

프레이리(P. Freire) 비판적 문해교육방법을 활용한 실천적 다문화교수법 구상

배영주*

요약 이 연구는 다문화교육이 특정 문화 내용이나 다문화적 가치에 대한 단순한 전달이나 이해에 머물러서는 안 되고 그것들이 학습자 삶 속에 구현될 수 있도록 학습자 실천력 배양이 중요하다는 문제의식 하에 이를 가능케 할 실천적 다문화교수법을 구안해 내는 작업을 수행한다. 이를 위해 연구자는 학습자 스스로 자신의 삶의 맥락과 과제를 연결지어 그 의미를 비판적으로 검토하여 자신의 삶을 변화시키는 실천에 이르도록 하는 교육방법을 제안한 파울로 프레이리의 비판적 문해교육론에 주목하여 과연 그것이 다문화교육방법으로서 활용될 수 있을지 그 가능성과 한계를 탐색한다. 연구 결과, 그의 교육방법이 다문화교육의 맥락에서 활용될 수 있으려면 몇 가지 수정되어야 할 측면이 있음을 확인할 수 있었고, 그것들을 수정하여 실천적 다문화교수법의 모델을 구상, 제시할 수 있었다. 이 연구에서 제시된 다문화교수법은 아직 보완되어야 할 부분들을 많이 가지고 있지만, 다문화교육의 핵심이 변화된 문화 지형에서 나름의 방식으로 조화로운 삶을 영위해야 할 학습자들의 삶의 변화 노력에 있음을 강조하고 이를 위한 교수방법의 고안을 시도하였다는 점에서 의의를 가질 수 있을 것으로 기대한다.

주요어 다문화교수법, 비판적 문해교육, 실천적 다문화교육, 파울로 프레이리

1. 연구의 필요성 및 목적

세계 도처에서 문화와 관련된 갈등과 분쟁이 끊이지 않고 있다. 종교 분쟁으로 인한 자살 폭탄과 테러가 이어지고 있으며 문화적 배경이 다른 사람들에

* 조선대, 교육학, byjoo95@chosun.ac.kr

대한 혐오 범죄가 줄어들지 않는다. 오랜 기간 이른바 다문화교육을 통해 인종 불평등 해소와 평등 구현에 꾸준한 노력을 기울여 온 미국에서조차 문화적 갈등과 충돌은 잦아들 줄 모른다. 우리도 예외는 아니어서 다문화교육이 조금씩 자리잡아가고 있지만 이주민과 관련한 갈등은 쉽게 줄어들지 않는다. 문화적 갈등과 분쟁을 해소하고 평화로운 공존을 겨냥하는 것이 다문화교육의 지향점이라고 한다면 적어도 지금까지의 다문화교육은 그 효과를 제대로 거두지 못하고 있는 것 같다. 무엇이 문제일까? 다문화교육의 기회가 미처 모든 사람들에게 충분히 제공되지 않아서 생기는 일일까, 아니면 다문화교육의 어떤 부분이 불충분하거나 적절치 못하여 생기는 일일까?

이와 관련해서 연구자는 다문화교육의 '방법'에 대한 특별한 관심과 새로운 연구가 시급하다고 본다. 타인에 대한 배려와 인권, 문화 다원주의와 타문화에 대한 사회적 인정, 상호문화이해 등 다문화교육이 강조하는 핵심 가치들은 그저 교육을 통해서 잘 전달되고 이해되는 데 그쳐서는 안 된다고 본다. 그것들은 어떤 형태로든 사람들의 문화적 삶 속에 적절히 적용되고 구현될 수 있을 때 그 효력을 발휘할 수 있는 추상적 방향이기에(배영주, 2013), 다문화교육은 지식 전달 및 인지적 이해 차원을 넘어서 학습자 행동과 실천의 차원까지 포괄할 수 있어야 한다고 보기 때문이다. 실지로 우리는 주변에서, 다문화교육이 지향하는 가치와 지향점에 대해 원칙적으로 이해하고 수용하는 사람이라 하더라도 자신이 처한 실제 삶의 맥락에서 타인의 문화가 자신의 것과 충돌할 때 어떻게 해야 할지 결정하지 못한 채 당황하고 갈등을 빚는 경우들을 어렵지 않게 목도할 수 있다. 연구자는 실제 삶의 맥락에서 학습자들이 다문화적 가치들을 단순한 이해의 차원에서가 아니라 행동과 실천으로 적절히 구현해 갈 수 있도록 돕는 일이 다문화교육의 핵심이라고 생각하며, 이를 위해서 지식이나 가치 내용을 일방적으로 전달하는 전통적인 언어주의적 교수 방법을 지양하고, 사람들을 문화 비판, 구성, 혁신의 주체로 상징하는 가운데 성공적으로 문화를 다뤄낼 수 있도록 하는 새로운 '실천적' 교수법의 모색이 시급하다고 본다.

이러한 맥락에서 연구자는 비판적 문해교육으로 유명한 브라질의 학자이자

실천가인 파울로 프레이리(Paulo Freire)에 주목한다. 비록 그의 교육론은 제 3 세계 민주화 운동의 한 가지 논리로 이미 민주화를 이룩한 나라들과는 상관없는 편협한 정치교육 정도로 치부되기도 할 뿐 아니라, 성인 문해교육의 장에서 구성된 것이기에 다문화교육에 적용되기에는 여러 가지 한계를 보일 수 있겠지만, 본 연구자는 그의 이론이 첫째, 학습자를 교수활동의 객체 혹은 대상으로 여기지 않고 자신의 삶을 스스로 변혁해 낼 수 있는 주체로 상정하는 가운데 둘째, 자신의 삶의 모습에 대한 학습자의 비판과 성찰, 그리고 대화 등을 단지 추상적인 지향점으로서가 아니라 구체적인 교수 방법으로 명확하게 제시해 준, 몇 안 되는 실천(praxis)을 포함한 교육론이라는 점에서 본 연구에 시사하는 바가 적지 않다고 판단할 수 있었다.

이에 본 연구에서는 학습자의 실천에 주목하는 실천적 다문화교수법 구상을 목적으로 프레이리 문해교육방법의 활용 가능성을 점검코자 한다. 이를 위해 왜 다문화교육에서 프레이리의 문해교육방법에 주목해야 하는지 그 이유를 먼저 구명하고, 프레이리 문해교육방법의 핵심 요소들을 추출하여 다문화교육에 중요하게 활용될 수 있는 부분들을 점검한다. 더불어 문해교육의 맥락과 다문화교육의 맥락 간 차이를 명확히 하는 가운데 프레이리가 제안하는 교육방법에서 수정되어야 할 부분들을 정리하여 보완책을 마련함으로써 새로운 실천적 다문화교육의 방법을 구체화하는 작업을 수행한다. 본 연구자는 이러한 연구가 그동안 별다른 관심을 끌지 못하였던 다문화교육의 방법에 대한 관심을 새롭게 고취시키는 계기가 될 수 있을 것으로 기대하며, 자신의 문화적 삶을 성공적으로 다뤄나가야 하는 사람들의 실천을 효과적으로 지원해 줄 수 있는 여러 가지 다양한 실천적 교수법들의 풍성한 개발로 이어져 다문화교육의 실효성 있는 발전을 앞당기는 일에 작은 기여를 할 수 있게 되기를 기대한다.

2. 왜 프레이리의 비판적 문해교육론에 주목해야 하나?

1) 다문화시대의 새로운 교육적 필요: 학습자들의 문화 다루기

현재 우리나라에서는 다문화교육을 이주 배경을 가진 자를 대상으로 그들의 문화적 적응을 돕는 문화교육, 혹은 여기서 조금 더 나아가 이주 경험이 없는 일반인들을 대상으로 이주민들의 낯선 문화를 보다 잘 이해하여 수용할 수 있도록 그들 문화 내용을 배우게 하는 교육으로 인식하는 경향이 짙다. 하지만 학자들은 이보다 훨씬 광범위한 차원에서 다문화교육을 개념화하고 있는데, Bennett(2007)에 의하면, 다문화교육은 첫째, 문화적 이질성을 적극적으로 고려하여 문화적으로 민감하게 가르치는 것, 또는 문화적 배경 차로 인해 학생들이 불평등하게 처우받지 않도록 학교를 평등하게 변화시키는 것을 의미하며, 둘째, 사람들로 하여금 문화 간 경계를 자유롭게 넘나들면서 문화적 다양성을 성공적으로 다뤄낼 수 있도록 다문화적 역량을 키우게 하는 것, 셋째, 사회의 모든 차별이나 불평등을 문제 삼고 저항하도록 가르치는 것 등으로 규정되고 있다. 이는 다문화교육을 단지 특정한 사람들을 대상으로 하는 교육으로 이해하는 것이 아니라, 세계화된 삶을 살아가는 모든 현대인들을 대상으로 그들 삶의 곳곳에 자리하고 있는 문화적 다양성 혹은 이질성을 더 이상 모른 척 방치하지 않고 주목하는 가운데, 그와 관련된 긴장과 갈등을 성공적으로 다뤄냄으로써 자신 뿐 아니라 우리의 학교와 사회를 능동적으로 개조하고 개혁해 나갈 수 있도록 가르치는 교육을 포괄하는 개념임을 지적하는 것이라 할 수 있다.

이처럼 다문화교육의 의미를 포괄적인 시각에서 볼 때, 연구자는 다문화교육을 단순한 이주민 대상의 문화교육과 구분지어 이해할 필요가 있다고 본다. 같은 한국어를 가르치는 교육이라 하더라도 한국 땅에서 태어나 자라는 어린 아이들을 대상으로 하는 한국어교육에 대해서 우리는 다문화교육이라고 하지 않지만, 이주민을 대상으로 하는 한국어교육은 손쉽게 다문화교육이라고 부르는 경향이 있다. 하지만 이주민을 대상으로 하는 한국어교육이 다문화교육

인 것은 단지 교육의 대상이 이주민이기 때문인 것은 아니다. 오히려 그것이 다문화교육일 수 있는 것은, 이주민의 경우, 한국어가 아닌 다른 언어를 이미 모국어를 가지고 있기 때문에, 한국어를 첫 모국어로 배우는 아동들과는 달리, 한국어를 배우는 과정에서 두 문화 차이로 인한 긴장과 갈등, 선택과 폐기의 순간 등에 직면할 수밖에 없게 되고, 바로 그러한 문화와 문화 간 발생하는 갈등의 맥락을 성공적으로 다뤄낼 수 있도록 돕는 일이 곧 다문화교육의 영역이기 때문이다. 따라서 이주민을 대상으로 하는 문화교육이 단순한 문화교육이 아니라 다문화교육적으로 진행될 수 있으려면, 한글과 한국 문화, 곧 문화 내용을 단순히 소개하고 이해시키는 데서 더 나아가 학습자들이 직면하게 되는 다문화적 갈등 상황을 성공적으로 극복하여 특정 사회 내 이주민으로서 안정적인 정체성과 삶을 살아나갈 수 있게 돕는 노력이 반드시 포함되어야 한다는 것이다.

이렇게 놓고 보면 다문화교육은 낯선 문화에 대한 단순한 이해나 해박한 지식 습득, 그리고 문화 다원주의, 다문화주의, 상호문화이해, 인권, 배려 등 몇 가지 중요 가치들을 이해시키는 것만으로는 충분치 않다. 학습자들이 실제 자신의 삶 속에서 새롭게 학습한 문화 내용과 다문화적 가치들을 원래 자신이 갖고 있던 문화 맥락 속에 적절히 조화시켜 나름의 방식대로 구현해 나가면서 살아갈 수 있도록 돕는 것이 중요하며(배영주, 2013; 2014), 학습자 나름의 삶의 맥락 내에서의 문화적 ‘실천’을 도울 수 있어야 한다. 이를 위해서는 기존의 전통적인 강의 전달식 교육방법에서 탈피하여 학습자를 자신의 삶을 비판적으로 조화롭게 가꿔나가는 주체로 상징하고 비판적 문화 다루기를 연습할 수 있는 새로운 실천적 교수방법의 모색이 요청된다고 할 수 있을 것이다.

하지만 아직 다문화교육 영역에서 이러한 차원의 교수 방법에 대한 관심은 아직 본격화되지 않았다. 비판적 다문화주의자들을 중심으로 학습자들의 문화 ‘비판’과 ‘대화’의 중요성이 강조되고는 있지만, 교수방법의 고안까지는 본격적으로 이어지지 않고 있다(박휴용, 2012). 학생 성찰지를 활용하는 경우가 종종 보고되고는 있지만, 교수법이라고 하기보다는 교수 활동을 보조하는 의미에 한정되는 경우가 많다(Frankensteen, 1987). 한편, ‘문화적으로 민감한 교

수법'(Culturally Relevant Teaching: CRT)이라는 이름으로 다문화 교수법에 대한 논의가 확장 중에 있지만, 그 핵심을 소수 집단 학생들의 학업 성취도 향상에 놓다보니 생활세계에서 사람들이 일상적으로 직면하게 되는 여러 가지 다문화적 갈등을 다루는 일과 관련된 교수방법의 논의로 진전되지 못하고 있음도 확인할 수 있다(배영주, 2014). 어떻게 다문화적 갈등 상황에 놓여 있는 학생들의 구체적인 실천을 도울 수 있을 것인가? 이와 관련된 교수법의 구안이 시급해 보인다.

2) 프레이리의 비판적 교수론과 다문화교육

프레이리는 비판적 문해교육을 주장한 브라질의 민중교육학자이다. 그는 기존의 기능적 문해교육을 비판하면서 새로운 문해교육을 제안하는데, '읽고 쓰는 능력을 획득한다는 것은 실존하는 세계와 무관한 무생물인 문장, 단어, 음절들을 기억하는 것이 아니라 자신의 상황을 들여다보고 새로운 상황을 창조·재창조하는 태도이며, 그것을 통한 자아의 변혁'이라고 지적한다(Freire, 1970: 32). 그는 인간의 사상과 사고가 우리가 살고 있는 사회 현실에 의해 형성되는 것이기 때문에 우리의 생각과 학습의 근원, 지식 또한 문화와 역사에 종속되었음을 지적한다. 그에게 지식은 개인이 처한 현실과 무관한 어떤 것에 관한 것이 아니라, 인식 주체가 자신이 처한 객관적 현실에 대해 인식하게 되는 과정이다(Elias & Merriam, 2002: 204). 따라서 프레이리에게 문해교육은 단지 문자를 제대로 읽고 정확히 쓰도록 하는 것이라기보다, 자신을 둘러싼 현실에 대해 성찰하고 비판적으로 분석하여 그 의미를 포착하게 되는 것을 의미하며(McLaren & Farahmandpur, 2001: 144), 구체적으로 그것은 사회의 지배 이데올로기, 문화와 경제, 제도와 정치체제 등에 대한 비판을 통해 세계의 패턴들과 설계, 복잡성을 이해하고 세상을 이름 짓고 또 다시 이름 짓는 능력을 발달시키는 과정으로 드러나게 된다(Luke, 1992: 5-9). 이처럼 학습자들의 비판적 의식 고양을 중핵에 둔 문해교육은 자연스럽게 자신의 현실 상황을 개조하려는 실천적 행동으로 옮겨감으로써 세상의 변혁을 지향하는 교육의 모

습을 떨 수 있게 된다. 안다는 것과 실천하는 것을 동일한 것으로 본 프레이리의 이러한 ‘문제제기식’ 교육이 학습자들을 자신이 속한 세계에 대해 비판적 성찰과 점검을 수행할 수 있는 주체로 변모시킬 수 있을 뿐 아니라, 그것을 통해 기존의 억압적 사회구조의 변화도 가져올 수 있음을 강조한 것이다.

이처럼 교육의 핵심을 지식 및 기술을 기능적으로 익히는 데 있는 것이 아니라, 비판적 세상 읽기 및 쓰기를 통해 학습자 삶의 맥락을 변화시키는 일에 있다고 본 프레이리의 교육론은 문화를 비판적으로 검토하여 조화를 지향하도록 이끌어야 할 다문화교육과 그 지향점이 맞닿아 있음을 확인할 수 있다. 비록 프레이리가 경제 및 정치적 차원에 치우친 세상의 변혁을 강조함으로써 그의 이론이 정치 교육에 한정된 것으로 보이는 것도 사실이지만, 그의 이론에서 ‘세계’는 삶의 전 영역을 아우르는 총체적 문화를 포괄하는 것으로 이해될 수 있으며, 이 점에서 그의 교육론은 정치적 혁명을 겨냥한 이론이 아니라 ‘문화 변혁’을 지향한 이론으로 평가될 수 있다는 주장도 발견할 수 있다(Cho, 2013). 아닌게 아니라 McLaren(1995)을 위시한 학자들은 프레이리의 비판적 교수학이 학생의 경험을 바탕으로 하는 ‘문화 정치’(cultural politics)의 한 형태로 이해될 수 있음을 지적한 바 있으며, Darder et al.(2003)도 프레이리의 교육이론을 학생들의 인식을 정당화함과 동시에 도전함으로써 문화 정치의 개념을 다루려는 것으로 언급하고 있어서, 본 연구자는, 문화 주체로서 학습자들의 문화 다루기에 초점을 두는 다문화교육에 프레이리 교육이론이 거의 그대로 활용, 적용되기에 큰 무리가 없음을 확인할 수 있다.

게다가 또 한 가지 주목할 것은 프레이리의 비판적 교육이론이 단순히 이론적 차원의 제안에만 머문 것이 아니라 실제 현실에서 그 효과가 증명되었다는 사실이다. 프레이리가 직접 남미의 여러 곳에서 자신의 문해교육론을 적용하여 놀라운 만한 효과를 보여준 바 있을 뿐 아니라, 미국을 비롯한 세계 여러 곳에서 그의 교육이론이 성공적인 효과를 가져온다는 사실을 보고하는 연구 결과들을 어렵지 않게 발견할 수 있다(Shor, 1987). 이러한 점들을 감안할 때 프레이리의 교수법을 다문화교육에 활용하는 일은 현실적으로 효용성을 담보할 수 있는 것으로 기대될 수도 있을 듯하다.

하지만 프레이리의 교육방법을 따다가 다문화교수법으로 활용하는 데는 좀 더 신중할 필요가 있다고 보는데, 왜냐하면 그의 이론을 포함해서 이른바 비판적 교육론이라고 하는 것들은 대체로 다문화이론과 엄격하게 구분되어 논의되고 있는 것이 사실이며, 무엇보다 프레이리의 이론 자체에 대한 다문화적 차원의 비판들이 발견되기 때문이다. Leonardo(2004)는 프레이리 이론이 주로 계급 관계를 비판하거나 문제삼는 데 치우치다보니 사회적 성이나 인종, 소수자 문제 등을 전혀 포함하지 못하였다고 지적한다. Ellsworth(1988) 역시 프레이리 이론의 핵심적 가정, 곧 비판, 대화, 학생들의 목소리 등이 그의 이론적 전제와는 어울리지 않게 비역사적이고 탈정치적인 추상적인 이념에 머물러 사실상 지배 관계 타파에 한계를 보일 수밖에 없다고 비판한다. Ellsworth(1988)에 따르면, 비판, 대화, 학생의 목소리 등은 그 자체 부분적이고 복합적이며 모순적인 내용들을 포괄할 수 있어야 한다고 보았다. 왜냐하면 한번에 모든 목소리를 내고, 한 번에 모든 비판이나 대화가 완성될 수는 없기 때문이다. 하지만 프레이리 이론은 이 부분에 대한 고려 없이 그저 내용만 던져 놓기에, 다양한 사람들의 다양한 세계 읽기 및 변혁의 기제로서 대화와 비판은 원칙적으로 불가능할 뿐 아니라, 심지어 억압적인 것이 될 수도 있음을 경고한다. 같은 맥락에서 Luke(1992)도 프레이리의 비판적 교수이론이 중핵으로 삼는 해방적 자기 권한 부여, 사회적 권한 부여, 해방적 합리성과 시민성 교육이라는 문화 정치가 평등과 참여민주주의라는 남성 중심적 자유주의의 인식론에 접목되었기 때문에 사회적 성을 위한 해방적 의제가 되기에는 이론적으로나 실제적으로 문제가 된다고 주장하였다. 이러한 비판들을 감안한다면, 프레이리의 비판적 교수이론을 다문화교육에 적용하여 활용하는 일은 단순히 그가 지적인 '세계'의 의미를 정치경제적 차원이 아닌 문화로 확장해서 이해할 수 있다는 지점을 근거로 전폭적으로 진행될 수는 없을 듯 하며, 계급관계에 치우친 그의 논의에 성, 인종, 문화적 이질성 등 다문화적 요소를 단순히 추가함으로써 해소될 수 있는 것도 아닌 듯하다. 문해교육의 맥락에서 등장한 그의 교수 방법적 핵심을 다문화교육의 맥락에서 새롭게 검토하여 한계로 작동할 수 있는 부분들이 구체적으로 어떤 점들인지를 찾아 이를 해소하는 방향의

작업이 필요하다고 판단된다.

3. 실천적 다문화교수법 구안

학생 스스로가 비판적 인식을 가지고 자신의 삶을 점검하고 상황을 바꾸도록 하는 것을 진정한 교육이라고 생각했던 프레이리는 기존의 학교교육과는 전혀 다른 방향에서 교육을 설계한다. 학습자 집단을 학급이 아닌 ‘문화 서클’로 형성하여 학습자가 직접 자신의 삶에 관심을 가지고 점검하는 협력적 집단을 꾸린다(Freire, 1970). 여기서 학습자는 수동적인 수용자가 아니라 적극적인 참여자이며, 문화 서클의 목적은 학습자의 삶의 상황을 명료하게 하거나 그 명료함으로부터 비롯된 행동 추구를 통해 삶을 바꾸고 읽기 쓰기를 학습하는 것이었다. 이처럼 기능적인 문자 해독의 수준을 넘어서 학습자들의 의식 변화와 실천 지향이 문화 서클의 목적이자 지향점이다. 특히 이 모임에서 리더는 교사 대신 ‘코디네이터’로 불렸고, 지식이나 정보 전달은 전통적인 강좌 대신 ‘대화’로 대체되었다. 이러한 프레이리의 비판적 문해교육의 방법을 몇 가지 절차나 전략으로 공식화할 수 있는 것은 아니지만, 핵심적인 사항들을 중심으로 정리하면 아래와 같다.

1) 비판적 문해교육의 방법

(1) 출발점: 삶의 사태에 대한 문제 제기

우리는 학생들이 있는 지점에서 시작해야 합니다. 만일 우리가 있는 곳에서 시작하려 한다면 학생들이 있는 지점과 연결고리를 만들어야 합니다. 학생들이 그들의 순진함을 넘어서 나아가려면 스스로 자신들의 순진함을 깨닫는 것이 필요합니다. 그럴 때 학생들은 의미심장한 도약을 위해 애쓸 것이며 우리 교사와 더불어 도약하게 될 것입니다(Freire, 1970: 412)

프레이리에게 문해교육은 지식행위임에 앞서 창조행위이며 정치행위이기
에, 글을 읽고 세계도 읽기 위해서는 현실과 연결되지 못한 교과서로는 진행
이 불가능하다고 보았다(Freire & Macedo, 1987: 15). 그렇기에 프레이리는 사
람들이 공통된 단어를 공통된 순서에 따라 익히고 사용하도록 정해진 교재를
제공해야 한다는 데 반대한다. 대신 그는 학습의 대상이 될 단어나 주제¹는 학
습자들에게 외적으로 제시되고 강요된 것이 아닌, 학습자들로부터 도출된 것
이라야 한다고 주장한다. 이러한 방향에서 프레이리 문해교육의 첫 단계는 그
지역 사람들이 살고 있는 상황을 교사가 직접 연구하는 일을 통해 학습자들의
삶과 문제, 그리고 일상적으로 사용하는 어휘를 규명하는 작업이어야 함을 지
적한다. 학습자들의 삶이 이루어지는 지역의 생활에 대한 다양한 자료들을 수
집하고, 사람들의 사고나 영감과 같은 비형식적인 내용까지 포괄한 대화를 통
해 그 지역 사람들의 삶을 대표할 수 있는 중심 단어나 주제를 추출하여 이를
수업에서 활용해야 함이 강조된다.

이러한 추출된 단어 및 주제들에 대해 프레이리는 ‘생성적’(generative)이라는
수식어를 붙인다. 이는 이 단어 혹은 주제들이 첫째, 학습자들의 삶에 대해 여
러 가지 깊이 있는 반성적 생각을 하게하고 둘째, 또 다른 단어들을 생성시키
는 힘을 가지고 있다고 보았기 때문이다(Freire, 1973: 94-98). 생성적 단어를
선정해 내는 기준으로 프레이리는 음소의 풍부성과 발음의 난이도, 그리고 실
용성 등 세 가지를 지적하였는데, 이는 해당 단어가 언어의 기본 소리를 포함
하는 단어이어야 하고, 수업에 활용될 어휘가 단순한 글자나 소리에서 복잡한
것으로 전이될 수 있도록 조직되어야 하며, 선정된 단어들이 그 사람이 살고
있는 사회 문화적, 정치적 현실에 맞닿을 수 있는 정신적, 정서적 자극을 줄

1 프레이리의 문해교육은 기본적으로 두 가지 차원으로 제시된다. 생성어를 중심으로 한 교육을 통해 문맹 상태에서 문해 상태로 옮겨갈 수 있도록 하는 문해교육과 함께, 문해교육 이후(post-literacy)의 교육, 곧 정치교육을 포함한다. 전자는 단어 중심으로 이루어지는 반면, 후자는 주제 중심으로 이루어지지만, 양자 모두 학습자 삶의 맥락으로부터 비롯된 단어 및 주제라는 점, 그리고 코딩-디코딩을 중심으로 수업이 구성된다는 점에서는 같다. 이 같은 문해교육의 방법을 다문화교육에 적용하여 활용하는 데 관심을 둔 본 연구에서는 이 두 가지 차원의 문해교육을 구분하기보다는 유사한 하나로 지칭하고 있음을 밝혀둔다.

수 있어야 하고, 이로써 학습자 스스로 자신의 삶에 대해 말하게 하고, 문제를 발견하게 할 수 있어야 한다는 것이다. 이는 해당 낱말이 학습자가 삶을 일궈 가는 구체적인 삶의 장면에서의 사회, 문화, 정치적 현실과 보다 밀접하게 연관되어 있어야 함을 의미한다.

이처럼 프레이리의 비판적 문해교육에서 교사는 학습자 경험과 상관없이 가르쳐야 할 내용을 제시해서는 안 된다. 학습자의 삶을 기반으로 그들이 주체적으로 드러내고 말하고 점검하고 고민하여 개선을 꾀할 수 있도록 돕는 것이 문해교육의 중요한 방향이며, 이를 위해서 교사는 학습자가 갖고 있는 여러 가지 풍부한 경험들을 먼저 공부하여 파악한 다음 그것을 소재로 가르칠 수 있어야 한다. 학습자 삶에 기반하여 가르칠 때 학습자의 흥미를 높일 수 있을 뿐 아니라 그들을 자신의 삶의 주체로 세우는 가르침이 비로소 가능한 것으로 보았기 때문이다.

(2) 과정: 대화를 통한 드러내기, 말하게 하기, 의미 찾기

앞서 설명한 대로, 프레이리의 비판적 문해교육의 핵심은 학습자의 삶의 맥락에서 생성적 단어 및 주제를 선정하고 그것을 소재로 삼아 학습자로 하여금 스스로 자신의 삶의 맥락에 대한 비판적 점검과 문제제기를 유도한다는 것이다. 프레이리는 이러한 일을 가능케 할 교수법으로 ‘대화’를 제시한다. 대화는 첫째, 혼자 생각하는 것보다 훨씬 더 많은 풍부한 자료들을 확보할 수 있게 해 줄 뿐 아니라, 정서적인 교감도 가능하며, 둘째, 대화는 어느 편도 정답을 갖진 않았지만 나름의 잠정적인 결론들을 도출해 낼 수 있다는 점에서 잡담과는 명확히 구분가능하다고 할 수 있으며, 셋째, 도출된 결론에 대한 수행상 점검과 확인까지 자연스럽게 가능하게 해 주어 새로운 변화를 삶에 적용하는 일까지 포괄할 수 있다고 본 것이다.

주목할 것은 프레이리가 이러한 ‘대화’를 수업 상황에서 결코 아무렇게나 토론 주제를 던져주고 상황에 따라 이루어지도록 내버려두지 않았다는 점이다. 이와 관련해서 프레이리는 ‘부호화’(coding)와 ‘해독’(de-coding)이라는 독특한 활동의 구성을 제시하는데, 이는 교사가 생성적 주제들에 함축되어 있는 의

미를 여러 가지 이미지 자료로 제작하여 학습자들에게 제시하면, 학습자들이 그 자료 속에 담긴 의미, 곧, 궁극적으로는 자신의 삶 속에 담긴 문제와 의미들을 분석적으로 혹은 해체적으로 읽어내는 작업을 수행할 수 있도록 한 것이다. 프레이리는 교사로 하여금 생성적 주제들을 하나의 전체로 구성한 뒤 이를 다시 영역별로 분할하여 사진, 그림, 이미지 카드, 포스터, 슬라이드, 영화 필름, 연극 등의 형태로 문제화시킨 자료를 준비하여 활용할 것을 제안한다(Freire, 1973: 105). 그러한 자료들은 수업에서 활용될 단어 및 주제가 함축하고 있는 현실 상황과 그에 대해 학습자들이 구체적인 이미지를 발전시킬 수 있도록 하는 것으로 이러한 작업 과정을 프레이리는 ‘코드화’(codification)라고 한다. 그리고 제시된 그림을 바탕으로 현실과 그림 속 의미의 관계에 대해 함께 논의함으로써 그 의미를 포착하게 되는 것을 프레이리는 ‘탈코드화’, 혹은 ‘해독’(de-codification)이라고 불렀는데, 이러한 일련의 과정이 그가 주목한 대화이다. 프레이리는 생활세계에 대한 비판적 점검이 학습자 단독으로 수행될 수 있는 것이 아니라, 교사와의 수평적 대화를 통해 가능하다고 보았는데, 왜냐하면 이처럼 대화를 통해 해당 단어와 관련된 삶의 여러 문제들에 대해 드러내 말함으로써 자신의 삶에 무엇이 문제인지를 확인할 수 있는 계기를 만들 수 있다고 보았다. 대화 중에 드러난 현실 상황을 비판적으로 논의하고 분석하게 됨으로써 단순히 문자를 읽고 쓰는 것 뿐 아니라 자신 삶에 대한 비판적 점검이 가능해 진다고 본 것이다.

여기서 중요한 것은, 생성어의 진정한 의미를 알고 있는 사람은 교사가 아니라 학습자라는 점이다. 교사가 비록 생성어를 선정하여 부호화를 시도하고 해독을 유도한다 하더라도 수업을 통해서 학습자들이 배워야 할 것은 학습자들 속에 있음을 기억할 필요가 있다는 것이다. 따라서 교수자는 생성어 선정을 위해 반드시 사전에 학습자의 경험과 현실을 학습자로부터 배워야 하며, 그것을 효과적으로 이미지 자료에 담아 학습자들과의 깊이 있는 성찰적 대화를 촉발할 수 있어야 한다. 그리고 그 때 이루어지게 될 여러 가지 다양한 대화를 통해 교사와 학습자의 상호 학습이 이루어질 수 있으며, 이를 통해 교사는 학습자로 하여금 ‘침묵의 문화’에서 벗어나게 해 줌과 동시에 자신을 삶의

주체로 인식하게 해 줄 수 있게 된다는 것이다.

(3) 도착점: 삶의 적용과 실천

대화를 통해 학습자들이 단어와 그 단어가 의미하는 것 사이의 관련성을 이해하게 되는 것을 프레이리는 ‘의식화’라고 부른다(Freire, 1970). 의식화가 이루어질 경우, 자연스럽게 현실 개선을 위한 학습자들의 행위와 실천이 이루어질 수 있다고도 주장한다. 대화를 통해 인식하게 된 모순을 제거하고 더 나은 삶을 만들기 위한 모종의 실천 적 행위가 자연스럽게 따라올 수밖에 없다고 지적한다.

요컨대, 프레이리의 비판적 문해교육방법은 방법적 차원에서 학습자 삶의 맥락을 기반으로 교사들이 생성적 단어 및 주제를 추출하여 그것을 소재로 삼아 그 속에 담긴 다양한 의미들을 부호화하고 대화를 통한 해독 과정을 거쳐 해당 단어 및 주제에 담긴 문제와 의미들을 학습자들이 포착하도록 함으로써 문제 해소를 위한 실천에 이르도록 하는 방식으로 구성됨을 알 수 있었다. 이들 주요 요소들을 중심으로 프레이리 교수방법을 이미지화 하여 제시하면 그림 1과 같다. 그림 1에서 보듯, 프레이리의 교수방법은 문제제기와 대화, 그리고 실천이라는 절차적 요소를 거치면서 세상과 자신에 대한 이해를 확장시켜 감을 중핵으로 하며, 그 과정에서 교사주도의 가르침에서 학습자 주도로 이행

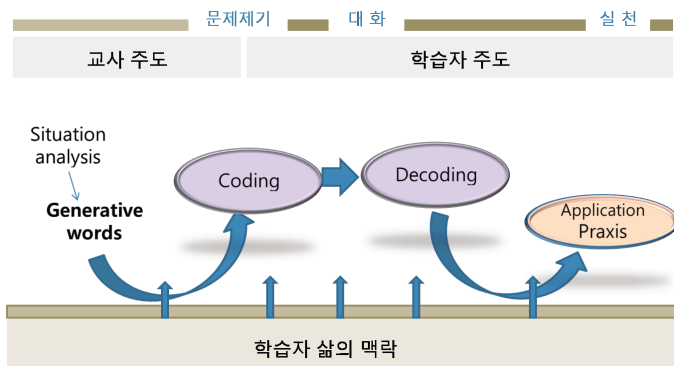


그림 1. 프레이리의 비판적 문해교육방법

되는 변화를 목도할 수 있다.

2) 다문화교육의 맥락과 교수방법

위에서 살핀 대로, 프레이리 비판적 문해교육방법은 성찰(코드화-탈코드화)과 실천을 중핵으로 학습자 삶의 맥락 속에 변혁적 영향을 가져오는 교육 방법임을 확인할 수 있었다. 하지만 이것은 동일한 문화적 맥락을 공유하는 특정 문화 집단 내에서 이루어지는 문해교육 장면에서 등장한 이론이기에 그것을 다문화교육의 맥락에 적용할 때 적절치 않은 부분들은 없는지를 따져보는 별도의 작업이 필요하다. 여기서는 익숙한 문화 내용을 전제로 하여 그 속에서 의미를 찾아 변혁을 도모하는 문해교육과 낯설고 생소한 다른 집단의 문화 내용을 다뤄야 할 다문화교육이 어떠한 차이점을 갖는지에 주목하여 분석해보고자 한다.

(1) 복수의 문화 맥락

문해교육의 맥락에서 학습자들은 단지 문자를 알지 못하고 잘 쓰지 못하는 사람들이다. 프레이리는 비록 그들이 문자를 알지 못하고 쓰지 못한다고 해서 관련된 지식도 전무한 것은 아니라고 보았다(Freire, 2000). 태어나고 성장하면서 여러 가지 다양한 세상 경험들 갖게 되고 그것을 통해 물리적, 사회적 환경인 세계에 대한 나름의 인식을 형성하게 된다. 지식을 갖게 된다는 것이다. 하지만 문자를 읽고 쓰지 못함으로써 그들은 세상에 대해 침묵할 수밖에 없게 되고 그들 힘으로 세상을, 문화를, 환경을 변화시킬 수 있다는 생각을 하지 못하게 된다는 것이다. 바로 이 지점에서 프레이리는 문해교육의 출발점이 학습자들의 삶의 맥락이어야 함을 강조한다. 문자를 읽고 쓴다는 것이 단순히 기능적인 차원의 일이라기보다, 문자를 읽음으로써 자신을 둘러싼 세상을 읽어내고, 문자를 씀으로써 세상에 대해 자신의 목소리를 들어내어 변혁을 이끌어내는 행위가 될 수 있어야 한다고 본 것이다. 학습자들 삶에 기반하여 무엇이 문제이고 어떻게 바꿔야 할 것인가를 고민하게 함으로써 학습의 결과가 다시

학습자들의 삶의 맥락으로 수렴하게 하는 것이 프레이리 문해교육의 한 가지 핵심이라 할 수 있다.

하지만 다문화교육의 맥락에서 다뤄지게 될 학습 문제나 주제는 거의 대부분 학습자가 소속되지 않은 다른 문화 집단 내에서 사용되는 문화 내용을 중심으로 이루어지게 되며, 다문화교육을 통해서 그것을 최대한 맥락적으로 이해하고 비판적으로 점검함으로써 나의 문화와 내 일상에 어떻게 활용할 것인지를 선택하고 결정할 수 있어야 한다. 결국 다문화교육의 맥락에서 학습자들이 다뤄야 할 것은 문해교육처럼 오로지 하나의 문화적 맥락이 아니라 복수의 맥락여야 한다는 것이다. 학습활동을 통해 관심을 갖고 취급해야 할 삶의 사태가 ‘나의 것’ 뿐 아니라 생경한 ‘그들의 것’이지만, 중국적으로는 ‘나의 것’으로 수렴될 수 있도록 하는 것, 이것이 다문화교육이 전제로 하는 맥락적 특징이며, 이는 이질적 문화가 전제로 하는 타인의 삶의 사태를 내 삶의 사태와 계속적으로 대조하고 비교하고 접목시켜보는 노력을 요청한다고 할 수 있을 것이다.

(2) 교사주도의 한계

그림 1에서 보듯, 프레이리 문해교육의 중핵은 학습자 개개인의 비판적 점검과 문제 제기임에도 불구하고 교사의 역할 또한 매우 중요하게 강조하고 있음을 확인할 수 있었다. 특히 본격적인 수업이 진행되기 전에 교사들로 하여금 수업에서 다뤄져야 할 내용을 추출하게 하고 그에 담긴 의미가 학습자들과의 대화를 통해 잘 발견될 수 있도록 ‘부호화’하는 작업의 책임을 교사에게 두고 있어서, 사실상 수업의 성패를 교사에게 두고 있다고도 말할 수 있을 정도이다.

하지만 다문화교육에서 과연 이러한 일을 교사들이 충실히 수행해 낼 수 있을까? 물론 매우 다채롭고 풍성한 문화적 경험과 배경을 지니고 있는 교사라면, 그래서 수업에서 다루게 될 다른 문화 집단의 문화 내용을 친숙하게 알고 있는 경우는 문제가 없겠지만, 사실 거의 대부분의 교사들은 다양하고 풍성한 문화 경험을 가지지 못했을 수 있고, 그 점에서 문해교육에서 규정하는 역할

들을 수행하기에 적절하지 않을 수 있다는 것이다. 누구라도 자신이 경험해보지 못한 다른 문화 집단의 문화 내용에 대해서는 익숙하지 못한 것처럼 교사들도 예외는 없으며, 그러한 상태에서 대화를 이끌어 낼 사전 작업과 부호화를 교사 단독으로 수행토록 하는 일은 적절하지도, 가능하지도 않을 것 같다.

물론 이와 관련해서 가장 이상적인 접근 방식은 수업시간에 다뤄져야 할 문화 내용을 실제 자신의 문화 내용으로 삼고 있는 다양한 사람들을 수업에 초대해서 그들과 학생들 간 심도 깊은 대화가 이루어질 수 있도록 하는 일일 것이다. 하지만 이러한 일이 현실적으로 이루어지기 어렵다고 하면, 교사가 미리 그들과 협력적인 작업을 통해 수업에서 다뤄져야 할 문화 내용에 대해 조사하고 이해하여 그것이 학생들의 일상적 삶과 어떻게 연결될 수 있을지를 탐구함으로써 준비할 수 있을 것이다. 하지만 연구자는 이 경우에도 교사의 문화적 배경 및 경험이 학생들의 그것과 어느 정도의 간극이 있는지 명확치 않아 교사 주도의 작업이 문해교육 만큼 효율적으로 이루어질 수 있을지 회의적이지 않을 수 없다. 적지 않은 경우, 젊은 학생들은 매우 수용적으로 다른 문화에 관심을 두고 학습하려는 데 반해 연령이 높은 교사들은 상대적으로 문화에 대해 폐쇄적인 접근을 하기 쉽고, 이들 간의 이러한 격차가 교사 주도의 준비 작업에 한계점으로 작용할 것으로 추측된다.

다문화교육 장면에서 교사주도가 지니게 될 이 같은 한계는 사실 더욱 근본적인 문제로 연결될 가능성이 있다고 보는데, 문화적 편견의 조장이 그것이다. 프레이리의 비판적 문해교육에 대한 심각한 문제제기 중 하나는 학생 스스로의 비판과 실천을 중핵에 두는 그의 방법이 사실은 교사의 치밀한 사전 계획과 부호화에 의해 이루어져 '의식화'를 통한 인간 해방이라는 애초의 목표는 실현시키지 못한 채, 일방적인 메시지나 억압적 이데올로기 전달에 머물 수 있다는 지적이다(Cho, 2013; Luke, 2012). 이러한 지적을 달리 표현한다면, 수업에 대한 교사 주도가 제대로 이루어지지 못할 경우, 단순히 교사의 제한적인 문화 경험 때문에 빈약하게 이루어지게 될 뿐 아니라, 심각하게는, 교사가 어떻게 문화 내용을 부호화하여 대화의 과정을 유도하는가에 따라서 문화적 편견을 조장하는 일까지 발생할 수 있다는 것이다. 이점을 고려한다면

다문화교육에서는 교사가 주도해야 하는 부분들을 최소화할 필요가 있다고 보며 대신 학생들의 다양한 문화 경험과 목소리가 부족한 부분들을 채워줄 수 있도록 해야 한다고 본다. 이상에서 논의된 다문화교육의 맥락적 특징을 고려하는 가운데 이루어질 비판적 교육 방법을 이미지화하여 제시하면 그림 2와 같다.

3) 실천적 다문화교수법

다문화교육은 그림 2에서 보는 바대로 학습자 삶의 맥락뿐 아니라 타인들 삶의 맥락까지 복수의 맥락들을 고려하는 가운데, 프레이리가 제안한 코딩-탈코딩 방식의 대화를 중심으로 학습자 삶의 맥락을 어떻게 개선할 수 있을 것인지를 고민하는 형태로 이루어져야 한다. 이러한 방식의 수업에서는 특별히 교사 대신 개별 학습자들의 문화 내용에 대한 탐구가 중요한 역할을 할 것으로 기대하며, 유력한 몇 개의 부호화가 아닌 다양한 부호화를 활용한 의미 이해가 중요할 것으로 판단된다. 이를 단계적으로 설명하면 다음과 같다.

(1) (사전 준비 단계)개별 탐구: '그들 것'을 '내 것'과 함께 들여다보기 앞서 지적한 대로, 다문화교육은 학습자에게 익숙치 않은 문화 내용을 단순

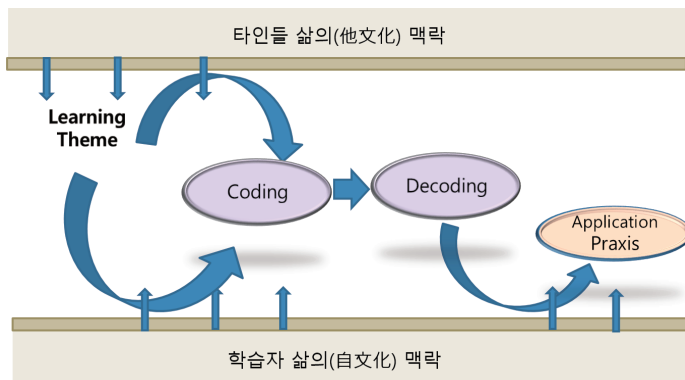


그림 2. 다문화교육의 맥락과 비판적 교육방법

히 이해하게 하는 것이라기보다, 그 내용을 학습자 자신의 삶과 연결지어 그 의미를 비판적으로 점검하고 자신의 삶의 방식을 개선하는 실천의 과정이라 할 수 있다. 이주민이 한국말을 배우고 우리 사회 정주민이 태국의 전통 문화를 배우는 경우, 한국말과 태국 전통 문화라는 구체적인 문화 내용의 습득과 이해에 그치는 것이 아니라, 그것을 통해 한 집단에 함께 정착하여 살아가야 할 각자의 삶의 방식과 문화적 선택에 대해 고민하고 점검하며 선택하고 행동할 수 있도록 돕는 것이 곧 다문화교육이라 할 수 있다는 것이다. 따라서 다문화교육은 학습자에게 익숙하지 않은 문화 내용을 잘 이해할 수 있도록, 최대한 그것의 의미를 깊이 있게 ‘탐구’하는 가운데 학습이 이루어질 필요가 있다. 특히 연구자는 이러한 작업을, 프레이리의 문해교육과는 달리, 교사에 의해 사전에 진행되어야 할 것으로 보지 않고, 학습자들의 개별적 ‘탐구’ 형태로 진행되어야 한다고 보는데, 이는 학습자들의 문화적 경험이 저마다 편차가 있고 상이하며, 때로는 교사의 그것을 넘어설 수도 있음에 주목한 것으로, 개별적인 탐구를 통해 낯선 문화에 대한 다각도의 협력적 이해가 가능할 것으로 기대하기 때문이다.

학습자들이 개별적으로 탐구한 결과는 본격적인 수업 진행 전에 학습자별로 다양한 내용과 방식의 부호화 자료의 형태로 드러날 수 있도록 해야 한다. 프레이리의 문해교육에서 부호화 작업은 교사에 의해 한정적인 몇 가지 자료로 제작되도록 하는 것이었다면, 다문화교육에서는 최대한 다양한 자료가, 때로는 학습자의 수만큼 제작되어 준비될 수 있도록 함으로써 익숙치 않은 문화 내용에 대한 다각도의 토론과 점검을 유도해 낼 수 있어야 한다. 이러한 작업이 복잡한 문화 내용을 다각도에서 점검할 수 있도록 하는 이른바 ‘다문화적’ 문화 이해의 첫 걸음에 해당한다고 할 수 있을 것이다.

(2) 집단적 대화: 복수의 부호화와 의미 해독들

앞서 살핀 대로, 프레이리의 문해교육방법에서는 교수자와 학습자 간 대화를 문해교육방법의 핵심으로 제안하고 있다. 교수자의 일방적인 전달이나 훈계, 훈육 대신, 교수자와의 민주적 대화를 통한 학습자 자신의 삶 일궈내기 활

동의 중요성이 강조된 것이라 할 수 있다. 하지만 다문화교육의 장에서 이루어질 대화에서 교사의 사전 역할은, 앞서 지적인 대로, 상대적으로 축소될 수밖에 없다고 본다. 이는 수업에 참여하는 학습자들의 연령이 높고 문화적 경험이 풍부할수록 더욱 그러할 것으로 예상되는데, 여러 가지 문화 경험에 있어서 교사가 학습자들보다 훨씬 풍부한 경험을 가지고 있다고 보기 어렵다는 점에서 다문화교육에서 교사는 또 다른 협력적 학습자로 역할하는 편이 적절할 듯하다. 대신 교수자와 학습자 간 대화를 여러 가지 다양한 문화적 경험을 담지하고 있는 학습자들 간의 상호 대화로 열어 둘 필요가 있다. 적극적으로 자신의 문화 경험을 공유하기 위한 노력을 해야 하며, 그러한 일이 가능할 수 있도록 개방적인 교실 분위기 조성이 중요해 진다. 다양한 사람들의 다양한 목소리가 교실에서 공유될 수 있도록 하는 것, 그래서 다양한 의미 탐색이 진전될 수 있도록 하는 것이 중요하다. 이는 수업이 특정 방향으로 치우쳐 문화적 편견을 초래하는 일이 발생하지 않도록 하는 중요 기제가 될 수 있다고 보며, 일종의 집단 지성을 활용한 협력적 작업의 일환으로 이해될 수도 있다고 본다.

(3) 집단/개별 활동: 실천

복수의 부호화 자료를 소재로 삼은 광범위한 대화는 자연스럽게 학습자들이 취해야 할 행동 혹은 실천들로 연결되게 된다. 특히 이 과정에서 비슷한 처지, 비슷한 문제의식을 가졌다고 공감되는 사람들끼리의 협력적 대화는 자신이 처한 상황을 개선시키기 위한 구체적인 활동 계획으로 이어지게 된다. 학습자들의 대화 과정에서 여러 다양한 사람들과의 소집단 활동을 통한 접촉이 자연스럽게 일어날 수 있도록 유도하여 개인적인 친밀성을 높이는 것도 중요한 전략 중 하나가 될 수 있다고 보며, 실제 현장에서 이루어진 활동 및 실천을 교실에서 공유할 수 있도록 하는 일도 전체적인 학습 만족도를 높일 수 있는 전략에 해당할 수 있다.

그림 3에서 보는 바대로, 프레이리의 비판적 문해교육 방법을 활용한 실천적 다문화교수법은 학습자들의 개별적인 탐구 활동을 기반으로 학습 주제에

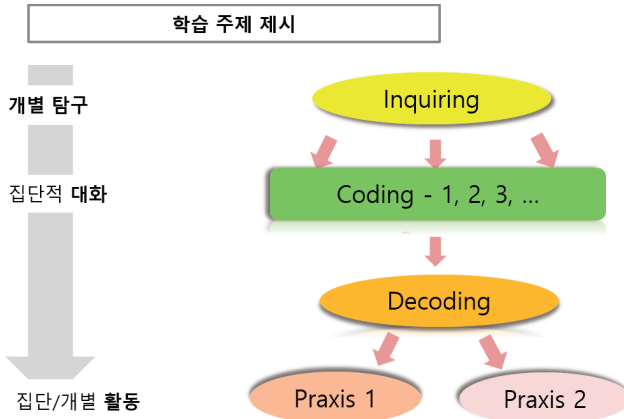


그림 3. 실천적 다문화교수법

담긴 다양한 의미들을 다문화적 관점에서 비판적으로 점검하여 발견하고 이를 자신의 삶 속에 조화롭게 구현하기 위한 구체적 활동 및 실천을 수행하도록 하는 방식으로 진행되어야 함을 알 수 있다.

4. 결론 및 논의

이 연구는 다문화교육이 단지 이질적인 문화 내용들에 대한 학습자의 인지적 이해에 머물지 않고 학습자 자신의 삶의 방식과 관련지어 그 의미를 비판적으로 점검하도록 하는 가운데, 보다 개선된 문화적 삶을 살 수 있도록 실천을 돕는 것이어야 함을 강조하고, 이를 위한 교수방법의 구안을 시도하였다. 이를 위하여 연구자는 교수자 중심의 전달 대신 학습자 스스로의 비판, 대화, 그리고 실천을 강조한 프레이리의 비판적 문해교육방법의 강점을 수용하고 다문화교육의 맥락에서 드러날 수 있는 한계점을 고려하여 새로운 실천적 다문화교수방법을 재구성하는 작업을 수행하였다. 이를 통해 등장하게 된 실천적 다문화교수법은 프레이리의 비판적 문해교육방법과는 달리, 첫째, 교사가 아닌 학습자들의 탐구를 통해 타 문화적 맥락을 나의 문화적 맥락과 연결지어

이해하도록 하고 그것이 다양한 형태의 부호화 자료들로 담길 수 있도록 함으로써 복잡한 문화적 맥락에 대한 진정한 ‘다문화적’ 접근이 가능하도록 하였을 뿐 아니라, 둘째, 교사-학습자 간 대화보다는 학습자들 간 상호 대화를 유도함으로써 새로운 문화 내용의 의미를 더욱 더 친숙한 삶의 차원에서 포착할 수 있도록 하고 자신의 생활을 변혁시킬 수 있는 실천 행위로 옮겨갈 수 있도록 하였다는 점에서 ‘실천적’ 방법으로서의 특징을 갖는다고 할 수 있을 것이다.

물론 이러한 교수방법은 실제 다문화교육이 이루어지는 현장에 적용되어 그것이 학습자들의 삶의 변화에 어느 정도로 영향을 미칠지 효과 검증이 이루어지고 수정되는 과정을 거쳐야 하겠지만, 그에 앞서 몇 가지 성공 수행을 위한 조건이 지적될 필요가 있다고 보는데, 우선, 새로운 문화 내용에 대한 학생의 개별 탐구가 성공적으로 이루어질 수 있도록, 여러 다양한 문화 관련 지식 및 정보가 체계적으로 축적, 제공될 필요가 있다. 사실 익숙하지 않은 다른 집단의 문화 내용을 깊이 있게 이해하기 위해서는 언어로 표현된 명시화된 지식도 필요하지만 직접적인 체험으로나 포착 가능한 잠재적 지식들도 필요하다. 하지만 현재로서는 다른 집단의 문화 내용을 이해하기 위한 믿음만한 정보가 그다지 많지 않은 것이 사실이다. 다문화교육을 위한 여러 가지 언어적, 비언어적 자료들의 지속적 축적과 협력적 공유가 국가적, 세계적 차원에서 촉진될 필요가 있다고 본다. 둘째, 학습자 간 대화가 이루어지는 과정에서 한두 가지 큰 목소리만이 힘을 갖게 되는 것이 아니라 여러 다양한 목소리들이 다양한 관점에서 이야기되고 관심을 끌게될 수 있도록, 민주적 대화 방식에 대한 훈련과 축진이 요구된다. Luke(2002)의 지적대로, 대화에 참여한 사람들이 세밀한 관심을 기울이지 않으면 크지 않은 목소리들은 결코 주목받지 못한 채 사장돼버리고 만다. 학습자들의 다양한 목소리들이 다문화교육의 대화 과정에서 허용적으로 잘 녹아나서 다양한 실천으로 연결될 수 있도록 학교교육이나 사회교육의 장에서 대화 방법에 대한 체계적 훈련이 강화될 필요가 있다고 본다. 마지막으로, 실천적 다문화교육에서 교사 역할은 상황분석이나 부호화를 통한 대화 주도에 있는 것이 아니라, 보다 나은 문화적 삶을 추구해가는 실

천에 학습자들이 적극적으로 나설 수 있도록 독려하는 일이라 할 수 있다. 다문화교육이 이루어지는 전 과정에서 익숙치 않은 문화 내용 속에 담긴 의미를 찾아 조화를 추구해 나가는 실험적, 도전적 시도를 수행할 수 있도록 교사는 문화에 대한 관심을 독려하고 도전적 실천에 가치를 부여하는 태도를 보일 수 있어야 할 것이다.

이 연구에서 제시된 실천적 다문화교수 모델은 개인적 탐구활동의 수행과 다른 사람의 해석을 중시하는 가운데 대화 진행이 가능한 연령 혹은 지적 발달 수준의 학습자에 한정된다는 한계를 가질 수 있을 것이다. 하지만 이를 달리 표현하자면, 나이 어린 학생들을 제외한 중고등학교나 대학, 그리고 성인 대상 사회교육 장면에서 이루어지는 다문화교육에 매우 광범위하게 활용될 수 있는 방법이라고 말할 수 있을 것이다. 본 연구에서 제안된 실천적 다문화교육의 모델이 앞으로 다양한 교육 현장에 적용됨으로써 보완될 수 있기를 기대하며, 여기서 시도된 것과 유사한 방향에서의 여러 다양한 이론들을 적용한 논의들이 진전되어 다문화교육의 방법적 차원에서 획기적인 진전이 이루어져 다문화사회의 갈등 해소에 실질적인 기여가 이루어질 수 있기를 기대한다.

참고문헌

- 박휴용, 2012, 비판적 다문화교육론, 경기도: 이담.
- 배영주, 2013, 다문화성인교육의 개념 정립을 위한 시론(始論), 문화예술교육연구, 8(4), 47-70.
- 배영주, 2014, 문화적 배경이 상이한 '그들'을 어떻게 가르칠까?: '문화적으로 적절한 교수'(CRT)를 중심으로, 문화예술교육연구, 9(6), 1-23.
- Bennett, C. I., 2007, Multicultural education theory and practice, 다문화교육: 이론과 실제, 김옥순 역, 2009, 서울: 학지사.
- Cho, S., 2013, Critical pedagogy and social change, 비판적 페다고지는 세상을 변화시킬 수 있는가?, 심성보·조시화 역, 2014, 서울: 살림터.
- Darder, A., Baltodano, M., & Torres, R.(Eds.), 2003, The Critical Pedagogy Reader, N. Y.:

Routledge/Falmer.

- Elias, J. L. & Merriam, S., 2002, *Philosophical Foundation of Adult Education*, 성인교육의 철학적 기초, 기영화 역, 서울: 학지사.
- Ellsworth, E., 1988, *Why doesn't this feel empowering? Working through the repressive myths of critical pedagogy*, In C. Luke & J. Gore(Eds.), *Feminisms and Critical Pedagogy*. N. Y.: Routledge.
- Frankenstein, M., 1987, *Critical mathematics education: an application of Paulo Freire's epistemology*(비판적 수학교육: 파울로 프레이리의 인식론을 적용하여), In I. Shor, 1987, *Freire for the Classroom*, 교실을 위한 프레이리: 현장 교육을 위한 프레이리와 비고츠키의 만남, 사람 대 사람 역, 2015, 서울: 살림터, 313-363.
- Freire, P., 1970, *Pedagogy of the Oppressed*, N.Y.: Continuum.
- Freire, P., 1973, *Education for Critical Consciousness*, N.Y.: Continuum.
- Freire, P., 2000, *Pedagogy of the Heart*, N.Y.: Continuum.
- Leonardo, Z., 2004, *The color of supremacy: beyond the discourse of 'white privilege'*, *Educational Philosophy and Theory*, 36(2), 137-152.
- Luke, C., 1992, *Feminist politics in radical pedagogy*, In C. Luke & J. Gore(Eds.), *Feminisms and Critical Pedagogy*, N. Y.: Routledge.
- McLaren, P., 1995, *Critical Pedagogy and Predatory Culture*, N.Y.: Routledge.
- McLaren, P., & Farahmandpur, R., 2001, *Class, cultism, and multiculturalism: a notebook on forging a revolutionary politics*, *Multicultural Education*, 8(3), 2-14.
- Shor, I., 1987, *Freire for the Classroom*, 교실을 위한 프레이리: 현장 교육을 위한 프레이리와 비고츠키의 만남, 사람 대 사람 역, 2015, 서울: 살림터.

2016.11.16 투고일, 2016.12.9 심사일, 2016.12.22 게재확정

An Inquiry of Practical Multicultural Teaching Method: Applying Freire's Critical Literacy Teaching Method to Multicultural Education

Young-Ju Bae*

Abstract In this study, I noticed on Paulo Freire's critical literacy education method and tried to acquire implications for multicultural teaching method and to design a teaching model. Paulo Freire is a Brazilian educator and philosopher who is a leading advocate of critical pedagogy. He championed that education should allow the oppressed to regain their sense of humanity, to overcome their conditions. He acknowledged that for this occur, the oppressed individual must play a role in their liberation, and he presented a student centered teaching method, in which 'critical consciousness', 'conversation', 'contexts of life world' were counted for much. I investigated applicability and limits on literacy teaching method to multicultural education, with considering the contextual differences between literacy education and multicultural education.

As a result, I could ascertained that Freire's literacy education method had to be revised for applying it to multicultural education. I shaped my idea for practical multicultural teaching method and presented a new model utilizing Freire's literacy teaching method. The presented teaching method model in this study is not a perfect one yet, but I am looking forward, with this as a momentum, it could be a kind of start point for inquiring practical teaching method in multicultural education.

Keywords Multicultural Teaching Method, Critical Pedagogy, Practical Multicultural Education, Paulo Freire

* Chosun University, Professor, Education, byjoo95@chosun.ac.kr