

은유를 통해 본 예비유아교사의 다문화유아에 대한 인식과 관점*

김혜전** (중부대학교)

〈요약〉

이 연구의 목적은 예비유아교사들의 다문화유아에 대한 인식과 관점을 살펴봄으로써 다문화교사 교육과정의 개발과 유아 다문화교육과정 실천을 위한 기초 자료를 제공하는 것이다. 이를 위해 서울과 경기 지역에 소재한 대학에 재학 중인 예비유아교사 149명을 대상으로 다문화유아에 대한 은유 표현 자료를 수집했다. 예비유아교사들의 다문화유아에 대한 인식과 관점을 분석한 결과 다문화유아에 대한 관점은 개인 역량 관점, 집단 구분 관점, 사회 통합 관점으로 나타났다. 각 관점에 따른 인식은 다음과 같다. 첫째, 예비유아교사들은 개인 역량 관점에서 다문화유아를 특별한 능력을 소유한 유아, 배려와 도움이 필요한 유아로 인식하였다. 둘째, 예비유아교사들은 집단 구분 관점에서 다문화유아를 비다문화유아와 같은 유아와 다른 유아로 인식하였다. 마지막으로 이들은 사회 통합 관점에서 다문화유아들을 사회구성원들과 조화를 이루어야 할 존재, 사회 발전에 기여하는 존재로 인식했다. 이러한 결과는 다문화유아들을 다문화라는 집단적 속성뿐만 아니라 개인적 관점과 사회적 관점 등 여러 관점을 통합하여 바라봐야 함을 시사한다. 이를 위해 예비유아교사들을 위한 적합한 다문화 교사교육이 필요할 것이다.

주제어 : 다문화유아, 예비유아교사, 인식, 관점, 은유분석

※ 논문 접수 : 2019. 06. 30 / 수정본 접수 : 2019. 08. 16 / 게재 승인 : 2019. 08. 27

* 이 논문은 2019년도 중부대학교 학술연구비 지원에 의하여 이루어진 것임.

** 중부대학교 / 교신저자 : hjkim@joongbu.ac.kr

I. 서 론

한국은 1990년대 이후 세계화가 급격히 진행되면서, 사회·경제구조 및 인구구조의 변화를 이루며 다문화사회로 진입했다. 이에 따라 한국사회에는 세계 각지에서 유입된 외국인 노동자와 결혼이민여성, 외국유학생 등 여러 나라 출신 사람들이 가정을 이루어 함께 살아가고 있다. 현재 한국에 거주하는 외국인 주민 비율은 3.4%로 지속적인 증가 추세를 보이고 있다(행정자치부, 2016). 다문화가정 자녀의 수도 함께 증가하여 2018년 다문화가정 자녀의 출생율은 전체 자녀 출생율의 5.2%로 전년에 비해 0.4% 증가한 것으로 나타났다(통계청, 2018). 2018년 초중고 재학 중인 다문화학생은 약 12만 명으로 이 수치 역시 2012년 조사가 시작된 이래 지속적으로 증가하고 있다(한국교육개발원, 2019). 최근 학령기 인구, 즉 초중고교 학생 수가 감소하고 있는 상황에서 같은 연령대 다문화학생 수는 증가추세를 유지하는 것을 볼 때 체감 증가폭은 더욱 크다고 할 수 있다. 영유아교육기관 재원생 중 다문화유아의 수와 비율은 정확한 조사가 이루어지지 않고 있지만, 다문화자녀의 연령대 분포 중 유아의 비중이 가장 높다는 점을 미루어볼 때 학령기 아동에 비해 더 클 것으로 예측된다.

이처럼 다문화가정 자녀들, 특히 유아들의 수가 큰 폭으로 증가하자 다문화유아들에 대한 학계 및 교육현장의 관심 역시 함께 증가하고 있다. 다문화가정의 유아들도 일반가정의 유아들과 마찬가지로 사회와 학교의 구성원으로서 건강하게 성장해나갈 수 있도록 보다 효과적인 지원과 교육의 필요성이 제기되기 시작한 것이다. 그 결과 현재까지 다문화유아들의 발달 특성과 사회적응 양상에 관한 연구들(김희태, 권영덕, 2007; 문영희, 안은미, 2010; 오재연, 김향자, 김경란, 2010)과 유아들의 발달과 성장을 지원하는 다양한 프로그램(오재연, 2013; 이해원, 2013; 장남혁, 2016)이 다수 개발되어오고 있다. 이러한 연구들은 다문화유아들이 건강한 사회구성원으로 성장하도록 그들의 특수한 상황에 최적화된 교육을 받게 하는 교육의 실천에 중요한 토대이자 기초자료로 활용되고 있다.

다문화교육의 실행은 교사의 다문화 경험과 인식, 태도, 감수성 등의 변인을 살펴보는 것에서부터 시작된다(Ponterotto, Baluch, Greig, & Rivera, 1998). 교사의 다문화에 대한 가치관과 지식, 태도에 따라 교육의 실행이 달라질 수 있고, 유아들의 경험과 인식이 좌우될 수 있다(지성애, 이은미, 2016). 실제로 교사의 다문화인식은 다문화교육 실제와 유의한 상관성이 나타난 것으로 밝혀졌다(유효순, 이채호, 2011). 즉, 교사의 다문화에 대한 인식은 다문화교육의 질을 좌우하는 매우 중요한 변인이 되는 것이다. 특히 교사들이 소수집단인 다문화유아에 대해 갖는 인식은 중요한 의미를 갖는다. 교사의 기대와 인식에 따라 학습자와 상호작용하는 양상이 달라지고 결국 학습자의 성취와 성장에 큰 영향을 미치기 때문이다(Rosenthal & Jacobson, 1968). 외국의 경우 소수집단 학생에 대한 교사의 기대는 주류의 다수집단 학생들에 비해 낮은 것으로 알려졌다는데, 이는 교사의 편견과 소수집단 문화에 대한 이해가 부족하기 때문으로 나타났다(Bennett, 2007).

비교적 최근에 다문화유아들이 교육기관에 재원하기 시작한 한국의 경우 지금까지 다문화유

아에 대한 교사나 예비교사의 인식을 직접적으로 살펴보는 연구들이 꾸준히 수행되어왔다. 이승은(2014)은 예비유아교사의 다문화 가정 유아에 대한 인식을 ‘잠재력과 가능성 인정형’, ‘적응 및 또래관계 지원 요구형’, ‘교육적 지원 요구형’, ‘동정심 유발형’으로 분류했다. 김순환, 구비성, 김지은, 하민경(2017)은 예비유아교사들이 다문화 가정 유아에 대한 인식이 ‘우리과 같은 존재’, ‘가능성의 존재’, ‘사회적 약자’, ‘통합을 이루고 공존해야 하는 존재’, ‘낯선 존재’, ‘현재 우리 사회의 구성원’, ‘동화의 존재’로 나타났다고 밝혔다. 이연선, 연희정, 김태경(2015)은 다문화 가정에 초점을 두어 예비유아교사들의 인식을 ‘다양한 문화가 함께하는 가정’, ‘국적·민족·인종이 서로 다른 가정’, ‘평범한 이웃과 같은 가정’, ‘언어적 잠재력이 풍부한 가정’, ‘사회적 소외가정’, ‘다른 외모가 돋보이는 가정’, ‘세계화 시대를 대변하는 가정’, ‘다른 나라 사람이 있는 가정’으로 분석했다. 이 같은 연구들은 교육자들이 교육의 대상인 다문화유아 및 과정에 대해 어떤 이미지를 갖고 있는지를 생생하게 밝혀줌으로써 다문화교육과 관련 연구의 기초자료를 제시해주었다.

이러한 인식 분석은 다문화유아에 대한 교사 개개인의 주관적 인식 내용을 분류함으로써 전반적인 인식의 경향성이나 그 비중을 파악하는데 중요한 정보를 제공한다. 그러나 내용 분석 자체는 이러한 인식이 어떤 기준이나 가치관, 태도로부터 발생해 왔는지를 설명해주지는 않기 때문에 교사 혹은 유아를 위한 다문화교육에 있어 근본적인 출발점과 방향성, 교육의 전제와 원리를 정립하는 데는 어려움이 있을 수 있다. 예를 들어, 위 연구에서 제시한 교사들의 다문화 유아에 대한 인식에는 ‘우리과 같은 존재’이면서 ‘낯선 존재’이자, ‘잠재력과 가능성을 인정’하면서 ‘동정심 유발’도 되는 것처럼 서로 상이한 결과가 나타나고 있다. 또한 ‘평범한 이웃과 같은 가정’이면서 ‘다양한 문화가 함께하는 가정’과 같이 다른 수준의 인식이 공존하고 있음을 알 수 있다. 이러한 결과로부터 교사들이 다문화교육의 내용으로 무엇을 포함하면 좋을지, 어떠한 교수법이 적합한지에 대한 단서를 찾을 수 있지만, 이를 아우르는 상위 개념으로서 교육의 방향성과 지향점에 대한 고민은 여전히 남아있다.

교사들이 다문화유아에 대한 인식의 기본 출발점이자 지향하는 방향성, 즉 관점에 대한 이해는 다문화유아와 교육에 대한 보다 깊이 있는 논의를 가능하게 한다. 특정 사회 현상을 이해하는 틀인 관점에 대한 탐구는 개인이 현상에 대해 파악한 결과뿐만 아니라 사고의 이유와 근원까지 알게 함으로써 사회적 관점 형성 과정과 여기서 야기될 수 있는 문제점, 나아갈 방향성 등에 대해서도 성찰할 수 있게 한다. 따라서 다문화유아에 대한 교사들의 관점 탐구는 다문화 유아에 대해 어떻게 인식하는지에서 나아가 그러한 인식이 왜, 어떻게, 어디서 출발했는지 그 근간을 탐구함으로써 이들을 위한 다문화교육과정의 내용과 방향성을 정립하고 나아가 다문화에 관한 사회적 이슈를 논의해가는데 중요한 단초를 제공한다고 할 수 있다. 따라서 다문화유아에 대한 교사의 표면적인 인식뿐만 아니라 인식의 심층을 이루는 관점에 대해서도 고찰해볼 필요가 있다. 다문화사회 및 교육에 대한 교사의 관점에 대해 밝힌 국외 연구(Pang, 2005)에 의하면 교사들의 관점은 ‘동화주의적 관점’, ‘인과관계 중심 관점’, ‘사회적 행동주의 관점’, ‘배려 중심 관점’으로 나뉘고 다문화교육을 실행하는 교사로서 보다 바람직한 관점이 무엇인지에 대

해 논의함으로써 다문화교육의 지향점을 제시했다. 이와 유사한 맥락에서 조주연(2014)은 간호 대학생들의 다문화 인식 유형을 ‘문화가치 추구형’, ‘문화 수용형’, ‘문화 친교형’으로 나누어 심층분석함으로써 현 사회에서 학생들의 인식 특성과 이에 적합한 교육 방안, 나아가야 할 방향에 대해 논의했다. 이 논문은 ‘관점’이라는 용어를 사용하지는 않았지만, 결과로 나타난 교사들의 구체적 인식의 저변을 살펴 특징이나 지향점 등을 유형화했다는 점에서 관점 분석과 유사하다고 볼 수 있다. 그러나 실제 교육현장으로 진입을 앞둔 예비유아교사의 다문화 인식과 관점을 분석한 국내 연구는 거의 찾아보기 어렵다. 교사를 위한 다문화교육에 대한 관심과 필요성이 증대되고 있는 현 시점에서 이에 대한 깊은 논의를 위해 예비유아교사를 대상으로 한 연구가 이루어질 필요가 있다.

다문화유아에 대한 관점은 다문화유아를 어떠한 태도로 받아들이고 이해하는지를 밝힐 수 있다는 점에서, 다른 문화를 민감하게 이해하고 조절할 수 있는 능력을 의미하는 다문화 감수성 개념과 관련성이 있다. 많은 학자들은 교육의 실행 주체인 교사가 사회와 문화의 다양성을 존중하고 이해하는 능력이 매우 중요하다고 주장한다(Banks, 2014; Garcia & Pugh 1992). 특히 Bennett(1993)은 다문화 감수성을 발달을 나타내는 일련의 연속체 모델을 제시하고 그 단계로 부정(Denial), 방어(Defense), 최소화(Minimization), 수용(Acceptance), 적응(Adaptation), 통합(Integration)을 소개했다. 부정(Denial)은 타문화를 인식하지 못하고 문화적 차이를 회피하거나 부정하는 단계이고, 방어(Defense)는 타문화를 인정하지만 자신의 문화와 경계짓고 대상화함으로써 문화 간 우열을 두는 것이다. 최소화(Minimization)는 여러 문화들 간 존재하는 차이를 표면적으로 인식하지만 이보다는 모든 사람들에게 통용되는 원칙, 신념을 중시하고, 수용(Acceptance)은 심층적인 문화 차이를 지각하고 자기 반영적 관점(self-reflexive perspective)을 형성하여 동등한 인간으로서 타문화에 속한 사람들을 경험하는 것이다. 적응(Adaptation)은 타문화에 적합하게 행동과 인식을 변화하여 의식적인 노력 없이 다문화적 관점을 내면화할 수 있는 다원주의적인 가치를 의미하며, 마지막으로 통합(Integration)은 여러 문화적 정체감을 바탕으로 경계 없이 자유롭게 세계관을 이동하는 것을 뜻한다(배재정, 2010; Bennett, 2004; Van Hook, 2000). 이러한 다문화 감수성 연속체 상에서 교사들은 가능한 높은 단계에 이를 수 있도록 해야 한다(구정화, 박윤경, 설규주, 2018). 이 같은 타문화에 대한 감수성과 태도의 발달 단계는 특정 사회의 다문화 인식의 현주소와 나아가야 할 방향을 알리는 지표가 될 수 있다. 한국의 유아교사의 경우 스스로를 최소화와 수용 경계 수준에 있다고 인식했으나 실제로는 방어 단계에 있는 교사가 가장 많았고 일부는 최소화 단계에 있는 것으로 나타났다(정정희, 배재정, 2013). 이는 유아교사들의 문화적 다양성에 대한 태도가 높지 않은 단계에 머물러 있음을 의미하고 관련한 교사교육의 필요성에 대해서도 시사한다.

다문화유아들에 대한 교사들의 인식을 은유법을 통해 표현하도록 하는 것은 이들이 평소에 갖고있는 인식을 효과적으로 밝힐 수 있다는 점에서 연구방법으로 활용될 수 있다. 은유분석은 특정 주제나 현상에 대한 개인의 이해, 사회적 담론 등을 파악하는데 용이한 분석 방법이기 때문이다(Lakoff & Johnson, 1980). 또한 특정 현상을 자칫 관련 없어 보이는 다른 현상이나 물체

에 비유하는 과정에서 창의적이고 유연한 사고를 유도하기 때문에 비교적 사회적 규범에 구애 받지 않는 자유로운 사고의 표현을 가능하게 한다. 따라서 교사의 다양한 문화에 대해 갖고 있는 태도, 감수성에 관한 연구는 한국의 교사들의 다문화유아에 대한 인식과 관점을 이해하는데 중요한 참고자료이자 분석의 틀로서 활용될 수 있을 것이다.

다문화유아들에 대한 예비유아교사들의 인식과 관점을 파악하는 것은 교육의 대상으로서 다문화유아에 대한 교사들의 이해는 다문화 교사교육과정이 정립되어 있지 않은 현 시점에서(배지희, 이승숙, 황인주, 2014), 바람직한 교사교육과정을 구성하는데 중요한 자료가 될 것이다. 특히 교사교육의 대상이자 교육현장으로의 진입을 앞둔 예비유아교사들의 다문화유아에 대한 인식과 관점이 어떠한지 살펴보는 것은 다문화교육과정을 개발, 운영하는데 있어 유용한 자료이자, 향후 바람직한 다문화교육의 실천의 출발로서 의의가 있을 것이다. 따라서 본 연구는 예비유아교사들을 위한 다문화교사교육과정의 개발과 유아를 위한 다문화교육과정 실천에 있어 방향성을 제시하고 기초 자료를 제공하는 것을 목적으로 예비유아교사들의 다문화유아에 대한 인식의 관점을 살펴보고자 한다.

II. 연구방법

1. 연구참여자

본 연구의 참여자는 149명의 예비유아교사이다. 이들은 서울 및 경기 지역 소재의 3개 대학에 재학 중이었다. 연구자는 예비유아교사들에게 본 연구의 목적, 내용, 방법 및 절차에 대해 소개하고, 본 연구에 참여할 필요한 작업 및 소요 시간을 구체적으로 설명했다. 특히 연구 참여는 익명으로 이루어지고, 언제든지 참여의사를 철회할 수 있음을 고지한 후 최종적으로 참여에 동의한 예비유아교사들과 연구를 진행했다. 본 연구에 참여한 연구참여자의 일반적 현황은 표 1과 같다.

〈표 1〉 연구참여자 현황

변인	구분	빈도 (%)		변인	구분	빈도 (%)	
지역	서울	32 (21.48)	149 (100.00)	학제	3년제	46 (30.87)	149 (100.00)
	경기	117 (78.52)			4년제	103 (69.13)	
학년	2학년	46 (30.87)	149 (100.00)	성별	여	145 (97.32)	149 (100.00)
	3학년	32 (21.48)			남	4 (2.68)	
	4학년	71 (47.65)					

예비유아교사들 중 145명(97.32%)은 여자, 4명(2.68%)은 남자로 참여자 대부분이 여성이었다. 이들 중 32명(21.48%)은 서울 소재 대학에 재학 중이었고, 117명(78.52%)은 경기 소재 대학에 재학 중이었으며, 103명(69.13%)은 4년제 대학에, 46명(30.87%)은 3년제 대학에 재학 중이었다. 전체 예비유아교사들은 2학년 46명(30.87%), 3학년 32명(21.48%), 4학년 71명(47.65%)으로 구성되었다.

2. 은유분석

예비유아교사의 다문화유아에 관한 인식과 관점을 살펴보기 위해 은유분석을 연구방법으로 사용했다. 은유(metaphor)는 “사물의 상태나 움직임을 암시적으로 나타내는 수사법”(국립국어원, 2019.4.9)이라는 의미로 본래 문학, 수사학 분야에서 사용되는 용어이나 과학적 연구방법으로도 활용되고 있다. 은유분석은 은유 표현과 이에 대한 설명을 통해 특정 주제에 대한 연구참여자들의 이해와 사고유형을 분석하는 연구방법이다(이연선, 견주연, 김지연, 2014; Amstrong, 2008). 은유분석은 특정 현상이나 개념에 대해 개인의 내면에 구성된 암묵적 지식을 파악 가능한 수준으로 이끌어내기 때문에 사람들의 담론이나 인식체계를 파악하기에 용이하다고 알려졌다(Lakoff & Johnson, 1980). 즉, 은유 표현은 스스로 이해한 바에 대해 객관적이며 직접적이고 논리적인 방식으로 표상하는 방법을 보완하여 자연스럽게 자신이 구성한 이해와 의미를 드러낼 수 있는 것이다. 따라서 은유분석을 통해 사람들이 현상에 대해 어떤 부분에 초점을 맞추어 어떻게 이해하고 있는지 즉, 사고의 방식과 관점을 알아낼 수 있다(Singerland, 2004).

본 연구는 다문화유아에 대한 예비유아교사가 갖는 인식의 관점을 살펴보기 위해 은유분석 방법을 사용했다. 다문화유아를 바라보는 인식의 태도나 방향 즉, 관점을 파악하기 위해서는 현상에 대한 이해의 방식과 관점을 드러내는 연구방법이 적합하기 때문이다. 은유법을 통해 다문화유아에 대해 표상하게 함으로써 객관적이고 사전적으로 형성된 개념을 넘어 예비유아교사들 각자의 신념이나 사고체계, 가치관, 경험 등을 바탕으로 구성된 개념을 살펴보고자 한다.

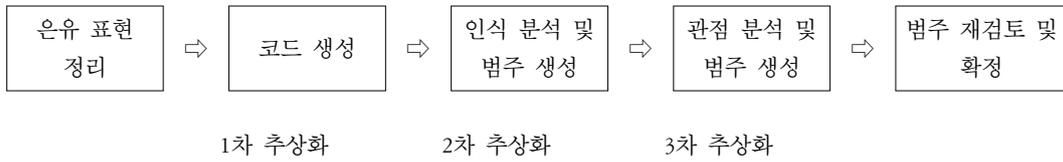
3. 자료수집

본 연구의 자료수집은 2018년도 11월부터 12월까지 이루어졌다. 연구자는 예비유아교사들에게 ‘은유’의 개념을 설명하고 은유법 표현을 함께 연습해본 후 ‘다문화유아’에 대한 은유를 하도록 했다. 대부분의 예비유아교사들은 중고등학교 교과과정에서 은유법에 대해 학습한 적이 있어 은유의 개념, 표현 방법 등에 대해 이해하고 있었으므로, 이를 간단히 회상하는 정도로 개념 설명을 마쳤다. 이후 칠판에 ‘_____는 _____다. 왜냐하면 _____이기 때문이다’를 판서하고 각자 원하는 사물이나 현상을 은유해보는 연습을 했다. 이 과정에서 방법상 궁금하거나 어려운 점을 이야기 나누었다. 예비유아교사들은 은유의 이유를 나타내는 문장이 반드시 한 문장이어야 하는지, “~기 때문이다.”라는 문구로 끝맺어야 하는지에 대해 질문

했고, 자신의 은유에 대한 부연설명이 된다면 끝맺음 문구는 길이에 구애받지 않고 자유롭게 표현해도 됨을 안내했다. 개념 및 방법 설명과 연습에 소요된 시간은 약 15분이었다. 이후 조사지를 배부한 후 ‘다문화유아’를 은유법으로 표현해보도록 했다. 조사지에는 연습한 문구와 똑같이 ‘다문화 유아는 _____이다. 왜냐하면 _____이기 때문이다.’ 라는 문구가 있었고, 예비유아교사들에게 조사지의 밑줄 부분에 자신의 생각을 기입하도록 했다. 은유의 이유를 서술하는 부분은 여러 줄로 만들어 예비유아교사들이 되도록 자세히, 자유롭게 자신의 생각을 쓰도록 했다. 본 은유 표현 및 부연설명 기입에 소요된 시간은 약 20분이었다.

4. 자료 분석

예비유아교사들의 은유 표현에 나타난 다문화유아에 대한 인식과 관점을 분석하기 위해 다음과 같은 질적 자료 분석 방법을 활용했다. 먼저, 예비유아교사들이 기술한 은유 표현과 부연설명에 연번을 부여하여 목록화했다. 둘째, 이 과정에서 다문화유아에 대한 각 은유 표현이 의미하는 바를 특정 단어로 개념화하여 코드(code)를 만들었다(Bogdan & Biklen, 2006). 하나의 은유 표현에는 여러 코드가 생성, 적용되기도 했다 예를 들어, ‘미운 오리 새끼’라는 은유 표현에 대해 ‘아직은 사회에서 차별을 받지만, 미래에 우리가 지향해야 하는 사회에서 빛나는 존재가 될 것이다.’라고 설명한 경우 ‘차별’과 ‘잠재력’ 이라는 두 가지 코드를 적용했다. 셋째, 이러한 추상화 과정을 통해 생성된 코드들을 같은 의미들끼리 모아 분류했고, 함께 분류된 코드들로부터 공통의 속성을 찾아내 예비유아교사들의 인식을 설명하는 단어를 추출하여 범주명을 만들었다. 이렇게 분석된 2차 추상화 결과를 기준으로 다시 원자료들을 재분류, 검토했다. 이 과정에서 하나의 결과로 구분하기가 모호한 경우, 이를 조정할 수 있는 다음의 분석 원칙을 세워 자료를 재점검했다. 교사들의 부연설명에서 두 가지 이상의 의미가 담긴 경우가 있었는데, 각각을 동등한 비중으로 병렬적으로 기술한 경우 이를 중복 분석을 했고, 특정 메시지가 보다 강조된 경우 이를 표현 의도로 간주하고 하나의 범주로만 분석했다. 또한 필요한 경우 범주명을 조정하기도 했다. 그 결과 예비유아교사들의 다문화유아에 대한 인식 범주는 ‘특별한 능력 소유’, ‘배려와 도움 필요’, ‘비다문화유아와의 동질성’, ‘비다문화유아와의 차별성’, ‘조화의 대상’, ‘사회 발전에 기여’로 나타났다. 마지막으로, 이 같은 인식들에서 공통되는 기준을 찾아 추가 분류를 하고 이를 대표하는 개념을 찾아 3차 추상화를 실시했다. 이를 통해 다문화유아에 대한 각각의 인식이 유아의 어떤 점을, 어떤 측면에서 바라보았는지가 분석되었다. 이는 다문화유아에 대한 관점으로 정리되었고, 그 결과는 ‘개인 역량 관점’, ‘집단 구분 관점’, ‘사회 통합 관점’으로 나타났다. 분석이 이루어지는 매 단계마다 원자료들과 범주명을 대조해보며 분석의 적합성을 점검하고, 선행 연구물과 참고 문헌 등을 검토하며 연구자가 다문화유아 혹은 예비유아교사들의 인식에 관해 편견을 갖고 있지는 않는지 반성적으로 성찰해갔다(Glesne, 2008). 각 추상화 단계마다 분석의 적합성에 대해 유아교육전문가 2인으로부터 검토를 받았다. 이 같은 분석 과정을 정리하면 그림 1과 같다.



(그림 1) 분석 절차

Ⅲ. 연구결과

1. 예비유아교사들의 다문화유아에 대한 인식의 관점

예비유아교사들은 다문화유아들을 다양한 관점에서 인식했다. 은유를 통한 예비유아교사들의 다문화유아들에 대한 인식은 개인 역량 관점, 집단 구분 관점, 사회 통합 관점으로 구분되었다. 표 2는 예비유아교사들이 은유를 통해 보인 다문화유아에 대한 인식의 관점이다.

<표 2> 예비유아교사들의 다문화유아에 대한 인식과 관점

관점	인식	은유 표현의 예	빈도(%)
개인 역량 관점	특별한 능력 소유	언어천재, 소금, 가능성, 부럽다, 멋있다, 개이득 등	20 (11.49)
	배려와 도움 필요	고민, 계란, 마니또, 핸디캡이 필요한 대상, 보듬어줘야 할 존재 등	26 (14.94)
집단 구분 관점	비다문화유아와의 동질성	유아, 꽃, 바다, 호빵, 똑같다, 데칼코마니 등	75 (43.10)
	비다문화유아와의 차별성	영어회화, 난감, 나비, 구름, 물감 등	21 (12.07)
사회 통합 관점	조화의 대상	무지개떡, 퍼즐의 조각, 샐러드볼, 비빔밥, 다섯 손가락 중 하나 등	24 (13.79)
	사회 발전에 기여	외교관, 매개체, 매체, 새로운 우리의 자원 등	8 (4.60)
총 계			174 (99.99)

예비유아교사들의 다문화유아들에 대한 인식의 관점은 집단 구분 관점, 개인 역량 관점, 사회 통합 관점 순서로 나타났다. 가장 많은 비중을 차지한 것은 집단 구분 관점이었다. 이 관점은 다문화유아들과 비다문화유아들을 구분하여 하나의 집단으로 보고, 두 집단 간의 관계 비교

를 전제로 한다. 두 집단의 구분과 비교 기준으로 두 가지 인식이 나타났는데 하나는 다문화유아 집단과 비다문화유아 집단을 동일하게 보는 경우이고, 다른 하나는 다문화유아를 비다문화유아와 다른 존재로 보는 경우였다.

두 번째로 많은 예비유아교사들이 인식한 관점은 개인 역량 관점이었다. 예비유아교사들은 다문화유아들을 그들이 갖고있는 특성, 특히 역량에 초점을 두어 인식했다. 이 관점 역시 두 가지 인식을 포함했는데 하나는 다문화유아들이 두 문화가 공존하는 문화 배경으로 특별한 능력을 지니고 있다고 보는 인식이고, 다른 하나는 한국 문화나 언어에 관한 역량이 부족하여 교사나 또래 유아들, 사회로부터 도움과 배려를 받아야 하는 존재로 보는 인식이었다.

마지막으로 예비유아교사들이 다문화유아를 보는 인식의 관점은 사회 통합 관점으로 분석되었다. 예비유아교사들은 다문화유아들이 다양한 사회의 한 구성원으로서 다른 구성원들과 조화를 이루어야 한다고 생각했고, 사회의 발전에 기여할 수 있는 존재로 보기도 했다. 다음에서 각 관점과 그에 해당하는 인식에 대해 구체적으로 살펴보고자 한다.

1) 개인 역량 관점

많은 예비유아교사들은 다문화유아들에 대해 개인 역량 관점에서 인식했다. 예비유아교사들은 다문화유아들이 비다문화유아들에 비해 다양한 문화적 배경을 갖고있다는 점을 이들의 강점으로 여기는가 하면, 같은 이유로 도움과 배려가 필요한 존재로 인식하기도 했다. 이처럼 이들의 다문화적 요소를 개인의 강점 혹은 약점으로 비유한 것은 예비유아교사들이 다문화유아들을 바라볼 때 유아 개인의 특성과 능력, 역량에 초점을 두어 인식하고 있음을 보여준다.

(1) 특별한 능력 소유

예비유아교사들은 다문화유아들을 특별한 능력을 갖고 있는 존재로 인식했다. 다문화유아들이 비다문화유아들에게서 찾기 어려운 장점을 갖고 있기 때문에 희망적인 미래를 펼칠 수 있다는 인식이다. 이는 예비유아교사들이 다문화유아들에게 내재된 강점을 보려는 태도를 보여준다. 표 3은 이들이 다문화유아들을 개인 역량 관점에서 특별한 능력을 소유한 존재로 은유한 예이다. 이들이 다문화 유아들을 은유한 예로는 위에서 제시한 ‘언어천재’, ‘소금’, ‘가능성’, ‘부럽다’, ‘개이득’, ‘미운 오리 새끼’ 등이 있었다. 이밖에도 ‘바다’, ‘나비’, ‘별’, ‘멋있다’ 등의 표현이 있었다. 이러한 은유 표현들은 예비유아교사들이 다문화유아들의 특성 중 긍정적인 면을 중심으로 바라보고 있음을 나타낸다.

구체적으로 예비유아교사들은 다문화유아들이 가정에서 여러 문화와 언어를 경험할 수 있기 때문에 다양한 경험을 통해 창의성이 발달할 수 있으며, 이중 언어를 구사할 수 있다는 점을 강점으로 여겼다. 이러한 강점들은 특히 미래사회에 필요한 역량으로서, 유아기인 현재보다 이들이 성장한 미래에 더욱 영향력을 발휘할 수 있다는 점에서 미래지향적인 특징을 보인다. 이들이 잠재력이나 무한한 가능성을 갖고 있다는 인식, 현재는 차별을 받고 있지만 나중에는 빛날 것이라는 설명 등은 이들이 갖고 있는 강점이 미래에 발휘될 수 있다는 인식을 보여준다.

〈표 3〉 개인 역량 관점에서 특별한 능력을 소유한 존재로 은유한 예

은유 표현	은유에 대한 설명
언어천재	최소 2개국어 이상을 말할 수 있을 것 같아서 부럽다.
소금	소금은 모든 음식에서 없어서는 안 되는 재료이다. 다문화가정의 유아는 무한한 가능성을 가지고 우리 사회에서 꼭 필요한 존재이다.
가능성	다문화가정이란 다양한 문화를 가지고 있음을 뜻한다. 단일문화 유아와는 다르게 두 가지 문화를 모두 이해하고 있어 다방면으로 더 생각이 넓고 창의적인 인재가 될 수 있다고 생각한다.
부럽다	글로벌시대. 이제 영어는 생존이며 2개국어는 필수이다. 엄마, 아빠 국적이 달라 어린 시절부터 이중언어에 자연스럽게 노출이 되는 다문화가정의 유아들이 부럽다. 영어는 기본이고 그 외의 외국어 하나쯤은 할 수 있어야 메리트가 있을 것 같다.
개이득	두 나라의 언어와 문화를 자연스럽게 접할 수 있기 때문이다.
미운 오리 새끼	아직은 사회에서 차별을 받지만, 미래에 우리가 지향해야 하는 사회에서 빛나는 존재가 될 것이다.

이는 유아들에게 내재된 강점이 발현되기 위한 교육의 중요성을 시사한다.

(2) 배려와 도움 필요

예비유아교사들은 다문화유아들을 그들이 갖고 있는 개인적 역량을 기준으로 바라볼 때 약점에 주목하기도 했다. 다문화유아들에게 내재된 다문화적 요소가 한국문화를 온전히 이해하고 경험하는 데 한계로 작용한다고 보고, 정체성 혼란을 느끼며 사회에 만연된 편견과 고정관념으로 은연중에 상처를 받을 수 있는 존재로 인식하고 있는 것이다. 즉 다문화유아를 결핍의 관점에서 바라보는 것이다.

이 같은 인식을 보여주는 은유의 예로는 ‘고민’, ‘계란’, ‘마니또’, ‘헨디캡이 필요한 대상’, ‘보듬어줘야 할 존재’, ‘우선순위’ 등이 있었다. 그밖에도 ‘관심’, ‘서툴다’, ‘조금 특별한 보석’, ‘손 잡아줄 대상’ 등과 같은 표현도 있었다. 이러한 은유 표현은 예비유아교사들이 다문화유아들의 다문화요인이 이들의 성장에 약점으로 작용하고 교사의 역할을 이로 극복하게 하거나 약점으로부터 발생될 수 있는 위험으로부터 보호하는 것으로 보고 있음을 의미한다. 예비유아교사들이 인식하는 다문화유아의 약점에는 사회의 편견과 차별을 받을 가능성이 크다는 점, 한국인으로서 한국 문화와 언어에 능통하지 못할 수 있다는 점으로 나타났다. 표 4는 이들이 다문화유아들을 개인 역량 관점에서 특별한 능력을 소유한 존재로 은유한 예이다.

주목할 점은 ‘배려와 도움 필요’ 범주에 포함되는 은유에 다른 범주의 은유에 비해 교사의 역할에 대한 언급이 상대적으로 많다는 점이다. ‘우선순위’, ‘보듬어줘야 할’, ‘고민’ 등의 표현은 다문화유아의 입장이기보다는 교사의 입장에서 다문화유아들을 배려하고 도와주며 더욱 신경을 써야 한다는 의미, 즉 교사에게 필요한 역할에 대한 의미를 내포하고 있다. 이로부터 예비

〈표 4〉 개인 역량 관점에서 배려와 도움이 필요한 존재로 은유한 예

은유 표현	은유에 대한 설명
고민	학부모와 소통 방법을 고민해야 하고, 내가 혹시나 다문화에 대해 민감한 발언을 할까 봐 주의하게 된다. 수업이나 다른 것을 준비할 때 한 번 더 고민해봐야 한다.
계란	유리처럼 매우 조심히 다뤄야 하는 것은 아니지만 나도 모르는 사이에 내가 의식하지 못하고 있던 어떠한 말을 내뱉어 유아가 상처를 받을 수도 있으므로 조심하고 신경 써야 하는 유아
마니또	겉으로는 다른 유아들과 똑같이, 더도 말고 덜도 마는 정도로 대해야 하지만 사실 예민하고 세심하게 주의를 기울여야 하기 때문이다.
핸디캡이 필요한 대상	다문화가정의 유아들은 한 부모가 혹은 양 부모가 외국 사람이다. 외국 사람들은 아무리 타국에 오래 살았어도 자국민에 비해 자국에 대해 알고 있는 정보가 부족하다고 생각한다. 이렇게 정보 제공에 기회에 있어 뒤처지는 부모 밑에서 자란 아이들 역시 다른 자국의 부모에게서 자란 아이들보다 자국의 문화라든지 언어라든지 한 측면이 부족하기 때문에 교사의 더 많은 관심과 도움이 필요한 대상이라고 생각한다.
보듬어줘야 할 존재	대체적으로 다문화가정의 유아라고 하면, 경제적으로 어려운 유아가 떠오른다. 또 정체성의 혼란이나 사회 적응에 어려움을 가질 것 같다는 인식이 있다. 따라서 다른 유아들과 잘 어울릴 수 있고 자신의 명확한 정체성을 가질 수 있도록 민감하게 잘 보듬어줘야 한다고 생각했다.
우선순위	가장 먼저 신경 쓰고 배려해야 할 대상인 것 같다. 또한 늘 주시하며 끊임없이 교사가 교육활동을 진행해야 하기 때문이다.

유아교사들이 교육을 실천할 때, 무엇보다 다문화유아들의 부족함을 채워주거나 위협으로부터 보호할 수 있는 교육을 우선적으로 고려할 것임을 알 수 있다.

2) 집단 구분 관점

많은 예비유아교사들이 다문화유아를 비다문화유아들과의 공통점과 차이점을 기준으로 바라보았다. 예비유아교사들은 다문화유아들을 비다문화유아들과 다르지 않은 존재로 인식하거나, 반대로 차이가 분명히 드러나는 점에 초점을 두어 인식했다. 이는 다문화유아를 개별적 존재로 보기보다는 다문화라는 요소를 공유하는 집단으로 인식함을 의미한다.

(1) 비다문화유아와의 동질성

예비유아교사들은 다문화유아들이 비다문화유아들과 다르지 않은 동등한 존재라고 여겼다. 이들은 다문화유아들을 문화적 배경과 관계없이 근본적으로 사람이자 어린이라는 존재로 생각했다. 그렇기 때문에 비다문화유아와 다를 바 없다는 것이다. 이처럼 비다문화유아와의 동질성을 전제로 한 인식의 예는 표 5와 같다.

<표 5> 집단 구분 관점에서 비다문화유아와 차이가 없는 존재로 은유한 예

은유 표현	은유에 대한 설명
유아	다른 유아와 다를 것 없는 또 다른 유아라고 생각한다.
꽃	꽃은 아름답고 향기가 난다. 또한 꽃의 종류는 다양하다. 다문화유아는 진달래, 장미, 벚꽃 등 꽃의 종류가 무수히 많은 것처럼 다양성을 가진 것일 뿐 다른 아이들과 다르지 않으며 아름답고 향기 나는 존재이다.
바다	바다는 태평양, 대서양, 인도양 등이 있듯이 똑같은 바다이고, 바닷속에는 무궁무진한 다양한 것들이 존재하기에 다문화가정 유아들도 다양한 문화권에 속해 넓은 생각을 할 수 있을 것 같아 다문화에 빗대어보았습니다.
호빵	다 같은 호빵이지만 안에 팔이 들었냐, 야채가 들었냐, 토마토가 들었냐에 따라 ‘야채 호빵’, ‘피자 호빵’ 이렇게 이름이 붙는다. 그러나 다 호빵인 것처럼 그저 다양한 문화가 합쳐졌기 때문에 ‘다문화’가정이라는 이름이 붙고, ‘다문화 아이’라는 이름이 생겼을 뿐 유아는 유아라는 것
똑같다	점점 세계는 하나가 되고, 고유민족이라는 개념보다 혼합이라는 단어에 맞게 다양한 국적, 인종의 사람들이 섞여 가정이 만들어지고 있다. 이들을 다르게 보기보다 똑같이 부르고, 똑같이 대우해야 한다.
데칼코마니	일반 아이와 다를 바 없기 때문이다.

표 5와 같이 다문화유아들을 비다문화유아와 차이가 없는 존재로 인식한 은유의 예로는 ‘유아’, ‘꽃’, ‘바다’, ‘호빵’, ‘똑같다’, ‘데칼코마니’ 등이 있었다. 위 표에 제시한 표현 외에도 ‘그저 일반 유아’, ‘물’, ‘공기’, ‘여러 치아 중 하나’, ‘m&m 초콜릿’ 등의 은유 표현들이 있었다. 이와 같이 다문화유아들을 다른 일반유아들과 같은 존재로 보는 은유 표현은 가장 많은 비중을 차지했다. 이는 많은 예비유아교사들이 다문화유아들을 비다문화유아와 동등한 유아로 보고자 함을 나타낸다.

이러한 은유 표현에는 다문화유아들을 다른 특성보다는 인간으로서의 보편적 특성에 근거하여 보고자 하는 의도가 담겨있다. ‘유아’, ‘데칼코마니’와 같은 은유 표현은 다문화유아와 비다문화유아를 같다고 여기는 예비유아교사들의 인식을 나타낸다. 주목할 점은 이러한 인식이 비다문화유아와 다문화유아를 완전히 동일하게 본다는 것을 의미하지는 않는다는 것이다. 다문화유아들이 갖는 문화적 배경은 분명 비다문화유아와 구분되는, 그들만 갖고있는 특징이지만 이를 다문화유아와 비다문화유아를 구분 짓는 특징으로 보지는 않는다는 것이다. 위의 예에서 각각의 꽃들이 서로 다른 모습으로 다른 이름을 갖지만, 모두 꽃이라는 비유와 설명을 다문화유아에 적용하자면, 다문화유아들은 외양이 다르지만 결국 인간, 어린이로서 가치를 갖는 존재임이 추론된다. 즉, 예비유아교사들은 다문화유아들을 다문화요소와 같은 가정배경의 특수성보다는 인간, 어린이와 같은 보다 본질적인 보편성을 우선시하여 인식한다고 할 수 있다.

(2) 비다문화유아와의 차이성

예비유아교사들은 다문화유아들의 다문화적 요소에 초점을 두어 인식하는 경우도 있었다. 적은 비중이기는 하지만 이들은 다문화유아들이 일반유아들과의 다르게 느껴지는 점을 강조하고 있었고, 이 경우 대부분 교사로서 겪게 되는 어려움에 주목하는 것으로 나타났다. 표 6은 비다문화 유아와 다른 존재로 은유한 예이다.

〈표 6〉 집단 구분 관점에서 비다문화유아와 다른 존재로 은유한 예

은유 표현	은유에 대한 설명
구름	구름은 우리에게 친숙하지만 손으로 잡히지 않는다. 이처럼 다문화가정 유아도 이름만으로는 친숙해지고 있지만 아직은 잘 와닿지 않는 것 같다.
난감	아직은 다문화가정 유아에 대해 잘 몰라 이들을 감당할 수 있는 역량이 없기 때문에
나비	주변에 많이 없을 것 같지만 주변을 잘 보면 다문화가정이 많은 것을 보게 된다. 하지만 동질감이 느껴지지 않는다.
영어회화	많은 한국인들이 영어 회화의 중요성은 알고 있지만 영어에 접하는 기회가 적어질수록 영어에 대한 두려움이 커지고, 접근방법에 어려움을 느낀다. 하지만 큰 용기를 갖고 계속해서 노력하게 된다면 그 두려움이 점차 없어지고, 이후엔 해외여행도 즐겁게 만들어 주는 요소가 될 수 있다. 막상 해보면 생각보다 그렇게 어렵지 않다는 것도 알게 된다. 다문화가정 유아는 우리가 많이 접해보지 않아서 두렵고 어렵게 느끼는 것 같다.

위 표와 같이 일부 예비유아교사들은 다문화유아들이 갖는 특징 중 보편성과 동질성보다 특수성과 비동질성에 더 주시했다. 최근 한국사회가 다문화사회로 변화해가고 있지만 아직 다문화가정의 비율은 비다문화가정에 비해 비율이 매우 낮다. 교육 현장에서도 다문화유아들의 수가 증가추세에 있지만 비다문화유아에 비해 상대적으로 매우 적은 편이다. 더구나 아직 교육 현장에 진입하지 않은 예비유아교사로서는 다문화유아들을 만나기가 어렵기 때문에 친숙하지 않은 존재로 인식될 것이다. 손에 닿지 않는 ‘구름’, 잘 찾아보면 주변에서 볼 수 있지만 동질감이 느껴지지 않는 ‘나비’ 등의 비유와 어떻게 해야 할지 모른다는 ‘난감’ 같은 표현은 이 같은 예비유아교사의 인식을 보여주는 예라 할 수 있다. 그러나 생소함과 낯선 느낌은 부정적 인식으로 이어지지 않고, 완화되고 극복될 수 있는 것으로 인식되었다. ‘영어회화’가 익숙하지 않아 어렵게 느껴지지만 계속 도전하고 노력하면 어려운 느낌은 점차 사라지고 재미를 느끼며 삶을 더욱 풍요롭게 해줄 수 있듯이, 다문화유아들도 처음에는 낯설지만 어울려 지내려 노력하면 가까워질 수 있다는 것이다. 이는 변화가능성을 의미하는 것으로 예비유아교사들의 성장을 기대하는 대목이라 할 수 있다. 이처럼 다문화유아를 현재는 익숙하지 않지만 점차 친해질 수 있는 존재로 보는 인식은 익숙하지 않은 이유를 이들이 공유하는 집단적 특성인 ‘다문화’에서 찾는다는 점에서 다문화유아를 한 명의 개인으로 인식하기보다는 ‘다문화인’이라는 집단으로 보는 관점이라 할 수 있다.

3) 사회 통합 관점

예비유아교사들은 사회 통합 관점에서 다문화유아를 인식하기도 했다. 다문화유아를 비다문화유아와 함께 어우러져 조화를 이루어야 한다는 인식이나 다문화유아가 한국 사회의 발전에 기여할 수 있는 존재라는 인식이 이에 포함된다. 이는 다문화유아들을 사회의 구성원으로 보고 개인이나 특정 집단보다는 보다 거시적인 사회적 차원에서 인식함을 의미한다.

(1) 조화의 대상

예비유아교사들은 다문화유아들이 특정 공동체를 이루는 구성원으로서 다른 구성원들과 조화를 이루어야 한다고 생각했다. 조화의 대상으로서 다문화유아를 은유한 예는 표 7과 같다.

<표 7> 사회 통합 관점에서 구성원으로서 조화를 이루어야 하는 존재로 은유한 예

은유 표현	은유에 대한 설명
무지개떡	다양한 색이 어우러져 하나의 무지개떡이 이루어지듯이 다문화가정 유아들도 함께 어우러져 하나의 공동체를 이룰 수 있기 때문이다.
퍼즐의 조각	우리 모두가 사회를 구성하는 각각의 조각이라면, 다문화가정 유아 역시 우리처럼, 아니 '우리'에 포함되는 각각의 독특한 퍼즐 조각이다.
샐러드볼	다문화사회를 의미하는 샐러드볼. 샐러드볼에 많은 재료가 들어있는 것처럼 다문화 유아들도 사회에 같이 살아가는 구성원이라고 생각했다.
비빔밥	비빔밥을 만들려면 여러 재료가 필요합니다. 우리 세상을 살아가는데 여러 인종이 있고 그만큼 다양한 사람이 있다는 것을 비빔밥에 빗대어 표현해 보았습니다. 또 이렇게 여러 재료가 섞이면 맛있듯이 세상을 살아가는 것도 더 재미있게 살아갈 수 있을 것 같습니다.
다섯 손가락 중 하나	손가락을 보면 굵기도 다르고 길어도 다른 다섯 개의 손가락이 있다. 다문화가정 유아는 유아들 중 한 명의 유아도 즉, 학급 나아가 한국 사회에 하나의 구성요소이다.

조화를 이루어야 하는 사회구성원으로서 다문화유아를 표현한 예로는 '무지개떡', '퍼즐의 조각', '샐러드볼', '비빔밥', '다섯 손가락 중 하나' 등이 있었다. 위 표에 제시한 것들 외에도 '색연필', '무지개', '색연필' 등의 표현도 있었다. 이러한 은유는 공통적으로 사회를 의미하는 특정 사물에 포함되는 요소로서 다문화 유아를 비유했다. '샐러드볼'이나 '비빔밥'의 재료, '퍼즐'의 조각, '다섯 손가락' 중 한 손가락 '무지개떡 색깔' 중 한 색깔 등이 그 예이다. 중요한 것은 공동체 속 재료들이나 요소들이 서로 섞이는 과정에서 고유의 성질이 보존된다는 점이다. 다문화유아들이 갖는 다른 문화적 배경은 한국 문화와 동등하게 존재하고 이러한 여러 문화들이 조화를 이루어야 한다는 점에서 위 은유에 나타난 예비유아교사의 인식은 동화주의가 아닌 다문화주의임을 알 수 있다. 이는 다문화유아 존재를 사회 통합의 관점에서 인식하는 것으로 이전의 개인적 관점이나 다문화집단적 관점과는 구분되는 것이라 할 수 있다.

(2) 사회 발전에 기여

예비유아교사들은 다문화유아들이 사회의 구성원으로 여기는 것에서 나아가 사회 발전에 큰 기여를 할 수 있는 존재로 여겼다. 이들이 갖고 있는 다문화적 역량이 사회 발전에 긍정적으로 발휘될 거라 기대한 것이다. 표 8은 사회 통합 관점에서 사회 발전에 기여하는 존재로 다문화유아를 표현한 예이다.

〈표 8〉 사회 통합 관점에서 사회 발전에 기여하는 역할로 은유한 예

은유 표현	은유에 대한 설명
외교관	양쪽의 입장을 둘 다 경험할 수 있기 때문에 더욱 중간에서 교류를 할 수 있도록 도와줄 수 있을 것 같다.
매개체	두 문화 사이에서 두 문화를 연결시킬 수 있는 혹은 자유롭게 이동할 수 있는 존재이기 때문이다.
매체	아이들이 다문화에 대해 배울 때 그림이나 영상보다 진짜 친구를 만나 경험을 통해 배우는 것이 더 좋은 학습이 되기 때문
나라의 교류	다문화가정 유아로부터 각 나라의 언어와 문화를 조금이라도 알 수 있으니까
새로운 우리의 자원	다문화 유아들이 성장하면 앞으로 우리나라가 발전하는데 큰 역할을 할 수 있을 것 같다.

예비유아교사들은 다문화유아들이 갖고 있는 강점이 사회의 발전에 큰 도움이 될 것으로 인식했다. 이들은 ‘외교관’, ‘매개체’ 은유 표현과 같이 다문화유아들이 두 나라의 문화적 배경을 모두 소유하고 경험했기 때문에 두 나라의 교류를 활성화할 수 있다고 봤다. 또한 ‘매체’, ‘나라의 교류’ 등과 같은 은유에서 나타났듯이 비다문화유아들에게 한국 이외의 다른 나라의 문화를 간접적으로 경험하게 해줄 수 있다는 점에서 사회 발전에 이바지한다고 생각했다.

이처럼 예비유아교사들은 세계화가 진행되고 국가 간 장벽이 점차 허물어지는 현대와 미래 사회에서 다문화유아들의 역할은 더욱 강조될 것으로 인식했다. 즉 한국의 ‘새로운 자원’으로서 각광을 받을 것으로 생각하고 있었고 이러한 인식은 다문화 유아들을 국가라는 큰 공동체 안에서 존재하고 그 가치를 찾아보려는 사회적 관점으로 볼 수 있다.

IV. 논의 및 결론

본 연구는 다문화유아에 대한 예비유아교사들의 인식과 관점을 은유분석을 통하여 살펴보았다. 그 결과 예비유아교사들의 다문화유아에 대한 관점은 개인 역량 관점, 집단 구분 관점, 사회 통합 관점으로 나타났다. 이들은 다문화유아를 개인 역량 관점에서 특별한 능력을 소유한

유아, 배려와 도움이 필요한 유아로 인식하였고, 집단 구분 관점에서 비다문화유아와 같은 유아 혹은 비다문화유아와 다른 유아로 인식하였다. 마지막으로 사회 통합 관점에서는 다문화유아들을 다른 사회구성원들과 조화를 이루어야 할 존재, 사회 발전에 기여하는 존재로 인식했다. 이에 대한 논의는 다음과 같다.

첫째, 예비유아교사들이 다문화유아를 바라보는 관점의 순서는 집단 구분 관점, 개인 역량 관점, 사회 통합 관점 순서로 나타났다. 과반의 예비유아교사들이 집단 구분 관점에서 다문화유아를 비다문화유아와 같거나 다르게 인식했다. 이는 예비유아교사들이 다문화유아에 대해 ‘다문화’라는 특성을 공유하는 하나의 집단으로 바라보며 담론을 형성하고 있음을 의미한다. 즉, 다문화유아를 한국의 일반 가정 유아들과 같은 존재로 볼 것인지 혹은 다른 존재로 볼 것인지가 예비유아교사들이 이들을 이해하려는 중요한 화두이자 인식의 기준이 되는 것이다. 이 같은 결과를 통해, 다문화사회로의 진입 역사가 길지 않은 한국사회의 기존 구성원인 예비유아교사들이 새롭게 받을 들여놓은 소수집단인 다문화유아들을 어떻게 받아들여야 하는지에 대해 고민하고 있으며 다소간 혼란을 느끼고 있는 상태임을 추론할 수 있다. 이는 이들의 다문화 수용 정도가 Bennett(2004)의 문화적 다양성에 대한 연속체 단계 중 방어(Defense)나 차이를 최소화(Minimization)하려는 단계에 머물러 있음을 의미한다. 즉 다른 문화에 대해 차이에 대해 인식하지만 주류 문화와 비교 관점에서 대상화하거나, 이 차이를 중요하게 인식하지 않고 보다 보편적 특성을 강조하려는 경향성을 보이는 것이다. 이 같은 결과는 문화 간 역량 수준이 방어와 최소화에 해당하는 유아 교사가 86%로 다수를 차지했다고 밝힌 선행 연구(정정희, 배재정, 2013)와 같은 맥락으로 볼 수 있다. 방어나 최소화 단계는 문화상대주의로 발전하기 직전의 자문화중심주의를 나타내는 단계이다(정정희, 배재정, 2013; 한용택, 2017). 한국사회가 보다 성숙한 다문화사회로 발전하기 위해서는 다문화유아들을 다문화라는 속성의 집단 안에 존재한다고 볼 것인지 혹은 이 속성을 벗어나 존재한다고 볼 것인지에 대한 고민을 넘어서, 이들의 개인적 역량과 공동체 발전에 기여 가능성에 초점을 두어 바라볼 필요가 있다. 본 연구결과에서도 이 같은 관점에서 다문화유아를 인식하는 예비유아교사들이 일부 존재했다. 향후 예비유아교사들이 실제 현장에서 다문화유아를 만날 때 비다문화유아와의 구분을 전제로 하여 이해하기보다는 다문화유아 개인 역량 및 사회 통합 관점에서 개별 유아의 강점을 찾아 개발하고, 사회의 발전에 기여할 수 있는 공동체 구성원으로 성장하는데 초점을 두어 교사 역할을 제시하는 다문화교육과정의 필요성이 제기된다.

둘째, 예비유아교사들 사이에 다문화유아에 대한 집단적 관점, 개인적 관점에서 서로 다른 속성의 인식, 즉 이견이 공존하고 있음이 나타났다. 특히 개인적 관점에서 예비유아교사들은 유아들을 건강한 사회구성원으로 성장할 수 있는 특별한 능력을 소유한다고 보는 경우도 있었고 부족함으로 인해 교사의 배려와 도움이 필요한 유아로 인식하는 경우도 있었다. 즉 문화적 다양성이나 유연성, 이중언어 습득 등 특별한 능력을 갖고 있다고 보는 인식과, 반대로 적응이나 학업 등에 문제를 보이므로 교사가 많은 관심을 갖고 도와주어야 한다고 보는 인식이 대등한 수치로 나타났다. 이러한 결과는 다문화유아들을 언어적 잠재력과 가능성이 풍부하고, 융통성과

개방성이 크다고 보는 인식과, 또래 관계에서 소외되고 주변화되며, 언어와 문화 차이로 이해력이 부족하다고 보는 인식이 같이 나타난 기존의 연구 결과(김순환, 구비성, 김지은, 하민경, 2017; 이승은, 2014; 이연선, 연희정, 김태경, 2015)와 비슷한 결과로 볼 수 있다. 이 같은 개인적 관점에서 나타난 두 가지 인식은 강점과 약점이라는 기준으로 볼 때 상호 대립하고 상충된다고 볼 수 있다. 다문화유아들에 대한 교사들의 이중적 인식이, 현장에서 이루어지는 교육의 실제에 갈등과 혼란을 야기할 수 있다는 우려와 비판은 이러한 결과와 일맥상통하는 주장이라 할 수 있다(백목원, 하명진, 2016). 그러나 가능성과 한계점, 강점과 약점, 긍정성과 부정성으로 대표될 수 있는 두 인식은 대립적 속성을 갖고는 있으나 모두 양립 가능한 것들이다. 인간의 정체성은 한 가지로 고정되어 있지 않고 다면적이며 변화해가며, 때로는 상황에 따라 모순적이기도 하다. 또한 모든 유아들은 자신만의 강점과 약점을 각각 갖고 있다(Seligman, 2004). 다문화유아들도 마찬가지이고, 그 변화의 폭이 문화와 관련된 측면에서 더욱 넓다고 볼 수 있다. 따라서 이들의 두 가지 대립 속성 중 무엇이 더 적합하고, 어떤 속성에서부터 다문화교육이 출발해야 하는지를 밝히기 보다는 더 넓은 관점에서 통합하여 인식할 필요가 있다. 무엇보다 다문화유아들의 정체성, 그들이 소유한 강점과 약점은 다문화 배경과 관련될 가능성이 있을 뿐 그것이 다문화유아들을 설명하는 전부가 되지는 않는다(김혜전, 홍용희, 2018). 만약 다문화유아들의 강점과 약점을 다문화 배경에 한정적으로만 인식한다면 결국 집단의 속성을 개인에게 일반화시키는 본질화(essentialize)의 우를 범하게 될 수 있음을 유념해야 한다(Nodelman, 1996). 다문화유아들의 개인 역량에 대한 대립적 인식과 이로 인한 우려를 해소하기 위해서는 이분법적 선택으로 인식을 다문화 속성에 고정시키기보다는, 이 속성들을 잠재적 가능성으로 포괄하여 보다 넓은 시야로 다문화유아들을 바라볼 수 있도록 사고의 틀을 전환할 필요가 있다. 교사는 다문화유아들의 집단적 속성에서 벗어나 이들의 감춰진 능력과 잠재력, 개성을 지각하고 감지하고 인식할 수 있도록 해야 한다(Au, 2011). 이는 교사의 유아에 대한 인식과 기대를 높이고, 다문화유아들 스스로와 비다문화유아들의 인식 역시 긍정적으로 변화할 수 있기 때문이다(Brookover, Beady, Flood, Schweitzer, & Wisenbake, 1979; Nieto, 2010; Valenzuela, 2012). 이는 다문화 교사교육과정에서 다문화유아에 대한 개념을 보다 깊이 있게 탐구, 형성하게 하고 이 과정에서 각자의 사고와 편견을 반성적으로 성찰해보게 하는 내용이 포함되어야 함을 시사한다.

셋째, 예비유아교사들의 다문화유아에 대한 인식 중 두드러지게 나타난 것은 비다문화유아들과의 동질성을 강조하는 인식이었다. 이 인식들은 다문화유아를 어린이, 사람이라는 본질적 속성에 의거하여 비다문화유아들과 같은 존재로 보려는 의도이다. 다문화유아들을 그들의 문화적 속성으로 인해 생소하고 낯설게 느끼며 비다문화유아와 구분된다는 인식도 소수 있었으나, 이에 대한 설명에는 대부분 문화에 의한 구분이 다문화유아들에 대한 편견을 가중시키기 때문에 외양적 차이에 대한 지각에서 벗어나 어린이로서, 인간으로서 본질적인 내면을 보기 위해 노력하려는 성찰을 담고 있었다. 이는 예비유아교사들이 다문화유아들을 편견 없이 바라보고자 하는 의도와 다짐을 나타내는 인식으로, 현재 한국사회의 다문화유아들에 대한 인식이 일반유아들과 구별하고 심지어 차별하고 있다는 것을 방증하며 이에 대한 예비유아교사들의 반성적 비

판과 성찰을 엿볼 수 있다. 이 같은 연구 결과는 예비유아교사들이 다문화가정 유아들을 ‘우리 와 같은 존재’로 인식하는 경우가 가장 많다는 연구(김순환, 구비성, 김지은, 하민경, 2017), 유아교사들의 다문화 인식 및 감수성이 보통 이상으로 나타났다는 연구(강현미, 서현아, 2016)와도 같은 맥락이라 볼 수 있다. 특히 교사의 연령대가 낮을수록 다문화에 대한 개방성과 수용성이 높았다는 연구결과(유효순, 이채호, 2011)와 종합해서 해석해볼 때 시간이 지날수록 유아교육현장에서 점차 바람직한 다문화교육이 이루어질 가능성을 예측할 수 있다. 그러나 이러한 예측이 실현되기 위해서는 적합한 교사교육과정이 필요하다. 교사교육과정에 다양한 문화의 보편성과 공통성을 근거로 평등의 가치를 고취하는 내용이 중요하게 다루어져야 하고, 나아가 유아교육과정에서도 이러한 맥락의 다문화교육이 충분히 포함되어야 할 것이다.

한편 여러 문화에서 인간의 보편성을 강조하는 인식은 Bennett(2004)의 다문화 감수성 단계를 기준으로 볼 때 최소화(Minimization)에 해당한다고 볼 수 있다. 이는 다문화유아의 문화적 배경을 부정하거나 무시하는 것 보다는 진일보한 태도이지만, 상위 가치로서 동질성을 지나치게 강조하면 자칫 여러 문화의 특징이나 문화 간 차이에 대해 깊이 이해하거나 공감하려 하지 않고 오히려 주류 문화에 동화하게 하는 우를 범할 수 있고(배재정, 2010), 각 문화의 특수성에 근거한 유아들의 욕구와 발달특성을 경시할 위험이 있다(Mahon, 2009). 본 연구에서 예비유아교사들의 인식 중 ‘다문화유아도 결국 유아이다’와 같은 동질성을 강조하는 은유가 많이 나타난 것은, 최근 다문화사회로 급변하는 한국의 사회적 맥락에 기인한다고 보여진다. 즉, 사회 및 교육현장에서 발생하고 있는 다문화가정, 다문화유아 관련 편견, 선입견, 부정적 인식에 대한 반성과 반대급부 차원에서 이 같은 표현이 상당수 나타난 것으로 추론된다. 그러나 보다 성숙한 다문화 인식으로 발전하기 위해서는 문화 간 보편성에 대한 강조와 함께 문화 차이에 대해 보다 심층적으로 지각하고 문화적 맥락을 이해하려는 특수성에 대한 통찰도 함께 이루어져야 한다. 즉 문화 보편적인 틀(cultural-general framework)과 문화 특수적인 틀(cultural-specific framework)을 겸비할 수 있어야 한다(배재정, 2010, p.151). 교사 스스로 자신과 학급 유아들의 다양한 문화에 대해 민감하게 지각하고 구성원 간 공유하며 어떻게 교육할 수 있을지에 대해 심도 깊게 고민하는 역량을 기르는 교사교육도 필요하다(Nieto, 1995; 정정희, 배재정, 2013). 따라서 예비유아교사를 위한 다문화 교사교육과정에는 문화 간 통용되는 보편적 신념, 원칙, 가치와 함께 각 문화의 특수성을 깊이 있게 탐구하고 수용하도록 하는 교육내용과 교수학습방법을 포괄함으로써 예비유아교사들이 향후 교육현장에서 바람직한 다문화교육을 실천할 수 있도록 해야 한다.

본 연구는 은유분석을 통해 예비유아교사들의 다문화유아에 대한 인식과 관점을 살펴봤다. 예비교사교육에서 다문화교육에 대한 요구와 필요성이 제기되고 있는 현 상황에서 학습자이자 미래의 교육자인 예비유아교사들의 다문화유아에 대한 인식과 관점 분석은 다문화교사교육 및 유아다문화교육의 출발점이자 나아가 방향성을 제시할 수 있다. 그러나 본 연구는 서울, 경기권의 특정 대학에 재학 중인 예비유아교사만을 대상으로 했기 때문에 결과를 일반화하기에는 제한적이다. 향후 보다 많은 예비유아교사들을 대상으로 하여 이들의 인식을 살펴볼 필요가 있다. 또한 본 연구는 예비유아교사들이 다문화유아에 대해 어떠한 관점에서 이해하고 있는지 그 경

향성을 살펴보는 것에 초점을 두어 각각의 상황과 맥락을 깊이 있게 이해하는 데는 한계가 있다. 사례연구 등의 방법으로 사회문화적 맥락을 반영한 연구가 이루어진다면 다문화유아들에 대한 예비유아교사들의 인식을 폭넓고 깊이 있게 이해하는데 도움이 될 것이다. 마지막으로 본 연구결과를 바탕으로 다문화 교사교육과정과 유아 대상 다문화교육과정 개발과 효과 분석 연구가 수행된다면 실제 교육현장에서 교사들의 바람직한 다문화교육 실천에 도움이 될 것이다.

참고문헌

- 강현미, 서현아 (2016). 유아교사의 다문화 감수성, 다문화교육이해가 다문화교육태도에 미치는 영향. **유아교육연구**, 36(6), 207-228.
- 구정화, 박윤경, 설규주 (2018). **다문화교육의 이해와 실천**. 파주: 정민사.
- 국립국어원 (2019). 표준국어대사전. <https://stdict.korean.go.kr/search/searchResult.do> (검색일: 2019. 4. 9)
- 김순환, 구비성, 김지은, 하민경 (2017). 은유분석을 통해 본 예비유아교사의다문화에 대한 인식. **다문화와 평화**, 11(1), 242-270.
- 김혜전, 홍용희 (2018). 베트남 결혼이민여성 유아기 자녀의 다중정체성에 관한 질적 연구. **육아지원연구**, 13(1), 139-174.
- 김희태, 권영덕 (2007). 다문화 가정 유아의 유아교육기관에의 적응과 변화과정. **미래유아교육학회**, 14(4), 95-117.
- 문영희, 안은미 (2010). 여성결혼이민자 가정 자녀의 이중문화가 학교적응에 미치는 영향: 전북 농촌 중심. **한국지역사회복지학**, 33, 47-68.
- 배재정 (2010). 유아교사의 다문화적 감수성 발달 및 평가 방안 탐색. **어린이미디어연구**, 9(3), 143-165.
- 배지희, 이승숙, 황인주 (2014). 예비유아교사교육과정에서의 다문화교육 방향에 대한 유아교사들의 답변분석. **유아교육연구**, 34(3), 29-54.
- 백목원, 하명진 (2016). 다문화 배경 학생에 대한 교사의 이중적 인식 연구. **다문화교육연구**, 9(2), 57-88.
- 오재연, 김향자, 김경란 (2010). 유아교육기관에 적응하는 다문화가정 유아에 대한 생태학적 변인연구. **생태유아교육연구**, 9(3), 171-201.
- 오재연 (2013). 다문화가정 유아의 유아교육기관 적응프로그램 개발 및 효과. **유아교육학논집**, 17(1), 137-162.
- 유효순, 이채호 (2011). 유아교육기관 교사의 다문화 인식 및 다문화교육 실제 간의 관계. **유아교육학논집**, 15(6), 23-40.
- 이승은 (2014). 예비유아교사의 다문화 가정 유아에 대한 주관적 인식유형 분석. **한국보육학회지**, 14(1), 139-164.
- 이연선, 견주연, 김지연 (2014). 예비유아교사의 다문화교육에 대한 은유(metaphor) 분석. **어린이문학교육연구**, 15(4), 571-589.
- 이연선, 연희정, 김태경 (2015). 예비유아교사의 다문화가정에 대한 은유분석. **유아교육학논집**, 19(4), 223-244.
- 이혜원 (2013). 다문화가정유아의 사회적 능력 향상을 위한 프로그램 개발 및 효과 연구. **한국 유아교육 · 보육복지연구**, 17, 216-234.

- 장남혁 (2016). 모국방문 프로그램을 통한 한필 다문화가정 자녀의 이중문화정체성. *선교신학*, 42, 217-247.
- 정정희, 배재정 (2013). 유아교사의 문화 간 역량 평가와 증진방안. *어린이문학교육연구*, 14(2), 277-293.
- 조주연 (2014). 간호대학생들의 다문화 인식에 대한 주관성 연구. *다문화건강학회지*, 4, 7-18.
- 지성애, 이은미 (2016). 유아 다문화교육에 대한 교사의 인식 및 실태 분석. *유아교육학논집*, 20(1), 5-33.
- 통계청 (2018). **2017년 다문화 인구동태 통계**. 통계청
- 한국교육개발원 (2019). 교육기본통계. <http://kess.kedi.re.kr/index> (검색일: 2019. 4. 7)
- 한용택 (2017). Bennett의 상호문화적 감수성 발달 모델을 활용한 다문화교육 시안. *시민인문학*, 32, 107-136.
- 행정자치부 (2016). 지방자치단체 외국인주민 현황 조사결과.
- Armstrong, S. L. (2008). Using metaphor analysis to uncover earners' conceptualizations of academic literacies in postsecondary developmental contexts. *The International Journal of Learning*, 15(9), 211-218.
- Au, K. H. (2011). *Literacy achievement and diversity: Keys to success for students, teachers, and schools*. New York: Teachers College Press.
- Banks, J. A. (2014). *An introduction to multicultural education(15th ed.)*. Boston: Pearson.
- Bennett, M. J. (1993). Towards ethno-relativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In R. M. Paige(Ed.), *Education for the intercultural experience*(pp. 21-72). Yarmouth, Me.: Intercultural Press.
- Bennett, M. J. (2004). Becoming interculturally competent. In J. Wurzel(Ed.), *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education*. (pp. 62-77). MA: Intercultural Resource Corporation.
- Bennett, C. (2007). *Comprehensive multicultural education: Theory and practice(6th ed.)*. Boston: Allyn & Bacon.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2006). *교육의 질적 연구방법론*(조정수 역). 서울: 경문사. (원서 2006년 출간)
- Brookover, W., Beady, C., Flood, P., Schweitzer, J., & Wisenbaker, J. (1979). *School social system and student achievement: School can make difference*. New York: Praeger.
- Garcia, J. & Pugh, S. L. (1992). Multicultural education in teacher preparation program. *Phi Delta Kappan*, 74(4), 214-219.
- Glesne, C. (2008). *질적 연구자 되기*(안혜준 역). 서울: 아카데미프레스. (원서 2006년 출간)
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mahon, J. (2009). Conflict style and cultural understanding among teachers in the western United

- States: Exploring relationships. *International Journal of Intercultural Relations*, 33, 46-56.
- Nieto, S. (1995). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education*. New York: Longman Press.
- Nieto, S. (2010). *The light in their eyes: Creating multicultural learning communities*. New York: Teachers College Press.
- Nodelman, P. (1996). *The pleasures of children's literature*. White Plains, NY: Longman.
- Pang, V. O. (2005). *Multicultural education: A caring-centered, reflective education*. New York: Longman.
- Ponterotto, J. C., Baluch, S., Greig, T., & Rivera, L. (1998). Development and initial score validation of the teacher multicultural attitudes survey. *Education and Psychological Measurement*, 58(6), 10002-1016.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupil's intellectual development*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Seligman, M. (2004). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. New York: Free Press, 2002.
- Singerland, E. (2004). Conception of the self in the Zhuangzi: Conceptional metaphor analysis and comparative thought. *Philosophy East & West*, 54(3), 322-342.
- Valenzuela, A. (2012). Subtractive schooling. In J. A. Banks(Ed.), *Encyclopedia of diversity in education*(pp. 2098-2101). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Van Hook, C. W. (2000). Preparing teachers for the diverse classroom: A developmental model of intercultural sensitivity. ERIC. ED470878.

Pre-service teacher's recognition and perspective on young children of multicultural family through metaphor analysis

Kim Haejeon (Joongbu University)

The purpose of this study is to provide the direction and basic data for the development of multicultural teacher curriculum and the practice of multicultural curriculum for young children by examining the recognition and perspectives on young children of multicultural family of pre-service early childhood teacher. To this end, we collected 149 metaphor for multicultural young children of multicultural family from November to December 2018. The results of this study are as follows. The pre-service early childhood teachers' perspective about young children of multicultural family appeared from the perspective of individual competence, group comparison, and social integration. First, pre-service early childhood teachers perceived young children of multicultural family as children with special abilities, children who need care and help from the perspective of individual competence. Second, pre-service early childhood teachers perceived them as children who are same with the ordinary Korean children and different with them from the perspective of group comparison. Finally, pre-service early childhood teachers perceived young children of multicultural family as children contributing to social development and harmonizing with social members from the perspective of social integration. These results proposed that the perspectives on young children of multicultural family should be integrated in context and a proper multicultural education for pre-service early childhood teachers is needed.

Key Words : young children of multicultural family, pre-service early childhood teacher, recognition, perspective, metaphor analysis