

초·중등교사 대상 문화다양성 연수프로그램 개발 및 적용 사례 연구¹⁾

장 인 애 · 김 현 미 (경희대학교)

요약 : 세계화, 다문화 사회 등은 모든 나라가 직면하고 있는 현실이며, 이에 따라 사회구성원의 문화적 다양성에 대한 이해와 실천이 앞으로 시민들의 핵심역량이 될 만큼 중요하게 떠오르고 있다. 특히 문화다양성 교육의 실행과 확산을 위해서는 다른 어느 곳에서보다 학교에서 교사를 중심으로 문화다양성교육에 대한 이해와 실천이 필요하며, 이를 위한 교사연수개발이 절실하다. 교사는 문화다양성교육 실행의 핵심주체일 뿐 아니라 다양한 문화가 공존하는 교실에서 학생들 사이에서 문화적 매개자이자 조정자의 역할을 수행하고 있기 때문이다.

본 연구에서의 문화다양성의 개념은 UNESCO의 문화다양성 협약에 근거하여 언어, 성, 계급, 북한 이탈주민, 인종, 장애 등의 세부적인 주제로 접근하였다. Bennett의 문화다양성 교사교육 모델에 입각하여 1)문화인식 강화하기 2)문화다양성 역량 강화하기 3) 인종·성차별주의 및 차별과 편견에 맞서기 4)사회적 행동능력 훈련하기의 4가지 목표를 중심으로 연수 프로그램을 구성·진행하였다. 특히 학습자의 인식변화를 유도하기 위해 Banks의 변혁적 접근법에서의 '자기성찰 활동'을 사용하였으며, 이에 따라 Kolb의 경험적 학습 사이클과 성찰적 학습을 방법론으로 채택하였다. 연수프로그램은 다양한 경험 속에서 자기성찰적 사고와 활동을 포함한 구체적, 체험형 프로그램으로 개발하였다.

연수프로그램은 본래 30차시로 개발되었으나, 시범연수인 점을 감안하여 30차시의 내용을 10차시로 요약하여 2013년 2월 22~23일 양일에 걸쳐 초·중등교사 21명을 대상으로 시범연수를 운영하였다. 연수결과로서는 그들이 문화다양성에 대한 인식의 변화 및 문화감수성 함양을 이끌어 낼 수 있는지를 알아보고자 하였다. 이를 위해, 연수 전후 작성된 마인드맵과 성찰일지로부터 자료를 수집, 분석하였다. 그 결과 연수 참여 후 연수생들의 문화다양성에 대한 이해가 확장되었을 뿐 아니라, 인식의 변화, 내면의 변화를 통한 향후 적용·실천에의 의지를 확인 할 수 있었다.

주제어 : 문화다양성교육, 다문화교육, 성찰적 활동, 교사연수, 문화역량

I. 서론

우리 사회에 직면한 세계화, 다문화사회라는 현실은 다문화 교육이라는 이름하에 정부 및 여러 기

1) 본 연구는 2012년도 한국문화예술교육진흥원의 지원에 의해서 연구되었음.

관의 많은 관심과 요구를 증가시켰으며, 학교교육에서는 직접적으로 교육과정에 반영·강조되고 있다. 다문화 교육에 대한 관심과 요구는 2009개정 교육과정 총론(교육과학기술부 고시 제 2012-3호, 2012. 3. 21.)²⁾부터 교과별 교육과정 내용 체계³⁾에 이르기까지 폭넓게 반영되었다. ‘다문화’라고 표현되는 문화적 다양성을 학습 제재로 다루는 교과와 시수가 크게 증가하였으며, 교과서 전반에서 다양한 인종과 민족이 어우러진 사진이나 삽화를 쉽게 접하게 되면서, 교육 현장은 문화다양성 교육에 대한 이해와 실천의 확산을 위해 노력하고 있다(김중세, 2011; 장인실, 2008).

그러나 실제 교육 현장에서는 다문화교육을 포함하는 문화다양성교육에 대한 사회적 요구를 충분히 반영하지 못하고 있어 여러 연구에서 이에 대한 활성화 방안이 필요하다는 점을 지적하고 있다(박순호, 2011; 모경환, 2009). 특히, 우리나라는 인종민족 차별에 대한 유엔인종차별철폐위원회의 권고조치(동아일보, 2007. 8. 20을 참조)를 받을 만큼 단일민족 강조가 교육 내용 전반에 팽배하기 때문에 다문화에 대한 교육은 시급히 시행되어야 할 필수 교육이 되고 있다.

현재 교육부를 비롯한 대부분의 정부기관에서는 여전히 ‘다문화교육’이라는 용어를 쓰고 있다. 그러나 2012년부터 문화관광부에서는 다문화교육이 주로 인종 중심적 교육으로 진행되고 있으며(박상철, 윤희원, 조영달, 2007; 차윤경, 2008) 교육대상이 주로 동남아시아를 중심으로 한 결혼이주민 여성이나 그들의 자녀나 가정, 혹은 외국인 근로자들이나 그들 가정을 중심으로 이루어지고 있다는 점, 그리고 교육의 목표가 대부분 우리나라 문화와의 동화를 위한 방향(박선웅 외, 2010; 김선미, 2009)으로 진행된다는 점을 고려하여, 좀 더 다양한 문화적 다양성(인종, 세대, 종교, 북한이탈주민, 성소수자, 젠더, 장애 등)을 포함하는 ‘문화다양성교육’으로 진행될 것을 강조하면서 용어사용에 있어서도 ‘다문화교육’에서 ‘문화다양성교육’으로 의도적인 변환을 꾀하고 있다(김승환, 2007).

그러나 정부의 모든 기관이나 학교에서 비록 다문화교육 또는 문화다양성교육이란 다른 용어를 사용하고 있더라도, 궁극적으로는 이 사회에 존재하는 문화적 다양성을 존중하고 이해하며 수용하여 다문화적 자질과 태도, 다문화적 역량을 키울 수 있는 다문화교육 또는 문화다양성교육 활성화 방안이 교육 현장을 중심으로 적극적으로 모색되어야 할 필요가 있다(김해성, 2009; 황규호, 양영자, 2008).

본 연구는 문화관광부 산하 기관인 ‘한국문화예술교육진흥원’의 지원을 받아 연구를 실시한 결과이기 때문에, ‘다문화교육’이라는 용어 대신에 ‘문화다양성교육’이라는 용어를 사용 하였으며, 이를 통해 본래 Banks(2008), Bennett(2009, 1995), Sleeter(1987)와 Grant(2009, 1999), Pang(2005)를 비롯하여 여러 다문화교육 이론 및 실천가들이 꾀하고자 했던 본래의 다문화교육의 의미, 내용, 목표를 본 연구 프로그램 내에서 다루고자 하였다.

문화다양성 교육은 일시적 유행처럼 강조되는 교육이 아니라 세계화, 국제화, 다문화사회라는 세계적인 흐름에 따라 세계시민으로서 21세기 교사와 학생들이 갖춰야하는 역량 또는 리터러시로서 인식

1) 2009개정교육과정 총론 中 추구하는 인간상: 다항. 문화적 소양과 다원적 가치에 대한 이해를 바탕으로 품격 있는 삶을 영위하는 사람
 2) 도덕과 교육과정 내용체계 내용의 영역과 기준/내용체계/사회국가지구공동체와의 관계 中 ‘초34학년 (라)다문화사회에서의 바람직한 삶 중학교 1~3학년 군 (아) 세계화 시대의 우리의 과제’는 국가사회적 요구가 반영되어 새롭게 편성된 요소임을 밝히고 있다.

하는 패러다임의 전환이 우선이다. 하지만 교사들의 문화다양성교육에 대한 인지정도를 보면 여전히 낮은 수준(박순호, 2011)이며, 문화다양성교육에 대한 교사의 필요와 인식 변화 속도는 2007개정교육과정, 2009개정교육과정에 이르기까지 급변하는 교육과정의 변화에도 미치지 못하는 것이 현실이다(이동성 외, 2010, 원진숙 외, 2012). 문화다양성교육은 다문화적인 배경을 가진 학생이 공존하는 교실에서 뿐 아니라 모든 교실에서 이루어져야 할 당연한 교육으로서 의미를 가진다. 다문화적 배경을 가진 학생에 대한 교수 경험이 없는 교사인 경우는 특히 그러하다(박윤경 외, 2008). 결과적으로 문화다양성 교육의 활성화는 교육 최전방에 있는 교사의 역할로부터 비롯되며, 교사들의 인식 고양과 교수 능력의 개발이 문화다양성 교육의 변화를 이끌 수 있기 때문이다(모경환, 황혜원, 2007).

이런 시대적 요구에 따라 초·중등학교 교실의 변화로 이끌기 위하여 여러 기관에서 다양한 형태로 다문화교사연수가 있어 왔다. 하지만 선행 연수 프로그램이 기초이론과 정보 제공에 치우쳐(허창수 외, 2010) 정의적, 행동적 영역에서 교사의 변화를 원활하게 이끌지 못하거나(박윤경 외, 2008) 교실에서 실현 가능한 문화다양성교육 방법 제안이 부족하였음을 연구논문에서만뿐만 아니라, 교사 설문(장진혜, 2012)이나 인터뷰(한경진, 2011, p. 91)에서도 알 수 있다. 그러므로 교사들이 문화다양성에 대한 인식을 개선하고 교수설계능력을 보유하여 문화다양성 역량을 강화할 수 있도록 교사 연수 프로그램의 개발과 시행이 시급하다(박순호, 2011; 박윤경 외, 2008; 최문성, 김순자, 2011).

이에 본 연구는 관련 선행 연구 분석 및 교사의 요구 분석에 근거하여 기본적으로 문화다양성 교육의 개념을 이해하고 이어서 이것이 교사나 학생들에게 왜 필요한지에 대한 인식을 강조하고, 이를 바탕으로 하여 실질적으로 실제 교실수업에서 활용할 수 있도록 문화다양성 수업 설계 방법 등을 제공하고자 하였다. 결국 교사들의 인식 고양과 교수 능력의 개발이 문화다양성 교육의 변화를 이끌 수 있기 때문이다(모경환, 황혜원, 2007).

연수프로그램의 교육내용과 방법의 구성을 위해 문화다양성의 개념은 UNESCO의 문화다양성 협약에 근거하여 언어, 성, 계급, 북한이탈주민, 인종, 장애 등의 세부적인 주제로 접근하였다. Bennett의 문화다양성 교육모델(Bennett, 2007)에 입각하여 1)문화인식 강화하기 2)문화다양성 역량 강화하기 3) 인종·성차별주의 및 차별과 편견에 맞서기 4)사회적 행동능력 훈련하기의 4가지 목표를 중심으로 연수 프로그램을 진행하였다. 특히 교육 방법론적으로는 인식변화를 갖고 올 수 있는 방안으로서 '자기성찰 활동'을 강조하고자 했으며, 이에 따라 Kolb의 경험적 학습 사이클과 성찰적 학습방법을 방법론으로 채택하여 연수프로그램의 많은 활동에서 자기성찰적 사고와 활동을 강조하면서 궁극적으로 구체적인 체험형 프로그램으로 개발하였다.

연수프로그램은 본래 총 30차시로 개발되었으며, 본 연구는 시범적용 연구임을 감안하여 10차시로 압축하여 2013년 2월 22~23일 양일에 걸쳐 현직교사 21명을 대상으로 시범연수를 운영하였다. 연수의 목적이 문화다양성교육이 단지 이론적인 내용 전달을 통한 피상적 이해를 벗어나 성찰과 체험을 통한 교사의 인식 고양과 교수능력 개발에 기여하는 교육이 되고, 이를 통해 교사의 문화다양성 역량개발에 기여할 수 있고자 하였고, 연수의 결과에 대한 평가는 연수 전후 작성된 마인드맵과 성찰일지 등의 자료를 수집, 분석하여 이루어졌다.

II. 이론적 배경

1. 문화다양성교육의 개념 및 목적

문화다양성을 존중하고 실현하는 것은 우리 사회에 존재하는 다양한 문화적 차이가 지닌 가치와 중요성을 인정하고 이해하여 자신과 사회의 발전을 위한 창의적이고 생산적 에너지로 바꿀 수 있음을 의미한다(김선아, 2012). 그리고 이러한 창의적이고 생산적인 결과로 이어지기 위해서는 문화적 감수성과 문화적 이해력(cultural literacy)이라는 역량이 필요하다(강인애, 2012; 이병준 외, 2012). 문화적 감수성과 문화적 이해력과 문화적 문해력을 지닌 사람은 다양한 집단의 특성과 가치를 포용하고 역동적인 공동체를 구성하고자 하며, 일상 생활환경 속에서 다수자와 소수자가 서로 호혜적이고 상호 의존적인 관계를 실천하고 경험할 수 있는 세계를 만들고자 한다. 나아가 문화적 감수성과 문화적 문해력을 가진 시민은 세계시민으로서 사회적 정의, 보편적 가치와 인권을 긍정하고 제고하는 목표를 가지게 된다(강인애, 2012; 김영천, 주재홍, 이동성, 2013; 이병준 외 2010; Banks, 2008; Bennet, 2007; Sleeter & Grant, 1987).

이동성과 주재홍(2013: 12-17)은 다문화주의 및 간문화주의에 기초하여 문화다양성교육의 개념적 맥락을 살펴보고 문화다양성 교육의 특징을 정리하였다. 첫째로는 인종, 민족 등에 국한되거나 동화주의적으로 추진되기도 했던 기존의 왜곡된(혹은 소극적인) 다문화주의(김영천 외, 2013)를 성찰함으로써 본질적 가치를 회복하고 실천력을 강화하는 적극적인 다문화주의에 기초한 문화다양성교육이 되어야 하며, 이는 본질적인 의미에서의 다문화교육이라고 할 수 있다. 두 번째 특징으로는 포용적인 사회를 위한 접근방식으로서, 다양성의 가치를 존중하고 상호 문화적 대화와 소통을 증진하는 간문화주의에 기초한 문화다양성교육을 의미한다. 동등한 의사소통을 통한 사회적 결합과 민주적 통치의 강화, 보편적 인권과 자유를 강조하는 것이다(Jewesbury, Singh & Tuck, 2009; UNESCO, 2005). 따라서 이 두 가지 문화다양성교육의 특징, 즉 적극적이고 본질적인 다문화교육과 상호문화적 대화와 소통을 강조하는 간문화주의적 교육은 성찰적이고 소통과 공감을 통해 공존을 지향하며, 실제 삶에서의 변화와 실천으로 이어질 수 있는 교육이라는 점에서 상통한다(Obuljen, 2008). 그리고 이러한 문화다양성교육이 되기 위해서는 대상적 측면에서의 이전의 소수자 중심의 교육을 확장시켜 다수자와 소수자를 포함한 모두를 교육대상으로 하여, 내용 면에서는 소수자 호혜적 방향과 교육에서 벗어나, 다양성에 기초한 사회통합을 지향하고, 상호 호혜적이고 상호 의존적인 정책방향 하에 수평적·실천적·통합적인 교육으로 이루어진다는 특징을 가진다(이동성 외, 2013).

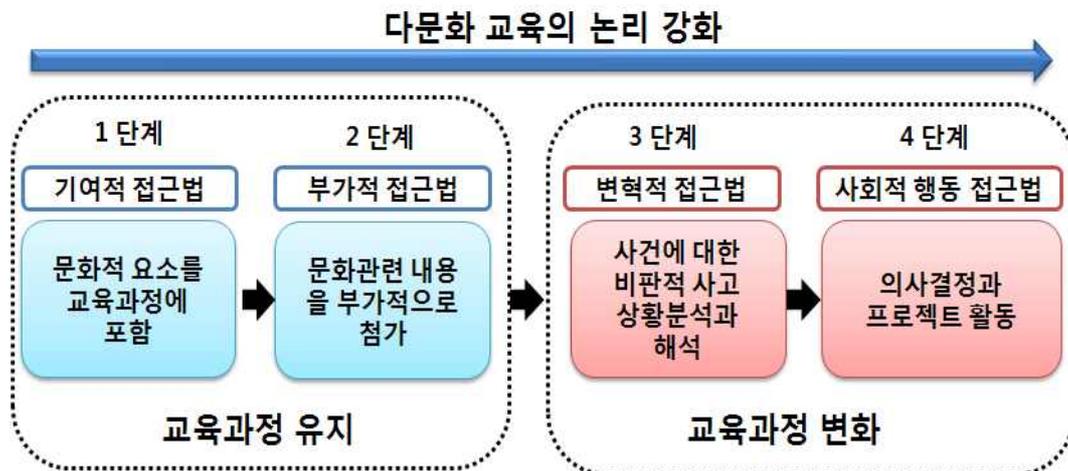
결국, 문화다양성교육은 단순히 이주민이나 다문화 가정만을 대상으로 하는 것이 아니라 다문화의 요소를 인종을 넘어서 문화적 다양성을 표출하는 여러 요소와 범주를 포함하는, 말 그대로 문화다양성에 기초한 다문화교육이며, 문화다양성의 이론적 개념을 교육이라는 실제적 환경에서 발현하여 참여자들의 삶과 행동에서의 변화를 갖고 오도록 전개되어야 할 것이다.

2. Banks와 Bennett의 다문화교육

Banks는 다문화교육을 실제 교육현장에 적용할 실천적 방안을 연구하였고 다문화교육을 단순히 이주민이나 다른 문화적 배경을 지닌 사람들을 이해하고 수용하기 위한 교육이 아니라, 다양한 배경의 학생들이 평등한 성취경험을 갖도록 교육의 평등, 차별 제거를 위해 끊임없이 노력하는 과정으로서, 하나의 ‘교육기관의 개혁운동’이라고 하였다(강인애 외, 2012).

특히 Banks는 교육과정에 다문화적 내용을 통합시키기 위한 접근법으로 기여적 접근법, 부가적 접근법, 변혁적 접근법, 사회적 행동 접근법의 4단계로 제시하였다(구정화 외, 2010; 권순희 외, 2010; Banks, 2006). 가장 낮은 수준인 기여적 접근법(Contribution Approach)은 교육과정에 다문화적 내용을 통합시키기 위해 사용할 수 있는 가장 쉬운 접근법으로 한 나라를 대표하는 영웅이나 문화적 유물을 교육과정에 속에 삽입시켜 문화적 의미와 중요성보다는 문화적 요소를 단지 습득하는 방법이다(모경환, 2008; Banks, 2006). 두 번째 단계인 부가적 접근법(Additive Approach)은 교육과정 구조나 목적은 변화시키지 않으면서 문화관련 내용, 주제, 개념 등을 교육과정에 덧붙이는 것이다. 즉, 교육과정의 내용에 부가적으로 필요한 문화관련 책을 부가적으로 추가하는 것이다. 세 번째 단계로 제시된 변혁적 접근법(Transformation Approach)은 교육과정의 기본적인 목표, 구조, 관점을 변화시켜 학습자가 문제를 다양한 관점으로 접근할 수 있게 하는 방법으로 단편적인 문화적 지식이 아닌 다양한 문화적 관점에서 사건과 인물을 이해 할 수 있도록 상황에 대한 분석과 비판적인 사고를 할 수 있도록 돕는 것이다. 마지막 단계인 사회적 행동 접근법(Decision-Making and Social Action Approach)은 학습한 내용을 바탕으로 스스로 문제에 대한 판단과 프로젝트 활동을 하는 것이며, 학습자의 사회적 비판능력과 의사결정 능력을 기르게 한다(모경환 외 2008; 차윤경, 2008). 이와 같은 Banks가 제시한 4단계별 접근법을 다시 재구성하여 정리하면 <그림 1>과 같다.

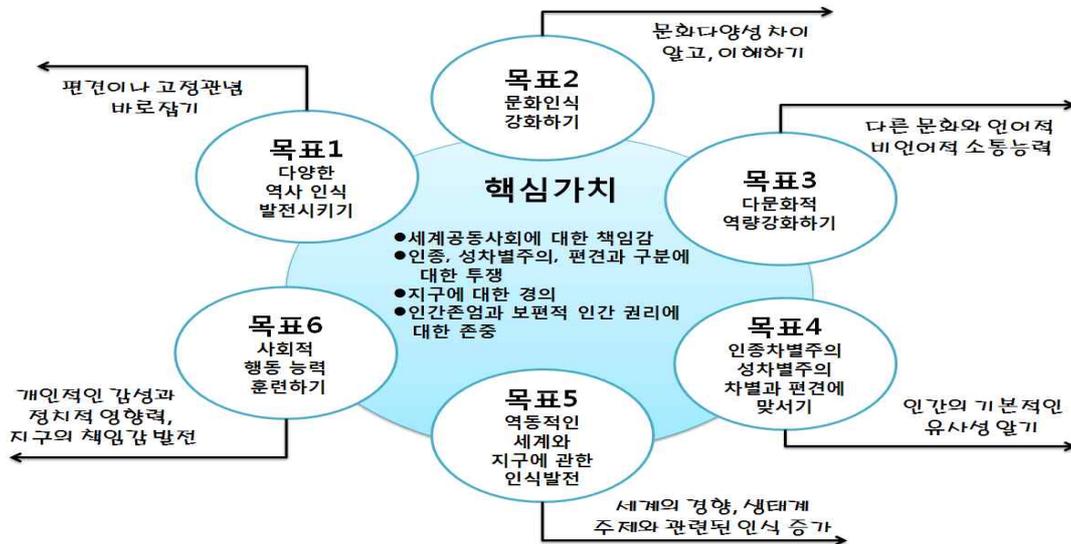
[<그림 1> Banks의 다문화 교육과정의 4단계 접근법(Kolb,1984, 재구성)]



본 연구에서는 Banks의 4단계 접근법 중 3단계인 ‘변혁적 접근법’을 활용하여 ‘자기성찰적(또는 자기반성적) 활동’과 사고를 유도하였으며, 학습자가 교류와 대화, 소통하는 기회를 가지면서 구체적인 사례와 체험을 통해 문화 다양성역량을 강화해 나갈 수 있도록 하였다.

또한, 본 연구에서 적용한 교사연수프로그램은 Bennett의 다문화교육과정 모형을 적용한 것인데 Bennett는 다문화교육의 실천을 위해 다문화 교육과정에서 중요하게 다루어야 하는 핵심가치와 6가지 목표를 다문화교육과정에서 제시하고 있다(그림 2 참조). 이러한 6가지 목표에는 다양한 역사 인식 발전시키기, 문화 인식 강화하기, 간문화적 능력 강화하기, 인종 차별, 성 차별, 차별과 편견에 맞서기, 역동적인 세계와 지구에 관한 인식 증가시키기, 사회적 행동능력 훈련이 있다. 이 목표들은 어느 정도 위계가 있지만, 절대적인 것이 아니므로 교사의 판단에 따라 선택하여 지도할 수 있으며, 상호 순환적으로 지도할 수 있는 특징이 있다.

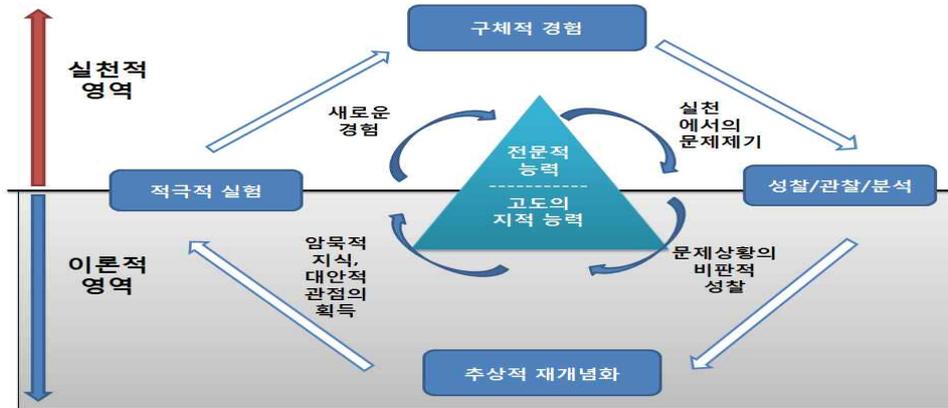
[<그림 2> Bennett의 교육과정 모형(Bennett, 2007, 재판집)]



3. Kolb의 성찰적 학습

본 연수프로그램은 교육방법적으로 Kolb의 성찰적 학습순환 이론(<그림 3> 참조)에 입각하여 개발되었는데, 모든 학습활동의 핵심으로서 성찰적 사고(활동)에 초점을 두고, 구체적인 경험(Concrete experience), 이를 바탕으로 한 성찰적 관찰(Reflective observation), 그리고 추상적 개념화(Abstract conceptualization)를 거쳐, 이를 실제 사례에 적극적으로 적용하는 적극적 실험(Active experimentation)의 4단계로 구성되어있으며 이 모든 단계는 <그림 3>에서 볼 수 있듯이 순환적이며 지속적으로 이루어진다(강인애, 1998; Boud, Keogh & Walker, 1985; Boud & Miller, 1996; Miettinen, 2006; Weil & McGill, 1989).

[<그림 3> Kolb의 성찰적 학습순환 구조 (Kolb,1984)]



특히 Kolb(1984)에 의하면 학습이란 경험의 변형을 통한 지식의 창조과정이며 이러한 지식과 창조 과정은 학습이 이루어지기 위한 가장 중요한 요소로서 ‘구체적 학습활동에 대한 적극적 참여’와 이런 활동에 대한 ‘성찰적 관찰’의 중요성을 지적하고 있다(김지자, 정지웅, 2010; Daudelin, 1996).

또한 성찰활동은 통찰력, 미래 경험에 대한 좀 더 바람직한 방향이나 모습으로 실천할 수 있는 근거를 마련 해 줄 수 있으며(Johns, 2004), 김동식, 이승희, 김지일에 의하면, 성찰적 사고와 활동은 “능동적이고 창의적인 사고과정을 수반하고 문제해결을 위한 실천적 행동을 유발하는 과정으로서, 학습상황에서 학습경험을 유의미한 의미생성과 지식구성으로 확장하기 위해서 필수적인 활동”(2002:93) 이라고 규명하고 있다. 이와 같이 성찰적 사고 또는 활동은 개인적 경험에 대하여 매우 사려 깊고, 적극적인 사고활동을 통해 새로운 시각과 안목, 그리고 이해를 도출시킨다고 보는데, 이러한 견해는 성찰적 사고를 인지적 사고 활동 뿐 만 아니라 정의적 측면의 활동도 포함하는 총괄적인 사고(Andrusyszyn & Davie, 1997; Boud, Keogh & Walker, 1985; Dewey, 1933; Langer, 1989; Loughran, 1996; Mezirow, 1991; Moran et al., 2006; Rich & Parker, 1995)로 볼 수 있다.

4. 교사대상 문화다양성 관련 연수프로그램 현황

문화다양성 자질 및 능력은 급속한 세계화된 사회에 능동적으로 대처할 수 있는 미래 사회 세계시민 인재가 지녀야 할 리터러시(literacy)로서 우리나라 미래사회의 발전에 기여할 수 있는 진정한 의미에서의 교사와 학생 모두가 지녀야할 필수 역량으로 주목받고 있다. 그러나 기존의 교사를 대상으로 실시되었던 문화다양성 관련 연수들은 주로 단편적인 주제에 대한 강의나 기초이론과 정보 제공에 치우치고 있어(허창수 외, 2010) 실제 교실에서 실현 가능한 문화다양성교육에 대한 욕구를 충족시키지 못하는 한계점이 있다(한경진, 2011). 또한 대부분이 다문화교육 현장 실습이 미흡하고 교사 자신의 문화적 정체성, 다문화적 인식, 다문화적 갈등상황에서의 문제해결력을 기르기에 부족하고(모경환, 2009), 실제 다문화 가정 학생들을 대상으로 하는 교육 실습 활동과 같은 실천적 내용 없이,

추상적이고 학문적인 성격이 강하여 실제 다문화 교육 현장에 적용할 수 있는 구체성이 결여되어 있다(모경환 외, 2010).

서울대학교 중앙다문화교육센터⁴⁾에서는 초등교사 88명과 중등교사 73명을 대상으로 2009년 8월에 60시간 직무연수 실시하였는데, 다문화현상과 정책, 다문화교육의 개관, 다문화 교수-학습, 그리고 다문화가정과 교육현장의 이해 등 네 영역과 다문화교육 실습 등 60시간으로 구성되었다. 그러나 다문화교육 실습의 내용이 소그룹 워크숍 4시간, 다문화 연극 2시간이 배정만 되어있어 교사 자신의 문화적 정체성의 반성과 다문화적 인식 제고, 다문화적 문제 상황에서의 해결 능력 등에 관한 내용이 부족하였다.

경기도다문화교육센터⁵⁾의 경우 초·중등학교 교사 155명을 대상으로 2009년 12월부터 2010년 1월에 걸쳐 2주간 60시간의 교사 연수를 실시하였는데, 현장 탐방을 제외한 모든 강좌들이 2시간 강좌이며, 8영역에 27개 강좌가 제공되고 있다. 이 연수프로그램은 전반적으로 학교 다문화교육에 초점을 두고 있으며 특히 다문화가정 자녀에 대한 이해와 지도를 비중 있게 다루고 있었으나, 일반 다수자 학생을 대상으로 하는 다문화교육에 대한 강의는 거의 이루어지지 않았다. 그리고 교사들이 일반 학생 대상 다문화 교수 능력을 함양시켜 줄 수 있는 내용의 강화가 요구되었다.

서울교육대학교 다문화교육연구원에서 2010년 실시된 '다문화교육의 이해'강좌⁶⁾를 살펴보면 다양한 다문화교육의 문제들에 접근할 수 있게 해줌으로써 일정 부분 다문화적 인식이나 다문화적 감수성을 함양하는데 긍정적으로 기여하였으나, 실제 다문화 가정 학생들을 대상으로 하는 교육 실습 활동과 같은 실천적 내용이 다소 부족하고, 추상적이고 학문적인 성격이 강한 내용 위주로 실제 다문화 교육 현장에 적용할 수 있는 구체성이 결여되어 있었으며, 예비 교사들에게 최소한의 다문화적 인식을 새롭게하기 위한 소양 교육 정도여서 다문화 가정 학생들의 한국어(KSL) 교육을 실제로 담당할 수 있는 다문화적 한국어 교수 역량 함양이 부족한 것으로 분석되었다.

결국 문화다양성 교사연수프로그램의 운영방법 면에서는 좀 더 실천적, 참여적, 체험적, 성찰적 연수방법이 도입되어, 단순한 소양교육이 아니라 인식의 변화를 갖고 올 수 있는 연수방법의 도입이 필요한 시점이라 하겠다. 이에 다음에서는 초·중등교사를 대상으로 하여, 이론적 강의가 아닌 성찰적 방법을 통해 문화다양성에 대한 이해, 공감, 나아가 실천으로 이어질 수 있는 연수프로그램을 개발하고, 이를 적용한 사례를 통해 교사의 문화다양성에 대한 의식을 강화시킬 수 있는 연수방안을 제안해 보고자 한다.

4) 서울대학교 중앙다문화교육센터에서는 초등 교사를 위한 다문화교육 직무연수(2009.08.03-08.12), 중등교사를 위한 직무연수(2009.08.10-08.19)를 진행하였으며, 다문화현상 정책 영역 4과목, 다문화교육의 개관영역 4과목, 다문화 교수-학습 영역 4과목, 다문화가정과 교육현장의 이해 영역 6과목, 다문화교육 실습 영역 2과목 총 60차시로 운영되었다(<http://www.nime.or.kr>)

5) 경기도다문화교육센터에서는 경기지역 초·중등 교사를 대상으로 '2009 다문화교육 담당교사 직무연수'를 운영하였으며 1차(2009.12.28-2010.01.08), 2차(2010.01.11-2010.01.22) 각각 10일에 걸쳐 경기대학교 수원캠퍼스에서 진행되었다. (<http://www.cme.or.kr/>)

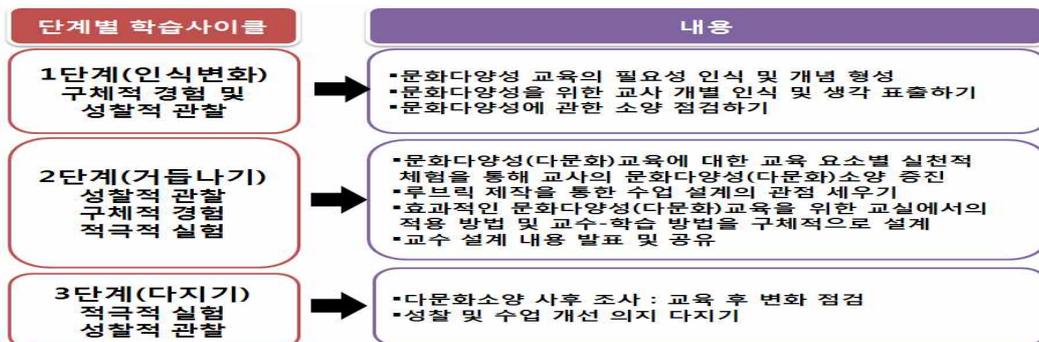
6) 서울교육대학교 다문화교육연구원 (<http://multiculture.snue.ac.kr/>)

Ⅲ. 성찰적 활동 기반 문화다양성 교사연수프로그램 개발 및 적용

1. 프로그램 설계

본 연수프로그램은 성찰적 활동을 통하여 초·중등 교사의 문화다양성에 대한 인식을 제고하고 변화된 인식이 실제 학교 수업으로 적용될 수 있는 역량 함양을 목적으로 한다. 본 연구에서 사용된 문화다양성의 개념은 UNESCO의 문화다양성 협약(UNESCO, 2001)에 근거한 것으로서, 문화다양성교육의 대상은 이주민이 중심이 되는 것이 아니라 이주민을 포함한 ‘국민 전체’이어야한다는 전제하에, 구체적인 주제는 문화다양성의 요소로 규명된 언어, 젠더, 성소수자, 계급, 북한이탈주민, 장애, 종교, 세대차, 계급 등의 다양한 요소 중 에서 ‘언어, 성소수자, 계급, 북한이탈주민, 장애’의 범주에 국한시켜 연수프로그램을 구성하였다. 특히 대상이 학생들에게 문화다양성 인식을 가르쳐야하는 교사이기 때문에, 그들의 인식변화와 더불어, 교실 내 수업적용이 가능하도록 하기 위해서, 2012년 3월에 고시된 2009개정교육과정 총론에서 강조하고 있는 문화다양성교육 내용⁷⁾을 충실히 반영하고자 하였다.

연수프로그램의 교육과정 단계는 Kolb의 ‘성찰적 학습 순환 모형’(1984)에 입각하여 체험, 성찰, 적용의 방식을 채택했으며(그림4 참조), 교육활동의 많은 부분에서 자기성찰적 사고와 활동을 강조한다. 이는 인식전환의 가장 효과적인 교육방식이 ‘자기성찰(또는 자기반성적)’활동(Banks, 2008; Gibson, 1796; 장인애, 장진혜, 2009)이기 때문이었다. 본 연수 프로그램의 구조는 <그림 4>과 같이 인식변화, 거듭나기, 다지기의 3단계로 구성되었으며, 문화다양성교육이 무엇인지 모르거나 문화다양성교육에 대한 오개념을 가지거나, 다양한 이해가 부족한 교사라도 단계별 연수를 통해 점차 전문적인 지식을 기반으로 한 능숙한 코칭이 가능하도록 하였다.



[<그림 4> 연수프로그램의 단계별 특성 및 내용]

7) 2009개정교육과정에 제시된 다문화교육 관련 내용은 창의적 체험활동의 총괄 목표에 나오는 ‘타인에 대한 이해를 바탕으로 나눔과 배려를 실천함으로써 공동체 의식과 세계 시민으로서 갖추어야 할 다양하고 수준 높은 자질 함양’이라는 내용에서 확인 할 수 있다. 이는 곧, 문화다양성교육의 목표와도 부합된다. 또한 창의적 체험활동의 영역(자율 활동, 동아리 활동, 봉사 활동, 진로 활동) 중 동아리 활동 영역 중 ‘학술활동’의 내용으로 ‘다문화 탐구’가 명시되어 있으며, 봉사 활동 영역 중 ‘교내 봉사활동’내용으로 ‘학습부진 친구 돕기’, ‘각종 편견 극복에 대한 캠페인 활동’등과 함께 ‘다문화 가정 학생 돕기’활동의 내용이 신설되어 있다(정예슬, 2013).

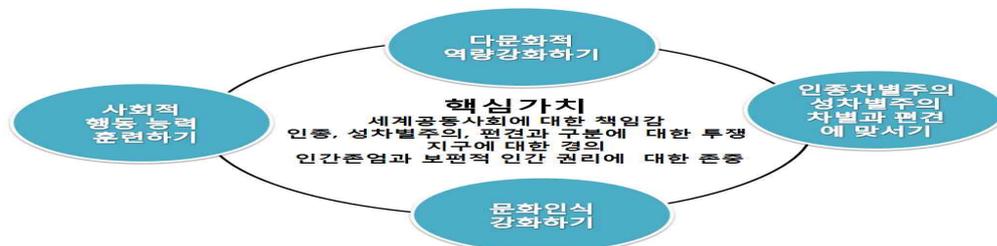
문화다양성 교육 요소별 이해 뿐 아니라 문화다양성교육의 필요성을 절감하고 공감을 불러일으키기 위한 방법으로서 연수의 1단계인 문화다양성의 이해 부분은 다양한 문화예술 자료 등을 활용했는데, 예를 들어, 영화의 일부, TV 광고, 만화, 시, 짧은 동영상 등을 활용하여 우선 그것을 제시한 다음에, 그에 대한 자신들의 생각을 발표하거나 팀별로 논의하도록 하였다. 문화예술 자료나 각종 동영상을 사용한 것은 이러한 학습자원이 단순한 텍스트보다도 훨씬 다양한 감각 채널을 동원시키게 되며, 그를 통해 참여자들의 감성적, 인지적 측면의 몰입과 공감을 가져오기에 적합하기 때문이다(김연희, 2012; 이정연, 2012).

다음으로 문화다양성에대한 기본적인 이해를 한 후에는 2단계 활동으로서는 현재 이루어지고 있는 문화다양성교육 프로그램 사례를 제시한 다음, 실지로 학생의 입장이 되어 제시된 프로그램을 직접 체험해봄으로써 이해의 측면을 좀 더 깊이 있게 강화하고자 했다. 이러한 참여적 체험활동을 하는 동안에도 스스로의 수업에는 어떤 방식으로 수정, 보완하여 적용 가능할 지에 대한 내용을 논의하도록 하여, 이해의 단계를 실천적 영역으로까지 전이될 수 있는 시간이 되도록 하였다.

마지막으로 3단계에서는 문화다양성교육을 실천하기 위해서는 어떤 요소나 내용, 또는 단계를 거쳐야할 지에 대한 간단한 수업지도안을 스스로 작성 해 봄으로써 수업 설계 및 분석에 대한 전문성 신장 함양 및 문화다양성교육에 대한 자신감과 인식의 변화를 유도하였다. 이어서 연수 과정에 대한 성찰저널을 작성함으로써, 전체 연수내용에 대한 자신들의 생각을 적어봄으로써 전체적으로 자신의 생각을 정리하고 문화다양성교육의 실천에 대한 마음가짐을 다져볼 수 있도록 하였다.

본 연수과정의 진행은 전체적으로 팀 중심의 협력적 학습 환경에서 이루어졌으며, 작은 학습 모둠을 구성함으로써, 좀 더 편안한 환경에서 적극적인 자기표현과 토론, 자기 성찰과 반성적 활동 등을 할 수 있도록 하였다. 특히 토론과 자기 표현활동은 자기성찰과 반성적 사고를 적극 활용할 수 있는 기회였으며, 이를 통해 궁극적으로 참여 연수생들의 문화다양성에 대한 이해가 단지 추상적인 이해에 그치는 것이 아니라, 그들의 일상생활 속에서 자주 발견하고 경험하거나, 민감하게 반응하고 행동할 수 있는 수준에 이를 수 있도록 하였다.

본 연수의 내용적 구성은 Bennett의 핵심가치와 6가지 목표(Bennett, 2007)를 기반으로 설계되었는데, 성인을 대상으로 운영하는 프로그램임 점을 감안하여 Bennett가 제시한 6가지 교육 목표 중 문화 인식 강화하기, 다문화적 역량 강화하기, 인종차별주의·성차별주의·차별과 편견에 맞서기, 사회적 행동 능력 훈련하기의 4가지 목표를 간추려 중점적으로 연수 프로그램을 설계 하였다(<그림 5> 참조).



[<그림 5> Bennett의 다문화 교육모형을 활용한 교사연수프로그램]

이는 기존의 교사 연수가 대부분 이론적 학문적인 데 그친데 반해 실행 및 개입 단계가 강조된 것이므로, 교사들이 연수를 통해 습득된 다문화적 지식과 태도를 바탕으로 다문화 교육을 하는 데 필요한 수업 전략, 기법, 자료를 개발하고 교육과정을 재구성하는 능력을 함양함으로써 직접 수업안을 작성하고 교실상황에 맞게 실천할 수 있도록 하기 위해서였다.

2. 프로그램 개발

본 연수프로그램은 성찰적 활동을 통해 학습자의 문화다양성에 대한 인식변화가 실천적 행동으로 이어지기를 것을 목표로 하며, 기본활동과 심화활동으로 구성되어 총 30차시 프로그램으로 개발되었다(표 1 참조)⁸⁾. 1-14차시는 문화다양성 관련 인식개선을 위해 다양한 문화예술장르의 학습자원을 활용하여 팀 학습에 의한 자기성찰, 자기반성 활동을 하고, 그에 대한 이해를 기반으로 하여 스마트폰을 활용한 동영상 제작과 같은 체험활동을 통한 문화감수성을 함양을 추구하였다. 이어서 15-16차시는 문화다양성을 인문학적 시각에서 바라보게 함으로써 그 의의와 중요성을 제시하여, 문화다양성을 삶에서의 양적 변화가 아닌 질적 변화로서의 측면을 성찰해 보게 하였다. 17-29차시는 교실 내 문화다양성에 대한 사례들을 통해 문화감수성, 문해력을 강화하고, 문화다양성 관련 수업 사례를 학생의 입장에서 직접 경험하여 교육 후 학교로 돌아가서 학생들 대상으로 적용 가능하도록 하며, 이후, 몽골학교, 다문화 대안학교, 장애학교, 새터민 학교 등의 현장방문 체험을 통해 문화다양성의 시각에서 이들 학교의 수업환경 및 교과과정에 대한 개별적 분석과 결과를 공유하는 체험활동으로 개발되었다. 30차시는 문화다양성에 대한 마인드맵·성찰일지 작성 및 심층 면접을 실시하였으며 Action Plan 작성을 통해 학습 전 과정을 마무리하고 문화다양성에 대한 인식의 변화를 성찰평가하고 종합정리하도록 하였다.

[<표 1> 30차시 연수 프로그램 구성]

주요 연수 내용	
기본 활동	<ul style="list-style-type: none"> ▶ 오리엔테이션(1-3차시): 나의 문화다양성 수준 체크, 문화다양성의 정의, 필요성, 범주 ▶ 교실 속 문화다양성의 이해 (4-8차시): 교실 속 문화다양성 사례, 자기성찰 ▶ 스마트폰을 통해 표현한 문화다양성(9-14차시): 문화다양성 인식 강화, 창작과 체험 공유 ▶ (특강) 인문학적 시각의 문화다양성(15-16차시): 문화다양성의 의미, 의의, 방향, 중요성에 대한 인문학적 질적 접근
심화 활동	<ul style="list-style-type: none"> ▶ 교실 속 문화다양성 수업사례(17-22차시): 다양한 주제로 교실 속 문화다양성 수업사례 공유, 인식의 강화와 행동적 실천기반 확립 ▶ 현장 방문 및 소감발표(23-29차시): 문화다양성 실제 모습 체험과 소감 공유, 문화다양성 역량 강화하기 ▶ 정리(30차시): 사전, 사후 인식의 변화비교, 마인드맵, 성찰일지, 인터뷰를 통한 확인하기, 교실에서 적용할 수 있는 Action Plan 작성하기

8) 본 연수는 한국문화예술교육진흥원 주최, 경희대학교 산학협력단 주관으로 진행된 연구 결과를 시범 적용하여 실시되었으며, 연수 참여자는 교육진흥원 홈페이지를 통해 공모 선발하였다. 30차시로 구성된 연수프로그램에 대한 자세한 내용은 진흥원에서 PDF 파일로 탑재된 최종보고서를 통해 확인할 수 있다.

위와 같이 본 연수 프로그램은 총 30차시로 설계 및 개발되었으나, 실제 초·중학교에서 문화다양성 관련 업무를 담당하고 있거나, 관심이 높은 교사를 대상으로 모집하여, 시범연수 적용을 위해 스마트폰 활용 활동, 특강, 및 현장 방문 등의 내용은 생략하고, 총 10차시 연수 프로그램으로 간략히 정리하여 적용하였다(<표 2> 참조).

기본과정은 문화다양성 인식개선을 위한 이론적 특강으로 시작하였으며, 문화다양성의 의미, 의의, 방향과 중요성에 대한 이해를 높였다. 그리고 ‘나의 문화다양성 지수 알아보기’⁹⁾, ‘교실 속 문화다양성 이해하기’ 등을 통해 다양한 문화예술 장르의 학습자원을 활용하였다. 팀 학습에 의한 자기성찰과 자기반성 활동을 하고, 이에 대한 이해를 기반으로 체험활동을 하고 문화감수성을 함양하는 기회를 제공하였다.

[<표 2> 10차시 시범 연수 프로그램 세부 내용]

차 시	활 동	목표	수업 내용	Kolb 학습단계	
기 본 활 동	1	특강 (이론정리)	<ul style="list-style-type: none"> ■ 문화다양성의 의미, 의의, 방향, 중요성을 이해할 수 있다. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 21세기 역량으로서의 문화적 감수성의 중요성, 의미를 이론적으로 정리 	1단계 (인식의 변화)
	2	오리엔테이션	<ul style="list-style-type: none"> ■ 나의 문화다양성 지수를 알 수 있다. ■ 문화다양성의 정의와 필요성을 이해할 수 있다. ■ 문화다양성의 여러 범주를 이해할 수 있다. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 나의 문화다양성 수준 체크 ■ 왜 지금 문화다양성인가에 대한 간략한 설명 ■ 다양한 동영상을 통해 문화다양성의 영역에 대한 소개와 이해 	
	3-4	교실 속 문화다양성의 이해	<ul style="list-style-type: none"> ■ 교실 속 반 문화다양성의 경우를 파악할 수 있다. ■ 문화다양성에 대한 무관심과 편견에서 관심과 공감, 대화, 수용적 태도를 가질 수 있다. ■ 문화다양성간의 사회적 공존과 통합이 가져오는 사회적, 개인적 발전방향을 모색할 수 있다. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 문화다양성 수용을 위한 자기성찰, 자기반성적 활동 ■ 무관심과 편견에서 이해, 대화, 수용과 존중으로의 변화를 위한 자기성찰 활동 ■ 교실 속 문화다양성을 향한 대화와 공감 ■ 문화다양성 기반 사회통합과 공존의 해법 	2단계 (거듭나기)
	5	특강 (이론적 정리)	<ul style="list-style-type: none"> ■ 인문학적 시각에서 문화다양성의 의미, 의의, 방향, 중요성을 이해할 수 있다. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 문화다양성을 통해 만드는 더 행복한 삶과 사회: 문화다양성은 양이 아닌 질적 개념이다! 	
	6-9	교실 속 문화다양성 수업사례	<ul style="list-style-type: none"> ■ 다양한 주제로 교실 속 문화다양성 수업사례에 참여하여, 이해와 인식을 강화하고, 이후 행동적 실천으로 옮기기 위한 기반을 닦을 수 있다. ■ 학생입장에서 직접 체험하여, 이후 그 경험을 토대로 자신의 수업과 학생에게 적용할 수 있다. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 수업사례 1 : 문화정체성 재발견 ■ 수업사례 2 : 차별에서 차이로 ■ 수업사례 3 : 음악을 통한 문화적 크로스오버 ■ 수업사례 4 : 낯설음에서 공명으로 (사회, 음악, 미술, 국어 등 다양한 과목에 적용 가능한 사례 및 활동) 	3단계 (다지기)
10	정리	<ul style="list-style-type: none"> ■ 연수 전체를 마치며 마인드맵과 성찰일지를 통해 스스로의 변화를 확인할 수 있다. ■ 교실에서의 문화다양성을 공존할 수 있는 자신만의 실천방안을 구안할 수 있다. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 마인드맵, 성찰일지 작성을 통해 자신의 문화다양성의 변화 확인해보기 (사전/사후 인식의 변화 비교 활동) ■ 교실로 돌아가서 적용하기 위한 Action Plan 작성하기 	적극적 실현 성찰적 관찰	

심화과정에서는 교실 내 문화다양성에 대한 반문화적 다양한 사례들에 대한 대처 및 처방 활동을

9) 문화다양성 마음지수는 체크는 올리볼리 그림동화 사이트(<http://ollybolly.org>) 참고

토론하고 생각해 보게 함으로써 교사의 문화감수성 및 문해력을 강화하게 하였다. 그리고 문화다양성 관련 수업 사례를 학생의 입장에서 직접 경험하게 하고, 연수 후 학교 현장에서 학생들 대상으로 적용 가능하도록 하였다. 정리활동은 마인드맵과 성찰일지 작성으로 이루어 졌다. 연수 시작 전 각자 문화다양성에 대한 인식을 마인드맵으로 작성하고, 연수 후 문화다양성에 대한 의식을 다시 마인드맵으로 작성하게 하여 그 사이에 변화한 자신의 모습을 직접 비교하여 확인해 볼 수 있도록 하였다. 연수의 전체적인 정리활동은 성찰일지 작성이라는 성찰적 활동이 전개되었다.

설계 개발된 연수 프로그램의 신뢰성과 타당성 검증을 위해 교수 및 박사급의 문화다양성 및 다문화교육 전문가 3명, 교육공학 전문가 2명, 현직교사 4명 총 9명이 참여한 외부 전문가 회의를 2차례 진행하여 델파이 검증 실시하였으며, 중간보고 등을 포함한 여러 차례 회의를 거쳐 프로그램을 검증, 보완하면서 초·중등교사 대상의 ‘성찰적 활동 기반 문화다양성 교사연수프로그램’을 개발하였다.

3. 프로그램 적용 및 결과

초·중등 교사를 대상으로 실시된 문화다양성 시범연수프로그램은 2013년 2월 22일(금)~23일(토)에 걸쳐 실시되었으며, 하루 5시간씩 총 2회에 걸쳐 10시간동안 진행되었다. 연수 참여자 들은 실제 학교에서 다문화교육을 하고 있거나, 문화다양성 교육에 관심이 있는 이들로 초등교사 11명, 중등교사 10명 총 21명이 참여하였으며, 위의 표2에 제시된 내용에 따라 연수가 진행되었다. 10차시로 진행된 시범연수 결과는 참여 교사들의 문화다양성에 대한 이해 및 인식의 변화, 실천의 의지 등을 목표로 분석하였다. 자료 수집은 연수 전후에 작성된 마인드맵, 연수 후 작성된 성찰일지, 만족도 검사 등을 활용하였다. 다음에서는 각 자료를 통해 참여 교사들의 문화다양성의 이해 및 인식변화 결과를 알아보고자 한다.

가. 연수전후 마인드맵의 비교

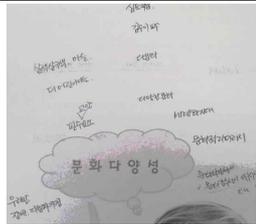
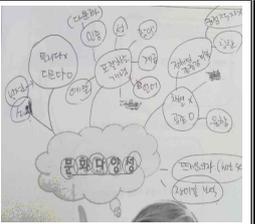
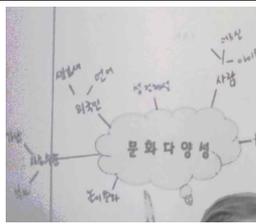
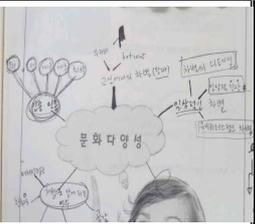
먼저 1일차 연수 시작 시 작성한 사전 마인드맵과 2일차 연수 종료 시 작성한 사후 마인드맵의 내용을 비교해 보았다 (<표 3> 참조).

21명의 연수 참여자들의 사전 마인드맵은 공통적으로 문화다양성을 종교, 스타일, 풍습, 피부색, 옷 모양 등 시각적으로 드러나는 문화적 차이 등과 같이 단편적인 이해와 인식에 그치고 있었다. 예를 들어, 참여자 A의 마인드맵의 경우 문화다양성에 대한 개념을 ‘다양한 문화, 장애, 다문화가정, 교양’이라는 개념으로 정의하고 있었으며, 문화다양성과 관련된 개념들이 상호 연결되지 않고 산만하게 인식하고 있었다. 또한 문화다양성을 ‘필수 교양요소’라는 단어로 표현하면서 필요성과 호기심을 보이고 있으나, 구체적인 교육방법이나 접근법에 대해서는 개념이 잡혀있지 않은 모습이 나타났다. 반면 사후 마인드맵에서는 구체적인 수업아이디어를 가지고 문화다양성의 요소를 정립해 나가고 있었으며, 단순한 문화와 종교, 풍습에만 치우치던 문화다양성의 근본적인 인식의 틀이 변화되었음을 보여주고 있었다. 즉, ‘차별

과 공존', '문화다양성이 포괄하는 개념-언어, 계급, 성, 인종, 예술, 장애'이라는 도식으로 체계화된 개념의 틀을 그림으로 나타내었다. 그리고 구체적인 문화다양성의 교육방법에 대한 도움을 받았고, 학교현장에서 적용하고 싶은 다양한 활동 '뜨거운 의자, 장미꽃 보석' 등을 구체적으로 나열해 나가고 있었다.

또한, 참여자 B가 연수 전에 작성한 마인드맵의 경우 '외국인, 생김새, 언어' 등 외국인, 취향, 놀이문화 등 문화다양성에 대한 전반적인 인지를 하고는 있지만, 구체적인 문화다양성의 교육방법에 대한 언급은 없었고, 개념들 간 상관관계의 의미를 찾아 볼 수 없었다. 그리고 참여자 B의 연수 후 작성된 마인드맵에서는 '일상적인 차별, 차별의 디테일, 차별의 인식'이라는 표현으로 문화다양성의 범주가 넓어졌음을 보여주고 있었고, '체험을 통해 알게 된 연수, 활동적, 공감, 게임'이라는 단어를 통해 구체적인 교육방법에 대한 도움을 받았으며, 문화다양성에 대한 개념을 '외국인'이라는 좁은 인식에서 '성, 계급, 취향, 문화, 계층'으로 확장하여 인식하게 되었음을 보여주었다. 즉, 성찰적 활동을 통한 문화다양성 연수를 통해 참여자의 '문화다양성'에 대한 이해가 확장되고 깊어졌음을 마인드맵을 통해 확인할 수 있었다.

[<표 3> 연수 참여자의 사전·사후 마인드맵의 변화 예시]

사전 마인드맵	사후 마인드맵	사전 마인드맵	사후 마인드맵
 <p>문화다양성에 대한 개념을 상호 연결되지 않은 산만한 개념으로 인식하고 있음. 문화다양성교육을 단순히 교양필수요소로 인지하고 있으며, 세계화 시대에 필요한 요소라고 생각함.</p>	 <p>문화다양성에 대한 개념과 교육활동에 체계적이고 유기적인 선으로 나타나 있음. 구체적으로 문화다양성을 계급, 성, 장애, 언어, 인종, 예술이라는 영역으로 나누어 놓고 긍정적인 자기인식과 정체감이 라는 핵심요소를 도출하고 있음.</p>	 <p>외국인, 취향, 놀이문화 등 예민하게 문화다양성을 인지하고는 있지만, 구체적인 문화다양성의 교육방법에 대한 언급은 없음.</p>	 <p>일상적인 차별, 차별의 디테일, 차별의 인식이라는 표현으로 문화다양성의 범주가 넓어졌음. 체험을 통해 알게 된 연수, 활동적, 게임이라는 단어를 통해 구체적인 교육방법에 대한 도움을 받았음을 알 수 있음.</p>
연수 참여자 A의 마인드맵		연수 참여자 B의 마인드맵	

나. 성찰일지

2일차 연수의 마지막 시간에 작성한 참여 교사들의 '성찰일지'를 분석한 결과에 따르면, "연수를 통해 교실에서 학생들을 대하는 나를 성찰하는 시간을 가졌다"는 의견이 전체 21명 모두의 일지에서 등장하고 있었다. 본 연수에서 추구하는 성찰활동 기반의 문화다양성교육활동이 실지로 참여자들에게 문화다양성에 대한 이해를 높이는 것에만 머무는 것이 아니라 스스로를 성찰하고 인식이 변화되는 시간이 되었음을 "지식이나 문화체험 전달이 아닌 체험자가 공감대를 가질 수 있는 동기와 의미부여

를 했던 시간이며, 이를 통해 문화다양성의 이해와 수용의 필요성을 깨닫게 되었다”는 글을 통해서도 확인할 수 있었다.

또한 문화다양성에 대한 이해가 변화되었음을 알 수 있었는데, 연수 실시 전 문화다양성에 대한 이해는 마인드맵을 통해 알 수 있었던 것처럼, 인종이나 언어에 국한된 개념이었으나 성찰적 활동을 문화다양성 교육 실시 후 문화성에 대한 이해와 개념의 확대되는 것을 확인 할 수 있었다. <표 4>는 문화다양성 이해에 대한 성찰에 해당하는 구체적인 내용을 성찰일지에서 몇 가지 발췌·정리한 것이다.

[<표 4> 문화다양성 이해에 대한 성찰내용]

-
- “문화다양성이란 틀림이 아닌 다름을 인정하는 것이라는 것을 깨달았다.”
 - “문화다양성이란 다른 문화를 받아들여 새로운 문화를 창조하는 것이라고 생각했다.”
 - “사회를 더욱 다양하게 하고 공존할 수 있게 하는 게 바로 문화다양성 교육인 것 같다.”
 - “문화다양성은 단순한 인종이야기를 하는 다문화가 아니라는 것을 알게 되었다.”
-

성찰일지를 분석하면서 알 수 있었던 또 다른 내용은 연수생들의 문화다양성에 대한 인식의 변화이다. 주변에서 흔히 접할 수 있는 외국인근로자, 장애인 등 약자와 소수자의 문화를 보호해 주어야 한다는 단순한 인식에서, 문화에 대한 개념을 ‘생활양식, 가치체계, 신념’등으로 확장하고, 총체적 관점에서 문화다양성을 인식하게 되었음을 보여주고 있다. 또한 문화다양성 교육의 중요성에 대한 인식의 변화도 함께 드러나고 있다. 이러한 문화다양성에 대한 의식의 변화를 보여주는 구체적인 성찰 부분을 정리해 보면 다음 <표 5>와 같다

[<표 5> 문화다양성에 대한 인식의 변화를 적은 성찰내용]

-
- “우리 주변에 있는 다양한 문화적 권리를 인정해 주지 않는 게 문제였다는 것을 알 수 있었다.”
 - “문화다양성 문제는 이제 더 이상 우리사회와 우리 교육과 동떨어진 멀리 있는 문제가 아니다.”
 - “다름에 귀 기울여주는 관용과 수용, 구분 짓지 않는 세계화가 문화다양성교육의 핵심이 아닐까?”
 - “비교과, 교과를 떠나서 문화다양성교육을 학생들에게 반드시 실시되어야 한다.”
-

<표 6>은 연수 실시 후 문화다양성의 실천의지를 보여주는 내용을 확인 할 수 있는 성찰저널의 일부분이다. 참여자들은 다양한 학습 자료와 구체적인 경험을 성찰이라는 활동을 통해 행동의 변화를 유도할 수 있는 내면화단계를 체험했다는 것을 알 수 있었는데, 이는 성찰을 통한 연수프로그램이 인지적인 사고 영역뿐만 아니라 정의적인 측면에 까지 영향을 주었다는 것을 보여주는 것이다.

[<표 6> 문화다양성의 실천의지를 보여주는 성찰내용]

-
- “교사인 내가 변해야 현장에서 문화다양성 교육을 학생들에게 할 수 있다.”
 - “학교에 돌아가 학생들과 여러 문화를 경험하는 장을 만들고 싶다.”
 - “학생들의 자아존중감, 자아 정체성을 길러주고 교사로서 잘 노력해야겠다고 생각했다.”
 - “교사들이 계속 깨어있을 수 있도록 문화다양성 교사연수를 확대 실시해야 할 것이다.”
-

마지막으로 프로그램의 만족도에 대해서는 “체험과 이론이 적절이 조화를 이룬 훌륭한 프로그램”, “문화다양성의 사례에 대한 적절한 예시와 인용”, “팀 활동, 수강생들의 성찰시간, 체험활동 등이 유익함”, “실제 수업사례의 현장 적용이 높은 프로그램”등으로 프로그램 전반에 대한 만족을 보였다. 이와 더불어, 프로그램의 개선을 위한 의견으로는 “연수시간을 좀 더 연장하는 것”, “이론에 대해 내용을 강화하는 것”, “수업사례를 항목화하여 제시하는 것” 등을 제안하면서 앞으로 연수프로그램에서는 시간과 일정을 늘려서 보다 이론적인 면과 실제적인 면이 어우러진 심도 있는 연수과정을 요구한다는 것을 알 수 있었다.

결론적으로 연수 참여자들의 마인드맵과 연수프로그램 활동 및 내용에 대한 성찰일지 등의 의견을 종합해 볼 때, 본 연수프로그램은 다양한 문화예술 자료 및 동영상 등을 활용하여 참여자들의 인지적 측면뿐만 아니라 감성적 측면에 대한 공감, 몰입을 강조했으며, 팀 활동을 통해 편안한 분위기에 서 자신들의 생각을 자유롭게 펼칠 수 있는 자기성찰적 활동과 사고를 강조하였다. 그 외 구체적인 프로그램을 제시한 뒤에 학생의 입장에서 직접 참여하는 체험적 활동을 함으로써, 결과적으로 본 연수가 지향하였던 바, 참여자들의 문화다양성에 대한 이해, 인식의 변화, 실천적 의지라는 목표를 달성 할 수 있었으며, 프로그램의 만족도 역시 높은 점수를 받을 수 있었다.

IV. 결 론

문화다양성은 2005년 UNESCO 총회에서의 <문화적 표현의 다양성 보호와 증진을 위한 협약>이 발표됨과 더불어 국제사회에서 가장 중요한 의제 중 하나로 등장하였고, 현재의 우리 사회에서 너무나 흔히 그리고 자주 목격하고 경험하게 되는 일상생활 속의 현상이고 모습이 되어 있다. 그리고 이제 문화다양성 교육은 인종에만 국한되는 왜곡되고 소극적인 이해와 실천이 아니라, 광범위한 범주와 내용, 그리고 목표를 추구하는 교육으로의 선회가 필요한 시점이다.

특히, 학교에서 학생들을 대상으로 문화다양성을 가르쳐야 하는 교사들에게는 문화다양성에 대한 인식 및 내용적 이해와 더불어 효과적인 지도를 위한 교육방식의 도입이 매우 중요하며, 실제적인 교실상황, 우리주변에서 발생하고 있는 사례에 관한 체험, 토론, 성찰 등의 활동을 통한 프로그램 운영이 요구된다.

본 연구는 초·중등교사를 대상으로 한 문화다양성 연수프로그램으로서, 지속적인 문화다양성의 인

식의 변화를 기대 할 수 있는 자기성찰적, 자기비판적 활동을 도입하였다. 무엇보다도 연수프로그램의 방법론에 있어서 문화다양성에 대한 일방적인 지식의 전달이 아닌, 문화예술장르(동영상, 문학작품, 미술작품 등)를 활용하여 자기 성찰활동을 통해 문화감수성과 문화적 문해력을 향상하고자 하였으며, 실지로 본 연수에서 제시한 문화다양성교육 프로그램에 학생의 입장에서 참여 체험해보는 활동을 통해 문화다양성에 대한 내용이해 뿐만 아니라, 자신들의 교실 현장으로의 실천적 행동까지를 구체적으로 이해할 수 있도록 구성하였다.

본 연구는 본래 30차시로 개발된 프로그램이었으나, 시범적용을 위해 10차시로 축소하여 진행되었다. 따라서 본 시범연구 결과가 다소 제한적일 수 있으나, 연수에 참여한 연수생들이 연수전후 마인드맵과 연수 후 성찰저널 작성을 통해 그들이 연수를 마친 후 이전과 달라진 신념과 태도, 실천적 의지를 다음과 같이 확연하게 보여주었다. 첫째, 본 연수프로그램은 문화다양성에 대한 진정성 있는 이해와 인식을 전제로 하여 문화감수성을 함양하고, 자기성찰과 자기 비판적 활동을 활용하여 교사의 인식변화를 강조함으로써 긍정적인 결과를 보여주고 있다고 할 수 있다. 둘째, 문화다양성의 확장된 요소 즉, 인종적인 요소에 머물지 않고 언어, 계층, 계급, 장애, 북한 이탈주민 등과 같은 다양한 요소를 통하여 실제 교실 내에서 일어나는 반 문화다양성 상황에 대한 분석과 대안 및 처방하는 참여적, 체험적 활동을 제공함으로써 문화다양성의 궁극적인 지향점인 사회적 통합과 창의적 발전을 위한 교육적 토대를 마련했다는 것에서 의의를 찾아 볼 수 있다.

마지막으로 본 연수프로그램은 기존의 강의식, 단편적인 주제에 대한 교육방식이 아닌, 다양한 멀티미디어 자료와 문화예술적인 장르의 자원을 활용하여 연수생들에게 재미와 진지함을 함께 제공하면서, 협력적 학습 환경에서 성찰적 사고를 통한 내면의 신념과 태도의 변화를 불러일으킬 수 있었다는 점에서 앞으로 문화다양성 교사연수의 새로운 방향을 제시하고 있다고 할 수 있다.

본 시범연수를 통해서 제안하고자 하는 바는 향후 교사를 대상으로 한 문화다양성 연수프로그램은 본 연수에서 제시한 방법과 내용을 기반으로 하면서 좀 더 지속적(기초, 심층)이면서 확대(연수시간, 좀 더 다양한 수업사례, 참여대상의 확장 등)된 프로그램 운영으로 진행되어야 할 것이라는 점이다.

참 고 문 헌

- 강인에 (1998). PBL과 '성찰저널(reflective journal)''-'삼성전자의 변화 유도형 리더십 개발을 위한 팀 지더 과정' 사례-.산업교육연구, 4, 3-27.
- 강인에, 장진혜 (2009). '커뮤니티 기반 다문화수업 모형' 개발에 대한 연구: 초등학교 수업사례를 중심으로. 초등교육연구, 22(2). 71-97.
- 강인에, 남미진, 강은성 (2012). 정부산하 비형식교육기관에서의 다문화교육프로그램 개발을 위한 방향성 탐색: Banks의 성찰적 학습전략을 바탕으로. 한국비교교육학회, 22(5). 303-335.

- 구정화 외 (2009). 다문화교육 이해. 서울: 동문사.
- 김경근, 백병부, 권순정 (2010). 국제결혼가정 아동의 학교적응에 관한 연구: 서울 C초등학교 사례를 중심으로. 한국교육학연구, 16(1). 215-245.
- 김선미(2011). '한국적' 다문화교육을 위한 제언. 한국다문화교육학회 국제학술대회 자료집 (pp.520-532) 2011년 5월 12-14일. 우석대학교
- 김승환 (2007). 세계화 시대의 다문화주의와 문화다양성. 서울: 개신어문연구, 25. 161-180.
- 김아영, 박소영, 김대현 (2010). 국제이해교육 교원양성 교육과정에 대한 초·중등 예비 교사들의 인식 분석. 한국교원교육연구, 27(4). 343-367.
- 김영신, 신철균, 김현진 (2012). 다문화가정 학생의 학교적응에 관한 연구: 경기도 초등학교를 중심으로. 초등교육연구, 25(2). 161-185
- 김지자, 정지용 (2001). 경험학습의 개념 및 이론과 발전방향. 서울: 평생교육연구 7(1), 1-18.
- 김중세 (2011). 다문화사회와 사회통합을 위한 정책의 문제점. 법과 정책연구, 11(2). 349-368.
- 김홍운, 김두정 (2008). 다문화교육에 대한 초등학교 교사들의 인식에 관한 연구. 교육연구논총, 29(2). 41-63.
- 김해성 (2009). 다문화시대 사회통합의 기초와 의미에 관한 연구. 시민교육연구, 41(4). 31-49.
- 교육과학기술부 (2009). 2009년 개정 교육과정 초·중등학교 교육과정 총론. 서울: 교육과학기술부.
- 다문화교육방법연구회 (2010). 교실속 다문화교육. 서울: 학이시습.
- 노은희 (2011). 다문화적 교수 역량 강화를 위한 국어 교사교육 연구. 한국중국어문학회, 한국국어교육학회 2011년 추계 공동학술대회 발표 논문집, 36-62.
- 모경환 외 역 (2008). 다문화교육 입문, 서울: 아카데미프레스, 69-72.
- 모경환 (2009). 다문화교육 교사연구 프로그램 효과분석. 한국교원교육연구, 26(2). 75-99.
- ____ (2009b). 다문화교육 교사연구 프로그램 효과분석. 한국교원교육연구, 26(2). 75-99.
- 모경환, 최충옥, 임현경 (2010). 다문화 교사 연수 프로그램의 사례 분석. 시민교육연구, 42(4) 31-53.
- 모경환, 황혜원 (2007). 중등 교사들의 다문화적 인식에 대한 연구: 수도권 국어, 사회과 교사를 중심으로. 시민교육연구, 39(3). 79-100.
- 박경애 (1997). 대인관계의 어려움과 신체화 증상을 호소해 오는 청소년의 인지적 접근: REBT를 중심으로. 대학상담연구, 8(1). 25-43.
- 박상철, 윤희원, 조영달 (2007). 우리나라 다문화가정의 자녀 교육 실태 조사연구. 교육연구와 실천, 71. 1-60.
- 박선웅, 이민경, 구정화, 박길자 (2010). 다문화교육 연구학교의 프로그램에 대한 비판적 분석. 시민교육연구, 42(2). 29-69.
- 박순호 (2011). 다문화교육에 대한 대구시 초·중등학교 교사인식에 관한 연구. 사회과교육연구, 18(1), 1-17.
- 박윤경, 성경희, 조영달 (2008). 초·중등 교사의 문화다양성과 다문화가정 학생에 대한 태도. 시민교

- 육연구, 40(3). 1-28.
- 박재영 (2011). 역사교과서를 매개로 한 역사교육 주체들의 스테레오타입(Stereotype) 분석을 위한 시론: 역사적 스테레오타입연구(Historische Stereotypenforschung) 방법론의 적용. *다문화 콘텐츠연구*, 10. 119-163.
- 박한아 (2013). बैं크스(Banks)의 다문화교육 접근법에 기초한 중학교 음악교과서 분석, 부산대학교 교육대학원 석사학위논문. 13-17.
- 박휴용 노석준 (2012). 생태주의 이론과 CEMP 모형에 바탕을 둔 다문화교실의 교수방법. *교육방법연구*, 24(2). 379-403.
- 서미옥, 배상식 (2010). 다문화가정 초등학생과 초등 예비교사의 멘토링에 대한 인식. *열린교육연구*, 18(4). 130~151.
- 손지현, 홍영은 (2011). 미국의 미술 교사 교육 실태에 관한 연구: 다문화 미술 교육 과정 개발 사례를 중심으로. *조형교육*. 99-124.
- 안병환 (2009). 다문화교육의 현황과 다문화교육 접근방향 탐색. *한국교육논총*, 9(2). 155-177.
- 원진숙 (2012). 다문화적 한국어 교수 역량 강화를 위한 초등 교사 양성 및 커리큘럼 개발 방향. *한국어교육학회 학술발표회*. 189-210.
- 유술아 (2011). 은유 분석을 통해 본 다문화교육에 대한 초등교사들의 인식. *초등교육연구*, 24(3). 117-145.
- 윤갑정 (2011). 미국 다문화교실 교사의 in-between 공간 만들기. *유아교육*, 20(4). 191-208.
- 은지용 (2009). 다문화적인성 발달 이론에 기반한 다문화 학습 모형 탐색. *시민교육연구*, 41(1). 107-139.
- 이광성 (2012). 다문화가정자녀의 자아존중감이 사회적 적응에 미치는 영향에 관한 연구. *시민교육연구*, 44(1). 99-107.
- 이동성, 김지인, 이다해 (2010). 우리나라 다문화교육 현장작업(fieldwork)에서 경험하는 방법론적 딜레마와 이슈들. *다문화교육연구*, 3(1), 5-27.
- 이동현 (2011). 장애이해교육을 포함한 국어과 협력교수가 장애학생에 대한 비장애 학생의 태도와 학급 분위기에 미치는 영향. *특수교육*, 10(3). 197-217.
- 이병준 (2007). 다문화역량이란 무엇인가?. *한국교육사상연구회*, 37. 57-71.
- 이병준, 박지연, 박응희 (2010). 다문화교육 담당교사의 연수 프로그램 개발을 위한 조사연구. *교육문화연구*, 16(1). 225-254.
- 이효정, 최현정, 김성숙, 김민경 (2012). 2011 다문화 교육인력 양성사업 평가 연구 보고서. 서울: 한국문화예술교육진흥원.
- 이화도 (2011). 상호문화성에 근거한 다문화교육의 이해. *비교교육연구*, 21(5), 171-193.
- 장인실 (2008). 다문화교육을 위한 교사 교육 교육과정 모형 탐구. *초등교육연구*, 21(2). 281-305.
- _____ (2006). 미국 다문화 교육과 교육과정. *교육과정연구*, 24(4). 27-53

- 장인실, 김명희 (2011). Bennett 모형에 근거한 다문화교육 프로그램이 다문화 인식과 자이존중감에 미치는 영향. *교육연구*, 50. 123-146.
- 장진혜 (2012). 서울 노원구 관내 교사 22명을 대상으로 다문화교육에 대한 교사들 인식에 관한 설문 조사 실시, 미발표 연구.
- 정다운 (2010). 다문화가정 자녀의 한국어 교육에 대한 초등교사의 어려움 연구. *우리어문연구*, 38, 384-408.
- 정영근 (2011). 학교 상호문화교육과 교사의 역량. *교육의 이론과 실천*, 16(3). 151-167.
- 정예슬 (2013). 문화다양성교육 프로그램을 통한 학생의 인식 변화: 초등학교 사례연구. *경희대학교 교육대학원 석사학위논문*.
- 차윤경 (2008). 세계화 시대의 대안적 교육모델로서의 다문화 교육. *다문화교육연구* 1(1). 1-23.
- 추병완 (2011). 아동의 편견 해소를 위한 교수 전략 개발: 간접 접촉 이론을 기반으로. *한국초등도덕교육학회*, 36. 143-169.
- 최문성, 김순자 (2009). 다문화가정 자녀의 자아정체성 확립을 위한 도덕교육의 과제. *윤리교육연구*, 19. 91-118.
- 최성보 (2011). 다문화가정 학생의 학교생활적응에 영향을 미치는 변인간의 구조분석. *중등교육연구*, 59(2). 261-287.
- 최충욱 모경환 (2007). 경기도 초·중등 교사들의 다문화적 효능감에 대한 조사 연구. *시민교육연구*, 39(4). 163-182.
- 한국문화예술교육진흥원 (2012). *다문화교육 심포지엄 자료집 :문화예술기반 다문화교육 인력양성의 새로운 모색*. 서울: 한국문화예술교육진흥원.
- 한경진 (2011). *다문화교육을 위한 초등학교 교사교육 방향 탐색 연구*. 대전대학교 대학원 교육학과 박사학위 논문.
- 허창수, 장인실, 박철희 (2010). *다문화교육 교사연수 프로그램 분석을 통한 교육과정 제언*. *교육과정연구*, 28(4). 77-101.
- 황규호, 양영자 (2008). 한국 다문화교육 내용선정의 쟁점과 과제. *교육과정연수*, 26(2). 57-85
- Andrusyszyn, M.A., & Davie, L. (1997). Facilitating reflection through interactive journals writing in an online graduate course: A qualitative study. *Journal of Distance Education*, 12(1/2), 103-126.
- Baker, C.,(1994). *Planning and organizing for multicultural instruction*. New York: Addison-wesely Publishing Company.
- Banks, J. (2008). *다문화교육 입문 (모경환, 최충욱, 김명정, 임정수 공역)*. 서울: 아카데미 프레스. (Pearson).
- Banks, A., & Bank, A. (Eds.) (2004). *Handbook of research on multi-cultural education*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Bennett, J., (2010a). Doing "diversity" at dynamic high: Problems and possibilities of multicultural education in practice. *Education and Urban Society*, 42. 473–495.
- ____ (2010b). Prejudice in schools: Promotion of an inclusive culture and climate. *Education and Urban Society*, 42. 407–429.
- ____ (2009). *Comprehensive multicultural education: Theory and practice*(6th Ed). Boston: Pearson Education Alyn & Bacon.
- Boud, D., Keogh, R. and Walker, D. (1985). *Reflection: Jasper, turning experience into leaning*. London: Nicholas Publishing Company.
- Boud, D. & Miller, N. (1996). *Working with experience: Francis Animation learning*. London and New York: Routledge.
- Daudelin, M. W. (1996). Learning from experience through reflection. *Organizational Dynamics*, 24(3). 36–48.
- Dewey, J. (1933). *How We Think, A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process* (Revised edn.), Boston: D. C. Heath.
- Gay, G. (1997). Multicultural infusion in teacher education: Foundations and application. *Peabody Journal of Education*, 72(1), 150–177.
- Esposito, D. (2010). Fostering critical thinking through critical pedagogy in the high school English classroom. Retrieved April. 10. 2012. from <http://library.wcsu.edu> .
- Jasper, M. (2003). *Beginning reflective practice*. London: Nelson Thornes Ltd.
- Johns, C. (2004). *Becoming a reflective partitioner*. Malden, M. A.: Blackwell.
- Langer, Ellen J. (1989). *Mindfulness*. Reading, MA: Addison Wesley Publishing.
- Loughran, J. J. (1996). *Developing Reflective Practice: Learning About Teaching and Learning Through Modelling*, Washington, DC: Falmer Press.
- Miettien, R. (2006). The concept of experiential learning and John Dewey's theory of reflective thought and action. In P. Jarvis, *from adult education to the learning society: 21 Years from the International Journal of Lifelong Education*(Education Heritage Series)(p.243–267). New York, NY: Routledge.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey–Bass.
- Moran, J.M., Macrae, C.N., Heatherton, T.F., Wyland, C.L., and Kelley, W.M. (2006). Neuroanatomical evidence for distinct cognitive and affective components of self. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 18(9), 1586–1594.
- National Council for Accreditation of Teacher Education (2006). *Professional standards for the accreditation of school, Colleges, and Department of Education*. Washington, DC Author.

- Pang, V. (2005). *Multicultural education: A caring-centered, reflective approach*. (2nd ed) NJ: McGraw Hill.
- Rautins, C. & Ibrahim, A. (2011). Wide-Awareness: Toward a critical pedagogy of imagination, humanism, agency, and becoming. *International Journal of Critical Pedagogy*, 3(3), 24-36.
- Rich A. & Parker D.L. (1995) Reflection and critical incident analysis: ethical and moral implications of their use within nursing and midwifery education. *Journal of Advanced Nursing*, 22(6), 1050-1057.
- Sleeter, C., & Grant, C. (1987). An analysis of multicultural education in the United States. *Harvard Educational Review*, 57(4), 421-444
- Thompson, N. (1995). *Theory and practice in health and social welfare*. Open University press.
- Weil, S. & McGill, I. (1989). *Making sense of experiential learning Diversity in theory and practice*. Milton Keynes: Open University Press.