

이주배경 학생 밀집초등학교 다문화교육 담당교사의 경험과 정책시사점

박 회 진¹⁾

계명대학교

최 수 진²⁾

한국교육개발원

〈요 약〉

본 연구는 이주배경 학생 밀집초등학교에서 다문화교육 업무를 담당하는 교사의 경험을 탐색하여 이를 토대로 교육정책 시사점을 도출하기 위하여 수행되었다. 연구를 위하여 농촌지역 2개 군에 위치한 9개 학교의 교원 15명을 심층면담하였다. 연구결과 이주배경 학생 밀집초등학교에서 다문화교육 업무를 담당하는 교사조차 체계적인 다문화교육을 받은 경우는 찾아보기 어려웠고, 가용한 자료의 부족으로 어려움을 겪고 있으며, 한국어를 모국어로 하지 않는 학생 및 학부모와의 소통에 긴박한 지원 필요를 느끼고 있는 것으로 나타났다. 이주배경 학생에 대한 정확한 자료 확보의 어려움도 확인되었다. 이상의 연구결과를 토대로 예비 및 현직 교사를 대상으로 하는 체계적인 다문화교육, 학교 한국어교육 자료 개선 및 통합교육 자료 보급, 일반교과 내용의 수정과 개선 등을 제안하였다. 또한, 학교 한국어교육 전담인력의 육성과 배치를 통해 한국어를 모국어로 하지 않는 학생 및 학부모와의 체계적인 소통 지원 방안 마련, 이주배경 학생에 대한 정확한 실태 파악 대책 등의 다문화교육정책 개선방안을 제안하였다.

주제어 : 이주배경학생, 이주배경학생 밀집초등학교, 교원정책, 다문화교육, 다문화교육정책

1) 제1저자, heejin@kmu.ac.kr

2) 공저자, sjchoi@kedi.re.kr

I. 서론

2020년 기준 우리나라 이주배경 학생(국제결혼 가정 자녀 및 외국인 가정 자녀)의 수가 14만 7천명을 넘었다(교육통계서비스 홈페이지). 전년도에 비해 1만 명 정도 증가했고, 전체 학생수(5,306,952명)의 약 2.6%에 해당한다. 전체 학생수가 격감하고 있는 데 비해 이주배경 학생의 수는 최근 5년간 매년 증가하고 있어 이주배경 학생이 차지하는 비율 또한 매년 증가하고 있다. 더욱이 이주배경 학생의 다수(73% 이상)가 초등학교에 집중되어 있어, 앞으로 그 비율은 더욱 커질 전망이다. 서울과 경기도에 가장 많은 수의 이주배경 학생이 재학하고 있고, 전체학생 수 대비 비율은 전남, 충남, 충북, 경북, 전북 순을 보이는 것으로 나타났다(교육부, 2021a). 일부 이주민 밀집지역의 경우에는 이주배경 학생 비율이 월등히 높은 학교도 있다. 교육부에서는 학생 수가 100명 이상이고 이주배경 학생의 비율이 30% 이상인 밀집학교를 정책학교로 지정하고 별도의 지원을 하고 있는데, 2020년 기준 밀집학교는 47개교로 2019년에 비해 9개교가 증가하였다. 특히, 서울과 경기도 일부 지역의 이주민 밀집과 이주배경 학생들의 유인, 한국인 학생의 유출 현상은 언론과 논문에서도 여러 차례 보고된 바 있다(이은지·함승환, 2018; 세계일보, 2017: 11. 1.). 농촌 지역의 이주민 밀집현상이나 밀집학교에 대한 관심은 상대적으로 낮지만, 농촌의 학생 수가 상대적으로 적기 때문에 밀집학교에서 이주배경 학생의 비율은 도시에 비해 훨씬 높은 경우도 많다.

우리나라에서는 국제결혼 가정 자녀 및 외국인 가정 자녀의 수가 늘어남에 따라 2006년 처음으로 다문화가정 자녀 교육지원 대책을 수립하고 매년 다문화교육 지원 정책을 발표·추진하고 있다. 예를 들어, 한국어교육(KSL)과정을 도입하여 한국어 교육을 지원하는 예비학교, 다문화 이해교육을 위한 다문화 중점학교, 다문화 유치원 등 다양한 형태의 다문화교육 정책학교를 운영하고 있다. 또한, 대학생 멘토링 등을 통한 이주배경 학생 교육 프로그램 지원, 이주배경 학

생 교육 도움 자료 발간, 다문화교육 추진을 위한 중앙다문화교육센터 및 지역 다문화교육지원센터 운영 지원, 교원의 다문화교육 역량 강화를 위한 다양한 연수, 안정적인 성장을 위한 학생 진로교육 및 정서 지원, 가정 및 지역사회와의 연계 강화, 현장의 교육수요에 따른 지원사업 등이 추진되고 있다(교육부, 2020, 2021a). 뿐만 아니라, 학생의 교육권 보장을 위해 출입국·외국인 증명 서류를 준비할 수 없는 경우에도 거주 증명만으로 편·입학이 가능하도록 초·중등교육법 시행령이 개정되었고(2008년, 2010년), 이주배경 학생 특별학급 운영 및 이주배경 학생 특별학급이 설치된 학교로 입학·전학할 수 있는 근거를 마련(2013년)하는 등 제도적인 개선도 이뤄지고 있다(교육부, 2020).

즉, 다문화교육을 위해 이주배경 학생 학교교육 준비도 격차 해소, 학교 적응을 위한 맞춤형 국어 교육 및 기초학력 지원, 안정적인 성장을 위한 진로교육 및 정서 지원, 다양성이 공존하는 학교 환경 조성, 학교 현장 중심 지원체계 강화를 위한 다양한 노력을 기울이고 있는 것이다(교육부, 2020, 2021a). 하지만 이주배경 학생이 밀집된 학교로 발령을 받은 교사에게 밀집학교의 환경은 경력이 적은 교사뿐만 아니라 경력이 많은 교사에게도 상당히 새롭고 다른 종류의 어려움을 경험하는 상황일 수 있다. 실제, 이은지·함승환(2018)은 이주배경 학생의 비율이 높은 학교에 근무하는 학교일수록 교사가 체감하는 학습지도의 어려움이 큰 것으로 나타나 학교 내 이주배경 학생의 밀집이 교사에게 부담 요인으로 작용할 가능성이 있다고 분석하였다. 특히, 우리나라와 같이 시·도교육청에서 일괄적으로 교사를 선발하여 배치하고 교사들이 순환하는 시스템에서는 이주배경 학생에 대한 이해나 관심이 거의 없는 교사들이 밀집학교에 배치될 수 있는 상황이므로 교사들이 체감하는 어려움이 더욱 클 수 있다. 다문화교육의 실행에서 교사의 역할은 무엇보다도 중요하고, 이주배경 학생의 밀집도가 높은 학교의 경우 교사의 다문화교육에 대한 이해와 역량은 더욱 중요하다. 따라서 본 연구에서는 이주배경 학생 밀집학교에 근무하는 교사들의 경험을 심층 이해

하고 직접적인 경험을 통해 도출된 교육정책적 지원 요구가 무엇인지 드러내고자 한다.

다문화교육 분야에서 교사에 대한 연구는 교사전문성 계발(구하라·차윤경·모경환, 2018; 모경환·부향숙·구하라·황혜원, 2018; 오성배·강충서, 2014), 교사의 다문화교육에 대한 인식과 역량(류방란·김경애, 2014; 이은희, 2016; 신혜숙·박주형, 2020), 교사교육과정 및 교사교육(장원순, 2009; 모경환·이혜진·임정수, 2010; 조현희, 2018), 교사의 다문화교육 실행과 경험(이재창·김현수, 2020; 조현희·최진영·이정열, 2015; 장인실·전경자, 2013) 등 다양한 주제를 포괄하고 있다. 하지만 현장에서 실질적으로 다문화교육을 실시하는 주체인 교사들은 이런 다양한 정책들을 어떻게 경험하고 실제 어떤 어려움을 겪으며 어떤 정책적 요구를 갖고 있는지를 탐색하는 연구는 여전히 부족하다. 일부 이주배경 학생 밀집 지역 또는 이주배경 학생 다수 학교에 근무하는 교사의 경험이나 다문화교육의 실태 및 사례를 분석하는 연구에서 교사가 경험하는 어려움을 다루는 경우가 있지만(이현주, 2014; 조영달 외, 2010; 오성배·박희훈, 2018), 이주배경 학생 밀집 지역 학교에서 교사들이 경험하는 어려움에 초점을 두는 연구는 많지 않다. 이은지·함승환(2018)의 경우, 이주민 밀집지역 학교라는 특수한 사회문화적 맥락 속에서 교사가 겪는 어려움을 이해하고 이런 어려움을 경감하기 위한 방법을 탐색하고 있어 본 연구와 그 주제 면에서 가장 유사하다. 하지만 이은지·함승환(2018)은 양적연구방법을 통해 교사가 학습지도 측면에서 겪는 어려움에 초점을 두고, 이런 교사의 어려움을 완화 또는 심화하는데 학교장 역할과 자질(문화감응적 교수리더십)의 중요성에 초점을 둔다는 점에서 본 연구와 차이가 있다. 즉, 이주배경 학생 밀집지역 학교에 근무하는 교사가 겪는 어려움을 탐색하고, 정책적 지원에 대한 이들의 요구를 질적으로 분석하는 연구는 거의 찾아보기 어렵다.

더욱이, 우리나라 이주배경 학생 밀집 지역 학교에 대한 연구는 수도권 학교

에 집중되어 있어(박철휘·박주형·김왕준, 2016; 송효준·양경은, 2018; 장인실·박영진, 2018; 조현희·장인실, 2020; 조인제·김다영·홍명기, 2020), 농촌 지역의 이주배경 학생 밀집학교에 대한 학문적 관심은 매우 부족하다. 농촌지역의 이주배경 주민 및 이주배경 학생은 도시에 비해 절대적인 학생 수는 적다손치더라도 전체학생 대비 비율이 높고, 농촌의 학교환경이 도시에 비해 상대적으로 열악하며, 농촌 다문화가정의 가구소득이 상대적으로 낮은 경향이 있다는 점에서 더 많은 정책적인 관심이 필요하다(이창식·박지영·임인택, 2012). 따라서 본 연구에서는 농촌지역 이주배경 학생 밀집학교에 근무하는 교사들과의 면담을 통해 그들의 다문화교육경험과 정책적 지원에 대한 요구를 분석하고, 다문화교육정책에 대한 시사점을 제시하는 것을 목적으로 한다.

II. 선행연구 검토

1. 다문화교육지원 정책: 최근 5년간 교육부 다문화교육 지원계획을 중심으로

국제적인 교류가 활발해지고 이주배경 주민의 수가 늘어나면서 이주배경 가정의 자녀에 대한 교육지원 대책이 2006년부터 수립·시행되고 있다. 매년 교육부에서 수립·발표하는 다문화교육 지원계획은 우리나라 다문화교육에 대한 전반적인 정책을 포괄하고 있다. 양계민·김성식·김재우(2017: 37)는 초기 다문화교육 지원 정책(2006-2007)은 “주류집단의 입장에서 보는 소수자에 대한 배려, 부족한 집단에 대한 우월한 입장이 내포”된 동화정책으로 이주배경 가정 자녀의 ‘언어 및 문화 장벽 해소’와 ‘사회적 귀속감 증대’ 등을 목표로 하였다고 평가했다. 반면, 2008년부터는 다문화친화적 학교 분위기 형성을 위해 전체 학생 및 교사의 다문화수용성 제고를 강조하기 시작하였고, 2012년부터는 이주배경 학생이

동화, 지원 대상이 아닌 글로벌 시대의 잠재적인 국가인재라는 인식에 기초한 정책이 시작 또는 확산되었다고 평가했다(양계민 외, 2017).

2007년부터 2021년까지의 교육부 다문화교육 지원계획을 살펴보면, 각 년도별 용어 사용이나 분류(순서, 세분화 또는 통합), 강조점이 약간씩 달라지긴 하지만 크게 이주배경 학생 지원, 학교 구성원의 다문화 이해(다문화 수용성) 제고. 다문화교육의 지원체계 강화의 세가지 영역으로 구성되어 있다(교육부, 2017, 2018, 2019, 2020, 2021a). 즉, 최근 5년간 우리나라 다문화교육지원 정책은 이주배경 학생의 학교적응과 성장을 지원하고 학교 구성원의 다문화 수용성을 제고하여 다양성이 공존하는 학교 환경을 조성하며, 다문화교육의 지원체계를 내실화·강화하는 세 축으로 추진되고 있는 것이다. 다만, 이주배경 학생 지원의 경우, 각 년도에 따라 강조점을 두는 요소에 차이를 보인다. 2018년에는 “다문화학생 맞춤형 교육지원 내실화”와 “중도입국·외국인학생 교육 사각지대 해소”로, 2020년에는 “출발선 평등을 위한 교육기회 보장,” “학교 조기 적응을 위한 언어·학습 지원,” “안정적인 성장을 위한 진로·정서 지원”으로, 그리고 2021년에는 다시 “출발선 평등을 위한 교육기회 보장,” “학교 적응 및 안정적인 성장 지원”으로 조정되었지만 세부내용은 유사하며,¹⁾ 전년도의 정책목표에 대한 평가와 환류에 기반하여 변경된다기보다는 시의적인 주제를 전면에 내세우는 방식을 따르는 것으로 평가된다.

첫째, 이주배경 학생 지원정책의 대표적인 예는 다음과 같다. 먼저 국제 이주배경을 가진 학생의 공교육 진입을 용이하게 하는 법적·제도적 장치를 마련하였으며, 학교교육 준비도 격차 해소를 위해서 유치원 단계부터 다문화교육 정책 학교(유치원)를 중심으로 교육자료 및 한국어 진단도구 등을 보급하고 있다. 또한, 초등학교와 중학교에 입학 또는 편입하는 이주배경 학생을 대상으로 입학 전 또는 편입 초반(1-2월 또는 7-8월)에 학교적응을 지원하는 준비교육인 징검

1) 구체적으로 정책의 주요 세부내용은 20년과 21년을 중심으로 설명함

다리 과정을 운영하고 있다. 그밖에 학교적응을 위해서 맞춤형 한국어 교육 제공, 기초학력 향상을 위한 대학생 멘토링 프로그램 지원, 교과 보조교재 개발·보급(한국어 및 영어, 중국어, 베트남어, 일본어, 러시아어 5개 언어로 개발), 이중언어 강점 개발 지원(이중언어 교재 개발 및 보급, 이중언어 말하기 대회 등), 정서 지원(아동·청소년 지원기관과 연계하여 정서지원이 필요한 학생에 대한 전문 지원 강화) 등을 추진하고 있다.

둘째, 학교 구성원의 다문화 이해(다문화 수용성)를 제고하여 다양성이 공존하는 학교 환경 조성을 위해서는 전체 학교의 다문화교육을 확대하고(연간 2시간 이상), 교원의 다문화교육 역량 제고를 위한 원격연수 자료를 개발하여 보급하고 있다. 또한, 예비교원의 다문화 역량 함양을 위한 교원양성 교육과정에 다문화교육 편성 및 운영을 권장하고 있다. 이뿐 아니라, 학부모의 다문화 관련 교육활동 참여기회를 확대하고, 지역사회 연계 및 대국민 홍보를 확대하여 가정과 지역사회와의 연계를 강화하는 노력을 기울이고 있다.

셋째, 다문화교육 지원체제 강화를 위해서는 다문화교육관련 법·제도 개선과 중앙-지역 및 부처 간 협력을 강화하는 노력이 대표적이다. 특히, 중앙다문화교육센터의 지정·운영을 통해 효과적인 정책추진과 성과확산을 지원하고, 지역 다문화교육지원센터를 통해 지역에 맞는 다문화교육 모델과 지역 특화사업을 운영할 수 있도록 하고 있다. 또한 지역의 추천을 통해 ‘다문화교육지원단’을 구성하여 전국단위 직무연수를 제공하며, 이들이 지역 내 선도인력이나 ‘지역 다문화교육지원단’으로 활동하면서 지역별 특색을 살린 연수, 자료개발, 컨설팅 등의 활동을 할 수 있도록 지원하고 있다.

현재 이주배경 학생들을 위한 우리나라 교육적 지원 정책의 구조는 타당하고 그 종류도 굉장히 다양하다고 평가할 수 있다. 다만, 이런 정책들의 실효성을 확인하기 위해서는 정책의 실행과정을 보다 심층적으로 살펴볼 필요가 있다. 즉, 의도한 정책이 실제 현장에서 어떻게 실행되는지, 지원이 필요한 곳에서 적

질하게 작동하고 있는지, 그리고 정책 실행에서 중요한 역할을 담당하는 교사들의 경험은 어떠한지에 대한 경험적 자료의 수집과 분석은 매우 중요하다. 정책을 실행하는 교원들의 실제 경험과 어려움, 정책요구에 대한 심층적인 분석을 통해 다문화교육 현장에 대한 이해를 제고할 수 있을 뿐만 아니라 관련 정책의 실효성을 높이는데 기여할 수 있을 것이기 때문이다.

2. 다문화교육 실행(사례)에 대한 연구

다문화교육의 실행에 대한 연구는 교사들의 다문화교육 실행에 초점을 두는 연구뿐만 아니라 다문화교육 지원 정책의 실행에 초점을 두는 연구, 특정 학교에서 다문화교육이 어떻게 실행되는지를 살펴보는 연구 등 다양하다. 다문화교육 실행이나 경험에 대한 연구는 교사의 다문화교육 실행에 영향을 미치는 요인(연수 이수 경험, 다문화교육에 대한 인식 등)을 탐색하고 이에 따른 제언을 담은 연구(이재창·김현수, 2020, 2021; 오성배·강충서, 2014; 장유연·정광순, 2012)가 많다. 예를 들어, 이재창과 김현수(2021)에 의하면, 교사의 연수이수 경험은 다문화교육 실행수준과 약하게나마 정적인 상관관계가 있는 것으로 나타났다. 장유연과 정광순(2012)의 연구에서도 교사의 다문화교육에 대한 인식과 연수이수 경험은 유의미한 상관관계가 있고, 다문화교육의 인식과 다문화교육 실행능력이 유의미한 상관관계가 있는 것으로 나타났다. 반면, 오성배와 강충서(2014)는 교사의 연수이수 여부 자체는 다문화교육 실행에 통계적으로 유의미한 영향을 주지 않지만 15시간 이상의 연수에 참여한 교사의 경우에는 긍정적인 효과가 있는 것으로 보고한 바 있다(오성배·강충서, 2014).

교사들의 다문화교육 실행모습을 심층적으로 탐색하는 연구도 증가하고 있다. 남부현과 장숙경(2016)은 경기도 지역 초등학교에 재직 중인 다문화 특별학급 담임교사 7명을 대상으로 심층면담을 실시하고 이를 바탕으로 다문화 특별학급

담임교사의 경험을 분석, 제시하였다. 장인실과 전경자(2013)는 2명의 초등교사에 대한 사례조사(관찰 및 면담)를 바탕으로 교사들의 다문화교육 인식과 실행, 그 과정에서 영향을 미치는 장애요인을 심층적으로 분석하였다. 조현희 외(2015)는 초등교사 6명을 대상으로 심층면담을 실시하고, 초등교사들의 다문화교육과정 실행유형을 구분하였다. 다문화교육 실행이나 경험에 대한 연구이지만 교사에 한정하지 않은 연구도 있다. 예를 들어, 오성배와 박희훈(2018)의 연구의 경우, 이주배경 학생을 위한 교육지원의 실행 사례 분석을 위해서 학교의 다문화교육 담당교사뿐만 아니라 지역다문화교육지원센터 실무자들과의 심층면담 결과를 분석하였다. 조영달 외(2010)의 경우에는 교사의 경험에 초점을 두기보다는 학교 사례조사로서 다문화교육 담당교사 외에도 일반교사, 관리자, 학부모, 학생과의 심층면담 결과를 분석한 바 있다.

다문화교육의 실행에 대한 연구에서 실제 교사들이 어떤 경험을 하는지에 대한 연구가 늘어나고 있는 것은 고무적이다. 하지만 학교에서 실질적으로 다문화교육을 실시하는 주체인 교사들은 다양한 다문화교육 정책을 어떻게 경험하고 실제 어떤 어려움을 겪으며 어떤 정책적 요구를 갖고 있는지에 초점을 두는 연구는 여전히 부족하다.

3. 이주배경 학생 밀집학교에 대한 연구

최근 이주배경 학생 밀집학교에 대한 연구도 증가하고 있다. 이주배경 학생 밀집학교에 대한 연구는 밀집학교의 현실에 대한 교원의 인식과 이에 영향을 미치는 요인에 대한 연구(박철희 외, 2016; 송효준·양경은, 2018; 이은지·함승환, 2018)와 교육과정 운영에 대한 연구(장인실·이은혜, 2019; 장인실·박영진, 2018; 조현희·장인실, 2020)가 상대적으로 많이 발견된다. 그 외에도 밀집학교의 특징을 보여준다고 여겨지는 면학분위기, 학습부진 및 학교부적응 등에 초점을 두는

연구(양경은, 2019; 조인제 외, 2020)도 있다. 이주배경 학생 밀집학교에 대한 교원의 인식과 이에 영향을 미치는 요인에 대한 연구는 대부분 수도권 학교에 재직하는 교사를 대상으로 하고 양적 연구방법(설문조사)에 기반하고 있다. 예를 들어, 이은지와 함승환(2018)은 경기도와 서울시의 32개 학교 325명의 교사를 대상으로 한 설문조사를 바탕으로 이주배경 학생 밀집학교 교사의 어려움과 학교장의 문화감응적 교수리더십의 조절효과를 분석하였다. 박철휘 외(2016)에서도 서울시 서남부의 이주배경 학생 밀집 초등학교 5개에 재직하는 교사를 대상으로 한 설문조사를 바탕으로 밀집학교의 현황과 개선과제를 분석하였다. 송효준과 양경은(2018)도 서울과 경기 소재의 초·중학교를 대상으로 수집된 표본 중 이주민 밀집지역의 32개 초·중학교 교사의 자료를 바탕으로 교사가 경험하는 어려움과 가정 및 지역사회의 연계수준과의 상관관계를 분석하였다.

다시 말해, 아직까지 이주배경 학생 밀집학교에 대한 연구에서 교원에 대한 심층적인 연구는 찾아보기 어렵고, 농촌지역의 이주배경 학생 밀집학교에 대한 관심은 더욱 부족하다. 농어촌지역의 경우, 도시보다 교육환경이 열악하고, 다문화가정의 가구소득이 낮으며, 부모의 양육태도 및 또래와의 소극적인 상호작용으로 정서적인 고통이 더 큰 경향이 있는 것으로 보고되고 있다(이창식 외, 2012). 도시와 농어촌지역 이주배경 청소년(초·중·고등학생)의 사회적응 실태를 분석한 우룡(2007)의 연구에서도 도시지역 이주배경 청소년보다 농어촌지역 이주배경 청소년이 우리사회에 대해 불만족하는 경향을 보이고, 사회적 편견과 차별 때문에 사회생활 적응에 더욱 힘들어하며, 가정과 학교생활에 대한 만족도 수준도 떨어지는 것으로 나타났다. 따라서 농어촌지역 이주배경 학생 밀집학교에서 이주배경 학생을 지원하는 것은 매우 중요하며, 상대적으로 지역사회 지원 시설이 부족한 농어촌지역에서 학교 및 교사의 역할은 더욱 크다. 농어촌지역 이주배경 학생 밀집학교에 근무하는 교사들은 어떤 어려움을 겪고 어떤 정책적 요구를 갖고 있는지를 살펴보는 것은 다문화교육 실행과정에서의 어려움뿐만

아니라 농어촌지역 이주배경 학생 밀집학교의 상황을 이해하는데 도움이 될 것이다. 또한 이러한 연구 결과는 보다 실효성 있는 정책마련 및 지원에도 기여할 수 있을 것이다.

Ⅲ. 연구 방법

1. 연구 대상

이상과 같은 문제의식에 근거하여 본 연구에서는 농촌지역의 이주배경 학생 밀집도가 높은 학교의 교사를 대상으로 다문화교육 경험의 특징과 교원정책 경험 및 요구에 대한 질적연구를 실시하였다. 이를 위해 이주배경 주민 밀집 지역의 이주배경 밀집 초등학교에서 다문화교육 관련 업무를 경험하고 있는 교사를 연구 참여자로 모집하였다. 먼저 행정안전부의 「외국인주민 현황」 자료를 활용하여 이주배경 주민의 밀집도가 10% 이상으로 상대적으로 높은 농촌 지역 2개 군을 선정하였고, 이 곳의 초등학교 가운데 국가 교육통계 정보에 근거하여 이주배경 학생 밀집도가 상대적으로 높은 학교 10곳을 선정하였다. 이후 해당 학교에 재직 중인 교원 중 다문화교육 관련 업무 경험이 있거나 현재 해당 업무를 맡고 있는 교원을 대상으로 연구 참여 의사를 타진하였다. 다문화교육 관련 업무로는 다문화교육 부장교사, 전담, 한국어학급 전담 등을 포함하였으며, 위 조건에 부합하는 학교의 교원 중 학교의 여건과 규모 등을 고려하여 20명을 추출하였다. 최종 연구참여자는 서면으로 참여 동의를 표한 9개 초등학교의 교사 15명으로 확정하였다. 분석에 필요한 자료를 충분히 확보하고 수집된 자료의 신뢰도를 높이기 위하여 가능하면 한 학교당 2명의 교사를 모집하고자 하였으나, 학교의 규모 및 특성에 따라 최종 1명의 교원만 참여한 학교도 있다.

<표 1> 연구참여자 소개

소재지	학교명	학교의 이주배경 학생 비율 ¹⁾	교사 명	교직 경력	다문화교육에 관한 경험 ²⁾
가군	가가	18%	교사A	8년	한국어학급 전담
			교사B	7년	영어교육 전담
	가나	41%	교사C	30년	다문화교육 업무담당
			교사D	10년	다문화교육 업무 담당 유경험자
	가다	10%	교사E	23년	다문화교육 업무담당
	가라	11%	교사F	23년	다문화교육 업무담당
			교사G	23년	다문화교육 지원단 활동 중
나군	나가	8%	교사H	-	다문화교육 업무담당, 한국어교원 자격증 보유
			교사I	18년	한국어학급 담임 유경험자
	나나	26%	교사J	12년	한국어학급 전담
			교사K	4년	-
	나다	38%	교사L	9년	다문화교육 업무담당
	나라	23%	교사M	24년	학교 다문화교육 업무담당 경험자
	나마	19%	교사N	7년	다문화교육 업무담당
교사O			14년	다문화연구학교 재직경험자	

2. 조사내용과 절차

심층면담은 2020년 10월 중순부터 약 한 달 정도의 기간 동안 진행되었다. 심층면담 조사를 진행하기 위해 연구진은 반구조화된 질문지를 개발하여 활용하였다. 하지만 정해진 질문에 얽매이기보다 편안한 대화처럼 면담이 진행될 수 있도록 분위기를 조성하고자 하였다. 이를 위해 사전에 참여자들과 질문지를 공유하여 질문에 미리 친숙해질 수 있도록 안내하였으며, 본격적인 면담을 실행하기에 앞서 “여는 질문”을 구성하여 연구에 대해서 안내하고 참여자의 교직배경에 대해서 친숙한 대화형식의 질문이 오가도록 하였다. 또한, 면담 막바지에 “닫는 질문”을 구성하여 연구진의 관심에 따라 구성된 질문 외에 참여자들이 연구

1) 소숫점 첫째자리에서 반올림

2) 연구참여자의 익명성 보장을 위하여 연구 결과 해석을 위해 필요한 최소한의 정보를 제시

주제에 대해 하고 싶은 이야기를 자유롭게 말할 수 있는 시간을 의도적으로 확보하였다. 즉, 본 연구에서는 본 질문과 함께, 여는 질문과 닫는 질문의 3가지 영역으로 심층면담지를 구성하여 연구참여자들이 하여금 편안하게 면담에 응할 수 있도록 안내하고 이를 실행하였다. 모든 질적 연구자료의 수집은 생명윤리심의위원회(IRB)의 사전승인을 득한 후 진행되었다(승인번호: IRB No. 2020-29-07T-N). 심층면담 질문지의 세부 문항은 다음과 같다.

<표 2> 이주배경 학생 밀집초등학교 교사 대상 심층면담 질문지

구분	질문
I. 여는 질문	I-1. 본 연구에 대해 간단히 소개드립니다
	I-2. 교직경력을 중심으로 하여 간단하게 본인 소개 부탁드립니다.
II. 본 질문	II-1. 이주(다문화)배경 학생 지도 및 다문화교육을 위해 교원이 갖추어야 할 자질과 역량에 대한 선생님의 생각을 말씀해주세요. 예) 다문화 전반에 대한 지식, 다문화 경험, 다문화 수용적 태도, 외국어 능력, 한국어 지도능력 등
	II-2. 이주배경 학생 밀집학교 교원이 갖추어야 할 역량이 있다면 말씀해주세요.
III. 본 질문 2	III-1. 선생님께서는 다문화교육 관련 연수를 받은 경험이 있으시다면 말씀해주세요. · 다문화교육 관련 연수 개설 주체, 연수 주제와 내용, 교육방식, 도움 정도
	III-2. 기회가 된다면 참여하고 싶거나 개설이 필요하다고 생각되는 다문화교육 관련 연수가 있다면 말씀 해주세요. · 예) 다문화교육 전반에 대한 소개, 다문화 이해교육 방법, 이주배경 학생 지도법(수업지도, 교수법, 생활지도), 한국어교육(KSL) 등)
	III-3. 이주배경 학생 밀집학교에서의 필요한 지원이나 여건에 관한 의견이 있다면 말씀해주세요. · 정책 차원의 지원과 여건 개선: 교육부, 시도교육청, 교육지원청 등 · 학교 차원의 지원과 여건 개선 등
IV. 닫는 질문	IV-1. 그 외 이주배경 학생 밀집학교 교육여건과 질 향상을 위해 필요한 정책 지원이 있다면 말씀해 주세요(교원 차원/학교 차원).
	IV-2. 연구자가 준비한 질문 외에 선생님의 다문화교육 경험이나 정책에 대해 추가로 하고 싶은 말씀이 있으시다면 해주세요.

3. 면담절차와 자료 분석 방법

심층면담자 선정, 면담 장소와 시간 확정 및 실제 면담은 아래와 같은 절차에 따라 진행되었다. 우선 연구진은 선정된 농촌의 이주배경 주민 밀집지역에 소재한 교육지원청의 다문화교육 업무담당자의 협조를 얻어 업무담당자를 통해 표집된 학교에 연구에 대한 안내문을 내부통신망을 통해 공유하였다. 이후 연구진은 개별적으로 유선을 통해 표집된 학교에 연구에 대한 안내를 재차 실시하였으며, 연구참여 의사가 확인된 교원에게 이메일을 통해 서면 안내 서류 일체를 공유하였다. 구두로 연구 참여 의사를 표명한 교원 중 이메일을 통해 공유한 연구참여 동의서에 서면으로 동의를 표한 교원을 대상으로 하여 최종적으로 전화 통화 혹은 이메일로 면담 일정과 장소를 협의하였다. 연구참여자가 교사임을 감안하여 참여자의 의사에 따라 가능하면 재직 중인 학교에서 면담을 실시할 수 있도록 하였으며, 학교 이외의 공적인 공간에서 면담을 원하는 경우 별도의 공간을 마련하여 진행하도록 하였다. 대부분의 교사가 재직 중인 학교에서의 면담을 선호하였으며, 교실이나 도서관 등의 공간을 활용하여 면담을 진행하였다. 자료의 효과적인 수집과 분석을 위해 모든 면담 내용을 녹취, 전사하고자 하였으며, 이에 대해 면담 시작 전에 참여자들에게 충분히 설명하고 동의를 득하였다. 자발적인 연구참여 동의 및 취소권, 자료의 활용범위와 개인정보 보호를 위한 장치 등에 대해서도 안내하였다. 면담에 소요된 시간은 각 2시간가량이며, 전사한 분석대상 자료의 양은 A4용지로 환산할 때 약 400장 분량이다. 연구진은 이를 반복적으로 숙독하여 범주화하였으며 이를 위해서 개방형 코딩을 실시하였다. 또한, 수집된 자료의 내재적 의미를 파악하고 하위 범주 간 위계를 정하기 위하여 축코딩을 실시하였다. 연구진 간 사전 분석 결과의 공유와 반복적인 협의를 통해 연구의 타당성과 신뢰성을 확보하고자 하였으며, 추가적으로 관련 전문가 4인의 서면 검토를 수합하여 최종 원고의 보완과 수정에 반영하였다.

IV. 연구결과

1. 이주배경 학생 밀집학교 교원의 어려움과 역량개발 요구

본 연구의 대상은 심층면담 당시 이주배경 밀집학교에서 근무 중인 교사이다. 교육부의 다문화교육 정책의 주요한 목표에 해당하는 이주배경 학생의 학교적응과 성장을 지원하고 학교 구성원의 다문화 수용성을 제고하여 다양성이 공존하는 학교 환경을 조성하기 위한 우선적인 정책대상이라고 할 수 있다. 즉, 교육부의 가장 핵심적인 다문화교육 정책이라고 할 수 있는 정책학교에 근무 중인 교사가 대다수로, 교원연수의 대상이자 다양한 학교 다문화교육 자료 보급 및 프로그램의 최우선 대상이다. 하지만 본 연구에 참여한 교사 중에서 이주배경 학생이나 학교 다문화교육에 대해서 체계적인 안내를 받거나 연수를 받은 교원은 찾아보기 어려웠다.

1) 준비 없이 시작된 이주배경 학생 밀집학교에서의 근무

대부분의 교사들은 이주배경 밀집학교로 발령받는 과정에서 이를 주요한 학교의 특성으로 고려하지 못한 것으로 응답했다. 또한, 현재 재직 중인 이주배경 밀집초등학교에서 다문화교육 업무를 주무로 맡고 있지만, 해당 업무를 맡게 되는 과정에서 본인의 관심사나 역량이 중요하게 고려되지 않았다고 말했다. 실상 본인의 교직 생활 가운데 이주배경 학생 밀집학교에서의 근무를 사전에 예측한 교사를 찾아볼 수 없을 정도로 교사들에게 이주배경 학생 밀집학교에서의 교직경험은 낯설고 예기치 못하게 일어난 일이었다. 상황이 이러하다보니, 연구참여자들이 이주배경 학생 밀집초등학교에 근무하고 있고, 대부분 다문화교육을 주무로하고 있거나 주무 경험이 있는 교사들임에도 불구하고 다문화교육에 대한 체계적인 교육이나 연수경험이 축적된 교사는 거의 없었다. 이주배경 학생 밀집 학교에서의 근무

시작이후 만나게 되는 이주배경 학생의 수가 늘어나면서 다문화교육에 대해서 필요를 느끼고 관련 연수에 참여한 경험이 있는 일부 교사들도, 소위 “우리는 하나다’ 라는 식의” “똥구름 잡는 느낌”의 강의를 들은 것이 전부라고 응답하는 경우가 많았다.

제가 막상 이걸 하다 보니까, KSL 아시죠? KSL에 대해서 저희가 아는 게 많이 없다고 느껴서 그런 연수는 따로 찾아 들어봐야겠다고 느꼈어요. 뭐랄까, 실전 연수는 많이 듣지 못 하고, ‘우리는 하나다,’ 그런 식의 연수만 (교사A)

예비교원으로서 교원양성기관 재학 중 다문화교육을 체계적으로 받은 교사도 없었다. 교원양성기관에서 다문화교육을 받았다고 기억하는 교사는 교사K가 유일하였다. 그러나 당시 교육을 “이상적으로 누구나 말하는 그런 다문화교육”으로 기억하며, 해당 강좌를 통해 현장에서 이주배경을 가진 학생들을 가르치고 이주배경이 있는 학부모와 소통하는 데 필요한 역량을 습득하지는 못한 것 같다고 응답하였다. 또한 교사K는 교원양성기관에서 수강한 다문화교육 수업이 크게 도움이 되지 않은 이유 중 하나로, 본인이 예비교원의 신분으로 교직을 염두에 두고 있었음에도 불구하고 현장의 상황이 마음에 와 닿지 않았기 때문인 것 같다고도 언급하였다. 학교의 다문화, 다인종화가 어느 정도 진행되었는지에 대한 통계자료와 이론적인 지식을 접하였음에도 불구하고, 대도시지역에 위치한 교원양성기관에 재학 중이었던 예비교원으로서 실제 학교현장의 다문화정도를 피부로 느끼기 어렵고, 실제 본인이 교사로서 학교현장에서 감당해야 할 역할을 그려보기도 쉽지않았다는 것이다.

진짜 사실 현장에서 외국인 아이들 가르쳐 보면 하나부터 열까지 해줘야 되는 것도 많고, 그리고 학부모랑도 그 의견 차이가 되게 크게 나고, 이러는데 그런 현장의 사

레 같은 거라기보다는 좀 이상적인, 이상적으로 누구나 말하는 그런 다문화교육 이런 거를 받기는 했던 거 같아요. 네. (교사K)

본 연구에 참여한 교사의 경우, 재직 중인 학교는 농촌지역에 위치하고 있으나 대부분 인근 도시에서 생활하면서 장거리를 통근하는 것으로 나타났다. 이는 본 연구에 참여한 교사들만의 특징이라기보다는 해당 도와 같이 농어촌지역을 광범위하게 포함하는 도에 소속된 교사들이 보이는 특징에 해당한다. 주생활지가 도시 지역이다보니 대개의 교사들은 농촌지역의 학교로 부임지를 옮기기 전까지 이주배경 주민과 학생을 접할 기회가 거의 없었고, 간접적으로 접하는 우리사회의 다문화 현상을 인지하고 있었다손 치더라도 이를 본인과 직접 관련이 있는 현상으로 이해하고 수용할 수 있는 기회는 부족했던 것으로 드러났다. 이와 같은 주거지와 근무지의 이질적인 인종적, 문화적 상황으로 인해 이주배경 학생 밀집학교에의 근무 시작은 교사에게 적지않은 문화적 충격의 경험으로 다가오게 될 수밖에 없다는 것이다.

2) “저희는 교사잖아요”: 학교현장에서 실제 도움이 되는 다문화교육 연수 요구

일부 교사들이 경험한 소위 ‘우리는 하나다’ 혹은 “이상적으로 누구나 말하는 그런 다문화교육” 중심의 연수가 교사의 다문화이해 역량 제고에 전혀 도움이 되지 않다는 말은 아니었다. 하지만 대부분의 교원연수가 총론에 해당하는 강의 중심으로 반복적으로 진행되다 보니 다문화교육에 대한 당위나 개론적 지식을 “모르는 선생님들은 많이 없다”는 의견도 있었다. 다문화교육 실태, 우리나라에 거주 중인 이주민의 실태, 우리 사회의 인종적 변화 등에 대한 현황자료나 정보가 참고자료가 되는 것은 분명하지만 학교현장에서 구체적으로 활용될 수 있는 자료는

아니다보니 한계가 있다고 여기는 것이다.

다국적 문화체험이나 국제적인 경험을 더해주는 연수에 대한 인식도 마찬가지로 보인다. 국제이해를 제고할 수 있는 연수가 아예 도움이 되지 않는 것은 아니지만, 교사로서 아이들을 구체적으로 어떻게 지도해야 하는지에 대한 고민과 그 해답에 대한 갈증이 더 크다는 것이다. 즉, 이주배경 학생들이 밀집된 초등학교의 다문화교육 업무 담당자가 처한 입장에서 필요하다고 생각하는 교원연수는 학교 현장에서 바로 적용하고 접목할 수 있는 지식을 습득하여 수업이나 이주배경 학생 지도에 변화를 꾀할 수 있는 역량을 제고할 수 있는 연수인 것으로 드러났다.

사실은 문화 체험을 하는 것도 물론 좋지만, 저희는 교사잖아요. 그러면 아이들을 실제 만났을 때 어떻게 아이들하고 첫인사를 해야되고 어떻게 수업에서 이렇게 해야되고 하는 실제적인 것들도 사실은 알아야 되는데 이것을 이런 역량을 갖춘 교사들이 그리 많지는 않다는 생각이 들어요. (교사G)

교사H는 이러한 현실에 대해 조금 더 적극적인 연수개설과 재교육 요구를 피력하였다. 현재 학교 다문화교육의 중요한 축을 이루고 있는 한국어 강사 혹은 다문화언어 강사의 문제도 지적하였다. 교사H의 지적과 같이 임시적인 고용형태로 제한된 시수만을 허락받는 한국어 강사와 다문화언어 강사에게 한국어학급이나 이주배경 학생들의 학교생활 적응과정의 너무 많은 부분을 의존하는 것은 학교교육의 질을 담보하는 데 걸림돌이 될 여지가 있는 것이다.

아예 다문화 담당을 할 수 있는 교사들을 연수를 통해서라든가 재교육을 통해서 라든가 아니면은 뭐 교육대학원 쪽에 이렇게 또 개설을 하더라도, 다문화 학급을 담당하는 한국어 강사 대신 수업을 진행할 만한 역량을 갖춘 교사들 갖추고 그 사람들이 한국어학급에 포진될 수 있는데. (교사H)

한국 사람이 한글을 배우는 거랑 외국인이 한글 배우는 건 좀 달라서 이런 지도 능력을 가진 선생님이 좀 이렇게 다문화 학생이 많은 학교에는 한두 분 정도 한국어 지도 능력을 가진 선생님이 계시면 좋지 않을까. 이런 생각이 좀 들더라고요. (교사G)

한국어교육(KSL) 역량 제고 방안에 대한 교사들의 역량 제고의 중요성은 교육부 다문화교육정책 문서에서 반복적으로 등장하고 있는 내용이다. 하지만, 실제 현장에서 이를 갖추고 있는 교사가 매우 드물고, 이러한 상황은 한국어학급 담당 교원 조차 예외가 아님을 확인하였다. 교사G의 언급과 같이 이주배경 학생이 밀집된 학교의 경우 한국어교육을 위해 전문적인 교육을 받은 교사의 배치가 더욱 중요한 것으로 판단된다.

2. 구체적이고 강력한 지원요구: 다문화교육을 위한 교수학습 자료 개선

교사들이 제기한 교원정책 요구 중 가장 구체적이고 강력한 것으로 교수학습 자료 개선에 대한 요구를 들 수 있다. 이주배경 학생 밀집학교 근무 과정에서 교사들이 가장 실제로 경험하고 느낀 지원의 한계와 필요성이 다른 아닌 교수 학습 자료에 관한 것이었다. 이는 크게 다음 세 가지로 요약될 수 있다.

1) 빈약한 수준의 한국어교육 자료 개선과 통합교육 자료개발 요구

첫째, 한국어학급 구성원을 위시하여 한국어 능력의 신장이 요구되는 학생들을 위한 자료가 그것이다. 한국어교육을 위한 자료가 보급되어 있기는 하지만, 현장 교사들이 느끼기에는 일반학급에서 사용하는 자료의 수준에 비하면 자료의 수준이나 내용이 상당히 빈약하다는 것이다. 일례로, 일반학급에서 사용하는 교과 자료는 교육내용과 이에 맞게 활용할 수 있는 매체가 매우 다양하고 수준도 높은 반면, 한국어교육 수업교재는 그렇지 못하여 난감할 때가 있다는 것이다. 일례로, 교

사A는 일반학급 수업에서는 당연하다시피 하게 등장하는 수준의 멀티미디어 자료를 한국어교육 수업에서는 활용하기 쉽지 않다고 토로하기도 하였다.

KSL 수업을 하려고 딱 교재를 펼쳐봤는데 너무나도 빈약하다는, 멀티미디어 자료도 하나도 없고. 그리고 이걸 가지고 수업을 하라고 하는데 어떻게 수업을 할지 가이드라인도 부족한 것 같고. 그리고 뭐 한국어 강사 선생님이랑 자주 이야기를 하는데 (교사A)

둘째, 한국어 능력의 신장이 필요한 이주배경 학생을 포함하는 학급에서 교육과정을 소화해야 하는 경우 활용할 수 있는 자료에 대한 요구이다. 이를테면, 국가교육과정에서는 동일한 성취기준을 제시한다고 하더라도 학년에 따라서 다른 수준의 내용과 자료가 제시되는 것처럼, 한국어 수준이 다른 아이들을 동시에 지도하면서 교육과정을 소화해야 하는 원적학급 담임에게는 동일한 교과에 대해서도 다양한 수준의 보조 자료가 제공될 필요가 있다는 것이다. 설령 학급에 유사한 이주배경을 가진 학생 중에서 통역을 해주거나 도움을 줄 수 있는 친구가 있다손 치더라도 결국에는 한국어로 수업을 소화해야 일정 수준의 학업성취에 도달할 수 있기 때문일 것이다.

조금 쉬운 자료가 있으면 좋겠다. 왜냐하면 어쨌든 한글을 해야 하니까, 한국어를 해야 되고, 그러니까 언제까지고 외국어로 써도 돼, 네가 생각하는 거 러시아어로 써봐, 러시아어로 되어 있는 거 읽어, 이렇게 할 순 없잖아요. 학급에서도 계속 한국어랑 한글에 노출을 시켜야지. 그래서 좀 더 애네가 풀 수 있는 쉬운 자료가 있으면 좋을 것 같아요 (교사K)

2) 일반교과 내용의 수정과 개선 요구

셋째, 일반교과 내용에서 수정과 개선이 필요한 부분에 대한 지적이다. 교사K에 의하면, 심지어 다문화수용성 제고를 성취기준으로 제시하는 교과내용에서 인종 차별적인 장면이 고스란히 담겨있는 경우가 있어 곤혹을 치른 경험이 있다고 했다. 이에 대하여 교사K는 교육과정의 취지를 이해하지 못하는 바는 아니지만, 해당 장면에서 공격을 받는 당사자와 같은 이주배경을 가진 학생이 함께 수업을 받고 있는 학급에서 그 지문은 활용하는 것은 적절하지 않다는 의견을 피력했다. 해당 교과서 내용의 취지는 이와 같은 장면을 간접적으로 경험하는 과정에서 구체적인 인종차별의 현실을 직시하도록 하여 그 심각성을 깨닫도록 하는 것이었을 것이다. 하지만, 오히려 교사K가 우려하는 바와 같이 초등학교 4학년이라는 아직은 어린 학생들이 학급에서 이와 같은 내용을 접함으로써 오히려 의도하지 않은 상처를 받게될 수 있다는 점을 고려하지 못한 점은 아쉬운 부분이다. 또한 설혹 동일한 이주배경을 가진 학생이 없더라도 교과서를 통한 이와 같은 장면의 노출은 불필요한 편견을 만들어 내거나 부정적인 표현을 학습하게 하는 부작용을 야기할 수 있다는 점을 간과하지 말아야 할 것이다. 교과서에 활용되는 예시와 지문 선택에 보다 세심한 주의가 필요하다는 것이다.

지금 4학년 2학기 국어(교과서)에도 그 젓가락 달인이라는 이야기가 하나 나오는데 거기에 이제 이주 여성? 자녀 가족이 살짝 나오거든요? 근데 거기를 보고 주인공 애가, “아 더러워 뭐 손으로 저런 거 먹냐?” 뭐 이런 얘기가 (.....) 그래서 그거를 저희 반에 베트남 어머니, 필리핀 어머니가 계신, 필리핀 어머니, 베트남 어머니가 있는 어머니가 있는 애들 앞에서 같이 읽을 수가 없는 거예요. (교사K)

교재나 교수학습 자료개발에 대한 요구는 짧은 시간 내에 적은 예산을 가지고 해결할

수 있는 과제이지만, 학교현장에서의 유용성이 매우 크다. 또한, 양질의 자료를 활용한 수업의 효과와 이러한 수업의 교육적 의미는 매우 크다. 따라서 학교 현장의 다양한 필요에 주목하여 양질의 다문화교육 교재와 교수학습 자료를 개발하기 위한 노력은 다문화교육 정책 개선의 최우선순위가 되어야 할 것이다.

3. 소통지원 요구: 학생, 학부모

1) “말 때문에 힘들죠 뭐”: 높은 언어의 장벽

이주배경 학생이 밀집된 학교 중에서 특히 외국인 국적의 중도입국 학생이 많은 수를 차지하는 학교의 가장 큰 도전과제는 “언어장벽”의 극복인 것으로 보인다. 더군다나 우리나라 학교교육을 통해 그나마 노출 빈도가 높은 영어나 일본어, 중국어, 독일어, 프랑스어가 아닌 언어를 모국어로 하는 학부모와 학생들을 접하게 되는 교사들의 경우, 언어의 장벽을 더욱 크게 느낄 수밖에 없게 되는 것으로 보인다. 일례로, 러시아어를 사용하는 학생들이 주를 이루는 학교에서 한국어학급담임을 처음으로 맡은 교사J는 답답한 마음에 “사비로” 수십만 원 대의 고가 온라인 교육서비스인 ◇◇스쿨의 러시아어 강좌를 신청했다고 했다. 하지만 성인학습자가 단기간에 생소한 언어를 습득하기가 쉽지 않음을 몸소 경험하고 현재는 거의 포기한 상태가 되었다고 했다. 그만큼 외국어를 모국어로 하며 한국어가 익숙하지 않은 학생들과 학부모를 대상으로 업무를 수행하는 교사들에게 언어장벽은 큰 어려움으로 다가온다는 것이다.

엄마가 왔는데 내가 이분과 직통, 직접적으로 대화할 수 없다는 게 제일 힘든 거고. 하나 건너오는 거 힘든 거고. 그리고 애들도 어쨌든 의사소통이 안 되니까 생활지도 하나도 안 돼요, 일단. 그러니까 말을, 내가 하는 말을 자기들도 알아들으면서 못 알아듣는 척하는 건지 몰라서 못 들은 척하는 건지 모르겠지만 어쨌든 한국 아

이들보다 좀 어렸든 생활지도가 훨씬 힘들고 이런 게 좀 어려운 거고. (교사J)

이 때문에 외국인 학생 밀집지역 학교 교사들의 경우, 교육당국으로부터 가장 우선적으로 지원을 받기를 원하는 것 중에는 언어장벽을 극복 방안도 포함되어 있는 것으로 드러났다. 한국어학급의 다문화언어 강사의 수나, 시수 증가, 교사 본인의 한국어 교육 연수기회나 자격증 취득 기회, 혹은 학부모의 한국어 능력 신장을 위한 지원 등이 이에 해당한다.

2) 학부모를 위한 지원 요구

교사D 또한 학부모와의 의사소통을 가장 어려운 점으로 꼽으며 관련 정책의 필요성을 언급하였다. 인지적, 언어적으로 다양한 발달단계에 놓여 있는 학생들로 구성된 학급에서 수업을 진행하는 것이 물론 쉽지 않은 일이지만, 이주배경을 가진 학부모와 소통하는 것이 더욱 힘든 일이라는 것이다. 이에 교사D는 가장 시급한 정책적 지원으로 이주배경 학부모를 대상으로 하는 한국어와 우리나라의 교육 풍토에 대한 안내를 포함하는 한국문화교육을 제안한 바 있다.

학부모님들에 대한 교육이, 한국어 교육이나 아니면 소통 면에서라도 좀 원활할 수 있게끔 지원이 되면 좋겠다는 부분이 있었는데. 이걸 개설을 하려고 해도 바쁘세요.

(교사D)

학부모들의 한국어 능력 신장의 중요성에 대해서 특히 강조한 교사D는 학부모를 위한 “찾아가는 형태의 한글교육”이나 “직장 내에서도 여유시간을 부여받게끔” 하는 등의 정책 아이디어를 제시하기도 하였다. 실제 여성가족부에서 운영하는 지역 다문화가족지원센터를 중심으로 하여 국제결혼가정의 경우 직접 집으로 방문하여 기초한국어와 자녀양육에 대한 수업을 진행하는 프로그램이 운영되고

있지만, 교사D는 이에 대한 정보를 가지고 있지는 않은 것으로 보였다. 이주배경 학생과 그 가정에 대한 정부의 다양한 지원과 정책이 해당 업무를 수행하는 당사자들에게 잘 공유되어야 협력이 용이하고 불필요한 정책 피로도 축적이나 중복지원을 방지할 수 있을 것이라는 점에서 부처 간 정보공유와 협력을 위한 체제 마련이 필요한 것으로 판단된다.

외국인 학부모들한테 좀 그런 거를 알려 줄 수 있는 이런 기회가 있으면 좋겠어요. 학부모 교육을? 그리고 그런 거 있잖아요. 왜 한국은 요새만 해도 좀 덜하긴 한데, 그 아파도 진짜 완전 아픈 거 아니면 학교 나오고 이렇게 했잖아요. (...) 애들이 뭐 괜히 빠져요. 학교 안 빠져도 되는 일인데, 언니가, 언니가 어디서 오는데 마중 나갈 거예요 (웃음) 이런 거 있잖아요. 사실은 학교가 먼저, 학교 오는 게 먼저가 되었으면 좋겠는데 (...) (교사K)

학교에 따라 차이가 있기는 하지만, 이주배경 학생이 밀집된 학교에서 한국어학급 담임을 맡고 있거나, 이주배경 학생 다수가 포함된 학급을 운영하고 있는 교사들이 토로하는 공통적인 최대 난제는 한국어가 서툰 문화가 다른 학부모와의 소통이 낱고, 이에 대한 지원요구가 가장 강력했던 것으로 나타났다. 그러나 한편으로는 이주배경 학생과 학부모의 교육에 대한 태도와 접근에 대해서 서로 다른 부분을 조율함에 있어 한쪽의 모습이 절대적인 기준이 되는 것은 바람직하지 않을 수 있음을 간과하지 말아야 할 것이다. 예컨대 프랑스 사회학자 Bourdieu는 교육이 기득권 유지의 중요한 도구가 될 수 있다고 경고한 바 있다. 대표적인 Bourdieu 학자인 Lareau(2011)는 교육에 대한 인식과 활용방식 등이 기득권의 그것과 같거나 같지 않은 것이 자녀교육 방식과 성과에 중대한 영향요인이 될 수 있다고 주장하였다. 즉, 기득권이 옳다 간주하는 교육개입 방식의 차용 여부가 사회에서 가치 있는 문화자본의 소유여부를 엿볼 수 있는 지표가 될 수 있다는 것이

다. 다시 말해서, 이주배경 학생과 학부모들에게 우리나라 공교육의 문화와 성격을 안내하고 필요한 정보를 적극적으로 제공하는 것은 매우 중요하다. 그러함에도 불구하고 문화 간 차이가 관찰될 때 이를 한쪽 문화의 잣대로 판단하거나 평가하는 것은 보류할 수 있는 민감성이 요구되는 것이다.

4. 실태파악의 어려움에 대한 대책 요구

이주배경 학생을 대상으로 하는 정책과 프로그램을 운영해야 하지만, 관련 정보를 공식적으로 수집하는 것이 불가능한 상황이라 전임자로부터 구전으로 전해지는 정보에 의지해서 학생들의 배경을 파악하는 경우가 가장 흔한 방식인 것으로 보인다. *가가교의 교사A*는 1학기가 다 끝날 때쯤 본인 반의 한 학생의 어머니가 베트남 출신이라는 것을 알게 되었다고 했다. *교사J*은 학년이 다 끝나가는 시점인 11월에 담당하던 학급의 한 아이가 이주배경을 가지고 있음을 알게 되었다고 했다.

“다문화 학생들 우선으로 한다”라고 하니까 우리 반 애가 “(저)가는 거예요?” “너 왜 가? 다문화학생 우선이라 너 안 될걸?” 이러니까 “저 엄마 베트남 사람이잖아요.” 라고 하는 거예요. 그러니까 모르는 경우가 많고 그런 애들이 드러내려고 하지 않는 경우도 많아요. (*교사A*)

*교사E*는 개인정보에 대해 교사들도 무척 조심스럽게 대처하게 될 수밖에 없기 때문에 본인의 경우에는 이와 같은 정보수집 시 개별적으로 “봉투에 넣어서” 달라고 요청하지만, 회신이 없는 경우가 많았다고 했다. 하지만 한편으로는 이주배경 학생이나 부모가 이를 드러내고 싶어 하지 않는 사례도 많다 보니, 교사들이 어떻게 대처하는 것이 좋을지 딜레마에 빠지게 되는 일이 발생하는 것으로 보인다. 교

사G의 경우 도교육청에서 함께 다문화교육 지원단 활동을 하는 교사들과 이에 대해서 한참을 토론한 적이 있지만 결국 해답을 찾지는 못했다고 솔회했다.

“다문화 학생이 자기가 다문화임을 숨기고 싶어 하는데” 이런 문제. 그런 문제에 관해서 이야기도 나눠봤었고요. 그러면 어떤 친구는 자랑스럽게 여기게끔 이렇게 장점을 부각시켜서 이렇게 해야 된다, 아니다. 그 아이를 존중해 줘야 된다. 그러면 밝히고 싶지 않아 한다면 그거 존중해서 밝히고 싶지 않게 이렇게 해준다. 이런 이야기 나눠봤고요 (교사G)

그러함에도 불구하고 정확하지 않은 정보에 더해 학교 다문화교육 업무가 수행된다는 것은 문제의 여지가 있다. 예를 들어, *가다초등학교*에서 다문화교육 업무를 주무로 하고 있는 교사E의 경우, 파악하고 있는 이주배경 학생의 수가 67명이라고 응답하면서 개인정보 보호 문제로 정확하게 파악하기는 어렵다고 했다. 하지만 국가교육통계센터의 자료를 확인해 보면, 해당학교의 해당년도 이주배경 학생 수는 45명인 것으로 나타났다(교육통계서비스 홈페이지). 교육통계의 조사 시점이 2019년 4월인 것을 감안하더라도 대개의 경우 학년이 낮을수록 이주배경 학생 숫자가 많아진다는 점을 고려할 때 무려 22명이나 차이가 나는 것은 납득하기 쉽지 않은 부분이다.

결혼이주 여성들이 자신의 자녀들이 학교에서 다문화가정 배경을 가지고 있음을 밝히고 싶지 않아 하는 경우 그 이유는, 이로 인해 학교폭력이나 차별, 편견이 수반될 수도 있다는 두려움 때문이고 한국에서 “진짜 한국사람”으로 살기 위해서는 이주배경이 드러나지 않는 것이 좋다고 생각하기 때문이라는 다수의 선행연구 결과 보고가 있다(Park, 2011, 154; 박희진, 2020, 181-183). 우리사회와 학교현장의 다문화수용성 제고가 우선적으로 요구된다는 현실을 다시금 확인하게 되는 대목이다.

V. 논의 및 결론

본 연구에서는 농촌지역에 위치한 이주배경 밀집 초등학교 교원의 정책지원 경험과 정책지원 요구를 탐색하였다. 이주배경 밀집학교 교원들이 어떤 교원양성 과정 혹은 재교육 및 연수과정을 통해 어떤 유형의 다문화교육을 이수하였으며, 실제 현장에서 다문화교육 실행을 위한 정책지원 요구사항은 무엇인지 탐색하였으며 이에 근거하여 교원정책 시사점을 도출하였다. 이를 결론적으로 논의하면 다음과 같다.

첫째, 이주배경 밀집학교에 배치되는 교원을 위한 안내와 연수가 필요하다. 이주배경 밀집학교에 근무하는 교원 중에서도 다문화교육에 대한 체계적인 연수를 받은 교사는 찾기 어려웠지만, 제한적인 수준에서 경험한 연수에 대해서도 교원들은 도움이 되었다고 인식하였다. 하지만 이주배경 밀집학교에 근무하는 교원 중 상당수가 다문화교육에 관한 연수를 받은 경험이 없다는 점은 간과할 수 없는 부분이다. 이와 같은 실태는 다문화중점학교 소속 교사의 절반 정도만이 다문화교육을 경험하고 있다는 선행연구의 결과와 유사한 수준이다(구하라 외, 2018; 현길자·염미경, 2014: 304). 이주배경 밀집학교에 재직하는 교원은 다문화교육 담당 교사뿐만 아니라 학급 담임에서부터 관리자에 이르기까지 이주배경 학생 및 학부모와 소통하며 업무를 추진해야 하는 상황에 놓일 수밖에 없기 때문에 이에 대한 기본적인 연수와 안내가 필수적이다. 더욱이 농촌지역 학교에서 근무하는 교사의 경우 대개 인근 도시에 근무하면서 농촌지역 학교로 통근하는 경우가 많다보니, 학교를 둘러싼 문화적, 인종적 환경에 대한 이해가 상대적으로 낮을 수밖에 없고 이는 학생지도와 학부모에 대한 이해에 장애 요인으로 작용하게 될 수 있는 것으로 보인다.

둘째, 모든 교원을 위한 현장 적합성이 높은 다문화교육 연수를 제공할 필요가 있다. 연구 결과 현장에서 사용할 수 있는 지식과 방안을 중심으로 하는 보

다 실제적인 연수에 대한 요구가 매우 높았다. 현장적합성이 높은 다문화교육 연수를 제공할 수 있기 위한 체계적인 다문화교육 연수 시스템을 마련할 필요가 있다는 것이다. 이주배경 학생의 밀집도와 교류정도에 따라 필요하게 되는 교사의 전문성 신장에 대해 긴밀하게 대응할 수 있는 체계적인 재교육과정 체제 개발과 개설이 필요하다. 외국인주민의 가파른 증가세와 함께 모든 교원의 교직 생활에서 이주배경 학생과의 만남이 이루어질 가능성이 점차 높아지고 있지만 이에 대한 대비는 부족한 것으로 보인다. 특히 이주배경 학생이 밀집된 지역의 근무가능성이 높은 교사들을 대상으로 보다 구체적인 이주배경 학생을 포함한 학급운영, 교수학습 지도, 생활지도 및 한국어교육 지도 역량을 배양할 수 있는 체계적인 재교육 기회가 마련될 필요가 있다. 이와 같은 역량은 단시간 내에 이루어지는 이론중심 연수로 배양하는 것은 현실적으로 쉽지 않을 것이다. 선행연구에서도 긍정적인 연수 효과를 기대하기 위해서는 다문화교육 연수경험이 15시간 이상이 되어야 함을 보고한 바 있다(오성배·강충서, 2014). 현재 정책적으로 요구되는 연수시수가 2시간에 불과하다는 점을 기억할 때 개선의 여지가 많음을 확인할 수 있다. 교사H이 제안한 바와 같이 이주배경 학생 밀집도가 높은 지역을 중심으로 하여 우선적으로 체계적인 연수를 시작할 필요가 있으며, 교육대학원 등을 활용하여 긴 호흡으로 재교육이 이루어질 수 있도록 지원할 필요가 있다. 최근 교육부가 발표한 교원양성기관 개편 계획에서 다문화교육을 AI, 환경교육과 함께 미래 변화에 따른 교원의 핵심 역량으로 규정하고 이를 교육대학원 등 교원양성 및 재교육기관을 통해 체계적으로 제고하겠다는 계획(교육부, 2021b: 13)이 조속한 시일 내에 실행에 옮겨져야 할 것이다.

셋째, 양질의 다문화교육 교수학습 자료의 보급이 필요하다. 교수학습 자료 개선 요구는 한국어학급에서 필요한 한국어교육자료 요구, 한국어에 어려움이 있는 이주배경 학생을 포함하는 일반학급 혹은 원적학급에서 필요로 하는 다양한 수준의 자료, 다문화 수용성 증대에 도움이 되는 일반 교과 자료 등으로 요약될

수 있다. 더욱이 멀티미디어를 활용한 수업상황이 매우 대중화되어 있는 상황에서 다문화교육의 경우 제한된 수의 전통적인 유형의 자료만을 접하게 된다는 교사들의 언급에 주목할 필요가 있다. 수업교재나 교수학습 자료개발에 대한 요구는 짧은 시간 내에 적은 예산을 가지고 해결할 수 있는 과제이지만, 학교현장에서의 유용성과 영향력은 매우 큰 영역이기 때문에 다문화교육 정책 개선의 우선순위로 삼을 필요가 있을 것으로 보인다.

넷째, 이주배경 밀집학교 및 한국어학급 담당교사 배치와 지원 방안 개선이 필요하다. 연구 결과 “다문화 학생을 만날 거라는 생각 자체가 아예” 없었던 교사들이 이주배경 밀집학교에 배치되고 심지어 학교 다문화교육 업무 전담자가 되는 상황을 확인하였다. 그러다보니 이주배경 학생에 대한 인식이 제한된 개인의 경험이나 동료의 언급에 의존하게 되는 경향을 보이기도 했다. 정부에서는 한국어교원자격증 취득 지원과 이를 소지한 교원이 우선적으로 한국어학급을 담당할 수 있도록 하는 인센티브 방안 등을 제안하고 있으나(교육부, 2006, 2012) 실제 학교현장에서 실행으로 이어지지 못하고 있는 것을 확인한 것이다.

다섯째, 학부모와의 의사소통 지원과 학부모 교육이 필요하다. 본 연구 참여 교원들은 학부모와의 의사소통 및 학부모교육에 관한 부분을 중요한 정책 지원 과제로 꼽은 바 있다. 구체적으로 학부모와의 의사소통 신장을 위한 연수요구가 있었다. 특히, 취업비자를 가지고 입국한 외국인 국적 학부모의 경우 한국어가 익숙하지 않다보니 소통이 쉽지 않고, 문화적인 차이 또한 크게 느껴지는 상황이 자주 발생하다보니 갈등의 소지가 있다는 것이다. 정도는 다르지만, 결혼이주배경 가정 학부모와의 의사소통도 쉽지 않은 경우가 있는 것으로 보인다. 이 경우 대안으로 한국인 아버지와 상담을 진행하지만 이 또한 원활하지 않은 경우가 있는 것으로 보인다. 이주배경 학부모와의 의사소통을 위한 실질적 연수와 함께 이주배경 학부모를 위한 다양한 학교 안내 자료 활용이 도움이 될 것으로 보인다. 또한, 이주배경 학생 밀집지역 학교의 경우, 다양한 유형의 다문화언어

강사와 통역전담 교사의 확보가 우선적으로 고려되어야 할 것이며, 지역 다문화 지원센터와의 적극적인 연계와 협조 방안도 모색될 필요가 있다.

여섯째, 효과적인 학교 다문화교육 실행을 위해 이주배경 학생 실태 파악 방안 마련이 필요하다. 이주배경 학생을 대상으로 하는 정책과 프로그램을 운영해야 하지만, 관련 정보를 공식적으로 수집하는 것이 불가능한 상황이라 전임자로부터 구전으로 전해지는 정보에 의지해서 학생들의 배경을 파악하는 경우가 가장 흔한 방식인 것으로 보인다. 이주배경 학생이 증대하고 관련 정책이 다양하게 시행되고 있음에도 불구하고 학교 내 이주배경 학생에 대한 공식적인 집계와 실태파악이 쉽지 않다보니, 몇몇 교사들은 학기말이 되어서야 학급 아이의 이주배경을 알고 놀란 경우가 있다고 토로하기도 하였다. 이주배경 학부모가 자신의 자녀들이 학교에서 다문화가정임을 밝히고 싶지 않아하는 경우 본인이 직간접적으로 경험한 인종차별이나 편견의 경험이 원인이 되는 경우가 있다고 알려져 있다. 이주배경 학생들과 학부모가 우리 학교와 사회에서 본인들의 정체성을 드러낸다 하더라도 차별과 편견으로 고통 받는 일이 없도록 우리사회 전반의 의식 개선이 필요함을 보여준다. 하지만 정확하지 않은 정보에 더해 학교 다문화교육 업무가 수행된다는 것은 문제의 여지가 있어 제도적 보완이 필요한 부분이다.

마지막으로, 전반적으로 볼 때, 현재 이주배경 학생이 밀집되어 있는 학교 교원들의 이주배경 학생 지도 만족도와 교사효능감은 교직자로서의 일반적인 교직만족도와 효능감에 비해 그리 높지 않은 것을 엿볼 수 있었다. 교사의 효능감과 교직만족도는 학교교육의 질을 결정하는 매우 중요한 요인임을 감안할 때(김혜진·박효원·박희진·이동엽·이승호·최인희·길혜지·김정현·이호준, 2020), 간과할 수 없는 부분이다. 심지어 교사H는 “이제 학을 떼고, (...) 솔직히 다시는 이 업무(다문화교육 담당)를 맡지 않겠다.”라고 말할 정도로 다문화교육 업무 담당으로서의 업무만족도가 낮다고 언급한 바 있다. 다문화교육에 대한 전문성을 갖

춘 일부의 교사들조차 이를 지속하지 못하겠다고 토로하는 상황이 벌어지고 있는 것이다. 개별 교사에 지나치게 의존해서 학교 다문화교육이 이루어지고, 충분한 지원 없이 교사들에게 지나치게 많은 역할과 책임을 지우는 상황이 벌어지다 보니 소진을 경험하는 교사들이 나타나고 있는 것이다.

다문화, 다인종화는 실제 벌어지고 있는 우리의 현실이다. 더욱이 농촌지역 대부분의 경우 이주배경 주민 밀집현상은 매우 분명한 현실이다. 농촌지역의 이주배경 학생 밀집학교의 수도 가파르게 증가하고 있다. 이미 정부에서는 학교 다문화교육 지원에 있어 교원의 중요성과 다양한 지원책을 반복적으로 언급하고 있다. 하지만 본 연구에서는 현장에서 교원이 경험하는 정책 체감도가 매우 낮은 수준임을 경험적인 자료의 심층분석을 통해 확인하였다. 또한, 이주배경 학생의 밀집도가 높은 학교에서 근무하고 있는 교원의 실질적 정책 필요와 우선적인 지원 영역을 확인하였다. 이상 본 연구의 결과가 농촌지역을 필두로 하여 학교 다문화를 현상을 먼저 경험하고 있는 교원을 비롯하여 학교 다문화교육의 질제고를 위한 구체적인 방안 마련에 유용한 자료로 활용되기를 기대한다.

참고문헌

- 교육부(교육인적자원부)(2006). 다문화가정 자녀 교육지원 대책. 교육부.
- 교육부(교육과학기술부)(2012). 2012년 다문화학생 교육 선진화 방안. 교육부.
- 교육부(2017). 2017년 다문화교육 지원계획. 교육부.
- 교육부(2018). 2018년 다문화교육 지원계획. 교육부 .
- 교육부(2019). 2019년 다문화교육 지원계획. 교육부.
- 교육부(2020). 출발선 평등을 위한 2020년 다문화교육 지원계획. 교육부.
- 교육부(2021a). 출발선 평등을 위한 2021년 다문화교육 지원계획. 교육부.
- 교육부(2021b). 현장성과 미래 대응력 제고를 위한 초·중등 교원양성체제 발전 방안. 교육부.
- 교육통계서비스 홈페이지
https://kess.kedi.re.kr/stats/school?menuCd=0101&cd=4115&survSeq=2019&itemCode=01&menuId=m_010104&uppCd1=010104&uppCd2=010104&flag=B
(검색일: 2022. 1. 30)
- 구하라·차윤경·모경환(2018). 다문화교육을 위한 교사전문성 계발활동 참여요인 분석. *다문화교육연구*, 11(2), 105-127.
- 김병찬(2010). 교육행정학 연구의 질적 연구방법. *교육연구*, 18(2), 131-184.
- 김혜진·박효원·박희진·이동엽·이승호·최인희·길혜지·김정현·이호준(2020). 교원 및 교직원 환경 국제비교 연구: TALIS 2018 결과를 중심으로(II). 연구보고 RR 2020-04. 충북: 한국교육개발원.
- 남부현·장숙경(2016). 초등학교 다문화 특별학급 담임교사의 경험에 관한 연구. *교육문화연구*, 22(1), 145-172.
- 류방란·김경애(2014). 중등학교 교사의 다문화 교육 인식. *다문화교육연구*, 7(3), 87-111.
- 모경환·부향숙·구하라·황혜원(2018). 다문화교육을 위한 교사연수 분석과 발전 방안. *다문화교육연구*, 11(3), 287-308.
- 모경환·이혜진·임정수(2010). 다문화 교사 교육과정의 실태와 개선방안. *다문화교육연구*, 1(1), 21-35.
- 박철희·박주형·김왕준(2016). 다문화학생 밀집학교의 교육현실과 과제: 서울 서남 부 지역 초등학교를 중심으로. *다문화교육연구*, 9(2), 173-201.

- 박희진(2020). 교육격차 원인과 대응방안: 이주배경 자녀의 교육경험 개선을 중심으로, 김태완 (책임) 한국사회 격차문제와 포용성장전략(경제인문사회연구회 협동과제)(제7장 pp. 165-192). 세종: 한국보건사회연구원.
- 세계일보(2017.11.1.). “다문화 아이 많아 싫어요” ... 자녀학교 옮기는 부모들.
<https://m.segye.com/view/20171101005397> (검색일: 2022.2.23.)
- 송효준·양경은(2018). 이주민 밀집지역 내 학교-가정-지역사회의 연계 효과. 학교 사회 복지, 9(4), 81-99.
- 신혜숙·박주형(2020). 초등교사의 다문화 교수효능감에 대한 영향요인 탐색. 문화교류와 다문화교육, 9(5), 255-274.
- 양경은(2019). 이주민 밀집지역 학교의 면학 분위기는 정말 나쁜가? 비이주배경 학생이 인식하는 학습저해 분위기를 중심으로. 인문사회 21, 10(3), 565-580.
- 양계민·김성식·김재우(2017). 다문화교육 종합발전방안연구. 교육부·한국청소년정책연구원
- 오성배·강충서(2014). 다문화교육 교원연수 참여에 따른 교사의 교육지원 행위 차이 탐색. 다문화교육연구, 7(2), 1-25.
- 오성배·박희훈(2018). 다문화가정 학생을 위한 교육지원 사례 탐색. 한국교육문제연구, 36(1), 71-92.
- 우룡(2007). 도시와 농어촌지역 다문화청소년의 사회적응 실태분석. 청소년보호지도연구, 11, 25-54.
- 이은지·함승환(2018). 이주배경 학생 밀집에 따른 교사의 어려움: 학교장의 문화감응 적 교수리더십의 조절효과. 한국교원교육연구, 35(3), 127-152.
- 이은희(2016). 예비교사의 다문화교육역량으로서 다문화교육에 대한 인식과 다문화 효능감에 관한 연구. 교사교육연구, 55(1), 120-133.
- 이재창·김현수(2020). 초등교사의 다문화교육과정 실행수준에 따른 지원방안 논의. 교과교육학연구, 24(4), 387-398.
- 이재창·김현수(2021). 초등교사의 다문화교육 연수 이수 경험이 다문화교육과정 실행수준에 미치는 효과 연구: 관심기반 실행모형을 기반으로. 문화교류와 다문화교육, 10(1), 27-58.
- 이창식·박지영·임인택(2012). 농촌다문화 초등학교 학생의 사회적지지 및 부모-자녀 간 의사소통이 정서지능에 미치는 영향. 농촌지도와 개발, 19(4), 881-904.
- 이현주(2014). 초, 중등 교사의 다문화교육 인식과 경험에 대한 내러티브 탐구. 교육의 이론과 실천, 19(2), 75-95.

- 장원순(2009). 한국사회에 적합한 다문화교사교육과정에 관한 연구. *사회과교육*, 48(1), 57-79.
- 장유연·정광순(2012). 초등교사의 다문화 교육에 대한 인식과 실행능력 간의 관계. *초등교육연구*, 19(1), 91-110.
- 장인실·이은혜(2019). 다문화학생 밀집학교의 교육과정 운영 변화에 관한 연구: 학교 혁신의 관점에서. *다문화교육연구*, 12(4), 79-101.
- 장인실·박영진(2018). 다문화교육과정 개발 방향 탐색: 다문화밀집지역 초등학교를 중심으로. *다문화교육연구*, 11(4), 1-24.
- 장인실·전경자(2013). 초등교사의 다문화교육 인식과 실행에 관한 사례 연구. *다문화교육연구*, 6(1), 73-103.
- 조영달·박선운·박윤경·김재근(2010). 다문화가정 학생 다수 학교에 대한 비교 사례 연구: 가능성과 한계를 중심으로. *시민교육연구*, 44(2), 163-197.
- 조인제·김다영·홍명기(2020). 다문화가정 학생의 학습부진과 학교부적응에 영향을 미치는 요인에 관한 연구: 경기도 외국인 밀집지역을 중심으로. *문화교류와 다문화교육*, 9(4), 165-184.
- 조현희(2018). 정의지향적 다문화교사교육과정의 내용체계 탐구. *다문화교육연구*, 11(1), 29-59.
- 조현희·장인실(2020). 다문화가정 밀집 지역 중학교 교육과정 개선 방안 탐색: IB 교육과정 적용의 가능성과 한계를 중심으로. *교육과정연구*, 38(1), 59-85.
- 조현희·최진영·이정열(2015). 초등교사의 다문화교육과정 실행 유형 탐색. *교원교육*, 31(3), 121-141.
- 현길자, 염미경(2014). 다문화교육에 대한 교사의 인식. *교사교육연구*, 53(1), 304-320.
- Park, H. J. (2011). Foreign mothers' cultural and social capital and maternal involvement in their children's education: Case study of a community in South Korea. Unpublished doctoral dissertation, University of Pittsburgh.

Abstract

Teachers' experiences of multicultural education in primary schools with ethnic diversity and policy implications

Heejin Park¹⁾

Keimyung University

Sujin Choi²⁾

Korean Educational Development Institute

This research aimed to explore the nature of teachers' experiences of multicultural education in primary schools with ethnic diversity in the Republic of Korea and draw policy implications. For this study, the researchers interviewed 15 primary school teachers using semi-structured questionnaires in nine different schools. The participating teachers were in charge of the multicultural education in schools with ethnic diversity in two rural counties in the Republic of Korea. The analysis of the empirical data suggests that teachers stationed in ethnic diversity have not been trained for the diverse population nor multicultural education in general. In addition, they were struggling with the lack of teaching resources including textbooks for multicultural education, support for students and their parents in need of learning Korean as a foreign language, accurate data of those students etc. These teacher policy implications are suggested while discussing the findings; such as the importance of practical in-service training opportunities, quality teaching resources, Korean as Second Language(KSL) experts, and accurate data of students with ethnic diversity.

Keywords: *students with immigrant backgrounds, schools with ethnic diversity, multicultural education, multicultural education policy, teacher policy*

논문투고일자: 2022.03.13.

논문심사일자: 2022.04.22.

게재확정일자: 2022.04.22.

** Assistant Professor, Keimyung University (heejin@kmu.ac.kr)

** Research Fellow, Korean Educational Development Institute (sjchoi@kedi.re.kr)