

국어 교사의 다문화 교육 역량에 관한 개념화

고희성 동국대학교(제1저자)

김혜숙 동국대학교(교신저자)

- * ① 논문은 제54회 국어교육학회 학술발표대회(2013.9.7)에서 발표한 것을 수정·보완한 것이다. 토론을 해 주신 박보현 선생님(고려대)께 감사를 드린다.

- I. 머리말
- II. 다문화 사회의 국어교육
- III. 디문화 교육 역량의 개념과 특성
- IV. 국어 교사의 디문화 교육 역량 요소
- V. 맺음말

I. 머리말

이 연구의 목적은 디문화 사회에서 국어교육을 담당하는 교사의 디문화 교육 역량을 밝히는 데 있다.

일반적으로 디문화 사회는 세대, 성별, 지역, 빈부, 종교, 인종, 민족, 언어 등에 의해 삶의 방식이 달라진 다양한 구성원들이 어우러져 살아가는 사회를 말한다. 디문화 사회를 명명하는 문화의 다양성은 과거 문화의 동질성을 강조하던 단일 문화 사회¹에서도 존재했었다. 구성원들의 소통 과정에서 끊임없이 변화하는 문화가 완벽하게 동질적일 수 없기 때문이다. 그럼에도 최근 다양한 분야에서 디문화 사회를 조명하는 것은 문화의 다양성을 규정하는 요인들이 ‘더 다양’해졌고, 그 다양함이 ‘보다 많이 부각’되어진 것과

1 문화는 한 사회의 구성원들이 공유하는 의미와 가치의 총체로서(박인기 · 박창균, 2009: 29), 그들에게 다른 사회의 구성원과 구별되는 그들만의 동질감과 소속감을 갖게 해준다. 이에 오래도록 문화의 동질적인 특성을 강조하는 단일 문화의 관점이 문화를 바라보는 주된 관점으로 존재할 수 있었다.

관련이 있다(구정화 외, 2010: 16).²

우리 사회도 외국인 노동자 및 새터민의 유입과 국제결혼의 급격한 증가로 인해 인종, 민족, 언어가 다양한 구성원들의 소통이 증대된 다문화 사회가 되었다. 하지만 오래도록 단일 민족으로서 문화의 동질성을 강조하던 단일 문화 사회를 살아온 우리 사회에서 인종, 민족, 언어의 다양성을 기반으로 이루어진 다문화 사회는 아직 낯선 상황이다.³ 다문화 사회에 대한 적절한 대응책이 마련되지 않는다면, 다양한 문화의 소통 과정에서 발생할 수 있는 여러 문제들이 증폭되어 우리 사회에 혼란을 가져다 줄 수도 있다.⁴ 따라서 다양한 배경의 주체들이 다문화 사회에 적절히 대응할 수 있는 능력, 즉 문화적 다양성을 이해하고 존중하며 소통할 수 있는 능력을 가질 수 있도록 다문화 교육이 확대 실시되어야 한다.

다문화 교육에 대한 초기의 관심은 한국어 능력의 부족 및 한국 문화에 대한 부적응으로 학습 부진과 사회적 편견에 따른 정체성의 혼란과 정서적 충격을 경험하면서 교육적으로 소외되고 있는 다문화 가정 자녀들의 교육에 있었다(원진숙, 2007: 30-32).⁵ 교육인적자원부(2006)의 ‘다문화 가정 자녀를

-
- 2 김혜숙(2012: 7-8)은 본질적으로 분열의 속성을 지닌 문화는 존재 자체가 다문화적이며 상호성을 지니고 있기에, 다른 나라와 비교하여 상대적으로 더 강한 문화의 동질성을 가진 한국도 속내는 이미 다문화 사회였음을 역설하고 있다. 다만 한국 사회의 ‘지금여기’에서 다문화적 특성이 더욱 관심을 받는 것은 지금까지의 세대, 성별, 지역, 빈부, 종교 등의 다양한 삶의 방식 차이가 아닌 다양한 민족과 인종의 유입에 의한 다문화 추세에 적절히 대응할 필요가 생겼기 때문이라고 하였다.
- 3 오래도록 단일 민족, 단일 문화의 체계 속에 살았던 우리 사회는 동일한 민족과 언어를 사용하지만 ‘세대, 성별, 지역, 빈부, 종교’ 등에 의해 다양한 모습을 띤 구성원들과의 관계를 제대로 맺지 못하는 경우가 많았다. 기존 사회의 다양성 문제가 해결되지 않은 상황에서 다른 인종, 민족, 언어를 가진 구성원들과의 원만한 관계 형성이 쉽지만은 않을 것이다.
- 4 민족, 인종, 문화 등을 기반으로 한 다양성과 특수성이 존재하는 다문화 사회에서는 다양한 유형의 집단 간 욕구의 충돌로 인해 갈등이 생길 수밖에 없다. 이때 다문화 사회를 이루는 중요한 구성원 중 하나인 유입 집단에 대한 고정관념이 차별로 작용하여 갈등이 증폭될 가능성이 크다(구정화 외, 2010: 18-19).
- 5 ‘다문화 가정’은 다문화 현상을 인종적·민족적 차이에 초점을 맞춰 협의로 접근하는 한

위한 방과 후 프로그램 개설, 다문화주의 및 소수자 배려를 위한 교원 연수 강화, 현행 교과서의 민족적·문화적 배타성 완화' 등의 정책도 이러한 차원에서 제안된 것이다.⁶ 하지만 다문화 가정의 증가 속에 교육 공동체의 일원으로서 다문화 학습자가 차지하는 비중이 점점 높아짐에 따라 다문화 교육에도 변화가 필요하게 되었다.⁷ 소수의 다문화 학습자를 교육 소외 계층으로 분류하여 별도의 교육을 제공하는 것이 오히려 이들에 대한 차별적인 요소로, 다수의 주류 학습자에게는 역차별적인 요소로 작용할 수 있기 때문이다.⁸ 다문화 교육은 한 교실에서 함께 교육을 받고 있는 다문화 학습자와 주류 학습자가 서로를 배려하는 가운데 다양성을 이해하고 존중할 수 있는 형태로 변화해야 하는 것이다.

이러한 변화의 흐름은 다문화 교육을 지향하는 국어교육에서도 나타난다. 2007 국어과 교육과정부터 '타문화 이해 및 존중, 편견 극복 및 관용'과

국적 특수성이 반영된 용어로, 교육부를 비롯한 정부 부처에서 정책적 논의를 할 때 채택하는 용어이다(노경란, 2012: 244). 교육인적자원부의 '다문화 가정 자녀 교육 지원 대책' 자료에서는 '다문화 가정'을 '우리와 다른 민족·문화적 배경을 가진 사람들로 구성된 가정을 통칭'함을 밝히고, '다문화 가정 자녀'를 '국제결혼 가정 자녀와 외국인 근로자 자녀'로 나누어 살피고 있다(교육인적자원부, 2006: 1). 윤희원(2009: 6)은 이와 더불어 '새터민 가정의 자녀'도 '다문화 가정 자녀'에 포함시키고 있다.

- 6 장인실 외(2012: 99)는 다문화 교육이 다문화 가정만을 대상으로 하는 것이 아니라는 것을 이해하면서도, 실제적인 측면에서의 정책 지원이 대부분 다문화 가정만을 대상으로 하고 있어 한국에서는 다문화 교육이 주류 집단이 아닌 소수 집단인 다문화 가정만을 대상으로 하는 교육이라는 인식이 있음을 지적하였다.
- 7 다문화 가정 자녀의 재학생 수는 꾸준히 증가하고 있다. 교육과학기술부는 2012년 다문화가정 학생 현황을 조사한 결과 전년보다 21%(8,276명)가 증가한 46,954명이 재학하고 있다고 밝혔다. 이는 다문화가정 학생 현황을 처음 조사한 2006년(9,389명)보다 5배 늘어난 수치로, 현재 전체 학생 대비 다문화 가정 학생 비율은 0.7%이고, 전체 학생 수가 매년 20만 명 이상 감소하고 있음을 감안하면 2014년에는 1%를 상회할 것으로 추정된다고 밝혔다(교육과학기술부 조간보도자료, 2012.09.18).
- 8 박영민(2009: 153)은 다문화 학습자에 대한 별도의 과정 운영이 실질적으로 도움이 될 수 있는 일이지만, 우리 사회에서는 이를 일종의 차별로 받아들이고 있기에 다문화 학습자에 대한 별도의 과정 운영이 적절하지 못하다고 하였다.

관련된 내용이 교육과정에 직접적으로 제시되기 시작했다. 국어교육을 통해 다문화 사회를 살아가고 있는 학습자들이 다양성을 이해하고 존중하며 배려할 수 있는 힘을 가질 수 있도록 한 것이다. 이는 원진숙(2007), 박영민(2009), 김혜숙(2012) 등 다문화 사회의 국어교육 관련 논의들에서도 확인된다. 원진숙(2007)은 다문화 시대에서 사회 통합을 위한 국어교육으로서 주류 학습자에 대한 다문화 교육의 필요성을 제기하였으며, 박영민(2009)은 국어교육의 흐름을 견지하는 가운데 다문화적 요소를 적절히 추가하고 배합함으로써 결손을 보완하는 방식의 국어 수업을 제안하였다. 또한 김혜숙(2012)은 모국어 화자인 주류 학습자에 주목하여 이들이 다문화 사회에 적합한 상황과 사회문화적 맥락을 수용하고 생산해 내는 문화·영역 통합형 문법교육을 제안하였다.

이처럼 범교과적인 측면에서뿐만 아니라 교과 교육, 즉 국어교육의 측면에서도 다문화 학습자와 더불어 다수의 주류 학습자에 대한 다문화 교육은 주요한 과제이다. 이번 논의에서는 이러한 과제 해결에 있어 핵심적인 역할을 담당하는 국어교사의 다문화 교육 역량에 초점을 맞추어 살펴보고자 한다. 다문화 사회라는 교육 환경의 변화에 교사가 어떻게 대처하느냐에 따라 실현되는 교수-학습의 양상이 달라질 수밖에 없다. 실제 교수-학습에서 교사는 학습자, 교육과정, 상황 및 사회문화적 맥락 등 다양한 요인들과의 긴밀한 관계 속에 놓이기 때문이다. 따라서 다문화 교육으로서의 국어교육을 효과적으로 수행할 수 있는 국어 교사의 다문화 교육 역량을 분명히 할 필요가 있다.

이에 이번 논의에서는 우선 다문화 사회와 국어교육의 관계를 살피기 위해 범교과적인 다문화 교육의 특성이 국어교육에서 어떻게 발현될 것인지 를 점검해 보고자 한다. 이를 바탕으로 다문화 교육으로서의 국어교육을 담당할 국어 교사의 다문화 교육 역량을 ‘지식, 기능, 태도’의 측면에서 제시해 보고자 한다. 이는 곧 다문화 사회에 적합한 국어교육의 실현에 토대가 될 수 있을 것이다.⁹

9 이 연구에서 다문화 교육으로서의 국어교육을 담당할 국어 교사의 다문화 교육 역량을

II. 다문화 사회의 국어교육

다양한 인종, 민족, 언어를 가진 구성원들의 증가에 따른 국가·사회적 요구에 의해 2007 국어과 교육과정부터 다문화 교육과 관련된 내용이 교육 과정에 반영되기 시작했다.¹⁰ 여러 교과 교육 중에서도 다문화 교육과 관련된 내용이 국어교육 속으로 들어올 수 있는 것은 그 중심에 ‘언어’, 즉 ‘국어’가 있기 때문이다. 언어는 도구로서의 성격과 문화로서의 성격을 모두 지니고 있다(김대행, 1995: 3-4). 인간은 규범을 지닌 언어로 소통을 하며 문화를 공유하고 발전시켜 나간다. 이는 언어교육에서 언어를 가르치는 일과 문화를 가르치는 일이 상호성을 가진다는 인식과도 상통한다. 언어교육이 언어 능력의 개념을 다루게 되면서 언어와 문화의 상호성에 대한 인식이 강화되었고, 언어능력이 의사소통 능력으로 이해되면서 언어교육에서 문화를 가르치는 일에 관심이 많아졌다. 의사소통은 사회·문화적 맥락에 대한 이해 없이는 불가능하기 때문이다(박인기·박창균, 2009: 42). 이에 다문화 교육의 중심에 ‘언어’가 놓일 수 있으며, 국어교육에 다문화 교육과 관련된 내용이 담길 수 있는 것이다.

지금까지 국어교육은 한국인 부모 가정 자녀로 자국어로 국어를 사용해온 학습자들에게 국어와 국어 문화를, 소수의 다문화 가정 자녀들에게 제2언어교육 또는 이중 언어교육으로서의 한국어와 한국 문화를 교육하는 데 주력해왔다.¹¹ 하지만 다문화 교육으로서의 국어교육은 인종, 민족, 언어 등 다

‘지식, 기능, 태도’의 측면에서 밝히고자 하는 것은 국어 교사의 다문화 교육 역량 신장을 위한 교사 교육의 방향성을 제안하고자 하는 것이다.

- 10 교육과정은 교육의 과정 전체를 조절하고 통제하는 기능을 갖고 있다(박영복 외, 1992: 1). 이처럼 교육과정에 다문화 교육과 관련 내용이 반영됨은 곧 우리 사회의 다문화 교육에 대한 인식을 보여주는 것이라 할 수 있다.
- 11 윤여탁(2008: 33-35)은 다문화 교육으로서의 국어 문화교육의 층위를 ‘① 자국어로서의 국어와 국어 문화교육, ② 외국어로서의 한국어와 한국 문화교육, ③ 제2언어교육 또는 이

양한 문화적 배경을 가진 모든 학습자들을 대상으로 이루어져야 한다.¹² 다문화 가정이 증가함에 따라 그 자녀들이 학교 현장 속에 들어오면서 이들도 주류 학습자들과 마찬가지로 자국어로서 국어와 국어 문화를 배우는 학습자가 되었다. 더욱이 중등학교의 국어교육 학습자들은 이미 초등학교에서 친구들과 생활하며 자연스럽게 언어의 표현과 이해가 완성되어 일상적인 언어 사용에 크게 무리가 없으므로 별도의 교육과정을 제시하는 것이 적절하지 않을 수 있다(박영민, 2009: 153).¹³ 이들은 이미 자국어로서 국어와 국어 문화를 배우고 있는 학습자이기 때문이다. 따라서 다문화 교육으로서의 국어 교육을 담당하는 국어 교사는 소수의 다문화 학습자들과 다수의 주류 학습자들을 별도의 교육 대상이 아닌 동등한 교육 대상으로 받아들여 교수-학습을 이끌어야 한다.

다문화 교육에서는 학습자들이 국가 내 그리고 국가 간에 존재하는 문화적 다양성을 이해하고 그것을 조율하는 방법을 익힐 수 있도록 한다(Bennett, 2007; 김옥순 외 공역, 2009: 29-30). 이 과정에서 학습자들은 자신의 언어와 문화에 대한 이해를 바탕으로 긍정적인 정체성을 형성하고, 이를 매개

중 언어교육으로서의 한국어와 한국 문화교육, ④ 소수자의 모어와 모어 문화 이해교육'의 네 가지 패턴으로 제안하였다.

- 12 일반적으로 다문화 교육을 소수의 다문화 학습자를 대상으로 하는 교육과 다수의 주류 학습자를 대상으로 하는 교육으로 구분한다. 소수의 다문화 학습자를 대상으로 하는 교육은 그들이 주류 집단의 문화에 적응을 돋는 적응 교육과 자신의 정체성에 대한 긍정적 가치와 태도를 가질 수 있도록 하는 정체성 함양 교육이 주를 이룬다. 그리고 다수의 주류 학습자를 대상으로 하는 교육은 그들이 문화에 대한 편견과 차별 의식을 버리고 개방적인 태도로 다양한 문화를 수용하도록 하는 교육이 주를 이룬다(차우규, 2011: 204).
- 13 원진숙(2007: 40-41)은 다문화 가정 자녀들을 위한 국어교육으로 모어가 아닌 제2언어 교육 차원에서의 접근이 필요하다고 하였다. 물론 국어교육의 외연을 확대하여 다문화 학습자들에게 적합한 방법을 제공하는 것도 필요하다. 하지만 이는 현재 다문화 학습자와 주류 학습자들이 한데 어우러진 교실에서의 국어교육과는 별도로 다루어야 할 문제이다. 소수의 다문화 학습자들을 별도의 교육 대상으로 바라보기보다 그들이 취약할 수 있는 사회문화적 맥락과 역사적 맥락과 관련된 언어적 결손을 보완하는 수준에서 그들을 국어교육의 대상으로 받아들이는 것이 필요하다.

로 자신과 다른 언어와 문화를 이해하고 받아들임으로써 그들 속에 발생하는 문제들을 원활하게 해결하며 소통할 수 있는 능력을 갖게 된다. 다양한 문화적 배경을 가진 학습자들을 대상으로 하는 다문화 교육으로서의 국어교육도 이에 부응하여 사회에 존재하는 다양성을 이해하고 존중하며 소통할 수 있는 능력을 가질 수 있도록 해주어야 한다.

이를 위해 2011 국어과 교육과정에 제시된 ‘국어 활동, 국어, 문학에 대한 기본적인 지식을 익히는 것, 국어 활동의 맥락을 고려하여 국어를 정확하고 효과적으로 사용하는 것, 국어의 창의적 발전과 국어 문화를 창조하는 것’¹⁴이라는 현재 국어교육의 목표를 점검할 필요가 있다. 2007 국어과 교육과정 이후 ‘다매체, 다문화 등 언어적 · 사회적 환경 변화에 적극적이고 능동적으로 대응할 수 있는 국어 능력의 요구(교육과학기술부, 2008: 1)’를 기반으로 교육과정이 개정되었지만, 국어과 교육의 목표는 이전의 것과 별반 다르지 않다.¹⁵ 따라서 국어교육의 목표를 다문화 사회에 적합한 국어 능력의 신장을 꾀하는 다문화 교육으로서의 국어교육에 적합하게 재정비해야 한다.

김혜숙(2012: 13-14)은 이병준(2007)이 제시한 다문화 역량¹⁶과 Hymes, D(1974)가 제시한 의사소통 능력을 결합하여 ‘상호문화적 의사소

14 ‘국어’ 교과의 목표는 ‘국어 활동, 국어, 문학을 총체적으로 이해하고, 국어 활동의 맥락을 고려하여 국어를 정확하고 효과적으로 사용하며, 국어를 사랑하고 국어 문화를 누리면서 국어의 창의적 발전과 국어 문화 창조에 이바지할 수 있는 능력과 태도를 기른다.’이다(교육과학기술부, 2011: 3).

15 제7차 국어과 교육과정에서는 ‘언어 활동과 언어와 문학의 본질을 총체적으로 이해하고, 언어 활동의 맥락과 목적과 대상과 내용을 종합적으로 고려하면서 국어를 정확하고 효과적으로 사용하며, 국어 문화를 바르게 이해하고, 국어의 발전과 민족의 언어 문화 창달에 이바지할 수 있는 능력과 태도를 기른다.’를 국어과의 목표로 제시하고 있다(교육인적 자원부, 2001: 20). 이러한 제7차 국어과 교육과정 목표에서 ‘민족’이라는 말을 생략한 것 이외에는 개정된 국어과 교육과정의 목표는 크게 변화하지 않았다.

16 이병준(2007: 5)은 문화적 역량의 하위 역량인 ‘다문화 역량’의 구성 요소로 ‘의사소통능력, 사회적/대인관계 능력, 갈등관리 능력, 공감, 관용, 수용 능력, 문화 간의 차이 인정 능력’을 제안하였다.

통 능력¹⁷’이라는 개념을 설정하고 학습자들이 이러한 능력을 함양하게 하는 것이 다문화 사회의 국어교육이 나아가야 할 방향임을 밝히며 국어교육의 목표를 다음과 같이 제안하였다.

“사회문화적 맥락을 고려한 언어 지식과 언어 활동을 비판적이고 창의적으로 수용·생산하여 문화의 다양성을 인정하고 평등 의식을 함양함으로써 관계성과 배려심을 통해 정체성을 확립하는 능력과 태도를 기른다.”

이와 같은 김혜숙(2012: 13-14)의 상호문화적 국어교육 목표를 토대로 다문화 교육으로서의 국어교육 목표를 보완·확장할 필요가 있다. 다문화 교육으로서의 국어교육 목표를 학습자들이 자신의 언어와 문화를 바르게 이해함과 동시에 그들 속에 존재하는 다양성을 존중하고 배려하며 소통할 수 있는 능력, 즉 ‘상호문화적 의사소통 능력’을 함양하는 데 두어야 한다. 따라서 다문화 교육으로서의 국어교육을 담당하는 국어 교사는 이러한 국어교육의 목표를 분명히 인식하고 교수-학습을 이끌어가야 한다.

학습자들의 상호 문화적 의사소통 능력을 신장시켜 주기 위해 다문화 교육으로서의 국어교육에서는 다양한 배경을 가진 학습자들에게 교육의 기회를 평등하게 제공해 줄 수 있어야 한다. 이때의 평등은 다양한 학습자들이 각자 가지고 있는 잠재력을 계발할 수 있도록 그 차이에 따라 교육적 개입이 달라져야 함을 의미한다. 교육이 이루어지는 과정 혹은 그 이전에 각각의 학습자들이 가지고 있던 잠재력을 발현할 수 있도록 또는 문화적 차이에 따른 결핍이 없도록 학습자들을 충분히 지원해 주어야 하는 것이다(장인실 외, 2012: 90-91).

현재 국어교육에서도 이와 같이 교수-학습 과정에서 소외될 수 있는

17 ‘정확하고 적합하게 언어를 조직하는 능력, 상황이나 사회문화적 맥락에 맞게 표현하고 이해하는 능력, 문화의 다양성을 인정하고 평등하게 바라볼 줄 아는 능력, 원활한 대인관계를 통해 상대를 배려하는 능력’을 제시하였다(김혜숙, 2012: 13).

학습자들을 고려하여 평등한 기회를 부여하려는 노력을 하고 있다. 2011 국어과 교육과정에서 ‘학습자의 창의적인 국어 능력 향상을 위해 의미 있는 국어 학습 경험 제공, 학습자의 학습 준비도나 성취 기준 도달 정도 파악 등으로 개인차를 해소하기 위한 방안 마련, 국어 활동의 총체성을 고려한 영역 간, 영역 내 학습 요소 통합’ 등을 고려할 것을 제시하고 있는 것이다(교육과학기술부, 2011: 69-79). 이러한 노력들이 빛을 발하기 위해서는 다문화 교육으로서의 국어교육을 담당하는 국어 교사가 다양한 배경을 가진 학습자들의 학습 특징과 문화적 특징을 고려한 교수 기법, 협동 학습 기법 등을 적절히 활용함으로써(Banks, 2008; 모경환 외 공역, 2008: 49), 모든 학습자들이 평등하게 교수 - 학습 받을 수 있는 상황을 만들어가야 한다.¹⁸

III. 다문화 교육 역량의 개념과 특성

다문화 교육의 중요성이 부각되면서 다문화 교육을 담당하는 교사의 역할이 더욱 강조되고 있다.¹⁹ 다문화 교육을 담당하는 교사는 소수의 다문화 학습자와 다수의 주류 학습자들이 섞여 있는 교실 환경에서 이들의 ‘통합’을 담당하는 역할을 부여받은 다문화 전문 인력이다(노은희, 2012: 116).²⁰ 한층

-
- 18 다양한 민족 집단의 학습자들에게 ‘문화적으로 적합한 교수 방법’을 활용함으로써 효과적인 다문화 교육의 실현이 가능하다(모경환 · 황혜원, 2007: 83).
 - 19 다문화 교육과 같이 다양한 학습자들에 대한 교수 - 학습에서 교사의 전문성이 한층 강조된다(오육환, 2005: 74)
 - 20 이주민 증가에 따라 ‘정착 과정의 문제를 해결해 주는 다문화 전문 인력 → 가족 형성으로 발생하는 문제를 해결해 주는 다문화 전문 인력 → 이주민들이 지역사회에 통합되는 단계에 필요한 다문화 전문 인력’이 필요하다. 이때의 ‘다문화 전문 인력’은 다문화 교육을 담당하는 주체들로 민무숙 외(2009: 34)에서는 ‘기능적 전문성과 다문화 역량의 소양을 갖추고 이주자 및 다문화 관련 각종 지원과 서비스를 직접적으로 제공하거나 활동하는 사

다양해진 문화적 배경이 공존하는 교실에서 교사가 어떠한 역할을 수행하느냐에 따라 다문화 교육의 실현 양상이 달라질 수밖에 없다.²¹ 교사는 다문화 교육 실행의 핵심 주체로서 다문화 교육에서 학습자들의 교육 경험을 직접적으로 매개하고 조정하기 때문이다(장인실 외, 2012: 167).

다문화 교육에서 교사는 ‘문화 조직자(cultural organizer), 문화 매개자(cultural mediator), 사회적 맥락의 조정자(orchestrator of social contexts)’로서의 역할을 수행하게 된다(Gay, 2000: 155; 구정화 외, 2010: 239 재인용)²² 다양한 지식, 경험, 문화 등을 교육 내용에 포함할 수 있도록 하는 ‘문화 조직자’로서의 역할을 수행하며, 다양한 문화적 배경을 지닌 학습자들이 학습 과정에서 효과적으로 의사소통할 수 있도록 돋는 ‘문화 매개자’로서의 역할을 수행한다. 또한 다양한 문화적 배경을 지닌 구성원들의 학습에 효과적인 다양한 학습 환경을 조성하는 ‘사회적 맥락의 조정자’로서의 역할을 수행한다. 따라서 효과적인 다문화 교육의 실현을 위해 교사는 이러한 역할들을 수행 할 수 있는 능력, 즉 ‘다문화 교육 역량’을 갖추어야 한다.

다양한 문화적 배경을 지닌 학습자들의 상호문화적 의사소통 능력 신장을 담당하는 다문화 교육으로서의 국어교육을 담당하는 국어 교사에게도 이러한 역할 수행 능력이 요구된다. 국어과 교수-학습의 핵심 주체인 국어 교사 역시 다문화 교육으로서 국어교육의 효과적인 실현에 적합한 역할을 수행해야 하며, 이를 위한 역량을 갖추어야 하는 것이다. 이에 다문화 교육으로서 국어교육을 담당하는 국어 교사의 다문화 교육 역량이 무엇인지를 분명히 밝힐 필요가 있다. 이를 위해 우선 다문화 교사의 역량과 관련된 선형 연

립’을 말한다(노은희, 2012: 116).

- 21 다문화와 관련된 많은 경험 연구에서 학생들의 학업 성취에 교사의 역할이 유의미한 영향을 미치는 것으로 밝혀졌다(박윤경 외, 2008: 3).
- 22 교사는 교수자로서의 역할, 학급운영자로서의 역할, 학교 행정 실무자로서의 역할, 평생 학습자로서의 역할 등을 수행한다(최진영 외, 2009: 108). 이번 연구에서는 다문화 교육의 교수-학습을 담당하는 교수자로서의 교사 역할에 초점을 맞추어 살피고자 한다.

구들을 검토해 보고자 한다.

숙달하고자 하는 직무나 업무의 성공적 수행에 필요한 능력을 의미하던 ‘역량’은 1997년 OECD의 DeSeCo(Defining and Selecting Key Competence) 프로젝트를 시작으로 일반적인 삶을 살아가는 데 필요한 능력으로 그 의미가 확장되었다(소경희, 2007: 2-8).²³ 이처럼 역량의 의미가 확장됨에 따라 학교 교육에서도 학습자들이 성공적인 삶을 살아가는 데 필요한 역량의 신장에 관심을 기울이기 시작했다. 학교 교육에서 ‘다문화 역량’에 관심을 기울이는 것도 이러한 측면에서 이해할 수 있다. 다문화 사회의 학습자들이 그들의 삶을 살아감에 있어 반드시 필요한 역량들 중 하나인 다문화 역량을 신장시켜줄 수 있는 교육이 이루어져야 하는 것이다. 따라서 다문화 사회의 교사에게 학습자들의 다문화 역량 신장과 관련된 역할을 성공적으로 수행할 수 있는 능력인 다문화 교육 역량은 필수적이다.

이처럼 한층 다양해진 문화적 배경을 가진 학습자들을 대상으로 이루어지는 다문화 교육에서 교사는 학습자들의 다문화적 역량 신장을 위한 교수-학습 수행 능력을 갖추어야 한다. 교사는 다문화 교육 실행의 핵심 주체로서 교수-학습 과정 전반에 직접적으로 관여하므로, 무엇보다 학습자들의 다문화 역량 신장을 위한 교수-학습 관련 역할을 소화할 수 있는 능력이 요구된다. 이때 다문화 교육을 담당하는 교사에게는 그들 자신의 다문화 역량이 요구된다.²⁴ 교사의 다문화 역량은 다문화 교육 역량을 이끄는 동인으로,

23 DeSeCo 프로젝트에서는 역량의 의미 확장과 더불어 삶에서 필요로 하는 많은 역량들 가운데 모든 사람들에게 반드시 필요로 하는 일반적인 역량 몇 가지를 ‘핵심 역량’으로 추출하였다. 이 프로젝트에서 규정한 ‘핵심 역량’에는 ‘자율적인 행동 능력, 타인과의 효과적인 상호작용 능력, 여러 도구를 상호작용적으로 활용하는 능력’ 등이 있다(Rychen, 2003; 윤갑정 · 김미정, 2010: 170에서 재인용).

24 박윤경(2007: 153)은 현재 우리 교사들이 인종, 민족적 다양성을 경험할 기회를 거의 갖지 못했으며, 이에 대한 전문적 교육도 거의 받지 못한 상황이기에 학습자들에게 문화적 다양성을 존중하고 수용하도록 가르쳐야 한다는 교육적 딜레마를 놓을 가능성성이 있다고 하였다.

이를 확대하면 교사라는 직업적 특성상 교사 자신의 다문화 역량이 곧 다문화 교육 역량으로 대체될 수 있기 때문이다(노은희, 2012: 132).²⁵ 따라서 교사가 다문화 교육을 효율적으로 수행하기 위해 필요로 하는 ‘다문화 교육 역량’은 ‘교사 자신의 다문화 역량을 바탕으로 학습자들의 다문화적 역량 신장을 위한 교수-학습 수행 능력’이라 할 수 있다.

성공적인 삶을 살아가는 데 필요로 하는 역량은 지식과 기능(skill)뿐만 아니라 태도 · 감정 · 가치 · 동기와 같은 구성 요소들의 결합을 토대로 구축된다(소경희, 2007: 6).²⁶ 다문화 교육 역량 역시 다문화 교육을 효율적으로 수행하는 데 필요로 하는 ‘지식, 기능, 태도’ 등의 구성 요소들이 결합하여 작동된다. 이에 다문화 교육 역량과 관련된 많은 논의들이 다문화 교육 역량의 요소를 ‘지식, 기능, 태도’로 구분해 살피고 있다.

표 1. 다문화 교육 역량의 요소

연구자	다문화 교육 역량의 요소
모경환(2009)	<ul style="list-style-type: none"> • 사회의 다양성 및 학습자들의 다양한 배경에 대한 지식 • 다문화적 교수-학습 및 자료 개발 능력 • 다문화적 문제 상황 해결 능력 • 소수 학습자들을 배려하는 태도 • 교사 자신의 문화적 정체성과 다문화적 인식
장원순(2009)	<ul style="list-style-type: none"> • 한국 사회 문화에 대한 지식 • 다문화적 교육과정 구성 및 교수-학습 실천 능력 • 민주시민의 자질 육성
허창수 외(2010)	<ul style="list-style-type: none"> • 인종, 민족, 문화, 성별에 대한 지식 • 교육과정 개혁을 위한 다문화적 능력 • 자아와 민족 정체성 • 차별과 편견 없는 태도

25 Ladson-Billings(2001)는 ‘자신이 문화적 역량을 갖추고 있으며 동시에 학생들의 문화적 역량의 발전을 지원한다.’를 교사의 문화적 역량과 관련된 세 가지 전제의 하나로 제시하였다(Brown, 2007; 김정희, 2011: 78-79 채인용).

26 Spencer와 Spencer(1993)는 역량에는 5가지 유형, 즉 ‘동기, 특질, 자아개념, 지식, 기술’이 있다고 하였다. 이를 가운데 ‘지식과 기술 역량’은 가시적으로 확인이 가능한 ‘표면 역량’이고, ‘동기, 특질, 자아개념 역량’은 눈에 잘 띄지 않으며 상대적으로 심층적인 층면에 해당하는 ‘심층 역량’이라고 하였다(소경희, 2007: 5).

노은희(2012)	<ul style="list-style-type: none"> • 다문화 학습자를 둘러싼 사회 구조에 대한 지식 • 다문화 학습자의 교육 문제에 관여하는 효과적인 기능 • 다양한 문화와 그로 인한 차이에 대한 인식
원진숙(2012)	<ul style="list-style-type: none"> • 다양한 문화에 대한 지식 • 문화적 다양성을 수용하는 수업 실천에 필요한 지식 • 학습자의 발달 단계와 언어 습득 과정에 대한 지식 • 여러 가지 교수 지식을 효과적으로 실천할 수 있는 기능 • 다양한 언어적, 문화적 배경에 대해 긍정적으로 인식하는 태도 • 편견 없이 교육적 평등을 실천하겠다는 다문화적 인식과 신념

다문화 교사교육 관련 선행 연구에서 제시한 다문화 교육 역량의 요소들을 정리한 <표 1>에서 확인할 수 있듯이, 다문화 교육 역량을 크게 ‘지식, 기능, 태도’의 요소로 구분하는 것이 일반적이다.²⁷ 다문화 교육 역량에서 ‘지식’은 ‘다양한 문화와 학습자들에 대한 지식’과 ‘다문화 교수-학습과 관련된 지식’, ‘기능’은 ‘다문화 교육에 적합한 교수-학습을 실천할 수 있는 기능’, ‘태도’는 ‘다양한 문화에 대한 긍정적 인식’, ‘다문화 교육에 대한 실천 의식’ 등으로 구성된다.

IV. 국어 교사의 다문화 교육 역량 요소

세대, 성별, 지역, 빈부, 종교, 인종, 민족, 언어 등 다양한 문화적 배경을 가진 모든 학습자들에게 다문화 교육이 필요함에 따라 많은 교과들이 다문화 교육에 관심을 기울이기 시작했다. 문화를 공유하고 발전시키는 소통의 출발점에 있는 언어, 즉 국어를 교수-학습의 대상으로 하는 국어교육도 예

27 국어교사의 읽기수업 문식성의 세부 요소를 마련하기 위해 국어교사의 전문성에 관련된 선행 연구를 검토한 김소현(2010: 36-44)의 논의에서도 이를 확인할 수 있다. 국어교사의 전문성 기준은 크게 어떤 영역에 대한 명제적 지식으로서의 앓(지식)과 그것을 상황에 맞게 실천하는 능력(기능), 그리고 그러한 지식과 능력을 향상시키려는 주체의 긍정적인 태도로 구분하는 것이 일반적이다(김소현, 2010: 43).

외는 아니다. 국어 교사에게 다문화 교육으로서의 국어교육을 수행할 책무가 주어졌고, 이에 따라 국어 교사에게도 다문화 교육 역량이 필요하게 되었다. 이에 범교과적인 다문화 교육에서 나아가 국어교육이라는 교과 교육의 수행에 적합한 국어 교사의 다문화 교육 역량에 대해 점검해 볼 필요가 있다.

국어 교사의 다문화 교육 역량은 다문화 교육으로서의 국어교육을 효율적으로 수행할 수 있는 능력과 관련된다. 다문화 교육으로서의 국어 교육은 다양한 문화적 배경을 가진 학습자들이 한데 어우러진 교수-학습 상황에서 학습자들이 자신의 언어와 문화를 바르게 이해함과 동시에 그들 속에 존재하는 다양성을 존중하고 배려하며 소통할 수 있는 ‘상호문화적 의사소통 능력’을 가질 수 있도록 함을 목표로 한다. 이에 국어 교사는 ‘문화 조직자, 문화 매개자, 사회적 맥락의 조정자’로서 ‘문화 중심의 교수-학습, 관계와 배려의 가치에 대한 교수-학습, 다양성 인정과 평등 의식 함양의 교수-학습, 정체성 확립의 교수-학습’이 이루어질 수 있도록 해야 한다(김혜숙, 2012: 15-20). 이러한 교수-학습의 수행을 위해 다문화 교육으로서의 국어교육을 담당하는 교사는 다문화 교육 역량을 갖추어야 하며, 그 구체적인 모습은 다문화 교육 역량을 구성하는 ‘지식, 기능, 태도’의 요소들을 통해 확인할 수 있다.²⁸

1. ‘지식’ 요소

국어 교사는 다문화 교육으로서의 국어교육의 효율적인 수행을 위해 다

28 임찬빈 · 노은희(2006)는 ‘국어과 수업 평가 기준’으로 ‘지식 및 능력, 계획, 실천, 전문성’이라는 4개의 대영역을 제시하였다. 그리고 그 각각에 해당하는 중영역으로, ‘국어교과지식, 학생의 언어이해, 국어능력’, ‘수업 설계’, ‘국어 학습 환경조성, 수업실행, 학생 평가’, ‘교수-학습에 대한 지속적 평가 노력’ 8개를 제시하였다. 이러한 국어과 수업 평가 기준은 궁극적으로 수업을 기반으로 한 교사의 전문성 신장을 위해 개발된 것(임찬빈 · 노은희, 2006: 1)이므로 국어 수업 관련 다문화 교육 역량을 살피는 데 참고할 수 있다. 이에 국어 교사의 다문화 교육 역량의 하위 요소인 ‘지식, 기능, 태도’의 내용을 추출함에 있어 국어과 수업 평가 기준에서 제시한 기준 요소들을 참고하였다.

음과 같은 ‘지식’을 갖추어야 한다.

첫째, ‘국어 교과에 대한 지식’이다. 국어 교과에 대한 지식은 ‘국어과 교육과정, 국어 교과 내용, 국어과 교수-학습 방법’과 관련된 지식이다. 다문화 교육으로서의 국어교육은 인간이 만들어 놓은 총체적 환경인 문화를 중심으로 교수-학습을 해야 한다. 국어교육은 인간과 인간이 만들어 놓은 환경 속에서 실제 소통이 되는 살아있는 언어교육으로서 학습자들이 언어를 통해 문화를 알고 문화를 통해 인간을 이해할 수 있게 해 준다(김혜숙, 2012: 15). 이에 국어 교사는 ‘문화 조직자’로서 국어교육의 내용 속에 다양한 지식, 경험, 문화 등을 포함할 수 있어야 한다. 따라서 국어 교사는 국어과 교육과정에 대한 이해를 기반으로 ‘듣기 · 말하기, 읽기, 쓰기, 문법, 문학’의 국어 교과의 교육 내용에 대한 충분한 지식을 갖추어야 한다. 또한 국어 교사는 다양한 문화 관련 내용을 포함해 재구성한 국어 교과의 내용을 효율적으로 교수-학습할 수 있어야 하므로, 다문화 교육으로서의 국어교육에 유의미하게 작용할 수 있는 다양한 교수-학습들에 대한 지식을 갖추어야 한다.

둘째, ‘다양한 언어문화에 대한 지식’이다. 다양한 언어문화에 대한 지식은 ‘자신의 언어문화, 타인의 언어문화’와 관련된 지식이다. 다문화 교육으로서의 국어교육은 다양성 인정과 평등 의식 함양의 교수-학습 및 정체성 확립의 교수-학습을 해야 한다. 다문화 사회를 살아가는 학습자들은 자신의 언어문화와 타인의 언어문화를 차별로서가 아니라 서로 다른 개성으로 인정하고 수용할 수 있어야 한다(서종남, 2010: 135). 이에 국어 교사는 ‘문화 조직자’ 및 ‘문화 매개자’로서 학습자들이 서로를 이해하고 수용하며 효과적으로 의사소통할 수 있는 기회를 제공해 줄 수 있어야 한다. 이는 교사가 다양한 언어문화에 대해 충분한 지식을 갖고 이들을 차별 없이 바라볼 때 가능하다. 교육 내용 속에 다양한 언어문화에 대한 내용을 평등하게 담아내어 학습자들이 다양성을 인정하며 소통할 수 있도록 교수-학습하기 위해 국어 교사는 자신의 언어문화에 대한 이해를 바탕으로 한 자기 이해에서 나아가 타인의 언어문화에 대한 지식을 바탕으로 다양한 문화를 이해하고 수용할 수

있어야 한다.²⁹ 따라서 국어 교사는 자신과 타인의 언어문화에 대한 지식을 갖추어야 한다.

셋째, ‘다양한 학습자들에 대한 지식’이다. 다양한 학습자에 대한 지식은 ‘학습자의 학습과 발달, 학습자의 문화적 배경’과 관련된 지식이다. 다문화 교육으로서의 국어교육은 소통을 통한 관계와 배려의 가치를 중심으로 교수-학습을 해야 한다. 학습자들이 서로의 생각과 느낌을 소통하여 협력적으로 의미를 구성해 가는 관계 속에서 서로를 배려할 수 있어야 한다(김혜숙, 2012: 16-17). 이에 국어 교사는 ‘문화 매개자’ 및 ‘사회적 맥락의 조정자’로서 다양한 배경을 가진 학습자들이 교수-학습 과정에서 효과적으로 소통할 수 있는 환경을 조성하여 학습자들의 적극적인 소통을 유도할 수 있어야 한다. 학습자들의 학습이나 발달 상태, 문화적 배경 등을 진단하고 그에 적절한 교수-학습 환경을 조성해 주기 위해 국어 교사는 학습자들을 분명히 이해할 수 있어야 한다.³⁰ 따라서 국어 교사는 학습자들의 학습과 발달에 관한 지식 및 학습자들이 가진 문화적 배경 등 다양한 학습자들에 대한 지식을 갖추어야 한다.

2. ‘기능’ 요소

국어 교사는 다문화 교육으로서의 국어교육의 효율적인 수행을 위해 다음과 같은 ‘기능’을 갖추어야 한다.

29 Banks(2008)는 자기 나라의 문화를 이해하고 공감하는 시민이 그렇지 않은 시민에 비해 자국 외의 다양한 문화 속에서도 효과적으로 자기 역할을 다할 수 있을 것이라고 하였다 (모경환 외 공역, 2008: 61).

30 Villegas와 Lucas(2002)는 ‘학생들이 지식을 구성하는 방식을 이해하고 학생들의 지식 구성을 증진시킬 수 있다.', '학생들의 학교생활 및 일상생활에 대하여 이해한다.', '교수-학습 계획 시, 교사들이 이미 알고 있는 것과 학생들의 일상과 관련된 지식을 활용한다.' 등과 같이 다문화 교육을 담당하는 교사의 학습자에 대한 이해를 중요하게 제시하고 있다 (Brown, 2007; 김정효, 2011: 78에서 재인용).

첫째, ‘교육 내용의 재구성 능력’이다. 다문화 교육으로서의 국어교육은 학습자들이 다양한 언어문화를 경험하면서 다양성을 인정하는 가운데 효과적으로 소통할 수 있도록 해 주어야 한다. 이에 국어 교사는 ‘문화 조직자’ 및 ‘문화 매개자’로서 국어 교과와 다양한 언어문화에 대한 지식을 바탕으로 학습자들이 다양한 언어문화를 경험할 수 있도록 다양한 지식, 경험, 문화 등이 포함된 국어교육의 내용을 마련할 수 있어야 한다. 또한 국어 교사는 다양한 문화적 배경을 가진 학습자들이 평등하게 접근할 수 있도록 교수-학습에 활용되는 텍스트, 활동 등을 마련할 수 있어야 한다. 이처럼 다문화 교육으로서의 국어교육을 담당하는 국어 교사는 국어 교과의 교육 내용을 재구성할 수 있는 능력을 갖추어야 한다.

둘째, ‘다양한 교수-학습 방법의 활용 능력’이다. 다문화 교육으로서의 국어교육은 교수-학습 과정에서 학습자들이 소외되지 않도록 다양한 문화적 배경을 가진 학습자들을 배려해야 한다. 이에 국어 교사는 ‘사회 맥락의 조정자’로서 다양한 문화적 배경을 가진 학습자들에게 평등한 기회를 보장해 주어 학습자들이 자신의 잠재력을 충분히 발현할 수 있도록, 그리고 문화적 차이에 따른 결핍이 없도록 배려하는 교수-학습 방법을 활용하는 능력을 갖추어야 한다. 또한 다문화 교육으로서의 국어교육에 적합하게 재구성된 교육 내용의 실현을 위해 교수-학습 내용에 따라 적절한 교수-학습 방법을 활용할 수 있어야 한다. 이처럼 다문화 교육으로서의 국어교육을 담당하는 국어 교사는 다양한 교수-학습 방법을 적절하게 활용할 수 있는 능력을 갖추어야 한다.

셋째, ‘학습자들과의 의사소통 능력’이다. 다문화 교육으로서의 국어교육은 다양한 문화적 배경을 가진 학습자들이 한데 어우러진 소통의 상황에서 이루어지는 언어교육이다. 따라서 무엇보다 다양한 학습자들과의 원활한 의사소통이 중요하다. 학습자들은 언어를 통해 소통하며 문화를 이해하고 나아가 인간을 이해할 수 있게 된다. 이에 국어 교사는 ‘사회적 맥락의 조정자’로서 학습자와 교사, 학습자와 학습자 간의 소통이 원활하게 이루어질 수

있도록 교수-학습 상황에 차별적인 요소가 존재하지 않으며 문화적 다양성을 수용하는 교수-학습 분위기를 형성할 수 있어야 한다.³¹ 이때 국어 교사는 학습자들의 문화적 배경의 다양함으로 인해 발생할 수 있는 문제 상황에도 유연하게 대처할 수 있어야 한다.³² 이처럼 다문화 교육으로서의 국어교육을 담당하는 국어 교사는 교수-학습 상황에서 학습자들과의 원활한 소통을 이끌어 낼 수 있는 능력을 갖추어야 한다.

3. ‘태도’ 요소

국어 교사는 다문화 교육으로서의 국어교육의 효율적인 수행을 위해 다음과 같은 ‘태도’를 갖추어야 한다.

첫째, ‘다양한 언어문화를 존중하는 태도’이다. 다문화 교육으로서의 국어교육은 학습자들이 다양한 언어문화에 대한 이해를 바탕으로 서로를 배려하며 협력적으로 소통하는 가운데 자신은 물론 타인을 올바르게 이해할 수 있도록 하는 교수-학습을 해야 한다. 이에 ‘문화 조직자’, ‘문화 매개자’, ‘사회적 맥락의 조정자’로서 국어 교사는 무엇보다 언어문화의 다양성을 존중하는 태도를 갖추어야 한다. 다문화 교육에서는 교사가 가진 문화에 대한 가치 판단에 의해 교수-학습의 실현 양상이 달라질 수밖에 없다.³³ 국어 교사가 다양한 언어문화에 대한 지식을 갖추었다고 할지라도 이를 존중하는 태

31 Włodkowski와 Ginsberg(1995)는 다문화 교육을 담당하는 교사는 ‘교사와 학생들 모두가 서로에게 존중받고 있고 소속감을 느낄 수 있는 학습 분위기와 수용의 분위기를 만드는 능력’을 갖추어야 한다고 하였다(Brown, 2007; 김정효, 2011: 79에서 재인용).

32 모경환(2009: 251)은 다문화 교사 교육과정에서 다루어야 할 요소로 ‘소수자 학생들에게 대한 배려’와 더불어 ‘다문화적 문제 상황 해결 능력’을 제시하였다.

33 교육의 주체인 교사가 지닌 문화의 다양성에 대한 태도가 다문화 교육의 목표 실현에 중요한 변수로 작용할 수 있다(박윤경 외, 2008: 6). 노은희(2012: 143)의 ‘국어 교사의 다문화적 교수 역량 강화를 위한 교육 프로그램’ 첫 단계가 ‘다문화적 인식 획득’인 것도 이러한 맥락에서 이해할 수 있다.

도를 갖추지 못하였다면, 국어교육의 내용에 다양한 언어문화를 이해할 수 있는 요소들을 포함시키고 학습자들의 상호 협력적인 소통을 이끌어내는 환경을 만들어 낼 수 없을 것이다. 따라서 다문화 교육으로서의 국어교육을 담당하는 국어 교사는 언어문화에 대한 폭넓은 이해를 바탕으로 다양한 언어문화를 편견 없이 존중하는 태도를 갖추어야 한다.

둘째, ‘다양한 학습자를 배려하는 태도’이다. 다문화 교육으로서의 국어 교육은 다양한 문화적 배경을 가진 학습자들을 대상으로 이루어진다. 이에 국어 교사는 모든 학습자들이 평등한 교수-학습의 기회를 가질 수 있도록 학습자들의 다양성을 인정하고 배려할 수 있어야 한다. 교사가 학습자들의 다양성을 인정하지 못하여 이들을 배려하지 못한다면, 결국 다문화 교육으로서의 국어교육은 소수의 다문화 학습자들에게 동화를 강요하는 데 머무를 수밖에 없다. 다문화 교육을 담당하는 현상 유지에 머무르는 동화주의의 관점에서 학습자들을 바라보는 것은 바람직하지 않다(Pang, 2005; 최충옥 외, 2009: 107).³⁴ 소수의 학습자들에게 동화를 강조하는 과정에서 다문화 학습자 간의 갈등으로 이어질 수도 있기 때문이다. 따라서 다문화 교육으로서의 국어교육을 담당하는 국어 교사는 모든 학습자들의 문화적 다양성을 인정하고 배려하며 동등한 교수-학습의 대상으로 바라보아야 한다.

셋째, ‘다문화 교수-학습에 대한 책임감과 효능감’이다. 다문화 교육으로서의 국어교육은 기존 국어교육의 외연이 확대된 것으로, 교육의 대상, 목표, 내용, 방법 등에 있어 변화를 수반하고 있다. 이에 국어 교사는 자국어로서의 국어와 국어 문화에 대한 교수-학습을 통해 학습자들의 의사소통 능

34 Pang(2005)은 다문화 교육을 실시하면서 어떤 목표를 강조하는가에 따라 ‘동화주의 교사, 인간관계를 강조하는 교사, 사회적 행동을 강조하는 교사, 배려를 강조하는 교사’ 네 가지 유형으로 구분하였다. 이들 중 진정한 의미의 다문화 교육을 실현하는 교사는 현상 유지에 머무르는 것을 강조하는 ‘사회적 행동을 강조하는 교사, 배려를 강조하는 교사’로, 교사는 ‘동화주의의 교사, 인간관계를 강조하는 교사’처럼 현상을 유지하는 데 머물러서는 안 된다고 하였다(최충옥 외, 2009: 107).

력을 신장시키는 데 머물러 있어서는 안 된다. 학습자들이 한층 다양해진 언어문화를 이해하고 다양한 배경을 가진 상대와 소통하는 상호문화적 의사소통 능력을 갖출 수 있도록 하는 것이 국어 교사의 책무임을 인식하고 실천에 옮길 수 있어야 한다. 이때 국어 교사에게 요구되는 또 하나의 역량이 다문화적 효능감이다. 다문화 교육으로서의 국어교육을 담당할 교사에게 다문화적 학교와 학급 환경에서 효과적으로 학습자들을 잘 가르칠 수 있다는 자신감, 즉 교수에 대한 다문화적 효능감에 필요하다(묘경환, 2009: 248). 국어 교사는 인종, 민족, 언어 등에 대한 고정관념과 편견을 제거함과 동시에 이들의 다양성을 인정할 수 있어야 하며, 다양한 배경을 지닌 학습자들에게 평등한 교육의 기회를 제공하기 위해 적절한 교수-학습 자료와 방법 등을 활용할 수 있어야 한다.³⁵ 따라서 다문화 교육으로서의 국어교육을 담당하는 국어 교사는 교수-학습을 계획하고 실행하기 위한 다문화적 교수-학습에 대한 책무감과 다문화적 효능감을 갖추어야 한다.

V. 맺음말

한층 다양해진 문화적 배경을 가진 구성원들이 활발하게 소통하는 다문화 사회로의 변화가 대두되면서 소수의 비주류 학습자들을 중심으로 이루어지던 다문화 교육도 변화할 수밖에 없다. 이제 다문화 교육은 소수와 다수의 구분 없이 모든 사회 구성원들이 다양한 문화적 배경을 이해하고 존중하며 소통할 수 있는 능력을 가질 수 있도록 하는 데 초점이 맞추어져야 한다. 이처럼 다문화 교육이 확대되면서 다문화 교육이 특정 교과의 특정 교사에게

35 다문화와 관련된 교수-학습 상황에 대한 교사의 대처는 교사의 다문화적 효능감에 따라 확연하게 구분된다(박래복, 2010: 12-13).

국한된 것이 아니다. 교과 교육을 담당하는 교사들에게도 다문화 교육을 담당할 책무가 주어진 것이다. 따라서 각 교과의 교사들도 다문화 교육의 실현을 위해 그에 부합하는 역량을 가져야 한다. 교사가 다문화 교육을 위해 어떠한 역할을 수행하느냐에 따라 다문화 교육의 실현 양상이 달라지기 때문이다.

국어교육도 다문화 교육이라는 교육계의 과제를 공유하고 있다. 따라서 국어교육을 담당하는 교사 역시 변화하는 국어교육의 흐름에 적절히 대응할 수 있는 역량이 요구된다. 하지만 아직까지 다문화 교육을 담당할 국어 교사들 중에서 다문화 교육에 대해 제대로 교육을 받은 사람이 거의 없다. 이에 이번 연구에서는 다문화 교육으로서의 국어교육의 성공적인 실현을 위해 국어 교사의 수업과 관련된 다문화 교육 역량을 밝혀보고자 하였다.

이에 우선 다문화 교육의 일반적인 논의를 바탕으로 국어교육에서 다문화 교육이 어떻게 실현될 수 있을지를 점검해 보았다. 다문화 교육으로서의 국어교육은 다수의 주류 학습자와 소수의 비주류 학습자들이 함께 어우러진 교실에서 학습자들의 상호 문화적 소통 능력을 신장시켜 주어야 하며 이를 위해 다양한 배경을 가진 학습자들에게 평등한 교육 기회를 제공해 주어야 한다. 이러한 다문화 교육으로서의 국어교육의 실현은 국어 교사의 다문화 교육 역량과 관련된다. 다문화 교육 역량은 교사의 문화적 역량과 학습자들이 문화적 역량을 갖출 수 있도록 교수-학습하는 능력을 모두 아우르는 역량으로, 다문화 교육으로서의 국어교육을 담당할 국어 교사들에게도 요구되는 역량이다. 이에 이번 연구에서는 ‘지식, 기능, 태도’ 측면에서 국어 교사의 다문화 교육 역량의 요소들을 밝혀 보았다.

다양성의 부각으로 외연이 확대된 다문화 교육으로서의 국어교육의 실현은 피할 수 없는 현실이다. 따라서 이에 적절히 대처할 수 있는 힘이 필요하다. 교사의 다양한 역할들 중에서 수업에 관련된 국어 교사의 다문화 교육 역량을 밝혀보고자 한 이번 연구도 이를 위한 밑거름이 될 수 있을 것이다. 하지만 이번 연구는 국어 교사의 다문화 교육 역량의 일부를 살피는 데 머물

러 있다. 추후 국어 교사의 다양한 역할들을 두루 살피어 국어 교사의 다양한 다문화 교육 역량을 정치하게 제시할 수 있도록 더욱 충실하게 이론적 기반을 다지며 꾸준히 천착해가고자 한다.

참고문헌

- 구정화 외(2010),『다문화교육의 이해와 실천』, 동문사.
- 교육과학기술부(2008),『중학교 교육과정 해설Ⅱ』.
- _____ (2011),『국어과 교육과정』.
- _____ (2012),『다문화가정 학생 5만명 시대!』, 9월 18일 조간 보도자료.
- 교육인적자원부(2001),『고등학교 교육과정 해설 -②국어-』.
- _____ (2006),『다문화가정 자녀 교육지원 대책』.
- 김대행(1995),『국어교과학의 지평』, 서울대학교출판부.
- 김소현(2010),『국어 교사의 읽기수업 문식성 연구』, 고려대학교 박사학위논문.
- 김이경 외(2005),『교원의 직무 수행 실태 분석 및 기준 개발 연구』, 한국교육개발원.
- 김정효(2011),『교사의 다문화 역량의 강화 방안 연구: 미술 교과를 중심으로』,『문화예술교육연구』 제6권 제1호, 한국문화교육학회, pp. 71-97.
- 김혜숙(2012),『상호문화적 국어교육의 교수-학습 방향 모색』,『새국어교육』 제93호, 한국국어교육학회, pp. 5-46.
- 노경란(2012),『예비 중등교사의 문화 대응적 교수 자기효능감이 다문화교수능력에 미치는 영향 –여자대학교 사범대학의 사례를 중심으로-』,『교육연구』 제53집, 성신여대 교육문제연구소, pp. 243-277.
- 노은희(2012),『다문화적 교수 역량 강화를 위한 국어 교사교육 연구』,『새국어교육』 제90호, 한국국어교육학회, pp. 113-148.
- 모경환(2009),『다문화 교사교육의 현황과 과제』,『韓國教員教育研究』 제26집 제4호, 한국교원교육학회, pp. 245-270.
- 모경환 · 황혜원(2007),『중등 교사들의 다문화적 인식에 대한 연구』,『시민교육연구』 제39권 제3호, 한국사회과교육학회, pp. 79-100.
- 박래복(2010),『중등교사의 다문화적 효능감 형성과정』, 한국교원대학교 석사학위논문.
- 박영목 외(2003),『국어교육학원론』, 박이정.
- 박영민(2009),『다문화 학습자와 중등학교 국어교육』,『국어교육학연구』 제34집, 국어교육학회, pp. 151-173.
- 박윤경(2007),『다문화 접촉 경험의 교육적 의미 이해: 초등 예비 교사들의 문화다양성 관련 변화를 중심으로』,『시민교육연구』 제39권 제3호, 한국사회과교육학회, pp. 147-183.
- 박윤경 외(2008),『초 · 중등 교사의 문화다양성과 다문화가정 학생에 대한 태도』,『시민교육연구』 제40권 제3호, 한국사회과교육학회, pp. 1-28.
- 박인기 · 박창균(2009),『다문화 교육 시대에 되짚어 보는 한국인의 말, 한국인의 문화』, 학지사.
- 서울대학교 교육연구소(2006),『교육학 용어사전』, 배영사.
- 서종남(2010),『다문화교육의 이론과 실제』, 학지사.
- 소경희(2007),『학교교육의 맥락에서 본 '역량(competency)'의 의미와 교육과정적 함의』,

- 『교육과정연구』 제25권 제3호, 한국교육과정학회, pp. 1-21.
- 오옥환(2005), 『교사 전문성』, 교육과학사.
- 원진숙(2007), 「다문화 시대의 국어교육의 역할」, 『국어교육학연구』 제30집, 국어교육학회.
- _____ (2012), 「다문화적 한국어 교수 역량 강화를 위한 초등 교사 양성 방안」, 『국어교육』 제139집, 한국어교육학회, pp. 81-113.
- 윤갑정 · 김미정(2010), 「다문화시대 유아교사에게 요구되는 문화적 역량의 구성요소에 관한 연구」, 『유아교육연구』 제30권 제3호, 한국유아교육학회, pp. 169-195.
- 윤여탁(2008), 「다문화교육으로서의 한국어교육: 현실과 방법」, 『다문화교육과 한국어교육』, 서울대학교 국어교육연구소.
- 윤희원(2009), 「다문화 사회와 국어교육 – 다문화 가정 자녀의 (한)국어 교육을 중심으로 –」, 『국어교육학연구』 제34집, 국어교육학회, pp. 5-25.
- 이병준(2007), 「다문화역량이란 무엇인가?」, 『한국교육사상연구회 학술논문집』 제37집, 한국교육사상연구회, pp. 1-11.
- 임찬빈 · 노은희(2006), 「수업평가 매뉴얼 – 국어과 수업평가 기준」, 한국교육과정평가원.
- 장원순(2009), 「한국사회에 적합한 다문화교사교육과정에 관한 연구」, 『사회과교육』 제48집 제1호, 한국사회과교육연구학회, pp. 57-79.
- 장인실 외(2012), 『다문화교육의 이해와 실천』, 학지사.
- 차우규(2011), 「다문화사회에서의 도덕교육의 방향과 과제」, 『한국윤리교육학회 학술대회자료집』 2011-2, 한국윤리교육학회, pp. 193-213.
- 최진영 외(2009), 「초등학교 교사의 핵심역량 텁색」, 『한국교육학연구』 제15집 제3호, 인암교육학회, pp. 103-130.
- 허창수 외(2010), 「다문화교육 교사연수 프로그램 분석을 통한 교육과정 제언」, 『교육과정연구』 제28집 제4호, 한국교육과정학회, pp. 77-101.
- Banks, J. A. (2008), *An Introduction to Multicultural Education* (4/E), 모경환 외
공역(2008), 『다문화교육 입문(수정판)』, 아카데미프레스.
- Bennett, C. I. (2007), *Comprehensive Multicultural Education*, 김옥순 외 공역(2009), 『다문화교육 이론과 실제』, 학지사.

국어 교사의 다문화 교육 역량에 관한 개념화

고희성 · 김혜숙

이 연구의 목적은 다문화 사회에서 국어교육을 담당하는 교사의 다문화 교육 역량을 밝히는 데 있다.

다문화 교육으로서의 국어교육은 다양한 문화적 배경을 가진 구성원들의 소통이 증대된 다문화 사회를 살아가는 학습자들의 ‘상호문화적 의사소통 능력’ 신장에 기여할 수 있어야 한다. 이를 위해 국어 교사는 ‘문화 조직자, 문화 매개자, 사회적 맥락의 조정자’로서 다문화 교육으로서의 국어교육을 효율적으로 수행할 수 있는 ‘다문화 교육 역량’을 갖추어야 한다.

국어 교사가 갖추어야 할 다문화 교육 역량은 이를 구성하는 ‘지식, 기능, 태도’의 요소를 통해 확인할 수 있다.

첫째, 다문화 교육으로서의 국어교육을 담당하는 국어 교사는 ‘국어 교과에 대한 지식, 다양한 언어문화에 대한 지식, 다양한 학습자들에 대한 지식’ 등의 ‘지식’을 갖추어야 한다.

둘째, 다문화 교육으로서의 국어교육을 담당하는 국어 교사는 ‘교육 내용의 재구성 능력, 다양한 교수-학습 방법의 활용 능력, 학습자들과의 의사소통 능력’ 등의 ‘기능’을 갖추어야 한다.

셋째, 다문화 교육으로서의 국어교육을 담당하는 국어 교사는 ‘다양한 언어문화를 존중하는 태도, 다양한 학습자를 배려하는 태도, 다문화 교수-학습에 대한 책무감과 효능감’ 등의 ‘태도’를 갖추어야 한다.

핵심어 다문화 교육, 상호문화적 의사소통 능력, 국어 교사, 다문화 교육 역량.

ABSTRACT

A Study on Conceptualization of the Korean Language Teachers' Competence for Multicultural Education

Ko, Hee-sung · Kim, Hey-souk

This study aims to determine competence for multicultural education of teachers in charge of Korean language education in a multicultural society.

As a multicultural education, Korean language education shall be able to make a contribution to increase 'intercultural communicative competence' of learners living in a multicultural society where communication of members with a variety of cultural backgrounds is increased. For the foregoing, Korean language teachers, as 'cultural organizers, cultural mediator, orchestrator of social contexts', shall be equipped with 'competence for multicultural education' capable of performing Korean language education as multicultural education more effectively.

Competence for multicultural education that Korean language teachers shall be equipped with is able to be confirmed through the elements of 'knowledge, skill and attitude' that comprise the aforementioned competence.

First, Korean language teachers in charge of Korean language education as a multicultural education shall be equipped with 'knowledge' such as 'knowledge of Korean subject, knowledge of various language cultures, knowledge of a variety of learners' etc.

Second, Korean language teachers in charge of Korean language education as a multicultural education shall be equipped with 'skill' such as 'ability to reconstitute contents of education, ability to apply a variety of teaching-learning methods, ability to communicate with learners' etc.

Third, Korean language teachers in charge of Korean language edu-

cation as a multicultural education shall be equipped with ‘attitude’ such as ‘attitude that respects various language cultures, attitude to consider of various learners, feeling of duty and efficacy with respect to teaching-learning of multiple cultures’ etc.

KEYWORDS Multicultural Education, Intercultural Communicative Competence, Korean Language Teachers, Competence for Multicultural Education