creative commons
COMMONS DEED

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

dCollection

교육학석사학위논문

한국의 다문화교육정책담론에 드러난 다양성의 의미에 관한 비판적 연구

2019년 8월

서울대학교 대학원

교육학과 교육학전공

이 수 한

한국의 다문화교육정책담론에 드러난 다양성의 의미에 관한 비판적 연구

지도교수 소 경 희

이 논문을 교육학 석사 학위논문으로 제출함
2019년 8월

서울대학교 대학원
교육학과 교육학 전공
이 수 한

이수한의 석사 학위논문을 인준함
2019년 7월

위 원 장 우 용 제 (인)
부위원장 곽 덕 주 (인)
위 원 소 경 희 (인)

국 문 초 록

본 연구의 목적은 2006년부터 2019년까지 국가 수준에서 어떠한 유형의 다문화교육정책담론이 배열·변형되어왔는지를 살펴보고, 그러한 담론의 역학 속에서 다양성의 의미는 어떻게 형성되어 왔는지를 탐색하는 것이다. 이러한 목적은 다양성이란 곧 '담론적 투쟁의 장'으로서, 다양성이 어떻게 의미화되는지에 따라 다양성에 주목하는 다문화교육의 실현 또한 달라질 수 있다는 점에 기초한다. 이를 위해, 본 연구는 교육부에서 발행된 다문화교육 지원계획 문서 및 중앙다문화교육센터에서 발행된 정책학교 운영 매뉴얼 문서에 제시된 다문화교육의 비전·목표, 추진과제, 프로그램 내용에 관한 언술을 기반으로 어떠한 유형의 다문화교육이 '합법적인(legitimate)' 다문화교육으로 담론화되는지를 분석하였다. 또한, 그러한 정책담론의 출현과 배열, 변형을 가능하게 만든 맥락적 조건들을 함께 탐색하였다. 나아가, 본 연구는 상호 경쟁적·이질적인 다문화교육정책담론들을 통하여 다양성이 어떻게 '사회적으로 문제시'되며 의미화되는지를 드러내고, 그러한 다양성의 성격을 비판적으로 논의하였다. 이러한 목적에 따라, 본 연구에서는 세 가지 연구문제를 설정하였다.

첫째, 우리나라 다문화교육정책에서 다문화교육의 비전·목표, 추진과제, 프로그램 내용에 관한 어떠한 담론이 드러나는가?

둘째, 우리나라 다문화교육정책담론에 나타난 '다양성'의 의미는 무엇인가?

셋째, 우리나라 다문화교육정책담론에 나타난 '다양성'의 의미의 한계와 대안은 무엇인가?

첫째로 제시된 연구결과를 종합하면, 우리나라 다문화교육정책에는 세 가지의 상호 이질적·모순적인 다문화교육정책담론이 드러났다. 첫 번째 담론은 사회통합 강화 담론으로, 이는 초기 다문화교육정책에서 다문화가정학생이 불러일으킨 언어·문화적 이질감 해소를 위한 사회통합 강화의 정당성을

역설하는 양상으로 출현하였다. 이와 같이 언어·문화적 이질감 해소를 강조하는 담론은 초기 다문화교육정책에서 지배담론의 지위로 부상한 바 있다. 이는 2000년대 들어서 급격히 유입되어 온 이주민의 양 축인 결혼이민자와 외국인노동자(가정)이 '모국'과 다른 언어·문화에 노출됨으로써 겪을 수 있는 부적응 및 갈등 문제를 방지하고자 하는 정부의 필요에 따른 것이었다. 또한 한국사회에서 부계 혈통주의에 기초한 '다문화가족(특히, 결혼이주여성가족)' 지원 중심의 다문화정책담론이 형성되어 왔다는 사실을 고려할 때, 언어·문화적 이질감 해소 담론의 전면화는 특히 국제결혼가정자녀의 정체성 혼란을 방지하고 그들의 '한국인 정체성'을 확립하기 위한 것이었다고 볼 수 있다. 이와 같은 담론은 다문화학생이 가져온 민족·문화적 다양성을 그들의 원활한 한국사회 적응 및 귀속감 확립에 장벽이 될 수 있기에 해소·용해되어야 하는 대상으로 묘사하였다. 이러한 담론은 이후에 언어·문화적 격차 해소와 동시에 다문화학생이 가져온 언어·문화적 배경의 "활용"을 강조하는 담론으로 변주되었다. 이는 글로벌 인재 양성이 지배담론으로 부상하면서 그들이 가져온 다양성이 갖는 생산적 가치가 강조됨에 따른 것이라고 할 수 있다. 이 시기에도 다문화학생이 가져온 민족·문화적 다양성은 한편으로는 구성원 간 언어·문화적 격차를 불러일으킬 수 있기에 해소되어야 하는 대상으로 주조되었다. 그러나 동시에 다양성은 탁월한 국제감각, 다언어 구사능력, 혹은 창의적 잠재력의 원천으로서 계발·활용되어야 하는 이중적 지위로 자리매김하게 된 것이다. 뿐만 아니라, 박근혜 정부 집권 초기에는 다문화학생 '꿈과 끼' 계발 담론이 지배담론으로 부상하게 됨에 따라, 사회통합 강화 담론이 언어·문화적 격차 해소와 더불어 구성원 간 상호 존중을 포괄하는 방향으로 확장되기도 한다. 이는 다문화학생이 가져온 민족·문화적 다양성이 이들의 꿈과 끼 계발, 즉 적성 계발과 사회적 자립에 있어서 '긍정적인' 자원으로 활용될 수 있으며, 이로써 우리사회 내부에서 존중될만한 가치를 갖는다는 점이 강조됨에 따른 것이다.

다른 한편, 사회통합 강화 담론의 또 다른 하위담론으로는 초기 다문화교육정책에서부터 교육격차 해소 담론이 출현해 온 것으로 나타났다. 교육격차 해소 담론은 다문화가정학생의 특수한 양육환경과 취약한 사회경제적 기

반을 문제 삼으며, 이로 인해 그들이 겪을 수 있는 교육격차(혹은 교육양극화)를 해소해야 할 필요성을 제기한다. 이에 따라, 다문화가정학생이 가져온 민족·문화적 다양성은 한국어교육 및 교과 기초학습 등과 관련한 '학습결손'의 원인이 될 수 있는 것으로 간주된다. 특히, 다문화가정학생의 특수한 양육환경에 따른 한국어능력 부족 및 발달 지체가 학습부진으로 이어질 가능성이 지적되기도 한다. 따라서, 이와 같은 담론은 기초학력 제고 등을 내세우며 다문화가정학생이 가져온 다양성을 '특별학급' 프로그램과 같이 정부가 제공하는 맞춤형 교육복지 안전망 속에서 적절하게 적응·동화되어야 할 대상으로 묘사한다. 이러한 하위담론의 갈래는 정부에 의해 다문화학생이 계속해서 "신(新)소외계층"으로 인식됨에 따라, 이후 2015-2016년에는 교육기회평등 실현을 내세우는 담론으로 변주되는 동시에 지배담론으로 떠오르게 된다. 이후 최근 정책에서도 『포용국가』라는 문재인 정권 국정지표의 영향력 속에서 교육기회평등 보장 담론은 일부 계승되는 모습이 드러나기도 한다. 최근의 정책에서는 중도입국학생이나 저소득층 다문화가정학생과 같이 "교육 사각지대"에 노출되기 쉬운 이들을 위한 '동등한 출발점' 제공의 필요성이 역설되는 양상이 드러나며, 이에 따라 다문화학생이 가져온 민족·문화적 다양성 중에서도 균등한 교육기회보장에 취약할 수 있는 다양성이 더욱 부각된다.

두 번째 유형의 담론은 글로벌 인재 양성 담론으로, 이는 초기 다문화교육정책에서부터 등장하지만 이명박 정부의 집권 이후 지배담론으로 전면화되는 모습을 보인다. 이는 당시 이명박 정권의 국정지표가 "글로벌 코리아"의 경쟁력 강화를 위한 『인재대국』의 실현이었다는 점과 연관된다. 이와 같은 담론은 첫 번째 유형의 담론에서와는 달리 다문화가정학생을 가진 강점을 부각하며, 그들을 다언어 구사능력과 타문화에 대한 이해를 갖춘, 나아가 수학·과학과 같은 각 분야에서의 우수한 잠재력을 갖춘 창의적 글로벌 인재로 양성할 것을 요청한다. 이에 따라, 그들이 가져온 민족·문화적 다양성은 글로벌 창의인재의 양성을 위해 동원·계발되어야 할 자원으로 묘사된다. 즉, 상품가치를 갖는 '인적자본'의 일환으로 다양성의 이미지가 구축되었던 것이다.

이와 같은 담론은 박근혜 정권의 집권 이후, “꿈과 끼를 키우는 행복교육”이 교육정책 기조로 대두됨에 따라 다문화학생의 꿈과 끼 계발을 역설하는 담론으로 변주되는 모습을 보인다. 한편, 이후 정책에서 이러한 담론은 글로벌 인재 양성 담론의 하위담론인 ‘적성 계발’ 담론의 일환으로서, 중앙관계부처 다문화가족정책의 변화와 맞물려 다문화학생의 적성·강점 강화 및 다문화 인재 양성의 필요성을 내세우는 담론으로 변주되는 모습이 드러났다. 특히, 2018-2019년 교육부 수준 지원계획 문서에서는 다문화학생의 진로의식 고취 및 글로벌 역량계발에 관한 언표들이 빈번하게 등장하였다. 이러한 유형의 담론은 궁극적으로 다문화학생이 가져온 민족·문화적 다양성을 글로벌 인재 양성을 통하여 우리사회의 발전동력으로 전환되어야 할 차별화된 자원으로 묘사한다. 이 담론은 당시 지배담론으로 부상하게 된 타문화 존중 담론과 접합됨에 따라, 다문화학생이 가져온 다양성이 ‘차별화된’, ‘귀중한’ 차이로서 주류집단 일반학생에 의해 이해·존중되어야 할 정당성을 마련하는 것이라고 볼 수 있다.

마지막 세 번째 유형의 담론은 타문화 존중 담론이라고 할 수 있으며, 초기 다문화교육정책에서부터 출현하는 모습을 보인다. 초기 다문화교육정책에서 타문화 존중 담론은 다문화학생이 가져온 언어·문화적 배경에 대한 이해·존중을 강조하는 양상으로 나타난다. 즉, 이 시기의 타문화 존중 담론을 통해서는 주류집단 일반인 학생이 다문화학생의 특수한 문화적 배경을 ‘관용적으로’ 이해·존중함으로써, 주류사회 구성원과 비주류 구성원 사이의 관계가 개선되고, 문화 간 편견이나 갈등이 감소될 수 있다고 간주된 것이다. 이때, 다양성은 다문화가정학생이 외부로부터 가져온 민족·문화적 다양성으로, 교육과정 개편이나 타문화이해교육과 같은 프로그램을 통해 주류사회 구성원에 의해 일방적으로 이해·존중되어야 할 ‘특수한 차이’들로 의미화된다. 이를테면, 다문화가정학생이 가져온 민족·문화적 다양성은 외국인 강사를 통하여 주류집단 학생들에 의해 접촉·체험되어야 하는 대상이나 전통예술 및 민속놀이 등의 피상적인 교과내용으로 환원된다. 그 결과, 다문화학생과 주류집단 구성원 사이의 공고한 이원적 위계는 유지되는 것이다. 나아가, 다양성은 온전히 주류화될 수 없는, 특수하지만 차별화된 가치를

갖는 차이로서 주류집단 구성원에 의해 이해·존중받아야 할 다문화학생의 다양성을 호명하는 장치로 작동할 수 있다.

한편, 후기 다문화교육정책에서 타문화 존중 담론은 모든 학생에 대한 다문화이해교육의 필요성을 강조하는 담론으로 변주된다. 주류사회 구성원의 다문화감수성 혹은 수용성 제고보다는 모든 학교 구성원의 다문화 이해 제고를 요청하는 담론이 부상하게 된 것이다. 이에 따라, 모든 학교에서 학교교육과정(교과·비교과)과 연계한 다문화 이해교육의 확대 및 다문화 주간 운영과 함께, 다문화감수성 제고에 초점을 둔 정책학교인 다문화 중점학교의 확대가 제안되기도 하였다. 이와 같은 담론적 변주는 일반학생이라는 범주를 공식화하는 것을 넘어서 모든 학교구성원의 다문화 이해 및 참여 제고를 강조하지만, 여전히 비다문화학생이라고 할 수 있는 '우리' 국민·청소년의 다문화수용성을 집중적으로 문제시하는 모습이 드러나기도 한다. 이러한 가운데 다문화 주간의 운영 역시 다문화학생이 가져온 민족·문화적 다양성을 주류사회 구성원에 의하여 '경험'되어야 할 '다른 문화'로 타자화하는데 기여한다. 중앙다문화교육센터가 발행한 다문화교육 정책학교 운영 매뉴얼에서는 '반차별·반편견'이나 '상호평등'과 같은 의제가 표방되며 주류사회 구성원과 비주류 구성원 사이의 위계가 문제시되는 것처럼 보이나, 여전히 교육부 수준 정책담론 전반에서 다양성은 '주류사회 구성원'에 의해 관용적으로 존중되어야 할 다문화학생의 민족·문화적 다양성으로 의미화되고 있는 것이다.

둘째로 제시된 연구결과에 따르면, 우리나라 다문화교육정책담론 속에서 다양성의 의미는 각 유형의 정책담론과 대응되는 세 가지로 나타난다. 첫 번째로 다양성은 사회통합 강화 담론을 매개로 하여 주류사회 내부에서 길들여지고 적응되어야 할 다문화학생의 다양성으로 의미화되었다. 시기의 흐름에 따라 구체적인 양상이 변형되어 오긴 했지만, 사회통합 강화 담론 속에서 다양성은 주류사회의 '보편규범(예: 한국어·한국문화)'에 따라 길들여지고 적응·동화되어야 할 다문화학생의 민족·문화적 다양성으로 이해되었다. 특히, 이는 저출산·고령화 문제를 해소해 줄 국제결혼가정(즉, 결혼이주여성 가정)을 위한 선별적 '한국인화'의 기획과도 면밀히 맞닿아 있는 것으로 이

해될 수 있다. 이에 따라, 다양성은 주류사회 구성원과 다문화구성원 사이의 격차·간극을 양산함으로써 그러한 길들임과 적응에 장벽이 될 수 있는 것으로 간주되었으며, 나아가 다문화학생의 '교육기회평등'을 보장하기 위하여 해소되어야 할 것으로 묘사되기도 하였다. 이와 같이 형성된 다양성의 의미는 주류사회로부터의 '낯섦'을 겪을 수밖에 없는 다문화학생의 원활한 학교적응을 지원하기 위하여 필수불가결한 측면이 있지만, 다른 한편 주류사회 중심의 문화규범을 '표준화'하고, 오히려 다문화학생이 노출된 불평등과 차별의 구조를 더욱 심화시킬 수 있다는 점에서 비판적으로 검토될 필요가 있다.

두 번째로 다양성은 글로벌 인재 양성 담론을 통하여 글로벌 인적자본으로 전화되어야 할 다문화학생의 다양성으로 의미화되었다. 이 또한 다문화학생이 외부로부터 가져온 민족·문화적 다양성을 문제시하는 것으로, 그들의 다양성이 '글로벌' 코리아의 위상을 높이기 위하여 유능하고 창의적인 인적자본으로 전환될 수 있어야 함을 시사하였다. 박근혜 정부에 이르러 글로벌 인재 양성 담론이 '적성 계발' 담론(예: 다문화학생의 꿈과 끼 계발 담론)으로 변주됨에 따라 이와 같은 다양성의 의미가 다소 약화되는 듯이 보이나, 이후 다시 다문화학생의 강점 강화 및 다문화 인재 양성 담론이 대두되는 모습이 나타났다. 그 결과 다양성은 계속해서 다문화학생이 가져다 준 글로벌 코리아를 위한 '발전 동력'의 상징으로 의미화될 수 있었다. 특히, 최근 등장한 정책담론에서는 다문화학생이 가져온 민족·문화적 다양성이 그들의 진로의식 및 이중언어능력을 포함한 글로벌 역량계발에 동원되어야 함이 부각되었다. 따라서, 다양성은 한국사회의 '발전동력', 즉 글로벌 경쟁력 강화에 기여하는 유용한 자본으로 전환되어야 할 다문화학생의 민족·문화적 다양성으로 형성된 것이다. 이와 같은 다양성의 의미는 곧 다문화학생이 가져온 다양성의 경쟁적 자본화를 통하여 국가의 글로벌 인적자원 양성 기획을 매개하게 된다. 그 결과, 다문화구성원을 향한 사회구조적 차별의 문제는 그들 개개인의 경쟁력과 역량, 자존감 계발의 문제로 환원될 위험이 있기에, 이러한 다양성의 의미는 비판적으로 성찰될 필요가 있다.

세 번째로 다양성은 타문화 존중 담론을 매개로 하여 주류사회 구성원에

의하여 관용되어야 할 다문화학생의 다양성으로 의미화되었다. 이는 다문화학생이 가져온 민족·문화적 다양성을 주류집단 한국인학생에 의해 접촉·체험되고, 나아가 이해받아야 할 '타문화' 혹은 '비주류문화'(에 관한 교과) 그 자체로 대상화시킨다. 이러한 의미를 기반으로 민족적 보편규범을 중시하는 주류집단 구성원의 '다문화감수성' 증진을 촉구함에 따라, 다문화학생이 가져온 민족·문화적 다양성은 주류집단의 감수성 계발을 통해 비로소 존중될 수 있는 것으로 위치지워진다. 이와 같이 의미화된 다양성은 인종주의적 차별 문제가 점차 확대되고 있는 한국 맥락에서, 민족·문화적 소수자를 향한 차별 해소를 주류사회 구성원 개개인의 감수성 계발에 관한 문제로 환원하게 될 위험이 있다. 즉, 다문화학생이 가져온 다양성은 주류사회 구성원의 감수성이 기꺼이 '허용'할 수 있는 만큼만, 주류와의 간극을 좁힐 수 없는 '특수한' 차이로서 우리사회에서 적극적으로 수용되는데 그칠 수 있는 것이다. 그 결과, 이러한 의미는 다문화학생이 불러일으킨 언어·문화적 이질감, 문화 간 갈등과 부적응의 위협 등을 상이한 개인 간의 불가피한 마찰을 극복하는 문제로 본질화할 수 있다. 나아가, 이는 민족·문화적 소수자 차별의 문제를 본질적인 '낯섦'을 기꺼이 감내해야 할 주류사회 구성원 개개인의 태도의 문제로 축소함으로써 그러한 다양성이 '특수한' 차이로서 통제될 수밖에 없는 정당성을 마련하는 장치로 작동할 위험이 있다.

셋째로 제시된 연구결과에 따르면, 우리나라 다문화교육정책담론 속에서 드러난 다양성의 의미는 외부로부터 유입되어 온 민족·문화적 소수집단인 '다문화학생'을 호명하고 그들의 존재를 문제시하는 방향으로 형성되어 왔다는 한계를 갖는다. 말하자면, 다문화교육에 대한 처방적 접근에서와 같이 민족·문화적 소수자가 외부로부터 가져온 다양성을 주류사회와 구별되는 징표로서 별도로 '표지'하여 '처분'하는데 주안점을 두는 양상으로 다양성의 의미가 형성되어 왔다는 것이다.

따라서, 본 연구는 Derrida의 환대론이 주는 함의를 고려할 때 한국 다문화교육정책담론은 주류사회 구성원과 비주류 구성원 사이의 공고한 이원적 위계를 해체하는 방향으로 재구성될 필요가 있음을 제안하였다. Derrida가 논의한 환대의 아포리아를 고려할 때, 우리나라 다문화교육정책은 민족·

문화적 소수자 학생을 환대하기 위한 평등교육 정책의 일환으로서, 다문화 학생만을 위한 맞춤형 지원을 요청하는 조건적 환대의 담론들에 붙박혀 있을 수밖에 없는 측면이 있다. 하지만, 본 연구는 그 너머에서 '주류사회, '일반인', '한국인', '이방인', '소수자' 등과 같은 범주의 불확정성을 이해하며, 보다 나은, 무조건적인 환대의 가능성을 상상케 만드는 새로운 종류의 다문화교육을 포괄하는 방향으로 한국 다문화교육정책담론이 재구축될 필요가 있음을 논의하였다.

이 연구는 국내 다문화교육정책 관련 연구에서 본격적으로 탐색되지 않았던 정책담론 속 다양성의 의미 형성 과정을 드러내었다는 점에서 의의를 갖는다. 또한 이와 함께 한국 다문화교육정책의 개선을 위하여, 다양성의 담론적 의미가 어떠한 대안적 방향으로 재구성될 수 있을지를 제안하였다는 점에서 의미가 있다고 볼 수 있다.

주요어 : 다문화교육정책, 정책담론, 다양성, Derrida, 환대, 비판적 연구
학번 : 2017-28447

목 차

Ⅰ. 서론 ····· 1
1. 연구의 필요성 및 목적 ····· 1
2. 연구문제 ····· 10

Ⅱ. 이론적 배경 ····· 11
1. 다문화교육의 개념 ····· 11
2. 다문화교육정책의 개념과 쟁점 ····· 15
가. 다문화교육정책의 개념 ····· 15
나. 다문화교육정책의 성격: 다양성 관리 대 다양성 포용 ····· 16
다. 다문화교육정책의 대상: 다문화학생 대 모든 학생 ····· 17
3. 다문화교육에 대한 지배적 논의: 처방적 접근 ····· 20
가. 다문화교육에 대한 처방적 접근과 그 수준 ····· 20
나. 처방적 접근의 한계: 다양성을 처분하기 ····· 26
4. 다문화교육에 대한 대안적 논의: 이해적 접근 ····· 28
가. 다문화교육과 J. Derrida의 환대론 ····· 28
나. 이해적 접근의 특징: 다양성 환대의 아포리아 ····· 33

Ⅲ. 연구방법 ····· 37
1. 분석대상 ····· 37
2. 분석방법 및 절차 ····· 39

Ⅳ. 우리나라 다문화교육정책 담론의 배열 ····· 45
1. 사회통합 강화 담론 ····· 46
가. 언어·문화적 이질감 해소 담론 ····· 46

(1) 언어·문화적 이질감 해소 ····· 46
(2) 언어·문화적 배경의 활용 ····· 49
(3) 상호존중을 기반으로 한 사회통합 강화 ····· 55
나. 교육기회평등 실현 담론 ····· 58
(1) 교육격차 해소를 통한 사회통합 강화 ····· 58
(2) 교육기회평등 실현 ····· 68
2. 글로벌 인재 양성 담론 ····· 75
가. 글로벌 인적자원개발 담론 ····· 75
(1) 다문화가정 구성원의 다언어 구사능력 개발 ····· 75
(2) 다문화가정학생의 글로벌 창의인재로의 양성 ····· 77
나. 적성 계발 담론 ····· 80
(1) 다문화학생의 '꿈과 끼' 계발 ····· 80
(2) 다문화학생의 적성·강점 계발 및 다문화 인재 양성 ····· 82
3. 타문화 존중 담론 ····· 88
가. 다문화학생 이해·존중 담론 ····· 88
나. 모든 학생 이해·존중 담론 ····· 96
(1) '모든' 학생을 위한, '다문화학생'을 수용·존중하는 다문화교육 ····· 96
(2) '모든' 학생의 다문화 이해 제고 ····· 98
(3) '모든' 학생 이해·존중의 조건으로서의 반차별·반편견 ····· 102
4. 종합정리: 우리나라 다문화교육정책 담론의 모순적 배열 ···· 105

Ⅴ. 다문화교육정책 담론에 드러난 '다양성'의 의미 ····· 112
1. 주류사회 내부에서 길들여지고 적응되어야 할 다양성 ····· 112
2. 글로벌 인적자본으로 전환되어야 할 다양성 ····· 115
3. 주류사회 구성원에 의해 관용되어야 할 다양성 ····· 118

Ⅵ. 다문화교육정책 담론에 드러난 '다양성'의 의미에 관한 비판적 검토 ····· 122
1. 다양성의 의미에 관한 비판적 논의: 다양성을 처분하기 ····· 122
2. 다양성의 의미에 관한 대안적 논의: '모든' 다양성을 환대하기 ····· 125

Ⅶ. 요약 및 결론 ····· 130
1. 요약 ····· 130
2. 제언 ····· 137

참 고 문 헌 ····· 140

Abstract ····· 155

표 목 차

〈표 Ⅱ-1〉 다문화교육에 대한 처방적 접근의 수준 ····· 25
〈표 Ⅲ-1〉 분석대상 ····· 38
〈표 Ⅲ-2〉 자료분석 과정의 예시 ····· 41
〈표 Ⅳ-1〉 다문화학생 교육 내실화를 위한 프로그램 ····· 63
〈표 Ⅳ-2〉 다문화학생 유형별 특징 ····· 67
〈표 Ⅳ-3〉 우리나라 다문화교육정책담론 담론의 배치·변형 ····· 111

Ⅰ. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

오늘날은 상이한 국가·민족·인종·문화 간의 교류를 가속화시키는 세계화의 흐름 속에서 '단일민족·단일문화'의 신화를 넘어 '다문화' 시대로 접어들고 있다. 말하자면, 현대사회는 그야말로 전지구적 이질성(global heterogeneity)이 민족·인종·종교·문화 등 다양한 층위의 '경계'를 뒤흔들며 확산되는 디아스포라(diaspora)의 시대를 맞이하고 있는 것이다(김진희, 2014). 단일한 보편문화의 시대가 아닌 이러한 디아스포라의 시대에 부합하는 가치로서 상호 간 다름의 존중, 즉 '다양성 존중'을 표방하는 다문화주의가 발명된 것이며, 그 중심에는 '다양성의 정치학(politics of diversity)'이 존재한다(Kim & So, 2018). 이때, '다양성의 정치학'의 핵심은 한 국가/사회 내부에서 주류 보편문화의 규범으로부터 주변화된, 이질적인 민족·인종·문화적 소수자들(예: 이민자 집단)을 어떻게 공평하게 포용하고, 그들의 서로 다른 삶의 양식을 '인정'할 것인가의 문제라고 할 수 있다.

이와 같이 다양한 사람과 문화가 얽히며 공존하는 사회가 현실화됨에 따라, 한국사회는 이들 간의 조화로운 공존과 통합을 위해 여러 법제적·사회적 장치들을 마련해 오고 있다(김종훈, 2016). 한국은 2006년 다문화·다민족 국가로의 전환을 '국가의제'로 공식화한 바 있다(모경환, 2009; 오경석, 2007). 결혼이민자와 (저임금)외국인노동자 등으로 대변되는 민족·인종·문화적 이방인이 급격한 속도로 한국사회에 유입됨에 따라, 이들의 다양성의 '편견·차별 없는' 제도적 수용이 중요한 과제로 대두되었기 때문이다. 최근 난민 수용(예: 제주도로 입국한 예멘 난민 사건)에 관한 문제가 한국사회의 정치적 사안으로 중요하게 부상하면서 다문화주의는 더욱 뜨거운 화두가 되고 있기도 하다.

이러한 맥락에서 모든 문화적 다양성에 대한 포용과 평등의 가치를 중심으로 학교교육을 재이해하려는 다문화교육은 가장 주목받는 분야 중 하나가 되고 있다(김선미·김영순, 2008; 민용성·최화숙, 2009; 장인실, 2003;

Banks, 2006). 전술한 것처럼 세계화의 과정과 함께 국가교류, 결혼이주, 노동이주 등으로 인해 다양한 민족·인종·문화적 정체성을 가진 이들이 유입되고 공존하게 됨에 따라, 한국사회는 공공연히 스스로를 '다문화사회'로 이해할 수 있게 되었다. 특히, 중국(조선족 포함) 및 베트남·필리핀 등의 동남아시아계(교육인적자원부, 2006a, 2012a, 2013a, 2018a) 이주배경 소수자의 민족·인종·문화적 다양성에 대한 존중과 이들에 대한 차별해소가 중요한 사회적 현안으로 간주되고 있으며, 학교 장면에서 또한 이러한 문제를 부단히 마주할 수밖에 없게 되었다. 이와 같은 흐름에서 이들의 다양성과 차이를 어떠한 관점에서 교육적으로 처우하고 포용해야 하는가의 문제를 중심에 두고(김진희·허영식, 2013; 전은희, 2012, 2014; 홍은영, 2012b, 2017; Lægaard, 2010; Nieto & Bode, 2008) 다문화교육에 대한 논의가 활발히 전개되어 왔다. 따라서, 다문화교육은 '다양성에 민감한 교육'(홍은영, 2012b) 혹은 '다양성 교육'(전희옥, 2013) 그 자체로 이해될 수 있으며, 다양성의 존중과 이를 기반으로 한 상호 이해 및 평등 지향을 핵심에 둔다고 볼 수 있다.

다문화교육의 중심에는 주류집단에 속하지 못한 '이방인'은 누구이며, 그러한 이방인의 다양성을 어떻게 포용할 수 있는가가 문제화되는 결정불가능성(undecidability)의 공간이 위치한다(Wang, 2005). 이방인으로서의 민족·문화적 소수자란 누구인지, 차별을 넘어 이들의 다양성을 어떻게 포용할 수 있는지에 관한 '하나의 고정된' 공식은 존재하지 않기에, 다문화교육은 이방인의 '다양성'의 의미가 계속해서 재생성되는 결정불가능성의 공간 속에서 실천될 수 있다. 말하자면, 다문화교육은 '미리 규정되어 있는' 다양성을 포용하기 위한 특정한 수업 테크닉(technic)의 적용으로 환원될 수 있는 것이 아니기에(김종훈·최주리, 2015), 이방인이 가져온 다양성이 무엇을 의미할 수 있는지에 관한 비판적·해체적 탐구가 요청된다.

따라서, 학교 장면에서 다문화교육의 방향성을 논의하는 데 있어서 다양성이 무엇으로 이해될 수 있는가의 문제는 중요한 위치를 점한다. 다양성은 민족·인종·문화적 차이에 관한 상이한 의미가 형성되는 사회적·담론적 투쟁의 장이며(홍은영, 2012b), 다양성이 어떠한 관점을 통해 의미화되는지에

따라 다문화주의의 지향은 근본적으로 달라질 수 있다(Ahmed, 2012). 이에 따라, 다문화 사회는 민족·인종·문화적 차이를 갖는 이주민의 증가를 문제시하며 특정한 제도적 실천을 요청하는 하나의 '담론적' 현실로 의미화된다(안지현, 2007). 또한, 다문화 사회로 이행하는 가운데 급증하고 있는 것으로 묘사되는 다양성 또한 인종·민족·문화적 타자들(즉, 이주민들)이 어떠한 존재인지를 구성해내는 '담론의 장'이라고 할 수 있다(육주원, 2016). 여기서, '담론'은 사람들이 나누는 이야기·의견·논의라는 일상적인 의미를 넘어선다. 담론이란 '이야기된 것' 이상의 것으로(Foucault, 1969), 우리가 말하고 있는 실재적 대상, 이를테면 다문화 사회 혹은 문화적 다양성이 무엇인지에 관한 하나의 진리체제를 구성하고, 나아가 그 대상에 대한 우리의 인식을 방향짓는 '힘'을 갖는다. 따라서, 이러한 다문화 사회 혹은 다양성이라는 담론의 장에 기반을 두는 다문화교육의 의미 또한 상이한 담론들을 통하여 구축될 수 있는 것이다. 예컨대, 다양성이 사회적 담론의 장 속에서 주류집단과 민족·문화적 소수자 사이에 벌어질 수 있는 갈등을 해소하기 위해 관용되어야 할 대상으로 의미화된다면, 다문화교육은 다양성을 포용한다는 미명하에 소수자를 '비정상적·위협적 존재'로 표지하여(stigmatize) 관리하고, 이들이 가져온 다양성을 향한 구조적 차별 문제에는 무감각해질 수 있다(Brown, 2006).

전술한 것처럼 다문화교육은 다양성과 평등의 통합, 즉 다양성의 포용을 통한 평등 실현에 토대를 둔다(Gollnick & Chinn, 2009). 이때 다문화교육이 '다양성을 포용하는 일은 항상 옳은 것이다'라는 식의 인습적 담론의 무비판적 수용이나, 다른 한편 소수자에 대한 차별을 은폐하는 이데올로기로의 활용에 그치지 않기 위해서는(조상식, 2009; 홍은영, 2012b), 그 개념적 토대가 되는 다양성을 이해하는 여러 방식들에 주목할 필요가 있다. 이를테면, 민족·문화적 다양성은 차이에 따른 차별을 넘어서 민족·문화적 소수자를 위한 평등의 정치를 지향하는 개념일 수 있다. 반면에, 민족·인종·문화적 다양성의 언어는 차별의 문제를 도외시한 채 신자유주의 경제의 기준이나 치안국가의 기준에 따라 특별히 관리·통치되어야 할 한 개인·집단의 본질적 속성을 규정하는 언어로 이해될 수도 있는 것이다(Lentin & Titley,

2011). 다양성에 대한 이와 같은 상반된 이해방식에 따라 다문화교육이 지향하고 실천하고자 하는 바 또한 극명하게 달라진다고 할 수 있다.

다문화교육 분야에서 주목받는 '다양성'의 언어는 한국의 다문화교육정책 및 다문화학생(또는 다문화가정자녀) 지원정책에서도 중요한 쟁점으로 대두되고 있다. 다문화교육이 지향하는 '다양성의 포용'이 학교개혁을 이끄는 아이디어 중 하나로 전 세계적으로 주목받으며 정책화되는 가운데(Banks, 2009; Cha & Ham, 2014; UNESCO, 2017), 한국 또한 2006년부터 그 흐름에 합류하게 되었다. 한국의 다문화교육은 2006년 처음으로 정책화된 이후 중앙정부 수준의 행정적 기획(예: 다문화교육정책, 다문화가족정책, 외국인 출입관리 정책 등)을 중심으로 양적·질적으로 성장해왔다. 2017년 기준 이주배경 '다문화학생'[1]의 숫자는 10만명, 전체 학생 대비 2%를 넘어섰고, 이러한 전례없는 다양성의 팽창은 특히 민족·인종·문화의 차원에서 학교 다문화교육정책의 중요성을 더욱 부각시키고 있다(교육부, 2018). 특히, 한국 맥락에서 주요 정책대상은 소외와 차별에 취약한 중국 및 동남아시아계 소수자로 구성되어 있기도 하다(김선미, 2011).

이러한 배경 속에서 한국의 다문화교육정책은 민족중심주의에 기반하여 '동질적 한국인'을 길러내는 기존 학교교육(Kim & So, 2018)의 틀에 부합하지 않는 이방인(예: 결혼이주자, 외국인노동자, 난민 등)이 가져온 민족·문화적 다양성을 정책적으로 포섭하기 위한 흐름으로 이해될 수 있다. 실제 중앙정부 수준에서 발행된 다문화교육정책 문서를 살펴보면, 배타적 민족교육을 넘어선 "언어·문화적 배경이 다른" "우리사회 다양한 구성원들의 사회통합(교육인적자원부, 2006: 1)", "문화다양성을 수용하는 다문화이해교육의 확대(교육부, 2015: 2)", "다양한 문화가 공존하는 성숙한 교육환경의 구축(교육부, 2018: 4)", 혹은 "다문화학생의 문화적 다양성과 차이를 인정하고 이를 우리사회의 발전 동력으로 전환시킬 교육기반 정비(교육부, 2019: 1)"의 필요성 등이 빈번하게 언급되고 있다. 이러한 진술에서 볼 수 있듯이 한국의 다문화교육정책은 학교교육에서의 민족·인종·문화적 다양성의 포용을

1) 결혼이주민가정(재혼가정 포함)의 학생과 이주노동자가정의 외국인학생을 포함하는 용어로 이해되며, 경우에 따라 북한이탈주민가정의 학생을 포괄하는 용어로 사용되기도 한다.

중시하고 있으며, 이를 위한 정책적 수단으로 다문화학생의 학교적응 지원, 전 학생 대상의 다문화이해교육, 교사의 다문화교육 전문성 강화를 위한 연수 등을 제안하고 있는 것으로 보인다. 이처럼 한국의 다문화교육은 학교 현장으로 유입되고 있는 민족·인종·문화적 다양성에 대응하려는 국가 주도의 정책 레짐(regimes)을 통해 확장되어 온 것이라고 볼 수 있다.

일부 학자들에 따르면, 한국의 다문화교육은 국가의 다양성 관리(managing diversity)를 위한 장치로써 기획되어 온 측면을 갖는다(서덕희, 2011; 정민승·조지연, 2012). 전통적 이민국가인 미국의 경우 전후인 1960-70년대 시민권 운동에 참여했던 다양한 인종·민족·문화적 소외집단의 목소리를 기반으로 하여 다문화교육의 오랜 역사를 발전시켜왔으며(Banks, 2009), 캐나다의 경우에도 다양한 민족·인종·문화적 정체성을 띠는 이민자·소수자 집단의 요구가 작용하는 가운데, 다문화주의를 국가 이념으로 추구해온 긴 역사를 갖는다. 반면, 한국은 1945년 해방 이후 교육을 지배해 온 민족주의 이념과 그에 기반을 둔 배타적·동질적 국민정체성으로부터의 변화를 도모하기 위해(So, Kim, & Lee, 2012), 정부 수준에서 세계화 시대에 발맞춰 다문화주의에 기반한 학교 정책을 적극적으로 도입하고자 하였다(예: 교과서 개정). 이는 '위로부터의' 다문화주의의 채택을 통해 한국의 국제적 이미지를 고양하는 것과도 관련된다고 볼 수 있다(김희정, 2007). 따라서, 한국의 다문화교육은 2000년대 이후 특정한 민족·문화적 소수집단으로부터의 권리 주장이 형성되기도 전에(최종렬, 2012), 세계화의 흐름 속에서 다양화·이질화되기 시작한 학생 인구의 효과적인 관리를 위해 국가로부터 기획되어 학교 현장에 영향력을 미치게 된 것이라 볼 수 있다(김선미, 2011; Kim, 2009b; Olneck, 2011).

이는 다양성의 통합이라는 미명 하에 글로벌 선진국가로의 도약을 위해 민족·문화적으로 다양화된 학생을 국민의 일부로 포섭하면서도, 동시에 이들을 관리가 필요한 '까다로운' 구성원으로 개별화하여 통치하기 위해 국가가 다문화교육에 관한 담론을 주도해온 것으로 이해될 수 있다. 이는 다양성의 통합이 민족·문화적 다양성을 주류사회의 요구에 맞게 동질화시키는 장치로 활용될 수 있기 때문이다(이민경, 2018). 이러한 흐름에서 한국의

다문화교육정책은 문화적 소수자 학생을 국가의 관리가 필요한 대상으로 규정하고, 그들의 다양성과 차이를 '정상화'하고자 한다는 비판이 제기되기도 하였다(이경희, 2011; 이정금, 2018). 이와 같은 논의는 국가가 기획한 다문화교육정책이 한국사회에서의 민족·문화적 소수자의 삶을 변화시킬 수 있을지, 오히려 그들이 가져온 다양성을 하나의 행정적 범주로서 표준화시켜 관리하는 데에 그치는 것은 아닌지에 대해 의문을 던지게 만든다(서덕희, 2011).

위와 같이 한국의 다문화교육정책이 최근 증대되고 있는 학생의 민족·문화적 다양성을 담론화하는 주요한 장임을 고려할 때, 정책이 주조해내는 다양성의 의미가 무엇인지에 대한 심층적인 논의가 요청된다고 볼 수 있다. 그러나 한국 다문화교육정책의 목표·프로그램·대상 등에 대한 분석을 통해 그에 전제된 다문화교육에 대한 접근의 수준과 한계를 지적하는 연구물은 많이 축적된 반면(김한길·소경희, 2018; 박창민·조재성·김영천, 2016; 우라미·황지현·서경혜, 2018; 최진영·조현희·이선민, 2014; Grant & Ham, 2013), 정책의 기저에 다양성을 무엇으로 문제시하는 담론이 작동하고 있는지, 그에 기초할 때 어떠한 성격의 다문화교육이 '법제화'될 수밖에 없는지에 대한 탐색은 부족한 실정이다.

한편, 한국의 다문화교육정책을 '담론'으로 이해하려고 시도한 연구들도 있다. 예컨대, 이민경(2010)의 연구는 한국 다문화교육정책을 분석하여 그것이 다문화학생, 즉 민족·문화적 소수자 학생에 관련한 온정주의 담론, 문화다양성 수용 담론, 긍정적인 정체성 형성 담론, 인적자원 담론, 인권 기반 담론으로 구성되어 있음을 밝혀내었다. 마찬가지로, Kim(2014)의 연구는 한국 다문화교육정책이 일반학생과 구별되는 민족·문화적 차이를 가져온 다문화학생에 관한 통합 담론, 동화 담론, 그리고 분리(segregation) 담론의 결합으로 설명될 수 있음을 발견하였다. Jahng & Kim(2013)의 연구 또한 한국 다문화교육정책이 통합·포용이라는 구호 하에 다문화학생을 어떠한 존재로 담론화하는지를 분석하였다. 그 결과, 이 연구는 한국 다문화교육정책이 다문화학생을 일반학생과의 규범적인 구별을 통해 특별히 정상화되어야 할 존재로 간주하는 통치 담론들로 구성되어 있음을 밝혀낸 바 있다. 이러한 연

구들은 한국 다문화교육정책이 민족·문화적 다양성의 확장을 불러 온 다문화학생을 어떠한 이미지로 담론화하고 있는지를 보여주었다는 점에서 의의가 있다.

하지만 이와 같은 연구들은 정책담론 속에서 기능하는 다양성의 의미를 전면에 드러내고 있지 않다. 즉, 전술한 연구는 다문화학생이 어떠한 지위·속성을 가진 존재로 대상화되는지를 집중적으로 분석함으로써, 다양성을 의미화하는 정책담론 전반이 그 기저에서 어떠한 방식으로 작동하고 있는지를 보여주지는 못한 것이다. 이에 따라, 해당 연구들에서 다양성을 곧 민족·문화적 소수자인 '다문화학생'에게 부여된 지위의 문제 그 자체로 협소하게 이해될 가능성이 크다. 즉, 해당 연구들에서는 다양성이 의미하는 바가 곧 다문화학생이 가져온 다양성으로 기정사실화되어 제한적으로 이해될 여지가 있는 것이다. 그 결과 선행연구들은 다양성 그 자체를 '소수자'를 위한 도덕적 구호로 바라보는데 그치며, 다양성이 서로 다른 통제의 권력들이 뒤엉키며 민족·문화적 소수자가 누구인지를 윤곽짓는 '담론적 투쟁의 장'일 수 있음을 정책텍스트에 대한 면밀한 분석을 통하여 보여주지 못하고 있는 것이다. 또한 해당 연구들은 다문화학생에 관한 유사한 혹은 상반된 성격의 담론을 열거하는 것을 넘어서, 그러한 담론들 간의 관계 속에서 다양성이 무엇으로 의미화되는지, 그러한 담론적 관계망의 역사적 형성과 변형을 가능하게 한 맥락적 조건은 무엇인지에 대해서는 충분히 논의하지 못한 것으로 보인다.

본 연구는 위와 같은 문제의식에서 출발하여 한국 다문화교육정책담론에 드러난 '다양성'의 다층적인 의미들을 살펴보며, 그러한 정책담론의 형성 및 변형과 관련한 맥락적 조건을 함께 분석하고자 한다. 다문화교육의 '방법'을 논하기에 앞서, 그 개념적 토대를 이루는 다양성이 무엇을 의미하는지에 대한 이론적·철학적 검토가 요청된다는 점을 상기하며(이화도, 2011; 정석환, 2012), 본 연구는 한국 다문화교육정책이 담론화하는 '다양성'의 의미에 주목한다. 다문화교육의 근저를 이루는 다양성의 의미는 특정한 시기의 맥락적 조건 속에서 담론적으로 구성되어 온 것이다(Ahmed, 2012; Blackmore, 2006; Brown, 2006; Dobusch, 2017; 홍은영, 2012b). 뿐만 아니라, 다문

화교육정책이 조명하는 다양성의 확장을 불러온 '다문화학생'이 누구인가 또한 특정한 사회적 맥락에 터해 해당 정책이 담론화하는 실재라고 할 수 있다(Gildersleeve & Hernandez, 2012). 따라서 본 연구는 우리나라 다문화교육정책 담론에 나타난 다양성의 의미를 폭넓게 조망하는 동시에, 그것을 열거하는 것을 넘어서 정책담론들 간의 복잡한 관계를 가능하게 만든 맥락적 조건에 주목한다. 말하자면, 본 연구는 국가가 기획한 다문화교육정책에서 다양성을 '사회적으로 문제시'(Winter, 2012)하는 상호 이질적·모순적 정책담론들이 공존할 수 있도록 만드는 맥락적 조건을 함께 탐색하고자 하는 것이다. 이는 당대의 사회역사적 상황을 아우르는 맥락적/비언어적(non-discursive) 조건들을 고려할 때, 상호 이질적·모순적 관계로 배열된 정책담론 사이의 간극이 어떻게 출현할 수 있었는지를 풍부하게 이해할 수 있기 때문이다(Bourke & Lidstone, 2015).

이 연구의 목적은 우리나라 다문화교육정책담론에 드러난 상이한 다양성의 의미들을 조명하고 비판적으로 이해하는 것이다. 이때, 다문화교육정책담론이란 '합법적인' 다문화교육이란 무엇이고 어떻게 실천될 수 있는지에 관하여 국가가 기획한 담론이라고 조작적으로 정의될 수 있다. 이와 같은 목적을 위해 다음과 같은 내용의 연구를 진행하였다. 우선, 정책문서에 제시된 다문화교육의 비전·목표 및 추진과제, 프로그램 내용 등에 관한 언술을 기반으로 다문화교육정책담론을 유형화하였으며, 그와 같이 배치된 담론들 속에서 다양성이 무엇으로 복합적으로 규정되는지를 살펴보았다. 이를 위해, 연구자는 2006년부터 2019년까지 교육부 수준에서 발행된 다문화교육정책(즉, 〈다문화교육 지원계획〉) 문서와, 2013년부터 2019년까지 교육부 산하기관인 중앙다문화교육센터에서 발행된 문서를 수집하여 심층적으로 분석하였다. 다음으로, 연구자는 다양성을 의미화하는 한국 다문화교육정책의 담론적 기획이 어떠한 맥락적 조건들에 터해 형성되었는지를 함께 탐색하였다. 이를 위해서, 교육부를 제외한 다문화정책과 관련된 중앙 관계부처에서 발행한 주요 정책문서와 더불어 다문화정책 관련 학술문헌 등이 조사·분석되었다.

본 연구는 분석과정에 있어서 정책문서 상의 텍스트(예: 어구·어휘·도표·

도식 등)를 표면적인 의미 그대로 받아들이기보다는, 그러한 특수한 텍스트의 배열를 설명해줄 수 있는 담론적 규칙성으로서 다양성의 의미를 들여다보고자 하였다. 이를 통해, 본 연구는 학교 현장에서 다양성에 대한 이해와 이를 토대로 하는 다문화교육 실천이 어떻게 틀 지워질 수 있는지를 드러낼 뿐만 아니라, 학교 현장에서의 더 나은 다문화교육의 철학 및 방법론의 모색을 위한 정책적 조건을 탐색하는 데 발판을 마련할 수 있을 것으로 기대된다.

2. 연구문제

본 연구는 한국 다문화교육정책에 제시된 다문화교육의 비전·목표, 추진과제, 프로그램 내용 등에 관한 언술을 통해 다문화교육에 관한 어떠한 유형의 담론이 형성·배치되어 왔으며, 그 속에서 다양성의 의미가 어떻게 드러나는지를 분석하였다. 본 연구는 정책담론을 통해 생산된 '다양성'의 복합적인 의미들에 주목하며, 이는 정책문서에 제시된 다문화교육의 비전·목표, 추진과제, 프로그램 내용 등에 관한 언술을 통해 드러날 수 있다고 간주한 것이다. 담론으로서의 다문화교육정책은 '다양성'이 학교 현장에서 어떠한 방식으로 취급되어야 하는지에 관한 '공적 진리'를 만들어낼 수 있으며, 이에 따라 학교 다문화교육의 실천가능성을 특정한 방식으로 윤곽지을 수 있다. 그렇기에 정책담론을 통해 나타난 다양성의 의미에 관한 면밀한 검토는 반드시 필요하다고 볼 수 있다. 다른 한편, 본 연구는 상이한 유형의 정책담론과 그에 드러난 다양성의 의미가 시기에 따라 어떻게 계승·변형되는지에도 주목하였다. 즉, 2006년부터 2019년까지 형성되어 온 다문화교육정책담론에서 다양성에 관한 공적 진리가 어떠한 양상으로 배치되고, 시간의 흐름 속에서 변주되어 왔는지에 주목한 것이다. 따라서, 본 연구는 아래와 같은 세 가지의 연구문제를 가지고 자료에 대한 담론분석을 진행하였다.

첫째, 우리나라 다문화교육정책문서에서 다문화교육의 비전·목표, 추진과제 및 프로그램 내용에 관한 어떠한 담론이 드러나는가?

둘째, 우리나라 다문화교육정책담론에 나타난 '다양성'의 의미는 무엇인가?

셋째, 우리나라 다문화교육정책담론에서 나타난 '다양성'의 의미의 한계와 대안은 무엇인가?

Ⅱ. 이론적 배경

1. 다문화교육의 개념

'다문화'는 오래 전부터 어느 시대, 어느 사회에서나 있어왔던 현상이라고 할 수 있지만(김선미, 2011; 조용환, 2011), 오늘날 세계화의 흐름 속에서 상이한 민족·인종·문화 간 교류와 공존이 보다 더 두드러지는 가운데 '다문화 사회'는 현대사회가 마주한 하나의 도전으로 받아들여지고 있다(Suarez-Orozco, 2005). 급격한 경제적·기술적 변화와 함께 한 사회의 내부에서 다양한 문화, 다양한 사람들 간의 공존과 상호작용이 더욱 확대됨에 따라, 우리가 발 딛고 있는 사회와 그 구성원을 이해하는 인식 틀 자체의 근본적 전환이 요청되고 있는 것이다. 이는 점차 민족·인종·문화적으로 다양한 사회구성원들이 상호 간의 차이를 더욱 극명하게 마주할 수밖에 없는 공존(co-habitation)의 세계 속에서 다원적 가치기준이 서로 교차하는 동시에 또한 충돌할 수 있기 때문이며(오은순 외, 2007), 이를 계기로 모든 구성원의 다양성과 차이를 아우르는 '반편견·반차별'에 대한 관심이 증대되고 있기 때문이다.

이러한 배경에서 다양한 인종·민족·문화적 배경을 가진 사람들의 공존에 대한 이해방식으로서 '다문화주의'가 등장하게 되었다. 즉 상이한 인종·민족·문화적 정체성 간의 차이를 어떻게 인식하고, 그것들 사이의 조화를 도모할 것인가의 문제를 중심에 두고 다문화주의라는 개념이 생겨나게 된 것이다. 다문화주의의 태동은 제2차 세계대전 이후, 국제이주의 흐름이 확장되는 1960-70년대부터 미국·호주·캐나다 등의 전통적 다민족·다인종 국가에서 소수민족이나 소수인종 이민자들의 공평한 시민권 인정을 위한 사회적 움직임이 활성화된 것과 관련이 깊다(Banks & Banks, 2010). 전후 이주노동자를 적극적으로 수용했던 일부 유럽 국가에서도 유사한 맥락에서 다문화주의에 대한 관심이 대두되기도 하였다. 따라서, 다문화주의는 한 국가·사회 내부에서 문화다양성을 인정하고 주류집단과는 다른 소수문화도 존중할

수 있어야 함을 의미하며, 나아가 '다인종·다민족·다문화'를 내세우는 국가에게 적합한 국민형성(nation-building) 정책을 뒷받침하는 이념으로도 이해될 수 있을 것이다(서범석, 2010: 17). 한국은 문화적 이방인 인구의 급격한 유입을 경험하게 된 이후 2000년대에 들어서야 비로소 정책적 수준에서 이러한 다문화주의에 주목하게 되었다. 이와 같은 맥락에 주목하며 국내외 여러 학자들은 다양한 문화 간 '상호공존', '상호존중', '상호인정'과 더불어, 소수문화의 차별에 주목하는 '평등', '반차별', '권력주체화(empowerment)', '사회정의'의 아이디어 등을 다문화주의의 기저를 이루는 핵심개념들로 지적해왔다(Kymlicka, 1995; 윤인진, 2008; 최종렬, 2016).

이러한 다문화주의를 '학교 개혁'의 차원에서 지향하고 실천하는 것이 다문화교육이라고 할 수 있다. 다문화교육에 관한 여러 정의를 살펴보면, Sleeter & Grant(2009)는 다문화교육을 "집단 간에 존재하는 몰이해·차별 및 학교교육내용에 반영된 주류집단의 지배적 관점에 대한 비판, 그리고 문화적 다양성에 대한 이해를 통해 모든 학생의 상호 이해 및 평등한 교육기회를 담보하고자 하는 변혁적 교육개혁"으로 정의한 바 있다. 또한 Banks(2014)는 다문화교육을 "모든 학생이 자신의 계층·성·인종·민족·언어·문화 등의 배경에서 비롯된 특성들에 상관없이 학습을 위한 동등한 질의 기회를 누리도록 하는 총체적 학교개혁 운동"으로 이해하였다. Nieto와 Bode(2008) 또한 "모든 학생을 위한 기본교육"이자 "인종주의를 포함한 학교 및 사회에서의 모든 형태의 차별에 도전"하고, 학생들의 "민족·인종·언어·종교·계층·젠더적 다원성(pluralism)을 긍정하는" 포괄적인 학교개혁의 과정으로 다문화교육을 정의하였다.

이때 학교 개혁의 초점은 모든 학생의 민족·인종·문화적 다양성을 포용하는데 있으므로, 평등지향을 위한 교수-학습과정의 변화, 학교교육과정의 개혁, 교사·학생 모두의 다문화적 상호작용 능력 개발, 모든 일상적·제도적 차별에 대한 저항과 사회정의 지향을 위한 비판적 행동능력의 개발 등을 포괄할 수 있다(Bennett, 2007). 그렇기에, 학교개혁의 범위는 학교교육과정의 변화를 넘어서 학교 환경 전체의 변화를 포함하는 것으로 이해될 수 있다. 또한 학교개혁의 성격은 '일회적' 프로그램을 통해 달성될 수 없는, 다양성

의 포용과 정의의 실현과 같은 목적에 맞춰 학교 환경 전반을 변혁해나가는 '끊임없는 과정'으로 이해될 수 있다.

다문화교육의 개념은 일부 학자들에 의해 종합정리된 다문화교육의 목표를 통해 보다 구체적으로 이해될 수 있다(김한길·소경희, 2018; 김천기 외, 2013). 다문화교육은 첫째로 다양성과 차이에 대한 상호이해·상호존중을 강조하는 '다문화역량'의 개발을 목표로 한다. 둘째로, 다문화교육은 보편적 인권, 반차별, 사회정의, 평등을 기반으로 하는 '민주주의적 가치'의 실현을 목표로 한다. 셋째로, 다양성이 증대된 세계화·다문화 시대를 능동적으로 살아가기 위해 모든 학생에게 요청되는 기초 지식·기능·가치 및 태도의 습득을 목표로 한다. 넷째로, 다문화교육은 모든 학생이 자신의 인종·민족·문화적 배경에 상관없이 잠재력을 발휘할 수 있도록 지원하는 과정을 의미하는 '공평한 교육기회 제공'이라는 목표를 포괄한다. 이를 종합할 때, 다문화교육의 개념은 학생들을 둘러싼 민족·인종·문화적 다양성을 어떠한 각도에서, 어떠한 '문제 제기'의 대상으로 바라보는지와 관련된다고 할 수 있다(나장함, 2010b; 최수진, 2014). 말하자면, 학생들이 마주하게 될 다양성과 차이를 어떻게 진단하고, 어떠한 '목표·방법'을 따르는 교육을 통해 취급할 것인가의 문제를 중심으로 다문화교육의 개념이 논의될 수 있는 것이다.

종합하면, 다문화교육은 '한 국가 안에서'(김진희·허영식, 2013; 전희옥, 2013) 민족·인종·문화적 혹은 젠더·섹슈얼리티적 다양성과 차이들을 환대하고 포용함으로써 모든 학생이 평등하게 학교 학습에 참여할 수 있게 하며, 동시에 이들 다양성과 차이에 대한 뿌리 깊은 차별·억압에 학생들이 대항할 수 있게 하는 기획 모두를 포괄할 수 있다. 이는 다문화교육이 곧 "다양성 교육", "반차별 교육"이자(Nieto & Bode, 2008), 외국인혐오증(Xenophobia)과 같은 인종·민족·문화적 소수자에 대한 제도적 차별에 종지부를 찍기 위해 평등의 달성을 추구하는 학교개혁·사회개혁의 과정일 수 있음을 의미한다. 이와 같은 다문화교육은 소극적 차원에서는 교실 분위기나 교수학습의 문화적 스타일에 관한 미시적 문제로 이해될 수 있으나, 보다 적극적 차원에서는 학교를 둘러싼 사회구조의 변혁을 위한 행동의 문제로 이해될 수도 있다. 또한, 다문화교육은 다양성에 관한 '형식적' 수용을 넘어

서 민족·인종·문화적 소수자들이 자신이 겪어 온 혐오·차별·억압에 저항하며, 다양성에 관한 그들의 사회적 문제 제기를 적극적으로 정치화할 수 있도록 만드는 '권력주체화(empowerment)'의 차원에서 폭넓게 이해될 수도 있는 것이다(Sleeter & Grant, 2009).

2. 다문화교육정책의 개념과 쟁점

가. 다문화교육정책의 개념

다문화정책 혹은 다문화주의적 정책이 무엇을 의미하는가에 관한 합의된 정의는 없지만(김혜순, 2009), 일반적으로 다문화정책은 특정 사회 내의 소수자 집단의 권리와 지위를 인정하고 지원하는 하나의 '인종·민족' 기획으로, 낮은 수준의 관용적 온정주의 모델부터 보다 높은 수준의 공존지향적 정체성주의 모델에 이르기까지 여러 양상으로 구현될 수 있다(심보선, 2007: 49-53). 이를 고려할 때, 다문화교육정책은 한편으로는 다문화정책 중에서도 소수자 집단의 학생들을 위한 온정주의적 복지의 차원으로 이해될 수 있지만, 다른 한편으로 교육을 매개로 주류사회 구성원과 비주류 구성원 간의 상호이해를 증진하여 사회통합 및 공존을 촉진하고자 하는 정부 정책을 포괄할 수도 있다(박성혁·성상환, 2008; 김한길, 2017: 19에서 재인용). 전술한 것처럼 다문화주의에 기반을 둔 교육은 인종·민족적 다양성뿐만 아니라, 계층·젠더·섹슈얼리티·장애 등의 여러 층위에서의 다양성에 대한 평등지향적 개입(engagement)으로 폭넓게 이해될 수 있다(Nieto, 2008; 김선미, 2011). **하지만, 한국사회에서 다문화주의는 1990년대 이후 인구 구성 및 사회관계의 급진적 변화, 즉 이주노동자와 결혼이주여성 등으로 대표되는 새로운 '인종·종족' 집단의 등장이라는 현실에 대한 문제를 정의하고 이해하는 탐색틀(heuristic)로서 기능해 온 측면이 크다(심보선, 2007: 43).** 따라서, 본 연구에서는 한국 다문화교육정책이 주로 이주민이 가져온 인종·민족·문화적 다양성을 통합(혹은 관리)하기 위해 기획되어 왔다는 점에 주목하며, '한국적인' 정책 강령으로서의 다문화교육을 이해하고자 한다.

이와 같은 인종·민족 기획의 일환으로서의 다문화교육정책은 여전히 주요 대상을 누구로 규정하는가, 특히 민족·문화적 다양성의 확장을 가져온 비주류 구성원과 주류사회 구성원 간의 관계가 어떠한 방식으로 규정되는가, 그리고 다문화교육의 궁극적 목적이 무엇으로 규정되는가(예: 사회통합 등) 따라 상이한 방식들로 이해될 수 있다. 따라서 본 절에서는 다문화교육정책

의 성격과 대상에 관한 주요 쟁점을 살펴보고자 한다.

나. 다문화교육정책의 성격: 다양성 관리 대 다양성 포용

다문화교육정책에 관한 첫 번째 쟁점은 한국 맥락에서 '국가의 기획(서덕희, 2013)'으로서의 다문화교육정책이 어떠한 성격을 갖는가의 문제라고 할 수 있다. 우선, 다문화교육정책은 점차 빠른 속도로 유입되고 있는 외국인 인구 및 국제결혼가정 구성원을 주류사회와의 마찰·갈등 없이 통합하기 위한 정책의 일환으로 사유될 수 있다. 말하자면, 다문화교육정책은 초국적 이주의 흐름 속에서 민족·문화적 다양성이 확장되는 가운데 이주자들의 한국 주류사회로의 적응을 지원하고, 이질적인 구성원 간의 구조적·개인적 갈등을 예방하기 위한 제도적 개입으로 읽힐 수 있는 것이다(이민경, 2018). 이는 다문화교육정책이 외부로부터 유입된 이방인이 가져온 문화적 다양성에 대한 '통치' 전략으로 작동할 수 있음을 시사한다(김진희, 2012, 2014). 한국사회의 맥락에서는 다문화정책담론이 결혼이주여성을 중심으로 한 '다문화가족' 구성원의 포섭과 통치를 위한 것으로 이해되고 작동되어 온 측면이 크다(서덕희, 2011, 2013). 이를 고려할 때, 다문화교육정책은 한편으로 급격히 민족·문화적으로 다양화되는 학생 인구, 특히 국제결혼가정자녀를 '생산적인' 한국사회 구성원으로 효율적으로 육성·통합하기 위한, '다양성 관리' 정책의 일환으로 이해될 수 있을 것이다. 이와 같이 '다양성 관리'를 목표로 하는 다문화교육정책은 세계화 시대 한국의 선진국으로서의 경쟁력 제고를 위하여, 글로벌 인적자본 혹은 글로벌 시민을 양성한다는 미명 하에 동원될 수도 있다(Watson, 2010; 정민승·조지연, 2012).

다른 한편, 다문화교육정책의 성격은 다양성의 차별없는 포용을 목표로 하는 것으로서 보다 확장적으로 이해될 수 있다. 이는 "다수중심 사회의 근본적인 패러다임의 변화(김남국, 2006: 3; 심보선, 2007: 49에서 재인용)"를 수반하는 것으로서, 주류 중심성에서 벗어나 이주배경 학생들이 가져온 민족·문화적 다양성을 동등한 다름으로서 포용하는 과정을 의미한다. 이를

테면, 『온타리오 공평성 및 포용교육(Ontario's Equity and Inclusive Education)』를 살펴보면, 차별과 폭력 없는 다양성의 포용이 학교교육의 핵심가치로 제안되어 있기도 하다(Ontario Ministry of Education, 2009). 하지만, 이러한 다양성 포용의 관점이 주류사회 구성원과 '영구적·본질적 차이'를 갖는 비주류 구성원 사이의 이원적 위계 위에서 작동하는 경우, 관용이라는 미명 하에 비주류 구성원(예: 아시아계 이주노동자, 무슬림 난민 등)이 가져온 다양성을 결코 온전히 주류화될 수 없는 특수한, 때로는 위협적인 차이로 관리하기 위한 장치로 작동할 수 있다(Brown, 2006).

한국 다문화교육정책의 경우, 다양성 관리와 다양성 포용 혹은 다양성 관용의 측면이 혼재되어 나타나는 경향이 있어왔다. 예컨대, 김한길·소경희(2018)에 따르면, 초·중기 다문화교육정책에서는 다양성 관리의 일환이라고 할 수 있는 한국사회에의 동화(혹은 주류화)와 더불어 다문화에 대한 인식 제고나 다문화 역량 계발과 같이 다양성 포용의 측면이 강조되었다. 다른 한편, 후기 다문화교육정책에서는 교육기회의 평등 추구라는 목표가 전면화되면서, 다문화학생의 한국사회로의 "일차적 적응(김한길·소경희, 2018: 78)"이 중시됨에 따라 다양성 포용의 측면이 다소 후퇴하는 경향이 드러났다.

다. 다문화교육정책의 대상: '다문화학생' 대 모든 학생

다문화교육정책에 관한 두 번째 쟁점은 한국 맥락에서 다문화교육정책의 주요 대상을 어떻게 이해할 것인가의 문제이다. 다문화교육의 대상이 민족·문화적 소수자 집단의 학생만을 포함하는가, 아니면 모든 학생을 포함하는가에 관한 논의는 다문화교육의 개념적 이해에 있어서 중요한 문제로 다루어져 왔다(Banks, 2014; 장인실, 2006). 많은 학자들은 다문화교육이 특정한 소수집단만을 위한 교육이 아니라, 다양한 인종·민족·문화적 배경을 지닌 학생들 "모두를 위한 교육"으로 이해한다(장인실, 2006). 말하자면, 원칙적으로 다문화교육은 모든 학생을 대상으로 한 반차별·평등 실현 교육으로

이해되어야 하며, 전술한 것처럼 다원성의 포용을 위한 부단한 개혁의 과정이어야 하는 것이다. 이러한 관점을 고려할 때, 다문화교육정책의 대상 또한 '모든 학생'으로 이해될 수 있을 것이다.

그러나 학교다문화교육정책이 어떠한 성격을 갖는가에 따라 다문화교육정책의 대상 또한 다르게 이해될 수 있다. 예컨대, 외부로부터 유입된 다양성 관리에 집중하는 다문화교육정책이라면 그 주요한 대상은 민족·문화적 소수집단으로 제한될 수 있다. 즉, 후술할 보수적 다문화교육의 접근에서처럼 소수집단 학생들이 가져온 민족·문화적 다양성이 문제시되며, 이들로부터 비롯될 수 있는 갈등·혼란의 예방과 주류사회로의 적응이 다문화교육정책의 핵심과제로 이해된다면, 다문화교육정책의 주요 대상은 소수집단 학생일 수밖에 없는 것이다(나장함, 2010b). 한국 맥락에서 이러한 소수집단의 학생에는 중국계 및 동남아시아계 국제결혼가정자녀, 이주노동자가정자녀[2], 대부분 중국재외동포(조선족)로 구성된 재혼가정의 중도입국자녀(양영자, 2008), 난민·무슬림가정자녀(교육부, 2019a) 등이 포함된다고 할 수 있다. 이와 같은 경우 다양성은 주류집단 일반인의 보편적 민족성(즉, 한국인성)을 가정한 채, 민족·문화적 소수집단이 가져온 다양성만을 표지하는 것으로 협소하게 이해될 수 있으며, 다문화교육은 곧 '이주민 교육'의 일환으로 제한적으로 이해될 수 있다(Holm & Londen, 2010).

한편, 다문화교육정책의 성격이 다양성의 차별 없는 포용을 지향하는 것이라면 다문화교육정책의 대상 역시 '모든 학생'으로 포괄적으로 이해될 수 있다. 이는 후술할 비판적 다문화교육의 접근에서처럼 상호 이해 및 존중과 더불어, 민족·인종·문화적으로 차별적인 주류사회 중심성에 대한 비판을 위하여 모든 학생의 참여가 요청되기 때문이라고 할 수 있다. 하지만, 이러한 다양성 포용의 관점에 있어서도 여전히 '다문화학생'으로 명명되는 소수집단 학생이 외부로부터 가져온 민족·인종·문화적 다양성만을 타자화하여 문제시하며(김진희, 2014; 이민경·이수정, 2010; 주미경, 2018), 평등이라는 미명하에 이들의 다양성을 특수한 차이로서 행정적으로 '물화(reification)'하는데 그칠 수 있다. 이는 양영자(2015)의 지적처럼 다문화가정자녀를 '다문화'로

2) 한국 맥락에서 대다수의 외국인이주노동자가정은 저숙련(3D) 노동 및 단순 서비스업에 종사하는 중국계 및 동남아시아계 이주민으로 구성된다(Kim, 2009a).

꼬리붙이고, 기존의 사회적 기반을 공고하게 만들기 위해 이들을 주류와 구별되는 '마이너리티(minorities)'로 재현하며, 다문화교육을 이주배경 학생들의 내적 차이를 무시한 채 특정한 종류의 소수집단(예: 중국계 및 베트남계 배경의 국제결혼가정자녀)만을 '통제'하기 위한 교육으로 치환할 위험이 있는 것이다.

한국 다문화교육정책의 경우, 2006년부터 계속해서 '일반학생'과 구분되는 소수집단인 다문화가정학생을 위한 맞춤형 교육복지를 강조하다가, 2014년을 기점으로 상호 존중에 주안점을 두는 모든 학생에 대한 다문화교육의 필요성을 주창하기 시작하였다. 특히, 2018년 발표된 교육부의 다문화교육 지원계획에서는 '일반학생'의 범주가 공식적으로 사라지게 되었으며, 이에 따라 모든 학생이 참여하는 상호문화이해와 평등 기반 다문화교육, 나아가 모든 학교 구성원의 다문화 이해 제고가 핵심가치로 자리 잡게 되었다(교육부, 2018a).

3. 다문화교육에 대한 지배적 논의: 처방적 접근

가. 다문화교육에 대한 처방적 접근과 그 수준

국내외의 다문화교육에 관한 논의는 그 기저를 이루는 '다양성'이 무엇으로 이해될 수 있는지에 관한 근본적 이해보다는 다양성을 위한 특정한 교육프로그램을 '처방'하기 위해 '다문화교육의 실행양상과 그 심화 수준'(나장함, 2010a)에 관한 논의에 집중해 온 경향이 있다. 다시 말해, 이는 다문화교육을 통해 환대받고 포용되어야 할 다양성이란 무엇인가, 그리고 다양성의 환대·포용이 어떠한 성격의 작업인가에 관한 이해보다는, 다문화교육의 실행을 위한 접근방법과 그것의 수준에 관한 논의가 주를 이루어 왔음을 의미하는 것이다.

Kincheloe & Steinberg(1997)에 따르면 다문화교육에 대한 접근방법은 보수적·개방적·다원적·좌본질적·비판적 다문화주의의 원리에 따라 상이한 수준으로 이해될 수 있다. 이때 좌본질적 다문화주의를 제외하면, 이와 같은 원리들은 다문화교육 실행양상의 수준이 심화·발전된 정도에 따른 구분으로 이해될 수 있다(나장함, 2010a). 다문화교육의 방법적 처방에 관한 이러한 구분은 Banks, Sleeter와 Grant, Nieto 등 다문화교육 분야를 선도해 온 주요 학자들이 각자의 방식으로 제안한 다문화교육에 대한 접근방식의 분류와도 일맥상통한다는 점에서 다문화교육에 대한 '지배적' 혹은 '주류적' 논의로 이해될 수 있다. 다만, 본 연구자는 개방적 다문화교육과 다원적 다문화교육을 구분하여 명명할만큼 이들 접근방법 상의 분명한 차이를 발견할 수 없다는 판단 하에, 이를 통합하여 개방적·다원적 다문화교육으로 이해하고자 한다. 결과적으로 본 연구는 다양성에 관한 '처방'에 집중하는 다문화교육의 접근방법에 관한 기존의 논의를 보수적 다문화교육, 개방적·다원적 다문화교육, 개방적·다원적 다문화교육의 변형이라고 할 수 있는 신자유주의적 다문화교육, 비판적 다문화교육이라는 네 가지의 구분을 통해 살펴보고자 한다.

첫째로, 보수적 다문화교육은 가장 소극적인 수준의 다문화교육으로 '동화'를 위한 교육을 지향한다(나장함, 2010b). 보수적 다문화교육에서는 문화

적 다양성과 차이가 기존의 사회질서에 위협을 가하는 요소들로 인식되며, 그에 따라 다양성과 차이를 교정의 대상으로 전락시킨다. 이는 다분히 식민주의적인 논리로 이해될 수 있는데, 민족·인종·문화적 소수자를 주류집단 중심적인 규범에 맞춰 '개조'되어야 할 결핍된 존재로 가정하기 때문이다. 예컨대, Sleeter & Grant(2009)가 제안한 '예외적으로·문화적으로 다른 학생 가르치기' 접근은 소위 '다문화집단' 학생의 낮은 학업성취나 학교부적응은 그들의 문화적 결핍(cultural deficit)에 기인한다고 가정한다. 이에 따라, 다문화교육은 한국어교육(KSL) 혹은 다문화가족을 위한 상담 프로그램 등과 같은 정부지원 복지 프로그램을 통하여 주류사회의 지식·가치·기술·언어를 전수함으로써 그들이 기존 사회에 빠르게 '적응'할 수 있도록 하는데 초점을 두게 된다. 다시 말해, 보수적 다문화교육에서 학교교육의 역할은 '병리치료적(pathological)' 프로그램을 통해 소수자 학생이 주류문화에 충분히 적응할 수 있는 기회를 마련하고(Jenks, Lee, & Kanpol, 2001), 그들의 결핍을 규범적으로 관리·통치하는 것이라 할 수 있다. 물론 보수적 다문화교육에서도 다양성 존중과 같은 구호를 표방하며 소수자 집단에 관련된 지식을 학교교육과정에 일부 포함시킬 수 있다. 하지만 이는 소수자를 주변화하는 사회정치적 권력구조를 문제시하지 않으며, 그들의 다양성과 차이를 주류집단 다수자의 시선에서 왜곡하는 방식으로 이루어질 공산이 크다(Ladson-Billings, 2004). 따라서, 보수적 다문화교육은 민족·인종·문화적 소수자에게 학교학습과 관련한 형식적인 수준의 평등만을 보장하며, 궁극적으로는 다양성과 차이의 '통치' 및 '동화'를 위한 실천으로 이해된다.

둘째로, 개방적(liberal)·다원적(plural) 다문화교육은 '다양성 존중'이라는 원칙에 따라 융합을 위한 교육 혹은 보다 적극적인 의미의 '다양성 증진'을 위한 교육을 지향한다고 할 수 있다. 이에 따라, 개방적·다원적 다문화교육에서는 민족·인종·문화적 소수자들과 다수자의 조화로운 융합을 위해 '인식의 확장'이 추구된다(King, 2004). 이를 위해 보다 구체적인 수준에서는 다양성을 교과교육과정 구성의 기준으로 반영할 수 있으며, 다양한 문화 간 상호이해를 촉진하는 교육적 프로그램을 조직할 수 있다. 예컨대, 캐나다의 British Columbia 주나 호주의 New South Wales 주 등에서는 학교교육과

정에서 다양한 민족·인종·문화·언어·종교적 배경을 포용하고, 나아가 문화 간 상호존중을 중심으로 학교 운영의 원리를 재구조화하려는 정책적 노력을 기울이고 있다. 하지만, 주류집단 중심 헤게모니를 그대로 수용한 채, "다양성을 첨가한 융합(나장함, 2010a; 27)"을 지향함으로써, 개방적·다원적 다문화교육은 소수자에 대한 구조적 차별·억압의 문제를 탈정치화할 수 있다. 또한 이 접근은 소수집단의 다양성을 행정적으로 관리·처분하기 위해(전은희, 2012), 이를 인종·국적·언어와 관련한 표준화된 범주들로 표식하는데 그친다는 점에서도 한계를 가질 수 있다(박휴용, 2012a).

요컨대, 개방적·다원적 다문화교육은 Sleeter & Grant(2009)가 제안한 것처럼 다양한 학생 간의 '인간관계 증진', '편견 감소' 및 '교육과정내용의 전면적 재구성'을 도모할 수 있지만, 다른 한편으로 "문화적 풍요 이데올로기(Kincheloe & Steinberg, 1997: 17-18)"에 사로잡혀 민족·인종·문화적 소수자의 다양성을 주변화시키는 구조를 도외시할 수 있는 것이다(홍은영, 2012a). 이는 주류사회의 문화가 여전히 교육과정의 준거 틀로 작용하는 가운데, 소수집단이 가져온 다양성에 대한 '목록화된' 내용(예: 각 나라의 전통 음식·예술)을 피상적으로 '첨가'하는데 그침으로써, 주류와 비주류 소수자 사이의 권력 위계가 유지될 수 있다는 점에 기인한다(나장함, 2010b, 박민정, 2012).

셋째로, 다문화교육의 접근방법의 수준에 직접적으로 포함되진 않지만, 개방적·다원적 다문화교육의 변형된 접근이라고 할 수 있는 신자유주의적 다문화교육 또한 여러 학자들에 의해 논의된 바 있다. 신자유주의적 다문화교육에서는 민족·인종·문화적 소수자 학생들의 다양성과 차이에 성취, 경쟁력, 인재양성 등의 언어를 덧입힌다. 다시 말해 신자유주의적 접근에서는 세계화된 시장경쟁의 질서 속에서 성공을 추구하는 '기업가적 자아'의 이름으로 다수자와 소수자 학생 모두를 통합시키고자 하는 것이다. 이때 학생의 다양성은 개인과 국가 모두의 경제적 성공을 위한 유용한 자본/자원으로 간주된다(Kymlicka, 2008, 2013; Watson, 2010; 우라미·황지현·서경혜, 2018). 이전에는 치료의 대상으로 여겨졌던 소수자 학생의 다양성이, 시장경쟁에 적극적으로 참여할 수 있는 행위자로 거듭나기 위해 갖추어야 할

'자본'으로 작용하게 된 것이다. Mitchell(2003)은 이와 같은 모습을 다문화 사회를 살아갈 '전략적 세계시민(strategic cosmopolitan)'이라고 개념화하였는데, 이는 학생들에게 다양성에 대한 윤리적·정치적 안목보다는 글로벌 시장경제의 논리에 맞춰 자신의 다양성에 '가치'를 매기고 스스로의 경쟁력을 계발하는 기업가적 자아가 강조된다는 점을 시사한다.

신자유주의적 다문화교육이 경쟁력의 언어로만 환원되는 것은 아니다. 신자유주의적 다문화교육은 평등과 같은 민주주의적 가치를 전용하기도 한다(Lentin & Titley, 2011). 신자유주의적 접근에서 말하는 평등은 '좋은 다양성(good diversity)', 즉 사회 통합과 발전에 균열을 가하지 않는 '책임감 있는' 다양성만의 포용을 의미한다. 결과적으로 신자유주의적 다문화교육에서 소수자 학생 개개인은 자신의 민족·인종·문화적 다양성이 '선한' 다양성임을, 즉 '생산적'이며 '안전한' 다양성임을 증명해 보여야 할 책임을 갖게 된다. 이는 신자유주의적 다문화교육에서 다양성이 '결핍된' 차이로 인식되지 않으면서도, 공적 영역에서 '특별히' 관리되고 계발되어야 할 요소들로 간주된다는 점에 기인한다. 궁극적으로, 신자유주의적 다문화교육에서 민족·인종·문화적 다양성과 차이에 관한 억압을 배태하고 있는 구조의 문제는 철저히 '탈정치화'(Ahmed, 2012; Titley, 2014)된다. 신자유주의적 접근에서 학생 개개인의 다양성은 '개인화된 책임'의 언어에 종속되며, 그 결과 민족·인종·문화적 소수자 학생들은 '글로벌 인재 되기', '역량 계발', 혹은 '자존감 향상'과 같은 언어를 통해서만 비로소 자신의 정체성의 자리를 확보할 수 있게 될 가능성이 농후하다. 이에 따라, 신자유주의적 다문화교육은 다수자의 입장에서 특정한 다양성, 즉 다수자에게 '이로운', '생산적인' 다양성에 대해서만 장벽을 거두는 교육적 관용의 실천으로 전락할 위험을 갖는 것이다.

넷째로, 비판적 다문화교육은 최근 가장 많은 다문화교육학자들에 의해 옹호되고 있는 접근으로, 앞서 언급된 접근의 한계를 극복하고자 하는 움직임 속에서 태동되었다. 비판적 다문화교육은 다양성의 찬미를 통한 '불평등의 위장(Travares, 2007)'을 넘어서, 민족·인종·문화적 다양성과 차이들에 관한 차별이 어떻게 '형성'되는지에 주목한다(나장함, 2010a). 비판적 다문

화교육은 민족·인종·문화적 다양성에 대한 구조적 차별을 만들어내는 억압적 담론을 모든 학생이 비판적으로 독해할 수 있도록 하는 작업을 중시하며, 이를 통해 사회구조적 변혁을 추구한다. 이를 위해, 학교교육에서는 소수자에 대한 사회정치적 차별과 불평등의 원인을 학생들이 이해하고 스스로 개선책을 마련할 수 있는 데에 필요한 지식과 전략(예: 사회참여 프로젝트를 위한 협력학습)을 제공하고자 한다(Sleeter & Grant, 2009). 이는 민족·인종·문화적 다양성에 관한 표상이 주류집단과 소수자 사이의 권력구조와 역사적으로 어떻게 관련을 맺어왔는지를 면밀히 탐색하고, 그와 같은 표상이 불러 온 소수자를 향한 실제적 차별을 비판적으로 인식할 수 있도록 돕는 것과 관련된다(나장함, 2010a). 그렇기에, 비판적 다문화교육은 소수자를 '길들이는'(서덕희, 2011) 민족·인종·문화적 다양성에 관한 차별적·억압적 규정을 학생들이 '당연하지 않은 것'으로 받아들일 수 있도록 일깨우는 과정을 요청하는 것이다.

하지만, 일부 학자들에 따르면 비판적 다문화교육 또한 '소수자 학생들'의 탈주변화(de-marginalization)를 위한 학습 프로그램의 처방에 집중함으로써, 그러한 당위적 담론을 '만능처방'으로 간주할 위험이 있다. 즉, 비판적 다문화교육이 주류집단 학생과 소수자 학생 사이의 권력 위계 속에서 다양성의 의미를 어떻게 '제한적으로' 담론화할 수 있는지에 대한 탐색이 간과될 수 있는 것이다.

〈표 Ⅱ-1〉 다문화교육에 대한 처방적 접근의 수준

수준	보수적 다문화교육	개방적·다원적 다문화교육	신자유주의적 다문화교육	비판적 다문화교육
교육 대상	**소수자 학생**	소수자·**주류집단 학생**	소수자·**주류집단 학생**	**모든 학생** (소수자 학생에 대한 낙인 거부)
교육 목표	·주류집단과 소수자 학생 간 교육격차 감소 ·소수자 학생의 결핍 교정 및 적응·동화를 통한 주류사회로의 성공적 통합	·주류집단 학생이 소수자 학생의 문화를 이해하도록 함으로써 그들에 대한 편견 및 고정관념 감소 ·소수자 학생들의 자존감 향상 ·다양성과 차이에 대한 관용과 존중 강화	· 소수자 학생과 주류집단 학생 모두를 문화이해 역량을 갖춘 세계시민으로 양성 · 소수자 학생을 다양한 언어·문화적 배경을 갖춘 경쟁력 있는 인적 자원으로 훈련	· 모든 학생의 비판적 의식과 사회참여 및 행동 능력을 향상 · 불평등을 유지시키는 사회적 체제 및 이데올로기에 대한 비판적 평가를 통한 사회변혁
교육 내용	·주류사회의 언어·문화적 규범을 전수하기 위한 보완적·교정 목적 프로그램을 제공 ·주류문화 중심적인 공통교육과정을 강조	·전통(예술)·생활풍습 영웅·기념일과 같은 민족·인종·문화 특수적 내용을 교육과정 상에 추가 ·다문화적 이해의 확산을 위한 특별 주간/월간 행사 운영 ·평등한 교육권을 위한 이중언어교육 활성화	·수학/과학/기술과 같이 글로벌 시장에서 효과적으로 기능하기 위해 필요한 분야의 역량 발굴 및 육성 ·다문화/글로벌 관련 영역의 역량계발 및 진로탐색 ·소수자 학생들의 학업성취도 향상 지원	·다문화적 관점에서 여러 교과와 관련한 개념 및 주제들을 비판적으로 탐구할 수 있도록 지원 ·모든 학생들이 다문화 관련 사회적 쟁점에 대하여 주체적 의사결정과 사회참여 프로젝트를 기획할 수 있도록 하는 교육과정 요소 추가

※ 우라미·황지현·서경혜(2018), pp. 69에서 수정 및 보완

나. 처방적 접근의 한계: 다양성 '처분'하기

다양성의 수용을 위한 처방에 초점을 두는 논의는 학교 현장에서의 다문화교육의 실천 방법과 그 양상에 대한 탐구를 용이하게 만드는 이론적 도구를 제공하였다는 점에서 의의를 갖는다(나장함, 2010a). 하지만, 이러한 지배적 논의는 다문화교육 혹은 다문화주의의 의미를 '과잉규범화'할 위험을 갖기도 한다(서덕희, 2011; 최종렬; 2012). 다문화교육은 하나의 옳은 이론 또는 공식에 기초하여 처방될 수 있는 것이 아니라, 민족·문화적 다양성이 뒤섞이는 교실 속에서 매 순간의 학생들의 사회정의에 대한 요구들, 때로는 상충하기도 하는 요구들에 민감하게 반응하는 일이다(Cochran-Smith, 2004). 그러나 다양성의 수용을 위한 처방을 중심에 두는 논의는 다문화교육의 실천방법에 대한 수준의 층화를 강조함으로써, 학생의 정의에 대한 요구에 반응하여 그들의 다양성을 포용하는 일의 역동성을 이해하는 데에는 관심을 기울이지 못한 측면이 있다. 그 결과, 지배적 논의는 다문화교육에서 강조하는 다양성의 포용을 '상상된' 도덕적·규범적 담론으로 환치하거나(전은희, 2014), 정의의 실현을 위해 목록화·규범화된 다양성들을 '처분'하는 기능적 작업으로(나장함, 2011a) 제한적으로 이해할 위험을 갖기도 한다. **특히** 그러한 처분이 민족·문화적 소수자 집단 학생이 가져온 다양성을 단순히 '문제화'하는 것일 수 있기에 지배적 논의는 더욱 비판적으로 검토될 필요가 있다.

전술한 것처럼, 소수자가 가져온 다양성과 차이들은 고정불변의 실체가 아니라 담론의 장이며, 이에 따라 '주류 대 비주류', '보편 대 특수'와 같은 담론적 구조 속에서 다양성과 차이의 의미는 계속해서 재구축된다(심승환, 2009; Wang, 2005). 학생들의 정의의 요구에 반응하고 다양성과 차이를 포용하는 일은 계속해서 재구축되는 그 의미의 불확정성으로 인해 역동성을 띨 수밖에 없는 것이다. 그렇기에, 처방에 중점을 두는 다문화교육의 논의 속에는 여전히 소수자에게 시혜적이거나, 소수자의 다양성을 특수한 것들 중 하나로 사소화하고(trivializing), 또한 그들 다양성의 주변화된 위치를 계속해서 다시 표식화(tokenizing)할 수 있는 **긴장의 순간들**이 도사리고 있다(Ngo, 2010). 이는 처방적 접근에서 여전히 다양성을 특정한 교수·학습 프

로그램을 제공하는 '공식(formula)'에 따라 '처분'되어야 할 소수자의 민족·문화적 다양성으로 간주하고 있다는 점에 기인한다고 볼 수 있다. 예컨대, 학교 현장에서 분쟁지역 출신의 난민 학생이 가져온 다양성을 포용하기 위한 처방에는 주류집단의 관점에서 난민의 민족·문화적 다양성과 차이를 '특수한 것'으로 대상화시킬 수 있는 미끄러짐의 순간이 공존하는 것이다. 그러므로, 규범적 처방에 집중하는 다문화교육에 대한 지배적 논의가 갖는 한계를 보완하기 위해, 학교 현장에서 다양성을 포용하는 일의 역동성과 복잡성을 재이해하는 데 초점을 두는 대안적 논의가 요청된다고 할 수 있다.

4. 다문화교육에 대한 대안적 논의: 이해적 접근

가. 다문화교육과 J. Derrida의 환대론

해체주의 사상가로 알려진 J. Derrida의 후기철학은 주체와 타자의 '정의로운' 관계맺음에 대한 윤리적 논의에 집중된다. 특히, 그의 후기사상에서 '환대'는 중요한 위치를 점한다(손영창, 2016). Derrida에게 환대란 '타자-이방인의 맞아들임'을 의미하는 것으로서, 이는 윤리의 전부이자 원칙 그 자체로 이해된다(Derrida, 1997b). 그렇기에 그의 환대론은 이주민이나 난민에 대한 외국인혐오증과 같이 '이방인 문제'(Derrida, 1997a: 57)가 두드러지는 다문화시대에 이방인의 타자성, 그리고 그러한 타자성을 맞아들이기 위한 윤리를 어떻게 이해할 것인가에 관한 사유로 읽힐 수 있다. 이에 따라 다문화사회의 맥락에서 그의 환대론을 통해 이방인과의 관계, 그리고 이방인의 타자성과 차이에 대한 포용의 윤리를 새롭게 이해하려는 흐름이 있다(최진우, 2018). 민족·문화적 이방인들, 그리고 그들이 가져온 다양성과의 만남에 수없이 노출될 수밖에 없는 현실에서, Derrida의 환대론을 통해 그들과의 관계를 새롭게 이해하려는 대안적 방식에 대한 탐색이 이루어져 온 것이다. 특히 윤리학·정치학·국제학 등의 다양한 분야에서는 그의 환대 개념에 터해 국내의 '이민자 문제' 혹은 '외국인 문제' 등을 새롭게 조명하고 타자성 및 다양성의 윤리를 재구축하려는 시도들이 존재해왔다(김광기, 2012; 이병하, 2017; 최병학·오정대, 2018).

다문화교육과 관련하여서도 Derrida의 환대론은 민족·인종·문화적 소수자에 대한 근본적 재이해를 도모할 수 있는 관점으로서 주목받아 왔다. 말하자면 그의 환대론에 기초하여 민족·문화적 다양성의 처분으로서의 다문화교육을 넘어서, 다양성의 포용이 의미하는 바에 관한 이해를 재구성하려는 흐름이 있어 온 것이다. 예컨대, 일부 연구는 그의 환대론에 기대어 다문화사회의 학교 장면에서 원주민(First Nation), 멕시코계 이주민, 혹은 비서구 기반의 종교적 소수자(예: 무슬림)와 같은 이방인 학생의 다양성과 차이를 어떻게 포용할 수 있을지, 학교 장면에서 다수자가 소수자 이방인의 다양성을 포용한다는 것이 어떠한 이중적인 의미를 가질 수 있는지에 대한 통찰을

제공하였다(Carlson, 2009; Langmann, 2010; Richardson, 2011). 특히, 이들 연구는 민족·인종·문화적 다양성과 차이가 다문화교육에 의한 환대의 기획에도 불구하고, 동시에 '문제대상' 혹은 '비문명적인 것'으로서 다수자에 의해 관리되어야 하는 '통치'와 동화의 기획 속으로 재기입될 수밖에 없는 딜레마를 지적한다. Derrida의 언어로 말하자면, 이방인 학생의 민족·인종·문화적 다양성은 다수자의 규범을 따르기를 강요하는 조건적 환대를 넘어서 무조건적 환대를 요청하는 동시에, 무조건적 환대의 가능성을 실험하는 가운데 그에 제약(예: 다문화특별학급, 방과후 보충교육 등)을 가하는 조건적 환대의 프로그램들에 의해 포용될 수밖에 없는 아포리아(aporia) 속에 놓여 있다는 것이다.

이와 같이 Derrida의 환대론이 다문화교육에 줄 수 있는 함의를 논하기 위해서는, 그의 환대 개념이 시사하는 바를 보다 더 구체적으로 살펴볼 필요가 있다. 그의 환대론에서 던져지는 핵심질문은 이방인은 어떠한 존재이며, 이방인과 주인/주체 사이의 이항대립적 경계는 어떻게 이해될 수 있는가(Deutscher, 2005), 나아가 이방인을 향한 '정의로운' 환대가 어떻게 실현되는 동시에 해체될 수 있는가에 관한 것이다. Derrida가 말하는 정의란 '타자와의 관계에 관한 정의(Derrida, 1997c)'로서, 낯선 이방인에게 주인/주체 스스로를 무한히 개방해야만 하는 불가능한 사건의 경험과 관련된다(Derrida, 1992a). 따라서 정의로운 환대란 어떻게 낯선 이방인을 오롯이 자기화하지 않는 관계를 맺을 수 있는지, 어떻게 이방인의 다양성을 주체의 자기동일성 내부로 동일화시키지 않고 그들을 무조건적으로 맞이할 수 있는지의 가능성을 통해 규명될 수 있을 것이다.

위와 같은 질문에 답하기 위해서는 환대의 실천에 내재된 아포리아에 관한 논의가 요청된다(김종훈, 2016). 여기서, 아포리아는 이방인을 위해 준비된 환대의 법들—즉 언어·법·제도·규범·정책 등—에 기초한 조건적 환대와 그것을 넘어서기를 요청하는 무조건적 환대 사이의 긴장을 의미한다. 즉 환대의 실천에 내재된 아포리아란 과연 이방인의 다양성과 차이를 주체의 자기-집에 적용되는 언어, 법(예: 국적법, 출입국관리법, 재한외국인 처우 기본법 등), 제도·규범, 정책(예: 외국인 정착지원 프로그램, 다문화가족 적응

지원 프로그램 등)을 강요하는 어떠한 폭력도 없이 '무조건적으로' 환대하는 것이 가능한가와 관련한 문제인 것이다. 이는 곧 환대의 법들로는 포착될 수 없는 불가능한 사건으로서의 무조건적 환대가 과연 어떻게 '가능화'될 수 있는가[3]의 문제이기도 하다.

이러한 아포리아는 환대가 단순히 이방인을 '문젯거리'로 만드는 문제가 아니라, 주체에게 물음을 던지는 이방인, 혹은 물음으로서 존재하는 이방인에 관한 문제이기도 하다는 점과 관련된다(Derrida, 1997a: 57). 환대는 환대하는 주체의 언어질서(혹은 환대의 법들) 내부로 환원될 수 없는 방식으로 이방인이 주체를 부르고, 주체에게 물음을 던지고, 그 물음을 통해 주체를 문제선상에 올리고, 회피할 수 없는 응답을 요청하는 상황이다(Derrida, 1997b). 따라서 환대는 주체의 언어질서를 교란하고 주체의 권위에 의문을 제기하며(김종훈, 2016), 물음을 던지는 이방인과 어떠한 관계를 맺을 수 있는지의 문제이기도 한 것이다(김애령, 2008). 즉, 환대는 곧 이방인과 주체의 경계에서 벌어지는 다양성에 관한 물음의 문제이기도 한 것이다.

이러한 가운데 Derrida는 이방인의 물음에 직면한 주체가 이방인에게 자기 자신의 언어질서, 즉 주체에게 적용되는 법들, 제도·규범, 정책으로의 번역을 강요할 수밖에 없음을 주장한다. 말하자면, 낯선 이방인을 맞이하는 환대의 상황에는 언제나 '근원적' 폭력성이 깃들어 있을 수밖에 없다는 것이다(손영창, 2017). 그는 이를 이방인을 향한 불가피한 첫 번째 폭력(Derrida, 1997a: 64)이자 근원적 배반(Derrida, 1997b)이라 부른다. 이는 환대에는 언제나 환대를 요청하는 위험한 이방인을 주체의 언어질서를 통해 제삼자로서 측정·계산·평가하는 계기가 겹쳐지며, 그 결과 어떠한 제약도 수반하지 않는 '무조건적' 환대의 구상이 훼방될 수밖에 없기 때문이다(Derrida, 1997b). 이처럼 있는 그대로의 이방인의 다양성은 어떠한 순간에도 주체에 의해 완전히 환대될 수 없다. 결국, 환대되는 이방인은 주체가 전유하는 언어, 법들, 제도·규범들을 매개로 하여 제삼자화됨으로써, 즉 주체가 규정한 이방인의 형태로서 포용될 수밖에 없다는 점에서, 무조건적 환대는 지향되는 동시에 계속해서 조건적 환대의 굴레 속으로 미끄러질 운명

3) 이러한 탐구에 몰두해온 Derrida의 철학을 불가능성의 철학이라고 부르기도 한다(Deutscher, 2005).

에 처하게 된다. 그 결과 환대되는 이방인이 가져온 다양성과 차이는, 결코 주체가 가닿을 수 없는 절대적인 타자성일 수 없게 되는 것이기도 하다 (Kameniar, 2007).

종합하면, 환대의 아포리아(aporia)는 환대의 법들에 기초한 조건적 환대와, 법들을 넘어서 이방인을 포용하려는 무조건적 환대 사이의 이율배반이다. 전자는 환대하는 주체가 이방인이 누구인지를 '탐문'하고 그에게 환대의 법을 따를 것을 요구함으로써 여전히 자신의 주권에 터해 이방인에게 동일화의 폭력을 행하는 환대라면, 후자는 주체의 기대지평 너머에서 타자를 맞아들이길 요구하는 환대이다. 둘 사이의 이율배반이 발생하는 이유는 전자와 후자가 온전히 분리될 수 있는 것이 아니라, 무조건적 환대는 그 자체로는 확실히 주장되고 보증될 수 없는 '불가능한 요청'으로 언제나 자신의 가능성을 흔적들로나마 드러내기 위해 조건적 환대를 필요로 하기 때문이다 (Derrida, 1997a). 즉 "무조건적 환대를 실질적인 환대(즉, 조건적 환대)로 만들지 않고서는", 다시 말해 "규정된 무언가를 구체적으로 선사하지 않고서는 나 자신을 이방인 앞에 노출시킬 수 없으며, 이방인에게 무엇도 선사할 수 없을 것(Borradori, 2003: 235-236)"이기 때문이다. 또한 다른 한편에서, "만약 무조건적 환대를 사유해보지 않는다면, 우리는 조건적 환대의 규준조차 정할 수 없을 것(ibid.)"이기 때문인 것이다. 이와 같은 환대의 법들의 규정을 통해 무조건적 환대를 조건적 환대들 속으로 재기입하고, 동시에 부단히 '진정한 환대란 무엇인가'를 되물음으로써 규정된 법들의 해체와 그로부터의 도약을 통해 다시 무조건적 환대를 지향할 수 있기에 양자 간의 관계는 분리불가능하다고 볼 수 있는 것이다.

이를 고려할 때 무조건적 환대는 단순히 조건적 환대의 반대항으로만 환원될 수 있는 무언가가 아니다. 무조건적 환대와 조건적 환대의 관계는 상호구성적인 관계를 이룬다(Derrida, 1997a). 무조건적 환대는 조건적 환대의 '외부'에서 그 정당성과 한계에 계속해서 균열을 가하고, 그것이 터해 있는 법들로부터의 거리두기를 요청한다. 한편 조건적 환대는 그것 자신을 매개로 해서만 무조건적 환대의 가능성을 가늠해볼 수 있다. 그렇기에 조건적 환대는 무조건적 환대가 향해 있는 '무한한' 정의의 도래 가능성을 본질적

으로 타락시킨다. 하지만 이러한 타락은 이방인을 향한 무조건적 환대가 스스로의 가능성의 흔적들을 드러내는 데 있어서 필수불가결한 것이기도 하다. 이러한 이유로 무조건적 환대와 조건적 환대는 서로를 함유하는 동시에 서로를 배제하기도 하는 분리불가능한 관계를 이루는 것이다.

환대의 아포리아는 결코 완전히 '해소'되지 않는다(Derrida, 1993). 끈질지게 우리를 괴롭히는 아포리아는 이방인을 향한 환대가 '이미 결정되어 주어진(pre-determined)' 보편적 법칙들의 무비판적 적용에 그치지 않는다는 점을 보여준다. 오히려 환대란 무한한 정의를 향해 주체의 윤리적 책임을 다하는 결단에 가깝다(Derrida, 1992a; 1999b). 환대는 부단히 그에 부과되는 일반화된 법·제도들의 토대에 의문을 제기하고 환대를 행할 수 있는 지평을 다시 상상해보는 작업이기도 하다. 이처럼 아포리아는 환대의 양축의 이율배반적인 요청을 통해 주체의 기대지평을 뒤흔들고 윤리적 결단을 내리도록 촉구한다는 점에서 생성적인 힘을 가진다고 할 수 있다(Caputo, 1997). 조건적 환대와 무조건적 환대의 아포리아 속에서 환대하는 주체는 '매 번의 유일한 타자(Derrida, 1999a; 손영창, 2016: 205 재인용)'에게 행하는 환대, 이방인을 맞이하는 매 사건마다 '재발명'되고, 최소한 '재정당화'되어야 할(Derrida, 1992a) 환대의 결단을 요구받기 때문이다.

이와 같은 Derrida의 환대론은 한편으로 다문화교육을 위해 "안정적이며 계산가능한 장치이자, 규제되고 법전화된 명령들의 체계(Derrida, 1994; 손영창, 2014: 152 재인용)"를 개발하려는 접근, 즉 민족·인종·문화적 다양성과 차이에 관한 환대의 법칙들을 프로그램화하고, 이에 따라 다양성을 처분하는 접근의 필요성을 인정하면서도 이로부터의 거리두기를 요청한다. 이는 어떠한 환대의 법들—제도·규범, 정책, 학교프로그램 등—이 이방인의 다양성과 차이에 대한 정의로운 환대의 한계를 규정하고 있는 것인지에 대한 해체적인 독해를 통하여(Deutscher, 2005), 다문화교육에서의 다양성의 포용에 수반될 수밖에 없는 아포리아에 관한 이해를 심화시키고, 조건적 환대 너머를 상상하도록 만들 수 있기 때문이다.

나. 이해적 접근의 특징: 다양성 환대의 아포리아

다문화교육에 대한 대안적 논의로서 Derrida의 환대론에 주목해야 하는 이유는 그의 논의가 이방인의 다양성과 차이를 어떻게 맞아들일 수 있는지에 관한 윤리적 질문이 이해되어야 하는 방식에 대하여 시사하는 바가 크기 때문이다. 여기서, 환대는 민족·인종·문화적 이방인인 학생을 맞아들이기 위해 필요한 교육적 지원은 무엇인지, 이들의 성공적 학습을 위해 학교는 어떠한 역할을 해야 하는가에 주목하는 다문화교육 그 자체로도 이해될 수 있다(김종훈, 2016). 그렇다면, 환대의 아포리아에 관한 Derrida의 주목은 학교 현장에서 이방인 학생들의 다양성을 포용하는 다문화교육의 작업이 무엇을 의미할 수 있는지, 그러한 작업에 어떠한 딜레마가 수반될 수 있는지를 이해하는데 풍부한 함의를 제공할 수 있다(Kameniar, 2007).

Derrida의 환대론에 기반을 둔 다문화교육에 대한 대안적 논의는 다문화교육의 방법적 처방에 집중하기보다는, 다문화교육을 기획·실행하는 정책입안자와 현장의 교사로 하여금 다문화교육이 다양성의 환대에 관한 '아포리아(aporia)의 장'일 수밖에 없음을 이해하도록 만들 수 있다. 또한 그러한 이해에 기반하여 기존과는 다른 방식으로 다문화교육의 기획을 상상하도록 추동할 수 있다. 다문화교육에서 학생의 민족·인종·문화적 다양성을 맞아들이기 위한 분투는 하나의 프로그램(예: 다문화학생 멘토링 프로그램)을 결정하도록 요구하는 것이 자명하다. 하지만, Derrida의 환대론에 기대고 있는 대안적 논의는 학생들의 정의에 대한 요구에 반응하여 다양성을 포용하려는 다문화교육 프로그램의 내부에 이미 새겨진 타자성의 훼손·배제·말소에 대한 지속적인 주의를 요청한다(Biesta, 2009; Graham & Slee, 2008; Osberg & Biesta, 2010; Slee & Allan, 2001). 즉 대안적 논의는 다양성의 환대와 포용이 붙박여 있는 아포리아, 이를테면 비판적 다문화교육의 기획이 곧 다른 측면에서는 주류와 비주류 사이의 공고한 위계에 따라 이방인(다문화학생)의 다양성에 폭력을 가하는 보수적 다문화교육으로 타락할 수밖에 없는 아포리아의 순간을 이해하고, 그것 너머의 대안을 모색하도록 요청하는 것이다.

Ruitenberg(2015)에 따르면 다문화교육에 대한 대안적 논의에서 주목하는

환대의 아포리아는 다음과 같은 쟁점들을 통해 더욱 정교하게 이해될 수 있다. 첫 번째 쟁점은 환대하는 주체의 언어 '바깥'에 있기에 신원·정체를 함부로 따져 묻기 어려운 이방인 학생들의 민족·인종·문화적 다양성을 포용해야 하는 상황이 다문화교육에 내포된다는 점과 관련된다. 예컨대 다문화교육은 '이란 출신의 난민학생'을 환대하기 위해 그의 정체성이 환대하는 한국인의 언어를 통해 번역되고 인식되기를 강제할 수밖에 없는 상황을 내포하는 것이다. 한편으로, 다양성과 차이에 대한 무조건적 환대를 위해서는 이방인 학생들의 신원(예: 부모의 출신국적, 외국인 등록여부 등)을 추궁하거나 그들이 환대하는 주체의 언어로 말할 것을 강제하지 않고 그들을 맞아들여야 한다. 하지만, 다른 한편으로 그들이 환대하는 주체의 언어와 법·제도를 통해 '식별'되어야 비로소 환대가 시작될 수 있기에, 이방인으로서의 민족·인종·문화적 소수자 학생들을 맞이하는 다문화교육은 다양성을 둘러싼 아포리아 속에 놓이게 될 수밖에 없는 것이다(Naas, 2003).

두 번째 쟁점은 환대하는 주체가 '주인'의 권위를 내려놓으며 '자기-집'을 이방인에게 내어주면서도 동시에 주체와 이방인의 구분 속에서 '자기-집'을 주장·강화할 수밖에 없는 딜레마에 다문화교육이 토대를 둔다는 점과 관련된다. 환대하는 주체는 '자기-집'(예: '우리나라', '우리문화', '우리사회', '우리학교')에 대한 의미화를 통해 비로소 환대를 감행할 수 있게 된다. 하지만, 무조건적 환대의 다문화교육은 '자기-집'에 대한 주권의식을 허물고 이방인 학생들의 다양성과 차이 앞에 '자기-집'의 공간을 오롯이 내어줄 것을, 이방인 학생들 앞에서 '자기-집'의 경계를 불안정하게 만들기를 요구한다(Naas, 2008). 다문화교육에 대한 대안적 논의는 환대하는 주체와 이방인 학생들 사이에서 벌어지는 다문화적 주권의 아포리아(진태원, 2018)를 이해하는데 집중하도록 만드는 것이다.

세 번째 쟁점은 이방인을 '무상으로' '어떠한 약속과 답례를 요구하지 않으면서' 환대하기를 요청하는 동시에 특정한 답례의 약속을 부과할 수밖에 없는 모순 속에서 다문화교육이 구현될 수밖에 없다는 점에 기인한다(Derrida, 2002a, Ruitenberg, 2015: 28 재인용). 예컨대, 교실 현장에서 무슬림 문화를 전시하는 학생이나 베트남 출신 이주노동자 가정의 학생을 환

대한다고 할 때, 이러한 다양성의 환대는 그 교실 세계에서 통용되는 최소한의 언어(예: 한국어)와 규범(예: 한국적 생활관습·문화관습)을 준수할 것을 답례로 요구함으로써, 즉 그 학생의 침묵 속의 소외를 방지하기 위한 최소한의 폭력을 수반함으로써 실천될 수밖에 없는 것이다.

다문화교육에 대한 대안적 논의는 다문화교육을 다양성에 관하여 '처방된 프로그램'이라기보다는 '매 번의 타자', 즉 학교 현장에서의 매 번의 다양한 이방인 학생들을 맞이하기 위해 늘상 재발명되어야만 하는 환대의 실험으로 이해할 수 있게 한다는 점에 주목할 필요가 있다. Derrida에 따르면 환대는 '매 번의' 유일한 타자에게 행해지는 것인데, 이는 전술한 것처럼 무조건적 환대는 조건적 환대가 기대는 환대의 법·규칙들을 매개로 하여서만 '실험'될 수 있기 때문이다. 무조건적 환대는 환대의 법들에 기초한 조건적 환대를, 무한한 정의를 향한 진보의 부단한 움직임 가운데에 올려놓는 역할을 한다(Derrida, 1997a: 71). 다시 말해, 무조건적 환대는 그 필수적인 타락가능성을 대가로 조건적 환대에 동원되는 환대의 법들을 끊임없이 개선시킬 수 있는 것이다. 다만 이때의 개선은 단순히 도덕적 당위이자 규제적 이념으로서의 무조건적 환대를 전제함으로써 가능해진다기보다는, 부단히 조건적 환대로 미끄러질 수밖에 없게 만드는 구조적 이유들이 무엇인지를 탐색하게 만듦으로써 가능해지는 것이다. 그렇기에 "도래자 단 하나를 위해, 때 아니게 나타난 고유한 방문객 하나를 위해 발명된 환대(Ibid: 108)"는 결국 조건적 환대의 굴레에서 벗어날 수 없는 상태로 계속 재발명될 뿐인 것이다. 다문화교육에서 환대의 법들 혹은 환대를 실현시키는 "법적 장치들(Derrida, 2002b)"은 다문화학생을 위한 한국어(KSL) 집중교육 프로그램, 이중언어교육 프로그램, 상호문화이해교육 프로그램 등을 포함할 수 있다. 이는 매 번의 유일한 타자로 도래하는 학생을 환대하기 위해 필요한 동시에, 매 번 학생의 다양성과 차이를 조건적으로 환대하는 데 그치게 만드는 것이라고 할 수 있다.

종합하면, Derrida의 환대론에 기초를 두는 다문화교육에 대한 대안적 논의는 무조건적 환대를 지향하는 다문화교육과 조건적 환대로서의 다문화교육 사이의 아포리아 속에서 민족·인종·문화적 다양성의 환대를 위한 실험이

계속될 수밖에 없는 역동적 상황을 이해할 수 있게 만든다. 다문화교육에 대한 기존의 지배적 논의는 소수집단 학생들이 가져온 다양성을 처분하기 위한 특정한 프로그램이나 교수학습과 관련한 절차적 원리를 처방하는데 초점을 두어왔다. 그러나 다문화교육에 대한 대안적 논의는 민족·인종·문화적 다양성을 포용하기 위한 일관된 처방을 어렵게 만드는, 다양성의 의미를 둘러싼 환대의 아포리아를 이해하며, 그러한 이해를 토대로 '더 나은', '보다 더 무조건적인' 환대를 상상할 수 있게 만든다. 즉, 대안적 논의는 환대하는 주체와 환대받는 이방인(즉, 민족·문화적 소수집단 학생) 사이의 결정불가능한 관계 속에서 다양성을 환대하는 일의 의미를 해체하고 대안을 모색하도록 이끈다고 할 수 있다. 따라서, 이러한 접근은 다문화교육을 통해 민족·문화적 다양성을 환대하는 일의 결코 해소될 수 없는 구조적 결정불가능성과 더 나은 환대로의 방향성을 재이해하도록 만든다는 점에서, 다문화교육 정책과 관련한 논의에서도 충분한 의의를 갖는다고 할 수 있다.

Ⅲ. 연구방법

1. 분석대상

본 연구는 교육부[4]와 중앙다문화교육센터[5]에서 발행된 주요 다문화교육 정책 관련 문서들을 수집 및 분석하였다. 교육부 수준 문서의 경우에는 국가다문화교육정책이 처음 등장한 2006년부터 2019년까지 발행된 정책문서들이 포함되며, 중앙다문화교육센터 발행 문서의 경우 다문화교육 정책학교의 유형별 운영 가이드라인을 발표하기 시작한 2013년부터 2019년까지 발행된 문서들이 포함된다. 해당 문서에 대한 분석을 통해 본 연구는 우리나라 다문화교육정책담론에 드러난 다양성의 다층적 의미와 그 특징 및 한계를 비판적으로 이해하고자 한다. 이에 따라, 먼저 본 연구는 각 문서자료에 제시된 다문화교육의 비전·목표, 추진과제, 프로그램 내용 등과 관련한 언술을 기반으로 '합법적' 다문화교육에 관한 국가 수준 담론이 어떻게 배치되어 왔는지를 분석하였다. 연구자는 이를 기반으로 다문화교육정책담론 및 하위담론을 유형화하였으며, 각 담론을 통하여 다양성의 의미가 어떻게 형성되는지를 드러내었다. 한편, 본 연구는 교육부가 매년 초에 발표하는 『주요 업무계획』 또한 분석대상에 포함시켰다. 이는 다문화교육정책이 국가 수준의 교육정책 전반의 기조와 어떻게 관련되는지를 종합적으로 살펴봄으로써, 다문화교육정책담론의 특징을 더욱 세밀하게 이해하기 위함이다. 또한, 본 연구의 주요한 분석대상은 아니지만 담론형성의 맥락적 조건들을 고려하기 위해 여성가족부·법무부 등 다문화교육과 유관한 사업을 담당하는 중앙 관계부처에서 발행한 다문화정책 문서(예: 여성가족부의 다문화가족정

4) 2006년부터 2007년까지는 **교육인적자원부**, 2008년부터 2012년까지는 **교육과학기술부**로 지칭되었으며, 2013년부터 2019년 현재까지는 **교육부**로 지칭되고 있다.

5) 중앙다문화교육센터는 교육부가 지정한 국가다문화교육 추진체계 중심기관으로 2012년부터 국가평생교육진흥원을 통하여 운영되고 있으며, 주요 국가다문화교육정책 연구와 다문화교육 정책학교 운영 및 개선, 다문화교육 활성화 기반 마련(범 부처·유관기관과의 협력 강화 등) 등을 선도적으로 추진하고 있다.

책, 법무부의 외국인정책)를 참조하였다.

아래 〈표 Ⅲ-1〉에는 본 연구에서 분석대상으로 선정한 자료들이 제시되어 있다. 각 자료의 출처는 해당 문서를 발행한 기관인 교육부와 중앙다문화교육센터의 공식 홈페이지이다.

〈표 Ⅲ-1〉 분석대상

기관	문서 종류	발행 연도	총 자료 수
교육부	**다문화교육 지원계획**	2006~2019	14
	부처 업무계획	2006~2019	14
중앙다문화 교육센터	**다문화학생을 위한 교사용 매뉴얼** (생활지도 및 학습지도)	2013	11
	다문화교육 **중점학교 프로그램 운영 매뉴얼**	2014	
	개정 다문화학생 **예비학교 운영 가이드라인**		
	중등교육 **교과기반 다문화교육 프로그램 지도 매뉴얼**(중학교 용)	2015	
	중등교육 **교과기반 다문화교육 프로그램 지도 매뉴얼**(고등학교 용)		
	다문화교육 중점학교 담당자 설명회		
	개정 다문화 **중점학교 운영 매뉴얼**	2016	
	다문화학생 진로·진학지도를 위한 교사용 매뉴얼	2017	
	중도입국·외국인학생을 위한 교육지원 도움자료(초·중등)	2018	
	개정 다문화교육 **정책학교 운영 가이드라인**(초·중등)	2019	
	개정 다문화교육 **정책학교 운영 가이드라인**(한국어학급)		

※ 교육부의 공식 명칭 및 다문화교육 지원계획 문서의 공식 명칭은 시기에 따라 변화하였음

2. 분석방법 및 절차

본 연구는 연구목적의 달성을 위하여 총 2단계의 분석과정을 거쳐 진행되었다. 첫 번째 단계는 문서자료로부터 한국 다문화교육정책담론의 유형을 규명하기 위한 질적 내용분석이며, 두 번째 단계는 그러한 정책담론의 작동을 통한 '다양성'의 의미화 양상을 이해하는 과정이라고 할 수 있다. 우선, 첫 번째 단계로 본 연구에서는 수집된 정책문서 자료를 귀납적인(inductive) 질적 내용분석을 활용하여 분석하였다(Elo & Kyngäs, 2008: 109-111; Schreier, 2012: 87). 내용분석은 특정한 현상에 관한 여러 종류의 자료로부터 반복 가능하고 타당한 추론을 이끌어내기 위한 연구방법으로(Krippendorff, 2004), 정책문서를 포함한 모든 종류의 문서에 대한 '총괄적 분석(summative analysis)'에 활용될 수 있다(Hsieh & Shannon, 2005). 특히, 질적 내용분석은 원자료를 연구자가 일정한 관점을 가지고 축소하면서 '구조화'하는 방법으로, 자료들이 내포하고 있는 잠재적 의미나 맥락적 의미를 유연하게 추론해내는 방식으로 활용될 수 있다(김가은, 2016; Hsieh & Shannon, 2005; Schreier, 2012). 본 연구에서 질적 내용분석을 활용하는 이유는 연구문제에 따른 정책담론의 심층적 이해에 앞서, 정책텍스트가 '합법적' 다문화교육에 대하여 무엇을 이야기하는지를 '표면적으로 드러난 텍스트 내용'을 중심으로 이해할 필요가 있기 때문이다(소경희·허예지·이종아, 2016).

이와 같은 이유로 본 연구는 귀납적 방식의 질적 내용분석을 시도하였다. 연역적 방식의 내용분석은 선행 지식 혹은 개념 틀에 기반을 두고 일반적인 것에서 구체적인 분석결과로 옮겨가는 반면, 귀납적 방식의 내용분석은 문서자료로부터 관찰되는 구체적인 언술들을 토대로 하여 보다 일반적(general)·총괄적인(whole) 범주들로 나아간다(Elo & Kyngäs, 2008: 109). 본 연구는 '합법적인' 다문화교육이 무엇으로 정의되고 정당화되는지에 관하여 정책문서 자료로부터 표면적으로 드러난 내용을 먼저 종합하고자 한다는 점에서 귀납적인 내용분석 방법을 채택하였다. 귀납적인 내용분석은 개방코딩, 범주 생성, 추상화라는 절차를 따른다는 점에서 착안하여(Elo & Kyngäs, 2008: 109), 본 연구 또한 이와 같은 절차를 고려하여 정책문서에 대한 분석을 진행하였다.

이와 같은 작업을 위해 먼저 본 연구의 연구문제 및 목적을 고려하여, 다문화교육의 비전·목표, 추진과제, 다문화교육 프로그램 내용과 같은 '분석단위(coding units)'를 설정하였다. 어떠한 목표를 지향하고 목표의 달성을 위하여 어떠한 프로그램 내용을 강조하는가에 따라 실제 구현가능한 다문화교육의 성격이 달라질 수 있다는 점에서(나장함, 2010b), 이와 같은 분석단위는 한국 다문화교육정책을 이해하기 위한 핵심 축이 된다고 볼 수 있다. 세부적으로 살펴보면, 다문화교육의 비전·목표는 다문화 사회로의 이행이나 다문화학생의 유입으로 인한 다양성 증대에 관한 문제제기를 함의한다면, 추진과제 및 구체적 프로그램 내용은 그러한 문제제기에 상응하는 정책적 해결방안을 내포한다고 볼 수 있다. 다음으로, 연구자는 수집된 정책문서 자료들을 시점의 간격을 두고 반복적으로 읽으며(Schreier, 2012) 빈도 높게 출현하는 핵심어휘·어구, 주제어 및 그것들 간의 파생관계를 정리하는 '개방코딩'의 과정을 거쳤다. 개방코딩은 질적 자료를 반복해서 읽으며 자료의 모든 부분을 묘사할 수 있도록 핵심 '제목'을 다는 과정으로(최성호·정정훈·정상원, 2016: 145) 자료를 설명하는 주요 개념(relevant concept)(Schreier, 2014: 176)과 그 속성 및 차원을 도출해내기 위한 기초단계라고 할 수 있다.

이후 연구자는 개방코딩 과정으로부터 형성된 제목의 수를 줄여나가며, 일관된 성격의 하위언술들(statements)을 종합할 수 있는 잠정적 코딩 틀(coding frames)(Schreier, 2014)을 정의하는 범주 생성의 절차를 거쳤다. 마지막으로는 범주별 내용을 정책문서가 발행된 시기에 따라 재검토하면서 하위범주를 확정하고, 이를 포괄하는 해석을 담아낼 수 있는 상위개념 범주(혹은 주 범주)를 생성하는 추상화의 절차를 거쳤다(최성호·정정훈·정상원, 2016). 이를테면, 연구자는 2006년부터 2019년까지의 시기에 다문화교육의 비전·목표와 관련하여 되풀이하여 등장하는 어휘·어구 혹은 주제를 귀납적으로 추출하여 단계적으로 범주화하고, 이론적 배경에 비추어 이를 타당화하는 과정을 거쳤다. 각 정권별로 '언어·문화적 이질감 해소', '언어·문화 장벽·격차 해소', '한국사회 적응', '주류사회 구성원으로의 성장', '교육격차(양극화) 해소', '교육기회 보장', '교육 사각지대 해소', '교육기회평등 실현'과 같은 하위언술들을 기록하였으며, 이는 〈표 Ⅲ-2〉와 같이 하위범주 및 상위개념 범주로 추상화되었다. 이러한 과정을 반복하여 한국 다문화교육정책담

론의 성격을 규명할 수 있는 가장 상위 수준의 범주로 ‘사회통합 강화’, ‘글로벌 인재 양성’, ‘타문화 존중’이라는 세 가지 유형의 테마를 도출하였다. 이후 ‘사회통합 강화’는 ‘언어·문화적 이질감 해소’, ‘교육격차 해소’, ‘상호존중 기반 사회통합 강화’라는 하위범주로, ‘글로벌 인재 양성’은 ‘글로벌 인적자원 개발’, ‘적성 계발’이라는 하위범주로, ‘타문화 존중’은 ‘다문화학생 이해·존중’, ‘모든 학생 이해·존중’이라는 하위범주로 상세화되었다.

〈표 Ⅲ-2〉 자료분석 과정의 예시

자료 분석				
상위범주	하위범주	정권의 변화		
		노무현 정부	이명박 정부	박근혜/문재인 정부
사회통합 강화	언어·문화적 이질감 해소	• 이질감/부적응 해소 • 언어·문화 장벽 해소 • 한국사회에의 귀속감 강화	• 언어·문화적 격차 해소 • 주류사회 구성원으로의 성장 • 언어·문화적 배경 활용 • 균형적 자아정체성 형성	
	교육격차 해소	• 교육격차 해소 • 교육양극화 방지	• 교육격차 해소 (사각지대 해소) • 기초학력 책임 (학습부진 방지) • 공교육 진입 및 적응 지원	• 교육기회평등 실현 • 교육 사각지대 해소 • 취약계층에 대한 교육기회 보장 • 기초학력 제고

두 번째 단계로, 본 연구에서는 우리나라 다문화교육정책이 기반을 두고 있는 담론의 작동과 이를 통한 ‘다양성’의 의미화 양상을 분석하였다. 이는 질적 내용분석을 통해 도출된 정책텍스트의 기호작용을 사회정치적 맥락과의 관계 속에서 해석함으로써 다문화교육정책과 관련된 국가 권력 작동의 규칙성과 그 효과를 비판적으로 분석하기 위함이다(장수빈, 2018). 즉, 본 연구는 질적 내용분석을 통해 드러난 한국 다문화교육정책 텍스트의 배열을 담론의 차원에서 이해함으로써, 텍스트의 의미작용을 통제하는 권력 작동의

규칙성으로 시야를 넓히고자 한 것이다. 따라서, 이 단계에서는 내용분석을 통해 드러난 각 유형의 상위개념 범주를 정책담론의 갈래로 이해하는 가운데, 각 담론의 작동을 통하여 다양성의 의미가 어떻게 주조되어왔는지를 분석하였다. 여기서 각 상위개념 범주는 '합법적' 다문화교육에 대한 어떠한 핵심주장과 정당화의 논리를 담아내는지를 중심 축으로 하여 담론으로 해석되었으며(소경희·허예지·이종아, 2016), 연구자는 그러한 정당화의 합리성 속에서 다양성의 의미가 어떻게 제약되는지를 분석하였다.

담론이란 일반적으로 중요한 사회정치적 쟁점에 대한 특정한 시각·입장을 담고 있는 것으로서, 특정한 사회 내부에서 형성되고 재생산되는 텍스트나 발화의 집합을 의미한다(Jorgensen & Phillips, 2002; So & Kang, 2014: 12에서 재인용). 다양한 종류의 담론분석(Discourse Analysis) 방법론의 기초가 되는 M. Foucault에 기대어 말하자면, 담론은 "그것이 말하고 있는 바의 대상을 **체계적으로** 형성하는 실천"(Foucault, 1969: 82-83), 다시 말해 힘/권력(power)을 작용시켜 특정한 대상에 관한 실천을 통제·강화하는 제도화된 말하기 방식들이다(Link, 1983; Jäger & Maier, 2009: 35 재인용). 특정한 주체(subject-positions)가 특정한 대상(object)에 관하여, 특정한 진리 기준에 따라 말하는 것을 가능하게 만드는 텍스트 배열이 언표적 집합이라면, 담론은 그러한 집합의 형성을 '통제하는' 실천을 의미하는 것이다(Foucault, 1969). 궁극적으로, 이와 같은 담론의 핵심에는 제도화된 말하기 방식들로서의 담론 형성에 관한, 보이지 않는 규칙성이 위치한다(심규성, 2012; 허경, 2016). 결국, 담론은 상이한 언표들의 접합과 배열을 만들어내며, 그 결과 각 주체가 말할 수 있는 것의 가능성을 통제하고 정당화하는 규칙의 실천을 함의하기 때문이다.

일부 학자들의 지적처럼 텍스트에 대한 내용분석은 위와 같은 담론 개념을 통합적으로 활용함으로써 분석의 풍부함을 배가시킬 수 있다(Feltham-King & Macleod, 2016, Hardy, Harley, & Phillips, 2004; Neuendorf, 2004). 내용분석이 정책텍스트에 명시적으로 드러난 언술들(statements)을 범주화하고 그 잠재적·맥락적 의미를 드러내는데 초점을 둔다면, 담론 개념을 활용한 분석은 범주화의 틀 자체를 가능하게 만드는 규

칙성을 탐색할 수 있도록 하기 때문이다. 이는 담론 개념을 활용함으로써 정책텍스트가 묘사하는 문제제기의 대상과 그 근거를 명료하게 기술하고, 이를 사회적 실재 자체로 '기정사실화'하는 것을 넘어서, 정책적 문제대상(problems)이 어떠한 방식으로 형성되는지를 통제하는 힘/권력의 규칙성을 보여줄 수 있음을 의미한다(Walton, 2010; Scheurich, 1994). 말하자면, 사회 각 영역에서 무엇이 객관적 실재이자 시급한 정책전략을 필요로 하는 '문제대상'(예: '학습부진학생 문제', '특수학생 문제', '위기청소년 문제' 등)으로 정당화되는지를 통제할 수 있기에(Graham, 2005, 2007a, 2007b, 2011), 정책텍스트는 하나의 담론으로 분석·이해될 필요가 있는 것이다. 또한 그러한 규칙성을 '불안정한 것'으로 간주하며, 그것이 시간에 따라 어떻게 변형되는지를 면밀히 살펴볼 수 있도록 한다는 점에서 정책텍스트를 담론으로 이해하는 접근은 내용분석 방법을 효과적으로 보완할 수 있다(Feltham-King & Macleod, 2016).

'다양성' 혹은 '다문화'라는 기표 자체가 담론적 투쟁의 장인 것과 같이, 그러한 기표들로 구성되어 특정한 제도적 실천(예: '합법적' 다문화교육)을 요청하는 국가정책 또한 상호 이질적·경쟁적인 담론이 교차하여 작동하는 '담론의 장'이라고 할 수 있다(Knight, Smith, & Sachs, 1990; Taylor, 1997). 이와 같은 이해에 기반하여, 본 연구는 한국의 다문화교육정책 텍스트를 정책담론으로 재이해하였다. 말하자면, 본 연구는 한국 다문화교육정책 문서가 객관적 진리 그 자체를 담보하는 텍스트가 아니라 '다양성' 혹은 그러한 다양성의 확대를 불러온 '다문화가정학생'이라는 문제대상에 대한 인식의 가능성과 그에 따른 '합법적인' 제도적 실천의 가능성을 통제하는 담론의 장일 수 있음에 주목한 것이다. 결과적으로, 본 연구는 내용분석 단계를 통해 드러난 정책텍스트의 구성과 그 배열을 '합법적' 다문화교육의 의미와 그것이 문제시하는 '다양성'의 의미를 통제하는 상이한 정책담론 작동의 규칙성으로 재이해하고자 한 것이다.

이 단계에서 첫째로 연구자는 내용분석을 통하여 한국 다문화교육정책문서로부터 밝혀낸 세 가지 유형의 테마를 '합법적' 다문화교육을 정당화하는 상호 경쟁적·이질적 담론의 일환으로 재해석하였다. 둘째로 연구자는 세 가

지 유형의 정책담론으로 범주화된 언표적 집합을 비교·대조하여 읽으며, 각 담론이 다양성을 어떻게 문제시하고 의미화하는지, 또한 그것들 간의 "상호관계(Kendall & Wickham, 1999: 26-28)"는 어떠한지를 분석하고자 하였다. 이를테면, '언어·문화적 이질감 해소' 및 '교육기회평등 실현' 담론과 '타문화 존중' 담론에서 합법적 다문화교육이 무엇인지를 정당화하는 논리와 그에 내포된 다양성의 의미를 각각 분석한 후, 해당 담론 간의 접합(혹은 연합)의 관계가 어떻게 드러나는지를 분석하였다(Foucault, 1969: 143-145; Jäger & Maier, 2009). 구체적으로, 이 과정에는 **시기에 따라** 어떠한 정책담론이 지배담론으로 부상하는지, 다른 유형의 담론은 어떠한 언표들을 통하여 이에 접합되고 그 정당성을 획득하게 되는지에 대한 분석이 포함된다. 여기서 지배담론과 접합되는 담론의 구분은 관련 하위언술이 정책텍스트 내에서 어떠한 위상을 차지하는지, 혹은 어떠한 빈도로 등장하는지(cf. So & Kang, 2014)를 종합적으로 고려함으로써 판단되었다.

셋째로 담론적 투쟁의 장으로서의 정책은 보다 넓은 사회역사적 맥락 혹은 비언어적 차원(Wickham & Kendall, 1999)과의 관계 속에서 이해되어야 함에 주목하여(안지현, 2007), 본 연구는 시기마다 각 유형의 정책담론이 출현하고 변형될 수 있었던 **맥락적 조건**들을 함께 탐색하였다. 이를 위하여 본 연구는 국가 수준의 다문화정책담론의 출현과 변형, 재생산의 과정 등을 추적할 수 있는 다른 중앙 관계부처의 정책문서 및 정책 관련 학술문헌들을 참조하였다. 특히 여성가족부가 주관하는 『다문화가족정책 기본계획』, 법무부 및 외국인정책위원회가 주관하는 『외국인정책 기본계획』 등의 정책문서가 추가적으로 고려되었다. 이때 담론의 출현 및 변형을 가능하게 만드는 맥락적/비언어적 조건에는 정권 변화 및 그에 따른 교육정책 기조의 변화와 더불어, 정책개발의 배경이 되는 인구학적 구조 변화와 당대의 정치경제적 상황이 포함된다고 볼 수 있다. 결론적으로, 본 연구는 이와 같은 맥락적 조건들을 분석함으로써 특정한 시기의 사회역사적 상황 속에서 형성된, 특히 국가 수준의 담론적 실천의 증거들로 위치 지어지는 정책자료들이 다양성을 의미화하는 규칙성이 무엇인지 해석 및 재해석하고자 하였다(정호진, 2013).

Ⅳ. 우리나라 다문화교육정책 담론의 배열

본 장에서는 우리나라 다문화교육정책문서에 제시된 다문화교육의 비전·목표, 추진과제 및 프로그램 내용 등과 관련한 언술들이 어떠한 양상으로 배열되어 왔는지를 살펴보며, 그 속에서 다양성이 어떻게 문제화되는지를 드러내었다. 즉, 국가로부터 기획된 다문화교육의 비전·목표와 추진과제 등이 어떠한 상이한 유형의 언표적 집합을 통해 배열되며, 그에 내재된 다양성의 의미는 어떻게 형성되고 있는지를 탐색한 것이다. 따라서, 본 연구자는 2006년부터 2019년까지 교육부 및 중앙다문화교육센터로부터 발행되었던 정책문서에 제시된 다문화교육의 비전·목표, 추진과제 및 프로그램 내용 등과 관련한 언술의 유형을 범주화하고, 그것이 어떻게 배열·변형되어 왔는지를 분석하였다. 이에 따라, 본 연구에서는 다문화교육정책담론을 '합법적인' 다문화교육의 비전·목표, 추진과제, 프로그램 내용에 관하여 국가가 공적 진리로서 기획하고 분산시킨 담론으로 정의한다. 이와 같은 분석에 있어서, 연구자는 우리나라 다문화교육정책담론의 배열이 변형되어 온 역사적 과정에 어떠한 맥락적 조건들이 작동해왔는지를 고려하였다.

본 연구는 궁극적으로 사회통합 강화 담론, 글로벌 인재 양성 담론, 타문화 존중 담론이라는 세 가지 유형의 언표적 집합을 통해 한국의 다문화교육정책담론이 구성된다는 점에 주목하였다. 따라서, 연구자는 세 가지 유형의 정책담론이 어떠한 시기에, 어떠한 맥락적 조건과의 관계 속에서 출현하며, 또한 시간의 흐름 속에서 어떠한 양상으로 변형되어왔는지를 분석하였다. 전술한 것처럼, 담론의 배열·변형을 가능하게 만드는 맥락적 조건에는 각 정권의 정책기조 변화와 더불어, 정책개발의 배경이 되는 인구학적 구성의 변화 및 당대의 정치경제적 상황 등이 포함된다. 마지막으로, 연구자는 위와 같은 세 가지 유형의 정책담론 속에서 '다양성'이 어떠한 취급을 받아야 하는 것으로 문제시되는지를 함께 드러내고자 하였다.

1. 사회통합 강화 담론

2006년부터 2019년까지의 한국 다문화교육정책담론에서 다양성의 의미와 관련하여 두드러졌던 언표적 집합 중 하나는 사회통합 강화와 관련된 것이다. 따라서, 본 절에서는 사회통합 강화 담론이 정책에 제시된 다문화교육의 비전·목표, 추진과제 및 프로그램 내용과 관련한 언술에서 어떠한 양상으로 드러나는지를 살펴보았다. 이를 통해 첫 번째 유형의 담론이 어떠한 시기에 역사적 우연성 속에서 출현하게 되며, 이후의 정책에서 어떠한 양상으로 변형되고 또한 다른 유형의 담론들과 접합되어 왔는지를 드러내고자 한 것이다. 이와 더불어, 사회통합 강화 담론이 어떠한 비담론적 조건을 통하여 다문화교육정책을 구성하는 지배담론으로 부상하거나 혹은 다른 유형의 지배담론에 접합된 형태로 배열됨으로써 변화된 '지위'를 갖게 되는지에 주목하였다. 이러한 분석결과를 통해, 궁극적으로는 우리나라 다문화교육정책문서에서 '다양성'의 의미와 그 외연이 어떠한 방식으로 소묘되는지를 탐색적으로 살펴보았다.

가. 언어·문화적 격차 해소 담론

(1) 언어·문화적 이질감 해소

사회통합 강화에 관한 담론은 초기 다문화교육정책에서 다문화가정학생이 가져온 언어·문화적 이질감을 문제삼는 언표적 집합과 함께 출현하게 된다. 이와 같은 언표적 집합은 다문화가정학생을 한국 주류사회의 '이방인'으로 위치지으며, 이들이 불러일으킨 언어·문화적 이질감이 사회통합의 장벽으로 작용할 수 있음을 암시한다. 예컨대 2006년 교육인적자원부가 발행한 지원계획 문서에서는 "우리사회에 언어·문화적 배경이 다른 구성원의 비중"이 늘어남에 따라, 이들을 위한 "사회통합 강화"의 필요성이 전면화된다(교육인적자원부, 2006a: 1). 이에 따라, 해당 시기에는 다문화교육정책의 비전이자

주요 목표로 “문화민주적 통합”을 통해 한국사회를 “문화적 용해의 장”으로 전환하는 것이 강조된다(교육인적자원부, 2006a: 13). 여기서, 사회통합의 언어는 “우리 국민의 다문화주의 의식을 제고하는” 것과 함께, “다문화가정의 한국사회 적응을 도모하는” 것으로 구체화된다. 이러한 일련의 언표적 집합은 “우리 국민”과는 구분되는, 이질적인 “언어·문화적 배경”을 가진 다문화가정학생을 부각하며, 이들이 한국 주류사회에 “적응”할 것을 요청한다. 궁극적으로, 이 시기 사회통합에 관한 언표적 집합은 곧 다문화가정학생이 가져온 민족·문화적 다양성을 한국 주류사회 내부로 적절히 “적응·용해”되어야 할 것으로 조건짓는 것이다.

2007년 지원계획 문서에서는 보다 직접적으로 언어·문화적 “이질감”을 부각한다. 해당 문서에서는 다문화가정의 유입으로 인해 우리사회 구성원이 다양화됨에 따라 “언어·문화 장벽 해소를 통한 사회통합 기여”라는 목표가 전면화된다(교육인적자원부, 2007a: 8). 이와 같은 목표는 “한국어·한국문화 조기습득”을 통해 그들이 겪는 문화적 “이질감”을 “극복”하며, 나아가 “한국사회를 구성하는 일원으로서의 자아정체감”, 즉 “사회적 귀속감”을 확립할 수 있어야 함이 강조된다. 이와 같은 언표들은 다문화학생이 주류사회 내부로 가져온 낯선 언어·문화적 배경이 이들의 사회통합과 귀속감 확립에 “장벽”이 될 수 있음을 부각한다. 따라서, 해당 시기에도 사회통합에 관한 언표적 집합은 다문화학생이 가져온 민족·문화적 다양성을 “한국사회를 구성하는 일원”이 되기 위하여 따라야 할 주류집단의 규범(예: 한국어·한국문화)에 맞춰 적절히 적응되어야 할 것으로 묘사한다고 볼 수 있다.

이와 같은 언표적 집합은 다문화교육 프로그램 내용과 관련하여 더욱 강화된다. 2006년 발행된 지원계획 문서를 살펴보면, “다문화가정자녀를 위한 방과후학교 프로그램”이 제안된다는 것을 알 수 있다. 해당 프로그램은 “다문화가정자녀 학습결손” 가능성을 문제시하면서, 이를 예방하기 위해 “제2언어로서의 한국어교육(KSL)·교과학습지도·문화체험교육” 등을 포함한 방과후학교 프로그램을 실시하여야 함을 강조하고 있다(교육인적자원부, 2006a: 15). 이는 다문화가정학생이 “언어발달 지체 및 문화부적응” 등의 문제로 인해 학교수업에 대한 이해도가 낮을(교육인적자원부, 2006a: 5)”

위험이 있다고 규정된다는 점과 밀접히 관련된다. 이처럼 다문화가정학생은 자신이 가져온 이질적인 민족·문화적 배경으로 인해 한국사회의 일원으로서의 "발달"과 "적응"에 어려움을 겪을 수밖에 없는 존재로 묘사된다. 그 결과, 다문화가정학생은 "학습결손"과 "발달 지체" 혹은 "부적응"의 원인이 될 수 있는 언어·문화적 이질감을 극복하고 정상적인 한국사회의 일원으로 거듭나기 위해 주류사회가 요구하는 자질을 획득하기를 요청받는 것이다. 이러한 맥락에서 한국어·한국문화 학습을 포함하는 "방과후학교"가 다문화가정학생 맞춤형 프로그램의 일환으로 제안되는 것이라고 할 수 있다. 유사한 맥락에서, 2007년 지원계획 문서에서도 다문화가정학생의 "언어·문화 장벽 해소"를 기반으로 한 사회통합의 필요성이 강조됨에 따라, 다문화교육 프로그램으로 "한국어교육(KSL) 강화"가 부각된다고 볼 수 있다.

요컨대, 초기 다문화교육정책에서 지배담론으로 배열되었던 것은 다문화가정학생이 가져온 언어·문화적 이질감 해소를 위한 사회통합 강화의 필요성을 주창하는 담론이라고 할 수 있다. 이와 같은 유형의 담론을 통하여 다문화가정학생이 가져온 민족·문화적 다양성은 그들의 한국사회 적응의 방해물 혹은 "장벽"으로 소묘된다. 다시 말하여, 다문화학생이 가져온 민족·문화적 다양성은 그들이 경험하게 될 이질감 혹은 갈등의 원천으로서 한국사회의 일원으로서 귀속감을 확립하기 위하여 "해소"되어야 할 대상으로 이해되는 것이다. 따라서, 초기 정책에서 다양성의 의미는 "한국어교육(KSL)" 프로그램과 같은 장치를 통하여 주류사회의 질서에 맞게 적절히 적응·융화되어야 할 다문화가정학생의 민족·문화적 다양성으로 형성되는 것이라 할 수 있다.

이 시기에 이와 같은 담론이 전면에 부각될 수 있었던 것은 우선 인구학적 변화와 관련한다고 볼 수 있다. 2007년 기준 국제결혼의 지속적 증가에 따라 국제결혼가정자녀 재학생의 숫자는 전년 대비 68% 이상 증가한 13,445명이었다. 뿐만 아니라, 국내 체류 중인 등록 외국인의 숫자가 63만 명 규모였으며, 그들의 학령기 자녀 또한 다문화교육의 주요 대상으로 부각되고 있었다. 당시 인구학적 변화의 실체를 살펴보면, 증가하던 외국인 인구의 대다수는 국제결혼과 이주노동을 목적으로 두었던 중국·베트남·필리핀

등 중국계(조선족 포함) 및 동남아시아권 출신의 이주민으로 구성되어 있었다. 이와 같은 흐름 속에서 노무현 정부는 “다인종·다문화 사회로의 이행”을 선언하며 “혼혈인 및 이주자 사회통합 기본방향”, 저출산·고령화에 대응하기 위한 이민정책의 일환으로 “여성결혼이민자 가족의 사회통합 지원대책”과 같은 정책을 추진하였다(조현상, 2009). 이에 따라, 당시 한국에서 정책강령으로 주창되었던 다문화주의는 “모국”과 다른 언어·문화에 노출됨으로써 이주자가 겪는 부적응을 해소하고 이들을 한국사회로 동화시키는 문제와 밀접한 관련을 맺어왔다고 볼 수 있다(김선미, 2011). 그 결과, “재한외국인처우기본법”과 같은 장치를 통해 다문화 구성원과의 “공존”을 표방하였음에도 불구하고, 실질적으로 이주자의 편입·적응에 중점을 둔 다문화정책 프로그램이 다수를 이루고 있었던 것이다.

특히, 김혜순(2008)과 김선미(2011)의 지적처럼 국내 다문화정책 담론의 부상이 결혼이주여성의 증가와 연관된다는 점에 주목할 필요가 있다. 국내 다문화정책 및 다문화교육정책 담론은 국내 체류 외국인의 숫자가 많아졌다는 인구통계적 사실과도 무관하지는 않지만, 특히 외국인노동자와는 달리 합법적 주민으로 편입되기를 기대받는 결혼이주여성과 그들의 자녀를 ‘다문화가족’이라는 명칭화를 통하여 선별적으로 한국사회의 일원으로 동화·적응시키고자 하는 집단적 ‘한국인화’의 기획과 밀접히 관련된다고 할 수 있다(양영자, 2015). 즉, 이질감 해소 담론의 전면화는 ‘(결혼)이주의 여성화’에 따라 인구재생산을 위한 ‘가족 단위’의 다문화정책 담론이 생산되고 있던 사회적 상황과 밀접히 연관된 것이다(안지현, 2007).

(2) 언어·문화적 배경의 활용

한편, 이후 2008년부터 후술할 글로벌 인재 양성 담론이 지배담론으로 부상하게 됨에도 불구하고, 언어·문화적 이질감 해소를 위한 사회통합 강화에 관한 언표적 집합이 여전히 등장하는 모습을 보인다. 이를테면, 2009년 교육과학기술부가 발행한 지원계획 문서에서는 “결혼이주여성, 외국인근로자 등의 유입이 급증”함에 따라 “우리사회 구성원의 언어·문화적 다양화가

급속히 진행"되고 있음이 부각된다. 따라서 이 시기에는 "다문화가정학생의 특성을 고려한 맞춤형 교육지원"을 통해 "언어·문화적 격차"를 해소하고 다문화가정학생이 "주류사회 구성원으로 성장"하도록 지원하는 것을 다문화교육의 주요 목표로 제시한다(교육과학기술부, 2009a: 1). 이와 같은 진술은 다문화가정학생의 사회통합의 장벽이 되는 것으로서 그들이 가져온 언어·문화적 이질감을 언어·문화적 "격차"의 언어를 통해 다시 전유하는 것으로 보인다. 따라서, '다양성'은 계속해서 다문화가정학생이 가져온 민족·문화적 다양성으로, 그들의 "주류사회 구성원"으로의 통합을 위해 적절히 적응·동화되어야 할 것으로 주조되는 것이다.

하지만, 이 시기 발행된 지원계획 문서에서 사회통합의 의미는 다소 독특한 양상으로 구축되기도 한다. 예컨대, 2008년 지원계획 문서에서는 우리사회의 구성원이 다양화되었다는 사실과 함께, 다문화가정학생에 대한 "사회적응" 지원의 필요성이 대두된다(교육과학기술부, 2008a: 1). 이는 다문화가정에 대한 "편견에 따른 정체성 혼란의 최소화"와 더불어, "다문화가정학생의 사회통합(교육과학기술부, 2008a: 3)"을 목표로 하는 것이라 볼 수 있다. 하지만, 여기서 사회통합에 관한 언표적 집합은 단순히 다문화가정학생이 한국사회의 일원으로서 가져야 할 귀속감을 확립하는 문제뿐만 아니라, 다문화학생이 "자신의 가족 및 배경 등을 바르게 이해"함으로써 "긍정적인 자아정체성"을 확립하는 문제와 연관된다(교육과학기술부, 2008a: 5). 이는 다문화교육정책에서 사회통합의 언어가 단순히 다문화가정학생이 가져온 민족·문화적 다양성을 한국 주류사회 내부로 적응·동화시키는 문제로 환원되지 않음을 의미한다. 말하자면, 이 시기에는 글로벌 인재 양성 담론의 영향력 속에서 사회통합 강화 담론이 다문화가정학생을 "모어 및 출신국 문화"에 대한 이해가 출중한 "다원화된 인재(교육과학기술부, 2008a: 5)"로 육성하는 과정과 밀접히 연결됨으로써 확장되고 있는 것이다.

다문화교육 프로그램의 내용 측면에서도 언어·문화적 격차 해소와 관련한 담론은 복잡화되는 모습을 보인다. 예컨대, 2008년 지원계획 문서에서는 "다문화가정학생의 한국어·학습 능력 향상 지원"을 위해 "한국어(KSL)반, 부모와 함께 하는 한글교실, 방과후학교 운영" 등을 실시하여야 하며, 또한

“방문교사제, 대학생 멘토링 사업 등을 통해 한국문화 이해 및 학습지도·상담을 지원”하여야 함이 명시된다. 이와 같은 언표적 집합은 다문화가정학생의 사회통합에 있어서 가장 큰 장벽이 언어적 격차, 즉 한국어능력의 부족임을 시사하며, 이에 따라 그들이 가져온 민족·문화적 다양성이 언어적 동화 프로그램을 통해 먼저 관리될 필요가 있음을 내포한다고 볼 수 있다.

다른 한편, 이전 시기와는 달리 “다문화가정학생의 자아정체성 확립을 지원”하는 프로그램이 제안된다(교육과학기술부, 2008a: 5). 이는 “다문화가정학생이 자신의 가족 및 문화 배경 등을 바르게 이해하고 긍정적인 자아정체성을 함양”할 수 있도록 지원하는 상담 프로그램 및 외국인 유학생 멘토링 프로그램으로 구체화된다(교육과학기술부, 2008a: 5). 이는 다문화가정학생이 한국사회 구성원으로 살아가기 위해 그들의 민족·문화적 다양성이 동화되어야 하는 것만은 아님을 의미한다. 이는 언어·문화적 이질감을 불러일으킬 수 있는 다문화가정학생의 “정체성”이 이들 사회통합의 장벽인 동시에 오히려 “긍정적인 자아정체성 형성” 및 “우리사회 창의적 인재 양성(교육과학기술부, 2008a: 1)”의 원천일 수 있음을 시사한다. 따라서, 2008년 지원계획 문서에서는 그들의 사회통합의 조건으로 한국어·한국문화의 습득과 더불어 그들의 독특한 “가족 및 문화 배경”을 한국 주류사회와 성공적으로 조화시킴으로써 달성되는 “긍정적인 자아정체성” 함양이 강조되고 있는 것이다. 결국 다문화교육정책 속에서 다문화학생이 가져온 민족·문화적 다양성은 적절히 적응·동화되어야 하는 동시에 여전히 조화롭게 주류집단의 규범과 공존할 수 있어야 하는 중층적 위치를 점하게 된다고 할 수 있다.

2009년 지원계획 문서에서도 다문화가정학생의 “언어·문화적 격차 해소” 및 “주류사회 구성원으로서의 성장 지원”과 더불어, 그들의 다양한 “언어·문화적 배경을 활용”하기 위한 지원을 다문화교육의 목표 중 하나로 제시한다. 따라서, 다문화가정학생이 가져야 할 정체성은 단순한 귀속감이 아닌, 부모출신국 문화와 한국문화 간의 “균형적 이해”를 통해 확립되어야 함이 강조되는 것이다(교육과학기술부, 2009a: 3). 이에 따라, 다문화교육 프로그램의 차원에서도 “한국어 교육”이나 “한국사회·문화 이해”를 위한 학습(예: “다문화가정학생 교육 거점학교” 프로그램, “다문화가정학생 멘토링” 프로그

램)과 더불어(교육과학기술부, 2009a: 5-7), “부모출신국 이해”를 위한 학습이 강조된다. 이를테면, “다문화가정학생 대상 방학집중 캠프”에서는 “여건에 따라 캠프에 다문화가정 학부모 등 가족 단위 프로그램을 추가하여 부모출신국 문화 이해 활동 등”을 지원하는 것이 언급되며, “다문화가정자녀 국제지도자육성” 프로그램에서도 “부모출신국 배우기”를 강조한다. 이는 해당 시기 글로벌 인재 양성 담론이 전면화됨에 따라, 사회통합 강화 담론 또한 언어·문화적 장벽의 언어를 넘어서 다문화가정학생이 가져온 민족·문화적 다양성이 그들이 긍정적인 자아정체성을 갖춘 창의적 인재로 성장하는 데 동원될 수 있는 가치를 강조하는 것이라고 볼 수 있다.

2011년 발행 지원계획 문서에서도 계속해서 다문화가정학생을 위한 “언어·문화적 격차 해소”의 필요성이 강조된다. 즉, 다문화가정학생이 “건강한 사회구성원으로의 성장(교육과학기술부, 2011a: 1)”을 하기 위해서는 그들의 통합에 방해가 될 수 있는 언어·문화적 격차를 해소해야 한다는 것이다. 그 결과, 다문화가정학생이 가져온, 주류사회로부터 이질감을 불러일으키는 언어·문화적 배경은 그들의 사회통합을 위해 “해소”되어야 하는 것으로 자리매김하게 되는 것이다. 다른 한편, 이 시기에도 “다문화가정학생이 가지는 다양한 언어·문화적 배경을 발전시켜 이들이 잠재역량을 발휘할 수 있도록 지원”해야 한다는 언설을 통해, 사회통합 강화 담론은 글로벌 인재 양성을 부각하는 지배담론과 절묘하게 접합됨으로써 그 의미를 확장하고 있음을 알 수 있다.

2013년 중앙다문화교육센터가 발행한 매뉴얼 문서에 등장한 아래와 같은 진술문은 당시 다문화교육정책을 통해 형성된 '사회통합'의 이중적·중층적 의미를 잘 보여준다.

> 문화다양성은 다양한 문화들을 받아들이고 인정한다는 것이며 보다 많은 문화를 지니고 있으면 보다 다양한 환경에 적절하게 대응하고 발전할 수 있는 능력이 커진다는 생각에 기초합니다. 즉 소수문화나 타문화를 주류문화에 동화시켜 없애는 것보다 포용하여 공존하는 것이 그 사회의 적응과 발전능력을 높인다는 뜻입니다.
>
> 우리사회의 다문화 구성원의 증가는 한편으로 생산가능 인구 증가, 지식기반사회에 필수적인 다양성과 창의성 증가로 국가경쟁력 제고에 기여할 수 있는 기제로 작동할 수 있지만 다른 한편으로 이들 구성원들의 사회통합이 지연될 경우, 인종·계층 간 갈등에 따른 사회경제적 비용 증가 우려가 동시에 상존하고 있습니다(중앙다문화교육센터, 2013: 6).

이러한 진술문은 한편으로는 다문화가정학생이 가져온 문화다양성에 대한 포용의 필요성을 강조한다. 하지만, 다른 한편으로는 그러한 문화다양성은 "외국인주민"과 같이 주류사회 바깥의 이방인이 우리사회 내부로 가져온 다양성이며, 이에 따라 원활한 사회통합이 이루어지지 않을 경우 "갈등"을 일으킬 수 있는 위험을 갖는 것으로 묘사된다. 이는 중앙 부처의 다문화 정책 기조가 반영된 「외국인정책기본계획」에서 "대한민국의 정체성에 대한 위기감 증대"와 "한국적 가치를 확립하지 못한 이민자에 따른 정체성 혼란 증가(외국인정책위원회, 2012: 19)"를 우려하는 국민 인식의 팽배와 더불어, "이주민의 정주화"에 따른 "문화적 갈등관리 비용(외국인정책위원회, 2012: 20)"의 증가 위험이 도전적 현실로 부각되었다는 점과도 밀접히 연결된다. 그 결과, 주류집단과 구분되는 다문화가정학생의 민족·문화적 다양성은 사회통합의 구호 아래 "포용"되고 "공존"해야 하는 동시에, "갈등"의 비용을 방지하기 위해 주류사회의 관점에서 관리되고 적응되어야 할 이질감으로 이해될 수 있는 것이다. 반면, 글로벌 인재 양성 담론과의 접합 속에서 다문화가정학생이 가져온 민족·문화적 다양성은 "국가경쟁력 제고에 기여할 수 있는" 다양성, 즉 한국사회의 발전동력이 될 수 있다는 다양성이라는 조건

하에 비로소 활용되고 온전히 통합될 수 있음이 시사된다고 볼 수 있다.

이와 같은 담론의 변주는 당시 한국사회의 다문화 담론이 다문화가족지원에 주안점을 두었으며(김혜순, 2008, 2009; 서덕희, 2011, 2013), 나아가 다문화가족을 구성하는 결혼이주여성과 그 자녀들을 국가의 글로벌 경쟁력 제고를 위해 동원하고자 기획하였다는 점과 연결된다(조지영·서정민, 2013). 우선, 당시 한국의 다문화 담론은 부권 가족중심주의에 따라. 저출산·고령화 문제를 '해결'해 줄 결혼이주여성의 가족을 최우선 대상으로 삼아 온정적 관심과 지원을 제공하고 있었다. 실제, 2009년 중앙정부에서 발행된 〈외국인정책 시행계획〉에서는 다문화가족대상 정책예산이 45.7%로 압도적으로 가장 높은 비율을 차지하고 있었으며, 이로써 다문화정책은 곧 '다문화가족정책'으로 환치되어 온 경향이 있다(김혜순, 2009). 2008년부터 시행된 「다문화가족지원법」의 출현 또한 '한국인' 재생산에 초점이 맞춰진 다문화가족 사회통합 지원 중심의 다문화정책을 강화하는 데에 결정적 영향을 미쳤다고 볼 수 있다.

이와 더불어, 당시 다문화 담론은 다문화가족을 글로벌 선진국가로서의 한국의 위상과 경쟁력을 높여 줄 잠재역량을 가진 주체로 호명하고 있었다(조지영·서정민, 2013). 말하자면, 민족·문화적 다양성을 가져온 다문화가족이 "글로벌한 기준에 맞는 선진국을 향한 열망(정민승·조지연, 2012: 225)"의 실현을 위해 한국사회에 경제·사회적 발전을 가져다 줄 존재로 묘사되었던 것이다. 이에 따라 다문화가정학생의 정체성을 경쟁력 있는 자원으로 전환하기 위하여 이들의 다중언어능력 계발 혹은 문화이해능력 및 국제감각 개발에 초점을 둔 교육프로그램 등이 제안되어 온 것이기도 하다.

이러한 맥락 속에서 다문화교육의 주요 대상으로서의 다문화가정학생 역시 국제결혼가정학생을 중심으로 조명되어 온 것이며, 이들을 한국의 "건강한 사회구성원"으로 통합하는 데에 다문화교육정책이 주력해 온 것이라 볼 수 있다. 즉, 당시 다문화교육정책 또한 원칙적으로 본국에 귀환해야 하는 외국인가정의 학생보다는 합법적인 사회구성원으로 인정받을 수 있는 국제결혼가정자녀 중심의 관점을 취해왔던 것이라고 볼 수 있다. 따라서, 협소한 차원에서 이들의 '한국인화(Koreanization)'(박영준·박금주, 2018)를 중시

하는 언어·문화적 격차 해소 담론이 출현하는 동시에, 세계화 시대라는 담론적 현실 속에서 우리사회가 직면해 있는 도전이 글로벌 경쟁력 제고로 이해됨에 따라 사회통합 강화 담론은 다문화가정학생이 가져 왔던 언어·문화적 배경의 '활용'을 포괄하는 차원으로 확장되어 온 것이다.

(3) 상호존중을 기반으로 한 사회통합 강화

한편, 2014년 지원계획 문서에서도 사회통합 강화에 관한 언표적 집합을 통해 다문화교육의 필요성이 정당화되는 모습을 보인다. 하지만, 이 시기에 등장한 사회통합 강화에 관한 언표적 집합은 다문화학생의 '꿈과 끼' 계발에 관한 담론의 부상과 더불어 주변화된 지위로 배열되는 동시에 이전 시기와는 다른 독특한 양상으로 구축된다. 이 시기 "사회통합을 위한 다문화교육 활성화"라는 추진과제 아래, 다문화학생 맞춤형 지원과 더불어 "모든 학생에 대한 다문화교육"에 역점을 두는 다문화교육 중점학교 프로그램이 대두되는 모습이 나타난다. 이때, 다문화교육 중점학교는 "모든 학생의 사회통합"을 실현하기 위하여, 즉 "다문화학생과 일반학생이 다름을 존중하고 어울려 살 수 있도록" 하기 위하여 "다문화감수성 제고, 다문화 이해·반편견 교육" 등을 지원해야 함이 강조된다(교육부, 2014a: 6). 뿐만 아니라, 사회통합 강화를 위한 "다문화교육 기반 확대"를 표방하면서, "다문화감수성 제고"를 위한 "교과 연계 다문화교육자료" 및 "다문화교육 친화 교과서" 개발·보급, "학교별 다문화교육 주간" 운영 등의 프로그램이 함께 강조된다.

이와 같은 언표들을 통해 기존의 사회통합 강화 담론에서와는 달리 다문화가정학생이 가져온 민족·문화적 다양성은 단순히 갈등, 언어·문화적 이질감과 정체성 혼란, 부적응 등의 원인이자 사회통합 강화를 위하여 해소되어야 할 "장벽"으로 간주되는 것만은 아니다. 이 시기 담론의 변주를 통하여 그들이 가져온 다양성은 사회통합 강화를 위해 주류사회 내부에서 "존중"되어야 하는 지위를 획득하게 된다. 이를 위해, 다문화교육의 대상에 "다문화학생과 일반학생" 모두가 포함되어야 함이 강조되며, 또한 이들 모두의 "다

문화감수성 제고"를 통해 다문화학생이 가져온 다양성이 편견없이 이해·존중될 수 있어야 함이 부각되는 것이다.

2014년 중앙다문화교육센터에서 발행한 다문화교육 중점학교 프로그램 운영 매뉴얼에서도 이와 같은 담론의 변주가 발견된다. 해당 문서에 제시된 다문화교육 중점학교 프로그램의 주요 목적은 "모든 학생의 다문화감수성을 증진"시킴으로써 "사회통합의 기초 토대"를 마련하는 것이다(중앙다문화교육센터, 2014a). 결국, 이 시기 사회통합 강화 담론의 핵심은 다문화학생의 사회통합에 방해가 되는 "언어·문화 장벽 해소"를 위한 일방적인 동화라기보다는 모든 학교구성원의 "다문화감수성 증진"이라고 할 수 있다. 이에 따라, 중점학교 프로그램의 기본 요소로 "문화 간 이해 및 소통" 및 "문화다양성 인정" 등이 강조되는 것이다. 뿐만 아니라, 해당 문서에서 제공하는 "문화·체험" 프로그램의 예시를 살펴보면, "글로벌 꿈별의 다정다감 어울림 잔치"와 같은 체험활동이 소개·제안되는데, 이는 아래와 같은 부스별 활동을 포괄한다(중앙다문화교육센터, 2014a: 24-25).

부스명	내용
다른 노래? 같은 노래!	반짝 반짝 작은 별 노래를 여러 나라(다문화배경국 중심) 나라의 가사로 부르기
안녕? 우리는 세계시민!	'안녕' 에 해당하는 다양한 나라(다문화배경국 중심)의 인사말과 글자 만나기
전통문양 버튼 장식	여러 나라의 사람들이 좋아하는(기호가 반영되어 있는) 식물과 동물 전통 문양으로 버튼 장식물 만들기
달콤한 다문화 레시피	우리나라와 다른 나라 음식 중 만드는 방법은 같으나 사용하는 재료가 다른 음식 비교 체험하기
이런 놀이 저런 놀이	세계 여러 나라의 생활환경을 반영한 비슷한 원리의 다른 도구를 이용한 놀이 체험하기
Post it! 글로벌 꿈별	닮고 싶은 위인과 자신의 미래 꿈에 대해 조사하여 깃발을 만들어 세계 지도에 꽂기
영화감상	'샤방사방샤랄라' 영화를 보고 인권에 대한 감수성 키우기

위와 같은 진술은 "다문화배경국의 인사말과 글자 만나기", "다른 나라 음식 비교 체험하기" 등을 통해 타국 문화, 특히 "다문화배경국" 문화에 대한 주류집단의 "체험"을 강조하는 것으로 보인다. 결과적으로, 이 시기 사회통합 강화 담론의 핵심이었던 "다문화감수성 제고"는 특히 주류집단 일반학

생의 타문화 체험을 통한 다문화감수성 제고를 의미한다고 볼 수 있다. 이로써 이 시기에는 사회통합 강화를 위한 “모든 학생의 다문화감수성 제고”의 필요성을 내세우고 있음에도 실제적으로 다름을 “존중”하는 주체의 지위는 주류집단에게만 부여되고 있는 것이라고 할 수 있다.

이러한 언표적 집합의 변형은 해당 시기 중앙 관계부처의 다문화정책 기조에서 “다양성이 존중되는 다문화사회” 구현이라는 비전이 강조되었다는 점에 배경을 둔다(여성가족부·관계부처합동, 2012). 또한, 입법부를 중심으로 다문화교육정책이 문화적 다양성을 이해·존중할 수 있는 “민주시민”을 길러내야 한다는 지적이 제기되어왔다는 점과도 연관된다(최영준·박금주, 2018). 이에 따라, 실제 여성가족부, 문화체육관광부 및 교육부 등 관련부처가 담당하는 “다문화가족에 대한 사회적 수용성 제고”에 관련한 정책과제가 총 86개의 다문화가족정책과제 중 21개로 가장 많은 주목을 받기도 하였다. 그 결과, 교육부의 다문화교육정책에서도 사회통합 강화라는 구호 아래 다문화가정 구성원을 맞아들여야 하는 주류집단 구성원의 “다문화 이해” 제고의 중요성을 더욱 강조하기 시작했던 것이라고 볼 수 있다.

다른 한편, 사회통합 강화의 목표 아래 “다문화 감수성” 제고와는 다소 이질적인 “한국어(KSL)·한국문화 교육 강화”가 강조된다는 점에 주목할 필요가 있다. 이는 다문화가정학생의 원활한 “한국어 습득” 및 적응 지원을 위한 것이라고 할 수 있다. 특히, 초·중등교육법 시행령 개정에 따라 “다문화학생이 밀집된 학교에 특별학급을 편성하여 KSL을 운영할 수 있도록 예비학교 운영비”를 지원하는 것이 제안되며(교육부, 2014a: 7), 이와의 관련 속에서 다문화학생의 “한국어·한국문화 집중교육” 및 “조기적응”을 지원하기 위한 다문화 예비학교의 확대나 외국인노동자 밀집지역에서의 “공립 다문화대안학교” 운영의 필요성이 역설되기도 한다(교육부, 2014a: 5). 또한, 다문화학생 중에서도 “중도입국자녀”의 적응 지원을 위한 모든 특별학급에서는 “체험활동 중심의 한국문화·예절교육”을 실시할 수 있도록 지원해야 한다는 점이 언급된다. 전술한 측면과는 모순적으로, 이러한 언표적 집합은 여전히 사회통합 강화를 위하여 다문화학생이 가져온 민족·문화적 다양성이 주류사회의 언어·문화적 규범에(예: 한국문화·기본예절) 맞추어 적절히 적

응·동화될 필요가 있음을 시사한다.

요컨대, 이와 같은 담론적 변형 속에서 사회통합 강화의 의미가 위와 같이 이중적으로 구축된다고 할 수 있다. 사회통합 강화를 내세우는 언표적 집합은 한편으로는 다문화학생이 가져온 민족·문화적 다양성을 "한국어·한국문화 집중교육"을 통해 한국 주류사회 내부로 적절히 적응·융화되어야 하는 것으로 간주한다. 하지만, 다문화학생의 민족·문화적 다양성은 다른 한편으로 학교구성원의 "다문화감수성 증진"을 통해, 특히 주류집단 일반학생의 "문화 체험"에 기반하여 이해·존중되어야 하는 것으로 묘사된다. 이에 따라, 해당 시기 정책에서 다양성의 의미는 사회통합 강화를 위해 이중적으로 관리되어야 할 다문화학생의 민족·문화적 다양성으로 형성된다. 말하자면, 이 시기 다문화교육정책에서 다양성은 "다문화 친화적 학교(교육부, 2014a: 2)"라는 구호 아래 다름 그 자체로서 주류집단에 의하여 (상호)존중되면서도, 한국어교육 및 한국문화·예절교육 등의 측면을 통해서는 주류집단과의 마 찰없이 융화되어야 할 다문화학생의 민족·문화적 다양성으로 의미화된다고 할 수 있는 것이다.

나. 교육기회평등 실현 담론

(1) 교육격차 해소를 통한 사회통합 강화

초기 다문화교육정책에서는 사회통합 강화에 관한 담론의 일환으로서 언어·문화적 이질감 해소에 관련한 언표적 집합과 더불어 교육격차 해소에 관한 언표적 집합이 출현한다. 예컨대, 2006년 지원계획 문서에서는 "법률적·경제적·사회적 기반이 취약한 다문화가정자녀의 상당수가 한국어능력 부족 및 한국문화 부적응으로 학습부진과, 사회적 편견에 따른 정체성 혼란" 등과 같은 교육소외에 노출될 위험이 있다는 사실을 묘사하며, 이들의 "교육양극화" 방지를 위해 복지 프로그램으로서의 다문화교육이 필요함을 정당화한다. 여기서 주목해야 할 지점은 "다문화가정자녀"라는 범주가 이주배경의

구성원 중에서도 “법률적·경제적·사회적 기반이 취약한” 존재, 이를테면 “동남아시아지역 출신 결혼이주여성 가정의 자녀(교육인적자원부, 2006a: 2)” 등을 부각한다는 것이다. 이로 인해, 정책 속에서 다문화학생의 존재는 다음과 같은 진술을 통해 묘사되고 윤곽지워지는 경향을 보인다.

> ○ 언어발달 지체 및 문화부적응으로 인해 학교수업에 대한 이해도가 낮으며, 지나치게 소극적이거나 반대로 폭력성 또는 과잉행동장애를 보이는 등 정서장애도 나타남
> ○ 현재 초등학교에 재학 중인 국제결혼가정 자녀들이 중·고교 진학 연령대로 진입할 경우,
> - 정서적으로 민감한 학생들이 편견과 차별을 견디지 못하고 학교를 포기하는 사례가 늘어나 사회문제가 될 우려(교육인적자원부, 2006a: 5)

> ○ 외국인근로자 가정의 경제적 소득이 낮고, 주거환경이 열악함은 물론 가정의 교육기능도 취약하여 또래 아이들에 비해 기초학습능력이 낮음
> ○ 배타적인 한국사회의 특성이 외국인(특히, 저개발국)에 대한 지나친 편견과 차별로 나타나 외국인 자녀들의 조기적응에 장애
> - 외국인 자녀 입학 기피, 통합교육 거부, 학교내의 집단 따돌림 등(교육인적자원부, 2006a: 8)

이와 같은 진술문은 다문화가정학생의 “사회통합”이 “교육격차 해소”의 측면에서 정당화될 수 있도록 만든다고 볼 수 있다. 위의 인용문에서 볼 수 있는 것처럼 다문화가정학생은 “문화 부적응”이나 “기초학력부족”의 위험에 노출된 취약계층으로 묘사되며, 동시에 다문화교육은 이와 같은 “신(新)소외계층(교육인적자원부, 2007b)”의 주변화라는 사회문제를 방지하기 위한 복지 제공의 차원으로 이해된다. 이에 따라, 교육격차 해소에 관련한 언표적 집합은 언어·문화적 이질감 혹은 장벽에 관한 언표들과 더불어 다문화가정학생이 가져온 민족·문화적 다양성을 국가 차원에서 관리하고 주류집단과의 마찰이 없도록 적응시켜야 할 정당성을 보충하고 있는 것이다. 요컨대, 이는 문화적 이질감·장벽의 언어와 더불어 다문화가정학생에 대한 맞춤형 교육복지 제공의 필요성을 정당화하며, 이로써 다양성은 국가의 교육복지 “안전망(교육인적자원부, 2007b)” 속에 포섭되고 관리되어야 할 다문화학생의

민족·문화적 다양성으로 의미화되는 것이다.

이러한 담론의 등장은 이 시기 한국에서 “다문화 사회”의 도래가 주로 사회경제적으로 취약한 계층의 이주민을 통해 현실화되었다는 점과 연관된다(정민승·조지연, 2012; Olneck, 2011). 전술한 지원계획 문서에도 드러나듯이, 당시 국내로 유입되었던 이주노동자와 결혼이민자의 상당수가 “법률적·경제적 기반이 취약한”, “신소외계층”으로 분류되고 있었다. 예컨대, 2005년 기준 여성 결혼이민자 전체 가구의 약 53% 정도가 최저생계비 이하의 소득수준을 기록하고 있었으며, 남편 직업이 농림어업 종사자 및 단순노무직인 경우가 절반 이상이었다(정민승·조지연, 2012). 뿐만 아니라, 당시 점차 증가하고 있던 외국인 노동자의 대부분은 저숙련 생산직·농림어업직 혹은 저임금 서비스직 종사자였다(Kim, 2014b; Olneck, 2011; Seol, 2011). 이를 고려할 때, 이 시기 확장되고 있었던 다문화교육정책의 중심에는 “사회경제적 하층 이주민” 학생들이 위치하였다고 볼 수 있다. 따라서 이들을 위한 교육 “복지 안전망” 구축의 차원에서 “사회통합”을 지향하는 다문화교육의 필요성이 역설되었던 것이라고 할 수 있다. 그 결과, “교육격차 해소”를 위한 “사회통합” 담론은 “이질감”과 “장벽”의 언어를 내세우던 지배담론과 더욱 밀접히 접합됨으로써 다문화학생이 가져온 민족·문화적 다양성을 한국 주류사회 내부로 편입시키고 “부적응”의 위험으로부터 해방시켜야 할 대상으로 묘사했던 것이라고 볼 수 있다.

위와 같이 교육격차 해소를 통한 사회통합의 필요성을 역설하는 담론은 정권이 변화했던 2008년 이후에도 적극적으로 계승되는 모습이 드러난다. 특히, 이 시기에는 글로벌 인재 양성 담론이 지배담론으로 부상하면서, 교육격차 해소를 내세우는 담론은 주변화되면서도 동시에 지배담론과 밀접히 결합되었다는 점에 주목할 필요가 있다.

예컨대, 2008년 지원계획에서는 “경제적·사회적 기반이 취약한 다문화가정”을 대상으로 한국어·한국문화 이해교육 등을 포함하는 맞춤형 교육을 지원함으로써 이들의 “학습부진 및 교육격차”를 해소하는 것이 다문화교육의 주요한 목표 중 하나로 대두된다. “다문화가정학생의 교육격차 해소 및 사회통합”이라는 진술에서 볼 수 있는 것처럼, 해당 시기에는 다문화가정학생

을 위한 교육격차 해소가 사회통합 강화를 위한 핵심적 과제로 간주되었던 것이다(교육과학기술부, 2008a: 1-3). 또한, 2009년 지원계획 문서에서는 "교육복지 확대"와 더불어 "교육격차 해소"라는 이명박 정부 국정지표를 언급하며, "다문화가정학생의 교육소외 방지 및 교육복지 차원의 교육격차 해소"를 다문화교육의 주요 목표 중 하나로 제시하고 있다(교육과학기술부, 2009a: 1). 이러한 언표적 집합은 다문화가정학생의 특성을 설명하는 다음과 같은 진술문에 의해 보충되는 모습을 보인다.

> ○ 다문화가정학생의 특성*에 맞는 학습지도·상담 등을 지원하여 학생의 학교 적응 및 학력 증진 지원
>
> * 한국어가 미숙한 모(母)의 양육으로 한국어능력, 기초학습이 부족하거나 학교생활적응 등에 어려움 경험(교육과학기술부, 2009a: 5)

이와 같은 진술문은 취약계층으로서 다문화학생이 갖는 특성을 묘사하며, 이들의 교육소외 방지 및 교육격차 해소를 위해 "맞춤형" 교육복지로서의 다문화교육이 필요함을 뒷받침하는 언표들로 작동한다고 볼 수 있다.

"다문화가정학생의 교육격차 해소"와 관련한 목표는 2010-2011년 교육과학기술부 발행 지원계획 문서에서도 강조된다. 특히 재혼가정의 "동반·중도입국자녀"와 같이 교육복지 지원의 "사각지대"에 놓여있던 특수한 유형의 존재를 부각하며 다문화교육이 이들의 "빠른 적응"을 지원해야 함이 강조된다(교육과학기술부, 2010a: 1-4, 2011a: 1-4). 이와 같은 일련의 언표들은 다문화가정학생이 소수집단의 위치—"우선 배려학생(교육과학기술부, 2011b: 18)"의 위치—에 있음으로 인해 교육소외의 위협에 취약한 것으로 묘사한다. 따라서, 이는 교육격차 해소라는 명목 하에 그들이 가져온 민족·문화적 다양성을 한국 주류사회의 규범에 맞게 관리되고 정상화되어야 할 것으로 위치지울 수 있는 언표적 집합으로 기능한다고 볼 수 있다. 뿐만 아니라, "다문화가정학생 1:1 멘토링" 프로그램이 제안되기도 하는데, 이를 통해 취약계층으로서의 모든 다문화가정학생의 "학교 적응 및 학력 증진"을 지원하고 교육격차를 해소할 필요가 있음이 계속해서 강조되는 것이라고 볼 수 있다.

2012-2013년 교육부가 발행한 지원계획 문서에서는 명시적으로 교육격차 해소의 언어가 등장하지는 않는다. 하지만, 아래와 같은 진술문을 고려할 때 이전 문서에와 마찬가지로 다문화학생을 취약계층으로 개념화하는 언표적 집합들이 계승되고 있는 것으로 보인다.

> 다문화가정자녀의 취학률이 전체학생에 비해 낮고, 언어나 피부색으로 인해 따돌림을 당하거나 학교적응에 어려움을 겪고 있어 이에 대비한 교육지원 필요(교육과학기술부, 2013a: 1)

이에 따라, 2012-2013년 지원계획 문서에서는 "한 명의 학생도 놓치지 않는" 다문화교육, "다문화사회에 선제적으로 대응하는 다문화학생 교육지원"이라는 구호 아래, 여전히 다문화학생의 특성에 맞는 "맞춤형(교육과학기술부, 2013a: 1)" 복지지원으로서의 다문화교육이 강조되는 모습을 보인다.

이를테면, 2012년 지원계획 문서에서는 "다문화학생교육 내실화"를 표방하면서 다문화학생을 위한 "한국어교육"과 "기초학력 책임지도"에 관한 언표적 집합을 병치시킨다. 우선, 한국어교육과 관련하여서는 "다문화가정학생의 한국어능력에 맞는 한국어 교육(KSL)과정"이 도입되면서 "다문화학생의 학습 및 학교생활에 필요한 한국어능력을 학교에서 직접 측정"할 수 있는 KSL 진단도구를 활용하고, "읽기중심 중급 한국어부터 쓰기·문법중심 고급 한국어까지 단계별 KSL 교재를 개발"함으로써 다문화학생의 능력에 따라 한국어교육을 진행하는 것이 강조된다. 나아가, 한국어 집중교육을 위한 "특별학급, 방과후학교, 방학·주말지도, 자기주도학습" 등 다문화학생의 한국어 능력을 향상하기 위한 분화된 체계가 등장한다(교육과학기술부, 2012a: 9-10). 특히, 다문화가정학생이 다수인 학교에 설치되는 "특별학급"의 경우 한국어·한국문화 집중습득을 위한 것으로, 그들의 원활한 한국인화(Koreanization)를 위해 일반학급과는 분리된 교육공간의 필요성을 부각하는 것이라고 볼 수 있다.

다른 한편, 이 시기에는 "일대일 멘토링" 프로그램 강화를 통한 "다문화학생 기초학력 책임지도"라는 진술이 출현한다. 이는 "학업성취도평가 및 진단평가 결과"를 기반으로 교사가 "기초학력미달" 위험에 처해 있는 다문

화학생을 선별하고 교육청 전담코디네이터가 다문화학생 및 맞춤형 멘토를 연결 및 지원하는 프로그램으로 구체화된다(교육과학기술부, 2012a: 10-11).

〈표 Ⅳ-1〉 다문화학생 교육 내실화를 위한 프로그램

한국어 프로그램			기초학력지도
수준별	학교 여건별		
■ 초급: 말하기·듣기 ■ 중급: 읽기 ■ 고급: 쓰기·문법	■ 다문화학생 많은 학교→특별학급 ■ 다문화학생 적은 학교→방과후학교 ■ 중·고생→거점학교 방학·주말과정	➡	■ 초·중·고 기초학력 미달학생 1:1 멘토링

※ 출처: 교육부(2012a), 「다문화교육 선진화 방안」, pp. 8.

위의 표와 같이 “다문화학생 교육 내실화”라는 구호 아래 “한국어교육” 프로그램과 병치된 “기초학력 책임지도” 프로그램은 다문화학생이 한국어능력 부족 및 문화 부적응으로 인해 겪을 수 있는 교육격차 방지의 필요성을 암시한다. 이를 통해, 이 시기에는 다문화학생 “기초학력”의 언어를 함께 부각한다. 이로써 다문화학생이 가져온 민족·문화적 다양성을 맞춤형 교육복지의 일환인 “한국어교육” 프로그램을 통하여 적절히 동화되어야 하는 것으로 묘사하는 언표들은 ‘불가피한 것’처럼 보이게 된다.

한편, 교육격차 해소에 초점을 둔 담론과 관련하여 2010년 교육과학기술부의 지원계획 문서에서부터 “동반·중도입국자녀”가 특수한 다문화가정학생으로 부각되기 시작하였다는 점에 주목할 필요가 있다. 2010년 지원계획 문서를 살펴보면 “동반·중도입국자녀”는 “외국에서 출생·성장하여 한국어·한국문화에 대한 이해와 경험이 거의 없고, 학령기를 넘긴 자녀의 경우 가족해체, 학습공백 등으로 학교생활 및 상급학교 진학이 어려운” 존재로 묘사된다. 또한, 이들은 “급격한 환경변화(언어·문화, 가정·생활환경 등)로 정서·심리적으로 스트레스가 많은 편이고 경제적으로 어려운” 존재로 묘사된다. 이에 따라, 이들을 위한 “한국어교육, 교우관계 형성 및 정체성 함양 교

육(정체성 향상·상담 프로그램), 교과학습 및 생활문화교육, 진로지도, 개인·가족상담"를 포함하는 취학 전 예비과정 프로그램이 강조된다(교육과학기술부, 2010a: 16-17). 또한 이들을 위한 교내 "특별학급" 설치가 제안되기도 한다. 이와 같은 일련의 진술은 다문화학생 중에서도 특히 중도입국학생·외국인학생이 가져온 민족·문화적 다양성이 이들의 교육소외를 불러일으키고 사회통합을 더욱 어렵게 할 수 있음을 부각한다. 따라서 이러한 언표적 집합을 통해 그들이 가져온 민족·문화적 다양성은 보다 '까다로운' 다양성으로서 별도의 맞춤형 복지를 통한 적응·동화를 필요로 하는 것으로 의미화되는 것이다.

이에 따라, 2012년 문서에서는 "중도입국·외국인가정" 다문화학생 등의 공교육 진입지원을 위한 "한국 정규학교 입학과정 지원" 프로그램과 더불어, 그들의 사전교육을 위한 "다문화 예비학교" 운영 프로그램이 처음으로 제안된다. 예비학교는 다문화학생이 정규학교 배치 이전에 6개월 이상의 기간 동안 "한국어·한국문화 집중교육"을 받을 수 있는 별도의 공간이라고 할 수 있다. 뿐만 아니라, 2013년 지원계획 문서에서는 예비학교와 더불어 취학률이 낮은 "외국인 밀집지역(경기도 안산 등)"을 중심으로 "한국어·한국문화가 서툴거나 학교부적응 다문화학생"을 위한 "학력인정 대안학교" 프로그램의 운영이 제안되고 있기도 하다. 이와 같은 일련의 언표적 집합은 중도입국·외국가정학생의 원활한 적응을 위하여, 그들이 가져온 민족·문화적 다양성이 별도의 개입·관리를 필요로 하는 대상임을 부각하는 것이라 볼 수 있다.

나아가, 2013년에는 〈표 Ⅳ-2〉과 같이 다문화학생의 유형별 취약점을 자세하게 기술하는 가운데, 중도입국학생·외국인학생이 가져온 민족·문화적 다양성에 내재된 특수한 속성들을 보다 부각한다. 중도입국학생의 경우, "한국어 미숙"으로 특별히 취약할 수밖에 없는 교과목을 부각하거나, 국제결혼가정자녀에 비해 "정체성 혼란"을 경험하기 쉽다는 특성을 부각한다. 또한, "학교 다니는 것이 힘들어서(공부·교우관계·가정형편), 갈 필요를 못 느껴서, 돈을 벌기 위해, 학교 허가를 받지 못해서(학적문제 등)" 등의 이유로 이들이 "학교 밖"으로 노출되기 쉬움이 강조된다(교육과학기술부, 2013a:

8). 따라서, 해당 시기에 국제결혼가정자녀 전반의 취학률을 문제삼으며 “공교육 진입지원” 및 “조기적응과 학교이탈 사전예방을 위한 개인별 사례관리” 프로그램을 제안한다. 또한, “한국어·한국문화 집중교육”을 위한 다문화 예비학교 프로그램 확대를 역설함으로써 중도입국·외국인학생의 특수성을 다루려는 것으로 보인다(교육과학기술부, 2013a: 13). 뿐만 아니라, 해당 시기에 “학교 밖 다문화학생”의 발굴 및 공교육 진입 지원이 강조되는데(교육과학기술부, 2013a: 14), 이 또한 “학교 밖”에 노출되기 쉬운 중도입국·외국인학생을 겨냥하는 것으로 볼 수 있다. 이러한 언표적 집합은 복지 안정망의 구축을 위하여 계속해서 그들이 가져온 민족·문화적 다양성을 별도의 맞춤형 관리가 필요한 것으로 묘사해낸다고 할 수 있다.

종합하면, 여전히 200만원 미만의 월평균소득을 가지는 경제적 역량이 취약한 다문화가족 비율이 40%를 넘기며, 전국가구 비율에 비해 2배 이상 많은 현실 속에서(여성가족부, 2013), 이명박 정권의 정책기조 영향 아래 “교육격차 해소”의 필요성을 역설하는 담론 또한 계승·배치되고 있는 것이라고 할 수 있다. 이는 중앙정부에서 발행한 「다문화가족지원정책 기본계획(2010-2012)」에서 소득수준이 낮은 대부분의 다문화가족 “부모의 사회·경제적 취약성은 다문화가족자녀의 언어·학습능력 지체 등 교육의 양극화를 야기”하고, 그 결과 “빈곤의 대물림 가능성이 증대”될 수 있다는 문제제기와도 연결된다(국무총리실·관계부처합동, 2010). 특히, 이 시기에는 국제결혼 재혼가정 증가에 따라 점차 규모가 늘고 있는 외국출신 “중도입국학생”과 같은 특수 유형의 다문화학생의 취약점을 부각하며(교육부, 2011a, 2013a), 이들의 교육격차를 방지하기 위한 맞춤형 복지를 강조하였다.

이에 따라 다문화학생이 가져온 민족·문화적 다양성은 교육격차 해소, 기초학력 책임지도 혹은 이를 위한 교육복지 안전망의 확대라는 미명 하에 한국 주류사회의 언어·문화적 규범에 따라 적절히 적응·융화되어야 할 대상으로 위치지워진다고 볼 수 있다. 또한, 이는 글로벌 인재 양성을 내세우는 지배담론과 접합되면서, 취약계층임에도 불구하고 우수한 잠재능력을 발휘하는 다문화학생의 민족·문화적 다양성만이 비로소 우리사회의 ‘소중한’ 자원으로 전환될 수 있음을 암시하는 것이라고 볼 수 있다. 그 결과, 한편으

로 다문화학생이 가져온 민족·문화적 다양성은 맞춤형 교육복지를 통해 관리되고 주류사회의 질서에 따라 적응되어야 할 대상으로 자리매김하게 된다. 하지만, 다른 한편으로 지배담론과의 관계를 고려할 때, 그들의 다양성은 다문화학생이 균형잡힌 자아정체성과 '글로벌 인재'로서의 잠재력을 드러내는 경우에만 비로소 적극적으로 육성·활용될 수 있는 지위를 갖게 된다고 볼 수 있다.

〈표 Ⅳ-2〉 다문화학생의 유형별 특징

학생유형	특징
국제결혼가정 자녀 (국내출생 자녀)	① 언어 - 가정의 경제수준, 부모의 교육에 대한 관심 등 가정상황에 따라 한국어 및 외국어 구사 수준이 다양하게 나타남 - 중국·일본 출신 부모는 모국어를 적극적으로 가르치나 동남아시아 부모는 자녀가 모국어를 배우는 것에 대해 부정적인 경향 ② 학업 - 한국어 미숙이 전반적인 기초학력미달로 이어지는 경향 ③ 정서 - 한국에서 태어나고 성장하여 대체로 한국 사회에 잘 적응하며 한국인이라는 정체성은 가지나, 일부 학생은 외모나 한국어 미숙 등의 이유로 따돌림 등 학업을 중단하는 것으로 나타남
국제결혼가정 자녀 (해외출생 중도입국자녀)	① 언어 - 외국에서 태어나 성장하여 한국어가 미숙하나 외국어는 능숙. 단, 한국체류기간이 길어지면서 외국어를 잊어버리는 문제 ② 학업 **- 한국어 미숙으로 인한 기초학력 미달이 매우 심각한 수준이며 특히 사회, 과학 등 과목에 어려움을 느끼고 있음** ③ 정서 **- 입국 후 한국문화는 물론 재혼가정에 적응해야 하며, 본인이 외국인인지 한국인인지 모호해지는 정체성 혼란 경험 가능. 학교 밖 아동들은 한국사회에 동화되지 못하는 문제**
외국인가정 자녀	① 언어 - 한국어는 미숙. 대부분의 가정에서 외국어로 대화하므로 외국어 말하기·듣기에는 능숙하나 읽기·쓰기 등에는 미숙 ② 학업 - 국어·사회·과학 등 한국어와 관련있는 과목에서 특히 취약 ③ 정서 - 한국어·외모·국적 등으로 인해 차별을 경험하는 사례가 있음 * 발음놀림(41.9%), 무시(36.6%), 수군거림(30.6%), 피부색 놀림(25.3%), 돌아가라고 협박(21%) 등의 차별을 경험

※ 출처: 교육부(2013a), 「다문화학생 교육지원 계획」, pp. 7-9.

(2) 교육기회평등 실현

다른 한편, 사회통합 강화 담론을 떠받치고 있던 교육격차 해소에 관한 언표적 집합은 2015년부터 2016년까지의 교육부 지원계획 문서에서 교육기회평등 실현에 관한 담론으로 변주되는 모습을 보인다. 2015-2016년 교육부가 발행한 지원계획 문서를 살펴보면, “맞춤형 다문화교육을 통한 교육기회평등 실현”에 관한 언표들이 다문화교육의 비전이자 목표로 전면에 대두되는 모습을 보인다(교육부, 2015a: 2, 2016a: 2). 이는 특히 당시 “교육기회평등”의 의미가 다문화학생의 결핍을 보상하기 위한 “조기적응 지원”이나 “기초학력 강화” 등 취약계층으로서의 다문화학생 “맞춤형” 교육복지 제공의 차원에서 구축되고 있다는 점과 연관된다. 예컨대, 2015년 지원계획 문서에서는 “맞춤형 교육으로 기초학력 및 진로교육 강화”라는 과제 아래 “실질적인 교육기회 평등”의 실현이 “다문화 아동”의 언어 및 기초학습을 지원하기 위해 조기 개입하여 이들에게 “동등한 출발점”을 제공하는 것으로 이해된다. 이때, “동등한 출발점”의 기준은 “다문화 아동”이 아닌 주류집단 일반학생에게 기대되는 “인지발달” 수준이라고 볼 수 있다(교육부, 2015a: 3). 2016년 지원계획 문서에서 또한 “실질적인 교육기회 평등”의 준거는 “다문화 아동”이 주류집단 “일반아동”에 비해 “기초학습 및 인지발달” 측면에서 지연되지 않도록 지원하는 것으로 이해되고 있다(교육부, 2016a: 3). 이와 같은 일련의 언표적 집합은 교육격차 해소에 관한 언표들과 마찬가지로 “교육기회평등”이라는 구호 하에 취약계층인 다문화학생이 가져온 민족·문화적 다양성이 그들의 부적응의 원인이 될 수 있음을 부각한다. 그 결과, 이들이 가져온 민족·문화적 다양성을 국가의 교육복지 안전망 속에서 주류집단에게 기대되는 언어·문화적 규범에 따라 적응·동화시켜야 할 정당성이 강화되는 것이라고 볼 수 있다.

뿐만 아니라, “교육기회평등”의 의미는 다문화학생을 위한 선제적·맞춤형 교육의 핵심이라고 할 수 있는 한국어교육과 관련하여 더욱 구체화된다. 예컨대, 2015년 지원계획 문서에서는 우선 “중도입국학생 등 한국어·한국문화 집중교육이 필요한 학생”을 위한 예비학교 프로그램의 확대를 주장한다. 이

는 “중도입국학생 및 외국인학생이 많은 밀집지역”에 우선 선정되는 공간으로 이들의 특별학습과 조기 적응을 위한 공간이라고 할 수 있다(교육부, 2015a: 4). 또한, 다문화학생을 위한 한국어교육과 관련하여 그들의 “학업성취도 제고”의 필요성이 부각되는 모습이 드러나기도 한다. 구체적으로 정책문서는 다문화학생의 “학습한국어와 교과지식의 정도를 평가할 수 있는 측정도구” 개발을 강조한다(교육부, 2015a: 5). 이는 궁극적으로 다문화학생에게 “기초학력 증진(교육부, 2015a: 7)”을 위한 평등한 교육기회의 일환으로 한국어교육이 제공되고 있는지를 지속적으로 점검하고자 하는 것이라고 할 수 있다.

2016년 지원계획 문서에서 또한 다문화학생의 “교육기회평등 실현”의 측면에서 다문화학생을 위한 맞춤형 한국어교육의 필요성을 정당화하는 모습이 드러난다. 특히, 해당 시기 한국어교육과정(KSL)의 적용대상은 “한국어 의사소통 능력이 부족한 다문화학생”으로 개정된다. 또한, 교육과정의 내용은 이들을 위한 “학습한국어를 교과학습의 기본이 되는 학습도구어와 교과어휘로 체계화”하는 방향으로 개정되어야 함이 강조된다(교육부, 2016a: 6). 이를 통해, 한국어교육은 다문화학생의 학업성취 및 기초학력 문제와 밀접히 연결되는 것이라고 볼 수 있다. 또한, “다문화학생의 기초학력 지원”이라는 목표 하에 “기초학력 지원사업(예: 학습종합클리닉센터, 방과후교실)”과의 연계를 위해 “다문화학생이 어려워하는 교과 주요개념, 어휘를 설명한 보조교재”의 개발·보급, “다문화학생에 대한 한국어학습 및 기초학습 지원, 학교생활 적응상담”을 위한 “대학생 멘토링 내실화” 프로그램 등이 함께 부각되기도 한다(교육부, 2016a: 8). 이와 같은 언표적 집합은 다문화학생을 위한 한국어교육을 중심으로 다문화학생의 “기초학력” 및 “교육기회평등” 문제를 결부시키는 것으로 보인다. 그 결과, 이는 평등실현을 위하여 다문화학생이 가져온 민족·문화적 다양성이 주류집단에게 기대되는 언어·문화적 규범과의 마찰 없이 적절히 융화될 수 있도록 적응시키는 과정을 불가피한 것으로 이해되도록 만든다고 볼 수 있다.

이 시기 사회통합 강화 담론의 변주된 형태로서 교육기회평등 실현 담론이 전면에 부상할 수 있었던 것은 여성가족부 및 중앙 관계부처 합동으로

발표된 「제2차 다문화가족정책 기본계획(2013-2017)」에서 “활기찬 다문화가족, 함께하는 사회”라는 비전 아래 다문화교육과 관련하여서는 “다문화가족자녀의 성장·발달 지원”이라는 목표가 가장 부각되었다는 점과도 연관된다. 이에 따라, 중앙정부 수준 다문화교육정책의 기조에서는 다문화가정자녀를 겨냥한 “언어발달 지원”, “한국어능력 향상”, “학교생활 초기적응 지원(예: 다문화 예비학교, Rainbow school)”, “기초학력 향상”, 특히외국출신 중도입국자녀를 겨냥한 “공교육에 대한 접근성 제고” 등의 과제가 부각된 것이다. 이는 전술한 것처럼 다문화가족지원을 중심으로 확장되어 온 한국 다문화 담론의 일환이라고 볼 수 있다. 이에 따라 이 시기에도 “교육기회평등”이라는 구호 하에 국제결혼가정자녀를 중심으로 한국사회에 귀속되는 구성원을 재생산하기 위한 제도로서 다문화교육이 중시되어왔던 것으로 이해할 수 있다.

한편, 이러한 담론의 변주는 여전히 다문화가정 및 다문화학생이 사회적 취약계층으로 인식된다는 점과도 연결된다. 2015-2016년 여성가족부가 발표한 「다문화가족정책 시행계획」을 살펴보면, 다문화가족의 특성으로 “저소득·고령의 남성 배우자가 다수로 가구소득이 일반소득에 비해 전반적으로 낮은 편”이라는 사실이 강조한다(여성가족부, 2015: 18). 이와 같은 다문화가족 구성의 특수성으로 인해 결혼이민자는 일자리 교육과 함께 자녀생활 및 학습지원을 필요로 하고 있으며(여성가족부, 2015: 18), 다문화가족의 자녀는 “학습부진·학교부적응”을 경험하거나 “부모와 갈등을 겪고 가족의 일원으로서 자신의 정체성을 발달시키는 데 어려움에 직면할 가능”성이 높은 존재로 인식되고 있었다(여성가족부·관계부처합동, 2012: 18). 뿐만 아니라, “다문화가족의 이혼·사별 증가”로 인해 가족원의 “사회·경제적 어려움” 및 “자녀양육 문제” 등 보다 새로운 정책수요가 생겨나고 있음이 부각되기도 하였다. 또한, 학교생활 부적응 및 “탈학교” 가능성이 높아 사각지대에 노출되기 쉬운 중도입국자녀 증가가 새로운 정책수요를 만들어내고 있음이 강조된다(여성가족부, 2015: 19; 2016; 19). 이와 같이 여전히 취약계층으로서 다문화가족자녀의 위치를 강조하는 중앙 관계부처의 정책기조 속에서, 2015-2016년에는 이들을 위한 “교육기회평등” 실현이라는 구호를 통해

다문화학생의 민족·문화적 다양성은 국가의 교육복지 안전망 속에서 주류사회의 규범에 따라 적응·동화되어야 하는 것으로 주조된 것이라 볼 수 있다.

2018-2019년 발행된 지원계획에서는 이전 시기에 전면화되었던 교육기회평등 실현 담론이 계승되며 모든 학교구성원의 존중을 강조하는 지배담론에 접합되는 모습을 보인다. 이를테면, 이는 "모든 아이는 우리 아이"라는 철학 아래에서 "고른 교육기회를 달성할 수 있도록 다문화학생 교육 사각지대를 해소"하는 것, 다문화학생 중에서도 특히 "중도입국자녀와 이주민 밀집지역 재학 학생"의 교육권을 보장하는 것(교육부, 2018a: 1) 등으로 구체화된다. 이에 따라, 2018-2019년에는 교육기회평등 실현에 관한 언표적 집합의 일환으로서 "다문화학생 교육기회 보장 및 교육격차 해소"를 주요한 정책목표 중 하나로 내세운다.

특히, 2018년 지원계획 문서에서는 아래와 같은 진술문을 통해 다문화교육의 목표로서의 "교육기회 보장 및 교육격차 해소"의 정당성을 더욱 강화하는 모습이 드러난다.

> 한국어능력 부족으로 적응에 어려움을 겪을 수 있는 중도입국·외국인자녀가 다수 편·입학, 청소년기 다문화학생 증가(교육부, 2018a: 2)

이처럼 해당 문서에서는 교육 사각지대에 노출되기 쉬운 중도입국·외국인가정자녀와 같은 "청소년기 다문화학생"이라는 특수한 유형의 다문화학생의 증가를 부각한다. 또한 이 문서에서는 이들의 공교육 진입 및 적응에 초점을 두는 "교육기회 보장"이라는 목표가 다문화교육정책에서 중시될 필요가 있음을 강조한다. 이에 따라, 청소년기 다문화학생이 "공교육에 진입하여 교육기회를 누릴 수 있도록 보장하고, 언어 장벽으로 학습·교우관계 어려움을 겪지 않도록 한국어교육을 제공"하는 것이 다문화교육의 주요한 과제로 대두되고 있는 것이다(교육부, 2018a: 12-13). 2019년 지원계획 문서에서도 "개인의 문화적 배경에 관계없이 교육기회 보장"이 필요함을 역설하며 사각지대에 노출되기 쉬운 중도입국·외국인가정학생의 존재는 "교육격차 해소 및 교육기회 보장"에 관련한 언표적 집합에서 계속해서 부각되는 모습이 드러난다(교육부, 2019a: 1-3, 9). 따라서, 이들을 위한 "공교육 진입 지원"과

함께(교육부, 2019a: 9), “일반학교 안에 특별학급 형태의 한국어 학급[6]을 설치하고, 입국 초기 중도입국·외국인학생 등을 대상으로 한국어·한국문화 집중교육을 지원”하는 프로그램이 제안된다(교육부, 2019a: 5). 또한 한국어학급이 설치되지 않는 지역에 재학 중인 중도입국·외국인학생을 위한 “찾아가는 한국어교육” 프로그램을 제안함으로써 교육 “사각지대 해소”의 필요성을 역설하고 있기도 하다.

또한, 2019년에는 이전과 달리 서로 다른 유형의 정책학교인 “다문화 예비학교”와 “다문화 중점학교”가 하나의 “다문화교육 정책학교”로 통합되는 모습이 드러난다. 하지만, 그 운영에 있어서는 “다문화감수성 제고”와 함께, 여전히 “다문화학생이 가지고 있는 가정환경의 특수성으로 인한 학업 측면의 불이익을 해소”하기 위해 “맞춤형 교육지원”의 필요성이 강조되고 있다(중앙다문화교육센터, 2019a: 5). 이에 따라, 맞춤형 복지 제공의 일환으로 “학업부진을 겪고 있는 다문화학생의 어려움을 해소하고 기초학력을 보장”하기 위한 보충학습 프로그램이 제안되며(중앙다문화교육센터, 2019a: 5), “한국어능력이 부족한 청소년기 다문화학생, 중도입국·외국인학생의 공교육 진입 및 적응”을 위한 별도의 한국어학급 설치가 요청되기도 한다(중앙다문화교육센터, 2019b: 3). 이때 한국어학급은 “중도입국·외국인학생의 교육기회를 보장”하기 위해 “언어 장벽으로 학습·교우관계에 어려움을 겪지 않도록” 한국어 의사소통 능력의 향상을 지원하는 것을 목적으로 한다(중앙다문화교육센터, 2019b: 3).

이러한 일련의 진술들은 주류사회의 이방인이자 취약계층으로서의 다문화학생의 지위를 부각하며, 그들이 가져온 민족·문화적 다양성은 “교육기회 보장”을 위해 국가에 의해 우선적으로 관리·배려되어야 할 위치를 부여받도록 만든다. 전술한 것처럼 다문화교육정책에 제시된 “교육격차 해소”나 “교육기회평등 실현”이라는 목표의 핵심은 다문화학생을 궁극적으로 주류사회의 언어·문화적 규범에 적응시키는 것이라고 할 수 있다. 이를 고려하면, 위와 같은 진술문은 다문화학생이 가져온 민족·문화적 다양성에 대해, 존중

6) 2019년부터는 다문화 예비학교와 중점학교가 하나의 “다문화교육 정책학교”로 통합됨에 따라, “정책학교” 내부에도 별도의 한국어 특별학급 설치가 제안된다.

에 앞서 주류사회가 제공하는 복지 안전망 속에서 길들여지고 동화될 필요가 있는 것으로서의 지위를 할당하는 언표적 집합으로 작동하는 것이라고 볼 수 있다.

뿐만 아니라, 다문화학생 “기초학력 보장”의 필요성을 역설하는 언표들을 통해서도 교육격차 해소 및 교육기회평등 실현 담론은 계승된다고 볼 수 있다. 2018-2019년 교육부가 발행한 지원계획 문서에서는 “기초학력 보장을 위한 다문화학생 학습지원”, “다문화학생의 조기적응 및 기초학력 보장”이라는 명목 아래 초등학교 입학예정 다문화학생과 같은 “학교급 전환기 다문화학생”의 학교생활 적응을 위한 준비학교 과정인 “징검다리학교” 프로그램이 제안된다(교육부, 2018a: 10, 2019a: 7). 더불어, “기초학력이 부족한 다문화학생”을 위하여 “학교급별·과목별로 다문화학생이 어려워하는 교과 주요개념 및 어휘를 알기 쉽게 설명한 교재를 개발·보급”하는 프로그램이 제안되기도 한다. 뿐만 아니라, “대학생 멘토링” 프로그램에 관한 언표들 역시 유지되는데, 특히 “저소득층 학생·기초학력 부족학생” 등 “취약계층 다문화학생”과 더불어, “한국어능력이 부족한” “입국 초기 중도입국·외국인학생”을 위한 맞춤형 멘토 매칭의 필요성이 부각된다(교육부, 2018a: 11, 2019a: 8).

최근까지의 이와 같은 담론의 계승은 교육부 업무보고에서 “교육의 희망사다리 복원”이라는 구호 아래 다문화학생이 계속해서 “맞춤형 교육복지”가 필요한 “취약계층”으로 묘사된다는 점과 연관된다(교육부, 2018b: 29). 이는 정부 입장에서 조사된 다문화가정학생은 사회경제적 취약성이나 어머니의 한국어 미숙과 같은 가정환경의 특수성으로 인하여 언어발달 및 학습한국어 습득의 어려움이나 소외계층 가정에서 나타나는 “기초학력 미달, 학력부진” 등의 교육적 특성이 보이는 경우가 있으며, 학습 환경을 보상할 기회도 갖기 어려운 것으로 포착되기 때문이다(중앙다문화교육센터, 2017: 11-13). 이에 따라, 가장 최근에 발행된 2019년 교육부 업무보고에서도 “포용”이라는 구호가 문재인 정권 교육정책 기조의 핵심으로 부각됨에 따라, “소외계층”으로 규정되고 있는 다문화학생에 대한 “맞춤형 교육기회 보장”이 정책적으로 강조되고 있는 것이다(교육부, 2019b: 10).

종합하면, 교육격차 해소 담론을 계승·변주한 교육기회평등 실현 담론은 2015-2016년 지원계획을 통하여 지배담론으로 부상하게 되었다. 이에 따라, 다문화학생이 한국사회 내부로 가져온 민족·문화적 다양성은 곧 그들을 취약한 교육환경에서 벗어나도록 지원하기 위해 집중 관리되어야 할 대상으로 묘사된다. 특히, 교육기회평등 실현 담롬은 기초학력 제고와 같은 언어는 다문화학생을 향한 복지 안전망 구축의 필요성을 더욱 부각한다. 그리고 이는 “한국어교육” 및 “기초학습 지원(예: 학습한국어 습득 지원)” 을 통해 그들이 가져온 민족·문화적 다양성이 학교 적응에 방해가 되지 않도록 주류사회의 규범에 맞춰 적절히 적응시키는 과정을 불가피한 것처럼 보이도록 만든다고 볼 수 있다. 이후의 정책에서도 “교육기회 보장”을 역설하는 담론이 출현하며, 교육기회 사각지대에 노출되기 쉬운 “중도입국·외국인학생”을 복지 안전망의 구축에 있어서 우선적인 배려와 관리를 요청하는 대상으로 묘사한다. 또한, 모든 다문화학생에게 적용될 수 있는 “기초학력 보장”의 언어 또한 교육기회 격차의 측면에서 계속해서 부각된다고 볼 수 있다. 이로 미루어 볼 때, 초기 다문화교육정책에서 다문화학생이 가져온 민족·문화적 다양성을, “언어·문화적 장벽”을 불러일으킴에 따라 적절히 동화되어야 할 것으로 규정하던 담론은 “교육기회” 및 “기초학력” 보장에 관한 언표들을 통해 재구성됨으로써 새로운 방식의 정당성을 획득하게 되는 것이라고 할 수 있다.

2. 글로벌 인재 양성 담론

2006년부터 2019년까지의 주요 다문화교육 정책문서에서 두드러졌던 언표적 집합 중 다른 하나는 글로벌 인재 양성과 관련한다. 따라서, 본 절에서는 다문화가정학생을 글로벌 인재로 양성하는 것에 관한 언표적 집합이 정책문서에 제시된 다문화교육의 비전·목표, 추진과제 및 프로그램 내용과 관련한 진술문에 어떠한 양상으로 드러나는지를 살펴보았다. 이를 통해 해당 유형의 정책담론이 어떠한 시기에 역사적 우연성 속에서 출현하게 되며, 이후의 정책에서 어떠한 양상으로 변형되고 또한 다른 유형의 담론과 관계 맺어 왔는지를 드러내고자 하였다. 이와 더불어, 글로벌 인재 양성에 관한 언표적 집합이 어떠한 사회적 조건을 기반으로 다문화교육정책을 구성하는 지배담론으로 부상하거나 혹은 다른 유형의 지배담론에 접합된 형태로 배열될 수 있었는지를 분석하고자 하였다. 이러한 분석결과를 통하여 궁극적으로 우리나라 다문화교육정책담론에서 '다양성'의 의미가 어떠한 방식으로 소묘되는지를 살펴보았다.

가. 글로벌 인적자원 개발 담론

(1) 다문화가정 구성원의 다언어 구사능력 개발

초기 다문화교육정책에서 글로벌 인재 양성 담론의 출현은 다문화가정학생을 "글로벌 인적자원"으로 양성해야 할 필요성의 역설과 관련된다. 예를 들어, 2006년 교육인적자원부가 발행한 지원계획 문서를 살펴보면, 다문화교육정책의 주요 추진목적으로 "다문화가정 구성원의 인적자원개발 방안 모색"이 명시된다. 이에 따라, 해당 시기에는 다문화가정학생이 다문화교육을 통해 "다문화주의의 전파자"이자 "다언어를 구사하는 글로벌 인적자원"으로 육성될 수 있어야 함이 역설된다(교육인적자원부, 2006a: 1).

❑ 국제결혼가정 자녀의 이중언어(Dual language) 학습 지원

○ 가정 내에서 자연스럽게 이중 언어에 노출되는 장점을 살려 다중언어 구사 자원으로 육성할 필요성 강조

※ 저개발국 출신의 여성 결혼이민자 자녀의 경우 어머니의 모국어 사용이 금기시되는 분위기에서 자라나는 경우가 많아, 한국어·어머니의 모국어 모두 미숙한 경우 많음

- 어머니의 모국어 사용을 장려하는 분위기를 조성하고, 간단한 인사말 등을 교우들에게 가르치도록 하는 등 수업 지도에 활용

위와 같은 목표에 따라, 해당 시기에는 다문화교육 프로그램의 차원에서도 다문화학생을 "글로벌 인적자원"으로 양성하는 것과 관련한 언표적 집합이 나타난다. 위의 인용문에서 볼 수 있는 것처럼, 이 시기에는 특히 "국제결혼가정자녀"를 겨냥한 "이중언어학습 지원" 프로그램이 부각된다. 이는 모(母) 출신국 언어와 한국어 모두에 노출되어 있는 국제결혼가정자녀 학생을 "다중언어 구사자원"으로 육성하기 위한 것으로 다문화가정학생이 가져온 민족·문화적 다양성을 우리사회 경쟁력 강화를 위한 자원으로 위치짓는 언표들로 작동한다고 볼 수 있다.

이와 같은 언표적 집합은 당시 주무 부처의 명칭이 "교육인적자원부"였다는 지점과도 연관된다고 할 수 있다. 다시 말하여, 당시는 교육부가 지식기반경제에 걸맞는 인적자원 양성, 즉 자기주도적으로 삶의 능력을 "계발"하는 "경쟁력 있는" 국민 육성 사업에 중점을 두었던 시기임을 고려할 때(서동진, 2009: 116-122), 다문화교육정책 역시 그 정책대상인 다문화가정학생들을 우리사회를 이끌어 갈, "글로벌 인적자원"으로 길러낼 것을 요청하였던 것이라 볼 수 있다. 하지만, 초기에는 이러한 언표적 집합이 전면화되기보다는 "문화민주적 통합"을 내세우던 지배담론에 접합되어 다문화학생이 가져온 민족·문화적 다양성의 적응·용해와 함께, 사회통합 강화의 조건으로서 그들의 생애역량 계발, 즉 다중언어 구사 역량 계발을 내세웠던 것이라 볼 수 있다.

(2). 다문화가정학생의 글로벌 창의 인재로의 양성

2008년을 기점으로 글로벌 인재 양성 담론은 다문화교육정책을 구성하는 지배담론으로 전면에 부상하는 모습을 보인다. 이 시기는 『인재대국』으로의 도약을 국정지표로 삼았던 이명박 정부의 집권기로(교육과학기술부, 2008a: 1), 그 영향력에 따라 다문화교육정책에서 또한 글로벌 인재 양성의 언어가 전면에 부각될 수 있었던 것이라고 할 수 있다. 2008년 교육과학기술부가 발행한 지원계획 문서를 살펴보면 "다원주의 가치·개성·창의 존중 인재 육성"이라는 비전 하에 정책목표의 일환으로 "다문화학생을 다언어를 구사하는 글로벌 인재로 육성"하는 것이 내세워진다(교육과학기술부, 2008a: 1, 3). 이와 같은 목표는 "다문화가정학생이 가지는 이중언어 및 이중문화적 배경에 대한 균형 있는 이해·활용을 통해 우리사회의 창의적 인재로 양성"하는 것으로 구체화된다(교육과학기술부. 2008a: 1). 이와 같은 일련의 언표적 집합은 당시 교육과학기술부 업무계획문서에서 볼 수 있는 것처럼, "세계일류국가(교육과학기술부, 2010b: 5)"로서의 한국의 경쟁력 강화를 위해 다문화학생을 글로벌 창의인재로 양성하고, 그들이 가져온 민족·문화적 다양성을 글로벌 창의인재 양성에 동원되어야 할 생산적인 자원으로 전환하려는 기획을 시사한다고 볼 수 있다.

2009년 교육과학기술부 발행문서에서 또한 유사한 맥락에서 다문화교육을 통하여 "다문화가정학생이 가진 다양한 언어·문화적 배경을 이해·발전"시켜야 한다는 점이 강조된다. 이에 따라, 다문화학생의 "글로벌 인재로의 성장 촉진"과 같은 목표가 부각되는 모습을 보인다(교육과학기술부, 2009a: 1-4). 이는 "교육을 통한 창의적 인재 양성이야말로 국가경쟁력을 높이는 길(교육과학기술부, 2009b)"이라는 이명박 정권 교육정책 기조에도 부응하는 것이라고 할 수 있다. 이에 따라, 다문화가정학생 또한 "창의적 인재"로서의 잠재적 가치를 발현함으로써 비로소 한국사회의 일원으로 통합될 수 있음을 강조하는 것이라고 할 수 있다.

2009년부터 2011년까지는 "배움과 이해로 함께 살아가는 다문화사회 구현"이라는 비전과 "다문화가정학생의 교육격차 해소"라는 목표를 통해 다문

화학생의 사회통합에 주안점이 있는 것처럼 보인다. 하지만, 동시에 다문화교육 프로그램의 내용 측면에서 다문화학생을 글로벌 인재로 육성하는 것에 관한 언표적 집합이 유지·강화되는 모습을 보인다. 다문화학생의 "교육격차 해소"를 내세우는 경쟁담론과의 접합 속에서 글로벌 인재 양성 담론이 계승·변주되고 있는 것이다. 예컨대, 2009년 교육과학기술부 발행 지원계획 문서에서는 "다문화가정자녀 국제지도자 육성" 프로그램이 등장한다. 이는 "다문화가정자녀의 부모출신국 이해 및 리더십 등 역량 강화를 통해 글로벌 인재로 성장할 수 있도록" 그들의 국제이해감각 향상을 지원하는 프로그램이라고 할 수 있다(교육과학기술부, 2009a: 12). 이러한 프로그램은 국제결혼 증가 추세에 따라 농어촌 지역에 다수 거주 중인 "베트남 출신 다문화가정자녀"를 주요한 참여대상으로 부각하면서, 다문화가정학생 중에서도 특히 "국제결혼가정자녀"가 가져온 민족·문화적 다양성을 글로벌 창의인재 양성을 위한 자원으로 전환하는 데에 집중하는 것으로 보인다.

이어서, 2012-2013년에는 "다양성을 이해하는 창의적 글로벌 인재양성"이 다문화교육의 비전으로 설정되며, 이에 부응하여 "다문화학생의 재능발현 지원"이 다문화교육의 주요 추진과제로 등장한다. 특히, 해당 시기에는 다문화교육정책을 통해 "다문화학생을 우리사회의 소중한 인재로 성장"할 수 있도록 지원해야 할 필요성이 부각된다(교육과학기술부, 2012a: 1; 교육과학기술부, 2013a: 1). 이를 위해, "다문화학생의 이중언어재능 발굴"을 위한 "이중언어교육 활성화"(교육과학기술부, 2013a: 18), "진로·진학지도 강화"의 측면에서 각 분야의 "글로벌 인재"될 수 있는 "우수 다문화학생"을 발굴하고 자질을 계발하는 것(교육과학기술부, 2012a: 13)와 같은 구체적 수준의 목표들이 제안되기도 한다.

따라서, 해당 시기에는 이명박 정권의 집권기였던 2011년부터 제안되기 시작한 "글로벌 브릿지" 프로그램이 부각되는 모습을 보인다. 이는 "부모출신국이 베트남·필리핀·중국인 초등학교 5학년 – 중학교 2학년 다문화가정학생" 중 "이중언어가 가능하고, 품행이 단정하고, 성적이 우수하며, 리더십이 있는 자"를 선발하여 이들을 "글로벌 리더십"을 갖춘 "글로벌 인재"로 양성하기 위한 프로그램이다(교육과학기술부, 2011a: 8-9). 뿐만 아니라,

2012년 지원계획 문서에서는 “우수 다문화학생을 발굴·지원”하기 위한 프로그램으로서 “글로벌 브릿지” 사업이 더욱 확장되는 모습을 보인다. 이는 중·고등학생까지를 대상으로 “수학·과학, 예체능, 언어, 리더십” 등 각 분야에서 재능을 갖춘 글로벌 인재의 양성을 핵심으로 한다. 이와 더불어, 해당 시기에는 부모국가와의 교류지원을 통한 다문화학생의 “글로벌 마인드 함양”을 목적으로 하는 프로그램이 제안된다. 이는 정부의 장학지원(Global Korea Scholarship)을 받는 외국인 유학생과 다문화학생 간 형제·자매결연을 맺어줌으로써 다문화학생이 부모국가와 “인적 네트워크를 형성”하고 글로벌 감각을 갖출 수 있도록 지원하는 것을 골자로 한다(교육과학기술부, 2012a: 13-14).

유사한 맥락에서 글로벌 인재 양성에 관한 언표적 집합의 일부로 이중언어교육 활성화 프로그램이 제안되기도 한다. 2012년 지원계획에서는 이중언어에 재능을 보이는 학생을 발굴·육성하기 위한 “방학 중 이중언어캠프” 개최가 언급되었다. 또한, 2013년 교육과학기술부가 발행한 지원계획 문서에서는 “다문화학생의 이중언어 재능을 조기발굴”하고, 그들의 “이중언어 학습을 장려”하고자 전담기관이 “이중언어 말하기대회” 프로그램을 개최할 것을 강조한다(교육과학기술부, 2013a: 16). 종합하면, 2008년부터 2013년까지는 이명박 정권의 국정지표의 영향력 속에서 계속해서 다문화가정학생이 그들의 민족·문화적 다양성을 자원으로 삼아 한국사회의 경제적·사회적 발전에 기여하는 글로벌 창의인재로 육성·통합될 수 있어야 함이 강조되었던 것이라고 볼 수 있다.

요컨대, 이명박 정권이 집권하였던 2008년을 기점으로 다문화가정학생을 글로벌 창의인재로 육성할 것을 주장하는 담론이 지배담론으로 급부상하게 되었다. 이는 이명박 정권의 국정기조가 한국사회의 글로벌 과학기술 경쟁력 강화를 위한 『인재대국』 실현이었다는 점과 밀접히 연관된다. 특히, 2009년에는 교육과학기술부가 「창의와 배려의 조화를 통한 인재 육성 – 창의·인성교육 기본방안」을 발표하며, 한국사회의 미래 성장동력으로 “창조적 인적자본”의 육성, “창의적 인재의 경쟁력” 강화를 내세우기도 하였다(교육과학기술부, 2009c). 또한, 당시 중앙 관계부처 수준에서 발표된 다문화정

책계획의 일환인 「다문화가족지원정책 기본계획(2010-2012)」에서 또한 다문화가정자녀를 “글로벌 인재”(예: 리더십 등 역량 강화)로 호명하고 계발해야 할 필요성이 강조된다는 점과도 연관된다(국무총리실·관계부처합동, 2010). 따라서 당시 다문화가정학생이 가져온 민족·문화적 다양성은 그들을 글로벌 우수인재로 키워내기 위해 동원되어야 할 유용한 자원으로 이해되었다고 볼 수 있다. 특히, 글로벌리더 육성 관련 프로그램이나 이중언어교육 관련 프로그램에 관한 진술문은 그들이 가져온 독특한 민족·문화적 배경이 갖는 인적자원으로서의 상품가치를 더욱 부각시킨다고 볼 수 있다. 그 결과, 이 시기 다양성의 이미지는 다문화학생을 우리사회의 글로벌 선진화에 기여할 “소중한 인재”로 육성하고 포섭하기 위하여 자원으로 전화되어야 할 그들의 민족·문화적 다양성으로 형성되었다고 볼 수 있다.

나. 적성 계발 담론

(1) 다문화가정학생의 ‘꿈과 끼’ 계발

2014년 교육부가 발행한 지원계획 문서를 살펴보면, 다문화학생을 위한 맞춤형 “수혜적 복지”에서 “발전지향적 통합·육성”에 방점을 두는 정책으로의 전환이 선언된다(교육부, 2014a: 2). 이러한 전환은 당시 집권 중이었던 박근혜 정권의 교육정책 기조와 밀접히 연관된다. 박근혜 정권은 “모두가 행복한 교육, 미래를 여는 창의인재”, 학생의 “꿈과 끼를 키우는 행복한 학교”를 교육정책의 핵심가치로 삼았으며(교육부, 2014b: 19), 이에 따라 다문화교육정책에서도 다문화학생의 “꿈과 끼”, 즉 특히 진로지도의 차원에서 이들의 적성·재능을 적극 계발하는 것이 주요비전이자 목표로 부각될 수 있었던 것이다(우라미·황지현·서경혜, 2018). 이와 같이 다문화학생의 꿈과 끼/적성 계발을 강조하는 담론은 이중언어재능 육성, 글로벌 브릿지 프로그램 등을 포괄한다는 점에서 이전 시기 지배담론으로 작동하였던 글로벌 인재 양성 담론의 변형된 배치라고 볼 수 있다.

실제 2014년 지원계획 문서를 살펴보면, “함께 어울려 꿈과 끼를 키우는

다문화 친화적 학교 조성"이라는 비전·목표가 전면에 내세워진다. 그 결과, 이 시기에는 주요한 정책과제 중 "다문화학생 소질·재능개발 지원"이 부각된다. 특히, 해당 시기에는 다문화학생의 "진로·진학지도 강화"의 차원에서 아래와 같이 "다문화학생의 '꿈과 끼'를 키우고 자립을 지원할 수 있도록" 하는 학업주기별 지원이 강조되는 모습이 드러난다.

다문화 학생의 '꿈과 끼'를 키우고 자립을 지원할 수 있도록 학교급별 단계에 맞는 지원 경로를 마련하여 진로·진학지도 추진(교육부, 2014a: 11)

위와 같은 진술문에서 볼 수 있는 것처럼, 다문화학생은 자신의 "꿈과 끼"를 키워나가고, 분야별 "우수인재"로서의 "잠재능력"을 계발하기 위해(교육부, 2014a: 11) 학업주기별·학교급별로 다양한 재능계발 및 직업교육 프로그램을 제공받을 수 있도록 위치지워진다. 이에 따라, 이전 시기 등장했던 분야별(이중언어, 수학·과학, 예체능 등) "글로벌 브릿지" 프로그램의 양적 확대와 "직업교육 지원기관" 프로그램도 "꿈과 끼" 계발의 일환으로 배열된다고 볼 수 있다. 특히, 2012년부터 등장했던 "직업교육 지원기관" 프로그램은 다문화 고등학생의 "선호직업분야(예: 미용·요리·자동차정비 등)"를 중심으로 전문대학과 특성화고 등에서 직업교육과정을 운영하도록 제안하고 있다. 이를 통해 정책 속 다양성의 이미지는 글로벌 인재 육성을 위한 자원이라기보다는 다문화학생이 그들 자신의 꿈과 끼를 계발하고 진로를 개척해나가기 위해 동원할 수 있는 자원으로 형성된다고 볼 수 있다. 다시 말하여, 이전 시기에는 인재 양성 차원에서 부각되었던 언표적 집합들이 해당 시기에는 꿈과 끼라는 비전과 새롭게 접합되고 있으며, 이에 따라 다양성은 다문화가정학생 개개인의 "행복한 학교" 생활 영위를 위한 재능·적성의 원천으로 이해되고 있는 것이다.

뿐만 아니라, 다문화학생의 “이중언어재능 육성” 또한 “다문화학생의 소질·재능 개발 지원”을 위한 첫 번째 과제로 부각된다(교육부, 2014a: 10). 따라서 일반학생·다문화학생 통합학급을 편성하여 창의체험활동·방과후학교 시간을 활용한 이중언어교육(중국어·일본어·베트남어·러시아어·태국어·몽골어 등)을 실시하는 것, “이중언어말하기대회”를 실시하는 것 등이 그 일환으로 진술된다. 이와 같이 “이중언어재능” 계발에 관한 언술들은 다문화학생이 가져온 민족·문화적 다양성, 특히 부모출신국의 문화적 배경과 관련한 다양성을 그들 개개인이 내재하고 있는 “소질·재능”의 원천과 더욱 밀접하게 관련시키는 방식으로 작동한다. 이로써 해당 진술은 다문화학생의 꿈과 끼 계발을 위한 행복교육의 일환으로 묘사될 수 있는 것이다. 그 결과, 이전 시기 전면화되었던 인재 양성 담론의 색채가 다소 희석되는 듯이 보인다. 하지만, 해당 언표적 집합은 평등한 교육권의 차원에서 이중언어교육을 강조하기 보다는 여전히 다문화학생을 탁월한 “이중언어재능”을 갖춘 인적 자원으로 키워내고자 한다는 점에서 이전 시기와 유사한 역할을 수행한다고 볼 수 있다.

종합하면, 이 시기에는 다문화학생의 꿈과 끼 계발의 필요성을 역설하는 담론이 지배담론으로 부상하였다. 이는 이전 시기 출현했던 글로벌 인재 양성 담론의 변형된 배열이라고 할 수 있다. 이와 같은 담론의 배치를 통해 다양성은 다문화학생이 가진 꿈과 끼의 원천으로 위치지워진다. 이처럼 인재 양성의 언어보다는 꿈과 끼 계발이라는 언어가 전면에 부각됨에 따라, 다문화학생이 가져온 민족·문화적 다양성을 우리사회의 경쟁력 강화를 위한 동력으로 주조하는 효과가 ‘꿈과 끼’ 계발이라는 구호 아래 숨겨진다고 볼 수 있다.

(2) 다문화학생의 재능·강점 계발과 ‘다문화 인재’ 양성

다른 한편, 2015-2016년 지원계획 문서에서는 “교육기회평등 실현”과 더불어 “다문화 인재양성”이 다문화교육의 비전으로 다시 강조된다. 이는 이

전 시기 “꿈과 끼”라는 구호 아래 부각되었던 “다문화학생의 소질·재능 개발”이 다시 “인재 양성”의 언표들과 접함됨에 따른 것이라고 볼 수 있다. 따라서, “다문화 인재양성”은 다문화학생 맞춤형 교육지원의 일환인 “재능·적성(교육부, 2016a: 2)”에 맞는 “진로교육 강화”라는 추진과제로 구체화된다. 이는 글로벌 인재 양성 담론과 꿈과 끼 계발 담론을 계승·변주하면서도 다문화학생 “맞춤형 교육지원”의 하위언술로 구축됨에 따라 당시 “교육기회 평등 실현”을 전면에 내세웠던 지배담론과 절묘하게 접합될 수 있었던 것이라고 볼 수 있다.

다문화학생이 가진 재능·적성 계발과 관련하여 이전 시기와 마찬가지로 수학·과학, 글로벌리더쉽, 이중언어, 예체능 등 각 분야에서 다문화학생의 잠재능력을 계발하고, 이들을 “우수인재”로 육성하기 위한 “글로벌 브릿지” 프로그램이 제안된다. 특히, 2016년 지원계획 문서를 보면, 프로그램 참여자와의 면담결과를 기초로 하여 글로벌 브릿지 프로그램의 의미를 다문화학생의 “동기부여”, “장래희망” 탐색, “자신감 향상” 등과 연결지으며, 이전 시기 배치되었던 꿈과 끼 계발 담론 또한 계승하고 있는 것으로 보인다.

뿐만 아니라, 이 시기에는 다문화학생 진로교육 강화의 일환으로 진학·취업에 있어서 다문화학생의 “강점”이 될 수 있는 “이중언어” 재능을 발굴·육성하기 위한 프로그램(예: 이중언어말하기대회 등)이 제안되기도 한다. 중앙다문화교육센터 발행문서에서는 이중언어교육이 “글로벌 시대 모든 학생의 문화 간 소통능력 함양”하기 위한 것 혹은 “다문화학생이 자신의 뿌리가 되는 언어와 문화에 대한 자부심을 갖게 됨으로써 긍정적 자아정체성을 형성”하기 위한 것으로 묘사된다(중앙다문화교육센터, 2016: 13). 하지만 이와 달리, 교육부 수준의 지원계획 문서에서는 이러한 긍정적 정체성 형성이 “글로벌 시대”의 다문화학생의 “강점” 계발을 위한 것으로 이해되고 있는 것이다. 이 시기에는 또한 “요리·메이크업·바리스타·제과제빵·조주기능사·기계” 등 다문화학생의 선호직업 분야를 중심으로 직업교육과정을 운영할 수 있는 “직업교육 지원기관” 프로그램이 계속해서 제안된다. 이 또한 다문화학생이 “직업현장 체험, 진로설계 등을 통해 자신의 적성과 소질을 발견하고 진로탐색 기회를 마련할” 수 있도록 지원하기 위한 것이다.

종합하면, 이러한 일련의 언표적 집합은 한편으로는 다문화학생이 가져온 민족·문화적 다양성이 그들의 진로설계, 적성 계발, 나아가 국가 차원의 "다문화 인재" 양성을 위한 유용한 자원으로 전환되어야 함을 암시한다. 이는 일반학생과는 구분되는 "다문화학생"의 강점 및 적성계발에 국가 수준 정책이 더욱 적극적으로 개입하려 한다는 사실에 기초한다고 볼 수 있다. 이러한 담론의 출현은 중앙의 다문화정책 관계부처인 여성가족부가 발행한 2015-2016년 「다문화가족정책 시행계획」에서 다문화교육과 관련한 추진 방향의 하나로 "다문화가족자녀에 대한 미래인재 육성"이 제안된다는 점과도 연관된다. 이는 중앙정부의 다문화정책 전반에서 인재 육성이 다시 중요한 기조 중 하나로 자리잡게 되었음을 의미한다고 볼 수 있다. 이에 따라, "다문화가족자녀가 부모 출신국 언어·문화이해를 학습할 수 있는 여건" 조성과 더불어 "이중언어 다문화자녀인재 육성" 강화, "다문화가족 이중언어 인재 DB" 구축 등이 강조된다. 이와 같은 기조는 교육부 수준의 다문화교육정책에도 여실히 반영된 것이라고 볼 수 있다.

다른 한편으로, 이 시기 다문화 인재양성에 관한 언표적 집합은 지배담론으로 배열되었던 교육기회평등 실현 담론과 접합되면서 다문화학생이 가져온 민족·문화적 다양성을 곧 그들 각자의 "꿈과 끼(교육부, 2016b: 6)" 계발, 즉 적성·진로계발을 위한 공평한 기회로 자리매김하도록 만든다고도 볼 수 있다. 다시 말하여, 그들이 가져온 민족·문화적 다양성이 곧 진로·직업 탐색 및 적성 계발의 동등한 "기회"로 전환될 수 있어야 함을 시사한다고 볼 수 있는 것이다. 요컨대, 이 시기 다양성은 다문화학생 개개인의 재능·적성 계발 및 국가 차원의 "다문화 인재" 양성을 위한 유용한 자원인 동시에 진로·직업교육이라는 장면에서 다문화학생을 위한 공평한 교육기회 보장의 필요성을 더욱 강화하는 언어로 형성되고 있는 것이라고 할 수 있다.

또한 2017년에 "다문화시대 인재" 육성이 다문화교육의 비전의 일부로 제안되는 모습이 드러난다. 특히, 이전 시기와 유사하게 다문화학생 맞춤형 교육지원의 측면에서 다문화학생의 강점 및 잠재력을 계발하기 위한 "재능·적성에 맞는 진로교육 강화"라는 목표가 강조되는 모습을 보인다(교육부, 2017a: 2, 10-11). 이에 따라, "글로벌 브릿지" 프로그램과 함께, 다문화학

생의 진로계발을 지원하기 위한 “이주배경을 가진 롤모델과 함께 하는 (가칭) 꿈키움 멘토단” 프로그램 운영, “이중언어 등 강점을 발휘하여 진학·취업할 수 있도록 지도하기 위한 진로·진학상담 보조자료” 제공 등이 제안된다. 또한, “다문화학생 강점”이 될 수 있는 이중언어재능의 조기 발굴 및 학습을 위한 프로그램(예: 창의적 체험활동, 이중언어말하기대회)이 함께 강조되기도 한다(교육부, 2017a: 10-11).

한편, 2018-2019년 교육부 발행 지원계획 문서에서는 다양한 문화 간 공존의 가치가 전면화됨과 동시에, 청소년기 다문화학생을 “우리사회 인재로 성장 지원(교육부, 2018a: 11)”하는 것, 다문화학생의 “강점 개발을 통한 우수인재를 육성”하는 것(교육부, 2019a: 10) 등의 목표가 계속해서 출현하는 모습을 보인다. 이에 따라, 2018년에는 모든 학생의 “글로벌 역량개발”을 위하여 이중언어교육 프로그램이 제안되는 모습이 드러난다. 그러나 2019년에는 다문화학생의 강점을 집중 개발하기 위한 이중언어교육이 강조된다. 특히, 2019년 지원계획 문서에서 “다문화학생의 문화적 다양성과 차이를 우리사회의 발전동력으로 전환”하는 것이 주요 정책방향 중 하나로 대두됨에 따라(교육부, 2019a: 1), “다문화학생의 강점”인 이중언어재능을 지속개발하기 위한 프로그램으로서 “전국이중언어말하기대회”가 다시 언급되는 모습을 보이기도 한다(교육부, 2019a: 10). 뿐만 아니라, 2019년 중앙다문화교육센터에서 발행된 정책학교 운영 가이드라인에서도 이중언어교육은 “다문화가정의 외국인 부모와 자녀와의 관계를 심화”하는 것과 더불어, “다문화학생의 강점으로 나타날 수 있는 글로벌 언어역량을 강화”하기 위한 것으로 묘사된다(중앙다문화교육센터, 2019a: 6).

뿐만 아니라, 2018-2019년 지원계획 문서에서는 “지역사회와 연계한 글로벌 역량강화” 사업이라는 프로그램이 등장하기도 한다. 그 요지는 중도입국·외국인학생이 다수 재학하는 “다문화밀집지역” 학교를 위한 “강점 강화 모델”의 교육과정 특성화를 진행하는 것이다. 이와 관련하여, 이주민밀집지역을 “교육국제화특구(예: 시흥·안산 등)”로 지정하여 “지역상생발전형 글로벌인재”를 육성하는 것(교육부, 2018a: 15), 나아가 “다문화학생의 모국어를 활용한 이중언어교육, 다문화교육” 등을 반영한 지역 “특화교육과정”을

개발하는 것이 제안된다(교육부, 2019a: 10-11). 이와 같은 일련의 언표적 집합은 이주민밀집지역을 다문화학생이 가져온 민족·문화적 다양성을 한국사회 발전에 기여하는 강점 자원으로 전환하기 위한 공간으로 간주하는 것이다. 말하자면, 교육국제화특구 등의 언표는 글로벌 국가경쟁력 강화에 기여할 수 있는 역군을 양성하기 위하여, 다문화학생이 가져온 민족·문화적 다양성을 자원화하기 위한 특화된 공간에 주조하는 담론으로 이해될 수 있는 것이다.

다른 한편, 2018년 교육부 지원계획 문서에서는 별도의 연구학교 운영을 통해 "다문화학생의 자기주도적 진로설계능력 신장을 위한 진로교육모델 개발"을 도모하는 프로그램이 등장한다(교육부, 2018a: 12). 나아가, 2018-2019년 지원계획 문서에는 "다문화 진로탐색을 위한 어울림 원격영상 멘토링" 프로그램이 제안된다. 이는 다문화학생 다수 재학학교 등 희망학교에 한하여 해당 학교에 재학 중인 모든 학생에게 "다문화영역 롤모델-귀화 우수인재 등 이주배경을 가진 멘토, 다른 문화를 경험하는 것이 경쟁력임을 보여줄 수 있는 멘토"로부터 진로탐색에 관한 원격 멘토링을 받을 수 있는 기회를 제공하는 프로그램이다(교육부, 2019a: 10). 이러한 프로그램 내용에 관한 언표적 집합은 다문화학생이 가져온 다양성을 그들의 진로계발의 원천으로 간주하는 것이라고 볼 수 있다. 다시 말해, 다문화학생이 가져온 민족·문화적 다양성은 그들이 "우리사회의 발전동력"으로서 자기의 진로를 적극적으로 설계·계발하고 생산적 인적자원이 될 수 있도록 만드는 원천이 되는 것으로 자리매김하게 되는 것이다. 이를 통해, 다문화학생이 가져온 다양성은 갈등의 위험을 내재하는 동시에 진로 계발의 유용한 원천이 되어야만하는 이중적 위치를 점하게 되는 것이다.

결과적으로, 이 시기에는 다문화학생의 꿈과 끼 계발보다는 그들의 적성·강점 개발 및 다문화 인재 양성과 관련한 언표적 집합이 다시 부각되는 양상이 드러난다. 따라서, '다양성'의 이미지는 다문화학생이 우리사회의 발전동력으로 기여하기 위해 계발되어야 할 그들의 '경쟁력 있는' 민족·문화적 다양성으로 묘사된다고 볼 수 있다. 글로벌 인재 양성 담론이 이와 같이 계승·변주된 것은 당시 관계부처의 「제3차 다문화가족정책 기본계획

(2018-2022)」에서 다문화가족자녀의 “글로벌 역량” 강화 및 “진로의식” 고취가 중요과제로 대두되었다는 점과도 밀접히 연결된다. 이에 따라, 여성가족부·외교부·교육부 등의 연계 하에 다문화청소년을 위한 “이중언어인재 DB” 구축 및 이중언어인재 “진출가능 분야·직종정보 제공 자료집” 제작, 다문화청소년 이중언어능력 활용을 위한 “국제교류 프로그램(예: KOICA 드림봉사단, 청소년국가간교류)” 강화, “다문화청소년 거점 진로체험지원센터” 운영, 다문화청년의 이중언어능력을 활용한 “차세대 다문화무역인” 양성 등의 사업이 추진된다(여성가족부, 2018: 20-21). 종합하면, 이 시기 꿈과 끼 계발 담론이 변주된 것은 다문화학생을 강점을 갖춘, 경쟁력 있는 글로벌 인재로 육성해야 할 정당성을 내세우는 언표가 중앙정부 수준에서 분산·배열된 것에 기인한다. 그 결과 다문화학생이 가져온 민족·문화적 다양성은 그들의 적성·강점 개발이라는 미명 하에 우리사회의 경쟁력 강화 및 “다문화 인재 양성”을 위해 동원되어야 할 자원으로 자리매김하는 것으로 보이는 것이다.

3. 타문화 존중 담론

가. 다문화학생 이해·존중 담론

2006년 발행된 초기 다문화교육정책에서부터 출현하였던 또 다른 유형의 담론은 타문화 존중과 관련한다. 특히, 초기 다문화교육정책에서 이 담론은 다문화가정학생이 가져온 독특한 언어·문화적 배경의 존중을 강조하는 언표적 집합에 의해 구성되었다. 실제 2006년 지원계획 문서를 살펴보면, 주류집단에 낯선 언어·문화적 배경을 가진 구성원들이 한국사회 내부로 유입됨에 따라 이들의 인권보호와 더불어 다문화주의에 기반을 둔 "독자성 인정"이 필요함이 역설된다(교육인적자원부, 2006a: 1). 다시 말해, 다문화가정학생이 발딛고 있는 독특한 언어·문화적 배경과 그 역사를 "이해·존중하는 사회환경을 조성하는 것(교육인적자원부, 2006a: 1)"이 다문화교육의 주요한 목표 중 하나로 부각되었던 것이다. 하지만, 동시에 이 시기에는 "문화민주적 통합"이라는 비전 아래 온전한 "독자성 인정"보다는 한국사회를 "문화적 용해의 장으로 전환"할 것을 더욱 강력히 요청하는 것으로 보인다(교육인적자원부, 2006a: 13). "문화적 용해"라는 진술에서 볼 수 있는 것처럼, 다문화학생을 존중하는 환경 조성에 관한 언표적 집합은 그들이 외부로부터 가져온 이질적인 문화적 배경을 인정·존중하기보다는 주류집단 정주민의 눈에 맞춰 적절히 "용해·융화"시킬 것을 강조한다고 볼 수 있다.

뿐만 아니라, 다문화교육 프로그램의 측면에서도 다문화학생 이해·존중에 관한 언표적 집합이 등장한다. 이때, 다문화학생 이해·존중은 주류집단 구성원, 즉 일반학생의 문화적 배타성 극복과 긴밀히 연관된다. 예컨대, 2006년 지원계획 문서에서는 다문화학생을 이해·존중하는 환경 조성을 위한 프로그램의 차원에서 "교육과정·교과서 수정"이 제안된다. 이는 "현행 교과서를 검토·분석하여 그 속에서 포함되어 있는 민족·문화적 배타성을 완화"하는 동시에, 차기 교육과정에서 "타문화 이해·존중, 편견 극복 및 관용" 등 "다문화·다인종"과 관련한 요소를 사회, 도덕, 국어 등의 교과에 반영해야 함을 강조한다. 이는 주류사회의 이방인인 다문화학생이 증가하는 가운데

주류집단의 민족·문화적 “배타성”을 완화·극복하기 위하여, 그들이 가져온 문화적 배경과 관련한 내용요소를 교육과정 속에 ‘부가’해야 할 당위성을 내포한다. 이에 따라, 다문화학생을 통해 유입된 소수의 민족·문화적 다양성을 주류사회에 물리적으로 첨가·병합하고, 또한 동시에 용해시키는 차원에서 다문화학생을 이해·존중하는 환경 조성의 필요성이 역설되는 것으로 보이는 것이다.

2007년 지원계획 문서에서 또한 기존 다문화교육정책의 문제점으로 “일반인의 다문화이해 증진대책 미약”을 꼽으며, 그 기저에 한국의 “순혈주의 전통에 대한 자부심”과 배타성이라는 문제가 있다고 주장한다(교육인적자원부, 2007a: 6). 이에 따라, 정책목표 중 하나로 “다문화감수성 증대”가 부각되며, 이는 “일반인”의 “다문화에 대한 이해의 확대를 통해 문화적 편견을 극복하는 것”으로 구체화된다(교육인적자원부, 2007a: 8). 이 시기에는 본격적으로 일반인의 다문화 이해를 확대하는 것이 부각되는데, 이는 주류집단 구성원인 일반인에게 다문화학생이 가져온 이질적인 문화적 배경을 일부 수용하고 이해해야 하는 위치를 부여하는 언표적 집합으로 작동한다고 볼 수 있다. 즉, 이러한 언표적 집합을 통해 이방인으로서 다문화학생이 가져온 민족·문화적 다양성이 한국사회 내부로 포용되고 존중될 수 있는가의 문제는 철저히 주류집단 일반학생 개개인의 “다문화 이해”의 태도와 감수성에 달려 있는 것으로 묘사되는 것이다.

또한, “다문화감수성”의 증대가 다문화교육의 주요한 목표로 선언된 가운데, 프로그램의 차원에서 “일반인의 다문화 이해 확대”를 위한 “다문화이해 교육 강화”가 적극 주장된다(교육인적자원부, 2007a: 7). 이에 따라, 2006년과 마찬가지로 주류집단의 배타성 극복을 위하여 “타문화 이해·존중, 편견 극복 및 관용 등”의 내용을 포함시키는 교육과정 개편과 함께, “유입 인원이 많은 국가의 문화·언어·역사에 대한 다각적 교육” 활성화가 제안된다(교육인적자원부, 2007a: 9). 이러한 일련의 언표적 집합은 “유입”되어 온 다문화학생의 타문화 배경이 교육자료에 포함되어야 한다고 주장한다. 그 결과 그들이 가져온 민족·문화적 다양성은 교육자료를 통해 주류집단에게 가시화되고 인식되어야 하는 것으로 묘사되며, 나아가 주류집단 일반인에

의해 이해·관용되어야 할 것으로 대상화된다고 볼 수 있다.

요컨대, 타문화 존중 담론의 일환으로 다문화학생 “이해·존중”을 내세우는 담론이 초기 정책에서부터 배치됨에 따라, 다양성은 주류집단에 의해 이해·존중되어야 할 다문화학생의 민족·문화적 다양성으로 의미화되고 있다. 이는 이방인인 다문화가정학생과 주류사회의 구성원인 일반학생 사이의 위계에 기반을 두는 것으로, 그들이 가져온 언어·문화적 이질감 또는 장벽 해소에 있어서 “일반학생”의 관용적 이해·존중이 동반될 필요가 있음을 부각하는 것이다. 전술한 것처럼, 초기 다문화교육정책 속에서는 사회통합 강화 담론이 지배담론으로 부상하게 됨에 따라 다양성은 다문화가정학생이 외부로부터 가져 왔으며 그렇기에 혼란을 불러일으킬 수 있는 민족·문화적 다양성으로 묘사되었다. 이에 따라, 다문화학생이 가져온 다양성은 원활한 적응에 장벽을 불러올 수 있기에 적절히 “용해”되어야 하는 것으로 의미화되었던 것이다. 하지만 동시에 다문화학생을 존중하는 환경 조성 담론이 배열·접합됨으로써 다문화학생이 가져온 다양성은 주류집단과의 마찰과 갈등을 수반하지 않는 원활한 적응을 위해 주류집단 일반인의 감수성에 의지하며 “존중”받아야 할 위치를 동시에 점하게 되는 것이라 볼 수 있다.

2008년을 기점으로 정권이 변화하고 다문화교육정책을 구성하는 지배담론 또한 변화하게 되었지만 다문화학생 이해·존중 담론은 계승되는 모습이 드러난다. 이를테면, 2008년 교육과학기술부가 발행한 지원계획 문서에서는 “다문화가정의 문화와 역사를 존중·이해하는 사회환경 조성”의 중요성을 내세우며, 또한 기존 정책의 한계로 “다문화가정 위주의 지원으로 인해 일반인의 다문화 이해를 위한 프로그램 마련이 미흡”함을 지적하고 있다. 이에 따라, 이 시기에는 다문화교육을 통해 육성해야 할 인재의 조건 중 하나로 “다원주의 가치 존중”을 제시하며, 다문화교육의 목표에 “일반학생의 다문화 감수성 및 이해 제고”를 적극적으로 포함시키는 모습이 나타난다(교육과학기술부, 2008a: 1-3).

2009년 지원계획 문서에서도 “문화의 다양성이 공존하는 사회분위기 조성”의 필요성은 반복적으로 부각된다. 따라서, 2009년 지원계획 문서에서는 “배움과 이해로 함께 살아가는 다문화사회 구현”이라는 비전 아래 다문화교

육의 주요 목표 중 하나로 “다문화 이해 확산”을 내세우고 있다. “일반학생과 교사의 다문화 이해 제고를 위한 지속적인 교육 필요”라는 진술문에서 볼 수 있는 것처럼, 해당 시기에도 “이해”의 주체라는 지위는 “일반학생”에게 부여되는 모습을 보인다(교육과학기술부, 2009a: 1). 따라서 “이해·존중”에 관한 언표적 집합 속에서 다양성은 여전히 주류사회의 이방인으로서 다문화가정이 가져온 문화다양성이자, 그렇기에 “주류집단인 일반학생(교육과학기술부, 2009a: 20)”에 의해 이해되고 수용되어야 할 다양성으로 의미화된다고 볼 수 있다.

“다문화가정학생 지원 중심”의 다문화교육으로 인해 “일반학생의 다문화 이해” 제고에는 미흡하다는 문제제기와 함께 일반학생의 다문화 이해 혹은 다문화감수성 제고를 지원해야 할 당위성을 내세우는 진술은 이후의 정책문서에서도 반복하여 등장하는 모습을 보인다(교육과학기술부, 2010a: 1-4, 2011a: 1-4). 이후 2012-2013년 지원계획 문서에서는 이와 관련한 언표적 집합이 “다문화 친화적 교육 체계를 구축”하기 위한 “일반학생 상호이해교육” 강화라는 진술을 통해 다문화교육의 추진과제 중 하나로 출현한다. 이와 같은 언표들의 계승은 여전히 일반학생과 다문화학생 간의 “상호이해”가 아니라 “일반학생의 다문화 인식 개선(교육과학기술부, 2013a: 11)”에 주안점을 두고 있다. 따라서, 여전히 정책 속에서 다양성의 이미지는 주류집단 구성원의 “다문화감수성”에 의지하여 한국 주류사회 내에서 그 자리를 할당받을 수 있는, 다문화학생이 가져온 민족·문화적 다양성으로 의미화된다고 볼 여지가 있다.

구체적인 다문화교육 프로그램의 차원에서도 다문화학생 존중에 관한 언표는 계승·강화되는 모습을 보인다. 2008년 지원계획 문서에서는 교육과정 개편 이외에도 일반학생의 다문화 이해 확산을 위한 “타문화 이해·존중교육, 다문화 주간·행사, 다문화가정 부모활동(방과후 학교활동)” 등의 프로그램이 제안된다. 뿐만 아니라, “외국인, 다문화가정 학부모 등의 접촉·경험 기회 확대”를 위하여 “학교 재량·특별활동” 및 “방과후 학교”를 활용한 다문화이해교육에 이들이 강사로 참여할 수 있도록 지원하는 사업이 강조된다(교육과학기술부, 2008a: 5, 2009a: 10). 2010년 지원계획 문서에서도 “다

문화교육의 기반 및 지원체제" 중 하나로 "일반학생의 다문화 이해교육"이 언급되는 가운데, 2007년 개정된 교육과정을 반영하여 재량·특별활동뿐만 아니라 교과교육 영역에서도 다문화이해교육이 실행되어야 함이 명시된다. 또한 다문화가정 학부모 및 외국인주민이 "본인 출신국 언어·문화에 대한 수업"에 강사로 참여할 수 있도록 지원하는 프로그램이 계속해서 부각된다(교육과학기술부, 2010a: 20; 2011a: 21). 2011년 교육과학기술부가 발행한 지원계획 문서에서는 또한 유네스코 아·태 교육원 등과의 연계 하에 "베트남 등 아시아국가 이해자료"와 같은 다문화이해교육 콘텐츠를 적극 개발·활용하는 것이 강조되기도 한다.

이와 같은 일련의 진술은 다문화 이해교육의 중요성을 부각하면서, 주류집단 구성원의 민족·문화적 배타성 극복에 방점을 둔다. 이에 따라, 주류집단 구성원은 다문화 주간과 같은 행사나 방과후학교 프로그램을 통해 타문화를 "접촉·경험"하고, "이해"하는 연습을 함으로써 "다문화감수성"을 제고해야 하는 지위를 할당받는 반면, 그러한 타문화를 가져온 다문화가정의 구성원은 이를 위해 접촉·경험되어야 할 대상으로서 위치지워진다고 볼 수 있다. 또한, 그들이 가져온 민족·문화적 다양성은 "교육과정 및 교과서" 등에 새롭게 부가·반영되거나 "아시아국가 이해자료"와 같은 외국언어·문화 수업 자료를 통해 주류집단 구성원에게 소개되어야 할 지위를 부여받는다. 이와 같은 언표적 집합을 통해 다문화학생이 가져온 민족·문화적 다양성은 "이해·존중"이라는 미명 하에 주류집단과는 구별되고 주류집단에 의해 특수하게 취급되어야만 하는 것으로 묘사된다고 볼 수 있다.

이후 2012-2013년 발행된 지원계획 문서에서는 "일반학생 대상 상호이해교육 강화"를 위해 "학교에서 외국의 역사와 문화 이해 수업, 역할놀이, 봉사활동 등 창의적 체험활동 영역에서 다양하게 다문화 상호이해활동 요소를 접목할 수 있도록" 하는 프로그램이 제안된다. 또한, 모든 학생의 다문화 인식개선을 위한 학교별 "다문화이해 주간" 프로그램이 제안되며(교육과학기술부, 2012a: 18; 2013a: 21), "일반학생과 다문화학생이 함께 참여하는" 이중언어교육 및 상호이해교육-글로벌 다문화주간 운영(교육과학기술부, 2012c: 5)- 등을 적극적으로 운영하는 "글로벌 선도학교" 프로그램에 관한

진술이 등장하기도 한다(교육과학기술부, 2012a: 15). 특히, 2013년 지원계획에서는 다문화 축제, 동아리 활동, 그림·글짓기 행사 등의 “다양한 문화체험활동”을 포괄하는 “다문화이해 주간” 운영을 강조한다. 뿐만 아니라, 2012-2013년 지원계획 문서에서 다문화이해교육 활동의 예시로 제공된 아래와 같은 진술문을 보면, 해당 언표적 집합의 특성과 그 속에서의 ‘다양성’의 이미지가 더욱 명료하게 드러난다.

【단위학교 다문화이해활동(예시)】
- 유네스코의 CCAP(Cross-Cultural Awareness Program) -

▶(CCAP란) 교과부가 후원하고 유네스코가 주관하는 국제 상호이해 프로그램
▶(주요 내용) 유네스코에서 국내 거주외국인 문화교류 자원활동가와 한국어 통역자원 활동가를 학교에 지원하여 일반/다문화학생 대상으로 일일 수업 진행
▶(주요 활동) 외국 문화 소개, 전통 예술 및 민속 놀이 체험(교육과학기술부, 2012a: 18)

【단위학교 다문화이해활동(예시)】

▶(충남미죽초) 교육과정 연계를 통한 교수·학습 모형 구안 및 재구성을 통한 수업 적용, 다문화도서 골든벨, 다문화도서 독후감 쓰기대회, 다여울 학생동아리
▶(경기봉일천고) "다문화공동체 캠프" - 팀별 다문화이해 미션수행발표, 그림 조각 잇기로 만나는 소통
▶(기타) 전남청계초(모국 동요대회, 모국 벽화제작), 서울다솜학교(이중언어말하기대회)
(교육과학기술부, 2013a: 23)

유네스코의 CCAP 활용과 관련한 진술에서는 “상호이해”라는 언어를 내세우면서도, 계속해서 주류집단 구성원의 “외국인” 접촉경험과 “외국문화”에 대한 “체험” 및 이해를 강조하고 있는 것으로 보인다. 또한, 2013년 지원계

획 문서에서 제공된 예시에서도 “다문화공동체 캠프”, “다문화도서 골든벨”, “모국동요대회”, “모국벽화제작” 등 타문화에 대한 주류집단의 “체험” 활동이 부각되는 것으로 보인다. 결국, 이와 같은 일련의 언표적 집합은 “상호이해”라는 미명 아래 주류집단의 “국내거주 외국인” 및 그들이 가져온 “외국문화”에 대한 “체험·이해”를 강조하고 있는 것이다. 이에 따라, 다문화교육 정책 속에서 다양성은 주류집단 일반학생에 의해 단편적으로 “접촉·체험”되어야 할 특수한 차이인 다문화학생의 민족·문화적 다양성으로 대상화된다고 볼 수 있다.

이와 같은 담론이 출현하고 유지될 수 있었던 것은 한국사회의 다수자가 문화적 소수자에 대하여 견지하는 “자문화중심적 도구주의”적인 시선을 통하여 이해될 수 있을 것이다(서덕희, 2013). 여기서, 자문화중심적 도구주의는 주류사회 구성원인 일반인은 자신이 터한 문화적 기준·규범이 ‘흔들리지 않는’ 범위에 한해 자신의 이익을 위해 타문화 구성원을 받아들일 수 있음을 의미한다. 이는 여전히 민족적·혈통적 동질사회에 대한 환상이 한국에서 일부 효과적으로 작동하고 있었다는 점과도 연결된다(김병조 외, 2011; 서덕희, 2013, 재인용). 예컨대, 여성가족부에서 2012년 발표했던 「국민 다문화수용성 조사」에 따르면, 우리 국민은 낮은 수준의 문화개방성과 함께 국민 정체성에 대한 비교적으로 엄격한 기준을 갖고 있으며, 이주민에 대한 일방적 동화기대 경향 또한 보이는 것으로 나타났다. 이는 우리 국민이 평균적으로 혈통·피부색, 한국전통문화, 한국어 사용 등을 근거로 ‘국민됨’에 대해 완고한 기준을 적용하고 있고, 이주민에 대해 ‘한국문화’를 일방적으로 강요하거나 그에 순응할 것을 기대하는 경향이 있다는 것을 의미한다고 볼 수 있다(여성가족부, 2012b).

이러한 맥락 속에서 일반인의 민족·문화적 배타성 극복 및 다문화감수성 증대를 통해 다문화학생을 이해·존중하는 환경을 조성할 필요가 있다는 주장이 등장할 수 있었던 것이다. 그에 따라, 다문화학생이 가져온 민족·문화적 다양성이 존중받을 수 있는가의 문제를 철저히 ‘주류집단 일반인’의 ‘관점 전환’에 달려 있는 것으로 간주되었던 것이라고 볼 수 있다. 즉, 여전히 민족·혈통적 보편규범을 중시하는 주류집단 일반인의 다문화 이해 혹은 다

문화감수성 증진을 촉구하게 됨에 따라, 이들의 관점이 허용하는 한에서 다문화학생이 가져온 민족·문화적 다양성은 "존중"될 수 있는 것으로 위치지워지는 것이다.

종합하면, 이 시기 다문화학생을 이해·존중하기 위한 환경 조성의 필요성을 역설하는 담론은 다문화학생이 가져온 민족·문화적 다양성을 주류집단에 의해 "접촉·체험"되어야 할 특수한 차이들로 위치시킨다. 이러한 담론을 통하여 그들의 민족·문화적 다양성은 주류집단 일반학생이 "체험·이해"한대로 물화(reification)되도록 위치지워진다고 볼 수 있다. 이로써 다양성을 둘러싼 사회정치적 역학보다는, 일반학생의 "체험"에 의존하는 "다문화감수성" 제고가 역설되며, 이를 토대로 다문화학생이 가져온 민족·문화적 다양성이 존중될 수 있다고 간주되는 것이다. 그 결과, 다양성을 가져온 다문화학생과 그러한 다양성을 관용적으로 이해해야 할 주류집단 일반학생 간의 위계가 형성·지속된다고 볼 수 있다. 요컨대, 이 시기 정책 속에서 다양성의 이미지는 주류집단과는 구별되는, 그렇기에 주류집단 구성원 개개인의 체험·이해 및 감수성 증진을 통해 충분히 존중되어야 할 다문화학생 집단의 특수한 민족·문화적 속성과 행위들로 형성되는 것이라 할 수 있다.

한편, 이와 같은 담론은 전술한 글로벌 인재 양성 담론과 접합되기도 한다. 이에 따라, 다문화가정학생이 가져온 민족·문화적 다양성은 주류집단과는 구별되는 '희귀한 차이(즉, 다문화가정학생의 독특한 언어·문화적 배경)'로서, 그들의 글로벌 인재 양성를 위하여 자원화될 수 있는 경우에 한하여 우리사회의 일부로 존중될 필요가 있음이 정당화되기도 하는 것이라 볼 수 있다. 이러한 맥락에서 주류집단 일반학생 또한 타문화 존중 담론을 통하여 다문화학생이 외부로부터 가져온 "다양성을 이해(교육과학기술부, 2013a: 10)"할 수 있는 인재이자 관용적인 '글로벌 시민'으로 호명되는 것이라 할 수 있다.

나. 모든 학생 이해·존중 담론

(1) '모든 학생'을 위한, '다문화학생'을 수용·존중하는 다문화교육

2014년을 기점으로 하여 모든 학생을 존중하는 환경 조성 담론이 변형되는 모습이 드러난다. 이는 전술한 것처럼 2014년 교육부의 지원계획 문서에서 사회통합 강화의 의미가 확장됨에 따라, 단순히 다문화학생의 이해·존중이 아닌 "모든" 학생이 서로의 다름을 이해·존중하는 환경 조성, 나아가 모든 학생에 대한 사회통합 강화의 필요성이 부각된다는 점과 연결된다(교육부, 2014a: 6). 이전 시기에 등장하였던 글로벌 선도학교를 계승한 "다문화교육 중점학교" 프로그램의 등장이 이와 같은 담론의 변주를 여실히 보여준다고 할 수 있다.

이후 2015-2016년에는 "모든 학생에 대한 다문화 이해교육(교육부, 2015a: 10)"과 같은 언술들과 더불어, 일반학생의 다문화 "수용도" 증진에 관한 언표적 집합이 병치되는 모습이 드러난다. 예컨대, 2015년 발행된 지원계획 문서에서는 추진방향으로 "문화다양성을 수용하는 다문화 이해교육 확대"가 언급된다. 이와 관련한 세부 추진과제로는 "상호이해교육을 위한 다문화 중점학교 확대"가 언급되는 가운데, 이는 종국적으로 "일반학생의 다문화 이해교육 및 다문화수용도를 높이"기 위한 것임이 명시된다(교육부, 2015a: 10). 또한, 2016년 지원계획 문서에서도 "다문화수용성을 제고"하기 위한 "다문화이해교육 확대"가 추진방향으로 진술된다(교육부, 2016a: 2). 이는 이전과 마찬가지로 "다문화 중점학교" 프로그램을 통해 "모든 학생에 대한 다문화 이해교육"을 실시하는 것, 이로써 "다문화학생과 일반학생이 다름을 존중하고 어울려 살 수 있도록" 하는 환경 조성에 주안점을 둔다고 할 수 있다. 그러나 이와 같은 프로그램 또한 궁극적으로 "일반학생의 다문화 수용도" 향상을 위한 것으로 묘사된다(교육부, 2016a: 11). 이와 같은 다문화 "수용성"이라는 언어의 반복적 출현은 주류집단 일반학생에게 다문화학생이 가져온 민족·문화적 다양성을 수용해야 할 지위를 부여한다. 이로써, "모든 학생"의 다름에 대한 존중이 표방됨에도, 이전 시기와 마찬가지로

다양성의 이미지는 주류사회 이방인의 자리를 표지하며 주류집단 구성원에 의해 수용·존중되어야 할 다문화학생이 갖고 있는 독특한 민족·문화적 속성으로 형성되는 것이다.

다문화교육 중점학교 운영에 관한 지침을 제공한 중앙다문화교육센터 문서에서도 "모든 학생의 다문화 인식 제고" 및 "다문화감수성 증진"과 함께 "일반학생과 다문화학생의 실질적 사회통합 기반 조성"이 해당 프로그램의 목적으로 언급된다(중앙다문화교육센터, 2015c: 3, 8). 하지만, 구체적인 내용으로는 다문화 아동의 "한국 문화·역사 체험"과 함께 일반아동의 "타문화 인식·체험(예: 베트남 음식 및 문화 체험학습)", 교과연계학습을 통한 타국 "개별정체성"에 대한 "지식습득(예: 다문화 속담의 유래, 다른 나라 전래동화 읽기, 다른 나라 놀잇감으로 놀이하기, 세계 여러 나라의 명절과 기념일 알아보기)" 등이 강조되는 모습을 보인다(중앙다문화교육센터, 2015c: 13-22).

뿐만 아니라, 「중등교육 교과기반 다문화교육 프로그램 지도서」에서는 문화 상호존중 태도 함양, 다양한 문화공존 인식 등의 주제가 외국인이나 이주민에 대한 이해 차원에서 강조되며(중앙다문화교육센터, 2015a, 2015b), 문화적 편견극복과 같은 주제를 통해서는 다문화가정이 가져온 문화다양성을 우리나라 경제발전에 도움이 되는지 여부나 고령화사회로 인한 인구문제 해결방안 측면에서 대상화하여 다루고 있는 모습을 보인다(중앙다문화교육센터, 2015b).

종합하면, 이 시기 타문화 존중 담론은 "모든 학생에 대한 다문화 이해교육"을 표방함에도 불구하고, 이전 시기와 마찬가지로 다문화학생이 가져온 민족·문화적 다양성을 주류집단 일반학생에 의해 "수용"되어야 할 것으로 위치시킨다. 이러한 담론의 계승·변주은 이 시기 중앙 관계부처의 다문화정책 기조에서 다문화가족 구성원을 바라보는 국민 인식이 문제시되었다는 점과도 연결된다. 이를테면, 우리 국민이 여러 문화가 공존하는 것에 대해 부정적으로 인식하는 것, 외국인과의 거리감을 갖는 것, 개발도상국 외국인을 구분하는 이중적·차별적 태도를 갖는 것 등을 문제삼으며, 이러한 문제의 해결을 위하여 다문화가족에 대한 사회적 수용성의 전반적인 제고가 요청되

었던 것이다(여성가족부·관계부처 합동, 2012: 20-26). 하지만, 특히 일반학생의 다문화 수용성 증진을 위해 “(다문화)음식을 통한 다양한 세상 접하기(중앙다문화교육센터, 2016: 10)”와 같은 프로그램이 계속해서 제안되는데, 이는 다문화학생이 가져온 민족·문화적 다양성을 특수한 차이들로 주조해내며 여전히 주류사회로부터 이탈해있는 이방인의 자리를 표지하도록 만든다고 볼 수 있다. 이에 따라, 이전 시기와 마찬가지로 다문화학생이 가져온 민족·문화적 다양성은 주류집단에 의해 ‘낯설고 특수한’ 차이로서 “체험·이해”되어야 할 대상으로 다시 자리매김하게 되며, 이와 같은 다양성의 이미지를 통하여 주류집단 일반학생과 다문화학생 간의 문화적 위계 또한 공고하게 유지된다고 볼 수 있다.

(2) ‘모든’ 학교 구성원의 다문화 이해 제고

한편, 2017-2019년 시기에는 모든 학교 구성원의 다문화 이해 및 참여를 제고하는 것에 관한 언표적 집합이 지배담론으로 부상하였다. 예컨대, 2017년 교육부의 지원계획 문서에서는 “다름을 인정하는 교육”이라는 비전 아래 “학교구성원의 다문화 이해 제고”가 핵심과제로 출현한다. 특히, 이는 다문화 중점학교 프로그램에 관한 진술에서 볼 수 있는 것처럼 주류집단 일반학생의 다문화 이해 및 감수성 제고에만 국한된 것이 아닌 “모든 학생에 대한 다문화 이해교육”의 강화로 구체화되기도 한다(교육부, 2017a: 12). 이러한 핵심과제와 함께 프로그램의 차원에서 “학교교육과정과 연계한 다문화 이해교육 강화”가 제안되는데, 그 구체적인 내용으로는 “교과 및 창의적 체험활동과 연계한 다문화 이해교육(연간 2시간 이상)” “세계인의 날과 연계하여 다른 문화와 가치관을 경험할 수 있는 다문화교육 주간 운영”이 강조된다. 이 시기에는 일반학생의 범주를 공식화하지 않지만, 다문화학생이 가져온 민족·문화적 다양성을 주류집단에 의해 특수하게 경험·이해되어야 하는 것으로 물화하는 “다문화교육 주간”과 같은 프로그램이 여전히 유지되는 모습이 드러나기도 하는 것이다.

한편, 2018년 지원계획 문서에서도 다문화학생의 학교적응 지원 중심 다문화교육에 대한 반성과 함께 “상호문화이해”에 초점을 둔 “모든 학생을 위한 다문화교육”의 중요성을 강조하는 모습을 보인다(교육부, 2018a: 1). 따라서, “함께 배우며 성장하는 학생, 다양하고 조화로운 학교”라는 비전, 그리고 “다양한 문화가 공존하는 성숙한 교육환경 구축”이라는 목표 아래 “모든 학생”의 다문화교육 참여가 강조된다(교육부, 2018a: 4). 이에 따라, “다문화학생 및 다문화교육 정책학교 중심 다문화교육”을 넘어서 모든 학교구성원의 “다문화 감수성 제고”의 필요성이 역설되고 있는 것이다(교육부, 2018a: 4-5). 이에 맞추어, 2017년과 마찬가지로 모든 학생을 대상으로 학교교육과정을 통한 다문화 이해교육을 실시하는 정책학교인 “중점학교” 프로그램의 확대(313교) 및 연간 2시간 이상의 “다문화이해교육 관련 교과·비교과활동” 실시, 학교별 “다문화주간” 운영이 강조된다. 이러한 흐름은 2019년 지원계획 문서에서도 계속해서 유지·강화된다고 할 수 있다. 특히, 2019년 개정 다문화교육 정책학교 운영 가이드라인을 살펴보면, 다문화학생에 대한 맞춤형 교육지원과 더불어 “이주민과 평화롭게 공존하는 사회를 만들기 위한 우리 사회의 다문화인식 제고”의 필요성이 역설되고 있으며, 이를 위해 “모든 학생을 대상으로 다문화교육을 실시하여 다문화감수성을 제고”하는 것이 목적으로 제안된다(중앙다문화교육센터, 2019a: 3). 이에 따라, 다문화교육은 모든 학교구성원의 다문화감수성 제고를 위하여 “다양한 문화집단에 속해 있는 서로 다른 사람들의 상호이해와 평등 관계를 중시하고 민족·사회적 지위·성별·종교·이념 등과 같이 서로 다른 집단의 문화가 동등함을 인식하도록 하는 교육”으로 이해된다(중앙다문화교육센터, 2019a: 7).

하지만, 이 시기 지배담론으로 부상하는 모든 학생의 다문화 이해 제고를 위한, 모든 학생이 참여하는 다문화교육에 관한 언표적 집합이 이전 시기 일반학생의 다문화 감수성 혹은 수용성 제고에 주안점을 두었던 언표적 집합들에 균열내고 있는 것인지에는 의문의 여지가 있다.

> ○ 주변 이주민에 대한 우리 국민·청소년의 인식은 다소 소극적인 편이며, 출신국가에 따라 이중적 태도를 보이는 측면
> ※ 이민자·외국인 노동자를 이웃으로 삼고 싶지 않다는 응답 44.20%로, 조사대상 58개국 중 53위(2010-2014 세계 가치관 조사)
> ※ 청소년들은 출신국가 경제수준 등에 따라 이중적 태도를 보이거나 우리 문화로의 일방적 동화를 기대하는 경향 (2015 여가부 국민 다문화수용성 조사)
> ○ 그간 다문화학생 지원 중심으로 다문화교육을 추진하여 왔다면, 앞으로는 반(反)편견·평등, 상호문화이해에 보다 초점을 둘 필요
> ※ 한국은 다문화학생이 학교에 등록·적응할 수 있도록 돕는 측면은 뛰어나지만, 모든 학생을 위한 다문화교육은 다소 미미(교육부, 2018a: 1)

> ○ 외국인·다문화가정 증가에 대응하여 학교의 다문화 감수성을 제고
> ○ 다문화학생의 문화적 다양성과 차이를 인정하고 이를 우리사회의 발전 동력으로 전환시킬 교육기반 정비 필요(교육부, 2019a: 1)

위와 같은 진술문에서 볼 수 있는 것처럼 정책문서에서 반복적으로 진술되어 온 문화적 다양성은 여전히 다문화가정학생이 외부로부터 가져온 것이자 “우리” 국민·청소년에 의해 인식·수용되어야 할 것으로 대상화된다. 그렇기에, “반편견·평등, 상호문화이해” 프로그램의 목표는 상호이해가 아닌 “우리” 국민·청소년의 “이민자·외국인 노동자” 등에 대한 태도를 개선하는 데에 있는 것이다. 다시 말해, 일련의 언표적 집합을 통해 이주민 증가나 외국인·다문화가정 증가에 대응하여 문화다양성을 “수용”해야 하는 주체로서의 “우리 국민·청소년”, 즉 주류집단의 지위가 부각되고 있는 것이다. 일례로, 2018년 교육부의 지원계획 문서에서는 다문화 중점학교 프로그램의 일환으로 참여학생의 “다문화수용성”을 측정·평가할 것을 요구하는데, 이는

“또래수용성·세계시민의식·다문화통합성·외국인수용성”이라는 하위요소로 구성된다(교육부, 2018a: 5). 이때 “다문화 또래수용성(교육부, 2018c)”, “외국인수용성”과 같은 언술은 여전히 이주민과 구별되는 “우리 국민”을 문화적 다양성을 수용하는 주체로 호명하는 것이라고 할 수 있다. 그렇기에, 모든 학교구성원의 다문화 이해 제고는 “외국인·다문화가정 인구의 증가”에 대응하기 위해 주류집단 구성원이 갖추어야 할 태도·덕목 혹은 감수성으로 묘사되는 측면이 있으며, 그에 반해 “다문화학생의 문화적 다양성과 차이”는 “우리사회의 발전동력”이 될 수 있는 것으로 철저히 대상화되는 것이기도 하다.

이 시기에 모든 학교구성원의 다문화 이해 및 참여 제고를 주창하는 담론이 지배담론으로 전면화될 수 있었던 것은 중앙 관계부처의 다문화정책 기조가 다양성 존중을 중심으로 전개되었다는 점과 관련된다. 이를테면, 중앙 관계부처 중 여성가족부가 발표한 「제3차 다문화가족정책 기본계획(2018-2022)」에서는 “참여와 공존의 열린 다문화사회”라는 비전 아래 “모두가 존중받는 차별없는 다문화사회 구현”, “상호존중에 기반한 다문화수용성 제고”와 같은 목표가 전면화된다. 특히, 해당 정책에서는 여전히 “다문화가족에 대한 우리사회의 수용성”이 저조함을 집중적으로 문제삼기도 한다. 예를 들면, 우리 국민이 “타인종·외국인 노동자”를 이웃으로 삼고 싶지 않아 한다거나, 이주민에 대해 한국의 문화·관습을 일방적으로 따르도록 요구하는 경향이 크다는 현상에 관한 조사결과를 부각하는 것이다. 따라서, 관계부처 간 협업 체제(교육부, 문화체육관광부, 법무부 등) 하에 “다문화교육을 기본 소양교육으로 많은 국민에게 보편적·통합적으로 제공하되, 참여 및 교류를 통한 실질적인 다문화수용성 제고 방안을 마련”하는 것이 강조된다(여성가족부, 2018: 9-10). 이러한 중앙부처 정책 기조의 전반적인 변화 속에서 교육부의 지원계획 문서에서 또한 다문화교육정책의 패러다임 전환이 요청되었던 것이라고 볼 수 있다.

앞에서 살펴 본 것처럼 다문화교육정책에서 타문화 존중에 관한 담론은 상이한 양상으로 변주되어왔다. 하지만, 최근 발표된 지원계획 문서에 이르기까지, 외부로부터 민족·문화적 다양성을 가져온 다문화학생과 그러한 다

양성을 관용적으로 이해하는 주체인 주류집단 일반학생 사이의 비대칭적 위계가 유지되는 것으로 보인다. 특히, 이 시기에는 일반학생[7]의 범주를 드러내지 않음과 동시에 모든 학생 존중 담론의 일환으로 모든 학교구성원의 다문화 이해 제고가 역설되었음에도 불구하고, 실질적으로는 "우리 국민·청소년"의 "다문화학생"을 향한 "수용성"이 문제시되었다. 이에 따라, 정책담론상에서 명시적으로는 모든 학교구성원의 동등한 다름이 표방되지만, 결국 다양성의 의미는 주류집단 구성원에 의해, 결코 주류집단과는 동일해질 수 없는 특수한 차이로서 이해·존중받아야 할 다문화학생의 민족·문화적 다양성을 부각하는 방향으로 형성되고 있는 것이다.

(3) 모든 학생 존중의 조건으로서의 '반편견·반차별'

모든 학생 존중 담론은 그러한 존중의 조건으로서 다문화학생을 향한 '반편견·반차별'을 강조하는 언표적 집합으로 변주되기도 한다. 예를 들어, 2014년 중앙다문화교육센터가 발행한 「다문화교육 중점학교 프로그램 운영매뉴얼」을 살펴보면, 다문화교육의 기본요소로 "문화다양성의 인정"과 더불어 "반편견·반차별"이 언급된다. 말하자면, "모든 학생의 다문화 감수성 제고"라는 다문화교육 중점학교 프로그램 목적 실현을 위해 반편견·반차별이라는 하위목표가 추구될 필요가 있다는 것이다. 보다 구체적으로, 반편견·반차별은 "인종주의적 편견과 차별 없애기", "성, 장애, 종교 등의 다양한 집단에 대한 편견 없애기", 나아가 "공정성과 사회적 정의 이해하기"와 같은 성취기준들로 구체화되는 모습을 보인다. 반편견·반차별이라는 요소를 포함한 실제적인 프로그램으로는 "자신이 가진 고정관념·편견 또는 차별당한 경험을 공유함으로써 고정관념과 편견의 부정적인 영향 이해하기", "인권차별을 다루는 영화를 감상하고 토론하기", "평등한 사회를 만들기 위해 자신이 할 수 있는 일을 자유롭게 토론하기" 등이 제안되기도 한다.

---

7) 2019년 중앙다문화교육센터에서 발행한 다문화교육 정책학교 운영 가이드라인을 보면, '비다문화학생'이라는 표현은 등장하고 있다.

한편, 이러한 언표적 집합은 2019년 중앙다문화교육센터에서 새롭게 발표된 「개정 다문화교육 정책학교 운영 가이드라인(초·중등)」에서 계승되는 모습을 보인다. 해당 정책문서에서 "반편견"이라는 요소는 "선입견·편견·고정관념 및 차별대우 등에 대한 비판적 사고를 형성하고, 이러한 문제에 직면했을 때 대처할 수 있는 능력"을 키울 수 있는 프로그램 내용을 의미한다(중앙다문화교육센터, 2019a: 8). 이러한 프로그램 요소에 맞춰 사회과와 같은 일부 교과영역에서는 "소수집단에 대한 인권침해(예: 이주노동자에 대한 인권침해, 인종차별 문제의 원인과 해결방안 등)", "소수자가 겪는 편견" 등에 대한 주제 및 내용을 다문화교육과 적절히 연계함으로써 다문화 이해를 제고할 필요가 있음이 강조되기도 한다(중앙다문화교육센터, 2019a: 18).

이와 같은 일련의 언표적 집합들은 다문화학생이 가져온 민족·문화적 다양성의 문제를 "존중"의 측면 너머로 가져온다. 즉, 위와 같은 언표들은 이해·존중과 같은 기표로는 온전히 포착될 수 없는 다문화학생을 향한 구조적 편견·차별의 문제를 들추어내는 것이라고 할 수 있다. 따라서, 이러한 언표들은 '타문화 존중'의 의미에 균열을 내며, 주류집단 일반학생의 관용적 이해를 넘어서 그들과 '특수한' 다양성을 가져 온 존재로서의 다문화학생 사이의 이원적 위계 자체를 문제시하는 것으로 작동할 수 있다. 궁극적으로 이와 같은 언표적 집합을 통해 다문화학생이 가져온 민족·문화적 다양성은 한국이 '동질사회'라는 환상에 문제를 제기하며, 주류사회 중심의 문화적 헤게모니 자체를 비판적으로 조명할 수 있는 원동력으로 이해될 수 있다.

이와 같은 모든 학생 존중 담론의 갑작스런 출현은 2000년대 이후 폭발적으로 증가하고 심화되어 온 다문화교육에 대한 학계 논의가 축적됨에 따라, 정책담론의 형성 과정에 영향을 미치게 된 결과라고 해석될 수 있겠다. 이에 따라, 정책 속에서 다양성의 의미는 사회통합 강화의 측면을 넘어서 주류사회 외부로부터 민족·문화적 다양성을 가져온 다문화구성원과 그 다양성을 존중해야 할 주류집단 구성원 사이의 위계를 문제시할 수 있는 가능성을 획득할 수 있다. 하지만, 이러한 유형의 언술이 교육부 수준의 지원계획 문서에서는 두드러지게 배치되지 않으며, 중앙다문화교육센터 발행문서 내

에서도 전면에 부각되지는 않는 것으로 보인다. 따라서, 이러한 성격의 담론적 변형이 과연 다문화교육정책을 구성하는 지배담론에 파열음을 낼 수 있는지의 여부는 신중히 이해될 필요가 있다.

4. 종합정리: 우리나라 다문화교육정책담론의 모순적 배열

앞선 절에서는 2006년부터 2019년까지의 시기에 걸쳐 우리나라 다문화교육정책에 어떠한 유형의 담론이 출현하고 배열되어왔는지, 그 속에서 다양성은 어떻게 의미화되었는지를 살펴보았다. 특히, 사회통합 강화 담론, 글로벌 인재 양성 담론, 타문화 존중 담론이라는 세 가지의 상호 이질적인 유형의 담론의 역사적 배열을 분석하였으며, 이를 통해 시간의 흐름에 따라 각 담론의 지위와 성격, 담론 간 관계가 어떻게 변형되어왔는지를 드러내고자 하였다. 본 절에서는 분석결과를 바탕으로 한국 다문화교육정책담론의 배열 양상과 그 변환의 과정을 종합적으로 정리하고자 한다. 특히, 시간의 흐름 속에서 상호 이질적 혹은 모순적인 갈래의 담론들이 어떠한 방식으로 공존하며 접합될 수 있었는지를 중심으로 분석결과를 종합·논의하였다.

우선, 초기 다문화교육정책에서는 사회통합 강화 담론의 하위담론으로서 다문화가정학생이 가져온 언어·문화적 이질감 해소를 강조하는 담론이 지배담론으로 부상하였다. 이는 우리사회의 다양성을 확장시킨 다문화가정학생의 이질적인 언어·문화적 배경이 그들의 한국사회 적응 및 귀속감 확립에 있어 장벽으로 작용할 수 있음을 강조한다. 따라서, 그들이 가져온 민족·문화적 다양성은 한국사회 구성원으로서 원활히 적응하고 정체성을 확립해나가기 위해 적절히 관리·동화되어야 할 것으로 묘사된다.

한편 초기 다문화교육정책에서는 사회통합 강화 담론의 또 다른 하위담론으로 교육격차 해소 담론이 출현하였다. 이는 전자에 접합되면서 다문화가정학생을 '취약계층'으로 간주하고, 이에 따라 그들이 가져온 민족·문화적 다양성이 국가가 제공하는 교육복지 안전망 내부에서 관리·동화되어야 할 필요성을 더욱 강력히 정당화한다고 볼 수 있다. 이와 같은 담론의 출현은 2000년대 초반부터 점차 증가하고 있었던 외국인노동자와 결혼이주민의 유입에 따라, 모국과는 다른 언어·문화에 노출된 이들이 겪을 수 있는 부적응의 문제를 해소하고자 했던 국가의 기획과 맞닿아 있다. 특히, 당시 한국에서 쟁점화되었던 '위로부터의' 다문화정책담론의 중심에는 아시아계 결혼이주여성을 필두로 한 '다문화가족'이 있었기에, 이들의 원활한 '한국인화'를

촉구하는 담론이 지배담론으로 출현할 수 있었던 것이라고 볼 수 있다. 또한, 이주민 가정의 경제적·사회적 취약성 및 복지 제공의 필요성을 강조하는 교육격차 해소 담론이 병치됨에 따라, 이와 같은 언어·문화적 이질감 해소 담론의 정당성은 더욱 공고해질 수 있었던 것이라고 볼 수 있다.

이와 더불어, 초기 정책에서는 타문화 존중 담론의 하위담론으로서 다문화가정학생이 가져온 문화적 배경의 이해·존중을 내세우는 담론이 출현하였다. 이러한 담론은 그들이 단순히 한국사회 내부로 일방적으로 동화되어야 하는 것이 아니라 그들 소수집단의 "독자성"이 인정되어야 함을 강조한다. 하지만, 이는 주류사회 구성원인 "일반인"의 "다문화 이해" 및 "다문화감수성" 제고를 역설함으로써, 다문화학생이 가져온 민족·문화적 다양성을 일반인에 의해 관용적으로 존중·이해되어야 하는 것으로 위치지웠다. 따라서, 해당 담론은 민족·문화적 다양성의 확대를 가져온 이방인인 다문화학생과 다양성을 관용하고 존중해야 할 일반인 사이의 위계를 생산하며, 그러한 다양성을 '특수한 차이'로 표지하는 방식으로 지배담론과 효과적으로 접합될 수 있었던 것이라 할 수 있다. 다문화가정학생의 '다언어 구사능력 계발'을 촉구하는 담론 또한 주변적인 위치에서 타문화 존중 담론과 접합되면서, 그들이 가져온 '특수한 차이'를 동화를 넘어서 우리사회 내부로 적절히 조화시켜야 할 필요성을 정당화하였다고 볼 수 있다.

2008년을 기점으로 이명박 정부가 들어섬에 따라 우리나라 다문화교육정책에서는 글로벌 인재 양성 담론의 하위담론인 글로벌 창의인재 양성 담론이 지배담론으로 부상하게 된다. 이는 초기에 다문화가정학생의 다언어 구사능력 계발 및 인적자원 개발을 강조하는 언표적 집합을 통해 등장하였던 담론이 계승·확장된 것이라고 볼 수 있다. 해당 시기는 이명박 정부 집권기로, 『인재대국』이 국정지표의 핵심으로 자리매김하게 됨에 따라 다문화교육정책 역시 그 영향력 속에서 글로벌 창의인재 양성의 필요성을 내세웠던 것이라고 볼 수 있다. 이에 따라, 다문화가정학생이 갖고 있는 "잠재능력"의 계발을 위한 글로벌 브릿지와 같은 프로그램이 전면에 부각되었으며, 이때 '다양성'은 국가경쟁력 강화 및 '글로벌 코리아'의 브랜드 가치 제고에 기여할 수 있는 우수인재 양성의 자원으로 동원되어야 할, 다문화가정학생이 가

져온 민족·문화적 다양성으로 묘사되었던 것이다.

한편, 이 시기에는 언어·문화적 격차 해소와 더불어 다문화학생이 가져온 언어·문화적 배경 활용을 강조하는 하위담론을 통해 사회통합 강화 담론이 변형되었다. 이는 사회통합 강화 담론이 당시 지배담론으로 배치되었던 글로벌 인재 양성 담론과 접합되면서 통합의 의미가 복잡화된 것으로 이해될 수 있다. 말하자면, 이 시기 사회통합은 단순히 다문화가정학생의 일방적 동화(예: 한국사회 일원으로서의 자아정체감 확립)를 요청하는 것이 아니라, 주류사회에 적절히 융화되면서도 그들의 고유한 민족·문화적 배경을 잘 이해하여 스스로의 잠재능력을 계발하고 주류사회에 기여하는 데 "활용"하기를 요청하였던 것이다.

더불어, 다문화가정학생 이해·존중 담론이 계승되는 모습이 드러나는데, 이는 그들이 가져온 민족·문화적 다양성을 주류집단 일반학생에 의해 접촉·체험·이해되어야 할 대상으로 묘사하고 있다. 이와 같은 담론은 초기 다문화교육정책에서와 마찬가지로 한국사회의 민족·문화적 다양화를 긍정하면서도 다문화가정학생과 주류사회 구성원 사이의 위계를 재생산하는 데 기여함으로써, 지배담론과 공존하며 그들이 가져온 민족·문화적 다양성을 "활용"의 대상으로 구축할 수 있었던 것이다.

이러한 가운데, 박근혜 정권이 집권하였던 2014년을 기점으로 글로벌 창의인재 양성을 내세우는 담론은 다문화학생의 '꿈과 끼' 계발을 내세우는 담론으로 변형되며 지배담론의 위상을 유지하였다. 이에 따라, 글로벌 브릿지 프로그램 등과 같은 언술은 다문화가정학생을 글로벌 창의인재로 양성하기 위한 것이 아니라, 그들의 꿈과 끼, 즉 각자의 독특한 소질·적성을 계발하여 자립할 수 있는 구성원으로 성장할 수 있게 하기 위한 것으로 묘사된다. 이와 더불어, 사회통합 강화 담론은 언어·문화적 격차 해소 담론을 계승하면서도 다문화학생과 일반학생 사이의 상호존중을 포괄하는 차원으로 확장되는 양상이 드러난다. 이는 입법부에 의한 지적과 더불어, 꿈과 끼 계발 담론에 의해 다문화가정학생이 가져온 민족·문화적 다양성이 그들의 꿈과 끼 계발의 원천으로 간주됨에 따라, 사회통합의 의미 역시 그러한 생산적인 다양성에 대한 '존중'을 포괄하는 방향으로 확장되었던 것이라 이해될

수 있다. 이와 같은 담론의 배열은 당시 박근혜 정권의 교육정책 기조가 “꿈과 끼를 키우는 행복교육”에 있었다는 점과 연관된다. 하지만, 이중언어교육 활성화 프로그램에서 볼 수 있는 것처럼 다문화학생이 가져온 민족·문화적 다양성은 여전히 그들만이 갖고 있는 희귀한 차이이자 차별환된 재능의 원천으로 간주된다. 이를 고려할 때, 꿈과 끼 계발 담론은 여전히 글로벌 창의인재 양성 담론과 유사한 방식으로 다문화학생이 가져온 다양성을 ‘인적자본화’하는 방향으로 작동하기도 하는 것이다.

다음으로, 2015-2016년 시기에는 사회통합 강화 담론 중 교육격차 해소 담론을 적극적으로 계승한 교육기회평등 실현 담론이 지배담론으로 부상하였다. 이 담론은 언어·문화적 이질감 해소 담론 혹은 언어·문화적 격차 해소 담론의 세부 언표들을 포괄하는 방향으로 확장되기도 하였다. 이는 정책 속에서 다문화가정학생이 지속적으로 소외계층의 한 범주로 이해되어왔다는 점과도 연결된다. 특히, 이 시기 교육기회평등에 관한 언표들은 다문화학생의 학업성취도나 기초학력을 집중적으로 문제삼는 동시에, 이에 대한 해결책의 중심에는 한국어교육(KSL) 및 기초학습 지원을 위치시켰다. 이는 다문화가정학생의 기초학력 미달 혹은 학습부진이 그들의 한국어능력 부족과 연결된다는 서사에 기반을 두고 있는 것으로 보인다. 따라서, 교육기회평등 실현 담론은 초기 사회통합 강화 담론과 유사하게 다문화학생이 가져온 민족·문화적 다양성을 그들의 원활한 적응, 즉 ‘한국인화(Koreanization)’의 장벽으로 간주하는 것으로 보인다. 그 결과, 교육기회평등 실현 담론은 이전의 사회통합 강화 담론과 마찬가지로 그들이 가져온 다양성을 한국어 집중교육 프로그램과 같은 장치를 통해 주류사회의 언어·문화적 규범에 맞춰 적절히 융화시키는 과정을 곧 평등실현 및 복지 확충과 환치시킴으로써 그 정당성을 강화하는 방식으로 작동하였던 것이다.

한편, 이전에 지배담론으로 대두되었던 꿈과 끼 계발 담론이 계승·변주되는 모습 또한 드러난다. 이는 다문화학생의 적성·강점 계발을 강조하는 담론으로 구체화되며, 다시금 “다문화인재 양성”을 내세우는 언표들로 확장되기도 한다. 그 결과, 이중언어교육 및 진로지도 프로그램을 포함하여 다문화학생이 가진 적성·강점을 계발하기 위한 지원에 관한 언술들이 제시된다.

이러한 언표들을 통하여 다문화학생이 가져온 민족·문화적 다양성은 그들이 가진 '적성·강점'의 원천으로 간주되는 동시에, 그들을 탁월한 다문화 시대의 인재로 육성하기 위하여 활용할 수 있는 자원으로 묘사된다. 뿐만 아니라, 이와 같은 담론은 교육기회평등 실현에 관한 지배담론과 접합됨으로써 다문화학생의 적성·강점 계발의 필요성을 그들을 위한 '공평한 교육기회'의 차원에서 정당화하는 것이라 볼 수 있다.

이후 2017-2019년 시기 정책에서는 다문화학생 이해·존중 담론을 계승·변형하며 "모든" 학교구성원의 다문화 이해 및 참여 제고를 역설하는 하위담론이 지배담론으로 부상하였다. 일반학생의 다문화 이해 혹은 수용성 제고만을 강조하던 언표적 집합에서와 달리, 모든 학교구성원이 다문화교육에 참여하며 다문화 이해를 제고해야 할 주체로서의 지위를 부여받게 된 것이다. 예컨대, 2018년 교육부 지원계획 문서에서는 "다양한 문화가 공존하는 성숙한 교육환경 구축"이라는 목표 아래에서 상호문화이해에 초점을 둔 "모든 학생을 위한 다문화교육"의 필요성을 부각하기도 하였다. 하지만, 이와 같은 언표적 집합은 여전히 다문화학생과는 구별되어야 할 비다문화학생인 "우리 국민·청소년"의 인식 제고를 요청하는 모습을 보이기도 하였다. 이에 따라, 주류집단은 여전히 보편규범의 자리를 부여받으며, 다문화학생이 가져온 민족·문화적 다양성은 그들 안에 기입된 '특수한' '일탈적' 차이로 주류집단에 의해 관용되고 존중받아야 할 대상으로 묘사되는 측면이 있다.

한편, 이 시기에는 교육기회평등 실현 담론이 계승·변주되는 모습 또한 나타난다. 예컨대, 교육 사각지대에 놓이기 쉬운 중도입국·외국인학생의 공교육 진입 및 적응지원 프로그램을 강조한다거나, 다문화학생의 기초학력 책임지도를 문제시하는 언표적 집합이 드러나기도 한다. 이는 "교육격차 해소 및 교육기회 보장"이라는 미명 하에 민족·문화적 다양성의 확장을 가져온 다문화학생을 계속해서 소외계층으로 호명하며, '우선 배려'의 대상으로 주조해낸다고 볼 수 있다. 이에 따라, 모든 학교구성원의 다문화 이해 제고를 촉구하는 지배담론과의 접합 속에서, 다문화학생이 가져온 민족·문화적 다양성은 그들과 주류집단 구성원 사이의 간극을 결코 좁힐 수 없게 만드는 '특수한' 차이들로 의미화된다고 볼 수 있다.

다른 한편, 다문화학생의 적성·강점 계발 및 다문화인재 육성의 필요성을 주장하는 담론 또한 2017년부터 2019년까지 최근 발행된 정책에서 병치되는 모습이 드러난다. 이는 글로벌 창의인재 양성 담론 및 꿈과 끼 계발 담론의 변주된 형태로, 모든 학교구성원의 다문화 이해 제고 담론이 지배담론으로 부상하게 됨에 따라 정책 속에서 이전보다 주변화된 지위로 재배열된 형태라고 할 수 있다. 특히, 이 시기에는 다문화학생의 강점 강화의 필요성에 관한 언표들이 부각되는데, 이는 이전 한국의 다문화교육정책이 "결핍 해소 모델"에 기반을 두었다는 점에 대한 정책적인 반성과 연관된다고도 볼 수 있다(교육부, 2018a: 15). 이에 따라 지배담론과의 접합 속에서 해당 담론은 다문화학생이 가져온 민족·문화적 다양성이 결핍·일탈의 표식이 아니라, 오히려 "우리사회 발전동력"으로서 존중·인정받아야 하는 것으로 위치시킨다. 궁극적으로, 다문화학생 적성·강점 계발 및 다문화인재 육성 담론은 그들이 가져온 민족·문화적 다양성에 내재된 생산적 가치를 긍정하며, 그것이 다문화 시대의 인재 양성을 위하여 유용하게 '자본화'될 수 있음을 정당화하는 장치로 작동하였다고 볼 수 있다.

이와 같은 상이한 유형의 '다양성' 담론의 배열 양상과 역사적 변형을 종합하여 도식화하면 아래의 〈표 Ⅳ-3〉와 같다.

〈표 Ⅳ-3〉 우리나라 다문화교육정책담론의 배열·변형

<table>
<tr><th rowspan="2">담론의 유형</th><th colspan="4">하위담론의 출현 및 변형</th></tr>
<tr><th>노무현 정부</th><th>이명박 정부</th><th>박근혜 정부</th><th>문재인 정부</th></tr>
<tr><td rowspan="2">사회통합
강화 담론</td><td>언어·문화적
이질감 해소</td><td>언어·문화적 격차
해소
언어·문화적 배경
활용</td><td>상호존중 기반
사회통합 강화</td><td rowspan="2">교육격차 해소
(교육기회 보장)</td></tr>
<tr><td colspan="2">교육격차 해소</td><td>교육기회평등 실현</td></tr>
<tr><td>글로벌 인재
양성 담론</td><td>다문화학생의
다언어 구사능력
계발</td><td>다문화학생의
글로벌
창의인재로의 양성</td><td>다문화학생의
‘꿈과 끼’ 계발</td><td>다문화학생의
적성·강점
개발 및 다문화
인재 양성</td></tr>
<tr><td rowspan="2">타문화 존중
담론</td><td colspan="2" rowspan="2">다문화학생 이해·존중 담론</td><td>모든 학생을 위한,
다문화학생을
수용하는
다문화교육</td><td>모든 학교
구성원의
다문화 이해
제고</td></tr>
<tr><td colspan="2">반차별·반편견</td></tr>
</table>

※ 하위담론 중 회색으로 칠해진 칸에 해당하는 담론은 ‘지배담론’으로 부상하였음을 의미함

Ⅴ. 우리나라 다문화교육정책담론에 드러난 '다양성'의 의미

본 연구에서 2006년부터 2019년까지의 우리나라 다문화교육정책담론의 배열을 분석한 결과는, 실제 정책문서에 제시된 다문화교육의 비전·목표 및 프로그램 내용에 관한 언표들을 통해 '다양성'이 어떠한 의미로 소묘되고 있는지를 탐색하도록 해준다. 이 장에서는 전술한 분석결과를 토대로 우리나라 다문화교육정책담론에 드러난 다양성의 의미가 어떻게 복합적으로 이해될 수 있는지를 세 가지 테마를 중심으로 살펴보았다. 여기서, '다양성'의 의미의 세 가지 테마는 전술한 다문화교육정책담론의 세 가지 유형과 연결된다고 볼 수 있다. 따라서, 본 장에서 연구자는 각 유형의 다문화교육정책담론이 배열·변형되는 과정 속에서 다양성의 의미가 어떠한 방식으로 형성되어 왔는지, 그러한 다양성의 의미가 다문화교육을 실천하는 학교 현장에 어떠한 담론적 효과를 가져올 수 있는지에 대하여 논의하였다.

1. 주류사회 내부에서 길들여지고 적응되어야 할 다양성

먼저, 초기 다문화교육정책담론에서는 다문화가정학생이 가져온 '문제'로서의 언어·문화적 이질감 해소를 위한 사회통합 강화를 역설하는 담론이 지배담론으로 부상한 바 있다. 여기서, '사회통합'의 의미는 주류집단과 다문화가정학생 사이의 상호이해 및 인정에 기반을 둔 것이라기보다는, 다문화가정학생의 일방적인 '적응'을 요청하는 것이었다. 따라서, 이러한 경우 다양성은 한국사회 구성원의 재생산을 위하여 적절히 관리되고 동화되어야 할, 다문화가정학생이 가져온 민족·문화적 다양성으로 의미화된다고 볼 수 있다. 이는 다문화학생이 가져온 민족·문화적 다양성을 그들의 한국사회 구성원으로의 정체화(identification)에 장벽 혹은 위협이 될 수 있는 특수한 속성과 행위들로 본질화하는 것이라고 볼 여지가 있다. 이에 따라, 동화주

의적 '한국화(Koreanization)'의 기획과도 같은 초기 사회통합 강화 담론 속에서(전은희, 2012; 정민승·조지연, 2012), 다양성은 다문화학생이 외부로부터 가져온 것으로서, 최소한의 "동질화(이민경, 2018)"를 필요로 하는 대상으로 묘사될 수밖에 없는 것이다.

이와 같은 정책담론은 다문화학생을 겨냥하는 교육기회평등 실현 담론이나 글로벌 인재 양성 담론, 혹은 타문화 존중 담론과의 접합 속에서 변형되는 모습을 보이기도 하였다. 이를테면, 이명박 정부 집권기에는 글로벌 인재 양성 담론이 전면화됨에 따라, 다양성의 의미는 다문화학생이 가져온 언어·문화적 장벽 혹은 격차 해소와 더불어 언어·문화적 배경의 활용의 측면에서 규정되기도 하였다. 뿐만 아니라, 박근혜 정권 후반기인 2015-2016년에는 교육기회평등 실현 담론이 지배담론으로 부상하게 됨에 따라, 다양성의 의미는 공평한 교육기회 보장 및 복지 안전망의 강화를 위하여 주류사회의 언어·문화적 규범에 따라 적응되어야 할 다문화학생이 가져온 민족·문화적 다양성으로 의미화되기도 하였다. 하지만, 결과적으로 이주민의 '주류화(mainstreaming)'를 내세우면서 – "주류사회 구성원으로 성장"(교육과학기술부, 2009a: 1) –, 사회통합 강화 담론은 지배담론의 위치에서든, 병치담론의 위치에서든 이주민이 주류사회의 언어·문화적 규범을 일방적으로 습득하기를 요청하는 '동화주의적 기획(이민경, 2018)'의 성격을 띠어 왔다. 이에 따라, 다양성의 의미 또한 '주류화'를 위하여 적절히 길들여지고 융화되어야 할 다문화학생의 민족·문화적 다양성으로서 계속해서 형성되어 온 것이다. 2016년까지 한국 다문화교육정책의 내용 및 예산 비중이 이주배경 학생의 한국어·한국문화 분리교육(예: 예비학교 및 KSL 프로그램) 및 학교생활적응·기초학습 지원(예: 대학생 멘토링)에 집중되어 왔다는 사실이 이를 방증한다고 볼 수 있다(김기영, 2017).

전술한 것처럼, 한국은 부계 혈통주의의 강력한 영향력 속에서 결혼이민자가족, 특히 국제결혼이주여성 수용 중심의 국가 주도 다문화 담론을 전개해 온 경향이 있다(김혜순, 2008, 2009; 서덕희, 2013; 조지영, 2013). 이를 고려할 때, 다문화교육정책 속에서 다양성의 의미는 새로운 '인구조절 및 통제의 기획(안지현, 2007)'의 일환으로, 특별히 다문화가족자녀의 한국

적 정체성 체현을 위해 집중적으로 관리·동화되어야 할 민족·문화적 다양성으로 형성되었던 것이라 할 수 있겠다. 즉, 특히 한국사회의 고령화·저출산 문제를 해결해 줄(서덕희, 2011) 국제결혼가정자녀를 한국사회의 일원으로 적응시키기 위한 동화주의적 장치로서 다문화교육의 담론적 성격이 유지되어 올 수 있었던 것이다. 그 결과, 정책담론 속에서 다양성의 의미 또한 주류사회 내부에서 길들여지고 '한국인화'되어야 할, 다문화학생이 가져온 민족·문화적 다양성으로서 부단히 자리매김해 올 수 있었던 것이다.

이와 관련하여 주목해야 할 지점 중 하나는 후기 정책담론에서는 한국사회 일원으로서의 귀속감 형성이나 언어·문화적 이질감 해소와 직접적으로 관련한 언표보다는 균등한 교육기회 보장의 측면에서 언어·문화적 '적응'에 관한 언표들이 부각되었다는 점이다. 전술한 것과 같이, 사회통합 강화 담론은 2015-2016년 지원계획에서 다문화학생을 취약계층으로 호명하는 '**교육기회평등 실현 담론**'으로 변주됨에 따라 현재의 정책에서도 적극 계승되고 있다. 이는 한국사회에서 국제결혼가정 및 외국인노동자 가정이 저임금과 열악한 주거 및 교육환경 속에서 "빈곤한 악순환(김선미, 2011: 176)"에 노출되기 쉽다는 사실과 연관된다. 이에 따라, 사회통합 강화 담론의 주요한 축을 이루어 온 교육격차 해소 담론은 교육기회평등과 같은 언술을 통해 변주되면서 다문화가정학생의 한국사회로의 적응·동화를 '균등한 교육기회 제공'과 환치시키는 방식으로 그 필요성을 정당화할 수 있었던 것이다. 그 결과, 그들이 가져온 민족·문화적 다양성을 국가가 제공하는 교육복지 안전망 속에서 언어·문화적으로 길들이고 동화시켜야 하는 기획의 정당성이 지금까지도 공고하게 유지될 수 있었던 것이다. 이와 같이 교육기회평등이라는 탈을 쓴 채 "격차 해소(fill in gaps)(Grant & Ham, 2013: 69)"를 주장하는 동화주의적 기획은 오히려 주류집단과 소수자 집단 사이의 불평등을 심화시킬 위험이 있다(Swing, 2000; 박휴용, 2012c: 162에서 재인용). 따라서, 교육기회평등 실현을 내세우는 사회통합 강화 담론 속에서 다양성의 의미는 비판적으로 검토될 필요가 있는 것이다. 물론, 이는 모든 시민이 주류사회로 통합되어 기능하기 위해 필요한 지식·가치·기술·언어(예: 한국어 문해력)의 습득과 이를 통한 소수집단 학생의 빠른 적응을 지원한다는 면에서

충분히 지지될 수 있다(나장함, 2010b; 최진영·조현희·이선민, 2014). 하지만, 이는 균등한 교육기회 보장이라는 미명 하에 주류집단의 언어·문화적 규범을 '표준화'하며, 이에 비추어 다양성을 다문화학생의 학습부진 해소 및 "동등한 출발점(교육부, 2018a)" 보장을 위해 주류사회 내부에서 길들여지고 동화·용해되어야 할, 그들이 가져온 문젯거리로 의미화할 수 있기에 비판될 여지가 있는 것이다.

2. 글로벌 인적자본으로 전환되어야 할 다양성

다음으로, 이명박 정부의 집권을 기점으로 다문화교육정책에서 부상하였던 지배담론은 글로벌 창의인재 양성 담론이었다. 특히, 2008년 이후 이중언어교육 활성화, 글로벌 브릿지, 혹은 국제지도자육성 프로그램 등을 포괄하는 언표적 집합은 다문화가정학생이 가져온 민족·문화적 다양성을 그들이 글로벌 창의인재로서의 잠재력을 계발하기 위해 동원할 수 있는 희귀한 자원이자 속성으로 이해하도록 만든다. 말하자면, 그들이 가져온 다양성은 이중언어재능과 같이 그들이 인재로 거듭날 수 있는 잠재능력의 원천이 되는 것이며, 그렇기에 다양성은 적극 계발되고 우리사회의 소중한 인적자본으로 활용되어야 하는 것이다. 따라서, 이러한 담론을 통해 다양성의 확대를 불러일으킨 다문화가정학생의 민족·문화적 배경은 한국사회의 경쟁력 강화를 위해 수단화될 수 있는 것이다. 즉, 그들이 인적자본으로서 갖는 상품가치의 차원에서 민족·문화적 다양성의 이미지가 구축될 수 있다는 것이다.

이러한 유형의 담론은 다문화사회 장면에서의 문화적 다양성의 자본화(capitalizing) 혹은 상품화에 대한 논의와도 연결된다(Blackmore, 2006; Iverson, 2010; Mitchell, 2003; 우라미·황지현·서경혜, 2018). 이를테면, 캐나다와 같은 국가에서 "생산적 다문화주의"가 공식적으로 천명됨에 따라(Joshee, 2009), 이주배경 학생이 가져온 문화적 다양성은 글로벌 시장에서 경쟁하는 데에 유용한 자본으로 간주되는 경향이 있었다. 호주 또한 "생산적 다양성"과 같은 구호를 내세우며 이주민이 가져온 민족·문화적 배경을

국가 차원의 글로벌 경쟁력 강화를 위한 자산(assets)으로 활용하고자 기획하였다(Lentin & Titley, 2011). 특히, 국내 다문화주의 담론에서 또한 다문화가정자녀의 "글로벌 인재"로의 호명이 중요한 위치를 점해왔다는 지적이 있다(Yuk, 2016; 조지영·서정민, 2013). 이는 다문화학생이 외부로부터 가져온 민족·문화적 다양성을 "글로벌 코리아(이명박대통령취임사, 2008)"로서의 한국의 경쟁력 강화를 위해 활용되어야 할 인적자본으로 전환하기 위한 기획을 시사한다. 이에 따라, 민족·문화적 다양성의 확대를 가져온 다문화학생의 소위 "다문화적·혼종적 정체성(조지영, 2013: 84-89)"은 그들이 글로벌 인재로 성장할 것임을 기정사실화하는 역량의 징표로 상정되는 것이다.

이와 같은 담론은 이후 '꿈과 끼'라는 언표와 같이 다문화학생의 적성 계발을 강조하는 담론으로 변형되기도 하였다. 이러한 변형은 다문화학생이 가진 적성·재능 혹은 강점을 계발하는 학교교육의 필요성을 역설함으로써, 다문화학생이 스스로의 '독특한' 잠재력을 실현할 수 있도록 지원하는 공평한 교육기회 제공의 일환으로 글로벌 인재 양성 담론의 정당성을 재구성하였다. 하지만, 동시에 다문화시대 인재 양성과 같은 언술들을 통해 '다양성'은 글로벌 인재 양성 및 국가경쟁력 강화를 위한 자원으로서 동원되어야 할 다문화학생의 민족·문화적 다양성으로 부단히 의미화되고 있다. 따라서, 적성 계발 담론은 다문화가정학생의 강점 지속개발이나 진로의식 고취라는 미명 하에 다문화학생이 가져온 민족·문화적 다양성을 자본화하려는 기획을 더욱 공고히 만드는 데 기여할 수 있으며, 그 결과 글로벌 인적자원으로 계발·전환되어야 다문화학생의 민족·문화적 다양성으로서의 다양성의 의미 또한 유지될 수 있는 것이라고 할 수 있다.

여기서, 다문화학생이 가져온 민족·문화적 다양성이 글로벌 인재 양성을 위한 자원으로 묘사됨에 따라 사회통합 강화 담론의 양상이 변주되었다는 지점 또한 주목할 필요가 있다. 초기 다문화교육정책에서 다문화학생이 가져온 민족·문화적 다양성은 언어·문화적 이질감을 불러일으키는 요소로, 그들이 '한국사회의 일원'으로 원활하게 적응하기 위해 주류집단의 규범에 맞춰 적절히 해소되어야 하는 것으로 간주되었다. 하지만, 이후의 정책에서는

글로벌 인재 양성 담론이 전면에 부상하게 됨에 따라, 다문화학생이 가져온 다양성은 문화적 격차 혹은 갈등의 원인이 되기에 해소되어야 하는 동시에, 부모 출신국에 대한 균형적 이해, 이중언어재능 계발 및 긍정적 자아정체성 형성 등을 위해 그 독특성을 유지해야 하는 것으로 위치지워졌다. 이러한 모순적 배열로의 담론의 변형은 그들이 가져온 다양성이 곧 다언어 구사가 가능한 혹은 국제이해 감각이 뛰어난 글로벌 인재 양성을 위한 유용한 자원으로 동원될 수 있다는 사실과 연관되는 것이다. 이와 더불어, 타문화 존중 담론 또한 글로벌 인재 양성 담론과 접합됨으로써 그들이 가져온 다양성을 단순히 동화시키는 것이 아니라 '특수한 차이', 나아가 '**차별화된 희소한 자원**'으로서 주류사회 내부로 적절히 첨가·조화시켜야 할 필요성이 정당화된다고 볼 수 있다.

이와 같이 우리나라 다문화교육정책담론 속에서 다양성이 글로벌 인적자본으로 전환되어야 할 다문화학생의 민족·문화적 다양성으로 의미화됨에 따라, 다양성은 다문화학생을 계속해서 특수한 존재로 표지하고, 그들이 가져온 민족·문화적 배경을 효율적으로 처분하기 위한 언어로 전용될 위험을 갖게 된다. 말하자면, 다문화교육정책담론을 통하여 다양성은 '효용극대화 행위'의 일환으로 끊임없이 자기혁신과 계발에 투자하는 기업가적 주체(조지영, 2013)로서 다문화학생을 호명하기 위한 장치로 작동할 수 있다. 이는 특히 '다문화가정-국제결혼가정' 자녀의 한국 사회로의 적절한 통합을 겨냥한 것으로, 이들을 특정한 주체-형식으로 호명해내는 정책담론의 효과라고도 볼 수 있다(안지현, 2007). 이에 따라, 다문화교육정책담론은 곧 다문화학생이 가져온 다양성의 경쟁적 자본화를 통하여 국가의 글로벌 인적자원 양성을 매개하게 된다. 그 결과, 다문화구성원을 향한 사회구조적 차별의 문제는 그들 개개인의 경쟁력과 역량, 자존감 계발 혹은 업적주의적 성공의 문제로 환원될 수 있다(양영자, 2015; 우라미·황지현·서경혜, 2018; Duggan, 2003). 즉, 그들이 노출된 불평등한 사회구조적 조건에 대한 비판적 성찰이 결여된 채, '상품가치'를 내세우며 다문화학생들이 겪는 주변화의 문제는 그들 개개인의 책임(예: 역량 부족)으로 귀결될 수 있는 것이다. 따라서, 글로벌 인적자본으로 전환되어야 할 다문화학생의 민족·문화적 다양

성이라는 다양성의 이미지는 다문화교육 실천의 관점에서 비판적인 고찰을 요청하는 것이다.

3. 주류사회 구성원에 의해 관용되어야 할 다양성

한편, 2017-2019년까지의 다문화교육정책에서는 타문화 존중 담론, 특히 모든 학교구성원의 다문화 이해 제고를 역설하는 담론이 지배담론으로 부상하였다. 이는 이전 시기부터 계승되었던 다문화학생 이해·존중 담론이 변형된 결과라고 할 수 있다. 하지만, 이전 시기와 달리 일반학생의 다문화감수성 제고가 아니라 모든 학교구성원의 다문화 이해 제고를 강조함으로써, 민족·문화적 다양성의 확장을 가져온 다문화학생과 그러한 다양성을 관용적으로 이해해야 하는 위치에 있는 주류사회 구성원 간의 위계가 표면화되지 않은 것으로 보인다. 하지만, 2019년 지원계획에서 드러난 것처럼 여전히 외국인주민에 대한 '우리' 국민의 수용성 혹은 이중적 태도를 문제시하고 있다는 점에서 다문화학생이 가져온 다양성이 한국사회 내부로 포섭될 수 있는가의 문제는 철저히 주류사회 구성원의 태도·감수성에 달려 있는 것으로 묘사되었다. 이와 같은 타문화 존중 담론의 계승·변형 속에서 결과적으로 다양성은 주류사회 구성원에 의해 관용되고 존중되어야 할 다문화학생의 민족·문화적 다양성으로 의미화된다고 볼 수 있다. 이는 여전히 주류와 다문화학생 사이의 이원적 위계에 따라, 다문화학생이 가져온 다양성이 주류사회 구성원의 관점에서 그들과 불화를 이룰 수 있는 '차이'로서 인식·평가되어야 할 '주관적 표상(문성훈, 2011: 406)'으로 환원됨을 의미하기도 한다.

Brown(2006)의 지적처럼, 이는 미국사회에서의 소수자 집단을 향한 관용 담론의 작동 방식과도 일맥상통한다. 미국사회에서 관용 담론은 민족·인종적 소수자를 향한 차별의 문제를 타자를 존중하는 태도와 같은 개인 간의 공손함(interpersonal civility)의 문제로 치환한다(Smith, 2018). 이에 따라, **다문화교육에 대한 개방적·다원적 접근에서처럼** 민족·인종차별의 해결은 주류/비주류의 경계를 구획하는 헤게모니 권력을 변화시키는 문제보다는 주류

사회 구성원이 비주류 소수자의 일탈적 차이와 다양성을 관용하는 문제로 탈바꿈되는 것이다. 미국과 달리 한국사회에 인종차별의 기나긴 역사가 있는 것은 아니지만, 외국인 주민과의 일상적 접촉이 현실화됨에 따라 한국사회에 또한 비서구권 체류자에 대한 '인종편견'과 더불어(여성가족부·관계부처합동, 2012; 하상복, 2012), 이들을 경쟁상대로 여기는 (하위)계층을 중심으로 인종차별 문제가 생겨나고 있다(심보선, 2007). 최근 제주도로 유입된 예멘난민 집단의 체류 인정 및 사회안보와 관련한 논쟁은 이를 잘 보여준다고 할 수 있다(이병하, 2018). 이를 고려할 때, 한국 다문화교육정책에서의 타문화 존중 담론 또한 다문화구성원이 가져온 민족·문화적 다양성을 주류사회 구성원과 결코 동질화될 수 없는 일탈적 차이로서, 이들의 증진된 감수성에 기반하여 일방적으로 관용받아야 할 본질적 속성으로 환원할 수 있다(Brown, 2006). 그 결과, 이러한 유형의 담론은 다문화학생이 불러일으킨 언어·문화적 이질감, 부적응의 위험, 갈등과 정체성 혼란의 위협을 상이한 개인 간의 불가피한 마찰로 본질화하며(김선규, 2017: 155), 그들이 가져온 특수한 다양성을 주류집단의 규범에 따라 기꺼이 관용하고, 나아가 관리해야 할 정당성을 마련하는 장치로 작동할 위험이 있다. 이러한 담론의 효과에 따라 다문화학생이 가져 온 민족·문화적 다양성에 결부된 위계적인 권력구조 및 차별·불평등의 문제는 철저히 도외시될 수 있는 것이기도 하다(김선영, 2013; 김한길·소경희, 2018; 이민경, 2010).

초기 다문화교육정책에서부터 최근의 정책에 이르기까지 계속해서 다문화학생이 가져온 민족·문화적 다양성은 재량활동, 창의적 체험활동, 교과수업 등의 시간에 별도의 교육자료(예: 아시아국가 이해자료, 유네스코 CCAP 등)의 형태로 학습되어야 할 대상으로 묘사되는 경향이 드러났다. 타문화 이해·존중 담론의 일환으로서 이와 같은 언술은 다문화교육을 다문화학생이 가져온 민족·문화적 다양성을 학습하고 주류사회 구성원의 다문화감수성 제고를 위한 '교과'로 배치한다. 그 결과, 이와 같은 담론은 다문화학생이 가져온 민족·문화적 다양성을 결코 주류집단과 온전히 동질화될 수 없는 '본질적' 차이로 이해하도록 만드는 데 기여한다. 말하자면, 이와 같이 '타문화 이해 교과'로 다문화교육을 위치시키는 담론은 비대칭적 권력관계와 차별의

역학을 한 개인의 무지나 편견을 개선하고 감수성을 제고하는 문제로 치부함으로써, 부적응과 갈등을 불러일으키는 이주민의 민족·문화적 다양성을 필연적으로 그럴 수밖에 없는 일탈적인 것으로 "존재론화(ontologization)"할 수 있는 것이다(Brown, 2006). 이를 통해 주류집단에게는 관용하는 주체의 지위가 부여되고, 다문화학생이 가져온 다양성은 필연적으로 부적응과 갈등을 불러일으킬 수 있기에 그러한 관용을 매개로 하여 '특수한 차이'로서 관리되어야 할 위치에 놓이게 될 수 있는 것이다.

전술한 것처럼 다문화학생이 가져온 민족·문화적 다양성은 한편으로는 사회통합 강화 담론을 통하여 한국 주류사회 내부에서 적절히 적응·융화되어야 할 대상으로 주조되었다. 하지만, 그와 접합된 타문화 존중 담론을 통하여 비로소 그들이 가져온 민족·문화적 다양성은 주류집단과의 간극·격차를 온전히 좁힐 수 없는 특수한 대상, 그렇기에 주류집단에 의해 관용되거나 주류집단의 헤게모니에 주변적으로 부가되어야 할 대상으로 의미화 수 있는 것이다. 말하자면, 다문화학생이 가져온 다양성은 주류화되어야 하면서도, 동시에 온전히 주류화될 수는 없기에 관용·존중받아야 할 특수한 차이로서의 자리를 점하게 된 것이고 이해될 수 있다. 이와 같은 담론의 작동을 통하여 '주류 한국인'의 헤게모니 문화는 보편적인 것으로 자연화되는 반면, 다문화학생이 가져 온 소수문화적 다양성은 계속해서 '구체화'되고, 특수한 것으로 '차별화'될 수 있다. 다시 말하여, 타문화 존중 담론은 주류사회 구성원 중심의 헤게모니에 따라 오히려 민족·문화적 위계를 강화하며, 이를 통해 다문화학생이 가져 온 다양성은 주류의 다수문화로부터 가능한 한 "뚜렷하게 다른" 존재의 표식으로 작동할 수 있는 것이다(Yuval-Davis, 1997: 108-110).

요컨대, 이러한 유형의 담론은 사회통합 강화 담론 및 글로벌 인재 양성 담론과의 접합 속에서 다문화학생이 가져온 민족·문화적 다양성에 결부된 구조적 불평등의 문제를 그들 개개인이 갖는 '본질적 속성(예: 부모출신국 문화 등)'을 관용·존중하고, 나아가 긍정적인 잠재력을 가진 인적자본으로 활용하는 문제로 탈정치화할 여지가 있다. 그 결과 타문화 존중 담론을 통해 의미화된 다양성은 주류집단 구성원을 외부로부터 온 다양성을 기꺼이

존중할 수 있는 글로벌 시민으로 당위적으로 호명하는 가운데, 실제적으로는 주류집단 구성원과 다문화학생 사이의 차별적인 위계/분류도식을 더욱 공고하게 지속시킬 위험이 있기에 비판적으로 성찰될 필요가 있다.

Ⅵ. 다문화교육정책 담론에 드러난 '다양성'의 의미에 관한 비판적 검토

1. 다양성의 의미에 관한 비판적 논의: 다양성을 처분하기

본 연구의 분석결과, 한국 다문화교육정책담론에 나타난 다양성의 의미는 공통적으로 특정한 프로그램에 의해 '처분'되어야 하는 것으로 이해될 수 있다. 특히, 우리나라 다문화교육정책담론 속에서 다양성은 이주배경 가정의 자녀인 다문화가정학생이 가져온 민족·문화적 다양성으로서 '문제시'되고 있었다. 예컨대, 우리나라 다문화정책담론의 첫 번째 유형이었던 사회통합 강화 담론에서 다양성은 문화 간 격차와 혼란을 일으킬 수 있기에 적응·동화되어야 할, 다문화학생이 가져온 다양성으로 이해되었다. 이에 따라, 다문화교육에 대한 보수적·동화주의적 접근에서와 같이 해당 담론은 '다문화학생'으로 명명된 학생이 가져온 민족·문화적 차이를 '결핍' 혹은 '발달 지체'나 '부적응'의 원인으로 문제시하며, 이러한 결핍을 해소하기 위하여 소수자인 다문화학생이 주류사회의 제도 및 문화에서 기능하는 데 필요한 학문적 기술·개념·가치 등을 습득하도록 돕는(Sleeter & Grant, 2009) '특별' 프로그램(예: 한국어 집중교육(KSL) 프로그램)의 처방을 강조한다. 특히, 사회통합 강화 담론의 하위담론인 교육격차 해소 및 교육기회평등 실현 담론은 다문화학생이 가져온 다양성이 문화부적응이나 학습부진의 원인이 될 수 있기에 '교육복지 안전망' 속에서 적응되어야 할 대상으로 집중적으로 묘사하였다.

뿐만 아니라, 두 번째 유형의 담론이었던 글로벌 인재 양성 담론에서 다양성은 다문화가정학생을 글로벌 인재로 육성하기 위해 자본화되어야 할, '희귀한' '차별화된' 민족·문화적 다양성로 묘사되었다. 이러한 담론은 다문화교육에 대한 처방적 접근 중 하나인 신자유주의적 접근에서와 같이 '다문화학생'으로 명명된 이들이 가져온 다양성을 국가 글로벌 인적자원의 개발을 위한 자산(assets)으로 이해하며, 그러한 자산의 효용가치를 극대화하기 위한 프로그램의 처방을 강조하였다. Mitchell(2003)의 지적처럼, 다문화학생은 글로벌 창의인재이자 '글로벌' 한국의 브랜드 가치를 제고할 "전략적

세계시민(strategic global citizen)"으로 호명되며, 이중언어교육과 같은 프로그램을 통해 자신이 가져온 민족·문화적 다양성의 '상품가치'를 향상시킬 것을 촉구받는 것이다. 이러한 담론에서 또한 다양성은 다문화학생이 가져온 다양성을 문제시하는 담론적 장치로서, 특정한 신자유주의적 역량계발 프로그램을 처방함으로써 적절히 '처분'되어야 할 것으로 의미화된다고 볼 수 있다.

마지막으로, 세 번째 유형의 담론이었던 타문화 존중 담론을 통하여서도 다양성의 의미는 적절히 처분되어야 할 다문화학생의 민족·문화적 다양성으로 형성되었다. 이는 표면적으로는 '상호존중'과 같은 가치를 표방함으로써 다양성의 처분보다는 포용을 기획하는 것으로 보이지만, 결국 다문화교육에 대한 개방적·다원적 접근에서와 같이 주류사회 구성원과 비주류 구성원인 다문화학생 사이의 편견 감소 및 인간관계 개선과 인식의 확장을 강조하는 데 그친다. 이에 따라, 다양성은 주류사회 구성원의 다문화 이해 혹은 다문화감수성의 증진을 위한 프로그램을 통하여 관용되어야 할 대상으로 의미화되는 모습이 드러났다. 이와 같은 다양성의 의미는 다문화학생이 가져온 민족·문화적 다양성을 우리사회 내부에서 '특수한' '본질적' 차이로 처분하기 위한 것으로서 다문화 중점학교에서의 타문화체험 프로그램 혹은 학교별 다문화 주간 프로그램 등의 처방을 강조하는 측면이 있다. 그 결과 주류사회의 이방인이자 비주류 구성원인 다문화학생과 주류사회 구성원 사이의 이원적/차별적 위계가 더욱 공고해질 수 있으며, 다양성은 이러한 위계적인 권력구조를 토대로 하여 다문화학생이 가져온 '낯선' 민족·문화적 정체성을 관리·처분하기 위한 담론적 장치로 활용될 수 있는 것이다. 물론, 최근 일부 정책에서는 '반차별·반편견' 담론과 같이 이원적 위계를 비판적으로 바라보며 다양성을 차별없이 포용하려는 기획이 제안되고 있지만, 이는 여전히 국가 수준 정책 속에서 극히 주변적으로 배치된다는 점에서 한계를 갖는다고 할 수 있다.

위에서 살펴 본 것처럼, 우리나라 다문화교육정책담론 속에서 다양성은 철저히 주류사회의 관점에서, 새로운 인구관리를 위하여, 이주민과 선주민 간 갈등과 안보의 관리를 위하여(이병하, 2018), 혹은 신자유주의적 관점에서의 소수자의 정체성 통치를 위하여(Duggan, 2003; 조지영, 2013)를 '처분'되어야 할 '다문화학생'의 다양성으로 의미화되고 있다. 이에 따라, 다양

성은 학교교육을 통해 차별없이 포용되어야 하는 모든 학생의 다양성이라기보다는 '특수한' 혹은 '차별화된' 차이로서 계속해서 표지되고 관리되어야 할 다문화학생의 민족·문화적 다양성을 호명하는 것으로 의미화될 수 있는 것이다.

이와 같은 다양성 처분의 관점은 주류사회 구성원과 비주류 구성원 사이의 이원적 위계를 고수하면서 한국사회로 유입되어 오는 이방인의 환대를 '조건적 환대'로 환원하며, 더욱 포용적이고 정의로운 환대로의 확장의 가능성을 차단한다는 점에서 비판적으로 성찰될 필요가 있다. 다문화주의에 기반한 교육이 소수의 외국인노동자, 결혼이주여성가정 등과 같이 '외부'로부터 유입된 차이를 행정적으로 범주화·표준화하고 '처분'하는 것으로 환원되어서는 안 된다. 이는 환대라는 미명 하에 '다문화학생'과 그들이 가져온 '다양성'이라는 언표를 주류사회 중심 규범에 따라, 주류와 구별·분리되어야 할 특별취급 대상이자 일탈적 차이의 징표로 고착화시킬 수 있기 때문이다(김선미, 2011; 양영자, 2015; 이민경·이수정, 2011). 다시 말해, 이와 같은 다양성의 의미화는 민족·혈통권력에 터해 소수자 집단을 "영원한 이방인"으로 재현함으로써 민족·인종·문화적 위계화를 확정짓고, 나아가 "진짜 국민"인 다수자 한국인과 그들을 구별하기 위해 다문화교육을 활용하는데 그칠 수 있는 것이다(양영자, 2015: 64).

결과적으로, 현재 우리나라 다문화교육정책담론에서 드러난 것처럼 다문화학생에 의하여 외부로부터 유입된 차이와 다양성을 '표지'하여 배려나 인정을 표방하는 것만으로는 주류사회 구성원과 비주류 구성원, 즉 다문화학생 사이에 설정된 이원적 위계를 해체하고 재구축하는 데 충분하지 않다(김종훈, 2016). 이와 같은 이원적 위계에 기초하여 다문화학생이 가져온 다양성을 표지·처분하고 관리하는 일이 재생산할 수 있는 구조적 차별의 문제를 해결하기 위해서는, 보다 포용적이고 무조건적인 환대의 가능성에 비추어 주류사회 구성원과 비주류 구성원 혹은 이방인 사이의 위계를 비판적으로 조망하며, 정책담론 속에서 형성되어 온 다양성의 의미를 다시 구축할 필요가 있다.

2. 다양성의 의미에 관한 대안적 논의: '모든' 다양성을 환대하기

전술한 것처럼 한국 다문화교육정책에는 상호 이질적·모순적인 성격의 다문화교육정책담론들이 공존하며 각 시기마다 상이한 양상으로 배열·변형되어 왔다. 그 가운데 다양성의 의미는 주류사회의 관점에서 특정 프로그램에 따라 '처분'되어야 할 다문화학생의 민족·문화적 다양성으로 형성되어 온 측면이 있다. 본 절에서는 이와 같이 한국 다문화교육정책담론 속에서 역사적으로 형성·변주되어 온 다양성의 의미가 J. Derrida의 환대론에 기초할 때 어떠한 한계를 가질 수밖에 없으며, 그 대안은 무엇일 수 있는지에 대하여 논의하고자 한다.

우리나라 다문화교육정책담론에 드러난 다양성의 의미를 이해하는 작업은 이방인으로서 다문화학생 가져온 민족·문화적 다양성이 어떻게 환대될 수 있는가에 관한 담론으로도 이해될 수 있기에, Derrida의 환대론은 함의를 줄 수 있을 것으로 기대된다. Derrida의 환대론의 핵심은 이방인이 던지는 물음이 무엇을 의미하는가의 문제와 더불어, 이방인의 물음에 응답하기 위해 실천할 수 있는 조건적 환대와 무조건적 환대 사이에서 발생하는 아포리아라고 할 수 있다. 여기서, 이방인이 던지는 물음은 외부로부터 유입되어 온 다문화학생이 한국사회의 민족·문화적 배타성에 대하여 던지는 물음이라고 할 수 있다. 즉, '환대하는 주인'으로서의 주류사회 구성원과 '환대받는 이방인'으로서의 비주류 다문화학생 사이의 이원적·이항대립적 위계가 당연한 것인지에 관한 근본적인 물음인 것이다(김종훈, 2016). 따라서, 조건적 환대는 이방인이 환대하는 주인에게 적용되는 언어·문화·제도적 규범(즉, 환대의 법들)에 따라 동질화되기를 요청하거나 주인이 허용하는 만큼만 권리를 부여하는 환대라면, 무조건적 환대는 그것 너머에서 어떠한 동질화의 폭력과 권리의 제약도 없이 이방인을 맞아들일 것을 요청하는 환대라고 할 수 있다. Derrida는 이와 같은 두 층위의 환대가 맞물릴 수밖에 없는 아포리아 속에서 정의로운 환대의 의미가 부단히 재생성될 수 있음에 주목하였다. 이는 환대가 이방인에게 주류사회 중심 규범에 따른 최소한의 동질화·

동일화를 요구할 수밖에 없는 조건적 환대를 매개로 하여서만 실천될 수 있는 동시에, 그 너머를 상상하도록 만드는 무조건적인 환대의 가능성에 기대어 보다 더 정의로운 환대로 재구축될 수 있기 때문이다.

이때, Derrida의 환대론이 단순한 '절충주의적' 입장을 시사하는 것은 아니다. 그는 이방인을 환대하는 문제에 있어서 조건적 환대와 무조건적 환대 사이의 아포리아에 주목하며 정의롭고 무조건적인 환대라는 '불가능성의 가능성'에 주목하였다. 즉, Derrida는 환대의 실천에 수반되는 아포리아 속에서, 불가능성의 실천을 위한 실험으로서 매 번의 환대가 재사유되고 재발명될 수 있음을 강조했던 것이다. 이는 그가 말하는 정의롭고 무조건적인 환대는 부단한 윤리적 해체와 실험을 요구하기에, 이방인이 가져온 다양성을 처분하기 위한 하나의 기술적인(technical) 프로그램의 적용으로 환원하여 이해될 수 없다는 점과 연관된다(Gregoriou, 2003). Derrida의 언어를 빌리자면, 보다 정의롭고 무조건적인 환대는 계산불가능하다(손영창, 2017). 그렇기에 보다 무조건적인 환대의 지향을 위해서는 서로 환원불가능한, 조건적 환대의 담론들과 무조건적 환대의 가능성 사이에서의 부단한 실험이 요구되는 것이다.

본 연구의 분석결과, 한국의 다문화교육정책에는 사회통합 강화 담론, 글로벌 인재 양성 담론, 타문화 존중 담론과 같은 상호 이질적·모순적인 유형의 정책담론들이 등장하였다. 이러한 상이한 성격의 정책담론들의 배치는 '다양성'의 의미를 외부로부터 유입되어 온 까다롭고 낯선 다양성, 그렇기에 효과적으로 '처분'되어야 할 다문화학생의 민족·문화적 다양성으로 구축하였다. 다시 말해, 우리나라 다문화교육정책담론에 드러난 다양성의 의미는 이방인으로서 다문화학생이 외부로부터 가져온 특수한 민족·문화적 다양성을 문제시하는 방식으로 형성되어 온 것이다. 사회통합 강화 담론과 타문화 존중 담론에서 볼 수 있는 것처럼, 이러한 다양성의 의미는 환대하는 주인인 주류사회 구성원과 환대받는 이방인인 다문화학생 사이의 공고한 이원적 위계에 기초한다. 그 결과 이는 주류집단 구성원이 '우위'의 위치에 서서, 주류사회 중심의 규범이 허용하는 만큼 이방인이 외부로부터 가져온 다양성을 처분하고자 하는 조건적 환대의 담론들로 이해될 수 있다.

이를테면, 본 연구가 분석하였던 사회통합 강화 담론은 이방인인 다문화학생이 가져온 민족·문화적 다양성이 '한국어교육(KSL)'을 통하여 주류사회가 세워놓은 준거에 따라 적절히 처분될 때에만 환대받을 수 있음을 암시하는 조건적 환대 담론으로 작동할 수 있다. 이때 조건적 환대 담론으로서의 사회통합 강화 담론은 이방인이 불러일으킬 수 있는 언어·문화적 이질감이 '해소'되어야만 함을 역설하였다. 이러한 담론은 다문화학생이 가져온 민족·문화적 다양성을 사회통합에 "장벽(교육인적자원부, 2007a: 8)"이 되는 것으로 주조하며, 이로써 그러한 다양성이 주류사회 중심의 언어·문화적 규범에 맞춰 길들여지고 마찰·갈등이 생기지 않도록 적절히 적응되어야 할 것으로 규정한 것이다. 이는 이방인인 다문화학생을 주류집단 중심 규범에 따른 '한계' 내에서 환대하고자 한다는 점에서 조건적 환대를 요청한다고 볼 수 있다. 나아가, 글로벌 인재 양성 담론은 다문화학생이 가져온 다양성이 국가의 글로벌 경쟁력 강화를 위하여 자본화됨으로써, 비로소 그들이 한국사회의 "소중한 인재(교육과학기술부, 2012a: 1)"로 인정받고 통합될 수 있음을 시사하였다. 이 또한 다문화학생이 주류사회의 인재 양성(혹은 인적자원 개발)에 관한 제도적 규범을 수용함으로써 환대받기를 강요한다는 점에서 조건적 환대로의 부단한 미끄러짐을 암시한다고 볼 수 있다.

한편, 타문화 존중 담론은 다문화학생이 가져온 고유한 언어·문화적 배경의 "독자성 인정(교육인적자원부, 2006a: 1)"을 내세우면서 보다 무조건적인 존중과 환대를 실현하라는 상반된 요청을 암시한다. 하지만 궁극적으로 다문화학생을 환대해야 할 "주류집단 일반학생"의 "다문화감수성 제고"(교육부, 2016a: 11)를 역설하며, 주류사회 구성원이 베풀 수 있는 관용 범위의 확장을 강조한다. 즉, 여전히 다양성의 의미는 주류사회 구성원과 비주류 구성원 사이의 공고한 이원적 위계에 터하여, 주류사회 구성원이 준거로 삼는 관용의 한계 범위 내에서, 그들이 '이해'하는 만큼만 환대받을 수 있는 다문화학생이 가져온 민족·문화적 다양성으로 형성되는 것이다. 다소 이질적으로 보일 수 있는 타문화 존중 담론의 배치를 통하여 드러난 이러한 환대의 역학 또한 주류사회 중심 규범에 종속된 조건적 환대 담론으로의 필연적인 미끄러짐을 시사하는 것이라고 볼 수 있다.

J. Derrida의 환대론을 고려할 때, 이와 같은 조건적 환대 담론으로의 부단한 미끄러짐은 불가피한 측면이 있다. 하지만, 그가 조건적 환대에의 안주를 정당화하는 것은 아니다. 오히려, 그는 이와 같은 미끄러짐에 부단히 주의를 기울일 때 비로소 우리가 보다 정의롭고 무조건적인 환대를 지향해 나갈 수 있음을 강조한다. 그렇기에 그의 접근은 지속적으로 무조건적 환대의 (불)가능성에 비추어 기존 다문화교육정책담론에 내포된 주류사회 구성원과 비주류 구성원인 다문화학생 사이의 이원 구조, 혹은 정책담론에 내포된 다양성의 의미의 한계를 비판적·실험적으로 해체할 수 있기를 요청하는 것이다.

따라서, 첫째로 Derrida의 접근은 다양성의 의미와 관련하여 주류사회 구성원과 비주류 구성원(다문화학생) 사이에 공고하게 유지되어 온 이원적인 위계에 대한 해체와 대안 모색을 요청한다. 2018년을 기점으로 하여 주류사회 구성원을 지칭하는 '일반학생'이라는 범주가 삭제되었으나, 여전히 교육부 수준 정책에서는 '우리 국민'의 다문화수용성을 문제삼으며(교육부, 2018a, 2019a), 정책학교 운영 매뉴얼에서는 '다문화학생'과 '비다문화학생' 사이의 관계 개선을 문제삼는다(중앙다문화교육센터, 2019a). 이와 같은 이원적 위계가 규범화되는 한, 현재의 조건적 환대의 담론들이 보다 더 포용적·무조건적인 환대의 담론들로 확장될 가능성은 차단될 수밖에 없다. 따라서, '모든 학생에 대한 다문화교육(교육부, 2018a)'이라는 구호의 표방을 넘어서, 환대하는 주인으로서의 주류사회 구성원과 환대받는 이방인으로서의 다문화학생 사이의 비대칭적 위계를 해체·재구축할 수 있는 정책적 방안에 대한 탐색이 요청되는 것이다. Derrida에게 있어서 주체와 이방인, 주류와 비주류, 자문화와 타문화, 보편과 특수, 중심과 주변, 정상과 비정상 간의 이분법적 위계는 자연적인 것이 아니라 차이를 의미화하는 "담론적 실천의 결과물(김종훈, 2016: 126)"로서, 해체의 운동에 열려 있는 불안정한 경계에 불과하다(Wang, 2005). 특히, 민족·문화적 소수자뿐만 아니라, 우리 국민 내부에도 이미 주류 중심 규범에서 이탈해있는 무수한 이방인들(예: 성소수자, 장애인 등)의 도래가 도사리고 있다. 그러므로, Derrida의 환대론에 비추어 볼 때, 한국 다문화교육정책담론은 단순히 다문화학생과 같은 비주

류 소수집단만을 특수한 다양성을 가져 온 존재로 호명하여 문제시하기보다는, 이원적 위계를 넘어서 모든 학생의 다양성을 향한 보다 포용적이고 무조건적인 환대의 가능성을 향하여 재구축될 필요가 있다.

둘째로, Derrida의 접근은 다양성의 환대에 내재된 아포리아에 기초한 다문화교육정책담론의 재구성을 요청한다. Derrida의 환대론에 비추어 볼 때, 한국의 다문화교육정책은 이중적 속박(Derrida, 1997b) 혹은 이중적 의무(double duties)(Derrida, 1992b)에 붙박혀 있는 것으로 이해된다. 이중적 속박이 환대가 환대를 한계짓는 (주류의 징표로 상정된)문화·제도적 규범을 통하여 조건화될 수밖에 없는 지점을 겨냥한다면, 이중적 의무는 그 가운데 환대의 역학이 보다 더 정의로운, 무조건적인 환대를 향하여 실험·해체되고 재구축될 수 있어야 함을 의미한다. 예컨대, 사회통합 강화 담론 및 교육기회평등 실현 담론의 일환으로 제안되어 온 한국어(KSL) 집중교육·분리교육 프로그램은 주류사회가 다문화학생의 환대의 요청에 응답하기 위해 수반되어야 할 최소한의 폭력이자 조건적 환대일 수 있다. 하지만, 이중적 의무의 측면을 고려할 때 이러한 프로그램을 통해 형성된 제한적인 다양성의 의미는 보다 더 무조건적인 환대의 가능성을 실험할 수 있는 정책담론에 의하여 해체될 수 있어야 한다. 특히 이방인이 한국사회 일원으로 포용된다는 것의 의미가 무엇인지, 이방인이 가져온 다양성은 맞춤형 지원(special forms of intervention)을 받아야 할, 온전히 주류화될 수 없는 특수한 차이로서만 포용될 수 있는 것인지(Carlson, 2009), 나아가 주류사회 구성원이 상정하고 있는 '주류', '일반인', '한국인' 범주가 '비주류', '이방인', '소수자'라는 범주와 대비되는 단일한 정상성(normality)의 준거일 수 있는지에 대하여 해체적으로 사유할 수 있는 교육프로그램이 함께 구축될 필요가 있다. 예컨대, 중앙다문화교육센터의 정책학교 운영 매뉴얼에 제안되었던 '반차별·반편견' 프로그램처럼 주류사회와 비주류 간의 이항대립적 위계에 기초한 인종·문화·성·장애적 차별 문제를 근본적으로 문제시할 수 있는 프로그램이 교육부 수준의 정책에서 전면에 다뤄질 필요가 있는 것이다.

Ⅶ. 결론

1. 요약

본 연구는 2006년부터 2019년까지 국가 수준에서 어떠한 유형의 다문화교육정책담론이 배열·변형되어왔는지를 살펴보고, 그러한 담론의 역학 속에서 다양성의 의미는 어떻게 형성되어 왔는지를 탐색하기 위하여 수행되었다. 이러한 연구목적은 다양성은 '담론투쟁의 장'으로서, 다문화교육이 주목하는 다양성이 어떻게 규정되는지에 따라 다문화교육의 실현 양상 또한 달라질 수 있다는 점에 기초한다. 이를 위해, 연구자는 교육부에서 발행된 다문화교육 지원계획 문서 및 중앙다문화교육센터에서 발행된 정책학교 운영 매뉴얼 문서에 제시된 다문화교육의 비전·목표, 추진과제, 프로그램 내용에 관한 언술들을 기반으로 어떠한 유형의 다문화교육이 '합법적인(legitimate)' 다문화교육으로 담론화되는지를 분석하였다. 또한, 그러한 정책담론의 출현과 배열, 변형을 가능하게 만든 맥락적 조건들을 함께 탐색하였다. 나아가, 본 연구는 상호 경쟁적·이질적인 다문화교육정책담론들을 통하여 다양성이 어떻게 '사회적으로 문제시'되며 의미화되는지를 드러내고, 그러한 다양성의 성격을 비판적으로 논의하였다. 이러한 목적에 따라, 본 연구에서는 세 가지 연구문제를 설정하였다.

> 첫째, 우리나라 다문화교육정책에서 다문화교육의 비전·목표, 추진과제, 프로그램 내용에 관한 어떠한 담론이 드러나는가?
> 둘째, 우리나라 다문화교육정책담론에 나타난 '다양성'의 의미는 무엇인가?
> 셋째, 우리나라 다문화교육정책담론에 나타난 '다양성'의 의미의 한계와 대안은 무엇인가?

첫째로 제시된 연구결과를 종합하면, 우리나라 다문화교육정책에는 세 가지의 상호 이질적·모순적인 다문화교육정책담론이 드러났다. 첫 번째 담론은 사회통합 강화 담론으로, 이는 초기 다문화교육정책에서 다문화가정학생

이 불러일으킨 언어·문화적 이질감 해소를 위한 사회통합 강화의 정당성을 역설하는 양상으로 출현하였다. 이와 같이 언어·문화적 이질감 해소를 강조하는 담론은 초기 다문화교육정책에서 지배담론의 지위로 부상한 바 있다. 이는 2000년대 들어서 급격히 유입되어 온 이주민의 양 축인 결혼이민자와 외국인노동자(가정)이 '모국'과 다른 언어·문화에 노출됨으로써 겪을 수 있는 부적응 및 갈등 문제를 방지하고자 하는 정부의 필요에 따른 것이었다. 또한 한국사회에서 부계혈통주의에 기초한 '다문화가족(특히, 결혼이주여성가족)' 지원 중심의 다문화정책담론이 형성되어 왔다는 사실을 고려할 때, 언어·문화적 이질감 해소 담론의 전면화는 특히 국제결혼가정자녀의 정체성 혼란을 방지하고 그들의 '한국인 정체성'을 확립하기 위한 것이었다고 볼 수 있다. 이와 같은 담론은 다문화학생이 가져온 민족·문화적 다양성을 그들의 원활한 한국사회 적응 및 귀속감 확립에 장벽이 될 수 있기에 해소·용해되어야 하는 대상으로 묘사하였다. 이러한 담론은 이후에 언어·문화적 격차 해소와 동시에 다문화학생이 가져온 언어·문화적 배경의 "활용"을 강조하는 담론으로 변주되었다. 이는 글로벌 인재 양성이 지배담론으로 부상하면서 그들이 가져온 다양성이 갖는 생산적 가치가 강조됨에 따른 것이라고 할 수 있다. 이 시기에도 다문화학생이 가져온 민족·문화적 다양성은 한편으로는 구성원 간 언어·문화적 격차를 불러일으킬 수 있기에 해소되어야 하는 대상으로 주조되었다. 그러나 동시에 다양성은 탁월한 국제감각, 다언어 구사능력, 혹은 창의적 잠재력의 원천으로서 계발·활용되어야 하는 이중적인 지위로 자리매김하게 된 것이다. 뿐만 아니라, 박근혜 정부 집권 초기에는 다문화학생 '꿈과 끼' 계발 담론이 지배담론으로 부상하게 됨에 따라, 사회통합 강화 담론이 언어·문화적 격차 해소와 더불어 구성원 간 상호 존중을 포괄하는 방향으로 확장되기도 한다. 이는 다문화학생이 가져온 민족·문화적 다양성이 이들의 꿈과 끼 계발, 즉 적성 계발과 사회적 자립에 있어서 '긍정적인' 자원으로 활용될 수 있으며, 이로써 우리사회 내부에서 존중될만한 가치를 갖는다는 점이 강조됨에 따른 것이라고 할 수 있다.

다른 한편, 사회통합 강화 담론의 또 다른 하위담론으로는 초기 다문화교육정책에서부터 교육격차 해소 담론이 출현해 온 것으로 나타났다. 교육격차 해소 담론은 다문화가정학생의 특수한 양육환경과 취약한 사회경제적 기반을 문제 삼으며, 이로 인해 그들이 겪을 수 있는 교육격차(혹은 교육양극

화)를 해소해야 할 필요성을 제기한다. 이에 따라, 다문화가정학생이 가져온 민족·문화적 다양성은 한국어교육 및 교과 기초학습 등과 관련한 '학습결손'의 원인이 될 수 있는 것으로 간주된다. 특히, 다문화가정학생의 특수한 양육환경에 따른 한국어능력 부족 및 발달 지체가 학습부진으로 이어질 가능성이 지적되기도 한다. 따라서, 이와 같은 담론은 기초학력 제고 등을 내세우며 다문화가정학생이 가져온 다양성을 '특별학급' 프로그램과 같이 정부가 제공하는 맞춤형 교육복지 안전망 속에서 적절하게 적응·동화되어야 할 대상으로 묘사한다. 이러한 하위담론의 갈래는 정부에 의해 다문화학생이 계속해서 "신(新)소외계층"으로 인식됨에 따라, 이후 2015-2016년에는 교육기회평등 실현을 내세우는 담론으로 변주되는 동시에 지배담론으로 떠오르게 된다. 이후 최근 정책에서도 『포용국가』라는 문재인 정권 국정지표의 영향력 속에서 교육기회평등 보장 담론은 일부 계승되는 모습이 드러나기도 한다. 최근의 정책에서는 중도입국학생이나 저소득층 다문화가정학생과 같이 "교육 사각지대"에 노출되기 쉬운 이들을 위한 '동등한 출발점' 제공의 필요성이 역설되는 양상이 드러나며, 이에 따라 다문화학생이 가져온 민족·문화적 다양성 중에서도 균등한 교육기회보장에 취약할 수 있는 다양성이 더욱 부각된다.

두 번째 유형의 담론은 글로벌 인재 양성 담론으로, 이는 초기 다문화교육정책에서부터 등장하지만 이명박 정부의 집권 이후 지배담론으로 전면화되는 모습을 보인다. 이는 당시 이명박 정권의 국정지표가 "글로벌 코리아"의 경쟁력 강화를 위한 『인재대국』의 실현이었다는 점과 연관된다. 이와 같은 담론은 첫 번째 유형의 담론에서와는 달리 다문화학생이 가진 강점을 부각하며, 그들을 다언어 구사능력과 타문화에 대한 이해를 갖춘, 나아가 수학·과학과 같은 각 분야에서의 우수한 잠재력을 갖춘 창의적 글로벌 인재로 양성할 것을 요청한다. 이에 따라, 그들이 가져온 민족·문화적 다양성은 글로벌 창의인재의 양성을 위해 동원·계발되어야 할 자원으로 묘사된다. 즉, 상품가치를 갖는 '인적자본'의 일환으로 다양성의 이미지가 구축되었던 것이다.

이와 같은 담론은 박근혜 정권의 집권 이후, "꿈과 끼를 키우는 행복교육"이 교육정책 기조로 대두됨에 따라 다문화학생의 꿈과 끼 계발을 역설하는 담론으로 변주되는 모습을 보인다. 한편, 이후 정책에서 이러한 담론은

글로벌 인재 양성 담론의 하위담론인 '적성 계발' 담론의 일환으로서, 중앙관계부처 다문화가족정책의 변화와 맞물려 다문화학생의 적성·강점 강화 및 다문화 인재 양성의 필요성을 내세우는 담론으로 변주되는 모습이 드러났다. 특히, 2018-2019년 교육부 수준 지원계획 문서에서는 다문화학생의 진로의식 고취 및 글로벌 역량계발에 관한 언표들이 빈번하게 등장하였다. 이러한 유형의 담론은 궁극적으로 다문화학생이 가져온 민족·문화적 다양성을 글로벌 인재 양성을 통하여 우리사회의 발전동력으로 전환되어야 할 차별화된 자원으로 묘사한다. 이는 당시 지배담론으로 부상하게 된 타문화 존중 담론과 접합됨에 따라, 다문화학생이 가져온 다양성이 '차별화된', '귀중한' 차이로서 주류집단 일반학생에 의해 이해·존중되어야 할 정당성을 마련하는 것이라고 볼 수 있다.

마지막 세 번째 유형의 담론은 타문화 존중 담론이라고 할 수 있으며, 초기 다문화교육정책에서부터 출현하는 모습을 보인다. 초기 다문화교육정책에서 타문화 존중 담론은 다문화학생이 가져온 언어·문화적 배경에 대한 이해·존중을 강조하는 양상으로 나타난다. 즉, 이 시기의 타문화 존중 담론을 통해서는 주류집단 일반인 학생이 다문화학생의 특수한 문화적 배경을 '관용적으로' 이해·존중함으로써, 주류사회 구성원과 비주류 구성원 사이의 관계가 개선되고, 문화 간 갈등과 편견이 감소될 수 있다고 간주된 것이다. 이때, 다양성은 다문화가정학생이 외부로부터 가져온 민족·문화적 다양성으로, 교육과정 개편이나 타문화 이해교육과 같은 프로그램을 통해 주류사회 구성원에 의해 일방적으로 이해·존중되어야 할 '특수한 차이'들로 의미화된다. 이를테면, 유네스코의 CCAP에 기반한 다문화 이해교육 자료는 다문화가정학생이 가져온 민족·문화적 다양성을 외국인 문화교류 활동가를 매개로 하여 주류집단 학생에 의해 접촉·체험되어야 할 대상이나 전통예술 및 민속놀이 등의 피상적인 교과내용으로서 물화시킨다. 그 결과, 다문화학생과 주류집단 구성원 사이의 공고한 이원적 위계는 유지된다. 나아가, 다양성은 온전히 주류화될 수 없는, 특수하지만 차별화된 가치를 갖는 차이로서 주류사회 구성원에 의해 이해·존중받아야 할 다문화학생의 다양성을 호명하는 장치로 작동할 수 있는 것이다.

한편, 후기 다문화교육정책에서 타문화 존중 담론은 모든 학생에 대한 다문화이해교육의 필요성을 강조하는 담론으로 변주된다. 주류사회 구성원의

다문화감수성 혹은 수용성 제고보다는, 모든 학교 구성원의 다문화 이해 제고를 요청하는 담론이 부상하게 된 것이다. 이에 따라, 모든 학교에서 학교교육과정(교과·비교과)과 연계한 다문화 이해교육의 확대 및 다문화 주간 운영과 함께, 다문화감수성 제고에 초점을 둔 정책학교인 다문화 중점학교의 확대가 제안되기도 하였다. 이와 같은 담론적 변주는 일반학생이라는 범주를 공식화하는 것을 넘어서 모든 학교구성원의 다문화 이해 및 참여 제고를 강조하지만, 여전히 비다문화학생이라고 할 수 있는 '우리' 국민·청소년의 다문화수용성을 집중적으로 문제시하는 모습이 드러나기도 한다. 이러한 가운데 다문화 주간의 운영 역시 다문화학생이 가져온 민족·문화적 다양성을 주류사회 구성원에 의하여 '경험'되어야 할 '다른 문화'로 타자화하는데 기여한다. 중앙다문화교육센터가 발행한 다문화교육 정책학교 운영 매뉴얼에서는 '반차별·반편견'이나 '상호평등'과 같은 의제가 표방되며 주류사회 구성원과 비주류 구성원 사이의 위계가 문제시되는 것처럼 보이나, 여전히 교육부 수준 정책담론 전반에서 다양성은 '주류사회 구성원'에 의해 관용적으로 존중되어야 할 다문화학생의 민족·문화적 다양성으로 의미화되고 있는 것이다.

둘째로 제시된 연구결과에 따르면 우리나라 다문화교육정책담론 속에서 다양성의 의미는 각 유형의 정책담론과 대응되는 세 가지로 나타난다. 첫 번째로 다양성은 사회통합 강화 담론을 매개로 하여 주류사회 내부에서 길들여지고 적응되어야 할 다문화학생의 다양성으로 의미화되었다. 시기의 흐름에 따라 구체적인 양상이 변형되어 오긴 했지만, 사회통합 강화 담론 속에서 다양성은 주류사회의 '보편규범(예: 한국어·한국문화)'에 따라 길들여지고 적응·동화되어야 할 다문화학생의 민족·문화적 다양성으로 이해되었다. 이는 저출산·고령화 문제를 해소해 줄 국제결혼가정(즉, 결혼이주여성가정)을 위한 선별적 '한국인화'의 기획과도 면밀히 맞닿아 있는 것으로 이해될 수 있다. 이에 따라, 다양성은 주류사회 구성원과 다문화구성원 사이의 격차·간극을 양산함으로써 그러한 길들임과 적응에 장벽이 될 수 있는 것으로 간주되었으며, 나아가 다문화학생의 '교육기회평등'을 보장하기 위하여 해소되어야 할 것으로 묘사되기도 하였다. 이와 같이 형성된 다양성의 의미는 주류사회로부터의 '낯섦'을 겪을 수밖에 없는 다문화학생의 원활한 학교적응을 지원하기 위하여 필수불가결한 측면이 있지만, 다른 한편 주류사회 중심

의 문화규범을 '표준화'하고, 오히려 다문화학생이 노출된 불평등과 차별의 구조를 더욱 심화시킬 수 있다는 점에서 비판적으로 검토될 필요가 있다.

두 번째로 다양성은 글로벌 인재 양성 담론을 통하여 글로벌 인적자본으로 전화되어야 할 다문화학생의 다양성으로 의미화되었다. 이 또한 다문화학생이 외부로부터 가져온 민족·문화적 다양성을 문제시하는 것으로, 그들의 다양성이 '글로벌' 코리아의 위상을 높이기 위하여 유능하고 창의적인 인적자본으로 전환될 수 있어야 함을 시사하였다. 박근혜 정부에 이르러 글로벌 인재 양성 담론이 '적성 계발' 담론(예: 다문화학생의 꿈과 끼 계발 담론)으로 변주됨에 따라 이와 같은 다양성의 의미가 다소 약화되는 듯이 보이나, 이후 다시 다문화학생의 강점 강화 및 다문화 인재 양성 담론이 대두되는 모습이 나타났다. 그 결과 다양성은 계속해서 다문화학생이 가져다 준 글로벌 코리아를 위한 '발전 동력'의 상징으로 의미화될 수 있었다. 특히, 최근 등장한 정책담론에서는 다문화학생이 가져온 민족·문화적 다양성이 그들의 진로의식 및 이중언어능력을 포함한 글로벌 역량계발에 동원되어야 함이 부각되었다. 따라서, 다양성은 한국사회의 '발전동력', 즉 글로벌 경쟁력 강화에 기여하는 유용한 자본으로 전환되어야 할 다문화학생의 민족·문화적 다양성으로 형성된 것이다. 이와 같은 다양성의 의미는 곧 다문화학생이 가져온 다양성의 경쟁적 자본화를 통하여 국가의 글로벌 인적자원 양성 기획을 매개하게 된다. 그 결과, 다문화구성원을 향한 사회구조적 차별의 문제는 그들 개개인의 경쟁력과 역량, 자존감 계발의 문제로 환원될 위험이 있기에, 이러한 다양성의 의미는 비판적으로 성찰될 필요가 있다.

세 번째로 다양성은 타문화 존중 담론을 매개로 하여 주류사회 구성원에 의하여 관용되어야 할 다문화학생의 다양성으로 의미화되었다. 이는 다문화학생이 가져온 민족·문화적 다양성을 주류집단 한국인학생에 의해 접촉·체험되고, 나아가 이해받아야 할 '타문화' 혹은 '비주류문화'(에 관한 교과) 그 자체로 대상화시킨다. 이러한 의미를 기반으로 민족적 보편규범을 중시하는 주류집단 구성원의 '다문화감수성' 증진을 촉구함에 따라, 다문화학생이 가져온 민족·문화적 다양성은 주류집단의 감수성 계발을 통해 비로소 존중될 수 있는 것으로 위치지워진다. 이와 같이 의미화된 다양성은 인종주의적 차별 문제가 점차 확대되고 있는 한국 맥락에서, 민족·문화적 소수자를 향한 차별 해소를 주류사회 구성원 개개인의 감수성 계발에 관한 문제로 환원하

게 될 위험이 있다. 즉, 다문화학생이 가져온 다양성은 주류사회 구성원의 감수성이 기꺼이 '허용'할 수 있는 만큼만, 주류와의 간극을 좁힐 수 없는 '특수한' 차이로서 우리사회에서 적극적으로 수용되는데 그칠 수 있는 것이다. 그 결과, 이러한 의미는 다문화학생이 불러일으킨 언어·문화적 이질감, 문화 간 갈등과 부적응의 위협 등을 상이한 개인 간의 불가피한 마찰을 극복하는 문제로 본질화할 수 있다. 나아가, 이는 민족·문화적 소수자 차별의 문제를 본질적인 '낯섦'을 기꺼이 감내해야 할 주류사회 구성원 개개인의 태도의 문제로 축소함으로써 그러한 다양성이 '특수한' 차이로서 통제될 수밖에 없는 정당성을 마련하는 장치로 작동할 위험이 있다.

셋째로 제시된 연구결과에 따르면 우리나라 다문화교육정책담론 속에서 드러난 다양성의 의미는 외부로부터 유입되어 온 민족·문화적 소수집단인 '다문화학생'을 호명하고 그들의 존재를 문제시하는 양상으로 형성되어 왔다는 한계를 갖는다. 말하자면, 다문화교육에 대한 처방적 접근에서와 같이 민족·문화적 소수자가 외부로부터 가져온 다양성을 주류집단과 구별되는 징표로서 따로 표지하여 처분하는데 주안점을 두는 방식으로 다양성의 의미가 형성되어 왔다는 것이다.

따라서, 본 연구는 Derrida의 환대론이 주는 함의를 고려할 때 한국 다문화교육정책담론은 주류사회 구성원과 비주류 구성원 사이의 공고한 이원적 위계를 해체하는 방향으로 재구성될 필요가 있음을 제안하였다. 또한 우리나라 다문화교육정책담론은 다문화학생만을 위한 맞춤형 지원을 요청하는 조건적 환대의 담론에 그치지 않고, 그 너머에서 '주류사회', '일반인', '한국인', '이방인', '소수자'와 같은 범주의 불확정성을 이해하며, 소수자 학생을 위한 보다 무조건적인 환대의 가능성을 상상할 수 있도록 만드는 새로운 종류의 다문화교육을 포괄하는 방향으로 재구축될 필요가 있음을 논의하였다.

2. 제언

이 절에서는 연구의 결론으로서 본 연구의 의의와 한계를 살펴보고, 이를 기반으로 하여 후속 연구 방향을 제언해보고자 한다.

본 연구는 2006년부터 2019년까지 교육부 및 중앙다문화교육센터에서 발표되어 온 다문화교육정책 문서를 통하여 '합법적인' 다문화교육이 무엇인지를 규정하는 정책담론의 배열을 분석하였으며, 나아가 그러한 정책담론을 통하여 다문화교육의 개념적 토대를 이루는 다양성의 이미지가 국가 수준에서 어떠한 양상으로 기획되어 왔는지에 대한 이해를 도모하였다는 점에서 의의가 있다. 특히, 본 연구는 선행연구와 달리 다문화교육의 주요 대상으로 기정사실화된 다문화학생에 관한 담론을 분석한 것이 아니라, 보다 폭넓은 관점에서 다양성이 어떠한 정책담론들의 배열·변형을 통하여 규정되는지를 분석하였다. 그러한 다양성의 의미 형성을 통해 소위 '다문화학생'이 어떻게 다문화교육을 필요로 하는 문제대상으로 부각될 수 있었는지를 드러내었다는 점에서 본 연구는 차별화된다고 할 수 있다. 나아가, 그러한 정책담론의 역학 속에서 형성된 다양성의 의미가 갖는 한계는 무엇이며, 다양성의 대안적인 의미 형성에 대한 대안적 가능성을 논의하였다는 점에서 의의를 갖는다.

뿐만 아니라, 본 연구는 추후 국가 수준 다문화교육정책의 개발에도 함의를 제공할 수 있으로 기대된다. 분석결과에 따르면, 우리나라 다문화교육정책에는 사회통합 강화 담론 및 교육기회평등 실현 담론, 글로벌 인재 양성 담론, 타문화 존중 담론 등이 복합적으로 배열되어 온 역사적 과정이 있다. 이때, 각 유형의 담론은 이방인으로서의 다문화학생이 가져온 민족·문화적 다양성만을 문제시하며, 주류사회 구성원과 비주류 구성원인 다문화학생 간의 공고한 위계를 토대로 그들이 가져온 다양성의 '처분'을 중심에 둔다. 이를테면, 언어·문화 장벽 해소, 글로벌 역량계발, 다문화감수성 제고 등의 언표는 이러한 담론적 장치의 일환이라고 할 수 있다. 따라서, 본 연구는 향후 다문화교육정책 개발에 참여하는 정책입안자 및 학교 현장에서 정책을 실행하게 될 교사가 위와 같이 구축되어 온 주류와 비주류, 비다문화학생과

다문화학생 사이의 이원적 위계에 관하여 비판적으로 성찰할 필요가 있음을 밝혀내었다고 볼 수 있다. 나아가, 본 연구는 위와 같이 다양성의 처분에 주안점을 두는 조건적 환대를, '모든' 다양성을 차별없이 포용·환대하기 위하여 정책 프로그램이 어떠한 방향으로 재구축될 필요가 있는지(예: '주류 사회', '일반인', '한국인' 혹은 '이방인' 등의 범주를 해체적으로 사고해볼 수 있는 프로그램)에 대한 시론적인 탐색을 제공하였다는 점에서 함의를 갖는다고 볼 수 있다.

하지만, 이 연구는 연구의 분석절차, 분석대상 및 분석결과의 함의의 측면과 관련하여 몇 가지 한계점을 갖기도 한다. 첫째로, 본 연구는 분석절차의 측면에서 다양성에 관한 정책담론의 형성을 주로 교육부 수준에서 발행된 공식적인 정책문서를 중심으로 이해한 측면이 있다. 즉, 정책문서에 텍스트의 형태로 드러난 다문화교육의 비전·목표, 추진과제 및 다문화교육 프로그램의 내용을 중심으로 다양성이 어떻게 소묘되는지를 드러내는 데에 주안점을 둔 결과, 그러한 담론의 형성을 가능하게 한 비언어적인 사회역사적 조건들은 입체적으로 논의되지 못한 것이다. 따라서, 후속 연구에서는 Foucault가 제안한 담론형성의 역사성을 더욱 입체적으로 드러내기 위하여 국가 수준 다문화교육정책담론의 등장과 관련한 다양한 수준의 텍스트(예: 다문화정책 입안과 관련한 관계부처 회의록 혹은 국회 회의록 등) 및 실제 정책개발 과정에 개입하였던 정책입안자 수준의 구술담론 등이 고려될 필요가 있을 것이다.

둘째로, 본 연구는 분석대상의 범위와 관련하여 교육부 및 그 산하기관인 중앙다문화교육센터에서 발행된 정책문서만을 주요 분석대상으로 삼았다는 한계를 갖는다. 우리나라의 다문화교육정책은 교육부뿐만 아니라, 여성가족부, 법무부 등의 관계부처에 의하여서도 마련되어 오고 있다. 예컨대, 여성가족부가 발행하는 「다문화가족정책 기본계획」이나 법무부 및 외국인정책위원회에서 발행하는 「외국인정책 기본계획」 등에서도 학교 다문화교육에 관한 정책적 제안이 등장하는 모습을 보인다. 그러나 본 연구는 이러한 문서들을 정책담론의 형성에 영향을 미친 사회역사적/맥락적 조건을 논의하기 위한 보완적 자료로만 고려한 측면이 있다. 따라서 본 연구는 학교 현장에

서의 다문화교육 실천에 영향력을 갖는 모든 수준의 다문화교육정책담론에 드러난 다양성의 의미 형성을 심층적으로 분석한 것이라고 보기 어렵다. 그렇기에 후속 연구에서는 이주민의 통치와 관련한 국가 수준 다문화교육정책담론을 통해 형성되어 온 다양성의 의미의 실체가 무엇인지를 보다 풍부하게 보여주기 위하여, 교육부 이외의 여성가족부, 법무부, 문화체육관광부 등이 주관하는 다문화교육정책문서에 관한 심도 있는 분석이 이루어질 필요가 있다.

셋째로, 본 연구는 분석결과의 함의와 관련하여 실제 국가 수준에서 기획된 다양성의 의미가 학교 현장에서 어떠한 방식으로 확산·전유되며, 또한 어떠한 담론적 효과를 생산해낼 수 있는지에 관한 면밀한 탐색을 시도하지 못하였다는 점에서 한계를 갖는다. 말하자면, 이 연구는 교육부와 같은 정책담론의 산출자가 다양성의 이미지를 어떻게 기획하고 있는지를 보여주는 데 집중함으로써, 이를테면 담론의 소비자이자 또 다른 생산자라고 할 수 있는 학교 현장의 교사가 그러한 다양성의 의미를 어떻게 '변형'하고 재창출할 수 있는지, 그 결과 학교 현장에서 어떠한 담론적 효과가 생산될 수 있는지의 문제는 도외시된 것이다. 따라서, 후속 연구로는 국가 수준에서 기획된 정책담론 및 그에 드러난 다양성의 의미가 학교 현장에 어떠한 방식으로 영향을 미치고 있는지, 예컨대 교사들이 실제 드러내는 다양성에 관한 인식·담론과 정책담론 속 다양성의 의미 사이의 관계는 어떠한지를 탐색하는 질적 연구가 이루어질 필요가 있다.

참 고 문 헌

교육과학기술부(2009c). 창의와 배려의 조화를 통한 인재 육성 – 창의·인성 교육 기본방안.

국무총리실·관계부처합동(2010). 다문화가족지원정책 기본계획(2010-2012).

궁선혜(2016). 교육과정연구에서의 푸코방법론 적용과 그 가능성의 탐색. **교육과정연구, 34**(4), 197-221.

김가은(2016). 초등학교 교과서의 다문화교육 내용에 대한 비판적 분석. 석사학위 논문. 서울대학교.

김광기(2012). 관용과 환대, 그리고 이방인 – 하버마스와 데리다를 중심으로. **현상과 인식, 36**(4), 141-170.

김기영(2017). 한국 다문화교육 정책의 변화과정에 관한 연구. **입법과 정책, 9**(1), 371-393.

김선규(2017). 정치 관용 비판 – 다문화주의에서 관용의 탈정치화. **철학탐구, 45**, 149-177.

김선영(2013). 다문화교육과정과 그 실행에 대한 비판적 분석 – 초등학교 통합교과 '다양한 가족' 주제 중심으로. **교육과정연구, 31**(4), 111-140.

김선미(2011). '한국적' 다문화정책과 다문화교육의 성찰과 제언. **사회과교육, 50**(4), 173-190.

김선미·김영순(2008). 다문화교육의 이해. 서울: 한국문화사.

김애령(2008). 이방인과 환대의 윤리. **철학과 현상학 연구, 39**, 175-205.

김종훈(2016). 관용을 넘어 정의로 – 데리다의 '환대'(hospitality)의 철학에 비추어 본 다문화 사회. **다문화교육연구, 9**(4). 119-137.

김종훈·최주리(2015). '문화적으로 적합한 교수법'의 개념 탐색: 한국 다문화 교육에의 적용. **다문화교육연구, 8**(4), 117-136.

김진희(2012). 호주사회의 국제난민을 둘러싼 다문화담론과 난민 이주민을 위한 교육. Andragogy Today, 15(3), 209-237.

_____(2014). 다문화주의를 둘러싼 국제 갈등 이슈와 다문화교육의 방향

성찰. **다문화교육연구, 7**(1), 101-129.
김진희·허영식(2013). 다문화교육과 세계시민교육 담론의 함의 고찰. **한국교육, 40**(3), 155-181.
김한길(2017). 한국의 다문화교육정책 문서에 나타난 다문화교육 성격의 변화 양상 분석. 서울대학교 석사학위 논문.
김한길·소경희(2018). 한국의 다문화교육정책 문서에 나타난 다문화교육 성격의 변화 양상 분석. **다문화교육연구, 11**(2), 59-83.
나장함(2010a). 다문화주의 패러다임에 대한 종합 분석. **아시아교육연구, 11**(3), 21-41.
_____(2010b). 다문화 교육 관련 다양한 접근법에 대한 분석: 이론과 교육과정 변형을 중심으로. **사회과교육, 49**(4), 97-119.
모경환(2009). 다문화 교사교육의 현황과 과제. **한국교원교육연구, 26**(4), 245-270.
문성훈(2011). 타자에 대한 책임, 관용, 환대, 그리고 인정 - 레비나스, 왈쩌, 데리다, 호네트를 중심으로. **사회와 철학, 21**, 391-418.
민용성·최화숙(2009). 다문화사회에 대응하는 학교교육과정 개발 방향 탐색. **학습자중심교과교육연구, 9**(3), 231-258.
박민정(2012). 한국 다문화교육담론에 대한 비판적 고찰. **학습자중심교과교육연구, 12**(1), 119-139.
박창민·조재성·김영천(2016). 더 나은 미래를 위하여: 우리나라 초등학교 현장에서의 다문화교육과정의 딜레마들에 관한 질적 사례연구. **다문화교육연구, 9**(1), 185-213.
박휴용(2012a). 다문화주의에 대한 비판적 이해와 비판적 다문화교육론. **교육철학연구, 34**(2), 49-77.
_____(2012b). 교육과정 이념으로서의 다문화주의와 지속가능발전교육론에 대한 비판적 논의. **교육과정연구, 30**(1), 1-26.
_____(2012c). 다문화교육의 형평성과 수월성에 대한 비판적 고찰. **다문화교육연구, 5**(2), 147-172.
서덕희(2011). 문화 없는 다문화교육을 넘어서: 문화의 과정성과 다차원성

에 근거한 다문화교육 재개념화. **교육학연구, 49**(4), 231-264.

_____(2013). 문화의 차원에 비추어 본 다문화사회로서의 한국의 특수성. **아세아연구, 56**(1), 7-40.

서동진(2009). **자유의 의지, 자기계발의 의지** - 신자유주의 한국사회에서 자기계발하는 주체의 탄생. 서울: 돌베개.

서범석(2010). 다문화교육정책의 현황과 발전방향 탐색. 한양대학교 박사학위 논문.

소경희·허예지·이종아(2016). 한국의 창의성 교육정책에 대한 비판적 고찰 - 5·31 교육개혁 이후를 중심으로. **사고개발, 12**(1), 1-20.

손영창(2012). 데리다의 무조건적 환대와 타자성. **프랑스문화연구, 24**. 97-127.

_____(2014). 데리다의 절대적 타자론: 윤리적 입장과 부정의 입장 사이에서. **대동철학, 69**, 135-155.

_____(2016). 데리다의 환대론에서 절대적 타자의 외재성과 제삼자의 위상에 관하여. **범한철학, 83**. 197-230.

_____(2017). 레비나스에 대한 데리다의 비판적 독해. 강영안·김정현·김혜령·문성원·서용순·손영창, **레비나스 철학의 맥락들** (pp. 118-160).. 서울: 그린비.

심규성(2012). 스포츠의 사회적 기능변화와 스포츠복지개념 형성: 푸코의 담론 이론적 분석. 박사학위 논문. 한국체육대학교.

심보선(2007). 온정주의 이주노동자 정책의 형성과 변화 - 한국의 다문화 정책을 위한 시론적 분석. **담론 201, 10**(2), 41-76.

심승환(2009). 다문화교육의 의미에 대한 교육철학적 성찰. **교육철학연구, 45**, 121-150.

안지현(2007). 한국사회에서 다문화주의 담론의 배치와 그 성격에 관한 연구. 연세대학교 석사학위 논문.

양영자(2008). 한국 다문화교육의 개념 정립과 교육과정 개발방향 탐색. 이화여자대학교 박사학위 논문.

양영자(2015). 한국 다문화교육에서의 '모델 마이너리티' 경향 고찰. **다문화**

와 평화, **9**(3), 44-75.
여성가족부(2015). 2015 다문화가족정책 시행계획(중앙행정기관).
_____(2016). 2016 다문화가족정책 시행계획(중앙행정기관).
_____(2018). 제3차 다문화가족정책 기본계획(2018-2022). 세종: 여성가족부.
여성가족부·관계부처합동(2012). 제2차 다문화가족정책 기본계획(2013-2017). 서울: 여성가족부.
오경석(2007). 다문화와 민족-국가: 상대화인가, 재동원인가? **공간과 사회**, **28**, 98-121.
오은순·강창동·진의남·김선혜·정진웅·정원영(2007). 다문화교육을 위한 교수·학습 지원 방안 연구(Ⅰ) (연구보고 RRI 2007-2). 한국교육과정평가원.
외국인정책위원회(2012). 제2차 외국인정책 기본계획(2013-2017). 서울: 법무부 출입국·외국인정책본부.
우라미·황지현·서경혜(2018). 한국의 다문화교육정책에 대한 비판적 고찰. **교육과학연구**, **49**(2), 59-88.
육주원(2016). 반다문화 담론의 타자 만들기를 통해 본 다문화-반다문화 담론의 협력적 경쟁관계. **한국사회학**, **50**(4), 109-134.
윤인진(2008). 한국적 다문화주의의 전개와 특성 - 국가와 시민사회의 관계를 중심으로. **한국사회학**, **42**(2), 72-103.
이경희(2011). 한국 다문화교육 정책에 대한 비판적 고찰. **교육사회학연구**, **21**(1), 111-131.
이동성·주재홍·김영천(2013). 문화다양성 교육의 개념적 특질 및 이론적 배경 고찰. **다문화교육연구**, **6**(1), 51-72.
이민경(2010). 한국 다문화교육정책 전개과정과 담론 분석: 교과부의 다문화가정 자녀교육 지원정책(2006-2009)을 중심으로. **한국교육**, **37**(2). 155-176.
이민경·이수정(2011). “다문화 아동, 청소년” 정책 용어 사용에 대한 비판적 고찰과 대안모색: 정책용어와 방향성에 대한 외국사례를 중심으로. **사**

회과학연구, 35(2), 1-37.
이병하(2017). 환대 개념과 이민정책 - 이론적 모색. **문화와 정치**, 4(2), 47-72.
_____(2018). 한국 난민 이슈의 정치화. **문화와 정치**, 5(4), 33-68.
이은정(2009). 데리다의 시적 환대 - 환대의 생성적 아포리아. **인문과학**, 44. 91-121.
이정금(2018). 미래사회 한국 다문화교육정책의 방향 탐색. **교육문화연구**, 24(1), 549-567.
이화도(2011). 포스트모더니즘 담론에 근거한 다문화교육의 이해. **교육사상연구**, 25(2), 179-200.
장인실(2003). 다문화교육(Multicultural Education)이 한국 교사교육과정 개혁에 주는 시사점. **교육과정연구**, 21(3), 409-431.
전은희(2012). 다문화교육과 차이. **교육인류학연구**, 15(2), 59-84.
_____(2014). 학교 다문화교육의 근본적 한계에 대한 비판적 검토: 문화적 차이를 중심으로. **교육학연구**, 52(3), 235-259.
전희옥(2013). 사회과 '다양성'교육 내용범위 검토 - NCSS다문화교육과정 지침서 및 Washington 대학교 다문화교육센터 보고서를 중심으로. **사회과교육연구**, 20(1), 105-120.
정민승·조지연(2012). 한국 다문화교육의 이데올로기적 재생산 기제 비판. **교육사회학연구**, 22(2), 211-232.
정석환(2012). 포스트모더니즘에 근거 한 한국 다문화교육의 재개념화. **한국교육학연구**, 18(2), 25-49.
정호진(2013). 싱가포르 초등체육 구조의 혁신적 변화에 대한 푸코의 고고학적 담론분석. **한국초등교육**, 24(1), 87-106.
조용환(2011). 다문화교육의 교육인류학적 검토와 존재론적 모색. **교육인류학연구**, 14(3), 1-29.
조지영(2013). 누가 다문화 사회를 노래하는가? - 신자유주의적 통치술로서의 한국 다문화 담론과 그 효과. 연세대학교 석사학위 논문.
조지영·서정민(2013). 누가 다문화 사회를 노래하는가?: 신자유주의적 통치

술로서의 한국 다문화 담론과 그 효과. **한국사회학, 47**(5), 101-137.
조현상(2009). 한국 다문화주의의 특징과 정책방향에 관한 연구. 원광대학교 박사학위 논문.
주미경(2018). 다문화친화적 교육과정 구성. 오만석 외(2018). **글로벌 시대의 다문화교육** (pp. 109-132). 성남: 한국학중앙연구원 출판부.
진태원(2018). 칼 슈미트와 자크 데리다 - 주권의 탈구축. **철학과 현상학 연구, 78**, 3-42.
최병학·오정대(2018). 환대와 포용의 윤리, 그리고 포옹. **윤리교육연구, 49**, 207-237.
최성호·정정훈·정상원(2016). 질적 내용분석의 개념과 절차. **질적탐구, 2**(1), 127-155.
최수진(2014). '보다 정의로운 사회'를 위한 교육: 다문화교육의 의미와 다문화교사교육의 교수방법. **교육과정연구, 32**(3), 123-150.
최영준·박금주(2018). 한국 다문화교육의 입법화에 대한 논의. **다문화사회연구, 11**(2), 255-280.
최종렬(2012). 탈영토화와 다문화주의: 연구쟁점을 중심으로. **사회와 이론, 20**, 97-159.
_____(2016). **다문화주의의 사용 - 문화사회학의 관점**. 서울: 한국문화사.
최진영·조현희·이선민(2014). 다문화교육 접근법에 따른 다문화교육정책 및 실행 분석. **초등교육연구, 27**(4). 295-322.
허경(2016). **미셸 푸코의 지식의 고고학 읽기**. 서울: 세창미디어.
홍은영(2012a). 포스트식민적 관점에서 본 상호문화교육. **교육의 이론과 실천, 17**(1), 143-162.
_____(2012b). 다양성에 대한 독일 교육학 연구동향의 비판적 개관. **교육의 이론과 실천, 17**(3), 153-179.
_____(2012c). 비판적 교육학은 자기 비판적인가? - 차이이론을 중심으로. **교육철학연구, 34**(1), 205-227.
_____(2017). 상호문화교육의 정교화를 위한 소고: 차이와 권력의 밀접한 관계를 중심으로. **교육의 이론과 실천, 22**(1), 102-120.

Ahmed, S.(2012). *On Being Included: Racism and Diversity in Institutional Life.* Duke University Press: Durham and London

Balke, F.(2005). Derrida and Foucault on sovereignty. *German Law Journal, 6*(1), 71-85.

Banks, J. A.(2006). *Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum, and Teaching*. Boston: Pearson.

_____(2009). *The Routledge International Companion to Multicultural Education*. New York & London: Routledge.

_____(2014). *An introdution to multicultural education*(5th ed.). Boston: Pearson.

Banks, J. A., & Banks, C. A.(2010). *Multicultural Education: Issues and Perspectives*(7th ed.). Hoboken, N.J.: Wiley. 차윤경·부향숙·윤용경 역(2011). **다문화교육: 현안과 전망**. 서울: 박학사.

Biesta, G.(2009). *Sporadic Democracy: Education, Democracy, and the Question of Inclusion*. In Katz, M. S., Verducci, S., & Biesta, G. (Ed.), *Education, Democracy, and the Moral Life* (pp. 101-112). New York: Springer.

Blackmore, J.(2006). Deconstructing Diversity Discourses in the Field of Educational Management and Leadership. *Educational Management Administration & Leadership, 34*(2), 181-199.

Borradori, G.(2003). *Philosophy in a Time of Terror: dialogues with Jurgen Habermas and Jaque Derrida*. Chicago: The University of Chicago Press. 손철성·김은주·김준성 역(2004). **테러 시대의 철학: 하버마스, 데리다와의 대화**. 서울: 문학과 지성사.

Bourke, T., & Lidstone, J.(2015). What is Plan B? Using Foucault's archaeology to enhance policy analysis. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 36*(6), 833-853.

Brown, W.(2006). *Regulating Aversion: Tolerance in the Age of Identity and Empire*. Princeton, N. J.: Princeton University Press. 이승철 역

(2010). **관용: 다문화제국의 새로운 통치전략**. 서울: 갈무리.

Caputo, J. D.(Eds.)(1997). *Deconstruction in a Nutschell: A Conversation with Jacques Derrida*. New York: Fordham University Press.

Carlson, D.(2009). The Border Crossed Us: Education, Hospitality, Politics, and the Social Construction of the "Illegal Immigrant". *Educational Theory, 59*(3), 259-277.

Cha, Y. K., & Ham, S. H.(2014). The Institutionalization of Multicultural Education as a Global Policy Agenda. *Asia-Pacific Education Researcher, 23*(1), 83-91.

Cochran-Smith, M. (2004). Defining the outcomes of teacher education: What's social justice got todo with it? *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 32*(3), 193-212.

Derrida, J.(1992a). Force of Law: The Mystical Foundation of Authority. In Cornell, D., Rosenfeld, M., & Carlson, D. G.(Ed.), *Deconstruction and the Possibility of Justice* (pp. 3-67). New York & London: Routledge.

_____(1993). *Aporias.* (Trans. T. Dutoit) California: Standford University Press.

_____(1997a). *De l'hospitalité*. Paris: Clamann-Lévy. 남수인(2004). **환대에 대하여**. 서울: 동문사.

_____(1997b). *Adieu à Emmanuel Lévinas*. Paris: Galilée. 문성원(2016). **아듀 레비나스**. 서울: 문학과 지성사.

_____(1997c). The Villanova Roundtable: A Conversation with Jacques Derrida. In Caputo, J. D.(Eds.), *Deconstruction in a Nutschell: A Conversation with Jacques Derrida* (pp. 3-28). New York: Fordham University Press.

_____(1999b). Hospitality, justice and responsibility. In Kearney, R. & Doorley, M.(Ed.), *Questioning Ethics: Contemporary Debates in*

Continental Philosophy. London: Routledge. 65-83.

_____(2002b). Hospitality. In Anidjar, G., *Jacques Derrida: Acts of Religion* (pp. 358-420). New York: Routledge.

Deutscher, P.(2005). *How To Read Derrida*. London: Granta Books. 변성찬(2007). **How to Read 데리다**. 서울: 웅진 지식하우스.

Dobusch, L.(2017). Diversity discourses and the articulation of discrimination: the case of public organizations. *Journal of Ethnic and Migration Studies, 43*(10), 1644-1661.

Duggan, L.(2003). *The Twilight of Equality?: Neoliberalism, Cultural Politics, and the Attack on Democracy*. Boston: Beacon Press.

Elo, S., & Kyngas, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of advanced nursing, 62*(1), 107-115.

Feltham-King, T. & Macleod, C.(2016). How Content Analysis may Complement and Extend the Insights of Discourse Analysis: An Example of Research on Constructions of Abortion in South African Newspapers 1978-2005. *International Journal of Qualitative Methods,* 1-9.

Foucault, M.(1969). *L'Archéologie du savoir*. Paris: Éditions Gallimard. 이정우 역(2000). **지식의 고고학**. 서울: 민음사.

Gollnick, D. M. & Chinn, P.(2009). *Multicultural Education in a Pluralistic Society* (8th ed.). Pearson.

Graham, L.(2005). Discourse Analysis and the critical use of Foucault. Paper presented at Australian Association for Research in Education 2005 Annual Conference, Sydney.

_____(2007a). Speaking of 'disorderly' Objects: A poetics of pedagogical discourse. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 28*(1), 1-20.

_____(2007b). (Re)Visioning the Centre: Education reform and the ideal citizen of the future. *Educational Philosophy and Theory,*

39(2), 197-215.

_____(2011). The Product of Text and 'Other' Statements: Discourse analysis and the critical use of Foucault. *Educational Philosophy and Theory, 43*(6), 663-674.

Grant, C. A., & Ham, S.(2013). Multicultural Education Policy in South Korea: Current Struggles and Hopeful Vision. *Multicultural Education Review, 5*(1), 67-59.

Hardy, C., Harley, B., & Phillips, N.(2004). Discourse Analysis and Content Analysis: Two Solitudes?. *Qualitative Methods, 2*(1), 19-22.

Holm, G., & Londen, M.(2010). The discourse on multicultural education in Finland: Education for whom?. *Intercultural education, 21*(2), 107-120.

Hsieh, H. & Shannon, S. E.(2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research, 15*(9), 1277-1288.

Jäger, S., & Maier, F.(2009). Theoretical and methodological aspects of Foucauldian critical discourse analysis and dispositive analysis. In Wodak, R., & Meyer, M.(Ed.), *Methods of critical discourse analysis*(2nd ed.) (pp. 87-121). London: Sage Publications.

Jahng, K. E., & Lee, S. J.(2013). A poststructuralist analysis of multicultural education in South Korea. *KEDI Journal of Educational Policy, 10*(2), 293-214.

Jenks, C., Lee, J., & Kanpol, B. (2001). Approaches to multicultural education in preservice teacher education: Philosophical frameworks and models for teaching. *The Urban Review, 33*(2), 87-105.

Kameniar, B.(2007). Dilemmas in providing hospitality to others in the classroom: stories about one Christian religious education teacher. *Transnational Curriculum Inquiry*, 4(3).

Kendall, G., & Wickham, G.(1999). *Using Foucault's Methods.* London: Sage Publications.

Kim, A. E.(2009a). Global migration and South Korea: Foreign workers, foreign brides and the making of a multicultural society. *Ethnic and Racial studies, 32*(1), 70-92.

Kim, N. H.(2009b). Immigration challenges and 'multicultural'responses: The state, the dominant ethnie, and immigrants in South Korea. Doctoral dissertation, University of Wisconsin-Madison.

Kim, J. H. & So. K. H.(2018). Understanding the "Other": Rethinking Multiculturalism in South Korea through Gadamer's Philosophical Hermeneutics. *International Journal of Multicultural Education, 20*(1), 102-117.

Kim, J. H.(2014). The Politics of Inclusion/Exclusion: Critical Discourse Analysis on Multicultural Education Policy Documents in South Korea. *Multicultural Education Review, 6*(2), 1-24.

Kincheloe, J. L. & Steinberg, S. R.(1997). *Changing multiculturalism.* Buckingham: Open University Press.

King, J.(2004). Culture-centered knowledge: Black Studies, curriculum transformation, and social action. In Banks, J., & Banks, C.(Ed.), *Handbook of Research on Multicultural Education* (2nd ed.) (pp. 349-378). San Francisco: Jossey-Bass.

Knight, J., Smith, R., & Sachs, J.(1990). Deconstructing hegemony: multicultural policy and a populist response. In Ball, S. J.(Eds.), *Foucault and Education: Disciplines and Knowledge* (pp. 133-152). New York & London: Routledge.

Krippendorff, K.(2004). Content analysis: An introduction to its methodology. Thousand Oaks·London·New Delhi: SAGE Publications.

Kymlicka, W.(1995). Multicultural Citizenship. New York: Oxford

University Press.

_____(2008). Multiculturalism, Social Justice and the Welfare State. In Craig, G., Burchardt, T., & Gordon, D.(Ed.), *Social Justice and Public Policy: Seeking Fairness in Diverse Societies* (pp. 53-75). Bristol, UK: Policy Press.

_____(2010). The rise and fall of multiculturalism? New debates on inclusion and accommodation in diverse societies. *International Social Science Journal, 61*(199). 97-112.

_____(2013). Neoliberal Multiculturalism? In Hall, P. A.(Ed.), *Social Resilience in the Neoliberal Era* (pp. 99-126). New York: Cambridge University Press.

Ladson-Billings, G.(2004). New directions in multicultural education: Complexities, boundaries, and critical race theory. In Banks, J, & Banks, C.(Ed.), *Handbook of research in multicultural education* (2nd ed) (pp. 50-65). San Francisco: Jossey-Bass.

Lægaard, S.(2010). Recognition and Toleration: Conflicting approaches to diversity in education?. *Educational Philosophy and Theory, 42*(1), 22-37.

Langmann, E.(2010). Welcoming Difference at the Limit of Tolerance Education. P*hilosophy of Education Yearbook*, 2010, 337-345.

Lentin, A. & Titley, G.(2011). *The Crises of Multiculturalism: Racism in a Neoliberal Age*. Zed Books: London & New York.

Mitchell, K.(2003). Educating the national citizen in neoliberal times: From the multicultural self to the strategic cosmopolitan. *Transactions of the institute of British geographers, 28*(4), 387-403

Nass(2003). *Taking on the Tradition: Taking on the Tradition: Jacques Derrida and the Legacies of Deconstruction*. Stanford, CA: Stanford University Press.

Nass(2008). *Derrida From Now On*. New York: Fordham University Press.

Neuendorf, K. A.(2004). Content analysis: A contrast and complement to discourse analysis. ***Qualitative Methods,*** *2*(1), 33-36.

Ngo, B.(2010). Doing 'Diversity' at Dynamic High: Problems and Possibilities of Multicultural Education in Practice. Education and Urban Society, 42(4), 473-495.

Nieto, S., & Bode, P.(2008). *Affirming Diversity: The Sociopolitical Context of Multicultural Education*. (5th ed). Boston: Allyn & Bacon

Olneck, M. R.(2011). Facing multiculturalism's challenge in Korean education and society. *Asia Pacific Education Review, 12*(4), 675-690.

Osberg, D. & Biesta, G.(2010). The end/s of education: complexity and the conundrum of the inclusive educational curriculum. *International Journal of Inclusive Education, 14*(6). 593-607.

Scheurich, J. J.(1994). Policy archaeology: a new policy studies methodology. *Journal of Education Policy, 9*(4), 297-316.

Schreier, M.(2012). Qualitative content analysis in practice. London: SAGE Publications.

Schreier, M.(2014). Qualitative content analysis. In Flick, U.(Ed.), The sage handbook of qualitative data analysis(pp. 170-180). London: SAGE Publications.

Slee, R., & Allan, J.(2001). Excluding the included: A reconsideration of inclusive education. *International Studies in Sociology of Education, 11*, 173-90.

Slee, R. & Graham, L. J.(2008). An Illusory Interiority: Interrogating the discourse/s of inclusion. *Educational Philosophy and Theory, 40*(2), 277-293.

Sleeter, C. E. & Grant, C. A.(2009). *Making Choices for Multicultural Education: Five Approaches to Race, Class, and Gender*. (6th ed). New York: John Wiley & Sons. 문승호·김영천·정정훈(2009). 다문화 교육의 탐구: 다섯 가지 방법들. 서울: 아카데미프레스.

Smith, M. J.(2018). "I Accept All Students": Tolerance Discourse and LGBTQ Ally Work in U.S. Public Schools. *Equity & Excellence in Education, 51*(3-4). 301-315.

So, K. & Kang, J.(2014). Conflicting Discourses on Content Reduction in South Korea's National Curriculum. *International Education Studies, 7*(11), 10-18.

So, K., Kim, J. & Lee, S.(2012). The formation of the South Korean identity through national curriculum in the South Korean historical context: Conflicts and challenges. *International Journal of Educational Development, 32*(6), 797-804.

Suarzo-Orozco, M.(2005). Rethinking education in the global era. *Phi Delta Kappan, 87*(3), 209-212.

Taylor, S.(1997). Critical Policy Analysis: exploring contexts, texts and consequences. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education. 18*(1), 23-35.

Titley, G.(2014). After the end of multiculturalism: Public service media and integrationist imaginaries for the governance of difference. *Global Media and Communication, 10*(3), 247-260.

Travares, H. M.(2007). Making diversity desirable: Scientism and the fetishizing of difference. *College Quarterly, 10*(4), 1-9.

UNESCO(2017). A guide for ensuring inclusion and equity in education. Paris: OECD.

Walton, G.(2010). The problem trap implications of Policy Archaeology Methodology for anti bullying policies. *Journal of Education Policy, 25*(2), 135-150.

Wang, H.(2005). Aporias, Responsibility, and the Im/possibility of teaching multicultural education. *Educational Theory, 55*(1). 45-59.

Watson, I.(2010). Multiculturalism in South Korea: A critical assessment. *Journal of Contemporary Asia, 40*(2), 337-346.

Yuk, J.(2016). Interrogating the uses of culture in the politics of diversity: a case from South Korea. *International Journal of Cultural Policy, 22*(4), 516-533.

Yuval-Davis, N.(1997). *Gender and Nation*. London: SAGE Publications. 박혜란(2012). **젠더와 민족 - 정체성의 정치에서 횡단의 정치로**. 서울: 그린비.

Abstract

A Critical Research on Meanings of Diversity Revealed in Korean Multicultural Education Policy Discourses.

Lee, Soohan
Department of Education
The Graduate School
Seoul National University

The purpose of this study is to explore the meanings of 'diversity' functioned in Korean multicultural education policy discourses. This study aims to understand the assemblages/transformations of Korean multicultural education policy discourses, and to identify the competing and heterogeneous meanings of 'diversity' constructed in the dynamics of those discourses from 2006 to 2019. The rationale is that 'diversity' is a field of discursive struggles, and the modalities of multicultural education can vary depending on how 'diversity' is discursively defined as the conceptual basis of multicultural education.

To this end, the researcher analyzed the discourses on what the 'legitimate' and 'desirable' multicultural education means, based on the

political statements about the visions/objectives, specific issues, and program contents of multicultural education suggested in the Korean multicultural education policy documents from 2006 to 2019. These documents include the Multicultural Education Support Plan published by the Ministry of Education(MoE), and the operation manuals for multicultural education policy schools issued by the National Center for Multicultural Education. The contextual conditions which made the emergence, arrangements, and transformations of policy discourses possible were also explored.

Further, this study revealed how 'diversity' has social significance by the heterogeneous policy discourses, and discussed the characters of the determined 'diversity' critically. For this work, the following three research questions were proposed.

> First, what discourses are revealed concerning the visions/objectives, specific issues, and program contents of multicultural education in Korean multicultural education policies?
>
> Second, what are the meanings of diversity revealed in Korean multicultural education policy discourses?
>
> Third, what are the limitations and alternatives of the meanings of diversity revealed in Korean multicultural education policy discourses?

According to the results of the first question, three heterogeneous kinds of policy discourses were revealed in the Korean multicultural education policies. The first discourse is **'strengthening social integration'** discourse. It emerged in the early multicultural education policies as the discursive projects which justify the necessity of 'social integration' for

the resolution of linguistic/cultural heterogeneity and alienation caused by 'multicultural students.' This kind of discourse rose to a dominant discourse in the early multicultural education policies. That was because of the needs for the Korean government to prevent socio-cultural maladjustment and conflicts that could be experienced by international marriage immigrants and foreign workers, both of whom rapidly flooded into Korea in the 2000s and were exposed to linguistic/cultural differences away from their homelands. Given that multicultural policy discourses centering on the support of 'multicultural families' have been formed in the Korean society, the policy discourses on eliminating linguistic/cultural heterogeneity and alienation served to prevent 'identity confusion' which international marriage family children are vulnerable to and instill 'Korean identity' into them. These discourses described the ethnic/cultural diversity brought by multicultural students as objects that should be dissolved because it could become barriers to the 'seamless' adaptation of them to Korean society and the establishment of their belongingness.

This type of discourse was later transformed into a discourse that emphasizes the 'utilization' of linguistically/culturally diverse backgrounds brought by multicultural students as well as the elimination of linguistic/cultural heterogeneity and gap. This change was linked with the emergence of 'cultivating global talent' discourse as a dominant discourse, resulting in the political stress on the productive value of diversity brought by them. At this time, the ethnic/cultural diversity brought by multicultural students was cast as an object to be adjusted or eliminated because it could cause linguistic/cultural gaps among members of the Korean society. At the same time, however, this diversity had a dual status in that it must be developed and utilized as a source of multicultural students' outstanding international mindset,

multilingual abilities, or creativity. Furthermore, in the initial stage of the Park Geun-hye government, the discourse on 'dream and talent' development emerged as a dominant discourse and 'strengthening social integration' discourse expanded to include 'mutual respect' among members of the Korean society. This is related to the fact that the ethnic/cultural diversity brought by multicultural students can be used as a 'positive' resource for the development of their dreams, talents, or aptitudes.

On the other hand, as another sub-discourse of the 'strengthening social integration' discourse, the discourse on the solution of educational gaps emerged from the early Korean multicultural education policies. This discourse problematized the special/unhappy nurturing environment and vulnerable socio-economic basis of multicultural students, thereby raising the need to overcome educational gaps or polarization they might be confronted with. Accordingly, the ethnic/cultural diversity brought by multicultural students was regarded as a cause of 'learning deficits' concerning Korean language education and basic academic standards. In particular, this discourse stressed that the lack of Korean language skills and 'developmental delay' due to the special nurturing environment of multicultural students may lead to under-achievement. As a result, highlighting the need to improve multicultural students' academic achievement, such discourse described diversity brought by them as objects to be appropriately adapted and assimilated in 'customized' educational welfare safety nets provided by the government, such as special class programs.

In 2015-2016, this kind of sub-discourse was turned into the discourse on 'realizing equal opportunities for education' and rose to a dominant discourse. The sudden rise of this discourse was associated with the fact that multicultural students continued to be recognized as

'the new disadvantaged people' by the government. Recent policies emphasized the necessity of providing an 'equal starting point' for those who are likely to be exposed to 'blind spots' such as (foreign-born) immigrant students or low-income multicultural students. Thus, the policies shed light on the very ethnic/cultural diversity of multicultural students who is prone to be excluded from 'equal opportunities for education.'

The second discourse is 'cultivating global talent' discourse. Although it emerged from the initial multicultural education policies, it was expanded to a dominant discourse by the Lee Myung-bak government whose political vision was to create 'a power of talented people.' Unlike the first type of discourse, this discourse foregrounded the strengths of multicultural students, and justified the necessity of multicultural education to help them grow to become creative global talents who are equipped with multi/bilingual abilities, understanding of various cultures, or excellent potential in different fields such as international leadership. Accordingly, the ethnic/cultural diversity they brought into Korea was described as a 'valuable resource' to be mobilized and developed for the cultivation of global creative talents. In other words, the image of diversity was constructed as a part of '(national) human capital' with commodity value.

Such discourse was then changed into the discourse on developing multicultural students' dreams and talents, as "Happy Education to Nurture dreams and talents" became the new educational policy direction of the Park Geun-hye government. In the meantime, this discourse as the sub-discourse of 'cultivating global talent' discourse was altered into the discourse on the necessity of enhancing multicultural students' aptitudes/strengths and cultivating 'multicultural talent,' along with the changing multicultural family and foreign policy

package of the related central ministries. Especially, in the 2018-2019 Multicultural Education Support Plan which MoE published, the statements on developing multicultural students' career awareness and global competence frequently appeared. It ultimately defined the ethnic/cultural diversity brought by them as a differentiated resource to be switched to the engines of our social progress by cultivating global talent. As it was articulated with 'respect for other cultures' discourse which emerged as a dominant discourse at the time, it established the legitimacy for the diversity brought by multicultural students to be understood and respected as valuable by the mainstream Korean students.

The third discourse is 'respect for other cultures' discourse that was brought into being from the early multicultural education policies. In the early multicultural education policies, the 'respect for other cultures' discourse appeared to emphasize understanding and respect for other foreign linguistic/cultural backgrounds brought by multicultural students. In this period, through the 'respect for the other cultures' discourse, it was believed that the relationship between mainstream members of the Korean society and non-mainstream members could be improved and therefore intercultural biases or conflicts could be reduced in the way mainstream Korean students 'tolerantly' understand and respect the specific cultural backgrounds of multicultural students. In this case, diversity was considered as the ethnic/cultural diversity of multicultural students brought from 'the outside'. Thus, it was implied as 'special differences' that should be 'unilaterally' understood and respected by mainstream members of the Korean society through programs such as curriculum reform and cross-cultural understanding education. For example, the ethnic/cultural diversity multicultural students brought about was reduced to 'superficial' subject matters such as objects to be

contacted/experienced by mainstream Korean students through foreign lecturers or traditional arts and folk play. As a result, the binary hierarchy between multicultural students and mainstream Korean students could be consolidated. Furthermore, diversity could work as a discursive device that calls on the diversity of multicultural students to be understood and respected by mainstream Korean students as differences that have special/differentiated values, but cannot be 'fully mainstreamed.'

In the later multicultural education policies, the 'respect for other cultures' discourse was reconstructed as a discourse that foregrounds the necessity of multicultural understanding education 'for all students.' The discourse that calls for enhancing all school members' multicultural understanding rather than mainstream Korean students' multicultural sensitivity was raised. Accordingly, multicultural focus school, which is a policy school focused on enhancing multicultural sensitivity, are suggested as well as the expansion of multicultural understanding education connected with school subject curricula and operation of 'multicultural week' in all schools.

This discursive variation emphasized improvement of multicultural understanding and participation in multicultural education programs of all school members beyond categories such as 'mainstream general students.' However, it still cast light upon and called into question multicultural sensitivity or acceptance of 'our people/youth,' who are non-multicultural students. In this regard, the operation of 'multicultural week' program also contributed to otherizing the ethnic/cultural diversity brought by multicultural students into 'other cultures' themselves that should be experienced by mainstream students.

In the operation manuals of Multicultural Education Policy School, policy agendas such as anti-discrimination/anti-prejudice or equality

were articulated, so the binary hierarchy between mainstream and non-mainstream students seemed to be questioned. However, in the overall policy discourses, diversity is defined and standardized as the ethnic/cultural diversity of multicultural students who should be tolerated by the mainstream students.

The results of the second question showed the following three meanings of diversity corresponding to three types of the aforementioned Korean multicultural education policy discourses. Firstly, diversity has been signified as the diversity of multicultural students who need to be tamed and adapted/assimilated within the mainstream society through the 'strengthening social integration' discourse. Although the concrete aspects of the discourse have been transformed over time, in the 'strengthening social integration' discourse, diversity has been considered to be the ethnic/cultural diversity of multicultural students who need to adapt according to 'universal norms' of the mainstream Korean society(e.g. Korean language). In particular, it can be understood that this is closely related to the national project of selective 'Koreanization' of international marriage families (that is, marriage migrant women's families) that will solve low birthrate and aging population.

Thus, diversity was considered to be a barrier to such adaptation process by deepening linguistic/cultural gaps between the mainstream Korean students and multicultural students. Further, it was defined as obstacles to be coped with in order to guarantee multicultural students the 'equal opportunities for education.' Although this meaning of diversity is indispensable to support the well-adjustment of multicultural students who cannot help confronting 'strangeness' from the Korean society, it is also need to be critically examined. That's because it can standardize cultural norms of the mainstream Korean society, and

deepen the structure of inequities and discrimination to which multicultural students are likely to be exposed.

Secondly, diversity has been sketched out as the diversity of multicultural students which should be developed into global human capital with regards to the 'cultivating global talent' discourse. This also problematizes the ethnic/cultural diversity multicultural students brought from 'the outside of Korea.' The second meaning of diversity stresses that the diversity of them should be transformed into competent and creative human capital in order to elevate the national prestige of 'global Korea.' This meaning seemed to be weakened as the discourse on the development of multicultural students' aptitudes became dominant. However, as the discourse on enhancing the strengths of multicultural students and cultivating multicultural talent emerged again, diversity could be described as a symbol of a growth engine for 'global Korea' provided by multicultural students.

In particular, it has been emphasized in the recent policy discourses that the ethnic/cultural diversity brought by them need to be utilized to develop their global competencies including their career awareness and bilingual ability. Therefore, the meaning of diversity is formed as the ethnic/cultural diversity of multicultural students, which needs to be converted into useful human capital contributing to strengthening Korean global competitiveness. Such meaning mediates national plans on the development of global human resources through the capitalization of diversity brought by multicultural students. Thus, it needs to be critically reflected because it can reduce the problem of social structural discrimination towards multicultural students to the issues about the development of their individual competitiveness, competence and self-esteem.

Thirdly, diversity was discursively defined as the diversity multicultural

students brought into Korea which should be tolerated by the mainstream society through the 'respect for other cultures' discourse. It objectified the ethnic/cultural diversity brought by multicultural students as the learning contents on 'other cultures' or 'non-mainstream cultures' that should be contacted and experienced by mainstream Korean students. On the basis of this meaning, it has been urged to promote the multicultural sensitivity of mainstream Korean students who are strongly attached to universal ethnic norms. So the ethnic/cultural diversity brought by multicultural students has been considered to be respected only by virtue of the development of mainstream Korean students' multicultural sensitivity.

This sort of meaning has a danger of reducing the discrimination against ethnic /cultural minorities in the Korean context, where racist discrimination is rising to the surface, to the issues on individual sensitivities of mainstream Korean members. In other words, the diversity brought by multicultural students may only be accepted in our society as a 'special' difference that cannot narrow the gap with mainstream students, as long as the sensitivity of mainstream Korean students is willing to allow. As a result, this meaning can essentialize the linguistic/cultural estrangement, cultural conflict or mal-adaptation posed by multicultural students as the problems to be solved by overcoming the inevitable troubles between different individuals. So, the problems of structural discrimination towards ethnic/cultural minorities in Korea are mistaken for the issues on improving the attitude of individual members of the mainstream Korean society who is willing to endure multicultural students as 'strangers.' Therefore, there is a danger that such diversity acts as a discursive device to establish legitimacy that the diversity brought by multicultural students cannot but be controlled as a 'special' difference.

The results of the third question show that the meanings of diversity revealed in the Korean multicultural education policies have severe limits in that they have only called for and problematized 'multicultural students' as the ethnic/cultural minorities who came from the outside into Korea. As in the prescriptive approach to multicultural education, the meanings of diversity have been formed by means of marking the ethnic/cultural diversity brought by multicultural students as a token distinguishing them from the mainstream Korean society and disposing it.

Thus, this study suggests that the Korean multicultural education policies need to be reconstructed by deconstructing the binary hierarchy between mainstream Korean members and non-mainstream members (multicultural students), considering the implications of J. Derrida's conceptualization of hospitality. Given Derrida's discussion on the aporias of hospitality, the Korean multicultural education policies as equity policies for offering hospitality to minorities cannot but involve the discourses on conditional hospitality, which requires the customized support for multicultural students. However, beyond this, the policy discourses should be rebuilt to encompass 'alternative' multicultural education that help understand the undecidability of categories, such as 'mainstream society', 'normal', 'Korean', 'strangers', 'foreign', 'minority', and imagine the possibility of 'better' and 'more unconditional' hospitality towards students named as 'multicultural students.'

This study has significance that it reveals the formation process of the meanings of diversity in the Korean multicultural education policy discourses that was not explored in recent domestic research. In addition, it is meaningful to suggest how the discursive meanings of diversity can be reconstructed in an alternative direction in order to improve the Korean multicultural education policies.

Keywords : multicultural education policy, policy discourse, diversity, hospitality, Derrida, critical research
Student Number : 2017-28447