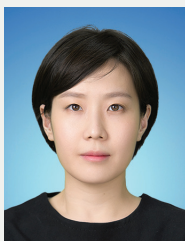


# 학교 다문화교육의 현황과 과제



**김형렬**  
서울대학교 교수

## 1. 들어가면서

2000년대 중반 이후 활성화되기 시작한 한국의 다문화교육은 그동안 양적·질적 측면 모두에서 성장을 거듭하여 왔다. 특히 2006년 발표된 정부의 「다문화가정 자녀 교육지원 대책」을 기점으로 2007년부터는 한국 사회의 다문화 현실을 반영하는 교육과정의 개정이 본격적으로 이루어졌으며, 2010년대 초반부터는 실제 학교 현장에서도 다문화교육에 대한 수요가 비약적으로 증가하기 시작하였다. 최근 학교 현장에서는 우리 사회의 다문화적 진전을 당면 현실로 받아들이고 다문화교육을 필수적인 교육 영역 중의 하나로 여기고 있는 추세이다. 그러나 이처럼 지난 15년 이상 학교 현장에서의 다문화교육이 제도적 기반을 갖추어 왔음에도 불구하고, 현재 이루어지고 있는 학교 다문화교육의 한계에 대한 비판의 목소리도 함께 고창되고 있다.

대체로 이러한 비판들은 다음의 몇 가지 이유들로 인해 학교 다문화교육에 대한 체계적 접근이 결여되어 있음을 지적하고 있다. 첫째, 다문화교육 정책들이 정부 주도로 수립되다 보니 학교교육 주체들이 실제 현장에서 다문화교육 관련 활동을 전개하는 데 어려움을 겪는다는 것이다(전재영, 2011). 둘째, 학교 현장에서 다문화교육이 일회적인 행사나 기존 교과들의 존재를 인정하는 사후조치적, 방법적인 성격을 띤 범교과 교육과정의 학습주제로 다루어지고 있

어 다른 교과 활동들에 후순위로 밀리게 된다는 것이다(전재영, 2012). 셋째, 무엇이 다문화교육인지에 대한 명확한 개념 규정이 되어 있지 않아 학교 현장에서 다문화교육에 대한 혼란이 지속되고 있다는 것이다(박영진, 장인실, 2020; 김동진, 이슬기, 2021). 이에 현재 이루어지고 있는 학교 다문화교육의 한계에 대한 비판과 함께, 다문화교육의 방향성과 목표 설정(박영진, 장인실, 2020), 다문화교육과정의 체계화(장인실, 이은혜, 2019), 내용 선정 및 조직의 타당화(은지용, 모경환, 2018), 교육 방법의 다양화(임선일 외, 2019) 등이 필요하다는 지적들도 지속적으로 제기되고 있는 상황이다.

이와 같은 문제의식하에, 본고는 우리나라 학교 다문화교육의 현황에 대한 검토를 바탕으로 학교 다문화교육에 대한 체계적 접근 방안이 필요함을 논하고, 다문화교육 분야의 연구자와 교수, 정책 전문가들의 의견을 수렴한 델파이 조사 결과<sup>1)</sup>를 소개한다. 마지막으로 델파이 조사 결과 도출된 학교 다문화교육의 체계적 접근 방안의 시사점에 대해 논의하고 2022 개정 교육과정에서의 다문화교육의 과제에 대해 제언하였다.

## 2. 국내 다문화교육 정책의 전개 과정

서구사회에서의 다문화교육은 사회를 구성하는 다양한 집단의 고유한 문화의 조화로운 공존과 문화 상호 간의 정당한 인정을 요구하는 다문화주의 운동의 일환으로 오랜 기간에 걸쳐 발전해왔다. 다문화교육은 근원적으로 다인종·다문화 사회인 북미와 유럽의 역사적·사회적 현실에 합당한 문화적 관심을 공교육 내 교과과정에 반영하고자 하는 요구로부터 시작되었지만, 그 밑바탕에는 주류 사회의 동화주의의 압력에 대한 저항이자 소수 집단의 정체성 표현이라는 다분히 정치적인 동인이 작용하고 있었던 것이다(신문수, 2016: 8). 반면, 한국에서 다문화교육은 비교적 최근이라 할 수 있는 2000년대 중반부터 주목받기 시작하였으며 정부의 주도하에 정책적으로 구상되고 실행되어 왔다(류방란, 2013; 김한길, 소경희, 2018). 1990년대 중반 이후 외국인 근로자와 국제결혼 가정의 자녀 수가 급속하게 증가하는 가운데 이들의 인권 보호와 사회 적응이 시급한

1) 델파이 조사는 “예측하려는 문제에 관하여 전문가들의 견해를 유도하고 종합하여 집단적 판단으로 정리하려는 일련의 절차”(이종성, 2001: 7)로 여러 전문가들이 지식이나 정보를 교환하며 서로 보완하는 방식으로 더 좋은 답을 찾아갈 수 있다는 이점을 가지고 있다. 다문화교육이 어떻게 이루어져야 하는가라는 질문에 대한 답은 하나로 정해져의 정답이 있는 것이 아니라, 사회적 논의를 통해 구성되어야 한다는 점에서 설문조사와 전문가 협의 방법을 결합한 델파이 조사가 적합하다고 판단하였다. 그리고 여기에는 다문화교육 이론뿐만 아니라 한국 사회의 현실과 맥락 위에서 지금 우리에게 필요한 다문화교육은 무엇인가에 대한 고민이 반영되어야 한다. 이에 김형렬, 이슬기(2021)의 연구는 학계와 교육 현장의 다문화교육 전문가 24명을 패널로 구성하여 총 3회의 델파이 조사를 실시하였다.

국가적 과제로 대두되었기 때문이다(김이선 외, 2007: 16). 이러한 국가적 도전 과제에 맞서 정부는 각 부처와 기관별로 다문화 관련 정책과 사업을 경쟁적으로 확장하였으며(윤인진, 2014: 13), 교육 분야에서도 2006년 「다문화가정 자녀 교육지원 대책」을 필두로 하여 다문화교육과 관련된 다양한 정책이 논의되기 시작하였다.

다문화교육이 부상하기 시작하던 초기 다문화교육 정책의 대상은 “우리 사회의 새로운 교육 소외계층”으로 명명된 국제결혼 가정의 자녀, 외국인 근로자의 자녀, 그리고 탈북청소년<sup>2)</sup>으로 한정되었으며 정책의 목표는 이들의 교육 실태를 파악하여 종합적인 지원 대책을 마련하는 것이었다(교육인적자원부, 2006: 1). 이러한 기조는 2010년 초반까지 이어져 2011년에는 「다문화가정 학생 교육 지원 계획」이라는 명칭으로 다문화 가정 자녀의 교육 격차 해소와 사회 통합이 다문화교육 정책의 주요 목표로 설정되었으며, 이에 더하여 2012년에는 「다문화 학생 교육 선진화 방안」이라는 명칭으로 다문화 가정 자녀들을 “다양성을 이해하는 창의적인 글로벌 인재”로 육성하는 것이 정책의 추가적인 목표로 제시되었다(교육과학기술부, 2012: 5).

그러나 ‘다문화교육’이라는 용어가 정부 정책의 전면에 본격적으로 등장하기 시작한 것은 2014년부터이다. 더욱이 이전까지의 다문화교육 정책이 다문화 가정 자녀들에 대한 교육 복지에 초점을 맞추었던 반면 2014년을 기점으로 다문화교육 정책은 다문화 사회를 살아가는 모든 학생들의 다문화 역량을 함양하기 위한 것으로 성격이 변화되었다. 2015년에는 일시적으로 「다문화 학생 교육지원 계획」이라는 표현이 혼용되기도 하였지만, 2016년 이후에는 정부의 다문화교육 정책에서 일관되게 ‘다문화교육’이라는 표현이 사용되고 있다. 이러한 변화는 초기에는 다문화교육이 이주 배경을 가진 학생들에 대한 시혜적 관점의 교육 복지 차원에서 인식되었으나 2010년대 중반 이후부터는 다문화 사회 내 구성원 모두를 대상으로 하는 통합적 교육으로 인식이 전환되고 있음을 보여준다.

이 같은 흐름에 발맞춰 2017년에는 “다름을 인정하는 교육, 다문화시대 인재 육성”이라는 비전 아래 다문화 학생 맞춤형 교육지원 강화, 학교 구성원의 다문화 이해 제고, 다문화교육 활성화 기반 마련 등이 다문화교육 정책의 핵심 목표들로 제시되었다(교육

2) 2006년에는 탈북청소년이 다문화 가정 자녀의 범주에 포함되었으나, 2007년부터는 국제결혼 가정 자녀와 외국인 근로자 자녀만을 정책의 주 대상으로 한정하였다. 이는 당시 ‘새터민 청소년 교육지원 기본계획’이 별도로 마련되면서, 탈북청소년이을 다문화교육과 관련한 지원 정책의 대상에서 제외되었기 때문인 것으로 보인다.

부, 2017: 2). 또한 2018년부터 2021년 현재까지는 “함께 배우며 성장하는 학생, 다양하고 조화로운 학교”라는 비전 아래 다문화 학생 교육 기회 보장 및 교육격차 해소와 다양한 문화가 공존하는 성숙한 교육 환경 구축 등이 다문화교육 정책의 목표들로 제시되고 있다(교육부, 2018; 2019; 2020; 2021). 보다 구체적으로, 2021년도에 발표된 「다문화교육 지원 계획」에서는 세부적인 추진 과제로 출발선 평등을 위한 교육 기회 보장, 다문화 학생의 학교 적응 및 안정적 성장 지원, 다양성이 공존하는 학교 환경 조성, 다문화교육 지원 체제 내실화 등이 명시되었다(교육부, 2021).

종합적으로 2006년부터 2021년에 이르는 약 15년간 한국에서 다문화교육 정책이 전개된 과정을 살펴보면, 다문화교육의 대상과 내용이 점차 확장되어 온 것을 알 수 있다. 우선 다문화교육 대상의 측면에서 초기에는 다문화교육이 다문화 가정의 자녀들을 대상으로 하는 시혜적 교육 복지 정책으로 인식되었으나 최근에는 다문화 사회의 구성원 모두의 다문화 역량을 제고하기 위한 교육적 노력으로 이해되고 있다. 또한 다문화교육의 내용 측면에서도 다문화 가정 자녀의 학교생활 적응에 대한 관심에서 교육기회 보장과 격차 해소, 그리고 언어 및 학업의 측면에서의 진로 및 정서의 측면까지 아우르는 것으로 확장되고 있으며, 다문화 이해 교육의 실시를 넘어서서 다양성이 공존하는 학교 환경 조성, 학생뿐 아니라 교원과 직원, 학부모 및 지역사회의 역량 강화로 그 범위를 넓히고 있다. 이러한 맥락에서 본다면, 현재 우리나라의 다문화교육 정책의 목표는 첫째, 모든 학생들이 배경과 상관없이 양질의 교육을 받을 수 있는 기회를 제공받는 것, 둘째, 학교 및 지역사회 전반의 다문화 역량을 강화하는 것, 셋째, 다문화교육과 관련된 법과 제도를 개선하고 중앙·지역 및 부처 간 협력을 강화함으로써 다문화교육 지원 체제를 내실화하기 위한 것들로 요약될 수 있다.

### 3. 학교 다문화교육의 현황

한국의 학교 다문화교육의 현황에 대한 연구는 주로 2010년대 초반에 활발하게 이루어졌다(김동진, 이슬기, 2021: 254). 2007년과 2009년 한국 사회의 다문화 현실을 반영하는 교육과정의 개정이 이루어져 2010년대 초반 무렵부터 학교 현장에서도 다문화교육에 대한 수요가 증가하였고, 이에 학교 다문화교육의 현황을 파악하고 지원 방

안을 수립해야 하는 필요성이 제기되었기 때문이다. 당시 진행된 연구들은 주로 이론적 검토를 통해 다문화교육의 개념 및 방향성을 진단하거나(안병환, 2009; 류운석, 이나영, 2010) 다문화교육 관련 교육과정을 분석함으로써 개선 방향을 모색하는(모경환, 2009; 김정원, 2010; 조영달 외, 2010; 모경환, 임정수, 2011; 황갑진, 2011) 방식을 채택하였는데, 이들은 공통적으로 당시 막 활성화되기 시작하였던 다문화교육의 개념과 대상이 모호할 뿐만 아니라 다문화교육이 학교 현장에서 제대로 정착되지 못하고 있음을 문제점으로 지적하였다(전재영, 2012: 133). 가장 최근 연구자와 교사, 학생 등 학교 다문화교육 관련 주체들을 대상으로 학교 다문화교육의 현황과 과제를 제시한 김동진, 이슬기(2021)의 연구 역시 다문화교육이 지난 15년 이상 현장에서 진행되어 오면서 제도적 기반을 공고히 하였음에도 불구하고 학교 현장에서 다문화교육의 대상, 내용 및 방법에 대한 혼란이 지속되고 있음을 확인하였다.

우리나라의 학교 다문화교육은 그동안 주로 교과를 통해서보다는 교과 외의 활동을 통해서 진행되어 왔다. 특히 일회적인 행사성 다문화교육의 형태가 다문화교육의 주된 교수학습방법으로 인식되어 온 결과 다문화교육이 다른 교과 활동들에 비해 후순위로 밀려 실질적인 교육활동 전개가 어렵다는 한계를 노정하였다(전재영, 2012: 134). 이러한 문제점을 극복하기 위한 방안 중 하나로 정부는 2007개정 교육과정에서부터 다문화교육을 “국가·사회적으로 요구되는 학습 내용이자, 여러 교과의 경계를 가로지르는 종합적이고 통합적인 학습주제”(교육부, 2017; 교육부 2019, 7에서 재인용), 즉, ‘범교과 교육과정(cross curricular)’의 학습주제로 지정하여 왔는데, 실제 학교 현장에서 다문화교육은 주로 창의적 체험활동 내에서의 범교과 학습주제로 운영되고 있는 것으로 확인된다.<sup>3)</sup> 2015 개정 교육과정에서는 ‘안전·건강 교육’, ‘인성교육’, ‘진로교육’, ‘민주시민교육’, ‘인권교육’, ‘통일교육’, ‘독도교육’, ‘경제·금융 교육’, ‘환경·지속가능발전 교육’과 함께 ‘다문화교육’이 총 10개의 범교과 학습주제 내에 포함되었으며, 범교과 학습주제로서의 다문화교육의 내용으로는 ‘다양성의 존중’, ‘세계 시민교육 및 국제 이해’, ‘다문화 이해 및 상호 존중’이 제시되었다. 보다 구체적으로, ‘다양성의 존중’과 관련한 주요 학습 내용으로는 가족의 다양성 이해, 가족 및 친구와의 관계에서의 역할 이해, 다른

3) 수도권 중·고등학생 369명을 대상으로 한 학교 다문화교육 경험에 대한 설문조사에서, 창의적 체험활동 시간에 다문화교육을 받았다는 응답이 47.7%로 가장 높게 나타났다. 교과에서 다문화교육을 경험했다는 응답은 도덕·윤리(29.5%), 사회(25.5%), 가정(11.4%) 순으로 나타났으며 그 외 국어, 영어, 수학, 역사 등에서 다문화교육을 경험했다는 응답은 5% 미만으로 낮게 나타나, 학교에서의 다문화교육은 주로 창의적 체험활동을 통해 이루어진다는 것을 확인할 수 있다(김동진, 이슬기, 2021: 265).

사람에 대한 공감과 존중, 다른 사람 및 이웃에 대한 예절, 갈등 해결과 소통을 위한 관점 및 이해의 태도 등이 다루어지고 있으며, ‘세계시민 교육 및 국제 이해’와 관련해서는 인간 존중과 인류애, 국제 사회 이해, 세계시민 윤리, 지구촌 평화, ‘다문화 이해 및 상호 존중’과 관련해서는 타문화 공감, 공정성과 존중, 세계 다양한 민속 문화 이해, 문화의 다양성 이해, 문화를 초월한 보편적 가치 등이 주요 학습 내용으로 다루어지고 있다(교육부, 2019).

표 1 — 범교과 학습주제로서의 다문화교육

구분	다양성의 존중	세계시민교육 및 국제 이해	다문화 이해 및 상호 존중
초 1~2	국어(1), 통합(7)	통합(4)	통합(9)
초 3~4	사회(1), 도덕(2)		사회(1), 도덕(4)
초 5~6	국어(1), 도덕(2), 실과(2)	사회(13), 도덕(2)	사회(8), 음악(1), 체육(4)
중학교	국어(9), 도덕(6), 기술·가정(2)	국어(2), 사회(2), 도덕(4) 미술(1), 음악(2)	국어(2), 사회(1), 역사(1), 도덕(2), 기술·가정(1), 체육(1)
고 공통	국어(3), 한국사(3)	국어(2), 통합사회(1)	국어(2), 통합사회(4)
고 선택	화법과 작문(2)	문학(4)	화법과 작문(4)
	생활과 윤리(2), 사회·문화(4)	생활과 윤리(2), 윤리와 사상(2)	생활과 윤리(2), 사회·문화(1), 한국지리(1), 여행지리(1)
	기술·가정(2)		
		미술(2)	

※ ( )안의 숫자는 다문화교육과 관련하여 교과 수업과 연계할 수 있는 수업 시수 예시를 나타낸 것임.

출처: 교육부(2019). 범교과 학습주제와 교과 교육과정 연결 맵, 249.

범교과 학습주제로서의 다문화교육은 초·중·고등학교 교육과정 전반에 걸쳐 <표 1>에 제시된 것과 같이 분포되어 있다. 이를 통해 주로 다문화교육이 통합(초등), 국어, 사회, 도덕 교과를 통해 이루어지며, 일부 음악, 미술, 체육 등을 통해서도 관련 주제를 다루는 것을 알 수 있다. 나아가 교육부는 범교과 학습주제 관련 교과별 성취기준들을 분석하여 표로 제시하고 있는데, 하나의 성취기준이라도 해당하는 범교과 주제는 여러 개



일 수 있는 것으로 표시되어 있다. 예를 들어, 성취기준 “2바03-02. 가족의 형태와 문화가 다양함을 알고 존중한다”는 범교과 학습주제 중 ‘안전·건강 교육’, ‘다문화교육’, ‘환경·지속가능발전교육’에 해당하는 것으로 표시되어 있으며(교육부, 2019: 13), “9도03-03. 세계 시민으로서 요구되는 도덕적 가치를 이해하고, 지구 공동체에서 일어나는 다양한 도덕 문제를 인식하며, 이러한 문제를 개선하려는 참여적 태도를 가지는 등 세계 시민 윤리의식을 함양할 수 있다” 역시 ‘민주시민교육’, ‘인권교육’, ‘다문화교육’, ‘통일교육’의 범주에 해당하는 것으로 표시되어 있다(교육부, 2019: 43). 이를 통해 보면, 한국의 학교 현장에서의 다문화교육은 독자적인 교육 영역이면서 동시에 범교과 학습주제로서 다양한 교과를 통해 중복되는 방식으로 구성되고 실행되고 있음을 알 수 있다.

요약하자면, 2010년대 초반부터 활성화되기 시작한 한국의 학교 다문화교육은 실제 다문화교육과 관련된 정부의 정책 목표들이 현장에서 충실히 이행되어 왔음에도 불구하고 여전히 성격 및 목표, 내용, 교수학습 방법 및 평가, 교육 환경 조성 등의 다양한 측면에서 체계화를 결여하고 있는 것으로 보인다. 특히 다문화교육 정책들이 정부 주도로 수립되다 보니 학교교육 주체들이 실제 현장에서 다문화교육 관련 활동을 전개하는 데 어려움을 겪고 있을 뿐만 아니라(전재영, 2011), 학교 현장에서 다문화교육이 일회적인 행사나 범교과 교육과정의 학습 주제로 다루어지고 있어 다문화교육 본연의 성격과 목표에 부합하는 체계적인 교육 활동이 전개되지 못하는 한계를 보인다. 나아가 무엇이 다문화교육인지에 대한 명확한 개념 규정이 되어 있지 않아 학교 현장에서 다문화교육에 대한 혼란 역시 지속되고 있는 실정이다. 이는 다문화교육에 대한 이론적 검토를 넘어서서 한국 사회의 현실과 맥락 위에서 지금 우리에게 필요한 다문화교육은 무엇인가에 대한 고민과 함께 한국의 학교 다문화교육에 대한 체계적 접근 방안이 제시되어야 할 필요성을 시사한다.

#### 4. 학교 다문화교육의 체계적 접근 방안

앞서 언급한 바와 같이, 김형렬, 이슬기(2021)의 연구는 다문화교육 전문가들의 의견을 수렴하는 델파이 조사를 실시함으로써, 학교 다문화교육의 체계적 접근 방안에 대해 모색하였다. 조사는 2021년 3월부터 5월까지 온라인 설문을 통해 이루어졌는데, 1차 조사는 다문화교육의 방향성이 어떻게 설정되어야 한다고 생각하는지에 대한 전문

가들의 의견을 구하는 개방형 설문을 실시하였다. 그리고 이를 분석하여 구조화된 폐쇄형 질문 문항을 개발하여 2차 조사지를 구성하였다. 2차 조사는 해당 문항에 대한 타당도를 판단하여 5점 척도로 표시하고, 수정 및 보완 의견을 별도로 서술해 줄 것을 요청하였다. 3차 조사는 2차 조사의 분석 결과를 반영하여 일부 내용을 수정하고, 중앙값과 사분점간 범위를 표시하고 기타 의견을 함께 제시하였다. 아래는 상기의 델파이 조사의 결과를 요약하여 재구성한 것이다.

### 가. 다문화교육의 성격, 목표, 내용

다문화교육의 방향성 설정과 관련된 1차 조사의 개방형 질문에 가장 많이 언급된 것은 다문화교육은 특정 집단만이 아니라 모두를 위한 교육이어야 한다는 것이었다. 현재 한국 사회에서 다문화교육은 모두를 위한 교육을 표방하면서도 이주 배경을 가진 학생, 특히 다문화가정의 자녀를 대상으로 하는 것이라는 인식이 널리 퍼져 있다. 이에 전문가들은 다문화교육이 ‘다문화 학생’을 대상으로 하는 좁은 의미의 교육으로 인식되는 것을 경계하며, 다문화교육이 다문화 사회에서 살아가기 위해 필요한 능력을 갖추도록 하는 교육으로 자리매김되어야 한다고 강조하였다. 즉, 다문화교육의 성격은 다문화 시대 사회 구성원으로서 모두를 위한 교육이어야 한다는 것이다. 이때 다문화 사회에서 살아가기 위해 필요한 능력으로는 ‘정체성에 대한 인정’, ‘민감성과 판단력’, ‘다양성의 인정과 존중’, ‘성찰 및 공감 능력’, ‘갈등 해결 능력’ 등이 제시되었다. 이를 종합하여 다문화교육의 목표를 다음과 같이 정리할 수 있다. 첫째, 다양성을 인정하고 존중할 수 있다. 둘째, 다양한 문화적 배경을 가진 사람들과 상호 교류하고 협력하며 민주적인 관계를 맺을 수 있다. 셋째, 편견과 차별, 불평등에 대해 인식하고, 변화를 위해 노력할 수 있다.

다음으로 다문화교육의 내용으로는 지식적인 측면과 기능적인 부분, 태도와 가치, 실천의 영역을 중심으로 의견이 제시되었다. 우선 지식적인 측면에서는 다문화적 상황에 대한 이해가 필요하다는 의견이 주를 이루었다. 우리 문화와 다른 문화에 대한 이해를 비롯한 다양한 문화에 대한 인식, 인종·문화·언어·세대·종교 등과 결부된 다문화적 상황에 대한 이해 등이 포함되어야 하고, 사회적으로 찬반 양론이 존재하고 논쟁이 지속되고 있는 쟁점을 다루어야 한다는 의견이 제시되었다. 이와 함께 일상의 실제 사례를 활용하여 교육을 구성하고 다양한 접촉 경험을 제공하는 것도 강조되었다. 기능적인



측면에서는 다문화 상황에 대해 다양하게 사고하고 판단하며 논의할 수 있어야 한다는 전제 아래 비판적 사고 능력, 소통과 협업 능력을 함양하며, 실천적 상황에서 논의하고 판단할 수 있는 기회가 제공되어야 한다는 의견이 제시되었다. 가치의 측면에서는 인권, 평화, 자유와 평등 등 보편적 차이와 사회정의에 기반한 연대와 협력을 실천하는 것이 중요하다고 강조되었다.

더불어 다문화교육의 목표 중 하나로 제시된 “다양한 문화적 배경을 가진 사람들과 상호 교류하고 협력하며 민주적 관계를 맺을 수 있다”와 관련하여 ‘민주적’과 같이 가치 지향적인 용어를 사용하는 것에 대한 문제도 제기되었다. 이에 ‘민주적’ 관계보다는 ‘협력적’ 혹은 ‘우호적’ 관계를 형성하는 것으로도 충분하다는 의견이 제시되었는데, 이는 다문화교육의 목표를 무엇으로 규정하느냐에 따른 의견 차이로 판단되었다. 이에 기타 의견을 존중하지만 전반적인 논의에서 다문화교육의 궁극적인 목표가 사회정의와 민주주의의 실현에 있다는 의견이 더 우세하게 나타났기 때문에, 기존의 내용을 유지하였다.

#### 나. 다문화교육 교수학습 방법 및 평가

미래 세대 학습자와 학습 환경의 변화를 고려할 때 다문화교육의 교수학습 방법은 어떠해야 한다고 생각하는지 질문하였고, 전문가 패널들은 다음과 같이 구체적인 방안을 제안하였다. 먼저, 학습자의 발달 수준 및 흥미, 관심을 고려한 주제와 자료를 활용해야 한다는 주장이 제기되었다. 학습자의 경험과 관심에 맞는 주제와 자료를 제공해야 동기 부여가 가능해지고, 그래야만 학습자의 능동적 참여가 가능하다는 점에 주목해야 한다는 것이다. 이는 전체적인 교수학습 방법에 다 적용되는 것으로, 다문화교육은 설명식이 아니라 참여형으로 이루어져야 한다는 전제에 기반하고 있었다. 그리고 학습자들이 능동적으로 참여하고 자신의 생각을 표현하며 서로 협력하여 문제를 해결해 보는 기회를 제공해야 한다는 의견도 제시되었다. 또한 어떤 형태와 방식의 교수학습 방법이든 간에 중요한 것은 상호작용에 기반하여 이루어지는 것이라는 점도 강조되었다. 구체적으로는 지역사회와 연계하여 일상 영역에서 변화를 실현할 수 있는 기회를 제공하는 리빙랩, 사회참여 학습 등이 주요한 학습 방법 중 하나로 제시되었고, 디지털 교육 플랫폼과 AR 또는 VR 등 기술을 통한 활동의 도입 역시 고려해야 한다는 의견이 있었다. 그러나 온라인 활동만으로 이루어지는 학습에 한계가 존재하는 것도 분명하기에, 실제 체험 및 상호작용이 적절히 결합된 형식이어야 한다는 의견이 전반적으로 강하게 제시되었다.

다음으로 다문화교육의 평가와 관련해서는 대다수 전문가들이 상대평가가 아닌 절대평가로, 지필평가가 아닌 수행평가로 이루어져야 한다는 의견을 피력하였다. 다문화교육을 통해 함양되는 능력은 지식을 평가하는 것으로는 제대로 측정할 수 없고, 학습과정과 결과를 동시에 평가해야 하며, 다양한 평가 장면을 활용하여 성장을 돕는 방식으로 이루어져야 한다는 것이다. 그렇기에 학습자의 성장에 대해 과정 중심으로 평가하고, 적절한 피드백을 제공하는 것이 중요하다는 내용이 강조되었다. 평가의 방식도 자기 평가 및 동료 상호 평가 등을 통해 모든 학생이 서로의 평가자이자 조언자로서의 역할을 수행하는 방안도 제시되었다. 또한 다문화 역량 지표를 설정하여 그 성취도를 종합적으로 평가하는 방안도 제시되었다. 평가와 관련한 내용 역시 5개의 문항으로 구성하였고, 수정 및 보완 의견을 참고하여 3차 조사에서는 일부 문항의 표현을 수정하였다. 그중 하나가 “다문화 역량 지표를 설정하여 성취도를 종합적으로 평가한다”는 문항으로, 역량을 수치화하는 것에 대한 회의적인 반응이 제기되었고, 이 의견을 수용하여 역량을 다면적으로 평가하는 것에 보다 주목하는 방식으로 다시 서술하였다. 이 외에 지필평가도 해야 학생들이 학습의 중요성을 인식할 것이라는 의견이나 입시에 반영할 수 있는 방안을 찾아야 한다는 의견도 있었지만, 전체적으로 역량에 대한 평가는 수치가 아니라 정성적인 피드백을 통해 이루어져야 한다는 의견이 다수를 차지하였다.

#### 다. 다문화교육의 환경 조성

다문화교육 환경 조성에 대한 논의도 활발하게 이루어졌다. 여기에는 다문화교육이 잘 이루어지기 위해서는 교육과정의 구성뿐만 아니라 다양성을 존중하는 교실-학교-사회 문화를 조성하고 유아에서 초·중·고등학교, 대학, 성인교육까지 연계되는 전 생애적인 접근이 필요하다는 인식이 기반이 되고 있다. 또한 다문화 전문가 양성과 관련된 문제도 제기되어, 다문화교육 환경 조성에서 중요한 것은 교사를 비롯한 교육을 실시하는 주체들의 다문화 역량 개발이라는 점을 확인할 수 있었다. 또한 다문화교육이 잘 이루어지기 위한 전반적인 차원에서의 접근이 어떠한지 하는가에 대한 의견도 제시되었다. 전체 사회 구성원들을 위한 시민교육의 차원에서 접근해야 하고, 내용적인 측면에서 인권교육, 평화교육 등과의 통합적 접근이 필요하며, 교과와 연계하여 실행해야 한다는 의견을 통해, 다문화교육을 별도로 분리해서 하는 것보다는 교육 전반에서 이루어져야 한다는 방향성이 강조되었다.

## 5. 나가면서

본고는 우리나라 학교 다문화교육의 현황에 대한 검토를 바탕으로 학교 다문화교육에 대한 체계적 접근 방안이 필요함을 논하고, 다문화교육 분야의 연구자와 교수, 정책 전문가들의 의견을 수렴한 델파이 조사 결과를 소개하였다. 이러한 조사 결과에 따르면, 첫째, 다문화교육의 성격은 다문화시대 사회 구성원으로서 모두를 위한 교육이며, 다문화교육의 목표는 다양성을 인정하고 존중하며 다양한 문화적 배경을 가진 사람들과 상호 교류하고 협력하며 민주적인 관계를 맺을 수 있는 것, 그리고 편견과 차별, 불평등에 대해 인식하고 변화를 위해 노력하는 것이라고 할 수 있다. 둘째, 다문화교육의 내용으로는 다문화사회에 대해 실제 사례와 사회적 쟁점을 중심으로 이해하고, 다문화사회에서 발생하는 이슈들에 대해 다양하게 사고하고 판단하며 논의하고, 보편적 가치(인권, 평화, 자유와 평등 등)와 사회정의에 기반한 연대와 협력을 실천하는 것이어야 한다.

셋째, 다문화교육의 교수학습 방법과 관련해서는 일상생활과의 연계, 학습자 참여, 기술 활용 등이 주요한 요소이며, 학습자의 발달 수준 및 흥미와 관심을 고려한 주제와 자료를 활용하여 학습자들이 능동적으로 참여하고 자신의 생각을 표현하며 서로 협력하여 문제를 해결해 보는 기회를 제공하는 것이 필요하다. 이때, 지역사회와 연계하여 일상생활 영역에서 변화를 실천할 수 있는 기회를 제공하거나, 미래 사회의 변화하는 학습 환경을 고려하여 실제 체험과 디지털, AR, VR 등 기술을 통한 간접 체험활동 및 이들을 연계한 상호작용을 적절히 결합하는 방식 등을 고려할 수 있다. 나아가 학습자의 협력과 참여를 유도할 수 있는 다양한 교수법인 토론·토의 학습, 체험·시뮬레이션 학습, 프로젝트 학습, 역할놀이 등이 구체적인 방법으로 활용되어야 한다. 넷째, 다문화교육의 평가는 절대평가와 수행평가로 이루어져야 한다. 학습자의 성장에 대해 과정 중심으로 평가를 해야 하고, 이때 인지적, 정의적, 행동적 영역의 다면적 특성에 대해 종합적으로 평가하면서 평가의 주체도 다양화하는 방안이 필요하다.

다섯째, 다문화교육에서 놓치지 않아야 하는 중요한 요소 중 하나는 다문화교육을 위한 환경의 조성으로, 학교 및 사회, 인력의 다각적 측면에서 접근해야 한다. 다양성을 존중하는 교실, 학교, 사회 문화를 조성하고 유아-초·중·고-대학-성인교육까지 연계되는 전 생애적 다문화교육 환경과 '다문화'가 낙인이 되지 않는 사회 환경을 조성하는 등

시에, 전체 사회 구성원들을 위한 시민교육의 차원에서 접근되어야 한다. 또한 교사의 다문화 역량을 개발하고, 다문화 사업 담당자를 비롯한 학교 구성원 전체의 다문화 역량 강화를 지원하는 것도 병행되어야 한다. 별도의 다문화교육도 필요하지만, 다문화교육이 교과 수업과 연계되어 교육과정 안에서 이루어져야 할 필요성 또한 존재하며 이를 위한 별도의 지원이 필요하다.

앞서 언급한 바와 같이 우리나라의 학교 현장에서의 다문화교육 도입은 인구학적인 변화가 급속도로 진전됨에 따라 학교교육에 새롭게 요구되는 사항을 수용하기 위해 이루어진 것으로, 학교교육의 사회적 적합성 제고 차원에서 정부의 주도로 이루어진 교육 개혁의 일환이었다. 다문화교육이 무엇인가에 대한 논의와 검토가 부족한 상태에서 다문화교육이 정부 정책으로 구현되어 학교 현장에 적용된 결과, 우리나라의 다문화교육은 체계적이지 못할 뿐만 아니라 가시적이고 단기적인 성과를 얻을 수 있는 활동에만 집중되어 온 경향이 있다. 이에 다문화교육이 한국의 학교에서 적절히 자리매김되기 위해서는 다문화교육의 성격 및 목표, 내용, 교수학습 방법 및 평가, 교육 환경 조성의 측면에서 어떠한 방식으로 접근해야 하는지에 대한 본격적인 논의와 검토가 필요하다. 본 연구는 이러한 취지에서 다문화교육 관련 전문가들의 의견을 바탕으로 학교 다문화교육의 체계적 접근 방안을 제시하였다는 점에서 그 의의를 찾을 수 있다. 본고에서 소개된 내용을 토대로 2022 개정 교육과정에서의 다문화교육의 과제에 대해 제안하면 다음과 같다.

첫째, 교육과정 개정에 앞서 범교과 학습주제로서의 다문화교육 내용의 체계화가 선행되어야 한다. 앞서 언급한 바와 같이 현재 우리나라 학교 현장에서의 다문화교육은 주로 창의적 체험활동을 통한 범교과 학습주제로 다루어지고 있으며, 이는 전적으로 학교의 자율에 맡겨져 있다. 그러나 학교에서는 범교과 학습을 반드시 진행해야만 할 시간 규정이 별도로 존재하지 않을 뿐만 아니라 10개의 범교과 학습주제에 대한 내용 체계가 따로 마련되어 있지도 않은 상황에서 다문화교육을 충실하게 운영하기가 쉽지 않은 실정이다. 이는 범교과 학습주제에 해당하는 영역에 대한 목표나 내용 요소, 교수학습 방법, 평가 방법 등이 별도로 존재하는 외국의 사례들과 비교되는 지점이다(이상은, 소경희, 2008). 따라서 범교과 학습주제로서의 다문화교육이 학교에서 실질적으로 구현되기 위해서는 다문화교육의 성격, 목표, 내용 요소, 교수학습 방법 및 평가 방법 등을 담은 내용 체계가 우선적으로 개발되어야 한다. 이 과정에서 본고를 통해 소개한 전

문가 패널의 의견 수렴을 통해 도출한 다문화교육의 체계적 접근 방안들이 참고 자료로 활용될 수 있을 것이다.

둘째, 2022 개정 교육과정에서의 범교과 학습주제에 포함될 다문화교육 관련 내용 요소가 엄선되어야 한다. 앞서 살펴본 바와 같이 2019 개정 교육과정의 범교과 학습주제에 제시되어 있는 다문화교육 관련 내용 요소는 지나치게 많을 뿐만 아니라 교과별로 중복되는 양상을 보인다. 그러나 국가 교육과정에 내용 요소가 많이 나열되어 있다고 해서 그것이 실제 학교 현장에서 다루어진다고는 볼 수 없으며, 오히려 지나치게 방만한 내용 요소들은 그 어느 것도 제대로 다루어질 수 없는 결과를 초래할 수 있다. 따라서 차기 교육과정 개정 시, 범교과 학습주제에 포함될 다문화교육의 내용 요소를 엄선하기 위한 논리와 근거가 마련되어야 하며, 이 과정에서 역시 본 연구에 참여한 전문가 패널들이 제안한 다문화교육의 내용 요소들이 준거로 활용될 수 있을 것으로 기대한다.



#### 참고 문헌

- 교육과학기술부(2011). '11년 다문화가정 학생 교육 지원계획.
- 교육과학기술부(2008). 2008년도 다문화가정 학생 교육 지원 계획.
- 교육과학기술부(2009). 다문화가정 학생 교육을 위한 시·도교육청 맞춤형 사업 지원계획.
- 교육과학기술부(2010). '10년 다문화가정 학생 교육 지원계획.
- 교육과학기술부(2012). 다문화학생 교육 선진화 방안.
- 교육과학기술부(2013). '13년도 다문화학생 교육지원계획.
- 교육부(2014). 2014년 다문화교육 활성화 계획.
- 교육부(2015). 2015년 다문화학생 교육지원 계획.
- 교육부(2016). 2016년 다문화교육 지원계획.
- 교육부(2017). 2017년 다문화교육 지원계획.
- 교육부(2018). 2018년 다문화교육 지원계획.
- 교육부(2019). 2019년 다문화교육 지원계획.
- 교육부(2019). 범교과 학습 주제와 교과 교육과정 연결 맵.
- 교육부(2020). 2020년 다문화교육 지원계획.
- 교육부(2021). 2021년 다문화교육 지원계획.
- 교육부(2021). 2021년 다문화교육 지원계획.
- 교육인적자원부(2006). 다문화가정 자녀 교육지원 대책.
- 교육인적자원부(2007). 2007년도 다문화가정 자녀 교육지원 계획.
- 김동진, 이슬기(2021). 학교 다문화교육의 현황 분석: 연구자, 교사, 학생의 인식을 중심으로. 문화교류와 다문화교육, 10(5), 253-275.

- 김이선, 황정미, 이진영(2007). 다민족, 다문화사회로의 이행을 위한 정책 패러다임 구축 (1) :한국 사회의 수용 현실과 정책과제. 서울: 한국여성정책연구원.
- 김정원(2010). 초등 다문화교육의 진단과 방향. 다문화교육, 1(1), 135-157.
- 김한길, 소경희(2018). 한국의 다문화교육정책 문서에 나타난 다문화교육 성격의 변화 양상 분석. 다문화교육연구, 11(2), 59-83.
- 류방란(2013). 다문화교육 정책과 교육 현실의 성찰. 다문화교육연구, 6(4), 131-149.
- 류운석, 이나영(2010). 유아 다문화교육의 현황 및 교육적 지향점. 교육의 이론과 실천, 15(1), 27-44.
- 모경환(2009). 다문화 교사교육의 현황과 과제. 한국교원교육연구, 26(4), 245-270.
- 모경환, 임정수(2011). 사회와 다문화교육의 현황과 과제. 교육문화연구, 17(1), 261-290.
- 박영진, 장인실(2020). 경기도교육청의 다문화교육 정책(2010-2020) 분석연구: Jenks, Lee, & Kanpol의 다문화주의 유형에 근거하여. 다문화교육연구, 13(2), 111-134.
- 신문수(2016). 미국 다문화주의 운동의 양상: 성과와 전망. 미국학, 39(1), 1-35.
- 안병환(2009). 다문화교육의 현황과 다문화교육 접근방향 탐색. 교육실천연구, 8(2), 155-177.
- 오재호(2020). 코로나 19가 앞당긴 미래, 교육하는 시대에서 학습하는 시대로. 경기: 경기연구원.
- 윤인진(2014). 한국적 다문화주의 모델을 찾아. 한국 다문화주의의 성찰과 전망, 11-30. 서울: 아연출판부.
- 은지용, 모경환(2018). 사회 교과서에 나타난 다문화 인권 교육의 실태 및 과제. 교육문화연구, 24(1), 7-31.
- 이상은, 소경희(2008). 각국의 교육과정 문서에 제시된 범교과적 접근 방식 분석: 영국, 호주, 캐나다, 한국을 중심으로. 26(1), 59-79.
- 이슬기, 서은숙, 김형렬(2021). 다문화 역량 개념 도출을 위한 델파이 조사 연구. 도덕윤리과교육, 72, 119-144.
- 이종성(2001). 델파이 방법. 서울: 교육과학사.
- 임선일, 오영훈, 조인제, 이용민, 이은경(2019). 초·중등학교 다문화감수성교육의 한계와 다양화 방안 모색. 문화교류연구, 8(1), 173-202.
- 임유나, 이수정(2020). 2015 개정 초등학교 창의적 체험활동 교육과정 편성·운영 실태 분석. 학습자중심교과교육연구, 20(20), 1047-1077.
- 전영은, 정문성(2020). 사회 교과서에 나타난 다문화 관련 내용 분석 연구 : 한국, 독일, 오스트레일리아 중학교 사회 교과서를 중심으로. 교육문화연구, 26(1), 425-452.
- 전재영(2011). 학교 다문화교육의 위험 요인 및 극복 방안 탐색. 초등도덕교육, 36, 285-307.
- 전재영(2012). 학교 다문화교육의 성격 및 목표 체계화에 관한 연구. 교육학연구, 50(1), 131-159.
- 조영달, 박윤경, 성경희, 이소연, 박하나(2010). 학교 다문화교육의 실태 분석. 시민교육연구, 42(1), 151-184.
- 황갑진(2011). 학교 다문화교육 정책과 프로그램의 현황과 문제점. 사회과교육연구, 18(4), 151-167.

## 필자 소개

UCLA에서 국제비교교육과 시민교육을 전공하고, 현재 서울대학교 윤리교육과 부교수로 다문화 학생의 정치사회화, 청소년 민주시민성 국제비교연구 등을 진행하고 있다.