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

교육학박사 학위논문

교사의 다문화교육 경험 연구

- 다문화교육 정책학교를 중심으로 -

2023년 2월

서울대학교 대학원

윤리교육과

손 은 혜

교사의 다문화교육 경험 연구

- 다문화교육 정책학교를 중심으로 -

지도교수 박 성 춘

이 논문을 교육학박사 학위논문으로 제출함
2022년 11월

서울대학교 대학원
윤리교육과
손 은 혜

손은혜의 박사 학위논문을 인준함
2023년 1월

위 원 장 _____ (인)

부위원장 _____ (인)

위 원 _____ (인)

위 원 _____ (인)

위 원 _____ (인)

국문초록

본 연구는 다문화교육 정책학교에서의 교사 경험을 통해, 학교 다문화교육이 어떻게 실천되고 있는지를 살펴보고자 하였다. 연구에 참여한 교사들은 다문화교육 정책학교에서 다문화교육 업무 담당자, 다문화 특별학급 담임 및 다문화가정 학생 담임교사와 같이, 학교 내 다양한 역할을 맡고 있다. 이와 같은 교사들의 경험은, 다문화교육 정책학교의 특징을 보여줄 뿐 아니라, 앞으로의 다문화교육 운영을 위한 함의점을 줄 것으로 기대된다.

이에 본 연구에서는 다음 두 가지 주요 연구 문제를 설정하였다.

첫째, 다문화교육 정책학교에서 교사 경험의 특징은 무엇인가?

둘째, 정책학교 교사의 다문화교육 경험이 다문화교육 방향에 주는 함의점은 무엇인가?

위의 연구 문제를 토대로, 질적 연구로서 주요 자료수집 방법으로 심층면담을 실시하였으며, 그 결과 및 함의점은 다음과 같다.

첫째, 교사들은 다문화교육 정책학교라는 새로운 환경에서 기존에 경험하지 못한 새로운 역할을 맡게 되며 교사 역할에 대한 혼란을 경험하고 있었다. 한국어로 의사소통이 힘든 다문화가정 학생들의 학습 및 생활지도는 교사에게 새로운 경험인 동시에 전문성에 위기를 초래했다. 교사들은 한 학급에서 문화적으로 다르며 한국어를 잘 이해하지 못하는 학생들을 동일한 시간에 함께 지도해야 하는 상황에서 교사 역할에 한계를 경험하고 있었다. 그러나, 이러한 한계 속에서도 다문화교육 연수, 한국어교육 학과로의 대학원 진학, 외부 강사를 통한 다문화교육 프로그램 투입 등 통해 상황을 극복하기 위해 노력하고 있었다.

둘째, 교사들은 다문화가정 학생을 다른 학생들과 구분하는 것에 대해 경계하고, 모든 학생을 평등하게 바라보고자 노력하고 있었다. 한국어 소통에 어려움이 없는 한, 모든 학생을 평등하게 대해야 한다는 교사의 신념은 다문화가정 학생에게 집중된 예산과 다문화교육 프로그램 운영이 역차별이 될 수 있다는 인식으로 이어지기도 했다. 반면, 다문화교육 프로그램 지원에서 모든 학생에게 고른 기회가 제공되어야 한다는 인식과 대조적으로, 모든 학생이 수업 참여의 기회를 동등하게 받는 것은 어렵다고 보았다. 교사의 이러한 이중적 태도는 학부모에 대한 인식에서도

나타났다. 학부모가 교사가 요청하는 상담이나, 참여에는 소극적이거나 회피한다고 인식하면서도, 학부모의 상담 요청에는 부담을 느끼고 있었다. 다만, 이러한 교사의 이중적 인식이 기존에 교사가 경험했던 다문화적 경험 등을 떠올리는 과정에서, 비판적 성찰이 개입되면서 인식의 변화를 보여주기도 했다. 일부 교사들은 다문화가정 학생, 학부모가 처한 상황에 공감하고, 학생 지원을 위한 교육활동 추진에 더 적극적인 태도를 보이기도 했다.

셋째, 학교에서의 다문화교육은 주로 다문화가정 학생들의 한국어교육 및 한국 문화 체험 교육이나, 방과 후 교육 지원으로 운영되고 있었다. 일부 교사들은 특정 대상에 집중된 프로그램 운영이 오히려 다문화가정 학생을 지원이 필요한 대상으로 낙인찍는 결과를 가져올 수 있음을 지적하기도 했다. 한편, 다문화 특별학급의 경우, 개별화 교육과정 운영, 다문화교육 프로그램 운영, 학부모 상담 등 일반학급과 독립된 형태로 운영되고 있었다. 특별학급 담임교사들은 기존에 경험하지 못한 새로운 방식의 교수 방식, 특별학급으로 인한 가산점 유지 문제 등으로 심리적 부담을 크게 느끼고 있었다. 이와 같은 다문화교육 정책학교에서의 다문화교육 운영 체계는 다문화교육을 업무 담당자의 역할로, 일반 교사의 역할과 분리하여 인식하도록 만들었다. 따라서, 모든 교사가 다문화교육의 실행 주체로서 참여할 수 있는 다문화 역량이 필요하다. 이를 위해 교사들이 교과 교육, 특히 도덕과를 연계한 다문화교육 실천부터 시작하여, 다문화교육 실천의 장을 확장해 나가야 한다.

넷째, 교사들은 문화적 배경이 다른 학생들이 수업 중 교사의 기대와 다른 반응을 하거나, 학습 부진 등 어려움을 겪을 때, 이에 대해 대처하는 데 어려움을 겪고 있었다. 이는 교사 경험을 토대로 한 다문화 교사 교육을 통해 역량을 길러주는 방안이 필요함을 의미한다. 한편, 교사들의 인식에는 다문화교육에 대한 이중적인 개념이 포함되어 있었다. 다문화교육을 다문화가정 학생들의 결핍을 지원하는 교육이라고 생각하는 동시에, 모든 학생을 대상으로 하는 배려, 존중을 가르치는 교육으로 생각하고 있었다. 이러한 다문화교육 개념에 대한 혼란은 다문화교육을 대상과 상황에 따라 다르게 적용하고 이해함으로써, 학교의 전체적인 다문화교육 방향에 혼란을 가중할 수 있다. 따라서 학교 구성원 모두가 다문화교육에 대한 일관된 방향과 목표를 세워 합의된 방향으로 나가야 할 필요

가 있다.

마지막으로, 교사들이 다문화교육을 함께 실천하며, 민주적인 학교 문화로 정착하기 위해서는, 교사가 학생들의 문화적 배경과 개별 맥락에 맞는 교육으로 학생들을 지도할 수 있는 환경이 갖추어져야 한다. 특히, 언어적 장벽이 교사 지도에 걸림돌이 되지 않아야 하며, 동시에 교사 역시 언어적 이유로 학생에 대한 기대를 낮추고, 지도를 유보하는 태도를 보이지 않도록 자신을 성찰하고 전문성을 함양하기 위한 노력이 필요하다. 무엇보다, 교사의 경험이 교사의 실천적 지식으로 잘 활용될 수 있도록 교사를 교육과정 운영의 주체가 될 수 있도록 하고, 교사들이 다문화교육을 실천할 수 있는 용기를 갖도록 교육행정가를 비롯한 사회가 교사에 대한 적극적인 지지와 신뢰를 보여주어야 할 것이다.

주요어 : 다문화교육 경험, 다문화교육 정책학교, 교사 경험
학 번 : 2016-30420

목 차

Ⅰ. 서 론 ····· 1

1. 연구의 목적 ····· 1

2. 연구 방법 및 범위 ····· 5

3. 연구의 의의와 한계 ····· 7

Ⅱ. 이론적 배경 ····· 10

1. 교사 경험과 경험의 교육적 활용 ····· 10

1) 경험의 의미와 특징 ····· 10

2) 교사 경험과 실천적 지식 ····· 15

3) 교사 경험의 경험학습 적용 ····· 19

2. 다문화교육에서의 교사 ····· 23

1) 다문화교육의 개념과 접근 ····· 23

2) 다문화교육에서의 교사 역할과 유형 ····· 30

3) 교사의 다문화교육 역량과 경험 ····· 33

Ⅲ. 연구 방법 ····· 38

1. 연구 방법 개관 ····· 38

2. 연구 참여자 ····· 41

3. 자료의 수집과 분석 ····· 56

Ⅳ. 다문화교육에서의 교사 경험 ····· 70

1. 환경과 역할변화로 인한 갈등 ····· 70

1) 학교와 학생에 대한 첫인상 ····· 70

2) 새로운 역할에 따른 부담과 갈등 ····· 77

2. 타자화된 다문화가정 학생과 학부모 ····· 84

1) 다문화가정 학생에 대한 이중적 태도 ····· 84

2) 학부모와의 단절된 소통 ····· 92
3. 특수 교육으로서의 다문화교육 ····· 96
1) 특정 대상 위주의 프로그램 운영 ····· 96
2) 다문화 특별학급이라는 특수한 교육 ····· 104
4. 다문화교육 환경에서의 전문성 위기 ····· 109
1) 다문화가정 학생 지도 경험의 부재 ····· 109
2) 교사의 다문화교육 개념 이해와 운영 ····· 118

Ⅴ. 다문화교육에서의 교사 경험의 함의 ····· 125
1. 다문화교육 환경에서의 교사 적응 ····· 125
1) 정책학교에서의 교사 갈등과 대처 ····· 125
2) 교사 갈등 해결을 위한 교육 환경 개선 ····· 136
2. 다문화가정 학생에 대한 교사 인식 ····· 142
1) 교사의 다문화가정 학생 인식 과정 ····· 142
2) 비판적 성찰에 의한 다문화 인식 변화 ····· 150
3. 교과 연계를 통한 다문화교육 실천 ····· 154
1) 다문화교육 실행을 위한 교과 활용 ····· 154
2) 도덕 교과를 통한 다문화교육 실천 ····· 158
4. 다문화교육에서의 교사 전문성 강화 ····· 164
1) 다문화 교사교육에서의 경험 연계 ····· 164
2) 경험학습을 적용한 교사교육 방안 ····· 168

Ⅵ. 결 론 ····· 175

참 고 문 헌 ····· 184

Abstract ····· 197

표 목 차

[표Ⅱ-1] 다문화주의 관점별 다문화교육 개념 ····· 25
[표Ⅲ-1] 면담 참여자의 소속 학교 현황 ····· 44
[표Ⅲ-2] 면담 참여자 현황 ····· 48
[표Ⅲ-3] 면담 질문 목록 구성 ····· 57
[표Ⅲ-4] 심층면담 진행 일정 ····· 59
[표Ⅲ-5] 다문화교육 경험 해석을 위한 이론적 탐색 ····· 64

그 림 목 차

[그림Ⅱ-1] Kolb의 경험학습 모형 ····· 21
[그림Ⅲ-1] 질적 면담의 일반적 단계 ····· 40
[그림Ⅲ-2] 자료의 분석과정과 적용 ····· 61
[그림Ⅲ-3] Nvivo를 활용한 빈도 및 키워드 분석 과정 ····· 63
[그림Ⅵ-1] 다문화교육 정책학교에 대한 첫인상 ····· 74
[그림Ⅵ-2] 한국어 수준에 따른 교사의 갈등 영역 ····· 76
[그림Ⅵ-3] 평가과정에서의 교사 인식과 판단 ····· 90
[그림Ⅴ-1] 새로운 역할 요구에 따른 갈등 ····· 126
[그림Ⅴ-2] 정책학교 교사의 갈등유형 ····· 128
[그림Ⅴ-3] 문제상황 발생 시 학생 이해의 과정 ····· 144
[그림Ⅴ-4] 새로운 경험에 의한 교사의 인식 변화 ····· 145
[그림Ⅴ-5] L교사의 학생에 대한 인식 변화 ····· 146
[그림Ⅴ-6] 성찰적 사고에 의한 다문화교육 인식 변화 ····· 151
[그림Ⅴ-7] 교사들의 경험과 인식 간의 단절 ····· 166
[그림Ⅴ-8] 구체적 경험과 다문화 인식의 연결 ····· 168

Ⅰ. 서 론

1. 연구의 목적

한국 사회에 다문화에 대한 본격적인 논의가 시작되고, 교육정책으로 도입된 지 약 15년이 지났다. 유럽과 같이 오랜 시간 다인종, 다민족으로 인한 갈등이나 문제의식이 노출되며 다문화주의가 논의되어온 것과 달리, 한국은 급속한 저출산, 고령화의 흐름 속에 경제활동 인구의 부족으로 국가의 전략적 차원에서 이주민을 수용하였다. 이러한 과정에서 외국인 노동자의 증가, 국제결혼의 증가는 한 사회 내 문화적 배경이 다양한 사람들 간의 갈등, 특정 민족에 대한 차별과 편견의 문제를 발생시켰다. 이러한 사회적 갈등이 높아지면서 한국 사회에는 관주도형 다문화주의[1]가 진행되어왔다.

관주도형 다문화주의가 어떻게 진행되었는가는 국내 다문화교육 정책을 통해서도 알 수 있다. 국내 첫 다문화교육 정책은「다문화 가정 자녀 교육 지원 대책」(교육인적자원부, 2006)이다. 해당 계획에서는 다양한 구성원의 인권 보호 및 사회통합, 다문화가정 자녀들의 교육 소외 방지 대책, 다문화가정 구성원의 인적자원 개발 방안 모색을 목표로 제시하고 있다. 제시된 목표에서 알 수 있듯이, 정책에서 나타나는 다문화가정 학생의 모습은 소외계층, 보호받아야 할 대상, 지원이 필요한 대상으로 규정하고 있다. 이는 당시 증가하는 다문화가정 학생들이 학교 내 차별, 소외 등이 문제가 되고 있었음을 간접적으로 보여주는 사례라 할 수 있다.[2] 하지만, 기존에 소외된 학생, 보호 대상으로 규정하여 접근해온 다문화교육 정책도 점차 변화해 왔다. 「2019년 다문화교육 지원계획」에서는 다문

1) 한국의 다문화주의를 관주도형 다문화주의로 논의하고 있는 연구들로는 김희정(2007), 윤인진(2007), 구정화 외(2010) 등이 있다.

2) 권선미, “따돌림・입학거부... 연필 놓는 아이들”, *연합뉴스*, 2021. 10. 12., https://m.yna.co.kr/view/AKR20211006169000501?site=popup_share_copy,

화교육의 목표로 기존의 다문화학생 지원 중심의 다문화교육 추진 방식에서 차별·편견 방지 및 상호문화이해를 위한 교육방식으로 확장한다는 내용을 담고 있다(교육부, 2019: 1). 즉, 다문화가정 학생만이 아니라 모든 학생이 상호문화를 존중하고 이해하는 것을 강조하기 시작한 것이다. 다만, 세부 정책 추진 내용은 여전히 다문화가정 학생의 교육 기회 보장, 한국어 능력이 부족한 학생을 위한 맞춤형 교육 지원, 우리 사회의 발전 동력으로의 전환 등을 추구한다는 내용으로 다문화가정 학생의 한국 생활 적응 지원이라는 초기 정책의 목적에서 크게 달라지지 않았다. 최근 「2022년 다문화교육 지원계획」(2022)에서는 다문화교육의 대상을 확대하는 차원에서 나아가, “다문화 학생의 성장(교육부, 2019: 1)”이라는 목표와 다문화 친화적 교육환경 조성의 필요성을 강조하고 있다. 이러한 변화는 다문화교육 정책의 방향에서 다문화가정 학생을 지원의 대상으로 바라본다는 한계를 넘어 학생들의 개별적 성장에 초점을 맞추고 있으며, 다문화 친화적 교육환경이라는 학교 환경까지 포함한 다문화교육을 추구하고 있음을 알 수 있다.

하지만, 이러한 정책의 목표 변화가 실제 교육 현장에 곧바로 적용될 것이라고 기대하긴 어렵다. 교육정책의 변화를 현장에서 어떻게 이해하고 적용하고 있는지 알기 위해서는 학교 현장에 실질적으로 운영되어 온 다문화교육 사업을 통해 살펴볼 수 있다. 대표적 사례로 2011년부터 시범적으로 3개 지역에서 운영되어 온 다문화 예비학교가 있다. 다문화 예비학교는 「2012년 다문화학생 교육 선진화 방안」에 따라 다문화가정 학생들의 공교육 진입을 위한 프로그램으로 도입된 이후 현재까지 이르고 있다. 이와 유사한 정책으로 다문화교육 중점학교, 다문화 특별학급과 같은 사업이 다문화가정 학생의 지원 및 학교 교육과 연계된 다문화교육으로 교육부 및 각 시도교육청별 사업으로 확대되어왔다. 그리고 2019년, 다문화예비학교, 다문화 중점학교, 다문화 유치원과 같이 구분해서 추진해 온 다문화교육 프로그램을 통칭하여 ‘다문화교육 정책학교’로 명명하고, 세부적인 프로그램으로 운영하도록 하고 있다. 다음은 다문화교육 정

책학교의 목표를 제시한 것이다.

> 모든 학생을 대상으로 다문화교육을 실시하여 학생들의 다문화 감수성을 제고하고, 다문화학생에 대한 맞춤형 교육 지원을 통해 그들의 역량을 강화하고 교육기회를 보장함으로써 다문화학생과 비다문화학생이 함께 학습할 수 있는 다문화 친화적 학교 환경 조성(교육부, 2019: 3)

이에 따르면 다문화 교육 정책학교는 크게 세 가지를 강조하고 있다. 첫째, 모든 학생에게 다문화교육을 실시하여 다문화 감수성을 제고한다. 둘째, 다문화 학생에게 맞춤형 지원을 함으로써 그들의 역량을 강화한다. 셋째, 교육 기회를 보장함으로써 다문화학생 및 비다문화학생이 함께 학습할 수 있는 다문화 친화적 환경을 조성한다. 이상의 세 가지 목표를 통해 볼 때, 다문화교육 정책학교는 '다문화교육의 목표, 다문화가정 학생 지원, 다문화 친화적 환경'이라는 차원에서 접근하고 있다.

본 연구는 교육정책의 모습을 보여주는 중요한 사례로서 다문화교육 정책학교를 대상으로, 다문화교육 실행 주체인 교사들의 경험에 주목하여 다문화교육의 현장 모습을 이해하고자 하였다. 그간 국내 다문화교육은 다문화가정의 학생과 학부모를 대상화하고, 교육자들은 항상 그 속에서 '생략'되는 경향이 있었으며(김진희, 2020: 46), 국내 다문화교육 정책 연구들은 실제 학교 현장에서 이들 정책이 어떤 방식으로 실천되고 있는가를 보여주지 못하여 다문화교육정책의 이면에 담긴 문제점을 제대로 분석하지 못하였다(박철희, 박주형, 김왕준, 2016: 181). 이에 본 연구는 다문화교육 정책학교를 중심으로 교사의 다문화교육 경험을 연구하여 다문화교육 정책 이면과 교육 현실을 살펴보고자 하였으며 무엇보다 다문화교육의 핵심적인 주체로서 교사에 주목하고자 하였다. 교사는 다문화교육의 교육환경과 교육과정 구성의 책임을 지니고, 실제적인 교육과정 실행의 주체로서 학생들의 교육 경험을 직접적으로 매개하고 조정하며, 다문화교육의 성공 여부를 결정짓는 핵심적 요소이다(이영실, 2016: 24).

또한, 교사의 경험은 교사의 인식을 형성하는 데 매우 직접적이고 강력한 영향을 미치게 된다(하혜숙, 2011: 2079). 따라서 다문화교육 정책학교에서의 교사의 경험은 우리 사회의 다문화교육의 현주소를 이해하는 데 단서를 제공할 뿐 아니라, 향후 다문화교육의 방향을 가늠해볼 수 있는 기회가 될 것이다.

최근 일부 지역을 중심으로 다문화가정 학생 비율이 집중적으로 급격히 높아지면서, 학교 내 다문화가정 학생 비율이 98%를 넘어서는 경우가 있으며, 다문화가정 학생 비율이 높아지는 학교들의 수 역시 점점 증가하는 추세이다.[3] 이에 다양화된 구성원들이 증가하는 학교에서의 교사들은 수업 및 학생 지도의 어려움을 호소하고[4], 일부 학교에서는 다문화가정 학생으로 인한 일반 학생의 교육적 피해로 인한 역차별 주장과 일반 학생의 전출 현상도 나타나고 있다(조현희, 2017: 422). 따라서 교사들이 교실 내 학생들의 다양한 문화를 배경으로 지도할 수 있는 역량은 필수적이라 할 수 있다. 본 연구는 상대적으로 많은 다문화가정 학생이 재적하고 있으며, 다문화교육을 중점적으로 실시하고 있는 다문화교육 정책학교에서의 교사 경험을 연구 대상으로 선정하였다. 또한, 교사들의 경험이 학교 다문화교육에 주는 함의점을 찾아 다문화교육의 개선 방향을 찾고자, 연구 문제를 다음과 같이 선정하였다.

첫째, 다문화교육 정책학교에서 교사 경험의 특징은 무엇인가?
둘째, 정책학교 교사의 다문화교육 경험이 다문화교육 방향에 주는 함의점은 무엇인가?

본 연구에 참여한 교사들은 다문화교육 정책학교에서 특별학급을 맡고

3) 다문화학생 조사가 시작된 2012년 이후부터 다문화 학생 비율은, 모든 학교급에서 매년 다문화 학생 비율이 증가하고 있는 것으로 나타났다. 특히 다문화 학생 비율이 가장 높은 초등학교의 경우 2012년 1.1%에서 2021년 4.2%로 3.8배 증가하였다(한국교육개발원, 2021: 53).
4) 김금이, "다문화학생 16만명... 학교는 여전히 '소통 고민'", *매일경제*, 2021. 11. 9. https://m.mk.co.kr/news/society/view/2021/11/1060939/

있거나, 다문화교육 업무 담당자, 다문화가정 학생을 지도하는 학급 담임 교사로 구성하였다. 학교에서 다양한 역할로 학생들과 상호작용을 하는 교사들의 경험은 다문화교육의 여러 측면을 이해하는 데 도움이 될 것으로 기대하는 바이다.

2. 연구 방법 및 범위

질적 연구방법론의 경우, 내러티브 연구, 현상학적 연구, 근거 이론, 문화기술지, 사례 연구 등으로 세분화한 경우도 많지만, 일반적으로 질적 연구를 포괄적인 하나의 방법론으로 접근한다는 점에서 질적 연구라 할 수 있다.

질적 연구의 일반적 특징으로 Creswell(2012/2016: 64)은 다음과 같이 설명한다. 첫째, 질적 연구는 자연스러운 상황인 현장에서 수행되고 밀접한 상호작용이 자료의 원천이 된다. 둘째, 자료수집의 주요 도구는 연구자이다. 셋째, 질적 연구자들은 단일한 자료 원천에 의존하기보다 면접, 관찰, 문서 등 다양한 형태의 자료들을 수집한다. 넷째, 자료를 점차 추상적인 정보 단위로 귀납적으로 조직화함으로 아래에서 위로 올라가는 방식으로 패턴과 범주, 주제를 형성한다. 다섯째, 연구의 참여자들이 문제나 이슈가 지닌 의미를 학습하는 데 초점을 둔다. 여섯째, 질적 연구의 과정은 유연하다. 현장에서의 자료수집은 모든 국면이 변하거나 수집 형태가 바뀔 수 있다. 일곱째, 질적 연구자는 질적 연구에 자신을 위치시킨다. 마지막으로 질적 연구자는 연구 중인 문제나 이슈에 대한 복합적 묘사를 발전시키려 애쓴다. 이러한 기본적인 질적 연구의 특징은 현상학적 연구에도 해당하는 공통된 특징으로 질적 연구의 접근 방식의 차이에도 불구하고, 데이터로 현상을 보기보다 개인, 인간 내면에 존재하는 이야기에 초점을 두고 현상을 해석하려고 한다는 점에서 공통점을 지닌다고 볼 수 있다.

본 연구는 이러한 질적 연구의 공통된 특징을 바탕으로, 연구참여자들의 경험을 듣고 그 경험의 이면에 존재하는 맥락과 상황을 이해하고자 한다는 점에서 현상학적 질적 연구에 기초한다. 따라서 연구에 참여한 교사들의 경험이 지닌 공통점과 이들의 경험이 어떠한 지향성을 지니고 있는지를 살펴보고자 하였다. 우리의 의식과 체험은 나름의 방식으로 세계 및 세계에 있는 대상을 향한 '지향성'을 지니고 있다(김영천, 2013: 93; 이남인, 2016: 105). 본 연구 역시 다문화교육 정책학교에서의 교사 경험에서 교사들이 다문화교육 환경에서 어떠한 지향성을 지니고 있는지를 찾고자 하였다.

이를 위해 자료수집의 주요 방법으로는 다문화교육 정책학교 교사들을 대상으로 한 심층 면담을 활용하였다. 심층 면담에서 심층의 의미는 다음의 세 가지 의미를 지니고 있다(김인숙, 2016: 223). 첫째, 연구 참여자의 일상 활동, 사건, 장소에 대한 깊은 정보와 이해를 찾는 것이다. 둘째, 연구 참여자의 경험만이 아니라 그 경험의 맥락을 탐색함을 의미한다. 셋째, '심층'적 이해를 통해 연구 참여자가 갖는 상식적 전제나 상식적 대화 방식이 어떻게 이해관계를 구성하는지 등 광범위하고 구조적인 맥락을 드러내는 것이다. 이러한 심층 면담은 결국 다른 사람들의 생생한 경험과 그 경험으로부터 만들어 내는 의미를 이해하는 것을 추구한다(Sediman, 2005/2018: 31).

한편, 본 연구에서 사용하고 있는 다문화가정이라는 용어는 다문화가족과 구분되는 용어로 사용된다. 「다문화가족지원법」에 따르면 다문화가족에 해당하는 사람은 결혼이민자, 귀화자 등 대한민국 국적을 취득한 자로 이루어진 가족을 일컫는다. 그러나 일반적으로 교육 분야에서는 다문화가족이라는 용어보다는 다문화가정이라는 용어를 사용하며, 이 용어는 「다문화가족지원법」에서 정의하는 '다문화가족'의 의미와는 다소 차이가 있다. 다문화가정의 의미는 법률적 대상을 넘어 이주배경의 가정을 포함한 용어로 국제결혼가정뿐 아니라 외국인 근로자의 가정을 포함한 개념이라 할 수 있다.[5] 이는 일부 연구에서 다문화가정 학생의 공통된

정의로 “두 가지 이상의 문화권에 걸쳐서 성장하고 생활하는 것”으로 제시하고 있으며(김광수, 정태희, 2010; 황매향, 고홍월, 김진영, 2010), 「2022 다문화교육 지원계획」 및 「2022 경기 다문화교육 추진계획」 등 관련 계획에서 다문화가정 학생과 관련하여 국적·체류자격 등과 무관하게 학생들이 공교육에 진입할 수 있는 기반을 조성하도록 하고 있다는 점에서(교육부, 2022: 1)도, 공교육 진입을 희망하는 이주배경 학생 모두를 포괄하고 있음을 알 수 있다. 무엇보다 실제 다문화교육 정책학교에서는 법령에 따른 다문화가족의 자녀뿐 아니라 외국인 가정 학생들 모두 다문화교육 프로그램에 참여하고 있으며, 교사들 역시 이들 모두를 함께 지도하고 있다는 점에서, 본 연구는 「다문화가족지원법」에서 제시하고 있는 ‘다문화가족’의 범주에 대한 법률적 해석보다는 「경기도교육청 다문화교육 진흥 조례」에서 제시하는 용어에 근거하여 대한민국에 거주하는 외국인들의 자녀들까지 포함하여 다문화가정 학생으로 접근하고자 한다. 또한, ‘다문화 학생’, ‘다문화 아동’, ‘다문화 청소년’과 같이 혼용되어 사용하고 있는 용어들을 본 연구에서는 ‘다문화가정 학생’으로 정리하여 사용할 것이다.

3. 연구의 의의와 한계

그간 다문화교육 관련 연구에서는 교사 경험에 주목하면서도, 경험이 교사의 다문화교육 전문성에 어떤 도움이 될 수 있는지에 대해 충분한 논의가 이루어지지 못했다. 특히, 관련 선행연구들은 대다수 교사의 교육경험이 다문화인식, 태도, 교수효능감 등에 미치는 영향을 양적 연구로 접근한 연구들(이기용, 강정숙, 2017; 권하정, 이기용, 2018; 최병옥, 2021)로, 질적 연구로서 경험의 의미를 구체적으로 이해, 분석하여 설명

5) 교육부에서 발표한 『2008년 다문화가정 학생 교육 지원 계획』에서는 다문화가정 학생으로서 결혼이민자의 자녀, 외국인 근로자의 자녀 등을 지칭하고 있다. 또는 일부 연구에서는 북한이탈주민을 포함하기도 한다(원진숙 외 7인, 2018: 109).

하고자 한 연구들은 찾기 어려운 실정이다. 물론, 초등교사의 다문화가정 아동 지도 경험을 다룬 연구(황매향, 고홍월, 김진영, 2010), 다문화 특별학급 담임교사의 경험 연구(남부현, 장숙경, 2016)와 같이 일부 연구들이 있으나, 해당 연구들은 초등교사 경험의 특징과 현장 어려움을 논의하고, 문제 해결을 위한 정책을 제언하는 데 그쳐, 경험 그 자체가 지니는 의미에 대해서 논의하는 데는 한계를 지니고 있다.

본 연구는 이러한 한계점을 생각해 볼 때, 다음 세 가지 의의를 지닌다.

첫째, 본 연구는 다문화교육 경험을 학교 내 다문화가정 학생 지도를 포함한, 다문화교육 업무와 관련된 경험, 교사가 정책학교에서 학생, 학부모, 동료 교사 등 다양한 관계를 통해 겪은 경험을 포괄적으로 다루고자 하였다. 이를 통해 학교 내 다문화교육을 특정 대상이나, 업무 중심으로 보기보다 전체적이고 통합적으로 볼 수 있다는 의의를 지닌다.

둘째, 다문화교육 경험이 교사의 학생 지도를 포함한, 다문화교육 개념 인식, 다문화가정 학생과 학부모에 대한 인식, 다문화교육 실천에서의 교사 태도 등에 종합적으로 어떻게 영향을 미치고 있는지를 다루고, 이에 대한 함의점을 도출하고자 하였다. 이를 통해 교사의 다문화교육에서의 실천적 지식이자, 역량이 다문화교육의 교육활동, 교육과정 계획에 어떻게 작용하고 있는지를 보여주고 있다는 점에서 의의를 지닌다.

셋째, 본 연구는 교사 경험에 주목하여 경험 그 자체가 지니는 가치를 발견하여, 교사 경험이 국내 다문화교육 발전을 위해 어떻게 활용될 수 있는지를 경험학습에 근거하여 논의하였다는 점에서 의의를 지닌다. 카텔(Cattel)과 혼(Horn)의 이론에서는 인간의 지능을 유동적 지능(fluid intelligence)과 결정체적 지능(crystallized intelligence)으로 나누고, 두 지능의 기능은 문제해결능력, 추상적 사고능력, 추리력 등 그 기능은 같으나, 습득방식에 차이가 있다고 본다(김종서 외, 2011: 144). 그리고 인간의 연령이 많아질수록, 경험과 지식의 습득이 많아질수록, 결정체적 지능이 향상한다고 말한다. 즉, 경험과 지식이 많아질수록 결정체적 지능이 높아지며, 문제해결능력이나 사고력, 지각력 등에 영향을 미칠 수 있다는

것이다. 이는 Dewey가 말하는 경험의 계속성과 연결되며, 성인의 경험을 활용한 학습이 왜 중요한가를 설명해준다. 특히, 학생들의 경험을 이해하고, 경험의 교육적 성장이 될 수 있도록 계획하고 지도하는 교사에게, 경험이 교사의 전문성 향상에 가치를 지닌다는 점에서 교사 경험의 중요성을 보여준다. 본 연구에서는 이러한 점에서 교사의 다문화교육 경험 관련 선행연구에서 다루지 못한, 교사 경험을 경험학습이라는 이론을 토대로, 보다 분석적으로 살펴보았다는 점에서 의의를 지닌다.

본 연구가 위 논의된 내용과 같이 중요한 의의를 지님에도 불구하고, 연구의 방법, 연구 대상, 연구 내용이라는 크게 세 가지 영역에 있어 다음과 같은 한계점을 지닌다.

첫째, 본 연구는 자료수집 방법으로 심층면담에 의존하고 있어, 방법론에 따른 자료 출처, 분석에 대한 신뢰도, 타당도에 의문을 제기할 수 있다. 이는 질적 연구에서의 대표적인 방법론적 한계라 할 수 있지만, 많은 양적 연구들이 보여주지 못하는 경험의 다양한 모습들을 묘사하고, 그러한 경험이 연구 참여자에게 지니는 의미를 보여준다는 점에서 질적 연구가 지니는 장점이기도 하다. 다만, 본 연구의 신뢰도 및 타당도를 최대한 확보하기위해 Ⅲ장 3절에서 상세히 제시한 바와 같이 심층면담을 위한 충분한 시간과 면담 횟수 확보, 녹음 자료의 분석을 위한 연구자의 위치와 관점에 대한 분석, 관련 문헌 조사 등의 과정을 거쳤다.

둘째, 본 연구는 일부 지역의 다문화교육 정책학교 중 초등학교를 대상으로 하고 있다는 점에서 지역별, 학교급별 다문화교육 운영, 학부모 네트워크 운영이나 학교 교육과정 운영의 차이 등을 반영하지 못하여, 일반화하기에는 어렵다는 한계를 지닌다. 다만, 참여자 소속 학교 내 담임교사, 특별학급 교사, 다문화업무 담당 부장 등 다양한 역할을 맡은 교사들이 참여할 수 있도록 함으로써 다양한 맥락과 상황에서의 경험을 통해 다문화교육이라 명명하는 여러 맥락을 고려하고자 하였다. 또한, 질적 연구가 양적 연구와 달리 개인의 구체적이고 맥락적인 경험에 초점을 두고 있는 만큼 경험의 보편성이 아닌, 경험의 맥락에 따른 다양성을 보여주

는 것 역시 한계점이자 특징이라 할 것이다.

셋째, 본 연구는 다문화교육 경험이라는 넓은 범위에서 연구 참여자들의 경험을 수집하는 과정에서, 연구 내용을 특정 주제에 밀착해서 세세하게 다루기보다는 심층면담이 이루어진 당시 경험에서부터 시작하였기에, 교사 개인의 생애사적인 경험의 전 맥락을 고려하는 데는 한계를 지니고 있다. 또한, 교사 개인의 경험에 영향을 미칠 수 있는 다양한 인간관계를 깊이 있게 논의하기보다 면담 과정에서 자연스럽게 나타난 부분적인 인간관계의 모습을 다루고 있어 개인을 둘러싼 환경을 이해하는 데는 제약이 있었다. 이러한 한계점은 교사의 다문화교육 경험이 생태체계적 환경과 어떻게 상호작용하는지를 이해할 수 있는 후속 연구의 필요성을 제시한다. 또한, 본 연구에서 다룬 다문화교육 경험을 경험학습과 연계한 바를 확장하여, 경험학습의 다양한 이론과 구체적인 프로세스를 기초로, 교사 경험을 상세하게 분석하여, 교사의 다문화교육 역량을 기를 수 있는 구체적인 교사 교육 방안을 모색할 수 있을 것이다. 관련하여 다문화 교사교육을 위한 내용, 방법, 사례 연구들이 교사 경험과 연계되어 교사들의 실제적인 경험을 살리고, 이를 실천적 지식으로 적용 가능한 교사교육 프로그램 개발에도 활용될 수 있기를 기대하는 바이다.

Ⅱ. 이론적 배경

1. 교사 경험과 경험의 교육적 활용

1) 경험의 의미와 특징

인간은 매 순간 경험을 하며 살아간다. 경험이란 인간이 외부세계와의 관계를 통해 이루어지며, 우리의 삶은 그러한 경험의 연속으로 이루어진다(김병길, 송도선, 1995: 31). 그리고 경험을 인식하는 순간, 경험은 그

자체의 경험에서 경험 주체에 의해 감정이나 가치 등에 의한 해석이 덧붙여지며, 그것이 다른 주체에게 전달되는 과정에서 경험은 전달받는 주체에 의해 해석이 다시 이루어지며, 평가되기도 한다. 따라서 무엇을 '경험한다'나 '경험했다'라는 것은 그 의미에 행위자가 어떤 장소에서 어떤 대상과의 관계에서 그 자체로서의 행위를 의미하기도 하지만, 우리가 말하는 경험에는 그 경험에 대한 감정적인 요소와 해석, 판단이 가미되는 경우가 다반사이며, 그때의 경험은 행위 그 자체를 넘어서는 것이 된다. 즉 경험은 느끼는 동시에 가치화되며, 이해되고 평가된다(Connelly & Clandinin, 1988/2007: 52).

이러한 경험의 사전적 정의는 "자신이 실제로 해보거나 겪어 봄. 또는, 거기서 얻은 지식이나 기능[6]"으로 정의되지만, 경험을 바라보는 시각에 따라 학자 간 정의하는 바는 다양하다. 한숭희(2004: 83)는 "경험이란 비교적 장기간에 걸쳐 생명체의 삶의 방식에 영향을 미치는 '획득된 형질'"이라고 보았으며, 김인숙(2016: 40)은 경험을 질적 연구의 자료로, 개인의 주관성만이 아니라 그 주관성의 토대인 구조에 접근할 수 있는 최적의 자원으로 표현한다. 이때의 경험은 사람들의 '일상 경험'이며, 이 경험을 잘 들여다보면 개인의 행위와 주관성은 물론 거시, 구조, 제도가 들어있다는 것이다.

경험이 무엇인가에 대한 논의는 철학의 오랜 역사만큼 다양한 관점으로 설명된다. 삶 그 자체를 경험으로 이야기하기도 하지만, 경험을 인간의 주체적 의지가 담긴 이성과의 대립적인 관점에서 다루기도 하며, 인간이 지식을 습득하는 기원으로서 경험이 강조되기도 한다. 그리고 '경험'의 전달 과정에서 이루어지는 주체 간의 해석 등에 대한 해석학적인 관점에 따라 경험을 이해하는 방식도 달라진다. 또한, 경험의 의미를 인간이 겪은 어떤 일에서부터 그것과 관련된 지식, 기능, 인간과 환경의 상호작용을 통해 만들어진 생산물 등으로 해석할 때 경험의 범위는 매우 포괄적

6) 국립국어원, "국립국어원 표준국어대사전", 2022. 10. 16. 검색, https://stdict.korean.go.kr/search/searchResult.do .

이다.

하지만, 교육에서의 경험이 개인의 성장에 미치는 영향을 논의하기 위해서, 경험을 학습자의 성장과 관련지어 주장한 Dewey의 교육철학은 중요한 시사점을 준다. 특히, Dewey의 교육철학은 교육학에서의 경험주의에 중핵을 이루고 있고(소경희, 2022: 29), 이후 논의할 경험학습 역시 Dewey의 경험이론을 근거로 한다는 점에서 중요한 의미를 지닌다. Dewey는 교육과 경험의 관계를 불변의 유기적인 관계구조로 전제를 두고 있으며, 교육을 경험에 내재하고 있는 가능성을 끌어내서 개인의 성장에 기여하는 것으로 보았다(松丸, 1976: 73).

Dewey의 경험은 그 내용, 방법, 가치에 따라 여섯 가지 유형으로 나뉜다(김병길, 송도선, 1995: 32-39). 첫째, 철학적 탐구 대상으로서 경험은 일차적 경험과 이차적 경험으로 나뉜다. 일차적 경험은 개인이 감각을 통해서 경험하는 것이라면, 이차적 경험은 일차적 경험 내용을 소재로 삼아 마음에서 반성과 성찰이라는 사유 과정으로 이루어지는 내적 경험이다. 여기서 경험은 일차적 경험에서 이차적 경험으로 완결되는 것이 아니라 일차적 경험에 의한 작용은 이차적 경험에서 반성적 사고를 통해 새로운 이해나 지식을 생성하며, 이것은 다시 일차적 경험으로 되돌아가 경험에 영향을 미치게 된다. 둘째, 경험을 습득하는 방법에 따라 직접 경험과 간접 경험으로 구분하였다. 직접 경험은 표현 그대로 개인이 직접 참여하여 얻는 경험이라면 간접 경험은 기호, 상징 매체 등을 통해 얻는 경험이라 할 수 있다. 학교 교육에 있어 그간의 교육이 상징 매체에 매몰되어 학습자의 실질적인 경험을 간과시했다는 지적을 통해, 생생한 경험의 가치를 강조하였다. 마지막으로 경험의 가치에 따라 교육적 경험과 비교육적 경험으로 설명한다. Dewey(1938/2019: 89)는 교육을 “경험의 끊임없는 재구성 또는 재조직”이라고 정의하고, 경험의 교육적 기능과 영향력이라는 면에서 경험을 해석하기 위해 ‘계속성의 원리’와 ‘상호작용의 원리’라는 두 가지 준거를 제시한다(Dewey,1938/2019). 계속성의 원리란, 모든 경험은 특정한 것에 대한 선호와 혐오를 느끼게 하고, 어떤 행

위를 할 때 그러한 행위나 태도에 있어 우리에게 지속적으로 영향을 끼친다는 경험의 특징을 의미한다. 이에 교육적 경험으로 의미 있으려면 경험이 계속적인 성장에 기여할 수 있어야 한다. 상호작용의 원리는 경험 안에 객관적·외적 요소와 주관적·내적 요소가 함께 작용하면서, 어떠한 상황 속에서 외부의 사람 혹은 사물과의 상호작용, 교변작용[7]을 통해 경험이 형성됨을 의미한다. 따라서 교사는 교육받는 사람의 현재 역량과 상호작용하는 환경을 잘 결정하여 가치 있는 경험이 생겨나도록 해야 한다. 이러한 두 원리를 기준으로 교육적 경험을 판단하게 된다.

이상의 내용, 방법, 가치를 기준으로 경험의 유형을 이해하는 것은 경험을 좀 더 면밀하게 이해하므로, 경험이 교육적 가치를 지니기 위해 어떠해야 하는가를 이해하는 데 도움을 준다. 일차적 경험은 이차적 경험과 불가분의 관계에 존재하며, 그 경험의 방법은 직접적인 경험이나 상징매체에 의한 경험이 될 수 있다. 그리고 그 경험이 학습자에게 경험의 성장이 될 수 있다면 그것은 교육적 경험의 가치를 지닌다는 것이다. 하지만, 경험을 내용, 방법, 가치라는 기준으로 유형을 나뉘어 분석한다는 것이 각각의 경험이 서로 다른 경험을 의미한다는 것은 아니다. 경험은 하나의 시작, 그 과정과 끝으로 연결되는 계속성을 지닌 '하나의 경험'으로, 그 경험의 과정에는 일차적 경험의 단계에서 반성적 경험의 단계, 그리고 다시 반성 이후의 단계로 되돌아가는 순환 구조를 지니게 된다(박철홍, 윤영순, 2004: 27). 이러한 순환 구조에서, 앞서 논의한 경험의 유형으로 경험을 이해하는 것이라 할 수 있다.

이러한 경험의 유형을 바탕으로, 경험은 내용과 방법, 과정과 결과, 행위와 사고라는 측면에서의 경험의 의미를 이해할 수 있다(김병길, 송도

---

7) 듀이는 인간과 자연이 독립된 별개의 것으로 존재하는 것이 아니라 상호작용 속에서 하나의 존재로 존재한다고 보았다. 다만, 그들의 상호작용을 설명하기 위한 개념적 구분으로 주체와 객체(대상)를 구분하였다(박천환, 2009: 7). 그리고 이러한 이원론적 분리를 극복하여, 주체와 객체의 통합성, 그 영향력을 강조하기 위해 상호작용(inter-action)이라는 말 대신 교변작용(trans-action)이라는 용어를 사용한다. 이는 경험의 과정을 통해 주체와 객체의 두 변인이 서로에게 영향을 미치며, 그 결과 서로를 변화시키는 것을 의미한다(박철홍, 2011: 84).

선, 1995: 47-48). 첫째, 경험은 인간이 상호작용하게 되는 대상, 재료 등의 환경이라는 내용을 지니며, 그것과 상호작용하는 방식으로 경험의 방법이 있다. 그리고 이것은 전체적인 경험에서 하나로 존재한다. 둘째, 과정으로서의 경험은 상호작용하는 경험 활동이며, 결과는 경험 활동을 통한 습득의 결과인 경험 내용이 된다. 과정과 결과는 또다시 과정과 결과로 반복되어 지속된다고 할 수 있다. 셋째, 경험은 하나의 총체적인 활동 과정으로 외적 활동으로서의 행위와 내적 활동으로서의 사고가 동시에 작용하는 것이다. 이외에도 경험을 행함과 겪음의 과정으로, 경험의 능동적 요소와 수동적 요소를 결합한 것으로 설명하기도 한다(신창호, 2016: 33). 즉, 능동적 측면에서 볼 때 경험은 '해보는 것(trying)'이고, 수동적 측면에서 볼 때 경험은 '겪는 것(undergoing)'이라 할 수 있다(박연숙, 2007: 126).

이와 같이 여러 측면에서의 경험을 고려할 때, Dewey가 설명하는 경험의 개념에는 그 중심에 인간의 주체성과 창조성을 발견할 수 있다. 인간은 경험을 있는 그대로 겪기만 하는 것이 아니라, 능동적으로 실험하여 만들어가기도 하며, 전체적인 하나의 경험에서 질성적 사고[8]와 반성적 사고를 통해 새로운 지식이나 상황에 대한 이해를 도출해 낼 수 있는 가능성을 지니고 있다. 그리고 새로운 지식과 이해는 끊임없이 이어지는 인간의 경험에 새로운 성장으로서 영향을 끼치면서 교육적 성장을 이끌어내는 것이다. 이처럼 경험은 생명체가 환경 조건과 상호작용하면서 갱신을 통해 자기를 보존해 가는 일련의 과정이라 할 수 있다. 그리고 이 과정에서 인간이란 행함과 동시에 겪음을 상호 관련짓는 지적 작용을 통해 의미를 파악하고 세계를 향한 실험적이고 창조적 변화를 시도할 수 있는 존재가 된다(송도선, 2009: 10).

---

8) 질성의 개념은 '양' 혹은 '정량'에 반대되는 '질' 혹은 '정성'이 의미하는 바와 관계있으나, 그 이상의 것으로 직접적이고 즉시적으로 지각하는 대상 혹은 내용이라 할 수 있다. 질성에는 상황에 존재하는 요소로서 요소적 질성, 하나로 만들어지는 총체적 질성, 전체의 과정에 스며든 편재적 질성이 있다. 그리고 그 편재적 질성과 상황은 감각과 같이 직접 지각하면서도 이론적 추리처럼 질성적 사고를 하게 되는 것이다. (이돈희, 2018)

따라서 경험이 이후의 경험에 어떠한 방식으로든 영향을 미치며, 객관적 조건과 내적 조건이 상호작용하는 상황에서 이루어진다는 점에 동의한다면, 교육적 경험으로서 경험이 의미 있도록 만들기 위해서는 계속성과 상호 작용의 두 원리에 기초하여 교사는 학생들의 경험에 적절한 개입과 지원을 할 필요가 있다. Dewey(1938/2019)는 교사는 경험의 두 가지 준거를 인식하고, 교육받는 사람의 상황(객관적인 조건과 내적인 조건)을 고려하여, 지속적인 성장으로 연계될 수 있는 경험이 생겨날 수 있도록 하는 의무를 지닌다고 말한다. 또한 교사는 경험의 기회 제공 자체에 그치는 것이 아니라 학생의 지적·정서적 변화에 주의를 기울여 지속적 성장에 기여할 태도와 능력이 무엇인지 판단하며 경험의 과정에 조력해야 한다(박주희, 양은주, 2019: 191). 경험이 지니는 교육의 의미는 경험의 지속적인 생성과 변화가 무엇보다도 학습자의 성장을 추동하는 방향으로 이루어질 수 있도록 지원하는 의도적이고 조직적인 노력이 되며, 모든 학습 과정에 있어서 경험은 필연적으로 개입하게 되는 것이다(김한별 외, 2010: 9).

2) 교사 경험과 실천적 지식

모든 경험은 이후의 경험에서 우리의 태도와 생각에 영향을 미친다. 그리고 우리가 경험하는 상황은 우리를 둘러싼 환경의 내·외적인 조건의 상호작용으로 형성된다. 이 두 가지 경험의 원리를 우리는 계속성의 원리와 상호작용의 원리로 이해했다. 무엇보다 경험의 특징과 유형을 생각할 때, 경험은 그저 주어지는 상황이 아니라 경험하는 학습자, 경험자가 경험을 어떻게 이해하고 탐구하는가에 따라 새로운 이해와 지식이 될 수 있다는 점에서 경험의 교육적 활용은 매우 중요하다. 이러한 경험의 원리와 중요성은 교사에게도 적용된다. 교사가 교육과정 실행과정에서 겪는 경험은 그 이후의 교육과정을 계획하고 실행하는 과정에도 영향을 미칠 것이며, 이는 곧 교육과정에서의 교사 전문성에도 영향을 미친다는

것을 뜻한다.

교사의 전문성은 교육활동을 수행하는 과정에서 필요한 전문적 지식과 기술 및 태도를 포괄하는 것으로(허은정, 2011: 36), 교육과정의 전 영역에서 발휘된다. 교사의 전문성의 요소로 교사의 지식은 일반적으로 교사가 교수 행위를 위해 필요한 지식으로 내용과 기술을 포괄하여 이해되기도 한다. 이때 전문성을 지닌다는 것은 단순한 지식과 기술, 태도를 지닌다는 의미가 아닌, 장기간에 걸친 높은 학습과 훈련, 경험으로 사전에 문제를 예방하거나, 문제가 발생하면, 문제의 핵심과 본질을 분석하여 문제를 해결할 수 있다는 것을 의미한다(김은주, 2010: 32). 따라서 교사의 전문성은 교사의 학습, 경험을 통해 습득된 노하우가 교육활동 과정에서 학습을 위한 준비에 능통하되, 다양한 학습자로 인해 발생 가능한 문제에 대해 그 핵심과 본질을 분석하여 해결해 나갈 수 있는 능력을 지니는 것이라 할 수 있다. 특히, 교사가 전문성을 발휘하는 교육과정은 단순히 지식을 전달하는 것만이 아니라, 교육이 일어나기 위한 제반의 여건을 형성해야 하고, 교육활동을 수행하는 과정에서의 다양한 학습자와의 상호작용을 포함하기 때문에 교육과정에서 일어나는 모든 경험은 달라지게 된다. 따라서 어떤 상황에라도 대처 가능한 교사의 전문성이 요구된다고 할 수 있다.

한편, 교사의 전문성은 상황과 경험에서 발휘되는 것이기도 하지만, 교육과정의 계획과 실행에도 다양하게 영향을 미친다. 이때의 교육과정은 크게 세 가지 교육과정, 명시적 교육과정, 잠재적 교육과정, 그리고 영 교육과정으로 구성된다(Eisner, 1979/2012). 명시적 교육과정은 다른 표현으로는 '계획된 교육과정'으로, 이는 국가 교육과정, 시·도 교육과정, 학교 교육과정, 더 세분화할 경우, 교사의 수업계획이 될 수도 있다. 반면, 잠재적 교육과정은 계획하지는 않았지만 가르쳐진 것들을 의미하며, 영 교육과정은 공식적 교육과정으로써 선택되지 못했거나 배제된 교육과정을 의미한다. 계획된 교육과정과 달리, 잠재적 교육과정은 계획된 공식적인 교육과정에는 없으나 학생들이 학교생활을 하면서 암암리에 학습된

다. 예를 들어 우리가 가진 사회적 역할이나 성 역할에 대한 인식과 같이 우리 삶의 많은 측면에 대한 태도는 바로 이러한 방식으로 학습되는 경우라 할 수 있다(소경희, 2022: 50). 영 교육과정의 경우는 교사가 직접적으로 해당 내용을 배제한 것은 아니지만, 교사의 인식과 태도가 반영될 수 있다. 교사가 영 교육과정에 대해 이해하고, 의식적으로 이를 활용하고자 한다면 의식적으로 해당 내용을 배제할 수 있기 때문이다. 이처럼 세 교육과정 영역에서도 교사의 의지, 실행하려는 방식 등에 따라 그 영향력은 달라질 수 있다. 그만큼 교사의 전문성이 지니는 의미는 매우 중요한데, 지금까지의 교사 전문성은 교사를 양성하는 교육기관의 역할이라는 인식이 강했다. 즉, 교육기관을 통해 교사에게 필요한 지식과 기술을 전수하고, 교사로서의 신념을 함양시키는 등 예비교사들을 위한 교사 교육에 집중해온 것이다(김은주, 2010: 33).

하지만, 이와 같은 교사 교육기관에 의한 교수 지식과 기술 등이 실제 교사의 교육과정에 경험으로 반영되지 못하고, 이론과 실제의 괴리에 대한 지적이 높아지고 있다(이정선, 2005). 교사들이 예비교사로서 배운 지식과 기술이 실제 현장의 다양한 맥락적 상황에 적절하게 활용되기 어렵다는 것이다. 이러한 이론과 실천의 괴리에 대한 문제 인식에 대응하여 등장한 개념이 '실천적 지식(practical knowledge)'이라 할 수 있다.

교사들은 어떤 딜레마나 곤경에 처했을 때 그 상황과 구체적으로 대응할 어떤 자료를 찾기 어렵다. 따라서 직면한 문제를 스스로 해결하고자 하며, 해결의 실마리를 주로 자신들의 개인적인 경험에 의지한다(이정선, 최영순, 2009). 경험에 따라 실천한 내용은 추후 교사의 또 다른 교수 행위에도 영향을 미치게 된다. 바로 이 과정에서 교사가 활용하는 개인적 경험, 그리고 경험에 발휘되는 교사 자신이 기존에 가지고 있는 이론, 기술, 태도가 실천적 지식이라 할 수 있다. 특히, 실천적 지식으로서의 교수 지식은 교사가 학급 상황과 학급에서 의도적 활동을 수행하며 직면하는 실천적 딜레마에 대해 교사가 가지고 있는 지식을 의미한다(Carter, 1990: 299). 그렇다면 교사의 전문성의 개념을 교사가 훈련(교육)과 경험

으로 습득한 노하우를 다양한 문제 상황을 예비하거나 해결하는 데 유연하게 활용 가능한 능력으로 정의할 때, 실천적 지식으로서의 교수 지식은 교사의 전문성으로 발휘되는 교수 지식으로 이해될 수 있다. 다만, 이러한 관점에서 실천적 지식은 교사가 경험하고 습득한 기존 지식 기술, 태도라는 정태적 개념으로 이해될 수 있다.

교사의 실천적 지식에 대한 대표적인 연구자인 Elbaz(1983: 5)는 실천적 지식을 “자신이 가지고 있는 지식을 자신의 실제 상황에 맞도록 가치관이나 신념을 바탕으로 재구성하고 통합한 지식”으로 정의하고 있다. 즉, 실천적 지식은 형식적 지식으로서의 이론적 지식과 비형식적 성격의 실재가 통합되면서 나타나는 것으로, 같은 맥락에서도 교사마다 드러내는 실천적 지식이 다양한 모습과 형태로 전개되는 것이다(오영범, 2017: 16). 이러한 개념을 토대로 볼 때, 실천적 지식은 “지식이 구성되는 특정한 맥락과 이를 통해 실천을 구체화하고 만들어가는 교사의 역할이라는 역동적인 과정에 주목한 개념(이슬기, 2019: 24)”으로 교사가 그 중심에 있다. 여기에서 실천적 지식의 가장 큰 특징은 지식의 생성자로서 ‘교사’에 주목하고 있다는 점이다.

교사는 교수 행위 이전의 삶, 자신이 처한 교수적 맥락 그리고 교수 경험을 통해서 실천적 지식을 구성하게 된다. 실천적 지식의 개발에 중요한 원천이 바로 교사의 개인적 경험을 포함한, 교수 경험이며, 가르치는 동안 실천을 통해 자신의 교수 행위를 반성하는 활동을 통해 실천적 지식을 발전시키는 것이다(Connelly & Clandinin, 1988/2007; McCutcheon, 1995). 즉, 교사의 교직에서의 경험뿐 아니라, 개인적 경험은 실천적 지식의 출처이자, 실천적 지식을 생성하기 위한 필수적 요소이다. 교사는 교사이기 전, 한 개인으로서 삶을 영위한다. 따라서, 교사가 아닌 개인으로서의 삶과 교사의 삶은 구분하기 어렵다. 교사 역시 태어나면서부터 개별적인 환경에 따라 다양한 인간관계에 의해 영향을 받으면서, 교사라는 직업적 특성에 따라 학교라는 환경에서 교직의 경험을 통해 성장해왔다. 개인의 경험이 개인의 가치관과 태도, 어떤 사물이나 대상을 판단하

는 데 영향을 미친다는 것을 이해한다면, 교사로서의 경험은 교직 생활에서의 교사 인식 및 태도를 결정하는데 중요한 자본임에는 분명하다.

3) 교사 경험의 경험학습 적용

교사들이 경험하는 현재의 사회 변화의 속도는 이전의 사회와 차원이 다른 상황이다. 전혀 경험하지 못하고 상상하지 못했던 기술의 변화를 경험하고, 정보화의 시대에서 국가의 경계는 모호해지면서도, 정치적으로는 국가 간 경계가 더욱 심해지는 복잡한 사회 환경 속에 우리는 살아가고 있다. 이처럼 변동성이 커지고 불확실성이 커지는 시대에 교사에게 요청되는 것은 정해진 교육과정만을 가르치는 것을 넘어서, 다양성에 대한 열린 태도, 변화를 주체적으로 수용하고 대응하는 탄력성, 배움을 일상화하는 평생학습 역량이라 할 수 있다(김진희, 2020: 131).

평생학습이란 개인이 사회적 환경과의 상호작용 가운데 경험의 획득과 축적과정을 통해 이루어지는 활동으로, 유아, 청소년기, 청년전기의 학습이 새로운 것을 습득하는 측면에 치중했다면, 그 이후는 기존에 습득된, 혹은 계속해서 습득되고 있는 지식을 새로운 의미로 재편되어 나가는 것에 중점을 둔다(김종서, 김신일, 한숭희, 강대중, 2011). 특히 교사의 학습은 사회적으로 고립된 상황에서 제시된 정보나 지식을 축적하고 원리를 이해하는 탈맥락적 활동이 아닌, 학교라는 공간에서 구성원들과의 상호작용과 교사가 처한 구체적인 조직 상황과 깊이 관련된 상황적 활동으로 이루어진다(김한별 외, 2010). 무엇보다 교사의 경험이 실천적 지식의 중요한 요소라 할 때, 교사 경험을 어떻게 실천적 지식으로, 교사의 학습으로 전환 시킬 것인가 하는 질문은 경험학습으로 논의될 수 있다. 경험학습은 학습자가 직접 경험한 것을 기반으로 지식, 기술, 가치를 정리하고 세워나가는 학습 방법으로(문성홍, 2021: 48), 말 그대로 경험을 통한 학습 또는 경험에 의한 학습의 의미를 지니며, 경험학습에서의 경험은 학습자의 현재 경험만이 아니라, 과거 경험에서부터 시작해서 개인과 환경

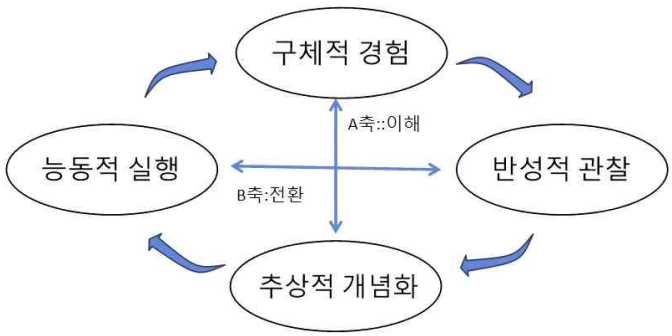
의 상호작용에 의해 이루어지는 과정이다. 일부에서는 경험학습을 체험학습이나 실천학습으로 사용하기도 하지만, 체험학습은 신체적 경험을 학습에서 강조하는 것으로, 실천 학습은 실제행동을 강조하는 활동으로 경험학습은 이러한 체험학습과 실천학습의 포괄적인 개념으로 볼 수 있다(김지자, 정지웅, 2001: 2).

김한별 외(2010: 12-13)는 경험학습이 이루어지는 조건을 다음 세 가지로 제시한다. 첫째는 환경을 인식하고 경험을 구성하는 주체인 개인이 일정 수준의 인지적, 정의적, 기능적 능력의 보유, 그러한 능력을 이용하려는 의지가 필요하다. 둘째는 학습자가 마주한 구체적 상황이 자신이 가진 기존 지식이나 기능과 관련해 어떤 의미가 있는가가 중요하다. 마지막으로 문제적 상황이 학습자입장에서 해결되어야 필요성, 해석되는 의미가 요구된다. 정리하면, 경험을 둘러싼 환경에 대한 이해 능력(반성적 사고능력)을 갖춘 개인에게 문제 상황에 대한 역량을 지니고 있느냐에 따라 경험학습 양상은 달라지며, 해결이 필요하다는 인식이 있을 때에 학습이 일어난다는 것이다. 이러한 조건을 교사에게 적용한다면, 교사가 처한 환경에 대한 이해 능력과 반성적 사고 능력이 있어야 하며, 문제 상황에 대해 교사가 지닌 전문성(역량)에 따라 경험의 양상은 달라질 수 있으며, 무엇보다 교사가 그 문제상황에 대한 해결 의지를 가질 때 학습으로서의 경험이 될 수 있다는 의미가 된다.

학습으로서의 경험, 경험이 학습으로 이어지는 과정을 설명하는 대표적인 이론으로 Kolb(1984)의 경험학습 모형을 들 수 있다. Kolb(1984)의 경험학습 모형은 Dewey의 경험이론을 토대로 실제적으로 활용가능한 순환이론을 제시하였으며(中原, 2013: 6), 경험의 획득(prehension)과 가공(transformation)활동[9]의 변증법적 지속을 통해서 경험학습의 과정이 이루어지는 것으로 보았다. 즉, Kolb에게 있어 학습이란 경험의 변환을 통

9) Kolb의 경험의 획득과 가공이라는 축은 이해, 전환이라는 의미로 번역되기도 하며, 일부 연구(정민승, 2010: 126)에는 지각영역과 정보처리 영역으로 설명하기도 한다. 김진한(2020)은 구체적 경험과 추상적 개념화를 '포착'이라는 축으로, 반성적 성찰과 능동적 실행을 '변형'이라는 축으로 설명한다.

해 지식이 창조되는 과정이며(김한별, 2014: 95), 학습의 과정에서 중요한 것은 지식의 변환 과정이다. 그리고 지식은 지속적으로 창조되고 재창조되는 것이지 획득되거나 전달되는 독립체가 아니라고 보았다(신원동, 2013: 23).



[그림Ⅱ-1] Kolb의 경험학습 모형[10)]

[그림Ⅱ-1]을 살펴보면, 경험학습 모형은 크게 4단계의 순환적인 구조로 구성되어 있음을 알 수 있다. 첫 번째, 새롭고 구체적이며 실제적 경험을 하는 단계를 거쳐, 두 번째, 서로 다른 관점에서 경험을 해석하고 반추하는 성찰적 관찰 단계를 거친다. 세 번째, 이러한 관찰 내용을 논리적으로 통합시키기 위해 아이디어와 개념을 창출하는 추상적 개념화 단계를 거치게 된다(신용주, 2015: 50). 마지막으로, 추상적 개념화 과정으로 이해한 내용은 구체적 경험(실천적 활동)으로 전환되기 위해서는 자신의 지식, 개념 등을 적용해서 확인해보는 능동적 실행과정을 거치게 된다. 이는 경험을 통해 구축된 스키마나 이론은 실천될 때 비로소 그 의미가 있으며, 그 과정에서 다시 경험이나 성찰이 생겨나기 때문이다(中原, 2013: 7).

경험학습에 관한 관련 연구들에서는 성찰의 역할을 매우 강조(김한별

10) Kolb, D.(1984: 33). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ; Prentice Hall, Inc.에서 발췌, 정리

외, 2010: 16)하는데, Kolb의 경험학습 모형에서도 성찰은 경험이 개념(지식)과의 관계를 형성하는 데 중요한 역할과 위치를 차지한다. 학습자는 성찰을 통해 경험의 과정을 재검토하면서 경험한 사실을 다양한 관점에서 관찰함으로써 학습이 이루어지고, 개인의 지적 능력, 가치관과 태도가 이러한 과정에 영향을 미치게 된다(오인경, 2005: 81). 따라서 성찰은 경험학습 과정의 핵심적인 단계라 할 수 있다. Kolb의 경험학습 이론과 같이 성찰에 주목한 학자로는 Schön(1984/2019: 314-315)을 들 수 있다. Schön은 교사의 교육행위 중 성찰의 중요성을 강조하였다. 교사는 행위 중 성찰을 통해 학생들의 입장과 견해를 이해하기 위해 노력하게 되고, 학생이 경험하는 혼란이 지니는 의미, 학생이 알고 있는 것은 무엇인지와 같은 물음에 답을 찾고자 노력함으로써 기존의 교수 방식에 구애받지 않고 새로운 교육적 아이디어를 도출할 수 있게 된다. 즉, 교사의 행위에 대한 성찰은 교사의 새로운 지식을 도출할 수 있는 중요한 단계라 할 수 있다.

Kolb의 경험학습 모형은 경험학습 과정에 대한 몇 가지 중요한 시사점을 준다(김지자, 정지웅, 2001: 7). 첫째, 학습의 순환은 반복되며, 학습자들은 경험과 경험에 대한 반성을 통해 얻은 개념과 원리를 새로운 경험으로 실험하고 관찰하며 수정해 나간다는 지속성의 원리이다. 둘째, 학습의 방향은 학습자의 필요와 목적에 의해 결정된다는 점이다. 셋째, 학습의 과정이 개인적 필요와 목적에 지배되므로 학습의 방식, 그 방향이나 과정도 개별화된다는 것이다. 그리고 이러한 경험학습에서 나타나는 특징을 고려할 때 학습자의 역할은 매우 중요하다. 게다가, Kolb의 경험학습 모형은 학습의 원천이 되는 것이 경험이라는 점과 교사가 성찰 과정을 통해 성장할 수 있으며, 교사의 경험이 곧 지식이 될 수 있음을 보여준다는 점에서 교사 경험의 가치를 보여준다. 즉, 경험학습 모형은 교사의 경험을 교사의 전문성 발달을 위한 학습에 중요한 가치를 지니며, 교사의 실천적 지식의 중요한 원천으로서 교사가 어떻게 경험을 개념화하여 교수 지식으로 생성하는지를 설명해주는 모델로서 활용될 수 있다. 또한, 기존 교사 교육이 이론

과 실제 간 간극에 대한 비판을 교사의 경험을 통해 실천적 지식으로 변환시킴으로써 경험(실행)과 이론의 간극을 줄이기 위한 반성적 관찰의 역할을 제시해준다.

다만, Kolb의 경험학습 모형이 경험으로부터 이루어지는 복잡한 학습 현상을 지나치게 단순하게 나타내었다는 비판 역시 존재한다. 특히, Jarvis는 Kolb의 모형이 경험에서 비롯되는 학습의 복잡한 양상을 모두 포괄하지 못하다고 보았으며, 지식의 형성 과정은 잘 나타내고 있으나, 기술과 태도가 변하는 사회적 실재성을 포착하기 어렵다고 보았다(정민승, 2010: 136). 따라서 Jarvis는 학습을 비학습반응, 비반성적 학습반응, 반성적 학습반응으로 구분하고, 하나의 경험으로부터 아홉 가지의 다른 반응 루트를 선택할 수 있다고 보아 좀 더 세분화 되고 구체화된 모델을 제시하기도 하였다(정민승, 2010: 139). 이외에도 Kolb의 경험학습 모형에서 추상적 개념화와 적극적 실험 단계 사이에 '적용을 위한 기획 단계'라는 한 가지 단계를 더 삽입하여 정리한 Barnett의 반성적인 사고와 행위 모델이 있다. 그러나 이들의 이론 역시 Kolb의 경험학습 모형을 부정한다고 보기보다는 보완하는 것(김지자, 정지웅, 2001: 10)이라 할 수 있다. Kolb의 경험학습 모형은 학습 과정을 설명하고 그것의 구체적인 경로를 제시한 모형이라는 점에서 응용의 폭이 크며, 즉각적이고 구체적 경험이 관찰과 반성을 통해 의미를 갖게 되는 것을 보여줌으로써 경험을 가치 있게 인식하는 계기를 제시하였다(한숭희, 2002: 230).

2. 다문화교육에서의 교사

1) 다문화교육의 개념과 접근

다문화교육의 개념을 분명하게 밝히는 것은 문화가 무엇인가를 정의하는 것만큼이나 복잡하고 어렵다. 다문화를 글자 자체의 의미로 보았을

때, 다(多)문화는 많은 문화, 다양한 문화라 할 수 있으며, 이는 문화 자체를 두고 접근할 때 다문화는 지극히 당연하고 기본적인 것이라 볼 수 있다. 문화의 의미 역시 다양하지만, 문화 자체가 단일하다고 볼 수 없으며, 모든 개인이 가지고 있는 생활양식의 총체라는 의미로서 문화를 생각해볼 때 개개인의 문화부터가 그 자체로 다양하다. 문화가 가진 다양한 영역과 특성을 고려할 때, 문화는 본래 다문화를 전제하는 것이라 할 수 있다(박승규, 홍미화, 2012: 163). 그렇기에 '다문화'라는 의미에 담겨진 의미에서 '다(多)'가 가진 의미는 문화에 있어 중복된 표현이라 할 수 있으며, 그럼에도 '다문화'라고 부르는 까닭은 다양하게 인식되지 못하는 다양성을 강조하기 위한 언어적 장치라고 볼 수 있다(심승환, 2009: 138). 따라서 '다문화'라는 용어 자체가 가진 개념만으로 다문화교육을 정의하기는 쉽지 않은 만큼 이를 정의하는 데는, 다문화주의로 논의되는 다양한 관점들에 대한 이해와 다문화교육의 대상을 누구로 보고 있으며, 궁극적으로 무엇을 지향하는가에 대한 이해가 선행되어야 한다. 다만, 본 연구에서는 여러 다양한 관점에서의 다문화주의가 있지만, 다문화주의 논의를 주도해 온 대표적 관점들로 공동체주의적 다문화주의, 자유주의적 다문화주의, 비판적 다문화주의 관점에 따라 다문화교육이 어떻게 개념화되는지를 제시하고, 다문화교육과 관련된 학자별 정의를 통해 다문화교육이 가지는 개념의 다양성에 대해 논의하고자 한다.

[표Ⅱ-1]를 살펴보면 다문화주의의 접근 방식에 따라 다문화교육의 대상이 달라짐을 알 수 있다. 공동체주의적 다문화주의나 비판적 다문화주의가 모든 학생을 대상으로 하는 점에 비해, 자유주의적 다문화주의는 문화적 소수자 학생이 다문화교육의 대상으로, 이들의 학습권과 학업적 성공을 지원하는 것을 목적으로 지원하는 것을 중시함을 알 수 있다. 반면, 공동체주의적 다문화주의와 비판적 다문화주의의 경우 모든 학생이 다문화교육의 대상이 되지만, 교육의 궁극적인 목적에 있어서 다양성에 대한 이해와 상호문화 역량 개발을 중시하는지, 사회적 불평등과 비판의식의 함양을 중요시하는지에 따라 다문화교육의 정책적 접근 역시 달라

짐을 알 수 있다.

구분	공동체주의적 다문화주의	자유주의적 다문화주의	비판적 다문화주의
대상	• 모든 학생	• 문화적 소수자 학생	• 모든 학생
목적	• 문화적 다양성에 대한 이해 증진 • 다문화 감수성과 상호문화 역량개발	• 문화적 소수자 학생의 학습권 보호 • 문화적 소수자 학생의 학업적 성공 지원	• 문화 집단 간 사회적 불평등 인식 • 사회 변혁을 위한 비판의식 함양
실천적 접근	• 반편견 교육 • 문화다양성 교육	• 형평성 교육 • 다문화 친화적 학교	• 비판적 시민성 교육 • 사회정의 지향 교육
정책적 접근	• 국가 교육과정의 다문화적 보완 • 교사의 다문화 감수성 강화	• 문화적 소수자 학생에 대한 맞춤형 지원 • 교육시스템의 문화적 포용성 제고	• 국가 교육과정의 탈표준적 확장 • 교육시스템 내 제도적 차별 요소 제거

[표Ⅱ-1] 다문화주의 관점별 다문화교육 개념[11)]

다만, 우리 사회에서 다문화교육이 사회적 관심을 받고 강조되게 된 배경을 생각한다면, 다문화에 대한 시각에는 사회 구성원의 인종적 다양성의 증대가 중요한 역할을 하였다고 할 것이다. 그렇다보니 주로 문화적 소수자 학생들을 대상으로 한 적응 지원 위주의 다문화교육이 집중적으로 실시되었다고 볼 수 있다.

다만, 이러한 다문화주의를 토대로 하여 다문화교육을 이해하는 것은 실제 현장에서의 다문화교육의 방향을 이해하고 접근하는 데 한계가 있다. 이러한 논의는 정책적 접근으로서의 다문화교육을 설명하는 데는 도움이 되지만, 학교 내 다문화교육의 모습이 지향해야 할, 구체적인 다문화교육의 모습을 설명해주지 못하기 때문이다. 따라서 다문화교육의 개념을 교사들의 교육적 실천과 관련지어 설명한 학자들의 다문화교육 개

11) 함승환, 이승현, 이성호(2022). 다문화교육에 대한 다문화주의적 재고찰: 다문화교육 개념의 지형, p.7에서 발췌

념에 대해 논의할 필요가 있다.

다문화교육의 대표적인 학자인 Bennett(2007/2011: 23)은 다문화교육을 민주주의의 신념과 가치에 기초를 두고, 상호의존성이 높은 세계, 문화적으로 다양한 사회 안에서 문화다원주의(cutural pluralism)을 지지하는 교수-학습 방법으로 정의한다. 이는 다문화교육이 특정 대상의 사회적 적응을 목표로 하는 것이 아니라 학교 내 모든 학생을 위한 교수 학습 방법으로 접근한 것이라 할 수 있다. Banks(2008/2009)는 다문화교육의 다양한 의미로 인한 혼동이 많지만, 다문화교육의 주요한 목표가 모든 학생들에게 평등한 교육 기회를 보장하며, 모든 학생이 효과적으로 생존하고 활동할 수 있는 지식과 기능, 태도를 길러주는 것, 그리고 다양한 문화에서 기능할 수 있는 간문화적(cross-cultural) 역량을 기르고 상호 연관성을 이해하도록 돕는 것이라고 말한다. 한편, 다문화교육을 비판적 다문화주의 관점에서 접근한 Nieto(2009/2016: 104)는 다문화교육을 전면적인 학교 개혁의 과정으로 모든 학생을 위한 기본 교육이자, 학교와 사회의 인종차별주의 그리고 다른 여러 형태의 차별에 대한 거부이자 도전으로 보았다. 이처럼 다문화교육의 정의는 앞서 논의한 다문화주의에 따른 다문화교육 접근의 차이와 같이 학자별로 그 용어와 입장에서 강조하는 데 있어서의 상이한 부분, 주요 논의되는 핵심 가치들에 차이가 있다. 하지만, 그러한 차이에도 불구하고 다문화교육의 대상을 모든 학생으로, 학생들이 다양한 문화적 환경에 함께 살아가기 위해 필요한 가치와 태도를 추구한다는 점에서도 공통점을 지니고 있다. 게다가, 다문화교육에 대한 학자들 간에 다문화 교육의 관점 차이와 이견이 있어도, 다문화 교육을 활발히 연구하는 학자들의 대다수는 다문화교육이 비판적 성찰, 제도화된 기관화된 차별과 인식에 도전, 사회정의 실천 등을 강조하는 비판적 다문화주의적 관점을 지지한다(나장함, 2011: 174).

비판적 교육학(critical pedagogy)을 바탕으로 하는 비판적 다문화교육은 학생들이 자신의 삶과 사회에 대한 의식적이고 비판적인 시각을 통해 사회에 존재하는 각종 억압과 불평등, 부정의의 근원을 깨달아 근본적으

로는 이를 개혁할 수 있는 실천가로 성장하게 하는 것을 목표로 한다(박휴용, 2012: 20). 이를 위해 비판적 다문화교육은 모든 학생에게 문화적 다양성을 존중하며, 공평한 교육으로 학생들의 성취를 높일 수 있는 양질의 교육을 통해, 학생들이 사회의 불평등과 편견들을 비판적으로 인식하며, 사회정의를 실천하도록 가르친다. 그리고 이처럼 사회정의를 가르치는 교육은 사회정의의 구조적 문제를 교실로 가져올 뿐만 아니라, 아이들의 일상을 구조에 반영한다(Park, 2008: 53). 즉, 비판적 다문화교육의 궁극적인 지향점은 사회정의를 실천하는 실천가를 기르기 위해 사회정의 문제를 교실과 삶에 반영하는 교육인 것이다.

이상의 다문화교육 개념에 대한 논의를 토대로 살펴볼 때, 국내 다문화교육 정책은 자유주의적 다문화주의에 근거한 다문화교육에 가깝다는 것을 알 수 있다. 이는 앞서 다문화교육 정책학교의 교육목표로 '다문화 친화적 학교'를 제시하고 있으며, 다문화교육의 주요 대상이 다문화가정 학생이라는 점, 그 방향이 다문화가정 학생의 한국 사회적응 및 언어 발달을 위한 지원에 머물러 있기 때문이다(김기영, 2017; 김천기 외, 2013; 김한길, 소경희 2018). 게다가 국내 다문화교육 정책이 일부 학생들을 포용하고, 지원해야 하는 대상으로 구별 짓고 범주화함으로써 타자화 및 주변화를 강화해왔다는 비판 역시 이를 뒷받침한다(이수한, 소경희, 2021: .86). 이는 다문화교육에 대한 충분한 논의나 사회적 합의의 부재 상황에서 정부 주도에 따른 정책으로 다문화교육이 시작되었기 때문으로 볼 수 있다. 특히, 다문화가정 학생을 다문화교육의 주요 정책의 대상으로 여기면서, '다문화'라는 용어가 학교 현장에서 오히려 학생들을 구분 짓는 용어로 사용되면서 다문화교육을 일반적인 교육과정과는 별개의 교육과정으로 인식하도록 만들었다. 이러한 다문화교육에 대한 인식으로 인해 교육정책에 있어 다문화교육이라는 용어 자체를 '상호문화이해교육'으로 대체하여 사용하게 된 배경도 이와 같다[12]. 하지만, 상호문화이해교육를 강

12) 경기도교육청(2020)에서는 지역 다문화교육 중점학교로서 '상호문화이해학교'를 선정하여 운영하였다. 해당 계획에는 상호문화이해학교의 추진 목적으로, 상호존

조하면서도, 기존 다문화교육과 뚜렷한 차이점이나 특징을 제시하지 못하고 있다는 점은 다문화교육과 상호문화교육의 철학적 배경이나 유래, 접근 방식에 대해 이해한 접근이기보다는 현재 다문화교육 정책이 가진 편중된 지원 방식이나, 다문화가정 학생을 지도하는 것을 다문화교육이라 바라보는 잘못된 오개념 등을 극복하지 못하였기 때문으로 이해될 수 있다. 다문화교육에 대한 비판과 새로운 대안에 대한 모색은 결국 다문화교육의 개념이 국가별, 국가내에서도 다양하게 해석되고 이해되기 때문이며, 이러한 문제점은 역으로 다문화교육의 의미를 우리 사회의 필요에 맞게 재정비하여 의미 있게 만들어갈 수 있다는 가능성을 내포한 것이기도 하다.

상호문화교육의 의미를 설명한 Abdallah-Pretceille(1999/2017: 66)는 “가장 중요한 것은 사회의 다원적 특성을 인정하는 것이 아니라 인정하는 방식”이라고 말한다. 이는 상호문화의 개념에만 적용되는 것이 아니라, 다문화교육에서도 적용될 수 있다. 다문화교육이 다문화가정 학생을 구분짓고, 차별보다 차이를 강조하는 과정에서 오히려 구분과 경계가 분명해졌다는 비판에 앞서, 그것이 다문화교육이라고 판단하는 것에서 고민이 필요하다. 다문화교육은 특정 대상을 위함이 아니라는 여러 학자의 주장과 논리에도 그렇게 정책적으로 활용되는 상황이 문제인 것이라는 점을 생각해볼 때, 이는 상호문화교육이라는 이름으로 해결될 수 있는가 역시 의문이다. 따라서, 다문화교육을 마치 일부 교육정책 중 하나로 인식하고, 다문화교육의 부정적 인식을 새로운 용어로 대체하고자 하는 것은 아닌지 냉철하게 고민할 필요가 있다. 우리 사회에 근본적인 다문화교육에 대한 인식, 다문화가정에 대한 결핍지향적 인식과 특수 교육 대상으로서의 관점을 전환하지 않는 이상, 상호문화이해교육이 다문화교육의 대안으로 의미 있기는 어려울 것이다. 따라서, 현재 학교 현장에서 이

중, 다문화교육 활성화를 제시하고 있는 것을 볼 때, 다문화교육의 다른 이름으로 상호문화이해교육을 제시하고 있음을 알 수 있다. 다만, 다문화가정 학생만으로 단독 운영하는 프로그램을 지양하는 것을 조건으로 한다는 점에서 기존 다문화교육 계획과 차별화를 두고 있다.

루어지고 있는 다문화교육의 모습, 특히 교사들이 인식하는 다문화교육에 대해 면밀히 살펴보고, 우리 사회 뿌리깊은 다문화교육의 문제점을 제대로 인식하는 것부터 시작해야 한다. 실제 '다문화가정'이라는 용어 역시 2003년 기존에 국제결혼가족, 혼혈아 등의 차별적 의미를 내포하고 있는 용어를 대신하기 위해 도입한 용어라는 점(이경희, 2011: 115)에서 용어의 사용으로 부정적 이미지를 대체하고자 하는 것은 근본적인 해결 방법이 될 수는 없을 것이다. 오히려 이러한 접근 방식은 다문화교육을 소수자를 지원하는 교육정책의 일환이라는 인식을 고착화시키는 역할을 할 수 있다. 따라서 다문화교육을 정부 주도의 정책적으로 접근한 사고 방식에서 교육적 실천으로 관점의 전환이 필요하다.

물론 국내 다문화교육이 문화적 소수자를 사회적응에 필요한 능력이 결핍된 것으로 바라보는 시각에 대한 비판은 2006년 다문화교육 정책이 발표된 이후 꾸준히 지적되어 온 만큼 교육정책 역시 변해오고 있다. 국내 다문화교육 정책이 초기에는 소수자 지원 중심의 정책이었지만 점차 다문화가정 학생들이 자신들의 이주 배경이나 문화적 특성을 활용해 강점으로 개발하거나 이들의 문화적 배경을 존중한 진학 지원과 같은 문화다원주의적 관점의 정책도 진행되고 있다(이상진, 장인실, 2022). 그리고 2018년 이후로는 다문화교육의 교과 수업 반영 및 다문화교육 프로그램 참여를 전체 학생을 대상으로 확대하는 등 모든 학생을 위한 다문화교육으로의 변화를 위한 노력을 해오고 있다. 그러한 노력에도 여전히 국내 다문화교육 정책은 특정 대상 중심의 정책적 사고방식에서 완전히 벗어나지 못하고 있으며, 다문화교육을 주관하는 부처 역시 분산되어 있어, 부처 간의 소통 부족으로 정책이 중복되는 등의 체계적인 다문화교육이 이루어지지 못하고 있다(이정금, 2018; 김미영, 2021). 무엇보다 다문화교육의 궁극적인 지향점으로서 사회정의를 추구하는 비판적 다문화교육의 접근 방식으로서의 교육정책은 여전히 요원하다는 점 역시 정책적 한계라 할 것이다.

2) 다문화교육에서의 교사 역할과 유형

다문화교육의 개념이 복잡하고, 다문화교육 관련 정책들이 다문화교육의 개념과 방향을 명확하게 제시하지 못하는 상황은 다문화교육을 어떻게 인식하고 실천할 것인가를 학교의 책임과 역할로 넘기게 된다. 따라서, 실제 교육과정을 계획하고, 다문화교육 관련 프로그램을 기획, 운영하는 교사의 부담이 점차 커질 수밖에 없다. 특히 국내 다문화교육 정책이 다문화가정 학생을 소외계층으로 보고 복지에 초점을 두고, 이들을 대상으로 한 일회성 행사 위주의 교육 사업으로 진행되고 있다는 비판, 여전히 특정 대상 위주로 지원하는 연구학교 지정 방식으로 운영되고 있다는 점은 다문화교육 정책의 한계로 학교 다문화교육의 방향을 어렵게 만든다(장온정, 2011; 장인실, 2015; 박순호, 2011; 양영자, 2018). 따라서, 다문화교육의 정책적 접근 방식이 지닌 한계를 극복하기 위한 교육 실천가로서 교사의 역할은 더욱 중요하다. 이는 다문화교육에 있어서 교사의 중요성을 강조하는 연구들(김광수, 정태희, 2010; 박순호, 2011: 조현희, 2017; 모경환 외, 2018)을 통해서도 알 수 있다.

무엇보다 아무리 교수-학습 자료가 다문화적이고, 정책적으로 다문화교육의 체계가 갖추어진다고 해도, 그것을 실천하는 교사의 인식과 노력이 뒷받침되지 않고, 특정 집단에 대해 부정적 태도를 지닌다면 다문화교육의 효과는 기대하기 어렵다는 점 역시 교사 역할의 중요성을 말해준다(박순호, 2011: 2). 이는 다문화가정 학생의 학교생활 적응에 미치는 영향력에 있어 교사의 사회적 지지가 높을수록 교사에 대한 적응이 높고, 다문화 가정 학생의 학업성적이 상위권일수록 교사의 사회적 지지가 높을수록 높다는 점에서도 나타난다(홍정미, 2008: 88). 따라서 다문화교육에 관한 교사의 인식과 태도, 무엇보다 교사의 다문화교육을 위한 역량에 따라 다문화교육의 실천 방식은 달라질 수 있다.

교사가 지닌 다문화교육에 대한 신념과 실행방식에 따라 교사 유형을 분류한 Pang(2001)은 교사를 다음 네 가지 유형으로 설명한다(Pang,

2001: 65-78).

첫 번째 유형은 동화주의적 교사이다. 이들은 학생들이 주류에 맞는 책임 있는 시민이 될 수 있도록 기초 지식 및 읽고 쓰는 기술, 수학, 기술을 가르치는 것을 중요한 목표로 인지한다. 이들은 교육에서의 경쟁과 뛰어난 성취를 추구한다. 따라서 수업의 방향 역시 전통적인 지식 교수 방식을 추구하며, 학생들의 성취에 어려움을 겪는 원인을 학생 개인의 배경과 교사 자신의 노력 부족에서 찾는다.

두 번째 유형은 인간관계 지향적 교사이다. 이들은 읽고, 쓰고, 수학, 정보 기기 활용 등 기초적인 기술과 지식을 가르쳐서, 사회에서의 책임 있는 시민으로 성장하도록 학생들에게 사회적 조화, 통합, 인내 등을 가르치는 것을 중요하게 여긴다. 따라서 협력적인 활동을 장려하고 소속감을 중요하게 여긴다. 따라서 교사는 학생들 간의 다양성에 대해서도 존중할 것을 가르치며 좋은 관계를 지향한다. 하지만, 다양성 존중 뒤에 숨어있는 소수자에 대한 편견과 차별, 사회적 문제에 대해 다루지 않으며, 현상을 유지하는 데 초점을 둔다.

세 번째 유형은 사회적 행동을 지향하는 교사이다. 이들은 학교의 역할이 모든 학생이 우리 사회를 사회적으로 정의로운 공동체로 만들기 위해 변화시킬 역량을 길러주는 것이라고 생각한다. 따라서 학생들로 하여금 민주적인 의사결정 과정에 참여하도록 장려하며, 시민으로서 책임과 의무를 가르친다. 또한 교육의 기회와 결과에서의 평등을 지향하며, 사회 문제에 대한 비판적 시각을 가지고, 실제로 문제를 개선하기 위한 행동을 할 수 있도록 가르친다.

마지막으로 배려중심 다문화교육을 실천하는 교사이다. 이들은 열정, 사회정의 그리고 자유를 기초로 한 다문화사회를 건설하기를 원하며, 이를 위해 학교는 정의로운 사회를 만들기 위해 함께 일하는 것을 배우고, 각 개인의 잠재력을 성취할 수 있도록 계발시켜주어야 한다고 믿는다. 사회적 행동 지향 교사들과 같이 사회정의를 중요하게 여기지만, 각 학생에 대한 개별화된 배려와 관심, 문화적 다양성에 대한 효과적인 전략 등을

중요하게 여긴다.

Pang(2001)이 제시한 네 가지 유형의 교사들 모두 같은 학교에 존재할 수 있으며, 이 유형이 의미하는 바는 그들의 개인적 성격이 아닌 교육철학과 관련이 깊다고 지적한다. 이러한 교사의 신념과 실행에 따른 네 가지 유형으로 인해 알 수 있는 점은 교사가 인식하는 교육의 본질에 따라 교사의 실행, 수업 형태, 학생에 대한 기대가 달라질 수 있으며, 이는 학생들의 성취 목적에 영향을 미치게 된다는 것이다(장인실, 전경자, 2013: 76). 그리고 무엇보다 다문화교육에서의 교사 유형이 주는 시사점은, 교사의 신념, 교육철학에 따라 다문화교육의 실행, 학생에 대한 접근 방식이 달라질 수 있다는 점이다.

Banks(2008/2010: 69-72)는 다문화교육과정의 네 가지 접근으로, 공휴일, 개별적 문화적 요소에 초점을 맞춘 기여적 접근법, 교육과정 구조는 유지하며 내용, 개념, 주제, 관점을 더한 부가적 접근법, 학생들의 문화집단 관점에서 개념, 이슈, 사건을 바라볼 수 있도록 하는 교육과정 구조의 변화, 마지막으로 학생들이 중요한 사회 문제들과 관련하여 결정을 내리고 문제 해결에 도움이 되는 행동을 취하는 사회적 행동 접근법을 제시한다. 앞서 논의한 교사 유형은 이러한 네 가지 교육과정 접근과도 매우 밀접한 관련성을 보여준다. 제시된 유형에 따른 교육과정 접근법을 적용해본다면, 동화주의적 교사나 인간관계 지향적 교사는 기여적, 부가적 접근법에 가까운 교육과정을 추진할 가능성이 높으며, 사회적 행동 지향 교사나 배려중심 다문화교육을 지향하는 교사는 변혁적, 사회적 행동 접근법으로 교육과정에 접근할 것이다.

이상의 논의들을 통해 다문화교육의 교사 역할과 유형에 대해 살펴보았다. 다문화교육 개념의 다양성으로 인한 혼란, 다문화교육을 정책으로서 접근할 때의 한계를 극복하기 위해서는 교실 속 다문화교육을 통한 교사의 역할이 무엇보다 중요하다. 교사 역시 정책의 영향 속에 놓여있지만, 교사가 다문화교육에 대한 신념과 교육철학을 가지고, 다문화교육의 가능성을 믿고 실천한다면 교실 속 다문화교육은 학생들의 삶을 바꾸는 교

육과정이 될 것이다.

많은 학자들은 다문화교육에서의 교사 역할 중요성을 지적할 때 '교사의 학생에 대한 공평한(긍정적) 기대'를 강조한다(강상철, 최건수, 1988; 김광수, 정태희, 2010; 권순정, 2010; 김천기, 2013; 주재홍, 김영천, 2014; 장인실, 유은경, 2014; Grant & Sleeter, 2011/2013). 이외에도 Nieto(2009/2016: 325)는 교사가 교과 지식에 대해 질문하는 법을 배우지 않는다면 교사는 관습적인 지식을 재생산하고 학생들이 똑같은 행동을 하는 데 그칠 수 있다고 보았다. 즉, 교사 자신부터 비판적인 관점을 지녀야 한다. 다문화교육에서의 교사 역할은 특별한 프로그램을 운영하고 특별한 내용을 가르치는 것이 아니다. 다만, 교사 자신이 가진 신념과 교육철학이 어디에 기초하고 있는가에 대한 성찰이 필요하며, 학생에 대한 공평한 기대와 교사의 비판적인 시각에 따른 교육과정 운영과 실천이 중요하다.

Manen(2003/2018 : 90)은 가르침은 교사의 존재 양식과 관계에 대한 인식에 의존하며, 일상적인 상황이나 우발적인 상황에서 무슨 말과 어떤 행위를 해야 하는가를 아는 민감성에 의존한다고 말한다. 그리고 이러한 상호 존재에 대한 인식과 민감성, 공감하는 지식이 바로 교사의 교육행위 지식이라고 말한다. 가르침은 어떤 교과 내용의 지식적인 전달도 포함되겠지만, 교사와 학생의 상호작용에서 이루어지는 공감, 그러한 공감이 있을 때 일어난다고 할 수 있을 것이다. 특히 다양한 문화적 배경을 지닌 학습자들을 지도할 때, 그 학생이 가진 잠재력을 믿고 편견 없는 공정한 기대를 하는 것, 그 기대가 현실화되도록 교사로서의 역량을 키우고 발휘하는 것, 그것이 다문화교육을 위한 교사의 핵심 역할이라 할 수 있다.

3) 교사의 다문화교육 역량과 경험

동일한 교육환경에서도 교사의 교육적 신념과 철학에 따라, 다문화교육을 실행하는 방식이 달라질 수 있다. 학생의 학업 성취를 지향하고, 기존

시스템의 현상 유지를 지향하는 교사라면, 다문화가정 학생 역시 동일한 방식으로 학생 개인의 노력을 토대로 학업 성취를 높일 것을 강조할 것이다. 그리고 그러한 교실 환경에서의 교사와 학생 간의 상호작용은, 문화적 다양성을 존중하는 교실에서의 교사와 학생 간의 상호작용과는 분명 다른 양상을 보여줄 것이다. 한편, 교사의 신념과 철학뿐 아니라 교사가 지닌 교수 지식과 기능에 따라서 경험은 달라질 수 있다. 복잡한 교실 환경에서 개별 학생에 이해, 다양한 교수법의 활용 능력 등은 동일한 교육환경에서도 경험의 모습을 다르게 만든다. 이처럼, 교사의 경험은 자신이 가진 신념과 철학, 지식과 기능을 바탕으로 경험에 대응하는 방식에 따라 달라질 수 있다. 이는 곧 다문화교육 환경에서도 마찬가지다. 따라서 다문화교육을 위한 교사 역량은 교사 경험의 양상을 만드는 중요한 요인이라 할 수 있다.

교사의 다문화 역량은 학자에 따라 구분하는데 차이가 있지만, 일반적으로 '다문화 인식, 다문화 지식, 다문화 기술'인 세 가지로 구분[13]한다.

첫 번째 다문화역량 구성요소로 다문화 인식을 제시할 수 있다. 다문화 인식은 자신이 속한 문화에 대해 민감하게 자각하고 문화적 차이에 대한 고정관념이나 편견을 경계하며 다름을 존중하고 인내하는 마음가짐이라 할 수 있다(Sue & Sue, 1999; 박선미, 최정호, 정이화, 2012: 50에서 재인용). 또한, 개인과 전문적 성장을 위해 필요하고 중요한 것에 기꺼이 위험을 감수하려는 의지이자 정의, 사회적 변화 등을 위한 개인적 헌신과 신념을 의미[14]하기도 한다. 한편, 다문화 인식의 다른 표현으로 장원순(2009: 67)은 한국 사회의 문화적 상황을 인식하고 기존 교육과정에 포함된 문화적 편견, 고정관념 등을 파악해서 수정할 수 있는 능력을 다문화 교수 인식이라 말하기도 한다. 다문화인식에 대한 정의가 학자마다 차이는 있지만, 다문화 인식에 담긴 주요한 기능으로는 문화에 대한 민

13) Gay(1977)는 다문화 역량을 갖춘 교사가 되기 위해서는 다문화 지식, 다문화 태도, 다문화 기능이라는 하위 요소를 갖추어야 한다고 하면서 다문화 인식 대신에 다문화 태도라는 용어를 사용하였다(박선미 외, 2017: 52에서 재인용).
14) Pope & Reynolds(1997: 271)에 제시된 표에서 일부 발췌

감성, 다름에 대한 존중, 차별과 편견에 반대하는 사회정의를 추구하는 개인의 의지와 신념을 의미한다고 할 것이다.

두 번째 요소는 다문화 지식이다. Banks(2008/2010: 78)는 유능한 다문화교사가 되기 위해 갖추어야 할 지식을 네 가지로 제시한다. 첫째, 문화적 박탈과 차이와 같은 다문화교육의 주요 패러다임에 대한 지식, 둘째 다문화교육의 주요 개념, 예를 들어 문화의 의미와 같은 지식, 셋째 주요 민족집단에 대한 역사적·문화적 지식, 마지막으로 교육과정과 교수법에 대한 지식이 있다. 한편, Bennett(2007/2011: 78)은 다문화적 교사는 다양한 문화를 이해할 수 있는 역량으로 학생들의 문화적 스타일에 대한 지식과 이해를 제시하고, 교사가 여러 학생들의 문화에 대한 지식과 이해를 가질 때 교사들은 학생을 대할 때 불편함을 느끼지 않는다고 지적한다. 이처럼 다문화지식은 다문화교육을 실천하기 위해 교사에게 요구되는 '문화'에 대한 올바른 이해, 다양한 집단에 대한 지식, 지도 과정에 학생의 문화를 고려하여 수업을 구성하고 접근하는 것을 이해하는가와 관련이 있다.

세 번째 요소는 다문화 기술이다. 다문화기술은 문화적으로 다른 사람들과 필요에 따라 상담할 때 효과적이고 의미 있는 상호작용을 가능하게 기술이라 할 수 있다(Pope-Davis & Dings, 1995; Pope & Reynolds, 1997: 270에서 재인용). 이외에도 다문화 기술은 다문화 인식과 지식을 통해 다문화적 상황에서 적절하고 효과적으로 활용하는 능력을 의미하기도 한다(Pedersen, 1998: 107; Pope & Reynolds, 1997: 272에서 재인용). 즉, 다문화기술은 다문화상황에서의 효과적인 상호작용 기술이자, 다문화 인식을 토대로 지식을 적절하게 활용할 수 있는 기술이라 할 수 있다. 다문화적 상황에서 교사들이 학생과의 효과적인 상호작용을 하기 위해서는 교사들의 상호 문화이해 역량이 중요하다. 상호 문화이해역량은 학교가 부모나 지역사회의 관계를 맺는 능력, 교실에서 학생들이 가지고 있는 배경지식과 문화에 다가가 그것을 활용하는 능력, 학생들이 지적으로 도전하게 하는 흥미로운 수업을 설계하고, 학생들을 참여시키는 능력이

라 할 수 있다(Grant & Sleeter, 2011/2013: 251).

이상의 내용으로 알 수 있듯이, 다문화교육을 위한 세 가지 주요 역량에 대해서도 학자들마다 정의하는 바가 다르고, 포함하는 범위나 제시하는 내용에 차이가 있음을 알 수 있다. 다만, 일반적으로 다문화 인식은 다문화에 대한 믿음, 의지, 헌신 등과 같이 가치 지향적 태도로, 다문화 지식은 다문화와 관련된 지식, 정보, 방법적인 부분을, 다문화 기술은 인식과 지식을 토대로 그것이 발현될 수 있도록 하는 능력이라 할 수 있다. 그리고 이 세 가지 역량 중 학자들 대부분은 다문화 인식을 가장 중요한 요소로 제시한다(이신동 외 2017). 이는 다문화에 대한 인식이 어떠하냐가 다문화지식 및 기술을 갖추는 데 있어 중요한 역할을 하기 때문이다. 다문화교육에 대한 믿음, 의지, 헌신이 없다면, 다문화교육을 위한 지식이나 기술을 갖추어야 할 필요성을 느끼기 어려우며, 그러한 역량을 가지고 있다고 해도 활용하지 않을 수 있기 때문이다. 이처럼 중요한 다문화 인식은 교사의 다문화 경험과 매우 관련이 깊다. 다문화 인식과 경험의 관계를 다룬 연구에 의하면, 인간의 인식 작용은 사전경험 여부로부터 강한 제한을 받기 때문에 다문화 현상에 노출되는 빈도수를 늘리는 것은 다문화 인식 개선에 영향을 주고(권오현, 2013: 7), 교사의 다문화가정 학생과의 경험이 증대함에 따라 긍정적 변화를 가져온 것으로 나타났다(장인실, 전경자, 2013: 99). 다만, 모든 다문화교육 관련 경험이 교사에게 유의미한 것은 아니다. 다문화가정 학생에 대한 교사의 편견을 분석한 연구(하혜숙, 2011)에서 교사경력은 짧지만, 다문화가정 학생 지도 경험이 많은 유형의 교사들에 비해 연령이 많으나 다문화가정 학생 지도 경험이 상대적으로 가장 적은 유형의 교사들은 학생들의 언어 및 학습 능력에 대한 부정적 관점을 취하고 있음을 지적했으며, 이 두 유형의 차이가 '경험의 차이'라고 말했는데, 어떤 경험을 하였는가가 중요한 요인이라 할 수 있다. 교사로서의 경험은 길지만, 다문화가정 학생을 지도한 경험이 없는 경우, 다문화교육 환경에서 대상 학생에 대한 편견이나 고정관념을 가지게 됨으로써 오히려 부정적인 인식이 만들어질 수 있

으며, 다문화교육 경험이 교사에게 충분한 준비와 지원 없이 이루어질 때 고정관념과 편견으로 이어져 학생에 대한 기대로 이어질 수 있다는 것이다. 권순정(2010)의 연구에서는 교사들이 다문화학생 지도에 대한 지원을 받지 못한 채 다문화교육을 대하게 된 경우 '일거리'로 접근하게 되며, 이 과정에서 교사의 학생에 대한 고정관념과 편견이 학생에 대한 기대로 이어져 영향력을 미칠 수 있다고 지적했다. 즉, 교사의 다문화교육 경험이 모두 유의미한 것이 아니라 교사의 교직 경험이 어떠했는가에 대한 과거의 경험도 중요하며, 그러한 경험에 대한 비판적 성찰을 통해 현재의 경험에 도움이 될 수 있어야 한다는 것이다. Freire(2016/2020: 164)는 우리가 겪는 경험을 비판적으로 성찰하는 것은 현재 단계에서 존재하고 있는 '일정한 틈'을 메워줄 방안을 찾을 수 있도록 해주며, 그것이 프락시스[15]에서 필수불가결한 것이라고 말하기도 했다. 즉, 우리의 경험에 대한 끊임없는 비판적 성찰로 우리는 우리의 행위에 대해 일정한 거리두기를 함으로써 우리가 가지고 있는 기존의 인식, 이론에서부터 새로운 실천과 경험으로 이어나갈 수 있다는 것이다. 이러한 주장은 다문화가정 학생들을 지도하는 과정, 즉 지도 경험에서 교사들이 자신의 행위에 대한 자기반성을 통해, 편견이 있음을 발견하고 다문화에 대한 인식의 변화를 나타낸 연구에서도 확인된다(김영순, 이미정, 민기연, 2014).

이상의 내용을 토대로 다문화 역량을 살펴보았을 때, 앞서 논의한 교사의 '실천적 지식'이 다문화교육에서의 역량과 매우 관계 깊음을 이해할 수 있다. 교사의 실천적 지식을 교사 개인이 가지고 있는 이론적 지식을 상황에 맞게, 자신의 가치관이나 신념을 바탕으로 종합하고 재구성한 지식으로 정의할 때, 다문화 역량은 교사의 지식, 가치관, 실천을 모두 포함하는 개념이기 때문이다. 교사의 다문화 지식이 교사의 다문화 인식을 바탕으로 상황에 맞는 적절한 상호작용으로의 다문화 기술을 발휘하는

15) Freire는 프락시스를 비판적 교육학에서의 핵심 개념으로 설명하며, 비판적 반성과 비판적 행동의 통합으로 학생과 교사가 '스스로 역사의 주체'가 되는 것을 목적으로 한다고 설명한다(アップル, 彰夫, ウィッティ, 2009/2011: 31).

것이 바로 교사의 실천적 지식이 될 수 있다. 즉, 다문화교육에서의 실천적 지식은 다문화 역량이 발휘되는 과정이며 그 결과물이라 할 수 있다. 그리고 이 모든 과정의 시작은 교사의 다문화 인식, 다문화교육에 대한 교사의 이해, 신념, 태도에서 비롯된다. 따라서, 교사가 다문화에 대한 올바른 인식과 태도를 갖추는 것부터 시작해서, 다문화 역량은 다문화교육에 있어 많은 경험을 할 수 있는 기회를 제공하는 과정에서 교사의 실천적 지식으로 이어질 것이다.

Ⅲ. 연구 방법

1. 연구 방법 개관

질적 연구에도 연구의 목적과 방식에 따라 내러티브 연구, 현상학적 연구, 근거 이론, 문화기술지, 사례 연구 등으로 분류될 수 있는데, 본 연구는 이러한 분류에 따라서는 연구 참여자의 '경험'을 대상으로 '경험이 가지는 의미'를 이해하고자 하였다는 점에서 현상학적 연구에 기초하고 있다. 한편, 자료 수집 및 연구 과정의 절차에서의 주요 방법론적 접근으로는 심층면담을 활용하고 있다.

질적 연구에서의 현상학적 연구는 인간이 자신의 경험에 부여하는 의미가 그 경험을 수행하는 방식에 영향을 미친다는 점을 기본 가정으로 한다(Sediman, 2005/2018: 33). 또한, 개인의 경험을 다루는 내러티브 연구가 개인의 삶에 대한 이해에 중심을 둔다면, 현상학적 질적 연구는 그 현상에 대한 체험을 이해하는 데 초점을 둔다는 특징이 있다(Creswell, 2012/2016: 154). 즉, 현상학적 질적 연구의 대상은 체험이며, 그 목적이 체험의 본질을 밝히는 것으로, 체험이란 경험의 특수한 유형으로 우리가 겪고 인식하는 대로의 경험을 의미한다(김영천, 2013: 93). 현상학에서 본질은 다원적이고 지향성을 지니는데, 본질이 다원적이라는 것은 어떤

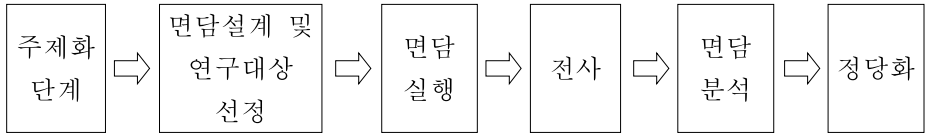
현상에 대한 인간 경험의 본질이 단일하지 않다는 것을 의미하며, 지향성이라는 것은 체험이 어떤 세계 및 세계에 있는 대상을 향하고 있다는 것을 의미한다. 이남인(2016: 105)은 지향성을 지닌 체험은 다양한 요소를 지니고 있는데, 예를 들어 여행 체험에는 체험의 주체, 체험된 대상, 시간성, 공간성, 타인과의 관계, 자기와의 관계, 동기와 목적, 변화과정. 사회성과 역사성 등을 생각해 볼 수 있는 것과 같이, 현상학적 체험연구를 체계적이고 종합적으로 수행하기 위해서는 그것을 구성하는 요소 간의 해명이 필요하다고 지적한다. 따라서, 본 연구는 연구 참여자들의 다문화 교육 정책학교에서의 공통된 '경험'과 그 경험이 지닌 의미, 그리고 그 경험이 다문화교육을 이해하고 수용하는 태도에 미치는 영향을 이해하고자 한다는 점에서 위와 같이 현상학적 질적 연구에 기초를 두고 있다고 할 것이다.

이에 따라 현상학적 연구에서 가장 핵심적으로 여기고 있는 개인의 경험과 그 경험의 본질을 파악하기 위해 연구자는 연구 참여자의 경험을 이해하는 방식에 유념하고자 노력하였다. 연구 참여자의 경험을 듣는 과정에서, 어떤 대상을 바라보는 일체의 선입견이나 판단을 보류하는 것, 즉 '현상학적 환원(phenomenological reduction)', 또는 '에포케(ephoche)'라고도 불리는 '판단중지' 과정을 반복하며 연구자의 선입견에 따른 판단을 배제하고자 노력하였고, 이러한 판단중지를 위해 우리가 가진 믿음을 괄호 안에 집어넣는 '괄호치기(bracketing)'라고 일컫는 과정을 통해 연구자가 가진 생각들을 끊임없이 점검하는 과정을 거쳤다.

또한 본 연구를 진행하는 과정에서, 이남인(2016)이 제시한 현상학적 체험연구의 절차와 방법을 참고하였다. 다만, 현상학적 체험연구의 연구 절차는 크게 연구 준비 과정, 면담 등을 통한 자료 수집, 수집 자료의 분석, 수집과 분석을 통한 연구자료 작성으로 이루어진다는 점에서 일반적인 질적 연구 방법과 크게 구분되지 않는다. 김인숙(2016: 193)은 질적 연구의 다양한 분화에 대해 지적하며, 이러한 분화되는 접근들이 과연 그 고유의 방법론적 일관성과 체계를 가지는지 의문을 제시하며, 분화된

접근들 사이의 연구 질문을 차별화해주는 면은 있으나 자료 수집과 분석 등에 있어 구별되는 독특한 체계를 가지고 있는 것은 아니며, 분석 방법들이 다른 언어로 표현되지만 기본 개념과 틀에서 상당한 공통분모를 지니고 있다고 지적한다. 다만, 이 과정에서도 앞서 현상학적 연구가 구분되는 점으로서 무엇보다 경험을 연구 대상으로 삼고, '현상학적 환원, 판단중지, 괄호치기'와 같이 경험을 이해하기 위한 현상학적 방법을 사용한다는 데 특징(이남인, 2016: 23)을 지니고 있다는 점에서, 본 연구를 현상학적 질적 연구로 제시한다. 본 연구는 이상의 현상학적 연구 방법의 기본 틀 아래, 연구의 진행 과정을 명확하게 제안하고 있는 Sediman(2005/2018)의 '심층적이고 현상학적인 면담'[16]의 구조와 절차, 연구 참여자의 선정 및 IRB 신청과 동의서 작성, 면담 과정에서의 주의점 등을 운영과정에서 참고하였으며, 면담의 운영 절차는 조영달(2015)이 제시한 자료를 토대로 진행하였다. 본 연구에서 진행한 질적 면담의 단계는 [그림Ⅲ-1]과 같다.

[그림Ⅲ-1]의 각 단계를 살펴보면, 면담을 실행하기 전 연구의 목적과 주제를 개념화하고 무엇을 연구할 것인가를 선정하는 주제화 단계를 거치고, 연구의 목적과 주제에 맞는 연구 진행과 절차에 대한 계획을 수립하고 연구 목적에 따라 경험을 설명해 줄 대상의 수를 선정한다.



[그림Ⅲ-1] 질적 면담의 일반적 단계[17]

16) Seidman(2005/2018)은 심층 면담의 근원이 곧 다른 사람들의 생생한 경험의 그 경험의 의미를 이해하는 것에 관심을 가지는 것이라고 설명하고 있으며, 면담을 통해 인간 행동의 맥락에 접근할 수 있다고 말한다. 이는 현상학적 연구가 지향하는 '생생한 경험, 체험 그 자체를 이해하고, 그 체험의 맥락을 이해하고자 하는' 목적과도 부합하는 것이며, 그 자신이 면담을 '현상학적'인 이라는 수사를 붙여 설명하고 있다.

17) 조영달(2015: 42-51)의 내용을 도식화함

이때 일반적으로 질적 면담 연구는 대략 5개에서 25개 정도(15+/-10개)의 사례를 사용하는데(조영달, 2018: 44), 본 연구에서는 초기 10명의 면담 대상자에서 면담 과정에서 최종 8명의 교사가 면담 대상으로 선정되었다. 이후 연구 대상이 선정되고 나면, 실제 면담을 설계하기 전, 대상자와의 라포형성을 통해 연구주제와 관련성이 높은 방향으로 대화가 진행될 수 있도록 하는 발문 준비가 중요하다(전영국, 2017: 150). 따라서 본격적인 면담 진행 전 면담 대상자와의 사전 인터뷰 등을 통해서 면담자가 하고 있는 주요 업무에 대해 가볍게 대화를 나누고, 교사 경험을 이야기하는 등의 라포 형성을 위한 단계를 거쳤다. 또한 사전 인터뷰 과정에서 나눈 대화를 통해 향후 진행할 면담 질문이 설계되기도 하였다. 면담 대상자와의 라포 형성을 통해 향후 진행될 연구의 방향에 대한 안내, 그리고 면담 질문 목록 작성 등 설계가 이루어지면, 실제 면담이 진행되며, 면담의 내용(녹음자료)을 글로 옮기는 전사 과정을 거친다. 그리고 전사물과 함께 관련 질적 자료(관찰 기록, 관련 계획서 및 수업 자료 등)를 토대로 분석의 과정을 거치며, 면담을 통해 발견한 내용을 신빙성과 타당성을 검토하는 과정(정당화)이라는 심층면담의 단계를 토대로 연구를 진행하였다.

2. 연구 참여자

1) 연구 참여자(학교)의 모집과 선정

질적 연구의 목적은 통계적 일반화나 대표성을 확보하는 데 있지 않으므로 표본의 선택은 통계적 대표성이 아닌, 관심 현상의 핵심적 특성을 보여줄 수 있는 깊이 있고 풍부한 자료를 제공하는지가 기준이 되어야 한다(김인숙, 2016: 197). 따라서, 질적 연구의 참여자 모집에서 가장 중요한 기준은 참여자들이 이 현상을 충분히 경험하였으며, 이 경험을 표현할 수 있는가이다(Creswell, 2012/2016: 183). 본 연구의 주제가 학교

다문화교육 운영 과정에서의 교사 경험과 경험의 특징을 통한 다문화교육에의 함의점 도출이라는 초점을 가지고 있는 만큼 연구 참여자의 기본적인 조건으로, 연구 참여자가 재직하고 있는 학교 교육과정 및 다문화교육 프로그램을 잘 이해하고, 참여자 자신이 다문화교육 프로그램에 참여하는 학생을 지도하는 경험이 있는 해당 프로그램에 대한 평가가 가능한 참여자가 필요하다.

본 연구에서는 이와 같은 연구 참여자 모집을 위해서 우선 대상 학교를 다문화가정의 학생 수가 비교적 많으며, 다문화교육 프로그램이 체계적으로 갖추어진 학교로서, 다문화교육 정책학교를 선정하였다. 그리고 선정된 학교에서 연구 참여자를 모집할 때 다문화교육 프로그램 운영을 맡고 있거나, 해당 학교에서의 다문화가정 학생 담임으로서 프로그램 운영 내용에 대해 이해하고, 해당 학급 학생들이 다문화교육 프로그램에 다수 참여하고 있는 교사 가운데 연구 참여자를 모집하였다. 즉 목적표집방법으로 연구 내용과 관련하여 풍부한 정보를 제공할 수 있는 참여자를 선정하고자 하였다. 한편 연구참여자와의 면담, 관찰 등을 위해서는 학교 방문 등이 필요하였고, 이를 위해 연구 참여자를 모집하는 과정에서 선정한 학교 관리자의 허가가 필요했다. 이 과정에서 본 연구자는 현재 다문화교육 중심 프로그램을 운영하는 학교 관리자들에게 연구의 취지, 방법을 소개하고 연구를 위한 학교 방문 및 면담 가능성을 문의하고 허가를 받는 과정을 거쳤다. 그 과정에서 연구에 적극적으로 도움을 주겠다고 밝힌 ㉮초등학교 교장의 소개를 통해 해당 학교 근무기간이 5년째이며, 연구부장으로 특별학급 담임을 맡게된 L교사가 연구에 가장 먼저 참여하게 되었다. 이후 L교사와 같이 다문화교육 정책학교에서 3년 이상의 경험을 지니고, 다문화가정 학생 지도 경험이 있는 참여자를 연속해서 소개받는 눈덩이 표집 방식으로 참여자 수를 점차 확대하였다. ㉮초 연구부장의 소개로, 해당 지역 다문화교육 정책학교 네트워크를 통한 주변 학교를 소개 받아 ㉰초등학교의 교사가 참여하게 되었으며, 그 외의 다문화교육 연구학교 발표회 등에서 만나 알게 된 ㉯초등학교의 교사, 그

주변 지인들의 소개에 따라 교사들이 참여하게 됨으로써 총 교사 8명, 학교의 관리자 1명, 다문화이해 교육 프로그램의 다문화언어강사 1명을 섭외할 수 있었다.

연구의 초기, 연구자는 교사뿐만이 아니라 학교 내 다양한 지위와 역할을 맡고 있는 연구 참여자를 함께 선정하여 진행하고자 하였는데, 그 이유는 교사와의 면담 과정에서 실제 프로그램 운영하는 강사들의 경험 역시 교사의 경험을 좀 더 구체적으로 이해하도록 도움을 줄 것으로 기대했기 때문이다. 그러나 교사, 강사, 학부모 등 여러 면담이 동시에 진행되면서, 교사의 경험을 그 자체로 이해하는 데 있어 오히려 다른 시선이 교사의 경험에 대한 선입견을 만들 수 있다는 판단으로, 심층면담 대상을 교사로 제한하였고, 결과적으로 본 연구 내용에 반영된 내용에 참여한 연구 참여자는 교사 8명으로 구성되었다.

2) 연구 참여자 소속 학교의 특성

현상학적 질적 연구는 사람들이 경험하는 핵심적 의미를 찾아, 그 의미를 구성하는 요소들, 그리고 그 의미를 만드는 다양한 맥락들, 상황들을 발견하는 것이다(김인숙, 2016: 189). 따라서 경험을 이해하기 위해서는 그 경험이 이루어지는 맥락을 이해해야 한다. 맥락의 차이는 같은 상황에 대해서도 개인의 반응을 다르게 만들 수 있기 때문이다.

본 연구는 '학교'라는 특수한 사회문화적 공간에서 '교사'라는 위치를 지닌 연구 참여자의 경험에 대해 이해하고자 하는 만큼, 연구 참여자가 소속한 학교가 어떤 환경에 놓여있고, 연구 참여자가 해당 학교에서 맡은 업무와 직위는 경험의 맥락으로서 매우 중요한 의미를 지닌다고 볼 수 있다. 또한, 본 연구의 자료 수집이 주로 심층 면담을 통해 이루어지는 만큼 면담의 과정에서 참여자의 삶에서 중요한 위치를 차지하는 공간으로서의 학교가 어떤 공간인가를 이해하는 것은 중요하다.

	구분	다문화 관련 프로그램	다문화가정 학생 비율	비고
1	초등 ㉮	글로벌 다문화특성화 학교, 다문화예비학교, 다문화특별학급 운영	15%	탈북학생 약간명
2	초등 ㉯	글로벌 다문화특성화 학교	8%	
3	초등 ㉰	글로벌 다문화특성화 학교, 다문화예비학교, 다문화특별학급 운영	25%	
4	초등 ㉱	글로벌 다문화특성화 학교 다문화예비학교, 다문화 중점학교	25%	
5	초등 ㉲	다문화예비학교, 다문화특별학급 운영, 탈북학생관련 연구학교	5%	탈북학생 약간명
6	초등 ㉳	탈북학생교육지원중심학교 다문화예비학교운영	7%	탈북학생 약간명

[표Ⅲ-1] 면담 참여자의 소속 학교 현황

우선 연구 참여자가 소속한 학교의 개괄적인 특성은 [표Ⅲ-1]과 같다. [표Ⅲ-1]에서 제시된 바와 같이 본 연구에 참여한 교사들이 재직 중인 학교의 수는 총 6개의 학교이며, 대부분 학교가 글로벌 다문화 특성화 학교나 다문화 예비학교를 운영하고 있다.

글로벌 다문화 특성화 학교는 A시의 예산 지원으로 운영되는 다문화가정 학생을 위한 학력 지원 및 자아존중감 향상, 진로 적성 교육 등을 지원하는 프로그램이다. 운영 내용은 대부분 한국어가 미숙한 학생 대상으로 하는 한국어 교육 지원 프로그램이나, 진로 적성 프로그램으로서 방과후 특기적성 교육 지원 프로그램이 주로 이루어지고, 대학생 멘토링제를 통해 교과 지도를 받을 수 있도록 연계 운영하고 있다. 다문화 예비학교는 학교에 입학할 때, 한국어 의사소통이 어려운 다문화가정 학생을 위한 기초 한국어를 교육하는 프로그램이다. 다문화 중점학교는, 지역 특성에 맞는 맞춤형 다문화교육을 추진하도록 교육청 예산 지원이 이루어지는 학교로, 해당 학교가 예비학교나 특성화학교에 비해 그 대상을 확대하여 학교 필요에 맞는 다문화교육 프로그램을 운영할 수 있다. 다문

화 특별학급은, 해당 학교에 별도의 학급을 개설한 만큼 교사를 증원하여 학교에 배정하게 된다. 그리고 학교에서는 특별학급 담임교사를 선정하여, 다문화가정 학생들 가운데 한국어 의사소통에 어려움이 있는 학생들을 선정하여 개별지도를 하는 학급이다. 해당 학급에 입급하게 되면 개별화교육과정에 따라 한국어 교육 및 교과 지도, 생활 적응 교육을 받게 되며, 일반학급에 원적을 두고 특정 교과(일반적으로 국어, 사회와 같은 높은 한국어 능력을 요구하는 교과) 시간에 별도로 특별학급에서 교육을 받게 된다. 이후 환급심사를 통과하게 되면 완전히 일반학급에서 교육을 받게 된다.

가. ㉮초등학교

㉮초등학교는 최근 몇 년 사이에 학교 내 다문화가정의 학생 수가 증가하면서 전체 학생 중 15% 이상이 다문화가정 학생이다. ㉮초는 3년 전 A시에서 지원하는 글로벌 다문화특성화학교 운영을 시작으로, 다문화예비학교를 운영하고 있으며, 현재는 다문화특별학급까지 세 가지 유형의 정책학교를 모두 운영하고 있다. 글로벌 다문화특성화학교 프로그램으로는 한국어교육, 멘토링, 방과후 특기적성 지원을, 예비학교로는 한국어 교실을 운영하고 있다. 최근에는 다문화특별학급이 개설되어, 예비학교의 한국어 프로그램과 특별학급의 한국어 교육이 함께 이루어지고 있다. 특별학급이 개설된 이후에는 학구 외 지역에서 외국인 가정의 자녀들이 입학하는 사례가 늘고 있어 앞으로 다문화가정 학생 비율은 꾸준히 증가할 것으로 예상된다.

나. ㉯초등학교

㉯초등학교는 다문화가정 학생이 증가하는 추세에 따라 A시에서 운영

을 지원하는 글로벌 다문화특성화학교를 신청하여 운영 중이다. 전체 학생 수가 1000여명 내외이며, 다문화가정의 학생은 8% 정도로 학급당 1~2명이 다문화가정의 학생에 속한다. 글로벌 다문화특성화학교 프로그램 운영으로 초기에는 한국어 교육과 방과 후 특기적성 교육 위주로 운영하였으나, 해당 학교 다문화가정 학생 중 70%가 중국 국적이어서, 모국어로서의 중국어 교육을 지원하는 프로그램을 운영하고 있다.

다. ㈐초등학교

㈐초등학교는 ㈎초등학교와 마찬가지로, 글로벌 다문화특성화학교, 예비학교, 특별학급을 모두 운영하고 있다. ㈎초등학교가 다문화특별학급을 최근 개설한 것에 비해 ㈐초등학교는 현재 4년차 운영교로서, 지역 내에서는 다문화가정 학생 대상으로 하는 교육 프로그램이 가장 먼저 정착한 학교라 할 수 있다. 전체 학생의 25%가 다문화가정 학생이며, 매 학기 특별학급 입급을 희망하는 외국인 가정의 학생들의 입학 상담이 꾸준히 있는 편이다. ㈐초등학교는 세 가지 프로그램을 효율적으로 조정하여, 한국어 교육 지원을 3단계로 지원하는데, 가장 초기에는 예비학교, 이후 특별학급에서 한글, 교과, 생활 적응 프로그램을 중심으로 교육하고, 이후 지원이 지속적으로 더 필요한 경우 글로벌 다문화특성화 프로그램을 활용하는 방식으로 운영하고 있다.

라. ㈑초등학교

㈑초등학교의 경우, 전체 학생 수 중 25%가 다문화가정 학생으로 ㈐초등학교와 같이 일반학생 대비 다문화가정 학생이 비율적인 면에서 상당히 높은 편에 속한다. 그래서 매년 특별학급 개설을 희망하여 신청하고 있으나, 현재까지 개설되지 않았다. 다문화예비학교 및 중점학교로 운영

해왔으며, 얼마전 A시 글로벌다문화특성화 학교 지원을 받기 시작하였다. 예비학교는 한국어교육지원 중심으로 이루어지고 있고 중점학교 프로그램으로 방과 후 중국어교실, 다문화 이해 및 감수성 교육 등을 실시하고 있으며, 글로벌 다문화특성화학교 프로그램으로는 다문화가정 학생 상담 프로그램을 도입하고, 이외의 문화예술 프로그램 체험 등을 운영하고 있다.

마. ㈐초등학교

㈐초등학교는 총 6개의 학교 중 가장 많은 학급 및 학생 수가 있는 대규모 학교에 해당한다. 전체 다문화가정 학생 비율은 5%에 해당하지만, 인원수로 비교할 때는 상당히 많은 편에 속한다. ㈐초등학교에서는 다문화예비학교 및 특별학급을 운영하고 있으며, 이와 별도로 탈북학생 지원 프로그램 관련된 연구학교이기도 하다. 다만, 탈북학생의 비율이 전체 다문화학생의 12% 정도에 해당할 만큼, 탈북학생보다는 다문화가정 학생의 비율이 현저히 높다고 볼 수 있다. 특히 탈북학생 중에서도 북한에서 태어나고 자란 경우보다는 중국 출생의 중국어를 사용하는 학생들이 대부분이어서 탈북학생들을 대상으로 한 한국어 교실이 함께 운영되고 있다.

바. ㈑초등학교

㈑초등학교는 ㈐초등학교에 이어 연구 참여자가 소속한 학교 중에는 두 번째로 규모가 큰 학교에 속한다. ㈑초등학교의 다문화가정 학생은 전체 학생 가운데 7%에 속하며, 탈북학생들 역시 재적하고 있어 탈북학생 지원 교육도 함께 이루어지고 있다. 다문화가정 학생 지원 프로그램으로는 다문화예비학교를 운영하고 있으며, 예비학교 프로그램으로 한국어 교육

지원 및 한국 문화체험 프로그램, 멘토링 프로그램을 운영하고 있다. 그리고 다문화 언어교실로 러시아, 카자흐스탄어, 중국어교실을 운영하였으며, 최근에는 러시아어교실을 함께 운영하고 있다.

연구에 참여한 6개의 다문화교육 정책학교 중 4개 학교의 다문화가정 학생들의 국적이나 부모 국적이 중국이다. 따라서 대부분의 학교에서는 중국어를 하는 다문화 언어강사의 지원이 집중적으로 이루어지고 있었다. 그 외 2개 학교인 ㉮와 ㉯초등학교는 다문화가정 학생들이 러시아, 우크라이나, 카자흐스탄 등의 국적이거나 주로 러시아어를 사용하는 학생들이 많이 재학하고 있다.

3) 연구 참여자의 특성

본 연구에 참여한 연구 참여자의 개괄적인 특성은 [표Ⅲ-2]와 같다.

	학교	구분	참여교사	성별	경력	본교경력	담당	다문화연수 경력
1	㉮	교사	L	여	18년	5년	다문화특별학급, 연구부장	다문화연수 매년 30시간
2	㉯	교사	K	여	13년	4년	3학년 담임	다문화연수 총 15시간
3	㉯	교사	M	여	17년	4년	교육과정혁신부장	다문화연수 3년간 75시간
4	㉰	교사	E	여	22년	3년	연구부장, 담임	다문화연수 30시간(5년전)
5	㉰	교사	P	여	22년	3년	교무혁신부장 다문화교육담당	다문화연수 3년간 75시간
6	㉱	교사	H	여	5년	4년	다문화특별학급	다문화연수 매년 30시간
7	㉮	교사	G	남	11년	4년	혁신부장, 3학년 담임	다문화연수 총 15시간
8	㉯	교사	SY	여	5년	4년	2학년 담임	다문화연수 총 30시간

[표Ⅲ-2] 면담 참여자 현황

[표Ⅲ-2]의 내용을 구체적으로 살펴보면, 참여자의 구분은 알파벳으로 제시하고, 각 참여자별 경력, 해당 학교에서의 경력, 그리고 학교 내 담당 업무나 역할, 다문화 연수 경력을 제시하였다. 대부분 여성이며, 남교사는 일반 교사 1명이 참여하였다. 경력은 최소 5년이상 경력으로, 비교적 다양함을 알 수 있다. 교사 가운데 담당 역할을 보면, 특별학급 담임 2명, 다문화교육 담당 부장교사 2명, 일반학급 담임교사이자 부장교사 2명, 일반학급 담임교사 2명으로, 전체 연구 참여자의 인원은 8명이다.

이상의 연구 참여자들은 다문화가정학생 및 다문화교육 운영 프로그램을 직접 운영, 또는 참여하는 학생을 맡은 담임교사들로, 해당 학교에서의 다문화교육 운영 프로그램에 대한 관련 정보 및 학생, 학부모에 대한 이해 정도가 학교 내 다른 교사들에 비해 높은 편이라 할 수 있다.

가. 특별학급 담임교사인 L교사와 H교사

L교사는 면담 당시 기준으로 ㉮초에서 4년차 근무해오고 있었으며, 당시 연구부장 및 다문화특별학급 담임을 맡고 있었다. ㉮초에 발령받기 전 현재 근무하고 있는 A시가 아닌 타도시에서 근무를 하다, 2년간 해외에서 체류하였다. 체류하는 동안 자녀 역시 2년간 해외의 학교생활을 하였고, L교사는 자녀의 학교생활에서의 의사소통의 어려움을 겪었던 경험이 있다. 이후 A시에 있는 ㉮초로 전입하였으며, 처음 전입 당시 ㉮초에는 다문화학생 비율이 현재와 같이 많지 않았으나 다문화교육에 관심을 가지고 다문화 관련 다양한 연수에 적극적으로 참여하였다. 이후 점차적으로 학생들이 증가하면서 ㉮초에 특별학급을 개설하기 위해 노력하였고, 개설이 확정되자 담당 학급 담임을 맡았다. 다문화교육을 학교 연수 및 대학원 수강 등을 통해 접했으며, 특별학급 담임을 맡게 된 것을 계기로 한국어 교육 관련 대학원에 편입하여 공부하고 있다.

H교사는 ㉯초에 신규 발령으로 면담 당시 4년차로 근무 중이었으며,

㉲초에서 다문화교육 업무 담당 및 다문화특별학급 담임을 맡고 있었다. 첫해 일반학급 담임을 맡았으며, 발령 2년차에 다문화특별학급 담임을 맡게 되었다. 당시 학교에서 다문화특별학급을 맡고 있던 선생님이 휴직을 하게 되면서 담당자 선정에 어려움이 있었고, 선정 과정에서 신규 발령 2년차인 본인이 업무를 맡게 되는 상황이 되었다. 이후 본인 역시 해당 업무에 관심을 가지게 되어 특별학급 담임 2년차부터는 본인 희망으로 업무를 맡게 되었다. 현재 3년째 학급을 맡아오고 있으며, 특별학급 3년차부터는 학교 내 다문화교육 업무까지 본인이 맡고 있다. 또한, 업무 2년차때 특별학급 담임으로서 '한국어 교육'에 관심을 가지고 대학원에 진학하여 공부하고 있으며, A시 교육청에서 운영하는 다문화교육 정책단 활동에 참여하는 등 활발한 활동을 하고 있다. H교사는 가까운 가족 중 한 분이 외국인과 결혼하여 현재 가정을 이루고 있어 본인 스스로 다문화가정에 속한다고 말하기도 하였다.

나. 다문화업무 담당 부장인 M교사, E교사와 P교사

M교사는 ㉯초등학교에서 3년차 다문화교육을 비롯한 교육과정 전체를 담당하는 연구부장을 맡고 있었으며, ㉯초의 다문화가정 학생 수가 점차로 늘어남에 따라, 다문화가정 학생들을 위한 지원이 필요하다는 관리자의 의견에 따라 그 해부터 A시 지원 사업에 공모하여 글로벌 다문화 특성화 학교를 운영하게 되었다. M교사는 연구부장으로 다문화교육 총괄을 맡고 있으며, 다문화가정 학생의 담임으로 2년간 근무, 최근 2년간은 과학 교과를 전담하여 5학년 학생들을 가르치고 있다. 해당 학교에서의 근무 경력은 4년 되었으며, 부임해서 왔을 당시에는 한국어를 잘하는 다문화가정 학생들이 많았으나 최근 한국어 소통이 안되는 다문화가정 학생들이 늘면서 A시에서 지원하는 글로벌 다문화특성화 학교를 신청해서 운영하고 있다. 학교 내 다문화가정 학생이 많다보니 다문화교육 관련 온라인 연수를 포함하여 매년 꾸준히 연수를 받아왔다.

㉰초의 연구부장인 E교사는 현재 2학년 담임을 맡고 있다. ㉰초에 발령난 것은 타시도에서 전입하는 과정에서 발령이 났다. 현재 ㉰초에서 근무한 지 3년이며, 맡고 있는 학급의 학생 수는 총 23명 중 9명이 다문화가정 학생에 속하고 있다고 한다. 다문화교육 관련 연수는 ㉰초에 부임하기 전 (면담 당시 기준으로 5년전) 30시간을 받은 이후로는 학교에서 실시하는 교사 연수 외에는 별도로 받지 않았다.

㉰초의 교무부장인 P교사는 2학기에 면담에 참여하게 되었다. P교사는 ㉰초에서 교무부장을 맡고 있으면서 다문화교육 업무도 함께 맡고 있다. 2년 전, ㉰초에 본인이 지원하고 학교에 부임하게 되었으며, 학교 내 다문화가정 학생이 많다는 정보를 이미 알고 다문화교육 연수 등 다문화교육을 이해하기 위한 노력을 해왔다. 다문화교육 업무를 본인 희망으로 2년째 맡고 있으며, 학교 다문화교육의 체계적 운영에 관심을 가지고 있다. 학교 내 다문화가정 학생 비율일 20%를 상회하는 만큼 특별학급이 개설을 위해 2년째 노력해오고 있으나 현재는 '다문화교육 중점 학교'로 선정되어 운영하고 있다. 학교 내 중국학생들이 많은 만큼 중국어에 관심을 가지고 학교 내 교사모임으로 '중국어 동아리'를 운영하며 참여하고 있다.

다. 다문화가정 학생의 담임교사인 K교사, G교사와 SY교사

K교사는 ㉯초등학교에서 4년을 근무해오고 있으며, 타시도에서 전입하여 들어왔다. 처음 ㉯초에 부임한 후 2년간은 학급 내 1~2명 정도의 다문화가정 학생을 맡았으나 작년 6명의 학생을 맡은 이후, 올해 K교사의 학급 21명의 학생 중 7명의 다문화가정 학생을 맡았다. ㉯초등학교의 전체적인 다문화학생 비율은 8%정도에 해당하는 것을 비교해 볼 때 현재 K교사의 학급 내 다문화가정 학생 수는 다른 학급에 비해 상당히 높은 비율이며, 실제 동학년 다른 학급의 경우 학급당 1~2명인데, K교사의 학급만 7명을 차지하고 있다. 이 과정에서 K교사 학급 내 많은 다문화가

정 학생들을 지도하는데 도움을 얻고자 다문화교육 관련 연수를 수강하였으며, 교육청 지원으로 학급에 찾아오는 다문화수업을 신청하는 등 학생들을 위한 다문화교육 수업에 관심을 가지고 있다.

G교사는 ㉮초등학교에서 4년간 근무하였으며, 매년 다문화가정 학생이나 탈북학생을 학급에서 맡아 지도한 경험이 있다. 현재 ㉮초의 혁신부장이며, 다문화특별학급의 협력학급 담임으로 특별학급에 재적 중인 2명의 학생의 담임이기도 하다. 다문화교육에 관심을 가지고 연수를 받은 적은 온라인 연수 15시간이며, 그 외 인구교육을 비롯한 연구회 활동을 꾸준히 하면서 개인 연수에 적극적으로 참여하고 있다. 본 연구자와는 다문화 안전교육 프로그램을 작업하던 중에 알게 되어, 해당 학교가 다문화특별학급과 탈북학생 관련 연구학교를 운영하고 있음을 알게되어 면담을 요청하면서 참여하게 되었다.

SY교사는 경력 5년차의 교사로 현재 ㉯초등학교는 1년째이며, ㉯초등학교 이전 학교에서 4년간 근무하였다. 다문화가정 학생의 담임교사로는 ㉯초등학교에서 현재 2명의 다문화가정 학생의 담임을 맡고 있으며, 이전 학교에서도 신규 발령으로 부임한 이후로 학급 내 2명 이상의 다문화가정 학생의 담임을 맡아왔다. ㉯초에는 다문화가정 학생 뿐 아니라, 탈북학생들이 비교적 많은 수 재적하고 있어 다문화교육지원사업과 함께 탈북학생교육지원사업도 이루어지고 있다. SY교사의 경우 현재 통일교육에도 관심을 가지고 관련 전공으로 대학원을 진학한 상황이다.

4) 연구자의 배경과 특성

가. 다문화교육 관련 연구자의 경험

본 연구자는 초등학교 교사로 재직하던 중 학생들에게 도덕 교과의 지도 방법에 대한 고민 중 대학원에 진학하게 되었다. 대학원에 진학 후,

처음으로 듣게 된 다문화교육 수업은 그간 연구자가 경험하지 못한 새로운 내용과 관점을 보여주었다. 다문화교육 강의를 듣고, 관련 도서를 읽어가는 과정에서 우리 속의 타인에 대한 편견, 다름에 대한 차별 등이 있음을 알게 되면서, 다문화교육이 교육현장에 꼭 필요한 내용이며, 무엇보다 교사가 다문화교육을 제대로 이해하는 것이 중요하다고 믿게 되었다. 이러한 믿음은 당시 초등학교 1학년 담임교사를 맡게 되며, 학생들과 1년간의 다문화 프로젝트를 실행하는 경험으로 이어졌다. 학생, 학부모를 대상으로 1학년 교과, 쉬는 시간 및 점심 식사 시간까지 관련 주제로 활동을 기획하고, 학부모 대상 연수 자료를 제작해서 나누어주고, 학생과 학부모가 함께 활동할 수 있는 주말 활동 자료를 안내하는 등 교실 속 다문화교육을 위해 노력했다. 1년간의 활동을 마감하고 학년을 정리할 때 일부 학부모들로부터 다문화교육이 자신의 아이들에게 세상에 대한 다양한 관심과 넓은 시야를, 학부모 자신에게는 자녀뿐 아니라 다른 아이들까지 어떻게 바라보아야 할지 고민하는 기회가 되었다는 사후 평가는 본 연구자에게 있어 다문화교육이 단 1년이 아니라 지속적으로 모든 아이들의 생활과 학습 과정에 필요한 것이라는 생각을 심어주었다.

이러한 과정 중에 일본 문부성 초청 교원 연수 프로그램에 참여하게 되었고, 약 18개월간의 연수 과정 중, 일본 내 다문화교육은 어떻게 이루어지는지를 연구주제로 삼아 K지역에서 일본어교실을 운영하고 있는 T초등학교 현장 연구를 진행하였다. 당시 연수 기관의 W대학 교수와 함께 일본 다문화교육 현장 연구를 정리하여 규슈교육학회에서 '외국인아동의 학교생활에서의 일본어교실의 기능'이라는 주제로 공동 연구를 발표하였다. 해당 연구의 내용을 확장한 것이 본 연구자가 쓴 '일본의 다문화 교육환경 연구'라는 석사논문이다. 연구자는 일본어교실에서 한국인 아이들이 외국인 아동으로 교육을 받는 모습, 그리고 이들을 바라보는 교사들의 이야기를 들으면서, 한국의 다문화교육의 모습은 어떠한지, 국내 교사들은 다문화교육을 어떻게 바라보고 있으며, 경험하고 있는지에 대한 현장 연구에 관심을 가지게 되었다.

일본 연수를 마치고 초등학교 교사로 복직한 후 박사과정에 진학하게 되었고, 이후로도 다문화교육과 관련된 교과서 집필, 다문화교육을 주제로 한 초융합 프로젝트, 남북청소년 통일학교 프로젝트와 같이 다문화교육과 연계한 교육활동에 꾸준히 참여하였다. 학생들과의 다양한 경험을 하고, 학생들이 교육의 다양한 상황에서 생각의 변화를 경험하고, 나와 다른 친구들과 소통하는 모습들을 연구자 스스로가 경험함으로써, 연구자는 다문화교육이 특정 영역에 한정된 것이 아니라 다양한 교과 교육활동, 학교 밖 활동, 그리고 수업 시간만이 아닌 학생들이 함께하는 시간 속에서 실천되는 것임을 알게 되었다.

나. 다문화교육과 교사경험을 바라보는 연구자의 시각

연구자가 다문화교육을 처음 접한 이후 다문화교육을 배우고, 실천해온 일련의 활동들을 통해 깨달은 것은 다문화교육을 어떤 관점을 가지고 접근하느냐에 따라 그 실천 양상이 달라진다는 것이었다. 초등학교 교사로 현장에서 경험한 다문화교육 활동은 주로 세계문화체험이었다. 이는 문화의 다양성을 이해하는 경험으로 학생들에게 세계 속에 다양한 문화가 존재하고 이를 존중하는 태도를 길러주기 위한 것으로 보인다. 하지만, 이러한 경험들이 학생들에게 문화 다양성에 대한 존중으로 이어지기 위해서는 내가 가진 문화에 대한 태도를 살펴보는 것이 우선임에도, 대부분의 교육활동에서는 세계 문화체험에서 그치는 경우가 많았다. 또다른 다문화교육의 모습은 한국 문화 소개와 한국어 교실 운영이었다. 이는 다문화교육의 대상을 한국에 생활하는 외국인, 또는 한국 문화가 익숙하지 않은 학생을 대상으로 한 교육이었다. 즉 다문화교육이라는 이름으로 '다문화가정 학생 교육'을 하는 것이었다. 이는 다문화교육에 대한 대표적인 오개념(Banks, 2008/2010: 12)이라 할 수 있다.

연구자는 이상의 경험과 사례를 통해서 다문화교육이 특정 주제로만 이루어지는 것이 아니며, 무엇보다 다양성 체험이 아닌 삶의 실제 주제를

다루고, 일상 속에 내재한 편견에 대한 지속적인 반성적 사고, 생각의 전환을 행동으로 실천하기 위한 노력이 필요함을 알게 되었다. 이를 위해 다문화교육의 여러 접근 중 비판적 다문화교육이 우리가 찾아가야 할 다문화교육의 모습이라는 생각을 하게 되었다. 비판적 다문화교육은 모든 학생들이 자신들의 삶의 문제들을 비판적으로 인식하고, 사회 속에 내재한 불평등, 차별과 편견의 문제들을 발견하여 이를 사회정의적 관점에 행동으로 실천하는 것을 의미한다. Banks(2008/2010)가 제시하는 다문화교육과정 접근에서는 '사회적 행동 접근법'이라 할 수 있으며, Sleeter & Grant(2008/2009)에 의하면 '다문화사회정의교육'에 해당한다. 특히, 다문화교육에 있어서 "친절만으로 충분하지 않다(Nieto, 2009/2016: 37)"는 것을 주장하며, 다문화교육을 마치 모든 사람을 친절하게 대하고 존중하는 것으로 충분하다고 여긴다면, 학생에게 학교생활에서의 편안함을 줄 수는 있어도 학생의 삶에 필요한 가치와 기능, 지식을 길러줄 수 없다. 연구자는 다문화교육이 진정한 의미에서 실행되기 위해서는, 학생들에게 공평한 기대로 학습의 기회를 제공하고, 삶을 살아가는 데 있어 시민으로서의 정당한 권리를 누리며, 그에 맞는 책임있는 태도를 갖출 수 있도록 교육할 것을 주장한다.

최근 다문화가정 학생들이 늘어나면서 다문화가정 학생을 지도하는 교사들 역시 늘어나고 있다. 하지만, 여전히 다수의 학교에서는 다문화가정 학생이 소수에 불과하며, 그들을 지도하는 교사들 역시 소수이다. 그렇기에 다문화가정 학생들이 밀집한 지역에서 경험하는 교사의 경험은 그러한 지도 경험이 없는 교사들에게는 자신의 경험을 이해할 수 있는 사례가 될 것이다. 게다가 국내 교육정책의 특징으로 다문화가정 학생들이 다수인 학교가 '다문화교육 정책학교'로서의 기능을 하는 만큼, 다문화가정 밀집지역 내 학생들을 지도하는 교사들의 경험을 이해하는 것은 국내 다문화교육의 현실을 이해하는 데 도움이 된다. 무엇보다 현재와 같은 추세라면 다문화가정 학생 지도는 앞으로 교사들 다수가 경험할 일이 될 것이다. 그렇기에 다문화교육 정책학교 내 교사들의 경험이 유의미한 경

험이 될 수 있도록, 경험을 연구하고 분석해서 다문화교육의 시사점을 찾는 것은 매우 중요하다. 최근 연구자는 교사에서 장학사로 전직하는 과정에서 다문화교육 업무를 맡게 되었고, 한 학교에서 85%가 다문화가정 학생이 재적하고 있는 학교 교사들과 여러 번에 걸쳐 만나고, 경험을 들을 기회를 가졌다. 그리고 그들의 경험은 연구자가 연구자료를 수집한 시기와 다르지 않았다. 그리고 연구자가 관련 선행연구를 검토하는 과정에서 10년 전 실시된 사례 연구와도 크게 다르지 않았다. 이는 초기 다문화교육을 경험한 교사들의 어려움이 정책학교 교사들이 경험하는 어려움과 크게 다르지 않으며, 유사한 상황이 여전히 반복되고 있음을 보여준다. 다만, 그들의 경험이 어떤 의미를 지니고, 그 경험이 교사에게 어떤 의미를 주며, 경험을 교사의 성장으로 어떻게 접근할지에 대한 연구는 찾기 어렵다. 본 연구는 이러한 상황에서 교사 경험의 실태를 설명하는 것에 그치지 않고, 교사의 경험을 교사의 성장 기회이자, 다문화교육이 실천되는 현장의 성장으로 이어나가는데 보탬이 되기를 기대한다.

3. 자료의 수집과 분석

1) 자료의 수집

학교 내 다문화교육 프로그램의 운영 과정, 그리고 다문화가정 학생과의 만남에서 교사가 무엇을 경험하고, 그 경험을 이해하는 맥락을 이해하기 위한 주요 자료 수집 방법으로 심층면담을 활용하였다. 자료수집 방법으로 심층면담을 실시한다는 것은 연구 참여자의 이야기를 통해서 사회적 실체를 그들의 목소리로 구성하고, 그들의 해석을 그들의 일상적 언어로 경험하는 것이다(조영달, 2015: 26). 따라서, 심층면담에서 연구 참여자들의 이야기는 가장 중요한 연구 자료가 된다.

본 연구에서 진행한 심층면담은 다음과 같이 진행하였다. 우선 본격적

인 심층면담을 실시하기 전, 인간의 경험을 대상으로 하는 질적 연구로서 연구 참여자 모집 및 면담 진행을 위해서는 IRB 심의과정을 거쳐야 한다. IRB 승인 후, 관련 자료를 바탕으로 연구 참여자를 모집하였으며, 연구 참여자와의 래포형성을 위한 사전면담을 진행하였다. 연구 주제에 따른 본격적인 심층면담을 진행하기에 앞서 연구에 참여하기로 이미 확인된 연구 참여자를 통해 기본적인 학교 다문화교육 운영 상황을 이해하고, 본 심층면담에 활용할 질문들을 구성하고자 하였다. 사전인터뷰는 연구자가 막연히 문서를 통해서만 이해하고 있던 학교 내 다문화교육프로그램이 어떻게 운영되고 있으며, 각 학교에 다문화가정 학생 비율이 어떻게 되는지, 그 비율이 학교 프로그램 운영을 위한 예산과 관련이 있는지 등을 이해하는 쪽으로 주로 학교 프로그램 내용 및 예산 운용 등을 위한 면담이었다. 이러한 사전면담을 통해 연구자는 학교 내 이루어지고 있는 다문화교육 및 관련 프로그램에 대한 기본적인 상황을 이해할 수 있었고, 향후 심층면담을 반구조화된 면담으로 진행하기 위한 기초적인 질문지 [표Ⅲ-3]를 구성할 수 있었다.

면담을 위한 반구조화 질문 목록

	주제	질문
1	참여자	기본 정보(경력, 업무, 지도 교과 등)
		다문화교육 관련 연수 경험
		소속 학교 및 학급 학생 구성 현황 소개
		(소속 학교 밖) 다문화적 경험
2	학생	다문화가정 학생 첫 만남
		다문화가정 학생 지도와 평가 경험
		다문화가정 학생과 관련한 에피소드
3	학부모	학부모상담 및 소통 경험
4	다문화교육	학교 프로그램 참여/ 추진 경험
		다문화교육 관련 (수업) 실천 사례

		다문화교육의 의미, 목적
		학교 다문화교육 운영방식 의견
5	학교	학교 및 주변 환경에 대한 생각
		소속 학교에 오게 된 이유, 첫 인상

[표Ⅲ-3] 면담 기본 질문 목록

연구 참여자들은 눈덩이 표집 방식으로 모집되었으며, 따라서 연구를 위한 면담 역시 우선 섭외된 연구 참여자를 중심으로 심층면담이 먼저 시작되었다. 점차 참여자 수가 늘어나면서 참여자별 일정과 면담에 적정한 시기 등을 고려하여 심층면담이 이루어지는 방식으로 진행되었다. 우선 참여자로 참석한 특별학급 담임교사인 L교사와 일반학급 담임교사 K교사, 그리고 전담 교사이자 해당 업무 주무부장인 M교사는 L교사와 같이 사전면담에 참여하는 과정에서 본 연구의 질문 목록을 구성하는 데 도움을 주었다. 세 교사를 대상으로 한 본 면담과정은 각각 약 90분씩 소요되는 시간 동안 2~3차례가 진행되었고, 이후 참여하게 된 교사들의 경우, 면담 과정에 따라 1~2회로 인터뷰가 진행되었으며, 마찬가지로 약 90분의 면담시간을 가졌다.

자료수집을 위한 면담 횟수를 기본적으로 참여자별 2~3회, 1회당 90분으로 진행한 것은 동일 참여자에 대한 추가적인 면담과 적정한 면담시간의 확보가 면담 과정에서의 참여자의 내적 일관성(internal consistency)을 점검해 볼 수 있도록 촉진할 수 있기 때문이다(Irving Sediman, 2005/2018: 59). 그 외에도 심층면담의 내용을 토대로 교사를 둘러싼 다문화교육의 학교 추진 환경, 즉 참여자인 교사가 겪는 경험의 배경을 이해하기 위해서 교육부, 교육청으로부터 전달되는 공문들을 수집하여 분석하고, 다문화교육 프로그램이나 학생 관련 사회 신문 기사 및 보도, 교사들의 다문화교육 경험에 관한 인터뷰 기사, 다문화가정 학생의 지도 경험을 정리하여 출판된 서적 등도 함께 참고하였다. 또한, 연구자료의 수집 기간에

발표된 각종 다문화교육 관련 통계자료 및 인식조사 내용도 함께 포함하였다. 특히, 각종 공문 분석을 위해서 연구자가 접근할 수 있는 공문의 범위가 한정되어 있었기 때문에 연구 참여자인 L교사의 협조로 프로그램 운영 대상 학교가 받는 공문까지 수집할 수 있었다.

	학교	구분	참여자	학기	인터뷰 회차 및 시기	
1	㉮	교사	L	1	1(면담)	2018/6/15 (14:50~16:10)
					2(면담)	2018/6/27 (15:50~16:30)
				2	3(면담)	2018/10/26 (16:00~17:40)
2	㉯	교사	K	2	1(면담)	2018/7/5 (13:10~15:00)
					2(면담)	2018/10/19 (14:10~15:30)
3	㉯	교사	M	1	1(면담)	2018/5/25 (16:30~18:00)
				2	2(면담)	2018/10/19 (16:00~17:30)
4	㉰	교사	E	1	1(면담)	2018/7/13 (16:30~18:00)
5	㉰	교사	P	1	1(면담)	2018/11/16 (15:30~1700)
				2	2(전화)	2019/1/29(16:40~17:20)
6	㉱	교사	H	1	1(면담)	2018/7/10 (16:30~18:00)
				2	2(면담)	2018/10/2 (16:00~17:30)
7	㉲	교사	G	1	1(면담)	2018/7/19 (17:30~19:00)
				2	2(면담)	2018/11/13 (17:30~19:00)
8	㉳	교사	SY	2	1(면담)	2018/11/5 (17:00~18:00)
				2	2(전화)	2018/12/1 (11:00~11:50)

[표Ⅲ-4] 심층면담 진행 일정

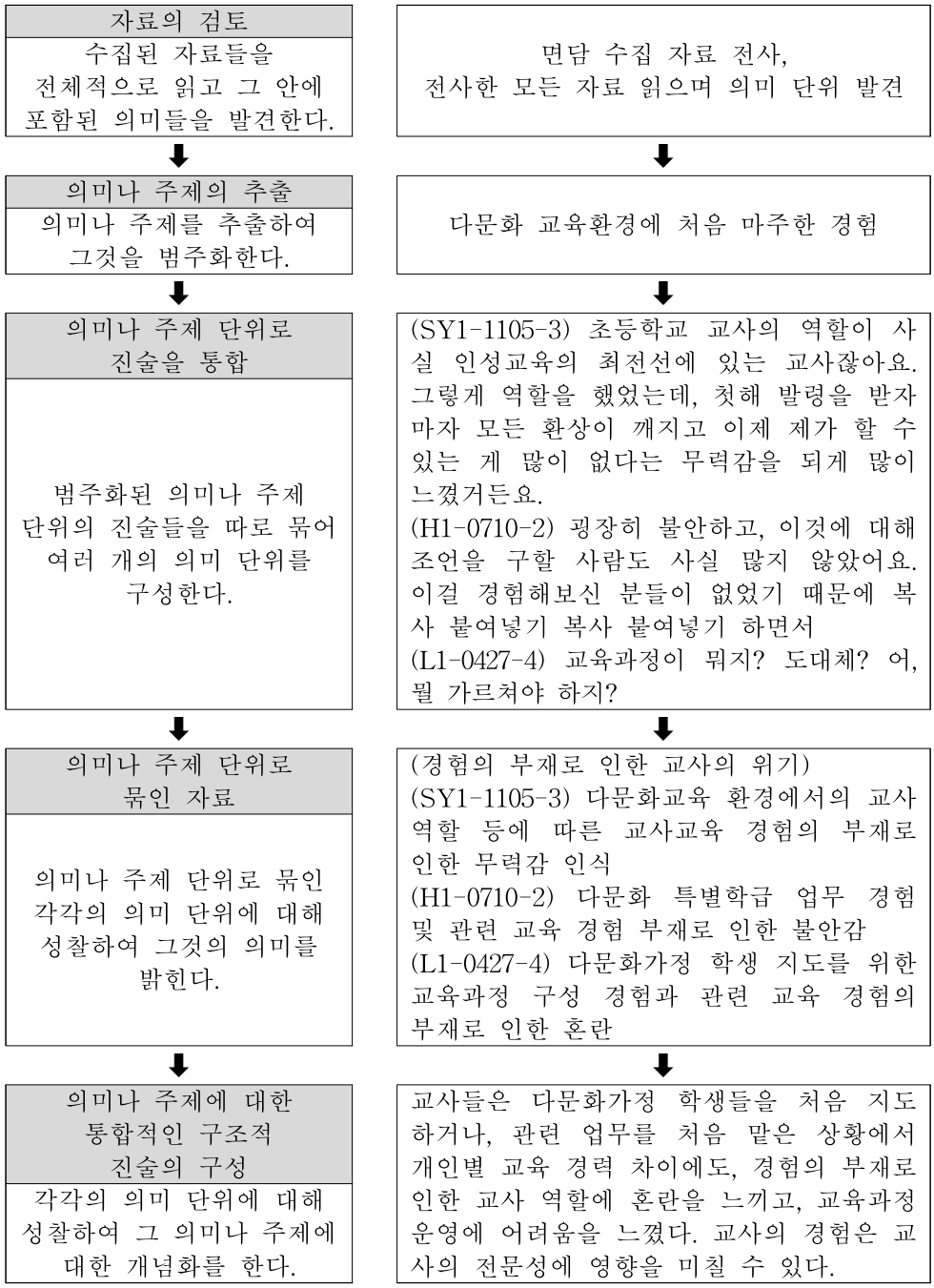
본 연구는 전화 인터뷰를 포함한 대면 면담까지 총 16회의 면담이 진행되었으며, [표Ⅲ-3]은 본 연구에서 진행한 심층면담 일정이다. 모든 면담은 참여자의 동의에 따라 녹음하고, 녹음된 내용은 면담 실행한 당일 전사하여 정리하였다. 또한 전사를 마친 뒤에는 연구자가 지닌 이론적 지식이나 선입견이 참여자의 표현에 대해 섣부른 판단을 하지 않도록 면담일지를 작성하여 연구자의 교육적 신념이나 철학을 괄호치기하는 과정

을 거쳤다. 괄호치기하는 과정은 다문화교육은 어떠해야 한다고 바라보는 나의 가치관, 다문화교육의 접근 및 내용 등에 관한 이론적 지식이 참여자의 상황을 섣불리 판단하지 않도록 개인적 경험과 지식을 밀어 넣는 것을 의미한다. 면담은 일부 참여자를 제외하고는 참여자가 재직하고 있는 학교에서 이루어졌으며, 학교를 방문하는 과정에서는 해당 학교의 물리적 환경으로서의 교통입지, 학교 규모, 학교 시설 및 주변 주택지 등도 함께 살펴보았다.

2) 자료의 분석

질적 자료 분석은 무질서한 자료를 조직화하여 자료 속에서 질서를 찾아내는 것이다(김인숙, 2016: 258). 심층면담을 통한 자료들을 비롯한 관련 공문의 내용 분석, 통계자료 등의 수집된 자료들은 연구자라는 연구도구에 의해 끊임없이 비교와 질문하기의 과정을 거쳐 분리되고, 결합되고, 다시 재조직된다. 이러한 조직화 과정이 바로 코딩으로, 질적 연구에 있어 코딩은 자료를 추상화하고 사고하는 것을 돕는 과정이라 할 수 있다.

현상학적 질적 연구의 일반적인 자료 분석의 과정은 김영천(2013)이 현상학적 질적 연구의 대표적인 학자들의 분석 절차를 토대로 분석 방법을 정리한 것으로 본 연구 역시 개괄적인 과정으로 김영천이 제시한 [그림 Ⅲ-2]에 따르는 과정으로 진행하였다. 좀 더 세밀한 자료 분석 및 해석의 과정은 귀납적 주제분석의 과정을 참고하여 분석하였는데, 김인숙, 2016: 258)은 질적 분석의 과정이 연구자의 사고, 경험, 민감성, 연구주제에 대한 천착 등이 연구자의 의식 세계와 유기적으로 작용하고, 연구자의 추론 능력, 통찰, 직관이 작동함에 따라 진행되는 만큼 질적 분석을 위한 하나의 올바른 방법이 없으나, 자료 분석에 접근하는 전략으로 귀납적, 연역적, 이론 개발 및 검증 등의 방법으로 구분할 수 있다고 제시한다.



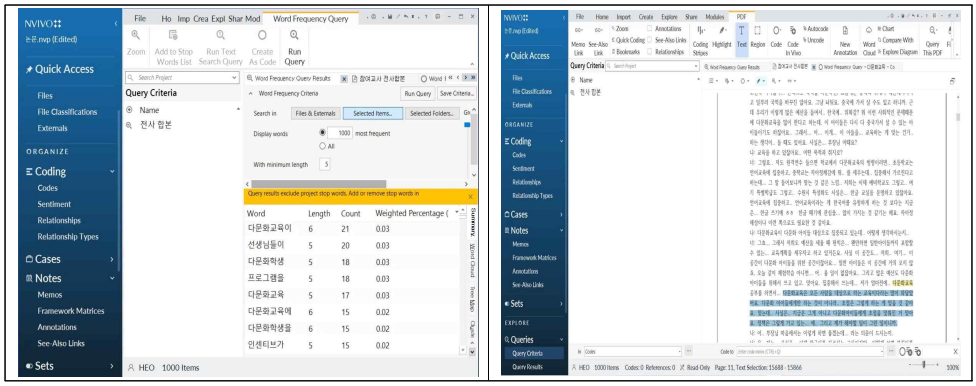
[그림Ⅲ-2] 자료의 분석과정[18](왼)과 적용(우)

18) 김영천(2013 : 110)에서 발췌(왼)

본 연구에서는 현상학적 접근으로 개인의 경험을 중심으로 주제를 발견해가는 귀납적 자료 분석의 과정이 적합하다고 판단하였으며, 그 과정은 [그림Ⅲ-2]와 같이 나타낼 수 있다. 면담 과정에서 녹음한 모든 자료는 당일 바로 모두 전사하여 정리하였으며, 모든 면담을 종료한 후 정리된 전사 합본을 전체적으로 읽어나가며 전사 내용에서 발견되는 의미들을 정리하였다. 연구자는 반구조화된 질문 목록을 기본으로 인터뷰를 진행하였으나, 그 과정에서 참여자가 풀어내는 경험을 더 깊게 이해하기 위해, 참여자별로 좀 더 구체적인 질문을 통해 전체 맥락을 이해해 나갔다. 하지만, 기본적인 주요 질문들이 있었으므로 그 질문에 대한 참여자들의 공통되거나, 또는 다르게 드러나는 의미들이 나타났으며, 나타난 의미들을 범주화 과정을 통해 주제를 추출하였다. 추출한 주제에 따라 다시 그 내용에 맞는 의미 단위를 찾아내고, 그 의미 단위에 대해 성찰하여 의미를 해석하고 개념화하는 과정을 거쳤다.

본 연구는 분석을 위한 다섯 단계를 참고로 하여 진행하였으나, 연구의 목적에서 제시한 바와 같이 연구자가 이해하고자 하는 '다문화교육 정책 학교에서의 교사 경험'이라는 큰 틀에서의 연구 문제를 중심으로 작성된 질문지를 토대로 교사 경험의 자료를 수집하였다. 참여자들의 면담을 전사한 자료는 184쪽 분량의 내용으로, 수집된 자료 속의 주제를 찾아내기 위한 포괄적 분석을 시작으로 패턴을 발견하기 위하여 질문별 응답 코딩, 참여자(역할)별 코딩에서 각 참여자가 해당 질문에서 어떠한 경험을 하였고, 그 경험에서 사용되는 주요 표현에서 드러나는 가치 판단 등을 정리하였다. 이외에도 다문화교육 업무나 프로그램별 속성 코딩, 진행 과정을 정리한 과정(목차) 코딩 등을 활용하는 등 다양한 관점에서 수집된 자료와 자료 간의 비교, 사건 간의 비교 등을 통한 지속적 비교와 더불어 발견되는 패턴들이 상호 간에 어떤 관계를 지니는가를 이해하고자 하였다. 또한 코딩 과정에서 참여자들의 면담 내용에서 등장하는 주요 표현들, 특정 키워드를 중심으로 드러나는 교사들의 인식을 파악하기 위해

Nvivo 프로그램을 일부 활용하였다.



[그림Ⅲ-3] Nvivo를 활용한 빈도 및 키워드 분석 과정

Nvivo는 질적 연구 자료의 코딩, 분석을 위해 활용되는 프로그램으로, 연구자의 경우는 기본적인 빈도 분석을 통해 참여자가 다문화가정 학생이나 다문화교육 업무와 같은 특정 주제에서 반복해서 사용하는 용어를 확인하거나, 특정 질문에서 사용된 참여자들의 답변을 주제별 정리하는 데 활용하였다. 위와 같은 분석과정에서 끊임없이 자료들의 범주와 패턴들이 재명명되고 재분리, 재통합되게 되는데, 이때 자연스럽게 연구자의 해석이 개입하게 된다.

자료의 분석이 수집된 자료가 어떻게 드러나고 있는가를 구조적으로 정리해나가는 작업이라면, 자료의 해석은 경험이 일어난 상황의 의미를 맥락을 고려하며 이해하는 작업이라고 할 수 있다. 본 연구의 해석은 분석과정과 분리되어 진행되기보다 분석의 과정에서 해석이 이루어지고, 해석하는 과정에 다시 분석이 필요한 상황이 나타나기도 하였다. 그리고 이 과정에서 연구자는 문헌 연구를 본격적으로 진행하기 시작하였다. 처음 면담을 시작할 당시에 가지고 있던 연구자 자신의 이론적 수준과 경험으로부터 면담을 거듭 거치는 과정 중에는 참여자의 경험에 관한 판단을 보류하고 연구자 자신의 지식을 괄호치기 해왔으나, 수집된 자료의

분석과 해석 과정에는 연구자의 경험을 있는 그대로 이해하는 것뿐 아니라 그 경험의 맥락과 상황을 이해할 필요가 있었기 때문이다. 참여자 경험의 맥락을 이해하기 위해서는 학교 교육의 구조를 비롯하여 교사와 교직의 특성, 학교 내 이루어지는 교육 시스템이 교사에게 미치는 영향 등에 대한 이론적 고찰이 요구되었다. 따라서 어느 정도 분석과정을 통해 주제가 점차 명확해지는 상황에서는 그러한 주제를 해석할 수 있는 이론적 토대를 갖추기 위한 노력이 필요하다고 판단했다.

무엇보다 질적 연구는 연구 참여자가 자신의 경험을 해석하여 표현한 것을 연구자의 해석을 통해 재구성해 나가는 과정이라는 점에서(김인숙, 2016: 58), 연구자가 어떤 관점과 기준으로 해석하는가는 연구의 내용을 가늠하는 중요한 요인이 된다.

경험 해명의 기준[19]	**교사의 경험**	**교사 경험의 해석을 위한 이론 탐색**
경험의 주체	교사	다문화교육의 교사 유형 및 접근법
타인과의 관계	학생, 학부모, 동료	
자기와의 관계	교사의 역할 인식	
경험된 대상	다문화교육 환경	국내 다문화교육 정책 및 현황
시간성 / 공간성	다문화교육 정책학교 근무 시간과 공간 인식	
경험의 변화와 전개 과정	경험의 경로와 변화	경험의 학습화 및 교육과정 적용 (실천적 지식, 경험학습)
주체의 삶에 대한 의미	경험이 끼친 영향	
경험에 대한 가치평가	다문화교육(업무)에 대한 가치평가	
경험의 사회적 맥락	경험이 일어나게 된 배경과 환경	다문화교육 정책학교 특징 및 교육정책

[표Ⅲ-5] 다문화교육 경험 해석을 위한 이론적 탐색

19) 이남인(2016: 230)의 지향적 해명 단계를 적용한 교사 경험의 분석 기준을 도출함

[표Ⅲ-5]에서 보듯이 교사 경험을 해석하기 위해 연구자는 크게 다문화 교육과 관련된 이론 및 교육정책을 살펴보았고, 경험의 의미와 발전적 적용 가능성을 위해 경험이 교사의 실천적 지식에 있어 어떤 가치를 지니며, 교사의 경험이 교사의 실천적 지식, 교육과정 구성 및 운영에 있어 어떤 의미를 지니는 가를 이해하기 위한 경험학습 이론을 살펴보았다. 또한, 교사 경험을 연구한 선행연구의 검토와 함께, 본 연구에 직접적으로 인용하지 않았으나 연구방법론, 교사 경험의 배경이 되는 교직 문화 등에 관련하여 교육학, 교육사회학, 비판적 교육학, 교육 행정 등에 관련된 문헌을 함께 고찰하였다. 또한 교사의 교육적 실행에 직접적인 영향을 미치는 것으로 교육청 공문을 살펴보았다. 학교에서 이루어지는 교육 프로그램의 운영에 있어 실질적인 지침의 역할을 하는 공문서를 이해하는 것이 교사의 경험, 즉 교육적 행위에 대한 해석과 행동을 이해하는 데 필연적이라고 판단하였기 때문이다.

이상으로 본 연구는 연구자가 본 연구를 위해 작성한 기본적인 질문 목록을 바탕으로 자료를 수집하고 분석하였다. 그리고 분석과정에서 드러난 주제를 이해하기 위한 이론적 고찰, 교사의 경험이 나타난 맥락을 이해하기 위한 관련 공문서 수집 및 분석을 시행하였다. 그리고 반복적인 자료 확인 과정을 통해 분석과 해석을 병행하였고, 그 결과 정책학교에서의 교사 경험을 크게 교사의 다문화교육 정책학교라는 환경(학교, 학급), 다문화가정 학생 지도, 다문화교육(운영, 개념), 교사의 역량(전문성)이라는 네 가지 영역으로 구분하였다. 그리고 이러한 네 영역을 토대로 교사 경험을 Ⅳ장에서 기술하고, 기술된 교사 경험을 연구자의 이론적 틀을 토대로 분석 및 해석하여 정리한 것이 Ⅴ장이다.

4) 연구의 타당성 검토

질적 연구는 양적 측정과 통계적 분석을 중요하게 여기는 양적 연구와

는 달리 사람들이 경험하는 과정, 그렇게 반응하는 이유, 그 맥락 등을 이해하기 위해 면담, 관찰 등을 통한 자료수집과 분석과정으로 진행된다. 즉 연구 문제를 설정하는 시작에서부터 양적 연구와 그 접근 방식에 차이를 지닌다. 따라서 양적 연구에서 사용하는 용어로서 '타당도', '타당성'이라는 용어를 어떻게 질적 연구에 적용할 것인가에 대한 학자 간에 논란이 있다(Creswell, 2012/2016; 김영천, 2013).

본 연구는 이러한 논쟁적인 질적 연구의 타당성을 어떻게 검증할 것인가를 고민하는 가운데, Creswell(2012/2016)의 방법론에서의 타당성에 대한 관점을 토대로, 심층면담의 방법론적 기초를 제공한 Sediman(2005/2018)의 타당도 검토를 위한 제안, 그리고 김인숙(2016)이 정리하여 제시하고 있는 '타당하고 신뢰할 만한 분석을 위한 방법들'을 본 연구의 타당도 검증을 위한 도구로 참조하였다. 이외에도 김영천(2013)이 정리하여 제시하고 있는 린컨과 구바의 신뢰성 준거로서의 구체적인 검증 방법 역시 살펴보았다. 이상으로 질적 연구의 타당성을 검토하기 위해 몇몇 학자의 제안을 검토하는 과정에서, "질적 연구에서 연구자와 참여자가 잘 기술한 결과들의 '정확성' 정도를 파악하려는 시도가 타당성(Creswell, 2012/2016: 294)"이라는 개념에 근거하여 본 연구의 타당성을 검토하고자 한다. 그리고 이러한 정의에 따라 본 연구의 타당성, 즉 연구의 정확성을 좀 더 높이기 위해서 어떠한 전략을 활용하였는가를 다음과 같이 정리하고자 한다.

첫째, 심층면담이 될 수 있는 충분한 시간과 면담의 횟수를 확보하고자 하였다. Sediman(2005/2018)은 면담을 위한 충분한 시간과 횟수로 기본적으로 3번의 면담을 제안한다. 첫 번째는 연구 참여자의 생애사, 즉 참여자 자신의 개인적인 이야기를, 두 번째는 연구주제와 관련된 참여자의 경험, 세 번째 면담은 그 의미에 대해 숙고할 기회를 제공하는 것이다. 그리고 이러한 세 번의 면담 구조가 타당도를 높일 수 있다고 설명한다. 연구 참여자들은 몇 번의 걸친 면담 과정에서 자신들이 말한 것에 대한 내적 일관성(internal consistency)을 점검해 볼 수 있게 된다. 본 연구는

이러한 세 번의 면담구조에 기초하여, 첫 만남에서는 연구자가 하고 싶은 이야기를 자연스럽게 전개할 수 있도록 개방적 면담의 방식으로 접근하였고, 두 번째 면담을 통해 주제에 따른 반구조화 면담의 방식을 취하였다. 그리고 참여자에 따라 세 번째 면담이 진행된 경우는 참여자가 면담 중 사용한 특정 단어나 문장 중, 연구자가 그 의미가 정확히 무엇을 의미하는지, 연구자가 이해한 바와 일치하는지를 확인하거나, 특정 경험(사건)을 더 상세히 듣고자 하였다.

또한, 1회당 면담 시간을 처음 시행할 당시에는 1시간 내외로 예상하고 만났으나, 실제 그 과정에서 자연스럽게 도입, 전개, 정리하는 과정에서 90분 정도가 소요되었는데, 90분이라는 면담의 길이 역시 Sediman(2005/2018)이 제안하는 심층면담의 적정한 시간으로 제시되고 있다. 물론 모든 참여자가 세 번의 면담구조로 진행된 것은 아니었다. 왜냐하면, 실제 앞서 면담을 우선 시작하였던 참여자를 중심으로 진행되는 가운데, 점차 참여자의 수를 늘려가는 눈덩이 표집 방식으로 진행되다 보니, 면담의 속도와 횟수 조절이 필요하였으며, 인터뷰 진행에 있어 불필요한 질문과 필요한 질문이 자연스럽게 정리되면서 면담의 진행이 점차 빨라졌다.

둘째, 면담의 녹음 및 전사를 통해서 원자료를 최대한 그대로 이해하고자 하였으며, 참여자가 사용하는 용어에 대한 정확한 의미를 확인하는 과정을 거쳤다. 면담 과정에서는 참여자와의 소통에서 놓칠 수 있었던 각 단어의 선택, 문장의 구성 등이 전사 자료로 구성하면서 참여자의 표현 방식, 주로 사용되는 용어, 반복적으로 제시되는 문장들이 더욱 명확하게 드러나는 것을 알 수 있었다. 또한, 전사는 면담을 시행한 당일에 실시하거나 이틀 내에 마치도록 하였는데, 이는 면담 때 참여자의 목소리, 표정, 제스처 등을 그대로 표현하기 위함이었으며, 전사 자료와 별도로 면담 당시의 면담 장소의 환경, 참여자의 상황 등을 별도의 자료로 정리하여 둠으로써, 참여자의 경험을 있는 그대로 이해하고자 노력하였다. 또한, 전사를 마치고 전사 자료를 살펴보는 과정에 특정하게 반복되는 용어를 해석하는 과정에서 참여자가 어떤 의미로 사용하였는가에 대

한 의문이 생긴 경우와 같이 참여자에게 사용한 용어의 의미를 정확하게 확인할 필요가 있는 경우, 추가적인 면담을 통해 참여자의 표현을 연구자 임의로 해석하지 않도록 노력하였다.

이남인(2016)은 현상학적 질적 연구에서 1인 연구로 진행하는 경우, 연구자는 연구 결과의 타당성을 높이기 위해 타인들과 여러모로 소통하면서 자기 생각을 늘 검증하도록 해야 한다고 지적한다. 이처럼 본 연구에서도 학위논문으로서 1인 연구로 진행되는 만큼, 다수의 연구자가 함께 진행하는 질적 연구 과정과 같이 상호검증의 단계를 거치기에는 어려움이 있기에, 연구 참여자의 일관성을 검증하기 위해 참여자가 사용하는 용어, 묘사하는 장면에 대해 구체적으로 이해하기 위해 참여자별 면담을 2회 이상 실시하여, 유사한 질문방식으로 참여자의 생각과 경험을 재검토하도록 노력하였다. 또한 연구자의 생각을 검증하고자 면담 일지, 연구 일기를 작성하여 자신을 검증하는 시간을 거쳤다.

셋째, 수집된 자료 간의 지속적인 비교하기 및 질문하기를 통해서 자료 분석 및 해석의 과정에서 결과의 일관성을 검토하였다. 자료코딩의 방법으로 반복적으로 사용되는 지속적 비교는, 코딩하다가 중심주제가 나타나면 이 중심주제와 일치하는 방식으로 코딩되었는지 자료를 재검토하는 것으로, 이러한 비교하기는 질적 분석의 내외적 타당성[20]을 높여준다(김인숙, 2016: 314). 자료와 자료 간의 비교, 자료와 개념들의 비교, 개념과 개념의 비교와 같이 끊임없이 비교하는 과정을 통해 연구자는 자료에 밀착할 수 있을 뿐 아니라, 연구자의 편견과 선입견을 막아주고, 끊임없는 비교과정을 통해 자료의 상세한 이해 및 감지, 맥락을 이해할 수 있게 된다(김인숙, 2016). 본 연구 과정에서도 자료수집의 단계에서부터 분석하고 해석하는 과정까지 끊임없이 자료 간의 비교와 질문의 과정에서 참여자 경험의 비교, 그리고 반복적으로 제시되는 표현이 사용되는 상황의

20) “질적 연구에서 내적타당성은 진실 가치로 표현되고, 연구가 발견한 것이 얼마나 실재와 맞아 떨어지는가를 의미하며(허미화, 1994: 229), 외적 타당성은 일반적으로 연구 결과가 다른 상황에 전이될 수 있는 전이가능성(tranferability)으로 정의된다.”(김인숙, 2016: 508)

비교, 다문화교육과 같은 개념이 참여자에게 사용되는 상황에 대한 비교 등과 같이 지속적 비교과정이 꾸준히 이루어졌다.

넷째, 연구자 자신의 위치, 연구에 영향을 주고 있는 편견이나 가정은 없는지, 연구 참여자를 잘 이해하고 있는지를 연구자 스스로 점검하는 과정을 거쳤다. 특히 본 연구가 현상학적 질적 연구에 기초한 만큼, 참여자의 경험을 있는 그대로 이해하고자 하는 노력이 중요한데, 이 과정에서는 무엇보다 연구자 자신이 지닌 선입견이나 편견은 없는지, 끊임없이 살펴보는 과정이 요구된다. 따라서 면담 전후의 나 자신이 지닌 생각들을 정리하며, 그러한 생각이 참여자의 경험을 이해하는 데 방해를 하는 것은 아닌지, 반면, 참여자의 경험을 제대로 이해하는 데 필요한 숨겨진 맥락은 없는지를 찾아가는 과정도 거쳤다. 이 과정에서 초기 자료 수집에서는 연구 참여자에 대한 선입견을 배제하기 위해 선행연구를 살펴보지 않았으나, 점차 교사들이 겪는 학교 업무에 대한 부담감, 동료 교사를 비롯한 관리자, 학생, 학부모 등과의 학교 내 구성원들 간의 관계로부터 일어나는 심리적 갈등에 관련된 이해, 학교 환경과 학교 선택 과정 등에서의 교사 인식 등, 교사의 교수 활동 과정에서 그 맥락에 존재하는 다양한 요인들에 대한 이해가 필요하다는 것을 알게 되었다. 그리고 이러한 필요성에 의해 자료수집의 중반부터는 선행연구를 비롯하여 관련 서적을 함께 검토하기 시작하였다. 그리고 자료수집이 끝난 이후에도 선행연구 검토는 참여자의 표현들이 어떤 맥락에서 사용되는 것인가를 이해하는 데 활용되었다.

본 연구의 전체적인 면담 과정에서 연구자는 연구의 도구로서 연구자 자신을 완벽한 중립의 위치에 둘 것인가, 아니면 특정한 관점을 지닌 존재로 둘 것인가를 끊임없이 갈등하는 과정에 놓여있었다. 그리고 최대한 연구자의 경험과 생각이 참여자의 경험을 평가하여 서술하지 않고자 노력하였다. 그러나, 질적 연구는 참여자들의 경험이 자료가 되고, 그 자료들은 연구자에 의해 구조화되는 것으로 이 과정에서 연구자가 완벽하게 객관적 태도를 유지하는 것은 어렵다. 그리고 이와 같은 연구자의 중립

성은 질적 연구만의 문제가 아니라, 양적 연구까지 포함한 모든 연구가 지닌 한계점이기도 하다. 다만, 본 연구는 그러한 한계점을 분명 인식하고, 본 연구가 연구로서의 타당성을 지닐 수 있도록 참여자들의 경험이 잘 드러날 수 있도록 앞서 논의한 연구 방법들을 토대로 노력하였다.

현상학적 연구의 궁극적인 목적은 현장의 이야기를 통해 현장을 개선하는 데 있다(이남인, 2016 : 56). 본 연구 역시 다문화교육 정책학교에서 교사 경험을 통해서, 학교에서 중점적으로 진행되는 다문화교육의 모습, 교사들의 인식을 분석하여, 학교 다문화교육의 개선에 도움이 될 수 있기를 기대해본다.

Ⅳ. 다문화교육에서의 교사 경험

1. 환경과 역할변화로 인한 갈등

1) 학교와 학생에 대한 첫인상

가. 다문화교육 정책학교에 대한 첫인상

교사의 발령 및 전보는 지역교육청별 기준[21]에 따라 다르지만, 일반적으로 희망하는 지역과 전보 희망교를 순위별로 적어서 제출하게 된다. 하지만, 전보 순위에 따라 희망한 학교와는 무관하게 발령이 나기도 한다. 연구에 참여한 교사 중 SY교사나 G교사 외에는 현재의 소속 학교로 전입(발령)을 희망하지 않았지만 배정된 경우였다. 이들 중 L교사, E교사의 경우는 타・시도 지역에서 해당 도시로 전입해오는 과정에서 현재

21) 『2019 경기도교육공무원 인사관리 세부 기준(유치원, 초등)』에 따르면, 교사의 시・군 배정은 “시・군간 일반전보자(갑만기 포함), 특만기 전보자, 타・시도 전입자, 신규 임용후보자” 순으로 이루어진다.

근무지로 배정받았으며, H교사의 경우는 신규교사였기 때문에 선호지역 관계없이 발령(전보) 순서에 따라 소속 학교에 배정되었다. 따라서 학교에 대한 사전 정보나 이해의 과정 없이 학교가 배정되는 순간부터 해당 학교에 대한 정보를 습득하게 된다. 물론 일부 교사들은 사전에 자신이 희망하는 임지를 선정하고, 해당 학교에 대한 정보를 통해 준비한 경우도 있지만, 학교 선정의 결과가 최종 발표되기 이전까지는 자신이 발령 날 곳에 대한 정보가 불확실한 상태에 속하며, 당시 소속 중인 학교 내 역할을 지속해서 맡고 있으므로 새로운 환경에 대해 준비를 하기에는 어려움이 있다. 따라서 근무 임지가 최종 결정 나고 해당 학교에 근무하는 순간부터 교사의 새로운 환경에서의 모든 경험이 시작된다. 교사들은 소속 학교가 결정되면, 해당 학교에 방문하여 어떤 학교에 배정되었는지를 파악하게 되는데, 대개 학교 위치, 학교 규모(학생 수), 학년(구성원 특성) 및 업무 등을 중심으로 해당 학교가 어떤 학교인지를 판단한다.[22] 이것이 소속 학교에 대해 교사들이 가지는 첫인상의 시작으로, 교사가 파악하는 정보는 대개 사전 학교 방문, 기존 교사로부터의 평가, 관리자의 안내 등을 통해 주로 이루어진다. 이와 같은 과정으로 경험하게 된 첫인상은 순식간에 맞이하는 지각의 경험이자, 그것이 초래하는 가치평가의 결과를 포함한다. 그리고 첫인상에 의한 가치 판단과 평가는 훗날 바뀌거나 수정되기도 하지만 일반적으로 편견으로 지속된다(김성호, 2018: 20). 이를 통해 볼 때, 첫인상이란 그 자체가 경험이자 판단의 기준이 되며, 대상에 대한 최초의 편견이 될 수 있다. 따라서 교사가 학교의 첫인상을 어떻게 시작하였는 가는 교사 경험을 이해하는 데 중요한 요인이 된다.

22) 조동섭, 안병천(2008)의 연구에 따르면, 교사들이 선호하는 학교의 특성으로 통근(위치), 대규모 학교, 학교 행정가(관리자)의 특성, 교직원 간의 관계, 학교 환경, 학생 및 학부모 특성, 승진 등의 순위로 나타난다. 연구 참여자들이 밝힌 소속 학교의 첫인상과 평가에 대한 기준도, 이와 유사하게 해당 학교의 위치와 규모, 학교 환경, 학생 및 학부모 특성, 승진 등과 관련지어 나타났다.

이 학교가 이제 여기 버뮤다 삼각지대라고 들어보셨나 모르겠는데, U학교, R학교, 저희 학교가 다문화가 많고 형편이 어렵다고. 좀 환경이 힘들다는 이야기가 있었나 봐요. 그러다 보니까 이쪽 학교에 계셨던 선생님들은 이제 싹 다 빠지면서 A시 관내에서 희망하는 선생님들이 안 계시니까 들어오는 선생님들은 다 외부에서 오신 선생님들인 거예요. 저희 들어올 때 한 8명 정도 들어왔는데, 학년별 2개 반인데 (중략) 절반 정도가 항상 이동해요. 일곱, 여덟 명 정도 저희 때가 좀 많았었거든요. 그런데 거기서 타 시도가 5명 정도 됐고, 관외에서 한 3명 왔었어요. 그러니까 전부 다 외지에서 온 것에요. 선호하지 않는 학교라는 거죠. (E교사)

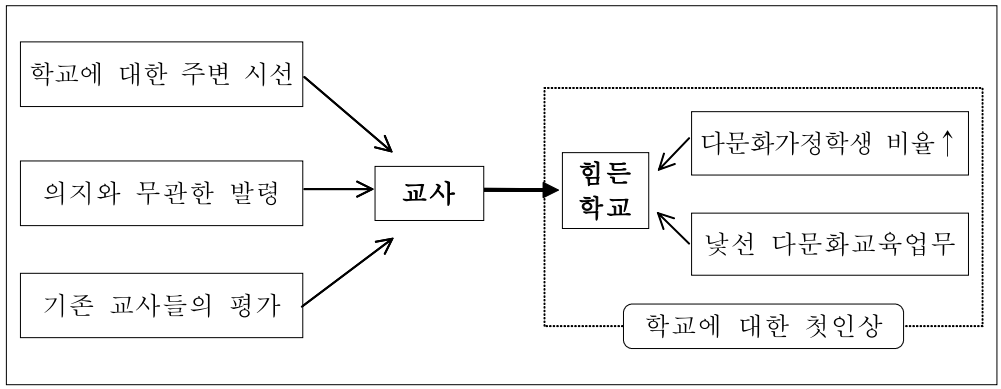
E교사는 D시에서 근무하다 남편의 직장 이전으로 인해 A시로 이동해 온 경우였는데, 자신이 근무하는 학교 ㉮초가 다문화가 많고(다문화가정 학생이 많은, 학생 특성), 형편이 어려운(학생 특성), 선호하지 않는 학교(학교 평판, 승진)이며, 버뮤다 삼각지대(학교 환경)라 불린다는 주변 교사의 이야기를 들었다. 그리고 이런 환경에 발령인 난 것은 자신이 타 시도에서 왔다는 불리한 조건 때문이라고 생각하고 있었다. 반면, L교사는 배정 당시 ㉯초가 도심권에 있는 학교이며, 학급 수가 많은 편인 선호 학교의 조건을 갖추고 있음에도 불구하고, 본인과 같이 타 시도 전입이 가능하다는 점에서 이외의 조건(다문화가정 학생 밀집 지역)으로 인해 선호하지 않는 학교라고 판단했고, 실제 본인이 재직하는 기간 중 선호도가 낮아 주로 저 경력 교사들이 배치되었고, 학교 교육과정 운영에 어려움을 경험했다. 이러한 고민을 하던 중 특별학급 설치는 승진 가산점이 가능하므로 선호하는 학교로의 변화를 기대하기도 했다. H교사는 신규교사로 ㉰초에 발령받았으며, 신규교사는 발령 기준 제일 마지막 순위에 속하므로, 자신이 온 당시의 학교가 비선호 학교일 것이라는 판단을 했다. 발령 이후 해당 학교 관련 기사를 찾아보면서, 주변 지역 치안에 대해서도 불안을 느껴야 했다. 이처럼 대부분의 연구 참여자들은 해당 소속 학교에 배정된 것 자체가 자신들이 가진 불리한 전보 조건 때문이라고 보았다. 게다가 처음 만난 동료 교사들 역시 소속 학교에 대해 부정적 평가를 하고 있었고, 자신의 선택과 무관한 발령에 있어 이미 부

정적인 인식을 하고 있던 교사들은 학교에서의 첫 시작부터 불안과 당혹감을 느껴야 했다. 학교에 대한 부정적인 인식의 배경에는 학교가 중심지로부터 떨어진 외곽에 있다거나 학교 주변에 있었던 범죄 사건과 같이 특수한 경우도 있었지만, 소속 학교가 다문화가정 밀집 지역이라는 점과 학급마다 다문화가정 학생 비율이 높아서 지도에 어려움이 있을 것이라는 교사의 편견도 작용하고 있었다.

> 처음에 저 이렇게 받았을 때 조금... 이렇게 골고루 반 배정이 안 됐다는 생각이 들어가지고 2학년 선생님들을 원망했는데... 하하.... 근데... 지금은 솔직히 말해서 **이 때문에 되게 힘들어서... 아... 왜 이렇게 우리 반에 안 그래도 많은데 **이까지 또 우리 반에... 이렇게 (반편성을) 했나? 좀 그랬었거든요. 힘들었거든요. 손이 되게 많이 가니까...(K교사)

K교사의 위 표현에는 학급 내 다문화가정 학생이 '손이 많이 간다'라는 인식이 포함되어 있었는데, 일반적인 교실 환경에 비해 이들의 비율이 높을수록 지도에 부담이 크다는 것, 그리고 다문화가정 학생 역시 학급 편성에 있어 고려가 필요하다는 인식이 담겨있다. 다문화교육 경험이 없는 교사들에게 다문화가정 출신 학생은 '무언가 다르고 특별한 아이'로 인식하고 있으며, 따라서 교사가 더 배려해야 할 대상으로 보고 있음을 알 수 있다(권순정, 2010: 17). 교사들은 다문화가정에 대해 크게 다르지 않게 생각한다고 강조하면서도 다문화가정 학생으로 인해 교사 자신이 해야 할 일이 더 많아지거나 부담이 커진다고 판단했다.

[그림Ⅵ-1]은 교사가 학교에 대한 시선, 본인의 낮은 전보 점수에 따른 학교 임지의 결정, 기존 교사들의 학교 이야기 등을 통한 간접적인 경험을 겪었고, 이후 교사가 실제 학교에 대한 정보를 얻기 시작하면서 이전 학교와 비교할 때 '높은 다문화가정 학생의 비율, 다문화교육 프로그램 집중으로 인한 업무 과중' 등을 예상하면서 정책학교를 '힘든 학교'라는 부정적인 첫인상을 형성하는 모습을 보여준다.



[그림Ⅵ-1] 다문화교육 정책학교에 대한 첫인상

이처럼 교사들은 다문화가정 학생이 많을수록 교사의 업무가 늘어날 것으로 인식하고, 다문화교육 경험의 여부나 필요성에 대한 인식과 관계없이 교사 자신이 다문화교육을 담당하는 주체가 되는 것에 부담스러워하는 것으로 나타났다(박선미, 성민선, 2011: 12-13).

나. 한국어를 모르는 아이들

다문화가정 학생에 대한 경험이 없었던 교사들은 다문화교육 정책학교에 오고서야 처음으로 다문화가정 학생들을 만나게 된다. 다문화가정 학생과의 경험이 전혀 없는 교사에게 다문화가정 학생과의 초기 만남에서 겪은 경험과 인상은 이후의 학생을 만나는 과정에서 학생을 대하는 태도, 교사의 역할에 대한 인식 등에 작용하게 되는 만큼 중요하다.

G교사는 ㈐초등학교에서 근무한 지 4년 차 부장이다. 그동안 인성 업무를 담당하다 올해부터 혁신학교인 ㈐초에서 혁신 부장을 맡게 되었다. ㈐초등학교 탈북학생지원사업과 관련된 연구학교를 운영하고 있는데, 다문화가정 학생도 많아 현재는 다문화 특별학급의 협력학급으로 지정되어 특별학급 내 시간 외에는 해당 학생들이 원적학급인 G교사의 학급으로 와서 나머지 수업을 듣는다. G교사는 ㈐초등학교에 와서 처음으로 다문

화가정 학생들을 만났는데, 그 이후 지금까지 꾸준히 다문화가정 학생, 탈북학생을 맡아 담임으로 지도해왔다. G교사는 다문화가정 학생을 처음 만난 인상을 다음과 같이 말했다.

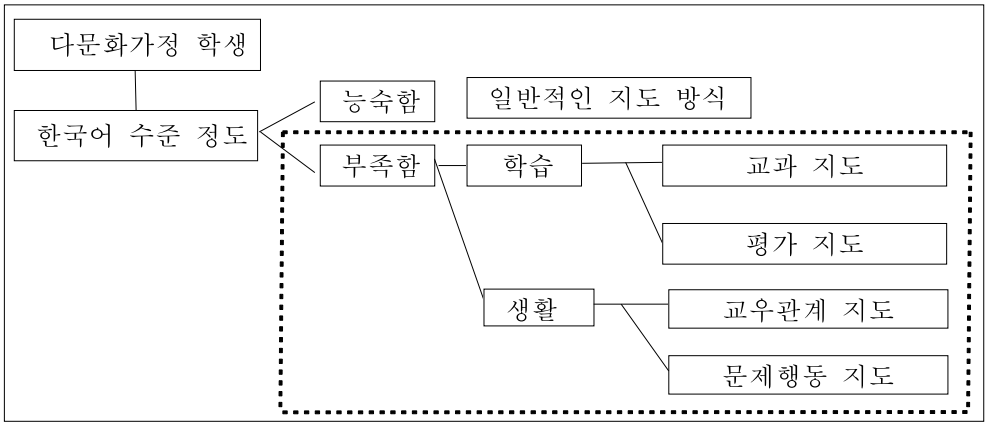
> 첫 경험은 일단 난감하다는 게 있었고. 오자마자 왔는데 아예 한글을 못 하는? 지난주까지 중국에서 한족으로 살다가 정말 리얼 중국 사람. 우리 영화에서 보던 정말 중국 사람이 앉아있는 거죠. 딱 생긴 것도 중국 사람 같이 한족의 약간 그런 느낌이 있는데. '어... 어떻게 해야 하나?' 라는 생각이 들면서. 중국 사전 같은 거 옆에 놓고, 구글 번역기도 많이 썼다. 구글 번역기로 이렇게 해서, 근데 구글 번역이 잘 안 되고. 근데 중요한 건 영어 같은 경우에는 번역이 됐는지 안됐는지 확인을 할 수 있지만, 중국어는 확인이 안 돼요. 이게 맞는 건가도 한번 눈치를 더 봐야 해요. 이게 잘 바뀐 건가 하고 보면 갸우뚱할 때가 있어. 그러면 한글로 다시 바꿔요. 계속 바꿔봐. 얘가 끄덕이면 그때 말이 통한 거에요.(G교사)

G교사는 다문화가정 학생과의 첫 만남에서 한눈에 보기에도 '영화에서 보던 중국 사람'처럼 보였다는 표현과 같이 가장 먼저 '외모'에서 오는 차이를 발견했다. 그동안 외국인으로서의 다문화가정 학생을 가까이서 만나본 경험이 없는 G교사에서는 신체적 용모에서 다가온 차이가 당혹감을 느끼게 했고, 이어서 대화가 불가능하다는 점에 더욱 당황하게 되었다. 학생과 의사소통이 되지 않는다는 것을 알게 된 G교사는 어떻게든 소통하기 위해 사전과 번역기 등을 활용하여 기본적인 소통을 하지만 자신이 말하고 있는 바를 학생이 이해하는지, 전달하고자 하는 바가 정확하게 번역되어 전달되는지에 대해 답답함을 느꼈다.

면담을 진행하는 과정에서 교사들은 다문화가정 학생의 학습 및 생활 지도에서 어려움을 느끼면서, 교사로서 해야 할 역할을 고민하고 있었다. 물론 일부 교사들은 다문화가정 학생을 지도하는 데 특별한 어려움이 없다고 말하기도 했는데, 그들이 지도하는 다문화가정 학생들은 모두 한국어로 의사소통이 가능한 학생들이었다. 하지만, 한국어가 서툴거나 불가능한 다문화가정 학생들을 지도하고 있는 교사들은 대다수 학습과 생활

지도에서 ‘한국어가 서툴러, 언어가 통하지 않아, 이해하지 못하는 것이 보여’와 같은 이유로 의사소통에 어려움을 겪고 있었다.

[그림Ⅳ-2]는 다문화가정 학생을 만났을 때, 한국어로 소통 가능한 여부에 따라 교사가 느끼는 갈등 영역을 정리한 것이다. [그림Ⅳ-2]에서 볼 수 있듯이 다문화가정 학생의 지도를 고민하느냐의 문제는 한국어 수준 정도에 따라 달라진다. 한국어 수준이 의사소통에 어려움 없이 가능한 정도일 경우, 교사는 이 학생을 다문화가정 학생이긴 하지만 일반학생과 구분할 필요가 없는, 비다문화가정 학생들을 지도할 때와 동일한 방식으로 지도한다.



[그림Ⅳ-2] 한국어 수준에 따른 교사의 갈등 영역

하지만, 한국어로 의사소통이 힘든 학생에게 교사의 기존 지도 방식은 학생들을 이해시킬 수 없다. 따라서 교사는 이러한 학생들을 지도하는 데 어려움을 겪게 되고, 무엇을 가르쳐야 하고, 어떻게 접근해야 하는가에 대한 큰 부담을 느끼게 된다. 교사들은 이전에 경험해보지 못한, 한국어를 알지 못하는 학습자로 인해, 교사 자신이 유지해 온 기존 방식에 큰 걸림돌이 발생하면서 위기감을 느끼게 되고, 자신의 시행착오와 경험에 의존해서 가르치는 법을 배우게 된다(안우환, 2006: 105).

작년에 3학년을 지도했는데, 3학년 아이들보다 정말 못 알아들어요. 못 알아듣고. 반에 모둠활동 할 때 이렇게 옮기고 설명해도 못 알아들으니. 결국 반복하면은 따라는 해요.(K교사)

나름 열심히 해보겠다고 토론 활동이나 역할 놀이 같은 걸 하면 걔가 있는 모둠이 다 망하는 거예요. 그 모둠활동이. 애들도 걔를 그런 것 때문에 싫어하게 되고, 걔는 또 상처받고 주눅 들어 앉아있고. 그런 모습을 겪으면서 '아, 내가 어떻게 해야 하지. 이거를 잘할 수 있을까?'. 제가 할 수 있는 게 한정되어 있고, 얘를 제가 어떻게 할 수가 없잖아요.(SY교사)

위 면담 내용을 보면, 교사가 한국어 소통이 불가능한 학생들을 대할 때 느끼는 무력감이 나타난다. 초등학교 교육활동은 학생들의 흥미와 관심을 바탕으로 다양한 활동 위주의 방식으로 진행되는데, 교사들은 소통이 되지 않는 학생들을 지도하는 과정에서 기존보다 더 많은 시간을 소요하고, 학생 간 갈등, 교사와 학생 갈등 상황에 직면하게 된다.

그리고 이러한 상황은 많은 교사와 교육행정가들이 이중언어교육을 문제 개선 프로그램으로 인식하고, 이중언어 프로그램을 마쳐야 비로소 학습을 시작할 수 있다고 믿게 만든다(Nieto, 2009/2016: 47). 연구에 참여한 교사들 역시 학생들이 한국어에 어려움이 있는 한 학급 활동이나 수업에 참여하기 어렵다고 평가했다.

2) 새로운 역할에 따른 부담과 갈등

가. 특별학급 업무의 무게와 부담

다문화 특별학급은 크게 두 가지 역할을 맡고 있다. 우선 첫 번째는 한국어에 어려움을 겪는 학생들을 대상으로 한 개별화 교육 지원이다. 특별학급은 일반학급과는 달리 개별화 교육과정, 학생 개별 수준별 맞춤형 교육과정을 운영하고 있어, 특수학급 운영방식과 유사하게 운영된다. 학

생들의 한국어 사용 능력이 현저히 낮은 상태에서, 한국어로 진행되는 수업의 내용을 이해하기에는 어려움이 있어 학업 성취 결과 역시 떨어진다. 또한 학생별 국내 학교에 편·입학하기 전 한국어 수준이 매우 다르고, 이전의 학습 경험들이 매우 다른 상황이기 때문에 교사는 한 차시 수업 중에서도 다양한 언어 및 학력 수준, 여러 국적의 학생들을 고려하여 개별 지도해야 한다. 게다가 학생들은 정규 교육과정 중 일부 시간만을 특별학급에서 보내며, 그 외 시간은 협력학급이라고 불리는 원적학급에서 보내기 때문에, 특별학급에 오는 학생들은 특별학급에 완전히 소속되지 않는다. 지도하는 기간 역시 6개월에서 1년 정도의 환급심사 이전까지라는 제한된 기간 동안만 특별학급에서 교육을 받는다. 그래서 특별학급 담임교사는 한 학생을 가르치는 기간이 일정하지 않은 상황에서, 일부 학부모들의 특별학급에 대한 부정적 인식과 환급 요구 등을 감내해야 한다. 또한, 학생들이 일반학급으로 환급되면, 새로운 학생이 입급되어 다시 개별화지도를 위한 계획을 수립해야 한다.

한편, 특별학급이 하는 또 다른 주요한 역할은 학교 다문화교육 프로그램 운영이다. 특별학급 담임교사들은 특별학급 내 다문화가정 학생을 위한 각종 체험활동을 계획할 뿐만 아니라, 특별학급 외의 다문화가정 학생들을 위한 방과 후 활동을 운영하거나, 전체 학생 대상 다문화 감수성 교육, 학부모 대상 다문화교육 연수, 학교 구성원 모두가 참여하는 다문화 축제 행사와 같은 프로그램을 계획하여 운영하는 등 학교 내 다문화교육의 중심적인 역할을 한다. 학교에 따라 역할 분담이 나뉘어 특별학급 담임교사의 역할만 맡고, 다문화교육 프로그램 기획 및 운영을 맡는 다문화업무 담당 교사가 있는 경우도 있지만, 그런 때에도 특별학급의 협조는 필수적이라 할 수 있다. 우선 다문화가정 학생들이 특별학급을 통로로 해서 학부모의 입학 및 교육 상담이 이루어지는 경우가 많아 학부모와의 협력이나 학생 대상 교육 프로그램을 구성할 때 특별학급 교사의 역할이 크게 작용한다.

이처럼 특별학급 교사는 끊임없이 지도 학생이 변하는 환경에서 학생들

의 개별 맞춤형 지도를 위한 교육과정 작성, 학교 다문화 프로그램 운영과 지원이라는 업무의 부담을 모두 앉고 있었다. 게다가, 교사가 느끼는 부담은 비단 학생 지도와 업무만이 아니었다. 특별학급 담임교사로서 공식적으로 맡은 업무는 아니었지만, 학생 지도를 위해 처음 한국 학교에 자녀를 편·입학시킨 학부모와의 관계 형성도 교사의 역할이었다. 또한 학급 개설을 이제 시작한 L교사와 같은 상황에서는 학생을 모집해서 학급을 구성하고, 학부모를 설득하는 역할도 맡아야 한다.

> 교사는 있는데, 학생이 지원을 안 하는 거예요. 처음에는 116명을 저희가 늘 진단평가를 시험을 치잖아요. 학년별로 불러서. 학년별로 많아야 30명 정도 되잖아요. 많은 학년은... 그거 자체 불만이 있으신 학부모가 전화를 한 거에요. '왜 우리 애를 다문화로 찍어가지고 시험을 보느냐' 우리는 다문화 애들에게 도움을 주려고 하는 거잖아요. 목적이. '새 학기에 우리 애가 다문화로 찍히는 거 싫다.' 그래서 다문화 엄마들 중에서도 잘사는 엄마들 학부모, 한부모 가족이나 어려운 엄마들하고, 전혀 생각이 다르고... 어려운 어머님은 아예 관심이 없고. 아예 관심이 없어서... 우리반 밴드를 만들어서 제가 학부모 초대장을 보냈는데, 받자마자 1명이 들어왔고, 그날 밤에 1명이 들어오고 총 2명이 들어온 거예요.(L교사)

이처럼 특별학급의 개설부터 학부모와의 관계를 만들어가는 일, 모든 일은 L교사에게 있어 이전에는 경험하지 못한 새로운 일들이고 심리적으로 부담스러운 일들이었다. 더구나, 특별학급으로 인해 학교에 승진 가산점이 생기면서, 그간 기피 학교로 인식되던 ㉮초와 ㉱초는 전보 희망 선호 학교가 되었고, 학교 내에서 해당 업무를 서로 맡으려고 하는 상황이 발생했다. ㉱초에서 H교사가 모두가 꺼리는 상황에서 경력으로 인해 처음 업무를 맡던 상황과는 매우 달라진 것이다. 다문화가정 학생이 많아 학습 및 생활 지도가 어렵다는 주변의 평가로 기피 학교였던 두 학교였지만, 승진 가산점이 있다는 소식이 알려지면서 전입 희망하는 교사도 늘어나고, 특별학급은 학교 안팎의 관심을 받는 위치가 되었다. 그렇다 보니 학교 내에서도 누가 이 업무를 맡을 것이며, 협력학급 담임이 될

것인가에 대해 보이지 않는 경쟁이 일어나고 있었다. 이런 상황에서 특별학급을 맡는 것, 그리고 특별학급 유지의 책임을 맡는다는 것에 대한 심리적인 부담감이 커지고 있었다.

> 사실은.... 같이 의논은 하지만, 결국은 총대를 메는 사람이 한 명인데, 이 한 명에 대한 책임이 너무 무거운 거에요. 어. 올해는 처음이라고 그럴 순 있지만, 이걸 계속해나가기가 쉽지 않다는 생각이 들었어요.(L교사)

L교사는 새로운 방식의 학급 운영, 학급 운영과 수업에 대한 정보 부족, 업무에 대한 지나친 관심이 주는 부담감에 이 학급이 유지될 수 있느냐의 책임까지 맡아야 하는 상황에서 특별학급 담임 역할에 회의를 느끼고 있었다.

반면, 특별학급 담임 H교사는 2년 차에 맡은 이후로 3년간 특별학급을 맡게 되었지만, 처음과 달리 이제는 업무 희망자들이 많은 상황에서 자신과 같은 저경력 교사가 이 일을 지속해서 해당 업무를 맡기에는 어렵다고 인식하고 있었다. 오히려 자신 역시 3년이라는 시간이면 충분히 오랜 기간 해당 업무를 맡은 것으로 생각했으며, 앞으로는 교사가 생각하는 일반적인 업무이자, 새로운 역할을 맡아야 한다고 말했다.

나. 다문화가정 학생 지도로 인한 역할갈등

일반학급의 담임인 K교사는 기존에 만나지 못했던 새로운 유형의 학부모와의 상담 과정을 경험했다. 이전에는 묻지 않았을 세세한 사항까지 안내해주기를 바라는 학부모, 그리고 시도 때도 없이 연락하는 학부모들의 태도에 K교사가 인식하는 담임의 역할의 기준에 현재의 역할 수행은 그 기준을 넘어선 범위까지 요구하는 것이라고 보았다. SY교사는 언어가 통하지 않는 학생을 지도할 때 해당 학생을 위한 교사의 역할이 필요함은 공감하지만, 어떻게 접근해야 하는지 알지 못했다. 이처럼 자신이 교사로서 하는 역할 수행은 본인의 기준과 기대에 미치지 못하고 있었

다. 게다가 다문화가정 학부모가 그들의 사생활까지 교사에게 설명하는 상황에, 교사 자신의 역할 수행 방식에 대한 갈등을 겪고 있었다.

그리고 이러한 역할갈등은 교사가 생각하는 교사의 역할과는 다르다고 여겨지는 경우, 더욱 갈등이 커지는 것을 느낄 수 있었다.

> 인류애적 차원에서는 모든 아이들을 똑같이 외국인이든, 한국인이든 다 똑같이 사람과 애정을 가지고 정말 전력을 다해서 가르쳐주고, 줘야 된다고 생각을 하지만, 실제로 우리 교실에서 이제 한국인 교사가 가르치는 입장에서 보니까 저 뿌리가 한국인이다 보니까 우리 어떻게든 한국을 빛낼 그런 인재를 만들어야 되는 거잖아요. (중략) 생각이 드는데, 이제 그 우리 애들보다는 다문화애들한테 더 많은 에너지를 쏟아야 되니까 아, 꼭 이렇게 해야되나? 중국 군인이 되겠다고 하는 애들도 있는 데...(E교사)

E교사와 같이 자신이 지도하는 학생이 자신의 모국(국적)에 대한 강한 의지와 신념을 보일 때, 교사는 자신의 역할이 이 학생들을 지도하는 것에 맞는가에 대한 갈등을 크게 느꼈다. 이러한 경험은 학급 내 동일 국적 학생(중국계 학생)이 많은 L교사, K교사도 느끼고 있었다. H교사는 ㉮초등학교에 신규로 발령을 받은 첫해 전담을 맡았고, 이듬해 4학년 담임교사를 맡았다가 3년 차가 되는 해에 특별학급을 맡았다. 연구자와 만난 당시는 5년 차이자, 특별학급 담임으로서는 3년 차인 상황이었다. H교사는 자신이 처음 특별학급을 맡았던 순간을 다음과 같이 설명했다.

> 사실 시작할 때는 교대에서는 이런 거를 배우지 못했거든요. 제가 교대 다닐 때만 해도, 그래... 임용준비할 때 누구 다문화학생이랑 영재학생, 부진아 학생을 고려해서 뭔가 수업 시연을 해야 돼. 이런 체크리스트는 있었지만, 어떤 교육... 교대의 커리큘럼 안에서 다문화에 대해서 많이 이슈화되지 않았던 때이기 때문에 '애네들한테 내가 뭘 할 수 있지?'라는 생각이 들기도 하고. '신규인 내가 그걸 할 수 있을까?' 하는 생각이 들어서 처음엔 부담스러워서 극구 사양을 했지만...(H교사)

H교사는 자신의 경력을 고려할 때 어떤 업무나 학년이든 맡을 수밖에

없다고 생각했고, 결과적으로 특별학급의 담임이라는 업무를 맡게 되었다. 당시 학교 내 상황을 고려할 때, 무조건 거부하기보다는 그래도 어떤 일이든 하려는 마음가짐이었지만, 자신에게 이렇게 큰 업무가 올 줄은 전혀 예상하지 못했다고 말했다. 그렇게 시작한 특별학급의 첫해는 H교사가 당해 진행한 업무들은 이전 담당자가 한 일을 그대로 "복사 붙여넣기 복사 붙여넣기 하면서" 이어간 날들이었다고 한다. 당시 학교에서 이 일에 대해 조언을 구할 사람이 많지 않았고, 유일하게 이 학급을 맡았던 선생님의 조언만이 처음 특별학급을 감당하는 방법이었다. 신규교사였던 H교사가 갑작스럽게 특별학급을 맡은 것과 달리, L교사는 ㉮초등학교에 4년째 근무해오고 있었고, 연구자가 만난 그 해가 바로 ㉮초등학교에 다문화 특별학급이 처음 개설된 시기였다. L교사는 지난 2년간 학교에 특별학급이 배치되도록 계획서를 제출해왔고, 3년째가 된 해 특별학급 운영교[23]가 되었다. L교사는 연구부장으로서 특별학급 배치를 위한 계획서에 참여했고, 그렇게 자연스럽게 해당 업무를 맡게 되었다. 특별학급의 운영을 시작하려고 하니, 특별학급 운영을 위해 필요한 정보나 도움을 구하기가 쉽지 않았다.

> 고민을 너무 많이 했어요. 왜냐면 교육과정이 없어가지고, 특별학급도 서로 경쟁이잖아요. 사실은 '학기 초에 필요한 걸 요구하세요'라고 주변에 있는 학교에서 이야기했는데, 뭘 필요한지도 모르겠고, 저는 내부기안 올릴 때 환급하고 새로 들어오는 아이들(을 어떻게 정리해서 처리하는지에 관한) 이제 그런 양식? 이런 것만 받았는데... 밴드가 있어요. 특별학급 밴드가 있는데. 올려진.. 자료만 받았거든요. 근데 세 개를 가르쳐야 하는데, 한국어만 가르칠 수 없잖아요. 그래서 문화체험을 하면 월별로 뭘 할지 정해져 있으면 얼마나 편해요. 그런데 없으니까 올해는. 무얼.. 항상 고민하는 거예요. 아침마다. 뭘 해야되지?(L교사)

L교사는 다문화가정 학생들이 점차 늘어나면서, 학교 내 이들을 지원할

23) 특별학급은 일종의 연구학교와 같은 개념으로, 특별학급이 운영되는 학교에는 해당 학급 담당자 및 협력학급의 담임들이 인센티브(승진 가산점)를 받게 된다.

예산과 교사가 필요하다는 관리자의 제안에 따라, 특별학급을 개설하는 목표를 이루었지만, 개설된 학급을 운영하는 담당자로 시작한 모든 일들을 새로웠다. 학생들을 모집하고, 모집된 학생별 개별화 지도 과정을 수립해야 하고, 연간 학급을 어떻게 운영할지에 대한 세부 계획이 필요했다. 하지만, 이러한 내용에 대해 학교 내외 누구에게도 정보를 얻거나 조언을 구하기가 어려운 상황이었다. H교사와 L교사의 다문화교육의 업무를 맡은 계기는 서로 다르지만, 두 교사 모두 맡은 이후, 관련 업무에 대한 정보나 조언을 얻을 수 있는 네트워크가 부족하다는 여건은 유사했다. 특별학급이라는 이전에 경험하지 못한 새로운 업무, 학교 내 관련 업무의 유경험자가 없거나 소수에 불과한 상황에서 해당 업무를 준비할 틈 없이 학교 업무는 바로 시작되었다. 물론 이러한 업무의 특성은 비단 특별학급만의 문제는 아니다.

Lortie(1975/2017: 126)가 지적한 바와 같이 교사로서 맡아야 할 책임의 모든 것이 갑자기 한꺼번에 맡겨진다는 교직의 특성이기도 하다. 다만, 최근 초등교사들의 네트워크가 발달하면서 기존의 업무들에 관련 자료들이 공유되고 있지만, '다문화 특별학급'이라는 업무는 일반 학교에서 접하기 힘들 뿐 아니라, 학급과 관련된 정책 역시 만들어진 지 얼마 되지 않은 상태이므로, 업무 파악을 위한 정보 자체가 매우 적다는 특징이 있다. 이런 상황에서는 교직의 경력과 무관하게 동일한 시행착오와 어려움을 겪게 되며, 일을 시작하는 동시에 배우고, 학교 내 자료들을 만들어야 할 책임을 맡게 된다.

연구 참여자들 중 다문화교육 정책학교에서 다문화교육 업무를 맡는다는 것은 교사에게 낯선 학생을 지도하기 전에 느끼는 '걱정, 두려움, 당혹'과 같이, 업무 역시 준비되지 못한 상황에서 미지의 업무에 대한 불안한 감정으로 이어졌다.

> 다문화 학생을 한 번도 만나보지 않은 나에게 다문화 업무라니, 그것도 모자라 우리 지역 다문화 학생을 관리하고 지원하는 중심학교 역할을 내

> 가 추진해야 한다니……. 아직 저경력 교사인 나에게 지나치게 부담스러운 업무였다. 하지만 어쩌하랴. 나에겐 이미 정해진 업무 분담을 뒤집어엎을 만한 힘이 없는 걸(김영천・황철형・박현우・박창민, 2014 : 33).

위 표현은 『한국 다문화아동 가르치기 - 용감하고 아름다운 네 교사 이야기』에서 등장하는 한 교사의 고백이다. 이야기 속 교사는 다문화교육이나 업무를 맡게 되는 과정에서 이 업무가 주는 부담스러운 감정과 동시에 거절하기 힘든 감정을 솔직하게 표현하고 있는데, 이는 실제 면담 과정에서 H교사의 심정 표현과 매우 닮았다. 이때 위 사례와 H교사의 사례를 통해 주목해야 할 부분은 신규교사에게 다문화교육 정책학교의 다문화교육 업무의 주무를 맡기고 있는 학교 상황이라는 점이다.

다문화교육이라는 업무는 실제 담당자뿐 아니라 그 업무에서 비켜 간 교사들에게도 어렵고 힘든 일이라는 인식이 전제되어 있었다. 그리고 이러한 상황은 교사들의 선택에 의한 것이 아니라, 외재적 조건이나 학교 환경의 영향으로 인해서 어쩔 수 없게 맡게 된 경우였다. 결국 교사는 교육의 변두리에 있는 것처럼 느끼게 됨으로써 '소외'라는 감정을 받게 된다. 따라서 다문화사업을 수행하고, 교육하는 교사가 비자발적으로 변방의 존재가 되지 않도록, 교사에 대한 제도적 지원과 정서적 공감이 필요하다(김진희, 2020: 47).

2. 타자화된 다문화가정 학생과 학부모

1) 다문화가정 학생에 대한 이중적 태도

가. 학생 구분에 대한 경계

다문화가정 학생에 대한 교사의 첫인상이나 초기 만남의 이야기를 요청

하는 면담에서 교사들은 자신들이 다문화가정 학생들을 일반학생과 구분 짓는 것처럼 보이는 것에 대해 경계하는 모습을 보였다. 특히 일부 교사들은 다문화가정 학생과 경험을 이야기하는 과정에서 '다문화가정 학생이기 때문에 그렇게 생각하는 것이 아니라'라는 점을 몇 차례 반복해서 표현하며 강조하기도 했다.

> 마음을 먹고 지낸 건 아니고, 아무 생각 없이 받아들였는데, 지내다 보면, 똑같은 애들이니까. 만나서 지내다 보면 똑같은 애기들이고, 똑같이 어떤 상황에서 행동하는 게 언어만 다르지, 비슷해요. 막 개네가 특별하게 특이한 문화를 막 배워온 거는 아니니까, 다 거기서 거기잖아요. 사람 사는 게. 그래서 우리 수업할 때 게임하면 좋아하고, 같이 뭐 맛있는 거 먹으면 좋아하고, 혼나면 울고... (G교사)

교사들 대부분은 G교사의 표현과 같이, 언어만 다를 뿐 학생들은 모두 학교생활에서 비슷한 행동을 하며, 크게 다르지 않다는 것을 강조했다. 특히 중국 국적의 학생들을 지도하는 교사들은 '우리와 다르지 않은', '생김새가 비슷해서'라는 표현으로 학생들의 생김새가 우리와 유사하고 문화 역시 크게 다르지 않기 때문에 다문화가정 학생이라는 생각을 하지 못할 때도 있다고 말했다. G교사와 같이 첫인상에서 외모가 뚜렷이 차이가 나는 학생을 지도한 경우도, 처음에는 외모에 대해 언급했지만, 이후 학생들은 다 비슷한 것 같다는 표현으로 학생들을 다르게 구분하는 것을 경계하고 있음을 알 수 있다.

> 저한테는 그냥 한국 학생들이랑 크게 다르지 않은? 그래서 다문화교육도 결국엔 그렇지 않을까요?(H교사)

> 근데 뭐 베트남이라거나 그런 거에 따라서 구분 짓고 편견을 가지고 대하지는 않고요. 똑같은 아이들로 대하는 것 같애요.(G교사)

이처럼 교사들은 다문화가정 학생을 처음 만난 경험을 이야기할 때 다

문화가정 학생을 구분하여 설명하는 데 있어 매우 조심하는 모습을 보였다. 교사들의 이러한 태도는 교사가 다문화 배경 학생이 일반 학생들과 상이한 존재로 여겨지는 인식을 드러내는 것을 전면적으로 방어하는 것이라고 볼 수 있다(백목원, 하명진, 2016: 67). 즉, 교사들의 방어적 태도의 이면에서는 교사가 학생을 차별하지 않고 대해야 한다는 의식이 숨어있다고 볼 수 있다. 그래서 교사들은 특별히 의사소통에 문제가 없는 한 다문화가정 학생에 대해 크게 다른 점이 없다고 표현함으로써, 모든 학생을 평등하게 대하는 것이라 느끼고, 이를 교사로서 바람직한 태도로 인식하고 있었다.

교사들의 다문화가정 학생을 구분하는 것에 대한 경계는 K교사에게 특히 분명하게 나타나고 있었다. 다른 참여 교사들보다 K교사는 다문화가정 학생들을 표현하는 과정에서, 이들을 구분하는 표현이 나온 순간, 이를 대체할 용어를 찾아 '특이한 아이들', '조금 힘든 아이들'과 같이 다르게 표현하고자 노력했다.

> 반 편성을 잘못하신 것 같아요. 2학년 때, 그니까 2학년에서 3학년 할 때 보통 골고루 해야 되잖아요. 근데 다문화가정이고 할 때 그것보다는 좀... 뭐라 그래야하지? 반별로 특이한 아이들이... 조금 힘든 아이들을... 이런 식으로 해서 그런지... 저도 놀랬어요. 받고서는.(K교사)

그리고 이러한 노력은 K교사의 면담 내용에서 '다문화가정이기 때문이 아니라'라는 표현이 계속해서 사용된다는 점 역시 특징이다. 다만, 교사는 그러한 표현 뒤에 학생에 대해 '정서적으로 불안하거나, 경제적으로 형편이 어려워서'라는 이유로 자신이 다문화가정 학생으로 해당 학생들을 구분하지 않는다는 점을 강조하는 동시에, 정서적인 불안과 가정 내 경제적 어려움 등을 원인으로 해당 학생들을 지도하는데 어려움을 표현하고 있었다.

> 한 명은 올해 왔는데, 올해 왔음에도 불구하고 중국에서 다녔었나 봐요.

> 한국 학교를... 그래가지고는 말은 되게 잘해요. 그리고 학습적인 건 괜찮은데, 아이가 정서적으로 중국에서 좀 안 좋은... 기억이 있어서 3년 동안 약간 따돌림을 당한 친구예요. 와가지고는 애가 중국 아이여서 힘든 게 아니라, 그냥... 아이 자체가 그런 경험이 있던 친구여서 힘들고...(K교사)

이러한 교사의 언어적 표현상에서 구분에 대한 경계는 교사들이 다문화가정 학생을 구분하는 것에서부터 '차별'이 될 수 있다는 두려움에서 비롯된 것으로 보인다. 한편, 교사들의 이러한 다문화가정 학생을 구분하는 것은 경계하는 태도는 다문화가정 학생에 대한 지원 역시 비다문화가정 학생들과 동등하게 이루어져야 한다는 인식으로 나타났다.

> 우리 한국에도 이제 돌봄이 필요한 애들이 많잖아요. 그래서 역차별이라 생각했고 (L교사)

교사 중에는 다문화가정 학생들을 위한 교육 프로그램이나 지원에 대해 '역차별'로 인식하는 경우가 있었다. 다문화가정 학생만을 대상으로 지나치게 예산 지원을 하고 있으며, 교실에는 다문화가정 학생 외에는 돌봄과 지원이 필요한 학생이 많은데 정책이 되려 학생들을 구분 짓고 있다는 것이다. 교사들의 구분에 대한 경계는 교사 자신이 학생을 구분해서 인식하는 것뿐만 아니라, 학생 지원에 대해서도 구분하지 말아야 한다는 '평등'을 강조하는 태도라고 볼 수도 있다.

> 지금 저도 이제 특별학급을 운영하면서 특별학급 학생 대상으로 여러 가지 프로그램을 운영하고 있는데, 그러면서도.. 특히나 이 학교이기 때문에 우리 애들 중에서도 여기 안 가본 애들 많을 텐데.. 이런 생각이 많이 들더라구요.(H교사)

물론 교사 중 대다수는 의사소통에 어려움이 있는 학생들을 위한 언어 지원은 필수적인 지원 내용으로 인정되지만, 그 외 프로그램은 모든 학생이 동등하게 지원받아야 한다는 것이었다. 이는 교사들은 학교 내 자

원이 균등하게 배부되어야 한다는 분배의 평등을 추구하는 것이라 볼 수 있다. 또한 교사들의 모든 학생은 동일하고, 모든 지원이 동일해야한다는 인식에는 교육이 평등과 공정해야 한다는 신념이 존재함을 알 수 있다. 그러나, 평등과 공정 이면에 실제 학교 안 특권이 언어, 문화 그리고 학습에 어떻게 함의를 지니는지는 인식하지 못하고 있었다(Nieto, 2016: 25). 그리고 이러한 분배의 평등을 이야기하는 과정에서 교사들은 '우리 한국 아이들도', '우리 애들'이라는 표현과 같이 다문화가정 학생들을 타자화하여 구분하는 모습을 보였다.

나. 학생의 학업에 대한 기대와 평가

초등학교에서 이루어지는 평가는 대부분 수업 시간 중 진행되는 수행평가 방식으로 이루어진다. 이를 과정 중심 평가라고 부르기도 하며, 평가의 내용, 기준 등은 담임교사가 수업을 준비하는 과정에 함께 계획되며, 학생들에게 안내되고 수업 중 활동으로 연계하여 진행된다. 물론 관련 평가가 교사의 임의로 진행되는 것은 아니며, 기본적인 교과마다 국가 교육과정에 따른 교과별 성취기준을 제시하고 있으므로, 해당 성취기준의 목표 달성을 고려하여 평가방식과 내용이 반영된다. 성취기준에 따라 어떤 방식과 주제, 내용 구성으로 평가할 것인가는 일차적으로 교사가 해당 교과를 운영하는 과정에서 성취기준을 토대로 결정하며, 이후 학년별 평가 협의회 등을 거쳐 평가내용 및 수준, 단계 등이 결정된다. 또한 평가의 목적은 학생 성취 수준의 결과를 보기보다는 수업의 흐름 속에 반응의 다양성을 보장하여 학생 개별 발달에 중심으로 둔 평가과정에 중심을 두고, 학생의 배움이 잘 이루어지고 있는가를 교사가 고려하고 피드백을 주도록 하고 있다(경기도교육청, 2019b).

따라서 평가의 내용과 방법, 시기는 학년별로 협의를 거쳐 해당 학년 수준에 맞는 평가내용으로 이루어지지만, 학생들 개별 특성이나 상황이 고려되기는 어려움이 있다. 학급당 학생 수가 2~30명이 되는 교실 환경

에서 평가내용과 방식은 최대한의 학생들이 해당 교사와의 수업 중에 성취해야 할 기본 요소를 근거로 평준화되어 마련된다고 볼 수 있다. 이러한 상황에서 다문화가정 학생들에 대한 평가의 경우, 교사들 대부분이 언어적 어려움이 있는 학생들을 위한 개별적인 평가 지원은 어렵고 불가능하다고 보았다. 특정한 개인에게 맞추어 평가 지원을 할 수 있는 학교 환경 자체가 마련되어 있지 않고, 교사 개인의 역량으로는 많은 교과 속 평가내용을 다양한 학생들의 개별 상황에 맞춘다는 것은 불가능하다는 것이다.

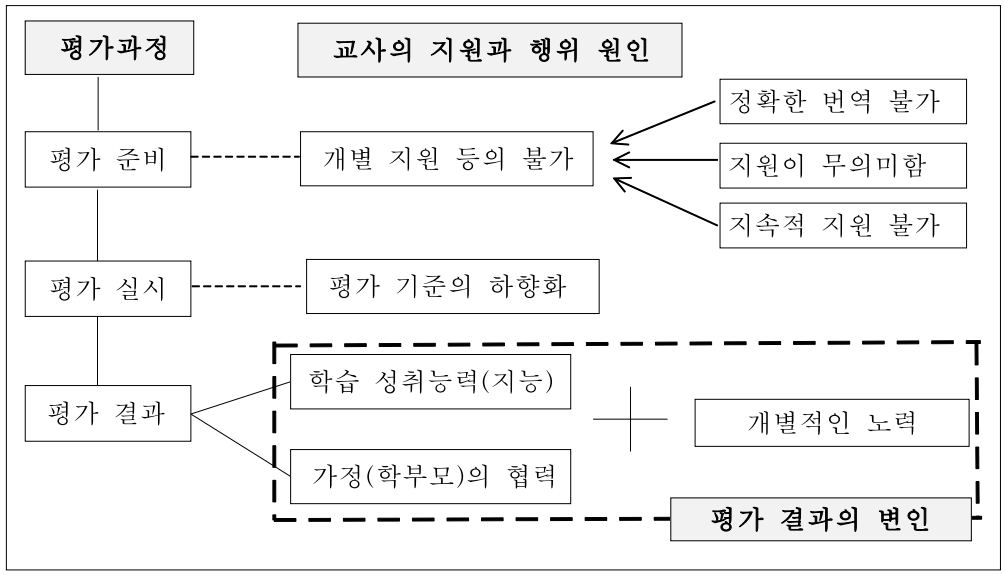
그중 G교사의 경우는 그런 평가의 개별적인 지원이 가지는 의미에 대해 비판적인 태도를 보이고 있었다.

> 그때 그때마다 평가지를 다 번역해서 주고... 그 또 쓴 걸 가지고... 그리고 또 번역해 준다고 해서 제가 아이들한테 큰 의미가 없다고 생각이 들어요. 시험을 잘 보게 하는 것도... 뭐 공정한 평가를 위해서 좋지만.. 뭐 초등학교 과정이고... 일단 한글로 써져있는 걸... 그걸로 통해서 배우고, 그걸 통해서 평가를 봐야지... 뭐 우리말로 번역을 해서... 뭐 예를 들어 사회를 아까 말씀드렸지만... 그거 번역해서 '봉수'라고 쓰면 무슨 의미가 있는 거예요? 번역도 안될 뿐더러... 의미가... 국어 같은 경우에도 국어를 번역하면 국어가 되는 것도 아니고... (G교사)

교사가 다문화가정 학생을 위한 교과 및 평가에서의 지도 과정에 개별적인 지원을 할 수 있는 부분은 일반적으로 '언어적인 지원', 즉 번역이나 통역을 통해 학생이 해당 활동에 참여하거나, 평가를 치를 수 있도록 도움을 주는 것이다. 그러나 번역이나 통역의 경우도 영어와 같이 교사 자신이 표현에 있어 확인 가능한 영역인 경우 일부 가능할 수 있어도, 베트남어와 같이 교사에게 생소한 언어에서의 지원은 통, 번역을 한 내용 확인 자체가 어렵다는 점을 강조했다.

무엇보다 교사들은 그러한 노력을 기울여 학생들에게 평가 기회를 제공하는 것이 필요한가에 대해 고민하고 있었다. 한국에 와서 한국어를 배

우고 하는 것이 우선이며, 학습에 관한 평가에 대해 한국어가 아닌 모국어로 평가지를 번역해서 주는 것이 오히려 학생의 언어습득에 도움이 되기 어렵다는 점과 모국어를 통한 평가를 실시한다고 해도 해당 언어에 대한 평가를 교사가 할 수 없는 만큼 이에 대한 지원시스템이 갖추어지지 못했다는 점을 지적했다.



[그림Ⅳ-3] 평가과정에서의 교사 인식과 판단

[그림Ⅳ-3]은 교사가 평가과정에서의 교사의 갈등이 학생에 대한 어떤 지원과 행위로 드러나고, 최종적인 평가의 결과에 무엇에 기인한다고 판단하는지에 대한 교사의 생각을 정리한 것이다. 평가 준비과정에서는 대부분 개별 지원이 어렵다는 반응이 많았는데, 이는 크게 정확한 번역의 어려움과 그런 번역 등의 지원이 의미 있는가에 대한 의구심, 꾸준히 그렇게 지원하기 어려울 것이라는 점을 들 수 있었다. 그러나 교사가 학생 평가 결과에 대해 인식하는 부분에서 강조하는 내용 중 교사 자신이 해당 지원이 불가능한 환경에 놓여있다는 점보다는 실제 그 학생이 그러한 평가에 대해 충분히 감당할 수준이 되지 못한다는 점이 더욱 컸다.

평가 실시과정에서는 교사들 대부분은 학생의 최종적인 평가의 결과는 '한국어 습득 여부'나 그 수준도 영향을 미치지만, 학생들이 지닌 개별적인 학습 능력(지능)과 가정에서의 학부모 협력, 그리고 개인의 학습에 대한 의욕이 중요하다고 판단했다. 이러한 부분은 학습지도뿐 아니라 생활지도에서도 유사하게 나타났는데, 학생의 생활 적응에 있어 주변 친구들과의 소통이 어려운 부분도 있지만, 일반적으로 교사는 그 학생의 개인적인 성향과 노력에 적응의 결과가 달라진다고 보고 있었다.

> 중국에서 온 친구라 하더라도 활발하고 성격이 외향적인 학생들은 친구들하고 잘 어울리고, 학교생활 잘하는 모습이 보이는 데(P교사)

> 애들에 따라서 애들이 어떻게 하느냐에 따라 틀린 것 같아요. 내가 중국사람이라서 못 어울리는 게 아니라 그 친구끼리만 어울리는 게 아니라 그냥 성향이 맞는 친구끼리 노는 것 같아요. (K교사)

> 엄마가 그렇게 노력을 해서 애들 공부도 케어해 줄 수 있는 거 보면서 확실히 그래도 부모님에 따라서 되게 다문화 아이라도 그게 학습 영향이라던지 그런 게 좀 학교 적응하는 것도 많이 갈리는 것 같거든요.(SY교사)

즉, 평가의 결과가 어떻게 달라지느냐에서도 드러나지만, 전체적인 학습상태, 친구 관계 등과 같은 전반적인 적응 과정에서도 연구 참여자들은 학생 개인이 지닌 성향, 노력, 부모의 협력(가정의 돌봄)이 중요한 요인으로 작용한다고 보았으며, 이러한 판단 과정에서 교사의 역할이 작용하는 부분에 대해서는 한계를 드러냈다. 교사들의 학생 평가를 위한 개별적인 지원에 대한 태도 및 학생들의 학업 성취 결과의 원인 분석 내용을 통해 볼 때, 다문화가정 학생들의 학습 문제는 한국어 습득 이후의 문제라고 인식하고 있음을 알 수 있다. 게다가 한국어를 알아듣지 못한다는 한계는 교사가 해당 학생의 수준과 가능성을 파악하는 데 어려움을 주며, 평가 역시 해당 학생들은 고려되지 못하고 있었다. 이는 곧 한국어가 일반 학습자 수준이 되어야 내용 교과 학습이 가능하다고 봄으로써, 교

과 학습의 기회조차 제공하지 않거나 매우 단순한 기초기능 학습 위주로 교육하고(원진숙, 2018: 247), 그 학습의 결과를 학생 개인의 지능이나 가정의 학습지원 등의 외부로 돌림으로써 교사 자신의 역할로 인식하는 데는 방어적임을 알 수 있다.

2) 학부모와의 단절된 소통

가. 교사와 소통하지 않는 학부모

교사들이 다문화가정 학생 지도에 어려움을 겪는 큰 원인 중 하나는 '가정과의 소통' 즉, 학부모와의 상담이었다. 교사들은 한국어로 소통이 어려운 학부모와 상담해야 한다는 부담감도 있었지만, 일부 학부모들의 소통 단절, 무반응 등으로 인해 필요한 서류를 제때 받지 못하는 등의 행정 절차에 어려움을 겪고 있었다. 그리고 교사들은 이와 같은 학부모들의 반응이 학교 및 교육에 대한 무관심이라고 인식하고 있었으며, 이로 인해 교사 자신이 학부모와 소통하고자 하는 의지가 꺾인다고 표현했다.

> 뭐 이렇게 필요해서 '상담을 했으면 좋겠다' 하면, 이제 일 가셔야 된다고 시간이 안 난다고 이럴 때... 조금... 저희 반에 **이 앞에 앉은 애는 말이... 어눌하거든요. 근데 그게 조금... 계속 가르쳐도 효과가 별로 안 나타나는 거 있잖아요. (중략) 지금도 따로 뭐 하려고 하면은 이제 부모님한테도 얘기하면, (부모님은) 아이가 하기 싫어하면은 그냥 보내달라고, 어디 가야 된다고... 이런 식으로 하시면 제가 굳이... 그렇게 옆에 끼고서는 안 하게 되는... (K교사)

K교사 역시 다문화가정 학생들 가운데 가정 형편의 복잡함과 어려움을 볼 때마다 안타까움을 느끼면서도 학부모와의 소통에 어려움을 겪고 있었다. K교사는 학생의 학습지원을 위해 상담을 요구했지만, 학부모의 소극적인 태도나 상담을 피하는 태도를 통해서 교사 자신 역시 소극적으

로 대처하게 된다고 말했다. 한편, 학습 상담이 아닌 경우에도 초등학교에서는 학부모와 소통해야 하는 경우가 자주 발생하는데, 각종 가정통신문 배부 및 회수, 현장체험학습 안내 및 동의, 기타 행정적인 절차 과정상에서도 학부모와의 소통은 불가피하다. 하지만, 한국어를 잘 모르는 학부모와의 대화나 상담 과정에서 이를 설명하기 위한 대화의 기회조차 얻지 못하거나, 때론 내용을 전달하는 과정에서 교사가 학부모에게 특정 정보나 금액을 강요한다는 오해를 받기도 했다.

> 엄마가 낮에는 자고, 밤에 일하고. 일하는 시간이 전화를 안 받아요. 그리고 불만이 많아요. 막 강요한다고. (두 분 다 그래요?) 아니 아니요. **(러시아) 엄마가 더 그래요. 그나마 **(베트남) 엄마는 "뭐 하자" 그러면 "네네. 선생님 해야죠"하는데, 이 엄마는 대답도 안 하고, 제가 애들 솔직히 말하면 딴 애들을 보다 얘네들한테 애정을 다섯 배씩 더 쏟고 있거든요? (G교사)

G교사는 현장학습 안내를 위해 통화를 시도했지만, 학부모가 전화를 받지 않고, 가정통신문을 보내도 제대로 이해하지 못해 답을 하지 않으며, 심지어 참여를 강요한다는 민원 전화를 받기도 했다. 이 과정에서 G교사는 학부모가 교사를 싫어하는 것으로 인식하고 있었다. 가장 기본적으로 필요한 안내조차 전달하기 어렵고, 요청한 자료 역시 제출하지 않는다는 것이다. 이러한 상황에서 학생들의 학습 부진에 관한 상담은 불가능하고, 점차 교사 자신이 학부모와 상담하는 것을 포기하게 된다고 설명했다.

학부모와의 소통 고민은 특별학급 담임들에게서도 나타났는데, L교사는 학급 개설과정에서의 참여 의사를 보이지 않는 다문화가정 학부모들, 입급을 거부하는 학부모 등으로 어려움을 겪었다. 학급 개설 이후에는 학부모와의 소통을 위해 학급 활동 소식을 전하는 학부모 대화방을 개설하여 안내했지만, 학부모들의 참여는 매우 저조했다.

이처럼 교사들은 학부모가 학교 활동에 무관심하거나 교사에 대해 긍정적이지 않은 시선으로 바라본다는 인식을 하고 있었으며, 일부 교사들은

스스로 학부모와의 거리를 두고자 하는 태도를 보이고 있었다. 이러한 상황에 대해 Banks(2008/2010: 179)는 학부모들이 학교 활동에 참여하지 않는 것을 부모의 관심 부족, 참여 부족과 동일시해서는 안 된다고 지적하기도 하였다. 이는 학부모가 학교에 대한 권한에 대한 인식이 부족하고, 자신의 의견이 중요하지 않다고 믿는 등의 원인이 있을 수 있다는 것이다. 그러나, 교사들은 이러한 학부모의 인식에 대해 접근할 기회가 없으며, 한국어로 의사소통 자체가 어려운 여건이었다.

나. 원하지 않는 주제의 대화

학부모들의 무관심이나 상담에 대한 비협조적인 상황에 대한 교사의 고민과는 다르게, 일부 교사들은 지나치게 교사에게 의존하며, 상담을 요구하는 태도로 인해 어려움을 느끼고 있었다. 일부 교사들이 지도하는 학생의 학부모는 때와 상황을 고려하지 않고, 늦은 시간까지 전화를 걸어와 갖가지 질문을 하는 경우로 인해 교사를 지치게 했다.

> 부모님들이 예의 없이 하시는 분들이 있어요. 그런 문제... 저희 반만 아니라 다른 반도 어머님이 “학원은 어느 학원에 보내야되요?”부터 시작해서... “이거는 공짜예요?”부터 시작해서 학교 홈페이지 들어가는 거 문자로 달라고 해서 알려드리면 모르겠다고 오셔서 직접 컴퓨터로 해달라고 떼쓰시는 부모님들도 계시고, ‘이런 것까지 내가 해야되나?’하는... 되게 자질구레한거... (중략) 하나부터 열까지 알려드려야 모르시니까, 편하니까 자꾸 전화를 하시는 거죠. 그래서 어디까지를 허용해야 할지... 저녁 늦게 막 전화하실 때는 전화를 해서... 동료 선생님들이 받지 말라고... 그러시는데 애 생각하면 그렇게 못하고, 리코더도 하나부터 열까지... 문구점 가서 그냥 사면 되잖아요. 그런 게 안되고, 문구점 아주머니가 전화를 하세요. “이 어머님이 오셨는데, 이게 아니라는 데, 어떤 거냐”고... 그런 식으로 하나부터 열까지 주말에도 전화 오고.. (K교사)

K교사는 다문화가정 학생의 일부 학부모들이 시간, 요일 구분하지 않

고 연락하는 것으로 인해 어려움을 겪고 있었다. 특히, 그간 교사로서 학부모와 상담할 때 받아본 적 없는 세부적인 질문까지 교사에게 확인받으려는 학부모로 인해 교사의 역할 경계선에 대해 고민하고 있었다.

한편, SY교사는 다문화가정 학생 보호자와의 상담이 필요할 때, 한국어가 서툰 학부모를 대신하여, 가족 내 할머니와 상담을 하게 되는 경우가 있었다. 전화 상담 과정에서 다문화가정 학생의 어머니, 며느리에 대한 비난 등 교사가 생각하지 못한 개인적인 이야기를 들어야 하는 일을 경험했다. 이러한 과정에서 SY교사 역시 자신이 어떤 역할을 해야 하는지, 교사가 학생의 가족사까지 이해해야 하는지 혼란스럽다고 했다.

교사들은 학생의 학습이나 생활 지도 과정에 있어 학부모의 지원이 중요한 만큼, 학부모 상담이 중요하다고 생각하고 있지만, 실제로 학부모와의 상담 진행 방식이나 내용에 있어 상당히 불편함을 느꼈다. 또한, 학부모와 소통이 불편한 경험으로 기억되면, 그 경험 이후로 학부모와의 관계 형성에 어려움을 겪게 된다. 이처럼 교사들이 다문화가정 학생의 학부모와의 상담에서 어려움을 겪거나 불편함을 느낀다는 점은 여러 연구에서 제시되고 있다(김광수, 정태희, 2010; 장인실, 전경자, 2013; 남부현, 장숙경, 2016). 그리고 이들 연구에서는 소통의 어려움의 주 원인을 언어장벽에 따른 의사소통 어려움이나, 학부모의 무관심 등으로 표현하고 있다. 그러나 일부 교사들은 학부모가 지나치게 교사들에게 의존하는 모습이 학부모와 소통하는 것을 불편하고 힘든 일로 인식하고 있었다. 이러한 교사의 태도에는 교사 자신이 상담이 필요하다고 여기는 상황에 대해서 학부모의 소극적인 태도를 지적하면서도, 학부모가 필요로 하는 상담이나 도움에는 교사가 소극적인 태도를 보이면서 경계하는 태도를 보이는 것을 알 수 있다. 이는 선행연구들이 제시하는 언어의 문제나 학부모의 무관심만이 문제가 아니라는 것이다. 이와 관련해서는 Lortie(1975/2017)가 제시한 학부모에 대한 교사의 이중적인 태도에 대해 지적한 바는 교사의 이중적 태도를 이해하게 해준다.

> 교사의 선호에는 학교에서 학부모의 역할이 언제 필요한지를 결정하는 것은 교사가 가장 적임자라는 가정이 반영되어 있다. 교사들이 만나자고 요청하면 학부모들은 와야 하지만 그렇지 않은 방문들은 '방해'가 된다. 교사들의 역할은 문지기와 같다(Lortie, 1975/2017: 333).

연구 참여자들의 경험에는 대부분 다문화가정 학부모와의 상담 및 소통 과정에서의 어려움이 존재했다. 앞서 다문화가정 학생을 지도하는 과정에서 교사의 고민이나 갈등이 학생의 한국어 수준에서부터 시작되었다면, 학부모와의 경험은 학부모의 한국어 수준도 원인이 될 수 있지만, 가장 큰 어려움은 학교 내 행정 절차 등을 안내하고, 학생 지도를 위해 학부모와의 소통이 필요한 때, 학부모와의 상담이 제때 이루어지지 않는다는 것과 상담 과정에서 학부모와 적절한 거리를 유지할 수 있는 소통 방식이라 할 수 있다.

3. 특수 교육으로서의 다문화교육

1) 특정 대상 위주의 프로그램 운영

가. 특정 영역에 집중된 예산 사용

다문화교육 정책학교는 학교별 운영 사업(예비학교, 글로벌 특성화 학교 등)에 따라 예산의 금액이 달라지고, 사업별 운영할 프로그램은 공문이나 정책학교 가이드라인을 통해 구체적인 사례로 제시되기도 하지만, 학교는 관련 공문이나 지침에 근거하여 학교별 상황에 맞게 예산 사용 계획을 수립하고, 사용하게 된다. 하지만, 일부 학교에서는 A시 지원의 '글로벌 다문화특성화학교'를 운영하고 있었는데, 해당 사업은 예산이 위탁기관을 통해 배부되고, 위탁기관에서 학교를 공모하여 선정된 학교에 예산이 지원하되, 예산 사용은 위탁기관이 맡고 있었다. 위탁기관에 의해

예산이 운용되는 경우는 기관에서 요구하는 방침에 따라 예산의 사용처가 정해지고, 강사 선정 등의 절차도 해당 기관에서 처리하고 있어 실제로 담당 교사가 관여하는 바는 크지 않았다. 반면, 교사가 직접적으로 예산을 사용하는 경우 역시 각각의 사업에서의 예산 운용이 주로 '언어지원 및 학습지원'을 위한 강사 활용을 비롯한 유사한 활동 프로그램에 사용되어 사업별로 주어진 예산의 경계가 명확하지 않음을 알 수 있다.

연구에 참여한 학교 대부분이 하나의 사업이 아닌 2~3개씩의 다문화교육 프로그램을 동시에 운영하고 있었는데, 각 예산의 배부처는 다르지만, 학교에서는 예산을 각 프로그램에 구분하지 않고 통합해서 활용하고 있었다. 금액 대부분이 다문화가정 학생들을 위한 언어지원에 우선 사용되고, 그 외의 금액 역시 다문화가정 학생을 대상으로 한 방과 후 교실, 학습 멘토링, 체험활동 프로그램 운영 등으로 다문화가정 학생의 생활적응 지원 프로그램으로 운영되고 있었다. 이러한 예산 사용에 대해 교사들은 모든 예산이 다문화가정 학생들을 위한 예산이라는 점을 지적했다. 그러나, 한 학교의 몇 가지 사업 운영과 예산 배정 및 프로그램 운영이 '다문화가정 학생 중심 지원'이라는 지적은 연구 참여자들의 소속교만의 문제가 아니라 이전부터 지적된 부분이기도 하다(신혜진, 2018).

교사들이 다문화교육 프로그램 운영 및 예산 사용에 있어 다문화가정 학생 중심의 지원이라는 인식은 예산 사용을 '중복 지원, 예산 낭비'로 보는 시선으로 이어졌다. 물론 일부 교사들은 하나의 사업비로 지원되는 금액이 적은 만큼, 중복 지원으로 보일 수 있어도, 학교 내 다문화교육을 프로그램을 지원하는데 필요한 예산이라고 말했다. 다만, 예산의 출처가 다양한 것을 긍정적으로 보는 것이라기보다는 예산을 최대한 확보하고자 하는 상황에서는 중복 지원 방식이라도 필요하다는 것이다.

> 올해 예산이 더 늘어서 그... 약간 이때까지 운영했던 첫해 둘째 해 했던 것처럼 하려고 했는데, 예산이 많으니까 그 예산을 또 어떻게 사용하지? 이런 걸 생각하다 보니.. 생각하게 되더라구요. (H교사)

예산을 더 준다면 좋겠지만.. 그냥 그 주어진 데서 꼭 필요한 데 선택과 집중을 통해서 운영하니까.. 다른 학교는 다문화학생 수가 얼마나 되고, 어떻게 하고 있는지는 모르겠지만, 우리 학교는 다문화 학생 수가 많다 보니 지원도 다른 학교에 비해서는 조금 더 필요하다고 생각하죠. 소규모 학교라서 또 그렇기도 하고. (P교사)

두 교사가 소속한 학교는 학급 및 학생 수 규모에 있어 H교사의 ㉮초가 P교사의 ㉯초에 비해 큰 편이었는데, 다문화가정 학생 수는 ㉮초가 2배수 많은 편이다.[24] 물론 두 학교가 참여하는 사업은 글로벌 다문화특성화교 외에는 다르고 어떤 교육활동에 예산을 활용하냐에 따라 교사별 예산 금액에 대한 체감은 다르겠지만, 다문화가정 학생을 중심으로 프로그램 운영에 예산이 쓰인다는 점에서는 중복으로 여겨질 수 있다. 그러나 담당 교사들은 예산에 대해 중복 지원인가, 현재의 예산이 충분한가에 대해 이견을 보이면서도, 예산이 다문화가정 학생에게 집중적으로 사용되고 있고, 현재의 예산 사용에 개선이 필요하다는 점에서는 공감하고 있었다.

특히 M교사는 다문화교육으로 지원된 예산들이 기본적인 지침에 따라 사용처가 정해져 있는 경우가 많았고, 인건비로 대부분 지출되는 상황에서 예산의 활용이 학교 입장에 맞게 제대로 쓰이기보다는 예산을 제공하는 기관에 의도에 따라 쓰인다고 비판했다. 교사의 비판에는 실제 다문화가정 학생을 위한 지도에 예산이 필요해 사업 운영을 신청해서 받았지만, 이를 학교 필요에 맞게 사용하는 데는 제약이 있었다.

처음에 할 때는 저는 다문화교육이 그 아이들이 한국에 들어와서 같이 융화될 수 있는 교육을 해야된다고 생각을 하거든요. 그래서 처음에 계획

24) ㉮초는 470여 명의 학생 중 105명의 다문화가정 학생이 있었는데, 특별학급, 예비학교, 글로벌 다문화특성화학교 세 프로그램으로 4백여만 원을 지원받았고, ㉯초는 약 280여 명에 47명의 다문화가정 학생을 대상으로 다문화중점학교 및 글로벌 다문화특성화교 운영으로 총 3700여 만원을 받았다.

> 을 세울 때 다문화 애들이 있는 학급 애들이 같이 뭔가 할 수 있는... 그걸로 계획을 잡았어요. 근데 거기서 00대에서 요구하는 게 “이 돈은 다문화 애들을 위해서 썼으면 좋겠다”하는 식으로 연락이 와서 계획을 다시 써서 내라고.. 저희가 그 애들이.. 많아 봐도 60명에서 70명 되거든요. 60명, 70명 애들을 위해서 예산을... 구백이 많은지 적은지 모르겠는데... 그 예산을 다 쓰는 거는 그거는 너무 많은 돈이 들어간다 생각했는데, 우선 그쪽에서 요구했기 때문에 그렇게 했는데... (M교사)

게다가 서로 다른 행정기관을 통해 배부된 예산과 그 사용방식에 있어 다문화가정 학생 지원이라는 분야에 집중해서 사용하도록 지정된 경우, 교사들은 다문화교육 프로그램이 다문화가정 학생에게 퍼주기가 될 수 있다고 지적했으며, 이런 방식은 다문화가정 학생과 비다문화 학생을 구분하는 문제를 일으킬 수 있다는 점에서 우려했다.

> 이런 모든 많은 예산들이... 이제 다문화 아이들한테, 멘토링같은 거... 지원해주고 하는 게 이제 그런 아이들보다 조금 더 형편이 어렵고 그런 아이들도 많은데, 이런 애들 1대1 그렇게 수업받는 거 하면은 얼마나 더 좋을까? 생각했어요. 저희 여기 학구가 그렇게 형편이 좋지 못한 아이들이 많다 보니까 이제 엄마 아빠 뭐 두 분 중에 안 계시는 편부, 편모도 많고... 또 편부, 편모 중에서 아빠가 일하러 가시면 애가 방치되는 그런 경우도 많은데.. 그래서 그런 수업이라도 학교에서 받고 이렇게 하면 더 좋지 않을까... 이 애들한테만 가는 예산...(E교사)

E교사는 다문화가정 학생들에게 지원되는 예산을 살펴보는 과정에서 다문화가정 학생들보다 더 지원이 필요한 학생들이 오히려 소외되고 지원받지 못하는 것이 아닌가를 지적했다. 다문화가정 학생과 비다문화가정 학생이라는 구분 속에 어려운 가정환경의 학생들에 대한 지원이 공정하지 않다고 지적한 것이다. 이는 이후 다문화교육 프로그램에 대한 교사의 비판적인 시각이나 다문화가정 학생을 바라보는 시각에도 영향을 미치고 있었다. 실제 다문화교육 정책 사업에 관해 분석한 연구(신혜진, 2018: 188)에서는 다문화정책 사업의 상당수가 교육부 사업으로 예산의

높은 비중으로 차지하면서, 각 사업의 유형은 지나치게 규격화되어있으며, 또한 이외의 여성가족부, 법무부, 각 지자체 사업에서 중복 지원과 비효율성을 지적하고 있다.

나. 다문화가정 학생을 구분하는 프로그램

P교사가 재직 중인 최근 ㉰초등학교는 중도입국학생이 늘어나는 추세고, 이들 대부분은 의사소통이 되지 않아 학교생활 적응에 어려움을 보이고 있다. 특히 얼마 전 입학한 3학년 3명의 다문화가정 학생 중 1명은 어느 정도 한국어 의사소통이 가능했지만, 2명은 전혀 한국어가 전혀 되지 않아 의사소통을 위한 지원이 필요하여, 다문화 언어강사 지원을 함께 받고자 한 학급에 2명 모두를 배정하게 되었다.

> 우리 학교에 올해 들어서 중국에서 온 중도 입국 자녀들이 되게 많거든요. 심지어 한국말을 전혀 몰라서 도움을 많이 필요로 하는 친구들이 있었어요. 당연히... 학급 안에서도 이렇게 잘하는 학생보다는 뭔가 이렇게 더디고 도움이 필요한 친구들이 눈에 더 들어오잖아요? 그게 꼭 다문화여서가 아니라.. 교사로 봤을 때, 저 학생은 더 도움이 필요하니까 교사가 더... 다가가는 것 같아요. 꼭 다문화고 일반가정이어서가 아니라...(P교사)

P교사는 학급 내 모든 학생이 중요하지만, 기본적인 한국어 소통의 어려움을 경험하고, 소통이 어렵다는 것은 학습 및 관계 형성에도 문제가 발생할 수 있다고 생각했다. 그렇기에 '도움이 필요한' 학생들에게는 당연히 필요한 지원이 이루어져야 한다고 보았다. 특히, 초등학교에서의 다문화가정 학생을 위한 프로그램은 '최소한의 기본적인' 지원이라고 강조했다.

> 일단은 저는 학생을 중심으로 봐야 된다고 생각해요. 그래서 학생이 알단 우리 학교에 와서 교육을 받는데 필요한 최소한의 기본적인 것은 지원해야된다고 생각하거든요.(P교사)

최소한의 지원으로 학습이 가능하도록 의사소통을 위한 지원을 하고, 무엇보다 한 학급 내 학생들과 잘 어울릴 수 있도록 교우관계 및 생활지도는 중요하다. 프로그램의 운영 목적이 다문화가정 학생을 대상으로 하고 있더라도, 이것은 다문화가정 학생만을 위한 것이 아니라 도움이 요청되는 학생들을 위해 지원하는 교육이라는 것이다. 국적이 어디든, 다문화가정이든 교사가 학생을 대하는 데 있어서 초등학교는 기초·기본 교육의 공간으로 여기에서도 적응하지 못하면 사회나 낯선 곳에서 적응하는 것은 더 힘든 만큼 초등학교에서의 적응을 위한 지원이 필요하다고 보았다.

> 적응할 수 있도록 도와야 하니까요. 네. 학교생활에... 그러니까 초등학교는 기초 기본을 가르치고 있는데, 여기서도 적응을 하지 못하면 더 사회나 이런 다른 낯선 곳에서 적응하기가 힘들 것 같다는 생각에...(P교사)

P교사는 최소한의 지원으로서 학교의 역할은 필요하다고 강조했다. 또한, ㉰초등학교는 '한국어 교실 및 상담 지원'을 제외하고는 중국어를 비롯한 각종 체험활동도 일반학생들이 함께 참여하도록 하고, 전체 학생들 대상으로는 상호이해와 존중을 목적으로 하는 다문화 감수성 교육을 함으로써, 학교 내 다문화교육이 모든 학생을 위한 교육으로 보았다.

이상의 내용을 토대로 학교 다문화교육의 세부적인 프로그램 구성과 운영의 주요 역할은 교사에게 달려있음을 알 수 있다. 물론, 예산 배부 기관에 의해 관련 예산과 운영 방향에 제약이 있기도 하지만, 교사는 학교에 배정된 예산과 관련 계획을 토대로 학교에 최대한 적합한 프로그램을 운영할 수 있다. 연구에 참여한 다문화교육 정책학교들은 운영하는 내용에 일부 차이는 있지만, 공통으로 다문화가정 학생 대상의 한국어교육 프로그램을 운영하고 있었다. 한국어교육 프로그램으로 특별학급은 정규수업 과정 중에 운영하고, 그 외 정책학교에서는 방과 후 한국어 교실을

운영하거나, 다문화 언어 강사를 채용하여 일부 수업 시간에 수업 지원을 하기도 한다. 그 외에 예산의 성격이나, 규모에 따라 자체적으로 다문화가정 학생을 대상으로 하는 방과 후 프로그램을 운영하기도 하는데, 비즈공예, 종이접기와 같은 흥미 위주 프로그램이나 중국 국적의 학생이 많은 경우에는 모국어 교육으로 중국어교실을 운영하기도 한다. 일부 학교는 다문화가정 학생 중 한국어는 가능하지만, 한글을 잘 모르는 저학년 대상으로 '한글 기초 교육' 프로그램을 운영하기도 한다.

정책학교에서 언어지원으로 한국어교육에 대해서 교사들은 대체로 긍정적으로 평가하고 있었다. 하지만, 한국어가 가능한 학생임에도 '한글 기초 교육'을 지원하거나, 방과 후 교실 수업을 다문화가정 학생들만 무상으로 문화예술 프로그램 등에 참여할 수 있도록 지원하는 것에 대해서는 부정적으로 인식하고 있었다.

> 저는 다문화교육을 하는데 일반 아이들이 거기에 속해서 같이 생활을 할 수 있는 그런 쪽에 초점을 뒀으면 좋겠는데... 이렇게 다문화인 아이들에게만! 집중돼서 쓰여야 된다는 게 약간 모순이라는 생각이 들면서... 만약에 한글 교육도 이 다문화 아이들이 아닌 정말 한글 안되는 애들... 1, 2학년 애들 중에 있잖아요. 차라리 그 애들도 받아가지고 한글 교육을 하면. 얘가 '내가 다문화이기 때문에 한글을 못 하는 게 아니구나'하고. 그냥 걔네들하고 같이... 그냥 한글을 배운다는 뜻으로 받아들일 수도 있는데. 뭔가 모든 사업이나 이런 것들이 다문화 애들을 대상으로 하기때문에 그런 식의 인식이 오히려 되지 않을까... (M교사)

다문화가정 학생을 지원한다는 명목의 프로그램이 오히려 다문화가정 학생들에게 '내가 다문화이기 때문에'라는 생각을 심어줄 수 있다는 점을 우려했다. 무엇보다 다문화가정 학생들이 일반학생과 함께 어울리며 생활할 수 있는 방향보다는 일방적인 수혜성 프로그램이 많다는 것이다. 물론 언어지원이 필요한 다문화가정 학생에게 지원하는 것은 바람직하지만, 그 외의 지원에 대해서는 굳이 다문화가정 학생이라는 구분으로 지원을 하는 것은 생각해 볼 필요가 있다고 보았다.

저희 학교는 지금은... 다문화교육이 약간은 다문화 학생들에 대한 교육? 쪽이 많은 것 같애요. 그리고 그게 언어가 아닌 부분에 있어서도 있는 것 같고... 그래서 인제 약간 교육과정에 같이 다른 친구들이랑 같이 흡수할 수 있는 쪽으로... 가야된다는... 아직 전혀 언어가 안되는 친구들에 대한 교육은... 그걸 하는 거는 바람직한 거 같아요.(M교사)

적응을 잘하고 있음에 불구하고, '다문화가정 학생'이라는 이유로 방과 후 프로그램에 무료로 참여 기회를 주고, 모국어로서의 중국어 무료 강좌를 제공하는 등의 프로그램보다는 일반 학생들이 함께 프로그램에 참여하면서 학생들 간에 자연스럽게 어울리는 과정이 더 필요하다고 보았다. 이러한 생각은 다문화교육 담당 업무부장으로서의 M교사만이 아니라 특별학급 및 다문화교육 업무를 함께 맡은 H교사도 마찬가지였다.

다문화 학생들만을 위한 클래스를 열었을때는 '내가 저기 가면 다문화 학생이라고 낙인찍히지 않을까?'라는 두려움이 있지만, 이거를 오히려 일반 학생에게도 전체 오픈하게 됨으로써 비율은 정해놨지만, 그건 내부자만 알고 있는 거니까. 그렇게 운영하는 게 전체적인 흐름에도 더 맞지 않을까. 다문화 학생들이 내가 다문화임을 드러내지 않고도 그런 프로그램의 혜택을 받을 수 있는 방편 중 하나가 될 수 있다고 생각해요.(H교사)

즉, 다문화가정 학생을 대상으로 하는 프로그램 운영이 오히려 다문화가정 학생을 지원을 받아야 하는 대상으로 낙인찍는 상황을 만들 수 있다는 것이다. 이외에도 SY교사, L교사도 학교 다문화교육 프로그램의 특정 대상을 위한 프로그램이 가질 우려를 표현했다. 교사들이 인식하는 이와 같은 우려, 즉 특정 프로그램 운영으로 오히려 다문화가정 학생에 대한 고정관념을 만들 수 있다는 우려는 몇 명 학자들의 연구에서도 나타난다(Banks, 2008/2010; Nieto, 2009/2016; 장인실, 2015). 다문화교육이 '소외당하는 자들을 위한 복지 프로그램'으로 많은 사람의 인식에 강하게 자리잡혀있다는 비판(Banks, 2008/2010)이나, 학교들이 다문화적 관점을

담은 게시판을 채우는 활동 등으로 오히려 학생들에게 고정관념을 심어준다는 비판(Nieto, 2009/2016) 등 학교 교육 프로그램이 오히려 편견이나 고정관념을 심어줌으로써 잘못된 다문화교육을 할 수 있다는 것이다.

2) 다문화 특별학급이라는 특수한 교육

가. 특별학급의 복잡한 수업 환경

특별학급에 재학 중 학생 수는 학교 상황에 따라 다소 차이가 있으나, 연구에 참여한 두 학교 모두 17명이었다. 그리고 이들 다문화 특별학급 학생들은 개별화 수업을 받게 된다. 하루 전체 일과를 고려할 때 H교사가 시간당 맡아야 학생들은 학년 군으로 나뉘어 1차시 수업당 2개 학년의 학생들을 지도하게 된다. 지도하는 내용은 언어교육으로서의 한국어 및 교과로서의 국어, 수학, 사회 과목이었다. 수업 진행의 방식은 3, 4학년의 경우 3학년을 20분 정도 교과 지도를 하는 동안, 4학년은 개별 한국어 교재를 학습하게 된다. 그리고 개별로 진행되는 한국어 교재 공부 시간 중 질문이 있는 경우, 담임교사가 지도하거나 다문화 언어강사의 도움을 받기도 한다. 3학년의 교과 지도를 마치고 나면, 4학년의 교과 지도를 하고 3학년이 한국어를 공부하는 것이다. 제한된 시간 동안 H교사는 시간을 나누어 학년별 한국어 및 교과 지도를 병행하고 있었다. 하지만 수업 상황이 서로 다른 학년 학생들이 함께 지도받는 상황에서, 개별 지도라 해도 학생 수준에 맞는 지도에는 한계가 있었다.

> 3학년부터가 문제예요. 사회 수업을 하기 때문에, 제가 말을 하고 그 단어의 뜻을 알고 있는지 애들한테 확인을 하고 이렇게 하는 과정에서도 '저 학생이 지금 나를 못 따라오는 구나'라는 게 느껴지잖아요? 그런데도 그것을 맞춰주면 좋겠지만.(H교사)

H교사는 수업에서 한국어는 개별지도로, 교과 지도는 교과목에 따라 통합해서 학년 군 수업으로 진행하기 때문에 실제로 개별지도가 되긴 어렵다고 말했다. 이처럼 복잡한 수업 환경에서 교사는 처음 특별학급을 맡았던 당시의 자신을 떠올렸다.

> 저는 특별학급 처음 할 때는.. '내가 지금 여기에 선생님으로 와있는 걸까?'라는 생각이 되게 많이 들었어요. 내가 교대에서 배운 건 전체 수업에 그.. 수업 시연할 때 이렇게 가끔 가상의 아이에게 말 걸어주는 정도였는데, 이런... 교실을 생각해 본적이 없는데...라는 혼란이 왔었거든요.

H교사는 40분이라는 한 차시의 수업 중 2개 학년의 학생들을 대상으로 교과 수업과 한국어교육을 동시에 진행해야 한다. 이와 같은 교수 방식은 H교사가 예비교사 교육기관(교육대학교)에서 배운 교수법과는 전혀 다른 형태였다. 일반적으로 교사가 인식하는 수업의 모습은 기본적으로 한국어 능력을 전제한 상황에서, 20~30명을 대상으로 하는 수업 형태였다. 하지만, 특별학급은 2~3명을 대상으로 하는 그룹 지도와 개별지도를 동시에 진행하는 등 교사가 예상한 환경과는 매우 달랐다. 그러나, 특별학급 3년 차가 된 지금은, 오히려 앞으로 H교사가 학교 전보로 학교 이동을 하게 되면, 일반학급에서의 수업을 어떻게 진행해야 할지 두려움을 느낀다고 했다. 이는 특별학급 담임교사로서의 경력이 교사에게 자신의 미래를 염려하게 만들고, 초등교사로서 정체성에 혼란을 주고 있음을 보여준다(남부현, 장숙경, 2016).

한편, H교사와 같이 특별학급을 맡은 L교사는 올해 처음 특별학급 학생들을 만나 수업을 하게 되었다. 모집과정에서부터 어려움이 많았지만, 수업을 준비하는 과정에서 지금까지 오랜 시간 익숙하게 해왔던 수업과 다른 다문화가정 학생 대상의 한국어 수업, 개별화 교육 등 새로운 방식을 준비하는 과정에 당혹감과 긴장감을 경험해야 했다. 개별지도를 하는 것이 기본적인 방침이지만, 17명이나 되는 학생들을 어떻게 개별 지도할지를 비롯하여, 학생마다 처한 상황(한국어, 학습 성취 수준 등)이 매우

다양한 만큼 수업을 어떻게 진행해야 하는 가를 고민하고 있었다. 특히, 한국어교육 지도 경험이 없는 L교사는 특별학급 담임으로 역할을 시작하기 전, 대학교에 편입하여 '한국어 교육과정'을 수강하고 있었다.

> 제가 특별학급을 맡잖아요. 특별학급을 맡게 된다 해가지고. 한국어 교사 자격증을 따려고 지난 방학 때 3급 자격증 120시간을 이수하고, 올여름에 시험은 있긴 한데, 안정적으로 그게 30%밖에 그 합격률이 안된대요. 공부 좀 많이 하는 데도.. 그렇게 공부할 여유도 없고. 시간적 여유도 없고. 지금 대학교 편입을 하면, 2급 자격증이 나오고, 다문화 지도사 자격증이 나와요. (중략) 그래서 공문으로 와서 했죠. 온라인으로만 들을 수 있는 곳으로.. 아이가 셋이나 되거든요.. 아.. 편입해서 이거 받아야겠다 해서 편입도 했어요. 편입해가지고 수업도 듣고 여기서는 한국어교육 과정을 가르치거든요. 제2외국어로서 한국어를 아이들이 어떻게 받아들이느냐.. 가르치기 때문에...(L교사)

L교사는 학교 공문으로 온 대학교 편입 안내문을 통해 한국어 교사자격증 과정을 시작했다. 40대 중반이라는 적지 않은 자신의 나이에 다문화 특별학급을 맡기 위해 새롭게 공부를 시작했지만, 처음 특별학급을 시작한 직후 L교사에게 이러한 준비과정은 크게 유용하지 않았다.

> 이거를 딱 맡고 나니까 필요한 게... 아무 필요가 없는... 그런게 아무 쓰잘데 없는거에요. 이 아이들한테 필요한 것은. 사실은 한국태생인 아이들은 이게 다문화 특별반인가? 기초부진아수업반인가? 특수반인가? 여기는 애매하고 모호한 경계에 있는 아이들이 너무 많은 거예요.(L교사)

L교사는 다문화 특별학급을 개설하면서 기존 일반학급에 있던 학생 중 한글 쓰기가 서툴거나, 한글 습득이 미흡한 학생들을 특별학급에 입급시켰다. 한국어로 말은 할 수 있지만, 학습적인 면에 문제가 있는 경우, 담임 추천과 학부모 상담으로 입급된 것이다. 이 과정에서 다문화 특별학급과 일반적인 특별학급(장애 및 학습 능력이 현저히 떨어지는 아동을 대상으로 지도하는 학급)의 경계가 모호해졌고, 다문화 특별학급의 구성

은 다국적(주로 중국 국적)에 전체 6개 학년 학생 중 '한국어가 불가능한 학생, 한국어로 의사소통은 가능하지만, 한글 습득에 어려움을 겪는 학생'들이 모인 복잡한 환경이 되었다. 게다가 H교사와 같이 동시에 여러 학년의 학생들을 지도해야 하는 개별지도란 처음 특별학급을 맡은 L교사에게 큰 어려움이었다.

나. 일반학급과 독립적인 학급 운영

일반적으로 초등학교 학급의 담임이 해야 할 업무는 1년간 자신이 맡은 학생의 학습, 생활 지도를 맡는 것이다. 하지만, '특별학급'의 담임은 학생을 선발하는 과정부터, 수업 시 학생들의 서로 다른 언어 수준을 기초로 개별화 교육과정을 운영하고, 이후 학기별 학생들의 환급심사 결과에 따라 일반학급으로 환급시켜야 하는 모든 과정을 맡게 된다. 게다가 특별학급은 무학년제로 운영되고, 교과 및 한국어 지도를 비롯한 한국 사회에 적응을 위한 지원 활동이 포함되어 있다. 일반적으로 교사들이 특별학급을 맡거나 경험해볼 기회는 극히 드물며, 심지어 소속 학교에 특별학급이 있다 해도 담당자 외에는 학급이 어떻게 운영되는지 알지 못하는 상태였다.

따라서 특별학급 담임교사들은 학교 안 누구에게도 정보를 얻거나 조언을 구하기가 어려운 상황이었고, 특별학급 선정 자체가 어려운 만큼 특별학급이 개설된 학교 간 정보공유도 쉽지 않았다.

> 모든 서류가 기본적으로 없어서.. 다른 학교에 문의를 하면, 말만 해주지 서류를 보여주진 않아요. 사실, 내부기안이고 그러니까 보내주지 않죠. (중략) 저희가 다문화 특별학급 밴드가 있어요. 거기서 공유가 돼요. 필요한 그런 거는 한 번씩 올라오긴 하지만 실질적인 내용을 보여주진 않았죠. 서로서로 일부러 보여주지 않아요. (L교사)

L교사가 처음 특별학급을 시작하면서 필요한 서류들을 작성하는 과정

에서 이 업무와 관련한 경험을 학교 내에서 찾기란 불가능했고, 그래서 주위 운영 학교들에 도움을 구하기 위해 노력했지만, 실제로 필요한 자료를 구하는 것에는 많은 어려움이 있었다. 결국 교사 개인이 가진 인적 네트워크를 통해 다른 학교의 프로그램 자료를 구할 수 있었고, 그 자료를 토대로 개별화 교육과정을 작성했다.

모든 것을 처음부터 시작한 L교사와 달리, H교사는 이전 업무 담당자가 같은 학교에 있는 1년 동안 해당 업무에 대해 문의할 수 있었지만, 특별학급 운영의 상황은 크게 다르지 않았다. 처음 업무를 맡았을 때 교사로서의 경력이 3년 차였고, 학교 업무와 수업에 대해 충분한 경험이 없는 상황이었기에, 대부분 전달받은 자료를 바탕으로 일을 처리했고, 알지 못하는 업무에 대해 상세하게 묻기란 어려웠다.

> 저는 그 선생님이 하셨던 연간계획을 보고 그대로.. 복사 붙여넣기 복사 붙여넣기 하면서 했어요. 2년 차가 되니까 '아, 이건 이렇게 하면 좋겠다' 라는 생각이 들었어요. (H교사)

두 교사 모두 특별학급 운영을 위한 충분한 정보도, 관련 네트워크를 통한 지원이 거의 없는 상황이었기 때문에, 최소한의 주어진 자료를 토대로 모든 상황을 개인적인 판단에 따라 운영하고 있음을 알 수 있다. 물론 이러한 상황은 특별학급만의 상황은 아니었다. 교사들 간의 업무 관련 관계는 상호의존성보다 상호 독립성의 특징을 지니고 있으며 (Lortie, 1975/2017: 53), 대부분의 업무 형태에서 교사들이 자신이 맡은 업무 외의 업무에 대해서는 알지 못하고 경험할 기회가 없다. 즉, 해당 업무를 맡게 되어서야 그 업무를 알게 되는 것이다. 중요한 점은 다문화 특별학급이나 다문화교육 운영은 행정적 절차에 따른 문서 처리를 하듯 운영할 수 있는 일이 아니라는 점이다. 이는 학생과 교사가 만나나 배움이 일어나는 공간이자 상황인 만큼 전혀 알지 못하는 업무나 상황에서 교사는 자연스럽게 전문가로서 해야 할 역할을 해내야 한다는 부담을 느끼게 된다.

특히, 특별학급이나 예비학급과 같은 프로그램 참여 학생들 대다수가 언어적, 학습이나 생활 지도상에 어려움이 있는 경우가 많아 지도상에 많은 어려움을 겪고 있다. 일부는 한국어가 거의 불가능하거나, 기본 의사소통은 가능해도 학습에 필요한 한국어 독해력 부족에 따른 학습 부진의 상황에 놓여있는 등 교사 개인의 노력만으로 해결하기 어려운 다양한 상황을 안고 있다. 특별학급 담임교사가 되는 순간부터 담당 교사는 이러한 상황에 대해 어떠한 준비할 틈 없이 홀로 책임을 맡게 되는 것이다.

결국 업무를 맡게 되면서, 교사는 그 업무와 역할을 어떻게 수행할 것인가를 고민하게 되고, 교사의 준비는 '해당 업무나 역할에 대한 예상'에서 시작된다. 경험이 없다는 불안감은 곧 교사에게 어떤 준비가 필요할 것이라는 기존 경험을 토대로 예상하게 되는데, 그러한 예상은 실제 경험에서 빗나가기도 한다. 결국 교사에게 있어 업무를 이해하는 가장 중요한 것은 스스로 부딪히며 얻는 경험이었고, 경험은 교사에게 해당 업무를 이해하고 판단하는 기준에 작용하여, 이후 학교에서의 다문화교육에 대해 교사가 이해하고 판단하는 데 영향을 미치게 된다.

게다가 이들이 겪고 있는 특별학급 담임으로서의 복잡한 수업 환경과 자신들이 맡은 역할이 일반적으로 초등학교 교사로서의 기대되는 역할과 다르다는 점에서 불안감을 느끼고 있었다.

4. 다문화교육 환경에서의 전문성 위기

1) 다문화가정 학생 지도 경험의 부재

가. 국적을 강조하는 학생들

다문화가정 학생과의 첫 만남에서 교사는 다문화가정 학생을 지도함에 있어 평등하게 인식한다는 점을 강조하고 있었고, 다만 지도 과정에서

의사소통의 어려움이나, 학생의 정서적 불안과 관련된 부분을 지적하는 것을 알 수 있었다. 점차 학생들과의 첫 만남에 대한 경험에서 학급에서의 활동 경험 및 구체적인 수업 장면에 대한 묘사로 이어졌고, 이 과정에서 학생에 대한 고민과 이야기의 중심주제는 다문화가정 학생들의 낮은 학업 성취 수준과 불안정한 학습 태도, 가정환경의 어려움으로 이어졌다. 특히 교사들은 학생들의 학습에 대한 고민이 깊어지고, 한편으로는 수업 중 학생들의 언행을 통해 학생들의 국적과 교사의 수업 활동과 목표에 대한 역할 혼란을 경험하기도 했다. 학생들의 국적에 대한 고민은 학교 내 다문화가정 학생 중 특히 외국인 가정 학생들과의 관계에서 주로 나타났다. 외국인 가정 학생의 경우, 학생들이 일정 기간 모국에서 교육을 받다가 중도 입국으로 초등학교에 전·입학한 경우가 많았다. 학생들 대부분이 한국어가 전혀 불가능한 상태였다. 게다가, 일부 학생들의 수업 태도, 수업 중 교사 질의에 대한 답변이나 교사를 대하는 학생들의 태도가 교사가 기대한 바와 다르면서, 교사의 역할에 혼란을 주고 있었다.

본 연구에 참여한 정책학교들은 학교마다 조금씩 차이는 있지만, 특정 국가 지역의 출신이 집중되고 있는데, 일부 학교는 중국 국적의 학생들이 학교 내 전체 학생 수의 20% 가까이 차지하고 있었고, 지속해서 중국 국적의 학생들이 늘어남에 따라, 이들이 학급 내 소수자로서 소외된 모습이 아니라, 그룹이 되어 자신의 국적을 강조하거나 내세우는 것으로 인해 불편함을 느끼기도 했다.

> 대부분의 중국 학생들은 '저는 중국인이지 한국은 엄마랑 아빠를 따라서 여기에 왔을 뿐. 저는 한국인이 될 생각은 없어요'가 대부분이었거든요. 그 사례가 작년에 한 학생이 6학년 때 왔는데, 사춘기까지 겹치면서 자기가 원하지 않지만, 한국에 온 거예요. 그래서 저랑 엄청나게 갈등을 빚었거든요. (H교사)

> 중국이 더 세냐 아니면 미국이 더 세냐? 중국이 더 넓냐? 아님. 미국이 더 넓냐? 중국하고 일본하고 싸우면 누가 이기냐? 그런 식으로 이야기를

많이 해요. 남자아인데... 그래가지고 중국에 가면 뭐도 있고 뭐도 있고 하면서 그런... 중국에 있는 것들에 대해서 이야기하고... (E교사)

교사들이 생각하기에 다문화가정 학생들이 한국 학교에 와서, 한국에서 생활하지만, 중국인으로서의 장래 희망이나 자랑스러움을 표현하는 것이 불편하다는 것이다. 무엇보다 이 과정에서 교사는 교사 자신의 역할이 한국을 위한 인재를 기르는 것임에도, 중국이라는 나라를 위해 살아갈 학생을 한국에서 한국인 교사가 지도하는 것이 바람직한가에 대한 회의를 느끼고 있었다.

H교사가 있는 ㉮초 역시 중국인 학생의 비율이 높은 편이며, 다문화 특별학급에 들어오는 학생들도 중국 국적의 학생들이 상대적으로 많았다. 그런데 이 학생 중 일부 학생들은 본인이 중국인이라는 점에 대해 강한 자부심을 느끼고 한국어 수업이나 한국 수업내용에 불만을 제기하기도 했다. 이 과정에서 교사는 자신이 이 학생들을 왜, 그리고 어떻게 가르쳐야 하는 가에 대한 고민이 컸다고 했다.

E교사 역시 자신의 학급 학생 중 한 학생이 자신이 중국인임에 대해 자부심이 너무 강해서, 한국인 교사인 자신의 역할이 무엇인가에 대해 고민하게 된다고 말하기도 했다. 특히, 자신의 꿈이 중국을 지키는 군인이라고 당당하게 말하며 주장하는 학생들을 바라볼 때 느끼는 감정이 복잡하다고 이야기했다.

이제 또 외국인 아이들 경우에는 한국은... 자기는 다른 나라로 자기 나라로 갈 수 있으니까, '우리나라 캄보디아 이름 나왔다, 나는 중국을 지키는 군인이 될 거야.' 자기 꿈 발표하고 하거든요. 세계 시민 관점에서 보면 거창하잖아요. (하지만) 내가 정작 가르치고 나면 캄보디아 가버릴 거고, 중국의 국민을 기르고 있잖아요.(L교사)

이처럼 교사들은 학생들이 자신들의 국적에 대해 강조하거나, 자신의 꿈이나 진로에 있어 학생 자신의 출신을 피력할 때 교사 자신의 역할에

회의감과 혼란을 느끼는 것을 알 수 있다. 일부 교사는 학교 내 중국 국적의 학생들은 지속해서 늘어나는 반면, 비다문화가정 학생들의 전출이 많아지면서, 비다문화가정 학생들이 학교생활에 부적응하거나 불만을 지니고 학교를 이탈하고 있다고 분석했다. 게다가 특정 국적의 학생들이 많아지면서 해당 국적의 학부모들 역시 네트워크를 구성하고, 이들이 특정 교육 프로그램을 요구하거나 학교 운영방식에 대해 민원을 제기하는 목소리도 높아지는 것을 경계하고 있었다. 조용환(1995: 79)은 "'교사란 과연 어떤 존재인가', '교사로서 내가 할 일은 무엇인가', '나는 교사의 길을 올바르게 걸어가고 있는가' 등의 자문(自問)에 관한 판단과 평가가 교사 개개인의 행복과 불행을 좌우한다."라고 말한다. 교사가 수업 과정에서 자신의 역할에 대한 회의를 느끼고, 자신이 그리고 있는 교사 역할과 다른 모습을 발견하게 될 때, 교사가 불행을 느낄 수 있다는 것이다. 또한, 교사의 역할이 명확히 정의되어 있지 않으면 교사의 직무에 대한 이해와 기대가 결여되고, 이는 정서적으로 불안과 긴장감을 유발하여 교사의 소진을 초래할 수 있다(박영숙 외, 2018: 285에서 재인용). 즉, 한 학교, 학급에 다문화가정 학생의 비율이 점차 높아지고 학급 내 수업의 흐름이 교사가 의도하거나 생각하지 못한 방향으로 진행되면서 교사는 수업에서의 교사 역할에 혼란을 느끼는 상황은 교사를 지치고 불행하게 만들 수 있다.

나. 학습 부진의 원인과 역할

교사들이 다문화가정 학생을 지도하는 과정에서 겪는 어려움 중에는 한국어 능력에 따른 학습 부진이었다. 이는 선행 연구를 통해서도 꾸준히 지적되고 있다(황매향 외, 2010; 김영순 외, 2014; 박철희 외, 2016). 본 연구에서도 학급 담임교사를 맡은 K교사, G교사 및 SY교사는 다문화가정 학생을 지도하는 과정에서 학습 부진으로 인한 교과 지도의 어려움을

공통으로 경험하고 있었다. 물론 학습 지도상의 어려움의 원인으로 낮은 한국어 능력 수준은 학습 부진을 결정하는 주요 공통된 요인이었지만, 교사들은 한국어 외에도 학생 개인의 학습 능력이나 의지의 문제로 인식하거나, 가정에서의 무관심이나 지원 부족을 주요 원인으로 보고 있었다.

G교사는 3학년의 담임을 맡으면서 다문화가정 학생들은 카자흐스탄에서 온 여학생과 베트남에서 온 남학생의 담임을 맡게 되었다. 두 학생 모두 학기 초 기초적인 한국어 수준으로 일상에서 꼭 필요한 정도의 의사 표현만 가능하고 이해하고 있었다. 두 학생 중 카자흐스탄에서 온 여학생의 경우, 3학년이지만 그 학년의 수준에 미치지 못하는 감정표현과 낮은 학업 성취 수준을 가지고 있으며, 베트남에서 온 남학생 역시 기분이 좋을 때는 갑작스럽게 춤을 추거나, 갑자기 우울하게 앉아있기도 하는 등의 불안한 정서 상태를 보인다고 평가했다.

두 학생을 어떻게 지도하고 있는지에 대한 연구자의 질문에 G교사는 학생을 지도하는 교사의 관점이 아닌, 수업을 받는 두 학생의 태도를 중심으로 수업 상황을 설명했다.

> 솔직히 말해서 수업 준비할 때 애네 수위에 맞춰서 수업을 하진 않아요. 특별학급에서 주로 국어 수학 요런 걸 공부한다고 생각하고, 내 수업에서 얘네가 따라서 수업을 할 수 있을 거라고 크게 생각하진 않기 때문에 차라리 다른 과제를 줄 때도 있고. (G교사)

위 표현에서 나타나는 교사 표현의 특징은 교사가 제시한 과제에 관심을 보이지 않는 학생들이다. 이를 통해 교사는 두 학생 모두 수업에 참여하려는 의지가 없다고 판단하고 있었다. 교사는 이와 같은 상황에서 두 학생에게 기대하는 것이 책을 펴게 하는 것이라고 말했다. 즉, G교사는 학생이 학습에 따라오지 못하는 이유에는 언어적인 어려움도 있겠지만, 두 학생의 개인적인 학습 능력의 결핍과 학습에 대한 무관심한 태도라고 판단하고 있었다.

교사 자신이 이처럼 판단한 근거로서 두 가지를 제시하였다. 첫 번째가

교사가 지도한 다른 다문화가정 학생들의 사례이다. 교사는 지난 3년 동안 꾸준히 다문화가정 학생을 맡아 지도했으며, 그중에는 한국어 의사소통 능력이 떨어져도 수업에 흥미를 느끼고 참여하려는 노력을 보이거나, 눈치껏 수업내용을 쫓아오려는 학생들이 있었다는 것이다. 반면, 두 학생은 그런 노력을 보이지 않는다는 것이다. 즉, 교사의 기존 경험을 토대로 판단할 때, 두 학생의 문제는 다문화가정으로 의사소통 능력이 부족하기 때문만이 아니라 학생들이 가진 학습에 대한 무관심, 의지 부족 등 개인적 문제로 인식했다.

> 너무 이거는 다문화 아이다. 뭐라고 지정할 수 없는 게 지금 4명 맡아봤는데, 너무 달라요. 한 명은 진짜 똑똑한데, 한글 못하는 애. 애는 진짜 순박한데 착하고 만들기 좋아하는 애. 그리고 카자흐스탄 애는 어... 애교도 많고 되게 귀엽지만 자기 멋대로고 막 튀는 애. 얘는 기분 감정 기복이 굉장히 심한 애. 공부는 베트남 애가 조금 낫긴 한데, 그렇다고 얘는 잘한다고 볼 순 없고.. 얘는 많이 못 하고...

교사의 기존 경험을 토대로 볼 때, 다문화가정 학생이라고 해서 학습 참여가 저조하거나 수업에 관심이 없을 것이라고 볼 수 없다는 것이다. 따라서, 현재 지도하고 있는 두 학생이 겪는 어려움도 다문화가정 학생이기 때문에 겪는 어려움이 아니라 두 사람이 가진 개인적 요인으로 인해 개별적으로 경험하는 어려움이라는 것이다. 이어서 교사는 자신이 그렇게 판단하는 두 번째 근거로 평가 결과를 제시하였다.

> 둘 다 그런... 3R's나 기초학습 부진 검사를 해보면 아주 많이. 50점 만점에 15점? 거의 뭐 20점이에요. 100점 만점에 20점? 그 정도밖에 안 되니까. 뭐 공부적인 부분에서는 아주 기초적인 것만 해결했으면 좋겠다. 그리고 일단은 한글이 되어야. 기초적인 수학도 그렇고 모든 문제가 일단 한글이 이해가 되지 않으면... 한글을 빨리 익혔으면 좋겠다는 게 바램이고, 수업 시간에 가만히... 사실... 저는 (다문화특별)학급에... 여기에 더 있었으면 좋겠어요.(G교사)

G교사는 낮은 언어 수준, 학습에의 관심 부족, 개인적인 능력의 결핍 등을 이유로 교사가 할 수 있는 역할에 제한이 있다는 점을 강조하였다. 교사의 학생에 대한 위와 같은 판단은, 이후 수업을 계획하는 상황에서부터 학생들을 위한 지도 전략이 고려되지 못하고, 수업 과정에서는 포기되며, 다른 학생들의 학습에 방해가 되지 않는 대상으로 인식하게 만든다(김천기, 2018: 216).

G교사 외에도 교사 대부분은 다문화가정 학생을 지도하는 어려움으로 지능이나 가정환경의 문제에 있다고 보고 있었다. L교사 역시 다문화 특별학급에 온 학생들이 대다수 '낮은 지능'의 문제를 가지고 있다고 여겼고, 그래서 자신이 맡은 다문화 특별학급이 지향하는 바와 달리, 자신이 일반 특수학급을 맡은 담임이 된 것 같다고 토로했다. 하지만, 특별학급을 개설하면서 다문화가정 학생을 선정할 당시, 교사는 학생들을 선발하는 기준으로 다문화가정 학생 중 기초학력평가 결과가 낮은 학생을 중심으로 선발했다. 즉, 다문화가정 학생을 선발하는 과정에서 이미 교사는 다문화가정 학생을 기초학력이 낮을 것이라는 기대로 선정하였고, 수업하는 과정에서도 학생들의 낮은 학업 성취 수준과 학습에 대해 무기력함을 마주하면서, 교사 스스로가 좌절하게 된 것과 관련된다.

G교사나 L교사가 학생 개별 능력의 결핍을 중요하게 보고 있었다면, SY교사나 K교사의 경우는 학부모 지원 여부가 학생들의 학습 부진과 관련이 높다고 보았다. K교사는 ㉮초등학교에서 다문화가정의 학생들을 지난 4년째 맡아오면서 다양한 형편의 아이들을 만났고, 이들 가정의 대다수가 가정 내 불화가 있으며, 학생들의 보살핌이 부족해 보인다고 말했다. 따라서 어려운 가정 형편은 학생들 학습지도를 비롯한 생활 지도 등을 어렵게 하는 가장 큰 원인이라고 지적했다.

> 아이들 자체는... 그래도 그렇게 특별히 문제가 있거나 이런 것보다도 부모님들이 되게 힘드신 부모님들이 많고 거의 부모님들 보면 일을 많이 하

시고 늦게 들어오시고 많이 하는 경우가 많아요. 다문화 친구들 보면 그 환경이 안타까운. 그니까 아이들 거의 센터를 가고 저녁 늦게까지 인제 거기서 저녁을 먹고 집에 와서 부모님과 많은 교감을 할 시간은 거의 없는 것 같아요. 그런 게 안타깝고...(K교사)

K교사는 학생마다 가정환경이 다르지만, 자신이 지도하는 다문화가정 학생들은 더더욱 학부모들의 관심과 배려를 받지 못하고 있다고 말했다. 학부모님들 자녀를 보살필 상황이 되지 않기에 아이들이 주로 혼자 저녁 시간을 보내거나 주변에 있는 지역아동센터에서 시간을 보내고 있었다. 집에 가서도 혼자 시간을 보내는 경우도 많아 따로 학생들을 지도하거나 도와주고 싶어도 학부모와의 연락 자체가 힘들다고 했다. 이와 같은 가정 내 어려운 환경에 다문화가정 학생들이 학교 수업에 참여하기 위해서는 가정에서의 지원이 중요한데, 현실적으로 이와 같은 여건이 어렵다는 것이다. SY교사 역시 K교사와 같이 가정환경의 열악함과 학습지원 차이가 학생들의 학교생활 적응 전반에 영향을 미치고, 특히 학업 성취에 차이를 보인다고 지적했다.

저는 작년 경우는 정말 그 드물게 한국말을 엄마가 못하고, (외국에서 학교를) 다니다가 온 지 얼마 안 된 아이를 만나서, 저도 너무 당황스러웠거든요. 근데 이제 그 아이들의 고충에 대해서 좀 알게 되었고, 일단 엄마가 안 되니까.. 좀.. 그 아이도 되게 영향을 미치는 걸 보고, 너무 이제 안타깝고.. 어... 그랬던 것 같아요. 사실... 그리고 그 태국 말고 대만에서 온 아이는 엄청 잘했거든요. 근데 그 아이도 보면서 이제 엄마가 그래도 한국말을. .그 분도 못 하셨지만 그래도 엄마가 그렇게 노력을 해서 애들 공부도 케어해줄 수 있는 거 보면서 확실히 그래도 부모님에 따라서 되게 다문화 아이라도 그게 학습 영향이라든지 그런 게 좀 학교 적응하는 것도 많이 달라지는 것 같아요. (SY교사)

SY교사는 자신이 맡은 다문화가정 학생의 부모가 한국말을 잘 이해하지 못하고, 학생이 이러한 부모의 영향을 받는 것에 대해 '안타깝다'라는 표현을 하는 동시에, 교사 자신이 학생을 위해 해야 할 역할과 학생이

처한 상황을 분리하고 있었다. 이후 자신이 만난 또 다른 대만 출신 학생의 경우를 보면서, 가정 내 학부모의 역할이 학생의 학습에 중요하다는 점을 강조했다.

이상으로 참여자들을 통해서 나타난 교사들의 다문화가정 학생의 학습부진 원인을 설명하는 과정을 살펴보면, 교사의 기존 경험 중 학부모의 지원에 따른 학생의 학업 성취 수준의 향상에 근거함을 알 수 있다. 이러한 측면에서 볼 때, 교사는 자신의 경험 외에 다문화가정 학생의 학습부진을 명확하게 이해하고, 판단할 수 있는 정보나 수단이 갖추어져 있지 않다는 것을 알 수 있다. 물론 일부 교사들이 다문화가정 학생의 학습 상황을 명확하게 판단하기 위해 기초학력평가의 결과를 제시하기도 했지만, 기초학력평가의 결과가 다문화가정 학생, 특히 한국어 소통이 불가능한 학생들의 수준을 설명해주지는 못한다. 왜냐하면 해당 학생들은 한국에 입국하기 전, 모국의 학교에서 교육을 받아왔고, 국내 교육기관에서의 교육 경험이 없는 학생들에게 평가방식이 공정한 평가라고 보기는 어렵다. 또한, 교사가 학생들을 개인 경험에 의존하여 판단하는 것은 교사 자신의 경험 외 다문화가정 학생이 학습 부진인지를 비교하거나 이해할 수 있는 정보나 근거 자료가 없다는 것도 의미한다. 특히 갑작스럽게 중도 입국으로 학생을 맡게 되는 경우는 더욱 학생이 이전에 어떤 교육을 받았는지를 이해할 수 있는 주변 동료 교사의 도움조차 기대하기 어렵다. 학생을 맡은 그 순간부터 학생을 이해하는 시기가 시작되는 동시에, 교사는 현재 교육과정이 제시하는 성취기준을 근거로 다문화가정 학생을 지도하게 되는 것이다. 물론 특별학급은 별도의 한국어 교재 등을 활용한 개별화 교육과정으로 접근하고 있다고 해도 해당 학생이 특별학급에서 받는 교육은 전체 정규 교육과정의 극히 일부로, 이외의 시간은 한국 교육과정대로 참여하게 된다. 이 과정에서 교사는 학생들이 현재의 교육과정 기준에 미치지 못한다는 점, 개별 지원이 어렵다는 점을 이해하게 된다. 그리고 그 과정에서 교사는 현재 교육과정에 따라오지 못하는 다문화가정 학생들이 이미 학습 부진이라 판단하며, 교사 자신의 역

할이나 책임과는 거리를 두고자 하는 것이다. 이는 교사들이 다문화가정 학생들에 대한 구제에 실패할 경우, 그 책임이 교사에게 전가될 것이라는 우려를 느끼며, 방어적인 태도를 보이는 것이라 할 수 있다(김천기, 2018: 216). 게다가 다문화가정 학생이 어떤 시기에 어떤 교육을 어느 정도 받고 와서 어떤 교육이 필요한가로 이해하기보다는 현재 그 학생이 한국의 교육과정에서 해당 성취기준에서 학습 부진으로 판단되고, 그 책임이 지도 교사에게 오롯이 맡겨질 수 있는 상황은 교사에게 큰 부담으로 작용한다. 학교라는 공간에서, 특히 교실이라는 하나의 세포처럼 조직의 구조 속에 고립되어있는 교사는 학급 내 발생하는 학생의 학습 부진을 해결하는 방법에 대해 모든 것을 혼자서 감당해야 하며, 교실 내 모든 문제 상황을 교사 개인의 문제로 보는 교사 문화에서 부담을 느끼게 된다(Lortie, 1975/2017: 266; 이정희, 김희수, 2018: 246). 결국 교사는 이들의 학습 부진을 해결할 방법을 찾지 못하기에 불편함을 느끼며, 책임으로부터의 선 긋기를 시도하는 것으로 볼 수 있다.

2) 교사의 다문화교육 개념 이해와 운영

가. 다문화교육 개념에 대한 혼란

다문화교육의 폭넓은 개념과 다양한 접근으로 인해 다문화교육을 정의하는 것이 어렵고 복잡한 상황은 교사들의 다문화교육에 대한 인식에서도 나타나고 있었다. 이는 크게 두 가지 방식으로 나타났다.

첫 번째는 대상에 따라 다문화교육을 다르게 접근하고 설명한다는 점이다. 교사들은 다문화교육을 설명할 때 다문화 대상을 다문화가정 학생인지와 비다문화가정 학생인지를 구분하여 다문화교육의 목표나 개념은 다르게 적용되고 있었다.

다문화 애들한테는 그 나라만의 정체성을 지켜주는 가운데, 우리나라에 대해서 수용할 수 있게 해주는 거고, 다른 아이들 같은 경우는 그 나라에 대해서 이해하고 그 아이에 대해 수용할 수 있게 해주는 거. 그 아이의 정체성을 버려서 우리나라 시민이 꼭 되게 해야 한다? 그런 건 아니죠. 그 정체성을 지켜도 된다고 보는데, 우리나라 문화를 같이 이해하면서, 우리나라에서 이민 가서 미국 가서 사는 사람들, 우리나라 정체성 있어요? 미국 문화에 적응해 가며 살잖아요? 그런 것처럼. (G교사)

G교사는 다문화가정 학생에게는 그 학생의 국적을 기준을 그 나라의 정체성을 지니고 한국에서의 생활에 잘 적응할 수 있도록 해주는 것이 다문화교육이라고 말했다. 반면, 비다문화가정 학생에게는 다문화가정 학생들의 문화를 이해하고 존중하는 태도를 갖추도록 지도하는 것을 다문화교육으로 인식했다. 만약, 해외로 이민을 가는 등의 국적이 바뀌는 경우라면 해당 국적의 문화에 적응하며 살아가게 되고, 그 나라의 정체성을 지니고 살아가는 것이라고 인식하고 있었다. 이러한 인식은 특별학급 담임교사인 H교사에게도 나타났다.

어쨌든 옛날에 로마에 오면 로마법을 따르라고 했던 것처럼 중국 학생들도 한국 학생들과 어울리기 위해서 하는 것이 애네들한테 그게 다문화교육인 거잖아요.(H교사)

큰 틀에서는 배려라고 생각하기 때문에 그냥 인성교육에도 녹아있고, 어느 것에나 있지만 특히 이 사회에 어떤 목적을 가지고 다문화교육이라고 특정지어진 것 같아요. 한국 학생들이 배려한다고 생각하는 게 좋은 거고, 넓게 보면 우리는 모두 지구촌의 세계시민 이런 거 잖아요. 그래서 어떤 차원이든 모두에게 필요한 교육인 것 같아요.(H교사)

H교사는 다문화가정 학생은 한국에 온 만큼 한국 문화를 잘 이해하고 한국 학생들과 어울릴 수 있도록 교육하는 것이 다문화교육이며, 다만 다문화교육을 포괄적인 개념에서는 '배려'라고 보았다. 그리고 배려의 주체가 한국 학생들임을 알 수 있다.

얘네들도 우리랑 다르지 않고 세계화가 되고 있는 지금 다문화 아이들은 계속 더 너네가 만날 거니까 얘네들에 대한 편견을 가지지 말고 똑같은 동등하게 대하는 거를 많이 경험적으로 많이 알려주는 게 다문화교육인 것 같아요. 통일교육과 비슷한 관점으로 통일교육도 이제 탈북 아이랑 저희랑 이제 다르게 보지 않고 같은.. 같이 경험하고 화합하는 것들을 경험해보라고 하잖아요. 다문화교육도 마찬가지로 같이 그냥 어우러져서 같이 활동하고 다르지 않다는 걸 그냥 체험할 수 있게 그런 거를 많이 했으면 좋겠어요. 그런 경험들을...(SY교사)

SY교사 역시 다문화교육의 대상에 따라 다문화교육을 다르게 인식하고 있었는데, 다문화교육을 비다문화가정 학생 기준으로 다문화가정 학생에 대한 편견을 가지지 않고 동등하게 대하는 것이 다문화교육이라고 인식하고 있었다. 이처럼 교사들의 다문화교육 개념에 대한 인식에는 대상에 따른 다문화교육의 개념이 상이하게 적용되는 것을 알 수 있다.

두 번째는 다문화교육을 상황과 맥락에 따라 다르게 설명한다는 점이다. 한 교사의 표현 내에도 다문화교육을 정의하는 데 서로 다른 표현들이 사용되고, 그 적용되는 방식이나 설명에 모순이 존재하기도 했다. 우선 G교사의 경우, 다문화교육이 각 국가 또는 민족으로서의 정체성을 가지도록 하는 교육으로 설명하였는데, 학교 내 다른 국적의 아이들 정체성은 그 나라의 정체성이 중요하다고 말하면서도, 이민 등을 통한 외국에서 정착하게 되면, 그 나라의 정체성을 가지게 된다고 말하는 것이다. H교사는 다문화교육을 세계시민으로서 모두에게 필요한 교육이며, 광의의 개념으로 서로에 대한 배려라고 설명하면서도, 다문화가정 학생들이 한국 문화에 적응하고 따라야 한다고 말했다. M교사는 다문화교육에서 '흡수'라는 표현을 자주 사용하고 있었는데, '흡수'의 의미 역시 여러 의미가 혼재되어 있었다.

약간 교육과정에 같이 다른 친구들이랑 같이 흡수할 수 있는 쪽으로 가야 된다는... 아직 전혀 언어가 안되는 친구들에 대한 교육은 그런 거 하는

거는 바람직한 거 같아요. 어차피 그 친구들이 같이 흡수되고, 같이 선생님들하고 수업을 하려면 그거를 이제 저희 예전에 기초학력을, 아예 오후에 따로 와가지고 지도하시는 선생님들이 있는 것처럼. 저희 이중언어 강사님도 그런 식으로 해서... 다만 일부에서는 이중언어강사가 한글을 가르치는 게 이 사람들 자체도 중국인인데 (중국인이 한글을 가르치는) 그게 맞나? 이런 얘기가 나오기도 했었죠.(M교사)

M교사의 경우는 다문화교육으로서 다문화가정 학생들이 수업을 잘 들을 수 있도록 한국어교육을 받는 것이 필요하다고 말하면서, 다문화가정 학생들이 '흡수'되어야 한다고 표현하고 있었다. 이때 흡수는 한국어를 잘 사용함으로써 일반 수업에 자연스럽게 참여할 수 있어야 한다는 의미로 이해할 수 있다.

연구자: 이 흡수라는 뜻의 의미에 대해서 어떻게 사용하시는지 제가 정확하게 이해를 해야 될 것 같아서.. 학생들이 흡수된다는 의미가 다문화학생이 일반학생에 맞추어간다는 뜻인가요?
M교사: 그냥 동화되어야 된다는 거 같애요. 내가 이 문화에 와서 살고 있으면, 여기 친구랑 내 친구랑 크게 다르지 않다고 생각했으면 한다는 거죠. 그니까 다문화친구 자체도 나는 애랑 좀 달라. 라는 게 아니고. 그니까 다른 친구도 이 친구가 엄마가 외국인이라고 해서, 아니면 생김새가 다르다고 해서 달라 이런 생각 자체를 안 갖고.., 그냥 일반 친구들이랑 똑같이 생각한다는 의미라고.

반복되는 '흡수'라는 단어의 의미를 구체적으로 질문했을 때, 교사는 해당 의미를 '동화'로 설명하면서, 그 의미의 풀이로는 서로 다른 문화에 대해 구분하고 다르게 인식하기보다 서로 동등하게 생각하고 여긴다는 의미라고 설명했다. 이처럼 교사들은 자신들이 인식하는 다문화교육의 모습에 다양한 모습들이 혼재되고, 사용하는 표현에서도 맥락에 따라 다르게 설명하거나 해석하는 모습을 보이고 있었다.

나. 학교 다문화교육 프로그램의 한계와 가능성

정책학교에서는 다문화가정 학생들의 한국어 지원 활동, 방과 후 교육 프로그램 지원 등 여러 가지 다문화교육 프로그램을 운영하고 있다. 물론 학교마다 지원받는 예산의 비중에는 차이가 있지만, 연구에 참여한 학교들 대부분은 다문화가정 학생을 대상으로 한 한국어 교실, 한글 교실 등을 운영할 뿐 아니라 학생 전체를 대상으로 다문화 관련 프로그램도 함께 진행하고 있었다. 교사 중에는 다문화 특별학급 담임교사와 같이 직접 관련 프로그램을 기획 및 운영하는 주체도 있지만, 담임교사들의 경우는 운영자가 아닌 학급 내 학생들이 해당 프로그램에 참여하는 것을 관리하고 협력하는 위치에 있었다. 그러나 운영자로서든, 협력자로서든 연구 참여자들 대다수는 다문화가정 학생을 위한 언어교육에 대해서는 전체적으로 필요성을 인정하면서도, 전체 학생들을 대항으로 하는 다문화교육 프로그램, 세계문화 체험이나 다문화 감수성 교육의 효과성에 대해서는 비판적인 태도를 보이고 있었다. 우선 교사들은 세계문화 체험 위주의 행사를 일회성 행사로, 예산은 많이 사용되면서도 학생들에게 유의미한 결과를 주지 못하다고 평가했다.

> 우리가 축제도 했잖아요. 다양한 나라의 문화를 경험했잖아요. 근데 제가.. 딱 2학기때 깨달은 건, 다양성, 다양함을 많이 경험은 했지만, 다양성을 존중하는 태도까지는 가지 않는 것 같아요.(L교사)

> 다문화교육 주간 같은 것을 운영하면서, 이제 1학기 때는 그런 여러 가지 이제 00시 예산으로 학급에서 운영할 수 있는 재료비를 지원해주면서 할 수 있게 이런 활동도 하고 했는데, 애들은 이게 다문화교육이라기보다는 그냥 즐거운? 체험 정도? 그렇게 생각하고 하더라구요. 그래서 다문화교육이 애들한테는 그냥 즐거운 체험 정도이지, 뭐 이것을 통해서 뭔가 인성적으로.. 저희가 아까 말했던... 배려라던지... 이런... 높은 단계의 다문화교육보다는 약간 체험 위주? 애들의 즐거움하고 호기심을 만족시켜주고. 이 정도에서 머무르고 있지는 않나? 라는 생각이 들었어요. (H교사)

이처럼 L교사와 H교사는 특별학급을 운영하면서 학교 내 다양성을 체험하는 활동을 전체 학생 대상으로 여러 번 실시했음에도 학생들이 다양성에 대해 존중하는 태도를 길러주는 경험으로는 한계가 있다고 보았다. 또한, 모든 학생을 대상으로 하는 다문화감수성 이해교육 역시 교사들에게 긍정적 평가를 받지 못하고 있었다.

> 이 친구들은 언어가 안되니까 행동이 먼저 나갈 수도 있고. 아니면 이 학생들이 중국어로 말하는 것에 대해서 이해를 못하니까 자기한테 뭔가 비난하거나 욕을 했다고 오해해서 다툼이 생기고. 여러 번 생겨서, 학부모 민원 전화도 받았다고 하시더라구요. 근데... 우리학교 같은 경우에도 다문화중점학교여서 다문화이해교육, 감수성 교육 계속하고 있지만, 막상 그런 사례들을 통해서 교육을 해보면 '아.. 이렇게 하는 거는 되게 한계가 있구나' (P교사)

P교사 역시 학교에서 학생들이 다문화에 대해 이해하고 존중하기를 기대하고 있었지만, 다문화가정 학생과 비다문화가정 학생 간의 소통 부족에 따른 다툼이 지속해서 발생하는 상황에서 교육의 효과성에 대해 고민하고 있었다.

> 저는 근데 사실 좀 느꼈던 적이 있었던 게, 너무 이게 쓸데없는 프로그램을 많이 하면서, 정말 이게 실질적으로 도움이 안 되는데, 막 그렇게 돈만 써가지고 괜히 사업을 벌이고 이런걸 보면서 이거 되게 아니다.. 이런데 돈을 쓰냐 차라리 그냥 애네들 말고도 가난한.. 지원 못 받는 애들도 많잖아요? (SY교사)

게다가 SY교사의 경우는 이러한 프로그램을 "쓸데없는" 것으로 묘사하며, 예산 낭비라고 인식할 만큼 강하게 비판하고 있었다. 특히, 이러한 교육을 하는 기관 또는 해당 강사가 퇴직 교원이거나, 일반 기관 내 강사로 다문화교육 정책학교의 상황에 적절한 교육을 실시하지 못하는 것

으로 평가했다.

그러나 이러한 다문화교육으로서의 주요 프로그램에 대해 부정적 평가에도 불구하고, P교사는 해당 학교인 ㉮초에서 운영하는 프로그램에 대해 전체적으로 긍정적인 평가를 하고 있었다. P교사는 올해 다문화교육 프로그램을 위해 언어지원뿐 아니라, 학생의 수업 활동 지원, 교사 이중언어 교실 운영, 교육과정 수업 적용 방안 연구 등 다양한 노력을 시도했다. 이러한 노력에는 학교 전체적인 지원과 협력이 있었다.

> 학교에서 도와줄 필요도 있다고 생각하는 게, 저희 교장선생님도 되게 관심이 많으셔서, 학교생활에 어려움 겪고 있는 중국에서 온 남학생 말씀드렸을 때, 걔한테 고학년 멘토를 붙여주라고 계속 말씀하셨거든요.(P교사)

P교사는 면담 과정에서 “교장선생님이 관심이 높으셔서”라는 표현을 세 번 언급하고 있었다. 이는 교사가 다문화교육 프로그램을 운영하는 데 있어 관리자와 자주 소통하며, 그 의견에 많이 의존하고 있다는 것을 의미하며, 동시에 관리자가 다문화교육에 적극적으로 개입하고 있음을 보여준다. 이를 통해 P교사는 학교생활 적응을 위한 멘토링제를 운영하는 등의 학교 상황에 맞는 다양한 노력과 시도를 하고 있었다.

> 2학기 들어서 갑자기 많은 학생이 와서 그래서 시작이 늦긴 했지만, 중국어 교사 동아리를 만들었거든요. 그래서 일주일에 한 시간 반씩 선생님들이랑 그 중국어 회화도 하지만, 중국어로 하는 교실 언어를 같이 배우고 있어요.(P교사)

또한 P교사는 참여한 학교로는 유일하게 교사를 위한 이중언어 프로그램을 기획하고 운영하고 있었다. 중국 국적의 학생들이 많이 늘어나면서 교사들이 교실에서 기본적으로 사용할 수 있는 교실 언어를 배울 기회를 제공하여, 기초적인 소통이 가능하도록 교실 중국어교실을 개설한 것이다.

내년도에 또 하게 된다면 이번에는 선생님들하고 같이 올해 한 활동에 대해서 평가, 반성하고 내년에는 더... 이제 학생들에게... 잘해보고 싶어요. 다문화 체험하면... 그 여러 나라 의상 입어보거나 악기 가지고 해보거나 이런 뭐 요즘 보면 다문화 이제 학습준비물로 의상 접기 이런 게 많더라구요. 저는 그런 일회성 행사보다는 길게 안목을 가지고서 학급에서 프로젝트식으로 해도 좋지 않을까 생각을 하거든요. 특히 2학년 교과서 보면 다문화 관련해서 한 단원을 가르치게 되어 있잖아요? 예. 그런 것들을 좀 우리 학교에 맞게 적용하고.(P교사)

그리고 더 나아가 한 해 다문화교육 운영 과정을 성찰하고 ㉰초의 실정에 맞는 다문화교육 프로그램을 고민하고 있었다. 이처럼 P교사는 다문화교육 운영에 학교 교사들의 다양한 참여 방식을 고민하고, 학교장과의 소통으로 프로그램을 운영하고 있었다.

Ⅴ. 다문화교육에서의 교사 경험의 함의

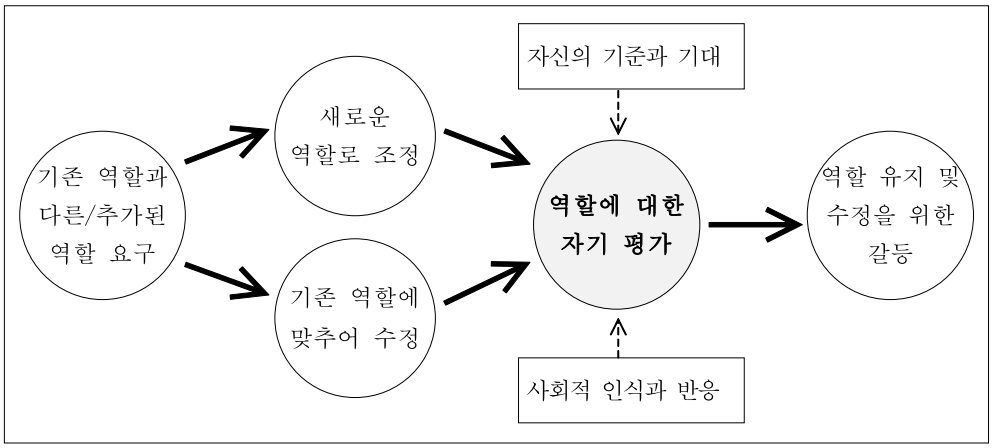
1. 다문화 교육환경에서의 교사 적응

1) 정책학교에서의 교사 갈등과 대처

인간 사회에서 서로 다른 개인들이 만나 서로 다른 가치관과 성장 배경에서 갈등은 매우 자연스러운 현상이라 할 수 있다. 다만 이러한 갈등을 어떻게 이해하고 대처하느냐에 따라 갈등은 개인, 조직, 집단에서의 불화, 비능률 등의 문제를 일으킬 수 있고, 적절한 갈등의 관리는 개인과 집단에 창의력과 아이디어를 증진하는 역할을 할 수 있다(박호숙, 2006: 28). 연구 참여자들은 해당 학교에서 이전과 다른 새로운 환경에서 학습 지원이 필요한 다문화가정 학생을 만나거나, 또는 소통이 어려운 학부모와의 만남, 또는 기존에 자신이 생각한 교사 역할과 다르거나 추가적인

역할을 요구받음으로써 해당 역할을 받아들이는 과정에서 다양한 갈등을 겪고 있었다. 이러한 면담 과정에서 나타난 교사들의 갈등 중 대표적인 갈등유형은 교사 개인의 의식과 사회적 요구 간의 대립으로 발생하는 역할갈등이었다.

다문화교육 정책학교 내 일반학급 담임들은 의사소통이 어려운 다문화 가정 학생들을 통합하여 교과 및 생활 지도를 해야 하는 역할을 맡는다. 동시에 다문화교육 업무 담당자는 기존 학교에서 운영해보거나 참여해본 경험 없이 다문화교육 프로그램을 운영하게 된다. 이처럼 연구 참여자들은 새로운 학교 이동과 함께 새로운 역할을 경험하고, 이전과 다른 역할에 따른 평가와 시선을 경험하고, 이 역할의 의미를 판단하는 과정을 겪는다. 교사들은 새로운 역할을 맡는 과정에서 그 역할에 의미를 부여하게 되며, 그 역할이 가져올 결과에 대해 분명하지 않지만, 나름의 기대 수준을 가지는데, 그 기대와 수준에 주변 반응이 미치지 못하거나 넘어선 범위까지 요구하는 상황에 마주쳤을 때 교사의 역할에 대한 갈등이 심화하는 것을 알 수 있었다.



[그림Ⅴ-1] 새로운 역할 요구에 따른 갈등

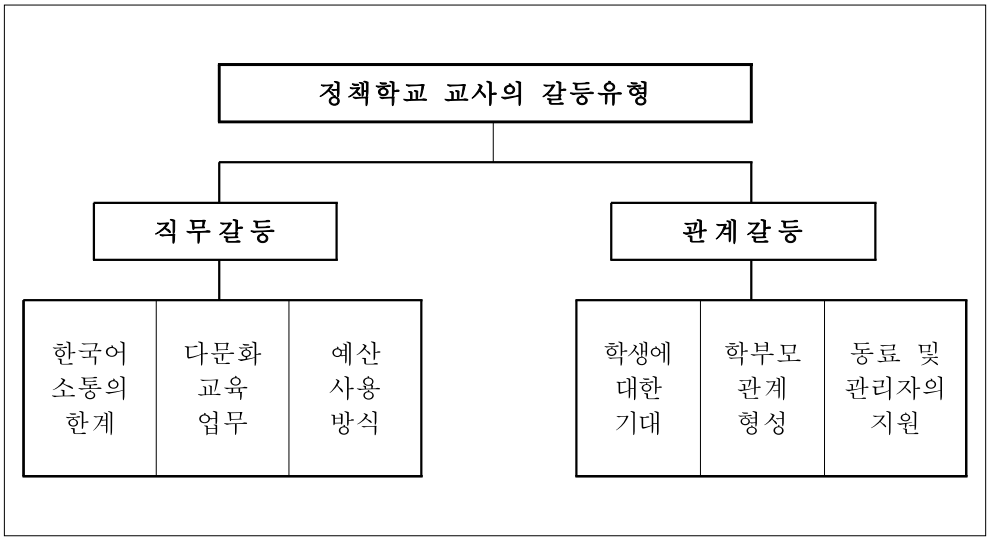
[그림Ⅴ-1]은 교사가 새로운 역할이나 역할의 수정을 요구받는 과정에

서 어떻게 갈등을 느끼게 되는가를 간략화한 장면이다. 연구 참여자들은 새로운 학교 환경 속에서 기존과 다른 역할을 수행하거나, 추가적인 업무를 맡아야 하는 상황에 놓이게 된다. 이러한 상황에서, L교사와 같이 새로운 역할로 수용하고 새로운 환경을 구축하고자 노력하기도 하며, 또는 K교사와 같이 기존의 담임 역할에 새로운 경험의 대상인 다문화가정 학생을 비다문화가정 학생과 동일한 기준에 맞추어 바라보기도 했다.

교사의 시도와 노력에는 그 역할 수행에 대한 평가가 이루어지는데, 이 평가에서 사회적 관계에 따른 주변 반응, 즉 동료 교사, 학교장, 학부모 등의 반응이 중요한 요인이 된다. 교사는 자신의 기대한 바와 다른 주변의 반응이 있을 때 이 역할을 유지할 것인가, 수정할 것인가에 갈등 상황에 놓이는 것을 볼 수 있었다. L교사의 경우는 다문화 특별학급의 개설이라는 새로운 역할을 수행하는 과정에서 비다문화가정 학부모들이 다문화가정 학생들이 자신의 자녀와 달리 더 많은 지원을 받는 것에 대해 '역차별'이 아니냐는 불만을 듣는 동시에, '우리 아이가 왜 이 학급에 와야 하는가?'에 대한 구분, 차별에 대한 다문화가정 학부모들의 불만을 경험했다. 이 과정에서 그간 이 학급의 필요성을 인식하고, 계획서를 준비하며 노력해온 교사의 의지는 상당히 좌절되고 '내가 굳이 학부모들의 이런 시선을 받으며 이런 역할을 해야 할까?'라는 회의감과 업무 유지에 대한 갈등을 빚기도 하였다. 이처럼 교사의 역할파지와 외부의 역할기대 사이에 간극이 커지는 경우나 서로 상반되는 역할기대를 받으면서 역할 갈등이 발생하는 것이다(오희정, 김갑성, 2017: 144).

한편, L교사가 자신의 기대와 주변 기대, 반응의 간극으로 경험한 갈등과 달리, H교사는 교사 자신이 기대한 교사 역할과 실제 교육 상황에서 맡은 업무 간의 간극으로 인해 갈등을 경험하기도 했다. 자신이 초등학교 교사로서 받은 교사교육에서는 전혀 경험하지 못한 다문화 특별학급은 예비교사 교육에서 전형 상상하지 못한 교사의 역할이었다. 따라서 초기 해당 업무를 맡는 과정에서 어떻게 이 업무와 교사로서 해야 할 역할을 해야 하는 가를 준비하지 못한 채, 기존 업무를 그대로 따라 하는

형태로 해당 업무를 익혔으며, 이후로는 점차 변화된 방식으로 변형해 나갔다. 하지만, 3년간의 업무 경험에 대한 평가는 결국은 본연의 초등학교 교사로서의 모습에 대한 기대에 일치하지 않는 현실이라는 것이었다. 이처럼 새로운 역할은 교사 자신이 기대하는 것과 다른 외부 반응이나, 교사가 예상하는 교사 역할과 다른 것이 주어지는 인식의 불균형에서 발생하고 있었다. 다만, 이와 같은 교사 갈등은 내용 성격에 따라 크게 직무갈등(task conflict)과 관계갈등(relationship conflict)으로 구분하여 살펴볼 수 있다(김호정, 2011: 113).



[그림Ⅴ-2] 정책학교 교사의 갈등유형

[그림Ⅴ-2]는 교사 갈등유형을 크게 직무갈등과 관계갈등으로 분류하여 정리한 것이다. 직무갈등으로는 크게 학생 및 학부모와 한국어 소통에서의 한계로 인한 갈등, 정책학교 특성에 다른 과중한 다문화교육 업무, 다문화교육 관련 예산 사용에서의 대상 및 영역 제한 등이 있었다. 직무로 인한 교사 갈등유형을 구체적으로 제시하면 다음과 같다.

첫째, 한국어 소통의 한계에 따른 갈등은 다시 학생 또는 학부모 대상으

로 구분되며, 특히 교사들은 한국어 소통이 어려운 학생을 지도하는 과정에서 충분한 지원 없이 교실 내 수업 및 생활 지도를 모두 감당해야 하는 부담을 안고 있었다. 일부 교사들은 수업 중 G교사와 같이 번역기를 돌려서 필수적인 내용을 전달하고, 확인하는 방식으로 소통을 하고 있었으며, 생활 지도에 있어서는 K교사와 같이 학생 간 갈등 상황이 발생할 경우 학급 내 이중언어가 가능한 학생의 도움을 통해 해결하기도 했다. 물론, 다문화교육 정책학교에는 다문화 언어강사가 배치되어 있었지만, 학교당 1명 정도가 학교에 전일 또는 반일 상주하며 지원하고 있기에, 수업 지원 역시 학생당 주 몇 시간씩 제한적으로 운영되고 있었다. 학교에 가정통신문이나 생활 지도 문제를 위한 통·번역 지원 역시 강사 1인이 수업 지원과 함께 맡고 있어 실제로 개별 학급에 지원되는 부분은 저조했다. 특히 일부 학교의 다문화 언어강사는 상주 시간대가 오후 시간에 배정되어 수업 내 지원 없이, 방과 후 교육 프로그램 운영을 지원하기도 했다. 정책학교에서의 이러한 상황은 결국 학급 내 수업 및 생활 지도를 담임교사가 대부분 스스로 해결해야 하는 부담을 주고 있었다.

둘째, 다문화교육 업무의 과중이었다. 다문화 특별학급 담임의 경우, 학생들의 입학 상담, 개별화 교육과정, 환급심사 및 사후 관리 등 다문화 특별학급에 입급된 학생이 학교에 입학해서 원적학급으로 환급되어 적응하는 모든 과정에 대한 책임을 맡고 있었다. 동시에, 특별학급이라는 특수한 학급 운영이 가져오는 학교 교사 증원 및 연구학교 점수 유지 등도 담당 교사에게 달려있다는 점에서 상당히 많은 부담을 가중하고 있었다. 이는 다문화교육 업무 담당자 역시 마찬가지였다. 학교 내 다문화교육 프로그램의 기획 및 운영이 담당자 1인의 역할로 맡겨져 있었고, 이러한 구조는 그 외의 교사들이 다문화교육이 일부 담당자가 하는 것이라는 인식을 심어주고 있었다.

셋째, 정책학교 업무 담당자들은 관련 예산이 다문화가정 학생 지원에 집중되는 것, 그로 인해 교사가 생각하는 다문화교육 활동 방향과는 다르게 운영할 수밖에 없는 상황, 이러한 프로그램 운영이 다문화가정 학생에

대한 낙인효과를 가져올 수 있다는 점에서 회의를 느끼고 있었다. 무엇보다 프로그램 운영을 통해 교사들이 체감하는 교육 효과가 미미하다는 점 역시 교사들이 해당 업무를 추진하는 과정에서 느끼는 갈등 요인이었다.

이상의 세 가지가 교사들의 경험에서 나타난 직무갈등 유형이라면, 관계갈등으로는 교사들이 다문화가정 학생, 학부모, 그리고 동료 교사 등 다양한 관계 형성 과정에서 느낀 갈등이 있었다.

관계갈등의 첫 번째 유형은 다문화가정 학생과의 관계에서 발생하는 갈등이다. 국가의 인재를 길러내는 것이 교사의 역할 중 하나라고 생각하는 L교사는 중국 군인이 되겠다는 학생들의 꿈을 들으며 혼란을 느꼈다. 자신의 교육활동으로 기대하는 학생들의 반응이 교사의 기대와 달랐기 때문이다. 이로 인해 특별학급 담임으로 시작한 L교사는 학생들에 대한 기대감이 낮아졌으며, 학생들을 이해하는 데 어려움을 겪었다. 이처럼 일부 교사는 자신이 기대한 학생들의 모습과 반응이 교사가 기대한 것과 다르다는 것을 인식하면서, 해당 학생에 대한 교사의 기대감이 현저히 떨어지고, 학생과 상호작용하는 것을 꺼리는 것을 발견할 수 있었다.

두 번째 유형은 학부모와의 원활한 관계 형성에서의 어려움이었다. 학생들을 이해하고 지도하기 위해 학부모와의 소통과 상호 협력이 필요하지만, 몇 차례의 상담을 위한 시도 과정에서 느낀 좌절감은 교사가 학부모와의 소통에 소극적인 태도를 보이도록 만들었다. 이처럼 교사가 느낀 좌절감은 일반적으로 인간의 방어기제를 작동하게 함으로써 해당 상황에서 공격적, 후퇴(철회), 고착, 타협 등의 행동으로 반응하게 하는데, 이러한 반응 기제와 행동을 좌절갈등이라고 말한다(박호숙, 2006: 30).

마지막으로, 교사들은 동료 교사와의 관계에서도 갈등을 경험하고 있었다. 일부 교사들은 다문화교육 업무로 인한 어려움과 고민에 대해 동료 교사로부터 공감을 받지 못한다고 느끼고 있었다. 특정 행사를 준비할 때도 운영은 담당자의 역할로 인식되고, 동료 교사들은 학생들이 해당 프로그램에 참여하도록 안내하고 인솔하는 데 그치고 있었다. 그리고 학급에서 다문화가정 학생 지도 과정에서 경험한 어려움을 나누고, 논의할 기회

가 충분하지 못했다. 동학년 모임 등을 통해서 학생 지도와 관련된 이야기들을 나누지만, 실제 세부적인 지도 방안을 논의한다기보다는 어려움을 토로하는 수준에서 그치는 것이다.

이처럼 정책학교 교사, 특히 관련 업무 담당자나 학급 담임교사들은 각자의 위치와 상황에서 다양한 심리적 갈등을 경험하고 있음을 알 수 있다. 다만, 이와 같은 교사의 생각은 자신이 굳게 믿고 있는 생각과 대비되는 갈등의 경험을 유사하게 반복할 때 점점 무너지고, 해당 갈등 경험이 임계점에 이르면 심리적 변화에 이르게 된다(엄채윤, 2012: 19). 정책학교 교사들 역시 반복되는 학생 및 학부모와의 소통 어려움과 지도에서의 전문성 위기, 교사 역할에 대한 한계 등의 갈등을 반복하면서 변화를 모색하기 시작했다. 앞서 갈등의 다양한 유형만큼 교사들은 각자가 처한 환경, 경험하는 갈등에 대해 서로 다른 대응과 노력을 하고 있었다. 본 연구에서는 크게 세 가지 대응 방식으로 정리하여 제시하고자 한다.

첫째, 한국어를 모르는 학생 지도, 경험해보지 못한 낯선 업무 등으로 인한 상황을 연수 및 대학원 진학이라는 전문성 강화를 통해 해결하고자 하였다. 완전히 기존 환경과 다른 상황에서 학생들을 가르쳐야 하는 특별학급 교사인 L교사 및 H교사의 경우는 새로운 환경에서 의사소통에 어려움이 있는 학생들을 대상으로 한국어 및 기초 교과 교육이라는 역할을 위해서 대학원 진학을 결정했다. 다른 누구보다 이전의 교육내용과 방식에서 벗어나야 하는 절실한 상황이었던 만큼 보다 적극적으로 상황에 대처하고 있었고, 교사 자신에게 맞는 전문성이 필요하다고 판단했다.

> 여기에서 한국어 수업하면서 개별과제를 내주고 확인하고, 저기에서도 교과 지도하면서.. 교과지도는 그룹으로 하고 있어요. 교과까지 개별화하기는 너무 힘들어서. 그런 부분들이 힘들긴 하지만, 이제 또 한편으로는 전 너무 익숙해져서 나중에 저의 전문성을 의심하는 거죠.(H교사)

김한별 외(2010: 135)에서는 교사들이 이상적인 교사의 모습과 현실 속 자신의 모습 사이의 간극을 인식하는 과정이나 학교 현장에서 발생하는

외재적 사건에 대한 대응의 필요성이 있을 때 학습 요구를 갖는다고 말한다. L교사는 학급을 맡기 전 자신이 특별학급(한국어교육)에 대해 전혀 알지 못하는 상태라는 점에서, 자신이 생각하는 기본적인 교사가 지녀야 할 자질의 필요성으로 대학원 진학을, H교사는 특별학급 운영하는 과정에서 학습의 필요성에 의해 대학원 진학을 결정했다. 물론 이 과정에서 L교사는 자신이 시작한 대학원 수업 과정이 현실의 수업 상황과 일치하지 않으며, 실제로 도움이 되지 않는다는 점에서 좌절을 경험하기도 했다. 하지만, 점차 교사의 경험이 다양해지는 과정에서 프로그램 개선을 위한 시도를 하기도 했다.

> 아이들 교육을 하면서 생각이 들더라구요. 약자로 보호만 받는 것이 아니라 사회 참여를 할 수 있으면 좋겠다. 그래서 마을 양로원에 가서 봉사활동도 가보고 이렇게 체험을 해보려고 (L교사)

이외에도 특별학급 6학년 학생들의 중학교 진학을 위해 주변 중학교 탐방을 기획하거나, 문화재청 후원의 프로그램에 학생들을 인솔해서 참여하는 등 특별학급 운영을 위한 교사의 노력은 지속되었다. 그리고 교사 자신은 인식하지 못했지만, 학생 또는 학부모에 대한 태도나 다문화교육 프로그램의 제한된 운영방식에 대해 평가하는 과정에서 교사가 꾸준히 공부해 온 관련 지식 등이 활용되고 있었다. 물론 교사 전문성에 대한 고민은 특별학급 교사들만의 문제는 아니었다. SY교사 역시 담임을 맡는 과정에서 평가, 지도, 상담 등에 있어 현실적인 문제에 부딪혔고 그 과정에서 교사의 전문성이 필요하다고 보았다.

> 제가 이번에 대학원 공부를 하게 된 것도 사실은 그런 측면에서 내가 이제 어떻게 전문성을 키워가지고 아이들을 더 이제 더 나은 교사로 대할까? 부모님께 권위로 대하고 내가 내 소신껏 교육을 할 수 있을까? 이런 생각 때문에 제가 지원한 것도 사실은 좀 있어요.(SY교사)

SY교사도 면담 당시 대학원 진학을 위한 공부를 하고 있는 과정에 있었는데, 새로운 학생들을 만날 때마다 자신이 어떻게 대해야 하는지, 갈수록 떨어지는 교사의 권위에 교사로서의 전문성이 필요하다고 보았다. 연구에 참여한 교사들 모두 학생들을 지도하는 과정에서 각자의 한계를 경험하고 있었고, 이러한 한계는 교사들로 하여금 스스로 공부하거나 무언가 변화를 위한 시도가 필요하도록 자극을 하고 있었다. 즉, 교사가 매일 새롭게 경험하는 수업은 교사에게 새로운 문제 상황과 한계를 경험하게 만들고, 교사가 끊임없이 현재의 한계를 넘어서도록 함으로써, 새로운 가능성을 열어가는 것으로 교사를 지속해서 성장시켜 나간 것이다(서근원, 2005: 34). 이처럼 연구 참여자들은 적극적으로 대학원 진학과 같이 전문성을 계발하기 위한 노력을 하거나 다문화교육 연수를 수강하는 등 교사가 직면한 문제를 개선하기 위한 노력을 하고 있었다.

두 번째 갈등 상황에 대한 대처 전략은 새로운 프로그램의 활용이었다. 교사들은 학교 내 다문화가정 학생을 지도하는 과정이나, '다문화교육'이라는 이름으로 운영하는 학교의 여러 프로그램을 운영하는 과정에서 학생, 학부모, 동료 교사 등과의 갈등이나 문제 상황에 직면하고 있었다. 일부 교사들은 다문화교육 활동에 참여한 학생들의 변화가 보이지 않는다는 점에서 다문화교육이 유의미하지 않다고 보았고, 다문화가정 학부모의 무관심에 좌절을 경험하기도 했다. 또한, 다문화가정 학생들을 지도하는 과정에서 동료 교사들의 소통과 협력의 어려움으로 인해 갈등을 겪기도 했다. 물론 이러한 경험은 교사들에게 다문화교육에 관한 부정적 인식을 주기도 하였지만, 일부 교사들은 이러한 상황을 극복하기 위해 학급 단위 또는 학교 교육활동으로 새로운 프로그램을 투입하기도 했다.

K교사는 자신의 학급에 3분의 1에 해당하는 많은 다문화가정 학생들을 지도하면서 '다문화가정 학생들을 위한 다문화교육이 필요하다'라는 생각을 했다. 해당 학급에서의 학생들은 문화적 소수자가 아닌, 또 다른 문화적 배경을 지닌 단체라 볼 수 있었다. 그리고 이들은 학급에서 한 그룹으로 오히려 자신들과 문화가 다른 아이들을 구분 지음으로써 갈등을 만

들고 있었다. 따라서 교사는 학급을 원활하게 운영하기 위해서 상호문화 존중과 배려하는 태도가 필요하며, 이러한 태도를 기르기 위해 공문을 확인해서 학급으로 찾아오는 다문화감수성 교육을 신청했다. 하지만, 결과는 신청한 프로그램이 해당 국적 아이들의 문화를 비다문화가정 학생들에게 알려주고, 체험하는 수준에 그쳤다. 교사는 해당 프로그램과는 다른 좀 더 학생들이 문화에 대해 이해하고 존중하는 태도를 길러주는 교육이 필요하다고 지적하고 있었으며, 이를 해결하기 위해 새로운 교육 프로그램을 찾고 있었다. 한편, 학교 다문화교육 활동의 전반적인 운영을 맡은 L교사와 H교사, P와 M교사는 학교 내 학생이나 교사들에게 다문화교육과 관련된 문제점을 발견하자, 이를 학교 교육활동으로써 새로운 프로그램을 투입하였다. 그중 L교사는 학부모의 무관심과 이해 부족으로 인해 다문화 특별학급에 대한 오해와 편견을 극복하고자, 학부모의 관심을 높이고, 참여를 유도하는 방법을 모색하기 시작했다. 학교 내 다문화 부장이라는 업무 담당자가 따로 있지만, 자신이 운영하는 특별학급에서 다문화가정 학부모들의 태도를 경험하면서, 업무 담당자와는 별개로 다문화교육 인식 개선을 위한 연수 프로그램을 기획하고 운영했다.

세 번째로는 소통 및 협력을 위한 네트워크를 구성하여 교사의 역할 부담을 낮추거나, 교사 역량을 높이는 것이다. H교사는 특별학급의 특성상 계속해서 새로운 학생들이 입급되고, 환급되는 과정에서 학부모와의 소통에 지치고 있었다. 새로 입급된 학생의 학부모님들로부터 유사한 질문을 끊임없이 받아야 했고, 때로는 교사의 비업무시간도 학부모 대응으로 불편함을 겪었다. 또한, 일부 학부모의 경우는 교사가 답변하기 어려운 방과 후 사교육 방안을 묻거나 개인 상황을 공유하기도 했다. 이처럼 반복되는 학부모와의 소통 문제를 해결하기 위해 H교사는 기존과 다른 간담회 방식을 구상하여, 학부모 네트워크를 구성하였다.

> 어머님들끼리 서로 얘기하면서 얻는 게 더 많더라구요. 이제.. 사실 입학 상담하면서 학교 몇 시에 끝나냐? 하면 중국보다 일찍 끝나거든요. 그러

면 그 이후에 보낼만한 학원이 있느냐? 라고 저한테 물어보세요. 제가 어디 학원이 좋구요. 이렇게 말씀드릴 수가 없잖아요. 그래서 그때도 나중에 학부모간담회를 하는데, 그때 오시면 다른 학부모님들과 이야기를 해보세요. 이렇게 말씀드려요. 그래서 그런 학부모님들이 여기에 정착해서 아이의 학교생활을 돕고, 이런 것들을 하시기에도 학부모님들의 커뮤니티를 만들어주는 게 좋더라구요. (H교사)

새로 온 학생들과 마찬가지로 학부모 역시 낯선 환경에서 질문을 할 사람이 특별학급 담임교사뿐이라는 점은 이해하지만, 교사가 답할 수 없는 질문까지 반복되는 상황에서 H교사는 학부모 네트워크의 필요성을 느꼈다. 자녀가 먼저 입급해서 특별학급 과정을 거친 학부모님이 새로 온 학부모님의 멘토 역할을 하는 것이다. 이와 같은 학부모 네트워크로서의 '학부모간담회'를 운영한 결과는 매우 만족스러웠다. 이를 통해 H교사는 교사가 답하기 어려웠던 내용을 학부모 간 대화를 통해 풀어나갔고, 이미 한국 교육 시스템을 경험한 학부모들의 소통 채널로 교사 업무 시간을 확보할 수 있었다. 한편, P교사는 3년째 같은 업무를 맡으면서 다문화가정 학생과 비다문화가정 학생 간의 갈등 문제가 점점 많아지는 상황에서 교사가 학생들과의 소통할 수 있는 능력이 필요하다는 인식을 하게 되었다. 중국어 사용 학생들이 다수인 학교 상황에서 반복되는 학생들과의 소통 문제를 해결하는 방안으로 교사들 대상으로 중국어 동아리를 기획해서 주 1회 운영하고 있었다. 중국어 동아리는 교사가 학생들을 지도하기 위한 역량 강화의 기능을 하면서 동시에 그렇게 모인 교사들 간에 어려움을 공유하고 교실 문제 상황을 공유할 수 있는 협의체 기능을 할 수 있다.

이상으로 다문화교육 정책학교의 교사들은 기존과 다른 환경 속에서 좌절을 경험하기도 하고, 때론 학생들의 학습 부진에 대한 원인과 책임을 외부로 돌리기도 했지만, 교사 자신의 개인적인 역량 함양을 위한 노력을 시도하거나, 자신의 위치에서 가능한 프로그램 투입이나 기획을 통해 현장 상황을 개선하려는 의지 또한 보이고 있었다. 오욱환(2018: 60)은

교사들이 주어진 환경에 무력하기보다 환경에 변화에 적극적으로 대처하는 능력과 의지도 전문성이라고 말한다. 비록 정책적인 한계로 교사들에게 확대된 역할만큼, 교사를 위한 지원은 부족한 상황에서 맡게 된 역할로 인한 갈등과 어려움은 있지만, 그러한 상황에 저마다의 방식으로 문제 개선을 위한 노력을 하고 있었다. 현장의 문제가 무엇인지, 그것을 어떻게 해결할 것인지를 찾아내고, 이를 위해 대처하고 있는 것이다. 이러한 문제 상황에 대한 파악과 해결방안을 찾아내는 것이야말로 교사에게 필요한 교사의 전문성을 발휘하는 방법일 것이다(김영천 외, 2014: 27).

2) 교사 갈등 해결을 위한 교육 환경 개선

다문화교육에서 교사의 역할은 매우 중요하다. 하지만 다문화교육은 교사 개인의 교실 속 실천만으로 이루어지는 것이 아니며, 학교 문화를 비롯한 교육정책, 사회 구조적 접근으로도 이루어져야 한다. 무엇보다 교사 역시 특정한 사회적 제도 속에 위치하고, 학교 환경의 영향을 받고 있다는 점, 그리고 학교 내 다문화교육으로 실시되는 여러 교육 프로그램들이 대부분 교육정책에 따른 것이라는 점 등에서도 교사를 둘러싼 환경이 중요함을 말해준다. 김진희(2022: 87)는 “정규학교의 교육과정은 총괄성과 일관성, 중위 수준의 학습자를 포괄적으로 전제하기 때문에 다양한 배경을 가진 학습자를 매우 세심하게 맥락적으로 가르칠 때는 결국 교사의 역량과 학교 지원이라는 두 개의 축이 관건이 된다”고 지적한다. 즉, 교사의 역량을 높이기 위한 교사들 자신의 지속적인 노력도 필요하지만, 학교 시스템의 체계적 지원 방안도 필요한 것이다. 따라서 교사가 다문화교육에 있어서 핵심적 역할을 수행하고, 다문화 환경에서의 학생 지도 과정에서 전문성을 발휘할 수 있도록 다문화교육을 위한 학교 환경 개선이 요구된다. 무엇보다 교사들이 경험하는 다양한 갈등에 대해서도 교사 개인의 노력을 넘어 학교 내 교사들이 경험하는 갈등을 파악하고, 그 원인을 분석하여 근본적인 해결방안을 모색할 필요가 있다. Johnson &

Johnson(2001/2010: 266-277)은 갈등을 부정적 또는 긍정적으로 보는 학교에 따라 학교에서의 갈등을 대처하는 방식이 다르며, 그 결과 역시 다르다고 보았다. 갈등을 긍정적으로 보고 접근할 때, 학교 내 생활 및 교수-학습이 질적으로 향상되고 갈등이 오히려 문제 해결의 실마리가 될 수 있다고 보았다. 따라서, 교사가 경험하는 갈등을 이해하고, 이러한 갈등을 해결하기 위한 학교 차원, 더 나아가 정책적 차원에서의 적극적인 대처와 노력이 있다면, 오히려 이러한 갈등은 교사의 만족도 및 전문성을 높이고, 다문화교육을 위한 긍정적 환경 조성의 기회가 될 수 있다.

Johnson, Kraft & Papay(2012)는 교사의 직업 만족도 및 학생의 성취에 영향을 미치는 아홉 가지 요인으로, 동료와의 협력, 지역사회의 지원(학부모 협력), 학교 시설(환경), 교사의 학교 운영에 대한 참여권, 관리자의 리더십, 교사의 전문성에 대한 인정, 교육자료의 다양한 활용 가능성, 학교 문화, 그리고 수업 및 그 외의 활동을 위한 충분한 시간적 여유를 제시하였다. 제시된 아홉 가지 모두 교사의 직업 만족도에 중요한 부분이었으며, 특히 교사들이 해당 학교에 머물고자 하는지를 결정하는 데 미치는 영향이 크다고 보았다. 한편, 교사의 만족도와 함께 학생 성취에 미치는 요인으로 학부모의 지원, 관리자의 리더십, 학교 문화를 가장 중요한 요인으로 제시하였다. 이러한 연구 결과는 다문화교육 정책학교 교사들에게도 중요한 의미를 제시한다.

교사들은 Ⅳ장에서 나타난 바와 같이 학교에 발령이 난 순간, 다양한 방식으로 학교에 대한 첫인상을 형성한다. 다문화교육 정책학교와 같이 다문화가정 학생 수가 많고, 학교 주변 환경 등에 있어 부정적 평판은 교사 인식에도 부정적인 영향력을 끼치고 있었다. 실제 학생들을 지도한 경험은 없었지만, 기존 동료들의 학교 상황 및 업무에 대한 부정적 평가와 학교 주변의 열악한 환경, 그리고 자신의 발령 조건을 고려했을 때 해당 학교는 비선호 학교였다. 게다가 실제 학교를 근무하는 과정에서 교사들은 한국어로 소통하기 어려운 학생을 어떠한 준비나 지원 없이 가르쳐야 했다. 학부모 역시 소통이 어려워 가정과의 협력은 더욱 기대하

기 어려운 상황이었다. 이처럼 교사가 경험한 학교 환경에 대한 부정적 인식과 언어적 장벽은 학교 환경에 대한 불만으로 이어지고 있었고, 이는 교사가 학생을 지도하는 과정에서도 교사 역할을 제한하거나 회피하는 모습으로 이어졌다. 따라서, 교사들의 학교에 대한 부정적 인식은 교사들의 교수 학습 활동과 학생 지도에 영향을 미치게 되는 만큼, 학교 환경 개선을 위한 지원은 매우 중요하다. 이에 다문화교육 정책학교 교사들의 면담 내용 및 Johnson, Kraft & Papay(2012)의 연구를 토대로, 교사가 다문화 환경에 교사의 전문성을 발휘할 수 있는 환경 구축을 위해 크게 세 가지를 제시하고자 한다.

첫 번째는 교사가 학생 및 학부모와의 소통을 원활하게 할 수 있는 이중언어지원 서비스의 구축이다. 초등학교 교육환경은 지역에 따라 차이가 있지만, 연구에 참여한 학교들 대다수가 학급당 학생 수가 25~30명 가까이 재적하고 있었으며, 대부분의 교과 지도와 생활 지도를 담임교사가 맡고 있었다. 물론 특별학급이 배치된 경우, 국어, 사회 교과 지도를 특별학급 담임교사가 맡기도 하지만, 그 외 교과 및 생활 지도는 협력학급(원적학급)에서 맡게 된다. 그렇다 보니 담임교사는 학급 내 다수인 한국어 사용하는 학생들 지도와 함께, 한국어 소통이 어려운 다문화가정 학생들의 교과 및 생활 지도까지 모두 맡게 된다. 하루 여러 교과를 시간표에 따라 가르치며, 교과 당 40분이라는 시간 동안 지도해야 할 교과의 내용을 고려할 때, 학급 내 언어가 다른 학생들을 동시에 지도해야 하는 교사의 부담은 당연히 클 수밖에 없다. 이러한 상황에서 교사들은 다문화가정 학생들이 의사소통이 가능한 경우에는 그간 경험대로 지도함으로써 다문화가정 학생들을 수업에 참여시키지만, 의사소통 자체가 불가능한 경우 교사들은 학생 지도를 위한 시도 자체를 어려워하고 있었다. 따라서 교사들이 수업에 대해 안정적인 준비가 가능하도록 학생들의 언어 수준에 따른 의사소통 지원이 필요하다. 특히, 학생들의 학습 과정을 모니터링하고 지원해주기 위해서는 가정과의 협력이 매우 중요한데 이 과정에서 학부모와의 소통 역시 중요하므로, 학부모와의 상담, 안내를

위한 지원 체계가 필요하다. 일부 다문화가정 학생 수의 비율이 높은 일부 학교에는 이러한 상황을 지원하고자 다문화 언어강사[25]를 채용하고 있었다. 다문화 언어 강사가 배치되면 학급 내 의사소통이 어려운 학생들을 대상으로 담임교사와 협력하여 수업을 지원하거나, 학교 내 다문화 이해교육, 가정통신문이나 학부모 상담에서의 통·번역 등을 지원하는 역할을 맡는다. 하지만, 다문화 언어 강사가 배치된 학교 역시 전체 학생 수와 비교해 강사 1인이 지도할 수 있는 수업 시간과 업무는 제한적일 수밖에 없다. 이러한 교육환경에서 다문화가정 학생 지도는 담임교사의 역할이 매우 중요하다. 본 연구에서 지속적으로 제기된 문제 중 교사들이 경험하는 가장 큰 어려움은 언어 장벽에 따른 소통의 어려움이라 할 수 있다. 따라서 다문화 언어 강사를 통한 협력학습은 담임교사가 가지는 교과 준비에 있어서 수업 부담을 줄일 수 있다. 또한, 다문화언어 강사와 교사가 지닌 각자의 전문성을 기반으로 실질적 교수를 실현하는 협력적 교수법은 중도입국 학생과 같이 언어적 어려움을 겪는 다문화가정 학생의 특수한 교육적 요구에 부응할 수 있으며, 학년별 성취해야 할 교과 내용에 접근할 수 있게 해준다는 교육적 효용성을 지닌다(원진숙 외, 2008: 237-238). 그럼에도 불구하고, 다문화 언어 강사 채용은 학교의 행·재정상으로 채용이 힘들며, 무엇보다 최근 다문화 언어 강사 양성이 줄어들면서 실제 지역에 따라 인력풀 구성이 어려운 실정이다. 그렇다 보니 다문화 언어강사가 배치된 학교 수는 많지 않으며, 2022년 8월 다문화가정 학생 수 16만 8천 명에 다문화언어 강사는 689명에 불과한 실정이다[26]. 이러한 상황을 고려할 때 다문화 언어지원 시스템이 더 효과

25) 다문화 언어 강사는 초기 이중언어강사라는 명칭으로 한국어와 모국어가 능통한 대졸 이상의 고학력 결혼 이주 여성을 선발하여 집중 연수를 통해 이중언어강사로 배치한 것을 시작으로 관련 사업은 전국으로 확대되었다. 최근에는 다문화 학생을 대상으로 하는 이중언어교육보다는 다문화 이해교육이나 일반 학생 대상 제2외국어 교육과 같은 업무에 투입되면서 이러한 명칭으로 사용되고 있다(원진숙, 2018: 445).

26) 박영하.(2022. 10. 4.). “다문화 학생은 느는데… 울산 학교에 다문화 언어 강사 ‘0명’”. KBS NEWS. https://news.kbs.co.kr/news/view.do?ncd=5570171&ref=A (국회 교육위원회 문정복 의원 자료)

적으로 이루어질 수 있도록 학교 내 학부모 연계, 지역 내 인재 양성이 필요하며, 무엇보다 행・재정적 뒷받침이 요구된다.

두 번째는 학교 관리자를 중심으로 한 학교 구성원들의 협력과 지지이다. P교사의 경우, 다른 참여 교사들에 비해 다문화교육 프로그램 운영에 대해 긍정적인 평가를 하고 있었으며, 이 과정에서 학교장의 적극적인 관심과 소통이 있음을 알 수 있었다. 학교 내 다문화가정 학생이 생활 적응에 어려움을 겪을 때, 관리자가 나서서 학교 내 고학년 멘토를 선정해서 지원하는 방안을 제시하거나, 의사소통이 불가능한 중국어 사용 학생들을 위해 교사들이 모여 교실 중국어 동아리를 통해 학습 공동체를 형성한 사례는 학교 내 관리자와 교사 공동체간의 협력과 지지를 보여주는 긍정적 사례라 할 수 있다. 연구에 참여한 다문화교육 업무 담당자 중 대다수는 자신의 업무에 대해 담당자 혼자 고민하거나 해결하고 있었지만, 이러한 학교 관리자 및 동료 교사의 관심과 지지는 학교 내 다문화교육 전체적인 프로그램을 기획하고 운영해야 하는 교사의 부담을 덜어줄 수 있다. 김종두(2010)는 교실에서 이루어지는 교수-학습 과정의 총체적 효과는 학교의 문화적 풍토에 달려있다고 지적한다. 학교가 학생들의 성취를 위해 노력하느냐 그저 그런 상태로 두느냐 하는 것이 학교를 구성하는 운영자, 관리자, 교사, 학부모 등 구성요소의 관계와 노력에 달려있으며 그 과정에서 형성되는 것이 학교 문화라는 것이다. 지역사회를 연계하고 관리자의 리더십이 함께 하는 학교 문화는 교사의 교직 만족도를 높여줄 뿐 아니라 학생의 학업 성취와도 관련 있다는 점에서 매우 중요한 요소라 할 수 있다.

마지막으로 다문화교육에 대한 학교 방향을 정립하고, 민주적인 학교 문화를 만드는 것이다. 교사들은 학교 다문화교육에 대한 경험을 이야기하는 과정에서 다문화교육을 설명하는 데 있어 혼란을 겪고 있었다. 이러한 혼란은 학교 다문화교육이 이루어지는 방식에서 기인하는 것으로, 학교에서의 다문화교육은 크게 두 가지 방향에서 운영되고 있었다. 하나는 다문화가정 학생을 위한 교육으로, 다문화가정 학생이 한국 내 생활

에 적응할 수 있도록 한국어교육 및 한국문화이해 교육을 실시하는 것이다. 또 하나는 그 대상을 확장하여 모든 학생을 대상으로 한 다문화 감수성 교육, 또는 세계문화 체험을 통한 다양성 교육을 다문화교육으로 실시하고 있었다. 이러한 대상을 구분한 다문화교육 접근 방식은 학교 현장의 교사들에게 다문화교육의 개념을 이해하는 데 혼란을 주고 있었다. 이와 같은 상황이 초래된 이유는 다문화교육에 대한 우리 사회의 사회적 합의 부재와 다문화교육에 대한 이해보다 정책적 도입이 먼저 이루어지면서 학교 다문화교육에 대한 충분한 이해의 과정을 거치지 못했기 때문이라 할 수 있다. 하지만, 이러한 정책적인 상황에서도 다문화교육을 위한 학교 변화의 가능성은 존재한다. 학교 내에서 관리자를 비롯한 학교 구성원들이 다문화교육의 개념에 대해 함께 소통하고 그 의미에 맞는 방향으로 프로그램을 운영하고자 한다면, 똑같은 활동의 한국어 교실 운영이라도 그 의미는 달라질 수 있다. 다문화교육의 개념을 다문화가정 학생이 한국에 적응하여 한국 문화에 맞추어야 한다고 생각하는 동화주의적인 접근이 아니라, 학습에 있어 문화적, 환경적 요인으로 겪는 어려움이 있다면 지원하는 것이 바람직하며, 무엇보다 언어적 요인이 학생의 학습에 걸림돌이 되지 않도록 다문화가정 학생을 지원한다는 관점으로의 전환이 필요하다. 학교라는 공간은 하나의 시스템으로 존재한다. 그런데, 시스템 내 다양한 요소들이 서로 상이한 가치(value)를 가지게 되면 그 시스템은 발전하기 어렵다. 시스템을 구성하고 있는 구성원의 가치(value)가 시스템과 상이한 경우에도 구성원은 그 시스템에서 성공하기 어렵다(강윤정, 김갑성, 2010: 44). 따라서, 교사들이 경험하고 있는 다문화교육은 어떤 모습인지, 우리가 궁극적으로 추구하는 다문화교육은 무엇인지, 그러한 목적에 맞게 프로그램이 구성되었는지, 만약 서로 다른 가치를 추구하고 있다면 그것을 어떻게 극복할 수 있는지를 파악해야 한다. 그리고 이 과정에서 무엇보다 다문화교육을 위한 시스템 구성과 교육활동에서의 공동체 참여를 보장하는 것 역시 중요할 것이다. 학교 내 구성원들과 시스템이 추구하는 가치에 대해 검토하고 학교와 구성원들이

함께 문화를 만들어갈 때 다문화교육에 대한 공통의 목적과 방향으로, 교사들의 다문화교육 실천을 위한 환경 구축이 갖추어진다고 볼 수 있다.

2. 다문화가정 학생에 대한 교사 인식

1) 교사의 다문화가정 학생 인식 과정

교육환경에는 학교 구성원이 지닌 태도, 신념 및 기대 등의 지각적 요소, 교육과정 일반의 선정, 조직 및 운영, 행·재정적 지원 등의 제도적 형태, 마지막으로 개인 혹은 집단적으로 표출되는 의사소통 방식, 상벌 방식 등이 관련된 행동적 실천과정이 있다(안우환, 2006: 65). 다문화교육 정책학교의 경우, 다양한 문화를 가진 학생들로 인한 교사의 태도, 신념, 기대 등의 지각적 요소는 물론, 관련 프로그램 운영과 같이 제도적 변화, 학생 및 학부모와 소통 방식과 같은 행동적 실천과정까지 교육환경이 총체적으로 변화된 환경 속에 교사들은 본인들이 근무하고 있는 다문화교육 정책학교라는 이름의 무게에 부담을 느끼고 있었다. 하지만, 학교 환경 및 정책학교라는 이름으로 인해 느꼈던 부담감과 달리, 한국어로 의사소통만 원활하다면, 다문화가정 학생을 지도하는 방식에 대해서는 크게 부담을 느끼지 않은 것으로 나타났다. 즉, 교사들은 다문화가정 학생들의 겉으로 표현되지 않는 문화적 차이, 학생들이 겪는 부모의 문화적 배경이 다름으로 인한 심리적 갈등 등과 같은 아동의 심리적 문제가 외현화된 문제행동으로 표출되기 전에는 학생들이 지닌 다문화적 요소에서 생길 수 있는 문제를 쉽게 간과하기 쉽다(황매향 외, 2010: 163). 일부 교사들은 다문화가정 학생이 비다문화가정 학생과 학습이나 학교생활에 있어 차이점이 없다고 보며 언어, 학습, 생활 문제 역시 비다문화가정 학생들과 동일한 관점에서, 일반적인 개별 발달의 문제로 보고 있었다.

사실 저희는 그런 아이들이 일단 소수고, 그 아이보다 훨씬 더 큰 문제를 가지고 있는 한국 아이들이 많아서 그렇게 주로... 원래 그렇게 다문화니까 그렇게 문제를 일으키지 않으니까 그냥... 그렇게 얘긴 안했지, 대부분 문제아들에 대한 얘기를 주로 많이 했었던 것 같아요. 모여도 누가 되게 말 안 듣는다더라 그렇게 공감을 하지. 얘는 원래 그냥 약간 다문화 학생이니까 좀 약간 배제되서? 그렇게... 크게 그렇게 화두에 올려서 얘기를 하지 않았어요. (SY교사)

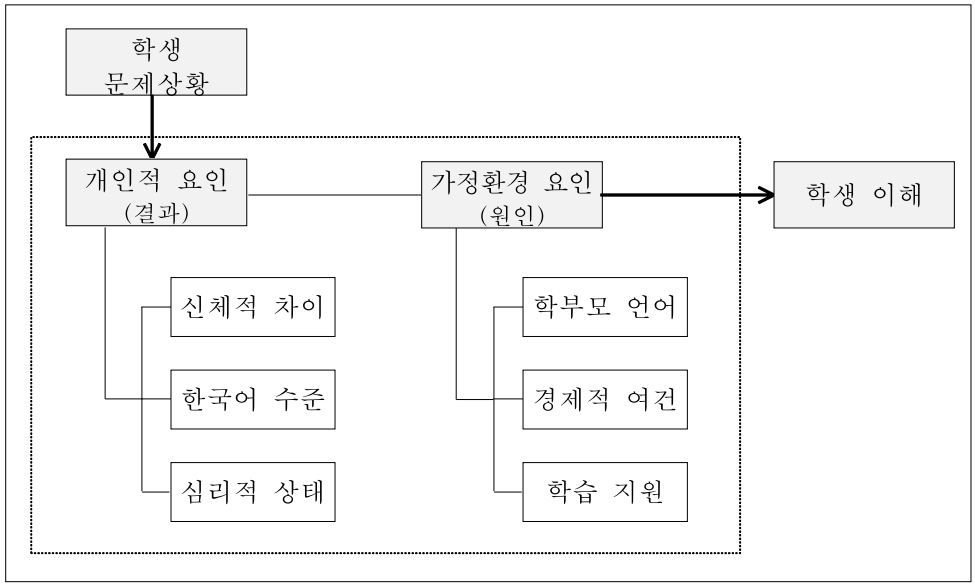
그러나 학교생활, 특히 학습과 교우관계에서 문제가 발생하는 경우, 교사는 문제 상황 해결을 위해 학생이 지닌 다양한 문화적 배경에 대해 고민하게 된다. 특히 학습의 경우 교사는 학생의 지능, 학습 능력과 같은 개인적 요인과 가정·환경적 요인의 두 요인이 문제의 주요 원인으로 판단하고 있었다. 학습 및 교우관계의 전체적인 문제의 원인으로는 한국어 능력 부족으로 인한, 의사소통 문제가 가장 크며, 다음으로 학생의 심리적인 상태로 학생 개인이 가지고 있는 불안정한 심리 상태를 지적했다. 한편, 다문화가정 학생들이 지닌 신체적 차이는 학생들에게 있어 큰 문제가 되지 않는다고 생각했다.

학생의 한국어 능력 부족과 낯선 환경으로 인해 학생들이 불안한 심리를 가진 것이 문제의 원인이 된다는 것 외에도, 교사들은 가정환경의 요인으로 부모의 어려운 경제적 여건과 학교생활 정착을 위한 지원 부족, 그리고 부모 스스로가 한국어 의사소통에 어려움이 있다는 점 역시 중요한 요인으로 보았다.

지내보니 아이들이 자존감이 너무 낮아서.... 학부모님에게 가정교육이 필요하다. 옆에 교실에 저희가 특성화... 00시 특성화 학교 예산 중에 상담 프로그램이 있거든요. 상담 프로그램을 운영하는데, 거기 상담선생님이 그림으로 아이들하고 검사를 다 하셨어요. 검사 결과 저한테는 보여주지 않으셨지만, 부모하고 단절된 아이들이 너무 많아요. (L교사)

교사들이 다문화가정 학생에 대한 문제 상황 분석과 해결을 위한 노력

에는 기존에 교사들이 해오던 학생 상담 및 지도 방식이 그대로 적용하고 있음을 알 수 있다. 이는 사람들이 간 문화적 갈등 상황에 직면했을 때, 상대를 이해하기를 원하면서도 '편견'이나 '쉬운 답변'의 유혹에 빠짐으로써, 기존 자신의 방식대로 하고자 하는 것, 즉, 더 심층적이고 효과적인 이해를 할 수 있는 기회를 놓치게 되는 것을 '놓친 복잡성(Missed complexity)'이라 한다(Holliday, 2013/2014: 23). 교사들은 문제 상황에서 다문화가정 학생들을 이해하기 위한 교사의 경험을 토대로 학생들에게 발생하는 학습 부진, 부적응 등의 문제를 분석하지만, 결국은 문제의 원인을 개인의 발달과 환경의 탓으로 단순화하는 것이라 할 수 있다.

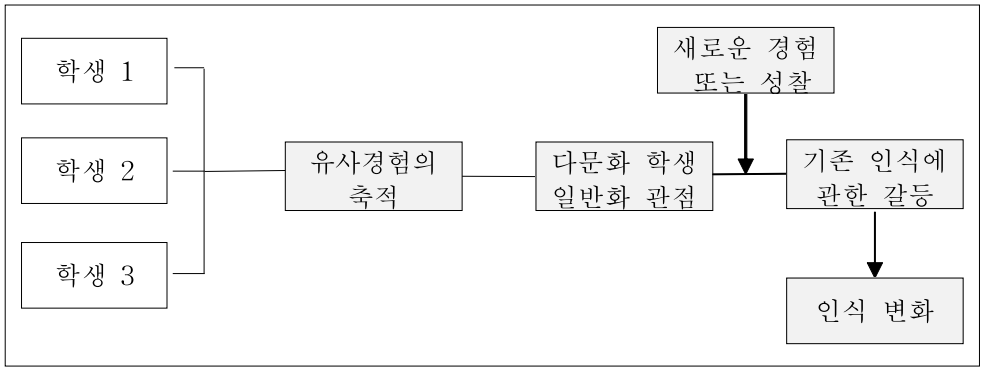


[그림Ⅴ-3] 문제 상황 발생 시 학생 이해의 과정

[그림Ⅴ-3]은 교사가 학생을 이해하는 과정에서 고려되는 요인들을 도식화한 것이다. 문제 상황이 발견되는 순간부터 교사는 일반학생과 구분되는 다문화가정 학생이 겪을 것으로 생각되는 원인을 찾게 되며 그 원인으로 가정환경에서의 학부모 언어 수준, 열악한 경제적 여건, 부모의

학습지원 부족 등을 지적하고 있었다. Agarwal(2020/2021: 105)은 일반적으로 내집단보다 외집단 구성원에 대한 정보를 내집단 구성원 정보만큼 시간과 노력을 들여 신중하게 수집하지 않으며 성급한 판단에 의지하고 추상적 정보와 고정관념에 기댄다고 지적한다. 교사의 학생의 문제 상황에 대한 이해 방식은 학생이나 학부모와의 충분한 상담이나 이해과정 없이 이루어지는 판단 과정이었으며, 대부분 주변 동료 교사의 이야기나, 자신의 추측에 의존하고 있었다.

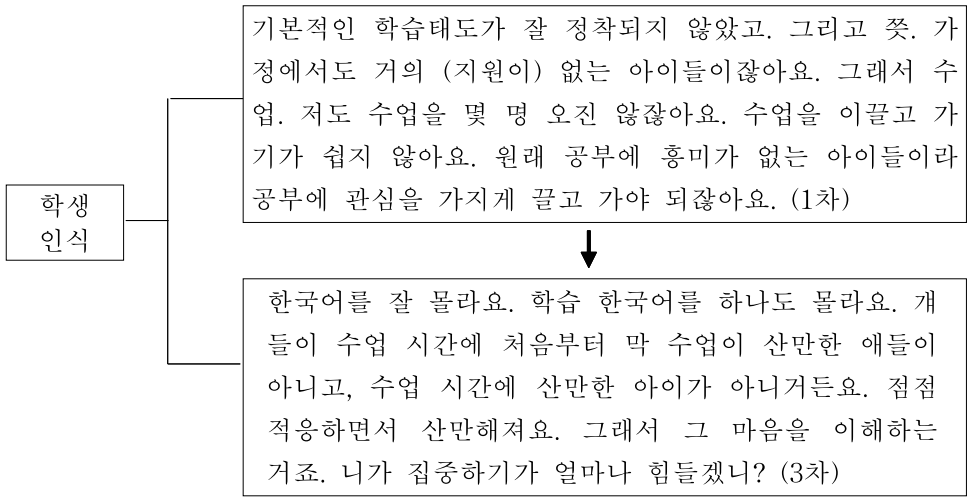
교사와 학생은 상호작용의 관계에 있으므로 교사의 학생에 대한 역할은 학생들의 행동에 의해서도 영향을 받는다. 따라서, 교사의 학생들에 관한 지식은 그의 역할 인식에 매우 중요한 영향을 미치게 된다(김신일, 2018: 98). 교사들이 다문화가정 학생 개인과의 만남 과정에서 학생들에 대해 가지고 있던 인식은 유사 경험을 토대로 다문화가정 학생을 일반화하여 보게 된다. 다만, 점차 시간이 지나면서 일부 교사들은 새로운 경험을 겪게 되고, 자신이 면담 과정에서 표현했던 내용에 대해 돌이켜 생각하면서 인식에 변화를 경험하기도 했다. 모든 경험이 새로운 인식으로 이어지는 것은 아니지만, 교사는 면담 과정에서 표현했던 내용을 스스로 고찰함으로써 이전에 있었던 경험을 떠올리거나, 새로운 경험을 통해 기존 표현과 생각을 수정하고 있었다. 이와 같은 경험의 변화과정을 [그림Ⅴ-4]와 같이 표현할 수 있다.



[그림Ⅴ-4] 새로운 경험에 의한 교사의 인식 변화

교사가 처음 학생들을 만났을 때의 경험은 이후 다문화가정 학생을 지속적으로 관찰하고, 다른 학생들과의 유사한 상황이 반복되는 과정에서 경험이 축적되고 있었다. 그리고 경험이 축적되는 과정에서 교사는 다문화가정 학생에 대한 일반화된 관점을 형성하고 있었다. 초기 교사가 다문화가정 학생에 대해 가지고 있던 편견과 선입견은 경험이 확장될수록 교사의 기존 편견이나 선입견과의 충돌을 겪으며, 다문화가정 학생에 대한 인식이 변하고 있었다.

L교사는 특별학급 개설 초기부터 학년말까지 몇 차례에 걸친 면담 과정을 겪으며 다문화가정 학생에 대한 인식에 많은 변화를 보였다. 초기 모집했던 학급 학생들을 대상으로 느꼈던 교사의 좌절, 이 학생들이 과연 언어적 지원이 필요한 대상인지 아니면 개인 지능이나 생활 부적응의 문제를 지닌 것인지 혼란을 경험했다. 하지만 면담이 진행되는 과정에서 L교사는 다문화가정 학생들의 경험을 교사 자신이 이전 해외 체류 과정에서 겪어야 했던 낯선 문화 적응 과정과 연계하여 떠올렸다. 이러한 기억들은 교사 자신의 행위에 대한 성찰적 반성의 기회를 가져왔다.



[그림Ⅴ-5] L교사의 학생에 대한 인식 변화

[그림Ⅴ-5]는 L교사가 면담 초기에 했던 표현들이 이후 어떻게 달라졌는지를 보여주는 내용이다. 특별학급 담임으로 시작한 초기에 학생에 대한 기대는 낮고, 두려움은 컸지만, 지도 경험이 쌓여가면서 학급 운영에 대한 부담은 줄어들고, 수업에 대한 여유를 찾아가고 있었다. 교사의 여유는 학생들의 상황에 대해 좀 더 깊게 이해하고자 하는 노력으로 이어지고, 그 과정에서 학생에 대한 평가와 인식에 변화가 나타났다. 이는 학부모에 대한 인식에도 변화를 보여주고 있었다.

> 어머니들이 학교 행사나 학교의 모든 일에 비협조적이세요. 근데 자기들끼리 네트워크는 대단히 강해요. 부모님들 중에도 잘사는 부류가 있고, 못살고, 한국에서 돈 벌기 위해서 온 부류가 있고. 학교네는 비협조적이면서 사실 저희가 혜택이잖아요. 이런 것만 다 받아 가는 거는 정말 화가 나요. (L교사)

면담 초기에 다문화가정 학부모를 학교에 협조는 하지 않으나, 다문화가정에 주어지는 혜택은 누리고자 하는 부정적인 인식을 강하게 표현했었으나, 3차 면담 과정에서 학생과 학부모에 대한 표현이 상당히 달라져 있었다. 이는 2차 면담 과정에서 다룬 L교사의 해외 체류 경험과 관련이 있는 것으로 보였다. L교사는 남편의 해외 근무로 인도에 장기간 체류한 경험이 있었다. 당시 L교사의 자녀가 학교에 다녀오면 항상 공책에 공주 그림만 가득했는데, 교사 자신이 지금 생각해보니 당시 자신의 자녀가 수업 시간에 선생님 이야기를 전혀 알아듣지 못하는 과정에서 그림만 그린 것이라는 걸 이해할 수 있었다는 것이다. 따라서 지금 의사소통이 안 되는 아이들의 학습 태도가 처음부터 산만한 것이 아니라, 내용을 이해할 수 없으니 집중하기 힘들었을 것이라고 이해했다.

> 이 아이들도 어떻게 보면 부모님이 대단하신 분이에요. 가난한 나라에서 왔을지라도, 삶을 바꿔 보고자 하는 의지가 있는 사람이라야 여기 돈을

벌러 오잖아요. 이 아이들도 그 대단한 부모 밑에서 자란 아이들일 수 있겠다는 생각을 하게 됐어요. 그 생각이 많이 바뀌었어요. (L교사)

앞서 L교사는 자신의 다문화적 환경에서의 경험을 들려주는 과정에서 현재의 다문화가정 학생 및 학부모의 경험에 대한 공감, 자신의 인식에 대해 반성적 사고가 이루어진 것으로 볼 수 있다. 교사에게 결정적 사건을 기억하게 한, 이와 같은 과정은 교사 개인의 교육적 경험사를 기술하고 해석하도록 허락함으로써 교사의 목소리로 교사의 삶에 대한 진정한 의미를 표출하도록 만든다(엄채윤, 2012: 21). 실제 L교사는 이후 다문화가정 학생, 학부모에 대한 표현이나, 특별학급에서의 다양한 활동에 있어 적극적인 노력과 시도를 보였다. 이처럼 교사들이 결정적 경험을 통해서 기존 교수 실행에 대한 적극적인 반성을 경험하게 되면, 교사의 실행과정에도 영향을 미칠 수 있다(김찬종, 2009: 77). 이는 L교사의 사례에서도 드러난다.

저도.. 이 학급을 하면서, 다문화 애들을 접하면서 적극적으로 변하는 것 같아요. 이 학교 제가 만기잖아요. 올해 만기. 세류중학교, 뭐 N중학교. 말은 많이 들었지만 그 학교가 어디 있는지를 몰랐어요. 그랬는데, 이 아이들 데리고, 쟈기는 어느 학교를 가야 될지 모르겠다고 해서 이 애들을 데리고 수업 시간에 가본 거죠. (L교사)

무엇을 가르쳐야 하는지, 자신이 할 수 있는 역할에 대해 회의적인 태도를 보였던 초기의 모습에서, L교사는 학생들이 경험하는 어려움에 즉각적으로 대응하는 태도를 보였다. 이러한 태도는 학생 인식 변화가 교육과정 실행에도 영향을 미칠 수 있음을 보여주는 사례라고 할 수 있다. 이외에도 일부 교사들은 면담 회차가 더해지는 과정에서 그간의 경험을 회고하며, 교사의 역할이나 태도의 중요성을 인식하며 반성하는 모습을 보였다.

제가 인정을 해주고, 차별 없이 대했을 때 아이들도 차별 없이 대하는 것 같아서 담임교사가 어떤 시선을 보고 아이를 대하느냐가 되게 다른 아이들에게도 영향을 미치는 것 같아요. 제가 관심을 가지고 그 아이를 더 케어해줄수록 그 아이도 친구들과 적응도 빠르고, 이제 자기 마음을 털어놓으면서 학교에 더 적응을 할 수 있었던 것 같고. 교사의 역할이 굉장히 중요하다고 생각해요. 담임교사의 역할이 10점 중 8점 이상을 차지한다고 생각해요. (SY교사)

애들을 몇 년 지나서 보면, 얘네들이 그때 뭘 안됐다고 해서 내가 너무 조급해할 필요는 없겠구나라는 생각이 들고. 그때는 어땠던 친구가 전혀 다른 모습이 되어 있기도 하고. 그런 모습을 보면서, 교사라는 게 그 아이에 대해 판단을 섣부르게 내리는 게 아니구나 라는 생각도 들면서, 학부모님들하고 상담할 때도 이제는 '지금 제가 보아온 입장은 이렇습니다'라고 말씀드리지, 아이에 대해 극단적으로 의견을 말씀드리지 않아야겠다는 생각이 들었어요. (M교사)

해외 체류와 같은 경험이 아니어도 다문화가정 학생들을 지도하는 과정에서 교사의 경험이 축적되면서 일부 교사들은 학생에 대한 태도에 변화가 보이고 있었다. 그 중 SY교사는 대학생 때, 외국인 근로자들에게 한글을 교육하는 봉사활동에 참여한 경험을 떠올리기도 했으며, 같은 학교에서 저학년 담임으로 지도했던 학생들이 성장하는 것을 지켜본 M교사는 고학년이 되어 마주친 학생들을 떠올리며 처음 자신이 이야기하던 다문화가정 학생에 대한 평가와는 다른 관점이나 태도를 보이기도 했다.

하지만, 태도의 변화를 보인 일부 교사들과 달리, 일부 교사들은 다문화가정 학생들의 지도 경험이 쌓이고, 다문화가정 학생에 대한 관련 자료나 정보가 있다 하더라도 다문화가정 학생에 대한 인식 변화를 보이거나, 다문화교육을 교사 자신의 교사 역할로 인식하거나 그 필요성을 인식하지 못했다.

이 아이들을 위한 특별한 프로그램을 계획한다거나 그런 건 전혀 안 하거든요. 그냥 수업 시간에 더 관심 갖고 가르치고 지도하고. 그런 건 하지

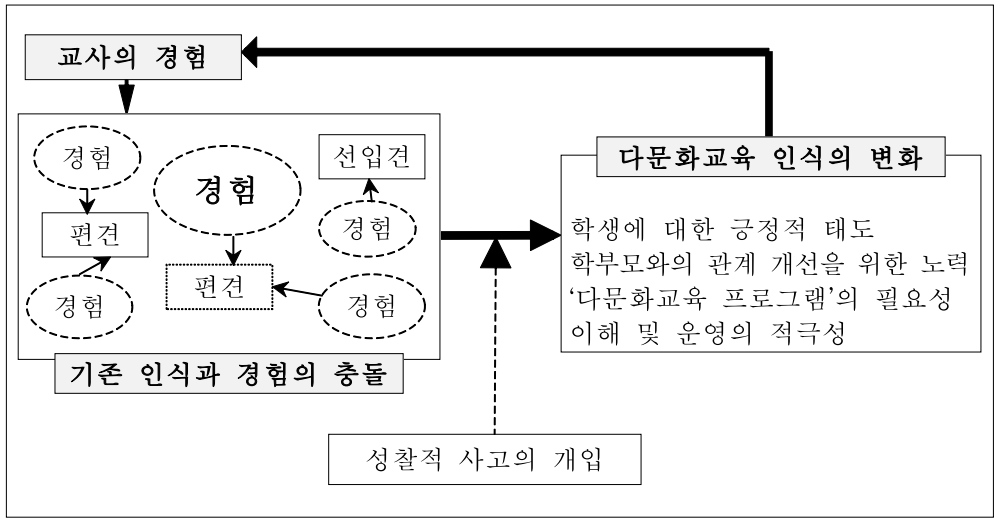
만. 애네를 위해서 특별히 더 고민하고 만들고. 이런 거는 특별학급이 있으니까 거기서 할 몫이라고 생각하지, 전 협력학급이고. 이거 말고도 우리 반 애들도 가르쳐야 되고, 업무도 많고, 할 것도 많아요..(G교사)

G교사는 4년간 해당 학교에서 근무하면서, 꾸준히 다문화가정 학생을 만나왔다. 하지만 G교사의 입장에서는 특별학급이 있으므로 특별학급의 역할과 본인(협력학급)의 역할은 다른 것으로 인식하고 있었다. 다문화 특별학급에서 다문화 관련 활동을 하는 것이고, 본인은 자신이 해오던 방식대로 하는 것이 자신의 역할이라는 것이다. 이는 교사들이 다문화교육 경험이 축적되는 그 자체가 교사의 인식 변화에 도움을 주는 것은 아님을 알 수 있다. 즉, 경험이 학습자에게 유의미하지 않다면 새로운 정보를 제공하지 못하며, 경험이 기존의 이해나 지식에 들어맞는다고 할 때 반드시 기존의 지식에서 경험이 제공하는 정보가 논리적으로 따라 나오는 것은 아니라는 것이다(Hamlyn, 1978/2010: 40). 경험이 교사에게 어떤 유의미한 가치를 지닐 수 있도록 기존 경험과 연계하여 반성적인 성찰 과정을 통해 인식하는 것이 중요하며, 교사의 기존 이해나 지식에 들어맞는다고 해도 모두 유익한 정보가 되는 것은 아니다. 인식의 변화를 겪은 교사들은 교사로서의 경험 외에도 다문화적 환경에서 개인적인 경험의 이야기들을 지니고 있었다. 그리고 처음에는 그 경험에 대해 인지하지 못하다가 새로운 경험을 통해서 고민과 갈등을 겪게 되고, 연구자와의 면담 등을 통해 자신이 경험했던 유사한 경험이나, 관련된 경험과 비교하면서 자신의 행위나 사고를 성찰하며 변화하는 모습이 발견되었다.

2) 비판적 성찰에 의한 다문화 인식 변화

교사의 경험이 다문화 인식에 영향을 미친다는 것은 많은 연구에서 나타나고 있다(권순정, 2010; 하혜숙, 2011; 권오현, 2013; 장인실, 전경자, 2013). 하지만, 영향을 미친다는 의미가 모두 긍정적인 것은 아니다. 앞

서 L교사와 G교사의 사례에서도 나타나듯이, 교사의 경험이 다문화가정 학생이나 학부모에 대한 긍정적 인식으로의 변화를 가져오기도 하지만, 다문화교육의 개념이나 교사 역할에 대한 잘못된 고정관념을 만들기도 하였다. 이는 자신의 가치 의식이나 경험에 따라 다문화교육을 인식하게 되면서, 사실 그 자체보다는 주관적 인식에 의존하게 되며, 하나의 단면만을 받아들이는 이해의 편협성에 갇힌 결과이기도 하다(권오현, 2013: 8). 따라서 다문화 인식 변화를 위해서는, 다문화교육과 관련된 다양한 경험과 함께, 경험을 제대로 인식할 수 있는 성찰의 기회가 필요하다.



[그림Ⅴ-6] 성찰적 사고에 의한 다문화교육 인식 변화

[그림Ⅴ-6]은 교사의 경험이 기존 교사가 가지고 있던 선입견, 편견과 경험이 공존하는 영역에서 상호 충돌을 경험하던 중 다문화교육에 대해 새롭고 발전된 인식으로 변화하는 과정을 보여준다. 이 과정에서 교사는 자신이 겪었던 유사한 경험을 통해 다문화가정 학생이나 학부모의 입장을 비교해보기도 했고, 경험의 형태는 다르지만, 대학생 시절, 외국인 근로자를 대상으로 가르쳤던 경험을 떠올리며 현재 학생들의 상황, 그리고 자신의 태도에 대해 성찰하기도 하였다. 교사마다 자신의 기존 인식을

성찰하게 된 기존 경험은 다르지만, 교사의 인식 변화에 있어서 교사 자신의 행위나 역할에 대해 '비판적 성찰'을 하고 있는지가 중요한 요인이 되고 있음을 알 수 있다. 즉, 성찰은 교사에게 그들의 인지적 구조를 지각하는 것을 돕고 비판적 분석으로 나아가게 하며 필요에 따라 재구조화하도록 돕는 역할을 하고 있었다(김현정, 2013: 2). 이화자(2008: 7)는 교사가 자신의 교수신념과 태도에 관해 성찰하고 표현할 기회가 주어졌을 때 자신의 기존 지식과 경험을 토대로 새로운 교수 전략을 세우고 실현하는 변화를 보여줄 수 있다고 지적하는데, 그러한 사례가 L교사를 통해 나타나고 있었다.

따라서, 교사의 경험이 축적되고, 성찰 과정이 개입되면, 교사는 자신의 다문화가정 학생과 학부모를 대하는 태도나 소통에서의 노력에 대해 고민하며, 다문화교육 프로그램의 필요성이나 개입의 필요성을 인식하는 것만으로 충분하지 않으며, 교사의 기존 다문화적 경험과의 통합과정을 통한 반성적 사고 과정이 필요하다는 것을 알 수 있다. 즉, 기존 교사의 경험에 대한 인식에서 성찰을 통해 교사의 경험이 긍정적이거나 의미 있게 판단될 때 다문화교육에 대해서도 긍정적인 역할을 할 수 있음을 의미한다. 이는 다문화적 경험에 교사가 참여하는 것이 중요하며(하혜숙, 2011; 박미숙, 2013; 장인실, 전경자, 2013; Banks, 2008/2010), 교사의 경험들이 교사의 인식에 변화를 주기 위해 비판적 성찰(반성적 사고)의 개입이 필요함을 보여준다고 할 것이다.

다만, 경험에 대한 성찰 역시 단순히 자신의 행위를 돌이켜보는 행위를 의미하지 않는다. Mezirow(2000)에 의하면 성찰은 세 가지 형태로 실제 경험 자체에 대해 생각하는 내용 반추(content reflection), 그 경험을 처리한 방식에 대해 생각하는 프로세스 반추(process reflection), 그 경험 혹시 문제에 관해 오랫동안 갖고 있던 사회적 가정, 신념 그리고 가치를 점검하는 것을 전체 반추(premise reflection)로 구분된다(Merriam, Caffarella & Baumgartner, 2007/2009: 127에서 재인용). 그리고 인식의 변화를 가져오는 전환학습으로서의 경험이 이루어지기 위해서는 무엇보

다 우리의 경험을 이해하는 데 영향을 미치는 잠재된 신념과 가치에 대한 성찰이 중요하다. 즉, 전체 반추로서의 성찰이 일어날 때 관점 전환이 일어나는 것이다. 이는 L교사의 인식 변화 과정에 나타난 성찰 과정에서도 나타난다. L교사의 다문화가정 학생, 학부모에 대한 인식 변화에는 자신의 행위에 대해 단순히 돌이켜보니, 문제 해결 과정을 돌이켜보는 과정에서 자신의 문제점을 인식한 것은 아니었다. 교사 자신의 개인적 경험을 포함한 전체적인 성찰, 자신이 경험하고 느꼈던 좌절을 떠올리면서, 교사 자신이 지닌 다문화가정 학생과 학부모에 대한 가정 및 신념 자체가 잘못되어 있음을 깨달았을 때 대상에 대한 인식의 전환이 이루어지는 것을 볼 수 있었다. 그리고 이러한 전환된 시각은 교사 자신의 교육행위에 대한 성찰로 이어져 다양한 교수 학습 활동에 대한 시도로 이어졌고, 새로운 경험으로 이어졌다.

신용주(2015: 90)는 전환학습의 출발점은 경험이며, 경험은 성찰의 내용이라고 말한다. 그리고 삶의 경험에 대한 비판적 성찰은 전환을 위한 필요조건이라고 지적한다. 이를 다문화교육에 적용할 때, 다문화교육 경험이 교사에게 있어 다문화인식 변화의 출발점이지만, 경험의 내용에 대한 비판적 성찰이 교사 인식 변화에 필요조건임을 말해준다. 다만, 앞서 성찰의 형태가 있는 것처럼, 자신의 사회적 가정, 신념, 가치가 어떠한지를 비판적으로 인식하기 위한 기준 역시 필요하다. 학생을 지도할 때 어떠한 교수 태도, 관점, 기술 및 지식이 필요한지, 자신은 교사로서 그러한 역량을 지니고 있는지, 자신에게 어떠한 지식이나 기술, 태도가 필요한지 이해할 수 있을 때, 경험을 성찰하는 동시에 자신이 나아가야 할 방향을 찾을 수 있을 것이다.

이를 위해서는 교사가 자기 경험을 비판적으로 성찰할 기회가 필요하다. 경험을 비판적으로 성찰한다는 것은 경험에 대한 자기 주체성을 확보하는 것이라 할 수 있다. 교사는 실천적 지식을 바탕으로 학교, 교실에서 자신이 맡은 학생들을 고려한 다양한 교육활동을 계획하고 운영한다. 때로는 교육정책, 지침, 관리자의 지시 등의 제약이 있더라도, 교사가 교

실 속 교육과정을 운영하는 내용과 방식은 전적으로 교사의 선택에 달려 있다. 이는 교사가 학교 내 다양한 교육과정 운영 중, 어떠한 경험을 하는지, 그 경험이 어떠한 맥락에서 일어난 것인지, 교사의 행위와 관련이 있는지를 교사 스스로가 평가할 수 있음을 의미한다. 따라서 교사가 교육과정의 행위 주체자로서, 경험을 비판적으로 성찰하는 주요한 방법은 스스로 교육과정 연구자이자 지식의 생성자가 되는 것이다. 교육과정 연구자이자 지식의 생성자가 된다는 것은, 자신의 교육적 행위, 교육적 상황에서의 모든 경험에 대하여 낯설고, 새로운 관점에서 바라보며, 새로운 교수법을 모색하는 것이다(Holzbrecher, 2004/2014). 연구자의 시선으로 문제 상황에 대해 새로운 교수 방안을 모색하여, 지식의 생성자로서 다양한 문화적 배경의 학생들을 포함한 모든 학생이 학습에 있어 성공적인 성취가 가능한 방법을 탐구, 실행해 나가는 것을 의미한다. 이러한 연구자로서의 교수자, 교육전문가로 자신의 경험을 비판적으로 스스로 바라보는 것을 토대로, 다양한 경험과 사례를 나눌 수 있는 워크숍 및 토론에 참여, 무엇보다 현장 동료와의 상호대화 등의 다양한 기회에 참여해야 한다(이화자, 2008: 28).

3. 교과 연계를 통한 다문화교육 실천

1) 다문화교육 실행을 위한 교과 활용

다문화교육 정책학교에서의 다문화교육은 주로 관련 사업 신청에 따른 예산을 받고, 해당 예산을 이용한 프로그램 운영이라는 방식으로 운영되고 있었다. 이러한 방식은 기존 교육방식이나 내용에 변화 없이 다문화교육을 실천할 수 있는 쉬운 접근이 될 수 있다. 한편, 이처럼 기존 교육내용에 대한 비판적 검토 없이 지속적으로 진행될 경우, 다문화교육이 예산 편성에 따른 단기적인 사업과 같은 개념으로 인식하게 만들 수 있

다. 연구에 참여한 교사들은 모두 다문화교육 프로그램들이 다문화가정 학생들 대상으로 집중적으로 사용되는 것에 대해 부정적으로 인식하고 있었다. 또한 다문화와 비다문화라는 구분으로 인해 오히려 학생들에게 다문화가정 학생들을 더 낙인찍을 수 있음을 지적하기도 했다. 이처럼 다문화교육 정책학교에서 제공하는 프로그램들이 한국어 교육과 같은 언어교육도 있지만, 학습 지원과 방과 후 문화예술 교육 지원, 학용품 및 관련 도서 지원 등 학교별 진행하고 있는 프로그램들이 일반학급 교사들의 시선에는 특정 대상으로서 다문화가정 학생에게 집중되고 있었다. 이에 대해 K교사는 비다문화가정 학생 중에도 가정환경의 어려움 등으로 사회적 지원이 필요함에도 다문화가정 학생이 아니라는 이유로 지원을 받지 못하는 것이 오히려 공정하지 못한 것으로 보았다.

또한 일반학급의 다문화교육은 주로 외부 강사를 통한 다문화 감수성 교육으로 진행되는 경우가 많았다. K교사는 학급 내 다문화가정 학생들이 많고, 학생들 간 상호 존중과 어울림을 위해 다문화감수성 교육 프로그램을 신청하였다. 하지만, 신청한 프로그램은 해당 다문화가정 학생들 문화에 대한 안내, 중국어 퀴즈 등 세계문화 이해와 중국어 배우기 활동에 그쳐 교사가 바라는 상호 존중과 배려를 통한 이해라는 문화 감수성 교육과는 거리가 멀다는 인식을 주었다. 교사들에게 학교 내 다문화교육 프로그램과 외부 강사에 의해 진행된 다문화교육의 모습은 특정 대상에게 부여된 혜택이자, 세계문화 이해하기 활동 수준으로, 교사들은 다문화교육이 학생 모두를 위한 교육으로 상호 존중과 배려 등의 가치를 교육하고 실천할 수 있는 다문화교육이 되어야 한다고 인식했다.

물론 교과와 연계한 다문화교육을 시도한 사례도 있었다. L교사는 학교 내 프로그램 방식에서 벗어나 교사 간 학습 공동체를 운영해서 교과 수업을 활용한 다문화교육을 할 수 있는 방안을 모색하고자 하였다. 여러 학년 중 해당 학교의 4학년 선생님들이 참여하게 되었고, 다문화교육을 위한 교과 연구회를 운영하여 다문화 수업안을 개발하였다. 하지만 해당 교과 연구회가 수업을 발표한 날 교사는 수업내용에 대해 아쉬움을 나타냈다.

활동 1, 활동 2, 활동 3, 3갠데... 활동1은 여러 각 나라 여러 나라 인사말 배우기, 활동 2는 인사말 가지고 주사위 놀이를 하고, 활동3은 이제 각 나라의 다양성을 존중해야 하는 까닭을 이야기는 하는 거였거든요. 그러면서 이제 활동 1, 2가 마음에 들지 않는 거예요. 제 입장에서는 각 나라의 여러 나라 인사말을 사실은 그게 중요한 건 아니라고 생각하는데. 그니까, 그 선생님 질문하신 것처럼, 항상 여러 나라 체험이 맞는지. 이해 쪽으로 완전히 초점을 맞추는 게 맞는지.. 저도 정답은 없는 것 같아요. 모든 선생님 다 고민스러운 것 같아요. (L교사)

학년 교사들이 수업을 함께 연구해서 진행한 다문화를 주제로 한 수업 공개 내용은 모두 문화 다양성을 이해하는 활동에만 초점이 맞추어져 있었다. 학년 담임교사들이 공개한 교과를 활용한 다문화교육으로써 발표한 수업은 외부 강사들이 진행한 다문화감수성 교육과 내용이 유사했다. L교사는 물론 다양성을 이해하는 것은 다문화교육의 주제로 중요하지만, 과연 이것만이 다문화교육인가 하는 의문이 들었다고 했다.

이러한 사례를 통해 볼 때, 학교 내 다문화교육 활동은 외부 프로그램이나, 교과를 연계한 수업이나 다루어지고 있는 주제가 매우 제한적임을 알 수 있다. 이것은 다문화교육의 개념을 명확하게 이해하지 못한 상태에서 기존에 교사들이 경험한 다양성 체험 위주에 다문화교육에 대한 인식이 고착화된 것을 볼 수 있다. 게다가, 초등학교에서 가장 쉽게 접근 가능한 흥미 위주의 활동으로 문화체험 행사를 운영하고, 세계시민 교과서 등에 제시된 주제를 일부 변형하여 다룸으로써 유사한 교육과정 활동이 반복되고 있는 것으로 볼 수 있다. 이는 연구에 참여한 다문화교육 정책학교들이 교육과정의 근본적인 변화가 필요하다는 인식에는 미치지 못한 상태에서 Banks(2008/2010)의 다문화교육과정 접근법으로 기여적, 부가적 접근법 위주로 운영하고 있음을 알 수 있다.

이러한 접근 방식은 학교 교실 수업에서 나타날 수 있는 다문화교육의 전형적 모습 중 하나로 다문화교육을 다른 나라의 사람들과 그들의 문화

를 소개하고, 문화상대주의적 관점에서 이를 바라보는 것이라 할 수 있다(조대훈, 박민정, 2009: 31). 물론, 대부분의 학교가 시행하고 있는 다른 나라 문화 소개 형태의 기여적 접근법은 다문화교육을 시작하는 긍정적인 첫 번째 단계가 될 수 있다. 하지만 이를 쉽게 남용하게 되면, 불평등한 구조를 유지하게 만들 수 있다는 한계도 있다(장인실, 2015: 60).

따라서, 이러한 문제 상황을 극복하기 위해서는 궁극적으로 학교 내 교사들 스스로가 다문화교육의 주체가 되고 다문화교육의 다양한 주제를 활용할 수 있도록, 학년별 체계적인 접근을 위한 노력이 필요하다. 즉, 학교 전체 교육과정을 계획하는 과정에서 다문화교육을 어떻게 접근할 수 있는지에 대한 이해가 선행되고, 다양한 주제를 학년별 위계에 맞게 구성해서 학생들과 활동할 수 있도록 함께 노력해야 한다. 그리고 다문화교육이 특정 주제를 다루는 내용 중심의 교과라기보다는 다문화사회를 살아가는 학생들이 지녀야 할 비판적 시민의식을 기르기 위한 가치교육이라는 점에서도 교육과정 전반에서 다양한 교과와 연계할 수 있어야 한다. 물론 처음부터 다문화교육을 모든 교과 내용 및 학년 활동에 다문화적 인식과 가치를 포함하여 실천한다면 좋겠지만, 교사들의 다문화교육에 대한 역량을 고려하고, 다문화교육의 성공적인 경험의 확장을 위해서는 교사들에게도 다문화교육 실천 기회를 단계적으로 확장해 나갈 수 있는 학습의 기회가 필요하다.

한편, 다문화교육 정책학교에서의 다문화교육은 업무 담당자 중심의 교육과정 운영이라는 특징을 보이고 있었다. 일반 교사들이 다문화교육 정책학교에 참여하는 방식은 준비된 활동에 학생들을 인솔하여 지도하는 부분이나, 외부 강사가 수업하는 동안 학생들을 관리하는 역할 등 수동적인 관리 감독 역할에 그치는 경우가 많았다. 이는 교사들이 다문화교육을 통한 교육내용과 교육과정의 구조적 변화를 기대하기보다는, 내용만 추가하는 것으로 재구성하고, 다문화교육을 교육과정과 분리해서 교사 선택에 따라 추가 또는 생략할 수 있는 교육활동 일부로 인식하는 것이라 볼 수 있다(Nieto, 2009/2016: 334). 이러한 인식은 자연스럽게 다문화교육 프

로그램을 업무 담당자가 책임을 맡아 계획하고 운영하는 것으로 이해하고, 다문화교육을 부담스럽고 어려운 업무라는 생각으로, 학교 내 다문화교육 업무를 꺼리는 상황으로까지 이어지고 있었다. 따라서, 학생들의 발달 단계와 교사들의 다문화교육 역량에 따라 초기 다문화교육을 시작하는 단계에서 기여적, 부가적 접근 방식을 활용하되, 궁극적으로는 모든 교사가 함께 참여하고 실천하는 방안으로 나아가야 한다. 이를 위해 교과를 연계한 다문화교육으로 확장해 나가며, 다문화교육에서 중요하게 여기는 개념, 이슈 등을 점차 확장해 나가는 방법이 필요하다. 특히, 담임교사가 일부 교과를 제외한 모든 교과를 담당하고 있는 초등학교에서 교과를 통한 지도는, 특정 일부 교과에서만이 아니라 교사의 지속적인 노력이 더해질 때 전체적인 교과, 프로젝트를 통한 통합적 지도, 생활 지도 및 학급 운영에도 충분히 반영될 수 있다. 프로젝트를 활용한 다문화교육은 그 심화 정도에 차이가 있겠지만, 우리 사회의 다문화 관련 사회적 문제들을 학생들과 다룰 수 있으며, 그에 따른 문제 해결을 위한 행동 방안까지 모색할 수 있다는 점에서 다문화교육과정의 접근법을 확장해 나가는 데 도움이 된다. 즉, 성공적인 다문화 교육을 위해서 교과 영역에서 지속해서 다문화교육이 이루어지도록 하고(김민웅, 황재동, 2018: 15), 이를 확산해가며 궁극적으로는 교육과정의 원리나 패러다임을 변화시켜 다양한 문화적 시점에서 개념이나 논점, 주제, 문제 등을 고찰해나가는 질적 변환의 접근 단계까지 나아가는 것이 중요하다(정탁준, 2007: 133).

2) 도덕 교과를 통한 다문화교육 실천

다문화교육은 문화적 차이에 대한 존중, 더 나아가 인권에 대한 존중과 배려, 평등과 사회정의를 추구하는 교육이다. 다문화교육은 주류사회에서의 소수의 입장에 대한 시각, 한 국가 내에 존재하는 다양한 인종, 다양한 공동체에 관한 관심이 필요하며, 정의적 관점에서 사회에 내재한 부조리, 불평등, 인간에 대한 존중과 공정성의 실현을 요구한다. 이러한 특

징을 고려할 때, 다문화교육이 추구하는 정체성 형성, 공평, 배려와 존중, 사회정의의 가치 개념들은 특정 교과 시간과 활동만으로 형성되기 어렵다. 그러므로 다문화교육을 모든 수업과 교실 환경에 반영될 수 있도록 교육과정 전반의 개혁이 가장 이상적이지만, 이러한 방향 추구가 실제로는 다문화교육을 교실 환경에서 어떻게 적용해야 하는지, 수업 활동과의 연계가 꼭 필요한 것인지에 대해 교사가 인식하고 노력하지 않는 한, 일부의 관심에 따라 진행되는 일회성 계기 교육으로 그치게 될 것이다. 따라서 교과와 연계한 접근은 교사가 다문화교육에 참여할 수 있는 계기가 될 뿐 아니라, 이를 적용하는 과정에서 다양한 가능성을 발견할 기회를 제공할 수 있다는 점에서 필요하다.

한편, 다문화사회로의 변화에 따라 학교 내 구성원이 이전보다 다양해지는 학교생활에 있어 그 갈등 양상도 다양하다. 이에 상호 존중하는 태도, 타인을 배려하는 태도, 교실 안 다양한 상황 속에 발생할 수 있는 문제들의 옳고 그름을 판단하고 이를 실천할 수 있는 능력은 더욱 요구된다. 연구에 참여한 교사들이 다문화감수성이 필요하다고 인식하고 이를 위한 외부 강의 수업 등을 학교 차원이 아닌 교사 개인의 차원에서 신청해서 교실 수업으로 진행한 노력도 학교 내, 학급 내 일어나는 갈등 상황이 기존과 다른 다양한 문화나 언어로 인한 의사소통의 어려움이 있기 때문일 것이다. 따라서 교실에서의 다문화교육이 다문화 이해에 그치는 것이 아니라 차이를 인정하고 차별을 줄일 수 있는 가치와 태도 형성의 교육 내용을 포함할 수 있도록 하고(황갑진, 2011: 166), 다문화교육의 철학과 주요 내용을 다룸에 있어 다층적인 '나'의 해석과 시각을 녹아낼 수 있도록 해야 한다(김진희, 2020: 46). 이러한 다문화교육의 특성을 고려할 때, 이를 가장 잘 반영해줄 수 있는 것이 도덕교육이다. 도덕교육은 가치·덕목에 대한 많은 부분을 차지하고 있으며, 가치교육은 도덕교육의 일환이라 할 수 있다(정창우, 2010: 15). 무엇보다 도덕교육이 우리 삶과 세계에서 무엇이 가치 있는지를 가르치는 교육이라는 점에서 도덕교육은 다문화교육이 추구하는 가치를 교육하기에 가장 적합하다고 볼 수 있으

며, 도덕 교육을 하는 교과로 도덕 교과는 다문화교육을 하기에 적합한 교과라 할 수 있다.

도덕 교과는 학교 내 정규 교육과정으로 인간의 올바른 성품과 이를 실천할 수 있는 역량을 길러줄 수 있는 교과로서 인권 존중, 배려, 정의가 무엇인지, 이를 어떻게 실천하고 삶에 적용할 수 있는지를 실제로 다룰 수 있는 유일한 교과라 할 수 있다. 게다가 다문화교육과 도덕교육은 인권, 인간 존엄성, 모든 사람의 공헌과 능력 등을 인종・계층・민족・성・국적・언어 등과 관계없이 차별하지 않고 존중할 것을 개인 및 사회 구조를 통해 기대한다(추병완, 2010: 41). 특히, 초등 도덕교육은 아동의 바람직한 가치관과 인식 형성을 지향하고, 타인을 존중하고 배려하며 조화로운 삶을 살 수 있는 태도와 실천 능력을 키우고자 하는 교과로서, 차이를 인정하며 존중하고 배려하여 조화로운 삶을 살 수 있도록 하는 것이 궁극적 목표로 지향하는 다문화교육을 실행하기에 가장 적합한 교과라 할 수 있다(김호성, 박문갑, 이인재, 이은주, 2010: 28). 이러한 밀접한 관련성은 2015 개정 초등학교 도덕과 교육과정에는 다음과 같은 다문화 관련 성취기준(교육부, 2015: 13)으로 제시하는 바에서 명확하게 알 수 있다.

> 다문화사회에서 다양성을 수용해야 하는 이유를 탐구하고, 올바른 의사 결정 과정을 통해 다른 사람과 문화를 공정하게 대하는 태도를 지닌다.
> ① 다문화사회에서 다양성을 수용해야 하는 이유는 무엇이며, 다른 사람과 문화에 대한 자신의 태도는 어떠한가?
> ② 다문화가정과 타문화를 공정하게 대하는 데 필요한 것은 무엇이며, 어떻게 하면 이에 대한 실천 의지를 기를 수 있을까?

위 내용에서 볼 수 있듯이, 초등 도덕과 교육과정 성취기준에는 '다문화사회', '다문화가정과 타문화를 공정하게'와 같이 다문화교육의 주제들을 직접적으로 다루고 있는 만큼, 다문화교육에 있어 도덕과의 위상은 중요하다고 볼 수 있다. 따라서 다문화교육의 가치와 목표를 내면화하여 지

도하기 위한 핵심 교과로 도덕과를 통한 다문화교육을 시작하는 것으로부터 궁극적으로는 학교 내 문화 및 교육과정 전반에 다문화교육이 지향하는 바를 반영하여 운영하는 방향으로 나아가는 것은 교사들의 교육과정 접근에 있어서도 용이할 수 있다. 다만, 도덕 교과에서의 다문화교육 접근 방식 역시 교과서 내용에 제시된 범위로만 인식하고 접근하는 것으로는 부족하며, 도덕 교과 전반에 걸쳐서 제시되는 윤리적 가치들을 토대로 다문화사회에서 요구되는 인성은 무엇이며, 도덕적 품성과 같이 근본적으로 이 시대를 살아가기 위해 학생들에게 어떤 가치와 태도를 다루어야 하는가에 대해 교사 스스로가 물음을 던질 필요가 있다.

현재 우리 교육과정에서 이루어지는 다문화 도덕교육은 학생들에게 조화롭게, 서로 다른 점을 차별이 아닌 차이로 이해하도록 가르치고 있지만, 왜 그렇게 이해하는 것이 필요하며 중요한지에 대한 근본적 물음을 배제하고 있다(김호성 외, 2010: 60). 또한, 학교 교육에서 이루어지는 다문화교육은 다양성에 대한 이해와 배려를 강조하면서도, 실제 문화 소수자들이 경험하는 구조적 폭력에 대해서는 다루는 경우는 거의 없다(Park, 2012: 2). 이는 도덕 교과에서 다루고자 하는 다양한 가치·덕목 중에 다문화교육의 내용이 일부 주제의 제시된 내용으로만 제시되었다는 점에서의 한계라 할 수 있다. 따라서 이러한 성취기준에만 그칠 것이 아니라, 제시된 내용을 시작으로 점차 도덕과가 추구하는 전체적인 목표와 연계하여 다문화교육이 추구하는 목표와 가치를 다루어나갈 필요가 있다. 이를 통해 교사들이 다문화교육과 관련된 다양한 주제와 개념을 토대로 한 교육활동을 실천하는 것이 가능해질 수 있을 것이다. 물론, 교과의 단원에서 점차 다문화교육의 주제와 개념을 확장해 나가기 위해서는 교사가 다문화교육이 추구하는 개념과 목표가 무엇인지, 도덕 교과가 추구하는 목표와 어떤 관련성이 있는지를 이해할 수 있는 교사의 역량 함양을 위한 교사교육이 필요하다.

연구에 참여한 교사들에게 다문화교육과 관련하여 교과와 연계한 활동 경험이 있는지에 관한 질문에서 도덕 교과와 관련하여 답한 경우는 M교

사 뿐이었으며, 대부분 교육청 인증 도서인 '세계시민'이나 '민주시민', 그리고 사회 교과를 떠올리는 경우가 많았다. 이것이 의미하는 바는 초등교육에서 도덕 교과에 다문화교육이 포함되고, 그 관련성이 매우 밀접한데도 학교 현장에서는 다문화교육과 도덕과와의 관련성을 충분히 이해하지 못하고 있다는 것을 의미한다. 이는 대부분의 현직 교사들이 도덕과를 통한 다문화교육을 실시한 경험이 부족하거나, 다문화교육을 교과와 연계하여 지도할 수 있다는 것을 인식하지 못하는 것과도 관련지을 수 있다. 특히, 다문화교육 관련 연수들이 다문화교육에 대한 일반적이고 추상적인 수준에서 진행되고, 구체적으로 교과와 연계하여 어떻게 다문화교육을 실천할 수 있는지, 특히 도덕 교과와 연계하여 교사가 어떻게 접근할 수 있는지에 대해 이루어지는 경우는 찾기 어려운 것도 원인이라 할 수 있다.

이에 도덕 교과를 활용한 다문화교육 실천에서의 교사 참여를 높이고, 초등학교 내 이루어지는 다문화교육이 문화의 다양성 경험에 집중된 경향을 극복하기 위해서 다음의 두 가지를 제안하고자 한다.

첫째, 다문화교육의 다양한 이슈, 개념을 활용한 도덕 교과 수업을, 교사들에게 구체적인 실천 사례를 공유하여, 교사들이 도덕 교과를 연계한 다문화교육을 교육과정으로 적용하고 시도할 수 있는 기반을 제공해야 한다. 교사에게 다문화교육은 여전히 다문화가정 학생 지도와 문화적 다양성 교육이라는 두 축으로 혼재되어 인식되고 있는 만큼, 다문화교육 수업 주제와 방식에 대한 새로운 관점을 보여줄 수업 사례 공유는 매우 중요하다. 특히, 문화적 다양성, 언어적 차이점의 존중을 넘어서 개인의 정체성에 담긴 주관적인 경험들, 개인 삶 자체의 다양성에 주목하고, 개인 간의 의사소통을 통한 상호작용을 어떻게 해야하는가에 대한 우리의 태도, 관점 등을 다룰 필요가 있다. 이는 Abdallah-Pretceille(1999/2017: 74)가 다문화교육의 문제점으로 지적한 바와 같이 문화적 차이를 강조한 나머지 개인의 문화적 다양성, 환경, 조건, 상황을 보지 못하는 문제를 극복하는 동시에, 다문화교육이 세계 문화의 다양성을 가르치는 교육이

라는 인식을 극복하는데도 도움이 될 것이다. 박휴용(2012: 72) 역시, 다문화사회에서 교육이 학생들이 속한 공동체 문화를 이해하는 것도 중요하지만, 그 문화적 경계에서 자유로워지는 것을 배워야한다고 지적했듯이, 다문화교육은 차이에 대한 인식에서 더 나아가 차이에 대한 비판적 인식까지 아우를 수 있어야 한다.

둘째, 다문화도덕교육을 위한 전문가를 양성하고, 현장 교사들에게 수업에 바로 적용 가능한 연수 프로그램을 운영해야 한다. 다만, 도덕 교과를 기초로 시작하되, 학교 교육활동 모든 과정에 관련하여 다문화교육을 실천할 수 있는 연수 내용으로 확장할 필요가 있다. 초등학교에서의 도덕교과는 도덕이라는 별개의 교과 내용 자체를 위한 교과이기보다, 학생들이 시민으로 성장해나감에 있어 필요한 가치, 태도를 길러주기 위한 핵심 교과라 할 수 있다. 따라서, 다문화도덕교육을 통해 학생들이 공평하고 민주적인 학교 문화 속에서 자신의 정체성을 형성해 나갈 수 있도록, 나아가 사회의 각 문제 상황을 비판적으로 인식하고 사회정의를 실천해 나갈 수 있도록 다문화 역량을 키우는 체계적인 교사교육 시스템이 필요하다. 이를 위해 기존 교사교육이 지니고 있는 다문화교육이 어떤 관점에서 다문화교육을 인식하고 있는지를 분석하고, 산재된 다문화 연수 프로그램들의 내용, 운영 방식, 교사들에게 전달되는 메시지와 교육 내용을 비판적으로 검토하여 새롭게 구성할 필요가 있다. 무엇보다, 핵심 교과로서 도덕 교과를 중심으로 문화를 활용한 수업에서 더 나아가 문화 차이를 뛰어 넘고 그 경계에 대한 비판적인 시각을 다루는 다양한 주제를 포괄적으로 아우르는 교사교육을 위한 내용적 보완이 필요하며, 문화적을 반응하는 교수법 등 다문화교육을 위한 구체적이고 실질적인 기술에 대한 프로그램이 구성되어야 한다. 그리고, 이러한 연수 프로그램을 중심으로 다문화도덕교육의 핵심 전문가를 우선 양성하고, 이들이 현장에서 다문화도덕교육을 실천적으로 운영하는 가운데, 현장 내에서 관련 연구회 운영, 사례 공유와 멘토링 등의 방식으로 보다 현장 밀착형 연수 방식으로 운영함으로써, 관찰형 연수가 아닌 참여형 연수로, 교사 참여를 유도

해야할 것이다.

4. 다문화교육에서의 교사 전문성 강화

1) 다문화 교사교육[27]에서의 경험 연계

국내 다문화교육 정책은 다문화'주의'에 대한 풍부한 논의가 선행되지 못한 상태에서 다문화'정책'이나 다문화'교육'과 관련한 처방식으로 먼저 제시되었다(구정화 외, 2010: 37). 학교 내 다문화교육 운영과정에서 주체적으로 참여하는 과정을 경험하지 못한 상황에서, 다문화교육은 교사의 경험과는 무관한 교육으로 시작된 것이다. 학교 내 다문화교육의 시작은 다문화가정 학생들의 부적응 문제가 사회적인 이슈화가 되면서, 다문화가정 학생 지원 프로그램 위주로 운영되기 시작했다. 그리고 점차 특정 학생 대상만으로 분리된 교육방식에 대한 비판이 커지면서 교과 접목을 통한 다문화교육이 강조되었다. 이처럼 다문화교육이 정책에 의해서 학교 현장에 적용되기 시작된 이후, 교사는 교직에 입문하기 전 다문화교육을 받은 경험도, 다문화가정 학생을 지도한 경험이 없는 상황에서 다문화교육 전문가와 같은 위치에서 학생들을 교수하고 학급을 운영하는 위치가 된 것이다. 이와 같은 상황은 교사들이 다문화가정 학생들을 충분한 사전 정보나 이해를 위한 준비 없이 학생들을 지도하는 과정에서 어려움을 겪게 함으로써, 다문화교육을 다문화가정 학생의 적응을 위한 교육으로 오해하도록 만들었다. 그리고 이러한 다문화교육 이해 부족에 따른 문제가 발생하자, 교사의 다문화교육 전문성을 높여야 한다는 요구가 높아졌고, 이는 다문화교육 연수를 3년 이내 15시간 이상 이수하도록

27) 다문화 교사교육이라는 용어는 "현장에서 다문화교육을 실천하고 있는 교사가 아동에게 더 효과적인 다문화교육을 위해 교사 스스로 다문화적 교수 능력의 자격을 갖추는 노력(이신동 외, 2017: 104)"을 의미한다. 국내 연구에서 다문화 교사교육이라는 용어로 사용된 연구에는 장원순(2009), 전희옥(2011), 이종현(2012), 최윤정(2016) 등이 있다.

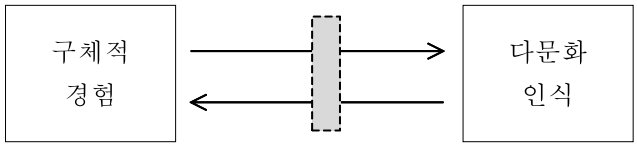
권장[28]하는 등 현직 교사 대상의 교사교육 강화로 이어졌다. 하지만, 교사 중 다문화교육 연수 이수 경험이 전혀 없는 교사가 여전히 53.1%나 되는 것으로 나타났다(이재창, 김현수, 2021: 50). 무엇보다 정부의 일방적인 정책에 따른 표준화된 교사 연수는 교사의 개별적인 경험에 실질적인 적용이 될 지침을 주지 못한다는 점에 한계가 있다. 특히 교사들이 처한 환경이 매우 다양하고, 다문화가정 학생 지도 경험, 다문화교육 경험 여부 등 교사들의 개별적 경험 차이가 연수에 미치는 영향도 고려하지 못하는 것이다.

그렇지만 일부 연구에서는 교원연수가 다문화교육에 긍정적인 영향을 다소 미치고 있는 것으로 나타나기도 했다. 박미숙(2013)는 교원연수 이전 다문화가정 학생 지도 경험이 있는 교원의 경우 연수 이후 경험이 없는 교사에 비해 교육에 대한 자신감이 상승한 것을 확인하였고, 이와 유사하게 오성배, 강충서(2014: 5)도 다문화가정 학생에 대한 지도 경험 여부가 다문화교육의 인식과 실천에 특정하게 영향을 미치고 있다고 분석했다. 다만, 다문화 교사교육 경험이 교사의 인지적 영역에 긍정적인 영향을 미칠 수 있어도, 정의적이거나 행동적인 영역에서의 차별화를 가져오는 데는 한계가 있다는 지적이 있다(박윤경, 성경희, 조영달, 2008: 19). 다문화 교사교육이 교사의 다문화에 대한 이론적 지식 형성이나 다문화교육의 필요성, 개념 등을 이해하는 데 도움을 줄 수 있지만, 교사의 실천으로 이어지지 못한다는 것이다.

이는 연구에 참여한 교사들에게서도 나타났다. 교사들은 모두 다문화교육 연수 경험을 지니고 있었고, 교사 나름의 다문화교육에 대한 개념 정의를 하고 있었다. 하지만, 교사들의 개념 역시 다문화교육에 대한 추상적인 이해에 머물 뿐, 그러한 인식이 다문화교육의 내용 이해와 실천으로 어떻게 풀어낼 수 있는지 교사 자신의 역할로서 접근하는 데는 어려움을 겪고 있었다. 즉, 추상적 이해가 교사의 구체적 경험과 연결되지 못

28) 2017년 개정된 다문화가족지원법 5조에 따라 다문화교육을 의무화하였고, 교육부 시·도 교육청 지침에 따른 3년 이내 15시간을 이수하도록 하고 있다.

한 것이다.



[그림Ⅴ-7] 교사들의 경험과 인식 간의 단절

[그림Ⅴ-7]은 교사의 구체적 경험이 다문화 인식으로 전환되는 데 어려움이 있으며, 다문화인식의 변화가 구체적 경험으로 이어지지 못하는 어려움을 그림으로 표현한 것이다. 연구에 참여한 G교사 같은 경우, 3년간의 다문화가정 학생을 지도하는 과정에서 다문화가정 학생의 지도 경험이 축적됐지만, 다문화가정 학생 지도에 있어 교사의 역할을 축소해서 이해하고 있었으며, 학업 성취의 결과는 학생 개인의 능력 차이라고 생각하고 있었다. Agarwal(2020/2021: 146)은 사람들은 새로운 증거를 수집하고 평가하는 일에는 훨씬 많은 에너지를 필요로 하기에, 이미 가진 신념과 정보에 의지하기 쉽다고 지적한다. 이는 교사의 경험 그 자체가 교사에게 유의미한 인식의 변화를 가져오는 것은 아니며, 도리어 기존 신념이나 태도에 확신을 부여하는 역할로 작용할 수 있음을 시사한다. 게다가, SY교사와 같이 다문화인식에서 변화를 보였더라도 교사 자신의 역할에 대한 한계를 인식하고, 교사 자신보다는 다른 업무 담당자의 역할로 기대하는 데 그치는 경우도 보였다. 전문성이 필요하다고 생각하고, 대학원 진학과 같은 역량 개발의 방안을 모색하였지만, 자신이 실제 다문화가정 학생을 지도하고 다문화교육을 실천하는 역할을 하기에는 어렵다는 것이다. 이처럼 교사들이 다문화교육에서의 자신들의 역할에 대해 제한적으로 인식하고, 부담스러워하는 것은 그 교육행위를 실천하면서 본인의 경험과 인식이 배제되고 분리되었기 때문일 것이다(김진희, 2020: 46). 또한, 학생들이 지닌 다양하고 복잡한 문화적 배경을 이해하고, 교

사가 수용하기에는 '혼돈'으로 지각되는 현실을 주관적으로 극복하는 방법으로 상황을 단순화하는 것, 기존 질서(담당자의 역할에 한정)에 의존하여 인식하는 것이 유리하기 때문이다(Holzbrecher, 2004/2014: 25).

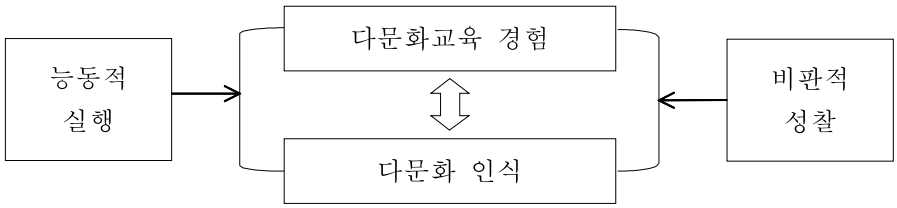
교사들은 다문화가정 학생들을 비다문화가정 학생들과 구분하지 않고 공평하게 대하고자 노력하면서도, 다문화가정 학생들의 수업 참여의 책임은 학생 개인의 능력에 달려있다고 판단했다. 게다가 자신들이 비다문화가정 학생보다 다문화가정 학생을 더 배려하고 있다고 말하며, 다문화가정 학생에 대해 교사의 선의를 강조하기도 했다. 하지만, 이러한 교사들의 "선의에는 반드시 교수 지식 및 기술, 그리고 현재 상태를 개학하려는 용기가 수반되어야 한다(Gay, 2018/2021: 55)." 교사의 학생에 대한 배려와 친절은 그 순간 학생의 학교생활을 가능하도록 도움이 되겠지만, 학생의 학업 성취를 높이거나, 잠재력을 길러주지 못한다. 따라서, 교사가 실제 교육행위를 통해 모든 학생의 가능성을 길러주고, 학생들의 다문화적 역량을 길러주기 위해 교사 자신의 전문성을 길러야 할 것이다.

이상의 논의를 볼 때, 교사들의 경험은 다문화교육 연수에서의 효과적인 요인으로 작용할 수도 있지만, 오히려 자신의 기존 신념과 태도를 강화해 다문화인식 변화에 부정적 영향을 미칠 수도 있다. 게다가 경험을 통해 다문화인식을 높여준다고 하여도, 인식변화만으로는 교사의 실천으로 연계되는데 한계가 있다. 교사의 다문화 경험이 인지적 변화에서 실행으로서의 변화로 이어질 수 있는 교사교육이 필요하다. 이를 위해 김한별 외(2008: 137)은 교사들에게 효과적 학습 방법으로 현장의 맥락에서 접하는 경험을 바탕으로 한 학습을 강조했다. 즉, 교사가 교수 행위를 하는 바로 그 현장의 경험을 학습으로 이어주는 경험학습을 통한 교사교육이 필요하다. 경험학습에서의 인간은 세상을 경험하고 평가하며 이를 바탕으로 지식 및 정서적 기반을 발전시킬 수 있는 주체적 존재이다(오인경, 2005). 이는 다른 표현으로, 교사가 자신의 다문화교육 경험을 평가하며, 새로운 지식과 태도를 생성하는 능동적 주체임을 의미한다. 만약 교사의 경험이 교사교육에 적용되어 활용된다면, 교사에게 다문화교육

경험은 경험 그 자체가 교육 실천이자, 학습과 성장의 기회가 될 수 있다.

2) 경험학습을 적용한 교사교육 방안

경험학습은 반성적 사고를 통해서 문제를 바라보는 자신의 관점 자체의 질적 변화를 도모하는 전환학습의 형태로(김한별 외, 2010: 16), 경험학습에서 반성적 사고는 매우 중요한 요인이 된다. L교사의 사례를 통해서도 알 수 있듯이 경험이 발생하고, 이후 교사의 성찰이 개입하는 과정에서 교사는 다문화교육에 대해 새로운 인식을 하게 되었고, 이는 곧 추상적 개념화 단계로 이해할 수 있다. 이후 L교사는 다문화 특별학급 운영에 멘토링 연계나 봉사활동과 같은 새로운 시도를 하기도 하였다. 교사는 자신의 지식, 개념 등을 적용해서 확인해보는 능동적 실행을 시도하였고, 이것이 곧 다문화교육에 대한 다른 활동으로 연결된 것이다. 즉, 추상적 개념으로 이해한 내용이 구체적 경험(실천적 활동)으로 전환된 것이다. 물론, 교사의 변화과정이 경험학습에서 제시하는 바와 같이 명료하게 어떠한 단계를 보여주는 것은 아니다. 게다가 자신의 경험을 통해서 학습하겠다는 어떤 의도를 가지고 실행한 것도 아니었다. 다만, 교사 스스로 경험을 성찰하고 연구자의 질문에 대해 돌아보는 과정에서 다문화교육에 대한 교사 역할과 개념을 생각해보았으며, 이를 실천으로 옮긴 것이다.



[그림Ⅴ-8] 구체적 경험과 다문화 인식의 연결

[그림Ⅴ-8]는 교사의 다문화교육 경험이, 교사의 경험에 대한 비판적 성찰을 통해 다문화가정 학생과 학부모에 대한 인식 변화에 영향을 미치고, 인식 변화가 새로운 경험으로 연결되기 위해 이를 위한 능동적인 실행(시도)가 필요함을 도식화한 것이다.

L교사와 같이 연구에 참여한 교사 중 일부 교사의 인식 변화는 다문화교육 환경에서의 다양한 교육적 실행(시도)으로 이어졌고, 이러한 시도는 새로운 다문화교육 경험으로 이어졌다. 따라서, 이러한 과정이 교사에게 다문화가정 학생과 학부모에 대한 새로운 관점을 가지게 하고, 교사의 능동적 실행과정에 영향을 미쳤다는 점을 토대로 생각할 때, 교사의 경험을 적용한 교사교육의 긍정적 효과를 기대할 수 있다.

이에 본 연구에서는 교사 경험이 실제적 현장에 맞추어 활용될 수 있도록 Kolb(1984)의 경험학습 이론 모형을 응용한 교사교육 방안으로 크게 다섯 가지를 제안하고자 한다.

첫째, 교사의 경험을 다문화 교사교육의 기초 자료로 활용하기 위해서는 다문화교육 경험을 비판적으로 성찰하고 반성할 기회가 필요하다. 교사들이 다문화 상황에서 하는 행동 대부분은 무의식적으로 발생하는 것으로, 교사 자신이 학생들과 어떻게 소통하고 있는지 자신의 생각과 행동, 그리고 태도를 점검해보는 것은 다문화학교의 교사로서 역할로 가장 우선적인 일이라 할 수 있다(김천기 외, 2013: 167; Goodwin, 1997: 130). 특히, 이 과정에서 자신의 다문화교육 전문성에 대한 전체적인 점검을 할 수 있는 기준을 바탕으로 성찰하는 것이 중요하다.

Gay(2018/2021: 108)는 다양한 문화적 상황에 반응하는 교육을 위한 교사 전문성 개발, 책무성, 평가에 있어 교사들에게 다음과 같은 능력이 필요하다고 제안한다. 첫째, 여러 민족집단의 문화적 가치, 학습방식 등 관련된 철저한 지식(knowledge), 둘째, 학교 실패, 학습자의 성취에 대한 실패에 대해 학습자를 비난하기보다 기존 교육 시스템에 잘못이 있음을 인정할 용기(courage), 셋째, 지배적 교육 신념에 맞서 문화적 보편성,

중립성에 대한 기존 가정을 재고하려는 의지(will), 넷째, 문화적 다양성에 대한 지식과 감수성을 교수 실행으로 옮길 수 있도록 돕는 기술(skill), 다섯째, 성취도가 낮은 학생들을 다양한 방면으로 높은 수준의 수행을 해내도록 추구하는 끈기(tenacity)가 필요하다고 말한다. Gay가 제시하는 교사에게 요구되는 것들은 교사 자신의 경험을 비판적으로 검토할 때 자신이 어떤 지식, 태도, 의지, 기술을 지니고 있으며, 학생들에게 실천하고 있는지, 학생들의 학교에서의 성공적인 학습 및 생활 경험을 위한 준비가 되어 있는지를 점검하는 데 중요한 기준이 될 수 있다.

이러한 기준을 토대로 교사 자신에 대한 점검을 위한 구체적인 반성적 성찰의 방안으로, 이야기하기(내러티브)나 자서전(성찰기록지) 쓰기 등을 제시할 수 있다(Connelly & Clandinin, 1988/2007: 75; 노진규, 2021: 17). 학교, 공동체, 사회적 상황을 검토하고, 그들 자신이 경험한 편견과 차별의 형태에 관해 이야기하도록 언어와 개념 도구의 제공하는 것은 편견과 차별을 인지하는 방법으로(Grant & Sleeter, 2011/2013: 212), 문화는 소수자의 삶 속에 존재하고, 그들과 감정을 공유함으로써 소통하게 되며, 개인의 삶 속에 존재하는 특별한 이야기는 타자의 공감과 이해를 통하여 특수한 이야기가 되어 삶의 성찰과 반성의 도구가 된다(박승규, 홍미화, 2012: 162). 본 연구 과정에서도 실제 교사들이 자신의 경험을 이야기하는 과정에서 이전의 경험과 연계하여 자신의 사고방식에 변화를 보여주는 것을 볼 때 자신의 경험을 이야기하거나 서술하는 것은 자신을 돌아보는 반성적 사고 행위로 중요한 의미를 지닌다.

둘째, 교사들의 경험이 비판적 성찰 과정을 통해 다문화교육에 대한 인식에 변화가 일어나거나 다문화가정 학생에 대한 이해의 필요성을 인지할 때 다문화교육과정에 대한 지식, 이를 지도하기 위한 교수법 등에 대한 구체적인 다문화 지식과 기술을 위한 교사교육이 필요하다. 다문화교육을 위한 대표적인 교수법 중 문화감응교육은 교사들이 문화적・인종적으로 서로 다른 배경을 지닌 학생들의 다양한 문화적 지식, 사전경험, 학습스타일을 활용해야 하고(Gay, 2000: 29), 이를 위해 가정과 학교생활의 연

결을 통해, 소수민 학생들의 문화적 경험과 지식 자원(funds of knowledge)을 교실 수업에 적용하는 방법이다(박휴용, 2012: 145). Nieto(2009/2016: 295)는 문화감응교육을 통해 학생들의 문화적 배경을 결핍이 아닌 그들의 교육적 환경에서 사용해야 하는 자산으로 이해하며, 모든 배경의 교사들이 이를 위해 다양한 학생들을 효과적으로 가르칠 수 있는 기술을 발전시켜야 한다고 지적한다. 즉, 앞서 교사가 자신의 경험을 비판적으로 성찰하기 위한 기준으로 제시하였던 문화감응교수를 위한 교사에게 요구되는 역량을 기를 수 있는 기회가 필요하다. 추병완(2010: 119)는 문화감응교수를 활용한 수업 전략으로 교실 환경 조성을 위한 전략, 수업 설계를 위한 전략, 수업 전개를 위한 전략으로 제시하며, 교실 환경을 위한 교사의 지지적이고 촉진적 환경 구축, 학생에 대한 높은 기대를, 수업 설계에서는 문화적으로 매개된 학생 중심 수업, 끝으로 수업 전개에서는 적절한 비계 설정과 협동학습을 강조한다.

셋째, 다문화교육에 대한 추상적 이해 단계에서 실제적 경험으로 이어주기 위해 교사 간 공동체 학습을 활용할 수 있다. 교사들이 경험에 대한 비판적 성찰을 통해 자신의 다문화 인식 수준을 이해하고, 현재 학교에서 이루어지는 다문화교육 프로그램에 대한 문제점을 인식하는 것에서 그치지 않고 이를 개선하기 위한 주체로서 행동하기 위해서는 '실천에 관한 지식'이 필요하다. 실천에 관한 지식은 다른 교사와 협력하고, 교사와 학생과의 상호작용에서 교사가 자신의 이전 경험과 사전 지식을 어우르는 과정에서 사회적으로 구성된다(박상완, 2021: 307). 따라서 교사들은 학습 공동체나 네트워크 등을 통해서 학습하며 자신들이 하는 일을 분석하고 이론화함으로써 실천으로 옮길 수 있는 기반을 만들 수 있다. Kolb(1984)는 추상적 개념화에서 구체적 경험으로 나아가는 단계로 능동적 실행(실험)의 기회를 제시하는데, 교사들은 학생들을 지도하는 과정 자체가 실행이자 새로운 경험으로 곧바로 이어지게 된다. 이 과정에서의 교사 실행 단계에서의 문제점을 최소화하기 위해 교사들이 경험한 다양한 사례 및 아이디어를 공유하면서 다양한 맥락에서 발생 가능한 문제들

을 사전에 인식하고 대처할 수 있는 전략이 필요하다. 교사들마다 마주하는 상황은 매우 개인적이고 맥락적이다. 이처럼 개인적이고 맥락적인 교사 개별적 상황에 맞는 연수가 되려면, 교사의 실천적 지식의 토대 위에서 개별적으로 관리되어야 한다. 광범위한 주제로 특정 시간 내에 진행되는 일반적인 연수가 아닌, 구체적인 맥락-교과별 단원 수준까지 논의할 수 있는 학습의 장이 필요하다(김두정, 2009: 152).

현실적으로 교사교육의 연수 프로그램들은 다수를 대상으로 한 다문화교육에 있어서 가장 일반적이고 표준화된 내용을 기준으로 구성되므로, 교사별 맞춤형 교육이 되기 어렵다. 이러한 표준화된 교육내용을 극복할 방안이 교사 공동체를 통한 실제 사례 중심의 나눔과 협력 체계를 구축하는 것이다. 앞서 교사들이 개인 역할변화에 따른 갈등 상황에서, 그 갈등을 긍정적으로 문제 해결의 시작점으로 받아들이고 발전적으로 나아가기 위해서 학습조직(공동체)을 구성하는 것을 제안한 바도 이와 같은 맥락이라 할 수 있다. 또한, 이는 다문화가정 학생의 효율적이고 체계적인 지도를 위해서도 동학년 교사들과의 협력 체제를 구성하여 다문화가정 학생에 대한 정보를 교환하고 학교 전체가 일관성 있는 지도를 하는 것이 중요하다(김광수, 정태희, 2010: 210). 현장에 즉각적으로 논의되고 교사 개별적 상황에 적용 가능한 교사 교육을 위해 현장 자체에서 이루어지는 연수 방식으로 이루어지는 것이 중요한데, 이는 교사의 전문성으로서 의사결정적 자본의 획득 필요성을 의미한다. 의사결정적 자본은 교사가 정해진 법칙이나 확실한 증거가 없는 상황에서 현명한 판단을 할 수 있는 전문성의 한 요소로서, 특히 교사들이 처하는 교실 속 다양한 상황에서 필요한 전문성이라 할 수 있다. 그리고 이러한 의사결정적 자본은 동료들, 즉 학교 안팎에 있는 관리자, 동료들과 함께하면서 강화될 수 있다. 무엇보다 동료들과 다양한 상황에서 실행한 결과물들을 상호작용하면서 나누는 것이 중요하다(Hargreaves & Fullan, 2015/2017).

최근 경기도 내 전문적 학습 공동체로서 학교 내 동료 교사들과 학습공동체를 조직하여 운영하는 사례는 다문화교육에 있어 매우 의미 있는

기회가 될 수 있다. 특히, 다문화교육 정책학교와 같이 학교 내 다문화가정 학생들을 지도하는 동일 환경에 놓인 동료 간 경험을 사례로 나누고, 실천을 위한 구체적인 실행 방법을 논의할 수 있다. 또한 동학년간 수업 공개 및 나눔의 기회를 연계해서 수업 실천을 위한 방안을 함께 모색해서 실행하고 확인하는 과정도 공유할 수 있다는 점은 경험학습에 있어 '능동적 실행'이 될 수 있다. 교사가 자신의 교육 실천을 성찰하고, 자신의 교육 경험을 동료들과 나누고, 탐구 공동체 내에서 재구성하고 이론화하면서 교사의 지식은 구체화된다(이슬기, 2019: 166). 따라서, 동료 교사와의 탐구 공동체, 학습 공동체를 활용하는 것은 매우 중요하다.

넷째, 다문화교육 실천으로 이어지기 위해서는 다문화교육의 역량이나 교사의 경력, 경험의 차이를 고려한 단계별 교사교육이 필요하다. 경력 단계가 다른 교사들은 헌신도와 능력이 서로 다르므로 모든 사람에게 획일적으로 집중적인 훈련과 코칭까지 제공하면서 수업의 변화를 강제해서는 안된다(Hargreaves & Fullan, 2015/2017: 143). 교직의 사회화는 체계적으로 이루어지는 것이 아니라 대체로 자기 자신의 경험을 통해 배우면서 이루어지며, 교사들 자신에게 경험이야말로 가장 중요한 스승이 된다(Lortie, 1975/2017: 152). 따라서 교사들의 경력이 높아질수록 교사 개별 경험을 축적했다는 의미는 교사 자신이 관련된 상황에서 자기 나름의 교수 방식과 신념 등의 전문성을 갖추어간다는 것을 의미한다. 이러한 교사들의 개별적 경험의 차이, 경력의 차이를 고려하지 않고 접근할 경우 교사들에게 의미 있게 받아들여지기 어렵다는 것이다. 따라서 교사들이 다문화가정 학생의 지도 경험이 어느 정도 있는지, 그간 학생들을 지도하면서 어떻게 접근하고 지도했는지에 대한 사전 확인이 필요하며 그러한 개인적 차이를 고려한 구체적인 지원과 교육이 필요하다. 예를 들어 신규교사들이 학생 지도 경험이 없는 상황에서 다문화가정 학생 지도를 위한 교육을 받는 것과, 10년 이상 학생 지도 경험을 가져온 교사가 다문화가정 학생을 지도하거나 관련된 교수법에 대해 받아들이는 정서적 태도는 다를 것이다. 또한 다문화가정 학생 지도 경험이 있는 교사와 없

는 교사의 경험 차이로 인해 인식되는 다문화교육의 실행 접근법에 대한 이해도 역시 차이가 날 것이다. 이미 경험이 있는 교사의 경우, 자신의 실행방식이 특정한 프로그램 부과식 접근이고, 동화주의적 태도가 될 수 있다는 점을 교사 연수 과정에서 비판적으로 성찰해보는 기회를 가지는 것이 가능하더라도, 그것을 인정하고 수정하기는 쉽지 않다. 반면, 경험이 없는 경우는 자신의 실행방식이 어떠한지 판단하기 어렵지만, 새로운 접근 방식에 대해서는 비교적 열린 태도로 이해하기 쉽다. 따라서, 경험의 차이를 잘 활용한 교사교육이 필요하다. 특히, 다문화교육 업무 담당자들의 다문화교육 관련 연수, 행사, 회의, 자료 제작, 홍보, 학부모 교육이나 협조, 외부 인사나 자원 활용 등을 두루 해본 경험을 통해, 이들의 경험을 활용하여 이들이 다문화교육의 핵심적인 역할을 할 수 있는 교육프로그램과 이들이 교사교육의 주체로서도 역할을 할 수 있도록 하는 시스템을 갖출 필요도 있다(이재창, 김현수, 2021: 52).

마지막으로, 교사들의 성공적인 다문화교육 경험이 필요하다. 아무리 열정적인 헌신과 도덕적 명분을 지니고 임한다고 해도, 교사들이 그들의 노력에 대한 성공의 경험이 동반되지 않으면 그저 훌륭한 자세에 불과하게 된다(Hargreaves & Fullan, 2015/2017: 118). 다문화교육에 대한 교사의 헌신과 의지가 있어도, 그것에 대한 성공의 경험이 주어지지 않는다면 교사는 자신의 전문성을 의심하고, 실행으로 옮기지 않을 것이다. 따라서 성공적 경험을 위해서는 교사가 이를 새로운 방식으로 시도할 수 있는 용기가 필요하며, 해낼 수 있다는 자신감이 필요하다. 과거에 배운 것을 현재에 구현하는 교사가 현재 배우면서 미래를 준비해야 하는 학생을 위해 효과적으로 가르치려면, 교사는 자신에게 익숙하지 않은 사고와 행동을 실험적으로 시도하는 것이 중요하기 때문이다(오욱환, 2018: 183). 따라서 실전에서의 자신감을 위해서 사전 실행의 연습이 필요하며, 많은 실행 기회의 확보는 교사의 수업에 대한 효능감으로 이어질 수 있다. 다문화교육에서 교사에게 필요한 전문성 중 하나가 학생들을 잘 가르칠 수 있다는 자신감, 다문화적 효능감이며(모경환, 2009: 248), 교사의

효능감이 높아질수록 학생들의 실수에 대해 덜 비판적으로, 학생들의 어려움에 호의적으로 행동하게 되며, 학생들과 함께 하는 시간이 많아지므로 긍정적 경험이 축적될 가능성도 커질 수 있다(이정희, 김희수, 2018: 246). 그리고 이러한 효능감을 키우며, 다양한 실행 기회를 확보를 위한 방안으로는, 예비교사 교육의 경우는 다양한 수업 시연과 실습 과정에서의 다문화가정 학생 지도, 경험을 공유하는 기회를 제공하는 것이 될 수 있으며, 현직 교사들의 경우 자기 장학이나, 동료 장학, 관련 주제의 우수 수업 사례 공유 등을 들 수 있다.

Ⅶ. 결 론

다문화교육 정책학교는 다문화가정 학생들이 다수 재학하고 있는 학교이자, 다문화교육의 교육정책을 교육과정으로 반영하고, 운영하는 학교이다. 따라서 정책학교에서 운영하는 다문화교육의 모습을 살펴본다는 것은, 현재 다문화교육 관련 교육정책이 학교 현장에서 어떻게 이루어지고 있는지를 보여주는 중요한 사례라 할 것이다. 특히, 다문화교육 정책학교에서의 교사들이 경험하는 다문화교육의 모습은 향후 증가하는 다문화가정 학생 수를 생각할 때, 앞으로 많은 교사가 경험하게 될 모습이라 할 수 있다. 따라서, 다문화교육의 주체로서 교사가 어떤 경험을 하는가는 국내 다문화교육의 현재와 미래를 가늠해볼 수 있다는 점에서 중요하다.

Cohen(1995: 13)은 교사들의 지식, 기술 등이 정책이 해결해야 할 문제이기도 하지만, 결국 교사들이 지식을 함양하고 새로운 교수법을 개발하지 않으면 학생의 학습은 변하지 않는다는 점에서, 교육 정책에서 의지해야 할 주체라고 강조했다. 이는 다문화교육의 현장 안착을 위해서는 교사들의 협력과 노력이 매우 중요하다는 것을 의미한다. 또한, 다문화교육 정책에 따라 시도한 교사들의 실행과정에 부정적인 경험이 쌓이게 되면, 향후 발전적인 정책 아이디어나 프로그램들이 개발되고 제안되어도, 교사

는 새로운 변화나 정책에 냉소적이거나 무관심해질 수 있으며(Fullan, 2016/2017: 138), 교사의 참여를 기대하기 어렵다는 의미이기도 하다. 즉, 교육을 실행하는 주체로서의 교사의 변화나 지원 없이는 교육정책은 성공하기 어렵다. 그렇기에 다문화교육에 대한 교사 경험이 어떠한지를 이해하고, 교사 경험의 의미와 함의점을 찾아 이해하는 것은 교사 경험을 성공적으로 변화시키고, 국내 다문화교육의 개선점을 찾는 실마리가 될 수 있다. 교육정책과 실제 교육이 일어나는 현장 간의 괴리를 극복하는 것은 교사라는 주체의 역할에 달려있기 때문이다.

본 연구는 이러한 문제의식에서 다문화교육 정책학교에서 다문화 특별학급 담임교사, 다문화교육 업무 담당자, 담임교사와 같은 다양한 역할을 맡은 연구 참여자를 대상으로 심층면담을 실시하여, 교사 경험의 특징을 분석하였고, 그 결과는 다음과 같다.

첫째, 교사의 다문화교육 정책학교에서의 경험은 해당 학교에 발령이 나고, 학교에 근무를 시작하면서부터 시작된다. 다문화교육 정책학교는 일반 학교 대비 한국어로 의사소통하는 데 어려움이 있는 다문화가정 학생들이 많이 재학하고 있다. 또한, 학교 주변 환경 역시 상대적으로 노후된 지역, 학생들을 위한 교육 시설 등이 열악한 환경이었다. 교사는 자신의 불리한 전보 조건으로 인해 이러한 환경에 놓여있는 정책학교로 발령받았으며, 해당 학교가 근무하기 힘든 학교라고 인식하고 있었다. 한편, 일부 교사들에게 다문화가정 학생들은 매우 낯설고 소통하기 어려운 존재로 인식되고 있었다. 교사들은 한국어를 모르는 학생들과 최소한의 필요한 소통 외에는 적극적인 소통에는 주저하고 있었다. 무엇보다 다문화특별학급 담임들은 일반적인 학급 운영과 다른 개별화 교육과정, 한국어 지도를 비롯한 다문화교육 프로그램 운영 등으로 가중된 부담감을 느끼고 있었다. 특히, 특별학급이 가지고 있는 특수성, 승진 가산점 부여 및 협력학급과의 연계 역시 부담이 되고 있었다.

둘째, 다문화교육 정책학교에서의 교사들은 다문화가정 학생들과 학부모에 대한 이중적인 인식과 태도를 보이고 있었다. 우선 다문화가정 학

생들을 구분하지 않고 평등하게 보아야 한다는 인식이 강하게 나타났다. 하지만, 교사들이 생각하는 학생에 대한 평등 의식은, 학교 교육 프로그램 및 예산 지원에서 일반학생과 구분되지 않고, 지원해야 한다는 분배의 평등에 가까웠다. 반면, 교사가 수업하는 과정에서 학생이 동등하게 지도나 평가를 받을 수 있도록 하는 환경의 제공 등에서 다문화가정 학생이 일반학생과 동등한 교육을 받기는 어렵다고 인식했다. 동등한 교육을 받기 위해서는 학생들이 한국어로 소통할 수 있거나, 학생 개별적인 심리적인 문제 해결, 가정의 협력과 지원이 필요하다고 보았다. 한편, 학부모와의 소통에서는 교사가 요청하는 상담에 학부모가 적극적이지 않고, 회피한다고 지적하면서도, 교사 자신은 학부모가 요청하는 상담, 특히 개인적인 가정사가 드러나는 상담으로 인해, 학부모와의 관계가 지나치게 가까워지는 것을 불편하게 여기고 있었다. 즉, 교사 자신이 필요로 하는 상황과 학부모가 필요로 하는 상황에 대해서 이중적인 태도를 보이고 있었다.

셋째, 정책학교의 다문화교육은 모든 학생을 위한 보편적 교육이기보다 특정 대상을 위한 지원 중심의 교육으로 운영되고 있었다. 우선 관련 예산은 다문화가정 학생들을 위한 한국어교육, 생활 적응을 위한 문화체험 및 방과 후 활동 등에 집중되어 있었다. 반면, 모든 학생을 대상으로 한 다문화교육 프로그램은 '찾아가는 다문화감수성 교육'과 같이 외부 강사를 활용한 교실 수업 지원이나 세계문화 체험 행사와 같은 일회성 행사로 진행되고 있었다. 교사들은 이와 같은 프로그램 운영 및 예산 사용방식에 우려를 표현하고 있었다. 특히, 다문화가정 학생을 대상으로, 집중적으로 편성된 프로그램은 오히려 다문화가정 학생을 주변과 구분 짓고, 낙인찍도록 만들 수 있다고 지적했다. 또한, 다문화교육 업무 담당 교사는 모든 학생에게 다문화교육 관련 다양한 참여 기회를 제공하고 싶으나, 예산을 배부하는 기관으로부터의 예산 사용에 대한 지침이 있어 변경이 어렵다고 지적했다. 이처럼 특정 대상에 집중된 예산과 프로그램 운영은 다문화교육 프로그램에 대한 부정적 인식을 주기도 했다.

넷째, 교사들은 새로운 교육환경에서의 학생 지도 및 교육활동에 어려움을 경험하고 있었다. 우선, 일부 교사들은 수업을 진행하는 과정에서 중도입국한 학생들이 학생 본인의 국적에 대한 강한 자부심을 지니고, 애국심을 표현하는 것에 대해, 교사로서 이들을 지도할 때 어떤 역할을 해야 하는지에 대한 혼란을 경험하고 있었다. 한국을 위한 인재를 양성하는 것이 교사의 역할이라고 인식하는 교사 자신의 방향성과 외국적 학생들의 문화에 대한 생각에 대한 표현, 의식에서 발생하는 생각차이가 갈등을 일으키기도 했다. 또한, 교사들은 학급 내 많은 다문화가정 학생들이 학습에 참여하기 어렵고, 학습 능력이 저조하다고 평가하고 있었는데, 그 원인을 학생 개인의 능력이나 개인 환경의 문제를 주된 원인으로 인식하고 있었다. 그리고 이들을 위한 지원에 있어서 교사 자신의 전문성, 의사소통이 원활하지 않은 학생들을 지도하는 방법이나 문화적 환경이 다른 학생들을 위한 지도 방법에 대한 이해 부족 등으로 교사 전문성의 위기를 경험하고 있었다. 이는 다문화교육 개념에 대한 불확실한 이해, 맥락에 따라 다문화교육을 다르게 이해하고, 해석함으로써 교사로서 어떤 역할이어야 하는지, 어떤 교육활동이 필요한지를 이해하는 데 어려움을 겪는 것으로 볼 수 있다.

이처럼 교사들은 다문화교육 정책학교에서 다문화교육의 개념, 관련 업무, 학생 지도와 학부모 상담 등 다양한 경험 속에서 갈등과 혼란을 겪고 있었다. 그 경험의 이면에는 다문화교육 개념과 교사 역할 등에 대한 교사교육 경험의 부재, 다문화교육 정책학교 프로그램에서 경험한 부정적 인식, 다문화교육의 목적과 방향이 분명하지 않은 정책 추진, 교사 스스로가 다문화교육의 주체라는 인식 부재 등이 놓여있었다.

이와 같은 교사 경험에서 드러난 그 특징에는 교사 전문성을 위협하는 다양한 요인들이 나타났으며, 이러한 발견들이 주는 몇 가지 함의를 찾을 수 있었다. 본 연구에서는 교사 경험이 다문화교육에 주는 함의를 교사의 적응, 인식 변화, 다문화교육 실천, 교사의 전문성 강화라는 네 가지 영역으로 나누어 제시하였다.

첫째, 정책학교에서의 교사들이 경험하는 갈등은 개인의 인식과 실제 현실 상황(사회적 요구) 사이 간극에 의해 발생하는 갈등을 비롯하여 직무와 관계에서 오는 갈등이었다. 교사가 처한 환경은 교사에게 다문화가정 학생 지도, 학부모 상담, 다문화가정과 비다문화가정 학생들 간의 조화로운 관계, 개별 학생에 대한 학습지도 방식 다양화 등 교실 상황에서 발생하는 모든 문제와 상황에 대한 대처 및 해결 능력을 요구하고 있었다. 이러한 상황은 교사에게 심리적 갈등과 부담감을 주고 있었다. 하지만, 교사들은 교사 연수 및 진학을 통한 교사 전문성을 함양하거나 교육활동에 새로운 프로그램을 투입하는 방법 등을 모색하면서 상황에 대처하기 위한 노력을 하고 있었다. 그러나 교사의 갈등은 근본적으로 교사 혼자만의 노력으로는 해결되기 어렵다. 다양한 문화적 배경을 지닌 학생들을 개별적으로 고려하고, 한국어 의사소통이 어려운 학생 및 학부모와의 소통 문제를 교사 개인의 노력으로 해결하기 어려운 만큼 이를 지원하는 교육 환경 개선이 요구된다. 우선 의사소통 문제를 극복하기 위해서는 공교육 진입 전, 기본 의사소통을 위한 기초 한국어 교육 지원이 필요하다. 그리고 학교에 전입한 이후로는 이중언어지원 서비스를 구축하여 교사의 수업과 상담에 필요한 소통과정을 지원하고, 동시에 모든 학생들이 학교 교육활동에 참여할 수 있도록 학교 관리자를 비롯한 구성원들의 상호 협력과 지지가 필요하다. 교실 내 학생과 교사의 상호작용이 원활하고, 교사가 교육과정 연구에 충실할 수 있는 환경, 무엇보다 다문화교육에 대한 학교 공통의 방향을 수립, 공동체 간의 소통을 통한 민주적인 문화를 형성할 때, 교사 개인의 갈등으로 끝나는 것이 아닌 학교 교육 활동의 개선이라는 긍정적 효과를 가져올 수 있다.

둘째, 교사들은 다문화가정 학생들에게 학습이나 생활 적응에서의 문제 상황이 발생하면, 학생 개인이 지닌 신체적 차이, 의사소통 능력, 심리적 상태가 어떠한지를 살피고, 문제의 원인을 대체로 가정환경에 있다고 인식하고 있었다. 이 과정에서 교사의 역할보다는 학부모의 역할, 지원이 더 중요하다고 판단하고 있었으며, 현재 문제 상황을 해결하기 위한 교

사의 역할에 소극적인 모습을 나타냈다. 하지만, 일부 교사들은 교사가 지니고 있던 고정관념에 자극을 주는 새로운 경험이나, 경험에 대한 비판적 성찰 과정을 통해 다문화가정 학생, 학부모에 대한 인식의 변화가 나타나기도 했다. 이와 같은 배경에는 기존 자신이 경험한 해외 체류 기간 중 자녀 교육 경험, 학교 밖 외국인 노동자 한국어교육 경험, 다문화가정이라 불리는 가족 구성원과의 관계 등 교사별 다양한 경험과 연계되어 있었다. 교사의 비판적 성찰은 학생, 학부모에 대한 기존 인식에 변화를 주고, 교사가 학생의 교육 지원을 위해 적극적으로 대응하도록 변화시키는 데 영향을 끼치고 있었다. 따라서 교사들이 다문화교육에 대해 가지고 있는 개념의 오류를 극복하고, 다문화 인식을 전환하기 위해서는 교사의 경험, 특히 교육활동에서의 교사 행위에 대해 비판적으로 성찰할 수 있는 기준이 제시되어야 하고, 다문화교육에서의 교사 역할에 대해 숙고할 기회가 제공되어야 한다. 이를 위해 워크숍, 연수 등의 교육 기회를 통해서도 가능하지만, 학교 내 동료와의 상호대화 역시 도움이 될 수 있다. 그러나 근본적으로는 교사 스스로가 교육활동 연구자이자, 지식의 생성자로서 자신의 교육 경험에 대해 낯설고 새롭게 바라보고 성찰하는 태도를 갖추는 것이 무엇보다 중요하다.

셋째, 교사들은 다문화교육을 다양성을 경험하는 활동 위주로 인식하고, 외부 강사에 의한 수업이나, 다문화 축제 활동 등으로 운영하고 있었는데, 이는 다문화교육을 실제로 교사 자신이 어떻게 실천할 수 있는지에 대한 교사의 이해 부족에 기인한다고 볼 수 있다. 다만, 다문화교육 개념 자체가 명확하게 정리되지 않은 상황에서, 기존 교육방식에 익숙한 교사들에게 총체적인 변화로서 다문화교육을 실천하기에는 현실적 한계가 있다. 따라서 교사들이 다문화교육을 실천하는 쉬운 접근으로 교과를 연계한 접근부터 시작할 것을 제안하였다. 특히, 초등에서의 다문화교육 관련 단원과 내용을 실제적으로 다루고 있으며, 다문화교육이 문화에 대한 존중과 배려, 타인에 대한 이해심을 기본적으로 요구한다는 점에서 도덕 교과를 연계한 접근이 중요하며, 이에서 점차 다양한 교과 연계 및 교실

활동 전반에 적용하는 방향으로 나아갈 필요가 있다.

넷째, 교사들의 전문성을 강화하기 위해 경험을 연계한 다문화 교사교육을 제안하였다. 다문화사회를 살아가는 교사들이 자신들의 경험을 비판적으로 성찰하는 것은 교사의 다문화인식 변화 및 실천적 지식 함양에 중요한 영향을 미친다. 따라서, 다문화교육을 실천하기 위해 경험학습을 활용한 교사교육이 필요하다. 교사교육을 위한 방안으로는 크게 반성적 사고의 경험 기회 제공, 교사의 다문화교육을 위한 지식 및 교수법 등을 구체적으로 다루는 다문화 교사교육, 교사 간 공동체 학습을 활용한 구체적이고 맥락적인 학습, 교사 경력 및 경험의 차이를 고려한 단계별 교사 연수, 마지막으로는 학습한 것을 실행할 다양한 기회 제공과 공유의 필요성을 제시하였다.

이상으로 본 연구를 통해서 다문화교육 정책학교에서의 교사 경험을 이해함으로써, 앞으로의 다문화교육의 개선과 발전을 위한 교사의 역할과 전문성을 위한 교사교육의 방향을 논의하였다. 다문화교육의 개선을 위해 본 연구에서 교사들이 다문화교육 환경에서 경험하는 모습들은 고민과 갈등이 만연한 어렵고 힘든 현실이었다. 그럼에도 교사는 교사 자신의 전문성을 회복하기 위해 노력하고 있었다. 다만, 교사 개인의 노력은 시스템과 환경이 뒷받침되지 않을 때, 오히려 그 의지를 좌절시킬 수 있다. 교사가 다문화교육과 관련된 경험을 긍정적으로 인식하고 자신이 지닌 관련 지식과 이론들을 자기 경험에 반영하여 성찰하고, 공동체를 통해 함께 탐구하며 학습할 때, 교사의 경험은 의미 있는 실천적 지식으로서 그 이후의 새로운 경험에 긍정적인 영향을 미칠 수 있다.

교사들은 새로운 갈등을 마주할 때마다 어디까지가 교사의 역할인가에 대해 고민하고 있었다. 그러나 결국 고민의 답은 교사 자신이 스스로를 어떤 역할로 규정하느냐에 달려있다. 교사 자신을 국가 교육과정에 따른 교육내용을 전달하는 역할로 본다면 교사의 역할은 매우 제한적이며, 지금과 같이 빠르게 지식이 확장되고 변화하는 사회에 있어 그 역할의 필요성은 점차 퇴색될 것이다. 교사의 역할을 전문가로서, 주체적 행위가

로, 무엇보다 교사 자신의 경험을 탐구하고 연구하여 그것이 현장에 필요한 지식으로 만들어가는 연구가로서 인식하며 접근할 필요가 있다.

사회 구성원이 다양해지고, 학교 환경과 구성원이 다양한 문화적 배경을 지닌 다양성 시대를 살아가고 있는 교사들에게 다문화에 대한 비판적 인식과 교실 속 다문화교육을 실천하기 위한 역량은 필수적이다. 모든 개인은 인종과 국적 등에 의한 문화 차이를 넘어서, 개인을 둘러싼 환경과의 상호작용 등에 의한 주관적인 경험을 하면서, 역동적인 동시에 복잡한 문화적 배경을 지니게 된다. 교사는 이처럼 다양한 개인으로서의 학생, 학부모를 대하는 과정에서 다양한 문화적 차이로 인한 소통과 이해에 어려움을 경험하게 될 것이다. 그러나, 그것이 교사의 역할을 한계 짓는 원인이 되어서는 안 된다. 오히려 학생집단이 동질적일 때보다 이질적일 때, 교사의 전문성이 더 높이 요구되며, 교사의 노력이 더욱 필요하다(오욱환, 2018: 100). 그리고 이러한 전문성은 세계화에 따른 빠르고 광범위한 변화 속에서 단기간 갖추어지고 멈추는 것이 아니라 교사 생애에 걸쳐 평생학습의 과정으로 갖추어져 나가야 한다. 물론, 빠르게 변화하는 다문화 환경에서의 교사 전문성을 높이기 위한 노력을 개인에게만 맡기는 것은 한계가 있다. 따라서, 교사가 학교라는 조직에서 자신의 전문성을 발휘할 수 있도록 다문화 친화적이며, 민주적인 학교 문화를 만드는 것 역시 중요하다. 이를 위해 교사들에게 가장 큰 어려움인 학생 및 학부모와 기본적인 소통이 가능하도록 다문화 언어 지원 시스템을 마련해야 하며, 다문화교육이 모든 공동체가 함께 만들어가는 학교 문화의 변혁에 있음을 인식하고, 함께 실천해야 할 것이다.

다문화교육은 특정한 영역이 아닌 모든 교육과정과 학교 문화를 통해 실현된다. 그리고 이 과정에서 교사의 역할과 역량은 매우 중요하다. 교사가 중요한 만큼, 교사들이 자신의 역할이 중요함을 느낄 수 있는 심리적 지지와 존중이 필요하다.

우리는 교사에게 높은 기대를 하고, 그들을 의사 결정 과정에 진정으로 참

> 여시키며, 교사에 대한 심한 비난을 멈추어야 하고, 그들을 배려하고, 인간적으로 대해야 한다. 교사가 권한을 부여받고 명예롭다고 스스로 느낄 때 비로소 사회가 희생시켜 온 학생을 존중하고 배려할 의지와 능력을 갖추게 될 것이다. (Banks, 2008/2010: 146).

Banks(2008/2010)가 지적한 바와 같이, 교사를 인정하고 지지하는 것은 다문화교육의 확장을 위한 필요조건이다. 다문화교육이 학교 교육 현장에 의미 있게 개선되고 확장되기 위해서는 교사가 제 역할을 다할 수 있도록 교사에 대한 신뢰와 기대가 바탕이 되어야 하며, 그에 맞는 권한을 교사에게 부여해야 한다. 그리고 교사가 다양한 문화적 배경의 학생들을 이해하고, 배려하며 지도하기 위해서 교사의 교육과정 운영에 대한 권한과 책임을 질 수 있도록 하며, 전문성을 갖출 수 있도록 그에 맞는 여건을 제공해야 한다. 무엇보다 교사들이 자신을 교육의 주체로서, 연구자이자 지식의 생성자로서 인식하고, 그에 맞는 의지와 능력을 갖추도록, 정책의 결정 과정에 교사들이 참여할 수 있도록 해야한다.

참 고 문 헌

1. 국내문헌

1) 단행본

강윤정, 김갑성.(2010). **교육의 생태학적 분석-U. Bronfenbrenner의 이론을 중심으로-.** 강현출판사.

김신일.(2018). **교육사회학**. 교육과학사.

김영천.(2013). **질적연구방법론Ⅱ**. 아카데미프레스.

김영천, 황철형, 박현우, 박창민.(2014). **한국 다문화 아동 가르치기 -용감하고 아름다운 네 교사 이야기**. 아카데미프레스.

김인숙.(2016). **사회복지연구에서 질적방법과 분석**. 집문당.

김진희.(2022). **다문화교육과 세계시민교육 방법론.** ㈜피와이메이트.

김종두.(2010). **학교문화**. 교육과학사

김종서, 김신일, 한숭희, 강대중.(2011). **평생교육개론**. 교육과학사.

김천기.(2018). **교육의 사회학적 이해**. 학지사.

김천기, 노상우, 박휴용, 이정애, 임은미.(2013). **다문화교육의 이해와 실천.** 교육과학사.

김한별.(2014). **평생교육론**. 학지사.

김한별, 김영석, 이로미, 이성엽, 최성애 공저.(2010). **성인 경험학습의 이해: 이론과 실제.** 동문사.

구정화, 박윤경, 설규주.(2010). **다문화교육의 이해와 실천**. 동문사.

박상완.(2021). **교사와 교사교육.** ㈜피와이메이트.

박영숙, 고 전, 김병찬, 김이경, 박남기, 박상완, 신현기, 신현석, 유형근, 이윤식, 이차영, 임승렬, 전제상, 정바울, 진동섭 공저.(2018). **한국의 교직과 교사 탐구**. 학지사.

박휴용.(2012). **비판적 다문화교육론**. 이담Books.
소경희.(2022). **교육과정의 이해**. 교육과학사.
신용주.(2015). **평생교육 방법론**. ㈜학지사.
신창호.(2016). **민주적 삶을 위한 교육철학 -존 듀이의 일상 교육 구상-**. 써네스트.
이남인.(2014). **현상학과 질적 연구**. 한길사.
이신동, 김진호, 이상희, 이경숙, 차재경, 이 영.(2017). **다문화와 교사교육.** 학지사.
이정선, 최영순.(2009). **초등학교문화 이해**. 양서원
이영실.(2016). **초등학교의 다문화학교 경영과 다문화교육**. 북코리아.
오욱환.(2018). **교사 전문성: 교육전문가로서의 교사에 대한 논의**. 교육과학사.
오영범.(2017). **교사 전문성과 수업: 질적 연구를 통한 실천적 접근**. 교육과학사.
원진숙, 김정원, 이인재, 남호엽, 박상철, 김광수, 류재만, 장은영.(2018). **학교 다문화교육론**. (주)사회평론아카데미.
조영달.(2015). **질적 연구 방법론: 학교와 수업 연구의 새 지평**[실제편]. 近思
정민승.(2010). **성인학습의 이해**. (사)한국방송통신대학교출판부.
추병완.(2010). **다문화 도덕교육의 이론과 실제**. 도서출판 하우.
한숭희.(2002). **평생학습과 학습생태계**. 학지사.
한숭희.(2004). **평생교육론 -평생학습사회의 교육학-**. 학지사.

2) 논문

김기영.(2017). 한국 다문화 교육 정책의 변화과정에 대한 연구. **입법과 정책**, **9**(1), 371-393.
김광수, 정태희.(2010). 다문화가정 학생지도를 위한 학교상담의 방향과 과제. **한국초등교육, 20**(2), 197-213.

김두정.(2009). 교육과정 실행에 관한 교사의 이론: 혼합적 연구 방법을 통한 교사의 실천적 지식의 탐구. **교육과정연구, 27**(3), 127-157

김미영.(2021). 한국 다문화정책의 방향성 재고: 다문화수용성과 제노포비아, **다문화콘텐츠연구, 36**, .45-82.

김은주.(2010). 실천적 지식의 탐색: 교사교육에의 함의와 문제. **한국교원교육연구, 27**(4), 27-46.

김병길, 송도선.(1995). J. Dewey의 경험 개념. **교육철학, 13,** 31-49.

김성호.(2018). 이미지의 첫인상, 비언어적 커뮤니케이션으로서의 효용성. CONTENTS PLUS. **16**(5). 17-43.

김영순, 이미정, 민기연.(2014). 초등 교사의 다문화가정 학생 지도 경험에 관한 연구. **초등교육연구, 27**(4), 231-257.

김지자, 정지웅.(2001). 경험학습의 개념 및 이론과 발전방향. **평생교육학연구, 7**(1), 1-18.

김찬종.(2009). 교사 연수와 수업 전문성 발달. **교육연구와 실천, 75**, 67-90

김한길, 소경희.(2018). 한국의 다문화교육정책 문서에 나타난 다문화교육 성격의 변화 양상 분석. **다문화교육연구, 11**(2), 59-83.

김호성, 박문갑, 이인재, 이은주.(2010). 다문화 요소를 활용한 초등 도덕 교육 방안 연구. **교육연구, 49**(0), 55-86.

김호정.(2011). 갈등유형과 갈등관리방식의 관계: 교육행정직 공무원을 대상으로. **한국조직학회보, 8**(2), 111-140.

김희정.(2007). 한국의 관주도형 다문화주의. 오경석 외(2007). 『**한국에서의 다문화주의**』, 57-79.

권순정.(2010). 다문화 가정 출신 학생들에 대한 교사들의 고정관념 탐색. **국제이해교육연구, 5**(2), 5-37.

권오현.(2013). 다문화 인식개선 교육의 이론과 실제. **다문화교육 연구와 실천, 5,** 1-34.

권하정, 이기용.(2018). 다문화교육 중점학교 초등학생이 지각하는 다문화교육 경험, 다문화 분위기, 다문화 효능감, 다문화 수용성간의 구조 관계 분

석. **한국실과교육학회지, 31**(3), 197-220.

나장함.(2011). 다문화 교사교육과정 연구에 대한 분석. **교육과정연구, 29**(2), 173-197.

남부현, 장숙경.(2016). 초등학교 다문화 특별학급 담임교사의 경험에 관한 연구. **교육문화연구, 22**(1), 145-172.

노진규.(2021). 듀이 경험 이론과 내러티브와의 관련성 탐구. **내러티브와 교육연구, 9**, 7-26.

모경환.(2009). 다문화 교사교육의 현황과 과제. **한국교원교육연구, 26**(4), 245-270.

모경환, 최충옥, 임현경.(2010). 다문화 교사 연수 프로그램의 사례 분석. **시민교육연구, 42**(4), 31-53.

모경환, 부향숙, 구하라, 황혜원.(2018). 다문화교육을 위한 교사연수 분석과 발전 방안. **다문화교육연구, 11**(3), 287-308.

박미숙.(2013). 중등학교 다문화담당교사의 전문성에 관한 연구. **교육문화연구, 19**(1), 57-82.

박승규, 홍미화.(2012). 다문화 교육에서 '다문화'의 교육적 의미 탐색. **사회과교육. 51**(3), 155-166.

박순호.(2011). 다문화교육에 대한 대구시 초·중등학교 교사인식에 관한 연구. **사회과교육연구, 18**(1), 1-17.

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

박선미, 최정호, 정이화.(2012). 다문화 역량의 구성 요소 중 '다문화 인식'의 개념적 모호성에 대한 소고. **다문화교육, 3**(1), 47-67.

박윤경, 성경희, 조영달.(2008). 초·중등 교사의 문화다양성과 다문화가정 학생에 대한 태도. **시민교육연구, 40**(3), 1-28.

박연숙.(2007). 존 듀이의 경험 개념에 근거한 미적 무관심성 비판. **철학연구, 104**, 119-136.

박주희, 양은주.(2019), 교육적 경험의 의미와 방법, **교육과정평가연구, 22**(2),

185-212.

박천환.(2009). 듀이 경험이론에서의 교변작용. **도덕교육연구, 21**(1), 1-29.

박철홍, 윤영순.(2004). 교과의 경험화에 함의된 교육내용의 성격: 질성적 사고에서 본 Dewey의 심리화의 재해석. **교육철학, 31,** 23-44.

박철홍.(2011). 듀이의 경험개념에 비추어 본 사고의 성격: 이성적 사고와 질성적 사고의 통합적 작용. **교육철학연구, 33**(1), 79-104.

박철희, 박주형, 김왕준.(2016). 다문화학생 밀집학교의 교육현실과 과제. **다문화교육연구, 9**(2), 173-201.

박호숙.(2006). 심리적 갈등의 유형과 관리방법에 관한 연구. **한국조직학회보, 3**(1), 27-62.

백목원, 하명진.(2016). 다문화 배경 학생에 대한 교사의 이중적 인식 연구. **다문화교육연구, 9**(2), 57-88

서근원.(2005). 교사의 딜레마와 수업의미. **아시아교육연구, 6**(2), 1-40.

송도선.(2009). 듀이 철학에서 경험 연속성의 교육적 함의. **교육사상연구, 23**(3), 291-313.

신혜진.(2018). 다문화학생 지원 정책사업의 중복성에 대한 연구 -서울특별시교육청 사례를 중심으로-. **교육행정학연구, 36**(1), 169-193.

심승환.(2009). 다문화교육의 의미에 대한 교육철학적 고찰. **교육철학, 45**, 121-150.

양영자.(2018), 학교교육에서 탈북·다문화 배경 소수자 교육자의 교육경험에 대한 내러티브 탐구. **다문화교육연구, 11**(3), 1-47.

오성배, 강충서.(2014). 다문화교육 교원연수 참여에 따른 교사의 교육지원 행위 차이 탐색. **다문화교육연구, 7**(2), 1-25.

이기용, 강정숙.(2017). 다문화교육 중점학교 초등교사의 다문화교육 경험이 다문화 교수효능감에 미치는 영향: 다문화 역량의 매개효과를 중심으로. **한국실과교육학회지, 30**(3), 119-138.

이경희.(2011). 한국 다문화교육 정책에 대한 비판적 고찰. **교육사회학연구, 21**(1), 111-131.

이상진, 장인실.(2022). Sleeter와 Grant의 다문화교육 접근법을 통한 다문화교육 정책 분석: 2006-2022 교육부 정책을 중심으로. **교육논총, 42**(3), 67-79.

이재창, 김현수.(2021). 초등교사의 다문화교육 연수 이수 경험이 다문화 교육과정 실행수준에 미치는 효과 연구- 관심기반 실행모형을 기반으로-. **문화교류와 다문화교육, 10**(1), 27-58.

이정금.(2018). 미래사회 한국 다문화교육정책의 방향 탐색. **교육문화연구, 24**(1), 549-567.

이정선.(2005). 교사의 실천적 교수지식 및 형성방안. **교육인류학연구, 8**(2), 211-239.

이정희, 김희수.(2018). 초등 교사의 중도입국학생 생활지도 경험 연구. **다문화교육연구, 11**(3), 219-257.

이화자.(2008). 교사 전문성 개발의 실천적 사례 비교연구. **Studies in English Education, 13**(1), 1-35.

오인경.(2005). 경험 학습 이론과 웹 기반 교육을 통합한 인권 수업 모형. **기업교육연구, 7**(1), 75-93.

오희정, 김갑성.(2017). 사회는 교사에게 어떤 역할을 기대하는가? : 2007~2016년 신문 자료 내용분석을 통한 교사 역할기대 경향 연구. **한국교원교육연구, 34**(3), 139-166.

원진숙.(2018). 한국형 이중언어강사 제도의 현황과 과제-이중언어강사의 인식을 중심으로, **한국어문교육, 24**(0), 443-478.

윤인진.(2007). 국가 주도 다문화주의와 시민 주도 다문화주의, **한국적 다문화주의의 이론화**. 한국사회학회 동북아시대위원회 용역과제, 251-291.

장온정.(2011). 교사가 인지하는 초등학교 다문화교육 수행 실태에 관한 연구. **한국실과교육학회지, 24**(1), 281-304.

장인실.(2008). 다문화 교육을 위한 교사 교육 교육과정 모형 탐구. **초등교육연구, 21**(2), 281-305.

장인실, 전경자.(2013). 초등교사의 다문화교육 인식과 실행에 관한 사례

연구. **다문화교육연구, 6**(1), 73-103.

장인실, 유은경.(2014). 초등교사의 다문화교육 역량과 실행에 대한 연구. **교육종합연구, 12**(4). 165-190.

장인실.(2015). 다문화교육 실행을 위한 학교교육과정 개발 방향 탐색. **교육과정연구, 33**(2), 45-70.

장원순.(2009). 한국사회에 적합한 다문화교사교육과정에 관한 연구. **사회과교육, 48**(1), 57-79.

정창우.(2010). 인성 교육에 대한 성찰과 도덕과 교육의 지향. **윤리연구. 77**, 1-33.

정탁준.(2007). 다문화교육의 도덕과 교과교육적 적용에 대한 연구. **교육과정평가연구. 10**(1), 121-143.

정호범.(2011). 다문화교육의 철학적 배경. **사회과교육연구, 18**(3), 101-114.

조동섭・안병천(2008). 교사들이 선호하는 학교의 조건과 특성. **초등교육연구. 21**(1). 371-386.

조대훈, 박민정.(2009), 다문화 감수성의 증진을 위한 다문화 수업모형 개발. **교육연구, 46**(0),29-65.

조현희.(2017). 다문화가정학생 지도에 나타난 타자윤리: 다문화교육 우수사례집 내용분석. **학습자중심교과교육연구, 17**(14). 421-451.

최병옥.(2021). 중등교사의 다문화교육 경험이 다문화 교수효능감에 미치는 영향: 다문화 태도의 매개효과. **교육종합연구, 19**(4), 41-59.

하혜숙.(2011). 다문화가정 학생에 대한 교사의 편견 분석 연구. **상담학연구, 12**(6), 2065-2083.

함승환, 이승현, 이성호.(2022). 다문화교육에 대한 다문화주의적 재고찰: 다문화교육 개념의 지형. **한국이민정책학보, 5**(1), 1-17.

허은정.(2011). 학습조직으로서의 학교가 교사전문성에 미치는 효과. **한국교원교육연구, 28**(3), 29-53

황갑진.(2011). 학교 다문화교육 정책과 프로그램의 현황과 문제점. **사회과교육연구, 18**(4), 151-167.

황매향, 고홍월, 김진영.(2010). 초등교사의 다문화가정 아동 지도 경험. **아시아교육연구, 11**(1), 147-167.

Sung Choon Park.(2012). A Study on Social Justice in Multicultural Education, **서울대학교 교육종합연구원, 21**, 1-26.

3) 학위논문

김진한.(2020). **콜브(D. Kolb)의 경험학습이론에 대한 해석학적 연구 - 가다머의 철학적 해석학 입장에서-**, [석사학위논문, 서울대학교 대학원]

김현정.(2013). **반성적 사고 중심 교육실습 프로그램 모형의 개발과 적용**. [박사학위논문, 서울대학교 대학원]

신원동.(2013). **경험주의 교육으로서의 봉사학습과 봉사활동의 실행 양상**. [박사학위논문, 서울대학교 대학원].

이슬기.(2019). **탈북학생 교육 경험의 통일교육적 의의 연구:탈북학생 밀집학교 교사를 중심으로-**, [박사학위논문, 서울대학교 대학원]

엄채윤.(2012). **교사의 변화능력에 관한 연구**, [박사학위논문, 서울대학교 대학원]

홍정미.(2008). **다문화 가정 자녀의 학교생활 적응에 영향을 미치는 생태체계 변인**, [박사학위논문, 숙명여자대학교 대학원]

4) 기타

경기도교육청.(2019) **2019경기도교육공무원인사관리세부기준(유치원,초등)**. 경기도교육청.

경기도교육청.(2019). **2019 성장중심 평가 길라잡이**. 경기도교육청.

경기도교육청.(2020). **2020 상호문화이해학교 선정계획**. 경기도교육청.

관계부서합동.(2012). **제2차 다문화가족정책기본계획(2013~2017)**.

교육과학기술부.(2008). **2008년도 다문화가정 학생 교육 지원계획**. 교육과학기술부.

교육과학기술부.(2010). **시, 도교육청별 다문화교육사업 모니터링 및 성과 분석**. 교육과학기술부.

교육부.(2018). **2018년 다문화교육 지원계획**. 교육부.

교육부.(2022). **2022년 다문화교육 지원계획**. 교육부.

교육부, 국가평생교육진흥원, 중앙다문화교육센터.(2019). **2019개정 다문화교육 정책학교 운영 가이드라인 - 초·중등-**.

여성가족부.(2018). **2018년 다문화가족지원 사업안내**. 여성가족부.

여성가족부.(2018). **제3차 다문화가족정책기본계획(2018~2022)**. 여성가족부.

오은순, 강창동, 진의남, 김선혜, 정진웅, 정원영.(2007). **다문화 교육을 위한 교수·학습 지원 방안 연구(Ⅰ)**. 한국교육과정평가원.

한국교육개발원.(2021). **2021 교육통계 분석자료집 - 유·초·중등 교육통계편**. 한국교육개발원.

이돈희.(2018. 11. 16.). [왜 지금 존 듀이를 읽어야 하나] '질성(Quality)적 사고'에 대하여. **에듀인뉴스**. http://www.eduinnews.co.kr/news/articleView.html?idxno=11129

2. 국외문헌

1) 단행본 및 번역서

Adrian Holliday.(2014). **문화간 의사소통 이해하기 - 문화 문법 협상하기**. (양은미 역), 한국문화사. (원서출판 2013).

Andy Hargreaves, Michael Fullan.(2017). **교직과 교사의 전문적 자본 - 학교를 바꾸는 힘**. (진동섭 역). 교육과학사. (원서출판 2015).

Alfred Holzbrecher.(2014). **상호문화교육의 이해 - 교사를 위한 교수-**

학습 방법-. (정기섭, 오영훈, 김영순, 이문기, 변경원 역), 북코리아. (원서출판 2004).

Carl A. Grant & Christine E. Sleeter.(2013). **교사를 위한 다문화교육**. (김영순, 배을규 역). 북코리아. (원서출판 2011).

Carter, K.(1990). Teachers' knowledge and learning to teach. Houston, W. R. ed.(1990). ***Handbook of research on teacher education***. New York: MacMillan Publishing Co.

Christine E. Sleeter & Carl A. Grant(2009). **다문화교육의 탐구 : 다섯 가지 방법들.** (문승호, 김영천, 정정훈 공역). 아카데미프레스. (원서출판 2008).

Christine I. Bennett.(2011). **다문화교육 - 이론과 실제-**. (김옥순, 김진호, 신인순, 안선영, 이경화, 이채식, 전성민, 조아미, 최상호, 최순종 공역). 학지사. (원서출판 2007).

Dan C. Lortie.(2017) **교직사회-교직과 교사의 삶.** (진동섭, 정수현, 박상완, 김병찬 공역・저). (원서출판 1975, 2002 개정)

David W. Johnson, Roger T. Johnson(2010). **다문화교육과 인간관계**. (김영순, 이미정, 강현미, 김선미, 신승연, 김민영, 심옥령, 김민정, 안준상, 강성아, 황인수, 문현진 공역). 교육과학사. (원서출판 2001).

Donald A. Schön(2019). **전문가의 조건: 기술적 숙련가에서 성찰적 실천가로.** (배을규 역). ㈜피와이메이트. (원서출판 1984)

Elbaz, Freema(1983). ***Teacher Thinking : A Study of Practical Knowledge.*** Taylor & Francis.

Elliot W. Eisner(1999). **교육적 상상력**. (이해명 역). 단국대학교출판사. (원서출판 1979)

F. Michael Connelly & D. Jean Clandinin.(2007). **교사와 교육과정-교사들의 경험에 대한 내러티브.** (강현석・박민정・소경희・조덕주・홍은숙 역). 양서원. (원서출판 1988)

Geneva Gay.(2000). ***Culturally responsive teaching.*** New York:

Teachers College Press.

Geneva Gay.(2021). **문화감응교수 -이론과 연구 그리고 실천-.** (명화연, 박선운, 조현희, 천나은 역). 교육과학사. (원서출판 2018).

Hamlyn, D. W.(2010). **교육인식론 -경험과 이해의 성장-.** (이홍우 역). 교육과학사. (원서출판 1978).

Irving Seidman.(2018). **질적 연구 방법으로서의 면담.** (박혜준, 이승연 공역). 교육과학사. (원서출판 2005).

James A. Banks.(2010). **다문화교육 입문**. (모경환, 최충옥, 김명정, 임정수 역). 아카데미프레스. (원서출판 2008).

John Dewey.(2019). **존 듀이의 경험과 교육**. (엄태동 역). ㈜피와이메이트. (원서출판 1938).

John W. Creswell.(2016). **질적 연구방법론-다섯 가지 접근-**. (조흥식 · 정선욱 · 김진숙 · 권지성 공역). 학지사. (원서출판 2012)

Kroeber, A.L. & Kluckhohn, C. (1952). ***Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions.*** Harvard University. Cambridge.

Kvale, S. (1994). ***InterViews: An introduction to qualitative research interviewing.*** Thousand Oaks, CA. Sage Publications, Inc.

Martine Abdallah-Pretceille.(2017). **유럽의 상호문화교육**. (장한업 역), 한울엠플러스(주). (원서출판 1999).

Max van Manen(2018). **'가르친다는 것'의 의미.** (정광순, 김선영 공역). 학지사. (원서출판 2003).

McCutcheon, G.(1995). ***Developing the curriculum, solo and group deliberation***. Longmand publishers USA.

Michael Fullan.(2017). **학교개혁은 왜 실패하는가 - 교육 변화의 새로운 의미와 성공원리-**. (이찬승, 은수진 역). 21세기 교육연구서. (원서출판 2016)

Pang, Valerie Ooka.(2001). ***Multicultural education: A caring-centered,***

reflective approach. Boston: McGraw-Hill.

Paulo Freire.(2020). **과정으로서의 교육**. (유성상 역). ㈜피와이메이트. (원서출판 2016)

Pragya Agarwal.(2021). **편견의 이유** (이재경 역). 반니. (원서출판 2020)

Sonia Nieto.(2016). **언어, 문화 그리고 비판적 다문화 교육.** (김영순, 오영훈, 이미정, 윤희진, 강현민, 최승은, 임지혜, 정소민, 김창아, 박순덕 역). 북코리아. (원서출판 2009)

Sharan B. Merriam, Rosemary S. Caffarella & Lisa M. Baumgartner.(2009). **성인학습론**. (기영화, 홍성화, 조윤정, 김선주 역). 아카데미프레스. (원서출판 2007)

マイケル · W, アップル, 長尾 彰夫 & ジェフ ウィッティ.(2011). **비판적 교육학과 공교육의 미래 - 신자유주의 교육개혁을 재검토한다**. (정영애, 이명실, 고경임, 김미란 공역). 원미사. (원서출판 2009).

2) 학술논문 및 학위논문

Clandinin, D. J.(1985). Personal Practical Knowledge: A Study of Teacher's Classroom Images. *Curriculumn Inquiry, 15*(4), 361-385

Cohen, D. K.(1995). What Is the System in Systemic Reform?. *Educational Researcher, 24*(9), 11-17, 31.

Elbaz, F.(1981). The Teacher's Practical Knowledge: Report of a Case Study. *Curriculumn Inquiry, 11*(1), 43-71

Hammer, M. R., Bennett, M. J., & Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations, 27*, 421-443.

Holcomb-McCoy C. C, & Myers J. E(1999). Multicultural Competence and Counselor Training: A National Survey. *Journal of*

Counseling & Development, 77(3), 294-302.

Kvale, S.(2006). Dominance through interviews and dialogues. *Qualitative inquiry*, **12**(3), 480-500.

Park, Sung Choon.(2008). **Teachers' Perceptions of Teaching for Social Justice**. [Master's thesis, Ohio State University].

Raechele L. Pope & Amy L. Reynolds.(1997). Student Affairs Core Competencies: Integrating Multicultural Awareness, Knowledge, and Skills. *Journal of College Student Development, 38*(3), 266-277.

Susan M. Johnson, Matthew A. Kraft & John P. Papay,(2012). How context matters in high-need schools: The effects of teachers' working conditions on their professional satisfaction and their students' achievement. *Teachers College Record*, **114**(10), 1-39.

中原　淳.(2013).経驗學習の理論的系譜と研究動向.**日本勞働研究雜誌,639**, 4-14.

松丸　修三.(1976).ジョン・デューイの教育思想における経驗概念 : デューイ教育思想研究序說.**慶応義塾大學大學院社會學研究科紀要,16**, 73-78.

Abstract

A Study on Teachers' Experience in Multicultural Education

- Focusing on the Multicultural Education Policy School -

SON, EUN HYE

Department of Ethics Education

The Graduate School

Seoul National University

This study examined how multicultural education in schools worked through teacher experience in multicultural education policy schools. Teachers who participated in the study played various roles in the school as those in charge of multicultural education affairs at multicultural education policy schools, homeroom teachers for multi-culturally special classes, and homeroom teachers for students from multicultural families. These teachers' experiences could not only show the characteristics of multicultural education policy schools but also give implications for the future operation of multicultural education.

Therefore, in this study the following two main research problems

were set:

First, what are the characteristics of teacher experience in multicultural education policy schools?

Second, what are the implications of the multicultural education experience of policy school teachers in regards to multicultural education?

Based on the aforementioned problems, the in-depth interview has been conducted as a method for this qualitative study, and the results and implications are as follows.

First, because teachers took on roles that have not been experienced before in a new environment called 'multicultural education policy school' they were thus experiencing confusion about the role of teachers. For teachers, learning and life guidance for students from multicultural families who have difficulty communicating in Korean is a new experience, which therefore caused a crisis in teacher expertise. Teachers experienced limitations in their capacity as teachers in this situation where they had to guide students who were culturally different from their class and moreover could not understand Korean well. However, despite these limitations, efforts were made to overcome the situation through multicultural education training, graduate school admission to the Korean language education department, and multicultural education activities through external programs.

Second, teachers were wary of distinguishing students from multicultural families from other students, but instead were trying to look at all students equally. Unless there was difficulty communicating in Korean, the teacher's belief that all students should be treated equally led to the perception that the budget focused on students from multicultural families and the operation of multicultural education

programs could be reverse discrimination. In contrast to the perception that equal opportunities should be provided to all students in support of multicultural education programs, it was considered difficult for all students to receive equal opportunities for class participation. This dual attitude of teachers also appeared in the perception of parents. While parents recognized that they were being passive or avoiding counseling or participation requested by the teachers, they felt burdened by the parents' request for counseling. However, in the process of recalling the multicultural experiences experienced by teachers in the past, critical reflection was involved and showed a change in perception. Some teachers sympathized with the situation faced by the students and parents from multicultural families and showed a more active attitude in promoting educational activities to support students.

Third, multicultural education in schools has mainly included support for Korean language education and Korean cultural experience education for students from multicultural families and after-school education. Some teachers pointed out that the programs focusing on specific targets could have a stigma effect on students from multicultural families as targets that need support. On the other hand, in cases of multiculturally special classes, they have been operated independently from general classes with individualized curriculum operation, multicultural education program operation, and parent counseling. Special-class homeroom teachers have felt like a psychological burden due to using a new teaching method that they had not experienced before and maintenance of additional benefits for a promotion out of special classes. This multicultural education operation system in multicultural education policy schools made multicultural education recognized as the role of a person in charge

of this specific work and separated from the role of general teachers.Therefore, I found it necessary for all teachers to build a multicultural capacity to implement multicultural education as the agents of multicultural education. To this end, teachers should expand the field of multicultural education practice, starting with the implementation of multicultural education related to subject education, especially moral subject.

Fourth, teachers were having difficulty coping with students with different cultural backgrounds when their responses differed from the teacher's expectations, or when students experienced difficulties such as poor learning. This means that there is a need for a plan to develop competencies through multicultural teacher education based on teachers' experiences. On the other hand, teachers' perceptions included a dual concept of multicultural education. Multicultural education was considered to be both an education that supports the deficiency of students from multicultural families and at the same time an education that teaches consideration and respect for all students. This confusion about the concept of multicultural education can add confusion to the overall direction of multicultural education by applying and understanding multicultural education differently depending on the subject and situation. Therefore, it is necessary for all school members to set a consistent direction and goal for multicultural education and go in an agreed direction.

Finally, in order for teachers to practice multicultural education together and settle down as a democratic school culture, an environment in which teachers can guide students with education tailored to their cultural background and individual contexts must be established. In particular, linguistic barriers should not interfere with teacher guidance, and at the same time, efforts should be made to

reflect on themselves and cultivate expertise so that teachers do not have an attitude of lowering expectations for students and withholding guidance for linguistic reasons. Above all, teachers should be the subject of curriculum management so that teachers' experiences can be well used as teachers' practical knowledge, and education administrators and other societies should show active support and trust in teachers so that teachers can have courage to practice multicultural education.

keywords : Experience in Multicultural Education, Multicultural Education Policy School, Teachers' Experiences
Student Number : 2016-30420