

분과 2

다중언어 다중문화 교사 역량 강화 I

사회 : 정다운(한국학중앙연구원)

다문화언어강사 실태 분석을 통한
다문화언어문화 사회 교사의 역할 고찰과 미래

권순희(이화여자대학교)

다문화언어강사 실태 분석을 통한
다문화언어문화 사회 교사의 역할 고찰과 미래

권순희(이화여자대학교)

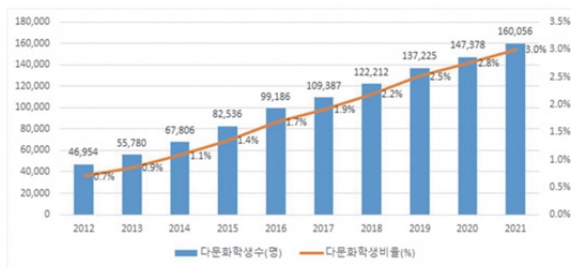
★본 발표는 이선웅, 권순희 외 3인(2020), 다문화언어(이중언어교실) 강사 운영 실태 분석을 통한 효과적 운영 방안 모색, 서울시교육청위탁연구 최종보고서(서교연 2020-32)의 일부를 사용하여 작성하였습니다.

목차

- I. 서론
- II. 이론적 배경 및 선행 연구
- III. 다문화언어 강사 실태 분석
- IV. 다문화언어강사 제도의 개선 방안 및 정책 제언
- V. 앞으로의 과제
 - 1. 다문화언어강사 역할에 대한 이해 부족
 - 2. 2009년 당시 다문화언어강사 제도는 먼저 온 미래
 - 3. 다양성 속에서 추구해야 할 것들

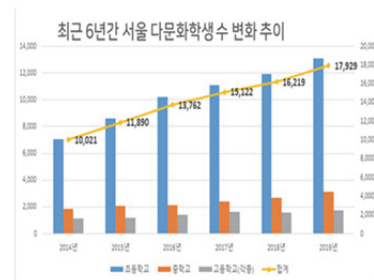
연구의 목적 및 필요성

증가하는 다문화학생에 맞게 맞춤형 공교육 적응 지원 및 강사 운영 정책이 필요



[그림 1] 다문화학생 현황

※출처: 한국교육개발원(2012-2021). '연도별 교육통계연보'를 바탕으로 재구성



[그림 2] 서울시 다문화학생 변화 추이
출처: 2020학년도 다문화교육 지원 기본 계획

연구의 목적 및 필요성

- 다문화언어강사 운영 정책의 다각화 및 효율성 제고 필요

2009년	2014년
<ul style="list-style-type: none"> • 학교 현장: 학교 요구 반영보다는 정부 기관 주도형 다문화 교육 정책 (2009~2013이주 여성 일자리 창출 차원 이중언어강사 양성 배치 사업: 서울교대 70명 6개월 900시간 연수) • KSL 교육이 필요한 학생 미미, 중도입국 학생 수 미미 • 일반학생을 위한 다문화이해 교육 • 일반학생을 위한 외국어교육 • 다문화 학생을 위한 한국어 교육 • 다문화 학생을 위한 이중언어교육 • 연구자(학자) 사용 용어: 이중언어강사 • 학교 현장 사용 용어: 이중언어강사 	<ul style="list-style-type: none"> • 학교 현장: 중도입국학생을 위한 이중언어 사용의 한국어교육 필요 • 다문화 배경 학습자의 다양화, 중도입국 학생의 증가, 다문화 배경 학습자 증가(전체 출산율 대비) • 중도입국학생을 위한 학교적응 및 심리 상담, 학부모 응대 • 이중언어교육 • 일반학생을 위한 다문화이해교육 • 일반학생을 위한 외국어교육 연구자(학자) 사용 용어: 이중언어강사 • 학교 현장 사용 용어: 1. 다문화언어강사(결혼이민자 고학력자) 2. 이중언어교실강사(한국인 외국어 전공자, 본고에서는 논외)

연구의 목적 및 필요성

- 2014년부터 명칭이 ‘이중언어강사’가 아니라 ‘다문화언어강사’로 바뀜.
- 명칭의 변화는 원래 이중언어강사들이 다문화 학생들을 대상으로 하는 이중언어교육뿐만 아니라 일반 학생들을 대상으로 하는 다문화 이해 수업과 제2언어 수업을 함께 수행하고 있는 교육 현실을 반영한 것
- 결과적으로 이중언어강사 제도가 그 도입 취지와 다르게 이중언어강사들의 주된 업무인 다문화 학생 대상 이중언어교육보다는 일반 학생 대상 다문화 이해 교육과 제2외국어 교육 및 기타 여러 이질적인 제반 업무들을 중심으로 운영되는 제도로 그 본질적인 성격이나 정체성의 왜곡을 야기하는 원인이 됨 (원진숙, 2017; 원진숙·장은영, 2018).
- 이중언어교실강사 2017년부터 이중언어 상급 이상 자격을 보유한 국내인, 외국인을 초단기(주 15시간 미만) 계약직으로 운영 - 단위학교에서 다양한 언어권 지원할 수 있고, 다문화언어강사 수 제한되어 이중언어교실 강사를 지원하는 학교 수 증가(청년일자리 창출)

연구의 목적 및 필요성

- 다문화 배경 학생들을 위한 체계적인 한국어 교육의 토대 마련에도 불구하고 세부적 시행 지침이나 현황 파악에 대한 연구가 미흡함.
- 다문화 학생 대상 한국어 교육 시스템을 담당하는 교사의 재교육 및 운영에 대한 연구가 미흡함.
- 다문화언어강사의 실태 파악 및 심층적인 분석을 통해 정책의 다각화 및 효율성 제고를 위한 방안 모색이 필요함.
 - 한국어를 못하는 학생을 대상으로 한국어 지도를 해야 하나, 여전히 다문화교육 치중함.
 - 다문화 교육 내용이 출신국 문화 교육을 위주로 하는 등 충실하지 못하다는 문제
 - 다문화가정 학부모 상담도 중요하나, 다문화 이해 교육에 치중하고 있음.
 - 이를 통해 볼 때, 다문화언어강사의 역할을 재정립할 필요가 있음.

연구 내용 및 범위

- 다문화언어강사 운영 제도 개선을 위한 교육 수요자 요구 조사 및 실태 조사
- 다문화언어강사 운영 제도 개선안 마련
- 의사소통이 어려운 다문화 학생 대상의 국·내외 다문화교육 지원기관 우수 정책, 모델, 방안 등의 사례 분석
- 다문화언어강사의 자질 및 업무 평가의 객관적 기준 마련을 통한 강사의 질적 제고
- 다문화언어강사 교육의 수요자(학생) 및 학부모의 교육 만족도 제고를 위한 제도 개선안 마련
- 다문화언어강사의 효과적 운영 모델 구안 및 매뉴얼 개발

연구 방법

가. 문헌 연구 및 현황 자료 수집 및 분석

나. 설문조사

- 서울특별시교육청 다문화언어강사 정책에 대한 이해 및 정책 방향 마련을 위한 기초 자료 확보
- 참여대상: 다문화언어강사(55명), 다문화언어강사 운영 학교의 관리자 및 담당교사(133명)
- 내용: 다문화언어강사의 역할(업무), 학업지도, 물질적/제도적 지원 및 정신적 처우, 연수의 강화에 대한 집단 간 인식 차이
- 설문지는 5점 척도, 선택형, 자유 기술형 혼합형으로 구성함.
- 예비 설문조사는 2020년 7월 15일~7월 28일 실시하였음. 설문 대상자의 의견과 서울시 교육청 관계자의 의견을 반영하여 설문지 수정함.
- 본 설문조사는 2020년 8월 16일~9월 4일 실시함.

<다문화언어강사용>

범주	질문 내용
기본사항	가) 출신 국가
	나) 연령
	다) 한국 거주 기간
	다) 2019년 근무 기관
다문화언어강사의 업무	<ul style="list-style-type: none"> ■ 각 업무에 대해 빈도 조사 ■ 의사소통이 어려운 다문화학생을 위한 한국어 지도 ■ 의사소통이 어려운 다문화학생을 위한 통번역 지원 ■ 다문화학생 상담 및 생활 지도 ■ 다문화학생 교과 학습 지원 ■ 다문화학생 모국어(이중언어) 교육 ■ 다문화 이해교육 ■ 지역사회 프로그램 연계 ■ 학교 내 다른 프로그램(교육복지대상사업 등)에 대한 지도 ■ 교원 대상 다문화교육 연수 ■ 다문화가정 학부모 대상으로 한 소통(번역, 통역 등) ■ 다문화가정 학부모 상담 및 지원 <ul style="list-style-type: none"> ■ 다문화언어강사 직무 역할 중 중요도 조사 ■ 다문화언어강사의 부적절한 업무 조사 ■ 다문화언어강사가 학교 업무와 역할의 만족도 조사
연수 지원	<ul style="list-style-type: none"> ■ 다문화언어강사의 역량 계발을 위해 연수 내용 요구 조사 ■ 연수 방법, 횟수, 시간 수 조사
다문화언어강사 제도 개선	학교 다문화언어강사로서 어려운 점
다문화 언어 강사 평가	수업 역량 평가, 문화다양성 인식 정도에 대한 지필 평가, 학교 관리자, 다문화 학생, 다문화 학부모 등의 면 평가 등 평가 방법의 선호도 조사
원격 수업 지원	원격 수업을 위한 지원 요구 조사
자유응답형	추가 의견

<학교 관리자 및 다문화언어강사 업무 담당자용>

범주	질문 내용
기본사항	가) 연령
	나) 교직 경력
	다) 2019년 근무 기관
	라) 지위 역할
	마) 다문화교육 관련 연구 유무
	바) 학교의 다문화학생 비율
	사) 다문화학생 중 한국어 소통이 어려운 학생 아) 다문화학생 지도 경험 유무
다문화언어강사의 업무	<ul style="list-style-type: none"> ■ 각 업무에 대해 빈도 조사 의사소통이 어려운 다문화학생을 위한 한국어 지도 다문화학생 상담 다문화학생 기초 학습 지원 다문화학생 모국어(이중언어) 교육 다문화이해교육 지역사회 연계 학교 내 다른 프로그램(교육복지대상 사업 등)과의 연계 교원 대상 다문화교육 연수 다문화가정 학부모 대상 가정통신문 번역, 통역 다문화가정 학부모 상담 및 지원 ■ 다문화언어강사 직무 역할의 우선순위 ■ 다문화언어강사가 학교 업무와 역할의 만족도 조사
연수 지원	다문화언어강사의 역량 계발을 위해 연수 내용 요구 조사
다문화언어강사 제도 개선	학교 다문화언어강사제 운영의 개선 요구 사항
다문화 언어 강사 평가	수업 역량 평가, 문화다양성 인식 정도에 대한 지필 평가, 학교 관리자, 다문화 학생, 다문화 학부모 등의 다면 평가 등 평가 방법의 선호도 조사
원격 수업 지원	원격 수업을 위한 지원 요구 조사
자유응답형	추가 의견

연구 방법

다. 초점집단인터뷰(FGI) 실태 조사

라. 포럼(공청회): 다문화언어강사에 대한 제도적 지원과 처우 개선 요구가 높음

이론적 배경 및 선행 연구

- 2012년 3월 교육과학기술부에서는 제시한 ‘다문화 학생을 위한 교육 선진화 방안’ 이후 한국어 (KSL) 교육과정의 고시, 수준별 한국어 표준 교재 개발, 글로벌 선도학교, 집중지원형 글로벌 선도학교, 다문화 연구학교, 다문화 예비학교, 다문화 중점 학교, 다문화 특수 학교 등을 지정하여 운영, 다문화 학생들의 한국어 능력 수준을 진단할 수 있는 도구(J-TOPIK)의 개발, 이중언어강사(2014년 이후 다문화언어강사)의 파견 등으로 다문화 배경 학습자를 위한 교육 정책을 지속적으로 수행해 왔음.
- 서울시교육청은 다문화언어강사, 이중언어교실강사, 한국어 강사 등을 두고 다문화예비학교 정책 운영을 하여 공교육 체제 안에서 중도입국, 외국인 학생을 포용하고자 하는 노력을 기울이고 있음.
- 다문화 중점 학교 현황
- 초등학교에서 중점학교의 수가 2018년 10개에서 2020년 20개로 2배 증가한 반면 중고등학교는 거의 변화 없음.

<II-4> 다문화언어강사 배치 현황

연도	근무 형태		강사 수	강사 배치 학교 현황	배치 학교 수
	전일제	반일제			
2018	78명	7명	85명	유(3), 초(65), 중(7), 고(2), 기타(8)	75개교
2020	73명	0명	73명	유(2), 초(59), 중(5), 고(7)	70개교

출처: 서울시교육청 자료(2020년 현재)

<표 2> 이중언어강사 대상 연구 현황

연구 분야	저자	키워드
강사의 역할, 경험, 만족도 및 문제점 탐색	강종훈·전주성(2014), 먼리라·김정원(2015), 김윤주(2017), 전은희(2015), 권경숙(2017)	다문화, 이중언어강사, 이중언어 교육, 다문화교육, 중도입국청소년, 서울다문화학교, 초등학교
제도의 현황, 과제, 직무분석, 핵심역량, 정체성	원진숙·장은영(2017), 원진숙·장은영(2018), 원진숙(2018), 홍종명(2017)	한국형 이중언어강사 제도, 다문화교육, 이중언어교육, 다문화언어강사, 핵심역량, 직무분석, 다문화언어강사 제도, 정체성, 내러티브, 결혼이민자, 제2언어로서의 한국어, 이중언어강사
이중언어강사 양성과정, 이중언어정책 사례 연구	장인산·외솔희(2011) 정혜수(2015)	다문화교육정책, 이중언어교육정책, 비교사례연구

타 국가 사례

- 서혁, 권순희(2014)에서는 호주의 ESL 교육과정 운영 사례 및 시사점을 소개하고 있음. ESL School은 이주 배경 학생들이 원적학교에 들어가기 전에 다니게 되는 디딤돌 언어 과정임.
- 호주 ESL 프로그램 운영의 인적 구성: 호주의 초·중등학교에서의 ESL 과정 담당자는 크게 ESL 교사, Class 교사, ESL 슈퍼바이저(수석교사 또는 교감급), 교장
- ESL 교사는 주로 비영어 배경(NESB, Non-English Speaking Background) 학습자들을 대상으로 기초 영어 능력을 집중적으로 지도
- Class 교사는 초등의 경우에는 담임교사, 중등의 경우에는 교과교사. ESL 교사 자격증을 가지고 있는 교과교사들 중에는 스스로 ESL 대상 학생들을 지도하기도 하나, 그렇지 못한 경우에는 ESL 교사와 협의하거나 조언을 받아서 프로그램을 재구성하여 가르침.
- ESL 슈퍼바이저는 ESL 학습 대상자 수가 많은 학교나 센터에 존재하며, 일반적으로 ESL 관련 경험이나 전문성을 갖춘 교사
- 학교장은 ESL 대상 학습자의 교육과정 운영, 등하교시 교통 문제, 정확한 통계 자료의 확인 및 교육청에 보고하는 일에 책임이 있음. 호주는 이민자 수나 외국 유학생 수가 많기 때문에 ESL 프로그램의 관리 차원에서 매 학년 초(주로 9~10월)에 각 학교의 ESL 학습 대상자 수를 파악하고 교육청에 보고하는 것이 중요함.

- 호주 지역 학교의 ESL 프로그램: 뉴사우스웨일즈(NSW) 주에 소속된 학교 중 14곳에 영어 집중 센터와 13개 학교에 ESL 프로그램이 운영, 그 중 ESL 특성화 학교도 한 군데 있음.
- ESL 프로그램이 비교적 활발하게 지원되고 있는 비버리 힐스 여자 중등학교 (Beverly Hills Girls High School)의 ESL 운영 현황

학생 현황	학급 당 20~25명, 총 유학생 38명
ESL 지원 체계	<p>ESL 전문 교사가 매년 개별 지원</p> <p>-Junior 교육과정(중학교 수준에 해당)의 경우 ESL 교사가 병행 수업으로 진행</p> <p>-현지 학생과 ESL 학생으로 구성된 소그룹 학습을 통해 말하기 및 의사소통 기술 신장</p> <p>-유학생 코디네이터가 유학생의 심리적 지원, 학업 지원, 적응 지원, 최신 정보 제공, 폭넓은 경험 제공을 도맡음(한국의 대학생 멘토와 유사).</p> <p>-언어 및 문화적 배경이 유사한 현지 학생과의 1대1 가이드 역할인 버디(buddy) 시스템 운영</p> <p>-매주 점심 모임을 통해 유학생들이 질의응답을 하고 새로운 정보를 얻고 경험 및 친교를 나누는 자리를 마련</p> <p>-매년 호주 사회 문화 답사 수행</p> <p>-학생회에 참여하여 유학생의 목소리를 반영할 수 있도록 함.</p> <p>-탁구, 밴드, 뜨개질 클럽 등 교과 외 활동을 통해 현지 청소년 클럽과 교류</p>

- 영어 집중 센터(IECs)는 영어를 제1언어로 하지 않는 학습자들을 대상으로 단기간에 집중적으로 ESL 교육을 한 후 적절한 학교급 과정에 배정하여 학교 교육과정에 적응할 수 있도록 도와주기 위한 기관.
- 영어 집중 센터는 일반적으로 학교 밖에 위치하지만, 상황에 따라 일부 지역에서는 학교 내에서 운영되기도 함.

- 권순희(2011)에서는 호주 시드니에서 운영하고 있는 토요일 이중언어교육 사례를 소개하고 있음.
- 이민자 자녀의 모국어 차원의 소수언어 교육을 위해 지역별 중점학교를 두어 토요일에 이탈리아어, 인도네시아어, 그리스어, 한국어 등 언어 교육을 실시하고 있음. 학생들 픽업은 부모들이 담당함.
- 호주는 다문화주의 정책의 일환으로 지역 사회내 소수민족 언어의 유지 및 계발을 지원하고 활성화함. 예를 들면, 라디오 방송과 텔레비전 뉴스 및 영화의 원어 혹은 자막 사용, 소수 민족 밀집 지역 공공 도서관의 원어 도서 비치, 잡지, 영상물 확충, 대입언어 선택과목의 제한 폐지, 초중고등학교 언어과목 도입 확대, 지역사회내에서 운영되는 소수민족 학교(일명, 토요일학교, 교회학교) 등에 대한 재정 지원을 함(Shin, 2010 : 7).

- 호주에서는 일반 학생을 위한 외국어 교육을 초등학교 때부터 실시하고 있음. 언어보다는 문화 차원에서 접근하는 외국어 교육임.
- 권순희(2006)에서는 호주 시드니에서 운영하고 있는 오픈하이스쿨이라고 하여 이중언어교육의 사례를 소개하고 있음.
- 시드니에서 떨어진 농촌 학교 학생을 대상으로 프랑스어, 독일어, 인도네시아어, 이탈리아어, 일본어, 한국어, 라틴어, 현대그리스어, 러시아어, 스페인어 등 소수언어를 온라인으로 수업하는 형태임. 외국어교육 차원에서 접근하는 형태임(토요학교가 모국어 교육 차원인 것과 대비됨).
- 읽기, 쓰기의 과제는 우편물을 이용하여 학습자에게 피드백을 제공함. 컴퓨터를 이용한 원거리 교육의 한계점을 보완하기 위해 여름 방학, 겨울 방학 동안에는 오픈 하이스쿨에 기숙하면서 출석 수업을 진행하고 있음.

다문화언어(이중언어교실) 강사 제도 운영 실태

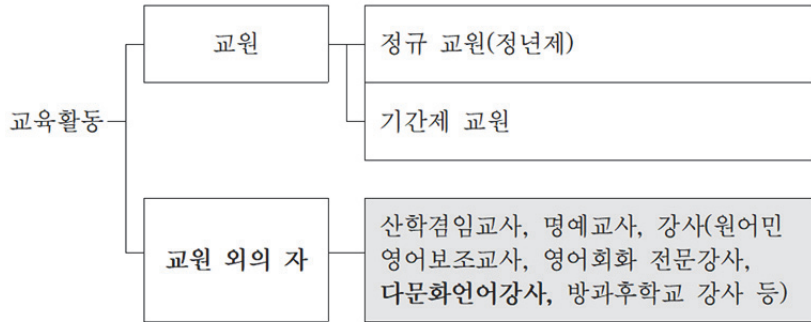
○ 제도 도입 취지

- 단위학교의 다문화학생 언어 수요에 따라 한시적으로 운영되는 사업
- 다문화학생의 모국어 지속 및 발전, 한국어능력 신장, 정체성 확립을 바탕으로 학교생활 적응과 교과학습 능력 신장 지원
- 일반 학생의 다문화이해교육과 이중언어교육을 통하여 다문화 감수성 증진
- 다문화가정 학부모를 위한 한국어교육, 교육 상담 및 통역 서비스 지원

다문화언어(이중언어교실) 강사 제도 운영 실태

○ 유형

- 「초·중등교육법」 제22조에 따라, 다문화언어강사는 강사의 일종으로서 ‘교육 활동을 담당하는 교원 외의 자’에 해당



[그림 2] 업무에 따른 학교 소속 교직원의 구분

다문화언어(이중언어교실) 강사 제도 운영 실태

<III-1> 다문화언어강사 교육활동의 예

영역 대상	일과 중		방과 후	수시
	교과활동	창의적 체험활동	방과후 활동	상담 교육
다문화 학생	•수업 보조 (수업을 위한 통역 및 학습지원 업무)	•코티칭 (Co-teaching) (다문화이해교육) (한국어수업)	•이중언어교육 •자기 정체성 확립 관련 수업	•학생 상담 및 통역
	•다문화교육 관련 보조 교사	•코티칭 (Co-teaching) (다문화이해교육)	•제2외국어수업	
다문화 학부모			•한국어수업 •학부모 모임 지원	•학부모의 한국 생활 적응 및 교육 관련 상담, 통역지원
			•제2외국어수업 •다문화이해교육	•학부모 모임 지원

〈III-2〉 방학 중 프로그램의 예

날짜	1일차	2일차	3일차	4일차	5일차
1교시	표준 한국어	9시~	표준 한국어	9시 30분~	표준 한국어
2교시	표준 한국어	청와대, 경복궁	표준 한국어	몽골문화원	표준 한국어
3교시	독서지도	덕수궁	독서지도	몽골음식 시식	독서지도
날짜	6일차	7일차	8일차	9일차	10일차
1교시	표준 한국어	9시~	표준 한국어	8시 30분~	표준 한국어
2교시	표준 한국어	진로관련체 험	표준 한국어	차이나타운	표준 한국어
3교시	독서지도	나의 꿈 그리기	독서지도	한중문화관	독서지도

다. 평가

○ 근무평가 방법

- 단위학교에서는 다문화언어강사의 근무평가를 연 2회 이상 실시할 수 있다.
- 평가 영역은 학습 지도, 복무 및 생활태도 부분으로 나눌 수 있으며, 학습지도는 관리자 평가, 학생만족도 조사, 학부모만족도 조사를 실시할 수 있다.
- ※ 다문화언어강사 운영 매뉴얼에서는 평가 영역을 세분화하여 다면 평가를 할 수 있다는 방향을 제시하고 있으나 실제 학교 현장에서는 의무화된 관리자평가만을 실시할 뿐 다면 평가는 이루어지지 않고 있다.

다문화언어강사와 학교 관리자 설문조사

가. 설문조사 분석 결과

1) 다문화언어강사의 현재하고 있는 업무

<Ⅲ-4> 다문화언어강사 설문 결과

학교에서 하고 있는 업무의 빈도	백분율	분석
의사소통이 어려운 다문화학생을 위한 한국어 지도	83.63	◎
다문화학생 상담 및 생활 지도	79.00	◎
다문화학생 교과 학습 지원	76.35	◎
다문화학생 모국어(이중언어) 교육	39.99	△
비다문화 학생을 대상으로 한 다문화 이해교육	58.17	○
지역사회 프로그램 연계	12.00	▽
학교 내 다른 프로그램(교육복지대상사업 등)에 대한 지도	29.08	△
교원 대상 다문화교육 연수	18.17	▽
다문화가정 학부모 대상으로 한 소통(번역, 통역 등)	65.45	○
다문화가정 학부모 상담	69.08	○

*백분율 : '자주 하고 있다' 와 '가장 많이 하고 있다' 에 응답한 비율

*분석 : ◎ : 76% 이상, ○ : 51~75%, △ : 26~50%, ▽ : 25% 이하

<Ⅲ-5> 학교(관리자 및 교사) 설문 결과

학교에서 하고 있는 업무의 빈도	백분율	분석
의사소통이 어려운 다문화학생을 위한 한국어 지도	70.66	○
다문화학생 상담 및 생활 지도	72.92	○
다문화학생 교과 학습 지원	72.92	○
다문화학생 모국어(이중언어) 교육	54.86	○
비다문화 학생을 대상으로 한 다문화 이해교육	72.17	○
지역사회 프로그램 연계	28.56	△
학교 내 다른 프로그램(교육복지대상사업 등)에 대한 지도	48.11	△
교원 대상 다문화교육 연수	36.08	△
다문화가정 학부모 대상으로 한 소통(번역, 통역 등)	48.86	△
다문화가정 학부모 상담	68.41	○

다문화언어강사가 중요하다고 생각하는 업무

<III-6> 다문화언어강사 설문 결과

내용	1순위	2순위	3순위	합계	순위
의사소통이 어려운 다문화학생을 위한 한국어 지도	54.55	12.73	7.27	196.38	1
다문화학생 상담 및 생활 지도	12.73	12.73	20.00	83.65	2
다문화학생 교과 학습 지원	10.91	23.64	10.91	67.28	3
다문화학생 모국어(이중언어) 교육	1.82	7.27	10.91	30.91	5
비다문화 학생을 대상으로 한 다문화 이해교육	9.09	7.27	23.64	65.45	4
지역사회 프로그램 연계	0	0	0	0	9
학교 내 다른 프로그램(교육복지대상 사업 등)에 대한 지도	0	0	0	0	9
교원 대상 다문화교육 연수	0	0	3.64	3.64	8
다문화가정 학부모 대상으로 한 소통(번역, 통역 등)	0	3.64	10.91	18.19	6
다문화가정 학부모 상담	0	0	10.91	10.91	7

<III-7> 학교(관리자 및 교사) 설문 결과

내용	1순위	2순위	3순위	합계	순위
의사소통이 어려운 다문화학생을 위한 한국어 지도	64.66	5.26	6.02	210.52	1
다문화학생 상담 및 생활 지도	8.27	30.83	12.03	98.50	3
다문화학생 교과 학습 지원	8.27	31.58	25.56	113.53	2
다문화학생 모국어(이중언어) 교육	4.51	6.77	3.01	30.08	6
비다문화 학생을 대상으로 한 다문화 이해교육	6.77	9.02	13.53	51.88	5
지역사회 프로그램 연계	0	0	2.26	2.26	10
학교 내 다른 프로그램(교육복지대상 사업 등)에 대한 지도	0	1.50	1.50	4.50	8
교원 대상 다문화교육 연수	0	0.75	0.75	2.25	9
다문화가정 학부모 대상으로 한 소통(번역, 통역 등)	1.50	3.76	6.77	18.79	7
다문화가정 학부모 상담	6.02	10.53	28.57	67.69	4

다문화언어강사의 학생 지도 및 학부모상담 역할에 대한 만족도

<III-9> 다문화언어강사 설문 결과

다문화언어 강사로서의 학생지도 및 학부모 상담	백분율	분석
수업 시간 중 학생들이 수업에 즐겁게 참여하고 있다.	96.35	◎
다문화학생이 언어 등 교육에 즐겁게 참여하고 있다.	94.53	◎
수업 내용이 학생들에게 도움을 주고 있다고 생각한다.	99.99	◎
중요하다고 생각하는 업무와 본인의 실제 역할이 일치되어 역할 수행이 즐겁다.	89.08	◎
학부모 상담을 효과적으로 실시하고 있다.	70.90	○

<III-10> 학교(관리자 및 교사) 설문 결과

다문화언어 강사의 학생지도 및 학부모 상담	백분율	분석
수업 시간 중 학생들이 수업에 즐겁게 참여하고 있다.	78.94	◎
수업 내용이 학생들에게 도움을 주고 있다고 생각한다.	84.20	◎
다문화언어 강사에게 중요하다고 생각하는 업무를 주고 있기 때문에 다문화언어 강사가 자신의 업무에 대하여 만족하고 있다고 생각한다.	81.95	◎
다문화가정 학부모 상담이 필요한 경우 효과적으로 실시하고 있다.	77.43	◎

학교의 지원 및 동료와의 관계 역량

<III-11> 다문화언어강사 설문 결과

학교의 지원 및 동료와의 관계	백분율	분석
학교에서 다문화교육을 위한 다양한 지원을 하고 있다	65.45	○
학교장, 교감 및 일반교사와 의사소통이 잘되고 있다	81.81	◎
학교장, 교감 및 일반교사들이 나의 활동을 존중하고 있다.	85.45	◎

<III-12> 학교(관리자 및 교사) 설문 결과

학교의 지원 및 동료와의 관계	백분율	분석
학교에서 다문화교육을 위한 다양한 지원을 하고 있다	78.93	◎
학교장, 교감 및 일반교사와 다문화언어 강사 간 소통이 잘 이루어지고 있다	83.44	◎
학교장, 교감 및 일반교사들이 다문화언어 강사의 활동을 존중하고 있다.	91.72	◎

다문화언어강사의 역량 계발을 위한 연수

<III-13> 다문화강사 설문 결과

다문화언어 강사가 계발하고 싶은 역량	백분율	분석
한국어 능력	52.72	○
학생에 대한 이해 및 상담	85.44	◎
학부모 상담	72.72	○
학교 구성원과의 소통	38.17	△
지역사회 프로그램과의 연계	30.90	△
다문화 이해교육(세계시민교육 포함)	78.17	◎

다문화언어강사제도에 대한 문제

<III-16> 다문화언어강사 설문 결과

다문화언어 강사가 인식하는 어려움	백분율	분석
학교관리자나 구성원과 다문화언어강사 역할에 대한 갈등	18.17	∨
전문성을 키울 수 있는 연수 기회 부족	58.17	○
담당 업무의 과다	21.81	∨
고용 조건의 불안(학교 배치 등)	90.90	◎
언어권 및 능력에 적합한 배치	39.99	△
한국어 등 수업지도 능력의 한계	0	∨

<III-17> 학교(관리자 및 교사) 설문 결과

다문화언어 강사 제도에 대한 어려움	백분율	분석
다문화언어 강사에 대한 안내 매뉴얼 부족	48.11	△
다문화언어 강사의 언어권과 학교에서 필요로 하는 언어권의 불일치	43.60	△
다문화언어 강사의 수업 전문성 부족	37.59	△
다문화언어 강사의 근무 태도의 불성실	18.79	∨

<III-15> 다문화언어강사 연수 방법, 횟수, 시간수

	내용	백분율
연수방법	집합교육	26.79
	원격교육	12.50
	집합교육 + 원격교육	60.71
연수횟수	연1회	5.26
	연2회	66.67
	연3회	10.53
	연4회	17.54
시간수	10시간 이하	49.09
	11시간-15시간	40.00
	16시간-29시간	9.09
	30시간 이상	1.82

가) 다문화언어강사제도에 대한 문제

<III-16> 다문화언어강사 설문 결과

다문화언어 강사가 인식하는 어려움	백분율	분석
학교관리자나 구성원과 다문화언어강사 역할에 대한 갈등	18.17	√
전문성을 키울 수 있는 연수 기회 부족	58.17	○
담당 업무의 과다	21.81	√
고용 조건의 불안(학교 배치 등)	90.90	◎
언어권 및 능력에 적합한 배치	39.99	△
한국어 등 수업지도 능력의 한계	0	√

초점집단 인터뷰(FGI)

교장 선생님과의 면담

- 일시: 2020.11.25.
10:00-11:30
- 방법: ZOOM
- 면담 진행자: 권순희
- 면담 참여자: 4개 초·중·고등학교, 1개 중학교, 1개 고등학교 교장·교감

다문화언어강사와의 면담

- 일시: 2020.11.25.
15:00-16:30
- 방법: ZOOM
- 면담 진행자: 김혜영
- 면담 참여자:

학생과의 면담

- 일시: 2020.11.26.
15:00-16:00
- 방법: ZOOM, 멘티미터
- 면담 진행자: 남미숙
- 면담 참여자: A초-3(중국), B초-3(중국), C초-3(몽골), D초-3(모로코), E중-3(중국), F고-3(일본)

학교명	출신국가	다문화언어강사
A초	중국	A초-2
B초	중국	B초-2
C초	몽골	C초-2
D초	필리핀	D초-2
E중	중국	E중-2
F고	일본	F고-2

교장 선생님과의 면담

1) 지역 사회 연계 프로그램 운영 여부

- 지역 사회 연계 프로그램은 학교마다 큰 차이가 있음
- 6개 학교 중 두 학교만(B초등학교, E중학교) 활발한 지역 사회 연계 프로그램 운영
- 이 프로그램 업무를 다문화 담당 교사나 교육복지를 담당하는 교사가 담당하고 다문화 언어강사가 보조하거나 협조하는 형태
- **구청 지원을 받아 운영하는 E중학교의 경우는 다문화 프로그램 다양하게 운영
- C초등학교의 경우는 지역 사회 활동까지 관여하는 것 자체가 벽참
- D초등학교의 지역 사회와의 연계 자체가 어렵다는 반응
- F고등학교는 대학 입시와 관련된 지역 사회 연계 프로그램에 참여하고 싶다는 입장

교장 선생님과의 면담 내용

2) 다문화언어강사와의 갈등과 연수에 대한 요구

- 관리자 입장에서 다문화언어강사와의 어려움을 토로
- 다문화언어강사끼리 갈등
- 한국어 능력 부족이나 한국어교육 전문성 부족 등으로 인해 연수의 필요성 강조

3) 다문화언어강사의 주업무에 대한 견해

- 다문화언어강사들은 한국어나 모국어 가르치기 더 선호하나 교감, 교장 선생님들은 다문화 언어강사가 하는 업무 중 세계시민교육이 주 업무라 생각함
- 학부모 상담이 중요한 업무라고 피력하고 있음.
- 학교 실정에 맞게 다문화언어강사의 업무나 역할이 달라질 수 있다고 생각

교장 선생님과의 면담 내용

4) 이중언어교실강사 선호

- 학교 관리자의 경우 한국어 교육에 대해 다문화언어강사보다 이중언어교실강사나 한국인 교사를 더 선호하는 것으로 나타남
- 다문화언어강사의 경우 한국어 의사소통이 부족하거나 한국어 이해도가 낮은 경우도 있어 한국어교육의 전문성을 갖춘 한국인 교사를 더 선호하는 것으로 나타남

교장 선생님과의 면담 내용

5) 중국어, 일본어 등 외국어 강의 만족도

- 중국어나 일본어 등 외국어 강의에 대한 학생들의 만족도가 높음

6) 연속 근무제

- 다문화언어강사가 1년 단위로 자주 바뀌기 때문에 연속성이 부족함
- 필요할 경우 연속 근무 가능하면 좋겠음

8) 제3의 위탁 기관 필요

- 한국어를 구사하지 못하거나 한글을 모르는 학생을 위한 다문화특별학급 운영 확대를 선호하는 학교(A초등학교)가 있는 반면 특별학급 운영을 반대하고 제3의 기관에서 한국어, 한글 지도가 이루어져야 한다는 의견(D초등학교, E중학교)도 있음

다문화언어강사와의 면담

1) 지역 사회 연계 프로그램 운영 여부와 효과

- 지역 사회 연계 프로그램 운영은 학교마다 다름
- B초등학교, E중학교는 매우 활발하게 지역 사회와의 연계 프로그램 진행
- C초등학교는 지역 사회 연계 활동 효과가 미비하다고 보았고, D초등학교는 지역 사회 연계 프로그램을 운영해 본 적은 없음 F고등학교는 지역 사회와 연계를 전혀 생각해 본 적이 없다는 입장

2) 다문화언어강사와 이중언어교실강사의 차이

- D초등학교는 이중언어교실강사의 언어 전문성을 들어 이중언어교실강사가 꼭 필요한 존재라고 봄
- F고는 이중언어교실강사의 존재 자체에 대해 모르고 있음
- 그외 학교는 다문화언어강사의 입장에서 이중언어교실강사가 지닌 한계점 언급

다문화언어강사와의 면담

3) 다문화언어강사 연수에 대한 요구

- 다문화언어강사 입장에서 연수의 필요성과 내용의 중요성 언급
- 교사들처럼 듣고 싶은 연수를 들을 기회 부여 요구

4) 학교로부터 지원받고 싶은 것들

- A초등학교와 D초등학교 경우에는 다양한 연수 기회 부여
- E중학교 다문화언어강사는 인근 학교에 다문화언어강사 추가 배정 요구
- B초등학교와 F고등학교 다문화언어강사는 고용 안정성을 주장
- C초등학교 경우에는 연수나 워크숍을 할 때에 동등한 참여 기회 부여 요구

다문화 학생과의 면담

1) 학교생활 적응

- 학교 생활 중 행복했던 것 : 급식(A초-3, B초-3), 체육시간(A초-3, D초-3), 친구들(A초-3, D초-3, E중-3, F고-3), 놀이(B초-3, C초-3)
- 학교 생활 중 힘들었던 것 : 공부(A초-3), 과도한 숙제(B초-3), 이른 등교시각(E중-3), 서로 다른 문화에 대한 배려 부족(D초-3)
- (예) 이슬람 음식과 관련지어 먹을 수 없는 급식이 나와 힘들었다(D초-3)

2) 다문화언어강사와의 관계

- 일본어 대회 준비, 수학 공부 지도를 개별적으로 받는 기회가 있어 좋았다(F고-3).

3) 다문화언어강사의 다문화수업

- 다문화교육 시간에 다른 나라 의상 등에 대해 공부했는데 당시에는 흥미가 있었으나 중요하지 않다고 생각해서 잊어버렸다(A초-3, D초-3)
- 학급 학생 전체가 참여하는 다문화교육 수업은 다른 교과 수업과 큰 차이가 없다(B초-3), E중-3)

--> 많은 선행연구에서 지적되고 있는 바와 같이 다문화언어강사의 다문화교육이 문화의 소개에서 크게 벗어나지 않음. 문화 중심의 다문화교육에서 단순한 소개 차원의 수업을 넘어서서 다양한 문화로 인한 차이와 존중이라는 문화 다양성 교육에 대한 추후 연수가 필요

4) 다문화가정학생의 이중언어

- 다문화 배경을 가지고 있다 하더라도, 한국에서 출생한 학생의 경우 한국어에 익숙하고 부모와의 의사소통에 문제가 있는 경우도 있었다(A초-3)

5) 기타

- 다른 학교 학생들과 함께 집단면담하는 것 자체가 소중한 경험이 되었다(A초-3, D초-3, E중-3, F고-3)
- 앞으로도 이런 기회가 자주 있었으면 좋겠다는 소감으로 볼 때 다문화언어강사가 학교에서 다문화학생 캠프를 기획함에 있어서 다양한 문화 체험이 아니라 인근 학교와 연합하여 소통 중심의 활동이 중요하다.

다문화 학부모와의 면담

1) 자녀(다문화학생)의 학교생활 및 교과 교육 등에서의 어려움

- 한국에서 자녀를 출생한 학부모의 경우는 자녀의 학교생활 및 교과 학습에서 특별한 어려움이 없다고 인식. 하지만 외국에서 출생 후 한국으로 이주해 온 학부모와 자녀의 경우는 한국어 이해 및 학교생활 적응에 어려움을 겪었으며, 국가 간 역사 문제(F고-4)나 교과 학습에 있어 소수 문화권에 대한 편견과 이해 부족으로 자녀가 곤란함을 겪는 경우가 있다고 지적(C초-4)

2) 자녀의 교육에 있어 다문화언어강사로부터 도움을 받고 싶은 부분

- 자녀가 초등학생인 학부모는 타문화 이해 교육과 학교 교과 학습뿐만 아니라 이주배경을 가지고 있는 어머니나 아버지 나라의 언어도 다문화언어강사를 통해 배우기를 희망함. 자녀가 중고등 학년기의 학부모는 자녀의 입시정보와 교사와의 학부모 상담에 도움을 받고 싶어함

3) 언어권이 다른 다문화언어강사도 자녀 교육에 도움이 됨.

- 학부모 모두 다문화언어강사와 다문화가정 자녀의 언어권 일치보다는 다문화언어강사의 교육방식과 교육체계가 더 중요하다고 생각함. 체계적이고 체험중심적인 다문화교육이 이루어지기를 희망. 학부모들의 요구를 반영하여 다문화언어강사의 교육 역량 강화를 위한 교육 및 연수 프로그램이 마련 필요함

4) 학교 (담임)선생님과의 소통에 있어 도움을 받고 싶음.

- 학부모의 한국어 수준에 따라 자녀의 담임선생님과 소통하는데 차이가 있다. 언어권이 같은 다문화언어강사가 있을 경우, 담임선생님과 상담에서 일부 도움을 받을 수 있어 좋다. 다문화가정 중 ‘한국인 모+외국인 부’의 경우, 한국인 모가 다문화가정을 대변할 수 있는 역할을 할 수 있으므로 학교에서 적극적으로 활용해 주었으면 좋겠다(C초-4).

5) 다문화언어강사 평가에 학부모 평가도 필요함.

- 학부모 모두 다문화언어강사 평가에 학부모 평가가 필요하다고 봄. 의례적인 평가(5점 척도)가 아니라 실제로 학부모들이 다문화언어강사의 역할을 이해하고, 어떤 점에서 자녀들이 도움을 받았는지를 개별 면담 등을 통해 판단한 후 평가에 참여할 수 있도록 하는 것이 중요하다고 하였다. 평가항목에는 언어지도와 생활지도 부분에 도움이 되었는지 여부를 포함해야 한다는 의견이 다수 있었다.

6) 기타

- 다양한 문화학습을 정보전달 수준이 아닌 활동 중심으로 운영할 필요 있음.
- 다문화언어강사의 출신국보다 교육내용과 방법이 중요함.
- 저학년의 경우, 언어교육과 생활지도가 중심이 되었으면 함.

다문화언어강사 제도의 개선 방안 및 정책 제언

[제도 측면]

- 다문화언어강사의 언어권과 수 확대
- 다문화언어강사의 지원 자격 완화
- 다문화언어강사의 역할에 대한 분명한 규정: 이중언어교육 역할 강조, 지역 사회 협력 역할 강조
- 다문화언어강사의 근무 형태 다양화
- 학교의 요구를 반영한 다문화언어강사의 배치
- 다문화언어강사의 부담 경감: 중고등학교 한국어 특별학급 수 확대
- (온라인/오프라인) 한국어 디딤돌 학교 제안, 다문화 가정 학생을 위한 교육 프로그램 개발 및 운영

다문화언어강사 제도의 개선 방안 및 정책 제언

[평가 측면]

- 학교 관리자, 학부모, 학생에 의한 다면평가
- 주체별 평가 항목의 구체화 및 상세화
- 수업 실연 평가의 실시
- 서면/수업 평가 후 연수 및 후속 조치 강화

앞으로의 과제

1. 다문화언어강사 역할에 대한 이해 부족

- 다문화언어강사에 대한 역할과 잠재력에 대한 이해 부족과 정책 실행 과정에서 혼란으로 다문화언어강사의 입지가 약해질 수밖에 없게 됨.
- 다문화언어강사, 초창기 이중언어 강사에 대한 인식이 부족하였고, 사회적 공감대를 형성하지 못한 채, 정부부처나 학교가 미처 준비가 안 된 상태에서 단기간에 연수를 통해 학교급에 파견하는 방식으로 시행되는 과정에서 학교 요구와 정책 차원에서 이해 부족과 문제가 발생함.
- 다문화언어강사의 역할을 이중언어에 초점을 둘 것인지, 다문화 배경 학습자의 한국어 습득 및 학습 적응, 다문화 배경 가정과 학교와의 연계 교육에 초점을 둘 것인지, 보조적으로 일반 학생의 다문화 이해 교육에 초점을 둘 것인지 역할의 큰 틀을 고민하여 결정해야 할 상황임.
- 서울시교육청 2020년 다문화언어강사 Q & A 자료집에 따르면 이상의 내용과 일반 학생에게 외국어 교육까지 담당하는 것으로 규정하고 있음.

- 전은희(2015), 홍종명(2017), 원진숙(2017), 원진숙·장은영(2018) 등의 연구에서는 다문화 배경 학습자의 이중언어 교육에 초점을 둔 다문화언어강사의 역할을 강조하고 있음.
- 이중언어 교육에서도 제2언어로서 한국어 교육에 초점을 둘 것인지, 다문화 배경 학습자의 모어 교육에 초점을 둘 것인지에 따라 그 방향성이 달라짐. 학교 현장에서는 제2언어로서의 한국어 교육(KSL) 및 교과학습 적응의 요구가 더 많을 것이고, 다변화 된 미래 사회를 생각한다면 다문화 배경 학습자의 모어 교육에 초점을 둘 수 있음.
- 호주의 ESL 교육의 경우는 전자에 초점이 있음. 후자는 정규 수업이 아닌 토요학교를 통해 운영하고 있음.

- 다문화언어강사의 역할에 대한 점검 및 재설계가 필요한 시점임. 그래야 다문화언어강사의 전문성 심화를 위한 직무 연수의 방향이 정해짐.
- 다문화언어강사 양성 및 배치, 업무의 범위와 한계에 관한 명확한 규정 지침 필요.

2. 2009년 당시 다문화언어강사 제도는 먼저 온 미래

- 2009년 다문화언어강사 제도는 먼저 온 미래 차원에서 만든 정책이라 할 수 있음.
- 2009년 다문화언어강사 양성 당시에는 학교에서 다문화 배경 학습자가 지금과 같이 많지 않은 상태이고, 제도적인 체계가 미비된 상황이어서 제2언어로서의 한국어 교육(KSL) 및 교과학습 적응의 요구가 지금보다 심각하지 않은 상황이었음.
- 2009년 당시 업무 차원에서 일반학생을 위한 다문화 이해 교육이 더 우선이라는 인식이 있었음. 그러나 2009년 초등학교 1학년이었던 학생들이 2022년 대학교 2학년생이 된 지금, 14년이 지난 현 상황에서 되돌아봐야 할 문제임.

- 우리나라 다문화언어강사 제도는 외국에서도 찾아보기 어려운 특이한 사례 해당. 정책 입안 차원에서 전문가의 검토가 어느 정도 있었는지 의심스러움. 한국형 이중언어강사 제도임.
- 학자들의 견해처럼 이중언어 강사로서의 성격을 강화한다면 토요학교나 방과후 학교 형태로 가야 할 것이고, 제2언어로서의 한국어 교육(KSL) 및 교과 학습 적응에 도움을 주는 강사로서의 성격을 강화한다면, 심화 연수를 통해 전문성을 향상할 필요 있음.
- 초등학교에서는 영어 이외의 외국어나 제2언어가 교육과정상 과목으로 설정되어 있지 않음. 고등학교에서 영어 이외의 외국어 선택 과목이 있음.
- 일상 외국어를 배우는 것과 직업 목적 및 학문 목적 외국어를 배우는 것은 수준 및 교육 내용면에서 다른 문제임.

3. 다양성 속에서 추구해야 할 것들

권력관계에 관심이 없는 다양성	평등성	차이가 지배 내에서 구조화되고 모든 담론/장르/언어/리터러시가 같은 힘을 갖지는 않는다는 점을 전혀 인식하지 못한 채 다양성을 찬양하게 된다.
접근성 없는 다양성	개방성	사회에서 지배적인 언어 형태에 접근하지 못하는 다양성은 학생들을 계도화한다(소외 시킨다).
디자인 없는 다양성	혁신성	다양성은 재구성과 변화를 위한 수단, 아이디어, 대안적 관점을 제공한다. 디자인이 없으면 다양성이 주는 가능성은 실현되지 않는다.

출처: 힐러리 쟁크스, 리터러시와 권력, 사회평론아카데미

경청해 주셔서 감사합니다^^.

〈토론〉 “다문화언어강사 실태 분석을 통한 다문화언어문화 사회 교사의 역할 고찰과 미래”에 대한 토론문

기준성(디지털서울문화예술대학교)

이 발표는 다양한 조사를 토대로 ‘다문화 언어 강사’의 실태를 파악·분석하고, ‘다문화 언어 강사’ 제도의 개선 방안 및 정책을 제언한 매우 유의미한 발표라고 생각합니다. 다만, 토론자의 식견 부족으로 아래와 같이 질의를 하고자 합니다;

첫째, 〈II-4〉 ‘다문화 언어 강사 배치 현황’을 보면, 다문화 언어 강사 배치 학교 수와 강사 수가 모두 줄어들고 있는데 다문화 언어 강사의 필요가 증대되는 시점에 오히려 배치 학교 수와 강사 수가 줄어드는 이유가 궁금합니다. (2018년에는 강사 수가 85명이었는데 2020년에는 73명임, 2018년에는 배치 학교 수가 75개교였는데 2020년에는 배치 학교 수가 70개교임)

둘째, 타 국가 사례로 호주의 다양한 제도를 들었는데 한국과 호주의 다문화 사회 양상과 학교 제도 등이 다를 것으로 생각합니다. 이를 고려해 호주 사례를 한국에 어떻게 적용해야 할지 말씀해주셨으면 합니다. 또한, 여타 국가 사례 중 한국 ‘다문화 사회 언어 강사’ 제도에 시사점을 줄 만한 사항이 있으면 부연해주시기를 바랍니다.

셋째, 다문화 언어 강사와 학교 관리자를 대상으로 설문조사를 실시하였는데 같은 연구에서 다문화 학생 대상으로는 설문조사를 실시하지 않았는지 모르겠습니다. 실시했다면, 다문화 강사의 역할에 대한 학생의 인식과 만족도가 궁금합니다.

넷째, 다문화 언어 강사와 학교 관리자 설문조사에서 결과가 상이하게 나타난 문항에 관해 면접 등을 통해 분석한 자료가 있는지 모르겠습니다. (‘중요하다고 생각하는 업무-다문화 가정 학부모 상담’의 경우, 다문화 언어 강사가 생각하는 중요도 순위는 7위, 학교 관리자가 생각하는 중요도 순위는 4위로 나타남, ‘다문화 언어 강사의 역할에 대한 만족도-학부모 상담을 효과적으로 실시하고 있다’의 경우 다문화 언어 강사의 만족도는 70.90, 학교 관리자의 만족도는 77.43으로 나타남, ‘학교의 지원-학교에서 다문화교육을 위한 다양한 지원을 하고 있다’의 경우 다문화 언어 강사는 65.45가 동의, 학교 관리자는 78.93이 동의하는 것으로 나타남)

다섯째, 지역 사회 연계프로그램을 잘 운영하는 학교(B초등학교, E중학교)와 그렇지 못한 학교(C초등학교, D초등학교, E중학교)의 차이와 그 원인이 무엇인지요?

여섯째, 다문화 언어 강사 제도의 개선 방안 및 정책 제언에서 다문화 언어 강사의 지원 자격 완화를 말씀하셨는데 그

근거를 말씀해주셨으면 합니다.

마지막으로, 발표자께서는 이중언어 교육에서 제2 언어로서의 한국어 교육에 초점을 뒀야 한다고 생각하시는지요? 아니면 다문화 배경 학습자의 모어 교육에 초점을 뒀야 한다고 생각하시는지요?

이주배경 학생 대상 다중언어·다중문화 교육을 위한 교사 교육 방향

배재원(이화여자대학교)

1. 서론

2021년 기준 한국 이주배경¹⁾ 학생의 수가 16만 명을 초과했다(교육부, 2022). 전년도에 비해 1만 명 정도 증가했고, 전체 학생수(533만명)의 약 3%에 해당한다. 전체 학생수가 격감하고 있는 데 비해 이주배경 학생의 수는 최근 5년간 매년 1만 명 이상 증가하고 있어 이주배경 학생이 차지하는 비율 또한 매년 증가하고 있다. 학교 급별 분포를 살펴보면 2006년부터 지금까지 계속 초등학교의 비율이 가장 높으며 중학생, 고등학생 순인 것으로 나타났다. 이로써 향후 이주배경 중고등학생 수 또한 큰 폭으로 증가하게 될 것임을 예견할 수 있다.

OECD가 정한 다문화다인종 국가(5% 이상)의 기준을 적용하면 전체 학생 대비 이주배경 학생 비율이 5% 이상인 이른바 ‘다문화다인종 학교’도 상당히 증가했다. 전국 193개 교육지원청 가운데 이주배경 학생이 차지하는 비율이 5%가 넘는 곳이 93곳에 이르며, 초등학교만을 보면 110개 교육지원청이 이에 속하는 것으로 나타났다. 일례로 2020년 4월을 기준으로 서울시 남부교육지원청 소속 67개 초등학교 중 34개교의 이주배경 학생 비율이 5%를 상회하는 것으로 나타났다(국가교육통계센터, 2020). 이 가운데 이주배경 학생의 비율이 10%를 상회하는 학교가 20개교, 50%를 상회하는 곳이 4개교며 가장 높은 비율의 이주배경 학생이 재학 중인 학교의 경우 그 비율이 73.59%에 이른다(한국교육개발원, 2020). 이주배경 학생 밀집도의 측면에서 볼 때, 초등학교의 상당수가 이미 다문화다인종화 되었음을 알 수 있다.

이주배경 학생들의 증가와 이들에 대한 정부 차원의 지원이 시작된 이래 여러 기관에서 관심을 가지고 지원 방안이 모색되어 왔다. 공적 자금이 투입이 증가되었고, 연구와 교육적 실행도 초기에 비해 매우 체계적이다. 최근 대학 및 대학원 단위에서 전공생을 양성하는 기관이 증가하였고, 다문화 추진 체제를 위한 중앙다문화교육센터를 지정·운영하고 있다. 또한 한국어학급, 다문화교육 정책학교 등 학교 단위에서의 지원도 이루어지고 있다. 이와 같은 체계적인 정책 및 사업 추진으로 이주배경 학생의 동등한 교육 기회 보장을 위한 법적, 제도적 측면에서는 소기의 성과가 있으나 다문화 이해 교육 실행 수준은 그리 높지 않고, 이주배경 학생들의 학교 교육 경험의 질 또한 개선의 여지가 많은 상황이다(박희진, 2020).

이주배경 학생 수의 지속적인 증가, 국내 체류기간이나 국적과 같은 개인의 이주배경의 다변화, 이주배경 학생의 밀집도가 높은 학교들의 등장 등 변화되고 있는 학교 현장의 다문화, 다인종화 현상 속에서 다중언어·다중문화 교육의 중요성은 더욱 커져가고 있으며, 이와 관련하여 성공적인 다중언어·다중문화 교육 이행을 위한 교사의 중요성이 대두되고 있다. 그럼에도 다문화 교육 실행을 위한 전문적이고 구체적인 교수법 연구와 실행이 아직 미흡하며, 교사도 다문화 교육 이행

1) 본 연구에서는 국제결혼 가정의 국내 출생 자녀와 중도입국 자녀, 외국인노동자 가정 자녀 등 국제 이주배경이 있는 가정의 자녀로 한국 초·중·고등학교에 재학 중인 모든 학생을 이주배경 학생으로 통칭한다. 다만 교육부의 정책 자료의 내용을 그대로 옮겨 인용할 경우에는 ‘다문화 학생’, ‘다문화 가정’ 등의 용어가 사용된다. 관련 이론적 논의는 본 연구 제 2장에서 다루었다.

자로서 변화하는 학교의 다중언어·다중문화 교육에 요구되는 역량을 시의적절하게 습득하는 것이 어려울 수 밖에 없는 실정이다.

본 연구에서는 이러한 문제의식을 기반으로 다중언어·다중문화 시대 이주배경 학생 교육을 위한 교사 교육 방향에 대해 논의하고자 한다. 이를 위해 우선 이주배경 학생들의 현황과 정부 지원 정책을 살펴보고, 다중언어·다중문화의 개념과 적용을 이론적으로 고찰하고, 이를 바탕으로 다중언어·다중문화 시대 교사 교육 방향에 대해 제안하겠다.

2. 이주배경 학생 현황과 지원 정책

2.1. ‘다문화 +α’ 용어에 대한 비판적 고찰

한국 사회가 다양한 역사와 경험을 가진 사회구성원으로 이루어진 ‘다원화된 사회’라는 인식이 증가하면서 이러한 변화를 어떻게 해석하고, 다양한 사회구성원들을 포용하여 사회적 통합을 이루어낼 것인가에 대한 논의도 활발하게 이루어지고 있다. 이러한 중심에 있는 것이 ‘다문화 담론’이다. ‘다문화’에 대한 서로 다른 관점을 지닌 주체들이 정책 결정 과정 관련 활동에 참여하고 각각 다른 다문화정책을 위한 정책 담론을 생산해 왔다. 이렇게 생산된 다양한 차원의 다문화 담론은 다양한 방식으로 정부 부처의 정책적 근거로 활용되기도 하였다(이민경·이수정, 2011). 이러한 과정에서 ‘다문화 사회’, ‘다문화 교육’ 등 사회적 다원화를 이미 경험한 국가들에서 사용되고 있는 개념뿐만 아니라 ‘다문화가정(가족)’, ‘다문화 아동’, ‘다문화 청소년’ 등 한국 사회에서만 사용되는 새로운 용어도 생겨났으며, 주요한 국가 정책 담론과 실천의 핵심으로도 자리 잡고 있다. 그런데 ‘문화의 평등성’을 기반으로 하는 다문화주의 원칙에 대치되는 소수자에 대한 ‘다문화’ 호칭 부여²⁾는 다문화 사회의 문제를 문화적 소수자의 문제로 한정하는 결과를 가지고 왔다는 비판도 지속적으로 제기되고 있다.

한국 사회에서 전개되는 ‘다문화’ 관련 언어 현상에는 다문화 사회의 전개과정에서 풀어가야 할 사회적 과제의 현재와 미래 가능성에 대한 함의를 담고 있다는 점에서 용어 사용에 대한 성찰적 검토가 필요하다. 이 용어의 사용은 이주배경 주민과 자녀들을 오히려 ‘대상화’, ‘주변화’, ‘타자화’하고 한국 사회의 다문화·다인종화 이행을 그들의 문제로 한정하는 결과를 초래한 것으로 평가받고 있다. 결국 다문화 논의의 지향인 사회 정의, 문화 다양성, 평등주의 원칙을 훼손하는 결과를 초래할 수 있다(이민경·이수정, 2011)는 점에서 문제이다.

유럽과 북미 지역에서 일반적으로 쓰이는 ‘이주 아동, 이주 청소년’이란 용어는 민족 범위나 국적 등에 의해 결정되기 보다는 이주해 와서 정책적 지원이 필요한 아이들을 포괄적으로 지칭한다(국회여성가족위원회정책연구, 2012). 이주배경을 지닌 아동이나 청소년들을 특정한 집단으로 한정하여 집단화하는 대신 모두 포괄하여 원칙적인 정책 대상을 열어두고, 세부요건을 만들어 필요한 지원을 받을 수 있도록 한다. 이는 체류 목적과 기간, 국적, 소유 여부를 구분하지 않고 이들의 필요에 따른 지원을 함으로써 ‘구별 짓기’가 아니라 새로운 사회에 정착하는 데 실질적인 도움이 되도록 하려는 것이다.

이런 관점에서 볼 때, ‘이주배경 학생’이라는 용어는 다양한 이주배경을 가진 아동·청소년들이 공통적으로 처한 상황과 조건을 명시적으로 드러낼 수 있고, 가치 개념이 들어가지 않는 용어라는 면에서 정책 용어로 적절성을 지닌다. 실제 「청소년복지지원법」에서는 18조 “이주배경 청소년에 대한 지원”에서 다문화 가족의 청소년과 “국내로 이주”한 청소년을 통

2) ‘다문화 가정’, ‘다문화 학생’, ‘다문화 청소년’ 등을 말한다. 실제 한국 사회보다 ‘다문화화’를 훨씬 먼저 겪은 해외 어떤 사례에서도 다문화가 특정한 사회문화적 소수 집단을 수식하는 용어로 사용된 경우가 없다.

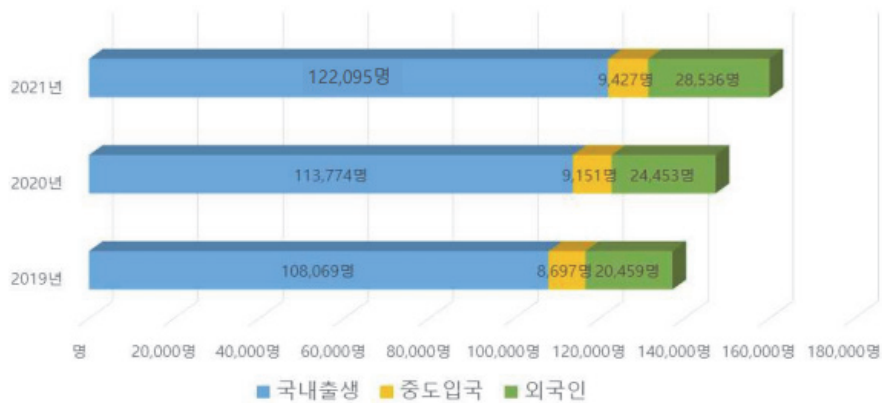
칭하여 “이주배경 청소년”을 사용하고 있다. 이에 본 논문에서는 선행연구와 「청소년복지지원법」의 용례, UN의 “자신이 태어나지 않은 혹은 자신의 국적이 아닌 곳에서 거주하고 있는 사람”과 그 가족에 대한 호칭인 국제이주민(international migrant)에 근거(한국교육개발원, 2020)하여 국제결혼 가정의 국내 출생 자녀와 중도입국 자녀, 외국인 노동자 가정 자녀, 외국인 가정 자녀, 난민 자녀 등 본인 또는 본인의 가정에 국제 이주배경이 있는 학생을 이주배경 학생으로 통칭하고자 한다.

〈표 1〉 다문화 학생³⁾ 유형(다문화교육 지원계획, 2019)

국제결혼 가정	한국출생 자녀	<ul style="list-style-type: none"> 한국인과 결혼이민자 사이에서 태어나 한국에서 성장한 경우 한국어 구사에 어려움은 없으나, 학습에 필요한 문장이나 어휘를 이해하는 데 곤란을 겪는 경우 존재 사춘기에 진입하면서 다문화에 대한 고정관념에 불편함을 느끼며, 심리정서 지원 요구
	중도 입국 자녀	<ul style="list-style-type: none"> 결혼이민자가 한국인과 재혼한 이후에 본국에서 데려온 경우, 한국인과 결혼이민자 사이에서 태어났으나 결혼이민자 본국에서 성장하다가 입국한 경우 등 새로운 가족과 한국문화에 적응하기 위한 스트레스가 발생하며, 정체성 혼란이나 무기력 등을 경험하는 경우 존재 한국어능력이 부족하여 공교육 진입과 적응에 어려움 발생
외국인 가정 가정	외국인 가정 자녀	<ul style="list-style-type: none"> 외국인 사이에서 태어난 경우(조선족, 중앙아시아 고려인, 시리아 난민 등 포함) 정주 여건이 불안정하여 학업을 지속하기 어려운 경우 존재 <p>※ 유엔아동권리협약에 따라 미등록 이주아동의 교육권 보장</p>

2.2. 이주배경 학생 현황과 지원 정책

학령기 인구 감소에 따른 전체 학생 수 감소와 이주배경 학생의 증가로 전체 학생 대비 이주배경 학생 비율은 지속적으로 상승하고 있다. 이주배경 유형별로 보면, 국내 출생·중도입국·외국인 학생이 모두 증가하고 있으며, 최근 중도입국·외국인 학생의 증가세가 뚜렷하게 나타나고 있다.

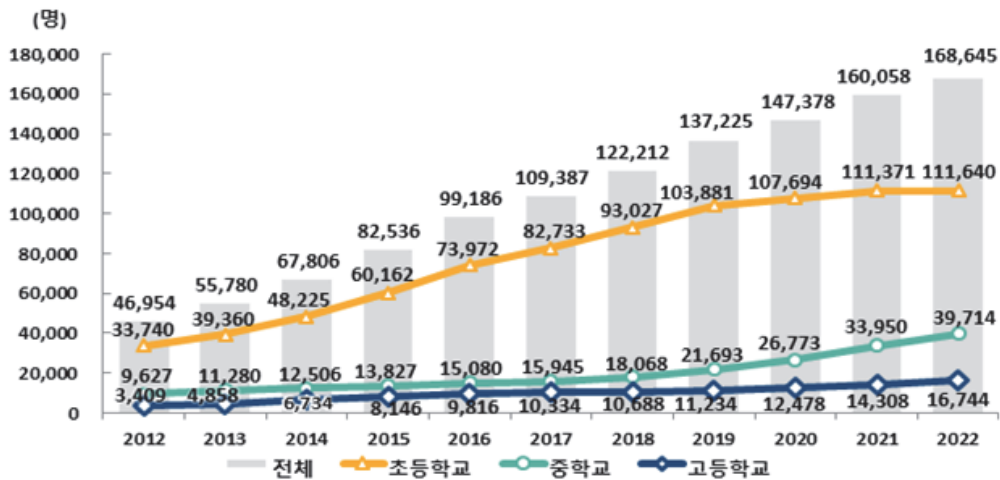


〈그림 1〉 다문화 학생 유형별 비율(다문화교육 지원계획, 2022)

3) 교육부는 이주배경 학생들을 ‘다문화 학생’으로 통칭하고 있다. ‘다문화는 인종과 계층의 구별에 따른 현실 권력 관계를 내포하고 있음’을 앞에서 지적한 바 있으나 여기서는 자료 인용의 명확성을 위해 ‘다문화교육 지원계획’ 보고서에서 사용한 ‘다문화 학생’ 용어를 그대로 인용하였다.

유형별 이주배경 학생 비율(수)은 국제결혼가정(국내출생)이 74.7%(126,029명)로 가장 많은 비율을 차지하고 있으며, 외국인가정 19.4%(32,678명), 국제결혼가정(중도입국) 5.9%(9,938명) 순이다. 부모의 출신 국적별 이주배경 학생 비율(수)은 베트남이 32.4%(54,722명)로 가장 많은 비율을 차지했고 다음으로 중국(한국계 제외) 24.3%(41,009명), 필리핀 9.6%(16,210명), 중국(한국계) 7.1%(11,914명), 일본 4.7%(7,891명) 순으로 나타났다.

2022년 교육부 교육기본통계 자료에 따르면 초·중등학교(각종학교 포함)의 이주배경 학생 수는 168,645명으로 전년 대비 8,587명 증가했다. 초등학교는 111,640명으로 전년 대비 269명, 중학교는 39,714명으로 전년 대비 5,764명, 고등학교는 16,744명으로 전년 대비 2,436명 증가한 것으로 나타났다. 학교 급별 이주배경 학생 비율은 초등학교가 4.2%로 전년 대비 동일하고, 중학교는 2.9%로 전년 대비 0.4%p 상승했으며, 고등학교는 1.3%로 전년 대비 0.2%p 상승했다.



〈그림 2〉 연도별 학교 급별 다문화 학생 수(교육부, 2022)

이주배경 학생 전체 학업중단률 및 부적응 관련 학업중단률은 전년 대비 크게 하락하였다. 이주배경 학생 학업중단률(0.67%)은 전체 학생(0.6%)과 유사한 수준이며, 부적응 관련 학업중단률(0.23%)은 전체 학생(0.38%)보다 낮은 수준이다. 이주배경 학생 학업 중단 사유는 이주배경 특성상 해외 출국 및 미인정 유학으로 인한 경우가 많았다(약 63.2%).

초·중등학교 이주배경 학생이 전체 학생의 3.2%를 차지하고 있고, 그 비율이 매년 증가할 것으로 충분히 예상되는 가운데 교육부도 매년 다문화 지원계획을 내놓고 있다⁴⁾. 2022년에는 “출발선 평등을 위한”이라는 슬로건을 내걸고, ‘다문화 학생의 실질적인 교육권을 보장 및 교육 격차 해소’, ‘다양한 문화가 공존하는 성숙한 교육 환경을 구축’을 목표로 다음의 4가지의 추진 과제를 발표했다.

첫째는 출발선 평등을 위한 교육 기회 보장으로 이주배경 학생 공교육 진입 제도를 안착하고 학교 교육 준비도 격차 해소의 방안을 제시하고 있다. 둘째는 학교 적응 및 안정적 성장 지원으로 맞춤형 한국어 교육 지원과 학교 적응 및 인재 양성은 지원한다. 셋째는 다양성이 공존하는 학교 환경 조성으로 전체 학생 대상 다문화 교육 확대, 교원의 다문화 교육 역량 제고, 가정 및 지역 사회와의 연계를 추진하고 있다. 넷째는 다문화 교육 지원 체제의 내실화로 다문화 교육 제도 개선 및 실패 파악과 중앙-지역 및 부처 간 협력 강화를 강조했다.

추진 과제 중 교원의 다문화 역량 강화 정책은 현직 교원과 예비 교원으로 나누어 볼 수 있다. 우선 현직 교원의 다문

4) 본 논문에서 교육부의 ‘다문화 교육 지원 계획’을 살펴보는 이유는 이주배경 학생들을 위한 다문화 정책이 국가 차원에서 결정되어 재정을 지원하고, 사회 및 종교 단체, 민간 기업이 아닌 지자체가 책임 기관으로 다문화 정책을 실질적으로 실행하고, 민간 봉사자가 아닌 제2언어로서의 한국어 등 관련 과정을 이수한 전문 교사가 언어교육을 담당해야 한다고 보기 때문이다.

화 교육 역량 제고를 위해 원격 연수 콘텐츠를 지속적으로 개발하여 보급하고 교원 대상 이수율 권고⁵⁾하고 있다. 또한 다문화 관련 교원⁶⁾ 대상으로 역량 강화를 위한 연수와 워크숍 등을 지속적으로 추진하며, 이주배경 학생 비율이 높은 국가⁷⁾와 교사 교류를 통해 국내 교원의 다문화 역량 제고 및 학교 현장의 다문화 이해도 증진해 나갈 예정이다.

〈표 2〉 다문화 교육 관련 원격연수 콘텐츠 현황(다문화교육 지원계획, 2022)

내용	과정
공감과 소통을 위한 교실 속 다문화 교육	심화과정, 30차시
다문화 사회, 다양해서 더 즐거운 학교 길라잡이	기초과정, 15차시
교육과정 연계 다문화 사회 세계시민교육의 실제	15차시
다문화 학생 진로진학지도 및 상담의 이해	15차시

예비 교원의 다문화 역량 함양을 위해 교원양성 교육과정에 편성하여 운영⁸⁾할 것을 권장하고 있으며, 거점 교사대(4개 교)⁹⁾를 지정하여 다문화 교육과정 개발 및 교육 활동(다문화 학생 멘토링, 해외 교육 실습) 운영하고, 타 대학으로의 성과 확산도 지원하고 있다.

3. 다중언어다중문화 개념과 적용

이주배경 학생을 위한 다중언어, 다중문화 교육을 살펴보기에 앞서 다중언어와 다중문화 개념을 살펴보겠다. 보통 이중언어(bilingual)는 개인이 두 개의 언어를 유창하게 구사하는 것이고, 다중언어(plurilingual)는 개인이 세 개 이상의 언어를 유창하게 구사하는 것으로 논의되었다. 그러나 최희재(2014)에서 밝힌 ‘다중언어(plurilingual)’와 ‘다언어(multilingual)’의 개념을 보면 다중언어의 경우에 다양한 언어를 의사소통 상황에 맞게 사용하는 양상에 주목하고 있으며, 특히 개인적 상호작용에 초점을 두고 있는 것을 알 수 있다. 이에 비해 다언어는 한 사회에서 다양한 언어가 공존하고 사용되는 현상에 초점을 둔 개념으로 보고 있다. 그리고 ‘이중언어(bilingual)’는 두 개의 언어를 모두 원어민 수준으로 유창하게 구사하는 것에 초점을 두고 있다는 측면에서 두 언어의 숙달도 수준이 원어민 수준이 아닌 불완전하고 부분적이 능력을 지칭하는 ‘다언어(multilingual)’와 차이가 있다고 하였다.

또한 권순희(2014)에서도 ‘이중언어’와 ‘다중언어’의 개념에 대해 언급하고 있는데 ‘이중언어’를 개인적 개념으로, ‘다중언어’를 사회적 개념으로 보고 다중언어 사회를 이중언어 구사자들이 증가하고, 상호문화 이해를 하면서 살아가야 할 구성원이 다양화 되고 있는 현재와 같은 사회를 지칭한다고 하였다. 즉 이중언어는 개인이 두 개 이상의 언어를 유창하게 구사하는 것을 포함한 개인적 경험의 의미인 반면에 다중언어는 두 개 이상의 언어를 유창하게 구사하는 사람이 상당수 있거나 요구되는 사회적 개념¹⁰⁾으로 보았다. 또한 다중언어를 다언어주의(multilingualism)로 번역하기도 하는데 다언어주

5) 「다문화가족지원법」 및 동법 시행령 개정('17.12.)으로 교육부장관과 시도교육감의 다문화 이해교육 관련 연수 실시를 의무화하고 있다.

6) 한국어 교육 담당교원, 한국어 학급 관리자, 다문화 교육중앙지원단 등이 이에 해당된다.

7) 라오스, 말레이시아, 몽골, 인도네시아, 캄보디아, 태국, 필리핀(7개국)

8) 교직 과목에 ‘다문화 사회로의 이행’에 대한 내용을 포함하고, 다문화센터 지원 및 다문화 학생 멘토링 등 다문화 학생 지도를 교육 봉사로 인정하고 있다.

9) 경인교육대학교, 경북대학교, 한국교원대학교, 제주대학교

10) 세 개 이상의 언어를 구사하는 개인이 있느냐 없느냐의 문제가 아니라 단일 언어 구사자, 이중언어 구사자, 다중언어 구사자가 어

의는 일반적으로 한 사회에 여러 언어가 그 사회에서 가지는 지위에 상관없이 공존하는 것을 의미한다. 김희경(2009)에서는 유럽연합(EU)이 정의하는 다언어주의는 단순히 학습 차원의 문제가 아니라 문화 간 대화 및 사회적 결속을 뒷받침하는 원리로서, 다른 언어들의 존재에 대한 존중과 언어적 장벽을 뛰어넘기 위한 방책으로 개인이 여러 개의 언어로 말할 수 있는 능력의 증진과 연결되어 있다고 하였다.

한편 조수진 외(2021)에서는 학습자의 모국어¹¹⁾와 목표 언어(한국어)를 이분법적 관계로 파악하는 한국어교육에서의 문화 교육을 언급하며 현재의 언어 사용 패러다임에서는 학습자의 모국어와 목표 언어 이외에도 다양한 언어가 존재한다고 강조하였다. 학습자들은 다양한 언어와 문화에 노출되어 있으며 자신의 경험과 사용할 수 있는 언어와 문화 능력에는 차이가 있고, 그렇기 때문에 문화가 언어 학습에 호기심을 불러일으키고 일정 수준 이상을 학습하면 문화를 이해하고 수용하는 수준이 높아진다고 보던 관점과는 달리 다양한 수준의 언어와 문화를 경험한 학습자들이 자신의 경험을 통해 얼마나 더 능숙하게 새로운 언어와 문화를 학습하고 습득할 수 있는가가 중요해졌다고 하였다. 이는 유럽공통참조기준(CEFR)에서 제안하는 다중언어(plurilingual)와 다중문화(pluricultural)¹²⁾ 개념으로, 이러한 문화에 대한 관점은 정서적인 지적·행동적 차원에서 문화 능력을 상징하고 자국 문화에 대한 이해도와 자부심, 이중문화정체성과 문화능력을 높이고, 다른 문화에 대한 존중과 문화 간 학습을 위한 태도, 다른 문화를 이해하고 소통하기 위한 능동적 참여와 행위를 포함한다. 해외 초중등학교 한국어 교육과정에서도 이러한 개념을 적용하여 다중언어와 다중문화에 대한 경험을 통해 ‘다름’과 ‘차이’를 유연하게 처리함으로써 협력적인 의사소통을 도모한다. 다중언어와 다중문화 개념은 자신이 속한 국가나 공동체 이외의 더 넓은 세계에서 여행하고 교류하고 이주하거나 체류하는 등의 다양한 활동 속에서 경험한 언어와 문화가 어떻게 적용되는지와 관련된다. 즉 개인이 경험한 언어와 문화는 숙달도 측면에서 다양한 수준이지만 다른 언어와 문화를 배울 때 참고하고 활용할 수 있는 좋은 재료와 경험을 제공하는 것으로 본다는 점에서 차이가 있다(조수진 외, 2021).

이러한 다중언어·다중문화 개념을 적용해 볼 때, 기존 외국어로서의 한국어와 한국 문화 교육이 학습자의 모국어와 문화에서 목표 언어와 목표 문화로 단순 이동하는 것이었다면 다중언어·다중문화적 교육은 다중언어 및 다중문화적 경험이 있는 학습자는 모국어와 목표 언어와 문화의 영역으로 바로 들어가기보다는 목표 언어를 이해하고 수용하면서 주도적으로 언어와 문화를 사용할 수 있도록 하는 것이다. 이는 발화나 담화의 상황, 문화적 경험과 이해 상황에서도 목표 언어만 사용하게 하는 배타적인 태도, 일차원적인 문화 비교가 아니라 다양한 언어와 문화적 경험을 최대한 활용하는 개방적이고 탐구적인 태도를 통해 언어와 문화에 대한 인식을 확장하고 언어와 문화를 사용할 수 있게 하는 것이다.

다양한 언어와 문화가 노출되어 있는 한국어 학습은 다중언어·다중문화 환경이라고 할 수 있으며 이주배경 학생들은 이러한 교실 환경과 수업 안에서 이루어지는 상호작용을 통해 자연스럽게 새로운 소통 방식과 자신만의 언어 목록을 내재화한다. 즉 교실 상황에서 학생들은 여러 언어의 모습과 의사소통 과정에서 발생하는 상황을 통해 새로운 언어와 문화를 접촉하고 학습하게 된다.

올려 사는 사회를 다문화 사회라고 보았다.

- 11) 모국어는 여러 가지로 정의될 수 있는데 자주 사용되는 정의(Abrahamsson, 2009: 13)에 의하면 태어나서 맨 처음으로 습득하는 언어를 모국어라 하며 동의어로 ‘제1언어’를 사용하기도 한다. 모국어는 한 개일 수도 있으나 여러 개일 수도 있는데, 예를 들면 서로 다른 언어를 사용하는 부모의 아이들은 모국어가 두 개일 수도 있다. 또 한 부모와 자녀의 모국어가 다를 수도 있다. 언어를 한 개 이상 구사하는 사람들 중에는 유창하게 구사하는 언어나 가장 많이 사용하는 언어를 모국어로 드는 경우가 있다. 심지어 구사능력이 없는 언어를 모국어로 생각하기도 하는데 이때 언어능력보다 정체성이 중요한 역할을 한다(박현숙, 2017). 이에 반하여 제2언어란 일반적으로 제1언어를 습득한 후 학습하여 구사하는 언어를 말한다. 언어는 또한 정체성의 중요한 일부로 모국어는 이주배경 학생들의 정체성과 긴밀한 관계를 가지고 있으므로 모국어 개발이 이주배경 학생들의 안정적인 정체성 강화는 물론 다른 문화와 가치관을 이해하는 데 도움을 줄 수 있다.
- 12) 유럽공통참조기준(CEFR)은 개인의 다중언어 사용은 ‘plurilinguisme’이라는 용어를 쓰고, 사회의 다중언어 사용은 ‘multilinguisme’이라는 용어로 구별하여 사용한다.

4. 다중언어다중문화 시대 교사 교육 방향

한국 사회의 다문화 사회화와 이주배경 학생의 증가로 교사 교육 기관들은 교사들이 교육 현장에서 체계적인 다문화 교육을 계획하고 실천할 수 있는 관련 지식과 기능, 가치 등의 육성을 위한 다문화 교육과정 개설과 운영이 중요한 시점에 놓여 있다. 본 논문에서는 한국교육개발원(2019, 2020) 자료¹³⁾를 바탕으로 다중언어다중문화 시대 교사 교육 방향을 제안하고자 한다. 교사 교육 방향은 크게 ‘교사 교육의 다문화적 포용성 강화’, ‘다문화 친화적 교수 활동에 대한 교사 인식 개선’으로 나눌 수 있다.



〈그림 3〉 다문화 교육 관련 교사 교육의 기본 방향

한국교육개발원(2019)에 따르면, 다문화 친화적 교수 활동에 대한 한국 교사의 효능감은 OECD 평균에 크게 못 미치는 것으로 나타났으며, 한국의 교사는 다문화 친화적 교수 활동 관련 전문성을 양성 교육 단계보다 전문성 개발 단계에서 뒤늦게 획득하는 경향¹⁴⁾이 있는 것으로 확인됐다고 한다. 최근 저출산 추세의 지속과 함께 학령 인구는 감소하고 있는 데 반해 이주배경 학생 비율은 증가하고 있는 상황을 고려할 때, 향후 많은 학교의 인구학적 구성이 높은 수준의 다양성을 보일 것으로 예측된다. 문화적 배경이 이질적인 학생이 학급에 공존하는 상황은 교수 활동의 복잡성을 더욱 증폭시키는 요소 가운데 하나이며, 이러한 상황에서 다문화 친화적 교수 활동 효능감이 높은 교사, 즉 다문화 환경 하에서도 성공적인 교수 활동을 할 수 있다는 자신의 능력에 대한 확신이 높은 교사는 복잡하고 어려운 상황 속에서도 학습자의 유의미한 학습을 이끌어낼 수 있으며 학습자에게도 긍정적인 영향을 미칠 수 있다(Tschannen-Moran & Hoy, 2001).

교사의 다문화 친화적 교수 활동 효능감을 높이기 위해서는 교원 양성 단계부터 이에 대한 관심을 기울여야 한다. 교사가 다문화다언어적 학급에서도 효과적으로 가르칠 수 있는 역량을 갖추도록 지원하기 위해서는 양성 교육 단계부터 다문화 관련 주제에 대한 교육이 보장되어야 한다(Ladson-Billings, 1995; Paine, Aydarova, & Syahril, 2017). 따라서 한국의 경우 예비교원 양성 교육 단계에서 ‘다중언어 또는 다중문화 환경에서의 교수법’ 관련 학습 기회가 OECD 국가에 비해 낮은 현실을 개선하는 것이 필요하다. 이를 위해 교원 양성 과정에서 학생의 다양성을 포용하는 교수 전략을 효과적으로 사용할 수 있는 역량을 개발하는 교육이 보장되어야 한다.

또한 교사들의 전문성 개발 참여율과 필요 정도 인식은 매우 높은 수치를 보이고 있으나, 다문화 교육과 관련된 ‘타문화 타국 사람들과의 의사소통’ 및 ‘다중언어다중문화 환경에서의 수업’의 경우 상대적으로 낮은 전문성 개발 참여율 및 필요 정도 인식을 나타내고 있다. 이는 다문화 친화적 교수 활동 전문성 개발에 대한 교사들의 상대적 무관심을 엿볼 수 있는 부분이다.

다문화 친화적 교수 활동은 학교 안팎에 존재하는 문화적 다양성을 균형감 있게 포용하는 방식의 교수 활동을 의미한다. 이는 문화감응적 교수활동(culturally responsive teaching), 문화맞춤형 교수활동(culturally relevant teaching), 문화지원적 교수법(culturally sustaining pedagogy), 형평성 교수법(equity pedagogy) 등 다양한 용어로도 불린다(Banks, 2018;

13) 한국교육개발원(2019), 「중학교 교사의 인식을 통해 본 우리나라 다문화 교육의 현황과 과제: TALIS 2018 결과를 중심으로」, 한국교육개발원(2020), 「이주배경 학생 밀집 초등학교 교원의 경험과 정책 시사점」 자료를 참고하였다.

14) 이는 다른 국가의 경우 주로 교사 양성 교육 단계부터 조기에 다문화 관련 교육이 이루어지는 것과는 대비되는 것이다.

Gay, 2018; Ladson-Billings, 1995; Paris, 2012).

문화감응적 교수 활동(culturally responsive teaching)

문화맞춤형 교수 활동(culturally relevant teaching)

문화지원적 교수법(culturally sustaining pedagogy)

형평성 교수법(equity pedagogy)

〈그림 4〉 다문화 친화적 교수 활동

다문화 친화적 교수 활동은 공통적으로 다양한 문화적 배경의 학습자가 지닌 경험과 관점이 학습자의 학습을 촉진하는 유용한 자원으로 효과적으로 활용될 수 있다는 자원모델(asset model)에 기초하는데 이러한 접근은 이주배경 학생 등 소수 집단 학생의 성장 과정이 종종 문화적 결핍을 특징으로 한다고 간주하는 결핍모델(deficit model) 관점과는 대비되는 개념이다(함승환 외, 2017). 결핍모델 관점은 소수 집단 학생이 다수 집단 학생에 비해 상대적으로 부족한 문화적 자본(cultural capital)을 지니고 있을 개연성을 강조하는 반면, 자원모델 관점은 학생에 따라 다소 다른 형태의 문화적 자본을 갖고 있을 가능성을 강조하며, 학생들이 다양한 형태의 문화적 자본을 갖고 있기 때문에 학교 교육이 특정 형태의 문화적 자본을 유일한 기준으로 삼는 것에 대해 경계한다. 따라서 학교 현장 교사들이 ‘자원모델(asset model)’의 관점에서 다문화 교육을 바라볼 수 있는 인식 개선이 필요하다. 다문화 학생을 단순히 관리의 대상으로 생각하고, ‘수동적’으로 다문화 교육에 대응하기 보다는 다양한 문화적 배경의 학습자가 지닌 경험과 관점이 학생들의 학습을 촉진하는 유용한 자원으로 효과적으로 활용될 수 있다는 관점을 견지하며, 이를 최대한 활용할 수 있는 ‘적극적’ 자세가 필요하다.

더불어 이주배경 학생 지도에 초점을 두는 교사 교육의 경우, 현장 적합성이 높은 다문화 교육을 제공해야 하는데 학교 교육과정에서 이주배경 학생들이 문헌 자료를 자연스럽게 다룰 수 있도록 교사들의 지도 능력을 제고 교육도 포함될 필요가 있다. 학교 교육과정에서 이주배경 학생의 기본 문화가 담긴 문헌자료를 활용함으로써 이주배경 학생 지도를 원활하게 함은 물론 전체 학생들의 다문화 이해를 용이하게 할 수 있다. 학생들의 민족적·문화적 배경을 고려하지 않고 단지 학업 성취 목적 달성만 강조하면 이주배경 학생들은 점점 더 소외되고 뒤처지게 된다. 또한 교사가 지도할 학교 급별 학습자의 요구를 고려하는 전문적인 사회화 교육이 필요하다. 예컨대 초등학교의 경우, ‘어린이 중심’ 교육과 문화 호응적인 교육에 더 개방적인 경향이 강하므로 초등 예비교사 교육 기관에서는 초등교육의 요구에 부응하는 다문화 교육이 이루어져야 하며, 반면에 중등교육은 내용에 더 관심을 기울이는 경향이 있으므로 중등학교 교육기관에서는 ‘내용 중심’의 다문화 교육에 치중하도록 구성하는 것이 필요하다. 또한 사례 중심 수업은 문화적으로 익숙하지 못한 배경에서 이루어지는 복잡하고 감정이 관여하는 이슈들의 경우를 분석하는 데 도움을 준다. 다양한 환경에서의 현장 경험은 이주배경 학생을 가르치는 교육과정과 수업 경험을 통해 교사를 사회화시키는 주요 통로라고 할 수 있다.

또한 ‘다양성’은 다중언어·다중문화 시대의 통합 요소이며, 교사 교육과정에서는 사회구성원의 다양한 문화적 배경을 반영하는 체계적 변화가 필요하다. 즉 교사 교육에서 체계적인 다문화 교육의 실행은 교사들이 교육과정을 운영함에 있어서 다양한 집단의 관점을 적용하고, 평등교육을 실현하도록 유도하며, 인종차별과 여러 종류의 억압에 대항할 수 있는 행동 지향점을 찾도록 교육과정을 통합하는 것 등을 의미한다(전희옥, 2012)고 본다. 따라서 교사 교육 기관에는 그러한 전략

들을 실행에 옮기기 위한 교육과정 운영이 요청된다.

5. 결론

다중언어 사용이란 개인 화자나 화자가 거주하는 지역 사회에서 두 가지 이상의 언어를 사용하는 경우로 세계화 및 문화 개방화의 흐름에 의한 세계적인 현상이다. 현재 전 세계적으로 다중언어 사용자의 수는 단일 언어 사용자의 수보다 더 많다고 한다. 인터넷의 보급과 각종 정보의 수집이 용이해지고 개개인이 다중언어를 접할 기회가 증가하면서 모국어 이외의 언어를 습득할 요구가 늘어나고 있는 것이다. 이른바, 세계는 다문화의 시대와 함께 다중언어 사용의 시대가 도래하고 있다.

한국은 최근 급속하게 다중언어·다중문화 시대로 진입하고 있다. 현재 한국의 이주배경 학생들을 위한 교육은 국가적인 차원뿐만 아니라 일부 정부기관, 학교, 사회 및 종교 단체 등에서도 자체적으로 실행되고 있다. 다양한 이주배경을 가지고 있는 학생들을 대상으로 하는 성공적인 학교 교육을 위해서는 연령, 수준, 개인의 배경 등에 따라 차별화된 (제2언어로서의) 한국어교육은 물론 이들의 모국어 교육 실행을 위한 체계적인 교육시스템 구축이 필요하다. 또한 이를 위해 제2언어로서의 한국어, 다문화 관련 과정을 이수한 전문 교사가 절실히 요구되는 실정이다.

본 논문에서는 이주배경 학생들의 현황과 정부 지원 정책을 살펴보고, 다중언어·다중문화의 개념과 적용을 이론적으로 고찰했으며, 이를 바탕으로 다중언어·다중문화 시대 교사 교육 방향성에 대해 논의하였다. 다만 이론적 제시에 그치고 구체적이고 실증적인 제안까지는 가지 못했다는 점에서 한계가 있음을 인식하고 있다. 이론적 제시를 토대로 추후 예비교사, 현직 교사를 대상으로 하는 다양한 교사 교육 프로그램과 전공 교과목이 개발되기를 기대한다.

■ 참고문헌 ■

- 권순희(2014), 다중언어 사회에서의 한국어 교육의 역할과 위상, *우리말연구* 39, 5-24쪽. Kwon S. H.(2014), The Role and Status of the Education of Korean Language in the Multi-lingual Society, pp. 5-24
- 박현숙(2017), 스웨덴의 다문화 언어교육정책, *스칸디나비아 연구* 20, 한국 스칸디나비아학회, 109-136쪽. Park. H. S.(2017) Multicultural language policy in Sweden, *Scandinavian Studies* 20, pp.109-136
- 설광석(2004), 다중문화와 사회적 정체성, *지역사회학* 7(1), 지역사회학회, 5-27쪽. Sul. K. S.(2004), Multicultural Situation and Social Identity, *Korean regional sociology* 7(1), pp. 5-27
- 오성배·박휘훈(2018). 다문화가정 학생을 위한 교육지원 사례 탐색. *한국교육문제연구* 36(1), 중앙대학교 한국교육문제연구소, 71-92쪽. Oh. S. B.P. H. H.(2019), A Case Study on Educational Assistance for Multicultural Students, *Korean Education Inquiry* 36(1), pp. 71-92
- 원진숙·이세연(2013), 다문화적 한국어 교수 역량 강화를 위한 KSL 담당 교원 연수 프로그램 실행 및 효과 분석, *한국교육* 40(2), 5-29쪽. Won, J. S.;Lee. S. Y.(2013), A study on the effect of the application of the KSL Teacher Training Program for improving multicultural KSL teacher competence,
- 원진숙 외(2012). 다문화적 한국어 교수 역량 강화를 위한 한국어(KSL) 교원 연수 프로그램 개발 연구 최종 보고서. 서울: 한국 교육개발원. Won, J. S. et al.(2012). A study of developing the standardized KSL teacher training program model and teaching materials for improving the multicultural Korean as a Second Language. Seoul: Korean Educational Development Institute
- 이민경·이수정(2011), 다문화 아동·청소년' 정책 용어 사용에 대한 비판적 고찰과 대안모색: 정책용어와 방향성에 대한 외국사례를 중심으로, *사회과학연구* 35(2), 1-37쪽. Lee. M. G.;Lee. S. J.(2011), A Critical Analysis and Investigation of Alternative for "Tamunhwa" Children, Youth as a South Korean Policy Term: Focusing on the Comparison with 6 Foreign Countries' Cases, pp. 1-37
- 이은령(2014), 유럽연합 언어통합정책과 다중언어주의 -이주민 언어의 상호문화적 인정을 위한 정책 개선 방안 연구, *佛語佛文學研究* 97, 한국불어불문학회, 485-521쪽. Lee. E. L(2014), L'Integration linguistique et le Plurilinguisme de l'Union Europeen -Pour une reconnaissance interculturelle des langues des migrants, *Etudes de Langue et Litterature Francaises* 97, pp. 485-521
- 이은지 외(2018). 이주민 밀집지역 학교 교사가 경험하는 어려움의 성격: 개방체제 학교조직과 교사의 정치적 딜레마, *교육문화연구* 24(4), 인하대학교 교육연구소171-194쪽. Lee. E. J.et al.(2014), Challenges Faced by Teachers in Immigrant Neighborhoods: A Political Dilemma Perspective, *Journal of Education & Culture* 24(4), pp. 171-194
- 전희옥(2012), 미국 교사 교육 기관 다문화교육 교육과정 사례분석 -Washington대학교와 George Mason대학교 사례를 중심으로- *사회교육연구* 19(4), 121-142쪽. Jun H O.(2012), The Analysis on Multicultural Education Curriculum Practices of College of Education in The U.S. - In Cases of Washington Univ and George Mason Univ -, pp. 121-14
- 조수진·김태나·강승혜(2021), 한국어교육에서 다중언어능력 및 다중문화능력의 개념과 적용, *언어와 문화* 17(3), 한국언어문화교육학회. 89-114쪽. Cho. S. J.;Kim. T. N.;Kang S. H.(2021), Concept and Application of Plurilingual and Pluricultural Competence in Korean Language Education, *The language and Culture* 17(3), pp. 89-114
- 조향록·정서윤(2022), 이주 배경 학생을 대상으로 하는 교육 지원, *인문사회* 21 13(2), 인문사회 21, 2547-2562쪽. Cho. H. R.;Jung. S. Y.(2022), Analysis of Education Support Policy for Migrant-background Students, *The Journal of Humanities and Social science* 13(2), pp. 2547-2562
- 조현희 (2021) 초등영어교육에서 다중언어주의에 대한 교사들의 인식과 믿음, *외국어교육* 28(4), 한국외국어교육학회, 51-75쪽. Cho. H H(2021), Teachers' perceptions and beliefs of multilingualism in primary English education, *Foreign languages education* 28(4), pp. 51-75
- 최희재(2014), 한국에서의 다중언어 교육 구현 가능성 모색, *어학연구* 50(1), 서울대학교 언어교육원, 185-205쪽. Choi. H. J.(2014), A study for the implementation of language education policy based on plurilingualism in Korea, *Language research* 50(1), pp. 185-205

- Banks, J. A. (2018). *An introduction to multicultural education* (6th ed.). Boston, MA: Pearson
- Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*(3rd ed.). New York, NY: Teachers College Press.
- Ladson-Billings, G. (1995). *Toward a theory of culturally relevant pedagogy*. *American Educational Research Journal*, 32(3), pp. 465-491.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). *Teacher efficacy: Capturing an elusive construct*. *Teaching and Teacher Education*, 17, pp. 783-805
- 교육부(2017), 다문화학생 밀집지역의 교육력 제고를 위한 정책 연구. 교육부 사회정책협력관실
- 교육부(2019), 2019년 다문화교육 지원계획
- 교육부(2022), 출발선 평등을 위한 2022년 다문화교육 지원계획, 교육부 교육기획보장과
- 이주배경청소년지원재단(2016), 이주배경청소년 정책 중장기 발전 방안 연구
- 한국교육개발원(2019), 중학교 교사의 인식을 통해 본 우리나라 다문화 교육의 현황과 과제: TALIS 2018 결과를 중심으로
- 한국교육개발원(2020), 이주배경 학생 밀집 초등학교 교원의 경합과 정책 시사점

〈토론〉 “이주배경 학생 대상 다중언어·다중문화 교육을 위한 교사 교육 방향”에 대한 토론문

유승금(한림대학교)

한국 사회가 직면하고 있는 여러 현실적 문제 가운데 명확한 해결책을 가지고 있으면서도 쉽게 해결되지 않는 문제 중에 하나가 출산율 저하, 인구 감소 문제라고 본다. 막대한 예산 투입과 지원에도 불구하고 2021년 출산율은 0.81명으로 전년 대비 0.03명 감소했다. 이런 가운데 법무부의 ‘이민청’ 설립 추진에 대한 논의는 국내 이민정책 및 인구 구성 등 다양한 분야에서 변화를 가져올 것이라 보고 있다. 오늘 발표해 주신 이주 배경 학생 대상 다중언어, 다중문화 교육 담당 교사 교육 문제 또한 관련된 논의 중 하나라 생각하며 부족하지만 발표하신 내용에 대해 몇 가지 질문과 의견을 말씀드리는 것으로 토론자의 소임을 다하고자 한다.

이주배경 학생 관련 정책은 발표 내용에서 말씀하신 교육부의 ‘다문화 지원계획’을 비롯하여 여러 부처에서 관련 정책을 마련하여 실행하고 있다. 여성가족부는 ‘다문화가족정책 기본계획’에서 다문화가족 자녀에 대해 ‘자녀성장지원 프로그램이나 이중언어 인재양성 사업’ 등 학생의 개인별 역량강화 측면에서 진행하고 있고, 법무부는 ‘이민자의 자립과 참여로 통합되는 사회(통합)’ 정책과제에 ‘이민배경 자녀 역량 강화’라는 중점과제로 포함하여 사회통합 고도화를 위한 정책환경 변화에 따라 ‘지원’에서 ‘자립’으로 변화를 꾀하고 있다(박민정 외, 2020:3). 이외에도 각 지역을 기반으로 하여 운영하는 다양한 프로그램까지 포함하면 그 수는 더 많을 것으로 본다.

1990년대 후반 결혼이민자 수가 증가하며 결혼이주민과 그 자녀의 한국어 교육에 대한 논의를 시작으로 자녀의 성장과 함께 이중언어교육에 대한 논의로 확대되며 한국 사회 적응을 위한 지원에 초점을 두었다. 법무부 정책을 통해 보면 이제는 이민 배경 가정의 자녀에 대한 정책이 지원에서 자립으로, 역량 강화 측면으로 변하고 있어 논의 주제인 다중언어, 다중문화에 대한 시의적절함을 다시 한번 느끼게 된다.

발표 내용 중 먼저 궁금한 것을 질문드리면 다양한 배경의 이주 청소년들에 대한 다중언어, 다중문화 “교육”의 경우 청소년들이 가진 ‘이주 배경’에 따라 내용이 달라질 것으로 본다, 6쪽에 서술하신 ‘다양한 언어와 문화가 노출되어 있는 한국어 학습은 다중언어, 다중문화 환경이라고 할 수 있다’는 부분의 경우, 이주배경 청소년 중 3쪽의 <표1>에서 중도입국 자녀와 외국인 가정 자녀의 경우가 해당할 것으로 보고 한국 출생 자녀의 경우 한국어 능력과 부족한 부분이 앞의 이주 배경 청소년들과는 다르다고 본다. 또한 이중언어, 다중언어 화자로 한국 출생 자녀의 역량을 키울 경우 이들에게 필요한 것은 부족한 한국어 능력에 대한 보충도 있겠지만 부모 중 이주 배경을 가진 쪽의 언어라 볼 수 있다(이는 거주환경이 한국이라는 가정과 일반적인 경우에 한함). 이에 앞의 6쪽에서 말씀하신 교육 환경에 대해 좀 더 구체적인 설명을 부탁드립니다.

다음으로 질문드릴 것은 저출산 시대에 다중언어, 다중문화 역량을 가진 이주배경 가정의 자녀는 한국의 중요한 인적 자원 중의 하나라고 생각한다. 발표자가 말씀하신 것처럼 문화의 다양성과 다양성을 수용하는 태도 또한 이주배경 학생들의 장점이라고 보고 그들의 장점이 역량으로 발전될 수 있는 환경과 교육이 이루어질 바란다. 그러나 실제 그러한 언어

와 문화 역량을 갖추기란 여러 면에서 쉽지 않아 보이기에 오늘 발표하신 내용이 더욱 필요하다 본다. 교육현장에서 교사의 교수 활동으로 다문화 친화적 교수활동이 이루어져 하고 그 중 문화감응적 교수 활동 등을 말씀하셨다. 궁금한 것은 현실적으로 교실 현장에서 다문화교육이 가능한가이다. 말씀하신 활동들은 상호문화교육방법을 통해서 다양한 문화에 대한 탐색과 포용이 이루어지는 것이 아닌가 한다. 이러한 과정을 통해 서로의 다름을 인정하고 즉, 다양성을 인정하는 과정에 학생들의 다중문화 역량이 키워지는 것이 아닐까 한다.

마지막으로 다중언어, 다중문화 시대의 교사교육 방안에 대한 말씀을 드리고자 한다. 제시하신 <표2>의 교육부에서 실시하는 다문화 관련 연수 내용은 교원의 다문화 역량이나 다문화 교육 역량보다는 '다문화이해 역량'을 높이기 위한 내용으로 파악된다. <표2>와 관련지어 '다중언어, 다중문화 관련 교사 교육의 기본 방향'도 제시하신 교수방법과 교수활동에 앞서 학습자들이 구사하는 다중언어와 해당 언어가 속한 문화에 대한 기본적인 이해가 교수자에게 필요할 것 같은데 발표자께서는 어떻게 생각하시는지 의견을 부탁드립니다 토론을 마무리하고자 한다.

다중언어교육을 위한 교사 실행공동체 연구

장은영(서울교육대학교)

1. 서론

한국 사회에 다양한 문화와 언어 배경을 가진 이주민이 급증하면서, 정부의 여러 부처는 물론 사회의 다양한 영역에서 다문화 교육에 대한 관심과 노력이 이어지고 있지만, 이주민들의 다양한 언어에 대한 논의와 고민은 상대적으로 부족하다는 점은 주목할만하다. 2007년 다문화가족지원법의 제정 이후 정부는 다양한 형태의 다문화교육 정책을 수행해 왔다. 한편 이주배경가정 자녀들의 언어교육에 관해서는 초기의 동화주의적 관점에서 점차 진화하여 2012년 교육부가 ‘다문화학생 교육 선진화 방안’에서는 한국어, 한국문화, 진로교육과 함께 이중언어교육이 ‘다문화교육내실화 및 재능발현 지원’의 4대 추진전략 및 과제의 하나로 표방한 바 있다. 그 일환으로 대부분 결혼이주여성으로 구성된 다문화 언어강사가 양성되었고 이후에는 한국 출신의 이중언어 강사 양성 및 이주배경 학생들의 모어 능력 개발을 지원하는 목적의 ‘이중언어 말하기 대회’가 전국 규모로 개최되어, 한국어 중심 언어교육을 탈피하려는 노력이 이어지고 있다. 이처럼 이주민의 언어에 대한 노력이 전혀 없는 것은 아니지만 사실상 ‘다문화언어강사’제도는 현장의 불협화음과 직업 불안정성 등으로 인해 축소되어 겨우 명맥만 유지하는 실정(원진숙, 장은영, 2018)이며, 최근 중도입국 학생들의 증가와 함께 다문화교육에서 언어교육은 대부분 한국어교육으로 귀결되고 있다. 이에, 한국의 유·초·중등 교실로 편입학하는 이주배경 학생들의 수는 지속적으로 증가하고 있지만, 이들이 사용하는 다양한 언어에 대한 관심과 지원은 부족하거나 혹은 적절치 않은 방향, 즉, 한국어로의 ‘전환적 이중언어교육(transitional bilingualism)’(Baker, 2006)에 치중하고 있다고 할 수 있다.

한국어를 ‘국어’라는 이름으로 칭하며 절대적 언어 권력을 부여한 국가 기반의 언어관이 오랜 세월 무비판적으로 수용되어 온 점을 고려하면 이러한 현실은 이해하기 어렵지 않다. ‘국어’이데올로기뿐 아니라, 한국 사회는 영어에 대한 과도한 열정과 영어 능력이 곧 사회적 성공으로 이어지리라는 지나친 기대 심리(신지원, 김태영, 2018; 최셋별, 최유정, 2011)를 보인다. 때로 영어는 단지 ‘외국어’가 아니라 사회의 중요한 영역들(내신, 입시, 고용시장 등)에서 강력한 영향력을 가지고, 사회적 성공의 문지기(gate-keeper) 또는 사다리(social ladder)로서 심지어 국어보다 높은 위상을 가지기도 한다. 즉, 한국 사회에서 언어라는 개념은 국어와 영어라는 절대권력을 가진 두 개의 주류언어를 중심으로 이해되고 있는 현실에서, 그 이외의 언어는 “타자화된 언어(Othered languages)”(Pennycook, 1998, as cited in Janks, 2010, p. 16)로 전락하고, 이러한 언어들은 언어 사용자의 정체성의 일부이거나 혹은 유용한 ‘문화자원(cultural capital)’이라기보다, 교정되거나 주류언어로 치환되어야 할 문제점으로 인식되고 있다.

국어와 영어를 두 축으로 하는 언어환경에서 성장한 한국의 교사들은 급증하는 이주배경 학생들에 대한 교육의 책무 앞에서 직면한 언어장벽에 당황하지 않을 수 없다. 교육부에서 주도하는 다문화교육과 이중언어교육의 러시는 교사들에게 준비되지 않은 상태에서의 교육 부담과 과도한 업무량을 야기시켜면서 오히려 다문화교육과 이주민들 자체에 대한 부정적 인식으로 이어진다. 소통이 불가능한 낯선 언어를 사용하는 이주배경 학생들, 소위 “우리 학생들도 아닌” 학생들을 가르

치는 교사들은 혼란과 부담, 딜레마에 빠지고 소진(burn-out)되며, 자신의 교수역량에 대한 효능감의 급격한 하락을 경험한다. 이러한 현실에서, 그럼에도 불구하고, 이주배경 학생들의 교육에 대한 책임감과 소명의식을 가지고 새로운 시대에 걸맞은 교육을 해내고자 노력하는 이들 역시 일선의 교사들이다. 특히 이주배경학생들이 밀집한 지역의 다문화 정책학교나 대안학교 등의 교사들은 상위 부서에서 내려오는 불명확하고 탈맥락적인 다문화교육 관련 지침의 압박과, 동료 교사들 사이의 압력과, 학부모나 학생들의 불평에 시달리면서도 학생들을 위한 보다 나은 교육이 무엇인가를 끊임없이 고민하고 노력하고 있다(김성식 외, 2020).

그러나 현재 교사교육에서 언어 자체에 대한 비판적 인식이나, 다중언어주의 혹은 다중언어교육은 거의 다루어지지 않고 있기에 교사 개인 차원의 노력은 한계가 있을 수밖에 없다. 한국의 교사들에게 다중언어주의는 낯선 개념이며, 다중언어교육은 더욱 그러하다. 사회 전반에 팽배한 단일언어주의 및 주류언어 중심의 언어 이데올로기 하에서, 대부분 단일언어사용자인 교사들이 교실 현장의 언어 다양성을 새로운 각도에서 볼 수 있는 패러다임의 전환은 쉽지 않을 것이다. 이러한 주제들은 다문화교육과 함께 교사 개인의 차원이 아니라 예비교사교육과 현직교사의 직무연수에서 다루어져야 하지만 현실에서는 아직 요원하다.

이 연구의 목적은 다중문화·다중언어 시대의 교사교육의 한 방안으로서 교사 실행공동체(a community of practice (CoP))의 가능성을 주장하며, 실제로 교사 실행공동체를 구성하고 운영함으로써 다중언어주의와 다중언어교육에 대한 교사의 이해와 인식변화의 양상을 탐구하는 데에 있다. 실행공동체는 “자신이 하는 일에 대한 관심이나 열정을 공유하고 정기적인 상호 작용을 통해 그 일을 더 잘해낼 수 있는 방법을 배우는 사람들의 모임”(Wenger & Wenger-Trayner, 2015)¹⁾이다. 이 개념은 인지 인류학자인 Jean Lave와 교육학자인 Etienne Wenger의 공저로 1991년에 출간된 ‘상황학습 (Situating Learning)’이라는 책에서 처음 제안되었다. 그리고 Wenger는 1998년에 그의 저서인 실행공동체(Communities of Practice)에서 이 개념의 범위를 확장시켰다. 이후 실행공동체 이론은 역동적인 지식의 창출과 효과적인 공유전략이라는 특성으로 인해 단지 교육현장뿐 아니라 기업이나 여러 단체의 공동체 활동에 활용되어왔다.

이 연구에서 다중언어 교사교육을 위한 방안으로 실행공동체의 개념을 활용한 이유는 세 가지로 요약할 수 있다. 첫째, 다문화 시대에 교사들이 직면하는 부담과 반발에 대한 세심한 귀기울임과 이해가 필요함에도 불구하고, 오히려 상명하달식으로 내려지는 다문화교육과 이중언어 교육에 대한 압박을 고려하면, 하향식 직무연수보다 교사들의 자발적인 배움공동체, 즉, ‘교사가 중심이 되는 교사교육’이 새로운 언어교육의 첫걸음이 될 수 있으리라는 기대 때문이다. 둘째, 다양한 언어를 사용하는 이주배경 학생들과 새롭게 변화하는 언어환경에 직면한 개별 교사들의 무력감과 불안감, 그리고 동시에 이를 성공적으로 해결하고자 하는 의지는 같은 문제를 고민하는 동료 교사들과의 진정성있는 교류와 연대를 통해 가장 효과적으로 나눌 수 있으리라 생각하기 때문이다. 실행공동체는 동기를 공유하고 신뢰를 바탕으로 하는 안전한 환경에서, 교사가 자신의 생각을 동료들에게 내보이고, 이를 통해 “타인을 이해하기 시작하는”(Delpit, 1988, p. 297), 그리하여 혼종성과 다양성 속에서 새로운 의미가 형성되는 ‘제3의 공간’(Bhabha, 1994)이 될 수 있다. 셋째, 이 연구는 교사연구 혹은 ‘연구자로서의 교사(teacher as researcher)’(Stenhouse, 1975)의 중요성에도 불구하고 여전히 존재하는 “교사 연구의 질이나 성과에 대한 부정적 선입관”(서경혜, 2019)에 대한 도전이다.

구체적인 연구 질문은 다음과 같다.

1. 교사실행공동체 참여를 통해 다중언어주의와 다중언어교육에 대한 교사들의 인식은 변화하였는가? 변화하였다면 어

1) 원문: A community of practice (CoP) is a group of people who share a concern or a passion for something they do and learn how to do it better as they interact regularly.

떻게 변화하였는가?

2. 다중언어시대 교사교육 방안으로서 교사 실행공동체의 가능성과 한계점은 무엇인가?

2. 이론적 배경과 선행연구

2.1. 다중언어 시대의 언어교육, 그리고 교사

최근 수십 년간의 이주민 증가와 함께 한국의 언어교육은 새로운 도전을 맞았다. 한국어를 모어로 하지 않는 이주배경 주민을 대상으로 하는 언어 교육을 살펴보면, 이주배경 가정의 학령기 아동을 대상으로 한 ‘제2언어로서 한국어 교육 (Korean as a Second Language: KSL)’, 이주배경을 가진 유학생, 외국인 노동자, 결혼이주여성 등 성인을 대상으로 하거나 이주민을 전반적으로 대상으로 하는 한국어 교육을 지칭하는 ‘한국어 교육’, 그리고 이주배경가정 자녀의 외국 출신 부모의 언어교육을 지칭하는 ‘이중언어교육’이 있다(모경환 외, 2015). 특히 ‘이중언어교육’이라는 용어가 쓰이는 맥락은 한국에서 다소 특이하다. 일반적으로 가족 중심 이민이나 난민으로 형성되는 해외 다문화 국가와는 달리, 한국의 인구 다양성은 국제결혼으로 이루어지는 가정과 때로 이러한 가정에서 외국인 부모의 혼전 자녀 즉 중도입국 학생의 유입으로 이루어지는 특징이 있다. 이에, 해외의 경우 이민 후속세대를 위한 모어 교육이 ‘계승어교육(heritage language education)’으로 불리며, ‘이중언어교육’은 흔히 이민자 가정 자녀의 영어교육을 포함하는 광범위한 의미²⁾로 쓰이는 반면, 부모가 서로 다른 언어를 모어로 사용하는 소위 한국의 ‘다문화가정’의 경우, 이중언어교육은 자녀가 외국인 부모의 언어를 습득, 유지, 혹은 발전하도록 돕는 데에 중점을 두는 교육으로 정의되고 있다. 한편, 이러한 정의와는 달리, 이중언어 교육, 즉, 이주배경 학생들의 외국인 부모 나라 언어교육의 실상을 살펴보면 혼동과 난항을 볼 수 있다. 이중언어교육을 위해 양성된 다문화 언어강사는 소수에 불과한 이주배경 학생들보다 다수의 비다문화가정 학생들의 외국어교육과 다문화 교육을 담당하는 경우가 많으며, ‘이중언어교육’을 실시하는 학교라 해도 여러 여건상, 그리고 학생과 학부모의 요구에 따라 이주배경 학생을 위한 주류언어, 즉 한국어 교육의 효과성을 높이는데 중점을 두기도 한다. 즉, L2 습득을 위한 L1 활용과 같은 전환기 이중언어교육(transitional bilingualism)이거나, 혹은 학교에서 압도적으로 많은 특정 국가 출신 학생의 언어를 모든 학생들에게 ‘외국어’로 가르치는 형태를 띠기도 한다.

‘다중언어’라는 개념의 등장은, 적어도 한국 현실에서는 동의보다는 거부감이 먼저 일게 한다. 일반적으로, ‘다중언어구사자’는 환대받지만 ‘다중언어교육’은 환대받지 못한다. 흔히 ‘N개 국어 구사자’라는 소개에는 경탄과 부러움이 뒤따르지만, 다중언어교육의 필요성을 언급하는 경우에는 ‘지나치게 이상적이다’ 혹은 ‘이중언어도 힘든데 웬 다중언어?’라는 반감이 나온다. 한국의 교사들은 일반적으로 단일언어사용자이다. 이들이 다중언어 사용자인 학생들을 볼 때 단일언어 중심주의, 원어민주의의 관점을 적용하기 쉽다. 즉, ‘이 중국 동포 학생은 중국어가 모국어이고 한국어는 잘하지 못한다’라는 사고이다. 하지만 소통은 다양한 언어적·비언어적 자원을 활용하여 (혹은 활용할 수 있는 환경이 되었거나) 총체적으로 이루어진다(Canagarajah, 2011). 또한, 언어는 코드와 규율로 이루어진 것이 아니라 역사성과 맥락성, 유동성과 총체성의 특성을 가진다. 유럽의 CFER의 기준을 차용하면, ‘다중언어능력(plurilingualism)’은 “문화적으로 적절하게 상호작용할 수 있는 능력”으로 확대된다(최희재, 2014; Byram, 2012). 즉, 다중언어능력은 “분리된 여러 능력들의 단순 누적이나 병렬적 구성으로 이루어진 것이 아니라 다원적이고 복합적이며 나아가 혼합적이고 이질적인 특성을 갖는 하나의 능력”(Coste,

2) 해외 문헌에서도 이중언어교육을 침수식 교육, 계승어교육, ESL, 양방향 이중언어교육 등 10개 유형으로 세분화하여 제시하기도 한다(Baker, 2006).

Moore, & Zarate, 1997, p. 11-12, 최희재(2014)에서 재인용)으로, 이는 언어에 대한 다각적이고 혼종적인 시각을 환기한다.

다중언어와 다중문화의 시대에 학생들의 언어 경험과 소통양상을 더 잘 이해하기 위해서 교사는 언어의 개념을 재고찰하고 다중언어와 다중문화에 대해 이해할 필요가 있다. Sonia Nieto(2018)는 교사들이 학생들의 언어 다양성을 개선해야 할 문제로 다루기보다 그것을 학교나 사회를 위한 자산으로 생각하는 방법을 배워야 한다는 점을 강조하며 이를 위한 실천적인 교수법을 다음과 같이 제시한다.

- 결핍보다는 자원으로 언어 다양성을 인식하기
- 언어적 차별이 미국 교육의 역사에서 수행한 핵심적인 역할 이해하기
- 모든 학생을 위한 언어다양성의 장점을 재정의하고, 다문화교육의 프레임 안에 언어다양성 포함하기
- 학업 성취에 있어 모국어 발달의 중요한 역할 이해하기
- 모든 교사가 책임감을 가지고 언어적 소수 학생들을 교육하기

그러나 현실은, 대다수의 교사들이 이주배경 학생에 대한 교육경험이나 교육이 부족하여 어려움을 겪고 있으며 (모경환 외, 2018), 막상 연수나 워크숍이 개최되어도 참여도가 낮은 편(류방란 & 김경애, 2014)이다. 또한, 다문화 교사교육 관련 연구는 찾아볼 수 있으나(모경환, 부향숙, 구하라, 황혜원, 2018) 다중언어주의와 언어다양성에 중점을 둔 국내 연구는 많지 않다. 수행된 연구 중 대부분은 다중언어주의와 교육 정책에 대한 문헌연구에 기반한 이론연구(김양순, 2020; 신동일, 2016; 윤여탁, 2018; 조수진, 김태나, 강승혜, 2021; 지현숙, 2019; 최희재, 2014)이며, 다중언어교육을 실제로 수행한 현장연구(김수빈, 장은영, 2020)나 교사교육 연구(김회경, 조현희, 2020)는 극소수에 불과하다. 유럽에서 발달한 다중언어주의(plurilingualism)를 한국 상황에서 고찰하고 이에 기반하여 한국에서 다중언어교육을 구현의 가능성을 주장한 최희재(2014)는 다중언어교육의 구현에서 교사의 인식변화가 일차적으로 요구됨을 단언한 바 있다. 이처럼 교사의 인식변화를 위해 언어의 문제를 심도 있게 다루는 예비교사 교육 및 직무연수의 필요성은 자명하다.

2.2. 실행공동체 기반 교사교육

실행공동체는 관심이나 열정을 공유한 개인들이 함께 상호작용을 통해 그 일에 대한 전문성을 키워나가는 집단이다. ‘실행공동체’이론은 기존의 학습에 대한 전면적인 재개념화에 기반한다. 즉, 배움을 습득(acquisition)이 아니라 참여(participation)의 메타포로 보며, 배움은 인지적인 습득이거나 일방향적 전달이 아니라 사회적 상호작용을 통해 맥락화(situated)되어 일어난다는 전제를 가진다. 이는 존 듀이(Dewey, 1916)에서 비고츠키(Vygotsky, 1978)에 이르는 구성주의와 사회문화이론의 틀을 가지며, 이처럼 배움에 대한 재개념화를 반영하는 실행공동체 이론은 교사교육을 위한 강력한 이론적, 실천적 기반을 제공한다고 할 수 있다(Patton & Parker, 2017).

어떤 모임이 실행공동체가 되기 위해 필요한 3가지 핵심적인 요소는 영역, 공동체, 실행이며 각 요소는 다음과 같이 정의한다(Wenger & Wenger-Trayner, 2015).

- 영역(The domain): 영역은 공유한 관심사이다. 실행공동체의 정체성은 관심 영역의 공유에 의해 확정되며, 이는 단순한 친구들끼리의 동아리나 사람들 간의 네트워크와 차별화된다.

- 공동체(The community): 공동체는 특정 영역에 대한 공유된 관심을 추구하는 과정에서 서로 정보를 교환하고, 토론하고, 돕고, 함께 활동하며 상호작용 및 상호 배움을 가능하게 하는 관계를 형성한 모임이다.
- 실행(The practice): 실행은 공동체가 함께 개발한 일련의 자원들, 즉, 지식, 경험, 이야기, 도구, 문제 해결 방안 등의 총체를 의미하며 구성원들은 실행자들(practitioners)로서 공유된 자원의 레퍼토리를 만들어낸다.

교사 실행공동체에 대한 논의는 비단 실행공동체(CoP) 이론뿐 아니라, 실행연구(Action research), 학습공동체(professional learning community), 탐구공동체(Inquiry community) 등의 관점에서 볼 필요가 있다. 교육이라는 영역에서의 실행공동체는 먼저 ‘연구자로서의 교사’를 기반으로 한다고 할 수 있다. 서경혜(2019)는 Stenhouse의 ‘연구자로서의 태도’와 Schön의 ‘반성적 실천(reflective practice)’의 개념을 인용하며, 연구자로서의 태도를 취하는 교사는 “기존의 연구와 실천의 전통적 경계를 넘어서고자” 함을 강조한다(p. 417). Cochran-Smith와 Lytle(1999)의 ‘탐구공동체(Inquiry community)’라는 개념 역시 이와 궤를 같이하며, 교사가 탐구의 자세를 취하는 것이 “연구와 실천의 분리를 거부하는 것이며, 앎과 행위의 분리를 거부하는 것이고, 연구자와 실천가의 분리를 거부하는 것”(p. 418)으로서, 연구와 실천이 함께 수행될 수 있는 중요한 의의를 시사한다. 탐구공동체의 개념과 비교할 때 실행공동체는 연구보다 실행에 방점이 찍힌다는 점에서 완전히 동일한 개념은 아니다. 그렇지만 서경혜(2019)가 논의하는 ‘교사 연구’에 관한 일련의 개념들은 실천하는 자로서의 교사를 조명하고 이들의 연구가 가져올 수 있는 현장의 변화를 기대하게 한다. 실행공동체가 실행연구(Action research)와 접목되는 부분은 바로 이 지점이다. 교사들은 교사 양성과정에서, 혹은 직무연수에서 배운 이론이나 교수법이 실제 교실 현장과 상당한 차이가 있음에 직면한다. 특히 교과내용지식(Pedagogical Content Knowledge)으로 중무장한 교사들은 이러한 지식들이 탈맥락적이고 일반화된 지식에 불과하여 자신들의 교실에 적용하는 것이 어려움을 알게 된다. 이에, 그들이 직면한 문제를 탐구를 통해 분석하고, 해결을 시도하고, 그 결과를 다시 분석하며 새롭게 현장에 적용해가는 ‘실행’의 과정이 필요하며, 이러한 과정은 유사한 관심 혹은 문제를 공유하는 교사들과의 공동체 형성을 통해 보다 효과적으로 이루어질 수 있다.

사실상 공동체 구성원들이 교육적 활동에 직접적으로 연계되어있는 교사이고, 이러한 공동체가 특정한 목적의 수행을 수반한다는 점에서 이러한 연구들이 모두 ‘실행’에 연결되어 있음에도 불구하고 선행연구 논문의 대부분은 ‘교사학습공동체’라는 용어를 사용하는 경향이 있었다. 위에 논의한 개념들 간의 유사성으로 인해, 현재 국내에서 수행된 교사 실행공동체 연구를 살펴보면 ‘학습/탐구공동체’와 ‘실행연구’의 개념들이 ‘실행공동체’와 함께 사용하고 있는 것이다. 이에, 이 주제어를 모두 활용하여 검색한 결과를 바탕으로, 국내에서 수행된 교사 실행공동체 관련 연구를 살펴보았다. 관련 연구는 크게 3가지 주제로 유형화할 수 있었다.

첫째, 실행공동체 및 유사한 이론에 대해 교사교육의 관점에서 그 의미와 가능성 및 현장 적용 등을 다룬 연구이다. 이 유형에는 교사연구의 이론적 배경을 면밀히 고찰하고 교사공동연구의 사례분석을 통해 ‘교사 연구’의 가능성을 탐색한 연구(서경혜, 2019), Lortie(1975)의 3가지 교직 문화(개인주의, 현재주의, 보수주의)를 분석틀로 활용하여 교사 학습공동체 실천의 저해요인으로 ‘현재주의’의 영향력을 도출한 연구(정바울, 이승호, 2017), 교사학습공동체에 참여한 교사들의 동기 및 공동체 특성이 교육현장에서의 그 학습내용의 실천에 미치는 영향을 탐구한 연구(김지현, 박수정, 2018) 등이 있다.

둘째, 실행공동체와 관련된 다수의 연구는 운영 방식상 특정한 요소가 그 공동체의 성공에 어떠한 영향을 미쳤는지 효과성을 분석한 연구이다. 예를 들어, 단위학교의 교사공동체를 실행공동체적 관점에서 해석한 조형미, 김진희, 나지연, 김유정(2019)은 ‘참여 양식의 변화’를 곧 ‘학습’으로 보고, 구성원들의 참여 기제를 분석하여 해당 교사공동체의 실행공동체적 성향을 탐구하였다. 또한 실행공동체의 성공요소로서 ‘리더십’에 관한 연구로는, 교사학습공동체에서 멘토와 멘티의 역

할을 순환적으로 수행한 교사들이 경험한 ‘분산적 리더십’에 대한 연구(정민수, 2021), 교육과정을 재구성하는 교사공동체의 활동을 통해 교사 리더십을 개발하고 교사들 간 소통과 협력을 기반한 ‘공유(共有)리더십’을 개발로 이어졌음을 보여주는 연구(김성아, 송경오, 2019) 등이 있다. 한편, ‘공동체’라는 특성에 중점을 두고 교사학습공동체에서의 ‘동료코칭’ 활동의 영향에 대한 분석연구(정민수, 김연경, 부재율, 2019), 교사학습공동체 참여 교사들 간의 대화를 분석하여 교사들이 수업을 공동으로 설계, 실행, 성찰하는 과정을 탐구한 연구(김남균, 심영택, 김민조, 이현명, 2014), 교사 학습공동체의 성과로서 지식창출에 중점을 두고 지식창출과 공유 활동을 촉진시키는 요인을 탐색하여 공동체의식, 동료의식 등의 정의적 요인의 중요성을 주장하는 연구(주영주, 조은아, 2006) 등은 교사들이 특정한 관심이나 목적을 공유하여 이를 위해 탐구하고 협력하는 공동체를 형성할 때 보다 효과적으로 성과를 낼 수 있는 요소들에 대한 연구이다.

셋째, 실행공동체 자체의 의의나 성공요소 등이 포함된다는 점에서 위에 언급한 유형들과 중복될 수밖에 없지만, 실행공동체 연구가 특정 교과와 내용지식을 중점적으로 다룬다는 점은 중요하다. 이러한 유형의 연구를 보면, 화학, 수학, 과학, 체육 등 다양한 교과와 관련된 실행공동체 연구를 찾아볼 수 있다. 예를 들어, 김유정, 홍훈기(2017)는 5인의 예비 화학교사들을 대상으로, 예비교사 교육과 교육현장 사이의 간극을 좁히기 위한 실천적 지식(PPK)의 함양에 대한 실행공동체를 구성한 사례연구를 수행하였는데 특히 이 연구는 예비교사들이 공동체에서 수행하는 ‘반성적 논의’의 중요성을 보여준다는 점에서 의미가 있다.

이상과 같이, 실행공동체의 연구는 대부분 공동체로서의 특성과 실행의 관점을 주요한 요소로 탐구하였음을 알 수 있다. 한편, 연구에서 공동체 참여자는 거의 대부분 현직 교사로 구성되어 있으며, 예비교사의 실행공동체 연구는 소수에 불과했기에(김유정, 홍훈기, 2017) 교사들이 성찰, 협력, 공동체의식, 실천 등의 가치를 예비교사 교육과정에서 함양하는 것이 쉽지 않으리라 예상되었다. 또한, 공교육 교사가 아닌 경우의 실행공동체 연구 역시 찾아보기 힘들었다. 이는 비정규 강사의 경우 관심사를 공유하는 다른 강사들과의 학문적, 교육적 연대 구축이 쉽지 않거나, 혹은 이들의 공동체는 크게 주목받지 못하고 있음을 보여준다.

3. 연구방법

3.1. 연구 장소와 연구 참여자

본 연구는 온라인 상에서 줌(zoom)을 통해 정기적인 실행공동체 모임을 가졌으며 구글 클래스룸을 활용하여 관련 자료의 탑재, 교류, 토론 등을 진행하였다. 연구기간 중 참여 교사 대부분은 자신의 교실에서 다중언어 수업을 실제로 진행하였으나 이는 개별적으로 이루어졌고 수업 계획, 교수안, 실행 결과 등에 대한 토론은 실행공동체의 온라인 미팅에서 이루어졌다.

실행공동체의 구성원은 초등(7명)과 중등(1명)에 재직 중인 총 8명의 현직교사이다. 참여자 섭외를 위해 연구자는 교육청의 장학사, 지인인 현직교사 및 대학원 재학생 등을 통해 연구참여자 모집 공고를 배포하였다. 실행공동체 참여에 관심이 있는 교사들은 연구에 대한 간략한 소개와 질문 및 답변의 시간으로 이루어진 <사전 온라인 미팅>에 참여하였고, 2주일 이내에 연구자에게 자발적인 연락을 통해 연구 참여 여부를 통보하였다. 1년에 걸친 정기적인 실행공동체 모임을 예정하고 있었으므로 구성원의 참여도를 최대한 높이고 상호작용이 용이하도록 소그룹으로 구성하였다.

연구 참여자의 기본 정보는 <표 1>에 제시한다. 공통적으로, 모든 참여자는 국내출생이며 한국어를 모국어로 사용하였다. 특기할 점은 모든 참여교사가 1개 이상의 외국어 학습경험을 가지고 있었으나 ‘기본적 의사소통이 가능한 외국어’를

묻는 질문에는 주로 영어와 중국어만을 응답하였다. 대학, 대학원, 직장에서 이중언어에 대한 교육을 받은 경험이 있는 교사는 소수에 불과하였다. 그 이유는 교육을 받을 기회가 없었기 때문이며, 특히 교사 E와 교사 G는 다문화 관련 강연이나 교육에 비해 언어에 대한 교육이 부재하였음을 언급하였다.

〈표 1〉 연구 참여자 기본 정보

교사	연령	학교 급	해외거주 경험	교사 경력	다문화정책 학교* 재직경험	다중언어 학생경험**	외국어 학습경험	기본적 소통가능 외국어	이중언어에 대한 대학교육 경험여부 및 이유	이중언어에 대한 직장교육 경험여부 및 이유
A	31-40	초등	없음	6-10년	1년 초과 ~ 2년 이하	1년 초과 ~ 2년 이하	영어, 일본어	영어	없음/다중언어에 대한 관심자체가 없었다	있음/이중언어 학생의 심리지원
B	31-40	초등	없음	11-15년	없음	1년 이하	영어, 일본어	영어	없음/수업 미개설	없음/강연 미개설
C	21-30	초등	말레이시아 (10년) 중국(5년)	6-10년	없음	없음	영어, 중국어, 말레이어	영어 중국어	있음/대학원 이중언어교육론	없음/강연이 없었다
D	31-40	중등	중국 (40개월)	1-5년	2년 초과 ~ 3년 이하	2년 초과 ~ 3년 이하	영어, 중국어	중국어	없음/수업이 없었다	없음/강연이 없었다
E	31-40	초등	중국 (12개월)	6-10년	3년 이상	3년 초과	영어, 중국어, 일본어	영어 중국어	없음/***	없음/강연이 없었음
F	41-50	초등	없음	21년 이상	3년 이상	2년 초과 ~ 3년 이하	영어, 일본어	영어	없음/수업이 없었다	있음/이중언어교육의 중요성, 방안 등
G	31-40	초등	없음	6-10년	3년 이상	1년 초과 ~ 2년 이하	영어, 중국어, 프랑스어, 일본어	영어	있음/대학원 이중언어교육론	없음/****
H	41-50	초등	없음	16-20년	없음	없음	영어, 일본어	영어	없음/수업이 없었다	있음/학급내 외국인학생을 위한 교실중국어

*다문화 정책학교(예비학교, 중점학교, 연구학교, 특별학급(한국어학급)등) 재직경험
 **한국어가 아닌 언어를 제1언어(모국어)로 사용하는 학생이 있는 반을 가르친 경험
 ***교사 E: "다문화 관련 강연은 많았는데, 언어다양성, 다중언어주의, 이중언어 등에 관한 강연은 없었다."
 ****교사 G: "직장 내 관련 연수를 접하기 어려움, 문화다양성 연수는 꽤 있지만 '언어'를 집중적으로 다루는 연수를 접하지 못함."

3.2. 교사 실행공동체 (Teachers in 3rd Space)의 운영

본 실행공동체 모임은 21년 7월에서 22년 5월까지 약 10개월간 총 8회 실시하였으며 그 내용은 〈표 2〉와 같다. 연구자는 실행공동체 모임의 효과성을 높이기 위해 Hadar와 Brody(2010)가 제시하는 3단계 모형을 고려하였다. Hadar와 Brody(2010)에 따르면, 교사교육에서 효과적인 실행공동체는 다음 3단계로 진행된다. 1단계는 교사들의 '고립상황을 깨는 것'으로, 안전한 토론, 사회적이고 전문적인 상호작용, 영역을 교차하는 담론을 위한 공간을 구축하고 이를 통해 전문가(교사)로서의 연결성을 만들어 낼 수 있는 집단을 형성하는 것이다. 즉, 관심을 공유하는 영역(domain)에서 서로 간의 연결성을 통해 공동체(community)를 구축하는 것이다. 2단계는 고립상황에서 나온 구성원들이 보다 발전된 교수활동이나 연구 활동을 수행하며, 전문성의 향상을 통해 교사들의 자기 효능감과 역량이 상승하는 단계이다. 이는 다시 3단계, 즉, 교사 참여자들이 개인적, 집단적 차원에서 연구 역량을 함양시키고, 심도 있는 배움과 사고를 가능케 하는 환경을 만들어

내게 된다. 즉, 이 모델에서 단계는 그다음 단계의 전제조건이라 할 수 있다.

사전 미팅 이후 첫 세션이 시작하기 전에 연구자는 실행연구, 다중언어주의, 다중언어교육 등 관련 주제에 대한 국내외 학술지 및 도서에서 발췌한 자료를 묶어 공동체 배움의 교재로 만들어 공유하였다. 이 교재의 제목은 <제3의 공간: 다중언어교육을 위한 교사 실행공동체>였으며 <표 2>에 제시된 주제에 따른 교재를 포함하였다. 교재를 공유함으로써 주제를 명확히 하고, 체계적인 세션을 진행할 수 있었다. 모든 세션의 사전에 연구자는 교사들에게 주제에 관련된 핵심 질문이나 과제를 전달하였고 교사들은 이에 대해 미리 생각해 오거나 구글 클래스룸에 텍스트로 탑재하였다. 줌(zoom)을 활용한 온라인 미팅을 정기적으로 수행하였으며 세션 중 줌의 소회의실 기능을 활용하여 가능한 모든 참여자가 자신의 의견을 나눌 수 있도록 하였다. 소회의실의 토론 내용은 교사들이 정리하여 채팅창 등을 통해 공유하여 다시 전체 토론으로 이어질 수 있도록 하였다. 구글 클래스룸을 활용하여 주제와 관련한 다양한 질문에 대한 응답 탑재, 참여 교사 간 댓글을 통한 상호 교류, 관련 자료의 상호 교환, 다중언어 교수안의 공유 및 동료 피드백 등을 적극적으로 유도하였다. 실행공동체 1차 세션에서는 실행공동체와 실행연구 이론에 중점을 두고, 영역, 공동체, 실행의 개념 이해와, 다중언어 교사실행공동체인 본 연구에서의 영역, 공동체, 실행의 의미에 대해 심도 있게 토론하였다.

〈표 2〉 다중언어 교사 실행공동체 모임 요약

	대주제	주제/내용 (영한 병기)
pre	Kick-off	Introduction, pre-project survey, narratives
1	THEORY	Community of Practice 교사실행공동체와 실행연구 이해
2		Multilingualism and critical language awareness 다중언어주의와 비판적 언어 인식
3		Theories of translanguaging 트랜스랭귀징 교수법이론과 실제
4		Translanguaging research in Korea 한국 다문화교육과 트랜스랭귀징 교수법
5	PRACTICE	Pedagogical Translanguaging 맥락적 다중언어 수업 설계 초안
6		Designing plurilingual and translanguaging lessons 맥락적 다중언어 수업 설계 교수안 완성 및 실행
7		Sharing and discussion lesson plans 맥락적 다중언어 수업 실행 과정 공유 및 논의
8		Performing translanguaging classes and reflections 맥락적 다중언어 수업 수행 결과 공유 및 분석
post	Wrap-up	Reflection, post-project survey

3.3. 연구 자료 수집 및 분석

본 연구는 질적(개방형)자료와 양적(폐쇄형) 자료를 모두 수집하였으나 연구 참여자가 소수이며 의도적 표집(purposive sampling)을 실시하였고, 연구 자료가 실행을 기반으로 하여 맥락적이고 유동적이므로 질적 연구방법에 중점을 두고 설계하였다(Creswell, 2007). 구체적으로, 연구 참여자의 관점에 근거하여 일반적이고 추상적인 이론을 추출하고자 다양한 각도에서 자료를 수집하고 상호 보완을 통해 분석한 근거이론(Corbin & Strauss, 2008)을 바탕으로 한 질적 연구라 할 수 있다.

연구 기간 동안 수집한 다양한 형태의 자료로는, 연구 시작과 종료 시에 실시한 사전 및 사후 설문조사, 참여 교사의 언어 경험에 대한 내러티브가 담긴 <마이 에세이>, 실행공동체 각 차시에서의 교사 발화 및 상호작용 양상, 구글 클래스룸 포스팅, 다중언어 교수안 개발자료, 실행공동체 모임 종료 후에 비구조화된 질문으로 구성된 사후성찰, 그리고 연구기간 전체에 걸쳐 작성한 연구자의 필드노트 등을 포함한다.

연구자는 실행공동체의 전체 교육과정을 이론(theory)과 실행(practice)의 영역으로 구분하고, 각 차시에 다루는 주제선정, 교재제작, 과제 및 활동과 구체적인 질문 등을 개발하였으며 모임의 운영 및 주제에 대한 강의와 전체 토론을 이끌었다. 이는 참여 교사들이 다중언어라는 주제에 대해 기본적인 지식이 부족하다는 점과 실행공동체를 통해 개념과 관련 이론 등에 대해 배우고자 하는 동기 등을 고려하였기 때문이다. 이에, 전문지식을 가진 연구자가 주도적으로 실행공동체를 계획하고 운영을 이끌었으나 일방적인 강의는 지양하고 최대한 교사간 상호작용을 독려했다. 연구자는 실행공동체 모임에서 ‘참여 관찰(participant observation)’의 입장을 취하였고, 특히 다중언어주의 및 다중언어교육에 대한 참여교사의 개별적인 경험과 인식을 이해하고자 하였다. 또한 실행공동체를 통한 교사들의 인식 변화 및 현장 적용 과정과 자기 성찰 등에 주목하며 다중언어 교사교육으로서 실행공동체의 효과성 및 효율성을 파악하고자 하였다.

자료 분석의 단계에서는 다양한 자료들을 교차적으로 검토하여 일관성 있는 패턴을 파악하고 특징적이고 포괄적인 주제를 찾아내고자 하는 주제 분석(thematic analysis)를 실시하였다. 자료에 대한 개방형 코딩을 통해 자료를 조직하고 범주화하였으며(Corbin & Strauss, 2008) 이를 통해 다중언어에 대한 참여자의 인식 변화의 3가지 주요 유형, 즉 ‘개념에 대한 이해 확장’, ‘학생에 대한 관점 변화’, ‘언어 자체에 대한 재인식’이라는 세 가지 주제를 도출하였다. 자료의 신뢰도를 높이기 위해 다양한 자료 출처를 기반으로 삼각검증(triangulation)을 실시하였고, 논문이 완성되면 이를 연구 참여자와 공유하여 질적 결과물의 정확성을 재확인하는 ‘참여자 점검(member checking)’을 실시할 예정이다.

4. 다중언어주의와 다중언어교육에 대한 교사의 인식 변화

참여 교사들의 변화는 단순히 다중언어교육에 대한 생각의 변화가 아니라, 언어 및 언어교육, 학생, 그리고 교사로서의 자신에 대한 인식의 변화를 동반하고 있음을 발견했다. 즉, 실행공동체 참여를 통한 자신과 학생의 언어 경험에 대한 성찰은 참여자로 하여금 생소한 영역이었던 다중언어주의 및 다중언어교육에 대한 지식적 이해, 언어 전반에 대한 태도와 인식의 변화, 그리고 다중언어교육의 실천을 위한 구체적인 고민으로 이어졌다. 참여자들이 역량구성요소인 지식, 태도, 실천에서의 변화를 보였다는 점에서 실행공동체의 참여가 전인적인 측면에서 다중언어교육 역량 강화를 이끌어 내었다고 할 수 있다.

4.1. “이제 좀 알 것 같아요”: 지식적 배움을 통한 생각의 확장

연구 초기부터 실행공동체 교사들은 자신들의 다중언어주의 혹은 다중언어교육에 대한 내용지식의 부족에 대한 우려를 표명하였다. 이들은 다문화교육에 대한 관심과 경험이 있고, 언어의 문제가 다문화교육에서 중요한 부분을 차지한다는 인식을 공유하였기에 다중언어를 다루는 실행공동체 연구 모임에 자발적으로 참여하였으나, 이 주제에 대한 지식의 부재는 교사들의 불안과 우려의 원인이었다. 이에, 교사들이 실행공동체 참여를 통해 다중언어주의와 다중언어교육 이론에 대한 지식과 이해를 얻게 되었다는 점은 큰 변화 중 하나였다. 대다수의 교사들은 사후 성찰에서 실행공동체를 통해, “관련 문과 자료들을 읽고 토론하는 공부를 통해 정확한 개념을 배울 수 있었고”(교사A, post), “좀 더 심도 있게 이해할 수 있

었다”(교사H, post)고 밝혔다. 실행공동체가 함께 탐구하는 영역(domain)에 해당하는 다중언어주의 및 다중언어교육에 대한 지식적 이해는 참여 교사 자신을 설득시킬 뿐 아니라 이를 확장시킬수 있는 근거가 될 수 있다. 교사 A는 사후성찰에서 실행공동체 모임에서 “가장 좋았던 것”으로 함께 공부하면서 개념을 이해할 수 있었음을 꼽았다.

- 가장 좋았던 것은 '다중언어주의'의 개념을 정확히 알아야 주변 교육현장에도 적극적으로 알릴 수 있다는 점입니다. 교수님 및 다른 선생님들과 함께 논문을 읽으며 다중언어주의에 관해 공부할 수 있었던 시간이 스스로에게 보람 많고, 또 이를 수업에 적용해보는 시간도 좋았습니다.(교사 A)

또한, 실행공동체를 통해 변화한 점을 묻자 교사 H는 “다중언어교육이나 그 필요성에 대한 생각의 정립이 확실하게 이루어지지 않은 상태에서 실행공동체에 참여”했던 초기의 자신을 회상하면서 다중언어교육이 “다양한 언어 경험을 통해 타문화를 자연스럽게 인식하고 긍정적인 관심을 갖는 것”임을 실행과정을 통해 “학생과 교사 모두에게서 확인할 수 있었다”고 강조하며 다중언어주의 개념에 대한 이해의 확장을 보여주었다. 또한, 다중언어교육의 대상이 단지 이주배경 학생들이 아니라는 점을 강조하며 교사 H는 “‘소통’이라는 관점에서 스펙트럼을 넓게 잡으면 다중언어교육의 실현 가능성은 열려 있다”라고 소그룹 토론에서 발언하며, 이러한 확장된 이해는 다중언어교육에 대한 실천과 관심으로 이어져 일상적인 수업 활동 중에도 “다양한 언어경험을 할 수 있는 자료를 찾아보고 투입하려고 노력”한다고 밝혔다.

실행공동체에서 다중언어주의에 대한 공부와 지속적인 토론은 참여 교사들이 이 개념에 대해 깊이 고민하고 다각적으로 탐구하도록 이끌었다. 교사 B는 다중언어주의를 교실에 적용하였을 때 발생할 수 있는 문제인 ‘유창성’과 ‘정확성’이라는 언어교육의 딜레마를 언급하며 이에 대해 교사들 간 토론으로 이어질 수 있게 하였다. 또한 중학교에 근무하는 교사 D는 초등교사와 다른 자신의 경험을 토대로 다중언어교육을 ‘진로교육’과 연계시키면서 개념의 이해를 시도하고, 이를 [자신의] “생각”이라는 부제와 함께 자발적으로 온라인의 구글 클래스룸에 다음과 같이 포스팅한다.

- 다중언어교육은 ‘진로교육’과 성격이 비슷한 것 같다는 생각을 했다. 여태 다중언어교육이 추구하는 것이 무엇인가, 어떻게 바라봐야하는 것인가 생각이 많았다. 초반에는 “언어기능”의 교육에 더 초점이 있었다. 언어 기능을 가르치 되 조금은 여유로운 마음으로 많은 언어를 학습하도록 하는 것이 다중언어교육인가?라는 생각을 했다. 그런데 시간이 지나면서 ‘진로교육’에 빚대어 생각이 되었다. ‘진로교육’시간에 실제 학생의 진로의 기술 능력을 가르치지는 않는다. ‘진로’에 대한 탐색을 하게 하고 진로에 대한 시각을 넓혀준다. 지금까지 수업을 통해 스스로 정립한 다중언어교육은 다중언어기능을 탑재하게 하는 교육이 아니라 ‘다중언어에 대한’교육이다. (교사 D, GC - 211221)

실행공동체에서의 배움을 통한 다중언어 교육에 대한 생각의 변화는 실제 다양한 언어권의 학생들이 공존하는 교실에서 수업하는 교사A에게서 두드러지게 나타났다. 초기 포스팅과 토론을 고려하면, 교사A는 이 연구에 참여하기 이전에 이미 다중언어환경에 대해 깊이 고민하였고 다양한 방법으로 교육 효과를 높이고자 도전하고 노력하는 등 최선을 다하고 있었다. 그러나 그러한 노력의 강도만큼 교사A가 직면한 어려움과 고민의 강도 역시 매우 높았으리라 생각된다. 교사A는 자신이 완전히 생소했던 학생들의 언어인 러시아권 언어와 아랍어를 배우려는 모습을 보였을 때, 학생들이 교사에게 보여준 흥미와 관심에 대해 언급하였다. 그리고 서로의 언어를 교류하면서, “확실히 주입식으로 한글을 가르쳤을 때보다 학생들이 적극적으로 즐겁게 교육에 참여”하는 것을 경험했다.

그러나, 실행공동체 사전에 제출한 교사 A의 <마이 에세이>에는 “저는 아직 외국어를 본격적으로 공부하지 않았습니다. 하지만 일련의 경험을 통해 교사의 외국어 공부가 학생들에게 긍정적인 영향을 줄 수 있음은 경험했습니다. 혼자 공부하는 것은 너무 외롭고 힘들겠지만, 앞으로도 학생들과 함께 단어부터 조금씩 공부하며 학생들과 즐거운 경험을 쌓을

계획입니다”라는 구절이 있었다. 즉, 교사A가 다중언어주의에 대해, 다문화교실의 교사가 다양한 학생의 언어 구사, 즉, 외국어 역량을 강화할 필요가 있다는 것으로 연관지어 생각하고 있었음을 알 수 있다. 그러나 교사 A가 실행공동체 참여를 마친 후 사후성찰에서 “다중언어주의는 단순히 '언어'만을 바라보지 않고, 학생들의 '삶'과 연관되어 있기에 더 현실적이고 더 매력적으로 느껴지는 교육 분야라는 생각을 했습니다”라고 기술하여, 다중언어주의에 대한 심도 있는 이해와 관점의 변화, 그리고 교육적 가능성에 대한 기대감을 보여주었다.

4.2. “아이들의 말을 듣게 되었어요”:학생의 언어 사용에 대한 인식의 변화

실행공동체 참여를 통한 또 다른 변화는, 교사들이 학생들의 언어 사용과 경험에 대해 새로운 관점으로 보기 시작했다는 점이다. 이러한 변화는 1차시에서 실행연구의 절차로 강조하였던 활동인 Look, Think, Act(Stringer, 2007)를 통해 시작되었다. 연구자는 참여 교사들에게 나선형 실행연구 모형인 ‘Look-Think-Act’이론을 소개한 후, “다양성, 소통, 언어와 관련하여 현장에서 내가 직면한 문제는 무엇입니까? 부제: 나의 교실을 새로운 눈으로 보라.”라는 과제를 수행하고 그 결과를 구글 클래스룸에서 공유하도록 요청하였다. 과제의 지시문은 ‘현장’, ‘나의 교실’ 등의 어휘를 사용하여 학교 교실 현장의 관찰을 의미하였으나 교사들은 단순히 교실에만 제한하지 않고 학생, 자신, 주변 교사, 학부모 등, 관찰과 사고를 확장하여 다각적으로 현실을 관찰하고 분석하였다.

교사 B는 자신이 코로나 19 팬데믹 상황으로 인한 학력 저하에만 관심을 두었는데 이 과제를 통해 학력 저하보다 더 중요한, 학생들의 심리적 고립감을 보게 되었다고 밝혔다(GC 2). 교사 E는 중도입국한 한 학생이 “약간 방관자처럼 지내고 있는” 상황과 교사로서 느끼는 어려움을 토로하며, 또한 예전에 비슷한 상황의 다른 교사들이 “엄청 힘들어 하셨는데... 그 마음을 약간 알 것 같은 느낌”이라 나누며 중도입국 학생이 있는 교실 현장의 어려움과 교사로서 자신의 고민, 그리고 다른 교사들에 대한 공감을 솔직하게 나누어 교사들 간의 연결고리를 만들어 내었다. 이 과제를 통해 학생과 교사가 처한 어려움에 대한 세심한 감수성이 작동할 수 있었을 뿐 아니라 구체적으로 교사들은 학생들의 ‘언어능력’의 의미에 대해서도 재고하게 된다. 교사 D는 중도입국 학생들의 언어 사용을 관찰하면서, 이들의 언어능력이 구어와 문어의 영역에서 다른 수준을 보인다는 점을 파악한다. 교사 D는 “중국에서 중도입국한 학생 중에 중국어로 말하기와 듣기는 잘하지만 중국어 읽기, 쓰기가 되지 않은 친구들이” 있음을 알게 되었다고 하며, 구체적으로 이들의 모국어 능력에 대한 진단과 맞춤형 교육 구축의 필요성을 언급하며, 자신이 파악한 문제의 해결 방안에 대한 노력으로 이어졌다.

이주배경 학생들의 한국어 습득 필요성에만 방점을 두는 일반적인 경향과는 달리 실행공동체에 모인 교사들은 한국어와 모어의 중요성을 모두 인지하고는 있었다. 그러나 다중언어교육의 현실적인 어려움역시 알고 있었기에 다소 회의적이었고, 참여 교사들이 가르치는 교실 환경에 따라 이주배경 학생들의 언어에 대한 매우 다른 경험을 가지고 있었다. 이처럼 다른 경험과 환경에 처한 교사들이었지만 다중언어 실행공동체 참여를 통해 학생들의 언어에 대한 이해와 고민의 폭이 넓어진 것은 공통적으로 확인할 수 있었다. 다양한 국가에서 온 이주배경 학생들로 이루어진 학급을 가르치는 다문화 대안학교의 교사 F는 학생들이 모어로 대화할 때 한국어 모어 화자인 자신의 위치에 대해 재고하는 모습을 보인다.

- 가끔은 교육적인 측면에서라기 보다 진심으로 그들이[이주배경 학생들] 무슨 대화를 주고 받는지 궁금해서 물어봅니다. “한국어로 말해줄래?” 아이들은 그냥 웃더라고요. 오늘 요르단 학생이 러시아 학생에게 묻더라고요. 입을 러시아어로 무엇이라고 말하는지... 러시아 학생이 대답하고 그것을 따라서 말해보고 또 아랍어로 어떻게 말하는지 알려주는 데, 그 모습 기억에 남습니다. 중간에 한국어가 있어야 할 필요를 느끼지 못하는 지점이었습니다. 그들이 한국어로 이야기할 수 있도록 할 방법은 없을까요? 그 이전에 꼭 한국어로 이야기하도록 해야 할까요? (교사 F, LTA 활동)

이 글은 교사 F가 당연하게 생각했던 한국어의 역할에 대해 의문을 던지며, 다른 언어권 학생들 간의 소통과 링구아 프랑카로서 한국어의 역할에 대해 재고하는 모습을 보여준다.

다중언어 실행공동체 참여를 통해 교사들은 학생의 언어 경험에 대해 다각적이고 구체적으로 배우고 이해하는 모습을 보였다. 참여 교사들의 사후 성찰에서 이주배경 학생들의 언어 사용에 대한 인식의 변화를 언급한 글을 쉽게 찾아볼 수 있었다. 실행공동체 모임이 마무리된 후 사후성찰에서, 다중언어교실에서 한국어의 역할에 대해 의문을 제기했던 교사 F의 변화는 자못 흥미롭다. 교사 F는 '실행공동체 참여를 통해 자신이 변화한 점'에 대한 응답 중에 "교실 내 학생들의 모어 사용에 대해 허용적으로 변함"과 "다중언어를 사용하는 것이 매우 중요한 경험이라는 것을 알게 되었고 학생들에게도 관련된 경험을 최대한 제공하려고 노력하게 됨"이라 기술하며, 모어 및 다중언어의 중요성에 대한 인식변화와 이를 실천으로 연결시키는 모습을 보여준다. 또한, "한국어 학습을 주된 목적으로 하는 학교에 근무하면서, 한국어 외의 언어는 교실내에서 되도록 사용하지 않게 지도"했던 교사 A는 "교실 현장에서 학생들의 모어 사용을 바라보는 내 시각이 바뀐 점, 또 학생의 언어에 관심을 기울이며 그 학생과 더 가까워지고 있다는 점 만으로도 이 연구에 참여하길 잘했다는 생각을 했습니다"라고 성찰하며 학생들의 언어에 대한 생각의 변화를 보여주었다.

한편, 학생들의 모어 사용에 대한 인식변화 뿐 아니라 실행공동체 수업에서 연구자가 강조한 학술적 개념인 '언어 레퍼토리(linguistic repertoire)'에 대한 참여 교사들의 언급은 주목할만하다. 이는 곧 다중언어교육을 이주배경 학생들에 국한하지 않고 모든 학생들의 언어 경험과 언어 사용에 대해 인식의 변화로 이어졌다.

- 학생들의 언어적, 비언어적 표현에 보다 민감해졌으며, 학생들의 정체성을 이루는 다양한 맥락과 잠재력 등 많은 측면에서 복합적으로 바라보게 되는 계기가 되었다. (교사 B-post)
- 우선 학급 내 학생들이 가지고 있는 언어 레퍼토리에 대해 교사가 관심을 갖는 것이 필요하다고 생각한다. (교사 G-post)
- 학생들이 한국어를 배우는 과정에서도, 학생들이 자신이 갖고 있는 다양한 소통의 도구를 모두 사용 하게 할 수 있게 허용하며 기회를 제공하는 것이 다중언어주의이며, 이를 적용한 수업을 통해 학생의 한국어 학습에도 더 긍정적인 영향이 있을 수 있다고 생각했습니다. (교사 A-post)
- 다중언어교육은 외국인 학습자를 대상으로 한 수업 적용이 아닌, 한국 학생들을 대상으로 한 성공적인 수업 예시가 많이 보급되어야 할 것입니다.(교사 A-post)
- 우선 학급 내 학생들이 가지고 있는 언어 레퍼토리에 대해 교사가 관심을 갖는 것이 필요하다고 생각한다. 대부분의 경우 한국 학교의 교사는 '학생들은 당연히 한국어를 구사할 수 있다.'라는 가정에서 출발할 것이다. 그러나 한국어라도 유창성이나 쓰고 읽기 능력에 차이가 날 수도 있고, 방언을 사용하는 경우도 있을 것이다. 이주 배경을 가진 학생이라면(국내에서일지라도) 더 다양한 언어 레퍼토리를 갖고 있을 것이다. (교사 G-post)

Wee(2007)는 이주민의 모어 존중이나 모어교육을 강조하는 것이 오히려 언어 인권(Language Human Rights)에 반(反)함을 설파한 바 있다. 모어의 존중은 국민/국가의 개념과 연결되며 결과적으로 그 제한된 영역 안에서 언어를 존중하는 것이기에 또 다른 경계와 계급화를 낳을 수 있기 때문이다. 이에, 실행공동체의 교사 참여자들이 학생들의 모어 사용에만 집중하는 것이 아니라, 명명화된 언어의 경계를 넘어, 학생들의 언어목록 혹은 언어 레퍼토리에 관심을 가지게 되었다는 점은 큰 의미가 있다.

4.3. “모든 학습자가 세계시민으로서 평등하게 소통하고”: 언어를 넘어 소통으로

실행공동체를 통한 다중언어주의와 다중언어교육에 대한 배움과 토론은 언어와 언어교육 자체에 대한 참여교사들의 생각을 변화시켰다. 토론에서, 한국에서의 영어의 위세와 이주배경 학생들의 주류 편입을 위한 한국어 능력의 현실적 중요성은 심도 있게 논의되었다. 교사들은 자신들의 언어경험을 성찰하는 과정에서 영어가 주었던 열패감과 자기 폄하의 문제점을 지적하였고, 학생들의 모어 습득의 중요성을 인정하면서도 한편 언어의 권력에 대한 저항이 과연 가능한가, 혹은 필수적인가라는 중요한 문제를 회피하지 않고 솔직하게 나누었다. 유럽에서 시작된 다중언어교육이 한국 실정에 적절한가에 대한 교사들의 소그룹 토론에서 교사 G는 “경제성이 없는 언어에 대한 학습 경험의 요구가 있을까? 유럽의 환경과는 다른 우리나라 환경에서, 언어를 바라보는 시각부터 바뀌어야 하지 않을까?”라고 질문한다. 자본주의 사회에서 언어가 가지는 권력을 인지하면서 동시에, 언어에 대한 일반적인 관점을 뛰어넘고 새로운 시각으로 볼 필요성에 대해 생각하게 된 것이다. 무엇보다, 교사들은 ‘질문하기’를 시작하였다.

언어에 대한 생각의 변화는 Look, Think, Act 활동에서, 참여교사들이 학생 뿐 아니라 자신의 주변에 대해 관찰하면서 언어를 소통으로 확장시키는 데서 시작되었다고 본다. 교사 E는 이 과제에 대한 응답으로, 동학년 교사들과의 관계와 소통의 문제에 대한 고민을 털어놓았다. 30대 초반의 여성으로, 학년 부장을 맡고있는 교사 E는 동학년의 교사 중 특히 50대의 남자 교사와 함께 일을 하면서 소통의 어려움을 경험한다. 교사 E는 자신의 성별과 연령 차이, 자신의 계급인 ‘부장’을 밝히며 “후배한테 얻어먹는 것이 불편하신가? 하는 생각도 ... 합니다..”라고 쓴다(GC). 이는 본 과제를 수행하면서 교사 E가 언어의 문제를 단순히 ‘구사’의 관점이 아니라 사회언어학적인 관점에서 ‘소통’으로 확장하고, 소통에서 연령, 젠더, 계급의 요소가 복합적으로 작용할 수 있음을 성찰하게 된 것이라 할 수 있다.

유사한 맥락에서, Look-Think-Act 활동을 통한 ‘관찰’과 ‘직면한 문제’에 대한 교사들의 고민은 이주 배경 학생들의 가정환경 내 소통이라는 주제로 확장되었다. 이주배경 학생들이 밀집한 지역의 일반 학교에서 근무했던 교사 G와 교사 H는 학부모 상담 과정에서 결혼이주여성인 어머니가 배제된 가정환경으로 인한 소통의 제한점에 대한 문제의식을 온라인 포스팅으로 공유했다.

- 어머니께서 아직 한국어가 서툴다는 이유로 아버님하고만 여러 문제들을 상담하게 되는데, 이전에도 한국어가 서툰 어머니, 아내의 출신국가 언어를 못하는 아버지, 중간에 끼인 자녀들을 굉장히 자주 만나게 되어 지레 걱정되는 부분들이 있습니다. 상담을 하다보면 아버지, 어머니와 모두 이야기를 나누고 싶을 때가 있는데, 한국말을 못한다는 이유로 아예 소통할 수 있는 방법을 차단해버리시는 경우도 종종 있습니다. (교사 G-LTA)
- 소통이 안되는 어머니, 소통을 거부하는 아버지 사이에서 답답하고 힘든 건 늘 나라고 생각했지만 다시 생각해보니 소통의 수단이나 방법을 잘 모르는 부모 역시 나름의 어려움이 있을 것이고, 다른 아이들이 당연히 받는 챙김이나 관심을 제대로 받지 못하는 아이의 입장도 측은하다는 생각이 듭니다. (교사 H-LTA)

이주배경 가정의 학부모와의 소통에 대해 유사한 문제의식을 가진 두 교사가 온라인 공간에서 이 문제를 드러내고, 공유하며, 토론으로 확장하는 것은 매우 중요한 의미가 있다. 즉, 서로의 생각에 대해 인정과 대안을 위한 길이 열릴 수 있는 희망이다. 또한, 두 교사가 언급한 글을 보면, 결혼이주여성이 언어로 인해 어머니로서 정당한 대우를 받지 못하는 현실(교사 G)과, 같은 한국어를 사용하지만 “소통을 거부하는 아버지”(교사 H), 그리고 이로 인해 교사, 학부모, 학생 모두에게 미치는 부정적 영향력에 대한 인식을 보여주며, 언어의 문제를 소통으로 확장하는 모습을 보여준다.

한편, 대부분의 참여교사들이 ‘언어 레퍼토리’라는 개념을 배움으로써 언어를 정확성에 중점을 둔 코드와 규칙(문법)의

집합체이며 언어교육은 완벽하고 정확한 언어 구사를 목적으로 하는 교육이라 보았던 관점으로 인한 ‘부담감’에서 벗어나게 되었음을 언급한다.

- 다중언어교육에 대해 이중언어교육의 확장판이라고 생각을 했습니다. 두 개 언어를 습득하는 것도 힘든데 다중언어교육이 가능할까란 의문점을 갖고 실행공동체에 참여하였는데 언어에 대한 관점이 바뀌었고 언어교육과 언어학습에 대한 부담이 이전보다는 낮아진 것 같습니다. (교사 D-post)
- 저는 중국어와 프랑스어를 공부한 적은 있으나 너무 짧기에 모두 저의 언어목록에 있다는 생각을 해본 적이 없는데, 다중언어주의를 공부하며 그 생각이 바뀌게 되었습니다. (교사 G)
- 외국어 의사소통 시 정확도가 높아야 한다는 부담감에서 벗어나(본인 포함). (교사 F-post)
- 언어 이외에 다른 도구(이미지, 몸짓, 표정, 음성 등) 사용이 효과적인 의사소통에 매우 필요하다는 것을 확인함(교사 F-post)

그리고, 언어를 단순히 ‘문제’ 혹은 ‘자원’으로서가 아니라 학생의 삶과 사회의 변화가능성, 즉 실천으로 연결하는 G 교사의 인식변화는 특히 주목할만하다. 교사 G는 사후성찰에서 이주배경 학생들의 언어와 관련해서 정체성과 권력의 문제를 제기하고 이를 교육의 ‘공정’문제와 연결한다.

- 대학원에서 들었던 수업에서 언어에도 계층이 있다는 것을 깨달았다는 것이 큰 충격으로 남아있다. 이번 실행공동체 참여를 통해서 깨닫는 경험에서 이주배경 학생들이 교실 현장에서만큼은 계층을 줄이고 자신의 언어적 정체성을 존중받을 수 있도록 실천을 고민하는 교사로 성장하는 경험을 하게 되었다. (교사 G-post, italics added by the author)

실행공동체 연구에 참여하면서, 교사들은 실제로 다중언어교육 교수안을 개발하였고 실제로 자신의 교실 환경에서 적용하였다. 교수안 개발과정에서 실행공동체로서 교사들은 서로의 수업계획과 교재 등에 대한 피드백을 나누었고, 수업 적용 이후에는 학생들의 반응, 교사의 소감 등에 대해 온라인 미팅과 구글 클래스룸 공간을 활용하여 서로 나누었다. 이 과정에서 교사들은 다중언어교육이 언어 이상의 소통을 의미한다는 점과, 특정 언어의 구사 능력과 상관없이 보다 평등하고 효과적인 교육을 위한 수업으로 활용할 수 있음을 배웠다는 점은 그야말로 큰 성과라고 할 수 있다.

- 다중언어주의는 외국인 학습자에게는 한국에서 살아갈 ‘힘’을 제공할 수 있을 것이며, 한국인 학습자에게는 영어라는 큰 언어의 ‘벽’을 깰 기회를 제공할 것입니다. 이를 통해 모든 학습자가 세계시민으로서 서로 평등하게 소통할 수 있고, 이 소통에는 ‘완벽한 번역’이 아닌 서로의 ‘이해’만이 포함될 것입니다. (교사 A-post)
- 다중언어교육의 구안 방법이 매우 어렵고 난해하며 낯선 그 무언가가 아니라, 충분히 우리의 일상과 친근한 대상과 환경으로부터 단지 시각을 달리하여 바라보게 보게 되는 것으로부터도 새로운 이야기거리와 소통의 일환이 될 수 있음에 놀라웠다. 언어 권력차를 이용한 통계수업, 과학수업 등 선생님들과 아이들이 서 있는 그 현장에서 유리되지 않는 수업 아이디어들에 많은 점을 배울 수 있었다. (교사 B-GC)
- 우선 학급 내 학생들이 가지고 있는 언어 레퍼토리에 대해 교사가 관심을 갖는 것이 필요하다고 생각한다. (교사 G-post) ... 하나의 언어를 사용하도록 하는 것이 ‘공정’하다는 인식을 가진 경우가 많다. 이 ‘공정’에 대한 새로운 시각을 제시하는 것이 필요하다. (교사 G-post)

이처럼 언어에 대한 관점의 변화는 ‘향후 한국사회의 다중언어 인식 고양과 다중언어교육 확산방안’에 대한 사후설문의 질문에 대해 교사들이 열정적으로 제시한 다양한 실천방안에서 반영된다. 또한 교사들은 교사교육에서 다중언어에 대한 주제가 다루어 져야 한다고 강력히 주장하는 데서 인식의 변화가 곧 실천에 대한 의지로 이어짐을 확인할 수 있었다.

- 언어란 즉 그 언어를 구사하는 사람의 정체성을 구성하는 요소라는 것에 공감할 수 있는 계기가 필요하다. ... 단순히 경쟁력을 갖추기 위해서 다중언어능력이 필요한 것이 아니라 다른 사람을 더 잘 이해하고, 개인이 가진 정체성을 더 깊이 탐구하기 위해서라도 다중언어의 필요성을 사회에서 함께 공감할 수 있는 계기가 필요하다고 생각한다. (교사 G-post)
- 일반교사 대상 다중언어 연수 필수적 (교사 C-post)
- 다문화교육의 한 꼭지로 다중언어교육이 들어가는 것이 좋겠습니다. 그러려면 다중언어교육과 관련한 다양한 연구물과 수업자료, 교육과정 등이 개발되어야 하고 (교사 E-post)
- 교사 다문화교육 연수에도 다중언어교육에 대한 내용이 한 꼭지로 편성되어 교사 교육도 필수적으로 이루어져야 한다고 생각합니다. (교사 F-post)

5. 다중언어 시대 교사교육을 위한 실행공동체의 가능성과 한계점

이 연구는 다중언어주의와 다중언어교육에 대한 교사교육을 위한 한 방안으로서 교사가 중심이 되는 실행공동체를 구성하고 운영하여 그 가능성을 탐색하였다. 본 실행공동체에서 교사들은 전문가의 지도를 받으며, 자신의 교실을 세밀히 관찰하고 생각하고 탐구(Look-Think-Act)하고, 다중언어 교수안을 개발하여 교실 현장에 직접 적용해보고, 다시 그 결과에 대해 전문가 및 동료 피드백을 받았다. 이를 통해 교사의 주도성(agency)을 발휘할 수 있었을 뿐 아니라 지지와 성취의 경험을 통해 다중언어 교육에 대한 자기 효능감을 높일 수 있었다는 점에서 다중언어 교사교육으로서 실행공동체의 가치를 발견할 수 있었다. 구체적으로, 다중언어 시대의 교사교육을 위한 실행공동체의 가능성을 세 가지 측면에서 살펴 보겠다.

첫째, 불확실한 신념을 공유할 수 있는 안전한 공간으로서 실행공동체이다.

Hadar와 Brody(2010)는 교수역량의 향상과 궁극적으로 고양된 교사의 자신감을 이끌어내는 것은 “고립을 깨는 것(break in isolation)”이라고 말한다. 전통적으로 교사들은 지식의 소유자이자 전수자로 인식되어 왔기에 학생들은 물론, 동료에게도 부족함을 드러내는 것이 쉽지 않다. 내용지식(Pedagogical Content Knowledge)은 교사의 정체성이며, 교사로서의 신념(beliefs)은 곧 교사의 “의지적 행동에 대한 안내자”(Fives & Gill, 2015)로 중요시되어 왔다. 그러나 생소한 영역인 다문화교육과 학생들과의 언어장벽이 가로막은 교실에서 교사들은 지식과 신념이 흔들림을 경험하였다. 특히, 다중언어주의와 다중언어교육에 대한 지식의 부재는 물론, 그 교육적 가치에 대한 확실한 신념이 정립되지 않은 상태에서 교사들은 과연 다중언어주의를 교실에 적용해야 할 것인가, 한국어교육과 모어교육 중 어디에 중점을 두어야 할 것인가 등 불안한 고민에 있었다. 이러한 상황에서 교사실행공동체는 서로의 부족한 지식과 불확실한 신념을 드러내고 어려움을 공유하며 지지해주는 공간이었다. Lisa Delpit은 “자신의 신념을 내려놓고(to put our beliefs on hold) 자신을 가장 취약한 상태로 드러내는 것이 우리가 “대화를 시작할 수 있는 유일한 길(the only way to start the dialogue)”이라고 말한 바 있다(Delpit, 1988, p. 297). 실행공동체는 교사들이 솔직한 대화와 토론을 통해 이주배경 학생들을 가르치는 것과 다중언어 교육의 어려움에 대한 공감대를 형성하고, 동지애로서 관계를 형성하며, 교사들의 혼란과 고민을 공유할 수 있는 공간으로 작용하였다. Patton과 Parker(2017)가 단언하듯이, 이러한 관계 형성을 통해 실행공동체는 “정서적으로 안전하면서도 도전적인 공간에서 새로운 기회를 탐색하는 공간³⁾”(p. 356)으로 거듭나게 된다.

실행공동체가 ‘안전한 공간(safe place)’이라는 점은 단지 자신의 불확실한 신념을 드러낼 수 있기 때문만은 아니다. 교

3) 원문: a place where new opportunities could be explored in an emotionally safe but challenging space

육현장에서 다양한 문제점들을 발견하고 더욱 효과적이고 의미 있는 배움의 공간을 만들려는 열정과 의지를 가진 교사들은 때로 그러한 노력에 대한 주변의 부정적인 시선이나 폄하로 인한 심적 부담을 겪게 된다. 말하자면 실행연구의 참여가 단지 교사 개인의 시간과 노력을 요하기 때문에 힘든 것만은 아니다. 본 실행공동체에서 실행연구와 실행공동체에 대한 이해를 높이기 위해 관련 논문을 읽고 실행연구의 장점과 단점을 나누는 토론 과정에서, 실행연구의 단점으로 교사들은 “학교 분위기 저해”, “동료 압박감”, “설득 어려움”, “방향성 합의 어려움” 등의 문제점을 언급했다(session 2). 또한, 한국 사회에서 이른바 ‘기피 업무’에 해당하는 다문화 관련 업무를 맡거나, 교내외 연구 모임이나 세미나 참여 등 활동을 활발히 하는 교사에 대해, 행정 보직(장학사 등)을 바라본다거나, 단지 ‘개인적인 일’로 학교업무를 소홀히 한다는 외부의 인식이 있음을 공유했다. 그러나 적어도 실행공동체 안에서는 참여 교사들이 서로에 대해 그러한 동료 압박을 느낄 필요가 없었으며, 오히려 서로의 열정과 의지를 지지하는 연대를 만들 수 있었다. 이러한 공동체는 교사들이 자신의 배움과 신념에 대해 단지 개인적인 차원의 확신 뿐 아니라, 전문가와 동료교사로부터의 확신을 갖게 됨으로써 이들이 다중언어교육을 위한 지속적인 배움과 실천의 노력을 할 수 있는 안전한 공간으로 작용하는 것이다.

둘째, 다양한 교육 환경의 이해와 간접 경험의 기회로서 실행공동체이다.

참여 교사 대부분이 다중언어에 관련된 교사교육을 경험한 적이 없는 상황일 뿐 아니라, 교사들이 학교나 직장에서 배운 지식은 탈맥락적이고 일반화된 지식일 가능성이 높아 현장에서 적용하기 어렵다(서경혜, 2019). 더욱이 다중언어 수업은 교실 구성원의 언어 다양성, 언어능력, 언어경험, 언어계급 등 여러 가지 요소들이 영향을 미친다는 점에서 이론적 학습만으로 교사들의 다중언어교육 역량을 함양하는 것은 쉽지 않다. 다중언어 교사교육의 이러한 한계점은 실행공동체에서 상당히 효과적으로 보완될 수 있는 것으로 나타났다. 실행공동체에 참여한 교사들은 학년, 지역, 학교급, 경력, 교실환경 등 매우 다양한 배경을 가지고 있었기에 서로를 통해 다양한 언어환경, 다양한 이주배경 학생들, 그리고 맥락화된 다중언어 교육을 간접적으로 경험할 수 있었다.

구글 클래스룸에서 교사 H는 교사 B가 공유한, 청년으로 성장한 이주배경 학생들에 대한 동영상 자료에 대해 언급하며, “한국에서 성장한 외국인 아이들이 본국으로 돌아갔을 때 겪을 언어적 혼란, 정체성의 혼란에 대해 처음으로 진지하게 생각을 해 볼 수 있었”다고 언급하였다. 1명의 중등교사를 제외하고 모두 초등교사인 참여 교사들은 이주배경 가정의 초등연령대 학생들에 익숙하다 보니 성인으로 성장한 이주배경 학생이나 본국으로 돌아간 학생의 혼종적 언어경험에 대한 ‘상상’의 기회가 상대적으로 부족했던 것이다. 실행공동체의 다양한 자료와 경험의 공유는 각 교사가 실제 경험하지 않은 일에 대해 생각해보고, 다양한 언어교육환경과 학생들의 모습을 상상할 수 있는 기회가 되는 것이다.

또한, 교사들이 가졌던 고민에 대해 각 교사가 공유한 다양한 교실 환경에 따라 다각적으로 접근할 수 있게 되었다. 특히 이주배경 학생들에 대한 이해와 모어 사용에 대한 생각은 실행공동체 안에서 교사들 간의 공유를 통해 효과적으로 재고되고 논의되었다. 일반 학교에 재직 중인 교사들은 이주배경 가정 학생들로만 구성된 공립 대안학교에 재직 중인 교사 A와 교사 F를 통해 다중언어교실의 모습과 현실을 생생하게 들을 수 있었다. 예를 들면, 교사 F가 속한 소그룹 미팅에서 다른 교사들이 대안학교에 대한 많은 질문, 즉, 학생 정원 및 수급현황, 교사 선정방법, 교육과정 및 시수, 언어 사용 및 언어교육 등을 묻고, 교사 F가 이에 대해 응답하고 이를 기반으로 다시 다중언어교육과 관련한 토론이 이어지는 것을 확인할 수 있었다. 소그룹 미팅 후 교사들의 포스팅을 보면, “[대안학교에서] 한국어가 제대로 잡힌 학생들의 경우, 원적교에 돌아간 경우 영어도 습득도 빠른 것으로 보임.”, “한국어의 경우, 교사가 충분히 기다려주어 학생들의 듣기가 가능해지는 단계가 되면 배우는 속도가 빨라지는 것을 목격.” 등을 포함한다, 즉, 교사 F의 생생한 경험의 공유는 이주배경 학생들을 많이 접하지 못한 다른 교사들에게 이주배경 학생들의 언어습득과 교육에 대한 이해를 넓히게 하였다. 교사들이 독립적으로 다중언어교육을 실천할 수도 있겠지만, 실행공동체를 통해 함께 노력할 때, 교사연구자가 각자의 비전과 교육

실천에 매몰되어 “교실을 섬으로 만들 수 있는 위험성”(Stenhouse, 1975, p. 416)을 줄일 수 있을 것이다. 특히 다양한 교실 맥락을 가진 구성원들로 이루어진 실행공동체는 자신의 교실을 다각도로 볼 수 있도록 관점을 배우고, 서로의 교수안을 교류하고 공유하며 다시 수정하는 과정이 있기 때문이다.

셋째, 다중언어 수업의 실행을 통한 체화된 배움과 성장의 단계로서 실행공동체이다.

실행공동체와 실행연구는 동일한 개념이 아니지만, 본 연구에서 참여 교사들은 서로 연대하고 협력하는 실행공동체 안에서, 각자 자신의 교실에 적합한 다중언어 교육을 연구하고 기획하여 실제로 ‘실행’하였기에 배움을 체화할 수 있었다. 외부 전문가 집단이 교육과정을 개발하여 교사에게 제공하고 개발자들의 의도와 계획대로 실행하게 하는 전통적인 교육과정 개발과 교실 적용의 방식은 근본적으로 교사의 주체성과 가능성에 대한 비인정이자 역량에 대한 문제시라 할 수 있다. 특히 다중언어교육은 무엇보다 맥락적이므로 이러한 전통적 방식으로 구현하는 것은 불가능하다. 반면 실행을 수반하는 실행공동체는 교사들이 직접 자신의 수업을 개발하고 적용하며 전문가와 동료교사의 피드백을 받을 수 있었기에 이론에 머무르지 않는 체화된 배움이 가능했다. 이를 위해 연구자 역시 다중언어 주제에 대한 일방적 강의는 최소화하고 다양한 읽기 과제와 질문을 제시함으로써 교사들의 자발적 탐구와 사고를 촉진하려고 노력했다. 이는 다중언어주의와 다중언어교육에 대한 고정된 개념을 습득하는 것이 아니라 이 주제에 대한 탐구에 참여하는 것 자체를 교사들의 배움으로 보았기 때문이다. 수업 실행은 교사들이 낯설고 어려운 주제인 다중언어교육에 대한 배움을 다중언어교육의 실천적 교수역량으로 성장시키는 중요한 모멘텀이 되었다.

한편, 본 실행공동체 연구의 한계점과 이를 보완할 수 있는 제언은 다음과 같다.

첫째, 동료 코칭의 한계이다. 본 연구에서 ‘동료 코칭’은 중요한 개념으로, 실행공동체에서 교사간 교류와 협력은 이들을 공동체로 만드는 필수적인 요소이기 때문이다. 그러나 전체적인 연구 과정을 검토해보면 참여 교사들의 상호작용은 서로에게 위안, 감명, 도움을 주는 형태로 활발하게 일어났으나, 직접적인 ‘코칭’은 거의 관찰되지 않았다. 이는 몇 가지 원인으로 살펴볼 수 있다. 일차적인 이유로는, 참여 교사들이 다중언어라는 주제 자체에 대한 지식과 경험의 부족으로 인해 상대방에게 자신 있게 조언하거나 소위 ‘코칭’하는 것이 어려웠기 때문이라 생각된다. 또한, 환경적 요인을 보면, 코로나 19 팬데믹이라는 초유의 사태로 인해 실행공동체의 전 차시가 모두 온라인 모임으로 운영되었다는 점을 고려할 수 있다. 참여 교사들은 서로 사전에 잘 알지 못한 상태에서 온라인 공간을 통해 만났고, 단 한 번의 대면 모임도 할 수 없었기에 개인적인 친밀감이 형성되기는 다소 어려웠다. 따라서, 직접적인 조언이나 생산적인 비판보다는 공감하고 지지하는 형태의 상호작용이 지배적으로 나타났다.

김유경(2018)은 2개 초등학교에서 수행된 서로 다른 교사학습공동체를 비교 분석한 연구에서 두 공동체의 상호작용 양상이 서로 다르다는 점을 밝힌 바 있다. 즉, 학습 과제 개발 및 공유에 초점을 맞춘 A 공동체의 협력은 ‘비판적 동료애’를 특징으로 하였고 수업 실행에 초점을 두고 시행착오를 함께 겪은 B 공동체는 ‘동병상련의 협력’의 특성을 보였다. 이는 실행공동체가 실제로 운영될 때에 나타나는 역동성과 맥락성을 보여준다. 김유경(2018)의 언어를 차용하자면, 본 실행공동체의 상호작용의 전반적인 특성은 ‘동병상련의 협력’에 가깝다고 할 수 있었다. 한국 교육현장에서 보편화 되지 않은 분야인 다문화 교육에 관심을 갖는 참여 교사들이 서로 딜레마와 어려움을 나누면서 공감대를 형성하였다.

한편, 다중언어수업의 교수안에 대한 피드백을 보면, 교사 B는 교사 G에게 지도안, 수업활동, 수업에 활용가능한 정보와 자료 등에 걸쳐 매우 상세하고 구체적인 피드백을 남겼다. 그리고 교사 A는 교사 E에게 “3차시의 단일어와 관련한 토론 또한 학생들의 ‘언어가 하나면 모두가 의사소통하여 편해요!’ 등의 단순한 결론이 한 차시의 토론을 이끌어 나가기에 어려움이 있을 수 있으므로, 준비된 동영상 외에도 소수 언어를 지키며 언어의 다양성을 보다 잘 이해할 수 있는 자료가 많이 필요할 것 같다고 생각합니다^^”(교사 A, GC)라는 피드백을 남겼다. 이처럼 서로의 교수안에 대한 피드백을 남기는

과정에서 교사들은 상대방에 대한 지지와 친절한 태도를 유지하며 비판적인 지적이 되지 않도록 노력하였다는 점은 긍정적이다. 그러나 서로에게 좀 더 직접적인 조언, 그리고 필요하다면 비판적인 피드백을 줄 수 있다면 교사들은 한 걸음 더 성장할 수 있지 않을까 하는 아쉬움이 있었다.

앞서 언급하였듯이, 이번 실행공동체는 주제의 난해함, 비대면 형식, 서로 다른 환경 등으로 인해 비판이 가능할 정도의 친밀성을 형성하기에 어려움이 있었다. 그리고 줌 세션 중에는 늘 시간이 부족하였기에 짧은 토론 시간에 직접적이고 비판적인 피드백을 서로에게 주는 것이 쉽지 않았다. 이러한 문제에 대한 해결책은 지속적이고 정기적인 모임을 통한 신뢰와 친밀성의 구축이다. 또한 온라인 기반 1:1 상호작용을 활성화 하는 것이 적극적인 동료 코칭을 유도할 수 있는 한 대안이 될 수 있다. 이번 실행공동체를 운영하면서 연구자는 충분한 토론 시간 확보가 어렵다는 점, 특히 각 교사의 교수안 개발 단계에서는 동료 피드백이 매우 중요함에도 불구하고 1명의 교사가 다른 7명의 교사에게 피드백을 주는 형식으로 진행되는 것은 거의 불가능하다는 점을 경험했다. 이에, 연구자는 구글 클래스룸에 탑재한 다른 교사들의 교수안을 확인한 후, 자신이 피드백을 남기고 싶은 교사를 1명 이상 지정하고 온라인 상에서 피드백을 남기도록 요청하였다. 이를 통해 좀 더 활발한 상호작용이 가능했고, 또한 온라인 댓글의 형태로 피드백이 주어졌기에 시간의 구애를 받지 않고 상호작용이 가능했다. 이러한 점에서 실행공동체는 온/오프라인을 병행하는 블렌디드 형태로 이루어지는 것이 가장 효과적이라 생각된다.

둘째, 교사들의 교실 환경 차이로 인한 협력적 문제해결의 어려움이다. 위의 동료코칭의 한계는 어떤 의미에서 참여 교사들이 서로 다른 교육 환경에 있다는 점도 하나의 원인이라 할 수 있다. 다양한 맥락의 다중언어교육에 대해 배우고 경험하는 것은 본 실행공동체 연구의 큰 장점이지만, 같은 이유로 인한 제한점 역시 고찰해 볼 필요가 있다. 참여교사 중 일부는 이주배경 학생들이 한 명도 없는 학교에 재직중이고 일부는 이주배경 학생들만 이루어진 학교에 재직중이었기에 서로의 교육환경에 대해 배울 수 있었다. 그러나 그 환경을 충분히 이해할 수 없었기에 서로가 겪는 어려움이나 효과적인 수업 활동 등 구체적인 사안에 대한 피드백을 제공하기에는 쉽지 않았다. 다수의 실행/학습/탐구 공동체 연구가 동일한 학교에 재직중인 교사들로 구성된 이유는 문제를 보다 구체적이고 직접적으로 인식하고 공유할 수 있으며, 또한 공유된 교육맥락을 통해 문제해결방안을 협력을 통해 도출하는 것이 상대적으로 용이하기 때문이라 할 수 있다. ‘연구자로서의 교사’의 자세를 강조한 Stenhouse(1975)가 이끈 연구에서도 교육과정개발과 관련된 교사연구는 단위학교에 기반을 두고 그 학교의 교사들이 중심이 된 연구였다(서경혜, 2019, 416). 같은 맥락에서, 교사연구의 새로운 가능성을 탐색한 서경혜 (2019)는 ‘학교 중심’을 교사연구의 중요한 요소로 제시한다. 일단 동일한 환경라는 맥락이 공유될 수 있고, 교사들 간 상호작용 역시 지속적이고 정기적으로 이루어질 수 있는 장점이 크다. 서경혜(2019)에서 제시한 사례연구를 보면, 단위학교의 공동수업을 교사공동체가 함께 개발하는 과정에서 교사들은 학교 환경, 학생들의 특성과 수준에 대한 공유된 이해를 기반으로, 특히 학생들이 어려워하는 특정한 내용에 대해 함께 토론하는 것으로 나타난다. 즉, 보다 성공적인 문제 해결이 기대되는 것이다. 또한 이 사례연구에서 공동수업과 혁신적 교육 프로그램의 성공 요인으로 한 연구 참여자가 “학교의 시스템이 바뀌어야 한다”고 단언한 점 역시 중요하다(p. 424). 이에, 향후 각 단위학교에서 다중언어 교사 실행공동체가 구성되어 그 학교의 맥락에 적합한 다중언어교육을 디자인하고 적용할 수 있도록 적극적으로 지원해야 할 것이다.

일선의 교육현장에서 누구보다 생생한 지식과 경험을 보유한 교사들이 연구자로서 제반 현상을 관찰하고 문제를 발견하며, 이를 해결하기 위해 배우고 탐구할 뿐 아니라, 다른 동료들과 협력하는 실행공동체는 한국의 교육현장에서 다양한 언어와 소통의 문제를 가장 적절하고 성공적으로 다룰 수 있는 가능성을 가진다. 또한, 실행공동체를 통해 다중언어 시대에 교사의 고민과 열정이 교사의 말과 글의 형태로 공유된다는 점은 중요하다. 이는 교사의 고민들은 더 이상 개인적으

로 해결하거나 도피해야 할 문제가 아니라 함께 이야기하고 탐구할 수 있는 논제가 되었기에 제도적 차원의 변화 가능성을 가지기 때문이다.

■ 참고문헌 ■

- 김남균, 심영택, 김민조, 이현명(2014), 교사학습공동체의 대화 분석과 교육적 의미 탐색-초등 수학 교과를 중심으로-. 화법연구, 25, 7-40.
- 김성식, 김정원, 이인재, 장은영, 노정임, 김주형(2020), 다문화교육 정책학교 운영의 실효성 제고 방안. 서울특별시교육청 정책연구.
- 김성아, 송경오(2019), 교사공동체 기반 교사리더십 개발과정에 관한 연구. 한국교원교육연구, 36(3), 153-181
- 김양순(2020), 다언어주의와 언어교육정책, The Journal of the Convergence on Culture Technology (JCCT), 6:1, 321-326.
- 김유경(2018), 교사학습공동체의 협력적 상호작용 비교분석. 수학교육학연구, 28(1), 75-96.
- 김유정, 홍훈기(2017), 예비 화학교사들의 실천적 지식(PPK) 함양을 위한 사례연구-실행공동체(CoP) 활동의 반성적 논의를 중심으로-. 한국과학교육학회지, 37(2), 347-358.
- 김지현, 박수정(2018), 교사의 자발적 참여 동기와 교사학습공동체의 특성이 현업적용도에 미치는 영향:. 학습자중심교과교육연구, 18(10), 953-975.
- 김회경, 조현희(2020), 영어교사교육자들의 다중언어주의에 대한 성찰: 공동문화기술지 연구, The SNU Journal of Education Research, 29(3), 1-25.

- 모경환 외.(2015), 다문화가정 학생 언어교육의 국내외 현황 및 언어교육 강화 방안. *다문화교육연구*, 8(3), 197-226
- 모경환, 부향숙, 구하라, 황혜원(2018), 다문화교육을 위한 교사연수 분석과 발전 방안. *다문화교육연구*, 11(3), 287-308.
- 서경혜(2019), 교사 연구의 새로운 가능성 탐색. *교사교육연구*, 58(3), 413-426.
- 신지원, 김태영(2018), 우리나라 영어 사교육 현장에 내재된 영어 식민주의: 초등 어학원의 사례. *학습자중심교과교육연구*, 18(4), pp. 143-167
- 원진숙, 장은영(2018), 다문화 배경 이중언어 강사의 역할과 핵심 역량에 대한 연구. *교육문화연구*, 24(2), 661-686.
- 윤여탁(2018), 다중언어문화 한국어 학습자의 문식성 교육. *국어교육연구* 42, 231-256.
- 정민수(2021), 협력적 멘토링 기반 교사학습공동체의 분산적 리더십 경험에 대한 실험연구. *교육방법연구*, 33(1), 47-76.
- 정민수, 김연경, 부재울(2019), 수학과 과점중심평가에 대한 교사학습공동체의 동료코칭 실험연구. *한국교원교육연구*, 36(1), 19-49.)
- 정바울, 이승호(2017), 한국의 전문적 학습공동체 실행에 관한 탐색적 연구: 효과적 실천의 저해요인에 대한 교사들의 인식을 중심으로. *한국교원교육연구*, 34(4), 183-212.
- 조수진, 김태나, 강승혜(2021), 한국어교육에서 다중언어능력 및 다중문화능력의 개념과 적용. *언어와 문화*, 17(3), 89-114.
- 조형미, 김진희, 나지연, 김유정(2019), 단위학교 교사공동체의 실행공동체 특성 및 참여의 기제. *敎員敎育*, 35(3), 203-248.
- 주영주, 조은아(2006), 교사 학습공동체 내 지식창출 활동의 성격 및 촉진요인에 대한 사례 연구. *교과교육학연구*, 10(1), 37-54.
- 지현숙(2019), 다중언어주의 기반 한국어 말하기 평가의 담론. *국어교육학연구* 54(2), 153-177.
- 최셋별, 최유정(2011), 문화자본론의 관점에서 본 영어의 한국적 의미와 구조. *문화와 사회*, 10, 207-252.
- 최지영(2019), 중국 한국국제학교 고등학생의 다중언어 능력 관련 변인. *한국어 교육*, 30(3), 227-255.
- 최희재(2014), 한국에서의 다중언어 교육 구현 가능성 모색. *어학연구* 50(1), 185-205.
- Baker, C. (2006). *Foundation of bilingual education and bilingualism* (3rd ed.). Buffalo, NY: Multilingual Matters.
- Bhabha, H. K. (1994). *The location of culture*. London: Routledge.
- Canagarajah, A. S. (2011). Codemeshing in academic writing: Identifying teachable strategies of translanguaging. *The Modern Language Journal*, 95, 401-417.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1999). The teacher research movement: A decade later. *Educational Researcher*, 28(7), 15-25.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hadar, L., & Brody, D. (2010). From isolation to symphonic harmony: Building a community of learners among teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1641-1651.
- Janks, H. (2010). *Literacy and Power*. New York, NY: Routledge.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Patton, K., & Parker, M. (2017). Teacher education communities of practice: More than a culture of collaboration. *Teaching and Teacher Education*, 67, 351-360.
- Pennycook, A. (1998). *English and the discourses of colonialism*. London: Routledge.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Stringer, E. T. (2007). *Action research*. Los Angeles: Sage Publications
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann Educational Books.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press.
- Wenger, E., & Wenger-Trayner, B. (2015). Communities of practice. A brief introduction. Retrieved from: <http://wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice/>.

〈토론〉 “다중언어교육을 위한 교사 실행공동체 연구”에 대한 토론문

이향(조지메이슨대학교)

본 연구는 다중언어교육에 대한 교사들의 인식 재고와 교사 교육을 위한 실행공동체에 대한 연구로, 현재 교사들이 가지고 있는 다중언어교육에 대한 인식을 조사하고, 다중언어교육에 대한 이론과 실재를 공동체 안에서의 논의를 해 나가며, 교사들의 인식이 어떻게 변화해 가는지에 대하여 전 과정에 걸쳐 매우 상세히 기술한 질적 연구였습니다. 저는 이러한 문제를 외국어로서의 한국어라는 ‘언어’에만 초점을 두고 바라 보아 온 교사로서 매우 흥미롭게 읽었습니다. 연구자님께서 말씀하신 것처럼 국내로 들어오는 다양한 목적의 이주민이 증가하면서 자연스럽게 늘어난 이주 배경 학생에 대한 언어를 모어 화자인 교사로서 어떻게 바라보아야 하고, 또 어떻게 교육해야 하는지에 대한 논의는 아직까지 상대적으로 활발하지 않은 것 같습니다. 이러한 상황에서 연구자님의 연구 결과는 교실에서 이러한 현실을 가장 먼저 마주하게 되는 교사들이 어떻게 이 문제를 해결해 나가야 하는지에 대한 구체적인 대안을 제시해 주신 것 같습니다. 연구자님께서 발표를 자세히 해 주셨기 때문에 여기에서는 연구를 들으면서 궁금했던 점을 질문하는 것으로 토론을 대신하도록 하겠습니다.

먼저 연구에 참여한 분들이 자발적으로 참여하셨다고 하는데, 참여자 기본정보에 의하면, 대부분이 다문화 정책 학교에 재직하고 있는 분들인 것 같습니다. 현재 다문화 정책 학교에서는 이들 이주 학생들의 언어를 어떤 관점에서 다루고 있는지 궁금합니다. 그리고 연구자님께서 현장에서 한국어 언어 능력에 대한 교육뿐만 아니라 이를 다중언어적 관점에서 접근해야 한다고 생각하신 구체적인 이유가 무엇인지 궁금합니다.

두 번째로, 교사들이 연구 과정 중에 이론을 연구하고 실행 단계에서 다중언어 수업 설계를 하셨다고 하셨는데, 이분들의 결과물들을 좀 보여 주실 수 있는지요. 이러한 다중언어에 대한 교육이 실제 수업에 이것이 반영되었을 때 구체적으로 어떻게 구현될 수 있는지 궁금합니다.

마지막으로 연구자께서 연구에서 언급하신 것처럼 학생들이 사용하는 다양한 언어에 대한 교사들의 인식도 중요하지만, 교실이라는 공간에서 같이 상호작용을 하는 다른 학생들, 조금 더 크게 보면 일반 한국인들의 이러한 이주민의 언어에 대한 개념이나 인식, 태도 또한 중요한데, 이러한 부분에 대하여서는 다중언어교육이나 이에 대한 정책에 대한 연구를 하신 분으로서 어떻게 생각하시는지 궁금합니다. 교실 안의 한국어를 모어를 하는 학생들, 또는 일반인들에게는 어떤 접근, 어떤 방법을 하는 게 바람직하다고 생각하시는지 말씀해주시면 감사하겠습니다.