

다문화 특별학급 내 세계시민교육 실천 사례 연구*

박혜경** · 신혜선*** · 박환보****

요약

본 연구는 한국 내 세계시민교육 실천의 주요한 배경이 되었으나 아직 구체적인 논의가 진행되지 않은 이주배경 아동·청소년들이 참여한 세계시민교육 실천을 주요 연구대상으로 설정하고, 이주배경 아동을 대상으로 하는 세계시민교육의 양상을 드러내는 것을 목표로 했다. 이를 위해 경기도 A시에 위치한 A초등학교의 다문화 특별학급 내 세계시민교육 실천을 중심 사례로 두고 참여관찰과 담당 교원의 면담을 실시하였다. 이주배경 아동을 대상으로 한 세계시민교육 실천에서 나타나는 주요 특징은 첫째, 수업을 실행할 때 공용어가 부재하다는 것, 둘째, 기존 세계시민교육의 직접 적용이 불가능하다는 것, 셋째, 아이들은 세계시민성 보다 한국 내 적응을 주요 관심사로 설정하고 있었다는 것이었다. 이를 통해 한국 내 세계시민교육의 포용성을 위해서 프로그램 개발에서 보편적인 주제와 활동 중심의 교수방법을 고려해야함을 알 수 있었다. 특히 이주배경 아동·청소년들 대상의 세계시민교육

* 이 글은 일본국제이해교육학회 제32회 연구대회에서 발표한 원고를 수정한 것임.

** 충남대 사범대학 교육학과 박사수료(제1저자), amicable.think@gmail.com

*** 안산원곡초등학교 교사(제2저자), gns87@korea.kr

**** 충남대 사범대학 교육학과 교수(교신저자), hwanbo@gmail.com

은 각 문화마다 그 논의점이 다를 수 있으므로 교사들의 시행착오 경험을 누적할 장이 마련되어야 함을 제안하였다.

주제어 : 세계시민교육, 다문화 특별학급, 이주배경학생, 사례연구, 포용적 교육

I. 서론

2015년, UN은 2030년까지 지구의 지속 가능한 개발을 위해 17개 목표를 설정하고 전 세계가 함께 실천할 것을 촉구하였다. ‘지속가능 발전목표(Sustainable Development Goals, SDGs)’로 일컬어지는 이 목표 중에서 교육 분야는 네 번째 목표로 ‘누구도 소외되지 않는, 포용적이고 공평한 양질의 교육보장과 평생학습 기회의 증진’을 목표로 세웠다. 또한 교육분야의 세부목표 중 하나로 지속가능발전과 세계시민성 함양을 포함하여 인류가 함께 지향해야 할 교육의 방향과 내용을 담은 목표(SDG4.7)를 설정하였다. 최근에는 코로나19로 인한 전 세계적인 변화와 우크라이나 전쟁 등과 같은 분쟁의 발발, 기후위기로 인한 환경의 변화 등으로 인해 교육의 포용성과 국가를 뛰어넘는 공동체성의 중요성이 더욱 강조되고 있다(유네스코한국위원회, 2018).

한국 사회는 1990년대 ‘세계화, 정보화 시대’와 함께 외국 출신 노동자나 국제결혼으로 인한 결혼이주민들의 증가를 경험하였고 이로 인한 그 자녀 세대의 성장이라는 사회변화를 마주하게 되었다. 단일 민족으로 강조되었던 한국의 인구구조에 다른 모습, 다른 문화 배경,

다른 언어를 사용하는 이주배경 아동·청소년들이 증가하면서 교육 내에서도 다문화가정 자녀를 지원하기 위한 정책이 추진되었다(김명희 외, 2021). 이와 함께 한국 사회에서 다양한 문화의 이해와 포용에 관한 교육의 필요성도 증가하였다(김진희, 허영식, 2013). 이 시기부터 한국 교육 내에서는 다문화교육, 세계시민교육, 국제이해교육 등의 용어가 사용되었고(김명희 외, 2021; 김진희, 허영식, 2013), 2015년 이후부터는 세계시민교육이 이러한 개념을 포괄하는 개념으로서 간주되었다(박환보, 조혜승, 2016). 곧, 한국 사회 내 세계시민교육 개념의 등장과 그 활용에는 한국 사회가 마주한 이주민들의 증가라는 현상과 세계화라는 거대한 흐름이 존재한다고 할 수 있다.

이처럼 한국 사회에서 세계시민교육이 등장한 배경에는 이주배경 아동·청소년이 존재한다. 그럼에도 국내 세계시민교육과 관련된 연구에서 이주배경 아동·청소년과 관련한 논의는 부족한 실정이다. 세계시민교육이 ‘현재보다 더욱 평화롭고 관용적이며 포용적인 세계를 만들어가는 역량을 키우는 것’을 목표로 하고 있고 이에 다양성 존중과 이주민에 대한 포용성과 관련한 학습 주제를 다루고 있음에도(윤종혁 외, 2022), 이주배경 아동·청소년은 세계시민교육 영역 내에서 학습의 주체라기보다는 주제로서 다루어졌다. 이는 세계시민교육이 한국 사회 내에서 자문화중심적으로 해석되어 왔다는 지적(성열관, 2010)이 현재까지도 이어지고 있음을 보여준다.

기존 한국 내 세계시민교육의 동향을 참고하면 세계시민교육의 실천과 관련된 연구들의 대부분이 교육일반과 초중등교육 단계에서 집중되어 있음을 알 수 있다(박환보, 조혜승, 2016). 그리고 초중등 교

육단계 내 세계시민교육의 실천과 관련한 연구들은 주로 주요 학습 주체를 한국어가 제1언어인 주류의 한국 학생을 대상으로 하고 있다 (권순정, 조윤정, 서화진, 2020; 박경희, 이진형, 윤주리, 2021; 고은실, 김형숙, 2022). 다문화사회와 관련하여 세계시민교육을 논한 연구가 있기는 했으나(박미정, 2022), 이는 이론적 검토수준에 있었다고 볼 수 있다. 세계시민교육이 표방하는 학습자의 ‘포괄성’에 초점을 맞추어 사회적 소외계층이 참여한 세계시민교육 관련 연구를 찾아보면 소수이기는 하나 발달장애인을 대상으로 한 세계시민교육(최지혜, 정소영, 이영선, 2023)이나 유아(이상옥, 손은령, 2022), 자활센터의 성인(김남순 외, 2023)을 대상으로 한 실천 사례가 소개된 바 있기는 하다. 다만 이러한 연구를 통해 이주배경 학생이 학습주체가 되는 세계시민교육에 시사점을 얻어내기에 한계가 있다.

이에 이 연구는 한국 내 세계시민교육 실천의 주요한 배경이 되었으나 아직 구체적인 논의가 충분히 진행되지 않은 이주배경 아동·청소년들이 참여한 세계시민교육 실천을 주요 연구대상으로 설정하고, 이주배경 아동을 대상으로 하는 세계시민교육의 양상을 드러내는 것을 목표로 한다. 이를 위해 경기도 A시에 위치한 학교의 이주배경 아동들로 구성된 다문화 특별학급 내 세계시민교육 프로그램의 실천사례를 참여관찰하고 이를 지도한 교사를 심층면담함으로써 이주배경 아동이 학습자의 주체일 때 나타날 수 있는 세계시민교육의 양상을 파악하였다.

II. 선행연구 검토

1. 세계시민교육의 실천과 그 대상

세계시민교육은 2012년 유엔의 교육최우선 구상(Global Education First Initiative, GEFI)을 시작으로 2015년 인천선언을 통해 유네스코가 지속가능발전목표 내 글로벌 교육의제를 설정하면서 그 논의가 활발히 진행되어 왔다(박환보, 조혜승, 2016). 다만 그 개념이 다양한 주체의 관점에 따라 다르게 정의되고 있어, 세계시민교육은 그 정의가 모호하다는 지적이 늘 수반(Marshall, 2011)되는데, 이 연구에서는 유네스코 중심의 정의 곧, ‘보다 정의롭고 평화로우며, 관용적이고, 포용적이며 안전하고 지속가능한 세상을 만드는 학습자가 필요로 하는 지식, 기술, 가치·태도를 함양하는 패러다임(UNESCO, 2016:16)’이라는 개념을 세계시민교육의 주요 개념으로 다룬다. 이는 한국 사회 내 세계시민교육의 정착과 확산의 과정에서 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원(Asia-Pacific Center for International Understanding, 이하 APCEIU)이 중심이 되어 세계시민교육 선도교사 사업, 다문화가정 대상국가와의 교육교류사업 파견교사 사업 등을 통해 학교교육 내 세계시민교육 확대에 기여해 온 측면이 있다는 것(박환보, 임진영, 2021)을 고려한 것이다.

세계시민교육은 그 주요 실천 대상으로 초중등 교육단계의 교원이거나 학령기 아동·청소년을 중심으로 진행되어 왔다(박환보, 조혜승, 2016). 이성희 외(2015)에 따르면 한국의 교원은 세계시민교육을 다루

는 주된 목표로 다른 국가와 문화에 대한 이해를 증진시키고, 학생들의 세상을 보는 시야를 확대하며, 존중과 책임 있는 가치관 함양을 꾀고 있음을 알 수 있다. 그리고 그 과정에서 교사가 가지고 있는 해외경험이나 담당교과목과 같은 개인적 특성이 세계시민교육 실천에 영향을 줄 수 있다(정성경, 기한솔, 박환보, 2021). 세계시민교육에 관심을 갖는 교사들은 세계시민교육 선도교사 활동이나 시도교육청 단위의 교사연구회, 학습동아리 등에 참여함으로써 세계시민교육과 관련된 역량을 키워가는데(박환보, 임진영, 2021), 이렇게 실천되는 세계시민교육은 개별 학교의 상황이나 환경에 따라 그 실태가 매우 상이하게 나타나게 된다(이성희 외, 2015).

이러한 교사들이 세계시민교육 실천의 대상으로 설정한 이들은 주로 학령기 아동·청소년에 해당한다. 박환보 외(2016)는 청소년들을 주요 세계시민교육의 대상으로서 보고 이들의 세계시민의식에 미치는 영향요인을 분석한 연구를 진행한 바 있다. 이 연구는 여학생이 남학생보다 타문화 출신자에 대한 평등인식이나 이민자에 대한 평등인식에서 긍정적이며, 부모의 학력과 직업 지위가 세계시민의식 수준에 영향을 미치고 있음을 보여준 바 있다. 임진영과 박환보(2023)의 연구에서도 청소년은 다음 세대를 이끌어 나갈 주체로서 세계시민성을 함양해야 할 필요를 전제하면서 이들의 세계시민으로서 인지적 영역이 경험을 매개로 한 유의미한 간접효과가 있음을 설명하고 있다. 이 연구는 가족과의 의사소통 정도, 교내 세계시민 교육 경험, 교외 세계시민교육경험 등이 청소년의 세계시민성에 영향을 주고 있음을 검증하고 있다.

이 외에도 그 비중은 크지 않지만 세계시민교육과 관련한 주요 학

습자로서 한국사회 내 소수자들을 탐구한 연구가 있다. 가령, 발달장애인을 대상으로 한 세계시민교육의 실천사례(최지혜, 정소영, 이영선, 2023)나 유아(이상옥, 손은령, 2022), 자활사업에 참여하는 성인(김남순 외, 2023), 대학생(이숙정, 김혜영, 2021) 등이 탐구된 바 있다. 다만 이러한 연구들은 위의 교사 및 아동·청소년을 대상으로 한 연구까지를 포함하여 그 사회의 주류문화를 내재화한 사람을 전제로 하고 있다. 이주배경 아동·청소년들이 세계시민교육의 주제로 다루어지거나 변수로서 등장한 연구는 있으나 주요한 학습 주체로서 다루어진 연구는 찾아보기 어렵다.

2. 한국의 이주배경 아동·청소년¹⁾과 다문화 특별학급

한국 사회 내 다문화 교육은 2006년 교육부의 ‘다문화가정 자녀 교육지원대책’ 지원 정책이 수립되면서 시작되었다(김명희 외, 2021:4). 2008년에는 초·중등교육법 시행령을 개정하여 다문화 학생 교육권 보장하였고, 2012년부터는 이주배경 아동·청소년들의 한국어 교육과정을 도입하여 한국어 교육을 지원하기 시작했다. 2012년부터 시행한 다문화교육 중점학교는 2019년 다문화교육 정책학교로 그 명칭을 변경하여 현재까지 운영하고 있다. 이 외에도 다문화학생 대학생 멘토링이나 교과 보조교재를 개발하는 등 이주배경 아동·청소년들의 교육을 지원하기 위한 정책들이 추진되고 있다.

1) 이주배경 아동·청소년을 일컫는 명칭으로 ‘다문화 학생’이라는 용어가 쓰이기도 하나, 2023년 경기도교육청의 추진계획에서 제안한 정책 용어 개선에 따라 이 연구에서는 ‘이주배경학생’ 혹은 ‘이주배경 아동·청소년’이라는 용어로 통일하여 지칭하고자 함.

정부 차원에서 교육영역 내 이주배경 아동·청소년을 지원하는 정책이 마련되게 된 것은 한국 사회가 겪은 인구구성의 변화에 기반하고 있다. 한국 사회 이주민들의 유입은 한국이 세계화에 참여하기 이전인 1980년대부터 꾸준히 존재했다. 1980년대 말부터 외국인 근로자들이 한국 사회에 꾸준히 유입되었으나 한국 정부는 이들이 ‘국민’의 범위 외에 존재한다는 점에서 적극적인 대안을 마련하지 않았던 것으로 평가되고 있다(오경석, 2007). 그러나 2000년대 이후 국제 결혼으로 ‘국민’의 범위에 들어오는 세대가 출현하게 되면서 소위 ‘다문화 정책’이라는 명칭 아래 정부의 정책이 추진되기 시작했다. 2020년 이후에는 내국인의 출생률감소로 학령인구가 감소하는 가운데 이주배경 아동·청소년의 비중이 증가하면서 학습자 집단으로서 이들을 둘러싼 교육여건이 더욱 중요하게 다루어지고 있다.

다문화교육포털²⁾이 제공하는 자료에 따르면 국내 이주배경 학생은 2010년 31,788명에서 2010년 147,378명으로 꾸준한 증가 추이를 보이고 있다. 전체 학생 대비 이주배경 학생들의 비중은 2016년 1.68%에서 2018년 2.19%, 2022년 기준 3.19%로 매년 증가하는 추세에 있다. 이중 75% 이상이 초등학교급에 재학 중이며, 17개 시·도 가운데 경기도에 가장 많은 수의 이주배경 학생이 재학 중인 것으로 나타나고 있다. 경기도교육청은 이러한 상황을 인지하여 이주민 증가가 새로운 사회환경 변화의 전환점이 될 것으로 파악하고 도 교육력 제고의 실마리로서 ‘다문화 교육’을 제안하고 있다(경기도교육청, 2023:2).

2) 다문화교육포털(2020). 국내다문화학생 현황.
<https://edu4mc.or.kr/guide/stat.html> (2023.11.01. 인출)

다문화 특별학급은 이주배경 아동·청소년들이 한국 학교에 입학하게 될 때 소속되는 학급이라고 할 수 있다. 한국어나 한국문화에 아직 익숙하지 않은 입국 초기의 중도입국학생이나 외국인학생들이 한국 학급에 소속되어 학습할 수 있도록 한국어를 집중교육하기 위해 마련된 특별학급이 다문화 특별학급이다(교육부, 2023). 일반 학급과 달리 다문화 특별학급은 한국어 교육과정(Korean as a Second Language, KSL)교육과정에 따라 특별학급 담당 교사가 기초 생활한국어와 학습한국어, 한국문화를 중심으로 가르친다(경기도교육청, 2023; 교육부, 2023). 다문화 특별학급과 관련한 정책에 대한 논의는 2000년대 초부터 시작되었는데, 공단지역을 중심으로 이주배경 아동·청소년들의 교육권 보장에 대한 요구가 만들어졌고 이에 경기도 교육청은 2006년 전국에서 처음으로 다문화 특별학급을 설치하면서 운영되기 시작했다(전영은, 박원진, 2018). 안산시와 시흥시에 ‘외국인 근로자 자녀 특별학급’이라는 명칭으로 1개 학급을 설치하고 운영을 시작한 것이 그 시작이다. 다문화 특별학급이 전국 단위에서 그 운영과 학력 인정 근거가 마련된 것은 2013년으로 2023년 현재 전국에 527학급이 운영되고 있다(교육부, 2023). 경기도의 경우 다문화 특별학급은 2006년 전국에서 처음으로 시작되었는데 2022년 51개교에 63학급, 2023년도에는 55개교에 73학급으로 그 규모가 확대되고 있다(경기도교육청, 2023).

2022년 기준 다문화 특별학급의 운영 형태를 살펴보면, 기본적으로 무학년 복식학급 형태를 띠고 있다고 할 수 있다. 다문화 특별학급의 최대 정원은 15명으로 주로 원적학급에서 한국어로 학습활동이 어려운 학생이 편성된다. 다문화 특별학급에 편성된 학생은 원적학

급과 다문화 특별학급에 중복되어 편성되는데, 원적학급은 본래 연령이나 학습수준에 맞는 학급에 배정되고, 다문화 특별학급은 주로 학생들의 한국어 수준을 우선으로 고려하여 편성되지만, 설치된 특별학급 개수에 따라 학년, 학년군, 출신 국가 등이 차순으로 고려되기도 한다. 다문화 특별학급에 편성되면 학생들은 KSL교육과정을 적용받아 생활한국어, 학습한국어, 한국문화를 중심으로 한 교육과정을 적용받는다(교육부, 2023). 다문화 특별학급에 배정된 학생은 최대 2년간 머무를 수 있으며 분기마다 한국어 능력시험을 통해 학습 수준을 평가하여 입문, 초급, 중급, 고급 등 단계별 승급을 하거나 원적

<표 1> 다문화 특별학급과 한국어학급의 비교

구분	다문화 특별학급	한국어학급
설치근거	초·중등교육법 시행령 제19조	교육부지침, 각 시·도교육청 조례
학급설치	별도 학급설치	별도 학급 미설치
교원배치	정규교원배치	한국어 강사 활용
운영대상	학교 내 다문화가정 학생	중등: 학교 밖 다문화가정 자녀 중등일부 및 초등: 학교 내 다문화가정 학생
예산 교부처	각 시·도교육청	교육부
운영형태	주당 10시간 내외 개별교육과정	학교 내 학생: 방과후 등 학교 밖 다문화가정 자녀: 주당 14시간
학급편성	급당 10명 내외, 무학년 복식학급 형태이나 학교 사정에 따라 조정가능(15명까지 허용)	
운영내용	한국어교육, 한국 문화, 학교 적응, 정서 심리 지원 등	

(중앙다문화교육센터, 2023 참조)

학급으로 조기 환급될지를 담당 교사 회의를 통해 결정한다. 다문화 특별학급은 한국어가 유창하지 않은 이주배경 학생을 대상으로 한국어 학습을 중심으로 한국 적응을 돕는다는 점에서 한국어 학급과 혼동되는 경우도 있다. 다문화 특별학급은 그 설치에 있어 한국어 학급과 설치 근거가 다르며 배치되는 교원도 한국어 학급이 한국어 강사를 활용하는데 비해 다문화 특별학급은 정규 교원을 배치하여 지도하는 차이점이 있다. 한국어 학급과 비교한 다문화 특별학급의 공통점과 차이점을 비교하면 <표 1>과 같다(중앙다문화교육센터, 2023; 조인제, 2019)

다문화 특별학급과 관련하여 학술적 연구는 그 수가 많지는 않아도 꾸준히 진행되어 왔다. 구영산(2014)의 연구는 한국어가 제2언어로 학습된 이주배경 아동들에게 다문화 특별학급이라는 공간이 같은 언어를 쓸 수 있는 수용의 공간이자 한국어를 사용하는 아이들과는 분리되는 이중적인 의미를 지니고 있음을 드러낸 바 있다. 남부현과 장숙경(2016)의 연구는 다문화 특별학급을 담임하는 교사의 경험을 다루면서 학생지도 범주에서 언어적 소통의 어려움을 느끼는 동시에 학생들의 성장에서 보람을 느끼기도 하고, 학급운영에서 과도한 업무와 고립감을 마주하기도 함을 드러낸 바 있다. 전영은과 박원진(2018)은 다문화 특별학급에 대한 초등교사의 인식을 분석하며 다문화 특별학급을 담당하는 교사들은 스스로를 이주배경 학생들의 ‘제2부모’가 되어주는 동시에 학교와는 동떨어져 과도한 업무를 마주해야함을, 그러면서도 다문화 교사로서 스스로의 전문성이 신장됨을 인지하고 있음을 밝히고 있다. 조인제(2019)는 다문화 교육과 관련된 제도를 분석함으로써 다문화 정책의 기저에 소수자 적응 중심의 분

리교육이라는 지향성이 있음을 밝히고 아직까지 그 제도적 정비가 정비되지 못한 측면이 있어 운영상의 혼란이 발생하고 있음을 보여주었다. 김명희 외(2021)의 연구는 서울을 중심으로 한中等교육 단계의 다문화 교육 관련 정책들이 세계시민교육 개념과 혼재되어 다루어지고 있음을 설명한 바 있다. 곧, 학술적 논의에서 다문화 특별학급 내 주요 논의점은 학생들의 인식이나 담임 교사의 인식, 제도의 측면에 주로 초점을 맞추어 왔음을 알 수 있다. 이러한 선행연구의 논점은 세계시민교육의 주체적인 학습자들의 실천을 이해하는데 참고가 될 수 있으나 한국문화에 적응을 목적으로 하는 다문화 특별학급이라는 공간에서 이주배경아동들의 세계시민교육 실천이 어떠한 양상을 보일 것인지를 알기는 어렵다.

Ⅲ. 연구방법

이 연구는 다문화 특별학급에서 이주배경 아동이 학습의 주체로서 세계시민교육에 참여할 때 나타나는 양상이 어떠한 것인지를 밝히는데 관심을 두고 있다. 이에 다문화 특별학급이 오랫동안 운영되어 온 경기도 지역의 A학교 내 다문화 특별학급을 중심으로 사례연구 방법을 적용하였다.

사례연구란 그 현상과 맥락이 명확히 구분되지 않은 채 나타나는 현상을 실제 세계라는 맥락 안에서 깊이있게 탐구하는 연구방법으로 현재 나타나는 현상의 이유와 그 방법을 밝혀내는 연구방법이다(Yin, 2014). 사례(Case)는 단독으로 존재하는 것이 아니라 그 사례를 둘러

싸고 있는 맥락(Context) 위에 존재한다. 따라서 사례를 제대로 이해하기 위해서는 그 사례를 구성하고 있는 맥락에 대해 이해하는 것이 필수적이라고 할 수 있다.

이 연구는 연구의 주요 사례로 경기도 A학교의 한 다문화 특별학급 내에서 실천된 세계시민교육 프로그램을 선정하였다. 해당 프로그램은 다른 문화권의 학교 학생들과 교류하며 상호연결과 국제협력에 대한 세계시민성을 강조한다는 점(박환보 외, 2023)에서 세계시민교육으로서 특징지을 수 있다고 보았다. 특성A학교는 경기도에서 다문화 특별학급을 설치하기 시작한 때의 초반에 다문화 특별학급을 설치한 학교이다. 주변에 공단이 위치하여 외국인 노동자들의 비중이 다른 지역에 비해 높으며, 그로 인해 학교를 구성하는 학생들 중 90% 이상이 이주배경 아동·청소년에 속한다. 학교의 주요 이주배경 아동·청소년들은 다수가 중국계이고 두 번째로 높은 비중을 차지하는 아이들은 우즈베키스탄, 러시아, 우크라이나 등 구소련계 아이들이다.

연구자는 주요 연구 참여자인 A학교의 다문화 특별학급 담당교사인 B와 세계시민교육 관련 사업을 통해 처음 알게 되었다. 교사B는 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원(APCIEU)에서 진행하는 『다문화가정 대상국가와의 교육교류사업』 온라인 후속교류 지원사업 (Promote Linking Alumni on NETS, 이하 PLANETS)³⁾에 참여하였고 연

3) PLANETS은 기존 APCEIU의 사업에 참여한 교사들을 대상으로 학교 현장에서 온라인을 통한 후속교류 활동을 지원하는 사업이다. 교사B는 이전에 파견되었던 학교의 말레이시아 교사P와 지속적으로 교류를 하고 있었고, PLANETS 사업을 통해 세계시민교육 프로그램을 실행했다. 다만 신청과 실행 사이에 교사B가 학교를 옮기게 되면서 세계시민교육 프로그램의 실행이 다문화특별학급 내에서 이루어지게 되었다.

구자는 해당 사업에 자문하는 역할로 참여하게 되었다. PLANETS에서 교사B는 말레이시아 학교에서 근무하는 교사P와 파트너가 되어 온라인으로 교류하며 세계시민교육을 진행하였고 연구자는 이를 참관하면서 다문화 학생들이 참여하는 세계시민교육의 독특성이 한국 학생들을 대상으로 한 것과 차별되는 사례로서 연구의 의의가 있겠다고 생각했다. 이에 PLANETS을 중심으로 했던 세계시민교육을 연구로 발전시키며 학교 방문을 통해 A학교의 다문화 특별학급의 운영이나 특성에 대한 이해를 넓혔고, 이후 교사B와의 면담을 통해 다문화 특별학급 내 이주배경 아이들이 주요 학습주체로서 세계시민교육에 참여할 때 나타날 수 있는 양상에 대한 자료들을 수집하였다. 경기도 내 A학교에서 근무하는 교사B의 경험이 다른 지역의 경험과 얼마나 상이한지 이해하기 위해 이주배경 아동·청소년의 비중이 5%미만인 타지역의 초등학교에서 다문화 특별학급을 담당하고 있는 교사Y와 비대면 면담을 추가로 실시하여 관련 자료를 수집했다. 각 면담은 짧게는 30분에서 길게는 120분 정도 진행되었다. 연구와 관련된 자료를 수집하는 과정과 이를 통해 획득된 자료를 정리하면 <표 2>와 같다.

연구수행과정에서 획득된 자료는 연구 목적을 기준으로 분류하여 사례 분석에 참고하였다. 또한 연구 결과 서술 후 면담 내용 등의 확인을 면담참여자에게 공유하고 검토를 받아 자료의 신뢰성과 타당성을 확보하려 했다.

<표 2> 연구 수행 일정 및 획득 자료

일시	연구 수행 형태	획득 자료
2022.11.04.	온라인 수업 참관 (‘Let’s Meet, Snack and Chat)	수업참관록, 수업자료
2022.11.11.	온라인 수업 참관 (Dokdo: Intro and craft secession)	수업참관록, 수업자료
2023.01.11.	현장 방문 및 학교 견학	다수 사진 자료 및 수업자료, 교사B면담
2023.04.11.	교사B 면담(비대면 면담)	면담자료, 수업자료
2023.05.03.	교사B 면담(비대면 면담)	세계시민교육 자료
2023.08.04.	타지역 다문화 특별학급 담당교사Y 면담(비대면 면담)	면담자료, 교사Y 소속 학교 운영자료

IV. 연구 결과

1. 사례의 맥락: 포화 상태의 A학교와 세계시민교육 베테랑 교사B

2022년 6월, 연구자는 APCEIU의 PLANETS 프로그램을 통해 A학교와 교사B를 알게 되었다. 첫 연락에서 교사B는 본인이 근무하는 A학교가 특수하고 그로 인해 PLANETS 참여가 다른 팀들과는 다를 수 있음을 알려주었다. 더불어 함께 교류하게 될 말레이시아의 P교사는 오래전부터 친분이 있었던 사이로 이전에도 자발적으로 프로그램을 마련하여 교류해왔다는 것을 알려주었다.

교사B는 PLANETS 사업에 신청할 때의 근무교와 실행시기의 근무교가 달라지면서 프로그램을 실천할 수 있는 조건도 바뀌었음을 설

명했다. A학교는 경기도 공단지역 근처에 위치한 초등학교로 전교생의 90% 이상이 이주배경학생으로 구성된 특수한 환경에 있었다. 워낙 특수한 조건의 학교이다보니 A학교는 소위 ‘다문화’와 관련된 외부 사업들이 ‘포화상태’에 있었다.

일반적으로 다문화 특별학급이 한 학교에 한 개반이나 두 개반 정도가 설치되어 있는 것에 비해 A학교에는 2022년 당시 3개반이 설치되었다. 이후 2023년에는 1개 반이 증설하여 4개반, 2024년에는 5개반이 설치되어 운영되고 있다. 교사B는 PLANETS이 시작되는 시점에 A학교에 새롭게 발령을 받아 다문화 특별학급 담임을 맡게된 상황에 있었다. 선행연구들이 지적하는 대로 다문화 특별학급은 부담해야 하는 업무가 과중하고 지원하는 정책에 혼란이 많아 담당하는 교사의 스트레스가 큰 편이다(조인제, 2019; 남부현, 장숙경, 2016). PLANETS을 통해 말레이시아교사P와 함께 세계시민교육을 진행해야 하는 조건이 여러모로 교사B에게는 복잡했던 것이다.

그러나 교사B는 세계시민교육에 대해 높은 관심을 가지고 있었고, ‘공립학교 교사’로서 자신이 따라야 하는 교육과정 내에서 학생들이 문화다양성을 접할 수 있는 활동이나 지속가능발전성과 관련된 활동을 마련하는 등 세계시민교육의 주제(박환보, 2023:41)를 수업 내용에 접목하여 변혁적으로 실천해 온 경험이 풍부한 사람이었다. 그가 이주배경 학생들의 비중이 높은 A학교에 근무를 희망하게 된 것도 이러한 그의 특성과 역량에 기인했다.

교사B의 수업을 처음 온라인을 참관했을 때, 연구자는 놀라게 되었는데 그 이유는 교사B가 수업시간에 구사하는 언어 때문이었다. 보통 PLANETS을 통해 이루어지는 수업이 각기 다른 국가와 교류하

는 형태를 띠면서 영어로 진행되는 경우가 많은데, 교사B는 말레이시아 교사P가 함께 구성한 수업을 교류할 때는 영어로, 교류하는 학교의 언어를 학급 내에 전달할 때는 러시아어를 사용하였다. 교사B는 자신의 러시아어에 대해 ‘교실에서 활용할 수 있을 정도’라고 설명하기도 했다. 다양한 언어를 구사할 수 있었던 것에는 교사B의 풍부한 해외경험이 바탕하고 있었다.

교사B는 세계시민교육 개념을 구체적으로 알기 이전부터 세계시민성이 포함된 수업을 구상하고 실천하여 다수의 대회에서 상을 받기도 했다. 그는 세계시민교육을 다음과 같이 정리하고 있었다.

지속가능발전목표를 내세울 것이 아니라 지역에서 지금 해결이 시급한, 시민 행동이 필요한 현안들이 어떤 게 있는지 얘기를 한번 해보자라는 작업을 제일 먼저 했어요. 아무리 한국형이라고해도 내 지역에, 나한테 달갑지 않으면은 그거는 먼 주제가 되기 때문에……. (중략) 그러니까 지금 현재를 파악하지 않으면 그거는 그냥 SF 같은 거잖아요. (1차 면담)

교사B가 정리하는 세계시민교육의 개념은 박환보와 조혜승(2016)이 정리한 세계시민교육개념 중에 시민교육의 범위를 세계로 확장한 개념에 해당하고 있었다. 그리고 세계시민교육의 방법으로 교사B는 ‘자연스럽게 교육과정 속에서 구성되는’ 것을 설명했다. 그의 실천은 주로 교내 책정된 예산이나 외부목적 사업비를 교부를 기본으로 했으나 부족한 교수학습 준비비는 ‘내돈내산’으로 처리했다. 이러한 그의 자발성은 간혹 다른 동료교사에게 오해를 사서 ‘욕도 엄청’ 먹는 경험을 하기도 했다. 다만 세계시민교육 실천을 통한 보람을 가

지고 꾸준히 수업 속에서 세계시민교육 관련 아이디어를 적용하고 있었다.

2. 사례: 생존이 우선인 아이들과 0개 국어로 세계시민교육 실천하기

학교A에서 교사B는 입문반 학급을 담당하게 되었다. 입문반은 1~6학년의 대부분 학기 중도에 입국한 외국인 가정 아이들로 구성된 다문화 특별학급이었다. PLANETS을 통해 운영한 세계시민교육은 주로 5, 6학년군을 대상으로 주로 방과후 수업시간을 활용하였고, 이때 참여한 아이들은 모두 2022년 8월에 갓 입국한 구소련계 문화권 출신국가의 이주배경 아동들이었다. 프로그램 진행에 따라 참여하는 아이들이 달라지기는 했지만, 해당 프로그램에 처음부터 끝까지 참여한 중심이 되는 아이들은 10명 정도이다. 당시 PLANETS을 진행하던 시기인 2022년 8월은 코로나19로 인해 만들어졌던 규제가 풀어지던 시기로 입국과 관련한 규제가 완화됨에 따라 중도입국 아동·청소년들이 많이 입국하는 시기였다고 교사B는 설명했다. 교사B는 프로그램 운영에 있을 수 있는 여러 문제를 고려하여 5, 6학년 중심의 동아리 형태로 세계시민교육 프로그램을 구성하였다. 말레이시아 교사P와 함께 이들이 참여할 수 있는 세계시민교육의 구체적인 프로그램은 <표 3>과 같다.

총 4팀의 세계시민교육 실천을 자문하는 연구자의 입장에서 교사B가 참여하는 세계시민교육은 다른 팀들에 비해 그 일정이 잡히는 시기나 보고되는 시기가 늦은 편이었다. 다른 팀들이 9월이나 10월에 모든 활동을 끝내고 마무리 짓는 것에 비해 교사B의 팀은 11월

<표 3> 다문화 특별학급에서 실천한 세계시민교육 프로그램

일시	수업 형식	진행 시간	주요 프로그램
2022.09.27.	개별 진행	방과후 수업	편지쓰기 자기소개 나의 고향
2022.10.12.	개별 진행	방과후 수업	편지쓰기 활동 내가 좋아하는 것 (서로 알아가기)
2022.10.17.	합동 수업	정규 수업	말레이시아 전통 공예 - 바틱 색칠하기
2022.10.20.	합동 수업	방과후 수업	(서로 알아가기) 추석과 전통음식 - 송편 - 송편모양 비누 공예
2022.11.04.	합동 수업	방과후 수업	'Let's Meet, Snack and Chat
2022.11.11.	합동 수업	방과후 수업	Dokdo: Intro and craft secession
프로그램 종료 후	개별 진행	방과후 수업	활동을 엮은 책 만들기

중순까지 활동을 진행했다. 무엇이 프로그램 진행을 다른 팀에 비해 더디게 만들었는지는 이후 면담을 통해 듣게 된 교사B의 다문화 특별학급에서만 나타나게 되는 세계시민교육 실천의 양상과 관계되어 있었다.

1) “일단 공용어가 부재한 거예요.”

교사B는 지역 내에서 세계시민교육관련 교사 연수를 진행할 정도로 베테랑이라고 할 수 있다. 그러나 그런 그조차 다문화 특별학급의 이주배경 아동들과 세계시민교육을 진행하는 것은 쉽지 않은 일

이었다. 세계시민교육을 진행할 때 가장 큰 어려움을 가져다 준 것은 언어의 문제였다. 그는 처음 연구자에게 연락을 했을 때부터 자신이 담당하는 학급이 일반적인 세계시민교육 수업과 비교하여 언어 문제로 특수한 환경에 있음을 전달했다. 그러나 실제로 교사B의 세계시민교육 수업을 온라인으로 참관했을 때 연구자는 꽤 능숙하게 교실 러시아어로 학생들에게 수업을 진행하는 것을 보았고 언어가 문제라고 했던 그의 말이 일종의 겸양의 표현인가 생각하기도 했다. 러시아어를 잘 알지 못하는 연구자가 보기에 그리 큰 문제가 보이지 않았기 때문이다. 그러나 이후 면담을 진행하면서 교사B는 그의 러시아어 사용이 다양한 국가 출신인 아이들에게 어느 정도 한계가 있음을 이야기해 주었다.

제가 가르친 한국 아이들은 기본적인 영어회화가 가능하고, (영어가) 세계 공용어이기 때문에 (수업에서) 어떤 콘텐츠를 사용했을 때 서로에게 시민 교육적 효과가 나타날까를 고민을 했어요. 근데 지금의 상황... 그러니까 A학교로 옮겼을 때는 일단 공용어가 부족한 거예요. (1차 면담)

세계시민교육에 베테랑인 교사B에게 한국어가 능숙한 학생들을 대상으로 수업을 구상하는 것은 일단 ‘어떤 콘텐츠’를 가지고 수업을 만드는지를 구상하면 되는 일이었다. 그러나 다문화 특별학급의 아이들이 주요 학습자인 세계시민교육 수업을 구상하는 것은 ‘공용어가 부재’하다는 조건을 늘 염두에 두어야 하는 어려운 작업이었다. 게다가 PLANETS사업은 말레이시아에 있는 교사P의 학생들과도 소통해야 했으므로 언어에 있어 고민이 많을 수 밖에 없었다. 연구자는

그래도 교사B가 러시아어를 해서 공용어가 있지 않느냐고 물었는데 그에 대해 교사B는 러시아어의 다양성을 이야기했다. 곧, 러시아어를 사용하는 국가라고 해도 각 나라별 사용 정도는 달랐던 것이다. 러시아를 제외한 우즈베키스탄, 카자흐스탄, 우크라이나 출신 학생들의 러시아어는 제1언어가 아니기에 학생들의 러시아어도 제한적이었다. 학생들의 러시아어 구사 수준에 따라 이해도에는 차이가 있었고, 곧 공용어가 부재한 상태에서 세계시민교육을 진행해야 하는 상황이었다.

공용어가 부재하기 때문에 내용 요소가 중요한 게 아니라 공용어로 대체할 수 있는 대체제를 찾아야 되는 거죠. 그러니까 예를 들면 그림이 될 수도 있고 그게 아니면 몸짓이 될 수도 있고, 아니면은…… 눈빛이 될 수도 있고 그게. 그러니까 그런 언어적인 소통 도구의 대체제를 찾아야 되기 때문에 그게 어렵다고 생각했어요. (1차 면담)

공용어가 없기 때문에 그 대체제가 될 수 있는 것들을 활용했다. 이러한 교사B의 고민이 잘 드러나는 사례가 ‘편지쓰기 활동’이었다. 교사B는 말레이시아 교사P와 학생들 간 편지교환을 하는 계획을 세우고 활동을 진행했다. 한국어도 익숙하지 않은 이주배경학생들이 영어로 글을 써서 말레이시아 학생들과 편지를 교환하기까지 교사B는 ‘에듀테크’를 활용했다.

맨 처음에 작문을 해봤어요. 그런데 입문반 학생들이다보니 아주 기초적인 회화 표현을 배우고 있었기 때문에 수준이 갖 (학교)

들어온 애들 수준 인거예요. 그걸 봤을 때 이거를 막 고쳐주고 싶은 그런 욕심이 생기는거예요. 그런데 그냥 냅뒀어요. (그리고 나서) 러시아 말을 써서 한국어로 바꿔서 내가 보든, 영어로 바꿔서 보든, 한 번 만에 끝난 게 아니예요. 약간 퀄리티가 떨어지긴 하는데도 그거를 3주 걸쳐서 계속 얘기해가지고 개선되고, 개선되고, 개선해 나갔어요. (2차 면담)

활동 결과보고서의 편지쓰기 활동 관련 사진을 보면 교사B가 지도한 아이들의 편지는 러시아어로 글이 먼저 적혀있고 그 다음 영어로 작문이 된 것을 볼 수 있었다. 이는 교사B가 아이들에게 먼저 편한 언어로 편지를 써보게 한 후 번역기를 통해 영어로 번역한 결과임을 알 수 있었다. 그러나 교사B의 말처럼 이러한 과정이 결과물을 내는데 까지 꽤 오랜 시간이 소요될 수 밖에 없었다. 이러한 교사B의 이야기를 듣고서야 연구자는 왜 교사B의 세계시민교육 실천이 다른 팀에 비해 늦게 진행될 수 밖에 없었는지를 이해하게 되었다.⁴⁾

4) 다만 본 연구에서 제시하는 연구사례인 A학교 다문화 특별학급에서 B교사가 경험한 ‘공용어가 없는’ 상황은 모든 다문화 특별학급의 상황에 적용될 수 있는 것이라 보기 어려운 측면이 있다. A학교의 경우 다른 지역에서는 찾아보기 어려울 정도로 이주배경아동·청소년의 구성비가 높고, 다문화 특별학급 학생들의 이주배경이 구 소련의 영향권 안에 있었던 국가들 출신이라는 특성을 함께 고려해야 할 것이다. 이주배경아동·청소년의 구성비가 10%미만인 다른 지역의 다문화 특별학급 운영과 관련하여 교사Y와 면담했을 때, 학생 혹은 학부모와 영어로 원활히 소통할 수 있었고, 수업 진행역시 한국어와 영어를 바탕으로 어려움 없이 진행했다는 이야기를 듣기도 했다. 물론 교사Y역시 이주배경학생들의 학부모들이 영어구사가 가능한 고학력이라는 특수성을 함께 설명하기도 했다.

2) “이걸 애네랑 어떻게 해…….”

지금까지 교사B가 실천해온 세계시민교육에서 공용어의 부재는 생각해 본 적 없는 조건이었다. 그러나 다문화 특별학급의 담임으로서 세계시민교육을 실천해 나갈 것을 계획하면서 공용어가 필요없는 세계시민교육 활동을 구성해야겠다는 생각을 하게 되었다. 그리고 이 과정에서 이미 개발되어 한국사회에 보급된 모듈형 세계시민교육이 한국어 사용이 수월한 내국인 학생들을 전제로 하는 동시에 한국어가 익숙하지 못한 학습자를 배제하고 있다는 모순을 깨닫기도 했다.

그래도 대한민국 평균 수준에 맞췄을 때 어떻게 될까를 고민을 하면서 수업을 해야 세계시민교육이라고 제 머릿속에 각인이 좀 되어 있었던 것 같아요. 그런데 (A학교에) 막상 왔는데 그런 (세계 시민교육을) 애네랑 어떻게 해, 가 되는 거죠. (1차 면담)

이러한 고민의 결과 구상하게 된 것이 ‘Let’s meet, Snack and Chat’ 활동이었다. 해당 활동은 사전에 교사B와 교사P의 학생들이 상대방 국가의 친구들에게 주고 싶은 여러 종류의 과자를 박스에 담아 보낸 뒤, 실시간 수업을 통해 다른 국가의 과자를 받은 아이들이 과자의 특징을 간단한 영어로 과자를 보낸 아이들에게 설명하면 과자를 보낸 아이들이 과자이름을 맞추는 게임이다. 이러한 활동은 직전 차시 자기 소개 편지 쓰기 활동을 하면서 아이들이 내가 좋아하는 것으로 언급한 내용에 ‘주전부리’가 많다는 것에서 마련되었다. 연구자에게도 이 활동은 세계시민교육이 강조하는 인지, 감성, 실천의 세 영역이 고르게 반영된 활동으로 보였다. 연구자가 온라인으로 참관 했음

에도 아이들의 호응이 눈으로 확인가능할 정도였다. 수업에 참여한 학생들도 내가 좋아하는 과자를 전혀 다른 문화의 친구가 생각해 본 적 없는 단어들로 설명하는 과정을 통해 표현의 다양성을 경험할 수 있었던 것으로 기억한다. 그리고 이러한 수업을 구상해 낼 수 있었던 것은 한국어가 유창한 내국인을 전제한 기존 세계시민교육을 다문화 특별학급 내에서 실시할 수 없었던데 있었다. 공용어가 존재하지 않는 다문화 특별학급과 영어로 소통하는 교사P의 학급이 함께 활동할 수 있는 세계시민교육을 위해 교사B와 교사P는 많은 시간과 노력을 할애했다.

국가의 개념을 초월해서, 우리 사회의 시민을 초월해서, 어느 나라든 시민으로서 존재할 수 있다는 가능성을 생각하게 하려면... 공통적인 특질이라 해야 되나? 그런 것들을 조금 경험하게 하는 공통적인... 공감대 형성 유대감이라고 해야 되나 그런 것들을 복돋을 수 있는 백그라운드가 될 수 있다고 생각을 하는 거죠. 그러다 보니 진짜... 저희 고민 많이 했거든요. 집에 와도 줌으로 교사P와 얘기하고..... (1차 면담)

한국 내에서 찾아볼 수 있는 세계시민교육 사례를 보면 해당 교육은 한국어가 유창한 내국인을 전제로 하고 있었다. 선례가 없기 때문에 다문화 특별학급을 담당하는 교사가 세계시민교육을 실천하기 위해서는 교사 개인이 새로운 프로그램을 창안해야 했고, 그렇게 창안한 프로그램은 아주 간단한 언어를 사용하거나 실천중심의 활동을 구성할 필요가 있었다.

3) “생존이 우선이고 적응이 우선인 아이들”

교사B는 이렇듯 공용어가 존재하지 않는 다문화 특별학급 내에서 세계시민교육을 실천하기 위해 활동을 구상하고 말레이시아의 교사P와 함께 구체적인 계획을 만들어갔다. 그러나 이 과정에서도 교사B가 가지고 있는 어려움이 있었으니, 그것은 세계시민교육을 실천하려고 하는 학생들이 ‘다문화 특별학급’에 소속되어 있다는 점이였다. 다문화 특별학급은 한국문화가 낯설고 한국어가 익숙하지 않은 학생들이 한국학교와 한국사회에 적응을 돕기 위해 마련된 학급이다. 이러한 다문화 특별학급의 정책적 필요를 잘 이해하고 있던 교사B는 다문화 특별학급에서 국경을 초월해서 세계관점의 문제를 고민하는 세계시민교육을 다루는 것이 과연 적절한지를 고민했다.

애네들한테는 세계시민 교육 자체가 문제가 아니에요. 생존이 우선이고 이국 사회에 적응을 하는 게 우선인 과제의 아이들이 환경을 논하고, 문화 다양성을 논하고, 공동체 협업 내용을 논하기에는, 평화를 논하기에는 마음의 여유가 없죠. 그러다보니 아이들을 독려하는 데 시간이 꽤 걸렸어요. (2차 면담)

세계시민교육 내용도 이주배경 아이들이 보다 공감할수 있는 내용들을 반영하기 위해 여러 가지를 고민했다. 그리고 그 과정에서 교사B는 다문화 특별학급의 아이들이 이미 세계시민성을 경험한 적이 있는 이들이라는 점에서 그 시작을 마련해갔다.

이주배경이 다르면은 더 유리할 수도 있죠. 더 문화에 열려 있으니까. 왜냐하면 이 아이들 자체가 지금 이문화를 배우러 온 거

좋아요. 이문화를 접하고 있잖아요. (1차 면담)

(이 아이들이) 틱톡을 진짜 많이 해요. 그런거 보면 기기 활용 능력이 좋은거죠. 그리고 이동하는 거에 대해서 거부감이 없어요. 이미 비행기를 타거나 배를 타고 국경을 넘나든 경험이 있기 때문에, 이동에 대해서는 너무 자유로운 편인거죠. 다만 학교 상황 안에서 이렇게 교류활동을 하는 수업을 해본 적은 없는 거죠. (2차 면담)

이러한 교사B가 마련해 둔 시작점은 PLANETS의 편지쓰기 활동에서 ‘나의 고향’을 소개하는 활동이나 ‘내가 좋아하는 것’을 소개하는 작문활동을 통해서 살펴볼 수 있었다. 러시아어가 먼저, 그다음 영어로 번역되어 있는 이주배경아동들의 편지에는 자신의 출신 국가와 한국으로 오게된 과정, 한국에서의 생활 등이 짧게 적혀져 있었다.

4) 할 수 있는 주제, 할 수 없는 주제

교사B가 다양한 문화배경의 아이들과 함께 온라인 교류를 통해 세계시민교육을 실천하는데 마주한 또 다른 어려움이 있었는데, 그것은 주제 선정의 어려움이였다.

교사B와의 면담에서 흥미롭게 들었던 부분은 PLANETS을 통해 말레이시아 학교 학생들과 함께 독도 수업을 준비하는 과정에서 있었던 일이었다. 교사B는 6학년 수준의 교육과정에서 제시한 대로 독도에 대해 알아보고 대한민국의 영토로서 독도를 주장할 수 있는 성취 기준을 세계시민교육 활동으로 구성했다. 그러나 실제 이주배경학생들과 실행한 독도수업은 한국문화에 익숙한 한국학생들과 진행할때

의 독도수업과 전혀 다르게 나타나게 되었다.

똑같이 독도 수업을 한국 애들이랑도 하고 다문화 특별학급에서도 해요. 물론 꾸러나간 내용은 달라요. 난이도도 다르고요. 그렇지만 소재가 동일했던 거예요. 근데 일반 학교 같은 경우에는 독도했을 때 보는 것들이 전형적으로 나오거든요? 예를 들면 우리가 머릿속 이미지가 독도를 갖고 있잖아요. …(중략)… (이주배경 학생들은) 똑같은 내용의 독도를 배우더라도 그런 선입견들이 없는 상태에서 배우기 때문에 다른 모습들을 보는 거…… 예를 들면 독도에 관련해서 우리는 독도를 할 때 위치가 어딘지, 뭐인지, 뭐인지, 우선적으로 그런 패턴을 학습한다면, 애네들은 독도를 보는데 독도를 보는 게 아니라, 주변에 동물들을 본다든가… 아니면 독도 주변에 핀 꽃들을 본다든가. 독도는 우리는 당연히 돌이니까, 바위섬이라는 뜻도 될 수도 있다라고 유래에 나오잖아요? 그럼 돌 색을 색칠하잖아요. 애네는 돌이 뭔지, 그거는 모르는 거죠. 예를 들면 돌 위에다가 노란색 꽃이 피어 있을 수 있잖아요. 그러면 그 독도를 노란색으로 색칠하는 거죠. (2차 면담)

내국인 아이들에게는 한국사회에서 나고 자라 생활하면서 잠재적으로 학습한 독도의 이미지가 재현되는 것에 비해 독도에 대한 선행 지식이 없는 다문화 특별학급의 아이들은 편견 없이 독도를 대함으로써 교사B가 전혀 예상하지 못한 방향의 활동을 만들어 내기도 한다. 이 과정을 통해 교사B는 국가 중심의 교육과정이 반영된 소재들이 다문화 특별학급 내에서 세계시민교육 활동으로 다루어질 때 고민해야하는 지점이 있음을 알게 된다. 곧 다문화 특별학급 내 세계시민교육 활동으로 ‘할 수 있는 주제’가 있고 ‘할 수 없는’ 주제가

있다는 것을 알게 된 것이다.

전통, 국가, 민족과 관련되는 내용을 다문화 특별학급에서 할 수는 없는 것 같아요. …(중략)… 그러니까 예를 들면 러시아라는 국가를 가르친다고 하더라도 가령…… 그거에 대해서 제가 잘 알고 있는 내용인가? 그렇다고 해서 그럼 내가 제일 잘 알고 있는 한국에 관련된 걸 내용을 했을 때 그게 너무 일방적이지 않는가?
(2차 면담)

B교사는 독도 수업을 준비하는 과정에서 자신이 담당하는 다문화 특별학급 아이들의 문화배경이 무척 다양하다는 것을 깨닫게 된다. 이는 곧 자신이 가지고 있는 문화에 대한 생각이 ‘너무 일방적인’ 것일 수 있음을 다시 성찰하도록 했다. 이런 이유로 한국 학생들과 함께 세계시민교육을 실천할 때는 크게 고민하지 않아도 되었던 세계시민교육 활동의 소재들에 대해 고민하며 다문화 특별학급에서는 ‘할 수 없는’ 주제가 있다고 이야기 하게 되었다.

이러한 깨달음은 PLANETS 이후에 진행한 교사B의 교실활동에 반영되기도 했다. 첫 번째 면담을 진행하는 날 교사B는 그 전날 손모양의 종이를 색칠하는 활동을 하면서 있었던 이야기를 해주었다.

별거 아닌 수업 같지만 (아이들이 손을 살구색이 아닌 다른 색깔로 색칠하는) 그런 수업 결과물을 마주하게 됐을 때 교사가 ‘애들아 손은 살색으로 색칠해야지’라고 했으면 이 작품은 나오지 않았을 거라고 생각해요. 예를 들면 ‘손을 색칠해 볼까?’라고 했기 때문에 그렇게 (다양한 색으로 색칠) 했지, 내가 살구색으로 칠해라 했다면 절대 그렇게 안 나올 것 같아요. (1차 면담)



[그림 1] 다양한 색깔의 손이 전시된 교사B 학급 뒷편

이처럼 교사B는 PLANETS을 통해 세계시민교육 활동을 다문화 특별학급 아이들과 실천해 나가면서 이전에 자신이 생각하지 못했던 이주배경 아동들이 학습주체가 된 세계시민교육 실천의 양상을 성찰하고 이후 자신의 교육활동에 연결하여 실천하게 된 것이다.

V. 논의 및 결론

이 연구는 한국 내 세계시민교육 실천의 주요한 배경이 되었으나 아직 구체적인 논의가 진행되지 않은 이주배경 아동·청소년들이 학습주체로 참여한 세계시민교육 실천을 주요 연구 대상으로 설정하고, 그 실천 양상을 드러내는 것을 목표로 설정하였다. 이를 위해 경

기도 A시에 위치한 A초등학교의 다문화 특별학급 내 세계시민교육 실천을 주요 연구 사례로 설정하고 온라인 수업 참관, 현장 방문, 교사B와의 면담 등을 통해 그 양상을 탐구하였다. 연구 결과의 내용을 정리하여 선행연구를 검토한 내용과 비교하여 논의하면 다음과 같다.

첫째, 다문화 특별학급 내에서 세계시민교육은 언어보다는 활동 중심으로 진행되었다. 이는 이주배경아동청소년이 학습주체로 참여하는 데 있어 모두가 원활히 소통할 수 있는 공용어가 없었기 때문이다. 한국 사회는 공용어와 교수언어가 동일하기 때문에, 대부분의 학교 현장에서도 교수언어가 교육 활동을 제약하지 않는다. 그러나 다문화 특별학급에서는 수업을 진행하는데 있어 교수언어의 선택부터 매우 중요한 과제이다. 물론 B교사가 근무하는 A학교에 유독 높은 구성비의 이주배경아동·청소년이 있고, 다문화 특별학급을 구성하는 국가들도 다양하다는 특성이 있기는 하지만, 다양한 국적의 아동·청소년들이 함께 한국학교에 적응하기 위한 단계로서 마련되는 다문화 특별학급의 특성을 고려했을 때 이러한 언어적 어려움은 쉽게 생각할 수 있다. 교사B는 ‘공용어가 없는’ 조건에서 기존 한국사회에 보급되어 있는 세계시민교육이 한국어가 능숙한 내국인을 주요 학습자로 전제하고 있다는 모순과 함께, 공용어 없이도 진행할 수 있는 활동 중심의 세계시민교육 수업을 구성해 내었다. 포용적 교육을 강조하는 세계시민교육에서조차 이주배경아동·청소년들이 언어적 장벽으로 참여가 어려워진다는 사실은 임후남 외(2019)가 지적하는 한국 교육의 새로운 교육소외 계층으로 이주배경아동·청소년의 존재와도 일치한다. 최지혜, 정소영, 이영선(2023)은 이주배경 아동청

소년과 함께 교육소의 계층으로 지적하는 발달장애 학생을 대상으로 한 세계시민교육 실천에 관한 연구에서 소수자가 학습주체가 될 때 적합한 세계시민교육내용과 교수방법이 연구되어야 할 필요성을 제시한 바 있다. 어쩌면 교사B가 공용어의 부재라는 공간을 번역기와 같은 에듀테크를 적극활용하거나 언어보다는 활동을 중심으로 하는 수업을 구성함으로써 극복해내려고 한 이 연구의 사례는 선행연구가 제안하는 구체적인 방안으로서 제시 될 수 있을 것이다.

둘째, 다문화 특별학급에서는 세계시민교육에 경험 많은 교사조차 모든 것을 새롭게 마련하고 시행착오의 과정을 거치며 수업을 진행하였다. 이는 임후남 외(2019)가 이미 지적하는 것처럼 비단 세계시민교육 실천 영역만의 문제가 아니라 한국의 제도권 교육 내 이주배경아동·청소년의 교육현장에서 경험되는 공통의 측면이다. 이를 위해 경기도교육청은 다문화 특별학급 운영에 교사의 자율성을 부여하고 현장에 유연하게 대응할 수 있는 제도적 기반을 마련하고 있다. 2006년부터 현재까지 진행되고 있는 교육부 중심의 ‘출발선 평등을 위한’ 지원계획은 다문화 특별학급 내 교육활동이 갖는 특수성을 이해하고 이를 지원하기 위한 방안이라고 할 수 있다. 실제로 세계시민교육이나 다문화학교의 교육이 운영되는 장면에서 전문성과 관련된 논의가 중요하게 진행된다는 점(조인제, 2019) 여전히 교육이 교사 개인의 역량에 크게 기대로 있다는 것을 나타내기도 한다. 다문화교육의 성과에 교육과정의 변혁(transformation)이 필요하다는 지적(Banks, 2013)은 다문화 특별학급 내 세계시민교육 실천에 역량있는 교사가 필수적임을 나타내는 것이기도 하다. 다만 자율성을 크게 부여하는 것은 교사의 입장에서 ‘가이드의 부재’로도 여겨질 수 있

는 측면이 있기에 다문화 특별학급에서 교사들이 창안한 세계시민교육 수업과 그 과정에서 겪은 시행착오들이 보다 쉽게 공유되어 비공식적인 영역 내에서도 지원할 수 있는 방안들이 마련되어야 할 필요가 있겠다.

셋째, 그럼에도 다문화 특별학급의 이주배경아동·청소년들은 이미 경험한 세계시민성을 적극적으로 표출하였다. 비록 다문화 특별학급의 설치 취지가 한국의 적응을 돕고 한국 학교 내 학업성취를 향상시키는데 있기는 하나 이러한 것이 각 학습자의 문화정체성이나 이주경험을 지우는 형태로 갈 필요는 없다. 구영산(2014)은 이주배경 학습자들에게 다문화 특별학급은 언어라는 특성을 기준으로 주류 내 국인 학생들과 분리되는 공간이기도 하지만 같은 언어권 학습자들이 안정을 찾을 수 있는 소속의 공간이기도 하다는 것을 드러낸 바 있다. 세계시민교육을 실천하는 교사는 이러한 ‘소속의 공간’으로서 다문화 특별학급의 특성을 활용해 갈 수 있을 것이다.

넷째, 세계시민교육의 주제 중에는 다문화 특별학급 이주배경아동·청소년들이 참여하기 좋은 주제가 있고 어려운 주제가 존재했다. 세계시민교육은 자국민 중심주의에서 벗어나 ‘보다 정의롭고 평화로우며, 관용적이고 포용적이며 안전하고 지속가능한 세상(UNESCO, 2016)’을 지향하고 있다. 다문화 특별학급의 학생들과 함께 독도수업을 하면서 교사B가 독도에 관한 한국사회 내 생각의 틀을 접한 것은 기존 국가와 시민의식의 패러다임을 변화시키는 전환적인 교육으로서의 세계시민교육의 특성(이 드러난 부분이라고 할 수 있다. 기존 국가와 시민의식의 패러다임을 변화시키는 전환적 교육으로서 세계시민교육(박미정, 2022)을 고려했을 때 다문화 특별학

급 내 세계시민교육의 주제를 고민하고 수업을 개발하는 과정은 교사를 더욱 성숙시키는 교육적 과정을 제공할 것이다(박애경, 2017).

세계시민교육의 중요한 특성 중 하나는 변혁적 교육(transformative education)이라는 점이다(UNESCO, 2014). 한국 사회에 적응을 목표로 설치되고 운영되고 있는 다문화 특별학급에서 세계시민교육을 실천하는 것은 이를 구상하고 실천하는 교사에게나 교육에 참여하는 이주배경 학습자들에게나 부가적인 수고로움을 자처하는 일이라고 할 수 있겠다. 그러나 이 과정에서 기존 한국사회에서 실천되어 온 세계시민교육의 자문화중심적 성격을 성찰하고 교육의 소외계층이었던 이주배경 아동·청소년을 학습의 주체로서 포용한 과정은 부가적인 것으로 치부하기에는 세계시민교육의 지향점과 맞닿아 있다.

이 연구는 경기도에 위치한 이주배경 아동·청소년의 비중이 예외적으로 높은 A학교의 다문화 특별학급에서 교사B에 의해 운영된 PLANETS라는 온라인 세계시민교육 교류프로그램을 중심 사례로 다루고 있다. 사례가 가지고 있는 예외적이고 단기적인 특성이 연구 결과에 녹아있어 이를 다른 다문화특별학급 내 세계시민교육의 양상으로 동일하게 적용하기 어렵다는 한계가 존재한다. 그럼에도 이와 같은 다문화 특별학급 내 세계시민교육의 실천 사례가 보다 많이 공유되어 유사한 경험을 가진 교육주체들의 변혁성이 도모될 수 있기를 기대한다.

참고문헌

- 경기도교육청(2023). 2023 경기 다문화교육 추진계획: 함께 성장하는 학생, 다양하고 새로운 학교. 경기도교육청 미래인성교육과.
- 고은실, 김형숙(2022). 문화예술교육을 통한 세계시민교육의 현황과 전망: 예술꽃 씨앗학교, 꿈다락 토요문화학교, 문화파출소를 중심으로. **미술과 교육** 23(1). 237-267.
- 교육부(2023). **출발선 평등을 위한 2023년 다문화교육 지원계획**. 교육복지정책과.
- 구영산(2014). 다문화 특별학급 학습자의 공간 인식과 언어학습의 관계. **한국 초등국어교육** 54. 7-35.
- 권순정, 조윤정, 서화진(2020). 변혁적 세계시민교육의 가능성 모색: B 중학교 평화 활동 사례를 중심으로. **교육학연구** 58(1). 245-273.
- 김남순, 유나연, 박미재, 박환보(2023). 세계시민교육이 자활사업 참여자들의 공동체의식에 미치는 효과. **국제이해교육연구** 18(2). 83-115.
- 김명희, 김경주, 서나래, 박에스더, 이준구(2021). **중등 다문화교육 정책학교의 운영모형 제시를 위한 기초연구**. 서울:서울특별시교육청교육연구정보원.
- 김진희, 허영식(2013). 다문화교육과 세계시민교육의 담론과 합의 고찰. **한국 교육** 40(3). 155-181.
- 김형렬, 김현아, 주재형(2023). 도덕과 세계시민교육의 접근법에 관한 연구 -2009 개정 및 2015 개정 중·고등학교 도덕과 교과서를 중심으로. **윤리 연구** 140(1). 37-66.
- 남부현, 장숙경(2016). 초등학교 다문화 특별학급 담임교사의 경험에 관한 연구. **교육문화연구** 22(1). 145-172.
- 박경희, 이진형, 윤주리(2021). 융합형 세계시민교육이 고등학생의 세계시민성에 미치는 효과. **국제이해교육연구** 16(2). 1-32.
- 박미정(2022). 다문화사회의 세계시민교육방안 연구. **한국이민정책학보** 5(2). 87-105

- 박애경(2017). 세계시민교육 패러다임 변화에 따른 수업 실천: ‘지구촌 문제’를 중심으로. **국제이해교육연구** 12(1). 121-157.
- 박환보, 박경희, 김영식, 김형렬, 엄정민, 정성경, 박미재(2023). 2023 **세계시민교육 국내 모니터링 체제 구축 연구**. 2023연구보고서 RR-공-2023-018. 서울: 유네스코.
- 박환보, 유나연, 장세정, 유혜영(2016). 청소년의 세계시민의식에 미치는 영향 요인 분석. **비교교육연구** 26(4). 31-53.
- 박환보, 임진영(2021). 세계시민교육 선도교사 사업 효과 분석. **국제이해교육연구** 16(1), 1-31.
- 박환보, 조혜승(2016). 한국의 세계시민교육 연구동향 분석. **교육학연구** 54(2), 197-227.
- 성열관(2010). 세계시민교육의 보편적 핵심 요소와 한국적 특수성에 대한 고찰. **한국교육** 37(2). 109-130.
- 오경석(2007). 다문화와 민족-국가: 상대화인가, 재동원인가?. **공간과 사회** 28. 98-121
- 유네스코한국위원회(2018). **한국교육과 SDG4 교육2030**. 서울: 유네스코한국위원회.
- 윤종혁, 김소아, 김현진, 서예원, 안해정, 김신애, 박환보, 유성상(2022). **지속가능개발목표(SDGs) 달성을 위한 교육협력개발 연구(VI): 지속가능발전교육과 세계시민교육을 통한 SDGs 범분야 실천전략**. 진천: 한국교육개발원.
- 이상옥, 손은령(2022). 그림책을 활용한 유아 세계시민교육 프로그램 개발 및 효과. **유아교육연구** 42(5), 271-296.
- 이성희, 김미숙, 정바울, 박영, 조운정, 송수희, 이승진(2015). **세계시민교육의 실태와 실천과제**. 진천: 한국교육개발원.
- 이숙정, 김혜영(2021). 세계시민교육이 자기성찰과 세계시민성에 미치는 영향. **한국산학기술학회논문지** 22(11). 462-467.
- 임진영, 박환보(2023). 중학생의 세계시민 실천 관련 요인 간의 구조적 관계 분석. **국제이해교육연구** 18(1). 133-165.
- 임후남, 이대식, 류방란, 박성호, 김혜자, 윤선애, 조혜승, 이은지(2019). **SDG4-**

- 교육2030: 포용성과 교육에 관한 연구.** 진천: 한국교육개발원.
- 전영은, 박원진(2018). 근거이론을 활용한 초등교사의 다문화 특별학급에 대한 인식 분석 - 경기도 다문화 특별학급 사례를 중심으로 -. **시민교육연구** 50(1).141-169.
- 정성경, 기한솔, 박환보(2021). 교사의 세계시민교육 실천 관련 요인 분석. **국제이해교육연구** 16(2). 71-107.
- 조인제(2019). 우리나라 다문화학교에 대한 제도적 분석: 다문화 예비학교(한국어학급) 및 특별학급, 다문화대안학교를 중심으로. **교육문화연구** 25(4). 771-792.
- 중앙다문화교육센터(2023). **2023년 한국어학급 관리자 다문화 역량 강화 워크숍 자료집.**
- 최지혜, 정소영, 이영선(2023). 발달장애 학생을 지도하는 특수교사의 세계시민교육 인식과 경험 탐색. **열린교육연구** 31(1). 61-90.
- Banks, J. A.(2008). *An introduction to multicultural education*. Boston: Pearson.
- Marshall, H.(2011). *Education for global citizenship: Reflecting upon the instrumentalist agendas at play In Schooling internationally: Globalisation, internationalisation and the future for international schools*, ed. R. Bates, 182 - 99. London: Routledge.
- OECD(2023), *Equity and Inclusion in Education: Finding Strength through Diversity*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/e9072e21-en>.
- Tawil, S. (2013). *Education for “Global Citizenship”: A Framework for Discussion*. UNESCO Education Research and Foresight (ERF) Working Papers Series 7, Paris: UNESCO.
- UNESCO(2014). *Sustainable development begins with education*. paris:UNESCO.
- UNESCO(2016). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all*
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications*. Sage.
- UNESCO (2014). *Global Citizenship Education: Preparing Learners for the Challenges of the 21st Century*. Paris: UNESCO.

Abstract

A Case Study of Global Citizenship Education Practices in a Multicultural Class

Park, Hyekyung

(Ph.D. candidate, Dept. of Education, Chungnam National University)

Shin, Hyesun

(Teacher, Ansan Wongok Elementary School)

Park, Hwanbo

(Professor, Dept. of Education, Chungnam National University)

This study aimed to reveal the characteristics of global citizenship education(GCED hereafter) for migrant children which have been the main background of GCED practice in S. Korea but have not yet been discussed enough. To this end, participatory observation and interviews with the teacher in charge were conducted with the practice of GCED in a multicultural class at A primary school in the A city, Gyeonggi Province, as the central case. The main characteristics of GCED practices for the children were as follows: first, the absence of a common language in the classroom, Second, the inability to directly apply the GCED program which were developed for native Korean students, and third, the children's main concern was not about GCED but adjustment in Korea. These findings suggest that universal topics and activity-based teaching methods should be

considered for more inclusive GCED. In particular, GCED for migrants children may have different discussion points in each culture, so we suggested that a platform should be provided for teachers to accumulate their trial and error experiences.

Key words : Global Citizenship Education, Multicultural class, migrant children, case study, inclusive education

투고신청일: 2023. 11. 06

심사수정일: 2023. 12. 11

게재확정일: 2023. 12. 11