적인 존재로 인식하고 있는 등 다문화 감수성의 낮은 발달 단계에 머물러 있는 양상을 보여주었다.

다문화 감수성은 타문화를 받아들이는 능력으로, 타문화와 지속적으로 상호작용하고 타문화와 효과적으로 교류하는 과정에 자신의 사고와 행동을 바꾸어 나갈 수 있다(Thomas & Inkson, 2004). 연구참여자들에게는 자문화중심주의, 타문화와의 거리감, 주류 문화에 대한 역차별, 주류사회에 대한 위협과 같이 자신의 내면에 자리하고 있는 편견에 대해 비판적으로 사고할 수 있는 능력이 절실히 요구되었다. 박만엽(2004: 286)은 비판적 사고 능력을 기른다는 것은 다문화사회의 갈등적 요인들을 해결할 수 있고 건강한 사회 비평을 가능하게 한다고 하였다.

연구참여자들은 유레카 프로그램에 참여하여 문화적 배경이 다른 사람들과의 실제적인 접촉을 지속하는 과정에 그동안 친숙하지 않았던 타문화 사람들에 대한 부정적인 인식을 뒤늦게 발견하게 되었다. 그리고 비판적 사고를 통해 자신의 내면에 자리한 암묵적인 편견을 스스로 드러내고 수정하려는 노력을 보여주었다. 이 과정에 타문화에 대한 경계심을 내려놓고 새로운 다문화적 지식으로 재구성하여 의미화를 시도하였다.

“오늘 중국 동포를 만나서 인터뷰를 해 보니까, 제가 편견을 많이 가지고 있다는 것을 알게 되었어요. 이 사람들 때문에 우리 사회에 갈등이 많이 일어날 거라든가, 게으르고 가난해서 우리 자국민에게 짐이 된다고 하는... 그런데 실제 여기 와서 이야기를 해 보니까, 제 생각하고 다른 점이 좀 있었어요. 의외로 우리에게서 상처를 받고 계시지만, 우리에게 아주 친절하셨고... (후략)”

연구참여자 P. 20140628. 비형식적 면담

연구참여자들은 교실 수업이 아닌 실제적인 다문화현장에서 다양한 학습활동을 경험하였다. 다문화현장 텍스트에 대한 과제를 수행하는 과정에 자신이 가지고 있었던 내면의 편견을 성찰할 수 있었다.

연구참여자 P는 다문화현장에서 이민자들을 직접 만나서 인터뷰하는 경험을 하면서 “여기 와서” 인터뷰를 해 보니까 평소에 이민자들에 대한 자신의 생각이 실제와 많이 상이하다는 것을 느끼게 되었다. 연구참여자는 다문화현장에서의 경험을 통해 자신이 가지고 있는 편견이나 스테레오타입을 발견하게 되었고, 그것의 원인을 명확하게 알 수는 없지만 유레카 프로그램에 참여하는 과정에 이런 것이 자신의 내면에서 자라고 있다는 것을 인지하는 계기가 되었다.

“낮선 기호들이 많아 호기심이 생겼지만, 다문화거리에 지나가는 사람들 인상이 좀 무서웠고, 특히 문신한 사람들이 지나갈 때, 더 겁이 났다. (중략) 우리는 안전한 이주민센터 앞에서 세계 사람들의 형상과 세계의 언어로 표현된 ‘안녕하세요’ 라고 새겨진 글자를 사진에 담았다. 교실에 와서 (중략) 사람의 모습은 다르고 언어의 표현은 다르지만, 그 안의 의미는 결국 ‘We are the one’ 이라는 것을 알았다.”

연구참여자 L. 20130831. 성찰일지

연구참여자 L은 다문화거리에 있는 특이하고 낯선 기호들을 사진에 담아보는 학습활동 과정에 자신이 표면적으로 알고 있는 지식이 사실과 다르다는 것을 인지할 수 있었다. 다양한 문화를 가진 다양성의 내면이 추구하는 바를 읽지 못한 채 겉만 보고 판단하고 있었다는 것을 알게 되었다. 세계 여러 나라 사람들이 자신들만의 삶의 방식과 언어와 문화를 가지고 살아가고 있지만, 다문화거리에서 본 기호를 통해 결국 “우리는 하나”를 지향하고 있는 이 마을의 궁극적인 의미를 알게 되었다.

“다문화현장을 경험한 후에, 평소 제 생각이 좀 그랬다는 걸... (중략) 실제 다문화거리는 그렇게 무섭지도 않았고, 혐오스럽지도 않았어요. 다만 저의 선입관이, 아무래도 그게 제 마음을 지배하고 있었나 봐요. 그래서 그런 거 땀에 제가 이민자들에게 다가가는 게 꺼려졌고, 그랬던 거 같았어요. (중략) 다르기는 하지만, 와서 보니까 그게, 다르다는 게 이상한 거는 아니었어요.”

연구참여자 N. 20141220. 형식적 면담

연구참여자 N은 유레카 프로그램에 참여한 초기에는 학습활동에 흥미를 느끼지 못하여 적극적인 참여가 이루어지지 못했다. 하지만 다문화현장에서의 경험이 지속되는 과정에 자신의 “마음을 지배”하고 있는 것이 무엇인가를 깨닫게 되었다. 그동안 자신의 생각이 얼마나 차별적이었나를 지각하게 된 것이었다. 자신에게 차별적인 태도와 선입관이 자신의 마음에 거리감을 만들게 했다는 것도 알게 되었다. 다문화현장이 다른 공간에 비해 차이점이 존재하지만 그러한 차이점과 다름이 결코 이상한 것은 아니라는 것을 인식하게 된 것이다. 연구참여자 N은 문화적 차이가 차별의 대상이 되어서는 안 된다는 것을 실제적인 경험을 통해 알아가고 있었다.

다문화현장에서 경험의 주체자로서 학습활동을 수행한 연구참여자 N의 개인적 경험은 다양성의 가치에 대한 인정을 넘어서서 다양성을 향해 보다 다가갈 수 있는 계기를 만들어 주었다. 다양성에 대한 다가섬의 태도는 연구참여자 N의 학습활동에

대한 관심과 흥미를 높일 수 있었고 타문화 사람들의 문화를 함께 즐기려는 마음으로 이어지게 하였다.

연구참여자 P는 다문화현장 경험을 통해 자신의 내면에 자리하고 있던 부정적인 편견이나 스테레오타입을 발견하게 되었고, 연구참여자 L은 사진 분석과 제작활동 과정에 자신이 알고 있는 지식이 사실과 다르다는 것을 인지하게 되었다. 연구참여자 N은 학습활동에 흥미를 느끼지 못하고 있는 소극적인 태도를 반성하는 과정에 자신에게 차별적인 태도가 있었다는 것을 지각할 수 있었다.

다문화현장 텍스트를 리터러시 하는 과정에 연구참여자들은 비판적 사고 작용을 통해 암묵적으로 내재화된 자신의 지식을 긍정적이며 창조적으로 변형시켜 타자와의 열린 관계를 모색해 나갔다. 또한 실제적인 생활세계 속에서 이루어지는 학습활동을 통해 자신의 내면에 자리한 암묵적인 지식이 결코 사실과 같지 않다는 것을 발견하고 새로운 지식을 구성해 나갔다. 지식을 재구성하는 학습활동 과정에 연구참여자들은 프락시스가 발생하는 것(신득렬, 1987: 4)을 경험하였다. 프락시스를 통한 지식의 의미화는 타문화에 대한 막연한 두려움과 거부감을 감소시킬 수 있었고, 자신과 다른 문화권의 사람들과 적극적으로 교류할 수 있게 함으로써 다문화 감수성을 발달시키고 있었다.

연구참여자들의 얇은 사회적 실재에 대한 참여와 경험을 통해 이루어지고 있으며(이진우, 1996), 다문화현장에서 경험의 주체자로서 학습활동을 수행한 연구참여자들의 개인적 경험은 새로운 지식을 구성하는 얇은 교육을 통해 지식의 의미화의 과정을 지속시키고 있었다.

1.2. 이데올로기의 본질에 대한 비판적 탐색

연구참여자들은 다문화 리터러시 교육의 학습 경험을 통해 자신들이 알고 있는 지식 속에 잠재되어 있는 이데올로기를 발견하게 되었다. 단일민족 정체성이나 자민족중심주의 이데올로기는 과거 한국 사회가 체제 유지를 위해 사용해 온 교육정책에서 비롯되어 다수자의 의식 속에 내면화 되어온 것이었다. 이로 인해 주류사회가 만들어내는 헤게모니는 다수자에게 무의식적으로 각인되어 다문화사회가 갈등을 초래할 거라는 제노포비아(Xenophobia)와 같은 냉혹한 시선을 초래하기도 하였다. 이것은 교육뿐만 아니라 부정적인 경험 그리고 언론의 불평등한 보도가 원인으로 작용하여 다수자의 부정적인 인식을 강화시키는 원인이 되고 있었다.

타문화권의 사람들과 공존하면서 조화로운 삶을 유지하기 위해서는 다수자의 의식 속에 잠재되어 있는 스테레오타입에 대한 비판적인 성찰이 필수적인 과제이다. 연구참여자들은 유레카 프로그램에 참여하면서 매 차시마다 성찰일지를 작성하는 과정에 학습활동 내용에 대한 성찰뿐만 아니라 자신의 내면의 인식에 대해서도 비판적으로 성찰하는 시간을 가질 수 있었다.

“지금까지 나는 우리 민족은 오천 년의 역사를 가지고 있다, 우리 민족은 단일 민족이다, 우리 민족은 세계에서 제일 과학적인 한글을 가지고 있다… 그렇게 교육을 받아서, 민족에 대한 자존감을 많이 가지고 있었다. 그런데 요즘 한국의 모습은 조금 열등한 민족과 열등한 문화가 섞여서… (중략) 그런데 여기 와서 이민자들을 만나고 직접 내 눈으로 보고 나니까… 많은 혼돈이 느껴진다.”

연구참여자 G. 20130622. 성찰일지

연구참여자 G는 자민족에 대한 강한 자존감을 가지고 있었다. 자민족중심주의는 자신의 민족과 문화를 지나치게 긍정적으로 그리고 우월하게 여기는 반면, 다른 민족과 문화를 부정적으로 그리고 열등하게 평가하려는 것이다. 연구참여자는 현재 한국 사회는 단일민족의 우수성을 잃어가고 있으며, 이는 다문화현상에 대한 부정적인 결과로 인식하고 있었다. 하지만 유레카 프로그램에 참여하는 과정에 자신의 인식과 현실의 차이를 발견하고 “많은 혼돈”을 느끼면서 갈등하는 모습을 나타내었다. 그럼에도 연구참여자는 학습활동이 지속됨에 따라 개인적 경험에 대한 끊임없는 성찰을 통해 이러한 갈등을 더 발전적인 방향으로 이끌어가고 있었다.

“공부 중에서 켈 의미 있는 공부는 현장을 직접 경험하면서 얻게 되는 거 같

야요. 저는 인터뷰하면서 낯설음도 깰 수 있었고, 그 사람들의 마음도 좀 읽을 수 있었어요. (중략) 근데, 우리가 오늘은 마음을 열었지만, 여기만 벗어나면 또 우리의 신념에 갇혀버리면... (중략) 잊지 말아야 해요.”

연구참여자 I. 20130831. 비형식적 면담

연구참여자 I는 실제적인 다문화현장에서 이루어지는 학습활동에 대해 만족감을 표현하였다. 그리고 이민자를 대하는 자신의 태도가 변화되고 있다는 것을 성찰을 통해 느끼고 있었다. 다문화현장에 대한 경험과 성찰은 타문화에 대한 낯설음을 깨고 소통을 통해 열린 마음을 가지게 했지만, 다문화현장을 “벗어나면” 열린 마음이 지속될 수 있을지에 대하여 고민하게 했다. 학교라는 경쟁체제 속으로 다시 돌아가게 되면 변화된 자신의 마음이 유지되기가 쉽지 않다는 것을 의미하였다. 이들이 학교로 돌아갔을 때 학교의 현실 속에는 다문화 리터러시 교육의 참여 경험을 가진 자신들과 비참여 학생 및 비참여 교사와의 생각 사이에 차이가 있을 수 있고, 다문화현장이 배제된 이론 중심의 교육이 여전히 진행되고 있음을 이유로 들었다. 이들은 다수자의 모든 학생들이 자신들과 같이 다문화현장과 연계된 학습활동을 통해 의식과 태도의 변화를 경험할 수 있기를 바라고 있었다.

연구참여자 I는 다문화현장을 직접 경험함으로써 자신이 얻게 된 경험과 교육을 통해 인식하게 된 신념 사이를 비교하면서 주류사회의 이데올로기를 비판적으로 성찰하게 되었다. 다문화교육은 다문화현장이 중심이 될 때 그리고 학습 경험을 통한 끊임없는 성찰이 이루어질 때 다양성에 대해 거리감을 좁히고 다가섬의 행동이 실천될 수 있음을 인지하게 되었다.

“어렸을 때부터 나는 ** 나라 사람들은 목욕을 안 하는 사람, 가짜만 만드는 사람, 그런 선입관이 있었다. 학교에 다니면서 그런 생각은 더 확실하게 각인되어 갔다. 내 친구들도 다 그렇게 생각하기 때문이다. (중략) 오늘 인터뷰한 ** 선생님은 그동안 내가 가지고 있었던 생각이 부끄러울 정도였다.”

연구참여자 N. 20140628. 성찰일지

연구참여자 N은 어릴 때부터 특정 나라 사람에 대해 부정적인 생각을 가지고 있었지만 이를 수정해 줄 수 있는 경험을 하지 못했기 때문에 점차 강화되고 있었다. 이러한 부정적인 생각의 원인은 어디에서 나오게 되었는지 알 수 없었다. 하지만 다문화현장에 대한 과제를 수행하는 과정에 이민자의 삶에 대한 이야기를 듣게 되면서 자신이 오랫동안 가지고 있었던 생각에 대하여 성찰하게 되었다. 이는 자신

에게 잠재되어 있는 “부끄러울 정도”로 확고했던 고정관념에 대한 드러냄의 과정으로 볼 수 있었다.

연구참여자 G는 자신에게 내재되었던 인식과 실제적으로 만난 현실에서 차이를 발견하고 갈등하는 모습을 나타내었고, 연구참여자 I는 다문화현장에서의 경험과 대비되는 우리 교육의 현실을 비판하였다. 연구참여자 N은 특정 나라 사람에 대한 부정적인 인식을 이민자와의 인터뷰를 계기로 성찰을 통해 이를 수정하고 있었다.

연구참여자들은 다문화현장의 텍스트를 리터러시 하는 과정에 자신의 내면에 각인되어 있던 편견의 원인을 찾고자 하였다. 부정적인 편견들이 언제 어떻게 내재되었는지 정확히 알 수는 없지만 다수자들의 부정적인 인식에는 과거 한국 사회가 사용해온 교육정책에도 원인이 있는 것으로 생각하였다. 연구참여자들은 교육정책, 특히 학교 다문화교육에 있어서 방법론적인 전환을 요구하고 있었다.

연구참여자들은 다문화현장에서 경험의 주체자로서 획득하게 된 개인적 경험을 통해 자신들이 가진 기존의 지식을 새로운 지식으로 재구성하였고, 이를 비판적인 성찰을 통해 자신의 삶으로 의미화 할 수 있었다. 프락시스는 비판적 성찰이 전제된 삶의 의미화 과정으로, 인간의 주체적이고 능동적인 의식을 필요로 한다(Grund y, 1987). 연구참여자들은 다문화현장에서의 긍정적인 학습활동 과정에 비판적인 성찰을 통해 의식의 변화를 이끌어 낼 수 있는 프락시스를 경험하고 있었다.

“사람은 법 앞에서 누구나 다 평등하다고 했는데, 실제 다문화현장에 나가 보니까, 법이 누구에게나 공평하게 적용되지 않는 것 같았다. 특히 이주노동자들에게 대한 법제도와 인권이 좀 더 개선되었으면 좋겠다. (중략) 나는 그동안 불법체류 노동자들은 위험한 사람들, 그렇게 생각하고 있었다. 하지만 많은 부분은 우리 사회가 오히려 그들을 아프게 만들고 있었다.”

연구참여자 A. 20130420. 성찰일지

연구참여자 A는 다문화현장에서 이주노동자의 이야기를 통해 그들의 삶이 법 앞에서 평등하지 않다는 것을 느끼게 됨으로써 법제도와 인권의 개선을 주장하고 있었다. 다문화현장에 오기 전에는 불법체류 노동자들에 대해 우리 사회에 해를 끼칠 수도 있는 “위험한” 사람들이라는 편견을 가지고 있었다. 하지만 인터뷰를 통해 불법체류의 원인에 대한 실제적인 이야기를 듣게 되었으며, 불법체류의 원인이 일부분은 우리 사회에 있다는 것을 알게 되었다.

사업장의 부도, 고용주의 고의적인 월급 지연, 그리고 산재사고 등으로 인해 노

동을 지속할 수 없게 되는 경우도 인터뷰를 통해 알게 되었다. 그리고 불의의 산재 사고를 당했지만 보험에 가입되어 있지 않아 치료를 받지 못하는 경우도 알게 되었다. 연구참여자 A는 자신이 알고 있는 불법체류 노동자들에 대한 고정관념을 넘어서 우리 사회가 그들에게 일부분의 아픔을 제공하고 있다는 사실을 인지하게 되었다. 연구참여자는 이주노동자에 대한 법제도와 인권의 개선, 그리고 고용주를 비롯한 다수자의 인식에 변화를 요구하는 비판의 목소리를 내고 있었다.

“다문화와 관련된 기사 안에… (중략) 우리는 공공기관의 보도니까 당연하게 옳다고 생각했는데, 으, 우리가 직접 보도비평을 해 보니까, 알려진 거하고는 다른 부분이 많았어요. 그리고 이민자들과 이야기해 보니까, 이민자들은, 음, 우리가 막, 함부로 말해도 되는 그런 사람들이 아니라는 걸 알게 됐어요.”

연구참여자 C. 20130601. 비형식적 면담

연구참여자 C는 유레카 프로그램에서 보도의 태도와 프레임에 대하여 이해하고, 이민자와 관련된 기사를 직접 분석해 보는 실습을 수행하였다. 공공 언론기관의 보도는 “당연하게” 사실이라고 생각하고 모두 공정한 기사로 인식하고 있었다. 하지만 실제 보도비평을 했을 때 다문화와 관련된 기사의 이면에 주류사회가 만들어내는 이데올로기가 숨어있다는 것을 알게 되었다. 그리고 다문화현장에서 이민자들과 인터뷰하면서 그들의 삶의 실제적인 모습을 경험할 수 있었다. 다수자가 중심이 된 주류사회는 이민자들에게 낙인을 찍거나 소수자로 분류하여 차별하고 있다는 현실의 문제점을 발견하고 이를 비판하였다.

연구참여자 C는 이민자들에 대하여 불평등과 차별적인 태도를 양산해내는 원인에는 이들에게 가하는 언론에도 책임이 있다는 것을 알게 되었다. 공정한 보도를 통해 이민자에 대한 차별적인 태도를 개선해야 하고, 또한 우리와 같은 다수의 독자들도 사회가 만들어내는 불평등과 이데올로기를 인지하여 이를 비판적으로 해석해야 할 것을 강조하였다.

“조선족 범죄자 못 들어오게 그물코 좁혀야, ‘외국인 범죄는 129% 증가’ 라는 기사의 보도 태도와 프레임을 분석했을 때, 부정적인 태도, 그리고 분리, 주변화 프레임으로 분류할 수 있었다. (중략) 우리 모듬은 재중동포를 조선족으로 꼬리표 달기 한 것과 통계의 기준을 다수자의 수와 소수자 재중동포의 수를 절대값으로 비교한 것 마스크의 권력을 지적했다.”

연구참여자 M. 20140719. 성찰일지

연구참여자 M은 그동안 언론보도가 전하는 메시지를 당연히 옳은 것으로 인지하고 있었다. 유레카 프로그램에서 비평 수업을 하면서 다문화와 관련한 실제적인 기사를 분석하였고 이 과정에 보도 태도와 프레임에 따라 전달되는 의미가 달라진다는 것을 알았다. 그리고 소수자에 대해 불평등한 보도를 하고 있는 언론과 기사의 이면에 주류사회가 가진 “권력”이 내포되어 있다는 것도 알게 되었다. 이러한 문제점의 개선이 선행될 때 이민자들에게 다가가기 어렵게 만드는 원인이 제거될 수 있을 것으로 보았다.

연구참여자 M은 학습활동을 통해 그동안 비판의식 없이 당연하게 수용해 온 수많은 가치와 신념들 가운데 이데올로기의 요소가 소통되고 있는 사회적 현실을 인지하게 되었다. 이러한 현상은 다수자의 선입관을 형성시키는 원인이 되고 있음에 동의하였다. 또한 주류사회가 만들어내고 있는 신화적 요소는 이민자들에 대한 부정적인 인식을 강화시키는 원인이 되어 더욱 높은 장벽을 만들고 있다는 것을 인지하고 자신의 경험을 통해 주류사회가 가하는 헤게모니를 비판하고 이를 극복하고자 하였다.

“모두가 웃는 사회가 되면 좋겠어요. 웃음을 진정성 있게 담아내는 것도 중요하지만, 어떻게 보이도록 하는 관점도 중요하다고 느꼈어요. (중략) 그니까 사진 한 장이 사회에 던지는 메시지, 파급효과는 정말이지 중요하다고... (후략)”

1 연구참여자 F. 20130713. 비형식적 면담

연구참여자 F는 사진을 분석하고 제작하는 과정에 우선 다문화현장 텍스트를 왜곡시키고 있는 사례들을 분석하였다. 그리고 이민자들의 웃음을 모티브로 하여 이미지를 제작하는 과제를 수행하였다. 이들은 실제적인 자료를 근거로 하여 공정하게 표현하는 기술의 중요성뿐만 아니라, 대상을 어떤 이미지로 보이도록 할 것인가에 대한 중요성도 인식하였다. 즉 대상을 올바르게 표현하는 “관점”의 중요성을 알게 되었다.

연구참여자 F는 사진 한 장에 다양한 이야기와 메시지를 담아낼 수 있기 때문에, 특히 소수 이민자와 그들의 문화를 표현함에 있어서 공정성은 더욱 중요한 의미를 가지고 있다는 점을 인지하였다. 사회적 차별을 담아낼 수 있는 오류를 차단하기 위해 사진 분석과 제작을 통해 끊임없이 성찰하는 자세가 필요하다고 보았다.

연구참여자 A는 불법체류 노동자들에 대해 편견을 가지고 있었지만 인터뷰를 통해 이주노동자의 삶이 법 앞에서 평등하지 않다는 것을 느끼고 있었으며, 연구참

여자 C는 다문화 관련 기사의 이면에 주류사회가 만들어내는 차별이 숨어있다는 것을 알게 되었다. 연구참여자 M은 언론보도가 전하는 메시지가 보도 태도와 프레임에 따라 의미가 다르게 전달된다는 것을 알게 되었으며, 연구참여자 F는 사진에 담아내는 실제적인 표현과 공정한 관점이 중요하다는 것을 알게 되었다.

연구참여자들은 다문화현장 텍스트를 리터러시 하는 과정에 비판적 성찰을 매개로 비판적 의식을 끊임없이 고양시켜 나가고 있었다. 성찰은 유의미한 지식을 구성하기 위하여 학습자가 자신의 인지구조에 내재된 기존의 지식에 담겨있는 오류를 발견하거나 기존 지식과 새로운 지식을 통합시켜 자신의 사고와 학습활동을 점검하고 탐색하는 고차원적인 사고를 의미한다(권성호·유명숙, 2006: 144). 비판적 성찰은 비판적 사고를 갖추기 위해 필수적으로 요구되며 프락시스에서 이론적 실천을 의미 있게 하는 중요한 요소가 된다(서윤경, 2004: 31).

연구참여자들은 다문화현장에서 이민자를 만나서 인터뷰를 하고 비평 수업을 통해 기사와 사진을 분석하고 제작하는 과정에 이민자들에 대한 주류사회의 이데올로기가 다수자에게 부정적인 인식을 강화시키고 있다는 것을 알게 되었다. 부정적인 인식은 다수자와 이민자 사이의 장벽을 만드는 원인이 되고 있음을 알고 이를 제거해야 할 것을 주장하였다. 연구참여자들은 비평 수업을 하고 다문화현장을 경험하는 과정에 이데올로기의 본질에 대해 비판적으로 성찰하고 있었다.

“다문화사회의 출발점은 이론과 달리 불평등과 차별로부터 시작할 수밖에 없다고 생각했다. 다수자와 소수자, 자국민과 이민자, 주류 문화와 소수 문화… (중략) 나는 지금까지 한국 땅에서 자국민으로서 다수자의 삶을 살고 있기 때문에, 영상 이면의 곳곳에서 주류사회의 ‘갑질’을 보는 것도 당연하게 여겼다. 하지만 실제로 영상을 분석하고 제작하는 수업을 해 보니까…(후략)”

연구참여자 H. 20130720. 성찰일지

연구참여자 H는 이론적으로 알고 있는 다문화사회는 평등한 민주주의 사회를 지향하고 있지만, 현실적으로 보았을 때 다문화사회의 출발점은 불평등과 차별로부터 시작된다고 생각하고 있었다. 연구참여자는 한국에서 자국민으로서의 삶을 살고 있기 때문에 다수자로서의 삶에 대한 우월감에 정당성을 가지고 있었다. 또한 다문화 영상의 이면에 녹아있는 우리 사회가 가하는 불평등과 차별, 그리고 주류사회의 “갑질”을 보는 것도 당연하게 받아들이고 있었다.

연구참여자 H는 다문화 영상을 분석하고 제작하는 학습활동을 통해, 그동안 자신도 모르는 사이에 당연시 여겨온 지식들을 돌아보는 계기가 되었다. 다문화현장

텍스트와 소통하고 다문화 영상을 리터러시 하는 과정에 의미를 발견하고 해석하는 과정에 새로운 지식을 재생산할 수 있었다. 이를 통해 연구참여자는 영상 리터러시를 통해 변화하는 사회에 대처할 수 있는 실천 능력으로 비판적인 시각을 길러야 할 것을 성찰하게 되었다.

“어느 프로그램에서 @@ 사람을 보이스포싱 사기꾼으로 묘사하였고, ## 종교를 폭력 집단으로 낙인을 찍었다. 나는 현실을 리얼하게 정말 잘 표현한다고 생각하고, 재미있게 보았다. 그때는 ‘꼬리표 달기’ 뭐 어때? 당연한 걸… (중략) 근데 여기에 와 보니까, 매체에서 그런 걸 내 보내는 건 나쁜 거라 생각했다.”

연구참여자 J. 20130810. 성찰일지

연구참여자 J는 방송 매체가 전하는 내용을 무비판적으로 받아들여 왔다. 그러나 다문화현장에서의 학습활동을 통해 그러한 내용이 사회의 불평등과 차별을 조장하고 고정관념을 강화시킨다는 것을 알게 되었다. 이러한 고정관념은 이민자에 대한 제노포비아 현상을 부추길 수 있음을 인지하였다. 연구참여자는 미디어가 우리들로 하여금 이민자들은 우리의 밤거리를 무섭게 한다거나 범죄를 일으키는 사람들로 우리 사회에 해를 끼치는 사람으로 인식하게 만든다는 것을 비판하였다.

유레카 프로그램에 참여하기 전에는 소수자를 “낙인” 찍는 미디어의 소재에 대해 어떠한 비판도 가하지 않았으나 다문화현장에서 실제적인 경험을 하면서 매체들이 생산하는 이데올로기가 무엇인지를 인지하게 되었다. 그리고 하나의 사례로 전체를 인식하게 만드는 매체들의 역할은 지양되어야 할 점이라는 것을 비판하게 되었다. 특히 일부 국가의 이주배경을 가진 이민자들에 대해 꼬리표를 달아 낙인을 찍고 있는 방송 매체는 이를 수정해야 하고 앞으로는 어느 한 쪽의 관점으로도 기울어짐이 없이 정확하게 전달할 것을 강조하였다.

이를 위해서는 독자의 입장에서 무비판적이고 당연하게 받아들이는 태도를 반성하고 매체가 보여주는 이야기의 이면도 읽어 낼 수 있는 비판적인 시각이 필요하다고 생각했다. 즉 방송 매체는 어느 계층에 속하는 소수자의 이야기일지라도 올바르게 보도하려는 책임을 다해야 하고 독자들은 이를 비판적으로 리터러시 할 때 이 세상에 존재하는 소수자에 대한 차별적인 태도가 사라질 수 있을 것으로 보았다.

연구참여자 J는 개인적 경험을 통해 다수자의 편견의 원인을 탐색하였으며, 그 원인에는 이데올로기를 생산해내는 미디어와 주류사회에 책임이 있음을 인지하고 자신을 비롯한 다수자 모두의 성찰을 요구하고 있었다.

연구참여자 H는 주류사회에서의 다수자의 삶을 살고 있기 때문에 소수자에 대해 가하는 차별은 당연한 것으로 여기고 있었다. 하지만 영상 분석과 제작 활동을 통해 당연히 옳은 것으로 여겨온 지식들을 돌아보게 되었다. 그리고 연구참여자 J는 특정집단의 사람에 대해 낙인을 찍게 만들고 있는 원인이 불공정한 보도에 있다고 인지하고, 그동안 무비판적으로 수용해온 태도를 반성하게 되었다. 주류사회가 만들어내고 있는 불평등과 차별을 조장하는 일을 비판하고, 이를 당연하게 받아들이고 이데올로기에 침묵하고 있는 다수자에게 비판적인 성찰을 요구하게 되었다.

연구참여자들은 그동안 주류사회가 제공하는 다양한 미디어의 이미지나 선입관에 의해 다문화사회를 인식하고 있었다. 그러나 다문화현장 텍스트에 의한 외적 경험과 비판적 성찰에 의한 내적 경험을 통해 그동안 당연하게 옳은 것으로 인식해온 이데올로기의 본질에 대해 탐구하게 되었다. 탐구 과정을 이끌고 있는 비판적 성찰은 침묵의 다문화 속에서 다문화 문맹자의 삶을 살고 있었던 연구참여자들을 깨어나게 하고 있었다. 프락시스는 이처럼 침묵의 다문화를 깨우는 다문화 리터러시 교육으로부터 시작되고 있었다.

연구참여자들은 다문화사회가 평등한 민주주의 사회를 지향하고 있지만 불평등과 차별이 내재되어 있음을 인식하였고 사회의 불평등과 차별을 조장하고 고정관념을 강화시키는 미디어의 역할에 대해 비판적으로 탐구할 수 있었다. 세계를 바르게 바라볼 수 있는 가능성은 비판적 탐구를 포함하는 비판적 성찰에서 시작되고 있었으며(이진우, 1996), 연구참여자들은 비판적 성찰을 지속하면서 프락시스 함양을 통해 개인적 경험 차원의 다문화 감수성을 발달시키고 있었다.

1.3. 스테레오타입에서 열린 마음으로

연구참여자들은 유레카 프로그램에서 학습 경험의 주체자로서 갖게 된 개인적 경험을 통해 자신의 지식을 재구성할 수 있었다. 그리고 비판적 성찰을 통해 새로운 앎으로 의미화 하는 과정에 자신의 내면에 있던 스테레오타입을 발견하게 되었다. 수면 아래로부터 끌어올린 스테레오타입은 실천을 통해 침묵을 열린 마음으로 수정할 수 있었다. 내면의 스테레오타입을 열린 마음으로 바꿀 수 있는 행동은 지금까지 잠들어 있었던 문맹의 다문화에서 깨어나려는 움직임과 같은 것이었다.

이처럼 유레카 프로그램을 통한 앎의 교육, 성찰의 교육, 행함의 교육적 의미는 개인적 경험 차원에 머물러 있었던 연구참여자들의 학습 경험을 사회적 경험 차원으로 나아가는 계기를 만들어 주었고, 다문화 감수성의 발달 단계도 점차 높은 단계로 성장시키고 있는 실천적 양상을 보여주었다.

“저는 우리나라가 이민자를 마구마구 유입하는 이런 정책 자체가 싫었어요. 그냥 단일민족이 우수한 거 같고 좋았어요. 근데, 여기에서 공부해 보니까, 이미 오래 전부터 우리나라에도 이민이나 문화 교류가 있었다라고요. 뭐예요? 우리가 배운 우리 민족은 단일민족이다, 그런 거가 바보 같은 이야기잖아요.”

연구참여자 G. 20131019. 비형식적 면담

연구참여자 G는 자신의 내면에 자리하고 있던 자민족중심주의에 대해 인지하지 못하고 있었으나, 다문화현장을 경험하는 과정에 우리 민족의 이주의 역사와 문화 교류에 대한 의미를 이해하게 되었다. 현재 우리가 살고 있는 다문화사회에서 더 이상 단일민족이라는 우월감을 가지고 있다는 것은 현실하고 안 맞는 “바보 같은” 이야기라는 생각을 하게 되었다. 이러한 생각의 변화에 따라 자신이 가지고 있던 고정관념을 내려놓아야 한다는 인식도 하고 있는 것으로 보였다. 이러한 인식의 변화는 행동의 변화를 수반할 수 있는 밑거름이 되고 있었다.

“동남아시아에서 온 이주노동자들은 좀 무섭고, 배우지도 못하고, 우리하고 말도 통하지 않고, 진짜 그런 사람들인 줄 알았어요. 근데 오늘 만난 이주노동자분은 인자하고 똑똑하고 한국말도 잘하고, 한국 사회에 적응하려고 엄청 노력하고 있었고, 한국 사회를 위해 봉사활동까지 하고 있었어요. 뭐 거의 한국 사람의 사고를 가진 분이셨어요. 인터뷰 내내… (후략)”

연구참여자 B. 20130420. 비형식적 면담

연구참여자 B는 동남아시아에서 온 이주노동자를 인터뷰하기 전에 부정적이고 차별적인 태도를 가지고 있었다. 이러한 태도의 이면에는 동남아시아에서 온 이주노동자들에 대하여 가난한 나라에서 온 못 배운 사람들이라는 인식이 자리하고 있었기 때문이었다. 연구참여자는 과제를 수행하기 전에 다가섬에 대한 상당한 두려움도 가지고 있었다. 하지만 다문화현장에서 이들과 직접 인터뷰하면서 자신의 생각에 변화를 경험하였다. 이주노동자들은 한국 국적을 취득한 후 “거의 한국 사람”으로 여길 만큼 자신과 다름없는 생각을 가지고 살고 있음을 알게 된 것이었다.

인터뷰하는 과정에 자신에게 내재해 있던 고정관념과 닫힌 마음에 대해 부끄러움을 느끼게 되었고, 자신의 부끄러움을 내면에 숨겨두지 않고 이를 조금씩 수면 위로 드러내려고 하였다. 연구참여자가 수면 위로 드러내고 있는 자신의 부끄러운 모습은 자신의 고정관념을 수정하고자 하는 실천적 가능성으로 볼 수 있었다.

“먹거리 체험에 대한 미션을 받고, 사실 처음에 호기심도 있었지만, 혐오스러운 음식이라는 생각이 떠올라서, 조금 걱정을 했어요. (중략) 비록 거리의 음식이지만, 이 음식들이 이 분들의 식사가 되고, 이 분들의 건강이 되고, 일을 할 수 있는 에너지가 된다는 사실을 이해하게 되었어요. (중략) 차별적으로 봐왔던 저의 생각... 당연히 버려야 하는 거였어요.”

연구참여자 H. 20130713. 비형식적 면담

연구참여자 H는 먹거리 체험에 대한 과제를 부여 받았을 때 호기심도 생겼지만 지나가면서 봐왔던 길거리 음식에 선입관을 가지고 있었기 때문에 선뜻 마음이 내키지는 않았다. 하지만 다양한 먹거리를 사진에 담아서, 그것을 바탕으로 이야기를 만들어서 과제를 수행하고 발표하는 과정에 자신이 알고 있었던 선입관을 내려놓고 새로운 지식으로 의미를 재구성하게 되었다. 다른 나라의 음식문화에 대해 자신의 문화를 기준으로 우열을 가리면서 보려고 했던 점을 반성하였다. “비록 거리의 음식이지만” 모든 음식문화에는 소중한 가치가 담겨져 있음을 이해하고 자신의 의식을 변화시키고 있었다.

연구참여자 G는 자민족에 대한 우월감 및 고정관념을, 연구참여자 B는 타민족에 대한 차별적인 태도 및 고정관념을, 연구참여자 H는 타문화에 대한 선입관 및 고정관념을 제각각 가지고 있었다. 이들은 유레카 프로그램에 참여하는 동안 자신의 내면에 자리하고 있는 이러한 여러 가지 스테레오타입을 인지하게 되었고, 개인적 경험이 누적되는 과정에 이를 끊임없이 성찰하여 행동의 변화로 나아가게 하고 있었다.

연구참여자들은 다문화현장에서 학습활동을 수행하는 동안 자신과 상이한 문화를 직접 경험하면서 자신에게 내재하고 있던 스테레오타입을 수면 위로 드러내어 없애려고 하는 태도의 변화를 보여주었다. 이러한 변화는 다양한 문화적 경험을 통해 자신의 문화적 정체성을 확장하는 것이며(Bennett, 2004), 타문화를 있는 그대로 수용하고자 하는 다문화 감수성의 발달 과정으로 볼 수 있었다. 연구참여자들은 자신에게 내재해 있던 스테레오타입을 수정하고 문맹의 다문화에서 깨어나 열린 마음과 행동의 변화를 지향하고 있었으며, 이러한 다문화 감수성의 발달 과정에 프락시스가 나타나고 있었다.

“우리 모둠에서 갈등나무를 만들 때, 제 친구들은 저와 생각이 달라서 좀 놀랐어요. 갈등나무를 다 완성하고 전체 그림을 보니까, 이민자들이 우리 사회에서 그렇게 부정적이지만은 않구나, 생각했어요. 음, 저는, 부끄럽기는 하지만요, 갈등나무에다가 제 안에 들어있던 안 좋은 생각 같은 거를 다 꺼내고, 그 대신에 우리가 함께 상의했던 거를 다시 넣으려고 해요.”

연구참여자 D. 20130504. 비형식적 면담

연구참여자 D는 학습활동 과정에 자신의 생각이 모둠의 다른 구성원들에 비해 많이 부정적이었던 것으로 이야기하였다. 연구참여자는 학습자들 간 혹은 학습자들과 교사 간의 대화가 중심이 된 협동학습을 통해 자신의 생각과 구성원들의 생각을 비교할 수 있는 좋은 기회를 가질 수 있었다. 모둠의 구성원들의 생각에 비해 자신의 생각이 부정적이라는 점이 부끄럽기도 했지만 자신이 가지고 있던 부정적인 생각들을 “다 꺼내고” 그 자리에 구성원의 의견을 수렴하여 받아들이고 자신의 인식을 바꾸고자 노력하는 모습을 보여주었다.

연구참여자 D는 자신도 알지 못하는 사이에 마음 깊은 곳에 숨어있던 편견의 무거운 짐을 갈등나무에 자연스럽게 드러내게 되었다. 그리고 협업을 통한 모둠활동 과정에 다른 동료들의 긍정적인 생각을 받아들여 타문화에 대한 거리감을 없애므로써 다문화인식의 전환의 계기를 갖게 되었다.

“다양하게 경험해 보고 실천해 볼 수 있는 수업을 제공해 주었지만요, (중략) 처음엔 엄청 낯설고 거리감이 컸어요. 하지만 저 자신을 좀 내려놓으니까, 이민자들의 모습을 진솔하게 볼 수 있었고, 진솔한 모습을 보니까, 더 가까이 다가갈 수 있었고, 그니까 여기 수업에 흥미도 더 느끼게 된 거 같았어요.”

연구참여자 A. 20131109. 형식적 면담

연구참여자 A는 다문화현장에서의 다양한 실천적 경험에 대하여 처음에는 마음을 열고 다가가지 못했다. 다른 나라의 문화에 대한 낯설음과 거리감을 크게 가지고 있었으며 이는 자신에게 스테레오타입이 내재되어 있었기 때문이었다. 하지만 의도적으로 자신의 내면에 있던 부정적인 생각을 “내려놓으니까” 같은 대상에 대한 경험이지만 다르게 인식되었다. 그런 노력 덕분에 이민자들의 진솔한 모습을 볼 수 있었다. 자신의 생각에 대한 전환은 다음에 올 행동을 실천으로 연결시킬 수 있게 하였고 이로 인해 학습활동에 대한 참여도와 흥미를 높일 수 있게 하였다.

연구참여자 D는 학습활동 과정에서 자신이 가지고 있던 부정적인 생각을 표현함으로써 마음이 가벼워지는 것을 느낄 수 있었고, 연구참여자 A는 자신이 가지고 있던 부정적인 생각을 의도적으로 내려놓으려고 노력함으로써 학습활동의 참여도를 높일 수 있었다. 이들은 서로 다른 문화 간의 차이를 인정하고 있었지만, 자신의 관점을 의도적으로 변화시켜 차이의 인정을 넘어서려고 노력하고 있었다.

연구참여자들은 다문화현장을 경험하고 자신의 태도를 성찰하는 과정에 자신이 다문화사회 현실 속에 다양성과 함께 더불어 살아가야 하는 존재임을 비판적으로 인지하게 되었다. 이들이 인지한 비판적 사고는 변화된 의식의 결과로 나타나 자신의 행동을 실천으로 연결시키도록 하였다.

프레이리는 인간은 비판적인 사고를 통해 행동하기 때문에 행동과 성찰은 변증법적인 상호관계에 있다(Freire, 1970)고 하였다. 의식의 변화를 통해 연구참여자들에게 나타난 긍정적인 행동의 결과는 비판적 성찰을 매개로 하여 행동으로 나타나는 프락시스라 할 수 있다.

“저는 사실 좀 적응하기가 힘들었어요. 그냥 가까이 안 가고 싶고, 마음이 좀 그랬어요. (중략) 차라리 편견이 제 안에 숨어 있으면 좋은데, 자꾸 조금씩 밖으로 나와서 저를 붙잡는 것처럼, 그랬어요. 근데 이민자들을 만나다 보니까... (중략) 요즘은 이민자들도 잘 살게 하려면 어떻게 해야 하나? 하는 생각도 하고, 대학교에 가서 사회복지를 전공할까도 고민하고 있어요.”

연구참여자 J. 20130914. 비형식적 면담

연구참여자 J는 유레카 프로그램에 참여한 초기에는 적극적인 학습활동을 수행할 수 없었다. 학습활동에 대한 성찰의 시간에 대해서도 스트레스를 느끼곤 했다. 이런 태도에 대한 이유를 프로그램이 절반 이상 지난 후에 알 수 있었다. 반성적 성찰을 통해 원인을 발견하게 되었고, 그 원인에는 자신의 내면에서 자신을 “붙잡

는” 스테레오타입이 존재하고 있다는 것을 알게 되었다.

시간이 지난 후 연구참여자 J는 우리 사회에서 살고 있는 이민자들이 우리와 같이 잘 살았으면 좋겠다는 생각을 하게 되었다. 대학교에 가서 사회복지학을 전공하면서 중도입국청소년을 위해 재능기부 봉사활동을 하고 싶다는 의견을 밝히기도 했다. 유레카 프로그램에 처음 참여했을 때보다 다문화 감수성이 발달하고 있는 것을 알 수 있으며 이는 개인적인 경험이 성장하고 있는 모습으로 볼 수 있었다.

“교실에서는 사회에서 일어나는 일을 잘 알기가 어렵잖아요. 특히 다문화는… 제가 보니깐 함께 어울리면서 사는 걸 알아야 하는데, 책을 보고 이해하라고 하면 어떻게 그게 되겠어요? 여기서는 우리에게 실제로 다 경험할 수 있게 해 줬으니까, 편견을 갖는 게 부끄러운 생각이란 걸 알게 되었고, 그런 거잖아요.”

연구참여자 I. 20131116. 형식적 면담

연구참여자는 I는 교실 밖에서 진행된 유레카 프로그램을 통하여 직접 이민자들을 만나고 함께 활동하면서 이민자들과의 경계의 벽을 허물고 다가갈 수 있었다. 다문화는 다함께 “어울리면서” 살아야 한다는 어울림의 중요성을 인지하고 그동안 학교 교실에서 이루어진 다문화교육이 어울림에 반하는 교육이었음을 지적하였다. 또한 이러한 학교 다문화교육이 사회에서 일어나는 일을 알기 어렵게 했다는 점을 비평하면서 실제적인 다문화현장에서의 경험을 강조하였다. 다문화현장에서의 실제적인 텍스트를 통한 학습 경험이 타문화와의 거리감을 없앨 수 있었다는 자신의 경험을 주장하면서 앞으로 학교 다문화교육이 다문화현장과 가까이 할 수 있는 학습 활동이 진행되기를 바라는 마음을 표현하였다.

“우리 모듬은 나의 문화적 관점인 ‘토끼나라 문화’의 관점으로 ‘거북이나라 문화’를 살펴보려고 해서, 상대방의 문화를 도저히 이해할 수 없었다.”

연구참여자 K. 20130824. 성찰일지

연구참여자 K는 문화가 서로 다른 두 집단 사이에서 자신과 다른 상대 집단의 문화를 유추해보는 문화놀이를 하였다. 두 집단의 구성원들은 자신과 다른 상대 집단의 행동을 이해하기 위해 유심히 관찰하고자 노력하였다. 하지만 상대 집단의 행동을 보고 파악하려는 노력에 비해 “나의 문화적 관점”이 강하게 지배하고 있었기 때문에 상대 집단의 문화를 있는 그대로 이해할 수 없었다. 즉 연구참여자의 고정된 관점은 자신의 문화적 관점에 비추어 상대 집단의 문화를 유추하려고 했기 때문에 타자의 문화를 온전히 이해할 수 없는 결과를 경험하였다.

연구참여자 K는 문화놀이를 통해 자신의 문화적 관점으로만 다른 문화를 보려고 했던 점을 반성하고 실제 다문화사회의 현실에서 우리가 다른 문화를 이해하는 방식도 이와 같을 거라고 생각하였다. 자신이 가진 문화적 관점만을 기준으로 하여 다른 문화를 보아서는 안 된다는 것과 문화적 고정관념을 내려놓지 않으면 다양한 문화를 이해할 수 없다는 것을 느끼게 되었다. 연구참여자는 다양한 문화에 대해 열린 마음을 가지고 타문화를 있는 그대로 수용해야 함을 인식하고 다문화현장에서의 학습 활동과정에 이를 실천할 수 있었다.

연구참여자 J는 학습활동에 대한 소극적인 태도의 원인을 반성적 성찰을 통해 찾게 되었고, 자신에게 내재하고 있던 스테레오타입을 열린 마음으로 변화시켜 재능기부 봉사활동을 계획하는 계기를 마련할 수 있었다. 연구참여자 I는 실제적인 다문화현장에서 학습활동을 경험하는 과정에 마음을 열고 거리감을 없앨 수 있었으며, 연구참여자 K는 문화놀이를 통해 자연스럽게 다문화를 이해하는 방식을 알고 행동할 수 있게 되었다.

연구참여자들은 자신과 다른 문화에 대해 느끼고 있었던 거리감, 그리고 자신의 상황을 기준으로 상대 집단의 문화를 유추하려고 했던 관점 등을 보았을 때 다문화 감수성의 낮은 단계에 머물러 있는 양상을 보여주었다. 하지만 개인적 경험이 지속적으로 이루어지는 과정에 타문화에 대한 부정적인 생각은 열린 생각으로 전환이 되고 있었다. 이 과정에 연구참여자들은 타문화에 대한 수용적인 태도를 보여 주었고 이는 다문화 감수성이 발달하고 있음을 나타내주는 것이었다.

경험의 과정 속에서 문화는 내면화되고 체득되는 것으로 다양한 문화 간 차이를 민감하게 느낄 수 있는 다문화 감수성은 경험의 과정에서 함양될 수 있다. 다문화 감수성은 다양한 형태의 타문화와의 접촉 경험을 통해 이루어질 수 있으며 다른 문화를 접하면서 생기는 편견을 인식하고 고정관념에 도전하도록 함으로써 자신이 가지고 있는 세계관의 의미 구조를 지속적으로 전환시킬 수 있다(정지현·김영순, 2012: 151). 연구참여자들의 다문화 감수성의 발달은 개인적 경험을 확장시켜 사회적 경험으로 나아가게 하는 동기가 되고 있었다.

“원곡동의 초등학교는 학생 절반 가까이가 이민자 자녀로 바뀌고 있대요. (중략) 그래서 이민자들하고 자녀들이 고통을 받고 있다고 해요. 근데, 이 사람들은 외국인이 아니라, 진짜 한국 사람들인데... (중략) 이런 분위기에 따라 가지 말고, 그 좀 뭐랄까... 사람들 생각을 움직이게 하는... (후략)”

연구참여자 F. 20131214. 형식적 면담

연구참여자 F는 한국에서 국적을 취득하여 한국 사람으로 살아가고 있는 이민자들을 대상으로 경계의 시선을 보이고 있는 우리 사회의 현상을 이야기하였다. 다문화현장에서 피부색은 다르지만 한국 사람으로 살아가는 수많은 이민자들을 보아왔기 때문에 다수자의 이러한 태도를 문제로 지적하였다. 사회의 문제를 바로 잡고 사람들의 마음을 움직이고자 하는 것은 유레카 프로그램에 참여한 한 사람으로서 책임감을 가지고 행동하려는 것으로 보였다. 그리고 이러한 태도는 열린 마음에서 우리나라와 행동의 실천을 지향하는 프락시스로 나타나고 있었다.

“우리 반에서 다문화거리가 위험하다는 이야기가 나왔어요. 제가 유레카에 참석을 안 했거나, 이주민센터에서 한글교육 봉사활동을 안 했으면… 그 말을 들어도, 무관심했거나, 수긍했거나, 어쩔 동의했을 거예요. (중략) 제가요… 음, 이렇게요… 우리 인식은 우리도 모르는 사이에 주류사회가 만든 안경을 끼게 되었고, 그래서 우리는 그 안경 너머로 세상을 보고 있다, 이렇게 말했어요.”

연구참여자 N, 20141025. 비형식적 면담

연구참여자 N은 유레카 프로그램을 수료하고 이주민센터에서 한글교육 봉사활동을 하고 있었다. 다문화현장에 대한 다양한 경험을 가지고 있었으므로 다문화거리가 위험하다고 하는 친구들의 이야기를 반박할 수 있었다. 자신들은 자신이 인지하지 못하는 사이에 헤게모니를 가지고 있는 주류사회의 신화를 따르고 있으며 이로 인해 주류사회가 만든 안경을 끼게 되었음을 강조하였다. 또한 그 안경은 자신들의 인식의 틀이 되어 스스로 의식하지 않는 상태에서도 “그 안경 너머로” 보이는 세상만을 보고 있다는 강한 메시지를 친구들에게 전할 수 있었다.

이것은 우리 사회의 다수자들은 주류사회의 다수자가 만들어낸 이데올로기의 안경을 끼고 있으며, 이로 인해 자신들이 직접 경험하거나 확신하지 못하는 신화를 그대로 믿으면서 이데올로기의 깊은 잠에 빠져있는 다문화 문맹자가 되어 있다는 것을 이야기하는 메시지이기도 하였다.

연구참여자 F는 우리 사회의 문제를 인식하고 이를 바로 잡기 위해 주류문화의 다수자의 마음을 움직이려는 열린 마음과 실천적인 태도를 보여주었다. 연구참여자 N은 한글교육 봉사활동을 실천하고 있었으며 자신의 실천적 태도의 범위를 넓혀 친구들의 마음도 움직이고자 하였다. 연구참여자들은 유레카 프로그램의 참여를 통해 개인적 경험이 누적되어 사회를 향해 나아가고 있었다.

연구참여자들은 유레카 프로그램의 학습 경험을 통해서 자신의 내면에 암묵적으

로 고착화된 지식과 이데올로기를 발견하여 새로운 지식으로 의미화 할 수 있었고, 비판적인 성찰을 통해 이들의 원인을 탐색할 수 있었으며, 결국은 스테레오타입을 수정하여 열린 마음과 태도로 전환할 수 있게 하였다. 이들은 학습 경험 과정에서 그동안 잠자고 있는 다문화 문맹자가 자신들이었음을 깨닫게 되었고, 이러한 개인적 경험은 사회적 경험으로의 확장을 시도할 수 있게 하였다. 연구참여자들의 삶이 삶에 대한 행동적 실천과 동일시되면서(전일균, 2009: 221), 진정한 다문화 리터러시 교육의 목표에 도달해 가고 있는 것을 볼 수 있었다.



2. 상호의존성에 관한 학습 경험

본 절에서는 연구참여자들의 학습 경험을 사회적 경험 차원에서 살펴보았다. 사회적 경험은 경험의 주체자에 대한 관심을 개인과 타자에 두고 이들 관계에서 나타나는 사회적 상호의존성을 살피는 것이었다. 연구참여자들은 유레카 프로그램에 참여하여 다양한 학습활동을 경험하는 과정에 상호의존성의 발달 양상을 보여주었다. 사회적 경험 차원의 상호의존성 영역에서 나타난 본질적 주제는 ‘나와 다름에 대한 타자의 가치 인식’으로 도출되었다. 사회적 경험의 상호의존성 영역에서 나타난 하위주제로는 삶의 교육에서 ‘역지사지의 감정이입과 공감’, 성찰의 교육에서 ‘무의식적인 일상에서 발견한 타자의 목소리’, 행함의 교육에서 ‘결과물을 빛나게 만든 타자와의 시너지’로 도출되었다. 다음은 하위주제를 중심으로 살펴보았다.

2.1. 역지사지의 감정이입과 공감

우리는 물건을 살 때 지금까지 내가 가지고 있던 것과는 차별화가 된 독특하고 새로운 상품을 사고 싶어 한다. TV광고를 보더라도 기존의 광고와 확연히 다른 새로움이 없으면 대중들의 관심과 흥미를 얻지 못한다. 우리는 지금까지와 다름에 환호하고 새로움에 이끌려 다가가려고 한다. 하지만 상품이나 광고와 달리 인간관계에서는 나와 속성이 다르다고 느끼는 새로운 사람에게 호감을 갖고 친해지기란 쉬운 일이 아니다. 이럴 때는 나의 마음을 열고 내가 잠시 상대방의 입장이 되어 생각해 볼 필요가 있다. 특히 우리가 다양한 문화와 다양한 출신 배경의 이민자들과 함께 공존하면서 살아야 하는 다문화사회에서는 더욱 그러하다.

감정이입이나 공감은 차이에 대한 인식에서 출발한다. 연구참여자들은 유레카 프로그램에 참여하여 다양한 다문화현장의 텍스트와 마주하면서 마음을 열고 타자의 목소리에 귀를 기울이게 되었다. 이 과정에 연구참여자들은 다문화현장의 텍스트에는 자신들과 다르기는 하지만 크게 다르지 않다는 것을, 또 다르다는 것이 자신들이 이해하지 못할 것이 아님을 느끼게 되었다. 즉 이들은 문화적 다양성과 차이에 대해 인식하기 시작한 것이었다. 이러한 인식은 자신과 다른 문화를 가진 사람들에게 감정이입을 하고 공감을 할 수 있는 계기로 작용하였다. 또한 불평등을 비판하고 수평적인 관계와 협동적인 관계를 통해 함께 공존하는 삶을 추구해야 함을 느끼게 하였다.

“필리핀에서 온 영어 강사 결혼이주여성 TS 씨에게는 두 명의 아이들이 있었

다. 큰 아이의 꿈은 경찰관, 둘째 아이의 꿈은 요리사라고 했다. 하지만 출신 국이 이들의 희망을 방해하고 있었다. 학교에 가면 차별이나 따돌림 때문에 매일 울면서 집에 온다고 했다. 나는 이 이야기를 듣고 마음이 아팠다. 꿈을 가지고 열심히 살고 있지만, 한국에 살고 있는 이민자들의 삶이 너무 힘들다는 것을 실제로 강하게 느낄 수 있었다.”

연구참여자 B. 20130504. 성찰일지

연구참여자 B는 필리핀에서 온 영어 강사인 결혼이주여성과 인터뷰를 하였다. 모국에서 고학력을 가진 인재였던 것만큼 한국에 와서도 자신과 자녀들의 꿈을 향해 열심히 살고 있었다. 하지만 이민자라는 이유로 결혼이주여성의 자녀들은 학교 생활의 적응에 많은 어려움을 겪고 있었다. 이미 한국 국적을 취득하여 한국 사람의 삶을 살고 있음에도 불구하고 이들의 국제이주 배경이 이민자들의 “희망을 방해” 하는 원인이 되고 있는 다문화현장의 생생한 이야기를 통해 이민자들의 어려움을 보다 자세히 알게 되었다. 이민자들의 이야기는 마치 연구참여자 자신의 이야기 처럼 마음에 와 닿아 성찰일지에서도 표현되고 있었다. 그들은 다문화현장에 대한 실제적인 앎을 통해 이민자들에 대해 감정이입과 공감을 가지게 되었다.

“공장에서 일하면서 봉사활동을 하고 있는 한 이주노동자를 만났다. (중략) 회사에 관한 이야기와 이주노동자의 인권에 관련된 이야기를 들을 수 있었다. 이주노동자들은 일에서 어려움을 겪고 있을 뿐만 아니라, 한국인 사장님과 동료와의 관계도 차별적인 상태에 놓여 있었고, 더 심각한 것은 많은 위험에 노출되어 있었다. 다문화 인구수에 비해 우리의 다문화인식 정도를 돌아보게 하였다. 함께 살고 있는 이웃의 고통에 가슴이 먹먹해지는 … (후략)”

연구참여자 N. 20140621. 성찰일지

연구참여자 N은 공장에서 일하면서 일요일마다 봉사활동을 하고 있는 이주노동자를 만나서 한국 생활에 대한 이야기를 들었다. 특히 회사에 관한 이야기와 인권에 관한 이야기를 듣고 많은 문제점을 알게 되었다. 이주노동자들은 한국인 동료들이 하지 않는 야간근무를 거의 감당하고 있었으며, 회사의 사장님과 한국인 동료들 간의 종속적이고 차별적인 관계로 인해 일 이외의 인간관계에 대한 어려움을 느끼고 있었다. 여기에 더하여 이들은 여러 가지 심각한 산재의 위험에 처해 있었다.

연구참여자 N은 다문화현장에서 이민자의 양적인 증가 수에 비해 인권문제가 여전히 사각지대에 놓여 있다는 것을 경험하였다. 함께 살고 있는 우리들의 이웃이

지만 이웃으로 인정받지 못하고 있는 이들의 고통으로 인해 연구참여자는 “가슴이 멍멍해지는데” 것을 느끼게 되었다. 이웃의 어려움에 대한 실제적인 경험은 연구참여자로 하여금 이민자들에 대한 동질감을 느끼게 하였고 이러한 동질감은 이들에 대한 높은 공감을 불러일으키게 하였다.

“채소 가게에서 농라를 쓰고 일하시는 베트남 아주머니는 “어서 오세요”라는 말 이외에는 한국말을 할 줄 몰라서, 하루 종일 이 한마디만 하신다고 채소 가게 사장님이 이야기해 주셨다. 손님을 기다리는 아주머니의 모습에 타국에서의 힘든 생활이 묻어 있었고, 우리와 같은 자식을 생각하는 듯 쓸쓸함이 느껴지기도 했다. 아주머니의 모습은 우리의 사진에 담겨서 우리 어머니들의 고된 삶의 이야기로 그리고 우리 이웃의 이야기로 재구성되었다.”

연구참여자 A. 20130518. 성찰일지

연구참여자 A는 다문화현장 텍스트의 인물을 소재로 과제를 수행하였다. 모두 구성원들의 역할에 따라 자신은 사진을 담당하였으므로 인물의 특징을 찾기 위해 우선 국경없는마을을 둘러본 다음 채소 가게에서 일하는 베트남 아주머니에게 관심을 갖게 되었다. 아주머니가 한국말을 할 줄 몰라서 대화는 할 수 없었지만 아주머니의 연세로 미루어 아주머니에게는 자신과 비슷한 또래가 있을 거라는 약간의 공통분모 같은 것이 느껴져서 유심히 지켜보았다.

연구참여자 A에게 채소 가게의 베트남 아주머니는 단순히 이방인으로서의 외국 사람이 아니었다. 연구참여자는 아주머니의 모습에서 억척스러운 삶의 흔적을 보았고 자식을 위해 힘들게 일하고 있는 우리 부모님의 모습을 생각하게 되었다. 아주머니의 모습에는 부모님의 모습이 오버랩이 되었고 부모님의 모습은 다시 아주머니의 삶을 생각하게 하였다. 아주머니의 삶의 모습은 우리 부모님의 삶의 모습과 다를 바 없다는 느낌과 생각은 연구참여자의 감정이입을 통하여 우리들의 “이웃의 이야기로” 재구성되었으며 이를 스토리텔링 하게 되었다.

“이민자 선생님께... (중략) 혐오스럽게 생각했던 음식 문화에 대해 들었는데요, (중략) 알고 보니까 동남아시아 사람들의 부족한 단백질을 보충해주는 지혜로운 문화였어요. (중략) 중도입국 청소년들은 고국에 있을 때는 아무런 장애가 없었지만요... (중략) 대학교에 가면, 이민자 센터에 나가서, 한글공부를 도와주고 제가 좀 할 줄 아는 수학도 가르쳐 주고 싶어요.”

연구참여자 L. 20130907. 비형식적 면담

연구참여자 L은 음식 문화에 대해 좋고 나쁨의 기준을 분명히 가지고 있었다. 자신의 문화를 기준으로 자신이 이해할 수 없는 부분에 대해서는 처음부터 거리감을 두고 이해하지 않으려고 했다. 하지만 한 이민자 선생님과 인터뷰를 통해 모든 문화에는 그 문화가 자라나게 된 유래와 역사가 있음을 알게 되었다. 상대방의 입장에서 그들의 문화를 이해하고 그들의 음식을 이해하고 그들의 생각을 이해하는 마음을 가지면 상대방을 제대로 이해할 수 있게 된다는 것을 깨닫게 되었다.

연구참여자 L은 중도입국청소년들이 자신이 태어나고 자랐던 고국에 있을 때는 언어 사용에 있어서도 문화적응에 있어서도 아무런 “장애”가 없었지만 한국에 온 이후부터 언어적·문화적 장애아가 되어 정상적인 연령대의 학교에 진학하지 못하고 있다는 이야기를 듣게 되었다. 그래서 자신이 대학교에 입학하게 되면 이들에게 우선적으로 한글공부를 도와주고 싶고 수학도 지도하고 싶다는 생각을 갖게 되었다. 연구참여자에게 다문화현장에서의 학습 경험은 그동안 편견을 가지고 있었던 음식 문화와 무관심했던 중도입국청소년의 현실에 대해 직시할 수 있는 계기가 되었다.

“이민자들 이야기는 주로 뉴스에서 봤는데요, (중략) 다문화현장에 와보니까, 뉴스에 나오는 이야기하고 많이 다르고, 그, 뭐냐, 이민자들을 더 많이 이해할 수 있게 되었어요. 이 사람들이 돈을 벌기 위해서 온 거는 맞지만요, 그리고 더 나은 삶을 살려고 온 거도 맞지만요, 그렇다고 그 이유 때문에 차별을 받게 하는 거는 아니라는 거, 음, 이민자들도 우리하고 같은 인격체이고, 우리하고 친구도 할 수 있는 그런 인간이라는 거를 느꼈어요.”

연구참여자 M. 20141220. 형식적 면담

연구참여자 M은 다문화현장을 직접 경험하지 못했을 때 자신이 가지고 있었던 고정관념이나 편견을 다문화현장 경험을 통해 수정하게 되었다. 다문화현장에서 이민자들을 직접 만나고 이야기를 듣는 과정에 이민자로 살아가는 삶의 이유가 차별의 원인이 될 수 없음을 알게 되었다. 나아가 이민자들도 우리들과 같은 인격체이며 우리들과 함께 “친구도 할 수 있는” 그런 한 사람의 인간이라는 사실을 몸소 느끼게 되었다.

연구참여자 B는 필리핀에서 온 이민자의 이야기를 듣고, 자녀가 학교에서 차별이나 따돌림을 받는다는 이야기에 안타까운 마음을 느꼈고, 연구참여자 N은 이주노동자의 인권에 대한 실제적인 이야기를 듣고 이웃으로서의 동질감을 느끼고 있었다. 연구참여자 A는 채소 가게 아주머니의 모습을 보고 부모님의 마음을 바라보는 것 같은 감정이입을 느꼈으며, 연구참여자는 L은 입장을 바꾸어서 상대방의 입장에

서 상대방을 생각해 보는 역지사지의 감정이입과 공감을 느낄 수 있었다. 연구참여자 M은 이민자들과의 직접적인 만남을 통해 이들이 자신과 같은 인격체라는 것을 알게 되었고 이들과 친구가 될 수 있다는 생각도 하게 되었다.

연구참여자들은 이민자들과 직접적으로 접촉하여 그들의 일상의 이야기를 보고 듣고 스토리텔링을 수행하는 과정에 이민자들의 삶의 모습을 새롭게 알게 되었다. 이민자들의 일상을 자신들의 입장에서 생각해 보는 계기가 되었고 이러한 경험을 통해 감정이입과 공감을 느끼게 되었다. 타자의 존재와 가치를 조금씩 인식하면서 사회적 상호의존성을 획득해 나가고 있는 과정으로 볼 수 있었다.

사회적 상호의존성은 사회 전체를 형성시키는 연결고리 역할을 하는 것으로, 집단과 집단 내의 하부 집단 그리고 구성원들의 상태를 변화시킬 수 있다(Lewin, 2008). 그리고 사회적 상호의존성은 자신의 문화와 서로 다름에 대해 알아가는 과정을 통해 긍정적인 대인관계성을 증진시킬 수 있다. 연구참여자들이 경험한 타자와 타문화의 존재와 가치에 대한 진정한 앎은 다문화사회 내 구성원들 간의 행동의 변화에 영향을 줄 수 있는 상호의존성을 발달시킬 수 있는 요소로 작용하고 있었다.

“외국인을 바라보는 차별적인 시선을 내가 직접 경험하게 될 줄 몰랐다. 그리고 이 일이 이렇게 가슴 아픈 일이란 걸 전혀 생각하지 못했다. 나는 이 옷을 벗으면 끝이 나지만, 이민자들은... (중략) 나는 오늘의 경험을 잊지 않고, 우리 모두의 변화를 위해 우선 내 안의 장벽을 없애기 위해... (후략)”

연구참여자 E. 20130713. 성찰일지

사진을 분석하고 제작하는 학습활동이 진행되는 과정에 학습자들은 다문화와 관련한 사진이 나타내는 이미지를 통해 기표와 기의를 분석하고 다문화거리에 직접 나가서 다문화현장 텍스트를 관찰하면서 사진을 찍고 기호에 담긴 메시지의 의미를 찾는 학습활동을 수행하였다.

연구참여자 E 모둠의 구성원들은 전통 옷을 입고 다문화거리에 나가서 국경없는 마을의 패셔니스타를 찾아 함께 사진을 찍은 후 인터뷰하여 이를 스토리텔링 하기로 하였다. 과제를 수행하는 과정에 연구참여자 E는 B나라의 전통 옷을 입었고 다른 구성원들은 한국 옷을 입었다. 다문화거리의 패셔니스타를 찾아 함께 사진을 찍고 인터뷰를 요청하는 과정에 지나가는 사람들은 한국 옷을 입은 구성원들의 요청에는 흔쾌히 사진을 찍어주고 인터뷰해 주었지만 B나라의 전통 옷을 입은 연구참여자 E에게는 정말 외국 사람으로 오인하고 무시하는 태도를 보이면서 함께 사진을 찍자는 요청조차 거부하는 일이 발생하였다.

연구참여자 E는 전통 옷을 입고 서서 사진을 찍지 못한 채 차별적인 시선을 온몸으로 견뎌야 했다. 출신 국적은 다를지라도 이 땅에 함께 살고 있는 인간으로서 피부색이 다르다는 이유나 옷을 다르게 입었다는 이유로 어느 한 쪽은 차별을 하고 어느 한 쪽은 차별을 받고 있는 현실이 마음 아팠다. 그동안 큰 의미를 두지 않고 있었던 차별이 현실에 존재하고 있다는 사실을 자신의 경험을 통해 인지하게 된 것이었다. 자신은 오늘 “이 옷을 벗으면 끝이 나지만” 자신과 달리 피부색을 바꿀 수 없는 이민자들은 주류계층과 다르다는 이유 하나로 차별이 종식될 수 없는 현실의 상황을 생각하면서 감정이입이 되어 많은 눈물을 흘렸다. 이러한 예기치 못한 연구참여자의 아픈 경험은 과제 수행활동이 끝나고 발표하는 시간에도 이어졌다. 발표를 경청하던 모든 학습자들은 동료의 경험에 공감을 하며 함께 눈물을 흘렸다.

연구참여자 E는 오늘의 경험을 통해 자신의 내면을 들여다 볼 수 있게 되었다. 자신의 내면을 바라보는 성찰을 통해 자신을 비롯한 다수자들에게 숨어있는 더 큰 차별의식과 장벽을 발견하게 되었다. 외부로부터 얻은 경험은 역지사지의 감정이입을 느끼게 하였고 이러한 공감은 자신의 내부에 투사되었다. 연구참여자는 자신의 내면에 대한 비판적인 성찰을 통해 다수자의 인식의 변화에 집중하기 시작하였고 이를 위해 우선 자신으로부터 작은 실천을 이끌어내고자 하였다.

“캠ป์에서 게임을 하면서, 이민자들하고 파트너를 하고, 인사를 나누고, 안아주고, 이렇게요, ‘인사하고 인사하고 짹짹, 안아주고 안아주고 짹짹’, 또 ‘가위 바위보’ 게임을 하고 이긴 사람이 진 사람에게 별 스티커를 붙여주고, (중략) 같은 사회를 살고 있다는 공감대도 느끼게 해 주어서 좋았어요. (중략) 이민자들도 우리와 같이 게임에 참여할 때, 일상을 잊고 행복해 하는 것 같았어요.”

연구참여자 F. 20131214. 형식적 면담

연구참여자 F는 1박 2일 캠프에서 이민자들과 함께 하는 신체활동을 통해 친밀감을 느끼게 되었다. 신체활동 과정에서 연구참여자와 이민자들은 다문화사회를 함께 살고 있다는 “공감대”를 느낄 수 있었다. 서로가 출신 국적에 대하여 구분 짓기 하지 않고 마음의 문을 활짝 열고 협업을 통하여 문화공연을 수행하였다. 연구참여자는 열린 마음을 통해 이민자들의 행복한 모습을 바라볼 수 있었으며 서로의 생각에 더욱 공감할 수 있게 되었다. 이민자들과 함께 참여하는 1박 2일 캠프활동은 이민자들과 생활을 함께 해보는 단순한 개인적 경험의 의미를 넘어서 사회적 경험 차원의 상호의존성을 확대시킬 수 있는 계기가 되고 있었다.

“이민의 역사를 통해 우리의 과거도 잊지 말아야겠지만… (중략) 현재 한국에 살고 있는 이민자들이 시간이 흐른 뒤에 오늘을 이야기한다면 어떤 생각을 할까? 모국을 그리워하면서 힘들었던 삶을 기억할 수도 있겠지만 그래도 한국 사회가 인간적으로 따뜻한 사회였다는 것을 기억하면 좋겠다. 이민자들에게 따뜻한 과거를 만들어 주고 싶다.”

연구참여자 P. 20140705. 성찰일지

연구참여자 P는 이민사 박물관을 탐방하는 학습활동을 수행하면서 과거 우리에게 이민 유출국으로서의 이주 역사가 있었음을 상기하고 현재는 이민 유입국으로서의 현실을 직시할 수 있게 되었다. 과거에 가난했던 한국의 이민자들이 이민국의 열악한 환경을 극복하고 오늘날 고국 발전의 원동력이 되었다는 역사적 사실에 비추어 볼 때, 현재 한국에 살고 있는 이민자들의 삶 또한 자신과 고국 발전에 힘을 보태고 있을 거라는 데에 의미를 두고 바라보게 되었다.

또한 연구참여자 P는 특히 하와이 이민자들이 우리나라 공식 이민의 첫 출발지인 인천에 정신적인 귀환이자 코리안 디아스포라의 염원을 교육적 열망에 담아 대학교를 설립했다는 사실을 알게 되었다. 과거 한국의 이민자들이 미래의 희망을 꿈꾸며 살아 왔듯이 현재 한국에 살고 있는 이민자들 또한 미래의 희망을 꿈꿀 수 있도록 해야 하며, 사회적 차별이 이들의 희망을 꺾이게 해서는 안 된다는 것을 성찰일지를 통해 이민자들과의 상호의존성을 강조하였다.

연구참여자 P에게 과거 한국의 이주 역사는 현재 한국에 살고 있는 이민자의 삶과 오버랩이 되어 나타났다. 한국에 살고 있는 이민자들 역시 모국의 가족들을 위해 경제적인 책임을 가지고 한국에서 이민자의 삶을 시작했을 것이기 때문이었다.

우리에게 과거가 된 이민 역사는 현재를 살아가는 우리의 정신적 자산이 되었듯이 오늘날 이민자들의 삶은 미래 후손들의 자산이 될 수 있을 것이다. 이민자들의 미래의 자산이 한국에서 만들어지고 있으며 한국에서의 삶은 이민자들의 미래가 되는 것이다. 연구참여자 P는 이민자들에게 이민국의 삶이 비록 힘들었을지라도 인권에 불평등이 없는 “따뜻한 사회”로 기억할 수 있게 해주고 싶었다. 그러기 위해서는 우리 사회 다수자의 태도가 지금보다는 더 변화되어야 할 필요가 있다는 것을 강조하였다.

연구참여자 E는 다문화현장에서 이민자들과 함께 과제를 수행하는 다양한 경험으로부터 이민자들의 삶에 대한 공감을 느끼게 되었고, 이러한 공감은 성찰을 통해

의식의 변화를 이끌어 가고 있었다. 연구참여자 F는 이민자들과 함께 캠프를 하는 과정에 사회적 상호의존성을 증진시키고 있었으며, 연구참여자 P는 이주의 역사 현장을 경험하면서 이민자들의 입장이 되어 한국 사회가 이민자들의 따뜻한 미래가 되기 위해 지금보다 변화된 사회가 되어야 할 것을 주장하였다.

연구참여자들은 이민자들과 접촉하여 다양한 학습활동을 함께 수행하면서 자신들이 알고 있었던 지식과 확연히 다른 이민자들의 진정성 있는 삶의 모습들을 경험할 수 있었다. 이 과정에 이민자들의 입장이 되어 생각해 보는 계기가 되었고 이를 통해 감정이입과 공감을 느끼게 되었다.

타자에 대한 공감과 열린 마음은 내가 다른 사람에게 영향을 끼치거나 또는 내가 다른 사람에게서 영향을 받는 것을 인정할 수 있는 준비가 되어 있는 수용의 상태를 말한다(Johnson & Johnson, 2008; 2009). 이것은 타자와 그들이 가진 다양한 문화적 환경에 대해서도 함께 알아가는 과정을 통해 서로의 가치를 공유할 수 있는 사회적 상호의존성의 획득으로 볼 수 있다. 사회적 경험차원에서 앞의 과정을 통해 획득한 상호의존성은 이론과 성찰과 실천을 지향하는 프락시스의 출발점이 될 수 있다.



2.2. 무의식적인 일상에서 발견한 타자의 목소리

연구참여자들은 다문화현장에서 인터뷰를 하고 뉴스와 사진과 영상을 제작하는 과제를 수행하였다. 이 과정에는 자신의 인식관심에 따라 역할을 맡아 임무를 수행하도록 하였다. 임무 수행에 앞서 연구참여자들은 우선적으로 열린 마음을 가지고 이민자들의 삶에 관심을 가졌다. 그리고 사회적 경험을 통해 자신들이 바라본 이민자들의 삶 속에 다양한 목소리가 담겨져 있다는 것을 비판적으로 성찰하면서 재인식하게 되었다.

“∞ 사장님은 국적도 한국으로 바뀌어서, 이제 완전한 한국 사람이라고 자랑하셨다. 하지만 한국 사람들은 아무도 자신을 이웃으로도 한국 사람으로도 취급하지 않는다고 했다. 피부색 때문이었다. (중략) 이야기를 안 해봤으면 나도 그럴 것 같았다. 우리의 태도가 이분들의 마음을 아프게 한다는 것을 알게 되었다.”

연구참여자 I. 20130810. 성찰일지

연구참여자 I는 한국에서 사업을 하고 있는 이민자를 만나서 이야기를 들었다. 이 분은 한국 국적을 취득하였고 한국말을 유창하게 구사하였으며 자신이 한국 사람이라는 사실을 자랑스럽게 이야기하였다. 하지만 이민자들은 아무리 노력을 해도 한국 사람들로 하여금 이웃으로 또는 같은 한국 사람으로 인정을 받지 못하고 있었다. 우선 눈으로 드러나는 “피부색”이 한국 사람과 다르다는 이유 때문이었다.

다문화현장에서 이민자들과 함께 인터뷰를 하기 전까지는 연구참여자 I도 다른 사람들과 같은 생각을 하고 있었다. 하지만 과제를 수행하는 과정에 이민자들과 함께 대화를 하면서 그들의 한국 생활 이야기를 진솔하게 들을 수 있었다. 특히 국적을 취득하여 한국 사람으로 살고 있는 이민자들에게 아픔을 제공하고 있는 다수자의 태도를 깊이 반성하게 되었다.

“우리와 다른 문화를 머리로가 아니라 현실적으로 이해하기 위해 카메라를 들고 현장으로 나갔다. (중략) 아무리 다양한 사람들을 만나도 가난한 나라의 불쌍한 사람들뿐이었다. (중략) 나의 마음을 알지 못하고, 카메라 앞에서 웃어 주던 사람들! 교실에 돌아와서 사진을 고르고 이야기를 재구성하는데, 오늘 만난 사람들이 나에게 자신의 목소리를 들려주었다. “저도 한국 사람입니다!”

연구참여자 J. 20130831. 성찰일지

연구참여자 J는 다문화거리에 지나다니고 있는 사람들에게 다가가서 국제이주 배경이 다양한 사람들과 최대한 많은 사진을 찍고 그 사람들과 이야기를 나누는 후 스토리텔링을 구성하기로 하였다. 교실에서처럼 이론적으로가 아니라 이민자들의 생생한 이야기를 들을 수 있는 현실 속에서 자신들의 지식을 구성하고자 하는 의도를 가지고 다문화현장으로 나간 것이었다.

이민자들의 발음은 어색했지만 나름대로 열심히 대답해 주었고 밝은 미소로 사진을 찍는 것을 허락해 주었다. 과제 수행활동에 참여해 준 이민자들은 같은 얼굴을 가진 사람은 한 명도 없었다. 하지만 연구참여자 J는 가난한 나라 출신의 불쌍한 사람들이 자기 나라보다 잘 사는 나라에 와서 돈을 벌고 있다는 차별적인 단 하나의 생각만을 가지고 학습활동에 임하고 있었다.

사진을 찍은 후에 교실에 돌아와서 사진을 고르고 이야기를 구성하는 과정에 연구참여자 J는 가슴이 답답함을 느꼈다. 사진 속에서 이민자들이 자신을 향해 “저도 한국 사람입니다!” 라며 한국 사람으로 인정받고 싶다는 강한 목소리를 내고 있는 것이었다. 처음으로 이민자들이 한국 사회의 구성원임을 그리고 한국 국민의 한 사람으로서 살아가고 있음을 느끼게 되었다. 이를 계기로 그동안 자신이 가지고 있던 태도에 대하여 성찰하게 되었다.

“저는 이민자들이 우리에게 관심을 가져달라 줄 알았어요. 그런데 이민자로서의 관심보다는 그냥 한국 사람으로 살고 싶다는 거였어요. 특히 자신보다도 피부색이 까만 자신의 자녀들이 행복하기를 바라고 있었고 자신도 사회에 도움이 되고 싶다고도 했어요. 그 분의 애절한 눈빛이... (눈시울을 붉히며)”

연구참여자 A. 20130511. 비형식적 면담

연구참여자 A는 러시아에서 미술 선생님이었던 결혼이주여성을 만나서 한국 생활과 미래의 꿈에 대한 이야기를 들었다. 인터뷰를 시작하자 모두의 구성원들은 이야기에 집중하면서 인터뷰 내용을 기록하고 녹음하는 등 자신이 맡은 임무를 수행하였다. 결혼이주여성의 이야기 속에는 한결같이 한국 사회나 한국 사람들로 부터의 관심의 손길보다는 “그냥 한국 사람으로” 살고 싶어 하는 희망이 담겨 있었다. 한국 사람들로 부터 특별한 관심을 요구하지 않았으며 다만 차별적인 시선을 받고 싶지 않다는 것뿐이었다. 오직 한국 사람들과 똑같은 시선으로 봐 주길 원하고 있었다. 무엇보다 자신의 피부를 닮은 자녀가 사회에서 불평등이나 차별을 받지 않고 자신보다 더 행복하기를 바라고 있었다. 어머니라는 이름은 세상 어느 곳에서도 다르지 않다는 것을 느끼는 순간 연구참여자 A는 눈시울이 뜨거워졌다.

연구참여자 A는 결혼이주여성의 꿈이 미술 선생님이지만 현실적으로 실현되기 어렵기 때문에 자신의 재능을 사회를 위해 기부하고 싶어 한다는 이야기를 들었다. 우리 사회는 재능이 없는 사람에게 재능을 키워서 자립을 할 수 있게 도와주는 일도 해야 하겠지만 재능을 가진 사람들이 그 재능을 가지고 살아갈 수 있도록 길을 열어주는 일도 해야 한다는 생각이 들었다. 연구참여자는 재능을 가진 결혼이주 여성이 우리 사회에서 꿈을 이루어서 국민의 한 사람으로 이웃의 한 사람으로 행복하게 살았으면 좋겠다는 마음을 담아 이야기를 재구성하여 스토리텔링 하였다.

다문화현장에서 과제를 수행하는 과정에 연구참여자 I는 한국 국적을 취득한 이민자가 한국 사람으로 자랑스럽게 살아가는 모습을 보았다. 연구참여자 J는 이민자들에게서 같은 모습이 하나도 없는 다양성을 현장에서 발견하였고, 연구참여자 A는 자신들보다 피부색이 다른 자녀들의 행복을 바라는 어머니의 마음을 읽을 수 있었다. 연구참여자들은 다문화현장에서 만난 이민자들과의 인터뷰를 통해 다양성을 실감할 수 있었다. 같은 얼굴, 같은 생각을 가진 사람은 한 명도 존재하지 않는 수많은 타자들을 통해 그들의 가치를 있는 그대로 인정해야 함을 느끼게 되었다. 연구참여자들은 이민자들과 함께 학습활동을 수행하면서 그들의 생생한 목소리를 통해 다함께 공존할 수 있는 우리의 국민임을 우리의 이웃임을 인지하게 된 것이었다.

연구참여자들은 자신들의 학습 경험을 성찰하는 과정에 공통분모를 발견할 수 있었다. 연구참여자들이 만난 이민자들은 자신과 같은 한국 국민의 한 사람이었고 한국 사회의 구성원으로 열심히 살아가고 있었다. 이민자들의 작지만 굵은 목소리를 통해 그들이 우리 사회에 바라는 것이 무엇인지를 분명히 알 수 있었다. 이민자들에게 들었던 수많은 이야기들은 성찰의 과정을 통해 나지막하지만 강한 목소리의 여운으로 인지하게 되었고 상호의존적 삶을 위한 실천의 출발점이 되고 있었다.

신자유주의 시대의 우리 교육은 주체의 자아실현에 그 목표를 두고 있었다. 이러한 목표는 주체 이외의 타자에 대한 무관심, 타자의 인격성을 배려하지 못하는 결과를 초래할 수밖에 없었다. 타자는 주체 속에서 구성된 대상이 아니며 주체 밖에 있는 어떤 한계도 아닌 완전히 소외된 자로서 절대적으로 분리된 자로 인식되어 졌다(노상우, 2009: 2).

비판적 교육학을 기반으로 하는 다문화 리터러시 교육은 타자에 대한 성찰과 이해 과정을 통해 비인간화, 비인격화 현상을 초래할 수 있는 현대 교육학의 폐러다임을 전환할 수 있는 새로운 방안을 만들어 줄 수 있다. 타자성이 주는 의미를 성찰하는 것은 주체 이전에 먼저 존재하는 타자에 대한 새로운 깨달음을 통해 가능할

수 있다. 이것은 타자와의 만남과 관계 회복을 위한 행위의 실천 과정이며, 사회적 경험의 누적을 통한 상호의존성의 증진으로 나아갈 수 있기 때문이다.

“ㄹ 씨가요, 한국 학생들은 우리를 만나면 무섭다고 피하는 사람이 많아요. 우리는 무서운 사람이 아니니까, 여러분은 그렇게 하지 마세요, 라고 하셨어요. 솔직히 이민자들하고는 별로 관계없이, 우리들끼리만… (중략) 이제는 우리가 피할 게 아니라, 이웃으로 인정하는 마음도 가져야겠다고 생각했어요.”

연구참여자 E. 20130615. 비행식적 면담

연구참여자 E는 이민자를 만나서 이야기를 해 본 적이 없었지만 유레카 프로그램에 참여하여 다양한 학습활동을 수행하면서 그들의 이야기를 듣고 공감하게 되었다. 연구참여자는 이민자들에 대해 평소 거부감을 가지고 있었으며 다문화사회라고는 하지만 그들하고는 관계를 맺지 않고 “우리들끼리만” 살아갈 줄 알았다고 했다. 이민자들하고는 서로 관련성이 있는 일을 할 것도 아니어서 거리감을 가지고 살아도 별 불편함이 없을 거라고 생각한 것이었다. 인터뷰를 통해 지금까지외국인이라는 이유로 피해왔던 자신의 행동을 반성하게 되었다.

연구참여자 E는 이러한 사소한 생각들이 함께 사는 이민자들에게는 상처가 된다는 것을 간과하고 있었다. 지금은 작은 상처이지만 우리가 이민자들에게 가하는 사소한 상처도 쌓이면 커진다는 것을 인터뷰를 통해 알게 된 것이었다. 언젠가 그 상처가 커져서 부메랑이 되어 돌아오게 된다면 지금보다 더 많은 노력을 해야 될 것 같았다. 다문화현장에서 이민자들의 이야기를 통해 그들의 생각을 알게 되었고 공감도 느꼈으며 이웃으로 인정하는 마음도 갖게 되었다.

“우리와 다른 문화를 어디 한 번 이야기해 보시죠, 하는 식의 우월적인 태도를 가지고, 약간 거만하게 다가갔다. (중략) 몇 마디 이야기를 듣다가 나는 이 분이 결혼이주여성 맞아? 할 정도로 깜짝 놀랐다. 나는 이민자라는 이유로 내면을 보려고 하지 않고 거만한 태도로 다가갔는데… 오늘 이민자를 처음 만났고, 이민자들도 나와 비슷한 생각을 가진 사람이라는 걸… (후략)”

연구참여자 B. 20130420. 성찰일지

연구참여자 B는 유레카에 참여하여 결혼이주여성을 만나 처음으로 인터뷰를 하게 되었다. 우월적인 태도로 인터뷰에 임했으나 한국 사회의 구성원으로 성실하게 살아가고 있는 이민자의 이야기를 통해 자신의 태도를 반성하게 되었다. 그동안 이

민자들의 꿈은 돈만 많이 버는 거라는 생각을 했지만 자녀를 잘 키우고 싶어 하고 그 자녀가 학교생활을 잘하기를 간절히 원하고 있는 모습을 보았다. 그리고 자녀의 교육 때문에 돈을 벌어야 한다는 이야기를 들었고 자녀의 꿈을 위해 희생하는 성실한 어머니의 모습을 보았다.

연구참여자 B는 이민자라는 이유만으로 편견을 가지고 있었지만 인터뷰를 통해 그들의 삶의 모습을 보게 되었고 우리와 “비슷한 생각”을 가지고 살아가고 있다는 것을 알게 되었다. 이민자들은 국적만 취득한 서류 속의 한국 사람이 아니라는 것을 느끼게 된 것이었다. 이민자들도 우리와 함께 어울려서 행복한 삶을 살아야 하는 사람들이라는 생각을 처음으로 갖게 된 것이었다.

연구참여자 E는 이민자들하고는 관계를 맺지 않고 살 줄 알았으나, 지금은 이민자들과 함께 사는 이웃이라는 인식을 가지게 되었고, 연구참여자 B는 이민자라는 이유로 편견을 가지고 차별해왔지만, 그들은 국적만 취득한 서류상의 한국 사람이 아니라 실제로 한국 사람들과 동등한 가치를 누리며 살아야 하는 사람들이라는 사실을 인식하게 되었다.

다문화사회의 공동체는 수많은 타자와의 만남과 관계로 이루어지는 공간이다. 타자의 소외는 주체의 소외를 낳을 수밖에 없다. 즉 나의 존재의 의미는 내 자신 속에 있는 것이 아니라 타자의 미래에 있는 것이다(강영안, 2005: 38). 주류문화가 만들어 내는 이데올로기에 대한 끊임없는 반성과 성찰을 통해 타자를 수용하고 공동의 목표를 향해 함께 성장할 수 있는 패러다임의 전환이 필요한 이유이다. 이러한 점에서 볼 때, 연구참여자 E와 B는 타자성에 대한 재인식을 통해 그동안 주류문화 사람들의 자아실현을 우선시했던 관점에서 벗어나 더불어 살아가는 삶을 추구하려는 모습을 보여주었다.

“우리는 높은 구두를 신고 제기 차는 사람들, 남녀가 혼용되어 배구하는 모습을 사진에 담았다. 이 사람들은 일만 하는 줄 알았는데, (부끄) 이거 재미있어요, 같이 해요, 하면서 환한 웃음을 얼굴 가득 보여주었다. 이민자들의 웃음을 보면서 일과 일 사이에 즐길 수 있는 여가 시간이 더욱 많아졌으면... (후략)”

연구참여자 D. 20130518. 성찰일지

연구참여자 D는 사진을 통해 이미지에 나타난 다문화적 표현을 분석하고 사진의 의미를 해석해 보는 학습활동을 수행하고 다문화거리에 직접 나가서 이민자들의 여가문화를 살펴보고 사진을 제작하기로 하였다. 다문화거리 옆에 있는 공원에는 주말 오전에는 이민자들이 회사에 출근을 하기 때문에 한가하지만 오후에는 이민자

들이 일을 마치고 나와 많이 모이는 곳이었다.

연구참여자 D가 공원에 나갔을 때 이민자들은 몇 명씩 어울려 다양한 여가놀이를 하고 있었다. 이곳에는 이민자들의 다양한 여가문화를 볼 수 있을 뿐만 아니라, 이민자들은 “일만 하는” 사람들인 줄 알았는데 여가도 즐길 줄 아는 사람이라는 것을 느끼게 하기에 충분했다. 연구참여자 D는 여가문화를 통해 이민자에 대하여 작게나마 관심을 가지게 되었으며 작은 관심은 그들에 대한 이해로 나타나게 되었다. 그리고 이러한 이해는 앞으로 이민자들에게 더 많은 건전한 여가문화가 보급되기를 바라는 마음으로 확대되는 것을 경험하게 하였다.

“타국에 와서 어려움에 처한 사람들을 돕기 위한 공동체를 만들어서, 서로 의지하면서 살아가는 모습을 보니 멋있었다. 자신의 사업을 하면서 자원봉사 일에 대하여 열정과 보람과 기쁨을 느끼고 있는 이민자 사업가, 내가 평소 가지고 있던 막연한 두려움 같은 것을 조용히 내려놓게 되었다.”

연구참여자 K. 20130810. 성찰일지

연구참여자 K는 한국 국적을 취득한 이민자들이 자신의 사업을 운영하면서 바쁜 일상 틈틈이 모국의 이민자들을 위한 공동체를 운영하고 있는 모습을 보았다. 그들은 어려움에 처한 사람들과 인간관계를 맺고 서로 의지하면서 지역 사회를 위해 봉사활동을 하고 있었다. 이민자들과의 인터뷰를 통해 한국 사회를 향한 이민자들의 열린 마음을 느낄 수 있었고 한국 국민으로서 봉사적인 삶을 살고 있는 모습이 대단하게 느껴지기도 하였다. 그동안 자신이 가지고 있었던 “막연한 두려움”과 경계심을 조용히 내려놓게 되었고 자신의 부정적인 생각들을 반성하게 되었다.

연구참여자 K의 이러한 경험은 타자의 존재를 인정하는 계기가 되었다. 이민자들은 이제 더 이상 타자가 아니라 우리 사회의 구성원이 되어 있다는 것을 알게 된 것이었다. 유창한 한국어로 자신의 삶을 이야기하는 이민자들과의 인터뷰에서 공존의 가능성을 읽게 되었고 사회구성원으로서의 가치를 인식하게 되었다.

연구참여자 D는 다양한 이민자들의 문화만큼 그들의 여가문화도 다양하다는 것을 알게 되었다. 이민자들의 문화에 대한 이해는 그들에 대한 더 큰 관심으로 나타나기도 했다. 연구참여자 K는 이민자들은 우리 사회의 구성원이 되어 있다는 것을 알게 되었고 우리 사회의 구성원으로서의 가치를 인식하게 되었다.

다문화사회는 이질적인 문화와 민족 간의 상호관계가 증시되고 있는 사회인만큼 타자가 나에게 어떻게 경험되고 이해될 수 있는가 하는 인식은 매우 중요하다고 볼

수 있다. 지각의 현상학자 메를로-퐁티는 공동체 안에서 인간의 상호관계를 구축하면서 진정으로 타자와 함께 살아가는 삶을 주장하였다(신인섭, 2003: 169).

연구참여자들은 이민자들의 문화에 대한 성찰을 통해 그들의 존재를 인식하게 되었고 주류사회를 향해 공동의 목표를 지향하고 있는 타자들의 가치를 재인식함으로써 타자와 함께 더불어 살아가는 삶의 의미를 지각하게 되었다. 사회적 경험의 과정은 비판적 성찰을 통해 타자와의 상호의존성을 획득해 나가는 프락시스의 실천으로 볼 수 있다.

“오늘 수업에서 다르다는 이유는 무시의 대상이 아니라는 것을 알게 되었어요. 교수님께서 다르다는 것은 오히려 가치가 있는 것이고, 그 가치를 통해 더 나은 가치를 창조할 수 있다, 그렇게 말씀하셨어요. (중략) 저는 수업을 하면서 제 주변을 생각해봤어요. 우리 반에서 존재 가치가 희미하고 늘 친구들로부터 무시의 대상이었던 한 친구가 생각났어요. 다문화가정 친구였어요. (후략)”

연구참여자 F. 20130622. 비형식적 면담

연구참여자 F는 그동안 자신과의 다름이라는 것은 다가가기 힘들게 하는 것이었고 무시의 대상으로 여겨져 온 것이었다. 하지만 다름은 차별화된 가치와 창조의 원동력이 될 수 있다는 것을 알고 다름의 가치에 대해 자신의 지식을 수정하여 새롭게 의미화 하였다. 다른 것이 어울리면 더 새로운 가치를 “창조”할 수 있는 에너지가 될 수 있다는 다름의 가치를 깨닫는 순간, 주변에 있는 다문화가정의 친구를 떠올리게 되었다. 이는 자기와 타인이 분리되어 남과 다른 자신만의 독특한 정체감을 추구하는 개별성에 비해, 타인과의 친밀한 유대 및 상호간의 통합을 강조하면서 (한기연, 2003: 78) 새로운 가치를 추구하는 상호의존성의 출발로 볼 수 있었다.

“잘 모르고 해왔던 봉사활동의 시간들을 성찰하게 해주었어요. 그게 뭐냐면요, 유레카에 참여한 이후로 어린이들에게 관심과 적극성을 더 가지게 되었어요. 그래서 그런지 어린이들 한글 실력이 좋아지는 거 같았고 이게 또 어린이들을 즐겁게 만드는 거, 그니깐, 저의 관심과 적극성이 어린이들의 존재감? 가치? 그런 것을 높여주는 느낌, 당연히 제 기쁨도 배가 되는 것을 느꼈어요.”

연구참여자 N. 20141025. 비형식적 면담

연구참여자 N은 고등학교 1학년 때부터 이주민센터에서 다문화가정 어린이들에게 한글교육 봉사활동을 하고 있었다. 최근 봉사활동에 대해 식상함을 느끼고 있었던 차에 유레카 프로그램에 참여하면서 자신의 봉사활동 시간들을 “성찰하게” 되었

다. 지금까지는 자신이 좋은 일을 하고 있다는 결과적인 의미만을 생각하고 있었으나 유레카 프로그램에 참여한 이후에는 성찰을 통해 봉사활동의 과정적인 의미를 새롭게 부여할 수 있게 되었다. 한글교육 봉사활동을 통해 자신의 행위가 어린이들의 존재감이나 가치를 높여줄 수 있음을 깨닫고 봉사활동의 과정 자체가 자신에게 기쁨이 되고 있다는 것을 느끼게 되었다. 이러한 학습 경험은 경험의 주체가 자신과 타자와의 관계 속에 있을 때 자기지향적인 개별성에 비해 타인지향적인 관계성에 초점을 두는(조윤경, 2003: 94) 사회적 상호의존성의 증진으로 볼 수 있었다.

연구참여자 F는 유레카 프로그램을 통해 다름에 대해 차별화된 가치를 인식하게 되었고, 그동안 무시하고 있었던 다문화가정 친구의 의미를 다시 생각하게 되었다. 연구참여자 N은 한글교육 봉사활동 경험에 대한 비판적인 성찰을 통해 결과적인 의미뿐만 아니라 과정적인 의미의 중요성을 인식할 수 있었다.

연구참여자들의 열린 마음은 내면적인 성찰에서 비롯되어 타인지향적인 관계성으로 나타나고 있었다. 자신과 타인과의 소통하기 위해 자신의 내면의 소리를 성찰하고 타자의 존재에 귀를 기울이는 상호의존적인 태도가 우선되고 있었다. 이를 통해 타자를 향한 열린 마음이 가능할 수 있으며 자신을 드러내어 상대의 마음을 움직일 수 있는 실천 또한 가능할 수 있다(신영복, 2004). 사회적 경험 과정에 상호의존성의 실천은 비판적 성찰을 동반한 프락시스로 나타나는 것이었다.

2.3. 결과물을 빛나게 만든 타자와의 시너지

연구참여자들은 학교 밖 다문화현장에서 진행되는 유레카 프로그램에 참여하여 다양한 학습활동을 경험하였다. 유레카 프로그램의 모든 학습활동은 교실 수업과 달리 교사의 권위가 학습자에게 위임된 학습자중심의 협동적인 모둠활동으로 진행되었다. 학습활동 후의 모든 결과물은 학습자와 학습자 간, 학습자와 교사 간, 그리고 학습자와 이민자 간의 대화와 토론의 과정을 거쳐 시너지를 만들어내었다.

연구참여자들은 새로운 학습활동의 구성과 실행 방법에 대하여 일부 소극적인 성향을 드러내기도 하였다. 하지만 다수의 연구참여자들은 이민자들과 함께 학습활동을 하면서 다양한 구성원들이 함께 있을 때 더 좋은 사회를 만들 수 있을 것이라는 보다 긍정적인 생각으로 발전시켜 나가고 있었다. 이것은 사회적 경험 차원에서 경험의 주체가 개인과 타자와의 관계 속에 있을 때 나타나는 상호의존성의 실천으로 볼 수 있었다.

“오늘은 우리가 가진 생각을 표현해서 마인드맵으로 나타냈다. 나는 아직 다문화가 좀 멀게 생각되었고… (중략) 안 좋은 이야기가 몇 개 떠올랐지만, 친구들이 뭐라고 할까 봐 그냥 듣고만 있었다. (중략) 차라리 혼자 뭐라도 써내라고 하면 할 수 있었는데… 여기 오지 말고 학교에서 자습이나 할 걸 그랬다.”

연구참여자 C. 20130504. 성찰일지

연구참여자 C는 교실 수업과 달리 정해져있지 않은 자유로운 토론 수업에 대하여 거부감을 나타내었다. 평소 다문화에 대한 관심이 부족하여 풍부한 배경지식을 가지고 있지 않았고 대신 부정적인 지식을 일부 가지고 있었으나 그나마 의견으로 표현해내지 못하였다. 그리고 아직도 다문화에 대해서는 자신과 “좀 멀게” 인식되고 있었기 때문에 자신이 참여한 것 자체에 대해서 후회하기도 했다. 답을 요구하는 전통적인 교사중심의 교실 수업에 익숙한 학습자들이 다문화현장에서 이루어진 자유롭고 창의적인 학습활동에 대해 적응하지 못하는 모습의 예로 볼 수 있었다.

“지금 생각해 보면, UCC-뮤직비디오 만들 때, 처음에 우리 모둠은 정말 힘들었어요. 처음에 굉장하… 모듬이 막 분열되고… (중략) 어느 정도 주제가 정해지고 촬영이 진행되니까 친구들하고 마음이 막 통하면서 암튼 결과는 우리 모듬이 져 늦었지만 과정은 져 드라마틱했고 내용도 재미있게 만들어졌어요.”

연구참여자 M. 20140809. 비형식적 면담

연구참여자 M의 모둠에서는 영상을 분석한 후에 뮤직비디오를 제작하기로 하였다. 처음에 주제를 정하지 못하고 여러 번 시행착오를 경험하였고, 그 문제로 인해 모둠 구성원들의 마음이 “분열되고” 여러 가지 어려움을 경험하게 되었다. 하지만 다시 모여 대화를 하고 함께 토론을 하면서 위기를 넘길 수 있었다. 결국 모둠 구성원들의 도움으로 인해 인터뷰, 촬영, 기록, 편집, 스토리텔링, 발표 등 모든 과정을 마칠 수 있었다. 지금까지 참여한 학습활동에 비해 가장 힘들었지만 보람을 느끼게 되었다.

연구참여자 M은 학교 수업에서는 혼자 하는 공부가 많았기 때문에 모둠 활동의 방법이나 어려움에 대해 잘 의식하지 못하고 있다가 다문화현장에 나와서 모둠 활동에 대한 협동의 중요성을 깊이 깨닫게 되었다. 그리고 이러한 협동학습의 과정을 통해 사회생활에서도 경험하게 될 모둠 간의 공동 작업에 많은 도움이 될 것 같다는 생각을 하기도 했다.

“비디오 카메라 작동법이 서투른 점도 있었지만, 현장이 예측했던 거하고 달라서, 모둠원들하고 손발도 안 맞고… (중략) 하지만 캠프에 가기 전까지는 우리 모둠은 학교에서 다시 모여가지고 비디오를 분석하고 스토리를 구성하고 음악과 나레이션 작업도 충실히 해서 완성작을 꼭 만들어서 발표할 거예요.”

연구참여자 A. 20130525. 비형식적 면담

연구참여자 A의 모둠에서는 다른 모둠의 학습활동 상황을 영상에 담아 스토리텔링 하기로 했다. 다른 모둠의 구성원들이 영상을 계획하고 제작해 나가는 모든 과정을 따라 다니면서 취재하여 그것으로 자기 모둠의 영상을 완성하는 작업이었다. 다른 모둠의 구성원들이 힘들어 하는 것, 보람 있어 하는 것을 함께 느낄 수 있었다. 그 과정에는 아이디어 회의를 하는 모습, 일정을 계획하는 모습, 인터뷰를 하는 모습, 현장에 집중하여 촬영하는 모습, 촬영 도중에 상의하는 모습, 이야기를 만드는 모습, 편집하는 모습 등과 같은 계획에서 실행에 이르는 과정에 일어날 수 있는 모든 학습활동을 담아내었다.

연구참여자 A는 다른 모둠의 학습활동 과정을 보면서 각 모둠마다 다른 특성을 발견하였다. 협동적으로 과제를 수행하는 모둠에서는 빠르고 계획적인 진행으로 이민자와의 친밀감이 더 높게 작용하고 있는 것을 보았다. 하지만 덜 협동적인 모둠은 중간 중간 토론을 하느라 진행이 느려지고 주제에 집중하지 못한 채 진행에만 급급해 하느라 이민자와의 유대감도 떨어지는 것을 보게 되었다.

연구참여자 A의 모둠에서는 다른 모둠의 학습활동 과정을 영상에 담은 과제를 수행했지만 정작 자신의 모둠의 구성원들과고는 “손발도 안 맞고” 영상에 대한 기술적인 부족으로 인해 완성작을 만들지 못하는 아쉬움을 남겼다. 다문화현장에서의 학습활동은 교실에서 예측한 것과는 달리 돌발적인 변수가 존재하는 것이며 이러한 상황에 대한 대처 및 해결방법을 찾는 것도 학습자중심의 교육과정의 하나였다.

연구참여자 C는 전통적인 교실 수업에 비해 학교 밖의 다문화현장에서의 학습 활동이 주를 이루는 학습활동에 대해 적응하지 못하는 경향을 나타내었고, 연구참여자 M은 영상을 제작하는 학습활동에 시행착오와 협동의 어려움을 경험하였다. 연구참여자 A는 다른 모둠의 학습활동 과정을 영상에 담으면서 협동적인 모둠의 과제 수행은 협동적이지 않은 모둠의 과제 수행에 비해 보다 계획적이며 구성원들과 혹은 이민자들과의 친밀도가 더 높다는 것을 알게 되었다.

비판적 교육학을 기반으로 하고 있는 다문화 리터러시 교육은 다문화현장에서의 모든 학습활동 과정이 문제제기를 통한 학습자중심의 협동학습으로 진행되었다. 경쟁적이고 비인간적인 관계가 만연한 학교 현실에 비추어 볼 때, 사회적 상호의존성 이론에서 나온 협동학습 구조로 전환해야 한다는 패러다임의 변화는 시대적 요청이 되고 있었다(박성익,이희연,이경숙, 2003: 226).

학교에서의 교실 수업이 학생들로 하여금 창의적인 문제 해결학습과 확산적인 사고학습을 촉진시키지 못하고 있다는 지적과 같이, 경쟁이나 점수 평가에 익숙한 연구참여자들은 다문화현장에서의 자기주도적인 학습의 적응이 쉽지 않았다. 하지만 다른 모둠의 학습활동을 관찰하면서 인식하게 된 협동학습의 과정과 결과는 구성원들 간의 공동목표를 수행함에 있어서 더 효과적인 것으로 나타났다. 사회적 경험 차원에서 나타나고 있는 행동실천은 상호의존성을 높여줄 수 있는 프락시스로 볼 수 있다.

“인터뷰어는 현장에서 인터뷰하고, 촬영 담당은 사진을 찍고, 녹음 담당은 내용을 녹음해 왔어요. 교실에 와서는 모두 같이 들으면서 토론했어요. 스토리 작가하고 편집자가 우리 생각을 반영해서 짜임새 있게 이야기를 재구성했어요. 그리고, 음, 발표자가 재구성한 내용을 잘 살려서 발표했어요. 그랬더니 교수님께서 좋게 평가해 주셨고 다른 모둠한테 박수도 많이 받았어요.”

연구참여자 H. 20130615. 비형식적 면담

연구참여자 H는 다문화현장에서 이루어지는 모든 학습활동 과정에 모둠 구성원

들 간에 협동적인 학습이 수행되고 있다는 이야기를 하였다. 현장에 나가기 전에는 각자의 인식관심에 따라 역할을 정하고 역할에 해당하는 임무를 부여하는 토론 과정도 있었다. 그리고 실제 다문화현장에 나가서 인터뷰를 하면서 과제를 수행하게 되었다. 인터뷰의 내용은 모두 녹음이 되었고 교실에 돌아온 학습자들은 그 내용을 다시 들으면서 어떤 이야기로 만들 것인가에 대하여 토론을 하고 이야기를 “재구성”하였다. 그리고 발표를 하고 평가를 받는 과정이 진행되었다. 모든 과정에는 구성원 간의 대화와 토론의 방식이 필수적으로 사용되었고 교사는 학습자의 가이드 역할과 의견의 조율이 필요하거나 방향을 잃고 있을 때 조언하는 역할을 하였다.

“친구들하고 협동하면서 미션을 수행하는 그런 과정이 좋았어요. 그리고 제일 좋았던 거는요, 지금 하고 있는 1박 2일 캠프인 거 같아요. (중략) 1박 2일 동안 같이 하다보니까 이 분들이 이민자다, 그런 생각 자체를 안 해 봤어요.”

연구참여자 O. 20140809. 비형식적 면담

연구참여자 O는 지금까지 학교에서는 협동적으로 수행하는 학습활동보다 개인적으로 수행하는 과정을 더 많이 경험하였다. 하지만 다문화현장에 와서는 모든 학습활동을 모둠의 구성원들과 함께 수행해야 했기 때문에 학교에서보다 친구들과의 상호작용이 더 많이 필요하다는 것을 알게 되었다. 과제를 해결하기 위해 친구들과 많은 대화를 하였고 프로그램이 진행될수록 더욱 긴밀한 관계를 유지할 수 있었으며 친구들과의 관계가 친밀해질수록 학습활동을 더 쉽게 수행할 수 있었다.

연구참여자 O는 캠프에서 이민자들과 게임을 했고 문화공연을 하기 위해서 함께 연습을 하기도 했다. 이민자들과 협동적으로 과제를 수행하는 과정에 열린 마음을 경험하였으며 이들과 함께 소통하는 과정에 “이민자” 라는 생각은 하지 않았다. 서로 간의 대화는 친밀감을 느끼게 하였고 친밀감은 협동심을 강화시켜 모둠의 결과물을 더욱 빛나게 해 주었다. 연구참여자는 앞으로 친구들과뿐만 아니라 이민자들과도 협동하여 결과물을 만들어 내는 다문화현장에서의 학습활동을 지속할 수 있다면 결과에 대한 만족도가 더 높아질 것으로 생각하였다. 또한 이러한 학습활동이 다수자 모두에게로 확산될 때 소외받는 사람들이 없는 다문화사회를 만들 수 있을 거라는 상호의존성에 대한 자신의 견해를 표현하였다.

“학교에 도착했을 때 제일 먼저 접한 것이 신문으로 결과물이 나왔을 때였어요. (중략) 친구들과하고 이민자들과하고 함께 많은 프로그램에 참여했다는 책임감... 제가 직접 세상을 바꿀 수는 없지만 저의 인식을 바꾸면... (후략)”

연구참여자 C. 20131109. 형식적 면담

연구참여자 C는 유레카 프로그램이 끝난 후에 발행되는 유레카 신문을 보고 프로그램에 참여한 의미를 다시 생각하게 되었다. 유레카 신문은 유레카 프로그램에서 활동하는 과정에 친구들과 이민자들과 같이 매 시간마다 협동하여 과제를 수행했다는 것을 다시 상기시켜 주었다.

또한 연구참여자 C는 실천적인 학습활동의 결과물로서 유레카 신문 제작활동을 통해 공정한 보도 태도와 비판적인 인식을 가지고 소수자의 인권이나 불평등에 보다 더 많은 관심을 가지기로 하였다. 그리고 세상을 바꾸는 작은 실천의 시작은 “저의 인식”을 바꾸는 일이 우선적으로 필요하다는 것을 깨닫게 되었다.

연구참여자 H는 인식관심에 따라 역할을 정하고 임무를 수행하고 토론을 통한 모둠활동에서 더 좋은 결과물을 만들어낼 수 있었다. 연구참여자 O는 모둠의 구성원들과의 대화하는 과정에서 경험한 친밀감과 협동심은 모둠의 결과물을 빛나게 만들 수 있다는 것을 느꼈다. 연구참여자 C는 유레카 신문을 통해 모둠의 구성원들과 이민자들과 함께 한 지난 시간의 의미를 상기하게 되었다. 그리고 자신의 인식을 바꾸는 일이 세상을 변화시킬 수 있는 출발점이라는 생각을 가지게 되었다.

사회적 상호의존성이론의 협동학습은 전체는 개인을 위하여(all for one), 개인은 전체를 위하여(one for all) 라는 태도를 가지고 구성원들 간의 격려와 도움을 통해 공동의 목표를 성취하는 것이다(Slavin, 1987). 연구참여자들은 학습의 과정과 결과물에 대한 공동의 목표를 달성하기 위해 구성원들, 이민자들, 그리고 교사와 함께 한 협동학습을 통해 시너지 효과를 얻을 수 있었다. 그리고 사회적 경험 차원에서 다양한 타자들과의 실천적 행동의 축적은 상호의존성을 증대시킬 수 있었다.

“나는 그냥 재미있는 게임으로만 생각했는데 이게 교육 방식이란 게 신기했다. 우리는 모두 자신의 문화적 잣대로 이웃의 문화를 판단하는 토끼나라와 거북이나라의 사람들이었다. 우리 안에 있는 편견을 버려야 이웃의 문화에 다가갈 수 있고 이웃의 문화와 친해지면 더 좋은 사회가 된다는 것을 느끼게 되었다.”

연구참여자 E. 20130706. 성찰일지

연구참여자 E는 다문화에 대해 편견을 가지고 있을 때 어떤 결과가 올 것이라는 메시지가 담긴 게임을 진행하는 과정에 자신의 내면에 잠자고 있는 “편견”을 버려야겠다는 생각을 갖게 되었다. 연구참여자 E는 게임을 활용한 학습활동을 진행하는 과정에 자신의 문화적 잣대로 상대 집단을 판단하려고 한다면 이웃의 문화에 다가가기 어렵다는 것을 알게 되었다. 이것은 학습활동의 과정에서도 삶의 과정에서

도 자신의 편견을 버리고 열린 마음으로 다른 문화를 수용하게 되면 학습의 긍정적인 결과뿐만 아니라 더 좋은 사회를 만들 수 있다는 것을 의미하는 것이었다.

“먼저 우리가 외국의 전통 옷을 입고 거리에 나가서 사진을 찍자고 했을 때, 한국 사람들은 모두 거절하였다. 그런데 이민자들은 바로 허락해 주었다. 이민자들과 한국 사람들의 거리감이 달랐다. 이민자들은 우리에게 말없는 가르침을 주었다. (중략) 오늘 학습활동에 참여해 준 이민자들에게 감사한 마음이 들었다.”

연구참여자 P. 20140726. 성찰일지

연구참여자 P는 국경없는마을의 사람들을 무작위로 취재하여 다문화에 대한 거리감을 이야기로 구성하기로 하였다. 취재를 하기 전에 먼저 한국 사람들과 이민자들의 거리감이 다를 거라는 가정을 하였다. 그리고 외국의 전통 옷을 입고 한국 사람들과 함께 사진을 찍는 경우와 한국의 전통 옷을 입고 이민자들과 함께 사진을 찍는 경우, 두 가지 컨셉을 가지고 직접 경험을 시도해 보았다.

외국의 전통 옷을 입고 나간 친구들은 한국 사람들과 함께 사진을 찍지 못했지만, 한국의 전통 옷을 입고 나간 친구들은 이민자들과 함께 사진을 찍을 수 있었다. 이민자들이 한국 사람에게 대하는 거리감에 비해 한국 사회의 다수자가 이민자에게 대하는 거리감이 훨씬 크다는 것을 경험을 통해 알게 되었다.

연구참여자 P는 오늘과 같은 학습활동을 통해 이민자들은 자신들에게 “말없는 가르침”을 준 사람들이었으며 자신은 그들로부터 값진 배움을 얻은 시간으로 생각하였다. 특히 학습활동에 참여해 준 이민자들은 학습활동의 결과물을 빛나게 해주었을 뿐만 아니라 교훈을 준 사람으로 생각되었다.

“베트남 쌀국수 집에서 촬영하는 신이 있었는데… (중략) 사장님은 장소 협조뿐만 아니라, 베트남의 분위기를 느낄 수 있게 전통 이동 수단(인력거같이 생긴 것)까지 빌려 주셨다. 그리고 사장님이 직접 땀을 흘리면서 우리의 학습활동에도 참여해 주셨다. (중략) 우리는 베트남 사람이라는 것을 잊어버리고, 그냥 우리 동네 아저씨로 착각하고 있었다.”

연구참여자 G. 20130720. 성찰일지

연구참여자 G는 영상 제작을 위해 베트남 쌀국수 집의 주인 사장님께 장소 협조를 부탁하였다. 촬영하는 동안 주인 사장님이 많은 도움을 주어서 마음에서 우러나오는 깊은 정을 느낄 수 있었다. 영상을 제작하는 과정에 계획에는 들어있지 않

았으나 다문화현장에서 만난 베트남 “사장님이 직접” 참여해 준 덕분에 베트남 사장님과의 예기치 않게 협업을 수행하면서 더 리얼한 내용으로 영상을 완성할 수 있게 되었다. 학습자들이 주도하는 현장중심 교육의 특성이 드러나는 부분이었다.

연구참여자 E는 자신의 문화적 잣대로 상대를 판단하면 상대를 이해할 수 없다는 것을 인지하였고 편견을 버리고 열린 마음을 갖게 될 때 더 좋은 결과물을 얻을 수 있음을 깨닫게 되었다. 연구참여자 P는 다문화현장에 대한 과제의 결과물을 빛나게 해준 이민자들로부터 한국 사회의 다수자들보다 거리감이 크지 않다는 교훈을 얻게 되었다. 연구참여자 G는 베트남 쌀국수 집의 사장님의 협조와 참여로 영상을 재미있게 제작할 수 있게 되었다.

연구참여자들은 이민자들의 참여와 도움으로 학습활동을 성공적으로 수행할 수 있었다는 만족감과 자신감을 갖게 되었다. 협동학습의 과정에 이민자들의 참여는 연구참여자들로 하여금 이민자들에 대한 편견을 버릴 수 있게 해 주었다. 그리고 이들은 실제 편견을 버림으로써 열린 마음으로 학습활동에 임하게 되어 더 긍정적인 결과를 얻을 수 있었다.

소집단의 모둠활동으로 진행된 협동학습은 서로를 격려하고 도와줄 가능성이 높기 때문에(Johnson & Johnson, 1989) 유레카 프로그램에서의 협동학습은 구성원들과 이민자들과의 능동적인 학습 결과와 함께 긍정적인 상호의존성 형성에 도움을 줄 수 있었다. 사회적 경험 차원에서 협동학습의 실천을 통해 형성된 상호의존성은 프락시스의 결과로 볼 수 있다.

3. 전지구적 공동체의식에 관한 학습 경험

본 절에서는 연구참여자들의 초국적 경험 차원에서 전지구적 공동체의식을 살펴 보았다. 초국적 경험은 경험의 주체자에 대한 관심을 개인과 초국적 이민자에게 두고 이들 간의 전지구적 공동체의식을 살피는 것이었다. 연구참여자들은 유레카 프로그램에 참여하여 다양한 학습활동을 경험하는 과정에 전지구적 공동체의식의 발달 양상을 보여주었고, 개인적 경험에서 사회적 경험으로, 나아가 초국적 경험으로 확장되어 나아가는 모든 과정을 확인할 수 있었다.

초국적 경험 차원의 전지구적 공동체의식 영역에서 나타난 본질적 주제는 ‘다함께 공존하는 다문화 공동체 실현’으로 도출되었다. 초국적 경험 차원의 전지구적 공동체의식 영역에서 나타난 하위주제로는 삶의 교육에서 ‘한국 속에서 세계인의 삶을 보았다.’, 성찰의 교육에서 ‘나도 세계 속의 이민자, 지구 공동체의 소수자’, 실천의 교육에서 ‘삶의 씨앗, 성찰의 거름, 행함의 열매’로 도출되었다. 다음은 하위 주제를 중심으로 살펴보았다.

3.1. 한국에서 바라본 세계인의 삶

유레카 프로그램에 참여한 학습자들은 국경없는마을의 인근에 있는 고등학교에 다니고 있음에도 불구하고, 암묵적으로 각인된 선입관으로 인해 이 장소를 경험하는 기회를 갖지 못하고 있었다. 다문화와 관련해서 그들이 알고 있는 부정적인 지식은 그들의 마음을 다문화현장으로 다가갈 수 있게 하는 것에 방해 요인으로 작용해 왔던 것이었다.

연구참여자들은 다문화현장 텍스트에 대해 과제를 수행하는 과정에 마을을 직접 관찰함으로써 다문화현장을 바라보는 관점이 조금씩 달라지는 것을 경험하였다. 또한 유레카 프로그램이 진행되는 동안 마을에 대한 관심뿐만 아니라 이민자에 대한 관심도 점차 증가하는 것으로 나타났다.

연구참여자들은 국경없는마을의 이름이 가진 의미에서 느끼는 것처럼 이 마을을 나라 간의 경계가 없는 작은 지구마을 공동체로 느끼기 시작하였다. 세계 사람들이 모여 사는 작은 지구마을 공동체에서 이민자들의 초국적인 삶의 모습을 직접 마주함으로써 그들을 자신과 동일한 공동체의 구성원으로 인정하고 그들의 초국적 경험을 자신들의 경험으로 함께 공유하려는 모습을 보여주었다.

“여기에 와 보니까, (중략) 사람들을 보니까 인상도 조금 무서웠어요. 일단은 길거리의 간판이나 광고 자체가 좀 낯선 글자가 많으니까, 내용을 알 수 없어서 그런지 왠지 대체적으로 어수선한 것 같고 산만했어요. 앞으로 적응이 되면 어떨지 모르지만, 암튼, 오늘은 낯설기만 했어요.”

연구참여자 L. 20130810. 비행식적 면담

연구참여자 L은 국경없는마을에 들어오는 순간 동남아시아를 여행하고 있는 것 같다는 느낌을 받았다. 국경없는마을에는 중국 동포를 비롯하여 동남아시아에서 온 이민자들이 많은 수를 차지하고 있기 때문이다. 우리 사회가 다문화사회로 진행되고 있다는 것을 학교에서 배워서 알고 있었지만 처음으로 다문화현장을 바라보는 시선은 다소 “산만한” 부정적인 느낌이었다. 이처럼 연구참여자에게 국경없는마을의 모든 것은 익숙하지 않았다. 아는 만큼 보인다는 말처럼 처음 보는 기호들은 무슨 의미를 가지고 있는지 모른 채 다만 낯선 환경으로만 느껴지고 있었다.

“이민자 ㅈ 씨는 원곡동에 대하여 자세하게 이야기해 주셨다. (중략) 이곳은 세계인들이 모여 사는 마을이었다. 마을의 이름처럼 국가와 국가 간의 경계가 존재하지 않는 그런 열린 장소였다. (중략) 오늘 나는 세계인의 마을로 들어가서 세계인의 문화를 보게 된 것이었다. 이런 공동체가 잘 유지되어야... (후략)”

1954 연구참여자 G. 20130615. 성찰일지

연구참여자 G는 한국 국적을 취득하여 국경없는마을에서 살고 있는 이민자 사업가를 만나 마을에 대한 이야기를 들었다. 이 마을은 나라 간의 “경계가 존재하지 않는” 세계인들에게 열려있는 장소였다. 다양한 국적의 이민자들이 함께 모여 작은 지구마을 공동체를 이루며 사는 공간이었다. 이곳에 사는 이민자들은 자신들의 문화나 정체성을 지키면서 다른 사람의 문화를 존중하며 살아가고 있다는 것을 느낄 수 있었다.

연구참여자는 국경없는마을과 가까운 이웃에서 살고 있으며 매일 이곳을 지나 학교에 다니고 있었지만 이 마을에 대하여 관심을 가져본 적이 없었다. 마을의 모습과 이야기를 처음으로 자세히 보고 듣게 된 것이었다. 따라서 세계인들이 와서 살고 있는 마을 공동체의 다양한 문화가 당연하게 낯설게 느껴졌다. 다문화현장에 대한 학습 경험은 연구참여자들에게 한국 땅에서 작은 세계를 직접 경험할 수 있게 하는 계기를 만들어 주고 있었다.

“다문화 홍보관에서… (중략) 돌아오는 길에 코코넛과 사탕수수를 사 먹었어요. 얼굴에 땀이 뚝뚝 떨어졌는데요, 입안은 음, 달콤새콤한 미지 세계의 향기… 음, 더위가 싹 사라지는 거 같았어요. 오늘 우리 모듬은요, 세계의 옷, 세계의 맛, 세계의 사람, 세계의 문화… (중략) 다양하다는 거, 다함께 산다는 거… 늘 세계여행을 하는 것처럼 재미있을 거 같았어요.”

연구참여자 F. 20130720. 비형식적 면담

연구참여자 F는 과제를 수행하는 과정에 다양한 나라의 문화에 대한 공부를 하고 여러 나라의 전통 옷을 입어보는 문화체험도 하였다. 그리고 다문화학교로 돌아오는 길에 다문화거리에 있는 과일 가게에서 이색적인 과일도 맛보았다. 문화체험과 먹거리를 통한 단순한 경험이었지만 마치 자신이 “세계여행”을 한 것 같은 생생한 느낌을 가질 수 있었다. 다문화현장에서의 학습활동은 학습자들로 하여금 직접 해외에 나가지는 않았지만 세계의 사람을 만나고 세계의 문화를 경험하는 계기가 되었다.

연구참여자 L, G, F는 국경없는마을이라는 장소, 처음 입어보는 옷, 미지 세계의 먹거리, 이국적인 사람들과 낯선 문화와의 물리적인 접촉 경험을 통해 다문화현장에 대하여 경험의 의미를 넓혀가고 있었다. 연구참여자 L은 낯설음에 대한 거리감을 드러내 보였다. 하지만 연구참여자 G와 F는 국경없는마을에서 이민자들과 함께 세계문화를 직접 체험하고 자신의 경험을 통해 세계인의 삶과 문화의 다양성을 수용하고 이를 즐기고 있었다. 또한 이들은 이주민들과 함께 공존할 수 있는 다문화 공동체에 대하여 자신의 지식을 의미화 하였다.

연구참여자들은 국경없는마을의 다문화현장에서 모국과 정주국의 두 사회를 동시에 연결하여 하나의 사회적 장으로 만들면서 생활하고 있는 다양한 국적출신의 이민자들을 만났다. 이민자들은 한국에 정주하여 적응하면서도 모국에 남아있는 사람들과의 확산된 사회 관계망을 통해 모국과 정주국의 두 사회를 연결하면서 초국적인 유대를 발전시키고 있는 초국적 이민자들이었다(김영순·임지혜·정경희·박봉수, 2014: 43).

국경없는마을의 다문화현장에서 살고 있는 초국적 이민자들의 삶은 이곳에서 만 큼은 소수자가 아닌 다수자의 삶이었다. 이에 비해 연구참여자들은 마치 자신들이 외국 여행을 하고 있는 것과 같은 혹은 마치 자신들이 초국적 이민자가 된 것 같은 경험을 하고 있었다. 가상의 초국적 이민자가 된 연구참여자들은 국경이 없는 다문화 공동체의 의미를 인식하게 되었고, 지구마을 공동체의 일원으로서 공동체의 정

체성의 의미를 재구성하게 되었다. 초국적 경험 차원에서 연구참여자들의 삶의 과정은 공동체의식의 함양으로 나타나는 프락시스를 의미하는 것이다.

“세계 각국의 신발들이 무더기로 쌓여 있는 모습은 확실히 이색적이었다. 하지만 우리의 렌즈 안에 들어온 이민자들의 생활 모습은 우리와 그렇게 동떨어진 것이 아니었다. (중략) 그 안에서 살고 있는 이민자들의 모습은 그다지 다르지 않았고 오히려 우리와 많이 닮아 있었다.”

연구참여자 K. 20130810. 성찰일지

연구참여자 K는 세계 각국에서 들어온 다양한 물건들의 이색적인 모습들을 사진에 담았다. 다양함이 모여있는 지구마을 공동체는 분명 낯설게 느껴지긴 했지만 걸모습에서 볼 수 있었던 느낌과 달리 이민자들의 삶의 모습은 자신들과 그렇게 “동떨어진” 세계가 아니었다. 이 마을에는 이주노동자, 결혼이주여성, 이민자 사업가, 이민자 활동가 등과 같이 다양한 외국인 또는 이민자들이 한데 모여서 다문화 공동체를 이루며 살고 있었다. 이들이 가진 독특한 문화의 내면은 자신들의 삶의 모습과 크게 다르지 않았으며 오히려 서로 많이 닮아 있음을 느끼게 되었다. 연구참여자는 세계인들이 모여 살고 있는 지구마을 공동체에서 세계인들의 다양함이 어울림이 되어 공존하기를 바라는 마음을 갖게 되었다.

“그냥 돌아다닐 땐, 아무 생각 없이 무심코 지나쳤던 간판들과 기호들이었는데… (중략) 더 자세히 보니까, 아주 익숙한 그래서 아주 반가운 것이 있었다. 무장아찌, 그리고 김치까지. 외국에 있으면 이런 기분이 들 것 같았다.”

연구참여자 J. 20130824. 성찰일지

연구참여자 J는 유레카 프로그램에 참여하여 다문화거리를 지나다녔지만 그동안 큰 의미를 갖지 못했다. 하지만 사진을 제작하는 학습활동 과제를 수행하면서 카메라에 뭔가를 담기 위해 사물을 자세히 관찰하였고 이민자의 생활 모습도 유심히 보게 되었다. 마을 곳곳에는 한국이지만 한국 같지 않은 낯설음이 있었다. 하지만 중국동포의 가게에서 평소에 늘 보아왔던 “익숙한” 한국 음식을 발견하였다. 자신이 외국에 와 있다는 상상을 하면서 외국에서 먹고 싶은 고향 음식을 발견한 것 같은 기분을 느끼게 되었다.

연구참여자 J는 국경없는마을을 세계인들의 지구마을로 생각하고 있었고, 반대로 자신을 세계인들의 마을을 방문하거나 여행하고 있는 외국인의 입장으로 생각하고 있었다. 이러한 경험은 이민자의 삶과 자신의 삶을 서로 바꾸어 생각할 수 있는 계

기가 되었으며 이를 통해 이민자의 문화를 이해하고 이민자의 삶을 이해하는데 도움을 줄 수 있었다.

연구참여자 K는 다문화현장의 다양한 걸모습이 그 차이와는 달리 우리의 삶의 모습과 서로 많이 닮아 있다는 것을 느끼게 되었다. 연구참여자 J는 자신이 세계인들의 지구마을을 방문하고 있는 외국인의 입장, 혹은 어떤 정주국에서 살고 있는 가상의 초국적 이민자가 되는 경험을 하였다. 자신의 입장을 이민자들의 삶에 대비시켜 보면서 그들을 이해할 수 있는 계기가 되고 있었다.

초국적 이민자들은 자신의 이주 배경을 다양한 초국적 자원으로 활용하여 트랜스로컬한 방식으로 정체성을 재구성하여 스스로 주체화하며 살고 있었다(김영순·임지혜·정경희·박봉수, 2014: 37). 연구참여자들은 다문화현장에서 학습활동을 하는 동안에 가상의 초국적 이민자가 되어 자신들의 정체성을 유연하게 하고 있었으며, 이로 인해 다문화 공동체에서 함께 살아가는 구성원으로서의 삶에 대한 지식을 의미화해 가고 있었다.

“세계 여러 나라에서 온 20명 정도의 불법체류 노동자들의 생활을 지원해주는 곳이었다. (중략) 어려움을 경험한 사람들이 어려움을 돕고 있는 현장을 보고 많이 놀랐다. 작은 공동체이지만 어려움과 도움이 공존하고 있었다.”

연구참여자 M. 20140621. 비형식적 면담

연구참여자 M은 불법체류 노동자들의 생활을 지원해주고 있는 공동체를 방문하여 공동체 위원장을 만났다. 안산에서 6년 동안 살고 있지만 한국말로 인터뷰를 할 수 없을 정도로 의사소통이 힘들었다. 이 이유는 하루에 12시간 이상 일을 하고 있었고 한국 사람들과는 단절된 생활을 하고 있었기 때문이었다. 연구참여자는 영어로 인터뷰를 진행하면서 이들의 한국생활에 대한 여러 가지 이야기를 듣게 되었다.

연구참여자 M은 한국 사회의 일부 사업장들이 이주노동자라는 신분에 차별을 가하고 있다는 이야기를 매체를 통해 들었지만, 다문화현장에서 인터뷰를 통해서 실제로 존재하는 이야기를 직접 들을 수 있었다. 우리 사회에 아직도 노동력의 착취가 사라지지 않고 있다는 것이 아쉬웠다. 한편 먼저 적응한 이주노동자들은 열악한 환경에도 불구하고 자신의 경험을 바탕으로 자신보다 더 어려움을 겪고 있는 불법체류 노동자들의 생활을 돕고 있는 아름다운 모습도 볼 수 있었다. 연구참여자가 방문한 공동체는 세계 여러 나라에서 온 이주노동자들이 함께 모여 “어려움과 도움이 공존하는” 다문화현장 속에도 가장 작은 단위로 존재하는 또 하나의 의미 있는 공동체라는 것을 알게 되었다.

“저는 그동안 우물 안 개구리처럼 제가 보는 하늘이 전부인 줄 알았는데, 여기에 세계가 들어와 있다는 것을… (중략) 음, 저하고 다르지만, 일단은 이해하고 존중하는 마음, 차별하지 않는 마음, 그런 마음을 길러야 그래야 다르지만 함께 살 수 있을 거 같다는, 그런 생각을 하게 되었어요.”

연구참여자 P. 20140628. 비형식적 면담

연구참여자 P는 우리 사회가 다문화사회로 진행되어 가고 있다는 것을 학교수업을 통해 알고 있었지만 현실적으로는 느끼지 못하고 있었다. 하지만 유레카 프로그램에 참여하면서 현실적인 변화를 가까이에서 인식하게 되었다. 우선 낮설고 다양하고 넓어진 지구촌, 그 속에서 세계인들의 삶의 현장과도 같은 지구마을을 보게 되었다. 그리고 그 안에서 다양한 문화가 살아있는 현장을 경험하면서 우리나라 안에 “세계가 들어와 있다”는 사실을 실감하였다. 그래서 연구참여자는 세계인들과 함께 살아가야 할 자신의 모습은 다른 사람들을 이해하고 존중하며 차별하지 않는 마음을 가져야 하는 것임을 깨닫게 되었다.

연구참여자 M은 이주노동자들이 서로의 어려움을 도와주며 살아가고 있는 작은 단위의 공동체의 의미를 알게 되었다. 연구참여자 P는 다문화현장 경험을 통해 자신이 세계인들과 함께 공존하기 위해 구성원으로서 지녀야 할 공동체의식의 의미를 알아가고 있었다.

다문화현장 텍스트를 통해 연구참여자들은 한국 속에서 초국적 이주 공동체의 출현을 직면하게 되었다. 이곳에서 만난 초국적 이민자들의 정체성과 귀속성은 단 하나의 사회의 경계 내에서 규정되지 않았다. 이민자들은 초국적인 사회의 장이라는 복잡한 그물망에서 이중적 혹은 다중적 ‘디아스포라 의식’을 지니고 있었다(김정선, 2007: 86). 이러한 사회현상은 이들과 함께 살아갈 한국의 다수 구성원들에게 다중적 정체성을 가진 이민자들의 이해를 새롭게 요구하게 되었다. 연구참여자들은 실제적인 다문화현장에서 초국적 경험을 하게 됨으로써 자연스럽게 초국적 이민자들의 삶과 그들의 정체성을 이해할 수 있었다. 다문화현장에서의 실제적인 경험을 통한 삶의 재구성 과정에 프락시스가 나타나고 있었다.

3.2. 나도 세계 속의 이민자, 지구 공동체의 소수자

유레카 프로그램에 참여한 학습자들은 우리가 살게 될 미래의 다문화사회에서는 자신들이 영원히 다수자의 입장만을 지속할 수 없다는 것을 알고 있었다. 과거 우리의 이민 역사나 현재 한국에 와 있는 이민자의 경우에는 경제적인 어려움이라는 공통분모로 이민을 선택했었다. 하지만 미래의 자신들은 자유의 의지로 유학이나 취업이나 이민을 통해 초국적 디아스포라를 경험할 수 있다는 것이었다.

연구참여자들은 미래의 자신들이 한국이 아닌 다른 나라에 가서 살 수 있기 때문에 다른 공간에서는 이방인이 될 수 있으며 이민자 또는 소수자의 삶을 살 수 있다는 것을 이야기하였다. 이들은 다문화현장 경험을 통해 미래 자신들의 초국적 디아스포라를 미리 성찰해 보고 있는 것으로 나타났다.

“국경없는마을의 정체성은 뭐지? 여기는 한국… (중략) 나 혼자만 이 세계에 발을 붙이지 못하고, 동등 떠 있는 느낌. 앞으로 한국에 이런 공간이 늘어난다면… (중략) 나는 진짜 이방인? 내가 뭘 해야 할지 불안감이 생겼다.”

연구참여자 C. 20130511. 성찰일지

연구참여자 C는 한국의 영토임에도 불구하고 국경없는마을에는 한국인의 문화적 정체성을 찾을 수 없다는 것에 대해 놀라움을 나타내고 있었다. 그리고 한국 사회가 다문화사회로 변화해 가는 과정에 국경없는마을과 같은 다문화 공동체가 만들어지고 있는 것에 대하여 불안감을 표현하였다.

우리가 초국적 디아스포라를 경험하고 우리가 소수자가 된다고 할지라고 소수자는 소수자로서의 문화적 권리를 누릴 수 있는 집단이다. 그럼에도 불구하고 연구참여자 C는 이방인이라는 표현을 통해 소수자가 되는 것에 대하여 두려움을 나타내고 있었다. 또한 자신이 다문화사회에 “발을 붙이지 못하고” 방향성을 갖지 못한 채 정체되어 있는 모습을 성찰일지를 통해 표현함으로써, 세계화에 따른 환경의 변화에 의식의 변화가 이를 따르지 못하고 있음을 나타내었다.

“원곡동에는 외국인들이 많이 살고 있지만, 언론에서 말하는 것처럼 부정적이지 않았다. (중략) 이곳의 이민자들은 우리들을 자신의 공동체로 안내하였고, 그 안에서 세계의 문화를 보여주었다. 이곳에서 나는 이민자가 되었고, 소수자가 되었다. 내가 소수자라 해서 무시한다면… 난 용납할 수 없을 것 같았다.”

연구참여자 F. 20130615. 성찰일지

연구참여자 F는 다문화현장에서 과제를 수행하는 과정에 자신이 가진 부정적인 고정관념이 옳지 않았다는 것을 인지하고 이를 수정하려고 하였다. 이민자들은 자신들과 마찬가지로 더 나은 삶과 꿈을 추구하고 살고 있다는 사실을 통해, 자신들과 조금도 다를 바가 없다는 것을 깨닫게 되었다. 인간은 누구나 다수자의 위치에 있던 소수자의 위치에 있던 불평등한 위치에 놓여서는 결코 안 되는 것이며 자신이 소수자의 입장이 되었을 때를 생각하며 이민자들과의 수평적인 삶에 대하여 비판적으로 성찰하게 되었다.

연구참여자 F는 과제를 수행하는 과정에 한 이민자 사업가로부터 마을에 대한 이야기를 듣고 세계 여러 나라의 문화와 교감을 하면서 자신이 초국적 이민자 또는 소수자의 입장이 된 것 같은 경험을 하게 되었다. 이러한 경험은 다문화현장의 이민자들에 대한 이해를 높일 수 있었다. 그리고 이민자에게 무시와 불평등을 가하는 사회에 대해 “용납할 수 없을 것” 같은 저항의 힘을 갖게 되었다. 이러한 비판적 사고는 사회변화를 향해 나아가려는 의식으로 해석할 수 있었다.

연구참여자 C와 F는 한국 사회가 다문화사회로 변화해 가고 있는 물리적인 현상을 인지하고 있었다. 하지만 연구참여자 C는 세계화의 변화를 인지하고 있음에도 불구하고 자신의 의식의 변화가 이를 따르지 못해 불안감을 나타내고 있었다. 반면 연구참여자 F는 다문화사회로의 변화는 다함께 살아가게 될 다문화 공동체라는 열린 공간을 형성하게 되었고 이를 통해 자신이 소수자의 삶을 살게 될 수 있다는 것과 소수자의 삶이 차별을 받아서는 안 된다는 것을 인식하고 있었다.

고유한 개별성을 가진 개인은 다양한 사람들과의 관계 속에 존재하는 공동체의 구성원으로서 상호 존중감을 형성할 수 있어야 하며(최관경, 2008: 241), 누구도 주변부가 되어서는 안 된다. 따라서 다문화 공동체에 살고 있는 모든 인간들은 평등한 삶이 실현되어야 한다. 연구참여자들의 사회적 평등과 비판적인 성찰에 대한 인식은 공동체의식을 함양할 수 있게 하는 프락시스로 나타나고 있었다.

“시간을 거꾸로 돌려서 과거로 돌아간 것 같았고, 저는 초기 이민자는 아니었지만, 이민 갔던 나라에서 살고 있는 것 같은... 생생한 경험을 하고 돌아왔어요. 그리고 현재 우리나라에 살고 있는 이민자들을 생각하게 되었어요.”

연구참여자 L. 20130914. 비형식적 면담

연구참여자 L은 이민 역사의 현장인 이민사 박물관을 탐방하였다. 이민 역사를 통해 과거 우리 민족도 이민자였다는 사실을 인지하게 되었다. 박물관을 탐방하는

동안 자신들이 “과거”의 시간 속으로 돌아가 이민자의 삶을 살고 있는 것과 같은 경험을 하게 되었다. 연구참여자의 경험은 현재 우리나라에 살고 있는 이민자들의 삶을 돌아보게 하였다. 연구참여자 L은 과거에 살았던 우리 민족의 삶을 통해 이민자의 관점으로 현재를 비추어보는 지혜를 얻고 있었다.

“소수 문화권의 사람들이 차별을 받는다고 해서 안타깝기는 했지만, 제 일이 아니어서 그 아픔이나 심각성을 잘 몰랐어요. (중략) 우리의 인식이 바뀌지 않는 한, 소수 문화권의 사람들은 평생 이런 모욕감을 겪을 수밖에 없어요. (중략) 제가 이민자들의 옷을 입고 소수자가 되어보니… 우리가 변해야 해요.”

연구참여자 E. 20130713. 비형식적 면담

연구참여자 E는 다문화거리에서 패셔니스타를 찾아 같이 사진을 찍는 과제를 수행하기 위해 외국의 전통의상을 입고 거리에 나갔을 때 사람들이 자신을 진짜 이민자로 여기면서 피하는 일을 경험하였다. 외국의 전통 옷을 입고 열린 마음으로 사람들에게 다가가서 손을 내밀었으나 상대방은 자신을 이방인으로 취급하고 손을 잡아주지 않았다. 이런 경험을 통해 연구참여자 E는 다수자의 “인식이 바뀌지 않는 한” 한국에서 실제로 이민자들에게 일어날 수 있는 일이라는 것을 생각하고 마음이 아팠다. 다문화현장에서 소수 이민자들의 초국적 삶을 몸소 경험함으로써, 자신의 경험을 통해 다수자의 다문화인식의 변화를 주장하게 되었다.

연구참여자 L은 이민사박물관 탐방에서 과거 한국과 이민국 간의 초국적인 삶을 살았던 우리 민족의 이민 역사에 비추어 현재 한국에서 살고 있는 이민자의 삶을 대비시켜 볼 수 있었다. 그리고 연구참여자 E는 이민자들의 전통의상을 입어보는 물리적인 경험을 통해 초국적 정체성을 가진 이민자들이 한국에서 겪고 있을 마음의 고통을 이해하고 다문화인식의 개선을 주장하였다.

역사 현장에서 과거로의 시간 여행을 통해, 그리고 이민자의 옷을 입고 걸어로 보이는 모습을 통해, 연구참여자들은 자신이 이민자의 삶을 살고 있다는 느낌을 가져볼 수 있었다. 한국에 살고 있는 이민자들의 초국적 삶 속에 자신의 디아스포라의 삶을 대입시켜 그들의 입장이 되어본 것이었다. 이는 나의 삶의 방식에 대한 사유를 넘어서서 다른 사람의 삶의 방식을 검토해 보는(최훈, 2011: 294) 비판적 성찰의 과정이 되고 있었다.

“우리 모듬은 카드 광고회사의 광고를 패러디하여 세계 각국을 소개하였다. 여기는 작은 세계, 그 속에 살고 있는 모두는 다수자와 소수자의 관계가 아니다,

다양한 문화와 동행하는 우리 모두가 주인이자 모두가 이방인이다.”

연구참여자 D. 20130525. 성찰일지

연구참여자 D는 광고를 패러디하여 세계의 여러 나라를 소개하는 영상을 제작하였다. 먼저 국경없는마을이라는 공동체를 소개하고, 그 안에서 다수자와 소수자의 문화가 구별되지 않고 세계에서 온 모든 사람들과 서로 공존하면서 살아가는 모습을 패러디하여 표현하였다. 영상을 제작하는 과정에 연구참여자 D는 미래에 자신은 문화적 다양성과 “동행할 수밖에 없는” 삶을 살게 될 것임을 인지하게 되었다. 또한 이민자들의 모국과 공동체, 자신의 모국과 공동체가 서로 연결이 되어 있다는 것과 이민자들의 초국적 삶의 모습이 미래 자신의 삶이 될 수 있다는 것을 예견해 볼 수 있었다. 영상제작이라는 학습활동의 실천을 통해 연구참여자들은 자신들이 이민자들과 같은 초국적 삶을 살 수 있음을 가상세계에서 경험하게 된 것이었다.

“우리가 평생 갑의 자리에 있을 것처럼 행동하는 거는 아니라고 생각해요.”

연구참여자 L. 20131116. 형식적 면담

연구참여자 L은 미래에는 국가 간의 이동이 점점 더 많아지게 될 것이므로 예전처럼 한 곳에서 평생을 살아가는 시대로 돌아갈 수 없음을 이야기하였다. 미래에는 지금보다 더 자유로운 이동이 있을 것이기 때문에 세계화의 흐름을 차단하고 살 수 없으며 어느 누구도 소수자가 될 수 있다는 현실을 거부할 수 없게 되었다. 자신이 다른 나라에 가게 되면 소수자의 삶을 살게 될 것이고, 여기에서 살고 있더라도 한국에서 살고 있는 소수자의 모습을 보게 될 것임으로, 두 입장이 서로 다를 바가 없음을 강조하고 있었다.

연구참여자 L은 지금 자신이 비록 다수자의 입장으로 살고 있다고 하더라도 자신의 옆에는 소수자가 살고 있다는 것을 인지하고 있었다. 이런 관점에서 연구참여는 영원히 다수자로 산다는 보장도 없는데 다수자의 자리에서 “평생 갑으로” 행동하는 것을 지양해야 한다는 것과 세계인들과 다함께 서로의 가치를 존중하는 삶을 살아야 한다는 것을 주장하고 있었다.

“이민자와 인터뷰했을 때, 우리가 소수자라는 이유로 다른 사람들에게서 차별을 받게 되면 자신의 존재를 알리면서 불평등에 굽힘없이 대항하라고 하세요. (중략) 이민자의 경험이 제 경험이 될 수 있겠구나... (후략)”

연구참여자 O. 20140621. 비형식적 면담

연구참여자 O는 이민자 사업가를 만나 인터뷰를 하였다. 이민자 사업가는 연구 참여자에게 미래에 유학이나 취업으로 외국에 가게 되면 여러 가지 이유로 차별을 받을 수도 있는데, 만약 차별이나 불평등을 받게 되면 소수자의 입장에 있더라도 주저하지 말고 대항하라는 이야기를 해주었다. 마치 이 이야기는 이민자 자신이 한국 생활의 적응 과정에 경험한 이야기일 수도 있겠다는 생각이 들었다. 이민자의 인터뷰를 통해 연구참여자는 소수자의 삶을 바라보는 관점을 변화시키게 되었다.

연구참여자 O는 이민자의 경험과 같이 자신도 언젠가 소수자의 입장이 될 수 있다는 것과 이민자의 선경험이 자신의 경험이 될 수 있다는 것을 성찰하게 되었다. 이민자와의 인터뷰를 통해 연구참여자는 결국 우리나라에서 살고 있는 이민자들도 차별이나 불평등을 겪어서는 안 되는 것이며 미래의 자신 또한 차별이나 불평등을 겪어서는 안 된다는 것을 알게 되었다. 이런 경험은 연구참여자들로 하여금 사회의 불평등을 인식하게 함으로써 비판적인 시각으로 문제를 찾아내어 이를 제거하려는 노력으로 발전시키도록 하는 출발점이 되게 하였다.

연구참여자 D, L, O는 국가 간의 이동이 많아지게 될 미래에는 누구나 초국적인 삶을 살 수 있으며 또한 누구나 소수자의 삶을 살 수 있다는 것을 인식하였다. 이들은 다문화현장에서 과제를 수행하고 실천하는 과정을 통해 미래 다문화사회에서 살아가게 될 자신들의 초국적 디아스포라를 경험하고 있는 것으로 나타났다.

연구참여자 D는 다문화현장에서 과제를 수행하는 과정에 미래에 자신은 다양한 문화와 동행할 수밖에 없다는 것을 인지하면서, 자신의 삶도 현재 한국에 살고 있는 초국적 이민자의 삶의 모습과 닮아 있을 거라는 생각을 하고 있었다. 연구참여자 L은 미래에는 자신도 소수자의 삶을 살 수 있거나 아니면 자신이 소수자와 함께 살아가는 삶을 경험하게 될 것이기 때문에, 소수자의 입장을 배제해서는 안 된다는 주장을 하고 있었다. 연구참여자 O는 현재의 이민자의 경험은 미래의 자신의 경험이 될 수 있다는 것을 인지하고 있었다. 이는 세계 어느 곳에서든 주류사회가 조장하는 불평등을 제거해야 한다는 비판적 의식의 발현으로 볼 수 있었다.

초국적 경험 차원에서 사회적으로 구성된 삶에 대한 비판적 성찰은 미래 사회를 변화시키고자 하는 행동의 출발점이 되고 있었다. 비판적 성찰이 없는 사람은 실천적 의지도 없는 사람이다(Siegel, 1988: 30). 연구참여자들이 자신의 학습 경험을 통해 사회의 불평등을 인식하고 이에 대항하여 끊임없이 비판적으로 성찰하는 것은 행동의 실천으로 나아가기 위한 프락시스로 볼 수 있다.

3.3. 앓의 씨앗, 성찰의 거름, 행함의 열매

유레카 프로그램을 통해 연구참여자들은 다문화현장에 직접 참여하여 다양한 학습활동을 경험하였다. 이들의 자발적인 참여와 적극적인 학습활동의 경험 자체만으로도 우리 사회의 침묵의 다문화를 흔들며 깨우는 역할을 하고 있다고 볼 수 있다. 이들의 참여 경험은 다문화에 대한 다가섬을 넘어 사회의 변화를 향해 작은 발걸음을 내밀고 있는 것이기 때문이다.

본 연구자는 학습 경험을 통해 재구성한 연구참여자들의 앓은 인식을 변화시킬 수 있는 씨앗이 되어 수많은 싹이 틈울 수 있을 것이고, 앓과 행함에 대한 비판적 성찰은 거름이 되어 씨앗에 영양을 공급할 것이며, 또한 행동의 작은 실천은 결실의 열매를 맺게 하는 데 기여할 것으로 보았다.

“주말 아침이라... (중략) 유레카는 제 생각에 많은 변화를 주었어요. 저는 우리와 함께 하지 못한 학교에 있는 많은 친구들에게 우리의 생각을 전달해야 한다는 사명감도 가지고 있어요. 우리의 작은 노력이 당장은 아니겠지만, 조금씩 세상을 바꿀 수 있을 거 같고, 그 일을 생각하면 기뻐요.”

연구참여자 I. 20130907. 비형식적 면담

연구참여자 I는 봉사활동 점수를 채우기 위해 자발적으로 참여를 했지만 학교에서 배운 내용과 별로 다를 것이 없을 거라는 생각에 기대를 하지 않았고 가끔 아침에 일어나는 것이 힘들어서 쉬고 싶은 날도 많았다. 무엇보다도 앞으로 자신이 살아갈 사회가 이민자들과의 갈등을 전제로 하는 사회가 될 것 같다는 막연한 불안감으로 인해 다문화사회로의 빠른 진행이 두렵기도 하였다. 그러나 유레카 프로그램에 참여하면서 자신의 생각에 조금씩 변화를 경험하게 되었다.

연구참여자 I는 유레카 프로그램에서의 학습 경험이 누적됨에 따라 교육뿐만 아니라 자기주도적인 학습활동 참여와 봉사정신도 배울 수 있었다. 경계가 없는 작은 세계인의 마을에서 다양성의 가치를 배움으로써 세계시민의 한 사람으로서 의식의 전환점을 가지게 되었다. 연구참여자는 이러한 자신들의 변화된 생각을 학교에 있는 많은 친구들에게 전하고 싶어졌고, 나아가 세상을 향한 작은 실천으로 이어질 수 있기를 기대하고 있었다. 세계화는 우리의 이웃 마을을 세계인들의 다양한 정체성이 공존하는 지구마을 공동체로 만들고 있었으며, 연구참여자로 하여금 세계시민으로서 살아가기를 요구하고 있었다.

“소수자에 대한 불평등이 당연하다고 생각하면 우리가 외국에 나갔을 때 우리가, 음, 받게 되는 불평등에 대해서도 소수자의 입장이니까 하면서 모두 체념하고 그걸 당연한 걸로 받아들이고 그렇게 살아갈 거 아니겠어요?”

연구참여자 H. 20130622. 비형식적 면담

연구참여자 H는 소수자를 대하는 다수자의 인식이 변화되어야 함을 주장하였다. 소수자에게 불평등하게 또는 무관심하게 대하는 것을 당연하게 여기고 있으면, 자신이 “소수자의 입장”이 되었을 때 이러한 상황을 경험하게 되더라도 체념하게 될 거라는 생각이었다. 자신이 소수자의 위치가 되더라도 당당한 소수자가 되어야 하며, 이를 위해서는 자신이 다수자의 위치에 있을 때 소수자의 인권을 생각하는 마음을 가져야 한다고 생각하고 있었다. 주류사회 다수자들의 인식의 전환이 무엇보다 중요하며 다수자들 모두가 이러한 변화된 인식을 가져야 할 것을 강조하였다.

연구참여자 I와 H는 유레카 프로그램에 참여하면서 느낀 자신들의 경험이 세상의 변화를 위한 실천으로 나아가기를 바라고 있었다. 연구참여자 I는 자신의 경험을 학교에 있는 많은 친구들에게 전달하여 주류사회의 다수자들이 자신의 실천을 통해 세계시민의 한 사람으로서 의식의 전환점을 가지게 될 것을 희망하고 있었다. 연구참여자 H는 오늘날 자신들이 다수자의 삶을 살고 있다고 할지라도 미래에는 소수자로서의 이민자의 삶을 살 수도 있다는 가정을 하면서 현재 주류사회 다수자들의 인식의 전환은 소수자의 당당한 삶을 보장할 수 있을 것이라 믿고 있었다.

주말의 달콤한 휴식의 유혹을 물리치고 유레카 프로그램에 참여한 연구참여자들은 국경없는마을의 다문화현장에서 마치 자신들도 초국적 이민자가 되어 소수자의 삶을 살고 있는 것과 같은 의미 있는 경험을 하게 되었다. 국경없는마을은 세계인들이 공존하는 다문화 공동체였으며, 이곳에서의 학습 경험은 연구참여자들로 하여금 초국적 이민자이자 세계시민의 한 사람으로서 의식의 전환점을 갖게 하였다.

세계시민의식은 다양한 정체성을 가진 다원적 환경의 국가적·세계적 상황 사이에서 세계시민으로서의 공생(symbiosis)의 삶을 살기 위한(강순원, 2010: 75) 실천 의식이며 전지구적 공동체의식이다. 초국적 경험을 통한 연구참여자들의 세계시민의식은 전지구적 공동체의식을 지향하는 프락시스로 나타나고 있었다.

“뮤직 비디오를 찍으면서 ‘빠빠빠’를 썼어요. (중략) 우리는 모든 세계인들과 같이 주류·비주류 구별이 없어야 하고, 다수자·소수자 구별도 없어야 하고, 모두한테 어울려 가지고, 여기 마을처럼, 진짜 경계가 없는 작은 지구촌에서, 세계

인들하고 함께 행복한 삶을 살아가자, 그런 이야기로 구성한 거였어요.”

연구참여자 K. 20131019. 비형식적 면담

연구참여자 K는 뮤직 비디오 영상을 제작하기 위해 모둠 구성원들과 같이 콘티를 짜서 현장에서 촬영하고 교실에서 편집하는 학습활동을 경험하였다. 이 과정에 연구참여자 K를 힘들게 한 것은 내용을 구성하는 아이디어 회의 단계였다. 다른 모둠은 다문화현장으로 과제를 수행하러 나갔을 때도 연구참여자 K의 모둠은 아이디어를 결정하지 못해 교실에 남아 회의를 거듭할 수밖에 없었다.

모둠의 구성원들이 고민하던 중에 평소 연구참여자 자신이 주류문화의 사람으로 우월감을 가지고 행동한 것을 떠올리게 되었다. 자신의 행동을 성찰하는 과정에 다수자의 우월감을 내려놓고 다수자와 소수자가 동등한 관계로 살아가는 공동체를 생각하게 되었다. 그래서 세계인들하고 함께 누구도 “구별이 없이” 좋은 관계로 지낼 수 있도록 하자는 주제를 결정하고 공동체에 사는 모두를 존중받고 사랑받아야 되는 사람으로 설정하여 연구참여자의 실제적인 경험이 담긴 영상을 제작하였다.

“유레카를 통해 당연한 것도 다시 한 번 더 생각해 보기로 했다. (중략) 우리에게 잠재되고 있는 편견의 뿌리는 인간관계의 단절을 더욱 깊게 만들 것 같았다. 우선 나부터... (중략) 나의 작은 실천도 모이면 큰 변화가 되어 조화로운 지구촌을 만들 수 있기 때문이다.”

연구참여자 O. 20140719. 성찰일지

연구참여자 O는 세계화의 가속화로 인해 앞으로 자신들은 세계인들과 함께 살아가야 한다는 것을 인지하고 있었다. 세계인들과의 조화로운 공존을 위해서는 자신이 암묵적으로 당연하다고 받아들인 편견에 대해 비판적인 시각으로 바라볼 줄 알아야 한다고 생각하였다. 비판 없이 당연한 것으로 받아들인 편견의 뿌리는 인간관계의 단절을 초래할 수 있다는 것도 인지하였다. 세계인들과 함께 다양한 문화가 공존하는 사회를 만들기 위해서는 우선 자신의 변화가 우선되어야 함을 깨닫게 되었다. 사고의 변화와 함께 “작은 실천”도 성장시키면 큰 변화가 되어 조화로운 지구 공동체를 만드는데 기여할 수 있을 것으로 생각하고 있었다.

“유레카가 모두 끝난 뒤에, 한글교육 봉사활동을 시작했어요. 여기에는 피부가 까만 사람들이 많고, 출신 국적이 정말 다양한 편인데, 저는 세계인들과 같이 생활한다, 그렇게 생각하고 있어요. 대학교에 가서도 계속 해야죠.”

연구참여자 D. 20131109. 형식적 면담

연구참여자 D는 코시안 어린이집 원장님을 만난 이후에 자신도 사회를 위해 일을 하고 싶다는 생각을 하게 되었다. 그래서 주변을 돌아보면서 다문화가정의 학생들을 생각하게 되었고 이 학생들을 위해서 할 수 있는 일이 무엇인지를 관심을 가지고 찾아보았다. 학생들의 학교 공부나 이민자들의 한국 생활 적응을 위해 한글교육이 시급할 것 같다는 생각을 갖게 되었다. 그래서 연구참여자는 유레카 프로그램이 끝난 후 바로 한글을 가르치는 재능기부 봉사활동을 시작하였다. 봉사활동을 하면서 한글교실은 작은 세계와도 같다고 느꼈고 한글교실을 통해 “세계인들과 같이” 공존하고 있다는 생각도 하게 되었다. 유레카 프로그램을 통해 시작한 봉사활동은 대학교에 가서도 지속하겠다는 계획을 가지고 있었다. 유레카 프로그램이 사회적 실천을 위한 출발점이 되고 있었다.

연구참여자 K, O, D는 세계인들과 공존하는 삶을 위해 불평등이나 편견이 없는 전지구적 공동체를 지향하고 있었다. 이러한 사고의 변화는 작은 실천으로 나아가게 하고 있었다. 연구참여자 K는 세계시민성을 함양하여 국경없는마을의 이름처럼 국가 간의 경계가 없는 공간에서 국제이주 배경을 가진 다양한 구성원들과 함께 서로 존중하면서 살아가기를 갈망하고 있었다. 연구참여자 O는 전지구적 공동체의 구성원으로 살아가기 위한 인식의 변화와 실천의 의미를 강조하고 있었으며, 연구참여자 D는 한글교육 봉사활동을 시작으로 이미 사회적 실천을 통해 세상의 변화를 추구해 가고 있었다.

“이제 우리는 생각의 씨앗을 하나씩 품고 학교로 돌아가요. 그 씨앗에다 성찰의 거름을 주고 실천의 결실을 맺게 하기 위해 저는 다시 출발점에서 있어요. 씨앗이 성장해서 세계인들과 함께 사는데 필요한 공동체의식이라는 열매를 맺게 하는 일은 우리들의 몫이라고 생각해요.”

연구참여자 B. 20131019. 비형식적 면담

유레카 프로그램에 참여하면서 자신의 내면에 있는 부정적인 인식을 발견하기도 했지만, 연구참여자 B는 유레카에 참여하면서 자신의 내면에서 생각의 씨앗을 발견하게 되었다. 그것은 자신의 인식을 변화시킬 수 있는 씨앗이었고, 잠자고 있는 다문화 문맹에서 깨어나게 하는 씨앗이었다. 생각의 씨앗은 성찰의 씨앗이었고, 이것은 새로운 앎이 되어 당연하고 익숙하게 받아들였던 세상에 대해서 깊이 있게 탐구할 수 있는 능력을 갖게 하였다. 세상에 대한 탐구 능력은 비판적 성찰을 통해 연구참여자의 지식을 의미화 하는데 거름이 되었다. 다문화현장에서의 학습활동은 협력을 통한 행동의 실천이었고 그 실천은 지식의 열매로 성장하게 하였다. 연구참여자는 자신의 학습 경험을 통한 실천이 세계인들과 함께 공존하는 지구마을을 발전

시킬 수 있는 전지구적 공동체의식이라는 열매를 맺게 하는 출발점이 될 수 있기를 기대하였다.

지금까지 유레카 프로그램에 참여한 연구참여자들의 학습 경험을 해석하였다. 연구참여자들은 유레카 프로그램이 앎의 교육, 성찰의 교육, 행함의 교육이라는 구성적 영역의 교육 목표와 문제제기식 교육, 현장중심 교육, 학습자중심 교육이라는 실행적 영역의 교수·학습 방법을 중심으로 매 차시마다 제공하는 다양한 학습활동을 경험하였다.

본 연구자는 연구참여자들의 지속적인 학습활동의 누적을 통해 이들의 개인적 경험이 사회적 경험으로, 더 나아가 초국적 경험으로 성장하여 의식의 변화로 나타나는 것을 고찰하였다. 또한 개인적 경험 차원에서는 다문화 감수성의 프락시스로, 사회적 경험 차원에서는 상호의존성의 프락시스로, 그리고 초국적 경험 차원에서는 전지구적 공동체의식의 프락시스로 나타나는 것을 확인할 수 있었다.

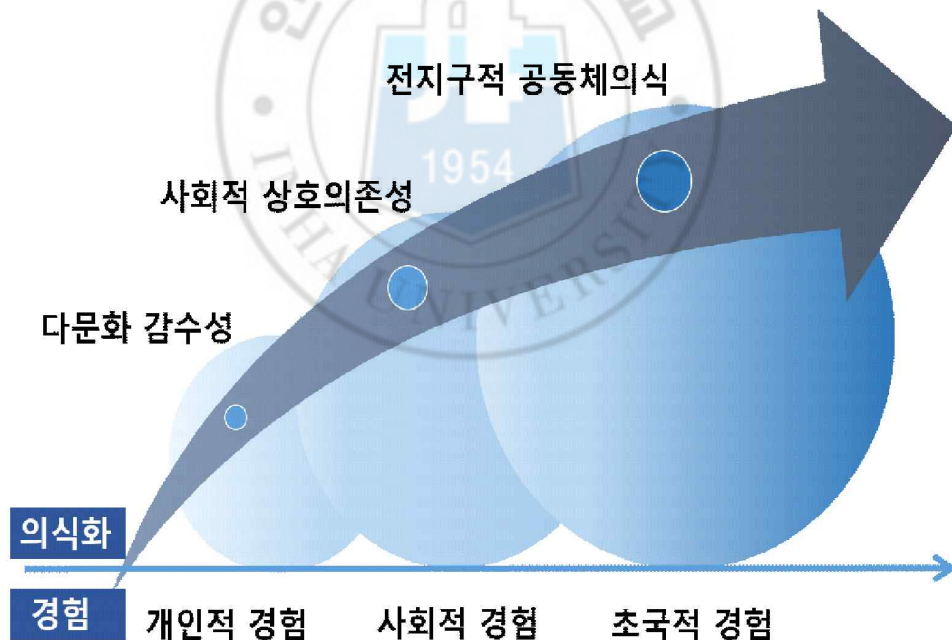


4. 소결

IV장에서는 다문화 리터러시 교육의 사례로 유레카 프로그램에 참여한 고등학생들의 학습 경험에 나타난 프락시스의 의미가 무엇인지를 살펴보았다.

비판적 교육학에 배경을 둔 유레카 프로그램은 다문화 리터러시 교육의 세 측면인 다문화적 지식 구성의 측면, 다문화적 태도 형성의 측면, 다문화적 행동실천의 측면이 유지되고 있었다. 그리고 프락시스 교육과 접목하여 인식관심 기반의 얇의 교육, 비판적 성찰 기반의 성찰의 교육, 이론적 실천 기반의 행함의 교육으로 구성되어 진행되었다. 또한 교수·학습활동의 전 과정에는 문제제기식 교육, 현장중심 교육, 학습자중심 교육이 실행되었다.

연구참여자들은 유레카 프로그램에 참여하여 학습활동을 지속한 결과, 자신들의 학습 경험이 누적되고 확장되는 것을 경험한 것으로 나타났다. 이들의 학습 경험은 개인적 경험 차원, 사회적 경험 차원, 초국적 경험 차원으로 유형화할 수 있었다. 다음 [그림 5-1]은 연구참여자들의 학습 경험의 누적을 통한 의식화의 과정이다.



[그림 5-1] 학습 경험과 의식화 과정

[그림 5-1]에서 본 바와 같이 유레카 프로그램에 참여한 연구참여자들은 개인적

경험을 통해 다문화 감수성을 발달시키고, 개인적 경험은 다시 사회적 경험을 통해 상호의존성을 향상시키고 있으며, 더 나아가 초국적 경험을 통해 전지구적 공동체 의식으로 발전시키고 있었다. 비판적 교육학에 기반을 둔 다문화 리터러시 교육은 유레카 프로그램 사례를 통해 연구참여자들의 학습 경험을 누적시키고 성장시켜 궁극적으로는 의식의 변화를 일으킬 수 있는 것으로 확인되었다. 이 과정에서 연구참여자들의 학습 경험은 앎과 성찰과 행함의 변증법적인 상호과정을 통해 이론적·성찰적·행동적 실천의 프락시스로 나타나고 있었다.

연구참여자들의 학습 경험은 ‘세상을 바라보는 인식의 창 재구성’이라는 핵심적인 개념을 형성하고 있었다. 그리고 각 유형에서 나타나는 특징은 개인적 경험 차원의 다문화 감수성 영역에서 ‘잠자고 있는 다문화 문맹자는 바로 나’, 사회적 경험 차원의 상호의존성 영역에서 ‘나와 다름에 대한 타자의 가치 인식’, 초국적 경험 차원의 전지구적 공동체 의식 영역에서 ‘다함께 공존하는 다문화 공동체 실현’이라는 3개의 본질적인 주제에 따라 9개의 하위 주제로 나타났다.

각 유형에서 나타나는 세부적인 특징은 다음과 같다.

첫째, 개인적 경험 차원은 경험의 주체자인 개인의 다문화 수용능력을 의미하는 다문화 감수성의 특징과 관련이 높았다. 연구참여자들은 유레카 프로그램에 참여하기 전에 자신의 내부에 자신과 다른 문화적 배경을 가진 사람들에 대한 편견 의식을 가지고 있었다. 하지만 이러한 연구참여자들의 의식은 다문화 리터러시 교육의 개인적 경험 차원의 학습활동을 통해 다문화 감수성의 발달을 보여주었다.

유레카 프로그램은 개인적 경험 차원의 학습활동 과정에서 다양한 문화와 그 문화를 가진 사람들과의 접촉을 통해 연구참여자들이 차이를 이해하고 불평등을 인식하며 더불어 살아갈 수 있는 능력 함양에 도움을 주었다. 학습활동이 진행되는 과정에 연구참여자들은 자신의 내부에 잠재되어 있는 스테레오타입을 발견하게 되었다. 이들은 비판적인 성찰을 통해 암묵적인 편견의 근원과 이데올로기의 본질을 탐색하였으며 마침내 당연하게 인식하고 있었던 스테레오타입을 수면 위로 드러내어 열린 의식의 변화를 경험하게 되었다.

유레카 프로그램은 구성적 영역의 교육과정과 실행적 영역의 교수·학습 방법을 통해 개인적 경험이 의식의 변화를 위한 토대로서 역할을 하도록 하였다. 연구참여자들은 개개인의 구체적인 경험, 반성적 성찰, 추상적 개념화, 능동적 실천의 지속적이고 반복적인 과정(Kolb, 1984)에서 다문화 감수성의 발달을 이끌어 내었으며 이때 이론적·성찰적·실천적 프락시스를 경험할 수 있었다. 이는 개인적 경험이 개개

인의 의식의 변화로 나타나는 것을 의미한다.

둘째, 사회적 경험 차원은 경험의 주체자인 개인과 타자와의 사회적 상호의존성을 갖는 것을 특징으로 한다. 연구참여자들은 유레카 프로그램에 참여한 초기에는 학교에서의 전통적인 강의중심 교육 경험의 영향으로 인해 다문화현장에서의 모둠 활동에도 수동적인 참여 태도를 보여 주었다. 하지만 이러한 수동적인 태도는 사회적 경험 차원의 학습활동을 통해 상호의존성이 함양되는 것으로 전환되었다.

유레카 프로그램은 사회적 경험 차원의 학습활동 과정에서 학습자 간, 학습자와 교사 간, 학습자와 이민자 간 등 타자들과 관계를 맺도록 함으로써 연구참여자들이 상호의존성을 획득하는데 도움을 주었다. 학습활동이 진행되어 감에 따라 연구참여자들은 다양한 타자들과의 관계 맺기를 통해 역지사지의 감정이입과 공감을 느낄 수 있었다. 이러한 공감은 무의식적인 일상에서 타자의 목소리에 귀를 기울이게 하였으며 마침내 타자와 함께 하는 학습활동을 통해 다함께 공존할 수 있다는 가능성을 경험하게 되었다.

유레카 프로그램은 구성적 영역의 교육과정과 실행적 영역의 교수·학습 방법을 통해 개인적 경험을 사회적 경험으로 점진적으로 확장시켜 나아가게 하였다. 연구참여자들은 사회적 경험 차원에서 상호의존성을 발달시킬 수 있었고, 이 과정을 통해 이론적·성찰적·실천적 프락시스를 경험하였다. 이는 개인적 경험이 사회적 경험으로 확장되어 타자와의 공존과 평등을 지향하는 사회적인 의식의 변화로 나타나는 것을 의미한다.

셋째, 초국적 경험 차원의 특징은 경험의 주체자인 개인이 초국적 이민자 혹은 세계시민으로서, 초국적 이민자들 간의 공생적 삶을 살아가는 데 요구되는 전지구적 공동체의식과 관련이 높은 것으로 분석되었다. 연구참여자들은 유레카 프로그램에 참여한 초기에는 세계화의 흐름을 차단하고 단일민족의 우월감과 주류문화의 위치를 유지하려는 태도를 보였다. 하지만 이러한 연구참여자들의 모습은 유레카 프로그램의 초국적 경험 차원의 학습활동을 통해 전지구적 공동체의식으로 성장·발전시켜 나아갈 수 있었다.

유레카 프로그램은 초국적 경험 차원의 학습활동 과정에서 국경없는마을의 다문화현장에서 지구마을 공동체를 형성하며 살고 있는 세계인들의 초국적 디아스포라를 경험할 수 있도록 하였다. 학습활동이 진행되어 감에 따라 연구참여자들은 역지사지를 통해 자신들이 초국적 이민자가 되어 다양한 문화와 이주 배경이 서로 다른 세계인들을 만남으로써 세상의 변화의 중심에 서 있는 자신들의 모습을 성찰할 수

있게 되었다. 그리고 미래에는 실제로 자신들도 세계 속의 초국적 이민자가 될 수 있으며 지구 공동체의 소수자의 삶을 살 수 있다는 것을 경험하게 되었다.

또한 연구참여자들은 실제적인 다문화현장에서 구성한 지식의 씨앗에 성찰의 거름을 주어 실천의 열매를 가능토록 하는 다양한 학습활동을 통해 전지구적 공동체 의식을 함양할 수 있는 이론적·성찰적·실천적 프락시스를 경험하였다. 이러한 경험은 개인적 경험이 사회적 경험으로, 나아가 초국적 경험으로 확장되어, 세계시민으로서 초국적 이민자들 간의 공생적 삶을 살아가는 데 요구되는 전지구적 공동체 의식의 변화로 드러났다. 이것은 연구참여자들의 학습 경험의 지속성과 누적성을 통해 다문화 감수성, 사회적 상호의존성, 전지구적 공동체 의식을 발달시켜 지속가능한 다문화사회로 지향해 나아갈 수 있는 프락시스 함양 및 의식화의 실현을 의미한다.

이상의 결과를 통해 비판적 교육학의 관점을 반영한 다문화 리터러시 교육은 학교 밖 다문화교육으로서 다음과 같은 의의를 가진다.

첫째, 다문화 리터러시 교육은 사회적 의미 구성의 프락시스 활동이다. 연구참여자들은 봉사활동 점수를 채우기 위한 미약한 동기를 가지고 프로그램에 참여하였다. 하지만 학습활동이 진행됨에 따라 다문화현장의 텍스트를 통해 그동안 암묵적으로 내재되어 있던 자신의 편견을 드러내고 사회적 체계 내에서 새롭게 의미를 구성할 수 있었다. 다문화현장에서 연구참여자들은 자신의 인식관심에 따라 오감을 사용하여 경험을 체화하는 과정에서 사회적인 의미를 구성할 수 있었다.

둘째, 다문화 리터러시 교육은 비판적 성찰의 프락시스 활동이다. 반성적 사고를 통한 비판적 성찰은 듀이가 일상생활과 모든 학문영역의 문제를 탐구하고 검토하는 통합된 방법론으로 제시한 것이다(노진호, 1998: 149). 연구참여자들은 앎과 행함의 과정에서 문제 상황과 탐구 태도에 대해 비판적으로 성찰하였다. 비판적 성찰은 우리의 삶에 있어서 생산적이며 긍정적인 활동으로(박만엽, 2004: 285), 다문화현장에서 지식을 구성하여 학습자들을 성장으로 이끄는 것을 의미한다. 학습자들은 비판적 성찰을 통해 자신의 의식을 행동의 차원으로 연결시키는 과정에 의식과 행동과 비판적 성찰의 변증법적 관계를 형성하게 된다(서운경, 2004: 29). 이는 사고의 차원에서 행동의 차원으로까지 연결시키는 프락시스에 의해 가능할 수 있었다.

셋째, 다문화 리터러시 교육은 실천적 행동의 프락시스 활동이다. 다문화현장의 실제적인 생활세계에서 지각적이며 반복적인 신체적 체험은 습관을 형성시킬 수 있다(한정선, 2006: 6). 연구참여자들은 현실적이고 구체적이며 다양한 문화적 상황을 체화하고 누적시키는 신체적 습관을 통해 세계와 소통하고 실천하는 더 큰 경험의

체계를 확장시켰다. 이 과정에 세계를 향한 실존적 의미를 획득하여 세계와 소통할 수 있는 실천적 행동을 발휘할 수 있었다.

비판적 교육학에 근거한 다문화 리터러시 교육이 프락시스 교육으로서 목표를 실현하기 위해서는 다음과 같은 사항이 고려되어야 한다.

첫째, 다문화 리터러시 교육은 다문화현장 중심의 실제적인 교육이 되어야 한다. 학교 수업에서 다문화현장이 배제된 채 진행되고 있는 이론 중심의 수업은 다수자의 인식을 변화시키기에 부족함이 많았다. 연구참여자들은 학교 다문화수업 시간은 동아리 시간을 이용하고 있었고, 이 시간에는 다문화 관련 비디오를 시청하였으며, 대부분의 학생들은 입시와 관련된 공부를 하고 있다고 이야기하였다. 학교와 지역 사회가 서로 긴밀하게 연계된 현장중심의 다문화 리터러시 교육이 실행될 때 연구참여자들은 현실의 변화를 인지할 수 있었고 타문화에 대한 수용성도 높아졌다. 실제적인 다문화현장 텍스트를 경험하는 과정에서 연구참여자들은 문화의 차이를 이해하고 불평등을 인지할 수 있었으며 비판적인 성찰은 행동을 실천으로 이끌었다.

둘째, 다문화 리터러시 교육은 학습 경험의 누적을 통해 신체적 지각과 습관을 형성시켜야 한다. 일회적이고 이벤트성의 다문화교육은 학습 경험의 누적을 기대할 수 없기 때문에 습관의 형성을 위해서는 다문화교육의 지속성이 보장되어야 한다. 반복적이고 지속적인 학습 경험의 누적은 습관을 형성시킬 수 있으며 신체적 지각과 습관을 매개로 다문화적 상황을 다룰 수 있는 능력을 체득하게 만든다.

셋째, 다문화 리터러시 교육은 교사의 교육이 선행되어야 한다. 교사는 비판적 교육학에 기반을 둔 다문화 리터러시 교육의 구성적 영역의 교육 목표와 실행적 영역의 교수-학습 방법을 숙지하고 있어야 한다. 특히 문제제기식 교육에서는 대화와 토론 중심의 교육을, 학습자중심 교육에서는 학습자들의 능동적이며 창의적인 학습 경험을 위해 교사가 학습자들에게 권한을 위임하고 학습의 촉진자로서의 역할이 필수적이다.

비판적 교육학에 근거한 다문화 리터러시 교육은 다문화현장 중심의 실제적인 교육 환경의 지원을 통하여 학습자들의 능동적이며 창의적인 학습 경험이 지속적으로 이루어져야 한다. 본 연구에서 학습자들의 학습 경험은 지속성과 누적성을 통해 개인적 경험에서 사회적 경험으로, 나아가 초국적 경험으로 확장될 수 있었다. 이에 따라 다문화 감수성과 사회적 상호의존성은 전지구적 공동체의식의 발현으로 나아가는 프락시스로 나타남을 확인할 수 있었다.

Ⅵ. 결론

1. 요약

본 연구는 다문화 리터러시 교육의 프로그램 사례로 유레카 프로그램을 상정하고 프로그램에 대한 분석과 프로그램을 통한 학습 경험의 의미를 비판적 교육학에 근거하여 살펴보고자 하였다. 연구의 대상 프로그램은 (사)국경없는마을에서 개발한 것으로 국제이주 배경이 없는 다수 고등학생들의 다문화인식 개선을 위한 프로그램이라는 점에 의의가 있었다.

연구의 주요 방법은 해석적 현상학 연구방법에 의해 이루어졌다. 유레카 프로그램에 참여한 연구참여자들의 학습 경험의 연구는 전체와 부분의 변증법적인 상호작용의 해석학적 순환 과정 속에서 각각의 의미에 대한 이해가 발생하게 되는 특징을 가지고 있었다.

본 연구자는 교육 행위자 및 경험 주체자로서의 관점과 다문화교육 연구자 및 현장 연구자로서의 관점을 동시에 유지하면서 연구를 진행하였다. 이를 통해 다문화 리터러시 교육의 사례인 유레카 프로그램과 국제이주 배경이 없는 고등학생들의 학습 경험의 의미에 대한 본질을 비판적 교육학에 기반하여 해석하고자 하였다.

이를 위한 연구 문제는 첫째, 다문화 리터러시 교육에 프락시스가 어떻게 나타나는가? 둘째, 다문화 리터러시 교육에 참여한 고등학생의 학습 경험에 나타난 프락시스의 의미는 무엇인가? 하는 것이었다.

본 연구와 관련하여 연구자는 2013년 1월부터 5월까지 I대학교에서 개설한 다문화비평 전문가 양성 과정을 수료하였고, 2013년 4월 20일부터 2014년 10월 25일까지 (사)국경없는마을 다문화학교에서 진행한 청소년 다문화 유레카 프로그램에 참여하여 현장연구를 진행하였다. 국경없는마을은 다양한 문화와 서로 다른 문화적 배경을 가진 체류외국인의 수가 많은 지역으로 다문화현장의 텍스트가 풍부한 지역이기 때문에 연구참여자들의 교육활동에 대한 학습 경험 또한 다양하게 나타날 것으로 기대할 수 있었다. 따라서 본 연구자는 연구참여자들의 학습활동에 대한 관찰과 경험을 통해 다문화 리터러시 교육의 목표가 실현되고 있는 과정을 살펴볼 수 있었다.

본 연구의 연구 문제를 해결하기 위하여 II장에서는 비판이론이 불평등한 사회 구조와 지배적인 이데올로기적 요소들을 변화시키고자 하는 요구로부터 출발하였음을 기술하고, 비판이론의 관점에서 비판적 교육학과 비판적 다문화주의 그리고 비판적 다문화교육을 살펴보았다. 그리고 우리 사회가 지향해야 할 다문화교육이 비판적 교육학의 관점을 추구하고 있음을 나타내고, 이러한 사회적 지향점과 함께 학교 다문화교육의 한계를 보완하기 위해 프락시스와 다문화교육이 연계된 실천적 접근이 필요함을 주장하였다.

이를 위해 본 연구자는 프락시스 교육의 목표로 이론적·성찰적·실천적 프락시스를, 프락시스 교육의 구성요소로 문제제기식 교육, 현장중심 교육, 학습자중심 교육을 논의하였다. 그리고 다문화교육의 측면에서 다문화적 지식구의 측면, 다문화적 태도형성의 측면, 다문화적 행동실천의 측면을 논의하였다. 이를 통해 본 연구자는 비판적 교육학을 기반으로 하는 다문화 리터러시 교육에 위의 논의가 포함되어야 함을 주장하고, 다문화 리터러시 교육의 구성적 영역을 앎의 교육, 성찰의 교육, 행함의 교육으로, 다문화 리터러시 교육의 실행적 영역을 문제제기식 교육, 현장중심 교육, 학습자중심 교육으로 도출하였다.

이어서 다문화 리터러시 교육의 학습 경험 차원을 개인적 경험, 사회적 경험, 초국적 경험 차원으로 고찰하였다. 다문화 리터러시 교육은 학습자들의 학습활동의 지속성과 누적성을 통해 학습 경험의 확장으로 나타나 지속가능한 다문화사회를 지향해 갈 것이다. 또한 학습 경험의 확장은 개인적 경험 차원에서는 다문화 감수성의 발달을, 사회적 경험 차원에서는 상호의존성의 발달을, 초국적 경험 차원에서는 전지구적 공동체意識의 발현으로 나아갈 것으로 보고, 프락시스 함양을 통한 의식의 변화에 대해 논의하였다.

III장에서는 이러한 이론적 렌즈를 바탕으로 다문화 리터러시 교육의 프로그램 사례의 분석과 고등학생들의 학습 경험의 의미를 해석하기 위하여 적용한 현상학적 질적 연구방법을 소개하였다. 이 장에서는 현상학적 질적 연구방법을 적용한 연구의 절차, 연구대상 프로그램, 프로그램 분석 방법, 연구 참여자 선정, 학습 경험 분석 방법, 자료 수집 방법 및 처리 과정, 연구의 신뢰성 및 윤리적 고려 등의 내용을 포함하였다.

IV장에서는 다문화 리터러시 교육에 대한 구성적 영역의 교육 목표와 학습활동 과정과 분석 결과를, 그리고 실행적 영역의 교수·학습 방법과 학습활동 과정과 분석 결과를 도출하여, 다문화 리터러시 교육에서 드러나고 있는 프락시스의 의미를 탐색하였다.

V장에서는 다문화 리터러시 교육을 통해 개인적 경험 차원의 다문화 감수성, 사회적 경험 차원의 상호의존성, 초국적 경험 차원의 전지구적 공동체의식으로 학습 경험이 누적되어 확장되는 과정에 드러나는 프락시스의 의미를 해석하였다.

본 연구자는 국제이주 배경이 없는 다수 고등학생들의 다문화인식 개선을 위해 진행한 다문화 리터러시 교육에 대한 구성적·실행적 영역을 분석하고 연구참여자들의 학습 경험 차원을 해석함으로써 다문화 리터러시 교육에 참여한 연구참여자들의 의식의 변화 양상을 나타내었다. 먼저 첫 번째 연구 문제에 대한 결과는 다음과 같았다.

첫째, 다문화 리터러시 교육의 구성적 영역에서 드러난 프락시스의 의미는 ‘다문화인식을 변화시킨 프락시스’라는 핵심적인 개념을 도출할 수 있었다. 연구참여자들은 학습활동을 통해 지식을 구성하여 의미화 하는 과정에서, 의미화한 지식에 대한 비판적 성찰 과정에서, 의미화한 지식과 비판적 성찰을 통해 유의미한 실천을 가능하게 만드는 과정에서, 다문화 리터러시 교육이 제공하는 프락시스를 경험하고 있었다. 이러한 특징은 지속가능한 다문화 리터러시 교육의 토대가 되어, ‘오감을 통해 알게 된 다문화’, ‘앞과 행함의 근원에 대한 탐구’, ‘다가섬과 실천에 대한 자유로운 의지’라는 본질적인 주제로 도출되었다.

둘째, 다문화 리터러시 교육의 실행적 영역에서 드러나는 있는 프락시스의 의미는 ‘침묵의 다문화를 깨운 프락시스’이라는 핵심적인 개념을 도출할 수 있었다. 연구참여자들은 학습활동을 통해 현실에서 문제를 제기하여 비판적으로 사고하는 과정에서, 다문화현장의 구체적인 학습 경험을 통해 문제를 해결하는 과정에서, 자기 주도적인 학습활동을 통해 문제를 해결한 후 평가하는 과정에서, 다문화 리터러시 교육이 제공하는 프락시스를 경험하고 있는 것으로 나타났다. 이러한 특징은 침묵을 깨우는 다문화 리터러시 교육의 토대가 되어, ‘우리가 걸어갈 때 비로소 생겨나는 길’, ‘이방인의 눈으로 본 세상에 대한 탐구’, ‘우리들의 작은 결과물, 큰 보람’이라는 본질적인 주제로 도출되었다.

본 연구를 통해 다문화 리터러시 교육은 연구참여자들에게 잠자는 다문화에서 잠을 깨우고 침묵의 다문화에서 소통을 이끌어내고 있으며 문맹의 다문화에서 리터러시를 깨우치게 하는 학습활동 과정을 담고 있었다. 연구참여자들은 매 차시마다 제공되는 학습활동 과정에 프락시스를 경험하고 있었다. 다문화 리터러시 교육은 앞의 교육, 성찰의 교육, 행함의 교육의 구성적 영역의 목표와 문제제기식 교육, 현장중심 교육, 학습자중심 교육의 실행적 영역의 교수·학습 방법이 상호 연계되어 연구참여자들의 의식의 변화를 이끌어내는 이론적·성찰적·행동적 실천의 프락시스가

실현되고 있음을 확인할 수 있었다.

두 번째 연구 문제에 대한 결과는 다음과 같았다. 연구참여자들의 학습 경험에서 나타난 프락시스의 의미는 ‘세상을 바라보는 인식의 창 재구성’이라는 핵심적인 개념을 형성하고 있었다. 연구참여자들의 학습 경험의 특징에 따라 본질적인 주제를 도출하여 이를 하위 주제로 유형화하였다. 각 유형에서 나타나는 특징은 개인적 경험 차원의 다문화 감수성, 사회적 경험 차원의 상호의존성, 초국적 경험 차원의 전지구적 공동체의식으로 나타내었다. 각 유형별 학습 경험의 특징은 다음과 같았다.

첫째, 개인적 경험 차원을 나타내는 다문화 감수성 영역에서 연구참여자들은 다양한 문화와 그 문화를 가진 사람들과의 접촉을 통해 차이를 이해하고 불평등을 인식하며 더불어 살아갈 수 있는 능력을 기를 수 있었다. 다문화 감수성 영역에서 연구참여자들의 학습 경험에 나타난 프락시스의 의미는 ‘잠자고 있는 다문화 문맹자는 바로 나’라는 핵심적인 개념을 도출할 수 있었다. 학습활동이 진행됨에 따라 연구참여자들은 자신의 내부에서 침묵하고 있는 다문화를 발견하게 되었고 비판적인 성찰을 통해 암묵적인 편견의 근원과 이데올로기의 본질을 탐색하였으며 마침내 내면에서 잠을 자고 있던 스테레오타입을 수면 위로 드러내어서 열린 마음으로 성장해 가는 것을 경험하였다.

둘째, 사회적 경험 차원을 나타내는 상호의존성 영역에서 연구참여자들은 학습자와 학습자 간, 학습자와 교사 간, 학습자와 이민자 간의 다양한 타자들과의 관계 맺기를 통해 상호의존성을 획득할 수 있었다. 사회적 상호의존성 영역에서 연구참여자들의 학습 경험에 나타난 프락시스의 의미는 ‘나와 다름에 대한 타자의 가치 인식’이라는 핵심적인 개념을 도출할 수 있었다. 학습활동이 진행됨에 따라 연구참여자들은 다양한 타자들과의 관계 맺기를 통해 역지사지의 감정이입과 공감을 느낄 수 있었고 공감은 연구참여자들의 무의식적인 일상에서 타자의 목소리에 귀를 기울이게 하였으며 마침내 타자와 함께 하는 학습활동이 더 빛날 수 있다는 것을 인지함으로써 타자와 함께 만드는 세상이 더 아름다울 수 있다는 것을 경험하였다.

셋째, 초국적 경험 차원을 나타내는 전지구적 공동체의식 영역에서 연구참여자들은 국경없는마을 다문화현장에서 작은 공동체를 형성하며 살고 있는 세계인들의 초국적 디아스포라의 경험을 통해 연구참여자들이 전지구적 공동체의식을 함양할 수 있었다. 전지구적 공동체의식 영역에서 연구참여자들의 학습 경험에 나타난 프락시스의 의미는 ‘다함께 공존하는 전지구적 공동체 공동체 실현’이라는 핵심적인 개념을 도출할 수 있었다. 학습활동이 진행됨에 따라 연구참여자들은 다양한 문화와 이주 배경이 서로 다른 세계인들을 만남으로써 세상의 변화의 중심에 서 있는

자신의 모습을 발견하였고 미래에는 자신들도 지구 공동체의 소수자의 삶을 살 수 있다는 생각을 하였다. 그리고 이들은 유레카 프로그램을 통해 구성된 지식의 씨앗에 성찰의 거름을 주고 실천의 열매를 맺게 하기 위해 낫설음을 깨고 변화된 세상으로 나아가야 함을 경험하였다.

본 연구를 통해 비판적 교육학의 관점을 반영한 다문화 리터러시 교육의 사례인 유레카 프로그램과 연구참여자들의 학습 경험의 유형을 살펴보았다. 연구참여자들은 구성적 영역의 교육과정과 실행적 영역의 교수·학습 방법을 통해 개인적 경험이 사회적 경험으로, 그리고 초국적 경험으로 확장되어 가는 과정에서, 다문화 감수성, 사회적 상호의존성, 전지구적 공동체 의식을 발달시키면서 프락시스를 경험하였고 이러한 프락시스를 통한 의식화의 경험은 지속가능한 다문화사회를 지향하고 있었다.

비판적 교육학을 기반으로 하는 다문화 리터러시 교육은 불평등한 사회구조와 지배적인 이데올로기적 요소들을 변화시키고자 하는 사회적 요구와 다문화적 민주주의 공동체를 구성하고 유지하고자 하는 실천적 요구의 상호작용 속에서 이루어졌다. 그러나 연구참여자들의 학습 경험은 지속적인 학습활동 과정 중에 누적되고 확장이 되었지만 학습활동이 종료된 후에는 일부 연구참여자들에게서만 학습의 전이가 이루어지고 있었다. 또한 연구참여자들은 입시경쟁 중심의 학교 교육으로 환원되는 과정에 다문화 리터러시 교육을 통한 의식의 변화가 일부 후퇴하는 모습을 나타냄으로써, 이론적·성찰적·행동적 실천의 지속적인 프락시스로 나아가는데 한계를 갖는 것으로 해석되었다.

2. 논의 및 제언

본 절에서는 연구 내용을 바탕으로 다문화 리터러시 교육에 대한 논의와 제언을 하고자 한다. 본 연구는 다문화 리터러시 교육의 학습활동에 주목하여 프로그램 사례와 연구참여자들의 학습 경험을 비판적 교육학의 관점에서 해석하고자 하였다. 연구의 결과를 통해 비판적 교육학에 근거한 다문화 리터러시 교육의 이론적 함의를 살펴보았다.

첫째, 다문화 리터러시 교육의 패러다임을 비판적 교육학을 기반으로 한 다문화 교육에 두었다. 따라서 비판적 교육학에 근거한 다문화 리터러시 교육에는 프락시스 교육의 요소가 적용되었다. 프락시스의 특징은 실제 세계의 환경에서 이론에 근거한 행동과 비판적 성찰을 포함하고 있으며 교사와 학습자 사이에는 대화적 관계가 유지되고 학습자들은 학습의 행위에 능동적으로 참여하여 자신의 지식을 구성한다. 이와 같이 프락시스의 특징을 반영한 프락시스 교육은 사회적 의미창조의 과정이며 의미 창조는 지식에 대한 비판적 성찰이 이루어질 때 가능하다. 프락시스 교육은 지식구성에 대한 의미 창조, 비판적 성찰, 행동의 실천을 포함하는 교육으로 대화와 토론, 실제 세계에서 학습 환경, 학습자들의 능동적인 참여를 강조하고 있다. 비판적 교육학에 기반한 다문화 리터러시 교육은 문화적 다양성을 이해하고 사회의 부정의와 불평등에 대하여 문제를 제기하고 이를 해결하기 위해 프락시스 교육의 실천을 요청하였다.

이에 본 연구는 실제적인 다문화현장에서 연구참여자들의 지속적인 학습활동과 비판적인 성찰을 통해 구성된 지식의 의미 창조가 가능하도록 하였다. 비판적 교육학에 근거한 다문화 리터러시 교육은 삶의 교육, 성찰의 교육, 행함의 교육을 구성적 영역의 목표로 두고, 문제제기식 교육, 현장중심 교육, 학습자중심 교육을 실행적 영역의 교수학습방법으로 활용하였다. 이 과정에 연구참여자들은 이론적·성찰적·행동적 실천의 프락시스를 함양하고 사회 변화를 지향하는 의식화를 경험하였다.

둘째, 다문화 리터러시 교육의 목표를 다문화현장 텍스트를 이용한 비판적 리터러시 함양에 두었다. 교육의 목표는 한 사회를 이끌어 갈 다음 세대를 준비하는 것이기 때문에 사회적 상황과 사회 공동체의 요구를 반영해야 한다. 다문화 리터러시 교육의 목표도 이러한 사회적 요구의 반영이다. 비판적 리터러시는 사회적으로 구성된 지식 속에 이미 이데올로기가 내재해 있다는 인식을 전제로 한다. 따라서 다문화 리터러시 교육은 주류사회가 생산하는 텍스트의 사회문화적 맥락을 고려하여 텍스트 속에 녹아 있는 이데올로기 및 사회적 인식을 비판적으로 읽을 수 있는 실

제적이고 총체적인 리터러시 능력을 요구한다.

본 연구는 사회적 구성주의에 기반을 둔 다문화 리터러시 교육과정에 사회적·역사적·문화적 맥락을 반영한 다문화현장 텍스트를 통해 연구참여자들에게 다양한 학습 경험을 제공하였다. 이 과정에서 연구참여자들은 비판적 리터러시를 통해 문화의 차이를 이해하고 불평등을 인식하며 상호의존성을 바탕으로 문화적 경계를 뛰어넘어 주류 문화와 소수 문화의 정체성을 동등하게 인정할 수 있게 되었다.

셋째, 다문화 리터러시 교육의 대상을 소수자 중심에서 사회구성원 전체를 위한 교육에 두었다. 다문화교육은 국제이주 배경을 가진 소수자를 교육시키는 것이 아니라 우리 사회의 다수 구성원들을 개혁시키는 것이다. 다문화교육의 핵심이라 할 수 있는 차별과 편견을 없애기 위해서는 다수자의 교육이 선행되어야 한다. 특히 우리 사회의 다수 청소년들은 입시중심 교육에 매몰되어 사회 변화에 무관심하거나 불평등과 스테레오타입을 비논리적이고 무비판적으로 수용하고 있어 다문화교육의 실천을 어렵게 하고 있다. 다문화사회에서 살아갈 미래의 청소년들은 개방적이고 열린 마음을 가지고 다문화에 대한 지식을 축적하고 스테레오타입이나 편견을 비판적으로 분석하고 의미를 재구성할 수 있는 주체로 성장할 수 있는 능력을 함양해야 한다. 이러한 요구에도 불구하고 우리 사회는 여전히 소수자 중심의 다문화교육이 진행되고 있고 다수자의 다문화 감수성은 낮은 것으로 나타나고 있다. 이것은 교육적 패러다임의 변화가 실천으로 이어지지 않고 있음을 의미하였다.

본 연구는 다문화 리터러시 교육의 대상을 사회구성원 전체에 두고 일차적인 목표로 국제이주 배경이 없는 다수 고등학생을 대상으로 교육을 실행하였다. 고등학생들은 다문화 리터러시 교육을 통해 다문화사회에 대한 올바른 이해를 우선으로 하여 다문화사회가 지향하고 있는 지식, 가치·태도, 기술에 대한 새로운 의미를 구성하고 의식화를 경험하였다. 이는 다문화 리터러시 교육이 다수 구성원들의 다문화인식 개선을 위한 실천적 교육의 토대로 작용하고 있음을 의미하였다.

넷째, 다문화 리터러시 교육을 ‘세계시민 되기(becoming a global citizen)’의 과정으로 보았다. 세계시민은 인종적·문화적으로 다양한 사회 구성원들로 하여금 국가 내의 법적 권한과 책무를 지님과 동시에 국경을 넘어서 전지구적 공동체와 조화시킬 수 있는 세계시민으로서 역량을 갖춘 사람이다. 이는 다문화적 환경에서 문화다양성을 존중하고 국가의 발전에 기여할 수 있는 국가정체성을 지닌 다문화시민역량과 전지구적 환경에서 다원적 가치를 이해하고 세계와 소통할 수 있는 세계시민역량을 동시에 지닌 사람을 의미하는 것이다. 따라서 다문화 리터러시 교육을 통한 ‘세계시민 되기’ 교육은 다문화 공동체 및 전지구적 공동체를 구성하고 유지할 수

있는 다문화시민의식과 국가정체성의식 그리고 전지구적 공동체의식을 동시에 지니도록 교육하는 것이다.

본 연구는 국제이주 배경이 없는 고등학생들이 다문화 리터러시 교육에 참여하여, 개인적 경험 차원에서 다문화 감수성을, 사회적 경험 차원에서 상호의존성을, 초국적 경험 차원에서 전지구적 공동체의식을 발달시켜 나아가는 양상을 살펴보았다. 개인적 경험 차원에서는 학습 경험의 주체자가 개인으로, 개인이 경험하는 다문화 수용능력으로서의 다문화 감수성이다. 사회적 경험 차원에서는 학습 경험의 주체자가 개인과 타자와의 관계로, 개인과 타자가 경험하는 사회적 상호의존성이다. 초국적 경험 차원에서는 학습 경험의 주체자가 역지사지를 통해 초국적 이민자로서 혹은 세계시민으로서, 초국적 이민자들 간의 관계에서 공생적 삶을 살아가는데 요구되는 전지구적 공동체의식이다.

전지구적 공동체의식을 함양하기 위한 교육은 전지구적 다문화 공동체의 구성원들과 더불어 평등하게 살아가기 위해 요구되는 세계시민되기의 교육과정과 동일하다. 세계시민되기는 지속가능한 다문화사회의 유지와 발전을 위한 필수적인 능력으로 궁극적으로는 초국적 경험 차원을 통해 전지구적 공동체의식이 발현될 때 가능할 것이다.

비판적 교육학에 기반을 둔 다문화 리터러시 교육은 프락시스 교육, 다문화현장 텍스트를 이용한 비판적 리터러시 함양 교육, 사회구성원 전체를 위한 교육, 세계시민되기 교육으로서 전지구적 공동체의식 함양을 위한 교육적 실천이었다. 이를 위해 제시한 구성적 영역의 목표와 실행적 영역의 교수·학습 방법은 다문화현장 중심의 교육 환경을 통해 신체적 습관을 형성시키고 행동적 실천의 토대가 될 수 있었다. 이를 통해 연구참여자들은 개인적 경험 차원의 다문화 감수성의 발달을, 사회적 경험 차원의 상호의존성의 발달을, 나아가 초국적 경험 차원의 전지구적 공동체의식의 발현으로 나아가는 과정에 다양한 양상의 프락시스를 경험할 수 있었다.

다문화 리터러시 교육의 프로그램 사례에 대한 분석과 학습 경험의 결과에 대한 해석을 바탕으로 후속 연구를 위한 제언을 하면 다음과 같다.

첫째, 다문화 리터러시 교육은 비판적 교육학에 기반한 프로그램의 사례에 대한 구성적·실행적 영역을 분석하고 연구참여자들의 학습 경험을 해석하였다. 다문화 리터러시 교육은 연구참여자들이 하여금 다문화현장에서의 학습활동을 통해 자신의 인식관심에 따라 오감을 이용하여 알고 있던 지식을 사회적으로 재구성하여 새로운 것으로 의미화 할 수 있게 하였다. 그리고 비판적 성찰의 과정을 통해 다문화현장

의 문제를 탐구하여 앎과 행함의 과정에서 자신의 의식을 행동의 차원으로 연결시킬 수 있게 하였다. 또한 학습 경험을 성장시킴으로써 세계를 향한 실존적 의미를 획득하여 세계와 소통할 수 있는 실천적 행동을 발휘할 수 있게 하였다.

하지만 다문화 리터러시 교육은 학교의 다문화교육과 연계되지 못하여 프로그램이 종료된 후에 학습 전이의 효과를 제대로 얻을 수 없었다. 프로그램의 참여자가 비참여자와 교사에게 모든 것을 전수하는 데에는 무리가 있었으며, 그 결과 프로그램의 참여자와 비참여자와 학교 교사와의 사이에 의식의 차이로 나타나게 되었다. 다수자 내에서의 이러한 의식의 차이는 또 하나의 갈등이 될 수 있음을 의미한다. 따라서 향후 연구에서는 다문화 리터러시 교육의 사례인 유레카 프로그램이 제시한 목표와 교수·학습 방법이 학교의 다문화교육과의 연계를 통해 더욱 효과적인 다문화 리터러시 교육을 규명하는 것도 의의가 있을 것이다.

둘째, 다문화 리터러시 교육에는 현장중심의 실제적인 교육이 이루어졌다. 다문화현장을 배제한 이론 중심의 다문화교육은 다수자의 인식을 변화시키기에 부족함이 많다는 것에 문제제기를 하고, 변화하는 실제적인 현실을 인지할 수 있도록 하였다. 연구참여자들은 실제적인 다문화현장 텍스트를 경험하는 과정에 문화의 차이를 이해하고 불평등을 인식할 수 있었으며, 비판적인 성찰을 통해 행동의 실천으로 나아갈 수 있었다. 프락시스는 현실에 존재하는 것으로, 다문화현장은 프락시스의 학습환경으로서 다문화 리터러시 교육에 그대로 적용할 수 있었다.

하지만 다문화 리터러시 교육의 사례로 상정한 유레카 프로그램의 구성적·실행적 영역의 분석 및 학습 경험 차원의 해석 과정에 프락시스 교육의 다양한 측면을 모두 적용하지 못하고 일부분으로 범주화하였기 때문에 다문화 리터러시 교육과정에서 나타나는 프락시스를 살피는데 한계가 있었다. 따라서 프락시스 교육의 다양한 측면을 고려하여 다문화 리터러시 교육 및 학습 경험에 대한 면밀한 분석 및 해석을 통해 프락시스가 나타나는 보다 다양한 양상을 제시할 필요가 있다.

셋째, 다문화 리터러시 교육은 교사의 권한 위임이 선행되었다. 프레이리는 교사는 지식을 전달하는 사람이 아니라 정의로운 사회로의 변화를 주체적으로 이끌어 나갈 활동가로서, 이데올로기를 유지시키는 문화를 극복해 나가고 비판적 의식을 고양시키며 사회를 변혁시키는 주체자이다. 교사는 다문화 리터러시 교육 환경을 구성하는 출발점에서부터 학습자와 함께 동등하게 참여하여 학습의 촉진자로서의 역할을 해야 하며, 학습자는 교사의 능력에 대한 의존으로부터 해방되어 자신들의 학습 과정에 주인 의식을 갖고 주도적으로 참여하여야 하며 교사로부터 권한 위임이 선행되어야 했다.

하지만 학습의 통제는 과정에 대한 학습자의 성찰을 통해서 일어나는 것임에도 불구하고, 일부 소수의 교사들은 전통적인 수업방식을 유지하려는 경향이 연구자의 참여관찰일지에서 드러나고 있었다. 따라서 하버마스의 해방적 인식관심을 반영한 교사의 권한 위임을 철저히 인식할 수 있는 교사 교육의 체계성에 대한 개선이 요구되었다. 교사의 권한 위임은 다문화 리터러시 교육의 한 축인 학습자중심 교육의 중요한 요소로 작용하는 것으로, 교사의 권한 위임은 학습 경험의 과정을 면밀히 살필 수 있게 하고 다문화 리터러시 교육을 더욱 견고히 개선시킬 수 있다.

넷째, 다문화 리터러시 교육은 감수성이 예민한 고등학생 시기에 이루어진 다문화인식 개선 교육이었다. 다문화현장에 참여하여 반복적이며 지속적인 학습 경험의 누적성을 통해 신체적 습관이 형성된 연구참여자들은 외부적인 상황에 대해 바람직하게 반응하는 실천적 능력의 토대가 될 수 있었다.

하지만 다문화 리터러시 교육이 종료된 후에 연구참여자들은 치열한 입시경쟁의 공간으로 환원되었으며, 이러한 공간으로의 환원이 고등학생 시기에 형성된 습관을 지속시킬 수 있을지는 의문이다. 따라서 시간이 흐른 뒤에 나타나는 이들의 변화에 대한 후속연구가 필요하다. 이를 위해 다문화 리터러시 교육의 참여자와 비참여자를 대상으로 비교연구를 통해 인식의 차이를 규명해 보는 것과, 다문화 리터러시 교육의 참여자들만을 대상으로 지속적인 종단연구를 통한 진지한 고찰이 요구된다.

본 연구의 제한점을 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 본 연구에서는 다문화 리터러시 교육의 프로그램 사례에 프락시스가 어떻게 나타나는지를 고찰하기 위해 (사)국경없는마음의 청소년 다문화 유레카 프로그램을 분석하였다. 유레카 프로그램은 변혁적 접근 및 사회적 행동 접근을 기반으로 다문화현장과 연계하여 실시한 다수 고등학생의 다문화인식 개선 프로그램이라는 점에 의미를 가지지만 학교 다문화교육으로 확대시키기 위해서는 다문화현장과의 접근성 고려 및 학생들의 발달수준에 적합한 다양한 학습방법의 설계가 요구된다.

둘째, 다문화 리터러시 교육에 참여한 고등학생들의 학습 경험에 나타난 프락시스의 의미를 탐색하기 위하여 해석적 현상학 질적연구 방법을 채택하였다. 해석적 현상학 질적연구 방법은 세계에 대한 통찰을 갖게 하는 총체론적인 관점으로 인간의 경험의 의미와 본질을 이해하고 다문화 리터러시 교육의 지향할 바를 부각시켰다는 점에 긍정적인 의의를 가지지만 보편적인 원리를 찾는 데에 한계점을 가진다.

그럼에도 본 연구는 이론적·성찰적·행동적 기반의 프락시스 함양을 통한 보다 실천적인 다문화 리터러시 교육의 방향성을 제시하였다는 점에 의의가 있다.

참 고 문 헌

- 강숙영(2011), 「비판이론 관점의 학교장 지도성 모형 탐구」, 전남대학교박사학위논문.
- 강순원(2010), 「다문화사회 세계시민교육의 평생교육적 전망」, 『평생교육학연구』, 16(2), 69-91.
- 강영안(2005), 『타인의 얼굴』, 서울: 문학과지성사.
- 강인애(1997), 『왜 구성주의인가?』, 서울: 문음사.
- 강인애(1997), 「객관주의와 구성주의: 대립에서 대화로」, 『교육공학연구』, 13(1), pp. 3-19.
- 강인애(1998), 「구성주의적 교수-학습의 원리와 적용」, 『교육이론과 실천』, 8(1), pp. 23-44.
- 강인애(2003), 『우리 시대의 구성주의』, 서울: 문음사.
- 강인애·정은실(2009), 「‘성찰저널(Reflective Journal)’이 지닌 교육적 의미에 대한 탐구: 대학에서의 수업사례」, 『교육방법연구』, 21(2), pp.93-117.
- 강인애·주현재(2009), 「학습자중심 교육의 의미에 대한 재조명: 현직교사들의 이해와 실천을 중심으로」, 『학습자중심교과교육연구』, 9(2), pp.1-34.
- 곽준혁(2007), 「현대의 민족문제와 다문화주의; 미국: 미국에서의 다문화주의」, 『민족연구』, 30, pp.126-144.
- 구정화·박윤경·설규주(2010), 『다문화교육의 이해와 실천』, 서울: 동문사.
- 국경없는마을 다문화사회교육원(2007), 『이민자 공동체의 문화 다양성에 대한 조사 연구: 다문화 지도 제작』, 서울: 문화관광부.
- 권낙원(2001), 「학습자중심교육의 성격과 이론」, 『학습자중심교과교육연구』, 창간호, pp.29-40.
- 권낙원(2003), 「학습자중심 심리원리와 그 의의」, 『학습자중심 교과교육연구』, 5(1), pp.67-82.
- 권성호·유명숙(2006), 「멀티리터러시 학습을 위한 성찰지원도구의 개발」, 『교육공학연구』, 22(1), pp.139-159.

- 권이종·김용구(2007), 『청소년이해론』, 서울: 교육과학사.
- 김경준(1998), 「지역사회 주민의 공동체의식에 관한 연구」, 『한국지역사회발전학회』, 23(2), pp.211-232.
- 김기현(2010), 『청소년생애핵심역량 개발 및 추진방안 연구: 한국 청소년 핵심역량 진단조사』, 서울: 한국청소년정책연구원.
- 김미윤(2004), 「비판적다문화교육의 관점에서 본 청소년참여의 과제」, 『청소년 문화포럼』, 10, pp.124-137.
- 김비환(1996), 「포스트모던 시대에 있어 합리성, 다문화주의 그리고 정치」, 『사회과학』, 35(1), pp.205-236.
- 김서현(2012), 「비판적 다문화교육을 위한 가정과 교수·학습 자료 개발 및 타당화 연구: 미디어 리터러시를 중심으로」, 『한국가정과교육학회지』, 24(3), pp.1-34.
- 김서현(2012), 「비판적 다문화교육을 위한 가정과 교수·학습 자료 개발 및 타당화 연구: 미디어 리터러시를 중심으로」, 서울대학교박사학위논문.
- 김선미·김영순(2008), 『다문화교육의 이해』, 서울: 한국문화사.
- 김영순(2010), 「다문화사회와 시민교육: 다문화역량을 중심으로」, 『시민인문학』, 18, pp.33-59.
- 김영순 외 공역(2010), 『다문화교육과 인간관계』, David W. Johnson & Roger T. Johnson.
- 김영순·김금희·전예은(2013b), 「외국인 대학원생을 지도하는 한국인 교수자의 다문화 감수성에 관한 연구」, 『인문과학연구』, pp.461-488.
- 김영순·임지혜·정경희·박봉수(2014), 「결혼이주여성의 초국적 유대관계에 나타난 정체성 협상의 커뮤니케이션」, 『커뮤니케이션 이론』, 10(3), pp.36-96.
- 김영순(2015), 「다문화사회와 인간 발달」, 『2015 한국인간발달학회 춘계학술대회 자료집』, pp.1-18.
- 김영천(2006), 『질적연구방법론 I』, 문음사.
- 김정선(2007), 「공동체 경험을 통해 본 이주 여성의 귀속(belonging)의 정치학-한국 남성과 결혼한 필리핀 여성들의 공동체를 중심으로」, 『이화여자대학교 아시아여성학센터 학술대회자료집』, 2007(4), pp.82-108.

- 김재건(2002), 「듀이 경험론의 재고찰: 구성주의 관점에 관련하여」, 『교육과정연구』, 20(1), pp.75-95.
- 김창아(2015), 「교육연극을 통한 다문화 대안학교 초등학생의 협동학습 경험에 관한 연구」, 인하대학교박사학위논문.
- 김한중(2007), 「역사수업이론의 재개념화」, 『역사교육연구』, (5), pp.7-36.
- 김현주(2002), 「가르치는 일의 의미: 아리스토텔레스의 '프락시스'를 바탕으로 한 가르침의 이론과 실제에 관한 철학적 탐구」, 강원대 박사논문.
- 김혜숙,(2007), 「여성주의 관점에서 본 다문화주의: 열린 주체 형성의 문제」, 『철학연구회』, 76, pp.203-219.
- 김혜숙(2011), 「비판적 다문화주의를 위한 시론」, 『철학과 현실』, 91, pp.10-20.
- 나장함(2006), 「질적 연구의 다양한 타당성에 대한 비교 분석 연구」, 『교육평가연구』, 19(1), pp.265-283.
- 남채봉(2013), 「우리도 이야기할 수 있다: 청소년 참여 실행 연구가 다문화 시대 비판 시민교육에 지니는 의의」, 『시민교육연구』, 45(2), pp.31-65.
- 노상우(2009), 「타자의 타자성의 교육학적 메시지: Levinas의 철학을 중심으로」, 『교육학연구』, 47(4), pp.1-25.
- 노진호(1998), 「듀이 (J. Dewey) 의 교육이론에서 반성적 사고의 위상」, 『교육철학연구』, 19, pp.145-164.
- 문경희(2008), 「호주 다문화주의의 정치적 동학: 호주 다문화주의의 정치적 동학 : 민족 정체성 형성과 인종·문화 갈등」, 『국제정치논총』, 48(1), pp.267-291.
- 박만엽(2004), 「비판적 사고와 구성주의」, 『철학탐구』, 16, pp.285-325.
- 박민규·박정호·배영권·이태욱(2006), 「현장학습을 위한 u-Learning 시스템 개발에 관한 연구」, 『한국컴퓨터정보학회논문지』, 11(3), pp.221-229.
- 박민정(2012), 「한국 다문화교육 담론에 대한 비판적 고찰」, 『학습자중심교과교육연구』, 12(1), pp.119-139.
- 박선미(2011), 「다문화교육의 비판적 관점이 지리교육에 주는 함의」, 『한국지리환경교육학회지』, 19(2), pp.91-106.
- 박선웅·박길자(2007), 「사회과에서 미디어 리터러시를 통한 문화교육」, 『시민교육연구』, 39(1), pp.1-23.

- 박선웅·이민경·구정화·박길자(2010), 「다문화교육 연구학교의 프로그램에 대한 비판적 분석」, 『시민교육연구』, 42(2), pp.29-60.
- 박성익·이희연·이경숙(2003), 「협동학습 전략이 학업성취와 학습태도에 미치는 효과」, 『교육학연구』, 41(1), pp.225-251.
- 박성호(1990), 「Aristoteles의 '윤리적 덕'에 있어서 '실천지'의 역할」, 『철학논총』, 6, pp.131-157.
- 박세원(2011a), 「비판적 사고 교육을 위한 도덕수업 재구성: 비판적 교육을 중심으로」, 『한국초등교육』, 22(1), pp.119-139.
- 박윤경(2007), 「지식 구성과 다문화 문식성 교육」, 『독서연구』, 18, pp.97-126.
- 박인기(2002), 「국어교육과 문화교육: 문화적 문식성의 국어교육적 재개념화」, 『국어교육학연구』, 15, pp.23-54.
- 박천웅 편저(2011), 『(국경없는 마을) 다문화 탐험 속으로』, 안산: 국경없는마을출판사.
- 박천웅(2013), 「프락시스 중심의 다문화 리터러시 교육」, 『학습자중심교과교육학회 학술대회』, 2013(3), pp.17-38.
- 박휴용(2012), 「다문화주의에 대한 비판적 이해와 비판적 다문화교육론」, 『교육철학연구』, 34(2), pp.49-77.
- 서강식(2013), 「다문화 가정 학생의 인성 및 학습 능력 함양을 위한 교육제도적 지원 연구」, 『도덕윤리과교육연구』, (39), pp.73-99.
- 서범석(2009), 「한국의 선진화를 위한 학교 다문화교육정책의 기본방향」, 『초등교육연구』, 22(4), pp.1-26.
- 서윤경(2004), 「프락시스 중심의 디지털 리터러시 학습 프레임워크의 개발과 적용」, 한양대학교박사학위논문.
- 서윤경(2004), 「프락시스 중심의 디지털 리터러시 학습을 위한 학습 전략 개발 및 적용」, 『교육공학연구』, 20(2), pp.101-131.
- 서윤경·고명희(2013), 「프로젝트중심학습을 적용한 실천 중심의 인성교육 프로그램 개발 및 운영 사례」, 『학습과학연구』, 7(1), pp.49-77.
- 서혁(2011), 「다문화 시대의 국어교육과 다문화 문식성 교육」, 『국어교육연구』, 48, pp.1-20.

- 설규주(2004), 「세계시민사회의 대두와 다문화주의적 시민교육의 방향」, 『사회과교육』, pp.43-4, pp.31-54.
- 손원영(2000), 「프락시스 교육이론의 비판적 성찰」, 『한국기독교교육정보학회 철학과 신학분과 자료집』, 220-243.
- 손원영(2001), 『기독교 교육과 프락시스』, 서울: 한국장로교 출판사.
- 신경림(2003), 「현상학적 연구의 이론과 실제」, 『간호학탐구』, 12(1), pp.49-68.
- 신득렬(1987), 「성인교육의 철학적 이해: Freire를 중심으로」, 『계간성인교육』, 5(2), pp.3-42.
- 신영복(2004), 『나의 동양고전 독법 강의』, 서울: 돌베개.
- 신인섭(2003), 「메를로-퐁티의 타자경험에 대한 레비나스와 리퀴르의 논쟁-타자를 위한 삶과 타자와 더불어 삶」, 『철학과 현상학 연구』, 20, pp.137-170.
- 신창호(2007), 「동양의 교육전통에서 ‘배움’의 의미」, 『한국교육철학회교육철학』, 3, pp.141-166.
- 심성보(2002), 『플레이리의 삶과 교육사상』, 연세대학교 교육철학연구회(편), 위대한 교육사상가들 VI, pp.483-535, 서울: 교육과학사.
- 양계민·조혜영·이수정·한국청소년정책연구원(2009), 『미래한국사회 다문화역량강화를 위한 아동·청소년 중장기 정책방안 연구: 다문화가정 청소년의 역량개발을 중심으로』, 서울: 한국청소년정책연구원.
- 양옥승·이옥주·김지현(2003), 「비판적 관점에서 본 유아교육과정: 야간보육 해체하기」, 『사회과학연구』, 9, pp.119-146.
- 양영자(2007), 「다문화시대 교육 이념으로서의 민족주의와 다문화주의의 양립가능성 모색」, 『교육과정연구』, 25(3), pp.23-48.
- 엄미리(2010), 「e-포트폴리오 성찰일지 작성활동의 학습효과에 영향을 미치는 학습자 관련 변인에 관한 연구」, 고려대학교박사학위논문.
- 오정훈(2011), 「자아성찰시 교육 방법 연구」, 『열린교육연구』, 19(4), pp.27-51.
- 유병열(1997), 『공동체주의 도덕교육연구』, 서울: 서울교육대학교초등교육연구소.
- 윤인진(2008), 「한국적 다문화주의의 전개와 특성: 국가와 시민사회의 관계를 중심으로」, 『한국사회학』, 42(2), pp.72-103.
- 윤인진·송영호·김상돈·송주영(2010), 『한국인의 이주노동자와 다문화사회에 대한 인

- 식』, 파주: 이담books.
- 유기웅·정종원·김영석·김한별(2012), 『질적 연구 방법의 이해』, 서울 : 박영사.
- 이경호(1997), 「다문화사회의 대두와 시민교육의 과제: 관용성을 중심으로」, 『시민교육연구』, 25(1), pp.279-303.
- 이귀우(1999), 「비판적 다문화주의와 문학연구」, 『인문논총』, 6, pp.59-75.
- 이남인(2006), 「후설의 초월론적 현상학과 레비나스의 타자의 현상학」, 『철학과 현상학 연구』, 28, pp.1-38.
- 이동엽·최운정·강승혜(2012), 「한국 중·고등학생의 다문화 교육에 관한 연구」, 『문화정책논총』, 26(1), pp.255-278.
- 이미정(2008), 「문화콘텐츠의 지식구성 과정에 관한 연구-구성주의 교수학습 원리를 중심으로」, 인하대학교박사학위논문.
- 이범용(1997), 「공동체주의의 종합적 기능에 관한 복합체계론적 연구」, 서울대학교박사학위논문.
- 이병민(2005), 「국제 비교를 통해 본 국어교육의 역사와 논리: 리터러시 개념의 변화와 미국의 리터러시 교육」, 『국어교육』, 117, pp.133-175.
- 이수상·장임숙(2010), 「다문화사회의 이주노동자의 정보리터러시 격차」, 『한국도서관정보학회지』, 41(3), pp.391-419.
- 이승희·김동식(2003), 「웹기반 학습환경에서 협력적 성찰이 문제 해결 수행 및 과정에 미치는 영향」, 『교육공학연구』, 19(1), pp.131-159.
- 이용승(2004), 「호주의 다문화주의」, 『동아시아연구』, 8, pp.177-205.
- 이용식(2003), 「한국음악학과 에믹(emic)/에틱(etic) 논제」, 『음악논단』, 17, pp.77-99.
- 이용재·이수상·조용완·장임숙(2009), 「이민자의 정보리터러시 실태에 관한 연구」, 『한국도서관정보학회지』, 40(4), pp.113-137.
- 이유정·김병수(2013), 「결혼이주여성의 사회연결망과 교육지원행위에 관한 탐색적 연구: 한국인과의 관계형성 과정 및 유형을 중심으로」, 『가족과 문화』, 25(2), pp.129-167.
- 이정민(2011), 「학교 다문화교육 실제 분석: 국제결혼가정을 중심으로」, 『한국교육학연구』, 17(1), pp.222-245.

- 이정우(2007), 「다양한 인종, 민족 집단에 대한 예비교사의 고정관념: 사회과 예비교사 교육에의 함의」, 『시민교육연구』, 39(1), pp.153-178.
- 이정화(2013), 「아시아계 미국문화를 활용한 비판적 다문화교육: ‘중국인의 다섯째 딸’의 경우」, 『영미문학교육』, 17(2), pp.159-176.
- 이진우(1996), 『하버마스의 비판적 사회이론』, 서울: 문예출판사.
- 이학주(1989), 「실천적 행위의 교육적 의미: 마르크스와 듀이를 중심으로」, 서울대학교박사학위논문.
- 이홍우 역(1996), 『민주주의와 교육』, 서울: 교육과학사.
- 이화식(2013), 「비판적 교육학에 근거한 비판적 시각 문해교육」, 『조형교육』, 48, pp.407-430.
- 임의연(1996), 「행동, 행위, 프락시스 개념의 행정 윤리적 경향」, 『한국행정학보』, 30(3), pp.19-33.
- 장원순(2006), 「민주시민교육을 위한 초등사회문화교육의 구체화 연구」, 『한국민주시민교육학회보』, 11(1), pp.69-89.
- 장인실(2008), 「학습자중심의 교과교육을 위한 철학적 연구」, 『한국교육심리학회』, 22(4), pp.837-857.
- 장혜영(2014), 「제가 치매노인 배우자의 돌봄 체험에 관한 해석학적 현상학 연구」, 서울대학교박사학위논문.
- 전경갑(1992), 「사회적 합의형성에 있어서 하버마스 의사소통 행위론의 가능성과 한계성」, 『학생지도연구』, 8, pp.67-116.
- 전경갑(1998), 『현대화 탈현대의 사회사상』, 서울: 도서출판 한길사.
- 전영은·김영순(2012), 「문화예술 체험활동 ‘국경없는마을 RPG’ 참여 고등학생의 다문화경험에 관한 연구」, 『문화예술교육연구』, 8(2), pp.55-77.
- 전일균(2009), 「플레이어의 교사론 연구」, 『교육철학』, 46, pp.211-230.
- 정문성(2000), 「협동학습의 실제-Simulation을 중심으로」, 『열린교육연구』, 8(2), pp.35-49.
- 정상준(1997), 「미국사회의 지적 흐름; 미국 문화의 단일성과 다양성: 포스트모더니즘, 실용주의, 그리고 다문화주의」, 『미국학』, 20, pp.323-342.
- 정세구(2005), 『도덕·윤리과 교육의 발전 방향과 과제』, 서울: 교육과학사.

- 정소민(2014), 「시민적 ‘프락시스’로서의 대학생 봉사활동 경험에 관한문화연구적 해석」, 인하대학교박사학위논문.
- 정영애(2011), 「다문화 가정 유아들의 정보리터러시 향상을 위한 교육과정 모델에 관한 연구」, 『한국융합학회논문지』, 2(1), pp.15-20.
- 정영애·최우길(2012), 「결혼이주여성들의 정보리터러시 현황과 과제」, 『평화학연구』, 13(3), pp.293-312.
- 정용교(2001), 「문화기술지의 의의와 교육적 함의」, 『대구교육대학교 초등교육연구논총』, 17(2), pp.331-356.
- 정용교(2011), 「다문화 시민교육의 실태와 실천적 적용탐색」, 『한국교육논단』, 10(3), 87-111.
- 정유성(2011), 「다양성의 시대, 다채로운 교육-비판적다문화 교육담론을 찾아서」, 『사회과학연구』, 19(2), pp.234-263.
- 정은주(2010), 「비판적 관점에서 본 유아 다문화교육의 방향」, 『변형영유아교육연구』, 4(1), pp.95-114.
- 정지현·김영순(2012), 「생산직 이주근로자 고용 한국 회사 내 한국인 근로자의 다문화 감수성에 관한 연구」, 『교육문화연구』, 18(4), pp.139-162.
- 정지현·김영순·홍정훈(2014a), 「다문화 리터러시 교육 프로그램 참여 고등학생의 다문화 인식에 관한 연구」, 『열린교육연구』, 22(2), pp.19-41.
- 정지현·김영순·홍정훈(2014b), 「다문화 리터러시 교육을 위한 유레카 프로그램의 교육적 의미」, 『국제한국언어문화학회』, 11(1), pp.165-194.
- 정지현·김영순·장연연(2015), 「다문화 리터러시 교육 참여 고등학생의 ‘세계시민 되기’의 의미」, 『학습자중심교과교육연구』, 15(5), pp.323-350.
- 정호범(2014), 「행동실천과 습관형성을 위한 교수전략」, 『학습자중심교과교육연구』, 14(3), pp.115-132.
- 조용기(2005), 『교육의 쓸모』, 서울: 교육과학사.
- 조용완·이수상(2010), 「국내 외국인 유학생의 정보리터러시 현황 분석: 중국인 유학생을 중심으로」, 『한국문헌정보학회지』, 44(1), pp.75-99.
- 조용환(1998a), 「질적 연구와 양적 연구」, 『교육연구의 질적 접근, 그 방법과 쟁점』, pp.3-24.

- 조운경(2003), 「한국인의 나의식-우리의식과 개별성-관계성, 심리사회적 성숙도 및 대인관계 문제와의 관계」, 『상담과 심리치료』, 15(1), pp.91-109.
- 주철민(2014), 「문제제기 역사 교수-학습의 원리: 교사와 학습자의 교수-학습활동을 중심으로」, 『역사교육연구』, 19, pp.203-234.
- 천호성·박계숙(2012), 「다문화가정 자녀의 학교생활에 관한 연구」, 『현대사회와 다문화』, 2(2), pp.415-442.
- 최관경(2008), 「상호존중감을 형성하는 평등교육」, 『교육사상연구』, 22(3), pp.241-273.
- 최숙기(2007), 「국어 교과서 다문화 제재 선정에 관한 연구: 민족과 문화 다양성에 대한 이해를 중심으로」, 『독서연구』, 18, pp.287-319.
- 최인자(2001), 「문식성 교육의 사회, 문화적 접근」, 『국어교육연구』, 8(1), pp.191-220.
- 최충옥 외 10인 공저(2010), 『다문화교육의 이해』, 파주: 양서원.
- 최훈(2011), 「비판적 사고, 다문화주의, 인문학 교육」, 『인문과학연구논총』, 32, pp.293-317.
- 하상복(2009), 「미국 다인종 문학의 정전화 과정과 비판적 다문화주의」, 『영미어문학』, (91), pp.161-188.
- 하상복(2010), 「비판적 다문화주의를 통한 다인종 문학의 검토와 마마테이의 ‘새벽으로 지은 집’ 다시 읽기」, 『새한영어영문학』, 52(2), pp.169-191.
- 한경구(2007), 「한국적 다문화사회의 이상과 현실 : 순혈주의와 문명론적 차별을 넘어」, 『한국사회학회기타간행물』, pp.71-116.
- 한국평화연구학회(2012), 「다문화 가정 유·아동의 정보리터러시 향상을 위한 STEAM 교육의 활용방안에 관한 연구」, 『한국평화연구학회 학술회의』, 2012(2), pp.399-408.
- 한기연(2003), 「개별성-관계성과 자기위로능력 관계에서 자의식의 조절효과」, 『한국심리학회지: 상담 및 심리치료』, 15(1), pp.75-89.
- 한승준(2008b), 「프랑스 동화주의 다문화정책의 위기와 재편에 관한 연구」, 『한국행정학보』, 42(3), pp.463-486.
- 한전숙(1998), 『현상학』, 서울: 민음사.

- 한정선(2006), 「습관과 습관적 삶에 대하여-메를로 폰티와 신경과학과의 대화」, 『철학과 현상학 연구』, 29, pp.1-25.
- 한철우·임택균(2010), 「지식 기반 사회의 핵심능력과 국어교육」, 『청람어문교육』, 42, pp.363-395.
- 한현우·이병준(2011), 「다문화역량 측정도구 개발 연구-평생교육과 인적자원개발을 중심으로」, 『문화예술교육연구』, 6(2), pp.63-82.
- 홍경선(2007), 「성찰게시판을 활용한 학습자중심 수업평가 방안연구」, 『학습자중심 교과교육연구』, 7(1), pp.449-471.
- 홍성하(2002), 「질적 연구와 현상학」, 『대동철학』, 19, pp.209-225.
- 홍은광(2003), 「희망의 교육을 향한 해방의 삶, 파올로 프레이리」, 『교육비평』, 14, pp.242-270.
- 황원영(1998), 『교육과 사회비판이론: 합리성과 비판』, 서울: 양서원.
- Ashmore, R., & Del Boca, R. (1979), Sex stereotypes and implicit personality theory: Toward a cognitive-social psychological conceptualization. *Sex Roles*, 5, pp.219-248.
- Banks, J. A. (1994), *An introduction to multicultural education*(2nd Ed.). M, A.: Allyn & Bacon.
- Banks, J. A. (2003), Teaching for multicultural literacy, global citizenship, and social justice. <http://www.lib.umd.edu/PAL/SCPA/fowlercolloq2003banks/paper.html> on October 22, 2007.
- Banks, J. A. (2006), *Cultural diversity and education: Foundation, curriculum, and teaching*. Boston: Allyn & Bacon.
- Banks, J. A. (2007), *Educating citizenship in a multicultural society*(2nd Ed.). New York: Teachers College Press.
- Banks, J. A. (2008), *An Introduction to Multicultural Education*, 4/E. 모경환, 최충욱, 김명정, 임정수 공역(2009), 『다문화교육입문』, 서울: 아카데미프레스.
- Bantel, K., & Jackson, S. (1989), Top management and innovations in banking: Does the composition of the top team make a difference? *Strategic Management Journal*, 10, pp.107-124.

- Bennett, M. J. (1993), Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In R. M. Paige (Ed.), *Education for the intercultural experience* (21–71). Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Bennett, C. I. (1995), Preparing teachers for cultural diversity and national standards of academic excellence. *Journal of Teacher Education*. 46(4), pp.259–265.
- Bennett, J. M., Bennett, M. J., & Allen, W. (2003), Developing intercultural competence in the language classroom. In D. L. Lange & R. M. Paige (Eds.), *Culture as the core: perspectives on culture in second language learning* (237–270). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Bennett, M. J. (2004), Becoming Interculturally Competent, In J, Wurzel(Ed.), *Toward Multiculturalism: A Reader in Multicultural Education*(2nd Ed.), Newton, MA: Intercultural Resource Corporation.
- Bennett, C. I. (2007), *Comprehensive Multicultural Education: Theory and Practice*. Boston: Pearson Education Inc.
- Bennett, C. I. (2009), 김진호·신인순·김옥순 역(2009), 『다문화교육 이론과 실제』, 서울: 학지사.
- Bernstein, R. (1985), *Habermas and Modernity*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Bhawuk, D., & Brislin, R. (1992), The measurement of international sensitivity using the concepts of individualism and collectivism. *international Journal of intercultural Relation*. 16(4), pp.413–436.
- Boud, D. (2001), Using journal writing to enhance reflective practice. *New Direction in Adult and Continuing Education*, 2001(90). pp.9–18.
- Brach, C., & Fraser, I. (2000), Can cultural competency reduce racial and health disparities? A review and conceptual model [Supplement]. *Medical Care Research and Review*. 57, pp.181–217.
- Broudy, H. S. (1982), “what knowledge is of most worth?” *Educational Leadership*. 39(8), pp.574–578.
- Campbell, D. E. (2010), *Choosing Democracy*, 김영순 외 역(2012), 『민주주의와 다문화교육』, 서울: 교육과학사.

- Castle & Miller. (2013), 『이주의 시대』, 한국이민학회 옮김, 서울: 일조각.
- Chang, I. S. (2002), Formation and transformation of teacher's ethnic identifications and attitudes toward language diversity: A recursive path analysis. Doctoral dissertation, University of North Carolina Chapel Hill.
- Chen, G. M., & Starosta, W. J. (1996), Intercultural communication competence: A synthesis. In B.R.Burleson (Ed.), *Communication Yearbook*. 19, pp.353-384.
- Chen, G. M., & Starosta, W. J. (1997), A review of the concept of international sensitivity. *Human Communication*. 1, pp.1-6.
- Chirema, K. D. (2007), The use of reflective journals in the promotion of reflection and learning in post-registration nursing students. *Nurse Education Today*. 27, pp.192-202.
- Cohen, M. Z., & Omery, A. (1994), Schools of phenomenology. In J. M. Morse (Ed.), *Critical issues in qualitative research* (136-156). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Colaizzi, F. U. (1978), Psychological research as the Phenomenologist Views It, in R. S. Valle, and M. King (Eds), *Existential-phenomenological Alternatives for Psychology*, New York: Oxford University Press.
- Cooper, L., Johnson, D.W., Johnson, R., & Wildson, F. (1980), The effects of cooperative, competitive, and individualistic experiences on interpersonal attraction among heterogeneous peers. *Journal of Social Psychology*. 111, pp.243-253.
- Creswell, J. W. (2010), 조홍식·정선욱·김진숙·권지성 역, 『질적연구방법론』, 서울: 학지사.
- Deutsch, M. (1949), A theory of cooperation and competition. *Human Relations*. 2, pp.129-152.
- DeVries, R., & Kohlberg, L. (1990), *Constructivist early education: Overview and comparison with other programs*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Dewey, J. (1910), *How we think*. N. Y.: Dover Publications, INC.

- Dewey, J. (1916), *Democracy and education*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Dewey, J. (1916), *Democracy and Education*. Illinois: South Illinois Univ Pr, 김성숙·이귀학 역(2008), 『민주주의와 교육』, 동서문화사.
- Dewey, J. (1922), *Human nature and conduct*. 신일철 역(1990), 『인간성과 행위』, 서울: 삼성출판사.
- Dewey, J. (1933), *How we think*. Lexington: D.C. Heath and Company.
- Dewey, J. (1944), *Democracy and education*. N. Y.: The Macmillan Company. (Original work published 1916).
- Dewey, J. (1958), *Experience and nature*. N. Y.: Dover Publications, INC.
- Duffy, T. (1996), *Problem-based learning workshop*. LG Learning Center, July 28-Aug. 3. Seoul, Korea. Unpublished manuscript.
- Dunne, J. (1993), *Back to the Rough Ground: 'Phronesis' and 'Techne' in Modern Philosophy and in Aristotle*. Notre Dame/London: University of Notre Dame press.
- Edelstein, M. (2005), "Multiculturalisms Past, Present, and Future." *College English*. 68(1), pp.14-41.
- Etzioni, A. (1996), A moderate communitarian proposal. *Political Theory*, 24(2), pp.155-156.
- Feinberg, W. (1995), Liberalism and the aims of multicultural education. *Journal of philosophy of education*, 29(2). CARFAX PUBLISHING CO.
- Fiske, S. (1993), Controlling other people: The impact of power on stereotyping. *American Psychologist*. 48, pp.621-628.
- Fiske, S., & Morling, B. (1996), Stereotyping as a function of personal control motives and capacity constraints: The odd couple of power and anxiety. In R. Sorrentino & E. Higgins (Vol. Eds.), *Handbook of motivation and cognition: Vol. 3. The interpersonal context*. pp.322-346. New York: Guilford.
- Fosnot, C. T. (1996), *Constructivism. Theory, Perspectives, and Practice*. Teach

- ers College Press, Avenue, New York.
- Francis, D. (1995), The reflective journal: A window to preservice teacher' practical knowledge. *Teaching and Teacher Education*. 11(3), 229-241.
- Freire, P. (1970), *Pedagogy of the oppressed*. NY: Herder and Herder.
- Freire, P. (1980), 채광석 역, 『민중교육론: 제3세계의 시각』, 서울: 한길사.
- Freire, P. (1995), 성찬성 역, 『페다고지』, 서울: 한마당.
- Freire, P. (1998), 교육문화연구회 역(2000), 『플레이리의 교사론』, 서울: 아침이슬.
- Freire, P. (2000), *Pedagogy of the Oppressed*. New York :Continuum International Publishing Group, 남경태 역(2009), 『페다고지』, 서울: 그린비.
- Freire, P. (2002), 사람대사람 역, 『자유의 교육학』, 서울: 아침이슬.
- Fritz, W., Mollenberg A., & Chen, G. M. (2002), Measuring intercultural sensitivity in different cultural context. *Intercultural Communication Studies*. 11, pp.165-176.
- Gadotti, "Preface", *Education and Change*, by Paulo Freire (Rio de Janeiro Paz e Terra, 1979), 12-13; *Pedagogy of Praxis*, 3.
- Garcia, G. W. (2003), Introduction: Giving voice to muticultural literacy research and practice, In A. I. Willis, G. E. Garcia, R. B. Barrera, & V. J. Harris(Eds.), *Multicultural issues in literacy research and practice*, Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Association.
- Gardner, P. (1993), "Tolerance and Education", in Horton J. ed(1993), *Liberalism, Multiculturalism and toleration*, London: McMilan. pp.83-103.
- Garmon, M. A. (2000), Changing Reservice Teachers' Attitudes/Beliefs about Diversity. *Journal of Teacher Education*. 55(3), pp.201-213.
- Garmon, M. A. (2004), Changing reservice teachers' attitudes/beliefs about diversity. *Journal of Teacher Education*. 55(3), pp.201-213.
- Gibson, Rex. (1989), 이지현·김희수 공역, 『비판이론과 교육』, 서울: 星苑社.
- Giorgi, A. (1997), The theory, practice, and evaluation of the phenomenological method as a qualitative research procedure. *Journal of Phenomenological Psychology*. 28(2), pp.235-260.

- Giroux, H. (1983), *Critical Theory and Educational Practice*. ESA 841, *Theory and Practice in Educational Administration* [microform], Victoria, Australia: Deakin Univ.
- Giroux, H. (1983b), 최명선 역(1990), 『교육이론과 저항』, 서울: 성화사.
- Giroux, H. (1988), 이경숙 역(2007), 『교사는 지성인이다』, 서울: 아침이슬.
- Giroux, H. (1993), *Living Dangerously : Multiculturalism and the Politics of Difference*. New York: Peter Lang Publishing, Inc. *Studies in the Postmodern Theory of Education*. 1, pp.173-183.
- Giroux, H. (2010), *Lessons from Paulo Freire*. *Chronicle of Higher Education*. 57(9), B15-B16.
- Giroux, Susan Searls. (2006), "Playing in the Dark: Racial Repression and the New Capus Crusade for Diversity." *College Literature*. 33(4), pp.93-111.
- Grundy, S. (1987), *Curriculum: Product or praxis*. Philadelphia, PA: The Falmer Press.
- Habermas, J. (1970), *Toward a theory of communicative competence*. In H. Dreytzel (Ed.), *Recent sociology. 2: Patterns of communicative behavior*. pp.114-148. NY: Macmillan.
- Habermas, J. (1971), *Knowledge and human interests*, translated by J. Shapiro. Boston: Beacon Press.
- Habermas, J. (1973), *Theory and Practice*, trans. by J. Viertel London : Heine mann.
- Hammer, M. R., Bennett. M. J., & Wiseman, R. (2003), *Measuring intercultural sensitivity: The Intercultural Development Inventory*. *International Journal of Intercultural Relations*. 27(4), pp.422-443.
- Hammer, M. R. (2008), *The Intercultural Development Inventory(IDI): An approach for assessing and building intercultural competence*: In M. A. Modian (ED.), *Contemporary leadership and intercultural competence: Understanding and utilizing cultural diversity to build successful organization*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Heidegger. M. (1927), 전양범 역(2008), 『존재와 시간』, 서울: 동서문화사.

- Heidegger, M. (1998), 이기상 역, 『존재와 시간』, 서울: 까치글방.
- Hirsh, E. D. (1987). Cultural Literacy: What Every American Needs to Know.
- Hirst, P. H. (1974), Liberal education and the nature of knowledge. In Knowledge and the curriculum (30-53). London: Routledge and Kegan Paul.
- Holcomb-McCoy, C., & Myers, J. (1999), Multicultural competence and counselor training: A national survey, Journal of Counseling and Development, 77, pp.294-302.
- Horkheimer, M., & Adorno, W. (1969), 김유동역, 『계몽의 변증법』, 서울: 문예출판사.
- Howe, L. W., & Howe, M. N. (1975), Personalizing education: values clarification and beyond. New York: Hark Publishing Company.
- Husserl, E. (1988), 이영호·이종훈 역, 『현상학으로서의 이념』, 서울: 서광사.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1975), Learning together and alone. Englewood Cliffs, N. J. : Prentice-Hall.
- Johnson, S., & Johnson, D. W. (1989), Cooperation and competition: Theory and research, Edina, MN : Interaction Book Company.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T., (2000), Cooperative learning, values, and culturally plural classrooms. In M. Leicester, C. Modgill, & S. Modgil(Eds.). values, the classrooms, and cultural diversity(89-10). London: Cassell PLC.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T., (2002), Multicultural Education and Human Relations. 김영순 외 공역(2010), 『다문화교육과 인간관계』, 파주: 교육과학사.
- Johnson, Edric Clifford. (2006), Seeking for Critical Literacy: A Case Study on How Middle Childhood Preservice Teachers Teach for Critical Literacy in the Social Studies, (Unpublished Doctoral Dissertation, The Ohio State University, USA).
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2008), Social interdependence Theory and Cooperative Learning: The Teacher's Role. In Gillies, R. M., A. Ashman, & J. Terwel (Eds), The Teacher's Role in Implementing Cooperative

- Learning in the Classroom (9–37). New York: Springer Science+Business Media, LLC.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009), An Educational psychology success story: social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), pp.365–379.
- Keating, D. (1980), Adolescent thinking. In S. Feldman & G. Elliott(Eds.), *At the threshold: The developing adolescent*. pp.54 – 89. Cambridge: Harvard University Press.
- Kemmis, S. (1986), Action research and the politics of reflection. In D. Boud, R. Keogh, & D. Walker (Eds.), *Reflection, turning experience into learning*: NY: Nichols Pub.
- Keohane, Robert and Joseph Nye Jr (ed), “Introduction, in *Governance in a Globalizing World*,” J Nye Jr and J. Donahue (eds) Washington, DC. Brookings Institution Press, 2000.
- Kincheloe, J. L., & Steinberg, S. R. (1997), *Changing multiculturalism*. Buckingham: Open University Press.
- Kirschenbaum, H. (1973), Beyond values clarification. Howard Kirschenbaum & Sidney B. Simon (eds.). *Readings in values clarification*. Minneapolis: Winston Press. pp.92–110.
- Kolb, D. A. (1984), *Experiential learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Kvale, S. (1998), *Interviews—An introduction to qualitative research interviewing*, 신경림 역(1998), 『인터뷰-내면을 보는 눈』, 서울: 하나의학사.
- Lewin, K. (2008), *Resolving social conflicts & field theory in social science* (7th ed.). Washington, DC. US: American Psychological Association.
- Lincoln, Y, S., & Guba, E, G., (1985), *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Lucas, P. (1991a), Reflection, new practices and the need for reflexivity in supervising student-teachers, *Journal of Further and Higher Education*. 15 (2), pp.84–93.
- McCarthy, T. (1981), *The Critical Theory of Jurgen Habermas*. Cambridge, M

A: The MIT Press.

- McCombs, B. L., & Whisler, J. S. (1997), *The learner centered classroom and school: Strategies for increasing student motivation and achievement*. S F: Jossey-Bass Publishers.
- McMillan, D. G., & Chavis, D. M. (1986), Sense of community. *Journal of Community Psychology*. 14, pp.6-24.
- McLaren, Peter. (1994), "White Terror and Oppositional Agency: Toward a Critical Multiculturalism." *Multiculturalism: A Critical Reader*. Ed. David The Goldberg. Oxford: Basil Blackwell.
- McLaren, P. (1995), White Terror and Oppositional Agency: Towards a Critical Multiculturalism. In Sleeter, C. E. & McLaren, P. L. (Eds.). *Multicultural Education, Critical Pedagogy, and the Politics of Difference*(33-70). Albany: State University of New York Press.
- McLaren, P. (1998), *Life in schools: an introduction to critical pedagogy in the foundations of education*. New York: Longman.
- McLaren, P. (1999), A Pedagogy of Possibility: Reflecting Upon Paulo Freire's Politics of Education. *Educational researcher*. 28(2), pp.49-54. American Educational Research Association.
- Mezirow, J. (1990), How critical reflection triggers transformative learning. In J. Mezirow and Associates (Eds.), *Fostering critical reflection in adulthood: A guide to transformative and emancipatory learning*. SF: Jossey-Bass Publishers.
- Miller, N., Brewer, M., & Edwards, K. (1985), Cooperative interaction in desegregated settings: A laboratory analogue. *Journal of Social Issues*. 41(3), pp.63-79.
- Nieto, S. (2010), *Language, Culture, and Teaching Critical Perspectives*(2nd. ed.), Taylor & Francis.
- Oslo, A., & Starkey, H. (2005), *Changing Citizenship-Democracy and Inclusion in Education*, Open University Press.
- Ouellet, F. (2002), *Éducation interculturelle et l'éducation à la Citoyenneté*: "Q

quelques pistes pour s'orienter dans la diversité des conceptions," *VEL En jeux*, n° 129, juin. pp.146-167.

- Pang, V. (2005), *Multicultural education: A caring-centered, reflective approach*, (2nd ed) McGraw Hill.
- Paris, C., & Combs, B. (2006), *Lived meanings: What teachers mean when they say they are learner-centered*. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*. 12(5), pp.71-92.
- Park, S. W., & Park, K. J. (2007), *Media literacy and cultural education in social studies*. *Theory and Research in Citizenship Education*. 39(1), pp.1-23.
- Peters, R. S. (1978), *Ambiguities in liberal education and the problem of its content*. In Strike, K. A. (Ed.), *Ethics and educational policy*(3-21), London: Routledge and Kegan Paul.
- Peters, M. (1995), "Radical Democracy, the Politics of Difference, and Education", in Kanpol B. and McLaren P. ed.(1995), *Critical Multiculturalism-Unknown Voices in a Common Struggle*. Westport: Bergin & Gravey. pp.39-57.
- Pike, Kenneth L. (1954), *Language in Relation to a Unified Theory of the Structure of Human Behavior*, The Hague: Mouton.
- Ramsey, P. G. (1982), *Multicultural education in early childhood*, Young Children.
- Raths, Louis E. et al. (1978), *Values and teaching - working with values in the classroom*. Columbus: Charles E. Merrill Publishing Company. 정선심 조성민 역(1994), 『가치를 어떻게 가르칠 것인가』, 서울: 철학과 현실사.
- Rodgers, C. (2002), *Defining Reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking*. *Teachers College Record*. 104(4), pp.842-866.
- Sandel, M. (1982), *Liberalism and the limit of justice*. Cambridge, MA: Harvard University.
- Schwartz. (1995), *Crossing Borders/Shifting Paradigms: Multiculturalism and Children's Literature*, *Harvard Educational Review*. 65, pp.634-650.

- Schön, D. (1983), *The reflective practitioner: How professionals think in action*. NY: Basic Book.
- Schön, D. (1987), *Educating the reflective practitioner*. SA: Jseesy-Bass Publishers.
- Seidman, I. (2006), 이승연·박혜준 역(2009), 『질적 연구 방법으로서의 면담-교육학과 사회과학 분야의 연구자들을 위한 안내서』, 학지사.
- Slavin, R. E. (1978), Student teams and achievement divisions. *Journal of Research and Development in Education*. 12, pp.39-49.
- Siegel, H. (1988), *Educating Reason: Rationality, Critical Thinking and Education*, Routledge.
- Sleeter, C., & Grant, C. (1987), An analysis of multicultural education in the United States, *Harvard Educational Review*, 57(4), pp.421-444.
- Sleeter, C., & Grant, C. (2003), *Making choices for multicultural education : five approaches to race, class, and gender*(4th ed), New York: John Wiley & Sons.
- Spiegelberg, H., & Schuhmann, K. (1976), *The phenomenological movement: A historical introduction*. The Hague: Nijhoff.
- Spinthourakis, J. A., & Karatzia-Stavlioti, E. (2006), Assessing and developing teacher's multicultural competence as a dimension of global citizenship. In *Citizenship education: Europe and the world*, A. Ross(ED.), London: London Metropolitan University.
- Spitzberg, B. H., and Brunner, C. C. (1991), Toward a theoretical integration of context and competence inference research. *Western Journal of Speech Communication*. 55, pp.28-46.
- Spradley, J. P. (1980), *Participant Observation*. New York : Holt, Rinehart and Winston.
- Stewart, D., & Mickunas, A. (1990), *Exploring phenomenology*. Athens: Ohio University Press.
- Strasser, S. (1969), *The idea of dialogal phenomenology*. Pittsburgh: Duquesne University Press.

- Tajfel, H.(ED). (1982), Social identity and intergroup relation. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Thomas, D. C., & Inkson, K. (2004), Cultural Intelligence: People Skills for Global Business, Publishers Group West.
- Turner, J. (1987), Rediscovering the social group: A self-categorization theory. Oxford, England: Basil Blackwell.
- Turner, J., & Oakes, P. (1989), Self-categorization theory and social influence. In P. Paulus (Ed), Psychology of group influence (2nd ed 233-275). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- UNESCO(2009), Policy Guidelines on Inclusion in Education, Paris: UNESCO.
- UNESCO(2012), 『지속가능발전교육길잡이』, 유네스코한국위원회.
- Van Kaam, A. (1966), Existential foundations of psychology. Oxford: Dunesse U. Press.
- Van Manen, M. (1944), Practicing phenomenological writing. UALibraries Site Administrator Test Journal 2. 2(1), pp.36-69.
- Van Manen, M. (1977), Linking ways of knowing with ways of being practical. Curriculum Inquiry. 6(30), pp.205-228.
- Van Manen, M. (1990), Researching Lived Experience, Human Science for an Action Sensitive Pedagogy, London, Ontario: Althouse.
- Vygotsky, L. S. (1978), Mind in society: the development of high processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Warren, S. (1984), The Emergence of Dialectical Theory: Philosophy and Political Inquiry. Chicago: University of Chicago Press.
- Weber, M. (1994), 박성수 역, 『프르테스탄티즘의 윤리와 자본주의 정신』, 서울: 문예출판사.
- Whitehead, Alfred North. (1967), The Aims of Education (New York: The Free Press).

교육과학기술부(2007), <http://www.moe.go.kr/>

국민일보, <http://www.kmib.co.kr/>

문화일보, <http://www.munhwa.com/>

지역다문화프로그램 공모사업 관리시스템, <http://danuri.mogef.go.kr/>

출입국·외국인정책본부 통계월보(2015년 1월호), <http://www.immigration.go.kr/>

KICE 한국교육과정평가원(2008), <http://www.kice.re.kr/>

한국다문화학교(MSK), <http://mschool.org/>



ABSTRACT

The Meaning of Praxis in Learning Experience of Highschool Student participating in Multicultural Literacy Education

Jeong, Ji Hyeon

Ph. D. Dissertation

Directed by Prof. Kim, Young Soon

Dept. of Multicultural Education

Inha University

August, 2015

The main purpose of this study is to analyze the case of the multicultural literacy education program in the viewpoint of critical education, and to investigate the meanings of learning experience of highschool student participating in such program. In order to improve the recognition of multiculturalism via the cultivation of the praxis, the high school students learning experienced the multicultural literacy education in real multicultural areas outside their schools. So, this study mainly observed whether the students really cultivated the praxis through the learning experience of the multicultural literacy education. The main focus of this study was to confirm whether the students cultivated the praxis through their learning experience of the multicultural literacy education or not, so that the status how the factors of the praxis get exposed in the multicultural literacy education, and what changes students have made through the multicultural literacy education, could be both looked into.

For this purpose of the study, following two issues were set up. First, how does the praxis get exposed in the multicultural literacy education? Second, what is the meaning of the praxis exposed in the learning experience of the students participating in the multicultural literacy education? Based on these two issues, an analysis on constructive-practical areas of the multicultural literacy education, and a research on the meaning of learning experience dimension via the multicultural literacy education, were mainly focused and significantly treated.

So, this study tried to understand the case of the multicultural literacy education program, and the essential meaning of the learning experience of the students based on the method of interpretative phenomenology. The target of this study was a program named 'The Youth Multicultural Eureka Program' and 16 high school students who participated in the program. The data were collected by the participant observation log, introspection log and other formal, informal interviews. Participant observation log, introspection log and informal interview were collected from April 20, 2013 to October 25, 2014 while the program was still being done. The data from formal interviews were collected in November and December from the participants in 2013 and 2014 respectively.

In order to implement the two issues of this study, the concept of the multicultural literacy education which includes the factors of the praxis education was organizationally defined in the aspect of the critical education, and also the learning experience dimension of the multicultural literacy education was reviewed by a theoretical discussion. The actual case of the multicultural literacy education program was analyzed in the aspect of the critical education, and the meaning of the learning experience of the high school students who participated in the program was described, too.

First, based on the rise of the ESD(Education for Sustainable Development) which aims to change the paradigm of education and learning for the sustainable future and social revolution, the need for critical multicultural education in which the aspect of the postmodern thoughts works, was discussed. Also, this study found out that multicultural literacy education, in which the aspect of the critical education was involved, aimed to make changes via the cultivation of the praxis from multicultural emotions to interdependence, by extension, it aim

ed to change the community spirit of the whole world.

This study, based on such theoretical lens, could find the following phenomena with regard to the issues. First, as a result of a meaning analysis of the constructive·practical areas, a core concept of the ‘praxis which has changed the multicultural recognition’ could be drawn as the meaning of the constructive area. This led to the essential subjects such as ‘the multicuture which you feel with your five senses’, ‘an introspection of the origins of knowing and doing’ and ‘a free will of approaching and doing’. Plus, the core concept of the ‘praxis which awakened the silent multicuture’ could be drawn as the meaning of the practical area, which led to the essential subject such as ‘the road that can be found when we walk’, ‘an observation of the world that the eyes of the strangers see’ and ‘big value with small output of ours’. Via the meaning of the constructive · practical areas of the multicultural literacy education, the aspect of the critical education called ‘the education of knowing’, ‘the education of introspection’ and ‘the education of doing’ worked so that I could confirm that the purpose of the multicultural literacy education was successfully being realized for the cultivation of the praxis.

Second, as a result of researching the meaning of the learning experience dimension of via the multicultural literacy education, the core concept of ‘the reconstruction of the recognition framework through which you see the world’ could be drawn. This led to the essential subjects such as ‘the sleeping multicuture, it’s me who are illiterate’, ‘understanding the value of others who differs from me’ and ‘realizing a global, multicuture community where everyone coexist’ could be drawn in multicuture sensitivity area of personal experience dimension, interdependency area of the social experience dimension, global community consciousness areas of transnational experience dimension. I could confirm that the praxis was being successfully implemented as the purpose of the multicultural literacy education in which the aspect of the critical education worked.

This study found out that the students who participated in the multicultural literacy education expanded their individual learning experiences and converted them into the transnational experiences. They aimed to realize a sustainable multicuture society via this process. Also, I confirmed that the target program na

med ‘The Youth Multicultural Eureka Program’ deserves to become a basement of the critical multicultural education in schools. Based on the research result, this study set up the multicultural literacy education which includes the aspect of the critical education as the aspect of Korea’s multicultural education. It also emphasized the improvement of multicultural recognition via the cultivation of the praxis, and suggested that more organized education with a combination of the schools and local communities should be implemented. This will enhance the attention about the multicultural literacy education which is now doing a role of an educational bridge for improving the multicultural recognition of high school students. This study lastly insists that the multicultural literacy education should be highly advanced so that it can cross the borders of multiple aspects of the juvenile education.

Key Words : critical education, critical multicultural education, praxis, multicultural literacy education

