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

교육적 실천에서 드러나는 초등교사의 다문화교육 인식

2022년 8월

서울대학교 대학원

교육학과 교육학전공

정 다 은

교육적 실천에서 드러나는 초등교사의 다문화교육 인식

지도교수 소 경 희

이 논문을 교육학석사 학위논문으로 제출함
2022년 8월

서울대학교 대학원
교육학과 교육학전공
정 다 은

정다은의 석사 학위논문을 인준함
2022년 8월

위 원 장 _____ (인)

부위원장 _____ (인)

위 원 _____ (인)

국문초록

오늘날 한국 사회는 다양한 인종적·민족적 배경을 가진 구성원들로 이루어져 있으며, 정부에서는 이에 대한 대처로서 2006년부터 다문화교육(multicultural education)을 활성화하기 위한 정책들을 제시하고 있다. 그러나 결국 학교 현장에서 중요한 것은 교사이며, 특히 다문화교육에 있어서는 교사의 다문화교육 인식이 가장 중요하다고 할 수 있다. 교사의 다문화교육 인식에 관한 선행 연구는 주로 다문화학생을 지도한 경험이 있는 교사들만을 대상으로 삼아 왔다. 그러나 현 2015 개정 교육과정에 다문화교육 관련 내용이 포함되면서 국내 초등교사들은 이미 일상적으로 다문화교육 수업을 진행하고 있으며, 교사의 다문화교육 인식 연구에서도 이러한 변화된 학교 현장의 모습을 고려할 필요가 있다. 이러한 문제의식 하에, 본 연구는 교육적 실천에서 드러나는 초등교사의 다문화교육 인식을 탐색하고자 하였다.

연구 결과, 교사들이 실천한 다문화교육 수업의 내용은 '다양한 가족 형태', '세계 여러 나라와 문화', '인권과 차별', 이렇게 크게 세 범주로 나눌 수 있었다. 첫 번째 범주인 다양한 가족 형태의 경우, 교사들은 다문화가정뿐만이 아니라 한부모 가정, 조손 가정 등 '일반적이지 않은' 가정으로 여겨지는 다양한 가정에 관한 내용 전반이 다문화교육에 포함될 수 있다고 보고 있었다. 두 번째 범주인 세계 여러 나라와 문화의 내용을 수업할 때는 교사가 일방적으로 지식을 전달하기보다는, 학생들로 직접 자신이 관심을 가진 나라와 문화에 대해 자료 조사하고 발표하도록 하는 경우가 많았다. 세 번째 범주인 인권과 차별의 경우 교사들은 인권과 차별에 관한 내용 전반이 다문화교육이 될 수 있다고 보고 있었지만, 주로 피부색, 인종, 민족 등에 대한 차별을 위주로 언급하고 있었다.

그렇다면 교사들은 이러한 내용 범주를 어떤 방식으로 수업하였는가? 먼저, 교사들은 다양한 시각적인 자료를 활용하여 학생들이 평소에 자신

이 알지 못한 다른 사람의 존재를 ‘보고’ 이해할 수 있도록 했다. 또한 교사들은 교실 안의 ‘다른’ 학생이 상처받을 것을 우려하여 아예 언급하지 않기도 하였지만, 때로는 ‘인적 자원’으로 활용하기도 하였다. 마지막으로 교사들은 학생들에게 친숙한 예시를 들거나 모의 경험을 통해 언제든지 차별과 부당한 일이 ‘나의 일’이 될 수 있다는 것을 느낄 수 있도록 했다.

위의 내용을 종합하여 교사의 다문화교육 실천에서 드러나는 다문화교육 인식의 특징을 분석하면 다음과 같다. 첫째, 교사들은 다문화교육을 이해할 때 다문화학생과 관련짓지만 이에 국한하지는 않고 있었다. 둘째, 다문화교육에 관한 대표적인 3가지 주요 관점 중 한 가지만을 고정적으로 갖는 것이 아니라, 상황에 따라 혼용하는 모습을 보였다. 셋째, 다문화교육을 위한 교육과정 설계에 있어서 지식 쌓기, 태도 함양하기, 행동으로 실천하기 중 이해와 공감에 기반하여 태도 함양하는 것을 가장 우선적인 목적으로 삼고 있었다.

주요어 : 다문화교육, 교사의 다문화교육 인식, 모든 학생을 위한 다문화교육, 다문화교육 실천

학 번 : 2019-24535

목 차

Ⅰ. 서 론 ····· 1
1. 연구의 필요성 및 목적 ····· 1
2. 연구 문제 ····· 4

Ⅱ. 이론적 배경 ····· 5
1. 다문화교육에 관한 이론적 논의 ····· 5
가. 다문화교육의 개념 및 주요 관점 ····· 5
나. 다문화교육을 위한 교육과정 설계 ····· 10
2. 국내 초등학교에서의 다문화교육 ····· 14
가. 다문화교육 정책 ····· 14
나. 초등교사와 다문화교육 ····· 18

Ⅲ. 연구 방법 ····· 22
1. 연구 대상 ····· 22
2. 자료 수집 ····· 25
가. 심층 면담 ····· 25
나. 현지 자료 ····· 27
3. 자료의 분석과 해석 ····· 27

Ⅳ. 교사들이 생각하는 다문화교육 ····· 29
1. 김행복 교사: “꼭 부모 중에 한 사람이 다른 나라 사람이어야 다문화(교육)인가요?” ····· 29
2. 이연심 교사: “우리 주변에 이런 사람들이 살고 있구나. 그럼 나는 어떻게 살아야 할까.” ····· 34

3. 박보람 교사: “다문화교육은 애들 마음을 좀 공감을 잘해줘야 되는 거 같아요.” ····· 39
4. 최다정 교사: “제가 생각하는 다문화교육은 그냥 다 다른 거를 인정해주는 것 같아요.” ····· 44

Ⅴ. 교사들이 실천한 다문화교육 관련 내용 범주 및 수업 방식 ····· 48
1. 교사들이 실천한 다문화교육 관련 내용 범주 ····· 48
가. 다양한 가족 형태 ····· 49
나. 세계 여러 나라와 그 문화 ····· 53
다. 인권 침해와 차별 ····· 57
2. 교사들이 다문화교육 관련 내용을 수업하는 방식 ···· 61
가. ‘다른’ 사람들을 시각적으로 보여주기 ····· 62
나. ‘다른’ 학생을 “언급을 하지 않”거나 “인적 자원으로 활용”하기 ····· 66
다. 학생들이 “나의 일이 될 수 있다”고 느끼도록 하기 ····· 71

Ⅵ. 교육적 실천에서 드러나는 교사의 다문화교육 인식의 특징 ····· 75
1. 다문화학생과 관련짓지만 이에 국한하지 않기 ····· 75
2. 다문화교육에 대한 주요 관점 혼용하기 ····· 76
3. 이해와 공감에 기반한 태도 형성하기 ····· 77

Ⅶ. 요약 및 결론 ····· 80

참고문헌 ····· 83
Abstract ····· 91

표 목 차

〈표 Ⅱ-1〉 초등학교 사회 및 도덕 교과서 내 다문화교육 관련 내용 ····· 16
〈표 Ⅲ-1〉 연구 참여자 목록 ····· 23
〈표 Ⅲ-2〉 활용한 지도서의 목록 ····· 27
〈표 Ⅴ-1〉 교사들이 실천한 다문화교육 관련 내용 범주와 교과 단원 및 내용 ····· 48

그 림 목 차

[그림 Ⅱ-1] Bennett(2009: 62)이 제시한 '다문화 교육과정의 종합적 개념도' ····· 11
[그림 Ⅱ-2] 장인실(2008, 2012)이 제시한 다문화교육을 위한 교육과정 모형 ····· 13
[그림 Ⅴ-1] 단원 도입부 삽화에 제시된 '다문화가정' 51
[그림 Ⅴ-2] 현재 최다정 교사가 가르치고 있는 영어 교과서의 학습활동 ····· 56
[그림 Ⅴ-3] 일상생활 속 편견과 차별 ····· 60
[그림 Ⅴ-4] 다른 문화를 부끄럽게 여기는 친구 ····· 65

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

오늘날 한국 사회는 다양한 인종적·민족적 배경을 가진 구성원들로 이루어져 있다. 2019년 말 기준으로 국내에 체류 중인 외국인의 수는 전체 인구 대비 4.87%를 차지하며(법무부, 2020), 전체 혼인에서 다문화 혼인[1]이 차지하는 비중 또한 계속 증가하여 2019년에는 10.3%에 달한다(통계청, 2020). 학교 현장에서도 2020년 기준 전국 다문화학생[2] 비율이 초등학교 4.0%, 중학교 2.0%, 고등학교 0.9%에 이르렀다(교육부·한국교육개발원, 2020).

이러한 인구 구성 변화가 관심을 받기 시작한 것은 2000년대 중반부터이다. 결혼이주여성과 그 자녀를 중심으로 '다문화'가 본격적으로 논의되면서, 정부에서는 2006년 '다문화·다민족 국가로의 전환'을 아예 국가 의제로 공식화하고 다문화자녀(다문화학생)와 관련된 정책들을 적극적으로 내놓기 시작했다. 이와 더불어 다문화교육(multicultural education)을 활성화하기 위한 정책들도 등장하기 시작했다. 교육부에서는 2007 개정 교육과정부터 다문화교육을 범교과학습 주제에 지속적으로 포함하고, 새로운 교과서를 집필할 때 '다문화 친화적' 교과서와 지도서를 개발하도록 했다(교육과학기술부, 2010, 2011, 2012).

그러나 학교 현장에서는 이러한 정책적인 지원보다 교사가 더 큰 영향력을 갖는다. 학생들을 대상으로 다문화교육을 실천하는 것은 국가 정

---

1) '다문화 혼인'은 "남녀 어느 한쪽이 외국인 또는 귀화자인 경우, 또는 남녀 모두 귀화자인 경우"를 의미한다(통계청, 2020: 4).

2) '다문화학생'은 "친부모 중 한 명만 외국 국적인 경우"인 '국제결혼가정 자녀'와 "친부모 둘 다 외국 국적인 경우"인 '외국인가정 자녀'를 의미한다(교육부·한국교육개발원, 2020: 48).

책이나 국가 교육과정 그 자체가 아닌 교사이기 때문이다. 그렇다면 교사는 다문화교육에 있어서 어떤 역할을 해야 하는가? 다시 말해, 다문화교육 실천을 위해 어떤 준비를 해야 하는가? 이에 대해 여러 답이 있겠지만, 가장 기본적이고 중요한 것으로 다문화 교육에 대한 인식을 꼽을 수 있을 것이다.

다문화교육에 대한 교사의 인식은 수업의 내용과 질을 결정할 뿐만 아니라 그의 행동과 태도의 토대가 되며, 학생들은 이를 보고 배운다(노일하, 2018; 현길자・염미경, 2014). 또한 다문화교육 효능감, 다문화 감수성, 다문화교육 역량 등 교사의 실천에 중요하게 작용하는 여러 요소에도 상당한 영향력을 갖고 있다(김강・방기혁, 2020; 이기용・강경구, 2019; 임명희・서재복, 2021; 장익준・이기용, 2014). 따라서 학교에서의 다문화교육이 효과적으로 이루어지도록 하기 위해서는 교사의 다문화교육 인식이 어떠한가를 파악할 필요가 있다.

교사의 다문화교육 인식에 관한 연구는 국내에서 비교적 오랫동안 꾸준히 이루어져 왔다. 여러 연구자는 교사의 다문화교육 인식의 수준을 측정하거나 그 유형을 세분화하였으며(권윤경, 2010; 김명숙, 2012; 박귀선, 2009; 류방란・김경애, 2014; 이현주, 2014), 다문화교육 인식이 다른 요인들과 어떻게 상호작용하는지를 분석하였다(박선미・성민선, 2011; 이재창・김현수, 2021; 장익준・이기용, 2014; 전하람, 2018). 이러한 연구들은 교사의 다문화교육 인식 현황이 어떠한지, 교사의 다문화교육 인식을 개선하기 위해서는 어떤 요인에 함께 신경써야 하는지 등을 분석하는 데 기여해 왔다.

하지만 지금까지 진행된 선행연구는 분명 한계도 갖고 있다. 먼저, 대부분의 연구가 다문화학생을 지도한 경험이 있거나 다문화학생 특별학급을 지도한 경험이 있는 교사들을 대상으로 삼다보니, 다문화학생을 맡은 경험이 없는 교사들이 자연스레 연구 대상에서 배제되는 경우가 많다. 그러나 다문화교육은 더 이상 다문화학생을 맡은 교사만의 문제가 아니다. 이미 현 2015 개정 교육과정의 통합교과, 사회, 도덕 교과에는 다문화가정, 여러 나라의 문화, 다양성 존중 등 다문화교육과 관련된 내용들

이 포함되어 있으며, 특히 교과 구분 없이 수업을 담당하는 초등교사들은 그 모든 내용을 가르쳐야 하는 상황이다. 즉, 국가 교육과정이 적용되는 학교에서 근무하는 초등교사라면 누구나 자연스럽게 모든 학생을 대상으로 다문화교육 수업을 진행하고 있지만, 정작 다문화교육 관련 연구에서는 잘 다루어지지 않고 있는 셈이다.

또한 기존 선행연구는 교사의 다문화교육 실천과 그 과정에서 드러나는 다문화교육 인식을 충분히 다루지 않았다는 점에서 한계를 가진다. 일부 연구에서 이미 지적하였듯, 교사들이 실제 다문화교육 실천에서 보여주는 인식은 그가 스스로 생각하는 인식과 완벽히 일치하지 않는다(백목원・하명진, 2016; 이미봉, 2015; 이슬기, 2016). 그러나 대다수의 연구들이 설문조사나 인터뷰를 통해 다문화교육에 대한 교사의 견해를 알아보는 방식을 택하였다. 게다가 교사의 실천에 주목하더라도 다문화학생만을 대상으로 한 수업이나 다문화중점학교에서의 수업 등 특수한 조건이나 환경에서 이루어진 실천으로 국한되는 경우가 많다. 그러다보니 정작 현재 일상적으로 이루어지고 있는 교과 수업 형태의 다문화교육에서 교사들이 어떤 인식을 갖고 실천하고 있는가는 제대로 파악하지 못하게 되는 것이다.

정리하자면, 학교 현장에서 효과적인 다문화교육이 이루어지도록 하기 위해서는 교사의 다문화교육 인식이 어떠한가를 살펴볼 필요가 있다. 국내에서는 교사들의 다문화교육 인식 유형과 수준을 파악하거나, 이와 관련된 여러 요인을 함께 분석하는 방식으로 연구가 진행되었다. 그러나 이러한 연구 대부분이 다문화학생을 맡은 경험이 있는 교사들이나 다문화교육 관련 업무를 맡은 교사만을 연구 대상으로 삼고 있어, 이미 많은 교사들이 다문화학생뿐만이 아닌 모든 학생을 대상으로 다문화교육 수업을 진행하고 있다는 사실을 간과하고 있다. 또한 교사가 스스로 이야기하는 다문화교육에 대한 인식과 그의 실천에서 드러나는 인식이 서로 다를 수 있음에도 불구하고 전자에 치중된 경향이 있다. 일부가 후자에 주목하기는 하지만, 다문화학생 대상 수업, 다문화교육 중점학교에서의 수업 등 특수한 경우를 주로 다루고 있어 정작 일상적으로 진행되고 있는

교과 시간 내 다문화교육 관련 수업은 잘 다루어지지 않고 있다.

이러한 문제의식 하에, 본 연구는 교육적 실천에서 드러나는 초등교사의 다문화교육 인식을 탐색하고자 한다.

2. 연구 문제

본 연구는 교육적 실천에서 드러나는 초등교사의 다문화교육 인식을 파악하는 것을 목적으로 삼는다. 이러한 연구 목적에 따른 연구 문제는 다음과 같다.

첫째, 초등교사는 다문화교육이란 무엇이라고 생각하는가?

둘째, 초등교사는 어떤 내용을 다문화교육이라고 보고 있으며, 이를 수업에서 어떻게 접근하고 있는가?

셋째, 초등교사의 교육적 실천에서 드러나는 다문화교육 인식의 특징은 무엇인가?

Ⅱ. 이론적 배경

1. 다문화교육에 관한 이론적 논의

가. 다문화교육 개념 및 주요 관점

다문화교육의 이론적 기틀을 다진 학자들 중 대다수가 북미 지역에서 활동하는 학자들로, James Banks, Christine Bennett, Christine Sleeter, Sonia Nieto 등을 꼽을 수 있다. 학자마다 강조하는 요소는 조금씩 다르지만, 이들의 논의를 종합해 볼 때 모든 학생들에게 평등한 교육 기회를 주기 위한 학교 및 사회 개혁 운동으로 다문화교육을 이해할 수 있을 것이다.

한편 이들 북미 지역의 학자들은 다문화교육을 인종이나 민족과 관련된 논의로 한정하지 않고 성, 계층, 장애, 종교, 언어 등 상당히 넓은 범주를 아우르는 "일종의 우산과 같은 개념"(Sleeter & Grant, 2009: 50)으로 본다. 장인실(2015), 모경환 외(2018)를 비롯한 국내 연구자들 또한 이러한 논의를 바탕으로 다문화교육을 보다 넓은 의미로 정의하는 경우가 많다.

이러한 맥락에서, 여러 연구자들은 국내 정책이 '다문화학생'을 하나의 범주로 규정하고, 다문화교육을 인종, 민족, 국가와 관련된 범위 내에서만 한정적으로 논의하는 것에 대해 비판한다(김선미, 2011; 김한길, 2017; 류방란, 2013; 이수한, 2019). 그러나 본 연구에서 관심을 갖고 있는 '학교 현장에서의 다문화교육'은 국가 정책에서 규정하는 의미에 크게 영향을 받기 때문에, 본 연구 또한 '다문화학생'과 인종, 민족, 국가와 관련된 범위로 좁혀서 논의하고자 한다.

다문화교육에 대해 어떤 관점을 갖는가에 따라 다문화교육의 구체적인 목표를 무엇으로 삼는지, 소수 집단 학생을 어떻게 바라보는지 등이

달라진다. 가장 많이 거론되고 활용되는 관점으로 동화주의적 관점, 다원주의적 관점, 비판주의적 관점, 이렇게 세 개의 관점을 꼽을 수 있으며, 구체적 내용은 다음과 같다.

1) 동화주의적 관점

‘동화주의적 관점’은 가장 초기에 등장한 방식이면서 현재 많은 학자들이 비판하고 지양하는 방식이다. 여기서 동화(同化; assimilation)란, 한 집단(주로 소수 집단)의 문화가 주류 문화에 흡수·통합되는 현상을 의미하며, 학자에 따라서는 ‘보수적 다문화주의’ (Jenks, Lee, & Kapol, 2001; McLaren, 1994), ‘특수학생과 문화적으로 다른 학생들에 대한 교수’ (Sleeter & Grant, 2008) 등으로 표현하기도 한다(우라미, 2019 재인용).

동화주의적 관점을 가진 교사는 학교에서 가르치는 지식이 보편적인 진리이자 학생들에게 가장 필요한 것이라고 믿으며, 문화적 소수 집단이 학교나 주류 사회의 성취에서 뒤처지는 원인이 그들의 문화적 배경에 있다고 믿는다. 그 결과 이들은 소수 문화 집단의 학생들이 주류 사회의 문화를 습득함으로써 기존의 사회정치적 체제에 순응하고 사회에서 생존할 수 있도록 돕는 것을 자신의 역할로 설정한다(Pang, 2005; Sleeter & Grant, 2009). 이러한 관점을 적용한 대표적인 예로 미국의 ‘용광로(melting pot)’ 모델을 들 수 있다(Banks, 2014, 2018). 용광로 모델의 경우 소수민족들이 자신들의 문화를 버리고 백인 청교도(White Anglo-Saxon Protestant) 문화에 흡수되어 하나의 새로운 동질 문화를 형성하도록 하는 것을 목표로 삼았다(이선영, 2008).

그러나 동화주의적 다문화교육은 여러 가지 한계점을 지니고 있다. 먼저, 이러한 교육은 소수집단 구성원들에게 적응훈련 내지는 재사회화를 제공함으로써 기존의 정체성을 버리고 새로운 정체성을 받아들일 것을 요구하기 때문에(오만석, 2018a; 차윤경·함승환, 2012), 학생들의 주변 관계에 분열을 일으키고 정체성 혼란을 일으킬 수 있다. 미국, 캐나다,

호주 등에서 196-70년대 동화주의적 시민권 교육이 이루어졌던 결과, 많은 소수 집단 학생들이 자신들의 일차적 문화, 언어, 민족적 정체성을 잃어버리고, 가족과 공동체로부터 소외되었다(Banks, 2018). 전경자(2010) 또한 교사의 동화주의적 인식이 다문화학생으로 하여금 자문화에 대해서는 부정적 인식을, 주류 문화에 대해서는 긍정적이고 동경하는 인식을 갖도록 유도한다고 지적한 바 있다. 게다가, 동화주의는 소수 집단에 대한 차별과 배제를 수반하며, 주류 사회에서 요구하는 언어, 문화 등을 획득하는 것만으로 주류사회에 성공적으로 통합되었다고 말하기는 어렵다(오만석, 2018b; 우라미, 2019).

2) 다원주의적 관점

다문화 교육에 대한 두 번째 주요 관점은 '다원주의적 관점'이다. 학자에 따라서 다원주의적 관점을 '다원적 다문화주의(pluralistic multiculturalism)'(Ramsey et al., 2003; 나장함, 2010 재인용), '문화적 다원주의(cultural pluralism)'(Bennett, 2009) 등으로 다양하게 지칭하기도 하는데, 미국의 맥락에서 이전의 동화주의적 관점에 반대하면서 등장하였다.

앞서 동화주의적 관점이 '용광로'에 비유된다면, 다원주의적 관점은 '샐러드 볼(salad bowl)', '퀼트(quilt)', '모자이크(mosaic)' 등에 비유된다. 동화주의적 관점에서는 주류 집단의 문화가 보편적인 진리로 여겨졌지만, 다원주의적 관점은 한 국가나 사회 안에서도 다양한 소수 집단의 문화와 주류 문화 간의 조화가 이루어져야 한다고 본다(우라미, 2019). 이러한 관점은 모든 문화가 동등한 위치와 고유한 가치를 갖고 있기에 어떤 현상을 볼 때 그 관점에서 보아야 한다는 '문화 상대주의(relativism)'에 기반을 두고 있다고 볼 수 있다.

다원주의적 관점에 따르면, 학교는 기회의 균등, 다양한 사람들에 대한 존중, 집단 간 힘의 균등을 위한 지원을 제공하는 것을 목표로 삼아야 한다. 이를 위해 학교는 전체 학생들이 반드시 지켜야 할 기준들을

설정하는 동시에, 그로 인해 야기될 수 있는 문화적 편견과 갈등을 감소시키기 위해 노력해야 한다.

다원주의적 관점을 적용한 구체적 방법으로, 교사는 각 민족의 공휴일과 명절을 기념하거나, 교육과정에 소수민족 관련 내용을 포함시키고 관련 교과목들을 개설할 수 있다. 또한 수업에서 주류 사회의 언어 사용만을 강요하지 않고 이중언어 교육을 비롯하여 다양한 언어를 활용할 수도 있을 것이다(Bennett, 2009; Sleeter & Grant, 2009; 우라미, 2019). 이는 학생들로 하여금 다른 나라의 문화를 체험하게 하여 이들이 다양성을 경험하고 인식함으로써 서로를 존중할 수 있도록 하는 '인간관계 지향적 교사' 유형(Pang, 2005)과 비슷하다고도 할 수 있다.

하지만 다원주의적 관점에 대해 다음과 같은 비판도 존재한다. 첫째, 다원주의적 관점은 특정 (문화적) 집단의 특징을 본질적이고 단일한 것으로 여긴다. 그러다 보니, 집단 내에 존재하는 다양성이 오히려 억압받게 되고, 집단의 '안'과 '밖'의 경계는 뚜렷해지게 된다. 그 결과 사회적, 공간적 분리 현상을 촉진시키면서 집단 간의 차이를 '자연'스러운 것으로 고정시키게 된다. 둘째, 다원주의적 관점은 '서로 잘 지내게 하는 것'을 목표로 삼기 때문에, 주류 집단과 소수 집단 간의 불평등한 권력 구조의 틀에는 무관심하며, 실질적인 권력 관계 변화를 가져오지 못한다. 결국 주류 집단을 중심으로 설정된 사회적 기준, 준거, 위계 등이 보편화 되어 작동하면서, 소수 집단의 목소리는 다시 배제되는 것이다(나장함, 2010; 우라미, 2019; 하윤수, 2009).

3) 비판주의적 관점

앞서 살펴보았던 동화주의적 관점, 다원주의적 관점에서는 거시적 차원에서의 사회 구조, 차별 등에 대한 논의가 거의 이루어지지 않았다. 기존의 학교 다문화교육에서는 목소리, 대화, 권력, 사회계급 등의 개념이 주목받지 못하였으며, 정체성과 권력의 복잡성에도 무관심했다(May & Sleeter, 2014). 이에 대한 '비판'으로 등장하는 것이 바로 비판주의

적 관점이다. 비판주의적 관점은 Paulo Freire로 대표되는 비판적 교육학과도 관련되는데, 단순히 소수 집단과 주류 집단이 갈등 없이 지내기 위해 어떤 노력이 필요한가를 고민하는 것에서 더 나아가, 이들 사이에 존재하고 이미 있는 불평등, 권력 관계, 차별적인 제도나 정책의 메커니즘에 주목함으로써 보다 근본적인 변화를 유도한다(May & Sleeter, 2014; 나장함, 2010; 오만석, 2018b; 우라미, 2019).

비판주의적 다문화교육에서는 사회 구조적 평등을 위해 적극적으로 활동할 수 있도록 준비시키고, 학교 내에서 평등한 기회를 가질 수 있도록 교육하는 것을 학교 목표로 삼는다. 이는 Pang(2005)이 논의한 교사 유형 중 '사회적 행동 지향적 교사'와도 유사한데, 이러한 유형의 교사는 학교가 오히려 사회적 불평등을 조장한다고 보며, 학생들이 이러한 불평등에 도전하는 변화의 주체가 될 수 있도록 비판적 사고 능력을 길러주는 것을 목표로 한다.

이러한 관점에서는 교사들이 현재 사회에서 벌어지고 있는 문제들(인종차별, 성차별, 장애자 차별 등)을 다루는 학습 내용을 구성하고, 학생들의 구체적인 삶의 경험을 분석의 출발지로 삼을 것을 요구한다. 이를 위해 교사는 학생들을 민주적인 의사결정 과정에 적극적으로 동참시키고, 협력 학습의 활용하기도 한다(Sleeter & Grant, 2009). 일례로, Gutstein(2014)는 자신의 비판적 수학 프로젝트에서 학생들로 하여금 '왜 허리케인 카트리나 때 집을 잃고 체육관에 있던 (사진 속의) 사람들 중 아프리카계 미국인의 비율이 커 보이는지' 등의 질문들을 수학적 자료들(인구 통계, 소득 수준 통계 등)을 활용하여 탐구하도록 한다.

많은 연구자들이 비판주의적 다문화교육을 가장 바람직한 관점 방식으로 여기고 있지만(나장함, 2011), 비판주의적 관점 또한 분명 한계를 가지고 있다. 가장 큰 한계점은 비판주의적 다문화교육이 이론이나 개념적으로는 풍부할지라도 교실 속에서 구체적으로 어떻게 실현할지에 대해 상대적으로 고민이 부족하는 것이다(May & Sleeter, 2014; Sleeter & Grant, 2009; 우라미, 2019). 앞서 Gutstein(2014)의 수업과 같은 실제 사례를 몇 개 비교하는 것만으로도 그 개념이 너무 어려워지기 때문에, 교

사들의 입장에서는 현장에 적용하기 꺼려진다.

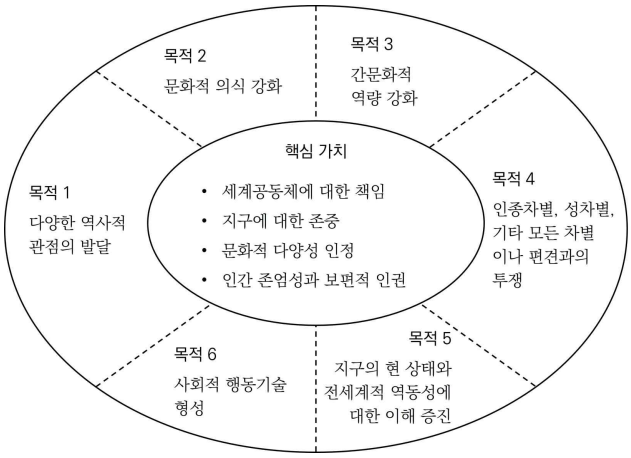
나. 다문화교육을 위한 교육과정 설계

그렇다면 교사는 다문화교육을 위한 수업을 어떻게 실천해야 할 것인가? 다시 말해, 다문화교육을 위한 교사 수준의 교육과정은 무엇을 목적으로, 어떻게 설계되어야 할 것인가? 이와 관련하여 여러 학자의 논의를 살펴보면 다음과 같다.

먼저, 해외 학자들이 주로 활용하는 것은 C. Bennett과 J. Banks의 이론이다. Bennett(2009, 2019)은 다문화교육을 위한 교육과정이 세계공동체에 대한 책임, 지구에 대한 존중, 문화적 다양성 인정, 인간 존엄성과 보편적 인권이라는 네 개의 가치에 바탕을 두고 [그림 Ⅱ-1]에 제시된 목표들을 추구해야 한다고 주장한다. 이 목표들은 서로 중첩되어 있으며, 하나만을 단독으로 강조해서는 다문화교육이 충분히 제대로 이루어질 수 없다. 다만 각 목표를 무조건 동일한 수준으로 강조할 필요는 없으며, 개별 교과목의 특성과 학생의 발달단계적 특성에 가장 적합한 목표를 다루는 게 중요하다.

6가지 목표를 자세히 살펴보면 다음과 같다. 목적 1, 2, 3은 학생들이 자신이 속한 문화에 대해 인식하고 새로운 관점에서 이를 살펴볼 수 있도록 하기 위한 것이라고 볼 수 있다. 목적 1의 ‘다양한 역사적 관점의 이해’는 서구권 중심의 교육과정을 탈피하고 과거와 현재의 역사적 사건들을 다양한 국가들의 관점에서 이해할 수 있도록 하는 것이다. 목적 2의 ‘문화적 의식 함양’은 자신의 생각과 행동이 전 세계적으로 보편적인 것은 아니며, 다른 문화권에서는 다르게 이해될 수 있다는 점을 인식하는 것을 의미한다. 목적 3의 ‘간문화적 역량 개발’은 자신이 사용하는 것과 다른 의사소통 방식이나 문화적 관습 등을 해석하고 공감할 수 있도록 하는 동시에, 자신의 문화적 조건과 그에 기초하여 만들어진 가정들을 자각할 수 있도록 하는 것이다.

목적 4, 5, 6은 여기서 한발 더 나아가, 학생들이 거시적인 차원에서 인식하고 직접 행동에 나서도록 만들고자 한다. 목적 4의 '인종차별이나 성차별 또는 모든 형태의 편견과 차별에 대해 투쟁하기'는 자신이 갖고 있던 편견을 인식하고 고쳐 나가고, 궁극적으로 사회적으로 이러한 편견과 차별이 없어지도록 하기 위해 노력하는 것을 의미한다. 목적 5의 '지구의 현 상태와 전 세계적 역동성에 대한 이해 증진'은 전 세계가 다양한 하위체계들이 서로 연계된 거대한 생태계임을 인식하고, 지구의 현재 상태와 보편적인 변화 경향, 발전과정을 인식하도록 한다. 마지막으로 목적 6의 '사회적 행동기술 개발'은 세계시민으로서의 책임의식을 발달시키고, 전 지구적으로 생각하고 사회구성원으로서 적극적으로 참여하고 행동하는 것을 의미한다.



[그림 Ⅱ-1] Bennett(2009: 62)이 제시한 '다문화 교육과정의 종합적 개념도'

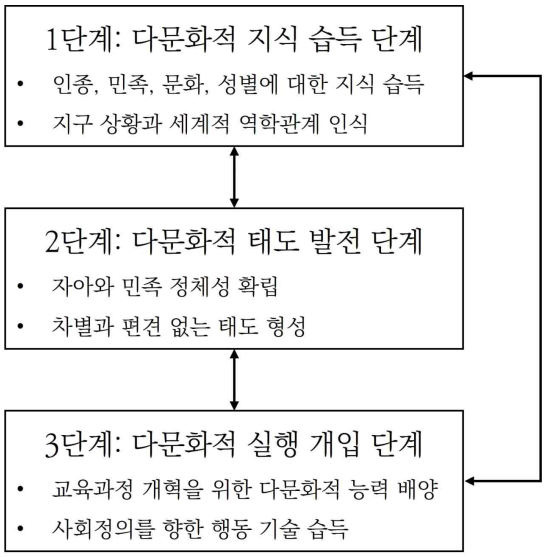
한편, Banks(2016, 2019)는 다문화교육을 교육과정에 통합하는 방법으로 4가지 수준의 접근법을 제시한다. 제1수준의 '기여적 접근법(contributions approach)'과 제2수준의 '부가적 접근(additive

approach)’은 교육과정의 기본 구조나 규준은 건드리지 않고 지배적인 문화의 규범과 가치를 그대로 반영하는 접근법이다(나장함, 2010; 박남수, 2007). 기여적 접근법은 타문화 집단이 인류 사회에 기여한 바에 주목하면서 영웅, 공휴일, 기념일 등의 개별적인 문화적 요소에 초점을 맞춘다(나장함, 2010). 이러한 접근법은 주로 초등교육 수준에서 활용되는데, 다문화적 내용을 교육과정에 통합시킬 수 있는 가장 쉬운 방법이라고 할 수 있다. 이와 더불어 자주 활용되는 부가적 접근법은 기존 교육과정에 문화 관련 내용, 개념, 주제를 교육과정에 단순히 추가하는 방식으로(Banks, 2016, 2019), 이때 학생들이 문화 관련 내용을 학습하는 시간과 양은 기여적 접근을 적용할 때보다 다소 증가한다고 할 수 있다.

제3수준의 ‘변혁적 접근법(transformation approach)’과 제4수준의 ‘사회적 행동 접근법(social action approach)’은 교육과정의 규준, 패러다임, 기본적 가정을 변화시킨다는 점에서 앞서의 두 접근법과 다르다. 변혁적 접근법의 목적은 학생들이 다양한 민족 집단 및 문화 집단의 관점에서 사안을 바라볼 수 있고, 지식을 사회적 구성으로 이해할 수 있도록 돕는 것이다(Banks, 2016, 2019). 변혁적 접근법에서는 다양한, 비판적 관점을 키우는 데 중점을 뒀다면, 사회적 행동 접근법에서는 사회적 불평등과 차별을 해결하기 위한 방안을 마련하고 실천하는 데 초점을 둔다(나장함, 2010). 사회적 행동 접근법은 학생들이 공부한 내용과 관련하여 스스로 의사결정을 내리고 개인적, 사회적, 시민적 행동을 취할 수 있도록 하는 활동을 포함한다.

한편, 국내에서는 장인실(2008, 2012)이 Baker(1993)와 Gay(1977)의 논의에 기반하여 다문화교육을 위한 교육과정 설계모형을 제시한 바 있으며, 이를 그림으로 나타내면 [그림 Ⅱ-2]와 같다. 첫 번째 단계는 ‘지식 습득 단계’로, 자신에게 영향을 미치는 문화적 요소에 대해 알아보고 타인과의 차이를 이해하는 데 필요한 정보를 얻는 단계다. 두 번째 ‘태도 발전 단계’는 앞서 습득한 지식을 기반으로 자신의 문화적 정체감을 이해하고 다양한 문화를 존중하는 태도를 형성하는 단계이다. 마지막 ‘실행 개입 단계’는 학생들이 중요한 사회 문제를 인식하고 이를 해결

하기 위한 행동에 나서도록 하는 단계이다. ‘지식 습득 → 태도 발전 → 실행 개입’의 순서대로 제시하기는 하였으나 각 단계는 상호 연관되어 있으며 반드시 순차적으로 발생하는 것은 아니다.



[그림 Ⅱ-2] 장인실(2008, 2012)이 제시한 다문화교육을 위한 교육과정 모형

선행연구의 논의를 정리하자면, 다문화교육을 위한 교육과정은 크게 세 가지의 목적을 달성하기 위한 것으로 이해할 수 있다. 첫째, 학생들이 자신과는 다른 사람들의 존재를 인식하고 이에 대한 지식을 쌓도록 하는 것이다. 둘째, 다양성을 존중하는 태도를 함양하도록 하는 것이다. 셋째, 다양성이 존중받는 사회를 만들기 위한 행동을 취하도록 하는 것이다. 다만 여기서 유의할 점은 세 가지 목적 중 특정 목적이 다른 목적에 비해 우월하다거나 더 중요하다고 이야기하기는 어렵다는 점이다. 앞선 논의에서도 확인할 수 있듯이, 세 가지 목적은 상호작용하기 때문에 서로 완전히 분리되기 어렵다. 따라서 다문화교육을 위한 교육과정은 궁

극적으로 지식, 태도, 행동 세 가지 목적을 모두 고려하여 설계될 필요가 있다고 할 수 있다.

2. 국내 초등학교에서의 다문화교육

가. 다문화교육 정책

국내 학교에서 이루어지는 다문화교육은 국가가 주도하는 정책에 의해 확산되고 자리 잡아 왔다(김선미, 2011). 일부 교사는 아예 다문화교육을 일종의 국가 정책 과제로 받아들일 정도로(유솔아, 2011), 학교 현장에서 다문화교육 정책이 발휘하는 영향력은 상당히 크다. 다문화교육 정책은 무엇에 관한 것이냐에 따라 크게 두 가지 축으로 나눌 수 있는데, 하나는 교육 당사자인 학생과 교사, 다른 하나는 교육과정과 교과서이다.

1) 학생과 교사에 관한 다문화교육 정책

교육부에서는 2006년 '다문화가정 자녀 교육지원 대책'을 시작으로 지난 십여 년 간 매년 다문화교육 지원정책을 발표하고 있다. 그 내용을 전부 논의하기에는 지나치게 방대하기 때문에, 가장 최근의 문재인 정부(2017년 ~ 2021년)에서 발표한 정책 위주로 살펴보고자 한다.

다문화교육 지원정책에서 가장 큰 부분을 차지하는 것은 다문화학생을 위한 지원정책으로, 크게 세 가지 유형으로 나눌 수 있다. 첫 번째 유형은 '공교육 진입 지원'이다. 다문화학생(특히 중도입국 학생과 외국인 학생)이 학교에 편·입학하기 쉽도록 법과 절차를 정비하고, 필요한 지원을 제공하는 정책이 이에 해당한다. 두 번째 유형은 '언어 및 기초 학습 지원'으로, 한국어학급 설치 및 운영, 한국어 교육과정 및 교재, 멘토링, 보조교재 등의 추가 지원 제공을 포함한다. 세 번째 유형

은 ‘진로 및 정서 지원’으로, 이중언어 발달을 지원하는 등 다문화학생의 ‘특성(혹은 강점)’을 고려한 진로교육을 제공하는 정책을 포함한다. 그 외에도 정서·행동특성 검사지를 제공하고 전문 기관과의 연계를 강화하는 조치도 포함한다.

최근의 다문화교육 지원정책에서는 ‘일반 학생’(기존의 한국 학생) 또한 다문화 감수성 및 이해 제고를 위한 교육을 받을 필요성을 강조하고 있다. 교육부에서는 2014년부터 정책 문서의 명칭에 더 이상 다문화학생을 명시하지 않고 ‘다문화교육을 위한 지원계획’으로 포괄적으로 변경했다. 2017년부터는 모든 학교에서 다문화교육 관련 교과·비교과 활동을 연간 2시간 이상 실시하고 다문화교육 주간을 운영하도록 권고했다.

한편 교육부의 다문화교육 정책 또한 교사의 역할을 중요하게 여기고, 성공적인 다문화교육을 위해 필요한 자질을 교사가 갖출 필요가 있다고 보고 있다. 2017년부터 2021년까지 현 정부의 다문화교육 지원정책을 살펴보면, ‘다문화교육 전문성’(교육부, 2017), ‘다문화교육 역량’(교육부, 2017, 2018, 2019), ‘다문화 역량’(교육부, 2020, 2021) 등의 자질을 기르기 위해 현직 교사들을 대상으로 한 직무 연수를 강화하고, 교원양성기관에서도 이와 관련된 교육과정을 편성하도록 권고하고 있다. 또한 다문화학생 담임 교사, 정책학교 근무 교사 등 ‘담당교원’이나 ‘다문화교육 관련 교원(한국어교육 담당교원, 한국어학급 관리자, 다문화교육 중앙지원단 등)’에게는 역량 강화를 위한 연수 및 워크숍을 지속적으로 추진하고 이수하도록 하고 있다. 다만 그 외의 ‘일반 교원’에게는 연 15시간 이상의 원격연수 이수를 권고할 뿐이다(교육부, 2019, 2021).

2) 교육과정과 교과서에 관한 다문화교육 정책

다문화교육은 국가 교육과정에서 범교과 주제 중 하나로 포함되어 있지만, 그 외에도 각 교과 교육과정 내용에도 포함되어 있다. 교육부(2017)에서는 다문화교육 관련 내용 요소로 다문화 이해, 바람직한 태도

함양, 문제 해결 등을 제시하면서 초등학교에서는 이를 통합교과, 사회, 도덕 교과에 포함하도록 했다. 최근에는 더 구체적으로 평등성, 반(反)편견, 정체성, 다양성, 문화이해, 협력 등을 다문화교육 내용 요소로 제시했다(교육부, 2021). 이를 바탕으로 현 2015 개정 교육과정의 초등 통합교과, 사회, 도덕에서 이러한 요소를 포함하고 있는 내용을 꼽아보면 다음과 같다(표 Ⅱ-1).

<표 Ⅱ-1> 2015 개정 초등 교육과정 내 다문화교육 관련 내용

교과	학년	단원명	성취 기준	다문화교육 요소
통합	1	다양한 가족	• 가족의 형태와 문화가 다양함을 알고 존중한다. • 주변에서 볼 수 있는 여러 형태의 가족을 살펴본다.	다양성, 정체성
	2	다른 나라	• 다른 나라의 문화를 존중하고 공감하는 태도를 기른다. • 다른 나라의 노래, 춤, 놀이를 조사한다. • 다른 나라의 문화를 나타내는 작품을 전시·공연하고 감상한다.	다양성, 문화이해
사회	3	가족의 형태와 역할 변화	• 현대의 여러 가지 가족 형태를 조사하여 가족의 다양한 삶의 모습을 존중하는 태도를 기른다.	다양성, 정체성
	4	사회 변화와 문화의 다양성	• 사회 변화(저출산・고령화, 정보화, 세계화 등)로 나타난 일상생활의 모습을 조사하고, 그 특징을 분석한다. • 우리 사회에 다양한 문화가 확산되면서 생기는 문제(편견, 차별 등) 및 해결 방안을 탐구하고 다른 문화를 존중하는 태도를 기른다.	평등성, 반편견
	5	인권 존중과 정의로운	• 인권의 중요성을 인식하고 인권 신장을 위해 노력했던 옛사람들의 활동을 탐구한다. • 생활 속에서 인권 보장이 필요한 사례	평등성, 반편견

		사회	를 탐구하여 인권의 중요성을 인식하고 인권 보호를 실천하는 태도를 기른다.	
	6	세계 여러 나라의 자연과 문화	• 세계 주요 기후의 분포와 특성을 파악하고, 이를 바탕으로 하여 기후 환경과 인간 생활 간의 관계를 탐색한다. • 의식주 생활에 특색이 있는 나라나 지역의 사례를 조사하고, 이를 바탕으로 하여 인간 생활에 영향을 미치는 여러 자연적 ·인문적 요인을 탐구한다.	다양성, 문화이해
도덕	4	함께 꿈꾸는 무지개 세상	• 다문화 사회에서 다양성을 수용해야 하는 이유를 탐구하고, 올바른 의사 결정 과정을 통해 다른 사람과 문화를 공정하게 대하는 태도를 지닌다.	다양성, 평등성, 반편견
	5	인권을 존중하며 함께 사는 우리	• 인권의 의미와 인권을 존중하는 삶의 중요성을 이해하고, 인권 존중의 방법을 익힌다.	평등성, 반편견
	6	함께 살아가는 지구촌	• 세계화 시대에 인류가 겪고 있는 문제와 그 원인을 토론을 통해 알아보고, 이를 해결하고자 하는 의지를 가지고 실천한다.	반편견, 협력

한편, 교육부에서는 새로운 교과서를 집필할 때마다 ‘다문화 친화적’ 교과서를 개발하도록 했다(교육과학기술부, 2010, 2011, 2012; 교육부, 2013, 2014, 2017). 여기서 말하는 ‘다문화 친화적’ 교과서란 무엇을 의미하는가? ‘2012 다문화 지원계획’에서 국가인권위원회의 ‘인권 기준에 부합하는 교과서 마련을 위한 정책 권고’에 따라 기존 교과서를 개선하도록 하는 것으로 보아, 교육부에서 직접 지침을 마련하기보다는 국가인권위원회의 의견을 참고하는 것으로 보인다.

이와 관련하여 가장 최근에 국가인권위원회(2019. 2. 27.)에서 교과서를 모니터링한 결과를 살펴보면, ‘다문화 배경을 가진 학생’을 교과별

로 고르게 배치하고, 학습활동의 중심 인물로 묘사할 것을 요구한다. 또한 교과서에 등장하는 외국인의 피부색을 보다 다양하게 구성하고, 특정 피부색과 사회·경제적 위치를 결부시키는 방식의 서술을 지양하도록 한다. 결론적으로, 다문화교육 정책에서 추구하는 '다문화 친화적' 교과서는 교과서 삽화 속 인물들의 피부색(그리고 이를 통해 유추할 수 있는 국적)을 보다 다양하게 하고, 특정 피부색에 대한 고정관념을 갖지 않도록 한 것이라고 볼 수 있을 것이다.

나. 초등교사와 다문화교육

본 연구에서 주목하는 것은 초등교사의 모든 학생을 대상으로 한 교육적 실천과 여기서 드러나는 다문화교육 인식이다. 이를 위해 초등교사의 다문화교육 실천에 관한 연구에 관한 선행연구를 먼저 살펴보고, 이들의 다문화교육 인식에 관한 선행연구를 살펴보고자 한다.

1) 초등교사의 다문화교육 실천

다문화교육 정책이 본격적으로 시행된 이래로, 많은 연구자들이 학교 현장에서 이루어지고 있는 다문화교육 실천에 관해 연구해 왔다(김진영, 2009; 남부현·장숙경, 2016; 박남수, 2007; 이수진, 2020; 장인실, 전경자, 2013; 조영달 외, 2010, 조현희 외, 2015). 이를 종합해보면, 다문화교육과 관련된 초등교사의 교육적 실천은 크게 3가지 유형으로 나눌 수 있다.

첫 번째는 다문화교육 혹은 다문화학생과 관련된 학교 업무의 '담당교사'로서 하는 실천으로, 다문화중점학교 업무를 맡는 것, 다문화학생을 위한 특별반의 담임교사가 되는 것 등을 예로 들 수 있다. 두 번째는 자신이 맡은 학급 내 다문화학생을 대상으로 하는 실천으로, 다문화학생의 생활지도를 하거나, 학업지도를 하는 것 등을 포함한다. 마지막으로 교사가 자신의 학급 내 모든 학생들을 대상으로 하는 실천이 있다. 대표적인 예로 교과·비교과 시간에 다문화교육과 관련된 내용을 다루는 것,

다문화학생과 비-다문화학생 간의 갈등 상황에 대처하는 것 등을 들 수 있다. 대다수의 선행연구는 첫 번째와 두 번째 유형에 주목하고 있으며, 세 번째 유형에 관한 선행연구는 그 수가 상대적으로 적다.

본 연구에서 주목하는 것은 모든 학생을 대상으로 한 다문화교육 실천이며, 선행연구를 통해 파악한 그 특징을 정리해보면 다음과 같다. 먼저, 많은 교사들의 다문화교육 수업은 다양한 문화를 소개하는 정도에 머무르고 있으며, 이러한 경향은 상당히 오래되었다. 예를 들어, 박남수(2007)가 2백여 명의 교사들에게 설문조사를 실시한 결과, 교사들 대부분이 Banks의 기여적 접근과 부가적 접근 수준에서 다문화교육을 실천하고 있는 것을 확인할 수 있었다. 비교적 최근에 이루어진 조윤정(2013)의 연구 결과 또한 크게 다르지 않다. 다문화교육 연구학교로 지정된 초등학교의 수업안을 분석한 결과, 대부분의 수업안이 자문화와 타문화의 특징을 알아보고 공통점과 차이점을 파악하는 수준에만 머무르고 있었다.

또한, 교사들의 다문화교육 수업은 국가 교육과정과 교과서의 내용을 그대로 활용하여 이루어지는 경향이 있다. 교사들은 주로 도덕, 사회, 통합교과 시간을 활용하여 다문화교육을 진행하는데, 이들이 활용하는 단원이나 그 내용 요소는 상당히 비슷하다(이수진, 2020; 조현희 외, 2015). 다시 말해, 국가 교육과정과 교과서에 의존하되 필요에 따라 세부 사항를 추가하고 제외하는 정도의 변화만 준다는 것이다. 물론 일부 교사는 교과서에서 제시한 것 외의 학습 목표를 추가하거나 새로운 관점을 추가하는 등 교육과정을 확장하는 모습을 보이기도 한다. 이러한 차이는 어떤 교사 학습을 경험했는지, 교실 내에 다문화학생이 포함되어 있는지(즉, 다문화학생과 교류한 경험이 있는지) 등 다양한 요소에 영향을 받는 것으로 나타났다.

2) 초등교사의 다문화교육 인식

‘인식’이라는 단어 자체가 상당히 광범위한 의미를 갖고 있는 만큼,

초등교사의 다문화교육 인식이란 무엇인가를 규정하기는 쉽지 않다. 이 때문에 일부 연구자는 아예 '교사가 다문화교육에 대해 어떻게 생각하는가'라는 넓은 의미로 보고 연구를 진행하기도 한다. 다만 대부분의 연구자가 다문화학생을 어떻게 생각하는가, 다문화교육의 대상과 목표를 무엇으로 설정하는가, 어떤 내용이 필요하다고 생각하는가 등을 포함하는 의미로 좁혀서 이 용어를 사용하고 있다.

선행연구에서는 교사의 다문화교육 인식이라는 연구 주제를 대개 두 가지 방식으로 다루어왔다. 첫 번째는 교사의 다문화교육 인식을 유형화하고 분석하거나, 그 수준을 측정하는 방식이다(권윤경, 2010; 김명숙, 2012; 김홍운・김두정, 2008; 류방란・김경애, 2014; 박남수, 2007; 박신영・어용숙, 2016). 두 번째는 교사의 다문화교육 인식이 어떤 요인에 따라 달라지는지, 또 어떤 요인에 영향을 미치는지를 분석하는 방식이다(박선미・성민선, 2011; 이재창・김현수, 2021; 장익준・이기용, 2014; 전하람, 2018). 이 중 본 연구와 좀 더 밀접한 관련을 가진 선행연구의 내용을 간략하게 정리하면 다음과 같다.

정책 시행 초기의 교사들은 대체로 다문화교육의 필요성에 공감하고 긍정적인 태도를 보이면서도, 다문화학생의 한국어 학습과 학교 적응 등을 다문화교육의 주요 목표로 삼는 동화주의적 관점을 지닌 경우가 많았다(박남수, 2007; 권윤경, 2010; 조영달 외, 2010). 이러한 관점은 다문화교육을 다문화학생을 비롯한 '그들'만의 문제로 여기고, 다문화학생의 문화적 배경을 동등하지 않은, 교정의 대상으로만 바라볼 뿐이라는 한계가 있다.

다만 최근에는 다문화교육이 다문화학생만이 아닌 모든 학생들을 대상으로 이루어져야 한다는 것에 동의하는 교사의 수가 더 늘어난 것으로 나타났다(김동진・이슬기, 2021; 이현주, 2014). 이들은 또한 다문화학생의 문화적 배경을 존중해야 하며 한국인 학생들도 다른 문화에 대해 배우고 이해해야 한다는 다원주의적 관점을 지닌 경우가 많았다. 그러나 비판주의적 관점을 가진 교사의 수가 항상 가장 적었던 것으로 보아 교사가 다문화교육을 사회구조적인 차원에서 가르치는 경우가 드물다는 것

을 확인할 수 있었다(권윤경, 2010; 박귀선・남상준, 2009; 이현주, 2014).

그러나 교사들의 실천에서 드러나는 다문화교육에 대한 인식은 그들이 '생각하는' 다문화교육과 조금 다르게 나타난다. 예를 들어, 다문화교육이 모든 학생의 문제라는 데 동의하면서도 정작 자신의 실천에 있어서는 다문화학생의 주류 문화 적응을 우선시하는 경우를 종종 발견할 수 있다(배미경, 2017; 이미봉, 2015; 장인실・전경자, 2013). 이러한 간극은 교사가 학생들을 지도하는 과정에서 더욱 두드러지게 나타난다(백목원・하명진, 2016; 이슬기, 2016). 교사들은 스스로 다문화학생을 다른 학생들과 똑같이 대하고자 하지만, 동시에 무의식적으로 이들을 구분 짓고 다른 잣대를 적용하기도 한다. 만약 다문화학생이 낮은 학업적 성취를 보인다면 다른 학생들처럼 공평하게 그 개인이 노력을 더 해야 한다고 보는 동시에 다문화학생이기 때문에 그러한 결과가 어쩔 수 없다고 묵인하는 식이다.

Ⅲ. 연구 방법

본 연구의 목적은 초등교사의 교육적 실천에서 드러나는 다문화교육 인식을 탐색하는 것이다. 구체적으로는, 국내 초등교사들의 ‘평균적’ 혹은 ‘일반적’ 다문화교육 인식을 알아내고자 하는 것이 아니라, 일부 사례를 상세하게 분석함으로써 다른 국내 초등교사들의 일상적인 교육적 실천과 다문화교육 인식을 이해하는 데 그 목적이 있다. 이러한 연구 목적을 달성하기 위해 본 연구에서는 질적 사례연구 방법을 택하였다.

질적 사례연구는 적은 수의 사례에 대한 집중적이고 전체적인 설명 및 분석을 포함한 매우 구체적인 연구로, 풍부하고 심도 있는 서술을 통해 해당 사례에 대한 심층적 이해를 돕고 이와 비슷한 사례와 경험을 이해하는 데 도움이 될 수 있다(유기웅 외, 2018; Yin, 2016). 질적 사례연구는 크게 단일사례연구와 다중사례연구로 나눌 수 있는데, 본 연구는 보다 보다 다양한 교사들의 경험을 포함하기 위해 다중사례연구로 진행하였다.

연구 방법에 따라, 본 연구에서는 모든 학생을 대상으로 다문화교육 수업을 진행한 경험이 있는 네 명의 초등교사들을 사례로 선정하였다. 이후 약 8개월 동안 면담과 현지 자료 수집을 통해 이들이 다문화교육에 대해 어떻게 생각하고 있는지, 다문화교육 관련 내용을 수업할 때는 어떤 방식으로 접근하고 있는지를 알아보고, 이 과정에서 드러나는 초등교사의 다문화교육 인식의 특징을 파악하였다.

1. 연구 대상

본 연구는 연구 사례 선정을 위해 초등교사 온라인 커뮤니티 ‘인디스쿨’에 연구 참여자 모집 글을 올리고, 초등교사인 지인들에게 연락을 하여 연구 참여 의사를 물었다. 이때 대면으로 면담을 진행할 가능성을

고려하여 연구자가 이동이 가능한 수도권 내로 한정하여 참여자를 모집하였다. 그 결과 총 9명의 교사들에게서 연락이 왔고, 이들과 한 차례씩 비대면 화상회의 프로그램(Zoom) 또는 전화로 한차례 면담을 진행하였다.

사례연구에서 가장 중요한 과정 중 하나는 후보사례를 심사하여 연구에 적합한 사례를 선정하는 것이다(Yin, 2016). 본 연구에서 분석하고자 하는 것은 다문화학생만이 아닌 모든 학생을 대상으로 하는, 교과 수업과 같은 일상적인 교육적 실천에서 드러나는 다문화교육 인식이다. 그렇기 때문에 연구 참여 의사를 밝힌 9명의 교사들 중, 일반학교이지만 다문화학생만을 위한 별도의 교육과정을 운영하는 학급의 교사, 시·도교육청 사업의 일환으로서 다문화교육 관련 특별 프로그램을 운영한 경험만 갖고 있을 뿐 교과 내 수업을 진행한 경험을 갖고 있지 않은 교사 등은 연구 대상에서 제외하였다. 반면, 앞서 언급하였듯 학급 내 다문화학생 유무와 무관하게 초등교사들이 다문화교육 수업을 진행하게 되었다는 점을 고려하여, 기존 연구에서 종종 배제되었던 '다문화학생을 지도한 경험이 없는 교사'를 연구 대상에 포함하였다.

이러한 과정을 거쳐 본 연구는 최종적으로 4명의 교사들을 연구 사례로 선정하였다. 선정한 교사들은 모두 여성 교사들로, 이들의 목록은 <표 Ⅲ-1>과 같다. 이때 연령, 교직 경력 등 연구 참여자들의 신상 정보와 관련된 내용은 모두 2021년 3월을 기준으로 작성되었다.

<표 Ⅲ-1> 연구 참여자 목록

이름(가명)	연령	교직 경력	근무 지역
김행복	만 26세	5년차	서울특별시 A구
이연심	만 27세	6년차	경기도 B시
박보람	만 27세	3년차	경기도 C시
최다정	만 30세	8년차	서울특별시 D구

김행복 교사는 현재 서울특별시 A구의 초등학교의 5학년 담임을 맡고 있는 5년차 교사이다. 서울특별시 A구는 2020년 기준 전체 학생 대비 다문화학생의 수가 약 0.8%밖에 되지 않는 지역으로, 그는 초임교사 때부터 해당 학교에서 계속 근무해 왔다. 김행복 교사는 근무하는 내내 다문화학생을 만나본 경험이 없다고 이야기했다.

이연심 교사는 경기도 B시에서 근무하는 6년차 교사로, 현재는 휴직을 하고 있는 상태이다. 그가 초임교사 때 근무했던 지역은 경기도 내 다른 지역이었는데, 다문화학생 비율이 약 3.8%였던 그곳에서 여러 다문화학생들의 담임교사를 맡은 바 있다. 그러나 다문화학생의 비율이 약 2.1%인 경기도 B시로 근무지를 옮긴 후로는 다문화학생을 만난 경험이 없다.

박보람 교사는 다문화학생의 비율이 약 3.26%인 경기도 C시에서 근무하는 3년차 교사로, 연구 참여자 중 가장 짧은 경력을 갖고 있다. 그가 재직 중인 초등학교는 다문화학생이 전체 학생의 약 10%를 차지하고 있는데, 이는 연구 사례 중 가장 높은 비율이다. 초임 교사 때부터 여기서 근무해 온 박보람 교사는 매년 다문화학생이 여러 명 있는 반의 담임을 맡았다. 다문화학생이 많기 때문에 해당 초등학교는 현재 지역 교육청의 다문화 정책 프로그램에 참여하고 있으며, 다문화학생만을 위한 보충반도 별도로 개설하고 있다. 또한 중국인 교사가 이중언어 강사로서 국어와 수학 보충 수업을 진행하고, 한 학기에 한 번씩 창의적 체험활동 시간에 '다문화수업'을 진행해 왔다. 이 시간에 중국인 교사는 3, 4학년을 대상으로는 '세계의 전통놀이 여행'을, 5, 6학년을 대상으로는 여러 국가의 '행운을 가져다 주는 상징물'을 주제로 수업을 진행했다. 해당 학교에서 근무를 시작한 이래로 박보람 교사는 매년 여러 명의 다문화학생을 담임해 왔다.

최다정 교사는 올해 8년차 교사로서 연구 참여자 중 가장 긴 경력을 갖고 있다. 그가 이전에 근무하던 지역은 다문화학생이 약 0.8%의 상당히 낮은 비율을 차지하고 있었으나, 해당 지역에서 결혼이주여성의 자녀인 다문화학생을 맡은 경험이 있다. 현재 근무하고 있는 서울특별시 D구

의 다문화학생 비율은 약 6.3%로, 이전보다 다양한 국적과 문화적 배경을 가진 학생들로 구성되어 있다. 최다정 교사는 현재 교과전담교사로 근무 중이며, 3학년 영어와 도덕, 그리고 6학년 영어를 맡고 있다. 최다정 교사는 이 곳에서 근무하는 동안 다문화교육에 관심이 생겨서 최근 해외파견 교사교육 프로그램에 지원하기도 했다.

2. 자료 수집

본 연구는 2021년 3월부터 10월까지 4명의 초등교사를 대상으로 심층면담을 진행하고 현지 자료를 수집했다. 면담은 각 참여자별로 3~4회씩 화상 회의 시스템과 전화를 활용하여 비대면으로 진행하였으며, 면담 내용을 보충하기 위한 현지 자료를 추가적으로 수집하였다. 현지 자료에는 주로 교사들이 사용했던 PPT, 학습지 등의 수업 자료가 포함되었다. 구체적인 자료 수집 과정은 다음과 같다.

가. 심층 면담

면담을 본격적으로 시작하기에 앞서 연구 목적, 연구 진행 과정, 수집한 자료의 활용 방식 등을 연구 참여자에게 다시 한번 설명하고, 자발적인 참여 의사를 확인하였다. 화상 회의 시스템(Zoom)과 전화를 활용하여 비대면으로, 참여자당 일대일(1:1)로 3회씩, 1회당 1~2시간 내외로 진행했다. 다만 박보람 교사의 경우 시간상의 문제로 인터뷰가 한 번 중단되어서 이를 보충하기 위해 1회를 더 진행했다.

심층 면담은 ‘반구조화된(semi-structured) 형태’로 이루어졌다. 반구조화 면담에서 연구자는 면담 질문지를 사전에 준비하기는 하지만 추가적인 질문의 가변성을 어느 정도 허용하고, 개방형 질문을 던짐으로써 참여자가 스스로 자신의 경험을 정리, 구성할 수 있도록 했다(유기웅 외,

2018). 1차 면담에서는 초등 교육과정 내에 다문화교육과 관련된 내용이 있는지, 만약 있다면 해당 내용이 어떤 점에서 다문화교육과 관련되어 있다고 생각하는지, 그리고 해당 내용을 직접 가르친 경험이 있는지 등을 질문하였다. 교사들은 이러한 질문들에 대답하면서 자연스럽게 교직 생활을 하면서 만났던 다문화학생, 다문화교육 관련 정책, 자신이 생각하는 바람직한 다문화교육이란 무엇인지 등에 대한 이야기를 곁들였다. 특히 다문화학생을 지도한 경험이 있는 교사들은 자신이 맡았던 다문화학생이 어떤 문화적 배경을 갖고 있었는지, 학교 생활 중에는 어떤 모습을 보였는지 등을 먼저 나서서 상세하게 이야기하였다.

두 번째 면담은 1차 면담의 내용을 기반으로 교사들이 직접 진행했던 다문화교육 수업에 관한 이야기를 주로 하였다. 교사들이 수업한 단원의 지도서, 수업 때 사용했던 PPT, 학습지 등을 함께 보면서 면담을 진행하였다. 이때 화상회의 시스템의 화면 공유 기능을 이용하여 실시간으로 동일한 화면을 함께 보면서 면담을 진행하였다. 이를 통해 교사에게 해당 수업의 목적은 무엇이었는지, 교사는 어떤 요소들을 고려하며 수업을 계획했는지, 수업 진행 과정에서 기억에 남는 장면은 무엇이었는지 등을 파악했다.

마지막 면담에서는 <표 Ⅲ-2>에 제시된 교과서 단원의 지도서를 활용하였다. <표 Ⅲ-2>는 앞서 <표 Ⅱ-1>에서 제시했던 내용 중 사회 및 도덕 교과에 해당하는 내용을 추출한 것으로, 연구 참여자에게는 '연구자가 생각했던 다문화교육 관련 내용'으로 소개했다. 이 또한 화면 공유 기능을 이용하여 교사들과 실시간으로 함께 살펴보면서, 해당 내용이 다문화교육과 관련되었다는 의견에 동의하는지 혹은 동의하지 않는지, 그렇게 생각하는 이유는 무엇인지 등을 질문했다. 이와 동시에 연구 참여자가 이전 면담에서 충분히 이야기하지 못한 내용이 있다면 보충할 수 있도록 하였다.

<표 Ⅲ-2> 인터뷰를 위해 연구자가 선정한 초등학교 사회 및 도덕 교과서 내 다문화교육 관련 내용

학년	교과	출판년도	단원명 및 성취 기준
3	사회	2019	3. 가족의 형태와 역할 변화
	도덕	2021	3. 사랑이 가득한 우리 집
4	사회	2019	3. 사회 변화와 문화의 다양성
	도덕	2021	6. 함께 꿈꾸는 무지개 세상
5	사회	2019	2. 인권 존중과 정의로운 사회
	도덕	2021	6. 인권을 존중하며 함께 사는 우리
6	사회	2019	1. 세계 여러 나라의 자연과 문화
	도덕	2021	6. 함께 살아가는 지구촌

나. 현지 자료

연구자는 연구 참여자가 기존에 다문화교육 관련 수업에서 활용했던 ppt, 동영상, 학습 활동지 등의 수업 자료를 비롯한 다양한 현지 자료를 수집하였다. 또한 연구 참여자 중 한 교사는 자료 수집 기간 동안 자신이 진행한 다문화교육 수업을 직접 촬영하여 연구자에게 공유하기도 하였다. 수집된 현지 자료는 면담 내용의 맥락을 보충하고 연구자가 연구 참여자에 대한 이해를 더욱 풍부하게 하는 데 활용되었다. 다만 학교명, 학생의 사진 등 연구참여자를 비롯한 타인의 개인정보를 노출할 수 있는 부분은 제외하고 연구에 활용되었다.

3. 자료의 분석과 해석

본 연구에서 수집한 자료는 코딩(coding) 방법으로 분석되었다. Saladaña(2013)는 ‘코드(code)’를 “언어로 이루어진 또는 시각적인 자료의 한 부분에 총괄적인, 핵심적인, 본질을 알려주는, 그리고 상기시켜 주는 속성을 상징적으로 부여하는 한 단어 또는 짧은 구절”로 정의하였

는데(Miles, Huberman, & Saldaña, 2019), 조용환(2017)은 이러한 코딩이 '의미와 주제의 질서'를 구성함으로써 질적 분석과 해석을 타당하게 해주는 동시에 자료 수집의 방향과 보완을 안내하는 가이드로도 직·간접적으로 활용될 수 있다고 강조한 바 있다. 본 연구의 연구 문제에 답하기 위해 연구자는 면담 내용을 글로 옮긴 자료와 현지 자료에 대한 코딩 작업을 수행했다.

첫 번째 연구 문제인 '초등교사는 다문화교육이란 무엇이라고 생각하는가?'에 답하기 위해서, 교사들이 다문화교육에 대한 자신의 생각을 설명하는 과정에서 사용한 표현, 비유, 예시 등을 함께 분석하였다. 특히 다문화교육에 있어서 중요한 화두인 다문화학생을 어떻게 이해하고 있는지도 함께 분석하였다. 나아가 교사들이 무엇이 다문화교육에 포함된다고 보는지, 반대로 무엇이 다문화교육에 포함되지 않는다고 보는지를 범주화하였다.

두 번째 연구 문제인 '초등교사는 어떤 내용을 다문화교육이라고 보고 있으며, 이를 수업에서 어떻게 접근하고 있는가?'에 답하기 위해서, 교사들이 수업한 내용을 주제별로 범주화했고, 그 결과 다양한 가족 형태, 세계 여러 나라와 문화, 인권과 차별이라는 세 가지 주제를 확인할 수 있었다. 그런 다음 각 범주에 해당하는 내용을 수업한 경험뿐만이 아니라, 연구 참여자가 해당 주제와 관련하여 사용한 표현 등을 함께 정리하여 분석하였다. 예를 들어, 다양한 가족 형태 범주와 관련하여 교사들이 수업한 내용 외에도, 학급 내 한부모 가정 학생, 조손가정 학생 등에 대하여 교사들이 사용한 표현을 함께 분석하는 방식이다.

마지막으로, 세 번째 연구 문제 '초등교사의 교육적 실천에서 드러난 다문화교육 인식의 특징은 무엇인가?'에 답하기 위해서 앞서 첫 번째, 두 번째 연구 문제에 답한 내용을 다시 한번 비슷한 내용끼리 묶고 범주화하는 시도를 하였다. 그 결과 세 가지로 범주화할 수 있었으며, 이론적 배경의 내용을 기반으로 이를 해석하였다.

Ⅳ. 교사들이 생각하는 다문화교육

본 연구는 교사들이 생각하는 다문화교육의 정의, 목표, 대상 등 다문화교육에 대한 전반적인 생각을 분석하고자 했다. 이를 위해 교사들에게 다문화학생을 지도한 경험, 직접 다문화교육을 실시한 경험 등을 자유롭게 공유하도록 하고, 이 과정에서 교사들이 사용한 표현, 비유, 설명 등에 주목하였다.

1. 김행복 교사: “꼭 부모 중에 한 사람이 다른 나라 사람이어야 다문화(교육)인가요?”

김행복 교사는 4명의 교사들 중 유일하게 다문화학생을 단 한번도 지도해본 적이 없다. 그는 “이 학교에는 그런 아이가 없”기 때문에 다문화교육과 관련된 고민을 해본 적이 없으며, 동학년 교사들과도 관련 이야기를 나눠본 적이 없다고 이야기했다. 다만 지금의 학교가 아닌 (다문화학생이 있는) 다른 학교에서 근무하게 된다면 다문화교육이 자신에게 “굉장히 중요한 일”이 될 것이라고 덧붙였다. 다시 말해, 김행복 교사에게 있어 다문화교육은 학급 내 다문화학생의 존재 여부와 관련된 문제라고도 할 수 있다.

김행복: 이 학교에는 그런 아이가 없고 그것보다는 다른 쪽에 이렇게 관심을 좀 많이 쏟아야 돼서 학교에 와서 실제로 선생으로 근무를 하면서 그런 고민을 했던 적은 없는 것 같아요.

(2021.03.19.)

김행복: 이 동네에서는 다문화 얘기는 거의 안 해요. 동학년 선생님들끼리 뭐 다문화 얘기는 거의 안 하고.

(2021.03.19.)

김행복: 왜냐하면 (다문화) 애들이 없으니까. 근데 만약에 제가 이 학교만 있는 것도 아니고. 여러 학교 다닐 거니까, 그렇게 된다면 굉장히 중요한 일이죠. (…) 아직까지는 그런 고민은 별로 없다.

(2021.03.19.)

김행복 교사에게 있어 다문화학생은 외국인 부모를 갖고 있다는 점에서 "말 그대로 좀 일반적인 가정은 아니"며 "살짝 다르다고 볼 수" 있는 존재이다. 그는 인터뷰 도중 자신의 학급에 다문화학생은 없지만 "한부모 가족 아이는 많"다는 이야기를 여러 번 반복했는데, 한부모 가정 또한 흔히 '일반적인 가정이 아니'라고 여겨진다는 점에서 유사하다고 보는 듯했다. 나아가 한부모 가정 학생을 지도한 경험을 토대로 자신이 만나보지 못한 다문화학생에 대해 상상하고 이야기하기도 했다.

김행복: 다문화 아이들이 말 그대로 좀 일반적인 가정은 아니잖아요. 그러니까 그 아이들이 어떻게 보면은 지금 있는 아이들이랑은 살짝 다르다고 볼 수도 있는데.

(2021.03.19.)

김행복: 다문화 아이가 있어서 다문화 교육을 할 때 신경을 쓰인다는 게, 그런 아이는 만약에... 한부모 가족 아이는 많거든요, 지금 보면.

(2021.03.19.)

앞서 김행복 교사는 자신의 학급에 다문화학생이 없기 때문에 다문화교육에 대해 고민해 본 적이 없다고 이야기하면서 다문화교육과 다문화학생을 결부시켜서 생각하는 모습을 보였다. 다문화교육이 "일단은 다른 문화를 가지고 있는 사람"과 관련된 것 같다는 말에서도 이와 비슷한 생각을 엿볼 수 있다. 그러나 이와 동시에 김행복 교사는 다문화교육이 꼭 다문화학생과 관련되어야 할 필요는 없다고 생각하고 있었다. 그는 다문화교육과 관련된 내용에 무엇이 더 포함될 수 있을 것 같냐는 연

구자의 질문에 “꼭 한 부모 중에 한 사람이 다른 나라 사람이어야 다문화인가요?” 라고 반문하며 한부모 가정, 조손 가정 등 다양한 가족 형태에 관한 수업을 했던 경험을 이야기했다.

김행복: 뭔가 제 인식에는 다문화교육 하면 일단은 다른 문화를 가지고 있는 사람에 관련이 되어 있을 것 같고.

(2021.08.13.)

연구자: 그럼 이제 그런 거(다문화교육과 관련된 것) 얘기할 때 이제 주로 뭔가 다른 국가나 이런 거 관련된 얘기를 많이 하셨던 거네요? 그럼 선생님이 생각하셨을 때, 그니까 이거 외에도 예를 들어서, ’아 내가 하는 거 이것도 다문화 교육이라고 볼 수 있지 않나?’ 하는 게 있을까요? 수업하시는 내용들 중에서?

김행복: 음.. 다문화교육이라고 볼 수 있는 거. 음.. 근데 이 다문화라는 게요, 선생님. 꼭, 이 한 부모 중에 한 사람이 다른 나라 사람이어야 다문화인가요?

(2021.03.19.)

또한 다문화교육을 “다양한 나라 문화를 배우” 는 것과 관련시키면서도 동시에 “차별 이런 거를 하지 않아야 된다,” “다 이렇게 평등하다 약간 그런 맥락,” 으로 표현하면서 의미를 더 확장하는 모습을 보이기도 하였다.

김행복: 다양한 나라 문화를 배우면서 거기서 이렇게 다양한 문화가 있고, 뭐가 맞고 틀린 건 없고, 나의 어떤 행동이 이 나라에서는 굉장히 좋은 행동이지만 이 나라에서는 아닐 수 있다. 이런 걸 알려주는 것 자체도 다문화교육으로 들어갈 수 있다고 생각하고요.

(2021.08.13.)

김행복: 다문화교육은 저는... 아이들에게 좀 다 다른 게 틀린 게 아니라는 거. (…) 그러니까 특별히 틀리다, 다르다, 라고 보지 않고 그냥 그 아이 자체로서 보도록 알려주는 그런 교육. 그니까 좀 다 동

등하고 그런, 어떻게 보면 차별 이런 거를 하지 않아야 된다, 약간 그런 식의 교육을 저는 주로 했던 것 같아요.

(2021.03.19.)

연구자: 오히려 (다문화학생이) 없는 지역 얘기 이렇게 들어본 것도 저는 좋았던 것 같아요.

김행복: 그렇죠. 어차피 다문화교육도 다 이렇게 평등하다 약간 그런 맥락이라고 생각을 하니까.

(2021.03.19.)

한편, 학생지도와 관련하여 김행복 교사가 가장 걱정하는 것은 자신이 현재 맡고 있는 학생들과는 '살짝 다른' 다문화학생이 "엄청나게 특별한 아이"로서 지나친 관심을 받는 상황이 발생하지 않을까 하는 것이었다. 이는 창의적 체험활동 시간에 학생들과 함께 시청했던 다문화교육 영상에 나왔던 상황이기도 하다. 그때 그는 학생들에게 다문화학생이 "다른 데서 다 볼 수 있"는 흔한 존재이며 "막 관심을 주기보다는 그냥 평소 다른 아이들이랑 똑같이 대해주는 게 좋다"고 강조하였다.

김행복: 창체 영상에서 그런 거 나왔던 것 같아요. 피부색이 다른데 같은 반에 있는 아이. (…) 그 아이가 전학을 왔는데 뭐 주변에서 너는 어디서 왔어, 이러면서 막 과도한 관심을 주거나 했을 때 그 아이가 불편할 수 있다. 그러니까 그런 거는 조금 배려해줄 필요가 있는데, 그러니까 막 관심을 주기보다는 그냥 평소 다른 아이들이랑 똑같이 대해주는 게 좋다, 이런 식의 창체 교육했던 것 같아요.

(2021.03.19.)

김행복: 그래도 아이들에게 다문화 아이들이 엄청나게 특별한 아이는 아니다, 라는 식으로 저는 얘기를 하려고 하거든요. 어차피 우리나라에 엄청나게 많은 다양한 다문화 아이들이 있는데, 우리 주변에 흔히 없다 뿐이지 다른 데서 다 볼 수 있다 이런 식으로 좀 말하는 편이에요.

(2021.03.19.)

다만 김행복 교사 본인 또한 다문화학생이 교실에 있을 경우 “좀 신경 쓰게 되고 약간 눈치 보게”되면서 스스로의 말에 조심할 것 같다고 이야기했다. 학급에 다문화학생이 없을 경우 다문화교육에 대한 교사의 관심도는 떨어지지만 “염려는 좀 덜”한 상태에서 수업을 하는 반면, 다문화학생이 있을 경우 다문화교육에 대한 교사의 관심이 커지는 대신 부담 또한 함께 커지는 것으로 보였다.

김행복: 사실 다문화 아이가 학급에 있으면은 다문화교육을 하기도 약간 조금... 좀 그 한 아이를 좀 신경 쓰게 되고 약간 눈치 보게 되고 내가 이런 말을 해도 될까, 이런 걸 굉장히 신경을 쓸 것 같은데. 저희 반은 아예 그런 아이가 없다보니까 그냥 그런 염려는 좀 덜한데.

(2021.03.19.)

김행복: 다문화 아이들이 특히나 이렇게 좀 다르게 보이거나 하면 아이들이 좀 어쩔 수 없이 애들이다 보니까 좀 관심을 가지고 그렇게 되면서, 제가 이런 다문화교육을 할 때도 애들은 막 쳐다볼 거고 그러면. 그때는 조금 신경이 쓰일 것 같기는 하네요.

(2021.03.19.)

정리하자면, 김행복 교사에게 있어 다문화교육은 ‘일단은 다른 문화를 가진 사람’, 즉 다문화학생과 관련된 것이다. 그렇기 때문에 다문화학생이 없는 학급만을 맡은 그는 다문화교육에 관심이 적다고 스스로 이야기하였으며, 학생들을 지도할 때도 이와 관련된 내용을 그다지 강조하지 않았다. 다만 다문화가정 외에도 ‘일반적인 가정’이 아닌 가정, 차별 등과 관련된 내용 또한 다문화교육에 포함될 수 있다고 보고 있었다. 한편, 김행복 교사는 학생들이 자신들과는 ‘다른’ 다문화학생을 아무렇지 않게 받아들이도록 하는 것이 다문화교육에서 가장 중요하다고 보고 있었다. 그렇기 때문에 학생들에게 다문화학생이 흔하지 않은 존재가

아니며, 이러한 ‘다름’에 지나치게 관심을 갖는 것은 좋지 않다고 강조했다. 그러나 한편으로는 자신 또한 그러한 다름이 신경쓰이고 조심하게 될 것 같다고 이야기하기도 했다.

2. 이연심 교사: “우리 주변에 이런 사람들이 살고 있구나. 그럼 나는 어떻게 살아야 할까.”

이연심 교사는 다문화학생이 많은 지역과 적은 지역 모두 근무해 본 경험이 있다. 그가 처음 근무했던 학교에는 다문화학생이 한 학년에 한두 명 정도씩 있었다. 그러나 현재 근무하는 지역은 다문화학생이 거의 없는 곳으로, 학교에서도 다문화학생을 찾아보기 어려우며 설령 있더라도 “그런 아이들이 아니라” “백인 혼혈? 약간 이런 쪽만 가끔” 있다고 이야기했다.

> 이연심: 저는 이제 학교를 두 군데 있었는데. ○○(예전 근무지) 있던 곳은 이제 조금 다문화 학생들이 있는 그런 쪽이었고. (…) 한 학년에 한두명? 저희가 5학급이었으니까 아이들 한 100명에서 150명 정도 한 학년이에요. 거기에서 한두 명. 그리고 저희 B시 쪽은 거의 없어요. 있다고 해도, 이제 그런 아이들이 아니라, 뭐 예를 들어서 백인 혼혈? 약간 이런 쪽만 가끔 있지. 지역별로 되게 차이가 심한 거예요.
>
> (2021.03.22.)

이전 근무지와 현재 근무지의 차이를 이야기하면서, 이연심 교사는 다문화학생을 ‘내 삶’의 일부로 인식하는가에 따라 교사들과 학생들의 다문화교육에 대한 태도가 달라진다고 이야기했다. 그에 따르면 교사들 중 다문화학생을 가르치지 않는 사람들은 “자기랑 관련이 없는 일이니까” 전혀 관심이 없는 반면, “당장 올해 우리 반에 다문화 애가 들어”오는 상황이 되면 그제야 “연수 찾고 이제 난리 나는” 상황이 벌

어진다. 이는 앞서 김행복 교사가 자신이 근무하는 학교에 다문화학생이 없기 때문에 교사들 대부분이 다문화교육에 대해 신경 쓰지 않는다고 이야기한 것과 같은 맥락이라고 볼 수 있다.

이연심: 선생님들 중에서 다문화학생이 있는 사람은 관심이 있고요, 다문화학생이 없는 분들은 관심이 전혀 없어요. (…) 자기랑 관련이 없는 일이니까. 근데 이제 이게 내 삶이 됐다, 우리 반에 당장 올해 우리 반에 다문화 애가 들어온다, 그러면 이제 연수 찾고 이제 난리 나는 거죠.

(2021.03.22.)

학생들 또한 일상생활 속에서 다문화학생을 만난 경험이 있는가에 따라 다문화교육에 임하는 태도가 달랐다. 예를 들어 다문화학생이 우리 반에 있을 때 어떻게 할 것인가에 대해 논의할 때, B시의 학생들은 당연히 다문화학생을 배려하고 무리에 끼워줘야 한다는 등 "교과서적인 대답"을 쉽게 말했다. 이들에게 다문화학생은 "동물원에서만 동물 보듯이" 현실성이 없는 존재이기 때문이다. 그러나 ○○(예전 근무지)의 학생들은 실제 다문화학생과 갈등을 겪었던 경험을 떠올리면서 쉽게 대답하지 못하고, 자신의 경험을 예시로 들면서 "진짜 겪어봐야 아는 사람들이 나오는 질문"을 교사에게 던지기도 한다.

이연심: 전에 있었던 학교는요, 그게 자기의 삶의 한 부분이라는 걸 애들이 알아요. 그러니까 내가 만날 수 있는 아이들, 그 사람들을 만날 수 있다, 그런 생각을 가지고 있는데. 진짜 B시 아이들은... 뭐라고 하지? 그냥 진짜 책으로만 보는, 약간 동물원에서만 동물 보듯이, 나랑은 상관없는 일? 그래서 훨씬 더 교과서적인 대답을 훨씬 잘해요. 왜냐하면 나랑 상관이 없는 일이니까. 근데 ○○(예전 근무지) 아이들은 조용히 해요. 그런 대답 하면은, 왜냐하면은 대답한 대로 행동을 해야 될 텐데, 그럴 자신은 자기는 잘 없고.

연구자: 오히려 고민이 돼서 이제 대답을...

이연심: 네, 훨씬. 훨씬 걔네들이 생각을 많이 하면서 이야기를 해요. '그

런데 얘네들이 이렇게 하면 우리는 어떻게 행동해야 돼요?' 그러니까 훨씬, 진짜 겪어봐야 아는 사람들이 나오는 질문들 있잖아요. 근데 이제 B시는 너무 아름다운 얘기들. '당연히 돌봐줘야 되고, 무리에 껴줘야 되고, 차별하면 안 되고, 왜 인종차별하는지 나는 이해가 되지 않는다.'

(2021.03.22.)

이연심 교사는 다문화학생과 함께 생활하는 것이 B시 학생들의 상상처럼 "너무 아름다운 얘기들"이 아니라고 지적했다. 다문화학생이 여러 가지 배경적 요인(이주 경험, 부모와의 애착관계 등)으로 인해 "사회적 잣대로 봤을 때는 굉장히 힘든 아이들"인 경우가 많기 때문이다. 게다가 많은 담임교사들이 다문화학생이 학교 생활에 적응하는 문제를 "애들한테 떠넘겨" 버리기 때문에 다른 학생들의 입장에서는 싫을 수밖에 없다고 덧붙였다.

이연심: 지금 한창 사회성이 쌓일 나이에 이제 이주를 한다든지 이런 이유로 그러니까 의사소통하면서 친구를 사귄 경험이 없는 거에요. 그러니까 그 아이들은, 실제 친구를 조금 만들어도요, 싫어하는 행동을 해요. (…) 때리고 부수고 욕하고 꼬집고 뭐라 그러고, 실제로 그렇게 해요. 왜냐하면 자기는 그동안 친구를 사귀었던 경험이 없으니까는 어떻게 대해야 될지를 모르고. (…) 현실적인 문제가 그건 것 같아요. 이 아이들이 결국 착한 애들이 아니에요. 사회적 잣대로 봤을 때는 굉장히 힘든 아이들이고, 내가 아이들이어도 지칠 수 있겠다는 포인트들이 있어요.

(2021.03.22.)

이연심: 지금은 그 학교 생활을 다 어떻게 하냐면은 담임이랑 애들한테 떠넘겨요. 그럼 담임선생님들은 애들한테 떠넘겨요. 애들은 그러니까 싫은 거예요. 그러니까 싫겠지. 나 같아도 싫겠다. 애 붙잡고 그렇게 하라고 했으면은. 그래서 문제가 되는 것 같거든요.

(2021.03.22.)

이연심 교사는 이처럼 지역에 따라 다문화학생과 관련된 경험이 크게 달라지는 것에 대해 장애이해교육과 연결지어서 설명했다. 규모가 작은 도시이거나 관련 인프라가 부족한 경우 특수학급이 따로 없기 때문에 장애학생은 일반 학급에 통합되어 교육을 받게 되는 경우가 많다. 반면 대도시는 오히려 관련 인프라가 잘 갖추어져 있기 때문에 장애학생이 분리되고 비장애 학생들은 이들과 "같이 생활한 경험"이 없게 된다. 이연심 교사는 대도시인 B시의 학생들은 다문화학생과 같이 생활한 경험이 없는 것도 이와 마찬가지라고 보고 있었다.

> 이연심: 그러니까 장애 이해 교육이랑 항상 붙여서 많이 이야기를 하는 게 장애 이해 교육도 비슷한 쪽인 것 같아요. 얘네는 같이 생활한 경험이 오히려 대도시일수록 없어요. 대도시일수록 어머님들이 안보.. 아예 특수학교로 아예 보내시거나 아니면 혼자 이제 교육을 하시거나 이러는데 조금 더 떨어지는 학급일수록 이제 어쩔 수 없이 특수학급 보내고 그런 데는 특수학급이 없을 가능성이 높으니까 아예 일반 학급이랑 통합시켜버리거든요.

학생들과 함께 다양성에 대해 논의하는 과정에서, 이연심 교사는 학생들이 '다름'을 "우열"과 "가치 평가"의 대상으로 삼고 있는 것을 종종 발견했다. 이는 학생들에게서 뿐만이 아니라 우리 사회 전반에서 발견할 수 있는 문제이다. 이연심 교사는 학생에게 각자 좋아하는 색깔이 다르듯이 "그냥 서로 다 다른 거지, 누구 하나가 옳은 게 아니"라는 메시지를 전달하는 데 1년을 꼬박 써도 "겨우 마지막에 조금" 된다며 그만큼 쉽지 않다고 강조했다.

> 이연심: 그니까 이 '다양하다'의 문제가 지금 잘못돼가고 있는 게 우열의 문제로 가는 경우가 너무 많아요. 쟤랑 나랑 다른데, 그럼 나는 옳고 쟤는 틀리다. (…) 그 가치 평가를 먼저 없애는 거가 먼저라고 생각을 해요. (…) 그냥 서로 다 다른 거지, 누구 하나가 옳은 게 아니다. 그것만 제가 1년 가르치는 것 같아요. 진짜 1년을 가르쳐야 돼요. 그러면 겨우 마지막에 조금 돼요.

(2021.03.22.)

이연심: 그리고 좀, 사실 이게 아이들에게만 있는 문제는 아니라고 생각을 하거든요. 저희 어른에게도 충분히 지금 일어나고 있는 차별과 혐오잖아요.

(2021.03.22.)

이연심 교사가 생각하는 다문화교육은 학생들로 하여금 자신의 일상 속 다양한 사람들을 인식하고 그들과 함께 살아나가는 방식을 고민할 수 있도록 하는 것이다. 그는 "특별한 교육이라고 하는 게 되게 좋지 않은 것 같"다면서 다문화교육이 "좋은 거"라서 하는 게 아니라, 우리의 삶에서 실질적으로 맞닥뜨리는 문제들을 고민하는 과정에서 자연스럽게 이루어지기를 바란다고 말했다. 그가 지향하는 다문화교육은 정해진 답("교과서 그런 대답")을 제시하는 방식의 교육이 아니라, 학생들이 "실제 너희가 이런 상황일 때 어떻게 하면 좋을지 솔직하게 이야기"하면서 자신만의 답을 찾아나갈 수 있도록 하는, "우리 삶처럼," "일상처럼" 이루어지는 교육이다.

이연심: 그냥 다문화교육을... 뭐라고 얘기를 해야 될까요. 그냥 우리 삶처럼 했으면 좋겠는? 그냥 일상처럼 받아들였으면 좋겠다. 특별한 교육이라고 하는 게 되게 좋지 않은 것 같아요, 개인적으로는. 그냥 우리가 수학 배우고 국어 배우고 사회 배우듯이 그냥 다문화교육도 막 '이거 해야 돼, 좋은 거야,'가 아니라 그냥 우리 주변에 이런 사람들이 살고 있구나, 그럼 나는 그 삶에서, 그 삶을 사는데, 어떻게 살아야 될까, 정도를 고민할 수 있는. '이렇게 행동해야 좋다,' '이렇게 행동하면 나쁘다,'가 아니라.

(2021.03.22.)

이연심: 조금 실질적으로 생각할 수 있도록 많이 이제 예시나 이런 걸 주는 것 같아요. (…) 그래서 약간 답이.. 답이라고 생각은 안 하고. 그런 방안도 있고 이런 방안도 있어, 근데 너희가 그러니까 교과

서 그런 대답 말고. 실제 너희가 이런 상황일 때 어떻게 하면 좋을지 솔직하게 이야기를 했으면 좋겠다라고 많이 해요.

(2021.03.22.)

정리하자면, 이연심 교사는 다문화학생이 많은 지역과 적은 지역 모두 근무한 경험이 있었다. 다문화학생이 많은 지역의 학생들은 다문화학생과 오랫동안 같이 학교 생활을 하면서 그를 익숙하게 받아들이고, 관련 사안에 대해 실제적인, 구체적인 고민들을 갖고 보다 신중하게 접근했다. 반면 현재 근무하고 있는, 다문화학생이 많지 않은 지역의 학생들은 다문화학생을 만나본 적도 없다보니 보다 가벼운 태도로 피상적인 대답만을 하는 모습을 보였다. 이러한 차이는 이연심 교사가 다문화교육에 있어서 갖는 고민의 내용도 달라지게 만들었다. 이전 지역에서는 다문화학생들과 다른 학생들 간의 교우 관계를 어떻게 도와줄 것인가가 그의 주된 고민이었다면, 지금 지역에서는 다양성을 어떻게 학생들에게 보여주고 인식시킬 것인가를 고민하고 있었다. 그에게 있어 다문화교육은 학생들에게 따로 시간을 내어 가르치는 것이 아니라, 주변의 다양한 사람들과 어떻게 함께 살아갈 것인가를 일상적으로 고민하고 답을 찾도록 하는 일상적인 과정이다.

3. 박보람 교사: “다문화교육은 애들 마음을 좀 공감을 잘해줘야 되는 거 같아요.”

박보람 교사가 근무하는 지역의 다문화학생의 비율은 수도권 지역 중에서 상당히 높은 편으로, 매년 다문화학생이 있는 학급의 담임을 맡아왔다. 그중 대부분은 한국어 실력이 좋지 않았고, 박보람 교사의 생각으로는 이것이 다문화학생들이 겪는 어려움의 주요 원인이었다. 예를 들어, 그가 교직 첫 해에 맡았던 학생 두 명은 “의사소통 자체가 안 되다 보니” 반 친구들에게 방어적인 태도를 취하고 폭력적인 반응을 보이고

는 했다.

박보람: 첫해 때 25명 중에 5명이 다문화 학생이었어요. (…) 일단은 그 5명 중에, 5명 중에 한 명, 두 명. 5명 중에 2명이 아예 중국에서 저번 달에 이사 오고 이런 애들이어가지고, 의사소통 자체가 안 되다 보니. 남자 아이들의 경우 4학년, 중학년인 경우 아이들이 의사소통이 안 되면 친구들이 자기한테. 일단 되게 아이들이 방어적이에요. 친구들이 조금만 자기한테 불이익 준다 생각하면 바로 말이 안 통하니까 주먹이 나가는 거죠.

(2021.03.25.)

박보람 교사의 경험에 따르면, 언어 장벽을 경험하는 다문화학생은 폭력적 행동, 학습 부진, 학부모 상담의 어려움 등 다른 문제들을 "사이클(cycle)"로 겪는다. 이와 대조적으로, 언어가 문제가 되지 않는 다문화학생의 학교생활은 상당히 다른 모습이다. 예를 들어, 앞서 언급했던 두 학생과 같은 반에 있던 다른 다문화학생 한 명은 중국어와 한국어 모두 잘 할 수 있는 "똘똘한" 학생이어서, 박보람 교사와 두 학생들 사이에서 "통역관" 역할을 하기도 했다.

박보람: 의사소통이 안 되다 보니 행동이 폭력적으로 되고. 그러다 보니 생활지도도 해야 되고, 국어 시간, 수학 시간에 멀뚱멀뚱 하니까 당연히 학습도 부진 되고. 학부모 상담도 중국말만 하시니까 학부모 상담도 어렵고, 이렇게 사이클이, 사이클로.

(2021.03.25.)

박보람: 저는 여학생 똘똘한 애 한 명 있어서 걔를 이제 1인 1역할로 통역관을 시켜서. 제가 얘기하면 얘가 또 중국어로 어쩌고 저쩌고 이렇게 얘기를 전달해 주는 역할.

(2021.03.25.)

한편, 다문화학생은 때로 교사나 다른 학생이 아닌 자신의 보호자와

의사소통하는 데 있어 언어적 장벽을 경험하기도 하며, 이는 다문화학생의 학교생활에 악영향을 미친다. 박보람 교사가 맡았던 한 다문화학생은 한국에서 태어나 자라면서 한국어 사용에는 아무런 문제가 없었으나, 정작 보호자와 모국어가 달라서 의사소통이 안 되는 상황에 놓여 있었다. 그는 해당 학생이 이러한 문제 때문에 "정서가 안정이 안" 되고 "감정 기복이 너무 심" 한 모습을 보였다고 설명했다.

박보람: 걔의 문제점은 뭐냐면 엄마랑 모국어가 다른 거죠. 엄마는 베트남어가 모국어고. 엄마가 베트남 사람인데 한국 남자랑 결혼했다가 이제 다시 이혼하고 베트남 남자랑 결혼한 거예요. 그래서 엄마랑 모국어가 다르다 보니 애가 정서가 안정이 안 돼서…. 속 깊은 얘기를 못 하니까. (…) 감정 기복이 너무 심하고.

(2021.03.25.)

박보람 교사는 다문화학생들이 겪는 문제의 원인이 주로 언어적 장벽으로 인한 의사소통의 어려움에 있다고 보고 있었다. 그렇기 때문에 우선 두 학생들이 한국어를 빨리 배울 수 있도록 학교 차원에서 운영되는 '한국어 교실' 에 참여하도록 하고, 평상시에 교과 수업을 따라가기 힘들어할 때는 별도의 한국어 학습 과제를 하도록 지시했다.

박보람: 다행히 저희 학교는 지원이 많이 돼서 (…) 한국어 교실이 있어요. 중국인인데 한국말, 이중언어 강사님이 아이들 국어랑 수학 지도를 해주시거든요, 일주일에 10시간씩.

(2021.03.25.)

박보람: 한국어 책을 샀어요. (…) 외국인을 위한 한글 배우기 기초편. 이거를 걔네한테 복사, 하나 사서 주고. 여기서부터 요쪽까지, 너는 이거 해라. 한국어 교실에 가지 않고 교실에 있을 때는 어쩔 수 없으니까. 가만히 있으면 또 그러니까 저거를 이렇게 줘서 이렇게 하긴 했어요.

(2021.03.25.)

이와 동시에 박보람 교사는 개인적으로 중국어를 배우기 시작했다. 학생들에게 중국어에 “관심 있는 척”하면서 중국어 표현들을 자주 물어보고, 발음 지도를 부탁하기도 했다. 박보람 교사는 이렇게 교사가 자신의 문화적 배경(언어)에 관심을 갖는 모습을 보이자 학생들이 “마음을 열었던 것 같”다고 이야기했다.

박보람: 그 두 학생이 너무 중국말만 하니까 저도 중국어, 간단한 교실 중국어를 만들어서 교사도 노력을 하려고 했고. 아침에 애들 오면 중국어 한마디씩 저도 애한테 물어보고, 애가 오히려 저한테 가르쳐주고 발음 교정해주고. (…) 이거 중국어 말로 뭐라 그래. 그러면 또 중국말로 해요. 관심 있는 척 해주면 좋아하니까. 나도 배운다 그래서. 나도 배워왔다 이래서. (…) 그러면서 마음을 열었던 것 같긴 해요.

(2021.03.25.)

교사가 먼저 나서서 다문화학생의 언어에 관심을 보이자 다른 학생들도 관심을 갖고 중국어를 배워보고자 했다. 그래서 박보람 교사는 교실 내에 간단한 중국어 회화 자료를 배치하여 다른 학생들도 볼 수 있도록 하였다. 이러한 분위기 속에서 다문화학생들은 “별로 위축되지 않”을 수 있었다.

박보람: 그렇게 하니까 일반 학생... 그러니까 교사가 다문화 학생한테 관심이 있으면 다른 애들도 와서 이렇게 같이 듣더라고요. 그래서, 중국에서 왔으니까 애들이 이래요, ‘중국에서 한국 유학 왔다,’ 이러거든요. 안 좋게 보는 게 아니라. 교사가 관심 있으니까 얘네도 중국말 배우려고 하고. 그렇다 보니 중국 애들도 별로 위축되지 않았던 것 같아요.

(2021.03.25.)

여러 다문화학생들을 지도 하면서, 박보람 교사는 다문화학생들에게 “말 못하는 사정”이 많고, 특히 의사소통이 어려운 학생들은 “마음 붙일 데가 없”는 것 같다고 느꼈다. 그리고 이러한 경험을 토대로 다문화교육의 핵심은 다문화학생과 “래포(rapport)를 많이 형성하고 얘네 입장에서 많이 생각을 하려고 노력”하는 것이라는 생각을 갖게 되었다.

박보람: 약간 다문화 교육은 애들 마음을 좀 공감을 잘해줘야 되는 거 같아요. 얘네들 말 못하는 사정이 되게 많은 것 같더라고요. (…) 제가 아이들한테도 ‘만약에 우리가 아랍에 갔다고 생각해봐라.’ 정말 글자 하나도 모르고 그러면 얼마나 자기 마음을 아는 사람이, 마음 붙일 데가 없잖아요. 그래서 그런 걸 생각하면서 얘네 입장에서 일단 래포를 많이 형성하고 얘네 입장에서 많이 생각을 하려고 노력을 하고.

(2021.03.25.)

정리하자면, 박보람 교사에게 있어 다문화교육은 학생들, 특히 다문화학생들의 마음을 이해하고 공감해주는 데 핵심이 있었다. 박보람 교사는 다문화학생들이 겪는 문제의 원인이 의사소통의 어려움에 있다고 보고, 한국어 학습 자료를 추가로 나눠주는 동시에 스스로 외국어를 배우기도 하였다. 또한 다문화학생들의 문화적 배경에 일부러 관심을 드러내면서 다른 학생들의 흥미와 관심을 유도하였다. 박보람 교사는 이처럼 다문화학생들에게 다가가고 그들을 이해하고 마음을 여는 과정이 다문화교육이라고 생각하고 있었다. 이는 한편으로 그가 생각하는 다문화교육이 다문화학생과 밀접한 관련을 갖고 있다는 것을 의미한다.

박보람: 일단 3학년 가족의 형태와 역할 변화 이 부분이 대놓고 여기에 다문화 가족 이렇게 나와 있는 것처럼 이게 직접적으로 연관이 되어 있는 거라서. 여기에서 다문화 교육은 자연스럽게 이루어질 수 있다고 생각을 해요.

(2021.10.24.)

박보람: 여기에서 이제 제일, 8차시 오늘날의 다양한 가족 형태, 여기가 진짜 긴밀하게 연결되는 부분이잖아요.

(2021.08.18.)

정리하자면, 박보람 교사에게 있어 다문화교육은 학생들, 특히 다문화학생들의 마음을 이해하고 공감해주는 데 핵심이 있었다. 박보람 교사는 다문화학생들이 겪는 문제의 원인이 의사소통의 어려움에 있다고 보고, 한국어 학습 자료를 추가로 나눠주는 동시에 스스로 외국어를 배우기도 하였다. 또한 다문화학생들의 문화적 배경에 일부러 관심을 드러내면서 다른 학생들의 흥미와 관심을 유도하였다. 박보람 교사는 이처럼 다문화학생들에게 다가가고 그들을 이해하고 마음을 여는 과정이 다문화교육이라고 생각하고 있었다. 이는 한편으로 그가 생각하는 다문화교육이 다문화학생과 밀접한 관련을 갖고 있다는 것을 의미한다.

4. 최다정 교사: “제가 생각하는 다문화교육은 그냥 다 다른 거를 인정해주는 것 같아요.”

최다정 교사는 박보람 교사가 근무하는 지역보다 다문화학생의 비율이 훨씬 높은 지역에서 근무하고 있었다. 이연심 교사와 마찬가지로 최다정 교사 또한 근무 지역을 한 번 옮긴 경험이 있는데, 처음 근무했던 학교에서 만났던 다문화학생은 “이주여성 결혼으로 인한 다문화”였다고 한다. 그때까지만 해도 최다정 교사는 국제결혼 가정의 자녀를 다문화학생의 “전형적인 케이스”로 생각했지만, 지금의 학교에서 근무하면서 “그런 케이스보다 더 다양하게 있”다는 사실을 알게 되었다.

최다정: 보통 저는 베트남 그런 혼혈? 일반적으로 생각되는 그런 다문화.

연구자: 결혼이주여성?

최다정: 그죠. 대부분이 그런 케이스가 많잖아요, 아무래도. 근데 그런 좀 전형적인 케이스가 전의 학교였었고. 이번 학교는 (…) 그냥 외국

인들 자체가 좀 많이 모여 사는 것 같아요. 그래서 이제 정말 외국인 가정으로만 이루어진 그런 경우도 많고. 그래서 좀 우리가 흔히 접하는 그런 이주여성 결혼으로 인한 다문화 이런, 저는 그렇게 좀 생각을 예전에는 했었던 것 같은데 그런 케이스보다 더 다양하게 있는 것 같아요.

(2021.03.24.)

그의 설명에 따르면, 같은 서울시 내에서도 지역에 따라 다문화학생들의 주요 출신 국가가 다르며, 이에 따라 "학교마다 조금 상황들이 조금 다 달라"지게 된다. 또한 이러한 다양한 문화 중에서 한국에서 "일반적으로는 보기 쉽지 않"은 문화는 교사의 입장에서 "아무리 다문화라 해도" 이해하기가 어려웠다고 덧붙였다.

최다정: 학교의 구성원에 맞는 (…) 이제 (서울의) 남부 쪽에는, 그 대림 있는 쪽에는 중국인들이 많고. 이태원도 이제, 이태원 위쪽에는 또 나이지리아, 이렇게 그게 아무튼 아프리카 쪽이... 그래서 그렇게 학교마다 조금 상황들이 조금 다 달라가지고. 좀 그런 거에 맞는 교육이 있으면 좋겠다라고 생각을 했어요.

(2021.03.24.)

최다정: 사실 무슬림 같은 경우에는 정말 일반적으로는 보기 쉽지 않잖아요. 아무리 다문화라 해도 그래서 그 친구들 이해하는 게 조금 어려웠어가지고.

(2021.03.24.)

최다정 교사는 여러 국가 출신의 학생들을 만나면서 이들을 '외국인'이라는 단일한 집단으로 "퉁칠 수 있는 게 아니"라는 것을 깨닫게 되었다. 그에 따르면, 다문화학생을 "외국인으로 퉁칠 수 없"듯이, 한국인도 "하나의 그냥 한국인으로만 묶을 수 없"는 다양한 배경을 가진 존재이다. 그렇기 때문에 (한국인) 학생들에게 "너네도 다 다양한 다문화다"라고 얘기를 해주는 편이라고 한다. 최다정 교사는 이렇게 다문화

학생이든 한국인 학생이든 상관없이 “아이들 하나하나 다 다르”다는 것을 인정해주는 것이 다문화교육의 핵심이라고 보고 있었다.

최다정: 되게 그 나라마다 문화가 정말 다르더라고요. 외국인으로 퉁칠 수 있는 게 아니라 가지고.

(2021.03.24.)

최다정: 제가 생각하는 다문화 교육은 그냥 다 다른 거를 인정해주는 것 같아요. 다른 게 이제 틀린 게 아니고 다 각자가 다른 게 그게 개성이고 되게 소중한 거라고 얘기해 주는 게 다문화라고 생각하고 다문화 교육이라고 생각해요. (…) 그냥 크게 생각하면 한국인들도 되게 다양하잖아요. 하나의 그냥 한국인으로만 묶을 수 없는, 사람마다 다 다른 것처럼. 그냥 아이들 하나하나 다 다르니까. 그래서 너네도 다 다양한 다문화다, 그렇게 얘기를 해주는 편이에요.

(2021.03.24.)

다만, 최다정 교사가 보기에, 이러한 다양함 속에서도 다문화학생이 공통으로 갖는 “경향성”은 분명 존재한다. 예를 들어서 다문화학생 중에서는 “한글이나 문해력 같은 게 떨어지는” 경우가 많은데, 최다정 교사는 이것을 “아무래도 그런 다문화가정이라서” 갖는 특성으로 보고 있었다. 학업이나 교우 관계에서 어려움을 겪지 않고 다른 학생들과 “똑같이” 하는 학생은 “굳이 ‘다문화학생’ 이렇게 포커스를 잡을 필요는 없을 것 같”다는 말 또한 그가 무엇을 다문화학생만의 특성으로 생각하는지를 보여준다.

최다정: 그러니까 약간 경향성이 있긴 한데, 스스럼없이 완전 똑같이 묶을 수는 없는 것 같아요. 그런 경향이 있고 이런 특성이 있긴 하지만 다 똑같이 생각할 수는 없어서.

(2021.08.12.)

최다정: 만약에 뭐 다문화가정이라고 하더라도 전혀 학교 공부라든지 또 아이들 뭐 인간관계 이런 거에서 어려움을 못 느끼고 똑같이 한다고 하면, 사실 그 친구는 굳이 막 다문화학생 이렇게 포커스를 잡을 필요는 없을 것 같고. 그냥 학생, 그냥 똑같은 다 학생인 것 같고. (…) 그런데 이제 아무래도 그런 다문화가정이라서 오는, 조금 더, 언어적인 부분은 조금 더 그런 것 같더라고요.

(2021.08.12.)

정리하자면, 최다정 교사는 근무 지역을 옮기는 과정에서 이전보다 다양한 유형의 다문화학생들을 만나게 되었다. 이전의 근무지에서는 '전형적인' 다문화학생인 결혼이주여성의 자녀를 만났다면, 현재의 근무지에서는 다양한 국가 출신의 외국인 가정과 그 자녀를 만나게 되었다. 이러한 경험을 통해 최다정 교사는 마치 한국인들이 서로 다르듯이 다문화학생을 하나의 동질적인 집단으로 볼 수 없다는 것을 느꼈다. 이에 따라 학생들을 지도할 때 학생들 각자의 다양한 문화적 배경을 존중받을 수 있도록 하는 것, 즉 '다른 거를 인정해주는 것'이 다문화교육의 핵심이라고 보고 있었다.

V. 교사들이 실천한 다문화교육 관련 내용 범주 및 수업 방식

본 연구에서는 초등교사가 실천한 다문화교육의 내용 범주에는 무엇이 있는지, 그리고 이것을 어떤 방식으로 수업했는지를 분석하고자 하였다. 이를 위해 교사들 스스로 '다문화교육 수업'으로서 실천한 것에 어떤 내용이 있는지를 확인하였고, 그 결과를 3가지로 범주화하였다. 또한 교사들이 이러한 수업을 진행한 방식도 3가지로 정리하였다.

1. 교사들이 실천한 다문화교육 관련 내용 범주

교사들이 자신이 실천한 다문화교육 관련 수업 내용으로 꼽은 것들을 분석한 결과, '다양한 가족 형태', '세계 여러 나라와 문화', '인권과 차별', 이렇게 세 가지로 범주화할 수 있었다. <표 Ⅴ-1>은 해당 범주에 따라 교사들이 수업한 학년, 교과, 단원명과 내용을 정리한 것이며, 이에 관한 구체적인 내용을 살펴보면 다음과 같다.

<표 Ⅴ-1> 교사들이 실천한 다문화교육 관련 내용 범주와 교과 단원 및 내용

내용 범주	학년	교과	단원명 · 내용	교사			
				김행복	이연심	박보람	최다정
다양한 가족 형태	3	도덕	사랑이 가득한 우리 집				✓
	4	사회	사회 변화와 문화의 다양성			✓	
	6	실과	나와 가족	✓	✓		
세계	3	사회	우리 고장의 모습			✓	

여러 나라의 사람들과 문화		영어	문화 소개 지문, 학습활동				✓
	4	사회	사회 변화와 문화의 다양성			✓	
	6	사회	세계 여러 나라의 자연과 문화	✓	✓		
		영어	문화 소개 지문, 학습활동				✓
	-	창의적 체험활동				✓	
차별과 인권	4	사회	사회 변화와 문화의 다양성				✓
	5	사회	인권 존중과 정의로운 사회	✓	✓	✓	
		도덕	인권을 존중하며 함께 사는 우리	✓	✓		
		국어	‘사라, 버스를 타다’ 지문	✓	✓		
	-	창의적 체험활동		✓			

가. 다양한 가족 형태

교사들이 자신이 수업한 경험이 있는 다문화교육 관련 내용으로 가장 먼저 꼽은 것은 다문화가정을 비롯한 한부모가정, 조손가정 등 여러 형태의 가족에 관한 내용이었다. 최다정 교사는 3학년 도덕의 ‘3. 사랑이 가득한 우리 집’을, 박보람 교사는 4학년 2학기 사회의 ‘3. 사회 변화와 문화의 다양성’을, 이연심 교사와 김행복 교사는 6학년 실과의 ‘1. 나와 가족’ 단원을 수업한 경험을 말하였다.

최다정: 교과서 여기 보면 도입에서 ‘사랑이 가득한 우리 집’ 해서 가족, 다양한 가족으로 이제 요새는 다문화가정도 있고 한부모가족

도 있고 또 동성가족도 있고 다양하잖아요. 조부모도 있고. 그래서 그런 것들에 대한 영상, 소개 영상 같이 보면서 다양한 가족들이 지금 모두가 다 소중하다. 이런 걸 같이 배웠었고요.

(2021.08.12.)

박보람: 편부모, 조손가정, 결손가정, 한부모가정 뭐 이런 게 나오니까. 그때 이제 교과서에서도 그렇게 나와 있고요. 다문화가족도 교과서에 나와 있거든요. 그게 4학년인가 거기에 나왔던 걸로 기억을 하는데.

(2021.04.09.)

이연심: 다양한 가족 같은 경우에는 5학년 실과[3]인가에 있거든요.
연구자: 맞아요. 지난번에 얘기해 주셨던 것 같아요. 실과인가에 있다고.
이연심: 5학년 실과에는 훨씬 더 자세하게 다양한 가족 중에서 아예 다문화 가정이 딱 나오고 다문화, 할머니랑 있는 거 조손 가정, 한부모 가정 이런 것들이 아예 쭉 나와 있는데.

(2021.10.18.)

김행복: 일단은 가족의 의미 처음에 애들한테 얘기를 해 주고 나서. 그니까 전통사회에서는 확대가족이었는데 지금은 핵가족이 많다. 이런 거랑 이제 가족의 모습. 이런 결혼, 입양 이런 게 있다, 그러면서 가족은 구성하는 사람들의 범위 수, 연령에 따라 모습이 다양하다라는 거를 알려주고.

(2021.08.13.)

교사들이 다양한 가족 형태에 관한 수업을 다문화교육의 일환으로 보는 가장 큰 이유는 다문화가정이 등장하기 때문이었다. 이들은 자신이 진행했던 수업 내용에 다문화가정이 어디에, 어떻게 포함되어 있었는지를 주로 설명했다. 일부 교사들은 '다문화가정에 관한 내용만을 다룬

3) 이연심 교사가 수업을 하던 당시에는 5학년 실과에 포함되어 있던 내용이나, 현재는 6학년 실과에 포함되어 있다. 이에 <표 Ⅴ-1>에서는 현재를 기준으로 6학년 실과로 표기하였다.

것은 아니다,' 고 덧붙이기도 했는데, 마치 '내 수업은 다문화가정에 관한 내용만을 다루지 않았는데, 그래도 다문화교육이라고 얘기해도 괜찮은가' 라고 연구자에게 확인하는 듯한 뉘앙스였다.

김행복: 그래서 한 번 더 정리를 하면 독신가족, 무자녀가족, 재혼가족, 분거가족, 공동체가족 이런 거를 다 배워요, 아이들이. 형태 이런 거를 다 배우고. (…) 이렇게 가족 안에서 좀 다문화도 같이 이렇게 다루고 있고, 다문화를 따로 빼서 하지는 않았던 것 같아요.
(2021.08.13.)

특히 최다정 교사는 3학년 도덕 교과서의 '3. 사랑이 가득한 우리 집' 단원을 "완전히 다문화 느낌은 아닌," 그러나 "다문화적인 요소가 좀 들어가" 있는 단원이라고 표현했다. 이때 그는 '다문화적인 요소' 라는 표현을 '다른' 피부색을 가진 사람이 삽화에 등장할 때마다 사용하였다(그림 Ⅴ-1). 다시 말해, 다문화가정과 관련된 내용은 '다문화적인 요소' 에 해당하지만, 그 외의 다양한 형태의 가족에 관한 내용은 이에 해당하지 않는, '다문화 느낌은 아닌' 것으로 보는 것이다.

[그림 Ⅴ-1] 단원 도입부
삽화에 제시된 '다문화가정'

최다정: '가족의 문제를 함께 해결해 봐'. (…) 이것도 다문화적인 요소가 들어가는 예시로 들어가면 좀 더 다문화가 적합할 것 같아요.

여기서는 딱히 다문화적인 요소는 없었고. (…)

연구자: 그럼 사실 어떻게 보면 다문화가정은 이제 앞, 맨 앞에 다양한 가정 형태, 딱 요 정도로 나오는 느낌이네요.

최다정: 그쵸, 그쵸. 그래서 완전히 다문화 느낌은 아닌, 다문화 관련된 단원이라고 할 수는 없지만, 그래도 그나마 도덕 중에서는 다문화적인 요소가 좀 들어가는 게 아닌가 싶기는 해요.

(2021.08.12.)

한편, 앞서 자신의 수업을 설명할 때는 다문화가정에 관한 내용을 중요하게 여기는 것처럼 보였던 김행복 교사는 이후 "다양한 가족 중에 다문화가족이 없어도 이런 다양한 가족이 있다, 라고 알려주는 것도" 다문화교육이라고 생각한다고 덧붙였다. 다문화교육 개념에 대한 인식과 자신의 실천에 대한 해석 간에 약간의 틈이 발생한 것이다.

김행복: 제가 예전에 말했던 한부모가족 같은 경우도. 아까 봤던 다양한 가족 중에 다문화가족이 없어도 이런 다양한 가족이 있다, 라고 알려주는 것도 저는 다문화교육이라고 생각해요.

(2021.08.13.)

이연심 교사 또한 김행복 교사와 유사한 틈을 보이고 있었다. 그는 앞서 '다양한 가족 형태'를 자신이 실천한 다문화교육 관련 내용 범주 중 하나로 꼽았지만, 이 내용으로는 "그런 형태가 있어요, 놀림의 주제가 되면 안 돼요," 정도의 논의만 가능하기에 "다문화랑 관련해서 수업하기는 조금 제한적"이라고 말했다. 다시 말해, 이연심 교사는 다양한 가족 형태를 배우는 것이 다문화교육에 포함된다고 보는 동시에, 그것을 더 확장된 내용을 담아내는 것을 지향하고 있었다.

이연심: 근데 이 다양한 가족은 뭐라 그럴까요. 애들이, 겪는 애들이 정해져 있잖아요. 그러니까 아이들 입장에서는 사실 와닿지 않는 주제, 그냥 그게 있다 정도, 그래서 어쩌라는 거지? 그냥 다양한 가족이 있어서 포용하는. '그런 형태가 있어요,' '놀림의 주제가

되면 안 돼요,' 이 정도는 될 것 같기는 해요. 근데 그거를 넘어서서 사실 다문화랑 관련해서 수업하기는 조금 제한적인 주제인 것 같아요. 왜냐면은 이미 가족은 정해져 있는 거잖아요. 얘네는 이미 자기 가족은 다문화 가족이 아니라는 게 너무 분명해요. 그런 상황에서 아이들에게 수업을 할 수 있는 게 과연 무엇이 될까.

(2021.10.18.)

정리하자면, 교사들은 다문화교육과 관련된 대표적인 수업 내용으로 다문화학생과 다문화가정을 비롯한 다양한 가족 형태에 관한 내용을 꼽았다. 이들은 다문화교육이 다문화가정에 관한 내용으로 한정될 필요는 없다고 보았지만, 이와 동시에 다문화가정에 관한 내용이 나와야 다문화교육과의 관련성이 더 커진다고 보는 모순적인 모습을 보였다.

나. 세계 여러 나라와 그 문화

교사들이 실천한 다문화교육 수업에서 가장 큰 비중을 차지한 것은 세계 여러 나라와 그곳 사람들의 독특한 생활 모습(문화)에 관한 내용으로, 본 연구에서는 이를 '세계 여러 나라와 그 문화'로 범주화하였다. 이와 관련하여 김행복 교사와 이연심 교사는 6학년 2학기 사회의 '1. 세계 여러 나라의 자연과 문화'를 수업한 경험이 있다.

김행복: 6학년 2학기에 지구촌 이런 거 나오긴 하거든요. (…) 작년에 제 기억에 애들 뭐 제가 국어하면서 사회랑 연계해가지고 할 때 지구촌 다루면서 세계 많은 나라 아이들 얘기하면서.

(2021.03.19.)

이연심: 그리고 세계 지리가 하나 있어요. 6학년에 있어요. 그러면 그 지리에서 세계 여러 나라 문화하는 쪽이 있거든요. 그렇게 되면 저희가 그쪽을 다문화교육이랑 연결시켜서 많이 이야기를 해요.

(2021.03.22.)

여기서 교사들이 가장 많이 활용하는 소재는 각 나라의 의복과 음식인데, 학생들이 일상적으로 쉽게 접할 수 있으면서 흥미를 끌기에 좋기 때문이다. 사회 수업에서 이를 다룰 경우, 각 국가의 문화에 지리적 위치, 기후, 역사 등이 미친 영향도 함께 다루는 경우가 많았다.

이연심: 여러 나라의 의식주 중심으로 해서 이런 기후나 옷의 특징 이런 식으로 해서 관련 영상 같은 거 같이 보고. 왜 이런 게 일어날까? 관련된 배경자료 좀 보고.

(2021.08.12.)

김행복 교사의 경우 이연심 교사와 동일한 단원의 내용을 활용하기는 하였지만, 사회 시간에 수업한 것은 아니었다. 대신 공개수업을 준비하면서 해당 단원의 내용을 국어 교과와 연계하여 활용했다. 이 수업에서 학생들은 각자 여행사 가이드가 되어 선택한 국가의 여행 일정을 짜고 PPT로 만들어서 발표하는 시간을 가졌다.

김행복: 그러니까 본인이 여행사 가이드가 되어서 (…) 땡땡 여행사에서는 이 나라를 가서 어디 어디 어디를 이동하고 이 나라에서 유명한 어떤 음식을 먹을 거고. 쇼핑할 때는 뭐를 추천할 거고, 그런 걸 다 했었거든요.

(2021.03.19.)

박보람 교사는 이 범주의 내용으로 진행한 수업을 다양하게 언급했다. 먼저, 3학년 2학기 사회의 ‘1. 우리 고장의 모습’은 내가(학생들이) 살고 있는 지역의 생활 모습과 다른 지역의 생활 모습을 서로 비교해보고, 각각의 모습에 기후나 다른 자연환경이 어떤 영향을 미치는지를 배우는 수업이었다. 이러한 수업 내용은 비록 학년과 단원은 다르지만 앞서 살펴본 이연심 교사의 ‘세계 여러 나라의 자연과 문화’ 수업과 상당히 유사했다.

박보람: 의생활 모습 비교하기 나와서. 이게 보면은. 이렇게 모래, 햇볕이 뜨거우니까 이제 긴 옷이랑 흰, 흰 옷이 이렇게 반사를 하니까. 그런 거랑 머리 천을 쓴다. 그리고 이런 베트남 같이 이렇게 비가 많이 오고 더운 지방에서는 이런 의생활을 하고. (…) 그래서 날씨에 따라 의생활 모습이 다르게 나온다.

(2021.10.24.)

한편 4학년 2학기 사회 '3. 사회 변화와 문화의 다양성' 수업은 위의 수업과 비슷하면서도 조금 다르게 이루어졌다. '우리 고장의 모습' 수업이 나와 다른 문화의 '이유'를 배우면서 이해하는 과정이었다면, '사회 변화와 문화의 다양성'은 나와 다른 문화를 직접 체험하고 즐기는 과정이다. 그리고 이렇게 "즐길 수 있다는 거는 그 문화를 존중하고 있는" 것이기 때문에 "다른 문화에 대한 이해와 존중"을 배울 수 있게 되는 것이다.

박보람: 여기 8차시 9차시 여기에 보면은 다양한 문화에 대한 이해와 존중이, 요거랑 엮어서 그때 방금 보여드린 다문화놀이 또 이 차시를 배울 때 같이 공부를 시켰던 것 같아요. 그래서 여기 보면은 다른 놀이들이 있다. 그래서 애들이 놀다보면 재미있고, 내가 이 놀이를 즐길 수 있다는 거는 그 문화를 존중하고 있는 거기 때문에, 그래서 예를 들어, 예를 들어 중국 싫어 이렇게 말해놓고서는 중국 놀이를 즐기고 있는 자신을 보는 거죠. 그러면 얘네들도 아 중국에 이런 놀이가 있구나, 이렇게 말을 했던 것 같고.

(2021.08.18.)

또한 박보람 교사의 학교에서는 원래 중국인 교사가 창의적 체험활동 시간에 각 반을 순회하면서 '행운을 가져다 주는 상징물'을 주제로 다문화교육 수업을 진행했다. 이 수업에서 학생들은 한국을 비롯한 터키, 동남아 불교 국가(태국, 인도), 유럽 등 다양한 국가와 문화권의 행운의 상징물에 대해 알아본 후, 직접 행운의 상징물을 만들어보는 시간을

가졌다. 이때 박보람 교사를 포함한 각 반 담임교사들은 보조 역할만을 맡았었다. 그런데 중국인 교사가 올해부터 더 이상 근무하지 않게 되면서, 박보람 교사는 해당 교사가 제작했던 수업 자료를 가지고 직접 수업을 진행하였다.

한편, 현재 영어 전담 교사를 맡은 최다정 교사는 다른 교사들과는 다르게 영어 교과를 언급했다. 영어 교과서 지문에는 여러 나라의 식생활, 주거생활 등과 관련된 내용이 등장하는 경우가 많으며, [그림 Ⅴ-2]처럼 학습활동 내용에도 다른 나라의 문화를 소개하는 내용이 더러 포함되어 있기 때문이다[4]. 그러한 점에서 최다정 교사는 "영어가 (도덕보다) 조금 더 다문화적인 요소는 많은 것 같"다고 이야기했다.

[그림 Ⅴ-2] 현재 최다정 교사가 가르치고 있는 영어 교과서의 학습활동

최다정: 영어 같은 경우에는 항상 다양한 문화를 소개하니까 그거는 거의 모든 부분이기는 한데. 이제 'Culture Project' 이렇게 해가지고 단원 끝나고 항상 이렇게 나라들의 문화라든지 음식이라든지 이런 걸 소개하는 부분들이 있거든요. (…) 그런 거는 확실히 좀 영어가 (도덕보다) 조금 더 다문화적인 요소는 많은 것 같긴 해요.

4) '세계 여러 나라의 음식을 알아봐요'라는 제목 아래, 멕시코의 나초, 태국의 똠양, 영국의 피시 앤 칩스, 이탈리아의 라비올리의 사진이 제시되어 있다.

(2021.08.12.)

정리하자면, 교사들이 실천한 다문화교육 수업의 내용 중 가장 큰 비중을 차지하고 있는 것이 세계 여러 나라와 그 문화에 관한 것이었다. 다만 어떤 교과에서 다루느냐에 따라 제시되는 맥락에 조금씩 차이가 있었다. 예를 들어 사회 교과에서는 기후나 환경에 따라 문화의 차이가 어떻게 발생하는지를 알아보는 방식인 반면, 영어 교과에서는 다른 국가의 문화를 다루는 지문과 학습활동을 제시하는 방식이었다.

다. 인권 침해와 차별

마지막으로 교사들은 출신 국가, 피부색, 인종 및 민족 등의 요소에 기반한 인권 침해나 차별에 관한 내용을 자신이 실천한 다문화교육 내용으로 꼽았다. 이와 관련하여 김행복 교사와 이연심 교사는 5학년 1학기 사회의 '2. 인권 존중과 정의로운 사회', 5학년 도덕의 '6. 인권을 존중하며 함께 사는 우리', 5학년 2학기 국어의 '사라, 버스를 타다' 지문을 수업한 경험이 있다고 이야기했다. 최다정 교사도 5학년을 맡은 경험이 있지만, 시간이 많이 흘러 기억이 잘 나지 않는다며 일부만 언급하였다.

김행복 교사와 이연심 교사가 수업한 내용은 미국에서 흑인과 백인의 버스 좌석이 법적으로 분리되어 있던 시절 Rosa Parks(로자 파크스)가 주도했던 버스 보이콧 운동에 관한 것이다. 5학년 2학기 국어의 '사라, 버스를 타다'는 이 버스 보이콧 운동에 관한 내용을 각색한 소설이다. 김행복 교사는 국어 시간에 해당 지문을 수업하면서 차별 폐지와 인권 존중의 필요성을 함께 다루었다. 이연심 교사는 도덕 수업에서 '네가 앉을 자리는 따로 있어'라는 제목의 관련 동영상을 틀어주고 그의 활동을 학생들에게 소개했다.

김행복: 제 기억으로는 이것도 국어에 아마 어떤 이야기였는데. 그 버스에

뭐 흑인 여자 아이는 앞에 앉으면 안 되고. (…) 학교를 못 오게 했나? 어쨌든 내리게 했나? 그래가지고 막 이렇게 운동을 해서 결국은 다 평등하게 앉을 수 있게 됐다, 라는 그런 내용을 담은 수업을 한 적이 있는데.

(2021.03.19.)

연구자: 이것도 지난번에 조금 얘기해 주셨던 것 같아요. 버스에 왜
이연심: 앉을 수 있는 자리가 정해져 있다.
연구자: 예. 로자 파크스 그거 얘기했었다고.
이연심: 맞아 맞아. 이게 국어에도 있었나. 국어에도 있었던 국어가 도덕인가 하여튼 지문이 있어요. 이분, 이분들 얘기가. 그리고 얘가 제 기억에 온작품으로도 하시는 분들이 많거든요.

(2021.08.12.)

주목할 점은 교사들이 인권 침해나 차별 전반에 관한 내용을 전부 다문화교육의 일부로 보는 것이 아니라, 출신 국가, 피부색, 인종 및 민족과 관련된 요소가 구체적으로 포함되어야 다문화교육 수업으로 여긴다는 점이다. 예를 들어, 김행복 교사는 “이런 인권들에 다른 다양한 나라의 사람들의 권리도 포함된다”는 내용을 “딱 다문화가 나오진 않”는 것으로 보고 있었다. 최다정 교사 또한 “다양한 사람, 그러니까 인권 이런 전체적인” 것과 다문화교육을 구분지어 지칭하며, “우리반 친구들의 생김새, 피부색 뭐 이런 거”처럼 출신 국가, 피부색, 민족 및 인종과 관련된 요소들을 “다문화적인 요소”로 보고 있었다. 김행복 교사가 창의적 체험활동 시간에 진행한 수업 또한 이러한 맥락에서 이해할 수 있다.

김행복: 근데 인권 다룰 때 막 다문화 얘기를 딱 한다기보다는 그런 건 많았어요. (…) 이때 다문화를 콕 집어서는 아니고, 이런 인권들에 다른 다양한 나라의 사람들의 권리도 포함이 된다. 그렇게 얘기했던 것 같아요. (…) 고학년에서는 딱 다문화가 나오진 않죠.

(2021.10.18.)

최다정: 그냥 친구들이랑 잘 지내고 뭔가 좀 서로를 괴롭히지 않고 약간 이런 거 포커스가 좀 맞춰 있긴 해요. 장애인이라든지. 조금 다문화적인 요소가 조금 더 들어가면 좋을 것 같긴 한데. (…) 우리반 친구들의 생김새, 피부색 뭐 이런 거 이제 관련해서 들어가 있긴 한데. 그냥 이것도 막 다문화를 포커스 맞추기보다는 정말 다양한, 다양한 사람, 그러니까 인권 이런 전체적인 거고.

(2021.08.12.)

김행복: (뮤지컬) 그게 어떤 내용이었냐면. (…) 학교폭력 내용인데 이때 어떤 여자애, 그니까 이제 다문화 사람, 학생인 거예요. 그러니까 이제 애들이 쟤 튀기잖아 이러면서 놀리고, 근데 또 다른 친구가 아 인종차별은 안 되는 거다, 이런 말도 나오고. 나중에 엄마가 어디 사람이니 아빠가 어디 사람이니 이런 얘기도 나오고. 그렇게 막 따돌림을 하다가 나중에는 다 잘 지내는 그런 해피엔딩이거든요.

(2021.10.18.)

박보람 교사 또한 학년과 단원은 달라도 출신 국가, 피부색, 인종 및 민족에 대한 차별과 관련된 내용을 언급했다. 그가 수업했던 4학년 2학기 사회 '3. 사회 변화와 문화의 다양성' 10차시의 도입부에는 [그림 Ⅴ-3]가 등장하는데, 여기에는 '일상생활에서 나타나는 편견과 차별을 살펴봅시다'라는 문장과 함께 네 개의 상황[5]을 제시한다. 상황 속 등장인물들은 자신들과 다른 외모(피부색)와 문화를 가진 사람에게 차별적인 태도를 보이는데, 박보람 교사는 이것을 "대놓고 나오는 다문화"라고

5) 첫 번째 상황에서는 손으로 음식을 먹고 있는 모습을 보고 이상한 표정을 짓는 사람을 보여준다. 두 번째 상황에서는 히잡을 두른 어두운 피부색의 여학생을 보고 다른 친구들이 '답답하지도 않나 봐,' '왜 그것을 두르고 있어?'라며 수군거린다. 세 번째 상황에서는 피부색이 밝은 사람에게는 친절한 반면 피부색이 어두운 사람에게는 불친절한 모습을 보여준다. 네 번째 상황은 피부색이 다른 학생에게 친구들이 '넌 ○○○에서 왔지?' '그 나라는…….' 이라고 말하는 모습을 보여준다.

표현하였다.

[그림 Ⅴ-3] 일상생활 속 편견과 차별

박보람: 뒤에 아예 뭐 대놓고 나오는 거 다문화 요거는. 요거 얘기했을 때는 애들이 막 '저런 사람이 있어요?' 막 이런 느낌으로.

(2021.08.18.)

그러나 이연심 교사의 생각은 다른 교사들과 조금 달랐다. 이연심 교사 또한 "외국인 노동자라든지 인종차별 사례 이런 것들"처럼 출신 국가와 인종에 기반한 차별을 다문화교육과 관련된 내용으로 이야기하였다. 그런데 이후 사회 시간에 다루었던 "노동자의 권리" 수업을 이야기하면서 "다문화 수업은 아니었"다고 이야기하는 동시에 "어차피 전, 다문화라고 생각 안 하고 인권 자체라고 생각을 해요,"라고 말했다. 즉, 이연심 교사는 노동자의 권리에 관한 수업을 '다문화 수업'에 포함하지 않는 동시에 '다문화 수업'이 결국 '인권 자체'에 관한 내용

이기 때문에 노동자의 권리 수업을 함께 언급하는 것이다. 이는 앞서 살펴보았던 다문화교육에 대한 인식과 자신의 실천에 대한 해석 사이의 틈을 재조명한다.

이연심: 도덕은 조금 더 적나라하게. 아예 차별당하는 경우, 그러니까 인권. 아 인권 단원이나 이런 데는 아예 예를 들어서 외국인 노동자라든지 아니면 인종차별 사례 이런 것들이 아예 나와요.
(2021.03.22.)

연구자: 그러면 선생님 생각하시기에 지금 뭔가 선생님이 수업하신 것 중에서 기억에 남는 게 있으세요? 그 5학년 아까 말씀하셨던 사회나 도덕 아니면 뭐 실과 이런 데서.
이연심: 다문화 수업은 아니었는데요, 어차피 전, 다문화라고 생각 안 하고 인권 자체라고 생각을 해요. 뭐가 인상 깊었냐면, 그 아이들 사회 시간에 노동자의 권리 이런 것을 배웠던 적이 있는데요.
(2021.03.22.)

정리하자면, 교사들은 인권과 차별에 관한 내용 전반이 다문화교육에 포함될 수 있다고 봄으로써 다문화교육을 폭넓게 이해하고 있었다. 그러나 이와 동시에 자신이 수업했던 내용에 대해 이야기할 때는 피부색, 인종, 민족 등에 기반한 차별, 즉 다문화학생과 좀 더 밀접하게 관련된 내용을 위주로 언급하였다.

2. 교사들이 다문화교육 관련 내용을 수업하는 방식

앞의 절에서는 교사들이 다문화교육 수업으로 어떤 내용을 활용하는지를 살펴보았다. 이 절에서는 교사들이 이러한 내용을 어떤 방식으로 수업하는지를 크게 세 가지 범주로 나누어 살펴보고자 한다.

가. ‘다른’ 사람들을 시각적으로 보여주기

교사들이 다문화교육 수업에서 가장 먼저 거치는 과정은 학생들이 ‘다른’ 사람들의 존재를 인식할 수 있도록 하는 것이다. 이때 ‘다른’ 사람들이란 학생들이 평소에 만나기 힘든, 혹은 상상하기 어려운 모습의 사람들을 의미한다. 이를 위해 교사들은 ‘다른’ 사람들을 시각적으로 보여주는 방법을 주로 사용하는데, 예를 들어 최다정 교사는 영상 자료를, 김행복 교사는 그림책을 활용하였다.

> 최다정: 이제 영상 자료로 이렇게 다양한 가족, 동성가족도 있고, 조부모 가족도 있고, 다문화가족도 있고, 이런 걸 싹 보여줘요. 한 5분에서 10분 정도.
>
> (2021.08.12.)

> 김행복: 6학년 1학기 1단원에서 가족이랑 가족 구성원 역할 이런 거 하면서 했던 건데. (…) 이게 그림책이에요. (…) 이 미오라는 고양이가 얘기를 하는 건데, 이제 여러 가족들을 살펴보는 거에요. (…) 그래서 애들이 그림책을 통해서 이렇게 다양한 가족이 있다, 라고 보고 이제 특징은 어땠는지. 입양가족이었고, 조부모 가족이었고, 이렇게 한 번씩 짚어주면서 이렇게 다양한 가족이 있다, 라는 거를 알려주고요.
>
> (2021.08.13.)

이와 유사하게 교사들이 많이 언급한 것 중 하나가 교과서의 삽화였다. 예를 들어, 박보람 교사와 최다정 교사 둘 다 교과서 삽화에 피부색이 다른 학생과 휠체어를 탄 학생 등을 “상징적으로 넣어”둔 것에 대해 언급하면서 이렇게 다양한 모습의 학생들이 등장하는 것에 대해 “되게 잘 해놓”았다고 평했다.

박보람: 교과서 삽화에도 보면 요새 되게 잘 해놓은 게 이렇게 까만 피부 이런 것도 해놓고 가끔가다 보면 애들이 막 휠체어 타고 있고 그래요.

(2021.08.18.)

최다정: 근데 다문화 어쨌든 다문화 단원인데 얼굴 색깔 조금 다르게 한 것도 좋은 것 같아요. 이게 어떻게 보면 편견일 수 있지만 어쨌든 간 스테레오타입(stereotype)이 있긴 있으니까.

연구자: 그렇죠. 약간 가장 티 나는 차이죠. 어떻게 보면.

최다정: 그래서 이렇게 휠체어 하나 넣어준 것처럼. 사실 장애인도 휠체어만 타는 건 아니잖아요. 그 상징적으로 넣어준 것처럼 조금 흑인 친구들도 있고 약간 이렇게 하면 좋을 것 같네요.

(2021.10.15.)

이렇게 '다른' 모습을 학생들에게 보여주면서, 교사들은 차이(다름)는 '이상한' 것이 아니며 결국 모두가 '같은' 사람이라는 메시지를 전달하고자 하였다. 다시 말해, 학생들이 서로의 다름을 인식하는 동시에 그러한 다름을 자연스러운, 당연한 것으로 받아들일 수 있도록 하고자 했다. 이와 관련하여 교사들이 가장 자주 반복한 표현은 바로 '맞고 틀린 것은 없다,'이다.

이연심: 그래서 항상 애들한테 하는 얘기가. 얘들아 너네 무슨 색 좋아해? 노란색 뭐 애들이 얘기하잖아요. 야 선생님은 주황색 좋아하는데 니네 틀렸네, 이렇게 얘기하면 이게 옳은 걸까? 그러니까 너희가 지금 얘기하는 '너 잘못했어' 이게 사실 어떻게 보면은 그냥 너는 노란색을 좋아하고 얘는 보라색을 좋아하고. 얘는 파란색을 좋아하고. 그냥 서로 다 다른 거지. 누구 하나가 옳은 게 아니다.

(2021.03.22.)

김행복: 다양한 나라 문화를 배우면서 거기서 이렇게 다양한 문화가 있고, 뭐가 맞고 틀린 건 없고, 나의 어떤 행동이 이 나라에서는 굉장

히 좋은 행동이지만 이 나라에서는 아닐 수 있다. 이런 걸 알려 주는 것 자체도 다문화교육으로 들어갈 수 있다고 생각하고요.

(2021.08.13.)

교사들은 때로는 다름 그 자체를 받아들이라고 이야기하는 데서 그치지 않고, 다름의 이유를 설명하기도 한다. “근데 그 사람들은 사실,” “환경 때문에” 그러한 차이가 발생한다는 것을 학생들이 이해할 수 있도록 돕고자 하는 것이다. 특히 지리적 위치, 기후 등이 다양한 문화에 어떻게 영향을 끼치는지를 함께 다루는 사회 수업에서 이러한 설명이 종종 함께 이루어진다.

박보람: 항상 강조하는 게 환경 때문이다. 이 사람들이 이상해서, 이런 패션이 이상하게 보일 수도 있는데, 일부러 이렇게 하는 게 아니라 환경 때문에 그런 거다, 라고 이야기를 했던 것 같아요. (…) 질문한 학생도 있거든요. 아프리카 사람들 왜 얼굴이 까맣냐고.

연구자: 아, 진짜요?

박보람: 네. 그러면 기온이 이렇게 1년 내내 무덥고 이러니까. 이제 이렇게, 이제 오랜 세월이 흐르면서 이렇게 됐다. 이런 식으로. 맞는지 모르겠지만. 그런 식으로 설명을 했었던 것 같아요.

(2021.10.24.)

이연심: 한대기후 같은 경우는, 뭐 예를 들어서 조금 충격을 주거든요. 생피를 먹어. 너네 그런 사람 이해돼? 막 이렇게 얘기를 해요. ‘이해 안 된다.’ 근데 그 사람들은 사실... 이런 식으로 해 가지고 이야기를 해주거든요. 이유가 있다. 이게 단적인 예시만 보면 이상한 사람일 수 있지만 항상 그 주변에 있는 텍스트와 상황을 고려하자, 라는 의미로 얘기를 하죠.

(2021.10.18.)

다만 이연심 교사는 학생들이 다른 문화를 접했을 때 부정적 감정을 느끼는 것, 즉 ‘이상하다’는 생각이 드는 것 자체를 부정해서는 안 된다는 이야기를 덧붙였다. 예를 들어, 4학년 도덕 교과서에 나온 한 삽화

에서는 학생 둘이 서로 껴안으며 “친구야, 반가워!”라고 인사하고, 그 모습을 본 다른 학생이 “인사를 할 때 껴안다니……. 난 부끄러워서 못해.”라고 이야기하는 모습을 제시하고 있었다(그림 Ⅴ-4).

[그림 Ⅴ-4] 다른 문화를 부끄럽게 여기는 친구

[그림 Ⅴ-4]의 하단에는 “다른 문화를 부끄럽게 여기는 친구에게 어떤 말을 해 주면 좋을까요?”라는 질문이 제시되어 있었다. 이를 보며 이연심 교사는 제시된 질문처럼 “그게 무조건 나쁜 태도다”라는 식으로 규정해버리는 것보다는, 학생들이 먼저 “내 감정을 인정”할 수 있도록 도와줄 필요가 있다고 이야기했다.

이연심: 당황하고 이렇게 생각하는 게 나쁜 생각이 아니라, 자연스러운 생각이다. 이해를 먼저 해줘야지. 어른들도 볼에다 뽀뽀 하면 기분 나쁘잖아요. 그잖아. 그거는 맞는 태도죠. 다만 그 행동을 했을 때에 이유를 생각해 보고 내 감정을 인정한 다음에 물어보면 이런 거를 알려주는 거지. ‘그게 무조건 나쁜 태도다,’ ‘그렇게 하면 막 안 돼,’ 이렇게 하는 건 아니라고 생각해요.

(2021.10.18.)

이처럼 교사들은 교실 안의 학생들과 '다른' 사람들이 살아가는 모습을 학생들에게 소개해주고, 이러한 모습에 대해 '맞고 틀린 것은 없다'고 가르치는 방식으로 수업을 진행하고 있었다. 이를 납득시키기 위해 교사들은 우리 모두가 동등하기 때문이라는 당위의 논리를 내세우거나, 이러한 차이가 발생한 자연적, 사회적 원인을 설명해주고 있었다.

나. '다른' 학생을 "언급을 하지 않"거나 "인적 자원으로 활용"하기

간혹 다문화학생, 한부모 가정 학생, 조손 가정 학생 등 교과서에 등장하는 '다름'의 범주에 해당하는 학생이 교실에 함께 있는 상황이 발생하기도 한다. 다문화교육 수업을 진행하는 교사에게는 조금 더 신경 쓰이는, 부담스러운 상황이 되는 것이다. 네 명의 교사들은 대부분 '다른' 학생을 부각하지 않는 방식으로 대처하였지만, 일부는 완전히 반대로 해당 학생이 더욱 돋보이고 두드러지도록 하는 방식으로 대처하고 있었다.

먼저 김행복 교사의 경우, 다문화교육에 대한 이야기를 할 때 '가족'에 관한 이야기를 많이 한 바 있다. 그는 다문화학생을 맡은 경험은 없으나 한부모 가정 학생을 맡은 경험이 있었고, 학생의 보호자가 이와 관련하여 따로 부탁한 적도 있어, 가족에 관한 얘기는 특히 조심하고 신경 쓰는 모습을 보였다. 그래서인지 가급적 학생이 특정되지 않도록 조심하고, "특별한 언급을 하지 않"아야 한다고 생각하고 있었다.

김행복: 한부모 가족 아이는 많거든요, 지금 보면. 수업을 할 때 '엄마나 아빠' 같은 얘기를 하기보다는 부모님. 아예 학기 초에 상담을 할 때 이런 말을 하신 분도 계세요. 저희 아이가 이제 아빠랑만 사는데 2학년 때 선생님께서 '땡땡아. 엄마가 아침에 밥 차려주셨지'라고 했을 때 아이가 '저 엄마 없는데요'라고 얘기를 한

그런 경우가 있다. 그래서 상처를 받았다. 그래서 '엄마, 아빠,' '어머니, 아버지' 보다는 '부모님' 으로 얘기를 해주시면 좋겠다.

(2021.03.19.)

김행복: 근데 만약에, 어머님이 베트남 분인 걸 아이들이, 아이들은 모를 거 아니에요, 그죠? 그런 상황이면 저는 그냥 제가 아무렇지 않게 (…) 그니까 특별한 언급을 하지 않고 굉장히 자연스럽게 그냥

연구자: 스무스하게

김행복: 이런 게 있다, 이렇게 할 것 같애요. 그럼 그 아이에게 포커스 가는 것도 없고. 근데 만약에 우리 반에 좀 티나게 생긴 애가 있다라고 한다면 그건 조금 신경이 쓰일 것 같아요.

(2021.03.19.)

최다정 교사의 경우도 김행복 교사와 유사한 방식으로 대처하였다. 당사자인 학생을 좀 더 신경 쓰고, 수업을 준비할 때도 특정 용어나 내용에 좀 더 신경을 쓰지만, 그와 동시에 해당 학생이 수업 중에 최대한 두드러지지 않도록 하고 있었다.

연구자: 그러면은 뭔가 선생님 수업하실 때도 사실 그렇게까지 이거에 막 뭐라 해야 될까요. 막 신경 쓰이지는 않으실 수도 있을 것 같아요.

최다정: 저는 또 아예 또 신경 안 쓰기에는, 그래도 조금 한 켠이 마음이 뭔가 신경이.. 아예 다문화가 없는 반을 들어갈 때랑 있는 반을 들어갈 때랑 조금 마음 다른 거 같아요

연구자: 혹시 어떤 식으로 좀 다르실까요?

최다정: 아무래도 좀 언어라든지 주제 같은 것도 조금 더 한 번 더 생각하게 되고, 그다음에 한 번 더 이렇게 영어를 한다면 보통 이제 완벽하게 영어로 수업을 하면 이제 한국 아이들도 힘들어하는데. 이제.. 영어만 알아듣는 친구 같은 경우는 영어로 따로 설명을 해줘야 하니까. 좀 더 저도 신경을 써서 하는 편이죠.

(2021.03.24.)

최다정: 뭐 콘텐츠 같은 거 소개할 때도 너무 서양 위주로만 하지 않게 되는 것 같애요. 그냥 뭐 이제 예전에는 동양 서양 정도만 고려했다면 이제 아프리카도 넣고 무슬림도 고려하고 약간 좀 더 다양하게.

(2021.03.24.)

이연심 교사 또한 다문화학생이 주목받지 않도록 만들기 위해 노력한다고 했다. 교과서 내에서 '다문화학생을 어떻게 도울 것인가'에 관한 이야기가 나왔을 때도, 특정 학생에 관한 이야기가 아니라 '다른 문화에서 온 학생'으로 일반화하여 논의할 수 있도록 유도했다. 그는 당사자 앞에서 '다문화학생을 어떻게 도울 것인지' 등에 대해 이야기하는 것 자체가 "되게 웃기"는 상황이라고 표현했다. 그래서 가급적이면 학생들이 겪는 다른 종류의 어려움들과 함께 언급함으로써 "특이하게 안 나가려고 노력"한다고 말했다.

이연심: 학생들 중에서 우리가 다문화학생이 있었어요, 이때. 실제로 있었거든요. (…) 그런데 이것도 그 친구랑 개에 대해서만 한 게 아니라 그냥 전체적으로 '다른 문화에서 온 학생들이 우리 반에 있거나 아니면 이럴 경우에는 너네 어떻게 도와줄 수 있을 거 같아, 실질적으로?' 약간 이렇게 했던 것 같긴 한데. 그런 걸로 그냥 토의.

(2021.08.12.)

이연심: 이것도 되게 웃긴 거예요. 당사자 불러놓고 비슷한 상황이 있는데 근데 뭐 어떻게 도와줄 수 있을까. 어차피 지금 도와주지 않으면서 이 얘기 한다는 거 자체가 되게 웃기잖아요. 그래서 저도 오히려 다문화 학생이 같이 있으면은 그렇게 특이하게 안 나가려고 노력을 해요. 그냥 같은 친구인데 조금의 어려움을 겪는 친구다. 다른 어떤, 너희 친구 문제에 어려움을 겪기도 하고 학습 문제 어려움을 겪기도 하고 다양한데 이 친구의 어려움은 그냥 무엇일까.

(2021.08.12.)

그러나 박보람 교사의 대처 방식은 다른 교사들과 완전히 다른 방식이었다. 그는 “눈치를 보고 괜찮아 보이면” 학급 내 다문화학생이 스스로 경험을 공유하도록 적극적으로 유도하거나, 수업 진행의 보조 역할을 맡도록 하였다. 예를 들어, 중국에서 온 학생에게 특정 음식의 맛을 다른 학생들에게 설명해달라고 하거나, 교과서에 등장한 한자어를 읽어보라고 시키기도 했다. 박보람 교사는 자신의 이러한 수업 방식을 다문화학생을 “인적 자원”으로 활용하는 방식이라고 표현했다. 이를 통해 다른 학생들이 수업에 더욱 흥미를 느끼고, 한자와 같은 학습 내용에도 더 관심을 갖게 된다는 것이다.

박보람: 이때 의식주에 대해서 배웠던 걸로 기억을 하거든요. 그래서 이때 막 ppt 같은 걸로 이렇게 보여주면 그때 중국 애들한테 제가 살짝 눈치를 보고 괜찮아 보이면 살짝 물어봐요. 이거 무슨 맛이야? 그러면 애들이 얘기를 해주거든요. 저거 되게 맛있는 거라고. (…) 이러면 이거는 중국 말로 이래, 이렇게 말하는데 이거는 이렇게 해서 먹는 거에요, 그러면 애들이 아, 이렇게 하거든요. (…) 확실히 음식 얘기할 때는 다문화 학생들의 경험을 저희가 같이 공유를 하니까 확실히 좋더라고요. (…) 그래서 이때 되게 재미있게 수업이 된 것 같아요.

(2021.08.18.)

박보람: ○○(학생 이름)이 봐라. 이렇게 중국, 한자 너무 잘 한다 이렇게 애들이 막 우와 우와 이러면서 이렇게 보게 좀 호응을 이끌어내요. (네) 그럼 아이들도 이렇게 한자 이렇게 눈여겨보고 그래서 뭔가 이제 일반 수업할 때도 중국이나 한자 얘기 나오면 아이들을 인적 자원으로 활용을 해서 예 뭐 한자 읽어봐라 이렇게 시킨다든지.

(2021.03.25.)

그러나 이러한 수업 방식이 매번 성공적으로 이루어지는 것은 아니었다. 예를 들어, ‘베트남 아이’가 당연히 경험했을 줄 알았던 경험을 공유해달라고 요청하자 학생은 자신이 이를 경험한 적이 없다고 대답했다. 중국인 다문화학생의 경우, ‘티가 잘 나지 않는’ 학생이었는데 박보람 교사가 학생의 문화적 배경을 드러내는 요구(“중국어 해봐”)를 하자, 대답하기를 거부하기도 했다. 또 다른 ‘티가 잘 나지 않는’ 다문화 학생도 비슷한 요구를 받자 이를 거부하였다.

박보람: 베트남 아이도 그때 있어가지고 그 아이한테 이제 베트남 쌀국수 이렇게 이거 맛 어때? 이러면 걔가 저 그거 안 먹어 봤는데요, 막 이런 식으로 말했던 것 같기도 해요.

(2021.08.18.)

박보람: 작년 이제 제가 맡은 6학년 티 안 나는 다문화 학생들은 오히려 다문화인 거 들통, 들키기 싫어하더라고요. (…) (다른 애들도) 얘가 중국인인 걸 모르고, 얘도 본인이 스스로... 저도 걔한테 (…) ‘땡땡(가명)아, 너 중국어 해봐’ 이랬더니 ‘아 저 중국어 몰라요.’ 이렇게 얘길 하고. 네, 그런 학생도 있었어요.

(2021.03.25.)

박보람: 지금 제가 맡은 반에는 미국 쪽 다문화가 있는데 걔도 영어를 겁나 잘하니까. 영어 정말 잘하니까 제가 야 영어 시간에 너가 영어 한 번 읽어봐 이거 이랬더니 그냥 ’왜요’ 이러고. 저랑 일대일로 있을 때만 영어로 얘기하고. 다른 한국 학생들이랑 묻혀서 지내기를 원하더라고요.

(2021.03.25.)

다만 이러한 부정적 반응에도 불구하고 박보람 교사는 여전히 다문화 학생이 자신의 문화적 배경을 “오픈하게 만들어서” “인적 자원”으로 활용하고자 했다. 그렇게 했을 때 다문화학생은 보다 자신감을 가질 수 있으며, 다른 학생에게는 “좋은 효과”가 있다고 생각하기 때문이었다.

박보람: 저는 일단 미국 다문화 학생은 무조건 오픈하게 만들어서 약간 영어 많이 읽게 하고 싶어요, 네. 그러면 본인도 자신감 들 테고. 다른 애들한테도 좋은 효과가 있고. (…) 예전에 제가 기간제 했을 때 그때도 우즈베키스탄인가? 어디에 살다 온 애가 있었는데요. 국제학교 다녀가지고 영어를 되게 잘해요. (…) 영어로 진짜로 똑같이 하는 거예요. 걔는 되게 잘했어요. 애들이 막 대박이라고 이랬단 말이에요. 저도 그 학생을 그렇게 좀 유도하고 싶고요.

(2021.04.09.)

다. 학생들이 "나의 일이 될 수 있다"고 느끼도록 하기

마지막으로 교사들이 취하는 수업 방식은 학생들의 공감을 유도하는 것이었다. 교사들이 가장 자주 활용하는 질문은 '너희가 외국에 나가서 외국인의 입장이 된다면 어떻겠느냐'였다. 예를 들어 이연심 교사는 학생들에게 "실제 이 사람들은 그런 상황에서 어떤 감정을 느낄까"를 먼저 질문한 후, "너희가 만약에 다른 나라에 가게 되면 비슷한 상황에 처해 있을 텐데" 너희라면 어떤 감정을 느끼겠냐고 질문하였다. 최다정 교사의 경우 '우리'가 다수로서 당연하게 여겨왔던 것이 "세계적으로 봤을 때는" 소수가 될 수 있다는 이야기를 하면서, "나도 그렇게 겪을 수 있다"고 와닿게 한다고 말했다.

이연심: 그러면은 그 사례에 대해서 우리는 지금 어떻게 이 사람들을 대해야 할까 너희가 가지고 있는 이 사람들에게 편견이나 이런 건 없을까. 실제 이 사람들은 그런 상황에서 어떤 감정을 느낄까, 너희가 만약에 다른 나라에 가게 되면 비슷한 상황에 처해 있을 텐데, 이때 너희 같으면 어떻겠느냐, 이런 식으로 했던 것 같아요.

(2021.03.22.)

최다정: 이게 우리나라에서만 있으면 사실 우리가 좀 다수니까 느끼지 못

했던 것들이 우리가 세계적으로 봤을 때는 우리가 소수일 수 있고 우리가 특이한 걸 수 있다. 이렇게 좀 나도 그렇게 겪을 수 있다. 약간 이렇게 와닿게 해야 되는 거 같애요.

(2021.03.24.)

박보람 교사 또한 이러한 차별 관련 문제에 있어서 자신의 일처럼 공감하는 것이 중요하다고 보고 있었으며, 이는 비단 학생뿐만 아니라 교사에게도 해당되는 사항이라고 보고 있었다. 그러나 다문화학생과 관련된 사안만으로는 학생들의 공감을 적극적으로 끌어내기가 어렵다고 생각하여, 누구나 "속하는" 요소인 '출생 순서'를 활용한 놀이를 통해 간접적으로 경험하도록 하였다.

박보람: 근데 교사들도 전달을 할 때 무조건 남의 일이라고 생각하지 말고 (…) 장애, 남녀, 나이, 임신, 출산 이런 거는 애들이 못 경험을 봤을 수도 있는데. 형제는 내가 그중에 꼭 하나에 속하잖아요. 애들 솔직히 다문화 아닌 애들도 있고 이러니까. 첫째인 애들은 1분단 위에 앉아, 둘째는 2분단, 셋째 이하면 3분단, 이렇게 해서 그 분단만 갑자기 막 잘해주고 다른 분단을 막 청소하게 시키고 이런 다음에 애들한테 경험을 이렇게 적어보라고 해요. 그러면 애들이 내가 둘째라는 이유만으로 차별받아서 너무 속상했다. 막 이런 식으로 막 써요, 애들이. 그 다음에 이거(장애, 피부색 등)도 마찬가지다. 이거는 얘네가 정해진 게 아니라 얘네가 그냥 원래 태어났을 때 이렇게 된 건데 이걸 차별하면 안 된다, 이러니까 애들이 이해를 좀 잘했던 것 같아요.

(2021.08.18.)

다만 교사들은 이러한 '공감'이 학생들의 실천으로 이어지도록 할 수 있을 것인가에 대해서는 회의적인 태도를 보였다. 애초에 학생들이 실천할 수 있는 방법 자체가 별로 없다고 느끼기 때문이었다. 예를 들어 최다정 교사는 다문화학생이 반에 있다면 구체적 방법을 좀 더 생각해볼 수는 있겠으나, 학생들이 (교과서에 나오는 예시처럼) 다문화학생이 있는

교실 안에서 “인종차별을 하진 않”는다고 이야기했다. 이연심 교사는 다문화학생이 주변에 있거나 외국인을 만날 일이 있지 않은 한 “애들이 실천할 수 있는 방법이 단 하나도 없”다고 지적했다.

최다정: 다문화는 사실 근데 일상생활에서 그렇게 막 실천하는 방법은 많지 않아서. 근데 뭐 예를 들어서 반에 다문화 아이가 있으면 조금 더 생각은 해볼 수 있긴 하겠지만 그렇다고 아이들이 인종차별을 하진 않거든요. 그 아이가 있는 교실 안에서. 실제로 막 너희 나라로 가 이런 얘기는 전혀 그런 거 없으니까.

(2021.10.15.)

이연심: 그니까 뭐 환경 문제 같은 거는 애들이 (…) 실천적인 걸 되게 잘해요. 쓰레기 줍는다, 아니면 불 끄고, 뭐 가까운 거리를 걸어다닌다, 면 할 수 있는데. 얘(다문화교육) 같은 경우에는 이 노력을 자기네들 입장에서 할 수 있는 게 되게 없잖아요. 얘네가 외국인을 만나요? 우리 주변에 다문화 친구도 없어, 그러면은 노력을 알아보기는 했는데 애들이 실천할 수 있는 방법이 단 하나도 없는 거에요. 그러다 보니까는 진짜 그냥 이론적인 측면에서만 그치게 되어버리는 그런 측면이 좀 있죠.

(2021.08.12.)

이연심 교사는 실천할 수 있는 방법이 거의 없기에 학생들이 잘 공감할 수 있도록 유도하는 것이 더더욱 중요하다고 생각하고 있었다. 학생들이 ‘인권을 존중해야 한다,’ ‘차별은 나쁘다,’ 라는 명제 자체는 알고 있기 때문에, 실천으로 이어지기는 어렵더라도 “그 마음을 공고하게 하기 위해서” 더욱 공감을 이끌어 내는 것에 주력했다.

이연심: 그래서 여기는. 특별히 그냥 내가 할 수 있는 거는. (애들이) 알기는 한다고 말씀드렸잖아요. 뭐뭐 하면 안 된다니까, 그 마음을 공고하게 하기 위해서 정의적 측면을 많이 건드려서 (…) 영화나 영상 많이 보여줘요. 그게 제일 애들한테서 공감과 그런 감정을 제일 잘 이끌어낼 수 있는 게 영상이랑 그 사람의 이야기를 직접

듣는 거더라고요.

(2021.08.12.)

이처럼 교사들은 다문화교육과 관련된 내용을 수업할 때 학생들이 ‘나 또한 차별을 받을 수 있다’는 생각을 갖고 차별받는 사람의 입장에 공감할 수 있도록 하고자 하였다. 비록 이것이 실천으로 이어지기는 어려울지 모르나, 공감을 할 수 있는 마음을 보다 ‘공고하게’ 만드는 것 또한 실천만큼 중요하다고 보고 있었다.

Ⅵ. 교육적 실천에서 드러나는 교사의 다문화교육 인식의 특징

이 장에서는 앞서 Ⅳ장과 Ⅴ장에서 기술한 내용을 기반으로, 교육적 실천에서 드러나는 교사의 다문화교육 인식을 크게 세 가지로 정리하였다. 첫째, 교사들은 종종 다문화교육을 다문화학생과 관련짓지만, 꼭 이에 국한하여 이해하지만은 않았다. 둘째, 다문화교육에 대한 주요 관점이 혼용되어 있다. 마지막으로, 이해와 공감에 기반을 둔 태도 형성을 다문화교육의 가장 중요한 목적으로 여기고 있다.

1. 다문화학생과 관련짓지만 이에 국한하지 않기

초등교사의 교육적 실천에서 드러나는 다문화교육 인식의 첫 번째 특징은 다문화교육을 다문화학생과 관련지어 이해하면서도 이에 국한하지는 않는다는 것이다. 연구 참여자에게 이 연구가 다문화교육에 관한 것임을 설명하고 면담을 시작할 때, 교사들이 가장 먼저 이야기한 것은 다문화학생에 관한 내용이었다. 자신은 다문화학생을 지도한 경험이 없는데(혹은 많지 않은데) 이 연구에 참여해도 괜찮은 것이냐는 질문부터, 자신이 지도했던 다문화학생의 가정 환경과 문화적 배경에 대한 설명까지, 다문화학생에 관한 폭넓은 이야기들을 들을 수 있었다.

교사들의 다문화교육 실천에서도 다문화학생과 계속해서 관련짓는 확인할 수 있다. 교사들은 다문화가정에 관한 내용이 등장할 때마다 이를 “다문화적인 요소,” “대놓고 다문화”라고 지칭하였으며, 수업 자료에 다문화학생이 포함되어 있으면 다문화교육의 일환이라고 인식하는 모습을 보였다. 예를 들어 김행복 교사가 창체 시간에 시청했던 동영상은 학교폭력 예방 교육 차원에서 이루어진 것이지만, 다문화학생이 학교폭력 피해자로 등장하였다는 이유로 다문화교육으로도 여겨지고 있었다.

흥미로운 점은 그렇다고 해서 교사들이 다문화교육이 다문화학생에 관한 내용으로 된다고 생각하지는 않는다는 것이다. 그 예로 김행복 교사의 “꼭 부모 중에 한 사람이 다른 나라 사람이어야 다문화(교육)인가요?”와 이연심 교사의 “어차피 전, 다문화라고 생각 안 하고 인권 자체라고 생각을 해요” 발언을 들 수 있다. 교사들은 전반적으로 ‘나와 다른 사람을 어떻게 받아들일 것인가’에 관한 내용이라면 다문화교육에 포함될 수 있다고 보고 있었으며, 실제로 그들이 실천한 다문화교육에는 세계 여러 나라와 그 문화, 인권 침해와 차별에 관한 내용까지 광범위하게 포함되어 있다.

다만 그렇다고 해서 교사들이 다문화학생, 다시 말해 인종적, 민족적으로 ‘다른’ 사람과 완전히 무관한 내용까지 다문화교육의 범위에 포함하는 것은 아니다. 말하자면, J. Banks 등과 같은 일부 해외 학자들은 성소수자에 관한 내용 또한 다문화교육의 범위에 포함될 수 있다고 보지만, 연구에 참여한 초등교사들은 그렇지 않았다는 것이다. 이들이 실천한 다문화교육 관련 내용 범주의 면면을 살펴보면 다문화학생과 직접적인 관련성은 없더라도, 인종적, 민족적 차이에 관한 내용을 기반으로 하고 있다. 예를 들어 교사들은 인권 침해와 차별에 관한 내용 전반 모두 다문화교육의 일환이 될 수 있다고 생각한다고 이야기했지만, 그들이 직접적으로 언급한 다문화교육 수업은 주로 피부색에 따른 차별을 다루고 있었다. 즉, 교사들은 다문화교육을 인식함에 있어서 다문화학생과 관련지으면서도 이에 국한하지 않지만, 그와 동시에 여전히 다문화학생과 관련짓는 특징을 보인다.

2. 다문화교육에 대한 주요 관점 혼용하기

본 연구는 앞서 이론적 배경에서 다문화교육에 대한 주요 관점인 동화주의적 관점, 상대주의적 관점, 비판주의적 관점을 정리한 바 있다. 국내 선행연구에서는 교사의 다문화교육 인식이 이러한 주요 관점 중 어디

에 해당하는가를 분석해 왔으며, 그 결과 과거에는 동화주의적 관점이 주를 차지하였지만 최근에는 상대주의적 관점을 가진 교사들의 비율이 늘어나는 있다는 것을 확인할 수 있었다. 그런데 선행연구의 이러한 연구 방식은 교사의 다문화교육 인식이 고정된 채로, 분절적으로 분류될 수 있다는 것을 전제한다. 다시 말해, 지금 이 순간 교사가 동화주의적 관점을 갖는지, 아니면 상대주의적 관점을 갖는지를 판단하고 결정지을 수 있다고 보는 것이다.

그러나 본 연구 결과, 교사의 다문화교육 인식은 교실 상황 속 다양한 요소에 따라 변한다. 교실 안에 다문화학생이 있는지, 만약 있다면 다문화학생의 문화적 배경이 어떠하며 학습 수준이 어떠한지, 의사소통이 어느 정도까지 가능한지, 다른 학생들과의 교우 관계는 어떠한지 등에 따라 교사가 보여주는 관점이 달라질 수 있는 것이다. 예를 들어 박보람 교사는 자신이 맡았던 다문화학생이 한국어 실력이 좋지 않아서 학교생활에서 여러 어려움을 겪고 있다고 보았고, 그의 한국어 실력을 최대한 향상시키기 위해 노력했다. 이러한 모습은 동화주의적 관점에 기반하고 있다고 할 수 있을 것이다. 그러나 교사가 개인적으로 중국어를 배우고 반의 다른 구성원들에게 생활 중국어를 소개해 줌으로써 다문화학생의 이중언어 사용을 지원하는 모습, 그리고 수업 시간에 다문화학생을 '인적 자원'으로 활용하면서 그의 문화적 배경을 적극적으로 공유하고 자부심을 갖도록 유도하는 모습은 상대주의적 관점에 가깝다고 할 수 있을 것이다.

3. 이해와 공감에 기반한 태도 형성하기

앞서 본 연구는 다문화교육을 위한 교육과정은 크게 세 가지 목적을 중심으로 설계할 수 있다고 정리한 바 있으며, 그 세 가지에는 '다른' 사람에 대한 지식 쌓기, 다양성을 존중하는 태도 함양하기, 다양성이 존중받는 사회를 위해 행동하기가 포함된다. 이를 단순화하면 지식, 태도,

실천이라고도 표현할 수 있을 것이다. 현재 교육과정 내 다문화교육 관련 내용에는 이러한 목적이 모두 포함되어 있으며, 교사들이 보여준 다문화교육 실천 또한 이러한 세 가지 목적을 전반적으로 아우르고 있었다.

그러나 위의 세 가지 목적 중에서 교사들이 가장 중요하게 여기는 목적을 꼽는다면 바로 이해와 공감에 기반한 태도 형성일 것이다. 이 과정에서 교사들은 학생들의 공감을 끌어내기 위해 학생들에게 익숙한 사례를 활용하거나, 모의 상황을 연출하여 학생들이 인권 침해와 차별이 '나의 일이 될 수 있다'고 느끼도록 하였다. 이를 학생들에게 이해시키기 위해 이연심 교사는 '나와 다른 색을 좋아하는 사람에게 틀렸다고 이야기할 수는 없다'고 설명하고, 박보람 교사는 출생 순서에 따라 그룹을 나누고 차등적으로 대하는 모의 상황을 진행하였다.

물론 이 과정에서 지식이 활용되지 않는 것은 아니다. 예를 들어 교사들은 다양한 국가의 기후와 자연환경에 대한 지식을 활용하여 각 국가의 문화가 다른 모습일 수밖에 없는 이유를 설명한다. 그러나 적어도 다문화교육이라는 측면에 서, 교사들은 열대 기후란 무엇인지, 열대 기후의 주거 문화는 어떠한지에 대한 지식을 습득하는 것을 강조하지 않는다. 그보다는 기후에 따라 다른 문화가 존재한다는 것, 그리고 이는 '이상한' 것이 아니라 '자연스러운'것이자 동등한 문화로서 존중해야 한다는 것을 학생들이 이해하는 것을 더 중요하게 여긴다.

한편 교육과정과 교과서 내에는 학생들의 직접 실천을 할 수 있도록 하는 것도 목적 중 하나로 제시되어 있다. 교과서에서는 개인적 차원에서, 학급 차원에서, 혹은 사회적인 차원에서 사회적 불평등과 차별을 해소할 수 있는 방안에 대해 고민해보도록 한다. 그러나 교사들은 이를 실제 수업에서 활용하기는 어렵다고 보고 있었다. 이러한 내용이 인권, 법과 제도, 국제 기구 등에 관한 내용과 함께 나오는데, 초등학교 학생 중에는 이러한 내용을 버거워하는 경우가 많기 때문이다. 또한 다문화교육과 관련하여 제시되는 예시가 주로 피부색, 인종, 민족에 따른 인권침해와 차별이다보니, 실생활에서는 실천할 수 있는 방법을 찾기가 어려우

며, 특히 다문화학생의 비율이 높지 않은 지역에서는 더더욱 그러하다. 결국 교사들은 실천에 관한 목적을 설정하는 것보다는, 이해와 공감에 기반한 태도 형성을 목적으로 삼는 것이 좀 더 현실적으로 가능하다고 판단하게 되는 것이다.

Ⅶ. 요약 및 결론

오늘날 한국 사회는 다양한 인종적·민족적 배경을 가진 구성원들로 이루어져 있다. 이러한 인구 구성 변화가 관심을 받기 시작하면서, 정부에서는 2006년 '다문화·다민족 국가로의 전환'을 아예 국가 의제로 공식화하고 다문화자녀(다문화학생)와 관련된 정책들을 적극적으로 내놓기 시작했다. 이와 더불어 다문화교육(multicultural education)을 활성화하기 위한 정책들도 등장하기 시작했다.

그러나 결국 학교 현장에서 학생들을 대상으로 다문화교육을 실천하는 것은 국가 정책이나 국가 교육과정 그 자체가 아닌 교사이다. 그렇기 때문에 성공적인 다문화교육을 위해서는 교사가 적절한 역할 혹은 준비를 하는 것이 중요하며, 그중 가장 기본적이고 중요한 것으로 다문화교육 인식을 꼽을 수 있다. 다문화교에 대한 교사의 인식은 수업의 내용과 질을 결정하는 동시에 학생들의 행동과 태도에도 영향을 미치며, 교사의 다문화교육 실천에 중요하게 작용하는 다른 요소와도 관련되기 때문이다.

교사의 다문화교육 인식에 관한 연구는 국내에서 비교적 오랫동안 꾸준히 이루어져 왔으며, 교사의 다문화교육 인식 현황이 어떠한지, 교사의 다문화교육 인식을 개선하기 위해서는 어떤 요인에 함께 신경써야 하는지 등을 분석하는 데 도움이 되었다. 그러나 기존 연구에서는 주로 다문화학생을 지도한 경험이 있는 교사들만을 대상으로 삼다 보니 모든 학생을 대상으로 한 일반적인 교과 수업은 아예 고려되지 않는 경우가 많았다. 현 2015 개정 교육과정에 다문화교육 관련 내용이 포함되면서 국내 초등교사들은 이미 일상적으로 다문화교육 수업을 진행하고 있으며, 교사의 다문화교육 인식 연구에서도 이러한 변화된 학교 현장의 모습을 고려할 필요가 있다. 이러한 문제의식 하에, 본 연구는 교육적 실천에서 드러나는 초등교사의 다문화교육 인식을 탐색하고자 하였다.

연구 결과는 다음과 같다. 교사들이 실천한 다문화교육 수업의 내용은 '다양한 가족 형태', '세계 여러 나라와 문화', '인권과 차별', 이

렇게 크게 세 범주로 나눌 수 있었다. 첫 번째 범주인 다양한 가족 형태의 경우, 교사들은 다문화가정뿐만이 아니라 한부모 가정, 조손 가정 등 '일반적이지 않은' 가정으로 여겨지는 다양한 가정에 관한 내용 전반이 다문화교육에 포함될 수 있다고 보고 있었다. 두 번째 범주인 세계 여러 나라와 문화의 내용을 수업할 때는 학생들로 하여금 평소 접해보지 못했던 국가에 관심을 갖고 새로운 문화를 간접적으로 경험해볼 수 있도록 유도하기 위해서 자료 조사와 발표를 함께 진행하는 경우가 많았다. 세 번째 범주인 인권과 차별의 경우 교사들은 인권과 차별에 관한 내용 전반이 다문화교육이 될 수 있다고 보고 있었지만, 주로 피부색, 인종, 민족 등에 대한 차별을 위주로 언급하고 있었다.

그렇다면 교사들은 이러한 내용 범주를 어떤 방식으로 수업하였는가? 먼저, 교사들은 다양한 시각적인 자료를 활용하여 학생들에게 '다른' 사람들이 살아가는 모습을 보여주는 데 중점을 두었다. 이는 학생들이 평소에 자신이 알지 못한 다른 사람의 존재를 '보고' 이해할 수 있도록 하기 위함이며, 이 과정에서 교사들은 '이들도 우리와 다르지 않다,' '맞고 틀린 것은 없다'는 메시지를 전달하기 위해 노력했다. 또한 교사들은 교실 안의 '다른' 학생이 상처받을 것을 우려하여 아예 언급하지 않기도 하였지만, 때로는 '인적 자원'으로 활용하기도 하였다. 외국에서 살다 온 다문화학생에게 그곳의 문화를 소개해 달라고 하거나, 이중언어가 가능한 다문화학생에게 일부러 다른 언어를 사용해달라고 요청한 것이 그 예이다. 마지막으로 교사들은 학생들에게 친숙한 예시를 들거나 모의 경험을 통해 언제든지 차별과 부당한 일이 '나의 일'이 될 수 있다는 것을 느낄 수 있도록 했다. 이를 통해 다문화학생을 비롯한 사회적 약자의 경험에 대한 공감을 유도하고, '만약 나의 일이라면 어떻게 대처해야 할지'를 고민해보도록 하였다.

위의 내용을 종합하여 교사의 다문화교육 실천에서 드러나는 다문화교육 인식의 특징을 분석하면 다음과 같다. 첫째, 교사들은 다문화교육을 이해할 때 다문화학생과 관련짓지만 이에 국한하지는 않고 있었다. 교사들은 다문화학생과 다문화가정에 관한 내용은 십중팔구 다문화교육

에 해당한다고 보았다. 그러나 이와 동시에 다문화교육이 꼭 다문화학생에 관한 내용으로 한정될 필요는 없다고 보았는데, 나와 '다른' 사람에 관한 내용이라면 무엇이든 다문화교육에 포함될 수 있다고 보았다. 다만 교사들이 실제로 실천한 다문화교육 수업은 다문화가정, 인종 혹은 민족적 특징 등 다문화학생과 어느 정도 연관성 있는 내용들을 여전히 포함하고 있었다. 둘째, 다문화교육을 인식할 때 대표적인 3가지 주요 관점 중 한 가지만을 표방하는 것이 아니라, 상황에 따라 혼용하는 모습을 보였다. 교실 안에 다문화학생이 있는지, 해당 다문화학생의 특징은 어떠한지에 따라 다문화교육 실천 과정에서 교사가 보여주는 관점이 달라지는 것이다. 셋째, 다문화교육을 위한 교육과정 설계에 있어서 지식 쌓기, 태도 함양하기, 행동으로 실천하기 중 이해와 공감에 기반하여 태도 함양하는 것을 가장 우선적인 목적으로 삼고 있었다. 다양한 문화에 관한 지식도 분명 중요하지만, 교사들은 그러한 지식을 기억하는 것보다는 학생들이 타인을 이해하고 공감할 수 있도록 하는 것에 더 방점을 두고 있었다. 또한 다문화교육과 관련하여 학생들이 일상적으로 실천하는 것을 목표로 삼는 것은 현실적으로 어렵다고 생각하여, 실제 수업에서는 그다지 강조하지 않고 있었다.

마지막으로 이 연구의 한계를 분석하자면 다음과 같다. 본 연구에 참여한 교사들은 모두 10년 미만의 근무 경력을 가진 저경력 교사였기 때문에, 연구 결과에 특정 세대의 특징이 반영되었을 수 있다. 이러한 점에서 초등교사 전반의 다문화교육 인식을 다루고 있다고 보기 어려우며, 향후 후속 연구를 진행한다면 보다 다양한 경력 기간 및 연령대의 교사들을 모집할 필요가 있다. 또한 연구에 참여한 4명의 교사 중 3명이 다문화학생을 지도한 경험이 있었다. 향후 후속 연구를 진행할 때는 김행복 교사처럼 다문화학생을 한 번도 지도한 경험이 없는 교사의 비율을 좀 더 늘려서 진행할 필요가 있다.

참 고 문 헌

강현주(2018). 초등학교 통합 교과서의 다문화요소분석: 1, 2학년 통합 교과서를 중심으로. **다문화교육연구, 11**(1), 87-108.

교육과학기술부(2008). **2008년도 다문화가정 학생 교육 지원 계획.**

_____(2009). **다문화가정 학생 교육을 위한 시·도교육청 맞춤형 사업 지원계획.**

_____(2010). **'10년 다문화가정 학생 교육 지원계획.**

_____(2011). **'11년 다문화가정 학생 교육 지원계획(안).**

_____(2012). **다문화학생 교육 선진화 방안.**

교육부(2013). **'13년도 다문화학생 교육지원계획.**

_____(2014). **2014년 다문화교육 활성화 계획.**

_____(2017). **2017년 다문화교육 지원 계획.**

_____(2018). **2018년 다문화교육 지원계획.**

_____(2019). **2019년 다문화교육 지원계획.**

_____(2020). **출발선 평등을 위한 2020년 다문화교육 지원계획.**

_____(2021). **출발선 평등을 위한 2021년 다문화교육 지원계획.**

교육부·한국교육개발원(2020). **2020 교육통계 분석자료집 - 유·초·중등교육통계편.** (SM 2020-05). 교육부, 한국교육개발원.

교육인적자원부(2006). **다문화가정 자녀 교육지원 대책.**

_____(2007). **2007년도 다문화가정 자녀 교육지원 계획.**

구정화(2019). 초등학교 3, 4학년 사회 및 도덕 교과서의 다문화 단원 내용 분석 -다문화 현상의 묘사를 중심으로. **법과인권교육연구, 12**(2), 1-24.

권윤경(2010). 다문화교육에 대한 초등교사의 인식 유형 분석. **국제이해교육연구, 5**(2), 38-77.

김강·방기혁(2020). 초등학교 예비교사의 다문화 감수성이 다문화 교육 역량에 미치는 영향. **학습자중심교과교육연구, 20**(20), 125-144.

김기영(2016). **다문화 교육의 이중적 함의에 대한 질적 연구.** 동국대학교 박사학위논문.

김명숙(2012). 다문화교육에 대한 경기도지역 중등교사들의 인식 수준과 유형에 관한 연구. **다문화교육, 3**(1), 21-46.

김민영(2008). **중학교 사회과 교사의 다문화 교육 인식에 관한 질적 연구.** 성신여자대학교 석사학위논문.

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

김성식・추혜영・이수진・장은영(2021). 교육과정 재구성을 통한 초등학교 다문화 교육 프로그램의 가능성 탐색. **초등교육연구, 32**, 65-83.

김수라(2010). **중등 사회과 교사들의 다문화교육에 대한 인식과 실천.** 이화여자대학교 석사학위논문.

김은지・이경화(2020). 2015 개정 초등 국어 교과서의 다문화 내용 분석. **학습자중심교과교육연구, 20**(24), 1211-1230.

김정숙(2018). 초등학교 3~ 4 학년군의 도덕교과서에 나타난 다문화 교육 내용 분석. **인구교육, 11**, 61-76.

김종훈(2017). 교사들이 형성한 '교육과정 재구성'의 의미 탐색. **교육과정연구, 35**(4), 281-301.

김지원(2017). 초등학교 도덕과 다문화 내용 분석 - 2009, 2015 개정교육과정을 중심으로. **초등도덕교육**(55), 279-306.

김한길(2017). **한국의 다문화교육정책 문서에 나타난 다문화교육 성격의 변화 양상 분석.** 서울대학교 대학원 석사학위논문.

김혜빈・신유진(2020). 초등학교 사회 교과서에 나타난 다문화 관련 내용 분석 : 2015 개정 5~6학년을 중심으로. **교육문화연구, 26**(5), 859-879.

김희선(2020). **다문화교육 관점에 따른 초등학교 1,2학년 통합교과서 삽화 내용 분석.** 경인교육대학교 석사학위논문.

나장함(2010). 다문화주의 패러다임에 대한 종합 분석. **아시아교육연구, 11**(3).

_____(2011). 다문화 교사교육과정 연구에 대한 분석. **교육과정연구,**

29(2), 173-197.

남미영(2009). **다문화교육과 도덕 교과의 연계성.** 이화여자대학교 석사학위논문.

류방란・김경애(2014). 중등학교 교사의 다문화 교육 인식. **다문화교육연구, 7**(3), 87-111.

류주연・박경희(2017). 2015 개정 교육과정 초등 교과의 다문화적 내용 요소 분석 -1・2학년군 통합 교과서 및 교사용 지도서. **학습자중심교과교육연구, 17**(19), 787-810.

모경환(2012). 다문화교육과 교사교육. *In* **다문화교육의 이해와 실천.** 서울: 학지사.

모경환・부향숙・구하라・황혜원(2018). 다문화교육을 위한 교사연수 분석과 발전 방안. **다문화교육연구, 11**(3), 287.

민용성・최화숙(2009). 다문화 사회에 대응하는 학교 교육과정 개발 방향 탐색. **학습자중심교과교육연구, 9**(3), 231-258.

박귀선・남상준(2009). 다문화교육의 개념에 대한 초등교사의 인식. **교원교육, 25**(3), 108-129.

박남수(2007). 초등학교 교사들의 다문화교육에 대한 인식과 실천. **사회과교육연구, 14**(1), 213-233.

박명희・김경식(2015). 예비교사의 다문화 역량 척도 개발. **다문화교육연구, 8**(3), 1-37.

박상임(2019). **2015 개정 교육과정에 따른 초등학교 5-6학년군 도덕 교과서의 다문화교육 내용 연구.** 한국외국어대학교 석사학위논문.

박선미・성민선(2011). 교사의 다문화교육 경험이 다문화적 인식에 미친 영향. **사회과교육, 50**(3), 1-15.

박성서(2020). **초등 도덕과 교과서의 다문화교육 내용 분석.** 한국교원대학교 석사학위논문.

박재의・강현석(2009). 다문화 교육과정 개발 방향 탐색. **사회과교육, 48**(1), 27-43.

박철희・박주형・김왕준(2016). 다문화학생 밀집학교의 교육현실과 과제:

서울 서남부 지역 초등학교를 중심으로. **다문화교육연구, 9**(2), 173-201.

배미경(2017). **중등 사회과 교사의 다문화교육 연수 경험과 다문화교육 실천 사례.** 이화여자대학교 석사학위논문.

법무부(2020). **2019 출입국・외국인정책 통계연보.**

서미래(2018). **다문화 아동 밀집 초등학교에서 겪는 교사의 딜레마 연구.** 서울교육대학교 석사학위논문.

양영자(2008). **한국 다문화교육의 개념 정립과 교육과정 개발 방향 탐색.** 이화여자대학교 박사학위논문.

_____(2015). 한국 다문화교육의 새 지평: 역사적 소수자의 미래지향적 재현. **교육과정연구, 33**(2), 179-205.

오만석(2018a). 다문화 친화적 학교교육 방안. *In* **글로벌 시대의 다문화교육.**

_____(2018b). 다문화교육의 배경과 전망. *In* **글로벌 시대의 다문화교육.**

오정숙(2019). 교사의 다문화 감수성과 다문화 교수효능감에 관한 연구: 유, 초, 중등 학교급별 비교. **교육문화연구, 25**(5), 1099-1123.

오지향・조혜윤(2019). 초・중등 음악 교과서에 제시된 다문화학습 내용 분석. **미래음악교육연구, 4**(2), 23-46.

우라미(2019). **'다문화학생을 위한 교육' 경험에 대한 내러티브 탐구.** 이화여자대학교 박사학위논문.

유경은(2020). **누리과정과 초등 통합교과 교육과정의 다문화교육 요소 및 연계성 분석.** 서울교육대학교 석사학위논문.

유기웅・정종원・김영석・김한별(2018). **질적 연구방법의 이해 (2 ed.).** 서울: 박영스토리.

윤연조(2015). **경상남도 초등교사의 다문화 및 다문화교육 유형에 대한 인식 연구.** 창원대학교 석사학위논문.

이선영(2008). **다문화 교육에 대한 지식사회학적 논의.** 한국교원대학교 석사학위논문.

이수진(2020). **다문화 수업지도안에 나타난 초등교사의 실천 경향 분석.**

서울교육대학교 석사학위논문.
이윤미・조상연・정광순(2015). 교육과정 실행 관점 국내 연구에 대한 문제제기. **교육과정연구, 33**(3), 79-100.
이은혜・장인실(2021). 코로나시대 다문화가정 밀집지역 초등학교의 원격수업 운영 연구. **다문화교육연구, 14**(1), 71-93.
이재창・김현수(2021). 초등교사의 다문화교육 연수 이수 경험이 다문화교육과정 실행수준에 미치는 효과 연구 - 관심기반 실행모형을 기반으로 -. **문화교류와 다문화교류, 10**(1), 27-58.
이진선・강영숙・박시균(2018). 초등 3, 4학년의 도덕 교과과정 다문화수용성 분석. **다문화사회연구, 11**(2), 135-170.
이현주(2014). 초,중등교사의 다문화교육 인식과 경험에 대한 내러티브 탐구. **교육의 이론과 실천, 19**(2), 75-95.
임명희・서재복(2021). 초등교사의 다문화인식, 자아존중감, 다문화태도 및 다문화교수역량의 구조적 관계. **학습자중심교과교육연구, 21**(7), 837-846.
장옥(2020). 초등교사의 다문화교육 인식과 효능감에 관한 연구. 경인교육대학교 석사학위논문.
장유연・정광순(2012). 초등교사의 다문화 교육에 대한 인식과 실행능력 간의 관계. **초등교육학연구, 19**(1), 91-110.
장익준・이기용(2014). 초등학교 교사의 다문화 인식이 다문화 효능감에 미치는 영향: 다문화 태도의 매개효과를 중심으로. **다문화와 평화, 8**(3), 1-20.
장인실(2015). 다문화교육 실행을 위한 학교교육과정 개발 방향 탐색. **교육과정연구, 33**(2), 45-70.
장인실・김경근(2012). 다문화교육의 개념. *In* **다문화교육의 이해와 실천.** 서울: 학지사.
장인실・박영진(2018). 다문화교육과정 개발 방향 탐색: 다문화밀집지역 초등학교를 중심으로. **다문화교육연구, 11**(4), 1.
장인실・이은혜(2019). 다문화학생 밀집 학교의 교육과정 운영 변화에 관

한 연구: 학교 혁신의 관점에서. **다문화교육연구, 12**(4), 79-101.

장인실・전경자(2013). 초등교사의 다문화교육 인식과 실행에 관한 사례 연구. **다문화교육연구, 6**(1), 73-103.

전경자(2010). 초등교사의 다문화교육 인식과 실행에 관한 사례 연구. 경인교육대학교 석사학위논문.

전세경(2018). 초등교사의 다문화교육 역량을 위한 교사교육 강좌의 실태 및 방향 탐색. **한국실과교육학회지, 31**(4), 155-176.

조성아(2014). **중등교사의 다문화연수 및 교수 경험이 다문화교육역량에 미친 영향.** 아주대학교 석사학위논문.

조세은(2020). **다문화교육을 위한 2015 개정 미술과 교육과정에 따른 미술 교과서 분석.** 경인교육대학교 석사학위논문.

조수윤(2018). 2015 개정 교육과정을 반영한 초등학교 1, 2 학년수학교과서에 나타난 다문화 교육. **초등수학교육, 21**(1), 19-37.

조영달・박선운・박윤경・김재근(2012). 다문화가정 학생 다수 학교에 대한 비교 사례 연구: 가능성과 한계를 중심으로. **시민교육연구, 44**(2), 163-197.

조영달・박윤경・성경희・이소연・박하나(2010). 학교 다문화교육의 실태 분석. **시민교육연구, 42**(1), 151-184.

조영달・박윤경・전제철・성경희・이소연・장윤실(2009). **초・중등 교육과정 및 교과서의 다문화적 요소분석을 통한 개정방안 연구.** 교육과학기술부.

조치원(2018). **2015 개정 교육과정 초등학교 2학년 통합교과서의 다문화교육 다양성 연구.** 동아대학교 석사학위논문.

조현희・최진영・이정열(2015). 초등교사의 다문화교육과정 실행 유형 탐색. **교원교육, 31**(3), 121-141.

차윤경・함승환(2012). 다문화사회와 다문화주의. *In* **다문화교육의 이해와 실천.** 서울: 학지사.

최충옥・모경환(2007). 연구논문 : 경기도 초,중등 교사들의 다문화적 효능감에 대한 조사 연구. **시민교육연구, 39**(4), 163-182.

통계청(2020). **2019년 다문화 인구동태 통계 보도자료.**

하윤수(2009). 미국 다문화교육의 동향과 사회과 교육과정. **사회과교육, 48**(3), 117-132.

현길자・염미경(2014). 다문화교육에 대한 교사의 인식: 제주시지역 다문화교육 중심학교 사례를 중심으로. **교사교육연구, 53**(2), 304-320.

Banks, J. A.(1993). Multicultural Education: Development, Dimensions, and Challenges. *The Phi Delta Kappan, 75*(1), 22-28.

_____(2014). 다문화교육의 차원과 패러다임 (방명애・김혜인 역.). *In* J. A. Banks (Ed.), **다문화교육의 세계동향.**

_____(2016). **다문화교육 입문** (모경환・최충옥・김명정・임정수 역.). 파주: 아카데미프레스.

_____(2018). Diversity and Citizenship Education in Multicultural Nations. *In* Y. K. Cha, S. H. Ham, M. S. Lee (Eds.), *Routledge International Handbook of Multicultural Education Research in Asia Pacific.* Milton: Routledge.

_____(2019). *An introduction to multicultural education.* Boston: Pearson.

Bennett, C.(2007). *Comprehensive Multicultural Education: Theory and Practice* (6th ed.). Boston: Pearson Education, Inc.

_____(2009). 다문화교육 (김옥순・김진호・신인순・안선영・이경화・이채식・김성민・조아미・최상호 역.). 서울: 학지사.

_____(2011). *Comprehensive Multicultural Education: Theory and Practice (7th ed.).* Boston: Pearson Education, Inc.

_____(2019). *Comprehensive Multicultural Education: Theory and Practice (9th ed.).* New Jersey: Pearson Education, Inc.

Gutstein, E.(2014). 도시의 12학년 수학교육을 위한 비판적 다문화 교수법 (부향숙・김경혜, 역.). *In* S. May・C. E. Sleeter (Eds.), **비판적 다문화주의 이론과 실제**. 서울: 시그마프레스.

Levinson, M.(2009). Mapping Multicultural Education. *In* H. Siegel (Ed.), *The Oxford Handbook of Philosophy of Education* (pp. 428-450): Oxford University Press.

May, S. & Sleeter, C.(2014). 서론: 비판적 다문화주의: 이론과 실제 (부향숙・김경혜, Trans.). *In* S. May・C. E. Sleeter (Eds.), **비판적 다문화주의 이론과 실제**. 서울: 시그마프레스.

Nieto, S.(2018). *Language, Culture, and Teaching: Critical Perspectives (3 ed. Vol. 23)*. Florence: Routledge.

Sleeter, C. E.・Grant, C. A.(2009). **다문화교육의 탐구** (문승호・김영천・정정훈, 역.). 서울: 아카데미프레스.

Abstract

Elementary School Teachers' Multicultural Education Perception Recognized Through Educational Practice

Jeong, Daeun
Department of Edcuation
The Graduate School
Seoul National University

Today's Korean society is made up of members with diverse racial and ethnic backgrounds, and the government has been proposing policies to revitalize multicultural education since 2006 as a response to this. However, the most important thing in school education is the teacher, and especially in multicultural education, it can be said that the teacher's perception of multicultural education is the most important factor. Previous studies on teachers' perceptions of multicultural education have mainly focused on teachers with experience in teaching multicultural students. However, as the current 2015 revised national curriculum includes content related to

multicultural education, domestic elementary school teachers are already practicing multicultural education classes on a daily basis. With this awareness in mind, this study tried to explore the perception of multicultural education of elementary school teachers revealed in educational practice.

As a result of the study, the contents of the multicultural education classes practiced by teachers could be divided into three broad categories: ‘Diverse family types’, ‘Countries and cultures of the world’, and ‘Human rights and discrimination’. In the case of the first category of diverse family types, teachers believed that multicultural education could include not only multicultural families, but also families who are considered ‘abnormal’. In the second category, when teaching the contents of countries and cultures around the world, the teachers often had students research and present data about the countries and cultures they were interested in, rather than unilaterally transferring knowledge. In the case of the third category, human rights and discrimination, the teachers thought that the entire contents of human rights and discrimination could be multicultural education, but what they mainly mentioned was discrimination based on skin color, race, and ethnicity.

If so, how did teachers teach these content categories? First, the teachers used a variety of visual materials to help students “see” and understand the existence of others they were not normally aware of. In addition, teachers either did not mention ‘abnormal’ students at all or used them as ‘human resources’. Finally, teachers made students feel that they could be the one who expereicne discrimination and injustice through familiar examples or mock experiences.

Combining the above, the characteristics of the perception of multicultural education revealed in the practice of multicultural

education of teachers are analyzed as follows. First, when teachers understand multicultural education, they relate it to multicultural students, but they are not limited thereto. Second, they did not have only one of the three main viewpoints on multicultural education, but mixed them depending on the situation. Third, in designing the curriculum for multicultural education, the most important goal was to cultivate an attitude based on understanding and empathy among knowledge building, attitude cultivation, and action.

keywords : Multicultral education, Teacher’ s multicultural education perception, Multicultural education for all, Multicultural education practice
Student Number : 2019-24535