

한국어 교사 재교육을 위한 성찰적 상호문화 정체성 형성에 관한 연구

김정란*

|| 차례 ||

- I. 들어가는 말
- II. 한국어 교사 재교육 내용에 대한 비판
- III. 성찰적 상호문화 정체성에 대한 이론적 배경
- IV. 성찰적 상호문화 정체성 형성
- V. 나가는 말

【국문초록】

이 논문은 한국어 교사 재교육에서 학습자들 간의 상호문화에 초점을 맞추어 교사가 가진 주류 문화와 외국인 학습자들과의 소수 문화의 부딪침에서 발생하는 과정을 이론적으로 고찰하고 한국어 교사의 정체성 형성을 성찰적 차원에서 모색하는 데 있다.

한국어 교사 상호문화 정체성 단계를 부정, 방어, 최소화, 수용, 적응, 통합의 과정으로 나아가야 한다고 보고 경험의 선순환적 단계에 따라 세 범주로 나눈 후 세부적인 심리적 작동 지표를 제시하였다. 경험을 다시 되돌아보기 단계에서는 학습자와의 문화 충돌과 같은 사건이나 상황을 기술할 수 있는 능력과 문화 필수 요소를 식별하고 자신의 생각과 느낌을 설명할 수 있어야 한다. 비판적 분석 측면은 탐구할 질문을 찾고 현재의 참조 표준인 프레임을 인식하고 비판한다. 반성의 결과 측면은 결론을 짓고 구체적인 학습 목표와 향후 조치를

* 대구대학교 한국어문학부 강사

설명할 수 있어야 한다.

주제어 : 한국어 교사 재교육, 상호문화 정체성, 성찰 과정, 상호문화 교류, 심리적 작동

1. 들어가는 말

국어기본법(2005) 제정 후 16년이 지난 현시점에서 외국인 학습자 수의 증가, 국가 권역별로 문화적 배경과 다양한 목적을 가진 외국인 학습자들의 수요를 충족시키기 위해 한국어 교육의 내용과 방법에 관한 연구들이 활발히 진행되고 있다.

이러한 연구물들은 한국어 교육에서 외국인 학습자들을 어떻게 가르쳐야 하는지에 대한 관심과 노력에 집중하였고 그 성과도 높다. 이에 따라 시대적 변화에 요구되는 교사 전문성의 질적 재고를 위해 한국어 교사 재교육의 중요성은 더욱 강화되고 있는 실정이다. 여러 연구에서 한국어 교사의 전문성 신장을 위해 교육적 철학, 관점, 내용, 방법에 대해 규명하고 있지만 여전히 국어학 중심의 한국어 교수 지식이나 기술, 직무능력 중심의 교과목 편성이 대부분을 차지함으로써 기능적 교육관 중심이라는 것을 알 수 있다¹⁾. 이러한 관점은 교사 전문성 신장을 위한 수업의 질을 개선하고자 하는 것이 주요 목적이다.

1) 한국어 교육 연구물 분야에서 한국어 교원 재교육 정책 제언, 해외 현지 한국어 교원 내용이나 프로그램에 대한 개발이나 비판을 제시한 연구물(원진숙·이세연, 2013; 이해영 외, 2016; 방성원, 2016; 이진경, 2017; 김은호·연우진, 2019)들이 국내외를 중심으로 활발히 진행되고 있다. 이러한 연구 성과가 성공적으로 실행되기 위해서는 외국인 학습자들의 문화적 반영은 필수적이고 중요하다.

그러나 현장에서 실천적인 행위자로서 한국어 교사는 외국인 학습자와 다양한 문화적 차이를 경험하게 되고 이러한 경험에 대한 인식과 심리적 기제는 한국어 교사로서의 정체성 형성에 중요하게 영향을 미친다. 최근 교사 교육과정에서 반성적 탐구와 전문성 향상을 위해 자기성찰을 강화하는 다양한 방법들이 시도되고 있는데 좋은 교사에 대한 지배적 담론²⁾ 중 성찰적 교사 담론은 변혁적 교사교육과 맥락을 같이한다.

Richards & Lockhart(1996)는 교사의 교수활동에서 성찰의 중요성을 주장하면서 성찰의 초점을 교사 측면과 학습자 측면, 교수·학습 측면으로 구분하고 있다³⁾. 그러나 교사 재교육에서 성찰적 접근은 대부분 교수법에 대한 성찰에 치중되어 있음을 알 수 있다. 한국어 교육 현장에서 외국인 학습자들의 인종, 성, 계층과 같은 문화적 차이는 언어 학습과 교수 과정에 영향을 미치므로 한국어 교사로서 문화적 정체성에 대한 근본적인 고찰이 필요하다.

한국어 교실에서 교사는 다양한 문화권 학습자들의 특성과 태도에 따라 대처해야 하는 상황에 직면하므로 교사들의 이문화(異文化)에 대한 인식과 적응 능력이 중요한 문제로 대두된다. 학습자와 교사의 언어소통 과정에서 문화는 한국어 교수에 있어서 교수자에게 중요한 변수가 되는데 외국어를 가르치는 언어 교사의 중요한 특징으로 언어와 문화 간의 밀접한 관계를 이해하고 다른 문화 간 차이를 인식하여 학생의

2) Moore(2004)는 좋은 교사에 대한 지배적 담론을 카리스마 넘치는 감화자, 역량 있는 장인, 반성적 전문가로 제시한다.

3) 성찰의 초점을 교사의 신념, 학습자에 대한 초점, 교사의 의사 결정, 교사의 역할, 언어 학습의 구성, 교실에서의 상호작용, 언어 학습 활동의 성격, 교실에서의 언어 사용으로 나누어 제시하였다(최은규, 2018).

문화적 전통에 따라 대인 기술을 사용할 것을 제안하고 있다(Brown, 2001). 이는 한국어 교사에게 교수법 못지않게 ‘문화 적응성’이 중요하다는 의미이다.

한국어 교사들이 학습자들과의 이문화를 상호 교류하면서 문화에 대한 이해와 지식을 통해 선입견이나 편견 없이 문화적 차이를 인정하며 문화적 가치중립을 지켜 공정하게 평가(양민애, 2008)할 수 있어야 하는데 이러한 내용은 학습자의 문화권별 언어 사용 방법에 대한 적응 기능을 이해할 수 있을 뿐 아니라 상호 간 이해를 통해 교사의 정체성을 형성하여 수업태도나 교수법과 같은 한국어 교사라는 직업 정체성 형성에 기여할 수 있다. 즉, 한국어 교사의 상호 문화 정체성은 교사가 자신의 신념을 형성하게 되고 언어 학습자들에게 경험, 성격 요인, 교수법 이론, 교육 및 연구에 영향을 미치는 중요한 요인이 된다.⁴⁾

한국어 교사의 정체성 형성에서 있어서 대상관계 이론인 Kernberg (1976)의 이론에 따르면 정체성 형성에 있어서 대상과의 관계는 서로 밀접하게 관련되어 있다고 본다. 한국어 교사가 외국인 학습자 대상과의 상호 관계 속에서 작용하며 학습자 문화 간의 상호 소통을 통한 이해와 인식, 수용과 통합의 과정을 거친다면 한국어 교사로서 삶의 방향을 추구할 수 있는 동인(動因)의 역할을 할 뿐 아니라 직업인으로서 강력한 신념체계를 형성할 수 있다.

특히, 한국어 교사 상호문화 정체성을 성찰적 방법으로 접근하는 것은 교사 자신의 내면화의 체계를 구성하여 대상과의 관계 형성에 효과적인 영향을 끼치게 된다. 한국어 교사 교육에서 문화 정체성은 일시적

4) 교사가 자신과 다른 집단의 문화에 대해 어떤 이해와 편견을 가지고 있느냐에 따라 교사의 지식, 태도, 신념 등이 형성된다. 교사의 문화적 다양성에 대한 인식은 학생들의 학업성취와 높은 상관관계가 있다(양민애, 2008).

이고 고정적인 것이 아니라 시간과 공간적 변화나 맥락에 따라 변화하는 유동적이고 다면적인 특성을 지닌다. 현직에 종사하면서 다양한 국적의 외국인 학습자들의 만남이나 직무환경 변화에 따라 다양한 학습자들의 문화를 경험하게 되므로 한국어 교사의 상호 문화 정체성을 형성하기 위한 성찰적 접근은 교사의 경력 발달 전 단계에 걸쳐서 지속적으로 다루어져야 할 부분이다.

따라서 본고는 한국어 교사 재교육에서 한국어 교사의 정체성 형성을 외국인 학습자와 상호문화에 초점을 맞추어 문화의 부딪침에서 발생하는 과정을 이론적으로 탐구하여 성찰적 접근 방식으로 고찰하고자 한다. 이는 한국어 교사가 처한 사회문화적 환경과의 관계, 문화적 고정관념, 편견 등으로 인해 생기는 다면적 정체성 간의 갈등을 해소하고 극복하는 과정을 시사받을 수 있을 것으로 본다.

II. 한국어 교사 재교육 내용에 대한 비판

한국어 교사 재교육 내용에 대한 선행연구를 보면 현장 교사의 요구 분석에 근간하여 연수 프로그램을 개선하고자 한 연구물(이혜영 외, 2016; 김은호·연우진, 2019)이 있다. 일반적으로 한국어 교사 재교육⁵⁾은 교원의 전문성 향상을 위한 직무연수를 중심으로 이루어지는데 현직

5) 한국어 교사의 재교육은 현직 교사의 전문성을 향상시키기 위한 보수교육을 뜻한다. 임용된 교원에게 해당 직무에 대한 적응 능력을 길러주기 위해 의무적으로 부과되는 교육 훈련과 재직 중 교직원의 전문적 능력을 배양하고 일반적 자질을 향상을 위한 제반 교육, 훈련 활동이다. 현직 교사를 위한 재교육을 보수교육, 현직교육, 교원연수, 전문직 개발 등의 다양한 용어로 표현하고 있다(이진경, 2014).

교육(in-service teacher education)은 교원의 경력에 따라 성장기, 발전기, 심화기 단계로 구분한다(이해영 외, 2016; 박민식·윤여탁, 2019). 이러한 단계에 따라 한국어 교원의 재교육 방향은 두 가지 전략을 병행하는데 초기는 지식과 기술에서 후기로 갈수록 인식과 태도와 같은 개발 방향으로 나아가야 한다고 했다(최은규, 2013).

이처럼 한국어 교사의 재교육 내용은 대부분 현직 교사의 전문성 개발을 목표로 역량 요소와 관련된 연구물(방성원, 2016; 손주희·원해영, 2017)이 주로 차지하며 한국어 교육 현장에서 가장 필요로 하는 교사의 직무 수행을 중요하게 판단하고 있음을 알 수 있다.

현직 교사 교육은 현장에서의 교육 경험을 통해 교사 스스로가 교육 현장에서 마주하는 문제 인식을 토대로 이를 해결하기 위해 필요한 역량을 강화시키고자 하는 자각적 요구가 높다는 점에서 일방적인 훈련을 통하여 전문성을 개발한 것이 아니라 자신의 실제 경험에 대한 비판적 성찰 과정을 통하여 변화를 일으키는 주체가 되는 과정을 강조하고 있다(김신혜, 2014). 이러한 맥락에서 기존의 교사 교육은 경제성이나 효율성 중심의 기술적이고 합리적 관점에 치중되어 정의적 차원의 중요성을 간과하고 있다.

한국어 교사의 전문성 개발 요소 중 인지적 차원, 정의적 차원, 행동적 차원으로 범주 설정하여 제안한 연구에서 정의적 차원에서 요소를 살펴보면 방성원(2016)은 태도, 가치관, 인성, 도덕성, 소명의식, 전문성 의지, 실천 의지를 언급하였고 박민식·윤여탁(2019)은 정의적 능력을 교수 역량을 다른 범주로 설정하여 자기성찰 역량에 자신의 교수 역량, 학생의 모문화에 대한 태도, 교육 활동에 대한 교사의 태도, 동료 교사와 협력적 태도 등을 성찰하고 개발할 수 있는 능력을 설정하였다. 박민식·윤여탁(2019)은 한국어 교사 역량 범주와 하위 요소를

<표 1>과 같이 제시하고 있다.

<표 1> 한국어 교사 역량 (박민산·윤여탁, 2019)

교수 역량(teaching competence)			자기 성찰 역량 (intrapersonal Competence)
교과 내용 지식 활동 역량	일반 교수학적 지식 활용 역량	교육 맥락 지식 활용 역량	
한국어·한국 문화· 문학 지식, 영역별 효과적인 교 수법 및 평가 지식 등을 이해하고 교수 과정에서 사용 할 수 있는 능력	학급 운영, 학생 학부모 상담, 생활 지도 관련 지식 등 을 이해하고 교수 과정에서 사용할 수 있는 능력	교육 환경, 교육기관의 특성에 대한 지식, 학습자의 발달 단계 및 개인 특성에 관한 지식 등을 이해하 고 교수 과정에서 사 용할 수 있는 능력	자신의 교수 역량, 학생 및 학생의 모순에 대한 태도, 교육 활동에 대한 태도, 동료 교사와의 협력적 태도 등 을 성찰하고 개발할 수 있는 능력
↑			↑
인지적/행위적 능력			정의적 능력

위 표에서는 자기성찰 역량 요인들을 교수에 대한 학습 과정으로 접근하여 성찰이 지닌 의미를 제한하고 있다. 특히, 자기성찰 역량 요인 중 자기성찰이 아닌 성찰적 교수 중심으로 치우쳐 교사 교육과정에서 일어나는 교수 학습 상황에 대한 성찰의 효과에 중점을 둔다. 이러한 성찰적 능력은 적절한 수준의 직업 만족도나 일에 대한 관심을 가지게 하는 등 전문성 발달에 영향을 미치는 것은 사실이나 근본적으로 교사 자신의 실제적 경험에 기반한 성찰이 기초가 되지 않는다면 개인의 생활 경험과 학습경험이 유기적 관련성을 지니지 못한다는 한계가 있다. 자기성찰은 누군가가 가르쳐서 또는 지식으로 습득되는 것이 아니라 자신의 경험을 나누면서 주체 스스로가 자아를 개발하고 성찰의 기회를 가져야 자신의 정체성을 형성해 나갈 수 있기 때문이다.

그리고 자기성찰 하위 요소로 학생의 모문화에 대한 태도를 언급하고 있다. 다문화 가족 및 외국인 학습자를 대상으로 가르치는 한국어 교사는 학습자들 간의 문화 간 교류 중 정체성의 오해나 갈등과 같은 문화 간 교류에서 발생하는 문제점들에 봉착하게 된다. 글로벌 사회에서의 정체성의 특성인 다문화 정체성은 혼한 일이 되며 경제의 세계화, 의사소통 기술, 국제 결혼, 해외 여행 등 문화의 혼합을 증가시켜 다문화 정체성을 가진 사람들을 양산한다(Larry, 2013/2015:401). 이러한 세계적 추이에 따른 자기 정체성은 사회적 교류에 의해 유지되고 수정되므로 학습자의 모문화의 통합이나 교류, 상호 적응 과정이 동반된다. 따라서 한국어 교사 교육에 있어서 자기성찰 역량은 반드시 학습자들의 언어와 모문화에 대한 문화 간 능력(intercultural competence)⁶⁾이 중요하게 다루어져야 한다. 상호문화간 의사소통에서는 깨어 있는 마음 상태(Being Mindful)를 유지하는 것이 매우 중요한데 그것은 새로운 정보에 대한 수용적이고 다른 사람이 자신과 다른 관점을 가질 수 있다는 것을 깨닫는 것이다(Larry, 2013/2015:62).

교사의 정체성 형성에서 경계해야 할 것은 사회적으로 부여된 지배적 담론을 비판 없이 수용하고 자신의 교육 행위에서 그 담론을 늘

6) 문화 간 의사소통은 문화의 차이로 인해 나타나는 갈등을 중재하는 능력을 말하고 문화 간 능력(intercultural competence)이라고도 한다(Thornbury, 2006:60). 유럽 공통 참조 기준(CEF: Common European Framework)에서는 문화 교육의 기준을 참조하여 문화 간 능력을 다음과 같이 정리한다(정다운·손다정, 2020).

- ① 모문화와 이문화를 서로 연결할 수 있는 능력
- ② 문화적 민감성, 식별할 수 있는 능력, 이문화와의 대면에서 다양한 전략을 사용하는 능력
- ③ 모문화와 이문화 사이에 문화 주재자의 능력을 수행할 수 있는 역량과 이문화 간에서 발생하는 오해와 갈등 상황에서 효과적으로 대처할 수 있는 능력
- ④ 진부한 관계를 극복할 수 있는 능력

고수하려는 습성을 가진다는 점이다(이은영, 2012). 이러한 환원주의(reductionism)에서 벗어나기 위해서 한국어 교사 교육 내용은 외국인 학습자와 상호 행위에서 발생할 수 있는 문화적 오해의 가능성을 줄이기 위해 지속적인 성찰 과정이 동반되어야 한다.

III. 성찰적 상호문화 정체성에 대한 이론적 배경

1. 성찰적 교사 재교육

교사 재교육에 대한 전통적인 관점은 교사 전문가의 활동을 교육 전반의 문제해결 과정으로 보고 있다는 점에서 기술적이고 합리주의적 관점을 취한다. 이러한 관점에 대한 비판으로 교사 재교육을 통해 습득된 지식과 기술이 현장에서 사용되지 않는 현상(washed-out)이 대부분이라고 Zeichner & Tabachnick(1981)와 Cole & Knowles(1993)은 보고하고 있다.

교사의 능동적인 변화에서 ‘무엇’을 반성하고 그것을 ‘어떻게’ 탐구하는가의 문제는 외부로부터 주어진 압력에 의해서가 아니라 교사 스스로가 변화를 이끌어 가는 주체로서 스스로 성장해야 한다(McIntyre & Hagger, 1992:271). 한국어 교사의 재교육의 내용과 방법은 현직의 경험을 바탕으로 한 자기의 이해와 나(교사)-너(학습자)의 관계를 통해 상호 관련성을 깨닫는 것이 교사 변화의 본질적 접근이라 할 수 있다.

기존의 교육관은 훌륭한 교육에 관한 지식을 교사들에게 가르쳐왔다. 그러나 아무리 좋은 정책이라도 현장을 변화시키기 어렵고 여러 나라에서 행해진 수많은 연구가 보여주듯이 외부에서 강요된 개혁은 교사

가 의도한 변화를 실지로 적용하는 것을 보장하지 못한다(Day,1999).

‘교사를 변화시킨다’가 아닌 ‘교사가 변화고 있다’ 즉, ‘교사는 스스로 성장해야 한다’라는 관점은 McIntyre & Hagger(1992)의 ‘다른 사람이 교사를 성장시키는 것이 아니다’라는 말에서 극명하게 드러내 준다. 이러한 관점은 교사 교육의 패러다임의 구분에서 탐구 지향적인 관점으로 교수행위가 실행되는 맥락에 대한 탐구를 중요하게 인식하고 교사를 적극적인 참여자로 규정한다.

성찰적 사고(reflective thought)는 ‘어떤 믿음이나 지식의 형태에 대해 지지하는 근거와 가정을 결과에 비춰 적극적이고 지속적이며 세심하게 숙고하는 것’이라고 정의하고 있다(민병곤·박성석, 2017; 양지선, 2019). 교사 교육에서 반성에 대한 관점과 다양한 학자들의 견해는 인식론적 반영과 특정한 이데올로기, 개인 행동적 차원에서 다양하고 혼동스럽게 사용되고 있지만 교사 교육에서 성찰에 대한 몇 가지 의미역을 보면 다음과 같다.

Schön(1983)에서는 성찰이 이루어지는 시기를 기준으로, ‘행위 중 성찰(reflection in action)’과 ‘행위 후 성찰(reflection on action)’로 인간 행동에 기초한 개인 행동에 대한 접근, 이데올로기 내에서 도덕적, 윤리적, 정치적 가치에 대한 교사의 비판적 반성을 강조하고 있다(Liston&Zeichner,1989). Van Manen(1977)은 주어진 목표 달성에 대한 반성과 같은 교사의 행동에 대한 맥락적 영향의 중요성을 강조함으로써 성찰을 교사의 사회, 정치적 맥락 속에서 규정된 윤리성과 기능주의에 기반한 합리성과 책임성과 관련시키고 있음을 알 수 있다.

성찰의 다양하고 복잡한 개념역에서 본고의 연구 취지는 교사와 학습자들 간의 상호작용적 관계 측면을 중요시하므로 학습자들 간의 관계에서 감정, 사고, 행동과 관련된 자기반성의 개념화에 초점을 둔다

(Dirkx, 1989). 반성의 조작화 방식으로는 여러 형태⁷⁾가 있지만 본고는 내적 대화적 반성 방법으로 접근하고자 한다. 자아 정체성을 이루는 성숙화의 단계는 내면화의 과정을 반드시 거치기 때문이다.

대화적 반성(dialogic reflection): 사건이나 행동으로부터 한 걸음 물러나 경험, 시간, 행동에 대한 탐구에 대한 다른 수준 사고를 의미한다. 경험 사건, 행동에 대한 탐색을 통해 자기 자신과의 대화 및 설명과 가설을 위해 가능한 대안과 판단을 사용하는 것

그리고 이러한 대화적 반성을 내면화한 교사는 다음 같은 핵심적 특성을 지니게 된다(Fred A. J. Korthagen, 조덕주 외 옮김, 2007:255).

- ① 성찰적 교사는 상황과 문제를 의식적으로 구조화할 수 있고 그렇게 하는 것을 중요하게 여긴다.
- ② 성찰적 교사는 경험한 일을 구조화할 때 특정한 표준적 질문을 활용 한다.
- ③ 성찰적 교사는 자신이 무엇을 학습하기를 원하는지 쉽게 답할 수 있다.
- ④ 성찰적 교사는 다른 사람과의 대인 관계에서 자신이 어떻게 하고 있는지 적절하게 기술하고 분석할 수 있다.

교사 재교육에서 교사의 학습은 일종의 경험적 학습이라 할 수 있으며 경험적 학습이란 상황을 관찰하고 여기에 참여함으로써 체계적으로 생각하고 자신의 관점이나 자신을 둘러싼 환경의 관점에서 지식과 태도, 기능을 습득하는 것을 말한다(Jamieson, 1994).

7) Hatton & Smith(1995)는 반성의 조작화 방식을 기술적 작문(descriptive writing), 기술적 반성(descriptive reflection), 대화적 반성(dialogic reflection), 비판적 반성(critical reflection) 4가지로 분류하고 있다.

2. 한국어 교사 재교육에서 상호문화적 접근

상호문화적(intercultural)접근은 모든 문화를 깊이 있게 이해하고 존중하는 것과 관련 있으며 사고와 문화적 규범의 사고 교류에 초점을 맞춘다. 상호문화적 사회에서는 그 어느 누구도 고립되거나 격리되지 않으며 모든 사람이 다른 사람에게 배우고 함께 성장한다(장한업, 2020:9).⁸⁾ 그러나 현재 한국어 교원의 재교육 내용 중에서 문화적 역량은 다문화 이해 능력(이해영 외, 2016)이라는 다문화주의 담론 속에서 논하고 있는 실정이다. 다문화 이해 능력은 소수 문화에 대한 차이를 인정하는 문화 상대주의에 입각하여 같은 공간에 살지만 대화를 하고 싶은 마음이나 공통의 관심사가 없는 상이한 국적, 국가, 언어, 종교를 초월해 행동하는 소수의 예외적 사람들의 집단(장한업, 2020:7)으로 규정함으로써 집단 문화 간의 경계 설정으로 인해 상호작용을 방해하므로 다양한 문화의 상호작용의 과정과 절차를 설명하기에 한계가 있어 보인다.

이병준·한현우(2016)에서는 상호문화 역량을 구성하는 하위 역량으로 성찰, 의사소통, 갈등관리, 유연성, 민감성, 문화적 지식, 공감 존중과 같은 역량군으로 분류하고 있다. 이 중에서 성찰은 다른 역량군의 기초가 됨을 밝히고 있다. 상호문화 역량⁹⁾의 개념을 보면 <표 2>와 같다.

8) 상호문화주의는 다문화주의와 반대되는 개념이 아니며 두 개념 모두 당면하고 있는 문화적 다양성에 대응하기 위한 고민에서 시작되었다. 다문화주의는 소수집단의 문화와 가치를 인정하고 그들을 배려하는 정책 차원이 강조되는 반면 상호문화주의는 혼종의 문화적 상황에 적극적으로 상호작용하기 위한 실천적 차원이 강조된다는 점에서 차이가 있다(이병준·한현우, 2016).

9) 다문화 역량(multicultural competence)이 소수 집단과 관련된 윤리적 정책, 전략 결정을 신장시키는 능력이라면 상호문화 역량(intercultural competence)은 국제적, 다문화적 환경 속에서 상이한 문화들 간의 관계 속에서 학습에 기여하고 협력하는 능력을 말한다(장한업, 2020:245).

〈표 2〉 상호문화 역량 개념(이병준·한현우, 2016 재인용)

학자명	상호문화 역량의 개념
정영근(2001)	독특한 개별성을 지닌 각각의 문화들 사이에 존재하는 공통된 보편성을 향상하는 능력
정기섭(2011)	인간의 존엄과 권리에 대한 존중과 인정을 바탕으로 다른 문화의 사람들과 문제없이 성공적으로 상호작용하는 능력
UNESCO (2006)	다양한 문화들의 공존과 공정한 상호작용, 대화, 상호 존중을 통해 공유된 문화적 표현을 만들어 내는 가능성
Bennett (2008)	다양한 문화의 맥락 안에서 효과적이며 적절하게 상호작용할 수 있도록 도와주는 인지, 정서, 스킬 특성의 총합
Fornet-Batancourt(2010)	상호문화적으로 어울려 삶을 통해서 최대한으로 화해된 다양성
Barrett(2013)	시민성 함양을 위해 요구되는 핵심역량

상호문화교육은 교육 대상에 따라 목적과 내용이 상이하겠지만 유네스코에서 제시한 아래 원칙은 대원칙으로 공통적인 핵심이 된다(UNESCO, 2006).

- ① 상호문화교육은 모든 학습자의 문화적 정체성을 존중하여 각자에게 문화적으로 가장 적절한 양질의 교육을 제공한다.
- ② 상호문화교육은 학습자가 사회생활에 적극적이고 온전히 참여하는데 필요한 문화적 지식, 태도, 능력을 신장시켜 준다.
- ③ 상호문화교육은 모든 학습자에게 개인, 민족, 집단, 사회집단, 문화 집단, 종교집단, 국민들 간의 존중, 이해, 연대에 필요한 문화적 지식, 태도 능력을 제공한다.

교육적 차원에서 성찰은 교사의 전문적 수행을 위해서 반드시 필요한 사고 능력이다. 성찰을 교육적 차원에서 접근한다면, 누가 주체가 되어 무엇을 변화시킬 것이냐의 문제는 비단, 한국어 학습자들만의 문제

는 아닐 것이다. 특히, 외국인 학습자를 대상으로 하는 한국어 교사일 경우 문화를 가르칠 대상으로 보기 이전에 지배집단으로서의 교사 개인과 소수집단으로서의 학습자 개인의 문화적 상호 교류가 선행되어야 한다. 한국어 교사는 학습자들 간의 상호문화를 인식하고 그 차이를 인정하여 균형과 공정의 관계에서 보편적 가치에 기반한 교육이 실천될 수 있도록 해야 한다.

3. 한국어 교사의 상호문화 정체성

문화 간 커뮤니케이션에서 문화적 구성 요소인 정체성은 중요한 주제로 다루어진다. 문화적 정체성은 사회적 구성물로써 역동적이고 다중적인 특성¹⁰⁾을 지니며 지속적인 삶의 경험 과정을 통해 형성된다.

정체성(identity)의 어원은 ‘동일한 것(the same)’이라는 의미를 가진 라틴어 idem에서 파생되었다. 정체성(identity)이란 라틴어 ‘identification’에서 도출된 것으로 ‘전적으로 동일한 것’, ‘정체’ 등 자기 정의, 주체성, 자각, 존재, 증명의 의미를 지니고 있다(김태진, 2020). 최근에는 ‘자아정체감’ 또는 ‘동일성’이라고 명명하기도 한다(박아청, 1993:23).

10) Turner · Oakes(1986)는 문화적 정체성을 인간적 정체성, 사회적 정체성, 개인적 정체성으로 범주화하고 있다.

- ① 인간적 정체성(human identities): 우리가 다른 사람들과 공통적으로 공유하는 것들이다. 다른 사람들을 인식하는 것은 우리를 인류의 모든 구성원으로 만드는 것을 인식하는 것과 관련된다.
- ② 사회적 정체성(social identities): 개개인의 사회적 역할 국적이나 성별 같은 인구학적 범주, 사교 모임이나 운동모임 또는 정당과 같은 단체의 소속이다 (Gudykunst & Kim, 1997).
- ③ 개인적 정체성(Personal identities): 자기 자신의 동질성과 지속성에 대한 지각을 의미한다.

일반적으로 전통적 관점에서의 정체성은 ‘개인의 동일성에 대한 의식적 감각(conscious sense of individual identity)’으로 정의할 수 있다(Erikson, 1968:3). 정체성의 개념은 복잡하고 다층적이라 그 의미도 논자들마다 다양하다. 일반적으로 정체성에 대한 의미를 보면 다음과 같다.

- ① 변하지 아니하는 존재의 본질을 깨닫는 성질. 또는 그 성질을 가진 독립적 존재(표준국어대사전)
- ② 개인을 구별 짓는 특성이나 개성, 심리적 동일시(identification)에 의해서 만들어진 관계¹¹⁾

정체성은 내적 존재의 본질을 깨닫는 성질로써 외부와 상호작용하여 변할 수 있다. 전통적으로 정체성 연구는 주로 개인 심리학적 관점에서 자아 정체성(ego identity)을 중심으로 이루어져 왔으나 언어적 의사소통은 자아와 타아 간의 관계에서 오는 낯섦과 부딪힘, 충돌, 중재와 같은 교류적 차원에서는 사회심리학의 관점으로 접근하는 것이 타당하다.

교사 정체성 형성에 대한 다양한 시각¹²⁾이 있지만 지속적으로 형성되거나 재형성되는 가치와 신념에 대한 성찰 활동을 통해 형성된다는 입장(송경오, 2015)과 부합한다. 교사 정체성은 고정불변의 성격을 갖는 것이 아니라 ‘성찰적 전환’을 통해 계속적으로 자리매김하며 역동성을 지니게 된다(이은영, 2012).

11) [http://www.Merriam-Webster.com/ Dictionary/identity](http://www.Merriam-Webster.com/Dictionary/identity)

12) 김규태(2018)는 외국의 여러 학자들의 의견을 종합하여 교사 정체성의 형성을 사회적 인지와 학습을 통해 이루어 진다는 입장, 멘토링 과정을 통해 형성된다는 입장, 권력·이데올로기·문화가 내재된 맥락 속에서 형성되는 입장을 제안한다.

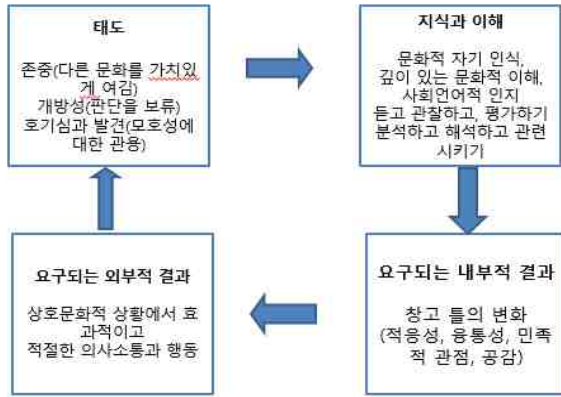
IV. 성찰적 상호문화 정체성 형성

1. 한국어 교사의 상호문화 정체성 형성 내용

한국어 교사의 주요 역할을 문화 간 인식이라 주장한다(양민애, 2008). 그러한 이유는 한국어 교실은 다양한 문화적 배경을 가진 학생들이 모인 공간으로써 문화적 다양성이 존재하기 때문에 원어민 한국어 교사가 한국어를 가르칠 때 문화 간 의사소통(intercultural communication)은 필연적으로 발생할 수 밖에 없기 때문이다(고경숙, 2008). 문화 간 소통과 의사소통 능력을 기르는 상호문화성에 근거한 교육에서 핵심 가치를 다문화적 지식과 다문화적 태도, 다문화적 인성으로 보고 있다(이화도, 2011). Abdallah Pretceille(1999)과 Byram(1997)은 문화 간 의사소통 능력이 태도, 지식, 기술(해석하기와 연결하기 기술, 발견과 상호작용 기술)을 기반으로 형성된다고 제안한다.

문화가 다른 사람들과 적절하게 효과적으로 의사소통하기 위해서는 인지적 정의적, 행동적, 기술 요인이 공통적으로 필요하며 지식, 행동, 태도, 기술이 모두 포함됨을 알 수 있다. Deardorff(2006)는 상호문화 역량 모형을 통해 이들 상호문화 역량 요소¹³⁾들 간의 관계를 아래와 같이 설명하고 있다.

13) 한국어 교사의 상호문화 정체성 교육 내용에서 ‘무엇을’은 상호문화 역량의 요소들이고 ‘어떻게’는 내적 성찰 과정이 방법이라는 것이다. 이러한 관계는 선순환적 관계가 되어야 한다는 것이 본고의 취지이다.



(그림 1) 상호문화 역량 모형 (Deardorff, 2006)

태도는 상호문화 역량 위계 중 상위 요인을 위한 기본적 바탕이 된다. 다른 문화에 대한 존중, 판단을 유보하는 개방성, 모호함과 불확실성을 인내하는 관심과 발견적 태도를 지녀야 한다. 이러한 태도를 바탕으로 상호문화 지식(knowledge)과 이해 능력이 길러진다.

지식은 문화적 자기 인식, 심층적 문화 지식, 사회언어학적 인식이 포함된다. 기술(skills)은 청취-관찰-평가하기, 분석-해석-관련짓기가 포함된다. 이러한 태도, 지식과 기술을 갖추면 결과를 기대할 수 있는데 ‘바람직한 내부 결과(desired internal outcome)’는 적응성, 유연성, 민족주의적 관점 및 공감을 필요로 하는 정보에 입각한 참고의 틀을 마련한다. 그 요소로는 적응력, 유연성, 민주적, 상대적 관점, 공감이 형성된 후 최종 단계에서 바람직한 외적 결과(desired external outcome)’ 단계가 된다. 이는 상호문화적 상황에서 효과적이고 적절한 의사소통과 행동으로 상호문화적 상황에서 효과적이고 적절한 의사소통과 행동을 할 수 있는 최종의 결과다. 이 모형은 상호문화 역량의 요소가 태도에서 시작하여 지식과 기술을 거쳐 가시적인 행동으로 나타난다는 것을

설명한다(장한업, 2020:266).

이러한 상호문화 역량적 요소를 교사가 스스로 점검하기 위해서는 외국인 학습자들과 문화적 갈등 상황이나 오해, 충돌에 대한 탐색을 위한 내적 대화 과정을 거쳐야 한다. 문화 간 갈등은 전형적인 의사소통에서 문제가 발생하므로 문제해결에 대한 중재로써 교사와 학습자 간의 언어적 반성과 태도에 대한 성찰 과정이 필요하다. 이러한 과정은 구체적인 내적 대화와 같은 질문을 통해 접근할 수 있는데 문화 간 경험 이전과 도중, 이후에 문화 간 상황을 비판적으로 이해하기 위해 문화 간 소통에서 문화적 정체성의 실체를 밝히기 위한 방법으로 도입할만하다.

10단계 목록은 문화 간 현안 맥락에서 한국어 교사가 외국인 학습자 문화 간 사건에 대한 이해도를 높이고 문화 간 관계 맺기 정도를 높이며 문화 간 소통 맥락에서 발생한 사회적 문제를 해결하는데 도움을 준다. 이 목록은 반드시 위계적이지 않으며 어느 상황에서도 응용될 수 있다. 특정 환경에서 사람들이 어떻게 자신들의 문화적 정체성을 수립하는데 알아보는 데 도움을 받을 수 있다(Larry A. Samovar 외, 부향숙 외 역, 2020:340-341). 또한 상호문화 정체성을 형성하기 위한 순환적 성찰 과정에서 심리적 작동 지표에 따른 내용을 생성하는데 도움을 줄 수 있다.

한국어 교사 재교육에서 상호문화 정체성 교육을 위한 내용 마련을 위해 아일랜드 교사협의회에서 제시한 상호문화교육 내용¹⁴⁾ 중 일반적

14) 상호문화 교육은 정체성과 소속감, 인권과 책임, 차별과 평등, 갈등과 갈등 해소와 같은 교육 내용 범주를 다루고 있고 각 나라별 대동소이하다. 정체성 범주 내용은 대상자의 발달 단계에 따른 교육 내용 제시 방식의 차이이다. 여기서는 상호문화 교육에서 대표적으로 성공한 아일랜드 교사협의회에서 제시한 일반적인 정체성

인 정체성 내용을 참고로 제시하고자 한다. 앞 부분의 내용을 종합하여 정리하면 <표 3>과 같다.

<표 3> 상호문화 정체성 형성 내용

역량	상호 문화 교육 내용	한국어 교사의 상호문화 정체성 형성 관련 질문
태도	- 자기 존중하기 - 다른 사람 존중하기 - 개인에게 차이를 만들어 낼 능력 믿기	- 외국인 학습자의 의사소통 메시지를 분석 해석하기 위하여 나는 어떠한 관점과 절차를 취해야 하는가? - 수업이나 일상 대화 중 문화적 판단을 유보하는 개방성, 모호함과 불확실성을 인내할 수 있는가?
지식	- 다른 문화에 대한 인식과 이해	- 외국인 학습자와의 의사소통과 문화에 관한 나의 생각은? - 문화 간 소통 관련 문제 중 대답하고 싶은 것은 무엇인가? - 외국인 학습자의 무엇을 알고 있고 무엇을 바꾸고 싶은가? - 수업 상황에서의 맥락은 무엇인가? 어떤 상황적, 역사적 조직의 사회적 요소가 나의 문화 간 문제에 영향을 미치는가? - 타문화에서 내가 관심이 있는 문화 간 소통과 연관된 문화 정체성 현안은 무엇인가? - 내가 관심있는 문화 간 소통 문제에서 권력과 이데올로기의 역할은 무엇인가?
기술	- 개인 내적 기술 - 개인 간의 기술	- 타문화 간 소통 관련 문제 중 대답하고 싶은 것은 무엇인가? - 외국인 학습자를 대할 때 문화적 적응력, 유연성, 민주적, 상대적 관점, 공감 능력이 있는가? - 나의 해석을 내 자신 및 타인의 문화 간 경험의 질을 개선시키는 데 어떻게 적용할 수 있는가? - 학습자 집단 간, 개인 간 관계 과정 중 어느 것이 나의 문화간 문제와 관련이 있는가?
행동	- 효과적인 의사소통 행동	- 앞으로 내가 개선해야 할 문화적 의사소통 메시지 종류는? - 선행 단계에서 무슨 문제를 발견했는가? - 외국인 학습자와 문화적 갈등을 겪었을 때 대안적 관점과 해석은 무엇인가?

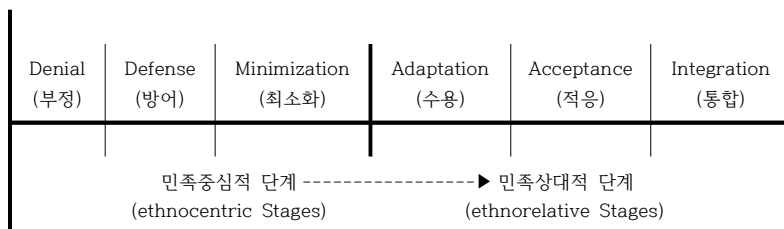
내용을 참고로 한다.

2. 상호문화 정체성 발달 과정

앞 장에서 교사의 정체성 형성은 상호 인격적이고 문화적 과정을 거치면서 형성되는 인간 발달의 과제라고 언급하였다. 교사와 학습자 간의 사회적 상호작용을 통해 개인이 인식한 내용과 판단한 내용을 서로 비교하면서 점진적으로 형성된다.

한국어 교사가 어떠한 국적의 학습자를 만나느냐에 따라 크고 작은 문화적 차이를 경험하게 된다. 외국인 학습자들의 의식주나 생활 양식에서 가치, 신념에 이르기까지 문화적 차이에 대한 다양한 반응을 보일 것이다.

상호문화 정체성에서 상호(inter-)는 상호작용, 교류, 장벽 제거, 상호성, 연대성을 의미(Rey, 1986)하므로 자문화와 대상이 되는 문화가 존재해야 한다. 집단 속에서 개인의 문화 정체성이 어떻게 형성해가느냐에 대한 선행 조건으로는 개인적 차원에서 서로 다른 문화적 차이를 인정하면서 학습자의 문화와 통합의 접점을 향해야 한다. 개인별 문화적 차이에 따라 다양한 반응을 단계별로 제시한 Bennett(2013)는 상호문화 감수성 발달모형(Developmental Model of Intercultural Sensitivity)을 아래와 같이 제시하고 있다.



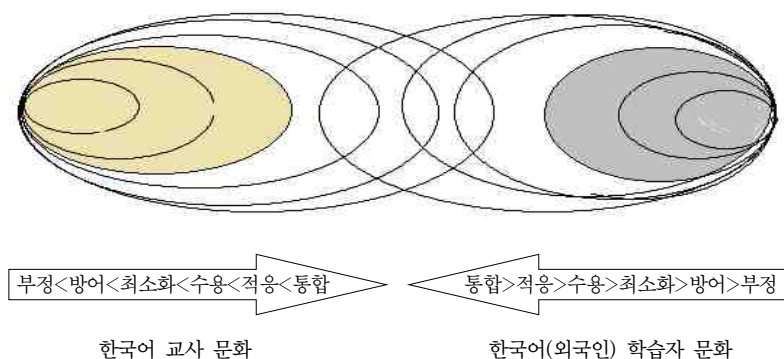
[그림 2] 상호문화 감수성 발달 모형(장한업 재인용, 2020: 15)

민족중심적 단계(ethnocentric Stages)를 보면 부정, 방어, 최소화 단계로 나아감을 알 수 있다. 부정(Denial)은 이문화(異文化)를 접하는 사람은 문화 차이 자체를 부정하는 것이다. 문화적 차이에 대한 관심이 없거나 나의 세계관을 유지하기 위해 문화적 차이로부터 격리하는 단계이다. 방어(Defense)단계는 나의 문화와 너의 문화를 구분하고 나의 문화가 최고라는 우월감을 가지거나 상대방의 문화를 폄하하는 단계이다. 최소화 단계(Minimization)는 인간이라는 보편적 가치를 내세워 차이를 최소화하는 단계이다.

민족상대적 단계(ethnorelative Stages)는 수용, 적응, 통합의 단계로 나아간다. 수용(Adaptation)은 상대방의 문화적 차이를 인정하고 받아들이는 단계이며 다양한 문화적 차이를 찾아낼 수 있다. 적응(Acceptance)은 공감을 통해 다른 문화의 관점을 수용하고 적절하게 행동할 수 있다. 즉 자신의 문화적 정체성을 유지하면서 신념과 행동의 범주가 넓어진다. 통합(Integration) 자신을 한 문화에 가두지 않고 합당한 문화적 상황에 따라 기준을 정해 판단할 수 있는 단계이다. 이러한 과정은 고정적이지 않고 유동적이며 진행 중(in process)인 과정으로 본다. 민족중심적 단계에서 민족상대적 단계로 지향하는 가운데 교사는 학습자의 문화를 깊이 있게 이해하는 사고와 문화적 규범을 상호 교류함으로써 서로에게 배우며 성장하게 된다.

한국어 교사는 한국이라는 국가에서 한국인이라는 다수 인종의 문화적 정체성을 지니고 있고 한국어 학습자들은 외국에서 이주 또는 체류를 통한 소수인종 문화적 정체성을 지니고 있다. 또, 결혼 이주 여성이 부모인 다문화 배경 학령기 학습자는 이중 인종 정체성이 형성되어 있을 것이다. 한국어 교사와 학습자들은 교육의 장(場)에서 각기 다른 문화적 정체성을 지닌 상태에서 서로의 문화를 교류한다. 아래 그림은 교

사와 학습자 간의 상호문화 교류를 통해 문화 접점 과정을 도식화한 것이다.



(그림 3) 한국어 교사와 다문화 학습자 간의 상호문화 교류

위 도식은 상호문화 정체성 형성 진행 방향이며 통합이라는 점점 구역이 넓어질수록 이상적이다. 그리고 그 양상은 다양한 양태로 나타날 수 있다. 예로 한국어 교사의 상호문화 단계는 통합의 단계이지만 외국인 학습자는 방어의 단계일 수 있다는 것이다. 역으로 교사는 수용의 단계이지만 학습자는 통합의 단계일 수도 있다. 반드시 학습자와 교사의 문화 단계가 대응적으로 일치하지 않는다.

한국어 교사들은 학습자의 문화 정체성을 존중하고 타문화에 열린 태도를 보이는 등 비교적 높은 상호문화적 인식을 가진 것으로 제시하고 있다(나원주·김영규, 2016)고 했을 때, 한국어 교사는 민족상대적 단계 수준(수용, 적응, 통합)정도의 상호문화 정체성은 형성되어 있음을 예측할 수 있다. 그렇지만 지배집단으로서 한국어 교사가 지니는 편견이나 규범적이고 심리적인 문화현상은 언제든지 변동 가능하므로 높은 상호문화 인식을 가졌다하더라도 학습자의 이질 문화의 정도를 높게

체감한다면 부정과 방어와 같은 단계로 낮아질 수 있다¹⁵⁾. 이러한 논의는 한국어 교사 재교육에서 상호문화 정체성에 대한 재교육은 교사의 경력이나 직업 발달단계와 관련 없이 재교육되어야 한다는 것을 방증한다.

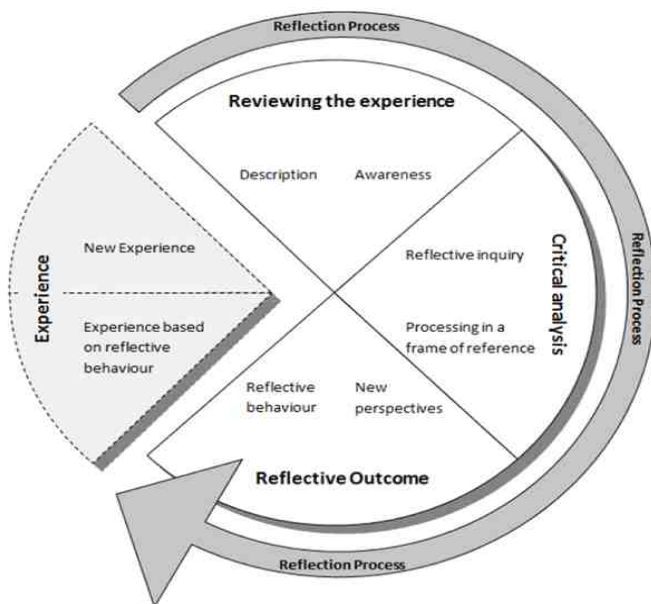
3. 성찰적 상호문화 정체성 실천

성찰적 사고는 교사 스스로의 자발적 참여 중심으로 이루어져야 하는데 교사의 내적 심리에 기초한 상호 문화 충돌 경험과 관련된 경험 사건과 같은 원자료가 필요하다. 본고는 한국어 교사의 상호문화 정체성 형성이 어떠한 내적 성찰 과정을 통해 변해가야 하는지에 중점을 둔다. 이에 Korthagen과 Vasalos(2005)의 양파모형(Onion Model)¹⁶⁾을 근거하고자 한다. 정체성(identity)은 교사의 자아 개념과 관련이 되며

15) 이러한 예로 한국어 교사가 유럽권의 학습자들과의 문화 교류에서 민족상대적 단계인 수용과 통합 단계를 지니더라도 다음 학기 강의 학습자 중 한국 문화와 종교적 이질 문화 체감도가 높은 아랍 국가나 중앙 아시아의 이슬람 문화권 학습자를 만나면 다시 부정과 방어의 문화 단계로 낮아질 수 있다는 의미이다. 물론 한국인 교사들의 개인 차이는 있다.

16) Korthagen과 Vasalos(2005)의 양파모형은 전문적 행동이 인간 내면의 깊은 층과 연계되었을 때 더 근본적으로 변화되고 개발될 수 있다는 믿음에서 출발한다. 교사의 내면과 행동 간의 일관성 강조하고 있는 이론이다. 이 이론은 신경언어(Neurolinguistic)프로그래밍의 모델을 기초로 교사 수행방식에 영향을 미치는 요인을 ①환경(environment): 교사를 둘러싼 학생, 교실환경, 교육내용, 학교문화 등의 상황요인 ②행동(behavior): 환경에 대응한 교사의 행동 ③능력(competency): 교사의 행동에 필요한 능력 ④믿음(beliefs): 환경에 대해 가정하고 있는 신념 ⑤정체성(identity): 교사상에 대해 기대하는 인식 ⑥사명(mission): 교사로서 소명(calling)의식이다. 이 모형은 6개의 층으로 이루어져 있으며 ①에서 ⑥의 방향으로 지향한다.

이러한 정체성은 사회 안에서의 교사로서 존재 의미와 영향력에 대한 자각과 영적인 소명감으로 궁극적으로 도달되어야 한다. 교사의 행동이 변화되기 위해서는 내면적인 영역에 대한 성찰과 변화가 우선되어야 함을 강조하고 있다. 아래 그림은 Sebastiaan Koole 외(2011)의 성찰 과정 모델이다.



[그림 4] 반성 과정의 일반 요인 모델

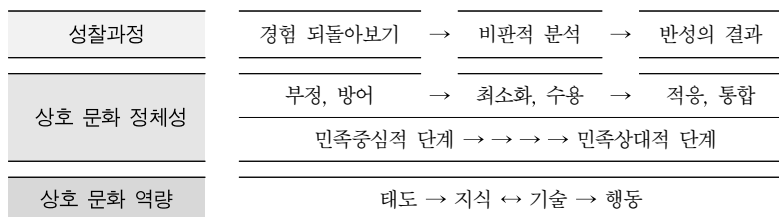
반성적 선순환 심리 과정은 과거의 경험에서 학습자들의 문화 차이를 경험한 것을 기술하고 인식하는 단계에서 비판적 분석단계인 자신의 현재 문화에 대한 고정관념과 같은 참조 기준에 맞추어 성찰할 수 있도록 탐구한다. 그 다음 단계는 반성적 결과로 기존의 행동을 반성하고 새로운 관점이 생기는 단계이다. 이러한 단계를 거치면 성찰적 행동

에 기반한 새로운 경험이 형성되어 다음 성찰에 대한 근거를 마련할 수 있다. Sebastiaan Koole 외(2011)는 성찰 과정의 심리적 작동 지표를 아래 표에서 구체적으로 제시하고 있다.

〈표 4〉 성찰 과정에서 심리적 작동 지표

Aspect of the reflection process	Indicators
Reviewing the experience	1. The ability to describe an event/situation adequately
	2. The ability to identify essential elements and to describe own thoughts and feelings
Critical analysis	3. The ability to ask searching questions.
	4. The ability to answer searching questions and being aware of the frames of references in use.
Reflective outcome	5. The ability to draw conclusions.
	6. The ability to describe concrete learning goals and plans for future action

우선 성찰의 과정에 대한 범주를 세 영역으로 구분한 후 세부 사항을 기술하면 다음과 같다. 경험을 다시 되돌아보기 단계에서는 문화 충돌과 편견과 관련된 사건이나 상황을 적절하게 기술할 수 있는 능력과 정확하고 필수적인 문화적 요소를 식별하고 자신의 생각과 느낌을 설명할 수 있어야 한다. 비판적 분석 측면은 상호문화에 대해 탐구할 질문을 찾고 자신이 가지고 있는 현재의 문화 참조 기준인 프레임을 인식하고 비판한다. 반성의 결과 측면은 이러한 상황을 결론 짓고 구체적인 학습 목표와 향후 조치를 설명할 수 있어야 한다. 이러한 성찰의 단계에 따라 한국어 교사의 상호문화 정체성 형성 과정을 도식으로 나타내면 다음과 같다.



(그림 5) 성찰적 상호문화 형성 과정

한국어 교사의 성찰적 상호 문화 정체성 형성 과정 종합하여 정리하면서 이해를 돕기 위해 외국인 학습자 중 우즈베키스탄 국적의 이슬람 학생의 예를 들어 설명하고자 한다.

우선 성찰의 첫 단계에서는 한국어 교사가 만나는 외국인 학습자의 문화 차이에서 오는 부딪힘을 승인하면서도 타문화에 대한 부정과 한국 문화에 대해 방어하는 경험을 떠올려 보는 것이다. 학습자의 문화를 있는 그대로 인식 단계이지만 아직 한국어 교사는 지배집단의 문화 구성원으로 자신의 문화에 대한 우월감이 현존하는 상태이고 학습자의 문화에 대한 편견이 어느 정도 현존했던 경험을 떠올리는 것이다. 예를 들어 우즈베키스탄의 이슬람 종교를 가진 학습자일 경우는 남존여비, 일부다처와 같은 결혼제도, 코란 율법, 돼지고기를 혐오하는 식문화, 하루 5번의 예배, 여성의 히잡 착용과 같은 부분에서 한국인 교사들은 그들의 문화를 승인은 하지만 그들은 한여름에도 한국 여성이 히잡 착용을 하지 않고 노출하는 옷을 입는 것이나 돼지고기 섭취에 대해 반항하는 한국 문화를 지적했을 때 한국어 교사는 우리 문화에 대해 방어하는 인식을 가질 것이다.

두 번째 단계에서는 지배집단으로서의 우월 문화 의식을 비판하고 현존하는 사회적 불평등을 인식하면서 소수 문화의 구성원들과 교류를

증가한다. 이 단계에서 지배집단 문화와 소수인종 문화에 갈등이 생기며 자신이 가지고 있는 고정관념에 대해 재고하게 된다. 여기에서 최소화 단계와 수용단계와 같은 문화 통합 단계에 도달하기 위한 과도기적 반성을 한다. 최소화는 자문화와 이문화의 갈등을 최소화할 수 있도록 최대한 이문화에 대한 관습과 제도 언행을 이해하려고 한다. 수용 단계에서는 자문화와 이문화의 배경, 기후, 지리, 역사에 대한 이해를 바탕으로 각각의 문화의 장점을 분석하는 단계이다. 그러면서 문화적 공통점을 찾아 발견하고 서로의 문화를 수용하는 과정이다. 예를 들어 한국어 교사가 우즈베키스탄의 이슬람 종교가 문화 전반에서 의식주에 지대한 영향을 끼친다는 것을 알고 그들 나라의 기후나 지리적 여건으로 가족 중심의 생활 공동체를 할 수밖에 없는 문화적 배경을 수용한다. 그러면서 한국의 자유분방함과 종교나 문화의 다양성을 인정하고 개성을 중시하는 문화이지만 고유한 민족 전통문화 해체와 가족해체, 개인주의 등을 비판할 수 있다. 이슬람 민족과 우리 문화의 장단점을 인정하고 수용하는 단계이다.

세 번째 단계는 지배문화와 소수문화를 각각 수용하는 것을 기반으로 지배 문화 정체성에 대한 이해가 커지고 소수 문화를 포용하게 된다. 여기서는 지배문화 정체성에 자부심을 가지면서 소수문화 정체성을 동일시하고 공존한다. 여기서는 적응과 통합의 단계가 적용된다. 예를 들어 이슬람 학생들의 기도 시간 준수를 위해 수업 중에도 잠시 배려를 한다든지, 우즈베키스탄 언어로 인사를 한다든지, 그들과 같이 식사를 할 경우, 돼지고기 식당은 피해서 식사를 하고 할랄 음식을 먹어본다든지, 한국의 음식을 알려주고 서로의 식문화에 부딪힘이 없도록 서로 공존하면서 체험한다. 이 단계를 통해 세계인으로서 지구적 사고나 세계 문화시민으로서의 자세를 가질 수 있다.

V. 나가는 말

한국어 교사는 교육 현장에서 마주하는 다양한 국적의 외국인 학습자들의 문화 접촉을 통해 사회화 과정을 거치게 된다. 한국어 교사는 한국어라는 언어 지식과 기능만 가르치는 교사가 아니다.

한국어 교사는 교사 양성 과정을 거친 후 각 교육 현장에서 학습자들 간의 문화적 충돌과 부딪침을 경험할 것이고 이러한 과정에서 타문화를 수용하고 통합하는 과정을 거친다. 언어와 문화는 불가분의 관계이고 문화 간 의사소통을 통해 지속적으로 변하고 재구성된다.

다양한 국가에서 한국으로 온 외국인 학습자들은 자국의 문화적 심층구조가 이미 형성되어 있어 한국 문화에 대한 충돌과 부딪침은 필수적으로 동반된다. 이러한 학습자를 마주하는 한국어 교사는 학습자와의 상호문화적 관점에서 서로를 인정하고 통합, 공유하는 문화 정체성을 정립해야 한다. 그러기 위해서 한국어 교사 재교육 교육 내용이나 프로그램에서도 교사가 주체가 되어 지속적으로 내적 성찰을 할 수 있는 방안이 마련되어야 한다.

한국어 교사의 성찰적 상호문화 정체성을 형성하기 위한 이론적 근거는 상호문화주의에 입각한다. 교사 개인별 상호문화 정체성 단계를 부정, 방어, 최소화, 수용, 적응, 통합의 과정으로 나아가야 한다고 보고 경험의 선순환적 단계에 따라 세 범주로 나눈 후 세부적인 심리적 작동지표를 제시하였다. ①경험을 다시 되돌아보기 단계에서는 학습자와의 문화 충돌과 같은 사건이나 상황을 기술할 수 있는 능력과 문화 필수요소를 식별하고 자신의 생각과 느낌을 설명할 수 있어야 한다. ②비판적 분석 측면은 탐구할 질문을 찾고 자신의 현재의 참조 기준인 프레임을 인식하고 비판한다. ③반성의 결과 측면은 결론을 짓고 구체적인 학

습 목표와 향후 조치를 설명할 수 있어야 한다.

본 논문의 의의는 한국어 교사 재교육에서 성찰의 차원을 한국어 교수법에 제한되어 적용된 영역을 교사 주체의 내적 성찰 중심으로 탐구했다는 점이다. 이는 교사와 학습자들 간의 상호문화적 관점에서 타문화에 대한 인식과 지식, 갈등과 수용 과정을 통해 한국어 교육에서 문화 접근을 다차원으로 접근했다는 점에서 의의가 있다.

그러나 본 연구는 실제적인 한국어 교사의 자료를 바탕으로 상호문화 정체성 양상을 살펴 보지 못한 부분에서 한계점을 지닌다. 그리고 실제 교사 재교육에서 수업 진행 과정을 언급하지 못한 부분은 아쉬운 부분이다. 앞으로 실제 한국어 교사들의 질적 분석 및 양적 분석을 통해 얻은 실증적인 자료는 교사 상호문화 정체성 연구의 기반이 되기 때문에 추후 중요한 과제라 할 수 있다.

본 연구의 취지는 한국어 교사 교육에서 학습자들의 언어 속에 내포된 신념이나 가치, 세계관과 같은 보이지 않은 문화 즉, 심연의 문화를 이해하고 수용할 수 있어야 한다는 측면과 한국어 교사로서 문화 성찰의 과정을 통해 내적 자질이 변화되어야 함을 강조한다. 최근 민족 간의 이동과 이주자가 늘어나고 있는 현시점에서 한국어 교사는 언어 교사 이상의 역할을 요구하고 있다. 한국어 교사는 그 중심에 상호문화 역량을 실천할 수 있는 주체로서 역할을 다할 것으로 본다.

【참고문헌】

- 강승혜, 「한국문화교육 연구 동향 분석 - 주제와 방법론을 중심으로 -」, 『한국언어문화학』 9권, 국제한국언어문화학회, 2012, pp.1-38.
- 고경숙, 「문화간 의사소통 관점에서 본 한국어 교사의 역할」, 『언어와 문화』 4권, 한국언어문화교육학회, 2008, pp.1-20.
- 김규태, 「교사 정체성 이론과 쟁점 및 과제」, 『한국교원교육연구』 35권, 한국교원교육학회, 2018, pp.491-521.
- 김신혜, 「ESL/EFL 환경의 원어민 - 비원어민 영어교사의 정체성 연구에 대한 고찰」, 『교사교육연구』 53권, 부산대학교 사범대학 과학교육연구소, 2014, pp.334-349.
- 김윤경, 『담화 서사적 정체성 형성을 위한 경험 대화 교육 연구』, 이화여자대학교 대학원 박사학위 논문. 2020.
- 김은호, 연우진, 「다문화 자녀를 위한 한국어(KSL) 교원 재교육 프로그램의 방향 탐색 - 한국어(KSL) 교원 대상 설문조사를 중심으로 -」, 『다문화콘텐츠연구』 35권, 중앙대학교 문화콘텐츠 기술연구원, 2019, pp.131-158.
- 김태진, 「한국문화집중연수 참여를 통한 재외동포 아동·청소년의 정체성 변화 분석」, 『在外韓人研究』 51권, 재외한인학회, 2020, pp.131-159.
- 나원주, 김영규, 「한국어 교사의 상호문화 인식 조사 연구」, 『한국어 교육』 27권, 국제한국어교육학회, 2016, pp.49-80.
- 남부현, 『다문화사회교육론』, 양서원. 2016.
- 박민신, 윤여탁, 「한국어 교사의 역량 강화를 위한 교사 재교육의 실태와 개선 방향 : 온라인 한국어 교사 재교육 프로그램을 중심으로」, 『교육문화연구』 25권, 인하대학교 교육연구소, 2019, pp.329-349.
- 방성원, 「한국어 교사 재교육의 쟁점과 과제」, 『한국어 교육』 27권, 국제한국어교육학회, 2016, pp.79-103.
- 손주희, 원해영, 「한국어 교사 교육 프로그램 개발을 위한 요구 조사: 신입 한국어 교사의 초점집단면접을 중심으로」, 『교사교육연구』 56권, 부산대학교과학교육연구소, 2017, pp.279-291.
- 송경오, 「학교혁신을 위한 교사 전문적 정체성의 의미와 중요성: 자유학기제와 혁신 학교 사례를 중심으로」, 『교육행정학연구』 3권, 한국교육행정학회, 2015, pp.147-174.

- 양민애, 「한국어 교사 교육에서의 이문화(異文化) 교육의 필요성과 방향」, 『이중언어학』 38권, 이중언어학회, 2008, pp.235-262.
- 원진숙, 이세연, 「다문화적 한국어 교수 역량 강화를 위한 KSL 담당 교원 연수 프로그램 실행 및 효과 분석」, 『한국교육』 40권, 한국교육개발원, 2013, pp.5-29.
- 이병준, 한현우, 「상호문화역량의 개념 및 구성요소에 관한 연구」, 『문화예술교육연구』 11권, 한국문화교육학회, 2016, pp.1-24.
- 이은영, 「성찰적 전환을 통한 미술 교사의 정체성 형성」, 『미술교육연구논총』 31권, 한국교육대학교 미술교육학회, 2012, pp.23-48.
- 이진경, 「다문화가정 방문 한국어교육 지도사를 위한 보수교육 방안 연구」, 『韓國思想과 文化』 75권, 한국사상문화학회, 2014, pp.485-508.
- , 「한국어교원의 역량강화를 위한 재교육방안 연구 - 한국어(KSL) 교육 과정을 중심으로 -」, 『韓國思想과 文化』 86권, 한국사상문화학회, 2017, pp.381-402.
- 이혜영, 박석준, 방성원, 이미향, 이정란, 최은지, 『국내 한국어 교원 재교육 관련 연수 프로그램 개발 연구』, 국립국어원 보고서, 2016.
- 이화도, 「상호문화성에 근거한 다문화교육의 이해」, 『比較教育研究』 21권, 한국비교교육학회, 2011, pp.171-193.
- 민병곤, 박성석, 「대화 성찰 태도 측정을 위한 설문도구 개발」, 『國語教育學研究』 52권, 국어교육학회, 2017, pp.303-341.
- 양지선, 「학부 유학생을 대상으로 한 수업 운영과 교사의 성찰 - 수업 성찰일지 작성 사례를 중심으로 -」, 『한국언어문화학』 16권, 국제한국언어문화학회, 2019, pp.143-169.
- 정다운, 손다정, 「문화 간 의사소통 능력 향상을 위한 한국어 말하기 전략 교육 방안」, 『한국언어문화학』 17권, 국제한국언어문화학회, 2020, pp.169-195.
- 정진경 · 양계민, 「문화적응이론의 전개와 현황」, 『한국심리학회지』 23권, 한국심리학회, 2004, pp.101-136.
- 정현숙, 『우리는 왜 문화간 커뮤니케이션을 알아야 하나, 한국인과 문화 간 커뮤니케이션』, 커뮤니케이션북스, 2001.
- 조덕주, 「반성적 사고 중심 예비교사 교육 프로그램 개발을 위한 기초연구」, 『한국교육연구』 26권, 한국교원교육학회, 2009, pp.411-436.
- 최은규, 「한국어 교육기관의 교사 재교육의 현황과 발전 방안 연구」, 『어문연구』 41권, 한국어문교육연구회, 2013, pp.443-475.

- _____, 「교수 일지에 나타난 한국어 교사의 성찰과 전문성 개발」, 『이중언어학』 72권, 이중언어학회, 2018, pp.281-314.
- 최준식, 「문화를 가르친다는 것은?」, 『한국언어문화학』 9권, 국제한국언어문화학회, 2012, pp.271-285.
- 표준국어대사전, <https://stdict.korean.go.kr/>
- Abdallah, P., 1999, L'education interculturelle, 1999,(장한업 역, 『유럽의 상호문화교육』, 한울, 2010.)
- Bennett, M., Interculturalism and Multiculturalism, Similarities and Differences, Strasbourg : Conseil de Europe. 2013.
- Brown, H. D., Teaching by Principles : An Interactive Approach to Language Pedagogy, Third Edition, Pearson Longman. 2007.
- Byram, M., Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence, Clevedon, Multilingual Matters, 1997,
- Cole, A. L., Knowles, J. G., Teacher development partnership research : A focus methods and issues. American Educational Research Journal, 1993, pp.473-495.
- Day, C., Developing teachers : The challenges of lifeiong learning, London : Falmer Press, 1999,
- Deardorff, D. K., Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization, Journal of Studies in International Education, 2006, pp.241-266.
- Dewey, J., How we think, 1910, (정회욱 역, 『과학적 사고의 방법과 교육』, 학이시습. 2011.)
- Fred, A. J. Korthagen, Linking Practice and Theory : The Pedagogy of Realistic Teacher Education, published by Lawrence Erlbaum Associates, Inc. 2001, (조덕주, 광덕주, 이지현, 장경윤, 진석언, 최은식, 최의창, 홍진곤 공역, 『반성적 교사교육 : 실제와 이론』, 학지사, 2007.)
- Gudykunst, W. B., Kim, Y. Y., Communicating with Strangers : An Approach to International Communication(3rd ed), New York : McGraw-Hill. 72. 1997.
- Kernberg, O., Object relation theory and clinical psychoanalysis, New York : Jason Aronson, 1976.
- Korthagen, F., Vasalos, A., Levels in reflection : core reflection as a means to enhance

- professional growth. *Teacher and Teaching : Theory and Practice*, 2005, pp.47-71.
- Larry, A. S., Richard, E. P., Edwin, R. M., Carolyn, S. R., *Intercultural Communication A Reader*, 14th Edition, 1972, (부향숙, 김경혜, 심미경 역, 『문화 간 소통』, 박영스토리, 2020.)
- Larry A. S., Richard E. P., Edwin, R. M., Carolyn S. R., *Communication Between Cultures*, Wadsworth, a part of Cengage Learning, 2013(박기순, 김숙현, 이두원, 최윤희, 김혜숙, 이영옥, 『문화 간 커뮤니케이션』, 커뮤니케이션북스, 2015.)
- McIntyre, D., Hagger, H., Professional development through the Oxford Internship Model. *British Journal of Educational Studies*, 1992, 40(3), pp.264-283.
- Moore, A., *The Good Teacher : Dominant discourses in teaching and teacher education*. London : Routledge Falmer. 2004.
- Rey, M., *Former les enseignants a Education inter culturel?*, Strasbourg : Conseil de Europe. 1986.
- Richards, J. C., Lockhart, C., *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge : Cambridge University Press. 1996.
- Richards, J. C., Farrell, T. S. C., *Professional Development for Language Teachers*, New York : Cambridge University. 2005.
- Schon, D. A., *The reflective practitioner : How professionals think in action*, Basic Books, Teachers, New York : Cambridge University Press. 1983.
- Sebastiaan K., Tim Dornan, Leen Aper1, Albert Scherpbier, Martin Valcke, Janke Cohen-Schotanus, Anselme Derese1. Factors confounding the assessment of reflection : a critical review, Koole et al. *BMC Medical Education*. 2011.
- Thornbury, S., *An A Z of ELT*, UK : Macmillan. 2006.
- UNESCO, 『유네스코 상호문화교육 지침서』. 유네스코. 2006.
- Zeichner, K., Tabachnick, B. R., Are the effects of university teacher education washed out by school experiences?, *Journal of Teacher Education*, 1981, 32, pp.7-11.

Abstract

A Study on the Formation of Reflexive Intercultural Identity for Korean Teacher Re-education

Kim, Jeong-ran

The purpose of this paper was to theoretically explore the process of conflict between mainstream culture of Korean teachers and subculture of foreign learners, and practical alternatives for forming an identity of Korean teachers in reflective dimension, focusing on the developmental change of Korean language teachers and interculture with learners in the re-education of Korean language teachers.

Considering that the stages of intercultural identity for Korean teachers should undergo the process of denial, defense, minimization, acceptance, adaptation and integration, they were divided into three categories according to the virtuous cycle of experience, and then detailed psychological operation indicators were presented.

In the phase of revisiting experience, the ability of describing events or situation, such as cultural clashes, with learners, identifying cultural essentials and explaining thoughts and feelings is needed. The critical analysis aspect finds questions to explore and identifies and criticizes the current norm of reference, the frame. The outcome aspect of reflection should draw conclusions and explain specific learning objectives and future actions.

Key Words : re-education of Korean teachers, Intercultural identity, reflection process, Intercultural exchange, psychological operation

김정란

소속 : 대구대학교 한국어문학부 강사

전자우편 : angel8201@daum.net

이 논문은 2021년 11월 24일 투고되어
2021년 12월 21일까지 심사 완료하여
2021년 12월 28일 게재 확정됨.