



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

석사학위논문

제주 지역의 다문화교육 프로그램
운영과정 분석

- 노들돌 다문화 예비학교를 중심으로

고려대학교 대학원

교육학과

김 동 현

2019년 1월

Thesis for the Degree
of Master

Analysis of Multicultural Education Program
Management Process in Jeju Special
Self-Governing Province

– Focusing on Nodutdol Multicultural Prep Schools

by

Kim Dong Hyun

Department of Education

Graduate School

Korea University

January _ 2019



卞基溶 教授指導

碩士學位論文

濟州 地域의 多文化教育 프로그램
政策過程 分析
- 노들돌 多文化 豫備學校를 中心으로

이 論文을 教育學 碩士學位 論文으로 提出함.

2019 年 1 月 日

高麗大學校大學院

教育學科

金東賢 (印)



金東賢의 教育學 碩士學位論文 審査를 完了함.

2019年 1月 日

委員長

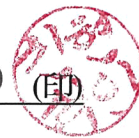
이현기

委員

신현석

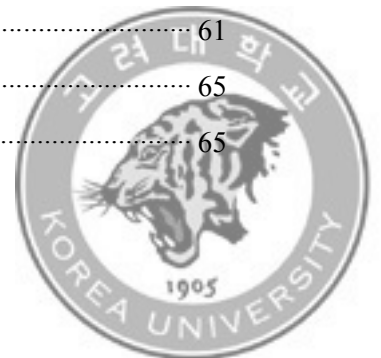
委員

오영재



목 차

| | |
|-----------------------------------|----|
| I. 서론 | 1 |
| 1. 연구의 필요성과 목적 | 1 |
| 2. 연구문제 | 7 |
| II. 이론적 배경 | 8 |
| 1. 다문화교육과 지원 정책 | 8 |
| 가. 다문화교육과 다문화학생의 개념 | 8 |
| 나. 다문화교육 정책과 지원 프로그램 | 13 |
| 다. 다문화 예비학교 프로그램 | 26 |
| 2. 제주지역의 다문화교육 정책과 지원 프로그램 | 39 |
| 가. 다문화와 관련된 제주지역의 환경적 특성 | 39 |
| 나. 제주지역 다문화 교육정책과 지원 프로그램 | 44 |
| 3. 교육 프로그램 운영과정 분석에 대한 접근방식 | 49 |
| 가. 교육 프로그램 평가와 운영과정 분석 | 49 |
| 나. 프로그램 평가 접근방식과 시사점 | 53 |
| 4. 연구의 분석틀 | 57 |
| III. 연구방법 | 60 |
| 1. 사례연구 | 60 |
| 2. 자료수집 | 61 |
| 가. 면담 | 61 |
| 나. 문헌자료 | 65 |
| 3. 분석방법 | 65 |



| | |
|--|------------|
| IV. 노뚝돌 다문화 예비학교 프로그램 운영과정 분석 | 67 |
| 1. 노뚝돌 다문화 예비학교 프로그램 운영과정 | 67 |
| 가. 프로그램 개발 | 68 |
| 나. 프로그램 지원 체계 | 71 |
| 다. 프로그램 시행 | 74 |
| 라. 결과평가 및 환류 | 85 |
| 2. 제주지역의 다문화환경이 프로그램 운영에 미친 영향 | 89 |
| 가. 제주특별자치도 다문화교육 지원체계의 특성 | 89 |
| 나. 지리적 특성 | 93 |
| 다. 인구적 특성 | 96 |
| | |
| V. 결론 | 100 |
| 1. 요약 | 100 |
| 2. 결론 | 104 |
| 3. 제언 | 107 |
| 가. 다문화 예비학교 운영개선을 위한 제언 | 108 |
| 나. 후속 연구를 위한 제언 | 111 |
| | |
| 참고문헌 | 113 |
| Abstract | 121 |



<표 목 차>

| | |
|--|----|
| <표 1> 다문화학생의 유형과 특성 | 10 |
| <표 2> 초·중·고 재학 다문화학생 현황 | 12 |
| <표 3> 시기별 교육부 다문화교육 지원정책 | 14 |
| <표 4> 지역다문화교육센터의 역할 | 18 |
| <표 5> 초·중등교육법 시행령 제19조 | 21 |
| <표 6> 다문화교육 지원체계 구축 근거 | 24 |
| <표 7> 2018년도 예비학교 운영계획 | 29 |
| <표 8> 제주특별자치도 다문화교육 시행 계획의 추진과제와 주요 내용 | 45 |
| <표 9> CIPP 평가모형의 구성 | 52 |
| <표 10> 연구참여자와 특성 | 62 |
| <표 11> 제주다문화교육센터 주요 교육 활동(18) | 73 |

<그 립 목 차>

| | |
|-------------------------------------|----|
| [그림 1] 교육부의 다문화교육 지원체계 | 23 |
| [그림 2] 제주특별자치도의 다문화교육 정책 전달체계 | 48 |
| [그림 3] 본 연구의 분석틀 | 59 |
| [그림 4] 제주국제교육정보원 조직도 | 72 |



I. 서론

1. 연구의 필요성과 목적

20세기에 들어 인류가 이룩한 통신과 정보통신 분야에서 과학의 발달은 한국에 머물러 정착하던 인간의 활동영역을 넓혀 국경과 민족의 경계가 희미해진 지구촌 시대를 열었다. 한국사회 또한 1990년대 중반 세계화 정책의 영향으로 수많은 외국인이 유입됐는데, 1990년대 초반에는 미국계, 일본계 등과 같이 인접국이나 정치·외교적 교류로 인한 이주가 많았다면, 1990년대 후반부터 2018년 현재까지 동남아시아계의 결혼이주, 중국동포 및 중국계의 노동이주, 북한이탈주민 등 다양한 국적과 목적에 의한 국내로의 이주가 증가하였다. 현재 2018년 7월 기준 한국에 체류하고 있는 외국인 수는 약 230만 명(전체 인구의 약 4.4%)에 이르며, 이 중 외국인등록자 수는 약 120만 명이다¹⁾. UN의 다문화사회의 진입 기준인 전체 인구 중 5%에 비하여 한국 사회 내 외국인의 비중이 낮은 편이나, 외국인의 유입이 빠른 속도로 증가하고 있는 점을 감안하여 UNESCO와 OECD는 한국을 이미 다문화국가와 이민국가로 분류하고 있다(백승대 외, 2014). 이처럼 각기 다른 국가에서 다른 배경을 지닌 사람들이 급속도로 유입되다보니 낮은 수준의 한국어와 한국 문화에 대한 이해 부족으로 인해 국내 생활 및 적응에 많은 어려움을 겪고 있다. 또한 이 외국인 이주민들의 2세, 3세가 태어나고 다문화어린이, 다문화청소년으로 성장하면서 우리 사회에 이전까지 없었던 새로운 문제를 낳고 있다.

청소년 시기의 다문화가정 자녀들은 부모의 출신국가와 한국과의 언어 및 문화의 차이로 인해 교우관계, 교사와의 관계 등 대인관계의 문제를 겪게 된다(설동훈, 2005; 조영달, 2006; 홍영숙, 2007). 뿐만 아니라 2000년대 이후 이주민들 중 외국인노동자이거나 결혼이주민이 많은 점을 고려하면, 많은 다문화가정이 일반 가정보다 낮은 사회경제적 지위로 인해 해당 가정의 자녀들이

1) 법무부 출입국·외국인정책본부, 「출입국·외국인정책 통계월보」, 2018년 7월호



불우한 가정환경에 놓여있는 점도 어려움으로 작용하고 있다(허미화, 2008; 박은애, 2007). 다문화가정 자녀 중에서도 중도입국자녀들은 결혼이민자가 한국인과 재혼한 후 본국에서 데려온 자녀, 국제결혼가정자녀 중 외국인 부모의 본국에서 성장하다가 청소년기에 입국한 자녀 등에 해당하는데, 이들은 한국어 능력 부족으로 공교육 진입에 어려움이 있으며, 학교 입학 후에도 한국어 및 기초학력의 부족, 본국의 문화와 한국의 문화 차이에 의한 어려움, 언어와 문화의 결핍으로 인한 정체성의 혼란과 무기력 등 심리적 문제를 겪고 있다(황석규, 2015). 이러한 문제는 다문화가정 자녀들이 우리 사회의 구성원으로 성장하는 과정에서 교육기회의 격차로 이어지고, 향후 사회적 지위격차의 대물림으로 연결될 가능성이 크다. 서현·이승은(2007)과 전경숙(2008)의 연구가 결혼이주민들과 그들의 자녀들이 한국사회에서 이방인으로 취급받으며 다양한 불평등과 어려움을 겪고 있는 것을 밝힌 점은 다문화가정을 위한 교육지원정책의 필요성을 뒷받침하고 있다.

2006년을 기점으로 이러한 사회적 변화에 대응하기 위한 교육부의 다문화가정 교육지원정책이 수립 및 시행되었다. 이전까지는 다문화가정 자녀를 대상으로 한 교육지원정책이 교육부에서는 실질적으로 논의되지 못하였고, 법무부, 여성가족부, 보건복지부, 문화관광부 등 기타 관련 부처별로 지원정책이 분절적으로 수립 및 시행되었다. 그 외 각 지방자치단체별로 외국인근로자센터, 이주여성인권센터 등을 통해 다문화가정 지원 사업이 시행되었다. 교육부는 2006년 ‘다문화가정 자녀 교육지원 대책’을 통해 본격적으로 다문화가정 자녀 교육지원 정책을 수립하고 추진하였으며, 시도교육청 및 각급 학교와 함께 다문화가정 자녀의 교육을 지원하고, 이들의 학습을 돕기 위한 교육환경을 조성하는 데 주요한 역할을 수행해왔다(박성혁·성상환, 2008; 황갑진, 2011; 최진영 외, 2014).

그러나 이러한 초기의 대책은 다문화가정의 지역의 특성에 맞는 다문화교육을 지원하는 데에는 어려움을 겪었다. 이에 따라 이듬해에 발표된 2007년 ‘다문화가정 자녀 교육지원계획’에서는 ‘다문화가정 자녀 교육지원 대책’을 시행함에 있어 미흡했던 중앙과 지방간 역할분담 지원체계와 부족한 지역단



위 다문화역량 등의 문제점을 보완하기 위해 다문화교육 지원 체계를 수립하고 중앙다문화교육센터와 각 시·도교육청 관할의 지역다문화교육센터를 설치하여 지역단위 사업계획을 수립하고, 선정된 사업의 관리 및 결과보고를 담당하도록 하였다. 이로써 본격적으로 지역의 특성을 고려한 다문화교육이 시작하였다²⁾. 그 결과 2008년에 중앙과 지방 시도교육청을 중심으로 다문화관련 교육 네트워크가 구축되었고 지역의 특성에 맞는 64개의 다문화 교육프로그램이 개발 및 운영한 것을 시작으로 현재까지 해당 시도의 특성을 고려한 다문화교육이 지속되고 있다³⁾.

이후 정착 및 확장의 단계를 거치던 다문화교육 정책은 2012년 「다문화학생 교육 선진화 방안」에서 크게 ‘다문화학생 지원’, ‘다문화 친화적 환경 구축’, ‘다문화교육을 위한 인프라 구축’으로 분류되어 계획 및 시행되기 시작했다. 우선 다문화학생 지원 정책은 다문화학생의 한국어능력에 맞는 단계별 KSL⁴⁾ 과정 도입이 주요 내용으로 시작되었다(양계민, 2017). 이 시기부터 각 시·도 교육청은 한국어와 한국 문화에서 어려움을 겪는 중도입국학생의 공교육 진입을 돕기 위해 한국어(KSL)와 한국 문화에 대한 집중교육을 제공하는 다문화 예비학교를 지정 및 운영하여 다문화학생의 조기 적응을 지원하는 다문화 예비학교 프로그램을 운영하고 있다. 2012년 전국 각지 학교 내에 26개 학급 설치를 시작으로 2017년 160개 학급으로 확대 운영하고, 특별학급(KSL 교육과정 운영 학급)을 운영하여 중도입국자녀를 비롯한 다문화학생을 지원해오고 있다.

중앙정부와 시도교육청 차원에서 시행되고 있는 다양한 다문화교육 정책 및 프로그램 중에서 다문화 예비학교는 한국어와 한국문화 교육이라는 본래의 기능 뿐 아니라 중도입국학생을 포함한 대상 학생들이 한국의 공교육 체제에 안착할 수 있도록 지원한다는 점에서 의미가 있다. 즉, 한국어와 한국문화에 어려움을 겪어 학교 교육 이수에 실패하고 학업에 어려움을 겪는 학생

2) 교육인적자원부 교육복지정책과(2007) 다문화가정 다녀 교육지원 계획

3) 교육과학기술부(2008) 다문화가정 학생 교육 지원 계획

4) KSL은 Korean as a Second Language의 약어로, 예비학교에서의 KSL 교육과정은 예비학교 학생을 위한 한국어 교육과정으로 통용됨(경기도교육청, 2016).



들을 본 프로그램을 통해 학교에 안정적으로 진입하도록 하여 현재 초·중·고등학교를 중심으로 시행되고 있는 교육부와 시도교육청, 산하의 다문화교육센터의 다양한 교육지원 프로그램에서부터 지원을 받을 수 있도록 한다는 점은 부수적인 예비학교 운영 의미로 볼 수 있다. 그렇기 때문에 교육부의 다문화 예비학교 프로그램이 학생들의 학교생활 적응에 도움이 되도록, 일반교과의 수학이 가능한 정도의 한국어 학습이 가능하도록 잘 전달되고 있는지 살펴보는 것은 중요하다.

다문화 예비학교는 다문화가정의 분포 정도와 다문화교육을 위한 인프라의 구축 정도 등 지역의 특성에 따라 다양한 방식으로 운영되고 있다. 다문화가정 주거지역을 중심으로 다문화가정 자녀가 편포하여 일반학교 내에서 특별학급을 운영되는 방식(직영형 예비학교), 다문화교육을 위한 위탁기관을 활용하여 다문화 예비학교를 운영되는 방식(위탁형 예비학교), 넓은 지역에 산발적으로 분포하고 있는 다문화가정의 특성에 따라 지역다문화교육센터에서 집체교육을 실시하는 방식(센터형/자율형 예비학교), 센터나 거점학교에서 다문화교육 강사를 선발하여 일선 학교로 파견하여 프로그램을 운영하는 방식(찾아가는 예비학교)으로 각각 운영되고 있다.

다문화 예비학교가 교육부의 정책과제로 운영된 지 5년이 넘어가면서 각 운영방식으로 운영되는 예비학교의 모습에 대한 연구가 상당수 수행되었다. 학교 내에 다문화가정 특별학급을 운영하는 직영형 예비학교와 관련된 연구는 다른 명칭이지만⁵⁾, 이와 동일한 형태를 1990년도부터 운영해온 경기도 지역을 중심으로 활발히 이루어졌다(이지용·유해준, 2018; 이고운·박소영, 2017; 강중훈·전주성, 2014; 이명희 외, 2017 등). 다문화교육 대안교육시설에 학생을 위탁하는 위탁형 예비학교 또한 초기 예비학교의 운영방안으로 제시되어 경기, 서울, 광주 등 해당 대안교육시설을 갖춘 지역에서 운영되는 모습을 살펴보는 연구가 진행되었다(권보근·장인실, 2017; 먼리리·김정원, 2015; 권보근, 2014). 강중훈·전주성(2014)은 직영형 예비학교의 주요 행위자인 이중언어강사

5) 1990년대 중반 외국인근로자 집중 지역을 중심으로 경기도교육청은 해당 학교에 ‘외국인근로자자녀 특별학급’을 운영하였다(중앙다문화교육센터, 2012).



에 대한 질적 면담을 통해 직영형 예비학교 운영에 있어 해당 강사들이 현장에서 다문화교육에 중요한 역할을 담당하고 있음을 보여주었다. 이명희 외(2017)는 직영형 예비학교의 한국어 강사의 교육 경험을 중심으로 예비학교가 중도입국청소년들에게 공교육 진입의 기회를 제대로 보장하고 있음을 밝혔으며, 이들의 교육적 니즈에 대해 밝힘으로써 향후 다문화교육 정책 수립과 실천 방안을 모색하였다. 위탁형 예비학교에 대한 연구는 직영형 예비학교에 대한 연구와 유사한 방식으로 진행되었다. 권보근·장인실(2017)은 위탁형 예비학교에 입학한 중도입국청소년들의 학교 적응 요인에 대한 연구를 통해 본국과 한국의 언어 차이, 문화 차이, 교육 과정이나 학교 규칙과 같은 한국 공교육 시스템의 차이 등에서 어려움을 겪고 있음을 밝혔다. 이를 통해 중도입국청소년의 초기적응을 위한 체계적이고 실질적인 맞춤형 교육의 필요성을 역설하였다. 먼리리·김정원(2015)은 서울의 위탁형 예비학교에 소속된 이중언어 강사에 대한 질적 면담을 통해 이들이 겪고 있는 과중한 업무, 그로 인한 교육에의 집중 저하, 교과목 및 전문 상담 연수의 부족 등의 어려움을 탐색하였다. 이처럼 직영형, 위탁형 예비학교를 중심으로 진행된 다문화 예비학교에 대한 선행연구는 예비학교 프로그램을 실질적으로 운영하는 강사를 중심으로 현 상황의 문제점을 파악하고, 개선방안을 탐색하거나, 대상 학생이 한국 공교육 체계에서 겪는 어려움에 대한 파악을 통해 다문화 예비학교를 포함한 향후 다문화교육 정책을 통해 이러한 어려움을 경감시킬 필요성을 입증하는 방식으로 수행되었다.

센터형(자율형) 예비학교는 초기 예비학교 프로그램이 시행되던 시기에 제주 지역과 같이 직영형, 위탁형 예비학교를 운영하기에 어려움이 있는 지역에 활용하기 위해 고안된 방식이었으나, 실제로 활용되지는 못하였다. 따라서 해당 지역에서는 다른 방식을 고안하게 되었는데, 이 방식이 찾아가는 예비학교이다(중앙다문화교육센터, 2016). 찾아가는 예비학교는 다른 방식에 비해 운영에 자율성이 높아 다문화교육 여건이 잘 갖추어지지 않은 지역에서도 활용할 수 있다는 장점이 있어 현재 제주지역 뿐 아니라 전국 각지에서 활용되고 있다. 그러나 찾아가는 예비학교에 대한 연구는 아직 부족한 상황으로, 구영산



외(2014), 구영산(2015), 이명희 외(2017) 등의 일부 연구에서 타 지역 예비학교의 운영 과정과 대비되는 찾아가는 예비학교의 운영 과정이 분석되어 찾아가는 예비학교 자체만을 대상으로 한 연구는 미흡하다.

또한 타 지역과 달리 제주지역의 다문화교육은 2000년대 이후 제주 사회의 변화와 함께 그 중요성을 인정받아 왔으나, 실제 제주지역의 다문화교육 정책이나 프로그램에 대한 연구가 활발히 진행되지는 못했다. 김민호·오성배(2011)는 이러한 문제의식 하에 지역사회기반 다문화교육 프로그램 개발연구를 통해 제주사회의 맥락을 반영하는 다문화교육에 대해 논하였다. 신애경(2016)은 현재 제주지역에서 시행되고 있는 글로벌브릿지사업에 대한 사례연구를 통해 우수한 다문화학생을 위한 맞춤형 교육을 지원하고자 시행된 다문화교육 프로그램이 제주지역에서 운영되고 있는 모습과 효과를 살펴보았다. 그러나 다른 지역에서 직영형, 위탁형 예비학교를 대상으로 연구가 활발히 수행된 것과는 달리 제주지역 다문화 예비학교와 관련한 연구는 전무한 실정이다. 그러므로 전국 각지에서 운영되고 있는 다문화 예비학교와 다른 제주지역의 특성에 맞는 다문화 예비학교의 운영 모습을 살펴보는 연구는 그 필요성이 매우 크다고 할 수 있다.

본 연구의 연구 대상인 제주지역의 ‘노뎃돌 다문화 예비학교 프로그램⁶⁾’은 전국 각지에서 시행되고 있던 다른 다문화 예비학교와 다른 ‘찾아가는 예비학교’라는 독특한 유형을 전국에서 처음으로 시행하였다(황석규, 2015). 노뎃돌 다문화 예비학교는 다문화 예비학교를 직영형과 위탁형으로 운영할 수 없었던 제주지역의 맥락에 의해 본 방식이 고안되고, 현재까지 운영되면서 지역의 특성이 반영된 독특한 프로그램이다. 따라서 본 연구대상은 다른 지역은 갖고 있지 않은 제주 지역의 환경적 특성이 프로그램 계획과 운영에 어떻게 반영되는지 살펴보기에 적절한 연구대상으로 볼 수 있다. 이러한 지역 다문화교육 프로그램에 대한 심층적인 연구를 통해 향후 지역 다문화교육 프로그램 계획 및 운영에 다양한 시사점을 제공할 수 있다. 중앙정부에서 계획한 다문

6) 이러한 타 지역과 구별되는 프로그램 계획 및 운영을 함에 있어 제주다문화교육센터는 다문화 예비학교에 말에 올라타기 위해 발돋움용을 위해 사용하는 큰 돌이라는 의미를 지닌 ‘노뎃돌’을 붙여 ‘노뎃돌 다문화 예비학교’로 칭하여 운영하고 있음(제주특별자치도교육청, 2017).



화교육 계획을 단순히 지역적 차원에서 시행하는 것은 넘어 지역의 특성에 적합하도록 수정 및 보완하여 실시해온 사례를 살펴봄으로써 향후 한국 다문화교육의 지역화 발전에 이바지할 수 있다. 따라서 본 연구에서는 현재 시행되고 있는 제주지역의 다문화교육 프로그램의 계획 및 운영과정에 대한 실질적인 사례연구를 통해 해당 프로그램의 실효성을 살펴보고, 이를 통해 향후 지역에 특화된 다문화교육의 발전 가능성을 살펴보고자 한다.

본 연구의 목적은 제주특별자치도교육청에서 운영하고 있는 다문화 프로그램의 운영과정을 심층적으로 분석하고, 이 과정에서 제주의 지역적 특성이 프로그램 운영과정에 어떠한 영향을 미치는지 이해함으로써 향후 지역적 특성에 맞는 다문화 프로그램 수립과 운영을 위한 시사점을 도출하는 데에 있다. 본 논문에서는 제주 지역 다문화 프로그램의 운영과정을 좀 더 심층적으로 이해하기 위해 제주 지역의 다문화교육 프로그램 중 가장 대표적인 프로그램인 ‘노들돌 다문화 예비학교’ 프로그램에 초점을 맞추어 사례연구를 시행하기로 한다.

2. 연구문제

이러한 목표를 달성하기 위해 다음의 연구문제를 설정하였다.

첫째, 제주지역 다문화 예비학교 프로그램의 운영과정은 어떠한가? 각 운영과정에서 나타난 특징과 문제점은 무엇인가?

둘째, 제주지역 다문화 예비학교 프로그램 운영과정에 영향을 미친 지역의 환경적 요인은 무엇인가?



II. 이론적 배경

1. 다문화교육과 지원 정책

가. 다문화교육과 다문화학생의 개념

1) 다문화교육의 개념

한국은 서구선진국에 비해 짧은 다문화 역사를 가지고 있어 다문화 사회로의 진입을 준비하는 시기 또한 급박하게 진행되었는데, 1980년대 말부터 한국 사회로의 외국인의 이주가 급증하였지만, ‘한민족’이라는 순혈민족주의의 영향으로 인해 외국 이주민과 혼혈인에 대해 차별과 배제하는 사회적 분위기가 오랫동안 지속되었다(서범석, 2009). 다문화교육에 대한 논의는 2000년대에 이르러서야 부각되기 시작하였으며, 이에 따라 학자들의 다문화교육에 대한 개념화도 이 시기에 시도되었다. 박천웅(2007)은 다문화교육을 다수의 주류집단과 다문화 소수집단이 그들의 문화 관계를 새롭게 정의하여 행복한 세상을 만들기 위한 실천적인 창조교육으로 정의하였으며, 박남수(2007)는 민족이나 인종, 성, 사회적 지위 등에서 비롯되는 각 집단들의 고유한 문화적 특성이 다양하게 존재하고 있음을 인정하고 주류와 소수집단의 문화를 동등하고 가치 있게 여기고 존중하는 태도를 길러 서로가 공동체의 중요한 일원임을 가르쳐주는 교육으로 다문화교육을 정의하였다.

김선미·김영순(2008)은 다문화교육을 다양한 문화 집단에 속해 있는 서로 다른 사람들의 상호 이해와 평등관계를 중시하고, 인종, 성별, 학습능력, 언어적 배경, 종교적 차이 등 서로 다른 집단들의 문화가 동등하게 가치 있는 것으로 인식하며, 학습자들에게 자신이 속해 있지 않은 다른 문화에 대한 편견을 줄이고 다양한 문화를 올바르게 이해시키려는 교육으로 정의했다. 조영달(2006)은 다문화교육을 교육을 통해 변화시키려는 대상을 범주로 광의와 협의



의 다문화교육으로 구분하였다. 광의의 다문화교육은 다양한 문화적 차이를 지닌 학생들이 학교에서 평등한 성취기회를 갖도록 교육의 구조를 바꾸려 하는 생각과 개혁 운동 및 그 과정을 뜻하며, 협의의 다문화교육은 주로 학교 교육과정의 개정을 의미한다. 김민호 외(2015) 또한 다문화교육의 개념을 광의의 개념과 협의의 개념으로 나누고 있는데, 광의적으로는 다문화교육이 학생을 대상으로 외국인과의 상생하고 융합하여 살아갈 수 있는 능력을 배양하는 것을 목표로 하는 교육으로 보고 있으며, 협의적으로는 다문화가정 학생의 학생생활 적응력을 향상시키기 위한 교육지원으로 보고 있다. 나장함(2010)은 다문화교육에 대한 접근법과 관련된 해외의 다양한 연구물을 분석함으로써 다문화교육 접근법을 5가지로 분류하고, 해당 접근법을 한국 사회에 적용하고, 향후 한국의 다문화교육이 나아갈 방향을 논하였다.

정원석(2017)은 자신의 문화에 대한 정체성을 교육하고 다른 문화에 개방적인 태도를 함양함으로써 문화 간 차별을 없애고 세계화 시대에 필요한 세계 시민성을 기를 수 있는 교육으로 정의하여 다문화교육과 세계시민교육과의 연결점을 찾고자 하였다. 궁극적으로 이상에서 살펴본 한국 다문화교육의 목표는 문화와 인종, 종교 등 모두 다르지만 다문화주의 관점에서 고정관념과 차별대우, 편견을 없애고, 다문화 간의 유사점과 차이점을 상호 이해하고 존중하며 공동체 의식을 함양하여, 자아존중감과 긍정적인 자아 개념 및 집단 정체성을 형성하도록 태도와 인식 그리고 행동을 발달시키도록 돕는 것으로 볼 수 있다(김상돈, 2010: 114).

그러나 최근까지 논의된 한국의 다문화교육은 본래 의미의 평등성을 강조하는 다문화교육이라기보다는 다문화가정 자녀를 지원하기 위한 하나의 방안, 즉 급속도로 유입되는 다문화 구성원이 한국에 정착하도록 돕기 위한 지원 수단으로서의 성격이 강했다(박종대, 2017). 이에 대해 장인실 외(2012)는 비다문화 구성원인 다수를 향한 다문화교육, 그들이 갖고 있던 단일민족이나 순혈주의에 대한 관념에서 벗어나 다름을 인정하고 존중할 수 있는 교육내용 및 방법론은 간과하였다고 지적하였다. 조영달 외(2008)는 학교현장에서의 다문화교육을 단순히 문화교육과 한국어교육 차원에서 접근하여 모든 학생들의



다문화이해능력 증진 부분에서는 미약한 점을 밝혀 현장에서의 다문화교육이 다문화가정 자녀를 지원하는 것에 초점이 맞춰져 있음을 한계로 언급하였다. 즉, 한국의 다문화교육은 다문화 구성원에 대해 한국 사회의 구성원으로서 동등한 대우, 평등한 공존의 측면이 아직 부족한 것으로 평가된다.

2) 다문화학생의 개념

다문화학생은 다문화교육의 일차적인 대상⁷⁾으로 한국에서 타나다는 유형이 다양하다. 다문화학생은 다문화가정⁸⁾ 자녀로 가정생성배경에 따라 국제결혼 가정과 외국인가정으로 구분하고, 이 두 분류는 다시 국내에서 출생한 자녀와 국외에서 출생한 후 부모를 따라 중도입국한 자녀로 구분된다(<표 1> 참고).

<표 1> 다문화학생의 유형과 특성

| 유형 | | 특성 |
|-----------|---------|---|
| 국제결혼 가정자녀 | 국내출생 자녀 | <ul style="list-style-type: none"> • 한국인과 결혼한 외국인 배우자(이하 '결혼 이민자') 사이에서 출생한 자녀 • 생활 한국어에 어려움은 적으나 일부 학생의 경우 학습 한국어 미숙으로 전반적인 기초학력 미달 경향을 보이거나, 다문화 학생임을 드러내기 꺼려하는 경향이 있음 |
| | 중도입국 자녀 | <ul style="list-style-type: none"> • 결혼이민자가 한국인과 재혼한 이후 본국에서 데려온 자녀, 국제결혼가정자녀 중 외국인 부모의 본국에서 성장하다가 청소년기에 입국한 자녀 등 • 한국어 미숙 등으로 학교 편입학에 어려움이 있으며, 학교 입학 후에도 한국어 및 기초학력 수준이 매우 심각함 • 비교적 연령대가 높은 10대 중·후반(중·고등학생)에 입국하는 경우가 많아 재혼가정 적응, 한국문화 적응, 정체성 혼란 등의 복합적인 심리적 문제를 가지고 있음 |

7) 장인실 외(2012)는 다문화교육이 다문화학생 뿐 아니라 비다문화 구성원을 포함하여 모든 시민을 위한 포용적인 교육이 되어야 함을 주장했음.

8) 다문화가정이란 우리와 다른 민족 또는 다른 문화적 배경을 가진 사람들이 포함된 가정을 통칭하는 용어로, 구체적으로는 국제결혼에 따른 한국인 남성과 결혼한 이주 여성 가족, 한국인 여성과 결혼한 이주남성 가족, 이주민 가족(생산·기능직에 취업한 외국인 근로자 가정, 재터민 등)을 포함한 다른 문화권 출신으로 이루어진 가정을 의미함(황범주, 2008).



| | |
|-------------------|---|
| 외국인가정자녀 | <ul style="list-style-type: none"> • 외국인 근로자 및 주재원, 유학생, 재외동포 등 외국국적 부모 사이에서 출생한 자녀 • 일부는 불법체류 등으로 학업에 안정을 기할 수 없어, 자녀에 대한 교육지원이 미흡하여 한국어가 서툰고 낮은 학업성취 경향을 보임 • 미등록 외국인 자녀의 경우에도 「초·중등교육법 시행령」 제19조 및 제75조에 따라 거주시설 확인만으로 초·중학교 입학이 가능 |
| 기타 난민가정 자녀 | <ul style="list-style-type: none"> • 난민 인정자 자녀로 수가 많지 않음 |

출처: 제주특별자치도교육청 국제교육협력과(2018)

국제결혼가정자녀 중에서도 국내출생자녀는 비교적 어려움이 덜 한 편이다. 한국인 부 혹은 모와의 관계 형성에도 어려움이 상대적으로 적은 편이며, 한국에서 태어나 한국어와 문화를 자연적으로 습득함으로써 생활 한국어에는 큰 어려움을 겪지 않는다. 다만 외국인 부 혹은 모가 서툰 한국어로 인해 학습 한국어에서 미숙한 경향을 보일 수 있으며, 일반 한국 학생과 다른 외모로 인해 자신이 다문화 학생임이 드러나는 것을 염려하는 경향을 보인다. <표 II-2> 하단의 기타 난민가정 자녀는 어려움을 겪을 가능성이 농후하나, 현재까지 난민 인정자 혹은 인정자의 자녀 수가 많지 않은 편이다.

본 연구에서 살펴보고자 하는 다문화 예비학교 프로그램의 주요 대상은 한국어 학습과 한국문화 적응에 어려움을 겪고 있는 국제결혼가정자녀 중 중도입국자녀와 외국인가정자녀이다. 이들은 한국어와 한국문화에 대한 충분한 준비 과정 없이 한국으로 입국하여 일상생활에서부터 어려움을 겪을 여지가 많다. 한국과는 다른 문화에서 성장하여 출생국의 언어와 문화를 체득하였고, 사회화 과정을 거친 후에 본인의 의사와 관계없이 부모를 따라 한국에 입국함으로써 낯선 환경에 놓이게 된다. 이에 따라 언어 뿐 아니라 의·식·주에 관한 기본적인 한국 문화에서부터 교육, 진학, 한국인 가족구성원과의 관계형성, 자아정체성 형성 등 광범위한 적응 문제에 놓이게 된다(오성배·서덕희, 2012). 또한, 중도입국학생들은 본국에서 한국과 다른 학교교육시스템에서 일정시기 교육을 받았거나, 일부는 정규교육을 받지 못한 채 한국교육체제를 맞닥뜨리



게 됨으로써 학교 생활문화, 수업참여, 교사나 교우들과의 관계 형성, 진급이나 진학 시스템 등을 이해하는 데에 많은 어려움을 겪을 수 있다(맹재숙, 2016)

한국 각급 학교에 재학 중인 다문화학생의 수는 지속적으로 증가하고 있는 추세이다. 2018년 기준 초·중·고등학교 및 각종학교에 재학 중인 다문화가정 자녀는 122,212명으로 2006년도의 9,389명에 비해 10배 이상 증가하였다. 학교 급별로 살펴보면, 초등학교에 93,027명, 중학교에 18,068명, 고등학교에 10,688명, 각종학교에 429명이 재학하고 있다(한국교육개발원, 2018). 고등학교에 재학하고 있는 학생 수에 비하여 중학교, 초등학교로 내려갈수록 그 수가 눈에 띄게 높은 점을 통해 시간이 경과할수록 상급학교에 진학함에 따라 전체 학교에 재학할 다문화가정 자녀의 수가 많아질 것으로 예상할 수 있다(<표 2> 참조).

<표 2> 초·중·고 재학 다문화학생 현황

(단위: 명)

| 연도 | 초등학교 | 중학교 | 고등학교 | 각종학교 | 계 |
|------|--------|--------|--------|------|---------|
| 2012 | 33,740 | 9,627 | 3,409 | 178 | 46,954 |
| 2013 | 39,360 | 11,280 | 4,858 | 282 | 55,780 |
| 2014 | 48,225 | 12,506 | 6,734 | 341 | 67,806 |
| 2015 | 60,162 | 13,827 | 8,146 | 401 | 82,536 |
| 2016 | 73,972 | 15,080 | 9,816 | 318 | 99,186 |
| 2017 | 82,733 | 15,945 | 10,334 | 375 | 109,387 |
| 2018 | 93,027 | 18,068 | 10,688 | 429 | 122,212 |

출처: 한국교육개발원(2017)에 2018년도 데이터를 추가하여 작성하였음.



나. 다문화교육 정책과 지원 프로그램

1) 다문화교육 정책의 주요내용과 관련 법령

가) 다문화교육 정책의 주요 내용

정책이란 “바람직한 사회상태를 이룩하려는 정책목표와 이를 달성하기 위하여 필요한 정책수단에 대하여 권위있는 정부기관이 공식적으로 결정한 기본방침”이다(정정길, 1989). 그러므로 다문화교육 정책은 “우리사회의 통합과 다문화학생들의 교육권을 보장하기 위해 교육부 및 각 시도교육청 차원에서 수립된 기본계획”으로 볼 수 있다. 2006년 교육부(당시 교육인적자원부)는 우리사회 다양한 구성원의 인권보호 및 사회통합, 다문화가정 자녀들의 교육 소외 방지, 다문화가정 구성원의 인적자원개발 등을 골자로 하는 「다문화가정 자녀 교육지원 대책」을 마련함으로써 본격적으로 다문화교육 정책을 수립 및 시행하였다. 이후 교육부는 매년 「다문화교육 지원 계획⁹⁾」을 수립하고 추진해오고 있는데, 양계민 외(2017)는 2006년부터 시작된 교육부의 다문화교육 정책의 추진경과를 세 단계로 구분하였다.

9) 각 정권과 연도별로 명칭은 상이하나, 정부 부처 수준의 다문화교육을 위한 계획이 수립 및 추진되고 있으며, ‘다문화교육 지원 계획’은 2016년도부터 현재까지 해당 계획을 칭하는 명칭으로 사용되고 있음.



<표 3> 시기별 교육부 다문화교육 지원정책

| 시기 | 주요정책 |
|---|---|
| <p>다문화교육 지원정책 태동기(06~07)</p> | <ul style="list-style-type: none"> ○ 민·관의 교육지원 실태 분석 및 정책 과제를 담은 「다문화가정 자녀 교육지원 대책」 첫 수립(06) ○ ‘다문화교육’을 교육과정에 반영하여, 학교 내 다문화교육의 기반 마련 ※ 2007 개정 교육과정을 통해 교과서에 있는 단일민족 관련 내용을 삭제하고, ‘다문화학생에 대한 교육지원’ 사항과 범교과 주제로 ‘다문화교육’을 신설(07.2월 고시) ○ 정책 연구 및 자료 개발을 위해 중앙다문화교육센터 지정 및 운영(07~) |
| <p>다문화교육 지원체계 도입기(08~11)</p> | <ul style="list-style-type: none"> ○ 다문화학생의 한국어 학습 및 학교적응 지원을 위해 초등학교를 중심으로 다문화거점학교, 다문화예비학교 운영(08~11) ※ 다문화거점학교: (08) 40교 → (09) 42교 → (10) 60교 → (11) 80교 ○ 다문화학생의 의무교육을 보장하기 위해 거소 증명만으로 초·중학교 입학이 가능하도록 「초·중등교육법 시행령」 개정(08, 10) ※ 제19조(08.2월, 초등학교), 제75조(10.12월, 중학교 입학절차 간소화) ○ 다문화가정 자녀 유형 다양화에 따른 ‘중도입국자녀를 위한 정책’ 제시(10~) |
| <p>다문화교육 지원정책 보완 및 지속 확대기 (12~15)</p> | <ul style="list-style-type: none"> ○ 한국어교육의 기반을 마련하고, 예비학교의 정규 학교과목으로 운영할 수 있도록 한국어(KSL) 교육과정 고시(12.7) ○ 교육통계를 통해 다문화학생에 대한 통계조사 실시(12~) ○ 다문화 특별학급과 다문화언어강사 운영 근거와 학력심의위원회 규정 마련을 위한 「초·중등교육법 시행령」 개정(13.10) ○ 공교육 적응 지원 및 다문화 수용도 향상을 위한 다문화예비학교, 중점학교(14까지는 글로벌선도학교) 지속 확대 |

* 출처: 양계민 외(2017)

2006년도 다문화가정 자녀 교육지원 대책은 당시 새로운 교육소외계층으로 대두되고 있던 국제결혼가정자녀, 외국인근로자 자녀의 교육 현황을 파악하고 이들의 교육소외 방지 대책을 마련하기 위해 수립되었다. 이 시기 정책의 목표는 한국 내 다양한 국가적·문화적 배경을 지닌 사람들을 문화적 용광로에 함께 녹이겠다는 동화정책을 지향하는 정책으로 시작되었다(교육부, 2017). 정책의 내용은 다문화가정 자녀의 교육, 적응, 한국어교육 등 지원정책이 핵심으로, 소수자에 대한 배려의 측면이 강한 것을 확인할 수 있다.



그러나 이 시기의 지원정책은 다문화가정 자녀만을 대상으로 하여 일반인의 다문화 이해 증진에 대해서는 미약했다는 한계점이 지적되어, 2007년 다문화가정 자녀 교육지원 계획에서는 일반 한국 학생의 타문화에 대한 이해 및 존중, 편견 극복을 목적으로 하는 교육과정의 개편이 추가되었다. 2007년 계획의 가장 큰 특징은 교육부에서 직접 수행하기 어려운 다문화교육 관련 사업과 연구를 ‘중앙다문화교육센터’를 설립함으로써 기반을 마련하였다는 점이다. 이와 함께 지역 단위의 다문화교육 역량 강화를 위한 지역다문화교육센터 설립을 추진하였다.

2008 다문화 가정 학생 교육지원 방안은 이전까지의 계획이 매년 단년도 계획을 수립 및 추진해왔던 것과는 달리, 교육부가 종합적이고 체계적인 기본 계획을 세우고, 하위의 시·도교육청이 각 지역의 여건과 우선순위에 따라 세부 실행계획을 세움으로써 지역 다문화가정 학생의 교육수요를 고려하여 중앙과 지방이 협력하여 대책을 마련했다는 점이 특징적이다. 이 방안을 토대로 2009년부터 2012년까지 중앙정부와 지방정부에서 추진할 정책과제와 세부실행 과제가 제시되었다(강태구, 2012). 2009년과 2010년의 다문화교육 정책은 다문화가정 학생의 특성을 고려한 맞춤형 교육의 필요성을 인지하여, 이들의 학교 적응과 교육적 성취 향상, 교사와 일반학생 및 학부모의 다문화에 대한 이해 제고 등을 주 과제로 설정하였다.

2010년 다문화가정 학생 교육 지원계획의 특징적인 주요 정책내용으로 교사의 다문화교육 전문성 제고를 위해 국립대학의 교육대학과 사범대학 교육과정 내에 ‘다문화교육 강좌’ 개설을 지원하고, 사립 교원양성대학에는 개설을 유도했다는 점이다. 또한, 동시에 현직 교사에 대해서는 다문화교육 관련 연수 지원을 강화하였다. 2011년 다문화가정 학생 교육 지원계획은 이 시기부터 새로이 시작된 ‘글로벌브릿지 사업’으로 특징지어진다. 본 사업은 다문화가정 학생을 글로벌 인재로 육성하는 것을 목표로 하는 사업으로, 대상자들이 부모출신국에 대한 이해, 해당국가 학생교류, 글로벌리더십교육 등을 포함하는 글로벌 리더 육성 프로그램에 참여하는 것이 주요 내용으로 하고 있다.

2012년에는 정책명이 이전의 지원계획과 달리 ‘2012 다문화학생 교육 선진



화 방안’으로 변경되면서 이전까지의 정책을 ‘다문화학생 지원’, ‘다문화친화적 환경 구축’, ‘다문화교육을 위한 인프라 구축’ 총 세 영역으로 범주화하여 제시하고 있다. 2012년 교육부 다문화교육의 특징은 다문화가정 자녀의 공교육 진입을 위한 원스톱 서비스¹⁰⁾를 마련한 점, 다문화학생의 한국어능력에 맞는 단계별 KSL 과정을 도입한 점, 이중언어교육을 활성화한 점을 들 수 있다. 또한, 2012년부터 중도입국자녀, 외국인가정 자녀 등 출생국과의 언어적·문화적 차이로 학업중단의 위기에 처한 다문화학생에게 한국어(KSL) 교육과정을 포함한 다문화학생의 수준을 고려한 교육 프로그램인 다문화 예비학교가 운영되기 시작했다. 2013년도 다문화학생 교육지원계획은 2012년 정책사업과 크게 다르지 않으며, 기존의 사업을 정비 및 확대하는 방향으로 추진되었다. 이 시기에 다문화특별학급과 다문화언어강사 운영을 위한 법제적 근거와 행정적 기틀을 마련하고, 학력증빙이 어려운 다문화학생이 학력심의위원회의 심의를 거쳐 학력을 인정받을 수 있도록 하는 내용을 담아 「초·중등교육법 시행령」을 개정하였다.

2014년 다문화교육 활성화 계획은 ‘함께 어울려 꿈과 끼를 키우는 다문화친화적 학교 조성’을 정책목표로 한다. 이를 위해 이전까지 글로벌선도학교로 명명되었던 학교를 ‘다문화교육 중점학교’로 개편하여 다문화학생에 대한 맞춤형 지원 뿐 아니라 모든 학생에 대한 다문화교육을 병행하는 방향의 교육을 시작하였다는 점을 특징으로 한다. 해당 학교 내 모든 학생의 다문화 감수성 제고를 위해 교과연계 다문화교육 자료를 개발 및 보급하고, 문화이해교육, 반편견·반차별 교육, 세계시민교육 등을 위한 교구 개발 등 전체 학생을 대상으로 하는 다문화 이해교육이 강화된 시기로 볼 수 있다.

2015년 다문화학생 교육지원계획은 그간의 다문화교육 정책이 초·중등에 집중되어 미취학 아동을 위한 정책적 지원이 부족하였다는 지적에 대해 다문화학생들의 학교적응과 학업성취를 위해서는 유치원 단계부터 언어 및 기초

10) 외국에서 성장한 후 한국에 입국하는 청소년들을 지원하는 서비스로, 법무부와 연계하여 출입국관리소에서 외국인등록이나 국적취득 시 한국의 정규학교입학에 대한 정보를 안내하고, 전담 코디네이터와 연계를 통해 학력인정, 예비학교 또는 정규학교로의 배치, 사후관리를 담당하는 서비스임(교육부, 2017).



학습 지원을 통해 동등한 출발점을 보장하고자 다문화유치원 시범운영사업을 특징으로 한다. 다문화학생 멘토링 사업 내실화, 다문화중점학교 확대 등의 사업을 통해 다문화 친화적 환경을 조성한 것과 함께 이 시기는 다문화교육을 위한 인프라를 구축한 것이 주요 성과로 볼 수 있다. 법무부, 여성가족부, 문화체육관광부, 보건복지부 등 다문화교육과 관련된 부처들이 범부처 차원의 다문화정책 협력체계를 구축하여 연계된 정책 수립 및 추진하고자 했다. 또한 2007년부터 설립되어 운영되어 온 지역 다문화교육센터의 활성화를 통해 지역 맞춤형 다문화교육모형을 개발하고 단위 학교에 공유하도록 했다.

2015년에 다문화교육을 위한 인프라가 구축됨으로써 2012년 다문화학생 교육 선진화 방안에서 제시한 다문화학생을 지원, 다문화친화적 환경 구축, 다문화교육을 위한 인프라 구축이라는 세 가지 핵심 과제가 자리 잡게 되었으며, 2016년 다문화교육 지원계획부터는 이상의 세 가지의 과제를 균형 있게 추진하였다. 2016년 계획의 특징은 교사, 학부모, 학생들이 지리·경제적 여건에 관계없이 다문화교육 서비스에 접근할 수 있도록 ‘다문화교육 콘텐츠 포털’을 운영한 점이다. 이 밖에도 다양한 매체를 통한 다문화교육 홍보, 다문화교육 우수사례 공모전과 다문화교육 포럼 개최함으로써 다문화에 대한 일반인의 관심도를 높이고, 인식을 제고하고자 시도한 점이 이 시기에 특징적인 점이다.

2017년 다문화교육 지원 계획의 특징은 그 동안 양적 확대를 해온 지역 다문화교육 정책에 대해 시·도교육청에 책무성을 부여함으로써 교원 역량 강화를 위한 지원 노력과 다문화교육 지원 정책 추진 노력을 개선하고자 시도한 점이다. 이상의 두 가지 지표를 토대로 한 평가를 통해 다문화교육 활성화 노력을 반영하여 학교현장의 다문화교육 추진을 지원하였다. 또한, 지역 다문화교육센터 운영의 확대하는 데에 있어 기존 정책문서를 통해 제시되어 온 지역다문화교육센터의 역할을 토대로 센터 선정을 심사함으로써 지역 맞춤형 다문화교육의 수행을 강조하였다.



<표 4> 지역다문화교육센터의 역할

| 구분 | 내용 |
|----|---|
| 필수 | 1. 다문화학생 공교육 진입·적응 지원 2. 찾아가는 예비학교 운영 3. 다문화교육 정책학교 운영 지원 4. 다문화교육지원단 구성 및 활용 5. 지역 네트워크 구성 및 활용 6. 지역청 단위의 특화사업 지원 및 관리 |
| 선택 | 1) 지역 다문화교육 담당교원 역량 강화 지원 2) 단위학교·학생에 대한 다문화교육 서비스 제공 3) 지역 맞춤형 다문화교육 관련 연구 수행 |

출처: 교육부(2016) 다문화교육 지원계획

2016년 다문화교육 지원계획에서 제시된 지역다문화교육센터의 역할은 2018년 다문화교육 지원계획에서 센터 운영의 자율성을 확대할 수 있도록 필수항목을 중심으로 정비되어 1) 다문화교육 전문인력 육성 및 활용, 2) 공교육 진입 지원 및 찾아가는 예비학교 운영, 3) 다문화교육 정책학교 운영 지원, 4) 관계기관 협업체계 구축 및 운영, 5) 지역 특화 다문화교육 지원사업 운영으로 정리되었다. 2018년 계획의 주된 특징으로는 다문화교육의 목적 및 정의, 추진체계, 제 2언어로서의 한국어교육(KSL) 내용 등을 포함하는 다문화교육을 위한 근거 법령 제정을 추진을 담고 있다는 점이다. 이러한 시도를 통해 다문화교육 정책을 추진함에 있어 기존의 주요 관계법령인 유엔아동권리협약, 초·중등교육법, 다문화가족지원법, 재한외국인처우기본법 등의 한계를 보완하고자 함으로 볼 수 있다.

이상에서 살펴본 한국의 다문화교육 정책의 흐름을 살펴보면, 정책이 시작된 초기부터 다문화가정 자녀를 대상으로 학교 적응, 한국어 교육 지원 등이 정책의 주를 이루어왔다. 2014년을 기점으로 모든 학생의 다문화이해를 바탕으로 다문화 친화적 환경 구축이 매년 정책에 추가되었으나, 정책의 주된 경향은 다문화교육 지원을 통한 한국사회 적응에 초점이 맞춰졌다고 볼 수 있다.



다. 이러한 점에서 아직까지 한국의 다문화교육 정책은 동화주의적인 성격이 강하여, 본래의 다문화교육이 표방하는 모든 사회 구성원의 조화로운 공존보다는 비주류에 속하는 다문화가정 자녀를 지원하는 방식으로 구성되었다고 볼 수 있다. 김혜순(2007), 오경석(2007), 윤인진(2007)은 이러한 한국의 관주도형 다문화주의의 문제를 한국으로 이주해온 외국인노동자나 결혼이주여성, 유학생과 이들 가족들을 온정주의와 동화주의 입장에서 접근하여 ‘국민형성’의 대상으로만 간주할 뿐, 이들의 인권을 바탕으로 문화적 다양성을 인정하고, 시민권적 역량을 개발하는 데에 소홀했다고 지적하기도 했다.

국내 다문화교육 정책에 대한 선행연구는 2010년 이후 교육부의 다문화교육 지원 정책이 일정 수준 누적됨에 따라 현장에서의 다문화교육 정책에 대한 연구가 활발히 시작되었다. 송경섭(2010), 조승호(2011), 채보근(2011), 이명중(2013) 등은 교육부와 관련 기타 부처의 다문화교육정책 전반에 대한 연구를 통해 현재의 다문화교육정책의 발전 가능성에 대해 논하였다. 다음으로는 다문화구성원이 한국 사회에 적응하는 데에 필수적인 한국어 교육에 관한 연구가 있다. 이지원(2016)은 다문화가정자녀를 대상으로 하는 한국어 교육 정책의 배경과 전개 양상, 현황을 살펴봄으로써 문제점과 개선방안을 제시하였다. 이효인(2015)은 전남지역의 중도입국자녀를 위한 한국어 교육 현황의 문제점을 살펴보고, 이에 대한 개선 방안을 제시하였다. 편윤희(2014)와 성인성(2015), 권미혜(2014)의 연구는 다문화학생의 한국어교육을 대상으로 하지는 않았으나, 이들의 성장 과정에 지대한 영향을 미칠 수 있는 결혼이민자 부 또는 모를 대상으로 하는 한국어교육 실태를 조사하였다. 이외에도 다문화교육과 관련한 세부정책 및 프로그램에 대한 연구가 진행되었는데, 이현정(2012)은 각 학교 현장에서 시행되고 있는 다문화교육 프로그램의 실태, 프로그램에 대한 교사들의 인식 및 태도 등을 밝혔으며, 김호경(2013)은 다문화가족지원 센터를 중심으로 시행되는 프로그램의 성과 요인에 대한 연구를 진행하였다. 그러나 아직까지 현장에서 시행되는 다문화교육 정책 및 프로그램에 대한 실질적인 연구는 미흡한 편이다.



나) 다문화교육 관련 법령

다문화학생의 교육 지원과 관련된 법령과 법적 근거에는 「UN아동권리협약」, 「초·중등교육법 시행령」, 「다문화가족지원법」, 「재한외국인처우기본법」, 「출입국관리법」, 「난민법」 등이 있다. 한국은 1991년에 비준한 「UN아동권리협약」에 비준한 이후 꾸준히 아동과 관련된 국내법 제도를 정비하기 위해 노력하고 있는데, 이러한 점은 기존의 불법체류자녀가 국내 학교에 입학하거나 전학할 때 어려움을 겪어 아동의 교육권을 침해되는 어려움을 2008년 2월 초·중등교육법 시행령 개정안에서 확인할 수 있다(양승주 외, 2016). 헌법 제6조 1항의 ‘헌법에 의하여 체결·공포된 조약은 국내법과 같은 효력을 가진다.’는 규정에 의해 본 협약이 아동과 관련된 국내법 및 제도가 정비에 영향력을 발휘해온 것이다.

다음으로 「초·중등교육법 시행령」은 국내에 거주하고 있는 학령기 아동과 청소년의 공교육 입학과 편입에 근거를 제시하고 있다. 본 법령의 제19조는 다문화학생을 포함한 국내에 거주하고 있는 외국 학생들의 입학을 보장하고 있으며, 이에 필요한 일체의 서류를 명시하고 있다. 또한, 신설된 4항을 통해 한국 사회 적응에 어려움을 겪을 수 있는 학생들이 특별학급이 설치된 학교에 입학할 수 있도록 보장하고 있다. 같은 법 시행령의 제42조는 이중언어교육을 위한 환경을 위해 다문화언어 강사를 특별학급 운영에 포함하고 있으며, 제 98조는 다문화학생이 본국 이수한 교육의 정도를 감안하여 한국에서의 학력을 인정할 수 있는 근거를 마련하여 원활한 한국 공교육으로의 진입을 돕고 있다.

「다문화가족지원법」은 여성가족부 소관의 법률로서 다문화가족 구성원이 한국 사회에서 안정적인 생활을 영위할 수 있도록 도와 해당 가정의 삶의 질 향상과 사회통합에 이바지하기 위해 제정된 법률이다. 본 법은 다문화가족에 대한 법적인 정의와 국가 및 지방자치단체가 다문화가족 구성원에 대한 지원을 통해 그들이 사회구성원으로서 역할과 책임을 다할 수 있도록 필요한 제도와 여건 조성을 명시하고 있다. 본 법의 제4조를 통해 여성가족부는 5년마다 ‘다문화가족실태조사’를 통해 다문화 아동과 청소년의 교육현황 등을 파악하고 있다.



제19조(귀국 학생 및 다문화학생 등의 입학 및 전학)

- ① 다음 각 호의 어느 하나에 해당하는 아동이나 학생(이하 이 조에서 "귀국학생 등"이라 한다)의 보호자는 제17조 및 제21조에 따른 입학 또는 전학 절차를 같음하여 거주지가 속하는 학구 안에 있는 초등학교의 장에게 귀국학생 등의 입학 또는 전학을 신청할 수 있다. <개정 2010. 12. 27., 2013. 10. 30.>
1. 외국에서 귀국한 아동 또는 학생
 2. 재외국민의 자녀인 아동 또는 학생
 3. 「북한이탈주민의 보호 및 정착지원에 관한 법률」 제2조제1호에 따른 북한이탈주민인 아동 또는 학생
 4. 외국인인 아동 또는 학생
 5. 그 밖에 초등학교에 입학하거나 전학하기 전에 국내에 거주하지 않았거나 국내에 학적이 없는 등의 사유로 제17조 및 제21조에 따른 입학 또는 전학 절차를 거칠 수 없는 아동 또는 학생
- ② 제1항의 신청을 받은 초등학교의 장은 「전자정부법」 제36조제1항에 따른 행정정보의 공동이용을 통하여 「출입국관리법」 제88조에 따른 출입국에 관한 사실증명 또는 외국인등록 사실증명의 내용을 확인하여야 한다. 다만, 귀국학생 등의 보호자가 그 확인에 동의하지 않을 때에는 다음 각 호의 어느 하나에 해당하는 서류를 첨부하게 하여야 한다. <신설 2010. 12. 27.>
1. 출입국에 관한 사실이나 외국인등록 사실을 증명할 수 있는 서류
 2. 임대차계약서, 거주사실에 대한 인우보증서 등 거주사실을 확인할 수 있는 서류
- ③ 외국에서 귀국한 아동은 제1항에도 불구하고 교육감이 정하는 바에 따라 귀국학생 특별학급이 설치된 초등학교에 입학 또는 전학할 수 있다. <개정 2010. 12. 27., 2013. 10. 30.>
- ④ 「다문화가족지원법」 제2조제1호에 따른 다문화가족의 구성원인 아동이나 학생(이하 "다문화학생"이라 한다)은 제17조 및 제21조에도 불구하고 교육감이 정하는 바에 따라 다문화학생 특별학급이 설치된 초등학교에 입학하거나 전학할 수 있다. <신설 2013. 10. 30.>

출처: 국가법령정보센터



「출입국관리법」은 대한민국에 입국하거나 대한민국에서 출국하는 모든 국민 및 외국인의 출입국관리를 통한 안전한 국경관리, 대한민국에 체류하는 외국인의 체류관리와 사회통합 등에 관한 사항을 규정해 높은 법률이다. 출입국관리법은 한국의 외국인등록과 관련된 법적 근거를 명시하고 있으며, 대한민국 국적, 영주자격 등을 취득하려는 외국인의 사회적응을 지원하기 위하여 교육, 정보 제공, 상담 등 사회통합 프로그램의 시행을 포함하고 있다(박수희, 2013).

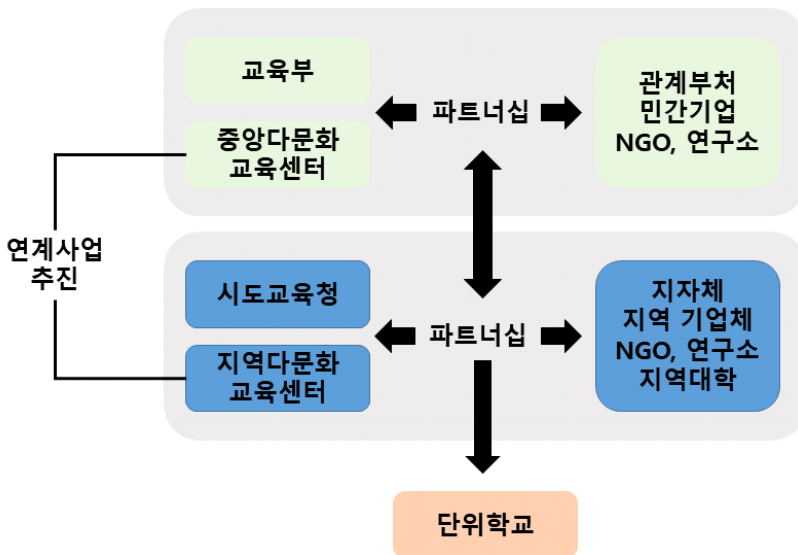
「난민법」은 「난민의 지위에 관한 1951년 협약」 및 「난민의 지위에 관한 1967년 의정서」 등에 따라 난민의 지위와 처우 등에 관한 사항을 정하는 법이다. 제33조(교육의 보장)는 난민인정자나 그 자녀가 「민법」에 따라 미성년자인 경우에는 국민과 동일하게 초등교육과 중등교육을 받을 수 있도록 명시하고 있으며, 법무부장관은 난민 인정자에 대하여 대통령령으로 정하는 바에 따라 그의 연령과 수학능력 및 교육여건 등을 고려하여 필요한 교육을 받을 수 있도록 지원하도록 하고 있다(양승주 외, 2016). 이외에도 「이주노동자와 그 가족의 권리보호에 관한 국제협약」과 「아동의 권리에 관한 협약」이 조문으로 있는 「국제법」, 「국적취득 및 귀화적격심사에 관한 국적법」, 「사회보장기본법」, 「청소년기본법」, 「청소년 복지지원법」 등의 일부 내용이 다문화교육 정책과 관련된 법령이다.

다) 다문화교육 정책 전달 체계

다문화교육 정책은 앞서 살펴본 다양한 법령에 의해 근거한 시도교육청의 부서 및 산하 기관을 통해 수립되고 교육현장까지 전달된다. [그림 1]은 교육부와 중앙다문화교육센터로 구성되는 중앙정부 단위의 다문화교육 정책 전달 체계와 각 시도교육청과 지역다문화교육센터로 구성된 지방정부 단위의 다문화교육 정책 전달체계를 보여준다. 중앙의 교육부와 중앙다문화교육센터는 한국 다문화교육의 중추기관으로 국가 전반의 다문화교육 정책과 관련한 연구를 진행하고 이를 바탕으로 정책을 수립 및 시행하고자 한다. 지방에는 17개



의 시도교육청이 각 시도의 다문화교육 정책을 계획하고 있으며, 산하에 13개의 지역다문화교육센터를 두어 지역 다문화교육을 위한 연구를 진행하고, 지역 다문화교육 프로그램을 수립 및 시행하고 있다(교육부, 2016). 중앙과 지방의 각 체계 안에서 기관과 민간단체 사이의 파트너십을 통해 다문화교육이 이루어지고 있으며, 중앙과 지방 사이에 연계사업이 추진되고 있다. 이러한 다문화교육 정책 및 프로그램의 전달체계를 통해 한국의 다문화교육 정책은 최하위 수준의 단위학교까지 전달되고 있음을 확인할 수 있다.



[그림 2] 교육부의 다문화교육 지원체계

2007년 다문화가정 자녀 교육지원 계획을 통해 설치된 중앙다문화교육센터는 국가 다문화교육 정책추진의 중추기관으로서 국가 다문화교육 정책연구 및 사업을 추진하고 있다. 2012년부터는 국가평생교육진흥원에서 교육부 지정 중앙다문화교육센터로 운영하고 있으며, 다문화학생 맞춤형 교육지원강화, 학교 구성원의 다문화 이해 제고, 다문화교육 활성화의 기반 마련이라는 목표 하에 다문화학생을 우리 사회의 인재로 양성하고 모든 학생의 다문화 수용성을 제고시키고자 노력하고 있다. 중앙다문화교육센터를 중심으로 각 시도



13개 지역다문화교육센터가 연계를 통한 중앙 단위의 다문화교육 정책을 수립 및 시행함과 동시에 각 지역다문화교육센터는 지역의 특수성을 반영한 다문화교육 정책 및 프로그램을 시행해 오고 있다. 이러한 한국의 다문화교육 지원체계는 「교육기본법 제4조」와 「초·중등교육법 제60조」와 시행령에 구축 근거를 두고 있다(<표 6> 참고).

<표 6> 다문화교육 지원체계 구축 근거

| |
|--|
| <p>교육기본법 4조(교육의 기회균등)</p> <p>① 모든 국민은 성별, 종교, 신념, 인종, 사회적 신분, 경제적 지위 또는 신체적 조건 등을 이유로 교육에서 차별을 받지 아니한다.</p> <p>② 국가와 지방자치단체는 학습자가 평등하게 교육을 받을 수 있도록 지역 간의 교원 수급 등 교육 여건 격차를 최소화하는 시책을 마련하여 시행하여야 한다.</p> <p>초·중등교육법 제60조(각종학교)</p> <p>① "각종학교"란 제2조제1호부터 제4호까지의 학교와 유사한 교육기관을 말한다.</p> <p>② 각종학교는 그 학교의 이름에 제2조제1호부터 제4호까지의 학교와 유사한 이름을 사용할 수 없다. 다만, 관계 법령에 따라 학력이 인정되는 각종학교(제60조의2에 따른 외국인학교와 제60조의3에 따른 대안학교를 포함한다)는 그러하지 아니하다. <개정 2014. 1. 28.></p> <p>③ 각종학교의 수업연한, 입학자격, 학력인정, 그 밖에 운영에 필요한 사항은 교육부령으로 정한다. <개정 2013. 3. 23.></p> |
|--|

출처: 국가법령정보센터

2) 다문화교육 지원 프로그램

교육부의 다문화교육지원계획은 「2012 다문화학생 교육 선진화 방안」 이후 크게 ‘다문화학생 지원’, ‘다문화친화적 환경 구축’, ‘다문화교육을 위한 인프라 구축’ 세 영역으로 구성되었다. 교육부와 각 시도교육청 등 다문화교육 전달 체계를 통해 시행되는 다문화교육 지원 프로그램은 대부분 첫 번째 영역



인 ‘다문화학생 지원’에 해당한다. 대표적인 다문화교육 지원 프로그램으로는 ‘다문화 대학생 멘토링’, ‘글로벌브릿지 사업’, ‘다문화교육 정책학교’ 등이 있다. 교육부는 교육현장에서의 다문화가정 학생 수의 증가에 따른 지원방안으로서 다문화가정 학생 멘토링 사업을 2009년부터 실시함으로써 다문화가정 학생의 학교생활 적응과 학습에서의 어려움 해소하고, 대학생을 활용하여 장학금을 효율적으로 지원하고자 했으며, 대학과 학교의 연계를 통해 각급 담임 교사의 업무 부담을 경감시키고자 하였다(이성순, 2014). 다문화 대학생 멘토링 사업은 이후 대학생에게 지급되는 장학금 업무로 인해 한국장학재단에 위탁하여 운영되고 있으며, 효과적인 멘토링을 위해 다문화학생에 대한 이해와 학생 지도방법 등에 대한 사전연수의 의무화, 안정적인 멘토링 장소 제공을 위한 관련 기관의 협조, 지속적인 모니터링 및 피드백 등 안정적인 사업 운영을 위해 제반사항을 보완하며 운영해오고 있다(교육부, 2015).

글로벌브릿지사업은 점차 늘어나고 있는 다문화학생이 잠재능력을 개발하여 한국 사회에서 우수인재로 성장할 수 있도록 특화 교육프로그램을 제공하기 위해 2011년부터 시작된 프로그램으로, 지역 대학에 설립된 권역별 글로벌브릿지사업단에서 수학·과학, 언어, 글로벌리더십, 예체능 분야의 교육 프로그램을 운영하는 것을 내용으로 한다(교육부, 2011). 교육 프로그램은 리더십(60시간), 세계시민 교육(30시간), 자아정체성 확립(20시간), 다문화 이해교육(20시간), 국제교류 및 봉사(20시간)으로 구성되어 있다. 본 프로그램을 통해 다문화가정 학생들에게 교육소의 방지 및 교육격차 해소를 위해 균등한 기회를 제공하여 이들이 보유하고 있는 이중언어와 문화를 최대한 개발할 수 있는 프로그램을 통해 한국 사회의 구성원으로 성장할 수 있는 다문화적 시민성 함양을 추구하고 있다(고정은, 2015).

또한 교육부는 각 학교 현장에서 다문화정책에 대한 연구와 적용을 위해 다문화 정책학교를 운영해오고 있는데, 다문화 연구학교, 다문화교육 중점학교, 다문화 예비학교, 다문화 유치원이 이에 속한다. 다문화 연구학교는 「2007년 다문화가정 자녀 교육지원 계획」에서 ‘시·도 맞춤형 다문화교육 사업 지원’ 하에 시작되었으며, 지역다문화교육센터와 연계하여 다문화가정 학생의



교육을 위한 프로그램 지원 및 다문화 관련 교사 및 일반 학생의 인식을 제고하였다(교육부, 2008). 다문화교육 중점학교는 2012년 ‘글로벌 선도학교’라는 이름으로 시작되어 150개교에서 운영되기 시작했다(교육부, 2012). 글로벌 선도학교는 「2014년 다문화교육 활성화 계획」에서 ‘다문화교육 중점학교’로 개편되었으며, 중점학교는 다문화학생에 대한 맞춤형 지원 뿐 아니라 모든 학생에 대한 다문화교육을 병행하여 다문화 친화적 교육환경을 구축하고자 했다(교육부, 2014). 다문화 예비학교는 2011년에 「취학전 예비과정」이 시작되면서 시도되다가 2012년부터 본격적으로 시행됐다. 다문화학생(특히 중도입국자녀)이 정규학교에 배치되기 전 사전 적응 교육의 형태로 시작되었으며, 6개월 정도의 기간 동안 한국어와 한국문화 등 교육을 통해 한국 공교육으로의 안정적인 진입을 지원하는 내용으로 구성되었다(교육부, 2012). 마지막으로 다문화 유치원은 「2015년 다문화학생 교육지원 계획」을 통해 시범운영 되기 시작했다는데, 이는 유치원 단계부터 언어 및 기초학습 등을 조기에 지원함으로써 다문화아동에게 동등한 출발점을 보장하여 실질적인 교육기회 평등을 실현하기 위해 운영되었다. 다문화 유치원은 2016년부터 본격적으로 시행되었으며, 이후로도 확대되고 있다(교육부, 2017).

다. 다문화 예비학교 프로그램

1) 운영 목적

결혼이주여성, 외국인근로자 등 다문화 인구의 지속적인 증가로 인해 그들의 자녀, 즉 다문화학생에 대한 교육적 관심이 증대되고 있다. 특히, 중도입국 자녀의 경우 한국어 미숙, 한국 문화에 적응의 어려움, 정체성 혼란 등의 어려움을 심각하게 겪고 있어 이에 대한 통합적 교육지원을 통해 공교육으로의 진입을 도울 필요가 있다(양승주 외, 2016). 이와 같은 다문화 학생들이 겪고 있는 여러 가지 어려움에 선제적으로 지원하여 사회적 문제를 해결하기 위해



2012년부터 교육부(당시 교육과학기술부)는 입국 후에 한국어 및 문화차이로 인해 일반학교 적응에 어려움이 예상되는 다문화가정 학생들을 대상으로 다문화 예비학교 프로그램을 운영 중에 있다(중앙다문화교육센터, 2012). 교육부의 2017년 다문화 학생 교육지원 계획에 따르면 한국어 집중 교육이 필요한 중도입국자녀에게 한국어와 한국문화 적응 프로그램을 제공하여 중도입국자녀의 공교육 진입과 적응을 지원하는 다문화 예비학교를 ‘12년(26개) → ‘13년(50개) → ‘14년(80개) → ‘15년(100개)’16년 124교 → ‘17년 160학급으로 확대 운영하고 특별학급(KSL 교육과정 운영 학급)을 다수 운영하는 다문화 예비학교의 지원을 강화해오고 있다(장영미, 2017).

2) 다문화 예비학교 이전의 다문화학생 교육지원

다문화 예비학교 정책 이전의 중도입국자녀를 포함하는 다문화학생 교육지원으로는 2010년 다문화가정 학생 교육지원 계획으로 시행된 「중도입국 자녀를 위한 취학전 예비과정(이하 취학전 예비과정)」이 있다. 학생은 전·입학을 통해 거점학교 또는 거주지 인근학교에 학적을 생성하고 예비과정에 참여하게 되며, 이는 다문화교육 거점학교 내 다문화교실 등 유희교실 및 다문화 관련 지원 기관을 활용하여 진행되었다. 오전에는 멘토링 또는 지원기관과 연계 운영, 오후에는 학교 방과후 과정 등으로 운영되는데, 다문화교육 거점학교 교사 등을 과정 책임교사로 지정 및 운영하고, 교사자격 소지자, 이중언어 강사, 대학생 등이 보조교사 역할을 담당하도록 하였다. 취학전 예비과정의 주 내용으로는 ‘한국어 교육’, ‘교우관계 및 정체성’, ‘생활문화’, ‘가족 상담’으로 구성되었고, 총 교육기간은 1개월에서 6개월 사이에 대상학생의 수준 및 적응 속도에 따라 탄력적으로 운영되었다(교육부, 2010). 2011 다문화가정 학생 교육지원 계획에서도 유사한 방식의 취학전 예비과정을 운영하였는데, 본 과정에 한국교육개발원(KEDI)와 여성가족부 산하의 무지개청소년센터에서 각각 개발한 초등, 중등 예비과정 프로그램을 활용하여 지원한 점에서 차이가 있다(교육부, 2011).



취학전 예비과정과 다른 방식의 다문화학생 교육지원 방안으로는 대안교육이 있다. ‘대안교육’이라는 용어의 사용은 1960년대 중반에서 1970년대 미국에서 시작되었는데, 당시 미국에서는 기존의 학교에 대반 비판적 시각에서 학생들의 다양한 요구에 부응하기 위해 ‘실험학교’들이 등장하게 되었고, 이를 ‘자유학교’ 또는 ‘대안학교’라고 불렀다. 한국에서의 대안교육은 1995년을 전후하여 본격적으로 등장하기 시작했으며, 미국의 경우와 유사하게 제도권교육에 대한 새로운 대안을 마련하고자 하는 시도로 나타났다(방기혁·신윤호, 2011). 국내출생 다문화가정 자녀에 대한 대안교육을 담당하기 위해 최초로 대안교육이 시작된 곳은 2006년 부산 아시아공동체학교이다. 사단법인으로 설립된 아시아공동체학교는 학교 제도권 교육에 의해 학교 적응력이 저하되거나 적절한 교육을 받지 못하는 다문화가정 자녀를 대상으로 운영하기 위한 대안학교로 설립되었다. 이후 아시아공동체학교와 광주의 새날학교는 시도교육청에서 학력인정의 인가를 받고 다문화학생을 원적교로부터 위탁받아 운영하는 위탁형 다문화학생 대안학교로 전환되었으며, 이로써 제도권 밖에서 운영되던 다문화학생 대안학교가 학교 제도권 안으로 흡수되었다(중앙다문화교육센터, 2012). 이외에도 경기도 안산, 인천 등 다문화가정 분포가 높은 지역을 중심으로 미인가 다문화학생 대안학교가 2006년부터 설립되기 시작했는데, 이들은 점차 위탁형 대안학교를 거쳐 공립형으로 전환되는 과정으로 발전되었다.

마지막으로는 ‘외국인근로자자녀 특별학급(현 다문화 특별학급)’이 있다. 외국인근로자자녀 특별학급에 대한 논의는 2000년대 초·중반 공단지역을 중심으로 증가하는 외국인근로자 가정의 자녀들에 대한 교육 및 학급권 보장과 관계하여 시작되어 경기도교육청은 2006년 안산시와 시흥시에 외국인근로자자녀 특별학급을 1학급씩 설치 및 운영함으로써 점차 확대되었다(전영은·박원진, 2018). 2006년 이후로 운영되어 오던 외국인근로자자녀 특별학급은 2012년 경기도교육청에서 다문화 특별학급으로 통합·신설함으로써 현재까지 다문화 특별학급으로 운영되고 있다(경기도교육청, 2016).



3) 다문화 예비학교의 운영방식

다문화 예비학교는 해당 지역의 다문화 학생의 특성을 반영하여 운영함에 따라 운영방식이 직영형 예비학교, 위탁형 예비학교, 센터형(자율형) 예비학교로 분류된다. <표 7>은 교육부에서 발표한 2018년도 다문화 예비학교 운영 계획에 명시된 전국 16개 시도의 예비학교의 학급 수이다¹¹⁾.

<표 7> 2018년도 예비학교 운영계획 (단위: 학급)

| 구분 | 서울 | 부산 | 대구 | 인천 | 광주 | 대전 | 울산 | 세종 | 경기 | 강원 | 충북 | 충남 | 전북 | 전남 | 경북 | 경남 | 합계 |
|--------|------------|-----------|-----------|------------|----------|----------|-----------|----------|------------|----------|----------|------------|----------|----------|----------|------------|--------------|
| 예비학교 수 | 17 (17) | 7 (13) | 5 (13) | 10 (10) | 7 (7) | 6 (6) | 5 (10) | 1 (1) | 50 (50) | 5 (8) | 5 (7) | 15 (20) | 5 (5) | 7 (6) | 7 (7) | 10 (10) | 162 (190) |

* 괄호 안은 시·도교육청 자체 지정 예비학교 포함

가) 직영형 예비학교

중앙다문화교육센터(2012)에서 기술하고 있는 직영형 예비학교의 운영은 다음과 같다. 직영형 예비학교는 일반학교에서 특별학급 형식으로 운영되는 예비학교이다. 해당 학교는 「고등학교 이하 각급 학교 설립·운영 규정」 제1조에 의거한 정규교육기관에 해당한다. 직영형 예비학교는 해당 초·중·고등학교에서 예비학교 대상자가 대개 15인 이상이 되는 경우 특별학급으로써 예비학교를 설치하여 학생들을 지원하고 있다. 예비학교 대상자는 한국어 구사 능력이 낮아 의사소통이 어렵거나 한국문화에 대한 충분한 준비과정 없이 학교에 입학하여 어려움을 겪는 중도입국학생 또는 외국출생 다문화학생이다. 이외에도 외국인 부모의 국가에서 오랜 기간 거주한 국내출생 다문화가정 자녀, 북한이탈주민가정 자녀 중 제3국 체류기간이 길어 한국어 구사에 익숙하지 않은 학

11) 제주지역은 센터형으로 운영되어 본 집계에는 포함되어 있지 않음.



생 등 넓은 범위의 예비학교 대상자는 한국어가 서툴러 정규학교에서 수학이 어려운 학생으로 볼 수 있다. 이러한 대상자 선정에 있어 각 예비학교에서는 한국어(KSL) 교육과정 진단도구를 활용하여 입학대상자의 한국어 능력을 진단하고 있다. 학생배치와 관련한 사항은 학교장 또는 예비학교 운영위원회에서 학교의 상황과 해당 다문화학생의 특성을 고려하여 자율적으로 운영하고 있다. 기본적으로 예비학교 학생의 교육기간은 학교장, 교사, 대상자, 학부모 등과 협의를 거쳐 결정하는데, 직영형 예비학교의 교육기간은 최대 4학기를 넘지 않도록 하고 있다.

예비학교에서 활용하는 교강사로 크게 교육청에서 파견한 전담 교원(정규 교원)과 외부강사(대부분 한국어교원)들이 선발된다. 전담 교원은 일선 학교에서 근무하는 교사로, 별도의 시험과정 없이 선발 및 배치된다. 한국어교원은 문화체육관광부에서 주관하고 한국산업인력공단(Q-net)에서 시행하는 한국어 교육능력검정시험을 통해 한국어교원자격증(3급)을 취득하거나 학점은행제를 통해 한국어교육 전공의 학위과정을 이수하여 한국어교원자격증(2급)을 이수한 자들이 자격요건이다. 직영형 예비학교의 교원 운용은 크게 담임교사와 시간제 강사로 분류된다. 담임교사는 지정 예비학교의 교원 중 특별학급 담임교사를 임명하여 겸임하는 방식과 특별학급 담임교사를 증원 배치하는 경우가 있다. 담임교사는 관련학과 전공자와 경력자를 우선적으로 선발하기 때문에 외국어 구사 능력, 교과 지도 능력, 다문화학생에 대한 이해도 등을 고려하여 임명하고 있다. 시간제 강사는 한국어 강사와 한국어와 한국문화이해 등 전반적인 다문화 관련 과목을 담당하는 다문화언어 강사가 있다. 본 강사들은 관련 업무 경력자 및 지역과 기관의 특성을 고려하여 적임자를 선발하도록 하고 있으며, 다문화언어강사와 한국어교육 양성과정을 수료한 자를 우선적으로 선발하고 있다.

초·중등교육법 시행령 개정안(제19조제5호·제6호, 제96조, 제97조, 제98조)에 따라 18세 이하 연령의 미취학 학생이 원활한 공교육 진입을 할 수 있도록 예비학교로 입급하고 있다. 입급 이후 직영형 예비학교의 학적생성과 학적에 관련한 사항은 예비학교 운영교의 학적업무담당교사가 NEIS를 통해 입력



하고 있으며, 그 이외의 사항은 해당학교의 업무분장에 따르고 있다. 다문화 학생이 예비학교에서 이수한 수업에 대한 학력은 초·중등교육법 제28조 및 초·중등교육법 시행령 제54조, 제105조에 의거하여 본 학교가 대안교육기관으로 인정됨으로써 인정받고 있다. 즉, 직영형 예비학교 특별학급에서 이수한 수업시수와 위탁기관에서 이수한 수업시수는 각각 원적학급에서의 정규과목 학력으로 인정받을 수 있다.

다문화 예비학교에서 원적학급으로의 복귀는 원적학급에서 일반교과를 수학할 수 있는 능력이 있다고 판단되어질 때에 가능하다. 이 때문에 예비학교 담당교사는 예비학교의 학생이 조기에 원적학급으로 복귀할 수 있도록 최대한 노력해야 한다. 직영형 예비학교에서의 복귀 충족 여부의 판단은 담당교사와 원적학급 담임교사의 판단에 따라 이루어지며, 복귀에 대한 최종결정은 학교장 또는 ‘예비학교 운영위원회(이에 준하는 학내 위원회)’에서 결정한다. 원적학급으로의 복귀 판단기준으로 담당(담임)교사의 판단과 더불어 예비학교 대상자에 활용한 ‘한국어(KSL) 교육과정 진단도구’를 통해 학생의 발전 정도를 측정하도록 하고 있다.

다문화 예비학교의 예산은 본 사업의 추진체계에 따라 기본계획을 수립하고 예산을 교부하는 교육부에서 시작된다. 매년 초(2-3월)에 각급학교로부터 예비학교 공모를 통해 재지정 및 신규지정을 한 후, 각 학교에서는 예비학교 사업계획을 제출한다. 중앙다문화교육센터에서는 본 사업계획의 사업내용과 예산편성에 있어서의 적절성 및 실효성에 대한 검토를 내용으로 하는 다문화 예비학교 컨설팅을 거친다. 교육부가 각 시도교육청에 다문화 예비학교 운영 예산으로 지원하는 비용은 한 학급당 3,000만원 이내의 비용을 지원한다. 다문화 예비학교 프로그램 예산의 70에서 80%는 한국어 강사 및 이중언어강사, 즉 교강사의 인건비로 소요된다. 전담 교사 및 강사의 기자재 및 교구에 드는 비용이 10% 내외이며, 출장비 및 운영비로 20% 내외가 소요된다. 이상의 운영비가 적정하게 집행되는지에 대해서는 관할 시도교육청에서 지도 및 감독한다.

예비학교 프로그램의 결과를 기록하고, 각 학생에 대한 평가를 하기 위해



각 초·중·고등학교장과 예비학교에서는 업무관리(NEIS) 시스템을 활용하여 적응교육 의뢰, 위탁, 수탁, 복귀, 학생별 출결, 성적자료 등의 자료를 축적한다. 본 자료는 예비학교 학생의 원적학급으로 복귀를 위한 평가에 활용된다. 학교장은 예비학교를 마치고 원적학급으로 복귀한 학생이 학교생활에 적응할 수 있도록 적합한 교육지원을 실시해야 한다. 예비학교를 끝내고 통합교육현장으로 돌아온 후의 학교 적응 상황에 대한 모니터링을 최소 6개월 이상 진행하고, 멘토링 및 방과후 수업 지원체계를 마련하도록 한다. 또한, 상하반기 2차례 예비학교 운영에 대한 만족도조사를 각각 6월과 11월에 진행한다. 이는 다문화 예비학교 운영의 질을 제고하고 수요자의 의견을 수렴하기 위해 실시되며, 본 프로그램의 직접 대상자인 예비학교에서 교육받은 학생들을 대상으로 한다. 관할 시도교육청은 예비학교에 대한 장학을 정기적으로 실시하여 예비학교 운영이 효율적으로 이루어질 수 있도록 조언한다. 해당 예비학교는 이와 같은 시도교육청의 장학 및 지도·감독에 성실히 임하며, 권고 및 시정 사항에 이행할 것을 의무화하고 있다.

직영형 다문화 예비학교의 실제 운영에 관한 선행연구는 주로 예비학교의 교강사를 중심으로 수행되었다. 전은희(2015)와 강종훈·전주성(2014)은 초등 예비학교의 이중언어강사의 관점에서 실제 운영모습을 살펴보았는데, 전은희(2015)는 이중언어강사와 다문화 예비학교 담당교사가 다문화학생을 위한 적절한 교재가 부족하고, 동료교사 및 학교, 기관과의 협조에서 어려움을 겪고 있음을 밝혔다. 또한 이중언어강사는 출신 국가 문화로 인해 한국 학교 내 조직문화로부터 고립되는 경향이 있으며, 연수에 참여하는 데에서 어려움을 보였다. 그럼에도 이중언어강사들이 담임교사보다 다문화학생 및 학부모와 동질적 유대감을 바탕으로 긍정적 라포를 형성하고 있는 점은 예비학교 운영에 있어 중요한 역할을 하고 있음을 확인할 수 있다(강종훈·전주성, 2014).

나) 위탁형 예비학교

위탁형 예비학교는 운영에 있어 직영형 예비학교 운영사항을 상당수 차용



하여 실시하고 있다. 위탁형 예비학교는 한국어, 한국문화와 같은 대안교과와 보통교과를 모두 수업할 수 있는 학력인정 대안교육 위탁기관에서 일정 기간 동안의 교육을 이수하는 과정을 칭한다(중앙다문화교육센터, 2012). 해당 학교는 정규학력인정학교, 공공기관, 위탁교육기관으로 지정된 비영리 법인 또는 사회단체 등이 운영하는 대안교육기관 중 다문화 학생을 위한 예비학교 운영 능력을 갖춘 기관에 해당한다. 위 기관들은 「대안학교 설립·운영에 관한 규정」 제4조 1·2항에 의거하여 설립인가를 받아야 하며, 제6조에 의거해 학력이 인정되는 대안교육기관은 「초·중등교육법 시행령」 제54조에 의거에 위탁운영이 가능하다.

위탁 예비학교는 기본적으로 직영 예비학교의 대상자 선정 기준을 준용하나, 관할 시·도교육청에서 승인한 특별한 사안의 경우는 탄력적으로 위탁생을 선발하기도 한다. 학생의 위탁여부는 원적교 학교장이, 원적교로의 복귀는 원적교 학교장과 예비학교 학교장이 협의하여 결정하며, 이 과정에서 위탁생 및 보호자의 의사를 우선하여 처리한다. 위탁생의 학급 배치는 결정함에 있어 예비학교는 위탁생의 특성(연령, 한국어 능력 등), 학생·학부모의 예비학교 수학 희망여부, 거주지, 원적교 내 부적응의 정도, 예비학교 수용능력 등을 종합적으로 고려하여 위탁생의 학급 배치는 결정한다. 위탁형 예비학교의 권장 교육기관은 초등학교는 6개월, 중등학교 이상은 2학기로 하는데, 초등학교 예비학교 학생의 입급이 상시적으로 이루어지는 점을 감안하여 학기 중간에 위탁된 경우, 입급일로부터 6개월이 지난 시점의 학기가 끝난 후에 원적교로 복귀하는 것을 원칙으로 한다. 중등학교 이상의 학생의 경우에도 동일하게 적용되며, 입급일로부터 2학기가 지난 시점의 학기가 끝난 후에 원적교로 복귀하게 된다.

위탁형 예비학교의 교원 운용방안은 직영형과 같이 운영교 교원 중 겸임을 하거나 신규채용 및 운영교 내 교원 중 전담교사를 선발하여 별도학급을 운영한다. 대안교과(한국어, 한국문화의 이해 등)의 경우에는 일반교과 교사와 달리 기간제 강사와 위탁교 교원의 겸임으로 탄력적으로 운용된다. 위탁형 예비학교의 학적관리는 직영형과 동일하게 해당학교의 학적업무담당교사가 입



력하고 있으며, 학적과 관련한 그 이외의 사항은 원적교가 정하는 바에 따른다. 위탁형 예비학교에서 원적교로의 복귀 여부 판단은 위탁 예비학교의 담당교사와 원적교의 담임교사의 판단에 따르며, 최종결정은 원적교의 학교장과 위탁교의 학교장이 협의하여 결정한다. 학생의 원적교(원적학급) 복귀를 결정할 경우, 증빙자료로 당해 예비학교 운영위원회(그에 준하는 학내 위원회)의 회의록을 보관하도록 한다. 원적교으로의 복귀 판단기준으로 담당(담임)교사의 판단과 더불어 ‘한국어(KSL) 교육과정 진단도구’를 활용할 수 있다.

위탁형 예비학교와 관련한 선행연구는 예비학교 교원과 학생을 중심으로 수행되었다. 먼리리·김정원(2015)은 서울시 내의 위탁형 다문화 예비학교를 중심으로 이중언어강사의 역할과 만족도, 어려움에 대해 연구하였는데, 이들이 본래 역할인 다문화학생 교육지원과 별개로 담당하고 있는 협력수업, 상담지원, 생활지도, 교무업무 등 다양한 역할로 인해 업무 가중의 문제를 겪고 있으며, 이러한 문제를 경감시킬 방안으로 충분한 교과목 연수 및 상담연수 등 이중언어강사들의 실질적 니즈를 분석하였다. 권보근·장인실(2017)은 위탁형 예비학교에 재학중인 중도입국청소년을 대상으로 학교 적응에 영향을 미치는 요인을 분석한 결과 한국어의 부족으로 인한 의사소통의 어려움, 문화적 차이로 인한 생활적응의 어려움을 보였다. 또한 또래친구와 교사와의 관계 형성에서 어려움을 겪고 있어 이들을 위한 의사소통, 생활적응, 관계형성 등의 다차원적인 맞춤형 교육이 필요함을 밝혔다.

다) 기타 운영방식

센터형 예비학교는 위에서 기술한 직영형, 위탁형에 해당하지 않는 독특한 방식으로 운영되는 예비학교이다. 센터형 예비학교는 학력인정기관은 아니나 다문화학생을 위한 교육시설로 인정받아 예비학교로 지정된 교육기관에서 시행된다. 예비학교 학생에게 최소 6개월 정도 한국어와 한국문화 등의 대안교과를 방과 후, 주말, 방학 등에 프로그램 형식으로 운영하며, 필요시 다문화학생이 재학 중인 인근 일반학교에 해당기관의 강사를 파견하여 방문순회교육



형식으로 한국어, 한국문화관련 교육프로그램을 지원하는 예비학교이다(중앙
다문화교육센터, 2012).

이상에서 살펴본 세 가지 운영방안 이외에 경기도교육청에서 타 지역과 다
른 방식으로 운영하고 있는 예비학교 방식을 ‘경기도형 다문화 예비학교(이
하 경기도형 예비학교¹²⁾’라고 한다(경기도교육청, 2016). 타 지역 다문화 예
비학교가 초등학교를 중심으로 운영되어 온 것과 달리 경기도 지역은 초등학
교는 기존에 운영해오던 다문화가족 밀집지역에 위치한 학교의 다문화 특별
학급(전 외국인노동자자녀 특별학급)을 통해 다문화학생을 위한 교육지원을
하고 있으며, 여기에 일부 학교에 다문화 예비학교를 개설하여 운영 중에 있
다. 경기도형 예비학교는 해당 지역에 거주하고 있는 학령기의 미취학 다문화
가정자녀를 주 대상으로 하고 있다. 경기도형 예비학교는 무학년제로 운영되
며, 한 학급당 최대 15명 이내로 연중 수시 모집하고 있다. 모집은 경기도교
육청에서 학생 모집 관련 자료를 제작 및 배부하고, 단위학교별로 학교 홈페이지를 통해 공고함으로써 이루어지고 있으며, 지역 유관기관(지역 다문화가
족지원센터, 청소년상담복지센터, 출입국관리사무소 등)과의 협조 하에 진행
하고 있다. 대상 학생이 예비학교에 입학하기 위해 예비학교 입학지원서와 출
생연월일을 확인할 수 있는 증빙자료(주민등록등본, 여권 사본, 외국인 등록
증 중 택일), 거주지를 확인할 수 있는 증빙자료가 구비 서류로 요구된다. 이
상의 서류에 대한 검토와 면담을 통해 학교장은 예비학교의 입학을 결정한다.

경기도형 예비학교 운영에 필요한 인력으로 다문화 예비학교 업무담당 교
사, 한국어강사, 다문화언어강사(이중언어강사)를 확보하고 있다. 업무담당 교
사는 주로 현직 교사로 예비학교 운영계획 수립 및 운영과 강사를 관리하는
역할을 맡고 있으며, 한 학급당 1인이 담당하도록 하고 있다. 한국어강사는
학교장의 책임 하에 계약하고 있으며, 한국어강사를 담임교사로 임명하는 경

12) 경기도교육청(2016)은 경기도형 다문화 예비학교를 ‘가. 학적이 불분명하거나 한국어 활용능
력 결여 등으로 편입학이 어려운 다문화가정 자녀를 위한 공교육 진입 전 한국어 및 학교적응
교육을 실시하는 학교 나. 편입학에 필요한 서류가 부족한 자가 「경기도교육청 다문화학생학
력심의위원회」에 학력심의를 요청하여 학력을 인정받기 위해 필요한 자격 조건을 취득하기 위
한 이수과정 운영 다. 예비학교 학생을 위한 한국어 교육과정(KSL) 편성 운영’으로 정의하고
있음.



우에는 담임업무 시간으로 1일 1시간을 인정하고 있다. 한국어강사는 지도할 학생의 한국어 능력 수준별로 한국어 교육과정(KSL)에 따라 개별화 수업을 진행한다. 다문화언어강사는 한국어 소통이 어려운 예비학교 학생들을 위한 통역 도우미 역할을 맡고 있으며, 특히 학생 상담활동 과정에서 통역 역할을 담당한다. 다문화언어강사는 예비학교 운영에 필수적인 사항은 아니므로 학교의 필요에 따라 채용하도록 하고 있다. 경기도형 예비학교의 교육과정은 한국어 교육과정(KSL)을 초급1, 초급2 두 단계로 운영된다. 기본적으로 한국어 교육과정(KSL)에 바탕을 두되, ‘생활 한국어’와 ‘교과 한국어’를 예비학교 교육과정으로 편성하고 있다. 총 한국어 배정시수는 240시간 이상 편성되고 있으며, 교과시수와 내용은 학생의 능력을 고려하여 재구성할 수 있다. 이상의 교육과정을 위해 초급1은 「초등학생을 위한 표준한국어1」, 초급2는 「초등학생을 위한 표준한국어2」를 활용한다. 과정 후 평가는 한국어교육과정(KSL) 기준에 의거하여 단원별 상, 중, 하 3단계로 나누어 평가되며, 재평가가 필요한 경우, 각 단원에 대한 추가 학습 후 재평가를 실시한다.

본 예비학교에 입학한 학생들의 생활기록부는 예비학교 담임교사에 의해 관리되는데, 이는 한국어 교육과정(KSL) 과정 이수 여부에 대한 근거 자료로서 추후 ‘다문화학생학력심의’에 활용된다. 출결사항은 수업 이수 시간을 기준으로 기록하며, 일별 수업 참여 시간의 총합이 240시간 이상이 되었을 경우, 수업 이수 여부를 수료 기준으로 판단한다. 학생들의 성적은 담임교사가 다문화예비학교 생활기록부(도교육청 제공 프로그램)를 이용하여 관리하며, 한국어 과정에 대해 단원별 1회 상, 중, 하로 평가된다. 그 외 학생들의 생활지도, 상담과 관련한 자료 또한 동일한 방식으로 관리되고 있으며, 학생이 타 예비학교로 전출되거나 타 학교에서 전입해 오는 경우, 해당 학교와 공문을 통해 학생의 생활기록부를 송신·수신한다.

경기도형 예비학교의 학력심의는 상술한 교육과정 하에 80일 이상, 시수로 240시간 이상을 이수하고, 자체 평가 기준에서 60%이상의 학생이 예비학교장의 승인을 거쳐 경기도교육청에 신청함으로써 시작된다. 심의를 위해 학력인 증신청서 1부, 출석상황기록부 1부, 한국어 교육과정(KSL) 평가기록부 1부,



주민등록등본 혹은 여권사본 1부를 제출하면, 예비학교 운영위원회의 심의를 거쳐 학교장 결재 후 경기도교육청에 신청된다. 이후 경기도교육청 다문화학생학력심의위원회가 학력 인정 여부를 결정한다. 다문화학생학력심의위원회는 다음의 규정에 의해 시행되고 있다.

- 가. 경기도교육청은 관련 규정에 의거 경기도교육청다문화학생학력심의위원회를 구성하여 운영함
- 나. 학력심의위원회는 다문화가정 아동의 학습권 보장이 목적이므로 초·중등학교의 졸업 학력은 심의하지 않으며, 편입학 권고 사항을 심의함
- 다. 학력심의위원회는 다음 사항을 고려하여 심의함
 - 1) 학령: 기준 학령을 2살 이상 초과 할 수 없음
 - 2) 수학능력: 한국어 교육과정(KSL) 평가로 같음함
 - 3) 학부모 및 학생의 희망
- 라. 학력심의 결과는 심의 후 10일 이내 해당 학교장에게 통보함

심의결과는 학생의 기준 학령과 수학능력에 맞는 학교급으로의 편입학과 보류로 결정되는데, 보류된 학생에 대한 처리는 다음과 같다. 심의위원회는 재이수가 필요한 학생에 대해 추가 학습에 대한 사항을 권고할 수 있으며, 권고 받은 학생은 이전 소속 예비학교에 재이수를 신청할 수 있다. 해당 예비학교는 특별한 사유가 없는 한 재이수를 위한 입학에 허가해야 한다. 심의를 통과하여 다문화학생학력심의위원회에서 중학교 편입학을 권고 받은 학생의 경우에는 소속 예비학교에서 학적을 생성하여, 본인이 희망하는 중학교로 전학을 가도록 안내해준다. 고등학교로의 편입학을 권고 받은 경우에는 해당 고등학교의 학교 규정에 의거하여 해당 고교의 학교장이 입학의 가부를 결정함으로써 입학할 수 있다. 예비학교 후속 조치로써 경기도문화교육센터는 예비학교를 수료하고 경기도교육청에서 학력을 인정받은 학생의 학적 현황을 지속적으로 모니터링 및 관리한다. 이 학생들의 공교육 중도 탈락이나 이탈이 발생하지 않도록 학생 민원 창구를 마련하여 학교생활에 어려움을 겪는 학생에 대한 지원 체제를 구축해오고 있다.

경기도형 예비학교에 대한 연구에는 김민지(2016), 이명희 외(2017) 등이 있



다. 이상의 연구들은 경기도형 예비학교가 다문화학생을 한국학생과 통합하여 교육하기 전 예비과정으로 운영되는 부분에 집중한 연구들이다. 김민지(2016)는 중도입국청소년이 한국 학교에 진학한 후 교과목과 관련된 용어를 이해하는 데에 겪는 어려움으로 인해 학업중단에 이를 수 있음을 지적하면서, 중도입국 청소년들이 현재 다문화예비학교에서 받는 한국어 교육만으로는 공교육 진입 후 학업을 성취하는데 문제가 발생할 수 있기 때문에 충분한 교육과정이 필요함을 뒷받침하고 있다. 또한 이명희 외(2017)는 경기도형 예비학교의 현장이 한국청소년과 다문화학생을 분리한 교육과정을 운영함으로써 상호교류는 거의 이루어지지 않고 있는 점을 다양한 예체능 수업 및 문화 체험활동을 통해 개선하여 중도입국청소년의 학교부적응을 완화 및 예방할 수 있는 방안을 제안하고 있다.

다문화 예비학교 운영에 활용되는 마지막 방식은 ‘찾아가는 예비학교’ 방식이다. 찾아가는 예비학교는 직영형 또는 센터형 예비학교에서 운영할 수 있는 예비학교 프로그램의 유형으로 지역 내 예비학교 프로그램이 필요한 학생이 재학하고 있는 학교로 한국어 강사 등 예비학교 프로그램 인력을 파견하는 형태로 진행된다(중앙다문화교육센터, 2016). 찾아가는 예비학교는 센터형 예비학교 인근 학교에 예비학교 대상 학생이 입급하여 예비학교 프로그램의 지원이 필요한 경우, 직영형 예비학교의 인근 학교에 예비학교 대상 학생이 입급하거나 통학거리 등의 사유로 직영형 예비학교로 전학 또는 위탁교육을 하기 어려운 경우에 고려되는 방안으로, 기존에 운영중인 예비학교에서 한국어 강사, 다문화언어강사 등을 지원받아 진행된다. 파견인력에 대한 인건비는 해당 예비학교에서 부담하며, 전일제와 시간제 등 계약은 예비학교의 재량에 따라 정해진다.

다문화 예비학교는 이상에서 살펴본 바와 같이 「다문화 예비학교 운영방안 연구」에서 제안되었던 ‘직영형’, ‘위탁형’, ‘센터형’ 이외에 ‘경기도형 예비학교’와 ‘찾아가는 예비학교’ 방식으로 총 5가지 방식으로 운영되어 왔다. 이 중 ‘센터형’ 예비학교는 매년 교육부에서 발표하는 다문화교육 정책문건에는 제주를 포함한 일부지역에서 특수하게 운영되고 있는 방식으로 소개되고 있으



나, 실제 제주지역에서는 예비학교를 본 방식 대신에 찾아가는 예비학교로 운영하면서 활용되고 있지 않은 방식이다. 본 연구의 연구대상인 ‘노뚝돌 다문화 예비학교’는 찾아가는 예비학교 방식을 전국에서 처음으로 도입하여 운영한 예비학교 프로그램으로, 해당 프로그램을 도입함에 있어 제주의 고유한 지역적 특성이 반영되었다. 이러한 이유로 본 연구를 통해 지역의 다문화교육 프로그램과 지역의 특성 간의 영향을 살펴보는 것은 향후 지역에 특화된 다문화교육 프로그램 수립 및 시행에 시사점을 제공할 수 있다.

2. 제주지역의 다문화교육 정책과 지원 프로그램

이상에서는 한국의 다문화교육 정책의 전반적인 흐름과 구체적 내용, 제반 사항 등에 대해 선행연구와 정책문서의 검토를 통해 정리하고, 전국에서 현재 시행되고 있는 다문화 예비학교의 운영방식에 대해 각 방식별로 살펴보았다. 본 절에서는 앞서 살펴본 ‘찾아가는 예비학교’를 처음으로 도입한 제주지역의 다문화와 관련된 환경적 특성과 지역 다문화교육 정책 및 프로그램에 대한 검토를 통해 교육부의 「2007년도 다문화가정 자녀 교육지원 계획」 이후로 추진된 지역 특성에 맞는 다문화교육이 제주지역에서는 어떠한 흐름으로 진행되었는지 살펴보려고 한다.

가. 다문화와 관련된 제주지역의 환경적 특성

1) 정치·경제적 환경

제주도는 2006년 제정된 「제주특별자치도 설치 및 국제자유도시 조성을 위한 특별법」을 통해 종전의 제주도를 폐지하고, 제주특별자치도를 설치하여 자치조직·인사권 및 자치재정권 등 자치권을 강화하며, 교육자치제도의 개선과 자치경찰제의 도입을 통하여 실질적인 지방자치를 보장함으로써 선진적인 지



방분권모델을 구축하는 한편, 제주특별자치도에 적용되고 있는 각종 법령상 행정규제를 폭넓게 완화하고, 중앙행정기관의 권한을 대폭 이양하며, 청정산업 및 서비스산업을 육성하여 제주특별자치도를 국제자유도시로 조성·발전시키고자 했다(국가법령정보센터). 이와 함께 2005년 제주도가 ‘평화의 섬’으로 지정되면서 관광산업에 높은 가치를 인정받게 된 점은 외국인근로자의 유입을 가속시켰으며, 국제결혼이민자, 새터민가족 등 다문화인구의 급속한 제주로의 이주를 진행시켰다(황석규, 2009). 이에 따라 외국인 유입에 우호적인 지방 자치단체로 나아갈 수 있었으며, 주민투표법상 외국인을 주민으로 인정한 최초의 지방자치단체로서 ‘제주도주민투표주례 제3조’를 통해 외국인의 주민투표권을 인정한 데에서 이러한 점을 살펴볼 수 있다(조석주, 2007).

제주특별자치도의 다문화 및 다문화가족정책은 중앙정부의 정책 기조에 따라 외국인주민과 함께하는 지역공동체의 구현과 사회통합을 목적으로 하고 있고, 다문화구성원 중 여성결혼이민자에 초점이 맞춰져 있다(김희정, 2007). 제주특별자치도는 2007년 「거주외국인 지원 표준 조례」를 제정하였는데, 이 조례안에 따라 지방자치단체는 공공시설 이용과 행정 혜택 등에 있어 거주 외국인을 주민과 동등하게 대우하도록 되어 있다. 본 조례는 이주민의 증가와 문화다양성의 가시화에 따른 사회통합을 위해 이주민의 부적응이나 사회적 편견 등 사회통합에 부정적 요소를 완화하는 데 초점을 두고 있다는 점에서 ‘재외한국인 처우기본법’과 ‘다문화가족지원법’과 기본 방향을 공유하고 있다(염미경, 2013). 본 조례의 연장선으로 제주특별자치도는 같은 해 4월에 ‘제주특별자치도 국제결혼가정지원에 관한 조례’를 제정하여 해당 국제결혼가정에 대한 지원의 틀을 마련하였다.

그러나 본 조례가 거주외국인에 대한 사회적 편견, 언어적 문제 등의 문제에 대한 실질적인 해결책이기보다는 오히려 국제결혼을 부추기고, 이주 여성화를 가속시킨다는 주장¹³⁾과 그에 대한 논의 끝에 본 조례는 2008년에 「제주특별자치도 다문화가족 지원 조례」가 공포되면서 폐지되었다. 다문화가족 지

13) 제주의소리(2007.08.06.) 제주도 국제결혼가정 지원조례 부작용 우려. 기사(<http://www.jejusori.net/news/articleView.html?idxno=35097>)



원 조례는 「다문화가족지원법」 및 그 밖에 다문화가족 관계법령에 따라 제주 특별자치도에 거주하는 제주지역 다문화가족 구성원이 인간으로서의 존엄이 유지되는 건강한 가정생활을 영위할 수 있도록 하는 지원 정책을 강화함으로써 다문화가족 구성원이 우리 사회에서 더불어 살아갈 수 있는 환경을 조성하고 평화롭게 공존할 수 있는 토대를 마련하는 목적 하에 재정되었다. 이에 따라 제주특별자치도청은 다문화가정을 위한 제도와 여건 조성에 책임이 맡게 되었으며, 지역 다문화가족지원을 위한 기본계획을 수립하고, 제주특별자치도 다문화가족지원센터가 운영되는 등의 다문화가정을 위한 실질적인 지원에 정책적으로 관여하는 기반을 마련하였다(김민호·오성배, 2011).

제주지역의 다문화와 관련된 경제적 환경은 제주의 경제를 구성하고 있는 산업을 통해 형성되었다. 산업별로 살펴보면, 우선 농업의 경우 부족한 노동력을 외국인근로자의 유입을 통해 완화시키고자 하는 시도가 지속적으로 있어왔다. 제주지역은 전국에서 축산업에 가장 많은 외국인근로자(24.5%)가 종사하고 있는 지역으로, 대부분 양돈 농가에 종사하고 있다. 또한 제주를 감귤이라는 대표 상품으로 인해 계절에 따라 인력 수요의 편차가 커서 외국인 계절근로자의 수요도 많은 편이다(한국농촌경제연구원, 2017). 제주지역 농촌은 도시로의 인구 유출로 인해 노동력 부족 뿐 아니라 남성들이 결혼시장에서 배우자를 구하지 못하는 현상도 나타나고 있는데, 이로 인해 해당 지역에 여성결혼이민자가 집중되는 모습도 나타나고 있다(염미경·김규리, 2008). 제주지역 어촌 또한 비슷한 실정으로, 제주도가 섬이라는 지리적 조건과 다른 지역에 비해 제조업 분야가 저조하고 수산업의 비중이 높은 특수한 산업구조를 형성하고 있는 환경에서 도내 어업인구의 감소에 따른 대체인력으로 중국, 인도네시아, 베트남 출신의 외국인 선원이 지속적으로 증원하고 있는 실정이다(윤명희, 2012). 이러한 도내 외국인근로자 비율의 증가는 제주도의 다문화를 지속시키는 요인이 되고 있다(황석규, 2012).



2) 사회·문화적 환경

신행철(1997)는 섬, 화산지형, 기후조건 등 제주의 환경적 특성으로 인해 제주의 정체성이 형성되었으며, 역사적으로는 척박성과 주변성이 제주의 고유성으로 진전되었다고 보았다. 이러한 제주의 지역정체성은 제주의 언어, 민속, 사회문화 현상 등에 녹아있는데, 이창기(1999)는 제주도가 육지로부터 멀리 떨어져 있으면서도 상당한 규모의 면적을 확보하고 그 속에서 자족적인 생활을 영위할 수 있는 생활공동체를 형성하고 있어 독자적인 문화를 형성하기 쉬울 뿐만 아니라 문화형성에 미치는 환경조건도 훨씬 직접적이라고 지적했다. 또한, 일제강점기, 제주4·3사건, 한국전쟁, 관광 산업화 등 100여년의 시간을 통해 형성된 제주도민의 정체성은 현대 사회에 접어들어 많은 외지인이 제주도민으로 편입되고 외지문화가 유입되면서 생활문화의 변화가 일어났고, 그에 따른 제주도민의 의식 또한 많이 변화했다(윤용택, 2015).

이렇듯 제주의 사회·문화적 환경이 과거 폐쇄적인 모습에서 개방적인 모습으로 변화했지만, 여전히 제주 사회는 결혼이민여성이나 외국인가정 등 다문화 구성원에게 어려운 부분이 많은 측면이 있다. 제주의 사회·문화적 환경에 의해 다문화구성원이 겪는 어려움이나 변화 과정에 대한 연구는 다음과 같다. 유소영(2009)의 연구결과는 제주시 여성결혼이민자가족의 문제점 중에서 미흡한 의사소통에서 오는 갈등, 가계 생활의 빈곤함, 가족 및 사회 내 인권침해적인 폭력 등의 요소들을 지적하면서, 장기적인 안목을 통한 제주특별자치도 다문화가족 지원정책의 접근이 필요함을 역설했다. 김영순 외(2013)는 문화적 차원에서 제주의 폐쇄적인 공동체 문화와 제주어가 지닌 독특함이 이주민들에게 장애의 요소가 될 수 있음을 지적했다. 이와는 반대로 진관훈(2011)은 개방화, 세계화, 신자유주의 등 다문화 사회로의 진입을 표방하고 있는 제주 국제자유도시의 추진으로 인한 개발로 그간 ‘제주 공동체 사회’가 갖고 있던 ‘퀘당’을 중심으로 한 도민간의 연대의식, 상호부조 등의 전통적인 사회통합 요소가 저해되고 있음을 우려하기도 했다.



3) 교육·정책적 환경

2000년대 이후로 제주도가 정책적으로 외국인에 우호적인 방향으로 체류의 국인 수의 증가와 다문화가정 자녀의 증가한 것은 2006년부터 정부의 다문화 교육과 관련된 정책기조가 시작된 것과 함께 지역 다문화교육에 대한 사회적 요구로 나타나기 시작했다(오고운·김성봉, 2011). 이로써 제주지역의 다문화교육은 제주도청과 제주도교육청에 의해 주도되었고, 대부분 중앙정부에 의해 제안된 형태로 이행되었다(황석규, 2009). 제주 지역에 맞는 다문화정책 수립 및 집행을 위해 다문화교육과 관련된 「UN아동권리협약」, 「초·중등교육법 시행령」, 「다문화가족지원법」, 「재한외국인처우기본법」, 「출입국관리법」, 「난민법」 등의 법령과 함께 제주특별자치도교육청은 2014년에 「제주특별자치도교육청 다문화교육 활성화 조례」를 마련하여 다문화교육 기본계획을 수립하고 운영하는 데에 근거를 마련하였다. 본 조례는 「다문화가족지원법」과 「재한외국인 처우 기본법」에 따라 도내 다문화교육 진흥과 다문화가족 학생의 교육 지원에 필요한 사항을 규정함으로써 다문화가족 학생의 교육의 질 향상과 사회통합에 기여함을 목적으로 한다. 본 조례에 따라 도교육감은 다문화교육 기본계획을 매년 수립 및 시행하고 있으며, 기본계획은 1) 다문화교육 정책의 기본 방향, 2) 다문화교육 추진을 위한 재원 확보 방안, 3) 다문화교육 추진을 위한 행정적 지원 방안, 4) 다문화교육 추진을 위한 인적자원 활용 방안, 5) 다문화교육 진흥을 위한 정책연구 추진 방안, 6) 지방자치단체 및 지역사회와의 협력체제 구축 방안 등을 포함한다(국가법령정보센터). 또한 본 조례 제5조(다문화교육자문위원회 설치)와 제6조(다문화교육센터 설치 등)를 통해 제주특별자치도교육청 다문화교육자문위원회와 제주다문화교육센터를 각각 운영함으로써 도내 다문화교육 정책 및 프로그램 수립과 시행에 주요 기구로 활용하고 있다.

제주특별자치도는 도내 다문화인구 증가에 따른 다문화교육 활성화와는 또 다른 방향으로 국제자유도시로서 제주 지역의 글로벌화와 외국인투자유치를 목적으로 외국인학교(국제학교) 유치를 적극적으로 하고 있다. 제주국제학교



는 ① ‘국민의 외국어 능력 향상’과 ‘국제화 전문인력 양성’을 위해, ② 제주 영어교육도시(행정구역상 제주도 서귀포시 일부) 내에 설립된 학교를 말하며, 유치원·초등학교·중학교 및 고등학교 교육과정으로 하되 필요한 경우 학교 간 상호 병설 또는 통합·운영할 수 있도록 하고 있다. 국제학교의 설립과 입학자격 완화, 외국인 기간제 교원 임용, 초·중등 자율학교의 운영, 학교 교육여건 개선을 위한 재정적 지원 확대 등의 교육관련 특례제도는 「제주특별자치도 설치 및 국제자유도시 조성을 위한 특별법」을 통해 마련해 놓고 있다(염미경, 2006). 2005년에는 「경제자유구역 및 제주국제자유도시의 외국교육기관 설립·운영에 관한 특별법」 제정을 통해 외국교육기관 관련 주요 법령을 정비했으며, 2013년에 기획재정부, 교육부 등 관계부처 합동으로 발표된 ‘제4차 투자활성화 대책’에 따라 외국교육기관에 대한 규제 완화의 움직임이 시작되었고, 이로써 제주특별자치도 영어교육도시 내 국제학교 운영이 활성화되었다(한국경제연구원, 2016). 이후로도 제주특별자치도는 「제주특별자치도 국제학교 설립과 운영에 관한 조례», 「제주특별자치도 도립 국제학교 설치 조례」 등 국제학교 활성화를 통한 제주 교육의 글로벌화 추진에 노력을 기하고 있다.

나. 제주지역 다문화 교육정책과 지원 프로그램

1) 제주특별자치도교육청의 다문화교육 정책

제주특별자치도교육청은 도내 외국인 주민 수와 다문화가정 자녀수의 지속적인 증가에 따라 다문화사회 진입에 선제적으로 대응하기 위한 교육정책 마련하고, 교육부의 다문화교육 지원계획을 지방 차원에서 실현하기 위해 「다문화교육 시행 계획」을 매년 발표 및 시행하고 있다. 본 정책을 통해 다문화학생의 특성 및 교육 수요에 맞게 지원하고, 학교 현장에 다문화 친화적 환경 조성하며, 다문화학생을 위한 다각적인 지원에 필요한 상시적 협력체계를 구



축하고 있다. 정책의 추진과제는 교육부 「다문화교육 지원계획」의 큰 틀인 ‘다문화 맞춤형 교육지원 강화’, ‘다문화 이해교육 확대’, ‘다문화교육 지원체계 구축’을 제주지역의 특성과 현실에 맞게 시행해오고 있다(제주특별자치도 교육청, 2018).

<표 8> 제주특별자치도 다문화교육 시행 계획의 추진과제와 주요 내용

| 추진과제 | 주요내용 |
|------------------|--|
| 다문화학생 맞춤형 교육 내실화 | <ol style="list-style-type: none"> 1. 다문화 유치원 운영 2. 공교육 진입 및 적응 지원 3. 한국어 예비학교 운영 4. 기초학력 및 학교 적응력 향상 5. 재능과 적성에 맞는 진로교육 강화 |
| 다문화 이해교육 활성화 | <ol style="list-style-type: none"> 1. 학교 단위 다문화 이해교육 강화 2. 다문화 연구학교·중점학교 운영 3. 다문화 교육 프로그램 활성화 4. 교원의 다문화교육 역량 강화 5. 다문화가정 학부모 교육 강화 |
| 다문화교육 지원체계 구축 | <ol style="list-style-type: none"> 1. 다문화교육 자문위원회 운영 2. 다문화교육 모니터링단 및 교과교육연구회 운영 3. 제주다문화교육센터 등 운영 4. 다문화교육정책 평가 실시 5. 지역 및 유관기관 간의 협력 강화 |

출처: 제주특별자치도교육청(2018)

먼저 다문화학생 맞춤형 교육 내실화의 일환으로 다문화 예비학교에 이어 다문화 유치원 운영하고 있다. 이를 통해 개별교육이 필요한 초등학교 고학년, 중·고등학교 학생들과 달리 유아기의 다문화학생들은 일반 아동들과 통합하여 교육하되, 필요 시 다문화가정 아동의 발달 단계 및 다문화적 요소 등 특성을 고려한 추가적인 지원을 할 수 있다. 또한, 출입국사무소와 연계하여 도교육청과 시교육지원청은 도내 다문화가정 자녀들의 공교육 진입 및 적응을 지원하기 위해 다문화학생의 정규학교 입학과정을 지원한다. 다문화학생이



도내 학교에 쉽게 편·입학 할 수 있도록 입학절차 안내 과정을 시작으로 본국에서 이수한 학력에 대한 인정, 학력심의 후 학교 배치, 필요시 예비학교 배치 등의 과정을 체계화하여 실시하고 있다. 마지막으로 이상의 과정을 통해 도내 공교육 과정에 진입한 중도입국자녀, 외국인가정 자녀, 난민가정 자녀와 국내 출생 자녀 중 한국어 학습에 어려움을 겪는 학생들을 위해 제주다문화교육센터는 ‘노뎃돌 다문화 예비학교’ 프로그램을 통해 학생들의 수준에 맞는 한국어 교육을 실시하고 있다.

두 번째 추진과제인 다문화 이해교육 활성화는 교육부가 지정한 다문화 연구학교와 다문화 중점학교 운영을 통해 주로 수행되고 있다. 학교교육과정과 연계하여 다문화교육이 효과적으로 이루어질 수 있도록 다문화교육 운영 모델을 개발 및 적용하기 위해 구좌중앙초등학교와 제주대학교사범대학부설고등학교를 다문화 연구학교로 지정하여 운영하고 있으며, 모든 학생에 대한 다문화교육과 다문화학생 맞춤형 교육 지원을 병행한 친다문화 교육환경 조성을 위해 제주동초등학교, 백록초등학교, 대정초등학교, 서귀서초등학교를 다문화 중점학교로 지정하여 정규교육과정 편성, 교과연계 교육, 방과 후 학교, 학교행사 등의 다양한 방법을 통해 다문화교육을 적극 운영하도록 하고 있다. 또한, 이상의 연구학교와 중점학교 및 도내 각급 학교 교원들의 다문화 수용성을 제고하기 위해 제주다문화교육센터는 연수 프로그램을 관리자 과정, 전문교사 과정, 학생 상담 역량강화 과정 등 다양하게 운영하고 있다.

마지막으로 다문화교육 지원 체계 구축을 위해 제주특별자치도 교육청은 「제주특별자치도교육청 다문화교육 활성화 조례 제5조」에 따라 제주특별자치도교육청 다문화교육자문위원회를 운영하고 있다. 본 위원회는 도내 다문화교육 기본계획 및 시행계획의 수립과 변경에 관한 사항을 논의하고, 다문화교육 진흥과 다문화가족 학생 교육에 관한 주요 시책을 자문하는 역할을 맡고 있다. 이와 함께, 각급 학교에서 실시되고 있는 다문화교육사업에 대한 지속적인 모니터링과 현장의 의견을 수렴하기 위해 다문화교육 모니터링단을 운영하고 있다.

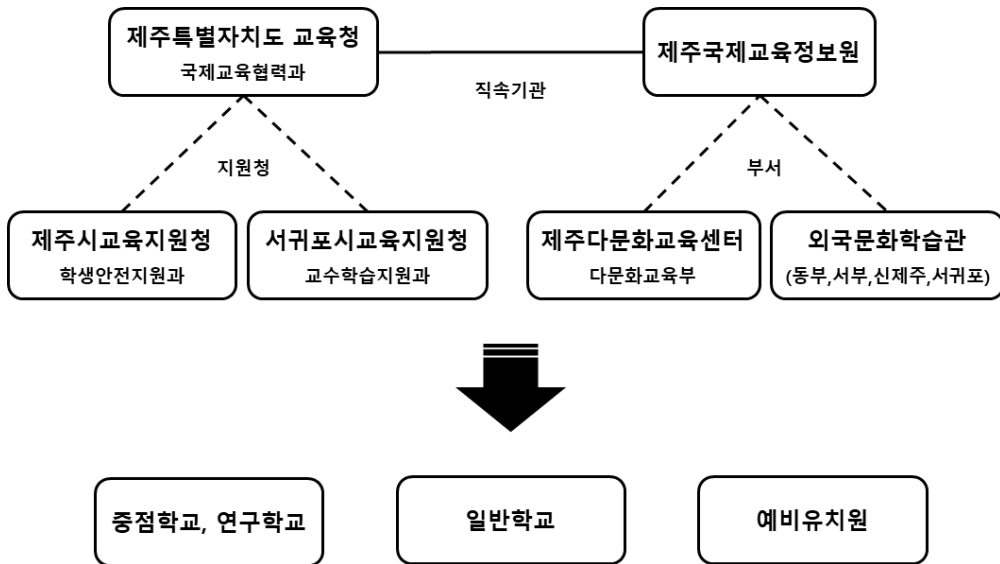


3) 제주지역의 다문화교육 정책 전달체계

제주지역 다문화교육 정책의 전달체계는 [그림 2]와 같다. 상위기관으로서 다문화교육 기본계획을 수립하는 제주특별자치도 교육청이 있다. 도교육청의 국제교육협력과가 주 업무를 담당하고 있으며, 이는 제주시교육지원청과 서귀포시교육지원청에서 각각 시행된다. 도교육청의 직속기관으로 2006년에 분리 신설된 제주국제교육정보원은 외국어능력, 글로벌 역량강화 교육, ICT융합 교육 등의 중점 운영목표로 운영되다가 2015년에 시교육청 관할로 운영되던 제주다문화교육센터를 편입하여 다문화교육부를 신설함으로써 도내 다문화교육 시행의 주요기관이 되었다. 제주다문화교육센터는 제주시 조천읍에 위치한 지리적 한계를 동부·서부·신제주·신서귀포에 각각 위치한 네 곳의 외국문화학습관을 통해 보완하고 있다. 이상의 제주지역의 다문화교육 전달체계를 통해 2개교의 연구학교(구좌중앙초등학교, 제주대학교사범대학부설고등학교), 4개교의 중점학교(제주동초등학교, 백록초등학교, 대정초등학교, 서귀서초등학교), 2개원의 다문화유치원(구좌중앙초병설유치원, 중문병설초유치원)을 운영하고 있다.

제주특별자치도의 다문화교육 전달체계 중 가장 핵심적인 역할을 하는 제주다문화교육센터는 제14대 제주특별자치도교육감 공약 과제로서 설립이 계획되었으며, 2012년에 개원하였다. 2015년 도교육청 제주국제교육정보원 산하로 편입된 후 노뚝돌 다문화 예비학교, 다문화교실, 다문화가정 학생·학부모 역량강화 프로그램, 다문화교육 교원 역량 강화 등의 주요 프로그램을 운영하고 있다.





[그림 3] 제주특별자치도의 다문화교육 정책 전달체계

4) 제주지역 다문화교육 지원 프로그램

제주지역의 다문화교육 지원 프로그램은 제주다문화교육센터를 중심으로 운영되고 있는데, 크게 ‘다문화학생 교육지원’, ‘다문화교실 운영’, ‘다문화가정 학생·학부모 역량강화’ 이상 세 가지 영역으로 구성되어 있다. 첫째, 다문화학생 교육지원은 다문화가정 학생의 한국어능력 및 기초학력 증진을 통한 학교생활 적응력 향상과 중도입국학생 및 외국인학생의 원활한 공교육 진입과 학교생활 지원을 목표로 한다. 위 분야에 해당하는 프로그램으로는 ‘다문화가정 학생 학습지원 멘토링’, ‘다문화가정 학력지원 학습코칭단’, ‘노들돌 다문화 예비학교’가 있다. 앞의 두 프로그램은 다문화가정 학생의 기초학력증진을 통한 학교생활 적응을 돕기 위한 프로그램으로 다문화가정 학생이 소속된 학교의 교사가 담당하여 진행하고 있다. 본 연구의 연구대상인 ‘노들돌 다문화 예비학교’는 교육지원 프로그램의 일환으로 중도입국학생 및 외국인학생의 원활한 공교육 진입과 학교생활을 지원하기 위해 예비학교 강사가 대상 학생의 소속 학교를 방문하여 한국어 수업을 운영하는 방식으로 진행된다.



둘째, 다문화교실 운영 영역은 문화의 다양성 이해 및 체험을 통한 다문화 가정 학생과 일반학생 모두의 다문화 감수성 향상, 서로 다름을 이해하고 더불어 살아가는 글로벌 시민의식 함양을 목표로 한다. 위 영역에 해당하는 찾아오는 다문화교실과 찾아가는 다문화교실은 각급 학교에 다문화교육 강사가 방문하여 강의를 하거나, 학생들이 제주다문화교육센터를 방문하여 강의를 청강하는 방식으로 진행된다. 이외에 ‘자유학기(년)제 연계 다문화교실’, ‘외국문화학습관 연계 다문화교실’ 등과 같이 기존의 제주특별자치도교육청의 교육체계와 부속기관을 활용한 프로그램이 운영되고 있다.

마지막은 다문화가정 학생·학부모 역량강화 영역으로 다문화가정 학생과 비다문화가정 학생 간 상호이해증진, 다문화가정 학생과 학부모의 교육 역량 강화를 위해 다문화학생 학력지원 방학집중 프로그램, 청소년 문화다양성 어울림 캠프, 찾아오는 학부모교육 등이 운영되고 있다. 다문화학생 학력지원 방학집중 프로그램은 다문화학생을 방학 기간 동안 집중적으로 지원함으로써 학교생활에 안정적으로 적응하고, 정서적으로 안정을 찾을 수 있도록 돕는 프로그램이다. 청소년 문화다양성 어울림 캠프는 다문화가정 청소년과 비다문화가정 청소년 모두를 대상으로 하는 프로그램으로 상호이해증진 프로그램, 어울림 활동, 학습코칭 및 진로탐색 등으로 구성되어 있다. 찾아오는 학부모교육은 학부모의 다문화와 관련한 자녀교육 역량 강화를 위해 다문화가정 및 비다문화가정 학부모를 대상으로 운영되고 있다.

3. 교육 프로그램 운영과정 분석에 대한 접근방식

가. 교육 프로그램 평가와 운영과정 분석

사례연구를 통해 프로그램 운영과정을 분석하는 방식에는 (1) 프로그램의 운영과정의 모습과 참여자의 행태를 기술하고, 그 의미를 이해하는데 초점을 맞춘 ‘본질적 사례연구 방식’과 프로그램 운영자의 입장 혹은 프로그램 참여



자의 입장에서 운영과정을 개선할 목적으로 연구를 수행하는 ‘도구적 사례연구 방식’이 있다(Stake, 1995:3). 본질적 사례연구자인 Robert Stake와 달리 Yin(2014)은 사례연구를 실증주의적으로 활용하면서 연구방법으로써의 사례연구가 변화된 형태로 다중사례연구, 정량적 증거를 포함하는 사례연구와 함께 평가에 활용되는 사례연구를 제시하였다. 평가연구에 활용될 수 있는 사례연구 응용방법으로는 서베이나 실험 방법으로 해결하기에는 너무 복잡한 현실 세계를 인과방법으로 설명하는 방법, 프로그램이 실행되는 실제 정황과 프로그램에 대해 기술하는 방법, 평가와 관련한 특정 주제에 대해 예시를 통해 설명하는 방법, 프로그램이 분명한 결과를 산출하지 않았을 때 이러한 상황을 탐색하는 방법이 있다. 본 연구는 이 중 두 번째인 프로그램이 실행되는 실제 정황과 프로그램에 기술하는 사례연구를 프로그램 평가에 활용하는 것으로 프로그램 운영과정 분석을 내용으로 하는 사례연구를 통해 프로그램의 운영과정에서 발생하는 문제점을 파악하여 개선하려는 목적을 가지고 있다. 따라서 본 절에서는 교육 프로그램 평가 모형을 살펴봄으로써 프로그램 운영과정 분석틀을 구성하기 위한 시사점을 도출하고자 한다.

교육 프로그램의 평가는 기존의 실행되고 있는 교육 프로그램을 수정 및 보완하여 지속할 것인가 또는 중단할 것인가에 대한 의사결정 결과와 연계되기 때문에 교육 프로그램의 집행과정과 운영 실태를 분석함에 있어 활용할 부분이 많은 개념이다(이규녀, 2010). 현재까지 선행연구에서의 교육 프로그램 평가의 정의를 살펴보면, Stufflebeam(1971)은 교육 프로그램 평가를 의사결정을 하는 데 필요한 정보를 수집, 분석, 제공하는 과정으로 정의하였다. 이와 유사하게 Cronbach(1984)는 교육 프로그램에 관한 의사결정을 내리는 데 필요한 정보를 수정하고 사용하는 과정으로 정의하였다. 프로그램 평가모형은 평가의 범위와 준거에 따라 결과중심 평가모형과 과정중심 평가모형으로 구분된다(권대봉, 1998; 김미숙, 1999). 결과중심 모형은 Krikpatrick의 4단계 결과평가모형(Krikpatrick, 1998)이 대표적으로, 교육프로그램이 완료된 시점에서 성과를 파악하는 하나의 전형적인 방식이다(이덕로·김소영, 2009; Reiser & Demsey, 2012). 이와 달리 과정중심 평가모형은 교육 프로그램의 계획, 개발,



적용 등 모든 과정을 상세화하여 각 과정에서 의사결정에 필요한 정보를 제공하는 통합적인 평가 체제 모형이다(박도순, 1988; 박소연, 2006; Kraiger et al., 1993). 본 연구는 제주지역 다문화 예비학교 프로그램의 계획단계와 현재 운영과정을 살펴보고, 이에 영향을 준 지역적 특성을 밝히는 데에 주된 목적을 두고 있으므로, 이를 달성하기 위해 과정중심 평가모형의 접근 방식을 활용하고자 한다.

과정중심 프로그램 평가모형은 CIPP 평가모형(Stufflebeam, 1971), Alkin의 CSE 평가모형(Alkin, 1985), CIRO 평가모형(Warr et al., 1970)이 대표적이다. CIPP 평가모형은 평가가 프로그램 개선의 목적으로 활용해야 한다는 Stufflebeam(1971)의 주장에 의해 제안되었으며, 프로그램, 프로젝트, 개인, 제품, 교육기관, 시스템 등의 평가에 적용할 수 있는 포괄적인 평가틀이다(이규녀 외, 2010). CIPP 평가모형을 통해 프로그램을 개선하기 위해서 네 가지 종류의 결정이 이루어지는데, 이는 계획 결정(planning decision), 구조 결정(structuring decision), 실천 결정(impelmentation decision), 순환 결정(recycling decision)이다. 위 네 가지 결정에 필요한 각각의 평가는 순서대로 상황평가(context evaluation), 투입평가(input evaluation), 과정평가(process evaluation), 산출평가(product evaluation)이다(Robinson, 2002). 본 평가모형은 본질상 프로그램의 개선을 위해 설계되어 정책 담당자들이 정책대상자의 중요한 요구에 부응하고, 책무성을 강화할 수 있도록 체계적으로 피드백을 제공한다는 점에서 의미가 있다(Stufflebeam, 2000; 이준희 외, 2010).



<표 9> CIPP 평가모형의 구성

| 결정 단계 | 평가 단계 | 평가 내용 |
|-------|-------|---|
| 계획 결정 | 상황평가 | <ul style="list-style-type: none"> 프로그램의 목표에 대한 정당한 근거 제공 프로그램 관련 상황 및 맥락 기술 프로그램의 의도한 내용과 실제 간의 차이를 유발하는 원인을 분석 |
| 구조 결정 | 투입평가 | <ul style="list-style-type: none"> 프로그램의 목표 달성을 위해 자원을 어떻게 활용할 것인가를 결정하는 정보를 제공 프로그램 운영과정 및 실천의 적절성, 실천가능성, 경제성 파악 가용한 인·물적자원, 해결전략, 절차방안 분석 |
| 실천 결정 | 과정평가 | <ul style="list-style-type: none"> 프로그램의 실행 상의 결점을 파악 프로그램 설계와 절차를 개선하고 실천하는 데 중점 |
| 순환 결정 | 산출평가 | <ul style="list-style-type: none"> 프로그램을 통한 산출 및 획득결과를 추정하고 해석 프로그램의 산출을 목표, 상황, 투입 및 과정과 관련시켜 프로그램의 지속/종료/수정 여부를 결정 |

* 배호순(1990)의 내용을 표로 재구성하였음.

Alkin의 CSE(Center for the Study of Evaluation)의 주요 내용은 체제 평가, 프로그램 기획, 프로그램 실행, 프로그램 개선, 프로그램 승인, 이상 다섯 단계로 구성된다(배호순, 1994). 체제사정평가(systems assessment evaluation)는 CIPP 모형의 상황평가와 유사한 기능으로, 특정 상황에 적합한 교육목표의 범위와 구체성을 결정하기 위해 목표와 현재 상태간의 차이를 타나내는 프로그램 대상의 요구와 관련한 정보를 제공한다. 프로그램 계획평가(planning evaluation)는 체제사정평가에서 확인된 교육적 요구를 충족시킬 수 있는 여러 대안 중 가장 효과적인 방안을 선택하는 데에 필요한 정보를 수집하는 과정이다. 이를 위해 프로그램의 유형, 구성, 실용성 등을 평가하는 내적평가와 본 프로그램을 실행했을 때의 효과, 즉 일반화의 범위를 평가하는 외적평가가 수행된다. 프로그램 실행평가(implementation evaluation)는 프로그램이 실제로 계



획했던 대로 실행되고 있는가를 평가하는 것으로, 프로그램의 개선을 위한 의사결정에 도움이 되는 정보를 제공한다. 평가자들은 프로그램에 대한 참여관찰, 프로그램 참여자와의 면담, 토의 및 조사 등의 방법을 통해 평가에 임할 수 있다. 네 번째인 프로그램 개선평가(improvement evaluation)는 프로그램의 진행과정에 평가자가 직접 개입하여 문제점을 파악하고, 수정 및 보완하여 프로그램을 개선시키는 단계이다. 마지막 프로그램 승인평가(certification evaluation)는 프로그램 의사결정에게 프로그램에 대한 종합적인 결과를 제시함으로써 프로그램의 채택 여부를 결정하도록 돕는 과정이다(김석우, 2009).

CIRO 평가모형은 Warr et al.(1970)에 의해 개발된 평가모형으로, 프로그램의 상황(context), 투입(input), 반응(reaction), 산출(output)의 네 가지를 평가한다. 1단계 상황평가는 프로그램의 요구와 목적을 결정하기 위해 현재 상황에 대한 정보를 획득하여 프로그램의 필요성을 확인하는 과정이다. 다음으로 투입평가는 프로그램에 활용 가능한 자원을 선택하기 위해 정보를 획득하는 과정으로, 주로 프로그램의 예산과 예산 활용으로 인한 기회비용 검토 등을 포함한다. 세 번째 반응평가는 프로그램 대상자의 반응을 살핍으로써 프로그램 과정을 개선하고자 하는 단계이다. 본 평가는 대상자의 주관적인 반응에 의존한 평가로, 면담이나 참여관찰 등의 방법을 통해 체계적인 자료 수집이 중요하다. 마지막 산출평가는 프로그램의 결과에 관한 단기, 중기, 장기적인 수준의 성과를 알아보는 단계이다. CIRO 평가모형은 프로그램 실행 이후 상황에 대한 이해, 투입 여건에 대한 고려를 바탕으로 프로그램 개선을 위해 활용될 수 있다는 점에 의의가 있다.

나. 프로그램 평가 접근방식과 시사점

본 항에서는 이상에서 살펴본 과정중심 프로그램 평가모형인 CIPP 평가모형을 활용한 선행연구와 기존 타 지역의 예비학교를 중심으로 수행된 선행연구에 대한 분석을 통해 다문화 예비학교 운영과정에 영향을 미치는 요소들을



도출하고자 한다. CIPP 평가모형을 활용하여 교육 정책 및 프로그램의 운영 과정 분석을 통해 개선 방안을 모색하는 연구는 교육행정학 분야 뿐 아니라 인적개발 분야, 교과교육학 분야에서 활발히 수행되었다. 이규녀(2010)는 Stufflebeam의 CIPP 모형에 따라 상황평가의 요소로 ‘요구분석’, ‘목표설정’, ‘조직환경’을, 투입평가의 요소로 ‘교육 프로그램 전략’, ‘인적자원’, ‘물적자원’을, 과정평가의 요소로 ‘교육 프로그램 관리’, ‘교수·학습 전략’, ‘교육지원 환경’을, 마지막 산출평가의 요소로 ‘영향력’, ‘효과성’, ‘지속가능성’, ‘전이력’을 각각 도출하고, 이를 바탕으로 사이버 교육 프로그램의 과정중심 평가 준거를 개발하였다.

이준희 외(2010)는 교원능력개발평가제의 정책과정 단계별로 CIPP 모형을 적용하여 분석하였다. 해당 정책을 정책형성, 정책결정, 정책집행, 정책평가의 단계별로 나눈 후, CIPP단계를 적용하여 각 단계별로 정책을 평가하였다. 정책형성 과정에서 상황평가의 평가요소로서 ‘요구분석’, ‘문제’, ‘기회’, ‘요구에 기반한 목적과 우선순위 평가’를 선정하였고, 정책결정 단계에서 투입평가의 요소로 ‘운영전략 평가’, ‘대안전략 평가’, ‘절차, 예산, 시간계획 등’을 선정하였다. 정책집행에 따른 과정평가 요소로는 ‘계획의 실행정도’, ‘프로그램 실행상의 방해요인 확인 또는 예상’, ‘프로그램에서 수정될 내용’, ‘프로그램 실행상의 비용’을 도출하였으며, 마지막으로 정책평가 단계의 산출평가를 위해 ‘의도한 효과와 의도하지 않은 효과’, ‘긍정적 효과와 부정적 효과’, ‘유지 능력 및 일반화 가능성’을 각각 평가요소로 추출하였다.

이외에도 교육 프로그램의 구체적인 발전방안 모색을 위해 과정중심 평가 모형을 활용한 프로그램 평가 연구는 다수 수행되었다. 한정섭 외(2017)는 CIPP 평가모형을 토대로 서울시의 대표적인 아동 음악교육 프로그램 ‘우리동네 예술학교’의 교육 수요자와 공급자를 대상으로 평가유형별 만족도를 조사하여 향후 구체적인 발전방안을 모색하였다. 조양숙·이윤식(2015)은 CIPP 평가모형의 상황, 투입, 과정, 산출의 국면에 따라 학교컨설팅 실행과정을 포괄적으로 평가하는 학교컨설팅 평가준거를 개발함으로써 학교컨설팅 프로그램의 질 관리 및 개선을 이루고자 하였다.



다문화 예비학교 프로그램의 운영과정에 영향을 미치는 요소를 도출하기 위해 살펴본 타 지역 다문화 예비학교 운영에 관한 선행연구는 예비학교에서 주요 업무를 담당하고 있는 교강사를 중심으로 다수 연구가 수행되었다. 장숙경(2014)은 초등학교의 다문화 예비학교 담당 교사의 경험을 통해 교사들이 다양한 배경을 가진 다문화학생에 대한 이해와 지식이 부족하여 교육과 상담에서 어려움을 겪고 있음을 밝혔다. 또한 담당 교사가 본연의 업무인 한국어 수업과 교과보충 수업 모두를 담당함으로써 겪는 역할갈등과 피로감을 지적하였다. 전은희(2015)는 예비학교 학생과 문화적 동질감을 공유하는 이중언어강사가 학교 내 동료 교사와 기타 관련 기관과의 협조에서 어려움을 겪고 있음을 확인하였다. 강종훈·전주성(2014)은 이중언어강사가 학교 내에서 고립으로 인해 강사의 역량을 제고할 수 있는 연수에 참여하는 데에 어려움을 겪고 있음을 밝혔다. 학교 업무와 관련한 어려움 이외에 다문화 예비학교 강사가 겪는 가장 큰 어려움들은 계약제라는 불안정한 신분으로 인한 처우와 채용과 관련되어 있다. 김현주(2011)는 이중언어강사의 중장기적인 배치의 안정성이 부족하여 단편적인 교육활동이 이루어질 수밖에 없음을 지적하였고, 이명희 외(2017)는 낮은 보수와 계약직 신분으로 인해 학교 내에서 일반교사로부터 소외감을 느끼고, 이러한 점 때문에 다른 교사와 함께 협력하여 발전적인 방향으로의 예비학교 운영을 방해하고 있음을 밝혔다.

이 외에 예비학교에 관한 연구는 프로그램의 구성과 교재의 문제점을 지적하기도 했다. 곽재용(2012)과 맹재숙·박수정(2014)은 다문화 예비학교의 주목표인 한국어교육(KSL)을 진행하는데 현재 활용하고 있는 표준한국어1,2가 적절하지 않음을 지적하였다. 특히 중도입국청소년들이 한국 공교육에 진입한 후에 겪는 어려움 중 가장 큰 어려움은 일반 교과목과 관련한 용어로, 이러한 어려움으로 인해 학업중단에 이를 수도 있는데, 현재 다문화 예비학교에서 다루고 있는 교육과정과 내용은 일반교과 학습을 위한 한국어를 다루고 있지 않음을 문제점으로 지적하였다(김민지, 2016). 김현주(2011)는 다문화교육 활동을 위한 교육과정과 교재 및 교수·학습자료 등 전반적인 자원의 미흡함으로 인해 교강사들이 자구책을 마련할 수밖에 없음을 강사와의 면담을 통해 밝혔다.



또한 다문화 예비학교가 통합교육보다는 별도의 학급을 구성하여 운영되는 방식의 문제점에 대해 지적하는 연구도 있었다. 배상률(2016)의 연구보고에 따르면, 중도입국학생이 한국 정규학교에 입학하기까지 3개월 이상이 소요되는데, 이 공백기 동안 일정한 형태의 교육기관이 필요한 것이 본래 다문화 예비학교의 시작점이었다(이명희 외, 2017). 김민지(2016)는 예비학교를 거친 중도입국학생과 그렇지 않은 중도입국학생의 정규학교 적응 양상을 비교 분석하여 다문화 예비학교가 정규학교 진학 전 징검다리로서의 기능을 제대로 수행하고 있음을 밝혔다. 그러나 이처럼 분리교육의 형태로 운영되는 예비학교의 문제점에 대한 연구도 적지 않다. 권보근(2014)의 연구내용은 예비학교 학생들이 예비학교에 6개월, 길게는 1년 이상 체류하면서 어느 정도 학교에 익숙해질 즈음 원적학급으로 복귀를 할 때, 학생들이 어려움을 겪고 있음을 지적했다. 다문화학생들로만 구성된 학급에서 안정적인 생활을 해오다가 다시 새로운 환경에 놓이는 데에 두려움을 겪게 되는 경우가 비번하게 나타나는 것이다. 수업 시간에는 교사와 학생, 학생과 학생 간에 한국어 사용만이 허용되지만, 쉬는 시간, 방과 후 시간 등에 같은 나라 출신 학생들끼리 모국어를 빈번하게 사용하여 한국어 습득이 상대적으로 늦게 되고, 따라서 원적 학교 복귀를 망설이고 꺼려하는 분위기가 형성되는 모습이 나타나기도 했다(구영산 외, 2014). 이상의 다문화 예비학교와 관련한 선행연구 고찰을 통해 살펴본 다문화 예비학교 운영과정에 영향을 미치는 요인은 교강사의 역할과 학교 및 기관과의 관계, 한국어 교재와 교육과정, 예비학교 프로그램 시행방식으로 요약할 수 있다.

이상의 CIPP 평가모형을 활용한 선행연구와 타 지역의 다문화 예비학교 운영에 관한 선행연구를 통해 도출한 노뚝돌 다문화 예비학교 프로그램 운영과정에 영향을 미치는 요소를 정리하면 다음과 같다. 우선 상황평가와 투입평가에 속하는 대략적인 요소들은 CIPP 평가모형의 구성요소를 활용하여 운영과정 분석을 계획하였다. 즉, 정책형성 과정에서 프로그램 대상자의 요구에 부합하는 내용과 방식으로 설계 되었는지, 제주 노뚝돌 다문화 예비학교와 관련한 상황 및 맥락이 제대로 반영되어 프로그램이 수립되었는지를 ‘요구분석’



‘목표설정의 적절성’, ‘지역 특성’으로 도출하였다. 투입평가는 상황평가를 통해 수립된 프로그램이 운영을 위한 자원을 제대로 확보하여 투입하고 있는지 살펴보는 과정으로 ‘운영전략 평가’, ‘인력’, ‘자원’으로 도출하였다. 과정평가는 다문화 예비학교에 관한 선행연구를 통해 프로그램 운영과정상의 문제점을 살펴보기 위함으로 ‘프로그램의 내용과 시행방식’, ‘한국어 교재와 교육과정’, ‘교강사의 역할과 기관과의 협력’의 부분을 통해 살펴보고자 한다. 마지막 산출평가는 본 연구가 프로그램 참여자인 예비학교 학생과 학부모를 대상으로 하고 있지 않은 한계로 인해 프로그램의 효과보다는 프로그램을 운영하는 기관의 입장에서 프로그램 환류체계를 중심으로 보고자 한다.

4. 연구의 분석틀

노들돌 다문화 예비학교 프로그램의 운영과정 분석을 위한 분석틀을 도출하기 위해 과정중심 프로그램 평가모형 중 CIPP 모형을 활용하였다. Stufflebeam(1971)이 제안한 CIPP 모형은 상황평가(Context), 투입평가(Input), 과정평가(Process), 산출평가(Product)의 평가를 포함하는데, 이상의 평가들은 프로그램의 네 가지 의사결정인 ‘계획(planning)’, ‘구조(structuring)’, ‘실행(implementation)’, ‘재순환(recycling)’과 연관된다(이준희 외, 2010). 각 평가 단계의 요소들은 3절에서 CIPP 모형에 관한 선행연구와 기존의 다문화 예비학교에 관한 선행연구 고찰을 통해 도출된 요인들을 활용하였다([그림 3] 참고).

첫 번째로 상황평가는 연구의 대상인 노들돌 다문화 예비학교 프로그램이 제주라는 지역적 맥락에 맞게 설계되었는지 살펴보는 단계이다. 본 과정을 통해 프로그램이 대상자의 요구에 부합하는 내용과 방식으로 설계되었는지, 계획 의사결정에 지역의 특성이 반영되었는지 살펴보고자 한다. 이를 위해 제주 노들돌 다문화 예비학교 관계자와의 면담을 통해 2011년부터 2012년까지 프로그램이 계획되던 당시 제주의 사회경제적 특성, 인구의 특성 등이 프로그램 계획에 어떠한 영향을 주었는지 살펴보고자 한다.

두 번째 투입평가는 노들돌 다문화 예비학교 운영에 필요한 자원이 제대로



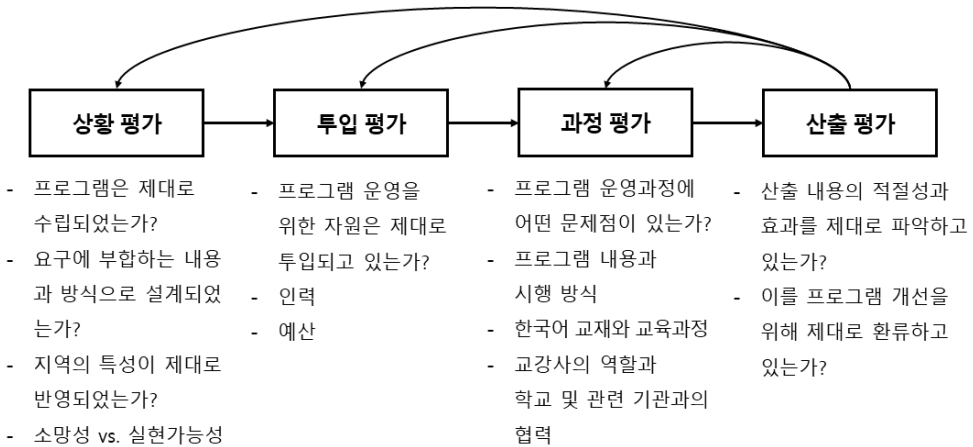
투입되는지 평가하는 단계이다. 다문화 예비학교 프로그램 운영의 대부분을 차지하는 강사 인력이 어떻게 수급 및 운용되고 있는지, 이들에게 지급되는 급여와 교육에 필요한 교재 및 교구에 소요되는 예산은 어떻게 처리되고 있는지, 이상의 행정적인 처리에 있어 제주다문화교육센터의 인적·물적 자원은 적절히 배치되어 있는지 등 전반적인 노릇돌 다문화 예비학교 프로그램의 구조를 살펴보고자 한다. 이를 위해 제주다문화교육센터의 운영계획을 분석하고, 현재 제주다문화교육센터에서 예비학교 프로그램을 담당하고 있는 관계자와의 면담을 통해 프로그램 운영을 위한 투입이 적절한지, 적절하지 못하다면 이에 영향을 준 요인을 무엇인지 밝히고자 한다.

세 번째는 본 연구의 가장 중점적인 부분으로 노릇돌 다문화 예비학교 프로그램의 운영과정 상의 문제점을 탐색하는 단계이다. 본 프로그램 운영을 담당하고 있는 관계자와 각 학교에서 예비학교 수업을 담당하고 있는 강사와의 면담을 통해 현장의 모습을 살펴보고자 한다. 기존 다문화 예비학교에 관한 선행연구 분석을 통해 도출된 프로그램의 내용과 시행 방식, 한국어 교재와 교육과정의 활용 방법, 교강사의 역할과 학교 및 관련 기관과의 협력 관계 등을 살펴봄으로써 현재 프로그램 운영에 대한 개선 방안을 도출할 수 있다. 본 단계에서는 운영과정 상에서 발생하는 문제점에 대한 제주다문화교육센터와 강사진의 인식 차이를 드러냄으로써 향후 예비학교 프로그램의 발전 방안을 모색할 수 있다.

마지막으로 산출평가는 본 프로그램을 운영하는 제주다문화교육센터에서 프로그램의 산출 내용의 적절성과 효과를 제대로 파악하고 있는지, 그리고 이를 프로그램 개선을 위한 환류 과정에 활용하고 있는지 살펴보는 단계이다. 본래 산출평가는 프로그램의 유지 및 폐지 결정을 위해 프로그램의 산출을 목표, 상황, 투입 및 과정과 관련시키는 과정이다(배호순, 1990). 그러나 본 연구에서는 노릇돌 다문화 예비학교 프로그램에 참여하는 학생들이 한국어 능력에서 발전되는 부분을 학생 참여자나 부모를 직접적으로 면담함으로써 파악하기에는 학생의 심리적 부담, 불편한 언어 사용 등의 어려움이 있기에 이와 같이 산출평가를 구성하였다. 이상의 본 연구의 분석틀은 CIPP 평가모형



의 순으로 구성되었으며, 각 단계의 내용이 서로 유기적으로 연결성을 갖도록 구조화하였다. 또한, 마지막 단계인 산출평가의 내용이 각각 이전 평가 단계에 영향을 미침으로써 향후 프로그램의 개선방안을 도출하기 위한 본 연구의 목적을 달성하고자 했다.



[그림 4] 본 연구의 분석틀



III. 연구방법

1. 사례연구

사례연구에서 바람직한 사례란 어떤 하나의 주제, 주장, 가설과 같은 추상적 개념이 아닌, 실생활에 존재하는 현상을 말하며, 연구방법으로서 사례연구 방법을 사용하고자 할 경우 구체적인 실생활의 “사례”를 정의하는 것이 필요하다(Yin, 2014). Yin(2002)은 사례를 실제 맥락 내에서의 현상, 특히 현상과 맥락 사이의 경계가 불분명하여 둘 사이의 통제가 어려운 현상으로 정의하였다. Stake(1995)는 구체적이고 복잡한, 어떤 기능을 하는 것으로, 경계와 작용하는 부분들을 갖고 있는 통합적 체계로 정의하였으며, Merriam(1998)은 사례를 “경계를 갖고 있는 하나의 것, 개체, 구성 단위”로 정의하면서, 사례가 한 사람, 하나의 프로그램, 집단, 특정 정책 등이 될 수 있다고 하였다.

사례연구는 질적 연구 방법의 하나로, 연구자는 하나 이상의 사례를 탐색하고, 다양한 정보원천(관찰, 면접, 시청각 자료, 문서와 보고서 등)들을 포함하여 상세하고 심층적인 자료를 수집하며, 사례 기술과 사례에 기반한 주제들을 설명하는 데에 활용되는 연구방법이다(Cresswell, 2007). Stake(1995)는 사례연구를 본질적 사례연구와 도구적 사례연구로 구분하여 설명하였다. 본질적 사례연구는 특정 사례에 대한 본질적 흥미를 바탕으로 사례를 학습하는 사례연구이다. 즉, Stake(1995)는 본질적 사례연구가 한 사례의 특이성과 복잡성에 관한 연구로, 중요한 상황에서 그 사례의 활동을 이해하는 것으로 정의하면서 질적 연구방법으로서의 사례연구의 측면을 강조하고 있다.

이와는 달리 어떤 목적을 갖고 이를 성취하기 위한 도구로서 활용되는 도구적 사례연구가 있다. 도구적 사례연구는 Yin(2002)의 사례연구와 유사한 연구방법으로 Stake(1995)의 본질적 사례연구가 구성주의에 기반을 둔 것과 달리 이는 실증주의적으로 실행연구를 활용하여 관심있는 현상에 대해 ‘왜 그런지’ 혹은 ‘어떻게 그렇게 되었는지’를 사례를 통해 설명하고자 한다. Yin(2002)은



실증주의적 사례연구에서 사례를 “실제 삶의 맥락 안에서 현재의 현상, 특히 현상과 맥락 사이의 경계가 명확하지 않고 연구자가 현상과 맥락을 거의 통제하지 못할 때의 현상”으로 정의하였다. 실증적 사례연구는 사례의 단순한 기술에 그치는 것이 아니라, 그러한 현상의 발생에 영향을 미치는 다양한 요인들의 상호작용 과정과 인과관계를 밝히는 것을 목적으로 한다. 본 연구는 이러한 방법론적 논의에 근거하여 제주다문화교육센터에서 운영 중인 노덧돌 다문화 예비학교 프로그램을 대상으로 하는 도구적 사례연구를 통해 해당 프로그램의 계획과 운영과정 상에 영향을 미치는 제주지역의 환경적 특성과 운영기관의 조직적 특성을 살펴보고자 한다.

2. 자료수집

가. 면담

본 연구의 목적을 달성하기 위해 프로그램 계획과 시행에 관계된 구성원들과의 면담을 실시하였다. 윤건수(2013)는 연구자가 면담을 통해 얻은 자료는 연구자와 연구참여자 간의 상호작용을 통해 만들어지는 자료이기 때문에 좀 더 현장에 가깝고 그만큼 더 가치를 인정받고 있다고 하였다. 또한, 윤건수(2013)는 면담에 목적에 따라 3가지 유형의 면담을 제시하였는데, 첫째는 사실을 확인하기 위한 면담, 둘째는 특정 사안에 대한 연구참여자의 의견을 구하기 위한 면담, 마지막 셋째는 연구참여자가 실제 참여했던 경험을 듣기 위한 면담이다. 본 연구자는 다문화 예비학교 정책을 수립함에 있어 고려했던 사항과 초기에 제안된 세 가지의 운영방식을 택하게 된 이유 등과 같이 정책 문건에 드러나 있지 않은 사실들을 당시 해당 업무를 담당했던 연구원과의 면담을 통해 확인하고자 한다. 또한, 각 학교에서 높은 재량권을 행사하고 있어 제주 노덧돌 다문화 예비학교 프로그램의 실질적인 집행자인 예비학교 강사들의 실제 목소리를 청취함으로써 현장의 어려움을 파악하고, 이를 통해 향후 노덧돌 다문화 예비학교 운영의 개선방안을 살펴보기에 적합하여 본 방식



을 선택하였다.

1) 반구조화된 면담

면담은 연구자가 사전에 대략의 질문지를 구성하였으나 연구참여자의 반응에 따라 유동적인 질문의 가능성을 열어두는 방식인 반구조화된 면담 방식을 이용하였다. 본 연구는 다문화 예비학교 정책의 수립과 운영이라는 중심 개념에 관련된 요소들로 최소한의 연구의 틀을 가정하였고, 이를 바탕으로 구체적인 정책형성 및 운영 과정을 살펴보기 위한 면담을 실시하였다. Creswell(2015)에 따르면 반구조화된 면담에서 연구참여자가 구조화된 면담보다는 답변에 대해 덜 제한을 받기 때문에 본인의 지식과 정보를 활용하여 답변을 하는데 있어 보다 심층적이고 구체적일 수 있다.

2) 면담 수행 과정과 연구참여자

연구를 위해 총 8인의 연구참여자들과 면담을 진행하였다. 연구참여자의 개략적 특성은 아래 <표>와 같다. 모든 면담은 연구참여자의 동의하에 이루어졌으며, 녹취 또한 연구참여자의 동의를 얻고 진행하였다. 또한 면담과정 중에 언제든지 연구참여자가 원할 경우 면담을 중단할 수 있으며, 면담 내용에 대해 수정을 원할 경우 언제든지 해당 사항을 연구 결과에 반영한다는 연구 윤리와 관련된 설명을 진행한 후 면담을 시작하였다. 이 과정 중에서 관계자2와 강사1은 녹취를 꺼려하여 연구자가 면담 내용을 메모하는 방식으로 면담을 진행하였다.

<표 10> 연구참여자 특성

| 표기 | 성별 | 특성 |
|------|----|---|
| 관계자1 | 남 | - 전 제주다문화교육센터 센터장 - 초기 노릇돌 다문화 예비학교 계획 총괄 - 현 제주다문화교육복지연구원 원장 |



| | | |
|------|---|--|
| 관계자2 | 여 | - 현 제주다문화교육센터장 - 전 탐라교육원 연구사 - 현 노뚝돌 다문화 예비학교 운영 총괄 |
| 관계자3 | 남 | - 전 중앙다문화교육센터 연구원 - 다문화 예비학교 운영방안 연구 참여 |
| 강사1 | 여 | - 노뚝돌 다문화 예비학교 강사(초등, 중등) - 2년 전에 강사 활동 후 올해 다시 계약하여 활동 |
| 강사2 | 여 | - 노뚝돌 다문화 예비학교 강사 - 예비학교 초기부터 현재까지 꾸준히 활동(6년차) |
| 강사3 | 여 | - 노뚝돌 다문화 예비학교 강사(2년차) |
| 강사4 | 여 | - 노뚝돌 다문화 예비학교 강사(2년차) |
| 강사5 | 여 | - 노뚝돌 다문화 예비학교 강사(2년차) |

첫 번째 면담은 10월 중순에 전 제주다문화교육센터장이자 노뚝돌 다문화 예비학교 기획 총괄을 담당했던 관계자1로부터 초기 노뚝돌 다문화 예비학교 프로그램의 계획과 운영과정에 대해 청취하는 것으로 시작했다. 서울과 제주 간의 물리적 제약으로 인해 사전에 시간을 조율하여 연구자가 연구참여자의 사무실을 방문하여 약 한 시간동안 면담을 실시하였다. 연구자는 사전에 대략적인 질문지를 작성하여 면담에 활용하고자 하였으나, 관계자1의 적극적인 참여로 질문지에 한정하여 면담을 진행하지 않고, 개방적인 면담을 진행하였다. 해당 면담이 끝난 후 연구참여자가 노뚝돌 다문화 예비학교의 현 상황에 대한 정보를 제공할 수 있는 관계자2를 소개해줌으로써 추후 면담을 위한 연구참여자를 확보하였다.

두 번째 면담은 현 제주다문화교육센터 센터장으로 노뚝돌 다문화 예비학교를 현재 운영하고 있는 담당자인 관계자2와 제주다문화교육센터에서 진행하였다. 면담은 현재 제주다문화교육센터와 노뚝돌 다문화 예비학교의 현황에 대한 정보를 확인하는 식으로 약 30분간 진행하였다. 본 면담은 연구참여자가 녹취에 부담을 느껴 녹취는 하지 않았으며, 연구참여자의 동의하에 연구자가 메모를 하는 방식으로 면담 내용을 기록하였다. 관계자2와 관계자1의 면담 내용을 통해 노뚝돌 다문화 예비학교의 초기 모습과 현재 모습 간의 차이를 확



인할 수 있었다. 해당 면담이 종료된 후 관계자2의 소개를 통해 현재 당시 제주다문화교육센터 근처의 학교에서 활동중인 강사1을 센터에서 추가적인 면담을 짧게 진행하였다. 본 면담 또한 녹취를 하지 않고 진행하였으며, 강사활동의 기본적인 내용을 확인하는 정도로 이루어졌다.

이상의 연구참여자와의 면담을 1차 면담을 진행한 후 연구자는 녹취자료를 전사하고, 메모된 자료를 전자문서로 정리하여 전자우편을 통해 면담 내용에 대해 재확인하는 과정을 거쳤다. 2차 면담은 관계자1로부터 소개를 받은 관계자2와 경기도 고양시에서 진행하였다. 관계자2가 거주하고 있는 지역의 카페에서 면담을 실시하였으며, 전체 다문화 예비학교 정책의 흐름과 다문화 예비학교 운영방안 연구를 통해 제안된 세 가지 운영방안이 도출된 계기, 현 다문화 예비학교 프로그램이 갖고 있는 문제점에 대한 연구참여자의 의견을 듣는 형식으로 진행되었다. 여성가족부 산하기관 연구소에서부터 다문화교육과 관련한 프로그램을 담당하였고, 이후 그와 유사한 프로그램으로 다문화 예비학교를 중앙다문화교육센터에서 초기부터 기획 및 운영을 담당해온 연구참여자로부터 다문화 예비학교의 전반적인 흐름에 대해 청취하였다. 또한 다문화 예비학교 운영방안 연구에 참여할 당시, 제주 지역의 특수성으로 인해 제주만의 방식을 고려할 수밖에 없었던 상황에 대해 확인할 수 있었다. 면담 중간에 관계자1의 면담 내용과 불일치하는 부분에 대해서는 재확인하는 과정을 거쳤으며, 전화면담을 통해 관계자1에게도 확인하여 면담 내용에 대한 신빙성을 확보하고자 했다.

3차 면담은 11월 초 연구자가 제주를 다시 방문하여 관계자2로부터 추가적으로 소개받은 노뚝돌 다문화 예비학교 강사들을 만남으로써 이루어졌다. 초기 계획으로는 강사3과 개별적인 면담을 진행한 후, 다른 강사를 추가적으로 만나려고 했으나, 전자우편을 통해 강사3이 개별 면담보다는 그룹 면담을 선호하여 계획을 수정하였다. 본 면담은 제주시 노형동의 한 카페에서 강사들이 함께하는 사적인 모임자리에 연구자를 초대해줌으로써 총 4인의 강사와 진행되었다. 강사들은 매년 제주다문화교육센터와 계약을 해야 하는 입장으로 센터와의 관계가 중요하게 생각되어 본 면담은 철저히 익명으로 기록되었으며,



면담 내용은 연구참여자들의 동의하에 녹취하였다. 강사들과의 그룹 면담은 주로 실제 노뚝돌 다문화 예비학교 운영 모습에 초점을 맞추어 진행하였고, 따라서 현 제주다문화교육센터 센터장의 면담 내용과 어떤 부분에서 일치하고, 불일치하는지 살펴보는 방식으로 이루어졌다.

상술한 바와 같이 본 연구의 면담 과정은 연구참여자의 의사를 존중하여 진행되었으며, 10월 중순부터 시작하여 11월 중순까지 진행하였다. 면담은 연구참여자 중 제주 방언을 사용하는 참여자로 인해 연구자가 가급적 직접 전사하였고, 물리적 거리로 인해 전사내용은 전자우편을 통해 재확인하는 과정을 거쳤다.

나. 문헌자료

본 연구에서는 노뚝돌 다문화 예비학교 관계자와의 면담자료 외에 연구 자료로서 문헌자료를 활용하였다. 노뚝돌 다문화 예비학교와 관련한 기본적인 내용을 확인하기 위해 제주특별자치도교육청과 제주다문화교육센터에서 작성한 정책 문서를 자료 수집의 대상으로 하였으며, 이를 노뚝돌 다문화 예비학교의 계획 수립 과정에 대한 분석의 틀을 도출하는 데에 일부 활용하였다. 해당 문헌자료들은 제주특별자치도교육청과 제주다문화교육센터 홈페이지를 통해 각각 검색 가능한 공개된 문서들로서 본 연구의 보충자료로 활용되었다. 또한, 노뚝돌 다문화 예비학교가 활용하고 있는 ‘찾아가는 예비학교’ 이외의 방식에 대한 연구자의 사전 이해를 위해 교육부와 중앙다문화교육센터의 다문화 예비학교 관련 문서와 경기도교육청 등 타 시도교육청의 예비학교 운영 방안 문서를 함께 활용하였다.

3. 분석방법

본 연구는 연구의 분석틀에 따라 대략의 질문지를 구성하고, 이를 바탕으로



각 연구참여자와 면담을 진행하였기에 질문지의 구성을 범주화하여 면담 자료를 분석하였다. 다수의 연구참여자와의 면담을 통해 수집한 면담 자료와 보충자료로 수집한 문헌자료간의 상호연결을 위해 수집된 1차, 2차적 자료의 코딩작업을 실시하였다. 면담자료의 분석에는 Seidman(2006)의 면담자료 분석기법을 활용하였는데, Seidman의 자료 분석 및 해석의 절차는 1) 자료 축소, 2) 프로파일 작성, 3) 프로파일 정교화, 4) 주제연결 및 분석, 5) 자료 해석으로 구성된다. 첫 번째 자료의 축소 단계에서 본 연구자는 면담 전사본을 반복하여 읽으면서 중요한 부분을 표시하고, 해당 부분에 대한 연구자의 의견을 달아놓음으로써 방대한 양의 면담 자료 중에 분석에 필요한 부분을 선별하는 과정을 거쳤다. 두 번째는 프로파일 작성 단계로, 자료의 축소 단계를 거친 내용에 연구자가 코드를 부여하고, 해당 코드를 일차적으로 범주화하는 단계이다. 프로파일 정교화 단계는 2단계에서 초기 코딩을 거친 범주화를 보다 정교하게 발전시키는 단계로, 여러 명의 연구참여자로부터 나온 같은 주제의 내용을 하나의 코드로 묶는 과정이다. 네 번째 주제연결 및 분석 단계에서는 2, 3단계를 거치면서 묶여진 범주화된 코드들 간의 연결고리와 패턴을 탐색하면서 코드 사이의 관련성을 찾는다. 마지막 자료 해석 단계는 범주화된 코드에 따라 연구결과를 해석하는 과정으로, 본 과정에서 연구참여자의 의도와 맥락을 이해하고 있는지 지속적으로 확인하는 과정이 필요하다(Seidman, 2006).

이상의 분석과정에서 제기될 수 있는 신뢰성(credibility)에 대한 문제를 해소하기 위해 연구자는 Lincoln & Guba(1985)가 제시한 연구참여자에 의한 연구 결과의 검증(member checking)을 적극적으로 활용하였으며, 연구참여자의 의도와 다르거나, 전사와 해석 단계에서 발생한 실수 및 오해에 대해 수정하는 과정을 거쳤다. 또한, 자료수집의 다양화(triangulation)를 통해 확실성(confirmability)을 높이고자 했다. 한 연구참여자로부터 얻은 자료에 대해 비슷한 입장과 위치에 있는 다른 연구참여자에게 재확인하고, 정책문서나 관련 자료에 수록된 내용과 일치하는지도 지속적으로 확인하는 과정을 통해 연구의 타당성을 확보했다.



IV. 노뚝돌 다문화 예비학교 프로그램 운영과정 분석

1. 노뚝돌 다문화 예비학교 프로그램 운영과정

본 절에서는 노뚝돌 다문화 예비학교 프로그램 담당자와 각 학교 현장에서 예비학교 프로그램의 실질적인 운영을 담당하고 있는 강사진과의 면담을 통해 프로그램의 운영과정을 살펴보고자 한다. 운영과정은 프로그램의 개발과 관련한 상황평가, 인력과 예산 등 프로그램 지원체계와 관련된 투입평가, 프로그램 시행과정의 여러 가지 요소들을 살펴보는 과정평가를 통해 각각 분석한 후, 운영기관이 산출내용의 적정성과 효과를 제대로 평가하고, 이를 제대로 환류시키고 있는지에 대한 산출평가의 순으로 분석하고자 한다.

이상의 과정을 더욱 구체적으로 기술하면, 상황평가에서는 제주다문화교육센터를 포함한 제주의 다문화교육과 관련된 기관들이 지역 다문화교육의 필요성에 대해 어떻게 인식하고 있었는지, 제주도 구성원들의 다문화 및 다문화교육에 대한 인식은 어떠했는지 살펴보고자 한다. 다음 투입평가에서는 앞서 상황평가를 통해 계획된 노뚝돌 다문화 예비학교 프로그램에 투입되는 인적·물적 자원이 제대로 편성되었는지, 주요 운영기관인 제주다문화교육센터는 이를 효율적으로 배치 및 운용했는지 살펴볼 것이다. 과정평가에서는 센터의 계획 하에 각 학교에서 예비학교를 운영하고 있는 강사와의 면담 내용을 통해 교육 프로그램 및 교재가 적절한지, 강사 선발 및 교육 훈련이 제대로 이루어지고 있는지, 각 학교와의 협력 관계는 어떠한지, 전반적인 시행과정 중 센터의 적절한 지원이 이루어지고 있는지 등을 살펴봄으로써 현 노뚝돌 다문화 예비학교 프로그램의 문제점과 개선방안을 살펴보고자 한다. 마지막 산출평가에서는 제주다문화교육센터에서 프로그램 산출내용의 적정성과 효과를 제대로 평가하는지, 이를 바탕으로 프로그램 개선을 위한 환류를 실시하고 있는지 등을 살펴보고자 한다.



가. 프로그램 개발

1) 다문화교육의 중요성에 대한 인식

노들뜰 다문화 예비학교라는 프로그램의 개발에는 교육부의 「2012 다문화 학생 교육 선진화 방안」에 다문화 예비학교가 포함되면서 이를 시행해야 하는 대외적 영향과 함께 제주지역 내에서 다문화교육의 중요성에 대한 인식이 높아진 부분이 영향을 미쳤다. 교육부의 다문화 예비학교 운영방식으로는 예비학교를 운영하기 힘든 제주지역의 특성을 고려하여 「다문화 예비학교 운영 방안 연구」에서는 ‘센터형 예비학교’를 별도로 제안하였음에도 불구하고, 더 많은 프로그램 대상자에게 필요한 교육적 지원을 하기 위해 새로운 방식을 고려하였다. 이러한 지역 다문화교육 정책 및 프로그램 수립을 위한 능동적인 움직임은 당시 제주지역 다문화교육의 중요성에 대해 인식하고 있던 초기 다문화교육센터 관계자들에 의해 이루어졌다.

관계자1: (중략) 2007년도에 제주도의 다문화교육에 대해 연구해보자고 한 사람들이 제주교육대학의 A 교수, B 교수, 저, C 박사, 이렇게 모여가지고 제일 먼저 제주특별자치도 다문화교육에 대해 연구를 시작했어요. (중략) 2010년도에 제주특별자치도교육청에서 한글문화학교를 구상을 해서 우리에게 타당성 조사를 맡겼는데, 우리는 한글문화학교보다는 다문화교육센터가 필요하다는 것을 얘기를 꺼냈어요. (중략) 그래서 이때 제주다문화교육센터 책임연구관으로 들어가게 됐고, 2년 동안 센터를 설립하고, 교육프로그램을 만들고 운영될 수 있도록 만든 다음에 나왔고.

이상의 과정을 통해 설립된 제주다문화교육센터는 제주다문화교육 프로그램 계획 및 운영의 중추적인 역할을 담당했으며, 제주다문화교육센터 2012년에 전국적으로 시행된 다문화 예비학교 프로그램을 자체적으로 수정 및 발전시켜 ‘찾아가는 예비학교’ 운영방안을 개발하였다. 그러나 이러한 적극적인 움직임은 소수의 선지자들에 의한 것만은 아니었다. 기존 제주 사회가 오랜



세월 지녀온 폐쇄적인 문화가 2000년대에 들어 변화한 것은 제주특별자치도라는 지방정부 차원의 다문화에 대한 관심, 다문화구성원에 대한 이해의 증가 등으로 나타났다. 역사적으로 수차례 침략을 받아왔고, 항상 본토 밖 변방이라는 ‘섬’ 정체성으로 지내오던 제주도민들은 자연적으로 폐쇄성을 체득해왔다. 이러한 제주도민의 특성은 1990년대 개방 초기에 제주로 이주해온 이주민, 이방인들에 대한 배타성으로, 실생활에서는 ‘텃세’로 나타났지만, 2000년대에 들어 제주특별자치도 지정, 국제자유도시 선포 등 제주가 개방에 주체적인 입장으로 임하게 되면서 이러한 속성은 점차 누그러졌다.

관계자1: 옛날처럼 제주도 사람이 맨날 당하는, 맨날 당하다보니까 생겨난 게 폐쇄성이예요. 근데 이젠 우리가 (이주민들을) 불러온 거예요. 우리의 필요에 의해서. 시골, 어촌 총각들이 결혼을 못하니까 불러온 게 첫 번째고. 둘째는 자녀를 낳아주니까 한국에서 좋은거고. 또 한국 국적의 자녀들이고. 그러기 때문에 국가나 지방자치단체는 교육지원을 해야 하는 것이 맞고.

이와 같은 제주로의 이주에 대한 도민의 인식 변화는 제주가 국제자유도시로서의 역할을 하는 데에 긍정적으로 작용하게 되었다. 제주도는 타 지역에 비해 국제결혼의 비율이 상당히 높은 편이고, 과거에는 한국인과 동질성이 비교적 높은 재중동포(조선족)나 중국 한족, 일본에서의 이주가 많았으나, 현재는 베트남, 캄보디아 등 동남아시아 지역에서의 이주가 증가하는 추세이다. 이는 과거에 비해 다문화가정자녀들의 한국어, 한국문화에 대한 교육지원의 필요를 뒷받침하는 근거로 작용하고 있다. 또한 국제자유도시와 세계평화의 섬 등 제주의 브랜드화가 외국인 관광객의 증가와 함께 자연스럽게 외국인의 유입이 증가하도록 만든 점은 제주도민들로 하여금 주변에서 다양한 인종과 언어, 문화를 접하는 것이 낯설지 않고 그들 생활의 일부로 받아들여지게 하였다. 이와 같은 제주사회의 다문화에 대한 중요성의 인식은 제주특별자치도 지방정부의 다문화교육 지원에 근거를 제공하였고, 제주다문화교육센터를 통해 세부 정책 및 프로그램의 계획과 운영으로 실현되었다.



2) 찾아가는 예비학교의 개발

제주다문화교육센터가 제주다문화교육의 중추적인 역할체로 자리 잡으면서 제주의 다문화교육 정책과 프로그램 수립과 시행에 주요 역할을 담당하게 되었다. 2012년 교육부의 「다문화학생 교육 선진화 방안」에 ‘다문화 예비학교’의 전국적 시행이 과제로 제시되면서, 제주다문화교육센터는 이를 어떻게 제주지역에서 실행할 것인가 논의를 시작했다. 애초 교육부의 다문화 예비학교는 경기도 원곡초등학교와 같이 일반학교 내에 다문화학생을 위한 특별학급을 운영하는 형태인 직영형과 이전부터 다문화학생을 위한 대안교육을 실시해오고 있는 대안교육시설에 다문화학생을 위탁하여 운영하는 위탁형 두 방식으로 운영되는 것이 제안되었다. 그러나 제주다문화교육센터는 제주의 다문화학생이 위치적으로 특정 지역 및 학교에 모여 교육을 받기 어려운 점, 기존의 대안교육시설은 특수교육에 중점을 두고 있어 다문화교육을 포괄하기 어려운 점 등 제주의 상황적 특성으로 인해 다문화 예비학교를 직영형과 위탁형, 두 방식으로 운영하기 어렵다는 점을 인식하고 있었다.

관계자1: 원곡초등학교처럼 학교에서 그냥 해버리면 큰 문제가 없는데, 다른 지역은 원곡초등학교 D 선생님만큼 다문화전공을 한 선생님도 없었고, 학교 자체에서도 중도입국자녀들을 따로 교육시키기가 어려워 가지고, 그리고 그 당시만 해도 각 지역(학교)에 (예비학교 대상자가) 한 사람씩 밖에 없었기 때문에 “이걸 어떤 방식으로 중도입국자녀들을 모으고 교육을 시킬 수 있을까?” 하는 방안이 모색된 거예요. 그래서 학교에서 하는 학교형(직영형), 위탁형, (중략) 그런데 이것도 저것도 안 되는 경우가 제주도 같은 경우... (중략) 학교를 직접 찾아가서 학교에서 수업을 하면 그것도 방과 후에, (중략) 중도입국자녀 교육지원이 이루어지는 것이 바로 자율형(찾아가는 예비학교)¹⁴⁾이예요.

14) 센터형, 자율형, 찾아가는 예비학교 이 셋 용어 간의 혼용이 있어, 연구참여자에 재확인 과정을 거쳐 ‘자율형’이 ‘찾아가는 예비학교’임을 확인하였음.



제주다문화교육센터는 이와 같은 제주의 상황적 한계를 극복하고, 제주 지역에서 효율적으로 다문화 예비학교를 운영하는 방안으로 ‘찾아가는 예비학교’를 개발하였으며, 전국에서 처음으로 해당 방식을 활용하였다. 본래 다문화 예비학교의 운영방식으로 제안된 직영형 예비학교와 위탁형 예비학교는 한 학교에 15인 이상의 다문화학생이 재학중이어야 한다는 점, 교육청의 대안 교육시설로 인가를 받아야 한다는 점과 같은 제약으로 인해 전국적으로 시행 되기에는 어려움이 많았다. 이를 극복하기 위한 방안으로 제주지역에서 처음으로 시행된 찾아가는 예비학교는 현재 전국 시도교육청에서 일부 활용하고 있는 방안이기도 하다. 이상의 논의를 통해 시작된 제주지역의 다문화 예비학교는 당시 타 지역과는 다른 방식으로 운영된다는 독특성과 다문화학생들의 한국 공교육으로의 진입을 위한 준비단계라는 본래 정책의 내용을 살려 말에 올라타기 위해 받치는 돌이라는 의미를 더해 ‘노뚝돌’ 다문화 예비학교라고 명명하였다.

나. 프로그램 지원 체계

노뚝돌 다문화 예비학교의 시행하고 있는 제주다문화교육센터는 제주특별자치도교육청 산하 제주국제교육정보원의 다문화교육부에서 운영하고 있다. 다문화교육부는 교육전문직 1인과 일반직 4인으로 구성되어 ‘다문화가정 학생 교육 지원’, ‘다문화가정 학부모 역량 강화’, ‘일반가정 학생 및 학부모 다문화이해 교육’, ‘교원의 다문화교육 전문성 신장’, ‘다문화교육 기반 구축’ 등의 역할을 수행해 오고 있다(제주국제교육정보원 홈페이지).





[그림 5] 제주국제교육정보원 조직도

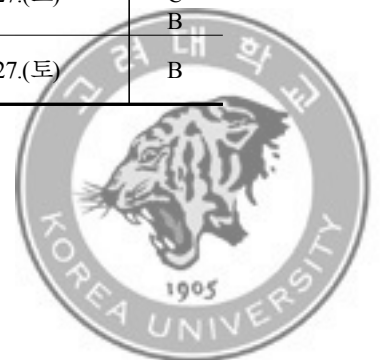
노들뜰 다문화 예비학교 프로그램은 현재 제주국제교육정보원의 다문화교육부 부장이자 제주다문화교육센터장의 총괄 하에 시행되고 있으며, 강사 선발, 각 학교와의 협의 등 프로그램과 관련된 행정 업무를 담당하고 있다. 프로그램 담당자의 면담을 통해 살펴본 제주다문화교육센터의 프로그램 지원 체계는 직영형 예비학교에서 다문화담당 교사와 강사(이중언어강사, 한국어강사, 다문화강사 등)에게 집중된 학교에서서의 행정 업무를 센터에서 담당함으로써 예비학교 강사들이 예비학교 학생들의 교육에 집중할 수 있는 환경을 구축하고 있었다. 이는 타 지역 예비학교 운영에 비해 노들뜰 다문화 예비학교의 지원 체제와 인력 운용에서 효율성을 확보하는 부분으로 볼 수 있다. 그러나 2015년도에 제주다문화교육센터가 제주특별자치도교육청으로 편입된 이후 예비학교 뿐만 아니라 타 프로그램까지 급속도로 확대되어, 예산이 두 배 이상 증가했음에도 불구하고, 실무를 담당하고 있는 인원은 여전히 3인으로 고정되어 있어 센터 운영의 지속가능성 혹은 확대에 대해서는 불투명한 점을 확인할 수 있었다(<표 11>참고).



<표 11> 제주다문화교육센터 주요 교육 활동(18)

| 영역 | 프로그램명 | 시 기 | 담당자 | |
|---|--------------------------------|----------------|--------------------------------------|-------------|
| 다문화 학생 교육 지원 | 다문화가정 학생 학습지원 멘토링 | 4월~11월 | B | |
| | 다문화가정 학생 학력지원 학습코칭단 | | | |
| | 노들들 다문화 예비학교 | 4월~12월 | A | |
| 다문화 교실 운영 | 찾아오는 다문화교실 | | 3월~11월 | |
| | 찾아가는 다문화 교실 | 문화다양성 체험 | | |
| | | 음식문화 체험 | | |
| | 이중언어도서 체험 | | | |
| | 자유학기(년)제 연계 다문화교실 | | 4월~11월 | |
| 외국문화 학습관 연계 다문화 교실 | 다문화이해교육 강사 활용 다문화 감수성교육 | | | |
| | 1일 체험학습 프로그램 연계 다문화 체험교육 | | | |
| 다문화 가정 학생 · 학부모 역량 강화 | 다문화가정 학생 학력지원 방학 집중 프로그램 | 책 읽는 힘을 키우는 독서 | 7.30.(월)~8.3.(금) 8.6.(월)~8.10.(금) | C |
| | | 생각의 힘을 키우는 놀이 | | |
| | 청소년 문화다양성 어울림 캠프 | 초등부 | 6.2.(토) | B |
| | | 중등부 | | |
| 찾아오는 학부모교육 | | 5월~10월 | B | |
| 다문화 교육 전문성 신장 | 다문화교육 교원 역량강화 교육 | | 5월~11월 | A |
| | 다문화교육 관리자과정 직무연수 | 교장과정 | 5.16.(수)~5.18.(금) | |
| | | 교감과정 | 11.6.(화)~11.8.(목) | |
| | 다문화교육 전문교사 양성과정 직무연수 | 기초과정 | 8.6.(월)~8.10.(금) | |
| | | 심화과정 | 9.15.(토)~9.16.(일) | |
| | | 전문가과정 | 10.13.(토)~10.14.(일) | |
| | | 워크숍 | 12.1.(토) | |
| | 다문화가정 학생 상담 역량강화 직무연수 | | 4.11.(수)~4.13.(금) | |
| | 다문화 예비학교 강사 역량강화 연수 | | 3.22.(목) | |
| | 다문화 이해교육 강사 역량강화 연수 | | 3.22.(목) | |
| 다문화교육 컨설팅 및 운영 점검 | | 4월~12월 | A C | |
| 제주 글로벌 다문화 축제 운영 | 제주글로벌다문화축제 | | 10.27.(토) | A C B |
| | 부모와 함께하는 이중언어말하기 대회 | | 10.27.(토) | B |

출처: 제주다문화교육센터(2018)¹⁵⁾



제주다문화교육센터는 현재 5개 영역에 24개의 프로그램을 시행하고 있는데, 기관 운영을 위한 예산은 약 4억 9천만 원에 이른다. 이 중 노릇돌 다문화 예비학교에 편성된 예산은 약 1억 2천만 원으로 기관 운영을 위한 예산 중 약 25%가 본 프로그램에 소요되고 있다. 해당 예산의 대부분은 예비학교 강사의 강사료 지급에 활용되고 있으며, 그 외에 교재 및 교구 구입 등에 일부 활용되고 있다.

다. 프로그램 시행

1) 시행방식과 교육 내용

제주다문화교육센터의 다문화 예비학교 운영 계획은 예비학교의 대상을 ‘한국어와 한국문화에 대한 충분한 준비 과정 없이 학교로 입학하여 정규학교 교육과정 이수에 어려움을 겪는 다문화학생’으로 명시하였으며, 이에 해당하는 대상으로는 초·중등 다문화가정의 중도입국자녀, 외국인가정자녀, 난민가정자녀, 다문화가정 학생 중 언어적 문화적 차이로 학교생활 적응이 힘들어 학업을 중단했거나 학업중단 위기에 처한 학생이 있다. 본격적인 운영에 앞서 제주다문화교육센터는 이상의 대상 학생이 소속 학생으로 있는 학교를 지원 학교로 모집한다. 대상 학교 모집의 과정은 다음과 같다. 제주다문화교육센터와 제주특별자치도 교육청 홈페이지와 공문 등을 통해 예비학교 운영사항이 각 학교로 안내되면, 해당 학생이 입학해 있는 학교장의 추천을 통해 신청이 이루어진다. 교육청의 선정절차가 끝나면, 학교와 교육청, 제주다문화교육센터 사이에 교육시간에 대한 협의가 이루어진 후에 예비학교 프로그램이 본격적으로 시작된다.

4월부터 12월까지 운영하고 있는 노릇돌 다문화 예비학교는 찾아가는 예비학교로 운영함에 따라 제주다문화교육센터에서 매해 2월경에 선발한 강사들

15) 담당자의 익명성을 보장하기 위해 연구자가 표를 일부 수정하였음.



을 2개교씩 분담하도록 한다. 대상 학생들이 소속 학교의 정규수업시간에는 일반학생들과 함께 수업을 받은 후에 방과 후 시간이나 기타 정규 외 시간을 활용하여 프로그램이 운영되기 때문에 각 학교와 수업 시간과 공간을 협의한 후 강사가 그에 따라 학교를 방문하여 학생들에게 한국어를 교육하는 방식으로 진행하고 있다. 교육은 학기 외 기간에도 이루어지는데, 방학 중에는 학교와의 협의를 통해 장소 및 시간을 정하여 운영되고 있다. 보통 교사와 학생의 비율은 1대1에서 1대2 정도의 비율이며, 학생이 많은 학교도 1대5 정도로 운영되어 각 학생의 개별 학습 진도에 따라 운영되고 있다. 노돏돌 다문화 예비학교 프로그램의 초기에는 해당 프로그램에 대한 홍보가 활발히 이루어지지 않아서 지원 학교를 모집하는 데에 어려움이 많았으나, 2-3년차 동안 프로그램이 운영되면서 긍정적인 효과가 도내 학교에 알려지게 되면서 이후부터는 각 학교에서 활발히 참여해오고 있다. 2018년 현재 26개교에 13인의 강사가 파견되어 다문화 예비학교를 운영하고 있다.

2018년 노돏돌 다문화 예비학교 세부 운영 계획에 따른 교과목표는 한국어 의사소통 능력의 향상과 타 교과를 학습하는데 필요한 어휘, 즉 학습어휘를 습득하는 것이다. 이를 위해 강사들은 다문화학생들의 생활 한국어와 학습 한국어에 중점을 두어 지도하도록 하고 있다. 또한, 노돏돌 다문화 예비학교는 제주지역의 방언에 대한 교육의 필요성을 인식하여 강사의 교육과정 중에 일부 제주지역 방언과 관련된 교육내용을 포함하여 진행하도록 하고 있다. 한국 문화 학습은 평소에는 교재에 등장하는 요소에 따라 강사가 관련된 체험활동이나 타 교구를 활용하여 실시하기도 하지만, 현재 노돏돌 다문화 예비학교 프로그램의 주 내용은 한국어에 초점이 맞춰져 있어 예비학교 수업을 통해서 는 한계가 있다.

실제 각 학교에서 수업을 진행하는 강사들과의 면담을 통해 살펴본 교육 내용은 계획과는 일부 내용에서 차이를 보였다. 특히, 제주지역 방언 교육과 관련된 부분에서 다문화 예비학교가 당초 한국어의 부족으로 학업에 어려움을 겪는 학생들을 주 대상으로 설정했기 때문에, 이들을 대상으로 제주방언까지 가르치는 것은 현실적으로 불가능하다고 지적했다. 또한, 이 과정이 실질



적인 학생들의 제주방언 학습의 필요성에 의한 것이라기보다는 예비학교 예산과 관련한 행정적 처리에 지나지 않았음을 확인할 수 있다.

강사2: 2년 전인가, 3년 전인가, 우리가 지원을 도에서 더 받아야 하나까. 수업 시간에 제주어를 가르쳐야 된다. (중략) 지금은 있진 않지만 뭘 가르쳤는지 쓰라고 했었어요. 예를 들면, 강아지하면 강생이. 가르쳤다는걸 지도일지 끝에 4주면 1주만. ‘한 주에 몇 단어 가르쳐라’ 해서 형식적으로 가르쳤는데. 거기의 지원을 받았기 때문에 그 지도일지에 써야한다는 거예요. 그래서 4주에 한 번 했었는데, 하, 그건 어렵더라구요. 한글도 모르는 애를, 제주어까지 가르친다는 거는 무리였던 것 같아요.

또한, 강사들은 현재 노들돌 다문화 예비학교의 교육 내용이 초기 문화교육까지 다루었던 점과는 달리 한국어만 교육하는 데에 약간의 문제의식을 드러냈다. 초기 예비학교는 센터형 예비학교 방식을 일부 활용하여 한라산 등반, 제주 문화 체험 등 전도의 다문화학생이 참여할 수 있는 문화교육의 기회를 센터를 통해 제공하였으나, 현재 제주다문화교육센터는 전부터 시행해오던 매해 1회 실시하고 있는 제주다문화축제에 다문화 예비학교의 학생이 참여하는 방식으로 문화행사를 대체하고 있다.

강사2: (그 당시에) 우리가 한 달에 한 번씩 전도에 학생들 다 모여가지고 한림공원에 간다던가, 아쿠아리움에 간다던가...

강사3: 그런 것도 필요해 진짜.

강사2,4: 전혀...

강사2: 행사를 되게 많이 해. 아이들 밖에 나가서 이렇게 놀고...

강사4: 그게 중요하잖아요, 사실.

노들돌 다문화 예비학교 프로그램의 목표 등은 한국어 의사소통 능력 향상과 학습에 필요한 어휘 습득이기에 프로그램의 교육 내용이 이에 집중하는 것은 타당한 것으로 보인다. 그러나 찾아가는 예비학교 방식에 센터형을 결합하여 한국 문화 및 제주 문화에 대한 교육을 시행한 초기 노들돌 다문화 예



비학교의 운영방식은 제주지역 전역의 다문화학생을 찾아가 필요한 교육적 지원을 직접 수행할 수 있다는 점과 낮은 제주 환경에서 소수자로 머무를 수밖에 없었던 다문화가정과 학생들에게 서로 의지할 수 있는 커뮤니티를 제공한 점에서 현재 예비학교 운영방식에 주는 의미가 크다. 연구에 참여한 강사들 또한 이러한 부분에 깊이 공감하는 모습을 보였다.

2) 한국어 교재와 교육과정

노들돌 다문화 예비학교에서 활용되는 교재는 다른 예비학교와 동일하게 2012 교육과학기술부 고시(현재는 2017년 교육부 고시 ‘한국어 교육과정’으로 대체)를 통해 만들어진 한국어 교육과정(KSL)에 따라 ‘초등학생을 위한 표준 한국어1’과 ‘초등학생을 위한 표준 한국어2’를 활용하고, 이에 「다양이와 나라의 꼭꼭다지는 국어」를 추가하여 세 권을 기본 교재로 수업하고 있다. 또한 어휘와 쓰기, 읽기 교재를 센터에서 추천하고, 강사가 학생의 특성과 수준에 맞게 선정하여 활용하도록 하고 있다. 이외에 중앙다문화교육센터 홈페이지를 통해 배포되는 「중도입국·외국인학생을 위한 교육지원 도움자료」와 「스스로 배우는 교과 속 어휘」 등의 자료를 강사의 재량에 의해 활용되고 있다. 강사 1인당 담당 학생이 대부분 한 명에서 두 명 정도로 소그룹 학습으로 운영되기 때문에 강사가 학생의 필요에 따라 부교재 또한 자율적으로 활용하고 있다. 필요시에는 시중의 한국어 관련 교재를 센터를 통해 구매하고, 이를 학생들에게 배포하여 활용하기도 한다. 제주방언 교육을 위해 센터는 강사와 학생에게 제주특별자치도교육청의 제주어 교육자료인 「도체비영 예술제길락」을 제공하고 있다(제주다문화교육센터, 2017).

그러나 면담 내용을 통해 현장에서 강사들의 교재 활용 측면을 살펴보면, 다양한 문제점을 발견할 수 있다. 첫 번째로 다양한 교재 활용의 어려움이다. 노들돌 다문화 예비학교는 한 학교에 소속된 소수 학생을 대상으로 이루어져 학생의 수준에 따라 유연한 교육 내용 선정이 가능함에도 불구하고, 강사들은 다양한 교재를 활용하는 데에 어려움을 겪고 있었다. 제주다문화교육센터에서



표준 한국어 1권, 2권과 「다양이와 나라의 꼭꼭다지는 국어」 이외에 다른 교재를 제공하지 않기 때문이다.

강사4: 외국어로서 한국어를 가르칠 교재는 표준한국어 밖에 없는 거예요.

강사2: 교재가 없으니까, 저학년들 두 시간을 교재 하나 갖고 하면 애들이 죽을라고 해요. 너무 지겨워 가지고.

강사4: “이러이러한 교재가 필요하니, 구비해 주십시오.” 이렇게 얘기하면, “아니, 우리 (프로그램의) 원래 대상 아이들은 표준 한국어만 가르치는 거다. 다른 책을 우리에게 달라하지 마라.” 이렇게...

이러한 지속적인 요구에도 불구하고, 교재가 지원이 되지 않거나 센터의 업무처리에 소요되는 시일로 인해 학기가 시작됐음에도 교재가 준비가 되지 않는 경우가 빈번하여, 일부 강사들은 사비를 활용하여 강사와 학생들의 교재를 준비하는 경우도 발견할 수 있었다. 예비학교 프로그램 운영에 가장 기본적인 부분이 될 수 있는 교재 활용에 이와 같은 문제를 보이는 데에 대해 강사들은 센터의 적극적인 의견 수렴을 요구했으며, 현재 이루어지지 않고 있는 부분에 대해서는 중앙다문화교육센터 홈페이지에 수록된 자료를 활용하거나 시판중인 교재를 사비를 활용하여 구입하는 등의 자체적인 대안을 마련하여 극복하고자 하였다.

두 번째로 강사들은 교재를 효율적으로 활용하고, 다문화학생들을 위한 교육과정을 수립하고, 이를 현장에서 제대로 구현하기 위한 연수에 필요성을 크게 느끼고 있었다. 제주다문화교육센터는 노들돌 다문화 예비학교 운영 초기 당시 3인의 강사를 대상으로 강사 활동이 상대적으로 여유가 있는 여름방학 기간을 활용하여 신제주 외국어학습관에서 강사 교육 연수를 정기적으로 실시했었다. 그러나 강사 수가 점차 늘어나면서 2018년 현재 13인의 강사가 활동하면서, 이와 같은 집체 교육 형식의 강사 교육 연수를 실행되지 못하고 있다. 이러한 문제를 보완하기 위해 제주다문화교육센터는 현재 강사의 질 관리를 위한 연수 프로그램으로 ‘다문화예비학교 강사 역량강화 연수’를 운영해오



고 있다. 4월부터 본 프로그램이 본격적으로 시행됨에 따라 3월에 하루 8시간에 걸쳐 교수학습 자료 구안 및 수업방법 개선을 내용으로 하는 연수가 전 강사를 대상으로 실시되고 있다.

그러나 강사들은 이러한 일회적인 연수가 아닌 한국어 지도서와 교재의 구체적 활용법에 대해 강사들이 배울 수 있는 체계적인 연수 기회를 필요로 하고 있었다. 현재 일부 강사들은 사적인 모임을 통해 자체적으로 교재에 대한 의견을 나누고, 활용법을 연구하고 있으나, 전문성이 부족하여 실질적인 도움이 되지 않는다는 지적이다. 이에 따라 강사들은 센터에서 공식적인 연수 기회를 마련하여 예비학교 대상자들에게 효율적인 교육을 전달하기 위한 교수법 등에 대한 지원을 희망하였다.

강사5: 지도안은 있어요. 지도서는 있지만, 그 지도서를 우리가 직접 연구하고, 이렇게 같이. (지도안의 난이도에) 그게 안 맞는 아이가 있을 수 있거든요. 그런 (연구하는) 시간이 필요한데, 그런 시간이 전혀 없어요. 그냥 우리가 밖에서 이렇게 사적으로 만나서 애로사항이나 뭐 아이들에 대한 특징을 나누는 것 밖에 없거든요. 그래서 우리는 센터에서 공식적으로 강사들이 어떤 것이 필요한지, 예비학교에 있는 아이들이 더 효율적으로 좋은 한국어 수업을 받으려면 우리가 어떻게 해야 하는지도 우리도 교육을 좀 받고...

강사들은 1년, 2년 강사로서 경력이 쌓이면서 「표준 한국어 1,2」가 다문화 학생들이 한국어를 학습하기에 적절한 교재임을 알게 되었다고 고백하였으나, 단 이는 한국어를 처음 배우는 학생들에게 한정된 것이라고 밝혔다. 즉, 공통적인 수준에서 여러 학생을 대상으로 본 교재를 활용하여 한국어를 가르치기에는 적절하지만, 실제 학교에서는 수준이 천차만별인 다수의 학생을 대상으로 수업을 진행하기 때문에 이러한 경우에 강사로서 어려움이 크며, 체계적인 연수를 통해 효율적인 수업 운영을 할 수 있는 방법적인 교육이 필요함을 밝혔다.

강사5: 질 좋은 교사(강사)들을 양성해야 될 필요성이 있지. 우리들을. 그러려면 연수도 시켜주고. 그러니까 강사를 뽑아서 현장에 나가서 애들을 가르치게 잘 할



수 있게끔 우리들을 연수를 시켜줄 필요가 있다는 거지. (중략) 그런데 아직은 안 되어 있어요. 그래서 솔직히 받은 맨땅에 헤딩이에요. 강사가 받은 맨땅에 헤딩...

3) 강사 선발과 처우

다문화 예비학교 강사는 노릇돌 다문화 예비학교 운영의 가장 핵심적인 역할을 담당하는 주체로 2012년 프로그램 최초 시작 당시 3인의 강사가 전일제로 운영되다가 이후 시간제로 변경되면서, 2015년에 2인이 활동하다가 다문화 예비학교 대상자의 증가에 따라 강사의 수 또한 증원되어 2018년 현재 13인의 강사가 제주도내 각 학교에서 활동하고 있다. 노릇돌 다문화 예비학교의 강사는 제주다문화교육센터의 채용 공고를 통해 매년 계약하는 형식으로 채용되고 있다. 4월에 프로그램이 시작됨에 따라 강사 모집은 2월말에서 3월초 사이에 이루어지며, 1차 서류심사와 2차 심층면접을 통해 선발된다.

선발 기준은 모집 분야가 한국어 강사이므로 관련 자격증 및 교원자격증에 가산점을 부여하고 있다. 선발 가산점 중 최대 점수(20점)를 부여하는 문화체육관광부에서 발급하는 한국어교원자격증은 한국어 강사를 선발하는 데에 가장 적절한 조건이지만, 해당 자격증을 취득하기 위한 양성 및 선발기관이 제주도내에는 없어서 실제 본 자격증을 소지하고 지원하는 강사는 전무한 편이다. 사범대학 및 교육대학의 국어 교원자격증을 가진 자도 20점의 가산점을 부여하고 있으며, 그 외 국어(한국어) 관련학과 전공자에게 18점을 부여하고 있다. 위의 자격들은 강사 지원에 필수적인 조건은 아니지만 부여하는 가산점이 높아 실질적인 자격기준으로 작용하고 있다. 또한, 교직경력이 선발과정에 중요하게 반영되어 만 60세 이하의 명퇴 교원이 선발되기도 한다.

제주다문화교육센터 실무자의 면담 내용에 따르면, 기존 활동했던 강사의 지원 및 재계약 비율이 높아 강사 운용의 연속성을 확보하고 있으며, 강사들은 보통 다문화학생 교육에 대한 보람을 느껴 오래 활동하고 있다. 강사 계약의 조건은 수업 시간당 25,000원의 시급과 교통비 5,000원을 지급하고, 고용보험과 산재보험을 지원하며, 강사 1인이 두 학교에서 주당 15시간미만으로 활



동하도록 하고 있다. 이와 같은 시간제 강사 운용에 따라 고용 안정을 위해 계약 조건을 개선하도록 권고 받고 있으나, 도교육청 산하인 제주다문화교육센터에서 정규직으로 강사를 채용하여 운영하기에는 한계가 있다.

강사 선발 및 계약과 관련한 사항은 강사들과의 면담에서 가장 중대한 주제였다. 한국어교원 자격증과 교원자격증에 높은 가산점을 두는 선발기준에 대해서는 비교적 공감을 하고 있었으나, 강사에 대한 열악한 처우에 대해서는 개선이 필요하다는 목소리를 들을 수 있었다. 앞서 기술하였다시피, 2012년 초기 전일제로 운영되던 노들돌 다문화 예비학교는 센터장이 교체된 이후, 이전 방식이 불합리하다는 판단 하에 2015년부터 시간강사제 계약으로 전환하여 현재까지 운영해오고 있다. 보통 30대에서 40대 사이의 여성이 예비학교 강사로 지원하기 때문에 일부 강사들은 본인의 자녀를 돌보거나 가사 등 개인적인 업무와 예비학교 강사를 동시에 맡을 수 있는 업무의 유연성 때문에 이와 같은 시간강사제를 선호하기도 했지만, 연구에 참여한 대부분의 강사들은 불안정한 계약직의 계약 조건에 어려움을 표했다.

강사4: 이 사업이 없이지지 않고 계속 진행되는 사업이기 때문에 안정적으로 교사운영을 할 필요도 있다고 생각해요. (중략) 그니까 우리가 9개월도 아니고 8개월 2주정도? 계약이에요. 나머지 기간은 페이가 없는 거죠. 페이가 없는 상태로 그냥 쉬어라. 그리고 내년에도 지원할 사람 많으니까 오던지 말던지. 그리고 시간당 페이도 2만 5천원으로 몇 년째... 3년째 계속 같은데, 처우가 개선될 뭐가 없고...

강사5: 사실 3년 전만 해도 시간당 2만 5천원에 경비 5천원에 정말 나쁜 조건은 아니에요. 근데 3-4년 계속 2만 5천원이었거든요. 근데 올해는 기름값도 올라, 그 다음에 다른 것도 다 올라버리니까. 그리고 유류비 지원도 그것밖에(1일 5천원) 안 해주니까.

예비학교 강사의 활동에 대한 시급은 오로지 교육 시간에만 적용되기 때문에 해당 학교까지의 이동시간이 두 시간이 소요되더라도 기존 계약에 명시된 여비 5천원 이외에는 지급받을 수 없는 실정이었다. 하루에 두 학교에서 수업



이 있는 때에 이동에 여비가 5천원을 초과하여 발생하는 경우에도 1일 여비가 5천원으로 고정된 것은 불합리한 처우로 강사들이 개선의 필요성을 크게 지적하였다.

강사4: 40분짜리 수업 두 시간 하기 위해선 오전시간 내내 오후까지 다 할애가 돼야 하거든요? 근데 시간당 페이 수업한 거에 대해서 요만큼 요만큼 지급하면 기름값이며 뭐며, 여러 가지... 물론 센터에서는 1일당 교통비 5천원을 지급합니다. 하지만 서귀포까지 왔다 갔다 하시는 분들도 있고, 먼 거리를 5천원으로는 절대

강사2: 근데, 두 학교를 가든 한 학교를 가든 1일 5천원인 거예요.

강사3: 이번에 그 ○○○선생님이 서귀포를 가니까, 그 선생님이 기름값이 너무 많이 나오는거라. 그러면 진짜

강사5: 실비도 안 되는 거지.

강사3: 그러니까 기름값이 너무 많이 들어가니까. 이걸 해야 돼, 말아야 돼...

강사5: 그래서 내년에 그만 둔다잖아. (웃음)

강사4: 근데, 이제 센터에서는 그게 불합리해서 떠나는 사람들은 떠나도 된다.

(강사5: 싫으면, 중이 싫으면 떠나라.) 너 아니어도 할 사람 많다.

위 면담 내용에서 살펴볼 수 있듯이 강사들의 현재 강사활동 처우에 대한 반감이 상당히 높아져 있었고, 이는 활용 교재의 문제점과 유사하게 센터와 강사 사이의 소통의 부재로 인한 것임을 유추할 수 있다. 전일제로 운영될 당시, 교육공무직의 경우에 교통비와 식대가 별도로 제공되었지만, 시간강사제로 전환됨으로써 강사들은 열악한 처우에 놓일 수밖에 없었다. 또한, 수업 시수(주에 최대 15시간미만)에 따라 급여가 주어지기 때문에 공휴일과 학교 행사 등에 따라 수업을 할 수 없는 기간이 늘어날수록 강사들에게 지급되는 강사료가 줄어들었다. 예를 들어, 9월과 같이 추석연휴와 학교 시험으로 인해 수업 시수가 적은 달은 평소에 비해 훨씬 적은 강사료를 받게 된다. 이와 같은 예비학교 강사의 열악한 처우가 장기적인 예비학교 운영에 부정적인 요소로 작용할 수밖에 없음을 감안할 때, 제주다문화교육센터와 활동 강사 사이의



긍정적인 의사소통을 통한 치우개선이 필요해 보인다.

4) 학교와 센터의 협력

제주다문화교육센터는 프로그램 모집 단계부터 다문화 예비학교에 신청한 각급학교와의 파트너십을 맺고 있다. 예비학교 학생을 중심으로 프로그램의 주요 행정업무를 담당하는 센터와 실질적인 교육을 담당하는 강사, 해당 학생의 담임교사와 해당 학교의 다문화 담당교사는 긴밀한 관계를 맺고 있으며, 각자 모니터링을 통해 예비학교 대상 학생이 프로그램 참여를 통해 어떠한 변화를 겪고 있는지, 심리 상담 및 학생에게 필요한 지원을 해오고 있다. 교외의 인력인 강사가 학교에서 교육을 함에 있어 겪을 수 있는 어려움은 강사와 해당 학교와의 소통을 통해 경감시키고 있다. 학교에서는 예비학교 운영에 필요한 교실, 교구 등 학교에서 필요한 지원을 적극적으로 하고 있으며, 이와 같은 필요 사항은 다문화교육 담당 교사와 소통을 통해 해결하고 있다.

실질적인 노릇들 다문화 예비학교는 예비학교 강사를 통해 운영됨에 따라 각 학교의 역할은 제한적이다. 노릇들 다문화 예비학교 프로그램에 관계된 각 학교의 구성원은 해당 학교의 교장 및 교감 등 학교 관리자, 다문화교육 담당 교사, 예비학교 학생의 담임교사 정도로 볼 수 있다. 강사의 면담을 통해 살펴본 각 학교의 행태는 ‘무관심’으로 나타났다. 강사들은 다문화교육센터 소속으로 선발되어 각 학교에 파견되는 교외 교육자로 교내에서 수업을 함에 있어 교내의 지원이 필수적임에도 불구하고 실제 학교로부터 필요한 지원을 제대로 받지 못하고 있다. 강사들이 겪는 가장 큰 어려움은 다문화 예비학교 학생을 개별적으로 교육할 수업 공간을 구하기 어려운 점이다. 학교 사정을 전혀 알 수 없는 강사가 학교의 공간을 위임받아 수업을 진행해야 하지만 학교의 다문화교육 담당교사 이외에 예비학교 프로그램에 관심을 갖고 있는 교사들이 전무하기 때문에 교실과 관련한 협조가 전혀 이루어지지 않고 있다.

강사2: □□초 같은 경우도 수업할 장소가 없는 거예요. (사용하는) 학교(교실)가 막 늘어나니까. 방송실인데, 공간이 딱 이 정도 밖에 없어요. 여기 세 명 쪼르



르 앉히구요. 저는 여기 앉아요. 안 보이면 일어서가지고, 저기 돌아가려면 공간이 요만큼 남아요.

강사4: “애(다문화학생)가 뭔데 애가 단독으로 이 상담실을 쓰느냐 해가지고 판테로 가라.” 해서, 계속 메뚜기처럼 도서관, 도서관에 가서 수업하잖아요? 그럼 도서관에 한 반 전체가 와서 수업하는데 옆에서 우리도 수업하고. 그럼 다른 아이들 와서 떠들고 있는데 거기서 수업해야 되고. 도서관도 그러니까, 곤란하니까. 직업훈련실? 그런 데 가서 해라... 담당하고 있는 선생님이 기간제 교사다보니까 힘이 없어서... (중략) 대개 정말 공간이 없기도 하지만, 특정한 공간을 내줄 수도 없고. 또 메뚜기로 다녀야 되고 이런 경우가 많아요.

이처럼 예비학교 학생은 학교에서 소수자 중에서도 극소수자로 인식되어 교사들의 관심을 받지 못하는 문제가 있다. 강사들은 예비학교 학생이 소속되어 있는 반의 담임교사조차 해당 학생에게 큰 관심을 갖지 못하고 있으며, 예비학교 강사가 학생에 대한 교육과 심리적 지원, 교사와의 라포 형성 등 많은 부분을 대신 담당해줄 것을 기대할 뿐 해당 학생을 위한 적극적인 노력을 기울이지 못하고 있다고 지적하였다. 문제는 이러한 학교에서의 외면이 다문화 예비학교 프로그램에만 적용되는 것이 아니라 프로그램의 대상자이자 사회적인 약자인 예비학교 대상 학생의 전반적인 학교생활에 까지 이어진다는 점이다.

강사4: 그러니까 정말 어떤 생각이 드냐면요. 아이(예비학교 학생)들이 왜 저 학원 차량인가? 유치원 차량 거기 방치 돼가지고 개가 내렸는지, 안 내렸는지도 모르는. 그런 경우가 많았잖아요? 딱 그런 케이스랑 똑같은 거예요. 개네들이 내렸는지, 안 내렸는지도 확인이 안 되는 그런 상황하고 비슷하다는 생각을 많이 했어요.

이처럼 다문화 예비학교 운영을 오로지 강사에 의존하는 것은 ‘모든 학교의 예비학교화’라는 한국 공교육에서의 다문화교육이 향해야 할 목표에 반하는 방향으로 보인다. 강사와의 면담을 통해 살펴본 노릇돌 다문화 예비학교의 실



제는 직영형 예비학교와 같이 특정 학교에 집중되는 부담을 줄이는 ‘고통의 분담’을 위해 고안된 ‘찾아가는 예비학교’ 방식이 시간제강사라는 제 2의 고통이 집중되는 지점을 만든 것으로 해석된다. 더욱이 찾아가는 예비학교의 실질적인 운영을 강사들에게 맡겨 놓고 프로그램을 기획하고 관리·감독해야할 센터와 각 학교가 무관심한 것은 이러한 문제를 심화시키는 요인이 되고 있음을 확인할 수 있다.

라. 결과평가 및 환류

노들들 다문화 예비학교 프로그램은 평가 및 환류 체계로 진단평가와 참여 학생 만족도 조사를 실시해오고 있다. 진단평가는 타 지역에서도 예비학교 운영에 참고사항으로 활용하고 있는 한국어교육과정(KSL) 진단 도구를 활용하여 대상 학생들이 프로그램 참여를 통해 성과가 있었는지 평가하는 방식으로 진행되고 있다. 이를 통해 중도입국학생 및 외국인학생이 한국어 능력이 증진되었는지 확인하고, 프로그램이 학생의 실질적인 학교생활 적응에 도움이 되어 공교육 중도탈락을 미연에 방지하고자 예비학교 평가 체제를 활용하고 있다. 또한, 참여 학생 만족도 조사를 통해 프로그램 운영에 있어 수혜자의 의견을 청취하는 창구를 마련하고 있다. 이와 함께 각급 학교의 교사를 대상으로 한 ‘다문화교육 교원 역량강화 교육’, ‘다문화교육 전문교사 양성과정 직무연수’ 등 다양한 연수 프로그램을 통해 다문화 예비학교를 포함한 다문화교육 프로그램이 진행되는 학교 현장에서의 다문화교육 전문성 신장을 다문화교육센터가 담당하고 있다. 이러한 프로그램 담당자에 대한 연수를 통해 현재 예비학교 운영에서의 어려움, 한계를 보완하여 향후 예비학교 운영을 발전시키고 있다.

강사진과의 면담 내용을 미루어 볼 때, 프로그램 결과에 대한 평가와 별도로 제주다문화교육센터에서 프로그램 운영과정 평가 결과에 대한 검토 및 개선이 필요해 보인다. 프로그램 운영과정 분석에서 살펴본 바와 같이 현재 노



듯돌 다문화 예비학교 프로그램은 ‘프로그램 내용과 시행방식’, ‘교재 및 교육 과정’, ‘강사 선발 및 처우’, ‘학교 및 센터의 협력’ 등에서 문제점이 있다. 이러한 문제점들은 특히 현장에서 해당 프로그램을 운영하고 있는 강사진 면담에서 청취할 수 있었는데, 이들이 지적하는 별도의 문제점은 강사들이 이러한 문제점들을 센터에 보고를 하고, 개선을 요청하더라도 센터의 환류를 위한 노력이 부족하다는 점이었다. 각 학교 현장의 모습을 일일이 살펴보기에 한계가 있는 센터가 강사들과의 소통을 통해 현장의 목소리를 청취하고, 개선 사항에 참고할 필요가 있다. 그러나 강사진과의 면담을 통해 살펴본 현재 프로그램 담당자 사이의 소통은 거의 이루어지지 못하고 있는 상황이었다.

연구자: 말씀하신 이러한 어려움, 불만사항을 받는 시간이 있지 않나요? 센터에서?

강사4: 안 받아요. 안 받더라고요.

강사5: 노!

연구자: 센터에서는 받고 있다고 말씀하시던데요.

강사5: 전혀, 소통 전혀 안 돼요.

(중략)

강사3: 그니까, 센터장님이나 우리가 모여서 얘기를 나누는 시간은 없고, 단지 우리끼리 모여서 얘기하는 건 있죠.

강사4: 발전적인 방향으로 나아가려면 저희가 애로사항이라든지 요구사항이라든지 사실은 들어가야 변할 거잖아요. 근데, 일단은 전혀 (들어가질 않으니...)

실제 제주다문화교육센터의 프로그램 운영을 살펴본 바에 따르면, 노듯돌 다문화 예비학교가 매 학기 초에 시작되기 전에 센터에서 강사들을 대상으로 오리엔테이션을 실시하고 있는데, 이 때, 일부 시간을 대화의 시간으로 활용하고 있으나 강사들은 이것만으로는 예비학교 운영에 적절한 피드백을 주고 받기에는 부족하다는 의견이었다. 이상의 결과에서 살펴볼 수 있는 강사들과 센터 사이의 미흡한 소통의 모습은 노듯돌 다문화 예비학교 프로그램의 현재와 미래 모두에 부정적으로 작용할 수밖에 없도록 하는 요인이 되고 있다. 그러나 제주다문화교육센터의 입장에서 해당 문제를 살펴보면, 현 상황은 센터의 부족한 인적 자원 운용에 의해 발생한 불가피한 문제로 볼 수 있다. 투입



평가에서 살펴본 24개에 달하는 제주다문화교육센터의 주요 교육 활동을 3인의 실무 인력이 담당하고 있는 것을 감안하면, 노뚝돌 다문화 예비학교 프로그램 한 곳에만 한정된 인적 자원을 집중하여 활용하기에는 한계가 있을 것으로 판단되기 때문이다. 즉, 프로그램을 위한 제주다문화교육센터의 지원 및 환류는 제주다문화교육센터 담당자가 지적하였듯이 해당 기관의 공무원 층원과 같이 제주특별자치도교육청 차원의 지원이 필요해 보인다.

이상에서 살펴본 노뚝돌 다문화 예비학교의 운영과정 분석을 통해 프로그램이 계획에 영향을 미친 환경적 변화를 살펴봄으로써 제주 지역 다문화교육 필요성에 의해 제주다문화교육센터가 설립되었고, 이를 중심으로 노뚝돌 다문화 예비학교를 포함한 다문화교육 프로그램이 수립 및 운영되었음을 확인할 수 있었다. 제주지역이 역사적으로 지니고 있던 폐쇄적인 특성이 국제자유도시 지정, 제주특별자치도 지정 등 여건의 변화로 제주가 개방에 주체적으로 변화하면서 다문화인구 유입이 증가하게 되었고, 결과적으로 제주 사회 전반적으로 다문화교육의 필요성을 인식하기 시작하였다. 이러한 인식의 변화는 제주지역의 다문화교육 지원에 근거를 제공하였고, 다문화교육 프로그램의 주요 수행기관인 제주다문화교육센터를 통해 실현되었다. 노뚝돌 다문화 예비학교가 ‘찾아가는 예비학교’의 형태로 실현된 점 또한 다문화학생이 도전체에 걸쳐 분포하고 있는 제주 지역의 특성을 반영한 것을 살펴볼 수 있었다. 그러나 프로그램 지원 체계에 대한 검토를 통해 살펴본 제주다문화교육센터의 현황은 프로그램이 적절히 시행되기에 충분한 인적 자원이 확보되어 있지 않은 문제가 있었다. 노뚝돌 다문화 예비학교의 자원에만 한정하여 살펴보더라도 예산은 2배 이상 증가한 데에 반해 이를 지원할 인적자원은 3인으로 고정되어 있는 점은 운영과정 상의 여러 문제점을 야기하고 있었다. 프로그램 시행 분석에서는 이러한 문제점과 함께 강사진 면담을 통해 현재 한국어 수업에 활용되고 있는 교재 및 교육과정에 있는 문제점, 강사 계약 및 처우의 불합리성, 일선 학교의 비협조 등의 문제점을 확인할 수 있었다. 결과평가 및 환류 부분에서는 프로그램 참여 학생의 만족도, KSL 진단 도구를 활용한 성과평가가 이루어지고 있으나, 운영과정 상의 어려움을 파악하고 이를 프로그램 개선



에 환류시키기 위해 강사진들의 피드백은 제대로 수렴하지 못하고 있는 문제점이 있었다. 이어지는 2절에서는 이상에서 살펴본 노들돌 다문화 예비학교 프로그램 운영에 미친 제주지역의 다문화환경의 영향에 대해 살펴보고자 한다.



2. 제주지역의 다문화환경이 프로그램 운영에 미친 영향

본 절에서는 1절에서 살펴본 노들돌 다문화 예비학교 프로그램의 운영과정에 영향을 미친 조직적·환경적 요인을 분석하고자 한다. 제주지역 다문화 예비학교 운영과정에서 살펴볼 수 있는 특징에 영향을 미친 요인을 살펴봄으로써 지역의 특성이 반영된 다문화교육 프로그램의 계획 및 운영, 향후 발전방향에 대해 논하고자 한다. 2012년 다문화학생 교육 선진화 방안 하에 다문화 예비학교를 전국적으로 운영하기 위해 중앙다문화교육센터는 「다문화 예비학교 운영방안 연구」에서 각 지역의 환경에 맞도록 ‘직영형’, ‘위탁형’, ‘센터형’ 운영방안을 제안하였다(중앙다문화교육센터, 2012). 그러나 제주지역의 특성으로 인해 이상의 세 방식을 실제 운영에 활용하기에 어려움이 따른 이유로 제주다문화교육센터에서는 ‘찾아가는 예비학교’ 방식을 전국에서 처음으로 계획하였으며, 현재까지 운영해오고 있다. 이와 같이 지역의 다문화환경은 프로그램 계획 뿐 아니라 운영에도 직·간접적으로 영향을 미치고 있다. 따라서 본 절에서는 노들돌 다문화 예비학교 프로그램 수립에 실무를 담당했던 관계자와 강사진과의 면담을 통해 2장 이론적 배경에서 검토한 다문화와 관련된 제주지역의 환경적 특성과 그 외에 어떠한 특성이 다문화 예비학교 프로그램 계획 및 운영과정에 작용하였는지 살펴보고자 한다.

가. 제주특별자치도 다문화교육 지원체계의 특성

교육부의 다문화 예비학교 정책을 각 시도 단위로 실행함에 있어 각 시도 교육청이 주요 운영기관으로 프로그램을 주관한다. 이러한 이유로 각 지역의 다문화 예비학교 프로그램 계획 및 운영의 양태는 시도교육청을 중심으로 하는 해당 지역의 다문화교육 지원체계의 특성에 따라 다양하게 나타난다. 직영형으로 일원화하여 운영하기로 계획했던 교육부 다문화 예비학교 정책이 위탁형 예비학교를 고려하게 된 배경에는 이미 위탁형 방식으로 운영할 수밖에



없었던 지역 다문화교육 지원체계의 특성이 작용하였다.

관계자3: 위탁하고 센터형이 생긴 이유는 이미 그걸 만들 수밖에 없는 환경이라서. 예, 지금 하고 있는 예비학교들이 이 유형 안에서 만들어지지 않으면, 여기는 예비학교를 못 하잖아요. 그러니까 수습하기 위해서 만든 거예요. 이미 예비학교를 위탁형 대안교육 시설에 지정한 시도도 있었고, 당시에. 그 가장 대표적이었던 게 광주광역시 새날학교. 이런 경우에는 빼도 박도 못해요. 광주 같은 경우에는 자기들은 그렇게 하겠다고 하니까.

‘경기도형 예비학교’는 경기도 내 다문화인구 집중도가 높은 일부 지역의 지원이 필요한 학생을 위해 운영되고 있으며, 이 방식은 타 지역에서는 활용되지 않는 독특한 방식이다. 중도입국자녀가 공교육 진입 후에 별도의 예비학교를 직영형, 위탁형으로 운영하는 방식과 달리 경기도형 예비학교는 한국 공교육 진입 이전 과정에 학생들을 임시적으로 수용하여 한국어 및 한국 문화에 초점을 둔 맞춤형 교육 프로그램을 지원하고 있다(경기도교육청, 2016). 이러한 운영을 뒷받침하기 위해 「경기도교육청 다문화교육진흥조례」, 「경기도교육청 다문화학생학력심의위원회 심의규정」 등이 경기도교육청 하에 제정된 것은 다문화 예비학교 정책이 각 지역에서 실현됨에 있어 지역 다문화교육 지원체계의 영향을 크게 받고 있음을 보여준다.

제주지역의 노뚝돌 다문화 예비학교 프로그램의 경우에는 교육부의 다문화 예비학교 정책을 제주지역 환경에 맞게 수정 및 적용함에 있어 제주특별자치도교육청 산하의 제주다문화교육센터가 주요 역할을 담당하였다. 2012년 노뚝돌 다문화 예비학교가 계획되면서 ‘찾아가는 예비학교’ 방식을 고려한 데에도 당시 제주다문화교육센터장의 의사결정이 주요하게 작용하였다. 관계자1과의 면담 내용에서 이러한 프로그램 운영을 위한 의사결정 과정을 확인할 수 있었다. 우선 다문화인구가 직영형으로 다문화 예비학교를 운영하는 지역에 비해 많지 않은 이유로 그 이외의 방안을 고려함에 있어 위탁형 예비학교 또한 선택사항으로 고려되었다. 제주지역에는 영지학교, 영송학교 등 기존의 대안교육시설이 있었기 때문에 이 시설들의 역할과 기능에 변화를 통해 다문화



학생 교육까지 담당하도록 하는 방안이 제안되었으나, 실행까지는 이르지 못했다. 본 시설들은 각각 통합장애(영지학교)와 발달장애(영송학교)에 특화된 대안교육시설로 만일 예비학교를 운영할 경우 시설들의 본래 기능이 분산되거나 상실될 수 있는 어려움이 있었기 때문이다. 차선으로 위탁형 예비학교를 운영하기 위한 다른 방안으로 제주다문화교육센터 자체를 새날학교와 같이 위탁학교로 지정하는 대안이 제안됐으나, 다음과 같은 이유로 선택할 수 없었다.

관계자1: 제주다문화교육센터를 위탁학교로 만들지 않은 이유 중에 하나가 다문화학생 뿐만 아니라 위기 학생들이 있어요. 학업중도포기 할 수 있는 학생들. 만약 위탁학교로 (센터를) 대안학교를 만들게 되면, 다문화학생하고 그 학생들(학업중도포기 학생들)을 다같이 해야 하기 때문에, 제주다문화교육센터 기능이 또 바뀌고, 명칭 자체도 달라질 수 있으니까. 이걸 상당히 조심스러운 부분이에요.

이처럼 제주다문화교육센터가 갖고 있던 고유한 기능을 유지하고자 했던 정책결정자로 인해 위탁형 예비학교 방식을 고려할 수 없었다. 그러나 이러한 정책결정 과정에서 주요하게 영향을 미친 요인이 제주다문화교육센터가 설립 이후 제주특별자치도교육청의 영향을 지속적인 받아왔다는 점임을 면담 내용을 통해 확인할 수 있었다. 제주다문화교육센터는 12대부터 14대까지 제주특별자치도 교육감을 역임한 양성언 전 교육감이 14대 교육감 출마 당시 공약으로 처음 제안되었고, 취임 후에 공약 이행의 차원으로 센터가 설립되었다. 센터 자체가 이러한 정치 관계에서 설립되었다는 이유와 다문화교육 예산이 특별자치도교육청을 통해 관리된다는 점은 제주다문화교육센터가 설립 이후 지속적으로 교육청의 영향 하에 놓일 수밖에 없도록 만들었다. 센터 설립과 함께 민간경력자로 책임연구관이자 센터장을 역임한 관계자1은 면담을 통해 이와 같은 문제점이 지속적으로 센터와 예비학교 운영에 영향을 미쳐왔음을 밝혔다.

관계자1: 제주도교육청에서 제주다문화교육센터를 만들었기 때문에 (운영권을) 다른 데에 주기가 꺼려로운 거야.



관계자1: (제주특별자치도 교육청에서 정한) 한정된 예산으로 만들어야 했기 때문에 특히 노들돌 다문화 예비학교 경우에도 (당시에) 교사(강사) 채용을 한 대 여섯 명 정도 해야 제대로 돌아가고, 그들에게 강사료도 좀 제대로 주고, 근데, 공무원 뭐 규정이 어떻게 이렇다 해서, 올라가지 못했어요.

이상의 면담내용은 노들돌 다문화 예비학교 운영에 있어 많은 부분이 제주특별자치도교육청을 중심으로 한 제주지역 다문화교육체계의 한계에 묶여 있음을 보여준다. 즉, 이상의 분석 내용으로 미루어볼 때, 외부의 개입 없이 제주특별자치도교육청 소속의 제주다문화교육센터 자체적으로 예비학교를 운영하기에 ‘찾아가는 예비학교’ 방식만큼 적절한 대안이 없었다는 점이 센터에서 해당 방식을 통해 다문화 예비학교를 운영하도록 영향을 미친 것으로 볼 수 있다. 그러나 이러한 정책결정의 결과로 노들돌 다문화 예비학교 운영상의 여러 가지 현실적인 어려움을 발생시켰으며, 이러한 점은 향후 운영에도 지속적으로 영향을 미칠 것으로 예상된다. 특히 본 장의 1절에서 프로그램 과정평가를 통해 밝힌 시간제강사제도의 불합리성, 제주다문화교육센터 인력의 부족 등과 같은 문제에 유연하게 대처하기에는 한계가 있는 정부 기관의 특성이 작용할 것으로 예상되는 점은 노들돌 다문화 예비학교 운영에 변화가 필요함을 보여준다.

또한, 2015년 제주다문화교육센터가 제주특별자치도교육청에 편입되면서, 산하의 제주국제교육정보원의 다문화교육부에서 기관을 운영함에 따라 제주특별자치도교육청 소속의 공무원이 직원으로 발령되었다. 해당 공무원들은 순환보직으로 인해 2-3년마다 부처를 옮겨야 했고, 그에 따라 제주다문화교육센터의 센터장은 2012년 노들돌 다문화 예비학교가 시작된 2012년 이후 두 차례 바뀌는 결과를 낳았다. 이는 장기적인 계획에 따라 꾸준히 유지되어야 할 지역의 다문화교육 정책과 프로그램 운영에 제한사항으로 작용했음을 강사진의 면담 자료를 통해 확인할 수 있었다.

강사2: 근데 이게... 부장이 바뀌시면 또 바뀔 수도 있어. (그래, 내년에 또 다른 선생님 오시면... 또...) 제가 부장님 세 번째인데, 세 번째마다 뭔가가 바뀌고 조



금씩 자기만의 뭔가가 있는 것 같아요. (강사3: 자기만의 철학?) 응.

실제로 센터장의 교체는 제주다문화교육센터의 예산과 운영이 일부 프로그램에 집중하도록 하는 결과를 낳기도 했는데, 현재 제주다문화교육센터의 센터장은 이전에 탐라교육원에서 교직원연수를 담당하고 있던 교육연구사로서, 그가 센터장으로 부임한 후 각 학교의 다문화 담당교사, 교장 및 교감 등 학교 관리자 등을 대상으로 다문화인식, 다문화교육에 대한 연수 프로그램을 증설하였음을 제주다문화교육센터 담당자와의 면담 내용에서 살펴볼 수 있었다. 이와 같이 제주특별자치도 다문화교육 지원체계의 특성은 노뚝돌 다문화 예비학교 운영에 영향을 미쳤을 뿐 아니라, 제주지역 다문화교육 정책 및 프로그램의 주 정책행위자인 제주다문화교육센터의 계획에도 큰 영향을 미쳤음을 확인할 수 있다.

나. 지리적 특성

다문화 예비학교의 운영과정에서 각 지역의 지리적 위치, 도농 간의 거리, 지정학교의 접근성 등 해당 지역의 지리적 특성은 주요한 환경적 제약으로 작용하였다. 직영형 예비학교가 한 학교 내에 15인 이상의 다문화 예비학교 대상자가 재학해야 지정될 수 있다는 점은 해당 방식이 서울이나 경기도, 부산 등 대도시의 일부 지역에서만 운영될 수밖에 없는 제약 요건으로 작용하였다. 이러한 이유로 해당 지역에 다문화학생이 집중되는 결과를 초래하기도 했다.

관계자3: 영등포구에 있는 B 초등학교. 지금 2018년도 신입생이 한국 내국인이 한 명도 없어요. (중략) 100% 다문화가정, 100% 중도입국. 신입생이. 안 와요. 학교로 비다문화 가정 학생들이 안 오고. 이미 들어와 있던 아이들도 다 나가요. 게토(ghetto)화 시키는 거죠. 그런 사례들은 몇 개 있어요.



이와는 달리 지방의 경우에는 예비학교 프로그램 지원이 필요함에도 불구하고 재학 중인 학교 내에 예비학교가 설치되어 있지 않아 지원을 받지 못하는 경우가 빈번한 문제가 발생하고 있다. 제주다문화교육센터 또한 제주지역에서 다문화 예비학교 프로그램 운영계획을 수립함에 있어 동일한 어려움에 직면하였다. 다문화 예비학교 프로그램이 논의되던 2010년대 초반까지만 해도 제주도 내에 중도입국자녀가 많지 않았으며, 그마저도 시내와 시외, 읍면 전반에 걸쳐 산포했던 점은 제주의 다문화 예비학교 프로그램을 계획함에 있어 ‘직영형’ 예비학교를 고려할 수 없는 요인으로 작용했다. 경기도 안산과 같이 다문화가정이 밀집된 지역에서는 한 학교 내에 15인 내외의 다문화 예비학교 학생이 입학해 있었기 때문에 이들을 대상으로 특별학급을 운영할 수 있었지만, 동서로 73km, 남북으로 31km에 이르는 제주도 방대한 면적에 걸쳐 임의 학교에 한 명, 두 명씩 분포된 중도입국자녀를 위해 지정학교를 지정하고, 특별학급을 운영하여 교육하는 것은 현실적으로 선택 가능한 방안이 아니었다. 이러한 이유로 제주다문화교육센터에서 ‘노들돌 다문화 예비학교’를 계획하면서, 중점적으로 고려했던 사항은 프로그램 대상자인 다문화가정 학생의 접근성이었다.

이러한 특별한 상황을 고려하여 중앙다문화교육센터에서 수행한 예비학교 운영방안 연구에서는 제주지역을 위한 별도의 운영방안인 센터형을 제안하기도 했는데, 이는 이와 같은 제주지역 지리적 특성에 의한 선택이었다. 당시 연구를 담당했던 관계자3은 제주지역 교통의 열악함, 동서로 긴 섬이라는 지리적 제약 등으로 직영형 예비학교나 위탁형 예비학교를 지정하여 운영하기에 한계가 있어 센터형 예비학교라는 대안을 마련했다고 밝혔다.

관계자3: 센터형 같은 경우는... 사실은 제주도를 염두에 두고 만든 거예요. 제주도가 워낙 교통이 열악하고, 좌우로 동서로 넓게 퍼져 있고 이렇다 보니까...

센터형 방식을 처음으로 제안할 당시 연구진에서는 제주시에서는 제주다문화교육센터, 서귀포시에서는 서귀포시 내 초등학교 한 곳을 지정하여 두 곳을



중심으로 집체교육 방식의 예비학교 운영을 제안했지만, 실제 운영에 활용되지 않았다. 프로그램을 운영하는 입장에서 제안된 두 곳 모두에 접근하기 쉽지 않은 학생을 지원하기 어려웠던 점과 전도의 다문화학생들이 예비학교 참여를 위해 이동과정에서 있을 수도 있는 사고 등 고려해야 할 사항이 너무 많았기 때문이다. 이처럼 제주지역의 지리적 특성은 타 예비학교 운영방식을 고려하는 데에 장애요인으로 작용하여 제주다문화교육센터로 하여금 별도의 특수한 방식을 개발하도록 하였다. 그 결과로 제주다문화교육센터는 전국에서 처음으로 ‘찾아가는 예비학교’ 방식을 개발하고, 이후 운영에 활용하게 되었다.

강사2(김): 우리가 국어 선생님 두 분이 계셨는데, 두 분이 (제주도) 반반을 나누고, 서부, 동부 알죠? 이렇게. 제주시를 기점으로, 저는 하귀 살거든요. 그래서 서쪽은 제가 맡았고, 그 선생님은 화북 살았어요. 그 선생님은 동쪽을 맡고. 사회 선생님은 (한 분이어서) 전도를 다 도는 거예요. 그 때는 우도까지 있어 가지고.

제주다문화교육센터에서 선발한 강사들이 해당 교육이 필요한 학생들이 있는 학교에 직접 방문하여 정규수업 이외 시간에 한국어 및 한국문화에 대해 교육하는 찾아가는 예비학교 방식은 노뚝돌 다문화 예비학교의 주된 운영 방식이었다. 이와 동시에 노뚝돌 다문화 예비학교 운영 초기 단계에 제주다문화교육센터에서는 월 1-2회 정도의 한국문화와 제주문화 체험행사, 도 전체 다문화학생들의 모임활동, 연 1회 제주다문화축제 등 다문화학생과 가족들이 함께하는 행사에 센터를 활용하여 운영하였다. 현재 노뚝돌 다문화 예비학교를 운영하는 데에 있어서도 제주지역의 지리적 특성은 장애요인으로 작용하고 있다. 강사들은 주로 제주시내에 거주하는 반면, 다문화학생이 분포한 학교는 시내와 시외, 읍면까지 넓게 퍼져있어 강사들이 이동함에 있어 시간의 소요, 여비 미지급 등과 같은 문제를 낳고 있지만, 그럼에도 찾아가는 예비학교 방식의 활용은 제주지역의 지리적 제약을 극복할 수 있는 방법이었다는 점을 프로그램 관계자와 강사진과의 면담을 통해 확인할 수 있었다.



다. 인구적 특성

노들뜰 다문화 예비학교 프로그램이 갖는 독특성은 ‘찾아가는 예비학교’ 방식을 활용한다는 점 이외에 타 지역 예비학교 프로그램과 정책의 대상에 있어 차이가 있다는 점이다. 다문화 예비학교가 운영되는 지역의 인구적 특성은 예비학교 운영방안 중 프로그램의 대상을 결정하는 데에 상당한 영향을 미쳤다. 교육부의 「2012 다문화학생 교육 선진화 방안」에서 다문화 예비학교를 포함하는 상위 정책으로 제시된 ‘공교육 진입을 위한 원스톱 서비스’의 정책대상은 중도입국자녀와 외국인가정자녀이다. 이는 다문화 예비학교 정책에 모티프가 된 경기도 안산 지역의 A초등학교의 ‘외국인근로자특별학급’이 두 그룹을 대상으로 운영되었기 때문이다.

관계자1: 교육부에서 예비학교를 원곡초등학교를 하는 모습을 봐서 계획을 짜기 시작한 거예요. 그런데 전국적으로 중도입국자녀들을 사회적응, 학교적응을 시키기 위해서 예비학교를 만들려고 해보니까 서울, 경기도 외 원곡초등학교와 같은 형태가 나타나질 않는 거예요.

그리하여 각 지역의 다문화 예비학교 프로그램의 대상은 지역의 인구적 특성에 따라 상이하게 나타나게 되었다. 애초 중도입국자녀와 외국인가정자녀를 대상으로 예비학교를 운영해오던 경기도교육청 또한 ‘경기도형 예비학교’를 운영하기 시작하면서 운영대상에 국제결혼가정자녀 중 중도입국자녀 뿐 아니라 국내출생자녀까지 포함하여 대상을 넓히는 경우도 정책문서를 통해 확인할 수 있었다(경기도교육청, 2016).

제주 노들뜰 다문화 예비학교는 다문화인구 분포에 있어 다른 지역과 차이가 있는 점을 프로그램 대상자에 반영하여 중도입국자녀와 외국인가정자녀 이외에 다른 다문화가정자녀의 유형을 포함하여 다문화 예비학교 프로그램을 통해 교육적 지원을 해오고 있다. 이는 본래 다문화 예비학교의 대상인 중도입국자녀와 불법으로 체류하고 있는 외국인근로자자녀가 제주지역에 많이 없었기 때문에 프로그램의 대상 그룹을 넓힘으로써 노들뜰 다문화 예비학교 프



로그래의 대상자를 확보하고자 한 의도였음을 관계자1의 면담 내용을 통해 확인할 수 있었다.

관계자1: 그래서 좀 더. 제주도는 요샌 중도입국자녀가 좀 많아졌지만, 2010년도까지만 해도 중도입국자녀가 별로 없어요. 별로 없고, 띄엄띄엄 있기 때문에. (중략) 그래서 노돛돌 다문화학교 처음 시작할 때는 중도입국자녀, 전문직 외국인근로자자녀, 불법 외국인근로자자녀, 5점 척도에 있는 다문화가정자녀 이렇게 네 부류로 해서 교육대상을 잡게 된 거야.

이러한 논의를 통해 추가된 정책대상은 전문직 외국인근로자자녀와 한국어에 어려움을 겪는 국내출생 다문화가정자녀(국제결혼가정자녀)이다. 교육부 정책문건에서 칭하는 외국인가정자녀는 주로 외국인근로자자녀로 경기도 안산시와 같이 제조업 밀집 지역에 일자리를 찾아 정착한 외국인근로자의 자녀를 말한다. 그러나 제주지역의 외국인근로자는 안산시와는 다른 경향을 보인다. 제주지역의 외국인근로자는 상당수 고용허가제 하에 들어오는 전문직 종사자로 그들의 자녀와 함께 합법적으로 체류하고 있던 실정이었다. 이들은 비교적 경제적으로 안정되어 있어 교육지원이 별도로 필요하지 않은 편이나, 당시 정책결정자들은 이들이 향후 한국과 제주지역에 가져다줄 수 있는 실익을 고려하여 이들을 정책대상자로 추가한 점을 면담을 통해 확인할 수 있었다.

관계자1: 제주도에도 외국인근로자가 있어. 근데, 외국인근로자 종류가 여러 가지인데, (제주지역은) 대부분 고용허가제로 들어오는 사람들, 3년제로 들어오는 사람들이 있고, 관공서와 대학, 연구기관에서 외국인근로자로 불러오는 경우가 있어요. 제주대학 같은 경우지. 그런 때는 고용허가제. (일반적으로) 외국인근로자는 가족동반불허제도지만, 전문직에 있는 외국인들로는 가족을 동반할 수 있어. (중략) 그들은 아버지가 일이 끝나면 자기 본국으로 돌아가. 그치만 이 외국인근로자자녀들을 우리가 받아서 한국어를 가르쳐주고, 한국, 제주문화를 가르쳐주면 돌아가더라도 외국에, 자기 나라에 가서 한국, 제주에 대해 좋은 이야기를 하게 되면 우리가 손해가 아니고 더 긍정적으로 볼 수 있는 거라...



국내출생 국제결혼가정 자녀는 한국에서 출생하여 유년기를 지나 학교에 입학하여 생활한국어나 관계적인 측면에서 중도입국자녀, 외국인가정자녀보다는 나은 여건으로 본래 예비학교 대상자가 아니었다. 그러나 제주다문화교육센터에서는 노뚝돌 다문화 예비학교를 시작하면서 매년 도 전체의 다문화학생들을 대상으로 한국어 능력 실태를 조사하고 있으며, 능력이 뛰어난 학생(1점)부터 지원이 필요한 학생(5점)까지 5점 척도로 진행한 실태조사에서 5점을 받은 학생들을 예비학교 프로그램 대상으로 추가하였다. 이와 같은 논의를 통해 노뚝돌 다문화 예비학교의 프로그램 대상자는 ‘중도입국자녀’, ‘(불법) 외국인근로자 자녀’, ‘전문직 외국인근로자자녀’, ‘한국어 지원이 필요한 국내출생 국제결혼가정 자녀’, 이상 네 부류를 포함하게 되었다.

이상으로 4장에서는 노뚝돌 다문화 예비학교 프로그램의 운영과정에 대해 분석하고, 해당 프로그램의 계획 및 운영단계에 영향을 미친 제주지역의 특성을 지리적 특성, 다문화교육 지원체계의 특성, 다문화인구의 특성으로 각각 나누어 분석하였다. 제주지역의 다문화환경 중 첫 번째로 지리적 특성은 비교적 넓은 면적에 걸쳐 임의 학교에 소수의 다문화학생이 전도에 산포해 있는 점으로, 다문화 예비학교 운영에 있어 직영형과 위탁형 예비학교 방식을 활용할 수 없는 제약으로 작용하였다. 이러한 제주지역을 고려하여 제안된 센터형 예비학교 또한 실질적으로 활용할 수 없는 한계에 제주다문화교육센터는 ‘찾아가는 예비학교’ 방식을 자체적으로 개발하게 되었다. 예비학교의 운영과정에서도 제주지역의 지리적 특성은 영향을 미치고 있는데, 강사들이 대상 학생이 재학중인 각 학교를 방문하여 수업을 진행함에도 어려움을 발생시키고 있어 개선이 필요함을 확인할 수 있었다. 두 번째 제주지역의 특성은 제주특별자치도교육청과 제주다문화교육센터 및 관련 기관 등이 구축한 다문화교육 지원체계의 특성이다. 제주다문화교육센터가 설립이 제주특별자치도 교육감의 공약에 의해 진행되었고, 센터의 예산이 시도교육청에 의해 관리된다는 점은 지속적으로 교육청의 영향 하에 놓이도록 만들었으며, 이는 다문화 예비학교 운영과정에서도 확인할 수 있었다. 마지막 특성은 제주지역 다문화인구의 특성이다. 제주지역은 노뚝돌 다문화 예비학교가 계획될 당시, 당초 교육부의



다문화 예비학교 프로그램의 대상자가 많이 없던 실정이었다. 이에 정책결정자들은 교육부 다문화 예비학교 프로그램 대상자인 중도입국자녀와 (불법 체류하고 있는) 외국인근로자자녀에 전문직 외국인근로자자녀와 한국어에 어려움을 겪는 국제결혼가정자녀를 포함하여 제주지역 다문화 예비학교의 대상자를 선정하였다. 이처럼 제주지역의 환경적 특성은 노들돌 다문화 예비학교 프로그램이 계획되는 과정과 운영에 깊이 연관되어 있음을 확인할 수 있었다.



V. 결론

1. 요약

1990년대 이후 다양한 국적과 인종을 지닌 인구의 유입은 한국 사회의 다문화화를 급속도로 이끈 결과는 낳았다. 국내 외국인 인구의 증가가 한국어와 한국문화에 대한 준비 과정 없이 이루어진 결과, 국내 생활 및 적응에 많은 어려움을 겪게 되었으며 외국인 이주민들의 2세와 3세가 출생하여 다문화어린이, 다문화청소년으로 성장하면서 한국 사회에 이전까지 없었던 새로운 문제를 낳게 되었다. 이에 따라 다문화가족에 대한 국가적인 지원 대책 마련이 시작되었으며, 2000년대 초반까지 한국의 다문화 관련 정책은 여성가족부, 법무부 등 교육부 이외 관련 부처를 중심으로 분절적으로 이루어져 왔다. 2006년부터 교육부에서 본격적으로 다문화교육을 위한 정책적 지원을 시작하였으며, 2007년에는 지역의 특성을 살린 다문화교육이 각 시도교육청과 지역별 다문화교육센터를 중심으로 시작되었다.

이후로 시도교육청 및 각급 학교에서 다문화가정자녀의 교육을 지원하는 정책 및 프로그램이 다문화관련 교육 네트워크를 중심으로 실시되었다. 다문화교육 확장의 단계에 접어든 2012년에 교육부는 「다문화학생 교육 선진화 방안」을 통해 다문화가정자녀의 공교육 적응 지원을 위한 다문화 예비학교 프로그램을 실시하였다. 다문화 예비학교는 한국어와 한국문화에 대한 집중교육을 통해 한국 교육시스템으로의 진입을 지원하는 프로그램으로, 프로그램이 시행되는 지역의 환경적 여건에 따라 직영형, 위탁형, 센터형 이상 세 가지의 운영방안으로 진행되었다. 그 중 본 연구의 연구 대상인 ‘노뚝돌 다문화 예비학교’는 전국 각지에서 시행되고 있던 다른 다문화 예비학교와 다른 ‘찾아가는 예비학교’라는 독특한 유형을 전국에서 처음으로 시행하였다. 이는 제주지역의 환경적 특성이 다문화교육 프로그램 계획 및 운영에 영향을 미친 것으로, 본 연구는 제주특별자치도교육청에서 운영하고 있는 다문화 프로그램의



운영과정을 심층적으로 분석하고, 이 과정에서 제주의 지역적 특성이 프로그램 운영과정에 어떠한 영향을 미치는지 이해함으로써 향후 지역적 특성에 맞는 다문화 프로그램 수립과 운영을 위한 시사점을 도출하는 데에 있다.

연구목적을 달성하기 위해 설정한 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 제주지역 다문화 예비학교 프로그램의 운영과정은 어떠한가? 각 운영과정에서 나타난 특징과 문제점은 무엇인가?

둘째, 제주지역 다문화 예비학교 프로그램 운영과정에 영향을 미친 지역의 환경적 요인은 무엇인가?

이상의 연구문제를 해결하고자 제2장 이론적 배경에서는 다문화교육과 다문화학생의 개념, 다문화교육 정책의 주요내용과 관련 법령, 다문화교육 지원 프로그램과 같이 한국의 다문화교육과 관련된 정책의 내용을 살펴보고, 본 연구의 연구대상인 다문화 예비학교 프로그램에 대한 선행연구를 고찰하였다. 다음으로는 제주지역의 다문화교육을 살펴봄에 있어 다문화와 관련한 제주지역의 정치·경제적 환경, 사회·문화적 환경, 교육·정책적 환경을 다루고, 제주특별자치도 차원의 다문화교육 정책과 주요 프로그램에 대해 고찰하였다. 또한, 본 연구의 분석틀 도출을 위해 활용한 교육 프로그램 평가에 대한 선행연구를 과정중심 평가모형을 중심으로 살펴보았으며, 마지막으로 다문화 예비학교의 실제 운영에 대한 선행연구를 고찰하였다.

노들돌 다문화 예비학교 프로그램 운영과정 분석을 위한 연구 방법으로는 사례연구 방법을 활용하였다. 사례연구 방법은 정량화된 정책효과 분석이 활발히 수행된 정책학 및 행정학 분야에서 심층적인 정보를 확인하기 위해 직접 정책을 운영하는 정책 시행자에게 발생하는 다양한 문제에 대한 확인의 필요성에 의해 제안되었다. 정책 사례연구는 분석의 단위를 정함으로써 자료 수집과 분석의 범위, 사례연구 주제와 관련된 ‘현상과’ 사례 밖의 ‘정황’을 구분하는 기준을 정한다. 본 연구는 제주다문화교육센터를 분석단위로 교육부 다문화교육 정책 중 세부 프로그램의 제주지역 사례를 연구하였다. 이를 위해 제주다문화교육센터 관계자, 중앙다문화교육센터 관계자, 노들돌 다문화 예비



학교 강사 등과의 면담을 통해 연구 자료를 수집하였으며, 면담 자료의 불확실성을 보완하기 위해 관련 정책문서의 활용을 통한 자료 수집의 다양화, 면담 내용에 대한 재확인 등의 과정을 거쳤다. 본 연구는 연구의 분석틀에 따라 대략의 질문지를 구성하여 면담을 실시하였으며, Seidman(2006)의 분석기법에 따라 면담내용을 범주화하고 범주화된 내용 사이의 연결 관계를 분석하였다.

각 연구문제에 대해 확인한 결과는 다음과 같다.

첫째, 노들돌 다문화 예비학교의 운영과정에 대한 분석을 통해 해당 예비학교 프로그램이 타 지역에서 활용되는 운영방식과는 다른 독특한 형태로 운영되고 있음을 확인할 수 있었다. 운영과정은 프로그램 개발, 프로그램 지원 체제, 프로그램 시행, 결과평가 및 환류의 단계로 나누어 분석되었다. 프로그램 개발 단계에서는 제주도가 1990년대 이후 폐쇄적이었던 도민의 특성이 국제자유도시지정, 제주특별자치도 지정 등 여건의 변화로 제주가 개방에 주체적으로 변화하면서 다문화인구 유입이 증가하게 되었고, 결과적으로 제주 사회 전반적으로 다문화교육의 필요성을 인식하였다는 점을 발견하였다. 이러한 인식의 변화는 제주지역의 다문화교육 지원에 근거를 제공하였고, 다문화교육 프로그램의 주요 수행기관인 제주다문화교육센터를 중심으로 하는 다문화교육 정책 및 프로그램 체제를 형성하도록 했다. 노들돌 다문화 예비학교가 ‘찾아가는 예비학교’ 방식이라는 독특한 운영방식을 개발하고 활용한 것은 이러한 환경적·조직적 맥락에서 이루어진 점을 확인할 수 있었으며, 이 부분은 이후 프로그램 시행 부분에서도 확인할 수 있었다. 프로그램 시행 단계에서는 노들돌 다문화 예비학교의 구체적인 운영모습에 대해 살펴보았는데, 시행방식과 교육 내용, 한국어 교재와 교육과정, 강사 선발과 처우, 학교와 센터의 협력으로 각각 나누어 분석하였다. 마지막 결과평가 및 환류 단계에서는 제주다문화교육센터에서 다문화 예비학교 참여 학생들을 대상으로 시행하고 있는 만족도 평가 등을 수행하고 있음을 확인하였다. 그러나 이와는 별개로 현장에서 활동하는 강사진들의 프로그램 운영사항에 대한 피드백은 센터에서 적절히 수렴되지 못하고 있어 프로그램 운영 개선에 차질을 빚고 있음을 확인하였다.



둘째, 제주특별자치도의 다문화교육 지원체계의 특성, 지리적 특성, 다문화 인구의 특성은 노들돌 다문화 예비학교 프로그램의 계획 및 운영단계에 영향을 미쳤다. 다문화교육 지원체계의 특성은 다문화 예비학교 프로그램의 운영 과정에 전반적인 영향을 미치고 있다. 경기도교육청은 1990년대 초반부터 외국인근로자자녀에 대한 교육적 지원의 필요성을 인식하여 안산과 시흥 일대 일부 초등학교에 외국인근로자가정자녀 특별학급을 운영해왔다. 이후 현재까지도 다문화 예비학교를 ‘경기도형 예비학교’로 운영하는 데에 경기도교육청은 핵심적인 역할을 하고 있다. 제주 노들돌 다문화 예비학교의 경우에도 제주다문화교육센터와 제주특별자치도교육청을 중심으로 하는 제주의 다문화교육 지원체계의 특성이 영향을 미쳤다. 제주다문화교육센터의 설립이 제주특별자치도 교육감의 공약에 의해 진행되었고, 센터의 예산이 특별자치도교육청에 의해 관리된다는 점은 센터의 운영활동이 지속적으로 교육청의 영향 하에 놓이도록 만들었으며, 이는 다문화 예비학교 운영과정에서도 확인할 수 있었다.

지리적 특성은 제주도라는 비교적 넓은 면적에 걸쳐 임의 학교에 소수의 다문화학생이 전도에 산포해 있는 점으로, 다문화 예비학교 운영에 있어 직영형과 위탁형 예비학교 방식을 활용할 수 없는 제약으로 작용하였다. 이러한 제주지역을 고려하여 제안된 센터형 예비학교 또한 실질적으로 활용할 수 없는 한계에 제주다문화교육센터는 ‘찾아가는 예비학교’ 방식을 자체적으로 개발하게 되었다. 예비학교의 운영과정에서도 제주지역의 지리적 특성은 영향을 미치고 있는데, 강사들이 다문화학생이 재학중인 각 학교를 방문하여 수업을 진행함에도 어려움을 발생시키고 있어 세부 운영방안에서의 개선이 필요함을 확인할 수 있었다.

마지막 특성은 제주지역 다문화인구의 특성이다. 제주지역은 노들돌 다문화 예비학교가 계획될 당시, 당초 교육부의 다문화 예비학교 프로그램의 대상자가 많이 없던 실정이었다. 이에 정책결정자들은 교육부 다문화 예비학교 프로그램 대상자인 중도입국자녀와 (불법 체류하고 있는) 외국인근로자자녀에 전 문직 외국인근로자자녀와 한국어에 어려움을 겪는 국제결혼가정자녀를 포함



하여 제주지역 다문화 예비학교의 대상자를 선정하였다. 이처럼 제주지역의 환경적 특성은 노뚝돌 다문화 예비학교 프로그램이 계획되는 과정과 운영에 깊이 연관되어 있음을 본 연구결과를 통해 확인할 수 있었다.

2. 결론

본 연구의 결과를 바탕으로 제주지역 다문화 예비학교 프로그램의 운영과정과 이에 영향을 미친 제주지역의 다문화 환경을 과정중심 프로그램 평가의 개념을 적용하여 분석한 내용에 대한 결론은 다음과 같다.

노뚝돌 예비학교 프로그램의 개발과 운영은 독특한 형태로 진행되고 있었다. 프로그램이 개발될 당시 제주지역은 대내외적 환경적 변화로 인해 다문화 친화적인 환경이 구축되었으며, 이와 함께 다문화교육의 중요성에 대한 인식이 제주 사회에서 확산된 것을 확인할 수 있었다. 이와 같은 상황에서 2012년 교육부 정책으로 다문화 예비학교가 시행됨에 있어 제주다문화교육센터는 제주지역에 적절히 프로그램 운영방식을 수정하여 최대한 많은 다문화학생에게 필요한 교육적 지원을 하고자 하였다. 경기도 안산시의 원곡초등학교와 광주 의새날학교 등 기존에 다문화학생을 위한 예비교육을 시행해오던 데에 착안하여 다문화 예비학교 정책은 직영형, 위탁형 두 방식으로 운영되는 것이 제안되었으나, 제주지역은 본 방식으로 운영되기 어려운 이유로 ‘찾아가는 예비학교’라는 새로운 방식을 개발하여 현재까지 운영해오고 있다. 이러한 과정에서 제주다문화교육센터를 중심으로 하는 제주특별자치도의 다문화교육 지원 체계는 제주지역 다문화교육 정책 및 프로그램 계획과 운영에 중심적인 역할을 수행했으며, 노뚝돌 다문화 예비학교는 제주다문화교육센터의 주관 하에 운영되고 있다.

다음으로 노뚝돌 다문화 예비학교 프로그램 시행의 측면을 살펴봄에 있어 강사진과의 면담을 통해 몇 가지 문제점을 발견할 수 있었다. 첫째는 다문화 예비학교의 교육 내용이 한국어 교육에만 집중된 점이다. 애초 다문화 예비학



교 프로그램의 취지가 한국어와 한국문화에 대한 어려움으로 한국 사회에서 적응에 어려움을 겪는 다문화가정 학생을 돕기 위함이었으나, 현재는 「표준한국어 1,2」 중심의 한국어교육에만 집중되어 학생들의 생활, 또래관계, 한국 및 제주 문화에 대한 적응과 관련된 부분은 도외시하고 있는 부분은 노뚝돌 다문화 예비학교 교육 내용에 개선이 필요함을 보여준다. 프로그램 운영 초기에는 문화체험활동이나 다른 학교의 다문화 예비학교 학생과의 만남 등 관계 형성 프로그램도 적절히 혼합하여 운영해온 것과는 달리 현재는 학생이 소속된 학교에서 진행되는 한국어교육 이외에 다른 활동은 이루어지지 못하고 있다. 둘째, 다문화학생의 다양성에 맞는 교재의 다양화가 필요하다. 최은미(2017)는 초등 다문화 예비학교 한국어(KSL) 교사의 직무 경험에 대한 연구를 통해 교사들이 수업에서 각기 다른 학생들의 한국어 수준, 의사소통보다는 교과에 집중된 수업, 표준한국어 교재의 불충분으로 어려움을 겪고 있다고 지적했다. 본 연구에서도 강사진들이 수업을 함에 있어 학생들의 다양성에 적절히 대처할 수 있는 교재의 다양화가 필요하다는 점을 볼 수 있었다. 셋째, 기간제로 운용되고 있는 강사의 처우에 대한 문제를 개선할 필요가 있다. 이명희 외(2017)와 전은희(2015)가 지적하였다시피 다문화 예비학교의 인력은 보통 계약직 교사로 1년마다 새로운 계약을 해야 하는 불안정한 위치에 놓여 있다. 노뚝돌 예비학교 또한 강사에 대한 수요가 늘면서 정규직으로 운영하던 것을 기간제로 운영하였는데, 이에 따른 강사들의 처우 개선의 목소리가 높았다. 마지막으로 강사에 대한 학교와 센터의 원활한 협력이 필요하다는 점이다. 강사진들은 센터에서 채용되어 지정된 수업 시간에만 학교를 방문하여 수업을 진행하다보니 안정적인 교실의 활용, 교구 지원 등 학교의 지원이 필요함에도 불구하고 학교로부터 외면을 받아오고 있는 부분을 센터와 학교, 강사 사이의 원만한 소통을 통해 개선할 필요가 있다.

마지막 결과평가 및 환류 과정에서는 센터와 강사진 사이에 소통이 이루어지지 않는 부분이 프로그램 운영 개선을 위한 환류까지 이르지 못하게 하는 장애요인으로 작용하고 있음을 볼 수 있었다. 강사진이 각 학교의 현장에서 활동함에 있어 겪는 운영과정상의 어려움을 프로그램을 총괄하는 센터에 전



달하는 창구가 적절히 마련되어 있지 못했으며, 개별적으로 전달을 하더라도 해당 사항을 센터에서 조치하지 않는 점은 장기적인 프로그램 운영을 위해 필수적으로 개선돼야 할 부분이다.

이상의 제주 노들돌 다문화 예비학교 운영과정 분석에 영향을 미친 지역의 환경적 요인으로는 제주특별자치도 다문화교육 지원체계의 특성, 제주의 지리적 특성, 제주의 다문화인구의 특성으로 분석되었다. 4장 1절의 프로그램 운영과정 분석의 결과, 제주다문화교육센터는 운영과정 개선을 위한 노력이나, 강사진의 어려움에 대해 조치하는 부분에 있어 수동적이고, 경직된 모습을 볼 수 있었는데, 이는 제주특별자치도 다문화교육 지원체계의 특성에 의한 것임을 확인할 수 있었다. 해당 프로그램을 운영하는 기관인 제주다문화교육센터가 제주특별자치도교육청의 하위 기관으로 14대 제주특별자치도교육감의 공약으로 설치되어 설치 이후로 지속적인 영향을 받아왔다. 예비학교를 직영형이나 위탁형으로 운영하지 않고, 찾아가는 예비학교의 방식으로 운영하게 된 데에도 이러한 기관 사이의 관계가 작용했음을 발견했다. 그러나 이 부분은 향후 제주의 다문화교육 정책과 프로그램을 계획하고 운영하는 데에 있어 부정적인 요인으로 작용할 수 있기 때문에 제주특별자치도교육청 차원에서 조치가 필요해 보인다.

다음으로 제주지역의 지리적 특성은 제주다문화교육센터가 노들돌 다문화 예비학교의 운영방식을 결정하는 데에 있어 직영형 예비학교가 아닌 ‘찾아가는 예비학교’ 방식을 개발하도록 영향을 미쳤다. 직영형 예비학교는 한 학교 내에 15인 이상의 예비학교 대상자가 재학해야 지정될 수 있어, 서울이나 경기도, 부산 등 대도시의 다문화가정 밀집지역에서 주로 운영되고 있다. 제주도의 넓은 면적 안에 특정 지역에 편포하는 것이 아니라 산발적으로 분포된 다문화 예비학교 대상자를 직영형 예비학교에 다니게 하는 것은 현실적인 방안이 아니었다. 이러한 제주지역의 지리적 특성을 고려하여 중앙다문화교육센터에서는 ‘센터형’ 예비학교라는 별도의 방안을 제안하였으나, 이 방안도 제주시 조천읍에 위치한 제주다문화교육센터에 모여서 집체교육으로 실시하는 방안이어서 실질적인 도움이 되지는 못했다. 이러한 이유로 제주다문화교육센



터에서는 ‘찾아가는 예비학교’ 방식을 개발하고, 초기 3인의 강사를 선발하여 제주도 전체를 순회 방문하여 한국어 및 한국문화에 대한 교육을 하도록 했다.

마지막으로 제주의 다문화인구의 특성은 노덧돌 다문화 예비학교의 대상자 선정에 영향을 미쳤다. 노덧돌 다문화 예비학교가 계획되던 시기에 교육부의 다문화 예비학교 정책의 대상자인 중도입국자녀와 외국인근로자가정자녀가 제주지역에 많지 않은 점, 영어교육도시의 확대에 의한 전문직 외국인근로자의 유입 등으로 인해 전문직 외국인근로자가정자녀와 국내출생 다문화가정자녀 중 한국어 활용 능력에 모자란 학생들을 프로그램 대상자에 추가하였다. 제주다문화교육센터는 다문화 예비학교 정책이 경기도의 안산과 시흥 일대의 외국인근로자가정자녀 특별학급을 모티프로 계획 및 실행됐음을 감안하여 경기도 안산과 시흥과 제주특별자치도의 다문화인구 구성의 차이를 반영하여 제주지역에 맞는 다문화 예비학교를 계획해야 함을 인식하고 있었다.

지역의 다문화교육 정책과 프로그램은 다문화 인구가 나날이 증가하고 있는 한국사회에서 그들의 원만한 사회적응을 통한 시민으로 살아가기 위해 반드시 필요하다. 지역적 특성에 부합하는 프로그램은 해당 지역의 다문화구성원이 갖고 있는 요구를 반영함으로써 실질적인 도움을 제공할 수 있다. 본 연구는 지역의 다문화교육 프로그램의 한 사례인 제주의 노덧돌 다문화 예비학교를 대상으로 프로그램의 계획 단계부터 운영 단계까지의 모습을 프로그램의 주 수행자들에 대한 면담을 통해 살펴보았다. 이상의 과정을 통해 프로그램 계획과 운영에 영향을 미친 제주지역의 환경에 대한 이해를 통해 향후 지역에 특화된 다문화교육 정책 및 프로그램의 가능성을 살펴보았다는 점에서 연구의 의의를 찾아볼 수 있다.

3. 제언

이상의 연구 결론을 바탕으로 지역 다문화교육 정책과 프로그램 운영을 위한 제언과 후속 연구를 위한 제언을 제시하면 다음과 같다.



가. 다문화 예비학교 운영개선을 위한 제언

본 제언은 우선 제주 노들돌 다문화 예비학교가 활용하고 있는 ‘찾아가는 예비학교’ 방식을 통한 다문화 예비학교 정책의 운영개선 방안을 살펴보고, 이후 본 연구결과를 통해 드러난 ‘찾아가는 예비학교’ 방식의 문제점을 개선할 수 있는 방안을 제언하고자 한다.

우선 다문화 예비학교 정책은 형태적으로 ‘찾아가는 예비학교’를 통해 모든 학교가 예비학교가 될 수 있는 환경을 구축해야 한다. 현재까지 한국의 다문화교육 정책과 지원 프로그램은 과거 특수교육이 운영되어온 방향과 유사하게 ‘분리 교육’을 지향하고 있다. 이러한 경향은 다문화 특별반 및 의사소통을 위한 분리 교육의 필요성을 강조한 연구(류방란·오선배, 2012; 양영자, 2012; 서덕희, 2013; 유진이, 2013; 김정민, 2014)에서도 살펴볼 수 있는데, 이러한 분리 교육이 다문화학생들이 유사한 환경에 놓인 친구들을 만나 함께 보호받고, 안정감을 느끼도록 하는 취지에는 공감하나, 다문화 인구가 점차 증가하는 한국 사회의 현황을 고려할 때, 언제까지 이러한 분리 교육의 형태로 다문화교육을 운영할 것인가에 대한 성찰적 사고가 필요하다.

실제 직영형 예비학교와 위탁형 예비학교와 같이 별도의 학급을 운영하여 한국어 및 한국문화에 대한 교육을 실시하고 있는 경우에 학생들이 원격학급으로 복귀에 어려움을 겪고 있다(권보근, 2014). 다문화학생들은 특별 학급에서 수업을 받고 생활하면서 한국 학생들과의 거리가 더욱 멀어지고, 학교에서도 일반 학생이 아니라 특별 관리의 대상이 되고 있다. 문제는 이와 같이 자신을 중심으로 운영되는 방식에 예비학교 학생조차도 현 방식에 만족하고, 통합교육의 현장을 기피하게 된다는 점이다. 이들에게 예비학교가 말 그대로 잠시 머무르면서 한국어를 습득하고 일반 공교육의 현장으로 이동하는 중간 단계가 아니라 예비학교 자체가 한국의 초등학교, 중학교가 돼버리는 것이다. ‘찾아가는 예비학교’는 이처럼 예비학교에 표류되어 있는 학생들을 구할 수 있는 방안이며, 각 학교에서도 해당 학생에게 소요되는 행정적 부담을 최소화할 수 있는 방안이다. 또한 ‘찾아가는 예비학교’ 운영은 직영형 예비학교 운



영으로 인해 예비학교가 위치한 해당 지역에 다문화가정 집중되는 현상을 완화시킬 수 있는 방안이기도 하다. 직영형 예비학교는 주로 서울·경기권의 다문화가정 분포가 집중된 지역의 일반학교를 다문화 예비학교로 지정하여 운영되고 있다. 이러한 이유로 다문화 예비학교를 운영하고 있는 학교를 중심으로 외국인주민들이 더욱 집중될 뿐 아니라 기존에 해당 학교에 재학하고 있던 한국 학생이 이탈하여 이른바 지역의 계도화 현상을 초래하고 있다.

이 시점에서 문제는 교육부의 다문화학생 지원정책의 일환으로 시행되고 있는 다문화 예비학교 프로그램의 운영이 이러한 지역의 계도화 및 주변화를 가속시킨다는 점에 있다. 마치 지역에 특수학교의 설립을 반대하듯, 직영형 예비학교의 운영이 한국 학생과 학부모의 기피를 불러온 점을 통해 볼 때, 다문화 예비학교가 ‘함께 배우며 성장하는 학생, 다양하고 조화로운 학교’라는 교육부의 다문화교육 지원 계획의 비전 아래 계획 및 추진되었다는 점은 모순적으로 보인다. 다문화 예비학교가 다문화학생, ‘그들만의’ 프로그램이 아니라 한국 공교육 현장에서 지속가능하게 운영되기 위해서는 직영형과 같이 특정 지역에 모든 부담을 집중시키는 방식 대신 ‘고통의 분담’을 이룰 수 있는 방안을 찾는 것이 중요하다. 이러한 측면에서 노릇돌 다문화 예비학교에서 활용한 찾아가는 예비학교 방식은 개별 학교와 해당 지역에 주는 부담을 최소화하면서 교육지원이 필요한 중도입국자녀, 다문화가정자녀에게 한국어, 한국 문화에 대한 교육을 직접적으로 제공할 수 있는 방식이 될 수 있다.

다음으로 ‘노릇돌 다문화 예비학교’의 운영방안에 대한 제언은 다음과 같다. 첫째, 지역 다문화교육을 위한 인력의 체계적인 확보가 필요하다. 현재 제주다문화교육의 주요 수행자들은 제주특별자치도교육청과 제주다문화교육센터에 소속되어 있는 공무원들로, 공직의 특성상 2-3년마다 순환보직에 의해 다문화교육을 담당하는 인적자원들이 연속성을 확보할 수 없는 점은 문제가 될 수 있다. 실제 노릇돌 다문화 예비학교 운영에 관한 면담에서도 2012년에 프로그램이 시작된 이후로 이를 담당하는 제주다문화교육센터장이 2번이 교체되었으며, 교체할 때마다 프로그램 운영과 관련한 사항이 크게 변화한 점을 볼 수 있었다. 다문화교육의 목적은 지역 사회에 있는 다문화구성원의 의식과



문화에 대한 것으로 단기간에 성취하기에는 어려움이 있다. 그러나 이처럼 운영기관 담당자가 교체될 때마다 운영기관의 방향이나 프로그램 구성이 전반적으로 변화하는 것은 장기적인 지역 다문화교육에 부정적인 영향을 미칠 수 있다. 그러므로 이러한 어려움을 보완하기 위해 지역 자체적으로 장기적인 계획 하에 다문화교육 인력 양성의 필요성이 있다.

둘째, 프로그램 시행과정에서 나타난 문제점들에 대한 개선이 필요하다. 시간제강사에 대한 처우개선은 이중에서도 시급한 사안으로 보이며, 동시에 강사진을 대상으로 한 체계적인 교육연수를 통해 전문성을 제고시켜야 한다. 노동돌 다문화 예비학교가 향후에도 지속적으로 운영되기 위해서는 현장에서 예비학교 운영을 담당하고 있는 강사가 해당 직책에 만족하고, 지속할 수 있어야 한다. 그러나 연구를 통해 살펴본 바람직한 강사 운영은 현재까지는 강사 개개인이 느끼는 보람에 의존하는 것 이외에 합리적인 강사료의 지급, 안정적인 고용의 보장 등을 통해 강사 운영의 연속성을 보장할 필요가 있다. 또한, 센터와 각 학교와의 연계를 강화하여 다문화 예비학교 수업 진행에 필요한 교재 및 교구가 해당 학교에 잘 갖춰져 있는지, 수업 공간이 안정적으로 확보되어 있는지 등을 예비학교 선정 기준에 포함하여, 다문화학생의 정서적 어려움을 최소화하면서도 별도의 교육 프로그램을 이수할 수 있는 환경을 조성할 수 있어야 한다.

마지막으로 운영과정상의 문제를 촉발시킨 원인이자 현재까지도 어려움을 겪도록 하는 관리 기관의 경직성을 개선해야 한다. 물론 제주다문화교육센터가 제주특별자치도교육청의 산하 기관으로서 자율적인 활동이 제약된다는 점을 감안하더라도 정책 및 프로그램 운영에 있어 현장의 목소리에 귀기울여야 할 필요가 있다. 각 학교 현장에서의 필요는 현장에서 활동하는 강사가 가장 잘 파악할 수 있기 때문에 이들의 의견을 프로그램 개선에 반영하는 것은 향후 큰 도움이 될 것이다. 현재 강사들이 가장 큰 어려움을 겪고 있는 수업 교재와 같은 경우에는 별도의 집행비를 마련하여 강사들이 필요한 때에 구매하도록 하고, 이를 활용한 모습을 일지를 통해 확인하는 것과 같이 프로그램 운영에 있어 약간의 유연성을 높여 현장의 니즈에 맞는 지원을 할 수 있어야



한다. 센터와 강사진의 활발한 소통을 통한 운영의 개선은 현재 노둣돌 다문화 예비학교의 문제를 해결할 뿐 아니라 나아가 발전적인 방향의 다문화 예비학교 모습을 모색할 수 있는 해결책이 될 수 있다.

나. 후속 연구를 위한 제언

마지막으로 본 연구의 한계점과 그에 따라 후속 연구에 반영되어야 할 점은 다음과 같다.

첫째, 다문화 예비학교 프로그램 참여자와 그들의 부모의 목소리를 연구에 담을 필요가 있다. 본 연구에서는 이 두 대상과의 면담의 어려움으로 인해 연구참여자로 고려할 수 없었다. 프로그램 평가 모형을 통해 운영과정을 분석하면서 산출평가에 실질적인 프로그램 수혜자의 의견이나 생각을 포함하지 못한 것은 본 연구의 한계점으로 볼 수 있다. 따라서 추후 연구를 통해 실제 노둣돌 다문화 예비학교에 참여하는 학생과 해당 학생들의 담임교사와의 면담을 통해 그들의 경험, 변화 모습을 살펴봄으로써 프로그램의 결과를 살펴보는 것이 필요해 보인다.

둘째, 다문화 예비학교 프로그램 운영과정의 다양한 양상을 확인할 수 있는 연구참여자를 다양하게 포괄한 연구가 이루어져야 한다. 본 연구의 연구참여자는 총 8인으로, 이 중에서 2인은 예비학교 계획 당시에 참여했던 연구진들로 현직의 이야기보다는 예비학교 정책의 흐름과 초기 모습에 대해 주로 전해들을 수 있었다. 현재 노둣돌 다문화 예비학교의 정책관계자로는 제주다문화교육센터에서 소속되어 있는 제주특별자치도교육청 공무원이 연구에 참여했는데, 공무원이라는 직책으로 인해 면담에 방어적인 태도로 임하였으며, 실제 녹취를 거부하기도 하여 센터에서의 운영 모습은 주로 면담 자료를 보충하기 위해 받은 제주다문화교육센터의 문서를 활용할 수밖에 없었다. 그 외 5인은 현재 활동중인 강사들로 비교적 제약 없이 자유롭게 현장의 이야기를 전달해 주었다. 그러나 다문화 예비학교가 운영되는 각 학교의 입장을 전달해



출 수 있는 교사나 학교 관계자에 대한 면담을 이루어지지 못했다는 점은 연구의 한계로 지적할 수 있다. 따라서 추후 연구에서는 현장에서 다문화 예비학교 프로그램에 대한 각 학교와 일선 교사들의 의견을 포함할 수 있는 포괄적인 연구참여자 선정이 필요하다.

셋째, 본 연구는 사례연구로서 질적 연구가 갖고 있는 특성을 띠고 있다. 질적 연구는 연구대상이 특정 사회 환경에 놓여 있는 행위자에 의해 지각된 사회적으로 구성된 실재를 추구함(Meyer and Rowan, 1977; Weick, 1993)으로써 행위자나 연구자의 인식이 연구에서 중요하게 작용하는 점은 양적연구에서 추구하는 객관성의 기준에서 문제가 될 수 있다. 이러한 지적에 대해 질적 연구자들은 질적 연구 자료의 양적 정보화를 통한 통계적 유의성 분석, 질적 정보의 개념화 후 연구자의 해석을 통해 이론을 도출하는 근거이론 등의 방법을 제안했다. 본 연구에서는 이와는 달리 면담을 통해 얻은 질적 정보를 선행연구를 통해 도출한 분석틀에 따라 해석하는 과정을 통해 분석하였는데, 이는 연구방법에 있어서의 한계가 될 수 있다. 이러한 한계는 유사한 사례의 중첩과 축적을 통해 어느 정도 극복될 수 있는 바, 추후 지역 다문화교육 정책과 프로그램에 대한 추가적인 질적 사례연구를 제안하고자 한다.

마지막으로 본 연구는 제주지역의 노들돌 다문화 예비학교라는 한 다문화교육 프로그램 대상으로 연구한 만큼 연구의 결과가 제주특별자치도라는 특별한 지역에 한정되어 의미를 갖는 한계가 있다. 이는 단일 대상 사례연구가 지니는 태생적인 한계로 Yin(2014)은 이러한 한계를 단일 사례에 대해 분석 단위를 넓히는 설계, 다중 사례를 단일 분석 단위를 통해 보는 설계, 다중 사례를 여러 분석 단위를 통해 살펴보는 타 유형의 사례연구를 제안하기도 했다. 이와 같이 본 연구가 단일 대상 사례연구로서 갖는 한계점에 대해 제주다문화교육센터에서 시행되고 있는 다른 여러 프로그램에 대한 다중 사례연구와 같이 다른 방식으로 제주지역 다문화교육 정책과 프로그램 수립 과정을 살펴보는 것을 제안하고자 한다. 이와 함께 제주지역 뿐 아니라 지역의 특성이 반영된 타 지역의 프로그램에 대한 자료 수집을 통해 보다 종합적인 지역 다문화교육 정책 수립 및 운영에 대해 살펴보는 것도 필요해 보인다.



참고문헌

- 교육인적자원부(2006). **2006년도 다문화가정 자녀 교육지원 대책**.
- 교육인적자원부(2007). **2007년도 다문화가정 자녀 교육지원 계획**.
- 교육과학기술부(2008). **2008년도 다문화가정 학생 교육 지원 계획**.
- 교육과학기술부 교육복지정책과(2009). **다문화가정 학생 맞춤형 교육 지원 계획**.
- 교육과학기술부(2010). **2010년 다문화가정 학생 교육 지원계획**.
- 교육과학기술부(2011). **2011년 다문화가정 학생 교육 지원계획**.
- 교육과학기술부(2012). **다문화학생 교육 선진화 방안**.
- 교육부 보도자료 (2013.10). **다문화학생 교육지원 강화**.
- 교육부 학생복지정책과(2014). **2014년 다문화교육 활성화 계획**.
- 교육부 다문화교육지원팀(2015). **2015년 다문화학생 교육지원 계획**.
- 교육부 다문화교육지원팀(2016). **2016년 다문화교육 지원 계획**.
- 교육부 다문화교육지원팀(2017). **2017년 다문화교육 지원 계획**.
- 교육부 교육기획보장과(2018). **2018년 다문화교육 지원계획**.
- 교육부(2017). **다문화학생 전문상담 현황 및 사례 분석 연구**.
- 한국교육개발원(2017). **다문화가정 자녀 현황**.
-
- 강종훈·전주성(2014). 초등학교 이중언어강사의 다문화교육 경험 탐색 및 시사점: 서울시를 중심으로. **교원교육**, 30(3), 1-19.
- 고정은(2015). **육성 프로그램 특성이 참여자 만족도에 미치는 영향 - ‘글로벌 브릿지 사업’을 중심으로**. 인하대학교 대학원 박사학위논문.
- 곽재용(2012). 한국어 교육과정의 특징과 문제점. **국제언어문학**, 26, 1-25.
- 권대봉(1998). 『**산업교육론**』. 서울: 문음사.
- 권미혜(2014). **결혼이주여성의 초등학생 자녀 양육을 위한 내용중심 한국어 교육 프로그램 개발 연구**. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 김미숙(1999). 『**사회교육 프로그램 평가론**』. 서울: 원미사.
- 김석우(2009). 『**교육평가의 이해**』. 서울: 학지사.
- 김선미·김영순(2008). 『**다문화교육의 이해**』. 한국문화사.
- 김상돈(2010). **다문화교육의 목표와 내용 체계 연구**. 고려대학교 대학원 박사학위논문.



- 김소영·이영민·최영섭·홍성민(2011). CIPP 평가모형과 Kirkpatrick 평가모형을 활용한 중소기업 훈련 컨소시엄 사업의 성과 평가연구. **직업교육연구**, 30(1), 51-74.
- 김영순·이미정·최승은. (2014). 제주 지역 결혼이민여성의 다문화 정책 실태에 관한 연구. **탐라문화**, 44, 239-272.
- 김인창(2009). **다문화가정 자녀의 자기효능감과 부모-자녀 친밀감이 학교적응에 미치는 영향 : 경기도 고양시에 거주하는 엄마의 국적이 일본인인 다문화가정 자녀를 중심으로**. 선문대학교 사회복지대학원 석사학위논문.
- 김진화(2008). 『**평생교육 프로그램 개발론**』. 서울: 교육과학사.
- 김진화·정지웅(1997). 『**사회교육 프로그램개발의 이론과 실제**』. 서울: 교육과학사.
- 김태준(2000). 기업 교육의 평가 모형, 절차 및 활용 방안. **교육발전연구**, 16, 67-81.
- 김호경(2013). **다문화가족지원센터 프로그램 성과 요인 연구**. 수원대학교 대학원 석사학위논문.
- 김희정(2007). 한국의 관주도형 다문화주의: 다문화주의 이론과 한국적 적용. 『**한국에서의 다문화주의: 현실과 쟁점**』. 서울: 한울아카데미.
- 나장함(2010). 다문화주의 패러다임에 대한 종합 분석. **아시아교육연구**, 11(3), 21-41.
- 맹재숙·박수정(2014). 아시아계 외국인 학생의 학습 경험 연구. **교육연구논총**, 35(2), 51-77
- 맹재숙(2016). 새로운 소수 학습자군, 중도입국학생을 위한 교육 계획 분석. **한국교원교육학회 제70차 연차학술대회 발표자료**.
- 먼리리·김정원(2015). 이중언어강사의 역할, 만족도 및 문제점에 대한 탐색: 서울다문화교를 중심으로. **다문화교육연구**, 8(3), 39-59.
- 박남수(2007). 초등학교 교사들의 다문화교육에 대한 인식과 실천. **사회과교육연구**, 14(1), 213-233.
- 박도순(1988). 『**교육평가-수업 프로그램 평가를 중심으로-**』. 서울: 배영사.
- 박성혁·성상환(2008). 우리나라 다문화교육정책 추진현황, 과제 및 성과 분석 연구. **교육연구와 실천**, 72, 19-60.
- 박소연(2006). **HRD 프로그램의 논리 주도적(Theory-Driven) 평가체제 개발**. 고려대학교 박사학위논문.
- 박수희(2013). **다문화교육 관련 법령의 분석-다문화교육에의 함의**. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 박은애(2007). **다문화가정 자녀의 교육 실태조사 연구: 경상남도 다문화가정 자녀를 중심으로**. 창원대학교 교육대학원 석사학위논문.



- 박종대(2017). **한국 다문화교육정책 사례 및 발전 방안 연구-상호문화주의를 대안으로-**. 한국의국어대학교 대학원 박사학위논문.
- 박진경·원숙연(2010) 중앙정부 공무원의 다문화정책 정향성에 작용하는 영향요인. **한국행정학보**, 44(3), 191-217.
- 박천웅(2007). **‘혼종적 담론비판분석’으로 본 한국의 다문화담론 비판**. 인하대학교 대학원 박사학위논문.
- 방기혁·신윤호 (2011) 다문화 대안교육 프로그램의 분석 및 발전 방향, **실과교육연구**, 17:2, 237-256.
- 배호순(1994). 『프로그램 평가론』. 원미사.
- 서현·이승은. (2007). 농촌지역의 국제결혼 가정 자녀가 경험하는 어려움에 관한 연구. **열린유아교육연구**, 12(4), 25-47.
- 설동훈(2005). 다문화 사회에서의 조화와 공존. **국제 인적교류 지원을 위한 세미나 발표자료(2005.05.25.)**. 법무부.
- 설동훈·윤홍식(2005). 국내 거주 여성 결혼이민자의 사회경제적 적응과 사회복지정책. **한국사회복지학회 학술발표대회지**, 247-265.
- 성인성(2015). **다문화가정 학부모의 한국어교육 실태조사 - 대전·충남 지역을 중심으로** -. 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.
- 송경섭(2010). **한국의 다문화교육정책 분석 및 발전방향 탐색**. 경기대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 신행철(1997). 제주학의 과제와 방법; 제주인의 정체성과 일본 속의 제주인의 삶. **제주도연구**, 14, 53-80.
- 양경은, 함승환(2015). 다문화정책의 사회통합 효과. **한국사회정책**, 22(2), 9-31.
- 양계민, 김성식, 김재우, 김주영(2017). **다문화교육 종합발전방안연구**. 교육부 정책연구구.
- 양승주 외(2016). **다문화 가정 자녀의 공교육 진입 방안**. 교육부 정책연구.
- 염미경(2013). 다문화가족의 한국생활 적응과 지역사회 다문화교육의 방향. **교육과학연구**, 15(2), 23-37.
- 염미경·김규리(2008). 제주여성결혼이민자들의 결혼이주, 딜레마와 적응. **지역사회학**, 9(2), 151-182.
- 오고운·김성봉(2011). 제주지역 다문화교육의 문제점과 발전 방향. **탐라문화**, 39, 87-117.
- 유소영(2009). 제주결혼이주여성의 사회생활 적응 실태와 사회통합 방향. **교육과학연구**



- 구, 11(2), 213-239.
- 윤명희(2012). **제주지역 외국인 선원의 이주와 적응**. 제주대학교 대학원 석사학위 논문.
- 윤용택(2015). 제주도민의 정체성과 생활문화 의식. **제주도연구**, 43, 179-211.
- 이규녀(2010). **인재개발 사이버 교육 프로그램의 과정중심 평가준거 개발**. 중남대학교 대학원 박사학위논문.
- 이규녀·최완식·박기문(2010). 인재개발 사이버 교육 프로그램의 과정중심 평가준거 개발. **직업교육연구**, 29(3), 157-185.
- 이덕로·김소영(2009). 기업 조직별 인적자원개발 성과 평가연구: 상대적 효율성과 판별요인 분석. **직업교육연구**, 28(3), 1-24.
- 이명중(2013). **한국 다문화교육 정책의 내용 및 실태분석**. 중부대학교 박사학위논문.
- 이명희·김기화·황진민·이재창·허은지(2017). 다문화예비학교의 역할과 개선과제. **교육문화연구**, 23(4), 409-432.
- 이민경·양계민(2011). 다문화 교육 프로그램 효과성 분석을 통한 다문화 교육 방향성 고찰. **현대사회와다문화**, 1(2), 176-199.
- 이성순(2014). 다문화가정 학생 멘토링의 운영 현황과 개선과제 - 교육과학기술부의 멘토링 운영 사례를 중심으로. **다문화콘텐츠연구**, 16, 89-122.
- 이승미·김대영·홍후조·민부자. (2007). 방과후 학교의 운영체제 개선 방안 연구. **교육과정연구**, 25(3), 289-314.
- 이영자(2009). **다문화가정을 위한 교육 정책 분석 - 국제결혼 이주 여성과 외국인 근로자 중심-**. 전남대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이장익(2012). 교육정책 집행과정의 미시적 분석연구: 교장공모제 운영사례를 중심으로. **교육정치학연구**, 19(1), 105-126.
- 이준희·김수홍·김진미(2010). CIPP 모형에 기반한 교원능력개발평가제 평가 연구. **한국교육학연구**, 16(1), 183-213.
- 이창기(1999). 『**제주도의 인구와 가족**』. 서울: 영남대학교출판부.
- 이지원(2016). **다문화 가정 자녀 대상 한국어 교육 정책 연구**. 연세대학교 대학원 석사학위논문.
- 이현정(2012). **다문화가정 초·중등 학생 학교적응을 위한 교육 프로그램 운영 및 개선에 대한 연구**. 건국대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이효인(2015). 중도입국 자녀 대상 한국어 교육 연구-전남지역의 현황과 과제를 중심으로. **호남문화연구**, 58, 307-331.



- 임지영(2017). **고려인 아동 밀집 초등학교의 다문화교육 실태 분석 - 경기 남부 A초등학교를 사례로 -**. 서울교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 장성수·이성은·오창현(2011). 제주특별자치도의 무사증 입국제도를 활용한 중국인관광객 유치확대 방안. **한국관광학회 학술대회 발표논문집**, 577-587.
- 장숙경(2015). **초등 다문화 예비학교 및 특별학급 담당교사의 경험 연구**. 경기대학교 대학원 석사학위논문
- 장영미(2017). **중도입국자녀를 위한 다문화 예비학교 운영의 발전방안 연구**. 대구교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 장인실·김경근·모경환·민병곤·박성혁·박철희·성상환·오은순·이윤정·정문성·차경희·차윤경·최일선·함승환·허창수·황매향(2012). 『**다문화교육의 이해와 실천**』. 서울: 학지사.
- 전경숙(2008). 경기도 지역의 다문화가정과 일반가정 청소년의 생활실태 조사-학교생활과 가정생활을 중심으로. **청소년상담연구**, 16(1), 167-185.
- 전영은·박원진(2018). 근거이론을 활용한 초등교사의 다문화 특별학급에 대한 인식 분석-경기도 다문화 특별학급 사례를 중심으로-. **시민교육연구**, 50(1), 141-169.
- 전은희(2015). 초등학교 이중언어강사의 학교생활에 대한 질적연구: 어려움과 대응, 이점을 중심으로. **다문화교육연구**, 8(2), 1-46.
- 정광중·오성배·황석규·고광명(2011). 제주국제자유도시 다문화교육 프로그램 개발 방향. **한국사지리지리학회지**, 21(2), 173-193.
- 정원석(2017). **다문화교육 정책의 집행실태와 수용에 대한 질적 사례연구: 경기도 지역 초등학교를 중심으로**. 연세대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 제주특별자치도교육청(2018). **2018년 다문화교육 시행 계획**. 제주특별자치도 교육청 국제교육협력과.
- 조석주(2007). 다문화공생을 위한 지방자치단체의 외국인 지원 강화방안 - 외국인 근로자 및 결혼이민자 사례를 중심으로. **한국지방자치학회 학술대회 자료집**, 271-304.
- 조영달(2006). **다문화가정의 자녀 교육 실태 조사**. 교육인적자원부 정책과제.
- 조영달·박윤경·이혁규·이경수(2008). 『**학교 다문화교육 프로그램 운영실태 분석 연구**』. 서울: 교육과학기술부.
- 조승호(2011). **다문화가정 자녀를 위한 교육정책 연구**. 한양대학교 행정·자치대학원 석사학위논문.
- 조양숙·이윤식(2015). CIPP 평가모형에 의한 학교컨설팅 평가 준거 개발. **교육행정학**



- 연구, 33(4), 277-301.
- 중앙다문화교육센터(2016). **다문화 예비학교 운영 가이드라인**.
- 지세진(2016). **다문화아동에 대한 교육복지 지원정책 분석 연구**. 경남과학기술대학교 산업복지대학원 석사학위논문.
- 진관훈. (2011). 제주지역의 사회적 자본 연구. **제주도연구**, 35, 67-117.
- 채보근(2011). **이민자 사회통합을 위한 다문화교육정책에 관한 연구: 여성가족부와 법무부를 중심으로**. 청주대학교 사회복지·행정대학원 석사학위논문.
- 최병선(2006). 정책사례 연구 다시 보기 - 사례연구에 대한 오해와 편견. **한국정책학회보**, 15(1), 171-198.
- 최은하(2016). 제주자치경찰과 치안서비스의 기능. **한국경찰학회보**, 60, 329-359.
- 최진영·조현희·이선민(2014). 다문화교육 접근법에 따른 다문화교육 정책 및 실행 분석. **초등교육연구**, 27(4), 295-322.
- 최충욱·조인제(2010). 다문화교육 연구의 동향과 향후 과제. **다문화교육**, 1(1), 1-20.
- 편윤희(2014). **결혼이민자를 위한 한국어 교육 방안 연구 : 전라남도 다문화가족지원센터 1:1 방문교육을 중심으로**. 동신대학교 대학원 석사학위논문.
- 한정섭·양효순·강슬기·송하연(2017). CIPP평가모형을 활용한 서울시 아동 음악교육 프로그램 발전방안 연구. **음악교육연구**, 46(2), 179-198.
- 함승환·구하라·차윤경(2014). 다문화사회 친화적 교육과정 정책의 효과: 민족·언어적 소수자 학생의 수학 흥미 및 성취도를 중심으로. **다문화교육연구**, 7(4), 123-142.
- 허경미(2015). 다문화가정 청소년에 대한 사회통합프로그램의 효과성 분석. **한국공안행정학회보**, 24, 243-274.
- 허미화(2008). 한국사회의 다문화적 변화와 국제결혼가정 유아의 교육환경 고찰. **유아교육연구**, 28(1), 265-281.
- 홍민정(2015). **도시·농촌 간 다문화가족지원정책의 효과 및 효율성 분석**. 서울대학교 대학원 박사학위논문.
- 홍영숙(2007). **다문화가정이 봉착하는 자녀교육 문제와 시사점**. 광주교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 황갑진(2011). 학교 다문화교육 정책과 프로그램의 현황과 문제점. **사회과교육연구**, 18(4), 151-167.
- 황범주(2008). **다문화가정을 위한 교육정책 분석**. 안양대학교 대학원 박사학위논문.
- 황석규(2009). 제주국제자유도시 다문화정책의 과제와 미래. **탐라문화**, 35, 371-404.



- 황석규(2011). 제주특별자치도 승격 이후 범문화사회로의 변화 가능성. *한국사진지리학회지*, 21(3), 197-208.
- 황석규(2012). 제주 다문화사회의 의미와 사회통합. *제주학회 학술발표논문집*, 171-200.
- Alkin, M. C. (1985). *A guide for evaluation decision makers*. SAGE Publications, Incorporated.
- Banks, J. (2008). Diversity and citizenship education in global times. *Education for citizenship and democracy*, 57-70.
- Bennett, J.M. (2009): Cultivating intercultural competence. In: *D. Deardorff (Ed.): The Sage handbook of intercultural competence*. Thousand Oaks, CA: Sage, 135-140.
- Cronbach, L. J. (1984). *Essentials of psychological testing (4th ed.)*, New York: Harper Row.
- David W. J & Roger T. J(2002), *Multicultural Education and Human Relations*. Allyn and Bacon
- Donna M. G. & Philip C. C. (2004). *Multicultural Education in a Pluralistic Society*. Pearson Merrill Prentice Hall.
- Grant, L.(1993). Race and schooling of yong girls. In *Wrigley, J.(eds.), Education and gender equality*. London: Falmer Press.
- Gerring, J. (2004). What is a case study and what is it good for?. *American political science review*, 98(2), 341-354.
- Gerring, J. (2006). *Case study research: Principles and practices*. Cambridge university press.
- Kraiger, K., Ford, J. K. & Salas, E. (1993). Application of cognitive, skill-based, and affective theories of learning outcomes to new methods of training evaluation. *Journal of Applied Psychology*, 78, 311-328.
- Nieto, S.(1992). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education*. NY: Routledge.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Reiser, R. A. & Dempsey, J. V. (Eds.). (2012). *Trends and issues in instructional design and technology*. Boston: Pearson.
- Robinson, B. (2002). *The CIPP approach to evaluation*. COLLIT project.
- Sleeter, C. E. (2009). Developing teacher epistemological sophistication about multicultural curriculum: A case study. *Action in Teacher Education*. 31 (1), 3-13



- Sonia N. & Patty B. (2012). Affirming Diversity: The Sociopolitical Context of Multicultural Education, *Pearson Education*, 12.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Stufflebeam, D. L. (1971). *The relevance of the CIPP evaluation model for educational accountability*. The Annual Meeting of the American Association of School Administrators.
- Stufflebeam, D. L. (2000). Lessons in contracting for evaluations. *The American Journal of Evaluation*, 21, 293~314.
- Warr, P., Bird, M. & Rackham, N. (1970). *Evaluation of Management Training*. London: Gower Press.
- Yin, R. K. (2002). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Yin, R. K. (2006). *Case Study Methods: Design and methods*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- 제주매일 기사(2018.08.22.). “난민법과 무사증 제도 즉각 폐지하라” 난민대책국민행동·도민연대 청와대 앞서 회견.
- 법무부 출입국·외국인정책본부, 「출입국·외국인정책 통계월보」, 2018년 7월호
- 통계청(2017). 2016년 다문화 인구동태 통계.
- 미국사범대학협회(AACTE) 성명(1973). No One Model American. A Statement on Multicultural Education



Abstract

Analysis of Multicultural Education Program Management Process in Jeju Special Self-Governing Province – Focusing on Nodutdol Multicultural Prep Schools

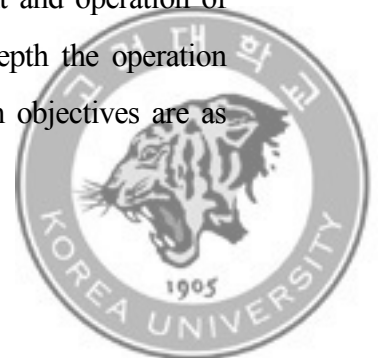
Kim Dong Hyun

Department of Education, Graduate School

Korea University

Advised by Prof. Kiyong BYUN

Since the 1990s, the influx of people with diverse nationalities and races has resulted in the rapid growth of multiculturalism in Korean society. The increase of multicultural population has caused a new social problem that has never been before in Korean society, and a national countermeasure for multicultural families has begun. The multicultural prep school is a program that supports entry into the Korean education system through intensive education of Korean language and culture. For the first time in the country, the ‘Nodutdol multicultural prep school’ has been developed by Jeju Multicultural Education Center, which was influenced by the environmental characteristics of Jeju Island. Therefore, this study is designed to derive implications for the establishment and operation of regional multicultural education programs by analyzing in-depth the operation process of the programs. Research issues to achieve research objectives are as



follows: 1) How is the management process of the Nodutdol multicultural prep school program in Jeju? What are the characteristics and problems of each operating process? 2) What environmental factors have affected the operation of multi-cultural prep school programs in Jeju?

To achieve the objectives of the study, qualitative case study method was used in this study. To derive the framework for the analysis of the study, the process-oriented assessment model of Stufflebeam(1971) was used, and the factors corresponding to each stage of the assessment were derived through prior study of multicultural prep schools in other provinces. Research data were collected by interviews with stakeholders and it was conducted in semi-structured for the convenience of the participants. To supplement the uncertainty of the interview, the research data also included policy documents from the Jeju Special Self-Governing Administration and the Jeju Multicultural Education Center as research materials. Finally, the interview content and the analysis results were confirmed to be consistent with the opinions of the participants in the study.

The results of the research derived from the above process are as follows: First, an analysis of the operation process of a multi-cultural prep school proved that the prep school program is operating in a unique form that is different from the operation method used in other regions. Second, the characteristics of the Multicultural Education System, geographical characteristics, and the characteristics of the multicultural population of Jeju are affecting the stage of planning and operation of the Nodutdol prep school program. The research is meaningful in that the understanding of the environment in Jeju province affected program planning and operation through the above process has examined the potential for future regional-specific multicultural education policies and programs.



Based on the conclusions of this study, suggestions are as follows: First, it is necessary to systematically secure personnel for multicultural education in the region. The frequent replacement of members of institutions that conduct local multicultural education has a negative impact on long-term multicultural education. Therefore, in order to compensate for these difficulties, it is necessary to foster multi-cultural education human resources, under long-term plans. Second, it is necessary to improve the problems that have arisen in the implementation of the program. Problems for stable program operation such as improvement of treatment for temporary teachers, supplementing Korean textbooks and curricula, and securing support system for each school and center are required. Third, the stiffness of the program's operating system should be mitigated. The Jeju Multicultural Education Center is a public institution that is affiliated with the education office, and is hindering autonomous program operation. This problem is limiting the activities of teachers, and it has a negative impact on students. To solve this problem, a developmental direction is needed through smooth communication between the temporary teachers and the center. This study is a qualitative case study with some limitations in the reliability and usability of the study in general context. The accumulation of case studies for similar programs in future studies will complement these limitations.

