



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

교육학 박사학위 논문

그림동화책 창작 프로그램에 참여한  
다문화가정 청소년의  
리터러시에 관한 질적 연구

A Qualitative Study on the Literacy of Multi-cultural  
Family Youth Who Participated in  
the Illustrated Fairy Tale Creation Program

2019년 8월

인하대학교 대학원

다문화학과(다문화교육전공)

안진숙

교육학 박사학위 논문

그림동화책 창작 프로그램에 참여한  
다문화가정 청소년의  
리터러시에 관한 질적 연구

A Qualitative Study on the Literacy of Multi-cultural  
Family Youth Who Participated in  
the Illustrated Fairy Tale Creation Program

2019년 8월

지도교수 김영순

이 논문을 박사학위논문으로 제출함

인하대학교 대학원

다문화학과(다문화교육전공)

안진숙

이 논문을 안진숙의 박사학위논문으로 인정함.

2019년 8월

주심

---

부심

---

위원

---

위원

---

위원

---



# 국문초록

## 그림동화책 창작 프로그램에 참여한 다문화가정 청소년의 리터러시에 관한 질적 연구

본 연구의 목적은 다문화가정 청소년을 대상으로 한 그림동화책 창작 프로그램을 통해 완성된 그림동화책에 나타난 리터러시를 확인하고, 심층면담을 통해 다문화가정 청소년들의 일상생활 속에서 경험한 다문화 리터러시를 탐색하는 것이다. G시 다문화가족지원센터에서 다문화가정 청소년을 대상으로 5년간 진행한 그림동화책 창작 프로그램에서 다문화가정 청소년들은 기존 다문화교육과 차별화된 문화예술교육 기반의 스토리텔링을 활용한 그림동화책 창작 활동을 경험하였다. 프로그램 참여를 통해 다문화가정 청소년의 내면적인 자아정체성을 바탕으로 한 그림동화책을 완성하게 되었다. 본 연구에서는 그림동화책에 나타난 다문화가정 청소년의 리터러시를 확인하는 것에 주목하였고, 그림동화책 창작 프로그램에 참여한 다문화가정 청소년들의 심층면담을 통해 다문화 리터러시를 탐구하고자 하였다.

이러한 연구 목적을 달성하기 위해 두 가지 연구 문제를 설정하였다.

첫째, 그림동화책 창작 프로그램에 참여한 다문화가정 청소년의 그림동화책에서 리터러시는 어떻게 나타나고 있는가?

둘째, 그림동화책 창작 프로그램에 참여한 후 다문화가정 청소년의 일상생활 속에서 경험한 다문화 리터러시는 어떠한가?

두 가지 연구 문제를 중심으로 그림동화책 창작 프로그램의 구성적·실행적 의미를 확인하고, 그 결과물인 그림동화책과 심층면담 내용을 연구의 핵심과제로 선정하여 진행하는 것에 주안점을 두었다.

이를 위해 본 연구는 질적 사례연구 방법을 기반으로 하여 그림동화책

창작 프로그램에 참여한 다문화가정 청소년들의 리터러시를 파악하고자 했다. 연구 대상 프로그램은 G시 다문화가족지원센터에서 5년간 진행된 ‘생각 쓱쓱 꿈도 쓱쓱’ 프로그램이다. 연구 대상은 두 가지로 구분되는데, 첫째, 분석 대상인 그림동화책 7권 38편의 작품 중 11편의 작품을 최종 연구 대상 작품으로 선정하였고, 둘째, 연구참여자는 14세에서 16세까지 5명의 다문화가정 청소년들이다. 자료는 프로그램 진행 관련 자료와 최종 완성된 그림동화책, 심층면담을 통해 수집하였다. 2018년 8월 20일 IRB 연구승인 이후 프로그램 관련 자료 및 작품 분석 활동에 필요한 자료 수집 후 분석을 실시하였다. 다문화가정 청소년들에 대한 자료 수집을 위한 심층면담은 2019년 1월 10일부터 1월 29일까지 연구참여자 5명을 대상으로 진행했다.

본 연구에서는 우선 다문화가정 청소년 대상 그림동화책 창작 프로그램의 추진에서 나타난 교육적 의미를 분석하기 위해 다문화교육에 대한 이론적 논의를 살펴보았다. 또한 다문화가정 청소년에 대한 이론적 연구들을 근거로 그림동화책과 심층면담에서 나타난 리터러시를 분석하고자 하였다.

다문화가정 청소년을 대상으로 하는 교육 프로그램의 경우 현재까지 언어·지식 격차 해소 중심의 교육이 진행되었다. 다문화가정 청소년들을 대상으로 하는 교육 가운데 문화예술 교육 분야는 제한적이었고, 이들의 다문화 정체성 확립에 대한 이해와 교육도 부족한 상황이었다. 따라서 이를 보완할 수 있는 다문화가정 청소년 대상 새로운 교육프로그램의 필요성이 대두되었다. G시 다문화가족지원센터에서 실행한 그림동화책 창작 프로그램은 다문화가정 청소년들이 스토리텔링이라는 창작활동을 통해 다문화 정체성과 리터러시를 표현할 수 있는 기회를 제공했다는 점과 다문화 정체성, 문화간 감수성, 세계시민성의 성장에 기여했다는 점에서 주목할 만한 의의가 있다. 본 연구에서 설정한 두 가지 연구 문제에 대한 연구 결과를 정리하면 다음과 같다.

첫째, 다문화가정 청소년들이 완성한 그림동화책을 분석하였다. 그림동

화책에 나타난 리터러시를 분석하기 위해 6가지의 스토리텔링 구성 요소를 세분화한 12개의 하위 분석요소를 설정하였다. ‘작가가 창조한 인격의 해석’에서는 한국인 혹은 다문화인으로서의 자아와 사춘기를 맞이한 자아에 대한 고민을 확인할 수 있었다. ‘감정 이입의 대상에서 발견된 의미’에서는 차이와 차별에 대한 경험에서 만남과 공존을 고민하는 모습을 볼 수 있었다. ‘비유 속에 숨겨진 생각과 감정’에서는 다문화 수용과 소통에 따른 소속과 인정 욕구를 도출할 수 있었고, ‘서사구조 속 인과관계’에서는 다문화적 경험의 갈등과 해소에 대한 생각을 확인하였다. ‘작가가 경험한 세상’에서는 관찰자로서 타자의 관점에서 본 다문화의 의미를 이끌어 냈고, ‘관계의 확장’에서는 다문화사회 속 개인의 확장에 대한 의미를 확인할 수 있었다. 그림동화책 속에 나타난 다문화 가정 청소년들의 리터러시는 이중문화 수용에 대한 자신의 경험과 성찰이 녹아 있었으며, 내면적 혼란과 갈등을 넘어 자신만의 세계관을 만들어 나가고 있는 내면적 성장의 모습을 확인할 수 있었다.

둘째, 다문화가정 청소년들의 심층면담 내용을 분석하였다. 심층면담에 나타난 다문화가정 청소년들의 다문화 리터러시를 분석하기 위해 개인적·사회적·전지구적 경험을 바탕으로 한 6개의 하위 범주를 설정하였다. ‘개인적 리터러시 차원의 다문화 정체성’에서는 타자와의 관계 속에서 발견하는 다름의 정체성에 대한 이해와 자아의 발견에 대한 고민의 흔적을 발견할 수 있었다. ‘사회적 리터러시 차원의 문화간 감수성’에서는 공감을 바탕으로 한 타자와의 소통에서 다름을 이해하고 수용하는 인식의 변화를 도출할 수 있었다. ‘전지구적 리터러시 차원의 세계시민성’에서는 다문화적 한계를 벗어나 세계시민으로 자신의 세계관을 확장하고 다양성의 공존을 실천해 나가는 모습을 확인할 수 있었다. 다문화 가정 청소년들은 자신들만의 정체성과 세계관을 정립하고 사회에 적응하는 과정에서 다양한 문화와 가치관을 수용하는 긍정적인 리터러시의 모습을 보여주고 있었다. 문화를 차이와 차별이 아닌 공존의 도구로 인식하고 적극적인 소통과 관계 설정을 통해 세계로 확장해 나가기 위해 다

문화 리터러시의 사회적 확대를 요구하는 모습도 보였다.

본 연구는 그림동화책 창작 프로그램에서 참여한 다문화가정 청소년들의 그림동화책과 심층면담 내용에 나타난 리터러시를 분석하였다. 연구를 통해 이들이 긍정적으로 자신과 사회를 수용하고 소통하는 과정을 통해 지속가능하고 성숙한 다문화사회의 구성원이자 세계시민으로 성장하고 있음을 확인할 수 있었다. 그림동화책 창작 프로그램과 같은 문화예술 기반의 교육프로그램의 확대를 통해 다문화가정 청소년들이 리터러시를 표현할 수 있는 교육적 기회를 제공하는 것이 필요하고, 사회 전체의 다문화 리터러시에 대한 인식 변화가 필요하다는 점을 확인할 수 있었다. 연구결과를 바탕으로 본 연구는 다문화가정 청소년들을 대상으로 하는 기존 다문화교육이 가진 한계를 극복하고 다문화가정 청소년들의 정체성 확립과 세계관을 새롭게 형성하기 위한 다양한 교육적 대안이 마련되어야 한다는 점을 강조하였다. 또한 다문화교육이 다문화 구성원만이 아닌 모두를 대상으로 하는 다문화 리터러시 교육으로 확대되어야 한다. 궁극적으로 다문화가정 청소년 대상 교육은 상호 문화 이해교육을 바탕으로 다문화가정 청소년을 글로벌 인재로 양성하는 것을 목표로 하는 것이다. 이를 실현하기 위해서 통합적이고 대안적인 다문화교육의 기획 및 개발과 실행이 이루어질 수 있도록 해야 한다. 또한 우리 사회 구성원들의 다문화 인식의 변화를 위한 교육 확대 및 정책적, 재정적 지원과 사회적인 노력이 필요하다.



# 목 차

국문초록 .....	i
목 차 .....	v
표 목차 .....	viii
그림목차 .....	ix
부록목차 .....	x
I. 서론 .....	1
1. 연구의 목적 및 배경 .....	1
2. 연구 동기 .....	6
3. 연구 문제 및 내용 .....	10
4. 선행 연구 검토 .....	12
II. 이론적 논의 .....	18
1. 다문화교육과 다문화 스토리텔링 .....	21
1.1. 문화예술교육과 문화다양성 .....	21
1.2. 다문화 스토리텔링 .....	29
2. 다문화가정 청소년과 다문화 리더러시 .....	41
2.1. 다문화가정 청소년 .....	41
2.2. 다문화 리더러시 .....	45
3. 소결 .....	66
III. 연구 방법 .....	67
1. 연구 개요 및 절차 .....	67
2. 연구 대상 작품과 연구참여자 .....	72

2.1. 연구 대상 작품 선정 .....	72
2.2. 연구참여자 .....	73
3. 자료의 수집과 분석 .....	78
4. 연구의 신뢰성 및 윤리적 고려 .....	80
<b>IV. 스토리텔링 그림동화책에 나타난 리터러시 .....</b>	<b>82</b>
1. 스토리텔링 그림동화책 창작 프로그램 .....	82
1.1. 스토리텔링 그림동화책 창작 프로그램 설계 .....	82
1.2. 스토리텔링 그림동화책 창작 프로그램 실행 .....	91
1.3. 스토리텔링 그림동화책 창작 프로그램 평가 .....	97
2. 스토리텔링 그림동화책 작품 분석 .....	101
2.1. 연구참여자1 작품 .....	103
2.2. 연구참여자2 작품 .....	108
2.3. 연구참여자3 작품 .....	114
2.4. 연구참여자4 작품 .....	119
2.5. 연구참여자5 작품 .....	127
3. 소결 .....	133
<b>V. 다문화가정 청소년의 다문화 리터러시 분석 .....</b>	<b>141</b>
1. 자아 정체성 탐색과 발견: 다문화 정체성 .....	148
1.1. 관계 속에서 발견하는 다름의 정체성 .....	148
1.2. 타자와의 다름에서 확인되는 자아 발견 .....	153
2. 사회적 소통과 다름의 수용: 문화간 감수성 .....	160
2.1. 공감에서 시작하는 타자와의 소통 .....	161
2.2. 사회적 관계 속 다름의 이해와 수용 .....	168
3. 세계관 확장과 다양성의 공존: 세계 시민성 .....	174
3.1. 세계시민으로서의 세계관 확장을 통한 자기 성장 .....	175
3.2. 다양성과 함께 살아가는 공존의 실천 .....	179

4. 소결 .....	184
VI. 결론 .....	188
1. 요약 .....	188
2. 논의 및 제언 .....	196
참 고 문 헌 .....	202
ABSTRACT .....	214
부록 .....	220



## 표 목차

<표 II-1> 다문화 정체성 교육의 실제 .....	58
<표 II-2> 세계시민과 세계시민성의 개념 .....	63
<표 III-1> 분석대상 작품 목록 .....	72
<표 III-2> 연구참여자의 일반적 특성 .....	73
<표 IV-1> 스토리텔링 수업 모형 .....	89
<표 IV-2> 다문화가정 청소년 그림동화책 창작 프로그램 개요 .....	92
<표 IV-3> 스토리텔링의 구성 요소 .....	97
<표 IV-4> 스토리텔링 구성 요소의 의미 분석 .....	99
<표 IV-5> 스토리텔링 구성 요소의 하위 요소 .....	101
<표 IV-6> 스토리텔링 구성 요소에 의한 작품 속 핵심 개념 .....	102
<표 V-1> 다문화 리터러시의 하위 분석 요소 .....	145
<표 V-2> 심층면담 내용에 나타난 다문화 리터러시 .....	146

## 그림 목차

<그림 II-1> 그림동화책 창작 프로그램의 핵심 요소 .....	19
<그림 II-2> 다문화 리터러시 교육의 프레임 .....	49
<그림 II-3> 다문화 리터러시의 확장 .....	52
<그림 IV-1> 다문화가정 청소년 교육 프로그램 개요 .....	88
<그림 IV-2> 다문화 스토리텔링 교수 학습 모형 .....	90
<그림 IV-3> 내 이름은 용매 .....	104
<그림 IV-4> 토드의 중국 이야기 .....	108
<그림 IV-5> 엄마의 자장가 .....	110
<그림 IV-6> 소희의 한국학교 이야기 .....	111
<그림 IV-7> 호근이의 중국여행 .....	115
<그림 IV-8> 내 꿈은 화이트 해커 .....	118
<그림 IV-9> 이모의 한국여행 .....	120
<그림 IV-10> 이모께 보내는 편지 .....	121
<그림 IV-11> 그 애가 나를 좋아한다고? .....	125
<그림 IV-12> 마법학교에서 생긴 일 .....	127
<그림 IV-13> 하늘 그네 .....	130
<그림 V-1> 다문화가정 청소년의 다문화 리터러시 확장 과정 .....	187

## 부록 목차

<부록 1> 연구설명문 및 연구참여동의서 .....	220
<부록 2> <다문화, 이야기꽃이 피었습니다> 7권 작품 목록 .....	222



# I. 서론

## 1. 연구 목적 및 배경

본 연구의 목적은 다문화가정 청소년들을 대상으로 한 그림동화책 창작 프로그램에서 완성된 그림동화책에 나타난 리터러시를 확인하고, 심층면담을 통해 다문화가정 청소년들의 일상생활 속에서 경험한 다문화 리터러시를 탐색하는 것이다. 이를 위해 본 연구는 G시 다문화가족지원센터에서 5년간 진행한 그림동화책 창작 프로그램에 참여한 다문화가정 청소년 연구참여자와 그들의 그림동화책을 연구 대상으로 삼아 질적 사례연구를 진행하였다. 다문화가정 청소년들의 교육적 요구를 반영하여 설계하고 실행한 그림동화책 창작 프로그램의 차별성을 바탕으로 완성된 그림동화책을 통해 그들의 리터러시에 대한 의미 있는 결과를 도출할 수 있다고 생각했기 때문이다.

한국은 1990년대 중후반 이후 결혼이주여성의 유입이 증가되면서 다문화사회로 변화가 시작하였고 이에 따른 다문화가정 청소년의 수도 매년 증가하고 있다.<sup>1)</sup> 우리 사회는 다문화가정, 그 중에서도 특히 다문화가정 청소년이 한국 사회에서 적응하고 성장하는 문제에 대한 관심이 높다. 다문화가정 청소년은 이주나 단기체류라는 배경을 가진 이주민 집단과는 달리 한국인으로서의 정체성을 가지고 우리 사회의 구성원으로 성장해야 한다는 점에서 사회통합에 중요한 영향을 미친다고 볼 수 있다. 그 때문에 국가 차원의 적극적인 지원이 필요한 현실이다. 특히 우리 사회가 다문화사회로 변화하는 과정에서 기존의 결혼이민자, 한국어교육, 사회 적응교육 중심의 다문화교육 관점이 다문화아동·청소년, 상호 문화 이해교육, 글로벌 인재 양성으로 변화하고 있다는 점을 인식해야 한다. 다문

---

1) 교육부는 2012년 조사 시행 이후 매년 교육기본통계를 통해 초·중·고등학교에 재학 중인 다문화 학생 수를 발표하고 있다. 이에 따르면 다문화 학생 수는 조사 시행 이후 지금까지 지속적으로 증가하여 2018년 기준 122,211명(전체 학생 기준 2.2%)으로 확인되었다.(교육부, 2018)

화사회 초기 진입시기에는 결혼이민자 증가에 따른 사회 문제를 해소하기 위해 한국어 중심의 교육과 이들의 사회 적응을 위한 정책적 대안들이 추진된 점은 필수적인 것이었다. 그러나 최근에는 다문화가정 청소년의 증가와 이들이 학령기에 접어들어 청소년기로 대거 진입하는 시기적 특성을 고려해 볼 때 결혼이민자 중심의 다문화교육지원에 대한 관점을 다문화가정 청소년에게 적용하는 것은 적합하지 않다고 볼 수 있다. 한국에서 태어나 한국을 자신의 정체성으로 인식하고 성장하고 있는 다문화가정 청소년에게는 한국어교육보다 다문화 사회의 주체로 성장하기 위한 다문화 정체성 확립과 문화 다양성을 수용할 수 있는 상호 문화 이해 교육이 절실히 요구되는 것이다. 이를 통해 다문화사회의 글로벌 인재로 성장할 수 있는 교육과 정책적 지원을 해야 한다는 당위성을 확인할 수 있다.

기본적으로 우리 사회는 다문화가정 청소년에 대한 지원정책에 있어서 그들이 가진 다문화 정체성이 사회·문화적인 결핍이나 차별의 요소로 인식되고 있는 상황이라고 판단하여 선주민 자녀들과의 격차 해소라는 측면을 가장 중요한 목표로 보았다. 또한 다문화가정 청소년을 한국 사회에 적응해야 하는 존재로 보고 한국인으로서의 정체성을 수용하도록 동화주의에 입각한 다문화교육이나 사회 정책을 실시하고 있다. 또한 다문화가정 청소년이 겪는 어려움들에 대한 실태연구를 바탕으로 이들의 문제 해결을 지원하기 위한 다양한 제도적 개선을 위한 노력을 하고 있다.

본 연구에서는 다문화가정 청소년이 경험하고 있는 문제의 본질을 확인하고 이를 통해 나타난 그들의 리터러시에 대한 연구를 진행하고자 한다. 따라서 다문화가정 청소년이 경험하고 있는 현실적인 문제에 대한 연구가 전제되어야 한다. 우선적으로 다문화가정 청소년은 성장 과정에서 다양한 어려움을 호소하고 있다. 한금섭(2003), 오성배(2005), 배은주(2006), 서현·이승은(2007), 이영주(2007), 김갑성(2008), 김홍주·박길태(2010), 김순규(2011), 김현식·김두섭(2014), 이애련(2015)은 다문화가정



청소년이 학습 측면에서 어려움을 나타내며, 학업이나 교우관계 등 사회적 적응 과정에서 어려움을 나타내고 있고, 가정 내 이중 언어 사용 환경으로 인한 언어 발달 문제와 다문화 정체성 혼란으로 인한 다문화 감수성과 사회성 발달에도 문제점이 발생한다고 보았다. 다문화가정 청소년들의 발달과 사회적응에는 개인요인으로는 언어구사 능력, 자아정체성, 문화감수성을, 가족요인으로는 부모의 지지와 상호작용, 외국인 부모의 사회성, 출신국과 경제력을, 환경요인으로는 또래집단, 학교환경, 사회적 지지기반이 중요한 영향을 미친다고 보았다(전경숙·임양미·양정선·이의정, 2010).

다문화가정 청소년들이 아동기를 거쳐 청소년기로 접어들면서 한국어 능력 부족에 기인한 학습 장애, 정체성 혼란, 집단 따돌림 및 학업 포기 등의 다양한 문제를 겪고 있는 상황에 대응하기 위해 다양한 사회적 지원과 다문화교육을 실시하고 있다(안병환, 2009; 한수진·정해은, 2010). 하지만 이들은 기본적으로 일반적인 청소년기의 특성을 가지고 있다는 점을 반드시 인식하고 접근하는 것이 필요하다(김청송·신동윤·명재신, 2017). 다문화가정 청소년은 이중적 제약, 즉 이주민이라는 소수자로서의 제약과 아동이라는 미성숙한 존재로서의 제약을 동시에 받게 되므로 이들에 대한 적극적인 개입이 요구된다(김성천, 한지은, 이은정, 2010). 이러한 주장은 다문화가정 청소년 지원에 대한 당위성을 뒷받침하는 것이다.

다문화가정 청소년을 대상으로 하는 다양한 정책 및 지원은 원래 선주민 자녀와의 격차 해소와 다문화 자녀로서 겪는 어려움을 해결하기 위한 목표로 추진되었으나 이들을 여전히 소외계층이나 사회적 부담의 존재라는 낮은 적응 수준으로 보는 잘못된 편견에 의해 이루어졌다(김승경, 2013:161). 오히려 이들을 사회적 차별과 결핍으로 대상이라는 부정적 인식이나 고정관념을 형성시키거나 강화시키는 측면이 강했다(양계민·김승경, 2010:3). 이는 다문화가정 청소년 개인에게는 건전한 성장의 방해 요소로 작용하고, 사회적으로는 사회통합의 저해요소가 될 수 있

다.

양계민(2017)은 다문화가정 청소년 중단조사 및 정책방안 연구를 통해 실제 다문화가정 청소년의 발달 양상에 대한 객관적 자료 수집과 발달 격차에 영향을 미치는 요인들을 분석하였다. 이 연구에서 다문화가정 청소년 집단 전체를 일괄적으로 취약계층으로 보는 것을 경계하며 다양한 요인에 의해 다문화가정 청소년의 문제들이 발생하며 그 편차도 심하다는 점을 강조하였다. 비다문화가정 청소년들과의 비교 분석에서도 다문화라는 문화적 배경이 발달 과정에 미치는 영향이 미미한 것으로 나타났다. 따라서 다문화가정 청소년에 대한 선입견을 해소하고 그들의 내면의 문화적 정체성과 사회적 적응 과정의 어려움에 대한 심도있는 연구가 지속되어야 한다는 점을 확인할 수 있다.

다문화가정 청소년에 대한 지원의 확대는 이들에 대한 깊이 있는 이해와 폭넓은 연구를 기반으로 다양한 교육프로그램의 개발로 이어져야 한다. 특히 현재 진행 중인 다문화가정 청소년을 위한 학교 적응 프로그램, 다문화 정체성 확립 프로그램, 예술문화교육, 이중언어·이중문화교육 프로그램은 학술적인 조사를 통해 평가되어야 하며 이를 통해 개선방안이 모색되어야 한다.

현재까지 다문화가정 청소년을 대상으로 한 다문화교육은 이중언어·문화교육이 강조되었고(권순희, 2009; 박현선·이상균·노연희·이채원, 2012; 박주호·모경환·이재분·홍종명·김현경, 2015), 언어·지식 격차 해소 중심의 교육이 진행되었다(오상철, 2013; 교육부, 2018). 하지만 다문화가정 청소년의 다문화 정체성 확립, 문화예술적 측면에서의 교육 등은 제한적이었고 부족한 상황이었다(정선재, 2011; 설진배·어승원·김연희, 2012; 정지은·유소민, 2017). 따라서 이를 보완할 수 있는 다문화가정 청소년을 대상으로 하는 새로운 교육프로그램의 필요성이 확대되고 있고, 다문화가정 청소년의 다문화 인식을 확인하고 이해하기 위한 다양한 사례 연구가 요구되고 있다는 점에서 연구의 배경을 확인할 수 있다. 특히 다문화교육을 위한 새로운 대안으로 문화예술교육의 필요성이 대두

되고, 교육 프로그램의 구체적 대안으로 스토리텔링 창작 프로그램을 활용할 수 있다는 점에 주목하였다.

본 연구 대상 프로그램은 초기 1~2년차의 다문화 지식 교육 중심에서 3~5년차의 그림동화책 창작 프로그램으로 전환되었다. 이는 앞선 논의에서 제기된 새로운 다문화교육 프로그램에 대한 변화의 요구를 수용하면서 이루어졌다. 그림동화책 창작 과정에서 다문화가정 청소년의 리터러시에 대한 내용들을 발견하고 이에 대한 새로운 접근 방식을 탐구하는 과정에서 본 연구를 시작하게 된 배경을 찾을 수 있다.

따라서 본 연구에서는 다문화가정 청소년을 대상으로 한 그림동화책 창작 프로그램을 바탕으로 그들의 리터러시에 대한 질적 사례 연구를 진행하고자 하였다. 그림동화책 분석을 통해 나타난 다문화가정 청소년의 리터러시를 도출하는 것에 주목하였고, 심층면담을 통해 프로그램에 참여한 다문화가정 청소년들의 다문화 리터러시를 탐구하고자 하였다.



## 2. 연구 동기

연구자는 대학에서 문예창작을 전공하고 이후 아동문학, 사회복지, 유아교육, 한국어교육 등 다양한 분야의 학업을 이어갔다. 태생적으로 배우고 가르치고 그 과정 속에서 성장하는 자아에 대한 탐색이 긴 인생이라고 생각했다. 늘 세상으로 나가기 위한 준비과정이라고 생각하면서 학업을 이어왔고 학부를 마치고 십 여 년이 지난 30대에 대학원에 진학하여 아동문화콘텐츠 석사과정을 마치게 되었다. 결혼과 첫아이의 출산 이후 학업을 이어가게 된 계기는 그야말로 아주 단순하고 우연한 선택이었다. 학부를 졸업하고 자국민에는 한국어라는 개념이 낯설었던 1997년에 Y대에서 한국어 교원양성 과정을 이수하게 되었다. 그 과정의 수강자들은 외국에 거주하거나, 외국에서의 제2의 직업을 갖기 위해 교육을 받거나 선교를 목적으로 해외에 이주하거나 이주예정인 종교인들로 대체로 뚜렷한 목적을 가진 이들이었다.

수강생들 가운데 연구자처럼 학부를 갓 졸업한 사회 초년생들은 찾아볼 수 없었고 대부분 자신의 직업이나 사회활동의 한 영역을 확장하는 상황들이었다. 이들의 선택이 연구자한테는 아주 특별해 보였으며 10년 후, 20년 후 연구자의 모습을 상상하는 데 어느 정도 기여를 하고 있었다. 막연하지만 한국어 교원으로서 외국에서 생활하면서 경제수단으로 외국인이나 재외 교포 2세에게 한국어를 가르치는 것은 어떨까? 하는 생각도 가지게 되었다. 그 후 2005년 국어기본법의 시행으로 한국어교원에 대한 자격 제도에 대한 법적 근거가 생겨났고 연구자는 교원양성 과정의 수료자의 자격으로 한국어교원 3급 자격시험에 도전을 하게 되었다. 한국어교원 3급 자격을 취득 후 연구자는 한국어 교육현장에서 역량을 펼치고 싶었으며, 유학생을 대상으로 하는 한국어강의를 하려고 했으나 석사학위 소지 자격조건을 내세운 대학교들이 많았다. 그래서 연구자는 대학원 석사 과정에 진학하기로 마음을 먹었다.

연구자는 대학을 졸업하면서 선배 작가들과 동화책을 쓰는 작업을 진

행했고 4편의 동화책을 출간한 경험이 있어 동화작가로서의 삶도 계속 이어가고 싶은 마음이 있었기에 S여대 대학원의 아동문화콘텐츠 전공을 선택하였다. 석사의 자격을 얻는 동시에 전공의 특성상 그림동화책의 출간을 통해 그림동화책 작가가 되는 과정이었다. 대학원 석사학위를 취득하려 한 본래의 목적을 고려하여 학업을 이어간다면 당연히 외국어로서의 한국어교육을 전공으로 택했어야 했을 텐데 연구자는 아동문화콘텐츠의 다양한 장르 가운데 스토리텔링을 활용한 그림동화책의 세계에 이끌리게 되었다. 연구자는 대학원 석사과정의 졸업 과제를 통해 그림동화책 출간이라는 새로운 여정을 시작하게 되었다. 책이라는 존재는 연구자에게 작가라는 이름을 부여하고, 글쓰기의 끈을 놓지 않고 작가로서의 삶을 꿈꾸게 하는 또 하나의 노력이고 시도였다.

연구자가 아동문화콘텐츠를 전공하게 된 배경에는 학부를 졸업하고 주로 아이들과 책읽기 활동, 공공도서관의 독서를 활용한 부모교육과 독서 지도에 관한 일을 하면서 많은 역량이 발휘되었고, 이후 좀 더 깊이 있는 문화예술적 탐색이 필요하다는 생각이 있었다.

연구자가 본격적으로 다문화관련 일을 하게 된 시기는 2010년으로, 이때부터 다문화가족지원센터에서 결혼이민자를 대상으로 한국어를 강의하게 되었다. 그러던 중 G시 다문화가족센터로부터 다문화가정 청소년을 위한 독서논술 프로그램의 기획과 진행에 관한 제의를 받게 되었다. 문학을 전공하고 다양한 학습목적의 한국어 수업을 진행한 경험이 있으며 무엇보다도 다문화가족지원센터에서 결혼이민자를 대상으로 수년간 한국어수업을 진행해왔기 때문에 센터에서 다문화가정 자녀에 대한 이해와 학부모와의 소통, 그리고 동화작가라는 요건들이 작용하여 이 프로그램에 책임자로서 추천을 받게 된 것이었다.

다문화가정 청소년이라는 수업 대상자들을 위한 수업은 기존의 비다문화가정 청소년을 대상으로 하는 수업과는 달리 기획되어야 한다는 전제가 있었다. 연구자는 책읽기의 즐거움을 함께 알아가고 지식과 경험의 확장이 한 자아의 성장을 어떻게 돕는 지 오랜 경험을 통해 잘 알고 있

었던 터라 이들과도 본 프로그램을 통해 그런 행복감을 공유하고 싶었다. 그런 마음에서 시작된 독서논술 프로그램은 2년 동안 진행되었고 참여자들에게 매우 유익했으며 학업에 도움이 될 뿐만 아니라 교사와 학습자간, 또는 학습자간에 다양한 생각을 공유하는 경험이 되었다. 이후 다문화가정 청소년 교육지원 사업은 성과를 인정받아 지속적으로 프로그램을 운영하게 되었으며 연구자는 2년간의 성과를 바탕으로 새로운 프로그램을 제안하게 되었다. 1인 1동화책 만들기 프로그램이 그것이었고, 연구자는 스토리텔링 그림동화책 만들기를 진행하게 되었다. 3년 동안 총 7권으로 구성된 <다문화, 이야기꽃이 피었습니다> 시리즈가 출간되었다. 매회 그림동화책을 출간한 작가들을 축하하기 위해 출간기념회가 진행되었다. 이 때 연구자는 책을 출간했을 때의 기쁨을 함께 공유하는 교사로서 무한한 기쁨을 누리게 되었다.

다문화가정 청소년 교육 프로그램 진행 3년차에 연구자는 또 다른 학업의 길에 들어섰다. 연구자는 다문화와 관련된 많은 프로그램의 교육강사로서 활동을 해왔다. 결혼이민자, 이주근로자, 중도입국청소년, 다문화가정 자녀, 유학생, 심지어 국제결혼 부부의 조기적응 프로그램 부부교육까지도 담당하고 있다. 한국에서 세계인들과 만나고 한국어로 소통하는 기회를 갖게 되는 과정 속에서 연구자는 다문화관련 다양한 분야의 일들에 관심이 있었고 또한 이들의 국내적응 및 언어습득 문화이해, 취업, 비자 등과 같은 여러 가지 상황에 대해 도움을 주기 위해서는 좀 더 전문적인 학문연구가 필요하다고 생각하게 되었다. 그래서 이민다문화 관련 학업을 이어가기로 결심을 하게 되었다.

연구자는 인하대 다문화학과 다문화교육전공 박사 과정에 입학하여 일과 학업을 병행하였으며 다문화교육 정책연구실에서 질적 연구라는 새로운 연구방법에 눈을 뜨게 되었다. 문학을 전공하고 석사과정을 그림동화책 출간으로 졸업논문을 대체했던 연구자는 그간의 삶의 방식과 세계를 바라보는 관점에서 볼 때 질적 연구가 본인에게 적합하다는 생각을 하게 되었다. 또한 지도교수가 강조하는 ‘더불어 사는 삶’에 대한 가치를 우

선에 두어야하는 실천적인 학자의 모습을 본받고자 하였다. 지도교수의 가르침에 따라 학문 수행을 하는 과정은 설렘과 늘 함께 따라오는 긴장이 공존하는 시간들이었으며, 이는 연구자의 자아를 굳건히 하고 더욱 확장하는 새로운 학문 세계로의 도전이었다.

연구자는 다문화가정 청소년들의 다양한 경험을 바탕으로 자아 성장과 다문화 정체성이 이들 작품 속에서 어떻게 나타났는지 확인하고, 청소년기인 이들의 자기표현과 성장, 세상을 바라보는 시선에 대해 집중하고 싶었다. 특히 단일 프로그램이 5년간 지속된 성과에 대한 연구가 필요하다고 생각했다. 자신의 경험과 생각을 내면적 리터러시를 포괄하는 구체적 스토리로 재구성하여 하나의 문학 작품으로 완성하는 그림동화책 창작 프로그램 과정의 소중한 경험은 연구자와 참여자에게도 매우 의미 있는 일이었다. 자신의 경험과 내면, 세상을 바라보는 시각이 문화예술 장르로 표현 되는 과정을 스스로 경험하게 되기 때문이다. 특히 연구참여자들의 수년간의 성장과정을 함께 한 연구자로서 이번 연구가 우리 사회의 다문화가정 청소년에 대한 아주 진실한 보고가 될 것이라 확신하며, 본격적인 다문화 시대를 맞이하는 우리 사회에서 아주 중요한 인재로서의 역할을 할 다음 세대에 필요한 교육적 지지와 지원 체계를 마련하는데 큰 기여를 할 것이라 믿는다.

### 3. 연구 문제 및 내용

본 연구의 목적은 다문화가정 청소년을 대상으로 한 그림동화책 창작 프로그램에서 완성된 그림동화책에 나타난 리터러시를 확인하고, 심층면담을 통해 다문화가정 청소년들의 일상생활 속에서 경험한 다문화 리터러시를 탐색하는 것이다. 이러한 연구 목적을 달성하기 위하여 다음과 같은 두 가지 연구 문제를 설정하였다.

연구문제 1 : 그림동화책 창작 프로그램에 참여한 다문화가정 청소년의 그림동화책에서 리터러시는 어떻게 나타나고 있는가?

연구문제 2 : 그림동화책 창작 프로그램에 참여한 후 다문화가정 청소년의 일상생활 속에서 경험한 다문화 리터러시는 어떠한가?

연구 문제와 관련한 각 연구 내용은 다음과 같다. 연구문제 1은 그림동화책 창작 프로그램에서 완성된 그림동화책에 나타난 리터러시를 확인하는 것이다. 다문화가정 청소년들이 자신의 정체성과 문화적 경험에 기반을 두어 자신만의 스토리텔링을 완성하였다는 점에 주목하여 그들의 작품 속에 나타난 리터러시에 대한 이해와 의미를 해석하고자 한다. 연구문제 2는 그림동화책 창작 프로그램에 참여한 다문화가정 청소년들의 심층면담을 통해 다문화 리터러시를 확인하는 것이다. 다문화가정 청소년들의 내면적인 정체성 속에 문화간 감수성이 어떻게 존재하고 있는지 확인하고, 이를 바탕으로 그들의 세계시민성이 다문화를 어떻게 인식하고 이해하며 세계를 수용하고 있는지를 다문화 리터러시를 통해 확인하고자 한다. 최종적으로 연구문제 1과 2를 통합적으로 분석하여 다문화가정 청소년들이 가진 리터러시를 연구하고자 한다.

이와 같은 연구문제를 해결하기 위해 연구 내용은 다음과 같이 구성하였다. 1장에서는 본 연구의 연구 목적 및 배경, 연구 동기, 연구 문제



및 내용, 선행 연구 검토에 관하여 기술하였다.

II 장에서는 다문화교육으로서 문화예술교육과 다문화 스토리텔링의 본질적 의미에 대한 이론적 논의가 진행되었다. 특히 문화예술교육 측면에서의 다문화가정 청소년 프로그램에 대한 고찰과 스토리텔링을 바탕으로 한 다문화교육에 대한 이론적 접근을 통해 그림동화책 창작 프로그램의 의미를 해석하는 연구를 진행하였다. 이를 위해 다문화가정 청소년의 일반적 청소년기적 특성을 확인하고, 다문화 정체성을 통해 나타날 수 있는 발달과 사회 적응에 영향을 미칠 수 있는 요인들을 검토하였다. 또한 다문화가정 청소년들이 가진 다문화 정체성, 문화간 감수성, 세계시민성에 대한 개념을 정리하면서 다문화 리터러시에 대한 이론적 토대를 검토하였다. 그림동화책 창작 프로그램을 중심으로 교육적 관점의 이론 연구를 실시하여 다문화가정 청소년들의 리터러시 연구 기반을 마련하였다.

III 장에서는 다문화가정 청소년 대상 그림동화책 창작 프로그램에 참여한 다문화가정 청소년들과 작품들을 분석하기 위한 질적 사례연구 방법을 소개하였다. 질적 사례연구 방법을 적용한 연구 개요 및 절차, 연구 대상 작품과 연구참여자, 자료 수집과 분석, 연구의 신뢰성 및 윤리적 고려에 대해 기술하였다.

IV 장과 V 장에서는 연구결과를 도출하는 과정으로 다문화가정 청소년들이 그림동화책 창작 프로그램을 통해 완성한 그림동화책을 스토리텔링 분석요소에 적용하여 분석 후 리터러시를 해석하는 연구 결과와 다문화가정 청소년들의 심층면담 내용을 바탕으로 한 다문화 리터러시 연구 결과를 포함했다. 그림동화책에 나타난 리터러시를 실제 다문화가정 청소년 심층면담에서 나타난 다문화 리터러시와 통합하여 분석함으로써 다문화가정 청소년들의 리터러시를 확인하고자 했다.

마지막으로 VI 장에서는 연구결과를 토대로 다문화가정 청소년이 가진 리터러시를 확인한 결과를 바탕으로 이들을 대상으로 한 다문화교육의 새로운 방향성을 제시하고, 다문화가정 청소년들에 대한 사회적 인식의 전환과 사회적 지원을 위한 제언을 하고자 한다.

#### 4. 선행 연구 검토

본 연구에서는 다문화교육으로서 문화예술과 스토리텔링교육의 본질적 의미에 대한 이론적 논의가 진행되었다. 또한 다문화가정 청소년들이 가진 다문화 정체성, 문화간 감수성, 세계시민성에 대한 개념을 정리하면서 다문화 리터러시에 대한 이론적 토대를 검토하였다.

우선 본 연구의 핵심 연구 주제인 ‘다문화가정 청소년이 완성한 그림동화책에 나타난 리터러시’를 분석하기 위해서 ‘그림동화책 창작 프로그램’을 분석하는 것이 요구되었다. ‘다문화교육’을 연구 주제의 근간에 두고 핵심 연구 문제인 ‘문화예술교육’, ‘스토리텔링교육’에 관련된 이론적 연구를 진행하면서 다문화 스토리텔링에 대한 선행연구를 검토하였다. ‘그림동화책 창작 프로그램’과 관련한 다문화교육 전반의 연구 동향, 특히 다문화가정 청소년 관련 교육 프로그램에 대한 연구에 집중하였다. 또한 스토리텔링의 다문화교육으로서의 중요성과 의미를 연구에 포함시켰다. 이를 바탕으로 다문화가정 청소년들의 스토리텔링 속에 나타난 리터러시 분석 요소들을 도출하여 그들의 작품 속에 나타난 리터러시를 도출해 내고자 하였다.

‘다문화가정 청소년’에 대한 연구에서는 ‘다문화 정체성’, ‘문화간 감수성’, ‘세계시민성’을 핵심 주제로 선정하여 다문화가정 청소년들의 다문화 리터러시와 관련된 선행연구를 진행하였다. ‘다문화가정 청소년의 리터러시’와 관련하여 다문화가정 청소년의 다문화 인식과 관련된 선행연구를 통해 그들의 그림동화책과 심층면담에 나타난 리터러시를 분석하고자 하였다.

다문화가정 청소년 대상 그림동화책 창작 프로그램을 분석하기 위해서는 기존 다문화가정 청소년 교육프로그램에 대한 연구들, 특히 문화예술 프로그램에 대한 기존 연구 결과를 고찰해 보는 것이 필요했다.

최은정(2011)은 다문화가정 자녀들을 위한 프로그램 현황 및 개선방안 연구에서 다문화가정 자녀들을 대상으로 하는 프로그램의 전문성 부재,

연령·특성에 맞는 다양한 프로그램의 개발, 행·재정적 지원, 다문화가정의 요구를 반영한 프로그램의 기획, 기관과 지역사회의 적극적인 참여와 연계 등을 강조하고 있다. 최성환·이진아(2012)는 다문화교육과 문화예술교육이 문화 다원주의라는 철학적 공통점을 가지고 있다고 보고 필요성을 강조했다.

정선재(2011)는 다문화자녀를 위한 문화예술교육프로그램 기획 연구에서 다문화가정 청소년들을 대상으로 하는 문화예술 교육을 통해 창의성, 문화성, 민감성, 의사소통, 상호관계, 자아존중감을 향상시킬 수 있다고 보고 이러한 요소가 포함된 다양한 문화예술프로그램의 개발을 요구하고 있다. 김지연(2013)은 문화예술교육을 받은 다문화가정 2세의 자기효능감과 정서적·심리적 특성의 관계에 대한 연구에서 문화예술교육을 받은 다문화가정 2세들의 자기효능감은 정서적 안정, 언어발달, 교우관계, 학교적응 등에서 유의미한 영향을 미치며, 정서적·심리적 특성에 효과적인 것으로 나타났다. 이진(2017)의 예술기반 다문화교육활동 유아의 다문화 인식과 정서지능에 미치는 영향에 대한 연구에서도 예술기반 다문화교육활동은 다문화 인식 향상과 정서지능 향상에 긍정적인 영향을 미친다고 나타났다. 전영은(2015)은 다문화교육에서 활용되는 문화예술 체험활동에 관한 문화인지론적 연구에서 문화예술을 도구로 활용해서 다문화인식을 확장할 수 있다고 보고 있다. 하지만 설진배·어승원·김연화(2013)의 문화예술 다문화프로그램 운영실태 분석과 개선방안 연구에서는 문화예술 다문화프로그램은 이주민의 문화자본 축적과 삶의 질 향상에 기여하고 있다는 긍정적인 평가에도 불구하고 단기 프로그램으로 끝나는 문제점 개선과 연계 프로그램 활성화 등을 위해 예산 확보, 콘텐츠 개발 및 보급 등 장기적인 지원이 필요하다는 점을 지적하고 있다.

다문화가정 청소년을 대상으로 한 교육프로그램에 대한 연구는 많이 이루어졌지만 대부분 이중언어·상호문화교육 관련 연구에 집중되었고, 문화예술교육 프로그램에 대한 사례 연구나 개발은 아직 부족한 상황으로 나타났다. 특히 본 연구가 다루는 그림동화책 창작 프로그램에 대한

프로그램 사례나 연구는 전무한 상황으로 나타났다. 또한 기존 다문화가정 청소년 대상 문화예술교육 프로그램이 일회성 혹은 단기 프로젝트로 진행됨에 따라 장기적인 관점에 따른 실행 결과를 연구하는 데에는 한계점으로 지적되었다.

스토리텔링과 관련하여서는 다문화교육으로서의 유용성과 프로그램 운영 방안을 중심으로 연구를 진행하였다.

권혁일(2008)과 김재춘·배지현(2009)은 이야기를 통한 소통이 문화적 차이를 극복하고 문화적 다양성과 창의성으로 연결된다고 주장했다. 김영순·윤희진(2010b)은 다문화시민성을 위한 스토리텔링 활용 문화교육 방안 연구에서 스토리텔링을 활용한 문화교육이 다양한 문화 수용에 효과적이라고 주장했다.

정민수·장성민(2014)은 스토리텔링 기반 문화다양성 수업전략 탐색 연구에서 스토리텔링의 원리가 문화다양성 수업과 결합되는 수업전략을 소개하였다. 김효남(2017)은 스토리텔링을 활용한 청소년 대상 자전적 글쓰기 지도 사례연구에서 청소년을 대상으로 하는 글쓰기가 자아정체감에 미치는 영향에 대한 연구를 진행하였다.

문란희(2013)의 다문화가정 아동의 스토리텔링을 활용한 이야기 구성 능력 향상 연구와 최슬기(2012)의 어머니 나라의 동화를 통한 다문화교육 프로그램 연구에서는 다문화 아동과 스토리텔링의 상관관계를 통해 다문화교육으로서의 스토리텔링교육의 가치를 설명하였다. 박지현(2018)은 스토리텔링을 활용한 세계시민교육프로그램의 개발 및 적용 연구에서 스토리텔링교육이 세계시민교육에 효과적인 교육법이라는 점을 강조하며 교육현장에서의 확대를 요구하고 있다.

박소화(2012)는 스토리텔링 기반 교수설계 원리 및 모형 탐색 연구를 통해 스토리텔링의 6가지 요소를 중심으로 한 교수 설계 원리 및 전략을 제시하여 스토리텔링의 교육적 관점을 확장시키는 데 기여하였다.

스토리텔링 교육과 관련한 선행연구들은 대부분 비다문화가정 청소년들을 대상으로 하는 글쓰기 활동의 연장선상에 있고, 스토리텔링을 통한

다문화교육의 접근은 시도되고 있으나 본 연구에서 지향하는 다문화가정 청소년들의 리터러시를 검증할 수 있는 이론이나 사례에 대한 연구는 전무한 상황이었다. 따라서 기존 연구의 스토리텔링 교육이론을 토대로 새로운 프로그램 사례에 대한 연구 방안을 준비하는 것이 요구되었다.

다문화 청소년들의 리터러시에 접근하기에 앞서 다문화가정 청소년들의 일반적 청소년기 특성과 이들의 발달과 사회적응에 영향을 미칠 수 있는 요인을 확인하는 것이 요구된다. 다문화가정 청소년의 ‘청소년기 특성’과 관련하여 김청송 외(2017)의 연구는 다문화가정 청소년들을 그들의 다문화 배경을 배제한 일반적 청소년기 발달 특성으로 이해하는 것을 강조했다. 다문화가정 청소년의 ‘발달과 사회적응 요인’과 관련하여 전경숙 외(2010)는 개인, 가족, 환경적 요인이 그들의 발달과 사회적응에 중요한 영향을 미친다고 보았다. 다문화가정 청소년에 대한 이해를 바탕으로 그들의 리터러시에 접근하기 위한 분석이 가능하다.

다문화 리터러시의 분석 요소로서 ‘다문화 정체성’, ‘문화간 감수성’, ‘세계시민성’을 선정하여 다문화가정 청소년의 다문화 리터러시를 연구하기 위한 이론적 배경으로 보고 상호 연결된 관점에서 선행 연구들을 검토하였다.

‘다문화 리터러시’와 관련해서는 정지현(2015)의 다문화 리터러시 교육 참여 고등학생의 학습 경험에 나타난 프락시스의 의미 연구와 정지현·김영순·홍정훈(2014)의 다문화 리터러시 교육을 위한 유레카 프로그램의 교육적 의미 연구를 통해 다문화 리터러시의 의미와 다문화 리터러시 교육 프로그램의 사례를 분석하고, 참여 학생들의 학습 경험의 의미를 탐색하였다. 또한 박천웅(2013)의 프락시스 중심의 다문화 리터러시 교육 연구를 통해 다수 청소년 대상 다문화 리터러시 프로그램의 개발 운영을 통한 인지적·정서적 변화를 살펴보았다. 다문화 리터러시에 관한 연구는 아직 정확한 이론적 연구가 부족한 상황을 감안하여 최근의 실행 연구들의 사례를 이론적 토대로 삼았다.

‘다문화 정체성’과 관련하여서는 박진우(2015)는 다문화가정 청소년

의 자아정체성 형성 경험에 관한 연구를 통해 다문화가정 청소년의 자아 정체성에 대한 이해와 형성과정을 분석하였다. 박순철(2011)은 초등학생의 다문화 정체성 함양을 위한 교육 방안 연구를 통해 다문화 정체성 교육의 원리를 분석하여 실제 교육의 내용적 모델을 제시하였다. 윤아름(2013)은 다문화가정 청소년의 자아정체감과 사회적 지지가 진로 성숙도에 미치는 영향에 대한 연구에서 다문화가정 청소년의 자아정체감과 사회적 지지가 진로 문제에 유의미한 영향을 미친다는 점을 통해 적극적인 개입과 지원이 필요하다는 점을 강조했다. 하지만 양계민·강경균(2017)은 다문화청소년 중단조사 및 정책방안연구에서 2011년-2016년까지의 6년간 중단변화 추이를 분석한 결과를 통해 다문화가정 청소년에 대한 다문화 정체성 연구의 부족을 지적하며 세분화된 연구를 요구했다.

‘문화간 감수성’과 관련하여서는 한용택(2017)의 연구인 Bennett의 상호문화적 감수성 발달 모델을 활용한 다문화교육 시안을 통해 Bennett의 상호문화적 감수성 발달 모델(DMIS)을 확인하고, 상호문화적 감수성 프로그램의 시안을 구안하였다. 한수진(2013)은 문화간 감수성 증진을 위한 프로그램 개발 및 효과성 연구에서 이주민만을 위한 다문화교육이 아닌 사회 전체의 다문화교육을 강조하며 초등학생 대상 다문화 감수성 교육의 효과를 검증하였다. 신희숙(2015)은 초등학교 저학년 동화 활용 글쓰기를 통한 문화간 감수성 향상 연구를 통해 초등 저학년의 다문화 감수성 향상을 위한 글쓰기 프로그램의 개발과 적용을 통한 효과를 분석하였다.

‘세계시민성’과 관련해서는 우선 한경구 외(2015)는 SDGs 시대의 세계시민교육 추진방안 연구를 통해 시민과 시민성에 대한 정의를 시도하였다. Oxfam(2015)과 UNESCO(2015)는 세계시민과 세계시민성에 대한 정의를 제시하였다. 세계시민과 세계시민성에 대한 허영식(2012)의 다문화, 세계화시대를 위한 세계시민주의의 담론과 함의 연구에서는 다문화, 세계화 시대에는 세계시민으로서의 역할 수행을 위해 간문화적 능력을 강조하고 있다. 김진희·허영식(2013)의 다문화교육과 세계시민교육의 담론

과 함의 고찰 연구와 김진희(2012)의 호주사회의 국제난민을 둘러싼 다문화담론과 난민 이주민을 위한 교육 연구에서 세계시민교육과 다문화교육의 공통점과 차이점에 대한 접근을 시도하였다.

‘다문화 정체성’, ‘문화간 감수성’, ‘세계시민성’에 대한 선행연구를 바탕으로 본 연구가 다문화가정 청소년들이 다문화 정체성을 형성한 후 문화간 감수성을 바탕으로 세계시민성을 확장하는 과정에서 다문화사회를 읽고 수용할 수 있는 능력인 다문화 리터러시를 어떻게 발전하고 있는지에 대한 연구라는 점에서 상기 3가지 연구주제에 대한 통합적인 선행연구는 중요한 의미가 있다고 본다.



## II. 이론적 논의

이번 장에서는 연구 문제인 다문화가정 청소년의 리터러시에 접근하기 위한 이론적 논의와 그림동화책 창작 프로그램에 대한 이론적 접근을 시도하고, 이를 바탕으로 리터러시를 해석할 수 있는 이론을 탐색하였다.

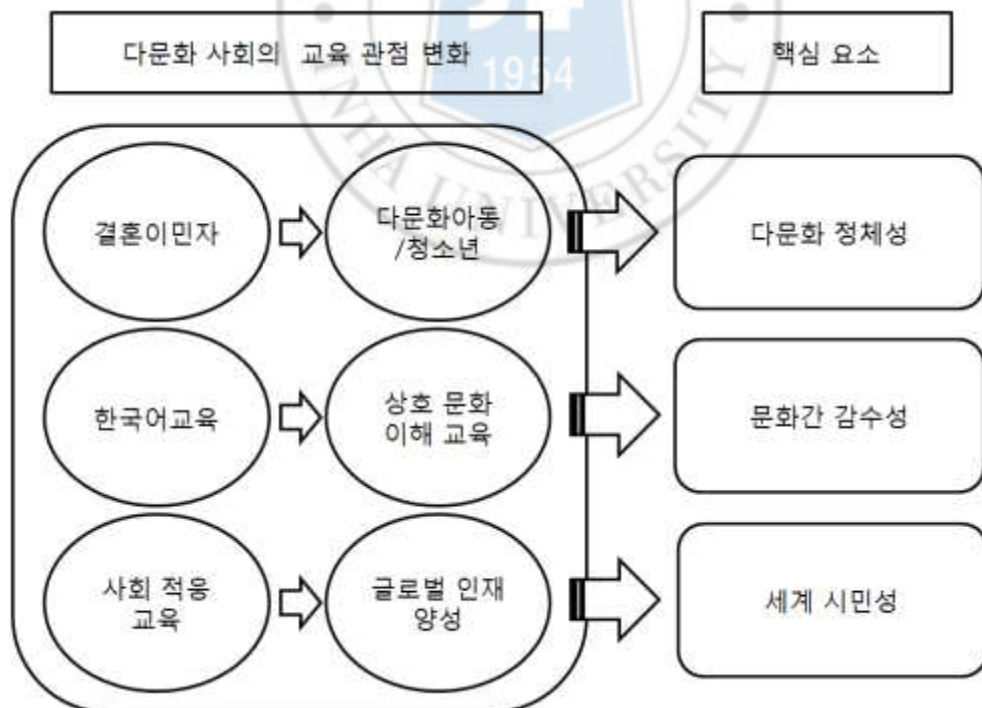
우선 다문화가정 청소년들을 대상으로 한 그림동화책 창작 프로그램에 대한 이론적 접근을 시도하였다. 서론에서 제시한 바와 같이 우리 사회가 다문화 사회로 변화하는 과정에서 기존의 결혼이민자 한국어교육, 사회 적응교육 중심의 다문화교육 관점이 다문화아동·청소년, 상호문화 이해교육, 글로벌 인재 양성으로 변화하고 있다는 점을 인식하고 있다. 초기의 다문화교육이 이주민 중심의 통합 교육에 집중되면서 다문화가정 청소년들에 대한 교육적 인식도 동일 선상에서 결핍과 차이를 극복하는 교육적 관점이 우세하였다. 따라서 이를 극복하는 교육적 모델이 필요하다는 점에 주목하였다. 문화예술은 다문화가정 청소년에게 다양한 문화적 경험을 제공하고, 자신을 표현할 수 있는 기회를 제공함으로써 자아 정체성을 확립하고 자존감을 향상시키는 교육적 역할을 수행한다는 점에 주목하여 이를 다문화교육과 접목시키는 것을 추진하게 되었다. 또한 문화예술 기반 스토리텔링을 활용해 자기표현의 기회를 제공함으로써 다문화 구성원으로서 자신의 정체성을 표현하도록 하는 것을 고려하였다. 특히 스토리텔링 창작 과정에서 다문화 구성원으로서의 자기 인식을 위한 다양한 학습과 경험을 제공하여 다문화를 새롭게 이해할 수 있는 기회를 제공하는 것은 그들의 리터러시를 강화시키는 것과 같은 맥락에서 이해될 수 있다는 점에서 주목하였다. 문화예술 기반 스토리텔링이라는 교육적 기법과 리터러시라는 문화적 역량을 결합하여 표현하는 과정을 교육 프로그램으로 만드는 것을 교육적 목표로 결정하였다.

그림동화책 창작 프로그램의 교육적 목표가 결정되었다면 프로그램의 구성과 관련한 핵심적인 요소가 반드시 요구된다. 본 연구에서는 다문화



가정 청소년의 리터러시를 이해하는 것을 목표로 한다. 따라서 그림동화책 창작 프로그램은 다문화사회의 변화를 기반으로 다문화가정 청소년의 리터러시를 단계별로 세분화하여 그 발전 단계에 요구되는 핵심 요소를 도출하였다. 이는 앞서 제시한 다문화아동·청소년, 상호문화 이해교육, 글로벌 인재 양성 중심이라는 교육 관점의 변화도 수용하는 포괄적인 교육 요소를 요구하는 것이다. 따라서 다문화가정 청소년의 다문화 정체성을 통해 자신의 다문화성을 이해하는 과정을 거치며, 문화간 감수성을 통해 소통과 확장을 넘어 통합을 추구하는 내면적 성장을 탐구하고, 세계시민성을 통해 다문화를 읽고 수용하는 단계를 넘어 공존의 역할을 수행할 수 있도록 하는 것을 핵심적 교육 요소로 도출하였다, 이에 ‘다문화 정체성’, ‘문화간 감수성’, ‘세계시민성’을 이론적 핵심으로 연구하고자 하였다. 이를 도식화하면 다음 <그림 II-1>과 같다.

<그림 II-1> 그림동화책 창작 프로그램의 핵심 요소



본 장에서는 문화예술교육 이론을 통해 다문화 프로그램의 변화를 제안하고 이를 구체화할 수 있는 프로그램 구성 과정과 그림동화책 창작 과정에서 다문화 스토리텔링을 실행적 배경 이론으로서 논의하였다. 또한 다문화가정 청소년들의 리터러시를 이해하기 위해 ‘다문화 정체성’, ‘문화간 감수성’, ‘세계시민성’을 이론적 배경으로 논의하였다. 이를 바탕으로 그림동화책과 심층면담 속 다문화가정 청소년들의 리터러시를 연구하고자 한다.



# 1. 다문화교육과 다문화 스토리텔링

## 1.1. 문화예술교육과 문화다양성

한국에서 문화예술교육이 중요한 정책의제로 등장한 것은 2002년 ‘한국예술경영학회’에서 ‘문화예술교육진흥법안’을 준비하면서 시작되었다. 2004년 문화관광부와 교육인적자원부가 ‘문화예술교육 활성화 종합계획’을 정책비전으로 채택하면서 공식적으로 국가적 지원 정책으로 등장했다. 문화예술진흥법 제2조 제1항 제1호에서는 문화예술을 ‘문학, 미술, 음악, 무용, 연극, 영화, 연예, 국악, 사진, 건축, 어문 및 출판을 말한다.’라고 정의하고 있다.

2000년대부터 문화예술교육을 종전의 지식중심교육을 탈피한 대안적인 교육이념으로 제시하면서 사회의 위기와 불평등을 심화시킨 기존 교육시스템의 대안으로 문화예술교육이라는 새로운 교육 패러다임을 제시함으로써 불평등을 극복하고자 하였다(정선재, 2011). 새로운 대안 교육으로 등장한 문화예술교육을 ‘지식교육, 인성교육, 예체능교육의 균형발달에 이바지하는 새로운 교육체계’로 정의하였다(김송아, 2010).

한국문화관광정책연구원(2004:3)은 예술교육과 문화교육을 다음과 같이 정의하고 있다. 문화교육은 인간 및 사회에 대한 비판적 성찰을 바탕으로 개인과 사회의 소통을 통해 다양한 문화적 가치에 대한 이해를 향상시키는 것을 목표로 한다면, 예술교육은 예술의 본질인 미에 대한 체험과 표현을 통해 예술적 감성을 향상시키는 것을 목표로 한다.

문화 교육은 다양한 인종과 민족이 공존하며 살아가야 하는 다문화사회에서 상호 이해와 소통에 필수적인 문화적 해득력(Cultural literacy)을 길러주는 교육을 의미한다. 삶의 양식, 즉 다양한 문화의 공존에서 발견되는 가치관, 관습, 의식, 태도 등의 차이를 문화적 다양성의 관점에서 바라 보게 하며, 제3세계 이주민, 여성, 장애인, 동성애자 등 사회적 약자에 대한 차별이 존재하는 사회 속에서 함께 더불어 살아가기 위한 지

해와 감수성을 가르치는 교육이라고 볼 수 있다. 예술교육은 음악교육, 미술교육, 연극교육 등 개별 예술장르들과 관련된 교육을 통칭하는 개념이다. 평생교육의 관점에서 예술을 통해 상상력을 발휘하고 창의력을 계발하며 예술적 감성을 북돋우는 예술교육의 중요성이 강조된다. 예술교육이란 개인이 창조적 예술 활동을 통한 자기 계발과 표현 활동을 통한 감정적 카타르시스를 경험하게 하는 것 외에도 예술의 역사와 개념에 대한 이해와 지식을 갖추게 하는 것을 중요시하는 것을 통해 개인뿐 아니라 사회 전반의 예술적 경험과 인식, 공동체의 창의력, 의사소통 능력을 계발하는 것을 포함하는 것으로 볼 수 있다.

문화교육과 예술교육은 각자 독자적인 영역을 가지고 있으면서 인간의 본질적 가치를 향상시키는 동기를 부여한다는 점에서 서로 유기적인 연관성을 가진다. 문화예술교육은 기존 예술교육이 가진 장르적 한계를 극복하고 문화교육과 예술교육이 가진 개념을 통합하는 것을 전제로 한다(한국문화관광정책연구원, 2004). 문화예술교육은 창의력과 상상력을 가진 인재 양성을 목표로 하며, 기존 학교교육의 획일화·정형화된 프로그램이 아닌 학습자 스스로 참여해 학습목표를 결정하는 자율적 프로그램이다(정선재, 2011). 문화예술교육은 단순히 예술을 접목한 교육이 아니라 예술을 기반으로 하는 교육을 지향하며, 예술적 완성도가 목적이 아닌 창조적인 창작 활동을 중심으로 사회와 소통하는 것을 핵심으로 한다.

본 연구에서 의미하는 문화예술교육은 예술교육과 문화교육을 병렬적으로 나열하는 교육이 아니라 각 교육이 가지고 있는 교육적 내용과 특징을 통합적으로 활용하여 개인의 문화적 발전과 성숙을 이끌어 내는 역할을 하는 교육이라고 할 수 있다. 문화예술의 단순한 표현기법적 활용을 넘어 이해와 향유를 통해 자신을 이해하고 사회를 표현하는 상호보완적인 교육을 의미한다. 기존 지식교육 중심의 교육시스템의 한계를 극복하고 지식과 인성의 균형적 발전을 추구하며 예술적 감성을 바탕으로 다문화 감수성을 갖춘 문화주체로 성장시키는 것을 목표로 한다. 전영은

(2015)은 문화예술을 자신과 다른 문화와의 소통을 통해 다문화 시각을 갖도록 하는 수단으로 활용해야 한다고 했다. 이는 문화예술이 문화간 감수성과 다문화 리더러시를 통해 다문화를 인식하는 시각을 향상시킨다는 것을 의미한다.

특히 본 연구에서는 문화예술교육이 갖고 있는 의미를 바탕으로 다문화가정 청소년들이 다문화에 대한 이해와 자기 정체성을 확립할 수 있는 소통과 표현의 기회를 제공하는 교육이라는 의미로 문화예술교육프로그램을 정의하고자 한다.

한국문화관광정책연구원(2004:3)는 문화예술교육이 추구하는 5가지의 지향점을 제시하고 있다.

첫째, 창작과 향유를 통한 표현활동 강화이다. 개인의 창조적 예술활동을 통한 자신의 문화적 감성을 표현하고 향유하는 것을 중요시한다. 둘째, 문화적 다양성의 이해이다. 다양한 예술의 이해는 문화적 다양성과 연결되어 개인 문화 역량의 확장을 경험하게 된다. 셋째, 의사소통, 상호관계의 확장이다. 문화예술은 개인적 영역이자 사회와의 소통 수단으로서 상호 이해와 수용의 표현 수단으로서 중요한 의미가 있다. 넷째, 성장적 사고활동의 촉진이다. 예술활동은 내면의 표현을 전제로 하며, 이를 통해 자신의 성장을 위한 사고의 확장을 경험하게 된다. 다섯째, 자기 지향적, 자기 관리적 역량 증대이다. 자신을 표현하는 과정에서 자아실현을 경험하고 자신을 새롭게 인식하는 계기를 제공한다.

현재 한국의 공교육은 사회가 요구하는 규격화된 인재를 키우는 것에 집중되어 있다. 개인의 자율적 선택을 최대한 제한하며 외부의 기준에 의해 결정된 지식체계를 수용할 것을 강요하고 있다. 하지만 최근 미래 사회는 창조적이고 능동적인 인재의 필요성을 인식하게 되면서 기존 교육의 혁신을 요구하고 있다. 개인의 자기주도적인 참여를 통해 창조적 지식의 완성을 중요시하고, 주체적인 문화적 성과의 향유를 통해 자아실현을 완성하는 것을 목표로 한다. 이를 위해서는 개인의 창조적인 경험이 새로운 문화를 완성하기 위한 다양한 표현을 강조한다.

다문화사회에서 이주민들은 사회·경제적으로 취약한 상황에 직면한 경우가 많다. 경제적 빈곤과 문화적인 소외가 지속되면 사회적으로 소외받게 된다. 특히 문화적 소외는 건전한 자아의 형성을 방해하고 자존감을 낮추는 요인이 될 수 있다. 문화적 권리를 가진다는 것은 단순한 생존의 가치를 넘어 인권적 차원으로 확대될 수 있고, 주류의 문화자본에서 소외받게 된다면 자신의 문화적 정체성을 상실할 가능성이 높다. 특히 문화는 한 세대에선 다음 세대로 계승된다는 점에선 이주민의 문화적 소외로부터 발생하는 사회적·경제적 불평등은 자녀 세대로 전달된다는 점에서 개선이 요구되고 있다.

다문화가정 청소년들이 자신의 문화적 가치를 인정받고 문화자본을 형성할 수 있게 하기 위해서는 문화적 권리를 보장할 수 있는 제도적 지원과 문화예술교육의 확대가 요구된다(설진배 외, 2013). 이주민들이 문화예술교육을 통한 문화적 권리를 표현하는 기회를 가지고, 사회 통합을 위한 문화적 가치를 생성하고 축적하는 과정을 보장하는 것이 반드시 필요하다. 따라서 다문화가정 청소년들이 다문화 사회의 주체적 존재로 성장하기 위해서 문화예술교육은 바람직한 대안이 될 수 있다.

다문화사회에서는 문화적 다양성을 수용하는 사회적 전제를 바탕으로 상호이해와 공존을 추구하며 다문화사회의 정착을 위해 다양한 교육적 방안들이 실천되고 있다. 오영수·김영순 외(2004:336)는 다문화교육이 추구하는 지향점을 5단계로 제시하고 있다. 첫 번째는 개별 문화집단의 문화 다양성을 인식하고 다양한 문화집단의 문화를 동등하고 평등하게 인지하는 것이다. 두 번째는 상이한 문화집단의 문화 속에서 공통적으로 공유되는 문화적 유사성을 발견하는 것이다. 세 번째는 개별 문화집단의 문화적 편견을 발견하고 수정·삭제하는 것이다. 네 번째는 소속 집단의 문화 정체성을 이해하고 문화적 자긍심을 가지는 동시에 타 집단의 문화가 가진 가치를 존중하고 평등하게 수용하는 태도를 가지는 것이다. 다섯 번째는 다양한 문화 교류를 통해 상호 문화 존중의 태도를 갖추는 것이다. 이러한 5단계의 과정을 통해 자신의 문화를 객관적인 시각으로 바

라보는 과정에서 다문화에 대한 편견을 극복하고, 문화적 유사점과 차이점을 인식하는 과정을 통해 다양한 문화를 평등하게 수용할 수 있게 된다.

문화예술교육이 다문화사회를 위한 교육적 대안으로 제시되고 있는 것은 문화다양성을 인정하고 수용할 수 있도록 하는 교육적 내용 측면과 다문화 구성원들의 문화적 권리를 향상시킨다는 측면에서 필요성과 의미가 강조되고 있기 때문이다. 문화예술교육은 문화다양성을 근간으로 하고 있다. 유네스코의 ‘문화적 표현의 다양성 보호와 증진협약(Universal Declaration on Cultural Diversity)’은 문화다양성(cultural diversity)을 집단과 사회의 문화가 집단 및 사회의 내부 또는 집단 및 사회 상호간에 다양한 방식으로 표현되고 전달되는 것으로 본다. 인류의 문화유산이 다양한 문화적 표현 방식을 통해 표현·증대·전승되고, 다양한 형태의 예술적 창조, 생산, 보급, 배포 및 향유를 통해 받아들여지는 것을 의미한다. 문화적 표현의 다양성이 보장되고 활성화되기 위해서는 사회 구성 개인과 집단, 그들의 문화에 대해 동등한 인정과 존중이 전제되어야 한다.

다문화교육과 문화예술교육은 개방적 태도로 문화 다양성을 인정하는 문화 다원주의를 기반으로 하여 근대적 문화우월주의를 극복한다는 철학적 배경을 가졌다는 점에서 공통적 지향점을 가진다(최성환·이진아, 2012). 문화 다양성 속에서 공존과 통합을 바탕으로 개성과 발전을 추구하는 철학적 동질성을 가진다. 따라서 문화적 다양성을 경험하기 위해 다양한 문화예술을 통합교육으로 지향하게 된다(차윤경 외, 2011). 문화적 다양성이 문화적 표현으로 구체화되기 위해서는 예술성에 기반한 문화콘텐츠들이 개발되어야 한다. 다문화사회의 통합을 위해서는 문화의 공유가 전제되어야 한다는 점에서 다양한 문화예술에 대한 학습과 경험은 가장 효과적인 수단이다. 다문화사회를 위한 문화예술교육은 다문화 표현의 확장과 학습뿐만 아니라 다양한 문화 수용을 통해 통합을 위한 핵심적인 역할을 수행하게 된다. 이를 통해 다문화가정 청소년들을 한국

사회의 문화주체로 성장하게 하는 역할을 한다.

특히 문화예술교육이 청소년에게 미치는 영향을 살펴보면 다음과 같다. 문화예술교육은 청소년들에게 효과적인 복지수단으로 작용하고, 학문 영역의 역량 제고에 도움이 된다. 청소년의 자아존중감 형성, 정서적 건강, 리더십, 긍정적 가치 변화를 지원한다. 청소년을 위한 공동체를 제공하고, 직업 능력 개발에도 도움이 된다. 또한 삶의 질을 향상시키는 복지의 역할을 통해 삶의 만족도를 향상시키고, 개인의 이해와 성장, 공동체적 공감대를 형성하게 한다(김지연, 2012).

다문화가정 청소년들은 한국의 비다문화가정 청소년들과 다르게 환경적, 언어적, 학습적 차원에서 문화적 마찰을 경험하게 된다. 특히 성장기에 걸쳐 정체성 형성의 기본이 되는 부모에게서 정체성의 혼란을 마주하게 되는 경우가 많다. 따라서 문화적 차원의 교육을 통해 이를 극복하고 수용할 수 있는 문화적 역량을 갖추는 것을 우선시해야 한다. 따라서 다문화가정 청소년을 대상으로 하는 교육프로그램은 다문화 가치를 수용하고 본인의 정체성을 확립하기 위한 문화예술교육이어야 한다. 일반적인 다문화교육이 아니라 다문화가정 청소년의 문화적 요구를 반영한 교육프로그램이 필요하기 때문에 기존의 교육과의 차별화된 프로그램의 개발이 필요한 것이다.

다문화가정 청소년에게 적용되어야 할 문화예술교육을 구체화하기 위한 전제 조건을 정리하면 다음과 같다(김은영, 2006:21).

첫째, 다문화가정 청소년을 대상으로 하는 문화예술교육의 목표와 방향은 학습적 차원이 아닌 문화적 다양성을 경험하는 과정 속에서 정체성 확립에 기여할 수 있도록 구성되어야 한다. 둘째, 다문화가정 청소년을 위한 차별화된 교육프로그램의 연구와 개발이 필요하다. 셋째, 다문화가족과 다문화가정 청소년의 교육적 요구와 수요가 반영된 교육이 기획되어야 한다. 따라서 이러한 전제 조건을 바탕으로 다문화가정 청소년들에 대한 문화예술프로그램이 구성되어야 한다.

문화예술교육은 학습적 측면을 강조한 기존 교육의 한계를 벗어나 새



로운 문화와 예술을 경험하는 경험을 통해 전인적 발달, 잠재능력 개발, 자기 정체성 확립에 기여하게 된다. 다문화가정 청소년들을 대상으로 하는 교육은 다문화 환경 하에서 발생할 수 있는 언어적, 학습적 격차를 해소하는 것에 집중되다보니 성장 단계에서 요구되는 문화예술교육이 부족하거나 배제되는 상황이 많다. 이러한 문제점을 극복하기 위해서라도 다문화가정 청소년에 대한 문화예술교육의 확대를 위한 노력이 선행되어야 한다.

다문화가정 청소년들이 가진 다문화 특성을 고려하지 않고 기존 교육의 범위 내에서 형식적으로 진행된다면 교육적 성과를 확보할 수 없다. 교육 대상에 대한 명확한 분석이 뒷받침되지 않은 채 기존의 보편적이고 획일적인 문화예술교육이 진행되고 있는 현실적 한계를 극복하기 위해서라도 새로운 교육에 대한 연구가 선행되어야 한다.

청소년기에 다문화 정체성에 대한 혼란을 경험하게 되는 과정에서 문화적 감수성과 수용성을 확장하기 위해서는 문화예술교육의 중요성이 강조된다. 문화예술의 본질적 가치를 추구하면서도 자신이 경험하고 있는 문화적 갈등을 극복한 대안적 가치를 만들기 위한 수단으로서 문화예술교육의 중요성을 인식할 수 있다.

정선재(2011:46)는 다문화 자녀들을 위한 문화예술 교육프로그램의 기획을 위한 5가지 지향점을 제시하였다.

첫째, 문화적 요소로서 창의성을 강조했다. 창의성은 다양한 사고의 기반이며, 개방적 태도의 기본 요소이기 때문이다. 둘째, 사회적 요소로서 문화적 민감성을 강조했다. 다양한 문화에 대한 접근과 수용을 위한 기본적인 요소로서 반드시 요구된다. 셋째, 언어적 요소로서 의사소통을 강조했다. 다양한 문화와의 소통을 위해서는 기본적 언어적 능력을 기반으로 한 의사소통이 중요시된다. 넷째, 환경적 요소로 상호관계를 강조한다. 주변과의 소통을 위한 다양한 관계 확장의 경험이 중요시된다. 다섯째, 자아적 요소로서 자아존중감을 강조한다. 자아정체성을 확립하기 위한 자기 이해와 자존감의 향상이 중요하기 때문이다.

다양성은 창의성과 공통적으로 창의적 사고의 기초를 형성한다. 창의성은 유창성과 융통성을 넘어 새로운 아이디어를 산출하는 능력이며, 다양한 사고에 기초한 확장에서 형성된다고 보았다. 문화예술교육은 창조적 사고를 바탕으로 하는 개방적인 활동을 추구한다. 다문화교육이 다문화화된 사회에서 자신의 정체성을 지키면서 타인의 문화를 편견 없이 수용하는 것을 목표로 하기 때문에 창의력을 바탕으로 한 문화예술교육을 통해 다양한 시각에서 새로운 세상에 대처할 수 있는 능력을 갖출 수 있도록 해야 한다.

문화적 민감성은 다양한 가치가 공존하는 현대 사회에서 요구하는 기본적인 능력이다. 문화예술교육은 독자적인 자신만의 예술적 가치를 중요시하면서도 다른 시각에서의 접근과 표현을 수용하는 태도를 강조한다. 또한 문화적 상호작용을 통해 다양한 문화에 대한 수용적 태도를 갖추게 한다는 점에서 중요한 의미가 있다. 문화 간 협상을 통해 자신과 타인의 문화를 연결하는 지식과 태도를 습득할 수 있도록 지원해야 한다.

문화예술교육은 개인이 자신을 표현하는 방식이나 능력을 향상시켜 사회와 소통하도록 지원하는 역할을 한다. 다문화 구성원들이 가진 이중언어적 환경을 고려하여 다양한 표현 방식의 학습환경을 제공함으로써 소통의 수단과 방법을 확장하는 경험을 제공해야 한다.

문화예술교육은 개인의 성찰과 반성을 중요시하면서도 외부에 대한 관찰과 소통을 통해서만 완성될 수 있다. 자신이 경험하는 세계에 대한 성찰적 사고를 하기 위해서는 개인의 영역에 제한되지 않고 다수와의 관계 속에서 자신을 확장하는 경험이 필요하다. 다문화가정 청소년들은 자신의 문화적 정체성을 확장하는 과정에서 다양한 관계를 경험하고 자신을 재발견하게 된다. 상호관계를 통한 다문화가정 청소년들의 인식 확장을 가능하게 하기 위해서 문화예술교육은 관계의 확장을 위한 집단학습과 소통을 중요시해야 한다.

문화예술교육은 자아의 발현을 통한 자기만족을 중요시한다. 문화예술

교육은 자신을 긍정적으로 표현하고 가치있는 결과물을 창조하는 과정을 통해 스스로를 성장시키는 것을 목표로 한다. 다문화가정 청소년들의 자아정체성의 혼란을 경험하면서 자아존중감을 확립하는 것을 어려워한다. 문화예술교육은 창조적 활동을 통해 자신에 대한 신뢰감을 형성하고 자아에 대한 성찰을 통해 자신감을 부여한다는 점에서 다문화가정 청소년에게 반드시 필요하다고 볼 수 있다.

본 이론적 논의에서는 문화예술교육에 대한 이론적 분석을 바탕으로 다문화가정 청소년들의 문화다양성을 강화하기 위해 계획된 프로그램 전반을 검토하고, 그 결과를 통해 다문화 스토리텔링의 의미와 역할을 논의하고자 한다.

## 1.2. 다문화 스토리텔링

‘스토리텔링(storytelling)’은 1882년 Caroline Hewins에 의해 처음 소개된 용어로 사전적 해석은 ‘이야기를 들려주는 활동’으로 정의된다. 최혜실 외(2007)는 스토리텔링이 이야기(story), 멀티미디어적 혹은 구술적 속성(tell), 상호작용성으로서 현재성(ing)이라는 3가지 개념이 합쳐진 입체적 구술로 보았다. 권우진(2011)은 스토리텔링을 이야기(story)와 말하기(telling)의 결합을 통한 의사소통으로 정의하고 이야기는 의사(意思), 말하기는 소통(疏通)을 의미한다고 보았다. 이야기(story)의 생산 측면이 자신을 중심에 두고 있다면, 말하기(telling)은 타자와의 관계 속에서 존재한다는 점을 강조할 수 있다. 또한 정태적 ‘스토리(story)’라는 텍스트 중심을 벗어나 동태적 ‘이야기하기(narrating)’라는 구어적 소통을 의미하고 있다(김광욱, 2008). 송정란(2006)은 이야기를 들려주는 활동에 주목하여 인간과 사물의 본질을 전달하는 스토리를 창조적으로 전달하는 활동을 스토리텔링으로 정의하였다.

김영순(2018)은 인간의 삶 속에서 발생하는 경험, 기억, 사유가 이야기로 구성되어 있다고 보았다. 삶 속에서 발생하는 담화의 형성과 전달이

스토리텔링이라는 과정 속에서 변용, 상호작용한다는 점을 강조하였다. 또한 스토리텔링을 인간의 감정을 활용한 커뮤니케이션으로 보았으며, 매체의 영향을 받아 구성되며, 상호작용을 통해 끊임없이 재창조된다고 했다.

Changar 와 Harrison(1992 : 강혜순, 2006 재인용)은 스토리텔링을 4가지로 정리하였다. 첫째, 스토리텔링은 화자 혼자만의 이야기가 아니라 청자와의 긴밀한 관계 속에서 나타나는 하나의 상호작용이다. 둘째, 스토리텔링은 수동적인 전달이 아니라 상호간의 창조적 소통 과정에서 완성된다. 셋째, 스토리텔링은 인간의 본질적 의사소통의 형태로서 일상에서부터 인간의 본질까지 평가하고 해석하도록 하는 개인적이고 해설적인 수단으로서 인간에게 유익하다. 넷째, 스토리텔링은 일련의 과정을 통해 내용의 공유·해석·제안을 거쳐 청자에게 전달하는 매개체로서의 역할을 한다.

스토리텔링은 이야기를 더하고, 만들고, 들려주고, 표현하고, 전달하는 모든 행위라고 정의할 수 있다. 스토리텔링은 서사적 구조를 갖춘 이야기로 구성되어 있고 그 내용을 전달하는 것 그 자체를 의미한다. 자기 자신이 직접 경험하거나 본 이야기 또는 타인에게 전해들은 이야기, 지어낸 이야기를 다른 사람들과 공유하면서 생각과 느낌을 서로 주고받는 소통의 방식이 바로 스토리텔링인 것이다. 스토리텔링은 인문 콘텐츠의 가치를 실현하는 가장 강력한 도구이며, 말 그대로 ‘이야기를 말하는 것’이 아니라 ‘이야기를 이야기하는 행위’로 정의하고 있다(김영순 외, 2018).

최시한(2015:102)은 스토리텔링의 특징을 3가지로 정리하였다. 첫째, 시간성이다. 이야기가 ‘사건의 서술’의 의미할 때 ‘사건’은 인물이 야기하거나 체험한 상태 혹은 상황의 변화를 의미하며 이는 시간을 전제로 한다. 둘째, 연속성과 인과성이다. 이야기 속 사건들의 부분들은 일관적이며 인과적으로 결합되어 하나의 통일된 전체를 구성해야 한다. 이야기 속 변화와 인과성이 확보되지 않는다면 이야기로서 인정될 수 없다. 셋

째, 형상성과 그 매체 및 형식의 다양성이다. 스토리텔링은 삶의 모습을 다양한 매체와 형식을 통해 구체적으로 모방과 형상화를 하는 행위와 그 결과로서의 작품 및 담화를 의미한다. 작가는 매체와 관습의 개성적 사용, 사물의 변용과 재구성을 하는 다양한 기법을 통해 사물을 낯설게 함을 통해 독자의 공감과 몰입을 유도하고, 굳어진 반응을 극복하고 새로운 생각과 느낌을 제공한다.

스토리텔링의 교육적 가치에 대해서 Ellis와 Brewster(1991)는 다음과 같이 3가지로 정리하였다. 첫째, 스토리텔링은 아이들의 상상력을 자극하여 비판적 능력과 감성적 성장을 향상시키는 교육적 기능을 한다. 둘째, 스토리텔링은 다른 문화에 대한 정보를 제공하여 시공간을 초월한 세상을 접하고 지식을 습득하고 이해의 폭을 넓히는 기회를 제공하여 새로운 생각과 경험에 접근하는 사회·문화적 기능을 한다. 셋째, 스토리텔링은 언어를 습득함에 있어 언어 기술을 발달시키는 도구로서 학습 의욕을 고취하는 재미와 학습 보조로서의 의미를 가진다. 어휘와 문장의 확장은 좋은 대화 모델이 되며 의사소통을 위한 언어사용능력을 확장시키는 언어적 가치를 가진다(이유미, 2014:23~24). 즉 이야기는 동기유발하며 재미를 통해 학습에 대한 긍정적인 자세와 학습 열망을 만든다. 상상력 훈련과 창조력의 발달에 목적을 두며, 환상과 상상을 실제 생활과 연결시키는 도구로서의 역할도 한다. 일상을 이해하고 가정과 학교간의 유대를 설정하는 방법을 제공함으로써 자신감을 부여해 사회적·감성적 발달을 유도하고, 이야기의 다음을 예상하는 법을 스스로 익히게 한다(이정미, 박수홍, 강문숙, 2011:3~4).

조정래(2013)는 스토리텔링의 교육적 가치를 5가지로 정리하였다. 첫째, 교훈과 재미를 동시에 경험하게 한다. 둘째, 자신에 대한 이야기를 통해 자신을 되돌아보게 한다. 셋째, 상황을 종합적으로 이해하는 능력을 키워준다. 넷째, 이미지를 수용하는 작용을 통해 세계를 구체화하여 받아들일 수 있다. 다섯째, 공감, 감동, 소통의 터전을 제공함으로써 자신을 객관적으로 인식하게 한다.

결론적으로 스토리텔링은 우리의 삶을 의미있게 구조화하여 정체성을 확보해 나가는 과정으로 볼 수 있고, 이야기에 담긴 시간성과 공간성을 통해 자신이 인식하는 세계를 타인과 소통하는 수단이라고 할 수 있다. 추상적으로 존재하던 세계를 구체화하고 현실화시키는 과정 속에서 우리의 경험과 사유를 끊임없이 재창조하며 삶의 이야기를 완성하는 것으로 볼 수 있다.

Merryfield(2005)는 문화다양성 확보를 위한 간문화적 체험에 효과적인 방법으로 자신이 가진 문화적 가치와 신념, 문화적 배경과 경험을 타인의 삶과 연계하여 확장하고 이해하도록 체험적이고 반성적인 글쓰기를 강조한다. 스토리의 형태로 구성된 개인의 문화적 정체성은 자신을 표현하는 수단이자 세상을 이해하는 도구로서의 역할을 하며 세상과 소통하는 상호작용성을 가진다.(Brunner, 1996; Clandinin & Connelly, 2000).

스토리를 통해 과거·현재·미래가 공유되고 외부세계의 정보를 얻는다(Brunner, 1996)는 점에서 스토리텔링을 활용한 교육프로그램은 사람들의 관심과 흥미를 유발하는 긍정적 효과가 있다고 볼 수 있다. 또한 스토리텔링은 사건과 행동을 중심으로 스토리의 전개와 결말을 구성하면서 문화 다양성 측면에서 자신과 타자의 간문화적 경험이 유의미하게 정리되도록 돕는 교육기법으로 적합하다. 이를 통해 교육에 대한 동기유발이 용이하고 실제 참여 시 교육적 참여성도가 높아지며, 자신들의 삶을 보다 구체적으로 표현하고 포괄적이고 효과적으로 의미를 반영한다(이희경, 2010)는 점에서 스토리텔링 교육의 유용성을 확인할 수 있다.

이번 문화예술 스토리텔링 교육프로그램에 참여한 연구참여자들은 발달적 측면에서 학령기 아동·청소년의 특성을 지니고 있다. 이 시기의 아동·청소년들에게는 또래 집단의 영향력이 가장 크게 나타나는 시기이며, 사랑과 소속의 욕구가 가장 강력하게 나타나는 시기로 볼 수 있다(김은선, 2010). 또래와의 소속감이나 우정이 개인적인 정체성 형성이나 욕구 충족에 의한 삶의 만족도라는 측면에서 가장 중요하다. 따라서 이 시기에는 자신을 표현하고자 하는 욕구가 강하며 이를 통해 또래 관계에

서 존재감을 확보하고 소속감을 통한 만족을 추구한다.

기본적으로 다문화가정 청소년은 자신을 둘러싼 다문화가정이라는 독특한 개인적 환경에서 벗어나 또래와의 관계를 형성하는 과정에서 자아표현의 과정을 거치게 된다. 물리적 공간으로서 학교라는 사회적 공간으로 확장되는 것뿐만 아니라 자신의 정체성에 대한 충분한 인지를 못하는 상황 속에서 새로운 또래 관계를 형성하는 과정은 다문화가정 청소년들에게 상당한 어려움을 줄 수 있다(김희덕, 2013).

다문화가정이라는 특수성으로 기인한 의사소통능력의 문제는 자기표현에서 어려움을 야기할 수 있고 이는 또래와의 소통 문제로 나타나 조롱이나 놀림 등의 부정적 반응을 받게 되어 정서적 혼란을 겪게 될 수 있다. 다문화가정 부모의 서툰 한국어나 다른 문화적 배경에서 오는 차이에서 나타나는 교육적 한계는 아동의 발달 단계에서 언어적 표현 능력의 발달을 저해할 수 있고, 이는 의사소통의 어려움으로 나타나게 된다. 김은선(2010)은 자기표현의 한계로 인해 느끼는 자신감 부족은 또래 관계형성의 어려움으로 인해 불안감이나 소극적인 모습을 나타나게 한다고 했다. 자기표현이 부족한 다문화가정 청소년들의 경우 공격적 자기표현이나 소극적 자기표현으로 인해 또래 관계에서 소외될 확률이 높고, 개인적인 자존감 형성에도 부정적 영향을 주게 되어 발달적 측면에서 심각한 영향을 줄 수 있다. 따라서 다문화가정 청소년에게 자기표현능력을 향상시킬 수 있는 교육적 기회를 제공해야 한다는 당위성을 가지게 된다. 이는 단순히 언어적 측면에서의 교육만이 아니라 내면의 성찰을 통해 자신만의 정체성을 확립하고 스스로 자신의 자존감을 향상시켜 또래 관계에 참여하게 만드는 것을 실질적인 목표로 해야 한다. 스토리텔링 교육프로그램은 다문화가정 청소년의 자기표현 능력을 강화할 수 있는 기회를 제공한다는 점에서 다문화교육으로서의 역할뿐만 아니라 다문화가정 청소년의 자아존중감을 향상시키는 기회를 제공하는 효율적인 교육 방법이라는 점에서 중요하다.

구성주의적 교육 관점에서도 문화다양성에 대한 학습이 일상 속 경험을 바

탕으로 실제적인 학습을 제공한다는 측면에서 간문화적인 실제 맥락을 학습 과정에 적용하는 것은 중요한 동기 부여의 잠재력을 지닌다(Collins, Brown & Newman, 1989). 따라서 스토리텔링 교육프로그램은 문화다양성 측면에서 삶의 다양한 이야기를 학습자에게 쉽게 전달할 수 있으며, 단순하고 이해 가능한 학습을 제공한다는 점에서 다문화교육에 효과적인 학습방법으로 볼 수 있다.

스토리텔링을 활용한 글쓰기는 고정관념과 편견 등의 부정적 요소를 극복하고 타인과 다른 문화에 대한 존중과 배려를 얻을 수 있게 해준다는 점에서 중요하다. Max van Manen(1990:169)은 글쓰기 경험이 인간의 반성적 사고와 실천 행위를 매개하는 데 효과적인 도구로 보고 있다. 글쓰기는 내재된 것을 표출하고 이끌어내어 삶의 주변 경험을 객관적으로 보는 인지적 태도를 형성시키고, 궁극적으로 자신을 완성해나가는 작업으로 볼 수 있다. 진정한 글쓰기를 통해 삶의 실천적 행위를 이해하고 세계에 대한 경험과 인식을 구체화할 수 있다.

특히 다문화교육을 진행시 간문화적 체험(cross-cultural experience)을 경험하도록 하는 데 효과적이다. 글쓰기를 통해 다양한 관점의 간문화적 경험을 제공하고 소통을 통해 이를 공유함으로써 문화적 정체성의 계발을 달성할 수 있다. 스토리텔링에 기반을 둔 글쓰기가 다문화 감수성을 향상시키는 데 기여한다는 점에서 교육적 의의가 있다고 볼 수 있다.

다문화교육으로서 스토리텔링은 스토리텔링이 가진 교육적 역할을 다문화에 대한 이해의 도구로 활용하는 것에 중점을 두고 있다. 하지만 단순히 다문화를 이해하는 수준으로서 교육적 역할을 다 했다고 할 수 없다. 스토리텔링을 통해 다문화를 표현한다는 것은 내면적 다문화성을 발현하는 기회를 통해 자신의 다문화 정체성을 재인식하는 과정이다. 이러한 글쓰기의 과정 속에 자신의 정체성 속에 존재하는 다문화 속 다름을 이해하고 타자와의 소통을 준비하게 된다. 자신에게 존재하는 다문화에 대한 재인식뿐만 아니라 이를 타인과의 소통 속에서 어떻게 표현해야 하는 지에 대한 고민을 하게 된다. 그 과정 속에서 자아의 다름에 대해 타



자와의 소통을 통해 자신이 완성한 스토리텔링에 다문화에 대한 수용의 모습을 담아내는 것이다.

스토리텔링을 통해 창조한 이야기 속에는 자신의 다문화 정체성과 문화간 인식이 담기게 되면서 스스로를 재인식하게 되지만 이를 자신이 속한 공동체 속에서 다문화의 통합과 공존의 도구로 활용하기 위해서는 다문화 리터러시 역량이 요구된다. 다문화 스토리텔링은 문화예술교육으로서의 문화 다양성 함양과 자아정체성 확립에 기여한다는 점을 넘어서 다문화라는 자신의 정체성을 표현의 소재로 활용하여 이를 다문화 사회의 통합과 공존에 기여하는 역할을 수행하는 것을 목표로 한다. 스토리텔링의 창조성이 개인과 사회의 다문화를 창조적으로 수용하는 도구로서의 역할을 수행하도록 하는 것이다.

자신의 내면적 정체성으로서의 다문화를 공동체 속의 다문화로 수용하기 위해서는 다문화를 읽고 이해하며 수용하는 역량으로서 다문화 리터러시를 갖추어야 하며, 이를 통해서 결과물로서의 스토리텔링을 창조해내는 통합의 공존의 창조자로서 성장하게 된다는 점에서 다문화 스토리텔링의 의의가 있다. 다문화 스토리텔링 교육의 방향은 스토리를 읽고 듣는 과정에서 차이의 발견과 다름의 이해를 거쳐 자신의 스토리를 말하는 과정에서의 소통과 공감으로 확장된다. 또한 다문화를 수용하는 실천적 역량인 다문화 리터러시를 통해 새로운 스토리를 창조해 나가는 통합과 공존을 추구하는 것이다.

스토리텔링 교육은 학습자들에게 흥미를 유발하는 스토리를 학습의 기저로 활용하기 때문에 집중도와 참여도 측면에서 적합하며, 다양한 관련 지식과 경험들을 기저에 두고 이야기의 생성과 공유를 촉진시킨다는 장점을 가지고 있다. 이야기로 소통하는 과정에서 문화적 차이를 발견하고 이를 활용하여 학습자의 문화적 다양성과 창의성 향상으로 연결시킬 수 있다는 연구가 많다(권혁일, 2008; 김재춘·배지현, 2009). 특히 다문화가정 청소년을 대상으로 하는 교육프로그램의 경우 다문화교육요소가 반영되어야 한다는 점에서 스토리텔링을 활용한 문화교육은 다른 문화 체계 속에 살던 스토리텔러가 다양한

문화를 이해하고 수용하는 것에 보다 효과적이라는 연구(김영순·윤희진, 2010)를 반영할 수 있다. 또한 목표 문화에 대한 이야기를 정리하는 것보다 목표 문화에 대한 철저한 조사를 통해 나와 목표 문화의 이야기를 만들어 내는 것이 다른 의미체계 속에 살고 있던 스토리텔러가 다른 집단의 문화를 이해하는 데 보다 효과적이다(김영순·윤희진, 2010b). 스토리텔링은 창의력과 상상력을 텍스트화할 수 있는 교육적 도구로 보고 인간의 사고체계를 유연하고 역동적으로 전환시킬 수 있다는 점에 주목할 수 있다(김영순·오세경, 2010).

스토리텔링을 활용한 교육프로그램은 의사소통의 수단이자 교육 도구로 책을 활용하고 있다. 독서를 기반으로 하여 사고의 확장과 내면의 탐색 과정을 거치면서 자신만의 스토리를 완성하는 교육적 목표를 지향한다. 구체적인 글과 그림으로 결과물을 완성하는 성취를 달성하게 하는 과정에서 교육적 성과를 검증하게 된다.

이영식(2006)은 그림동화책을 활용한 스토리텔링교육의 장점을 6가지로 정리하고 있다. 첫째, 하나의 스토리를 수업하는 데 짧은 시간이 들어 시간적 부담이 적다는 장점이 있다. 둘째, 텍스트와 그림이 함께 포함되어 수업에 대한 집중도가 높다. 셋째, 단순하고 적은 문장, 보조 도구로서의 그림이 있어 접근과 이해에 용이하다. 넷째, 가독성 측면에서 뛰어나고 누구나 접근하기 용이한 주제를 다루고 있어 교육에 적합하다. 다섯째, 읽기·쓰기·듣기·말하기의 통합적 학습 요소를 포함하여 학습 구성 측면에서 적합하다. 여섯째, 그림동화책은 단순한 문학으로서의 가치뿐만 아니라 인간과 사회의 문화 전반을 포함하는 내용을 갖추고 있어 내면적 치유와 정보 제공이라는 긍정적 역할을 수행한다.

다문화 스토리텔링교육은 모국의 문화와 한국 문화 사이에 존재하는 간극을 극복하고 통합적인 문화적 정체성을 확립할 수 있도록 하는 교육적 목표를 가지고 있다. 이를 위해 다문화 스토리텔링 교육프로그램은 다음과 같은 전제 요건을 포함해야 한다.

첫째, 스토리텔링에 기반을 둔 교육프로그램은 문화 보편성과 다양성

을 인식하는 과정에서 자신만의 문화적 스토리를 구체화하는 경험을 할 수 있도록 해야 한다. 다문화가정 청소년들이 개인의 다문화 경험을 스토리로 발현하는 과정을 통해 문화적 보편성을 확장하는 과정을 거치게 한다.

둘째, Erikson(1982)은 인간발달단계에서 학령기 아동·청소년이 객관적 자아의 형성 과정을 거친다고 보았다. 다문화가정 청소년들은 사춘기라는 자아 정체감의 혼란을 겪는 시기에 자신이 경험하고 있는 다문화 정체성의 혼란을 함께 경험하게 되기 때문에 긍정적인 자아 형성이라는 측면에서 정서적 지원이 필요하다. 스토리텔링교육은 다양한 문화적 스토리를 경험하는 과정에서 자아를 재정립할 수 있는 문화적 역량을 제공한다. 이 점에서 큰 의미가 있으며, 이를 통해 자아를 재정립할 수 있는 긍정적 경험을 하게 된다.

셋째, 다문화교육의 특성상 참여자들의 자발적이고 적극적인 참여가 필수적이다. 이중 문화적 배경을 가진 다문화가정 청소년들의 다양한 다문화 정체성을 수용하고 발현할 수 있는 프로그램을 구성하고 실행하기 위해서는 그들의 다문화 경험을 구체화하고 문화보편성을 수용할 수 있도록 해야 한다. 따라서 구조화된 학습이 아닌 자발적 참여를 통한 교육 몰입을 유도해야 하며, 스토리를 감상하고 완성하는 즐거움을 제공하는 과정에서 높은 교육적 성취를 달성할 수 있다.

스토리텔링은 화자와 청자의 상호작용을 전제로 하기 때문에 이를 교육프로그램에 적용 시 문화다양성에 대한 즉각적인 상호작용을 통해 변화와 수용을 경험할 수 있다. 이를 바탕으로 다문화가정 청소년을 대상으로 하는 효과적인 스토리텔링 교육을 위한 수업설계원리를 탐색하였다(정민수·장성민, 2014:15).

제1단계에서는 문화다양성의 핵심개념 및 가치를 인식하는 것이다. 다문화가정 청소년을 대상으로 하는 수업 구성 단계에서는 문화다양성에 대한 이해를 전제로 한다. 자신이 직면한 이중문화적 상황을 인지하는 과정을 경험하면서 개인적 차원의 다문화 정체성이 사회적 차원에서 어떻게 수용되고 있는

지에 대한 성찰 과정을 경험하는 수업이 필요하다. 문화적 차이에 대한 인식을 하기 위해 지식차원의 교육을 통해 문화적 민감성을 갖추는 것을 목표로 한다. 제1단계에서는 다문화에 대한 인지차원의 수업을 위해 스토리텔링과 배경지식을 활용한 커리큘럼으로 구성한다. 개인이 경험한 다문화성을 내면적 차원이 아닌 스토리의 구성 요소로 활용하기 위한 외부적 발현으로 연결시키는 교육을 구성한다.

첫 번째는 다문화의 인지이다. 다문화가정 청소년이 가진 다문화 배경을 소개하고 자신이 경험한 다문화를 표현하는 과정을 진행한다. 언어, 문화, 풍습 등 한국사회와 차별화되는 문화적 차이를 인지하는 과정을 통해 자신이 가진 다문화 정체성에 대한 공감을 유도한다.

두 번째는 다문화의 이해이다. 다문화를 분석적 사고를 통해 재인식하는 과정을 통해 사회적 차원에서의 개념을 형성해 나가는 단계가 필요하다. 지식 차원에서의 명확한 사실적 내용을 포함하고, 새로운 문화적 가치로 인식하기 위해 개인적 차원의 개념 재정립이 진행된다.

세 번째는 다문화의 수용이다. 다문화라는 새로운 개념의 정립은 자신의 다문화 정체성을 새롭게 완성하는 수용의 단계를 거치게 된다. 차별이나 배제가 아닌 공존을 위한 정체성 형성의 도구로서 다문화를 수용하는 과정을 통해 문화적 다양성을 확립하게 된다.

제2단계에서는 다문화의 주체적 수용자로서 요구되는 사고 확장을 하는 것이다. 제2단계에서는 자신이 경험하고 있는 다문화 인식과 1단계에서 배운 다문화 지식을 결합하여 다문화의 주체적 수용자로서 글로벌한 문화수용성을 갖출 수 있도록 사고를 확장하는 교육을 구성한다.

첫 번째는 다문화의 배경 확인이다. 자신이 경험한 다문화 배경의 차이점을 구체화하기 위해 경험과 지식을 세분화하는 과정이 필요하다. 일상 속 자신이 경험하는 다문화 정체성과 관련된 다양한 요소들을 수업의 요소로 활용하는 것이 필요하다. 인종, 문화, 언어적 차이를 구체적으로 인식할 수 있는 요소들을 학습 대상에 두고 이와 관련된 수업 진행을 통해 문화적 다양성에 대한 인식을 보편화하는 학습을 확장해 나간다.

두 번째는 다문화 정체성 확장이다. 한국인으로서의 정체성을 수용하는 과정에서 다문화 정체성의 공존이 자칫 혼란의 요소로 작용되지 않아야 한다는

측면에서 다문화 배경이 자신의 문화적 토대가 될 수 있다는 확신을 주는 것이 필요하다. 세계시민으로서 문화다양성을 수용하는 것이 글로벌 시대가 요구하는 인식 규범이라는 점을 명확히 전달하는 것이 중요하다. 세계시민으로서의 보편적 인식을 위해 다문화 수용의 사례와 글로벌 문화인재가 되기 위한 준비 과정으로서 다문화를 수용하는 것이 바람직한 것임을 확인시킨다.

제3단계에서는 스토리텔링을 기반으로 한 문화다양성을 표현하는 것이다. 제3단계는 1·2단계를 통해 확장된 다문화 인식을 바탕으로 자신의 다문화 정체성에 기반을 둔 스토리텔링을 구상한다. 예술적 표현 기법을 포함한 표현 방법에 대한 고려가 선행되어야 하며, 다문화성을 표현할 수 있는 스토리를 완성하는 교육을 구성한다.

첫 번째는 스토리의 구성이다. 자신이 경험한 다문화 배경을 바탕으로 경험과 상상이 공존하는 스토리의 자유로운 발현을 유도한다. 다문화성이라는 주제로 인해 소재나 내용이 편협한 확장으로 이어지지 않도록 다양한 상황 제시를 통해 사고의 폭을 확장하고 스토리의 디테일한 구성에도 관심을 가지도록 1·2단계 수업에서 제시된 다양한 소재나 경험이 자연스럽게 스토리에 수용될 수 있도록 한다.

두 번째는 예술로서의 표현 기법 활용이다. 그림동화책이라는 글과 그림이 혼합되는 작품의 특성상 언어적 표현과 미적 감각이 함께 조화를 이루어야 한다는 점을 강조한다. 문체의 경우에 있어서 다양한 글의 형식(소설, 기행문, 편지, 동시 등)이 가능하다는 점을 인지시키면서 스토리를 구성하게 하고, 스토리와 결합되는 그림의 표현 방식(표현소재, 화풍, 채색 등)을 함께 고려하도록 한다.

세 번째는 협업과 확장이다. 개인적 창작 활동의 한계를 극복하기 위해 공동 창작 과정의 협업을 도입한다. 다문화 배경을 공유하는 구성원들과의 자유로운 의견 교환을 통해 작품 구성 과정에서 자연스러운 협업이 진행되도록 한다. 또한 진행 과정에서의 문제점이나 한계를 극복하기 위한 최소한의 멘토 지원을 병행한다. 작품에 대한 개입을 최소화하되 작품의 표현을 확장하기 위한 교육적 차원의 참여를 진행한다.

본 연구는 스토리텔링에 기반을 둔 다문화가정 청소년의 그림동화책 창작 프로그램을 다루고 있다. 본 프로그램의 설계에서부터 실행 과정,

결과물인 그림동화책을 분석하는 과정에서 스토리텔링은 어떤 이론적 의미를 가지고 있는지에 대한 연구, 스토리텔링 프로그램의 성과 분석을 위해 스토리텔링, 특히 다문화 스토리텔링에 대한 이론적 접근을 시도하였다. 이를 바탕으로 본 연구에서는 프로그램을 통해 완성된 그림동화책에 나타난 리터러시를 확인하고자 한다.



## 2. 다문화가정 청소년과 다문화 리터러시

### 2.1 다문화가정 청소년

청소년이라는 용어는 기본적으로 청소년 기본법 제2조에 의하면 9세 이상 24세 이하의 자로 정의하고 있다. 본 연구의 대상인 다문화가정 청소년도 기본적으로 이에 해당되는 나이의 청소년을 기준으로 한다. 한국 사회가 다문화를 수용하고 이주민을 받아들이게 되면서 다양한 유형의 청소년들이 등장하여 새롭게 정의되고 있다. 청소년복지지원법 제 18조에는 다문화가족의 청소년과 그 밖에 국내로 이주한 청소년을 이주배경 청소년으로 정의하였다. 이주배경청소년의 유형을 다문화가정의 청소년, 외국인근로자가정 자녀, 중도입국청소년, 탈북청소년, 제 3국 출생 북한이탈주민 자녀 등으로 분류하고 있다. 일반적으로 다문화가정은 다문화가족지원법에 제2조제 1호에 따르면 결혼이민자 및 관련법과 규정에 따라 대한민국 국적을 취득하거나 귀화 허가를 받은 사람으로 이루어진 가족을 의미한다. 따라서 다문화가정 청소년은 다문화가정에서 출생하여 한국 국적을 가진 9세 이상 24세 이하의 자로서 본 연구에서는 다문화가정 청소년을 연구대상으로 한정하여 진행하고자 한다.

본 연구에서는 다문화가정 청소년들의 리터러시를 연구하기 위한 이론적 배경으로 이들의 일반적 청소년기 특성을 먼저 살펴보고, 다문화 정체성을 통해 나타날 수 있는 발달과 사회 적응에 영향을 미칠 수 있는 요인들을 검토하고자 한다.

다문화가정 청소년들은 청소년기에 접어들면서 기본적으로 신체적·인지적·심리사회적 발달과정에 따른 특성을 나타내게 된다.

첫째, 신체적인 측면에서는 급격한 신체 변화를 경험하게 된다. 신장과 체중이 급격히 성장하고, 호르몬 변화에 인해서 성적 성숙이 빠르게 이루어진다(김청송, 2017). 자신의 급격한 신체적 변화에 민감하게 반응하며 관심을 가지게 되고, 신체 성숙 속도가 정서와 행동에 중요한 영향을

미치면서 자아를 형성하는 중요한 요소로 작용한다. 특히 다문화가정 청소년들의 경우 피부색이나 외모와 같은 차이가 자신의 정체성을 형성하는데 중요한 환경 요인이 된다(김청송, 2009).

둘째, 인지적 측면에서 논리적 사고를 바탕으로 추상적인 사고와 형식적 조작 능력이 출현한다고 보았다. 반면 인지 발달에 따라 자의식이 나타나 세상과의 갈등을 하거나 주변으로부터의 관심과 사랑을 요구하는 경향이 나타나게 된다(김청송, 2009). 다문화가정 청소년들의 경우 자신이 처한 다문화적 상황에 대한 이해와 공감과는 별도로 사회의 불합리한 인식이나 모순들을 이해하는 모습을 보이게 된다. 또한 자아를 발견하는 과정에서 서로 상반되는 다양한 자신의 모습을 통해 자아정체감의 위기를 경험하기도 한다. 자아와 세계간의 새로운 재정립을 위한 시기라고도 할 수 있다(김애순, 2005). 이 과정에서 다문화가정 청소년들은 이중문화를 경험하게 되면서 혼란과 갈등을 겪기도 하고, 다양한 문화적응의 모습들을 보이기도 한다.

셋째, 심리사회적 측면에서 사춘기적 특성이 나타난다. 자신의 사회적 지지의 일차집단인 부모와의 관계와 자아의 성장이 대치되면서 갈등이 시작된다. 이러한 과정에서 부모의 역할이 올바르게 이루어지지 않는다면 가족문제로 이어지게 되고 자녀의 정체성 형성에 결정적 영향을 미칠 수 있다. 이러한 부모·자녀 간의 갈등을 긍정적으로 해결하는 과정에서 자녀는 독립된 성인으로서 자아정체성을 형성하며 성장하게 된다(조성연, 2009). 또한 이 시기는 가족보다 또래와의 관계가 증가하게 되면서 또래집단과의 연대를 통해 자아를 재평가하고 새롭게 형성하게 된다. 또래집단에서 연대감, 유능감, 인기 등을 얻을 수도 있으나 부정적 관계의 영향으로 인해 갈등과 혼란을 경험하게 된다(한국청소년상담원, 2004). 다문화가정 청소년들이 외국인 부모라는 다름의 요소가 자신의 다문화 정체성으로 이어지게 된 것에 대해 차별적 갈등을 경험하게 된다면 부모와의 갈등이 발생하게 되고, 또래관계에도 악영향을 미칠 수 있다는 점을 인식하고 있다. 이를 긍정적인 사회적 관계를 통해 충족시켜 나가는



것이 사춘기를 맞이한 다문화가정 청소년들의 성장에 가장 중요한 요소이다.

다문화가정 청소년은 신체적·인지적·심리사회적 발달과정에서 비다문화가정 청소년들과는 달리 다문화라는 정체성을 가지고 있다는 점에서 사회적응 과정의 차이를 보이기도 한다. 외모, 언어능력, 외국인 부모의 존재 등 차별적 요소로 인해 사회적 편견의 대상이 된다는 점에서 이들의 발달과 사회 적응에 대한 이론적 논의가 필요하다.

다문화가정 청소년의 발달과 사회적응에 영향을 미치는 요인은 개인요인과 가족요인, 환경요인으로 구분할 수 있다(전경숙 외, 2010).

개인요인은 언어구사 능력, 자아정체성, 문화감수성으로 구분된다. 첫째, 언어구사 능력은 다문화가정 청소년의 한국사회 적응에 있어 가장 중요한 요인으로 작용할 수 있다. 오성배(2007)는 다문화가정 자녀의 언어구사 능력의 부족이 정체성과 대인관계에 부정적인 영향을 미치고 있다고 보았다. 외국인 부모의 상이한 가치관과 다문화가 혼재된 상태에서 자녀교육이 이루어지면서 언어구사에 문제가 발생할 수 있다. 이처럼 다문화가정 자녀의 언어구사 능력과 의사소통의 불안은 자아정체성, 학업성취, 교우관계, 대인관계 등 청소년기 성장에 중요한 영향을 미치고 있다고 볼 수 있다. 둘째, 자아정체성은 자기 존재의 동일성과 독특성을 지속하면서 고양시키는 기질로 청소년기의 가장 중요한 발달과업이다. 특히 다문화가정 자녀들은 자신이 속한 다문화가정의 특수성을 인지하면서 자신의 정체성에 혼란을 경험하게 된다. 외국인 부모로 인한 언어, 문화, 외모 등의 차이를 발견하고 동시에 이중적 문화를 경험하면서 정체성 측면에서 내적 갈등과 외부로부터의 ‘다름에서 오는 구별짓기’를 통해 부정적 영향을 받게 된다(전경숙 외, 2010). 셋째, 문화감수성 측면에서 이중문화를 동시에 경험하고 습득하는 것은 문화적으로 성장할 수 있는 긍정적 요인으로 작용할 수도 있지만 문화적 차이로 인해 부정적인 어려움을 겪을 수도 있다(정하성 외, 2007). 다문화를 이해하고 수용하는 개인의 역량이 청소년기의 성장과 자아 발달에 큰 영향을 미칠 수 있다

는 점을 확인할 수 있다.

가족요인은 부모의 지지와 상호작용, 외국인 부모의 사회성, 출신국과 경제력으로 구분된다. 첫째, 부모의 지지와 상호작용은 다문화가정 청소년의 사회적응 과정에서 중요한 역할을 한다. 이해리(2007)는 가족 간 대화와 가족활동 참여가 위험환경의 충격 완화 및 성장을 지속하게 만드는 보호적인 힘으로 보았다. 다문화가정 청소년의 경우 부모의 지지기반이 약하고 상호작용에 어려움이 겪는 경우가 많다. 부모와 자녀간의 상호 문화 갈등과 충돌로 마찰이 발생하고, 부부간 갈등이 자녀에게 전이되어 가족의 지지를 받지 못해 발달과 사회적응에 어려움을 겪게 된다. 특히 언어소통 측면에서 상호작용이 이루어지지 않아 부정적 영향이 확대되는 경우가 많다. 둘째, 외국인 부모의 사회성에 대한 이재분 외(2008)의 연구에서 국제결혼가정의 외국인 어머니의 사회 활동과 학교 활동 참여가 자녀에게 긍정적 영향을 준다고 했다. 특히 저학력, 저소득 계층의 다문화 가족의 경우 본인의 사회화에 어려움을 겪는 것이 자녀의 학업과 사회적응에도 부정적 영향을 미친다고 보았다. 셋째, 부모의 출신국과 경제력 측면에서 부모의 출신국적과 이주유형에 따른 사회경제적 지위가 다문화가정 청소년의 발달과 사회 적응에 중요한 영향을 미친다. 이영주(2007)는 외국인 어머니의 출신국적에 따라 아동의 부적응 수준이 차이가 난다는 점을 지적하고 있다.

환경요인은 또래집단, 학교환경, 사회적 지지로 구분된다. 첫째, 청소년기는 또래집단과의 관계가 가장 중요한 발달 요소로 등장하며, 부모와의 애착보다 또래관계를 더 중요시하는 경향이 나타난다. 또래와의 동일시를 통해 정서적 안정과 소속감을 얻고 자아정체감과 자존감을 향상시킨다는 측면에서 다문화 정체성을 가진 다문화가정 청소년들에게 또래와의 관계 형성은 매우 중요한 의미를 가지게 된다(한국청소년상담원, 2004). 둘째, 학교환경 측면에서 청소년기의 성장 과정에서 가장 많은 시간과 경험을 제공하는 학교의 사회화 과정 속에서 학교와 교사의 지지는 무엇보다 중요하다. 특히 학교와 교사가 문화적 다양성에 대한 긍정적 인식

과 수용적 태도를 바탕으로 관계 형성과 지원을 제공하는 것이 반드시 필요하다(박윤경 외, 2009). 셋째, 가정이나 학교 이외에도 다문화가정 청소년들을 지지하는 사회적 역할이 중요하다. 노충래 외(2006)는 다문화가정 청소년들에 대한 지역사회의 지지가 문제행동과 부적응 해소에 큰 역할을 한다고 했다. 각종 지원단체 등의 물리적 환경 제공 및 지원뿐만 아니라 인적 자원을 통한 정서적 지지가 중요하다는 점을 강조하고 있다. 따라서 다문화가정 청소년들의 발달 및 사회적응과 관련하여 상기 제시된 요인들에 대한 적절한 지원과 실행 방안에 대한 논의가 필요하다고 본다.

이상의 다문화가정 청소년에 대한 연구에서 나타난 내용을 기반으로 이들의 발달과 사회적응에서 나타나는 리터러시 차원의 이론적 연구를 진행하고자 한다.

## 2.2. 다문화 리터러시

다문화 리터러시에 대한 접근은 우선 다문화 인식에 대한 이해가 전제되어야 한다. 다문화 인식은 현대 사회에서 우리가 속한 사회 속에 존재하는 다양한 인종, 민족, 언어, 문화, 행동을 인지하고 이해하는 능력을 배양하고 자문화에 대한 개방성과 타문화에 대한 수용성이 공존하도록 하는 태도와 가치의 중요성을 인식하는 것(박순희·김선애, 2012)이며, 다문화에 대한 신념이나 태도에서 다양성의 가치를 인정하고, 열린 마음으로 인종과 문화적 편견 타파, 민족 집단 간의 다양성을 인정하는 것(장인실, 2008)이다. Banks(2008)는 개인이 사회에서 접하는 집단 내부 및 집단 간의 인종, 민족, 문화, 언어, 종교 등 광범위한 편차를 수용하는 수준을 의미한다고 보았다. 따라서 다문화 인식이 높다는 것은 다양한 문화에 개방적인 태도를 가지며, 이를 존중하고 수용할 수 있는 능력이 있다고 볼 수 있다. 이러한 다문화 인식은 문화적 차이의 인정과 편견 없는 태도를 견지하는 인지적 요인, 익숙하지 않은 상황에도 긍정적 정

서를 바탕으로 타문화의 입장에 공감하는 정서적 요인, 문화적 차이가 존재하는 상황에서도 적절한 상호작용을 하는 행동적 요인이 모두 포함되는 것(정석원·정진철, 2012)이다.

본 연구에서는 다문화 인식을 가능하게 하는 문화적 역량으로서 다문화 리터러시의 중요성을 인식하고 이를 다문화적 지식 구성의 단계에서 소수 집단의 시각에서 세계를 바라봐야 한다. 다양성의 가치를 발견하고 인정할 수 있는 다름의 인지적 차원, 다문화적 태도 형성의 단계에서 문화 개방성을 바탕으로 다양성을 수용하고 다문화적 관계 형성을 가능하게 하는 소통의 정의적 차원, 다문화적 행동 실천의 단계에서 열린 태도와 문화 간 소통을 통해 공존과 통합을 위해 비판적 사고를 바탕으로 자신과 사회의 인식 개선을 추구하는 공존의 실천적 차원으로 세분화하여 포괄적으로 정의하고자 한다.

리터러시(文識性, literacy)는 기본적으로 사전적 의미로 ‘문자를 읽고 쓰는 개인적인 능력’을 의미한다. 하지만 최근 리터러시는 변화하는 사회의 구성원으로서 지식과 정보를 이해하고 의사소통할 수 있는 개인의 기본 능력에서 사회·문화적 맥락에서 요구하는 역할을 수행하고 적응하고 대처하면서 자신의 지식과 잠재력을 개발하기 위해 활용하는 능력(박인기 2002: 25)으로 의미가 확대되어 받아들여지고 있다.

본 연구에서 다문화가정 청소년의 리터러시에 접근하기 위해서는 문화를 인식하는 역량에 대한 이해에서부터 시작되어야 한다. 따라서 문화를 읽는 능력, 즉 문화 리터러시를 통해 다문화가정 청소년에게 접근을 시도하고자 한다.

문화 리터러시(Cultural literacy)는 E. D. 허시(E. D. Hirsch)가 만든 용어로, 주어진 문화를 이해하고 참여하는 능력을 말한다. 문화를 이해하고 참여한다는 것은 단순히 문화적 내용을 이해하는 수준이 아니라 이를 매개로 사회적 맥락에서 어떻게 소통되고 받아들여지는지 이해하는 것을 의미한다. 최근에는 문화 리터러시의 개념이 한 사회의 구성원으로 생활하기 위해 이해하고 의사소통할 수 있는 기본 능력이라는 개념으로 보

며, 그 사회가 요구하는 역할을 수행하고 그 속에서 자신의 지식과 잠재력을 개발하기 위해 활용하는 능력으로 확장하게 되었다(박인기, 2002).

다문화 사회는 다양성의 인정을 통해 편견과 차별을 배제하는 성숙한 사회를 지향한다. 인간의 존엄성을 바탕으로 한 다문화 통합사회를 만들어 나가기 위해서는 이주민 적응에 집중한 소수자 대상의 다문화교육이 아니라 공존을 지향해야 할 다수자의 인식 개선을 중심으로 하는 다문화교육으로의 전환이 요구된다. 다문화사회를 살아가는 데 필요로 하는 다문화 역량을 강화할 수 있는 실천적 교육이 필요하다는 측면에서 다문화 사회의 사회·문화적 맥락을 읽을 수 있는 문화 리터러시의 중요성이 대두된다.

다문화 리터러시(Multicultural Literacy)는 ‘다문화사회에 대한 의미의 발견, 해석, 생산 등에 요구되는 문화적 소통능력’을 의미한다(박천우, 2013:22). 다문화 리터러시 능력을 갖추었다는 것은 다문화사회에 필요한 기본적 소양을 갖추고 다문화 구성원으로서 문화다양성을 이해하고 수용한다는 것을 의미한다. 정지현(2015)은 다문화 리터러시를 다문화 사회에 내포된 다문화 텍스트의 사회·문화적 맥락을 비판적으로 인식하고 사회변화를 위해 실천할 수 있는 능력으로 보았다. 서혁(2007)은 다문화 리터러시를 다문화 시대의 필수 기본 능력으로 보았고, 박윤경(2007)은 다양한 민족과 문화의 시각에서 지식을 검토하여 인간적이고 정의로운 세계를 건설하기 위해 지식을 활용하는 능력과 기능으로 구성된다고 보았다. 최숙기(2007)는 다문화 경험을 능동적으로 수용하고, 평등·정의·민주주의에 대한 비판적 사고를 하는 것으로 보았다. Hirsh(1987)는 다문화 구성원의 증가와 다문화의 통합적 확장을 경험하고 있는 각 개인들이 다문화 사회가 내포하고 있는 인지적·교육적·경제적·사회적·문화적 함의를 읽어낼 수 있는 리터러시를 함양해야 한다는 점을 강조하고 있다. 따라서 다문화 리터러시를 이해하고 수용할 수 있는 사회적 교육의 필요성을 제기하고 있다. 다문화 리터러시 교육을 통해 학습자들은 다문화적 지식 구성의 단계, 다문화적 태도 형성의 단계, 다문화적 행동 실천의

단계를 거치면서 다문화 현상에서의 새로운 경험을 통해 자신의 지식을 재구성하여 사회적 의미를 생성해 나가게 되고, 내면의 변화된 인식은 공감과 성찰의 과정을 거치면서 다시 현장으로의 실천 행동으로 환원될 수 있을 것으로 본다(정지현 외, 2014).

Banks(2003)는 민주적인 가치와 다문화 리터러시(multicultural literacy)를 사회를 읽는 힘과 사회를 개선시키는 능력과의 관계 속에서 설명하였다. 즉, 사회를 읽는다는 것은 교육을 통해 지식을 획득하는 것이고, 사회를 개선시킨다는 것은 획득한 지식을 사회 정의를 위한 실천적 행위의 바탕이자 도구로 활용되어야 한다는 것이다.

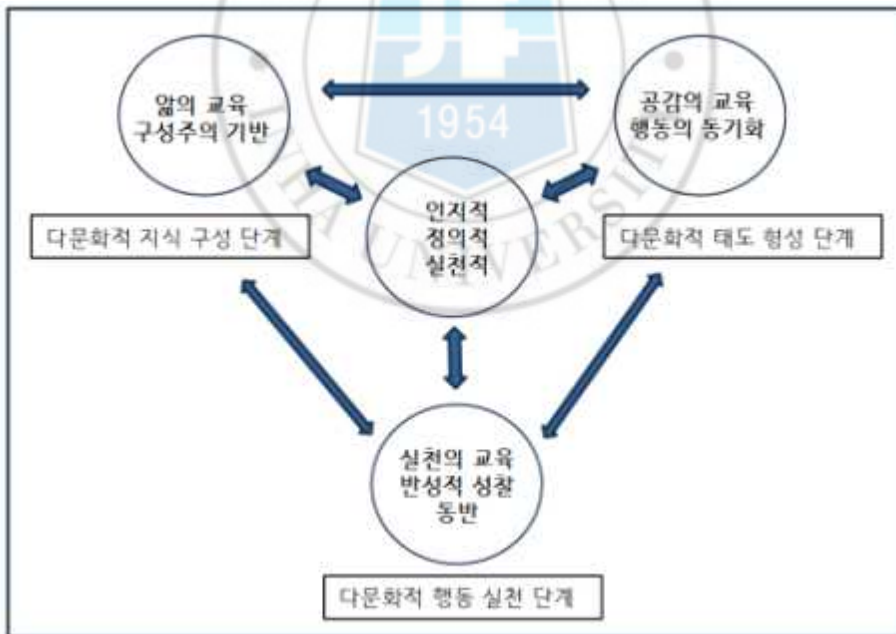
다문화 리터러시 교육은 학생들에게 한 사회 구성원들 사이에 다양한 시각과 가치가 존재하고 있음을 인식시키고, 이를 통해 나의 시각과 타인의 시각의 차이를 인정하고 다양성을 수용하는 능력을 향상시킬 수 있다. 또한 다문화 리터러시 교육은 세상을 읽는 능력을 통해 기존 지식과 제도에 의문을 가지고 세상을 정의롭게 변화시키는 행동을 할 수 있도록 지식을 활용할 수 있도록 하는 교육을 강조한다(Banks, 2003). 다문화 리터러시 교육은 문화 다양성을 인식하고 수용하는 인지적인 영역뿐만 아니라, 지식 구성의 속성을 비판적으로 검토하는 정의적인 영역, 그리고 사회 개선을 위해 행동하는 실천적인 영역까지 포괄한다고 할 수 있다(박윤경, 2007). 다문화가정 청소년들의 다문화 리터러시 역량은 다문화 정체성을 가진 개인이 다문화 사회에서 통합적 문화 수용 능력을 갖춘 인재로 성장하기 위한 필수적인 요소로 볼 수 있다. 다문화 사회 현상을 다문화 텍스트의 차원에서 사회·문화적 관점에서 비판적으로 인식하고 사회 변화를 실천하는 기본적 능력으로 간주할 수 있다. 따라서 다문화 리터러시 교육은 다문화사회 구성원이 다문화 사회가 가진 사회·문화적 맥락을 포함한 지식과 인식의 구조에 대해 비판적 인식이 가능한 성찰적 주체로 변화시켜 통합적 다문화 사회를 완성하는 과정으로 정의하였다(정지현, 2015). 다문화 리터러시 교육에는 다양한 문화에 대한 이해 교육을 실시하면서도 전통문화에 대한 정체성을 유지할 수 있는 교육이 함

계 병행되도록 해서 상호 문화 수용의 교육이 되도록 해야 한다.

Banks(2007)는 다문화 리터러시 교육은 전통적인 강의·교사·교과서 내용 중심의 교육과는 다른 실질적인 다문화 인식과 행동의 변화를 가져올 수 있게 하는 대안적 교육방식을 강조했다. Smith, Moallem & Sherrill(1997)은 다양한 문화적 배경을 가진 사람들과의 상호작용을 통해 타문화를 접촉하는 경험을 중요시했다.

정지현 외(2014)는 다양한 다문화 환경에 노출되는 과정을 통해 타자의 시각에서 상호 문화 이해가 확대되고, 다문화적 지식의 재구성을 통해 내재화된 공감과 실천을 바탕으로 다문화 리터러시 교육의 실현이 가능하다고 보았다. 이를 위해 다문화 리터러시 교육의 실천적 접근을 위한 교육 프레임을 제시하였다. 이를 정리하면 다음 <그림 II-2>와 같다.

<그림 II-2> 다문화 리터러시 교육의 프레임



다문화 현장에서 체험학습 기회의 확대를 통해 ‘앎의 교육(knowing-based pedagogy)’을 실천하는 단계, 다문화적 지식의 구성과 행동의 동기화를 통해 다문화적 태도를 형성하는 ‘공감의 교육(empathy-based pedagogy)’의 단계, 반성적 성찰을 전제로 하는 ‘실천의 교육(praxis-based pedagogy)’ 단계를 포괄하는 다문화 리터러시 교육을 구상하였다(정지현, 2014:171).

다문화적 지식 구성, 다문화적 태도 형성, 다문화적 행동 실천이라는 3단계의 다문화 리터러시 교육을 통해 다문화사회에서의 새로운 경험을 바탕으로 자신의 다문화적 지식을 재구성하여 사회적인 의미를 생성·확장해 나갈 수 있게 되며, 변화된 내면의 다문화 인식을 바탕으로 한 공감과 성찰을 현장의 실천 행동으로 환원하는 것을 목표로 하였다.

다문화 사회에서는 다양한 집단에 대한 이해, 포용 및 공존의 방식에 대한 합의를 도출할 능력과 소통 기술이 필요하고, 사회가 요구하는 역할을 수행하고 그 속에서 자신의 지식과 잠재력을 개발하기 위해 다문화 리터러시가 필요하기 때문에 상호작용을 통한 소통의 매개체로서 스토리텔링의 역할이 강조되는 것이다. 다문화가정 청소년들이 경험하는 다문화 사회 속 자신의 정체성과 다문화 수용성을 받아들이고 자기 본연의 존재적 가치를 인정하는 삶을 살아가기 위해서는 다문화 사회를 읽고, 판단하고, 수용하고, 변화시키기 위한 다문화 리터러시가 반드시 요구된다. 결론적으로 다문화 리터러시는 자기 인식의 기본적 사고 기반이며, 소통을 위한 지식과 경험의 토대이며, 공존을 위한 실천적 행동의 본질로 이해할 수 있다.

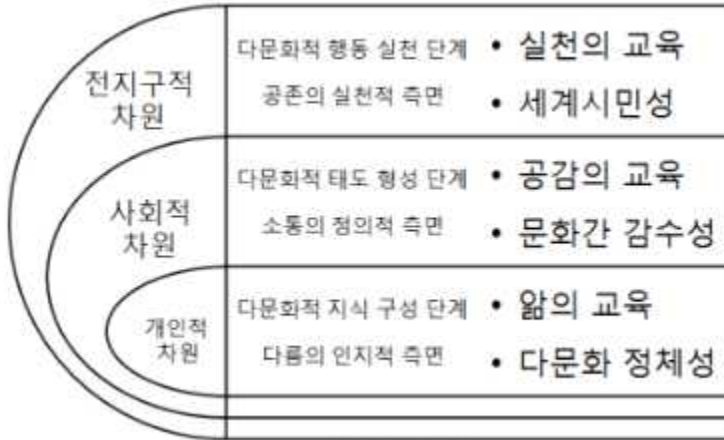
다문화가정 청소년들의 다문화 인식을 확인하기 위해 다문화 리터러시를 인식 접근의 도구로 활용하고자 이를 3개의 세부 항목인 다문화 정체성, 문화간 감수성, 세계시민성로 세분화하여 이에 대한 이론적 접근을 시도하였다. 우선 다문화가정 청소년은 그들이 직면한 다문화 정체성이라는 다름의 인지를 통해 자신의 자아정체성을 어떻게 이해하고 있는지를 확인하는 과정을 거치게 된다. 이를 바탕으로 다문화 세계와 소통하



기 위한 문화간 감수성의 발달을 경험하게 된다. 이를 통해 다문화를 이해하는 공존의 도구로서 세계시민성이라는 실천적 인식을 갖추게 된다. 3가지 개념에 대한 이해를 바탕으로 다문화가정 청소년들이 다문화 사회에서 자신을 어떻게 인식하고 있는지, 또한 다문화를 어떻게 읽고 수용하고 있는 지에 대한 연구를 진행하였다. 다문화가정 청소년들의 인식에 대한 분석을 위한 이론적 토대를 바탕으로 그들이 참여한 프로그램을 들여다보고 결과물로서의 그림동화책과 심층면담의 의미를 연구하기 위해 그들의 리터러시에 좀 더 깊이 있게 접근하고자 한다.

다문화 리터러시를 연구하기 위해서는 보다 세분화된 접근을 필요로 한다. 기본적으로 다문화 리터러시는 개인적 경험에서 사회적 경험을 거쳐 공동체적 경험을 통해 형성되고 확장되어 나간다. 개인적 차원에서는 다문화적 지식 구성 단계로 다름의 인지적 측면이 강조된다. 다문화 정체성에 대한 이해를 위해 ‘삶의 교육’이 진행되어야 한다. 사회적 차원에서는 다문화적 태도 형성 단계로 소통의 정의적 특성이 강조된다. 문화간 감수성의 확장을 통해 ‘공감의 교육’이 진행되어야 한다. 전지구적 차원에서는 다문화적 행동 실천의 단계로 공존의 실천적 측면이 강조된다. 세계시민성의 역량을 바탕으로 ‘실천의 교육’을 진행해야 한다. 개인의 확장에 따른 다문화 리터러시의 단계를 확인하고 그에 맞는 교육의 역할을 제시함으로써 다문화 리터러시의 확장을 구체화하고자 한다. 이를 도식화하면 다음 <그림 II-3>과 같다.

〈그림 II-3〉 다문화 리터러시의 확장



〈그림 II-3〉은 다문화 리터러시를 바탕으로 개인이 사회로 확대되어 가는 과정에서 자신의 다문화 정체성 차원의 다름을 인지하는 다문화적 지식 구성 단계를 거쳐 문화간 감수성을 바탕으로 한 소통을 기반으로 한 다문화적 태도를 형성하게 된다고 본다. 사회적 차원에서 전지구적 차원으로의 확대 과정에서는 세계시민성을 바탕으로 다문화적 공존의 실천을 추구한다고 보았다. 이러한 단계를 통해 다문화사회의 적응을 위한 다문화 인식의 확대가 완성된다는 측면에서 중요한 의미가 있다.

따라서 다문화 리터러시에 대한 교육적 전제가 반영된 G시 다문화가정 청소년 교육지원 프로그램은 다문화 정체성, 문화간 감수성, 세계시민성이라는 다문화 리터러시의 세 가지 요소가 포함되도록 스토리텔링 프로그램을 기획 운영하였다. 기본적으로 리터러시는 문자를 읽고 쓰면서 지식과 정보를 획득하고 이해하며 전달하는 과정을 포함한다는 점에서 다문화교육의 기본적 수업 요소로 리터러시의 능력을 기본 전제로 하는 스토리텔링 교육이 다문화 리터러시 교육에 가장 적합한 교육이라고 할 수 있다. 따라서 스토리텔링을 활용하여 다문화를 표현하는 프로그램을 기획하여 그림동화책을 완성하고, 다문화가정 청소년들의 리터러시를 확인하는 과정을 거치는 연구는 의미가 있다고 볼 수 있다.

### 2.2.1. 개인적 차원의 리터러시: 다문화 정체성

자아 정체성(ego-identity)은 Erikson이 정신분석학적 심리학의 기본 개념으로 사용하기 시작하면서 인간을 연구하는 모든 과학적 연구의 필수 용어로 사용되었다. Erikson은 자아 정체성(ego-identity)을 ‘개인이 자기 자신에 대해서 가지는 연속성과 단일성을 지닌 주관적인 느낌’으로 개념을 정리하였고, 개인적인 정체성의 의식적 감각, 개인적인 성격의 연속성을 추구하는 무의식적 지향성, 자아통합 활동의 기준, 특정한 집단의 이상과 정체성에 대한 내적일치 등으로 표현하였다. Dignan(1965)은 자아 정체성을 ‘사회적 상호작용을 통해 형성, 발달되는 자기를 묘사해주는 자기상들의 복합이며, 생래적(生來的)으로 미리 짜인 어떤 기제에 의해서 나타나는 것이 아니라 성장과정에서 경험한 자신을 비추어 볼 수 있는 대인관계 속에서 추출되고 통합되는 자기상’으로 본다. 김길정(2003)은 자아정체성을 ‘개인의 자아가 그의 인격체제와 통합하는 방식에 있어서 동질성과 연속성이 유지되고 있다는 사실을 아는 동시에 자신의 자아 통합화의 방식이 타인에게 주는 개인적인 의미의 동질성과 연속성을 견지해 나가는 데 유효하다는 것을 아는 것’으로 정의하였다. 박애리(2002)는 ‘한 개인이 자신과 관계된 과거와 현재 그리고 미래의 연속선상에서 그가 상호작용하는 가족과 사회, 세계와의 관계에서 갖는 역할과 지위 속에서 획득한 동질감, 연대감, 안정감, 책임감, 가치관에 대한 독특하고 일관성 있는 자아의 통합과정을 의미한다’고 하였다. 따라서 자아정체성은 자아에 대한 명확한 이해를 바탕으로 지속성·동일성·통합성을 확립하는 자기 확증의 과정으로 볼 수 있다(배상식, 2012).

Erikson은 전 생애에 걸친 인간의 심리적 발달을 8단계로 구분하고, 5단계인 청소년기를 자아정체감이 형성되는 결정적인 시기로 보았다. 청소년기에 긍정적인 자아정체성을 형성하면 안정된 발달을 달성하고 성인 사회로 진입할 수 있지만, 이 시기의 정체성의 혼란은 성장 과정에서 역할 혼란을 겪게 된다고 했다. 청소년기의 긍정적 자아정체성의 형성은

자존감 향상과 정신 건강에도 긍정적 기여를 하게 된다고 보며 7가지의 과업을 제시했다.

첫째, 정체성 확립을 위해 과거와 현재의 자신을 인정하고 이를 바탕으로 자신의 미래를 설계하는 균형감 있는 시간 조망을 요구한다. 둘째, 자신이 지닌 다양한 개인적 특성에 대한 철저한 점검을 통해 자신의 가치에 대한 확신을 가져야 한다는 점을 강조한다. 자기 점검을 통해 회의와 혼란의 과정을 경험하는 것은 자아정체성 확립에 필수적이다. 셋째, 청소년기에 많은 영역에서 다양한 역할 실험을 통해 자신의 가능성을 탐색하면서 성인기를 대비해야 한다. 넷째, 정체성의 탐색을 통해 자신에 대한 긍정적인 기대를 바탕으로 지속적으로 꾸준한 과업의 시도에 몰두할 수 있는 역량을 갖추어야 한다. 다섯째, 정체성의 확립을 위해서 청소년기에 동성 및 이성과의 인간관계를 통해 자신의 성역할의 특성과 구분에 관한 태도를 결정하고 확신을 갖는 것이 필요하다. 여섯째, 사회의 권위구조 내에서 합리적이며 정당하고 명료하게 권위를 평가하고 그 역할을 수행하고 받아들일 수 있도록 해야 한다. 일곱째, 청소년기에는 자신의 생애 전체에 걸쳐 개인적 삶과 사회생활의 본질이 될 신념으로서의 역할을 할 철학·관념·종교 등을 선택하고 확립해야 할 것이다.

본 연구에서는 다문화가정 청소년들에게 존재하는 청소년기의 일반적인 자아정체성을 확인하는 것에 머물지 않고 이들이 직면한 실제적인 측면의 다문화 정체성에 대한 보다 심층적인 탐구를 통해 접근하는 것이 바람직하다고 보고 이론적 연구를 진행하였다.

다문화가정 청소년으로서의 다문화 경험은 개인의 정체성 형성에 중요한 변인으로 알려져 있다(Clark & Clark, 1947; Rice, 2003; Sue & Sue, 2011). 다문화가정 청소년은 비다문화가정 청소년과 달리 자아정체성을 형성하는 과정에서 자신들의 이중문화정체성 문제, 다문화가정에 대한 부정적 인식에 대한 불안감, 외국인 부모가 있다는 이유로 유발된 문화적응의 위기, 경제적인 빈곤으로 인한 어려움, 외모 차이와 사회적 편견으로 인해 자신의 실제적 정체성과 자신을 둘러싼 외부와의 상호작용에

서 비롯된 많은 차별과 배제를 경험하게 되며, 문화변용으로 인한 어려움을 경험하고 있다.(Na, 2008; Romero et al., 2007; 전병주, 2014에서 재인용).

다문화가정 청소년에 대한 다문화 정체성은 크게 5가지 영역으로 구분하여 분석할 수 있다(김현철, 모상현, 2016:2). 첫째, 국적에 대한 인식 측면은 자신을 어느 나라 사람이라고 생각하는지를 통해 다문화 정체성을 확인하는 것을 의미한다. 둘째, 한국인 정체성 측면은 한국인으로서 자신의 감정 개입 유무, 즉 한국과 자신을 얼마나 동일시하고 있는지의 정도로 판단하는 것을 말한다. 셋째, 다문화 수용성 측면에서 자신과 다른 구성원이나 문화에 대해 집단 간의 편견을 배제하고 자신의 문화와 동등하게 인식하여 조화로운 관계 설정을 하기 위해 노력하고 협력하는 태도를 의미한다. 넷째, 이중문화 수용태도 측면에서 타문화권 구성원들과 원만하게 상호작용하고 타문화를 받아들이고 이해하는 태도를 의미하며, 외국출신 부모 나라의 문화와 한국의 문화를 둘 다 수용하는 정도를 통해 다문화 정체성을 확인하는 것이다. 다섯째, 문화적응 스트레스 측면에서 다문화 구성원이라는 정체성으로 인해 지각되는 차별감, 향수병 및 위축감 등 한국사회에서 경험한 문화적 스트레스를 통해 다문화 정체성을 확인하는 것을 의미한다. 따라서 다문화 정체성은 개인이 가진 다문화 자아정체성이 사회와의 상호작용 속에서 문화적 변용을 경험하면서 형성된다고 볼 수 있다.

다문화가정 청소년의 자아정체성에 영향을 미치는 요인들을 정리하면 다음과 같다(박진우, 2015:9).

첫째, 환경적 요인으로서 인간관계를 중심으로 자아정체성이 형성된다. 둘째, 비다문화가정 청소년과 다른 다문화 배경이 중요한 변수로 작용한다. 셋째, 개인이 속한 환경적 요인이 자아정체성에 영향을 미친다. 이 3가지 요인들은 상호작용적 영향을 주고받으며 다문화가정 청소년들의 자아정체성을 형성하는 주요 요인이 된다.

비다문화가정 청소년의 자아정체성에 영향을 미치는 환경적 요인들인

부모, 교사 및 친구와의 인간관계가 다문화가정 청소년의 자아정체성에도 영향을 미친다. 다문화가정 부모의 교육 가치관에 따라 자녀의 정체성에 많은 영향을 미친다. 하지만 다문화가정 부모들도 문화적 차이로 인한 혼란을 경험하고 있는 경우가 많아 자녀의 정체성 형성에 부정적인 영향을 주는 경우가 많다. 친구나 교사의 경우에서도 그들의 다문화 인식의 수준 차이에 따라 다문화가정 청소년을 대하는 태도의 차이가 발생한다. 친구나 교사의 사회적 지지가 다문화가정 청소년들의 긍정적 자아 정체성 형성에 중요한 영향을 미친다.

비다문화가정 청소년의 자아정체성 형성에 영향을 미치는 요인과는 다르게 경제 수준, 외국인 부모의 역할, 한국어 실력, 다문화에 대한 사회적인 인식, 학업동기, 외모 만족도 등이 다문화가정 청소년의 자아 정체성형성에 영향을 미친다. 다문화가정 부모의 영향으로 인한 한국어 능력의 부족이나 학업 부진, 학업동기 결여, 낮은 경제 수준 등은 자아 정체감에 부정적 영향을 주며, 특히 주변인들의 다문화에 대한 인식의 차이가 자아 정체성에 큰 영향을 미친다고 보았다. 외모 만족도의 경우 청소년기의 외모에 대한 관심이 자아 정체성에 큰 영향을 미친다고 볼 때 다문화가정 청소년들의 외모적 콤플렉스는 부정적 영향을 미칠 수 있다.

다문화가정 청소년은 주류문화인 한국문화와 모국의 문화를 동시에 경험하면서 긍정적 수용과 발전적 통합을 통해 자아 정체성의 균형과 조화를 발견하고, 생물학적·심리적·사회적 문제를 해결해 나가는 이중문화 적응 과정을 통해 다문화 정체성을 확립할 수 있다.

다문화 정체성의 형성은 모국의 문화 차이 인정, 한국과 모국 사이의 이질적 문화 차이 인식, 두 문화를 통합의 3단계의 발달 단계로 정리할 수 있다(최슬기, 2012).

첫 번째 단계는 모국의 문화를 인정하는 것을 목표로 한다. 문화 인정은 민족적 가치관이나 신념과 같은 정신문화와 의식주, 지역적 특성과 같은 생활 문화를 수용하는 과정을 말한다. 이를 통해 언어적 장벽이나 문화적 차이에서 오는 갈등을 완화하고 애착을 형성하는 과정이다. 두

번째 단계는 문화간 이질적 차이를 인식하는 것에서 출발한다. 학습 혹은 경험을 바탕으로 차이의 근본적 실체를 확인하고 이를 통해 부정적 감정이나 배타적 태도를 해소할 수 있다. 이를 통해 자신이 가진 다문화의 실체에 접근하는 것이 가능해진다. 세 번째 단계는 상호간의 다문화를 포용하여 자신의 인식을 확대하는 것이 핵심이 된다. 다양한 문화의 수용을 통해 문화적 다양성을 갖추어서 사회적인 문화 통합을 수행하는 역할을 하게 되는 과정에서 자신의 부정적 정체성 인식을 극복하고 다문화 정체성의 원형을 확립하게 된다.

다문화 정체성을 확립하기 위해서는 타문화에 대한 부정적 인식을 극복하고 차이를 인정하며 문화의 통합을 추구하고자 하는 다문화가정 청소년들의 문화 수용 의지가 중요하다. 자기 정체성의 혼란으로 인한 갈등과 좌절, 자기 존재에 대한 부정적 인식을 극복하고 다문화 통합의 주체로서 문화 역량을 갖추는 것을 통해 다문화 정체성을 확립할 수 있다.

다문화 정체성을 확립하기 위한 다문화교육은 학령기의 다문화가정 아동을 대상으로 진행되어야 한다. 다문화 아동·청소년들은 외부와 자신의 관계를 처음으로 인지하는 학령기에 적절한 다문화 정체성 함양 교육에 참여하는 것이 효과적이기 때문에 초기 개입의 중요성을 강조할 수 있다.

다문화 정체성을 함양하기 위한 다문화교육의 내용은 다음과 같다.

첫째, 문화적 보편성과 다양성을 인식하도록 해야 한다. 문화적 다양성을 개별적으로 설명하기보다 문화 기저에 깔려 있는 다양성·차이점·유사점을 발견하게 하고, 정의·평등·문화·민족 등과 같은 보편적 개념을 이해하는 교육이 필요하다. 둘째, Erikson의 인간발달과정에 따르면 학령기 아동은 객관적 자아가 형성되는 시기를 경험한다. 이 시기의 긍정적 다문화 정체성 교육의 중요성을 인지하고 이들에 대한 객관적이고도 밀도 있는 관찰을 통해 다문화 정체성의 발달 단계를 확인 후 그에 맞는 교육을 시키는 것이 바람직하다. 셋째, 아동·청소년들의 눈높이에 맞추어 집중과 몰입을 유도하도록 학습 자체에 대한 흥미도를 높여 자발

적 참여를 통한 인식의 개선과 확장이 이루어지도록 해야 한다.

다문화 정체성의 형성은 문화적 다양성에 대해 이해하는 능력과 존중하는 태도, 실천하는 능력으로 구성된다. 이를 다문화 정체성 교육의 실체를 정리하면 다음 <표 II-1>과 같다(박순철, 2011:42).

<표 II-1> 다문화 정체성 교육의 실체

포괄적 측면	내 용	
인지적 측면	자문화에 대한 성찰적 이해 능력의 향상	이야기로 표현되는 나 공감을 통한 반성적 사고
	타문화에 대한 성찰적 이해 능력의 향상	다문화적 가치가 반영된 규율 교육과정을 통한 다문화적 가치 인식
정의적 측면	자문화에 대한 존중적 태도의 형성	긍정적이고 도덕적인 자아
	타문화에 대한 선택적 존중 태도의 형성	온정적 배려의 교실 공동체 타자로서 자기 자신을 규정
	다문화교육의 보편적 가치 존중 태도의 형성	직업에 대한 존중
행동적 측면	타인에 대한 선택적 존중 태도의 실천 능력 향상	민주적인 분위기의 교실 구성주의적 협동학습
	다문화적 문제나 갈등 상황에 대한 대처 및 참여 능력 향상	다문화 상담을 통한 행동수정 갈등 해결 방법 찾기

다문화 정체성 교육은 다문화가정 청소년들에게는 바람직한 다문화 정체성 형성에 도움을 주고, 비다문화 청소년들에게는 다문화에 대한 편견을 해소하는 것에 도움을 준다. ‘존중’, ‘공감’ 과 ‘평등’ 이라는 다문화교육의 핵심적인 가치를 바탕으로 타인과 타문화를 이해하고 수용하며 공존을 추구하도록 하는 것이 다문화 정체성 교육의 핵심이며 ‘모



두를 위한 교육’이라는 점을 명확히 해야 한다.

본 연구에서는 그림동화책과 심층면담을 통해 나타난 다문화가정 청소년들의 다문화 정체성을 바탕으로 그들의 리터러시를 이해하고자 한다.

## 2.2.2. 사회적 차원의 리터러시: 문화간 감수성

다문화사회에서 문화간 의사소통능력은 ‘문화간 인지능력’, ‘문화간 감수성’, ‘문화간 기민성’의 3가지 요소로 구성된다(김영순 외, 2013:465).

Bhawuk와 Brislin(1992)은 개인이 타문화와의 차이를 인식하는 것을 문화간 감수성으로 정의하며 문화적 맥락의 차이 속에서 자신의 행동을 변화시키는 능력인 문화간 역량의 강화를 강조했다. Bennett(2009)는 문화간 역량 개발이 다문화교육의 중요한 목표 중 하나임을 강조했다. 다문화교육을 통해 자신의 문화에 대한 성찰을 바탕으로 다양한 문화와의 공존을 추구하기 위한 문화간 역량의 개발을 중요시했다.

Spitzberg(1991)는 문화간 역량을 향상시키기 위해 문화간 감수성을 갖추어야 한다고 했다. Chen(1994)은 다양한 문화적 환경 속에서 개인의 행동을 결정하기 위해 문화적 차이를 인식하는 민감성을 문화간 감수성으로 보았다. 이를 통해 자신과 타집단을 구별하고 문화간 의사소통이 가능하다고 했다.

김영순 외(2013)는 문화간 감수성을 단순히 문화지식의 습득만으로는 얻을 수 없다고 보고, 타문화에 대한 개방적인 태도를 바탕으로 학습이 아니라 직접 경험을 통해 고정관념을 벗어나는 깨달음과 성찰의 과정에서 획득할 수 있다고 보았다. 문화간 감수성을 통해 높은 자아존중감을 가질 수 있고, 타인과의 의사소통에서 개방적이고 참여적인 상호작용을 할 수 있다. 따라서 다문화사회를 살아가는 데 필수적인 능력인 문화간 감수성을 갖추기 위해 다문화적 상황에 노출되는 경험과 관련 체험활동 등의 교육과 훈련이 요구된다고 보았다. 결국 다문화 감수성은 정적 개

념이 아닌 다문화적 개념과 교육을 통해 역동적으로 변화될 수 있다고 보았다(김영순, 오영훈, 정지현, 김창아, 최영은, 정소민, 최승은, 조영철. 2016:99)

Bennett(1993)은 문화간 감수성 발달 모델(Developmental Model of Intercultural Sensitivity:DMIS)에서 자민족 중심주의에서 민족 상대주의로의 이행 단계를 6단계로 세분화하여 정리하면서 문화의 차이에 대한 부정-방어-최소화-수용-적응-통합으로 볼 수 있다고 했다.(김옥순, 전성민, 2009:66).

개인의 문화간 감수성은 6단계에 걸쳐 발달된다는 문화간 감수성 발달 이론에서는 문화 간 차이의 존재를 인지하는 것으로부터 시작해 문화 차이가 자신의 정체성에 위협적인 존재가 아니라 오히려 자신의 정체성을 풍부하게 만든다고 보고 이를 통해 다문화사회에서 요구되는 다문화적 정체성을 확립하게 된다고 본다. 이 과정에서 자신의 문화간 감수성 발달 단계를 인지하고 그에 해당하는 적절한 훈련을 통해 다음 단계로의 성장이 가능하다고 보았다.

자민족 중심주의는 자신의 문화가 현실인식에서 가장 중심적인 것으로 생각하고 문화차이를 회피하는 것을 말한다. 부정 단계에서는 문화의 차이를 인정하지 않고 자신의 문화만을 진정한 문화로 인식하고 타문화에 회피하려고 한다. 방어 단계에서는 다른 문화들 간의 구분은 가능하나 자신의 문화를 우월하게 인식하며 타문화를 부정적으로 평가한다. 경시 단계에서는 드러나는 문화적 차이를 인정하면서 근본적으로 자신의 문화와 유사하다고 받아들인다. 자신의 문화와 세계관을 보편적인 것으로 생각한다.

민족 상대주의는 문화 차이를 인정하고 타문화의 관점에서 자신의 문화를 경험하고 해석한다. 수용 단계에서는 문화적 차이를 인식하고 인정하며 문화상대주의적 관점에서 타문화를 해석한다. 타문화가 자문화와 다르지만 동등하게 현실 속에 존재하는 것을 인정한다. 적용 단계에서는 타문화의 관점에서 세상을 바라보며 문화간 교류를 위한 소통을 통해 공

감하고 자신의 사고와 행동 코드를 전환할 수 있다. 통합 단계에서는 자신의 문화적 정체성을 특정한 한 문화에 고정하지 않고 자아의 개념과 경험을 다른 문화적 세계관으로 이동하여 확장하려고 한다. 이 때 문화적 혼동을 경험하기도 하고 주변적 존재가 되기도 한다.

다문화가정 청소년은 다문화적 경험을 통해 타자와 구별되는 개인적 정체성을 형성하게 된다. 다문화가정 청소년들은 단일 문화를 경험한 비다문화가정 청소년들과 달리 문화간 감수성 발달 모델에서 나타난 6가지의 단계에서 차이를 나타내며, 더 다양한 경험을 통해 단계별 감수성 인식의 변화가 나타난다. 본 연구에서 다문화가정 청소년들의 리터러시를 이해하기 위해서는 개별 다문화가정 청소년들이 가진 문화간 감수성의 단계를 확인하는 과정을 통해 보다 명확하게 확인될 수 있다. 본 연구에서 진행된 그림동화책과 심층면담에서 확인된 문화간 감수성의 의미를 통해 다문화가정 청소년의 리터러시에 좀 더 다가갈 수 있다는 점을 강조할 수 있다.

### 2.2.3. 전지구적 차원의 리터러시: 세계시민성

세계화는 국제 사회에서 국가 간의 상호 작용이 증가하면서 상호 의존성이 증가되어 세계가 단일 체제로 전화되는 것을 의미한다(김영순, 2017:293). 세계화가 가속화 되면서 민족국가의 경계가 약화되고 다문화의 공존과 전지구적 사회 통합이 진행되고 있다. 따라서 세계화는 ‘국경 없는 세계’를 기반으로 사회 구성원들이 변화하는 세계의 다양한 현상과 문제에 대해 상호작용하며 이루어지게 된다. 이러한 세계화의 추세로 인해 세계 속의 개인들은 세계시민으로서의 역량, 즉 세계시민성의 함양을 요구받고 있다.

세계화 시대 속 세계시민이라는 용어를 이해하는 것에서부터 세계시민성을 정의하는 것이 필요하다. 시민(citizen)은 지역과 국가를 초월해 긴 인류역사를 통해 부단히 발전한 보편적인 개념이라고 할 수 있다. 시민

이전에는 ‘신민’ 또는 ‘국민’이라는 용어가 우선시 되었다. 신민(subject)은 절대 군주 체제하에서 지배를 받아 온 신하라는 의미였고, 국민(nation)은 근대 국가를 전제로 한 구성원을 의미한다. 반면에 시민은 사회의 주체인 동시에 가치 있는 삶을 추구하기 위해 공동체 구성을 위해 노력하며 자신의 결정에 책임지는 존재를 의미한다. 또한 개개인이 가져야하는 행동 성향을 의미한다(한경구, 김종훈, 이규영, 조대훈, 2015). 시민은 고대 그리스에서는 공동체가 보장하는 모든 권리를 누리는 구성원을 의미했으며, 역사적으로 오랜 기간 동안 성별, 계층, 신분 등의 제약을 바탕으로 일부 특권계급만의 자격으로 제한되었다. 근대 국가 이후 국가에 대한 시민의 저항과 참여로 획득된 정치·경제·사회적 권리를 제도화해 특정 국가 소속 모든 구성원에 부여된 기본권으로 개념이 확대되었다. 근대 사회의 시민권이 국가와 국민간의 긴장관계 속에 규정된 권리라면 현대 사회에서는 민주주의 사회의 구성원으로서 소양과 자질을 갖추고, 역할과 책무를 실천하며, 공동체의 문제 해결에 적극적으로 참여하는 주체로서의 시민의 개념이 정의되고 있다(유네스코 아시아태평양 국제이해교육원, 2015b:14). 따라서 한경구 외(2015)는 시민성(citizenship)은 사회와 개인의 상호작용을 통해 형성되며 민주주의 사회의 구성원으로서 시민 소양을 갖추고, 민주정치 과정에 참여할 수 있는 지식과 기능의 총체로 보았다.

개별 국가의 집합체로 보았던 과거의 세계관에서 통합된 하나의 세계로 상호 연계되며 시민성은 국가 차원을 넘어 세계적 차원으로 진화되고 있다. 이전의 시민성이 ‘국민’에서 시작된 ‘국가 시민성’으로 제한되었다면 현재는 하나의 국가를 위한 시민의식이 아닌, ‘세계’라는 사회의 주체이며 세계 공동체를 위해 노력하는 세계시민의 의미를 강조하고 있다(강문지, 2018). 한경구 외(2015)는 세계시민(global citizen) 또는 세계시민성(global citizenship)의 개념을 다음 <표 II-2>로 정리하였다(박지현, 2018:9).

<표 II-2> 세계시민과 세계시민성의 개념

구분	저자(단체)	개념 정의
국제 기구	유네스코 (2014)	더 광범위한 전체 공동체와 전체 인류에 소속감을 느끼고, 지역·국가·세계에 대한 열려 있는 시각을 견지하며, 보편적 가치에 기초한 다양성 및 다원성을 존중함에 따라 자신과 타인, 그리고 환경을 포괄적으로 이해하고 행동하는 것.
비 정부 기구	OXFAM (2015)	더 넓은 세계에 대해 알고 세계시민으로서 자기 역할을 이해하는 사람, 다양성을 존중하고 가치있게 여기는 사람, 세계가 어떻게 작동하고 있는 지를 이해하는 사람, 사회 정의에 열정적으로 헌신하는 사람, 지역 수준부터 글로벌 수준까지 다양한 수준의 공동체에 참여하는 사람, 더 평등하고 지속가능한 세상을 만들기 위해 다른 사람과 협업하는 사람, 자신의 행동에 책임을 지는 사람.
	월드비전 (2015)	국적을 넘어 가장 넓은 공동체인 지구마을의 구성원으로서 정체성을 지님. 다양성 존중, 변화하는 세상에 대한 정확한 인지, 세계적 문제에 대한 책임감을 지니고 동참하며 실천할 수 있는 지식, 기술, 가치와 태도를 보유한 자.
학계	엄정민 (2016)	전 세계를 하나의 공동체로 인식하고, 스스로를 그 공동체의 구성원으로 인식하면서, 그 공동체 구성원으로서의 권리와 함께 평등하고 조화로우며 지속가능한 사회를 만들기 위한 구성원으로서의 책무를 인지하는 것과 이를 실천하려는 태도 및 실행력.
	송민경 (2014)	인류 및 세계 간의 상호 의존성을 인식하고, 글로벌 이슈와 문화에 대한 복합적인 문제를 이해하는 동기, 태도, 역량을 갖춘 것.
	정지현 외 (2015)	문화다양성을 존중하면서 국가 발전에 기여할 수 있는 국가 정체성을 지닌 시민 역량과 더불어 국가를 초월한 사회의 다원적 가치를 이해하고 세계와 소통이 가능한 세계시민역량을 함께 보유한 사람.
	Hicks (2003)	글로벌 공동체의 시민으로 살아가거나 이를 느끼는 것.
	Wierenga (2013)	인류의 삶이 국가적 경계를 넘어 지구적으로 상호 연결되어 있음을 인지하는 것.
	Guo (2014)	인간성, 지구, 집단 결정의 영향력에 대한 광범한 이해를 바탕으로 한 인식과 행동을 할 수 있는 시민.

허영식(2012)은 다문화, 세계화 시대에는 세계시민으로서의 역할 수행

을 위해 간문화적 능력을 강조하면서 이를 함양하고 신장시키기 위한 교육의 역할을 중요시하였다. 차이와 다름을 인정하고 더불어 살아가는 삶을 강조하는 간문화능력을 향상시키는 것을 통해 상호 공존과 상호 협력의 세계를 만들 수 있다고 보았다. 따라서 세계시민성은 다문화의 관점에서 문화적 다양성을 존중하고 문화간 소통을 강조하며, 문화의 상호작용을 통해 문화의 다양성과 전통문화 존중과 같은 문화 간 이해를 강조하며 시민으로서의 참여와 노력에 관심을 보였다(양성실, 2013).

세계시민성을 갖추기 위한 교육은 다문화교육과 근접한 개념이면서도 차이점도 존재한다. 다문화교육은 인종, 민족, 언어, 종교, 성별, 계층, 장애 등 다양한 차이로 인해 개인과 집단이 차별받지 않도록 하며, 단순히 문화 간 이해 증진 교육을 넘어 평등(equity), 다양성(diversity), 정의(justice)를 핵심 가치로 수용하며 ‘사회변화’를 촉구하는 교육이다. 반면 세계시민교육은 국가 차원을 넘어 전 지구적 문제 해결을 위해 세계 전체의 연대와 협력을 강조하며, 세계인이 지구 차원의 이슈를 이해하고 참여하는 역량을 키워 비판적 사고력과 참여 능력을 함양시키는 교육이다(김진희, 허영식, 2013). 따라서 다문화교육은 소수 집단이나 개인이 주류사회 속에서 차별과 소외를 받지 않도록 하는 지식과 내용 중심의 ‘사회변혁적’ 교육을 통해 변화를 유도한다. 반면 세계시민교육은 세계를 하나의 단위로 인식하고 세계 전체가 다양한 문화 및 사람들의 상호의존성을 수용하여 ‘보편적 인류 공영’을 목표로 하는 가치 지향적 교육이자 그 실천적 역량을 키우는 것을 중요시한다는 점에서 차이점을 가진다. 하지만 다문화교육의 핵심적 가치가 문화 다양성의 인정과 인간 존엄성, 보편적 인권에 대한 존중이라는 점을 고려하면 한 국가 차원에서 다양한 문화의 공존을 이해하고 인정하는 것을 국가 단위를 초월하여 세계 수준으로 확장시키는 것이 세계시민교육이 지향하는 바와 같은 의미로 해석될 수 있다. 따라서 다문화교육과 세계시민교육은 글로벌 시대에 살아가는 세계시민이 주체적으로 사고하고 참여하여 사회 전체의 공존과 번영을 추구한다는 공통점을 발견할 수 있다(김진희, 2012).

다문화가정 청소년은 자신의 다문화 정체성을 차이로 인식하지만 차별의 의미로 해석되지 않도록 하는 간문화적인 역량을 확보하는 것이 중요하다. 자신의 내면적 문화간 감수성을 발달시키는 과정에서 문화 차이를 인정하고 보편적 문화를 수용하고 통합하는 문화적 주체로 성장하게 된다. 이 과정을 통해 자신이 세계시민의 일원이라는 것을 발견하고 자신과 세계와의 상호 연관성을 이해하고 열린 사고와 관점으로 세상을 바라보는 능력을 갖추게 되는 것이다. 본 연구에서는 그림동화책과 심층면담을 통해 프로그램에 참여한 다문화가정 청소년의 세계시민성을 확인하는 과정을 통해 그들의 리터러시에 접근하는 것이 가능하다.



### 3. 소결

II 장에서는 우선 다문화가정 청소년의 리터러시에 접근하기 위해 연구 대상 프로그램인 그림동화책 창작 프로그램에 대한 이론적 접근을 시도하였다. 다문화교육으로서 문화예술교육의 의미를 이해하고 다문화 예술교육 프로그램에 대한 사전 탐구를 진행하였다. 또한 스토리텔링에 대한 이해를 바탕으로 다문화 스토리텔링에 대한 새로운 접근을 시도하였다. 문화예술교육의 기반 아래 스토리텔링이라는 교육적 기법을 통해 다문화 인식을 표현하고 강화할 수 있는 프로그램의 구성을 위한 이론적 배경을 탐구하였다.

문화예술 스토리텔링 교육프로그램의 실행을 바탕으로 다문화가정 청소년의 다문화 리터러시에 접근하기 위해 ‘다문화 정체성’, ‘문화간 감수성’, ‘세계시민성’을 이론적 토대로 연구하였다. 다문화가정 청소년들의 다문화 정체성을 통해 자신의 다문화성을 이해하는 과정, 문화간 감수성을 통해 소통과 확장을 넘어 통합을 추구하는 내면적 성장의 탐구, 세계시민성을 통해 다문화를 읽고 수용하는 단계를 넘어 공존의 역할을 수행하는 것을 핵심적 요소로 도출하였다.

따라서 본 장에서는 문화예술교육 이론을 통해 다문화 프로그램의 변화를 제안하고 이를 구체화할 수 있는 프로그램 구성 과정에서 실행적 방법으로서의 문화예술교육과 스토리텔링교육에 대한 이론적 접근을 하였다. 다문화가정 청소년의 다문화 인식을 연구하기 위한 이론적 배경으로 다문화 리터러시를 활용하기 위해 ‘다문화 정체성’, ‘문화간 감수성’, ‘세계시민성’의 측면에서 논의하였다.

본 연구에서는 다문화가정 청소년들이 가진 리터러시를 연구하기 위한 프로그램의 이론적 배경과 그림동화책과 심층면담에 나타난 리터러시를 분석할 수 있는 이론적 토대를 마련하고자 했다. 이를 바탕으로 IV 장에서는 그림동화책에 나타난 리터러시를 확인하고, V 장에서는 심층면담을 통해 다문화가정 청소년들의 다문화 리터러시를 탐색해 보고자 한다.



### Ⅲ. 연구 방법

본 연구의 대상은 G시 다문화가족지원센터에서 진행한 다문화 스토리텔링 프로그램에서 창작한 ‘그림동화책’ 과 프로그램에 참여한 ‘다문화가정 청소년’ 이다. 이 장에서는 그림동화책에 나타난 리터러시에 대한 분석과 참여 다문화가정 청소년들의 다문화 리터러시를 분석하기 위해 필요한 연구 방법에 대해 기술했다. 연구 방법으로 질적 사례연구방법을 사용하였다. 1절에서 연구 개요 및 절차를 제시하고, 2절에서는 연구 대상 작품과 연구참여자를, 3절에서는 자료의 수집과 분석을, 4절에서는 연구의 신뢰성 및 윤리적 고려에 대한 내용을 기술하였다.

#### 1. 연구 개요 및 절차

본 연구는 2013년 4월부터 2017년 7월까지 G시 다문화가족지원센터에서 진행된 그림동화책 창작 프로그램에서 완성된 그림동화책에 나타난 리터러시와 참여한 다문화가정 청소년들의 경험에서 나타난 다문화 리터러시를 해석하기 위하여 질적 사례연구 방법을 사용하였다.

G시 다문화가족지원센터에서 진행된 그림동화책 창작 프로그램에 참여한 연구참여자들이 창작한 그림동화책 속에 나타난 리터러시와 프로그램 참여자들의 심층면담에서 나타난 다문화 리터러시의 본질적 의미에 접근해 보고자 한다. 이를 위해서는 실험이나 조사와 같은 객관적 정보를 바탕으로 하는 연구보다 현상 이면에 내재한 진실에 대한 이해가 우선되어야 한다. 따라서 참여 관찰과 면담과 같은 심층적인 질적 자료의 수집을 통해 본질적 의미에 다가가는 것이 바람직하기 때문에 질적 연구방법을 사용하였다.

질적 연구는 실제 속에 내재된 맥락과 의미 속에서 정성적인 자료를 도출하여 사회현상 이면을 탐색하고 이해하는 것을 목표로 한다(유기웅

외, 2012; 고미영, 2012). 질적 연구는 내러티브 연구(narrative research), 현상학적 연구(phenomenological study), 문화기술지(ethnography), 사례연구(case study), 근거이론(grounded theory)로 구분된다(Creswell, 2006). 김영순 외(2018)는 질적 연구방법의 범위를 새롭게 정의하면서 민속방법론과 생애사 연구를 추가로 포함하고, 응용적 질적 연구방법인 핵심집단면담, 합의적 질적 연구, 실행연구, 델파이조사, 혼합연구까지 확장하였다.

본 연구에서는 그림동화책 창작 프로그램에서 완성된 그림동화책에 나타난 리터러시와 참여한 다문화가정 청소년들의 다문화 리터러시를 탐구하기 위해 사례연구를 진행하였다. 사례연구는 시간의 흐름과 맥락에 따라 경계 지어진 체계(bounded system) 내에서 어떤 현상이 발현하였는지를 이해하고, 그 현상이 발전하는 과정을 규명하여 실제 세계의 맥락에서 깊이 있게 탐색하는 연구방법이다. 사례연구는 개인, 프로그램, 사건, 집단, 공동체, 현장, 맥락 등과 같은 시간과 공간에 의해 경계 지어진 체계들(사례들)을 탐색하고 묘사하고 분석하여, 우리가 연구하고자 하는 현상을 분명하게 볼 수 있도록 하는 것(Creswell, 2007)이다. 사례연구의 결과는 사례에 대한 일반화(generalization)를 목적으로 삼지 않으며, 사례에 대한 특수화(particularization)를 통하여 사례 자체를 깊이 이해하고 경험의 의미를 드러내는 것이며, ‘왜’와 ‘어떻게’에 관한 문제를 탐구하는 데 가장 적절하며, 일상적 사건들에 대한 전체적이며 유의미한 특성을 그대로 보존하면서 인간의 생활세계와 관련된 복잡한 사회적 현상에 대해 이해를 이끌어내는 것을 목적으로 한다. 현상과 맥락이 명확히 구분되지 않는 상황에서 다양한 정보원(관찰, 면접, 시청각 자료, 문서와 보고서 등)들을 통해 상세하고 심층적인 자료를 수집하여 깊이 있게 집중적으로 현상을 기술하고 분석하여 현상의 복잡성을 이해하기 위한 연구방법이다.(Merriam, 1998; Yin, 2014:16).

Merriam(1998)은 질적 사례연구가 구체적인 사례의 특징과 의미에 초점을 두고 있으며, 사례에 대한 풍부하고 심도 있는 서술을 제공하고,

독자로 하여금 연구대상인 사례에 대한 새로운 이해와 확인, 경험의 확장과 새로운 문제 발견을 기대하게 한다고 했다. Stake(1995)는 질적 사례연구가 사례에 대한 이해에 목적을 두고 사례에서 얻은 경험적 지식을 중시한다. 사례의 다양한 상황적 맥락에 관심을 두고 맥락들 간의 관계를 이해하는 것에 핵심을 둔다. 사례의 구체적인 연구결과가 실질적인 지식의 생성에 도움을 주고, 사례의 맥락 이해를 통해 얻은 지식은 공식적이며 현실적인 특성을 지니고 있다는 점을 강조했고, 독자들의 해석을 유도하여 사례에 국한된 이해나 지식뿐만 아니라 일반적인 지식의 형성을 유도한다고 했다.

현재까지 다문화가정 청소년들의 리터러시에 관한 질적 연구는 매우 제한적이며, 아직 학문적으로 정립되어 있지 않다. 따라서 다문화가정 청소년들의 스토리텔링 속에 내재된 맥락과 의미를 그림동화책과 심층면담이라는 정성적 자료를 통해 도출하고 탐색하는 것이 가능하다는 점에서 질적 연구를 선택하게 되었다. 본 연구에서 다문화가정 청소년의 주관적 경험과 인식에 바탕을 둔 리터러시에 대한 심층적이고 탐구적인 접근을 위해 양적 연구방법보다 질적 연구방법이 더 적합하며, 사례연구를 통해 다문화가정 청소년들의 경계 지어진 체계 내에서 발현되는 리터러시의 맥락을 파악할 수 있다는 점에서 질적 사례연구를 채택하게 되었다.

질적 사례연구의 분석은 관찰, 면접, 시청각 자료, 문서와 보고서 등으로부터 얻어지는 질적 자료를 바탕으로 한다. 본 연구에서는 연구참여자들이 창작한 그림동화책과 연구참여자와의 심층면담을 통해 확보한 인터뷰 전사자료를 핵심 분석자료로 활용하였다. 이를 바탕으로 연구를 수행하기 위해 다음과 같은 질적 사례연구 절차(유기웅 외, 2012)를 참고하였다.

연구 단계의 첫 번째는 사례의 선정 단계이다. 모든 연구 내용은 일정한 제한성을 갖춘 사례를 선정하며, 특정한 맥락, 상황, 특성으로 구분하는 것이 필요하다. 두 번째는 연구문제의 진술 단계이다. 연구 문제를

인지하고 이를 연구 수행에 적합한 구체성을 갖춘 연구 문제로 변형시키는 것이 필요하다. 세 번째는 연구 설계 과정이다. 구체적인 연구 사례를 결정하고 사례에서 탐구하고자 하는 연구 문제를 발전시켜 연구 수행에 필요한 인물, 소요 시간과 비용을 배정하고 최종 연구 결과의 보고에 대한 포괄적 계획을 수립해야 한다. 네 번째는 자료 수집 단계이다. 연구에 필요한 자료 수집을 위한 계획에 근거하여 자료 수집 활동을 실시하고 수집된 자료의 분석 및 검토, 이후 추가 자료 수집과 자료의 목록화 및 저장을 해야 한다. 다섯 번째는 자료 분석 단계이다. 수집된 자료를 전반적으로 정리한 후 결과 도출에 활용하고 추가 자료의 수집 요구 파악 후 대응하는 것이 필요하다. 최종 자료 분석 후 수집 자료의 보존과 폐기까지를 포함하는 단계이다.

본 연구에서는 첫 번째 연구문제에서 제기된 다문화가정 청소년들의 그림동화책에 나타난 리터러시를 확인하기 위해 G시 다문화가족지원센터에서 진행된 그림동화책 창작 프로그램을 연구 사례로 채택하여 그들의 작품 속에 나타난 리터러시를 구체적인 연구 문제로 선정하였다. 연구 설계 과정에서 최종 완성된 작품을 분석 대상으로 하여 작품 속에 나타난 문장들을 분석의 대상으로 삼아서 연구를 진행하였다. 두 번째 연구문제인 다문화가정 청소년들의 다문화 리터러시를 확인하기 위해 참여대상자들 중 심층면담이 가능한 연구대상자를 연구 사례로 선정하여 이들의 다문화 정체성, 문화간 감수성, 세계시민성을 연구 문제로 구체화하는 연구 설계 과정을 거쳤다. 연구참여자들의 심층면담을 연구 자료로 선정하여 이를 통해 실질적인 자료 분석이 가능하도록 했다.

1단계 사례의 선정 단계에서는 G시 다문화가족지원센터에서 진행한 그림동화책 창작 프로그램에 참여한 다문화가정 청소년과 그림동화책을 선정하여 질적 사례연구를 진행하였다. 해당 프로그램은 5년간 진행된 교육프로그램의 진행 자료와 교육성과로서 결과물이 존재하며, 연구참여자에 대한 심층적인 접근이 용이하다는 측면에서 선정되었다.

2단계 연구문제의 진술 단계에서는 해당 프로그램의 결과물인 다문화

가정 청소년의 그림동화책에 나타난 리터러시의 의미를 연구하고자 했다. 이를 통해 다문화가정 청소년들의 리터러시에 대한 접근이 가능하다는 점에 주목하여 연구 주제로 진술하였다.

3단계 연구 설계 단계에서는 2가지 연구문제에 대한 접근을 계획하였다. 그림동화책에 대한 접근은 책 속에 나타난 리터러시에 대한 자료 분석을 계획하였다. 다문화가정 청소년의 다문화 리터러시에 대한 의미 연구는 심층면담에 동의한 다문화가정 청소년 5명을 연구참여자로 선정 후 추진하였다.

4단계 자료 수집 단계에서는 우선 G시 다문화가족지원센터의 협조 하에 교육프로그램 자료와 출간된 7권의 책을 확보하여 연구를 진행하도록 추진하였다. 다문화가정 청소년들에 대한 자료 수집을 위해서 2019년 1월 10일부터 1월 29일까지 연구참여자 5명을 대상으로 1회에서 2회에 걸쳐 심층면담을 진행했다.

5단계 자료 분석 단계에서는 본 연구의 진행을 통해 얻게 된 정보에 대해 1차 자료인 그림동화책과 심층면담에 대해 반복적인 읽기를 통해 연구 분석 방법에 의거한 분석을 실시였다. 분석 항목에 맞게 자료를 분류하고 그림동화책에 나타난 표현과 연구참여자의 심층면담 속에 나타난 표현들을 구체적이고 포괄적 개념을 갖는 용어로 재정리하고 이를 분석하여 의미를 정리하는 연구를 진행하였다.

## 2. 연구 대상 작품과 연구참여자

### 2.1. 연구 대상 작품 선정

다문화가정 청소년 대상 그림동화책 창작 프로그램은 그 결과물로서 7권의 다문화 그림동화책을 출간했다. 총 38편의 작품 중 34편의 그림동화책 작품을 연구의 텍스트로 선정하였고, 다문화가정 청소년들의 리터러시가 작품 내에서 어떻게 나타났는지 연구하기 위하여 연구 대상 작품에 대한 전체적인 목록화를 진행하였다. 최종 선정 작품은 총 11편으로 리터러시 측면에서 다양한 특징이 두드러진 작품들을 우선 분석 대상으로 선정하였고, 다수 회기 동안 그림동화책 창작에 활동에 참여한 연구 참여자들의 작품을 대상으로 선정하였다. 해당 작품은 다음 <표 III-1>과 같다.

<표 III-1> 분석대상 작품 목록

번호	제목	창작 학년	성별	어머니 출신국
1	내 이름은 용매	5	남	베트남
2	토드의 중국이야기	3	여	중국
3	동시 엄마의 자장가 외 10편	4		
4	소희의 한국학교 이야기	5		
5	호근이의 중국여행	4	남	중국
6	내 꿈은 화이트 해커	6	여	중국
7	이모의 한국여행	4		
8	이모께 보내는 편지	5		
9	그 애가 나를 좋아한다고?	6	여	일본
10	마법학교에서 생긴 일	5		
11	하늘 그네	6		

## 2.2. 연구참여자

연구참여자 선정 시 프로그램에 자발적인 의사로 적극적으로 참여한 참여자를 우선으로 하고 국적, 나이, 작품 주제 등을 고려하여 선정하였다. 프로그램에 참여한 다문화가정 청소년 중 참여 회기와 작품 편수, 참여 활동에서 가장 유의미한 참여도를 보인 5명의 다문화가정 청소년을 선정하였다. 남녀 성별을 고려하여 남 2명, 여 3명으로 선정하였고, 모국을 기준으로 해서 베트남 1명, 중국 3명, 일본 1명으로 선정하였다. 연구참여자별 일반적 특성은 다음 <표 III-2>와 같다. 연구참여자들과 관련하여 IV장에서는 식별번호를 <표 III-2>와 같이 사용하였으나 V장에서는 익명성 보장을 위해 알파벳을 사용하여 임의 수정 후 기술하였다.

<표 III-2> 연구참여자의 일반적 특성

번호	연구참여자	성별	참여 당시학년	현재 나이	어머니 출신국	참여 회기 수
1	연구참여자1	남	4,5	16	베트남	2
2	연구참여자2	여	1-5	14	중국	5
3	연구참여자3	남	3,4,6	15	중국	3
4	연구참여자4	여	2-6	15	중국	5
5	연구참여자5	여	3,4,6	16	일본	3

연구참여자들은 모두 초기에 부모의 권유에 의해서 프로그램에 참여하게 되었으며, 부모들의 교육적 관심도가 높은 편이었다. 부모들이 다문화가족지원센터를 통해서 한국어교육을 받은 경험이 있으며 센터를 통해 교육적 지원을 받기를 원하였다. 결혼이민자인 어머니들은 한국어가 능숙하였으며 자녀와의 소통도 원활한 편이었다. 연구참여자들이 주말마다 수업에 참여할 수 있도록 가정 행사와 기타 모임의 일정을 조율하는 등 매우 적극적인 지지와 지원을 해 주었다. 연구참여자들은 총 5회기 동안 진행된 프로그램에 2회기에서 많게는 5회기에 걸쳐 참여하였다. 초기에

부모의 권유에 의해 프로그램에 참여하였지만 이후에는 연구참여자들의 적극적이고 자발적인 참여로 프로그램이 지속되었다.

### 2.2.1. 연구참여자1

연구참여자1은 현재 중학교 3학년에 재학 중이다. 본 프로그램에는 2기 독서논술과 3기 그림동화책 만들기 프로그램 총 2회기동안 참여하였다. 연구참여자1은 처음 프로그램 참여 당시 다문화가족지원센터에서 진행되는 리틀야구단 단원으로 격주 토요일마다 야구훈련에 참여해야 했다. 한창 동적인 활동을 좋아하는 남학생이었지만 여러 참여자들과 함께 책을 읽고 글을 쓰는 독서논술 프로그램에 참여하면서 많은 흥미가 생겼다. 추후 야구단원으로서 활동보다 본 프로그램에 참여하는 것을 우선으로 삼고 열심히 활동에 참여하였다.

연구참여자1이 2기 프로그램을 마치고 3기 프로그램에 참여할 때는 동생도 같이 참여하였으며, 베트남을 배경으로 하는 이야기를 만들면서 서로 정보나 경험을 공유하기도 하였다. 베트남 출신의 어머니는 자녀의 자유로운 선택을 존중해주고 지원해주는 편이었고 자녀가 스스로 알아서 할 수 있도록 배려해주었다. 연구참여자1은 자신의 의견이나 생각을 솔직하게 표현하고 자신만의 글쓰기 활동을 통해 스스로의 재능을 발견하고 흥미를 갖고 프로그램에 참여하였다.

### 2.2.2 연구참여자2

연구참여자2는 현재 중학교 1학년에 재학 중이며 초등학교 1학년부터 5학년까지 총 5기 프로그램에 참여하였다. 다문화가정 청소년 교육지원 사업으로 진행된 본 프로그램은 최소 초등학교 3학년 이상 학생을 대상으로 삼고자 했는데 중국 출신인 어머니의 간곡한 참여 의지로 저학년이지만 참여기회를 얻게 되었다. 다문화가족지원센터에서 하는 다양한 교육프로그램에 참여경험이 있으며, 어린 나이였음에도 언니 오빠들과 함께 하는 독서활동과 표현활동에 적극적으로 참여하였다. 다른 프로그램



참여자들과 소통하고 함께 과제를 해결해나가는 과정을 잘 수행하였으며 글을 쓰고 책을 만드는 전 과정을 경험하게 된 것에 대해 자부심이 크다. 초기 1기, 2기 프로그램을 참여하는 동안 어머니가 동행하고 도와주었으나 어머니가 일을 하게 되고 어린 동생이 있는 관계로 혼자 센터로 와서 수업을 해야 하는 상황이었다. 그러나 혼자 지하철을 타고 센터로 올 정도로 프로그램에 대한 참여의지가 강했고 결석 없이 매주 프로그램에 참여하였다.

연구참여자2는 3학년 때부터 그림동화책 만들기 과정에 참여하면서 중국 출신인 어머니의 나라에 대한 지식이나 정보, 경험에 대해 다른 참여자들과 적극적으로 소통하였다. 어릴 때 부모님이 바쁘셔서 중국 외가에서 성장한 경험이 있으며 이 시기는 아주 어린 시기여서 기억에 별로 없었지만 이후 자주 중국에 있는 친척 집에 방문하여 중국의 실제 생활에 대한 경험이 풍부하였다.

### 2.2.3. 연구참여자3

연구참여자3은 현재 중학교 2학년에 재학 중이며 초등학교 3학년 때부터 2기, 3기, 5기 총 3회기동안 참여하였다. 연구참여자3은 매우 안정적인 부모의 교육적 지원을 바탕으로 학업을 이어나가고 있으며 학교생활도 아주 모범적으로 하고 있다. 중국 출신의 어머니가 다문화가족지원센터를 통해 한국어를 학습하고 검정고시 시험 준비반도 참여하는 등 센터의 다양한 프로그램에 참여하였다. 연구참여자3의 어머니는 끊임없는 자기계발 및 한국사회에 높은 적응도를 보이고 있으며 자녀에 대한 교육열이 아주 높은 편이었다. 이런 가정의 분위기에 부응하여 다문화가족지원센터에서 진행하는 독서논술 프로그램에 참여하였으며 이후 그림동화책 창작 프로그램에도 참여하였다. 차분하고 꼼꼼한 성격으로 자신의 이야기에 집중하고 책만들기 과정에 대해 충분히 이해를 하고 참여하였다.

이외에도 연구참여자3은 이중언어교육, K대학에서 진행되는 과학프로그램 등 다양한 학습 경험이 있다. 그런데 특이한 점은 이런 교육프로그램

램 참여에 적극적인 반면 어머니 나라인 중국에는 방문 경험이 거의 없었다. 어머니 나라에 대한 경험은 책이나 인터넷을 통해 접한 것이 대부분이었다.

#### 2.2.4. 연구참여자4

연구참여자4는 현재 중학교 2학년이고 본 프로그램에 초등학교 2학년부터 6학년까지 5년간 참여하였다. 초기에는 다문화가족지원센터에서 중국 출신인 어머니가 한국어 학습자로서 기관을 이용하였고 그를 계기로 자녀교육 관련 프로그램에 대한 정보를 얻고 프로그램에 신청하여 참여할 수 있었다. 연구참여자4는 부모의 지지를 바탕으로 학교와 가정생활에 매우 안정적인 상황이었으며, 기본적인 학습능력 및 학교생활 적응도에 있어 높은 편이었다. 초기 독서논술 프로그램인 1기, 2기 참여를 통해 독서에 대한 흥미가 생기고 학교에서도 독서관련 대회에서 수상을 하는 등 프로그램을 통해 지식의 확장과 글쓰기에 대한 자신감을 얻게 되었다. 2학년에서 3학년으로 올라가는 과정에서 부모는 학습에 대한 걱정이 많이 되었으며 특히 사회, 과학같은 분야에서 새로운 어휘들이 나오는 것에 대해 연구참여자4가 잘 적응하고 학습할 수 있을 지에 대한 고민이 컸다. 그러나 연구참여자4는 1기 프로그램 참여 후 독서습관이 형성되고 다양한 분야의 책을 읽는 과정을 거치면서 학업에 대한 성취도가 높아지고 스스로 학습하는 습관을 갖게 되었다.

연구참여자4는 본인 스스로 프로그램을 자신의 일정에 우선순위에 두어 매주 토요일에 진행되는 프로그램임에도 불구하고 매회 참석하여 활동에 참여하였다. 5년간 참여하는 동안 기존에 같이 한 참여자들도 있었고 새롭게 프로그램에 참여한 참여자들도 있었는데 참여자들 간에 협동관계를 잘 이루고 먼저 습득한 프로그램의 진행방식에 대해서도 다른 참여자와 공유하는 긍정적인 태도로 발전하기도 하였다.

연구참여자4는 독서논술 프로그램 이후 진행된 스토리텔링 그림동화책 만들기 프로그램 참여를 지속적으로 했다. 3기~5기에 걸쳐 총 3편의 작

품을 완성하여 <다문화, 이야기꽃이 피었습니다> 1, 3, 7권에 작품이 수록되었다. 연구참여자는4는 프로그램 참여 이후 심층면담 제안을 흔쾌히 받아들였으며, 사춘기에 접어든 시기이지만 부모와 원만한 소통을 하고 있으며 방학을 맞이하여 어머니와 중국에 방문할 예정이었다. 자신의 활동에 대해 인터뷰라는 형식으로 되돌아보게 되는 경험 또한 아주 의미있게 받아들였으며 이러한 활동이 추후에도 지속되기를 바라고 있다.

#### 2.2.5. 연구참여자5

연구참여자5는 현재 중학교 3학년에 재학 중이며 초등학교 3학년때부터 2기, 3기, 5기 과정을 3년간 참여하였다. 연구참여자5는 4남매 중 첫째이며 할머니와 고모와 함께 사는 대가족이다. 일본 출신인 어머니는 다문화가족지원센터를 통해 다양한 자녀교육 지원서비스를 받고 있었다. 연구참여자5는 어머니의 제안으로 독서논술 프로그램에 참여했으며 다문화가정 자녀라서 이런 프로그램에 참여하게 된 것을 아주 긍정적으로 생각하고 있었다. 참여 당시 초등학생이었던 연구참여자5는 또래의 참여자들보다 언어구사력이 뛰어나고 자신만의 이야기를 풀어나가는 재능이 뛰어난 편이었다. 평소에 판타지 소설에 관심이 많았으며 그와 관련한 독서량이 상당한 편이었다. 연구참여자5는 그런 독서 편향을 독서논술 프로그램을 통해서 개선하게 되었으며 다양한 주제를 다루고 그에 맞는 도서를 추천 제공받는 과정에서 많은 변화가 있었다. 다양한 추천도서를 가지고 진행한 프로그램에서 얻은 생각이나 글쓰기 활동이 학교생활에 많은 도움이 되었으며 이는 학업에 긍정적인 영향을 미쳤다. 연구참여자5는 프로그램에 참여하는 동안 다른 참여자들과의 소통보다는 자신의 그림동화책 만들기에 몰입도가 매우 높았으며 그림동화책의 창작과 출간의 과정을 경험해보는 것에 대해 상당한 자부심이 있었다. 또한 성장기의 주요 관심사인 학교 성적, 친구 관계, 자신의 내적인 변화에 대해 다양한 방식으로 작품 속에 나타내고자 노력했다.

### 3. 자료의 수집과 분석

본 연구는 G시 다문화가족지원센터의 협조 하에 다문화가정 청소년 프로그램에 참가한 센터 관계자 및 강사, 멘토를 중심으로 5년간 진행된 교육 프로그램의 변화 과정을 기록한 교육 진행 자료와 교육 현장에서 얻은 교육의 결과들을 통합적으로 분석하여 연구를 진행하였다. 센터와 교사의 협조 하에 기존 프로그램의 자료와 결과를 확보하고 기존 교육 과정에 대한 확인 과정을 통해 프로그램을 검증하는 과정을 거쳤다. 작품 분석과 관련하여 G시 다문화가족지원센터가 출간한 <다문화, 이야기 꽃이 피었습니다> 전 7권을 확보하였다.

연구참여자에 대한 자료 수집을 위해 G시 다문화가족지원센터 담당자에게 연구에 대한 설명과 함께 연구에 필요로 하는 동의를 확보하여 진행하였다. 심층면담 대상자는 사전 면담을 통해 연구에 자발적으로 참여 의사가 있는 사람을 선정했다. 부모의 경우는 자녀에 대한 면담의 내용과 형식에 대해 충분한 시간을 통해 사전 설명과 동의 후 면담이 진행되도록 하였다. 연구 참여자에게는 연구에 대한 자세한 설명과 함께 연구 참여 동의서를 받은 후 연구를 진행하였다. 본 연구를 위해 5명의 연구 참여자를 대상으로 심층면담을 진행하였으며, 1회에 약 1시간 30분에서 2시간 정도 소요되었다. 면담은 연구참여자가 학생인 점을 감안하여 편안하고 조용한 장소에서 진행했으며 간단한 다과를 제공하여 긴장을 완화하도록 하였다. 심층면담에 사용한 질문지를 사전에 준비하여 원활한 면담이 이루어질 수 있도록 했다. 심층면담의 질문은 크게 개인적 특성, 가족 특성, 상호문화소통 역량, 책 출간 경험, 미래 비전과 성장 방향성의 5가지 대주제를 선정한 후 15개의 세부 항목을 선정하여 진행하였다.

면담 횟수는 1회~2회 정도로 진행하되 추후 필요시 추가 인터뷰로 보완하였다. 면담 시에는 연구 참여자에게 동의를 구하고 기록과 녹취를 병행했다.

본 연구에서는 심층면담을 통해 얻은 전사자료를 질적 사례연구 분석

방법을 채택하여 분석하였다. 연구 참여자들의 경험을 있는 그대로 파악하는 데 중점을 두어 심층면담에서 나타난 기록을 위주로 분석적인 설명을 포함하여 학술적으로 접근하고자 하였다.



#### 4. 연구의 신뢰성 및 윤리적 고려

본 연구는 연구의 신뢰성을 확보하기 위하여 작품해석적인 측면에서 작품을 분류하고 분석하는 과정에서 스토리텔링의 구성요소 및 분석틀을 활용하였다. 심층면담 녹취자료를 전사한 자료를 여러 차례 반복적으로 읽고, 연구자의 관점으로부터 의미 단위를 구별하였다. 의미 단위를 구별한 후 이를 검토하여 연구참여자의 참여 경험과 관련된 진술을 통합하여 맥락적으로 연결하면서 해석을 제시하였다. 이 과정에서 연구자는 끊임없이 성찰하였으며 적절한 분석과 심도 있는 해석을 위해 연구 동료의 검증에 실시하였다. 분석과정에서 신뢰성을 확보하기 위한 동료검증은 연구자가 분석한 텍스트를 다문화교육 전공 박사 2인, 다문화교육 전공 박사 수료 1인이 함께 검토하였다. 동료들의 의견을 수렴하고 확인을 거치면서 질적 연구 과정에 대한 신뢰성을 확보하였다. 연구의 타당도를 높이기 위한 방안으로 동료 연구자들로부터 다자간검증을 통해 질문과 의견을 수렴하는 과정을 거치며 논문을 수정, 보완하였다.

본 연구는 연구과정 동안 연구참여자들의 윤리적 측면을 보호하기 위해 참여자와의 면담시작 전에 연구참여자인 학생과 부모에게 연구의 목적과 연구방법, 면담 내용의 녹음 녹취, 결과물에 대한 활용 등 참여자의 안전과 권리, 연구 중 중도이탈의 선택적 자유에 대해 자세히 설명하였다. 모든 연구참여자의 진술은 본 연구의 목적 이외에는 사용되지 않는다는 것과 연구결과는 출판될 가능성에 대해서도 설명하여 문서화된 연구 참여 동의서에 연구참여자가 청소년인 관계로 학부모와 참여자의 서명을 함께 받은 후 연구를 진행했다. 본 연구를 위해 다문화가정 청소년을 위한 연구설명서와 동의서를 별도로 작성하였다.

심층면담 도중 불편함을 느낄 경우 면담 중단을 요청할 수 있도록 하였고, 적절한 조치를 취해 피해를 최소화하도록 배려했다. 또한 연구를 위하여 개인정보를 수집할 경우 본 연구에 한하여 사용될 것이며 연구에 관해 질문이 있으면 언제든지 연락 할 수 있도록 했다.

그리고 면담자료로 녹취된 파일이나 전사기록은 「생명윤리 및 안전에 관한 법률 시행 규칙」 제15조(인간대상연구의 기록 및 보관 등) 제1항과 제2항에 따라 연구가 종료된 시점부터 3년간 보관하며, 그 이후에는 폐기된다는 점도 명확히 전달했다.

본 논문에서는 연구참여자들의 작품 분석과 심층면담의 분석 자료를 작성시 연구참여자에게 대한 식별 기호를 다르게 설정하는 것을 통해 익명성을 확보하고자 하였다.

본 연구는 인하대학교 기관생명윤리위원회의 정규심의를 거쳐 2018년 8월 20일 연구승인을 받았고, 연구 승인번호는 180820-1A이다.



## IV. 스토리텔링 그림동화책에 나타난 리터러시

이번 장에서는 본 연구에 참여한 다문화가정 청소년들의 그림동화책에 나타난 리터러시를 분석해 보고자 한다. 우선 스토리텔링 그림동화책 창작 프로그램에 대한 분석을 진행하였다. 본 프로그램의 설계, 실행, 평가 과정에서 나타난 프로그램의 의미를 중심으로 다문화가정 청소년을 대상으로 진행된 프로그램의 구체적 실행 과정에서의 핵심 내용들을 확인하였다. 프로그램에 대한 분석 결과를 토대로 최종적으로는 프로그램의 결과물인 그림동화책에 나타난 리터러시에 접근하고자 하였다.

### 1. 스토리텔링 그림동화책 창작 프로그램

#### 1.1. 스토리텔링 그림동화책 창작 프로그램 설계

본 프로그램은 G시 다문화가족지원센터가 주관하였다. G시 다문화가족지원센터는 2008년부터 G시로부터 위탁 운영되고 있는 다문화가족지원 전문기관으로 결혼이민자의 한국사회 조기적응 및 다문화가족의 안정적인 가족생활을 위해 한국어교육, 가족교육, 취업연계 및 교육지원, 상담, 다문화인식개선, 언어발달지원, 자조모임, 통번역서비스 등의 다양한 프로그램을 진행하고 있다. 특히 외부지원사업의 일환으로 청소년교육지원사업을 실시하면서 외부기관의 협조를 바탕으로 다문화가정 청소년들에 대한 다양한 교육 프로그램을 운영 중이다.

본 프로그램은 G시 다문화가정 청소년을 대상으로 독서 논술 프로그램을 통해 어휘력과 사고력 향상을 통해 학습 능력과 학교 적응을 위한 지원을 목표로 기획되었다. 다문화가정 청소년 대상의 독서 논술 프로그램이 지식 전달 차원의 기획 취지만으로는 이들에게 참여 동기를 유인할 요인이 부족하였다. 이를 극복하고자 기획한 스토리텔링 프로그램을 통



해 다문화 그림동화책을 출간하는 것으로 목표로 변경 후 진행되었다. 2013년 다문화가정 청소년 교육지원 사업이 <생각 쑥쑥 꿈도 쑥쑥>이라는 독서 논술 프로그램으로 시작되어 2017년까지 5년 누적 참여인원 80여명의 장기 프로젝트로 진행되었다. 초기 2년 동안 활동은 독서논술 교육 중심으로 운영되었으나 2015년부터 3년간 그림동화책 창작 프로그램으로 전환되어 <다문화, 이야기꽃이 피었습니다> 총 7권의 책을 출간했다.

#### 1.1.1. 스토리텔링 프로그램 기획 배경

2012년 프로그램의 기획 시점을 기준으로 G시에 거주 다문화 자녀의 수는 행안부 자료에 따르면 2,320명이었고, 다문화가정이 다자녀를 출산하는 특징으로 인해 자녀수가 빠르게 증가하고 있어서 다문화가정 자녀들의 교육에 큰 관심이 요구되는 시점이었다. 중고등학교에 재학 중인 다문화가족의 자녀들이 언어이해력 부족으로 인한 학습부진이 문제되고 있어 다문화가정 부모들의 독서논술 교육에 대한 요구가 지속적으로 증가되는 상황이었다. G시 다문화가족 지원센터가 주관하여 전문적인 독서논술 교육지원 사업을 통해 다문화가정의 실질적인 요구를 반영한 교육지원을 위해서 신규 교육프로그램을 추진하게 되었다. G시 다문화가정 자녀 교육지원 사업과 관련해 G시청과 한국마사회(G지사)는 학교 밖 교육을, 경기도 G시 교육지원청은 학교 안 교육을 지원하고 있는 상황이었지만 다양한 사업 주체들과의 연계 속에서 전문적이고 차별화된 교육 사업을 추진할 수 있도록 다문화 사업역량을 갖춘 G시 다문화가족지원센터가 다문화가정 청소년 교육사업을 기획하게 되었다. 다문화가정 청소년 교육지원사업은 결혼이민자 학부모의 자녀교육 지원 요구가 반영되어 이해력과 어휘력 향상을 목표로 프로그램이 기획되었고, 그동안 다문화가정 청소년 대상 교육 프로그램들이 단기적인 사업으로 진행된 경우가 많았던 점을 감안해 프로그램의 장기적인 운영을 통해 지속적으로 다문화가정 청소년의 교육지원을 하면서 실질적인 교육 수요를 반영하는 것에 주안점을 두었다.

G시 다문화가족지원센터는 새로운 다문화가정 청소년 교육프로그램을 기획하면서 다음과 같은 다문화 구성원들의 요구를 반영한 프로그램을 기획하였다.

첫째, 결혼이민자 학부모의 요구가 반영된 프로그램이다. 다문화 자녀들은 한국어 능력 부족으로 인해 학습부진 및 학교부적응을 경험한다는 점에서 독서교육에 대한 다문화 학부모의 요구를 수용하여 이해력과 어휘력 향상을 목표로 프로그램이 기획되었다. 결혼이민자 학부모의 경우 자녀 양육 과정에서 한국어 습득 및 언어 숙달도가 높지 않은 관계로 자녀의 학습을 지원해주는 데 많은 어려움을 겪고 있다는 점을 반영하여 프로그램을 기획하게 되었다.

둘째, 독서와 토론 수업을 통한 사고력 및 이해력 향상을 목표로 한다. 다문화가정 자녀들을 대상으로 독서논술 수업을 진행하여 언어 교육의 4요소인 읽기, 쓰기, 듣기, 말하기 영역의 향상과 지식 습득을 목표로 기획되었고, 다양한 방식의 토론 수업을 활용해 표현 능력을 향상시키는 것에 중점을 두고 추진하였다. 매 차시 다양한 주제의 추천 도서를 읽는 과정에서 배경지식이 확장되고, 지식과 개인의 경험을 표현하는 다양한 방식의 말하기와 글쓰기 활동을 수업기획에 반영하였다.

셋째, 다문화가정 자녀를 위한 장기 프로그램의 추진이다. 다문화가정 자녀를 대상으로 프로그램은 그동안 대부분 단기 프로그램으로 진행되어 사업성과의 연계성이 떨어지고 참여도가 낮다는 점을 감안하여 장기적으로 프로그램을 진행해서 다문화가정 청소년들을 지속적으로 지원하고 교육성과를 관리하고자 하는 추진 계획을 세웠다.

넷째, 다문화가정 자녀의 정체성 확립이다. 다문화가정의 자녀들은 가정 내 이중문화의 갈등으로 인한 정체성 혼란을 겪는 경우가 많아 다문화화인으로서의 정체성 확립과 자존감의 형성을 지원할 수 있는 프로그램을 추진하고자 하였다. 독서자료 선정에 있어서 이러한 부분이 반영되어 한국 문화와 정서 등과 같은 내용과 더불어 다양한 문화, 다문화 지식 기반의 확대를 모색하였다.

초기에 독서 능력 배양이라는 교육 목표를 추진하기 위해 적합한 강사 섭외와 장소 확보에 주력하였다. 지역 내 다문화교육 전문 강사를 확보하는 과정을 통해 전체 프로그램에 대한 계획을 입안하도록 했다. 강사와 센터 간 협의를 통해 연간 교육 프로그램에 대한 운영지침을 마련하였다. 1~2년차 프로그램의 기획인 독서 프로그램의 진행을 위해 도서 선정과 독후활동 프로그램을 완성하였다. 3~5년차에는 스토리텔링을 활용한 그림동화책 만들기를 진행하기 위해 강사 이외 보조 멘토의 필요성이 제기되어 자원봉사자를 중심으로 전문인력을 충원하였다.

예산 측면에서는 기존 다문화가족지원센터의 예산만으로는 그림동화책 창작과 출간 활동의 진행이 어렵기 때문에 G시, G시 마사회, 인하대 아시아다문화융합연구소, 기타 지원 기관 등과 협의하여 필요 예산을 추가 확보하여 진행하였다. 장소 측면에서는 기존 센터 건물 이외에도, 장소 제공 교회 강의실 등 외부 공간을 섭외하여 최대한 학생들의 접근성이 용이하도록 설계하였다.

본 교육 프로그램의 구성을 위해서 구성주의를 학습 설계 원리에 반영하였다. 구성주의는 지식의 전달 차원에서 교수-학습방법에 대한 이론이 아니고 지식의 획득과 형성 과정에 관한 이론이라고 할 수 있다(강인애, 1995; Duffy 와 Jonassen, 1992). 전통적 교육관에서는 교수자가 지식을 전달하는 역할을 하고 학습자는 지식을 암기하는 주종적 관계로 보았다. 따라서 지식의 전달만 강조되었을 뿐 학습자의 주도적인 학습과 문제해결능력 배양에는 소홀히 한 경향이 있다. 구성주의에서는 지식이 학습자 개인에게 전달되는 것보다 스스로 구성해 나간다는 점을 강조한다. 교수는 학습자들이 역동적이며 자발적인 학습활동 참여를 허용하고 촉진하는 환경을 마련하는 것이 필요하며(Jonassen, 1991), 학습자 스스로 지식 구성 과정의 참여자로서의 역할을 부여한다. 구성주의 학습 이론은 학습자 스스로가 지적 자율성을 바탕으로 능동적으로 학습목표를 설정하고 주도적으로 자신에게 의미있는 지식을 구성해 나가는 것을 말한다. 지식을 수동적으로 받아들이기 보다는 자신만의 지식을 구성한다는 원리에

기초한다. 학습 과정이란 의미를 구성해 가는 과정이며, 학습자의 역할은 스스로 구성된 지식을 바탕으로 적극적으로 다른 지식·경험과 연계하여 의미를 발전시키는 과정이라고 할 수 있다. 기존 교육에서 강조되던 ‘교수’라는 관점 대신에 학습자 중심의 ‘학습’ 또는 ‘학습환경’을 강조하기 때문에(Jonassen, 1991; Wilson, 1996; 홍기철, 1998에서 재인용) 학습자의 유의미한 학습활동 과정을 통한 지식을 구성할 수 있는 환경을 설계하고 제공하는 것이 필수적이다(조규락 외, 2006).

구성주의적 교수·학습은 문제 중심과 학습자 중심의 수업환경의 설계라는 기본 전제를 가지고 출발하며(박성익 외, 2007), 문제해결, 추리, 비판적 사고, 지식의 능동적이며 성찰적 활용 등의 학습목표를 달성하기 위하여 필요한 학습조건과 학습환경을 다양하게 제시하고 있다. 주로 학습결과보다는 학습의 과정을 강조한다.

구성주의 학습 과정에서 강조하는 것은 주어진 새로운 지식에 대해 과거의 경험과 지식을 통해 새롭게 의미를 해석해나가는 과정이다. 이를 위해 학습자 스스로 지식을 능동적이며 자발적으로 구성하도록 학습환경을 구성해야 한다는 점을 강조한다. 구성주의 학습환경 설계의 원리는 기존에 조직화된 내용을 학습자에게 일방적으로 제공하는 것이 아니라 학습자 자신이 지식과 경험 수준을 고려해 해결할 수 있는 실제적 과제를 중요시 한다. 실질적 과제는 실제 세계에서 현실적으로 부딪치는 문제이며 구조화되어 있지 않고 복잡해야 한다. 학습방법 측면에서도 실제 세계에서 부딪치는 문제는 혼자가 아니라 대부분 공동으로 해결해야 하는 경우가 많기 때문에, 다른 사람과의 다양한 시각을 공유하도록 토론과 같은 협동학습을 강조한다(Lebow, 1993). 이를 통해 학습자들은 자신만의 시각을 다른 사람들과 공유하고 비교하는 과정을 통해 자기성찰의 기회와 비판적 사고력을 갖추게 된다.

G시 그림동화책 창작 프로그램은 다문화 사회를 선도하는 미래 문화인재 양성이라는 목표를 전제로 기획되었다. 기획 단계에 가장 우선시되어 고려되었던 것은 다문화가정 청소년의 정체성의 혼란, 문화간 갈등, 학

습 결핍을 해소할 수 있는 학습 환경을 제공하는 것이었다. 다문화가정 청소년이라는 현실적 환경에서의 문제점을 극복하는 수업을 구성하되 자율적 학습 참여를 통해 지식 습득과 자기 정체성에 대한 인식의 기회를 제공하는 것에 중점을 두었다. 1~2년차의 교육프로그램은 지식 측면의 결핍을 채우고, 사고의 확장을 통해 지속적인 지식 탐구의 동기를 제공하는 것을 목표로 하였다. 교수자의 전달이 아닌 자발적 학습 참여와 이해를 목적으로 진행하며 단순히 독서와 지식 습득에 집중하는 것이 아니라 집단 토론과 협동 학습을 통해 창조적 지식 형성을 추구하였다. 3~5년차는 기존 교육프로그램의 성과인 지식을 바탕으로 개인에서 집단, 세계로의 인식 확장, 문화 수용능력의 확대, 문화예술에 기반을 둔 창조활동의 경험을 연결시키는 점에 주목하였다. 그림동화책 출간이라는 프로그램 목표를 설정하고 자신이 경험한 세계(다문화가정, 청소년기 등)를 문학작품(그림동화책)으로 구성하는 과정을 통해 유의미한 지식구성을 완성하는 것에 집중하였다. 지역 사회 문화예술가들의 참여와 이중문화 배경을 지닌 다문화가정 청소년과의 협동 학습을 통해 구성주의 교수·학습 환경을 확보하고, 책의 출간을 통해 다문화 수용성과 문화 감수성 향상시킨다는 실질적인 학습 목표를 구성하도록 했다. G시 다문화가정 청소년 교육 프로그램 학습 개요는 <그림 IV-1>과 같다.

〈그림 IV-1〉 다문화가정 청소년 교육 프로그램 개요



본 프로그램은 크게 독서 교육과 그림동화책 창작으로 구분된다. 독서 교육에서는 어휘력, 사고력 향상을 기본으로 한 독서가 진행되며 이를 바탕으로 한 글쓰기 능력 배양을 기본으로 했다. 독서 활동으로 지식을 습득하고 이를 통해 꿈과 목표 수립, 나아가 미래비전을 확립하도록 유도했다. 그림동화책 만들기 과정에서는 문화적 소양을 확대하는 것과 자신의 지식과 경험을 바탕으로 한 그림동화책 출간을 목표로 진행하였다. 자기 개발을 통한 출간 경험을 바탕으로 자존감의 향상 및 문화 인재로서의 역량 강화에 집중했다.

### 1.1.2. 스토리텔링 기반 교수학습의 설계

스토리텔링의 교육적 가치를 반영한 스토리텔링 기반의 교수학습 설계를 살펴보면 다음과 같다. Ellis와 Brewster(1991)는 스토리를 활용하는 수업단계를 스토리텔링 전 활동(Pre-Activity), 본 활동(While-activity), 후속 활동(Post-activity) 단계로 구분하였다. 첫째, 전 활동 단계는 이야기 감상 전 학습자의 사전지식과 경험을 활성화시키고 흥미 및 동기를 유발하는 활동을 진행한다. 이야기 제목이나 제시되는 그림을 통해 학습자가

이야기의 주제 및 줄거리를 유추해보기, 이야기 관련 경험 말하기 등이 있다. 둘째, 본 활동 단계는 학습자에게 이야기를 전달하는 활동이다. 학습자의 주의를 끄는 몸짓·손짓 사용, 목소리 톤 변화, 그림이나 기타 자료 사용 등이 있다. 셋째, 후속활동 단계는 학습자의 이해도 점검 및 학습 성찰 활동들로 이루어진다. 이야기 요약 및 정리, 자신만의 이야기 만들기, 역할극 등이 있다(권혁일, 2008). 이러한 스토리텔링 수업모형은 교육현장에 가장 많은 영향을 끼친 대표적 수업모형으로 다음 <표 IV-1>과 같다(Ellis, G. · Brewster, J., 2014)

<표 IV-1> 스토리텔링 수업 모형

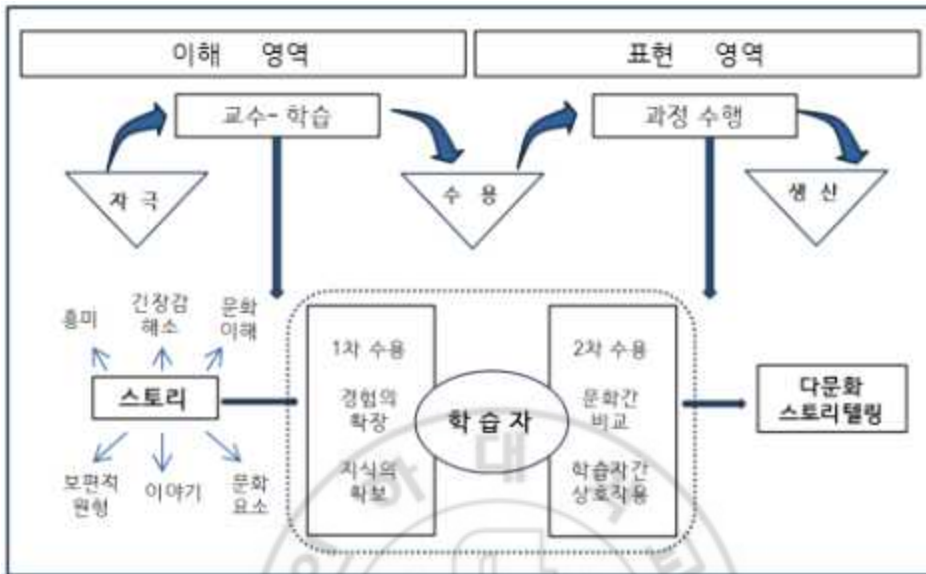
수업모형		지도내용
1 (Plan)	스토리텔링 전 활동	이야기의 주제 및 내용 상상하기와 관련된 경험이야기 해보기
2 (Do)	스토리텔링 중 활동	흥미로운 방식으로 이야기 소개 및 다양한 관련 자료를 이용하여 적용하기
3 (Review)	스토리텔링 후 활동	이야기 만들기 및 이야기를 활용한 다양한 활동하기

스토리텔링 프로그램은 전개 단계에서 학습주제와 관련한 스토리를 통해 학습자의 이해와 공감을 촉진하며, 실행 단계에서는 교수자와 학습간의 상호작용에 집중하고, 확장 단계에서 스토리를 생성하고 공유하는 것을 목표로 한다.

본 연구에서는 위에서 제시된 수업모형을 활용하여 다문화가정 청소년을 대상으로 하는 효과적인 교수학습 모형을 제시하는 것이 필요하다고 판단했다. 기존 연구는 단기 프로그램으로 진행되어 1회의 수업 커리큘럼 안에 진행되는 절차적 수업모형을 제시하였다면 본 연구에서 다루는 스토리텔링 프로그램은 5년을 거친 스토리텔링 활동을 포괄하는 교수학습 모형이 요구된다는 점에서 다음 <그림 IV-2>와 같이 제시하였다.

본 모형은 다양한 문화의 접근을 유도하는 자극, 상호작용을 통한 수용, 창조적 자기문화 스토리텔링 생산이라는 3단계로 정의된다.

<그림 IV-2> 다문화 스토리텔링 교수 학습 모형



출처: 임나영, 성은주(2012:185)를 재구성.

첫째, 자극 단계에서는 스토리텔링이라는 언어적 접근 이전에 다양한 문화에 대한 끊임없는 자극을 유도하는 학습의 매개체, 즉 시청각적 자료, 스토리가 담긴 책, 다양한 경험에 대한 이야기 등과 같은 문화적 경험을 향상시킬 수 있는 학습 도구를 활용한다. 공감을 통해 다양한 문화에 대한 인식의 경험을 확장하고, 학습적 차원의 지식을 확보하는 것을 목표로 한다.

둘째, 수용 단계에서는 1차 수용과 2차 수용으로 구분된다. 1차와 2차 모두 내부적 변화의 과정이지만 1차는 자극 단계에서 받아들인 정보에 대한 이해의 과정이라면 2차는 상호학습 과정에서 문화간 대조와 비교를 통해 문화적 차이를 인정하고 수용하는 과정을 의미한다. 2차 수용 과정을 통해 간문화적 차이를 활용할 수 있는 단계로 성장한다.

셋째, 생산 단계에서는 자극과 수용 단계에서 내면화된 간문화적 인식을 언어로 표현하게 된다. 자신의 다문화 경험을 바탕으로 모국의 문화를 자기문화로 스토리텔링하게 되며, 스토리의 확장을 통해 간문화적 통



합을 시도하게 된다. 자신의 내면적 정체성을 확인하고, 리터러시 능력을 향상시키는 계기로 활용하게 된다.

이러한 교수학습모형을 통해 스토리텔링의 효율적인 실행을 위한 이론적 접근이 가능하며, 다문화가정 청소년을 위한 대안적인 학습모델을 제시할 수 있다는 점에서 의미가 있다고 본다.

## 1.2. 스토리텔링 그림동화책 창작 프로그램 실행

프로그램의 도입기인 1기(2013년)에는 3단계로 구성된 다양한 주제의 독서를 진행하였으며, 1~2단계 총 27권의 주제별 독서를 읽고 내용 학습과 토론을 병행해 어휘력과 사고력을 향상하였고, 글로벌 인재를 주제로 글쓰기 활동을 통해 표현 활동을 강화하였다.

프로그램의 확대기인 2기(2014년도)에는 인문반을 3단계로 구성하여 1단계 도덕과 인권, 2단계 우리가 사는 세상이야기, 3단계 평화와 공존을 핵심 주제로 진행하였고, 기초반은 1단계 생각주머니, 2단계 생각 쑥쑥, 3단계 생각 펼치기의 순으로 독서논술 프로그램이 진행되었다.

2013년과 2014년의 교육 프로그램의 목표는 다문화가정 청소년의 건전한 정서 함양과 올바른 언어 형성을 목표로 한 독서 토론 수업의 진행과 다문화가정 자녀의 사회적 주제에 대한 이해를 바탕으로 깊이 있는 사고 형성 및 소통 능력 배양이다. 또한 독서를 바탕으로 한 지식 함양 및 표현 능력 향상을 통한 다문화사회의 리더로서 성장하기 위한 자기 계발 지원 및 교육 모델 제시이다.

그림동화책 창작 프로그램으로의 전환기인 3기(2015년)에는 1~2기에 진행된 프로그램에서 지식 및 표현 능력 향상이 이루어진 점을 고려해 스토리텔링을 활용한 문화예술 교육을 추진하여 독서 교육과 그림동화책 창작 활동을 병행하였다. 다문화가정 청소년을 위한 독서 프로그램으로 지정 주제 독서와 연계한 논술프로그램 운영과 동시에 1인 1책 만들기 활동을 위해 동화작가, 미술전문가, 출판제작자 등과 연계하여 프로그램

을 진행하였다.

그림동화책 창작 프로그램의 정착기인 4기(2016년도)에는 1인 1책 만들기 활동에 멘토들이 참여하여 청소년 정서와 다문화를 주제로 하는 그림동화책 만들기를 진행하였으며, 다양한 외부 전문가 지원을 통한 완성도를 극대화하였고, 기존 참여자와 신규 저학년 참여자의 소통과 협업으로 원활하게 진행하였다.

그림동화책 창작 프로그램의 완성기인 5기(2017년도)에는 5년간 진행한 그림동화책 <다문화, 이야기꽃이 피었습니다> 전 7권이 완간되었으며, 인하대학교 아시아다문화융합연구소와의 MOU 체결을 통해 다문화가정 청소년 프로그램에 대한 학문적 연구와 지원이 진행되었고, 다양한 외부 전문가의 참여를 통해 완성도 높은 프로그램을 추진하였다. 이를 정리하면 다음 <표 IV-2>와 같다.

<표 IV-2> 다문화가정 청소년 그림동화책 창작 프로그램 개요

기수	반	기간	대상	활동내용	참가인원
1기	생각 쓱쓱 꿈도 쓱쓱	2013. 04. 06 ~ 12. 14(9개월)	초등 고학년 4-6학년	총 30권 독서 독후활동 및 아트북	10명
	방학 특강	2013. 08. 05 ~ 08. 16	초등 저학년 1-3학년	총 6권 독서 독후활동 및 학부모 피드백	9명
2기	기초반	2014. 05. 31 ~ 12. 06(8개월)	초등고학년 3-5학년	기초 독서 활동 프로그램	12명
	인문반	2014. 06. 28 ~ 11. 15(6개월)	초등고학년 5학년이상	인문학과 독서	4명
3기	작가반	2015. 04. 04 ~ 9. 5(6개월)	초등 전학년	스토리텔링 창작 교육 레인보우북스 1,2,3권 출간	15명
4기	작가반	2016. 04. 02 ~ 09. 10(8개월)	초등 전학년	스토리텔링 창작 교육 레인보우북스 4,5권 출간	15명
5기	작가반	2017. 03. 11 ~ 07. 29(5개월)	초등 전학년	스토리텔링 창작 교육 레인보우북스 6,7권 출간	15명

2013년 시작된 다문화가정 청소년 교육지원 사업은 다문화가정 청소년의 독서와 논술 지도를 통한 어휘력 향상으로 학습 이해력 증가와 학교 적응력을 높이고자 하는 취지로 기획되고 시작하였다. 다문화가정 청소년을 대상으로 하는 독서교육이라는 측면에서 첫 해 가장 중점적인 주제로 선정된 것은 ‘독서를 통한 자존감 회복’ 과 ‘다문화인으로서의 정체성 확립’ 이었다. 구성주의 학습 설계 관점에서 다문화가정 청소년이라는 특수성을 감안하여 학습적 측면에서의 교육보다는 학생 개인의 다문화 인식에 대한 새로운 이해를 돕는 프로그램으로 운영되었다. 2014년 2기 프로그램은 교육 심화 과정으로 기존 독서에서 습득한 지식의 확장을 통한 주제 학습을 진행하여 프로그램의 질적 내용을 강화하는 것에 집중하였다.

2015년 3기 프로그램은 기존 독서논술 프로그램을 진행하던 과정에서 학습 측면을 강조하던 한계를 극복하여 다양한 문화콘텐츠를 스스로 창조적으로 생산하는 문화적 경험을 하는 것을 목표로 독서프로그램과 병행하여 1인 1책 만들기 활동을 진행하게 되었다. 다문화 감수성과 자기계발이라는 점에 초점을 맞추어 다문화적인 경험을 바탕으로 한 그림동화책을 출간하는 것을 목표로 <다문화, 이야기꽃이 피었습니다>라는 다문화가정 청소년 스토리텔링 그림동화책 전 7권의 출간 목표를 수립하였다. 문화 다양성과 스토리텔링 교육을 통한 문화 예술 창작활동으로 책의 완성도를 높이기 위해 멘토가 참여하여 창작 지원을 하였고, G시청, 한국마사회(G지사) 등 유관기관과 인하대학교 아시아다문화융합연구소와의 MOU 참여를 통해 협업과 공동 연구 등으로 확대되었다.

독서논술 프로그램에서 그림동화책 출간이라는 문화예술 기반의 스토리텔링 프로그램으로의 변화는 진행 과정에서 확인된 다문화가정 청소년의 욕구와 교육 운영 강사의 제안, 다문화 부모의 의견을 반영하여 추진되었다.

### 1.2.1. 프로그램 실행 주체별 요구 반영

교육 운영 강사 측면에서 1기, 2기 프로그램을 진행한 결과 프로그램에 대한 좋은 평가와 별개로 새로운 변화를 기획하게 되었다. 현 프로그램은 독서논술을 통한 학습 측면이 강한 프로그램이라는 면에서 기존 정규 교육 과정, 외부 특강, 다문화가정 청소년 대상의 다른 프로그램과 공통요소를 가지고 있기 때문에 차별화된 교육 프로그램으로의 전환이 필요하다는 문제의식에서 변화를 선택하게 되었다. 특히 다문화가정 청소년들을 대상으로 하는 교육 프로그램이 대부분 언어 측면에 대한 교육에 집중되는 경우가 대부분이라 다문화가정 청소년의 다문화 배경을 반영한 문화예술 교육은 부족한 것이 현실이었다. 또한 기존 문화예술 교육이 미술, 음악 등에 집중되면서 문예 창작 활동을 지원하는 프로그램은 부족한 상황이었다. 이에 문화예술 교육프로그램을 기획하면서 다문화를 기반으로 하는 그림동화책 출간을 제안하게 되었다. 문예 창작 프로그램에 대한 전문 능력을 갖춘 강사와 멘토 확보를 통해 전문적인 그림동화책 창작 프로그램의 운영이 가능하다는 판단에 근거하여 2015년부터 문화예술 프로그램으로 전환을 하게 되었다. 이는 학습자 중심의 교육과 구체적 과제 실행을 통한 능동적 지식 창출이라는 구성주의 학습을 수용한 결과이다.

다문화가정 청소년의 다문화 배경을 글로벌 인재로 성장하기 위한 성장 동력으로 인식하고 미래 비전을 제시하는 정책을 추진해야 한다. 다문화가정 청소년이 가진 이중 문화 배경 지식과 감수성 확보를 위해서 다문화 이해에 집중된 지식 전달 목적의 교육 프로그램보다 다문화가정 청소년 본인이 가진 다문화 배경에 대한 이해와 이중문화 수용을 위해서 스스로 본인들의 이야기를 담아내는 스토리텔링 교육의 필요성이 대두된다는 점을 확인하였다. 자신이 경험하고 있는 다문화 요소를 그림동화책으로 구현해 내는 과정을 통해 자기 계발과 다문화 정체성의 확립, 출간 경험을 통해 자존감을 높이는 기회를 제공하기 위해 문화예술 스토리텔링 프로그램을 진행하게 되었다.

다문화가정 청소년 측면에서 독서논술 프로그램은 언어 능력 향상이나 지식의 확장이라는 교육 목표를 위해 참여한 경우도 있지만 대부분 경제적 여건이나 한국어 수준 측면에서 단순히 독서논술 프로그램만을 위해 참여하지는 않았다.

G시 다문화센터의 한국어수업에 참여하고 있는 다문화 부모들의 요구에 의해 개설된 독서논술 프로그램에서 다양한 다문화 경험을 공유할 수 있게 자녀들을 적극적으로 참여하도록 유도하였고, 참여 다문화가정 청소년들 역시 다른 다문화가정 청소년들과의 교류를 원하며 참여하는 경우가 많았다. 이는 구성주의 학습 관점에서 협동 학습이 가져다주는 장점을 수용한 것으로 볼 수 있다.

다문화가정 청소년 대상 다문화 이해 교육이 실제로 다문화교육의 본질적 내용이 아닌 지식 전달 측면이 강했고, 다문화 가정 내에서 다문화에 대한 교육 자체가 적극적으로 이루어지지 않아서 다문화 정체성에 혼란을 겪는 것으로 보였다.

독서논술 프로그램 과정에서 나타난 다문화에 대한 인식 문제를 지식의 전달 차원이 아닌 정서적 차원에서 접근하고 이를 구체적으로 재인식하는 과정을 과정 속에서 자신들이 경험한 다문화를 스토리텔링해보자는 의견들을 반영하였으며, 다문화가정 부모들의 참여를 바탕으로 다문화 스토리텔링을 통해 그림동화책을 만들어 보자는 의견을 수용하여 프로그램의 변화를 선택하게 되었다.

다문화가정 부모 측면에서 이번 G시 다문화가정 청소년 프로그램에 참여한 부모들은 중산층 수준의 경제력을 가지고 있었고, 자녀 교육 측면에서 관심과 지원의 수준이 높았다. 단순히 다문화가정 청소년들이라는 이유로 기존 다문화가정 청소년들 대상으로 하는 언어나 문화적 배경의 문제나 결핍적 요소를 해결하고자 하는 욕구를 넘어 차별화된 다문화 교육에 대한 수요를 보여 주었다.

초기에는 언어 문제와 독서 능력을 보완하는 독서논술 프로그램을 요구하였다. 교육 프로그램에 진행되는 과정에서 다문화가정 부모와 청소년

년들의 만족도가 높아지면서 다문화가정 청소년들의 정체성 확립과 다문화 이해도를 향상시킬 수 있는 교육 프로그램으로 변화를 요구하였다. 특히 모국 문화에 대한 이해를 확대하는 교육을 통해 이중문화 수용을 바탕으로 한 다문화 인재로 성장할 수 있도록 지원해 줄 수 있는 교육 프로그램에 대한 요구가 높았다. 이러한 요구를 반영하여 추진된 다문화 스토리텔링 교육을 통해 다문화 그림동화책을 창작하는 교육 프로그램에 대한 요구를 반영하여 새로운 프로그램으로 변화를 진행하였다.

### 1.2.2. 프로그램 성과

스토리텔링 그림동화책 창작 프로그램의 성과를 프로그램 참여 주체와 프로그램 내용 측면에서 나누면 다음과 같다.

프로그램 교육 운영 강사 측면에서 기존 학습 중심 프로그램과의 차별화를 통해 새로운 교육 수요에 대한 대응이 가능하였고, 특히 문화예술교육 측면에서도 문학 기반의 스토리텔링을 통한 창작 활동이 진행되어 능동적인 참여를 바탕으로 한 전문성 있는 프로그램을 완성했다는 점을 강조할 수 있다. 다문화 청소년 측면에서는 다문화에 대한 재인식의 경험을 제공하면서도 자기 계발과 성장, 출간 경험을 통한 자존감을 확립하는 기회를 제공했다는 점에서 프로그램의 차별적 성과를 확인할 수 있다. 다문화가정 부모 측면에서는 자신들의 교육적 요구에 대한 차별성 있는 프로그램 개발에 참여하고 자녀들과의 소통 기회를 통해 다문화 자녀 교육의 대안을 발견하고 실천했다는 점에서 의의를 찾을 수 있다(안진숙·김영순, 2019). 따라서 본 프로그램은 참여 주체들의 요구가 반영된 성과 달성을 통해 프로그램의 필요성과 향후 확대에 대한 긍정적 평가를 확인할 수 있다.

스토리텔링 그림동화책 창작 프로그램 내용적 측면에서는 첫째, 스토리텔링을 통해 듣기·말하기·읽기·쓰기라는 기본 언어 발달과 초기 독서 논술교육의 성과를 확장했다는 점에서 의의가 있다. 둘째, 기존 학습 차원의 교육이 아닌 상상력과 창의력 확장 기반의 교육을 통해 자기 계발의 기회를 제공했다. 셋째, 스토리텔링 창작을 통해 자신을 투사하고 확

장하는 과정에서 자신의 정체성에 대한 이해와 공감을 하는 기회를 제공하여 궁극적으로 다문화적 정체성을 확립하는 계기가 되었다. 넷째, 스토리텔링 창작 과정에서 교사, 멘토, 부모와의 상호작용을 통해 의사소통의 확장을 경험하면서 자기 자신의 내면적 확장을 경험하게 되었다. 다섯째, 이야기의 완성을 통해 생각과 가치관의 확립, 창작의 완성 과정에서 성취감과 자존감을 확인하는 기회가 되었다는 점이 중요하다.

### 1.3. 스토리텔링 그림동화책 창작 프로그램 평가

스토리텔링 그림동화책 창작 프로그램 평가는 최종적으로 다문화가정 청소년들의 작품에 나타난 리터러시를 확인하는 것으로 한다.

작품 분석에서는 다문화가정 청소년들의 그림동화책 속에 담긴 리터러시를 추출하는 것을 목표로 하였다. 그림동화책 속의 개별 스토리텔링들이 가진 소재, 스토리, 내재된 함축적 의미들을 재정리하기 위해서는 분석 요소들에 대한 명확한 정리가 요구되었다.

박소화(2012)는 스토리텔링의 6가지 전략적 요소를 페르소나, 감정이입, 비유, 플롯, 심미적 경험, 시간성으로 정리했다. 이를 활용하여 스토리텔링을 활용한 프로그램 설계 항목에서 교수 학습 맥락에서의 정의와 활용을 통해 구성 요소를 명확히 하였다. 내용은 다음 <표 IV-3>과 같다(박소화, 2012:91).

<표 IV-3> 스토리텔링의 구성 요소

요소	교수 학습 맥락에서의 정의 및 활용	
페르소나	정의	학습자에게 대입되는 인물, 성격 또는 패턴에 의해 주어진 역할이나 캐릭터
	활용예	특정 인물의 관점, 입장에서 상황이나 사건 이해하기 일정 유형의 성격, 이야기 속 캐릭터의 성격으로 성찰-행동하기 역할극(role play)
감정이입	정의	학습자에게 투사하여 자신의 경험, 상상에 기초하여 동질감을 유발하도록 가공된 감정경험

	활용 예	학습내용의 상황을 실제 사례로 제시, 인물의 서스펜스, 위기 등을 투사 주요 내용을 학습자의 실제 경험과 감정을 담은 사례로 연결 갈등, 공포, 유머 등을 활용, 위기감을 제시하여 몰입 유도 생생한 영상물, 변사 또는 내레이션 등의 극적 전달로 분위기 형성
비유	정의	학습내용의 메시지를 함의하고 있는 유사한 대상이나 아이디어가 상상, 연상될 수 있도록 시각화하는 속성
	활용 예	추상적이고 비가시적인 것을 가시적인 대상이나 상황으로 대치하기 학습자들에게 친숙하고 관련성이 높은 문화적 산물 활용하기(속담, 해당 영역의 은어 등 이미 검증되거나 광범위하게 공유된 은유 활용) 상상이나 연상의 단초를 제공
플롯	정의	주요학습 내용을 복잡, 문제, 갈등으로 제시하여 이를 해결하는 과정
	활용 예	학습 내용을 시작-중간-결말로 구성한 뒤 문제(갈등)제기-해결-방식으로 진행 주어진 과제 탐색-결과 공유 방식으로 진행 모험-발견의 방식으로 진행
심미적 경험	정의	학습 내용이 제공하는 물리적·사회적·문화적 환경요소를 학습자 맥락에서 재가공, 재창출하는 학습활동
	활용 예	상관 관계에 있는 두 조건을 조작, 제한하여 그 결과 예상, 실험, 탐색하기 학습내용을 패러디로 제시하기 학습결과물을 매체를 통해 제시하기 주요 학습 내용을 무대, 체험, 육체적 경험으로 전환하기
시간성	정의	주요 학습 내용을 과거, 현재, 미래 시간과 연결하여 맥락을 도입하거나 가정하거나 추론하는 내용 전달 전략
	활용 예	기원, 탄생 배경의 이야기를 활동 역사적 에피소드를 활용 발달사를 통한 과정상의 오류를 활용



상기 6가지 구성요소를 다문화 청소년을 대상으로 하는 그림동화책 창작 프로그램의 분석 요소로 활용하기 위해서는 이를 수정하는 것이 필요하여 다음 <표 IV-4>와 같이 수정하여 활용하고자 했다. 이는 프로그램 설계 과정 및 다문화가정 청소년의 작품 구상 활동에도 반영되어 실질적인 분석의 근거로 활용된다는 점에서 중요한 의미가 있다.

<표 IV-4> 스토리텔링 구성 요소의 의미 분석

구성 요소	의미 분석
페르소나 인격의 창조	작가가 창조하고 부여한 등장 인물의 성격, 역할, 캐릭터
감정이입 정서적 대입	작가에게 투사되어 나타난 자신의 경험, 감정, 생각 등이 대입되어 반영
비유 시각적 표상화	작품 내용에 반영하고 싶은 주제나 내용의 은유적 표상/시각적 구체화
플롯 인과적 서사구조	작품 전체에 반영된 주제 관련 전개의 핵심 요소들의 인과 관계
경험 경험의 구조화	작품 속 사회·문화적 관점의 환경 요소를 작가의 경험과 연결
관계 관계의 확장	작가의 개인적 세계관에서 사회적 관계 확대를 작품 속 확장성과 연계

본 연구에서는 상기 제시된 스토리텔링 구성 요소를 기반으로 그림동화책 속에 나타난 다문화가정 청소년들의 리터러시의 의미를 추출하는 연구를 진행하고 작품 분석에도 활용하고자 한다.

그림동화책의 분석을 통해 발견되는 다문화가정 청소년들의 리터러시를 확인하는 과정에서 특히 다문화적 정체성을 통해 나타나는 다문화 리

터러시의 의미를 좀 더 깊이 해석하는 것이 필요했다. 따라서 이를 보다 구체적으로 접근하여 해석하기 위해서 다문화가정 청소년들의 그림동화책을 분석하고자 한다.



## 2. 스토리텔링 그림동화책 작품 분석

이번 절에서는 본 연구에 참여한 다문화가정 청소년들의 그림동화책을 바탕으로 그들의 작품 속에 나타난 리터러시를 분석해 보고자 한다. 다문화가정 청소년들은 자신만의 문화적 경험과 자아 정체성을 바탕으로 소재를 정하고 인물을 창조하여 스토리를 완성하는 경험을 하였다. 작품 속에 나타난 스토리에는 작가가 부여한 다양한 문화에 대한 인식이 숨겨져 있다. 비록 작가 자신이 의도하든 의도하지 않았든 그림동화책을 통해 나타난 내면적 정체성과 문화 인식을 확인하고자 하였다. 본 연구는 스토리텔링의 분석 요소를 6개의 분석범주와 12개의 하위 요소로 나누어 연구를 진행하기로 하였고 다음 <표 IV-5>와 같다.

<표 IV-5> 스토리텔링 구성 요소의 하위 요소

구성 요소	의미 분석	하위 요소
페르소나 인격의 창조	작가가 창조한 인격 의 해석	1)한국인으로서의 나/ 한국인 혹은 다문화인 2)사춘기를 맞이한 자아
감정이입 정서적 대입	감정 이입의 대상에 서 발견된 의미	1)익숙함과 낯섦의 만남/공존 2)차이와 차별의 존재/극복
비유 의식의 표상화	비유 속에 숨겨진 생각과 감정	1)물리적 혹은 심리적 거리감/ 다문화 수용/소통의 상징 2)감추어진 욕구/소속과 인정
플롯 인과적 서사구조	서사구조 속 인과관계	1)경험의 당위성 2)갈등과 해소의 관계
경험 경험의 구조화	작가가 경험한 세상	1)관찰자로서 본 세상/다문화 2)타자이자 자아/타자의 다문화
관계 관계의 확장	관계의 확장	1)주어진/태생적/근원적 세계와의 만남 2)개인에서 관계로, 관계에서 세계로

본 연구에서는 다문화가정 청소년들의 그림동화책에 나타난 스토리텔링의 분석 요소인 페르소나·감정이입·비유·플롯·경험·관계를 중심으로 두고, 이를 리터러시를 추출하기 위한 12개의 세부 하위요소로 분류하였다. 이를 통해 다문화가정 청소년들의 그림동화책에 나타난 리터러시에 대한 기본 분석틀을 확보하고자 했다.

또한 이론적 논의에서 다루었던 3가지 주제인 다문화 정체성, 문화간 감수성, 다문화 리터러시를 그림동화책 분석에 활용하여 다문화가정 청소년들의 리터러시에 대한 이론적 논거를 마련하고자 했다.

본 장에 사용된 분석요소 <표 IV-5>를 중심으로 작품 속에서 실제 나타난 내용을 정리하였다. 그림동화책의 분석 요소와 하위 요소가 구체적으로 작품 속에서 나타난 내용을 정리한 내용은 다음 <표 IV-6>과 같다.

<표 IV-6> 스토리텔링 구성 요소에 의한 작품 속 핵심 개념

구성 요소	하위 요소	핵심 개념 도출
페르소나 인격의 창조	1)한국인으로서의 나/ 한국인 혹은 다문화인 2)사춘기를 맞이한 자아	입양아, 사춘기 청소년, 여행자
감정이입 정서적 대입	1)익숙함과 낯설음의 만남/공존 2)차이와 차별의 존재/극복	낯섦, 차별, 차이, 공감, 소통, 수용, 공존
비유 의식의 표상화	1)물리적 혹은 심리적 거리감/ 다문화 수용/소통의 상징 2)감추어진 욕구/소속과 인정	고향, 학교, 편지, 친구, 그네
플롯 인과적 서사구조	1)경험의 당위성 2)갈등과 해소의 관계	뿌리 찾기, 여행, 왕따, 첫사랑, 사춘기
경험 경험의 구조화	1)관찰자로서의 세상/다문화 2)타자이자 자아/타자의 다문화	다문화, 외국인
관계 관계의 확장	1)주어진/태생적/근원적 세계와의 만남 2)개인에서 관계로, 관계에서 세계로	모국, 이모, 친구, 진로




작품 분석 요소를 중심으로 페르소나의 경우 입양아, 사춘기 청소년, 여행자 등으로 다양하게 창조된 인격을 자신과 대입하는 모습을 보였다.

감정이입의 경우 작품 속 인물들이 낯섦과 차이 속에서 차별을 경험하기도 하지만 소통과 수용, 공감을 바탕으로 공존을 추구하는 공통점을 나타냈다. 비유의 측면에서는 고향, 학교, 현지, 친구, 그네 등과 같은 자신의 내면을 표상화할 수 있는 다양한 공간적 배경과 소재를 활용하여 인물들과의 관계와 소속의 욕구 등을 표현하였다. 플롯의 측면에선 뿌리 찾기, 여행, 왕따, 첫사랑, 사춘기 등에 관한 이야기를 축으로 활용하여 자신이 경험한 다문화 인식을 표현하는 이야기를 구조를 갖추었다. 경험의 측면에서는 다문화와 외국인이라는 다름의 정체성 요소에서 발견되는 경험이 중요한 이야기의 주제로 등장하고, 이를 통해 자신의 세계관과 타자에 대한 이해를 설명하였다. 관계적 측면에서는 모국, 이모, 친구, 진로 등과 같은 자신을 둘러싼 세계와의 관계 속에서 자신의 정체성을 확장해 나가는 모습을 보여주었다.

## 2.1. 연구참여자1 작품

연구참여자1은 <내 이름은 용매>라는 작품을 통해 자신의 다문화 정체성에 대한 주제를 담은 작품을 완성했다. 그림동화책 작품 활동 전 다문화에 대한 독서논술 과정을 수료하여 비교적 다문화 인식이 높은 단계에서 작품 활동을 시작하였고, 부모님의 협조를 통해 베트남에 대한 작품을 구상하고 완성하였다.

〈그림 IV-3〉 내 이름은 용매

작품	내 이름은 용매		
그림			
내용	입양된 자신의 정체성에 대한 고민	베트남에서의 자아 탐구	친모의 묘 방문

〈그림 IV-3〉의 그림에서 보듯이 연구참여자1은 작품 속에서 입양된 자아에 대한 정체성 고민을 베트남에 실제 방문하여 쌀국수라는 매개체를 통해 이해하는 과정을 거쳤다. 작품의 결말에서는 친모의 묘를 찾아가는 과정을 통해 해결해나가는 과정을 보여주고 있다.

내 이름은 용매이다. 나는 베트남에서 입양되었다.  
우리는 어머니의 무덤을 다시 만들었다. 그 후에는 아빠와 한국으로 가서 행복하게 살았다.

〈내 이름은 용매〉에서는 주인공이 자신을 베트남에서 한국으로 입양되었다고 정체성을 규정하면서 자신의 이중적 정체성을 인정하되 오히려 베트남인으로서 정체성을 찾아가는 과정을 담고 있다. 여행을 통해 고향이라는 다문화 인식의 확장 과정을 거치면서 자신의 다문화 정체성을 찾았으면서도 다시 자신의 삶의 터전이었던 한국으로 돌아온다는 설정은 한국인으로서의 정체성도 수용한다는 공존적 정체성을 보여준다는 점에서 흥미롭다.

베트남의 전통 꽃은 연꽃이고, 의상은 아오자이, 종교는 불교를 많이 믿는다는 것을 알았다. (중략) 자동차보다는 오토바이를 많이 타고, 날씨가 한국보다 뜨겁다는 것을 알게 되었다.

전설의 쌀국수는 특별한 사람들에게만 주는 것이다. 쓴맛, 매운맛, 짠맛, 시원한 느낌까지 다 알 수 있었다. 이 맛은 다시 느끼기가 힘들만큼 엄청 맛있었다.

<내 이름은 용매>에서는 부모님 혹은 자신의 뿌리로 인정받는 고향을 방문한다는 설정을 통해 낯섬의 대상인 이국과의 만남 속에서 자신의 근원적 정체성으로서 익숙해져야 할 다문화 정체성을 찾는 과정을 보여준다. 여행은 작가 자신이 가진 다문화 정체성의 실체에 대한 내면적 탐색을 구체화할 수 있는 도구로서의 역할을 하며, 이를 통해 관념적 사고를 구체화된 시각화를 통해 보여주는 장치로서 활용된다.

나는 18년 동안 베트남어를 습득했다. 그리고 군대도 가고 결혼도 해서 아이도 있다. 하지만 내가 가장 사랑했던 아버지가 돌아가셨다. 나에게 그렇게 잘해 주신 분인데... 그래서 나는 내일 베트남으로 떠날 것이다.

<내 이름은 용매>에서는 주인공이 마주한 두 문화의 차이를 인정하고 함께 수용하는 과정을 보여준다. 언어나 문화를 함께 배우고 익히는 과정을 통해 주인공은 하나의 문화만을 선택하는 것이 아니라 차이를 인정하고 극복하고 수용하는 과정을 거친다. 이는 문화적 차이를 틀린 것이 아니라 다른 것으로 이해하는 긍정적인 문화 형성 과정이라는 점을 전제로 하고 있다.

근데 혹시 아들을 입양시켰나요? 아니 나는 아이를 잃어버렸는데 너랑 너무 똑같아.

<내 이름은 용매>에서는 한국과 베트남이라는 이중적 국적을 이해하는

주인공이 베트남에서 자신의 뿌리를 찾아 인정받고자 하는 욕구를 보여 주는 것은 인간의 기본적인 욕구이자 다문화 수용의 긍정적인 모습을 보여준다고 볼 수 있다. 고향 방문의 경험을 통해 자신의 세계가 확장되어 가는 것을 발견한다. 이 과정에서 새로운 관계에 대한 수용적 태도가 나타나는 것은 다문화 인식의 확장이라고 볼 수 있다. 특히 고향을 찾았음에도 다시 한국으로 돌아온다는 것은 자신의 태생적 정체성보다 성장하면서 경험한 문화적 정체성에 대한 소속감이 더 크다는 점을 보여준다는 점에 주목해야 한다.

나는 가끔씩 생각한다. 베트남은 어떤 곳인지, 베트남 사람들은 어떻게 사는지, 또 부모님은 어떻게 생겼는지, 부모님은 어떻게 사는 지 참 궁금하다.

<내 이름은 용매>에서는 주인공의 입양이라는 소재에서 출발한다. 자신의 정체성을 찾기 위한 여정은 결국 자신의 입양에서부터 출발하여 자신의 뿌리를 찾아가는 과정 속에 작품의 인과 관계가 구성된다. 이 과정에서 경험하는 다문화 배경들은 당위성을 가지면서 작품 속 주인공의 선택에도 영향을 미치게 된다. 주인공이 결국 한국을 선택하는 것은 자신의 혈통적인 정체성보다 문화적 수용의 정체성이 더 중요하다는 점을 강조하는 것이다. 현재 작가가 느끼는 다문화 인식의 지향점, 즉 한 쪽에 치우치지 않는 자신만의 문화적 정체성을 확립하고자 하는 모습에서 단계별 인과 과정의 연장으로 인식할 수 있다.

나는 어른이 되면 베트남으로 부모님을 찾으러 갈 것이다. 그래서 나는 빨리 어른이 되고 싶지만 내 나이는 아직 12살. 아직 10년이나 남았다.

나는 가끔씩 도서관에 가서 베트남에 대한 책을 읽는다.



<내 이름은 용매>에서는 입양된 주인공이 베트남인으로서의 정체성을 확인하는 과정을 담고 있다. 한국 사회에서 타자인 자신의 정체성을 확인하는 과정을 통해 관찰자적 위치에서 주체적 문화 수용의 당사자로 변화하는 과정이 타 작품들과 비교되는 특징이다.

“용매야, 너는 커서 너의 진짜 부모님을 찾을 거니?”

“네, 당연하죠!”

<내 이름의 용매>에서는 보다 구체적으로 자신의 정체성의 세계를 찾는 과정을 담고 있다. 자신의 입양 사실을 알게 된 후 자신의 근원적인 세계인 베트남을 방문하는 과정에서 부모를 찾는 것은 자신의 정체성을 확인하고자 하는 의지를 표현하는 것이다. 단순히 새로운 세계와의 만남이 아닌 자신의 태생적 정체성을 회복하는 과정에서 자신을 새롭게 인지하는 모습을 보여주고 있다.


<내 이름은 용매>는 작가가 가진 다문화 정체성과 인식을 입양이라는 새로운 형태로 전환하여 표현한 작품이다. 베트남에서 입양된 용매의 정체성을 지속적으로 유지하게 만드는 작가의 의도 속에서 자신의 이중 정체성에 대한 분명한 이해를 바탕으로 모두 수용하는 태도를 명확히 하고 있다. 용매가 친부모를 찾아가는 가정에서도 용매 자신의 문화적 뿌리를 잊지 않기 위해 언어를 배우고, 문화를 경험하는 과정을 통해 성장하며 지속적으로 연결고리를 놓지 않는다는 점이 흥미롭다. 결국 성인이 되어 베트남으로 친부모를 찾아가서 만난 이후에도 다시 한국으로 함께 돌아온다는 설정은 용매의 이중 정체성으로 인정하는 것으로 볼 수 있다. 또한 용매 자신의 삶의 터전이었던 한국을 다시 선택하여 돌아온다는 점은 단순히 하나의 정체성만 인정하는 것이 아니라 새롭게 받아들인 한국인이라는 정체성을 함께 받아들이는 공존으로 선택했다는 점에서 다문화에 대한 능동적 수용을 보여주고 있다.

## 2.2. 연구참여자2 작품

연구참여자2는 <토드의 중국 이야기>, <동시 11편>, <소희의 한국학교 이야기>를 출간했다. 1년차 <토드의 중국 이야기>가 단순히 중국을 소개하는 다문화 인식 수준 단계의 작품을 보여주었다면, 3년차에서는 중국에서 전학 온 학생을 통해 문화적 정체성의 차이를 통한 갈등에서 통합과 공존으로 발전하는 다문화 인식을 담은 작품을 만들어 다문화 인식의 성장을 보여주었다.

<토드의 중국 이야기>는 작가 본인이 알고 있는 중국에 대한 정보를 소개하는 내용이다. 중국의 대표적인 사회 문화적인 내용들을 비교적 자세하게 소개하고 있다.

<그림 IV-4> 토드의 중국 이야기

작품	토드의 중국이야기		
그림			
내용	자신이 경험한 중국의 상징	중국인으로서의 가족 정체성	언어적 차이에 대한 인식

<그림 IV-4>의 그림에서 보듯이 연구참여자2는 자신이 가진 중국인으로서의 정체성에 대해 차이를 그림을 통해 설명해 나가고 있다. 중국의 상징적 이미지와 언어, 가족 관계를 통해 자신이 가진 다문화 정체성을

소개하고 있다.

저희 엄마는 중국 사람이예요. 그래서 중국에 대해 잘 알지요. 제가 중국에 대해 알려드릴게요.

<토드의 중국이야기>는 주인공이 중국인으로서의 엄마의 정체성을 분명히 하며 자신의 다문화 정체성을 자연스럽게 드러내고 있다. 주인공이 자 자신의 모습을 투영한 토드가 중국에 대해 잘 알고 있다는 전제를 통해 이중문화를 자연스럽게 통합하여 인식하는 작가의 문화간 감수성을 확인할 수 있다. 다문화 정체성을 소개하면서도 문화간 소통의 촉진자로서의 역할을 하겠다는 의지를 담고 있는 점에서 다문화를 자신의 존재감을 부각시키는 긍정적 도구로 활용하는 모습을 보이고 있다.

<토드의 중국이야기>는 객관적인 관점에서 중국과 한국의 차이를 비교하는 내용을 담고 있다. 관찰자로서 발견한 문화적 차이를 정보 차원에서 전달한다는 점에서 다문화를 객관적인 타문화로 인식하는 점을 볼 수 있다. 오히려 이를 통해 자신의 다문화 배경의 긍정적인 장점을 활용하고자 하는 모습도 확인할 수 있다. 자신의 다문화 정체성에 대한 표현보다 타자의 관점에서 중국을 바라보는 시각을 잘 보여준다는 점에서 주목할 수 있다.


<토드의 중국이야기>는 자신이 경험한 다문화 세계를 구체적인 정보로 구성하여 제공하고 있다. 태생적인 다문화 배경을 여행이라는 과정 속에서 발견하고 인지해 나가는 것을 확인할 수 있다.

<토드의 중국 이야기>에서 작가는 본인의 다문화 정체성 측면에서 중국이라는 나라를 긍정적이고 적극적으로 수용하고 표현하는 모습을 보인다. 자신이 중국을 잘 알고 있다는 전제로 출발해 다양한 중국의 사회문화적 정보를 구체적으로 소개하며 자신의 경험도 포함시키고 있다. 다문화가정 청소년이라는 자신의 개인적 정체성에 대한 혼란보다는 이를 적극적으로 자신의 사회적 위상을 돋보이게 하는 수단으로 활용하고자

하는 의지를 포함하고 있다. 정보 전달을 중심으로 하는 타 작품들에 비해서도 보다 구체적이고 자세한 내용을 남고 있다는 것도 의미가 있다.

‘엄마의 자장가’는 동시에 자신의 경험과 다문화적인 감성을 표현하고 있다.

<그림 IV-5> 엄마의 자장가

작품	동시 <엄마의 자장가>
그림	 <p style="text-align: center;"><b>엄마의 자장가</b></p> <p>자장 자장 우리 아가          잘도 잔다 우리 아가          내가 곤히 잠들었을 때          엄마가 불러주던 자장가</p> <p>중국 아가 잠들 때          불러주는 요란취 자장가          '아아아아 우아아'          엄마가 목소리를 가다듬고          노래를 불러주시네</p> <p>우리 엄마의 자장가를 들으면          스르르르 잠이 드네          나는 엄마 나라 중국으로 떠가네</p>
내용	엄마가 불러 주는 중국 자장가

<그림 IV-5>의 그림에서 보듯이 연구참여자2는 다문화 정체성을 가진

엄마의 중국 자장가를 통해 자신의 경험하는 정서적 공감의 배경 속에 자리 잡은 다문화의 모습을 보여주고 있다.

자신이 경험한 엄마 나라의 노래를 듣고 꿈 속에서 중국으로 떠난다는 표현은 유년기의 연구참여자2가 이중문화를 경험한 대표적인 사례이고, 이를 통해 중국이라는 나라를 엄마와 함께 정서적 동질감을 느끼게 하는 휴식의 대상으로 인식하고 있다는 점은 다문화 정체성의 형성 차원에서 큰 의미가 있다고 본다.

<소희의 한국학교 이야기>는 소희라는 중국에서 전학 온 소녀가 한국 학교에서 친구들에게 왕따를 당하고 이를 극복하는 과정을 담고 있다. 처음에는 문화적 차이로 인해 잘난 척만 하던 소희를 아이들이 따돌리게 되지만 차츰 아이들의 생각을 이해하게 되면서 학예회 때 학급을 대표해 춤을 추면서 아이들로부터 인정을 받고 우정을 만드는 내용을 담은 작품이다.

<그림 IV-6> 소희의 한국학교 이야기

작품		소희의 한국학교 이야기		
그림				
내용	중국에서 전학 온 타자로서의 정체성	차별적 대상으로 자신의 발견	공감과 소통을 통한 새로운 관계 형성	

<그림 IV-6>의 그림에서 보듯이 연구참여자2는 중국에서 전학 온 타자로서의 정체성이 주는 차별에 따른 자아정체성의 혼란과 갈등을 묘사하

면서 공감과 소통을 통한 새로운 관계 형성과 미래 희망을 표현하고 있다.

나는 중국에서 한국으로 전학을 왔어.

<소희의 한국학교 이야기>에서는 보다 직접적으로 주인공을 다문화적인 존재로 설정하였다. 원래 중국인으로 설정된 주인공이 한국으로 전학을 오면서 맞닥뜨린 갈등의 상황은 다문화 청소년들의 정체성 문제를 넘어 문화간 충돌의 상황에서 발생하는 갈등을 표현한 것이다. 자신의 페르소나인 주인공을 통해 정체성으로 인한 갈등의 모습을 보다 구체적으로 묘사하고 있다. 이를 극복할 수 있는 대안으로서 다문화 리터러시를 통해 상호 문화를 이해하는 과정에서 공통점을 찾아가는 것이 유용하다는 점을 강조하고 있다.

전학을 가서 떨리는 마음으로 교실 문을 열었어. 그런데 막상 앞에 서니 자기소개 말이 한국어로 뭐였는지 까먹었지 뭐야. 그래서 어쩔 수 없이 중국어로 소개했는데 아이들 반응은 막 그렇게 나쁘지 않았어.

하지만 며칠이 지나자 친구들은 다시 나를 무시하기 시작한 거야. '이제 어떻게 하면 되지? 나중에 왕따가 되면? 생각만 해도 싫어. 친구들이 없으면.....'

시간이 많이 흐른 어느 날 친구들과 나는 한 팀이 되어 오디션에 참가해서 우수한 성적을 거두었어.

<소희의 한국학교 이야기>도 중국에서 전학 온 학생이 겪는 왕따 문제를 다루고 있다. 자신의 다문화 배경을 인정받기 위해 오히려 춤이라는 공통적인 문화요소를 통해 친구들과 소통하고 갈등을 해소하고 있다. 또한 이를 통해 오히려 자신의 다문화 정체성을 인정받는 계기로 전환된

다는 점에서 주목할 수 있다. 문화적 차이를 공통의 문화 요소를 통해 다문화 수용으로 해소하는 것은 바람직한 방식으로 볼 수 있다. 또래 관계의 인정이라는 측면을 상호 이해의 단계로 확장하여 다문화 수용성의 문제로 연결한 점이 의미가 있다. 하지만 문화적 차이가 차별의 요소로 작용되고 있다는 점도 나타난다.

생각해 보니 그동안 내가 너무 내 자랑만 했던 일이 생각나는 거야.

‘그래! 학예회 때 공연을 해서 친구들을 마음을 풀어주는 거야.’ 나는 집으로 돌아와서 학예회 때 무엇을 할지 정하려고 고민하다가 춤을 하는 게 좋을 것 같았어. ‘무슨 춤을 추는 게 좋을까?’ 고민하다가 K-POP 춤을 추가로 했어.

<소희의 한국학교 이야기>에서는 중국에서 전학 온 주인공이 문화적 차이로 인해 왕따라는 차별을 받는 내용이 담겨 있다. 문화적 차이를 극복하기 위해서는 자신의 문화 수용성뿐만 아니라 또래 관계에서의 다문화 수용이 전제되지 않는다면 차별로 이어질 수 있다는 점에서 주목할 필요가 있다. 책 속에서 이를 극복하기 위한 방법으로 문화적 동질감을 느낄 수 있는 문화 요소를 채택한 것도 차이와 차별을 극복하고자 하는 노력의 일환으로 볼 수 있다.

드디어 내 차례, 나는 준비한 춤을 열심히 추었어. 우리 반 아이들은 박수를 치며 환호를 했어. “소희, 재가 이런 면이 있었어?” “그러게 정말 놀랐어.” “앞으로 다시 친하게 지내야겠어.” “그동안 우리가 심했던 것 같아.”

<소희의 한국학교 이야기>는 중국에서 전학 온 주인공이 겪은 문화적 갈등과 왕따에 대한 이야기다. 주인공은 친구들과 갈등 속에서 어려움을 겪지만 각자의 방식으로 문제를 해결하게 되고 관계 회복 및 화해를 하

게 된다. 다문화 정체성이 오는 갈등의 해소가 사춘기 다문화 청소년들의 가장 큰 문제임을 감안할 때 작품 속 주인공들의 갈등 해소는 작가 자신의 내면을 투영하는 욕구의 투영이라고 볼 수 있다.

〈소희의 한국학교 이야기〉 작가가 주인공 김소희라는 캐릭터에 자신을 이입하여 표현한 작품이다. 자신의 다문화 정체성인 중국에서 온 전학생을 주인공으로 선정하였고, 문화적 차이로 이내 오해를 만들어 왕따가 된다는 설정은 자신의 경험을 바탕으로 한 것으로 보인다. 언어와 문화적 오해를 극복하는 과정에서 춤이라는 공통적 문화 요소를 발견하고 이를 통해 친구들과 우정을 회복한다는 점은 작가 자신이 다문화 정체성으로 인한 갈등을 극복하는 과정에서 유용한 적응 방법을 찾은 것으로 보인다. 문화적 차이보다 공통의 문화 요소를 통해 다문화 소통을 이루어 나가는 과정을 통해 자신만의 다문화 세계관을 확장하고 있다.

### 2.3. 연구참여자3 작품

연구참여자3은 〈호근이의 중국여행〉과 〈내 꿈은 화이트 해커〉라는 2편의 작품을 완성했다. 〈호근이의 중국여행〉은 중국에 대한 정보를 제공하는 작품 속에서 자신의 다문화 정체성을 표현한 작품이었다면, 〈내 꿈은 화이트 해커〉에서는 자신의 세계관을 확장하여 장래 희망에 대한 자아실현의 희망을 판타지 형식 작품으로 완성하였다.

〈호근이의 중국여행〉은 주인공 호근이가 우연히 과거로의 블랙홀에 빠지면서 중국을 여행하게 되는 환상 모험 이야기다. 엄마의 어린 시절부터 시작해서 중국의 다양한 장소와 주제와 관련된 미션들을 수행하면서 다시 현재의 집으로 돌아오는 이야기가 담겨 있다.



〈그림 IV-7〉 호근이의 중국여행

작품	호근이의 중국여행		
그림			
내용	자신이 경험한 중국의 상징1	자신이 경험한 중국의 상징2	엄마로 상징되는 다문화와의 소통

〈그림 IV-7〉의 그림에서 보듯이 연구참여자3은 자신이 경험한 환상 속에서 중국의 상징을 통해 중국이라는 내면적 정체성을 이해하고 있다. 작가는 이를 엄마로 상징되는 다문화와의 소통 속에서 발견되고 있음을 보여주고자 한다.

우리 엄마는 중국사람입니다. 그래서 저는 엄마의 나라에 대해 알아보고 많은 사람들이 중국에 대해 알면 좋을 것 같아서 이 책을 만들었습니다.

- 작가의 말 일부

〈호근이의 중국여행〉은 주인공이 과거 여행을 통해 어머니의 어린 시절 고향인 중국을 방문해서 경험하는 모험이야기이다. 자신이 알고 있는 중국의 상징을 소재로 하지만 다문화 정체성보다는 한국인으로서의 정체성을 바탕으로 중국을 인식해 나가는 과정으로 볼 수 있다.

엄마, 중국에는 만리장성이라는 관광지가 있고 젓가락도 길고 식탁 가운데가 막 돌죠! 이 정도는 기본 상식이죠!

<호근이의 중국여행>에서 작가가 경험한 범위 내에서의 다문화 요소들을 최대한 작품 속에 배치한 것은 자신이 가진 다문화에 대한 낮섬과 익숙함을 표현하는 수단이기도 하다. 이를 통해 자신의 다문화 인식의 수준을 명확히 설정하게 된다. 또한 주인공이 어머니의 고향을 방문하면서 다문화 경험의 확장이 이루어진다. 낮섬 문화에 대해 소통하고자 하는 태도보다 문제를 해결하는 과정으로서 중국 문화를 작품 속에 녹여내고 있다는 것은 엄마의 다문화 배경을 인지하면서도 타자처럼 인식하는 모습을 보였다. 이는 타자들에게도 자신이 가진 다문화의 인식이나 경험과 비슷한 수준의 다문화 인식이 있다는 것을 전제로 한 작품 구성으로 보고 작품을 전개해 나간다는 점에서도 확인할 수 있다.

호근이의 엄마가 어린 시절을 보냈던 세계로 들어왔다.

<호근이의 중국여행>에서 주인공은 어머니가 중국인이라는 분명한 인지에서 출발한다. 환상 여행 속 첫 도착지가 어머니의 고향이라는 설정은 자신이 가지고 있는 다문화 배경에 대한 거리감을 극복하기 위한 장소로서 선택한 것으로 볼 수 있다. 어머니의 어린 시절에 대한 경험을 공유하고 중국의 문화를 이해하는 과정에서 만난 다양한 소재들은 결국 자신과 어머니를 이어주는 문화적 소통의 매개체로 볼 수 있다. 또한 <호근이의 중국여행>에서는 작가가 가진 다문화인으로서 인식이 작품 전반의 인과 관계를 지배하고 있다. <호근이의 중국여행>에서 환상여행의 시작이 어머니의 과거 고향이라는 설정은 중국을 다문화 배경으로 이해하고 있다는 다문화 정체성을 작품 전체의 출발점으로 인식하고 있다는 점에서 작품 속 인과관계의 기본을 확인할 수 있다. 어머니의 과거 고향에서부터 현재 중국의 문화적 상징을 경험하는 과정을 통해 중국을 배운다는 것은 결국 어머니의 문화적 배경을 수용하는 과정이라는 이야기 속 인과관계를 명확히 한다. 또한 자신이 경험한 중국 문화에 대한 지식들이 작품 속에서 긍정적인 다문화 체험과 인식으로 전환되는 것을 볼 수

있다.

너하고 나는 이 지역 사람들에게 안 보여. (미션을 제시하는 용과 첫 만남에서)

<호근이의 중국여행>에서는 작가가 작품 속 주인공으로 등장하는 1인칭 시점을 사용하고 있지만 여행 과정에서 줄곧 중국이라는 문화적 배경에 대한 관찰자적 입장을 취하고 있다. 여행자라는 입장에서 중국의 문화를 새롭게 인식해 나가는 관찰자 관점을 보이며 자신의 문화적 정체성을 한국인에 두는 것으로 보인다. 관찰자로서 다문화를 인식하는 것을 통해 다문화 인식의 확장을 추구한다는 특징이 있다.

<호근이의 중국여행>은 환상여행이라는 이야기 속에 자신이 경험한 다문화 세계를 녹여내고 있다. 다문화 세계가 가진 배경적 지식을 소재로 활용하면서 자신의 경험한 다문화 세계를 자신의 작품 속에서 인식의 확장으로 표현하고 있다.

<호근이의 중국여행>에서 작품 구상 과정에서부터 주인공의 어머니가 중국인이라는 인식을 전제로 한다. 처음 환상 여행을 시작을 과거 어머니의 어린 시절로 돌아가는 설정에서 시작하여 중국 여행을 마친 후 현실로 돌아온다. 어머니에게 자신이 경험한 중국에 대한 이야기를 전하는 과정에서 함께 중국을 공감하고 있고 동질성을 느끼고 있다는 것을 인정받고자 하는 모습을 보이고 있다. 용과 만리장성, 소림사와 폭죽, 설날과 중국음식, 식사 풍습까지 작품 속에서 표현하는 것은 기존에 자신이 경험을 통해 알고 있던 중국에 대한 지식을 표현하였다. 이를 그림동화책이라는 도구를 통해 전달하고자 하는 개인적 자신감과 문화적 자부심을 표현하는 것으로 보인다. 판타지적 형식에 정보 전달의 측면을 강조한 내용을 담고 있고, 자신이 경험한 개인적인 다문화 요소들을 바탕으로 자신의 다문화 정체성을 표현하는 것을 통해 다문화 정체성의 사회적 확장을 자연스럽게 추구하고 있다.

<내 꿈은 화이트해커>는 화이트해커라는 같은 목표를 가진 주인공 근호와 동생의 경쟁을 다루고 있다. 형에 대한 열등감에 사로잡힌 동생은 결국 컴퓨터 바이러스를 통해 세계를 혼란에 빠뜨리지만 형과 다른 과학자들의 노력으로 결국 문제를 해결하게 된다. 동생도 반성을 하면서 새로운 출발을 하여 두 형제는 최고의 화이트해커가 된다는 내용이다.

<그림 IV-8> 내 꿈은 화이트 해커

작품	내 꿈은 화이트 해커
그림	
내용	화이트 해커로서의 미래상

<그림 IV-8>의 그림에서 보듯이 연구참여자3은 자신이 목표로 하는 미래 비전이 무엇인지에 대한 구체적인 인식을 그림을 통해 보여주고 있다.

인공지능 보안 프로그램을 개발하여 인류의 문제를 해결한 영웅이 되었다.

<내 꿈은 화이트 해커>에서는 작가의 전작인 <호근이의 중국여행>과 달리 다문화 소재를 넘어 자신의 진로에 대한 생각을 담고 있다. 다문화

를 넘어 이제는 자신의 진로에 대한 고민을 소재로 작품을 완성하였으며, 이는 자신의 세계관을 확장하고 있는 것을 통해 스토리텔링 교육프로그램에 참가한 후의 성장과 변화를 발견할 수 있는 부분이다.

<내 꿈은 화이트해커>는 자신의 목표를 구체적으로 상상하며 만든 환상 소설이다. 자신의 미래 비전에 대한 고민과 함께 자신이 선택할 수 있는 직업이 가진 양단의 모습을 잘 이해하고 있다는 점에서 확실한 미래 목표 설정에 대한 고민의 흔적이 보인다. 작가의 자존감과 자아실현에 대한 욕구가 작품을 창작하게 한 동기로 작용하고 있다.

#### 2.4. 연구참여자4 작품

연구참여자4는 <이모의 한국여행>, <이모께 보내는 편지> 두 편의 작품을 통해 다문화 배경과의 적극적인 소통과 문화간 통합의 주체로 성장하려는 의지를 표현하였다. 반면 <그 애가 나를 좋아한다고?>에서는 사춘기 소녀의 사랑과 갈등을 통해 자아정체감과 자존감의 현실적인 모습을 담아내고 있다. 연구참여자4는 3년간의 작품 활동 참여를 통해 자신의 다문화 정체성 향상과 문화간 감수성의 다양한 모습을 보여주었다.

<이모의 한국여행>은 중국에 사는 이모가 한국을 방문하여 함께 지낸 경험을 담고 있다. 한국을 잘 모르는 이모를 위해 함께 여행하고 한국을 소개한 내용이다. 이모와의 추억을 담고 있으며 한국의 전통을 소개한 내용이 포함되어 있다.

<그림 IV-9> 이모의 한국여행

작품	이모의 한국여행		
그림			
내용	중국과 한국의 차이에 대한 의문	한국의 문화에 대한 소개	만남과 이별을 통한 정체성의 발견

<그림 IV-9>의 그림에서 보듯이 연구참여자4는 자신과 이모가 가진 정체성의 차이에 대해 고민하는 모습을 보여주면서 이를 극복하는 과정에서 한국의 상징을 소개하는 것을 통해 소통을 시작하고자 하는 모습을 보여주고 있다. 결국은 이모로 대표되는 다문화와의 만남과 이별을 경험하면서 새로운 관계의 시작을 보여주고자 하였다.

이 작품은 중국인 어머니를 둔 작가의 집으로 중국인 이모가 방문한 경험을 소재로 창작되었다. 한국을 처음 방문한 이모가 한국에 대해 잘 모르고 있는 상황에서 작가가 적극적으로 한국을 소개하면서 함께 여행하고 생활하는 과정 속에서 가족 간의 정을 나누는 내용이 포함되어 있다. 대부분의 작품들이 어머니의 나라를 방문하여 새로운 경험을 하는 내용이라면 이 작품은 오히려 한국을 방문한 이방인 이모에게 한국을 소개한다는 점에서 타 작품과 차별성이 있다. 가족이라는 사회적 관계 속에서 존재하던 다문화 실체와 만나는 과정에서 개인적 차원의 다문화 인

식의 폭이 확대되는 능동적인 경험을 하게 된다. 한국을 소개하는 과정에서 자신의 문화적 정체성과 다문화 관계 사이에서의 간극을 자연스럽게 극복해 나가는 작가의 모습을 확인할 수 있다.

<이모께 보내는 편지>는 작가의 전작인 <이모의 한국여행>의 후속작으로 중국으로 돌아간 이모에게 작가가 자신의 일상을 소개하는 편지를 보내는 형식으로 완성되었다. 작가의 일상적 이야기와 이모에 대한 그리움, 중국을 가고 싶다는 내용으로 구성되어 있다.

<그림 IV-10> 이모께 보내는 편지

작품	이모께 보내는 편지		
그림			
내용	친구들과의 관계	다문화에 대한 이해	우정의 상징

<그림 IV-10>의 그림에서 보듯이 연구참여자4는 일상 속 자신의 모습을 전달하는 과정 속에서도 다문화에 대한 관심을 표현하고 이를 자신과 연결하고자 하는 다양한 매개체를 찾는 과정을 표현하기도 했다. 베트남 전통 노래나, 팔찌 등의 그림 속에 다문화와의 관계 설정을 담고 있는 것으로 보인다.

<이모께 보내는 편지>는 작가가 이모에게 보내는 편지 형식에 자신의 일상적 내용들을 자세하고 솔직하게 담고 있다. 일상생활 중 선물이나 음악, 음식 같은 주제를 다루면서 이모와의 연결 고리를 찾아서 이야기를 하고 있다는 점에서 주목할 수 있다. 이모와의 소통을 통해 자신의 다문화 정체성을 확인하거나 표현하려는 시도가 있다. 자신의 일상 속에서 다문화를 수용하고 자신의 사회적 관계나 인식을 확장해 나가고자 하

는 의지를 확인할 수 있다.

이 책은 중국에 사는 이모가 한국으로 오면서 한국에 대해 알려주는 이야기이다.

- 작가의 말 일부

그리고 이모는 떠났어요. 우리와의 추억을 남기고...

드디어 이모를 만나러 중국에 갈 수 있게 되었어요. 오늘 방학을 했거든요. 이제 이모를 직접 만나서 이야기 할 수 있겠어요.

<이모의 한국여행>과 <이모께 보내는 편지>는 다문화적인 관계를 상징하는 이모라는 인물을 통해 자신의 다문화 배경을 드러내고 있다. 이모에 대한 낯섦과 익숙함, 이모와 자신이 느끼는 문화적 차이에 대한 공감하는 과정을 통해 다문화 수용을 위한 관계 설정을 볼 수 있다. 다문화와의 만남을 통해 자아를 인식하고 소통을 경험하고 공존을 추구할 수 있다는 점에서 이모는 다문화를 상징한다고 볼 수 있다.

그런데 이모는 한국에 대해서 잘 모르셨어요. 그래서 내가 가르쳐주기로 결심했어요.

베트남 전통 노래인 '티오오(티오니)'를 배웠어요. 중국에도 전통 노래가 있죠?

<이모의 한국여행>과 <이모께 보내는 편지>에서도 이모와의 만남에서 발견되는 차이가 차별의 대상이 아님을 분명히 하고, 상호 문화가 서로 만나는 경험을 하면서도 각 문화를 함께 수용하고 서로 공존할 수 있도록 노력하는 모습을 확인할 수 있다.



저는 리코더 부는 게 좋아졌어요. 학교 가는 길에도 볼 수 있고, ‘천개의 바람이 되어’, ‘함께 걸어 좋은 길’, ‘혜화동’도 볼 수 있어요. 나중에 한국에 오시면 제가 꼭 한 곡 불러드릴게요.

<이모의 한국여행>, <이모께 내는 편지>에서는 중국인 이모와의 소통 과정에서 물리적 거리에서 오는 문화 차이나 심리적 차원에서 느끼는 정서 교류의 한계 등을 극복하기 위해 소통의 수단으로서 언어와 편지라는 매개체를 활용하고 있다. 이모라는 혈연관계에서 오는 친밀감과 문화적 차이에서 오는 거리감을 극복하기 위한 주인공의 소통에 대한 노력이 편지 속에 담겨 있다. 특히 편지 내용에서 공감대를 형성하기 위해 일상적 소재를 담고 있는 점이 중요하다.

이모는 한국에 대해서 잘 모르셨어요. 그래서 내가 가르쳐주기로 결심했어요.

<이모의 한국여행>과 <이모께 보내는 편지>는 한국인과 중국인이라는 상이한 문화를 가진 두 주인공의 만남 속에서 차이와 공통분모를 발견해가는 관찰자적 입장을 견지하고 있다. 첫 만남에서 문화적 차이를 인지함에도 이어지는 편지에서 공감대를 찾으려는 노력은 작가의 다문화 인식의 확대 과정을 보여주고 있다. 하지만 일상적 차원의 문화적 접근 이상의 단계로 진행되지는 않고 있는 모습을 보였다.

그 때가 추석 때라서 이모와 송편을 빚었어요.

이모는 저한테도 재미있는 중국노래도 가르쳐주시면 좋겠어요.

<이모의 중국여행>과 <이모께 보내는 편지>는 이모라는 타자의 방문을 통해 타자와 한국의 만남을 경험하게 된다. 자신과 이모의 관계 형성이 일어나간다는 점에서 타자인 이모가 자신과 다문화와의 관계 형성에 조

력자로 나선다는 설정이나 타자의 문화를 수용하고 자신의 문화와의 공통점을 찾는다는 점에서 다문화 수용의 긍정적 모습을 볼 수 있다. 이모의 눈에 비친 한국과 자신의 눈에 비친 중국을 비교하며 타자가 가진 다문화를 이해하면서 자신의 다문화 정체성을 형성해 나가는 모습에서 타자로서의 다문화를 확인하게 된다.

드디어 이모를 만나러 중국에 갈 수 있게 되었어요. 오늘 방학을 했거든요. 이제 이모를 직접 만나서 이야기 할 수 있겠어요. 이번에는 제가 중국에 가니까 중국에서 이모와 많은 추억을 쌓고 싶어요.

<이모의 중국여행>, <이모께 보내는 편지>에서는 자신의 또 다른 문화적 정체성을 상징하는 이모라는 세계를 만나는 내용을 담고 있다. 이모는 엄마라는 다문화 배경을 상징하는 근원적 존재로서 이를 통해 자신의 다문화 배경과 소통하는 계기를 만드는 과정을 보여주고 있다.

저는 중국에 대해 잘 아는 것이 없는 것 같아요. 많이 공부해야겠어요. 이모 중국에 가면 중국 이곳저곳도 같이 여행해요.

<이모의 한국여행>, <이모께 보내는 편지>에서는 이모라는 다문화 관계의 확인을 통해 자신의 다문화 정체성을 확대하게 되고 이후 지속적인 소통을 통해 인식의 확장이 이루어진다는 점을 주목할 수 있다. 자신이 직접 다문화 소통의 주체가 되고자 하며, 이를 통해 자신의 다문화 인식을 확장시키려는 의지를 보이고 있다.

<그 애가 나를 좋아한다고?>는 주인공 다미가 오랜 시간 알고 지내던 민찬이와 새롭게 알게 된 성호와의 삼각관계 속에서 스스로 사랑과 우정에 대해 고민하는 내용을 담고 있다. 우연히 성호와 친해진 다미, 그런 다미를 보고 성호에게 질투하는 민찬, 다미에게 자신의 감정을 표현하는 성호. 결국 두 명과의 데이트 약속에서 고민하는 다미의 모습이 흥미롭다.

〈그림 IV-11〉 그 애가 나를 좋아한다고?

작품	그 애가 나를 좋아한다고?		
그림			
내용	관계의 형성	갈등의 발생	우정의 회복

〈그림 IV-11〉의 그림에서 보듯이 연구참여자4는 청소년기에 경험하는 관계의 형성, 갈등의 발생, 우정의 회복이라는 정서적 성장의 단계를 표현하면서 자신의 사춘기적 내면의 모습을 담으려던 모습을 보였다.

이 책은 중학교 학생들이 겪는 우정과 사랑 이야기를 다루었습니다.

- 작가의 말 일부

〈그 애가 나를 좋아한다고?〉는 사춘기의 생각과 감성을 보다 구체적인 사건을 통해 구체적으로 표현하고 있다. 친구들과의 관계에서 발생하는 사춘기 갈등과 관계 형성을 구체적으로 표현하면서 자신의 삶을 주도적으로 완성하고 이해해 나가는 주인공들의 모습을 볼 수 있다.

다음 날 아침 학교 안은 성호와 나의 연애 이야기로 시끄러웠다. 벌써 소문이 다 퍼진 거였다.

〈그 애가 나를 좋아한다고?〉는 전형적인 사춘기의 감성을 담으면서 자신의 정체성을 인정받는 공간에서 사랑과 소속의 욕구를 충족하고자 하는 모습을 담고 있다. 소통의 관점에서 관계를 확장하고 싶어 하는 것으

로 볼 수 있다.

최근에 있었던 민찬이의 행동들이 왜 그랬는지 짐작이 되었다. 나는 민찬이에 대한 설레는 마음과 어색함 때문에 잠시 이야기를 하다가 집으로 돌아왔다. 돌아오는 길에 성호와 민찬이 두 친구에 대해 생각을 하니깐 조금 혼란스럽기도 했다.

<그 애가 나를 좋아한다고?>에서는 사춘기 청소년들의 사랑과 우정이라는 가장 보편적인 주제 속에서 주인공이 겪는 관계 설정의 갈등을 다루고 있다. 두 남자 친구 사이에서 갈등하는 주인공의 심리를 통해 성숙한 인간관계를 갈망하는 모습을 알 수 있다.

나는 성호가 무심히 주는 팔찌를 받았다. 성호의 손목에도 같은 팔찌가 있는 걸 보고 슬며시 웃음이 나왔다.

<그 애가 나를 좋아한다고?>는 사춘기 청소년들의 또래 관계 형성이라는 중요한 성장 과정 속 핵심 요소를 바탕으로 갈등하고 화해하거나 자신만의 문제 해결 방법을 찾아가는 과정을 통해 스스로 성장하는 모습을 보여주고 있다. 자신만의 세계에서 친구 관계의 확장을 경험하면서 자신의 세계관을 구체적으로 형성해 나간다는 점을 주목할 수 있다.



<그 애가 나를 좋아한다고?>는 다미, 민찬, 성호라는 삼각관계 속에서 다미가 감당해야 하는 사랑과 우정에 대한 선택의 문제를 다루고 있다. 새로운 만남에 설레는 다미, 우정인 줄 알았던 민찬이의 질투 속에 다미는 처음 경험하는 사춘기의 혼란에 갈등하고 있다. 마지막 데이트 약속에 대한 열린 결말은 오히려 다미의 내적으로 성숙하고 있음을 표현하고자 하며, 개인적 감정의 차원에서 관계를 형성해 나가는 과정의 자기감정을 표현하고 있다. 관계의 확대에는 자기 자신에 대한 이해를 바탕으로 하기 때문에 작가는 다미를 통해 자신의 내면적 성장에 대해 말하고 있는 것으로 보인다.

## 2.5. 연구참여자5 작품

연구참여자5는 <마법학교에서 생긴 일>을 통해 사춘기 소녀들의 내면적 갈등과 심리, 인간관계를 표현하는 작품을 완성하였다. 2년차에는 보다 자신의 내면적 성장을 담은 자전적인 내용의 <하늘그네>라는 작품을 통해 사춘기의 정서적 갈등과 다문화 정체성의 공존을 다루고 있다.

<마법학교에서 생긴 일>은 12살 마법소녀 트리와 5명의 친구들이 선생님과의 갈등을 극복하고 성장하는 과정에 관한 이야기다. 늘 선생님에게 혼나기만 하던 6명의 마법소녀들은 선생님에게 복수를 하기 위해 위험한 마법 약을 만들어 선생님이 먹게 한다. 결국 선생님이 병원에 입원하는 소동이 있었지만 아이들을 더 엄하게 키워 잘 되게 하려고 했다는 선생님의 진심을 알게 되면서 아이들이 반성하고 더욱 성장하게 되는 과정을 작품으로 표현하였다.

<그림 IV-12> 마법학교에서 생긴 일

작품	마법학교에서 생긴 일	
그림		
내용	선생님과의 갈등 속에서 나타나는 아이들의 내면	아이들의 성장과 우정

<그림 IV-12>의 그림에서 보듯이 연구참여자5는 사춘기 청소년들이 경험하는 인간관계에서 발생하는 갈등을 극복하는 과정에서 내면의 성장 모습을 담고 있다.

12살 트리는 또 엄마에게 혼나고 있다. 왜냐하면 빗자루타기 시험에서 떨어졌기 때문이다.

저도 노력하고 있다고요. 엄마는 제가 왜 시험에 떨어지는지 알긴 하세요?

맞아. 정말 우리가 걱정된다면 왜 탈락했는지 물어보고 위로해 주어야지.

<마법 학교에서 생긴 일>에서는 한국 사춘기 청소년들과 동일한 정서적 감성을 바탕으로 친구들과의 성장 과정과 갈등, 부모 혹은 어른들과의 관계 형성에 대한 기본적인 플롯을 충실히 따르고 있다. 다문화 요소가 배제된 스토리 속에서 청소년들의 개인적 관계 속에서 발생하는 갈등의 요소가 주를 이루고 있다는 점은 작가가 현재 경험하고 있는 세계의 실질적인 정서를 투영한 것으로 볼 수 있다.

아이들은 투덜대면서도 즐거운 마음으로 마법을 익혀나갔다. 이제 매직 선생님의 반은 이 마법학교에서 제일 강한 반이 되었고 선생님과도 제일 좋은 반이 되었다.

사춘기 소녀들의 성장에 대한 이야기를 다루며 자신을 인정받고자 하는 또래 관계에서의 소통과 부모 혹은 어른들과의 관계를 주제로 다루고 있다.

애들아! 우리 매직 선생님이 너무 자기 위주로 생각하시는 것 같아. 별도 다른 선생님이 주시는 것보다 더 꼼꼼하게 주시고! 그러니까 우리 복

수하자.

선생님! 정말 죄송해요. 다 제 탓이에요. 복수심으로 선생님께 마법 약을 드시게 했어요.

트리야, 난 알고 있었어. 사실 난 너를 강한 아이로 만들고 싶었어. 그래서 먹었지. 얼마나 멋지게 마법을 조제했는지 궁금했거든.

선생님 이걸 저희 때문이에요. 복수하자고 꼭 그러자고 해서 죄송해요.

<마법학교에서 생긴 일>은 사춘기 마법소녀들과 선생님과 의 갈등을 다루고 있다. 청소년기에 흔히 볼 수 있는 어른들의 권위나 폭력에 대한 저항적 태도가 갈등의 원인으로 작동하고 있고, 반항을 통해 나타난 행위의 결과는 일단의 소동으로 이어지면서 갈등이 심화된다. 하지만 결국 서로에 대한 진심을 알게 되고, 그 과정에서 화해와 치유를 경험하면서 좀 더 성장하는 모습을 보여주고 있다. 성장 과정에서의 정서적 혼란과 변화에서 오는 갈등을 긍정적으로 치유하는 과정이 중요하다.

기본적으로 <마법학교에서 생긴 일>은 전형적인 판타지 소설의 형식을 유지하면서 사춘기 소녀들의 내면적 갈등과 심리, 인간관계에서 배울 수 있는 성장의 과정을 담고 있다. 선생님이나 부모와 갈등이나 친구들과의 관계 속에서 나타나는 다양한 상황 속에서 아이들이 어떻게 반응하고 성장하는지를 지켜볼 수 있다.

연구참여자5는 다문화 요소가 배제된 채 순수하게 개인적 관계 속에서 발생하는 사건을 중심으로 자신의 내면을 다루는 이야기를 표현했다. 다문화가정 청소년들의 성장 과정에서 나타날 수 있는 특별한 정서적 변화와 혼란과는 다른 비다문화가정 청소년들의 정서와 동일한 형태의 정서적 모습이 반영되어 있는 작품이라는 측면에서 바라보는 것이 필요하다.

<하늘 그네>는 사춘기 소녀 소영이가 친구들과 관계에서 경험하는 우정과 자기 성장에 관한 내용이다. 소영이는 친구 서은이와의 관계에서

오는 갈등에서 벗어나기 위해 ‘하늘그네’ 라는 자신만의 공간에서 사색을 하게 되고 이후 서은이와의 관계를 정리한다. 이후 영하와의 관계에서도 갈등이 있었으나 극복해 간다. 일본 여행을 떠난 주인공은 하늘에서 자신의 사춘기의 혼란이 끝나기를 희망하고 즐거운 여행을 하고 돌아온다.

〈그림 IV-13〉 하늘 그네

작품	하늘 그네		
그림			
내용	친구와의 갈등	내면과의 소통과 극복	자신만의 세계 인식

〈그림 IV-13〉의 그림에서 보듯이 연구참여자5는 사춘기 소녀의 성장과정에서 발생하는 갈등을 해소하기 위한 자신만의 세계, 즉 ‘하늘그네’ 라는 공간을 통해 자신과 소통하는 모습을 보여주고 있다.

이야기를 만드는 일은 생각보다 힘든 일이었습니다. 이번 책은 ‘친구, 학교, 공부’라는 소재에서 출발하여 제 또래의 아이들이 겪는 이야기를 담아보았습니다.

- 작가의 말 일부



그네를 높이 타고 눈을 감았다 뜨면 다른 세계가 있을 것 같고 공간을 이동할 수 있을 것 같다.

<하늘 그네>에서는 다문화 정체성으로 인한 고민은 아니지만 사춘기의 혼란과 갈등을 ‘하늘 그네’ 라는 외부적 해소를 위한 매개체를 통해 해소하려고 한다. 다양한 친구들과 만남을 통해 나타나는 새로운 갈등이라는 두 세계의 충돌을 자신의 내면적 성장을 통해 해소하고자 하는 의지를 담고 있다. 주인공의 갈등 속에는 사랑과 소속의 욕구 충족과 자신만의 정체성 유지라는 두 세계의 갈등이 충돌하면서 발생된다. 다문화 정체성보다 자아 정체성의 확립이 더 중요한 의미로 다가오고 있다는 점에서 작가는 자신의 이야기를 표현하는 과정을 통해 스스로를 치유하는 모습을 보이고 있다. 그 해소의 수단으로서 일본이라는 새로운 세계, 자신에게는 익숙한 공간을 향해 나아간다는 설정은 다문화 배경이 자신을 향한 위안의 공간이 될 수 있다는 것을 내포한 것으로 볼 수 있다.

내 문제는 내 스스로 해결하고 싶었다. 학교가 끝나고 미로공원에 있는 그네를 탔다. 높이 올라가 저녁 하늘을 보면 내가 하늘을 나는 것 같고 그네가 구름이 되어 내가 구름을 타는 듯한 느낌이 든다.

<하늘 그네>에서는 하늘 그네로 상징하는 문화적 수용의 공간을 통해 내적 갈등을 치유하고 자신을 인정받고 싶어 하는 작가의 내면적 자기표현의 욕구가 담겨 있다.

나는 서은이에게 구속당하는 것 같은 느낌이 들었다. 다른 친구랑 놀러 하면 안된다고 거절하는 모습을 보며 점점 더 구속감을 느끼게 되었다. 내가 점점 자유를 원하고 갈망하는 것 같다.

<하늘 그네>에서는 주인공과 사춘기 소녀들 간의 갈등을 다루고 있다. 친구들과의 갈등 속에서 혼란을 겪고 있는 주인공은 새로운 관계의 확장

을 통해 문제를 해결하려고 하지만 결국 자신의 내면적 성숙 혹은 시간의 흐름에 따른 자신의 성장 과정 속에서 자연스럽게 해소되기를 희망하고 있다. 새로운 세계와의 만남에서 갈등하고 충돌하는 것이 청소년기의 특성이기도 하고, 사랑과 소속의 욕구에 대한 갈망이 내면적인 문제의 원인으로 나타나기도 한다. 자신이 경험하는 새로운 문제들을 스스로의 내면적 치유를 통해 해소하고자 하는 방향성을 엿볼 수 있다.

나는 돌아가면서 생각했다. 일본을 가기 전에 있던 일을 모두 잊고 이제 정말로 열심히 하기로 했다. 공부도 열심히 학원도 열심히 이제 힘든 일이 있을 때마다 이모가 한 말을 기억해 낼 것이다. 소영아 힘내!

<하늘 그네>는 하늘 그네로 상징되는 사춘기 소녀의 성장 과정에서의 만나는 혼란과 갈등의 시기를 극복해 나가는 자신만의 희망을 표현한 작품이다. 사춘기 소녀들의 정서적 변화의 시기에 나타나는 다양한 친구들과의 갈등은 사랑과 소속의 욕구를 충족하고자 하는 내면의 모습이 반영되는 것이다. 소영이의 갈등 속에는 사랑과 소속의 욕구를 충족하고자 하는 것과 자신만의 정체성을 유지하고 싶다는 두 세계의 갈등이 충돌하는 것이다. 작가는 이 두 세계의 충돌에서 벌어지고 있는 내적 갈등을 자신만의 내러티브로 표현하면서 해소해 나가고 있다. 다문화 정체성을 가진 작가가 마주하고 있는 사회적 인식 문제와는 별개로 사춘기 소녀가 느끼는 내면적 요소를 집중적으로 표현하고 있다는 점을 주목할 수 있다. 다문화 정체성 이전에 내면적 정서의 문제가 더 중요한 시기의 작가라는 점을 통해 다문화가정 청소년들의 내면적 성장을 위한 다양한 자기 표현의 기회를 제공하는 것이 더 중요하다는 점을 인식할 필요가 있다.

### 3. 소결

Ⅳ장에서는 그림동화책 창작 프로그램에 참여한 다문화가정 청소년들의 그림동화책을 바탕으로 그들의 작품 속에 나타난 리터러시를 확인하였다.

우선 다문화가정 청소년의 리터러시를 연구하기 위한 이론적 배경으로 이들의 일반적 청소년기적 특성을 먼저 살펴보고, 다문화 정체성을 통해 나타날 수 있는 발달과 사회 적응에 영향을 미칠 수 있는 요인들을 검토한 후 이를 다문화가정 청소년 리터러시 연구의 이론적 배경으로 삼았다.

다문화가정 청소년들의 그림동화책 분석의 분석 요소인 페르소나·감정이입·비유·플롯·경험·관계를 중심으로 두고, 이를 리터러시의 의미 요소를 추출하기 위한 12개의 세부 하위요소로 분석하는 것을 통해 다문화가정 청소년들의 리터러시에 접근하였다. 또한 이론적 논의에서 다루었던 3가지 주제인 다문화 정체성, 문화간 감수성, 세계시민성을 그림동화책 분석에 활용하여 다문화가정 청소년들의 리터러시에 대한 이론적 논거로 사용하였다.

본 다문화 스토리텔링 교육프로그램에 참여한 다문화가정 청소년들은 개인적 정체성 차원에서 존재하던 청소년기의 내면적 자아와 다문화 정체성을 그림동화책이라는 창조적 문화예술활동에 접목하는 경험을 하였다. 글쓰기라는 자기표현의 과정을 통해 내면에 존재하는 자아와 다문화에 대한 인식을 글과 그림이라는 객관화된 실체의 스토리로 변화시키는 경험을 통해 자신을 재인식하는 기회를 가지게 되었다.

자신만의 리터러시를 그림동화책으로 표현하는 과정에서 자신의 다문화 인식이나 경험의 부족으로 문화적 다양성을 표현하는 부분에 어려움을 겪는 모습을 보면서 우리 사회가 다문화가정 청소년에 대해 가진 편견의 모습 즉, 그들이 가진 다문화성으로 인해 오히려 적응이 힘들 것이라는 것은 잘못된 것이라는 것을 확인할 수 있었다. 다문화가정 청소년

들도 비다문화가정 청소년들처럼 청소년기의 일반적인 자아정체감의 혼란이나 사춘기적 갈등을 겪는 보편적인 모습을 작품 속에서 보여주고 있었고, 다문화에 대한 접근도 타자의 눈으로 보는 관찰자의 입장에 근접해 있다는 것을 발견할 수 있었다. 다문화 정체성을 인지하고 있지만 다시 한 번 자신의 다문화 정체성을 발견하고 학습하는 과정으로서 스토리텔링 프로그램을 이해하는 모습을 보였고, 작품 속에서도 문화간 감수성의 다양성을 보여주면서 새로운 단계로의 성장을 할 수 있는 계기가 되었다는 점을 알 수 있었다.

그림동화책 창작 과정은 자신이 가진 내면적 자아와 다문화에 대한 인식과 경험을 담아야 하는 과정이고, 이를 통해 자신과 세계를 바라보고 있는 그들의 리터러시를 확인하는 과정을 겪게 된다. 스토리에 담긴 자신과 다문화에 대한 이해의 모습이 그들의 리터러시를 대변하는 것이라는 점에서 스토리텔링의 확장을 통해서 리터러시 역량도 확대될 수 있다는 것을 의미한다. 리터러시 역량은 자신에 대한 이해와 다문화에 대한 인식에 기반하는 것이기 때문에 다문화 정체성, 문화간 감수성, 세계시민성의 확장을 통해 리터러시 역량을 갖추는 것이 곧 자신의 본질적인 정체성을 확인하고 재정립하는 방법인 것이다.

다문화가정 청소년들의 그림동화책 속에 나타나 리터러시를 정리해 보면 다음과 같다.

첫째, ‘페르소나’의 관점에서 다문화가정 청소년들은 자신의 작품 속 주인공에게 자신의 다문화성을 투영하고 있었다. 다문화 정체성을 수용하려는 자신의 현재를 주인공화 하여 문화간 감수성에서 적응과 통합을 지향하는 모습을 보여주었다. 또한 다문화 정체성보다 사춘기의 자아 정체성에 대해 더 큰 고민을 하며, 자아의 역량이 다문화 정체성의 문제를 극복할 수 있는 자존감의 도구로서 역할을 한다고 보았다.

전체적으로 작품 속에서 나타난 주인공들은 작가 본인의 다문화 정체성을 투영하고 있는 것으로 보인다. 기본적으로 다문화를 인지하고 있고 이에 대한 내면적인 정체성 협상의 모습들을 주인공을 통해 표현하고 있

다. 문화간 감수성 측면에서 민족 상대주의 단계 즉, 수용의 단계를 넘어 적응과 통합을 단계를 지향하고 있다는 점을 분명히 확인할 수 있다. 특히 <내 이름은 용매>에서는 다문화 정체성과 모국 문화에 대한 지식적 측면 등에서 자신이 가진 리터러시의 역량을 강하게 보여주고 있다는 점이 주목할 만하다. 베트남 입양아라는 소재에서부터 베트남의 문화를 읽어 내는 독특한 시각에서 리터러시를 기반으로 한 문화 통합적인 스토리를 완성했다는 점에 의미가 있다. 또한 다문화가정 청소년들의 작품 속에서 나타난 사춘기로서의 자아에 대한 이야기들은 공통적으로 자신들의 다문화 정체성에 대한 갈등이 현재 시점에서 중요한 의미로 받아들여지지 않는다는 점을 강조한다. 이는 다문화 정체성이 무의미하거나 무시할 수준이라는 것이 아니라 현재 사춘기라는 시기적 특성상 자아 정체감이나 자존감의 문제가 더 크게 다가온다는 것이다. 사춘기의 갈등적 상황에 다문화 정체성이 미치는 영향은 복합적 요인 중 하나로 다가오는 경우가 대부분이기 때문에 자신의 자존감을 올릴 수 있는 관계 속에서의 자아 정체성의 확립이 더욱 중요하게 받아들여지고 있다. 다문화 배경의 여부보다 자신의 존재감을 돋보이게 할 수 있는 다양한 자아를 보여줄 수 있는 개인 역량의 문제로 보는 것이 타당하다고 본다. 이중문화배경이 가진 장점이 자신의 장점으로 활용되거나 주변인들에게 인식될 수만 있다면 다문화 정체성은 갈등의 요소라기보다 개인의 문화적 역량으로 인정받아 자존감을 향상시키는 도구로서 활용될 수 있다는 점을 확인할 수 있다.

둘째, ‘감정이입’의 관점에서 다문화가정 청소년들은 자신의 경험 속 다문화 요소들을 통해 다문화에 대한 익숙함과 낯섬을 표현한다. 경험의 확장을 통한 상징체계를 갖추는 것이 다문화에 대한 인식을 긍정적으로 강화하게 된다. 또한 차이를 차별로 인식하게 되는 사회의 부정적 다문화 경험을 개선하기 위해 차이를 인정하고 다름을 수용하는 인식의 전환을 강조하고 있다.

다문화를 인식하는 상징으로서 다양한 문화적 요소들이 존재한다. 다

문화가정 청소년들은 문화간 감수성의 차이와 상관없이 각자 자신의 다문화 정체성을 인식하게 만드는 문화적 요소를 가지고 있다. 이에 대한 경험의 수준과 긍정 혹은 부정적 인식의 차이에 따라 문화간 감수성의 단계의 차이가 발생되게 된다. 따라서 개인이 가진 문화적 상징체계를 완벽하게 완성하고, 긍정적으로 해석할 수 있게 하는 리터러시의 강화가 필요하며 이를 뒷받침하는 다문화교육이 요구되는 것이다. 한국 사회가 가진 문화간 감수성은 최근 많이 개선되었다고는 하나 아직도 문화 차이에 대한 부정이나 방어의 모습을 보이는 것이 사실이다. 특히 인종, 종교, 문화적 차이 중 특정 요소에 대해서는 상당한 거부감을 보이는 경우가 많다. 이를 개선하기 위해서는 차이를 인정하고 다름을 수용하는 리터러시 역량의 강화를 전제로 해야 한다.

셋째, ‘비유’의 관점에서 다문화가정 청소년들에게 다문화는 소통과 수용을 통해 다가가야 할 물리적 혹은 심리적 거리감이 존재한다는 것을 이해하고, 리터러시를 통해 소통과 수용을 할 수 있도록 지원하는 것이 필요하다는 것을 알 수 있다. 또한 자신의 소속 환경에서 인정받고자 하는 욕구는 다문화 정체성을 선택적으로 수용하며, 사춘기적 자아정체성을 위한 소속감과 인정을 받고자 하는 욕구가 강하게 나타난다.

분석 대상 작품을 쓴 연구참여자들은 다문화 경험에 있어서 개인 편차가 많이 존재하고 있었다. 특히 모국 방문의 경험의 횟수나 체험의 강도 측면에서 많은 차이가 있었다. 따라서 자신의 작품 속에서 다문화를 상징할만한 상징체계가 상당히 약하게 나타나고 있다. 일부의 경우에는 비다문화가정 청소년들의 다문화 인식 수준이나 다문화 경험과 비교해도 특별한 차이를 보이지 않거나 오히려 낮게 평가되기도 하는 경우도 많았다. 이는 다문화가정 청소년들에 대해 가진 우리의 차별적 인식이나 오해가 생각보다 크다는 것을 사실을 보여 준다. 작가 스스로도 작품을 통해 자신들의 다문화 인식이 크게 다르지 않음을 보여주고 있고, 그들 스스로도 자신들의 다문화 정체성에 대해 크게 인식하지 못하고 수용해 나가는 과정으로 표현하고 있다는 점을 주목할 수 있다. 작가들에게도

다문화는 소통과 수용을 통해 다가가야 할 물리적 혹은 심리적 거리감이 존재한다는 것을 작품을 통해서 확인했다는 점이 의미가 있다.

리터러시의 관점에서 다문화를 읽고 수용하는 능력을 갖춘다는 것은 기본적으로 경험의 양과 질에 의존할 수밖에 없다. 하지만 개인별 편차를 해소를 개인에게만 맡겨서는 해결될 수가 없다. 이를 적극적으로 교육의 영역으로 끌어들이어 다문화교육의 확대를 통해 이들의 역량 강화를 위해 리터러시를 갖추 수 있도록 지원하는 것이 필요하다.

다문화가정 청소년들은 자신의 정체성에 대한 수용성을 고려하여 선택적 행동을 하게 된다. 사춘기 청소년으로서의 친구 관계에서 작동하는 자아정체성의 모습이 더욱 중요한 의미가 있는 것처럼, 다문화 정체성의 관점에서 자신의 정체성이 수용되기 좋은 환경에 대한 선택을 하게 되고 대부분의 경우 한국을 자신의 문화적 정체성으로 인식하게 된다. 이는 이중문화 혹은 다문화를 부정하거나 방어하는 것과는 완전히 다른 것이며, 오히려 문화 차이에 대한 경시를 통해 차이는 인식하되 부정적 평가를 하지 않는 소극적 수용과 발견의 단계를 거쳐 수용의 단계로 나아가는 것을 보여주는 것이다. 결국 다문화 정체성은 자신을 인정받게 하는 하나의 조건이며 이를 통해 자신의 환경적인 소속 집단 내에서 긍정적인 인정을 받고자 하는데 도움이 되기를 희망하게 되는 것이다.

넷째, ‘플롯’의 관점에서 다문화에 대한 작가의 인식과 경험이 스토리의 인과관계의 당위성을 확보한다는 점에서 다문화 수용의 정당성도 자신에게 달려 있다는 점을 확인할 수 있다. 또한 사춘기의 내면적 갈등이든 다문화 정체성의 갈등이든 갈등의 해소 과정에서 자신의 내면적 성장을 이룬다는 점은 동일하며, 갈등 해소의 경험 속에서 내면적 성숙과 문화적 역량을 갖추는 계기를 마련하는 것이다.

작품 속 인과관계는 작가가 경험한 다문화가 녹아 있는 것이며, 작품의 스토리를 통해 표현하고자 하는 작가의 인식에 설득력을 부여하는 장치이다. 따라서 작가들의 다문화 경험은 자신과 다문화를 연결하는 역할을 하며, 다문화 정체성을 수용해야 하는 당위성의 인과 관계로 작용할

수 있다. 또한 그림동화책 창작 과정의 스토리텔링은 다문화가정 청소년들이 가진 내면적 성찰을 표현하는 기회를 제공하고, 이를 통해 자신을 객관적으로 재인식할 수 있다는 점에서 의미가 있다고 본다.

다문화가정 청소년들에게도 다양한 갈등이 존재하기 마련이다. 사춘기의 내면적 갈등이나 다문화 정체성의 갈등이든 갈등의 해소는 성장 과정에서 중요한 변화의 계기를 제공한다. 개인적 갈등을 극복하는 경험이 사회적 갈등을 극복하는 개인의 역량을 제공한다고 볼 때 다문화가정 청소년들의 정체성 갈등을 극복할 수 있는 리터러시 역량을 강화해 주어야 한다. 프로그램 참여자들은 각자의 영역에서 자신의 갈등을 표현하고 이를 작품화하면서 갈등을 해소하는 경험을 하고 있다. 이를 통해 자신의 내면적 성숙과 문화적 역량을 갖추는 계기를 마련하는 것이다.

다섯째, ‘경험’의 관점에서 관찰을 통해 얻어지는 다문화 경험과 지식이 다문화 정체성을 결정한다고 보고, 리터러시 역량을 강화하는 것이 필요하다는 점을 강조했다. 또한 자신과 타인의 다문화를 객관적으로 인식하면서 자신이 지향해야 할 다문화의 정체성을 결정한다고 보았다.

다문화가정 청소년들은 자신의 정체성을 인식하게 되면서 경계적 성격에 있는 자신을 발견한다. 하나의 문화를 강요받는 상황이 주어지는 것도 아니지만 본인이 스스로 선택을 하고자 하는 의지도 약한 것으로 보인다. 이는 아직 청소년기라는 시점이 정체성을 확립할 수 있는 나이도 아니고, 굳이 정체성을 결정하거나 인식해야 하는 문화적 경험이나 선택적 상황이 주어지지 않았기 때문이다. 따라서 관찰자로서 다문화가정 청소년들의 정체성은 문화간 정체성에 대한 본인의 인식과 경험을 확대해 나가고, 다문화를 읽고 이해할 수 있는 리터러시를 갖추 수 있도록 하여 스스로 경계적 위치에서 자신의 방향을 결정하도록 지원하는 것이 필요하다. 다문화 인식은 관찰을 통해 얻어지는 다문화 경험과 지식에 기반을 두고 완성된다. 관찰자로서의 다문화가정 청소년들이 경계적 위치를 극복하는 것은 자신의 시각에서 세계를 해석하는 과정이며 결국 다문화 리터러시를 통해 가능하다. 또한 문화적 감수성의 경시 단계에서 나타나



는 ‘다르지 않음’의 발견을 통해 자신과 타인의 다문화를 객관적으로 인식하면서 자신이 지향해야 할 다문화의 정체성을 결정한다고 볼 수 있다.

여섯째, ‘관계’의 관점에서 자신이 직면한 다문화의 실체를 받아들이는 과정에서 긍정적인 수용을 가능하게 하는 것은 본인의 다문화 리터러시 역량에 달려 있다는 점을 강조했다. 또한 다문화 인식의 변화의 수용은 소통지향적인 세계관을 갖추게 하며, 확장된 세계관 속에서 문화간 통합의 주체로 성장할 수 있다는 점을 알 수 있다.

관계의 확장은 소통의 경험을 통해 이루어진다. 하지만 소통 이전에 자신과의 소통을 통해 자신의 정체성에 대한 내면적 발견이 먼저 이루어진다. 다문화가정 청소년들은 개인의 다문화 정체성의 본질적 실체를 어떤 경로를 통해 인식하는가에 중요한 의미가 있다. 부모나 모국과의 직접적 접촉이라는 경로를 통할 수도 있고, 간접적 경험 즉, 타인의 경험이나 외부적 정보같은 경로를 통할 수도 있다. 자신이 접한 다문화의 세계를 받아들이는 과정에서 긍정적인 수용을 가능하게 하는 것은 본인의 리터러시에 달려 있다. 세계관의 확장은 단순히 다문화 관점의 정체성의 확장만을 의미하지 않는다. 다문화가정 청소년이기 전에 이들이 청소년으로서 경험하고 부딪히는 현실 속에서 자신을 성장시키고 자신만의 세계관을 갖는 것은 궁극적으로 문화간 감수성의 단계에서 문화간 통합을 통한 공존을 추구하는 것을 의미한다. 또한 자신의 다문화 정체성을 자신의 성장의 한 축으로 인정하고 수용하며 발전적으로 활용하는 사회적 관계의 확장으로도 볼 수 있다. 다문화 인식의 변화를 수용하면서 보다 소통지향적인 세계관을 표현한다는 점에서 의미가 있다.

그림동화책 창작 프로그램은 다문화가정 청소년들이 가진 내면적 성찰을 표현하는 기회를 제공하고, 이를 통해 자신을 객관적으로 재인식할 수 있다는 점에서 의미가 있다고 본다. 그림동화책 분석을 통해서 확인해 본 다문화가정 청소년들의 리터러시는 다문화가정 청소년의 의식 세계에 대한 우리 사회의 오해를 확인하는 계기를 마련해 주었다. 다문화

가정 청소년들은 문화간 감수성에 있어서 다양한 단계의 격차를 보여주고 있으며, 다문화를 자신의 정체성으로 인식하는 모습을 보이면서도 비다문화가정 청소년들과 다르지 않은 수준의 경험과 인식을 보여주고 있었다. 오히려 다문화 정체성보다 청소년기의 자아정체성을 중요시하며, 자아 존중감을 확보하거나 인정받는 하나의 요소로 다문화를 선택적으로 인식하는 모습을 보이기도 했다. 다문화를 표현하는 과정에서도 리터러시에 대한 역량 부족을 보이며, 다양성을 인정하고 수용하는 단계로의 성장을 위해 리터러시 역량을 갖추어야 한다는 점을 확인할 수 있다.

그림동화책 창작 활동에서 스토리텔링은 자기표현을 통해 자아 정체성을 확인시키며, 문화간 감수성의 단계를 인식하게 만들어 문화의 통합과 공존을 지향할 수 있도록 한다. 자신의 스토리를 통해 자신을 성찰하는 과정을 경험하고 리터러시 역량을 강화하는 계기를 갖게 된다는 점에서 다문화가정 청소년들을 대상으로 하는 문화예술교육의 대안으로서 역할을 하도록 해야 한다고 본다.

## V. 다문화가정 청소년의 다문화 리터러시 분석

이번 장에서는 본 연구에 참여한 다문화가정 청소년들의 심층면담을 바탕으로 그림동화책 창작 프로그램에 참여한 다문화가정 청소년의 다문화 리터러시를 분석해 보고자 한다.

IV장에서 다문화가정 청소년들의 그림동화책에 담긴 리터러시를 분석하는 과정에서 다문화가정 청소년들의 다문화 리터러시를 확인해 보는 것이 중요한 과제로 등장하였다. 프로그램의 1기와 2기가 다문화 지식 중심의 학습 프로그램이었다면 3기부터 진행된 스토리텔링 표현 과정에서의 자신의 다문화 정체성과 인식을 표현하는 것을 프로그램의 목표로 하였기 때문이다. IV장에서는 이들의 작품 속에 나타난 내면적 인식을 분석한 결과를 바탕으로 리터러시를 확인하였다. 그들이 보여준 리터러시의 다양한 내용 중 다문화적 정체성과 관련하여 가장 주목할 수 있는 분석 내용은 다문화 리터러시에 대한 내용이다. 그들은 자신의 다문화 정체성을 통해 자아 정체성을 형성하고, 이를 통해 세상을 이해하는 과정을 경험하면서 비다문화가정 청소년들과는 상당히 다른 리터러시의 모습을 보여주었다. 따라서 이들의 다문화 리터러시를 보다 구체적으로 확인하는 것을 통해 다문화가정 청소년들의 리터러시에 대해 보다 깊이 있게 접근하는 것이 가능하다고 보았다.

본 프로그램에 참여한 후 다문화가정 청소년들이 일상생활 속에서 경험한 다문화 리터러시를 연구하기 위해 G시 다문화가족지원센터의 성과 보고 자료를 중심으로 분석을 시작하였다. 분석 보고 자료는 크게 2가지 자료를 중심으로 진행되었다.

첫째, 3기 프로그램이 시작된 2015년부터 2017년까지의 성과 분석 보고서는 해당 연도의 프로그램 성과에 대한 기획부터 성과에 대한 전반적인 내용을 담고 있어 이를 근거로 삼았다.

G시 다문화가족지원센터가 작성한 2015년~2017년 청소년교육지원사업

연간결과보고서에는 교육참여자들의 설문조사 결과를 담고 있다. 그 중 설문 3 <이번 교육을 통해 자존감이 향상되어 학교생활에도 자신감이 생겼다>와 설문 4 <이번 프로그램을 통해 사회성 발달에도 도움이 되었다>에서 교육참여자들은 문화예술 기반의 스토리텔링 그림동화책 창작 프로그램 참여를 통해 자존감과 사회성 발달에 긍정적인 도움을 받았다는 평가를 내리고 있는 것을 확인할 수 있다.

3년간의 프로그램 참여 만족도 설문 결과에서 질문 3 자존감 항목에서 5점 기준 4.2점에서 4.8점으로 상승하였고, 질문 4 사회성 발달항목에 대한 평점이 평균 4.7로 나타나 있다. 해당 기간의 교육 프로그램이 그림동화책 창작을 통한 자아 탐구와 다문화 정체성의 표현에 중점을 두었다는 점에서 의미 있는 결과로 볼 수 있다. 하지만 해당 결과만으로는 그들이 평가한 자존감과 사회성 발달의 정확한 실체를 확인하는 것이 어렵다는 것을 알 수 있다. 이들이 표현하는 자존감의 향상이라는 측면이 다문화 정체성의 표현이라는 창작 과정에서 형성되는 자존감으로 볼 수도 있지만 그림동화책의 완성을 통한 자기만족에서 오는 자존감의 향상과도 연결되고 있다는 점에서 확인이 필요하다는 점이 제기되었다. 또한 사회성 발달의 측면도 다문화 정체성에 대한 인식을 통해 자신의 사회적 배경이 주는 다름의 정체성을 극복하는 과정으로 이해할 수도 있지만 프로그램 참여를 통한 관계의 확장이라는 측면으로도 해석될 수 있다는 측면에서 보다 심층적인 확인이 필요하다는 점을 확인하였다.

둘째, 성과 보고서와 별도로 G시 다문화가족지원센터 다문화가정 청소년 스토리텔링 교육 프로그램 2017년 종료 결과 보고서 중 멘토 보고서를 중심으로 멘토들이 참여하면서 보고 듣고 느낀 다문화가정 청소년들과 프로그램 전반에 대한 평가 내용을 분석 자료로 선정하였다. 멘토 보고서는 기본적으로 프로그램에 참여한 멘토들의 참여학생, 프로그램, 기관에 대한 개인적인 평가와 개선 의견들이 담겨 있다. 본 연구에서는 그 중 멘토들의 참여 경험을 중심으로 참여 학생들의 다문화 정체성과 인식에 대한 정보를 확인하고자 하였다.

멘토 보고서에 나타난 참여 학생들의 정체성과 문화 인식에 대한 의견은 다음과 같았다. 첫째, 멘토들은 공통적으로 참여 학생들이 다문화가정 청소년들임에도 불구하고 다문화 지식이나 경험이 부족하다는 점을 지적했다. 비다문화가정 학생들과 비교해도 큰 차이가 느껴지지 않았다는 의견이 많았다는 점은 이들이 부모에 의해 다문화 배경을 가진 것뿐이지 자신의 다문화 정체성에 대한 인식이 낮은 것으로 보았다. 둘째, 다문화 정체성에 대한 인식이 있더라도 실제 자신이 경험하거나 배우지 못한 다문화를 표현하는 것에는 한계가 있었다는 점을 지적했다. 오히려 작품 활동 중에 부모와의 소통을 통해 새롭게 다문화를 인식하고 배우는 계기가 되었다는 점도 강조했다. 이를 위해 멘토와 부모가 함께 작품 창작 과정에 참여하여 자료 조사와 학습을 병행하는 것이 필요했다. 셋째, 자신의 다문화 배경에 대해 긍정적으로 수용하는 태도를 보였으나 차별에 대한 인식은 하고 있는 것으로 보았다. 이중언어 등에서 자신이 가진 강점을 활용하고자 하는 의지도 있었다. 다만 다문화가정 청소년만을 대상으로 교육보다 비다문화가정 청소년들과 함께 하는 프로그램, 다문화가정 청소년들만의 장점을 강화시킬 수 있는 특화된 교육프로그램이 추진되었으면 하는 생각을 가지고 있었다.

안진숙·김영순(2019)에서도 프로그램 참여 학생들은 작품 창작 활동에서 다문화 정체성에 대한 인식이 낮았고, 다문화 배경임에도 불구하고 지식이나 경험이 상당히 부족하다는 점을 확인할 수 있었다. 따라서 본 연구는 상기의 자료에서 나타난 사실을 바탕으로 다문화가정 청소년들의 리터러시를 구체적으로 확인하기 위해 심층면담을 진행하게 되었다. IV장에서 이들의 작품 속에 나타난 리터러시를 분석한 결과를 바탕으로 V장에서 심층면담을 통해서 다문화 리터러시의 의미를 범주별 분석을 통해 구체적으로 확인하는 것에 중점을 두었다.

다문화가정 청소년들의 리터러시의 의미를 확인하기 위해서는 심층면담을 통한 연구를 실시하였다. 심층면담의 설계 과정에서는 다문화가정 청소년들의 다문화에 대한 인식에 접근하기 위해서는 연구참여자들이 가

진 다문화 경험이 어떻게 구성되어 있고 확장되는 지에 대한 세분화가 필요하다고 보았다.

본 연구에서는 다문화가정 청소년의 심층면담 분석의 상위 범주인 개인적·사회적·전지구적 경험을 이론적 논의에서 다루었던 3가지 주제인 다문화 정체성, 문화간 감수성, 세계시민성과 연결하여 분석하는 것을 통해 다문화가정 청소년들의 다문화 리터러시에 대한 이론적 논거를 확보하고자 했다.

분석 범주를 세분화하여 개인적 경험 차원의 정체성과 자아에 대한 부분은 ‘다문화 정체성’, 사회적 경험 차원의 타자와의 소통과 이해는 ‘문화간 감수성’, 전지구적 경험 차원의 성장과 공존은 ‘세계시민성’을 분석의 이론적 토대로 활용하여 접근하도록 했다.

다문화가정 청소년은 정체성을 탐색하는 과정에서 자아를 발견하게 되는데 다문화적 배경에서 오는 다문화 정체성이라는 다름을 인식하게 된다. 사회적 확대의 과정에서 타자와의 소통에서 다름을 이해하는 과정에서 문화간 감수성을 성장시키는 경험을 하게 된다. 경험의 범위는 전지구적으로 확대되면서 자기성장과 다양성의 공존을 통해 세계시민성을 확보하게 되는 것이다.

본 연구에서는 다문화 리터러시에 대한 연구를 진행하기 위해 다문화가정 청소년들의 심층면담 속에 나타난 주제들을 3가지의 상위 범주인 개인적·사회적·전지구적 경험으로 나누어 보고, 이를 다시 6가지의 하위 분석 요소로 구분하여 세분화하였다. 도출된 범주들은 다음 <표 V-1>와 같다.

〈표 V-1〉 다문화 리터러시의 하위 분석 요소

상위 범주	하위 분석 요소
개인적 다문화 정체성	관계 속에서 발견하는 다름의 정체성
	타자와의 다름에서 확인되는 자아의 발견
사회적 문화간 감수성	공감 속에서 시작하는 타자와의 소통
	다름을 인정하고 다르지 않음을 이해
전지구적 세계시민성	세계시민으로서의 세계관 확장을 통한 자기 성장
	다양성과 함께 살아가는 공존의 실천

본 연구에서는 〈표 V-1〉에 제시된 분석 요소들을 통해 다문화가정 청소년들의 다문화 리터러시에 대한 접근을 시도하였다. 연구참여자들의 심층면담에서 다문화를 읽고 수용하는 리터러시 능력이 개인의 삶 속에서 어떻게 나타나고 실제 청소년기에 어떤 영향을 미치고 있는지를 분석하였다.

다음 〈표 V-2〉는 〈표 V-1〉의 다문화 리터러시의 하위 분석 요소를 중심으로 심층면담을 통해 나타난 다문화 리터러시를 정리하였다. 분석 요소의 상위 범주와 하위 범주가 구체적으로 심층면담 속에서 나타난 내용을 중심으로 했다.

<표 V -2> 심층면담 내용에 나타난 다문화 리터러시

상위 범주		하위 범주	다문화 리터러시
개인적 경험 차원	자아 정체성 탐색과 발견	관계 속에서 발견하는 다름의 정체성	공간적 차이로 인식 다름이 아닌 차이 차별 경험에 대한 부정 문화의 공존
		타자와의 다름에서 확인되는 자아의 발견	한국인 정체성에 익숙 이중언어에 대한 긍정 다문화적 차이 발견 다문화에 대한 무지 인정
사회적 경험 차원	사회적 소통과 다름의 수용	공감 속에서 시작하는 타자와의 소통	양면적인 정체성 갈등 이중적인 소통 방식 선택 이중언어적 측면을 강조 문화적 갈등의 어려움
		다름을 인정하고 다르지 않음을 이해	문화 갈등의 수용을 경험 개인적 경험을 통한 성장 정체성에 대한 갈등 공존을 위한 소통을 강조
전지구적 경험 차원	세계관 확장과 다양성의 공존	세계시민으로서의 세계관 확장을 통한 자기 성장	문화 수용에 적극적 다문화 정체성의 활용 역할모델의 중요성 다문화 경험의 확장 추진
		다양성과 함께 살아가는 공존의 실천	다문화교육의 중요성 강조 사회적 통합 다문화교육 다문화와 다양성의 공존 소통을 통한 통합 실천

다문화가정 청소년은 개인적 경험의 차원에서 자신의 정체성과 관련하여 한국인의 정체성에 익숙하며, 오히려 다문화에 대해 무지한 자신을



재발견했다. 다름을 인정하되 차이로 인식하며, 이중언어와 같은 장점에 대한 긍정적 인식을 가지고 있고, 문화적 차이를 공간적 차이에서 오는 것으로 인식하기도 한다. 차별 경험을 부정하며 문화의 공존이 가능하다는 점을 통해 자신의 정체성을 이해하고 있었다.

사회적 경험 차원에서 양면적인 정체성에서 오는 문화 갈등에 대한 수용을 경험하면서 갈등적 요소를 이중적인 소통방식으로 통해 해소하기도 했다. 문화 갈등을 해소하기 위한 개인적 경험을 통한 성장을 중요시하며 공존의 소통을 강조하는 것을 통해 정체성의 갈등을 해소하고자 했다.

전지구적 경험 측면에서는 자신이 가진 다문화적 정체성의 긍정적 활용에 주목하고 있고, 문화 수용에 적극적이며 새로운 다문화 정체성의 역할모델을 강조한다. 다문화를 세계시민으로 확장하는 도구로 활용하면서 자신의 다문화 정체성을 적극적으로 활용하고자 하는 모습을 보였다. 사회적 통합을 위한 다문화교육을 강조하며, 다문화와 다양성의 공존을 통한 사회 통합을 중요시하고 있었다.

## 1. 자아 정체성 탐색과 발견: 다문화 정체성

다문화가정 청소년이 가장 먼저 직면하는 문제는 자신의 정체성에 대한 인식에서 출발한다. 다문화가정 청소년은 청소년들이 보편적으로 경험하는 ‘나는 누구인가’에 해당하는 자아정체성에 대한 인식보다 한국인으로서의 정체성, 혹은 다문화인이라는 자신의 정체성에 대해 고민하고 있다고 보고 있다(김승희, 2011; 김삼화, 2011). 하지만 다문화가정 청소년들의 자아정체감이 비다문화가정 청소년들과 비교해 별 차이가 없다는 연구결과(황윤미, 2012; 전영희, 2012; 최재은, 2012; 박지우·장재홍, 2014)를 통해서 이들 간의 차이를 단정할만한 근거는 없다는 것도 확인할 수 있다.

다문화가정 청소년은 자신이 직면한 관계 속에서 다름을 인식하는 과정을 경험한다. 이를 통해 자신의 다문화 정체성을 인지하고 다름으로 정의될 수 있는 자신만의 정체성을 발견하게 된다. 이는 긍정과 부정의 과정이라기보다 다름을 이해하는 과정이며, 그러한 과정 속에서 자신만이 가진 정체성에 대한 내면적 탐색을 진행한다. 이를 통해 발현되는 자아의 형태는 다문화인이라는 차별화된 정체성으로 나타날 수도 있지만 비다문화가정 청소년과 동일한 수준에서 문화적 차이를 경험하지 못하는 상황 속에서는 다문화 정체성에 대한 수용적 감수성이 뚜렷하게 나타나지 않을 수도 있다. 다름에 대한 피상적 인지가 차별적 요소로 경험되지 않는다면 정체성의 혼란을 야기하지 않고 비다문화가정 청소년과 동일한 수준으로 나타날 수 있다. 다문화인으로서의 정체성에 대한 자기 인식을 ‘관계 속에서 발견하는 다름의 정체성’과 ‘타자와의 다름에서 확인되는 자아의 발견’이라는 하위 범주로 나누어 분석하였다.

### 1.1. 관계 속에서 발견하는 다름의 정체성

심층면담에 참여한 연구참여자들은 공통적으로 자신의 다문화 정체성

에 대해 명확하게 인지하고 있으면서도 이를 부정적으로 받아들이지 않는 모습을 보였다. 다문화 정체성을 자신이 가진 정체성의 특징적 요소의 하나로 이해하며 이를 ‘다름’으로 이해하기보다 자연스러운 형태로 받아들이는 모습을 보였다. 오히려 자신의 다문화 배경을 다문화에 대한 차별의 원인과 구분하고 부모를 자랑스러워하거나 장점으로 인식하는 모습도 보였다.

그냥 해외 나가면 베트남만 간다는 게 좋은 건지 나쁜 건지도 모르겠고 (중략) 그냥 뭐 다를 게 있어요? 다를 것도 없다고 생각하고. 그냥 한국 사람끼리 결혼하는 거랑 별 다를 게 없다고 생각하고 어차피 요즘 그렇게 결혼한 사람도 많은데 신경 거의 안 써요.(연구참여자E)

그냥 언제부턴가 엄마가 중국 사람이니까 나도 그런 가정이거나. 그냥 그렇게 알았어요. (중략) 근데 그런데 아예 태어날 때부터 한국에서 태어났기 때문에 딱히 별로 아이들이랑 유치원이랑 같은 교육과정을 올라 온 거라서 딱히 그런 거는 못 느낀 거 같아요.(연구참여자B)

연구참여자들은 자신들의 다문화 정체성에 대해 특별하게 받아들이지 않고 있다. 연구참여자E의 경우 해외에 외가가 있다는 정도의 공간적 차이에 대한 인식 수준을 보이기도 한다. 다문화 부모의 존재가 자신을 다문화 구성원으로 인식하게 만드는 계기를 주고 있으나 그 이상의 의미를 부여하지는 않는다. 오히려 자신의 성장 과정에서 경험한 한국에 더 큰 의미를 두고 있다. 한국에서 성장했다는 것과 다문화 가정이라는 것이 문화적 정체성의 갈등 요소로 나타나지 않고 있는 것으로 보인다.

어릴 때도 다문화 가정이라고 해서 차별을 받거나 그런 거는 하나도 없었던 것 같아요. 그래서 뭐 다를 거 없다고 생각을 하고 있어요.(연구참여자E)

그런데 다문화가정 외국 부모의 나라에서 살다가 한국에 온 아이들은 한국어의 어려움이 많이 있을 것 같은데 저처럼 한국에서 태어난 애들은 그렇게 어려움을 많이 느낄 것 같지는 않아요.(연구참여자B)

(다문화가정자녀 관련해서 차별이나 왕따와 관련하여) 운이 안 좋았구나. 개는 좀, 나는 운이 좋은 편이구나 그런 생각밖에 안 들어요. 안타깝다.  
(연구참여자E)

(차별이나 편견의 경험에 대해)그런 경험이 많이 없어요. 친구들이 제가 다문화가정인 거 다 알고 있으니깐 그런데 그걸 밝히는 친구가 있으면 기분이 안 좋아요. 다 알고 있는 줄 알고 다 말해버리니까.(연구참여자C)

다문화 정체성으로 인한 차별을 경험하지 않았다는 점을 공통적으로 강조하고 있으나 다문화에 차별적 상황이 존재한다는 것은 인식하고 있다. 자신이 다문화가정이라는 것을 알고 있지만 차별적 경험이 뚜렷하게 나타나지 않은 상황에서 다문화를 부정적으로 받아들일 이유는 없었던 것으로 보인다. 하지만 자신이 아니더라도 다문화에 대한 부정적 인식이나 차별이 존재하고 있다는 사실은 인지하고 있으며 내가 아닌 다른 다문화가정 청소년들의 입장에 대한 공감대는 형성하고 있는 것으로 보였다. 특히 자신의 다문화 정체성이 굳이 드러나는 것에 대해서는 연구참여자C의 경우 부정적인 모습도 보였다. 자신의 다문화 정체성에 대한 부정적 반응은 아니더라도 의도치 않은 노출을 자연스럽게 받아들이기에는 어려운 점이 존재하는 것으로 보였다. Erikson의 인간 심리적 발달 단계에서 청소년기에 해당하는 다문화가정 청소년들의 경우 자아정체감을 형성하는 과정에서 자신의 자존감을 지키는 것을 중요시한다. 이는 청소년기가 소속과 애정의 욕구가 가장 강하게 나타난다는 특성을 고려해 볼 때도 공감이 가는 부분이다. 자신을 표현하고자 하는 욕구가 강하며 이를 통해 또래 관계에서 존재감을 확보하고 소속감을 통한 만족을 추구하는 시기인 청소년기에 자신의 다문화 정체성이 드러나는 것에 대해서는 자신의 다문화 인식과는 상관없이 부정적으로 나타날 수 있다. 따라서

이를 다문화에 대한 부정적 인식으로 보기보다 청소년기의 심리적 특성으로 작용하는 것으로 이해하는 것이 바람직하다고 본다.

네, 한국 사람처럼 사는 것 같기도 하고 아닌 것 같기도 하고... 한국 사람처럼 사는 것 같아요.(연구참여자E)

그냥 한국 사람처럼 생활하세요. 애들한테 제가 말을 하면 애들이 다 말을 안 믿어요.(연구참여자B)

(어머니가 일본인의 정체성을 드러내시는지에 대해) 그런 걸 딱히 드러내시지 않아서 잘 모르겠어요. 네 한국사람 다 됐어요.(연구참여자A)

(엄마가 중국인으로서 정체성을 드러내시느냐는 부분에 대해)아닌 것 같아요. (중략) 친구들도 저희 엄마가 요즘 일하고 계신데 중국 사람이라고 하면 진짜 몰라요. 학교에서 중국어로 대화할 때 빼고는 별로 티를 안 내세요.(연구참여자D)

연구참여자들은 자신의 정체성을 인식하는 과정에서 부모의 영향을 가장 많이 받는다고 볼 수 있다. 부모가 자신의 정체성을 드러내는 상황을 통해 자신이 가진 문화적 정체성의 방향성이 결정된다는 측면에서 부모의 정체성에 대한 인식에 대해 관심을 보였다. 연구참여자 부모들은 대체로 자신의 다문화 정체성을 가급적 덜 노출시키려고 하며, 한국사람처럼 행동하는 모습을 통해 자녀들에게 문화적 갈등을 최소화하는 것으로 보인다. 다문화가정 청소년들은 부모의 다문화 정체성을 명확히 이해하고 있는 상황에서 자신들이 부모의 다문화 정체성 역할에 어떤 개입이 없었음에도 한국인으로서의 정체성을 표현하는 것에 더 익숙해 보인다. 부모의 정체성이 자연스러운 적응에 의한 것인지 혹은 차별적 문화 요소에 대한 대응적 차원인지는 확인할 수 없으나 한국적 정체성을 수용하고 있는 모습을 보여주고 있다는 점을 확인할 수 있다. 특히 자녀의 입장을 고려하여 친구들에게는 더욱 다문화 정체성을 드러내지 않으려고 하는 모습을 확인할 수 있다. 이를 통해 자녀들은 부모의 다문화 정체성을 인

지하더라도 이를 갈등의 상황으로 받아들이지 않게 된다. 자신의 정체성을 형성하는 과정에서도 다문화 정체성의 수용보다는 부모의 선택처럼 한국인으로의 정체성을 더 많이 경험하게 됨으로써 정체성 갈등이 크게 나타나지 않을 것이라는 점을 예상할 수 있었다.

(엄마의 다문화 정체성 인식에 대해)반반인 것 같아요. (중략) 그냥 한국 엄마 아빠를 한국에서 살고 있으니까 그런 생각을 많이 하고 다문화가정이니까 이쪽 나라 문화도 있고 이쪽 나라 문화도 있고 두 개의 문화가 같이 어울려서 있겠구나. 이렇게 생각을 많이 하고...(연구참여자B)

어, 일단 엄마가 한국문화에 완전히 적응해 가지고 한국문화를 보통 많이 사용하는데 가끔씩 중국요리도 해주셔 가지고 그거를 보면 약간 공존한다 생각해요.(연구참여자C)

반면 부모가 한국인으로서의 정체성을 보여주려는 노력과는 별개로 자녀로서의 입장에서 바라보면 두 문화가 공존하고 있다는 것을 체감하고 있다는 점을 알 수 있다. 성장 과정에서 다문화를 분명히 인지하고 있다는 전제하에 두 개의 문화적 존재에 대한 차이가 공존하고 있다는 것을 안다는 점에 주목할 수 있다. 이는 다름을 인정하고 차이를 발견하는 다문화 인식이 이미 갖추어지고 있다는 점을 의미한다.

(엄마가 다문화 이해 강사로 학교 수업에 참여하신 경험에 대해)엄마가 베트남에 대해서 PPT 만들어서 가요. 직접 가서 수업도 하고 (중략) 엄마가 자랑스러워요. 한국 와서 한국 적응하고 이제 자기 자신의 나라에 대해서 이제 학생들에게 얘기해 주고 경험 시켜주는 게 많이 좋은 거 같아요.(연구참여자E)

자랑스러워요. (다문화에 대해) 선생님이 저를 예를 들어서 얘기 해 주시니까 기분이 좋아요.(연구참여자D)

저는 제가 다문화가정이라는 게 자랑스럽고 좋아요. 관심이 관심 받는 걸 좋아하는 나이였기 때문에 그래서 저는 좋았어요. 다른 친구들은 또

다를 것 같지만 제가 다문화가정이라는 게 자랑스럽고 좋아요.(연구참여자A)

연구참여자들의 다문화에 대한 수용적 태도는 부모에 대한 존경이나 다문화 가정에 대한 긍정적 반응에서 확인할 수 있다. 다문화가정이 증가함에 따라 우리 사회에서도 다문화에 대한 교육이 확대되고 다문화 인식이 변화하고 있다. 다문화가정들도 이전과 달리 자신들이 가진 다문화 배경을 감추지 않고 외부로 표현하는 것에도 자신감을 가지고 있다. 학교 다문화교육 등에서 다문화가정 부모의 참여가 증가하면서 자녀들이 오히려 관심의 대상이 되는 경우도 많고, 자신들이 가진 다문화 장점들을 자랑스러워하는 상황도 경험하고 있었다. 다름이 차별의 대상이나 열등한 것이 아니라는 것을 자신이 경험한 세상 속에서 발견하는 과정에서 다문화 정체성, 혹은 부모의 정체성이 자신의 정체성으로 수용될 수 있었다. 이는 다문화 정체성 그 자체로도 자신의 자부심이 된다는 점에서 중요한 의미가 있다. 특히 학교 내 다문화교육의 강화가 요구되는 것도 청소년기의 긍정적인 교육 경험이 다문화가정 청소년뿐만 아니라 비다문화가정 청소년들의 다문화 인식도 긍정적으로 변화시키게 된다는 점을 통해 확인할 수 있다. 연구참여자D의 경우 학교 선생님이 다문화에 대한 긍정적 인식에 대한 경험을 제공해 준 것으로 인해 다문화에 대한 좋은 경험을 가지게 된 것을 자랑스러워 한다는 점을 주목해 볼 수 있다. 또한 연구참여자A의 경우처럼 친구들에게 인정받고 싶어 하는 나이의 청소년기에 자신의 다문화 정체성이 긍정적 관계 형성에 기여를 해주었다면 다문화를 바라보는 시각 자체가 긍정적으로 형성될 것이라는 점을 확인할 수 있다.

## 1.2. 타자와의 다름에서 확인되는 자아 발견

다문화인으로서의 정체성을 확인할 수 있는 계기는 문화적 차이에 대한 직접적인 경험을 통해서이다. 연구참여자들은 대체로 자신이 모국의

문화에 대해 잘 알지 못한다는 점을 전제로 자신의 정체성을 한국 문화에 근접하여 인식하고 있다. 실제 방문 횟수나 경험의 한계도 있기 때문에 익숙한 한국의 정체성에 쉽게 적응하게 된다. 하지만 언어적 측면에서는 이중언어의 노출경험을 통해 자신의 다문화 정체성에 대해 비교적 명확하게 인식하고 이를 활용하려는 적극성을 보인다. 이중언어를 받아들이는 과정에서 부모와의 소통 경험이 중요한 역할을 하고 있고, 모국 방문이나 만남을 통해 형성된 경험이 이중문화에 대한 긍정적 수용을 가능하게 하는 모습도 보인다. 다문화 정체성의 강화에 대한 의지가 나타난다기보다 이중문화에 대한 수용이 자신에게 미치는 영향을 긍정적인 측면에서 수용하려는 것으로 보인다. 한국인으로서의 정체성을 분명히 인식하고 받아들이는 모습에서 다문화 정체성은 뚜렷하게 확인되지는 않는 것으로 보인다.

중국의 문화는 저는 자세히는 모르는데 어느 정도는 알고 그래요. 자세히는 모르는 거 같아 조금 한국 문화는 어느 정도 이제 알고 살다보니.  
(연구참여자D)

한국 문화에 속해 있는 거 같아요. 왜냐면은 중국문화의 그런 점에서 안 맞는다고보다는 경험이 부족해 가지고 그런 점에서는 약간 떨어져 가지고 한국문화는 워낙 잘 알다 보니까 그런 점에서는 제가 한국문화에 속해 있다고 생각해요.(연구참여자C)

한국인인데 물어보면 중국 문화는 거의 없다고 말하는데 그래도 있지 않냐고 물어보면 거의 없다고 말하는데 거기서 약간 그런 거를 물어볼 때가 조금 있어 가지고 (엄마께) 잘 물어보지 않아 가지고 없지 않았나.(연구참여자C)

연구참여자들의 다문화 인식은 타자와의 만남이라는 전제 하에 모국 문화와의 접촉이 선행되어야 이루어질 수 있으나 실제 경험의 부족으로 인해 다문화인으로서의 자아를 받아들이기에는 부족한 측면이 강하게 나타났다. 자신이 태어나고 거주하고 살아온 한국인으로서 정체성은 다문



화 부모의 존재로도 변화하기 힘든 것으로 보인다. 오히려 연구참여자C와 B는 자신이 가진 다문화 요소가 없는 상황에서 자신이 다문화에 속한다는 것을 수용하기 쉽지 않다는 점도 확인된다. 자신의 정체성에 대한 객관적인 인식이 타자와의 다름을 확인하는 것을 통해 형성된다는 점에서 실제 모국 문화에 대한 접촉 경험의 정도에 따라 많은 차이가 나타날 수 있다는 점을 알 수 있다.

엄마가 베트남 사람이다 보니까 한국 부모님이랑 살짝 좀 못 어울리는 거 같아서 학업 이런 거를 잘 못 알아 오서 갖고 거기서 좀 문제가 있는 거 같고... 아까 얘기했던 거 같은데 학업 같은 학원 같은 문제나 정보 부족 이런 거?(연구참여자E)

한국의 시스템 같은 거 잘 이해 못 하실 때가 많아요. 아 그게 뭐지 시스템... 신청하는 거 그런 거에서 좀 헤맬 때가 많고 그러면 아빠한테 도움을 받아요.(연구참여자E)

네 없어요. 진짜 그 저번에 그거 통계청에서 저희 집으로 오셨더라고요. 크게 다문화가정지원 다문화가정의 어려움이 있는지 없는지 설문조사를 하시러 오신 거였는데 다 없음 표시했어요. 정말 저희 엄마는 잘 모르겠는데 언어의 그런 게 있는데 저는 그런 게 없었거든요.(연구참여자D)

반면 다문화인으로서의 부모는 한국 사회에 수용되기 위한 과정에서 많은 어려움을 겪게 된다. 한국인으로서의 정체성을 많이 수용하고 있다고 하지만 현실적인 부분에서 어려움을 겪는 상황이 많다. 특히 연구참여자E의 언급처럼 다문화 부모들이 가장 문제점으로 지적하고 고민하고 부분이 자녀 교육에 대한 정보나 시스템을 잘 이해하지 못 해 자녀교육에 한계점을 보일 때라고 한다. 자녀 교육 측면에서의 소통 문제 등으로 인해 자녀들이 자신의 부모나 가정을 타자의 다름을 가진 다문화 정체성으로 인식하게 되기도 한다. 이는 부모에 대한 부정적 측면이 아니라 부모가 가진 다문화 정체성으로 인한 불편함 정도로 인식하고 있지만 다름을 이해하는 계기가 되기도 한다. 다문화가정 청소년의 다문화 정체성에

대한 문제는 기본적으로 다문화가정 내에서 부모와 자녀 간의 정체성 협상 과정에서 형성될 수 있다. 이 경우 다문화 부모의 한국 적응 여부와 수용 정도에 따라 자녀에게 미치는 영향은 크게 차이가 발생한다고 볼 수 있다. 이는 다문화 부모의 문제만이 아니라 다문화가정 청소년들과 연계된 문제라는 점에서 다문화부모에 대한 정책적 지원이 함께 되어야 한다는 당위성을 확인할 수 있다.

(중국 가족과의 소통방법에 대해)엄마가 옆에서 통역을 해 주시고 또 그럼 차차차 배워 가고 있어요.(연구참여자D)

그래도 듣는 거는 다는 못 알아들어도 어느 정도는 이해를 하고 (중략) 가끔씩 집에서 중국어로 대화는 해요.(연구참여자D)

좋은 점은 엄마가 2개 국어를 하시니까 좋은 것 같고(연구참여자D)

일단 두 개 문화를 한꺼번에 접하니까 그런 점에서 나중에 언어적인 가장 큰 차이가 있는데 두 개의 언어를 하다 보니까 남들보다 한 개의 언어를 더 잘 하는 거 같아요. 그런 면에서는 더 좋은 것 같아요.(연구참여자C)

하지만 언어적 측면은 부모가 가진 가장 대표적인 다문화 요소이기 때문에 연구참여자들이 자연스럽게 접하게 되면서 자신의 정체성을 인식하는 계기로 작용한다. 모국 방문이나 친척들과의 만남에서 언어는 자신과 타자의 문화를 구분 짓는 가장 특별한 요소이기 때문에 이를 수용하는 과정에서 자신의 문화적 다양성을 오히려 긍정적으로 수용하는 모습을 보인다. 부모와의 소통 과정에서 이중언어를 습득하는 것은 자신의 다문화 정체성을 새롭게 변화시킨다는 것보다 자신이 가진 문화적 배경에서 오는 장점을 습득하는 것에서 자신을 돋보이게 하고 인정받고자 하는 청소년기의 특성을 잘 드러내는 것이라고 볼 수 있다.

간판같은 것도 하나도 못 알아보고 중국 음식점에 가도 중국말을 모르니까.(연구참여자B)

(중국말을 하는지 물어 보는 것에 대해) 아, 맞아요. 그런 거 물어보는데 저는 한국에서 태어났고 엄마가 중국인이실 뿐이고 (중략) 중국말을 배울 기회가 없었어요.(연구참여자D)

반면 이중언어를 모르는 것에 대한 불편을 호소하는 것은 다문화 정체성을 인정하고 있다는 반증으로 볼 수 있다. 자신에게 주어진 문화적 장점을 인식하는 과정에서 다문화 인식은 긍정적으로 변할 수 있다는 점도 고려할 수 있다.

그런 것도 사실은 가서 보지 않으면 그냥 우리가 보통 사람들은 중국 만두. 그리고 치파오를 입어. 이 정도로만 알고 있는데 가서 보면 또 다른데 가서 보면 좀 다르고 더 진짜 모습을 볼 수 있는...(연구참여자D)

대부분 친구들한테 물어 보면은 선생님께서 여쭙보셔도 그렇고 ‘중국의 전통음식 뭘까요?’ 한번 ‘짜장면’이라고 해요. (중략) 월병이나 꽃빵도 있고 이런 게 있는데 애들이 굳이 짜장면이랑 만두로 해요. 근데 짜장면은 아니잖아요.(연구참여자D)

문화 소통의 과정에서 가장 흔하게 등장하는 소재는 대표적인 전통 문화와 관련된 것이다. 이러한 소통 과정에서 등장하는 전통 문화에 대한 지식이나 경험의 정도에 따라 소통의 질적 수준이 결정되고, 혹은 자신을 다문화로 인식하게 되는지에 대한 기준이 된다고 볼 때 다문화에 대한 경험적 지식의 여부가 중요하다고 본다,

중국인들이 막 이상한 음식 많이 먹잖아요. 그러면 엄마는 먹지 않는다고 하는 것도 있고 그렇지 않은 것도 있다고...(연구참여자C)

웬만한 문화 같은 것은 조금씩을 알고 있는데 그런 거는 다 아는 건 아닌 거 같고 (중략) 그냥 중국에 대해서는 대중적인 것은 잘 알고 있는데 깊이 있게 잘 모르고 있는 거 같아요.(연구참여자B)

또한 문화적 차이를 경험하고 이를 표현하는 과정에서 자신이 이중문화의 경계에 존재하고 있다는 것을 실감하게 된다. 자신이 경험한 다문화 지식이 상당히 미흡한 수준으로 보이고 그 대부분도 부모로부터 얻게 된 것이기 때문에 다문화성을 표현할 만큼 충분하지는 않았다. 그럼에도 자신의 다문화 배경에 대한 문화 차이를 소개하거나 오해에 대해 반론을 제기하면서 문화의 공존을 인식하는 과정에서 자신이 가진 다문화라는 자아를 발견하게 된다.

(베트남에 대해 알아본 경험이)아뇨 전혀 없었던 거 같아요. (책 쓰고 나서 베트남에 대해)알게 된 것 같아요. 전부 쓰기 전보다 쓴 후에 더 베트남에 대해 많이 알았고(연구참여자E)

그냥 중국에 대해서는 대중적인 것은 잘 알고 있는데 깊이 있게 잘 모르고 있는 거 같아요.(연구참여자B)

첫 번째로 중국어를 많이 간 보지 못했고 엄마가 워낙 한국에 많이 적응해가지고 엄마도 이제 한국 문화를 많이 하다 보니까 그런 점에서 중국 문화에 대해 잘 알 수 없었던 점에서 많이 책에 내용에서 많이 떨어진다 고 생각해요.(연구참여자C)

제가 처음에는 사실 엄마나라라고 해도 조금 관심이 별로 없었어요. 사실은 중국, 중국은 중국이지. 이제 그런 식으로 넘어가는 경우가 많은데...(연구참여자D)

연구참여자들은 공통적으로 자신이 모국에 대해 잘 모르고 있다는 점을 인식하고 있다. 이는 비다문화가정 청소년들과 비교해도 크게 차별화되지 않는 것으로 보였고, 특별히 자신이 이중문화에 대해 알아야 할 계기도 없었다는 점을 강조한다. 오히려 책을 만드는 프로그램에 참여한

이후 책의 소재나 내용을 정하기 위한 사전 학습 과정에서 더 많이 알게 되었다고 말하는 것을 볼 때 다문화가정 청소년들에게 다문화 정체성이나 이중문화에 대한 수용성을 확인하는 것 자체가 무의미한 것으로 보이기도 한다는 점을 지적할 수 있다. 이 점에서 다문화가정 청소년에 대한 기존의 정체성에 대한 갈등은 내면적 갈등보다 외부적 환경에서 주어진 갈등이라고 보는 것이 타당하다고 본다. 스스로 인정되지 않는 다문화 정체성에 대해 선입견을 지닌 관점에서 다문화가정 청소년들의 갈등을 이해하려는 시도는 다문화가정 청소년들에게 오히려 갈등을 일으키는 계기가 될 수 있다는 점도 고려해야 할 것 같다.

다문화가정 청소년들의 다문화 정체성은 기본적으로 한국인으로서의 정체성에 근접해 있고, 이들 스스로 다문화를 적극적으로 수용할 문화적 경험의 계기가 주어지지 않는다면 정체성에 대한 논의가 무의하다고도 볼 수 있다. 따라서 다문화가정 청소년들을 대상으로 하는 정책이나 교육은 그들의 다문화에 대한 인식 수준에 맞게 준비되어야 하며, 오히려 다문화가정 청소년들을 둘러싼 사회적 차원의 인식을 전환하는 것이 전제되어야 한다는 점을 고려해야 한다.

## 2. 사회적 소통과 다름의 수용: 문화간 감수성

다문화가정 청소년은 자신의 정체성을 인식하는 개인적 경험을 통해 자아를 발견하게 된다. 이중문화를 수용해야 하는 상황에서 자신의 정체성을 완성하기 위해서는 개인이나 가정 내에서의 경험으로는 부족한 측면이 있다. 문화적응과 관련한 스트레스가 존재할 수도 있고, 정체성의 혼란을 경험할 수 있는 상황에서 타자와의 소통이라는 사회적 경험을 가지는 것은 반드시 필요하다.

박진우(2015)는 다문화가정 청소년의 적응을 위해서 사회적 지지의 중요성을 강조했다. 다문화 배경의 청소년들이 사회와의 소통을 통해 문화적 소통을 실천해 가는 과정에서 주변사람들의 사회적 지지는 새로운 환경에서 적응을 하는 데 큰 영향을 미친다는 것을 확인할 수 있다. 따라서 타자와의 소통에서 ‘다름’을 확인하고 자신만의 문화적 정체성을 확립하는 과정을 가지는 것이 바람직하다. ‘다름’에서 차이만을 발견하는 것이 아니라 공통의 정체성을 이해하는 것이 중요하다. 또한 이러한 상호 소통의 과정에서 긍정적인 경험을 통해 다문화인으로서의 정체성을 확고히 할 수 있다.

Bennett(2009)은 다문화교육을 통해 자신의 문화에 대한 성찰을 바탕으로 다양한 문화와의 공존을 추구하기 위한 문화간 역량의 개발을 중요시했다. 이 과정에서 문화간 감수성의 발달 단계를 언급하며 개인이 가진 문화간 감수성의 성장을 통해 다문화사회가 요구하는 정체성을 확립할 수 있다고 보았다. 개인적 경험 차원에서 자신의 문화적 정체성을 확인했다면 사회적 차원의 경험으로 확대하여 타자와의 소통을 통해 문화간 감수성을 발달시키는 과정을 경험하게 된다.

다문화가정 청소년은 자신이 처한 다문화적 환경 속에서 다양한 문화간 감수성의 모습을 보여준다. 다문화에 대한 차별적 상황에서 부정이나 방어의 형태로 나타나기도 하고, 경시나 수용과 같은 경계적 상황에서의 선택적 판단을 내리는 경우도 있지만, 긍정적인 다문화 인식을 바탕으로

적응과 통합으로 확장하는 모습을 보이기도 한다.

본 연구에서는 심층면담에 나타난 다문화가정 청소년의 문화간 감수성을 통해 확인해 보고자 한다. 사회적 경험 차원의 소통과 이해를 ‘공감에서 시작하는 타자와의 소통’ 과 ‘사회적 관계 속 다름의 이해와 수용’ 이라는 하위 범주로 나누어 분석하였다.

## 2.1. 공감에서 시작하는 타자와의 소통

연구참여자들은 개인적 차원의 경험을 통해 자신의 다문화 정체성을 인식하게 된다. 적극적인 소통을 통해 관계의 확장을 시도하는 경우도 많지만 자신이 경험한 ‘다름’ 을 외부에 노출하는 것에 대해서는 경계를 할 수도 있다. 타자와의 소통에 대해 다양한 방식의 접근법이 존재하는데 소극적 방어나 의도적인 경시도 있는 반면 적극적인 참여와 교류를 통한 수용이나 적응으로 나타나기도 한다.

타인의 시선에 대해 불편해하기도 하고, 자신의 정체성을 적극적으로 표현하기도 하는 양면적 태도를 보이기도 한다. 그럼에도 타자와의 소통은 자신의 문화적 정체성을 완성하기 위한 필수적인 과제이고, 다양한 사회적 관계 속에서 상호 이해를 위한 가장 중요한 역할을 한다.

말할 이유도 없고 안 말할 이유도 없는데 어쩔 때는 말하고 어쩔 때는 말 안 하는 거 같아요. 그거 굳이 말해야 할 이유도 없고 안 말해도 상관없잖아요. 그리고 중요한 것도 아니고... 네. 애들도 그런 거 신경 안 써요.(연구참여자E)

일단 다문화가정이다 보니까 다른 사람들과 다른 편에 속한 것처럼 느껴지는데 어, 그러다보니까 다른 친구들을 사귀려다 보면 막 그걸 알면 그 친구가 그걸 싫어할 지도 모르니까 일단 그걸 숨기고 그리고 알면 그렇게 그렇다고 하는 편이어서 첫 번째 친구 사귄 때 좀 숨기는 편이에요. (연구참여자C)

(자신이 다문화 가정인 것에 대해)저는 그렇게 밝히는 않아요. (혹시 알게 되는 경우에는)그렇다고 말해야죠. 그렇다고 그냥 진실되게 말해야 되니까.(연구참여자C)

(어머니가 외국 국적인 것에 대해)그냥 애들한테 다 말하고 다녔는데(연구참여자B)

연구참여자들이 가장 먼저 하게 되는 사회적 소통은 자신의 다문화 배경을 타인에게 공개하는 것이다. 이 과정에서 자신의 정체성이 타자에게 어떻게 받아들여질 지에 대한 경계심이 표현되기도 하지만 대부분의 연구참여자들이 자신의 다문화 정체성을 공개한 것에 큰 의미를 두지 않고 자연스럽게 수용된 것을 경험한 것으로 보인다. 하지만 각자의 문화간 감수성의 차이에 따라 표현 방식에는 조금씩 차이가 있다. 자신의 다문화 정체성을 표현하는 것에 대해 솔직하지 못한 모습을 보이는 것은 사랑과 소속의 욕구를 충족하기 위한 부정적 측면의 제거라는 것으로도 볼 수 있고, 외부에서 경험할 수 있는 문화 차이에 대한 방어를 고려한 선택이라고 볼 수 있다. 그럼에도 연구참여자들은 타인들의 문화적 차이에 대한 부정적 인식을 고려하지 않는 경시의 단계를 통해 스스로를 보여주려는 노력을 하고 있다는 점을 확인할 수 있었다. 연구참여자B처럼 자신의 정체성을 밝히는 것에 거부감이 없는 경우는 본인이 속한 환경이 다문화를 긍정적으로 수용해주는 것으로 볼 수 있다는 점에서 각각의 연구참여자가 속한 환경적 요인, 즉 문화간 감수성의 차이가 다문화에 대한 태도를 결정하는 요인으로 볼 수 있다.

(다문화 학생인 사실을 알게 된 친구들의 반응은) 약간 신기해해요. 부러워하는 그런 마음 있는 거 같아요.(연구참여자D)

있긴 있어요. 그거를 나쁜 쪽으로 생각하거나 그런 애들은 없었어요. 그냥 오~~~ 이런 거나 감탄사 이런 거를 좀 말하는 것 같았어요. 감탄사. 네. (베트남어를 할 수 있는지) 그런 거 물어 봐요.(연구참여자E)



그냥 신기해하는 애들도 있고 무조건 중국어를 시켜요. 신기하다고 하고 또 좋겠다고 하는 애도 있어요.(연구참여자B)

초등학교 때는 그거를 말하면은 애들이 우와 하면서 되게 신기하면서 저한테 일본 말을 해 보라고 하던가 ‘너희 엄마 고향이 어디 있냐?’ 중학교 와서는 덤덤해요.(연구참여자A)

연구참여자들이 경험하는 사회적 소통의 대상은 학교와 친구라고 볼 수 있다. 청소년기의 다문화가정 청소년들에게는 처음이자 가장 중요한 사회적 관계의 출발점이라고 볼 때 자신의 정체성에 대한 인정이야말로 공동체의 구성원이 되는 핵심이기 때문에 타인의 반응에 관심을 가질 수밖에 없다. 연구참여자들의 대부분은 비교적 긍정적인 반응을 경험하면서 무난한 적응의 과정을 경험한 것으로 보인다. 하지만 이러한 과정은 대부분 다문화가정 청소년들이 외부의 도움이 아닌 자신만의 존재감을 통해 관계를 형성하거나 인정을 받아야 하는 것이기 때문에 다문화 정체성이 그들만의 공간 속에서 어떻게 받아들여질 것인가에 대해서는 확신할 수 없다. 오히려 학교와 친구라는 타자들이 가진 문화간 감수성의 발달 단계가 다문화가정 청소년 개인의 정체성 문제보다 더 중요하기 때문에 외부적 영향에 의해 결정될 수 있다는 점을 주목해야 한다. 타자들의 문화 차이에 대한 수용 여부가 다문화가정 청소년들의 문화간 감수성 형성에도 영향을 미친다는 점을 알 수 있다.

(다문화 관련 수업 관련해)가끔씩 제 이름이 언급되면 살짝 놀래요. (중략) 이렇게 설명을 자세히 하고 그랬으면 좋았을 걸 (중략) 어느 정도 말 씀은 친구들이랑 선생님한테 말씀드리니까 좋대요.(연구참여자D)

다문화라고 해 가지고 한국어를 많이 모르는 것도 아니고 아는 사람들도 많고 다 생김새가 달라도 한국인인 사람들이 있잖아요. (중략) 샘들이 질문을 하잖아요. 그 친구가 다문화 친구인 줄 아니니까 질문할 때 약간 꺼리고 그래요.(연구참여자C)

(수업시간에 다문화 배경을 가진 학생이 언급되는 경우)네, 그래 가지고 약간 그 친구를 다 쳐다보잖아요. 그러니까 이상하잖아요. 그런 부분에서 부담을 느끼는 것 같았어요. 좀 다 쳐다보고 하니까 그 당사자는 너무 부끄럽고 ‘내가 이상한 건가?’ 이런 생각이 많이 들 것 같아요. (연구참여자C)

(다문화교육을 받으면서)그런데 저한테는 안 그러는데 저는 그런 거 할 때마다 나는 별로 저런 거 안 느끼는데 왜 저런 걸 자꾸 하지 생각했어요. 제 친구들은 오히려 더 막 신기해하고 부러워하고 그러는데 뭐라고 그러는데 왜 찾으라고 그러는지는 잘 모르겠어요.(연구참여자B)

특히 연구참여자들이 학생이라는 점에서 그들의 사회적 경험의 배경이 되는 학교에서의 다문화에 대한 접근 방식은 무엇보다 중요하다. 최근 대부분의 학교에서 다문화 이해 교육이 진행되고 있는데 정작 다문화가정 청소년들의 입장에서는 자신의 다문화 정체성을 표현할 수 있는 기회임에도 불구하고 적합한 표현을 할 기회가 제공되지 않거나 교육 방식이나 내용적 측면에서 다문화가정 학생들을 배려한 측면이 부족하다는 점에서 불편함을 호소하기도 했다. 소통의 기회가 오히려 차별을 조장할 수 있는 계기가 될 수도 있다는 점을 우려하기도 했다. 연구참여자C의 경우 학교수업이 오히려 다문화 배경이 자신에게 불리하거나 부정적 인식을 제공하는 것에 대해 불만을 제기하고 있다. 연구참여자B도 자신을 다문화 정체성으로 인식할 동기가 없음에도 자신에게 다문화를 대입하는 상황에 부정적으로 반응하고 있다.

(다문화 통합 교육에 대해)통합해서 하는 것도 둘 다 나쁘지 않다고 생각해요. 어차피 거기서 거기라고 생각해서. (연구참여자E)

(다문화 수업에 대해)그냥 애들 어차피 애들 생각이 이미 차별이나 왕따 그런 건 안 된다는 이미 벌써 머릿속에 있어서 그런 건지는 몰라도 그런 수업 시간에는 되게 참여 안 하고 집중 안 하고 그냥 애들끼리 떠드는 시간이라고 인식해요.(연구참여자E)

이거를 티비 영상으로 하면 애들이 안 봐요. 애들이 탄짖하고 애들끼리 놀고 이럴 거란 말이에요 그래서 직접 만나서 서로 이야기를 하는 게 좋을 거 같다고 생각되긴 되는데.(연구참여자A)

(다문화 통합 교육에 대해)좋은 거 같기는 한데 살짝 그 한국 애들을 능력치가 안되고 (우선적으로 다문화 가정 아이들끼리) 기회를 갖는 게 좋다. 그리고 다문화가정 아이들끼리 친해지니까 굳이 합쳐서 할 필요 없는 거 같아요.(연구참여자B)

특히 비다문화가정 학생과 다문화가정 학생을 통합한 다문화교육을 통해 자연스럽게 소통의 계기가 제공되는 것에 대해서는 긍정적인 반응을 보이면서도 실제 학생들의 관심도가 낮은 것에 대해서는 아쉬움을 나타내고 있다. 비다문화가정 청소년들에게는 다문화에 대한 인식을 개선할 수 있는 좋은 기회이자, 다문화가정 청소년들에게는 자신들의 문화적 정체성을 인정받을 수 있는 좋은 기회임에도 구태의연한 수업 방식과 내용으로 몰입도의 저하로 인해 본연의 교육성과를 전혀 달성하지 못하고 있는 상황을 안타깝게 생각하고 있다. 연구참여자B의 경우 다문화수업에서 오히려 비다문화가정 청소년들이 교육에 대해 무관심하거나 부정적 성향을 보이는 것에 대해 다문화가정 청소년들에 대해서만 별도의 교육을 하는 것을 제안하기도 했다. 이는 통합 수업에 대한 부정이라기보다 다문화가정 청소년들에 대한 집중적인 교육의 효과가 더 크다는 점을 강조하는 것으로 보인다.

이웃하고는 교류가 없는 거 같은데요. 하나도. 엄마가 다니는 회사 거기 동료 말고는 없는 거 같아요.(연구참여자E)

되게 배우는 거에 되게 적극적이신 거 같아요. 미용이랑 한국 검정고시도 엄마가 봤고, 엄마가 바리스타 자격증 더 따 갖고 커피숍에서 일한다고.(연구참여자E)

그런 건 학원도 있어 가지고 본 적은 없지만 영상이나 이런 걸 보면 엄

마가 배우려는 노력이 끊임없이 있으니까 정말 대단한 게 있고 그 다음에 이제 요즘에도 커피도 배워 가지고... 너무 많이 적응했어요.(중략) 그러려고 더 배우려고 하는 거 갖고 계속 그 인터넷이 되니까 인터넷으로도 좀 정보를 많이 얻으려고 하는 거 같아요.(연구참여자C)

연구참여자들은 자신뿐만 아니라 부모를 통해 사회적 소통의 방식을 경험하게 된다. 실질적으로 다문화 부모들은 사회적 경험이 제한적인 상황임에도 불구하고 다양한 자기 계발 과정에 도전하면서 사회 진출을 도모하고 있다. 이러한 과정을 자녀들과 공유하는 것을 통해 사회적 소통의 확대를 함께 하고자 하는 의지를 보이기도 한다. 하지만 연구참여자E의 부모처럼 외부 활동이나 이웃과의 교류가 거의 없는 경우에는 다문화 가정 청소년들의 외부와의 소통이 제한된다는 점을 볼 수 있다. 따라서 다문화가정 부모의 외부 활동이나 소통을 확대시키는 다양한 노력이 선행되어야 다문화가정 청소년들의 소통의 기회 확대에도 도움이 된다는 점을 고려해야 한다.

일단 그 엄마 나라 언어를 쓰니까 더 친근감이 있는 것 같았고 부모님께 서도 이제 중국어를 배워가지고 자격증 같은 것도 따야 되니까 중국어도 배워야 된다고.(연구참여자C)

제가 그 저기 저랑 중국 친척 분들 남았을 때 있었던 일인데 (중략) 제가 중국어 하는 거 보시고 아빠가 되게 자랑스러워하시는 그런 표정을 봤어요. 그래서 되게 자랑스러웠어요.(연구참여자D)

제가 첫째인데 엄마가 결혼을 하고 아빠랑 결혼하시고 한국에 왔을 때는 그때는 한국어보다 일본어를 더 잘 했었던 것 같아요. (중략) 아마 어릴 때 영향이 크지 않았나 하는 생각이 들어요. (중략) 생각보다 일본어를 너무 잘해서 너무 좋은 거예요. 그래서 내가 시간이 점점 지나니까 실력이 이렇게 늘었구나. 그래서 되게 뿌듯했어요. (연구참여자A)

특히 언어적 측면에서는 부모와의 소통을 통해 시작된 이중 언어에 대한 접근이 사회적 소통의 확대를 위해 필요하다는 점을 강조하며 다양한

방식으로 배우는 것을 중요시한다. 연구참여자들도 모국의 언어를 배우는 것에 의지가 있고 그 활용의 성과를 통해 소통의 확대를 받아들이고 있다. 시작은 가족들과의 소통을 위해 언어를 습득하게 되지만, 자신의 외국어가 긍정적 경험으로 작용했다면 지속적으로 학습할 동기를 부여하게 된다. 이는 개인의 자존감으로 작용할 수도 있고, 다문화 소통의 확대를 위한 준비로 받아들여질 수도 있다. 연구참여자D와 C의 경우처럼 언어적 능력이 자신의 자존감으로 인식된다면 다문화에 대한 태도의 변화를 가져올 수 있는 좋은 계기가 된다고 본다.

불편한 거요. 일본이 과거에 여러 가지 안 좋은 악행들이 그런 게 많잖아요. 애들이 뭐 일본에 대해서 안 좋은 말을 하는 일이 좀 있는데 그럴 때 좀 기분이 나쁜데 (중략) 일본 사람들이 다 나쁜 게 아니라 역사적인 부분에서 그렇게 설명을 해 주셔서... 그럴 때는 좀 찻찻해요. 복잡한 기분이 들어요. (중략) 한국 사람의 그런 사정도 이해가 되고 일본의 사정도 이해가 되고 그래서.(연구참여자A)

친할머니랑 엄마랑 며느리와 시어머니 그게 힘들었다고 들었어요.(연구참여자A)

하지만 이런 소통의 확대에는 문화적인 제약도 따르고 있다. 연구참여자A의 경우 일본인 엄마라는 정체성이 한일 관계라는 역사적 배경과 맞물려 한국 사회에서 소통에 상당한 어려움을 겪고 있다. 본인의 정체성과 상관없이 부모가 느끼는 문화적 갈등이 자신의 정체성에 위협적 요소라는 점을 인식하고 복잡한 심경을 느끼고 있다고 표현하고 있다. 이는 소통의 확대라는 측면에서 외부적 요인이 장애물이 될 수도 있다는 점을 증명하고 있다. 또한 전통적인 고부관계의 갈등이 다문화 결혼이주여성의 소통 확대에 걸림돌이 되고 있다는 지적도 하고 있다. 자신의 가정과 학교에서 다양하게 다문화 소통의 어려움을 표현하고 있으며, 이는 다문화 정체성의 문제가 개인에서 가정, 학교, 사회로의 인식의 확장이 이루어지고 있음을 알 수 있다.

다문화 구성원들이 한국 사회의 적응 과정에서 가장 어려운 점은 개인적인 문제나 인식보다 수용의 주체가 되는 사회가 가진 문화간 감수성의 단계가 가장 중요하다. 한국 사회의 다문화 수용성이 높아지고 있다는 점과는 별개로 아직도 많은 경우에 문화 차이에 대한 부정이나 방어를 보여주는 사례가 많다. 특히 한일 다문화가정의 경우 역사 문제 등과 같은 문화 외적인 요소가 한국 사회의 적응에 큰 걸림돌이 되고 있다는 점을 볼 때 문화간 감수성을 변화시키는 것은 상당한 변수들이 존재한다는 것을 볼 수 있다.

## 2.2. 사회적 관계 속 다름의 이해와 수용

개인적 차원이나 사회적 차원에서 ‘다름’을 인식하는 것을 넘어 ‘다름’을 인정하는 것이야말로 다문화 사회가 요구하는 가장 중요한 핵심이다. 연구참여자들은 자신이 가진 ‘다름’을 이해하는 단계에서 이를 인정하는 발전적 다문화 감수성의 확장을 경험하게 된다. 이 과정에서 ‘다름’만이 존재하는 것이 아니라 차이를 뛰어넘는 공통의 문화적 가치가 존재한다는 것을 인식하게 된다. ‘다르지 않음’이라는 문화적 공통점을 통해 다양한 문화가 공존할 수 있는 인식의 기반을 확립할 수 있다는 점을 주목할 수 있다. 이는 문화간 감수성 단계에서 ‘경시’의 단계, 즉 다른 문화와의 차이를 인식하고 이에 대한 부정적 평가를 하지 않는 단계로의 성장을 넘어 ‘수용’의 단계로 넘어가야 한다는 점을 의미한다고 볼 수 있다.

음식 같은 경우는 대개 엄마가 베트남 음식 해 줘도 그냥 자연스럽게 먹는 편이에요. 한국 음식도 같이 먹고 섞어서 먹고. 네. 곳곳하게... 요즘은 아빠도 뭐라 못 해요. 이제 어쩔 수 없는 거니까... 제가 초6때까지는 아빠도 (베트남 음식 냄새) 좀 싫어하다가 이제 뭐 아빠도 포기한 건 지 아님 익숙해진 건 지 모르겠다 그냥 다 그냥 받아들이던데...(연구참여자 E)

그냥 엄마가 중국 음식 먹고 싶다 그러면 다 같이 중국 음식 먹으러 가고 아빠가 그냥 한국 음식 먹고 싶다 그럼 다 같이 한국 음식 먹고 별로 그런 거는 안 느끼는 편이에요.(연구참여자B)

연구참여자가 일상에서 가장 손쉽게 느끼는 문화적 ‘다름’의 모습은 음식 문화의 차이에서 발견할 수 있다. 서로 다른 음식문화가 충돌하는 과정에서 하나의 절충점을 찾아가는 과정은 문화 소통의 가장 전형적인 모습이라고 할 수 있다. 한국에 거주하게 되면서 대부분의 문화적 요소들은 한국적 정체성을 따라 가는 것이 일반적이지만 음식의 경우는 인간의 가장 본질적인 정체성을 형성하는 요소이기 때문에 포기하기 힘들다. 대부분의 결혼이주여성이 가정에서 한국 음식 요리에 대해 익숙하지 않은 점도 있고, 가정에서 요리는 주부의 몫이라는 것이 일반적 상황에서 다문화가정 내에서는 양국의 음식의 공존이 이루어질 수밖에 없다. 이를 통해 다문화가정 청소년들은 가장 먼저 문화의 ‘다름’을 수용하는 계기가 된다.

(베트남과 한국의 문화 차이에 대해)한국이랑 비슷하던데요. 그냥 밥 먹을 때도 젓가락이랑 숟가락 그걸로 먹고 앉는 것도 상관없는 거 같고 일본처럼 그렇게 안 앉아도 되는 거고 한국이랑 똑같은 거 같아요. 허리 숙여서 인사하는 것도 마찬가지로 다른 건 없어요. 없는 거 같아요. (연구참여자E)

네 그렇죠. 그 중국의 결혼식 문화도 제가 접했어요. (중략) 그때 ‘중국 결혼식이 이렇구나!’ 처음 알았어요. (연구참여자D)

이중 문화를 경험하는 연구참여자들의 경우 다른 문화적 경험들을 통해 차이를 발견하게 되지만 이를 부정적으로 배척하거나 우열의 관점에서 바라보지 않는다. 각 문화가 가진 원형 그대로를 수용하고 차이를 인정하고 공통점을 통해 이해해 나가는 과정을 경험한다. 자신이 경험한 다문화에 대해 문화간 감수성의 ‘경시’ 단계를 통해 차이를 인식하고

부정적 평가를 배제하는 단계로 성장하면서 수용하면서 문화의 동질성  
즉, ‘다르지 않음’ 을 배우는 경험을 하게 된다.

이 책을 쓰면서 가장 많이 나온 게 중국의 문화였는데 중국의 이런 축제  
도 있고 여러 가지 행사도 하고 왜 그런 풍습이 있는지 알아보고 그런  
행사가 있다는 걸 알게 되고 그런 중국어 어떤 풍습을 가지고 그런 거를  
왜 하는지 조금 더 중국에 대해서 관심을 많이 가지면서 많이 알게 됐어  
요. (연구참여자C)

엄마 나라의 문화 같은 거는 엄마한테 듣거나 자기가 궁금하면 인터넷에  
찾아보면 (중략) 조금 더 그 나라에 대해서 넓어지는 거 같고 습관 같은  
것도 자연스럽게 몸에 배는 거 같고 그렇게 되는 거 같아요. (연구참여  
자E)

문화간 감수성이 ‘수용’ 의 단계로 성장한다는 것은 타자의 문화에  
대한 관심으로 나타나고 적극적으로 학습의 대상으로 받아들이게 된다는  
것을 의미한다. 경험과 학습을 통해 상호의 문화를 어떻게 바라보고 알  
아가야 하는가에 대한 태도 면에서 많은 성장을 하고 있음을 알 수 있  
다. 학습적 차원에서 다문화 경험이 연구참여자E처럼 적극적인 학습의  
동인으로 작용한다면 이는 다문화에 대한 측면에서뿐만 아니라 개인적  
성장을 위해서도 도움이 된다고 볼 수 있다.

다문화라고 해서 약간 저희 학교에 초등학교에도 있는데 러시아 애들 있  
어요. (중략) 차별 있는 거 같아요. 저는 아직 많이는 아니어도 조금씩은  
있는 거 같아요. (연구참여자D)

그 얼굴색이 다른 그런 아이들은 자기랑 다르게 생겼으니까 그러니깐 차  
별 하는 거 같은데 중국이나 일본 같은 경우는 별로 다르지 않잖아요.  
그래서 저는 별로 안 그런 거 같아요. (연구참여자B)

피부색이 만약에 아빠가 흑인이어서 한국에서 태어났으면 그 사람은 한  
국 사람이잖아요. (중략) 한국 국적인데 피부색 때문에 안 되고 그럴 것



같아요. 그런 게 안타까워요. (연구참여자B)

차별이 조금 나아졌다고 생각해요. 문화를 이해하니까 다른 나라의 문화를 조금 이해 해가니까 그래서 방송이나 이런 데서 많이 나오다 보니까 차별이 줄어 든 것 같아요 (연구참여자D)

그럼에도 불구하고 ‘다름’을 차별의 대상으로 인식하는 경험을 하게 되는 경우가 많다. 특히 인종적 특성에 따른 차별이 가장 심하게 나타나는 형태로 보고 있고, 같은 인종적 차별에서도 국적이나 피부색에 따라 차별의 수위가 달라진다는 점을 지적하면서 아쉬움을 표현하기도 한다. 한국 사회가 다문화에 대해 긍정적인 인식의 변화가 있다는 점에도 불구하고 단일민족이라는 문화적 동질감에 대한 뿌리 깊은 인식을 가지고 있는 것은 사실이다. 특히 연구참여자B의 경우처럼 인종적 측면에서 외부와의 교류에 대한 인식이 부정적인 상황에서 특정 인종이나 국적에 대해 문화가 감수성 측면에서 ‘부정’이나 ‘방어’의 단계를 더욱 심하게 인식하고 있다는 면을 보인다. 이는 한국 사회의 다문화 통합에 부정적 영향을 미치며, 사회와 개인 모두가 문화간 감수성에 대한 고민을 해야 한다는 점을 말하고 있다. 그럼에도 연구참여자들이 자신이 경험하지 못한 차별에 대해서도 이해하고 이를 극복해야 한다는 문화 통합적 관점을 보여준다는 점에서 문화간 감수성이 상당히 높음을 확인할 수 있다.

(부모님의 국적 정체성에 대한 질문에 대해)그런 말은 별로 하시지 않는 데 엄마가 저보고 중국사람이랑 결혼하라고 하세요.(웃으며) 그 이유가 뭐냐면 옛날에 한국은 조선시대 남자들은 다 여자들이 다 하고 그런 거 있잖아요. 그런데 중국은 남자가 다 도와주고 한다고 그래서 중국 사람이랑 결혼하라고. (연구참여자B)

일단 한국에서 크다 보니까 아빠 쪽 영향이 큰 거를 느끼는데...(연구참여자A)

그냥 엄마를 중국 사람이고 아빠는 한국 사람이니까 난 그냥 한국에서

태어났다. 이렇게 생각해요..(연구참여자B)

자신의 정체성과 관련하여 부모의 국적이나 정체성의 차이를 어떻게 인식하는가에 대한 선택적 상황이 주어졌을 때도 객관적인 시각에서 자신만의 기준을 가지고 판단하는 성숙한 면을 보이기도 했다. 다문화가정 부모들은 자녀의 정체성에 대해 특정하여 개입하지 않는 것처럼 보이지만 자신들의 개인적인 문화적 경험에 비추어 의견을 제시할 수도 있다. 연구참여자B처럼 다문화가정 부모가 모국에 대한 문화적 정체성을 강조하는 경우는 이중문화에 대한 접근과 선택 과정에서 보다 유연한 판단을 할 가능성도 높다고 볼 수 있다. 하지만 한국인으로서의 정체성에 더 가깝게 자라 온 다문화가정 청소년들이 부모의 의견에 의존해 판단하지는 않는 것으로 보인다. 현재의 자신의 입장에서 어떠한 정체성을 가지고 있고 어떻게 받아들여야 하는지 고민을 하고 있지만 이를 명확히 결정하기에는 아직 연령이나 경험의 측면에서 많이 부족한 것으로 보인다.

다를 것 같아요. 어릴 때 제가 이렇게 일본에 한두 달 갔다 와서 항상 웬지 항상 일본에 그리워하고 있었다. 일본에 가면 엄마 품에 안 긴 듯이 되게 따스하고 분위기가 너무 좋고 편안한 느낌을 많이 받아서 항상 가고 싶고 그리운 곳 그런 느낌이 있었어요. (연구참여자A)

(종교 활동 중 일본 방문 경험에서) 어디가 그냥 누구구구 섞여있다가 이걸 아는데 이거 한번 없애고 나도 하는데 보니까 누가 한국 사람이고 누가 일본 사람인 건 지 잘 모르겠더라고요. 네 그러니까 뭔가 국경이란 걸 초월한 느낌 여행 끝나고 나서 이제 집에 돌아왔는데 일본이 일본이 아닌듯한 느낌을 많이 받았어요. 다른 친구들한테도 물어보니까 다들 그렇게 느꼈다고...(연구참여자A)

다양한 문화체험을 경험하면서 스스로 자신의 문화적 정체성에 대한 방향성을 결정하는 모습을 보이기도 했다. 특히 다문화가정 청소년들은 모국의 방문을 통한 긍정적 경험이 자신의 다문화 정체성을 인식하는데 결정적인 영향을 미치고 있다는 점을 강조하고 있다. 국적으로 대표되는

정체성보다는 자신의 정서적 유대감을 기준으로 정체성을 재정립해 나가는 모습을 통해 문화적 소통의 중요성을 강조하고 있다. 다문화적 정체성과 한국인으로서 정체성의 충돌보다는 문화간 감수성의 ‘통합’으로 나아가는 긍정적 계기를 마련하는 것이 반드시 필요하다는 알 수 있다.

문화 같은 게 달라서 그런 걸 수도 있고 종교, 종교도 그런데도 있고 막 소고기를 먹으면 안 된다. 그런 종교도 있잖아요. 아무래도 그것 때문에 그런지 차별이 있지 않을까 싶어요. (중략) 문화가 다른 것이지 틀린 것은 아니니까 아무튼 그 다른 나라의 문화를 이해를 해주고 우리가 이해를 해줘야 되고 그리고 다른 나라도 우리나라의 문화를 이해해줘야 한다.(연구참여자D)

갈등은 일어날 수밖에 없다고 그러고 서로가 다 문화가 다르니까 이제 갈등은 어쩔 수 없이 생기는 거 같고 그런 거는 뭐 어쩔 수 없다 생각해요.(연구참여자E)

어, 일단 다문화가 증가하고 있는 걸 다 알고 사실이어 가지고 주변사람들이 그런 걸 다 이해하고 있고 이제 우리가 다문화가 이상하게 봐야할 게 아니라 더 당연하게 봐야한다고 그런 시선을 많이 가지고 있는 것 같아요.(연구참여자C)

또한 문화, 종교 등의 차이가 만들어 내는 갈등을 인정하면서 이를 극복하기 위한 ‘다름’의 이해를 중요시하고 있다. 다문화는 공존을 위한 소통과 이해가 가장 중요한 원칙이라는 점을 연구참여자들이 분명히 인식하고 있다는 점을 주목할 수 있다. 연구참여자들은 타자와의 소통을 통해 ‘다름’을 인정하고 수용하는 반면, 우리 사회가 가진 부정적 문화간 감수성과의 간극으로 인해 혼란을 경험하기도 한다. 이는 다문화가정 청소년이 만들어 낸 상황이 아니라 우리 사회에 내포된 문제라는 점에서 우리 사회가 문화 차이에 대한 ‘부정’과 ‘방어’라는 문화간 감수성을 극복할 수 있는 교육이나 상호 소통의 경험을 제공해 주는 것이 요구되고, 다문화가정 청소년 스스로도 문화간 감수성에 대한 올바른 인식을 바탕으로 지속적 성장을 추구하는 것이 필요하다.

### 3. 세계관 확장과 다양성의 공존: 세계시민성

다문화가정 청소년은 개인의 정체성 탐색을 통해 자아 발견을 경험한 후 사회적 차원에서 타자와의 소통을 통해 다름을 이해하게 되는 과정을 거치게 된다. 내재한 정체성의 차이를 인정하고 타자와의 소통을 통해 발견된 다문화성을 공동체의 가치로 확장하려는 시도를 통해 세계시민성을 확보하고 자기 성장을 이루어 나갈 수 있다. 이는 다양성의 공존이라는 글로벌 시대에 다문화 구성원으로서의 존재 방식으로 세계시민이라는 정체성을 수용한다는 의미도 포함한다. 하지만 이들 다문화가정 청소년이 우리 사회의 구성원으로 성장하여 세계시민성을 바탕으로 한 글로벌 주체로서 자기 성장을 완성하기 위해서는 사회적 지지의 중요성과 정책적 지원이 필요하다.

양계민 외(2017)는 다문화가정 자녀들의 진로발달 수준이 비다문화가정 청소년들에 비해 낮아 사회적 격차가 발생된다면 사회통합의 저해요소로 작용할 것이라고 보았다. 윤아름(2013), 유소영(2013), 김종선(2015)은 자아정체성의 확립과 사회적 지지가 높을수록 다문화가정 청소년들의 진로성숙도에 긍정적 영향을 미친다고 보았다. 다문화가정 청소년들의 진로 확장과 사회적 공존의 역할 수행을 위한 사회적 지원의 중요성을 확인할 수 있다. 또한 다문화교육의 확대를 통해 사회 통합의 완성을 전제로 하여 다문화 수용성을 확장해 나가는 것을 목표로 해야 한다. 문화간 감수성의 ‘수용’을 넘어 ‘통합’을 지향해야 한다는 것은 단순히 문화간의 효율적인 소통을 의미하는 것이 아니라 ‘다름’의 문화를 통합하려는 시도를 끊임없이 해야 한다는 것을 의미한다.

정지현 외(2014)는 다문화 리터러시 교육을 통해 다문화적 지식 구성의 단계, 다문화적 태도 형성의 단계, 다문화적 행동 실천의 단계를 거치면서 다양한 문화를 읽고 이해하고 수용할 수 있는 능력을 갖출 수 있다고 보았다. 본 장에서는 다문화가정 청소년들의 다문화 정체성과 문화간 감수성을 통해 그들의 다문화 인식을 이해하는 과정을 거쳤다. 다문

화가정 청소년은 다문화에 대한 지식 구성과 태도 형성의 단계를 넘어 세계시민으로서의 실천적 행동을 요구받고 있고 이에 따른 세계시민성을 갖출 것을 요구받고 있다. 따라서 다문화가정 청소년의 세계시민성을 확인하는 것은 현재 그들이 다문화사회의 주역으로 나서기 위한 다문화 역량의 준비 수준을 엿볼 수 있는 것이고, 이를 바탕으로 다문화시대를 위한 새로운 대안적 교육모형을 고민해 볼 수 있다.

본 절에서는 심층면담을 통해 나타난 다문화가정 청소년의 다문화 리터러시를 세계시민성의 관점에서 이해해 보고자 한다. 전지구적 경험 차원의 성장과 공존을 ‘세계시민으로서의 세계관 확장을 통한 자기 성장’ 과 ‘다양성과 함께 살아가는 공존의 실천’ 이라는 하위 범주로 나누어 분석하였다.

### 3.1. 세계시민으로서의 세계관 확장을 통한 자기 성장

연구참여자들은 자신이 경험한 다문화 정체성의 가치를 인정하고 이를 공동체 속에서 확인하는 과정을 거친다. 개인이 가진 다문화 역량이 자신의 진로나 세계관으로 연결될 수 있도록 다양한 시도를 경험하게 된다. 이 과정에서 사회적 차원의 지지나 공동체 속에서의 경험이 추가되면서 자기 성장의 기회를 가지게 된다.

(베트남어를 배울 수 있는 교육 기회에 대해) 그런 게 있으면 좋을 것 같아요. 처음에는 말부터 터득해야 될 거 같고 그 다음에는 이제 주변에 탐색해서 주변이나 법 같은 것도 다 알아서 해야겠죠. 거기 가서 살려면.(연구참여자E)

제가 중국에 대해 쓴 책이니까 중국에 대해 관심을 가지면 좋겠고, 다문화가정이 한국어도 할 수 있다는 것과 그 다음에 이런 많은 문제를 통해서 중국을 더 알 수 있고 중국에 대한 문화를 알거나 관심이 생기는 것이예요.(연구참여자C)

연구참여자들은 자신이 경험했던 다문화 정체성의 확장을 위해 새로운 배움의 기회를 가지는 것에 적극적인 모습을 보였다. 언어뿐만 아니라 문화 측면의 다양성을 습득하는 것에 대해서 관심을 가지고 있고 모국에서의 삶에 대해서도 고려하는 모습을 보이기도 했다. 세계관의 확장은 개인의 내면적 성장일 뿐만 아니라 자신의 미래에 대한 기회를 작용할 수도 있다는 점에서 새로운 확장의 경험을 얻으려고 하는 것으로 보인다. 또한 세계 시민으로서 새로운 문화 읽기의 시작을 경험한다는 점에서 중요한 의미가 있다.

그냥 여기서 야구 운동 쪽에서 전공을 해 갖고 이제 베트남 가서 아이들이나 어른들한테 이제 한국의 문화(박항서 감독을 언급하며), 야구를 알려주는 감독이 한번 해보고 싶어요.(연구참여자E)

제가 작년 설날에 갑작스럽게 일본에 가자 이런 이야기가 나와서 (중략) ‘스튜어디스 분들이랑 파일럿 분들은 매일 매일 매일은 아니지만 일터가 하늘이시네.’ 이러면서 ‘아 부럽다.’ 그러면서 스튜어디스가 꿈이 되었어요.(연구참여자A)

좀 생긴 게 최근에 생긴 건데 한국과 일본을 연결하는 그런 뭔가 그런 직업이 있을까?(연구참여자A)

자신의 꿈이나 진로를 결정하는 과정에서 다문화 정체성을 통해 경험한 문화적 배경을 활용하고자 하는 모습을 보였다. 모국의 언어나 문화를 활용한 진로 결정을 하거나 자신의 다문화 정체성을 활용하여 자신의 꿈을 모국과 관련하여 완성해 보고자 하는 세계관의 확장을 보여주었다. 개인이 가진 소질이나 능력을 활용하거나 개인적 흥미를 바탕으로 진로나 계획을 결정하기도 한다. 또한 자신의 결정이 다문화 통합에 기여할 수 있었으면 하는 의지도 표현하는 것에서 문화간 감수성의 성장을 확인할 수도 있다.

문화를 읽고 이해하는 과정은 단순히 문해 차원의 학습에서 형성되는

것만이 아니라 다양한 미디어나 경험을 통해서도 이루어진다. 연구참여자E은 축구라는 자신만의 세계를 확장하는 요소를 바탕으로 박항서(베트남대표팀 축구감독)라는 매개체를 통해 베트남이라는 사회를 읽어 나가고 수용한다는 점에서 세계시민성의 중요한 예시를 보여준다고 볼 수 있다. 연구참여자A도 일본 방문이라는 문화적 경험에서 승무원이라는 꿈의 매개체를 거치며 한국과 일본을 연결하는 가교역할을 하고 싶다는 생각을 하는 것은 다문화를 읽고 새로운 통합을 추구하는 세계시민성의 목표가 담겨 있다고 볼 수 있다.

두 번째는 \*\*\*\*(아이돌)인데 (중략) 중국 대만 사람이예요. (중략) 언어랑 취미든 노래든 랩이든 그런 거를 열심히 해서 그 것 때문에 롤모델이 됐어요.(연구참여자D)

다문화가정 청소년들의 세계관 확장과 역할모델과 관련해서는 현재 다문화인로서의 역할 모델이 뚜렷하게 나타나지 않은 상황이라 명확한 대답을 못 했지만 다국적 아이돌과 같은 문화적 다양성을 보여주는 멤버들에 대한 관심을 가지는 것을 통해 자신이 실현 가능한 역할의 모델을 만들어 나가는 모습을 보이기도 했다. 다문화가정 청소년들에게는 다양한 국적의 사람들이 롤모델이 되고 자신의 미래상과도 무관하지 않다는 생각을 하고 있다. 다문화가정 청소년들이 성장하고 있는 현실에서 그들을 대변하는 새로운 역할 모델들이 등장하기를 바라는 것은 그들과 동일한 문화적 정체성에 대한 갈등과 고민을 겪었고, 문화간 감수성에서도 일체감을 형성할 수 있는 존재가 반드시 필요하기 때문이다.

미디어를 통해 다양한 아이돌과 같은 자신들과 소통이 가능한 글로벌한 문화적 존재를 경험하고 있다는 점에서 현재 다문화가정 청소년들에게 세계는 자신과 동떨어진 것이 아니라 하나의 세계로 바라볼 수 있는 세계시민성의 힘이 생기고 있다고 볼 수 있다.

그냥 같이 책 이런 거를 보여 줄 때는 그때 자신감이 많아졌어요. 책을 쓰면서 (중략) 꿈에 한 발자국 다가간 것 같아요.(연구참여자C)

자랑하려고 (제가 만든 책을) 가져갔어요. 제가 또 꼬마 작가란 것도 자랑을 하기 위해서 가져갔어요. 인기 만점이더라고요. 책이 찢어질 뻔했어요.(연구참여자D)

(책 출간에 대해)다문화 가정의 사람인데 이런 것도 해 보고 그냥 다른 애들 한국 애들도 못하는 것들인데 나는 특별한 아이다. 다문화 가정의 아이들도 책도 쓰고 자기랑 별로 다를 게 없다는 걸 알 수 있었으면 좋겠어요.(연구참여자B)

특히 책 출간 경험을 통해 자신의 다문화 정체성에 대한 새로운 이해와 적극적인 접근을 했다는 것을 알 수 있다. 연구참여자들은 이를 통해 자존감의 향상을 경험했다는 점에서 자신이 가진 문화적 역량이 자신의 세계관을 확장하고 자존감의 향상을 이루는 긍정저인 경험을 하는 것이 중요하다는 점을 확인할 수 있다.

다문화 리터러시의 관점에서 자신의 다문화 경험을 책으로 소개한다는 것은 내면적 정체성과 문화간 감수성에 대한 자신의 본질적인 인식을 표현하는 과정이기 때문에 중요한 의미가 있다. 창작 과정 속에서 자신의 경험을 다시 한 번 읽어 내는 과정을 거치게 되고, 이를 소통의 소재로 다시 공유하고자 하는 것이야말로 다문화 리터러시를 위한 가장 좋은 교육이라고 할 수 있다는 점에 주목했다.

저는 선생님 같은 그런 게 그런 게 좋은 거 같아요. 약간 멘토 언니들이나 그런 식으로 다문화가정을 도와주고 한국어를 배우게 해 주고 약간 이렇게 ‘그 나라에서 태어났구나.’ 그런 사람들하고 도와주고 싶은 마음이 있어요.(연구참여자D)

그런 참여를 생각이 많아요. 제가 받은 것도 있으니까 그런 경험이 좋으니까 남에게도 이렇게 베풀어야 한다는 생각이 있어 가지고 있다면 한번 하고 싶어요. 정말 하고 싶어요.(연구참여자C)



자기 성장의 경험은 단순히 자신만의 세계로 제한되는 것이 아니라 타자에게로 확대하고자 하는 모습으로 나타났다. 자신이 경험한 다양한 다문화 프로그램의 경험 속에서 멘티에서 멘토로의 역할 확대를 고려하는 모습을 보이고 있다. 다문화가정 청소년으로서 문화적 공존을 완성해야 하는 사회적 역할에 대한 해답으로서 자신만의 경험을 사회에 환원하고자 하는 의지를 확인할 수 있다. 또한 자신이 경험한 문화적 갈등을 극복할 수 있는 문화적 통합의 대안을 제시할 수 있다는 자신감의 발현이라고도 볼 수 있다.

### 3.2. 다양성과 함께 살아가는 공존의 실천

자신이 가진 다문화 정체성이 한국이라는 공동체 속에서 공존할 수 있다는 확신을 가지기 위해서는 사회적 지지의 확대가 가장 중요하다는 점을 강조한 바 있다. 이는 외부 세계가 연구참여자들의 문화적 다양성을 수용해 주어야 한다는 것뿐만 아니라 본인 스스로도 공존을 위한 문화통합의 역할을 수행하여야 한다는 점을 강조할 수 있다. 다양성의 공존을 위한 노력을 개인과 사회가 함께 진행해야 한다는 점을 강조하고 있다.

잘 적응할 수 있게 많은 지원까지는 바라지 않고 되게 교육 같은 거만 좀 많이 좀 지원했으면 좋겠어요. (연구참여자E)

문화이해교육이요. 이걸 학교에서 한 기억이 있는데 그래도 1년에 한번 밖에 없는 교육이니까 조금 횡수를 살짝 좀 늘렸으면 좋겠다는 말이 있어요.(연구참여자D)

다문화 이해교육이 없어졌으면 좋겠어요. 사람들이 차별을 안 하면 그런 교육이 필요가 없잖아요. 그런데 계속 차별 하니까 그런 교육이 있는 거 같아요. 그래서 그 그게 없어질 때까지 노력을 하려고 해요.(연구참여자B)

연구참여자들은 공통적으로 다문화의 공존을 위한 교육의 역할을 강조하고 있다. 학생의 입장에서 학교 내 다문화교육의 확대에 대한 요구가 많았다. 이는 자신이 현재 학생으로서 다문화교육이 가장 필요한 시기라는 점도 있지만, 사회 전체적인 문화간 감수성의 증대가 필요하다는 측면에서 요구하는 것으로 볼 수 있다. 하지만 현재 진행되는 다문화교육이 내용이나 방법적 측면에서 다문화가정 청소년들에게 만족스러운 수준에 도달하지 못한 것에 대해 불만을 표현하기도 했다. 또한 다문화교육의 내용적 측면에서 부실하거나 효과가 없다는 측면을 강조하기도 한다. 교육 자체의 유무보다는 비다문화인들의 인식 전환이 우선되어야 한다는 점을 말하는 것으로 해석된다.

다문화가정 청소년들에게 다문화 리터러시는 단지 자신이 다문화를 이해하고 수용하는 차원으로서의 문화적 능력으로만 존재하는 것이 아니라 비다문화인들이 자신들의 문화적 리터러시를 통해 다문화를 올바르게 이해하는 도구로서 활용되기를 바라는 것이다.

(다문화 통합교육과 관련하여)합쳐서요. (중략) 다문화가정이든 아니든 그런 기회가 생겨서 합쳐서 하는.(연구참여자D)

(다문화 수업의 병행 문제에 대해) 한국인들에 대한 시각을 원만하게 이해 할 수 있고 반대로 이제 다문화 친구들도 한국인이 그냥 이렇게 해서 같이 동질감을 느꼈으면 좋겠어요.(연구참여자C)

연구참여자들은 다문화가정 학생뿐만 아니라 비다문화가정 학생들과의 통합교육을 통한 상호문화이해를 확대하는 것을 중요하게 생각하고 있었다. 교육 기회의 확대가 다문화의 통합을 위한 전제조건임을 말하고 있고, 이를 통해 다문화에 대한 인식이 전환되기를 바라고 있다. 통합교육의 방향도 재정립되는 것이 필요하다는 점도 지적할 수 있다. 다문화 리터러시의 확대는 결국 교육에 달려 있고, 통합적 교육을 통해 사회 전체가 공유해야 할 것으로 보는 것이다.

그러니까 자녀 같은 경우는 그냥 필요 없다 생각하는데 부모님 같은 경우는 필요 할 수 있다고 생각할 수 있다고 생각해요.(연구참여자E)

다른 부모님과의 교류 이런 것 좀 더 신경 써서 해주셨으면 좋을 것 같고 학업 같은 것도 좀 너무 자녀에게 좀 너무 알아보라고 하는데 그것도 은근 되게 스트레스 받더라고요. 찾는 것도.(연구참여자E)

다문화가족이 한국문화를 좀 많이 모를 수도 있으니까 한국문화를 알 수 있는 약간 문화적인 체험을 했으면 좋겠어요.(연구참여자C)

연구참여자들에게 있어서는 가족이야말로 다문화 공존의 가장 기본적인 공간이다. 다문화가정 부모의 문화 적응이야말로 자신의 다문화 정체성 확립과 자기 성장의 중요한 근간이 된다는 점에서 다문화가족에 대한 사회적 지지가 확대되기를 요구하고 있다. 한국에서 태어난 자신의 언어나 한국문화적응에 대해서 염려하기보다는 이주의 경험이 있는 다문화인에 대한 배려의 필요성에 목소리를 내고 있다. 특히 다문화가정 부모의 한국 사회 적응이 자신의 다문화 정체성이나 문화간 감수성 발달에 가장 중요한 영향을 미친다는 점에서 사회적 지원의 확대를 요구하고 있는 것이다. 다문화가정 부모들을 대상으로 하는 교육이 언어 중심이 아니라 문화적 차이를 극복하는 세계시민성의 강화를 목표로 해야 한다는 점의 당위성을 강조하는 것으로도 볼 수 있다.

(중도입국청소년 반 친구에 대해) 일단 그 때 한국어를 배울 수 있는 그런 시설이 학교에 많이 부족하가지고 (중략) 조금도 이제 시설을 어떻게 될지 소수가 아니니까 이제 더 상생해 가지고 많은 사람들이 참여할 수 있게.(연구참여자C)

이처럼 연구참여자들은 다문화가족을 지원하는 사회적 지지의 다양한 형태가 확대되어야 한다는 점을 강조하고 있다. 학교, 다문화가족지원센터, 민간단체 등의 적극적인 지원을 통해 다문화가족의 사회적 공존 문제에 관심을 가지기를 희망하고 있다.

외국인노동자들이 한국인이 하지 않는 일을 하는데도 이렇게 많은 차별을 받아가지고 힘들게 일하는 모습을 봐 가지고 그런 거에 대해서 신경 쓸 필요가 있다고 생각했어요.(연구참여자C)

그냥 국적 같은 걸로 하지 말고 그 사람이 할 수 있는 실력 같은 것만 보고 그렇게 채용 해 줬으면 좋겠어요.(연구참여자B)

(학교 다문화교육 참여 후) 조금 많이 더 생각해 볼 필요가 있다고 생각을 하면 그런 쪽에서 공부를 더 많이 하게 되는 것 같아요. (참여 후 외국인들을 볼 때) 그럴 때 봤을 때 뭔가 더 해주고 싶고 도움을 청하면 더 도와 줘야지.(연구참여자C)

난민 생각났는데 (중략) 난민은 조금 어려운 거 같아요. (연구참여자A)

연구참여자들은 자신이 가진 다문화 정체성에서 오는 사회적 인식의 문제점을 사회 전체의 소외계층과 약자에 대한 관심으로 확대하려는 시도도 하고 있다. 외국인 노동자, 난민, 외국인 등이 경험하는 사회적 차별에 대해서도 자신의 문제처럼 인식하고 공존을 위한 사회적 대안을 제시해 줄 것을 요구하고 있다. 하지만 개별적 사안의 인식에 대해서는 조금씩 견해의 차이가 있기도 했다. 연구참여자A의 경우는 결혼이민자와 달리 난민에 수용하는 문제에 대한 인식 면에서는 조금은 부정적인 시각을 가지고 있다는 것을 표현했다. 개인의 문화간 감수성 차원에서 개별 사안에 따라서는 별도의 의견이 있을 수도 있다는 점을 확인할 수 있었다.

연구참여자들은 자신들의 세계시민성의 확장 수준을 자신의 다문화 정체성에 대한 갈등이나 개인적 소통의 문제를 넘어 사회와 세계 전체의 다문화 인식에 대해 구체적인 사례를 통해 보여주고 있다. 다문화가정 청소년들의 세계시민성에 비해 우리 사회의 다문화 인식이 미흡하다는 점을 고민할 필요가 있다.

사람들 너무 자신에게 맞추지 말고 좀 관대하게 넓게 생각하면서 해 줬으면 좋겠어요. (중략) ‘외국인은 자신과 다른 사람이다.’ 이렇게 인식하는 거 같아요.(연구참여자E)

‘편견을 버리세요(목소리를 크게 하면서).’ 그냥 그런 거 다른 입장을 바꿔 생각해 보면 다른 나라 사람들이 우리나라의 문화를 약간 오해의 편견을 가질 수 있기 때문에 우리가 먼저 그런 편견을 버리고 한 발짝 두 발짝 두 발짝 다가가는 게 그런 게 좋을 것 같아요.(연구참여자D)

이제 많은 사람들이 알고 있겠지만 다문화가 많이 증가하고 있으니까 이제는 미국처럼 많은 문화가 하나에 공존하는 그런 한국이 되니까 이제 우리는 다문화에 대해 많은 편견을 가지지 말아야 된다.(연구참여자C)

소통도 소통이지만 서로에 대한 이해와 편견을 없애고 이해를 해주고 서로 좀 아까 말했듯이 서로 나갔으면 좋겠어요. (연구참여자A)

결론적으로 연구참여자들은 우리 사회의 다문화에 대한 인식의 전환을 요구하고 있다. 편견의 극복을 주장하고 차별을 배제해 줄 것을 요구하면서 다문화 인식의 확장을 위한 개인간·문화간 소통의 확대를 주장한다. 이는 단순히 자신만을 위한 것이 아니라 사회 전체의 공존이라는 세계관의 확장을 경험한 연구참여자들의 생각이 반영된 것으로 볼 수 있다. 이는 문화간 감수성의 ‘통합’의 단계로 인식의 성장을 요구하는 것과 같다고 볼 수 있다.

특히 세계시민성을 통해 소통과 통합의 관점에서 세계를 바로보고 있는 연구참여자들에게서 나타난 연구결과들은 우리 사회가 다문화가정 청소년들을 아직도 결핍이나 차별의 대상, 불완전한 문화적 존재로 바라보고 있던 시각이 잘못되었음을 보여주는 중요한 사례라고 할 수 있다.

#### 4. 소결

V 장에서는 그림동화책 창작 프로그램에 참여한 다문화가정 청소년의 다문화 리터러시를 확인하였다.

다문화가정 청소년의 다문화 인식의 범주를 세 가지 측면으로 세분화하여 개인적 경험 차원의 정체성과 자아에 대한 부분은 ‘다문화 정체성’, 사회적 경험 차원의 타자와의 소통과 이해는 ‘문화간 감수성’, 전지구적 경험 차원의 성장과 공존은 ‘세계시민성’을 분석의 이론적 토대로 활용하여 접근하도록 했다.

심층면담에 참여한 다문화가정 청소년은 우선 그림동화책 창작 프로그램에 참여해 그들의 리터러시를 그림동화책에 담아내는 활동을 진행하였다. 심층면담에 앞서 자신의 리터러시에 대해 새로운 접근의 기회를 가지면서 문화간 감수성을 향상시키는 경험을 하였다는 점은 중요한 의미가 있다. 리터러시를 표현하는 경험을 가진 다문화가정 청소년을 대상으로 심층면담을 통해 다문화를 읽고 수용하는 실제적인 모습 즉, 다문화 리터러시를 확인하고자 하였다.

다문화가정 청소년의 심층면담에서 나타난 다문화 리터러시를 정리하면 다음과 같다.

첫째, ‘개인적 리터러시 차원의 다문화 정체성’의 범주에서 분석하였다. 다문화 정체성은 자아에 대한 발견과 이해를 바탕으로 형성되며, 특히 이중문화에 속한 자신의 실체성과 외부와의 상호작용 속에서 형성된다고 볼 수 있다. 이는 개인적 경험 차원의 문화간 충돌 경험 속에서 다름을 발견하고, 타자와의 다름에서 자아 정체성의 경계적 모습을 발견하면서 다문화 정체성을 이해하는 것이다. 다문화가정 청소년들은 자신의 개인적 경험 속 관계에서 다름의 정체성을 발견하게 된다. 타자와 다른 자신의 존재에 낯설어하기도 하고, 차별의 원인으로 인식하며 갈등을 경험하기도 하지만 다름 속에서 자신의 다문화 정체성을 발견하게 된다.

연구참여자들은 자신의 다문화 정체성을 타자와의 다름에서 발견하고

있다. 다름이 차별의 대상으로 이해될 수 있다는 것을 알고 있지만 자신의 다문화성을 부정하지 않고 있다. 부정적 경험은 없었다고 하지만 스스로 다문화성을 드러내고 싶지도 않은 이중적 태도를 취하고 있다. 자신이 가진 다문화성이 비다문화 청소년들과 비교해도 별다른 차이가 없고, 다문화 경험이나 인식 측면에서 다문화 정체성을 인정할 수준에도 달하지 않았음을 보여주고 있다. 부모의 다문화 정체성을 부정하지 않고, 이중문화의 특정한 측면, 예를 들어 이중언어의 경우에는 오히려 장점으로 인식하는 모습도 보이고 있다. 다문화 정체성에 대해서는 자신보다 사회의 인식이 더 중요한 영향을 미친다고 보고 있다.

둘째, ‘사회적 리터러시 차원의 문화간 감수성’의 범주에서 분석하였다. 문화간 감수성은 개인과 타문화 간의 차이를 인식하는 것에서 시작되며, 문화간 차이에 대한 인식을 긍정적으로 변화시키는 과정을 거쳐 다양한 문화의 소통을 통해 통합을 실천하는 것을 의미한다. 이는 사회적 경험 차원의 타자와의 소통에서 시작되어 다름을 인정하며 다르지 않음을 이해하는 과정을 통해 문화간 차이를 극복하는 과정으로 볼 수 있다.

자신이 발견한 다문화 정체성이 사회 속에서 어떻게 수용되고 있는지에 대한 소통을 시작하면서 사회 구성원들이 가진 문화간 감수성의 차이가 존재한다는 것을 알게 된다. 다름을 인정하는 것은 차이나 차별을 의미한다는 것이 아님을 알게 되고, 다르지 않음을 발견함으로써 문화간 감수성의 단계를 향상시키는 노력을 자신과 사회에 요구하게 된다.

연구참여자들은 자신의 다문화 정체성을 인정하며 자신이 속한 사회 속에서 인정받기 위한 소통을 강조했다. 타자와의 소통에서 자신의 다름을 인정하고 수용하지만 사회의 부정적 인식에 갈등을 경험하기도 한다. 자신의 다문화 정체성을 이해해 주기를 바라지만 사회 전체가 문화 차이에 대한 ‘부정’과 ‘방어’라는 문화간 감수성을 개선하는 것이 우선되어야 한다는 점을 지적한다. 이중문화의 경험 속에서 긍정적 경험을 토대로 자신의 문화적 정체성을 선택적으로 받아들여기도 하고, 다양한

문화적 갈등 상황 속에서 문화 차이의 극복을 통한 수용과 통합을 지향하는 성숙한 문화간 감수성을 보여주기도 했다.

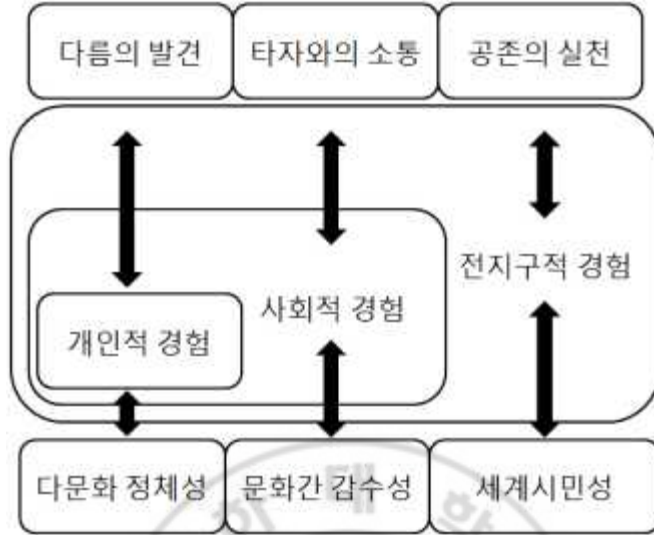
셋째, ‘전지구적 리터러시 차원의 세계시민성’의 범주에서 분석하였다. 다문화 리터러시는 다양한 문화를 읽을 수 있는 의미를 넘어 다양한 문화를 수용하고 개선할 수 있는 능력을 포함한다고 본다. 다문화가정 청소년들은 개인이 가진 다문화 정체성의 발견을 바탕으로 사회적 차원의 소통을 위해 문화간 감수성을 키워왔다. 하지만 전지구적 경험을 통해 세계시민으로서 공존을 실천하기 위해서는 세계를 읽고 이해하는 세계시민성을 바탕으로 해야 한다. 세계시민성을 통해서 다양성을 바탕으로 함께 살아가는 공존의 세계를 완성할 수 있다는 점을 강조하고 있다. 다문화 환경 속에서 타자의 시각으로 상호 문화 이해를 확대되고, 다문화 지식의 재구성을 통해 내재화된 공감과 실천을 바탕으로 세계시민성을 확대하는 과정 속에서 다문화 리터러시 역량이 강화된다. 이는 결국 전지구적 구성원에서 세계시민으로서의 역할을 수행하기 위해서는 문화적 다양성을 이해하고 수용할 수 있는 능력, 즉 다문화 리터러시의 필요성을 인식하게 된다.

연구참여자들은 자신의 다문화 경험을 사회적 역할로 확대하고자 하는 의지를 가지고 있다. 다문화 경험과 지식이 다문화 사회의 역량으로 인정받을 수 있다고 보고 자신이 다문화사회의 역할모델로 성장하기를 희망하고 있다. 또한 다문화에 대한 편견의 극복을 주장하고 차별을 배제해 줄 것을 요구하는 다문화 리터러시의 확장을 보여주면서 사회 전체가 다문화 리터러시 역량을 강화할 것을 요구하고 있다.

다음 <그림 V-1>은 본 연구에서 확인한 다문화가정 청소년의 다문화 리터러시의 확장 과정을 도식화한 것이다.



<그림 V-1> 다문화가정 청소년의 다문화 리터러시 확장 과정



연구참여자들은 자신이 속한 세계 속에서 다양한 다문화 경험을 바탕으로 자신의 정체성에 대한 인식을 하고 있었다. 자신의 다문화 정체성을 인정하면서도 이를 차이나 차별로 인식하지 않았고, 다름이 가진 다양한 의미를 이해하기 위한 긍정적인 노력을 하는 모습을 보였다. 문화간 감수성의 단계에 따라 다문화 인식에 큰 차이를 나타내고 있으며, 다문화가정 청소년 개인과 사회 간의 문화간 감수성 간극이 커질수록 소통에 문제가 발생한다는 점을 지적하고 있다. 다양한 다문화 경험과 교육이 사회 구성원 전체에게 함께 진행되어야 소통을 위한 기본적 전제가 완성된다고 보는 것이다. 결국 전지구적 공존을 위해서는 세계시민성을 통해 다문화 인식을 세계로 확장해 나가는 것이 중요하다는 점을 인식하게 된다. 사회 통합과 세계 확장을 위한 기본적인 능력은 다문화 리터러시에 있다고 보고 있고, 연구참여자 자신들의 다문화 리터러시가 확장되고 있는 모습을 보여 준 것처럼 사회 전체가 다문화 리터러시를 갖출 수 있기를 희망하고 있다. 따라서 다문화가정 청소년에게 있어서 다문화 리터러시는 자기 인식의 기본적 사고 기반이며, 소통을 위한 지식과 경험의 토대이며, 공존을 위한 실천적 행동의 본질로 이해할 수 있다.

## Ⅵ. 결론

### 1. 요약

본 연구는 다문화가정 청소년들을 대상으로 한 그림동화책 창작 프로그램 스토리텔링 활동에서 완성된 그림동화책에 나타난 리터러시와 참여 다문화가정 청소년들의 일상생활 속에서 경험한 다문화 리터러시를 탐색하였다.

G시 다문화가족지원센터에서 5년간 진행된 스토리텔링 기반 그림동화책 창작 프로그램은 다문화가정 학부모와 청소년들의 교육적 요구를 수용하여 기획되었다. 문화예술 창작 활동에 기반을 둔 스토리텔링 프로그램은 지식 전달 차원의 학습 중심 다문화교육에서 벗어나 다문화 인식 개선과 다문화 정체성 확립을 지원하는 그림동화책을 출간함으로써 다문화가정 청소년의 자존감 향상에 도움이 되었다는 점에서 의의가 있다.

본 연구자는 다문화가정 청소년의 리터러시에 대한 연구에 관심을 가지고 있었으나 이들의 내면적 리터러시를 확인할 수 있는 연구는 제한적이었고, 실제적인 접근을 진행할 장기적인 프로그램 운영사례의 필요성을 인식하였다. 이에 5년간 진행된 해당 프로그램의 기획에서부터 프로그램의 변화과정, 결과물로서 그림동화책 출간까지의 전 과정을 탐색하고 그것을 통해 다문화가정 청소년들을 대한 실제적인 접근이 가능하다는 점에서 본 연구를 진행하였다.

주요 연구 방법은 질적 사례연구 방법을 사용하였다. 작품 속에 나타난 리터러시의 의미와 프로그램 참여자들의 다문화 리터러시의 본질적 의미에 접근하기 위해서 심층적인 질적 자료의 수집을 통해 연구를 진행하는 것이 적합하기 때문에 질적 사례연구방법을 사용하였다.

본 연구는 다문화가정 청소년의 리터러시에 접근하기 위해 두 가지 연구 문제를 설정하였다.

첫째, 그림동화책 창작 프로그램에 참여한 다문화가정 청소년의 그림 동화책에서 리터러시는 어떻게 나타나고 있는가?

둘째, 그림동화책 창작 프로그램에 참여한 후 다문화가정 청소년의 일상생활 속에서 경험한 다문화 리터러시는 어떠한가?

이러한 연구문제를 해결하기 위해 본 연구 II장에서는 다문화교육으로서 문화예술교육과 다문화 스토리텔링의 본질적 의미에 대한 선행 연구를 진행하였다. 문화예술교육과 다문화교육은 문화적 다양성의 추구하고 수용을 전제로 상호이해와 공존을 추구하며 다문화사회의 정착을 위해 다양한 교육적 대안의 역할을 할 수 있다는 점에 주목하였다. 특히 문화예술교육 측면에서의 다문화가정 청소년 프로그램에 대한 고찰과 스토리텔링에 기반을 둔 다문화교육에 대한 이론적 접근을 통해 본 연구 프로그램의 결과를 확인하고 다문화 스토리텔링 교육의 의미를 해석하는 연구를 진행하였다. 이를 바탕으로 다문화가정 청소년들의 스토리텔링 속에 나타난 분석 요소들을 도출하여 그들의 작품 속에 나타난 리터러시를 분석하고자 하였다.

또한 그림동화책에서 발견된 리터러시 가운데 가장 중요한 의미가 있다고 판단한 다문화가정 청소년들의 다문화 리터러시에 주목하였다. 다문화가정 청소년들이 가진 문화간 감수성, 다문화 정체성, 세계시민성에 대한 개념을 정리하면서 다문화 리터러시에 대한 이론적 토대를 검토하였다. 개인적 경험 차원의 정체성과 자아에 대한 부분은 ‘다문화 정체성’, 사회적 경험 차원의 타자와의 소통과 이해는 ‘문화간 감수성’, 전지구적 경험 차원의 성장과 공존은 ‘세계시민성’을 분석의 이론적 토대로 활용하여 접근하도록 했다. 다문화가정 청소년 교육 프로그램에 대한 연구 결과들을 중심으로 교육적 관점의 이론 연구를 실시하여 다문화가정 청소년들의 리터러시를 연구하는 이론적 토대를 마련하였다.

III장에서는 다문화가정 청소년 대상 스토리텔링 교육프로그램의 사례를 분석하고, 본 프로그램에 참여한 다문화가정 청소년들과 작품들을 분석하기 위한 질적 사례연구방법을 소개하였다. 질적 사례연구방법을 적

용한 연구의 절차, 연구대상 프로그램 소개, 프로그램 분석 방법, 연구 참여자 선정, 자료 수집 방법 및 처리 과정, 연구의 신뢰성 및 윤리적 고려에 대해 기술하였다.

본 연구는 2013년 4월부터 2017년 7월까지 G시 다문화가족지원센터에서 진행된 다문화가정 청소년 스토리텔링 교육 프로그램을 통해 창작된 분석 대상 그림동화책 7권 38편의 작품 중 11편의 작품을 최종 연구 대상으로 선정하였고, 연구참여자는 5명이다. 자료는 프로그램 진행 관련 자료와 최종 완성된 그림동화책, 심층면담 자료를 통해 수집하였다. 2018년 8월 20일 IRB 연구승인 이후 프로그램 및 작품 분석 활동에 필요한 자료 수집 후 분석을 실시하였고, 다문화가정 청소년들에 대한 자료 수집을 위한 심층면담은 2019년 1월 10일부터 1월 29일까지 연구참여자 5명을 대상으로 진행했다.

Ⅳ장과 Ⅴ에서는 연구결과를 도출하는 과정으로 다문화가정 청소년이 그림동화책 창작 프로그램을 통해 완성한 그림동화책을 스토리텔링 분석 요소에 적용하여 리터러시를 해석하는 연구 결과와 연구참여자의 심층면담 내용을 바탕으로 다문화 리터러시 연구 결과를 기술하였다.

Ⅳ장에서는 다문화가정 청소년의 리터러시를 연구하기 위한 이론적 배경으로 이들의 일반적 청소년기적 특성을 먼저 살펴보고, 다문화 정체성을 통해 나타날 수 있는 발달과 사회 적응에 영향을 미칠 수 있는 요인들을 검토한 후 이를 다문화가정 청소년 리터러시 연구의 이론적 배경으로 하였다.

그림동화책 분석 요소인 페르소나·감정이입·비유·플롯·경험·관계를 중심으로 리터러시를 추출하기 위한 12개의 세부 하위요소로 분석하는 방법으로 다문화가정 청소년들의 리터러시에 접근하였다. 또한 이론적 논의에서 다루었던 3가지 주제인 다문화 정체성, 문화간 감수성, 세계시민성을 그림동화책 분석에 활용하여 다문화가정 청소년들의 리터러시를 확인하였다.

Ⅴ장에서는 다문화가정 청소년들의 다문화 리터러시의 범주를 세 가지

측면으로 세분화하여 개인적 경험 차원의 정체성과 자아에 대한 부분은 ‘다문화 정체성’, 사회적 경험 차원의 타자와의 소통과 이해는 ‘문화간 감수성’, 전지구적 경험 차원의 성장과 공존은 ‘세계시민성’을 통해 분석하였다.

그림동화책에 나타난 리더러시와 다문화가정 청소년 심층면담에서 나타난 다문화 리더러시를 통합하여 분석함으로써 다문화가정 청소년들의 내면적 리더러시를 확인하였다.

Ⅶ장에서는 다문화가정 청소년이 가진 리더러시를 확인한 연구 결과를 바탕으로 이들을 대상으로 한 다문화교육의 새로운 방향성을 제시하고, 다문화가정 청소년들에 대한 사회적 인식의 전환을 위한 제언을 하였다.

본 연구를 바탕으로 연구 문제에 대한 결과를 제시하면 다음과 같다.

첫 번째 연구문제는 ‘그림동화책 창작 프로그램에 참여한 다문화가정 청소년의 그림동화책에서 리더러시는 어떻게 나타나고 있는가?’이다.

선행연구를 통해 다문화가정 청소년은 다문화 정체성의 혼란으로 인한 어려움을 겪고 있다는 점에 주목하여 새로운 정책적 대안을 제시하는 것이 요구되었다. 그 대안으로 제시된 스토리텔링을 활용한 교육이 문화적 다양성을 수용하는데 긍정적 효과가 있다는 점을 확인하였다. 자기 표현을 통해 내면적 자아정체성의 확립과 다문화 수용 능력이 향상된다는 점에서 문화예술 기반 스토리텔링교육의 확대가 요구되었다. 따라서 선행 연구에 나타난 논의를 바탕으로 실시된 그림동화책 창작 프로그램과 그 성과물인 그림동화책에 나타난 리더러시를 확인해 보았다.

첫째, 다문화가정 청소년은 다문화 스토리텔링 교육프로그램을 통해 자신의 내면적 리더러시를 표현하는 기회를 가졌다. 이 과정에서 자신이 가진 다문화 인식이 비다문화가정 청소년에 비해 큰 차이가 없었고, 다문화를 자신의 문화적 정체성이 아닌 관찰자적 입장에서 바라보는 모습을 보이기도 했다. 다문화의 차이를 이해하지만 자신의 다문화 정체성으로 수용하는 문화간 감수성에서는 다양한 차이를 보이기도 했다. 다문화를 부정하지는 않지만 경험과 인식의 부족으로 인해 작품 내에서 다문화

를 상징적으로 표현하는 것에 한계를 보이기도 했다. 다문화 정체성을 자신의 본질로 수용하고 표현하는 것에는 태생적인 다문화 정체성을 인정하는 것으로는 부족하고 다양한 다문화 경험과 인식의 확장을 통해 수용적 태도로의 변화를 통해서만 가능하다는 것을 확인하였다.

둘째, 연구참여자들의 그림동화책에 나타난 공통점은 다문화가정 청소년들에게 다문화 정체성은 큰 의미를 갖지 않는다는 점이다. 오히려 청소년기의 다문화가정 청소년들에게는 자신의 자존감을 인정받을 수 있는 자아 정체성의 문제가 더 큰 의미로 다가왔다. 다문화 정체성도 자신의 자아 정체성을 구성하는 하나의 요소로 받아들이며 자신의 자존감을 향상시킬 수 있는 상황에서만 선택적으로 수용한다는 점도 보였다. 다문화가정 청소년들이 청소년기라는 소속과 사랑의 욕구 충족이 가장 중요한 시기에 다문화 정체성이 가지는 의미를 수용하기 위해서는 자신뿐만 아니라 사회구성원들의 문화간 감수성의 수준에 따라 결정될 수 있다는 점을 의미한다. 또한 자아의 역량이 다문화 정체성의 문제를 극복할 수 있는 자존감의 도구 역할을 한다고 보았다.

셋째, 스토리텔링을 통한 그림동화책의 창작 활동은 자기 자신을 표현하는 기회를 통해 자신의 정체성을 확인하고, 문화간 감수성의 단계를 인식하게 한다. 자신의 정체성을 바탕으로 문화의 통합과 공존을 추구하는 삶을 살아가기 위해서는 다문화 사회를 읽고 수용할 수 있는 다문화 리터러시의 역량이 강조된다. 다문화가정 청소년들의 다문화 인식의 변화는 다문화 리터러시에 기반을 둔 교육의 역할이 중요하다는 점을 통해 문화예술 기반의 스토리텔링 교육의 확대가 요구된다는 점을 확인했다.

두 번째 연구문제는 ‘그림동화책 창작 프로그램에 참여한 후 다문화가정 청소년의 일상생활 속에서 경험한 다문화 리터러시는 어떠한가?’이다.

선행연구를 통해 다문화가정 청소년들은 다문화가정 자녀라는 사회적 약자의 관점에서 차별과 결핍을 해소해야 하는 지원의 대상으로 바라보는 시각이 존재하였다. 이에 다문화가정 청소년에 대한 부정적인 인식에

대한 한계를 극복하고자 하는 심층적인 연구가 필요하다는 점에서 이번 연구를 통해 다문화가정 청소년들의 다문화 리터러시를 확인해 보았다.

첫째, 다문화가정 청소년은 개인적 경험 속에서 다름의 정체성을 발견했다. 다름이 차이나 차별의 원인이 되어 갈등을 경험하기도 하지만 대부분의 연구참여자들은 자신의 다문화 정체성으로 인한 별다른 고민을 경험하지 않았다. 자신과 부모를 다문화 정체성 관점에서 다르게 해석하고 자신의 다문화 정체성을 인정은 하지만 부모의 문화간 갈등과는 다르게 보고 있다. 자신은 한국에서 태어나고 자라 한국적 정체성에 가깝게 이해하고 있으며, 다문화가정 청소년의 정체성에 대한 갈등은 내면적 갈등보다 외부적 환경에서 주어진 갈등이라는 점을 인지하고 있었다. 때로는 다문화적 배경의 장점을 긍정적으로 해석하며 수용하고 있고, 오히려 우리 사회의 문화간 감수성이 성숙되기를 바라고 있다.

둘째, 연구참여자들은 사회적 소통의 경험을 통해 자신의 다문화 정체성을 재인식하고 있었다. 자신의 다문화 경험을 통해 정체성의 방향에 대해 고민을 하기도 하고, 부정적 경험에 의해 다문화 정체성을 의도치 않게 표현하지 않기도 했다. 무엇보다 청소년기의 다문화가정 청소년들은 사회와의 소통 과정에서 자신의 자존감을 인정받기 위해 자신의 주변인들에게 다문화 정체성이 어떻게 수용되는 지에 관심이 많았다. 자신이 속한 집단과 사회의 문화간 감수성의 수준에 따라 다문화 정체성에 대한 인식이 달라진다는 점에서 다문화에 대한 사회 전체적인 수용적 태도를 요구하기도 했다. 또한 자신이 경험한 긍정적인 다문화 인식을 통해 문화간 정체성의 충돌보다 통합적인 수용을 선택하고 있다.

셋째, 연구참여자들은 자신이 경험한 다문화 정체성을 공동체 속에서 인정받고자 하는 요구가 강했다. 다문화 정체성이 사회적 역할을 할 수 있는 역할 모델을 찾기도 하고, 공존과 통합을 위한 도구로 활용되기를 희망했다. 다문화의 공존을 위해서는 사회 전체의 다문화교육 확대가 필요하다는 점을 강조했고, 통합적 교육을 통해 세계시민성을 함양하는 것의 중요성을 강조했다.

본 연구를 통해 스토리텔링에 기반을 둔 그림동화책 창작 프로그램에서 완성된 그림동화책에 나타난 리터러시와 다문화가정 청소년들의 심층면담 속에서 나타난 다문화 리터러시를 확인하였다. 그림동화책과 심층면담을 바탕으로 다문화가정 청소년은 자신들의 다문화 정체성에 대한 이해 수준과 사회적 인식의 격차를 지적하고 있다. 청소년기 다문화가정 청소년의 다문화 정체성은 사회적인 문화간 감수성의 수준에 따라 결정된다고 보았고, 이를 해결하기 위해서는 다문화 리터러시 역량의 강화를 요구했다. 정부는 제3차 다문화가족정책 기본계획(안)(2018~2022)을 통해 대상별 다문화 이해교육 실시, 다문화 인식개선 캠페인 등을 통해 우리 사회의 다문화 수용성 제고를 도모하고 있다. 따라서 기존에 대상별(공무원, 경찰, 종사자 등) 다문화교육 실시 중점을 일반국민을 대상으로 찾아가는 다문화 이해교육 활성화 및 부처 간 이해교육에 대한 협업체계를 강화하는 것이 요구된다. 지역사회 다문화 우수 프로그램 발굴 및 공유를 통해 사회적 공감대를 형성할 수 있는 프로그램을 확산해야 한다. 또한 다문화사회의 모든 구성원에게 요구되는 자질로써 상호문화존중에 기반한 다문화이해 교육 확대 및 수용성 제고를 위한 미디어 환경조성이 반드시 필요하다.

본 연구는 다문화가정 청소년의 그림동화책에 나타난 리터러시와 심층면담에서 발견한 다문화 리터러시를 확인하는 것을 통해 향후 다문화가정 청소년을 바라보는 새로운 시각을 제시했다는 점에서 의의를 찾을 수 있다. 또한 이 시대를 살아가는 다문화가정 청소년의 내적 성장과 다문화가정 청소년과 사회 전체의 다문화 인식의 전환을 위한 다문화 리터러시 역량 강화의 필요성을 주장하였으며, 이를 위해 다문화가정 청소년 대상 스토리텔링에 기반을 둔 그림동화책 창작 프로그램이 새로운 대안적 교육 모델로서의 역할이 가능하다는 점을 확인할 수 있었다.

연구결과를 바탕으로 본 연구는 다문화가정 청소년들을 대상으로 하는 기존 다문화교육이 가진 한계를 극복하고 다문화가정 청소년들의 정체성 확립과 세계관을 새롭게 형성하기 위한 다양한 교육적 대안이 마련되어



야 한다는 점을 강조하였다. 또한 다문화교육이 다문화 구성원만이 아닌 모두를 대상으로 하는 다문화 리터러시 교육으로 확대되어야 한다. 궁극적으로 다문화가정 청소년 대상 교육은 상호 문화 이해교육을 바탕으로 다문화가정 청소년을 글로벌 인재로 양성하는 것을 목표로 하는 것이다. 이를 실현하기 위해서 통합적이고 대안적인 다문화교육의 기획 및 개발과 실행이 이루어질 수 있도록 해야 한다. 또한 우리 사회 구성원들의 다문화 인식의 변화를 위한 교육 확대 및 정책적, 재정적 지원과 사회적 인 노력이 필요하다.



## 2. 논의 및 제언

본 절에서는 연구 결과를 바탕으로 그림동화책 창작 프로그램과 다문화가정 청소년에 대한 논의와 제언을 하고자 한다.

첫째, 다문화가정 청소년을 대상으로 하는 문화예술교육, 특히 스토리텔링 교육의 가치를 확인해 본 것이 중요했다. 본 프로그램은 기존에 진행되는 학습 중심의 다문화교육의 대안으로 기획되었다. 이중문화·이중언어 중심의 다문화교육은 다문화가정 청소년들을 결핍적 혹은 ‘다름’의 존재로 인식하는 문화간 감수성의 단계에서 진행되었다. 다문화가정 청소년들이 가진 다문화 정체성의 본질에 대한 고려가 없이 단지 다문화가정 청소년이라는 사회적 구분을 통해 획일화되고, 언어, 지식 격차 해소 중심의 교육이 진행되었다. 이를 극복하기 위해 그들의 다문화 인식의 의미를 해석하는 기회를 제공하고, 다문화 정체성에 대한 해답을 찾아갈 수 있는 자기 주도적 교육을 제공하고자 하였다. 문화예술 기반 스토리텔링 교육은 다문화가정 청소년들이 자신을 표현하는 기회를 제공함으로써 자아 정체성을 확인하도록 진행하였다. 특히 다문화 정체성을 재인식하는 과정을 학습이 아닌 창작 활동을 통해 구성하여 스스로 자신의 내면적 리더러시를 그림동화책 속에 표상화하도록 했다.

스토리텔링 기반 그림동화책 창작 프로그램은 자신의 문화적 경험을 표상화하는 과정에서 문화간 차이와 공통점을 발견하고, 자신의 문화적 정체성의 경계적 위치를 확인하게 하며, 글쓰기 활동이 주는 내면적 갈등의 해소를 통해 공존과 통합의 대안을 제공했다는 점에서 의미가 있다고 본다. 또한 그림동화책 창작 과정에서의 학습과 사고의 확장을 통해 다문화 리더러시 역량이 강화되었다는 점에서 다문화교육으로서의 대안적 모델을 제시했다는 점에서 의의가 있다.

상기 결과를 통해 정선재(2011), 김지연(2013), 이진(2017), 전영은(2015), 설진배·어승원·김연화(2013) 등의 선행연구에서 제기한 문화예술 프로그램에 대한 필요성과 효과에 대한 연구 내용이 확인된다고 볼

수 있다. 또한 권혁일(2008), 김재춘·배지현(2009), 김영순·윤희진(2010b), 정민수·장성민(2014), 문란희(2013), 최슬기(2012), 박지현(2018), 박소화(2012)의 선행연구에서 나타난 스토리텔링의 활용한 다문화교육의 적합성에 대한 주장과 교육방법으로서의 활용도 측면에서 효과가 크다는 점을 입증하고 있다.

둘째, 다문화가정 청소년을 다문화라는 관념적 틀에서 벗어나 사춘기 청소년들의 관점에서 새롭게 인식해 보는 것이 중요하다. 다문화가정 청소년을 다문화 갈등의 존재로 보고 결핍과 차별적 관점에서 접근하면 그들이 가진 다문화 인식의 실체에 접근할 수 없다. 연구에 참여한 다문화가정 청소년은 공통적으로 다문화 정체성으로 인한 갈등의 경험이 크지 않았음을 강조했다. 다문화를 인지하고 부정하지 않으나 외부적 표현에 대해서는 선택적인 모습을 보였다. 이는 사춘기라는 다문화가정 청소년의 시기적 특성상 다문화 정체성보다는 자아 정체성을 바탕으로 자신의 개인적 역량이 그들이 속한 사회 속에서 어떻게 수용되는 지에 더 관심이 많았다는 것을 시사한다. 사랑과 소속의 욕구를 충족하기 위해서 다문화 정체성의 존재 가치를 평가하고 선택적으로 활용하는 모습도 보였다. 한국인으로서의 정체성을 강조하면서도 자신의 인식과 경험의 부족으로 인해 이중문화를 수용하지 못하고 있다는 점을 강조하기도 했다. 다문화가정 청소년도 다문화라는 인식의 틀을 벗어나서 바라보면 청소년일 뿐이고, 그들 스스로도 내면적 차원에서 다문화 정체성을 인식하지 못하는 상황에서 사회가 그들에게 다문화라는 틀을 강요하는 편협한 시각으로 접근했다는 점을 반성할 필요가 있다. 다문화가정 청소년에게 이중문화를 수용하게 하고, 그들만의 다문화 정체성을 통한 공존과 통합의 역할을 수행하게 하려면 다문화 감수성 차원에서 사회 전체의 변화가 선행되어야 한다는 점을 강조할 수 있다.

이상의 연구 결과를 볼 때 정지현(2015), 정지현·김영순·홍정훈(2014), 박천웅(2013)의 선행연구에서 제기된 다문화 리터러시의 교육적 의미가 다문화 인식의 접근에 중요한 요소가 될 수 있음을 확인하였다.

다문화 정체성과 관련하여서는 박진우(2015), 박순철(2011), 윤아름(2013), 양계민·강경균(2017)의 선행연구에서 확인한 다문화가정 청소년들의 다문화 정체성에 대한 인식의 격차가 많다는 점을 확인할 수 있었다. 문화간 감수성과 관련하여서는 Bennett의 상호문화적 감수성 발달 모델과 한용택(2017), 한수진(2013), 신희숙(2015) 등의 선행연구에서 나타난 다양한 문화간 감수성의 발달 단계를 확인할 수 있었고, 다양한 단계가 공존하며 변화하고 있다는 점을 확인하였다. 세계시민성과 관련하여서는 한경구 외(2015), 허영식(2012), 김진희·허영식(2013), 김진희(2012) 등의 선행연구에서 나타난 세계시민성의 실체가 다문화가정 청소년들의 의식 속에 존재하며, 그들이 가진 다문화성을 세계시민성으로 확장하고자 하는 의지가 있음을 확인할 수 있었다.

본 연구를 통해 나타난 결론과 해석을 바탕으로 다음과 같은 제언을 하고자 한다.

첫째, 다문화가정 청소년 교육 프로그램의 다양성 확보와 내실화가 필요하다. 기존의 다문화 프로그램들은 다문화가정 청소년의 언어, 지식 격차 해소 중심으로 진행되었다. 학습 차원의 프로그램이 대다수였다는 점뿐만 아니라 기타의 프로그램도 시혜적 관점으로 프로그램들이 운영되면서 다문화가정 청소년의 욕구나 관심을 반영한 프로그램이 많지 않았다. 특히 그들의 다문화 정체성이나 자존감을 향상시키기 위한 전문적인 프로그램의 기획은 거의 없었다. 그마저도 대부분 단기적인 프로그램 운영으로 인해 지속적인 변화를 관찰하고 지원할 수 있는 프로그램은 전무한 상황이었다.

본 연구 프로그램은 5년간 진행된 프로그램을 통해 다문화가정 청소년 개개인의 지속적인 성장을 관리하고 인식의 변화, 욕구의 수용, 관심을 반영한 수업을 기획하여 끊임없이 변화하면서 성장하였다. 외부의 지원과 멘토들의 참여를 통해 전문 프로그램의 내실화를 추구했으며, 결과물인 그림동화책의 출간을 통해 다문화가정 청소년의 자존감을 향상시키는 데 큰 역할을 했다. 따라서 향후 본 프로그램을 확대하여 보다 다양한

시도를 통해 다문화가정 청소년을 위한 교육프로그램의 성과를 분석하여 대안적 다문화교육 모델을 연구할 수 있기를 기대한다.

둘째, 다문화가정 청소년의 스토리텔링 활동을 통해 나타난 자기표현의 성과물은 프로그램의 성과와는 별개로 다문화가정 청소년들을 이해하는 중요한 자료로 해석된다. 양적 연구 차원의 다문화가정 청소년 인식 연구에서는 확인되지 않은 내면적인 다문화가정 청소년들의 다문화 인식을 확인할 수 있다는 점에선 스토리텔링의 확대를 통한 후속연구가 필요하다. 다문화 스토리텔링은 자기 정체성에 대한 이해와 다문화 인식의 확장 과정의 결과물이 담기는 것이기 때문에 필연적으로 다문화 리터러시 역량이 요구된다. 따라서 다문화 리터러시의 관점에서 스토리텔링과 다문화 인식을 결합한 연구의 확대를 기대한다.

본 연구에 나타난 다문화가정 청소년들의 리터러시의 의미를 보다 확대하여 연구하기 위해서는 스토리텔링을 통한 자기표현 기회를 확대하는 프로그램이 요구되며, 그 결과물로서의 작품들을 활용한 다문화 인식 연구가 요구된다.

셋째, 다문화가정 청소년의 리터러시는 사회적 인식의 수준에 따라 변화되거나 선택될 수 있다. 따라서 다문화가정 청소년들과 비다문화가정 청소년들의 문화간 감수성의 차이에 대한 연구를 통해 이를 극복하고 통합하며 공존할 수 있는 대안적 교육의 모델을 제시하는 것이 필요하다.

이상의 제언에서 나타난 내용을 구체적으로 실행하기 위한 정책적 실천이 요구된다. 현재 제3차 다문화가족정책 기본계획(안)(2018~2022)이 추진되면서 증가추세에 있는 다문화가정 청소년의 안정적 성장을 위한 환경 조성 및 학업·글로벌 역량 강화를 지원하고, 중도입국청소년의 조기적응 및 정착을 지원하고 있다. 우선 다재다능 프로그램<sup>2)</sup>을 다문화가족지원센터의 기본사업으로 추진하여 다양한 운영모형을 개발 중이다. 또한 외국어, 예체능 등 다양한 양질의 특기적성교육 프로그램 지원을

---

2) 다재다능프로그램 : 다문화가족 자녀의 사회성 및 리더십 개발을 위한 프로그램(부모-자녀관계 향상, 사회성 발달, 진로코치 등)

위해 청소년수련관, 지역사회 다문화가정 청소년 유관기관 등에서 주관 기관의 특성에 맞게 다양하게 추진 중이다. 따라서 다재다능 프로그램, 특기적성교육 등의 다문화가정 청소년 대상 교육프로그램의 시행과 결합하여 스토리텔링에 기반을 둔 그림동화책 창작 프로그램의 적극적인 도입하여 활용할 것을 제언하고자 한다.

또한 본 연구에서는 다문화가정 청소년의 스토리텔링만을 기준으로 분석하여 비다문화가정 청소년들의 리터러시 양상에 대한 연구가 병행되지 못한 아쉬움이 있다. 동일하게 다문화를 주제로 다루는 스토리텔링 활동을 진행하면서 각자의 경험과 인식 속에 나타난 리터러시의 격차를 확인하는 보충적인 연구가 수행되어야 한다고 본다. 이를 통해 통합적이고 대안적 다문화교육의 방향성에 대해 모색하고 교육 모델을 개발할 수 있기를 기대한다.

본 연구의 한계점과 향후 연구방향은 다음과 같다.

첫째, 5년간 장기 진행된 프로그램임에도 불구하고 참여 이후의 변화에 대한 후속적인 연구가 이루어지지 못한 점은 아쉬움으로 남는다. 따라서 향후 참여 청소년에 대한 추가적인 리터러시의 변화와 내적 성장에 대해 지속적으로 관찰 연구하는 것이 필요하다고 본다. 또한 이번 연구에서 다루지 못한 작품들과 다문화가정 청소년들에 대한 추가적인 연구를 진행하는 것이 요구된다.

둘째, 참여 청소년이 초등학생으로 한정되다 보니 보다 다양한 연령대의 다문화가정 청소년들이 참여하지 못한 점은 아쉬움이 남는다. 향후 중·고등학생으로 프로그램의 연령대를 확대한 후 결과 분석을 진행하도록 하며, 지속적인 성장 과정에서의 변화를 장기적으로 연구하는 것이 필요하다고 본다.

셋째, 본 연구에서는 다문화가정 청소년에 대한 연구를 진행하였으나 실제 프로그램에서는 교사와 멘토, 다문화 학부모 등 다양한 구성원들이 교육에 참여하거나 관여하였다. 그들의 리터러시와 프로그램에 대한 참여 경험을 연구하는 것을 통해 보다 통합적인 프로그램에 대한 연구가

가능하다고 본다. 따라서 향후 교육 참여 대상자들에 대한 개별 연구를 진행하고 이를 통합한 연구를 추진하고자 한다.

넷째, 프로그램의 내용적 측면에서 스토리텔링이 추구한 내면적 자기 표현의 성과를 활용하여 추후에는 실제적 경험을 기반으로 한 리터러시를 연구해 보는 것도 필요하다고 본다. 따라서 향후에는 자서전의 형태로 자신의 실제 다문화 경험에 대한 사실적 스토리텔링을 완성하는 프로그램을 진행해 볼 것을 제안한다. 이를 통해 보다 실질적인 리터러시를 연구하기 위한 자료를 확보하는 것이 가능하다고 본다.



## 참고 문헌

- 강문지(2018). 세계시민교육을 위한 초등 미술과 내용 구성에 관한 연구. 석사학위논문. 경인교육대학교.
- 강인애(1995). 인지적 구성주의와 사회적 구성주의에 대한 간략한 고찰, 교육공학 연구. 11(2). 3-20.
- 강혜순(2006). 스토리텔링 활용 수업이 초등학생의 읽기능력 및 정의적 영역에 미치는 영향, 제주교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 고미영(2012). 질적 연구 방법. 서울: 청목출판사.
- 고양시(2012). 외국인주민 현황 자료(내부자료).
- 교육부·한국교육개발원(2018). 2018 교육 기본통계.
- 교육부(2018). 2018년 다문화교육 지원계획.
- 교육부 보도자료(2018.8.30.). 2017년 교육기본통계.
- 권우진(2011). 스토리텔링을 적용한 자기소개 연구. 작문연구. 제13집. 255-279.
- 권순희(2007). 다문화 가정 자녀의 상담 지도 사례. 국어교육학연구. 29. 127-174.
- 권순희(2009), 특집 : 다문화 사회와 국어교육 : 이중언어교육의 필요성과 정책 제안. 국어교육학연구. 34, 57-115.
- 권혁일(2008). 디지털 스토리텔링이 초등학생의 수학 학업성취도 및 태도에 미치는 효과. 교육과학연구. 39(3). 139-170.
- 김갑성(2008). 한국 내 다문화가정의 자녀교육 실태 조사 연구. 청소년문화포럼. 18. 58-95.
- 김광욱(2008). 스토리텔링의 개념. 겨레어문학. 제41집. 249-274.
- 김길정(2003). 고등학생의 자아정체감과 진로성숙도와의 관계. 공주대학교 석사학위논문.
- 김삼화(2011). 다문화청소년의 문화자원과 문화차이 지각에 관한 질적 연구. 가족과상담. 1. 23-40.
- 김성천, 한지은, 이은정(2010). 성숙한 다문화사회를 위한 아동권리옹호



- 프로그램 활용방안에 관한 연구. 동광. 106. 1-87.
- 김송아(2010). 문화예술교육이 시민문화의식수준에 미치는 영향에 관한 연구. 서울시립대 석사학위논문.
- 김순규(2011). 다문화가정 자녀의 심리사회적 적응. 청소년학연구. 18(3). 247-272.
- 김승경(2013). 다문화청소년 종단조사 및 정책방안연구 I : 다문화청소년의 학교생활 적응에 관한 연구. 서울: 한국청소년정책연구원.
- 김승희(2011). 다문화가정 자녀의 자아 정체성 문제에 관한 질적 연구. 가족과 문화. 23. 25-61.
- 김애순(2005). 청년기 갈등과 자기이해. 서울: 시그마.
- 김영순(2017). 다문화교육의 이론과 이론가들. 북코리아
- 김영순, 김금희, 전예은(2013). 외국인 대학원생을 지도하는 한국인 교수의 다문화 감수성에 관한 연구. 인문과학연구, 37, 461-488.
- 김영순, 오세경(2010). 지역문화교육을 위한 지명유래 전설의 스토리텔링 사례 연구 : 인천 검단 여래마을을 중심으로. 문화예술교육연구. 5(1). 149-169.
- 김영순, 오영훈, 정지현, 김창아, 최영은, 정소민, 최승은, 조영철(2016). 처음 만나는 다문화교육. 북코리아
- 김영순, 오영훈, 한성우, 윤희진, 권도영(2018). 인문 콘텐츠와 인물 스토리텔링. 선학사
- 김영순, 윤희진(2010a). 다문화시민성을 위한 스토리텔링 활용 문화교육 방안. 언어와 문화. 6(1). 27-46.
- 김영순, 윤희진(2010b). 향토문화자원의 스토리텔링 과정에 관한 연구. 인문콘텐츠. 17. 327-343.
- 김옥순, 전성민(2009). 초등 교사의 문화간 감수성 조사연구 : 경기도를 중심으로. 한국교원교육연구. 26(1), 59-83.
- 김은영(2006). 저소득층 아동 및 청소년 대상의 문화예술교육 현황 및 개선방안 연구. 한국예술종합학교 예술전문사논문.
- 김은선(2010). 음악치료가 다문화가정 아동의 언어적·감정적 자기표현력 증진에 미치는 효과. 성신여자대학교 대학원 석사학위논문.

- 김재춘, 배지현(2009). 의미 생성 활동으로서의 스토리텔링의 교육적 함의. 초등교육연구. 22(1). 61-82.
- 김종선(2015). 지각된 부모의 양육태도와 사회적 지지가 청소년의 진로성숙도에 미치는 영향 : 다문화 가정 청소년을 중심으로. 선문대학교 사회복지대학원 석사학위논문.
- 김지연(2013). 문화예술교육을 받은 다문화가정 2세의 자기효능감과 정서적·심리적 특성의 관계에 대한 연구. 숙명여자대학교 석사학위논문.
- 김진희(2012). 호주사회의 국제난민을 둘러싼 다문화담론과 난민 이주민을 위한 교육. Andragogy Today, 15(3), 209-237.
- 김진희, 허영식(2013). 다문화교육과 세계시민교육의 담론과 함의 고찰. 한국교육. Vol.40 No.3, 155-181
- 김청송(2009). 청소년심리학의 이론과 쟁점. 서울: 학지사.
- 김청송(2017). 인간발달과 자기이해. 수원: 싸이북스.
- 김청송, 신동윤, 명재신(2017). 경기도 이주배경 청소년의 발달과정 특징에 따른 사회부적응 실태와 정책적 지원 방안 연구. 경기도 의회.
- 김현식, 김두섭(2014). 다문화가족 청소년과 자살행위. 한국사회학. 48(2). 35-66.
- 김현철, 모상현(2016). NYPI 청소년 통계 브리프 ; 다문화청소년의 다문화정체성 발달특성 분석, 한국청소년정책연구원. Vol.26
- 김효남(2017). 스토리텔링을 활용한 청소년 대상 자전적 글쓰기 지도 사례연구. 가톨릭대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김홍주, 박길태(2010). 다문화가정 청소년의 생활실태와 복지욕구 특징. 사회과학연구. 49(1). 93-128.
- 김희덕(2013). 장기집단미술치료가 지역아동센터 아동들의 자기표현과 자아존중감에 미치는 영향. 명지대학교 사회교육대학원 석사학위논문.
- 노충래, 홍진주(2006). 이주노동자 자녀의 한국사회 적응실태 연구. 한국 아동복지학 22. 128-159.
- 문란희(2013). 다문화가정 아동의 스토리텔링을 활용한 이야기 구성능력 향상 연구 : 몽골 아동을 대상으로. 숭실대학교 교육대학원 석사학

위논문.

- 박인기(2002). 문화적 문식성의 국어교육적 재개념화. 국어교육학연구. 15집, 25-54.
- 박애리(2002). 대학생의 긍정적 자아정체성 향상을 위한 집단상담 사례연구. 한세대학교 대학원 석사학위논문.
- 박윤경(2007). 지식 구성과 다문화 문식성 교육. 독서연구. 18. 97-126
- 박성익, 임철일, 이재경, 최정임(2007). 교육방법의 교육공학적 이해. 서울 : 교육과학사학회.
- 박소화(2012). 스토리텔링 기반 교수설계 원리 및 모형 탐색. 서울대학교 박사학위논문.
- 박순철(2011). 초등학생의 다문화 정체성 함양을 위한 교육 방안 연구. 서울교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박순희, 김선애(2012). 초기 청소년의 문화적 경험과 다문화 인식 : 개방성-수용성-종중성과의 관계. 청소년연구. 19(7), 27-50.
- 박윤경, 이소연(2009). 다문화가정 학생의 학교생활 실태에 대한 조사 연구 : 집단 간 차이와 집단 내 다양성. 시민교육연구. 41(1). 41-71
- 박주호, 모경환, 이재분, 홍종명, 김현경(2015). 다문화가정 자녀 언어 교육 강화 방안, 한국교육문제연구소. 수시연구 CR 2015-01.
- 박지현(2018). 스토리텔링을 활용한 세계시민교육프로그램의 개발 및 적용. 서강대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박지현(2018). 스토리텔링을 활용한 세계시민교육 프로그램의 개발 및 적용, 한국콘텐츠학회논문지. Vol.18. No.9. 55-68
- 박진우(2015). 다문화가정 청소년의 자아정체성 형성경험에 관한 연구. 중앙대학교 대학원 박사학위논문.
- 박진우, 장재홍(2014). 다문화가정 청소년의 자아정체성에 영향을 미치는 환경 심리적인요인. 청소년학연구. 21(4). 133-154.
- 박천웅(2013). 프락시스 중심의 다문화 리터러시 교육. 학습자중심교과교육학회 학술대회. 2013(3). 17-38.
- 박현선, 이상균, 노연희, 이채원(2012). 다문화 가정의 이중언어, 이중문화적 양육 환경이 자녀 발달에 미치는 영향 : 어머니 양육참여의 매

- 개 효과를 중심으로. 사회복지연구. 43(1), 365-388.
- 배상식(2012). 다문화교육에서의 아동의 자아정체성 문제. 대한철학회 논문집. 122. 162-189.
- 배은주(2006). 차별과 동화: 초등학교 이주노동자 자녀들의 학교생활. 교육비평. 22. 214-234.
- 서혁, 서수현(2007). 구성주의와 읽기 교수·학습의 방향. 독서연구. 18. 27-70.
- 서현, 이승은(2007). 농촌지역의 국제결혼 가정 자녀가 경험하는 어려움에 관한 연구. 열린 유아교육연구. 12(4). 25-47.
- 설진배, 어승원, 김연화(2013). 문화예술 다문화프로그램 운영실태 분석과 개선방안 연구. 다문화사회연구. 6(1). 109-149.
- 송정란(2006). 스토리텔링의 이해와 실제. 서울: 문학 아카데미.
- 신희숙(2015). 초등학교 저학년 동화 활용 글쓰기를 통한 문화간 감수성 향상 연구. 서울교육대학교 교육전문대학원 석사학위논문.
- 안병환(2009). 다문화교육의 현황과 다문화교육 접근방향 탐색. 한국교육논단. 8(2). 155-177.
- 안진숙, 김영순(2019). 다문화 청소년을 위한 문화예술 스토리텔링 교육 프로그램 운영 사례 연구. 문화교류연구. Vol.8. No.1. 85-105.
- 안진숙, 김영순(2019). 다문화 스토리텔링 프로그램에 멘토로 참여한 청소년의 다문화 멘토링 경험에 관한 연구. vol.37. no.2. 87-111.
- 양계민, 강경균, 김주영(2017). 다문화청소년 종단조사 및 정책방안연구 V. 한국청소년정책연구원 연구보고서. 서울: 한국청소년정책연구원.
- 양계민, 김승경(2010). 다문화가족 아동·청소년의 발달과정 추적을 위한 종단연구 I. 서울: 한국청소년정책연구원.
- 양계민, 김주영(2017). 다문화청소년 종단조사 및 정책방안연구 V. 한국청소년정책연구원 연구보고서. 서울: 한국청소년정책연구원.
- 양성실(2013). 초등 사회과 교육과정에 나타난 다문화교육과 글로벌교육 내용 비교 분석. 글로벌교육연구. 5(1). 29-53.
- 염나영, 성은주(2012). 전래동화를 중심으로 한 ‘자기 문화 스토리텔링’ 활용 한국어 말하기 능력 신장 방안 연구. 한국언어문화학,

- 9(2). 179-210.
- 연보라(2017). 다문화청소년 중단조사 및 정책방안연구 V. 한국청소년정책연구원 연구보고서. 서울: 한국청소년정책연구원.
- 오상철(2013). 다문화 학습부진학생의 기초학력 향상을 위한 교수학습 지원 방안, 한국교육과정평가원 연구정책세미나. 2013(0). 1-254.
- 오성배(2005). 코시안(Kosian) 아동의 성장과 환경에 관한 사례연구. 한국교육. 32(3). 61-82.
- 오성배(2007). 국제결혼 가정자녀의 교육환경과 문제. 교육비평제 22권. 186-213.
- 오영수, 김영순 외(2004). 지식의 사회 문화의 시대. 경북대학교 출판부
- 유기웅, 정종원, 김영석, 김한별(2016). 질적 연구방법의 이해. 박영사.
- 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원(2015b), 유네스코가 권장하는 세계시민교육 교수학습 길라잡이
- 유소영(2013). 사회적 지지와 진로결정자기효능감이 다문화 중학생의 진로포부에 미치는 영향. 명지대학교 사회교육대학원 석사학위논문.
- 윤아름(2013). 다문화가정 청소년의 자아정체감과 사회적 지지가 진로성숙도에 미치는 영향. 숙명여자대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 이애련(2015). 한국의 다문화가정자녀의 학교부적응 및 폭력문제 해결방안에 일본의 다문화정책 적용에 관한 연구. 한국사회복지질적 연구. 9(2). 111-142.
- 이영식(2006). 독서치료 어떻게 할 것인가. 서울: 학지사.
- 이영주(2007). 국제 결혼한 여성의 자녀에 대한 심리사회적 적응에 영향을 미치는 보호요인에 관한 연구. 한국심리학회지: 여성. 12(2). 83-105.
- 이영주(2007). 다문화가정 아동의 심리사회적 적응에 영향을 미치는 요인에 관한 연구. 공주대학교 박사학위 논문.
- 이유미(2014). 스토리텔링 기법을 활용한 창의성증진 미술교육 프로그램 연구 : 6세~7세를 중심으로. 건국대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이은희(2014). 2014년 교육연구회 실천사례 연구보고서. 국어과 스토리텔링 교수·학습 모형 및 자료개발과 적용에 관한 연구.
- 이재분, 강순원, 김혜원(2008). 다문화가정 자녀 교육실태 연구 : 국제결

- 혼가정을 중심으로. 한국교육개발원.
- 이진(2017). 예술기반 다문화 교육활동이 유아의 다문화 인식과 정서지능에 미치는 영향. 중앙대학교 석사학위논문.
- 이정미, 박수홍, 강문숙(2011). 스토리텔링 기반 이러닝 콘텐츠 프로토타입 설계.
- 이해리(2007). 청소년의 역경과 긍정적 적응 : 유연성의 역할. 한양대학교 박사학위 논문. 교육혁신연구. 부산대학교 교육연구소. 제21권 제2호. 1-28.
- 이희경(2010). 스토리텔링 기법을 활용한 중학교 금융 교육 수업 구성. 한국교원대학교 석사학위논문.
- 장인실(2008). 다문화 교육을 위한 교사 교육 교육과정 모형 탐구. 초등교육연구. 21(2). 281-305.
- 전경숙, 임양미, 양정선, 이의정(2010). 경기도 다문화가정 청소년 생활실태와 지원방안 연구. 경기도가족여성연구원
- 전병주(2014). 다문화가족 청소년의 국민정체성에 관한 연구 : Heater의 이론을 적용하여. 디지털융복합연구. 12(4), 33-41.
- 전영은(2015). 다문화교육에서 활용되는 문화예술 체험활동에 관한 문화인지론적 연구 - 신체성을 중심으로-. 인하대학교 대학원 일반대학원 박사학위논문,
- 전영희(2012). 다문화가정 청소년의 자아개념과 정서·행동문제의 관계. 재활심리연구. 19(2). 277-293.
- 정민수, 장성민(2014). 스토리텔링 기반 문화다양성 수업전략 탐색, 다문화교육연구. Vol.7 No.3. 1-26.
- 정석원, 정진철(2012). 청소년의 다문화 교육경험과 사회적 친밀감이 다문화 수용성에 미치는 영향. 다문화교육연구. 5(1). 51-68.
- 정선재(2011). 다문화자녀를 위한 문화예술교육프로그램 기획 연구. 전남대학교 석사학위논문.
- 정지은, 윤소민(2017). 다문화예술교육의 운영방안에 관한 사례연구 : 국경 없는 문화 도시 천안만들기를 중심으로. 문화예술교육연구, Vol.12 No.1. 61-84.

- 정지현(2015). 다문화 리터러시 교육 참여 고등학생의 학습 경험에 나타난 프락시스의 의미. 인하대학교 대학원 박사학위논문.
- 정지현, 김영순, 홍정훈(2014). 다문화 리터러시 교육을 위한 유레카 프로그램의 교육적 의미. 한국언어문화학. 11(1). 165-194.
- 정하성, 우룡(2007). 다문화 청소년 이해론. 양서원.
- 조규락, 김선연(2006). 개인 문제해결 상황에서 인지양식과 메타인지가 비구조 문제해결 및 논증에 미치는 효과. 교육정보미디어연구. 12(3). 5-32.
- 조성연(2009). 한국 청소년의 가족 내 사회화과정. 한국청소년학회 추계 학술대회 자료집. 59-83.
- 조정래(2013). 스토리텔링 멘토링. 행복한 미래.
- 차윤경, 김미영, 김선아(2011). 예술로 배우는 다문화. 서울: 대교출판
- 최성환, 이진아(2012). 다문화사회에서의 ‘한국 전통음악’의 역할: 다문화교육에서 문화예술교육의 위상을 중심으로. 다문화콘텐츠연구. 12. 285-316
- 최숙기(2007). 국어 교과서 다문화 제재 선정에 관한 연구 민족과 문화 다양성에 대한 이해를 중심으로. 독서연구. 18. 287-319
- 최슬기(2012). 어머니 나라의 동화를 통한 다문화 교육 프로그램 연구 : 필리핀 어머니를 둔 다문화가정 아동을 대상으로. 건국대학교 대학원 석사학위논문.
- 최시한(2015). 스토리텔링, 어떻게 할 것인가. 문학과 지성사. 29-36
- 최은정(2011). 다문화가정 자녀를 위한 프로그램 현황 및 개선방안 연구. 한남대학교 대학원 석사학위논문.
- 최재은(2012). 다문화가정과 일반가정 유아의 자아개념과 보육시설적응 비교. 충주대학교 일반대학원 석사학위논문.
- 최혜실 외(2007). 문화산업과 스토리텔링. 다할미디어.
- 한경구, 김종훈, 이규영, 조대훈(2015). SDGs 시대의 세계시민교육 추진방안. 서울: 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원.
- 한국문화관광정책연구원(2004). 문화예술교육 중장기 발전방안. 한국문화관광정책연구원.
- 한국문화관광정책연구원(2004). 문화예술교육 활성화를 위한 정책기반 조

- 성방안 연구. 한국문화관광정책연구원.
- 한국청소년상담연구원(2004). 청소년상담문제 연구보고서. 서울 : 한국청소년상담원
- 한금섭(2003). 이주노동자 자녀 교육의 문제. 월간복지동향. 53. 17-19.
- 한수진(2013). 문화간 감수성증진을 위한 프로그램 개발 및 효과성 연구. 광운대학교 대학원 박사학위논문
- 한수진, 정해은(2010). 다문화 감수성 증진 프로그램 개발을 위한 기초연구. 한국여성교양학회지. 19. 29-59.
- 한용택(2017). Bennett의 상호문화적 감수성 발달 모델을 활용한 다문화 교육 시안. 시민인문학. 32. 107-136.
- 황윤미(2012). 다문화가정과 일반가정 중학생의 자아정체감과 정서·행동 특성 비교. 우석대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 허영식(2010). 다문화, 세계화시대를 위한 세계시민주의의 담론과 합의. 한·독사회과학논총. 22(3). 57-86.
- 홍기철(1998). 구성주의와 교육공학, 초등교육연구논총. 12. 121-152.
- Banks, J. A.(2003). Teaching for multicultural literacy. global citizenship. and social justice.
- Banks, J. A.(2007). Educating Citizenship in a Multicultural Society(2nd Edition). New York: Teachers College Press.
- Banks, J. A. (2008). An introduction to multicultural education (4th Ed.). Boston: Pearson.
- Bennette, M. J.(1993). Toward ethnorelativism : A Developmental model of intercultural sensitivity. R. M. Paige(Ed.). Education for the Intercultural Experience, Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Bennett, C. I.(2007). Comprehensive Multicultural Education: Theory and Practice. Boston: Pearson Education Inc.
- Bennett, C. I.(2009). 다문화교육 이론과 실제(김옥순외 역). 서울: 학지사.
- Bhawuk, D.P.S. and R.W. Brislin(1992). The measurement of intercultural sensitivity using the concepts of individualism and collectivism. International Journal of Intercultural Relations. Vol.16. 413-436.



- Bruner, J.(1996). The culture of education. Cambridge, MA: Harvard University Press. 강현석, 이자현(역)(2005), 브루너, 교육의 문화, 서울: 교육과학사.
- Changar, J., & Harrison, A.(1992). Storytelling activities kit. NY: The Center for Applied Research in Education.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M.(2000). Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research. San Francisco. CA: Jossey-Bass Publishers.
- Clark, K. B., & Clark, M. K.(1947). Racial identification and preference in Negro children. in T. M. Newcomb & E. I Hartley(Eds.), Reading in social psychology(pp. 169-178). New york: Holt, Reinhart & Winston.
- Collins, A., Brown, J. S., & Newman, S. E.(1989). Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing, and mathematics. In Resnick, L. B. (Ed.), Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser. (pp. 453-494), Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Creswell, J. W.(2006). Qualitative Inquiry and Research Design : Choosing Among Five Traditions. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Creswell, J. W.(2007). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Dignan, M. H.(1965). Ego identity andmaternal identification. Journal of Personalty and Social Psychology, 1(5), 476-483.
- Duffy, T. M., & Jonassen, D.H.(1992). Constructivism and the technology of instruction: A conversation. Hillsdale, NY: Lawrence Erlbaum.
- Ellis, G., & Brewster, J.(1991). The storytelling handbook: A guide for primary teachers of english. London: Penguin Books.
- Ellis, G., & Brewster, J.(2014). The storytelling Handbook for Primary

- English Language Teachers, British Council.
- Erikson, E. H.(1982). The Life Cycle Completed. W.W. Norton.
- Gay, G.(1977). Curriculum for multicultural teacher education. Klassen, F.H & Gollnick, D.M.(Eds). Pluralism and the American teacher: Issues and case studies. Washington, D.C.: American Association for Colleges of Teacher Education.
- Hirsch, E. D.(1987). Validity in Interpretation. New Haven. CT: Yale University Press.
- Jonassen, D. H.(1991). Objectivism versus constructivism: Do we need a new philosophical paradigm? Educational Technology Research & Development, 39(3), 5-14.
- Lebow, D.(1993). Constructivist values for instructional systems design: Five principles toward a new mindset. Educational Technology Research & Development, 41(3), 4-16.
- Maslow, A. H.(1943). A theory of human motivation. Psychological Review. 50 (4): 370-96. doi:10.1037/h0054346 - via psychclassics.yorku.ca.
- Merriam, S. B.(1998). Qualitative research and case study application in education. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Merryfield, M. M.(2005). Moving the center of global education: From imperial world vies that divide the world to double consciousness, contrapuntal pedagogy, hybridity, and cross-cultural competence. In W. B. Stanley (Ed.), Critical issues in social studies research for the 21st century. 179-207. Greenwich, NC: Information Age Publishing.
- Na, I. S.(2008). Affecting Factors on the Stress among Foreign immigrant Women by marriage in Korea. Journal of Nonprofit research. Vol. 7, No. 1. 97-136.
- Oxfam(2015). Education for global citizenship: A guide for schools. Oxford: Oxfam Education and Youth.
- Rice, F. philip(2003). 청소년 심리학. 정영숙 · 신민섭 · 설인자 역. 시그마프레스.

- Romero, A. J., Carvajal, S. C., Valle, F., & Orduna, M. (2007). Adolescent bicultural stress and its impact on mental well-being among Latinos, Asian American, and European Americans. *Journal of Community Psychology*, 35(4), 519-534.
- Smith, R. W., Moallem, M., & Sherrill, D.(1997). How preservice teachers think about cultural diversity: A closer look at factors which influence their beliefs towards equality. *Educational Foundations*, 11(2), 41-61.
- Spitzberg, B. H, and Brunner, C. C.(1991). To ward a theo retical integration of context and competence inference research, *Western Journal of Speech Communication*, 55, 28-46.
- Stake, R. E.(1995). *The art of case study research*. Sage Publications.
- Sue, Derald Wing, and Sue, David(2011). *다문화상담: 이론과 실제*. 하혜숙 · 김태호 · 김인규 · 이호준 · 임은미 역, 서울: 학지사.
- UNESCO(2015). *Global citizenship education: Topics and learning objectives*. Paris: UNESCO.
- Wilson, B., e.(1996). *Constructivist Learning Environment: Case Studies in Instructional Design*. Englewood Cliffs, NJ: EducationalTechnology Publications.
- Yin, R. K.(2003). *Case study research: Design and methods* (3th ed.). CA: Sage Publications.
- Yin, R. K.(2014). *Case study research: Design and methods*. 5th edition. SAGE Publications, Los Angeles.
- Van Manen, Max.(1990/1997). *Researching lived experience: human science for an action sensitive*.

# ABSTRACT

## A Qualitative Study on the Literacy of Multi-cultural Family Youth Who Participated in the Illustrated Fairy Tale Creation Program

JinSuk Ahn

Ph. D. Dissertation

Directed by Prof. YoungSoon Kim

Dept. of Multicultural Education

Inha University

August, 2019

The purpose of this study is to check literacy from illustrated fairy tales completed through the fairy tale creation program for youth of multi-cultural families and to explore multi-cultural literacy experienced in the everyday lives of youth of multi-cultural families through in-depth interviews. In the fairy tale creation program that was held for five years targeting youth of multi-cultural families at the G City Multi-Cultural Family Support Center, multi-cultural family youth experienced illustrated fairy tale creation activities utilizing storytelling based on cultural arts education distinguished from existing multi-cultural education. By participating in the program, illustrated fairy tales were completed based on the inner self-identity of youth of multi-cultural families. This study focused on verifying the literacy of multi-cultural family youth that appeared in the illustrated fairy tale

and attempted to investigate multi-cultural literacy through in-depth interviews with youth of multi-cultural families who participated in the illustrated fairy tale creation program.

Two research problems were set to achieve such research goals.

First, how does the literacy appear in the illustrated fairy tales of multi-cultural family youth who participated in the illustrated fairy tale creation program?

Second, what is the multi-cultural literacy experienced in the everyday life of multi-cultural family youth after participating in the illustrated fairy tale creation program?

The constitutional and executive meanings of the illustrated fairy tale creation program were verified focusing on the two research problems, and the outcome, which were the illustrated fairy tales and contents of in-depth interviews, were selected as the core of the research.

For this, this study attempted to identify the literacy of multi-cultural family youth who participated in the illustrated fairy tale creation program based on qualitative case-study methods. The program for research was the 'Improve Thoughts, Improve Dreams' program held for five years by the Multi-Cultural Family Support Center in G City. The research subjects were divided into two categories. First, 11 out of 38 pieces from seven illustrated fairy tale books subject to analysis were selected as the final pieces for the study. Second, the research participants were five youth from multi-cultural families between the ages of 14 and 16. Data was collected through materials related to the program, the completed illustrated fairy tale book, and in-depth interviews. Since IRB approval on August 20, 2018, data related to the program and data needed for work analysis activities were collected and then analyzed. In-depth interviews that aimed at collecting data on

youth of multi-cultural families were held on five research participants from January 10 to January 29, 2019.

First, this study investigated the theoretical discussions on multi-cultural education to analyze the educational meaning that appeared while pursuing the illustrated fairy tale creation program for youth of multi-cultural families. It also aimed at analyzing literacy that appeared in illustrated fairy tales and in-depth interviews based on the theoretical studies for youth of multi-cultural families.

In the case of educational programs targeting multi-cultural family youth, education focused on narrowing the language and knowledge gap. Among the education targeting multi-cultural family youth, the cultural arts education sector was limited, and there were also insufficiencies on the understanding and education for establishing multi-cultural identities. Therefore, the need for new educational programs targeting youth of multi-cultural youth that can supplement this surfaced. The illustrated fairy tale creation program offered by the Multi-Cultural Family Support Center of G City is worth examining as it offered the opportunity for multi-cultural family youth to express multi-cultural identity and literacy through the creative activities of storytelling, and that it contributed to multi-cultural identity, sensibility between cultures, and development as global citizens. The research results for the two research problems set in this study can be summarized as follows.

First, illustrated fairy tale books completed by youth of multi-cultural families were analyzed. In order to analyze the literacy that appeared in the illustrated fairy tales, six storytelling components were subdivided into 12 sub-analysis factors. In 'analysis of personality created by the author', concerns on the ego as a Korean or a person of multiple

cultures and the ego that reached puberty were confirmed. In 'meaning discovered in subjects of empathy', concerns on meeting and coexistence through personal experiences on differences and discrimination were found. In 'thoughts and emotions hidden inside metaphors', the desire for sense of belonging and recognition through multi-cultural acceptance and communication were found. In 'cause-effect relations in the narrative structure', thoughts about conflicts of multi-cultural experience and its resolution were found. In 'world experienced by the author', the meaning of multi-cultures from the perspective of others who were observers were deduced, while in the 'confirmation of relations', meanings on expanding the individual amidst a multi-cultural society were found. The literacy of youth from multi-cultural families found in illustrated fairy tales included personal experiences and introspection on the acceptance of two cultures, and it displayed internal growth of overcoming internal confusion and conflicts and creating their own world view.

Second, the contents of in-depth interviews of youth from multi-cultural families were analyzed. In order to analyze the multi-cultural literacy of multi-cultural family youth that appeared in-depth interviews, six sub-categories were set based on personal, social and global experiences. In 'multi-cultural identity from the perspective of personal literacy', understanding on the identity of others discovered in the relationship with others and traces of agonizing over the discovery of the self were discovered. In 'inter-cultural sensibility from the perspective of social literacy', changes in awareness to understand and accept differences in communication with others based on consensus were found. In 'global citizenship from the perspective of global literacy', it could be found

that they were overcoming the multi-cultural limitations and were expanding their own world view and practicing the existence of diversity. youth of multi-cultural families displayed positive literacy of accepting various cultures and values in the course of establishing their own identities and world views, and while adapting to society. They also exhibited needs for social expansion of multi-cultural literacy to reach out to the world by perceiving culture not as a tool for differentiation and discrimination, but for coexistence, and through positive communication and relationship-setting.

This study analyzed literacy through illustrated fairy tale books by multi-cultural family youth and in-depth interviews for those who participated in the illustrate fairy tale creation program. The study showed that they are developing into members of sustainable and mature multi-national society and as global citizens by positively accepting and communicating with their selves and society. It was found that educational programs based on cultural arts such as the illustrative fairy tale creation program should be expanded to offer more educational opportunities for youth of multi-cultural families to express their literacy and a need for change in perception by the general society on multi-cultural literacy. Based on the study results, this study emphasizes the need to provide various educational alternatives for youth of multi-cultural families to overcome the limitations of existing multi-cultural education and to establish the identity of multi-cultural family youth and create a new world view. Furthermore, multi-cultural education should expand to multi-cultural literacy education targeting not just members of multi-cultural families, but to everyone. Ultimately, education targeting multi-cultural family youth should aim at cultivating youth of multi-cultural families into



global talents based on mutual culture understanding education. Planning and development should be performed for integrated and alternative multi-cultural education to realize this. In addition, education should be expanded, while also providing policy and financial support, as well as social efforts to change the perspective on multi-cultural families for members of our society.



## <부록 1> 연구 설명문 및 연구참여동의서 양식

### 연구 설명문 및 참여 동의서(학생용)

본 연구자는 여러분에게 [ 다문화가정 청소년 문화예술 교육프로그램 사례 연구 ]에 관한 연구에 참여하기를 요청합니다. 본 설명문에서는 여러분이 참여하는 연구 내용에 대해 소개하고 여러분이 알아야 할 점에 대해 소개하고자 합니다. 주의 깊게 읽으신 후 궁금한 점이 있으면 질문하여 주십시오.

한국이 다문화사회로 변화하면서 다문화가정이 증가하고 있습니다. 여러분은 다문화가정의 자녀들로서 한국에서 생활하면서 다문화 구성원으로서 다양한 경험을 하고 있습니다. 다문화 자녀로서 여러분들의 일상생활 속 경험과 생각들을 소중히 듣고 여러분들을 위한 다양한 정책이나 지원을 하고자 하는 목적으로 연구를 진행합니다.

G시 다문화가족지원센터에서 다문화가정 청소년을 대상으로 5년간 운영한 그림동화책 창작 프로그램에 참가했던 여러분들의 경험과 소감을 듣고 싶습니다. 여러분이 완성한 책에 대한 내용과 다문화에 대한 여러분의 생각에 대해 연구하고자 합니다.

여러분이 참여하여 5년간 진행된 프로그램의 내용과 출간된 동화책을 중심으로 연구를 진행합니다. 또 여러분들을 대상으로 한 심층 인터뷰를 진행하여 여러분들의 생각을 듣고자 합니다. 인터뷰 대상자는 사전 면담을 통해 여러분들 스스로 참여하고자 하는 사람을 선정합니다. 연구참여자로 선정한 대상자들에게는 연구에 대한 자세한 설명과 함께 연구 참여 동의서를 받은 후 연구를 진행합니다.

연구참여자를 대상으로 심층 면담을 계획하고 있으며, 1회에 약 1시간 30분에서 2시간 정도 걸릴 예정입니다. 면담 횟수는 1회~2회 정도로 진행되 추후 필요시 추가될 수 있습니다. 면담 시에는 여러분들에게 동의를 구하고 여러분들의 의견을 기록하고 녹음을 합니다. 심층 면담에 참여한 참가 학생에게는 각각 소정의 선물을 제공할 계획입니다.

본 연구에 참가한 여러분들의 사생활이나 비밀, 개인정보는 철저히 보장됩니다. 진행 과정 중 여러분들의 의견이나 불편은 즉시 조치해 드릴 것입니다. 연구 참여는 자발적이며 여러분의 자유의사를 존중하며 어떤 이유를 막론하고 도중에 연구 참여 중단을 요구할 수 있고 그로 인해 연구가 중단되어도 어떠한 피해를 받지 않습니다. 필요한 경우 질문이 가능하며 의견을 말해도 됩니다.

- 연구실: 인하대학교 일반대학원 다문화학과 다문화교육전공  
(인천광역시 남구 인화로 100 서호관)

- 연락처: 안진숙(010-\*\*\*\*-\*\*\*\*)

-인하대학교 기관생명윤리위원회 / 032-860-9158 /

e-mail : irbedu@inha.ac.kr

(본 기관에 연락하실 경우에는 연구참여자 권익에 관한 내용만 문의하실 수 있습니다.)

여러분이 연구참여에 동의한다면 아래 부분에 서명을 하십시오.

연구참여자 성명		서명		서명일	
부모/ 법정대리인 성명		서명		서명일	
연구자 성명		서명		서명일	

<부록 2> <다문화, 이야기꽃이 피었습니다> 7권 작품 목록

번호	제목	번호	제목
1	호근이의 중국여행	20	이모께 보내는 편지
2	도깨비와 오색빛깔	21	유나와 지혜의 보물찾기
3	전설의 월남쌈	22	엄마의 자장가 외 10편
4	마법학교에서 생긴 일	23	신비한 피리
5	중국에 갔어요	24	육십쟁이 하늘이가 간식을 뺏어 먹는 이유
6	이모의 한국여행	25	별새 외 11
7	설이의 복주머니 찾기	26	엄마의 고향
8	중국과 한국의 비교	27	베트남에서
9	토드의 중국 이야기	28	거북이의 세계여행
10	내 이름은 용매	29	아미와 아빠의 일본 여행기
11	내 동생	30	한국에서 태국으로
12	연이의 모험	31	피라미드 여행
13	서커스	32	나의 특별한 하루
14	세연이의 일본여행	33	유민이의 왕따 이야기
15	우리 이제 날자	34	피병은 힘들어
16	나비 외 12	35	소희의 한국학교 이야기
17	우리 할머니	36	5학년의 특별한 한 해
18	하늘 그네	37	그 애가 나를 좋아한다고?
19	낙엽을 밟으며 외 9	38	내 꿈은 화이트해커