문화교류와 다문화교육 제11권 제1호(2022) pp.69-96
https://doi.org/10.30974/kaice.2022.11.1.4

다문화 대안학교로서의 인천한누리학교 통합교육 구상에 관한 연구*

김영순** · 최승은*** · 최수안**** · 김은희*****

국문초록

본 연구의 목적은 공립 다문화 대안학교인 인천한누리학교의 통합교육에 대한 방안을 구상하는 것이다. 이를 위해 교육전문가, 인천한누리학교 교원, 다문화 밀집지역 교원을 대상으로 이메일 인터뷰와 FGI를 실시하여 자료를 수집하였다. 연구결과 7개의 범주와 14개의 주제가 도출되었다. 연구결과에 따른 논의는 다음과 같다. 첫째, 다문화 교육의 정책적 차원에서 모두를 위한 정책이라는 것에 지향점을 두고 장기적인 관점에서의 정책마련이 필요하다. 둘째, 인천한누리학교는 학교 공동체로 통합교육의 관점을 마을까지 확장시키는 역할을 담당해야 한다. 셋째, 전문성 있는 교원 확보 및 양성을 위해 교사 학습 공동체를 적극적으로 지원해야 한다. 넷째, 학생들의 교실 통합을 위한 교육과정을 구상해야 한다. 단 분리교육이 필요한 학생 수요도 고려하여 장기적인 관점에서 학생 통합을 구상할 필요가 있다. 본 연구는 인천한누리학교의 통합교육을 구상한 연구로서 의의를 지니며, 공립 다문화 대안학교인 인천한누리학교는 교육적 대안으로서 통합교육에 대한 방향을 제시하는 기관으로 나아가야 한다는 점을 강조한다. 아울러 공립 다문화 대안학교를 중심으로 한국의 다문화교육에 대한 통합교육 논의가 더욱 확장되길 기대한다.

주제어 공립 다문화 대안학교, 인천한누리학교, 통합교육, 질적연구

---

* 이 연구는 인천시의회 연구과제인「인천 다문화가정 자녀 교육개선 연구-인천한누리학교를 중심으로-」의 최종보고서(2021.08.06)의 내용을 일부 수정 보완한 것임
** 제1저자, 인하대학교 다문화융합연구소 소장
*** 공동저자, 인하대학교 다문화융합연구소 초빙연구위원
**** 교신저자, 인하대학교 다문화교육학과 박사과정(hsu.choi@gmail.com)
***** 공동저자, 인하대학교 다문화교육학과 박사과정

I. 서론

다문화·외국인 가정의 학생 수는 전체 학령인구가 감소하는 것과 대조적으로 최근 5년간 매년 1만 명 이상 증가하고 있고 이와 맞물려 이들의 교육수요도 확대되고 있다(교육부, 2021a). 정부는 2006년 다문화가정 자녀 교육지원 대책을 수립한 이후 다문화학생의 교육권 보장을 위해 관련 법안 마련과 각종 정책과 사업을 추진해 왔다. 2008년「초·중등교육법 시행령」개정을 통해 제도권 학교 진입 절차 개선, 다문화학생 특별학급 운영 및 학력인정 근거를 마련하였다. 이후 지속적인 제도 개선을 통해 한국어교육과정 도입 및 한국어교육 지원, 다문화교육 정책학교[1] 운영, 대학생 멘토링 실시 등 학교 교육과정과 구조적 변화를 통해 다문화학생들의 교육기회를 확대하고 중도탈락을 예방하여 사회통합의 기초를 마련하고 있다(교육부, 2021a; 오영훈·김영순, 2016). 다문화 환경 조성을 위한 교육적 노력과 다양한 정책적 지원에도 불구하고 다문화학생들의 학교 부적응, 의사소통의 어려움, 학습 격차 등의 문제가 지속적으로 나타나자 학교는 구조적 변화를 통해 다문화교육을 실천해야 했다. 제도권 공교육의 한계를 극복하고 새로운 대안적 교육환경을 만들어낼 필요성이 두드러진 것이다. 그리고 대안적 방안으로 설립된 곳이 바로 다문화 대안학교이다(오영훈·김영순, 2016; 정연숙·사이노오 아카네·김영환, 2021).

다문화 대안학교는 2007년 광주 새날학교를 시작으로 부산 아시아공동체학교, 서울지구촌학교 등 민간차원 영역을 중심으로 설립되었고 한국폴리텍다솜학교와 서울다솜관광고등학교, 인천한누리학교가 공립형태로 설립되었다. 다문화 대안학교는 설립 목적에 따라 한국학교 적응, 직업특성화교육, 한국생활 적응 등 세 가지 유형으로 구분되는데 일반적으로 한국어 교육과 기술교육, 한국문화예술체험 활동 등을 실시하여 한국생활과 학교적응 지원을 목표로 운영되고 있다. 대안교육을 통해 학습 격차를 줄이고, 학생의 특별한 필요에 맞는 맞춤형 교육을 제공하고 있지만 학습능력 부진, 상급학교 진학 및 진로결정의 어려움에 있어서는 여전히 어려움이 발생하고 있다(김정민·한상길, 2015).

학교는 다문화학생들의 특수한 필요에 맞게 학교 환경을 변화시키고 새로운 시스템을 도입함으로써 끊임없이 변화를 시도하였다. 다문화 대안학교는 공교육의 제도적 한계를 극복하여 다문화학생들의 교육적 필요에 주목하여 개인적 역량을 발휘할 수 있도록 지원하는 데 긍정적 역할을 담당하였다. 그러나 한편으로는 다문화 대안학교가 분리된 환경

1) 다문화교육 정책학교는 다문화학생 비율이 30% 이상(전교 100명 이상)인 다문화학생 밀집학교이다. 다문화교육 정책학교는 다문화교육 활성화를 통해 성숙한 교육환경을 조성하는 선도모델을 마련하는 목적을 가지고 현장의 다문화교육 참여 활성화, 언어발달·한국어교육 등 다문화학생의 특성을 고려한 맞춤형 지원을 제공하고 있다(교육부, 2021b).

에서 교육이 이루어지고 있어 '모든 학생'이 다양성을 배울 수 있는 교육적 기회가 차단된다는 점, 탈북학생, 다문화가족 자녀, 재한외국인 자녀 등 이주배경을 가진 소수집단을 대상으로 시혜적으로 이루어진다는 점에서 다문화 대안교육에 대한 반론이 제기되고 있다(김수홍, 2016). 다문화학생을 비다문화학생과 분리시킴으로써 다문화학생이 고립되는 결과가 발생하였고 결국에는 다문화 대안학교가 다문화학생들의 종착점이 되고 있다는 비판(정연숙 외, 2021; 조인제, 2019)은 다문화 대안학교의 현실을 점검할 필요성을 보여주고 있다.

본 연구는 공립 다문화 대안학교 중 2013년에 설립된 인천한누리학교의 사례를 중심으로 다문화 대안학교의 발전 방향을 탐색하였다. 그간 인천한누리학에 대한 논의가 여러 형태로 이루어졌다. 선행 연구에서 공통적으로 제기된 문제는 원적교 복귀 체제의 운영, 초·중·고 통합 운영, 교사 수급, 지리적 위치에 관한 것이다(김영순 외, 2021; 연보라 외, 2021). 이 외에도 교육과정의 효율적 운영, 분리교육의 한계, 모어 학습 기회 제한 등이 여러 공청회와 연구보고서를 통해 제기되어 왔다(인천광역시교육청, 2020; 연보라 외, 2021).

이에 본 연구는 다문화 대안학교에 대한 인식과 실천의 한계가 무엇이며 다문화 대안학교의 미래 방향성이 어떠해야 하는가에 대한 문제의식을 가지고 출발하였다. 본 연구는 선행연구에서 논의한 문제점을 바탕으로 다문화 대안학교의 통합교육적 운영에 대한 새로운 모델을 제시하고, 다문화 대안학교의 발전 방향을 모색하고자 한다. 이에 따른 연구문제는 공립 다문화 대안학교로서 인천한누리학교의 통합교육을 위한 발전방향은 어떠해야 하는가이다.

Ⅱ. 이론적 배경

1. 다문화 대안학교와 통합교육

다문화교육은 학교 교육환경을 총체적으로 개혁하기 위한 실천운동이며 모든 학생을 위한 기본 교육이다(Banks, 1993; Bennett, 2007; Nieto, 2009). 이들은 '관점의 전환'을 통해 학교 교육환경의 변화를 이끌어 낼 수 있다고 보았다. 이를 위해 학교는 모든 형태의 다원성을 적극적으로 수용해야 하며, 학교 교육과정은 사회 변화와 사회 정의를 실천하는 원칙을 포함해야 한다. 따라서 다문화학교는 다름에 대한 이해 증진을 넘어 사회 변

화를 위한 참여와 기술을 포함하는 변혁적 관점을 지향하는 학교라 할 수 있다. 여기에서 변혁은 교육 패러다임에 대한 인식의 전환뿐만 아니라 이를 실천할 수 있는 학교운영과 교육과정의 제도적 변화까지도 포함한다.

이러한 다문화교육의 철학과는 달리 우리나라의 다문화교육은 이주배경을 가진 학생들의 학교 적응을 지원하기 위한 목표 아래 적응과 동화에 초점을 맞추고 국가주도형으로 시행되어 왔다(김현희, 2016; 최나영·최진영·한현지, 2014). 이후 일반인 대상의 다문화 이해교육 확대, 교원의 다문화 직무교육 강조, 비다문화학생과 다문화학생의 긴밀한 교류와 상호협력을 위한 학교 변화 등 학교 현장의 통합적 환경조성이 강조되는 방향으로 변화를 도모하고 있다(김현희, 2016; 아영아, 2013). 그러나 다문화 환경 조성을 위한 교육적 노력과 다양한 정책적 지원에도 불구하고 다문화학생들이 학교에 적응하지 못하는 문제는 지속적으로 나타났다. 다문화가정 자녀의 수적 증가, 학교 부적응과 교육 불평등, 교육소외와 교육격차 등이 사회적 이슈가 되면서 제도권 교육의 한계를 극복하고자 전국적으로 다양한 형태의 다문화 대안학교가 설립되었다(오영훈·김영순, 2016). 기존 교육방식으로 교육할 수 없는 학생들을 분리하여 맞춤형 집중 지원을 제공함으로써 한국사회와 학교적응 문제를 해결하고자 한 것이다(조인제, 2019).

다문화 대안학교에 대한 개념을 내릴 때 '대안(alternative)'을 어떻게 이해하느냐에 따라 다문화 대안학교의 성격이 달리 규정될 수 있다. '대안'을 중립적 가치로 접근할 때 대안은 하나의 안에 맞서 제시되는 다른 안이 된다. 이러한 관점에서 본 대안학교는 '기존 교육의 문제를 비판적 관점에서 바라보고 새로운 실천을 하는 학교'가 된다(조용환, 1998). 김병길과 황긍섭(2001) 역시 대안교육을 '교육 패러다임의 전환으로서 대안적 가치에 입각하여 교육의 본질을 새롭게 추구하는 교육'으로 정의내려 기존 교육의 한계를 해결하는 역할을 강조하였다. 이와 달리 '대안'을 가치지향적 개념에서 이해한 견해도 있다. 고병헌(1998)은 '대안'을 단순히 기존의 형식과 다른 새로운 것이 아닌 '문제 해결적, 미래 지향적인 가치를 선택한다는 적극적 의미'를 가지고 있다고 보았다. 또한 이병환과 김영순(2008)은 '지속가능한 미래의 철학과 전인적 교육철학을 학교 경영 방식에서 구현할 수 있는 교육'으로서 접근하여 대안교육의 의미를 확장하여 이해하고 기존 제도권 교육의 대안적 개념에서 '가정, 학교, 사회'가 함께 참여하는 '통합적 대안교육'을 제안하였다.

다문화 대안학교가 기존 학교교육의 '어떠한 점'을 해결하여 새로운 가치를 실현하고자 하는 것을 밝히는 것은 다문화 대안학교의 정체성을 확인하는 데 기초적인 작업이 될 것이다. 그리고 이러한 논의는 다문화 대안학교가 추구하는 교육철학이 무엇이며, 그 철

학이 교육과정 속에 어떻게 실현되고 있는지를 제시할 수 있는 길잡이가 될 것이다. '대안'적 개념에서 다문화학교에 대한 정의를 내린다면 다문화 대안학교는 기존 제도권 학교에서 해결하지 못하는 다문화학생의 교육문제를 해결하기 위해 새로운 관점과 방식으로 교육을 실천하는 대안적 교육을 실시하는 학교라 정의내릴 수 있을 것이다. 이와 함께 중요한 것은 다문화 대안학교가 '대안'에만 초점을 둔 나머지 '다문화교육'의 본질을 놓쳐서는 안 된다는 것이다. 정연숙 외(2021)는 다문화 대안학교가 대안학교의 하위 영역에서 논의됨으로써 다문화교육의 초점이 약해지고 있음을 지적하고 "다문화 대안학교는 다문화교육의 일부"로 다루어져야 할 것을 강조하였다. Loflin(2008) 역시 대안교육이 '대안으로서의 교육'이 아닌 '교육적 대안(educational alternatives)'으로서의 철학을 지녀야 할 것을 주장하였다. 요컨대 다문화 대안학교는 '대안적' 해결책만을 강조하기보다는 '다문화교육'의 범위 안에서 대안을 고민하는 교육이 되어야 한다는 것이다. 다문화 대안학교 재학 경험이 있는 학생들의 분리 경험이 '차별의 코드'(김기영·고은선, 2018)로 받아들여진다는 것은 다문화 대안학교가 최종적으로는 통합을 지향해야 함을 시사하고 있다.

분리교육에 대한 비판은 다문화교육에도 동일하게 적용되었고 이후 다문화교육 관련 연구에서 통합교육에 대한 구상이 꾸준히 이루어졌다. 변순용, 곽혜란과 손경원(2012), 김정희(2013)는 다문화 통합교육과 사회통합적 관점에서 교과내용의 재구성, 실천적·구체적 활동 확대, 일반인 대상의 다문화교육 확대를 통해 통합교육이 실현될 수 있다고 보았다. 최충옥과 이륜(2010)은 통합교육을 받고 있는 학급의 학생들이 비다문화학생만 모인 학급보다 다문화 인식도가 높게 나타남을 밝히고 다문화학생과 비다문화학생 집단 간 접촉 생활 경험을 통해 다문화교육을 실천할 수 있다고 보았다. 선행연구들은 다문화교육의 통합적 방안을 교과내용의 재구성과 물리적 통합의 방법으로 실천할 수 있다는 데 공통된 의견을 제시하고 있다. 통합교육은 대개 물리적·공간적 측면에서 이해되는 경향이 있지만 엄밀한 의미의 통합교육은 그 이상의 의미를 포함하고 있다. 다문화교육 관점에서 통합교육은 다양성의 조화로움과 함께 상호교류와 협업에 기반한 교육까지 포함할 수 있어야 하며(최진오·이은정, 2016) 구체적인 학교 현장에서 어떻게 통합을 이룰 수 있을 것인가(김수홍, 2016) 다문화교육의 관점에서 찾아내야 한다.

2. 인천한누리학교의 이해

인천한누리학교는 다문화학생을 위탁받아 일정 기간(초등 6개월, 중·고등 1년) 교육시킨 후 원적교로 복귀시키는 체계로 운영되는 다문화 대안학교이다. 초·중등 교육법 제60

조의3[2]에 근거하여 2013년 3월 설립되었고, 초·중·고등학교를 통합하여 운영하고 있다.[3] 한국어 교육 및 한국문화 적응교육을 중심으로 교육과정이 구성되어 있다. 2013년 개교 이후 22개국에서 온 다양한 국적을 가진 학생들이 인천한누리학교를 특정 기간 동안 수학했으며 현재 130여 명의 학생이 재학하고 있다.[4] 전국에 있는 초·중·고등학교 대상의 중도입국, 외국인가정, 국제결혼가정, 난민 자녀가 모집대상이며 기숙사와 통학버스를 운영하여 원거리 학생의 등교를 지원하고 있다. 설립 초기에 전국 단위의 학생을 위탁받아 운영하고자 한 것과 달리 현재 재학생 대부분은 인천지역과 인근 지역의 학생들로 구성되어 있다. 이는 주말 기숙사 미운영 등으로 수도권을 제외한 원거리 타시도 학생 유입에 있어 어려움이 있는 것으로 보인다.

교직원 구성은 설립 초기 교장공모제를 통해 1명의 교장을 초빙하며, 교감은 초등과 중등 각 1명을 전보 발령하는 것으로 하였으나(오성배·황석규·신경순, 2010) 현재는 교장공모제를 시행하지 않고 있으며 1대 교장 이후 근속기간이 1-2년으로 짧은 편이다. 교원 수급은 전국단위에서 희망교원 접수 후 우선선발하고 있으며 교과 전담 교사 이외에 다문화전문교사 및 상담교사, 이중언어 강사[5] 및 디딤돌 반 강사를 채용하고 있다(인천한누리학교, 2021a).

교육과정은 학력인정을 위한 기본교육과정(50%)과 대안학교로서의 특성을 살리기 위한 특성화 교육과정(50%)이 1:1 비율로 구성되어 있다. 기본교육과정은 일반학교 교육과정과 연속성을 갖도록 구성되어 있으며, 특성화교육과정은 학력신장과정(한국어), 진로과정(진로교육, 컴퓨터, 세계문화이해), 다문화과정(태권도, 은율탈춤, 세계시민교육)으로 구성하여 운영된다. 학력신장과정은 한국어 교육이 가장 큰 비중을 차지하고 있다. 학생들의 모국어에 대한 교육이 이루어지나, 극히 적은 시수가 배정되어 있어 학생들이

---

2) 초·중등교육법 제60조의3(대안학교) ① 학업을 중단하거나 개인적 특성에 맞는 교육을 받으려는 학생을 대상으로 현장 실습 등 체험 위주의 교육, 인성 위주의 교육 또는 개인의 소질·적성 개발 위주의 교육 등 다양한 교육을 하는 학교로서 각종학교에 해당하는 학교(이하 "대안학교"라 한다)에 대하여는 제21조제1항, 제23조제2항·제3항, 제24조부터 제26조까지, 제29조 및 제30조의4부터 제30조의7까지를 적용하지 아니한다. ② 대안학교는 초등학교·중학교·고등학교의 과정을 통합하여 운영할 수 있다. ③ 대안학교의 설립기준, 교육과정, 수업연한, 학력인정, 그 밖에 설립·운영에 필요한 사항은 대통령령으로 정한다.

3) 인천한누리학교는 초등 6개 학급, 중학교 5개 학급, 고등학교 3개 학급, 디딤돌 1개 학급으로 초·중·고 통합운영되고 있다. 2021년 5월 기준으로 디딤돌반을 포함하여 225명 정원 중 132명이 재학 중이며 22개국 출신의 다양한 국적의 학생들이 다니고 있다(인천한누리학교, 2021a).

4) 국적별로는 요르단, 이집트, 예멘 등 아랍권 학생이 41명으로 가장 많으며 러시아권 23명, 중국 17명, 베트남과 필리핀이 각 12명, 10명, 기타 27명의 학생들이 재학하고 있다(인천한누리학교, 2021b).

5) 다문화 언어강사는 5명으로 중국어, 러시아어 2명, 아랍어, 베트남어 강사를 채용하고 있다(인천한누리학교, 2021a).

모국어를 공식적으로 사용하는 기회는 제한되어 있다.[6)]

인천한누리학교의 교육과정 분석을 통해 인천한누리학교가 다문화학생들의 한국어 교육을 통한 언어능력 및 소통능력 활성화를 중점으로 하고 있다는 것을 알 수 있다. 이는 한국어와 한국생활적응 집중교육을 통한 적응기간을 단축시킴으로써 교육적 효과성을 높였다는 긍정적 평가를 받고 있으나 사회통합 측면에서 분리교육의 한계로 나타나고 있다(장은영, 2020; 유충열, 2020; 김진희, 2020). 원적교로의 복귀와 적응을 목표로 하는 한국어 집중 교육은 한국어만 사용하게 함으로써 학생들이 자신의 문화와 정체성을 드러낼 수 없는 교육 환경을 만들고 있어 정체성 약화와 학업 성취에 부정적 영향(Nieto, 2009: 165)을 미칠 수 있는 한계를 가지고 있다.

다문화교육에서 통합교육은 다문화교육이 추구하는 교육목표와 맥을 같이 한다. 인천한누리학교가 다문화교육을 실천하는 학교가 되기 위해서는 통합교육적 측면을 함께 풀어나가야 함에도 불구하고 공간적 분리, 내용적 분리, 정체성의 분리교육으로 진행되고 있다. 인천한누리학교에 관한 선행연구 역시 공간적 분리 극복에 대한 문제만 제기할 뿐 통합교육적 논의가 구체적으로 이루어지지 않아 이에 대한 연구가 필요하다.

Ⅲ. 연구방법

1. 연구설계

본 연구는 다문화 대안학교의 미래 방향을 모색하기 위하여 질적연구를 실시하였다. 질적연구는 현실의 삶과 사회구조적인 문제에 관심을 갖고 현 사회를 변화시키는 방안을 모색하는 데 기여하는 역할을 한다(김영순 외, 2018: 71). 강진숙(2008, 2016)은 질적연구는 사건이나 현상이 왜 나타났으며, 어떻게 전개되었는지에 대한 물음을 통해 특정한 사건 및 현상에 대한 경험적, 사회구조적인 원인과 특질들을 파악하고, 연구주제와 관련된 사회구조적 문제를 표면화하는 것이다. 이를 통해 비판적, 성찰적인 분석을 통해 문제해결 방안을 모색하는 데 있다. 따라서 본 연구의 연구목적과 필요성을 고려하여, 질적연구를 연구방법으로 선정하였다.

---

6) 초등학교의 경우 특성화 교육과정 중 한국어는 학년별로 291~379시수로 배정되어 있는 반면 모국어를 배울 수 있는 세계 시민교육은 연간 9시수로 되어 있다. 중·고등학교는 학력신장 영역이 한국어 150시수, 국제화 시대의 한국어 90시수로 구성되어 있고 모국어 교육은 진로과정에서 각 학년에 60시수가 배정되어 있다(인천한누리학교, 2021b)

본 연구에서는 연구목적의 정합성을 높이기 위하여 연구참여자를 두 개의 그룹으로 나누어 각각 이메일 인터뷰와 포커스 집단 인터뷰(FGI)를 실시하였다. 이메일 인터뷰는 연구참여자가 인터뷰 주제에 대해 심사숙고하여 자신의 경험과 생각을 효과적으로 담아낼 수 있다는 장점이 있으며(김영천, 2014) FGI는 전문가의 지식과 경험을 취합하여 해석적 의미를 부여하는 자료수집 방법이 된다(김영순 외, 2018: 368). 따라서 이메일 인터뷰는 인천한누리학교와 이해관계에 있는 전문가 집단을 대상으로 하였으며, FGI에 참여하는 집단의 경우 이해관계자가 아닌 동시에 관련 분야에 종사하고 있는 전문가 집단으로 구분하였다. 이를 토대로 인천한누리학교의 미래 방향을 보다 심층적으로 모색하고자 하였다.

2. 연구참여자

본 연구의 목적과 연구문제 해결에 적합한 연구참여자를 모집하기 위하여 의도적 표집 방식으로 연구참여자를 모집하였다. 연구참여자에 대한 일반적인 특성은 다음 〈표 1〉과 같다.

〈표 1〉 연구참여자의 일반적인 특성

구분		연구참여자	소속 및 직위	성별
그룹	집단			
A	교육 전문가	연구참여자 A-1	00대학교 교수	남
		연구참여자 A-2	00대학교 교수	여
		연구참여자 A-3	00국제교육원 원장	남
		연구참여자 A-4	00교육지원청 교육공무원	여
		연구참여자 A-5	000연구소 소장	여
		연구참여자 A-6	00고등학교 교장	남
		연구참여자 A-7	00사회적협동조합 대표	남
B	다문화 대안학교 교원	연구참여자 B-1	한누리학교 교원	여
		연구참여자 B-2	한누리학교 교원	여
		연구참여자 B-3	한누리학교 교원	남
C	다문화 밀집지역 교원	연구참여자 C-1	000학교 교장	남
		연구참여자 C-2	000학교 교사	남
		연구참여자 C-3	000학교 교사	여
		연구참여자 C-4	000학교 교사	여
		연구참여자 C-5	000학교 교사	여
		연구참여자 C-6	000학교 교사	여

구분		연구참여자	소속 및 직위	성별
그룹	집단			
D	교육 전문가 (FGI참여자)	연구참여자 D-1	00대학교 교수	남
		연구참여자 D-2	00교육청 장학관	남
		연구참여자 D-3	00교육청 파견교사	남
		연구참여자 D-4	00공립대안학교 교장	남
		연구참여자 D-5	00국제학교 교사	여
		연구참여자 D-6	00수석교사회 회장	여

A~C 그룹은 이메일 인터뷰에 참여한 연구참여자로 총 16명이며, 대학교수를 비롯한 교육전문가 7명, 한누리학교 교원 3명, 다문화밀집지역학교 교원 6명이다. D 그룹은 FGI 참여자로 총 6명이다. A~C 그룹은 모두 인천한누리학교와 관련있는 다문화교육 전문가이며, D 그룹은 인천한누리학교와 이해관계가 없는 다문화교육 전문가로 구성되었다. A~C 그룹은 인천한누리학교에 대한 이해관계가 충돌할 수 있는 점을 고려하여, 이메일 인터뷰를 활용하였다. 이를 통해 연구참여자들이 한누리학교에 대해 지니고 있는 문제점이나 개선방안 등에 대한 다양한 의견을 얻고자 하였다.

FGI 전문가 선정은 주제에 대해서 이해관계를 가지며 이와 관련하여 적절한 견해를 제공해줄 수 있다고 판단되는 전문가가 포함되어야 한다. 전문가는 동일한 배경을 가졌지만 친분 관계가 없는 이들로 선정해야 하는데, 이를 동질적 이방인이라고 한다(김영순 외, 2018: 375). 따라서 D 그룹은 인천을 연고로 하지 않지만 다문화교육 전문가라는 동일한 배경을 지닌 집단으로 구성하였다.

3. 자료 수집 및 분석

자료 수집은 이메일 인터뷰와 FGI 두 가지 형태로 이루어졌으며, 코로나 19 팬데믹 상황을 고려하여 모두 비대면으로 진행하였다. 먼저 이메일 인터뷰를 통한 자료 수집을 위해 2021년 6월 7일 연구참여자 A~C 그룹을 대상으로 질문지를 배포하였다. 질문지 내용은 '한국 다문화교육과 인천 지역 다문화교육의 문제점은 무엇이라고 생각하십니까', '인천한누리학교의 문제점은 무엇이라고 생각하십니까', '인천한누리학교를 위한 개선방안에 대한 의견을 적어주십시오'이다. 다문화 밀집지역 교원으로 구성되어 있는 C 그룹에게는 '인천한누리학교가 한국어교육 중점으로 나아가고자 하는 것에 대한 의견을 적어주

십시오'라는 질문을 추가하였다. 이는 이미 한국어를 중심으로 통합교육을 실시하고 있는 다문화 밀집지역 학교와 인천한누리학교의 한국어 교육 강화가 교육 현장에서 어떠한 함의를 내포하고 있는지 확인하기 위함이었다. 배포된 질문지는 2021년 6월 21일~7월 5일까지 수집되었으며 수집된 자료는 A4 기준 약 200여 매이다.

FGI는 D 그룹을 대상으로 2021년 7월 29일 오전 10시 30분부터 약 2시간 가량 비대면(zoom) 화상회의를 통해 진행하였다. FGI의 주요 쟁점은 인천한누리학교의 교육과정 및 운영에 관한 개선방안, 통합교육의 실시 가능성, 통합교육으로 전환 시 운영방안 등이다. FGI가 실시될 때는 외부의 여러 영향을 고려해야 한다(김영순 외, 2018: 376). 코로나 19 상황으로 비대면으로 진행되는 점을 고려하여 FGI 진행자인 연구자는 사전에 이러한 상황을 고지하고, 연구참여자 간의 상호작용을 촉진하기 위한 자유로운 분위기를 조성하기 위해 노력하였다. 비대면 화상회의라는 특수한 상황을 고려하여 연구참여자들에게 사전 양해를 구하였고, 원활한 토론을 위해 손들기 버튼을 활용하거나, 채팅창 등을 활용할 수 있음을 안내하였다. 연구참여자들의 다양한 이야기를 최대한 수집하기 위하여 답변 기회를 적절하게 분배하였다. 연구자 개입 없이 연구참여자 간의 토론이 이루어질 수 있도록 연구자는 경청하는 자세를 유지하였다. 쟁점에서 벗어나는 답변이라 할지라도 평가를 유보하고, 연구참여자의 답변을 정리하고, 쟁점으로 나아갈 수 있도록 유도하였다. FGI 종료 후 현장감을 그대로 기록하기 위해서 즉시 전사를 하였으며, 수집된 자료는 A4 기준 약 30여 매이다.

본 연구는 연구참여자들에게 소정의 사례비를 지급하였으며, 인하대 생명기관윤리위원회에 준하는 연구윤리를 준수하고자 노력하였다. 연구참여자들에게 연구목적을 안내하고 동의를 얻었으며, FGI는 화면 녹화에 대한 동의를 얻었다. 수집된 자료는 연구목적 이외에 사용하지 않을 것임을 고지하였다.

자료 분석은 인천한누리학교의 미래 방향을 모색하기 위한 시사점을 포착하기 위하여 수집된 자료를 반복적으로 읽고 검토하였다. 최대한 다양한 주제를 도출하기 위해 각각의 연구참여자의 언어에 집중하며 개방코딩을 실시하였다. 이후 도출된 주제를 연구참여자 간 비교분석을 통해 유사성과 상호연관성을 고려하여 패턴을 찾고 맥락화하는 것에 집중하였다. 또한 공동연구자와의 협의 과정을 통해 공립 다문화 대안학교의 통합교육 구상에 관한 최종 주제를 도출하였다.

Ⅳ. 연구결과

위의 자료 수집과 분석방법을 토대로 도출한 연구결과는 다음 <표 2>와 같으며, 총 7개의 범주와 14개의 주제로 구분하였다.

〈표 2〉 연구결과 개요

범주	주제
다문화교육의 의미 회복	다문화교육 정책의 정교한 집행
	모두를 위한 다문화교육 정책
한국어를 위한 분리 vs. 어울림	한국어 중점을 위한 분리
	어울림을 통한 언어 습득
가정-학교-마을이 함께하는 교육	가정과 학교와의 소통
	다문화학생의 교육 및 돌봄을 위한 마을 협력
자율적이고 협력적인 학교 운영	법적 지위 전환
	일관된 관리자 확보를 통한 협력적인 교육 운영
교사의 전문성 함양	전문성 있는 교원 확보
	교사학습공동체 지원
중·고등과정 중점 운영	초등과정의 폐지
	입학과 졸업이 가능한 중·고등과정 운영
통합교육을 위한 교육과정	이중언어 교육
	모든 학생을 위한 교육과정

1. 다문화교육의 의미 회복

1) 다문화교육 정책의 정교한 집행

2006년 다문화가족지원법이 발효된 것을 시작으로 불기 시작한 '다문화 열풍'(김혜순·이민주, 2007: 1)은 다문화 정책과 담론에 대한 급속한 확산에 일조하였다. 정부가 주도하는 다문화주의는 다문화에 대한 오해와 왜곡을 야기시킨다는 비판을 받아 왔다.

> "한국의 다문화교육 문제점으로 가장 근본적이면서 항상 제기되는 것은 다문화교육 개념에 대해 오해이다. 즉, 다문화교육이 다문화가정, 특히 동남아시아 혹은 러시아 등지의 저개발 국가 출신 이주민 가정을 대상으로 한 교육이라는 점이다." -연구참여자 A-2

다문화교육의 실천을 위한 “정교함”(연구참여자 A-2)이 부족한 상황에서 다문화교육에 대한 왜곡된 인식에 기반하여 2013년 분리 위탁교육을 전제로 하는 공립 다문화 대안학교가 설립되었다. 당시 반당 정원 15명에 대한 것도 충분한 논의 없이 학교 정원이 30명인 것을 기계적으로 설정한 탓이다.

> “다양한 언어와 문화가 혼재된 15명을 한 학급에서 지도하는 상황에서는 교육이 제대로 이뤄지기 어려우며 문제에 대한 해결을 교사 개인 역량 강화의 몫으로만 해서는 교육의 질을 담보하기 어렵습니다.” -연구참여자 C-6

그러나 학교 현장에서 다문화교육이 잘 작동되지 않는 것을 교사 개인의 역량으로만 치부할 수는 없다. “일관성 있는 중장기 계획을 총괄할 컨트롤 타워 부재”(연구참여자 B-1)는 “예산, 대상, 사업내용”(연구참여자 A-2)에만 집중할 뿐 다문화교육의 철학과 실행 네트워크의 조직이 부족함을 의미한다.

2) 모두를 위한 다문화교육 정책

한국의 다문화교육은 다문화주의에 대한 “철학과 비전에 대한 논의가 부족한 상황”(연구참여자 A-4)에서 “아시아계 결혼이민자 가족”(연구참여자 A-7)만을 대상으로 하는 시혜적인 정책으로 인식되고 있다. 연구참여자 C-3은 시혜적인 정책을 넘어 오히려 역차별의 문제가 학교 현장에서 나타나고 있음을 우려하기도 한다.

> “다문화 밀집학교의 경우 관심과 지원이 다문화학생들에게 집중되어 오히려 한국인 학생이 필요한 도움을 받지 못하는 경우도 있다고 생각합니다.” -연구참여자 C-3

따라서 다문화교육 정책은 다문화학생만을 대상으로 하는 것이 아니라 모두가 함께 하는 교육이라는 인식의 토대가 먼저 바로 설 필요가 있다. 또한 동화적 관점이 아닌 “상호문화적 관점”(연구참여자 A-3)에서 다문화교육에 대한 철학과 근간의 토대를 마련해야 한다.

> “청소년기 중도 입국 학생들에 대해서 이거를 단순히 시혜적인 입장으로 뭔가 그 아이를 배려하는 입장으로만 생각하다 보면 오히려 배려가 잘 안 될 수도 있겠구나라는 생각이 좀 들었어요. 오히려 좀 비다문화 학생하고 다문화 학생이 좀 호혜적으로 서로 할 수 있는 방법을 찾는 것이 좀 더 맞지 않을까.” -연구참여자 D-6

2. 한국어를 위한 분리 vs. 어울림

1) 한국어 중점을 위한 분리

다문화 학생들의 한국어 능력 부족으로 인한 학업 결손 및 생활지도의 어려움은 교육 현장에서 지속적으로 제기되어 온 문제이다. 본 연구의 연구참여자들 중 다문화 밀집지역의 학교 현장에 있는 교사의 대부분은 한국어 중점을 위한 분리교육의 필요성을 역설하였다.

> "한누리학교가 한국어 어학원 기능을 하는 것이 효과적이지 않을까 생각한다. 다른 교과를 배우지 않고 한국어 교육에 집중하여 보다 짧은 기간 안에 일반 학교에서 학습할 수 있는 한국어 능력을 기르는 것이다." -연구참여자 C-3

한누리학교의 구성원들 역시 "한국어교육이 주가 되는 학교"(연구참여자 B-2)로서의 정체성을 강화의 필요성을 제안하였다. 그러나 이는 교사들의 다문화교육에 대한 인식의 문제라기 보다는 통합교육에 대한 아무런 지원 없이 온전히 교사의 개인 역량에만 맡겨진 교육 현실의 문제라고 볼 수 있다.

> "교실에서의 어울림과 하나된 수업모형을 개발하고 운영하려고 노력하고는 있지만 매 차시 다문화학생과 비다문화학생이 함께 하는 수업을 진행하기는 버거운 것이 사실이다." -연구참여자 C-2

연구참여자 C-2는 다문화 및 비다문화 학생의 어울림이 무엇보다 중요한 것임을 알고 있지만 실천으로 이어지기에는 쉽지 않은 일이다. 연구참여자 C-4의 경우도 한누리학교의 한국어 집중 지도가 필요하다고 말하면서 동시에 "또래와의 소통"의 중요성을 언급하였다. 즉 현실과 이상의 괴리에 놓여 있다고 말할 수 있다.

2) 어울림을 통한 언어 습득

언어를 배우는 것은 단순히 말하는 방법만을 배우는 것이 아니라 문화까지 함께 배우는 것이라고 볼 때, 학생을 분리시키는 한누리학교의 현재의 환경보다는 함께 어우러질 수 있는 교육 환경이 요구된다. 다문화학교 공모제 교장인 연구참여자 D-4는 또래 집단 속에서 "강렬하게" 언어 습득이 일어난다고 이야기한다. 즉 한국어를 위한 교육환경을 고

려한다면, 현재의 분리교육이 답은 아닐 수도 있다는 것이다.

> "한누리학교에서 미리 한국어를 습득하고 정규학교에 온다는 것은 근본적으로 언어교육에 대한 잘못된 생각에서 연유한다. 특정 언어를 배운다는 것은 그 언어가 담고 있는 의미를 배운다는 것이다. 언어만을 따로 떼어서 공부하는 것은 언어학자의 일이며, 일반적으로 언어를 가르치고 배울 때에 삶에 대해 함께 배우게 된다." -연구참여자 A-2

한국의 다문화가정이 증가하고 있는 시점에서 학교는 사회의 축소판으로서의 역할을 다해야 한다. 다문화학생과 비다문화학생들은 소통의 과정을 통해 언어와 삶을 배우고, 미래사회의 구성원으로 자질을 길러나갈 필요가 있는 것이다. 다문화 밀집지역의 교사인 연구참여자 C-5 또한 언어란 생활 속에서 익혀나가는 것임을 강조한다. 학교나 학교가 아닌 곳에서도 어울리며 함께 습득해 나가는 환경을 조성해야 한다.

> "한누리학교는 비다문화학생들이 함께 있어야 그 역할을 제대로 수행할 수 있다고 봅니다. 언어라는 것이 매일 사용하고 사고해야 하는데 한국어를 학교나 일상생활에서 친구들과 소통할 수 있는 환경이 된다면 다문화가정 학생들의 한국어 습득에 크게 도움이 될 것입니다." -연구참여자 C-5

3. 가정-학교-마을이 함께하는 교육

1) 가정과 학교와의 소통

교육은 학생과 학교만의 일이 아닌, 가정과 학교의 적극적인 소통을 통해 일어나는 것이다. 그러나 인천한누리학교는 학부모위원회가 설치되어 있지 않아, 학부모와의 소통 창구가 전무한 상황이다. "부모의 관심과 지원이 부족"(연구참여자 C-2)한 것으로 치부하기엔 학교의 다문화가정에 대한 이해와 소통의 노력이 부족했던 것은 아닌지 생각해 볼 문제이다.

> "외국인 학부모는 모국의 교육환경과 한국의 교육환경 격차를 이해하지 못해서 가정교육을 적절하게 하지 못하는 경우가 많다. 가령 학교폭력이나 성교육에 대한 인식 차이로 인해 학교생활 부적응이 발생하기도 하기 때문에 가정과 연계한 교육은 필수적이다." -연구참여자 A-4

그렇기 때문에 학부모들이 의견을 나눌 수 있도록 학교는 다양한 프로그램을 마련하고 학교에 참여할 수 있도록 이끄는 노력이 필요하다. 학부모와 학생의 요구만을 일방적으로 듣는 것이 아니라, 서로의 상황과 입장을 이해하고 노력해 나가는 소통의 과정이 선행되어야 할 것이다.

> "발전을 위해서는 구성원의 목소리를 끊임없이 듣고 소통하는 것이 아주 중요하다. 따라서 교사, 관리자, 학부모, 학생이 모두 참여할 수 있어야 하며 학부모와 학생의 '요구'를 듣는 것이 목적이 아니라 이들이 자신의 학교라고 생각하고 한누리 학교의 발전을 위해 고민하도록 하는 것이 중요하다." -연구참여자 A-2

2) 다문화학생의 교육 및 돌봄을 위한 마을 협력

중도입국청소년의 경우 심리적 어려움을 경험한다. 이러한 학생들이 배움을 이어나갈 수 있도록 하기 위해서는 한국어 집중교육이 아니라, "사회적·정서적 지원"(연구참여자 A-2)이 우선이 되어야 하는 이유도 이 때문이다.

> "부모님과 장시간 떨어져 지내다가 온 아이들 경우 그쪽에서부터 학습 습관이나 관리가 안 되어 있는 아이들이 많습니다. 심리적인 불안과 아픔을 안고 오는 아이들이 많습니다. 그 아이들한테 한국어 교육도 중요하지만 심리적인 안정과 상처 치유과정이 필요하다고 생각합니다. 마음이 안정되어야 공부도 머리 속에 들어갑니다." -연구참여자 D-4

그러나 다문화 가정 자녀들 중 돌봄의 사각지대에 놓여, 부모로부터의 온전한 정서적 지원을 받지 못하는 경우도 상당수이다. 또한 부모도 한국어가 서툴거나 생계를 꾸려야 하는 등의 이유로 자녀의 배움에 관심을 쏟는 것이 쉬운 일은 아니다. "안정적인 가정환경은 학생이 교육에 전념할 수 있는 기회"(연구참여자 A-3)가 된다. 따라서 다문화학생의 성장을 위해서는 온 마을의 협력이 이루어질 필요가 있다.

> "세계 여러나라에서 온 학생들을 위한 다양한 교육적 과제를 해결하기 위해서는 지역사회의 각 기관, 단체가 협력해야 한다. 그리고 이러한 협력은 일시적이 아니라 지속적으로 이뤄져서 학생이 온전한 시민으로 성장하기까지 이어져야 한다." -연구참여자 A-4

4. 자율적이고 협력적인 학교 운영

1) 법적 지위 전환

대안학교의 설립·운영에 관한 규정(법제처, 2021)에 따르면 교과 중에서 국어 및 사회를 교육부장관이 정한 교육과정상 수업시간 수의 최소 50% 안에서 운영해야 한다고 명시하고 있다. 즉 전체 교육시수 중 50%는 국어 및 사회 교과에 할애해야 하며, 나머지 50%는 자유롭게 재구성할 수 있다. 인천한누리학교도 대안학교에 속하기 때문에 이 법규의 적용을 받는다. 그러나 다문화 학생들을 대상으로 하는 다문화 대안학교에서 "국어 교과는 사실상 성립 자체가 불가능"(연구참여자 B-1)하다.

> "우선 법적인 지위 학교의 법적인 지위와 근거에 대해서 생각해 볼 필요가 있겠다. 그래서 이제 좀 유연하게 교육과정을 운영하기 위해서는 초·중등교육법 60조의3에 근거한 각종 학교로서의 대안학교로 전환하게 되면 교육 과정을 상당히 탄력적으로 학교 현실에 맞게 재구성 재구조할 수 있겠다 하는 생각이 들고요." -연구참여자 D-4

연구참여자 D-4가 제안하는 바와 같이, 법적 지위 전환을 통해 교육 운영에 대한 자율성을 확보하는 방법이 있다. 각종 학교로서의 대안학교는 '초·중등학교 운영 규정을 적용하지 아니한다'는 대통령령이 명시되어 있다. 따라서 최소한 국가에서 요구하는 교육과정의 수가 줄어들기 때문에 교육과정에 대한 탄력적인 운영의 가능성이 생긴다.

> "최소한의 국가에서 요구하는 교육과정 이수로 학생들이 배워야 하는 과목수를 줄여 줌(zoom)으로 교육 수요자의 여러 과목 이수에 대한 부담을 적게 하여 다문화학교 교육과정을 탄력적으로 운영할 수 있다." -연구참여자 A-6

2) 일관된 관리자 확보를 통한 협력적인 교육 운영

법적 지위를 전환하는 것뿐만 아니라 장기적인 관점에서 인천한누리학교의 비전을 이해하고, 지역사회의 연계 협력을 이끌어 나갈 교장을 채용할 필요가 있다. 인천한누리학교 교장의 재임 기간이 3년 연속 1년 정도에 머무는 것은 상당한 문제가 있다.

> "관리자가 너무 빈번하게 교체되는 거는 학교의 어떤 운영의 일관성이랄지 또 지역 사회와의 어떤 그런 소통 이런 부분에도 상당한 문제가 있을 것 같으니까 소위 요즘 진행하고 있는 개방형 공모제로 해서 지역의 다문화 이해가 좀 깊이가 있는 그런

전문가들이 학교 운영에 참여할 수 있으면 좋겠다.” -연구참여자 D-4

관리자의 장기적인 근무는 지역사회 네트워크를 구성하여 연계 협력을 이끌어 낼 뿐만 아니라 “학교를 파악하고 교육과정을 구성”(연구참여자 A-6)함에 있어서도 많은 시너지를 이끌어 낼 수 있다. 인천한누리학교의 다양한 민족 구성원은 다양한 분야의 교육 수요를 불러 일으킨다. 이때 관리자는 “온라인 줌(zoom)환경이나 아동의 출신국 교강사와의 공동수업”(연구참여자 A-1)과 같은 협력적인 교육 운영을 도모할 수 있다.

5. 교사의 전문성 함양

1) 전문성 있는 교원 확보

인천한누리학교는 우선전보의 형태로 교원을 확보하고 있으나, 전보를 희망하는 교원이 없어 임의배정이 이루어지는 경우도 적지 않다. 그러나 “보상 체제가 전무한 상황”(연구참여자 C-1)에서 전문성 있는 교원을 확보하는 것은 쉬운 일이 아니다. 매우 실험적인 형태의 한누리학교의 경우 “교사들의 상당한 의지와 노력이 필요”(연구참여자 A-2)하다는 점에서 교원 보상 체제에 대한 고민이 필요하다.

> “일반 학교보다 근무 여건이 어려운 점을 대부분이 알고 있으나 그에 대한 보상 체제가 전무한 상황이다. 한누리학교 근무 교사의 보상 제도는 우수한 인력 확보로 이어지고 교육의 질적 향상으로 기대될 것이다.” -연구참여자 C-1

따라서 적절한 인센티브를 제공하고, “전국단위 교사 초빙 또는 교환 교사제도”(연구참여자 A-4)와 같은 교원 확보 방안을 다각도로 검토해야 한다. 또한 인천한누리학교에서 근무한 경험이 있는 교사들을 다문화교육의 전문가로 양성할 수 있는 방안을 마련해야 한다.

> “한누리학교에서 근무했던 교사는 한누리학교 근무기간이 끝나면 ○○초나 △△초 또는 다문화학생이 많은 학교로 가서 경험을 활용할 수 있도록 해야 한다고 생각한다.” -연구참여자 C-3

2) 교사학습공동체 지원

다문화 대안학교가 통합교육으로 나아가기 위해서는 이러한 철학에 대한 비전과 목표를 공유하는 교사들 간의 자발적이고 적극적인 연대가 필수적이다(Gruenert & Whitaker, 2017). 다시 말해 교사학습공동체를 지원함으로써 교원의 역량 강화, 다문화교육에 대한 경험 공유 등이 이루어져야 한다.

> "다문화교육에 대한 의욕과 경험이 있는 교사들의 공동체를 적극 지지하고 전문가 등의 조언을 받을 수 있도록 하여 교사 역량을 활용해야 한다. 물론 전체적으로 교사 역량을 키우는 것도 중요하지만 이미 다문화 경험과 인식, 역량을 가진 교사들의 노하우를 존중하고 지지하며 그들이 새롭게 만들어나갈 수 있도록 하는 것도 중요하다." -연구참여자 A-2

이러한 교사학습공동체는 "집단지성"(연구참여자 C-5)이 되어 다문화교육의 체계화 및 다문화교육의 발전에도 기여할 수 있다는 점에서 교육 혁신을 이끌 수 있는 핵심 열쇠라고 할 수 있다.

6. 중 · 고등과정 중점 운영

1) 초등과정의 폐지

한누리학교는 현재 초·중·고 통합으로 운영되고 있으나, 이러한 상황에 대한 "재고"(연구참여자 B-2)가 필요한 상황이다. 초등과 중·고등 간 엄연한 차이가 존재하는 상황에서 무리한 무학년제 운영은 고민해볼 필요가 있다.

> "분명한 차이가 있는데 그것을 서로 이해하지 못하여 불필요한 에너지를 소모하게 된다. 초·중등 간 분리 가능한 것은 최대한 분리해서 운영해야 한다고 생각한다(현장학습, 시상규정, 출결관리 등)." -연구참여자 C-3

또한 초등과정의 경우 한누리학교보다 다문화 밀집지역 학교에 대한 학부모의 선호도가 더 높은 현실이다. 멀리 떨어진 학교의 위치와 학생 간 분리에 대한 거부감 때문이다. 따라서 초등과정은 폐지하고, 중·고등급의 운영을 새롭게 모색하는 것이 필요한 시점이다.

"초등 같은 경우에 6개월 뒤에 원적교로 복귀를 하잖아요. 그러면 이 원적교로 복귀를 하면 구태여 이 다문화가정 학생들을 이렇게 분리 교육이 필요하다고 생각지 않습니다." -연구참여자 D-6

2) 입학과 졸업이 가능한 중 · 고등과정 운영

초등학생은 다문화 밀집지역 학교에서의 교육을 통해 충분한 변화가 이뤄질 수 있는 것에 비하여 중·고등학교 연령대에 한국에 들어온 중도입국청소년의 경우 비다문화 학생과의 통합이 오히려 한국 생활에 부적응을 초래하기도 한다.

"중도입국이나 외국인 중·고등학생들이 들어오는데 이 애들을 초등학생은 그래도 통합교육을 통해서 아이들이 이렇게 많이 변화가 가능하잖아요. 그런데 중·고등학교 연령대에 들어온 아이들은 감당이 안 되는 거예요. 그런데 인천은 보니까 그 중·고등학교 연령대 아이들을 위탁받아서 운영하는 공립대안학교가 있단다. 이 부분에 대해서 다른 시도의 장학사들이나 중·고등학교 선생님들은 굉장히 부러워하는 상황이거든요." -연구참여자 D-1

중·고등학생 대상 중점 운영이 필요한 것도 이 때문이다. 고등학교 단계에서 한누리학교의 위탁교육 이후 원적교로 돌아갈 경우 초등학교급과 달리 적응에 어려움을 경험하는 것으로 나타났다(연보라 외, 2021). 따라서 이 학생들이 한누리학교에서 학업은 온전하게 마칠 수 있는 제도적 장치가 마련될 필요가 있다.

"어떤 형태로든지 학력이 인정되는 한국의 고등학교 졸업장은 반드시 딸 수 있도록 제도적 장치가 필요하다. 학력이 인정되는 중·고등과정 대안학교를 다니더라도 졸업장이 있는 것과 없는 것은 이후 진학이나 경력을 위해서도 지극히 큰 차이를 의미할 수 있다". -연구참여자 A-1

7. 통합교육을 위한 교육과정

1) 이중언어 교육

한누리학교는 한국어 교육에 집중하고 있기 때문에 "이중언어 정체성교육의 장기 계획이 부재"(연구참여자 B-1)한 상황이다. 그러나 상호문화를 존중한다는 측면에서 학교의 귀중한 자원인 "다양성을 놓치는"(연구참여자 A-7) 것이라 볼 수 있다.

"한국어교육은 물론이지만 나만의 정체감을 잊지 않도록 자신의 모국어를 함께 교육하는 다문화언어 교육도 절실히 필요하다고 봅니다. 한누리학교에서 모국어와 한국어로 교과학습을 하는 이중언어교육을 건의합니다". -연구참여자 C-4

또한 이중언어교육은 국내 출생 다문화가정 자녀들에게도 적용할 수 있도록 함으로써, "진로를 연계하는 방안"(연구참여자 A-3)도 고려될 수 있다. 소수 언어를 사용하는 강사를 확보하는 부분에 대해서는 교육청 차원에서의 탄력근무와 같은 제도를 적극적으로 운영할 필요가 있다.

"다국적 이중언어 강사는 국적마다 확보하기는 어려우니 교육청 차원에서 탄력적으로 학생들에 탄력적으로 순환근무 할 수 있는 환경조성이 필요하다." -연구참여자 A-6

2) 모든 학생을 위한 교육과정

비다문화 학생을 포함한 모든 학생들이 다문화 대안학교를 선택할 수 있게 하려면, 좋은 교육과정이 먼저가 되어야 한다. 따라서 통합교육의 교육과정을 어떻게 운영할 것인지에 대한 심도 있는 고민이 필요하다.

"통합교육으로 봤을 때 그러면 이제 다문화 학생이 아닌 일반 학생이라고 표현해야 되나요. 그런 친구들이 같이 이제 여기에 이제 학교를 다닐 수 있는 어떤 이유를 더 고민하면서 가는 것이 좀 합당하지 않을까 이런 정도 생각을 해봤고요." -연구참여자 D-3

일반적인 학교에서 경험하기 힘든 "프로젝트 위주의 수업"(연구참여자 A-1)형태나, 교과서의 형태에서 벗어난 "여러 교과목의 통합적 제시"(연구참여자 D-5) 등도 그 대안 중 하나가 될 것이다. 무엇보다 중요한 것은 한누리학교의 최대 자원인 문화적 다양성을 활용할 필요가 있다.

"학생들의 다양한 언어와 문화 경험을 어떻게 수업에 녹여낼 것인지에 대한 구체적인 논의가 필요하다. 이때 다양한 언어와 문화는 이주배경 가정의 학생들만을 지칭하지 않도록 해야 하는 것이 핵심이다." -연구참여자 A-2

Ⅴ. 결론 및 논의

본 연구는 공립 다문화 대안학교인 인천한누리학교의 사례를 중심으로 통합교육을 구상함으로써 미래 교육에 대한 시사점을 제공하고자 하였다. 연구결과 다문화교육의 의미 회복, 한국어를 위한 분리 vs. 어울림, 가정-학교-마을이 함께하는 교육, 자율적이고 협력적인 학교 운영, 교사의 전문성 함양, 중·고등과정 중점 운영, 통합교육을 위한 교육과정 총 7개의 범주와 14개의 주제를 도출하였다. 이러한 연구결과에 따른 논의는 4가지로 정책적 차원, 인천한누리학교의 역할, 교원 확보 및 양성, 학생들의 교실 통합을 위한 교육과정 구성이다. 이에 따른 세부 내용은 다음과 같다.

첫째, 정책적 차원에서 정책을 입안하고 실천하는 모든 구성원들이 다문화교육이 모두를 위한 정책이라는 것에 공통적 지향점을 두고, 장기적인 관점에서 정책을 마련할 필요가 있다. 2006년부터 시작된 다문화교육 정책은 오히려 다문화 학생들에게 '차별'로 인식되고 있으며, 거시적인 차원에서 '다문화 시민'에 대한 담론이 부족한 상황이다(김기영·고은선, 2018; 황정미, 2010). 다양한 언어적 배경을 가진 학생들이 존재하는 교실 안에서 교사는 이 모든 것을 감당할 것을 요구받는다. 그러나 이는 현실적으로 불가능한 일이다. 다문화학교는 교사와 학생만으로 이루어지는 것이 아니며, 학교 전체, 교육 전체에 있어서의 정책 전환을 요구한다(김병길·황긍섭, 2001; 조용환, 1998; Banks, 2014; Bennett, 2007). 현재의 분리교육 기조를 유지하는 정책은 비다문화 학생에게는 교육 환경에서 다양한 문화를 습득할 기회를 박탈하는 것이며, 다문화 학생에게는 한국어교육에만 매몰된 채 모국어로부터 분리를 야기하는 것이다. 따라서 인천한누리학교의 통합교육을 위해서는 가장 먼저 다문화교육 정책을 거시적인 관점에서 바라볼 필요가 있다. 학교나 교사, 다문화학생 등 특정 대상만을 중점으로 하는 교육이 아닌, 통합적 차원에서 정책적 논의가 이루어질 필요가 있다.

둘째, 인천한누리학교는 학교 공동체로 통합교육에 대한 관점을 학교 안으로만 한정하는 것이 아니라, 범위를 확대하여 마을에서의 통합교육으로 확장시키는 역할을 담당해야 한다. Sergiovanni(1994)는 학교가 가치와 감정, 신뢰를 핵심으로 하는 관계 중심의 공동체로 나아가야 함을 역설하였다. 학교 공동체는 교육 주체가 지닌 개인의 문제, 학교라는 생활 세계의 문제를 협력을 통해 해결하고 학습하며, 성장하는 공동체이다(Lambert et al., 1995; Myers & Simpson, 1998). 다문화 대안학교는 문제 해결적이며, 미래 지향적인 가치를 선택해야 한다(고병헌, 1998). 이를 위해 가장 먼저 선행되어야 하는 것은 일관된 관리자를 확보하는 것이다. 관리자급 교원의 빈번한 교체는 학교가 지역사회와 협

력하고 미래지향적으로 나아가게 하기 보다는 현재의 분리형 한국어교육을 답습하는 결과로 이어지고 있다. 따라서 장기적인 관점에서 비전을 제시할 수 있는 관리자급 교원을 중심으로 학교 공동체의 확장을 이끌어야 한다.

셋째, 전문성 있는 교원을 확보하고 양성할 수 있도록 지원해야 한다. 비록 통합교육을 위해서는 교원뿐만 아니라 모두의 노력과 개선을 요구함에도 불구하고 여전히 교원의 역할은 중요하다(Nieto, 2009). 교사학습공동체란 협력을 통해 학교에서 발생하는 문제를 해결하는 수준을 넘어, 이 과정을 통해 구성원의 성장과 삶의 질을 개선하는 것이다(Lambert et al., 1995; Myers & Simpson, 1998). 그렇기 때문에 교사학습공동체는 다문화 대안학교로서 인천한누리학교가 통합교육으로 나아감에 있어 실천의 원동력이 될 수 있다. 따라서 인천한누리학교 교사 간 학습 공동체 뿐만 아니라, 비슷한 문제 해결에 대한 의식을 지닌 다양한 지역의 교사들의 학습 공동체를 지원함으로써 교사들이 상호협력하고 연대하는 동시에 주체의식을 갖고 다문화 대안학교에서의 통합교육에 대한 비전과 목표를 공유할 수 있는 기틀을 마련해야 한다.

넷째, 학생들의 교실 통합을 위한 교육과정을 구상해야 한다. 최충옥과 이륜(2010)이 언급한 바와 같이 교실 환경에서의 접촉도 다문화교육을 실천함에 있어 매우 중요한 요소이다. 또한 다문화밀집지역 교원으로 구성된 연구참여자 C 그룹에서도 현장에서 어려움이 있기는 하나, 교실 통합의 필요성을 인식하고 있었다는 점에서 교실 통합은 반드시 실현되어야 한다. 그러나 이는 단기간에 이루어질 수 있는 부분이 아니다. 앞서 논의점으로 제시한 정책적 차원, 인천한누리학교의 역할 변화, 전문성 있는 교원 확보에 대한 부분을 동시에 고려해야 하며, 장기적인 차원에서의 접근이 필요하다. 연구참여자 A-6은 다문화 대안학교에 비다문화학생이 입학할 수 있도록 “귀국자 자녀들이 적응할 수 있는 교육기관”이 된다면 모든 학생이 동일한 교실에서 통합교육을 받을 수 있는 환경적 토대가 마련될 수 있다고 하였다. 동시에 초등학교나 중등과정에서 분리교육이 필요한 학생 수요가 분명히 존재할 수 있다. 따라서 사각지대에 놓인 다양한 배경의 학생들이 인천한누리학교에서 교육을 받을 수 있는 장치를 마련하고, 이를 바탕으로 이중언어교육 및 모든 학생을 위한 교육과정 운영을 모색할 수 있을 것이다.

본 연구는 이메일 인터뷰와 FGI를 토대로 인천한누리학교의 통합교육을 구상하고자 하였다. 그러나 학부모와 학생에 대한 요구자료 수준이 미흡했다는 한계가 있다. 그럼에도 불구하고 인천한누리학교의 통합교육 구상을 시도한 최초의 연구로서 본격적인 논의를 시작했다는 점에서 이 연구의 의의가 있다고 하겠다. 이병환과 김영순(2008)은 대안교육이 지속가능한 미래의 철학과 전인적 교육철학을 학교 경영 방식에서 구현할 수 있

는 교육이 되어야 함을 강조하였고 대안교육의 의미를 확장하여 기존 제도권 교육의 대안적 개념에서 '가정, 학교, 사회'가 함께 참여하는 '통합적 대안교육'을 제안하였다. 따라서 분리교육 형식으로 이루어지고 있는 다문화 대안학교는 동화적 관점의 단기해결에 급급하여 한국 다문화사회와 다문화교육이 현실의 제약에 머무르는 결과로 나타나기도 하였다(구정화·연미자, 2011; 한학범, 2021). Loflin(2008) 역시 대안학교의 교육이 '대안으로서의 교육'이 아닌 '교육적 대안(educational alternatives)'으로서의 철학을 지녀야 할 것을 주장하였다. 따라서 공립 다문화 대안학교인 인천한누리학교는 교육적 대안으로서 통합교육에 대한 방향을 제시하는 기관으로 나아가야 한다. 공립 다문화 대안학교를 중심으로 한국의 다문화교육에 대한 통합교육 논의가 더욱 확장되길 기대한다.

참고문헌

강진숙(2008). 한국 비판언론학의 질적 연구방법 적용사례 연구. 한국언론정보학보 -(43), 81-113.

_____(2016). 커뮤니케이션과 미디어교육 연구의 주사위: 질적연구방법론. 서울: 도서출판 지금.

고병헌(1998). 한국 대안교육운동의 성격에 관한 연구. 성공회대학논총, 12, 250-287.

구정화·연미자(2011). 근거이론 분석으로 본 초등교사의 다문화교육에 대한개념적 인식 특성. 한국교육, 38(2), 5-27.

교육부(2021a). 2021 다문화교육 지원계획.

_____(2021b). 2021 다문화교육 정책학교 운영 가이드라인.

김기영·고은선(2018). 다문화교육 지원정책에 대한 이주배경 청소년의 인식과요인 분석. 교육혁신연구, 28(1), 405-425.

김병길·황긍섭(2001). 대안교육에 있어서 '대안'의 범주화. 교육철학, 19, 1-17.

김수홍(2016). 사회통합을 위한 다문화교육의 법적 과제. 대한교육법학회, 28(2), 27-57.

김영순·김진희·강진숙·정경희·정소민·조진경·조현영·최승은·정지현·오세경·김창아·김민규·김기화·임한나(2018). 질적연구의 즐거움. 서울: 창지사.

김영순·최승은·최수안·김은희(2021). 인천 다문화가정 자녀 교육 개선 연구. 인천한누리학교를 중심으로. 인천시의회·인하대학교 다문화융합연구소.

김영천(2014). 질적연구방법론 Ⅰ: Bricoleur, 2판. 서울: 아카데미프레스.

김정민·한상길(2015). 중도입국 청년의 다문화 대안학교 학습경험 의미탐색. Andragogy Today, 18(1호), 157-184.

김정희(2013). 사회통합을 위한 다문화교육 실천에 대한 논의-독일 바이에른 주의 학교, 박물관, 사회적 기업 교육 사례 중심으로. 문화예술교육연구, 8(4), 71-86.

김진희(2020). 2020 인천 다문화교육 발전 방안 토론집. 인천광역시교육청·인하대학교 다문화융합연구소.

김현희(2016). 포스트모더니즘과 다문화교육에 대한 논의. 교육문제연구, 22(1), 93-110

김혜순·이민주(2007). 한국적 다문화주의의 이론화. 동북아시대위원회 연구보고서.

법제처(2021) 대안학교의 설립·운영에 관한 규정. 2021년 10월 13일 검색.

변순용·곽혜란·손경원(2012). 다문화 통합교육의 내용체계 구성에 대한 기초 연구. 윤리연구, 1(86), 321-347.

아영아(2013). 다문화학교환경이 청소년의 다문화태도에 미치는 영향. 청소년복지연구, 15(1), 77-100.

연보라·김정숙·신동훈·김재우(2021). 인천 다문화교육 종합발전방안 연구보고서. 인천광역시

교육청·한국청소년정책연구원.

오성배·황석규·신경순(2010). 인천 공립 다문화 대안학교 설립 타당성 조사 및 운영 방안 연구. 인천광역시교육청.

오영훈·김영순(2016). 다문화 대안학교의 실천과 모색. 경기: 북코리아.

유충열(2020). 2020 인천 다문화교육 발전 방안 토론집. 인천광역시교육청·인하대학교 다문화융합연구소.

이병환·김영순(2008). 대안교육의 실천과 모색. 서울: 학지사.

인천광역시교육청(2020). 2020인천 다문화교육 발전 방안 토론회 토론집. 인천시교육청·인하대학교 다문화융합연구소.

인천한누리학교(2021a). 2021학년도 한누리 교육계획. 인천한누리학교.

_____(2021b). 인천한누리학교 홈페이지. http://hannuri.icesc.kr/main.do. 2021년 12월 17일 검색.

장은영(2020). 2020 인천 다문화교육 발전 방안 토론집. 인천시교육청·인하대학교 다문화융합연구소.

정연숙·사이노오 아카네·김영환(2021). 국내 다문화교육과 다문화 대안학교 관련연구 동향분석. 교육혁신연구, 31(1), 187-207.

조용환(1998). 대안학교의 가능성과 한계에 관한 문화기술적 연구, 교육인류학연구, 1(1), 113-155.

조인제(2019). 우리나라 다문화학교에 대한 제도적 분석: 다문화 예비학교(한국어학급) 및 특별학급, 다문화 대안학교를 중심으로, 교육문화연구, 25(4), 771-792.

최나영·최진영·한현지(2014). Bennett의 다문화교육과정의 목표를 중심으로 한 미국 워싱턴 주와 한국의 초등 교육과정 비교분석. 교육과학연구소, 45(3), 193-220.

최진오·이은정(2016). 다문화교육과 통합교육의 연계적 개념고찰. 교양교육연구, 10(3), 179-210.

최충옥·이륜(2010). 다문화가정 자녀의 통합교육에 대한 초등학생의 인식도 차이와 다문화교육 개선방안 연구. 한국다문화교육연구학회, 1(3), 93-114.

한학범(2021). 인천 지역 교원들의 다문화교육 개선 요구사항에 대한 다문화교육 관점 분석. 문화교류와 다문화교육, 10(4), 29-60.

황정미(2010). 다문화시민 없는 다문화교육 -한국의 다문화교육 아젠다에 대한 고찰-. 담론201, 13(2), 93-123.

Banks. J. A. (1993). Multicural education: Characteristics and goals. In J. A. Banks & C.A. M. Banks (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives* (pp. 3-28). MA: Allyn & Bacon.

_____ (2014). An Introduction to Multicultural Education, 모경환 외 역(2016), 다문화교육 입문. 서울: 아카데미프레스.

Bennett, C. I. (2007). Comprehensive Multicultural Education: Theory and Practice (6th ed.), 김옥순 외 역(2009), 다문화교육: 이론과 실제. 서울: 학지사.

Gruenert, S. & Whitaker, T. (2017). *School culture recharged: Strategies to energize your staff and culture.* ASCD.

Lambert, L., Walker, D., Zimmerman, D. P., Cooper, J. E., Lambert, M. D.,Gardner, M. E., & Slack, P. J. F. (1995). *The Constructivist leader.* NY:Teacher College.

Loflin, J. (2008). Alternative Education's Spoiled Image: When it happened, how it happened, why it happened, and what to do about it. Lowa Association of Alternative Education, Indianapolis, IN.

Meyer, C. B. & Simpson, D. J. (1998). *The Whole-faculty study groups: Lessonslearned and best practices from classroom, districts, and schools.* CA:Corwin Press

Nieto, S. (2009). Language, Culture, and Teaching: Critical Perspectives. (2nd ed.) 김영순 외 역(2016). 언어, 문화 그리고 비판적 다문화교육. 경기: 북코리아.

Sergiovanni, T. J. (1994). *Building community in schools.* CA: Jossey-Bass.

〈ABSTRACT〉

A Study on Integrated Education Concept for Incheon Hannuri School as a Multicultural Alternative School

Kim, Young Soon* · Choi, Seung Eun** · Choi, Soo An*** · Kim, Eun Hui****

This study is to suggest a proposal for integrated education of Incheon Hannuri School, a public multicultural alternative school. For this, data were collected based on e-mail interviews and FGIs for education experts, Incheon hannuri school teachers, and teachers in multicultural areas. As a result of the study, 7 categories and 14 subjects were derived. The discussion according to the research results is as follows. First, in the policy dimension of multicultural education, it is necessary to prepare a policy from a long-term perspective, with the goal of being a policy for all. Second, Incheon hannuri school should play a important role in extending the perspective of integrated education to villages as a school community. Third, the teacher learning community should be actively supported for securing and nurturing professional teachers. Fourth, a curriculum for integrating students' classrooms should be devised. However, it is necessary to plan student integration from a long-term perspective in consideration of the needs of students who need separate education. This study has significance as a study that conceived the integrated education of Incheon hannuri school. It also emphasizes that Incheon hannuri school, a public multicultural alternative school, should move forward as an institution that suggests the direction for inclusive education as an educational alternative. In addition, it is expected that the discussion of integrated education on multicultural education in Korea will be expanded further, centering on public multicultural alternative schools.

* First Author, Head of the Convergence Institute for Multicultural Studeis, Inha University
** Co-Author, Guest Research Fellow of the Convergence Institute for Multicultural Studeis, Inha University
*** Corresponding Author, Doctoral Student, Dept. of Multicultural Education, Inha University(hsu.choi@gmail.com)
**** Co-Author, Doctoral Student, Dept. of Multicultural Education, Inha University

Key words

Public Multicultural Alternative School, Incheon Hannuri School, Integrated Education, Qualitative Research

논문 투고일	2021. 12. 19
논문 심사일	2022. 01. 08
게재 확정일	2022. 01. 17