

다문화가정 유아에 대한 교사의 침묵에 대한 고찰

장혜진*

요약 다문화교육에 대한 교사의 역할이 중요시되면서 유아교사의 다문화교육 역량에 대한 관심이 증가하고 있다. 다문화가정 교사가 유아를 대하는 태도를 알기 위해서 유치원과 어린이집에서 참여관찰한 결과, 교사는 자신의 교실에 있는 다문화가정 유아를 평등하게 대하기 위해서 노력하고자 하는 의지를 가지고 있었으나 실제로 교실에서 이들을 이해하고 지원하는 측면에서는 소극적이었으며 다문화가정 유아에 대한 평등을 고려하는 데 한계를 보였다. 본 연구에서는 이러한 교사의 모습을 교사의 침묵이라는 관점으로부터 접근하여 다문화가정 유아가 있는 교실에서 나타나는 교사의 태도를 재조명하였다. 유아교사는 다문화적 교실 환경을 만들기 위하여 자신이 가지고 있는 인종적, 민족적 편견을 바라보는 것로부터 출발하여 우리 사회에 내재된 불평등한 관계를 비판적으로 인식하는 접근으로 나아가야 한다. 또한, 다문화교육을 위해 유아교실에서 문화의 범위를 확장하여 인종뿐만 아니라 성, 나이, 장애 등을 포함하는 개념으로 확대되어야 한다.

주요어 교사의 침묵, 유아교사, 교사 태도, 비판적 다문화교육

1. 서론

한국 사회가 다문화사회로 접어들면서 다문화가정 유아에 대한 관심이 지속적으로 높아지고 있다. 결혼이민자 및 귀화자 자녀 현황(행정자치부, 15. 1. 1 기준)을 보면 총 자녀 수는 207,693명으로 이 중에서 만 6세 이하가 117,877명(56.8%), 만 7~12세가 56,108명(27%)를 차지하고 있다(다누리, 2015). 다문화 출생아는 2008년 1만 3400명 이후 2009년 1만 9000명, 2010년 2만 300명,

장혜진(2014). 「다문화가정 유아에 대한 교사의 태도 분석」 연구 중 일부를 발췌·재구성하여 작성하였음.

* 대구대, 유아교육, hjjang@daegu.ac.kr

2011년 2만 2000명, 2012년 2만 2900명 등 꾸준히 증가해 왔으나 다문화가정 자녀 통계를 작성한 이래 처음으로 2013년에는 전년 대비 7.1% 정도 감소한 수치¹를 보였다. 하지만 이혼하는 국제결혼 가정의 수가 늘고 있어 사회적으로 중요한 문제로 떠오르고 있다. 2014년 국제결혼한 가정은 23,316건이나 2014년 이혼한 가정이 9,754건에 이를 정도로 다문화가정의 이혼율이 높아져 현재는 11.7%로 집계되고 있다(통계청, 2015). 다문화가정 영유아가 늘어나는 사회적 현상과 함께 가정이 해체되는 경우도 있어 사회적으로도 다문화가정 영유아를 다각적으로 지원해야 할 필요가 있다. 다문화가정 영유아가 주로 이용하는 대표적인 사회적 기관은 바로 유치원이나 어린이집과 같은 유아교육·보육기관이기 때문에 이 기관에서 유아를 바라보는 관점은 유아의 삶에 영향을 미치는 주요한 요인으로 매우 중요하다.

유아교육·보육기관을 이용하는 다문화가정 유아에 대한 선행연구를 살펴보면, 주로 유아의 적응 정도를 다루었으며 유아를 지원하는 교사의 다문화교육에 대한 인식이나 실제에 대한 연구 자료를 제시하였다. 유아 교사의 다문화교육 역량에 대한 관심이 증가하면서 교사가 인식하는 다문화교육의 개념이나 의미, 대상, 다문화교육 방법 및 효과에 대한 연구가 이어지고 있다. 특히, 다문화교육에 대한 교사의 역할이 중요시 되면서 유아 교사의 다문화교육 역량에 대한 관심이 증대하는 가운데 교사가 인식하는 다문화교육의 개념이나 의미, 대상, 다문화교육 방법 및 효과 관련 연구가 이루어지고 있다.

선행연구들을 살펴보면, 대부분의 교사가 다문화교육의 중요성이나 필요성을 인지하고 있다는 것을 알 수 있다(이명희·홍순옥, 2008; 장명림·장혜진, 권미경·한영숙, 2011). 하지만, 교사가 인식하는 다문화교육의 개념에 대해서는 편견 제거 및 다양성 수용, 평등을 강조하는 교육으로 인식하는 경우가 많고, 현재의 불평등에 대한 인식 및 변화에 대한 관심은 상대적으로 미약하였다(윤갑정, 2011). 이는 한국에서의 다문화교육이 다양성만을 강조하는 식으로 진행되었기 때문에 현재 사회에 대한 비판적 인식은 충분히 고려되지 못한

1 한국인 부모의 출생아가 전년보다 10.1% 감소한 데 비해서는 다문화 출생아 감소폭은 3%p 정도 적은 수치임.

것으로 이해할 수 있다. 황효정·정혜영·이경화(2012)도 다문화교육이 다문화 가정의 자녀나 부모에 대한 적응을 지원하고 문화적 다양성만을 존중하는 보수적, 다원주의적 패러다임에 그치고 있음을 유사한 맥락에서 지적하였다. 또한, 이부미(2013)는 교사들에게 다문화교육이 모호하고 협소하였음을 밝히고 다문화교육 상황에서 '무엇이' 어려운지를 연구한 것에 반해 이제는 '왜' 어려운지에 대한 보다 다양하고 생산적인 접근을 할 필요가 있다고 하면서 한국의 다문화교육에 대한 심층적인 이해가 필요함을 역설하였다.

유아교육 분야에서 다문화가정 유아를 지원하고 다문화교육의 중요성을 본격적으로 인지한 것은 2000년대 초기지만 지금까지의 유아 다문화 관련 연구는 다문화가정 유아와 일반가정 유아 사이의 평등을 강조하면서 문화적, 인종적 다양성을 존중하자는 내용에서 크게 벗어나지 못하고 있는 경향이 있다. 다문화교육에 있어서 동화주의적 접근방법에 대한 제한점이 논의되고 있음에도 불구하고 여전히 다양한 문화를 보여주는 축제나 음식, 의상, 인사말 등을 주제로 다문화교육이 이루어지고 있으며 다양한 문화를 존중하기 위해 교육과정에 이를 부가적으로 추가하는 형식으로 이루어지고 있다. 이는 Banks(1989)의 다문화교육에 대한 기여적 혹은 부가적 접근방법으로 볼 수 있는데 이 접근에서는 부조리한 현실을 바꿔보거나 사회적 행위를 통해서 사회의 변화에 참여하고 실천가능한 대안을 찾아보고자 하는 의지를 찾기 어렵다.

이러한 다문화교육에 대한 경향은 현장의 교사가 다문화를 바라보는 태도나 관점에도 영향을 미칠 것으로 보이지만 다문화에 대한 교사의 태도를 직접 관찰한 연구는 매우 드물다. 다문화나 다문화가정 유아에 대한 태도를 알아보기 위한 연구가 교사가 직접 기입하는 설문조사에 기반하여 이루어진 것에 반하여 본 연구는 다문화가정 유아에 있는 교실에서 직접 참여관찰하여 보다 자연스러운 상황에서 보다 실제에 가까운(authentic) 연구결과를 얻어내고자 하였다.

이에, 본 연구의 목적은 다문화가정 유아에 있는 교실을 참여관찰을 바탕으로 다문화가정 유아를 대하는 교사의 태도를 분석하고자 한다.

2. 연구방법

본 연구는 다문화가정 유아가 있는 유치원과 어린이집의 교사 각 1명씩을 대상으로 한 사례연구다. 연구자는 참여관찰자의 위치에서 교사와 다문화가정 유아 간 상호작용을 관찰하였다. 유치원과 어린이집에 머무르는 동안 반구조화된 면담을 평균 2~3일에 한번 실시하였으며 시간은 각 면담 기준으로 15분~30분 정도 소요되었다. 또한, 교사뿐만 아니라 다문화가정 유아를 포함한 모든 유아에 대한 관찰과 일상적 대화를 통해 유아와의 비구조적 면담을 실시하였다. 관찰이나 면담 후 사례에서 나타난 주제들을 기술하고, 교사가 다문화가정 유아를 대하는 모습을 해석하였다(Creswell, 1998/2010).

1) 연구 대상

경상북도 농촌에 위치한 재롱어린이집과 중소도시에 위치한 행복병설유치원의 담임교사 총 2명을 사례로 탐색하였으며 교사를 관찰하는 과정에서 다문화가정 유아를 포함한 전체 유아가 참여관찰과 면담 대상이 되었다². 기관의 유형과 지역 차이에 따른 차이를 고려하여 유치원과 어린이집 각 1곳씩, 농촌과 중소도시 각 1곳씩을 선택하였으며 만 4~5세 다문화가정 유아가 한 학급에 최소한 2명 이상 있는 기관을 선정하였다. 유치원과 어린이집을 각 1곳씩 선택한 이유는 지역적 환경, 기관의 종류, 교사의 경력에 따라 다문화가정 유아를 대하는 태도에 있어 공통점과 차이점을 알아보기 위함이었다. 교사와 유아 사이의 상호작용과 면담에서 보다 풍부한 언어적 상호작용을 보기 위해 만 4~5세 이상의 다문화가정 유아가 있는 학급을 선택하였다. 연구자가 참여관찰하는 동안 교사와 유아의 상호작용뿐만 아니라 유아 간의 상호작용을 관찰하였다. 재롱어린이집과 행복병설유치원의 담임교사는 각 만 4~5세, 만 3~5세 혼합연령반의 담임교사였다.

2 연구대상인 기관명, 교사명, 유아명은 모두 가명임.

(1) 기관 배경

재롱어린이집은 면 단위에 위치하고 있으며 부모 다수가 농업 관련 업종에 종사하고 있었으며 나머지는 대부분 자영업이나 서비스업에 종사하고 있었다. 전체는 3학급으로 각 학급의 20% 내외는 주양육자가 조부모였으며 나이가 어린 학급일수록 다문화가정 수가 많아지는 특징을 가지고 있었다. 행복병설유치원은 시 단위에 위치하고 있으며 만 3~5세 혼합연령 1학급만 있으며 유아는 전체 16명이었다. 재롱어린이집과는 지역적 차이가 있어 부모는 전문직, 자영업, 서비스업 등 다양하게 나타났으며 농업에 종사하는 부모는 없었고 조부모가 주양육자인 가정도 없었다.

(2) 교사

재롱어린이집 해당 학급 담임교사인 N교사는 만 31살이며 3년의 경력을 지닌 여교사다. 취학 직전 유아들이 포함되어 있기 때문에 한글 읽기나 글자 쓰기 등 전반적인 기초학습능력을 강조하였으며 수업은 대부분 교사 주도의 수업 형태로 반복학습이나 단순한 그리기나 색칠하기(활동지나 공책 이용)활동이 많았으며 매일 활동지 및 숙제 검사를 하였다. 다문화가정 유아를 지도해본 경험이나 다문화교육 관련 연수를 받아본 기회가 없었으며 출근 중소도시에서 근무를 하였기 때문에 이전 농촌 소재 어린이집 교사경력은 없었다.

행복병설유치원 담임교사인 S교사는 45살이며 17년의 경력을 가진 여교사다. N교사와 달리 S교사는 학습보다는 다양한 활동 중심으로 수업을 진행하였으며 유아가 직접 참여하는 활동을 격려했다. 주로 사용하는 수업방법은 대집단 이야기나누기 후 연령이 혼합된 소집단 활동이었으며 N교사에 비해 유아들과의 심리적 거리가 가까웠으며 일상적인 대화의 빈도도 높았다. 국공립 유치원교사로 다문화교육에 대한 집단연수에 참여한 적이 1회 있었으나 이전에 다문화가정 유아를 지도한 경험은 없었다.

(3) 유아

재롱어린이집 유아는 만 4~5세로 총 18명이었으며 이 중에서 다문화가정

유아는 3명(효선, 지연, 민호)이다. 유아의 연령은 모두 만 4세, 여아 2명과 남아 1명이었으며 세 가정 모두 어머니가 결혼이민자인 다문화가정으로 민호와 지연의 어머니는 중국 출신, 효선의 어머니는 베트남 출신이었다. 아버지는 모두 농업에 종사하고 있었으며 효선의 어머니는 파트타임으로 식당에서 일했으며, 지연의 어머니는 아버지의 농사일을 함께 도왔다. 민호의 어머니는 연구자가 참여관찰을 하고 있을 당시 대도시에서의 취업 및 가정불화로 가족과 함께 살고 있지 않아 아버지와 조부모가 함께 민호를 돌보고 있었다. 지연의 어머니는 조선족 출신으로 한국어를 구사하는 데 어려움이 없었으며 효선의 어머니는 지연의 어머니에 비해 한국어를 잘 구사하지는 못했으나 의사소통을 못할 정도는 아니었다.

행복병설유치원 유아는 총 16명으로 전체 유아 중 2명이 다문화가정 출신이다. 둘은 형제로 만 3세, 만 4세였으며 결혼이민자인 어머니는 우크라이나 출신이었다. 형인 준섭은 한국어 수준이 또래에 비해 낮았으며 말과 행동이 느린 편이라 또래로부터 인정받지 못하고 혼자 있는 경우가 잦았다. 동생인 준찬은 모든 발달 측면에서 또래와 다르지 않았으나 함께 노는 친구가 1~2명으로 제한적이었다. 형제의 아버지는 공무원이었으며 어머니는 사무직으로 근무하고 있었다. 유아 대상 관찰 및 면담에 대한 허락을 받기 위해 유아를 대상으로 연구 목적을 구두로 설명하였으며 부모님으로부터 연구참여를 위한 동의서를 받았다. 아래 <표 1>에 연구 대상을 간략하게 제시하였다.

표 1. 연구 대상에 대한 기본적인 정보

구분	재롱어린이집	행복병설유치원
위치	면 단위	시 단위
학급구성	만 4-5세 혼합연령반	만 3-5세 혼합연령
학급인원	총 18명 중 다문화가정 유아 3명	총 16명 중 다문화가정 유아 2명
교사	만 31살, 여, 경력 3년	만 45살, 여, 경력 17년

2) 자료 수집 기간

자료 수집을 위해 재롱어린이집을 방문한 기간은 2009년 8월 26일~10월 11일(월~목요일, 오전 10~15시)과 2009년 10월 12일~10월 27일(월~목요일, 14~16시)로 총 24일동안 기관에 머물면서 참여관찰 및 면담에 참여하였다. 행복병설유치원을 방문한 기간은 2009년 10월 12일~10월 27일(월~목요일, 10~13시), 2010년 1월 4일~18일(월~목요일, 10~13시)로 총 19일 동안 기관을 방문하였다.

3) 참여관찰자로서의 참여

본 사례연구에서 연구자는 참여관찰자로서 두 기관에서 동일한 역할을 하였다. 유아가 이야기나누기나 대·소집단 활동에 참여하는 동안 함께 활동에 참여하거나 교실 측면에서 유아의 활동을 관찰·기록하였으며, 활동지 배부나 글자 쓰기 등 도움이 필요할 시에는 유아의 활동을 도와주었다. 자유선택활동 시간에는 각 영역에서 일어나는 활동에 참여하거나 유아들의 행동과 언어를 관찰하였다. 점심·간식시간에는 급식실과 교실에서 함께 시간을 보냈으며 관찰자 및 급·간식 보조 역할을 하였다. 오후 방과 후 활동 시에도 유아와 같은 자리에 앉아 활동에 참여하거나 교실 뒤쪽에서 유아를 관찰하고 기록하였다. 유아의 활동을 최대한 방해하지 않기 위해 활동에 참여하기 시작하면 단위 활동이 끝날 때 까지 참여하였으며 이 후에 관찰한 내용을 기록하였다.

유아의 활동에 참여하기는 하였으나 교사와 동일한 역할을 하지 않도록 유아의 행동이나 활동 결과물에 대해서 평가하지 않았으며 도움을 요청할 경우에만 도움을 주었으며 연구자는 교사가 아님을 일상적 대화를 통해 알려주었다. 유아 대상 면담은 주로 점심 후 쉬는 시간, 유아와의 짧은 대화는 자유선택활동이나 소집단활동 중 이루어졌다. 기록에 관해서는 유아가 봐도 무방한 내용인 경우, 작성한 내용을 보여주거나 연구자의 노트에 그림을 함께 그리는 등 연구자의 기록행위에 대한 호기심과 부담감을 줄이고자 노력하였다.

교사와의 관계에서는 교사의 부담감을 최대한 줄이기 위해서 교사의 수업과 관련된 내용에 대해서는 이야기하지 않았으며 자유선택활동이나 전이 시간 동안에는 활동에 필요한 자료를 준비하거나 교구 제작, 청소를 도왔다. 자료수집기간 동안 주마다 4회, 1일당 5시간 동안 기관에 머무르면서 교사와의 대화 시간이 잦아짐에 따라 교사와의 면담 시간을 굳이 두지 않아도 다문화가정 유아에 대한 교사의 의견이나 관점을 공유하였다.

4) 자료의 타당도와 신뢰도를 위한 전략

자료의 타당성을 위한 전략으로 꾸준한 참여관찰과 다양한 자료 수집 방법을 활용하였다. 교사의 일상적인 언행이 연구에 도움이 됨을 미리 알렸으며 교사의 모습을 개인으로서가 아니라 사회의 한 구성원으로 이해할 것임을 미리 알려주어 최대한 교사로부터 왜곡된 정보를 수집하지 않도록 하였다. 또 다른 전략은 자료 해석을 위해 매주 박사학위 논문을 위한 정기적인 워크숍에 참여하여 해석의 범위가 적절한지 확인하였으며 자료의 타당한 범주화를 위해서 사례마다 교사의 중요한 말이나 행동을 제목으로 붙여 유사한 것끼리 나누어보았으며 이 과정에는 지도교수 및 논문을 집필 중인 박사과정 동료들이 참여하였다.

자료의 신뢰도를 위해서 다문화가정 유아와 교사와의 상호작용을 알 수 있는 여러 방법(참여관찰한 내용에 대한 자세한 기술, 교사와 유아와의 녹음한 면담 내용, 유아 간 대화 내용)으로 자료를 수집하였고, 면담내용은 모두 녹음하였다. 자료에 대한 코딩명과 이에 따른 코딩 문단이 적절한지 지도교수 및 박사과정 동료의 합의를 구하였다.

연구윤리의 측면에서 교사 대상 참여관찰이나 면담한 내용에 대해서는 자료 수집이 끝나는 시점에서 연구자의 노트에 기술된 내용과 교사의 면담 내용을 구두로 확인하였으며 연구가 종료된 후, 두 기관을 방문하여 연구결과를 공유하였고 다문화교육에 대한 다양한 관점을 교사에게 소개하였다.

5) 연구의 제한점

연구대상을 선정하는 데 있어 표본추출에 전형적인 교사 사례를 추출하려고 하였으나 만 3~5세 사이의 다문화가정 유아가 있는 학급의 담임교사 중에서도 1~2달간의 참여관찰과 면담을 허락해 줄 교사를 사례로 선정하였기 때문에 표본추출에서 전형적 사례가 표집이 되었는지 보장하기 어렵다. 또한 거의 매일 기관을 방문하였지만 2달 내외간의 짧은 기간에 사례를 심층적으로 이해하는 데 연구의 제한점이 있다.

3. 연구결과

1) '다름'보다는 '같음'을 강조하는 교사

기관에서 관찰 및 면담을 시작하면서 재롱어린이집과 행복병설유치원 교사에게 다문화가정 유아가 교실에서 지내는 모습이 어떤지 물어보았을 때 두 교사는 공통적으로 다문화가정 유아가 일반가정 유아와 다르지 않다고 말했다. 다문화가정 유아와 일반가정 유아를 차별하지 않고 평등하게 대한다는 점을 보여주는 부분이다. 다문화가정 유아가 어린이집에서 어떻게 지내는지를 질문하였을 때 재롱어린이집 S교사는 아래와 같이 답하였다.

사례 (1)

“전 다문화 애들에게 다른 점 안 보여요. 내가 생각하기에 다른 점은 다 성격에서 오는 것 같아요. 한국 사람이랑 똑같이 생겼고 한국어로 말하는 데에 어려움도 없잖아요. 저는 그냥 다 똑같다고 생각해요.”(재롱어린이집 S교사, 교사면담, 2009, 8. 26)

재롱어린이집 교사는 외모나 언어 사용에 있어 일반가정 유아와 다름없다는

측면에서 다문화가정의 특성보다는 개인적 특성인 성격이나 기질을 중요 변인으로 보았다. 행복병설유치원 교사도 다문화가정 유아에 대한 질문에 답하는 부분에서 다문화가정 유아를 일반가정 유아와 똑같이 생각한다는 부분에서 일치하였다.

사례 (2)

“애들이라 다 똑같아요. 엄마가 우크라이나 사람이라 봤을 때 얼굴이 좀 다르죠. 형이랑 동생이 같이 있어서 둘이 많이 챙기고, 점심 먹으러 갈 때도 서로 챙겨요. 근데 형은 약간 언어가 느리기도 하고, 동생은 안 그래요. 형은 처음 왔을 때 말을 거의 못했는데 이제 많이 늘었어요.”(행복병설유치원 N교사, 교사면담, 2009, 10, 15)

S교사도 N교사와 마찬가지로 다문화가정 유아는 일반가정 유아와 다르지 않다고 생각하였다. 준찬과 준섭의 외모가 일반가정 유아와 다르고 준섭의 한국어 능력이 보통 유아보다 뒤쳐진다고 교사가 판단하기도 하였지만 다문화가정 유아와 일반가정 유아가 다르지 않다고 생각하였다. 이러한 교사의 태도는 다문화가정 유아를 차별하면 안 된다는 교사로서의 윤리 의식을 보여줌과 동시에 다문화가정 유아의 특성을 충분히 고려하지 못하고 있음을 보여준다.

2) 다문화가정 유아의 배경 공개를 주저하는 교사

두 기관 모두에서 공통적으로 교사는 다문화가정 유아의 문화적 배경을 공개하지 않았다. 다른 유아들이 어느 유아의 어머니가 외국에서 온 사람인지를 인지하고 있다는 것을 알지만 교사들은 이러한 사실을 공개하는 데에 부담을 느끼고 있다.

행복병설유치원 S교사는 학급의 유아들이 다문화가정 형제의 어머니에 대해서 인지하고 있을 것임을 충분히 예상하면서도 형제의 어머니를 언급하는

문제에 있어서는 확신이 없거나 걱정하는 모습을 보였다. 특히 S교사는 다문화가정 유아의 배경을 또래가 알게 될 경우, 또래로부터의 부정적인 인식을 걱정하였다. 다문화가정 유아의 어머니에 대해서 또래의 인식 여부를 물어본 결과 S교사는 다음과 같이 대답하였다.

사례 (3)

“다른 아이들이 준섭과 준찬이 어머니가 다른 나라에서 왔는지 아나요?”(연구자의 질문)

“나는 그런 이야기 한 번도 안했어요. 근데 내가 생각하기에는 어쨌든 애들이 아는 것 같아요. 솔직히 나도 엄마 이야기나 두 형제 출신에 대해서 말하는 게 불편해요. 부모님이 이런 이야기를 유치원에서 하는 걸 좋아하는지 안 좋아하는지 정말 몰라요. 아빠가 성격이 대개 강하다고 들었는데 좋아하는지 안 좋아하는지 몰라요. 그리고 이런 이야기가 다른 아이들에게 어떤 영향을 줄지 몰라서 좀 걱정되어요. 난 다른 아이들이 준섭이나 준찬이에 대해서 나쁘게 생각하게 하고 싶지 않거든요. 개네들 출신을 알고 놀릴까봐 그게 걱정되어요. 그래서 난 이런 이야기 하지 않기로 결정했어요.”(행복병설유치원 N교사, 교사면담, 2009. 10. 15)

S교사는 다문화가정 유아를 일반가정 유아와 똑같이 대한다고 하였지만 다문화가정 유아의 가족 이야기를 다른 유아에게 어떻게 이야기할지 모르거나 스스로 불편하게 생각하여 다문화가정 유아의 문화적 배경에 관해서 말하기를 꺼려하였다. 재롱어린이집의 N교사도 다문화가정 유아의 문화적 배경에 대해서 스스로 이야기한 적은 없었다. 또한 흥미로운 부분은 행복병설유치원에서 다양한 문화를 알아보는 주에 이야기 나누기 시간에 함께 사진을 보거나 의견을 나누었지만 S교사는 교실에 있는 다문화가정 유아에 대해서는 언급하지 않았다.

실제로 다문화가정 부모 중에는 자녀가 다문화가정 출신임을 또래가 모르기를 바라는 경우가 있거나 다문화가정 유아 스스로도 자신의 부모가 다른 나라

출신임을 알리고 싶어 하지 않는 경우가 있기 때문에 교사가 다문화가정 유아의 가족 배경을 드러내는 일이 간단한 문제는 아니며 교사 혼자서 결정할 수 있는 것도 아니다. 미국, 캐나다, 영국과 같은 대표적 다문화 국가와 달리 우리나라의 다문화가정 유아는 외모 상으로 표시가 나지 않는 경우가 많기 때문에 부모나 유아 입장에서든 굳이 다문화가정 유아의 배경을 드러내고 싶지 않을 수 있기 때문이다. 교사도 다문화가정 유아라는 것을 다른 유아들이 알게 될 경우 생길지도 모르는 편견이나 어려움에 대한 부담이 있을 것으로 이해할 수 있다.

3) 다문화가정 유아의 부정적 경험을 간과하는 교사

교사는 다문화가정 유아가 일반가정 유아와 '같다'고 말하였지만 다른 유아에 비해 다문화가정 유아가 또래관계 내에서 부정적인 경험에 더 많이 노출되고 있었다. 하지만 이러한 부정적 경험이 전적으로 다문화가정 유아라는 데서 기인한 것만은 아니다. 재롱어린이집에서 효선과 지연은 의사소통이나 교사 및 또래관계와의 상호작용에서 일반가정 유아와 다르지 않았지만 재롱어린이집의 민호와 행복병설유치원의 준섭, 준찬은 다른 유아에 비해 또래관계에서 부정적인 경험에 노출되는 빈도가 높아 개인차가 있었다.

또래관계에서 발견한 부정적인 경험에는 무시, 이유가 명확하지 않은 놀림, 또래로부터 받는 불평등한 대우, 정서적 고립 등이 있는데 예를 들면 소집단 활동에서 대화가 오고가고 있는 중에도 이들이 하는 말이나 질문에 대한 피드백이 없거나 작은 실수나 잘못도 교사에게 쉽게 알리는 일종의 고자질이 빈번히 일어났다. 하지만 교사는 다문화가정 유아가 겪는 경험에 대해 관심을 가지지 않았다. 다음은 재롱어린이집에서 민호를 대상으로 현수가 이유 없이 놀렸음에도 불구하고 교사가 전혀 대응하지 않음을 볼 수 있다. 다른 또래가 친구의 이름을 말할 때는 조용히 듣고 있다가 민호의 이름을 불렀을 때는 현수의 주도로 민호는 웃음거리가 되었다.

사례 (4)

“오늘 매의 친구라는 동화책을 읽었는데 여러분도 제일 친한 친구 2명을 골라 보세요.” 아이들은 돌아가면서 친구 2명의 이름을 불렀다.

영민이가 민호의 이름을 말하자마자 같은 또래 남자 현수가 주저하지 않고 말하였다.

“뭐? 민호라고?”

말이 끝나자마자 현수는 키득거리며 웃기 시작하였고, 다른 친구들도 같이 따라 웃었다. 민호는 부끄러운 듯 아무 말도 하지 않았다. S교사 또한 아무런 반응 없이 다음 차례의 유아로 넘어갔다. (재롱어린이집 S교사, 오전 이야기나누기 시간 관찰, 2009. 9. 23)

S교사는 유아의 잘못에 대해서 그 자리에서 지적하여 수정하려고 하는 성향이 강한 교사였다. 평소에도 유아의 실수나 잘못에 대해 엄격하여 잘못을 그 자리에서 지적하는 경향이 있었지만 민호가 겪는 또래 간 부정적인 상호작용에 대해서는 개입하지 않는 경우를 자주 볼 수 있었다. 실제로 민호는 숙제를 잘해오지 않거나 준비물을 빠뜨리는 일이 잦았으며 수업에 집중하지 않아 자주 지적당하는 아이로 생각되었기 때문에 현수의 행동에 개입하려 하지 않은 것으로 이해된다. S교사의 이러한 태도가 다문화가정 유아만을 대상으로 의도적으로 이루어졌다고는 볼 수 없지만 사회경제적으로나 학습, 언어적으로 취약한 위치에 있어온 민호의 부정적인 또래관계를 당연시하는 것으로 느껴졌다.

또한, 같은 반 유아인 유미에게 준섭에 대해 묻자, 유미는 다른 아이들이 준섭을 괴롭히고 있다고 말했다. 행복병설유치원 N교사는 유아와의 언어적 상호작용이 빈번하고 전반적인 교수 스타일이 유아친화적임에도 불구하고 준섭에 대한 부정적 경험에 적극적으로 개입하지는 않았다. 모든 상호작용마다 교사가 개입을 할 수는 없지만 N교사가 준섭의 부정적인 또래관계에 무감각한 것처럼 느껴졌으며 문제의식을 가지지 않는 것으로 보였다.

다문화가정 유아는 부정적인 또래관계를 직접적으로 경험하기도 하지만 이

들을 둘러싼 부정적 이미지가 공유되어 간접적으로도 부정적 또래관계를 경험하고 있었다. 행복병설유치원에서 연구자가 준섭과 준찬에 대해 여러 차례 비슷한 이야기를 듣고 난 뒤 이에 대해 N교사에게 질문하였다.

사례 (5)

“반 애들에게 준섭이, 준찬이 어떤 친구냐고 물어보면 준섭은 교실에서 토하고 난 뒤 그걸 자기들에게 던질려고 했다고 하고, 준찬은 코딱지맨이라고 이야기해요. 어떻게 다들 같은 이야기를 하나요?”(연구자의 질문)

“학기 초에 준섭이 아팠는데 토한 걸 가지고 애들이 자꾸 놀리고, 준찬이도 애들이 그러는데 코딱지를 먹었대요. 아마 다문화가정 애들이라 그런 게 더 크게 느껴져서 자꾸 말하는 것 같아요. 근데 애들이 그럴 것 같아요. 생김새도 약간 다르고 하나까, 특히 준섭이는 언어가 느려서. 그런 애들 안보다가 같이 있으니까요.”(행복병설유치원 N교사, 교사면담, 2010. 1. 15)

N교사는 준섭과 준찬이 교실에서 가지고 있는 비위생적 이미지나 별명을 알고 있지만, 다른 유아가 별명을 부르면서 놀려도 관찰기간 동안 이에 대해 언급하는 것을 보지는 못했다. S교사는 다문화가정 유아에 대한 또래의 편견이나 부정적인 이미지를 알고 있었지만 이를 이해하는 차원에서 그저 준섭과 준찬에 대한 부정적 이미지에 개입하지 않았다. 연구자가 참여관찰을 하는 동안 다문화 관련 활동을 하였으나 여러 나라의 정보를 알아보는 관광식 교육과정(Derman-Sparks & ABC Task Force, 1989)에 머물렀으며, 유아들이 가지고 있는 다른 민족이나 인종에 대한 편견을 스스로 발견하게 하거나 이를 반편견 교육과정과 관련된 활동으로 연결시키지는 않았다. 준섭과 준찬에 대한 부정적 인식을 문제제기하지 않았기 때문에 일상생활에서 반편견 교육이나 준섭과 준찬에 대한 또래의 인식을 변화시키려는 모습을 찾아보기 어려웠다.

4. 논의

다문화가정 유아에 대한 교사의 태도를 관찰한 결과, 교사는 다문화가정 유아를 대상으로 ‘다름’보다는 ‘같음’을 강조하였고, 다문화가정 유아의 배경을 공개하기를 주저하였으며, 다문화가정 유아의 부정적 경험을 간과하고 있음을 발견하였다. 관찰한 교실의 두 교사는 인적배경(나이, 경력, 근무기관, 자격증 종류 등)이나 교수학습방법에서 차이가 있음에도 불구하고 다문화가정 유아를 대하는 방식이 유사함을 알 수 있었다. 교사는 다문화가정 유아나 일반가정 유아에게 다문화가정 유아의 가족에 대한 이야기를 하지 않았으며, 다문화가정 유아가 겪고 있는 부정적 경험에 대해서도 간과하는 모습을 관찰하였다. 다문화가정 유아는 부정적인 상호작용을 겪으면서도 이에 대해 적극적으로 자신의 의견을 표출하지 않았고 다른 유아들 역시 이러한 상황을 당연시 하는 것으로 보였다.

다문화가정 유아를 평등하게 대하려는 의도로부터 다문화가정 유아를 ‘같다’고 인식하였으며 다문화가정 유아를 보호하기 위해서 다문화가정 유아의 배경에 대해서 언급하지 않는 것으로 이해할 수 있다. 이러한 결과는 다문화가정 유아의 외모, 인지, 언어, 규칙준수, 교사·친구 관계, 적응 등의 면에서 일반가정의 유아와 다르지 않다고 인식하는 교사의 모습을 보여준 조운주·조하나(2011) 연구와도 일치하는 부분으로 다양성 교육을 간과하는 모습으로 해석되었다. 본 연구에서는 다문화가정 유아에 대한 교사의 이러한 태도를 분석하고, 다문화가정 유아의 사회문화적 맥락과 연결하여 교사의 태도를 이해하고자 한다.

두 교사에게 공통적으로 나타난 특징은 다문화가정 유아의 교실에 있지만 다문화가정 유아의 특성을 보지 못하고, 똑같이 대하는 평등만을 강조한 것이다. 교사는 다문화가정 유아의 지닌 다양성을 인식하지 못하기 때문에 다문화에 대한 언급자체를 하지 않았으며 다문화가정 유아에 대한 평등한 대우가 다문화가정 유아를 대하는 가장 적절한 태도라고 생각하고 있었다. 다문화가정 유아를 평등하게 대하려고 애쓰지만 정작 다문화에 대한 이야기는 공유하지

않으면서 다문화가정 유아를 일반가정 유아와 똑같이 대하는 것을 강조한 결과로 이해할 수 있다. 다문화를 지원하기 위해 오히려 다문화를 덮으려는 교사의 모습을 다문화에 대한 교사의 '침묵'으로 이해할 수 있다.

교사의 침묵은 앞서 밝힌 것과 같이 다문화가정 유아를 보호하기 위한 긍정적인 의도에서 비롯되었다고 이해된다. 교사는 다문화가정 유아가 차별받지 않기를 바라는 마음에서 일반가정 유아와 똑같이 대했지만 결국 이는 교사 스스로 다시 한 번 동화주의적 접근법을 극복하지 못하는 한계를 낳는다. 왜냐하면 다문화가정 유아의 특징을 보지 않는다는 것은 다른 말로 해석하면, 다문화가정 이주민의 출신국 문화가 한국의 문화보다 열등한 문화라는 인식에서 벗어나고 있지 못함을 반증하기 때문이다. 한국은 미국, 캐나다, 프랑스와 같은 나라와는 달리 문화에 대한 이중적 태도를 지니고 있다. 서양의 문화에 대해서는 긍정적으로 생각하는 반면 일부 동양, 특히 다문화가정 결혼이주민이 속한 문화는 더 열등한 것으로 인식하고 있다.

대부분 교사는 다문화가정 유아를 일반가정 유아와 똑같이 대하는 것이 우리 사회와 자신의 인식 속에 존재하는 문화 간 우열관계를 안전하게 또한 용이하게 회피할 수 있는 도구로 사용하고 있는지도 모른다. 결국 다문화가정 유아에 대한 교사의 평등에 대한 의지가 한편으로는 유아의 다양성을 배제하고, 문화 간의 우열관계를 지속시키는 결과를 초래할 수 있다. 이런 측면에서 다문화가정 유아에 대한 교사의 침묵은 다문화에 대한 부정적인 인식이나 문화 간의 우열관계를 인식하고 난 결과로 이해된다.

원래 침묵은 '아무 말도 없이 잠잠히 있음. 또는 그런 상태'(표준국어대사전, 2015)로 말이나 활동이 없는 상태를 나타내어 행동으로 인식되지 않는다. 하지만 Castagno(2008)는 교사의 침묵은 아무것도 하지 않는 상태가 아니라 침묵하고 있는 하나의 행위로 간주해야 한다고 주장한다. Castagno(2008)는 침묵(silence)과 침묵하기(silencing)를 구별하여 침묵은 부재의 상태이며 침묵하기는 어떤 대상을 두고 이루어진 행위로 보고 있다. 침묵은 아무런 말이나 행위를 하지 않는 부재의 상태가 아니라 '침묵하기'행위를 하고 있는 것으로 해석되어야 한다. 이를 본 연구에 적용하면, 다문화가정 유아에 대한 침묵은 유아

를 대상으로 아무것도 하고 있지 않음이 아니라 어떤 행위를 하고 있는 것으로 적극적인 의미에서 해석할 수 있다.

또한, 교사의 침묵은 하나의 행위로서 다문화가정 유아나 일반가정 유아에게까지 영향을 미칠 수 있다. 연구결과에서 보았듯이, 교사는 다문화가정 유아가 겪는 부정적인 상호작용에 대해서 유아가 다문화가정 출신이기 때문에 겪는 자연스러운 현상으로 설명하면서 개입하지 않았다. 교사가 다문화가정 유아의 배경이나 유아가 경험하는 부정적인 상호작용에 대해서 침묵할 경우, 다문화가정 유아는 자신의 배경이나 정체성을 바르게 인식할 기회를 갖지 못하고 왜곡된 방식으로 자아를 인식할 수 있다. 또한, 또래와의 부정적인 경험에 계속해서 노출되는 경우, 또래관계 자체뿐만 아니라 유아의 자아존중감이나 이후 학습에도 부정적인 영향을 미칠 수 있다. 또래와의 상호작용이 원만하지 않은 경우, 유아의 정서지능, 인지능력에도 영향을 미치는 것으로 드러나(지성애·정지은, 2011) 유아의 전반적인 웰빙에 부정적이라 할 수 있다.

한편, 교사의 침묵은 하나의 문화로서 기능하여(프레이리, 1995) 다문화가정 유아를 포함하여 일반가정 유아도 다문화 이슈에 대해서 소통하고 상호작용하는 모습에도 영향을 미친다. 교사가 다문화 이슈에 대해서 말하지 않고, 다문화가정 유아도 겪는 부정적인 경험을 당연시하거나 개입하지 않는 경우, 유아는 교사를 모델 삼아 다문화에 대한 교사의 태도, 이른바 침묵을 사회적으로 학습할 것이다.

다문화가정 유아에 대한 교사의 침묵은 다문화가정 유아에 1차적으로 영향을 미치지만 다문화가정 유아의 또래 관계, 교사와의 관계에 영향을 미치며 전반적으로 다문화 관련 이슈에 대해서 유아를 침묵하도록 한다(Castagno, 2008). 유아를 둘러싼 문화와 환경은 유아가 스스로를 어떻게 인식할 지뿐만 아니라 다른 사람과 상호작용하는지에 명백히 영향을 미치기 때문이다(Kendall, 1996) 유아가 다문화에 대한 이야기를 터놓고 하지 못하게 되면 유아는 이러한 종류의 질문이 허용되지 않음을 학습한다. 이런 경우 유아의 질문은 사라지는 것이 아니라 유아가 더 이상 의문을 가지지 않거나 질문을 해서는 안 되는 것이라고 생각하게 된다. 이는 교사의 다문화 혹은 다문화가정 유아에

대한 침묵이 가져올 수 있는 잠재적 교육과정의 한 부분이다(Polite & Saenger, 2003). 다문화가정 유아에 대한 교사의 침묵이 다문화가정 유아에게만 한정되는 것이 아니라 일반가정 유아에게까지 영향을 미친다는 점에서 교사의 침묵은 더욱 중요하게 고려해야 할 부분이다.

다문화가정 유아의 사회문화적 맥락을 살펴보면 경제적, 사회적으로 이미 취약계층의 요소를 가지고 있는 경우가 많다. 농어촌에서 다문화가정을 이루는 경우를 보면 주로 아버지의 나이가 많고, 학력이나 소득이 낮은 경우가 많다. 다문화가정 유아의 사회문화적 배경은 다문화가정이라는 외국 출신 이민자가 가족구성원이기 때문이 아니라 이미 사회경제적으로 취약한 배경에 결혼이민자의 다른 출신(주로 동남아시아의 경우)이라는 문제가 겹쳐져 가중된 것으로 볼 수 있다. 단순히 외국 출신 부모(주로, 어머니)를 둔 유아가 아니라 다문화가정 유아를 둘러싼 사회문화적 맥락을 고려해야 하며 이들의 다양한 요구에 교사가 더 민감해질 필요가 있다.

다문화가정 유아를 대하는 태도에서 드러난 교사의 침묵이 다문화가정 유아에 영향을 미칠 뿐만 아니라 다문화가정 유아의 또래관계와 교사와의 관계, 나아가 전체 유아가 다문화가정 유아 혹은 각 문화를 인식하는 방향에도 영향을 끼칠 수 있다는 점에서 고찰이 필요하다.

5. 결론

다문화가정 유아가 있는 유치원과 어린이집을 참여관찰한 결과, 다문화가정 유아에 대한 교사의 태도 중 공통적인 부분을 발견하였다. 교사들은 자신의 교실에 있는 다문화가정 유아를 평등하게 대하기 위해서 노력하고자 하는 의지를 가지고 있었으나 실제로 교실에서 이들을 이해하고 지원하는 측면에서는 소극적이었으며 다문화가정 유아와 관련된 이슈를 겉으로 드러내지 않으려는 태도를 관찰하였다. 관찰한 교사의 인적배경, 특성이나 각 기관의 환경이 다름에도 불구하고 유사한 사례를 관찰하게 된 것이 흥미로운 부분이었

다.

다문화교육은 교사 자신이 가지고 있는 인종적, 민족적 편견을 바라보는 것으로부터 출발해야 하며 우리 사회에 내재된 불평등한 관계를 인지하는 것이 필요하다. 다문화교육 측면에서 교사교육의 중요한 목적 중 하나는 학생들이 다문화에 대해 비판적으로 인식하고 교사 자신의 문화를 공유하지 않는 학습자를 차별할 수 있다는 것을 스스로 인지하도록 하는 것이다. 교사의 자기반성적 사고와 비판적 인식은 다문화가정 학습자에게 교육의 기회와 성과를 제공하기 위해 필수적인 요소다(Gay & Kirkland, 2003). 다양한 문화를 각각 존중하는 것을 넘어서 우리의 다문화 속에 숨어있는 불평등한 관계에 대한 고찰을 하는 비판적 다문화교육의 관점이 예비교사에게도 필요하다(장혜진, 2011).

또한 다문화교육에서 다루는 문화의 범주가 확대되어 인종이나 문화에 국한될 것이 아니라 성, 나이, 장애, 계층 등에 이르기까지 유아의 일상생활에서 보다 확장될 필요가 있다. 다문화교육의 궁극적인 목적은 개인 혹은 특정 집단이 가지는 다양성을 인정하고 존중하는 것이므로 유아교육 수준에서도 일상적으로 당연시해왔던 실재에 질문을 하고 유아에게도 발달에 적절한 환경을 제공하여 다양성을 존중할 수 있는 실천적인 기회를 제공해야 한다.

다문화사회를 보다 일찍 경험한 서구에서는 백인임(whiteness)이 가지는 특권에 질문을 던지고(Galman, Pica-Smith, and Rosenberger, 2010), 자기 반성적 사고가 중요하다는 목소리가 높다. 우리 사회에서도 한국인으로서 가지는 특권에 대한 질문과 다문화교육을 위한 자기 반성적 사고가 유아 교사에게 필요하다. 한국사회에서 다문화교육의 목표를 실현하기 위해서는 서구중심주의에 대한 고찰을 바탕으로 탈식민주의 담론이 가능해야 할 것이다(주재홍·김영천, 2013).

다문화가정 유아에 대한 교사의 접근 방식은 다문화가정 유아를 포함한 모든 유아들에게 직·간접적으로 모델이 될 수 있다는 점에서 중요하다. 다문화나 다문화가정에 대한 침묵을 통해서 다문화 이슈를 비켜갈 것이 아니라 다문화에 대한 유아의 목소리를 들으면서 대화하고(Gibson, 2006), 교사가 유아의

개별적 요구에 더 민감하게 반응하고 다문화가정 유아를 위한 다문화교육이 아니라 우리 모두의 상생을 위한 다문화교육을 실천할 수 있기를 기대한다.

2015.9.28 접수, 2015.12.11 수정, 2015.12.26 게재확정

참고문헌

- 국립국어원, 2015, <http://stdweb2.korean.go.kr/>에서 2015. 12. 22 발췌함.
- 다누리, 2015, 다문화가족 통계, <http://www.liveinkorea.kr/homepage/kr/multidata/statistics/Family.asp?language=KR&mc=M0031>에서 2015. 9. 21 발췌함.
- 윤갑정, 2011, 유아교사의 다문화교육에 대한 인식, 실태 및 교사연수 요구도. 유아교육학논집, 15(6), 63-87.
- 이명희·홍순옥, 2009, 다문화교육에 관한 유아교육기관 교사의 인식 및 실태. 인문학논총, 14(2), 259-289.
- 이부미, 2013, 유아다문화교육의 방향 탐색: 질적 연구의 특징과 한계를 중심으로. 유아교육학논집, 17(6), 31-55.
- 장명림 외, 2011, 육아지원기관에서의 다문화가족 자녀지원 강화 방안. 육아정책연구소.
- 장혜진, 2011, 유아를 위한 다문화교육의 새로운 방향성 탐색. 유아교육학논집, 14(2), 101-123.
- 조운주·조하나, 2011, 유아교사의 다문화가정 유아지도와 부모지원에 대한 인식 탐색. 한국유아교육·보육행정연구, 15(3), 7-27.
- 주재홍·김영천, 2013, 다문화 교육 연구를 위한 탈식민주의 이론의 역할과 가능성. 열린교육연구, 21(4), 69-93.
- 지성애·정재은, 2011, 유아의 정서지능과 인지능력, 또래상호작용, 유아-교사관계 간의 관계 분석. 유아교육학논집, 15(5), 335-358.
- 황효정 외, 2012, Q방법론을 통한 유아교사의 다문화 신념 분석. 미래유아교육학회지, 19(4), 475-503.
- 통계청, 2015, 「2014년 혼인·이혼 통계」.
- 프레이리, 1995, 페다고지: 억눌린자를 위한 교육(성찬성 역). 한마당.
- 행정자치부, 2015, 「2015년 지방자치단체 외국인주민 현황」.
- Banks, J, 1989, Approaches to multicultural curriculum reform. Trotter Institute Review, 3(1), 17-19.

- Creswell, J. W, 2010, 질적 연구방법론: 다섯가지 접근(2nd)(Qualitative inquiry & research design. (조흥식·정선옥·김진숙·권지성 공역). 학지사.
- Castagno, A. E, 2008, "I don't want to hear that!": Legitimizing whiteness through silence in schools. *Anthropology & Education Quarterly*, 39(3), 314-333.
- Derman-Sparks, L. & ABC Task Force, 1989, *Anti-bias curriculum: tool for empowering young children*. Washington, DC: National Association for the Education of Young children.
- Galman S., Pica-Smith C. & Rosenberger, C, 2010, Aggressive and tender navigations: Teacher educators confront whiteness in their practice. *Journal of Teacher Education*.
- Gay & Kirkland, 2003, Developing cultural critical consciousness and self-reflection in preservice teacher education. *Theory Into Practice*, 42(3), 181-187.
- Gibson, S, 2006, Beyond a 'culture of silence': inclusive education and the liberation of 'voice'. *Disability & Society*, 21(4), 315-329.
- Kendall, 1996, *Diversity in the classroom: New approaches to the education of young children*. Teachers College Press.
- Polite, L. & Saenger, E. B., 2003, A pernicious silence: Confronting race in the elementary classroom. *Phi Delta Kappan*, December, 274-278.

Consideration on Teacher's Silence about the Children from Multicultural Families

Hye-Jin Jang*

Abstract The interests about teacher's capacity for multicultural education has grown up as the teacher's role became more important in multicultural education. As the result of participant observation to identify of teachers's attitude toward children from multicultural families, it turned out that teachers had a will to treat all the children equally but they were passive to recognize their specific socio-cultural backgrounds and unequal relations among children. This study revisited the teacher's attitude from the perspective of teacher's silence. Early childhood education teachers should start from looking at their own racial or cultural prejudices and proceed to critically recognizing unequal relations embedded in our society. Furthermore, the concept of culture should expand including race as well as gender, age, disability, or etc for multicultural education in the classroom of early childhood education.

Keywords Teacher's Silence, Early Childhood Education Teacher, Teacher's Attitude, Critical Multicultural Education

* Daegu University, Professor, Early Childhood Education, hjjang@daegu.ac.kr