

분과 **3**

다중언어 다중문화 교사 역량 강화 II

사회 : 김성조(연세대학교)

온라인 한국어 멘토링 프로그램 운영에서 요구된 예비 한국어 교원의 역량 연구

- 프랑스 한국어 전공생을 위한 온라인 한국어 멘토링 프로그램 경험을 중심으로 -

이진경(건양사이버대학교) · 박영옥(건양사이버대학교)

1. 서론

프랑스 대학 공식사이트(Parcoursup.fr)에 공개된 프랑스 대학별 한국학 및 한국어 전공 지원 현황은 2021년 기준 자료로 보면 한국어과 경쟁률이 28대 1이라는 높은 경쟁률을 보여주고 있다¹⁾. 또한, 이러한 한국어 전공 설치와 전공자들의 증가로 프랑스 교원 임용고시인 CAPES에서 한국어 CAPES 설치를 조심스레 예상하고 있다.

이처럼 해외에서의 한국어 교육 수요가 증가하고 해외 대학에서 한국어를 전공하고 학위 과정을 이수하는 전문 인력 양성이 확대되고 있다. 이제 한국어 교육 분야는 기초적인 의사소통능력 함양을 뛰어넘어 한국어를 학문으로 전공하고 연구하는 한국어 전공자들이 배출되고 있는 질적 성장기를 지나고 있다.

온라인 교육 방식의 도입도 교육의 질적 성장을 돕고 있다. 코로나19로 인해 교육 현장에서도 많은 교육적 한계와 어려움을 겪으면서 온라인 교육, 온·오프라인 절충식 교육 방식이라는 포스트 코로나 시대를 맞고 있다. 그 결과 온라인 미팅을 통한 실시간 회의 및 교육이 진행되면서 이제는 더욱 활발한 국제 학술 교류 활동이 진행되고 있다. 현재 많은 교육 현장에서는 상황에 맞게 효율적으로 교육 방식과 방법을 선택할 수 있고 활용할 수 있는 경험을 구축하고 있다. 또한, 한국어 학습자는 한국에 유학을 와서 한국 생활을 통해 한국어 능력을 배양하고 한국을 경험하는 유학과 해외 현지에서 온라인 톨을 사용하여 한국인과 소통하고 한국문화를 경험하는 방식을 선택하거나 모두 경험할 수 있다.

이 연구에서는 프랑스의 A 대학과 학술 교류를 통해 한국어 석사 과정 학생들의 한국 관련 주요 관심사를 주제로 의사소통할 수 있는 한국어 활용 기회를 부여하고, 예비 한국어 교원에게는 한국어 학습자와의 대화 활동을 통하여 한국어 교원의 소양과 역량을 점검할 수 있는 기회를 마련하고자 하였다.

미국에서는 World-Readiness Standards of Learning Languages(세계어 배우는 학습기준) 또는 목표로 5C's를 강조한다. 5C's는 의사소통(Communication), 문화(Cultures), 커뮤니티(Communities), 연결(Connections), 비교(Comparisons)이다. 이처럼 한국어 학습의 목표는 단순한 언어 사용이 아닌 여러 가지 상황에서 다목적으로 효과 있게 소통하는 능력, 문화를 이해하는 상호문화 능력, 같은 언어를 사용하는 지역과 대상들과의 상호 협동, 학문 및 직업 그리고 생활에서 사용하는 언어를 이해하는 능력, 다른 언어 및 문화와 비교할 수 있는 능력을 고루 갖출 수 있도록 교육해야 한다. 안젤라 리-스미스(2016) 외국어 학습의 궁극적인 목표가 모국어 화자들의 의사소통능력 수준이라면 이 능력을 배양할 수 있는 기회를 제공해야 한다고 한다.

온라인 한국어 멘토링 프로그램은 한국어 교수학습 활동이 아닌, 위 5C's 능력을 갖출 수 있도록 한국어를 활용하여

1) <https://jmagazine.joins.com/monthly/view/334219>

멘토와 멘티의 의미 있는 소통과 상호 발전을 위한 활동이다. 이 활동을 통하여 대화 주제 분석 및 멘토와 멘티의 활동 경험을 통한 예비 한국어 교원 교육을 위한 역량을 논의하고 교원양성과정에 활용하고자 한다.

2. 온라인 한국어 멘토링 프로그램 활동 내용

2.1. 멘토와 멘티의 특성

예비 한국어 교원 8명으로 한국어 전공 교육과정을 이수 중이며, 미국 대학 한국어 전공생들을 위한 온라인 한국어 멘토링 프로그램의 유경험자들이다. 파리 A 대학교 한국어 전공 과정의 교육과정 및 한국어 교육 현황과 멘티들의 특성과 프랑스 문화 교육 내용을 중심으로 멘토 오리엔테이션 및 특강을 진행하였다. 그리고 멘토와 멘티 전체 오리엔테이션 시간에 파리 A 대학교 담당 교수를 통하여 학교 현황과 학습자들의 개별 상황과 특징에 대한 정보를 제공하였다.

멘티는 KYCU-파리대 온라인 한국어 멘토링 프로그램에 참여한 프랑스 한국어 학습자들은 모두 석사 1년에서 2년 차로 구성되어 있었다. 멘티의 특성을 이해하기 위하여 학부 3년간, 그리고 석사 2년간의 대학의 교육과정을 살펴보도록 하겠다.

2.2. 멘티의 한국어 교육과정

2.2.1. 학부 교육과정

한국어, 한국 문화, 자유선택으로 세 영역으로 구성되어 있다.

한국어 영역은 학년 별로 한국어 초급, 중급, 고급으로 분류 문법과 회화, 쓰기를 균형 있게 과목의 내용이 구성되어 있다. 특별히 한자어 수업이 2년 4학기 동안 진행되어서 한국어 어휘교육에서 한자가 차지하고 있는 부분이 고려되어 있다.

한국 문화 영역은 학년 별로 역사, 문학, 시청각 부분으로 나누어 볼 수 있는데, 역사는 한국의 현대사뿐만 아니라 중세, 고대사까지 두루 배울 수 있도록 되어 있다. 문학과 예술, 정치, 사회 분야를 이해할 수 있게 편성하였다. 특히 한국 현대사를 잘 이해할 수 있도록 인구의 이동과 사회, 교역, 지리 등을 살펴보고 있다. 또한, 인문사회의 다양한 측면을 고려할 수 있도록 현대 한국 사회의 물질문화뿐만 아니라 정신문화의 한 부분인 종교적 심성도 바라볼 수 있는 안목을 키울 수 있도록 한국인의 종교 등도 다루고 있다. 한국어의 사용은 남한뿐만 아니라 북한에서도 사용하고 있으며 현대 정치를 이해하기 위해서는 한반도의 지정학적 위치와 북한의 언어와 문화를 고려하여 <북한 연구> 과목도 2학년 2학기에 편제되어 있다. 동아시아에 있어서 남한과 북한을 균형 있게 바라볼 수 있도록 돕고 있음을 알 수 있다.

자유 선택 영역은 인터넷과 온라인을 통해서 정보 수집을 할 수 있고, 그것을 해석할 수 있는 능력을 키우는 데 중점을 두고 있다.

2.2.2. 석사 과정 교육과정

석사 과정은 한국학 연구과정과 외국어로서의 한국어 교육 과정으로 이루어져있다. 석사 1년 2학기 동안 한국어 능력

신장을 위해 한국 언어 교육이 심층적으로 이루어진다. 한국어 교육뿐만 아니라 영어 교육과 외국어로서의 프랑스어 교육 과목도 선택해서 한국어의 교수 학습 방법론에 입문하게 된다. 2학년 1학기에 한국어학 및 한국어 교수법 과목이 개설되어 한국어 예비 교사 준비 과정이 개설되어 있다.

한국학 연구 과정과 한국어 교육 전공 과정의 가장 큰 차이는 석사 2학년 2학기에 연구과정은 세미나와 석사 논문이 중요하다면 한국어 교육학은 교육 실습과 현장 실습이 주요 과정으로 개설되어 있는 점이다. 현장 실습은 3~6개월 동안 프랑스나 외국에서 할 수 있도록 하고 있으며 보고서는 평가 위원회에서 발표하여 인정받도록 하고 있다.

2.3. 프로그램 운영 과정과 활동 내용

멘토와 멘티로 구성된 8개 팀이 언어와 문화를 주제로 해서 7주에서 10주간 일주일에 2~3회 정도 줌(zoom)을 통해서 활동했다. 활동 주제와 만남의 회수는 팀별 멘토와 멘티의 상황에 맞게 자율적으로 정하도록 했다. 그 결과 7~9회차 온라인 미팅을 통하여 평균 65분 이상 대화를 진행하였으며 활동 주제를 정리하면 다음과 같다.

2.3.1. 활동 주제의 분류 및 범주화

〈표1〉 온라인 멘토링 활동 주제 및 주제 범주

그룹	활동 주제	주제 범주
A	1주차 : 파리의 날씨, 날씨 표현과 물건 교환, 환율 2주차 : 기사분담과 프랑스 영화 감상 나누기 3주차 : 언어와 문화, 속담과 관용표현 설명 4주차 : 스트레스의 원인, 해소 방법 과 어린 시절, 학창 시절에 대한 추억 나누기 5주차 : 한국에서 경험한 여행의 감동과 결혼 문화 문형 연습 6주차 : 환경문제 7주차 : 도표 설명하기 구술 연습	① 일상 주제 : 날씨, 스트레스, 학창시절 추억, 여행 ② 문화 : 결혼속담, 환경 ③ 언어교육 : 도표설명, 구술 연습
B	1주차 : 가족 소개, 우리나라의 도시 '포항' 소개 2주차 : 프랑스 교육제도와 한국교육제도 비교 3주차 : 프랑스의 계절과 한국의 계절, 중국의 계절, 중국어, 한국어, 프랑스어, 영어 어떻게 학습했나? 4주차 : 한국 음식, 에펠탑 5주차 : 파리에 첫눈이 온 이야기, 알레르기, 대통령 선거 6주차 : 우크라이나와 러시아의 전쟁 결과, 물가 상승, 식용유 7주차 : 한국의 장수 드라마(전원일기)와 프랑스의 장수 드라마	① 일상주제 : 음식, 언어 학습, 날씨, ② 사회 제도 : 교육 ③ 음식 ④ 정치 ⑤ 문화 : 드라마
C	1주차 : 대학원 수업 자료 예습, 한국 내 다문화가정 학생들의 차별 문제, 뉴스 내용 요약, 멘티의 의견 제시와 토론 2주차 : '청소년 성소수자'에 대한 뉴스를 보고 내용 요약, 멘티의 의견 제시와 토론 3주차 : '한국 내 학력/학벌에 대한 뉴스를 보고 내용 요약, 멘티의 의견 제시와 토론' 4주차 : '청소년 다이어트의 문제' 5주차 : '프랑스의 한류 현상' 6주차 : 제주 해녀 7주차 : 한국의 독거 노인 문제 8주차 : 한국 초소형 카메라 범죄 문제 9주차 : 한국 청소년 게임 중독	① 사회 : 학력, 학벌 문제, 청소년 다이어트, 독거노인 문제, 범죄, 게임 중독 ② 문화 : 한류 현상, 제주 해녀

<p>D</p>	<p>1주차 : 멘티의 입학 학교를 위한 모의 인터뷰 2주차 : 멘티가 모르는 어휘 설명하기 3주차 : 모의 인터뷰 연습, 가수 엑소의 디오 유튜브 동영상 시청 4주차 : 멘티가 모르는 어휘 설명하기, 모의 인터뷰 연습 5주차 : 모의 인터뷰 연습 6주차 : 드라마와 예능 프로그램 시청, 모르는 단어나 문장 설명 7주차 : 드라마와 예능 프로그램 시청, 모르는 단어나 문장 설명</p>	<p>① 개인의 취향 ② 언어교육 : 어휘교육 ③ 문화 : 드라마 보기 ④ 인터뷰 연습</p>
<p>E</p>	<p>1주차 : 박형식의 소설 <꼬리비>를 읽고 단어 설명과 발음 교정 2주차 : 파트리샤 하이미스의 소설 <리플리>를 읽고 영화화 된 이야기를 나눔, 영화와 관련된 추억 말하기 3주차 : 한정원 작가의 <시와 산책>을 읽고 겨울 풍경과 프랑스 학생들이 공부하는 모습 설명 4주차 : 조지 오웰의 <나는 왜 쓰는가> 읽고 추억에 대한 이야기 5주차 : 복습, 그동안 나누었던 주제 이야기 하기 6주차 : 베르나르 베르베르의 소설 <나무>의 한 챕터 읽고 감상을 나눔, 파리대 대학원 영국문학 전공입학축하 7주차 : 김승옥 소설 <무진기행> 발췌독, 줌미팅에 대한 에피소드 나눔</p>	<p>① 언어 교육 : 문학 작품 읽기 ② 영화 이야기 ③ 일상 주제</p>
<p>F</p>	<p>1주차 : 자기 소개, 대화의 방향 설정, 주제 선정 2주차 : 부산과 제주 소개하기, 한국 대선 결과에 대한 프랑스 언론의 반응과 프랑스 정치 상황에 대해 비교 3주차 : '한국 택배 기사들의 과로사', 양국의 인권에 대한 인식 비교하기 4주차 : 프랑스의 교육 편제와 교과목, 의무 교육, 대학교 등록금, 대학 교육에 대한 인식과 취업 5주차 : '프랑스의 어린이 철학 교육, 프랑스와 한국의 육아 교육관, 바칼로레아 시험 방식에 대한 논의 6주차 : '주저하는 연인들을 위해' 시와 곡 감상 7주차 : 한국 고등학생의 일상/학교 생활 8주차 : 프랑스와 한국의 대선 비교 9주차 : 프랑스 1차 대선 투표 결과, 여론 조사, 정치 참여도, 양국의 투표 방법, 행복의 조건, 성평등 관련 대화</p>	<p>① 지역 소개 ② 정치 : 대선, 투표 방법 ③ 사회 : 택배 기사 과로사, 인권, 성평등, 행복의 조건 ④ 교육 : 대입 시험, 제도</p>
<p>G</p>	<p>1주차 : 2021년 고려대 교환학생 경험담과 한국 여행 이야기 2주차 : 한국과 프랑스의 대선, 파리의 봄꽃 이야기 3주차 : '한국 음식 : 핫도그', 문신 시술 합법화에 대한 대화 4주차 : 영화 <파친코>와 멘티가 촬영한 르포 영화에 대한 이야기 5주차 : 멘티의 인턴 합격과 업무에 대한 이야기 6주차 : 프랑스 대선의 결선투표와 정치적 입장에 대한 대화, 프랑스 혁명과 고등학생 대상 국방교육에 대한 대화 7주차 : 한국과 프랑스의 가정의 달, 어머니 날, 아버지 날의 문화에 대한 대화, 프랑스 가정식 요리 소개</p>	<p>① 일상 주제 : 어머니날, 아버지 날 ② 음식 : 가정식 요리 ③ 영화 ④ 개인사 : 교환학생 경험담 ⑤ 정치 : 국방의 의무</p>
<p>H</p>	<p>1주차 : 주제 : 명절 말하기 : 명절 소개하고 하는 일과 음식에 대해 알기 2주차 : 주제 : 축제와 행사 말하기 : 축제 정보와 한국의 여러 행사에 대해 알기 3주차 : 주제 : 드라마 말하기 : 좋아하는 배우나 드라마에 대해 말하기 4주차 : 주제 : 공공 기관 말하기 : 공공 기관 이용하기와 공문서 작성하기 5주차 : 주제 : 생활 정보 말하기 : 생활 정보 구하기와 공유하기 6주차 : 주제 : 회식과 모임 말하기 : 직장 생활과 회식 문화, 모임에 대해 말하기 7주차 : 주제 : 교육 말하기 : 한국의 교육과 한국 생활에 대해 말하기</p>	<p>① 일상 주제 : 생활 정보, 회식문화, 직장 생활 ② 문화 : 축제 ③ 영화, 드라마 ④ 교육 : 한국의 교육</p>

위 <표1>과 같이 온라인 한국어 멘토링 프로그램에서 다루어진 대화의 주제를 정리하면 다음과 같다.

- 1) 정치 : 대선, 투표 방식, 국방의 의무
- 2) 사회 : 택배기사의 과로사, 청소년 게임 중독, 학력/학벌 문제, 청소년 성소수자 문제, 환경 생태 문제
- 3) 문화 : 음식, 영화 및 드라마, 성평등, 한류 현상
- 4) 교육 : 프랑스와 한국의 교육 제도, 대입 과정
- 5) 언어 교육 : 말하기-듣기, 어휘교육, 문법 교육, 문학 작품 읽고 감상하기, 속담, 관용표현
- 6) 일상 주제 : 날씨, 가사 분담, 생활 정보, 공공기관 이용, 여행, 드라마, 영화, 노래 듣기
- 7) 개인의 취향 및 개인사 : 상급학교 입학 결과, 첫눈 이야기, 스트레스 해소 방법, 멘티의 인턴 합격, 행복의 조건, 파리의 볼꽃 이야기

2.3.2. 활동 및 특징

가. 멘티

온라인 한국어 멘토링 프로그램을 마치고 활동 소감과 평가에 대한 셀프 영상 촬영을 하게 하고, 동영상상을 수신하였다. 그 결과는 다음과 같이 정리될 수 있다.

- 1) 의사소통 능력의 신장 : 말하기-듣기, 읽기 능력의 신장
- 2) 주제 토론이 이루어짐 : 주어진 주제에 대한 각자의 생각 나눔, 한국과 프랑스 문화의 대조적 이해가 가능
- 3) 멘티의 학교 수업 준비와 연습 그리고 발표에도 매우 유용했음.

이 온라인 한국어 멘토링 프로그램은 팀별로 상황에 맞는 자율적 진행 방식으로 인하여 말하기 주제의 다양성을 찾을 수 있었다. 말하기 주제는 ① 언어교육(어휘와 문법, 읽기 등)과 ② 사회, 정치, 문화 그리고 ③ 개인에 관한 주제로 매회 다양하게 선정되었음을 알 수 있다. KYCU-파리대 멘토링의 특징은 학습자가 대략 4~5년 동안 한국어와 한국 문화를 폭넓게 공부한 배경이 있기 때문에 멘티의 필요에 따라 멘토가 문화 주제 관련 토론을 비롯한 다양한 영역의 주제를 다룰 수 있었다.

나. 멘토

멘토들의 활동 종료 후 제출한 소감 내용 중 발췌한 일부 내용을 제시하면 다음과 같다.

배웠던 내용들을 실제 수업을 통해 실현할 수 있어서 매우 좋았습니다. 졸업하고 사회에 나가기 전, 다양한 실습을 통해 한국어 강사로서 필요한 덕목과 요구 조건을 미리 파악할 수 있었고 그 점을 보완하여 성장하고 싶습니다.

멘티가 원한 것은 고급 한국어 구사 능력이었습니다. 멘티의 한국어 실력 향상을 위해 저 역시 다양한 교수법과 자료를 공부하고 연구하면서 견고한 내공을 쌓을 수 있었습니다. 또한 고급 수준의 한국어 학습자와 참으로 다양한 주제로 양국의 문화를 나누고 생각을 교류할 수 있는 시간이었습니다.

각자 준비한 짧은 동영상 자료를 많이 활용했는데 그 속도에 맞춰 이해할 정도의 능력을 갖추고도 말하기 능력이 상대적으로 낮았고 이를 해결하기 위한 교수방법에 대해 공부해야겠다고 생각했다.

멘티의 관심에 따라 주제를 정하고 유익할 만한 자료들을 모으고 함께 다루면서 두 문화가 만나 생각의 지평을 넓혀가는 것을 느꼈다.

여러 가지 주제를 가지고 말하기를 하면서 보람있는 시간을 보냈습니다 한국 문화에 대한 이야기도 많이 하였고 저는 프랑스 문화에 대해서도 새로운 것을 알게 되는 기회가 되었습니다 특히 한국 드라마를 보고 이야기하는 시간에는 서로의 생각이나 가치관에 대해서도 알 수 있는 시간이었습니다

멘토링 프로그램을 하면서 해외 학습자를 위한 한국어 교육 활동을 경험해 본 것에 굉장히 의미가 있고, 한국어로 프랑스 학생과 서로의 삶에 대해 대화를 나눴다는 점에 의미가 깊었습니다.

한국에서 먼 나라 프랑스에서 한국어학을 전공한 학생을 만나 한국어로 소통하는 경험을 통해 다른 나라 학습자와 소통할 수 있는 기회에 감사한다. 또한, 프랑스의 교육 제도와 문화 등에 대해 폭넓게 이해하게 되었다.

우리는 정해진 하나의 주제를 가지고 토론하지는 않았지만 날씨 이야기에서 정치에 이르기까지 다양한 주제로 대화하였고 각자의 일상생활 이야기에서 시작하여 대화를 나누는 도중에 오히려 공식적으로는 잘 다루어지지 않는 세밀한 문화의 단면을 소개하고 비교하고 알게 되어 더 소중한 시간이었다.

멘토는 예비 한국어교원으로서 한국어 교육 현장에 대한 경험이 거의 없으며 교수학습 역량 또한 부족한 실정이다. 그러나 위 소감을 보면 공통적으로 멘티의 프랑스 문화 이해, 프랑스 문화와 한국문화의 비교적 관점 생성, 삶과 연결된 다양한 주제를 가지고 프랑스인과 한국어로 소통 및 교류한 점등에 많은 의미를 두고 있음을 알 수 있다.

그리고 멘토는 이 활동이 예비 한국어 교사로 프랑스어권 학습자들의 관심 분야와 해당 주제에 대한 한국-프랑스의 대조적 관점을 정리할 수 있는 장이 되었다. 말하기-듣기 교육뿐만 아니라 필요에 따라 문법 교육, 어휘 설명 및 읽기 교육이 함께 이루어져서 차후 현장에서 실질적으로 어떤 전략을 가지고 프랑스어권 학습자를 이끌 수 있을 것인가에 대한 정보를 갖게 되어 수업을 준비할 때 교수학습 전략을 세우는 데도 유용한 자료를 얻는 경험을 갖게 될 것이다.

3. 해외 학습자를 위한 온라인 멘토링 활동을 위한 예비 한국어 교원의 역량 강화 방안

KYCU-파리대 멘토링은 프랑스어가 모국어인 단일 언어권 학습자라는 특징이 있었다. 그리고 멘토들의 보고서 내용에 따르면 멘토 자신들도 멘티들과 다양한 주제를 가지고 대화를 나누면서 한 주제에 깊이 들어갈 수 있는 기회가 되었다고 보고하고 있었다. 멘토들은 프랑스인의 관점에서 한국 문화가 어떻게 해석되는지를 들을 수 있는 기회가 된 것이다. 더불어 한국과 프랑스 문화와 사고 방식을 대조적 관점으로 성찰해 볼 수 있었으며, 한국문화를 거리를 두고 객관적으로 볼 수 있는 시간이 되었다. 따라서 멘토인 예비교사는 상호문화 관점에서 양국의 차이를 볼 수 있고, 문화 다양성에 대한 의식을 갖게 되는 계기도 되었다. 이렇게 멘토링은 멘티-멘토 사이에 상호문화 이해를 넓히는 기회의 장을 제공한다.

Diaz & Prieto(2009)에 따르면 외국어 교육 교수/학습과정에서 예비교사는 언어 문화 교수법을 통합하여 상호문화의 이해가 전제되어야 한다고 주장하고 있다. KYCU-파리대 멘토링 과정에서도 예비 교원 양성과정 및 멘토링의 교수/학습 과정이 효과적으로 진행되기 위해서는 상호문화이해가 필요하다고 사료되었다. 그렇다면 언어 교육에 문화 교육이 포함되기 위해서는 어떤 내용들이 필요할까? Diaz & Prieto(2009)는 교사의 지식, 능력 그리고 태도 이 세 가지 내용을 제안하고 있다.

지식	언어, 담화 지식(의사소통능력) 사회 문화에 관한 지식 상호문화 의식
능력	문화 정보를 조사하고 그 정보에 대한 해석과 이해를 할 수 있는 능력 자문화와 타문화의 제 현상에 대해 비판적 시각으로 평가할 수 있는 능력 문화 갈등에서 나타나는 이유에 대해 탐색하고 해석할 수 있는 능력 다양한 문화에서 볼 수 있는 특별한 상황에 대해서 새로운 관점으로 보고자 하는 능력
태도	관용 수용 존중 문화적 가치를 상대화해서 볼 수 있는 의지 다양한 문화를 거리를 두고 볼 수 있는 의지 자기중심적 태도에 거리두기 열린 자세 상호문화에 대한 긍정적 태도 공감 능력

외국어 교육이 이루어지는 교실에서 혹은 멘토링 과정에서 교사는 해당 분야의 지식과 그리고 자문화와 타문화를 비판적 시각에서 평가할 수 있는 능력이 반드시 필요하다. 여기에 제시된 내용들은 예비교사들이 반드시 갖추어야 할 항목들이다. 특히 교실 수업뿐만 아니라 멘토링의 1:1 공간에서는 더욱 중요하다고 볼 수 있다. 1:다중이 아닌 1:1 관계의 공간에서 타문화에 대한 열린 자세를 견지하지 못할 경우, 멘티에게도 정서적인 불편함이 올 수 있기 때문이다. 이 경우 의사소통의 편안함은 기대하기 어렵기 때문이다. 따라서 멘토의 열린 자세와 다양한 문화를 거리를 두고 볼 수 있는 의지와 능력은 온라인의 공간에서 멘티에게 매우 적절하고 안전한 공간을 제공하여 자신의 의견을 편안하게 표현할 수 있게 하며 성공적인 의사소통의 전제 조건이 될 것이다. 이런 의미에서 학부의 예비 교원 양성과정에서 위의 항목이 수렴될 수 있는 교과목 및 훈련 과정이 필요하다.

4. 결론

온라인 한국어 멘토링 프로그램은 프랑스 한국어 전공자와 예비 한국어 교원이 만나서 한국어를 사용하여 의사소통하는 활동이다. 멘토와 멘티의 활동 소감을 통해서 서론에서 언급한 세계어를 배우는 5C's 의사소통(Communication), 문화(Cultures), 커뮤니티(Communities), 연결(Connections), 비교(Comparisons) 활동이 이루어졌음을 관찰할 수 있다.

본 연구에서는 먼저 멘토링 운영과정에서 다루어진 주제와 그 내용을 분류해 보았다. 이 과정을 통해서 다양한 주제가 다루어진 것을 확인하였고 그 배경에는 멘티의 한국어 학습이 있었음을 볼 수 있었다. 언어로 의사소통을 한다는 것은 필연적으로 화자와 청자의 배경 지식이 만나게 되고 멘토와 멘티의 문화가 만나는 장이 된다.

해외 학습자를 위한 온라인 멘토링은 예비 한국어 교원에게 필요한 소양과 역량이 무엇인지 점검해 보는 계기가 되었다. Díaz & Prieto(2009)에 의하면 상호문화 이해를 토대로 한 지식, 능력, 태도 이 세 가지이다. 아직 한국어 교원 교육 과정을 이수 중인 예비 한국어 교원들이 갖추어야 할 지식과 역량은 채워지지 않았지만, 이 활동을 통해서 Díaz & Prieto(2009)의 교사의 태도 영역인 학습자의 대한 관용, 수용, 존중, 문화적 가치를 상대화해서 볼 수 있는 의지, 다양한 문화를 거리를 두고 볼 수 있는 의지, 자기중심적 태도에 거리 두기, 열린 자세, 상호문화에 대한 긍정적 태도, 공감 능력

의 필요성과 경험의 기회를 가진 것에 큰 의미를 둘 수 있겠다. 또한, 예비 한국어 교원들이 이러한 활동을 통해서 ‘자기 역량 점검의 기회’와 ‘학습자를 이해하고 공감할 수 있는 관점’을 마련한 것이다.

프랑스어권 한국어 학습자를 위한 문화적 소양을 좀 더 구체적으로 추출하기 위해서는 향후 설문 조사를 통하여 그 내용을 살펴보고 교수학습 요목을 작성해 보고자 한다.

■ 참고문헌 ■

- 견주연(2017), 버디프로그램(Buddy Program)’을 통한 프로그램 참여자의 인식 탐색, <학습자중심교과교육연구> 17-1(통권73호), 학습자중심교과교육학회, 121-142.
- 김지혜(2017), 외국인 유학생 대상 비교과 프로그램 개발 방안 연구, 교양교육연구, 11(2) 537-562쪽.
- 서진숙, 방성원 (2019), 화상교육을 활용한 한국어 튜터링 사례 연구, 이중언어학, 74, 이중언어학회, 213-237쪽.
- 안젤라리-스미스 (2016), 외국어교육표준(The 5Cs)에 기반을 둔 한국어 다중 문식성 교수학습 자료 설계 방안 -TV 방송 공익 광고를 중심으로-. 한국어 교육, 27(2), 143-192쪽.
- 이경, 강현주, 김수은 (2022), 한국어 교원의 상호문화 교수 역량 강화를 위한 재교육 프로그램 개발 사례 연구 - 미주 지역 K-12 및 세종학당 교원을 대상으로 -. 한국언어문화학, 19(1), 87-124쪽.
- 장한업(2012), 프랑스 초등학교의 상호문화교육의 현황과 그 시사점, 프랑스어문교육, 한국프랑스어문교육학회, 40, 107-125쪽.
- 조태린(2013), 국외 한국학 관련 커리큘럼 분석 - 프랑스 주요 대학의 한국학 커리큘럼을 중심으로 -. 동방학지, 163, 239-259쪽.
- Carmen Guillén Díaz, Paloma Castro Prieto(2009), Quelle formation didactique des enseignants de langues-cultures étrangères pour la gestion de la dimension interculturelle ?(상호문화가 고려된 외국어교육 교원양성 과정 교수법은 무엇일까?), Etudes de linguistique appliquée, Klincksieck, 77-91.

〈토론〉 “온라인 한국어 멘토링 프로그램 운영에서 요구된 예비 한국어 교원의 역량
연구 -프랑스 한국어 전공생을 위한 온라인 한국어 멘토링 프로그램 경험을
중심으로-”에 대한 토론문

강남옥(경인교육대학교)

이진경, 박영옥 선생님의 발표문 흥미롭게 잘 읽었습니다. 저 역시도 한국어교육과 관련하여 스스로 멘토가 되어 멘토링에 참가한 바가 있고, 또 대학생 단위의 교류 프로그램을 몇 차례 기획해 본 입장이기도 해서 선생님께서 수행하신 프로그램이 대단히 흥미로웠고, 또 각 팀에서 제안한 회차별 주제들의 면면을 보며 어떤 분위기였고 어떤 성향의 사람들이 함께 참여했는지, 심지어는 그룹 분위기가 어땠는지마저 대충 전해지는 느낌마저 들었습니다. 그만큼 두 분 선생님께서 전체적인 조율을 훌륭히 하셨고, 이 프로그램이 원활하게 운영이 되고 소기의 성과가 나도록 독려하고 팀마다 세심히 조언을 해주셨으며, 발표문에도 생생함을 잘 담아 주시고자 하셔서 제가 그러한 인상을 받은 것이 아닐까 싶습니다.

무엇보다 이 프로그램에 참여한 ‘멘토’들이 이미 어느 정도 경험과 역량이 있는 것도 한몫을 담당하지 않았을까 싶습니다. 두 분 선생님께서 발표를 통해 소개하여 주시고 싶으신 부분도 그런 쪽이라고 여겼습니다. 제가 과묵한 까닭에 이 멘토 참여자에게 어떤 유형이나 범주의 구조화된 역량이 요구되었는지는 잘 파악하지는 못하였습니다. 다만 이 멘토들은 대부분 사려 깊고, 경청과 참여의 태도가 잘 잡혀 있었으며, 어떻게 멘티들과 한국어로 의사소통을 해야 하는지, 무엇을 지도해야 성장을 이룰 수 있는지 ‘지식-능력-태도’가 겸비되어 있다는 것은 분명히 인지할 수 있었습니다. 발표자 선생님께서 이미 향후의 과제로 제시한바, 바라기로는 이 멘토 선생님들을 설문이나 인터뷰를 통해 좀더 구조적으로 살펴보면서 말씀하신 Díaz & Prieto(2009)의 준거별로 역량의 성장 정도나 변화 과정을 양적이나 질적으로 연구해 보시면 좋을 것 같고, 그 결과를 만날 수 있기를 기대합니다.

청중을 대신하여 발표해 주신 내용을 바탕으로 하여 몇 가지 질의를 드리는 것으로 토론자로서 저의 소임을 하고자 합니다.

첫 번째는, 조금 지엽적인 사항이긴 한데, 이 ‘멘토’로 활동한 여덟 분의 선생님과 ‘멘티’로 활동한 프랑스 파리 A 대학교 석사과정생들이 7~9번의 주제를 ‘협상’하고 ‘선정’한 과정에 대해 조금 더 들으신 사례가 있으면 나누어 주십사 질의를 드립니다. A~H의 여덟 그룹을 보면 대화(토의) 주제에 멘토의 의견이 강한 그룹도 있고 반대의 경우도 있는 것 같습니다. 또한 주제 선정에 즉흥성이 있거나 자유 주제로 활동한 후 주제를 수렴한 그룹도 있는 듯하고, 처음부터 상위 전체 주제를 조율한 인상을 주는 그룹도 있습니다. 이 과정에서 발표자께서 이 팀에 조언을 주거나 의견을 나눈 경우가 있었는지 궁금합니다.

두 번째는, 발표자께서 보시기에 '5C'의 정신에 부합하도록 하는 활동 영역과 한국어 교수-학습 활동 영역이 배타적이지 않다면, A그룹에서 8주차에 진행한 '도표 연습하기 구술 연습'과 같은 경우나 D그룹의 3, 5주차의 '모의 인터뷰 연습'은 그 속 내용을 어떻게 채우고 제안해 볼 수 있을까요? 다른 그룹에 해당하는 질문일 수도 있겠으나 '언어 교수-학습'이라는 의도성에서 보면 H그룹의 경우 '말하기'를 말머리로 꺼내고 '알기', '말하기', '작성하기', '공유하기' 등 교육적으로 성취할 목적적 진술어를 사용하고 있는데, 여기에서 '5C'의 의제를 다루는 데 있어 참여한 멘토 교사가 어떤 의도나 오리엔테이션을 갖고 있었다고 판단하시는지 여쭙고 싶습니다.

세 번째 질문은 제가 첫 번째, 두 번째 질문을 드린 것을 포괄하는 좀 큰 질문일 수도 있을 것 같은데, 이 프로그램이 '멘토십(mentorship)'에 가까운지, 아니면 '교류(exchange)'에 가까운지, 또는 '학습공동체(learning community)'에 가까운지 이 그룹에서 일어나는 상호 간 활동의 지향이나 정체성에 대해서 좀더 정확히 알고 싶습니다. 제가 이 질문을 드리는 이유는, 흔히 경험과 지혜를 풍부하게 가진 멘토가 해당 영역에 신규 진입한 잠재성을 가진 사람으로서 성장을 희망하는 대상인 멘티를 만난다는 '멘토링', 혹은 '멘토십'의 관계 설정이 발표에서 소개해 주신 프로그램의 기획 성격에 맞는지 약간 혼동이 있었기 때문입니다. 참여한 사람들이 일대일이고 장기간의 만남을 통해 성장을 유도한다는 점에서는 멘토링에 가까운 듯하면서도, 어떤 면에서 양측이 석사 과정을 재학하는 대학원생의 입장이자, 상호 동등한 관계에서 문화를 소통하고 연결하고 공유하는 취지를 이해하자면 조금 애매해지는 느낌이 듭니다. 한국어를 매개로 이 프로그램이 수행되었고, 멘토들이 멘티들의 한국어를 성장하게 한다는 점에서는 취지가 이해되지만, 그런 한편으로 교류를 통해 관용과 수용의 태도, 존중과 열린 자세, 공감 등을 키우는 것은 서로가 서로에게 멘토가 될 만한 사항이라는 생각이 들기도 했습니다. 혹시 이 지점에 대해 발표자께서는 어떤 고민을 하셨는지 나누어 주시면 제가 언어 프로그램을 하면서 갖는 고민에 큰 해결의 실마리가 될 것 같습니다.

선생님의 발표를 통해 한국어 교사로서 학습자와 마주하는 문화적 수용성과 이를 교육이라는 만남의 공간에서 유려하게 펼쳐나갈 수 있는 역량에 대해 다시 한번 생각하게 되었습니다. 돌이켜 보면 우리가 한국어 교원을 양성하는 과정에서 교사의 문화적 역량과 태도보다는 언어기능의 신장, 문법, 교수법, 평가 쪽에 무게추가 더 올라가 있다는 생각이 듭니다. 두 분 발표자 선생님께서 세심한 노력을 기울여 진행한 프로그램에 제가 혹여 이해의 부족으로 맥락에 맞지 않거나 불필요한 질의를 드리는 것은 아닌지 조심스럽습니다. 만약 잘못된 질의가 있다면 이는 저의 이해가 미숙함으로 인한 것이니 너그럽이 이해해 주시기를 바랍니다.

고맙습니다.

예비 한국어 교사를 위한 상호문화교육 현황과 제안¹⁾

박현주(서울대학교)

1. 들어가며

본 연구는 다문화 사회로 전환된 국내 환경에서 한국어 교육을 담당하게 될 예비 한국어 교사들의 역량 강화를 위하여 상호문화교육이 얼마나 이루어지고 있는지 현황을 살펴 본 후 앞으로 나아갈 방향에 대하여 제안하는 것에 목적을 두고 있다.

법무부의 출입국 통계에 따르면 국내 체류 외국인 수는 2019년에 252만 5천명, 2020년에 203만 6천 명 2021년에는 195만 7천명인 것으로 나타났다(법무부, 2021). 최근 2년간 체류 외국인 수가 줄긴 하였으나 이것은 코로나로 인한 일시적인 현상으로 해석된다. 학자마다 조금씩 다르긴 하나 다문화 사회를 규정짓는 외국인 구성 비율을 3%-5% 정도로 보고 있다(신은주, 2012). 이러한 기준에서 본다면 한국은 이미 다문화 사회가 되었다고 볼 수 있다. 그러나 급속히 증가하는 이주민 수에 비하여 이주민을 향한 한국인의 배타적인 태도와 인식은 크게 나아지지 않고 있다²⁾(김지윤·강충구·이의철, 2014; 여성가족부, 2021). 앞으로도 국내 유입 이주민의 수는 계속 늘어날 전망이다 이주민에 대한 한국 사회의 이러한 인식이 지속된다면 사회통합 및 갈등 해결을 위한 막대한 사회적 비용을 치르게 될 것이다³⁾(장한업, 2017: 1).

사회적 갈등을 줄여나가기 위해서는 이주민들에게 일방적인 한국 사회 적응을 강조하기보다는 한국인들에게도 이주민들과 함께 다문화 한국 사회를 어떻게 살아갈 것인가에 대한 교육이 필요할 것이다. 이러한 관점에서 본 연구는 국내 이주민의 한국어 교육을 담당하고 있는 한국어 교사에 주목하였다. 한국어 교사는 이주민들이 한국 사회에 첫발을 내딛는 순간부터 사회적 관계를 맺게 되는 대상으로서 초기 이주민들은 교실에서 만나게 되는 한국어 교사를 통하여 한국 사회를 인식하기 때문이다. 이러한 사회적 맥락에서 교사는 학습자의 문화적 배경을 포용하고 존중하며, 문화적 다양성에 효과적으로 대응하기 위해서는 문화가 지니고 있는 개념적 특성을 이해하고, 교사 스스로 자문화와 학습자의 문화를 바라보는 감수성을 증진시켜야 한다(최충욱·모경환, 2007).

다문화 사회에서 한국어 교육의 위상과 역할이 중요해진 만큼 학습자에게 일방적으로 한국 문화를 수용하게 하거나 동화주의에 입각한 교육에서 탈피하여야 한다는 의견들이 제기되고 있다(안희은, 2015; 나원주·김영규, 2016; 김예슬, 2017). 이처럼 다문화 사회를 반영한 한국어 교육이 현장에서 잘 이루어지기 위하여 무엇보다도 선행되어야 하는 것은 한국어 교육을 전적으로 담당하는 한국어 교사 교육의 변화이다(양민애, 2008; 김정은, 2009; 김지혜, 2014). 한국어 교사는 교육 현장에서 다양한 문화권의 학습자들과 접촉해야 한다. 그러나 만일 교사가 학습자 및 학습자 문화에 대한 편

1) 본 발표문은 박현주(2020), 박사학위논문의 일부를 발췌하여 수정 및 요약하였음.

2) 2007년 유엔(UN)의 인종차별철폐위원회는 한국 정부에 인종차별에 대한 적절한 조치를 취하라는 권고를 하였으며, 2012년 귀화인 최초로 국회의원이 된 이자스민 씨에 대한 인종차별 발언 등은 이주민에 대한 한국인의 낮은 관용 수준을 보여주는 예이다.(김지윤·강충구·이의철, 2014: 10)

3) 이주민의 비율이 10%를 넘는 서구 사회에서는 이주민의 사회통합이 매우 중요한 문제이다. (박시내, 손희경, 홍상혁, 2016: 13)

견과 고정관념에 갖혀 있다면 그것은 수업에 영향을 미치게 될 것이다. 또한 한국어 교사로서 자국어와 자문화인 한국 문화를 적극적으로 전달해야 한다는 입장이 앞서다 보면 자칫 한국 문화에 대한 객관적인 시각을 잃어버릴 수도 있다⁴⁾.

본 연구는 상호문화교육의 대상으로 '예비 한국어 교사'를 선정하였다. 예비 한국어 교사는 학위과정 및 비학위 과정에 재학 중인 자로서 학위 취득이나 시험을 거쳐 한국어 교사가 될 예정인 이들을 가리킨다. 예비 한국어 교사를 교육 대상으로 선정한 이유는 첫째, 예비 한국어 교사 시기는 한국어 교사로서의 전문성과 정체성을 정립하는 중요한 시기이며 둘째, 상호문화 교육은 개인의 인식과 태도의 변화를 이끌어 내는 교육이기 때문에 오랜 시간이 요구되므로 현직 교사가 되어 받게 되는 교사 연수 또는 교사 재교육으로는 부족하다고 생각되기 때문이다⁵⁾.

다문화 사회에 적합한 상호문화교육을 현장에서 수행할 수 있으려면 교사를 길러내는 예비교사 교육과정의 변화는 필수 불가결하다(정영근, 2011: 167). 또한 예비 한국어 교사를 대상으로 한 상호문화교육의 필요성은 여러 연구에서 꾸준히 제기되어 오고 있다(양민애, 2008; 김지혜, 2014; 김진희, 2019). 이에 본 연구에서는 서울 소재 한국어 교육 전공 대학 및 대학원에 개설된 상호문화 관련 교과목 현황을 살펴본 후 해외 대학에 개설된 상호문화 관련 교과목들과 비교하고자 한다. 이를 통하여 예비 한국어 교사를 위한 상호문화교육의 나아갈 방향을 알 수 있으리라 생각된다.

2. 이론적 배경

2.1 상호문화주의

상호문화주의(interculturalism)는 동화주의(cultural assimilation)에 대한 비판과 다문화주의(multiculturalism)에 대한 보완책으로 제안된 다양성 모형 중 하나이다. 동화주의(assimilation)는 1920년 이론가(W. I. Thomas, R. Park, E. Burgess)들이 미국 시카고 이민자들을 대상으로 연구한 것으로 '문화적 결핍' 가설에 기초하여 보상교육을 실시하고자 표방한 것이 그 기원이라고 할 수 있다(김진영, 2016: 11). 동화주의는 다양한 소수문화를 주류문화에 통합하려는 입장을 말한다. 동화주의는 이주민들에게 자국민과 같은 언어를 사용할 것을 요구하기 때문에 이주민들은 자신의 고유한 문화적 정체성을 포기하고 주류문화에 편입되어야 하는 부담감을 갖게 된다(최충욱 외 2009: 27). 대표적인 정책으로 미국의 용광로(melting pot)⁶⁾ 정책이 있는데 해당 정책이 사회적 약자 및 소수자들을 주류 사회에 동화되도록 돕고, 강한 결속력을 통해 성장할 수 있게 하지만 다양성이 부족하여 경쟁력 약화나 특정 집단의 소외 문제를 초래할 수도 있다. 이러한 이유로 미국 사회에서 동화주의는 그리 오래가지 못하였다. 오늘날 문화 다양성을 논의하는 공식적인 주제에서는 더 이상 언급되지 않는 추세이다.

동화주의가 실패하자 문화적 상대성과 다양성, 민주주의에 기초하여 문화적 편견을 해소하고 사회적 평등을 추구하고자 하는 사회 분위기가 형성되었고, 자연스럽게 다문화주의가 등장하게 되었다(이경수, 2014: 90-96).

1960년대 미국에서는 시민인권운동(civil right movement)이 시작되었는데 다문화주의(multiculturalism)는 여기에서 비롯되었다. 당시 흑인들의 인권운동뿐만 아니라 인디언을 비롯한 소수 민족의 권리 주장과 같은 소수자 집단⁷⁾이 자신들의

4) 외국어교사는 자신이 가르치는 언어와 문화에 큰 가치를 부여하기 쉽고 그것을 더 긍정적으로 생각할 가능성이 많다. 그러므로 외국어교사는 무엇보다도 먼저 자기 자신의 고정관념과 편견에 대해서 성찰해 보아야 한다. (장한업, 2015b: 6)

5) 아일랜드 국가교육과정평가원(National Council for Curriculum and Assessment, NCCA)에서 제작한 상호문화 교육 지침서

『Intercultural Education in the Primary School』에서는 성공적인 상호문화교육을 위해서 오랜 시간이 필요함을 언급하고 있다.

6) 원래 'melting pot'은 영국계 유대인 Israel Jangwill이 연출한 연극의 제목이다. 미국 동화주의 현상의 하나로 나타난 용광로(melting pot)라는 용어는 이 연극 제목에서 유래되었다(김봉중, 2013).

7) 다문화주의는 사회적 약자 운동에서 시작되었기 때문에 성소수자, 장애인, 페미니즘 등 그 범위가 매우 다양하다.

권리를 위해 사회적으로 목소리를 높였다. 다문화주의는 다수집단과 소수집단 간의 존중과 관용을 강화하고 상대의 문화를 인정한다는 점에서 이전의 동화주의보다 한 걸음 더 나아간 개념이다.

다문화주의는 주류 사회에 기반을 둔 다수 집단의 정체성과 주류 사회에 포함되지 않는 소수 집단의 정체성이 평화스럽게 공존하는 것을 추구한다. 따라서 다양성과 차이의 중요성을 인식하고 고유 문화가 지속되는 것을 인정한다(안희은, 2015: 17). 이러한 특징으로 인하여 여러 나라에서는 국가 통합을 위하여 다문화주의를 표방하고 있다.

그러나 압달라-프레셀(Apdallah-Preceille, 1999; 장한업 역, 2010: 37-40)은 다문화주의에 대하여 다음과 같이 지적하였다. 다문화주의는 개인이 아닌 집단으로 경계를 짓고, 거주지 또한 다양한 문화가 섞이기보다는 집단으로 모자이크화(게토 현상)되면서 개인을 집단에 가둬 버리고 사회적 이동을 제한시키는 결과를 낳게 된다⁸⁾. 즉, 다문화주의에서는 개인의 정체성이 우선시되기 보다는 집단 문화와 민족 문화가 먼저 고려된다는 것이다. 이것이 상호 간 이해에 장애물이 될 수도 있다는 것을 Apdallah-Preceille(1999)은 시사하고 있다. 이와 같은 다문화주의의 문제점을 보완하고자 상호문화주의가 등장하게 되었다.

유럽 평의회(The Council of Europe, 1986)는 상호문화주의에서 'inter'의 의미를 상호작용, 교환, 장벽 제거, 상호성, 진정한 연대성으로까지 확장시켰다(Maddalena De Carlo, 장한업 역, 2011:50에서 재인용).

‘상호문화(Interkultur)’ 또는 ‘상호문화적(interkulturell)’이라는 용어는 ‘다문화(Multikultur)’ 또는 ‘다문화적(multikulturell)’이라는 용어는 동의 개념으로 사용될 때가 많지만 학술적으로는 구분되어 사용되고 있다(유네스코, 2006; 정기섭, 2011). ‘다문화’와 ‘상호문화’의 개념에 대하여 살펴보겠다. ‘유네스코 상호문화교육 지침서⁹⁾’(UNESCO, 2006)는 ‘다문화적’(multicultural)과 ‘상호문화적’(intercultural)이라는 두 용어를 다음과 같이 구분 짓는다. ‘다문화적’이라는 용어는 인간 사회의 문화적 다양성을 묘사하며, 민족문화나 민족문화의 요소를 지칭할 뿐만 아니라 언어, 종교, 사회경제적 다양성도 포함한다. ‘상호문화적’은 역동적인 개념으로 문화 집단 간 관계의 진화를 가리킨다. 이러한 정의는 ‘다문화교육’과 ‘상호문화교육’에 대한 정의에서도 나타난다. ‘다문화 교육’이 다른 문화에 대한 학습을 통해 이들 문화를 수용하거나 최소한 관용하게 하는 것이라면 상호문화교육은 수동적 공존을 넘어, 무조건적인 문화 수용에서 서로 다른 문화 집단을 이해하고 존중과 대화를 통해 다문화 사회에서 함께 발전하고 지속 가능한 삶의 방식을 이루고자 하는 것이다. 다문화가 하나의 사회 내에서 다양한 문화들이 공존하고 있는 사회 현상을 서술하는 것이라면, 상호문화는 다문화 사회에서 문화적 배경이 다른 사람들이 함께 살아가는 과정에서 역동적인 상호 작용에 의해 생겨나는 것을 의미한다¹⁰⁾(정기섭, 2011: 138). 독일의 상호문화학자 Bolten(2012)은 두 개념에 대하여 다음과 같이 언급하였다.

라틴어 표현 ‘multis’가 ‘많은, 다수의’의 의미를 지니고 있으므로 ‘다문화적’이란 단지 여러 문화의 사람들로 구성되어 있는 그런 생활 세계를 나타낸다. 따라서 여기서 해당되는 것은 사회적 조직 구조이다. 그러나 ‘상호문화성’의 라틴어 전철 ‘inter’는 ‘사이에’를 뜻하는 것으로 이런 생활 세계들 사이의 관계를 지칭하는 것이다. 그러므로 여기서는 사회적 구조가 아니라, 본질적으로 다양한 생활 세계 사람들 서로의 관계와 상호작용에 바탕을 둔 상호공존의 역동성과 관계있는 과정을 의미하는 것이다.

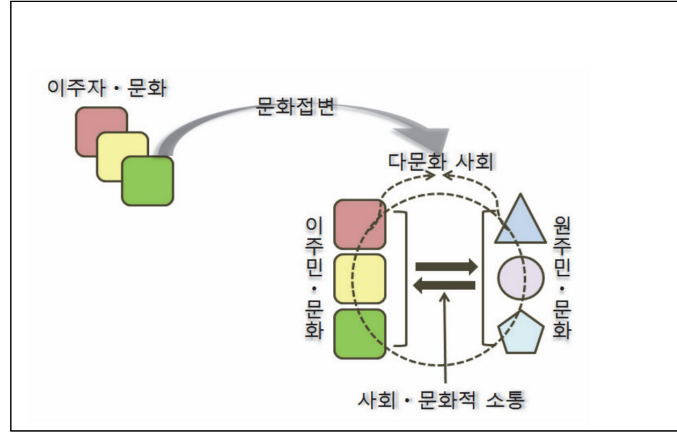
(Bolten, 2012: 39; 김정용, 2017: 15에서 재인용)

8) 해외에 가면 흔히 볼 수 있는 차이나 타운, 코리아 타운, 리틀 도쿄 같은 것이 다문화주의의 산물이다.

9) 『Intercultural Education』, UNESCO(2006:29-38). 유네스코는 1946년 국제이해교육 지침을 시작으로, 2006년 상호문화교육 지침에 이르기까지 시대에 발맞춰 다양한 교육 지침을 선보이고 있다. 국제이해교육이 국외의 다양성에 초점을 두고 있다면, 상호문화교육은 국내의 다양성에 초점을 두고 있다.

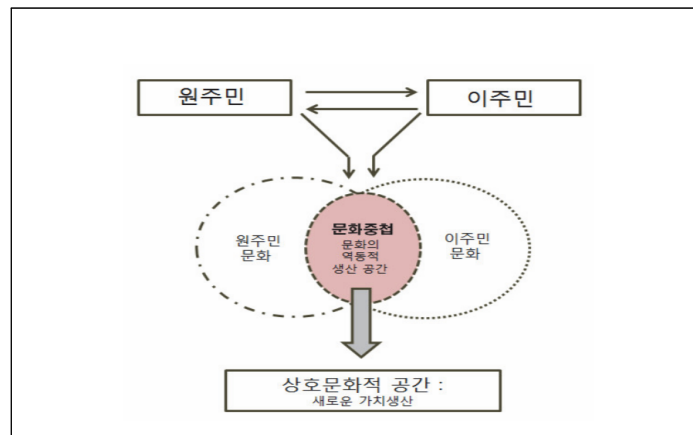
10) 정기섭(2011)은 문화적 배경이 다른 남녀가 결혼을 하여 가정을 이루었다면 외형적으로 나타나는 가정 모습은 다문화이지만 가정 내에서 부부의 세계관(인간관, 가치관, 시간관, 물질관, 사물관 등)과 생활방식의 차이에도 불구하고 상호작용을 통하여 그들만의 독특한 제3의 문화가 생성된다면, 그것을 상호문화라고 덧붙여 언급하였다.

‘다문화’와 비교하였을 때 ‘상호문화’의 특징은 끊임없이 움직이며 새로운 것을 만들어 내는 ‘역동성’에 있다. 김태원 (2012: 202~203)은 역동성의 개념을 <그림 2>에서 보는 바와 같이 실제 공간 이동의 개념으로 보고 있다.



<그림 2> 다문화 사회 구성 (김태원 2012: 202)

이주민들에게 해당하는 제1공간은 이주하기 전 본국의 생활공간이다. 그리고 이들은 이주지인 제2공간으로 이동 후 정주민들과 일상의 공간에서 상호작용하면서 <그림 3>에서 보는 바와 같이 제3의 공간(제3의 문화)을 창조하게 된다.



<그림 3> 상호문화 공간 (김태원 2012: 203)

이처럼 상호문화주의는 특정한 문화를 흡수하거나 다른 문화를 지배하여 획일화시키려는 것이 아니라 서로 간의 관용적 태도와 다원적 세계관을 바탕으로 상호 간의 문화를 인정하고 다양한 문화에 대해 동등한 가치를 인정한다. 그리고 문화 안에 존재하는 각 개인들의 ‘만남’과 ‘관계’ 속에서 ‘자신의 것’과 ‘낯선 것’, ‘같음’과 ‘다름’을 지각하고 성찰하는 것을 중요하게 여긴다.

살펴본 바와 같이 ‘상호문화주의’는 사회 내에 존재하는 다문화적 사실에 대한 인정을 넘어 상이한 문화들 ‘사이’(inter)의 대화와 ‘상호작용’(interaction)을 강조하는 교류의 철학이며(김창근, 2015: 188), 다문화주의와 같이 인식에서 그치는 것이 아니라 보다 실천적인 성격과 역동성을 지니고 있다. 이처럼 상호문화주의는 다문화주의와는 출현 배경과 추구하는 점에서 차이를 보인다.

2.2 상호문화교육

상호문화교육(intercultural education)은 유럽의 독일과 프랑스를 주축으로 발전하였다. 독일은 상호문화교육의 등장 이전에 ‘외국인 교육학(Ausländerpädagogik)’이 먼저 존재하였다. ‘외국인 교육학’이란 1960년대 독일 사회에 외국인 노동자 유입이 많아지고 이로 인하여 학교 내 외국인 학생들이 증가하여, 외국인 학생들의 원활한 적응과 통합을 위한 목적으로 생겨난 개념을 가리킨다¹¹⁾(김정용, 2017). ‘외국인 교육학’은 ‘결핍’과 ‘문화 갈등’이라는 두 가지 전제를 바탕으로 성립된 교육학이었다. ‘결핍’은 이주해 온 외국인 학생들을 도움이 필요한 존재로 인식하게 하였다. 이주민과 이주민 자녀들은 독일어와 독일 문화에 익숙하지 않은 존재였기 때문이다. 또한 ‘문화 갈등’은 정주민의 문화와 소수자의 문화가 만나면서 갈등을 일으킬 수밖에 없으므로 이주 학생들이 실패를 막기 위한 방안으로 주류 문화에 적응하고 동화하도록 하였다(김정용, 2017: 12~13).

그러나 1970년대 후반 ‘외국인 교육학’이 실패로 끝나면서 독일 사회에서는 이에 대한 비판이 제기되었고 이후 ‘상호문화교육’으로 교육의 패러다임을 전환하게 되면서 이후 소수 인종, 난민 등으로 관심 영역이 확대되었다(장한업, 2014: 122).

프랑스의 상호문화교육은 1970년대 모국어로서의 프랑스어 교육에서 시작되었다(De Carlo, 1998). 초기에는 이민자와 그 자녀들을 대상으로 동화 정책을 시행하였다¹²⁾(장한업, 2009b:113). 그러나 1973년 이민자의 수가 급격히 증가하면서 문화적 복수성과 다양성이 이전보다 더 심화되었고 이런 사회 분위기에 따라 이민자 자녀들이 속한 학교에서는 그들의 출신 문화를 인정하기 시작하였다¹³⁾. 결국, 동화주의 정책에 기반을 두고 시행된 초기 언어 교육은 실패하게 되고 이에 대한 교육적 반성에서 ‘상호문화교육’이 등장하게 되었다. 이후 프랑스 교육부는 1978년 출신언어·문화교육을 이주 노동자의 자녀들뿐만 아니라 모든 학생들을 대상으로 확대하기에 이른다.

이처럼 상호문화교육은 어떤 특정 그룹을 낙인화하지 않으며, 내국인과 외국인 학생 모두가 언어적·문화적으로 다양성을 지각하고 인정하며, 외국인 혐오와 사회문화적·인종적 편견에 민감할 수 있도록 상호문화적 의사소통능력을 키우는 교육이다¹⁴⁾(Allemann-Ghionda, 2009: 424). 또한 상호문화교육은 문화를 고정되고 동질적이며 폐쇄적인 것으로 보지 않으며 문화적 정체성을 상호작용과정에서 새롭게 조정 가능한 것으로 이해한다(김상무, 2010: 68).

-
- 11) ‘외국인 교육학’에는 제2언어로서의 독일어 교수법 개발, 외국인 학생을 대상으로 하는 특별준비학급 설치, 독일어 보충수업, 방과 후 모국어 수업, 숙제 돕기 등이 있으며, 각종 사회단체의 외국인들을 위한 독일어 강좌, 독일인과 외국인이 함께 하는 문화행사, 다양한 사회 교육적 지원 등이 있었다(Kruger-Potratz, 2005: 121; 김상무, 2011: 41-42에서 재인용).
- 12) 프랑스의 상호문화교육은 15년간(1970년~1984년) 서서히 정착되었으며, 1975년에는 ‘상호문화적’(intercultural)이라는 용어가, 1984년에는 ‘상호문화교육’이라 용어가 공문서에 등장하게 되었다. 프랑스 정부는 1970년과 1973년에 프랑스어 입문반과 적응반을 만들어 이민 자녀들의 프랑스어 문제를 해결하려고 하였다. 또한 1970년대 이전까지 모든 아동의 문화적 복수성을 인정하지 않았는데, 당시의 교육 목표는 ‘용광로’ 속에 넣어 모든 학생을 프랑스의 시민으로 성장시키는 것이었다.
- 13) 프랑스의 당시 사회적 상황에서 ‘상호문화적 활동’이 등장하였다. 이 활동은 이민자녀들의 문화적 정체성을 존중하면서 동시에 프랑스 교육체제에 잘 편입시키는 것이 목표였다.

3. 국내·외 상호문화교육 교과목 개설 현황

3.1 국내 현황

3.1.1 문화 영역 교과목 현황

한국어 교사를 길러내는 학위 과정에는 학부 및 대학원(일반대학원, 특수대학원), 사이버대학, 학점은행제가 있으며 비학위 과정에는 오프라인·온라인 한국어 교원 양성과정이 있다. 학위 과정과 비학위 과정은 교과목을 개설할 때 한국어 교원자격증 취득이 가능하도록 국립국어원에서 마련한 아래 기준을 따라야 한다.

학위 과정과 비학위 과정은 교과목을 개설할 때 한국어 교원자격증 취득이 가능하도록 국립국어원에서 마련한 기준을 따라야 한다.

〈표 1〉 영역별 과목 적합 여부에 대한 세부 심사기준 (국립국어원)

	영역	세부 심사
1	한국어학	한국어의 다양한 특징과 현상, 한국어의 음운·문법·어휘·의미·화용·역사·어문규범 등의 내용으로 주로 이루어지는 것
2	일반언어학 및 응용언어학 용언어학	일반 언어의 보편적인 구조와 특징, 음운·문법·어휘·의미·화용·역사 등의 일반언어학 하위 분야 내용 또는 일반언어학의 연구 결과를 실용적인 문제에 적용하는 응용언어학 하위 분야 내용으로 주로 이루어지는 것
3	외국어로서의 한국어 교육론	외국어로서의 한국어 교육에 활용할 수 있는 외국어로서의 한국어 교수법 전반에 해당되는 내용, 한국어의 음운·문법·어휘·의미·화용·역사 어문규범 등의 교육 방법에 대한 내용으로 주로 이루어지는 것
4	한국문화	한국어 교육에 필요한 한국의 역사·민속·철학·정치·경제·사회·지리·예술 등의 내용으로 주로 이루어지는 것
5	한국어 교육실습	한국어 교육을 실제로 하거나 실제 한국어교육 현장을 참관하는 등 한국어교육 실습을 하는 내용으로 이루어지는 것

교육부는 2010년부터 전국 10개 교육대학의 예비 교사들에게 다문화 사회와 관련된 특정 교과목을 편성하여 이수하도록 하고 있다(김현지, 2017: 52). 그러나 아직까지 예비 한국어 교사를 위한 교육과정 내 교과목에는 이러한 변화가 보이지 않는다. 특히 문화는 ‘한국문화’ 영역에만 국한하여 교과목을 개설 할 수 있는데 이는 현행 국어기본법에서 제시하는 ‘한국어 전공과목 명칭’ 규정을 지켜야 하기 때문이다¹⁵⁾.

원진숙 외(2012: 149-150)는 전국 30개 대학의 41개 과정(학부14개, 대학원 27개)과 비학위 과정 27개의 교육과정 및 교과목을 〈표 1〉의 영역별 과목 적합 여부 세부 심사기준으로 분석하였다. 그 결과는 아래 〈표 2〉와 같다.

15) ‘한국문화’ 영역(4영역)에 개설되는 교과목의 경우에는 반드시 ‘한국’이라는 명칭이 포함되어야 한다.

〈표 2〉 한국어교사 학위·비학위 과정 ‘한국 문화’ 영역 개설 교과목 현황

(원진숙 외, 2012: 162 수정)

구분	교과목명
학위 (학부 및 대학원)	한국문학개론, 한국문학론, 한국문학론 연구, 한국문학론 특강, 한국문학의 이해, 한국문학의 이해연구, 한국문학강독, 한국문학 연구, 한국문학과 전통, 한국문학이해, 한국현대문학개론, 한국고전문학개론, 고전문학강독, 현대문학강독, 한국현대문학의 이해, 한국고전문학의 이해, 현대명작산문읽기, 고전문학강독, 현대문학강독, 한국현대문학의 이해, 한국고전문학의 이해, 현대명작산문읽기, 한국시의 이해, 한국고전소설론, 한국작가분석, 한국현대시의 이해, 한국고전시가와 한자교육, 고전문학의 이해, 현대문학의 이해, 한국문학의 이해, 구비문학론, 현대시론, 고전소설론, 고전시가론, 현대소설론, 한국작가 작품론, 한국의 전통문학, 한국시읽기, 한국시문학연구, 한국소설 읽기, 한국소설문학연구, 한국고전읽기, 현대문학론, 현대시의 이해, 고전시가의 이해, 구비문학의 이해, 현대시작품론, 한국현대문학입문, 한국작가분석, 한국고전문학연구, 한국현대문학연구, 한국구비문학론, 한국의 설화, 문학의 이해, 한국고전문학원론, 한국현대문학원론, 한국문학개론, 한국희곡문학연구, 한국문학과 한국어, 한국소설과 영상
비학위	한국문학개론, 한국문학의 이해, 한국문학론, 국문학, 한국의 문학 이해, 한국문학의 이해 I, 한국 문학의 이해 II, 한국현대문학의 이해, 한국고전문학의 이해

〈표 2〉에서 알 수 있듯이 학위 과정 및 비학위 과정 문화 영역에 가장 많이 개설된 교과목은 한국 문학 관련 교과목들이다. 단순히 보기에는 문화 영역에 개설된 교과목 명칭이 여러 가지 나열되어 있어서 다양한 교과목이 개설된 것처럼 보이나 한국 고전 및 현대문학 관련 교과목들이 주를 이루고 있다. 이에 대하여 원진숙 외(2012: 155-156)는 한국어 교육 전공이 국어국문학과 내에 설치된 경우가 많으며, 문화를 깊이 반영하고 있는 문학에 대한 이해가 한국어 문화 교육에 도움을 줄 수도 있기 때문이라고 언급하였다. 그러나 예비 한국어 교사를 위한 문화 교육이라고 하여서 한국 문학만으로 그 범위를 한정 지어 교수·학습하는 것은 다문화 시대에 역행하는 것이라고 할 수 있다.

자국 문학 작품과 외국 문학 작품을 함께 다루어 비교하며 그 안에 나타난 공통점과 차이점을 찾아가는 것은 상호문화 교육에서 실시하는 문학 교육의 하나이다. 김정용(2017: 172-173)은 한동안 외국어 교육에서 문학 텍스트가 외면받아 왔으나 상호문화 시대 외국어 교육에서는 “문학 작품이 구체적인 사회 현상을 다루고 사회 맥락 속에서 창작”되었다는 점에서 다시금 문학 텍스트가 각광받고 있다고 하였다. 또한 이성희(2017: 39-40)는 한국어 교육에서 상호문화역량 강화를 위하여 텍스트를 선정함에 있어서 두 가지 측면을 고려해야 한다고 하였는데 “하나는 한국적인 것, 한국의 전통을 고수하려는 자문화중심주의 시각(ethnocentric perspective)에 대한 반성이며, 다른 하나는 우리 자신도 모르게 젖어 있는 서구 근대에 관한 사대주의에 대한 반성”이라고 하였다¹⁶⁾.

학위 과정 및 비학위 과정의 한국문화 교육에서 문학 교육이 자민족중심주의 관점에서 벗어나 그 범위를 다양하게 넓혀간다면 한국어 교육 현장에서 사용되는 교재 및 선정 텍스트에도 변화가 생길 것이라 본다.

3.1.2 국내 상호문화 교과목 개설 현황

서울 소재 한국어 교육 전공 학부 및 대학원에 상호문화교육 관련 교과목(이하 상호문화 교과목)이 얼마나 개설되어

16) 이성희(2017)는 상호문화 관점을 기르기 위하여 동아시아 이야기에 초점을 두었다. 국내 국내 유학생 중 가장 많은 수를 차지하는 중국 유학생들을 대상으로 한국 전래동화 ‘콩쥐팥쥐’와 중국의 ‘섭한 이야기’를 교수·학습하였다. 수업에 참여한 중국학생들 중 80% 이상이 ‘신데렐라’는 알고 있었지만 ‘섭한 이야기’는 16%만이 알고 있는 것으로 나타났다. 이성희는 문화교육을 통하여 한국 문화에 대한 심도 있는 연구와 소외되어온 다양한 문화에 대한 연구가 필요하다고 하였다.(2017: 50)

있는지에 알아보기 위하여 그 현황을 조사하였다. 결과는 <표 3>에 제시하였다.

〈표 3〉 서울 소재 학부 및 대학원 상호문화 교과목 개설 현황

(2022년 9월 기준)

구분	학교명	개설	미개설
학부	서울사이버대학교	●	
	사이버한국외국어대학교	●	
	경희사이버대학교	●	
	고려사이버대학교	●	
	송실사이버대학교	●	
	세종사이버대학교	●	
대학원	경희대학교	교육대학원	●
		일반대학원	●
	고려대학교	교육대학원	●
		일반대학원	●
	덕성여자대학교	일반대학원	●
	상명대학교	교육대학원	●
		일반대학원	●
	서울대학교	일반대학원	●
	서울여자대학교	일반대학원	●
	성균관대학교	일반대학원	●
	세종대학교	교육대학원	●
	연세대학교	교육대학원	●
		일반대학원	●
		협동대학원	●
	중앙대학교	일반대학원	●
	이화여자대학교	교육대학원	●
		외국어특수대학원	●
		국제대학원	●
	한성대학교	일반대학원	●

현재 한국어 교육에서는 ‘상호문화’보다 ‘다문화’라는 용어를 많이 사용되고 있기 때문에 과목명이나 과목 개요에 ‘다문화’라는 용어가 사용된 경우에도 상호문화 교과목으로 간주하였다.

국립국어원 홈페이지 검색 결과 2021년 9월 기준 서울에 소재하고 있는 한국어 교육 전공 학부는 모두 온라인 과정

(사이버대학)인 것으로 나타났다. 서울사이버대학교, 외국어사이버대학교, 경희사이버대학교, 고려사이버대학교, 송실사이버대학교, 세종사이버대학교로 총 6곳이며, 대학원은 경희대학교, 고려대학교, 덕성여자대학교, 상명대학교, 서울대학교, 서울여자대학교, 성균관대학교, 세종대학교, 연세대학교, 중앙대학교, 이화여자대학교, 한성대학교로 총 12곳이 있다. 대학원의 경우 학교의 수는 12개이지만 한 학교 안에 한국어 교육을 전공할 수 있는 여러 대학원(일반대학원 및 교육대학원 등)이 함께 있는 경우도 있었다.

조사 결과 대학원에는 상호문화 교과목이 적게 개설된 반면 학부의 경우 모든 사이버 대학에 상호문화 교과목이 개설되어 있었다. 이것은 사이버 대학 한국어 교육 전공학과에 ‘다문화 사회 전문가 과정’이 함께 개설되어 있는 것과 무관하지 않다¹⁷⁾.

〈표 4〉는 상호문화 관련 교과목이 개설된 대학들의 구체적인 교과목명과 수강 시기를 정리한 것이다.

〈표 4〉 서울 소재 학부 및 대학원 상호문화 교과목명

(2022년 9월 기준)

구분	학교명	학과명(전공명)	과목명(수강시기)
학부	경희사이버대학교	한국어문화학과	다문화시대의한국사회(1학년2기), 한국문화와 타문화의 비교(2학년1학기)
	고려사이버대학교	한국어학과	한국사회의다문화현상이해(2학년1학기), 다문화사회교수방법론(2학년 2학기), 다문화 이해를 위한 세계문학 감상(3학년1학기)
	서울사이버대학교	한국어문화학과	한국사회의 다문화현상이해(1학년), 다문화사회교수방법론(3학년),
	사이버한국외국어대학교	한국어교육학과	한국문화와 타문화의 이해(2학년 1학기), 이주민을 위한 한국어교육론(3학년 1학기), 다문화 한국어교육론(4학년 2학기)
	세종사이버대학교	한국어학과	한국사회의 다문화 현상이해 (2학년1,2학기), 다문화 교수법(3학년 1,2학기)
	송실사이버대학교	한국어교육학과	한국 사회의 다문화현상 이해(2학년 1학기), 다문화 사회 교육론(2학년 1학기), 다문화 사회 교수방법론(3학년 1학기)
대학원	상명대학교	한국학과 (한국언어문화)	한국의 다문화사회연구, 다문화사회교수 방법론
	서울대학교	국어교육학과 (한국어교육)	다중언어문화교육연구
	이화여자대학교	한국학과 (한국어교육)	다문화사회와 언어교육정책론, 다문화시대 한국문화의 이해

학교마다 교과목명이 조금씩은 상이하나 다문화 현상 이해, 다문화 교수법, 다문화 한국어 교육론, 다문화 시대 언어교육 정책론 등이 주로 개설되어 있는 것을 알 수 있다. 개설된 교과목들에 대하여 좀 더 자세히 알아보기 위하여 〈표 5〉, 〈표 6〉에 학부 및 대학원에 개설된 상호문화 관련 교과목 개요를 제시하였다.

17) 다문화 사회 전문가란 ‘사회통합프로그램이나 조기 적응 프로그램 등 이민자 대상의 사회통합 지원 정책에서 강사 등으로 활동할 수 있는 전문 인력’을 의미한다. 사이버 대학에서는 희망자들에 한하여 재학 기간 내에 한국어 교원자격증과 ‘다문화 사회 전문가 자격증’을 동시에 취득할 수 있도록 하고 있다.

〈표 5〉 학부 개설 상호문화 교과목 개요

(2022년 9월 기준)

학교명	교과목 (이수구분)	개요
경희 사이버 대학교	다문화 시대의 한국사회 (전공심화)	한국 사회의 다문화 현상 이해를 통해 앞으로 다가 올 다문화 사회의 예측하고 이(異)문화 능력을 함양한다. 다문화 사회 현상을 파악하고 국내외 다문화 관련 법, 제도, 정책, 이주민 대상 언어 및 문화 교육에 대해 살펴봄으로써 다문화 사회로 빠르게 변모해 온 한국 사회를 통합적인 관점에서 이해한다. 그리고 이러한 다문화 사회에 대한 올바른 이해와 구체적인 사례를 통해 한국 사회의 구성원을 위한 한국어 교육의 방향성을 모색한다.
	한국문화와 타문화의 비교	오랜 역사를 거쳐 축적된 다양한 지역 문화를 심층적으로 이해하고 비교 분석하기 위해 필요한 비교 문화론의 기본이론과 실제에 대해 살펴본다. 한국문화와 타문화의 특징과 의미를 통해 시대적 문화 패러다임을 파악함으로써 바람직한 세계시민으로서의 자격을 위한 이(異)문화 능력을 배양한다.
사이버 한국 외국어 대학교	한국문화와 타문화의 이해 (전공 선택)	이 교과목은 다양한 문화적인 배경을 갖는 외국인 학습자들을 대상으로 효율적으로 한국어를 교육하기 위해 예비교사들이 알아야 하는 타문화에 대한 이해 증진을 교육의 목적으로 한다
	이주민을 위한 한국어교육론 (전공 선택)	한국어의 기본적 특성 및 구조를 학습한다.이민자에게 효율적으로 한국어를 가르치기 위한 교수법을 연구한다. ¹⁸⁾
	다문화 한국어교육론 (전공 선택)	이 교과목은 다문화사회에 속하는 한국에서 외국인 노동자나 결혼이민여성과 같은 이주민들이 성공적으로 한국 사회에 정착하여 우리사회의 한 구성원으로 자리를 잡을 수 있도록 돕기 위해 예비한국어 교사가 알아야 하는 다문화 사회의 이주민 대상 한국어교육에 관한 일반적인 사항을 다룬다.
서울 사이버 대학교	한국사회의 다문화현상이해 (전공선택)	개인의 초국가적 이주현상에 대한 이해를 통해 한국사회가 다문화사회로 변모하는 과정을 거시적인 관점에서 총체적으로 탐구하고, 다양한 배경의 이민자들과 더불어 살아갈 수 있는 방안을 연구한다. 공동체, 민족, 국민국가, 국적(시민권), 헌법상 기본권, 인권, 노동권, 거주권, 문화적 권리 등 기존 개념들의 변화양상을 연구하고, 이를 조화롭게 수용할 수 있는 방안에 대해 탐구한다. 우리나라의 유형별 이민자 실태 및 다양한 이민자 문화에 대해 학습한다. 구체적으로는 다문화(사회) 개념, 현황, 이슈, 담론, 해법, 정책, 법제, 정부 역할, 차별과 평등, 가족, 교육 등의 문제를 심도 있게 학습한다. 이민, 인권, 노동과 고용, 교육, 복지, 가족상담, 사회통합 등 주요 이슈는 심화 과목에서 다루도록 제외한다.
	다문화사회교수 방법론 (전공선택)	다문화사회의 구성원들을 교수하는 방법론을 학습하여 체득한다. 다문화와 다문화교육, 이민자와 그들의 자녀가 가지는 특수성을 이해함으로써 다문화 교수학습의 기초 및 방향을 점검한다. 다양한 교수법 이론을 학습하고 이를 다문화 수업에 적용할 수 있는 방법론과 함께 학습자 이해, 교육 방법 개발, 지도안 작성, 등을 학습·평가한다.
	이중 언어교육론 (전공선택)	이민자 유입으로 인한 이중언어교육의 필요성과 한국어와 타 언어 이중언어 구사자 양성에 따른 사회·경제적 효과 등을 고찰한다. 이중언어교육의 이론과 실제 및 효율적인 교수법을 학습하고, 국내외 이민자와 이민자 자녀 등을 위한 한국어와 타 언어의 이중언어교육 방안을 연구한다. 그리고 한국어를 모국어로 사용하는 사람이 상호문화 이해의 차원에서 외국어 교육을 받을 수 있는 방법을 연구한다.

18) 법무부 훈령 제1186호 사회통합 프로그램 다문화사회 전문가 인정 기준 등에 관한 규정 제3조 2항 학위과정 선택과목 개요

고려 사이버 대학교	한국사회의 다문화현상이해 (전공선택)	한국사회가 다문화사회로 변형되고 있는 과정을 총체적으로 탐구하고, 한국사회 속에서 나타나는 다문화 현상을 다방면에서 살펴본다. 다문화 현상을 기존의 한국문화와 비교 문화적 관점으로 구체적으로 고찰하며 그 의미를 이해하도록 한다. 현재 우리 한국사회 속에서 늘어나고 있는 다문화 가정, 이주 노동자, 체류 외국인들의 특징을 살피고, 그들이 한국인과 상호 이해를 통해 잘 통합되어, 우리 사회의 인재가 될 수 있도록 다양한 각도에서 여러 현상들을 분석하고 미래의 한국사회가 보다 발전적으로 나아갈 수 있는 방법을 생각해본다.
	다문화사회 교수방법론 (전공선택)	한국사회를 구성하는 다양한 문화권의 학습자를 대상으로 한 한국어 교육의 내용과 방법을 다룬다. 결혼이민자, 다문화가정자녀, 중도입국자녀의 학습자, 외국인노동자의 변인(특성)에 대한 이해를 바탕으로 효과적인 교육방안을 모색해본다(이 과목은 법무부 '다문화사회 전문가 과정'의 선택과목임).
	다문화 이해를 위한 세계문학 감상	다문화사회에서 한국에 거주해 살고 있는 중국, 일본뿐 아니라, 다양한 나라의 이주민들을 이해하기 위한 과목으로, 세계 여러 나라의 대표적인 문학작품 감상을 하는 것을 통해 다문화에 대한 이해를 높이는 것을 목표로 한다. 중국, 일본, 베트남, 필리핀, 러시아, 미국, 캄보디아 등의 설화를 감상하고 그 내용을 이해하는 내용으로 구성된 과목이다.
세종 사이버 대학교	한국 사회의 다문화 현상이해	한국사회가 다문화사회로 변형되고 있는 과정을 총체적으로 탐구하고, 다양한 배경의 이민자들과 살아갈 방안을 모색한다.
	다문화 교수법	다문화 사회에 대한 이해를 바탕으로 다문화 교육 사례를 통해 강의법 이론과 모형 등을 학습한다. 이민자 대상의 교수법, 강의안 작성법 등을 탐구하여 실제 현장에서 교수 방법을 적용할 수 있는 능력을 배양한다.
송실 사이버 대학교	한국 사회의 다문화 현상 이해	
	다문화 사회 교육론	
	다문화 사회 교수방법론	

〈표 5〉의 교과목 개요를 살펴본 결과 유사한 성격을 지닌 교과목들이 있었다. 경희사이버대학교의 ‘다문화 시대 한국 사회’와 서울사이버대학교의 ‘한국 사회의 다문화 현상이해’, 고려사이버대학교와 송실사이버대학교의 ‘한국 사회의 다문화 현상 이해’, 세종사이버대학교의 ‘한국 사회의 다문화 현상 이해’는 다문화 한국 사회를 넓은 범주에서 이해하는데 필요한 개론 형식의 교과목들이다. 그리고 사이버외국어대학교의 ‘이주민을 위한 한국어교육론, 다문화 한국어교육론’, 서울사이버대학교의 ‘다문화 사회 교수 방법론’, 고려사이버대학교와 송실사이버대학교의 ‘다문화 사회 교수 방법론’, 세종사이버대학교의 ‘다문화 교수법’은 다문화 국내에 거주하는 이주민들에게 어떻게 한국어를 가르칠 것인가에 대하여 모색하는 교수법 관련 교과목들이다. 이렇게 크게 다문화 사회 개론과 다문화 교수법이 학부 과정에서 다뤄지고 있었다. 송실사이버대학교의 경우는 학과 홈페이지에 교과목 개요가 공개되어 있지 않아 정확하게 교과목의 개요를 파악할 수 없었으나 고려사이버대학교에 개설된 교과목과 동일한 과목명이 있어서 개요를 유추할 수 있었다.

다음으로 〈표 6〉은 서울 소재 한국어 교육 전공 대학원에 개설된 상호문화 교과목 개요를 정리한 것이다.

〈표 6〉 대학원 개설 상호문화 교과목 개요

학교명	과목명 (개설학과/세부전공)	개요
서울대학교 대학원	다중언어 문화교육연구 (국어교육학과 /한국어교육 전공)	이 강좌에서는 다중 언어 환경에 놓인 한국어학습자들이 한국어와 한국 언어문화를 습득하는 교육적 과정과 구조에 대해서 탐구한다. 다중언어문화교육은 다문화과정기로 접어드는 한국사회를 위해 준비해야 할 학문적 과제로서, 이 강좌를 통해 언어문화 교육론의 일반론에 기반하여 특수성을 탐색해 본다.
이화여자 대학교 대학원	다문화사회와 언어교육정책론 (한국학과 /한국어교육 전공)	본 강의는 다문화 사회로 이행되어 가는 한국 사회에서의 언어교육정책에 대해서 고찰하고, 다문화 사회에서의 다문화 구성원들 특히 다문화 가정의 자녀들의 정체성의 문제, 언어 교육과 문화 교육의 문제 등 주요 핵심 쟁점들을 다룬다. 본 강의를 통하여 수강자들은 한국어 사용 실태와 습득 실태 연구 논문 탐독을 통하여 교육 현장 개선에 필요한 실용적인 견해를 가질 수 있게 된다. 또한 수강자들은 다양한 분야에서 활동할 수 있는 한국어 교육자로서의 전문적인 역량을 키울 수 있다.
	다문화 시대 한국문화의 이해 (한국학과 /한국문화 전공)	이 과목은 현대 한국 사회에서 서로 다른 가치관과 행동 양식, 선입관 등 문화적 차이로 인해 나타나는 현상들을 살펴본다. 먼저, 비판적·비교 문화 연구를 위한 주요 이론과 방법론을 검토하고 이를 바탕으로 한국인과 이주민에 대한 문화적, 민족적 해석을 보여주는 주요 텍스트를 비교 분석한다. 이 수업에서 학생들은 자국의 문화적 규범과 제도, 사회적 경험 등이 문화 해석에 어떻게 영향을 주는지에 대해 논의 하는 시간을 갖는다.
상명대학교 대학원 ¹⁹⁾	한국의 다문화사회연구, 다문화사회교수 방법론, 이중 언어교육론 (한국학과 ²⁰⁾ / /한국언어문화)	

상명대학교 한국언어문화 전공에 개설된 상호문화 교과목은 앞서 살펴본 학부 과정과 유사하게 다문화 사회 개론, 다문화 교수법과 같은 과목들로 구성되어 있었으며 그 외의 대학원에는 실용적인 성격의 교과목들보다는 다중언어 교육, 다문화 시대 언어교육 정책, 다문화 시대 한국문화의 이해 등 학문적인 성격을 띠는 교과목들이 개설되어 있었다.

이상과 같이 서울에 소재하는 한국어 교육 전공 학부 및 대학원에 개설된 상호문화 교과목 현황과 교과목 개요를 통하여 국내 현황을 알아보았다. 각 학부 및 대학원에 개설된 상호문화 교과목들은 기존의 ‘한국어를 어떻게 잘 가르칠 것인가’에서 한 발짝 더 나아가 ‘다문화 사회 한국어 교수 환경에서는 어떤 것들이 쟁점이 될 수 있는가’를 잘 보여주고 있다. 한국어 교육을 다문화 사회 관점에서 바라볼 수 있는 교과목들이 개설되고 있다는 점은 긍정적이라 할 수 있다. 그러나 현재까지 상호문화 교과목이 개설된 학교의 수가 그리 많지 않다는 점과 한국어 교사의 상호문화역량을 기를 수 있는 상호문화 교과목이 부재한다는 점은 예비 한국어 교사를 위한 상호문화교육의 필요성을 더욱 말해주고 있다.

19) 상명대학교 대학원은 전공 홈페이지에서 교과목 개요가 검색되지 않았다. 학과에 문의한 결과 교과목 개요는 해당 과목을 수강 신청한 학생에 한하여 확인 가능하며, 수강하지 않는 경우엔 같은 학과 전공 대학원생이더라도 확인이 불가능하다고 하였다.

20) 표에 넣지는 않았으나 상명대학교 대학원 한국학과에는 세부 전공으로 한국어이민통합 전공이 있다. 한국 사이버 외대의 다문화 전문가를 양성하는 것과 같은 목적을 가지고 있다. 한국 다문화 사회의 정책과 행정에 초점을 둔 교과목이 주를 이루고 있다.

3.2 국외 현황

국외의 상호문화 교과목 현황을 알아보기 위하여 독일의 뮌헨 대학교와 프랑스 누벨 소르본 대학교를 선정하였다. 두 대학을 선정한 이유는 두 대학 모두 외국어로서 자국어 교육 전공이 개설되어 있었으며 상호문화교육을 위한 활발한 연구와 교수가 진행되고 있었기 때문이다. 외국어로서 자국어 교사를 양성하는 국외 대학의 상호문화교육을 살펴보는 것은 예비 한국어 교사를 위한 상호문화 교육내용을 개발하는 데에 도움이 될 것이라 생각한다.

3.2.1 독일 뮌헨 대학교

뮌헨 대학교의 ‘외국어로서 독일어 교육’(DaF, Deutsch als Fremdsprache)²¹⁾전공은 학부와 대학원 과정으로 나뉜다. 학부 과정은 언어학, 언어 교수·학습 방법 연구, 문학 연구, 문화 연구, 현장 실습 5개 영역으로 구성되어 있으며, 대학원 석사 과정은 언어 교수·학습 방법 연구, 언어학과 다중언어, 상호문화 해석학, 연구 및 실습 4개 영역으로 구성되어 있다. 상호문화 관련 과목은 학부 문화 연구 영역, 대학원 상호문화 해석학 영역에 개설되어 있다. 자세한 내용은 <표 10>에 제시하였다.

<표 10> 뮌헨 대학교 상호문화 교과목

학 부		
영역	모듈 ²²⁾	개요
문 화 연 구	기초모듈 (해석학 및 지역학)	외국어로서 독일어라는 주제 내에서 지역 연구의 기초, 주제, 내용, 개념, 발달 과정을 다룬다. 타문화를 이해하는 방법으로 해석학을 제시한다. 지역적 지식을 전달하거나 상호문화 의사소통에 관한 지식을 배운다.
	고급 모듈	문화 연구 중심의 기초를 형성하는 문화 이론 및 모델에 대한 통찰력을 기를 수 있다. 문화 개념에 대한 토론은 물론 문화 획득 및 문화 비교의 경험적 방법뿐만 아니라 특히 상호문화 의사소통 및 상호문화 이해의 모델을 포함하여 문화 접촉 및 문화 차이의 문제 영역을 다루는 문화 연구 측면과 담론에 중점을 둔다.
	확장 모듈	문화적 연구의 기초를 형성하는 문화이론과 문화모델에 대하여 학습한다. 문화 개념과 더불어 문화 접촉과 문화 차이에 관한 문제를 다룬다. 이것은 문화 습득과 문화 비교, 상호문화 의사소통과 이해의 모델을 포함한다.
대 학 원		
영역	모듈	개요
상 호 문 화 해 석 학	상호문화 철학 1	상호문화철학의 특성, 용어, 이론뿐만 아니라 상호문화 배경의 문학을 통하여 타문화에 대하여 연구한다.
	상호문화 철학 2	언어와 다른 문화 사이의 문헌학, 언어학의 문제점을 논하며 용어, 이론, 개념에 대하여 깊은 지식을 얻을 수 있다.
	문화 연구 1	언어와 문화 사이의 관계에 중점을 두며, 외국어로서 독일어라는 주제에 대하여 문화과학적 지식과 이해의 통합을 제공한다.
	문화 연구 2	비교 문화 접근 방식을 통하여 두 개 이상의 문화에 걸친 지식을 얻을 수 있으며 문화 연구에 대한 전문 용어를 습득한다.

21) German as a foreign language

22) 뮌헨 대학의 DaF 학부 및 대학원 과정은 모두 모듈 시스템으로 진행되고 있다.

뮌헨 대학교의 상호문화 교과목의 개요를 살펴보면 국내 한국어 교육 전공에 개설된 상호문화 교과목과 성격이 조금 다른 것을 알 수 있다. 특히 대학원 과정에는 상호문화철학 교과가 집중적으로 개설되어 있다. 이것은 상호문화교육이 하나의 교육 철학이므로 교육의 근간이 되는 교육 철학을 핵심적으로 다루는 것이라 생각된다. 상호문화 철학에 관한 교과가 국내 한국어 교육 전공 과정에도 개설된다면 상호문화교육에 대한 깊이 있는 교육이 이루어질 것이라 생각된다.

3.2.2 프랑스 누벨 소르본 대학교

프랑스의 사례로 파리 제3 대학인 누벨 소르본(Nouvelle Sorbonne) 대학교의 ‘외국어로서 프랑스어 교육’(DFLE, Didactique du Français Langue Etrangère)을 살펴보고자 한다. 누벨 소르본 대학교의 DFLE는 학부와 대학원 과정(석사 1/2, 박사)까지 개설되어 있다²³⁾. 학과 홈페이지를 검색한 결과 ‘석사1’과 ‘석사2’에 관한 정보를 찾을 수 있었다. 개설된 상호문화 관련 교과목을 <표 11>에 정리하여 제시하였다.

<표 11> 누벨 소르본 대학교 상호문화 교과목

구분	모듈	과목명	과목 설명
석사1 ²⁴⁾	예술, 문화 및 언어교육	문학과 인류학	해당 과목에서는 인류학적 또는 문학적 관점에서 타자, 개인 및 집단적인 표현에 관하여 검토한다. 이국주의(exotism), 민족중심주의, 역사성의 개념을 고려한다.
		문학과 글로벌화	해당 과목은 예술과 문학의 중재를 통하여 세계화된 공간의 지역 사회, 기관 및 자원이 어떻게 실천과 지식, 표현 및 지역 문화 가치를 실천할 수 있는지 검토할 것이다. 또한 상호문화 관계를 기반으로 삶의 형태가 다양한 사람과 다양성을 위한 공간을 만드는 법에 대해서도 생각해 볼 것이다.
석사2 ²⁵⁾	교육맥락, 언어 및 교육 정책	다중 언어 ²⁶⁾ (plurilingual) 상황과 상호문화 이동에서 중재(mediation) 교수법	중재는 각각의 개인들로 연결된 이동 사회에서 중요한 역할을 한다. 긴장 관계에 있는 두 사람의 사이를 줄이기 위한 중재 교수법은 언어 교수법, 복수언어주의와 상호문화주의의 연장선에 있다. 언어 교실에서는 교사와 학습자에게 모두 중재의 기술이 필요하다.

국외 사례를 알아보기 위하여 독일과 프랑스의 각 대학을 선정하여 상호문화 교과목 현황을 살펴보았다. 독일과 프랑스 모두 외국어로서 자국어 전공임에도 명시적으로 독일 문화, 프랑스 문화를 내세운 교과목은 찾기 어려웠다. 두 대학 모두 단순히 비교 문화 교수법이나 자국 문화를 전달하는 것을 뛰어넘어 문화를 다각도로 바라볼 수 있는 인류학, 철학, 예술 등의 소양을 기를 수 있는 상호문화 교과목이 개설되어 있었다. 독일과 프랑스의 사례를 통하여 한국 문화에만 집중되어있는 예비 교사를 위한 한국어 교과 과정에 대하여 다시 한번 생각해 볼 수 있었다.

23) ‘석사1’은 1학기 동안 4개의 모듈(1년 동안 8개 모듈)을 수강한 뒤 논문은 쓰지 않고 36시간의 인턴십을 거쳐 졸업한다. 이에 비해 ‘석사2’는 1년 동안 4개의 모듈 수강 논문과 200시간의 인턴십을 채워야 졸업이 가능하다.

24) Brochure_2018-2019 Master 1_Didactique des langues.pdf

25) BROCHURE 2018-19 M2_DIDACTIQUE DES LANGUES.pdf

26) 일반적으로 다중언어라고 하면 다언어와 혼용되는 경우가 많다. Beacco & Byram (2007: 10)은 특정 지역이나 공동체 내에서 여러 언어가 공존하고 병용되는 ‘현상이나 상태’를 설명하는 개념을 ‘다언어주의’라 하였고, 개별언어 사용자가 여러 언어를 의사소통 상황과 목적에 맞게 자율적으로 사용하는 것을 ‘다중언어주의’로 구분한다. 다중언어에 대한 연구는 유럽공동참조기준(2001)이 개발되면서 더 중요한 요소로 자리매김하게 되었다(최희재, 2014: 188).

4. 문화교육 과정에서 상호문화교육

현재 한국어 교사를 배출해 내는 학위 과정 및 비학위 과정의 기틀이 마련된 것은 2005년 국어기본법이 시행되면서부터이다²⁷⁾. 국어기본법 시행령에서는 ‘한국어 교원 자격 취득에 필요한 영역별 과목의 적합 여부, 필수이수학점 및 필수 이수 시간에 대한 세부 심사기준을 문화체육관광부령으로 정한다’고 밝히고 있다. 국어기본법에 따르면 한국어 교사가 되기 위해서는 ‘한국어학’, ‘일반언어학 및 응용언어학’, ‘외국어로서의 한국어 교육론’, ‘한국문화’, ‘한국어 교육실습’에 이르는 총 5개의 영역을 이수해야 한다. 그렇다면 상호문화교육이 시행될 경우 예비 한국어 교사를 위한 상호문화교육은 어느 영역에 속하는 것이 적절한가?

송향근·양순임(2017)은 한국어 교사를 위한 한국 문화교육이 외국인 학습자의 문화에 대한 지식과 이해를 바탕으로 한 문화 비교, 문화 소통 능력을 기를 수 있도록 해야 한다고 언급하며 문화 영역을 재고해 볼 것에 대하여 주장하였다. 현재 국어기본법 시행령을 기준으로 하였을 때 상호문화교육은 4영역인 ‘한국문화’ 영역에 적합해 보이지 않는다. 앞서 언급한 바와 같이 ‘한국문화’ 영역은 반드시 ‘한국’과 관련된 문화를 교수·학습해야 하기 때문이다. 그러나 현실적으로 5개의 영역 중 문화에 대하여 깊이 다루는 영역은 ‘한국문화’ 영역 외에는 없는 실정이다. 이러한 점을 고려하여 상호문화교육이 예비 한국어 교사 교육 내에 속할 수 있도록 <표 12>와 같이 ‘문화 영역’을 제안하는 바이다.

<표 12> 문화 영역 학점 및 이수 시간

	영역	세부 영역	학사학위 취득자		석·박사 학위 취득자	한국어교원 양성과정필수이수시간
			전공 (복수전공)	부전공		
			2급	3급	2급	
현재 ²⁸⁾	한국 문화	-	6학점	3학점	2-3학점	12시간
개정	문화	한국문화	6학점	3학점	6학점	12시간
		상호문화	6학점	3학점	6학점	6시간

4영역을 ‘한국문화’가 아닌 더 큰 범위의 ‘문화’ 영역으로 개편하고 세부 영역으로 ‘한국문화’ 영역과 ‘상호문화’ 영역을 제시하였다. 앞서 독일과 프랑스의 외국어로서 자국어 교사 상호문화 교과목 현황에서 보았듯이 한국어 교사를 위한 문화 교육은 한국문화 영역에서 그 범위를 더 확장할 필요가 있다. 이와 동시에 문화 영역의 필수 이수 학점과 필수 이수 시간을 늘려야 한다. 현재 ‘한국문화’ 영역 자체에 배정된 학점과 이수 시간도 매우 부족한 실정이기 때문이다. 문화영역에서 한국문화는 대학원 과정의 학점을 기존 2-3학점에서 6학점으로 늘렸으며 전체적으로 상호문화와 한국문화 영역을 모두 학습하여 문화 자질에 있어서 균형을 이룰 수 있도록 하였다. 이와 같이 문화영역의 교수·학습 범위를 확장시키고 필수 이수 학점 및 이수 시간을 늘린다면 예비 한국어 교사들은 지금보다 문화 교육의 중요성을 인식할 수 있을 것이며 현장에서 만나는 학습자를 공감하고 이해하는 데에도 많은 도움이 되리라 생각한다.

27) 2005년 7월 국어기본법시행령 13조 별표1(국립국어원).

28) 학위 과정 한국문화 필수 이수 학점은 학사(전공)의 경우 총 45학점 중 6학점, 학사(부전공)의 경우 총 21학점 중 3학점, 석·박사는 총 20학점 중 2-3학점이다. 비학위 과정 한국문화 필수 이수 시간은 전체 120시간 중 12시간이다(국립국어원, 2015: 19).

5. 나가면서

본 연구는 다문화 시대에 한국어 교육과 한국어 교사의 역할이 중요해지고 있는 만큼 앞으로 교육 현장에서 한국어 교육을 담당하게 될 예비 한국어 교사들에게 상호문화교육이 필요하다는 것에서 시작되었다. 이를 위하여 국내와 국외에 개설된 상호문화 교과목을 살펴보았다. 먼저, 국내 현황에서는 서울 소재 한국어 교육 전공 대학 및 대학원을 찾아 상호문화 교과목의 개설 여부를 조사하였고 교과목이 개설된 학교들을 모아서 교과목의 개요를 정리하였다. 국외 현황은 상호문화교육이 활발히 이루어지고 있는 독일과 프랑스의 대학을 하나씩 선정하여 외국인들을 위한 자국어 교사 과정에 개설된 상호문화 교과목과 개요를 살펴보았다. 국내와 국외 현황을 살펴본 결과 국내에서는 아직까지 ‘상호문화’ 보다는 ‘다문화’가 과목명에 압도적으로 많이 사용되고 있는 것을 볼 수 있다. 이것은 예비 한국어 교사를 위한 교육에 상호문화교육의 필요성을 느끼면서도 다문화와 상호문화가 혼재되어 사용되는 것으로 해석할 수도 있다. 국내에서 이제 막 상호문화교육을 도입하고 있는 것에 비하여 국외의 경우 이주민의 역사가 오래된 만큼 상호문화교육이 단순 교육학 수업이 아닌 철학, 인류학, 문학, 교수법 등 다양한 측면에서 교수·학습되고 있었다.

본 연구의 제한점과 후속 연구를 위한 제언은 다음과 같다. 첫째, 국내 현황을 살펴보기 위하여 선정한 범위가 서울 지역으로 한정되어 있어 서울 지역 외에 다른 지역의 현황은 파악하지 못하였다. 좀 더 정확한 현황 파악을 위하여 전국 소재 한국어 교육 전공 대학 및 대학에 대한 상호문화 교과목 현황을 조사할 필요가 있다. 둘째, 국외 현황을 폭넓게 알아보기 위하여 독일 유럽뿐만 아니라 상호문화교육이 발달한 유럽 내의 다른 여러 대학들의 상호문화 교과목 현황을 살펴볼 필요가 있다. 마지막으로 국외에 개설된 상호문화 교과목을 기반으로 한국 실정에 맞는 예비 한국어 교사를 위한 상호문화 교과목 개발이 후속연구로 이어져야 하겠다.

■ 참고문헌 ■

- 김상무(2010), 독일의 상호문화교육정책이 한국 다문화교육정책에 주는 시사점, *교육사상연구*, 24(3), 한국교육사상연구회, 65-89쪽. Kim, S. M.(2010), Intercultural Education Policy in Germany and its Implications for Multicultural Education Policy in South Korea, *The Korean Journal of Educational Ideas*, vol.24-3, pp. 65-89.
- _____ (2011), 독일 상호문화교육학 논의의 전개 과정에 관한 연구, *교육사상연구*, 25-3, 한국교육사상연구회, 37-57쪽. Kim, S. M.(2011), A Study on the Development of Discussions on Intercultural Education in Germany, *The Korean Journal of Educational Ideas*, vol.25-3, pp. 37-57.
- 김예슬(2017), 상호문화적 관점에서 본 한국어 교재 분석, 이화여자대학교 대학원 석사학위논문. Kim, Y. S.(2017), Analyzing Korean Teaching Materials from an Intercultural Education Perspective, Master's thesis, Ehwa Womans University.
- 김정용(2017), 「아동 청소년 문학과 상호문화교육」, 서울: 서울대학교출판문화원. Kim, J. Y.(2017) Adongchengsonyeonmunhagwa Sanghomunhwagyoyuk, Seoul: Seoul National University Press.
- 김정은(2009), 한국어교사의 이문화능력과 교사를 위한 이문화교육 방안, *언어와 문화*, 5-3, 한국언어문화교육학회, 75-97쪽. Kim, J. E.(2009), Korean language teachers' intercultural competence and Intercultural education methods for teacher, *The language and Culture*, vol.5-3, pp. 75-97.
- 김지윤·강충구·이의철(2014), 닫힌 대한민국: 한국인의 다문화 인식과 정책, 이슈브리프, 2014-4, 아산정책연구원, 1-14쪽. Kim, J. Y., Gang, C. G, Lee, E. C.(2014), Dadhin Daehanmingook: Hangookine Damoonhwainsikgwa Jeongchaek, Issue Brief, Vol. 2014-4, The Asan Institute For Policy Studies, pp. 1-14.
- 김지혜(2014), 상호문화교육의 실천을 위한 검토 -한국어 교사의 상호문화교육을 위한 시론-, 한국언어문화교육학회 제9차 국제 학술대회 발표집, 73-83쪽. Kim, J. H.(2014), Sanghomunhwagyoyuke Silcheoneulwihan Gemto, *Korean Language and Culture Education Society 9th Proceeding Conference*, pp. 73-83.
- 김진영(2016), 올리버 R. 에비슨의 생애와 활동에 나타난 상호문화주의적 관점 연구, 이화여자대학교 대학원 석사학위논문. Kim, J. Y.(2016), The Intercultural Perspective Expressed in the Life and Activities of Oliver R. Avison, Master's Thesis, Ehwa Womans University.
- 김창근(2015), 상호문화주의의 원리와 과제: 다문화주의의 대체인가 보완인가?, *윤리연구*, 1-103, 한국윤리학회, 183-214쪽. Kim, C.(2015), The Principles and Tasks of Interculturalism: Alternative or Complement of Multiculturalism?, *Journal of Ethics*, Vol.1-103, pp. 183-214.
- 김태원(2012), 다문화사회의 통합을 위한 패러다임으로서의 유럽 상호문화주의에 대한 이론적 탐색, *유럽사회문화*, 1-9, 연세대학교 인문학연구원 유럽사회문화연구소, 179-214쪽. Kim, T.(2012), Theoretical Exploration of the European Interculturalism as a Paradigm for Social Integration, *The Journal of the Humanities*, Vol.1-9, pp.179-214.
- 나원주·김영규(2016), 한국어 교사의 상호문화 인식 조사 연구, *한국어교육*, 27-3, 국제한국어교육학회, 49-80쪽. Na, W., Kim, Y.(2016), A Survey Study of Korean Language Teachers' Intercultural Awareness, *Journal of Korean Language Education*, Vol. 27-3, pp. 49-80.
- 박시내(2016), 이민자 체류실태 및 고용조사 개발, *통계연구*, 22-1, 통계청, 1-26쪽. Park, S. N.(2016), Development of The Survey on Immigrants' Living Conditions and Labor Force, *Journal of the Korean Official Statistics*, Vol. 22-1, pp. 1-26.
- 송향근·양순임(2017), 예비교사 교육과정에 대한 한국어교사의 인식, *한국어교육*, 28-1, 국제한국어교육학회, 113-139쪽. Song, H. K., Yang, S.,(2017), An analysis on teachers' perception on the education curriculum for prospective Korean language teachers, *Journal of Korean Language Education*, Vol.28,-1, pp.113-139.
- 신은주(2012), 이주민의 사회권보장에 관한 연구. *한국정책연구*, 12-4, 경인행정학회, 305-322쪽. Shin, E. J.(2012), The Study on Social Right for Migrants, *The Journal of Korean Policy Studies*, Vol.12-4, pp. 305-322.
- 안희은(2015), 상호문화주의에 기반한 한국어교육 정책 연구, 부산대학교 대학원 박사학위논문. Ahn, H. E.(2015), Study on Korean education policy model based on interculturalism, Doctoral Dissertation, Pusan University.
- 양민애(2008), 한국어 교사 이문화 교육 필요성과 방향, *이중언어학*, 38, 이중언어학회, 235-262쪽. Yang, M. A.(2008), The

- Objectives of Intercultural Education respect to Korean Language Teacher Education, *Bilingual Research*, Vol. 38, pp. 235-262.
- 원진숙 외(2012), 「다문화적 한국어 교수 역량 강화를 위한 한국어(KSL)교원 연수 프로그램 개발 연구」, 한국교육개발원. Won, J. et al.(2012), Damunhwajeok Hankookeogyosu Yeoknyang Ganghwareul Wihan Hankookeo Gyowon Yensu Program Gyebal Yeongu, Korean Education Development Institute.
- 이성희(2017), 다문화 역량 신장을 위한 동아시아 이야기 콘텐츠의 주제론적 접근: <콩쥐팍쥐>와 <섭한(葉限) 이야기>를 중심으로, *다문화와 평화*, 11-2, 다문화평화연구소, 37-58쪽. Lee, S.(2017), A Thematic Approach to East Asian Stories to Improve Multicultural Competence: Focused on 'Kong-Gui Pat-Gui' and 'Sub-Han Story', *Multiculture & Peace*, Vol. 11-2, pp. 37-58.
- 장한업(2009), 프랑스의 상호문화교육과 미국의 다문화교육의 비교연구, *프랑스어문교육*, 32, 프랑스어문교육학회, 105-121쪽. Jang, H. U.(2009), Étude comparative entre l'éducation interculturelle en France et l'éducation multiculturelle aux Etats-Unis, *Societe Coreenne d'Enseignement de Langue et Litterature Francaises*, Vol. 32, pp. 105-121.
- _____ (2014) 「이제는 상호문화교육이다」, 파주: 교육과학사. Jang, H. U.(2014), Ijeneun Sanghomoonhwagyo yookida(Now it's intercultural education), Paju : kyoyookbook.
- _____ (2015), 외국어교육과 상호문화교육 - 상보적 관계를 중심으로, 한국프랑스어문교육학회 학술대회자료집, 2015, 69-73쪽. Jang, H. U.(2015), Foreign Language Education and Intercultural Education - Focusing on complementary relations, *Conference Proceeding of the French Language Education Society of Korea*, Vol. 2015, pp. 69-73.
- _____ (2017), 유럽의 상호문화 교육 지침서 비교 연구. *비교교육연구*, 27-1, 한국비교교육학회, 199-222쪽. Jang, H. U.(2017), A Comparative Study of Three Guidebooks on European Intercultural Education, *Korean Journal of Comparative Education*, Vol. 27-1, pp. 199-222.
- 장한업 역(2010), 「유럽의 상호문화교육(Apdallah-Preceille, L'éducation interculturelle, 1999)」, 파주: 한울.
- _____ (2011), 「상호문화 이해하기(Maddalena De carlo, L'interculturelle, 1998)」, 파주: 한울.
- 정기섭(2011), 지속가능발전교육의 관점에서 본 상호문화역량, 교육의 이론과 실천, 16-3, 한독교육학회, 133-149쪽. Chung, K. S.(2011), Intercultural Competencies from the Perspective of Sustainable Development Education, *Theory and Practice of Education*, Vol. 16-3, pp. 133-149.
- 최충옥(2009), 다문화사회에서 교육개혁정책의 방향과 과제, 한국법과 인권교육학회 2009 춘계 정기학술 발표집, 1-24쪽. Choi, C.(2009), The Direction and Tasks of Educational Reform Policy in Multicultural Society, *Conference Proceeding of Korea Human Rights & Law-related Education Association*, Vol. 2009, pp. 133-149.
- 최충옥·모경환(2007), 경기도 초,중등 교사들의 다문화적 효능감에 대한 조사 연구, 시민교육연구, 39-4, 한국사회과 교육학회, 163-182쪽. Choi, C., Mo, K.(2007), Articles : Investigating Multicultural Efficacy of Teachers in Gyeonggi Province, *Theory and Research in Citizenship Education*, Vol. 39-4, pp. 163-182.
- 최희재(2014), 한국에서의 다중언어 교육 구현 가능성 모색, 어학연구, 50-1, 서울대학교 언어교육원, 185-205쪽. Choi, H.(2014), A study for the implementation of language education policy based on plurilingualism in Korea, *Language Research*, Vol. 50-1, pp. 185-205.
- Beacco, J.C. & Byram, M. (2007), Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe, De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue, Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe.
- Bolten Jürgen(2012), Interkulturelle Kompetenz, Landeszentrale f. polit. Bild. Thüringen.
- UNESCO(2006), UNESCO Guidelines on Intercultural Education, UNESCO Section of Education for Peace and Human Rights, Division for the Promotion of Quality Education, Education Sector.
- <웹사이트>
- 국립국어원(2015), 2015년-2016년 한국어교원 자격제도 길잡이, <https://www.korean.go.kr> > reportDataView(2022.09.11.)
- 독일 뮌헨 대학교, <https://www.daf.uni-muenchen.de>(2022.05.05.)
- 프랑스 누벨-소르본 대학교, <http://www.univ-paris3.fr>(2022.05.20.)

법무부(2022), 체류외국인, <https://www.moj.go.kr/moj/2412/subview.do>(2022.10.4.)

여성가족부(2021), 2021년 국민 다문화 수용성 조사(http://www.mogef.go.kr/nw/enw/nw_enw_s001d.do?mid=mda700(2022.09.13))

〈토론〉 “예비 한국어 교사를 위한 상호문화교육 현황과 제안”에 대한 토론문

김은진(아주대학교)

본 연구는 다문화 시대에 한국어 교육과 한국어 교사의 역할이 중요해지고 있는 만큼 앞으로 교육 현장에서 한국어 교육을 담당하게 될 예비 한국어 교사들의 역량 강화를 위한 상호문화교육의 필요성을 주장하였습니다. 이를 위하여 이 연구에서는 서울 소재 한국어 교육 전공 대학 및 대학원에 개설된 상호문화 관련 교과목 현황을 살펴본 후 해외 대학에 개설된 상호문화 관련 교과목들과 비교하였습니다. 이에 예비 한국어 교사를 위한 상호문화교육의 나아갈 방향을 제안하였습니다.

이 연구를 통해 예비 한국어 교사들에게 상호문화 교육의 중요성을 인식할 수 있게 되었습니다. 이러한 의미 있는 연구를 더욱 발전시켜 상호문화교육이 다양하게 개발되고 활성화될 수 있는 토대가 마련되기를 기원합니다. 이 토대를 위한 선생님의 제안 중 몇 가지 궁금한 사안이 있어 질문을 드립니다.

첫째, 국어기본법 시행령에서 한국어 교원 자격 취득에 필요한 영역별 과목을 ‘한국문화’가 아닌 더 큰 범위의 ‘문화’ 영역으로 개편하고 세부 영역으로 ‘한국문화’ 영역과 ‘상호문화’ 영역을 제시하였는데 이 제안이 현실적으로 얼마나 실효성이 있을까 하는 의문이 듭니다. 2005년부터 시행된 국어기본법 시행령이 개정되어 ‘상호문화’ 관련 교과목이 첨가될 가능성이 있는지 의문이 생깁니다. 아무리 좋은 제안도 그것이 현실에서 발현되기 어렵다면 탁상공론에 그치지 않을까 하는 우려가 듭니다.

둘째, 제안하신 국어기본법 시행령이 빠른 시일내 개정되기 어렵다면 실제로 교육 현장에서 활용할 수 있도록 현재 개설되어 있는 교과목을 확장·보완할 수 있는 방안은 없는지 궁금합니다. 현재 문화 영역으로 학위 과정 및 비학위 과정에서 한국 문학이 가장 많이 개설되었다고 하셨는데 이러한 교과목을 확장·보완하여 상호문화 교육을 할 수 있지 않을까 합니다. 이에 대한 선생님의 고견을 듣고 싶습니다.

셋째, 해외 대학인 프랑스, 누벨 소르본 대학교의 상호문화 교과목에서 긴장 관계에 있는 두 사람의 사이를 줄이기 위한 중재교수법은 복수언어주의와 상호문화중주의의 연장선에 있다고 하였습니다. 이는 언어 교실에서 교사나 학습자 모두에게 필요한 기술이고 현재 다문화 시대의 한국어 교육 현장에서 실제 요구되는 적합한 교수법이라고 생각합니다. 이에 중재교수법을 간단하게 설명해 주시고 이를 교수자와 학습자에게 실제 적용할 수 있는 예를 알려주신다면 이를 현장에서 활용하는데 큰 도움이 될 것입니다.

훌륭한 논문을 읽고 논의할 수 있는 기회를 만들어주신 선생님께 감사드리며 이상 질의를 마치도록 하겠습니다. 감사합니다.

국내 한국어교원의 다문화역량 강화 방안

- 질적 사례연구를 중심으로 -

윤영주(인하대학교)

1. 서론

한국에 거주하는 이주민들은 대부분 한국어교육을 담당하는 기관에서 한국어교육을 받는다. 이주민들을 담당하고 직접 교육하는 사람들을 한국어교원이라고 한다. 이들은 국내외 대학교 및 언어교육원이나 다문화가족지원센터, 사회통합프로그램운영기관 등에서 이주민들에게 한국어를 가르친다. 한국어교원은 이주민의 언어능력을 향상시킬 수 있는 전문성과 함께 문화적으로 민감하게 대처할 수 있는 능력이 요구된다. 이주민과의 상호작용으로 교육을 실천하는 한국어교원의 다문화역량이 성공적인 학습경험을 위한 결정적 요인이 되는 것이다.

이에 본 연구에서는 한국어교원에게 요구되는 다문화역량을 살펴보고 한국어교원의 다문화역량이 지향해야 할 방향을 알아보고자 하였다. 이러한 목적 달성을 위해 본 연구에서는 질적 사례 연구방법을 적용하였다. 질적 사례 연구방법은 잘 알려져 있지 않거나 새롭게 나타나는 사건을 구체적인 상황에 대한 이해를 토대로 실제로 경험한 사람들의 주관적인 인식을 살펴보고자 할 때 적절한 연구방법이다. 위의 연구목적 달성을 위한 구체적인 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 한국어교원의 다문화역량 경험은 어떠한가?

둘째, 한국어교원의 다문화역량을 제약하는 요소와 이를 강화하는 방안은 무엇인가?

이러한 연구문제를 해결하기 위해서 한국어교육 최일선에 있는 대학부설의 언어교육원, 다문화가족지원센터 및 사회통합프로그램에 종사하는 한국어교원 6명을 연구대상자로 선정하여 질적 연구를 수행하였다.

2. 선행 연구 및 이론적 배경

2.1. 한국어교원의 다문화감수성 또는 다문화역량에 관한 연구

과거 한국어교육 분야의 연구에서 한국어교원들의 교육 역량을 강화하기 위한 연구는 다문화적 관점보다는 한국어교원의 양성이나 교사교육 프로그램 개발을 중심으로 진행되어 왔다. 한국어교육 분야에서 한국어교원에 대한 논의는 백봉자(1991)의 '외국어로서의 한국어 교사 훈련과 방법'이라는 논문을 통해 시작되었다. 지금까지 한국어교원 관련 연구들을 살펴보면 주로 한국어교원 양성이나 교사교육 프로그램 개발 및 현황에 관한 연구가 대부분이었다(강현화, 2002; 백봉자, 1991; 최은규, 2002; 최태호, 2009; 한영목, 2010). 이외에 이해영(2002)은 교사의 역할을 중점으로 교사의 전문성을 고찰한 교사용 지침서 개발의 필요성에 대해서, 이승연·주경희(2013)는 국외에서 한국문화교육을 담당할 한국인 문화교사들

을 위한 교육과정을 중심으로 다루기도 하였다.

민현식(2005)은 ‘한국어교원론’에서 일반적인 한국어교원의 역할과 자질에 대한 논의하였다. 민현식(2005)은 유능한 언어교사의 자질을 논하면서 교육자적 자질, 언어적 자질, 언어교육자적 자질을 세 영역으로 나누어 논의하였다. 강승혜(2010)는 한국어교원이 갖추어야 할 자질과 역할 혹은 전문성에 대해서 지식/기술적인 측면에서 기술적인 수업운영과 능숙한 교실관리 능력, 인성/태도 측면에서 학습자 개개인에 대한 관심과 애정, 배려 등 교사의 정의적 태도라고 밝혔다.

2000년대 후반에 이르러서는 한국어교원이 수행해야 할 역할로서 특히 의사소통능력 등을 강조하는 연구가 발표되기 시작하였다. 한국어교육계에서도 교사의 다문화교육에 대한 인식 및 태도에 대한 연구가 진행되었다. 최근에는 특히 다문화교육과 관련하여 교사의 역할이 강조되면서 교사가 갖추어야 할 자질로서 다문화 의사소통 능력 등을 강조하는 연구가 늘어나고 있는 추세이다. 문화간 의사소통 관점에서의 한국어교원 역할에 대한 연구(고경숙, 2008; 원미진, 2009)와 학습자 문화에 대한 안목과 이해 능력을 키우기 위해 한국어교원들에 대한 교육이 필요하다고 주장한 연구(김정은, 2009; 양민애, 2008)가 있다.

양주희(2014)는 문화간 감수성 이론을 한국어교원에게 적용하여 한국어교원의 문화간 감수성을 실제로 측정하였으며, 좋은 한국어 교사의 자질에 대해 논의하였다. 권인경(2015)은 한국어교원의 다문화감수성이 높을수록 교수방법, 의사소통, 적용 등의 다문화교육 현장에서 실천에 긍정적인 영향을 주고, 교육에 대한 태도가 적극적이라고 밝혔다.

최근의 연구가 한국어교원의 다문화감수성까지 접근한 것은 상당한 의미가 있다. 다만, 다문화감수성은 다문화역량의 한 태도로 이해되어야 한다. 한국어교원의 경우에도 필요한 다문화역량의 내용을 체계화하는 것이 필요하다. 이민자에게 한국어를 가르치는 한국어교원의 경우에도 다문화역량에 따라 한국어교육의 성과나 이민자의 한국사회 적응이 달라질 것이기 때문이다. 따라서 한국어교원의 다문화역량을 이론적으로 체계화하고 한국어교원들에게 필요한 다문화역량의 요소를 추출하는 연구가 시급하다. 심층면담을 통해 다문화역량에 대한 인식이나 경험의 기초 자료를 확보하는 것이 무엇보다 필요하다.

본 연구에서는 한국어교육의 주체인 한국어교원의 다문화역량에 초점을 맞추었다. 한국어교원의 실질적인 경험을 공유하며 향후 어떤 방법으로 다문화역량을 강화해야 하는지를 모색하는데 목적이 있다. 특히 다문화적 상황과 관련해 한국어교원과 그에 따른 다문화역량을 살펴보고자 한다.

2.2. 한국어교원의 다문화역량

본 절에서는 한국어교원에게 필요한 다문화역량에 대한 개념을 분석하고, 그 구성요소에 대하여 살펴보고자 한다.

2.2.1. 다문화역량의 의미

일반적으로 교원이 갖추어야 할 자질과 특성을 포괄하는 ‘역량’¹⁾개념은 직무를 성공적으로 수행할 수 있는 힘을 뜻한다. 교원의 맡은 바 직무를 성공적으로 수행할 수 있는 힘으로서의 ‘역량’ 개념은 단순히 ‘알고 있음’의 차원을 넘어서 실제 교육 현장에서 요구되는 교원의 역할을 효율적으로 수행해 낼 수 있는 실천적 측면을 함의한다(박명희, 2013).

1) ‘역량’은 자신이 수행하는 업무에 대해 탁월하고 뛰어난 결과를 내는 전문적 특성을 가지고 효과적으로 의사소통하는 지식, 기술, 능력 등을 의미한다. 또한, 역량은 조직의 변화를 지원하며, 상황에 잘 대응하며, 많은 성과에 초점을 두며, 지속적인 육성 및 개발이 되는 동시에 관찰과 측정이 가능하도록 하는 능력이다(이기용, 2015).

다문화역량은 다양한 문화적 배경의 사람들과 효과적인 상호작용을 가능하게 하는 역량이며, 열린 마음으로 이해하기 위한 기술과 태도를 포함하는 능력이다(이병준 외, 2000). 따라서 교사의 다문화역량은 다양성이 증진된 학교 교실이라는 실제 교수 맥락에서 다문화교육을 효율적으로 실천할 수 있는 역량이라는 개념으로 규정할 수 있다(원진숙, 2012).

Spanierman 외(2011)는 다문화역량을 교원들이 다문화적 쟁점에 대한 자신의 태도 및 신념을 지속적으로 탐구하는 상호작용 과정이라고 하였으며 특정 계층에 대한 이해력을 토대로 교원의 교수내용 및 방법, 학생, 학부모와의 상호작용에 미치는 영향을 검토하는 과정이라고 하였다(오유미, 2014 재인용). 장인실 외(2012)는 다문화역량을 사회의 문화적 다양성에 대한 지식, 다양한 학습자의 특성에 대한 이해, 다문화교육 자료를 개발하고 활용할 수 있는 능력, 다문화수업을 실행할 수 있는 갈등상황 해결 능력 등을 포함하여 정의하였다. 박명희(2013)는 다문화역량을 다문화에 대한 지식 함양으로 다문화 인종적·민족적 집단구성원들의 문화적 경험과 배경에 대한 지식을 습득하고 자신의 문화에 대한 이해와 타문화에 대한 인식능력으로 다른 집단에 대해 가지는 편견이나 고정관념을 인정하고 문화 간의 차이를 공감하고 수용하는 태도이며, 다문화기술로 다양한 문화적 집단 간에 발생하는 문제에 대한 다양한 기술개입능력과 문화 간 의사소통능력을 뜻하는 개념으로 정리하고 있다.

이제까지의 논의를 정리하면 다문화역량이란 다양한 문화적 배경을 가진 사람들을 배려하고 이해하는 능력을 뜻한다. 한국어교원에게 이주민들의 여러 문화 배경을 인식하고 이들의 다양한 문화적 요구에 부응하는 수업을 전개하고 학습공동체를 구축하는데 필요한 능력이다. 즉, 다양한 문화 배경을 가진 이주민들이 긍정적으로 상호작용하도록 돕고, 이들을 이해하기 위한 지식, 태도, 기술을 갖추는 것이다.

2.2.2. 다문화역량의 구성요소

다문화사회로의 급속한 변화로 인하여 이주민의 교육적인 지원 뿐 아니라 사회 적응을 위한 교육이 중요한 교육적 도전이 되고 있는 이때, 한국어교육을 담당하고 있는 한국어교원들에게 필요한 다문화역량의 구성요소와 내용을 구체화하는 것은 의미가 있다. 다문화역량의 구성요소에 대한 선행연구들은 <표1>과 같이 지식, 태도, 인식, 기술, 이해, 효능감 등과 같이 다양하게 나누어져 있다.

〈표1〉 다문화역량의 구성요소

연구자 \ 구성요인	지식	태도	인식	기술	이해	효능감
김정효(2011)	○	○		○		○
모경환(2009a)			○			○
박균열 · 박진환(2010)		○	○			
박미경(2013)	○	○		○		
박명희 · 김경식(2012)		○	○	○		
박정희(2014)	○					
윤갑정 · 김미정(2010)	○	○		○		
원진숙(2012)	○		○	○		
이경선(2012)	○	○		○		
이병준 외(2009)	○	○				○
이상희(2013)	○	○		○		
최현정(2011)	○		○	○		
Brown(2004)			○	○	○	
Gay(1997, 2002)	○	○		○		
Gordon(2001)	○					
Spanierman 외(2011)	○		○	○		
Sue(2001)	○		○	○		
Sue & McDavis(1992)		○	○	○		

※이 표는 선행연구를 토대로 본 연구자가 재구성하였음. (연구자 ABC · 가나다순)

다문화역량의 구성요소에 대한 학자들의 견해들은 교육학의 전통적 관점에 따라 대체로 다음과 같이 두 가지 관점으로 범주화할 수 있다.

첫째, 다문화역량을 인식, 지식, 기술로 보는 관점이다(원진숙, 2012; Brown, 2007; Pedersen, 2003; Pope & Reynolds, 1997). 여기에서 인식이란 이주민의 다양성을 긍정적인 교육의 자산으로 인식하는 태도를 말한다(원진숙, 2012: 12~13). 지식이란 다문화 인식으로 다양한 인종, 성, 언어, 계층 등과 다양한 나라의 문화에 대한 긍정적이며 부정적인 인식을 의미하는 것(양영자, 2011)을 말한다. 기술이란 다문화교육의 관점에 기반한 여러 교수 지식을 바탕으로 수업의 목표를 수립하고 내용을 선정하며 교재를 분석하고, 평가를 통해 얻은 결과를 유용하게 교수 학습 활동에 환류하여 활용할 줄 아는 일련의 실천적 기술을 말한다(원진숙, 2012: 12~13).

둘째, 다문화역량을 지식, 기술, 태도로 보는 관점이다(Bennette, 2007; Gay, 2002; Billegas & lucas, 2002). 교사의 문화적 역량 개발 방향을 연구한 윤갑정과 김미정(2010)은 교사의 문화적 역량으로 지식, 기술, 태도가 필요하다고 하였다. 예비교원의 다문화역량 척도 개발을 연구한 박명희(2013)와 김정효(2011)는 교사의 다문화역량 강화 방안은 반성적 사고를 통한 실천적 지식, 학생들과 효과적인 상호작용을 하기 위한 기술, 배경이 다양한 학생들의 문화 차이를 인식할

줄 아는 민감성, 학생들의 학업적인 진보를 지원할 수 있는 태도로 구성된다고 하였다.

3. 연구방법

3.1. 질적 사례 연구방법

질적 사례 연구는 사회 현상 가운데서 비교적 적은 경험으로 인하여 학문적으로 정립이 되지 않은 분야에 통찰을 자극하고, 조사 연구를 위한 가설을 찾기 위해 소수의 한정된 사례에 대한 집중적 연구에 사용된다(강승원, 2014). 또 유사한 사례들과의 공통성을 규명하여 보편화를 시도하기 위해 활용되며 상황에 관한 그 특징을 밝히고 설명하므로 충분한 정보를 얻을 수 있는 연구 방법이다. 질적 사례 연구의 분석은 면담, 관찰, 문헌들로부터 얻어지는 질적 자료에 의존하는 데 본 연구에서는 연구참여자와의 심층면담에서 얻어진 녹취자료를 주 분석자료로 사용하였다.

본 논문에서 연구하고자 하는 한국어교원의 다문화역량에 관한 경험분석과 이를 통한 실태파악은 실제 담당하고 있는 한국어교원을 통해 보다 심층적이고 탐구적 접근이 필요하므로 양적 연구방법보다는 질적 연구방법이 적합하다는 것을 알 수 있다. 이를 위하여 본 연구는 반구조화 된 면담을 통해 연구참여자 스스로의 경험에 대해 질문하여 이에 대한 응답을 심도 있게 파악하는 질적 연구의 방법을 선택하게 되었다.

3.2. 연구절차

1단계 사례의 선정 단계에서는 연구자는 한국어교원의 다문화역량의 경험을 탐구하기에 질적 사례 연구가 가장 적합하다고 판단하였다.

2단계 연구문제의 진술 단계에서는 한국어교원을 위한 다문화역량을 강화하는 요소와 이를 극복하는 방안 이 두 가지를 연구문제로 설정하여 문제에 대한 진술을 발전시켰다.

3단계 연구 설계 단계에서는 심층면담을 통해 자신의 이야기를 공개하는 데 동의한 한국어교원 6명을 연구참여자로 선정하였다.

4단계 자료 수집 단계에서는 수도권 지역의 대학교 언어교육원과 사회통합프로그램, 다문화가족지원센터 한국어교원을 파악하고 이들 중 다양성이 확연하게 차이가 있는 사례를 선별하였다. 본격적인 자료 수집을 위해 2018년 4월 28일부터 5월 28일까지 2개월에 걸쳐 6명의 한국어교원과 심층면담을 실시하였다. 면담장소는 연구참여자가 기관의 교실이나 상담실을 주로 이용하였다. 먼저 연구참여자들에게 연구목적을 설명 후에 서면으로 연구면담 동의를 구하였다. 면담과정은 반구조화 된 질문부터 시작하여 개방형 질문을 하는 방식으로 진행하였다. 각 연구참여자마다 1시간 정도 1:1 개별로 실시하였다.

5단계 자료 분석 단계에서는 본 연구의 면담을 통해 2차 자료는 반복적인 읽기와 분석을 통해 주제를 분류하고 그에 맞는 연구참여자의 직접적 표현 또는 생성된 포괄적 개념을 갖는 용어를 묶어 봄으로써 연구내용을 보다 구체적으로 확인하고 이해하고자 하였다.

3.3. 연구대상

연구참여자 선정은 ‘적절성’의 기준을 충족시키기 위해 다음의 세 가지 조건을 설정하였다.

첫째, 질적 사례 연구 방법은 연구참여자들의 현재의 경험을 중심으로 사례로 정의된 상황에 대하여 진술하는 것이므로 본 연구의 목적을 달성하기 위해서 연구참여자 선정에 있어서 한국어교원검정 2급 이상의 자격증을 갖춘 한국어교육 경력 5년 이상으로 하였다.

둘째, 본 연구에 한국어교원에 대한 다문화역량 경험을 연구하는 목적을 가지고 있으므로 한국어교육 기반을 두고 있는 서울, 경기, 인천 소재 한국어교육기관에서 근무하고 있는 한국어교원이 연구에 참여하였다.

셋째, 연구참여자는 논문에 자발적으로 동의한 사람으로 선정하였다. 이를 위해 대학교 어학당, 사회통합프로그램 및 다문화가족지원센터에 근무하고 있는 한국어교원 6명이 참여하였다.

〈표2〉 연구참여자의 인구사회학적 특성

연구대상	성별 나이	학위명/학력	한국어교육 경력	한국어교원 자격증	해외 유학	다문화사회 전문가 2급(양성)	근무기관
A	여 35	다문화교육 박사재학	8년	2급	7년 중국	없음	사회통합프로그램 대학어학당
B	여 45	다문화교육 박사재학	10년	2급	1년 프랑스	○	사회통합프로그램 대학어학당
C	여 38	문화콘텐츠 박사재학	9년	2급	없음	○	사회통합프로그램 대학어학당
D	여 40	한국학 석사졸	10년	2급	1년 뉴질랜드	없음	다문화가족지원센터 사회통합프로그램
E	여 50	한국어교육 석사졸	15년	1급	1년 캐나다	○	사회통합프로그램 대학어학당
F	여 52	한국어교육 석사졸	8년	2급	1년 일본	○	사회통합프로그램 다문화가족지원센터

3.4. 자료 수집 및 분석

본 연구는 심층면담을 통해서 자료를 수집하였다. 심층면담은 질적 연구의 대표적인 자료 수집 방법으로 가장 많이 활용된다. 반구조화 된 질문 형식으로 진행하였으나, 심층면담 과정 중 면담질문지의 내용과 순서에 따라 질문이 수정되어 진행되기도 하였다. 반구조화 된 면담질문지 개요는 다음 〈표3〉과 같다.

〈표3〉 면담의 주요 내용

한국어교원 개인에 대한 질문	이름, 교육경력, 소속 학교 소속기관의 이주민 거주/재학 실태 다문화교육에 대한 관심, 경험(재교육, 보수, 대학원 개인적 공부)
다문화지식	기관에서 실천한 다문화교육 경험 교육 연수에 대한 구체적인 경험, 특징 교육 연수에 대한 자유로운 의견
다문화태도	다문화, 다문화교육에 대한 이해, 이주민에 대한 생각 교육 증진을 위한 교사교육에 대한 견해 교육 연수에 대한 한국어교원으로서의 태도
다문화기술	학업 향상을 위한 효과적인 교수법 개발, 교사의 노력 다문화교육을 위해 한국어교육 측면에서 필요한 노력 효과적인 한국어교육을 위해 교육 연수가 나아가야 할 방향

〈표4〉 한국어교원의 다문화역량 분석의 구조

다문화지식	다문화태도	다문화기술
다문화사회와 다문화교육에 대한 지식	수용성과 포용력	문화적 다양성을 증진하는 기술
이주민의 인권과 사회적 환경에 대한 지식	이주민 인권에 대한 감수성	이주민의 관계 형성 기술
이주민의 언어와 문화적 환경에 대한 지식	자기반성과 자기성찰	이주민에 적합한 교육과정 운영 기술

한국어교원의 다문화역량 분석의 틀을 구조화 하면 다음 〈표4〉와 같다. 본 연구의 첫 번째 연구문제 해결을 위해 한국어교원의 교육경험을 도출하고 구조화하여 이러한 교육 경험이 어떻게 다문화역량 경험으로 이어지고 있는지 분석하였다. 두 번째 연구문제 해결을 위해 한국어교원의 교육 경험이 다문화역량의 강화 방안의 관점에서 그 의미를 분석하기 위해 연구참여자들의 질적 사례 연구방법을 통해 해석하였다.

4. 한국어교원의 다문화역량 강화 방안

4.1. 한국어교원에 대한 다문화교육제공

4.1.1. 한국어교원양성과정의 프로그램에 대한 요구

한국어교원에게 필요한 자질은 한국어를 가르치기 위한 지식과 이를 잘 가르칠 수 있는 능력을 갖추어야 하며 다문화 사회 진입과 관련되어서 한국어교원에게 다양한 배경의 이주민이 가진 문화를 수용 및 이해할 수 있는 다문화감수성 등의 자질도 또한 필요하다. 그러나 한국어교원 양성과정에서 이수해야 할 영역 가운데 ‘다문화’와 관련된 과정은 존재하지 않는다.

“양성과정에서는 문화 관련 수업은 거의 1시간 정도하고 넘어가요. 문화 관련 전체 범위시간이 다른 영역에 비해 짧아요. 거의 5시간 만에 전체를 훑고 지나가야 하니까요. 현대문화 1시간, 전통문화 1시간, 미술, 예술, 그리고 거의 한국 문화에 포커스가 맞춰져 있다 보니까 다문화? 이문화? 이런 거는 센터에 와서 들었을 때 처음에 너무 생소했어요. 이것도 또 공부해야 하나 싶기도 했어요.” (연구참여자 E)

연구참여자들은 교원양성과정을 통해서 ‘이주민’과 ‘다문화’에 대한 영향을 받지 못하였다고 진술하였다. 수업 중 활용하는 교과 개념과 다문화적 요소들을 연결 지어 배워 본 적이 없으며 연수의 내용이 실제와 괴리된 모습을 보인 경우가 많았다고 하였다.

“이주민을 가르치지만 대상이 다르고 배우는 목적이 달라요. 그에 따른 교육이 달라져야 하는데 한국어교원의 경우는 외국어로서의 한국어교육전공의 수업이 외국어습득론이나 이론에 맞춰져 있기 때문에 실제 수업을 할 때, 많이 당황하게 돼요. 목적에 따른 연수가 기획되어야 하며 학습자들의 나라의 문화나 다문화적 수업 형태 학습 모형을 제시되어야 한다고 생각해요.” (연구참여자 B)

한국어교원양성 과정에서의 개설된 교과목들이 한국문화 중심으로 편중되어 있다. 그간 한국어교육에서의 문화 교육에 대한 논의는 주로 한국어 학습자 교육에 국한되어 있었고, 한국어교원 교육으로서의 문화교육과 관련된 논의에서도 이주민의 문화에 대한 이해 및 수용을 주장하면서도 한국어교원에 대한 문화교육을 한국학으로서의 한국문화에 주안점을 두는 것으로 한정되어 있다. 한국학의 이해와 적용 능력이 필요하므로 이와 관련된 과목이 다양하게 개설되어야 한다. 이는 한국어교원양성 교과 과정 개발에 많은 시사점을 던져주고 있다.

4.1.2. 재교육의 프로그램에 대한 요구

한국어교원들 대부분은 재교육의 필요성에 대해 긍정적인 태도를 보였다. 단발성교육보다는 지속적인 보수교육이 필요하고 초임 교원부터 재교육이 필요하다고 대다수 공감하고 있었다. 연구참여자들은 한국어교원을 대상으로 한 재교육으로부터 실질적인 도움을 제공 받지 못한다고 인식하고 있으며 이러한 교육을 통해서 교원들의 전문성을 얻기 힘들다는 견해를 표출하였다.

“재교육을 듣고 싶지만 이수해도 혜택이 없어요. 또 재교육 받으러 가기가 구조적으로 힘든 상황이에요. 저 대신 수업 할 선생님도 구해서 대강도 세워야 하고 추천서도 받아야 하고 경제적인 이익이 있는 것도 아니고 …〈중략〉…” (연구참여자 D)

현재 한국어교원의 재교육을 의무화하는 환경과 제도는 없다. 자격 제도 안에 보수교육 내용이 포함되어 있지 않고 현재 자격증 종류에 따른 경제적, 사회적 우대가 전혀 없는 것이 가장 문제이다. 따라서 송향근(2012), 박지순박정아(2013) 등에서는 자격 승급의 요건으로 소정의 보수교육을 받도록 하는 제도의 마련이 필요하다고 주장하였다. 자격제도 안에 보수교육이 포함되면 한국어교원들은 새로운 교수법 이론을 습득할 수 있는 기회 제공 및 다양한 교수방법들을 고안하는 기회가 되어 한국어교육의 질을 향상시킬 수 있을 것이다.

“한국어교원 보수교육 프로그램에 문화나 상담 관련 수업이 있었으면 좋겠어요. 이주민에 대한 이해나 갈등 해결 사

례, 인권교육에 대한 프로그램도 보강이 되었으면 좋겠어요.”(연구참여자 C)

연구참여자들은 재교육단계의 ‘실질적’인 부분에서 교육이 현재 많이 부족하다고 하였다. 특히 다수의 연구참여자들은 재교육단계에서 이주민의 학업성취에 대한 도움과 생활환경에서 비롯되는 다양한 문제에 대한 상담 지원이 부족하다는 점을 꼽았다. 이는 한국어교원의 입장에서는 가장 큰 어려움으로 체감하게 되는 문제였다.

“사회통합 프로그램 관련 교육을 들으러 가면 시험평가 방식이나 채점 방법에 대한 교육 외에는 별다른 것은 없어요. 지난번과 다르지 않고요. 교육 형태나 내용도 그렇고 …〈중략〉… 기관에서 안 들으면 다음 학기부터 수업 배정이 어렵다고 하니까 듣는 거예요.”(연구참여자 E)

연수내용이 교원들이 교실상황에서 전문성과 다문화역량을 발휘할 수 있는 구체적인 스킬과 방법의 습득쪽으로 나아가는 프로그램의 체계성을 확보할 필요가 있다.

“재교육을 듣지 못하는 강사들을 위해서 원격연수나 오프라인 연수, 아니면 강사지침서라든가 수업내용 관련 교사용 지침서를 배부해 줬으면 좋겠어요. 시간을 내서 재교육을 들어도 지난번과 동일한 시험평가나 평가 방식에 대한 이해와 교육이 추가 되니까 교육의 필요성이 떨어진다고 보고요.”(연구참여자 C)

일부 연구참여자들은 재교육이 선택적 연수인데다가 항상 평일에 있기 때문에 학교에 양해를 구해야 하는 처지라서 다음 학기에 수업을 받을 때 불이익을 받을지도 모른다는 생각에 관련 연수를 들어본 적이 없다고 하였다. 그래서 원격연수나 오프라인 연수에 대해서 긍정적으로 생각하고 있었다.

연구참여자들은 교수방법의 어려움이 있을 때는 교육방법이나 교육 지식에 대한 정보를 찾을 수 있는 유용한 사이트가 마련되기를 희망하고 있었다. 따라서 원격연수가 가지고 있는 편의성과 효율성을 높이기 위해서는 다문화사회로의 변화하는 상황을 바로 적용하고 교원의 다문화역량을 신장하기 위한 방법적인 측면에서 변화가 요구된다. 현직에서 교원들은 아직 다문화연수에 대한 경험이 적으므로 원격연수를 통하여 쉽게 접근하고 효율적이면서도 지속적인 재교육으로 변화하는 사회에 빠르게 대처하고 역량을 기르도록 하여야 할 것이다.

현재 한국어교원 재교육의 운영 주체가 국립국어원, 교육부, 법무부, 여성가족부 등으로 다양하며 일회적으로 재교육이 시행되고 있다. 연수 과정의 효율적인 운영을 위해서 교육 프로그램 기획 및 실행을 위한 전문적인 관리 체계를 마련하고 한국어교원 전문 연수 기관을 지정하는 것이 필요하다. 교원 중심의 연수 운영과 제도 개선직무 연수는 정기적으로 다양하게 개설하여 교원이 본인에게 필요한 연수를 원하는 기간에 이수할 수 있어야 한다. 교원의 경력, 전공, 학위, 자격 사항 등 변인을 고려한 재교육 연수회가 있어야 한다.

4.2. 한국어교육 현장에서의 다문화역량 제고

4.2.1. 기관의 다문화 전문인력 충원 및 문제

교육의 효율성을 고려할 때, 교육 계획의 측면에서는 교육 대상에 따른 내용의 범주화를 구성하는 것은무엇보다 기관의 의지가 가장 중요하게 작용한다.

연구참여자들은 다문화 관련 서비스 제공 인력의 전문성에 문제가 있다고 지적하였다. 이는 다문화 관련 전담인력의 부족 및 문제에서 기인한다고 할 수 있다.

“현재 일하는 센터에는 다문화 관련 전담인력이 없어서 2주가 되어도 출석부를 출력해주지 않고 학생인원 파악도 잘 되지 않습니다. 또, 수업을 할 때는 당연히 있어야 할 전담인력이 수업이 있는 아침에 문만 열어주고 끝날 때가 되어서 나타나는 바람에 강사 자신이 쉬는 시간에도 학생들의 민원을 처리해주기 바쁩니다.” (연구참여자 E)

연구참여자들은 다문화 관련 센터 직원들의 부족 및 사회통합프로그램 전담인력의 교육 시스템 문제점을 지적하면서 전문성을 강화시켜 줄 수 있는 대안이 마련되어야 함을 주장하였다. 현재와 같은 문제점이 해결되기 위해서는 전담인력이 한국어교원을 모집하고 채용하는 과정에서 공정하고 투명한 절차로 진행되어야 하며 한국어교육을 전공한 전문성을 갖춘 사람들을 위주로 채용할 수 있는 여건이 마련되어야 한다고 하였다.

4.3. 한국어교원의 처우개선

한국어교원은 이주민의 안정적인 정착을 위해서 이주민들의 한국어교육과 기본적인 한국생활을 돕고 있다. 그러나 정작 교원 자신의 지속적 고용여부에 대해서는 상당히 불안감을 느끼고 있었다. 제도적으로 한국어교원 임용에 대한 규정이 없고 지금과 같이 직업의 안정성을 보장하지 못한다면 한국어교육 전반을 저해하는 요소가 될 소지가 있다. 불안정한 한국어교원의 정체성을 이해하고 처우를 개선하는데 기여할 수 있는 제도와 프로그램이 마련되어야 한다.

4.3.1. 처우 및 근로 환경 개선

연구참여자 C는 한국어교원으로 일하면서 항상 불안한 고용상태에 대해 두려움을 느낀다고 토로하였으며 처우개선에 강한 희망을 걸고 있었다.

“일하면서 가장 힘든 점은 강사 처우예요. 이 일을 하려면 최소 석사학위가 있어야 하는데 그 학위가 있다고 하고 강의경력도 오래 되었다고 해도 다음 학기에 수업이 보장이 안 되기 때문에 늘 불안해요.” (연구참여자 C)

연구참여자 A도 사회통합프로그램 한국어교원으로 일하면서 지금과 같은 불안한 고용 형태에 답답함을 느끼고 있었다. 특히 사회통합프로그램 강사로 일하면서 느끼는 강사등록과 강사모집, 강사채용에 대한 불안한 시스템에 대하여 어려움을 느끼고 있었다. 또 일괄적이지 못하고 통일적이지 못한 강사관리 및 교육시스템에 대해 강한 불만을 드러내고 있었다.

“연초에 각 기관의 사회통합프로그램 연구소에 가서 강사등록을 한다고 해도 기존의 강사들로 채워져요. 강사 모집공고 내지도 않고 알음알음 지인을 통해 모집을 한다고 하고 …〈중략〉… 1345와 출입국관리사무소에 전화해서 물어봤더니 출입국관리사무소에서는 본인들은 예산만 집행하고 처리하는 일을 할뿐이라고 했어요. 같은 사통 수업을 해도 어떤 곳은 면담을 하고, 어떤 곳은 강의일지를 쓰고, 어떤 곳은 서류면접에 수업 강의계획서나 교안을 요구하고 …〈중략〉… 통일된 시스템을 구축하는 것이 필요합니다.” (연구참여자 A)

“강사 연구실이나 사무실이 없기 때문에 프린트나 복사는 교직원의 책상에서 합니다. 또 지금 일하는 기관에서는 복사

의 경우, 전담인력 선생님이 사무실에서 하면 눈치를 주기 때문에 제 돈 주고 해읍니다. 핑계지만 책임감 있게 뭘 하기가 겁나요. 괜히 눈 밖에 나고 찍힐까봐요. 그래서 가르치는 학생들한테도 미안하고 …〈중략〉…” (연구참여자 A)

연구참여자 중에서 전일제로 근무하는 경우는 한 명도 없었으며 모두 기간제로 일하고 있었다. 모두 수업 시간 시수가 주 10시간에서 14시간에 해당하였다. 그런데 문제는 이러한 교원의 시수와 계약 내용이 한국어 수업의 개설과 수준별 분반의 문제로 이어진다는 것이다. 또, 학기 단위 계약 3개월, 주 15시간미만 고용으로 이루어지기 때문에 한국어교원을 위한 연수 기회를 받을 환경이 조성되지 못한다고 하였다.

“연수를 들으려면 신청서에 센터장의 추천서나 사인을 받아야 해요. 센터 입장에서 수업을 안 하고 연수 다녀오겠다면 누가 좋아하겠습니까? 대강을 또 누가 하며 대강해줄 교원을 구하기도 쉽지가 않고 …〈중략〉… 3개월에 한 번씩 계약을 하는 교원들에게는 그런 연수를 평일에 개설하면 참여하기는 쉽지 않아요.” (연구참여자 C)

5. 연구결과

한국어교원을 대상으로 한 다문화역량의 적극적인 실천을 위해서는 다음과 같은 대안을 제시하였다.

첫째, 한국어교원의 새로운 자질인 다문화역량 강화를 위하여 한국어교원 양성과정 내에서 다문화교육 관련 과목이 개설되어야 한다.

둘째, 한국어교원이 전문적인 자질 및 역량 강화를 위해 체계적이고 전문적인 교육연수가 기획될 필요가 있다.

셋째, 한국어교원들이 다문화교육을 실천하도록 도움을 받을 수 있고 이주민들도 다양하게 다문화적 경험을 할 수 있는 외적 기반이 확충될 필요가 있다.

넷째, 한국어교육 현장에서의 다문화역량이 제고되어야 할 것이다. 다문화 전담인력 충원 및 전문성이 강화되어야 한다.

다섯째, 한국어교원들이 전문적인 지식과 실제적인 교수 방법을 교육 현장에 적용할 수 있도록 교육 당국의 지원이 절실히 필요하다.

여섯째, 교수방법의 어려움이 있을 때는 교육방법이나 교육지식에 대한 정보를 찾을 수 있는 유용한 사이트가 마련되어야 한다.

일곱째, 한국어교원의 처우 개선과 전반적인 근로 환경 개선을 위해 관련 부처와 함께 논의하고 방안을 마련해야 한다.

본 연구는 몇 가지 한계를 지닌다. 가장 큰 한계는 표본 크기가 일반화를 하기에는 너무 작다는 것이다. 한국어교원들을 대상으로 하는 연구가 폭넓게 이루어져야 한다. 본 연구에서는 대학교 언어교육기관에서 가르치는 교원, 다문화가족지원센터 및 사회통합프로그램에서 가르치는 한국어교원들만을 대상으로 했으므로 이주민들과의 관계 속에서 드러나는 경험에 대한 인식만을 토대로 이루어졌다고 볼 수 있다. 연구의 완성도를 높이기 위해서 보다 다양한 곳에서 한국어를 가르치는 교원들을 대상으로 한 표본이 포함되어야 할 것이다.

한국어교원으로 하여금 다양한 문화적 배경을 지닌 이주민 증가라는 변화된 환경에 대처하고, 교실 환경을 이끌어 가야 하는 교수자로서, 더 넓게는 글로벌 세계시민으로서의 역량을 키울 수 있도록 하기 위해서는 무엇보다도 다문화간의 사소통의 전제가 되는 교육이 강조되어야 한다. 앞으로 한국어교원 교육에서의 다문화교육 과정 편성에 대한 다각적이고 심층적인 후속 연구를 기대해 본다.

■ 참고문헌 ■

- 권언경(2015). 한국어 교사의 다문화감수성과 그에 따른 교실운영 탐색 : 혼합연구방법으로. 경희대학교 석사학위논문.
- 김재욱(2016). 교사 자질 분석을 통해 본 한국어 교사 교육. 언어와 문화, 12(4), 83-101.
- 김정탁·모경환(2011). 문화성향과 다문화감수성 관계연구. 교육문화연구, 17(3), 193-226.
- 김정은(2009). 한국어교원의 이문화능력과 교사를 위한 이문화교육 방안. 언어와 문화, 5(3), 75-98.
- 김정효(2011). 교사의 다문화역량의 강화 방안 연구: 미술교과를 중심으로. 문화예술교육연구, 6(1), 71-97.
- 민현식(2005). 한국어교원론: 21세기 한국어 교사의 자질과 역할. 국제한국어 교육학회, 16(1), 131-168.
- 박명희(2013). 예비교사의 다문화역량 척도 개발. 경북대학교 박사학위논문.
- 백봉자(1991). 한국어 교재 개발을 위한 기초 작업. 교육한글, 4, 191-208.
- 양민애(2008). 한국어교사교육에서의 이문화교육의 필요성과 방향. 이중언어학, 38, 235-262.
- 양주희(2014). 한국어교사의 문화 간 감수성 측정 연구. 이화여자대학교 석사학위논문.
- 오유미(2013). 유치원교사의 다문화역량 강화를 위한 교육프로그램 개발 및 효과분석. 인천대학교 박사학위논문.
- 유기웅·정종원·김영석·김한별(2016). 질적연구방법의 이해. 박영사.
- 원미진(2009). 한국어 교사의 이문화간 소통능력 구성요인에 대한 탐색적 연구. 한국어교육, 20(2), 85-105.
- 윤갑정·김미정(2010). 다문화시대의 유아교사에게 요구되는 문화적 역량의 구성요소에 관한 연구, 30(3), 169-195.
- 이병준(2007). 다문화역량이란 무엇인가. 한국교육사상연구회, 37, 1-11.
- 조항록(2010). 다문화사회에서의 한국어 교육 실재와 개선 방안: 주요 교육 실시 체계를 중심으로. 한국어교육, 24(1), 237-268.
- Brown, M. R. (2007). Educating all students: Creating culturally responsive teachers, classrooms, and schools. *Intervention in school and Clinic*, 43(1), 57-62.
- Gay, G. (2002). Culturally responsive teaching in special education for ethnically diverse students: Setting the stage. *Qualitative Studies in Education*, 15(6), 613-629.
- Gay, G. (2005). Politics of multicultural teacher education. *International Journal of Teacher Education*, 56(3), 292-299.
- Sleeter, C. E., & Grant, C. A. (2009). Making choices for multicultural education(6th Ed): five approaches to race, class, and gender. 문승호, 김영천, 정정훈 역(2009). *다문화교육의 탐구 : 다섯 가지 방법들*. 서울: 아카데미프레스.
- Spanierman, L. B., Oh, E., Heppner, P. P., Nevile, H. A., Mobley, M., Wright, C. V., Dillon, F. R. & Navarro, R. (2011). Multicultural teaching competencies sales (MTCS): Development and initial validation. *Urban Education*, 46(3), 440-464.
- Sue, D. W. (2006). *Multicultural social work practice*. 이은주 역(2010). *다문화 사회복지실천*. 서울: 학지사.

〈토론〉 “국내 한국어교원의 다문화역량 강화 방안 -질적 사례연구를 중심으로-”에 대한 토론문

권성미(부경대학교)

윤영주 선생님의 “국내 한국어교원의 다문화역량 강화 방안” 연구는 그간 한국어교육 분야 선행연구들에서 구체적으로 다루어지지 않은 ‘다문화 역량’을 질적 연구를 통해 면밀히 살펴 내었다는 점에서 상당히 의미 있는 연구라 생각합니다. 한국은 아직은 다문화 사회의 초입에 있지만, 빠른 속도로 다문화 사회로 전환되고 있다고 생각합니다. 그렇기에 학습자의 한국어 능력과 더불어 한국인과의 상호작용 능력을 향상시키기 위해서 한국어 교사는 언어 교수 능력과 함께 다문화 교육 능력까지 갖추어야 할 것입니다. 이러한 맥락에서 윤영주 선생님의 연구는 한국어 문화 교육 연구에 큰 화두를 던진 연구가 아닌가 생각해 봅니다. 저는 다만 여기서 다음의 몇 가지 질문을 드림으로써 선생님의 연구에 대한 저의 이해를 확실하게 하는 동시에 선생님의 고견을 듣는 기회를 가지고자 합니다.

첫 번째 드리고 싶은 질문은 한국어 교사의 다문화 역량 교육 내용에 관한 것입니다. (이 연구에서 다루지 않은 부분을 가장 먼저 여쭙게 되어 송구합니다.) 선생님의 발표 자료를 보면, 다문화 역량의 개념과 구인에 대한 고찰은 어느 정도 진전이 있었던 것 같은데요. 그렇다면 교사의 다문화 역량을 강화할 수 있는 교육 내용 개발에 대한 고찰이 교육의 실행 방안 문제보다 먼저 해결이 되어야 할 것으로 보입니다. 다문화 역량에 있어서 교사 교육 내용에 대한 부분은 학계에서 지금까지 어느 정도 공감대가 형성되어 있는지 궁금합니다.

두 번째는 선생님께서 논의하신 교사의 다문화 역량 강화 방안에 대해 여쭙고자 합니다. 조사하신 사례 연구의 결과를 보면, 한국어 교육의 다른 영역의 교사 교육 능력 강화를 위한 보수 교육에서 생길 수 있는 문제들과 차별점이 거의 없어 보입니다. 말하기, 읽기, 듣기, 쓰기와 같은 거시 기능이나 문법, 발음 등과 같은 미시 기능과 같은 다른 영역에서의 교수 능력 강화를 위해 보수 교육을 실행하는 데 생길 수 있는 문제들 혹은 고려해야 할 점과 비교해 다문화 교육 능력 강화를 위해서는 어떤 점들이 더 고려되어야 할지에 대한 선생님의 고견을 더 듣고 싶습니다.

마지막으로 여쭙고 싶은 것은 두 번째 질문과도 관계가 있는 것 같습니다. 질적 사례 연구 특성을 생각해 볼 때, 지면 한계상 심층 면담 내용을 발표 자료에 다 다루지 못해 안타까우셨을 것 같습니다. 제가 조금 전에 다문화 역량 강화 방안과 다른 영역의 보수 교육 방안의 차별점을 느낄 수 없었다는 오해(?)도 그러한 이유 때문에 생겨난 것이라 짐작하는데요. 오늘 소개하지 못한 사례들 중에도 이 연구의 발견점에 결정적인 영감을 주는 내용이 있었을 것 같습니다. 그 자료들에 대해 더 들어볼 수 있으면 좋겠습니다.