

다문화 교사교육에 있어서 ‘내러티브 탐구’가 지니는 의미 - Grant & Sleeter의 교사교육사례를 중심으로 -

강순원*

요약

본 연구는 다문화사회로의 이행에 따른 다문화 교사교육의 필요성과 이에 대한 내러티브 탐구적 접근의 필요성 및 가능성에 주목하고 다문화 교사교육과 교사교육 과정에서 내러티브 탐구의 함의를 고찰하고자 Grant와 Sleeter의 내러티브적 방법을 활용한 다문화 교사교육 교재 구성을 검토하여 한국 다문화 교사교육에 주는 시사점을 찾아보고자 한다. 교사양성과정이나 현직교사연수를 통해 다문화적 소양을 높일 수 있도록 다문화 교사교육모델에서는 시작과 끝에 교사(학생) 스스로의 지각과 자기 성찰을 두며, 그 과정에는 반성(reflection)과 재검토가 있다. 교사 자신의 다중적 정체성을 내러티브로 풀어내는 방법을 통해 Grant와 Sleeter는 사회적 주제를 자기화하는 교사교육 틀을 발전시켰다. 이러한 내러티브 방법론은 우리나라 동화주의적 다문화교사교육의 패러다임을 바꿀 수 있는 반차별·반편견 교육과정을 가능하게 할 수 있다고 기대한다.

주제어 : 다문화교육, 다문화 교사교육, Grant & Sleeter, 내러티브 탐구

* 한신대학교 교수(kangsw625@hotmail.com)

I. 머리말

한국사회에는 1990년대 이후 외국인 노동자의 증가와 함께 국제결혼여성 그리고 북한이탈주민(새터민) 등 다양한 인종·민족, 사회·문화적 배경을 가진 이주민의 수가 급격히 증가함에 따라 다문화담론이 상당한 영향력을 미치고 있다. 행정안전부의 통계에 따르면 2010년 3월 현재 국내에 거주하고 있는 외국인은 1,180,598명으로 전체 인구의 2.3%에 달한다(행정안전부, 2010). 뿐만 아니라 새터민의 수도 현재 1만 여명에 달하는 것으로 향후 이주민의 수가 3%에 이를 날이 멀지 않았음을 예고하고 있다.

이에 많은 학자들은 한국사회가 전통적 단일민족 사회를 넘어서 다문화 사회로 진입하였음에 동의하고 이에 따른 정책전환을 요구하고 있다. 이러한 분위기에 편승하여 정부는 일방적으로 다문화정책을 입안하고 재정지원을 통해 그 실행을 강요하고 있다고 해도 과언이 아니다. 하지만 정부가 주도하는 다문화정책은 지나치게 한국인이 외국인과 혼인하여 이룬 소위 ‘다문화가정’을 중심으로 한 동화주의적 교육정책으로써, 그 결과 취학연령기에 접어든 다문화가정 자녀들의 정책 또한 분리주의적 정책으로 일관하여 오고 있다는 비판을 받고 있다(강순원, 2009; 한건수·한경구, 2011). 교육과학기술부에 따르면, 2010년 기준으로 1,748명의 외국인가정과 30,040명의 국제결혼가정의 자녀들이 초·중·고등학교에서 교육을 받고 있으며(교육과학기술부, 2011), 이 수치는 앞으로 계속 증가할 것으로 예상된다. 그럼에도 ‘다문화가정 자녀’로 분류된 이들은 특별교육의 대상으로 지목되어 이들만을 위한 다문화교육이 학교 안팎에서 펼쳐지게

되는 기현상에 직면해 있다. 실제로 학교에서 다문화교육은 위와 같은 문제가 있다고 간주되는 다문화가정 아이들만을 대상으로 체험학습 혹은 특별활동으로 구별하여 이루어지고 있다.

우리 사회의 이국적 집단인 소위 ‘다문화 가정’이라는 신(新) 범주는 ‘우리와 다른 민족적·인종적, 문화적 배경을 가진 사람들로 구성된 가정을 통칭하는 것으로 사용되고 있으며, 그에 따른 정책 대상으로는 국제결혼가정 자녀와 외국인근로자 자녀를 포함하고 있다’고 규정되고 있다(교육인적자원부, 2006). 그런데 지난 10여년간 외국인 근로자나 국제결혼가정 자녀들을 대상으로 한 다문화교육관련 실태 연구들은 이들이 한국 교육현장에서 부정적인 경험을 하고 있음을 보여주고 있다(김미숙, 2004; 김정원, 2006; 오성배, 2005; 오성배, 2006). 이에 다문화교사교육의 필요성을 강조하는 다른 연구들은 교사들의 인식에 대한 실태조사(박윤경 외, 2008; 최충옥·모경환, 2007)에 주목하며, 교사들이 다양성 증가에 대한 인식부족 및 다문화적 효능감이 낮음을 보여주고 있다고 비판한다. 일반적으로 한국적 교실상황에서 교사에게 다문화가정 자녀는 새로운 소외계층의 등장에 대한 당혹감으로 비쳐질 수 있다. 따라서 다문화교육에 대한 충분한 논의가 이루어지지 않은 상태에서 교사들은 아무런 지원 혹은 인식적 전환 없이 ‘또 하나의 일거리’로 부담감을 가지며 다문화교육을 접하고 있다(권순정, 2010).

지금까지 대학입시라는 목표 하에 획일적인 교육과정에 의존하여 온 한국교육은 개인의 다양성이나 문화적 다양성 등에 관한 논의를 다루는데 소홀히 하였기 때문에 그러한 환경에 놓인 교사들의 다문화적 인식은 낮을 수밖에 없다. 다문화에 대한 교사들의 인식에 관

한 연구들을 살펴보면 대체로 부정적으로 나타난다(장인실, 2003). 하지만 미래의 교실에는 다양한 인종적·민족적, 문화적, 사회경제적 배경을 가진 학생들이 섞여있을 것이다. 오늘날 다문화교사연수 등을 통해 교사들은 다문화적 환경의 수용 및 다양성의 인정 등을 포함하여 다문화교육의 필요성에 대해 부분적으로 교육(주입)을 받지만, 여전히 교사 자신을 다문화 속에 위치시키는 주체적 다문화에 대한 이해는 충분치 않다. 기실 지역교육청을 중심으로 교사연수에서 다문화교육이 다루어지고 있다고는 하나 연수시간은 5시간 이하인 경우가 많았고 소수의 교사만이 이에 참여하고 있다(이재분 외, 2009). 뿐만 아니라 다문화가정 아이를 직접 지도해 본 교사와 아직 경험해 보지 않은 교사들은 다문화교육에 대한 관심에 있어서 큰 차이를 보인다.

교사가 가진 선형적 기대는 아동에게 직접적인 영향을 미치게 된다(Rosental & Jacobson, 1968; Haris & Rosental, 1986). 예를 들어 교사가 아이들에게 국가별 편견을 가지고 대하면, 반 아이들은 그 편견적 태도를 답습하게 된다. 따라서 다문화 사회로 이행하는 한국사회에 적합한 교사교육 편성을 통해 교사들이 이를 수용하고 반차별적인 태도를 취할 수 있도록 교사교육을 재조정할 필요가 있다. 실제로 다문화가정 아이를 지도해 본 경험의 유무에 따라 교사들의 다문화에 대한 관심 및 태도가 다른 점을 감안할 때, 교사들의 경험 및 시행착오들을 공유할 수 있는 장이 마련되어야 할 것이다. 또한 예비교사들의 교사양성과정에서도 자신의 삶 속에서 ‘다문화’에 대한 경험을 토대로 다문화적 소양을 길러야 할 필요가 있다. 이렇듯 교사교육 전 과정을 통해 자신의 다문화적 경험을 이야기함으로써 자

기경험이 새롭게 다문화교육에 관한 경험적 인식틀로 재구성될 수 있게 하여야 한다.

이같이 주체적 참여를 통한 교사교육으로 이 분야에서 새롭게 주목받고 있는 방법인 ‘내러티브 탐구’는 근본적으로 교사지식은 이야기된다고 보고, 실제 혹은 행위 그 자체에 뿌리를 둔 경험적 인식틀에 근거한 지식의 구성을 강조한다(소경희, 2004). 내러티브 탐구는 아직은 충분한 경험적 연구가 축적되지 못했기 때문에 이것의 질을 판단할 만한 기준이나 준거가 없다는 지적을 받고 있기도 하지만, 그럼에도 불구하고 상호작용, 계속성 그리고 상황의 삼차원적 구조로 구성되어 있는 내러티브 탐구가 교사교육과정에서 주목받고 있음을 주지할 필요가 있다. 무엇보다도 기존 교육과정의 획일성으로부터 탈피할 수 있다는 점과 기존의 표준화된 패러다임을 전환하여 개별성에 접근할 수 있다는 점, 그리고 이의 결과로서 개인의 다양성 수용이 가능하다는 측면에서 내러티브 탐구는 다문화교육에서 살펴 보아야 할 가치가 충분하다.

따라서 본 연구는 다문화사회로의 이행에 따른 다문화 교사교육의 필요성에 입각하여 내러티브 탐구적 접근의 필요성을 다문화교육과 연계시켜 그것의 적용가능성에 주목하고자 한다. 이를 위해 Grant와 Sleeter(2007)의 내러티브적 방법을 활용한 다문화 교사교육 교재 구성을 검토해보고, 이를 토대로 한국 다문화 교사교육에 주는 시사점을 찾아보고자 한다. 본 논문에서는 국가 간의 이해를 증진하여 평화와 인권을 실현하자는 교육이 국제이해교육이고 일정 사회 안에서 다문화적 배경을 가진 여러 집단이 평화와 인권의 토대위에서 더불어 살아갈 수 있는 토대를 놓기 위한 교육이 다문화교육이라면, 이 둘은

교사교육현장에서 상호보완적인 성격을 지니게 될 것이라고 가정한다.

II. 다문화교사교육의 일반모형

일반적인 교사교육과정과 마찬가지로 다문화 교사교육과정 역시 예비교사양성과정(pre-service teacher training)과 현직교사교육과정(in-service teacher training)을 포괄한다. 그러나 실제로 다문화적 관점에서 교사교육을 하고자 할 때는 이 두 영역에서 상이한 문제를 만나게 된다. Ramsey et al.(2003)은 “예비교사양성과정의 경우 자칫 다문화에 대한 고정관념 혹은 선입견이 있는 상태에서 다문화교육의 개념이나 관련이슈들을 현장경험 없이 다룰 수 있다는 문제가 있다. 반면 현직교사교육은 여러 명의 강사가 강의를 하는 식으로 진행되는 방식 하에서, 교사들은 강사별로 제기하는 주제에 따라 파편화된 지식을 갖게 될 뿐이며 진지하게 자신의 태도를 돌아보거나 문제를 제기할 수 있는 성찰적 경험을 갖지 못하게 된다. 따라서 다문화교사교육은 실제 교육현장과 연계성에서 이루어져야 하며 다문화교육 프로그램의 구체적인 실행은 참가자들(예비교사와 현직교사들)의 과거 교육경험에 비추어 결정하여야 할 것이다.”라고 언급하였다. 이런 점에서 대학에서의 교사양성과정에서부터 교사가 된 이후 제반 교원연수 과정에 이르기까지 체계적이고 지속적인 다문화 교사교육과정이 현상성 있게 제공되어야 한다.

Banks(1994)는 미국사회에서 다민족성에 대해 이해하고 다문화적

관점 및 소양을 견지할 수 있는 교사교육의 필요성을 지속적으로 강조하였다. 이에 따라 Baker(1983), Banks(1993), Bennett(2007) 그리고 Ford와 Harris(1999), Goodwin(1997) 등은 다양한 다문화교육을 위한 교사교육 교육과정 모형을 제시하고 있다(장인실, 2003; 2008). 이에 장인실(2008)은 Bennett(2007)의 다문화교육 모형을 적용하여 한국 다문화 교사교육과정 개발을 위한 탐색적 모형을 6단계로 제시하고 있다.



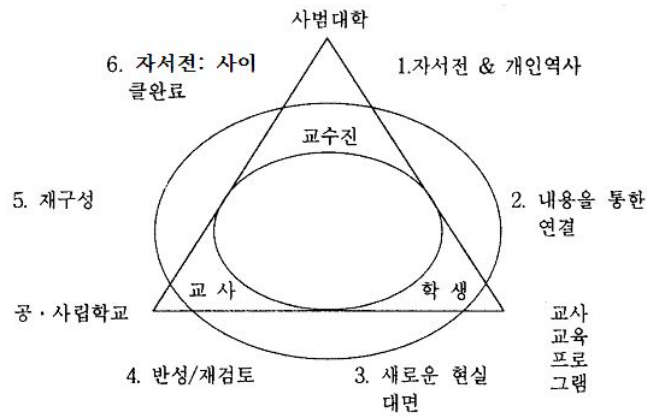
[그림 1] 한국 다문화 교사교육 교육과정 개발을 위한 탐색적 모형(장인실, 2008)

하지만 [그림 1]의 한국 다문화교사교육과정 개발모형으로 제시한 단계별 탐색은 언급한 학자들의 개념을 서술한 것으로서 우리나라 다문화교사교육현장에서 단계별 상호관계를 어떻게 이루어야 하는지에 관해선 구체적으로 설명하지 못하고 있다. 교사교육에서 무엇보다 중요한 것은 교사가 이러한 교육과정을 교실에서 어떻게 실행할

수 있는가 하는 점이다. Freire(1998)는 교사들에게 “우리를 결정짓는 문화적 맥락, 우리들의 행동과 가치에 대한 비판적 성찰은 피할 수 없는 것이다.”라고 주장한다. 즉, 교과서, 교육과정지도안과 기준, 그리고 학교정책을 가지고 정부가 특정 방향으로 교사들을 강요한다 하더라도, 결국은 교사가 자신의 교실에서 ‘사용 중인 교육과정’을 만드는 가장 결정적인 사람이라는 것이다. 따라서 급격한 다문화사회로의 이행에 맞추어 학교교육의 변화가 요구되는 가운데 그 중심에는 늘 교사가 있어야 한다. 그렇기 때문에 다문화교육에서 교사는 개혁대상이기도 하지만 다문화교육과정개혁의 주체인 것이다. 따라서 교사의 인식전환을 위한 다문화교사교육은 무엇보다도 절실하다.

이러한 문제인식을 토대로 Goodwin(1997)이 제시한 다문화적 소양을 가진 교사양성을 위한 교사교육과정 모델은 변화된 교사상을 목표로 삼는다는 점에서 우리에게 시사점을 준다. [그림 2]의 모형에서는 교사교육의 시작과 끝에 교사(학생) 자신의 자기역사가 있으며, 반성(reflection)과 재검토과정을 거쳐 달라진 자기 이야기로 재구성된 사이클 안에서 교사는 변화된 인식을 경험하게 된다.

이런 과정을 통해서 학교교사들은 자신들의 현장 경험을 통하여 배운 지식과 교사교육 프로그램을 통해 배운 지식과 기술을 적용하고 성찰해 보는 기회를 갖는다는 것이다. 일차적으로 교사는 사범대학 혹은 대학교직 교사교육과정에서 예비교사로서의 자기 역사를 시작하며 교사로서 준비해야 할 교육내용을 익힌다. 하지만 임용 후 실제 대면한 교육현실은 자신이 교직과정에서 추상적으로 익혔던 교육전문성의 내용을 수정하지 않으면 안되는 상황에 봉착한다. 이 때 주어진 교사교육프로그램을 통해 교사로서의 자기성찰을 하게 되면



[그림 2] 다문화 교사교육을 위한 이론적 모델(Goodwin, 1997)

서 실제 자기상황을 반성적으로 재검토할 수 있게 되고 그 결과 이전과 달라진 교사로서의 태도와 인성 개발에 주력할 수 있게 된다는 것이다. 그렇게 되면 학교교사로서 자신의 수업환경을 재구성할 수 있게 되면서 이전과 다른 교사로서의 자기 역사를 시작할 수 있게 된다.

이러한 통합적 교사교육 모형에서 교수-교사-학생의 지속적인 소통과 상호성찰은 매우 필요하다. 이러한 자기성찰적 다문화교사교육 모형은, 교사(학생)들이 자기 본래의 다문화적 경험뿐만 아니라 학교 현장에서 경험하는 다문화적 맥락에서의 자기 이야기를 토대로 무엇이 문제인지를 보편적 다문화가치에 근거하여 성찰해 봄으로써 새롭게 변해가는 자기됨의 과정을 그려낼 수 있도록 하는 과정중심적 교사교육이다. 따라서 여기서 교사 자신의 내러티브는 아주 중요한 모티브가 된다.

III. 교사교육과정에서의 내러티브 탐구

일반적으로 내러티브 탐구의 이론적 배경은 Dewey의 자연주의 경험과 Johnson의 체험주의에서 찾을 수 있다(김대현, 2005). Dewey에 있어서 경험은 사회적 학습의 중요한 요소로서 계속성, 시간성 그리고 상호작용의 원리를 본래적으로 지니는 것으로 이해된다. Johnson에게 체험주의란 “인간은 신체화된 사회적 존재이며, 인간의 전 경험은 기본적으로 우리의 신체적 경험으로부터 발생하는 신체화된 상상적 구조(embodied imaginative structure)에 근거하고, 또 그것에 의해 제약된다는 관점이다(노양진, 1995: 344-348)”로 말해지듯이 경험주의와 일맥상통한다.

이러한 공유된 경험 개념에 근거한 내러티브 탐구는 세계를 이해하고 지식을 구성하는 데 있어서 인간의 ‘경험’을 ‘이야기’하여 인간의 삶을 해석하고 다양한 의미를 획득할 수 있게 하는 방식이다(소경희, 2004). 여기서 내러티브는 인간이 경험상의 사건, 사람, 행위, 감정, 생각, 그리고 장면을 결합시키고 상호 관련지어 해당 맥락 속

1) 엄지숙(1999; 2003)은 이야기(story)와 내러티브(narrative)의 차이에 대해 정리하고 있다. 엄지숙에 의하면 학자마다 이야기와 내러티브를 정의하는 것이 다르다. 예를 들어, “Pallkinghorn(1988: 13)은 내러티브를 이야기 형식으로 표현된 일종의 조직적 도식(organizational scheme)이라고 표현하였다. 그에게 내러티브는 이야기를 만드는 과정, 이야기의 인지적 도식, 과정의 결과를 의미하며, 이야기와 내러티브를 같은 의미로 사용한다”. 그러나 Clandinin과 Connelly(1991)의 개념체계에서 이야기와 내러티브는 다른 의미이다. “이야기는 구체적인 상황에 대한 일화이며, 내러티브는 긴 시간에 걸쳐 있는 삶에 대한 사건을 뜻한다”. 따라서 이야기는 단일한 현상을 언급하기 위해 사용되며, 내러티브는 탐구(inquiry)의 방법을 언급하기 위해 사용된다.

에 위치 지어주며 그 안에서 사람을 해석하는 경향을 지닌 종합적인 틀이다(강현석, 2007). 즉, 삶의 경험들을 ‘이야기 하고 다시 이야기 하는 과정’을 통해 경험의 의미가 끊임없이 재구성되며 내러티브를 구성하는 것은 일련의 경험적 사건들을 특정방식으로 구조화하며 해석하는 활동이다(Clandinin & Connelly, 2000). 이에 따라 내러티브 탐구는 다분히 자서전적 요소를 포함하게 된다. 교육 분야에서 내러티브 탐구는 참여관찰을 통해 다른 사람을 연구하는 도구로, 교사들이나 학생들의 목소리에 귀를 기울이는 자서전적인 연구의 도구로 활용되기 시작했다(소경희, 2004). 교사는 자서전적 방법에 의거하여 “과거에서부터 현재에 이르기까지 자신이 처해 있는 여러 가지 상황과 조건들을 하나하나 끄집어내어 그것을 스스로 대면하게 함으로써 자신을 구속하고 있는 거짓 현상이나 왜곡된 의식을 걷어내고 자아 정체성을 회복해야 한다”(한혜정, 2005: 118). 즉, 교사가 자신의 인식을 ‘자서전적으로’ 성찰할 수 있도록 도와주는 과정으로서 교사교육이 이루어져야 하는 것이다(한혜정, 2006).

이러한 내러티브적 관점은 기존의 관점의 해체와 변화를 요구한다. 한승희(2006)는 현재 객관적이고 이론의 구성을 통한 교육을 강조하는 패러다임 중심으로 편향되어 있는 한국 교육이 내러티브 사고를 수용하는 방향으로 바뀌어야 한다고 주장하였다. 그리고 강현석(2005)은 내러티브 사고는 교육의 문제, 특히 교육과정 문제와 직접적으로 연관되었음에 주목하였다. 즉, 내러티브 사고방식은 교육의 과정과 교육과정의 공통요인인 교사, 학생, 교재, 환경을 재개념화할 수 있으며, 내러티브 교육과정은 이야기 구조를 전제하고 그것을 반영해야 한다. 따라서 내러티브적 사고를 통한 교육과정은 이야기를

통한 학습의 통합으로 구체화되어야 할 것이다.

이러한 교육과정에 있어서 교사의 역할은 매우 중요하다. 따라서 학교에서 무엇을 가르치고 어떤 식으로 이를 가르칠 지에 대해 고민해야 하는 교사에게 교사교육은 주입(injection)이 아닌 재구성(restructuring)의 관점에서 구성될 필요가 있다(소경희, 2004). 21세기에 들어서면서 다양성에 근거한 사회적 변화와 함께 학교교육이 팽창하면서 개발된 20세기형 표준화교육과정에 대한 재고찰이 요구되고 있다. Young(1998)은 전통적으로 교과전문가로서의 교사를 넘어서 교육현장에서 직면하는 실제적 문제간의 새로운 관계를 개발하는 교사로서 재개념화 되어야 함을 주장한다. 이런 맥락에서 연계적 전문성(connective specialization)²⁾은 역시 기존의 교사전문성 패러다임의 변화를 요구한다(소경희, 2003; 2006). 연계적 전문성과 함께 최근 교육현장의 불확실성, 불안정성, 특수성, 가치갈등을 이해하고 다룰 수 있는 새로운 패러다임 요구에 부응하고 있는 것이 Schön의 반성(reflection) 개념이다(서경혜, 2005). 교육현장에서 실천적 앎은 ‘행위 중 반성(reflection-in-action)’을 통해 형성된다. 즉, 행위 중 반성 행위가 진행되는 상황에서 행위 기저의 앎을 표면화하고(surface) 비판하고(criticize) 재구성한(restructure) 후 재구성한 앎을 후속 행위에 구현하여(embody) 검증한다는 반성(reflection) 과정은 내러티브에서 매우 중요한 개념이다. 학교현장에서 부딪히는 다양한 경험들을 체화해내

2) 교사가 전통적인 교과 전문가의 고립성에서 벗어나 서로 다른 전문가들의 상호의존성을 강조하는 형태로 교사전문성을 규정해 보자는 의미를 지니고 있다. 즉, 전문성을 선택(selection)이나 고립(insulation)과 관련된 개념으로 보는 것이 아닌 연계(connectivity)의 개념으로 보는 것으로, 교사들로 하여금 고립된 교과 지향적인 역할에서 연계적인 관점으로 교육과정을 통합적으로 고려할 것을 요구하는 것이다(소경희, 2006).

는 반성과정은 교사의 자기 재성찰을 위해 필요한 과정이다.

이제 교사에게 주어진 역할은 기존의 분과적인 이론적 틀 안에서 객관적인 사실만을 전달하는 것이 아니다. 교사는 학생의 사회화 과정, 정의적 측면 등도 모두 아우르며 교육과정을 이행하면서 교사로서 그리고 한 인간으로서 자기성장의 기쁨도 누려야 할 것이다. 또한 한 시민으로서 변화하는 사회 환경에 조응하는 태도변화를 갖춰야 할 필요도 있다. 따라서 교사는 내러티브 관점에서의 전환을 통해 사회변화에 부응하며 교사로서의 전문성을 함양할 수 있을 것이라 기대해 볼 수 있다. 여기서 교사 자신의 내러티브는 특히 다문화적 사회상황에서 매우 중요하다.

IV. Grant와 Sleeter의 다문화 교사교육 사례

Grant와 Sleeter는 2007년 『성취와 형평성을 위한 다문화교육 하기 (Doing Multicultural Education for Achievement and Equity)』라는 저서를 통해, 예비교사(teacher candidate)들에게 현장에 나가 만나게 될 아이들의 다양한 배경과 정체성은 교사가 얼마나 잘 가르치고 아이들의 성취와 성장을 도울 수 있는지에 달려있음을 언급하고 있다. 여기서 그들은 예비교사들에게 다음과 같은 질문을 던진다: 교사에게 주요 책임은 아이들이 시험을 잘 보게 하고 국제사회와 경쟁하여 미국을 도울 수 있도록 준비시키는 것일까 아니면 평등, 자유, 정의의 이상을 삶속에 불어넣는 것일까? 그리고 이러한 이상과 책임이 실제로 일어나는 교실의 일상에서 의미하는 것은 무엇일까? 학생들과 학생

이 속한 지역사회의 목표(aspiration)뿐만 아니라 광의(廣義)의 이상을 가르치는데 근간이 되는 것은 무엇일까?

Grant와 Sleeter가 던진 이러한 질문은 다문화사회와 학교에 대한 역사와 이론적 해석을 제공하고 있는 것으로서 예비교사들의 다문화 교사교육에서 중요한 지표를 제시하고 있다. 여기서 무엇보다 주목할 점은 예비교사들로 하여금 자기 자아와 교수자로서의 자아를 검토하고 발현할 수 있게 하기 위한 자립적(self-help)이며 상호작용적인 활동들로 질문이 구성되어 있다는 것이다.

Grant와 Sleeter의 교사교육 모형은 ‘훌륭한(fantastic) 교사가 되기’ 위한 활동을 시작으로 형평성의 문제, 학생들의 성취도 향상을 위해 학생들의 장점(assets) 활용하기, 다문화적인 교육과정 계획하기, 시험 및 평가 등을 준비하기 위한 다양한 반성활동(reflection) 등으로 구성되어 있다. 연구자는 다양한 배경을 가진 예비교사 3명과의 대화를 통해 실제로 예비교사들의 내러티브를 통해 다문화적 교실상황에서 다른 사람들이 공유할 수 있는 것에 대해 생각하도록 만들고 있다. 이에 앞서 참가자인 예비교사 3명(Celia, Gilbert, Lisa)에 대한 배경기술이 필요하다. Grant와 Sleeter 교사교육 전 과정 중 “다문화적 교육과정 계획하기”는 다음과 같이 구성된다.

내가 정의하는 교육과정은?

어떻게 다문화적 교육과정을 계획할까?

의도하지 못한 잠재적 학습(unintended) 교육과정을 만들고 유

지하는 데 필요한 교사의 역할은 무엇일까?

좋은 다문화적 교수 자료를 어디에서 찾을까?

훌륭한(fantastic) 교사는 어떠한 교육과정 기준을 사용할까?

아래 대화에서는 3명의 예비교사들이 1990년대 중반 이래, 아이오와 주를 제외한 대부분의 미국 지역에서 적용되는 교육과정 기준(standard)에서 설정한 교과서나 교사용 지도서에 있는 것 외에 자기 나름의 교육과정을 개발하려는 교사들이 지녀야 할 기준이나 개념에 대해 논의하고 있다.

학생대화 6. 4

Lisa: 저는 지금 학업수행정도가 낮은 학교에서 예비교사 경험을 하고 있는데, 그 곳은 교육과정은 이미 짜여져 있어요. 선생님들은 심지어 그 날 진행할 수업을 위한 교과대본도 가지고 있더라고요. 선생님들은 교육과정을 수정해서 진도를 나가거나 아이들이 미처 못 따라올 경우 다시 반복할 수 없고, 교과서에 맞춰 기준 대로 따라야만 했어요.

Celia: 제가 있는 학교는 그렇지 않아요. 선생님들은 기준을 따라야하지만, 선생님들이 그 기준을 어떻게 다루고 있는지를 보여줄 수 있다면, 선생님들만의 단원을 그 기준 안에서 융통성있게 만들어 진행할 수 있었죠.

Lisa: 정말요? 저는 그런 것들이 선생님들이 실제로는 할 수 없는 것들로 이루어진 “좋은 생각”이론 중에 하나일 수도 있겠다고만 생각했어요.

Celia: 제 생각에, 그것은 어디에 있느냐 그리고 얼마나 지원을 받고 있느냐에 달려있는 것 같아요.

Gilbert: 저는 기준이라는 것이 교수의 질을 향상하기 위해 도움을 주는 것이라는 전체적인 개념(idea)은 이해해요. 그런데 ‘기준’이 의미하는 다른 개념(notion)들이 있는 것 같아요. Lisa, 당신이 설명하고 있는 것과 같이 기준을 정하지 않고

더 높은 기준을 가질 순 없을 까요?

이와 관련하여 교재는 예비교사들이 사용할 수 있는 반성활동지를 예시로 보여준다.

Reflection 6.8

기준과 관련된 교사의 경험

- 당신이 기대하는 교육과정 기준에 대해 말해 주세요.
- 기준은 어떤 식으로 당신이 더 잘 가르칠 수 있게 도와준다고 생각하세요?
- 기준은 어떤 식으로 당신의 가르치는 역량에 영향을 준다고 보시나요?
- 기준은 학생의 학습에 대한 기대에 있어서 어느 정도까지 도움이 되나요?
- 당신이 기대하는 정도의 기준이 주어진다고 하면, 당신이 교육 과정을 계획할 수 있는 자유(latitude)가 주어질까요?

동시에 예비교사들이 교육과정에 나타나는 개념에 대해서 이해하고 다문화적 관점으로 개념을 개발하는 훈련을 받을 수 있게 하기 위해, 기존 교과서나 교사지도안에 있는 개념들에서 나타나는 특성을 분석하게 하였다. 다음은 그와 관련된 3명의 예비교사들의 대화이다.

학생대화 6. 5

Lisa:: 나는 이것을 이해하고 싶어요. 과학과 같은 것이 개념인가요?

Gilbert: 아니요. 과학은 학문이죠. “중력”같은 것이 개념이죠.

Celia:: 중력이라 ... 저는 지금 “생식기 주제”에서 특징적인 리스트를 보고 있어요. 이것 자체로는 중력이 이 리스트에 맞는지 잘 모르겠네요. 이것은 아마 물리를 이해하는데 중요할 것 같은데, 중력이 학생들에게 얼마나 흥미로운 주제죠?

Gilbert: 중력 그 단어 자체는 아마도 흥미롭지 않을 것 같아요. 왜 물건이나 생물들이 땅으로 떨어지는지에 대한 질문 같은 것은 어떨까요?

Celia:: 그렇지만 물건이나 생물들이 항상 떨어지는 것은 아니잖아요. 새나 파리처럼 말이에요. 이것은 어떻게 연결되나요?

Gilbert: 새와 비행기처럼 나는 것들도 여전히 중력을 고려해야 해요.

Lisa:: 여기서 제가 드는 생각은 우리는 중력과 같은 개념을 학생들 앞에 그냥 던질 수는 없다는 거예요. 왜냐하면 보통, 학생들은 무슨 상관이나고 할 것이거든요. 그러나 중력과 같은 경우를 보면, 사람들은 비행기를 타게 되면 많은 관심을 갖게 되어있어요. 따라서 교사는 학문적 개념을 학생들이 가지고 있는 실제 질문과 어떻게 연결시킬 지를 찾기 위해 학문에 나타나는 개념에 대해 곰곰이 생각해야 해요.

이를 바탕으로 교사들에게 다양한 관점으로 개념 만들기에 대한 논의를 하도록 한다. 이후 다문화 교육과정 설계 시 사용되는 지표³⁾

3) Banks(1989), Sleeter & Grant(2007), Tetreault(1989) 등에 따라 고안된 것으로 크게 공헌접근법, 단일집단연구, 변혁적 다문화 접근, 사회재건주의자적 접근으로 볼 수 있다. 공헌접근법은 미국사회의 역사 속에서 많은 공헌을

들을 소개한 후, 이에 대한 예비교사들의 대화를 통해, 다른 교사들도 마찬가지로 고민해야 하는 요소들을 보여주고 있다.

학생대화 6.6

Celia: 이 장에서는 공헌 접근법이 너무 피상적이라고 비판해왔어요. 그런데 왜 저는 이것을 유용한 것이라고 표시해야 하나요?

Lisa: 제가 가장 편안하게 사용하는 접근법이 공헌 접근법이에요. 저는 이제 어린 아동들을 가르칠 때 그것을 어떻게 사용해야 할지 알겠어요.

Gilbert: 이것은 실행에 옮길 때 무엇이 가장 쉬운 접근법인지에 관한 것 같은데, 저는 이것이 실제로 가장 효과적인 것이 아니라고 하는 연구 자료를 생각하게 되네요. 인종주의에 대해 학습하고 인종주의를 멈추게 하는 적극적인 변혁적 접근법은 실제로 학생들이 서로에게 대하는 태도를 향상시키는 것인데 말이죠. 저는 이것이 매우 강력한 것이라고 생각하고 있으며, 또 저는 이것이야말로 말이 통하는 것 같아 보여요. 아이들은 실제 이슈와 현실과의 차이를 보고 있는데, 아이들과 이에 대해 진지하게 해보는 계기가 되는 거죠.

한 유명 인물들 중 다양한 인종적 배경을 가진 이들을 추가시키는 것으로 교육과정의 중심생각은 변하지 않는다. 단일집단연구는 소외된 한 집단(여성, 소수민족, 장애인 등)의 관점으로 개념을 심도있게 다루는 것이다. 변혁적 다문화 접근은 “주류 학문 지식에 도전하고 역사적 그리고 문학적 기준(canon)을 확장하는 개념, 패러다임, 주제, 그리고 설명(Banks, 1993)”이다. 마지막으로 사회재건주의자적 접근에서 교육과정은 사회 정의와 행동의 렌즈를 통해서 이루어진다. 이러한 교육과정은 학생들에게 평등과 형평성을 위해서 현 상태를 바꿈으로서 그들 삶의 환경을 향상시킬 수 있는 활동과 경험을 제공한다(Grant & Sleeter, 2007).

Lisa:: 공헌 접근법보다 더 좋은 다문화적 교육과정을 본 적이 없는 것 같긴 하지만, 저는 그것을 시각화 하는데 어려움을 겪고 있죠. 그런데 저는 이 일을 하면서 보다 더 배울 수 있을 것 같기도 해요.

Grant와 Sleeter는 “다문화적 교육과정 계획하기”에서 예비교사들의 경험과 대화를 중심으로 위와 같은 내용뿐만 아니라 이러한 과정을 통해 예비교사들은 자신이 가진 배경을 토대로 다문화와 관련된 다양한 이슈들에 대해 공유하기도 하였다.

학생대화 6.3

Gilbert: 이러한 집단에 관해 저는 개인적인 문제가 있어요. 저는 어디에도 맞지 않아요. 저는 이중 인종(biracial)이에요, 한국 그리고 아프리카계 미국인이죠. 이런 것에 관해 어디서든 말해 본적이 없어서 그런지 말하기가 어렵네요. 게다가 저는 게이예요. 이런 문제를 다룰 수 있겠어요?

Lisa:: 네, 계속 말씀하세요. 당신이 말하길 원하지 않는 부분에 대해서는 저희도 어느 누구에게도 말 하지 않겠습니다.

Gilbert: 좋아요. 우리는 지금 “매우 훌륭한 교사가 되기 위해서는 자기 자신에 대해 먼저 알아야만 한다.”고 말해주는 교사교육 프로그램에 참여하고 있어요. 자, 저는 아시아인이 아니고, 아프리카계 미국인도 아닙니다. 저는 둘 다예요. 저는 어느 한 칸에 표시 할 수가 없어요. 또한 저는 제가 하고 있는 일들을 사람들에게 말하러 온 것도 아닙니다. 저는 지난 2년 동안 어머니를 보지 못했어요. 가끔 전화통화를 하기는 하지만요. 엄마는 한국인이예요. 저는 어머니의 남동생인 제 삼촌이, 가족 식사 중 저를 놀린 이후로 집에 가지 않았어요. 삼촌 근구가 “너 언제 여자친구 만날 거니?”

라고 묻는 것부터 비아냥이 시작됐지요. 그리고 “너 여자친구 있지?” 라고 물었지요. 이러한 질문들이 식사 내내 이어져갔죠. 저는 매우 당황했고, 저희 엄마가 저를 막아주려 하지 않았다는 점에서 약 올라 있었죠. 그들은 매우 개인적인 제 문제들을 무시하고 있었죠. 우리 가족은 성에 대해 이야기 하지 않아요. 저는 혼란스러웠고 뭐라고 말해야 할지 몰랐거든요. 저희 부모님은 제가 13살 때 이혼하셨고, 저희 엄마는 저의 성적 관심에 대해 솔직하게 말하도록 격려해주지 않으셨죠. 제 생각에 엄마는 제가 흑인과 한국인 사이에서 힘들어하고 있다고 생각하셔서 그런지, 제가 저에 대해 말하기 싫어한다고 생각하셨던 것 같아요. 저희 부모님이 함께 계실 때는, 저에게 이중인종이 긍정적인 것이라고 생각하도록 노력하셨음에도 불구하고 말이에요. ... 어쨌든 이제 여기서 우리는 우리를 구분하고 사람들을 이것 또는 저것, 흑인 또는 아시아인, 동성애자 아닌 사람 또는 동성애자로 구분하려고 하고 있어요. 나는 이 구분에 맞지 않아요. 그리고 나의 문제를 세상에 알리고 싶지도 않고요.

Lisa: 저희를 믿고 이 문제를 공유해주셔서 감사해요. 나는 막 어떤 통찰을 이룬 것 같아요. 아마 우리 중 어느 누구도 이 구분에 딱 맞지는 않을 것이라고 봐요. 자, 제 경우를 보면, 저는 백인이죠. 그렇죠? 저희 아버지 쪽의 거의 영국인이고, 저희 어머니 쪽은 거의 아일랜드인이예요. 저는 이것이 제 일상생활에서 중요할지 아닐지에 대해서 잘 모르겠지만, 어떤 부분에서 이것은 중요한 문제가 되지요.

Celia: 제가 여기서 보는 것은 이러한 구분들은 우리가 여기에 누구의 생각이 들어나 있고, 그렇지 않은지를 볼 수 있게 하기 위한 도구라고 생각해요. 이 구분들은 만들어진 것이고, 그것들은 생물학이 아니죠. 어느 누구도 “T”에 딱 맞지

는 않죠. 우리는 이것을 누가 교육과정에서 빠지게 하는지, 누구의 목소리가 지배적인지를 물어보는 도구로 사용할 수 있죠. 이것들의 한계점을 인식하면서요.

Lisa: 그리고, Gilbert, 당신의 이야기를 통해, 저는 학생들이 자신의 개인 사항을 비밀로 유지할 수 있는 권리가 있다는 것을 알게 되었어요.

몇 가지 내러티브를 통해 Grant와 Sleeter는 예비교사들의 경험을 바탕으로 ‘반성(reflection)’을 통한 나눔을 그 기본 틀로 보여주고 있다. 이들은 이러한 활동이 인종적, 계급적 불평등을 포함하는 교육과 사회적 정의의 문제를 다문화 사회 교육환경에서 예비교사들에게 어떻게 이해시키고 고려하게 할 수 있을지를 보게 한다고 전제한다. 이들이 비록 명시적으로 내러티브 탐구에 대한 정의나 이해를 드러내고 있지는 않지만, 교사교육 구성을 통해 (예비)교사들의 경험을 지식으로서 활용하며 다문화사회에 반응할 수 있는 교사들의 새로운 통찰력을 이끌고, 자신들의 이야기를 통한 반성과 학습의 통합을 이루고자 하였음을 확인할 수 있다.

V. 결론 및 논의

글로벌사회로의 변화가 한국사회를 강하게 특징짓는 오늘날, ‘다문화’는 우리 사회 안에서 뿐만 아니라 밖으로 나아가려는 한국 사람들에게 요구되는 생존적 가치이다. 하지만 오랫동안 단일 민족문화의 위상을 높이 사던 한국인들에게 다양한 인종·민족적 배경을 가진

사람들과 공존하는 생활양식을 살아야 한다는 다문화적 규범은 실제로 수용하기가 쉽지 않다. 그럼에도 우리와 다른 문화와 사회적 규범을 가진 이들이 우리 주변에서 점차로 늘어가고 ‘다문화’가 우리 사회에서 이슈화된 점은 피해갈 수가 없다. 정치계에서 뿐만 아니라 미디어나 학교문화에서 다문화적 공존·공생의 가치가 장려되고는 있으나 문제는 현실사회에서 이러한 가치가 실재화되지 않고 있다는 점이다. 정치적 차별, 노동시장에서의 인권유린, 사회적 격리 그리고 따돌림, 문화적 경시 등은 성인이주민들 뿐만 아니라 그 자녀인 아이들에게까지 그대로 이어진다.

실제로 학교에서의 다문화교육이 주목받기 시작한 것은 새로운 범주의 아이들, 즉 다문화가정 아이들이 취학연령에 들어섬에 따라 각급 학교에 점점 더 많은 다문화가정 아이들이 들어오면서 부터라고 할 수 있다. 아직 다문화교육이라는 맥락에서 어떤 내용을 선정하여야 하는지 명확한 합의점을 찾지 못하고 있는 실정이지는 하나, 다문화가정 아이들이 부딪히는 사회적 문제 해결을 위해서는 교사들의 인식이 변해야 한다는 연구물들이 계속 나오고 있다는 점에서 다문화사회에 발맞추어 교사들이 변화할 수 있고 다양한 다문화적 교육 활동을 준비할 수 있게 하는 교사교육의 필요성이 증가하고 있다.

어느 사회에서든지 다문화교육은 독립된 특정 교과가 아니다. 다문화교육 연구물에서 공통적으로 제시하듯이 다문화교육이란 다문화사회에서 요구되는 지식이나 가치에 맞춰 교육과정 전체를 아우르는 공동의 지향점이자 철학이다. 그런 점에서 교육학의 한 하위 연구영역으로서 다문화교육전문영역도 없으며 다문화교육 전문가도 독자적으로 존재하지 않는다. 특히 우리나라에서는 많은 연구자들이 다문

화교육과 관련된 다양한 연구를 진행시키고는 있지만 이는 대부분 실태조사나 피상적인 연구들일 뿐 연구자 자신이 다문화적 감수성을 가지고 학교현장 교사들과 함께 자기변화와 환경변화를 동시에 아우르는 그런 방향성을 갖는 연구는 아주 드물다. 그렇기 때문에 현재와 같이 교사교육이 교과 전문가를 양성하고 특별한 승진을 목적으로 하는 형식적인 교사 연수에 머무르는 한 다문화적 가치를 담아내는 쉽지 않다. 또한 교사양성과정(교육대학 내지 사범대학 교육과정)과 현직교사교육의 체계적 결합이 이어지지 않는 상황에서는 다문화 사회에서 교사로서의 자기 자아와 교사로서의 전문가적 자아를 동시에 함양하여 아동중심의 교육적 역량강화를 도모하기는 어려울 것으로 보인다.

새로운 사회로의 전환에는 패러다임의 전환이 필요하다. 새로운 교사 전문성이 요구되는 이 시점에서 교사교육 역시 새로운 접근이 요구된다. 여기서 내러티브 탐구가 교사교육에 있어서 새로운 전환점이 될 것으로 사료된다. 내러티브 탐구는 지금까지 강조되던 기초학문에서 비롯된 지식에서 교사의 실천적 지식으로의 전환을 의미하는 패러다임의 전환을 요구한다고 할 수 있다. 즉, 자기교과 전달에 몰두하는 교사가 아닌 시대의 변화에 적합한 교사를 양성하는데 필요한 지식을 교사의 경험에서 찾아보자는 것이다. 내러티브 탐구는 교사들의 경험을 하나의 구성체로서 해석하고 이를 통해 교사들이 자기반성을 통해 교사전문성을 키우도록 하는 방법이다. 이는 다문화사회에서 요구하는 다문화교육이 지향하는 바와 동일하다. 앞서 Goodwin(1997)이 제시한 교사교육 모델에서 제시한 자서전적 방법을 통한 연계와 반성은 내러티브에서 논의되는 바와 일맥상통한다. 이

러한 모형은 Grant와 Sleeter의 예비교사교육모형에서도 확인되고 있다. 이러한 반성적 내러티브 탐구모형은 한국의 다문화 교사교육에 시사하는 바가 크다.

첫째, 한국 다문화 교사교육은 상당 부분 이론중심의 전달적 모형으로 학교교육 실재와 연결되지 않는 논의로 이루어지고 있다. 다문화 교사연수 대부분이 대규모로 구성된 교사군을 향해 주로 권위 있는 교수나 연구원들의 강연 위주로 이루어지고 있다. 그러다보니 실제로 교사들은 다문화 교사연수가 도움이 되지 않는다고 생각하고 있다(이재분 외, 2009). 이제 다문화가정 아이들이 점점 더 확산되어 가고 있음을 인지한다면, 이미 지역적으로 수많은 다문화가정 아이들을 경험한 교사들의 경험담을 활용한 교사연수 혹은 해외연수 경험에 있는 교사들이 중심이 된 실재와 연결된 교사교육이 간구되어야 할 때이다. 이때 소수 단위로 짜여진 연수환경에서 교사 자신의 다문화적 자기 노출은 중시되어야 할 것이다.

둘째, Grant와 Sleeter의 교재는 예비교사들을 대상으로 이루어졌다. 현재 대부분 지역교육청에서 현직교사들을 대상으로 다문화교육연수를 시행하고 있으나(박상철, 2008), 아직 많은 사범(교육)대학들은 다문화교육과정을 예비교사교육과정에서 다루어야 함을 인지하지 못하고 있다. 하지만 향후 5-10년 사이에 다문화가정 아이들이 증가함에 따라 점점 더 계층·문화·인종·언어적 다양성이 교실에 실재할 것으로 예상되는 가운데 교사를 양성하는 기관인 사범대학에서는 이제 이를 진지하게 생각해야 할 것이다. 이 때 역시 고려해야 할 점은 과정설치만이 아니라 참여적, 반성적 교육방법의 활용일 것이다.

마지막으로 가장 주목해야 할 점은 교사교육의 지식적 내용 측면

이다. Grant와 Sleeter는 이론적 내용뿐만 아니라 교사들의 ‘이야기’를 교사교육 내용으로 포함하고 있다. 즉, 이야기를 내러티브 탐구로 재정립함으로써 교사들의 경험을 지식으로 재구성한 것이다. 교사들의 경험을 지식으로서 교육내용으로 본다는 것은 매우 큰 변화이다. 특히 한국 학교가 매우 개인적인 교사문화를 가진 점과 자신을 드러내기가 쉽지 않은 분위기라는 것을 감안할 때 이는 매우 획기적이면서도 위험부담이 큰 변화일 것이다. 그러나 다문화 교사교육은 단순히 다양한 배경을 가진 아이들을 ‘위한’ 것이 아닌 교사 자신의 성찰을 위해서도 활용되어야 한다. 그러기 위해서는 그 내용이 이론적인 것만으로 구성되어서는 안 될 것이다. 교사들이 자신이 교사가 되기 전과 그 후, 또 자기 자신에 대한 고민이 다문화와 관련된 이론과 함께 구체적인 교육 내용으로 들어갈 때, 그에 대한 공감이나 반대 경험, 혹은 동정심 등을 통해 다문화 사회에서 교사의 전문성과 역할을 키워나갈 수 있을 것이다.

본 연구에서는 ‘다문화 사회’로의 전환이라는 새로운 사회변화에 초점을 맞추어 이에 필요한 교사교육의 전환의 방안으로 내러티브 탐구에 대해 살펴보았다. 이에 Grant와 Sleeter의 다문화교사교육 모형을 통하여 내러티브 탐구가 어떻게 교사 자신의 다문화적 이해에 적용되고 있는지에 대해 알아보았다. 본 연구에서 적용한 교사교육 모형이 미국적 배경에서 개발된 것이라는 점에서 한국사회와의 맥락성은 그 내용을 달리하겠지만, 현재 우리사회에서 쟁점이 되고 있는 다문화교육이 사회적 변화와 요구에 따른 통합적인 패러다임의 전환임을 인식하고(이재분 외, 2010), 이에 따라 우선적으로 교사교육이 변해야 한다는 점에서 일정한 시사점을 준다고 보았다. 이에 본 논

의가 다문화교사교육이 내러티브 탐구를 통해 교사 자신의 자기 자아와 교사로서의 자아를 동시에 성찰해갈 수 있기를 기대한다. 또한 다문화교육뿐만 아니라 국제이해교육, 인권교육 등 교사의 자기자아를 성찰해가면서 사회적 이슈를 다루어야 할 범교과주제 교사교육에서도 내러티브 탐구가 유용할 수 있기에 이에 관한 후속 논의가 이어지기를 기대한다.

참고문헌

- 강순원(2009). 포스트콜로니얼리즘 담론으로서 다문화사회의 인권교육. **진보평론** 42. 100-120.
- 강현석(2005). 합리주의적 교육과정체제에서 배제된 내러티브 교육과정의 가능성과 교과목 개발의 방향 탐색. **교육과정연구** 23(2). 83-115.
- (2007). 교사의 실천적 지식으로서의 내러티브에 의한 수업비평의 지평과 가치 탐색. **교육과정연구** 25(2). 1-35.
- 권순정(2010). 다문화가정 출신학생들에 대한 교사들의 고정관념 탐색. **국제이해교육연구** 5(2). 5-37
- 김대현(2006). 내러티브 탐구의 이론적 기반 탐색. **교육과정연구**. 24(2). 111-134.
- 김미숙(2004). **북한 이탈 청소년의 학교적응 실태 분석 연구**. 서울: 한국교육개발원
- 김정원(2006). 국내 몽골 출신 외국인 근로자 자녀 학교교육 실태 분석. **교육사회학연구**. 16(3), 95-129.
- 교육부(2006). **다문화가정 자녀교육지원 대책**. 교육인적자원부
- 교육과학기술부(2008). **2008년도 다문화가정 학생 교육 지원 계획**. 교육과학기술부
- 노양진(1995). 체험주의의 철학적 전개. **범한철학**. 10(1), 341-376.

- 박상철(2008). 문화 사회에서의 학교 교육과정. **초등교육연구**, 21(2), 1-19.
- 박윤경 · 성경희 · 조영달(2008). 초 · 중등 교사의 문화다양성과 다문화가정 학생에 대한 태도. **시민교육연구**, 40(3), 1-28.
- 서경혜(2005). 반성과 실천: 교사의 전문성 개발에 대한 소고. **교육과정연구**, 23(2), 285-310.
- 소경희(2003). ‘교사전문성’의 재개념화 방향 탐색을 위한 기초연구. **교육과정연구**, 21(4), 77-96.
- (2004). 교사양성 교육과정에 있어서 ‘내러티브탐구’(narrative inquiry)의 함의. **교육학연구**, 42(4), 189-211.
- (2006). 교사전문성으로서의 ‘연계적 전문성’논의가 중등교사양성 교육과정에 주는 함의. **교육과정연구**, 24(2), 277-297.
- 염지숙(1999). 내러티브 탐구(Narrative Inquiry)를 통한 유아 세계 이해: 유치원에서 초등학교 1학년으로의 전이 경험 연구를 중심으로. **교육인류학연구**, 2(3), 57-82.
- (2003). 교육 연구에서 내러티브 탐구(Narrative Inquiry)의 개념, 절차, 그리고 딜레마. **교육인류학연구**, 6(1), 119-140.
- 오성배(2005). 코시안(Kosian) 아동의 성장과 환경에 대한 사례 연구. **한국교육**, 32(3), 61-83.
- (2006). 한국 사회의 소수 민족(ethnic minority), 코시안(kosian) 아동의 사례를 통한 다문화교육의 방향 탐색. **교육사회학연구**, 16(4), 137- 157.
- 이재분, 강순원, 김혜원(2009). **다문화가정 자녀 교육실태 연구: 국제결혼가정을 중심으로**. 서울: 한국교육개발원
- 이재분, 박균열, 김혜원, 양영자(2010). **다문화가정 학생 입학초기 학교적응을 위한 통합적 프로그램 개발 및 운영방안 연구**. 서울: 한국교육개발원.
- 장원순(2009). 한국사회에 적합한 다문화교사교육과정에 관한 연구, **사회과교육**, 48(1), 57-79.
- 장인실(2003). 다문화교육(multicultural education)이 한국 교사 교육과정 개혁에 주는 시사점. **교육과정연구**, 21(3), 409-431.
- (2008). 다문화 교육을 위한 교사 교육 교육과정 모형 탐구. **초등교육연구**, 21(2), 281-305.

- 최충옥 · 모경환(2007). 경기도 초·중등 교사들의 다문화적 효능감에 대한 조사연구. **시민교육연구**, 39(4), 한국사회과교육학회.
- 한건수 · 한경구(2011), 다문화주의를 넘어서 문화다양성과 국제이해교육으로. **국제이해교육** 6(1), 1-33
- 한승희(2006). 내러티브 사고의 장르적 특징에 관한 고찰. **교육과정연구** 24(2), 135-158.
- 한혜정(2005). 자아성찰과 교수방법으로서의 ‘자서전적 방법’. **교육과정연구**, 23(2), 117-132.
- (2006). 교육과정연구의 질적 연구에서 ‘자서전적 방법’이 가지는 의의. **교육과정연구**, 24(2), 71-86.
- 행정안전부(2008). 2008 지방자치단체 외국인주민 실태조사 결과. 행정안전부.
- 황규호 · 양영자(2008). 한국 다문화교육 내용선정의 쟁점과 과제. **교육과정연구**, 26(2), 57-85.
- Banks, A. James(1994). *Multicultural education: Theory and practice*. Boston: Ally and Bacon.
- Clandinin, D. Jean, Connelly, F. Michael.(2000). *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco: Jossey-Bass Publisher. 소경희 외 역(2008). 서울: 교육과학사
- Freire, P.(1998). *Teachers as cultural workers*. Boulder, CO: Westview Press.
- Grant, A., Sleeter, Chrisine E.(2007). *Doing multicultural education for achievement and equity*. New York: Routledge.
- Goodwin, A. Lin.(1997). *Historical and contemporary perspective on multicultural teacher education*. King, Joyce, Hollins, Eita & Hayman, C. Warren, Eds. *Preparing teachers for cultural diversity*. New York: Teachers College Press.
- Harris, M. J. & Rosenthal, R.(1986). Four factors in the mediation of teacher expectancy. in Feldman, R. S.(ed). *The social psychology of education: Current research and theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ramsey, P. G. & L. R. Williams with E. B. Bold.(2003). *Multicultural education: A source book(2nd ed.)*. New York: Routledge.

- Rosental, R. & Jacobson, L.(1968). *Pygmalion in the classroom*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Young, M. F. D.(1998). *The curriculum of the future*. London: Falmer.

Abstract

The meaning of ‘Narrative Inquiry’ in multicultural teacher education - focused on teacher education cases by Grant and Sleeter -

Kang, Soon-Won
(Hanshin University)

This paper puts an emphasis on studying the implications of Narrative inquiry coping with the necessity of multicultural teacher education in transition from mono-cultural society into multi-cultural Korea. Thus I try to find some lessons for Korean multi-cultural teacher education from the Narrative methodology of Grant & Sleeter using their teacher education textbooks. In their textbooks for pre-service as well as in-service teacher training, in order to enhance the multicultural sensitivity of the teachers, from the beginning to the end, teachers themselves may review their process through their perception and self-reflection. Grant & Sleeter have developed the multicultural teacher education model that personalizes social issues through the Narrative of their multiple identities of teachers themselves. It seems that this narrative methodology opens the anti-discriminative and anti-prejudice curriculum that can transform the assimilative multicultural teacher education in Korea.

Key words : Multicultural education, Multicultural teacher education, Grant & Sleeter, Narrative methodology

투고신청일 : 2011. 10. 15

심사수정일 : 2011. 11. 16

게재확정일 : 2011. 12. 10