



## 저작자표시 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.
- 이차적 저작물을 작성할 수 있습니다.
- 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



**저작자표시.** 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.

- 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](#) 

조 대 훈 교수지도  
석사학위 청구논문

중학교 사회과 교사의  
다문화 교육 인식에 관한 질적연구

2008

성신여자대학교 교육대학원

교육학과 사회교육전공

김 민 영

중학교 사회과 교사의  
다문화 교육 인식에 관한 질적 연구

조 대 훈 교수지도

이 논문을 석사학위 논문으로 제출함

2008년 5월

성신여자대학교 교육대학원

교육학과 사회교육전공

김 민 영

# 인 준 서

김민영의 석사학위 논문으로 인준함.

심사위원 \_\_\_\_\_ 印

심사위원 \_\_\_\_\_ 印

심사위원 \_\_\_\_\_ 印

성신여자대학교 교육대학원

# 논문개요

최근 다인종·다문화 사회로의 진입에 따라 국내에 국제결혼 및 이주노동자 등의 외국인의 유입은 점점 증가 하고 있다. 이에 따라 다양한 문화의 가치를 인정하고 상호 이해와 공존을 추구하는 다문화 교육은 지식과 가치를 추구하는 사회 교과에서 중요성이 더욱 커지게 되었다. 이에 대하여 본 연구자는 학교 현장에서의 다문화 교육에 대한 교사들의 인식과 태도에 주목하고 분석하고자 한다. 이를 위한 연구 문제의 설정은 다음과 같다.

첫째, 3명의 중학교 사회과 교사들은 다문화 교육의 개념을 어떻게 이해하고 있는가?

둘째, 이와 같은 교사들의 다문화 교육에 대한 관점이 다문화 교육과 시민 교육에 대해 가지는 시사점은 무엇인가?

성공적인 다문화 교육을 위해서는 다문화 청소년들과 일반 학생들이 함께 수업을 받는 한국의 교실 수업에서의 교사의 역할은 중요하다. 교과교육연구에서의 교육적 조율자(educational gatekeeper)의 개념으로 살펴볼 수 있는데, 교육 과정의 본질은 교사의 교과적-주관적 관점과 태도에 의하여 영향을 받기 때문이다. 따라서 다문화 교육을 담당하는 사회과 수업에서도 이러한 조율자적 역할에 따른 교사의 인식과 실천에서의 주관성을 배제할 수 없을 것이다.

이와 관련하여 본 연구는 심층면담(in-depth interview)을 통하여 다른 전공 배경을 가지고 있는 3명의 사회과 교사들에 대한 다문화 교육의 인식에 대하여 살펴보았다. 그 결과 세 명의 교사들은 각각 다른 관점에서 다문화 교육을 지향하고 있었고, 이것은 전공 배경과 무관하지 않았다. 그리고 세 교사들의 다문화 교육 경험에 대하여 세 가지 공통점을 찾을 수 있었다. 첫째, 다문화

가정 학생과의 접촉 경험은 다문화 교육에 있어서 긍정적으로 작용하였다. 둘째, 다문화 가정의 학생들은 사회적 소수자 이지만 문화결핍가설이나 교육소외가설에 근거하여 이들 모두가 소외를 경험하고 있는 것은 아니었다. 따라서 개별 특성을 배려한 다문화 교육이 이루어져야 할 것이다. 셋째, 실제의 학교 현장에서는 다문화 교육이 정책적으로 이슈화 되어있는 것에 비해 상대적으로 소극적인 반응을 보였다. 그리고 이것은 교사간의 소통에 있어서도 마찬가지였다.

그리고 본 연구의 과정에서 질적 연구에서의 윤리성 부분을 살펴볼 수 있었는데, 다문화 교육의 정책 마련에 따른 여러 연구가 오히려 다문화 가정의 청소년들에게 정체성 혼란을 경험하게 하고 있었다. 이러한 다문화 교육에 대한 교사의 인식과 현장의 목소리는 바람직한 다문화 교육을 위하여 학교 현장에서의 교사 및 학생들의 관심과 새로운 교육 방안이 모색되어야 함을 인식하는데 도움이 되기를 기대한다.

# 목 차

<b>I. 서론</b> .....	1
1. 연구의 배경과 목적 .....	1
2. 연구 문제 .....	5
<b>II. 이론적 배경 및 선행연구 검토</b> .....	6
1. 다문화 교육의 개념과 사회과 교육 .....	6
(1) 다문화 교육의 개념과 현주소 .....	6
(2) 사회과교육 안의 다문화교육 .....	8
2. 다문화 교육과 교사의 역할 .....	12
(1) 교사의 조율적 역할(Teacher Gatekeeping)의 시사점 .....	12
(2) 다문화 교육의 교사 유형 .....	14
<b>III. 연구 방법론</b> .....	19
1. 연구 방법의 특징 .....	19
2. 연구 참여자의 선정 .....	20
3. 연구 자료의 수집과 분석 .....	21
<b>IV. 주요결과분석</b> .....	24
1. 하늘 중학교 속으로 .....	24
(1) 하늘 중학교 지역사회와 학업성취도 .....	24
(2) 하늘 중학교의 사회과 교사들 .....	27
2. 세 교사의 다문화 교육 이야기 .....	28

(1) 민 교사 이야기 : 배려의 정의 .....	29
(2) 안 교사 이야기 : 공정의 정의 .....	36
(3) 박 교사 이야기 : 동화의 정의 .....	43
(4) 종합결론: 다문화교육에 대한 세 가지 다른 관점의 공존 .....	47
<b>V. 다문화교육 내러티브의 공통된 특징 .....</b>	<b>51</b>
1. 다문화가정 학생과의 접촉 경험의 긍정적 의미 .....	51
2. 사회적 소수자이지만 소외받지 않는 다문화 가정 학생들 .....	55
3. 학교 현장의 다문화 교육의 부재 .....	58
<b>VI. 논의 및 시사점 .....</b>	<b>61</b>
1. 다문화 교육의 정의에 관한 교사의 조율적 역할 .....	61
2. 문화결핍 및 교육소의 가설에 대한 재검토 .....	62
3. 다문화 가정 자녀 연구와 연구 윤리의 문제 .....	64

**참 고 문 헌**

**ABSTRACT**

**부 록**

# 표 목 차

〈표 II-1〉 다문화적인 접근방법 .....	9
〈표 II-2〉 Banks(2002)의 다문화 교육과정 접근법 .....	11
〈표 II-3〉 Pang의 다문화 교육 교사의 네 가지 유형 .....	14
〈표 III-1〉 연구 참여자 Profile .....	20
〈표 V-1〉 세 교사의 다문화 교육의 인식 비교-I .....	41
〈표 V-2〉 세 교사의 다문화 교육의 인식 비교-II .....	44

# I. 서론

## 1. 연구의 배경과 목적

21세기의 현대 사회에서 세계화라는 거대한 흐름에 놓여 있다. 세계화는 정보통신과 자본, 물류 그리고 노동 분야에서 국제 교류를 더욱 가속화 시켰고, 이제 전 세계는 국경 없는 사회로 변모해 가고 있다고 해도 과언이 아니다. 그리고 이러한 다양한 차원에서의 개방의 모습은 한국 사회에도 그대로 적용되고 있고, 특히 3D 업종을 중심으로 한 해외 노동력의 유입은 한국의 경제 및 사회·문화에 적지 않은 영향을 미치게 되었다.

최근 주목할 만한 외국인이주노동자와 국제결혼이주자들의 급속한 증가는 국내 노동 시장에 변화를 가져오는 것 이외의 또 다른 중요한 사회적 이슈, 즉 혼혈인구의 증가, 또는 다문화가정의 증가라는 새로운 사회·문화적 변화를 의미하고 있다는 점에서 의미심장하다(다문화가족백서, 2007). 2007년 5월을 기준으로 외국인 주민은 주민등록인구의 1.5%를 차지하였으며, 이는 2006년도보다 약 35%의 증가율을 보이는 수치였다. 우리나라에 들어온 외국인은 크게 이주노동자, 국제결혼, 외국인 강사 등으로 분류되며, 이 중 이주노동자는 35.9%, 국제결혼이주자는 12.2%를 차지하고 있다(행정자치부, 2007). 다인종, 다문화 사회로의 전이는 이제 다른 나라의 이야기가 아닌 셈이다.

그런데 이와 같은 사회 인구학적 변화는 이전에는 존재하지 않았던 새로운 사회적 쟁점들을 발생시키고 있는데, 무엇보다도 다문화 가정의 증가는 한국인의 문화적 정체성에 대한 고민을 불러일으켰다. 이는 직접적으로 학교교육의 장에서 이야기되는 “바람직한 시민성” 그리고 “애국심”에 대한 담론에 문제를 제기하고 나섰다. 증가하는 외국인 거주자 및 다문화 가정의 구성원들에

대한 새로운 시각과 접근방법이 필요하게 된 것이다.

이러한 맥락에서 학교 교육과 대중매체를 통하여 알게 모르게 강조되어 온 배달민족-단일민족의 신화에 입각한 시민성 교육이 재검토해야 한다는 목소리가 어느 때보다도 강렬해지고 있는 것 같다. 최근 다문화교육에 관심을 가지는 국내의 교육학자들은 반만년 이상 지속된 단일민족 신화의 이데올로기와 그에 기반한 맹목적인 ‘애국주의’는 21세기 지구촌 사회를 살아가는 한국이 세상 사람들과 조화롭게 더불어 살아가는데 있어 궁극적으로 바람직하지 못한 영향을 미친다는 견해를 보이고 있다(최충욱, 2007; 박윤경, 2007; 모경환, 2007; 박민정, 2008).

학교 교육과 국가 교육과정은 이러한 변화의 요구에 있어서 가장 핵심적인 역할을 담당해야 한다. 최근 사회과교육 공동체에서 많은 주목을 받고 있는 ‘다문화교육’의 관점은 자문화와 타문화의 가치를 비판적으로 인식하고, 다양한 문화적 가치에 대한 상호존중과 공생을 목적으로 하는 교육적 노력을 의미한다. 이러한 다문화교육의 목적은 시민성 교육의 중핵교과인 사회과교육을 통해 보다 적극적으로 이루어질 수 있다. 이제 사회과 교실에서 교사는 다인종-다문화 시대를 지혜롭게 살아갈 수 있도록 그 동안 인종적·문화적으로 무감각했던 학생들을 준비시킬 교육적 의무를 지닌다.

이러한 다문화교육의 실천에 있어 무엇보다도 중요한 요인은 바로 ‘교사’라고 할 수 있다. 다문화교육의 성공에 있어서 교사 변인이 가지는 중요성은 특히 최근 교육과정/교과교육 연구에서 주목하고 있는 교육적 조율자(educational gatekeeper)로서의 이론적 개념에서 찾을 수 있다.<sup>1)</sup> 교육과정의 실천과 교실수업의 본질은 국가 교육과정에 의해서 결정되는 것이 아니라, 개별 교실에 존재하는 교사의 교과적-주관적 관점과 태도 및 행동에 의해서 상

---

1) 교육적 조율자(educational gatekeeper)는 교사가 지니는 교과 전공 배경과 교과 내용, 그리고 특수한 교과 문화 등의 요인들이 교수 행위의 실재를 이해하는데 중요한 영향 요인으로 고려된다.

당부분 영향 받으며, 개별 교사는 교육정책의 실제적 효과와 교육적 변화의 유무를 결정하는 데 있어 핵심적인 동인(agent)이 된다(Thornton, 1991; 조대훈, 2002, 2004). 이러한 논리에 의해서 다문화교육 정책은 교사의 인식과 실천과 연계되지 않고는 결코 성공할 수 없다. 다문화교육의 필요성과 중요성이 강조된다 할지라도 교사가 그것을 실감하지 못하고 현장에서 적용하지 못 할 경우 학생들의 의식 또한 변화하지 못할 것이다.

그러나 다문화교육의 개념과 관련 정책을 사회과 교사들은 어떻게 이해하고 있으며, 이는 그들의 교실수업과 어떻게 연계되고 있는지에 관한 심층적인 정보는 아직까지 미미한 수준에 머물고 있다. 최근 5년 간 이주노동자 및 결혼 이민자 자녀들을 중심으로 한 범교과적인 질적 연구 논문이 비로소 조금씩 나타나기 시작하였지만(예: 박미경, 2007; 박윤경, 2007; 배은주, 2006), 실제로 사회과 교사가 다문화교육의 정책 사항들을 일상적인 교실 차원에서 어떻게 이해하고 접목시키고 있는지에 관한 보다 다양하고 심층적인 정보는 제공되지 않고 있다. 예를 들어 모경환·황혜원(2007)의 최근 설문조사연구는 중등 교사들의 다문화적 인식을 엿볼 수 있는 중요하고도 흥미로운 결과를 제공해 주었다. 이들의 연구에 따르면 교사들의 다문화적 태도는 대체적으로 긍정적이었으며, 다문화적 이해도 또한 높은 수준을 나타내었지만,<sup>2)</sup> 다문화 교육의 초점이 소수 민족이나 문화와 전통에 있다는 인식과 다문화 가정의 자녀들의 높은 학업 성취를 기대하지 않는다는 편견이 강하게 자리하고 있었다.

하지만, 이와 같은 유형의 연구들은 교실수업 차원에서 사회 교사들이 국가의 다문화교육 정책을 구체적으로 이해하고 실천하고 있는지에 관한 보다 심층적인 정보를 제공하는 데는 어느 정도 한계를 지니게 된다. 여기서 우리는 질적연구의 방법론을 통한 학교 현장의 미시적인 교육행위를 분석할 필요성을

---

2) 그러나 본 연구자가 사회과 교사들의 다문화 교육의 인식에 관한 예비조사 과정에서 보이는 다문화적 태도와 이해도는 대체로 형식적이었으며 그것을 시행해야 할 분명한 의지는 보이지 않아 현실적으로는 기존 연구와 괴리가 있음을 느꼈다.

갖게 된다. 양적연구를 통하여 다문화교육의 현주소와 성과에 관한 일반적 경향과 핵심 영향요인들을 찾아냄과 동시에, 질적연구를 통하여 그러한 일반적 경향과 요인들이 실제 학교 현장의 맥락에서 어떻게 구체적으로 접목되고 해석되고 있는지를 분석할 필요가 있다. 우리는 다문화교육에 대한 교사의 인식과 태도에 주목할 필요가 있으며, 더 나아가 그리고 교사들의 문화 다양성에 대한 수용 능력을 확대시킬 수 있는 방법을 고민해 보아야 할 것이다.

## 2. 연구 목적과 연구 문제

위와 같은 문제의식에 기초하여 본 연구는 서울 강북 소재 공립 중학교에 재직 중인 3명의 사회과 교사들을 연구참여자로 하여, 사회과 교사들이 가지는 다문화교육의 인식과 실천의 관계를 탐색적으로 분석해 보고자 한다. 특히 연구자는 질적 연구의 방법 중 심층면담기법(in-depth interview)에 근거하여, 최근 정책적으로 강조되고 있는 다문화교육의 담론에 대해 3명의 사회 교사들이 보유하는 “다문화교육의 내러티브”를 드러내는 것을 일차적인 연구목표로 삼았다. 그리고 이러한 교사의 다문화교육 내러티브를 바탕으로 다문화교육의 담론이 자신의 교실 수업 차원에서 어떠한 영향을 미치고 있는지를 살펴볼 것이다.

본 연구에서는 중학교 사회과 교사들이 다문화 교육에 대하여 가지는 인식에 관한 심층적인 기술을 시도하고자 하며, 이를 위해 연구자가 출발점으로 삼은 탐색적인 연구 문제는 크게 다음의 두 가지로 요약할 수 있다:

첫째, 3명의 중학교 사회과 교사들은 다문화 교육의 개념을 어떻게 이해하고 있는가?

둘째, 이와 같은 교사들의 다문화 교육에 대한 관점이 다문화 교육과 시민 교육에 대해 가지는 시사점은 무엇인가?

## Ⅱ. 이론적 배경 및 선행연구 검토

### 1. 다문화 교육의 개념과 사회과 교육

#### (1) 다문화 교육의 개념과 현주소

다문화 교육에 관한 정의는 학자에 따라 조금씩 차이가 있지만, 이러한 각각의 견해를 종합해 보면 다문화교육의 입장은 크게 동화주의적 관점에서 문화다원주의적 또는 샐러드 그릇(Salad Bowl) 이론의 관점으로 이동해 가는 모습을 발견할 수 있다.<sup>3)</sup>

우선 James A. Bank(2002, 2004)는 다문화교육은 학생들이 그들의 문화적, 인종적, 민족적, 성별, 사회적 계급의 특성에 관계없이 학교에서 평등한 교육을 받는 것이라고 정의하고 있다(장인실, 2003; 모경환(2007)에서 재인용). 국내 연구자들 중 김선미(2000), 박미경(2007) 등은 성별, 종교, 계층, 직업, 인종 등에서 비롯되는 각 사회집단들의 고유한 문화적 특성이 다양하게 존재하고 있음을 강조하면서, 다문화교육이란 주류 또는 비주류집단들의 문화를 독특하고 가치 있게 여기고 존중하기 위한 것이라고 보았다. 나아가 다문화교육은 다른 문화에 대한 올바른 이해의 폭을 넓힘으로써 서로 다른 문화 집단의 사람들이 평등한 관계에서 상호 공존하고자 하는 노력에서 오는 것이라고 할 수 있다.

다문화교육에 대한 이 같은 정의는 특히 문화 다원주의(cultural pluralism)

---

3) 샐러드 그릇 이데올로기란 다양한 구성 요소들이 상호 공존하며 고유의 특성을 유지하면서 서로 조화되어 또 다른 통합성을 이루어 내는 것을 의미한다. 이는 다양한 문화 간의 이해와 존중, 관용, 그리고 대화와 신뢰를 바탕으로 하는 다문화적 정체성을 수립하는 것이다(강희원, 2006/ 모경환, 2007, p.40 에서 재인용).

의 관점을 수용하는 경향이 있으며, 다양한 문화의 공존과 상호 이해, 평등은 물론 한 사회 안의 차별과 불평등의 메카니즘을 확인하고 극복하려는 모든 노력을 포괄하고 있다(박남수, 2000).

그런데, 국가적 차원에서 다문화 사회로의 진입에 대하여 많은 노력<sup>4)</sup>을 기울이고 있음에도 불구하고, 우리나라 정부와 언론매체가 지니는 ‘다문화 코드’는 아직까지 소수 문화가 지배 문화에 동화, 포섭되는 것을 전제로 하는 미국의 ‘용광로(melting pot) 이론’에 근접한 경향이 있다는 점은 또 다른 우려를 낳고 있다. 이러한 현실은 우리 사회에서 계속적으로 소외계층을 형성할 수 있으며, 정체성의 혼란으로 사회적 통합을 저해할 수 있다. 과거 우리나라의 학교 교육은 역시 다문화 교육을 지극히 협의의 의미로, 즉 다양한 나라의 문화 체험과 유사한 것으로 이해하는 오류를 범하고 있었다고 할 수 있다. 다문화 사회에서 학생들에게 요구되는 것은 인종적·문화적 차이에 따른 편견을 극복하고, 차별과 불평등을 개선할 수 있는 관용과 배려의 시민적 능력이다.

예를 들어 최근 실시된 설문조사와 문화기술적 연구 등에 따르면(예: 배은주, 2006; 조영달, 2007) 현실적으로는 국내에서의 다문화 정책은 ‘외국인 정책’에 가까우며, 실질적으로 다문화가정의 학생들에 대한 관심과 지원 자체가 열악한 실정이라는 점을 지적하고 있다.

---

4) 1997년 국적법 개정(가족 성원에 대한 국적 다양성 인정), 2007년 교육인적자원부의 다문화 가정 자녀교육 지원, 여성결혼이민자의 한국사회 조기 적응 및 정착 지원을 위한 언어 및 문화 교육 프로그램 구성 등.

## (2) 사회과교육 안의 다문화교육

제 7차 사회과 교육과정에서 사회과는 사회생활에 필요한 지식과 기능을 익혀 이를 토대로 사회 현상을 올바르게 인식하고, 민주 사회 구성원에게 요청되는 가치와 태도를 지님으로써 민주 시민으로서의 자질을 갖추도록 하는 교과로 정의하고 있다. 여기서 민주 시민은 사회생활을 영위하는데 필요한 지식을 바탕으로 인권존중, 관용과 타협의 정신, 사회 정의의 실현, 공동체 의식, 참여와 책임 의식 등의 민주적 가치와 태도를 함양하고, 나아가 개인적, 사회적 문제를 합리적으로 해결하려는 능력을 길러 개인과 사회, 국가, 인류의 발전에 기여할 수 있는 자질을 갖춘 사람이다(교육인적자원부, 2007).

이렇게 민주 시민 양성을 목표로 하는 사회과 교육은 다문화 교육과 밀접한 관계를 가지게 된다. 다문화 교육에서도 다문화 사회에서의 시민적 자질을 강조하고 있는데, Tiedt은 다문화 교육의 목표를 지적(개념 이해), 가치 태도적, 기능적, 실천적 측면으로 파악하고 있으며, 이와 비슷하게 사회과 교육이 전통적으로 강조해 온 시민적 자질의 요소 역시 지식, 가치 태도, 기능, 참가 등을 포함한다(Banks, 1999; 박남수, 2000). 다시 정리하면, 사회과 교육은 민주 시민의 양성이라는 슬로건 아래 사회생활에 관한 인간관계를 중심으로 하여 여러 가지 사회문제에 관한 학습을 통해서 사회생활에 필요한 지식, 기능, 태도를 형성함으로써 국민으로서 필요한 자질은 물론이며 세계시민으로써 갖추어야 할 자질을 교육할 수 있기 때문이다(김혜연, 1997; 차경수, 2002).

다문화 교육의 접근 방법으로 김혜연(1997)은 Banks & Banks(1993)의 다섯 가지 정의를 소개하고 있다. 다섯 가지 접근법 중 어떤 하나가 좋거나 틀리거나를 떠나서 서로 관련을 맺고 깊이 연관되어 있기 때문에 실천에서의 적절한 조화 및 하나의 접근법이 목적을 달성하기 위해서는 다른 네 가지 접근 방법이 유용하게 사용되어야 함을 강조하고 있다. 다문화 교육의 다섯 가지 접근

법은 아래의 표와 같으며, 이는 사회 교과와 다문화 교육 이행에 참고 되어질 수 있을 것이다.

<표 II-1> 다문화적인 접근방법 (Banks & Banks(1993))

접근방법	의미	교육내용
문화적 차이와 특수성	시민으로써의 교육을 목적으로 각 문화의 특수성과 차이를 습득하는 것.	남·여의 차이, 도시·농촌의 차이, 세계 국가 간의 차이 등.
인간관계접근법	하나로 되어가는 세계에서의 조화로운 삶	개인적인 차이와 같은 점의 교육
단일집단 연구	한 집단에 대한 연구 실행은 그 집단의 미래의 구성원을 위해 역사적, 능력, 성취 등을 연구하므로 학교지식을 본질적인 것으로 봄	한 집단의 역사, 관점, 세계관에 관심을 두고, 교육과정에서의 역사와 문화에 대하여 일관된 과정을 구성
다문화 교육적 접근법	편견과 선입견을 없애기 위하여 학교 교육을 평등과 다양성에 따라 재구성	학교가 다양성을 반영하는 학교로 재구성 될 수 있도록 전체 학제를 수정
다문화적, 사회 개혁적 접근법	교육을 통하여 학생들의 경험을 확장하는 데에서 끝나는 것이 아니라 전체사회로 확산되어 사회를 재건하고자 하는 노력	민주주의를 연습하고 함께 일하는 방법을 배울 수 있도록 기회를 제공, 학습의 결과를 사회로 확대하고자 노력

그리고 Banks(2002)는 다문화 교육과정에 대한 접근법으로는 공헌적 접근, 부가적 접근, 전환적 접근, 사회적 행동 접근의 계층적 구조로 설명하고 있다. 이러한 접근법에 대한 구조적 구분은 본 연구에 참여한 교사들의 다문화 교육과정의 관점을 분석하는데 유용한 준거로 활용될 수 있을 것이다.

이 역시 실제의 수업에서 네 가지 접근법을 혼합하여 사용하며, 하위 단계에서 상위단계로 이동은 누적적이므로 점진적으로 진행되어야 한다. 1단계 공헌적 접근과 2단계 부가적 접근은 공통적으로 다른 문화를 가진 사람

들의 행동을 지엽적, 부분적으로 설명하지만, 해당 사회의 주류 문화의 규범 및 가치를 계속적으로 고수하는 모습을 보인다. 3단계 전환적 접근과 4단계 사회적 행동 접근은 교육과정에 있어 주류 문화의 규정과 가치를 벗어나서 각자의 문화를 존중하는 보다 높은 수준의 개혁을 의미하는 특징을 갖는다. 사회적 행동 접근은 사회의 실제적인 관심사에 초점을 두고 있는 쟁점중심 커리큘럼을 원리적 전환을 위한 적절한 방법으로 제시하고 있는데 이러한 쟁점중심 커리큘럼은 사회과의 지식을 현재의 문제와 관련시킴과 동시에 다면적 시야에서 비판적 고찰을 가능하게 한다는 점에서 다문화주의의 논리에 부합하는 접근이라고 할 수 있다.

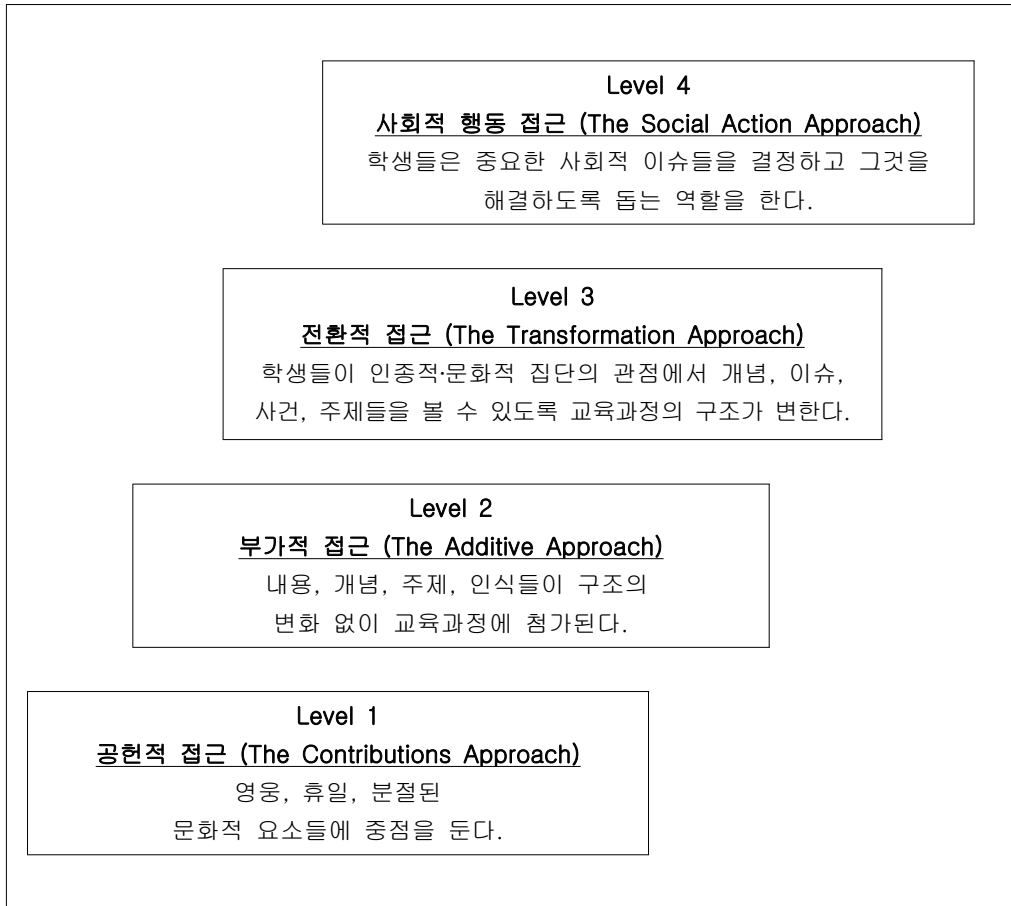
대부분의 학교 현장에서 교사들이 보여주고 있는 교실수업은 이와 같은 4가지의 접근법이 다양한 비율로 혼용되는 모습을 보여주고 있지만, 다문화 교육을 실시한다고 주장하는 많은 학교의 교육과정은 ‘부가적 접근’의 수준에 머물고 있는 것으로 평가되고 있다(장인실, 2003; 박남수, 2000; 박민정(2008)에서 재인용).

사회과 수업에서의 다문화 교육 적용방안으로 박민정(2008)은 Merryfield(2001)의 교수모형<sup>5)</sup>을 이론적 근거로 삼아 한국적 상황을 고려한 다문화교육 수업모형을 개발하였다. 박민정의 수업모형의 절차는 크게 네 단계로 이루어졌다. 첫 번째 단계는 ‘문화적 신화 낫설게 보기’이며 우리에게 내재되어 있는 신화적 요소들을 살펴보고 문화적 정체성을 깨닫는 것으로 이는 교재와 문학 작품, 대중매체를 통하여 살펴본다. 두 번째 단계는 ‘사회문화적 소수자 관점에서 세상 바라보기’이다. 이는 우리 사회의 다양한 모습을 인식하고 이해하며 비판적 통찰력을 기르는 단계이다. 세 번째 단계는 ‘체험적 글쓰기’로 다문화

5) Merryfield의 다문화 교육의 교수전략은 다문화교육을 위한 접근방법과 수업 전략적 측면에서 단일만족주의의 이데올로기와 식민지의 경험, 그리고 분단의 상처를 안고 있는 한국의 상황에 적용할 수 있는 설득력 있는 모형으로 평가되며, 실제적인 전략과 이중의식의 사고, 체험을 통한 감정 이입 등을 교수 단계로 하여 우리의 의식을 변화시키는데 유용함을 가진다(박민정, 2008).

적 상황 속의 인물이 되어 그들의 감정과 행동을 체험함으로써 문화적 고정관  
념과 편견을 극복하고 다양한 문화에 대한 이해와 수용을 기를 수 있다.

〈표 II-2〉 Banks(2002)의 다문화 교육과정 접근법  
(박민정, 2008에서 재인용)



마지막으로 네 번째 단계는 ‘격려와 실천’으로 서로의 의견과 느낌을 공유하고 실천의 의지를 격려한다. 이러한 수업모형은 고등학교 사회문화의 ‘인간과 문화 현상의 이해’의 단원수업의 사례로 제시하고 있다.

다문화 교육의 주체는 다문화 가정의 청소년에 한정되는 것이 아니라 다문

화 사회에 적응해야 할 우리 사회의 모든 사람들이다. 그 중 자아정체감이 형성되는 청소년에게 더욱 필요한 부분이며, 올바른 가치관 및 정체성 확립 그리고 사회적 적응과 한국 사회의 시민으로서, 넓게는 세계 시민으로서의 의식을 바로 심어 주어야 한다. 그리고 사회 교과는 다양한 교육사례연구, 교수 학습 방법의 효과 검증을 위한 실험과 관찰 등을 통한 현장연구 등(김선미, 2000) 지금의 다문화 교육에 대한 현실적인 방향의 모색이 이루어져 문화적 한계를 극복하고 다문화적 사회에 대응하여 발전할 수 있는 민주 시민이 될 수 있도록 책임과 의무를 가지고 노력해야 할 것이다.

## 2. 다문화 교육과 교사의 역할

### (1) 교사의 조율적 역할(Teacher Gatekeeping)의 시사점

다문화 교육을 준비하고 실시하는데 있어서 교사의 역할이 중요하다. 교사의 기대와 태도는 학생들의 반응을 끌어내어 학업 성취와 태도의 발달에 영향을 주기도 한다. 이러한 가운데 교사의 다문화적 자료와 적절한 교수법은 모든 학생들의 고정관념이나 편견을 완화하고 긍정적인 가치관을 형성하는데 큰 영향을 미치게 된다.

다문화 교육에 있어 지식의 구성적 과정의 중요성에 대해서는 많은 연구자들이 지적하고 있다. 이들에 따르면 학생들은 사회적, 역사적, 정치적 지식의 활동적 구성자일뿐만 아니라 숙고적 수요자가 되어야 한다는 것으로(Banks,1999:212), 교사는 지식이 정치적, 규범적인 가정 하에 사회적으로 구성되어진 것이라는 것을 이해하도록 도울 필요가 있다(Code, 1999; Harding, 1991; Collins, 1990; Banks, 1999: 박남수(2000)에서 재인용). 그러나 사회과 교재 내용은 의도적이든 그렇지 않든 일정한 지식을 학습자에게 제시하고 있

으며,<sup>6)</sup> 경우에 따라서는 교사의 가치관이 교과 교육에 반영되어지기도 한다. 그러나 이러한 지식이 받아들여지면 학습자는 해당 사실에 대해서 고정관념이나 편견을 형성하게 되고, 기존에도 비슷한 경험이 있다면 이를 통해 그러한 고정 관념을 더욱 더 강화하는 결과를 초래한다. 결국 다문화 교육에 대한 부분도 교사의 전공, 배경, 지식 등에 따라 다양한 구성이 이루어 질 수 있는 것이다(박남수, 2000).

이는 수업 현장에서 교사들의 ‘교육적 조율자(educational gatekeeper)’의 역할로 설명할 수 있다. ‘교육적 조율자’는 교사가 지니는 교과 전공 배경과 교과 내용의 내용, 그리고 특수한 문화 등의 요인들이 교수 행위에 반영되어지는 것이다. 따라서 교사의 다문화적 인식과 태도는 현장 수업과 학생의 지도에 영향을 미친다(조대훈, 2002, 2004). 특히 문화적 다양성에 대한 교사의 지식, 태도, 신념 등은 소수 민족 학생들의 학업 성취와 높은 상관관계를 가지고 있다. 그리고 청소년들은 아직 옳고 그름을 판단하고 올바른 가치관 성립을 위해 노력하기 보다는 교사가 주입하는 정보에 의하여 가치관의 영향을 받기도 한다. 따라서 교사는 학생들에게 지식의 적립과 가치관의 확립의 부분에 많은 영향을 미치는 사람임을 인식하고 다문화 시대를 살아가는 학생들에게 다문화 사회에 대한 이해와 관련 지식을 올바르게 전달하고 인식 시킬 수 있도록 조율자로서의 역할을 의식하며 다문화 교육을 선도해야 할 것이다.

이를 위하여 교사는 다양한 사회의 생활양식, 특성, 변화 등을 문화적인 관점에서 이해하고, 수용하며 관심과, 열린 마음, 도전에 대한 능동적 자세를 갖추고 있어야 할 것이다. 이러한 태도를 통하여 교사는 다문화 사회에서의 문제 해결 및 성장을 위한 현실적 요구에 대해서 학생들에게 다양한 정보를 제공할 수 있을 것이다. 나아가 현장에서의 수업, 사회 변화에 대한 설명 그리고

---

6) 예를 들면 “외국인 노동자=빈곤, 개발도상국”, “여성다움=정숙, 현모양처” 등의 동식 관계가 그것이다.

다문화 가정의 청소년을 마주할 때 자연스러운 상황으로 이끌어 나갈 수 있을 것이다. 다문화 사회에서의 교사는 다문화적인 패러다임의 변화를 자각하고 인식 변화의 필요성, 교육의 필요성을 느끼고 실천함으로써 조율자로서의 바람직한 역할을 실천할 수 있어야 할 것이다.

## (2) 다문화 교육의 교사 유형

다문화 수업을 진행하는 교사들의 신념과 실천에 따라 Pang(2005)은 다음 <표 II-3>의 네 가지 유형으로 구분하였다(Pang, 2005:232-246).

<표 II-3> Pang의 다문화 교육 교사의 네 가지 유형

교사 유형	특징	공통점
동화주의적 교사 (Assimilationist Teacher)	<ul style="list-style-type: none"> <li>학교에서 가르치는 것은 보편적 진리이며 학생들에게 가장 필요한 것이라고 믿음.</li> <li>교사의 목적은 지식을 전수하여 학생들이 기존의 사회정치적 체제에 순응하도록 하는 것.</li> <li>학생들은 주류 사회의 문화를 습득하고 생존해야 한다는 관점.</li> </ul>	현상 유지의 관점을 공유
인간관계 지향적 교사 (Human Relation Teacher)	<ul style="list-style-type: none"> <li>모든 학생들이 서로 존중 하는 것.</li> <li>다양한 집단의 학생들이 서로 협력하고, 문화적 교류의 경험을 제공하여 편견을 극복하는 것에 초점을 둠.</li> <li>그러나 반드시 전수해야 할 필수적 지식이 있으며, 학교 구조의 개혁 없이 현상 유지를 위한 부분적인 변화를 선호함.</li> <li>논쟁적인 사회 문제들, 학교 교육의 근본적인 문제들에 관하여 비판적(반성적)으로 사고할 기회를 제공하지 않음.</li> </ul>	
사회적 행동 지향적 교사 (Social Action Teacher)	<ul style="list-style-type: none"> <li>비판적으로 사고하는 법을 가르치며, 사회적 불평등에 도전하여 변화의 주체가 되는 것을 다문화 교육의 목적으로 삼음.</li> <li>불평등과 권력의 문제가 핵심.</li> <li>다양한 사회 집단의 불평등과 인권 등을 다룸.</li> <li>문화가 반드시 다문화 교육의 핵심이 되지는 않음.</li> </ul>	변혁적인 교실 수업을 지향
배려지향적 교사 (Caring-centered Teacher)	<ul style="list-style-type: none"> <li>정의, 자유에 기초한 다문화사회 건설을 목적으로 함.</li> <li>학생들이 상호 공존하고 배려하는 분위기를 통하여 공정과 평등의 가치를 공유</li> <li>배려는 민주적 교실 수업의 핵심으로 학생의 자기 주도적 참여와 학습 공동체를 지향함.</li> <li>사회에 존재하는 차별과 편견을 다룸</li> <li>문화적 적합성(cultural relevance)을 지향하는 교수법</li> </ul>	

동화주의적 교사(Assimilationist Teacher)와 인간관계 지향적 교사(Human Relation Teacher)는 현상 유지의 관점을 공유하며, 교사의 권위에 따라 지식을 전수한다는 점에서 공통점을 가진다. 이 중 동화주의 교사는 다문화 가정의 학생들이 당면한 사회에 적응하기 위하여 그 사회의 문화를 습득해야 한다는 관점을 가지고 있다. 그리고 교과서와 지도서를 바탕으로 교실 수업을 진행하며 애국주의를 지향한다.

인간관계 지향적 교사는 모든 학생들이 서로 존중해야 하는 것은 중요하다고 생각한다. 그리고 다양한 집단의 학생들이 서로 협력하고, 문화적 교류의 경험을 통하여 편견을 극복할 수 있도록 하는 것에 초점을 둔다. 따라서 다문화 교육과 관련한 다양한 학생 활동 및 프로그램을 지지한다. 예를 들면, 청소년 캠프를 통하여 학생들과 인종차별, 젠더, 계급, 동성애 편견에 대하여 이야기를 나누거나, 다른 나라의 음식, 의상 등을 전시하고 체험함으로써 다양성을 인식하도록 돕는다. 그리고 학생들이 여러 나라의 언어를 배우도록 장려하기도 한다. 하지만 다양한 문화와 사회 현상을 다루는 반면, 이것이 논쟁의 대상은 아니다. 그리고 학교는 구조의 개혁 없이 현상 유지를 위한 부분적인 변화를 선호한다. 따라서 학교 교육의 근본적인 문제들에 관하여 비판적 또는 반성적 사고의 기회를 제공하지 않는다.

사회적 행동 지향적 교사(Social Action Teacher)와 배려 지향적 교사(Caring-centered Teacher)는 ‘변혁적인 교실 수업을 지향’한다는 것에서 커다란 공통점을 가지고 있다. 그리고 공존과 평등의 사회 정의의 가치를 중요하게 생각한다. 하지만 다문화 교육의 ‘목적’과 ‘방법’에 있어서 분명한 차이가 있다. 사회적 행동을 강조하는 교사는 다문화 교육의 수업에서 권위가 있으며, 사회의 불평등과 권력의 문제를 핵심으로 하여 비판적으로 사고하는 법을 가르친다. 즉, 다문화 교육이라고 해서 반드시 ‘문화’에 초점을 두지는 않는다. 주로 노동자 계층, 인종, 여성 등의 다양한 사회 집단의 불평등과 인권에 관한

내용을 다루며, 학생들이 참여하고 관심을 갖는 것은 중요하다고 생각한다.

반면 배려 지향적 교사는 학생들이 상호 존중하고 배려하는 분위기를 통하여 공정과 평등의 가치를 공유하는 것을 중요하게 생각한다. 그리고 교사의 권위보다는 학생 주도적으로 수업이 이루어질 수 있도록 이를 지지한다. 따라서 여기서의 배려는 학생들에게 바람직한 다문화 교육이 이루어질 수 있도록 민주적인 교실 수업의 핵심으로 학생들의 의견을 존중하고, 학습에 어려움이 없도록 돕는 것을 의미한다. 그리고 다문화 교육이 사회의 불평등이나 인권에 한정하는 것이 아니라 문화적 관점에서의 적합성을 추구한다는 점에서 사회적 행동을 강조하는 교사의 유형과 차이가 있음을 구분할 수 있다.<sup>7)</sup>

마지막으로 ‘다문화 교육 교사의 네 가지 유형’은 사회과 교육에서 강조하는 시민성에 대하여 조금씩 다른 입장을 보이고 있으며, ‘사회 정의’를 중요하게 여기지만 이것 또한 각각의 차이를 보이고 있다. 동화주의적 교사의 시민성은 ‘사회 적응을 위하여 필요한 지식을 습득하는 것’, ‘학교와 교사에 대한 믿음’이라고 볼 수 있다. 인간관계 지향적 교사의 시민성은 ‘다양한 집단의 사람들이 상호 공존할 수 있도록 다양한 지식을 습득’한다는 점에서 동화주의적 교사보다 확대된 개념으로 볼 수 있다. 앞의 두 유형은 사전적 의미에서의 ‘사회 정의’<sup>8)</sup>를 논하고 있지만 사회적 행동 지향적 교사와 배려 지향적 교사는 이에 대하여 좀 더 구체적이다. 이 두 유형은 ‘사회 정의’에 대하여 공존과 평등을 공통적으로 강조한다. 하지만 사회적 행동 지향적 교사는 공정을 위한 기회 균등의 의미에서 사회적 소수자에 관심을 갖으며 불평등을 다룬다. 반면, 배려

7) 예를 들면, 코시안들이 많은 교실의 사회과 수업에서 교사는 코시안과 관련된 나라 또는 문화의 예시를 제시하여 가르침으로써 그들의 문화적 관점과 상황을 고려하여 설명 할 수 있다.

8) 사회정의 [社會正義] : 일반인의 통념으로 판단한 올바른 사회적 윤리. 법 앞에서의 평등이나 정당한 보수 따위와 같이 모든 개인이 한결같이 인간다운 생활을 누릴 수 있는 최소한의 조건을 보장하는 것을 기본으로 한다. (네이버 국어사전/ www.naver.com)

지향적 교사는 민주적인 입장에서 공존과 평등을 지향하며, 학생 주도적으로 이를 실천하는 시민성을 강조한다.

모경환·황혜원(2007:87-96)의 연구<sup>9)</sup>에서 다문화 교육과 교사에 대한 네 가지 유형을 기초로 교사의 인식 유형을 분류하였을 때, 중등학교 사회과 교사들은 배려 지향적 교사로서의 유형을 가장 많이 지지하고 있었다. 즉 다문화 교육은 다문화 사회의 건설을 위해 상호 이해와 배려를 강조해야 한다는 관점에 강한 동의를 나타내고 있었다. 그 다음으로 인간관계 지향적 교사, 사회적 행동 지향적 교사, 동화주의적 교사의 유형 순으로 특징이 나타나고 있다.

그리고 교사의 유형에 따라 각각의 관점에 동의하는 정도에 차이가 나타나는지 살펴본 결과 동화주의 관점에 대한 연령별 차이만 존재한다. 교사의 연령이 높을수록 동화주의 관점을 보다 강하게 가지고 있어, 이들은 소수 문화 집단 학생들이 주류 문화에 통합되어야 한다는 관점을 강하게 가지고 있음을 시사했다.

또한 동화주의 관점은 연구에 참여한 교사들에게 가장 약하게 나타나고 있었지만, 40대 이상의 교사들은 20,30대의 교사들에 비하여 강하게 동의하고 있다. 다문화 교육이 동화주의 관점을 극복하면서 발달해온 점을 고려하면, 바람직한 다문화 교육을 위해 이러한 동화주의 관점은 시급히 개선되어야 할 것이다.

이상 Pang(2005)의 다문화 교육 목표에 대한 교사들의 네 가지 유형과 이를 통해서 현재 다문화 교육의 교육자 역할을 가지고 있는 사회과 교사들의 유형적 분포를 알 수 있었다. 본 내용은 연구자가 참여자와의 인터뷰 과정에서 각 교사의 유형을 살펴보고 다문화 교육의 인식을 탐색하는 과정에서 근거 자료로 활용될 수 있을 것이다.

---

9) 중등 교사들의 다문화적 인식에 대한 연구로 국어·사회과교사를 대상으로 한 양적 연구이다.

지금까지의 선행연구들을 살펴보았을 때 다문화 교육에 대한 필요성 및 사회 교과와의 연계성, 다문화주의와 세계시민교육 등과 관련한 많은 연구들이 있었다. 그러나 교육의 실효성을 입증하기 위한 중요한 조건은 학교 현장에서 다문화 교육을 시행하는 교사의 의지일 것이다. 정책적으로 아무리 강조하더라도 교사의 잘못된 인식 또는 무관심이 지키고 있는 한 다문화 교육에 관한 연구들은 무용지물이 되어버릴 것이다. 따라서 다문화 교육에 대한 교사의 인식에 대한 성찰 및 탐색은 다문화 환경을 살아가는 청소년들에게 다문화주의를 심어줄 수 있는 계기가 될 것이다.

### Ⅲ. 연구 방법론

#### 1. 연구 방법의 특징

본 연구는 다문화교육에 대한 사회 교사들의 인식을 이해하기 위하여 질적 연구 방법을 사용하였다. Wolcott(1994)는 질적 자료의 분석을 “핵심적인 특징을 발견하고 이들 간의 상호관계를 체계적으로 기술하는 것”이라고 설명하였다. 양적연구가 조작적으로 정의된 변수들 간의 관계를 검증함으로써 일반화의 도출과 이론의 완성 등에 연구의 초점을 맞추고 있다면, 질적 연구는 현상학적 관점에서 귀납적 방법에 의거하여 의미와 개념 구성의 과정, 가치, 맥락, 해석에 초점을 둔다고 할 수 있다(Wolcott, 1994).

질적 연구의 방법론은 실증주의/양적연구의 방법론이 객관적 실재의 존재를 가정하고 들어가는 점을 비판하면서, 인간이 만들어내는 상호주관적인 관계 속에서 ‘구성된’ 실재를 통해 인간 사회의 현상이 보다 적절하게 설명될 수 있다고 본다(김영천, 2006). 인간 사회의 현상은 자연의 현상과는 달리 인간의 주관적 의식, 동기, 그리고 의미부여 등과 불가분의 관계를 지니게 된다. 인간 사회의 현상에 관한 이와 같은 인식론적 특징으로 인해, 질적 연구를 수행하는 연구자는 연구참여자의 시각에서 현상에 대한 의미 부여와 인식을 파악하는 내부자적 관점을 중시하고, 현장에 근거한 이론 개발과 연구 참여자의 관점을 이해하는데 초점을 둔다. 그리고 연구참여자들의 세계를 기술하고 이해하는데 있어 심층면담(in-depth interview)과 참여관찰이 가장 효과적인 자료 수집방법으로 활용한다.

본 연구는 이러한 방법론적 관점에 기초하여, 다문화 교육에 대한 연구 참여자의 목소리에 귀를 기울이고자 하며, 연구 과정에서 생성될 교사의 다문화

교육 내러티브를 탐색하고자 노력하였다. 본 연구의 자료 수집은 심층 면담 (in-depth interview)의 기법을 통해 이루어지며, 반 구조화된 면담 (semi-structured interview) 방식에 의존할 것이다. 심층면담을 통해 수집된 질적 자료의 분석을 통하여 사회과 교사들의 주관적 관점과 해석에 대한 분석에 초점을 둘 것이다.

본 연구는 2007년 10월부터 본격적으로 시작되었다. 본 연구 다문화교육 관련 연구문헌에 대한 탐색 및 주요 결과 분석을 출발점으로 삼았다. 선행연구 분석을 통해 연구의 기초 작업을 다진 연구자는 연구 참여자 선정에 위한 의도적 표집(purposeful sampling)의 주요 준거들을 지도교수와의 협의를 통해 마련하였다. 과정에서 전화와 학교방문으로 접촉하게 된 교사들과의 대화를 통해 다문화교육에 관한 학교 현장의 분위기를 이해할 수 있는 사전 기초 자료를 확보하였다. 본 연구의 주요 연구 참여자(=면담 대상자)는 서울 소재 공립 중학교 사회과 교사 3명이다.

## 2. 연구 참여자의 선정

본 연구를 위한 연구 참여자를 선정하기 위하여 연구자는 의도적 표집 (purposeful sampling)을 실시하였다. 표집의 연구 대상자 선정의 기준으로는 우선 1) 서울 소재의 다문화 가정 학생들이 재학 중인 공립 중학교, 2) 그 학교에 근무하고 본 연구에 동의하며 다문화교육 연구에 관심을 가지는 사회과 교사, 그리고 가능하다면 3) 전공배경이 각기 다른, 즉 일반사회, 역사, 지리의 각 하위 전공별로 참여교사를 선발하는 것이었다. 특히 세 번째 선정 조건은 하위 전공 배경에 따라 다문화 교육 인식의 차이가 어떻게 나타나는지를 살펴 보기 위한 의도를 반영하였다. 연구자는 이러한 세 가지 기준에 부합하는 참

여자를 찾기 위하여 2007년 11월경부터 다문화 가정의 학생이 재학 중인 공립 중학교의 사회과 주임과 접촉을 시도하였다.

그러나 다문화교육 및 관련 연구 참여에 관심을 가진 현장 교사를 찾는 것은 생각보다 무척 어려운 일이었다. 특히 연구 설계상 동일 학교에 근무하는 각기 다른 전공배경의 사회과 교사를 섭외해야 하는 조건이 연구 참여자 선정 작업을 더디게 만들었다. 2007년 12월부터 2008년 1월까지 3개의 예비후보 학교와 접촉을 시도하고, 연구자와 현장 학교 선생님들과의 다리 역할을 해 줄 사회과 교사와 사전 접촉과 예비 인터뷰를 실시하였다. 하지만, 결과적으로 같은 학교에서 복수의 연구참여자를 구하는데 실패하였다.

2008년 2월 드디어 연구 참여 학교와 3명의 사회 교사가 확정되었다. 지인의 소개로 연구에 참여할 의사가 있다는 서울 강북에 위치한 ‘하늘 중학교’에 재직 중인 민선예 교사를 만날 수는 있었고, 민 교사의 도움으로 같은 학교에 재직 중인 일반사회 전공의 안소희 교사, 역사교육 전공의 박예은 교사를 추가적으로 연구에 참여시킬 수 있었다.<sup>10)</sup>

### 3. 연구 자료의 수집과 분석

본 연구는 질적 연구의 일반적인 과정에 따라 연구 설계, 코딩(약호화), 주제의 범주화, 자료의 분석, 그리고 주요 발견 주제 제시 등으로 진행되었다. 연구를 진행하는데 있어서 양적 연구와 마찬가지로 주제와 관련된 기존의 이론들을 활용하였지만, 자료수집, 주제들의 구성, 글쓰기 형식에 있어서 연구의 초기 단계에서 연구자가 미리 예측할 수 없었던 문제들을 포섭하기 위한 유연

---

10) 본 논문에서는 연구 참여자의 사적정보에 대한 보호를 위하여 모든 실명은 가명으로 처리되었음을 밝힌다(예: 학교명, 교사명, 학생명).

하고 개방적인 연구 태도를 견지하고자 노력하였다.

3명의 교사들과의 연구는 2008년 2월부터 5월 초 사이에 이루어졌다. 세 명의 교사는 각 자의 행정보직에 따라 각 기 다른 교무실에서 근무하고 있었다. 민선예 교사는 제1교무실, 박예은 교사는 특별활동부실, 그리고 안소희 교사는 정보부실에서 근무하였으며, 개별 면담 역시 이 공간에서 이루어졌다. 면담 내용은 선생님들의 동의하에 녹음을 하였다. 1차 면담 이후 2주 정도의 공백을 가진 후 2차 면담이 이루어 졌고, 1차와 2차 면담 내용의 전사와 코딩 작업이 이루어진 후 최종 3차 면담이 5월 초에 이루어졌다. 각 면담은 40분에서 1시간의 분량으로 이루어졌다.

<표Ⅲ-1> 연구 참여자 Profile

교사명	성별	경력	근무지	전공 배경	담임	행정 보직
민선예	여	5년	하늘중학교	지리 · 일반사회	3학년	학적팀
안소희	여	13년	하늘중학교	일반사회	1학년	교육정보부 (정보화관리)
박예은	여	20년	하늘중학교	역사	2학년	특별활동부 (방과후교실)

‘하늘 중학교’에는 총 6명의 사회 교사가 있었고, 이 중 위의 세 명의 여교사가 본 연구에 참여하였다. 연구참여자의 기본적인 인적사항은 <표Ⅲ-1>에 나타나 있다. 연구참여자들은 교직 경력면에서 많은 차이를 보였는데, 민선예 교사는 5년, 안소희 교사는 13년, 그리고 박예은 교사는 20년의 경력을 보유하고 있었다. 그리고 학부 전공 배경에서 각각 일반사회, 지리, 역사를 전공하였으며, 특히 민선예 교사의 경우에는 지리와 일반사회 교사자격증을 모두 소유하고 있었다.<sup>11)</sup> 학부 전공배경은 사회 교사의 교과적 관점과 수업행동에 적지

않은 영향을 미치는 변수이기 때문에, 3명의 교사가 보이는 다문화교육에 대한 인식과 실천의 양상이 전공배경과 어떠한 관계를 지니는지는 본 연구의 중요한 연구관심 중 하나를 구성하게 될 것이다.

연구자는 위의 3명의 사회과 교사들을 대상으로 Seidman(2001)이 제시한 3단계의 심층면담을 실시하였다. 1단계 면담은 연구 참여자의 생애사와 연구문제에 관한 기초정보를 얻는 면담 질문으로 구성되며, 2단계 면담은 1차 면담 정보에서 나온 정보를 바탕으로 보다 초점 있는 다문화교육 관련 질문으로 이루어졌다. 그리고 마지막 3차면담에서는 다른 교사들의 면담결과들을 교차분석하며 얻어진 정보들을 검토-확인하고, 해당 교사의 다문화교육 내러티브를 반성적으로 검토하는 작업을 수행하였다.

자료 분석의 주요 원천은 크게 세 가지로 구성되었다: 1) 심층면담자료, 2) 연구자의 현장노트(fieldnote), 3) 반성적 일지(reflective journal). 연구자는 이 세 가지 자료를 중심으로 1차 코딩을 실시하였고, 그 결과는 <부록 1>에 제시되어 있다. 1차 코딩은 개방형으로 진행되었고, 이를 바탕으로 2차 코딩이 이루어졌다. 2차 코딩을 통해 연구자는 코딩 간의 위계 구조를 구성할 수 있었고, 이는 다시 본 연구의 주요 연구결과를 형성하는 주요 주제(theme)를 형성하는데 활용되었다.

연구자는 자료 분석의 타당성을 확보하기 위해 1) 연구참여자의 자료검토(member checking)와 2) 관련 전문 연구자의 자료 검토(peer defriefing) 방법 등을 활용하였다.

---

11) 민 교사는 경우 지리교육으로 학사 학위를 받은 후 학사 편입하여 일반사회를 다시 전공하였다. 그리고 공립교사가 되기 전 기간제 교사로 2년 동안 근무한 경력이 있다.

## IV. 주요결과분석

본 장에서는 세 명의 교사에 대한 인터뷰를 바탕으로 다문화 교육의 인식과 하늘 중학교에서 경험한 다문화 가정 학생들의 내러티브를 이야기하고자 한다. 그리고 하늘 중학교의 주변 환경 및 교사, 다문화 가정 학생들의 현황에 대하여 전체적으로 살펴본 후 다문화 교육에 대한 세 명의 교사가 가지고 있는 인식을 종합해본다. 이 과정을 통하여 다문화 교육에 대한 실재를 들여다 보자.

### 1. 하늘 중학교 속으로

다문화 교육은 지속적인 가치 이해의 수준에서 학습되어진다고 볼 수 있으며, 이것은 일종의 잠재적 교육과정이다. 이런 맥락에서 보면 교사들이 가지고 있는 다문화 교육에 대한 인식은 단순히 학교 교육에서부터 시작하는 것이 아니라 학교가 처한 환경 및 사회 구조적인 요인 등의 여러 가지 부분도 함께 고려해 보아야 할 것이다. 이중 하늘 중학교의 지역사회와 학업 성취의 관계와 사회교사들의 현황을 살펴볼 것이다.

#### (1) 하늘 중학교 지역사회와 학업성취도

하늘 중학교는 개교한지 20여 년 된 서울 강북지역에 위치한 공립중학교이다. ‘정보화 사회의 창의적인 인재 양성’이라는 교육목표를 가지고 독서교육 및 도서관 운영의 활성화, 과학 체험활동 행사 및 교육 복지 구현의 특성 사업을 이행하고 있다. 학교의 재학생 수는 약 1150명 정도로 각 학년은 10~12

학급과 2개의 특수학급이 있고 남녀 혼성학급으로 구성되어진 그리 작지 않은 규모였다. 학교 정문의 바로 앞은 주택지역으로 하교 이후에는 승용차도 잘 지나다니지 않은 조용한 곳이었으나, 학교 근처의 골목을 벗어나면 작은 상가들이 밀집되어 있고, 그리고 근방에는 큰 재래시장이 있어 사람들이 많이 지나다니는 활기 있고 학업 분위기 조성이 잘 되어있는 곳이었다.

하지만, 교사들에 따르면 하늘 중학교의 학업 성취도는 강북지역 학교의 평균에 못 미치는 그리 높은 수준이 아니었다. 하늘 중학교가 위치한 지역사회는 경제적으로 부유한 편이 아니었으며, 연구에 참여한 교사들은 전반적으로 하늘 중학교 학부모들의 사회 경제적 수준을 중하층에 속하는 것으로 보고 있었다.

의료보험료를 못 내서, 이가 아파도 의료보험 혜택을 못 받기 때문에 치과에 못가는 경우도 있고, 한반에 기초생활대상 수급자가 보통 3명, 4명 이 정도 되는데 기초생활 수급대상자가 되려면, 몇 대가 망해야 되요. 그리고 이 지역,, \*\*구에서 가장 열악해요 이 지역이.. 그래서 힘든 아이들이 있죠.

(MT-A1-SE-26.28)

학교 주변의 환경과 가정환경 등의 개인 외적인 요인들은 개별 학생들의 학업성취 수준에 관계가 있다고 세 교사들은 믿고 있었다.<sup>12)</sup> 대부분의 학부모들은 맞벌이를 하여 늦은 귀가를 하고 있어 인근 지역의 가정들 보다 자녀와 함께 보낼 수 있는 시간이 상대적으로 부족하다. 따라서 자녀들에 대한 학습 관리 통제의 어려움을 느끼고 있지만 경제적 여건과 가정에서 머무르는 시간의

---

12) 학업 성취의 정도는 개인적 요인과 개인 외적인 요인으로 나눌 수 있다.개인적 요인으로는 지능, 동기, 태도, 자아개념, 사회 경제적 배경 등이 있으며 이러한 것들이 긍정적일 경우 학업성취와 정적 관계를 이루게 된다. 그리고 개인 외적 요인으로는 학교와 학교 규모, 교육환경, 교사의 기대, 경제 수준, 가정환경 등으로 이중 부모의 학력이나 직업, 가정의 경제적 능력이 학습자의 학업성취를 좌우한다는 연구결과가 있다.(김신일, 교육사회학)

부족으로 방임적인 자세를 취할 수밖에 없다. 민선예 교사는 하늘 중학교의 지역 환경과 학부모들에 대하여 다음과 같은 이야기를 해주었다.

중식지원 받는 아이들도 많고, 학교 운영비 지원도 많은데 따로 학원을 다닐 수 없는 형편의 아이들이 굉장히 많아요. 부모님이 다 맞벌이에다 다 10시 11시에 귀가하기 때문에 아이를 방치하다시피 하니 공부안하고 놀다가, 게임하다 자고, 이러거든요. 관리가 안 되기 때문에 공부는 꿈도 못 꾸고, 그냥 학교를 열심히 나오고 잘 생활하고 그런 거에 만족하구요.

(MT-M2-SE-73)

그리고 하늘 중학교에는 극소수의 다문화 가정출신의 학생들이 있었다. 2008년 현재 하늘 중학교에는 ‘줄리’와 ‘박만재’ 2명의 다문화 가정의 학생들<sup>13)</sup>이 재학 중이다. 그리고 세 교사 모두 2007년에 졸업한 줄리의 오빠 ‘에릭’에 대한 기억을 이야기해 주었다. 줄리와 에릭은 4남매이며, 통일교 선교 활동을 하시는 일본인 어머니와 미국인 아버지와 함께 살고 있다. 이들은 부모의 영향으로 서양인의 외모를 하고 있으며, 가정에서는 부모가 영어와 일본어를 사용하고 있다. 이와 관련하여 박 교사는 줄리와 에릭이 영어와 일본어를 유창하게 말할 수는 없지만 대화를 이해하는 것에 있어서는 문제가 없는 것 같다고 하였다. 하지만 영어 성적에 있어서는 기대만큼 우수하지는 않았으며 그냥 보통 아이들 보다 조금 나은 수준이라고 덧붙였다. 이 외에 다문화 가정의 학생으로 박만재는 일본인 어머니와 한국인 아버지 사이의 자녀로 여느 한국인과 다름이 없어 다문화 가정의 자녀라고 하기에는 큰 특징은 없었다. 학업에

13) 다문화 가정의 학생 중 결혼이민자 가정 자녀의 학생 수는 초,중,고 모두 합쳐 경기도에 2,870명, 전남에 1,479명 그 다음이 서울로 1,437명으로 파악된다(교육인적자원부 2007.4). 그리고 결혼이민자 가정의 대부분은 경제적 수준이 낮아 부모가 늦게 까지 일을 하는 경우가 많이 있다(설동훈 외, 2005). 또한 이들 대부분은 외국인 어머니의 교육 하에 성장하기 때문에 늦은 언어 발달로 학습 부진의 결과를 보이고 있었으며, 학교 부적응으로 자주 결석을 하는 경우도 있다(조영달, 2006). 그리고 한국과는 다른 자녀 양육법과 숙제 관리를 포함한 학습 지원 및 보살핌 등의 부모의 학습 조력 역할에서 다문화 가정의 자녀는 불이익을 받고 있다(이정선, 2004).

서도 우수한 성적을 보이고 있었고, 특히 글쓰기는 일반 학생들 보다 나은 수준이라고 안 교사는 이야기 하였다.

박 교사는 이 중 에릭의 담임을 맡았던 경험이 있었고, 민 교사와 안 교사는 담임을 맡지는 않았었지만 수업시간 또는 CA활동 그리고 다른 교사를 통하여 에릭을 경험하고, 기억하고 있었다. 박만재 학생의 경우 세 교사 모두 담임은 맡지 않았었지만 마찬가지로 수업이나 다른 활동을 통하여 마주한 경험을 이야기해 주었다.

## (2) 하늘 중학교의 사회과 교사들

하늘 중학교에는 총 6명의 사회 교과 담당의 교사들이 있다. 지리전공이 2명, 일반사회전공이 1명, 역사전공 1명이며, 나머지 두 명은 고등학교에서 교련과 기술과를 담당했다가 공통사회 부전공을 하고 중학교에서 사회를 가르쳤다. 고등학교에서의 몇몇 과목들이 없어지면서 담당 교과의 교사들이 다른 과목으로 전환을 한 것인데 보통은 사회 교과가 쉽다고 느끼는지 사회를 많이 선택한다고 민 교사는 귀뜸하였다. 하지만 정작 사회를 전공하고 가르치는 민 교사와 박 교사는 “사회는 끊임없이 공부해야 하기 때문에 어려운 과목”이라고 하였고, 자만해서는 안 된다고 이야기하고 있다. 또한 박 교사는 학생들의 입장에서 사회 과목은 이해가 필요한 과목이라고 하면서도 실제로는 외우지 않으면 안 되기 때문에 어떤 면에서는 수학보다 어려운 과목이라며 사회 교과의 어려움을 이야기 하였다.

그리고 각 교사들은 행정 보직별로 자리배치가 이루어졌으며, 사회과 교사들이 공간적으로 한 교무실에 모여 교과 수업에 대한 대화를 나누는 일은 무척 어려운 일처럼 보였다. 학교의 업무구조는 교과적인 의사소통의 편리함을 위해 짜여진 것이 아니라는 점을 사회 교사들은 인정하고 있었다. 이와 같은

업무환경으로 인해 중학교 사회 교사들이 보이는 전공배경별 차이, 교사의 교과적 관점과 성향의 차이 등은 (대부분의 중학교에서와 마찬가지로) 하늘 중학교 내부의 사회과 교육과정 활동에서 크게 문제시 되지 않는 분위기였다. 본 연구의 초점인 ‘다문화 교육에 대한 교사들의 인식과 태도’ 역시 이러한 교직-교과 문화의 영향을 받고 있었다.

## 2. 세 교사의 다문화 교육 이야기

민선예, 안소희, 박예은 세 명의 사회과 교사는 겉모습과 개성의 차이만큼 서로 다른 교과관을 지니고 있었다. 그리고 이는 곧바로 다문화 교육에 대한 각자의 인식과 태도에서의 차이와 무관하지 않다고 볼 수 있다. 다문화 교육에 대하여 평등과 공존을 위한 세계시민으로서의 필요성과 중요성에 대해서 각각 설명하고 있지만 다문화 교육의 이유와 명분, 그리고 실행방식에 있어서 두드러진 차이가 존재함을 알 수 있었다. 이하에서는 심층면담을 통해 드러난 세 교사의 다문화교육 내러티브에 대하여 Pang(2005)의 네 가지 다문화 교육 교사의 유형을 준거로 분석하였다. Pang(2005)이 제시하는 다문화 교육 교사의 네 가지 유형은 ‘이념형’으로 사실 세 교사는 네 가지 유형을 모두 포함하고 있다고 할 수 있다. 다만 정도의 차이를 달리하면서 상대적으로 특정 유형이 더 강하게 나타났으며, 이를 대상으로 각 교사의 유형을 정의하였다. 결론적으로 세 명의 교사는 서로 상이한 다문화 교육의 관점을 가지고 있었고, 수업계획에 반영하고 있었다.

## (1) 민 교사 이야기 : 배려의 정의(正義)

민 교사에게 다문화 교육이란 사회과 교육의 본질에서부터 이야기 할 수 있다. 사회과 교육과 다문화 교육이 지향하는 민주시민이란 사회 현상에 대하여 관망이 아닌 능동적인 참여와 사고를 하는 것으로 서로 다른 사람들과 함께 부딪치며 서로의 문화를 이해하는 것이다. 이를 바탕으로, ‘다문화 교육은 여러 문화의 우월과 열등의식에서 벗어나 개방적인 자세와 공존에 대한 교육으로 누구에게나 평등하게 이루어 져야 한다.’고 정의하고 있다. 결론적으로 말하자면, 민 교사는 공존과 평등 그리고 자유에 기초하여 다문화사회의 건설을 목적으로 하는 ‘배려 지향적 교사’에 근접한 모습을 보였다. 그리고 이러한 내용은 민 교사의 수업 교육 철학 및 수업 방법, 경험에서 이야기할 수 있다.

민 교사가 다문화 교육에 대하여 인식한 것은 약 2년 전 쯤 다문화 사람들을 접촉하기 시작하면서 부터이다. 하늘 중학교로 발령 받으면서 다문화 가정의 학생들을 처음으로 경험하게 되었다. 그리고 아침 출근 시 마다 이주노동자들의 모습을 볼 수 있었다. 이에 따른 경험과 관찰로 인하여 다문화 사회로의 변화를 느낄 수 있었으며 ‘다양한 문화가 공존하는 세상’에 대하여 생각하고, 본인의 사회 수업에서 학생들에게 어떻게 전달해야하는지 고민하기 시작하였다고 한다.

저희 학교에 아이들을 가르치다 보니까 국적이 한국이 아닌 경우가 있는 거예요. 엄마 아빠가 외국인인데 한국에 사는 아이들, 엄마, 아빠 둘 중 한명이 외국인인 경우가 있었거든요. 그런 아이들을 보면서 아.. 이 아이가 어떻게 하면 반 아이들과 잘 어울릴 수 있을까. 그런 부분을 좀 고민하게 되고. 또 사회 교과서에서 흑인에 대한 얘기가 나오거나 필리핀 같은 동남아시아 얘기가 나오면 아이들이 얘기하는 게 깡둥이이란 나쁜 말을 쓰니까. 아.. 내가 좀 더 이런 문화적인에서 다양성을 인식시켜야겠다. 우리가 늘 같이 살 수 있다는 그런 부분들을 생각하게 되었어요.

(MT-M1-ME-48)

문화의 다양성에 대한 고민은 곧 바로 수업에 반영이 되기 시작하였다. 그리고 수업시간에 학생들에게 이주 노동자들에 대하여 이야기 했을 때, 학생들의 반응은 편견 그 자체였다.

동남아 사람들, 필리핀 사람들 근처에 많이 살고 있거든요? 아침에 출근할 때마다 본다고 그랬잖아요? 제가 물어봤어요, 너네들 그 사람들 어떻게 느껴져? 이렇게 물어봤어요. 그랬더니 애들이 “무서워요.” 그러더라고요. “무서워서 싫어요.” 그러더라고요. 1학년 애들이 아니라 3학년 되려고 하는 애들이었는데, 그 아이들이 “무서워서 싫어요!!” 그러더라고요. 그러니까 아무래도 처음에는 막. 다가설 순 없었을 것 같아요. 제 예상에..

(MT-M2-RF-16)

수업에서 배려 지향적 교사의 특징으로 두 가지를 꼽을 수 있다.

첫째, 민주적 교실이다. 교사는 학생이 주도적으로 수업에 참여할 수 있도록 이끌어주어야 하며, 학습공동체로서의 모습을 지향한다. 그리고 교사와 학생은 동등한 권위를 가진다. 교실에서의 성공적인 수업은 교사와 학생이 모두 만족할 수 있어야 한다. 이러한 의미에서 민 교사는 다문화 교육에 대하여 학생 스스로 적극적인 태도를 가지고 학습에 임하며, 이해할 수 있어야함을 강조한다.

다문화가 이런 거야. 라고 하면 애들 다 알아요. 근데 그 애들하고 부닥치면서 같이 서로의 문화를 이해하면서 능동적으로 액션을 취해서 다른 이주 노동자를 바라보는 관점이 생기고, 그런 거를 해야 한다고 생각해요.

(MT-M3- IC-65)

둘째, 문화적 적합성을 추구하는 교수법(culturally-relevant pedagogy)을 지향한다. 교사는 전달하고자 하는 지식을 학생이 올바르게 이해할 수 있도록 그들의 문화적 관점에서 전달하고자 노력한다.

선거철이 다가오는 즈음 민 교사는 사회 교과에서 선거파트를 다루게 되었

다. 선거는 당시의 사회적 이슈였고, 민 교사는 아침마다 마주치던 이주 노동자를 떠올리게 되었다. 그리고 이것은 자연스럽게 수업에서 학생들과 공유할 수 있었다. 민 교사는 이주 노동자와 선거권 부여에 대한 토론 수업의 한 장면을 이야기해 주었다.

사회 교과에서 선거파트를 다루는 게 있었어요. 그런데 선거는 대한민국 국적을 가진 사람만이 할 수 있잖아요. (중간생략) 우리나라에 와서 일하는 이주노동자들이 얼마나 많은데, 그 사람들은 열심히 일하고 돈도 벌고, 우리사회에서 일원으로 참여하고 있는데, 그 사람들이 일 년만 머물 것이 아니고, 몇 년씩 머문다면, 그 사람들도 자신과 관련된 정책이 결정될 수 있으니까 당연히 선거권을 줘야 되는 게 아닐까? 뭐. 그런 부분을 이야기한 적 있었어요. 너희들이라면 어떻게 하겠니? 그랬더니 애들이 “줘야 돼요.” 막 이랬어요. 그런데 어떤 아이는 “별로 안 좋을 것 같아요.” 이러는 아이도 있어요. “그러면 왜 안 좋아?” 그랬더니.. “그냥 무조건 싫어요.” 이러는 아이들도 있어요. 또 어떤 애들은 잠시 왔다가는 거니까 전체 정책을 좌우하는 것은... 그건 우리가 대변해야 한다고 생각한다고 그러는 친구들도 있어요.

(MT-M2-IC-67)

배려 지향적 교사는 사회에 존재하는 차별과 편견을 다루며 공존과 평등의 가치를 공유하고자 한다. 선거는 시민으로서의 권리이며, 이러한 의미에서 이주 노동자와 선거권에 대한 토론은 다문화 교육의 시행에 적합하다고 할 수 있다. 이주 노동자들의 권리와 그들이 처한 상황을 생각해 봄으로써 차별과 편견을 재고할 수 있다. 특히 토론 수업은 제시된 문제에 대하여 자신의 의견을 표현할 수 있고, 다른 학생의 의견을 들을 수 있다. 그리고 서로의 의견을 조율하면서 문제를 파악하고 해결할 수 있다. 이 과정에서 교사는 학생들 스스로 문제를 파악하고 해결할 수 있도록 조력자로서의 역할을 수행한다. 이것은 배려 지향적 교사의 민주적, 문화적 적합성을 지향하는 교수법의 한 예로 설명되어질 수 있다.

민 교사의 다문화 교육에 대한 부분은 평소 사회 교과에 대한 교과관 및 조율적 역할에서 유래를 찾을 수 있다. 민 교사는 일반사회 및 지리 교사자격증을 각각 소지하고 있었는데 학부는 서울 소재 대학에서 지리교육 전공을 한 후 다시 학사 편입하여 일반사회 교과의 자격증을 취득하였다. 임용고사는 지리 교과로 응시했기 때문에 일반사회 보다는 지리전공 교사로 스스로 인식하는 부분이 더욱 컸다. 이러한 교과 정체성 탓인지 민 교사는 지리교과 보다는 상대적으로 일반사회 단원을 어려워하는 경향이 있었다. 이것은 사회 교과가 ‘정치’, ‘사회문화’, ‘경제’, ‘법’으로 그리고 지리와 역사의 공통사회 영역까지 다학문적인 성격을 가지고 있기 때문에 학문간의 연계성과 깊이가 부족하기 때문이다.

(일반사회 교과가) 많이 힘들어요. 물론 제가 시험을, 전공을 지리로 봤기 때문에 더 힘들었을지도 모르겠어요. 제가 만약에 임용을 일반사회로 봤었다면 2년간 안 해도 열심히 더 공부를 많이 했을 테니까 충분했을지도 몰라요. 그런데 저는 전공을 지리로만 시험을 봤기 때문에 2년간 배운 일반사회 수업 가지고는 솔직히 현장에 나와서 일반사회 교사를 한다는 것은 너무 힘든 일이에요. 교사에게도 힘들지만, 학생들에게도 그렇게 질 좋은 수업을 할 수 없을 것 같아요.

(MT-M1-MC-20)

특히 민 교사는 사회 교과에 있어서 지식도 중요하지만 “자기가 평소에 보고, 느끼고, 생각하는 현상들이 중요하다.”고 보았다. 그래서 수업 내용을 조금 덜 설명하더라도 본인이 중요하다고 생각하는 이슈나 사회적 문제가 있을 때는 그것에 더 많은 시간을 할애하는 쪽으로 진행한다고 하였다. 한 예로 국사 수업에서 교과 내용과 사회적 이슈에 대한 통합적 교수 내용을 이야기해 주었다.

올해는 제가 국사를 맡았어요. 그래서 지금 봉당정치를 가르치고 있는데, 4월 9일(2008년)이 국회의원 선거잖아요? 봉당에 관한 얘기를 했거든요. 애들은 사실 선거에 별 관심이 없어요. 빨간 날이 중요한 거지.. 다행이도 요즘 원더걸스가 광고를 하는 관계로 애들이 상당히 관심이 있는 편인데 그런 속에서 애들이 뉴스 한 번 더 나오면 정당을 생각하게 되고, 정당은 누구의 지지를 받는가? 그런 부분. 그래서 저는 지난번에도 말씀 드렸지만 교과서의 내용 하나 하나 전달하는 게 사회가 아니라 일상생활 우리 사회에서 일어나는 여러 가지 일들을 지금 교과서의 지식과 어떻게 접목 시켜서 학생들이 능동적으로 참여하고 생각하게 만드느냐 사고하고, 액션을 취하는 게 민주시민이잖아요. 관망하는 게 아니라 그래서 제가 애들한테 그랬어요. 지금 대통령이 5년 뒤면 바뀐다. 5년 뒤면 중3 아이들이 21살이거든요. 그러면 선거권이 생기는 애들이 있다고요. 그러면 최초로 나의 권리를 행사할 수 있다. 그래서 쉽게 생각하지 마라 선거를.. 연습한다고 생각하고, 니가 지금은 뽑을 수 없지만, 만약 내가 뽑는다면 누구를 뽑을 지 고민해봐라 그런 얘기들을 하거든요. 저는 모. 모든 사회 안에 있는 과목이 그렇게 돌아가야 된다고 생각해요.

(MT-M2-IC-65)

국사 수업 시간이지만 정권의 쟁탈이라는 봉당정치의 특성과 오늘날의 정치적 상황, 그 중에서도 당시 이슈가 되었던 선거와 연결하여 설명하고 있다. 단지 과거의 사실에 대한 암기에서 그치는 것이 아니라 사회적 상황에 대한 다양한 관점에서 교과 지식을 가르치는 민 교사의 교육관을 엿볼 수 있다.

이와 관련하여 다문화교육을, 혼혈아동에 대한 인종차별 등의 인권의 문제에 한정되는 개념으로 가두지 않고, 사회의 다양한 이슈들에 내재하는 현상에 대하여 접근하는 것에서 시작한다. 이 또한 배려 지향적 교사의 모습이라고 할 수 있다. 학생들의 수준을 고려하면서도 보다 폭넓은 시야를 가지고 정치, 경제, 문화, 젠더, 장애, 이데올로기 등의 다양한 범주에서 발생하는 현실적 문제들을 생각해 보는 것이 중요함을 강조하였다. 나아가 사회 수업에서의 다문화 교육과의 연계에 대한 방안을 제시하였는데, 사회의 현상들을 모아보고 그 속에서 학생들에게 유익할 수 있는 내용에 대하여 접근할 수 있는 아이디어를 제공해 주었다.

저 같으면 이렇게 할 것 같아요. 어떤 주제를 바로 정할 수는 없고요. 우리 사회적으로 뉴스나 신문, 일간지 등에서 스크랩을 해서 1년 동안 그걸 한다고 하면 다양한 다문화적인 현상들이 분명히 보일 거거든요. 그중에 제가 이걸 학습하면 좋겠다는 내용을 추려서 그 부분에 대해서 토론한다고 하면 중학교 아이들은 아직 어리기 때문에 어려울 수 있어요. 그래서 제가 하는 수업 중에 하나는 하얀색 달력 종이 등을 이용해서 그림으로 표현하기도 하고요. 마인드맵 식으로 해서 꼬리에 꼬리를 물어서 어떤 결론이 나는지 발표를 해보기도 하고 하거든요. 그런 수업을 할 수 있을 것 같아요. 정형화된 주제가 아니고 우리 현실에서 나타나는 주제를 고를 것 같아요.

(MT-M1-IC-90)

이렇듯 민 교사의 사회 수업에서는 여러 가지 주제들에 대하여 다문화적 요소들이 가미된 통합적 수업이 진행되고 있었다. 그리고 수업의 마지막에는 자신의 생각을 글로 쓰게 함으로써 학생들의 생각을 재고(再考)시킬 수 있다.<sup>14)</sup> 앞의 선행연구에서 살펴보았듯이 사회 교과는 지식, 기능, 태도 등을 형성하여 민주시민을 양성하는 것을 목표로 하고 있다. 그리고 이것은 세계시민양성을 위한 다문화 교육의 목표와도 일치한다. 그리고 사회 교과는 가치와 사실을 다루고 있기 때문에 다문화 교육은 사회 교과에서 쉽게 접근할 수 있다. 그러나 민 교사는 사회과에서 다문화 교육을 적용할 수는 있지만 반드시 사회 교과가 중심이 될 필요는 없다고 이야기하였다.

---

14) 글쓰기는 고정관념과 편견 등의 요소를 극복하고 나아가 다른 문화에 대한 이해와 수용을 기를 수 있다. Van Maanen은 글쓰기란 내재된 것을 밖으로 끌어내면서 살아가는 동안 주변에서 일어나는 경험에 대해 거리를 두고 볼 수 있게 함으로써 반성적인 인지적 입장을 만들어내며, 자신의 깊이를 인식함으로써 자신을 만들거나 형성해 나가는 작업이라고 하였다(박민정, 2008).

다문화 교육이란 것을 사회과에서 담당해야 한다고 생각하지는 않아요. 그 누구도 담당할 수 있다고 생각해요. 학교에서 그런 것은 있어요. 이 과목은 어디와 비슷하니까 어디에 넣고.. 이런 것은 있지만 전 그렇게 생각하지는 않아요. 문화라는 것은 어떤 과목에 국한 된 것이 아니거든요. 느끼고 누리고 체험하는 것이기 때문에 그 어느 과목이더라도 그 과목을 다문화적으로 이용하면 충분히 가능해요.

(MT-M1-MECS-88)

이상 살펴본 바와 같이 민 교사는 학생들이 보고 느끼고 공감할 수 있는 내용에 대하여 현재의 사회 속에서 주제를 찾아 사회 교육, 나아가 다문화 교육을 실천하고 있었다. 앞에서 정리한 다문화 교육의 정의는 민 교사의 내러티브의 압축이라고 볼 수 있을 것이다. 민 교사가 이야기 하는 ‘다양한 문화에 대한 개방적인 자세와 공존 그리고 이러한 것들이 모두에게 평등하게 이루어져야 한다’는 정의는 모든 사회 구성원들을 위한 것으로 함께 살아가는 의미에서 다문화 교육을 넓고 이상적인 의미에서 ‘배려의 정의’라고 정리할 수 있을 것이다.

## (2) 안 교사의 이야기 : 공정(公正)의 정의(正義)

안 교사의 내러티브를 통하여 다문화 교육의 교사 유형 및 학교에의 다문화 교육의 실태를 확인할 수 있었다. 안 교사는 일반 사회를 전공한 교사로서 지난 년도까지 다문화 교육 담당자라는 보직을 수행하였기 때문이다.

안 교사는 다문화 교육 교사의 네 가지 유형 중 ‘사회적 행동 지향적 교사’에 가깝다고 볼 수 있다. 이에 대한 가장 큰 핵심은 사회적 소수자와 사회적 불평등에 있다. 안 교사는 다문화 교육에 대하여 ‘세계화에 추세에 맞추어 올바른 관점을 가질 수 있도록 제공해 주는 것으로 성숙한 시민이 되기 위한 교육’으로 정의하고 있다. 이것은 배려 지향적 교사의 유형에서 정의하는 것보다 비슷하지만 안 교사와 민 교사의 가장 큰 차이는 사회에서의 불평등과 인권을 주로 다룬다는 것이다. 이주 노동자, 성적 소수자, 여성, 남성 등의 소수의 사람들이 우리 사회에서 일반인과 같이 동등한 입장에서 동등한 지위를 누릴 수 있도록 기회를 제공해야하고 그들을 배려해야 한다. 물론 일반학생들에게도 관련한 교육을 시킨다. 그리고 이것은 사회적 행동 지향적 교사가 인간관계 지향적 교사, 배려 지향적 교사와 다를 수 있는 근거이기도 한다.

사회적 행동 지향적 교사는 사회적 계층에 관계없이 모두에게 공정해야 한다. 그리고 학교와 사회의 변화에 적극적이다. 여기서 공정은 평등을 의미하며, 사회적 행동 접근의 교사가 강조하는 ‘정의’로 대체되어질 수 있다. 다시 정리하자면, 이것은 평등을 위한 ‘기회의 제공’을 의미하기도 한다.

이러한 의미에서 안 교사는 하늘 중학교 다문화 가정의 학생들을 더욱 배려해야 한다고 생각한다. 표면적으로 그 학생들은 일반 학생들과 다른 없는 학교 적응력을 보이고 있지만, 내면의 모습까지도 관심을 가지고 바라보고 있었고, 무엇보다도 ‘소수이기 때문에’라는 이유에서다. 누구나 어떤 분류에 의해서 소수자가 될 수 있다. 하지만 학교 안에서의 다문화 가정 학생들은 부모가 외국

인이기 때문에 의사소통의 부재로 인한 학습지도의 어려움 등으로 교육적 기  
아상태에 머무를 수 있기 때문이다. 모든 사람들은 권리를 가지고 있고, 개인  
으로 취급되어진다. 그리고 원하는 지위를 누리기 위해 균등한 기회를 가져야  
한다.

**소수니까.. 음..숫자가 작고 그다음에 발붙이기 되게 어려우니까. 만일 내  
가 담임을 하더라고 개한테, 다른 아이들 말고 개한테 20은 배려할 것이  
라는 생각이 들어요. 우리 학교에 특수반 아이의 담임이 굉장히 많이 신경  
을 쓰거든요. 왜냐하면 소수니까.. 통합 수업을 해서 개네들한테 정상적인  
삶을 살아갈 수 있도록 이끌기 위해서 데리고 있는 거기 때문에 개네들한  
테 더 배려를 하듯이 같은 동급은 아니지만, **그 아이 숫자 자체가 소수이  
고, 눈에 띄고, 그 다음에 가정에서도 많은 문화적인 혜택을 못 받았을 테  
니까 당연히 학교에서 뭔가를 해줘야죠.****

(MT-A3-MS-20)

즉, 안교사가 강조하는 것은 공정(公正)을 위한 사회 정의이며, 이것은 필요  
한 사람에게 더 많은 기회를 주는 것을 의미한다. 그리고 다문화 가정의 학생  
들이 일반 학생들 못지않게 학교 문화에 적응하고 있지만, 그 학생 주변의 환  
경으로 인하여 소외된 문화에 대해서 보충해 줄 수 있는 것이 학교와 국가적  
인 차원에서의 교육의 역할이다.

(다문화 가정의 환경에 대하여)그런 것들이 계층화 하는데 낮은 계층으로  
가는.. 아주 그게 실마리가 되겠죠. 그래서 다문화 가정을 위해서 국가에  
서 뭔가 나서서 보살펴 주지 않으면, 개네들이 가지고 있는 갭을 메울 수  
가 없는 거죠.

(MT-A2-S-34)

안 교사는 사회 교과와 관련된 여러 가지 외부 활동에 참여하고 있다. 다른  
지역의 교사들과의 교류를 통하여 하늘 중학교의 다문화 가정의 학생들 외에

이주 노동자들 등과 관련한 이야기를 들을 수 있었다.

유명한 이주노동자에게 직접 가서 인터뷰도 해보고, 그 사람 강의도 듣고, 이주 노동자들이나 아니면 동남아시아에 후원하는 것들도 많이 했어요. 시민단체에서 만원씩 기부계 하는 거, 그런 것들도 많이 했었고, 그 사람(이주노동자)하고 인터뷰한 거 회지에서 실은 적이 있었거든요. 그런 것들이 많은 도움이 되죠.

(MT-A2-RC-89)

그리고 직접적인 접촉의 경험은 아니지만 주변의 교사들과의 의사소통은 안 교사에게 간접 경험을 느끼게 함으로써 다문화 가정의 학생들 등의 소수자에 대한 배려의 마음을 가질 수 있는 동기부여가 되었다.

주변 동료들하고 모여서 얘기하면 구로구 쪽은 몽고 애들이 많아요. 그런 얘기 들어보면 이제 또 뭔가 개네들을 위한 시스템이 만들어져야 되겠다는 생각이 들어요.

(MT-A2-C-99)

앞의 사례에서 볼 수 있듯이 안 교사가 느낀 다문화 사람들의 사회적 불평 등 및 인권에 대한 직·간접적인 경험은 다문화 교육에 관련하여 감화를 주었고, 학생들에게도 영향력을 미치게 되었다.

안 교사 또한 사회 수업 시간 내에서의 별도의 다문화 교육은 동의하지 않았다. 사회 교과에서 여러 가지 현상을 다룸으로써 이미 다문화 교육이 내재되어 있다고 생각했기 때문이다. 하지만 안 교사는 다문화 교육의 의미에서 사회 수업 시간에 교과의 범위를 벗어나 ‘소수의 정치’와 ‘차이의 정치’에 대한 별도의 수업을 진행한다고 하였다. 하지만 이것은 모든 사회과 담당의 교사가 진행을 하는 것은 아니었으며, 안 교사 스스로 중요하다고 여겼기 때문이었다. 그리고 학생들이 중학교 3학년까지 마칠 때까지 ‘십시일반’이라는 책을 3번 정

도 읽을 수 있도록 지도하고 있다. 재미있는 그림의 만화로 구성된 이 책과의 만남으로 학생들은 우리 사회에 존재하는 소수자들(코시안, 이주노동자, 동성애자 등.)을 알고, 공감과 배려할 수 있는 자세를 가지게 될 것이며, 한 층 더 성숙한 시민으로서 거듭나게 될 것이다. 이렇듯 안 교사는 ‘사회적 약자’ 또는 ‘소수자’에 초점을 둔 다문화 교육을 실천하고 있다.

이에 더하여 안 교사는 최근 다문화 교육이 사회적으로 이슈화 되어 강조되는 부분에 대해 일반 사람들의 인식 수준이 낮기 때문에 다문화와 관련한 정보<sup>15)</sup>를 알려줘야 할 필요가 있으므로 바람직한 현상이라고 하였다. 그러나 정작 학교에서는 특별히 강조되거나 실시되고 있는 것은 없다고 하였다. 그리고 과거에 어떤 사회적 현상에 대하여 국가적인 차원에서의 행동방식을 비판하였는데, 마찬가지로 다문화 교육에서도 교사의 의식이 생기기 전에 위로부터 강제적으로 적용하는 정책에 대하여 다음과 같이 비판하기도 하였다.

근데 이런 건 진짜 반대해요. 그러니까 우리나라가 노무현 정권 시절에 의원을 되게 많이 뒀었는데, 저출산 고령화 이런걸 많이 뒀어요. 연구도 많이 했어요. 저출산이 되게 문제니까. 그런 것들이 이제 어느새 슬로건화 되어가지고, 서울시에 가정과, 사회과, 국어과, 이런 선생님들 모아놓고, 저 출산에 대해서 강의하고 교수학습자료를 뿌리고 하거든요. **다문화도 느껴서 하는 게 아니라 위에서 내려와 가지고 하는 거 그런 것들은 정말 싫죠.. 학교에서도 그러면 되게 이질감 느끼고.**

(MT-A2-N-73)

교사가 가지는 여러 가지 다문화적 활동의 경험은 교실 수업에서 학생들과 다양하게 상호작용할 수 있는 원천일 것이다. 안 교사는 적극적으로 다양한 외부 활동에 참여하였고, 하늘 중학교에서 만난 다문화 가정의 학생들과의 접촉은 그들에 대한 배려와 다문화 교육에 대한 인식을 심어주었다.

---

15) 특히 ‘다문화’라는 용어 자체가 사람들에게 널리 알려줘야 할 필요성이 있음을 거듭 강조하였다.

그리고 학교 안에서의 다문화 교육 적용에 대하여 다음과 같은 제안을 해주었다.

수업시간에 보여줄 수 있는 것들이 있으면 보여주고, 아주 쉽게 할 수 있는 그런 거예요. 교과서에 삽화 같은 거에 다문화 가정 아이들 사진이나 주인공들이 그런 아이들이 많이 들어가 주고, 그런 것들이겠죠. 거기서부터 출발을 해도, 교과서의 만화 같은 것들은 항상 아이들이 보는 것이기 때문에 전 교과서의 일반적인 가정이 나오는데 거기 다문화 가정이 몇 개만 들어가도 애들이 아 이런 것도 하나의 가정이고, 우리 사회에 존재 하는 사람들이구나. 하는 인식할 수 있을 것 같아요, 특별히 챕터를 뒤서 해도 되지만, 그렇게 하기는 되게 어려운 것이라서.

(MT-A3-S-28)

이상에서 살펴본 것과 같이 안 교사의 다문화 교육에 대한 관점은 학교 안과 밖의 활동들이 많은 영향이 있었다. 안 교사는 다문화 교육에 대하여 3~4년 정도 전부터 인식하게 되었고, 사회 교과에서는 문화와 사회에 대한 가치를 다루고 있기 때문에 이미 실행되고 있었다고 이야기 한다. 인터뷰 과정에서 알게 된 사실로 안 교사는 지난 2007년도 까지 인문사회부에서 다문화 교육에 대한 행정보직을 맡고 있었다. 재미있게도 다문화 교육에 대한 행정보직은 원해서라기보다는 사회 교과를 담당하는 교사이기 때문에 학교 측의 판단하에 자연스럽게 안 교사의 몫이 되었다. 그리고 실제 학교에서의 다문화 교육 담당자는 위로부터의 수신자의 역할이었고, 다시 예산을 집행할 총무부, 의사부로의 전달을 하는 발신자의 역할을 가지고 있었다.<sup>16)</sup>

---

16) 본 연구를 위한 예비조사 과정에서 서울 중부에 위치한 우주 중학교에 방문하여 다문화 교육 담당 교사와 이야기를 나누었는데 다문화 교육의 담당자가 된 것은 자신이 일반 사회를 전공한 사회 교사였기 때문이었다. 또한 우주 중학교에서는 다문화 가정의 학생을 대상으로 다문화 교육을 진행하고 있었다. 역사 교육을 전공한 교사가

작년, 제작년에.. 보직도 따로 없어요. 공문이 오면 마땅히 보낼 곳이 없으니까..그냥 일로.. 나한테 보내는 거야. 되게 잡스러운 것들이 많이 왔었고, 예를 들면, 농촌 관련해서도 오고, 인구, 노인문제 관련해서도 오고, 노부모 봉양 캠프를 해도 오고, 그런 식이었어요. 다문화도 뚜렷하게 학교에서 그런 보직을 할 자리도 없고, 어떻게 보면 학교에서 되게 잡스러운 업무잖아요.

(MT-A3-BA-6)

(다문과 교육 담당) 그런 건 없었어요, 어느 순간에 공문을 챙기고 그런 교류 캠프도 챙기면서 저절로 생겨난 거지, 담당계가 있고 그렇지 않아요.

(MT-A3-BA-10)

학교에서는 다문화 가정에 대한 여러 가지 지원을 하고 있었는데, 학교자체에서의 지원은 일반 학생들과 같이 급식비나 방과 후 수업에 대한 지원 정도였다. 하늘 중학교 학생들의 전반적인 경제적 수준이 인근 지역에 비하여 열악하였기 때문에 다문화 가정의 학생이라는 명목으로 특별한 지원은 없었다. 대신 다문화 캠프, 도서구입, 학원비 지원 등에 대한 국가적인 차원에서 위로부터의 지원이 있었다. 그리고 지원에 대한 집행은 각 부서에서 행해지고 있었다. 도서 구입은 일정 금액이 지원되는 것으로 다문화 가정의 부모들이 영수증 처리하고 학교에 제출하는 방식으로 진행되었다. 그리고 학원비 지원은 다문화 가정 학생의 담임이 부모에게 직접 연락하여 필요한 점이 무엇인지 조사를 통하여 지원이 이루어졌다.

---

우리나라 역사에 관하여 가르친다고 하였다. 현재 다문화 교육을 진행하고 있는 교사를 만날 수 있는지 물었을 때, “그 교사는(다문화 교육을 진행하고 있는) 역사 교육을 전공한 교사로 다문화 교육에 대하여 잘 모른다.”며 본인한테 이야기 하라고 하였다. 그리고 전화로 접촉했던 다른 몇몇 학교에서는 상담과의 교사가 다문화 교육을 겸직하고 있는 경우도 있었다.

요즘 다문화 가정이 많아지고 있기 때문에 그런 가정들한테 지원 하는 게 얼마 돈이 내려와요. 그런 가정이 예를 들어서 도서를 좀 구입해서 볼 수 있는 도서 관리는 교무부에서 했었고, 제가 했었던 거는 작년에 그런 건 있었어요. 다문화 가정 아이들한테 해외 체험 같은 거 추천하는 게 있었어요. 그래서 썼는데 그건 떨어졌어요.

(MT-A1-S-45)

그리고 다문화 가정의 경우 가정 형편, 부모의 한국문화에 대한 부재 등으로 문화적 혜택을 받지 못하는 이른바 ‘문화결핍가설 및 교육소외현상’에 근거하는 이야기를 해주었다.

애들이 학습의 기본이 국어잖아요. 말하거나 쓰기, 읽기인데, 한국인 부모 가정에서도, 예를 들면, 계층차이에 의해서도 엄청난 차이가 있잖아요? 이 동네 아이들은 부모의 독서 능력이나 이런 것들이 현저하게 다른 중산층에 비해서 떨어지기 때문에 아이들도 접하는 책의 수준이 낮거나 없어요. 그런데 그거보다 수준이 더 낮은 거죠.. 왜냐하면, 부모가 국어를 사용하지 않아요. 외국인 엄마 한 명이라도 그건 마찬가지로 일 것 같아요. 우리나라에서는 엄마하고 아이들이 가장 많이 의사소통을 하는데 엄마와 의사소통이 원활하지 않을 뿐 아니라, 엄마가 국어능력이 떨어지면, 아이의 학습능력이 당연히 떨어지는 거고,

(MT-A2-AC-34)

이상 살펴보았을 때, 안 교사가 다문화 교육으로 정의하는 내용에 대한 수업 방식, 인식 등은 사회적 불평등과 사회적 소수자에 중점을 두고 있었다. 나아가 이러한 것의 변화를 꾀한다는 점에서 인간관계 지향적 교사, 배려 지향적 교사와 비슷하지만 사회적 행동 지향적 교사의 유형에 좀 더 근접하다고 할 수 있을 것이다. 그리고 이것은 안 교사의 전공배경, 보직에 대한 책임, 외부 활동을 통하여 소수자로 낙인된 우리 사회의 소외된 사람들과 다문화 가정의 학생들을 경험했던 일과 무관하지 않다.

### (3) 박 교사 이야기 : 동화의 정의(正義)

역사 교육을 전공하고 20년 동안 역사 교과를 담당해 온 박 교사의 사회(역사)수업은 보통 교실 앞에서 교과서를 중심으로 설명되어진다. 교실 안에서의 박 교사는 교사로서의 권위가 있으며 학생들은 교과서 지식에 대한 설명식 수업에 귀를 기울인다. 박 교사에 의하면 자신의 수업에서 학생들은 흥미와 지루함의 두 가지 반응을 보이기도 한다. 하지만 수업 내에서 학습에 대한 흥미와 적응을 위하여 수업시간은 재미있어야 한다고 생각한다. 그리고 박 교사는 자신이 생각하는 학생들이 반드시 알아야 할 지식과 가치를 전달하고 있다.

이러한 박 교사는 ‘동화주의적 교사’의 유형에 가깝다고 할 수 있다. 동화주의적 교사는 학교가 중요하게 생각하는 것, 자신이 중요하게 생각하는 것을 학생들에게 전달하며, 이것의 목적은 학생들이 당면한 사회에 적응하기 위함이다. 다문화 가정의 학생들의 입장에서는 각각의 정체성을 고집하기 보다는 우리 사회의 적응을 위하여 우리 문화를 습득해야 한다. 여기서의 다문화 교육은 다른 문화의 사람들이 주류 사회에 공존하기 위함이다.

주류 사회의 적응을 위해서 다문화 교육은 필요하다. 그리고 수업 시간에 다문화 교육을 실행할 수 있을 것이라고 생각한다. 하지만 서울 지역에서는 입시와 관련한 문제로 인하여 학생들에게 와 닿지 않을 것이며 이는 주로 농촌이나, 다문화 가정 자녀들이 밀집된 지역에서의 실행이 더욱 필요함을 박 교사는 이야기해 주었다. 나아가 교육에 대하여 ‘결혼 이민자 가정과 관련한 문제 해결을 위한 교육’으로 정의하고 있으며 다문화 가정 학생의 학교 적응 및 사회 적응을 위한 필요성을 이야기 하였다.

개네들이 우리나라에 와서 적응해서 살아야 한다고 생각을 해요. 그러니까. 우리가 개네들의 그 나라 그 문화에 맞출 수는 없는 거니까. 저는 지금도 다문화에 대해서.. 그 나라에 대해서 긍정적으로 생각을 하려면 그 사람들의 나라가 잘 사는 수밖에 없는 거니까.

(MT-P3-IC-46)

그리고 박 교사는 ‘선입견을 없애기 위하여 다문화 사람들과의 접촉이 필요하며 다문화 학생들이 우리나라에 적응하여 살 수 있도록 하기 위함’이라고 다시 이야기 하였다. 즉, 동화주의 교사의 목적과 그 내용이 일치함을 알 수 있으며, ‘동화주의적 교사’의 유형에 가깝다고 할 수 있다.

박 교사는 다문화 교육과 관련한 사회 수업의 사례에 대하여 대외관계를 예로 들어주었다. 강대국과 약소국에 관한 설명이었는데 즉, 우리나라 사람들이 가지는 이주노동자들에 대한 편견과 마찬가지로 우리나라보다 강대국 사람들이 바라보는 한국인에 대한 편견이 있을 수 있으므로 학생들이 편견을 가지면 안 된다는 것을 강조한다. 하지만 박 교사가 학생들에게 전달하고자 하는 가치는 “우리 스스로가 힘이 있어야 한다.”는 것으로 애국주의를 지향하는 시민성의 개념으로 설명할 수 있다.

시대별로 대외관계가 나오잖아요. 그런데 저는 이렇게 강대국, 약소국 이런 쪽으로 생각을 하지 다문화 교육부분에서는 얘기를 안했어요. 우리가 지나가다가 동남아 사람들 보면 우리가 약간 그런 감정(일종의 편견)이 드는 것처럼 미국 애들도 우리를 보고 그런 감정이 드니까 너희도 그러지 말아라.(그리고) 내가 일단은 힘이 있어야 한다. 그렇게 얘기하지 다문화 가정에 대해서는 전혀요.

(MT-P2-HM-66)

지금까지 살펴 본 다문화 교육의 인식에 대한 배경은 전공 배경과도 무관하지 않다. 세 명의 교사 중 교사 경력이 제일 많은 박 교사는 역사 교육을 전공한 중학교 사회 교사이다. 하지만 오랜 경력과는 달리 이번 학기에는 교과적인 부담이 한 층 더 증가하였다. 이것은 일반 사회 영역에 대한 교과 배당 때문이다.

박 교사는 20년의 교사경력 동안 중학교에서 역사만을 가르쳐 왔다. 그러나 2008년 새 학기에 들어서면 2학년에서 국사 3반, 사회 1반을 맡게 되었고, 3학년 사회까지 담당하게 되었다. 중학교 3학년 사회는 일반 사회 영역으로 1학기의 앞부분에는 정치와 경제를 다루고 있다. 그리고 역사 교과의 가치관에서 다학문적인 일반사회 교과를 가르치는 것은 박 교사에게 매우 부담스러운 일이다. 이러한 다학문적 특수성을 보이는 사회과 교육과정에서의 어려움이 학교 현장에서 지속되고 있음을 인터뷰를 통하여 단편적으로 엿볼 수 있었다. 그리고 국사 선생님과 사회 선생님의 이중 역할에 대하여 수용해야 하는 사회과 교사의 어려움을 체감할 수 있었다.

지금 일반사회는 제가 지금,, 20년 만에 처음 하기 때문에.. 제가 민주주의 하고 있거든요. 민주주의 하고 있는데 지금 제가 4시간 정도 해봤기 때문에 아직은 제가 뒷부분은 보지를 못했어요. 아직 일반사회는 제가 처음 보는 부분이 많아서 쫓아가기 바빠요.

(MT-P2-SC-74)

이러한 어려움은 다문화 교육에 대한 부담으로 이어지고 있었다. 박 교사에게 다문화 교육은 문화 상대주의<sup>17)</sup>에 대해 가르치면서 비슷하게 생각되어졌다. 하지만 ‘다문화 교육’이라는 개념은 본 연구의 인터뷰를 통하여 처음 들어

---

17) 문화 상대주의는 다른 문화를 존중하고 그 문화의 시각에서 평가한다는 점에서 다문화주의와 비슷한 개념을 갖지만 다문화주의는 다양한 문화를 인정하고 평등과 공존을 추구한다는 점에서 차이를 보이며 문화 상대주의를 포괄한다.

보았다고 이야기하고 있다.

그리고 사회 교과에서의 다문화 교육에 대해서는 다학문적인 교과 범위의 부담으로 다문화적 접근에 대해서는 아직까지 고려되기 어려움을 호소하였다. 이와 관련하여 그 동안 역사 교과만 담당했던 박 교사에게는 다문화 교육이란 일반 사회 교과에 편중되어 있는 것으로 인식되어지고 있었다. 역사 교과와 관련한 다문화 교육에 대한 질문에서 다음과 같이 이야기 하였다.

다문화라는 것은 일반 사회가 더 많고, 학생들이 무의식적으로 알지는 못하겠지만, 교과서의 역사적인 사실 만으로도 아이들이 굉장히 벽차기 때문에 아이들이 다문화에 대해 피상적 이예요. (중간생략) 제가 2학년만 주로 했는데 거기에 주로 서양사가 들어오고..

(MT-P1-HM-52)

이상 살펴본 바와 같이 박 교사의 다문화 교육의 초점은 ‘결혼 이민자 가정’이었다. 아직까지는 언론에서조차도 ‘다문화’에 대하여 이주 노동자 또는 결혼이민자 가정 사람들의 생활에 초점을 두고 있는 것이 사실이다. 그리고 그 밖의 외국인에 대해서는 선진국 사람들의 긍정적 측면을 주로 다루기 때문에 언론에 노출되어있는 우리들에게는 적지 않은 영향을 미칠 수 있을 것이다. 이 외의 사회 교과에서의 다학문적 교과의 어려움, 가중된 업무 등은 다문화 교육에 있어서 소원한 태도를 형성하게 되었다. 바람직한 다문화 교육으로 나아가기 위하여 교사의 전공과 교과에 관계없이 교사의 다문화적 인식이 강화되어야 할 것이다.

(4) 종합결론 : 다문화교육에 대한 세 가지 다른 관점의 공존

요약하면, 세 교사의 다문화 교육 인식에 대한 비교는 <표 V-1>을 통해서 정리할 수 있다.

<표 V-1> 세 교사의 다문화 교육의 인식 비교- I

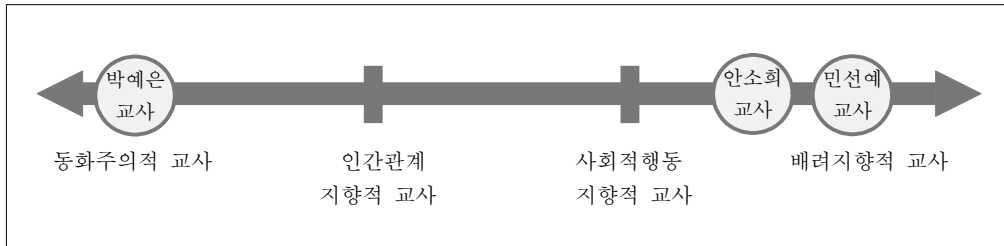
	민선예 교사	안소희 교사	박예은 교사
다문화 교육의 정의	다양한 문화에 대한 공존의 태도의 육성으로 누구에게나 평등하게 이루어져야 함.	세계화의 추세에 따른 올바른 관점의 함양과 성숙한 시민이 되기 위한 교육.	결혼이민자가정과 관련한 문제 해결을 위한 교육.
다문화 교육의 필요성	문화 고정관점의 교착을 막고, 세계시민으로서의 성장을 위하여 다문화 교육은 필요.	국가적인 차원과 국내 체류 중인 외국인과의 공존, 그리고 일반 사람들의 의식수준 향상을 위하여 다문화 교육은 필요.	다문화 가정 학생의 학교 및 사회 적응을 위하여 필요.
사회 교과와 다문화 교육의 관계	다문화 교육은 사회 교과만의 전유물이 아님으로 범 교과적인 노력 필요.		교육과정 및 교사교육상의 한계로 다문화 교육과의 관계가 고려되기 어려움.
사회 수업에서의 다문화적 접근 사례	이주 노동자에 대한 선거권의 부여 관련 토론 등.	소수의 정치, 차이의 정치 관련 내용을 담은 수업을 할 수 있음. '십시일반' <sup>18)</sup> 이라는 책을 3학년 졸업할 때까지 3번 정도 읽도록 지도.	교과 내의 대외관계 부분에서 다문화 교육을 적용할 수 있음. 그러나 자국의 힘을 키워야 함을 강조함으로써 애국주의적 경향이 강함.
다문화 교육을 위한 요구	국가적 차원에서의 지원. (문화 체험관련 장소의 개방 및 금전적 지원)	다문화 사람들과 연계된 강좌, 교수학습자료, 관련 서적등과, 교과서 상의 다양한 삽화의 구성이 요구 됨.	다문화 가정 학생의 국내 적응을 위한 교육.

이와 같은 세 교사의 다문화교육의 관점을 Pang의 다문화교육 교사의 유형

18) 박재동, 손문상 등 유명 만화가 10인 저자의 사회계층, 빈부격차, 여성, 장애인, 이주 노동자, 성적소수자 등의 우리 사회에 존재하는 차별에 대한 이야기의 인권 만화이다.(창비, 2003)

분류체계(동화주의적 교사, 인간관계 지향적 교사 그리고 사회적 행동 지향적 교사, 배려 지향적 교사)와 연결시켜 살펴보면 <표 V-2>와 같이 도식화 해 볼 수 있다.

<표 V-2> 세 교사의 다문화 교육의 인식 비교-II



우선 세 명의 교사는 서로 다른 유형의 차이를 보여 주었는데, Pang(2005)이 제시한 네 가지 교사의 유형 중 어느 한 가지에 더 근접한 모습을 보이는 특징을 지니지만, 일정 부분 중복적인 관점을 보여주는 모습 역시 관찰되었다.

박 교사는 앞에서 다루었듯이 다문화 사회의 문제 해결을 위하여 소수 민족 집단의 동화주의적 입장에서 다문화 교육을 정의하고 있다. 그리고 안 교사와 민 교사는 다문화 사회에서의 올바른 민주시민이라는 타이틀을 바탕으로 모든 학생들이 배려에 의해 다루어지고, 존엄성과 배려의 삶을 살 수 있도록 도울 수 있는 교육의 차원에서 ‘배려 지향적 교사’의 유형을 보이고 있다. 그리고 사회적 불평등을 다루고 변화를 중시하며, 교과 내용을 유연성 있게 다룬다는 점에서 ‘사회적 행동 지향적 교사’의 유형도 볼 수 있다. 특히 안 교사는 사회의 ‘소외계층’, ‘소수자’에 대한 관심을 좀 더 기울이며 수업시간에 다루고 또, 관련한 외부 활동을 통하여 사회적 불평등에 대한 변화를 꾀한다는 점에서 ‘사회적 행동 지향적 교사’의 유형에 좀 더 비중이 있음을 알 수 있다.

비록 세 명의 교사를 대상으로 다문화 교육에 대한 인식을 살펴본 내용이지

만 이것은 세 교사의 이야기일 뿐 아니라 다문화 교육을 실천해야하는 교사 모두의 이야기일 수 있다. 모경환·황혜원(2007)의 연구에서처럼 대부분의 교사는 배려 중심의 관점에서 다문화 교육을 바라보고 있지만 실제로 다문화 교육에 대한 인식의 부족으로 적용, 방법 등의 실천상의 어려움을 겪고 있다. 또한 사회과 수업에서는 지식, 기능, 가치, 태도 등을 함께 전달해야 하는 부분으로 다문화 교육 교사의 각 유형들은 어느 것이 좋고 나쁘다는 것을 평가할 수 없다. 교과와 내용과 목적에 따라 교사의 유형은 변할 수 있다. 그리고 ‘배려 지향적 교사’의 유형은 매우 이상적인 다문화 교육의 교사의 모습일 수 있을 것이다. 하지만 이를 실천해야하는 교사로서 변화 속에서 다양한 문화가 공존하는 현실 사회에의 다양성과 평등 그리고 세계시민으로서의 올바른 관점의 정착을 위한 다문화 교육을 지향하도록 노력해야 할 것이다.

이렇게 세 교사의 유형이 다르게 나타나는 것은 교사의 전공 배경과도 영향이 있다고 할 수 있다. 대체로 문화와 사회를 다루는 일반사회 교과와 특성상 일반사회를 전공한 민 교사와 안 교사에게서 Pang이 분류한 ‘변혁적인 교실 수업을 지향’하는 교사의 유형에 속하는 사회적 행동 지향적 교사와, 배려 지향적 교사 유형에 가까움을 느낄 수 있었다. 그리고 다문화 교육에 대해서 자연스럽게 긍정적으로 다가가고 있었다. 그리고 지리교육을 전공하기도 한 민 교사는 배려 지향적 교사의 유형에 조금 더 가까웠었는데, 지리는 가르칠 때의 순서가 자연 지형을 먼저 가르치고, 그 다음에 문화를 가르친다고 한다. 따라서 어느 지역을 다루던지 지형과 문화가 복합적으로 이루어졌기 때문에 다문화 교육적인 부분은 전반적으로 속해있는 것으로 민 교사는 이야기 하고 있다.<sup>19)</sup>

---

19) 다양한 문화의 교류와 통합은 ‘지역’속에서 이루어지며, 세계 각 지역의 지리적 현상을 종합적·체계적으로 이해하는 학문이 ‘지리학’이라면 지리교과는 다문화 교육의 중심에 있어야 한다고 다문화 교육과 지리교육의 연계에 대한 연구에서 밝히고 있다 (배미애, 2004).

반면 역사교육을 전공한 박 교사는 동화주의적 교사의 경향에 근접하게 나타나고 있었는데, 다문화 교육의 커다란 틀에서 교과를 바라보고 구성하는 데에는 다음 두 가지의 한계를 보이고 있었다. 첫째, 교육과정상의 한계이다. 국사교과는 내용의 특성상 전통적 애국주의의 경향이 강하고 오랫동안 고집해오던 단일민족 신화로 인하여 국사 교과안에서의 다문화 교육의 접목이 어려웠다. 둘째, 교사교육상의 한계이다. 박 교사의 경우 사회 교사가 된 이후 20년 동안 국사과목을 중심으로 가르쳐왔기 때문에 교과적 특성 상 다문화에 교육에 대하여 보수주의적 입장을 취하고 있었고, 올해 맡게 된 일반사회 교과는 타전공의 내용으로 교과지식에 대한 결핍을 보충하기에 어려움으로 아직까지 다문화 교육의 적용은 어려웠으며 박 교사에게 부담을 가중시켰다.

결론적으로 교사의 전공 배경과 교과에 대한 교육적인 경험은 세 교사의 다문화 교육에 대한 관점에 있어 중요한 영향 요인으로 작용하고 있었다. 하지만, 이러한 관점의 차이는 하늘 중학교의 교무실에서 크게 문제시 되지 않았다는 점은 주목할 만하다. 더 나아가 다문화 교육에 대하여 어떠한 입장을 학교가 취해야 하고, 또 어떠한 방식으로 교과의 교실수업에 다문화 교육의 요소를 접목시킬 수 있어야 하는지에 관하여 사회 교과는 물론 학교 차원의 협의는 거의 찾아볼 수 없었다.

이러한 부정적인 상황은 세 명의 사회 교사의 다문화교육 이야기에서 일관되게 지적되었으며, 이는 다음 장에서 소개될 사회 교사의 다문화교육 내러티브에서 공통적으로 등장하는 세 가지 특징적 현상들과 연관되어 있었다.

## V. 다문화교육 내러티브의 공통된 특징

세 명의 교사가 보여준 다문화교육의 내러티브는 분명 차이가 있었지만, 한편으로는 이 세 가지의 다문화교육 내러티브는 몇 가지의 공통된 주제들을 제시하고 있었다. 비록 교사들은 다른 관점에서 다문화교육을 지향하고 있었지만, 이들의 다문화교육 경험에는 다음과 같은 세 가지의 공통된 현상이 드러나기 시작하였다.

### 1. 다문화가정 학생과의 접촉 경험의 긍정적 의미

모경환·황혜원(2007)의 연구에 따르면, 대부분의 교사들은 다문화 교육과 다문화 가정의 학생들에 대하여 긍정적 인식을 가지고 있었다. 특히 다문화 교육에 대하여 관심이 높을수록 다문화 교육을 잘 이해하고 있는 것으로 나타났다. 이것은 하늘 중학교의 세 명의 교사들에게도 유의미한 결과임을 확인할 수 있었다.

세 교사의 다문화 교육에 대한 긍정적 의미는 다문화 가정 학생들에 대한 긍정적 인식과 부정적 인식으로 설명되어질 수 있다. 먼저 긍정적 인식은 차이에 의한 편견과 고정관점에 대한 것이다. 세 명의 교사들은 처음에 다문화 가정 학생들에 대한 편견이 있었음을 인정하였다. 인종적, 문화적 차이로 인하여 같은 반의 다른 한국 학생들과 잘 어울리지 못하고 또한 국어 능력 수준의 차이로 인하여 학업성적도 뒤쳐질 수 있다는 걱정을 하였다고 한다. 특히 박 교사의 경우 다문화 가정의 학생의 담임을 맡았다는 사실에 어떻게 해야할지 걱정을 하였다. 하지만 에릭의 담임을 맡았던 기억과 하늘 중학교에서의 다문화 가정 학생들의 경험은 ‘다문화’라는 개념의 확립이 되지는 않았지만,

다문화 가정의 자녀들이 앞서 우려했던 편견 등의 부정적 인식에 있어서는 매우 긍정적으로 변하게 되었다.

제가 그 학생들 담임을 했었는데, 근데 학생이 굉장히 바르게 컸더라고요. 담임했던 학생 중에서 애가 굉장히 바르고..아버지는 러시아라고 그랬나? 엄마는 미국..,학생들하고 전혀 거리낌이 없고, 그 다음에 애들이 굉장히 좋아하고, 피부색이나 그런 거 보다는 개인의 됴됨이가 많이 영향을 미치는 것 같아요.

(MT-P1-MS-66)

처음 다문화 가정의 학생의 담임을 맡아서 걱정이 됐었는데.. 그건 제 기우였던 게,,하루 만에 나오더라고요 애들이 워낙 밝고, 애들이 너무 좋아해요..(주위 친구들이..)

(MT-P1-MS-76)

물론 인종에 따른 인식의 차이도 있겠지만 교사가 칭찬하는 것은 그 학생의 외형적인 모습 보다는 내면적인 모습이였다. 다문화 교육에 대한 의지의 직접적인 동기가 될 수는 없지만 다문화 가정 학생들에 대한 편견의 고정관점이 사라지게 되었다. 특히 에릭에 대한 긍정적인 인식은 다른 다문화 가정의 학생들에 대해서도 긍정적인 영향을 미치게 되었다. 편견에 대한 고정관념의 완화는 그 학생들을 일반 아이들과 다르게 보는 관점에서 벗어날 수 있으며, 그들의 문화를 이해하는 것에 도움이 될 것이다.

두 번째로 접촉 경험의 '부정적 인식'에 대한 긍정적 의미이다. 이것은 앞의 경우와는 다르게 편견과 고정관점의 해소 보다는 다문화 가정의 학생들과 일반 학생들과의 '차이'와 '다름'을 느끼는 것이다. 이에 대하여 다문화 가정의 학생들을 배려해 주어야겠다는 생각을 갖게 되는 것이다. 이러한 부정적 인식에서 긍정적 의미를 볼 수 있는 것은 접촉 경험이 다문화 가정 학생들에 대한 관용과 배려를 더욱 가치 있게 만들었다는 점이다.

안 교사는 강남에 위치한 학교에서의 경험과 현재 하늘 중학교에서의 경험의 이야기를 통하여 접촉 경험에 따른 차이를 이야기해 주었다.

전에 있었던 학교는 우리가 흔히 얘기하는 정상 가족들, 부모가 다 계시고, 그런 아이가 있었기 때문에 수업시간에 가족에 대한 이야기를 해도 편하게 했었는데, 이런 학교(하늘 중학교)에 오면 그런 것들을 굉장히 조심하거든요, 한 부모 가정도 있을 수 있고, 그것도 부모이고, 그것도 가족이라고 이야기 하듯이, (다문화 가정의)아이들을 만나고 부터는 피부색이 약간 다르거나 혼혈 애들도 그렇고, 하나의 공동체다 그런 생각이 제 이미지에, 머릿속에도 각인이 되니까, 수업시간에도 조심스럽게 또는 그런 사람들에 대해서 긍정적으로 배려해야 된다. 그런 뉘앙스로 수업을 하게 되죠.

(MT-A3-RC-2)

특별히 편견은 없었겠지만, 한 번도 안 봤던 거랑, 애를 한 번 접한 거랑은 차이가 컸고, 그리고 좀 더 많이 배려해 줘야 되겠다는 생각 되게 많이 들었고, 보면서, 그 다음에 아무래도 다문화 교육이라는 개념이 나오면 그 거에 대해서 한 번 더 생각해 보게 되겠죠? 그래서 그 아이를 접한 것은 큰 경험이었던 것 같아요.

(MT-A2-RC-97)

하지만 한편으로는 하늘 중학교의 다문화 가정 학생들은 동남아시아 인이 아니었고, 서양인의 외모를 하고 있기 때문에 주위 사람들의 서양인에 대한 긍정적 선입견으로 적응이 좀 더 수월했을 것이라는 견해는 세 교사 모두 공통적이었다. 그리고 안 교사는 에릭에 대하여 좀 더 구체적으로 설명해 주었다.

외모가.. 우리나라 사람들의 선입견 이에요. 외모가 까맣지가 않잖아요. 외모가 일단은 하야니까 개를 일단 포용적으로 받아드렸고, 애가 심성이 바르기는 했는데, (중간생략) 부모가 사용하는 언어가 미국 사람하고 일본 사람이었으니까 의사소통이 많이 안 됐을 거고, 애들은 또 한국말을 썼

어요. 학교에서 교육을 받아서, 그래서 가족들끼리, 부모, 어른들하고 많이 대화를 했던 애는 아니었어요. 그래서 굉장히 심성이 바르기는 한데, 내가 보기에는 슬퍼보였어요. 그리고 글을 쓰는 거나 이런 것을 사회시간에 많이 했었는데, 글을 물론 많이 못 쓰고, 그 다음에 글 쓰는 표현력도 많이 떨어지고, 그랬어요. 나는 그래서 개를 슬프게 봤어요. 그 누나는 가르치지는 않았었는데, 3년 동안 개를 계속 봤고, 개가 덩치가 컸었거든요. 개는 되게 밝았었는데, 이 남자애는 침울해 보이기는 했어요. 친구 관계나 이런 것은 되게 좋았었는데, 뭐.. 채워지지 않는 그런 게 있었겠죠? 그래서 좀 그래 보였어요. 좀 안됐었어.. 내가보기엔.

(MT-A2-MS-12)

안 교사는 다문화 가정 학생의 단편적인 모습뿐만 아니라 하늘 중학교에서의 생활 모습과 내면의 모습을 좀 더 주의 깊게 관찰하였다. 약간의 다른 견해를 보이기는 했지만 이것은 사춘기를 겪는 발달과정에서의 정서적 변화와도 관계가 있는 것 같다고 추가적으로 이야기 하였다.

박윤경(2007:117)은 이러한 접촉 경험의 변화를 ‘이중의 교육 효과(educational double effect)’로 다시 설명하고 있는데, 이것은 다문화 접촉의 경험은 이질 문화 접촉<sup>20)</sup>에서 비롯된 문화에 대한 성찰이 자신의 문화적 태도에 대한 성찰로 이어지는 것이다. 인터뷰를 통한 세 교사의 하늘 중학교 다문화 가정 학생들에 대한 접촉 경험을 종합하여보면 세 단계로 나누어 정리할 수 있다. 첫 번째 단계로 세 명의 교사들은 우리와 다를 것이라는 편견의 가정에서 출발하지만, 두 번째 단계에서는 일반아이들과 다른 모습과 내면의 모습을 통하여 긍정적인 인식/부정적 인식을 가지게 되었다. 마지막 세 번째 단계에서는 긍정과 부정의 서로 다른 인식이지만 다문화 가정의 학생들에 대한 편견이 완화되거나, 또는 편견으로 인하여 좀 더 배려할 수 있는 마음의 변화이다. 즉, ‘타자’를 바라보는 시선은 곧 ‘타자를 바라보는 자신’으로 문화

---

20) Allport(1954)의 접촉 가설(contact hypothesis)에 이론적 근거를 두고 있으며, 이 내용은 이질 문화 집단들 사이의 밀접한 접촉을 통해 자신과 다른 문화 집단에 대한 긍정적인 태도를 촉진시킬 수 있다는 것이다. (박윤경, 2007:115)

인식과 관련하여 다문화 교육에 대한 적극적이고 긍정적인 의미로의 ‘시각의 전환’이 이루어졌다고 볼 수 있다.

앞서 언급하였듯이 다문화 가정의 학생들에 대하여 긍정적 인식과 관심은 다문화 교육의 이해에 도움이 된다는 것을 접촉 경험을 통해서도 확인할 수 있다.

## 2. 사회적 소수자이지만 소외받지 않는 다문화 가정 학생들

선행연구에 의거할 때 대부분의 다문화 가정 학생들은 사회적 소수자로 지명되었고, 교육적 소외감을 느끼고 있는 것으로 알 수 있었다. 언어적인 부분과, 경제적 여건, 외형적인 부분 등의 이유로 설명되어지고 있다.

그러나 하늘 중학교에 재학 중인 다문화 가정의 학생들은 기존 연구에서 지적된 교육적 소외, 학교 부적응, 또는 학업결손 등의 개념과는 거리가 있어 보였다. 세 명의 교사는 하늘 중학교에 재학 중인 소수의 다문화가정 학생들이 다른 한국 학생들과 별반 차이 없는 학교생활을 보여주고 있다고 언급하였다. 세 교사의 내러티브를 종합하여 볼 때, 이와 같은 흥미로운 현상은 다음의 두 가지로 정리할 수 있었다.

첫째, 무엇보다도 하늘 중학교의 다문화 가정 학생들이 백인 혼혈이거나 아니면 평균적인 한국 사람들과 외모 상 거의 구분되지 않는 인종적 특징과 관련이 있었다.

적응을 잘 했었고요. 미국이나 일본인 사이에 있었던 아이들이 계속 다녔었는데, 걔네들 외모에 있어서는 확연하게 외국인 아니에요? 그런데 그 아이들도 잘 어울려요. 친구들하고 잘 놀았어요.

(MT-A1-MS-53)

일본인 어머니와 미국인 아버지 사이의 자녀인 줄리는 백인의 서양인 모습을 하고 있는 학생이다. 민 교사는 줄리와 나눈 대화의 기억을 다음과 같이 이야기해 주었다.

(줄리가) 한국말하면은 모르는 사람들은 이상하게 쳐다보지만 친구들은 자기에게 너무 잘 대해 준대요. 가끔 외할머니 만나러 일본에 간대요. 그러면 한국 빨리 오고 싶다고, 친구들 만나고 싶어서.. 그래서 친구들하고 제일 즐거울 때가 언제냐고 제가 물어봤더니.. 장미여고라고 있거든요? 거기에 치즈밥 팔아요. 김치 치즈밥. 그거 먹으러 가는 거라고, 한번은 길거리가다가 우연히 만났더니, “너 어디 가니?” 물었더니..아는 언니가 김치 치즈밥 사준다고 그래서 간다고..

(MT-M2-SOE/MSL-33)

비록 하늘 중학교의 다문화 가정 학생들은 우리가 흔히 떠올리는 동남아시아 사람들 외의 우리와는 피부색이 다른 아이들과는 차이가 있었지만 아이들 자체로는 여느 아이들 못지않게 학교생활에 적응을 잘 하고 있었다. 그리고 줄리의 오빠인 에릭의 경우도 박 교사는 굉장히 바른 아이로 인식하고 있었다. 비록 코시안이나 새터민과는 다른 형태의 다문화 가정의 자녀였지만 다른 인종이었어도 바른 아이일 것이라는 긍정적 선입견을 가지고 있었다.

반면, 하늘 중학교의 다문화 가정 학생들이 다른 인종의 학생들이었다면 학교 적응상의 문제가 있을지도 모른다는 우려의 목소리도 있었다.

동남아 아이였으면 은 달랐을 것 같다는 생각이 되게 많이 들어요. 왜냐하면 우리나라 애들이 똑같은데도 약간 까만 애들 많이 놀리잖아요. 그래서 개가 동남아인이었어도 에릭한테처럼 그렇게 우호적이었을까 그런 생각은 해봤어요.

(MT-A2-MS-105)

하지만 하늘 중학교에서의 다문화 가정 학생들은 본인의 의지와 됨됨이 면에서 칭찬을 하였고, 개인의 성향에 따라 적응면에서 차이가 있음을 조심스럽게 이야기해 주었다. 그리고 이것은 두 번째 특성으로 이야기 할 수 있다.

제가 그 학생들 담임을 했었는데, 근데 학생이 굉장히 바르게 컸더라고요. 담임했던 학생 중에서 애가 바르고, 학생들과 전혀 거리낌이 없고, 그다음에 애들이 좋아하고, 피부색이나 그런 거 보다는 **개인의 됨됨이가 많이 영향을 미치는 것 같아요.**

(MT-P1-MS-66)

그 아이가 동남아인이었어도, 심성이 워낙 바르기 때문에 정말 잘 키웠다는 생각이 들어요.

(MT-P2-RC-34)

인기는.. 인기라는 게 뭐 얼굴이 예뻐서 그런 인기는 아닌데, 성격이 되게 활달하고, 애들이 워낙 잘 어울려서 친구들이 좋아라. 하죠. 지금 그 막내도 되게 친구들이랑 잘 지내요.

(MT-M21-MS-14)

심성에 있어서는 세 교사 모두 긍정적으로 이 아이들을 바라보고 있었다. 그리고 뿐만 아니라 일본인 어머니와 한국인 아버지 사이의 자녀인 박만재는 공부도 잘 하고, 일반 학생들과 견주어 볼 때 글을 매우 잘 썼으며 우수한 아이였다고 안 교사는 말해주었다.

하늘 중학교의 인근 지역보다 조금 낮은 경제적 환경을 고려할 때, 일반 학생들과 다문화 가정의 학생들과의 차이는 부모가 외국인이라는 점 외에 큰 차이는 없었다. 그리고 비록 외국인 부모로 언어적 불편은 겪었겠지만 이들은 모두 한국 사회에서 태어나고 생활해 왔기 때문에 소통에서의 불편은 경험하고 있지 않았다.<sup>21)</sup>

---

21) 예비조사과정에서 경기도 남양주시에 위치한 몇 개의 중학교 교사를 통하여 전해들

상대적으로 코시안이나 이주 노동자들은 다문화 사회의 인구 구성에 있어서 높은 비율을 차지하고 있다. 하지만 그 속에서의 다양한 인종의 사람들이 있으며 모두 다 소외를 경험하는 것은 아니었다. 다문화 가정의 자녀에 대한 일반화된 사실로 인한 편견은 또 다른 사회적 차별을 만들고 있음을 생각해야 할 것이다.

### 3. 학교 현장의 다문화 교육의 부재

다문화 교육의 중요성이 강조되는 가운데 실제로 현장의 학교는 이를 어떻게 받아들이고 있을까? 이러한 의문은 연구 초반부터 연구자에게 일어나기 시작했다. 관련 선행 연구들을 살펴보면 대부분의 교사들은 다문화 교육에 대하여 긍정적이었으며, 꼭 필요한 교육으로 간주하고 있었다. 그러나 인터뷰가 진행되면서 현실적으로는 다문화 교육에 대한 개념부터, 적용, 교수 방법 등의 인식이 많이 부족함을 할 수 있었다.

다문화 교육이 강조되고 있음에도 불구하고 본 연구에 참여한 교사들의 다문화교육 이야기는 학교 현장에서 다문화교육이 공허한 메아리로 남아 있다는 점을 실감하게 해 주었다. 다문화 교육 담당자의 형식상 존재 그리고 다문화 교육의 부재라는 현상에는 크게 세 가지의 원인이 작용하고 있는 것으로 파악되었다. 첫째, 다문화 교육에 관한 정부의 정책이 학교 교육과정으로 긴밀히 연결되지 않고 있다는 점이다. 둘째, 교사의 과도한 행정 업무로 교과 연구의 시간 할애가 어렵다는 점이다. 셋째, 의사소통에 약한 교직 문화를 들 수 있는

---

은 다문화 가정의 자녀들은 주로 몽골인의 부모, 일본인의 부모의 배경이 있었는데 이들은 한국인과 다르지 않은 외모에 한국에서 태어나고 성장했기 때문에 생활에 있어서의 어려움은 없다고 하였다. 그러나 다문화 가정이라는 인식의 편견 과 관심의 고조로 정부나 다른 기관으로부터의 조사 내용이 많았다고 한다. 그리고 담당 교사들은 이러한 조사 등을 귀찮아하는 경향이 있었다.

데, 현장에서의 교사들은 교사간의 교과적 협의나 공감대 조성이 원만하게 이루어지지 않고 있음을 확인할 수 있었다. 그리고 이것은 교사의 개인주의적 성향의 조장 또는 교실 수업의 고립화로 이어졌다.

그리고 교사간의 교과적 의사소통이 이루어지지 않았기 때문에 수업 현장에서의 다문화 교육의 적용은 더욱 어렵게 느껴졌다. 예를 들어 민 교사에게 사회 수업과 다문화 교육에 관한 사회 교사간의 소통에 대하여 질문 하였을 때 다음과 같은 대답을 들을 수 있었다.

그런 부분(다문화 교육)에 대해서는 얘기 안 해요.. 학교의 특성이 자기 일 이외에는, 자기 수업이외에 대해서는 서로 얘기 잘 안하거든요.. 사실 그런 부분에 대해서 얘기를 해야 하는데.. 얘기하기가 힘들어요.

(MT-M1-I-82)

시간적으로도 많이 부족하고.. 담임이란 걸 하다보면 시간에 많이 쫓기게 되니까 사실 수업에 대해서 많이 논 할 수 있는 여지가 없죠. 그냥 자기가 알아서 하는 거예요. 어떻게 보면 부지런한 선생님만난 아이들은 행운인 것 같기도 하고, 그렇지 않은 아이들은 배울 것만 딱 배우고 가버리고..

(MT-M1-I-84)

다문화 교육에 있어서도 사회과 교사간의 합의에 의해서 공통된 부분을 가르치기 보다는 교사의 재량에 따라 진행되고 있었다. 예를 들어 안 교사는 소수의 정치에 대한 수업을 별도로 진행하고 있었고, ‘십시일반’이라는 책을 학생들이 졸업할 때까지 3번 정도 읽도록 지도하고 있었다. 뿐만 아니라 시간상의 제약과 행정 업무의 특성상 사회과 교사들 간에 다문화 교육은 물론이고 시험 출제 관련 외 특별히 교과적 소통은 이루어지지 않고 있었다.

연구자 : 사회과 선생님들과 대화가 많이 있으신 편이세요?

박 교사 : 저는 대화를 많이 안하는 것 같아요.

연구자 : 업무적으로는, 어떤 가르치는 부분에 있어서 선생님들 간의 교류가 있으신가요?

박 교사 : 그냥 교재를 통일하고..시험범위 어디까지 얘기하고 마치는 거죠.

연구자 : 그렇다면 수업준비에 주로 활용하는 것은 어떤 자료인가요?

박 교사 : 인터넷 같은 것도 보고 책도 보고, 살아온 얘기도 좀 하고. 어휴 처음 가르치는 거라 되게 힘드네. 뭘 얘기를 해야 할지.

(MT-P2-107~112)

일반사회 교과와 다문화 교육의 적용에 대하여 이야기를 나누었는데 아직은 일반사회 교과를 가르치기 위하여 별도로 공부하는 일에 급급하므로 다문화 교육에 할애할 심적, 시간적 여유는 느껴지지 않았다. 사회 교과에서의 다문화 교육의 계획 또한 아직은 없다고 말해주었다. 이러한 교과적 지식의 부재와 교사간의 소통 단절은 새로운 것을 단절하고 교과간의 발전을 저해하는 역할을 하고 있다. 그리고 학생들에게 교육의 주체가 되는 학교 현장에서 다문화 교육을 단절할 수 있는 우려가 생긴다.

바람직한 다문화 교육을 위하여 요구되는 사항은 여러 가지가 있겠지만 본 연구에서 주목하고자 하는 것은 ‘교사’이다. 교사가 다문화주의적 인식을 가지기 위해서는 교과 지식, 경험, 열린 마음이 필요할 것이다. 그리고 이러한 것을 갖추기 위해서는 학교 안에서 교사간의 소통이 필요하다. 교사간의 소통은 다양한 시각에서 교과적 지식을 향상시킬 수 있으며, 간접 경험을 쌓을 수 있다. 그리고 각 교사의 생각의 공유는 열린 마음을 더욱 넓혀줄 것이다.

## Ⅵ. 논의 및 시사점

본 연구에서는 우리나라 중학교 사회 교사들의 다문화 교육에 대한 인식과 내러티브를 살펴보고자 질적 연구를 수행하였다. 하늘 중학교의 세 명의 여교사를 대상의 심층 인터뷰를 통하여 다문화 교육에 대한 내러티브를 분석한 결과 다음의 시사점을 얻을 수 있었다.

### 1. 다문화교육의 정의에 관한 교사의 조율적 역할

본 연구의 분석 결과를 통해 얻을 수 있는 다문화교육에 관한 중요한 시사점 중 하나는 바로 교사가 지니는 조율적 역할(teacher gatekeeping)의 강력한 힘이라고 할 수 있다.

세 명의 교사는 모두 같은 학교의 사회 선생님이로 불리어지지만 각기 다른 교과적 성향을 보유하고 있었다. 이것은 교사의 경력, 다문화 사람들과의 접촉 경험, 전공에 따른 교과 배경의 차이로 설명되어질 수 있다. 학교교육에서의 다문화 교육의 성공을 위하여 무엇보다도 다문화 교육을 주관하는 교사들의 비판적 인식과 실천 의지가 중요하다고 할 수 있는데, 하늘 중학교에서 살펴본 세 명의 교사들의 다문화 교육 내러티브는 각각 나름대로의 독특한 관점을 형성하고 있었다. 하지만, 그러한 개별적인 관점들은 학교 안에서 좁혀지지 않은 채, 개별 교실수업에 반영되고 있었다.

다문화 교육이 차이를 존중하며 다른 것에 대하여 인정하고 서로 소통할 수 있는 능력을 의미한다면, 국수주의적인 입장 또는 동화주의적 입장에서 벗어나 개방적이고 진보적인 입장으로의 전환이 필요할 것이다. 이에 대하여 다문화 교육에 대한 여러 가지 정책을 모색하고 실시하는 것 보다는 교수(teaching)의 주체가 되는 교사들이 다문화 사회속의 구성원으로서 책임을 가

지고 다문화 교육에 적극적으로 참여할 수 있도록 개념과 필요성에 대한 홍보나 연수 등을 통하여 교사의 인식을 재고시킬 수 있어야 할 것이다.

## 2. 문화결핍 및 교육소의 가설에 대한 재검토

본 연구 결과를 통해 얻을 수 있는 두 번째의 시사점은 바로 그 동안 다문화교육 연구 담론에서 두드러졌던 다문화 가정 학생들에 대한 문화결핍가설 및 교육소의가설이 부분적으로 수정될 필요가 있다는 점이다.

선행 연구에 기초할 때 다문화 가정의 학생들은 대부분 언어적인 부분과 가정의 경제적 여건, 그리고 주위의 사람들과는 다른 모습으로 인하여 보이지 않는 차별을 경험하고 있었다. 그리고 다문화 가정의 학생들은 대부분 엄마가 외국인으로 자녀 교육상 조력자로서의 문제도 발생하고 있었다. 이러한 점을 포함하여 다문화 가정의 학생들은 일반 학생들과 비교할 때 사회와 문화의 적용 면에서 결핍되거나 교육의 기회를 갖지 못하여 교육적으로 소외되는 현상이 설명되어졌다.

그러나 하늘 중학교 극소수의 다문화 가정의 학생들은 문화결핍 및 교육소의가설과는 거리가 있었다. 박만재 학생은 학업 성적이 우수했으며, 특히 글쓰기 부분에서 다른 학생들보다 월등했다고 민 교사와 안 교사는 이야기하였다. 그리고 에릭은 학업 성적은 그리 좋지 않았지만 밝고 바른 성격을 가지고 있기 때문에 교우관계가 좋았으며, 학급회장직을 맡고 있었다. 특히 박 교사는 에릭의 담임을 맡았었는데, 학급 일을 잘 하였기 때문에 오히려 도움을 받았다고 하였다. 에릭의 동생인 줄리도 원활한 학교 적응을 하였기 때문에 박 교사는 다문화 가정 학생들에 대한 좋은 인식을 가질 수 있게 되었다. 또한 다문화 가정 학생의 학교 적응은 주변의 여건 보다는 본인 하기 나름이라며, 매우 긍정적인 반응을 보이고 있었다. 이것은 다른 두 교사도 마찬가지였다.

다문화 가정의 학생이라고 하면 흔히 결혼이민자 가정의 자녀들이나, 이주노동자의 자녀들을 떠올리고는 한다. 하지만 국내 거주중인 외국인들이 모두 다 이러한 특성을 가지고 있지는 않는다.<sup>22)</sup> 따라서 다문화 가정의 학생들이라고 해서 모두 다 문화적 결핍과 교육적 소외의 대상은 아니었다. 즉, 모든 다문화 가정의 학생들이 학교 적응이나 학습 등의 여러 가지 면에서 실패하는 것은 아니었다. 겉으로 드러난 몇몇 부정적 특성들로 다문화 가정 학생들을 구분 짓고 특성을 고려하지 않은 채 적응 및 동화를 목적으로 교육을 시키는 것은 옳지 않다. 반대로 편견으로 인하여 무조건 적으로 배려하는 것은 일반 학생들에게 역차별이 될 수도 있다.<sup>23)</sup>

따라서 다문화 교육에 대한 내용이 더욱 실천적이며, 구체화 될 필요가 있다. 다문화 가정의 학생들에 대한 사회 적응의 어려움과 교육적 문제점을 지적하고 이에 대한 연구 외에 그들에 대한 교육적 성공 사례에 대한 내용도 구체적으로 연구되어야 할 것이다. 그리고 ‘문화결핍 및 교육소외가설’과 관련된 대응에 대하여 흐름을 더욱 풍부하게 하는 쪽으로 이론을 수정해야 할 필요가 있다.

나아가 학교 현장에서의 다문화 교육의 대상인 모든 학생들이 교실 안에서 공존할 수 있고, 다문화주의적인 시각을 가지고 사회 문제를 해결할 수 있는 능력을 배양하기 위하여 각각의 구성원의 특성을 배려한 보다 실용적인 다문화 교육이 이루어져야 할 것이다.

---

22) 예비조사과정에서 접촉하게 된 경기도 지역 및 서울 중부 소재의 몇몇 학교에서의 다문화 가정 학생들은 일본인과 몽골인 어머니의 경우가 대부분이었다. 오히려 동남아시아지역의 결혼이민자 가정의 자녀인 ‘코시안’을 찾는 것은 어려운 일이었다.

23) 다문화 가정의 아이들을 위한 방과 후 수업을 예로 들어보면 특별한 커리큘럼이 없이 다문화 가정 아이이기 때문에 수업을 들어야 하는 것이 오히려 역효과를 낳고 있었으며, 이와 함께 일반 아이들은 배제하고 이들만 별도로 배려하는 것은 별 다른 인식이 없던 일반 아이들에게 역차별을 느끼게 함으로써 새로운 편견을 심어줄 수 있다는 우려가 제기되고 있다(조선일보. 2008.5.13 ; 메디컬투데이. 2007.12.6 기사내용참고).

### 3. 다문화가정 자녀 연구와 연구윤리의 문제

질적 연구에서의 연구 윤리의 중요성이 특히 다문화가정의 학생들에 관한 연구에서 특히 강조될 필요가 있다는 점에 우리는 주목할 필요가 있다. 사회적 변화에 따라 다문화 교육에 대한 관심이 중요하게 떠오르면서 이와 관련한 연구들이 활발히 진행된 것은 고무적인 일이라 할 수 있다. 다문화가정의 실태 조사를 위한 설문조사와 면담, 그리고 문화 기술적 연구와 같은 방법들이 활용되었다. 그런데, 이 과정에서 연구 윤리의 측면은 무시되는 모습을 관찰할 수 있다.

하늘 중학교 사회 교사들과의 면담 과정에서 한 가지 드러난 사실은, 다문화 가정 학생에 관한 연구가 오히려 다문화 가정 학생들에 대한 정체성 위기를 불러일으킬 수 있다는 점이었다. 예를 들어, 안 교사와 민 교사는 본 연구가 실시되기 이전에도 다문화 가정 학생들의 학교 적응 문제를 연구하고자 하는 외부 연구자가 학교를 찾아왔었고, 그 외부 연구자와의 접촉이 그 당시까지 학교생활을 정상적으로 하고 있던 박만재 학생에게 부정적인 영향을 미친 것 같다고 회상하였다. 외부 연구자는 다문화 가정의 자녀들이 무엇인가 학교 적응에 문제를 가지고 있을 것이고, 일종의 차별을 경험하고 있을 것이라는 가정 하에 박만재학생에게 몇 가지 질문을 던졌다고 하였다. 교우관계, 학업성취, 언어적 능력 면에서 전혀 문제가 없었던 그 학생은 1차 조사 이후 이루어진 후, 2차 조사에 참여하지 않겠다는 자신의 뜻을 교사에게 전달했다고 한다. 민 교사는 그 학생이 이러한 연구에 참여해야 한다는 사실을 못마땅해 하고 있는 것을 감지하였다고 한다. 결국 자신에게 특별한 관심을 가진 외부 연구자와의 만남을 통해 그 학생이 얻는 것은 “내가 다른 한국학생과는 다르다”는 부정적인 느낌이었고, 그 연구에 참여한 후에 박만재학생은 약간의 방황을 경험하는 듯 했다고 민 교사는 귀뜸해 주었다.

이러한 에피소드는 궁극적으로 다문화 교육을 지향하는 교사 및 연구자에게 연구 참여자의 복지를 우선적으로 고려해야 하는 연구 윤리의 중요성을 다시 한 번 일깨워주고 있다. 다문화 가정 자녀에 대한 연구가 이러한 점을 충분히 고려하지 않는다면, 오히려 그들에게 자신은 남과 다르다는 인식을 더 강화해 주고, 자아존중감과 학교생활 전반에 걸쳐 부정적인 영향을 미칠 수 있을 것이다.

최근에도 상급 교육기관이나 국회를 통해 다문화교육 정책 수립을 위한 기초자료수집이 하늘 중학교 교사들에게 요청되곤 하였다. 그런데, 이 자료수집 과정이 오히려 다문화 가정의 학생들을 다른 학생들과 구분하게 만드는 결과를 가져올 수 있다. 이와 같은 기초자료수집방식은 연구 목적 달성을 위한 정보 수집에 더 많은 무게를 두게 마련이고, 그 과정에서 연구자가 반드시 지켜야 하는 연구 윤리는 전적으로 간과되는 측면을 지니게 된다. 하늘 중학교의 교사들은 이와 같은 상명하달식의 자료수집에 지극히 냉소적인 반응을 보였다.

이상의 문제점을 비판적으로 인식하고 교육당국은 다문화 가정에 대한 앞으로의 연구에 대하여 연구 윤리적 측면을 보다 강화할 필요가 있을 것이다. 사회적 소수자의 인권 보호를 중시하는 다문화교육 연구는 다른 어떠한 주제의 연구보다도 연구 대상에 관하여 고도의 윤리적 책임의식을 견지해야 할 것이다.

## 참고문헌

- 김영천 (2006). 질적연구방법론 I. 문음사.
- 모경환 (2007). “가족형태의 다양화와 청소년: 다문화 가족의 증가와 청소년 시민교육의 과제”. 제19회 서울YMCA 청소년상 심포지엄.  
pp. 31-60.
- 모경환·황혜원 (2007). “중등 교사들의 다문화적 인식에 대한 연구 -수도권 국어·사회과 교사를 중심으로”. 『시민교육연구』. 39(3).  
pp. 79-100
- 조대훈 (2002). “사회과 교사에 의해 재구성되는 학습 평가의 실제적 의미”. 『사회과 교육』. 41(3). pp. 9-40
- 조대훈 (2004). “교수행위를 바라보는 세 가지 이론적 모델의 고찰”. 『시민교육연구』. 36(1). pp. 231-260
- 최충욱 (2007). “다문화 시대와 청소년: 배타적 동화교육에서 개방적 다문화 교육에의 전환을 제안하며”. 제19회 서울YMCA 청소년상 심포지엄.  
pp. 11-28
- 배은주 (2006). “한국 내 이주노동자 자녀들의 학교생활에서의 갈등 해결 방안: 초등학교를 중심으로”. 『교육인류학연구』. 9(2). pp. 25-55
- 박윤경 (2007). “초등 예비 교사를 위한 다문화 접촉 프로그램의 개발과 실행: 다민족·다종교·다문화-우리안의 그들을 찾아서”. 『학술대회자료집』. pp. 137-154
- 장인실 (2003). “다문화 교육(Multicultural Education)이 한국 교사 교육과정 개혁에 주는 시사점. 『교육과정연구』. 21(3). pp 409-431
- 이정선 (2004). “다문화 가정 자녀의 교육 경험과 시사점: 국제결혼가정을

- 중심으로”. 『초등교육연구』 . 21(2). pp 217-237
- 오성배 (2005). "코시안(Kosian) 아동의 성장과 환경에 관한 사례 연구".  
『한국교육』 . 32( 3). pp. 61-83
- 오성배 (2006). "한국 사회의 소수 민족(ethnic minority), '코시안'(Kosian) 아동의 사례를 통한 다문화 교육의 방향 탐색". 『교육사회학연구』 . 16(4). pp. 137-157.
- 조영달 외 (2006). "다문화 가정의 자녀교육 실태조사". 교육인적자원부.  
정책연구과제 2006-이슈-3
- 박미경 (2007). "교사를 통해 본 다문화 가정 유아의 특성 및 교사의 어려움 : 결혼이민자가정을 중심으로". 이화여자대학교 대학원 석사학위 논문.
- 박남수 (2000). "다문화 사회에 있어 시민적 자질의 육성 : 사회과를 통한 다문화 교육의 모색" 『사회과 교육』 . 33. pp. 101-117
- 김선미 (2000). "다문화 교육의 개념과 사회과 적용에 따른 문제". 『사회과 교육학연구』 . 4. pp. 63-81
- 박민정 (2008). "사회과 교실의 다문화교육 수업모형 개발 연구 : 다문화 가정의 증가에 대한 시민교육적 접근". 성신여자대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 배미애 (2004). "세계교육과 다문화교육의 연계 및 지리교과에서의 의의". 『교과교육연구』 . 8(1). pp.105-122
- 김혜연 (1997). "다문화 교육에 대한 일반적인 고찰". 『제주관광대학』 . 3. pp.220-237
- 박한숙 (2007). "초임교사의 통합교육과정 개발과 운영을 저해하는 학교문화에 대한 내러티브적 접근". 『교육인류학연구』 . 10(1). pp. 63-88
- 정하성 유진이 이장현 공저, 평택대학교 다문화가족센터 편 (2007). 『다문화

- 청소년 이해론』. 양서원.
- 최영구, 김누리 공저 (2007). 청소년의 이해. pp. 37-38. 학지사.
- 안철종 외 (2006). "다문화 가정 자녀의 자아존중감과 대인관계능력 향상을 위한 학교의 역할". 제91기 교육행정지도자과정 현장교육탐구보고Ⅱ . 서울대학교 교육행정연수원.
- 한국청소년상담원 (2006). "다문화가정 청소년(혼혈청소년)연구 : 사회적응 실태조사 및 고정 관념 조사
- 박희성 (2007). [이슈 포럼] 다문화 사회의 교육문제. 매일신문.  
<http://www.imaeil.com>에서 2007년 11월 6일 검색
- 조고은 (2007). 다문화 가정 방과 후 수업, 역차별 조장?. 메디컬투데이.  
<http://www.mdtoday.co.kr>에서 2007년 12월 6일 검색
- 이명원 (2008). "두개의 언어를 쓰는 '다(多)문화 아이'로 키워야". 조선일보.  
<http://www.choson.com>에서 2008년 5월 13일 검색
- 설동훈 외 (2005). 국제결혼 이주여성 실태조사 및 보건. 복지 지원방안. 보건복지부
- 류옥자 (2007). "다문화이해교육, 우리의 현주소는?". 『교육정책포럼』. 162 (4). pp. 3-7
- 설규주 (2004). "세계시민사회의 대두와 다문화주의적 시민교육의 방향". 『사회과 교육』. 43(4). pp.31-54
- 구견서 (2003). "다문화주의의 이론적 체계". 『현상과 인식』. pp.29-52
- 강신임 (1998). "한국사회의 다문화화와 교육의 과제". 『대학원 연구논문집』. 동국대학교 대학원. 28. pp.203-228
- 교육인적자원부 (2007). 『사회과 교육과정』.2007-79호 [별책7]
- 김신일 (2003). 『교육사회학』. 교육과학사
- 평택대학교 다문화가족센터 (2007). 『다문화가족 백서』

Pang, V. O (2005). *Multicultural Education : A Caring Centered, Reflective Approach*. 2nd ed. McGraw Hill

Banks, J. A. & Banks, C. A (2007). *Multicultural Education Is and Perspectives* 6nd ed. Wiley.

Wolcott, H. F. (1994). *Transforming Qualitative Data: Description, Analysis, and Interpretation*. London: Sage Publications

# ABSTRACT

## A Qualitative Research of Social Studies Teachers' Recognition in Middle school on Multicultural Education

Kim, Min Young  
Major in Social Studies Education  
Graduate School of Education  
Sungshin Women's University

Recently, as Korea has become a multi-ethnic and multi-cultural society, the international marriage and the inflow of foreigners such as migrant workers have been gradually on the increase. Thus, multicultural education, in which people should acknowledge the values of diverse cultures and pursue mutual understanding and co-existence, has become more important in social studies teaching knowledge and values than ever before. In this regard, this study was aimed to pay attention to and analyze teachers' recognition and attitude towards multicultural education in actual classrooms. The research questions for this objective were established as below.

First, how have three social studies teachers in middle-school understood the concepts of multicultural education?

Second, what implications have their perspectives had on both multicultural education and civic education?

In order to be successful in multicultural education, the role of teachers might be important in the classes where multicultural adolescents and ordinary students would learn together. It could be investigated in terms of the concept of educational gatekeeper in subject matter education because the essence of educational curriculum has been largely influenced by teachers' and subjective perspectives and attitudes. Therefore, the subjectivity in teachers' recognition and practice in accordance with such a gatekeeper-centered roles could not be excluded in social studies classes closely related to multicultural education.

In this aspect, this study selected three social studies teachers with different backgrounds in major and looked closely into their perspectives on multicultural education through a three-stage in-depth interview. As a result, each of them had different perspectives on multicultural education, which had something to do with their majors. However, the study found out three common elements regarding their experiences of multicultural education.

First, the experiences of their being exposed to the students from multicultural families played a positive role in multicultural education.

Second, even if the students from multicultural families were the social minorities, not all of them experienced a sense of alienation. Therefore, it would be necessary to conduct multicultural education in consideration of individual characteristics and cases.

Third, while the issue of multicultural education has been known to

everyone in ordinary schools, the responses of those who were concerned were relatively passive. This could be also applied to the communication between teachers.

Meanwhile, the study investigated the ethical parts in the qualitative research of its process. However, various research according to the establishment of multicultural education policies caused the adolescents from multicultural families to have great identity confusion. It is expected that teachers' recognition and opinions from actual classes regarding multicultural education will pave the way for the necessity of the interest of teachers and students and the quest for new educational methods at actual schools for appropriate multicultural education.

<부록 1 - 코딩목록>

대분류	중분류	소분류	코 드
학교	현황 및 배경		SE (School environment)
	학업성취도		AC (Academic achievement)
학생	중학생	특징	J (Junior high school)
	일반학생	외국인에 대한 인식	RF (Recognition for foreigners)
		다문화 아이에 대한 시선	MSA (Multicultural student for attention)
	다문화 아이	학업성취	AA (Academic Achievements)
		가정환경 (경제적 여건)	HE (Home Environment)
		성향	MSP (Multicultural Student propensity)
		생활	MSL (Multicultural Student Life)
		외모	MA (Multicultural student's Appearance)
		사교육 현황	MSPA (Multicultural student's Private education)
		교우관계	F (Friendship)
		주위의 시선	SOE (Surrounding of Eyes)
학부모	자녀에 대한 고민		PW (Parents Worry)
	교육적 요구사항		R (Requires)
정부 및 학교의 요구			GR (Government / Requires)
교사	배경	교과 전공	MC (Major Curriculum)
		행정 보직	BA (Business administration)
	인식	사회 교과	SC (School Curriculum)
		다문화 교육과 사회교과	MECS (Multicultural education curriculum and social)
		지리교과와 다문화	GM (Geography curriculum and Multicultural)
		일반사회 교과와 다문화	GSM (General Social curriculum and Multicultural)
		역사교과와 다문화	HM (Historical curriculum and Multicultural)
		다문화적 관점	MV (Multicultural Viewpoint)
		다문화 교육	ME (Multicultural Education)
		다문화 교육의 필요성	N (Necessity )
		다문화 교육에 대한 생각 변화	C (Change)
		다문화 아이	MS (Multicultural Student)
	성향 (수업 방식 및 기타 성향)		IC (Inclination of a Class)
	접촉에 따른 인식		RC (Recognition of Contact)
	조율자로서의 역할		GK (Gatekeeper)

<부록 2 - 인터뷰 목록>

【 Episode. I 】

☑ Interviewer : 김민영 (I) / Interviewee : 하늘중학교 안소희 선생님 (A) ☑ 날 짜 : 2008년 4월 8일 (화요일) ☑ 시 간 : 09 시 10 분부터 09 시 50 분까지 ☑ 장 소 : 교육정보부실
---

Code	No	인터뷰 내용
다문화 접촉 경험과 인식 변화 (RC)	96	I 선생님께서 예전에.. 다문화라는 개념을 몰랐을 때, 그리고 이 학교에 와서 다문화 가정 아이를 대했을 때, 이전과 이후와 인식변화가 있었나요? 이전에 편견 같은 거 있으셨어요?
	97	A 특별히 편견은 없었지만, 한 번도 안 봤던 거랑, <b>애를 한 번 접한 거랑은 차이가 컸고, 그리고 좀 더 많이 배려해 줘야 되겠다는 생각 되게 많이 들었고,</b> 보면서, 그다음에 아무래도 개념으로 다문화 교육이라던 지 이런 개념으로 나오면 그거에 대해서 <b>한 번 더 생각해 보게 되겠죠? 그래서 그 아이를 접한 것은 큰 경험이었던 것 같아요.</b>
동료교사와의 합의 및 상호작용(C)	98	I 선생님의 인식변화가 있으셨네요.
	99	A 그리고 이제 주변 동료들하고 모여서 얘기하면 구로구 쪽은 몽고 애들이 되게 많아요. 그런 얘기 들어보면 이제 또 뭔가 개네들을 위한 시스템이 만들어져야 되겠다는 생각이 들어요.
다문화 아이의 경험과 국가에 따른 차이 (RC)	100	I 이 학교 전에도 그런 아이들(다문화 가정의)을 본 적이 있었어요?
	101	A 이 학교 전에는 전혀 없었고, 옛날에 강남에서 근무한 적이 있었는데 거기에는 프랑스 학교가 있었어요. 외국인 학교가 있어서 거기는 이제, 외국인들한테도 계층이 가장 상위의 클래스가 사는 곳이었거든요. 거기는 프랑스 아이들을 바깥에서만 봤었고, 프랑스인 교사가 우리 학교에 와서 CA 시간에 수업 하는 것만 저는 봤었어요.
	102	I 프랑스 아이들하고 동남아 아이들하고 많이 틀려서..
	103	A 굉장히 다르죠. 다문화권 다문화했지만 그들만의 문화, 한국인과 섞여서 살아가는 모습만 봤기 때문에 지금 이런 거랑은 좀 다른 것 같아요.
다문화 아이 만남전의 우려 및 편견 / 인종에 따른 차이 (MS)	104	I 처음에 선생님께서 다문화 가정 아이를 보기 전에는 걱정 같은 것은 없었나요? 편견이라는 것은 어떤 부분이었어요?
	105	A 나는 그런 것도 많이 걱정됐었어요. 애들 사이에서의 관계에 있어서 문제가 있으면 어떻 하나, <b>에릭 같은 경우는 그런 문제가 전혀 없었어요.</b> 근데 모르겠어. 그게 동남아 아이였으면 은 달랐을 것 같다는 생각이 되게 많이 들어. 왜냐하면 우리나라 애들이 똑같은데도 약간 까만 애들 많이 놀리잖아요. 그래서 <b>개가 동남아인이었어도 에릭한테처럼 그렇게 우호적이었을까 그런 생각은 해봤어요.</b>

## 【 Episode. II 】

☑ Interviewer : 김민영 (I) / Interviewee : 하늘중학교 민선예 선생님 (M) ☑ 날 짜 : 2008년 4월 22일 (화요일) ☑ 시 간 : 09 시 00 분부터 09 시 30 분까지 ☑ 장 소 : 제1교무실
---

Code	No		인터뷰 내용
하늘중학교 다문화 아이 분포의 특징에 따른 교사의 경험 및 인식(RC)	29	I	다문화 가정이라면, 일반적으로는 동남아시아나, 이주노동자들이나 아니면 결혼이민자.. 이런 거를 흔히 떠올리는데, 여기 학교 같은 경우는 특이하게 다문화 가정의 학생들은 있는데, 통일교와 관계된 서양인 외모의 아이들이나 박만재 학생 같이 거의 한국인과 흡사한 일본인 혼혈이라던가..그렇잖아요. 그럼 선생님들은 이런 아이들을 경험하면서 다문화 아이들한테 좀 더 배려를 해야겠다. 이런 생각은 따로 들으셨어요? 입장이 많이 틀리죠?
	30	M	아니요? 저는 동남아시아쪽 아이들은 안 겪어봐서 모르겠지만, <b>제가 겪어본 개체들은 한국인 같기 때문에..</b> 말도 한국인처럼 잘 하고, 외모가 외국인이지 좋아하는 음식,,, 다 한국 정서를 그대로 갖고 있는 애들 이에요. 한국에서 태어났고, 한국에서 태어나지 않았어도, <b>어린 시절부터 한국에서 보낸 아이들 이라서, 개체가 외국인이라는 생각이 전혀 안 들었어요.</b>
	31	I	그럼 선생님은 그 아이들을 겪으면서 좀 더 배려해 줘야겠다...
	32	M	특별히 개체를 배려해 줘야겠다.. 한번도 해본적이 없어요. 그냥 다른 학생들 처럼 똑같아요. 한번도 애를 어떻게 배려해 줘야겠다.. 이런 생각을 해본적이 한번도 없어요.
1)만약 동남아계 혼혈 이었다면.. (MS)  2)다문화 학생으로의 오해와 그때의 교사의 인식	33	I	만약에 그 학생이 동남아계 혼혈이었다면, 어땠을 것 같아요?
	34	M	<b>1)조금 달라졌을 것 같아요.</b> 아무래도,, 사는 게 어떤 지 궁금했을 것도 같고, 또 힘들지는 않는지, 혹시 애들이 주변에서,, 또 우리가 얼굴이 백인계통의 아이들이나, 동남아시아 계통의 애들에 대해서 우리나라 애들도 태도가 달라질 수도 있는것이니깐 반에서 혹시 어려움은 없는지,,, 제가 그래서 1학년 가르쳤던 애 중에 정말 애는 딱 봤을 때, <b>2)한국인 인가..</b> 의심이 드는 애가 있었어요. 너무 얼굴이 동남아시아 애처럼 생겨서.. 혹시 엄마가.. 아빠는 한국인인데, 엄마가 아빠는 한국인인데, 아빠가 동남아시아 인인가.. 얼굴이 진짜 까무잡잡하고, 필리핀 계통의 아이처럼 생겼어요. 그리고 말도 잘 안하고, 무슨 말 하는지 못 알아들겠더라고요. 뭘 물어봐도 자기 의사를 잘 얘기 안 해요. 수업할 때 속이 터졌거든요. 진짜??? 활동도 거의 안하고, 그런데 나중에 주변 선생님들한테 여쭙어 보니까 한국 애더라고요. 그래서 원래 성격이 저렇구나..괜한 오해를 할 뻔 했던.. 사실 좀 도와주고 싶었어요. 만약에 엄마가 외국인이어서 한국말을 잘 못 알아 듣는다거나, 어휘력이 딸리는 거면, 따로 뭘 시켜야 하지 않을까.. 사실 반 아이들과도 잘 못 어울렸거든요, 조별활동을 시켜 놓으면, 이방인처럼 가만히 앉아 있었어요. 그래서 제가 혹시.. 이런 오해를 했는데, 아니었어요. 원래 관심이 없고, 소극적인 애..