



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 원 저작자를 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 권리와 책임은 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

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

[Disclaimer](#)



교육학 석사 학위논문

**농촌 소규모 중학교 비다문화
학생들의 다문화 경험 이해**

**Understanding of majority small middle
school students' multicultural experiences
in a rural area**

2023년 2월

서울대학교 대학원
사회교육과 일반사회전공
엄 윤 정

농촌 소규모 중학교 비다문화 학생들의 다문화 경험 이해

지도교수 모 경환

이 논문을 교육학석사 학위논문으로 제출함
2022년 10월

서울대학교 대학원
사회교육과 일반사회전공
엄 윤 정

엄윤정의 석사 학위논문을 인준함
2022년 12월

위 원 장 _____ (인)

부위원장 _____ (인)

위 원 _____ (인)

국문초록

우리나라는 외국 노동인구의 유입, 국제결혼 가정의 증가, 새터민의 유입 등으로 인해 1990년대 이래로 다문화 인구가 급격하게 증가하였다. 이때 외국 노동인구나 국제결혼 여성 등 다문화 인구는 주로 중·소규모 산업체가 입지해있고 남녀성비가 높은 농촌으로 유입되었다. 따라서 농촌지역은 일찍이 다문화사회를 경험하였고 다문화 직접경험의 빈도도 도시지역에 비해 많았다. 특히 다문화 인구가 많은 지역의 소규모학교에 다닌 학생들은 어렸을 때부터 다문화 인구와 이웃으로 지냈을 뿐만 아니라 외국인 학생이나 국제결혼 자녀 등 다문화 학생들과 다년간 같은 학급에서 생활하였다.

다수의 다문화 경험에 관련된 연구는 직·간접적인 다문화 경험이 다문화가정에 대한 고정관념과 편견을 해소하고 다문화 수용 정도를 높이거나 다문화 감수성을 키우는 등 다문화에 대한 긍정적인 태도를 지니게 했음을 설명한다. 하지만 경제적, 사회적 생존을 위해 이주한 외국인이 많은 마지막 거주지역 초등학생의 문화간 감수성 정도가 고소득 전문직 외국인 종사자들이 많은 데니즌 지역이나 외국인 비밀집 지역 초등학생보다 낮았다는 선행연구에 근거할 때 단순한 다문화 접촉 경험보다는 적절한 맥락과 환경에서의 다문화 접촉 경험이 필요함을 알 수 있다.

따라서 본 연구는 ‘농촌지역 소규모학교 비다문화 학생들은 다문화 학생과 이웃과의 접촉 빈도가 높으므로 다문화 수용성과 감수성이 높을 것이다’라고 전제하지 않고 농촌지역 소규모학교에 재학하는 비다문화 학생들의 어떤 경험적 맥락이 지금의 다문화 인식을 형성했는지 질적 연구 방법을 활용해 귀납적으로 이해하는데에 목적이 있다. 이때 경험의 개념은 과정적 측면에서의 경험인 경험 활동과 그 과정을 통해 형성한 지식, 습관, 인격 등을 의미하는 결과로서의 경험 즉, 경험 내용이 통합된 것이라고 설명하는

듀이의 이론을 차용해 농촌에서 다문화 또래 친구 및 이웃과 지내는 동시에 소규모학교에 재학하며 과정적으로 어떤 다문화 경험 활동을 하였는지 그리고 그러한 과정이 결과적으로 어떤 지식, 지성, 습관, 인격 등의 다문화 경험 내용을 형성했는지 참여 관찰과 면담을 통해 질적 연구 방법으로 살펴보았다.

연구 결과 마지막 지역의 비다문화 학생들의 문화간 감수성이 데니즌 지역보다 낫다는 선행연구와 비슷하게 연구참여자들은 처음에 다문화 학생들을 소외시키고 차별하는 등의 시행착오를 겪었다. 하지만 한 학년에 한 반밖에 없어서 반이 바뀌지 않고 한 학급 인원이 적은 소규모학교 특성상 다년간 같은 반에서 생활하다 보니 국적, 외모, 언어 등 겉모습에 상관없이 서로를 익숙하게 여기며 함께 어우러지게 되었다. 다만 연구참여자들은 다문화 학생 중 한국어를 배운지 얼마 안 된 외국인 중도 입국 자녀와 말이 통하지 않는다는 것에서 불편함을 느꼈고 가까워지는 데에 시간이 걸렸다. 이 언어의 한계를 극복하고 국적에 상관없이 친밀한 관계를 형성하는 데에는 체육활동, 장난, 실습, 반댄스, 동아리 활동 등 비언어적 활동이 도움이 되었다. 이후 언어가 통하기 시작되면 좀 더 서로가 가까워질 수 있었는데 외국인 학생들을 대상으로 한 한국어 교실이나 외국어를 배울 수 있는 다문화 교육 등의 형식적 다문화 경험과 서로 간 교류를 통해서 문화와 언어를 배운 경험들이 소통을 가능하게 했다. 마을에서는 워낙 외국인 거주 비율이 높아 마주치는 일이 많았고 다문화 이웃이 농사일을 알려주거나 다문화 또래 친구의 외국인 부모님이 학교까지 태워다주는 등 비다문화 학생이 다문화 이웃으로부터 도움을 받는 일도 있었다.

다문화 인구를 한국어를 잘하지 못하고 도와주어야 하며 폭력적 일 것이라고 타자화했던 연구참여자들은 마을과 학교에서의 다문화 경험 활동을 통해 다문화 이웃이나 또래 친구도 똑같은 사람임을 알게 되었다. 다문화 경험 활동을 통해 다문화 이웃이나 또래 친구가 도와주어야 하는 수동적인 대상이 아니라 나와 같은 주체적인 사람이라고 인식하게 된 것이다. 이곳에서 연구참여자들은

국적, 외모, 모국어 등으로 서로를 구별하기보다는 서로의 이름이나 애칭을 불렀으며 같은 이웃, 같은 학교 학생, 같은 반 친구 즉, 자신의 내집단이라고 여겼다. 이같은 연구 결과는 ‘같은 국적’이라는 인식 아래에 민족주의를 강조했던 과거의 시민교육에서 벗어나 ‘같은 사람’이라는 인식 아래에 세계 시민성을 강조하며 다문화사회에 걸맞은 시민교육의 방향성을 제시할 수 있다는 점에서 의의가 있다.

주요어 : 다문화사회, 다문화 경험, 시민교육, 다문화교육

학 번 : 2021-28497

목 차

제 1 장 서론	1
제 1 절 연구의 필요성과 목적	1
제 2 절 연구 문제와 연구 질문	5
제 3 절 다문화 경험에 대한 이해와 시민교육적 의의 ..	7
제 2 장 이론적 배경	9
제 1 절 경험의 개념과 다문화 경험	9
1. 듀이의 경험론	9
2. 다문화 경험의 개념과 유형	12
3. 다문화 경험과 편견감소	14
제 2 절 농촌지역의 다문화 경험	15
1. 농촌지역의 다문화 과정	15
2. 농촌지역의 다문화 수용성	16
제 3 절 선행연구 검토	17
제 3 장 연구 방법	19
제 1 절 연구방법론	19
1. 연구의 인식적 기초	19
2. 연구 방법	21
제 2 절 연구 현장과 연구참여자	22
1. 연구 현장	22
2. 연구참여자	23
3. 연구자의 위치 및 역할	24

제 3 절 자료 수집 및 분석 방법	25
1. 자료 수집 방법	25
2. 자료 분석 방법	27
제 4 절 연구의 윤리성과 신빙성	30
1. 연구의 윤리성을 위한 노력	30
2. 연구의 신빙성을 위한 노력	32
제 4 장 연구 결과	35
제 1 절 살아온 환경	35
1. 마을 환경	35
1) 토박이	35
2) 소꿉친구	36
3) 외국인이 많아지는 마을	37
2. 학교 환경	39
1) 재랑 친구를 안 하면 친구 할 사람이 없다	39
2) 옆 반이 아닌 옆 학년	40
제 2 절 다문화 경험 활동	41
1. 마을에서의 다문화 경험 활동	41
1) 다문화 이웃과의 교류	41
2. 학교에서의 다문화 경험 활동	43
1) 다문화 또래 친구와의 만남 ‘전학’	43
2) ‘말’이 통하지 않는다	44
3) 소외시키다	45
4) ‘몸’으로 친해지다	46
5) ‘말’이 통하다	48
6) 어우러지다	50
제 3 절 다문화 경험 내용	51
1. 편견을 가지다	51
2. 편견이 깨지다	53
3. 똑같은, 고마운, 멋진, 좋은	54
4. 연구참여자로부터 배우다	55

제 5 장 결론	56
제 1 절 요약 및 결론	56
제 2 절 시사점 및 후속 연구 제안	59
참고문헌	63
Abstract	68

표 목 차

<표 1> 연구참여자 특성	24
<표 2> 반구조화된 면담 질문	26
<표 3> 범주화 목록	27

그림 목 차

[그림 1] 연구의 개념도	5
----------------------	---

제 1 장 서론

제 1 절 연구의 필요성과 목적

통계청(2022)의 ‘내·외국인 인구 전망(2020~2040년)’에 따르면 2040년 한국 거주 15명 중 1명은 다문화 인구일 것으로 예측된다. 왜냐하면, 2020년 총인구 5,184만 명 중 외국인, 귀화자, 이민자 2세를 포함하는 이주 배경 인구가 218만 명으로 총인구의 4.2%를 차지하는 반면, 20년 뒤인 2040년에 예상되는 이주 배경 인구는 323만 명으로 예상 총인구 5,019만 명 중 6.4%가량을 차지하기 때문이다. ‘세계화 진전과 노동의 국제이동, 난민 증가 등으로 나타난 다인종 사회(최홍 외, 2010)’라고 정의되는 다문화사회의 개념을 고려할 때 이미 우리나라는 다문화사회로 진입하였고 UN에서도 한국을 공식적으로 다문화사회라고 선언하였다(김가영, 2014). 앞서 언급한 통계청의 자료에 근거하면 앞으로 우리 사회 구성원의 문화적 배경은 더욱 다양해질 것이다.

우리나라 인구 구성의 변화 배경은 세계 시장의 형성으로 인한 외국 노동인구의 유입, 국제결혼 가정의 증가, 새터민의 유입, 기타 국제 교류 확대로 인한 인구 유입 등에서 찾을 수 있다(차경수 외, 2014). 특히 외국인 노동인구는 1993년 ‘위험(danger), 어려움(difficulty), 더러움(dirty)’이 있는 3D업종에서 초래된 인력난 문제를 해결하기 위해 도입한 산업 연수제도 시행을 기점으로 유입되었는데, 이들은 주로 중소 제조업체가 많이 입지해있고 농·축산업이 이뤄지고 있는 농촌으로 유입되었다. 또한 베이비붐 세대 이후 심화된 성비불균형으로 농촌에 남아있는 남성들을 위해 1990년대 후반부터 지방자치단체에서는 ‘농촌총각 장가보내기’ 프로젝트를 추진하였는데 이로 인해 1995년에는 1990년에 비해 국제결혼 건수가 두 배 가까이 늘기도 했다(설동훈, 2017). 그 결과 농촌지역에는 1990년대 이래로 외국인 가구, 국제결혼 가구 등의 다문화 가구 비율이

높아지게 되었다.

다문화 인구 비율이 높은 농촌에서 살아온 학생들은 자연스럽게 다문화 경험을 쌓아왔다. 이들은 어렸을 때부터 외국인, 이주민 등을 이웃으로 지내왔다. 특히 한 학년에 학급이 하나밖에 없는 농촌 소규모학교에 다닌 학생들은 초등학생 때부터 규모가 큰 고등학교 입학 전까지 계속 다문화가정 학생과 같은 학급에서 살아온 독특한 다문화 경험을 하였다. 이는 서적이나 미디어로 다문화 인구를 간접적으로 접하긴 했으나 매년 학급 구성원이 바뀌는 대도시 학교에 재학하면서 한 번도 다문화 이웃이나 다문화 또래 친구를 직접 겪지 못했던 연구자나 연구자와 비슷한 환경에 있는 도시지역 학생들과는 다른 경험이다.

듀이에 따르면 경험은 상호 작용의 원리와 연속의 원리로 성립된다. 상호 작용의 원리에 따라 경험은 경험 주체가 주변 환경과 서로 주고받는 작용을 통해 이루어진다. 즉, 경험은 언제나 경험 주체와 주변 환경의 관계 속에서 이뤄지는 것으로 그 관계가 일방적이거나 혹은 어느 한쪽이 없어도 경험은 성립되지 않는다. 또한, 경험은 앞서 이루어진 경험이 후속 경험에 영향을 미치는 동시에 연결되며 축적되는 연속의 원리를 따른다. 모든 경험은 앞에서 이루어진 경험에서 무엇인가를 받아 가지는 동시에, 뒤따르는 경험의 질을 어떤 방식으로든지 변형시킨다(송도선, 2004, 재인용). 종합하면 경험은 공간적 차원에서 상호작용을 통해 개별적 경험이 이루어지는 동시에 시간적 측면에서 연속되고 선행 경험이 후속 경험에 영향을 미치며 나선형을 이루게 된다. 그뿐만 아니라 인간은 선행 경험의 결과에 비추어 행위를 수정하고 다양한 상황에 융통성 있는 대처를 할 수 있고 그러한 과정을 통해 인간은 성장한다.

한편, 이러한 경험 개념은 과정적 측면과 결과적 측면을 모두 포함한다. 즉, 경험은 인간과 환경이 상호 작용하는 과정 즉, 경험 활동과 그 과정을 통해 결과적으로 습득되는 지식, 지성, 습관, 인격 등의 경험 내용을 모두 포함하는 것이다. 다시 말해 단순히 어떤 행위를 했다고 해서 경험이 성립되는 것이 아니라 그 경험 활동이 어떤 결과로 이어질 때 경험이 성립될 수 있다. 만약 경험 활동에만 그치고 그 결과로서 얻는 것이 없

으면 그것은 무의미한 동작에 그치고 만다.

농촌 소규모 중학교 비다문화 학생들 역시 다문화 인구와 함께 농촌지역에 거주하는 동시에 그곳에 있는 소규모학교를 거치면서 다문화 이웃, 다문화 또래 친구, 다문화 또래 친구의 부모님, 다문화 관련 미디어, 다문화 교육 등 주변 환경과 지속해서 상호작용하였고 그러한 경험을 농촌 지역에 거주하면서부터 지금까지 연속적으로 쌓아오며 그들만의 독특한 경험 구조를 형성하였다. 그리고 그들은 그러한 과정을 통해 결과적으로 다문화 관련 인식을 내재화해왔다. 본 연구는 경험을 과정적 측면과 결과적 측면이 통합된 것으로 보고, 농촌 소규모 중학교 비다문화 학생들의 독특한 다문화 경험을 이해하는 데에 목적이 있다. 구체적으로는 농촌 소규모 중학교 비다문화 학생들이 다문화 학생 및 다문화 이웃과 같은 마을에 거주하고 다문화 학생과 같은 소규모학교에 재학하면서 어떤 다문화 경험 과정을 거쳤고, 결과적으로 다문화 관련 인식, 감수성, 수용성 등 어떤 다문화 경험 내용을 형성했는지 이해하고자 한다.

여러 선행연구에서는 외집단과의 접촉이 외집단에 대한 편견을 감소시키며 이와 관련해 직, 간접적인 다문화 경험이 다문화 수용성을 높이고 다문화 감수성을 키우고 있다고 밝힌다. 이에 근거한다면 농촌지역 소규모학교에서 다문화 또래 친구와 오랜 기간 지내면서 다문화 이웃을 둔 비다문화 학생들의 다문화 수용성과 감수성이 높을 것임을 예측할 수 있다. 하지만 본 연구는 ‘농촌지역 소규모학교 비다문화 학생들은 다문화 학생과 이웃과의 접촉 빈도가 높으므로 다문화 수용성과 감수성이 높을 것이다’라고 전제하지 않는다. 가설을 세우고 그 가설을 연역적으로 검증하는 양적 연구와 달리 본 연구는 농촌지역 소규모학교에 재학하는 비다문화 학생들의 어떤 독특한 경험적 맥락이 어떤 지금의 다문화 인식을 형성했는지 귀납적으로 이해하는 데에 목적이 있다. 즉, 듀이의 경험 개념을 차용해 농촌이라는 작은마을에서 다문화 또래 친구 그리고 다문화 이웃과 지내는 동시에 다문화 또래 친구와 소규모학교에 재학하며 과정적으로 어떤 경험 활동을 하였는지 그리고 그러한 과정이 결과적으로 어떤 지식, 지성, 습관, 인격 등의 다문화 경험 내용을 형성했는지 참여 관

찰과 면담을 통해 질적 연구 방법으로 살펴보고자 한다.

한국 사회는 다문화사회이다. 이에 경계화된 영역을 통해 담보되고 공고히 되는 국가 시민성의 영향력은 갈수록 줄어드는 반면에 한 국가의 시민들로 하여금 밖으로는 지구촌 사회에 걸맞는 글로벌 시민성을, 안으로는 다문화사회에 적합한 문화적 시민성을 요구하고 있다(조철기, 2016). 하지만, 우리나라는 2021년 스위스 국제경영개발원(IMD)의 ‘2021년 세계경쟁력보고서’에서 ‘문화적으로 외국적 사고에 개방된 정도’가 64개국 중 44위를 차지할 정도로 타 문화에 대해 상대적으로 보수적인 태도를 갖고 있다(기획재정부, 2021). ‘다른 인종을 이웃으로 삼고 싶지 않다’라고 답한 비율도 2021년 기준 28.2%로, 5.6%를 기록한 미국과 14.8%를 기록한 독일보다 높은 수치를 나타내고 있다(김이선 외, 2022). 이같이 낮은 다문화 수용도는 이미 다문화사회로 진입한 한국 사회에서 서로 다른 문화 집단 간에 갈등을 일으킬 우려가 있다.

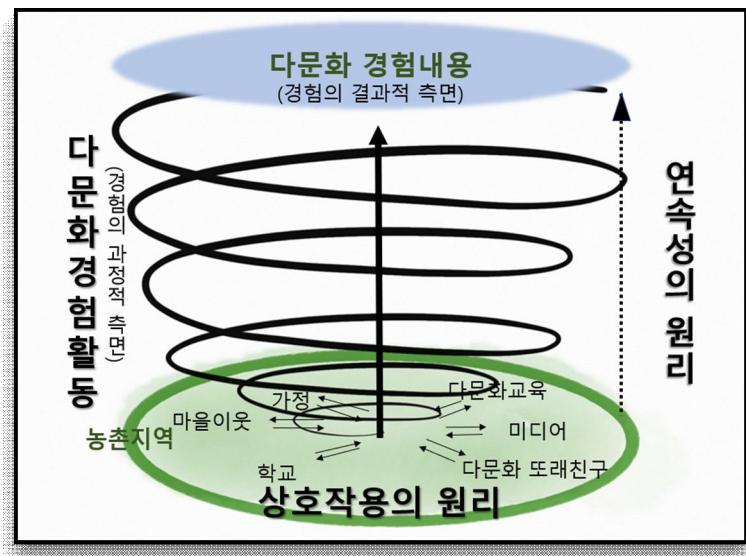
그러나 문화적 다양성은 세계화가 진행 중인 국제 환경에 한국 사회가 적응하는 데 유용한 자원이 되며, 시민들에게 풍부한 문화적 경험을 제공해주고, 공적 의사 결정 시 고려할 수 있는 대안의 수를 늘려주는 등 사회 발전의 원동력이 될 수 있다(차경수 외, 2014). 또한 다문화사회에 효과적으로 대처하기 위해서는 소수 민족 집단을 위한 법적·제도적 지원만으로는 미흡하며 편견과 고정관념에서 벗어나 이해와 공존을 추구할 수 있는 품성과 자질을 육성하는 것이 중요하다(모경환 외, 2007, 재인용).

이에 일찍이 다문화사회를 겪은 한국 농촌지역에서 다문화 이웃, 다문화 또래 친구, 다문화 또래 친구의 부모님 등 주변 다문화 환경과 지속적으로 상호작용 해온 경험 주체들의 경험을 이해하는 것은 그들의 독특한 문화와 경험을 기록하고 이해하는 것 자체에 의의가 있는 동시에 앞으로 15명 중 1명은 다문화 인구일 한국 다문화사회의 정착에는 어떤 과정이 수반되고 여러 문화적 배경을 가진 이들이 어우러지는 데에는 어떤 요소가 작용하는지 이해할 수 있다. 또한 그를 바탕으로 다문화사회를 효과적으로 대처하기 위한 법적, 제도적 환경 구축과 다문화 교육의 내

용 및 방법적 측면에 아이디어를 줄 수 있다는 의의가 있다. 물론 농촌 지역 소규모학교에 다닌 학생들의 다문화 경험은 한국 사회 전반의 다문화 경험을 대표할 수는 없다. 하지만 다문화사회에 진입했음에도 다른 문화 집단에 대해 보수적 태도를 보이고 문화 집단 간 갈등이 봉합되지 못하는 현 한국 사회에서 나와 다른 집단의 삶의 방식을 기술하여 이를 이해하는 것 자체가 다문화사회에 필요한 자질이며 현재의 추세대로 다문화 인구가 늘어난다면 다문화 환경과의 상호작용 빈도와 양 역시 지금 보다 많아져 연구 현장과 비슷할 것이다. 따라서 본 연구는 농촌지역 소규모학교 비다문화 학생의 독특한 문화와 경험을 통해 문화적 배경이 다른 이들이 함께 살아가는 과정을 기록함으로써 한국 사회의 성숙한 다문화사회 정착을 위한 법적, 제도적, 교육적 환경 구축에 이바지할 수 있을 것이다.

제 2 절 연구 문제와 연구 질문

본 연구의 연구 문제와 연구 질문을 이루는 개념도는 <그림 1>과 같다.



<그림 1> 연구의 개념도

<연구 문제>

농촌 소규모 중학교 비다문화 학생들은 어떤 다문화 경험을 하는가?

<연구 질문>

1) 농촌 소규모 중학교 비다문화 학생들은 과정적으로 어떤 다문화 경험 활동을 해왔는가?

2) 농촌 소규모 중학교 비다문화 학생들은 다문화 경험 결과로 어떤 다문화 경험 내용을 형성했는가?

먼저, 첫 번째 연구 질문은 경험의 과정적 측면과 관련된 질문이다. 농촌 소규모 중학교 학생 중 다문화 인구와 농촌지역에 살아온 학생들은 주변 다문화 환경과 끊임없이 상호작용해왔다. 그 상호작용은 보고 듣고 행동하는 외적인 신체적 행위와 사고(thinking)나 반성(reflection) 같은 내적인 측면을 모두 포함한다. 그러한 경험 과정은 다문화 이웃, 다문화 또래 친구, 다문화 또래 친구의 부모님과의 직접경험에서 일어날 수도, 다문화 교육이나 다문화 관련 미디어 등 중간에 매개물이 개입된 간접경험에서 일어날 수도 있다. 특히 학년에 한 반밖에 없는 소규모학교 특성상 연구참여자 학생들은 다년간 다문화 또래 친구와 같은 학급에서 생활해오며 오랜 시간 다문화 또래 친구와 직접경험을 해왔다. 이에 첫 번째 연구 질문에서는 농촌 소규모 중학교 비다문화 학생들이 농촌지역에 거주하는 동시에 소규모학교에서 지내으며 다문화 이웃, 다문화 또래 친구, 다문화 또래 친구의 부모님, 다문화 교육, 미디어 매체 등 주변 환경과 어떤 상호작용을 해왔고 연속적으로 어떤 경험을 쌓아왔는지 알아보고자 한다.

두 번째 연구 질문은 그간의 다문화 경험 활동을 통해 결과적으로 형성된 사고나 인식 등 경험 내용에 관한 것이다. 다문화 경험 과정을 통해 학생들은 결과적으로 다문화 관련 지식, 습관, 인격 등의 경험 내용을 형성한다. 또 이 경험 내용은 다음의 경험 활동에 영향을 미치며 경험은 계속해서 성장한다. 결국 결과적으로 형성된 경험 내용은 학생들이 겪게 될 또 다른 다문화 경험에 대응할 때 활용된다. 두 번째 연구 질문에서

는 첫 번째 연구 질문을 통해 정리된 다문화 경험 과정의 결과로 형성한 다문화 관련 지식, 습관, 인격 등의 경험 내용을 살펴보자 한다.

제 3 절 다문화 경험에 대한 이해와 시민교육적 의의

시민교육은 시민성 함양을 목적으로 하는 교육이다. 시민성은 시민으로서 요구되는 자질로써, 이는 개인으로서 요구되는 자질을 넘어 특정 지역, 집단, 국가, 사회 등 공동체의 구성원으로서 요구되는 자질을 의미한다. 즉, 시민성의 개념에는 소위 공동체주의자들이 강조하는 측면이라 할 수 있는 공동체 구성원으로서의 지위, 역할, 자질과 함께 소위 자유주의자들이 강조하는 내용들에 해당하는, 합리적 개인 혹은 행위자로서의 지위, 역할, 자질이 함께 내포되어 있다(차경수 외, 2014).

시민성은 시간과 공간에 따라 변화하는 가변적인 성격을 지닌다(조철기, 2020). 예컨대 전통적으로 시민성은 투표권이나 참정권 등 정치적 권리를 의미했다. 시민성은 참정권이 있는 시민에게만 부여되는 특권이었다. 하지만 민주 사회로 발전하며 시민의 범위는 확대되었고 시민성의 개념도 정치적 권리를 넘어서 사회적, 문화적 권리로 확장되었다. 특히, 세계화의 도래로 국가 간 상호의존성이 증대되고 다른 인종, 민족 간 교류가 활발해지면서 경계화 된 국가를 초월한 세계 시민성, 다문화 시민성의 개념이 등장했다. 시민으로서의 지위가 국가 안에서만 한정되는 것이 아니라 마을, 국가, 세계 등 다중적 위치를 갖게 되었다.

이에 따라 시민성 함양이라는 목표를 지니는 시민교육의 성격에도 변화가 생겼다. 기존 시민교육은 애국심, 정치적 참여 등 국민으로서 가져야 할 자질 교육에 초점이 있었다. 국민국가의 시민들을 하나로 묶어 줄 수 있었던 것은 바로 ‘같은 국민’이라는 의식이었다(설규주, 2004). 예컨대 한국 사회는 다문화사회로 진입하기 전 단일민족이나 순혈주의라는 키워드로 국민을 하나로 묶기도 하였다. 이에 한국에 살아도 한국어가 어눌하거나 외모가 다른 이들은 외집단이 되었다.

하지만 세계화의 진행으로 국가의 경계가 희미해지면서 탈국가적 시민

성(postnational citizenship)이 대두하였고 세계시민으로서 보편적 윤리와 가치를 중시하는 세계시민교육 등 시민교육의 성격에도 변화가 생겼다. 국경이나 국적을 기준으로 자국민과 외국인을 구분하기보다는 같은 인간이라는 의식 아래에 필요한 자질을 함양하는 것이 시민교육의 목적이 되었다.

이러한 시민교육의 기초 아래에 다문화 경험은 세계시민으로서 누리게 되는 기본적이면서도 필수적인 경험이 되었다. 세계화의 도래와 교통, 통신의 발달을 통해 시민들은 자연스럽게 다양한 직, 간접적 다문화 경험을 하였다. 특히 미디어의 발달은 다른 문화권과의 간접적인 접촉을 증대시켰다. 시민들은 다른 인종이나 다른 언어를 사용하는 사람들이 등장하는 매체를 접하며 나와 다른 이들의 존재를 인식하였다.

하지만 한국 사회에서는 상대적으로 이주민, 외국인과의 직접 접촉 경험이 적다 보니 미디어를 통해 편견이 고착화되었다. 일례로 외국인 노동자는 3D 업종에 종사하는 불쌍한 최하층 일꾼이나 폭력을 일삼는 범죄자로 타자화되었고 결혼이주여성도 가정폭력의 피해자나 소통이 부족한 불쌍한 사람으로 여겨진다. 이들은 동정받는 혹은 꺼려지는 외국인으로 인식되며 여전히 한국 사회는 같은 사회의 구성원을 자국민과 외국인, 내집단과 외집단으로 구분하고 있음을 알 수 있다. 이는 ‘같은 국민’이 아니라 ‘같은 인간’으로서의 시민성을 함양하는 현대의 시민교육 흐름에 반하는 양상이다.

한편, 연구 현장은 외국인 노동자와 이주 여성의 많이 거주하는 지역으로 연구 대상이 되는 비다문화 학생들은 이들과의 접촉 경험이 많다는 특징이 있다. 게다가 소규모학교 특성상 한 학년에 한 반밖에 없다 보니 다문화 학생들과 어렸을 때부터 같은 마을, 같은 학교, 같은 교실에서 지내왔다. 이들은 다문화 직접경험이 적은 도시의 비다문화 학생들과 달리 어렸을 때부터 국적과 혈통을 초월한 다문화 경험을 쌓아왔다. 이들의 다문화 경험에 대한 이해는 다문화 경험이 탈국가적 시민성 함양에 도움이 되는지 알 수 있다. 그리고 구체적으로 어떤 다문화 경험의 양상이 시민성 함양에 도움을 주는지 이해할 수 있다는 의의가 있다. 나아가 이

러한 다문화 경험에 대한 이해를 바탕으로 시민교육과 다문화 교육의 내용과 방법을 설정하는 데에 기여할 수 있을 것이다.

제 2 장 이론적 배경

제 1 절 경험의 개념과 다문화 경험

1. 듀이의 경험론

듀이는 철학사에서 희랍사상의 영향을 받은 모든 이원론과 그로 인해 이성에만 매달려 온 이성주의 철학을 총체적으로 비판한다(송도선, 2004). 그는 인간의 모든 활동이 총체적이고 통합적으로 작동한다고 주장한다. 즉, 기존 플라톤과 아리스토텔레스 등 고대 서양 철학에서 경험과 이성을 분리해 이성과 진리를 쫓았던 종래의 전통을 비판하고 실제 인간의 활동은 이성과 감각, 사고와 행위 등이 분리되지 않고 총체적으로 작동한다고 주장하는 것이다. 그에 따르면 행하는 것과 아는 것, 신체와 정신, 외적 과정과 내적 과정, 행위와 사고는 모두 경험 속에서 함께 이루어진다.

이와 관련해 듀이는 경험 속에는 과정적 측면과 결과적 측면이 동시에 포함되어 있다고 주장한다. 과정적 측면에서 경험은 전체적인 경험 활동을 의미하는 것으로 이는 외적인 신체적 활동과 내적인 정신적 활동을 모두 포함한다. 이러한 경험 활동은 주변 환경과 상호작용하며 결과적으로 사고나 인식 같은 경험 내용을 형성하고, 그 경험 내용은 다시 경험 활동에 있어 문제 해결을 위한 도구로 활용된다. 일례로, 불 속에 손을 넣고 뜨거움을 느낀 행위는 경험 활동이고, 이 경험 활동을 통해 불 속에 손을 넣으면 뜨거우니 이제는 불 속에 손을 넣지 말아야겠다고 사고

한 것은 경험 내용이다. 경험은 이같은 과정과 결과를 모두 포함하는 개념이다.

하지만 거시적 측면에서 이러한 과정과 결과는 계속 연속된다. 즉, 과정에서 결과로 그 결과는 다시 과정에 영향을 미치는 등 끊임없이 자리바꿈한다. 경험은 정지해 있는 것이 아니라 계속해서 변화하고 진화하는 것이다. 정리하면 우리가 하나의 경험을 하였다고 할 적에 그것을 듀이의 입장에서 풀이해본다면 ‘나는 어떤 환경에 마주쳐서 나의 선행 경험 내용을 활용하여 신체적, 정신적으로 그 대상과 상호작용하는 경험 과정을 거쳤고, 그럼으로써 어떠한 결과가 발생했으며, 그 새로운 경험은 나에게 의식 내재화되어 나의 일부가 되었으며, 그것은 또한 이 다음 경험 행위에 활용될 것이다.’라는 뜻으로 풀이될 수 있다(송도선, 2004).

듀이의 경험론에서 경험의 구조는 횡적 차원, 종적 차원 그리고 통합적 차원에서 살펴볼 수 있다. 듀이는 횡적 차원에서 상호 작용의 원리를, 종적 차원에서 연속의 원리를 그리고 통합적 차원에서 성장의 원리를 제시한다. 먼저 횡적 차원에서 상호 작용의 원리는 공간적 측면과 관련된 것으로 경험이 경험 주체와 주변 환경이 서로 주고받는(give and take) 상호작용을 통해 성립됨을 의미한다. 따라서 경험은 경험 주체로만 성립될 수도, 환경에 의해서만 성립될 수도 없는 동시에 그 방향이 일방적이어서도 성립될 수 없다. 정리하면 경험은 충동과 욕구를 가진 인간이 환경에 가하는 작용 즉, 능동적 요소(active element)와 그 결과 환경의 반응으로 인한 영향 받음 즉, 수동적 요소(passive element)가 결합됨으로써 성립되는 것이다.

종적 차원에서 연속의 원리는 시간적 측면과 관련된 것으로 앞서 이뤄진 선행 경험이 뒤따르는 후속 경험에 영향을 미친다는 것을 의미한다. 인간은 공간적 환경에서 외부 세계와 끊임없이 상호작용하는 동시에 종적, 시간적 차원에서도 정지하지 않고 끊임없이 생신(reveal)해 나간다. 이는 개인의 경험에서뿐만 아니라 공동경험에도 적용된다. 인간 개개인이 기존의 경험을 바탕으로 계속해서 생신해나가며 성장하듯이 공동경험도 기존의 경험을 바탕으로 생신되고 보다 발전된 문화와 역사를 만들어

나가는 것이다.

통합적 차원에서 성장의 원리는 경험의 상호작용의 원리와 연속의 원리를 통해 질적, 양적으로 성장한다는 것을 의미한다. 인간은 자신이 겪은 선행 경험을 바탕으로 주변 환경과 계속해서 상호작용하며 자신을 변화시키고 갱신해 나가는데 이 과정에서 경험은 계속 성장하고 재구성된다. 뷰이는 이 성장의 조건으로 미성숙(immaturity)을 제시한다. 이때 미성숙은 미숙하고 모자른 결핍된 상태를 의미한다기보다는 성장 잠재력을 전제하는 적극적이고 능동적인 상태를 의미한다. 미성숙의 특징으로는 의존성(dependence)과 가소성(plasticity)이 있다. 뷰이에게 의존성은 단순히 무기력하고 기생적인 상태라기보다는 주변 환경에 의존하고 적응하는 특징으로 이는 성장의 원동력이 된다. 가소성 역시 외부 환경에 따라 행동을 바꿀 수 있는 적응 능력으로 선행 경험의 결과에 비추어서 행위를 수정하는 힘을 의미한다. 이 의존성과 가소성으로 특징지어지는 미성숙 상태에서 아동은 적극적인 상호작용을 통해 계속해서 성장해나간다.

일반적으로 경험은 직접경험과 간접 경험으로 구분되며 뷰이 역시 이와 비슷한 맥락에서 경험을 직접경험과 간접 경험으로 구분한다. 직접경험(direct experience)이란 자신이 어떤 사태에 직접 참여하여 생생하게 얻는 경험으로서 ‘매개되지 않는(immediate)’ 경험을 의미한다. 직접경험에서 개인은 사물이나 환경과의 상호작용에 온몸으로 대면하여 몸소 참여하게 된다. 반면, 간접경험(indirect experience)은 인간과 사물 사이에 연결시켜 주는 기호, 언어, 문자 등의 상징 매체를 통해서 이루어지는 경험으로서 ‘매개되는(mediated)’ 경험을 의미한다. 직접경험은 직접 마주해야 한다는 특성상 시간과 공간의 제약이 발생하지만, 간접경험은 언어나 문자 같은 상징 매체를 통해 이루어지므로 시간과 공간의 제약이 적다. 학문의 발전은 결국 상징물을 사용한 간접경험이 수반되어야 한다. 개인의 직접경험이 언어나 기호 같은 상징물로 객관화되어 여러 사람에게 전달되어야 하기 때문이다. 언어나 기호를 통한 추상화 작업이 없다면 그는 단순히 개인적인 경험에 그치고 만다. 따라서 간접경험을 통해 인간은 지식을 효율적으로 확산시킬 수 있다.

하지만 뉴이는 과도한 간접경험을 경계한다. 직접경험이 없거나 부족한 상태에서 상징물로만 이뤄지는 간접경험은 본래 사물을 대신하지 못하기에 공허하고 무의미한 것이 되기 때문이다. 물론 간접경험을 통해 많은 양의 지식을 효율적으로 습득할 수 있지만, 내재화되는 내용이 무기력하기에 또 다른 경험에 전이되고 확산되기는 어렵다. 따라서 생생한 현실감, 역동적이고 활기차다는 특징을 가지는 직접경험이 수반될 때 그것이 내재화되어 또 다른 경험에 전이되고 확산될 수 있다.

2. 다문화 경험의 개념과 유형

다문화 경험(multicultural experiences)이란 다양한 인종, 민족, 장애, 문화의 사람들과의 직접적이거나 간접적인 경험을 말한다(권미은 외, 2012). 다문화 경험은 뉴이의 경험 구분 방식과 마찬가지로 다문화 직접경험과 다문화 간접경험으로 구분할 수 있다. 이를 다문화 경험에 적용하면 다문화 직접경험은 경험자가 매개되지 않은 다문화 요소와 사람, 상황 등을 몸으로 생생하게 접하는 것이고, 다문화 간접경험은 매개된 다문화 요소와 상황 등을 머리로 접하는 것이다(김영인, 2020). 일례로 여성가족부의 2021년 국민 다문화수용성 조사에서 활용된 변인인 일상에서의 외국인·이주민 목격 빈도, 외국인·이주민과 함께하는 활동 참여 경험, 해외여행 및 거주 경험, 외국인·이주민 친구와의 접촉 및 대화 빈도는 다문화 직접경험, 인터넷, 대중매체를 통한 외국인·이주민 관련 내용 접촉 경험, 다문화 교육 참여 경험 등은 다문화 간접경험이 된다.

다문화 경험은 형식적 다문화 경험과 비형식적 다문화 경험으로 구분되기도 한다. 형식적 다문화 경험은 교육을 통해 얻게 되는 것으로, 다문화 교육은 인종의 개념을 넘어서 다양한 문화 집단에 속한 사람들의 다양성을 인정하고 사회적 소수를 배려하는 평등 교육을 지향하는 교육이다(윤애신 외, 2019). 반면, 비형식적 다문화 경험은 일상생활 속에서 다문화적 요소를 직·간접적으로 접촉한 경험을 의미한다. 이에 대해 Ward(1996)는 비형식적 다문화 경험의 요인으로 가족(Family), 친구(Friend), 지역사회(Community), 직장(Workplace), 학교(School), 종교(Church), 미디어

(Media), 외국어(Language) 그리고 여행(Travel)을 제시한다. 이중 농촌 소규모 중학교 비다문화 학생들과 관련된 비형식적 다문화 경험은 직장을 제외하고 가족, 친구, 지역사회, 학교, 종교, 미디어, 외국어 그리고 여행이 된다. 가족 경험은 가족 중 다른 인종이나 문화 출신 여부와 부모들의 다양성에 대한 태도를 포함한다. 친구 경험은 다른 인종이나 문화를 가진 친구와의 경험인데, 이들과 긍정적인 경험이 있는 사람은 다양성에 대해 긍정적인 태도를 갖게 된다(백수은, 2011). 지역사회 경험은 아동의 성장 과정 중 다른 인종이나 문화를 가진 이웃과 살았는지의 여부와 그들과의 접촉 경험 정도를 포함하고 학교 경험은 교사와 학생을 포함한 학교 구성원의 인종·민족적 다양성과 그들과의 접촉 경험을 포함한다. 종교 경험은 종교 단체에서 주장하는 믿음과 가치를, 미디어 경험은 인터넷이나 텔레비전 등에 등장하는 다른 인종, 문화 출신 연예인이나 인물과 관련한 영상을 포함한다. 외국어 경험은 외국어 학습 경험, 외국어 능력 정도를 의미하며 특히 외국어 능력 정도는 타 문화의 언어적 요소에 대한 흡수 정도를 판단할 수 있다. 마지막으로 여행 경험은 타 문화 지역에 가 직접 타 문화를 경험하는 것으로 2021년 국민 다문화수용성 조사에서도 해외여행 및 거주 경험이 없는 집단보다 경험이 있는 집단의 다문화 수용성 점수가 더 높았다. 박현주 외(2015)는 비형식적 다문화 경험요인 중 가족, 친구, 지역사회, 직장, 학교, 여행을 직접경험으로, 미디어와 다문화교육을 간접경험으로 나누기도 했으며 본 연구의 개념도도 그와 같은 구분을 따랐다.

이같은 다문화 경험은 사람들은 자민족 중심주의에서 민족 관계주의로 발달시켜 다문화에 대해 수용적이고 통합적으로 변화시킨다. 또한 다문화 요소에 대한 단순 노출보다는 다문화 사람들과의 상호작용이 보다 다문화에 대한 심층적이고 수준 높은 이해와 역량 증진을 다문화 경험자에게 가져온다(김영인, 2020). 특히 학생들의 경우 다양한 문화적 경험을 하고, 다른 인종 집단의 학생들과 함께 협동 학습에 참여하게 된다면, 보다 긍정적인 인종적 태도와 행동을 형성할 수 있을 것이다(Banks, 2008/2008).

3. 다문화 경험과 편견감소

여러 연구는 직·간접적인 다문화 경험이 다문화가정에 대한 고정관념과 편견을 해소하고 다문화 수용 정도를 높이거나 다문화 감수성을 키우는 등 다문화에 대한 긍정적인 태도를 지니게 했음을 설명한다(박윤경, 2007; 한수진 외, 2012; 박현주 외, 2015; 심미영 외, 2017; 윤애신 외, 2019; 김영인, 2020; 구하라 외, 2021). 이와 관련해 2021년 국민 다문화 수용성 조사에 따르면 코로나19 확산으로 이주민과의 교류 기회가 줄어들면서 다문화 수용성을 측정하는 구성요소 중 ‘외부에 대한 개방성’과 관련한 세계시민 행동의지, 교류행동의지, 문화개방성의 점수가 하락했다. 하지만 결과적으로 다문화 교육 같은 다문화 간접 경험과 이주민과 함께 하는 다문화 행사, 자원봉사 등의 다문화 직접경험은 다문화 수용성을 높이는 데에 기여하였다(김이선 외, 2022).

이같은 연구 결과는 집단 간 접촉이 다른 문화 집단에 대한 고정관념을 줄여준다는 Banks 외(2001)의 연구에 의해서도 뒷받침된다. 하지만 단순히 집단 간 접촉이 이뤄진다고 하여 반드시 타 집단에 대한 편견을 감소시키는 것은 아니다. 백수은(2011)에 따르면, 경제적, 사회적 생존을 위해 다른 나라로 이주한 외국인이 많은 마지즌 거주지역 초등학생은 친구, 지역사회 등 장기적이고 직접적인 접촉교류 경험이 필요한 요인에서 높은 수치를 보였으나 문화간 감수성 영역에서는 고소득 전문직 외국인 종사자들이 많은 데니즌 지역이나, 외국인 비밀집 지역 초등학생보다 가장 낮은 수치를 보였다. 이는 접촉 경험의 상황과 대상이 자신이 속한 집단 보다 열등할 경우 문화간 감수성에 부정적 영향을 미치기 때문이다(백수은, 2011). 단순 다문화 접촉 경험보다는 적절한 맥락과 환경에서의 접촉 경험이 필요한 것이다.

Allport의 접촉이론에 따르면 집단 간 접촉에 있어 특정 조건들이 충족되면 집단 간 편견을 줄일 수 있다. 그 조건은 동등한 지위, 공통의 목표, 집단 간 협동, 권위·법·관습 등 제도적 지원으로서, Allport는 여러 집단의 구성원들이 섞였을 때 제도적 지원 아래에 이들이 동등한 지위를 지니고 공통의 목표를 추구하며 협동할 때 외집단에 대한 편견을 줄일

수 있다고 하였다(Allport, 1954, 석기용 역, 2020). 또한 Banks 외(2001)는 상대적으로 구조화되고, 실패 가능성이 낮으며, 적대감 및 공격 기회가 최소화된 맥락에서 상호작용을 제공하는 것이 타문화 집단에 대한 오해를 감소시키는 데에 효과적이라고 제안한다. 이같은 조건들을 종합할 때 다년간 같은 학급에서 같은 반 학생으로 적대감 및 공격 기회를 차단 할 수 있는 교사의 동반과 함께 학급 행사, 협동 학습 등을 해왔을 농촌 소규모 중학교에 재학 중인 본 연구참여자들은 다문화 인구에 대한 편견이 적을 것이라 예상할 수 있다. 하지만 앞서 백수은(2011)의 접촉 대상이 자신이 속한 집단보다 열등하다고 느낀다면 다문화 감수성에 부정적 영향을 미칠 여지도 있다.

제 2 절 농촌지역의 다문화 경험

1. 농촌지역의 다문화 과정

1991년 우리나라는 ‘위험(danger), 어려움(difficulty), 더러움(dirty)’이 있는 3D업종에서 초래된 인력난 문제를 해결하기 위해 외국인력을 연수생 신분으로 도입하여 활용하는 ‘해외투자기업연수생제도’를 시행하였고 1993년 11월에는 산업연수제도를 본격적으로 도입하며 1994년 5월 제1차 연수생으로 20,000명이 입국하였다. 하지만 외국인노동자가 연수생 신분으로 입국하다 보니 우리나라 현장 관리자들은 경제적·기술적 우위를 강조하며 외국인 노동자에게 과도한 입국 경비를 요구하고 낮은 임금을 지급하였다. 이에 2003년 『외국인근로자의 고용 등에 관한 법률』을 제정하였고, 2004년 외국인노동자에게 노동자의 지위를 부여하는 외국인고용 허가제가 도입되었다. 외국인고용허가제와 산업연수제도는 2006년까지 병행되었고, 2007년 1월에 비로소 고용허가제로 일원화되어, 고용허가제가 오늘날까지 한국의 저숙련 외국인 인력제도의 근간 역할을 하고 있다(설동훈, 2017).

한편, 고용허가제에 따라 외국인노동자를 고용할 수 있는 업체와 업종

은 고용인원 300명 미만의 중소제조업체와 건설업, 요식업, 사회복지사업, 청소년 관련 사업 등의 몇몇 서비스업과 농·축산업 및 연근해어업 등의 일부 업종으로 제한되었다. 이로 인해 지가가 저렴해 중소 제조업체가 입지해있고 농·축산업 및 연근해 어업이 이뤄지는 농촌 공간에서는 외국인 노동자 비율이 높아질 수 밖에 없었다.

또한 1970년대 국가주도 경제성장과 함께 노동인구가 농촌에서 도시로 몰려가는 이촌향도 현상이 나타나기 시작했다. 더불어 베이비붐 세대 이후 심화된 성비불균형으로 농촌에 남아있는 남성들은 미혼에 머물러 있었다. 이를 해결하기 위해 1990년대 후반부터 지방자치단체에서는 “농촌 총각 장가보내기” 프로젝트를 추진하였다. 이로 인해 1995년에는 1990년에 비해 국제결혼 건수가 두 배 가까이 늘었고 이로 인해 농촌지역에 다문화 가구 비율이 높아지게 되었다. 2004년 이후에도 2008년까지 꾸준히 한국의 국제결혼율은 11%를 넘어섰고, 농촌지역의 국제결혼율은 35%를 넘어섰다(임형백 외, 2009). 한국 농촌에서 결혼 이민자는 다문화사회의 가장 큰 근간이다.

2. 농촌지역의 다문화 수용성

여성가족부의 다문화 수용성 조사에 따르면 2012년 읍·면부 청소년의 다문화 수용성 지수는 61.08로 60.95인 대도시 청소년, 59.22인 중소도시 청소년보다 높은 다문화 수용성 정도를 갖고 있었다. 2018년에도 읍·면부 청소년의 다문화 수용성 지수는 72.30으로 71.30인 대도시 청소년, 70.73인 중소도시 청소년보다 높았다(김이선 외, 2022). 지역 규모별로 다문화 수용성에 차이가 나타나는 것은 그 지역에 거주하는 다문화 특성이 다른 데에서 비롯된다. 즉, 도시에는 경제적 목적을 지닌 단기거주노동자가 다수를, 읍·면부에는 국제결혼으로 한국 국적을 취득한 이주 여성이나 다수를 차지한다. 이들에 대한 정책적 차이도 다문화수용성에 미치는 영향이 될 수 있는데 단기거주노동자의 경우 국가는 이들이 특정 영역에서만 노동하는 것을 허용하고 복지, 정치, 문화 및 사회적 영역에서는 권리와 책임을 차별화된 포섭 정책을 적용하는 반면, 이주여성에게는 한국 사회에 적응하고 포섭될 수 있도록 통화정책을 적용하고 있다(임형백

외, 2009). 그러므로 농촌 청소년들은 외국인을 잠시 머무르다 떠날 사람으로 접하기보다는 가족이나 친척 혹은 이웃으로 대하게 될 가능성이 많기 때문에 이처럼 다문화 수용성도 도시 청소년에 비해서 상대적으로 높다고 볼 수 있다(최경일, 2016).

제 3 절 선행연구 검토

그간 다문화 경험에 관한 연구는 다문화 경험이 다문화가정에 대한 고정관념과 편견을 해소하고 다문화 수용 정도를 높이거나 다문화 감수성을 키우는 등 다문화에 대한 긍정적인 태도를 지니게 했음을 설명한다(박윤경, 2007; 한수진 외, 2012; 박현주 외, 2015; 심미영 외, 2017; 윤애신 외, 2019; 김영인, 2020; 구하라 외, 2021). 연구 대상으로는 아동(장은화 외, 2013; 김미리 외, 2017), 초등학생(장인실 외, 2010; 한수진 외, 2012; 최경일, 2016), 청소년(심미영 외, 2015; 2017; 구하라 외, 2021), 대학생(박현주 외, 2015; 전미순 외, 2021), 예비교사(권미은 외, 2012; 이유진 외, 2014), 교사(모경환 외, 2007; 이영실, 2013) 등으로 다양했다. 더 나아가 다문화 경험이 창의성을 강화한다는 연구도 있다(Leung 외, 2008). 이처럼 다문화 경험은 인지적, 정의적으로 다문화에 대한 긍정적 인식과 태도를 갖게 한다는 효과가 있다. 하지만, 백수은(2011)의 연구처럼 다문화 경험에도 질적인 차이가 존재해서 적절한 맥락이나 환경적 조건에 부합하지 않으면 오히려 다문화 인구라는 외집단에 대해 우월감과 적대감을 가질 수 있다.

농촌에 거주하는 다문화가정은 백수은(2011)의 연구에서 언급된 바와 같이 경제적 목적을 가지고 유입된 마지막 지역의 다문화가정이다. 농촌 지역 다문화에 대한 연구는 주로 다문화가정 학생을 대상으로 이뤄졌다(임형백 외, 2009; 김건숙 외, 2014; 이남호 외, 2016; 최경일, 2016). 대개 다문화가정 학생들은 언어, 외모, 경제적 문제 등으로 인해 괴롭힘과 따돌림을 받은 경험이 있었다. 농촌지역 다문화가정 청소년의 또래 관계 친밀감 경험을 분석한 연구에 따르면 농촌지역 다문화가정 청소년은 친

밀한 또래 관계를 방해하는 요인인 외모 차이, 소수자로서 소외감 등의 어려움을 극복하고 의미 있는 경험을 하였으며, 이들이 인식하는 또래 관계 친밀감의 의미는 함께함, 잣은 접촉, 도와줌, 말이 통함, 편안함, 위로 제공, 자기를 드러냄, 믿고 의지함 등인 것으로 나타났다(김건숙 외, 2014).

이처럼 다문화 경험이 비다문화 인구의 다문화 감수성에 미치는 긍정적 영향에 대한 연구와 마지막 지역에 거주하는 다문화가정 학생이 겪는 어려움을 연구한 사례는 많다. 하지만 한국에서 다문화가정을 이웃으로 혹은 또래 친구로 둔 농촌지역 비다문화 학생의 다문화 경험에 관한 연구는 적은 편이다. 선행연구에 따르면 단순하게 다문화 접촉 경험이 많다고 하여 다문화 수용성 정도가 높아지는 것이 아니며 마지막 지역에 거주하는 다문화 학생은 언어 장벽과 외모 차이로 인해 어려움을 겪고 있다. 특히 백수은(2011)은 문화간 감수성 영역에서 마지막 거주지역 초등 학생이 데니즌 지역이나 외국인 비밀집 지역 학생보다 낮은 수치를 보였고, 이는 접촉 경험의 상황과 대상이 자신이 속한 집단보다 열등하다고 느낄 경우 문화간 감수성에 부정적 영향을 미치기 때문이라고 하였다. 연구 현장은 다문화 인구가 대개 취업과 국제결혼 등 경제적, 사회적 생존 목적으로 유입된 마지막 지역으로 다문화 인구와 비다문화 인구가 어우러져 지내고 있다. 또한 이곳은 농촌지역인 동시에 최소 초등학생 때부터 중학생 때까지 다문화 학생과 같은 학급에서 생활하며 접촉 경험을 쌓아왔다는 특징이 있다. 이같은 농촌 소규모 중학교 비다문화 학생들의 연구는 마지막 지역 비다문화 학생들의 문화간 감수성을 확인하고 구체적으로 어떤 경험적 맥락이 결과적으로 다문화 관련 인식, 지성, 습관, 인격 등의 경험 내용을 형성하였는지 이해하는 데에 도움을 줄 수 있다. 이는 다문화사회에 진입하였지만 적은 접촉 경험 탓에 미디어에 의해 다문화 인구에 대한 편견이 고착되어 외집단으로 인식하는 한국 사회에서 일찍이 다문화 인구와 밀접하게 접촉한 이들은 어떤 인식을 지니고 있는지 확인함으로써 성숙한 다문화사회 정착에 필요한 경험적, 환경적 조건들을 조성하는 데에도 기여할 수 있다.

제 3 장 연구 방법

제 1 절 연구방법론

1. 연구의 인식적 기초

인식론(epistemology)은 무엇이 지식이며 어떻게 그 지식이 정당화되는지를 설명하는 이론이다. 특정 연구 방법을 활용하여 연구한다는 것은 연구자가 현상에 대해 지식이 어떻게 생성되는가에 대한 전제를 기반으로 한다는 것이다(조영달, 2021). 즉, 세상을 바라보는 관점은 연구자마다 다르고 연구자가 어떤 인식적 기초를 갖고 있느냐에 따라 연구 방법과 기법은 달라진다. 대개 실증주의 패러다임에서는 연구의 대상이 되는 사회적 현상이 자연과학의 탐구 방법처럼 관찰되고, 자연의 법칙처럼 어떠한 사회적 현상을 설명할 수 있는 보편적 법칙이 발견될 수 있다고 가정한다(조영달, 2015). 따라서 인간의 지각과 별도로 존재하는 절대적인 진리나 실재를 밝히기 위해 가설을 설정하고 검증하여 일반화된 법칙을 도출하고자 한다. 하지만 사회 현상은 통제된 실험이 불가능하며, 역사와 문화를 뛰어넘는 법칙이 존재하지 않고, 인간은 가치중립적이지 않기 때문에 연구를 통해 사회 현상을 자연 현상처럼 연구하는 데에는 일정한 무리가 있다(조영달, 2015).

반면, 구성주의 패러다임이라고도 불리는 해석주의 패러다임은 다수의 실재들이 있을 수 있음을 주장한다(유기웅 외, 2020). 이 패러다임에서는 지식이 단순히 주관적으로만 형성되거나 객관적으로만 형성되는 것이 아니라 비슷한 현상에 대해 시대와 문화에 따라 사람들이 다른 방식으로 의미를 구성하면 지식도 달라진다고 본다. 또한, 여러 사람이 서로 다른 의미를 구성해도 구성되는 의미는 한 주체에 의해서만 부여되는 것이 아니라 여러 주체 간 상호 작용 속에서 공동으로 형성된다.

본 연구는 해석주의 패러다임으로 현상을 바라보고자 한다. 해석주의 패러다임에 기반을 둔 연구의 목적은 연구참여자가 사회 현상에 대해 구

성한 의미를 이해하는 것이다. 따라서 현상이나 연구 대상에 대한 설명이나 일반화된 법칙을 발견하기보다는 개별 연구참여자들이 서로 다르게 구성한 의미를 ‘이해’하고 ‘재구성’하는 데에 목적이 있다. 이에 연구자는 연구참여자가 연구 현상에 부여한 의미를 이해하기 위해 연구 현장에서 연구참여자와 상호작용을 하게 된다(김영천, 2016). 슈츠(A. Schulz)는 사회 현상이 본질적으로 인간의 의식 작용에 의한 행동의 결과이고, 인간 행동은 어떤 동기에 의해 이루어지며, 따라서 반드시 의미를 지닌다고 하였다. 즉, 사회 현상은 자연 현상과 달리 인과법칙에 따라 설명하고 예측할 수 없으며, 사회 현상을 연구할 때는 학자의 경험, 지식, 상상력이 동반되어 인간 행동의 동기와 의미를 이해할 수 있다. 슈츠에게 사회 현상은 생활 세계이다. 생활 세계(liebenswelt)는 자연과학의 연구 대상인 추상화된 물리적 세계와는 다른 개념으로 인간이 주도적인 역할을 하는 생활 세계에서 인간의 의식 작용과 동기에 의해 행동이 일어나게 된다. 생활 세계를 이해한다는 것은 연구참여자를 포함한 행위자들의 행동을 이해하는 것이다. 연구자는 연구참여자의 입장이 되어 감정이입을 하거나 동정적 상상을 할 수도 있다. 이때 연구자는 자료수집의 도구가 되기도 한다.

본 연구도 해석주의 패러다임을 바탕으로 농촌 소규모 중학교에 재학중인 연구참여자의 경험을 재구성하고 이해하는 데에 목적이 있다. 연구참여자와는 다른 경험을 해온 연구자는 연구참여자의 입장이 되어 그들의 생활 세계를 이해하고자 한다. 연구자는 연구참여자와의 상호작용을 통해 연구참여자가 내부적으로 구성한 의미, 의식, 의도 등을 파악하게 되며 이를 연구자의 입장에서 재구성하여 연구 결과물로 표현한다(유기웅 외, 2020).

2. 연구 방법

본 연구는 질적 연구 방법으로 농촌 소규모 중학교 비다문화 학생들의 다문화 경험을 이해하고자 한다. Creswell에 따르면 질적 연구는 개인이나 집단이 사회 혹은 인간 문제에 부여하는 의미를 다루는 연구 문제에 영향을 미치는 가정들 그리고 해석적 이론적 틀을 활용하면서 시작된다. 또한, 이러한 문제를 연구하기 위하여 생성되는(emerging) 질적 연구 접근, 연구 중인 사람과 장소를 배려하는 자연적인 세팅에서의 수집, 그리고 귀납적, 연역적이면서 패턴 혹은 주제를 구축하는 자료 분석을 사용하며 최종 보고서나 발표자료는 참여자들의 목소리, 연구자의 성찰, 연구 문제에 대한 복합적인 기술과 해석, 그리고 이론적 기여 혹은 변화를 위한 요구사항들을 담는다. 따라서 질적 연구는 양적 연구와 달리 단순화와 한계 설정을 최소화하여 현상의 복잡성을 최대한 있는 그대로 파악하려 하고, 연구자를 숨기기보다는 연구자 자체가 연구 도구가 되고 연구 참여자와도 부단한 상호작용이 일어난다. 또한, 어떤 현상에 대해 일반화하기보다는 맥락에 대해 이해하고자 한다.

본 연구는 질적 연구 방법 중에서도 사례연구(Case study)를 활용한다. 사례연구는 한 개인, 여러 사람, 집단, 전체 프로그램, 활동 등 특정 경계를 가진 사례를 연구하는 방법이다. 사례연구는 표본 조사가 아니며 다만 특정 사례를 깊이 있게 이해하는 데에 목적이 있다(Stake, 1995). 일반적으로 사례연구는 하나 또는 복수의 사례가 가지고 있는 복잡성을 충분하게 이해하고자 할 때, 특정한 사례에 관한 깊은 이해와 사례가 갖는 의미를 얻고자 할 때, 시간에 다른 변화의 양상 즉 어떠한 현상의 변화 과정을 살펴볼 때 적절한 연구 방법이다(Merriam, 1998). 본 연구도 농촌 소규모 중학교 비다문화 학생이라는 경계를 가진 사례의 복잡성을 충분히 이해하고 의미를 얻는 동시에 시간에 따른 이들의 경험 과정을 살펴본다.

제 2 절 연구 현장과 연구참여자

1. 연구 현장

연구 현장이 속해있는 지역은 면적 52.56km²의 읍 지역으로 2022년 3월 주민등록 인구 기준 27,201명이 거주한다. 인구밀도는 1km²당 523명인데, 연구자가 거주하는 행정동의 인구밀도가 1km²당 13,671.82명이라는 것과 비교하면 상대적으로 인구밀도가 낮은 농촌지역임을 알 수 있다. 이 지역은 12개의 법정리로 구성되어 있으며 32개의 어린이집, 10개의 유치원, 5개의 초등학교, 2개의 중학교, 1개의 고등학교가 있다. 특히 2개의 중학교 중 한 곳은 아파트 등의 고층 주거시설이 밀집된 신도시에 있는 반면에 연구 현장인 중학교는 농업, 축산업 등의 1차 산업 인구 비중이 높은 농촌 마을에 위치한다. 주변은 논, 밭 그리고 산업 단지로 둘러싸여 있고, 읍사무소, 은행, 마트 등의 편의시설은 도보로 20분 거리에 있다. 2019년 기준 외국인은 1,757명으로 당시 등록인구 27,388명에서 6.4% 정도를 차지하고 있으며. 외국인 근로자가 많이 근무하는 현장이 밀집한 이 지역에서는 주변 버스 정류장에서 버스를 기다리는 외국인, 안전모를 쓰고 삼삼오오 모여 산업 단지에서 나오는 외국인, 할랄 식품점에 들어가는 외국인 등을 목격할 수 있다.

한편, 연구 현장에 속한 학교는 2022년 3월 2일 자로 전교생이 74명인 소규모학교이다. 이 중 국제결혼가정 자녀와 외국인가정 자녀를 포함한 다문화 학생은 8명으로 전교생 74명 중 10.8%를 차지한다. 학교는 한 학년에 한 반씩 학급이 구성되어 있으며 학생들은 3년 내내 같은 반을하게 된다. 또한, 근처에 있는 3개의 초등학교 역시 전교생 120명 이하의 소규모학교로서, 초등학교에서부터 중학교까지 같은 학교를 나왔다면 최대 9년을 같은 반에서 생활한 학생들도 있다. 때문에 초등학교에서 다문화가정 자녀와 같은 반을 한 학생들이 이 학교에 함께 진학했다면 초등학생 때부터 고등학교 입학 전까지 이들은 계속 같은 반에서 생활해왔다.

2. 연구참여자

본 연구의 주제는 ‘농촌 소규모 중학교 비다문화 학생들의 다문화 경험 이해’이다. 이에 연구참여자는 비획률적 샘플링 중 의도적 샘플링 (purposeful sampling)을 통해 선정하였다. 본 연구에서는 연구 주제에 맞춰 농촌 소규모 중학교 비다문화 학생들의 다문화 경험을 이해하기 위해 소규모 초등학교를 졸업해 초등학생 때부터 중학교에 올라와서까지 다문화 또래 친구와 같은 학급에서 생활했고, 신도시가 아닌 농촌지역에 거주해 다문화가정을 이웃으로 두어 중학생이 되기 전부터 다문화 경험을 해온 학생들을 연구참여자로 선정하였다.

한편, 연구 현장인 중학교로는 5개의 초등학교에서 학생들이 유입된다. 이 중 3곳은 전교생 120명 이하의 소규모학교이지만 2곳은 신도시 아파트 단지 내에 있는 학교로서 전교생 1,000명이 넘는다. 본 연구는 농촌지역에서 소규모 학교를 다니며 다문화 또래 친구와 다문화 경험을 쌓아온 비다문화 학생들의 다문화 경험을 이해하는 것에 목적이 있기 때문에 신도시 아파트 단지 내 대규모 초등학교를 졸업해 다문화 경험이 상대적으로 적었던 학생들은 연구참여자에서 제외하였다.

목표 연구참여자의 수는 7명이다. 연구 현장인 중학교의 전교생은 2022년 3월 2일자로 74명이고, 이 중 다문화 학생은 A 초등학교 졸업생 1학년 4명, 2학년 1명, 3학년 1명, B 초등학교 졸업생 1학년 1명, 3학년 1명으로 총 8명이다. 다문화 학생과 같은 소규모 초등학교를 졸업한 비다문화 학생은 A 초등학교 졸업생 1학년 3명, 2학년 5명, 3학년 5명 그리고 B 초등학교 졸업생 1학년 4명, 3학년 1명으로 총 18명이다. 이 중 농촌 지역에 거주하는 학생은 A 초등학교 졸업생 1학년 3명, 2학년 5명, 3학년 5명 그리고 B 초등학교 졸업생 1학년 1명으로 총 14명이다. 여기서 연구참여자와 법정 대리인의 자발적 연구 참여 의사를 고려해 14명 중 절반에 해당하는 7명을 목표 연구참여자로 하였다. 구체적인 연구참여자의 특성은 <표 1>과 같다.

<표 1> 연구참여자 특성

순번	가명	성별	학년	출신초등학교	거주지역
1	세진	남	1	A	□□리
2	윤철	남	1	A	□□리
3	민지	여	1	A	□□리
4	가희	여	2	A	△△리
5	벼리	여	2	A	◇◇리
6	윤하	남	2	A	○○리
7	영민	남	3	A	◇◇리

3. 연구자의 위치 및 역할

인구 100만 명이 넘는 대도시에서 계속 살아왔던 연구자는 2017년 이곳 농촌 읍 지역에 신규 발령받아 6년째 같은 학교에서 학생들을 가르치고 있다. 소규모학교이다 보니 한 학년에 한 반씩 있고, 같은 학교에 동교과 교사가 없으며, 한 과목당 교사가 한 명씩 배치된다. 따라서 중학교 3학년 학생 20명은 1학년 때부터 2학년 때까지 2년 연속으로 연구자에게 사회과목을 배웠고, 2학년 학생 24명은 2년째 연구자에게 사회과목을 배우고 있으며, 1학년 학생 30년은 올해 처음 만나는 학생들이지만 연구자가 담임을 맡고 있어 이곳 학생들과 연구자는 충분한 라포를 형성하고 있다. 연구자가 연구참여자와 라포를 형성하고 있으면 믿을 수 있는 정보를 공유할 수 있고 상대방이 세상을 이해하는 방식을 이해하고 연구자 자신이 이해한 것을 상대방과 동일하게 의사소통할 수 있게 된다(조영달 외, 2021).

연구자는 관찰자로서의 참여자의 역할을 한다. 즉, 본 연구에서 연구자는 연구 현장과 연구참여자를 관찰하는 동시에 연구 현장에 소속된 구성원으로서 연구 현장과 적극적인 관계를 맺는다.

제 3 절 자료 수집 및 분석 방법

1. 자료 수집 방법

자료 수집은 서울대학교 연구 윤리 심의가 승인된 2022년 11월 14일부터 12월 2일까지 3주간의 참여 관찰과 심층 면담을 활용해 이뤄졌다. 질적연구방법은 심층적 이해라는 목적을 달성하기 위해 연구자의 현장 활동을 강조한다(유기웅 외, 2020). 또한, 참여 관찰은 자료수집 기술이자 참여를 통해 일상사를 밝혀가는 연구자의 학습 과정이다. 연구자는 현장에서 연구참여자의 삶에 참여하고 관찰하여 다양한 자료를 수집하게 되며 관찰자보다는 참여자로서 연구 현장과 적극적인 관계를 맺고 나아가 내부자의 시선을 지니게 된다. 본 연구도 학창 시절 다문화 직접경험이 없어 의식적으로 다문화 학생을 배려해야 할 대상, 보살펴야 할 대상이라 생각했던 연구자와는 다르게 다문화 또래친구를 대하던 현장을 보고 스스로를 반성하고 성찰하며 시작되었다.

참여 관찰이 이뤄지는 장소는 학생들의 상호작용이 주로 이뤄지는 교실, 복도 그리고 체육관이다. 연구자의 수업 시간, 쉬는 시간, 점심시간을 활용하며 자료 수집 기간 동안 해당 시간을 활용해 학생들을 관찰하며 현장 노트를 작성하고 현장 노트를 기반으로 암호화된 노트북에 관찰기록지를 작성하였다. 작성 중 생긴 의문점이나 연구자의 생각은 면담 질문 목록에 추가하였다.

심층 면담은 포커스그룹 면담(FGI)과 개별 면담을 모두 활용했다. 면담 장소는 연구참여자와 조정해 연구참여자의 정보와 자료의 비밀이 유지될 수 있는 교내 공간을 활용했으며, 버스 배차시간이 긴 농촌지역 특성을 반영해 학생들이 방과 후에 버스를 기다리는 시간을 활용했다.

포커스그룹 면담은 같은 초등학교를 나온 연구참여자끼리 묶어 진행했다. 같은 공간에서 다문화 경험을 쌓아온 연구참여자를 묶어 이야기를 들음으로써 자칫 오래되어 기억나지 않을 수 있는 과거의 경험을 상호 보완할 수 있기 때문이다. 다만, 연구자는 다문화나 비다문화라는 용어를

직접적으로 언급하기보다는 그간 동등한 인격체로서 어떻게 관계를 형성했고, 어떤 경험을 쌓아왔는지에 집중하여 면담했다. 그룹 면담 중 유의미하거나 비밀유지가 필요한 이야기를 심층적으로 듣기 위해서 개별 면담을 병행했다. 비다문화 학생 개별 면담 시에는 연구 질문에 입각하여 교실, 학교, 마을 등에서 상호작용을 통해 이뤄진 각종 다문화 경험 활동과 그를 통해 형성된 다문화 경험 내용을 중심으로 질문했다. 면담 질문은 반구조화된 면담을 활용하고 면담 질문은 <표2>와 같다. 면담은 포화상태에 이를 때까지 진행하여 1학년 FGI를 시작으로 총 7차례의 면담이 이뤄졌다.

<표 2> 반구조화된 면담 질문

면담의 종류	면담 질문
포커스 그룹 면담	① 초등학교 때 한 반에 몇 명이었고, 서로의 관계는 어땠으며 그 이유는 무엇인가요?
	② 반에서 함께 했던 기억나는 활동이나 에피소드는 무엇인가요?
	③ 소규모학교는 다른 학교와 어떤 차이가 있다고 생각하나요?
	④ 학교에서 어떤 다문화 교육을 받았나요?
개별 면담	① 현재 거주하고 있는 마을에 언제부터 살았나요?
	② 마을 이웃 중에 이주민이 있나요? 그들과는 어떤 관계를 형성하고 있나요?
	③ 즐겨보는 프로그램이나 영상 채널 중 외국인, 이주민 등이 등장하는 것이 있나요? 왜 즐겨보나요?
	④ 다문화가정, 다문화이웃, 다문화사회 등 ‘다문화’ 대해서 어떻게 생각하나요?

2. 자료 분석 방법

수집한 자료는 수집 후 2일 이내로 전사하였다. 전사는 word에 이뤄졌으며 쪽 번호와 줄 번호를 표기하였다. 자료 분석은 현장 노트, 인터뷰 전사 내용을 바탕으로 이뤄졌으며 질적 연구에서 일반적으로 사용되는 반복적 비교분석법(constant comparison method)을 활용했다. 반복적 비교분석법은 개방 코딩, 범주화, 범주 확인으로 구성된다(유기웅 외, 2020).

개방 코딩 단계에서는 전사된 현장 노트와 인터뷰 내용을 독해하며 유의미한 내용을 표시하였다. 그 결과 37개의 코드가 도출되었고 그 코드에 속하는 전사 내용의 위치를 파일명-쪽수-줄 번호로 표기해 표로 정리하였다. 범주화 단계에서는 표로 정리된 코드 내용을 보고 분류하고 범주화하는 과정을 거쳤다. 그 과정에서 마을과 학교에서 살아온 환경과 관련한 범주 5개, 마을과 학교에서 겪은 다문화 경험 활동 관련 범주 7개 그리고 마지막으로 그 과정을 거쳐 연구참여자가 형성한 다문화 경험 내용 관련 범주 4개를 도출하였다. 이후 범주 확인 단계에서는 다시 전사된 자료와 오픈 코딩 자료를 확인하며 놓친 자료가 없는지, 각 범주별로 자료가 잘 들어갔는지, 연구 문제와 관련된 결과가 도출되었는지 확인하였다. 범주화된 내용과 그에 속하는 오픈 코딩 내용은 <표 3>과 같다.

<표 3> 범주화 목록

범주화	세부 범주	오픈 코딩	주된 내용
살아온 환경- 마을	토박이	토박이	연구참여자를 포함해 연구 현장에 오래 거주한 학생들의 대부분은 부모님 세대부터 계속 같은 마을에 살았음
		부모끼리 친구	
	소꿉친구	작은마을, 동네친구 어린이집	연구참여자를 포함해 연구 현장에 오래 거주한 학생들은 초등학교 입학 전부터 마을과 어린이집에서 어울린 동네 친구임

	외국인이 많아지는 마을	외국인이 많아진 마을	언제부턴가 외국인이 많아졌고 한국인보다 더 많다고 느낌
살아온 환경 - 학교	재랑 친구를 안 하면 친구 할 사람이 없어요	소규모 학급 반이 바뀌지 않음	한 학년에 한 반밖에 없다 보니 학년이 올라가도 반이 바뀌지 않아서 어쩔 수 없이 친구가 되어야 하는 환경임
	옆 반이 아닌 옆 학년	학년 구분 없이 어울림	반의 개념이 없어서 학년끼리 경쟁하는 체육활동이나 학년이 통합해서 하는 체험학습이 많아서 선·후배 간 교류가 많음
마을에서의 다문화 경험 활동	다문화 이웃과의 교류	다문화 이웃과의 교류 다문화 이웃	옆집에 다문화 이웃이 살고 있어 마주치는 일이 흔하고 다문화 이웃이 농사일을 가르쳐주거나 이주민인 또래 친구의 부모님이 학교까지 태워다주는 등의 교류를 함
학교에서의 다문화 경험 활동	외국인 또래 친구와의 만남 '전학'	전학 외국인 학생의 전학	외국인 학생 중 중도입국자녀들이 전학을 오면서 나와 다른 언어를 사용하는 또래 친구를 만남
	'말'이 통하지 않는다	언어, 말 말이 안통해서 답답함	전학을 온 외국인 학생은 한국말이 서툴러서 행동으로 자신의 감정을 표현했고, 연구참여자들은 말이 통하지 않는 것에 답답함을 느낌
		한국말이 부족해 행동으로 감정 표현	
	소외시키다	차별, 괴롭힘	말이 통하지 않는 데에 대해 답답함을 느껴 외국인 학생을 소외시키고 괴롭힌 적이 있음
	'몸'으로 친해지다	체육활동 동아리활동 장난(똥침)	소규모학교에서 연구참여자들은 한국어가 서툰 다문화 학생들과

		장난(갈)	
		언어가 필요 없는 활동들	체육활동, 동아리활동, 장난, 현장체험학습 등 언어가 필요 없는 활동을 통해 친해짐
		비언어적 표현	
		현장체험학습	
		생리현상을 통한 웃음	
	'말'이 통하다	한국말이 트이다	외국인 학생들이 학교에서 한국어를 배우거나 비다문화 학생들이 외국어를 배우면서 서로 말이 통하기 시작했고 본명 대신 애칭을 부르는 러시아 문화를 받아들이기도 함
		한국어 교육	
		외국어를 배움	
		애칭	
	어우러지다	재미	오랜 기간 함께 있다보니 서로 어우러지게 되었고 함께 노는 데에 있어서 출신 배경보다는 성격이 많이 좌우하게 됨
		어우러짐	
		출신 배경보다는 성격	
다문화 경험 내용	편견을 가지다	편견	미디어 매체를 통해 무섭다는 편견을 가졌었음
		첫인상	
	편견을 깨지다	편견이 깨지다	함께 어우러지며 편견이 깨지고 인식이 바뀜
			한국인과 외국인이라는 구분보다는 똑같은 사람이라는 인식이 있으며 함께 어울리는 다문화 학생을 친구로서 좋아함
	내집단이라는 인식	똑같은 사람	
		멋진, 좋은	
	연구참여자들로 부터 배우다	연구참여자들 로부터 배우다	다문화 학생을 도와주어야 하는 대상, 비다문화 학생과는 다른 대상으로 여겼던 연구자의 태도를 반성하고 연구참여자들로부터 바람직한 태도를 배움

제 4 절 연구의 윤리성과 신빙성

1. 연구의 윤리성을 위한 노력

본 연구는 서울대학교 연구윤리위원회(IRB) 심의 기준에 맞춰 다음과 같은 윤리적 노력을 행하였다.

먼저, 연구참여자의 자발성에 관한 것이다. 본 연구에서는 농촌 소규모 중학교 비다문화 학생들의 다문화 경험을 이해하기 위해 초등학생 때부터 중학교에 올라와서까지 다문화 또래 친구와 같은 학급에서 생활했고, 신도시가 아닌 농촌지역에 거주해 다문화가정을 이웃으로 둔 학생들을 연구참여자로 선정했다. 연구자는 이 조건에 해당하는 학생들에게 개별적으로 접근하여 연구 주제, 목적, 방법, 시기, 면담 시간, 연구참여자의 역할, 연구 참여에 대한 보상, 윤리적 조치 등을 설명하고 연구참여자의 참여 의사를 반영해 연구참여자를 모집하였다. 공개적인 문건으로 학교 게시판에 연구를 소개하여 자발적으로 연구 의사를 밝힌 연구참여자를 모집할 수도 있겠지만 오히려 공개적으로 연구 주제를 설명하는 과정에서 다문화 학생이라는 용어 자체가 해당 학생에게 낙인으로 작용할 수 있고, 다문화 학생과 비다문화 학생을 구별짓기하는 부정적 결과가 야기 될 수 있기 때문이다. 또한, 연구참여자가 미성년자로, 취약한 연구참여자이기에 연구참여자의 법정 대리인에게도 다문화 학생들의 국적, 신상 등 민감할 수 있는 개인정보는 배제하고, 연구 자체에 대한 목적과 의도, 방법, 시기, 면담 시간 그리고 연구참여자의 역할, 연구 참여에 대한 보상, 연구참여자에 대한 윤리적 조치 등을 설명하였다.

둘째, 연구참여자의 안전성에 관한 것이다. 연구참여자들에게 연구 미참여에 대한 불이익은 없으며 연구 참여에 서면으로 동의했다 하더라도 연구참여자가 언제든지 중도에 그만둘 수 있고 이전 자료의 폐기 의사를 확인해 그 의사를 반영할 것임을 설명하였다. 또한 연구자의 위치상 참여 관찰은 연구자의 수업 중에 이뤄질 수 있지만, 주된 관찰과 기록은 연구 참여에 동의한 연구참여자에 한정하며, 면담은 정규수업 시간이 아닌 쉬는 시간, 점심시간, 방과 후에 이뤄져 학생인 연구참여자의 수업권

을 보장했다. 코로나19와 관련해서는 참여 관찰과 면담 중 마스크를 항상 착용하고, 면담 시에는 연구자와 연구참여자의 체온을 측정하여 37.5°C 미만일 경우에만 면담을 진행하여 연구자와 연구참여자의 안전을 기하도록 했다.

셋째, 연구자료 관리 및 보관에 관한 것이다. 연구자료에는 현장 노트, 관찰기록지, 면담 녹음자료, 전사 기록지 등이 있다. 먼저, 현장 노트에 연구참여자의 이름은 익명으로 작성하며 잠금장치가 있는 연구자의 개인 캐비닛에 보관했다. 관찰기록지는 개인식별정보를 삭제하고 연구참여자의 이름은 익명으로 작성하여 암호화된 연구자의 컴퓨터에 보관했다. 면담 녹음자료는 연구참여자와 다문화 학생의 실명 등이 언급될 여지가 있으므로 개인식별정보를 삭제해 전사한 후 암호화된 연구자의 컴퓨터에 보관하다가 연구가 종료되고 즉시 폐기하였다. 전사 기록지는 개인식별 정보를 삭제하고 인물의 이름은 익명 처리한 후 암호화된 연구자의 컴퓨터에 보관했다. 개인식별정보를 삭제한 관찰 기록지와 전사 기록지는 추후 연구 진실성에 대한 신뢰도를 확보하기 위해 영구 보관한다.

넷째, 연구자 위치에 따른 윤리적 조치에 관한 것이다. 연구자는 연구 현장인 학교에서 사회 교사로 6년째 근무하고 있다. 2022년에는 1학년 1반 담임을 맡았으며 동교과 교사 없이 1학년과 2학년을 대상으로 사회 과목을 가르치고 있다. 3학년 학생들도 작년까지 2년 동안 연구자로부터 사회 과목을 배웠다. 이에 연구자는 연구참여자가 속해있는 1학년, 2학년, 3학년 학생들 모두와 라포를 형성하고 있다. 연구자가 연구참여자와 라포를 형성하고 있으면 믿을 수 있는 정보를 공유할 수 있고 상대방이 세상을 이해하는 방식을 이해하고 연구자 자신이 이해한 것을 상대방과 동일하게 의사소통할 수 있다(조영달 외, 2021).

물론 연구자가 교사이기에 학생들에게 성적을 부여하는 행위가 연구자와 연구참여자 간 위계를 형성하여 연구참여자의 자발적 참여 의사를 저해할 수 있다는 윤리적 문제가 제기될 수 있다. 하지만 자유학년제에 해당하는 1학년 학생들과 사회 과목이 배치되지 않는 3학년 학생들의 경우 성적을 부여하지 않기에 성적을 매개로 한 수직적 위계관계에 영향을 미치지 않는다. 오히려 학생들을 참여 관찰하고 면담을 시행하는 등 연구

참여자 및 연구 현장과 적극적으로 관계를 맺음으로써 관찰자로서의 참여자로 기능할 수 있다. 2학년 학생들 역시 연구자로부터 1년 이상 수업, 동아리 활동 등으로 접촉해왔기에 연구자와 충분한 라포를 형성하고 있다. 또한 학생들이 치르게 되는 평가는 지필평가와 수행평가인데 모든 평가 기준은 본교 성적관리위원회의 심의와 교육청 컨설팅을 거쳐 객관성을 검증받았기에 연구 참여 여부에 따라 이득이나 불이익이 발생하지 않는다.

다섯째, 다문화 학생 정보 보호에 관한 것이다. 본 연구는 비다문화 학생의 다문화 경험을 이해하는 데에 목적이 있다. 때문에 연구 중에는 다문화 학생과 관련한 이야기가 오가게 된다. 이때 연구자는 연구참여자와 법정대리인에게 다문화 학생의 국적이나 가족 사항 등과 같은 개인식별 정보를 공개하지 않으며, 연구참여자가 이미 가지고 있는 다문화 학생의 정보의 범위 안에서만 면담을 진행했다. 또한 다문화, 비다문화라는 구별 짓는 용어 사용을 지양하고 연구자의 행위가 학생들 간의 차이를 부각하지 않도록 유의하였다.

2. 연구의 신빙성을 위한 노력

실증주의 패러다임에 기초한 연구에서는 측정하려는 것을 오차나 오류 없이 얼마나 정확하게 측정했는지를 의미하는 신뢰도(reliability)와 측정하려는 것을 얼마나 충실히 측정했는지를 의미하는 타당도(validity)를 강조한다. 즉, 실증주의적 패러다임과 양적 연구를 활용하는 연구자들은 가설 검증을 통한 일반화를 위하여 실험연구와 통계적 측정을 고용하는 경향이 있으며, 그들은 변인 간의 인과관계 분석과 측정에 주목한다. 이와같이 양적 연구는 실증주의적이고 계량적인 접근방법으로, 기존 이론에 근거한 연역적 추리를 통해 가설을 설정하며, 가설 검증을 위한 치밀한 과학적 연구 설계에 의거한 자료 수집과 통계 분석을 통해 결론을 도출한다(나장함, 2006).

하지만 해석주의 패러다임에 기초한 질적 연구는 특정 맥락에서 나타나는 현상을 이해하는 데에 목적이 있다. 방법론적으로 개별주의에 기초하고 있는 것이다. 또 연구자의 개입을 철저하게 배제하는 양적 연구와 달

리 질적 연구에서는 연구 현장과 연구자를 분리된 것으로 보지 않으며 오히려 연구자가 연구 도구로 활용된다. 따라서 실증주의 패러다임에서 강조하는 신뢰도는 해석주의 패러다임에 기초한 질적 연구에서는 적용되기 어렵다. 질적 연구 대상이 되는 대부분의 상황은 동일한 모습으로 재구성될 수 없으며, 또한 비슷한 상황이라는 것은 사실상 존재하지 않는 것이라서, 실증연구의 신뢰도가 말하는 것과 같이 동일한 연구 결과를 이끌어낸다는 것은 불가능하다(조영달 외, 2020).

한편, 연구 현상이나 대상을 제대로 측정하거나 이해하는 타당도는 질적 연구에서도 중요한 문제다. 다만, 이는 실증주의적 패러다임을 취하는 것이 아니라 연구 현상이나 대상을 깊이 관찰하고 이해하는 것이 질적 연구의 방법 자체이기 때문에 연구 특성상 자연스러운 부분이다. 이에 질적 연구자들은 질적 연구를 위한 대안적인 용어를 찾으려 했으며 신빙성이란 용어 역시 하나의 대안적 개념이다.

이와 관련해 나장함(2006)은 해석주의 패러다임에 근거해 질적 연구의 신빙성을 높이는 방법으로 불일치적 증거(disconfirming evidence), 장기간의 현장조사(prolonged engagement in the field) 그리고 풍부한 기술(thick, rich description)를 제시한다. 즉, 연구자는 분석을 통해 예비적인 주제, 분류를 설정하고 그 후 그러한 주제, 분류와 부합하지 않는 증거를 찾고, 장기간의 현장 조사로 참여자들의 인식을 기술하고 설명하는 데에 신뢰성을 증진하며 사건과 상황에 대한 상세한 기술과 설명으로 독자들이 그것을 개연성 있게 느끼게 하는 동시에 연구 결과를 다른 유사한 맥락에 적용시킬 수 있는 근거를 확대해야 한다는 것이다.

본 연구도 이에 근거해 신빙성을 확보하였다. 먼저, 불일치적 증거와 관련한 것이다. 연구자는 연구 현장에 6년 동안 근무하며 농촌 소규모 중학교에 재학하는 학생들이 국적, 혈통, 언어, 외모에 상관없이 함께 어우러지는 모습을 관찰하였다. 하지만 백수은(2011)의 연구에 따르면 거주 지역별로 문화간 감수성에는 차이를 보였고, 오히려 이주민들이 경제적 목적으로 유입된 마지막 지역에서는 문화간 감수성이 다른 지역에 비해 낮은 것을 알 수 있었다. 그러한 선행연구 결과는 연구자가 현장에서 관

찰한 모습과 배치되는 것으로 이에 따라 연구 현장의 구체적인 맥락을 면밀하게 관찰하고 조사할 필요가 있었다. 이러한 질적 분석은 마지막 지역이라 하더라도 맥락이나 상황에 따라 다른 현상이 나타난다는 것을 보여줄 수 있다. 둘째, 장기간의 현장 조사에 관한 것이다. 물론 본격적인 연구는 3주에 걸쳐 이뤄졌지만 연구자는 연구 현장에 오랜 기간 근무했고 연구참여자들의 행동은 연구참여자들의 입학 후부터 관찰될 수 밖에 없었다. 또한 연구자는 필요에 따라 연구 현장이 위치한 마을에 물품 구입이나 가정 방문 등을 목적으로 자주 왕래하였고 마을 관련 프로젝트 진행을 통해 해당 마을에 대한 풍부한 지식을 갖고 있다. 따라서 연구자는 연구 현장을 제대로 이해하고 설명할 수 있는 조건을 갖추었다. 마지막으로 풍부한 기술이다. 관찰 기록지와 전사 기록지에는 연구자가 아닌 이도 연구 상황을 이해할 수 있도록 관찰된 내용, 상황, 연구참여자의 언어 및 행동을 최대한 자세하게 기록하였다. 또한 전사 시 녹음 자료를 잘 듣지 못한 부분은 자의적으로 작성하지 않고 해당 연구참여자에게 녹음자료를 들려주고 해당 내용을 확인하여 연구참여자가 구사한 언어를 그대로 재현하였다.

제 4 장 연구 결과

제 1 절 살아온 환경

1. 마을 환경

1) 토박이

연구참여자 7명 중 6명은 10년 이상 연구 현장에 거주해왔다. 그리고 여기에서 어린이집을 다닌 학생들은 모두 마을에 있는 같은 어린이집에 다녔고 초등학교도 같은 초등학교를 졸업했다.

민지 : 아 졸업한 초등학교는 A초등학교고, 여기 그냥 태어났을 때 부터 쭉 살았어요.

- 1학년 FGI-5-83

연구참여자 7명 중 4명은 집에 조부모님이 함께 거주하는데 모두 조부모님이 살던 곳에서 자라왔다. 그래서 이들 중 3명의 부모님은 연구참여자가 졸업한 초등학교와 재학중인 중학교를 나왔다. 특히 윤철과 민지는 태어났을 때부터 이곳에 거주했고 윤철과 민지의 아버지가 나온 초등학교와 중학교에 입학했으며 두 아버지끼리는 친구 사이기도 했다. 조부모님, 부모님 그리고 연구참여자까지 이들 모두는 이곳에서 오래 거주하며 삶의 터전을 잡은 토박이었다.

민지 : 그 아빠가 친구여 가지고.

연구자 : 아, 아빠랑. 민지 아빠랑 윤철이 아빠랑 친구예요?

윤철, 민지 : 네.

민지 : 아빠들도 A초 나왔어요.

- 1학년 FGI-6-87~93

2) 소꿉친구

같은 마을에 거주하는 연구참여자끼리는 가까운 거리에 살고 있어 평소에도 자주 마주칠 수 있었다. 이는 이곳 마을에 거주하는 다문화 또래 친구도 마찬가지였다.

연구자 : 셋이서 근방에 살고 있는 걸로 알고 있는데 맞아요?

윤철, 세진, 민지 : 네, 맞아요.

연구자 : 오호~ 동네 친구들이네요?

윤철 : 히드도요.(자히드(가명)를 편하게 부르는 이름. 현재 같은 반 남자 또래 친구)

- 1학년 FGI-3-51~54

7명 모두 같은 초등학교를 나왔고 그중 10년 넘게 이곳에 거주한 6명은 같은 어린이집을 나왔다. 마을이 작다 보니 이들은 모두 같은 어린이집을 나왔고 같은 초등학교에 입학해 현재 같은 중학교에 다닌다. 오랫동안 같은 마을에서 같은 어린이집과 학교를 나오다 보니 각자는 서로에게 익숙한 존재였다.

민지 : 네. 워낙 같이 오래 지냈으니까. 어린이집 같이 나온 애들도 있어서. 그래서 뭔가 없는 것보단 있는 게 나은 것 같기도 해요.

- 1학년 민지 개별 면담-2-29~30

연구참여자들은 같은 마을에 사는 국제결혼 자녀인 다문화 또래 친구와도 어렸을 때부터 자연스럽게 어울렸다. 현재 중학교 3학년인 영민의 경우 옆집에 사는 다문화 또래 친구와 같은 어린이집을 나와서 지금까지 11년째 같은 반에서 생활했고 이 친구를 소꿉친구라고 여기고 있었다.

(같은 동네에 거주하는 다문화 여학생은 어떤 친구냐는 질문에)

영민 : 어.. 친구. 소꿉친구.

- 3학년 영민 개별 면담-6-77

이들은 나이, 성별, 출생 배경에 상관없이 나이가 비슷한 또래끼리 어렸을 때부터 함께 어울리고 있었다. 그리고 서로가 서로에게 익숙한 존재로 자리매김하였다.

3) 외국인이 많아지는 마을

연구참여자들은 점점 마을에 외국인 인구가 많아지고 있음을 느끼고 있었다. 마을에서 자주 마주치는 외국인은 남성으로 대개 현장복을 입고 있는 남성 노동자였다. 연구참여자들은 자신들과 다르게 생긴 사람들을 외국인이라고 지칭했다. 자연스럽게 연구참여자들은 마을에서 외국인들을 자주 보고 접할 수 있었다.

윤철 : 점점 마을 돌아다니면 외국인 사람들이 눈에 점점 보여요. 이제 뭐 털이 복슬복슬한 사람도 있고, 키가 큰 사람도 있는데. 좀 점점 많아지는 추세 같은데 요즘. 그러다보니 외국인 사람들이 비율이 높아요. 우리나라 사람 보다. 비율이 확실히 높은 것 같아요.

- 윤철 개별 면담-5-86~89

연구 현장에 있는 중학교에도 다문화 학생은 국제결혼자녀가 대부분이었지만 2022년에 외국인 중도입국자녀가 2명 입학하였고 2023년에는 3명이 입학 예정이다. 이렇게 다양한 이주 배경 인구가 늘어나면서 그들을 위한 식품매장과 식당이 생기고 다양한 문화가 공존하는 경관을 만들었다. 때문에 연구참여자들은 마을에서 외국어로 적힌 간판과 한국 문화권과는 다른 음식과 식품을 파는 매장들을 접할 수 있었다.

벼리 : ○○리 쪽만 가도 조금 마트도 있고 뭐라 그래야지 뭐였지 무슨 마트였지 뭐 태국어 같은 거 써져있었는데.

가희 : 그런 것도 있어?

벼리 : ○○리 쪽 쪽으로 가면 막 입구 쪽에?

가희 : 태국 현지 맛을 볼 수 있는거야?

벼리 : 아 편의점 편의점.

윤하 : 태국 편의점(웃음).

벼리 : 막 거기에 다른 나라 사람들도 거기에 있고 그래서.

- 2학년 FGI-16-264~274

연구참여자들은 마을에 외국인이 많아지는 것을 담담하게 얘기했다. 오히려 외국인들이 자주 이용하는 식당에서 현지 맛을 볼 수 있는 것이냐고 반응하기도 했다. 자신과 문화적 배경과 외모가 다른 것에서 이질감은 느끼지만 불편함을 느끼지는 않았다. 이곳에서 외국인을 마주치는 것은 연구참여자들에게 자연스러운 일이었다.

2. 학교 환경

1) 재랑 친구를 안 하면 친구 할 사람이 없다.

연구참여자들은 초등학생 때 한 반에 10명 내외인 소규모 학급에서 생활했다. 특히 1학년 연구참여자와 2학년 연구참여자가 초등학교를 다닐 때는 학급에 학생 수가 10명이 넘은 적이 없었다.

연구자 : 거기 몇 명이 있었어? 한 반에?

민지 : 저희...

세진 : 8명이요.

- 1학년 FGI-7-114~117

벼리 : 적었을 때 7명이었고 많았을 때가 9명

가희 : 9명. 10명을 넘지 못했어요 (웃음)

윤하 : 맞아 (웃음)

- 2학년 FGI-2-34~36

학생 수가 적은 소규모학교라 한 학년에 반이 하나뿐이었고, 소규모 초등학교에서 소규모 중학교로 진학한 연구참여자들은 초등학생 때부터 지금에 이르기까지 같은 아이들과 같은 반에서 지내왔다. 바뀌는 것은 오직 선생님들 뿐이었다.

세진 : 근데 왜냐면 우리는 6년 동안 계속 쭉쭉쭉 그냥 반이 없으니까!

윤철 : 일단, 뭔가 이번 연도 지나면 그래 잘가 한 다음에 내년 되어 가지고 어? 또 만났네. 안녕?

(민지, 세진 공감한다는 듯 웃는다)

연구자 : (웃으며) 안녕하고 안녕.

윤철 : 완전 안녕하는 건 선생님들 뿐이에요.

- 1학년 FGI-19-319~323

반이 바뀔 가능성성이 없었기에 매년 똑같은 아이들을 마주하는 것이 당연했으며 서로가 친구가 되지 않으면 친구가 없는 상황이었다. 게다가 작은 학교에서 매일 그리고 매년 얼굴을 보니 서로가 서로에게 익숙한 존재였다. 그래서 갈등이 잠시 있었어도 금방 자연스럽게 어울렸다.

벼리 : 다 쫒은 학교여서 맨날 얼굴보고 사니까

가희 : 재랑 친구를 안하면 친구할 사람이 없잖아요

윤하 : 맞네. 9명 밖에 없으니까 (웃음)

연구자 : 아 내가 살려면 다 친구가 되어야 하는구나.

가희 : 네(웃음)

- 2학년 FGI-6-92~96

2) 옆 반이 아닌 옆 학년

연구참여자들은 일반적으로 여러 학급이 있는 대규모 학교와 달리 한 학년에 한 반밖에 없었기에 옆 반이라는 개념이 존재하지 않았다. 대신 옆 교실에는 다른 학년이 있었다. 충수별로 같은 학년의 반을 뮤어놓아 같은 나이 또래와 어울리는 대규모 학교 학생들과 달리 이들은 초등학생 때부터 다른 학년의 선후배들과 자연스럽게 어우러지고 있었다.

사샤는 교실에서 나서며 3학년 여자 선배와 주먹 인사를 하며 나간다. 비까는 혼자 의자에 앉아있다가 강사님과 대화를 몇 마디 나누고 복도에 나간다. 나가서 2학년 선배인 가희와 하늬를 만난다. 가희와 하늬는 복도에 부착된 거울 앞에서 셀카를 찍고 있었다. 비까는 자연스럽게 가희 뒤에서 가희를 껴안고 셀카 촬영에 합류한다.

- 관찰기록지1-3-7

가희 : 선후배들끼리 사이도 좋고

윤하 : 어? 좋고?

벼리 : 딱히 트러블이 없으니까

가희 : 이름도 서로 다 알고 있고.

- 2학년 FGI-4-70~5-73

특히 한 학급에 인원이 적다 보니 체육활동을 하거나 체험학습을 갈 때 다른 학년과 함께하는 것이 자연스러웠다. 현재 재학 중인 중학교에서도 점심시간이면 학년에 상관없이 팀을 이뤄 배드민턴 리그전을 하고 현장 체험학습도 학년이 섞여 전교생이 함께 가는 일이 흔하다. 또 선배나 후배가 자기 형제나 자매이기도 또 그 형제, 자매의 친구들이기 때문에 쉽게 친해질 수 있었다.

세진 : 그래서 5학년이랑. 같이.

연구자 : 아 5학년이랑 같이 했어? 너네 6학년 때

세진 : 네 근데 그것도 부족해서 4학년이랑 하고

민지 : 맞아요.

연구자 : 5학년이랑 4학년 몇 명이었는데?

세진 : 그것도 부족해서 3학년이랑 같이할 때도 있고

(민지 공감한다는 듯 크게 웃는다.)

- 1학년 FGI-18-299~305

제 2 절 다문화 경험 활동

1. 마을에서의 다문화 경험 활동

1) 다문화 이웃과의 교류

연구참여자들이 거주하는 마을에는 다문화 이웃이 많았다. 자신의 집 근처에 외국인과 혼혈을 포함한 다문화 이웃이 사는 것이 자연스러웠다. 옆집에 다문화 이웃이 사는 연구참여자들은 여느 이웃과 다름없이 마주치면 서로 인사를 하며 교류했다.

연구자: 으음. 그럼 그 만약에 세진이 바로 옆집에 외국인이 또 이사
를 왔어.

세진: 이미 외국인 많아요.

- 세진 개별 면담-8-132~133

연구자 : 윤철이가 먼저 인사한다는 사람 중에도 외국인 주민들이
있어?

윤철 : (잠시 생각한뒤) 혼혈분들. 앞집에도 계시고 막.

- 윤철 개별 면담-5-82~83

또한 보통 한국어 소통이나 문화 습득에 어려움을 겪는 다문화 이웃을
원주민이 도와주어야 한다는 인식과 달리 오히려 다문화 이웃으로부터
도움을 받는 경우도 있었다. 다문화 또래 친구가 학교생활을 도와주기도
하고, 다문화 또래 친구의 부모님이 학교까지 태워주는 일도 있었으며
옆집에 사는 다문화 이웃이 농사 일을 알려주기도 했다.

영민 : 아버지가 농사하는 거 배우시고. 농사를 잘하셔 가지고.

연구자 : 영민이 아버지가? 배우셨어? 누구한테?

영민 : 조금 배우셔 가지고.

연구자 : 어떤 분한테 배웠어?

영민 : 그 옆집에 계시는 외국에서 오신 분.

연구자 : 음. 농사를 배워서 그걸 또 써먹고. 오. 도움을 많이 받네
주변에서.

- 영민 개별 면담-8-111~116

2. 학교에서의 다문화 경험 활동

1) 외국인 또래 친구와의 만남 : ‘전학’

연구참여자의 다문화 또래 친구 중 외국인 학생들은 중도 입국 자녀로서 대개 초등학생 때 전학을 통해 만난 경우가 많았다. 연구참여자 중 1학년 학생들의 경우에는 초등학생 때 4명이 전학을 왔는데 모두 외국인 학생들이었다. 2학년과 3학년 학생들도 초등학교 시절 만난 전학생이 모두 외국인이었다. 전학 온 외국인 학생 중 절반은 잠깐 있다가 다시 전학을 가기도 했다. 이처럼 연구참여자들은 외모와 사용 언어가 다른 외국인 또래 친구를 초등학생 때 만났다. 마을에서 외국인을 본 적은 많았지만 또래 친구로 같은 반에서 생활한 것은 처음이었다. 다문화 또래 친구가 전학을 오면서 자기와는 다른 문화적 배경을 가진 이를 마주했다. 한편, 또래 친구 중 국제 결혼 자녀는 곁으로 보여지는 모습이 비슷하고, 사용하는 언어와 문화적 배경이 같아 자신과 다르다는 인식 없이 지내왔다.

연구자 : 전학 몇 명이나 간거야?

윤철 : 간거는 4명 정도.

연구자 : 그럼 몇 명 왔어?

윤철 : 두 명이요. 사샤랑 비까.

연구자 : 아 사샤랑 비까.

민지 : 꿀라도. 드미트리랑 꿀랴.

윤철 : 왔는데 다시 간 거면은 개넨 쳐주면 안되지. 다시 갔어요.

연구자 : 음. 그럼 최종적으로 남아있는 애는 비까랑 사샤구나.

윤철 : 전학 온 애는. 최종적으로. 아, 그리고 히드도 전학 온거예요.

연구자 : 아, 히드도 전학왔어?

2) ‘말’이 통하지 않는다

연구참여자들이 외국인 학생을 처음 접했을 때는 말이 통하지 않는 것에 대해 답답함을 많이 느꼈다. 서로 소통이 되지 않는 외국인 학생과 대화하려면 번역기를 사용해야 했다.

세진 : 말이 안통하잖아요. 그래서 사사랑 얘기할 때에도 맨날 파파고를 썼어요.

- 1학년 FGI-28-479~480

외국인 학생들과 같이 수업을 들을 때에도 불편함이 있었다. 외국인 학생들은 한국어와 한국 문화에 대한 이해가 부족했기에 선생님이 말씀하시는 와중에 떠들거나 질문을 해서 수업 흐름이 끊기기도 했다.

윤철 : 이제 뭐. 말이 안통하는 것도 있고. 예절을 잘 몰라서 수업시간에 떠든다든가 예절도 있고. 선생님이 어려운 말을 해요. 사자성어를 알려주시고 그래요. 그러면 이제 애들이 이해하기가 어렵죠. 그래서 수업에 차질이 있어서 사샤나 그런 애들이 (사샤를 흉내내며) 샘 그게 모예요. 하면서

- 1학년 FGI2-9-124~126

외국인 학생들도 한국어로 자신의 감정을 표현할 수 없으니 교실에서 말을 하지 않고 가만히 있거나 같은 언어를 사용하는 다른 학년 학생과 대화를 했고, 화가 났을 때 말보다는 과격한 행동으로 감정을 표현하는 학생도 있었다.

가희 : 아무 아무 말도 안했어요.

벼리 : 완전

가희 : 사사(1학년)랑 빅토리아(1학년)랑한테만 러시아어로 대화를 하고

- 2학년 FGI-9-149~152

하지만 말이 통하지 않는 것은 한국어가 부족한 외국인 학생에게만 해당하는 것은 아니었다. 같은 한국인이어도 소통이 잘되지 않으면 불편함을 느꼈다.

세진: 세영(한국인 학생)이는... 너무 그거예요. 말이 안 통해요.

연구자: 아 말이 잘 안통해?

세진: 네

- 세진 개별 면담-3-39~43

3) 소외시키다

연구참여자 중 1학년 학생들은 말이 통하지 않고 문화가 다른 외국인 학생을 차별하고 소외시켰다. 말이 통하지 않는다는 것에서 오는 불편함이 가장 컸다.

세진 : 솔직히 말하면 저희도 차별했어요.

연구자 : 차별했다고?

세진 : 했는데

민지 : 하긴 했는데

연구자 : 어떤 차별?

세진 : 아 약간 쯤. 외국인이어서 말도 안 통하고 뭐 약간 뒀빠해보이니까.

- 1학년 FGI-25-424~429

그 불편함을 평계로 1학년 학생들은 외국인 또래 친구를 괴롭혔다고 했으나 지금 생각하면 아주 어렸던 행동이었고 외국인 또래 친구가 많이 참아준 것이었다고 표현했다.

세진 : 그러다가 사샤가 6학년 때 말을 좀 잘하게 돼서 그땐 좀 괜찮았는데 저희가 막 이유없이 괴롭히고 그런 건 있었고 뭐라고 한 것도 있는 것 같아요. 근데 지금 생각해보면 사샤가 많이 참았던 것 같아요. 사샤 겁나 세요.

- 1학년 FGI-28-480~482

2학년 연구참여자의 경우 소외시키려는 의도는 없었으나 전학을 왔던 외국인 학생이 말도 하지 않고 가만히 있어 그 학생은 자연스럽게 소외되기도 했다.

벼리 : 그런 거 딱히 없었던 것 같은데. 애가 그때 말이 좀 없어서
가희 : 아무 말도 안했어요.

2학년 FGI-9-144~145

4) ‘몸’으로 친해지다

연구참여자들은 말이 잘 통하지 않았던 다문화 또래 친구와 언어가 필요 없는 활동으로 가까워졌다. 특히 같은 초등학교를 나온 연구참여자들은 점심시간마다 학년이 어우러져 축구를 자주 했다. 주로 같은 학년끼리 같은 팀을 했는데 이들은 한국어가 부족한 친구에게 특정 역할을 맡겨 단합했다.

영민 : 점심시간에 축구하고 쉬는 시간에도 축구하고

- 3학년 영민 개별면담-5-68

윤철: 그런데 사실 저희도 해달라는 게 돈 줘 그런 거보다 그냥 골 키퍼 해줘. 수비해줘 공격해줘 이게 다여서 이러면서 친해진거고.

- 1학년 윤철 개별 면담-2-27~28

축구 외에도 피구, 탁구, 배드민턴, 티볼 등 다양한 체육활동을 해왔다. 2학년 외국인 학생도 교실에서는 가만히 있었으나 체육 시간에는 적극적으로 참여하였다. 교실에서는 종이로 칼을 만들어서 전투를 하거나 몸을 활용한 장난이 많이 이뤄졌다. 따로 말을 하지 않아도 서로 즐길 수 있는 것들이었다.

윤철 : 그래서 가장 기억에 남는 걸 사샤가 그 친구가 계단을 걷고 있었는데 (손가락으로 찌르는 시늉을 하며) 이렇게.

(세진, 민지 크게 웃는다)

- 1학년 FGI-10-168~172

세진 : 아...칼 만들어줬었는데.

연구자 : 세진이가 꿀ryan테 칼 만들어줬어?

세진 : 아니니 개가 칼 만들어줘 가지고. 그거 개조해 가지고. 겁나 딴하게 만든 다음에 애들한테.

연구자 : 아 꿀ryan가 칼을 만들어줬어?

세진 : 예. 그냥 막 종이

윤철 : 종이, 천?에다가 테이프로 막

민지 : (웃으며) 테이프로 엄청

세진 : 엄청 감아 가지고

(윤철, 세진, 민지 계속 웃는다)

세진 : 그 뭐지. 이상한 나무같이 단단한거 붙여 가지고 때렸는데 겁나 세게 만들어 가지고.

윤철 : 그 동시에 남자애들 서랍 다 뒤져보면 칼 하나씩 나와요.

(세진, 민지 크게 웃는다)

- 1학년 FGI-11-188~12-206

수업 내용 중에는 언어가 필요한 학습도 있었지만, 명상, 실뜨기, 리코더 불기, 밭일 등의 간단한 실습 활동이 많아 언어 장벽 없이 모두가 함께할 수 있었다.

윤철 : 다음 시간 실뜨기나 리코더. 근데 이거 연속으로 하고.

민지 : 또, 아니면 밭에 가 가지고

윤철 : 밭에 가서 밭일하고

- 1학년 FGI-21-350~353

1학년 빅토리아와 친분이 있는 2학년 연구참여자는 초등학생 때 댄스 동아리에서 함께 춤을 연습하며 친해지기도 했다.

연구자 : 초등학교 때 같은 동아리를 했어? 어떤 동아리?

가희 : 댄스요.

연구자 : 댄스. 그때 동아리 하면서 (빅토리아랑) 친해졌구나?

가희 : 많이 친해졌죠.

- 2학년 FGI-13-218~220

5) ‘말’이 통하다

시간이 지나면서 서로의 출신 배경과 상관없이 말이 통하기 시작했다. 여기에는 학교에서 다문화 학생을 대상으로 한 한국어 교육, 전체 학생을 대상으로 한 러시아어 일상 회화와 문화 교육 등의 형식적 다문화 경험 그리고 교실에서 자연스럽게 습득한 은어가 영향을 미쳤다. 비다문화 학생들도 다문화 또래 친구로부터 간단한 외국어를 배우면서 서로 소통했고 러시아식 이름을 지닌 다문화 친구는 본명보다는 짧은 애칭으로 부르는 러시아 문화에 맞게 애칭으로 그들을 지칭했다. 한국어 표현이 부족해 과격하게 자신의 감정을 표현했던 학생도 한국어가 늘면서 행동이 아닌 언어로 자신의 감정을 표현할 수 있었고 과격한 행동으로 인해 서

로 불편한 감정이 생기는 일이 줄어들며 더욱 친해질 수 있었다.

윤철 : 그래서 거기 또 애들을 한국어를 가르쳐 주시는데 애들이랑 이제 소통을 하려면은 그게 러시아어나 본토의 말도 알아야 되니까 그쪽 분들하고 수업을 하셨는데 그 선생님이 이제 가끔 이제 다문화 수업 하셔서 러시아의 복장이라든가 문화, 인사말 다 배웠죠.

- 1학년 FGI2-18-257~259

윤철: 응 어쩔티비 저쩔티비 막 하면서 같이 들으면서 배워서 이게 세진이가 이게 이거다라고 알려주기보다는 놀리면서 하다가 자연스럽게 본인도 익혀서 본인도 놀리는거죠.

- 윤철 개별면담-3-55~56

세진 : 음.. 음...음...! 그 욕을 배워서 걔네들이 뭔 말을 하는지 알아듣게 욕을 배웠죠.

- 1학년 FGI2-10-146

한편, 이미 중도입국자녀라도 한국어를 사전에 익혔거나 한국에서 출생한 다문화 또래 친구와는 좀 더 빨리 친해질 수 있었다. 그리고 그렇게 이중언어가 가능했던 학생이 통역 역할을 해주면서 서로의 소통이 진전되기 시작했다.

윤철: 확실히 빅토리아는 왔을 때 전부터 한 1년 정도 한국에 살아 가지고 어느 정도 대화가 됐거든요. 그 드미트리 걔랑 빅토리아가 옆에서 해석해주고.

- 윤철 개별면담-1-16~17

6) 어우러지다

연구참여자들은 다문화 학생들과 매년 같은 반에서 생활하며 체육, 장난, 실습 등의 신체 활동, 언어 소통을 통해 친해질 수 있었다. 그 과정을 연구참여자들은 재미있었다고 추억했다.

세진 : 아 근데 그땐(초등학교 때 애들과 다 같이 놀았었을 때) 진짜 재밌긴 했어요.

- 1학년 FGI-17-279

그리고 소규모 학급이다 보니 접촉 경험이 많고 함께하는 시간이 많아면서 서로 어우러질 수 있었다.

세진 : 아! 맞아요 맞아요 맞아요.

연구자 : 그게 정확하게 어우러졌다는 건가?

세진 : 그쵸. 잘 논다는 거죠.

- 1학년 FGI2-10-159~161

벼리 : 그냥 다 친구 친구

윤하 : 네

가희 : 너도 친구 재도 친구 너 친구가 내 친구

(연구자, 연구참여자 웃는다)

- 2학년 FGI-5-82~87

특히 어우러질 수 있었던 배경에는 언어보다는 각자의 성격이 많이 좌우했다. 언어가 같더라도 남에게 피해를 주고 이기적인 성격을 가졌던 학생과는 잘 어울리지 않았고, 언어가 다르더라도 성격이 좋고 활발하면 처음엔 언어가 달라 소통이 어려웠지만, 점차 함께 어울리게 되었다.

윤철 : 그러니까. 개(같은 반이었던 한국인 학생) 행동을 보고 뭔가 점점 사샤가 선녀로 보이는거예요.

(일동 웃는다.)

윤철 : 그러니까. 눈 한번 다시 비비고 보는데 어? 그냥 착한 학생이었구나. 친하게 지내야지 뿐인거예요.

- 1학년 FGI-24-398~404

제 3 절 다문화 경험 내용

1. 편견을 가지다

연구참여자들은 처음 걸모습과 다른 언어를 사용하는 다문화 또래 친구가 전학 왔을 때 걸모습에 신기해했다.

세진 : 키 겁나 크다.

윤철 : 키 크다. 와.... 이렇게 생각하고. 계속 돌아봐요

- 1학년 FGI-22-371~372

또 러시아어를 사용하는 또래 친구였음에도 외국인이면 영어를 잘할 것이고 영어로 소통해야 한다는 생각에 영어를 잘하지 못하는 자신에 대해 걱정하기도 했다.

윤철 : 와.. 나 영어 못하는데

- 1학년 FGI-22-369

더불어 한국인 같지 않은 외모이니 당연히 한국어를 잘하지 못할 것이라는 편견도 있었다. 때문에 한국어를 잘하지 못하는 외국인 학생은 도움을 받아야 하는 존재라고 인식하기도 했다.

윤하 : 저요? 그냥 잘해줘야겠다. 처음 만난 외국인 친구니까.

- 2학년 FGI-8-133~137

미디어 매체를 통해 이슬람 극단주의 세력의 테러나 스포츠 경기에서의 난폭한 모습을 보고 폭력적인 성향을 가졌을 것이라고 걱정했던 학생들도 있었다.

윤철 : 물론 뭔가 편견같은게 외국인은 뭐 한국말을 못한다. 알아 못듣는다. 배우기 어렵다. 편견이 이제 대중적으로 있는 편견. 뭐 따로 재는 질병을 가지고 있다 이런 것보다. 대중적으로 뭔가 그런거? 사샤 이런애들 만나기 전까지는 조금 있었어요. 막 외국인들 무섭고 그러잖아요.

- 1학년 FGI2-24-354~356

민지 : 음 (잠시 생각한다) 그러니까 뭔가 뭐라 그러지. 뭔가 폭력적일 것 같았거든요?

- 1학년 FGI2-28-416

이처럼 ‘한국어를 잘하지 못할 것이다’, ‘도와주어야 하는 존재이다’, ‘폭력적일 것이다’ 등 그간 다문화 간접경험을 통해 형성한 편견을 바탕으로 외국인 학생들을 타자화했다. 그래서 마을에 나와 다른 걸모습과 문화를 가진 외국인이 늘어나는 것에 대해 부정적인 생각을 가지기도 했다.

2. 편견이 깨졌다

연구참여자들은 처음 겉모습이 다른 외국인 또래 친구나 마을 이웃에 대해 신기하면서도 말이 잘 통하지 않을 것이며 폭력적이라는 편견을 가졌다. 다문화 직접경험 전 대중매체나 SNS 등을 통해 목격한 외국인에 대한 이미지를 바탕으로 다문화 또래 친구나 마을 이웃에 대해 타자화 한 것이다. 하지만 문화적 배경이 다양한 이들과 함께 어우러지며 자신이 기준에 가졌던 생각과 달리 겉모습은 다르지만, 한국어가 능숙한 사람이 있고 언어만 바꾼다면 수업 내용에 대해 이해도 잘하며 성격적 측면에서도 착한 친구도 있고 과격한 친구도 있는 등 다양한 성향을 가졌음을 알게 되었다. 즉, 직접 다문화 또래 친구나 이웃과 교류했던 다문화 직접경험을 통해 직접 다문화 또래 친구나 이웃과 접하며 그간에 막연히 가졌던 편견이 깨졌다.

윤철 : 그러니까 미디어로 알려진 것보다 막상 애들이 착하고 착해 착한가? 착하고 그런거 사샤는 아닌것 같긴 한데 아무튼? 뭐 다른 애들 착하고 한국말도 생각보다 잘하고 이해도 잘하고 뭔가 되게 제가 생각하는 그런 편견이랑 굉장히 다르더라고요 애들이 하는게. 가장 깨진게 꿀랴, 빅토리아, 드미트리

- 1학년 FGI-25-361~363

윤철 : 이제 꿀랴 같은 경우에는 한 번 되게 옆집 동생 같은 느낌. 덩치도 작아서. 뭔가 한국말을 근데 해요. 뭐라해야하지 발음이 어눌해서 귀여워서 그냥 그래서 되게 편견도 사라지고 빅토리아 드미트리 개네들은 음 개네는 배운 게 없긴 한데 그래도 개네가 착하긴 하다. 그래서 아 외국인들은 다 나쁘고 한국말 모자라고 그런 게 아니고 그런 거에서 처음 깨지고 꿀랴 완전 깨지고. 사샤에서 앤 원래 그런 애니까. 음. 차별을 애들이 다 깨주어서.

- 1학년 FGI2-25-366~372

3. 똑같은, 고마운, 멋진, 좋은

연구참여자들은 그간의 다문화 경험을 바탕으로 다문화 인구도 자신과 다르지 않은 똑같은 사람임을 알게 되었다.

가희 : 그냥 사람이구나.

연구자 : 사람이구나. 어.

윤하 : 똑같은 사람

- 2학년 FGI-14-226~228

민지 : 음 전통이 좀 다른? 그 외에는 거의 다 똑같은 것. 비슷한 것 같아요.

- 1학년 민지 개별 면담-7-94~102

또한 다문화 이웃과 또래 친구들로부터 도움을 받은 경험을 바탕으로 그들을 고마운 존재로 인식하기도 했다. 동시에 두 나라 언어를 구사할 수 있다는 점, 다문화 또래 친구나 이웃으로부터 다양한 문화를 접하고 어우러질 수 있다는 점, 문화가 다른 나라에 정착해서 자신의 삶을 일궈 왔다는 점에서 멋지고 좋다고 표현하였다.

민지 : 약간 나쁜 이미지보다는 좋은 이미지가 좀 더 많아요.

연구자 : 아 좋은 이미지가 더 많아? 좋은 이미지 몇 가지만 얘기해 줄 수 있을까?

민지 : 그냥 한국말 말고 다른 나라 언어도 쓸 수도 있잖아요. 그리고 다른 나라 문화도 더 잘 알 수 있고. (잠시 생각한다) 그 외로는 자세하게는 모르는데 그냥 나쁜 거보다는 좋은 게 더 많아요.

- 1학년 민지 개별 면담-7-99~102

영민 : 서로 다른 나란데 어떻게 만나가지고 다 만나가지고 만나서 가정을 이룬다는 게 멋있죠. 그런 게 멋있다고 생각합니다.

- 3학년 영민 개별 면담-9-125~126

4. 연구참여자들로부터 배우다

그간 다문화 학생과의 직접경험이 부족했던 연구자는 처음 다문화 학생을 보았을 때 그간 외국인 노동자나 국제결혼 여성을 불쌍하게 표현했던 대중매체나 다문화 학생의 학교 부적응을 설명하는 서적의 영향을 받아 그들은 경제적, 문화적, 언어적, 학습적으로 여러 가지 문제를 겪고 있을 것이라는 편견을 갖고 있었다. 하지만 연구 현장에서 근무하며 연구참여자를 포함해 학생들을 관찰하다 보니 편견을 가진 이는 오히려 교사인 연구자였다. 이들은 출신 배경, 경제적 상황, 언어, 국적, 학년, 성별에 상관없이 어우러져 지내고 있었으며 긍정적 관계를 바탕으로 재미있게 학교생활을 하고 있었다. 뿐만 아니라 자료 수집 과정에서 연구참여자들 모두 ‘다문화’에 대해 나와 다르지 않은 사람임을 넘어서 그들의 문화적 배경과 삶을 존중하고 있다는 점에서 연구자는 자신이 가르치는 연구참여자들로부터 다문화사회에 필요한 자질을 배울 수 있었다.

연구자 : 너도 멋있다 야.

영민 : 감사합니다.

연구자 : 영민이한테 배우네 또

- 영민 개별면담-9-131~133

제 5 장 결론

제 1 절 요약 및 결론

연구 결과에 따르면 마지막 지역의 비다문화 학생들은 데니즌 지역보다 문화간 감수성이 낫다는 선행연구와 비슷하게 처음 다문화 학생들을 접했을 때 소외시키고 차별하는 등의 시행착오를 겪었다. 하지만 한 학년에 한 반밖에 없어서 반이 바뀌지 않고 한 학급 인원이 10명이 채 안됐던 소규모학교 특성상 ‘애랑 친구를 안 하면 친구 할 사람이 없었고’, 다년간 같은 반에서 생활하다 보니 국적, 외모, 언어 등 겉모습에 상관없이 서로를 익숙하게 여기며 함께 어우러지고 있었다.

다만 다문화 학생이라 하더라도 한국에서 태어난 국제결혼 자녀의 경우 비다문화 학생과 겉모습이 다르지 않고 모국어가 한국어기 때문에 부모의 출신지와 상관없이 쉽게 어울릴 수 있었던 반면에 외국인 중도 입국 자녀와는 차이와 편견을 극복하는 데에 시간이 걸렸다. 특히 말이 통하지 않는다는 것에서 연구참여자들은 불편함을 느꼈다. 하지만 단순히 한국어 능력 자체가 관계를 좌우했다기보다는 똑같이 모국어로 한국어를 사용해도 대화가 잘 통하지 않는다고 느끼면 그 친구와는 거리감을 느꼈다. 또한 언어보다는 성격적 측면도 관계를 좌우했는데 한국인 학생이라 하더라도 성향이 맞지 않다고 느끼면 불편함을 느끼기도 했다.

언어를 극복하고 친밀한 관계를 형성하는 데에는 비언어적 활동이 큰 도움이 되었다. 일례로 연구참여자들이 졸업한 초등학교와 재학 중인 학교에서는 체육활동이 활발하게 이뤄졌다. 체육활동처럼 몸을 사용한 활동에서는 언어의 장벽 없이 함께 어울리고 공동의 목표를 성취하기 위해 노력할 수 있었다. 특히 체격과 힘이 좋은 외국인 학생의 활약으로 학급이 체육대회에서 우수한 성적을 거두면서 비다문화 학생들은 해당 학생을 높이 평하기도 했다.

신체 활동이 왕성한 남학생들의 경우 체육활동뿐만 아니라 교실에서 칼을 만들어 장난치거나 대결레로 하키를 하는 등의 장난을 치면서 국적, 외모, 모국어와 상관없이 함께 노는 것을 자주 목격할 수 있었다. 상대적으로 여학생들은 이런 모습을 보고 같이 즐거워했고, 실뜨기나 뜨개질을 같이 하거나 좋아하는 가수의 안무를 따라 하는 취미 공유를 통해 가까워졌다. 이처럼 말이 통한다는 것은 관계에 있어 중요한 부분을 차지하지만 사용하는 언어가 다를 경우 신체를 활용한 비언어적 활동이 다문화 학생, 비다문화 학생에 상관없이 성향이 맞는 이들이 함께 어우러지는 데에 기여했음을 알 수 있다.

한편 말이 통하기 시작하면 긍정적 관계 형성에 도움을 줄 수 있었다. 한국어 표현이 서툴러서 과격한 행동으로 자신의 감정을 표현했던 외국인 학생이 한국어를 습득하면서 자신의 감정을 또래 친구들에게 언어로 표현할 수 있게 되었고 말이 통한다는 것에서 비다문화 학생들은 편안함을 느꼈다. 말이 통하게 하는 데에 기여했던 것은 외국인 학생들을 대상으로 한 한국어 교실, 전교생을 대상으로 한 다문화 교육 그리고 서로의 가르침이 있었다. 특히 외국인 학생들을 대상으로 한 한국어 교실뿐만 아니라 비다문화 학생들이 다문화 교육을 통해 외국어를 습득하고 다문화 학생들과 서로의 언어를 교환하는 경험들이 서로의 소통을 도왔다. 연구참여자들의 경험에 따르면 형식적 다문화 경험에 해당하는 다문화 교육 시간에 서로의 문화를 존중해야 한다는 정의적 측면에 대한 강조보다는 상대방의 문화와 언어를 배우는 시간이 많았다.

마을에서는 워낙 외국인 거주 비율이 높아 마주치는 일이 많았다. 옆집에 외국인이 이사 오면 어떨 것 같다는 질문에 연구참여자들은 ‘이미 살고 있다’, ‘별 감정이 들지 않을 것 같다’라고 답하며 자연스럽고 익숙한 일로 대했다. 이웃집에 다문화 가구가 있는 경우에는 인사를 하며 지내거나 다문화 이웃이 농사일을 알려주는 등의 교류가 있었다.

이러한 다문화 경험 활동을 통해 비다문화 학생들은 다문화 경험 내용을 형성했다. 기존에는 대중매체나 인터넷 매체를 통해 간접적으로 접한 다문화 인구에 대한 이미지를 바탕으로 ‘도와주어야 하는 대상’, ‘한국어

를 못하는 대상’, ‘폭력적인 사람들’ 등으로 타자화했다. 하지만 다문화 이웃과 또래 친구와 어울리는 다문화 직접경험을 통해 다문화 이웃이나 또래 친구도 똑같은 사람임을 알게 되었다. 또한, 다문화 또래 친구나 이웃으로부터 도움을 받은 연구참여자들은 그들을 고마운 존재라고 인식하기도 했다. 몇몇 연구참여자들은 다문화에 대한 이미지를 모두 똑같은 사람이라는 것을 넘어서 서로의 문화를 교류할 수 있다는 점, 문화가 다른 나라에 와서 정착해 살아가고 있다는 점에서 긍정적으로 설명하기도 하였다.

이처럼 농촌 소규모 중학교에 재학 중인 비다문화 학생들은 다년간 다문화 또래 친구와 자주 접촉하면서 교내에서 같은 활동을 공유하고, 서로의 언어와 문화를 배워가며 그들만의 다문화 경험을 쌓아왔다. 주변 환경과의 상호작용을 통해 연속적으로 경험이 누적된 것이다. 이러한 다문화 경험 활동은 다문화 이웃이나 또래 친구가 도와주어야 하는 수동적인 대상이 아니라 나와 같은 주체적인 사람이라고 인식하게 되었다. 이곳에서 연구참여자들은 국적, 외모, 모국어 등으로 서로를 구별하기보다는 서로의 이름이나 애칭을 불렀으며 같은 이웃, 같은 학교 학생, 같은 반 친구 즉, 자신의 내집단이라고 여겼다. 연구참여자들의 이러한 다문화 경험은 다문화 직접경험이 부족했던 연구자와는 다른 경험이었다. 연구를 진행하며 연구자는 다문화 학생들, 다문화 학부모와 교류하는 동시에 비다문화 학생들과 다문화 학생들이 어우러지는 모습을 보고 다문화 학생을 타자화했던 스스로를 반성하고 성찰하고 이들도 똑같은 사람임을 깨닫게 되었다. 다문화 직접경험이 부족했을 때는 다문화 인구를 나와 다른 사람이라고 여기는 동시에 간접경험을 통해 형성한 편견을 바탕으로 그들을 타자화하게 되지만 점차 다문화 인구와의 언어적, 비언어적 소통과 교류가 늘어나고 다문화 직접경험이 쌓이면서 그간 가졌던 편견이 해소되고 같은 사람임을 인식하게 되는 것이다.

제 2 절 시사점 및 후속 연구 제안

연구참여자들이 다문화 경험 활동을 통해 다문화 또래 친구와 다문화 이웃은 같은 사람이라는 인식은 ‘같은 국적’이라는 인식보다는 ‘같은 사람’이라는 인식 아래에 이뤄지는 현대의 시민교육 기조와도 맞닿아 있다. 따라서 본 연구는 다음과 같이 시민교육의 방향성을 제시할 수 있다.

첫째, 비언어적 활동의 중요성이다. 특히 초등학교 때부터 중학교 때까지 활발하게 이뤄졌던 체육활동은 국적, 외모, 모국어, 학년, 나이 등에 상관없이 학생들이 어우러지게 하는 데에 기여하였다. 김은희(2021)에 따르면 전체 학생 대비 다문화 학생의 비율이 26.7%에 달하는 초등학교에서 실시한 체육통합프로그램을 통해 언어적 한계를 극복하고 협동심을 깨달으며 다문화 역량을 강화할 수 있었다. 최근 세계 각국은 체육의 사회 통합 기능을 다문화 정책에 접목시키기도 하는데 유럽에서는 ‘세계 스포츠 문화축제’를 정기적으로 개최함으로써 상호 문화에 대한 이해의 폭을 넓히고 미국도 히스패닉계의 고립 및 소외감을 운동과 스포츠 문화를 통해 해소해 그들을 자연스럽게 미국 사회에 편입시키고 서로 간의 이해를 도와 각종 사회문제를 원만히 해결하려 하고 있다(권민혁, 2008). 이러한 체육활동뿐만 아니라 모두가 어울려서 함께 할 수 있는 놀이나 레크리에이션 그리고 학급 댄스처럼 공동의 목표를 성취하는 활동들도 각자의 문화적, 언어적 배경을 초월해 어우러지는 데에 기여할 수 있다. 교과목에서는 음악, 미술, 기술·가정 등 언어적 교류보다는 실습이 주로 이뤄지는 교과에서 언어적 장벽으로 인해 소외되었던 다문화 학생이 자신을 표현하고 다문화 학생과 비다문화 학생이 서로를 알아가는 데에 도움을 줄 수 있다. 따라서 비언어적 활동을 통해 다문화 역량을 강화할 수 있는 구체적인 시민교육의 방법 그리고 그 효과를 검증하는 후속 연구가 이뤄질 필요가 있다.

둘째, 언어의 중요성이다. 비언어적 활동만으로는 소통과 긴밀한 관계 형성에 한계가 있다. 조영달 외(2011)의 다문화가정 학생에 대한 학교급별 교육지원 방안 연구에 따르면 유치원부터 고등학교까지 모든 학교급

에서 나타나는 다문화교육 지원에 대한 요구는 ‘한국어 교육’ 및 ‘한국문화 교육’등 한국생활에의 적응과 관련된 교육프로그램이었다. 이에 김민화 외(2008), 윤여탁(2008), 이성준(2010), 이해영(2014), 오지은(2019) 등 의 연구에서는 다문화 학생을 대상으로 한 한국어 교육의 중요성과 그 방안을 설명하고 있다. 본 연구에서도 다문화 학생이 한국어로 자신의 감정을 표현하지 못해 비다문화 학생들이 다문화 학생의 거친 표현을 경험하거나 수업 시간에 소통의 어려움으로 서로 불편함을 겪었음이 드러났다. 따라서 다문화 학생들이 한국 사회에 잘 적응하고 다문화 학생과 비다문화 학생이 함께 어울리기 위해서는 한국어 습득이 중요함을 알 수 있다. 또한 다문화 학생을 대상으로 한 한국어 교육뿐만 아니라 비다문화 학생을 대상으로 한 언어 교육도 필요하다. 본 연구 결과에 따르면 다문화 교육 시간에 실시한 외국어와 외국 문화 교육도 상호 간의 소통을 증진시켰다. 이에 따라 다문화 학생과 비다문화 학생 모두를 대상으로 적절한 다문화 교육이 필요함을 알 수 있다. 해외에서도 이주민의 증가와 언어적 다양성의 심화를 명백한 미래로 받아들이고 통합과 공존을 위한 언어교육을 추구하며 이중언어학습에서 일반 학생과 다문화가정 학생의 통합 학급을 구성하거나, 일반 학생에게도 이중언어 프로그램을 개방하고, 일반 학생에게 소수 언어나 외국어 학습을 장려하고 있다(모경환 외, 2015). 하지만 안타깝게도 우리나라 다문화 정책은 주로 외국인을 대상으로 하여 수립되고 시행되고 있으며 그 정책 또한 외국인 노동자나 이주 여성 및 국제결혼가정 자녀들의 한국 사회 적응 및 동화에 맞추고 있다(강희원, 2006). 다문화교육은 소수 집단의 동화를 통한 문화적 획일화를 추구하는 것이 아니라 소수 집단이 지닌 문화 보전의 권리를 존중하는 전제 위에서 사회적 통합을 추구하는 것이다(차경수 외, 2014). 다문화 교육의 궁극적인 목표는 교육적 평등의 증진이다. 따라서 우리나라 외국어 교육이 영어에 방점을 두고 있어 영어를 익숙하게 여기는 것처럼 다문화 학생이 구사하는 다양한 언어와 문화 역시 비다문화 학생들이 접하게 함으로써 서로 간의 소통과 이해를 증진함과 동시에 다문화 교육의 목표를 실천할 수 있다. 이에 따라 다문화 학생을 대상으로 한 한국어

교육의 실질적인 운영 방안과 비다문화 학생들이 다양한 언어를 접할 수 있는 다문화 교육 방법적 모색이 필요하다.

셋째, 간학문적 다문화 교육의 중요성이다. 앞서 첫 번째와 두 번째 논의를 통해 다문화 교육은 다문화 학생과 비다문화 학생 모두를 대상으로 해야 하며 다양한 교과에서 실천 가능함을 확인하였다. 대개 교육과정상 다문화교육은 사회과에서 이뤄졌다. 왜냐하면 사회과는 한 나라와 세계의 역사와 문화, 지리, 정치, 사회, 민속 등의 제반 인간생활 영역을 두루 포함하고 있어 다문화현상 및 그와 관련된 사회문제는 사회과가 탐구하는 주요한 주제가 되고, 당면한 사회 현상과 사회변동, 갈등을 주요한 교과의 내용으로 다루기에 다문화 현상과 그에 따른 제반 사회문제가 사회과에서 다루는 주요한 내용요소가 되며 공동체 유지와 발전을 위한 정치적 사회화 기능을 담당하기에 다문화적 사회변화에 따른 교육적 요구를 반영하고 다문화교육과 사회과 모두 바람직한 민주시민 육성을 목표로 하고 있기 때문이다(모경환 외, 2011). 2007년 교육인적자원부에서 지정한 다문화 정책 지정학교 중 초등학교 6개교를 대상으로 한 교육과정 재구성 현황에 대한 전체적인 경향을 보면, 국어과, 사회과가 26% 정도로 가장 많았고 도덕과와 미술과가 12%-14%로 비슷한 정도를 차지하고 있으며 그 외 교과는 0%에서 8%이하로 매우 적다(문미숙 외, 2009). 하지만 최근 다문화교육 연구에 따르면 다양한 교과에서 다문화교육이 가능함을 알 수 있다. 일례로 앞서 첫 번째 논의에서 살펴본 것처럼 김은희(2021)는 체육통합프로그램을 통해 다문화 역량을 강화하였고, 심영옥 외(2015)는 유니버설 디자인을 활용해 ‘모두를 위한’ 다문화 미술교육 프로그램을 개발하여 교육적 효과를 거두었다. 교육과정 재구성 현황에서 0.7%를 차지했던 과학 교과에서도 김지원(2020)은 학생들이 인종 차별에 대한 편견을 없애고 다양성을 이해하며 인종에 대해 존중하는 균형 있는 인식을 갖도록 하기 위해 비판 인종 이론을 적용해 우리나라 과학 교과서 내 사람 사진을 분석해 사람 사진의 구성과 등장 형태가 인종에 대한 편견을 유발하는지 확인하고 다문화 교육을 위해 과학 교과서가 어떻게 구성되어 있고 어떻게 구성될 필요가 있는지 제안하였다. 이처럼 다문화

교육은 범교과로서 다양한 교과 형태로 구현될 수 있다. 따라서 후속 연구에서는 각 교과에서 적용할 수 있는 다문화교육의 형태와 방안이 연구될 필요가 있다.

넷째, 문화적 다양성을 반영한 다문화 간접 경험과 다문화 직접경험의 중요성이다. 연구참여자들은 다문화 인구를 만나기 전 대중매체나 인터넷을 통해 접한 다문화 간접 경험을 통해 다문화 인구에 대한 이미지와 편견을 형성했다. 미디어의 왜곡된 재현은 이주민, 외국인 등을 포함한 다문화 인구를 수동적 객체로 타자화하였다. 일례로 이주 여성은 다문화 프로그램은 감동을 이끌어내기 위해 이주 여성은 타자화된 틀 속에 고정시킴으로써 이상적인 이주 여성상 만들기, 주류가 원하는 한국인 만들기, 이주 여성상 틀 제시 등으로 타자화된 집단으로 조명하고 있었다(권금상, 2013). 초등 교과서에서도 이주민은 실제 이주민의 삶을 반영하기보다 다문화사회에 대한 한국인들의 이상을 투영하고 자신들이 처한 문제를 해결하는 행위주체로서 이주민의 모습은 부족해 이주민들을 수동적인 피해자로 인식하고, 주류 한국인과 이주민의 권력관계를 당연시하게 될 위험이 있다(류영희, 2022). 따라서 대중매체와 교과서를 포함한 각종 매체에서 다문화 인구를 특별한 대상으로 묘사하는 것이 아니라 사람 중 한 명, 학생 중 한 명으로 등장할 필요가 있다. 뿐만 아니라 다문화 직접경험이 다문화 또래 친구와 이웃을 익숙하게 여기고 그들도 똑같은 사람임을 인식하게 했다는 점에서 다문화 인구와 교류하는 다문화 직접경험도 중요하다. 물론 연구 현장과 달리 대부분의 학교는 학급 수가 많고 다문화 또래 친구를 오랜 기간 접할 기회가 적지만, 다문화 학생과 비다문화 학생이 섞인 동아리 활동, 스포츠 클럽 활동, 주제 선택 수업 등을 통해 꾸준히 다문화 직접경험을 제공할 수 있다. 따라서 추후에는 다양성을 반영한 매체 구성에 대한 논의와 대규모 학교에서 다문화 직접경험을 제공할 수 있는 구체적 실천 방안이 모색될 필요가 있다.

참 고 문 헌

- 장휘원(2006). 한국 다문화사회의 형성 요인과 통합 정책. 국가정책연구. 20(2). pp.5-34
- 교육부(2015). 2015 사회과 개정교육과정
- 교육통계서비스(2003). 유초중등통계
- 경기도 평택시(2019). 경기도평택시기본통계
- 기획재정부(2021). 2021년 IMD 국가경쟁력 평가 결과 분석
- 김가영(2014). 다문화 친화적 학교환경 연구. 서울대학교 석사학위 논문
- 김건숙·최은미·이호준(2014). 농촌지역 다문화가정 청소년의 또래관계 친밀감 경험에 관한 질적 분석. 아시아교육연구. 15(2), pp.51-81
- 김미리·난진홍·안선희(2017). 유아의 다문화수용성에 대한 유아의 다문화 경험과 부모의 다문화수용성의 영향. 아동과 권리. 21(3). pp. 373-393
- 김민화·신혜은(2008). 다문화가정 취학 전 유아 한국어교육 지원을 위한 기초. 아동학회지. 29(2). pp.155-176
- 김영인(2020). 청소년지도자의 다문화경험, 다문화태도, 공감능력, 다문화 행동의도의 구조적 관계와 직접·매개효과 분석. 미래청소년학회지. 17(1). pp. 1-32
- 김영천(2016). 질적연구방법론 1. 서울 : 아카데미프레스
- 김은희(2021). 초등학생 다문화역량 함양을 위한 체육중심 통합프로그램 (GREET U)실행. 서울대학교 석사학위 논문
- 김이선·최윤정·정연주·장희영·이명진·양계민(2022). 2021년 국민 다문화수용성 조사. 여성가족부
- 권금상(2013). 대중매체가 생산하는 ‘이주여성’ 재현의 사회적 의미. 다문화사회연구. 6(2). pp.39-81
- 권미은·권미지·이미아(2012). 예비특수교사의 다문화 경험, 다문화 인식 및 다문화 효능감 연구. 특수교육. 11(3). pp. 5-25
- 권민혁(2008). 다문화사회와 체육정책의 대응 ; 다문화 사회에서의 체육정책 방향. 스포츠과학. 103. pp.2-8
- 구하라, 성상환, 모경환(2021). 청소년의 다문화교육 경험의 다문화수용성

- 에 미치는 영향 : 중요 타인의 조절효과를 중심으로. 문화교류와 다문화교육. 10(4). pp. 61-80
- 나장함(2006). 질적 연구의 다양한 타당성에 대한 비교 분석 연구. 교육 평가연구. 19(1). pp. 265-283
- 류영휘(2022). 교육과정 속 타자화: 초등 교과서에 재현된 이주민에 대한 비판적 시각 분석. 교육과정연구. 40(1). pp.131-155
- 모경환·황혜원(2007). 중등 교사들의 다문화적 인식에 대한 연구 - 수도권 국어·사회 교사를 중심으로-. 시민교육연구. 39(3). pp.79-100
- 모경환·임정수(2011). 사회과 다문화교육의 현황과 과제. 교육문화연구. 17(1). pp.261-290
- 모경환·이재분·홍종명·임정수(2015). 다문화가정 학생 언어교육의 국내외 현황 및 언어교육 강화 방안. 다문화교육연구. 8(3). pp.197-226
- 문미숙·박창언(2009). 다문화 연구학교 교육과정 재구성 실태 분석. 초등교육연구. 22(2). pp.199-219
- 박윤경(2007). 다문화 접촉 경험의 교육적 의미 이해 : 초등 예비 교사들의 문화 다양성 관련 변화를 중심으로. 시민교육연구. 39(3), pp. 147-183
- 박현주·성정화·손혜란·이민영·조현민·박신규(2015). 다문화 접촉 경험이 다문화 수용성에 미치는 영향 분석: 대구 지역 대학생 사례를 중심으로. 다문화와 디아스포라 연구. 제7권, pp.92-117
- 백수은(2011). 거주지역별 비형식적 다문화 경험정도와 문화간 감수성. 글로벌 교육연구. 3(1). pp. 21-41
- 설규주(2004). 탈국가적 시민성의 대두와 시민교육의 새로운 방향 - 세계시민성과 지역시민성의 조화로운 함양을 위한 후천적 보편주의 시민교육. 시민교육연구. 32(1). pp. 151-178
- 설동훈(2017). 한국의 이민자 수용과 이민행정조직의 정비. 문화와 정치. 4(3), pp.85-122
- 송도선(2004). 존 듀이의 경험교육론. 서울 : 문음사
- 심미영·이둘녀(2015). 청소년의 다문화경험이 다문화인식과 고정관념에 미치는 영향. 한국콘텐츠학회. 15(10), pp.214-224
- 심미영·이온유(2017). 청소년의 다문화경험, 자아존중감 및 다문화고정관

- 념과 다문화수용성의 구조적 관계분석. 인문사회 21. 8(6). pp. 547-560
- 심영옥·최서윤(2015). ‘모두를 위한’ 다문화 미술교육 프로그램 개발 연구. 조형교육. 55. pp.129-159
- 안상수(2012). 국민 다문화수용성 제고 방안. 동향/연구보고서, 여성가족부 한국 여성정책연구원, pp.1-15
- 오지은(2019). 중국계 다문화 가정 학습자의 오류양상을 고려한 맞춤법 교육. 서울대학교 석사학위 논문
- 윤여탁(2008). 다문화교육으로서의 한국어교육: 현실과 방법론. 교육연구와 실천. 75. pp. 91-94
- 이남효·김은순·김정연(2016). 농촌 다문화 가정의 특성 및 유형분석. 한국지역사회생활과학회지. 27(1). pp.95-105
- 이성준(2010). 다문화가정 자녀의 학문 인지 언어능력 신장을 위한 한국어 교육과정 연구. 서울대학교 석사학위 논문
- 이영실(2013). 다문화교육 교사 직무연수 연구 - 인천지역 직무연수 사례를 중심으로. 문화교류와 다문화교육. 2(1). pp.39-62
- 이유진·황향희·윤남주(2014). 중등 예비교사의 다문화경험과 다문화인식, 다문화태도. 한국언어문화교육학회 학술대회. pp.275-284
- 이용재(2019). 다문화연구의 현황과 과제 - 정부주도 다문화 담론의 한계와 극복을 중심으로. 민족연구. 제74권. pp.4-29
- 이주영(2018). 초등학생의 자아존중감이 다문화 수용성에 미치는 영향. 서울대학교 석사학위 논문
- 이해영(2014). 다문화 배경 학생을 위한 교육 지원 현황과 한국어 교육 개선 방안. 국어교육연구. 34. pp.231-258
- 임형백·이성우·강동우·김미영(2009). 한국농촌의 다문화사회의 특징, 농촌지도와 개발. 16(4), pp.743-773
- 유기웅·정종원·김영석·김한별(2020). 질적 연구 방법의 이해. 서울 : 박영 스토리
- 윤애신·이윤정(2019). 비형식적 다문화 경험이 공무원들의 다문화 인식에 미치는 영향 - 국립중앙도서관 공무원을 대상으로 -. 교육논총. 39(1). pp.227-250

- 윤경훈·강정인(2019). 한국 다문화주의 연구의 다문화 정책 인식에 대한 비판적 검토: 맥락 없는 다문화주의?. *한국정치연구*. 제28권. pp.89-116
- 장은화, 어주경(2013). 아동의 자아개념 및 다문화 경험과 다문화 수용성 간의 관계. 가족과 가족치료. 21(3). pp. 289-305
- 장인실. 이혜진(2010). 초등학생의 다문화 인식에 영향을 미치는 변인. *다문화교육연구*. 3(1). pp.55-87
- 전미순, 황윤영(2021). 간호대학생의 다문화경험과 인식 및 다문화수용성과의 관계. *다문화건강학회지*. 11(2). pp. 1-8
- 조영달·김재근·박윤경·박선운(2011). 다문화가정 학생에 대한 학교급 별 교육지원 방안 연구. *교육연구와 실천*. 77. pp.33-65
- 조영달(2015). 질적 연구 방법론 : 이론편 - 학교와 수업 연구의 새 지평. 서울 : 드림피그
- 조영달·박선운(2021). 문화적 민감성을 높인 질적 연구의 이론과 실제. 서울 : 교육과학사
- 조철기(2016). 새로운 시민성의 공간 등장 : 국가 시민성에서 문화적 시민성으로. *한국지역지리학회지*. 22(3). pp.714-729
- 조철기(2020). 시민성의 공간과 지리교육. 서울 : 푸른길
- 차경수·모경환(2014). 사회과교육. 서울 : 동문사
- 최경일(2016). 도시와 농촌 초등학생의 또래관계가 다문화 수용성에 미치는 영향 차이. *GRI 연구논총*, 18(2), pp.103-126
- 최홍·이동원·박준(2010). 다문화사회 정착과 이민정책. 삼성경제연구소
- 통계청(2022). 2021년 장래인구추계를 반영한 내·외국인 인구전망: 2020~2040년
- 통계청(2018). 다문화수용성지수
- 평택시청. 청북읍 일반현황. <https://www.pyeongtaek.go.kr/pyeongtaek/contents.do?mId=2001040200>
- 한수진·정진경(2012). 초등학생의 다문화경험과 문화간 감수성의 관계. 아동과 권리. 16(1). pp.173-194
- 홍승표(2019). 초등학생의 또래관계가 다문화수용성에 미치는 영향. 서울 대학교 석사학위 논문

- Allport, G. W.(1954). *The nature of prejudice*, New York: Addison-Wesley.
- 석기용 역(2020). *편견-사회심리학으로 본 편견의 뿌리*. 서울: 교양인
- Banks, J. A., Cookson, P., Gay, G., Hawley, W. D., Irvine, J. J., Nieto, S., Schoefield, J. W., Stephan, W. G.(2001). Diversity within unity: essential principles for teaching and learning in a multicultural society. *Phi Delta Kappan*, 83(3). pp.196–202
- Banks, J. A.(2008). *An Introduction to Multicultural Education*. Boston: Allyn & Bacon.
- 모경환·최충옥·김명정·임정수 공역(2008). *다문화 교육 입문*. 서울: 아카데미프레스
- Dewey, J.(1916). *Democracy and education*. 이홍우 역(2007). *민주주의와 교육*. 서울: 교육과학사
- Leung, A., Chiu, C.(2008). Multicultural experience, idea receptiveness and creativity. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 41(5–6). pp. 169–181
- Merriam, S. B.(1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Stake, R. E.(1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tyler, Stephen A.(1986), “Post Modern Ethnography”, in James Clifford and George E. Marcus(eds.). *Writing Culture*. London: University of California Press
- Ward, J. M. (1996). The relationship of pre service teacher' cross-cultural experiences with their beliefs about teaching diverse students. Unpublished doctoral dissertation, Kansas State University

Abstract

Understanding of majority small middle school students' multicultural experiences in a rural area

Um, Yoonjeong

Department of Social Studies Education

The Graduate School

Seoul National University

Since the 1990s, the multicultural population has increased rapidly in Korea due to the influx of foreign workers, the increase in international marriages, and the migration of refugees. The Multicultural population including foreign workers and internationally married women has mainly flowed into rural areas where small and medium-sized enterprises were located and the gender ratio was relatively high. Therefore, compared to urban areas, people in rural areas experienced multicultural society earlier, and the frequency of opportunities to directly experience multiculturalism was high. In particular, students who have attended a small school in the

area with a large multicultural population have not only been neighbors to multicultural populations since they were young but also have been in the same class with multicultural students such as foreign students and international marriage children for years.

Many studies related to multicultural experiences have revealed that both direct and indirect multicultural experiences have led to a positive attitude toward multiculturalism, such as resolving stereotypes and biases about multicultural families, increasing acceptance of multiculturalism, or enhancing intercultural sensitivity. However, multicultural experiences in an appropriate context and environment are more important than a simple multicultural contact experience. This is because the results of previous studies demonstrated that elementary school students living in the margizen areas, where many foreigners migrated for economic and social survival, had lower intercultural sensitivity than elementary school students in the denizen areas with many high-income professionals or areas not populated with foreigners.

Therefore, it is not presupposed that 'the majority middle school students in rural areas have a high frequency of contact with multicultural students and neighbors, so multicultural acceptance and intercultural sensitivity will be high.' The purpose of this study is to inductively understand what unique empirical context of the majority students attending small schools in rural areas have formed their current multicultural perceptions, using qualitative research methods. The concept of experience encompasses experience activities, which are experience in terms of process, and experience as a result that means knowledge, habits, and personality formed through the process, which borrows Dewey's theory that experience is interaction. It examined

what multicultural experience activities the majority students have learned while living with multicultural friends and neighbors in rural areas and attending small schools through participatory observation and interviews. In addition, what multicultural experiences including knowledge, intelligence, habits, and personality they have eventually formed as a result of the process was also verified.

According to the results of the study, similar to previous studies that students in the margin area had lower intercultural sensitivity than the denizen area, the majority students in the margin area experienced trial and error, such as alienating or discriminating against multicultural students when they first encountered them. However, they have become familiar with each other regardless of their nationality, appearance, and language because they have been in the same class for many years due to the environment of a small school with only one class per grade and less than 10 students. Participants in the study also said that they felt uncomfortable in communicating with foreign students who came to Korea during the semester and just begin to learn Korean, and therefore it took time to get closer. Non-verbal activities such as sports activities, pranks, practical education, dance, and club activities helped overcome the limitations of language and form intimate relations regardless of nationality. When students became proficient in the language, they could get closer. The formal cross-cultural experiences such as a Korean class for foreign students or multicultural education to learn foreign languages, and the experiences of learning culture and language through continuous exchanges between each other enabled them to communicate. There were many encounters in the village due to the high proportion of foreign residents, and the majority students sometimes received help from multicultural neighbors, such as teaching farming or giving a ride

to school.

Through multicultural experience activities, they have come to recognize that multicultural neighbors or friends are no longer passive objects that they should give help, but are subjective people like them. In addition, the study participants called each other's names or nicknames rather than distinguishing multicultural students by nationality, appearance, or mother tongue, and considered the multicultural students as their group, such as their neighbors, students from the same school, and friends in the same class. These results are meaningful in that global citizenship can be emphasized under the perception of "same person" unlike past civic education that emphasized nationalism under the perception of "same nationality", and further the direction of civic education suitable for a multicultural society can be provided.

keywords: multicultural society, multicultural experience, civic education, multicultural education

Student Number: 2021-28497