

문화다양성 교육 교사 연수 프로그램 효과 분석

성상환, 모경환, 박세나, 김규정
서울대학교

Effects of a Professional Development Program for Cultural Diversity Education

Sang Hwan Seong*, Kyung-Hwan Mo, Sena Park**, Gyujeong Kim
Seoul National University

ARTICLE INFO

Article history:

Received Feb 13 2024

Revised Mar 04 2024

Accepted Mar 08 2024

Keywords:

cultural diversity, cultural diversity education, teacher education, teacher professional development, teacher belief

ABSTRACT

This study evaluates the effectiveness of a professional development program designed to enhance teachers' competencies in cultural diversity education. A three-day, 17-hour program was developed through a review of significant Korean and international literature on cultural diversity in teacher education. It was implemented for 26 elementary school teachers across the country in August 2023 through Center 'E' at University 'S'. Employing a mixed-methods research approach, the study gathered quantitative data on shifts in teachers' cultural beliefs through pre- and post-training surveys, analyzing 16 responses with paired-sample t-tests. Additionally, semi-structured interviews with three teachers were conducted approximately five months after training to evaluate the long-term effects on teachers' beliefs and teaching practices. Results from the quantitative analysis indicate a statistically significant improvement in the participants' cultural beliefs following the program. Qualitatively, the program was found to foster shifts in teachers' beliefs and enhance their teaching practices and commitment to cultural diversity education. These findings underscore teachers' critical role as facilitators of cultural diversity education and contribute to the field by offering empirical evidence on the impact of professional development programs on enhancing cultural diversity competencies and beliefs. Given the limited research on such programs, this study illuminates potential directions and challenges for future cultural diversity teacher training.

* First author, sseong@snu.ac.kr

** Corresponding author, senaque@snu.ac.kr

I. 서론

오늘날 상호 연결성과 의존성이 심화하는 글로벌 환경에서 문화적 역량을 갖춘 시민을 육성하는 것은 교육의 새로운 지향이자 필수적인 과제가 되었다. 그러나 교실 안팎의 다양성이 증가한다고 하여 자연스럽게 학생들의 상호이해가 증진될 것으로 기대하기는 어렵다. 학습자들이 다양한 관점을 습득하고 문화적 차이를 포용적으로 탐구할 수 있는 역량을 갖추게 하기 위해서는 체계적인 문화다양성 교육이 요청된다.

이때 문화다양성 교육을 바탕으로 다양한 문화적 배경의 학생들 간의 긍정적인 상호작용을 촉진하고 포용적인 교실 환경을 조성하는 과정에서 교사는 핵심적인 역할을 한다. 문화다양성의 가치를 존중하도록 하는 교육 내용은 최종적으로 교사의 신념과 역량을 통해 학생들에게 전달되기 때문이다. 그러한 역할을 효율적으로 수행하기 위해 교사는 문화다양성 교육을 위한 지식, 기능, 가치·태도를 갖추어야 하며, 교사의 자질 함양을 위해서는 문화다양성 교육을 위한 효과적인 교사 교육이 필요하다.

그러나 지금까지 문화다양성 교사 교육에 관한 관심과 연구는 상대적으로 드물었다(Zeichner, 1993). 또한 그러한 교사 교육 프로그램의 구성요소를 제안하는 연구에 비해 프로그램의 효과를 경험적으로 입증한 실증 연구는 더욱 희소하였다. 그러나 날로 증대되는 사회 안팎의 다양성과 그로 인한 문화다양성 교육의 필요성을 고려할 때, 이론과 실체를 종합하여 문화다양성 교사 교육 프로그램을 구안하고 그 효과를 실증적으로 검증하는 작업은 필수적인 과제가 되었다. 이러한 문제의식 하에 수행된 본 연구는 문화다양성 교육을 효과적으로 실행하기 위해 필요한 교사 역량을 살펴보고, 초등학교 교사를 대상으로 이를 육성하기 위한 교사 연수 프로그램을 개발하여 그 효과를 검증하는 것을 목적으로 한다.

본 연구에서 특히 초등학교 교사를 대상으로 연수 프로그램을 기획하고 효과를 검증하고자 한 이유는 다음과 같다. 점증하는 사회적 다양성으로 인해 학생들은 어린 시절부터 다양성이 증가하는 환경에 노출되고 있다. 특히 초등학교 시기는 학생들이 정체성을 형성하고 기초적인 사회·정서적 기능을 계발하는 중요한 단계로서, 이 시기에 다양한 관점에 접하여 이를 존중하는 태도를 형성하게 하면 문화적 편견을 감소시키고 포용적으로 문제를 해결하는 능력을 길러줄 수 있다. 또한 초등학교는 모든 교과 수업이 한 명의 담임교사의 지도하에 진행되는 특성으로 인해 수업·비교과·생활지도를 아우르는 통합적인 문화다양성 교육 실행이 가능하다. 이러한 이유로 본 연구에서는 초등학교 교사를 대상으로 문화다양성 교사 연수를 실시하고 그 교육적 효과를 검증하고자 하였다.

문화다양성 교육의 실행에 영향을 미치는 교사의 역량은 다양하게 제시될 수 있으나, 본 연구에서는 특히 교사의 문화적 신념에 초점을 맞추어 연수 프로그램의 효과를 분석하고자 하였다. 교사의 문화다양성 교육 역량이 실제로 향상되었는지를 연수 직후 단기간에 측정

하기에는 어려움이 있으며, 교사의 신념은 교육의 목표 설정은 물론 학생과의 상호작용 방식 교육 활동 전반에 영향을 미치는 중요한 요인이기 때문이다. 교사의 문화적 신념에 대한 교사 교육의 효과를 주장하는 대부분의 연구는 주로 횡단적 평가에 기초하고 있으나 (Sleeter & Owuor, 2011), 신념을 목표로 하는 교사 연수의 효과를 온전하게 이해하기 위해서는 시간의 경과에 따른 신념 변화나 신념이 교육적 실천에 미치는 영향을 총체적으로 탐구할 필요가 있다(Civitillo et al., 2018).

이에 이 연구에서는 선행연구 분석을 통해 초등학교 교사가 효과적인 문화다양성 교육의 촉진자가 되도록 돕는 데 필요한 교사 연수 프로그램을 구안하고, 2023년 8월 S대학교 E연구원의 주관으로 연수를 진행하였다. 이후 양적 자료와 질적 자료를 시간의 경과를 두고 순차적으로 수집하는 설명적 순차 혼합 연구 설계를 활용하여 연수의 효과를 분석하였다. 즉 사전-사후 검사와 질적 면담을 통해 문화다양성 교육 연수 프로그램이 교사들의 문화다양성 신념과 문화다양성 교육 실천에 미치는 영향을 종합적으로 분석하고자 하였다.

본 연구를 통해 문화다양성 교육 역량을 증진하는 교사 연수 프로그램에 대한 실증적 자료를 제공함으로써 문화다양성 교육에 관한 교사 전문성 연구에 기여할 수 있을 것으로 기대한다. 또한 본 연구는 문화다양성 교육을 위한 교사 역량 강화의 중요성과 그와 관련된 정책적 관심의 필요성을 환기한다는 점에서 교사 교육적 의의를 갖는다.

II. 이론적 배경

1. 문화다양성 개념과 문화다양성 교육

가. 문화다양성 개념

우리나라의 「문화다양성의 보호와 증진에 관한 법률」(이하 「문화다양성법」) 제2조에 의하면 문화다양성은 “집단과 사회의 문화가 집단과 사회 간 그리고 집단과 사회 내에 전하여지는 다양한 방식으로 표현되는 것”을 의미하며, “그 수단과 기법에 관계없이 인류의 문화유산이 표현, 진흥, 전달되는 데에 사용되는 방법의 다양성과 예술적 창작, 생산, 보급, 유통, 향유 방식 등에서의 다양성을 포함”하는 것이다. 이 법은 2005년 유네스코에서 채택된 「문화적 표현의 다양성 보호와 증진 협약」을 우리나라에서 비준하며 제정된 것으로서, 문화다양성의 개념을 정의하고 이를 육성하기 위해 이행되어야 할 공적 의무들을 제시하고 있다.

문화다양성 개념은 유네스코의 세계 문화 정책 회의(1982)에서 본격적인 의제로 다루어지기 시작했다. 이 회의에서 유네스코는 문화가 “예술과 문학뿐만 아니라 삶의 양식, 인간의

기본적 권리, 가치 체계, 전통과 신념”을 모두 일컫는다고 강조함으로써 문화를 모든 삶의 양식으로 확대하였다(UNESCO, 1982, p. 8). 이러한 개념은 유네스코의 ‘우리의 창조적 다양성 보고서(1995)’에서 더 심화되어, 우리가 지니는 문화적 다양성이 생물학적 다양성과 같은 장점을 가진다는 결론에까지 이르게 되었다(UNESCO, 1995, p. 54). 사회의 다원성이 모든 인류의 경험과 지혜를 축적하고 있다는 점으로부터 문화다양성을 적극적으로 보호해야 한다는 당위성으로 나아가게 된 것이다. 이후 유네스코는 문화다양성과 관련하여 가장 중요한 문헌인 ‘세계문화다양성 선언(2001)’을 발표하여, 모든 문화는 창의성의 원천으로서 보존되고 전승되어야 하며 문화다양성이 곧 인류의 공동 유산임을 널리 천명하게 된다(UNESCO, 2002, p. 12).

유네스코에서 발전시켜 온 문화다양성 개념은 단순히 우리 사회에 다양한 문화가 존재한다는 사실 이상의 의미를 지니고 있다. 전종한(2016)은 문화다양성이라는 개념이 다양성을 좋은 것으로 인지하고 이를 지향하려는 일종의 의지를 표명한다고 주장한다. 장의선 외(2016) 역시 문화다양성은 가치중립적인 개념이 아니라 다양한 문화의 번영과 지속가능한 발전을 추구하는 등의 가치를 내포하고 있다는 점을 강조하였다. 이처럼 사회의 다양성이 증대하고 있는 오늘날 문화다양성의 가치를 지향하며 다른 문화를 존중하고 포용하려는 태도는 사회구성원들이 갖추어야 할 필수적인 자질이 된다. 즉, 문화다양성은 다원성이 심화되는 공동체 사회의 일원이자 세계시민으로서 반드시 지켜나가야 할 가치이자 역량이다(임철일 외, 2014).

이에 우리 사회의 다양성을 장려하고 증진하기 위해서는 문화다양성 교육이 시민교육의 핵심적 요소로 시행되어야 할 필요가 있다. 문화다양성은 인류 보편적 인권을 실천하고 사회통합을 추구하면서 평화를 실천할 수 있게 하는 가치이다(이동성 외, 2013). 따라서 다원화된 사회를 살아가는 구성원들에게는 다종다양한 문화적 관점을 체득하고 이러한 차이를 존중할 수 있도록 하는 교육이 요청된다.

나. 문화다양성 교육

우리나라는 이러한 필요성에 발맞추어 문화다양성 교육에 대한 법적 의무를 명시하고 있다. 2014년에 제정된 「문화다양성법」 제13조에는 “국가와 지방자치단체는 사회구성원이 문화다양성을 이해하여 그 보호와 증진에 기여할 수 있도록 학교를 포함한 교육시설, 교육단체 등을 활용하여 문화다양성 교육을 시행하도록 노력하여야 한다.”고 명시되어 있다. 이는 문화다양성의 가치에 대한 인식을 심화하고 문화다양성을 보호하기 위한 실천 의지를 다지려는 공적인 교육적 노력이 수반되어야 함을 강조한 것이다. 이러한 사회적 움직임에 힘입어 최근 문화다양성 교육의 필요성을 인식하고 그 의미와 내용에 대해 고찰하는 연구들이 활발하게 진행되고 있다.

문화다양성 교육을 정의하는 방식은 기관과 학자마다 조금씩 다르지만, 이들은 모두 궁극적으로 문화다양성의 가치를 제고하고 이를 적극적으로 장려하려는 목적을 지녔다는 공통점을 지닌다. 문화다양성 교육의 목표 및 특징을 적극적 다문화주의와 간문화주의에 기초하여 논의한 이동성 외(2013)의 연구에 따르면, 문화다양성 교육은 우리 사회 구성원들이 가지는 문화적 차이와 다양성을 지향하는 교육으로서 모든 학생들을 대상으로 하여 범교과적인 실천 방안을 모색한다는 특성을 보인다. 임철일 외(2014)는 “문화에 대한 이해를 바탕으로 문화 다양성이 증가하는 원인과 양상을 파악하고 다양한 문화에 대한 감수성과 존중하는 태도를 길러 문화적 공존을 위해 실천하는 것”을 문화다양성 교육의 목표로 설정하면서 인지, 정의, 행동 차원에서 문화다양성 교육의 세부적 지향을 설정하였다. 비슷한 맥락에서 모경환 외(2022)는 문화다양성 교육을 “인류의 문화유산이 다양한 문화적 표현을 통해 전달, 증대, 전승되도록 하며, 다양한 양식의 창작, 유포, 향유가 이루어지도록 하는 교육”으로 정의하였다. 이처럼 문화다양성 교육은 우리 사회의 문화다양성을 보호하고 증진하고자 하는 목적을 가지고 있으며, 구성원들의 실천적인 측면까지 교육의 내용에 포함하여 실시하고 있음을 알 수 있다.

문화다양성 교육은 문화다양성이라는 가치의 중요성을 인지하고 개념을 이해하는 차원에서 끝나지 않으며, 학습자의 지식, 기능, 가치 및 태도의 종합적 측면에서 발전을 도모한다. 즉, 구체적인 행동과 실천으로 나아갈 수 있는 기능·역량 차원이 중요하게 다루어진다. 장의선과 강민경(2018)은 문화다양성 교육을 통해 자문화 및 타문화에 대한 이해 능력으로서 문화간 인지 능력(intercultural awareness), 문화적 차이에 대한 긍정적 정서의 발전 능력으로서 문화간 감수성(intercultural sensitivity), 문화 간 상호작용 과정에서의 소통 능력으로서 문화간 기민성 또는 효과성(intercultural adroitness or effectiveness)을 높일 수 있다고 설명하였다. 비슷한 맥락에서 최성환 외(2021, p. 121)는 문화다양성 교육이 창의성과 다양성 확보를 위해서 매우 중요하며, 더 나아가 인권 및 평화 의식의 증진을 위해서도 필요하다고 역설한다. 요컨대, 문화다양성 교육은 문화다양성 개념 이해의 인지적 측면뿐만 아니라 문화다양성의 가치를 보호하고 증진하고자 하는 태도와 의지, 그리고 그러한 의지를 실천할 수 있는 기능을 모두 포함하여 통합적으로 이루어지는 교육이다.

2. 문화다양성 교육과 교사 교육

가. 문화다양성 교사 교육의 필요성

문화다양성 교육을 위해서는 무엇보다도 교사의 역할이 핵심적이다. 교사는 단순히 지식이나 객관적인 교육과정을 전달하는 역할만을 수행하지 않는다(Thornton, 1989). 그들은 교실에서 본인의 신념과 교육적 지식을 종합하여 학습자의 배경에 맞게 능동적으로 사고하면

서 교수 행위를 실천하며, 학생들은 그렇게 드러난 교사의 행동과 태도를 보면서 배운다. 이러한 학습 과정은 문화다양성 교육에서도 마찬가지로 적용된다. 문화다양성 교육의 목적과 내용은 결국 이를 가르치는 교사의 신념과 역량을 거쳐 학생들에게 전달된다. 즉, 문화다양성 교육의 성패는 결국 교사에 달려 있는 것이다(Nieto & Bode, 2018). 이처럼 교사가 교실에서 이행하는 역할의 중요성을 고려해 보면, 현장에서 문화다양성 교육을 직접 실천하는 교사들을 대상으로 하는 전문성 교육이 필수적으로 선행되어야 함을 알 수 있다.

Banks(2019/2022, p. 240)는 교육과정의 실행에서 교사의 역할이 중추적이라 강조하면서 교사가 다양한 인종, 민족, 언어, 문화 집단에 대해 긍정적인 태도를 지녀야 다양한 문화에 적합한 교육을 효과적으로 할 수 있다고 주장하였으며, 교사의 문화다양성 역량 강화를 위해 교원 연수 프로그램을 설계하여 지속적으로 실행하는 것이 매우 중요함을 역설했다. 같은 맥락에서 박윤경 외(2008)는 Pang(1994), Klark & Martin(2003)의 논의를 바탕으로 교육의 주체인 교사가 문화다양성에 대해 가지고 있는 태도가 문화다양성 교육의 실행 과정에서 매우 중요한 변인이라고 밝혔다. 모경환(2009) 또한 변화하는 사회의 문화적 다양성에 효과적으로 대응하기 위해 교사들의 의식과 역할이 중요하다고 언급하면서, 이와 관련해 교사 교육 및 교사 연수의 필요성을 제기하는 연구물이 증가하고 있다고 주장하였다.

그러나 이러한 교사 교육의 중요성에도 불구하고 지금까지 실행된 연구에 의하면 교사들은 다양한 문화를 이해하고 학교 현장에서 문화다양성 교육을 실시하는 데 어려움을 겪고 있다. 경기도 초·중등 교사들을 대상으로 조사한 최충욱과 모경환(2007)의 연구에 의하면 설문 참여 교원의 91%가 교사를 위한 다문화 인식 프로그램이나 훈련이 부족하다고 응답하였다. 그 결과 27%의 교사들만이 ‘학생들이 문화적 다양성에 대처할 수 있는 능력을 함양하도록 지도할 수 있다.’는 문항에 긍정적으로 답변하였고, 13%만이 ‘나는 문화적 다양성으로 인해 발생하는 문제들에 대한 해결책을 제시할 수 있다.’는 항목에 그렇다고 인정하는 등 낮은 효능감을 보여주었다. 초등학교 교사들을 대상으로 하여 문화다양성 교육에 대한 인식을 조사한 전영은 외(2023)의 연구에 따르면 교사들은 교육의 필요성에 동의하면서도 실제 현장에서 문화다양성 교육을 실천하는 것이 어렵다고 응답하였고, 그 이유로 교재 등 콘텐츠의 부재, 문화다양성 수업 방법 미흡 등을 제시하였다. 두 연구 사이에 상당한 시간이 지났음에도 불구하고 교사들의 문화다양성 교육에 대한 인식과 자신감에는 큰 변화가 관찰되지 않았다. 따라서 점차 다원화되어 가는 우리 사회에서 교사들이 문화다양성에 대응하는 역량을 함양하고 문화다양성 교육의 효능감을 증진하게 하기 위해 문화다양성 교사 교육의 시행이 시급하다는 점을 확인할 수 있다.

나. 문화다양성 교사 교육의 목적

1) 문화다양성 교육을 위한 교사의 역량

문화다양성 교사 교육은 교사들로 하여금 문화다양성 교육을 위한 역량을 충분히 갖추도록 준비시키는 것을 그 목적으로 한다. 문화다양성 교육을 위한 교사의 역량은 문화다양성 교육을 시행하는 데 필요한 지식, 기능, 가치·태도, 다양한 문화적 배경을 지닌 학생 및 학부모와 효과적으로 협력하는 데 필요한 자질을 포괄한다.

Zeichner(1993)와 Melnick & Zeichner(1995)에 따르면 문화다양성 교육을 위한 교사 및 예비 교사의 자질로는 교사 본인의 문화적 정체성에 대한 이해, 학습자의 문화 등 타문화에 대한 이해, 문화다양성 교육을 위한 교수법적 역량, 현장 경험의 네 가지를 들 수 있다. 첫째, 교사는 자신의 문화적 정체성을 스스로 파악하여야 한다. 자신의 문화적 경험을 이해하고 문화적 정체성을 분명하게 계발하는 것은 간문화적 이해의 필수적인 요건이다(Banks, 1991). 따라서 교사로 하여금 자신의 문화적 관점을 성찰하도록 하여 본인과 세계에 대한 인식을 재구성하고 더 명료하고 개방적인 정체성을 형성하도록 할 필요가 있다.

둘째, 학습자의 문화 등 타문화에 대한 이해를 갖추어야 한다. 특히 학습자의 특성과 삶의 경험을 알고 담당하는 학교나 학급이 속한 지역사회의 특징을 파악하는 것은 문화적 무지에서 기인할 수 있는 실수를 예방하고 효과적인 수업 전략을 수립하기 위해 중요하다(Ellwood, 1990, Zeichner, 1993에서 재인용). 따라서 교사로 하여금 언어, 계층, 종교 등 학습자나 학부모의 문화적 다양성에 대한 풍부한 이해를 갖추도록 할 필요가 있다.

셋째, 문화다양성 교육을 위한 수업 역량을 갖추어야 한다. 이는 협동학습, 역할극, 게임 등 문화다양성 교육 목표의 달성에 효과적인 수업 전략을 활용할 수 있는 능력뿐 아니라 제시된 교육과정의 문화적 편향성을 분석하고 보완할 수 있는 역량, 문화다양성 주제를 중심으로 한 교과 연계 수업을 실행할 수 있는 역량, 다양한 문화에 대한 지식을 활용하여 포용적인 교육 자료를 개발할 수 있는 역량 등을 포함한다.

넷째, 현장 경험을 통해 다양한 문화와의 교류 경험을 갖추어야 한다. 자신과 다른 문화적 배경을 지닌 학생을 지도하거나 학부모 및 지역사회 구성원을 만나 소통하는 과정에서 교사는 다양한 문화 간의 진정성 있는 상호작용 방식을 습득할 수 있다. 이때 직접적인 접촉이 아니더라도 사례 학습이나 동료 교사와의 교류를 통해 다양한 학습자에 대한 지도 경험을 간접적으로 접하고 노하우를 공유하는 것 역시 효과적이다. 특히 문화다양성 교육에 관한 성공적인 경험을 지닌 동료 교사들과의 교류를 통해 교사들은 실제성 있는 문화다양성 교육 역량을 함양할 수 있다.

비슷한 맥락에서 Szelei et al.(2020)은 문화다양성 교육을 위한 교사의 전문성 함양(professional development) 프로그램이 육성해야 할 내용으로 다음과 같은 사항을 제시하고 있다. 첫째, 교사가 언어, 문화, 종족적 다양성에 대한 지식을 갖추도록 해야 한다. 둘째, 다원적인 사회에서 자신의 위치성에 대한 자각을 바탕으로 자신의 관점과 교수활동과의 관련성을 성찰하도록 해야 한다. 셋째, 다양성 교수를 위한 수업 방법에 대한 능력을 함양하도록

해야 한다. 넷째, 교사들 간에 다양성 교수를 위한 공동 협력 활동(collegial collaboration)을 할 수 있는 환경을 조성해 주어야 한다.

이처럼 문화적으로 다원화되고 있는 교실 환경에 교육적으로 적절히 대응하기 위해서는 지식, 기능, 태도와 경험을 아우르는 교사의 문화다양성 교육 역량이 중요하게 요청된다. 교사 교육 프로그램은 교사들이 이러한 역량을 갖추도록 지원함으로써 다양한 문화들이 조화를 이루는 포용적인 교육 환경을 조성하는 데 기여할 수 있다.

2) 교사의 문화적 신념

문화다양성 교육에 관한 교사의 역량이 실제 교육 활동을 개선하기 위한 실천으로 이어지게 하기 위해서는 교사의 신념을 바람직한 방향으로 변화시켜야 한다. 교사가 교육, 학습, 지식에 관해 가지는 신념은 교육적 결정을 내리는 과정에서 필터와 같은 역할을 하며 교육 활동에 영향을 미친다(Pajares, 1992). 그 밖에도 교사가 사용하는 수업 전략, 학생과 상호작용하는 방식 등이 모두 교사의 신념에 의해 직접적으로 영향을 받는다(Nelson & Guerra, 2014; Staub & Stern, 2002; Stipek et al., 2001).

교사가 문화적으로 다양한 교육 환경에 대응하는 방식 역시 교사의 신념에 의해 달라진다(방상옥, 임은미, 2020; Harrington & Hathaway, 1995). 따라서 교사들로 하여금 다양한 문화적 배경을 가진 학생들을 잘 가르치도록 하기 위해서는 그들에게 문화다양성에 대한 긍정적 신념을 심어줄 필요가 있다(Gay, 2010; Milner, 2010). 문화다양성을 부정적으로 여기거나 특정 문화에 대한 부당한 편견을 가진 교사는 다양한 학생들을 성공적으로 가르칠 수 있는 교수법의 적용에 어려움을 겪는다(Aronson & Laughter, 2016). 따라서 교사 교육은 문화다양성에 관한 교사의 바람직한 신념을 증진시키는 것을 주요한 목표로 삼아야 한다(Civitillo et al., 2018).

Hachfeld et al.(2011)에 의하면 교사가 교육 현장의 문화적 다양성에 관해 지닐 수 있는 신념 중 교사 교육의 목표가 될 수 있는 것으로는 대표적으로 다문화적 신념(multicultural belief)과 평등주의 신념(egalitarian belief)을 들 수 있다. 다문화적 신념과 평등주의 신념은 모두 문화적 다양성에 대한 긍정적 태도를 반영하나, 다양성에 직면하여 이를 해석하고 대응하는 방식에 있어서는 차이를 보인다. 첫째, 다문화적 신념은 서로 다른 사회문화적 성장 배경을 가진 개인들이 서로 다른 관점과 신념을 가질 수 있음을 인정하며, 그러한 차이를 풍요로운 것으로 간주하여 포용해야 한다는 관점을 반영한다(Park & Judd, 2005). 따라서 다문화적 신념을 가진 교사는 수업의 계획 및 수업 자료의 선택, 학생 및 학부모와의 상호작용 과정에서 문화적 차이를 통합적으로 반영할 수 있다(Hachfeld et al., 2011, p. 987).

둘째, 평등주의 신념은 서로 다른 문화적 배경을 가진 학생들 간의 공통점을 찾는 것에 주목하며, 모두를 동등하게 대하는 것의 중요성을 강조한다(Markus et al., 2000; Richeson &

Nussbaum, 2004). 따라서 평등주의 신념을 가진 교사는 학생이 지닌 서로 다른 문화적 배경 보다는 그들의 유사성에 초점을 맞춰 모든 학생을 동등하게 대하고자 노력한다(Hachfeld et al., 2011, p. 987). 한편 다문화적 신념과 평등주의 신념은 상호 배타적이지 않기 때문에 (Plaut, 2010), 평등주의 신념을 가진 교사라 하더라도 학생들 간의 문화적 차이를 수용하고자 노력할 수 있으며 두 신념 모두를 가지는 것이 가능하다.

결국 문화다양성 교사 교육은 교사의 문화다양성 교육 역량 강화와 더불어 그러한 역량을 발휘하고 증진하게끔 하는 요소로서 교사의 문화적 신념을 변화시키는 것을 목표로 삼아야 한다. 교사의 문화적 신념 변화를 목표로 하는 교사 교육 프로그램은 학생들을 문화적 역량을 갖춘 시민으로 성장시키려는 교사들의 교육 활동을 효과적으로 촉진할 수 있을 것이다.

다. 문화다양성 교사 교육 프로그램

문화다양성 교육 역량 강화를 위한 교사 교육 프로그램의 구성 요소와 교육 활동에 관한 연구는 꾸준히 이루어져 왔다. Civitillo et al.(2018)은 문화다양성에 관한 교사의 신념 변화를 목표로 한 교사 연수 프로그램의 효과를 다룬 문헌들을 분석하여, 교육 프로그램에 참여한 교사들이 유익했다고 보고한 교육 활동을 도출하였다. 그 결과 문화다양성과 관련된 실제 성 있는 경험과 성찰 및 토론이 연수에 참여한 교사의 문화적 신념을 특히 긍정적으로 변화시킨 것으로 나타났다. 문화다양성에 대한 강의 역시 참가자들의 신념에 영향을 미쳤다 (Akiba, 2011).

유사한 맥락에서 Melnick & Zeichner(1995) 역시 문화다양성 교사 교육 프로그램에서 활용할 수 있는 교육 활동으로 사례 기반 교육과 현장 경험을 강조하였다. 사례는 문화적으로 익숙하지 않은 상황에서 가르칠 때 발생할 수 있는 문제를 분석하는 데 적합하며(Kleinfeld, 1989, Melnick & Zeichner, 1995에서 재인용), 교사는 사례를 통해 다양한 문화적 차이로 인해 발생하는 학급의 문제를 공개적으로 논의하거나 자신의 문화적 편견 및 고정관념을 성찰할 수 있다(Shulman & Mesa-Bains, 1990). 또한 다양한 문화적 배경의 학생들을 가르치거나 문화 집단의 구성원과 소통해 보는 현장 경험은 풍부한 문화적 경험을 가진 전문가의 안내 및 경험에 대한 충분한 성찰과 함께 이루어질 때 교사의 문화적 감수성과 역량을 증진할 수 있다.

한편, 문화다양성 교사 교육 프로그램에 관한 국내 연구로서 박윤경(2007)의 연구는 초등 예비 교사들을 대상으로 이질 문화와의 직·간접적 접촉 프로그램을 실시하고 그 효과를 분석하였다. 이질 문화와의 접촉 경험 이후 초등 예비 교사들은 해당 문화 집단의 이미지를 이전과 다른 방식으로 재현하였고, 자신의 문화 이해 방식을 돌아보고 문화상대주의적 관점으로 나아가고자 하였으며, 문화적으로 다양한 사회에서 교사의 역할을 숙고하는 모습을

보였다. 이처럼 단기적인 프로그램을 통해 문화다양성 인식과 태도의 변화를 야기할 수 있었던 점은 무척 고무적이며, 향후 이러한 경험을 어떠한 교육 목표와 맥락 속에서 제공할 것인지에 관한 심층적인 논의가 요청된다. 이에 관해서는 “접촉이 참여 교사들에게 제공할 수 있는 생경한 충격과 그에 따른 인지 불균형의 과정”(박윤경, 2007, p. 179)에 초점을 맞추어 다양한 문화 집단과의 접촉 경험을 제공하는 방식 등을 고려할 수 있다.

강인애와 김현미(2014)는 초·중등학교 교사를 대상으로 문화다양성 연수 프로그램을 적용하고 인식의 변화를 측정하였다. 해당 연구에서는 Banks와 Bennett의 접근을 기반으로 21명의 초·중등 교원을 대상으로 하는 10차시의 문화다양성 교사 연수 프로그램을 개발하여 실시하였다. 마인드맵과 성찰일지를 통한 프로그램 효과의 분석 결과, 성찰적 활동을 강조한 연수 프로그램이 참여자들의 문화다양성 인식과 실천 의지를 긍정적으로 변화시켰음이 확인되었다.

선행 연구에서 제안한 문화다양성 교사 교육 프로그램의 구성 요소와 교육 활동은 효과적인 문화다양성 교사 연수 프로그램 설계의 기반을 제공한다. 다만, 문화다양성 교사 교육 프로그램에 관한 지속적인 연구 수행에도 불구하고 교사 교육 프로그램의 효과를 실증적으로 분석한 연구는 많지 않은 실정이다. 따라서 문화다양성 교사 교육에 관한 이론과 실재를 통합하여 문화다양성 교육 교사 연수 프로그램을 구안하고 그 효과를 실증적으로 살펴보는 연구를 통해 문화다양성 교사 교육의 발전을 모색할 필요가 있다.

Ⅲ. 연구 설계

1. 연수 프로그램의 기획

이러한 배경 하에 본 연구에서는 교원의 문화다양성 교육 역량을 강화하기 위한 교사 연수 프로그램을 구안하고 그 효과를 검증하고자 하였다. 본 연구의 연수 프로그램은 S대학교 E연구원에서 2023년 8월 19일부터 2023년 8월 21일까지 2박 3일의 집합 연수로 17시간 동안 실시한 문화다양성 교사 교육 프로그램이다. 연수 프로그램의 개발을 위하여 국내외 선행 연구로부터 문화다양성 교육을 위한 교사 교육의 핵심적 요소를 추출하고 이를 기반으로 연수 프로그램을 구성하였다.

앞서 논의한 바와 같이, 문화다양성 교육을 위해 교사에게 요청되는 자질은 다양한 문화적 관점과 학습자에 관한 지식, 문화적 정체성에 관한 성찰적 인식과 태도, 문화다양성 교육을 위한 교수법적 지식과 기능, 실제성 있는 교육 및 문화교류 경험, 문화다양성 교육에 관한 신념 등을 망라한다(Gay, 2010; Melnick & Zeichner, 1995; Milner, 2010; Szelei et al.,

2020; Zeichner, 1993). 문화다양성 교육을 위한 교사 교육 프로그램은 이러한 자질들을 길러 줄 수 있도록 설계되어야 한다.

이러한 자질을 효과적으로 육성하는 것으로 알려진 문화다양성 교사 교육 프로그램의 교육 활동으로는 이질 문화 집단과의 직간접적 접촉 등의 현장 경험, 사례 활용 교육, 문화다양성 관련 성찰 및 토론 등을 들 수 있다(강인애, 김현미, 2014; 박윤경, 2007; Civitillo et al., 2018; Melnick & Zeichner, 1995). 이에 이러한 교육 방법을 활용하여 문화다양성 교육을 위한 교사의 역량을 길러줄 수 있는 교사 교육 프로그램을 구안하였다.

한편 국가나 사회마다 직면하는 문화다양성의 현실이 다르므로 효과적인 직무연수의 설계를 위해서는 이론적 검토 이외에 국내 현장 교사들의 요구를 연수 프로그램에 반영할 필요가 있다. 이에 본 연구에서는 국내 선행 연구에 나타난 초등 교사들의 문화다양성 교사 연수 관련 요구를 연수 프로그램 구성에 반영하였다. 전영은 외(2023)의 연구에 따르면 국내 초등 교원들은 문화다양성 개념에 혼란을 가지고 있었으며, 문화다양성 교육의 필요성에는 공감하나 교수학습 콘텐츠의 부족 및 교수법에 대한 이해 부족으로 실제 문화다양성 교육을 진행하는 데 어려움을 겪고 있었다. 이에 교원들은 문화다양성 교육의 실천을 위해 연수 프로그램에 교수법 관련 내용과 실제 수업 사례의 공유가 포함되기를 희망하였다. 또한 이러한 내용이 단순히 강의식으로 전달될 것이 아니라 문화다양성 수업과 관련된 실습이 이루어지기를 희망하였으며, 수업 설계 시간과 수업 및 교수법에 관한 참여자들 간의 의견 교류 시간이 충분히 주어지기를 희망하였다(전영은 외, 2023, pp. 143-146).

이러한 국내 교사들의 요구와 문화다양성 교사 교육에 관한 이론적 논의를 종합하여 본 연구에서는 문화다양성 교육 역량을 함양시키기 위한 교사 연수 프로그램의 핵심적 요소로서 문화다양성 개념의 이해, 문화다양성 교육의 핵심 주제, 문화다양성 교육과정 재구성, 문화다양성 교육의 교수 방법, 문화다양성 수업 구안과 실천 등의 내용을 추출하고, 5개 영역 10개 주제로 구성된 17시간의 연수 프로그램을 <Table 1>과 같이 구성하였다. 개발한 연수 프로그램은 연수 실시 전 문화다양성 및 교육 전문가 3인, 현직 교사 2인의 검토를 받아 프로그램 구성의 적합성과 내용의 타당도를 확인하였다.

〈Table 1〉 Components of a Professional Development Program for Cultural Diversity Education (Numbers in parentheses indicate number of training hours)

영역	주제	수업 방식
문화다양성 개념의 이해	문화다양성 교육의 개념과 방향(2)	강의 및 토의
	문화다양성 토크 콘서트(2)	
문화다양성 교육의 핵심 주제	문화다양성 교육의 주요 주제(2)	
	문화다양성과 언어·표현(2)	
문화다양성 교육과 교육과정 재구성	문화다양성과 2022 개정 교육과정(1)	실습 및 토의
	문화다양성 교육과정의 개발 및 재구성(2)	
문화다양성 교육의 교수법	문화다양성 교수법의 이해(2)	강의 및 토의
	문화다양성 교수법의 실제(1)	
문화다양성 수업의 구안과 실천	문화다양성 수업 설계 및 피드백(1)	실습 및 토의
	문화다양성 교육 종합토론(2)	

* 괄호 안 숫자는 시수를 의미함

각 영역별 교사 연수 프로그램의 주요 내용과 구성은 다음과 같다. 첫째, ‘문화다양성 개념의 이해’ 영역은 ‘문화다양성 교육의 개념과 방향’, ‘문화다양성 토크 콘서트’ 각 2차시의 주제로 구성된다. ‘문화다양성 교육의 개념과 방향’에서는 UNESCO의 문화다양성 개념을 중심으로 문화다양성 개념의 발달 과정과 문화다양성 교육의 필요성 및 목표를 소개함으로써 문화다양성 교육에 관한 기본적 이해를 도모하도록 하였다. 아울러 문화다양성 교육의 최근 동향을 다루어 교사들이 개념 학습을 통해 형성한 문화적 신념을 교육 실천에 적용할 수 있는 확장된 시각을 제공하였다. ‘문화다양성 토크 콘서트’에서는 외국인 패널을 초빙하여 문화다양성에 관한 각국의 경험을 공유하도록 하고, 서로 다른 문화에 대한 자유로운 질의와 토론을 진행함으로써 다양한 문화에 대한 풍부하고 실제적인 경험이 이루어지도록 하였다. 이러한 경험을 통해 연수 참여자들이 다양한 문화와 실제로 접촉하면서 문화 간의 차이뿐만 아니라 서로 다른 문화 간에 공유하는 보편적 가치에 대해서도 논의할 수 있도록 하였다.

둘째, ‘문화다양성 교육의 핵심 주제’ 영역은 ‘문화다양성 교육의 주요 주제’, ‘문화다양성과 언어·표현’ 각 2차시의 주제로 구성된다. ‘문화다양성 교육의 주요 주제’에서는 인종·민족·종교·젠더·소수자 등 문화다양성을 발현시키는 주요 요인들을 사례와 함께 살펴봄으로써 다양한 문화적 정체성 간의 교차성을 인식하도록 하였으며, 이 과정에서 사회 내 여러 영역에서의 다양성 발현을 통해 문화가 풍부해지는 모습을 구체적으로 직면하도록 하였다. ‘문화다양성과 언어·표현’에서는 언어를 비롯하여 다양한 문화의 표현 양상에 관한 문화적 민감성을 증진하고자 하였다.

셋째, ‘문화다양성 교육과 교육과정 재구성’ 영역은 ‘문화다양성과 2022 개정 교육과정’ 1차시, ‘문화다양성 교육과정의 개발 및 재구성’ 2차시로 구성된다. ‘문화다양성과 2022 개정 교육과정’에서는 2022 개정 교육과정의 내용 요소를 중심으로 문화다양성 교육과정의 설계 및 재구성 방법을 안내하였으며, 뒤이어 실습 과정으로 이루어지는 ‘문화다양성 교육과정의 개발 및 재구성’을 통해 분임별로 실제 교육과정을 분석하여 재구성하고 문화다양성 수업의 지도안과 학습자료를 제작하도록 하였다.

넷째, ‘문화다양성 교육의 교수법’ 영역은 ‘문화다양성 교수법의 이해’ 2차시, ‘문화다양성 교수법의 실제’ 1차시로 구성된다. ‘문화다양성 교수법의 이해’에서는 문화다양성 수업에 활용할 수 있는 학습 이론 및 교수법을 설명하고 구체적인 사례를 제공하였으며, 뒤이어 실습 과정으로 이루어지는 ‘문화다양성 교수법의 실제’에서는 문화다양성 교육을 위해 개발된 교재에 적용된 교수법의 적절성과 타당성을 분임별로 논의하도록 하였다.

다섯째, ‘문화다양성 수업의 구안과 실천’ 영역은 ‘문화다양성 수업 설계 및 피드백’ 1차시, ‘문화다양성 교육 종합토론’ 2차시로 구성된다. 실습 과정으로 이루어지는 ‘문화다양성 수업 설계 및 피드백’에서는 분임별로 설계한 문화다양성 수업의 지도안과 학습자료에 대해 문화다양성 교육 전문가의 피드백을 제공하고, 분임별로 피드백 사항에 대한 보완을 진행하도록 하였다. ‘문화다양성 교육 종합토론’에서는 전체 참여자가 모여 각 분임에서 설계한 문화다양성 수업을 발표하도록 하고, 문화다양성 교육 전문가와 연수 참여자들이 함께 상호 피드백과 토론 및 질의를 진행하도록 하였다.

‘문화다양성 교육과 교육과정 재구성’, ‘문화다양성 교육의 교수법’, ‘문화다양성 수업의 구안과 실천’의 세 영역은 연수의 대상인 초등학교 교사들이 문화다양성 교육을 실천하는 과정에서 실질적으로 가장 필요로 하는 내용으로, 해당 과정을 협력적 실습 활동으로 구성함으로써 교사들이 교육 현장에서 실질적으로 적용할 수 있는 전략과 지침들을 공유할 수 있는 장을 마련하였다. 또한 교사들이 구체적인 문화다양성 교육 내용을 선정하여 다양한 문화적 배경을 가진 학습자를 대상으로 수업을 설계하는 활동을 전체 연수 시간의 3분의 1 이상으로 구성함으로써 연수의 효과를 제고하고자 하였다.

2. 연구 방법

이 연구의 목적은 초등학교 교사를 위한 문화다양성 교육 연수를 개발 및 실행하여 그 효과를 분석하는 것이다. 이러한 연구 목적의 달성을 위해 혼합 연구 방법론을 활용하였다. 혼합 연구는 양적 자료와 질적 자료를 모두 수집하여 통합하는 연구 방법을 의미한다. 개방형의 질적 자료와 폐쇄형의 양적 자료가 제공하는 정보가 서로 다르므로, 두 유형의 자료를 통합하여 연구를 진행하는 경우 연구 문제를 보다 깊이 있게 이해할 수 있다. 예컨대

양적 자료로부터 수집된 결과는 이후에 이루어지는 질적 자료의 수집 및 분석을 통해 보다 잘 이해될 수 있으며, 양적 자료의 수집 이후 질적 자료를 추가로 수집하는 경우 자료 수집 기간이 늘어나 프로그램의 중장기적 효과를 파악하는 데에도 도움이 된다(Creswell & Creswell, 2018/2022).

그간 문화다양성 교사 교육에 관한 연구가 꾸준히 수행되어 왔음에도 교육 프로그램의 효과를 실증적으로 검증한 연구는 많지 않았다. 교육을 통해 변화된 교사의 신념이 실제 교실에서의 교수 행동에 미치는 영향을 살핀 연구는 더욱 드물었다. 이러한 상황에서 정량적 측정과 정성적 측정을 결합하여 연수 프로그램의 효과를 분석할 경우, 연수의 효과를 다양하고 깊이 있게 파악할 수 있음은 물론 시간의 경과에 따른 변화를 종합적으로 포착할 수 있다는 장점이 있다(Hoffman & Seidel, 2015, Civitillo et al., 2018에서 재인용). 문화다양성 교사 교육 프로그램의 효과에 관한 실증 연구가 드문 상황에서 본 연구는 혼합 연구 방법론을 활용하여 연수의 효과와 문화다양성 교사 교육에의 시사점을 풍부하게 살피고자 하였다.

특히 이 연구에서는 혼합 연구의 설계 방법 중 설명적 순차 혼합 연구 설계(explanatory sequential mixed method)를 활용하였다. 설명적 순차 혼합 연구 설계는 먼저 양적 연구를 수행하여 결과를 분석한 이후 해당 결과의 설명을 돕기 위한 질적 자료를 수집하여 결론을 도출하는 혼합 연구 설계 방식이다. 이는 후속적인 질적 자료의 수집을 통해 양적 연구 결과를 보다 세밀하고 깊이 있게 이해하려는 의도를 지닌다. 이러한 의도에 따라 이 연구에서는 일차적으로 연수 사전과 사후에 설문조사를 실시하여 연수 프로그램의 효과를 교사의 문화적 신념 변화에 초점을 맞추어 정량적으로 검증하였다. 이후에는 도출된 결과를 심층적으로 이해하기 위해 연수 종료 약 5개월 후 설문 참여자 중 3인을 대상으로 면담을 진행하였으며, 면담을 통해 교사의 문화적 신념과 그에 따른 교육 실천 등 연수 효과에 관한 질적 자료를 종합적으로 수집하여 결론을 도출하였다.

가. 양적 연구

1) 조사 대상 및 분석 방법

교사의 문화적 신념 변화에 관한 양적 자료를 수집하기 위해 S대학교 E연구원에서 2023년 8월에 진행한 초등 교원 대상 문화다양성 교육 연수에 참여한 전국 초등학교 교사 26명을 대상으로 연수 전후 설문조사를 실시하였다. 총 26부의 사전검사 설문지와 22부의 사후검사 설문지가 수거되었으며, 연수에 참여한 26명의 교사 중 연구 참여에 자발적으로 동의하여 사전·사후검사에 모두 참여한 16인의 응답을 대상으로 결과를 분석하였다. 수집된 자료는 Jamovi 2.3.28 프로그램을 사용하여 기술통계 분석과 대응표본 t검정(paired-sample t-test)을 실시하였다. 분석 대상자의 기본적인 인적 사항은 <Table 2>와 같다.

〈Table 2〉 Demographic Characteristics of Respondents

	구분	인원(명)	비율(%)
성별	여성	14	87.5
	남성	2	12.5
연령대	20대	2	12.5
	30대	3	18.8
	40대	3	18.8
	50대	8	50.0
	60대 이상	0	-
	계	16	100
교직 경력	5년 이하	2	12.5
	5년 초과 10년 이하	1	6.3
	10년 초과 15년 이하	2	12.5
	15년 초과	11	68.8
근무 지역	서울권	2	12.5
	경기권	6	37.5
	충청권	2	12.5
	강원권	0	-
	경상권	4	25.0
	전라권	1	6.3
	제주권	1	6.3
계	16	100	

〈Table 3〉은 연수에 참여한 교사들의 문화다양성 교육 연수 및 프로그램 경험 여부와 가르치는 학생 및 학부모의 다양성 범주에 관련된 내용을 나타낸다. 조사 결과, 절반 이상(62.5%)의 교사들이 문화다양성 교육 관련 교사 연수 혹은 프로그램을 경험한 적이 있는 것으로 나타났다. 또한 다수의 교사들은 교육 현장에서 다양한 문화적 특징을 지닌 학생 및 학부모와 대면하고 있었다. 대부분의 교사들이 사회경제적 계층 격차가 크거나(93.8%), 가족 형태가 다양하거나(87.5%), 국적·인종·언어가 다른(81.3%) 학생 및 학부모와 대면한다고 응답하였으며, 신체·정신적 장애를 가진 학생 및 학부모와 대면하는 교사들도 절반 이상에 달했다(62.5%). 다수의 교사들이 다양한 문화적 특징을 지닌 학생 및 학부모와 일상적으로 대면하고 있다는 사실은 문화다양성에 관한 교사의 역량 함양과 신념 변화를 촉진하는 문화다양성 교육 교사 연수 프로그램의 필요성을 시사한다.

〈Table 3〉 Characteristics of Experiences with Cultural Diversity Education

구분		인원(명)	비율(%)
문화다양성 교육 관련 교사 연수 혹은 교육 프로그램 경험 여부	있다	10	62.5
	없다	6	37.5
학생 및 학부모의 다양성 범주 (복수 선택)	국적·인종·언어가 다른 경우	13	81.3
	사회경제적 계층 격차가 큰 경우	15	93.8
	신체·정신적 장애가 있는 경우	10	62.5
	가족 형태가 다양한 경우	14	87.5
계		16	100

2) 측정 도구

문화다양성 교육에 관한 교사의 신념을 측정하기 위해 Hachfeld et al.(2011)이 개발하고 이충효 외(2019)가 국내 실정에 맞게 번안하여 초·중·고 교사를 대상으로 타당화한 교사문화신념 척도(Teacher Cultural Beliefs Scale: TCBS)를 활용하였다. Hachfeld et al.(2011)의 교사문화신념 척도는 다문화적 신념(multicultural beliefs)을 측정하는 6개 문항, 평등주의 신념(egalitarian beliefs)을 측정하는 4개 문항의 총 10개 문항으로 구성된다. 다문화적 신념 문항은 학생과 학부모의 문화적 배경이 교육에 고려되어야 한다는 신념의 지지 정도를 측정하며, 평등주의 신념 문항은 문화적 배경에 관계없이 모든 학생이 동등하게 대우받아야 한다는 신념의 지지 정도를 측정한다(Hachfeld et al., 2011). 요컨대, 교사문화신념 척도(TCBS)는 교육활동의 수행에 있어 다양한 문화적 배경을 지닌 학생들 간의 차이를 고려하려는 관점과 인간으로서의 보편성에 주목하려는 관점 모두를 측정하는 척도이다.

한국 교사를 대상으로 이러한 Hachfeld et al.(2011)의 척도의 타당화 작업을 수행한 이충효 외(2019)의 연구에서는 다문화적 신념과 평등주의 신념의 2 요인 구조 대신 ‘보편성 인식’, ‘학생의 다양성 존중’, ‘학부모의 다양성 존중’의 3 요인 구조가 확인되었다. 이는 다양한 문화적 배경을 가진 학부모와 교사 간의 의사소통의 중요성을 강조하는 연구 결과를 반영한 것이며(장인실, 전경자, 2013; 최지영, 2014), 문화다양성과 관련하여 한국의 교육 현장에서 학부모 요인이 중요한 영역으로 취급될 수 있음을 나타낸다(이충효 외, 2019, p. 497).

본 연구에서도 이러한 우리 교육 현장의 맥락을 고려하여 이충효 외(2019)가 분류한 교사문화신념의 요인 구조를 활용해 교사의 문화적 신념 변화를 분석하였다. 교사문화신념을 측정하기 위한 문항은 모두 5점 척도로 제시되었으며, ‘전혀 그렇지 않다’에는 1점을, ‘매우 그렇다’에는 5점을 부여하였다. 총 10문항에 대한 합산 점수를 분석에 활용하였으며, 3개의 하위 요인별 합산 점수는 각각 도출하여 세부 분석에 활용하였다.

나. 질적 연구

1) 자료 수집 및 분석 방법

정량적 분석 결과를 해석하고 연수 프로그램이 연수 종료 이후 실제 교육 현장의 실천에 미친 영향을 살펴보기 위해 설문 응답자 16인 중 3인을 대상으로 2024년 1월 중 반구조화된 면담을 실시하여 질적 자료를 수집하였다. 사전에 기본적인 질문을 담은 면담 질문지를 제공하여 연구참여자들이 응답에 대해 충분히 생각하고 답할 수 있도록 하였으며, 면담 과정에서는 연구참여자와의 대화 내용에 따라 질문의 범위를 확장하거나 구체적인 질문을 추가하였다. 면담은 연구참여자와의 물리적 거리를 고려하여 원격회의 플랫폼을 활용하여 진행하였다. 면담을 통해 수집한 총 49장의 면담 전사본을 대상으로 질적 분석을 수행하였다.

연수 이후 초등학교 교사들의 문화적 신념 및 수업 실천에서의 변화를 확인하기 위해 자료 분석 과정에서는 다양한 수업 경험 속에서 나타나는 공통적인 변화와 그러한 변화를 유발하는 요인에 초점을 맞추었다. 또한 선행 연구의 틀이나 이론적 범주를 사전에 설정하지 않고, 면담 자료에 근거하여 개방적인 코딩 방식을 채택하였다(Gibbs, 2018/2022). 연구참여자들의 응답이 담긴 전사본을 반복적으로 검토하며 구문 단위로 기술적 코딩을 수행하였으며, 도출된 결과를 범주화하는 작업을 진행하였다. 이때 연구의 중심 질문을 기준으로 유사한 주제를 다루는 코드를 모으고 이를 표 형식으로 정리하여 비교 분석이 용이하도록 하였다. 최종적으로 표로 정리된 자료로부터 공통적인 패턴과 패턴의 형성 요인을 본 연구에서 실시한 연수 프로그램의 내용과 연결하여 추출하였다.

2) 연구참여자

면담 대상자 선정에 있어서는 연령대와 교직 경력, 문화다양성 관련 경험의 차이 등을 고려하였다. 연구 참여에 자발적으로 동의하여 최종적으로 면담 참여 의사를 밝힌 교사 3인 중 2인(교사 A, 교사 B)은 일반적인 연수 참여자들과 비교할 때 다문화교육에 관한 평균 이상의 경험과 전문성을 갖추고 있었다. 이러한 연구참여자의 특징이 연수 효과를 분석하는 과정에서 교란 요인으로 작용할 수 있음을 고려하여, 면담 과정에서는 연구참여자가 기존에 갖추고 있던 경험과 전문성을 충분히 자각한 상태에서 연수 이전과 이후를 비교할 수 있도록 유의하며 면담을 진행하였다.

교사 A는 교직 경력 22년차 교사로 다문화교육 정책학교에서 6년간 근무하며 한국어 학습을 지도한 경험이 있다. 근무 당시 해외 수업 교류 업무를 맡아 호주 소재 초등학교와의 국제교류 활동을 추진하거나 현지에서 한국 문화에 관한 수업을 진행하기도 하였다. 또한 캐나다 소재 대학에서 파견 근무를 하며 한 달간 현지 초등학생들을 가르친 경험이 있으며, 이러한 경험을 바탕으로 다문화교육을 주제로 학습연구년을 다녀온 경력이 있다. 교사 B는 교직 경력 14년차 교사로 싱가포르 소재 재외국민학교에서 2년여간 근무한 경험이 있

다. 근무 당시 한국인 교사보다 외국인 교사의 비중이 더 높고 학교 교육과정이 안정적으로 정착되지 않은 근무 환경을 경험하였다. 이러한 경험을 바탕으로 대학원에서 다문화교육을 주제로 연구 활동을 진행한 경력이 있다. 교사 C는 교직 경력 4년차 교사로 다문화가정 학생 및 불법 체류 외국인 학부모들이 많은 학교에 근무하고 있으며, 해당 학교는 IB(International Baccalaureate) 교육과정을 운영하고 있다.

IV. 연구 결과

1. 양적 연구: 교사의 문화적 신념 변화

교사문화신념을 측정하는 10개 문항에 대한 사전검사 및 사후검사 결과의 기술통계량은 다음 <Table 4>와 같다.

<Table 4> Pretest and Posttest Results for Teacher Cultural Beliefs

요인	문항 번호	구분 문항 내용	평균	
			사전	사후
보편성 인식	1	학교는 다른 문화적 배경을 가진 학생들의 상호 유사점을 찾아내고 지지하기 위한 목표를 가져야 한다.	4.50	5.00
	2	교실에서 다양한 문화적 배경의 학생들이 그들 사이에 존재하는 유사성을 인정하는 것이 중요하다.	4.56	4.94
	3	다른 배경을 지닌 학생들 사이에 갈등이 발생할 때 갈등 당사자 간의 공통적인 기준을 찾아내서 해결하도록 격려해야 한다.	4.63	4.75
	4	학생들은 다른 문화 출신의 사람들 사이에서도 많은 공통점이 있다는 것을 배워야 한다.	4.63	4.94
학생의 다양성 존중	5	교실에서 문화 간 차이에 관심을 보이는 것은 중요하다.	4.69	4.81
	6	학생들은 다른 문화를 존중하는 것에 익숙해져야 한다.	4.69	5.00
	7	학생들을 다른 문화 출신의 사람들이 서로 다른 가치를 가질 수 있다는 것을 배울 필요가 있다.	4.75	4.94
	8	교사는 학생의 문화적 다양성에 유연하게 대응하는 능력을 길러야 한다.	4.81	5.00
학부모의 다양성 존중	9	나는 나와 다른 문화적 배경 출신의 학부모를 상담할 때, 문화적인 특징을 고려하려고 노력한다.	4.63	4.81
	10	나는 다른 문화적 배경을 가진 부모를 만날 때 그들의 관점을 이해하고 공감하기 위해 더 많은 시간을 가지려고 노력한다.	4.38	4.69

<Table 4>에 나타난 바와 같이 문화다양성 교육 연수를 이수한 이후 교사들은 교사문화 신념의 모든 문항에서 점수 상승을 보였다. 즉 연수 프로그램을 통해 교육 현장의 문화적 다양성에 대응하는 교사의 신념이 바람직한 방향으로 변화하였다. 특히 ‘학교는 다른 문화적 배경을 가진 학생들의 상호 유사점을 찾아내고 지지하기 위한 목표를 가져야 한다.’ 문항은 가장 높은 증가폭(0.5)을 보여, 교사들이 연수를 통해 학교 차원에서 평등주의에 기반한 문화다양성 교육 목표를 가지는 것을 중요하게 생각하게 된 것으로 나타났다.

한편 ‘다른 배경을 지닌 학생들 사이에 갈등이 발생할 때 갈등 당사자 간의 공통적인 기준을 찾아내서 해결하도록 격려해야 한다.’ 문항과 ‘교실에서 문화 간 차이에 관심을 보이는 것은 중요하다.’ 문항은 연수 이후 가장 낮은 증가폭(0.12)을 보였다. 즉, 교사들은 문화다양성으로 인해 발생하는 갈등 해결에 관해 다소 소극적인 신념 변화를 보였다.

교사문화신념의 문항들 중 연수 전후 모두에서 가장 낮은 점수를 보인 문항은 ‘나는 다른 문화적 배경을 가진 부모를 만날 때 그들의 관점을 이해하고 공감하기 위해 더 많은 시간을 가지려고 노력한다.’ 문항으로, 연수 이전과 이후에 각각 4.38점과 4.69점의 평균 점수를 기록하여 가장 낮은 점수를 보였다. 이는 교사들이 교육 활동 과정에서 학부모의 문화적 배경을 고려하는 것에 대해서는 학생의 문화적 배경을 고려하는 것이나 문화다양성 교육의 수행에 관한 것에 비해 낮은 신념 수준을 가지고 있음을 보여준다.

그러나 해당 문항을 포함하여 연수 이후 교사들의 교사문화신념 정도는 전반적으로 향상되었다. 대응표본 t검정 결과, 다음 <Table 5>에서와 같이 교사문화신념 변인 전체와 3개의 하위 요인 모두에서 통계적으로 유의미한 변화가 나타났음을 확인할 수 있다.

<Table 5> Results of a Paired-Sample T-test for Teacher Cultural Beliefs

구분		평균	표준편차	자유도	t	p
교사문화신념 (전체)	사전	4.63	0.420	15	-2.97	0.005**
	사후	4.89	0.189			
보편성 인식	사전	4.58	0.522	15	-2.51	0.012*
	사후	4.91	0.180			
학생의 다양성 존중	사전	4.73	0.403	15	-2.55	0.011*
	사후	4.94	0.194			
학부모의 다양성 존중	사전	4.50	0.516	15	-2.07	0.028*
	사후	4.75	0.447			

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

2. 질적 연구: 연수 프로그램의 종합적 효과

가. 교사의 문화적 신념 변화

세 교사는 모두 연수를 통해 문화다양성 교육의 의미와 필요성을 인식하고 문화다양성 교육에 관한 신념을 강화하게 되었다고 응답하였다. 이들은 개인적인 경험과 업무 환경 등으로 인해 연수 전부터 이미 다문화교육에 대한 관심과 의식을 가지고 있었으나, 연수를 통해 문화다양성 교육의 개념을 새롭게 접하며 다양성에 관한 인식의 폭을 넓히게 되었다고 밝혔다. 특히 이들은 다양성의 개념이 문화다양성 교육의 맥락에서 더욱 확장적으로 이해될 수 있는 점에 공감을 표하며 문화다양성 교육의 의미와 필요성을 실감하였다.

제가 실천이나 이론을 통해서 배웠던, 벅크스가 얘기하고 베넷이 얘기하고 그런 학자들이 정의한 다문화나 교육 안에서 생각하는 다문화교육은 더 좁거든요. [...] 특히 다문화교육과 관련된 일을 하다 보면 니가 생각하는 건 너무 나간 거야, 그건 너무 넓어 이러면서 의견을 좁혀 가는 그런 경우가 되게 많이 있었어요. [...] 결국은 문화다양성 교육 안에는 굉장히 다양한 차원들이 있잖아요. 성이라든가, 이주 배경이라든가, 도시와 농촌이라든가, 여러 가지 계층이라든가 생태나 동물을 포함하는 것, 굉장히 범차원적으로 많이 확장이 돼 나가잖아요. 근데 저는 이런 방향으로, 이렇게 확장된 개념으로 가는 교육이 맞다는 생각이 들어요. (교사 A)

우리가 다양성 하면 생각하기 쉬운 게 나라가 달라야 한다, 문화가 다르려면 인종이 달라야 하고 종교가 달라야 한다는 생각에서 벗어나지 못했는데, [...] 가까운 것에서 좀 더 찾아보면 좋겠다는 말씀이 되게 도움이 됐어요. [...] 내가 수업을 했을 때는 다양함이라고 생각 안 했는데 생각해 보니까 이건 다양한 수업이었네, 이렇게 된 거죠. [...] 너무 멀게 생각했는데, 계기 교육 같은 때 한두 번 실시하는 거라고 생각했는데 그게 아니라 매일 같이 들어있는 거고 포인트만 조금 더 쫓으면 되는 건데 그런 걸 조금 깨달았죠. (교사 B)

한편 교사의 문화적 신념에는 서로 다른 문화 간의 차이를 인정하고 포용하려는 다문화적 신념과 서로 다른 문화적 배경 간의 유사성에 초점을 맞춰 모든 학생을 동등하게 대하려는 평등주의 신념이 존재한다. 면담에 참여한 교사들은 연수 이전에도 막연하게 평등주의 신념을 인식하며 서로 다른 문화 간의 공통점에 주목하고 있었으나, 그렇게 해야 하는 이유에 관해서는 분명하게 인지하지 못하였다. 그러나 이들은 본 연구의 연수를 통해 문화다양성 존중의 기반이 되는 인류 공통의 가치로서 인권이나 사랑 등의 가치를 분명하게 인식하게 되었다고 응답하였다.

공통점을 찾는 게 굉장히 중요하더라고요. [...] 문화가 다르지만 동일하게 가지고 있는 게 가치더라고요. 미덕 같은 것, 사랑 약간 이런 감사. (교사 C)

강의에서 세계 문화다양성 선언을 얘기하시면서 “인권은 문화다양성의 전제조건이다.” 이렇게 얘기하시는데, 이게 인권이라는 말로 정확하게 바뀌는구나 이렇게 알게 되었죠. [...] 그러니까 모든 교사가 다 가지고 있고 어딘가에는 뽕뽕 떠다니는데, 그게 이제 문장으로 명확하게 [...] 인권은 문화다양성의 전제조건이라고 요약하니까 그냥 맞네, 이렇게 딱 된 거죠. (교사 B)

나. 현장에서의 문화다양성 교육 실천

1) 교실 수업을 비롯한 일상적 교육 활동의 변화

이러한 신념 변화를 바탕으로 교사들은 연수 이후 문화다양성을 교육과정에 통합하고 연수에서 배운 내용을 적용하고자 다양한 방식으로 노력하였다. 특히 면담에 참여한 교사들은 학생들이 문화다양성을 존중하고 포용하는 태도를 함양하는 것을 주요한 교육 목표로 설정하고 있었다. 또한 그것이 특정한 한두 번의 수업을 통해 이루어질 수 없다는 점에서 지속적이고 장기적인 교사의 실천이 필요하다는 데 공통적인 공감을 표하였다.

태도의 영역은 어릴 때부터 벽돌 쌓듯이 쌓아 나가야 형성이 되는 건데, 어떤 한 교사가 이걸 이렇게 하는 거야라고 해서 한순간에 바뀌지 않으니까 [...] (교사 B)

결국은 궁극적으로 얻고 싶은 건 아이들이 모든 사람과 모든 문화를 존중하는 태도를 기르는 거예요. [...] 이것들을 1시간, 2시간의 수업으로 구현해 나가는 건 사실은 쉽지가 않거든요. 그러니까 제가 생각하는 건 교사 자신이 이런 교육 이론을 알고 있고, 교육 실천가로서 적어도 제가 1년 동안 담임을 맡고 있다면 그걸 쪽 1년 내내 지속하는 교육을 하고 싶은 거죠. (교사 A)

이러한 인식을 바탕으로 교사들은 학생들이 문화다양성을 존중하는 태도를 기르도록 글쓰기 활동을 통한 자기 성찰, 일상에서의 실천 활동 등 교과 수업, 비교과 활동, 생활지도를 아우르는 교육 활동을 실천하였다. 나아가, 세 교사와의 면담으로부터 교사의 문화다양성 교육 실천이 학생들의 참여와 태도 변화에 미치는 영향을 간접적으로 확인할 수 있었다. 교사들은 자신들의 실천 이후 학생들의 문화적 감수성과 공감 능력이 향상되는 것을 관찰하였으며, 학생들의 변화에 만족감을 표하였다. 그러한 만족감은 교사들이 여러 난점에도 불구하고 문화다양성 교육 실천을 이어 갈 수 있는 원동력으로 작용하였다.

“다양한 건 좋은 거야.” 해도 친구들이 못 알아듣지 않나요? ‘다양한 게 왜 좋은 건데?’ 그냥 짜장면도 한 개로 통일하면 편리하지. 이렇게 생각하잖아요. 근데 내가 다양성을 존중받지 못했을 때 그건 굉장히 폭력적인 상황이 되잖아요, 그런 생각을 찾아갈 수 있도록 계속 토론식으로 하는 거죠. [...] 그게 쌓이다 보면 꽤 괜찮아요. (교사 B)

저희 학교 2학년 친구 중에 힌두 그쪽이라서 급식을 못 먹고 맨날 도시락을 챙겨 와서 먹는 친구가 있어요. 고기 이런 걸 못 먹어서. [...] 그 언니는 그렇게 해서 그런 거였구나라는 말까지 나왔거든요, 학생들 입에서. 그래서 저는 그런 수업을 통해서 이 아이들 안에 그런 게 생긴다고 느꼈습니다. (교사 C)

학생들은 계속 선생님의 잔소리를 먹고 크거든요. [...] 또 그런 활동들을 학생들이 직접 실천할 수 있게 하고요. 근데 이게 생각보다 굉장히 효과가 있어요. [...] 이렇게 생활 속에서 실천을 하게 해 주는 거죠. 그럼 이 친구는 벌써 문화다양성을 실천하고 생태교육도 실천을 하고 모두를 위해 기부까지 실천을 하는, 그런 마음이 내면화된 친구가 되는 거예요. [...] 어린 아이들이라서 그런지 이런 활동을 하고 나면 백 마디의 말을 하는 것보다 아이들이 조금은 달라지는 걸 느껴요. (교사 A)

2) 학부모의 문화적 배경의 이해와 고려

면담에 참여한 교사들은 모두 학부모의 문화적 특징과 배경을 고려하는 것이 중요하다는 데 공감을 표하였다. 다만 이들은 현실적으로 학부모와의 소통에 있어 저마다의 고민과 어려움을 가지고 있었으며, 학부모의 문화적 다양성을 고려하는 것이 학생의 문화적 다양성을 고려하는 것에 비해 그 우선순위가 높지 않다고 인식하고 있었다. 그럼에도 불구하고 교사들은 주어진 제도를 최대한으로 활용하여 서로 다른 문화적 배경을 가진 학부모와 소통하기 위해 노력한다고 응답하였다.

어찌 됐든 서로의 시간을 내서 하는 상담 과정이잖아요. 그 시간이 10분이든 5분이든 그건 정말 열심히 준비해야 된다고 생각해요. 그래서 제가 어떤 걸 신청했었냐면 교육청에다가 필리핀 통역하는 사람을 무료로 신청하게 돼 있더라고요. [...] 학교에 와서 문화적 배경 출신까지 다 따진다 할 때는 진짜 좋은 상담을 만들기 위함이니깐, 시스템이 좀 갖춰져 있으면 진짜 더 좋을 것 같다는 생각이 들어요. (교사 B)

사실 교육 현장에서 학부모와 함께 교육이 잘 이루어지지 않잖아요, 그렇게 협조적이지 않을 때도 많고. 학교에서 교육의 주체는 교사인 경우가 너무 월등하고, 학부모가 함께 뭔가 교육을 이뤄가는 것이 아니라서 그 중요함은 인지하지만 그 정도가 조금 낮다

그렇게 판단이 돼요. [...] 솔직하게 말해서 수업하기에도 벅찬 교직 현장이니까 학부모 하나하나를 고려하기에는 우리에게 주어진 것들이 너무 많지 않은가 하는 생각입니다. [...] 근데 또 교육청에 이런 제도들이 있으니까 최대한 활용하면서 할 것 같고. (교사 C)

다. 의지의 변화와 지속 가능성

문화다양성 교사 연수의 중요한 목표는 학교 현장에서 교사들의 교육적 실천을 불러일으키는 것이다. 그러한 실천을 장기적으로 이어가는 데 있어 교사의 의지는 매우 중요하다. 면담에 참여한 교사들은 연수 프로그램에서 문화다양성 교육 의지를 다지게 했던 주요 요소로 다양한 배경을 지닌 동료 교사들과의 협력적 교류와 외국인 패널과의 대담을 통해 다양성을 실제로 직면한 경험을 꼽았다.

제가 가지고 있는 것을 바탕으로 다른 선생님들의 좋은 아이디어들이 들어오고 또 수정에 들어가는 집단 지성의 과정들이 들어가 있으니까 [...] 그렇게 발표를 하는 과정이 있어야만 그 이론을 배우는 동안 미처 깨닫지 못했던 그런 느낌들이 와요. [...] 교수님들이 아무리 좋은 얘기를 해도 사실은 그건 머릿속에 있고 끝이에요. 나의 동료 교사들이 같이 이야기를 주고받고 뭔가 실천하는 모습을 봤을 때 더 자극은 세계 와요. (교사 A)

외국 선생님들 같이 와서 토론했던 건 사실 너무 좋았어요. ‘그런 인권적인 가치에 대해서 개발 도상국은 그런 교육을 안 할 것 같다.’ 이렇게 생각했었는데 그런 포인트가 빛나갔고, 오히려 그들은 다양성이 이미 있는 사회에서 다양함을 잘 배우고 있는데 우리는 그런 거를 제대로 배우지 못하는 것 같다, [...] 다양성에 있어서 저는 경험이라는 부분이 굉장히 크다고 생각하거든요. 다른 선생님들도 그 프로그램이 굉장히 좋았던 이유로 패널들이 진짜 나와서 얘기했을 때 이제 실사가 딱 되어버리니까, 다양함을 직면해 버리니까 그게 되게 좋았던 것 같다고. (교사 B)

이러한 경험을 바탕으로 교사들은 연수 종료 이후에도 연수에 참여한 다른 교사들과 자료를 교환하는 등 교육 현장에서 문화다양성 교육을 적용하려는 실천을 이어 가고 있었다. 그러한 실천은 문화다양성 교육에 관한 선순환적 관심으로 이어져, 문화다양성 교육 전문성을 쌓기 위한 추가적인 연수 참여와 같은 교사들의 노력이 지속될 것을 기대하게 하였다.

그때 발표했던 자료들 다 교류하고, 단톡방에 자료 이제 공유해서 드리고 서로 그런 자료들이 있으면 처음에는 킵 해놓지만 어떤 순간에 내가 이걸 써먹어야겠다는 생각이 들면 당장은 아니라도 또 써먹으세요. (교사 A)

선생님들끼리 네트워크 만들어서 서로 연락하면서, 다음 연수 안 하느냐고 [...] (교사 B)

V. 논의 및 제언

본 연구는 문화다양성 교육 역량 강화를 위한 교사 연수 프로그램을 개발하여 전국의 초등학교 교사 26명을 대상으로 연수를 실행하고, 연수 프로그램이 교사의 문화다양성 교육 역량 증진과 교육 실천에 미치는 효과를 검증하는 것을 목적으로 하였다. 연구 결과, 연수에 참여한 교사들의 문화적 신념이 연수 프로그램을 통해 긍정적으로 변화하였음을 확인하였다. 이와 관련된 주요 연구 결과를 요약하면 다음과 같다. 첫째, 대응표본 t검정 결과 교사문화신념 변인 전체와 하위 요인 모두에서 통계적으로 유의미한 변화가 나타났다. 관련된 면담 자료에 따르면 교사들은 문화다양성 교육에서 견지하는 다양성의 개념이 지닌 폭넓은 외연에 공감하며 문화다양성 교육에 관한 신념을 갖추게 된 것으로 보인다. 또한 교사의 문화적 신념에 있어 평등주의 신념과 다문화적 신념의 조화로운 이해가 달성되고 있었으며, 교사들은 다양성과 차이를 인정하는 기반으로 인류의 공통적인 가치에 대해 인정하는 모습을 보였다. 이는 문화다양성 교육에 관한 주요한 두 신념이 서로 배치되지 않는다는 Plaut(2010)의 연구 결과를 지지하는 것이다.

둘째, 교사의 문화적 신념 변화는 연수 이후 중장기적으로 지속되었으며, 해당 변화는 일상에서의 문화다양성 교육 실천으로 발현되고 있었다. 교사들은 오랜 기간 문화다양성 교육에의 의지를 다지게 한 연수 프로그램의 요소로 다양한 배경을 지닌 동료 교사들과의 협력적 교류 활동과 외국인 패널과의 대담을 꼽았다. 이는 다양성 그 자체의 직면을 포함하여 문화다양성과 관련된 실제성 있는 경험과 성찰 및 토론 활동이 교사의 문화적 신념에 미치는 효과를 보고한 선행연구 결과와 일치하는 것이다(박윤경, 2007; Civitillo et al., 2018; Melnick & Zeichner, 1995).

연수에 참여한 교사들의 문화적 신념이 연수 이후 통계적으로 유의미하게 개선되기는 하였으나, 세부 문항에 관한 분석은 연수 프로그램이 갖는 한계를 확인시켰다. 첫째, 기술통계 분석 결과 다양한 문화적 차이로 인해 발생하는 학생 간의 갈등 해결 문제에 관해 교사들은 소극적인 신념 변화를 보였다. 이는 모경환(2009)의 연구에서 교사들이 다문화 교육에 관한 연수를 수강한 이후에도 문화적 다양성으로 인해 발생하는 문제 해결과 관련하여 상대적으로 낮은 효능감을 보인 것과 유사한 양상이다.

둘째, 교사문화신념의 문항들 중 상이한 문화적 배경을 지닌 학부모와의 관계에 관한 문항은 비록 점수 상승을 보이기는 했으나 연수 전후 모두에서 가장 낮은 점수를 기록하였

다. 관련된 면담 자료를 분석한 결과, 교사들은 학부모의 문화적 배경을 고려하는 것이 중요하다는데 모두 공감하였으나 바쁜 현실 속에서 학생의 문화적 다양성을 고려하는 것에 비해 그 우선순위가 높지 않다고 생각하고 있었다. 특히 학부모와 협력하여 교육 활동을 수행하려는 교육 문화의 부재는 서로 다른 문화를 가진 학부모와의 관계 개선을 위한 교사의 실천 의지를 미약하게 하고 있었다. 다양한 문화적 배경을 가진 학부모와 교사 간의 의사소통의 중요성을 역설한 선행연구를 고려할 때(장인실, 전경자, 2013; 최지영, 2014), 이러한 결과에 관해서는 충분한 고민과 개선이 필요하다.

본 연구의 결과는 문화다양성 교육 교사 연수 프로그램에 관해 다음과 같은 시사점을 제공한다. 첫째, 교사의 문화적 신념을 변화시키기 위해 강의를 비롯하여 실제성 있는 다양성의 직면 경험, 성찰과 토론 활동 등을 고루 활용한 연수 프로그램을 구성하여야 한다. 면담에 참여한 교사들은 문화다양성 교육의 확장적 개념에 공감하거나, 다양한 문화적 배경을 지닌 동료 교사 혹은 외국인과의 교류를 통해 다양성에 직면하거나, 심층적인 토론을 통해 자신과 타인의 문화다양성에 관해 성찰하는 과정에서 문화다양성 교육에 관한 신념을 발전시킬 수 있었다고 응답하였다. 이러한 답변에서 알 수 있는 것처럼, 문화다양성 교육에 관한 교사의 역량 강화는 특정한 하나의 활동에 치중함으로써 달성될 수 있는 목표가 아니다. 따라서 향후 문화다양성 교사 교육 프로그램을 설계하는 과정에서는 다양한 활동들이 갖는 종합적인 효과를 고려하여 프로그램을 균형 있게 구성할 필요가 있다.

둘째, 교사 연수 프로그램은 학생 간의 갈등 해결 문제, 학부모와의 소통 문제 등 교육 현장에서 문화다양성을 둘러싸고 발생할 수 있는 실제적인 문제들을 효과적으로 해결할 수 있는 역량을 길러주어야 한다. 본 연구의 연수 프로그램에서는 이에 대한 내용이 명시적으로 포함되지 않았으나, 현실적으로 갈등 해결이나 학부모와의 관계에 관한 내용은 문화다양성 관련 수업이나 비교과 활동의 수행만큼이나 중요한 의미가 있다. 따라서 향후 연수에서는 학생 간의 갈등이나 학부모와의 소통 상황을 적절하게 다룰 수 있는 전략과 더불어 다양한 문제 상황에 대한 시뮬레이션을 통해 현실성 있는 해결책을 모색할 수 있는 실습 기회를 충분히 제공할 필요가 있다.

지금까지의 논의를 바탕으로 후속 연구와 정책 방향에 대해 다음과 같은 제언을 하고자 한다. 첫째, 문화다양성 교사 교육 프로그램을 개발하고 효과를 검증하는 연구가 지속적으로 수행되어야 한다. 특히, 도시와 농촌 등 다양한 교육 환경과 상이한 학습 맥락에서 문화다양성 교사 교육의 효과를 세밀하게 검증하는 연구가 필요하다. 둘째, 문화다양성 교사 교육의 효과를 장기적으로 관찰하고 분석하는 연구가 필요하다. 교육 프로그램의 실행 직후 이루어지는 일회적인 측정만으로는 교육 프로그램의 중장기적 효과를 파악하는 데 충분하지 않다. 따라서 혼합 연구 방법이나 다회 측정 등을 활용하여 연수 프로그램이 교사의 실천과 학생들의 태도 변화에 미치는 장기적인 영향을 면밀하게 규명할 것이 요청된다. 셋째,

교사들의 문화다양성 교육 실천에 필요한 지원 체계 구축이 필요하다. 교사들이 문화다양성 교육을 위한 신념과 역량을 갖추고 있음에도 현실적인 지원 체계의 미비나 학교 문화의 지체로 교육 실천에 어려움이 있음이 확인되었다. 문화다양성 교육이 효과적으로 전파되고 정착하려면 교사 간의 협력적 네트워크 구축을 포함하여 문화다양성 교육의 지속 가능한 실천을 위한 정책적 뒷받침이 동반되어야 할 것이다.

국문요약

본 연구의 목적은 문화다양성 교육 역량 강화를 위한 교사 연수 프로그램의 효과를 분석하는 것이다. 이를 위해 문화다양성 교사 교육에 관한 국내외의 주요 선행 연구를 검토하여 2박 3일 17시간의 집합 연수 프로그램을 개발하였으며, 2023년 8월 S대학교 E연구원을 통해 전국 초등학교 교사 26명을 대상으로 연수를 실시하였다. 연수 프로그램의 효과 검증을 위해 혼합 연구 방법론을 활용하였다. 연수 사전과 사후에 설문조사를 실시하여 교사의 문화적 신념 변화에 관한 양적 자료를 수집하고 대응표본 t검정을 활용하여 총 16부의 응답을 분석하였으며, 연수 종료 약 5개월 후 3명의 교사와 반구조화된 면담을 진행하여 연수 프로그램이 교사의 문화적 신념과 교육 실천에 미치는 총체적 효과를 확인하였다. 정량적 분석 결과 연수에 참여한 교사들의 문화적 신념은 연수 이후 통계적으로 유의미하게 개선되었으며, 정성적 분석 결과 연수 프로그램은 교사들의 문화적 신념 변화를 촉진하고 현장에서의 교육 실천 및 의지 형성에 기여한 것으로 나타났다. 이러한 연구 결과는 문화다양성 교육 실행의 주체로서 교사의 역할을 강조하며, 문화다양성 교육 역량과 신념을 목표로 한 교사 교육 프로그램의 효과에 대한 실증적 자료를 제공한다. 문화다양성 교사 교육 프로그램 및 그 효과에 관한 연구가 드문 실정에서 본 연구는 문화다양성 교사 연수 프로그램의 가능성과 과제를 제시하며, 문화다양성 교육을 위한 교사 전문성 연구에 기여할 것이다.

주제어 : 문화다양성 교육, 교사 교육, 교사 연수, 교사 전문성, 교사 신념

참고문헌

- 강인애, 김현미 (2014). 초·중등교사 대상 문화다양성 연수프로그램 시범적용 사례 분석 인식의 변화를 중심으로. **학습자중심교과교육연구**, 14(2), 253-282.
- 모경환 (2009). 다문화교육 교사연수 프로그램 효과분석. **한국교원교육연구**, 26(2), 75-99.
- 모경환, 전영은, 정수진 (2022). 초등학교 문화다양성 교육 내용에 대한 전문가 델파이 조사 연구. **시민교육연구**, 54(4), 177-200.
- 박윤경 (2007). 다문화 접촉 경험의 교육적 의미 이해: 초등 예비 교사들의 문화 다양성 관련 변화를 중심으로. **시민교육연구**, 39(3), 147-183.
- 박윤경, 성경희, 조영달 (2008). 초·중등 교사의 문화다양성과 다문화가정 학생에 대한 태도. **시민교육연구**, 40(3), 1-28.
- 방상옥, 임은미 (2020). 교사의 문화신념과 교사효능감 군집에 따른 심리적소진의 차이. **교사교육연구**, 59(2), 259-272.
- 이동성, 주재홍, 김영천 (2013). 문화다양성 교육의 개념적 특질 및 이론적 배경 고찰. **다문화교육연구**, 6(1), 51-72.
- 이충효, 방상옥, 고상희, 임은미 (2019). 한국 교사를 위한 교사문화신념 척도 (TCBS) 의 번안 및 타당성 탐색. **한국교원교육연구**, 36(3), 479-504.
- 임철일, 김선희, 김성욱 (2014). 문화다양성 교육을 위한 교육과정 및 문화예술 기반 교육방법 탐색. **다문화교육연구**, 7(2), 27-57.
- 장인실, 전경자 (2013). 초등교사의 다문화교육 인식과 실행에 관한 사례 연구. **다문화교육연구**, 6(1), 73-103.
- 장의선, 강민경 (2018). 문화다양성 및 문화다양성 역량에 대한 초·중학교 학생 및 교사의 인식 실태 연구. **글로벌교육연구**, 10(3), 61-104.
- 장의선, 이소연, 강민경, 한건수 (2016). 문화다양성 역량 증진을 위한 교수학습방안, 연구보고 RRI 2016-3. 한국교육과정평가원.
- 전영은, 정수진, 모경환 (2023). 초등학교 교사가 인식한 문화다양성 교육 실태 및 요구 분석. **문화교류와 다문화교육**, 12(3), 129-154.
- 전종한 (2016). 유네스코 '문화 다양성' 개념의 함축과 [세계지리] 과목에서의 실천 방안. **대한지리학회지**, 51(4), 559-576.
- 최성환 (2021). **문화다양성과 교육**. 서울: 경진출판.
- 최지영 (2014). 다문화가정 학생의 학교생활적응에 대한 교사의 인식과 갈등에 관한 연구. **학습자중심교과교육연구**, 14(2), 441-467.
- 최충욱, 모경환 (2007). 경기도 초, 중등 교사들의 다문화적 효능감에 대한 조사 연구. **시민교육연구**, 39(4), 163-182.
- Aronson, B., & Laughter, J. (2016). The theory and practice of culturally relevant education: A synthesis of research across content areas. *Review of Educational Research*, 86(1), 163-206.
- Akiba, M. (2011). Identifying program characteristics for preparing pre-service teachers for diversity. *Teachers College Record*, 113(3), 658-697.
- Banks, J. A. (1991). Teaching multicultural literacy to teachers. *Teaching Education*, 4(1), 133-142.
- Banks, J. A. (2019). *An introduction to multicultural education* (6th ed.). Boston: Pearson. 모경환, 임정수, 이경윤(공역)(2022). **다문화교육 입문**. 서울: 아카데미프레스.
- Civitillo, S., Juang, L. P., & Schachner, M. K. (2018). Challenging beliefs about cultural diversity in education: A synthesis and critical review of trainings with pre-service teachers. *Educational Research*

- Review*, 24, 67-83.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches* (4th ed.). SAGE. 정종진, 김영숙, 류성립, 박관우, 성용구, 성장환, 유승희, 임남숙, 임청환, 장윤선, 허재복(공역)(2022). **연구방법: 질적·양적 및 혼합적 연구의 설계**. 서울: 시그마프레스.
- Gay, G. (2010). Acting on beliefs in teacher education for cultural diversity. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 143-152.
- Gibbs, G. (2018). *Analyzing qualitative data* (2nd ed.). London: SAGE. 김종훈, 조현희, 엄수정(공역)(2022). **질적 연구의 자료 분석**. 서울: 피와이메이트.
- Hachfeld, A., Hahn, A., Schroeder, S., Anders, Y., Stanat, P., & Kunter, M. (2011). Assessing teachers' multicultural and egalitarian beliefs: The teacher cultural beliefs scale. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 986-996.
- Harrington, H. L., & Hathaway, R. S. (1995). Illuminating beliefs about diversity. *Journal of Teacher Education*, 46(4), 275-284.
- Markus, H. R., Steele, C. M., & Steele, D. M. (2000). Colorblindness as a barrier to inclusion: Assimilation and nonimmigrant minorities. *Daedalus*, 129(4), 233-259.
- Milner IV, H. R. (2010). What does teacher education have to do with teaching? Implications for diversity studies. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 118-131.
- Melnick, S. L., & Zeichner, K. M. (1995). Teacher education for cultural diversity: Enhancing the capacity of teacher education institutions to address diversity issues. *National Center for Research on Teacher Learning*, 116, 48824-1034.
- Nelson, S. W., & Guerra, P. L. (2014). Educator beliefs and cultural knowledge: Implications for school improvement efforts. *Educational Administration Quarterly*, 50(1), 67-95.
- Nieto, S., & Bode, P. (2018). *Affirming diversity: the sociopolitical context of multicultural education*. Pearson.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Park, B., & Judd, C. M. (2005). Rethinking the link between categorization and prejudice within the social cognition perspective. *Personality and Social Psychology Review*, 9(2), 108-130.
- Plaut, V. C. (2010). Diversity science: Who needs it?. *Psychological Inquiry*, 21(2), 168-174.
- Richeson, J. A., & Nussbaum, R. J. (2004). The impact of multiculturalism versus color-blindness on racial bias. *Journal of Experimental Social Psychology*, 40(3), 417-423.
- Shulman, J. H., & Mesa-Bains, A. (1990). *Teaching Diverse Students: Cases and Commentaries*. San Francisco: Far West Laboratory for Educational Research & Development.
- Sleeter, C. E., & Owuor, J. (2011). Research on the impact of teacher preparation to teach diverse students: The research we have and the research we need. *Action in Teacher Education*, 33(5-6), 524-536.
- Staub, F. C., & Stern, E. (2002). The nature of teachers' pedagogical content beliefs matters for students' achievement gains: Quasi-experimental evidence from elementary mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 344.
- Stipek, D. J., Givvin, K. B., Salmon, J. M., & MacGyvers, V. L. (2001). Teachers' beliefs and practices related to mathematics instruction. *Teaching and Teacher Education*, 17(2), 213-226.
- Szelei, N., Tinoca, L., & Pinho, A. S. (2020). Professional development for cultural diversity: the challenges of teacher learning in context. *Professional Development in Education*, 46(5), 780-796.
- Thornton, S. J. (1989). *Aspiration and Practice: Teacher as Curricular-Instructional Gatekeeper in Social Studies*.

- UNESCO. (1982). *World Conference on Cultural Policies: final report*.
- UNESCO. (1995). *Our creative diversity: report of the World Commission on Culture and Development*.
- UNESCO. (2002). *Universal Declaration on Cultural Diversity: a vision, a conceptual platform, a pool of ideas for implementation, a new paradigm*.
- Zeichner, K. M. (1993). *Educating teachers for cultural diversity*. Special Report. East Lansing: National Center for Research on Teacher Learning, Michigan State University.

성상환 (sseong@snu.ac.kr)

서울대학교 독어교육과 교수로 재직 중이며, 서울대학교 교육종합연구원 겸무연구원이다. 연구 분야는 비교게르만어학, 독일어/영어 다중언어습득이론, 다문화교육, 한반도냉전사연구이다.

모경환 (khmo@snu.ac.kr)

서울대학교 사회교육과 교수로 재직 중이며, 연구 분야는 사회과교육, 다문화교육 및 시민교육이다.

박세나 (senaque@snu.ac.kr)

서울대학교 대학원 사회교육과 박사과정에 재학 중이며, 연구 관심 분야는 사회과교육, 정치교육 및 다양성 교육이다.

김규정 (kkj9218@snu.ac.kr)

서울대학교 대학원 사회교육과 박사과정에 재학 중이며, 연구 분야는 사회과교육, 시민교육이다.