



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.

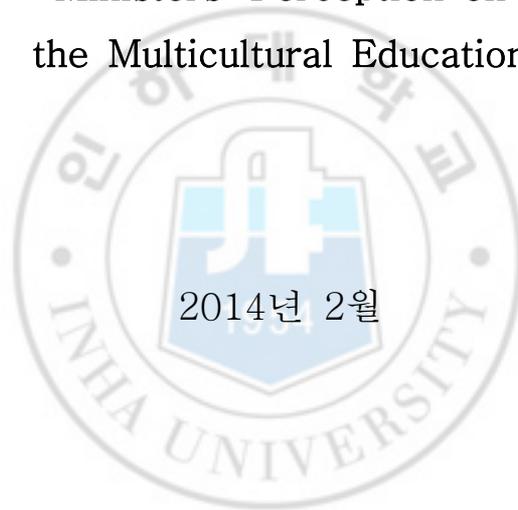
이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

교육학박사학위논문

한국 개신교 목사의  
다문화교육 인식에 관한 통합적 연구

An Integrative Study of the Korea Protestant  
Ministers' Perception on  
the Multicultural Education



2014년 2월

인하대학교 대학원

다문화학과 다문화교육전공

김 성 영



교육학박사학위논문

한국 개신교 목사의  
다문화교육 인식에 관한 통합적 연구

An Integrative Study of the Korea Protestant  
Ministers' Perception on  
the Multicultural Education

2014년 2월

지도교수 김 영 순

이 논문을 박사학위 논문으로 제출함.

인하대학교 대학원

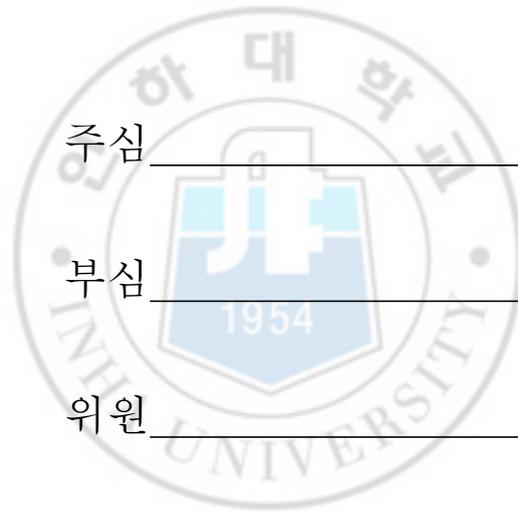
다문화학과 다문화교육전공

김 성 영



이 논문을 김성영의 박사학위논문으로 인정함

2014년 2월



주심 \_\_\_\_\_ ①인

부심 \_\_\_\_\_ ①인

위원 \_\_\_\_\_ ①인

위원 \_\_\_\_\_ ①인

위원 \_\_\_\_\_ ①인



## 국 문 초 록

본 연구는 한국 사회가 다문화·다종교사회가 됨에 따라 다문화교육의 중요성이 강조되는 상황에서 목사들을 대상으로 한 다문화교육이 시행될 필요가 있다는 문제의식을 가지고 출발하였다. 본 연구는 설문 조사와 심층 면담을 통해 다문화교육에 관한 목사의 인식을 분석함으로써 교회교육에서 다문화교육을 시행하는데 필요한 기초 자료를 제공하기 위한 목적으로 수행되었다.

한국 사회가 다문화사회로 나가기 위해서는 다양성의 가치를 인식하여 다른 인종, 민족, 문화, 종교적 배경을 가진 사람들을 존중하며 관용과 평등의 가치 등을 배워야한다. 다문화사회가 구현하고자 하는 가치는 다양성, 이해, 평등, 존중 등이기 때문이다. 다문화사회의 가치를 이루기 위해서는 종교의 역할이 중요하다. 종교는 다문화사회에서 발생하는 갈등에 대해 문제의 원인이 되기보다 갈등을 해결할 수 있는 역할을 감당하는 방향으로 나아가야 한다. 개신교 목사들이 다문화사회가 요구하는 가치를 구현하기 위해 어떤 인식을 가지고 나가야 하는지에 대한 고민이 절실히 요구되는 이유이다.

본 연구는 다문화교육의 내용에 관하여 수도권에 있는 목사와 전문가들이 어떠한 인식을 가지고 있는지에 대해 설문 조사와 심층 면담 분석을 통해 살펴보았다. 본 연구에서는 Creswell & Plano Clark의 통합 연구 모형 중에서 설명설계(explanatory design) 방법을 사용하였다. 설명설계란 연구를 두 단계로 구분하여 1단계에서 양적 자료를 수집하고, 2단계에서 1단계 수집 자료를 설명해 줄 수 있는 질적 자료를 활용하는 방법이다. 연구를 통해 도출된 ‘한국 개신교 목사의 다문화교육 인식에 관한 통합적 연구’의 결론은 다음과 같다.

첫째, 다문화교육에 대한 개신교 목사들의 인식은 대부분 일반시민이나 교사보다 높게 나타났지만, 일부 항목에서는 오히려 낮게 나타나 다문화교육을 통하여 목사의 인식이 개선되어야 할 것으로 보인다.

둘째, 개신교 목사들은 인구 통계학적 특성인 대학원 전공, 학력, 직책, 연령, 교회내의 다문화인 존재 여부에 따라 다문화교육에 대한 인식 및 태도에 차이가 있는 것으로 나타났다.

셋째, 개신교 목사들은 다문화교육의 내용에 대하여 대체적으로 높은 수준의

인식을 나타냈다. 그러나 일부 목사들은 여전히 다문화교육의 내용에 대하여 배타적이며, 편견을 가지고 있었다. 예를 들면, 인간은 피부색, 성별에 관계없이 평등해야 한다는 항목의 수치는 매우 높았지만, 목사의 성비율에서는 남성이 높은 비율을 차지했으며, 다문화인을 대할 때도 편견이나 선입견을 갖고 대한다고 답변하여 다문화교육을 통한 인식 개선이 필요한 것으로 보인다.

넷째, 개신교 목사들은 다문화교육에 대한 지식이나 이해가 부족하다고 답변하였다. 설문 조사 결과 211명(78.1%)의 목사들은 다문화교육에 대한 지식이나 이해가 부족한 것을 문제점으로 지적하였다. 심층 면담에서도 개신교 목사들이 다문화교육에 대한 지식이나 이해가 부족하다고 생각하는 것으로 나타났다.

유일신을 섬기는 개신교의 종교적 특성상 다른 종교를 가지고 있는 특정 민족, 인종, 문화에 대한 편견이나 고정 관념이 존재하고 있었다. 그러므로 목사를 대상으로 한 다문화교육을 통해 기독교가 갖는 절대 가치를 훼손하지 않으면서 다문화인과 더불어 살아가는데 필요한 핵심적인 지식이나 이해를 증진시키는 노력이 필요한 것으로 나타났다.

다섯째, 다문화교육이 목사에게 요구되는 자질과 역량을 익히는 필수적인 교육이라는 인식을 갖게 하며, 나아가 바람직한 다문화적 의식을 함양하기 위한 시대적인 요청임을 깨닫게 해야 한다. Banks(2008)의 교과 과정에서 말하는 것처럼, 기여적, 부가적 접근법보다는, 변혁적, 사회적 행동 접근법으로 교회교육의 교육과정 변혁을 이루어 목사와 교인들의 의식 변화가 일어나야 한다. 다문화교육은 다양한 문화 집단에 속해 있는 서로 다른 사람들의 상호 이해와 평등 관계를 중시하고 인종, 성, 계층, 언어적 배경, 종교 등이 서로 다른 집단들의 문화가 동등하게 가치 있는 것으로 인식하도록 가르치는 것이기 때문이다.

키워드: 목사, 종교, 종교교육, 다문화 종교교육, 다문화교육,  
교사, 인식, 다문화인

# 목 차

국문 초록 .....	i
목 차 .....	iii
표 목차 .....	v
그림 목차 .....	x
1. 서 론 .....	1
1.1. 연구의 필요성 및 목적 .....	1
1.2. 연구의 문제와 내용 .....	6
1.3. 연구 동향 .....	8
2. 이론적 배경 .....	17
2.1. 다문화사회와 다종교사회 .....	17
2.2. 종교교육과 다문화 종교교육 .....	33
2.3. 다문화 기독교 종교교육과 목사 .....	39
2.4. 소결론 .....	50
3. 연구 방법 .....	52
3.1. 연구 개요 .....	52
3.2. 연구 대상 .....	54
3.3. 연구의 절차와 도구 .....	58
3.4. 자료 처리 및 연구 윤리 .....	68

4. 다문화교육에 관한 목사의 인식 태도 분석 .....	70
4.1. 다문화교육의 기본 인식 태도 .....	70
4.2. 다문화교육의 필요성에 관한 태도 .....	82
4.3. 다문화교육의 목표에 관한 태도 .....	92
4.4. 다문화교육의 문제점에 관한 태도 .....	103
4.5. 다문화교육에 관한 종합적 인식 및 태도 .....	113
4.6. 소결론 .....	121
5. 다문화교육에 관한 전문가 분석 .....	124
5.1. 목사의 인식 차이 .....	124
5.2. 다문화교육의 기본 인식 .....	154
5.3. 다문화교육의 필요성 .....	159
5.4. 다문화교육의 목표 .....	165
5.5. 다문화교육의 문제점 .....	173
5.6. 소결론 .....	177
6. 결 론 .....	185
6.1. 결론 .....	185
6.2. 제언 .....	190
참고 문헌 .....	192
부 록 .....	202
ABSTRACT .....	207

## 표 목차

〈표 1-1〉 종교와 다문화교육 관련 연구 논문(2003-2013) .....	8
〈표 1-2〉 종교와 다문화교육 관련 주제별 논문 분포 .....	10
〈표 2-1〉 2013 SUS 세계 종교별 인구 통계 .....	20
〈표 2-2〉 한국의 종교 현황 .....	21
〈표 2-3〉 한국의 종교인 현황 .....	22
〈표 3-1〉 조사 대상자의 인구 통계학적 특성 .....	55
〈표 3-2〉 심층 면담 대상자의 인구 사회학적 특성 .....	57
〈표 3-3〉 설문지 구성 .....	62
〈표 3-4〉 설문지의 내용에 관한 신뢰도 분석 결과 .....	63
〈표 3-5〉 심층 면담 위계 구조 .....	66
〈표 3-6〉 심층 면담 질문지 .....	67
〈표 3-7〉 심층 면담 진행 일자 .....	67
〈표 4-1〉 다문화교육의 기본 인식 태도에 관한 목사의 인식 수준 .....	70
〈표 4-2〉 기본 인식 태도: 성별 차이 .....	75
〈표 4-3〉 기본 인식 태도: 학부 전공별 평균 및 표준편차 .....	76
〈표 4-4〉 기본 인식 태도: 학부 전공별 차이 검증 .....	76
〈표 4-5〉 기본 인식 태도: 대학원 전공별 평균 및 표준편차 .....	76
〈표 4-6〉 기본 인식 태도: 대학원 전공별 차이 검증 .....	77
〈표 4-7〉 기본 인식 태도: 직책별 평균 및 표준편차 .....	77
〈표 4-8〉 기본 인식 태도: 직책별 차이 검증 .....	77
〈표 4-9〉 기본 인식 태도: 학력별 평균 및 표준편차 .....	78
〈표 4-10〉 기본 인식 태도: 학력별 차이 검증 .....	78
〈표 4-11〉 기본 인식 태도: 학력별 사후 검증 .....	78
〈표 4-12〉 기본 인식 태도: 기간별 평균 및 표준편차 .....	79
〈표 4-13〉 기본 인식 태도: 기간별 차이 검증 .....	79

〈표 4-14〉 기본 인식 태도: 지역별 평균 및 표준편차 .....	79
〈표 4-15〉 기본 인식 태도: 지역별 차이 검증 .....	79
〈표 4-16〉 기본 인식 태도: 연령별 평균 및 표준편차 .....	80
〈표 4-17〉 기본 인식 태도: 연령별 차이 검증 .....	80
〈표 4-18〉 기본 인식 태도: 규모별 평균 및 표준편차 .....	81
〈표 4-19〉 기본 인식 태도: 규모별 차이 검증 .....	81
〈표 4-20〉 기본 인식 태도: 다문화인 존재별 평균 및 표준편차 .....	81
〈표 4-21〉 기본 인식 태도: 다문화인 존재별 차이 검증 .....	81
〈표 4-22〉 다문화교육의 필요성에 관한 목사의 인식 수준 .....	82
〈표 4-23〉 다문화교육 필요성: 학부 전공별 평균 및 표준편차 .....	85
〈표 4-24〉 다문화교육 필요성: 학부 전공별 차이 검증 .....	85
〈표 4-25〉 다문화교육 필요성: 대학원 전공별 평균 및 표준편차 .....	86
〈표 4-26〉 다문화교육 필요성: 대학원 전공별 차이 검증 .....	86
〈표 4-27〉 다문화교육 필요성: 직책별 평균 및 표준편차 .....	87
〈표 4-28〉 다문화교육 필요성: 직책별 차이 검증 .....	87
〈표 4-29〉 다문화교육 필요성: 학력별 평균 및 표준편차 .....	87
〈표 4-30〉 다문화교육 필요성: 학력별 차이 검증 .....	88
〈표 4-31〉 다문화교육 필요성: 기간별 평균 및 표준편차 .....	88
〈표 4-32〉 다문화교육 필요성: 기간별 차이 검증 .....	88
〈표 4-33〉 다문화교육 필요성: 지역별 평균 및 표준편차 .....	89
〈표 4-34〉 다문화교육 필요성: 지역별 차이 검증 .....	89
〈표 4-35〉 다문화교육 필요성: 연령별 평균 및 표준편차 .....	90
〈표 4-36〉 다문화교육 필요성: 연령별 차이 검증 .....	90
〈표 4-37〉 다문화교육 필요성: 연령별 사후 검증 .....	90
〈표 4-38〉 다문화교육 필요성: 규모별 평균 및 표준편차 .....	91
〈표 4-39〉 다문화교육 필요성: 규모별 차이 검증 .....	91
〈표 4-40〉 다문화교육 필요성: 다문화인 존재별 평균 및 표준편차 .....	91

〈표 4-41〉 다문화교육 필요성: 다문화인 존재별 차이 검증 .....	91
〈표 4-42〉 다문화교육의 목표에 관한 목사의 인식 수준 .....	92
〈표 4-43〉 다문화교육 목표: 학부 전공별 평균 및 표준편차 .....	95
〈표 4-44〉 다문화교육 목표: 학부 전공별 차이 검증 .....	95
〈표 4-45〉 다문화교육 목표: 대학원 전공별 평균 및 표준편차 .....	96
〈표 4-46〉 다문화교육 목표: 대학원 전공별 차이 검증 .....	96
〈표 4-47〉 다문화교육 목표: 대학원 전공별 사후 분석 .....	96
〈표 4-48〉 다문화교육 목표: 직책별 평균 및 표준편차 .....	97
〈표 4-49〉 다문화교육 목표: 직책별 차이 검증 .....	97
〈표 4-50〉 다문화교육 목표: 학력별 평균 및 표준편차 .....	98
〈표 4-51〉 다문화교육 목표: 학력별 차이 검증 .....	98
〈표 4-52〉 다문화교육 목표: 기간별 평균 및 표준편차 .....	98
〈표 4-53〉 다문화교육 목표: 기간별 차이 검증 .....	99
〈표 4-54〉 다문화교육 목표: 지역별 평균 및 표준편차 .....	99
〈표 4-55〉 다문화교육 목표: 지역별 차이 검증 .....	99
〈표 4-56〉 다문화교육 목표: 연령별 평균 및 표준편차 .....	100
〈표 4-57〉 다문화교육 목표: 연령별 차이 검증 .....	100
〈표 4-58〉 다문화교육 목표: 연령별 사후 검증 .....	101
〈표 4-59〉 다문화교육 목표: 규모별 평균 및 표준편차 .....	101
〈표 4-60〉 다문화교육 목표: 규모별 차이 검증 .....	101
〈표 4-61〉 다문화교육 목표: 다문화인 존재별 평균 및 표준편차 .....	102
〈표 4-62〉 다문화교육 목표: 다문화인 존재별 차이 검증 .....	102
〈표 4-63〉 다문화교육의 문제점에 관한 목사의 인식 수준 .....	103
〈표 4-64〉 다문화교육 문제점: 학부 전공별 평균 및 표준편차 .....	106
〈표 4-65〉 다문화교육 문제점: 학부 전공별 차이 검증 .....	106
〈표 4-66〉 다문화교육 문제점: 대학원 전공별 평균 및 표준편차 .....	107
〈표 4-67〉 다문화교육 문제점: 대학원 전공별 차이 검증 .....	107
〈표 4-68〉 다문화교육 문제점: 직책별 평균 및 표준편차 .....	108

〈표 4-69〉 다문화교육 문제점: 직책별 차이 검증 .....	108
〈표 4-70〉 다문화교육 문제점: 학력별 평균 및 표준편차 .....	108
〈표 4-71〉 다문화교육 문제점: 학력별 차이 검증 .....	108
〈표 4-72〉 다문화교육 문제점: 기간별 평균 및 표준편차 .....	109
〈표 4-73〉 다문화교육 문제점: 기간별 차이 검증 .....	109
〈표 4-74〉 다문화교육 문제점: 지역별 평균 및 표준편차 .....	110
〈표 4-75〉 다문화교육 문제점: 지역별 차이 검증 .....	110
〈표 4-76〉 다문화교육 문제점: 연령별 평균 및 표준편차 .....	110
〈표 4-77〉 다문화교육 문제점: 연령별 차이 검증 .....	111
〈표 4-78〉 다문화교육 문제점: 연령별 사후 검증 .....	111
〈표 4-79〉 다문화교육 문제점: 규모별 평균 및 표준편차 .....	111
〈표 4-80〉 다문화교육 문제점: 규모별 차이 검증 .....	112
〈표 4-81〉 다문화교육 문제점: 다문화인 존재별 평균 및 표준편차 .....	112
〈표 4-82〉 다문화교육 문제점: 다문화인 존재별 차이 검증 .....	112
〈표 4-83〉 다문화교육의 내용에 관한 성별 차이 .....	113
〈표 4-84〉 다문화교육 내용의 성별 차이 검증 .....	113
〈표 4-85〉 다문화교육 내용: 학부 전공별 평균 및 표준편차 .....	114
〈표 4-86〉 다문화교육 내용: 학부 전공별 차이 검증 .....	114
〈표 4-87〉 다문화교육 내용: 대학원 전공별 평균 및 표준편차 .....	115
〈표 4-88〉 다문화교육 내용: 대학원 전공별 차이 검증 .....	115
〈표 4-89〉 다문화교육 내용: 직책별 평균 및 표준편차 .....	115
〈표 4-90〉 다문화교육 내용: 직책별 차이 검증 .....	115
〈표 4-91〉 다문화교육 내용: 학력별 평균 및 표준편차 .....	116
〈표 4-92〉 다문화교육 내용: 학력별 차이 검증 .....	116
〈표 4-93〉 다문화교육 내용: 기간별 평균 및 표준편차 .....	117
〈표 4-94〉 다문화교육 내용: 기간별 차이 검증 .....	117
〈표 4-95〉 다문화교육 내용: 지역별 평균 및 표준편차 .....	117

〈표 4-96〉 다문화교육 내용: 지역별 차이 검증 .....	118
〈표 4-97〉 다문화교육 내용: 연령별 평균 및 표준편차 .....	118
〈표 4-98〉 다문화교육 내용: 연령별 차이 검증 .....	118
〈표 4-99〉 다문화교육 내용: 연령별 Turkey 사후 검증 .....	119
〈표 4-100〉 다문화교육 내용: 규모별 평균 및 표준편차 .....	119
〈표 4-101〉 다문화교육 내용: 규모별 차이 검증 .....	120
〈표 4-102〉 다문화교육 내용: 다문화인 존재별 평균 및 표준편차 .....	120
〈표 4-103〉 다문화교육 내용: 다문화인 존재별 차이 검증 .....	120
〈표 5-1〉 대학원 전공에 따른 다문화교육 목표에 관한 분석 결과 .....	177
〈표 5-2〉 직책에 따른 다문화교육 내용에 관한 분석 결과 .....	177
〈표 5-3〉 학력에 따른 다문화교육 기본 인식에 관한 분석 결과 .....	178
〈표 5-4〉 연령에 따른 다문화교육의 내용에 관한 분석 결과 .....	178
〈표 5-5〉 다문화인 존재에 따른 다문화교육 기본 인식 분석 결과 .....	178
〈표 5-6〉 다문화교육의 기본 인식에 관한 전문가 분석 결과 .....	179
〈표 5-7〉 다문화교육의 필요성에 관한 전문가 분석 결과 .....	180
〈표 5-8〉 다문화교육의 목표에 관한 전문가 분석 결과 .....	180
〈표 5-9〉 다문화교육의 문제점에 관한 전문가 분석 결과 .....	181

## 그림 목차

[그림 2-1] 다문화 종교교육의 모형 .....	37
[그림 3-1] 연구의 흐름도 .....	59
[그림 3-2] 심층 면담 연구 절차 .....	65
[그림 5-1] Banks(2008)의 다문화교육의 목표 .....	172



# 1. 서론

## 1.1. 연구의 필요성 및 목적

21세기 들어 세계화의 가속으로 국가 간 인적 교류가 확대되고 인터넷과 같은 통신의 발달로 인해 민족, 인종, 성, 종교, 문화적 다양성은 보편적인 삶의 현상으로 인식되고 있다. 세계화의 영향으로 국가 간 상호 의존성이 증가하면서 한국 또한 국내에 유입되는 외국인의 숫자가 급격하게 증가하고 있는 추세이다. 특히 최근 10년간 경제적, 사회적 성장과 신자유주의적 자본주의의 지구적 확장에 따라 이주근로자, 결혼이주여성, 북한이탈주민 등의 유입현상이 급격히 증가함으로써 그동안 한국 사회를 규정했던 ‘단일민족’과 같은 민족주의적 규정에 대한 한국 사회의 근본적 변화를 요구하고 있다. 지금도 한국 사회에 다문화인<sup>1)</sup>의 수는 빠르게 증가하고 있으며, 이들의 출신지도 점점 다양화되고 있다 (김민경, 2010:945).

법무부 외국인 정책 통계 월보에 의하면, 2013년 10월 현재 국내 체류하는 다문화인은 1,577,300명으로 전년 대비 138,414명이 증가하였으며, 국내 총인구 51,098,531명의 3.1%에 이르고 있다(안전행정부, 2013). 이런 추이라면 다문화인의 수가 2020년에는 5%, 2050년에는 9.5% 증가할 것으로 예상되어, 다문화사회로 분류되는 외국인 5%의 시대가 멀지 않았음을 알 수 있다.

현재 한국에 체류하는 다문화인 중 가장 많은 비중을 차지하는 사람들은 이주근로자와 결혼이주여성이다. 2013년 10월 현재 한국에 거주하는 이주근로자는 549,032명으로 합법적인 체류자는 477,514명, 불법 체류자는 71,518명이다 (법무부, 2013). 이주근로자는 한국이 산업화가 되면서 3D업종에 종사하는 사람들이 부족해짐에 따라 1980년대 말부터 받아들이기 시작하였고, 1991년에는 외국 인력을 위해 ‘해외투자기업 연수생 제도’를 실시하게 되었다. 그 후 2000년 ‘연수취업제도’, 2004년 ‘산업연수생제’와 ‘고용허가제’를 거치면서 이주근로자들이 한국에 체류하면서 일할 수 있는 권리의 범위가 확장되었다. 나아가 2007년부터 시행된 방문취업제로 중국 국적 동포의 한국 취업 기회가 확대되

---

1) 이 논문에서 다문화인은 이주근로자, 결혼이주자, 북한이탈주민, 다문화가정자녀로 한다.

어 오늘에 이르고 있다.

결혼이주여성은 1990년대 소위 농촌 총각 장가 보내기로 시작되어 2000년대 들어서면서 한국인 남성과 외국인 여성의 결혼이 빠른 속도로 그 숫자가 증가하였다. 한국인의 국제 결혼을 보면, 2008년 122,552명, 2010년 141,654명, 2013년 현재 150,574명으로 매년 지속적으로 증가하고 있다(법무부, 2013).

결혼이주자의 성별 현황을 보면, 한국인 남성과 외국인 여성 결혼이 85.6%, 한국인 여성과 외국인 남성의 결혼이 14.4%로 나타나 한국 남성과 외국인 여성과의 결혼이 많은 비중을 차지하고 있음을 알 수 있다. 결혼이주여성의 국적별 현황을 보면 중국이 41.5%, 베트남 26.5%, 일본 8.0%, 필리핀 6.7% 등으로 나타난다(법무부, 2013). 2012년 여성가족부 가족 지원정책 자료에 의하면, 현재 한국 사회에 결혼 이민자는 22만여 명이며, 결혼이민자의 자녀는 17만여 명이다. 결혼이민자만큼 한국인 배우자가 있다고 가정한 경우 현재 한국에 거주하는 다문화가족은 57만 명으로 추산된다. 한국에 체류하고 있는 다문화인들의 지역별 분포현황을 보면 서울 26%, 경기도 31.2%, 인천 5.1%, 충남 5.3%, 경북 4.4%, 부산 3.7%, 충북 2.8% 등으로 전체의 62.3%가 수도권에 거주하고 있고, 37.7%가 지방에 거주하고 있는 것으로 나타났다. 연령별 분포현황을 보면 20-29세(29%), 30-39세(24%), 40-49세(18%), 50-59세(15%), 60세 이상(9%), 19세 이하(5%) 순으로 나타났다(법무부, 2013). 한국 체류 다문화인은 지난 10년 사이에 3배로 증가하였으며 이와 같은 증가 추세는 지속될 것으로 예측된다. 한국 사회에서 다문화인의 증가는 피할 수 없는 현실이 된 것이다.

다문화인의 증가는 종교기관도 예외가 아니다. 한국은 ‘종교백화점’이라고 불릴 정도로 다종교사회이다. 문화체육관광부가 2012년 3월에 발표한 ‘2011 한국의 종교현황’에 의하면, 한국에는 자생 종교와 외래 종교 등을 합해 566개의 교단이나 교파가 존재하는 것으로 나타났다. 대표적으로 개신교, 불교, 천주교의 수를 보면, 개신교회는 77,966개, 불교 사찰은 26,791개, 천주교 성당은 1,609개로 조사되었다(문화체육관광부, 2012). 문화체육관광부의 종교 현황에서 나타난 것처럼, 한국에는 개신교회 수가 압도적으로 많다. 특히 불교 사찰은 도시 외곽에 있는 반면, 개신교회는 대부분 도시 중심부에 있다. 그만큼 한국 개신교는 다문화인들과 접촉할 수 있는 기회가 많을 수밖에 없다. 본 논문의 설문 조사에 참여한 개신교 목사 40%가 교회에 다문화인이 있다고 답변하였다.

안산이나 반월 공단의 영세 사업장이 아닌 이상 한국 사회의 어떤 기관이나 단체도 다문화인이 한 명이라도 있는 곳으로서 40%의 비율을 넘지 않는다. 이것은 한국 사회 어느 곳보다 교회에서 다문화인을 많이 접하고 있음을 보여준다.

실제 교회에서 다문화인을 만나는 것은 어렵지 않다. 불과 10년 전만 해도 외국인을 상대로 하는 특수 목회지에서나 다문화인을 볼 수 있었지만 지금은 대부분의 도시 교회에서 이주근로자, 결혼이주여성, 북한이탈주민, 다문화가정 자녀를 쉽게 만날 수 있다. 이러한 현상은 농촌으로 갈수록 더욱 뚜렷해진다. 결혼이주여성들이 한국 농촌으로 시집을 오고, 많은 영세한 공장이 농촌 지역에 밀집해 있는 특성으로 농촌 교회에서 다문화인(이주근로자, 결혼이주여성, 다문화가정자녀)을 만나는 것은 더 이상 새로운 일이 아니다.

한국 사회가 다문화사회로 되고 있다는 인식은 2010년 여성 가족부 등이 19세 이상 성인 남녀 1,500명을 대상으로 진행한 ‘다문화에 관한 국민 의식 조사’ 결과를 통해서도 알 수 있다. 이 조사에 따르면, 현재 한국이 다문화사회라는데 74.7%가 동의했으며, 다문화사회가 아니라는 응답은 23.8%에 지나지 않았다(기독교연합신문, 2011:7).

그럼에도 다문화인에 대한 사회적 시선은 변하지 않고 있다. 그동안 한국 사회는 단일민족이라는 이념을 바탕으로 민족 동질성에 기초한 단일문화 중심의 교육적 배경 속에서 자라왔다. 그러므로 다문화에 대한 편견과 다문화인에 대한 부정적인 선입견이 상대적으로 강한 반면, 문화적 다양성을 이해하고 존중하는 다문화적 인성은 상대적으로 부족한 것이 현실이다(은지용, 2007:219).

한국 사회는 급격한 다문화인의 증가에 비해 한국인들의 부족한 다문화적 인식으로 인하여 생각지 못한 많은 문제들에 직면하고 있다. 결혼이주여성들은 언어 문제와 문화적 차이에서 오는 가족 구성원과의 마찰과 경제적 어려움을 겪고 있다. 이주근로자는 열악한 근로 여건과 직장 내에서의 차별 대우와 동료 직장인들의 편견으로 인하여 고통을 겪고 있다. 다문화가정 자녀들은 학교교육에 대한 부적응과 또래 집단의 따돌림, 차별을 당하는 등 여러 가지 어려움에 직면해 있다.

이와 같은 한국의 현실 속에서 NGO 단체들을 중심으로 시작된 다문화에 관한 논의는 여성계, 노동계, 교육계로 확대되어 최근에는 종교계에까지 이르게 되었다. 특히 다문화가정 자녀가 취학 연령대가 되면서 다문화가정의 자녀 교육

문제 뿐만 아니라, 다문화가정이 아닌 한국인 가정의 자녀들에게도 다문화에 대한 문제가 중요하게 대두되기 시작하였다(이기영 외, 2010:116).

이에 정부에서는 2008년 다문화가족지원법<sup>2)</sup>을 마련하였다. 2008년 9월 22일부터 시행되고 있는 ‘다문화가족지원법’은 다문화가족이 안정적인 생활을 할 수 있도록 지원함으로써 삶의 질 향상과 사회 통합에 이바지함을 목적으로 하는 법안이다. 이처럼 정부 차원에서의 제도적 대책은 바람직하나 정부의 지원보다 더 중요한 것은 한국 사회 구성원들의 인식 변화이다. 다문화인에 대한 한국 사회 구성원들의 인식이 변화되지 않으면 한국 사회는 다문화사회로 나아갈 수 없기 때문이다.

특히 목사가 미치는 사회적 영향력은 일반 사회 구성원들에 비해 크기 때문에 한국 사회 구성원 가운데 다문화인에 대한 목사의 인식은 중요하다. Jonathan Sacks(2007:25)는 “정치인은 권력을 가지고 있지만 종교는 그보다 강력한 영향력을 가지고 있다”고 말한다. 이처럼 종교는 사회에 보이지 않는 강력한 영향력을 가지고 있다. 그 영향력의 중심에 목사가 있다.

목사는 다문화사회에서 발생하는 긴장과 갈등, 알력과 반목을 평화와 사랑과 화합으로 이끌어 나갈 수 있어야 하고, 국민의식의 개혁과 변화를 주도해야 하며, 나아가 사회의 갈등 조정자로서의 역할을 해야 한다. 이와 같은 목사의 역할을 수행하기 위해서 필요한 것이 다문화인과 다문화교육에 대한 올바른 인식이다. 그러나 많은 개신교 목사들은 다문화인과 다문화교육에 대한 인식의 중요함을 깨닫지 못하고 있다. 이것이 개신교 목사의 다문화인과 다문화교육에 대한 인식 개선<sup>3)</sup> 연구가 필요한 이유이다.

다문화교육은 학교교육 현장에서만 필요한 것이 아니라 한국 사회 전반적으로 필요하다. 종교기관이나 종교교육기관도 예외가 아니다. 종교기관이야말로 다양한 계층의 사람들이 함께 모여 있는 다문화사회이기 때문이다. 한국 사회

2) 다문화가족지원법은 국가와 지방자치단체의 책무(제3조), 생활정보 제공 및 교육 지원(제6조), 가정폭력 피해자에 대한 보호·지원(제8조), 다국어에 의한 서비스 제공(제11조) 등 전문 16조와 부칙으로 이루어져 있다. 2008년 3월 21일 법률 제8937호로 제정된 이후 2011년 4월 4일 법률 제10534호까지 2차에 걸쳐 내용이 일부 개정되었다. 이 법에서 사용하는 '다문화가족'이란 대한민국 국민과 혼인한 적이 있거나 혼인관계에 있는 재한 외국인과 '국적법'에 의해 대한민국 국적을 취득한 자로 이루어진 가족을 말한다(제2조).

3) 일반적으로 인식 개선은 실재로서의 팩트와 인식의 일치 화를 의미한다. 다문화 인식 개선은 다문화현상이 지닌 참모습(=팩트)을 국민들이 제대로 보고 이에 대해 바른 의식(=개선)을 갖게 조정하는 것(=일치화)이다(권오현, 2013:84).

그 어느 단체도 교회처럼 ‘성, 직업, 연령, 민족, 인종’ 등이 다양한 사람들이 함께 모여 있는 곳을 찾아보기 어렵다. 교회야말로 다문화교육을 통하여 다문화인에 대한 인식을 개선시킬 수 있는 적합한 곳이라고 할 수 있다.

한국이 다문화사회로의 전환기를 맞이하면서 다문화교육에 대한 관심이 증가하는 가운데 개신교 종교교육 기관을 담당하고 있는 목사의 교육적 역할이 중요하게 부각되고 있다. 따라서 다문화교육에 대한 목사의 인식을 살펴보는 것은 의미가 있다.

일반적으로 다문화란 다른 각 사회 집단들의 성별, 종교, 직업, 계층, 인종 등 고유한 문화적 특성이 다양하게 존재하는 것을 의미한다. 특히 다문화나 다문화사회를 정의할 때 빼놓을 수 없는 것이 바로 종교이다. 종교는 다문화를 이루는 중요한 요소이다. 사람들은 이주하면서 그들의 종교도 함께 가지고 오며, 개인의 종교적 자아 정체성은 어느 변인보다 강력한 동기를 지니고 있기 때문이다.

신광철(2010:2)은 다문화사회 구성에 중요한 요소로서 종교를 제외하고는 다문화사회를 논할 수 없으며, 종교는 ‘절대적 신념 체계’로서 특정한 문화권의 핵심적 문화소를 이루기 때문에 종교에 대한 진정한 이해는 다문화사회를 이해하기 위한 기반을 구축하게 될 것이라고 말한다. 차용호(2008:2)도 다문화사회를 언어, 종교, 관습, 가치관, 국적, 인종, 민족, 직업, 계층 등 다양한 문화적 배경을 가진 사람들로 구성된 사회로 차별이나 편견 없이 이루어진 사회라고 정의하며 종교가 다문화사회를 이루는 중요한 요인임을 분명히 하였다.

다문화사회에서 종교에 대한 이해의 중요성이 부각되면서 다문화 종교교육의 문제 또한 중요해지고 있다. 뿐만 아니라 종교인에 대한 연구의 필요성도 제기되고 있다. 그러나 다문화사회에 필요한 다문화교육에 대한 인식에 있어 교사나 학생, 학부모나 일반 시민을 대상으로 한 연구는 많지만 목사를 대상으로 한 연구는 거의 찾아볼 수 없다.

따라서 본 연구는 개신교 목사를 대상으로 설문 조사와 심층 면담을 통하여 다문화교육의 내용인 다문화교육의 기본 인식, 다문화교육의 필요성, 다문화교육의 목표, 다문화교육의 문제점에 대한 인식 태도를 조사하고, 이를 분석하여 개선점을 모색하고자 한다.

## 1.2. 연구의 문제와 내용

### 1.2.1. 연구 문제

본 연구는 ‘한국 개신교 목사의 다문화교육 인식에 관한 통합적 연구’의 목적을 수행하기 위해 다음과 같은 연구 문제를 설정하였다.

연구 문제 1. 다문화교육에 관한 목사의 인식은 어떠한가?

1-1. 다문화교육의 내용인 ‘다문화교육의 기본 인식, 다문화교육의 필요성, 다문화교육의 목표, 다문화교육의 문제점’의 태도에 관한 주제와 항목별 인식 차이는 어떠한가?

1-2. 다문화교육에 관한 인구 통계학적 차이는 어떠한가?

연구 문제 2. 다문화교육에 관한 목사들의 인식 조사 결과에 대하여 전문가의 해석은 어떠한가?

2-1. 인구 통계학적 차이인 ‘대학원 전공, 직책, 학력, 연령, 다문화인 존재 여부’에 따른 목사의 인식에 관한 전문가의 분석은 어떠한가?

2-2. 다문화교육의 내용인 ‘다문화교육의 기본 인식, 다문화교육의 필요성, 다문화교육의 목표, 다문화교육의 문제점’의 태도에 관한 전문가의 인식은 어떠한가?

위에 제시한 연구문제 1의 세부 주제 1-1과 1-2는 본 논문의 4장에서, 연구문제 2의 세부 주제 2-1과 2-2는 본 논문의 5장에서 다루고자 한다.

### 1.2.2. 연구 내용

이 연구는 한국 개신교 목사를 대상으로 다문화교육 내용에 관한 인식을 조사하여 종교교육 기관 특히 교회에서 다문화교육을 활성화하기 위한 기초 자료를 제공하고자 한다. 이를 위해 각 장에서는 다음과 같은 내용들이 다루어졌다.

제1장 ‘서론’에서는 연구의 필요성과 목적, 연구 내용과 문제를 살펴본 후 관련 선행 연구들을 살펴보았다.

제2장 ‘이론적 배경’에서는 이론적 고찰을 통해 다문화와 다문화사회에 대한 정의와 다문화주의에 대한 개념을 확인하였다. 다문화사회에 필연적으로 나타나는 다종교 현상에서 다문화사회는 곧 다종교사회임을 살펴보았으며, 성서에 나타난 다문화인에 대한 용어와 다문화인에 대하여 소개하였다. 이어서 다종교시대 공교육에서 종교교육이 나아갈 방향과 다문화 함께 종교교육에 대하여 살펴보았다. 또한 다문화 기독교 종교교육의 필요성과 다문화·다종교사회에 필요한 목사의 다문화 역량에 대하여 살펴보았다.

제3장 ‘연구 방법’에서는 설문지를 통한 양적 연구 방법과 심층 면담을 통한 질적 연구 방법을 함께 사용하는 통합적 연구 방법을 사용하게 된 배경, 연구 대상을 선정하게 된 배경, 설문지 작성과 설문지 유형, 설문지 수합 과정과 처리 방법에 대하여 다루었다. ‘연구 도구’에서는 설문지 38문항에 대한 근거, 심층 면담 질문지 작성과 심층 면담 절차와 심층 면담 위계 구조와 질문지 소개 및 면담 과정 등을 밝히고 분석 처리 방법과 연구 윤리에 대하여 살펴보았다.

제4장 ‘다문화교육에 관한 목사의 인식 태도 분석’에서는 다문화교육의 내용인 다문화교육의 기본 인식, 다문화교육의 필요성, 다문화교육의 목표, 다문화교육의 문제점의 태도에 관한 세부 항목 응답의 평균 분석으로 차이를 도출하였다. 또한 인구 통계학적 특성인 ‘성, 학부 전공, 대학원 전공, 직책, 학력, 목회 기간, 지역, 연령, 교회 규모, 다문화인 존재 여부’에 따라 어떤 차이가 있는지에 대하여 살펴보았다.

제5장 ‘다문화교육에 관한 전문가 분석’에서는 다문화교육 전문가로 활동하고 있는 여섯 명을 선정하여 설문 조사를 통해 나타난 인구 통계학적 차이인 ‘대학원 전공, 직책, 학력, 연령, 다문화인 존재’에 대하여 심층 면담을 통해 차이에 대한 결론을 도출하였다. 또한 다문화교육의 내용인 ‘다문화교육의 기본 인식, 다문화교육의 필요성, 다문화교육의 목표, 다문화교육의 문제점’의 태도에 관한 전문가의 인식을 살펴보았다.

제6장 ‘결론’에서는 설문 조사와 심층 면담을 통해 나타난 다문화교육에 관한 목사의 인식 연구 결과를 논의하였으며, 향후 본 연구의 논제와 유사한 연구를 하는 후속 연구자를 위해 제언을 기술하였다.

### 1.3. 연구 동향

본 연구는 한국 개신교 목사의 다문화교육 내용의 인식에 대한 것으로 이 연구를 위해 학술 연구 정보 서비스(<http://www.riss.kr>)에서 2013년 12월 5일 기준 최근 10년 동안 ‘종교와 다문화교육’을 키워드로 학위 논문과 학술지 논문을 조사하였다.

<표 1-1> ‘종교와 다문화교육’ 관련 연구 논문(2003-2013)

연도 구분	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	계(%)
석사 논문		2	4	4	11	27	36	45	33	33	36	231
박사 논문	1	1		1	2	4	4	5	7	6	3	34
학술지 논문	1		1	1	4	12	18	31	39	18	14	139
계	2	3	5	6	17	43	58	81	79	57	53	404

<표 1-1>에 나타난 것처럼, 종교와 다문화교육에 대한 논문 현황을 세부적으로 살펴보면 다음과 같다. 지난 10년간 학위 논문은 총 265편이며, 이중에 석사 논문은 231편, 박사 논문은 34편이다. 또한 지난 10년 간 종교와 다문화교육의 키워드로 검색된 학술지 논문은 139편이다. 학위 논문과 학술지 논문을 합하면 404편이다.

먼저 석사 논문을 살펴보면 2004년에 2편, 2005년에 4편, 2006년에 4편, 2007년에 11편, 2008년에 27편, 2009년에 36편, 2010년에 45편, 2011년에 33편, 2012년에 33편, 2013년 12월 5일 현재는 36편으로 2008년 이후 급격하게 논문의 숫자가 증가함을 알 수 있다.

이와 같은 현상은 박사 논문이나 학술지 논문에서도 나타나고 있다. 박사 논문을 보면, 2003년에 1편, 2004년에 1편, 2006년에 1편, 2007년에 2편, 2008년에 4편, 2009년에 4편, 2010년에 5편, 2011년에 7편, 2012년에 6편, 2013년에는 12월 5일 기준으로 3편이 집계되었으며, 2008년 이후 지속적으로 증가하고 있다. 또한 학술지 논문을 보면, 2003년에 1편, 2005년에 1편, 2006년에

1편, 2007년에 4편, 2008년에 12편, 2009년에 18편, 2010년에 31편, 2011년에 39편, 2012년에 18편, 2013년 12월 현재는 14편으로 역시 2008년부터 논문의 숫자가 증가하고 있음을 알 수 있다.

<표 1-1>과 <표 1-2>에 나타난 것처럼, 2003년부터 2007년까지는 종교와 다문화교육에 대한 논문의 양과 주제 분야가 제한적임을 알 수 있다. 2008년 이전까지는 한국 사회에서 다문화교육에 대한 사회적인 인식이 부족한 시기로 연구의 필요성이 크게 부각되지 않았기 때문으로 생각된다.

그러나 2007년 8월 유엔 인종 차별 위원회에서 한국 정부에 대해 단일 민족주의에 의한 인종 차별 주의를 시정할 것을 권고 받았다. 스위스 국제 경영 개발원(IMD)이 발표한 2008년 세계 경쟁력 보고서에서 한국은 조사 대상 55개국 중 ‘외국 문화에 대한 개방 수준’에서 최하위를 나타냈다. 또한 ‘이민법’ 항목에서 54위를 기록하면서 사태의 심각성을 인식한 정부는 2008년 다문화인을 위한 다양한 정책<sup>4)</sup>들을 입안하기 시작하였다.

이처럼 정부의 다양한 정책과 함께 다문화인의 급격한 증가에 따른 다문화적 현상으로 인해 사회 전반적으로 다문화인에 대한 인식을 개선하기 위하여 다문화교육에 대한 필요성이 제기되었다. 이와 같은 맥락으로 학계나 종교기관 뿐만 아니라 사회 전반적인 분야에서 다문화에 관한 논문이 증가하게 되었다. 특히 학교와 종교기관에서 다문화교육에 대한 이해와 필요성을 인식하게 되면서 교육 분야와 종교분야에서 ‘다문화’와 ‘다문화인’과 ‘다문화교육’에 대한 논문이 증가하게 되었다. 또한 논문의 증가와 함께 주제나 내용도 매우 다양해졌다.

---

4) 2008년 법무부에서는 동포의 경제활동 참여를 위한 법적 지위와 제도를 정비하였고, 국내 체류 동포의 처우개선을 위해 민간단체를 「동포체류지원센터」로 지정하여 상담 등 사회적응을 지원하고 있음을 알 수 있다. 2008년 노동부는 이주 근로자에 대하여 외국인력정책 개선 방안으로 방문취업(H-2)비자를 통한 입국인원에 대해 합리적 조정을 하였고, 취업신고 강화를 위하여 신고 시 인센티브를 부여하지 않고 미신고시에는 제재를 강화하는 내용이 발표되었다. 2008년 10월에는 교육과학기술부에서 다문화가정 자녀를 위해 ‘다문화가정 학생의 역량 강화를 위한 교육지원방안’을 발표하였다(교과부, 2008:10). 2009년 여성부에서는 결혼이주여성에 대한 정착지원 및 다문화가족 사회통합 지원을 통해 이주여성의 정착지원 및 다문화가족 사회통합 지원, 여성이주노동자의 적응 지원, 여성 북한이탈주민의 사회적응 토대를 마련하는 등 여성을 위해 다양한 정책을 마련하여 지원하기 시작하였다. 2009년 문화체육관광부에서 지원하는 2009년 다문화사업은 문화에 중점을 맞추어 특성화된 사업을 추진하고 있다. 2008년 보건복지가족부는 다문화가족 생애주기별 맞춤형 서비스를 실시하기 시작하였다. 입국 전 결혼준비기에 있는 결혼이민예정 여성들에게 한국 생활에 대한 정보제공 및 상담을 실시하고 입국 초 가족관계 형성기에는 다양한 매체를 통하여 한국어교육과 함께 찾아가는 임신·출산지원, 또한 위기개입 및 가족통합교육을 실시한다. 이때 다문화가족지원법(2008년 9월)이 시행되기 시작하였다.

〈표 1-2〉 종교와 다문화교육 관련 주제별 논문 분포

연도 분야	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	계(%)
실태 및 현황 분석	1			1		1				2		5
교육과정 분석				1		1	4	5		1		12
교수·학습 방법						1		2	2	1	1	7
프로그램 개발·효과						1	2	1				4
다문화 교 육·인식								2	4	1	2	9
태도								1	1	2		4
개념·이해			1			1			3	1	3	9
대안학교								1	1			2
종교단체 다문화교육								1	1			2
방향·정책					1	3	1	3	4	3		15
쟁점·발전 방안					3	1		5	1	3		13
언어							1					1
법령										1		1
도덕·교육						3			1			4
예술·교육							1	2	1			4
종교·교육					1	2	2	4	9	1	3	22
선교관점							2	3		2	1	8
다문화가정 자녀						1	5	1	1		1	9
개신교							1	1	1			3
기독교교육							1	3	2	1		7
이주 근로자									3		1	4
결혼 이주여성	1				1	1			6	3	2	14
불교									2		1	3
복 지											1	1
기 타		2		1			2	1	4		1	11
계	2	2	1	3	6	16	22	36	47	22	17	174

<표 1-2>에 나타난 것처럼, 최근 10년(2003-2013)간 종교와 다문화교육에 대한 학위와 학술지 연구를 앞의 분석 내용을 바탕으로 주제별로 정리하면 ‘종교’, ‘종교교육’, ‘다문화 기독교교육’, ‘다문화교육’으로 나눌 수 있다. 이를 구체적으로 살펴보면 다음과 같다.

### 1.3.1. 종교적 관점

종교적 관점에서 종교와 다문화교육에 대한 논문의 연구 동향을 살펴보면 다음과 같이 세 가지 유형으로 구분할 수 있다.

첫째, 다문화시대 한국 종교의 역할과 나아갈 방향에 관한 연구이다. 이원규(2008)는 다문화사회에서 종교가 나아가 할 방향과 종교의 역할을 제시하고 있다. 조응태(2010)와 박홍순(2009)은 다문화사회를 향해 급변하는 과정에서 한국 종교계가 나아가 할 방향과 역할을 제시할 때 살아있는 참 종교로서 존재 가치를 발휘할 수 있다고 주장하고 있다. 신광철(2010)은 다문화사회와 다문화주의의 함의, 다문화시대 한국 사회의 현실과 정책, 다문화사회 한국 종교의 역할에 대하여 살펴보고, 한국 종교계의 나아갈 방향과 관련하여 다양한 논제를 제시하였다. 문형석(2012)은 캐나다의 다문화 정책 사례를 통하여 한국 사회에서 종교가 나아가 할 방향을 제시하고 있다. 이정옥(2010)은 종교가 사회의 분열이 아니라, 사회 갈등을 통합하는 역할을 하여야 한다고 주장하였다.

둘째, 종교의 자유와 신종교에 관한 연구이다. 신옥주(2008)는 종교의 자유는 현재적인 기본권이라고 정의하며, 유럽에서 독일을 중심으로 한 히잡착용 사건을 통하여 종교의 자유를 국가가 존중해야 한다고 제안하고 있다. 조귀삼(2012)은 다문화사회에 나타나는 한국 신종교의 개혁 사상을 다루고 있다.

셋째, 결혼이주여성에 대한 연구이다. 김계정(2011)과 조응태(2009)는 결혼 정책 연구를 통해 통일교의 국제 결혼에 대하여 소개하고 있다. 오영훈·김성영(2012)은 결혼이주여성들의 종교 실태를 통하여 도서 지역에 거주하는 결혼이주여성에게 긍정적인 의미로 수용될 수 있는 종교 기관의 지향점을 제안한다.

선행 연구를 통해 나타난 것처럼, 종교에 관련된 논문들은 주로 다문화사회에 있어 종교의 역할과 나아갈 방향을 제시함으로써 종교가 다문화인들의 어려운 사정을 지원하면서 다문화사회 구현에 기여해야 한다는 논문들이 대부분이었다.

### 1.3.2. 종교교육의 관점

종교교육의 관점에서 다루어진 종교와 다문화교육에 대한 논문의 연구 동향을 살펴보면 다음과 같이 세 가지 유형으로 구분할 수 있다.

첫째, 다문화인을 위한 종교교육의 가능성과 역할에 대한 연구이다. 이종민(2007)은 다양한 문화와 종교적 배경을 가진 이주근로자들을 위한 다문화 종교교육의 목적과 내용을 통하여 한국 상황에서의 적용 가능성을 모색하고자 하였다. 이슬기(2009)는 다문화가정에서 성장하고 있는 다문화가정 자녀를 대상으로 종교교육의 가능성을 탐색하고 있다. 김중순(2010)은 다문화사회에서 종교의 문제를 다루면서 21세기 갈등의 중심에 서 있는 이슬람과 기독교가 함께 나갈 수 있는 방법을 대화라는 방향에서 모색하고 있다. 장종철(2011)은 성서와 예수의 사상을 통하여 교회의 사명인 선교, 교육, 봉사적 역할에 대하여 종교교육이 나아갈 방향에 대하여 실천적 방법론을 제시하고 있다.

둘째, 종교계 사립 학교와 학교 교육 과정에서 종교교육에 대한 연구이다. 고병철(2010), 김귀성(2010), 정진홍(2001)은 다종교사회에서의 학교 교육 과정에서 ‘종교’ 교과 교육과 다문화교육의 연결, 국가 교육 과정에서 종교 교과의 내용이 어떤 방향으로 나아가야 하는지에 대한 문제들을 살펴보고 있다. 김용관(2009)은 현행 종교계 사립 학교에서 종교교육의 현황과 문제점을 통해 학교 구성원의 인식을 분석하여 개선안을 제시하였다.

셋째, 종교 단체의 다문화교육에 대한 사례와 가능성에 대한 연구이다. 고시용(2011), 김경이(2011), 김세곤(2011), 박종수(2011), 오현선(2011), 안신(2009)은 불교, 개신교, 천주교와 같은 종교 단체에서 시행하고 있는 다문화교육의 다양한 교육 사례를 소개하고, 다문화사회를 향한 종교교육 기관의 새로운 과제를 제시하였다. 특히 안신(2009)은 영국과 한국의 사례를 비교하면서 종교교육의 대안점을 제안하고 있다. 박종수(2011)와 안신(2008)은 다종교·다문화사회에 직면하고 있는 한국 사회가 개별 종교 전통의 종교 훈육을 넘어 다문화종교교육의 가능성을 모색하고 있다.

선행 연구를 통해 나타난 것처럼, 종교교육에 관련된 논문들은 다문화사회에서 종교교육의 가능성과 역할, 나아갈 방향, 종교계 사립 학교와 학교 교육 과정에서 종교교육, 종교 기관의 종교교육 사례에 대한 것들이 대부분이다.

### 1.3.3. 다문화 기독교교육의 관점

다문화 기독교교육의 관점에서 다루어진 종교와 다문화교육에 대한 논문들의 연구 동향을 살펴보면 다음과 같이 세 가지 유형으로 구분할 수 있다.

첫째, 다문화사회에서 기독교교육의 방향과 전망을 제시하고 있다. 이승구(2003)는 다문화교육에 대한 기독교적 접근을 통하여 기독교적 다문화교육의 가능성을 모색하고자 하였다. 이윤석(2009)은 다문화 기독교교육에 관한 이론적 논의와 함께 다문화사회에서 책임적 다문화 기독교교육의 모형을 제시하고 있다. 임애경(2011)은 다문화사회에서 기독교교육은 다문화교육이 되어야 한다고 제안하고 있다. 오현선(2011)은 다문화, 다인종, 다종교적 사회 변화가 진행되는 한국 사회에서 개신교의 관점에서 종교적 가르침과 성서가 안내하고 있는 가치들을 다문화적 관점에서 소개하여 분석하고, 이에 따른 종교교육의 교육 목표와 교육 내용을 제안하고 있다. 김효준(2011)은 빠르게 진행되는 개방화, 국제화, 세계화 속에서 한국 사회도 다문화사회가 되었으며 한국 교회가 다문화 기독교 종교교육의 관점으로 다문화적 사회 현상들을 대처해야 한다고 주장하고 있다. 강용원(2012)은 다문화 기독교교육의 연구 검토를 통하여 다문화 기독교교육의 개념, 기독교교육과 다문화교육의 관련성과 미래 다문화 기독교교육의 전망에 대하여 논의하며 개혁주의 관점에서 포괄적인 기독교 문화 교육의 방향을 제시하고 있다. 최권용(2013), 최봉도(2012), 오현선(2009), 정환희(2008)는 한국의 다문화적 현실에서 다문화 기독교교육의 역사적 배경과 중심 철학을 통하여 한국 교회 다문화 기독교교육의 현실을 진단하고 과제와 전망을 제시하고 있다. 이승구(2003)는 기독교적 다문화교육은 세상에서 제안되고 있는 그 어떤 형태의 다문화교육에 비해서 성서가 말하는 하나님의 의도를 잘 반영하는 교육임을 밝히고자 하였다. 장성진(2009)과 조경아(2001)는 다문화가 타종교에 대하여 선교에 어떤 영향을 주는지, 종교가 다원화된 한국의 상황 속에서 기독교교육을 함에 있어 요구되는 종교 간의 대화 문제를 해결하기 위한 방법의 하나로 종교 간의 대화를 지향하는 기독교적 종교교육의 모델을 제시하고 있다. 안신(2011)은 한국 고등 교육에서 다문화 기독교교육의 중요성과 지구 공동체를 위한 평화 윤리의 가능성으로 기독교와 이슬람의 평화론을 비교 분석하고 있다.

둘째, 종교기관이 세운 학교에서의 종교교육 방향에 대한 연구이다. 손문(2010)과 조은하(2006)는 개신교 종립 학교에서 이루어지고 있는 종교교육 과정에 관한 분석을 통하여 종립 학교 종교교육의 방향을 제시하고 있다.

셋째, 다문화시대 목회전략에 대한 연구이다. 최경순(2012), 정미경(2010), 조귀삼(2010), 최희주(2010), 장성진(2009), 최춘식(2009)은 다문화사회에서 한국 교회가 선교적인 전략을 가지고 다문화인들에 대하여 어떻게 그들을 섬기고 도움을 줄 수 있을지에 대한 개신교 관점의 선교 전략을 제시하고 있다. 박종수(2010)는 다문화현상에 따른 한국 교회의 대응 양상 중 선교 전략의 변화를 사회변동 이론의 변동 전략을 차용하여 분석하였다.

선행 연구를 통해 나타난 것처럼, 다문화 기독교교육에 대한 연구 동향을 보면 다문화사회에서 개신교의 기독교교육의 책임과 역할에 대한 문제, 개신교에서 행해지고 있는 종교 교과, 다문화시대의 기독교교육의 과제와 전망, 다문화사회를 선교적 전략의 관점에서 바라본 연구들이 대부분이었다.

#### 1.3.4. 다문화교육의 인식 관점

다문화교육의 인식 관점에서 다루어진 종교와 다문화교육에 대한 논문들의 연구 동향을 살펴보면 다음과 같이 네 가지 유형으로 구분할 수 있다.

첫째, 다문화교육에 대한 진단과 방향이다. 김영순(2010)은 다문화사회에서 다문화 역량을 어떻게 기를 것인가? 하는 질문과 함께 협동 학습을 제안한다. 김정원(2010)은 초등 다문화교육의 현황을 진단하고, 다문화교육의 궁극적 목표인 사회 통합을 이루기 위한 방향을 제안한다. 차윤경(2008)은 21세기 학교교육의 역할과 성격이 어떻게 재정립 되어야 할 것인지에 대한 문제 제기를 통하여 세계화 시대의 대안적 교육 모델로서 다문화교육을 제시한다. 안병환(2009)은 다문화가정 및 다문화교육 현황을 토대로 다문화교육의 접근 방향을 논의하고자 하였다.

둘째, 교사들을 대상으로 하는 다문화적 효능감과 다문화교육 인식에 대한 연구이다. 황혜원(2012), 박선미(2011), 이광성(2011), 김민영(2008), 모경환·최충옥(2007), 모경환·황혜원(2007), 최옥희(1998)는 다문화사회에서 초·중등학교 교사들이 가져야 할 다문화적 효능감과 다문화교육에 관한 교사 연수 프

로그램 효과분석을 통하여 교사의 인식을 분석하고 있다. 한경진(2010)은 초등학교 교사의 다문화교육에 대한 인식 및 경험을 분석하고 다문화교육 교사 연수 프로그램 교과목에 대한 요구 조사를 통하여 다문화교육을 위한 교사교육 방향을 탐색하고 있다.

셋째, 다문화교육에 관한 실태와 전략에 대한 연구이다. 박영아(2008), 이명희(2009), 지성애(2006)는 다문화가정 어머니의 양육 경험과 보육 교사의 보육 경험 실태를 통하여 가정과 보육 시설 간의 연계 방안을 시도하고 있다. 김용신(2009)은 다문화사회가 됨에 따라 필수 과제로 대두된 다문화교육의 지향과 논리, 수업 방법을 실행 전략이라는 측면에서 제시하고 있다. 조영달 외(2010)는 학교 다문화교육의 실태를 분석하여 학교 다문화교육의 문제 및 문제 발생의 맥락을 이해하고자 하였다.

넷째, 다문화교육에 대한 인식 연구이다. 양영자(2010), 송용숙(2010), 이춘자(2008), 송윤경(2006), 이미혜(2004), 정선희(1997)는 어린이집과 유치원 교사가 학부모를 대상으로 하는 다문화교육에 대한 인식 조사를 통하여 교사의 다문화 인식이 미치는 영향에 대하여 밝히고자 하였다. 이은진·오성숙(2009)은 유아교육기관에서 유아 부모의 다문화교육에 대한 인식을 조사하여 분석하였다. 이기영·최성열·장성화·신성철(2010), 김정원·이주영·김경분(2009), 유정님(2009), 이미혜(2004)는 교사와 부모의 인식을 비교 분석함으로써 교육기관과 가정의 다문화교육에 대한 연계 방향에 대한 기초 자료를 제공하고 있다. 김순옥(2009), 이미혜(2004), 하숙현(2000)은 다문화교육 지원 프로그램에 대한 학부모의 인식을 통하여 다문화교육 지원 프로그램에 관한 기초를 제공하고 있다. 윤태영·이은희(2011), 김민경(2010)은 대학생의 다문화교육에 대한 인식 조사를 통하여 이주민에 대한 편견과 차별이 존재하는 가운데 인식의 개선과 함께 사회의 다양한 지원으로 한계를 극복하여 보다 성숙한 다문화사회로 나아가야 한다고 주장하고 있다.

선행 연구를 통해 나타난 것처럼, 다문화교육에 대한 연구들은 양적 연구들이 대부분이었으며, 다문화교육에 대한 진단과 방향, 교사들을 대상으로 하는 다문화적 효능감과 인식, 다문화교육에 관한 실태와 전략, 다문화교육에 대한 인식 연구가 대부분이었다. 다문화교육에 대한 인식과 관련된 논문들은 주로 대상이 교사, 학부모였으며, 부모와 교사를 함께 살펴본 연구도 있었다.

### 1.3.5. 선행연구의 시사점

종교와 다문화교육 연구의 연도별, 주제별 논문 분포를 보면 2008년부터 다양한 주제의 논문들이 증가하고 있음을 알 수 있었다. 선행 연구를 통하여 다음과 같은 시사점이 도출되었다.

첫째, 종교 관련 논문들은 한국 사회가 다문화·다종교화 된 상황에서 한국의 종교가 다문화인들과 함께 나아갈 수 있는지에 대한 방향을 다루고 있었다.

둘째, 종교교육에 관련된 논문들은 한국 사회의 다종교적 상황에서 학교 교육에서의 종교교육 접근 방법, 종교교육 기관에서 시행되고 있는 종교교육, 그리고 각 종교 단체에서 실시하고 있는 종교교육을 소개하고 있다.

셋째, 다문화 기독교교육에 대한 논문들은 한국의 다종교적 상황에서 기독교교육이 기존의 소극적인 교육의 틀을 벗어나 다문화사회에서 나아갈 방향을 제시하고 선교적 관점에서 바라보고 있었다.

넷째, 다문화교육에 관련된 논문은 연구 대상이 학생과 교사, 학부모와 대학생, 공무원과 일반인을 대상으로 다문화교육에 대한 인식을 분석한 연구가 대부분이다. 또한 실태와 현황 분석, 교육 과정과 교과서 분석, 다문화교육에 대한 방향이나 정책들에 대한 연구 등이었다.

다섯째, 박사 학위 논문은 신학 대학원이나 사회 복지 대학원에서 나온 논문들이 주를 이루었다. 이것은 현 한국적 상황에서 다문화사회의 흐름이 종교계나 사회 복지에도 크게 영향을 주고 있음을 보여주는 증거이다. 신학 대학원에서 나온 논문들은 주로 선교적인 관점에서, 사회복지 대학원에서 나온 논문들은 다문화인들을 돕기 위한 복지차원에서 연구된 것 등이었다.

여섯째, 다문화교육의 인식에 대한 연구는 대부분이 양적 연구를 통하여 이루어지고 있음을 알 수 있었다. 그러나 다문화교육의 인식에 대하여 양적·질적 방법을 함께 다룬 통합적 연구는 시도되지 않고 있었다.

그러므로 본 논문은 선행 연구들을 토대로 설문 조사와 심층 면담을 통해 수도권에 거주하는 한국 개신교 목사를 대상으로 다문화교육의 내용에 관한 목사의 인식을 조사하여 다문화·다종교사회로 진행되는 한국 사회에서 목사가 가져야 할 다문화교육에 대한 인식이 무엇인지 고찰해 보고자 한다.

## 2. 이론적 배경

### 2.1. 다문화사회와 다종교사회

#### 2.1.1. 다문화사회

‘다문화’라는 용어는 1960년대 이후 북미와 유럽을 중심으로 사용되었다. 다문화는 ‘multi-cultural’, ‘inter-cultural’, ‘cross-cultural’로 다양하게 표현되는데, 아직은 개념 정의가 명확하지 않지만 일반적으로 다문화란 성, 종교, 직업, 계층, 인종 등에 따라 각 사회 집단들의 고유한 문화적 특성들이 다양하게 존재하고 있다는 것을 의미한다(이정휘, 2011:12). 문화가 한 집단의 생활 양식에 대한 총체적 표현이며, 공통된 생활양식으로 인해 타 민족과 구분되어 변화되고 발전하는 것을 말한다면, 다문화는 다양한 인종, 민족, 언어, 종교, 성, 장애 등을 포괄하는 말이다. 즉 여러 유형의 이질적인 문화가 하나의 제도권 안에서 상호 교류를 통해 조화를 이루는 것을 일컫는다(서종남, 2010:20). Petit Robert 사전은 다문화를 ‘한 나라 안에 몇 가지 문화가 공존하는 것’으로 정의한다(Martiniello, 윤진 역, 2002:7). 문화나 다문화를 정의할 때 빼놓을 수 없는 것이 종교이다. 인류 역사를 보면 종교는 문화를 형성하는데 있어 중요한 요인이 되어 왔으며 심지어 문화를 종교의 산물로 보기도 했다.

문화나 다문화에 대한 정의에서 종교가 빠질 수 없듯이 다문화사회에 대한 정의에서도 종교가 포함된다. 다문화사회란 다양한 문화가 함께 공존하는 사회를 의미한다. Parekh(2000)는 다문화사회를 ‘세 개 이상의 문화 공동체가 있는 사회’로 정의한다(황혜원, 2012:30). Troper는 다문화사회를 “인종, 민족, 문화적으로 다원화된 인구학적 현상이 있어야 하고, 사회 문화적 종교적 다양성을 보호하며 인종, 민족, 국적에 따른 차별 없이 모든 개인이 공평하게 모든 기회에 접근할 수 있도록 보장하는 정부 정책과 프로그램이 존재하는 것”으로 정의한다(고숙희, 2008:217). 차용호(2008:2)의 연구에서도 다문화사회에 대한 정의에 종교가 포함된다. 이와 같은 학자들의 정의를 종합하면 다문화사회란 두 개 이상의 다양한 인종이나 민족, 언어, 종교, 사회, 문화적 배경을 지닌 구성원

으로 만들어진 사회이다.

다문화사회에 나타나는 필연적인 사회적 현상은 다문화주의이다. 다문화사회에 대하여 정의가 다양한 것처럼 다문화주의(multiculturalism)에 대한 정의도 사용하는 사람, 분야, 국가에 따라 여러 가지로 해석된다.

Taylor(1992)는 다문화주의를 “문화적 다수 집단이 소수 집단을 동등한 가치를 지닌 집단으로 인정하는 ‘인정의 정치’(the politics of recognition)”라고 정의하였다(송재룡, 2009:91). Taylor에 의하면, 다문화주의는 다수 집단이 소수 집단을 인정하는 것이다.

Saha(1984)는 다문화주의를 “한 나라 안에서 상호 순환하고 통합하며 발전하는 주류 사회의 문화와 수입 문화의 다원적이고 역동적인 혼합을 의미하는 것”이며, 결과적으로 정책결정에 있어 권력의 평등과 합법적 공유를 요구하는 것이라고 말한다(이용재, 2009:26).

강휘원(2009:10-12)은 다문화주의를 “인구 통계학적 환경에서 다문화에 각각의 대표성을 부여하고 사회적 불평등을 시정함으로써 자유 민주주의 기본 원리와 정합성을 높이며, 다양성 증대에 따른 사회적 분절성을 극복하기 위한 새로운 국민 통합의 이데올로기”로 정의하고 있다.

차윤경(2013:53)은 다문화주의를 “다문화사회가 국가나 지역 사회, 나아가 학교나 회사, 교회와 같은 공식적 사회 조직의 구성 및 운영과 관련된 제반 제도적 장치나 활동에서 문화 및 정체성의 다양성을 존중하고 장려하고자 하는 정치 이념 또는 정책과 관련된 개념”이라고 정의하고 있다.

다문화주의는 보는 시각과 입장에 따라 긍정적인 견해도 다양하지만 비판적인 견해도 다양하다. 박성호(2012:36-37)는 다문화주의를 개인주의의 극복과 공동체 문화의 복원으로 생각했던 시민적 공화주의자(공동체주의자)들이 다문화주의가 시민적 덕성을 추락시키고 있다며 비판하고 있다. 구건서(2003:28-30)는 다문화주의가 “다인종 또는 다민족 국가를 형성해 온 북미를 중심으로 한 서구 국가들이 다인종, 다언어, 다종교 그리고 다문화사회로 발전되어 가는 과정에서 사회적, 정치적, 경제적 갈등을 해소하려는 목적”에서 시작되었다고 비판적 시각으로 정의하고 있다. 백미현(2006:28-29)도 다문화주의를 세 가지 관점으로 비판하고 있다. 첫째는 정체성을 본질적인 것으로 만듦으로써 문화를 발간화<sup>5)</sup>하여 집단 간의 상호작용을 간과하는 결과를 가져온다. 둘째는 현존하는

지배적 사회관계와 관련된 집단 정체성을 강화하는 결과를 가져옴으로써 결국 정당한 정체성과 부당한 정체성을 판단하는 기준을 제공하지 못한다. 셋째는 다문화주의가 문화적 인정의 정치에 배타적으로 초점을 맞춤으로써 재분배의 정치를 간과하고 있다고 본다.

다문화주의에 대한 다양한 정의들을 종합하면, 다문화주의는 민족 문화적으로 다원화된 인구학적 현상과 사회·문화적 다양성을 긍정적으로 인식하고 가치 있게 여기는 것이다. 나아가 서로를 존중하려는 사회적 이념과 사회·문화적 다양성을 보호하고, 인종, 민족, 국적에 따른 차별과 배제 없이 모든 개인이 평등한 기회에 접할 수 있도록 보장하는 것이다. 즉, 다문화주의는 주류 사회의 존재를 구별하지 않고 주류 사회와 비주류 사회의 다양한 문화를 평등하게 인정하도록 하는 것이다.

다문화사회에서는 다문화주의에 대하여 어떠한 시각을 가지고 바라보느냐 하는 것이 중요하다. 다문화주의를 바라보는 관점에 따라서 긍정적, 부정적 인식의 차이가 발생하기 때문이다. 다문화주의는 다문화의 보장, 주류 사회와 비주류 사회 간 상호이해 촉진, 소수 민족 집단 간의 교류, 사회 평등 보장, 사회 구조적 불평등과 차별 극복, 사회 통합과 같은 다양한 목적을 가지고 있다.

문제는 다문화주의라는 용어가 다양화된 현실을 포괄하고 있기 때문에 특정한 하나의 이론으로 사회 전체를 해석할 수는 없으며, 다양성과 단일성, 이질성과 동질성의 차이를 어떻게 극복함으로써 사회를 조화롭고 평등하게 만들어 나갈 것인가 하는 것이 중요하다.

다문화주의가 제기하는 가장 큰 문제는 바로 ‘차이’의 문제이다. 차이가 차별을 낳아서 안 되지만 차이를 어디까지 인정하고 받아들일 것인가 하는 고민이 존재한다. 예컨대 한 사회가 인정하는 것들 중에서 다른 사회에서 도저히 인정될 수 없는 요인들이 있기 때문이다. 또한 다문화주의의 중심에는 ‘다양성’이 있다. 다양성을 어디까지 받아들일 것인가에 대한 정치, 경제, 사회, 문화, 종교적 고민이 존재한다. 그럼에도 다문화주의는 민주주의의 기본 원칙인 개인의 권리, 자유, 차별, 불평등의 문제에 대해 문화적 다양성, 사회 정의, 평등한 권리를 이루고자 하는 개혁을 시도한다는 데 의의가 있다.

---

5) 발칸화(Balkanization)란 유고슬라비아처럼 민족, 종교에 따라 나라가 분열되는 것을 의미한다.

## 2.1.2. 다종교사회

다양한 문화가 존재하는 다문화사회에 필연적으로 나타나는 사회적 현상이 다종교 현상이다. 사람들은 이주하면서 그들의 종교도 함께 가지고 이동한다. 개인의 종교적 자아 정체성은 국가나 성, 혹은 이주 목적 등 그 어느 변인보다 강력한 동기를 가지고 있기 때문이다.

2013년 ‘국제 선교 통계 보고서(IBMIR)’ 1월호에 보고된 통계에 의하면, 2013년 현재 전 세계 71억 28백만 명의 인구 중 종교 인구는 54억 8천만 명(76.8%)이며 무종교나 기타는 16억 48백만 명(23.2%)으로 나타났다. 종교별 인구는 기독교와 이슬람교에 이어 힌두교, 불교 순으로 나타났다.<sup>6)</sup> 기독교 인구 중에서는 천주교가 12억 명(51%)으로 가장 많고, 개신교가 4억 3900만 명(18.6%), 독립교회가 3억 6900만 명(15.7%), 정교회가 2억 7900만 명(11.9%), 성공회가 9100만 명(3.8%)의 순으로 나타났다. 전 세계의 기독교 종파는 4만 4000개, 교회와 같은 예배 처소는 462만 9000곳으로 집계됐다.

<표 2-1>에 나타난 2013 SUS 세계 종교별 인구 통계를 보면, 세계는 다양한 종교가 존재하는 다종교사회임을 알 수 있다.

<표 2-1> 2013 SUS 세계 종교별 인구 통계<sup>7)</sup>

종 교	인 구	백분율(%)
기독교	23억 5400만 명	33.0
이슬람	16억 3500만 명	22.9
힌두교	9억 8200만 명	13.8
불 교	5억 900만 명	7.1
기타·무종교	16억 4800만 명	23.2
총 계	71억 2800만 명	100

한국 사회도 다양한 종교가 존재하는 다종교사회이다. 종교 단체 수를 보더라도 한국 사회가 다종교사회라는 것을 알 수 있다. 2012년 문화체육관광부에서 발표한 자료를 살펴보면, 한국에는 자생 종교와 외래 종교 등을 합해 560여개 이상의 교단이나 교파가 있는 것으로 나타났다. 이렇게 한국 사회에 종교 단체

6) 국민일보. 2013. 01. 24. <http://kr.todaytops.com/?p=38597>.

7) 미국 해외 선교 연구 센터(OMSC). 「국제선교통계 보고서(IBMIR)」. 2013. 01.

들이 많아진 이유에는 다양한 요인들이 존재한다. 첫째는 사회적으로 정교 분리와 종교의 자유에 입각하여 종교 단체의 설립을 허용하는 정책 때문이다. 둘째는 다양한 종교 체험과 신앙에 대한 개인적 열망 때문이다. 한국의 종교 인구의 비율이나 종교 단체의 수, 나아가 종교계의 활동 영역 등을 감안할 때 한국 사회와 종교의 관계는 매우 밀접하다. 특이한 점은, 한국 사회는 단일민족으로 구성된 사회이면서도 다종교사회이고, 다종교사회이면서도 종교들의 상호 공존 정도가 높다는 점이다. 문화체육관광부가 발표한 ‘2011 한국의 종교 현황’을 재구성한 <표 2-2>와 <표 2-3>을 살펴보면 한국이 다종교사회라는 것을 보다 구체적으로 알 수 있다.

<표 2-2> 한국의 종교 현황<sup>8)</sup>

종교	구분	2011년 총 수 (개)	2011년 교당 수	2011년 교직자 수	비고
불교		265	26,791	46,905	137종단
개신교		232	77,966	140,483	118종단
천주교		1	1,609	15,918	성당 수
유교		1	234	235	향교 수
천도교		1	105	630	
원불교		1	550	1,979	
대종교		1	22	11	
그밖에 종교		64	2,391	26,650	20개 종단
계		566	109,668		

<표 2-2>의 한국 종교 현황에서 나타난 것처럼, 한국 종교의 2011년 총 단체 수는 566개이다. 대표적으로 보면 불교 265개, 개신교 232개, 천주교 1개, 유교 1개, 천도교 1개, 원불교 1개, 대종교 1개, 그밖에 종교가 64개이다. 교당 수는 불교 사찰 26,791개, 천주교 1,609개, 개신교 교회 77,969개, 유교 234개, 천도교 105개, 원불교 550개, 대종교 22개, 그밖에는 2,391개이다.

한국의 종교 현황을 통해 알 수 있듯이, 한국 사회는 다양한 종교가 존재하는 다종교사회임을 부인할 수 없다. 한국이 다종교사회라는 것은 종교인의 수를 보면 더 자세히 알 수 있다. 2011년 현재 국내 종교인 수는 24,970,766명으로 전체 인구의 53%를 차지하는 것으로 나타났다.

8) 문화체육관광부. 2012. 03.

〈표 2-3〉 한국의 종교인 현황

구분 종교인	2005.11.1. 기준	1995.11.1. 기준	1985.11.1. 기준
불 교	10,726,463	10,321,012	8,059,624
개신교	8,616,438	8,760,336	6,489,282
천주교	5,146,147	2,950,730	1,865,397
유 교	104,575	210,927	483,366
천도교	45,835	28,184	26,818
원불교	129,907	86,823	92,302
대종교	3,766	7,603	11,030
그밖에 종교	197,635	232,209	175,477
계	24,970,766	22,597,824	17,203,296

〈표 2-3〉에 나타난 것처럼, 종교별 종교인을 보면 불교가 10,726,463명, 개신교가 8,616,438명, 천주교가 5,146,147명, 유교가 104,575명, 천도교가 45,835명, 원불교가 129,907명, 대종교가 3,766명 그밖에 종교가 197,635명으로 나타났다. 그러나 과거 한국 사회가 샤머니즘 같은 토속 종교 사회였음을 감안할 때 실제 종교인 수는 훨씬 많을 것으로 추정된다.

한국 사회는 종교 단체의 수가 많고, 종교인들도 많음을 알 수 있다. 다문화 사회에서 일반적으로 나타나는 ‘다종교 현상’이 이미 한국 사회에서는 오래전부터 진행되어 온 것이다. 실제로 한국에는 여러 종교들이 존재하고 있으며, 심지어 정식 종교가 아닌 것으로 분류하는 종교도 상당 수 있는 것으로 추정된다.

문제는 다종교사회는 ‘다양성의 공존’이 강조되기 때문에 종교적인 관점에서 볼 때 해결하기 어려운 여러 가지 문제가 존재한다는 것이다. 종교는 본질적으로 자신의 신념을 절대시하는 속성을 가지고 있기 때문이다. 다문화사회의 종교적 문제는 다문화사회의 통합을 이룩하는데 디딤돌이 될 수도 있고 반대로 걸림돌이 될 수도 있다. 분명한 것은 종교가 다문화사회의 통합에 걸림돌이 아니라 디딤돌이 되어야 한다는 것이다. 종교가 다문화사회에 디딤돌이 되기 위해서 필요한 것이 바로 ‘종교 간의 대화(The Interfaith Dialogue)’이다.

고병철(2010:99-130)은 사회 통합의 관점에서 요청받고 있는 다종교사회의 함의를 다음과 같이 일곱 가지로 제시하고 있다. 첫째는 특정 사회에 다양하고 이질적인 종교와 종교 단체가 동시에 존재한다. 둘째는 여러 종교의 가치관이 동시에 수용된다. 셋째는 특정 신념을 기초로 배타적 태도가 형성되고 그로 인

해 종교 갈등이 발생할 수 있다. 넷째는 사회적으로 종교 간 갈등과 충돌 가능성을 미연에 방지하고 나아가 종교 간 공존이 요청된다. 다섯째는 사회적으로 ‘소수’ 종교 단체와 종교인에 대한 차별 해소가 요청된다. 여섯째는 사회 통합과 종교 차별 금지를 위한 대책이 필요하다. 일곱째는 종교와 관련된 편견과 갈등의 해소, 그리고 상호 공존을 위한 방법으로 종교교육의 중요성이 대두된다. 다종교사회에서는 다양한 종교들에 대해 이해하고 관용하는 것이 사회의 안정과 균형 있는 발전을 위해 절실하게 요구된다. 종교는 다문화사회를 구성하는 중요한 요소 중 하나이기 때문이다. 문제는 타종교를 어디까지 인정할 것인가 하는 것이다.

다종교사회에 대한 종교적 입장은 크게 네 가지로 분류된다. 첫째는 배타주의이다.<sup>9)</sup> 둘째는 포괄주의이다.<sup>10)</sup> 셋째는 상대주의이다.<sup>11)</sup> 넷째는 다원주의이다.<sup>12)</sup> 배타주의와 포괄주의, 상대주의는 타종교와 대화를 필요로 하지 않는다. 그러나 다원주의는 타종교의 이해를 위해 대화를 추구한다.

김중순(2010:108)에 의하면 다원주의는 “대화를 통해 타종교에 대한 이해뿐 아니라, 자신에 대한 새로운 이해”를 할 수 있다. 다원주의는 대화를 통한 상호 변혁과 쇄신을 추구하기 때문이다. 다원주의는 자신의 신앙에 절대적으로 헌신하면서도 타종교를 향해 어떻게 진지하게 열려 있을 수 있을까를 고민한다. 다원주의는 진리 추구하고 타종교의 이해를 위해 대화를 추구한다. 나아가 다원주의는 대화를 통해 타종교에 대한 이해 뿐 아니라, 자신의 종교에 대한 새로운 이

9) 자신의 종교만이 유일한 참 종교라고 여기는 입장이다. 자신의 종교만이 참이기 때문에 인간을 구원할 종교는 오직 자기 자신의 종교뿐이다. 자신의 종교 밖에는 구원이 없는 것이다.

10) 타 종교를 무조건 무시하지 않는 면에서는 배타주의와 다르다. 어느 정도 다른 종교에도 참의 요소가 있다는 것이다. 그러나 본질적으로 자신의 종교가 최종적인 진리요, 최고의 진리라고 여기는 것이다.

11) 포괄주의와 달리 모든 종교의 동등성을 인정하는 상대주의가 있다. 상대주의는 서로의 신앙을 철저히 인정한다. 상대주의는 개종을 배격하는 대신 비종교인을 종교인으로 교화시킬 필요만 인정한다. 이는 상호 존중과 평화 공존의 입장이라 할 수 있다. 그러나 이 역시 철저한 자기 폐쇄성에 갇혀 있다고 할 수 있다.

12) 다원주의는 다종교 상황을 인정하는 점에서 상대주의와 비슷하다. 존 히크(John Hick), 폴 니터 (Paul Knitter), 윌프레드 캔트웰 스미스 (Wilfred Cantwell Smith), 레오나드 스위들러 (Leonard Swidler), 라 이문도 파니카 (Raimundo Panikkar) 등이 대표적인 사람들이다. 배타주의와 포괄주의는 참종교나 완전한 종교를 기독교 하나만 인정한다. 상대주의와 다원주의는 타 종교도 참으로 인정한다. 그러면 상대주의와 다원주의의 차이점은 무엇인가? 첫째, 다원주의는 진리를 향해 진지하고 정직한 자기 개방을 추구한다. 다원주의는 자신의 종교의 완전성을 포기하는 것도 아니며 전적으로 자기 완전성에 갇혀 있지도 않는다. 다만 자기 완전성을 잠정적으로만 주장함으로써 자기 쇄신과 자기 발전의 가능성으로 열려 있고자 하는 것이다. 둘째, 다원주의는 타 종교에 대한 진지한 이해도 포기하지 않는다. 타 종교에 대한 적극적으로도 진지한 공감과 이해를 하고자 노력하는 것이다.

해를 할 수 있다고 생각한다. 노길명(2001:3)은 종교는 가장 복합적이며 총체적인 문화 현상으로서 한 사회의 가치 체계나 문화 체계 및 사회적 행위를 결정하기 때문에 종교에 대한 진정한 이해는 다문화사회를 이해하는 데 있어 튼튼한 기반이 될 수 있다고 말한다. 종교는 사회 속에 있으면서 사회 변화와 밀접한 관계를 맺기 때문이다. 조용태(2010:328)는 종교는 사회 변화의 중심에 위치하였고, 종교의 사상이나 문화는 사회 변화와 발전의 비전이 되었음을 거론하며 종교의 중요성을 강조한다. 그러므로 종교를 통해 다문화사회를 이해하는 것은 다양한 종교를 경험할 수 있는 기회를 제공할 뿐 아니라, 자신의 종교를 돌아볼 수 있는 기회가 되기도 한다.

종교는 한국 사회가 다문화사회로 나아가는데 중요한 역할을 감당해야 한다. 물론 종교에는 절대적 신념이 존재한다. 이 절대적 신념은 타종교와의 갈등요소가 되기도 한다. 그러나 종교의 출현 배경에는 ‘신분 차별 철폐, 남녀 평등, 빈부 해소, 인권 존중’ 등의 약자 보호 사상이 공통적으로 자리 잡고 있다. 종교는 그 시대의 아픔과 고통이 있는 곳에서 사회적 약자들을 찾아가 그들을 위로해 주고 도와주며 아픔을 함께 해 왔다. 이것은 다종교사회에서 종교가 나아갈 방향을 보여 준다. 이 시대 한국 사회의 새로운 소수자이자 약자인 다문화인을 위해 종교가 새로운 역할을 수행해야 할 이유가 여기에 있다.

다문화인들은 남녀 불평등(남편과 시댁으로부터 폭력), 신분 차별(가난한 나라에서 왔다고 하는 생각에서 오는 차별), 인권 유린(외국인 근로자의 부당한 대우나 열악한 노동 환경, 임금 착취)등 현실적으로 많은 어려움을 당하고 있다. 아직까지 사회적으로나 제도적으로나 법적으로 이들이 한국 사회에서 뿌리를 내리고 살아가기에는 많은 어려움이 존재하고 있다. 종교는 삶의 현장에서 고통당하는 사람들의 아픔에 동참하고 그들을 도와주는 역할을 감당할 때 참종교로서 가치를 가질 수 있을 것이다. 그런 의미에서 한국의 많은 종교들은 새로운 사회적 소수이자 약자인 다문화인들을 돕고, 나아가 이들이 한국 사회에 뿌리를 내릴 수 있도록 적절한 역할을 수행해야 한다.

신광철(2010:9-11)은 ‘다문화사회와 종교’에서 현재 한국 종교계의 다문화사회 지원 활동의 흐름을 네 가지로 진단한다. 첫째는 축제를 통한 소통을 도모하는 것이다. 둘째는 자립을 위한 지원 시스템을 구축하는 일이다. 셋째는 교육과 연구 활동을 통해 다문화 이해의 폭을 넓히는 것이다. 넷째는 연합과 체험을 통

한 참여와 소통의 증진을 모색하는 것이다.

한국 종교계의 다문화인을 위한 지원은 반드시 필요하며 지속되어야 한다. 특히 연합을 통한 참여와 소통의 증진, 나아가 교육과 연구 활동을 통해 다문화에 대한 이해의 폭을 넓히는 것은 매우 중요하다. 다문화교육은 소수자를 위한 교육이 아니라 다수자를 위한 교육이며, 소수자나 다수자가 다함께 서로 이해하고 배려하는 모습으로 나아가 하기 때문이다. 한국에 있는 다양한 종교들은 증가하는 다문화인들을 배척하기보다 그들을 잘 포용하여 한국이 다문화사회로 나아가는데 필요한 역할을 수행해야 한다.

다종교사회는 위기일 수 있다. 다종교사회에서는 종교 간의 긴장과 갈등, 알력과 반목의 문제가 필연적으로 대두되기 때문이다. 종교는 본질적으로 자신의 신념을 절대시하며 타종교의 신념을 배척하려는 속성을 가지고 있기 때문이다.

그러나 다종교시대에 종교가 사회 체제에 대한 부단한 개혁을 주장하고 선도하며, 분열과 갈등을 조장하기보다 자비와 평화와 사랑으로 사회의 화합을 이끌어 갈 수 있다면 다종교사회는 또 다른 기회일 수 있다. Glock(1964:33)는 ‘고통이 있는 민중의 삶의 자리 한가운데 종교가 솟아난다’고 말한다. 종교가 그 시대에 아픔과 고통이 있는 곳이나 사람을 찾아가 그들을 위로해 주고 그들의 상처를 감싸주는 문화를 공유하게 될 때 종교로서의 역할과 기능을 올바르게 담당할 수 있을 것이다. 다문화사회에서 다종교의 문제는 공존과 화합을 위해 반드시 극복해야 할 중요한 사안이다. 종교 문제를 어떤 방식으로 접근하고 처리하느냐는 다종교사회의 안정적 운영과 다수 지배 집단의 관용을 판단하는데 민감한 문제이기 때문이다(유네스코 아시아·태평양 국제이해교육원, 2008:344).

21세기에 들어 세계 평화는 정치, 경제나 이데올로기가 아닌 종교에 달려 있다고 해도 과언이 아니다. 다문화적 상황 속에서 종교적 다양성을 인정하고 수용할 수 있는 문화적 통찰력이 그 어느 때보다 필요하다. 종교는 세계의 평화와 공존을 위해 중요한 역할을 할 수 있어야 하며, 다종교사회에서 발생하는 모든 갈등이나 문제의 원인이 되기보다 그러한 문제를 해결할 수 있는 역할을 감당해야 한다. Jonathan Sacks(2007:31)는 “종교는 불이다. 따뜻하게도 하지만 태워 버리기도 한다. 그리고 우리는 그 불꽃의 관리자”라는 말을 통해 종교계에 시사점을 던져주고 있다.

### 2.1.3. 성서에 나타난 다문화

다문화·다종교사회를 이해하기 위해서는 성서를 빼놓을 수 없다. 성서의 내용들은 다문화사회에 대한 것들로 가득하며 성서의 많은 사건과 장소는 다문화적 특성을 갖고 있다. 성서는 다양한 나라(에굽, 이스라엘, 가나안, 앗수르, 바벨론, 로마 등)들과, 다양한 언어(헬라이어, 히브리어, 아람어), 문화, 종교, 가치관, 국적, 인종, 민족, 직업, 계층 등 다양한 문화적 배경을 가진 다문화사회에 대한 기록으로 가득차 있다. 뿐만 아니라 성서에는 당시 사회적으로 소수이자 약자로서 억압받는 자들, 나그네, 노예였던 사람들에게 대하여 기록되어 있다. 이스라엘 백성들은 억압받는 자이며 노예였고 나그네였다.

임동원(2013:41)은 창세기 11장의 바벨탑 이야기, 요나의 이야기, 선한 사마리아인의 비유(눅 10:25-37)를 통하여 성서가 다문화사회를 살아가는데 필요한 이해를 제공해 준다고 말한다. 창세기 11장의 바벨탑 이야기에서는 하나님의 계획은 인간 공동체가 특수성, 다양성, 그리고 복합성을 가지는 것이라고 설명한다. 요나의 이야기에서는 전 인류를 동정하는 하나님을 고백하면서도 자신들의 집단 밖에 있는 사람들에 대하여는 동정을 부인하는 무리들에 대해 항변함으로써 다문화사회를 살아가는 우리들에게 어떠한 자세를 취해야 하는지를 설명해 준다.

성서에는 이방 나그네에 대한 말씀들이 48회 정도 나온다. 구약 성서에는 “나그네를 압제하지 말며 학대하지 말라”(출 22:21; 23:9), “거류민이나 본토인이나 법을 동일하게 적용하라”(레 24:22), “너희는 나그네를 사랑하라”(신 10:19), “네 성에 거주하는 객과 고아와 과부들이 먹고 배부르게 하라”(신 14:29), “객을 학대하지 말라”(신 24:14), “객을 억울하게 송사하지 말라”(신 24:17), “곡식을 벨 때에 나그네를 위하여 두라”(신 24:19), “객이나 고아나 과부의 송사를 억울하게 하는 자는 저주를 받을 것이라”(신 27:19), “이방인과 고아와 과부를 압제하거나 학대하지 말라”(렘 22:3), “고아와 과부와 나그네와 궁핍한 자를 압제하지 말라”(슌 7:4) 등과 같은 말씀들이 기록되어 있다.

신약 성서에도 억압받는 자들, 나그네, 노예였던 사람들에게 대한 말씀이 나타나 있다. “예수는 지극히 작은 자 하나에게 한 것이 나에게 한 것이라”(마 25:40)고 말씀하셨다. 또한 “가장 큰 계명은 하나님을 사랑하는 것이고, 둘째는

이와 같으니 네 이웃을 네 몸과 같이 사랑하라”(막 12:30-31)고 말씀하셨다. 베드로는 초대교회 성도들에게 “거류민과 나그네 같다”(벧전 2:11)고 말씀하고 있다. 위에 나오는 말씀들은 사회적 약자, 억압 받는 자, 나그네와 같은 사람들에게 어떤 마음을 갖고 있는지를 나타내 주는 말씀들이다.

성서에는 다문화인이라는 용어가 없다. 그러나 다문화인과 같은 뜻으로 사용되는 용어로 나그네와 거류민이라는 단어가 있다. 성서는 나그네에 대하여 도와주고 섬기며 사랑하고 보살피주라고 말씀하고 있다. 여기서 나그네는 바로 타국에 와서 살아가는 다문화인들을 의미한다. 성서는 많은 부분에서 나그네(다문화인)에 대하여 어떻게 그들을 도와주고 섬겨야 할지를 말씀하고 있다. 성서에 나타난 나그네(다문화인)에 대한 용어를 살펴보면 다음과 같다.

### 1) 구약 성서에 나타난 다문화인에 대한 용어

구약 성서에서 다문화인에 대한 의미로 사용된 용어를 보면 나그네, 이방인(66번), 타국인(19번), 외국인(7번) 거류(65) 등으로 살펴볼 수 있다. 이와 관련하여 구약 성서에는 히브리어로 게르(Ger), 토샤브(Toshab), 네카르(Nekar), 자르(Zar) 등이 사용되었다(박천웅, 2006:63-65).

첫째는 게르(Ger)라는 용어이다. 게르는 ‘체류자, 거류자(Sojourner)’를 의미한다. 게르는 자국인과 외국인 사이에 있는 존재로서 모국을 떠나서 외국 땅에 장기간 체류하는 반영구적인 체류자(Semi-Permanent Resident)를 뜻한다(임태수, 2002:3). 특히 헤브론의 아브라함(창 23:4)과, 광야의 모세(출 2:22), 모세의 아들 게르숨(출 18:3)의 이름에 나타난 명칭이기도 하다. 게르는 전쟁이나 기근 또는 가난 등의 정치, 경제, 사회적인 이유로 이스라엘에 정착하여 살면서 이스라엘 사람으로 동화되기를 원하는 이들로 70인 역에는 ‘개종자(proselyte)로 번역했으며, 우리말로는 나그네, 객, 우거하는 자, 다문화인 등으로 다양하게 번역되었다. 왕대일(2001:103)은 게르가 이스라엘 안에서 법적으로 사회적으로 보호를 받아야 하는 사회적인 약자에 속한 사람으로 언급되고 있다고 말한다. 게르가 가장 많이 언급되는 성서의 문맥을 보면 이스라엘의 보호와 배려를 절실히 필요로 하는 고아와 과부 및 가난한 자라는 점도 동일한 사실을 보여 준다(레 23:22; 신 10:18; 14:29; 16:11, 14; 24:17, 19; 26:11-13; 시 94:6;

146:9; 램 7:6; 22:3; 젤 22:7, 29; 슝 7:10; 말 3:5).

구약 성서의 내용들을 보면, 이스라엘 중에 거주하는 외국인인 게르가 이스라엘 백성과 동일한 법적 적용을 받음으로써 법적 지위에 있어 이스라엘 백성과 차이가 없다는 느낌을 받을 수도 있다. 특히 절기와 관련하여 이스라엘 백성과 게르 사이에 차이를 두어서는 안 된다는 법규들이 그렇다. 예를 들면 유월절(출 12:48-49; 민 9:14)과 속죄일(레 16:29) 및 초막절(신 31:12) 등에 관한 법, 제물을 드리는 것에 관한 규정(레 17:8), 피나 죽은 동물의 식용을 금지하는 규정(레 17:10-15), 서원 제물과 자원 제물에 관한 법(레 22:18), 야훼께 드리는 제물에 관한 규정(민 15:15-16, 26-30), 품꾼 학대 금지법(신 24:14) 등의 성서 구절들은 이스라엘과 게르(나그네) 두 집단 사이의 동등한 법적 지위를 전제하고 있다.

그러나 게르에 관한 이상의 몇 가지 법규들만 가지고서는 게르가 이스라엘 백성과 동등한 법적 대우를 받았다고 인정하는 데는 많은 문제가 따른다. 또 다른 많은 법규들이 게르를 이스라엘 공동체의 완전한 구성원이 아니라, 이스라엘 백성과 구별되는 하급 신분의 사람들로 규정하고 있기 때문이다. 절기나 제의와 같은 종교적인 측면에서는 게르를 이스라엘 백성과 동등하게 취급하였지만 일상생활에서는 게르가 이스라엘 백성과 동일한 법적, 사회적 지위를 누리지 못했다. 게르는 고아나 과부 또는 사회적 약자나 가난한 자들과 마찬가지로 생계 수단이나 법적 보호 수단을 충분히 갖지 못한 사회적 약자였기에 특별한 관심 대상이 될 수밖에 없었던 것이다(레 19:9-10; 23:22; 25:5-6; 신 1:16; 14:21; 24:17-21; 27:19).

그렇다면 이스라엘 백성이 자기들 중에 거주하는 외국인 약자들을 보살피고 보호해 주어야 할 근거는 무엇인가? 한마디로 이스라엘 민족의 뿌리가 게르였고, 이스라엘의 역사가 게르의 삶을 살고 있을 때 이루어졌다는 데 있다. 이스라엘 민족의 조상인 아브라함은 메소포타미아 지역을 떠나 약속의 땅 가나안에서 체류했던 일종의 나그네(게르)였으며(창 17:8; 23:4; 출 6:4; 대상 29:15; 시 39:12; 105:12-13), 한때 가나안 땅의 기근으로 애굽(창 12:10)과 그랄 지역(창 20:1)에 체류하기도 했던 나그네(게르)였다. 아브라함의 아들 이삭(창 26:1-6; 35:27)과 손자인 야곱(창 28:4; 37:1; 47:9)과 요셉(창 39:1)도 마찬가지로 게르였다. 그 후 요셉을 따라 애굽으로 이주한 야곱의 가족은 애굽의 고

센 땅을 일종의 외국인 거주지로 받아(창 47:4-6) 게르의 신분으로 그곳에 거주한다. 최권용(2013:22-25)은 여호와께서 이스라엘 백성이 오랫동안 게르의 신분으로 있었음을 상기시키면서 이스라엘 백성들로 하여금 그들 중에 거주하는 외국인을 압제하지 말고 도리어 동족이나 가족처럼 사랑하고 보살피 주어야 한다고 말한다.

둘째는 네카르(Nekar)라는 용어이다. 네카르는 ‘위험스럽다’ 또는 ‘적대적이다’라는 의미를 내포하고 있다. 네카르는 도덕적으로 용납할 수 없는 사람을 나타낼 때 사용되기도 하고, 여호와와 계약 당사자가 아닌 자를 말하거나 여호와께 드리는 제사에 참여할 수 없는 자를 가리킬 때 사용된다(겔 44:9). 즉 네카르는 민족적, 정치적, 국가적으로 이스라엘 백성이 아닌 외국인을 말할 때 사용되는 용어이다(김해성, 2005:24-25). 네카르는 “일정 기간 동안 합법적인 자격을 갖추고 이스라엘에서 살다가 본국으로 다시 돌아가는 외국인을 지칭”한다. 그러므로 법적이거나 사회적으로 보호를 받을 필요가 없는 안정적인 신분의 사람(출 12:43-44; 신 12:21; 15:3; 17:15; 23:20; 삿 19:12; 느 13:15-17, 겔 44:7; 9)을 말할 때 사용한다(강성열, 2009:8-9).

셋째는 토샤브(Toshab)라는 용어이다. 토샤브는 게르보다 종교와 사회면에서 이스라엘에 덜 동질화된 이들을 가리킨다(출 12:45; 레 22:10). 즉 토샤브는 개종하지 않은 사람들로 ‘이스라엘 종교에 호의를 가지고 있는 자’를 의미하며, 이스라엘 백성에 의지하여 살아가는 외국인을 지칭한다. 토샤브(Toshab)는 게르와 엄격히 구분되지 않으나, 주로 게르보다 정착화되지 못한 이주자로서 시민권 없이 남의 나라, 남의 집에 곁들여 사는 체류자들을 말할 때 사용되었다. 또한 사회적으로 착취당한 상태의 사람들을 의미할 때 사용되었던 용어로 ‘거류민’으로도 번역되었다(최권용, 2013:26).

넷째는 자르(Zar)라는 용어이다. 자르는 원래 ‘이상한, 다른, 불법의’라는 의미로 이스라엘에 일시적으로 체류하는 외국인을 가리킨다. 이들은 주로 이스라엘과 불편한 관계를 가진 애굽, 앗수르 이집트 사람들을 지칭하며, 외국에서 온 사람들의 종교적 행위를 가리킬 때 사용하기도 하였다. 이들은 이스라엘 사람들과 유월절 음식을 함께 먹을 수 없었으며(출 12:43-44), 왕도 될 수 없었고(신 17:15), 제사장(겔 44:7-9)도 될 수 없었다(유윤중 외, 2009:185). 즉 자르는 이스라엘과 구별되는 ‘외국인’ 또는 ‘외인’으로서 애굽, 앗수르, 바벨론, 로마와

같은 적국의 민족(사 1:7; 겔 7:21; 호 7:9; 율 3:17)을 의미할 때 사용되었다.

지금까지 살펴본 것처럼, 구약에 나오는 다문화인(나그네, 객, 우거하는 자, 외국인)에 대한 용어들을 볼 때 성서는 다문화인을 다양한 차원으로 고려했음을 알 수 있다. 특히 ‘게르’라는 용어를 통해 다문화인은 오히려 이스라엘 공동체의 일원으로서 보호하고 돌보아야 할 대상임을 알 수 있다. 출애굽기 12장에는 타국인이 유대인의 명절인 유월절을 지키고자 할 때 유대인과 같이 할 수 있는 법을 만들어 주심으로 유월절이 타국인에게도 열려 있다는 것을 제시하고 있다. 출애굽기의 계약 법전(출 20:22-23:33)에는 “너는 이방 나그네를 압제하지 말며 그들을 학대하지 말라 너희도 애굽 땅에서 나그네 이었음이니라 너는 과부나 고아를 해롭게 하지 말라 네가 만일 그들을 해롭게 하므로 그들이 내게 부르짖으면 내가 반드시 그 부르짖음을 들을지라”고 말씀하고 있다. 레위기는 “거류민을 낳은 자 같이 여기고 자신 같이 사랑하라”(레 19:33-34)고 말씀하고 있다. 구약 성서는 철저하게 나그네(외국인)에 대하여 가족이나 자식처럼 아끼고, 사랑하고, 보호하고, 지켜주라고 말씀하고 있다.

## 2) 신약 성서에 나타난 다문화인에 대한 용어

신약 성서에서 다문화인에 대한 의미로 사용된 용어를 살펴보면 ‘나그네’(19번), ‘거류’(2번), ‘이방인’(83번), ‘타국인’과 ‘외국인’(3번) 등으로 살펴 볼 수 있다. 이와 관련하여 신약 성서에는 헬라어로 파라피네모스(Parapinemos), 제노스(Zenos), 프로세르토(Prosertos) 등이 사용되었다.

첫째는 파라피네모스(Parapinemos)라는 용어이다. 고대 헬라 세계에서 사용된 법적인 용어로 시민권이 없이 거주하는 외국인을 가리키는 용어였다. 이 단어에는 비영속성, 일시성, 잠정성 등의 의미가 있다. 신약 성서에서 외국인의 의미로는 대부분 이 용어를 사용한다. 신약 성서에서 파라피네모스는 거주하는 외국인, 순례자, 나그네(벧 2:11, 17), 이방인(행 2:11) 등으로 구약 성서의 게르보다 단순하게 사용되었다.

둘째는 제노스(Zenos)라는 용어이다. 고대 그리스의 시족 사회를 일컫는 말로 나그네(히 11:13)를 의미하며, 구약 성서의 게르와 토샤브와 같은 처지의 사람들을 지칭할 때 사용한다. 남의 땅에서 아무런 권리 없이 떠돌아다니는 사람

들을 제노스라고 부른다. 신약 성서에서 법의 박탈자로서의 나그네는 제노스(마 25:35)로 번역된다. 제노스는 구약의 게르와 토샤브와 같은 처지의 사람들이다. 히브리서 기자는 남의 땅에서 아무 권리 없이 떠돌아다닌 아브라함을 제노스라 말한다(히 11:13). 신약의 제노스는 단순히 여행하는 자의 모습이 아니라 고난 당하는 자로서 사회로부터 소외된 게르와 토샤브와 같은 사람들이다. 제노스는 ‘외국의’ 또는 ‘낯선’이라는 뜻을 의미하기도 하지만 ‘초대받은’을 의미하기도 하다. 낯섬이란 본토인과 다문화인 간의 긴장을 일으키지만, 손님으로서의 환대는 이 긴장을 극복하고 친구로 만들기 때문이다. 예수는 부자 청년에게 강도 만난 자와 선한 사마리아인의 비유를 통하여 나그네를 영접하는 자에게 하나님 나라의 상속을 약속하였다. 당시 유대인과 사마리아인들은 적대적인 관계에 놓여 있었다. 그러나 예수는 제자들에게 “가서 너도 이와 같이 하라”(눅 10:37)고 명령하였다.

셋째는 프로세르토(Prosertos)라는 용어이다. 헬라어 구약 성서 70인 역에서는 ‘게르’를 ‘프로세르토’로 번역한다. 그러나 이 단어는 헬라어 신약 성경에서 그 의미가 상당히 축소된 ‘유대교로 개종한 사람을 뜻할 때’의 의미(마 23:15; 행 2:10, 6:5, 13:43)로 사용되었다. 유대 나라는 이미 로마 제국이라는 식민 지하에 있었기에 이방인이란 용어를 자유롭게 사용하지 못하였다. 이방인이란 용어 ‘프로세르토’는 이러한 의미에서 종교적 의미로 전환되어 사용되었다. 나라를 빼앗긴 사람들은 점령군을 외국인이라 부를 수 없었기 때문이다.

신약 성서에서는 나그네, 이방인, 타국인 등을 사용한다. 예수는 마태복음 25장에서 양과 염소의 비유를 통해 “내 형제 중에 지극히 작은 자 하나에게 한 것이 곧 내게 한 것이니라(마 25:40)”고 말하면서 작은 자 여섯 부류의 사람들을 말하는데 그 중 하나가 나그네이다. 여기서 나그네는 이방인이며 타국인이다. 오늘날 한국 교회는 나그네(다문화인)를 섬기는 것이 예수를 섬기는 것임을 기억해야 한다.

지금까지 성서에 나타난 다문화인(외국인, 나그네)에 대한 다양한 용어에 대하여 살펴보았다. 성서는 다문화인에 대하여 한 형제처럼 도와주고, 섬기고, 사랑하고, 보살펴주라고 말씀하고 있다. 오늘날 한국의 다문화사회에서 필요한 것이 바로 성서의 사상이다. 지극히 작은 자 하나에게 한 것이 나에게 한 것이라고 하는 예수의 말씀에 대한 실천이 필요할 때이다.

### 3) 성서와 다문화가정

성서에는 다문화인과 다문화가정에 대한 이야기가 많이 기록되어 있다. 성서의 주요 인물들을 보면 대부분이 다문화인, 다문화가정임을 알 수 있다. 구약의 ‘아브라함, 이삭, 야곱, 요셉, 모세, 여호수아, 다윗, 룻, 다니엘’, 신약의 ‘예수, 예수의 부모인 마리아와 요셉, 수로보니게 여인, 12제자, 바울, 디모데<sup>13)</sup>’ 등도 다문화인(나그네 즉 외국인)이다. 성서에는 다문화가정의 이야기도 많이 기록되어 있다. 대표적인 다문화가정은 아브라함의 가정이다. 창세기 16장에 보면 하갈은 아브라함의 아내로서 결혼이주여성이다. 하나님은 남편으로부터 버림받은 하갈을 도와주신다(창 16:7-16). 하갈이 하나님의 백성이 아님에도 하나님께서 하갈의 운명에 깊은 관심을 갖고 도와주는 것은 결혼이주여성인 하갈의 불쌍한 처지를 긍휼이 여기신 하나님의 성품에서 비롯된 것이다. 창세기 38장에 보면 야곱의 넷째 아들 유다도 다문화가정을 이루었다. 유다는 팔레스타인의 중앙 고원에 있는 아들람에 정착한다. 유다는 그곳에 가서 가나안 사람 히라를 친구로 삼았고, 가나안 사람 수아의 딸을 아내로 맞이하여 다문화가정을 이루고 아내 수아를 통해 엘과 오난과 셸라 등 세 아들을 낳는다(창 38:2-5). 큰 아들 엘이 장성하자 유다는 그를 위해 다말이라는 가나안 이방 여인을 며느리로 맞이함으로써 자신과 마찬가지로 다문화가정을 이루게 한다. 요셉(창 41:45), 모세(출 2:21-22)도 다문화가정이다. 성서에 기록된 아름다운 다문화가정의 모델이 있다면 룻기에 나오는 보아스와 룻(룻 4:13)의 가정이다. 룻기에 나오는 룻과 보아스의 이야기는 시어머니 나오미를 따라서 이스라엘 땅으로 옮겨감으로 결혼이주여성의 신분에 처하게 된 룻이, 약자 보호의 정신을 기본으로 가지고 있는 수훈 풍습에 근거하여 보아스와 결혼하여 상속자를 얻게 되는 내용을 담고 있다. 보아스와 룻의 가정은 한국의 다문화가정과 가장 유사한 모습을 보인다고 해도 과언이 아니다. 한국 사회가 결혼이주여성을 중심으로 하는 다문화 가정의 다양한 문제들을 해결함에 있어 목사에게 중요한 것은 항상 약자들의 편에 서서 그들을 보살피고 인도하시는 하나님의 공의로우심과 긍휼하심에 대한 올바른 이해와 성서의 말씀에 대한 순종이다.

13) 개역개정. 사도행전 16 :1 “바울이 디베와 루스드라에도 이르매 거기 디모데라 하는 제자가 있으니 그 어머니는 믿는 유대 여자요 아버지는 헬라인이라.”

## 2.2. 종교교육과 다문화 종교교육

다종교사회에서 필요한 것이 다문화 종교교육이다. 다문화교육은 종교를 갈등의 원인으로 간주하여 모든 문화의 배경이 되는 종교를 문제시한다. 그러나 Tillich가 ‘문화의 신학’에서 종교는 문화의 가장 근본이라고 하여 다문화교육에 있어 종교교육을 다루지 않을 수 없다고 말한다(임영금, 2009:137). 그러므로 종교교육에 대한 이해와 다문화 종교교육을 통해 다문화사회에 필요한 종교교육의 방향을 모색해 보고자 한다.

### 2.2.1. 종교교육의 방향

종교교육을 한마디로 정의하기는 매우 어렵다. 종교교육에 대하여는 다종교 현상만큼이나 다양한 정의가 존재하기 때문이다. 일반적으로 종교교육(religious education)은 종교에 대한 이해를 깊게 하고 종교에 의하여 인격을 형성하려는 교육으로 정의한다. 종교교육은 영적·제의적·도덕적 교훈과 예배 의식을 가르치는 교육이다. 종교교육은 도덕성·제의·세계관·신화·종교 체험 등과 관련이 있고, 사회화 과정에서 결정적으로 중요한 역할을 한다. 전영배(1988:9)는 종교교육을 ‘인간의 심성에 내재하는 종교적 심성과 가치에 대한 태도를 깨우쳐 비극적 운명 의식과 반대로 감사하는 마음이나 영원을 바라보는 영안을 열어주는 기를 가져다 주는 것’으로 정의한다. 종교교육은 종교가 특수한 문화를 형성하는 곳에서 건강한 문화를 유지하는 데 중요한 역할을 한다. 불교와 그리스도교 같은 보편적인 종교에서 종교교육은 문화 간 가교로서의 역할을 수행해 왔다. 하나의 종교가 다른 종교와 공존하는 문화에서는 종교교육이 주로 특정 종교를 유지하는데 기여를 했다.

일반적으로 종교교육은 종교를 가르치는 종교교육(in religious belief)과 종교에 관한 교육(about religious belief)으로 구분한다. 윤희흠(1986:7-8)은 전자를 특정 종교의 신념 체계에 입각하여 인간의 완성을 위한 교육으로 종단교육이라고 하며, 후자는 종교 일반에 관해 체계적으로 인식함으로써 자기의 신앙은 물론 사회문화 현상에 대한 정확한 판단과 대응 능력을 함양시키는 종교문

화 교육이라고 부른다. 국가의 표준 교육 과정에서는 종교교육을 종교에 관한 교육으로 규정하고 있으며 후자에 가깝다. Sealey(1992:80)는 종교교육을 ‘고백적 종교교육, 신앙 고백적 종교교육, 숨겨진 고백적 종교교육, 암시적 종교교육’으로 분류하기도 한다.

최준규(2005:19-28)는 종교교육에 대하여 여러 종교들과 그리고 종교성이라는 인간 내면의 종교적 성향에 관심을 갖는 것을 목적으로 하는 교육이라고 정의하며, 종교교육을 특정 종교에 의해 실시되는 종파 교육(education of religion)과 종교 일반에 관한 종교교육(education about religion)으로 구분한다. 전자인 종파 교육은 특정 종교의 가르침과 전통을 전수하여 신앙을 독려하는 교육이고, 후자인 종교에 관한 교육은 종교에 대한 학문적 접근으로 객관적이고 합리적 이해를 추구하는 교육이다.

박선영(1997:14-15)은 종교교육을 세 가지로 구분한다. 첫째는 종교의 교육(education of religion)이다. 종교의 교육은 특정 종교 입장에서의 교육을 뜻하는 것으로 종파 교육과 대체될 수 있는 용어이다. 둘째는 종교적 교육(religious education in narrow meaning)이다. 종교적 교육은 인간 교육을 위해서 종교가 지니고 있는 세계관이나 삶의 자세와 방식이 매우 귀하고 중요한 교육적 가치라고 판단하고 교육에 도입하여 실시하는 교육을 의미한다. 셋째는 종교에 관한 교육(education about religion)이다. 종교에 관한 교육은 종교의 본질과 삶의 방식, 그리고 그것들이 지니는 개인과 사회에 있어서의 의의, 종교의 문화현상 등에 관하여 이해할 수 있도록 하는 교육을 뜻한다.

전영배(1988:21-22)는 종교교육에 대한 개념 규정에 있어 두 가지 견해를 주장한다. 하나는 어떤 특정한 종교와 만남의 교육으로서 종교교육이고, 다른 하나는 종교에 관한 여러 가지 지식을 가르치는 의미의 종교교육이다.

오현선(2011:23)은 종교교육을 다른 종교들과의 관계 가운데 진행되는 종교교육과 자신의 종교 내에서 이루어지는 종교교육으로 범주화 하였다. 전자는 다문화사회와 관련하여 종교교육의 목표가 각 종교 집단의 구성원들이 타종교의 사람들과 대화가 가능하도록 돕는 것이다. 이를 위해 자신의 종교적 정체성을 정확히 하여 종교 간의 다름과 같음을 식별하고, 타종교를 대할 때 공격적이며 일방적인 태도가 아니라, 대화를 통해 이해할 수 있도록 돕는 것을 종교교육의 목표로 삼는다. 후자는 개별 종교 내에서 이루어지는 일반적 종교교육의 내용을

의미하지만, 다문화사회에서 종교교육이란 종교와 종교인의 사회적 역할과 관련한 교육을 의미한다.

학자들의 말을 종합하면, 종교교육은 크게 종교 일반에 대하여 가르치는 종교교육(종교에 대한 교육)과 특정 종교에 의해 실시되는 종교교육(종파 교육)으로 구분할 수 있다. 김용표(1998:106-107)는 공교육에서의 종교교육은 종파적 종교교육이 아닌 종교에 대한 지식과 이해 및 영성 교육, 나아가 종교적 가치관에 대한 교육과 종교적 정조 교육을 바탕으로 하여 보편적으로 종교를 이해하고 배우는 종교교육을 지향해야 한다고 말한다.

교육법 제5조에 보면, 교육은 교육 본래의 목적에 기초하여 운영 실시되어야 하며, 어떠한 정치적이거나 파당적 혹은 기타 개인의 편견에 대한 선전의 방편으로 이용되어서는 안 된다고 명시하고 있다. 국·공립학교는 어느 특정 종교를 위한 종교교육을 해서는 안 된다고 규정하고 있기 때문이다.

다문화사회에서 학교의 종교교육은 특정 종교의 개종이나 전도를 목표로 행해지는 교리 교육이 아니라, 인간의 보편적 존엄성을 배우고 인종 간의 다양성과 종교와 문화에 대한 다양성을 인정하고 경험하며 대화할 수 있는 교육으로 나아가야 한다.

이를 위해 김중순(2010:108-109)은 종교교육이 ‘다양성 안의 일치’라는 이념을 존중할 수 있도록 하고 다양성과 다중적 정체성을 이해하고 존중할 수 있는 방향으로 나아가야 한다고 말한다. 그러나 신광철(2010)이 지적한 것처럼, 한국의 다종교사회에서 종교교육을 통한 다문화·다종교 이해의 확장과 관련된 프로그램이 부족한 것은 안타까운 현실이다.

한국 사회는 다양한 종교가 존재하는 다종교사회이다. 한국의 다문화·다종교 상황에서 종교적 평화를 이루며 나아가기 위해서는 종교교육의 내용이 다양한 종교 간의 상호 존중이라는 인식을 토대로 하여, 차이를 근거로 차별화하고 서로를 분리시켜 관계를 파괴하는 신념을 변화시키고 개혁하는 방향으로 나아가야 한다. 뿐만 아니라 다종교사회에서 종교교육은 사회적 지위, 개인적 성취, 자녀들의 성공 등 어떤 가치도 편견으로 작용할 수 없으며, 오히려 아낌없는 포용과 수용, 이해와 인정만이 삶의 의미를 고양시키고 풍성하게 할 수 있다는 일반적 의미의 종교교육이 필요하다.

## 2.2.2. 다문화 종교교육

한국의 다종교사회 현실은 종교교육의 변화를 가져왔고, 이로써 종교교육의 가능 범위의 확장을 가져왔으며 종교교육에 대한 새로운 이해를 시도하게 하였다. 다종교 상황을 종교 교육적 측면에서 볼 때, 기독교 뿐 아니라 다른 모든 종교에서는 다종교사회에서의 삶을 준비하기 위해 여러 종교문화들의 차이점과 특성들을 이해하고 존중할 수 있도록 하는 다문화 종교교육이 이루어져야 한다.

다문화 종교교육(Multicultural Religious Education)은 다문화교육을 종교교육에 적용하려는 것으로서 여러 분야의 많은 학자들에 의해 논의되어 오다가 기독교교육 학자들에 의하여 1990년대 기독교교육의 한 분과로 새롭게 탄생되었다.

고시용(2011:136)은 다문화 종교교육에 대하여 다음과 같이 정의한다. 다문화 종교교육은 다문화주의 및 다문화교육의 이상을 종교교육에 적용하려는 하나의 시도로서 문화적 다양성, 사회 정의, 공평, 배려, 공감, 인권 존중 등과 같은 민주적인 가치들에 기반을 두고 있으며, 학생들로 하여금 다양하고 민주적인 사회에서 능동적이고 반성적 참여자로 활동하는데 필요한 지식, 기능, 태도를 함양하는 것을 목표로 삼는 종교교육이다. 즉, 다문화 종교교육은 교사나 학생 모두 자신의 종교적 신념이나 교리에 따른 신앙을 양육해 가는 교육이기보다 다종교사회에 대한 인식과 태도의 변화에 중점을 두고 민주적 가치에 기반을 둔 민주 시민으로서 살아가는 데 필요한 지식이나 태도를 배우는 것이다. 다문화사회에서 종교와 문화가 다른 이웃과 살아가는 데 있어 그들의 삶의 동기를 이해하도록 배우는 일이야말로 교육의 중요한 부분이며, 이것이 다문화 종교교육이 갖고 있는 가치이다.

Edwin(1982:57-65)은 종교교육 현장에서 다문화 종교교육이 필요한 이유를 아래와 같이 세 가지로 설명하고 있다. 첫째는 종교교육에서 다종교교육은 획일적이고 일방적인 종교교육에서 대화하는 종교교육으로 발전시킴으로써 종교 간의 마찰을 피하고 종교적 소수자를 보호한다. 나아가 다수 종교와 소수 종교가 각각의 종교들이 가지고 있는 장점들을 대화를 통해 서로의 유익을 공유할 수 있다. 둘째는 현실적으로 여러 종교가 존재하는 다종교적 환경에서 종교 간 이해와 대화를 돕기 위해서이다. 인류 역사적으로 큰 전쟁은 종교적 차이를 통해

발생한 것을 볼 때 종교교육은 종교 간 이해를 증진시킬 수 있고 나아가 다른 종교에 대해 배타적인 마음에서 열린 마음으로 나가게 할 수 있을 것이다. 셋째는 종교로 인해 분열되고 나누어지는 것이 아니라, 오히려 종교를 통해 사회 통합과 조화를 증진시키기 위해서이다. 다문화 종교교육은 다문화사회 속에서 종교의 정체성을 찾고, 통합적인 사회를 만들기 위한 기술로서 종교 간의 대화를 추구함으로써 인해 자신이 가지고 있는 진리나 신념에 대하여 보다 깊은 이해를 도모하는 것이다. 종교는 다른 사람들과의 관계에서 자신의 신앙의 참 의미를 깨닫게 하며 나아가 타인과 함께 만들어 가야할 세계에 대한 의미를 발견하도록 하기 때문이다.

다문화 종교교육은 현실적으로 존재하는 다종교적 상황 속에서 종교 간의 마찰을 피하고 더불어 살아가기 위해서 필요하다. 다문화 종교교육은 자신의 신념에 대한 포기가 아니라, 오히려 타인에 대한 배려와 존중하는 마음을 통하여 자신의 진리나 신념을 깊이 이해하도록 하는 것이다.

다문화 종교교육은 다양한 접근 방법의 모형으로 시도되고 있다. 장종철(2008:175-179)은 다문화 종교교육론에서 다문화 종교교육의 모형을 [그림 2-1]과 같이 세 가지로 소개하고 있다.



[그림 2-1] 다문화 종교교육의 모형

첫째는 포괄적 다문화 접근법이다. 교회는 인종적으로나 문화적으로 혼합된 회중이기 때문에 다문화 종교교육이 적절하게 펼쳐질 수 있어야 한다. 교회는 인종이나 문화를 뛰어 넘는 동질적 공동체가 되어야 한다. 학습자를 도와 교차

문화적 감수성과 포용성에 협력해야 하고 학습 환경 조성과 종교교육을 할 수 있는 교사를 준비해야 한다. 둘째는 소수 민족 중심 접근과 다문화적 종교교육이다. 소수 민족 중심 접근 방법은 배타적인 영국계가 중심이 되었는데 교회와 종교 교육자들은 공립학교 교육에 대하여 비판적으로 가르쳤다. 소수 민족 중심 교육은 문화적 상황에 따라 개인의 능력을 배양시키는 데 중점을 두었다. 셋째는 절충적 운동의 다문화 모델이다. 공동체의 정체성 추구에 있어 일치성의 결핍과 다양성의 조화를 위한 모델이다. 영국계 주류의 지배적인 단일화 모델과 용광로 모델에서 지적된 문제점을 근거로 다양한 소수 민족의 문화적 근원에서 합의를 찾으려는 절충적 과업이다.

다문화 종교교육은 다른 종교 문화 집단과 소통할 수 있도록 대화의 기술을 익히며, 타자의 종교문화를 이해하고 나의 종교 문화를 비폭력적으로 설명할 수 있는 인식과 태도를 익히는 것이다. 그러므로 현실적으로 다양한 종교가 존재하는 다종교 상황에서 다문화 종교교육은 종교 간의 이해를 도우며, 대화를 통하여 사회 통합과 조화를 증진시킬 뿐만 아니라, 자신을 돌아볼 수 있는 방향으로 나아가야 한다. 오현선(2011:36)은 다문화 종교교육을 바탕으로 공교육과 일반 교육을 비판적으로 인식하고 반 인권적, 인종 차별적, 획일적 교육에 대한 저항 능력을 가지도록 하며, 소수자로서 차별 받고 다르다는 이유로 소외를 경험한 이주민의 상처를 감싸주고, 회복시켜 주며, 치유하는 태도와 방법을 습득하는 방향으로 나아가야 한다고 말한다.

자기와 다른 인종, 문화, 성, 신분, 종교를 가진 사람들과 함께 살아가는 데 종교만큼 실질적이고 효과적인 통합의 매개체는 드물다. 그러나 한편 자기와 다른 신념을 가진 다양한 사람들과 공존하는 데 종교만큼 공동체를 파괴하는 역기능적 요소도 드물다. 따라서 다문화 종교교육은 자신의 종교적 신념이나 교리에 따른 신앙을 양육해 가는 교육이기보다 다문화사회에 대한 인식과 태도의 변화에 중점을 두어야 한다. 나아가 다문화 종교교육은 사회적 지위, 개인적 성취, 자녀들 성공 등의 어떤 가치도 편견이나 선입관과 같이 유지될 수 없으며, 오히려 포용과 수용만이 삶의 의미를 고양시키고 풍성하게 할 수 있다는 방향으로 나아가야 한다. 현실적으로 다양한 종교가 존재하는 다종교상황에서 다문화 종교교육은 종교 간의 이해를 도우며, 대화를 통하여 사회 통합과 조화를 이룰 수 있고 궁극적으로 자신을 돌아볼 수 있어야 한다.

## 2.3. 다문화 기독교 종교교육과 목사

### 2.3.1. 다문화 기독교 종교교육

다종교사회에서 기독교교육이 ‘다양성’을 목표로 할 때 가장 현실적인 문제는 ‘다종교’ 현상이다. 기독교교육은 성서적 근거를 교육적 활동에 포함하며, 교회가 기독교 공동체를 이루어 인류 사회가 지향하는 보편적 가치를 인식하고 공공의 선을 실천하도록 방향성을 제시하는 학문이다. 따라서 현 다문화사회의 시대적 상황을 진단하고 성서에 입각한 기독교인의 정체성을 확립하며 타 종교인들을 배려함으로써 진정한 대화를 통해 평화 시대에 기여하도록 하는 것이 기독교교육의 시대적 사명이다. 그럼에도 기독교교육은 여전히 교회에 국한되어 소극적인 의미로 사용되고 있다. 기독교교육은 개신교 신앙을 배우는 과정에서 다문화적 가치를 습득하는 다문화적 기독교 종교교육으로 나아가야 한다.

다문화 기독교 종교교육은 기독교교육<sup>14)</sup>에 다문화라는 단어가 붙어 만들어진 합성어로서 다문화의 현실을 감안하고 고려한 기독교 종교교육이라는 뜻이다. 즉, 다문화 기독교 종교교육은 기독교 종교교육의 특성을 포기하지 않으면서 다문화사회에서 타종교와 타문화 속에서 자라난 소수 계층이나 소수 민족에게 기독교를 전하는 교육이다.

Wilkerson(1997:3)은 다문화 기독교 종교교육에 대하여 “생명력 있는 기독교 신앙을 학습하는 과정 속에서 다문화적인 지식, 태도, 가치와 기술을 발전시키려는 노력”이라고 정의한다. 오현선(2008:204-205)은 다문화 기독교 종교교육은 인종적, 문화적 다양성의 가치를 인정하고 장려하는 교육이며, 다양한 인종적 배경의 사람들과 더불어 살고 다양성을 존중하는 학습자를 양육하는 교육이며, 또한 문화적 다양성이 기독교 공동체를 더욱 풍부하게 할 것을 믿고 긍정하는 교육이라고 정의하고 있다.

다문화 기독교 종교교육은 서로를 이해하고 존중하는 마음을 가지고 서로의 가치, 세계관, 문화, 가족, 공동체의 삶을 이해하는 관점의 전환이 필요하다. 나

14) 기독교교육은 단순히 가치중립적인 교육이 아니라 기독교적인 세계관 가치관을 바탕으로 이루어지는 모든 종류의 교육을 의미하며, 이것은 교회에서만 이루어지는 것이 아니라 가정, 학교, 그리고 사회라는 확대된 장에서 이루어진다(고용수 외, 2009:19-22).

아가 다문화 기독교 종교교육은 공존의 관점을 가진 교육을 통해 지배적이며 우월적 관계가 아닌 인격적이고 평등한 태도로 관계를 형성해 갈 수 있는 학습자를 양육해야 한다. 나아가 상호 공존과 존중을 위해 수직적 위계나 서열 의식을 극복하고 수평적이며 평등한 인격적 관계의 학습이 강조되어야 한다.

Wilkerson(1997)은 다문화·다종교사회에서 다문화 기독교 종교교육이 올바른 역할을 감당하기 위해서 다음과 같이 말한다. 첫째는 다민족, 다언어적 조직체인 지구에 존재하는 교회에 대하여 이해하는 것이다. 둘째는 다양성을 위협으로 생각하기보다는 기독교적 합일체의 풍성함을 가능하게 함으로 다양성에 대해 긍정적인 태도를 갖는 것이다. 셋째는 다른 문화 속에서 효과적으로 기능하는 반면에 우리 자신의 문화를 가치 있게 여기고 긍정하는 능력을 갖는 것이다. 넷째는 다양한 문화로부터 기독교인들의 종교교육적인 실천 속에서 경험되거나 표현된 신앙에 대하여 감사하는 것이다(Wilkerson, 1997:26-27; 김효준, 2011:329 재인용).

다문화 기독교 종교교육은 다양한 문화와 인종이 현존하는 상황 속에서 다양성에 대하여 긍정적인 태도를 가지고 다른 문화를 이해하고자 노력하는 것이다. 이와 같은 다문화 기독교 종교교육의 방향에 대하여 오현선(2011:25)은 세 가지의 중요한 방향을 제시한다. 첫째는 다문화적 종교교육에 참여하는 참여자 모두가 다문화사회에 대한 담론의 흐름과 논점, 현실 인식을 확장하는 것에 집중하는 것이다. 둘째는 다문화사회에 대한 인식의 확장과 관점의 확보를 심화하기 위하여 참여자들의 실천적 경험을 교육적으로 고안하고 제안하는 것이다. 셋째는 이주민을 초대하고 함께 하는 과정에서 상호 변화를 추구하고 자신의 종교 공동체로의 초대가 자연스럽게 이루어지도록 하는 것이다.

한국의 다종교적 상황에서 다문화 기독교 종교교육이 나아갈 방향에 대하여 김효준(2011:334-336)은 다음과 같이 네 가지를 제안한다. 첫째는 한국 사회에서 이방인으로 간주되는 다문화가정과 다문화 학습자들의 ‘한’을 들어야 한다. 즉 그들의 아픔에 귀를 기울여야 한다. 이들에게 주류 입장을 강조하고 그들이 동화되기를 원하기보다 먼저 다양성을 인정하고 수용하는 태도가 필요하다. 둘째는 한국 교회의 전통적인 기독교교육 과정에서 상징적이고 체험적인 다문화 기독교 종교교육으로 패러다임의 변화가 일어나야 한다는 것이다. 단일 민족으로서 전통 문화를 강조하는 기독교교육에서 성서가 말하는 다양

한 문화와 다양한 민족성을 포괄하는 기독교교육으로 나아가야 한다. 셋째는 민족 중심의 기독교교육에서 다문화 기독교 종교교육으로 패러다임의 변화가 일어나야 한다. 민족 중심의 기독교교육은 한 민족의 가치와 흥미에 초점을 맞추는 기독교교육인 반면, 다문화 기독교 종교교육은 다양한 문화적 상황 속에서 개인들이 기독교 신앙을 학습하는 과정을 통해 자신의 신앙과 삶을 통합하는데 초점을 맞추기 때문이다. 넷째는 다문화 기독교 종교교육을 위한 지도자들과 교사들의 양육과 훈련이 필요하다는 것이다. 다문화·다종교사회인 한국 사회에서 기독교교육은 단순히 개신교 신앙을 배우는 과정에서 다문화적 지식, 가치, 태도를 포괄적으로 배우는 다문화 기독교 종교교육으로의 변화가 필요하다.

그러면 다문화교육과 기독교교육이 함께 갈 수 있는가? 이 문제에 대한 답은 성서를 통해 찾을 수 있다. 성서는 다문화교육을 위한 근거가 제시되어 있다. 예를 들어 모든 인종 간의 평등의 문제, 모든 민족들에 대한 평등성, 남성과 여성의 평등에 대하여 다른 사상이나 종교나 교육 철학이 제시하기 어려운 정당성을 성서에서 찾을 수 있다. 성서와 기독교의 가장 본질적인 가르침 중 하나는 인간은 하나님의 형상으로 창조된 대등한 관계로 차이는 있으나 차별은 없다는 것이다.<sup>15)</sup> 장애우나 소수자(다문화인)도 마찬가지이다.

성서는 그들이 소수자이며 약자라는 것 때문에 차별해서는 안 되며, 다른 모든 사람들과 같이 동등한 인권을 보장해 주어야 하며, 오히려 연약한 자에게 더 많은 기회와 도움을 주어야 한다고 말씀하고 있다. 이것은 인종이나 민족 간의 관계에서도 동일하게 적용된다. 성서는 모든 인종과 민족의 뿌리는 하나이며, 모든 인간은 동등하다고 말씀하고 있다.<sup>16)</sup> 당시 다양한 문화, 인종, 피부색을 지니고 살았던 초대교인들을 ‘성도들과 동일한 시민이요 하나님의 권속’<sup>17)</sup>으로 불렀다. 성서의 말씀들은 다문화인이 한국교회의 새로운 가족으로서 정체성을 지니고 있음을 보여준다. 다문화적 기독교 종교교육은 인종적, 문화적, 종교적, 계층적인 다양성의 가치를 인정할 뿐 아니라 이해하며 배려하는 교육으로 나아가야 할 것이다.

15) 개역개정. 갈라디아서 3: 28 “너희는 유대인이나 헬라인이나 종이나 자유자나 남자나 여자 없이 다 그리스도 예수 안에서 하나이니라.”

16) 개역개정. 사도행전 17: 26 “인류의 모든 족속을 한 혈통으로 만드사 온 땅에 거하게 하시고 저희의 연대를 정하시며 거주의 경계를 정하셨으니.”

17) 개역개정. 에베소서 2: 19 “그러므로 이제부터 너희는 외인도 아니요 나그네도 아니요 오직 성도들과 동일한 시민이요 하나님의 권속이라.”

### 2.3.2. 목사의 교육적 역할

오늘날 교회 교육은 그 의미와 가치가 날로 새롭게 인식되고 이해될 뿐 아니라, 더욱 새롭게 요구되는 다문화적 상황에 처해 있다. 현대 사회가 더욱 다양하고 다문화적인 사회로 변화되고 있으며, 그 변화를 올바른 변화로 이끌어야 할 책임이 목사에게 있다. 그 방편에 교육이 있다. 목회는 교육의 힘과 그 기능적인 역할을 필요로 하고 있다. 그러므로 교사로서 목사의 역할<sup>18)</sup>을 이해하는 것은 필요하다. 목사에게는 다양한 역할이 있지만, 교사로서의 교육적 역할이 중요하기 때문이다.

학교 교육이 성공적으로 이루어지기 위해서는 교사의 역할이 가장 중요하다. 교육의 질은 교사를 뛰어넘을 수 없기 때문이다. Campbell(2010:175)은 학교에서 가장 중요한 요소는 우수하고 열정적이고 질 높은 교사라고 하며 교사의 중요성을 강조하고 있다. 학교 교육에서 교사가 가장 중요하다면 교회 교육에서는 목사가 중요하다. 목사는 교회 교육의 책임자이기 때문이다. 성서의 말씀들을 보면 목사의 역할은 교사로서 가르치는 일임을 알 수 있다.

구약 성서를 보면, 이사야<sup>19)</sup>를 통해 주시는 하나님은 가르치시는 하나님이다. 성서에서 가르침이란 단어의 의미는 하나님의 뜻을 백성들에게 전달해서 이들이 하나님께 순종하고 하나님의 형상을 닮아가도록 하는 데 있다. 하나님께서는 자신을 인류에게 계시하기 위해 교육이라는 통로를 선택하셨다는 것이다. 레위기<sup>20)</sup>에서도 제사장 아론에게 여호와가 모세로 명한 모든 규례를 이스라엘 자손에게 가르치라고 명령하였다. 제사장의 책임 중에 하나가 가르치는 일이다. 제사장의 역할이 가르치는 일이라는 사실은 신명기<sup>21)</sup>에 잘 나타나 있다. 신명기<sup>22)</sup>에서는 가르침의 문제를 중요하게 여기고 있다. 신명기의 중심 주제는 가

18) 우리말 큰사전(한글학회, 2010)에 나오는 역할(役割)의 의미를 살펴보면, 역할이란 ‘사회 질서 속에서 차지하게 되어 있는 개인의 자리 또는 지위에 따른 정상적인 행동양식을 의미’로 정의되어 있다.

19) 개역개정. 이사야 48: 17 “너희의 구속자시오 이스라엘의 거룩하신 이이신 여호와께서 이르시되 나는 네게 유익하도록 가르치고 너를 마땅히 행할 길로 인도하는 네 하나님 여호와라.”

20) 개역개정. 레위기 10: 11 “나 여호와가 모세를 통하여 모든 규례를 이스라엘 자손에게 가르치리라.”

21) 개역개정. 신명기 6: 6-9 “6 오늘 내가 네게 명하는 이 말씀을 너는 마음에 새기고 7 네 자녀에게 부지런히 가르치며 집에 앉았을 때에든지 길에 행할 때든지 누웠을 때에든지 일어날 때에든지 이 말씀을 강론할 것이며 8 너는 또 그것을 네 손목에 매어 기호를 삼으며 네 미간에 붙여 표를 삼고 9 또 네 집 문설주와 바깥문에 기록할지니라.”

22) 개역개정. 신명기 31: 9-13. “9 또 모세가 이 율법을 써서 여호와의 언약궤를 메는 레위 자손 제사장들과 이스라엘 모든 장로에게 주고 13 모세가 그들에게 명령하여 이르기를 매 칠 년 끝 해 곧 면제년의

르치는 것이며, 이는 목사의 역할이 가르치는 것, 곧 교육이라는 근거를 제공해 준다.

신약 성서에서는 목사의 직무가 가르치는 것이라는 점이 더욱 잘 나타나 있다. 사도들이 쓴 복음서에는 가르치는 교사로서 예수의 모습을 강조한다. 마태복음<sup>23</sup>)에는 예수가 공생애 기간에 행하신 역할을 세 가지로 정의하는데 가르치며, 전파하며, 고치는 일이다. 예수의 3대 사역 가운데 첫째가 바로 가르치는 일이다. 예수는 가르침을 자신의 활동 성취의 주된 방법으로 사용하셨다. 가르침은 사람이 하나님께 나아가는 길을 보여 주며, 하나님의 뜻에 합당한 태도와 이상과 행동을 형성시키는 것이었다. 예수는 종종 치유자였으며, 때로는 이적을 베푸는 자였고, 자주 설교자였지만, 그는 항상 교사였다. 예수는 사역 기간의 대부분을 병자를 고치고 설교하는 것보다 가르치는 일에 더 많이 할애하였다.

복음서를 보면 예수가 가르치는 교육적 역할에 중점을 두었음을 알 수 있다. 복음서는 예수께서 갈릴리의 회당에서 가르치는 것을 공생애의 시작으로 보고 있다(마 4:23, 9:35, 13:54; 막 1:21; 눅 4:14-15). 제자들 또한 예수를 ‘선생님’이라 불렀고(요 11:25, 20:16), 예수도 자신을 ‘선생’<sup>24</sup>)이라고 지칭하였다(마 23:8). 예수는 ‘제사장’이나 ‘예언자’보다 ‘교사’로 인정받았고, 다른 사람들이 자신을 교사로 칭하는 것을 허용하였으며, 일반적으로 교사로서 인식되었고 자신도 교사였음을 인정하였다(요 13:13-14).<sup>25</sup>) 요한복음<sup>26</sup>)에 보면 백성들의 관원이었던 니고데모가 예수께 찾아와 ‘랍비여 우리가 당신은 하나님께서 오신 선생

---

초막절에 11 온 이스라엘이 네 하나님 여호와 앞 그가 택하신 곳에 모일 때에 이 율법을 낭독하여 온 이스라엘에게 듣게 할지니 12 곧 백성의 남녀와 어린이와 네 성읍 안에 거류하는 타국인을 모으고 그들에게 듣고 배우고 네 하나님 여호와를 경외하며 이 율법의 모든 말씀을 지켜 행하게 하고 13 또 너희가 요단을 건너가서 차지할 땅에 거주할 동안에 이 말씀을 알지 못하는 그들의 자녀에게 듣고 네 하나님 여호와 경외하기를 배우게 할지니라.”

23) 개역개정. 마태복음 4: 23-24 “23 예수께서 온 갈릴리에 두루 다니 사 그들의 회당에서 가르치시며 천국 복음을 전파하시며 백성 중의 모든 병과 모든 약한 것을 고치시니 24 그의 소문이 온 수리아에 퍼진 지라 사람들이 모든 앓는 자 곧 각종 병에 걸려서 고통당하는 자, 귀신 들린 자, 간질하는 자, 중풍 병자들을 데려오니 그들을 고치시더라.”

24) 예수는 자신이 스스로 교사로 언급한 것은 5회 나타난다. 또 교사나 랍비가 12회, 랍오니가 2회 나타나고 있어 교사 혹은 유사한 용어가 복음서에 61회 나타나고 있다.

25) 복음서에서 예수와 관련하여 ‘선생님’이란 칭호는 42회 나오는데 공관 복음에 35회, 요한복음에 7회 나온다. 이 42회중 31회(마태복음 6회, 마가복음 10회, 누가복음 12회, 요한복음 3회)는 그를 직접적인 교사로 언급하고 있다.

26) 개역개정. 요한복음 3: 2 “그가 밤에 예수께 와서 이르되 랍비여 우리가 당신은 하나님께로부터 오신 선생인 줄 아나이다 하나님이 함께 하시지 아니하시면 당신이 행하시는 이 표적을 아무도 할 수 없음이 나이다.”

님인줄 아나다'라고 고백한 것을 보면 예수는 교사였음을 알 수 있다. 예수는 지상 사역을 완성하신 후 승천하기 직전 그의 제자들에게도 가르치는 교육의 사명을 주셨다. 마태복음<sup>27)</sup>에 보면 예수께서 승천하시기 전 제자들에게 주신 대위임은 교회에 가르침의 사명을 주신 것이다.

또한 복음서는 예수가 공생애 사역 기간 동안 교사로서 가르치는 일을 주로 하셨다고 기록하고 있다. 마태는 마태복음 4장 23절에서 예수의 사역 중에 가르치는 일을 가장 먼저 기록하고 있다. 마가도 예수에 대하여 가르치는 분으로 기록하고 있다(막 4:1-2; 6:2-6, 8:31, 9:31, 12:35). 누가는 사도행전 1:1에서 '예수의 행하시며 가르치시기를 시작한 모든 일을 기록하였다'고 말하였고 제자들 또한 예수가 승천하신 후 가르치는 사역(행 4:2)을 하였음을 기록하고 있다. 사도행전 5장 42절에도 보면 사도들은 "예수는 그리스도라 가르치기와 전도하기를 쉬지 아니하니라"고 말씀하고 있다. 즉 사도들은 예수의 명령을 순종하여 가르치는 일을 쉬지 않았던 교사였다.

사도 바울은 고린도전서 12장 28절에서 '하나님이 교회 중 몇을 세우셨으니 첫째는 사도요, 둘째는 선지자요, 셋째는 교사'라고 기록하고 있다. 사도 바울은 교사를 하나님이 세우신 직분으로 보았다. 더욱이 에베소서 4장 11절을 보면 '그가 어떤 사람은 사도로, 어떤 사람은 선지자로, 어떤 사람은 복음 전하는 자로, 어떤 사람은 목사와 교사로 삼으셨다'고 말씀한다. 여기서 '목사와 교사'는 하나의 정관사를 지닌 '목사와 교사'라고 구분하고 있다. 이것은 목사와 교사는 두 기능이 한 사람에게 위임되었음을 증명해 준다. 성서는 목사와 교사를 한 기능으로 보고 있는 것이다. 목사는 교사이고, 교사는 곧 목사인 것이다(엡 4:11; 롬 12:7; 고전 12:28; 고후 3:6; 5:20; 딤후 5:17).

하나님께서 목사인 교사를 세워서 이들을 통해 가르치게 하셨다. 또한 바울은 그의 동역자이자 믿음의 아들인 디모테에게 보내는 편지인 디모테전서<sup>28)</sup>에서 목사의 세 가지 의무는 읽는 것과 권하는 것과 가르치는 것이라고 말한다. 여기서도 가르치는 것을 강조하고 있다. 베드로전서 4장 10절-11절에서는 하나님으로부터 위임 받은 교사를 위한 네 가지 요소가 나타나 있다. 그것은 받은 것

27) 개역개정. 마태복음 28: 19-20 "19 그러므로 너희는 가서 모든 민족을 제자로 삼아 아버지와 아들과 성령의 이름으로 세례를 베풀고 20 내가 너희에게 분부한 모든 것을 가르쳐 지키게 하라 볼지어다 내가 세상 끝날 까지 너희와 항상 함께 있으리라 하시니라."

28) 개역개정. 디모테전서 4: 13 "내가 이를 때까지 읽는 것과 권하는 것과 가르치는 것에 전념하라."

으로 봉사하고, 하나님의 말씀을 말하며, 하나님의 공급하시는 힘으로 일하며, 하나님께서 그리스도를 통하여 영광을 받으셔야 한다는 것이다. 성서는 베드로 전서를 통하여 교사는 하나님의 말씀을 전하는 자로, 하나님이 주신 은사로 하나님께 영광을 돌리기 위하여 사용되어야 한다고 말한다. 목사는 교사이고 교사로서 목사의 중요한 역할은 바로 가르치는 것이다.

교사로서 가르치는 역할이 목사에게 중요하다는 것은 학자들의 연구에서도 분명히 나타난다. 네델란드의 신학자 Kuyper(1989)의 실천 신학의 학문적 범위 설정 이론에 보면 목사의 과목을 교육적 과목, 다스림의 과목, 봉사적 과목, 평신도 과목으로 나누고 있는데 첫 번째를 교육적 과목으로 분류하였다. 이것은 목사에게 있어 교육적 역할의 중요성을 보여준다(신현광, 2012:479).

오늘날 교회에서 목사의 대부분의 역할은 설교에 집중되어 있다. 그러나 설교보다 중요한 것이 바로 가르치는 교사로서의 역할이다. Oden(1987)도 “목사가 교회의 폭넓은 교육 사역을 높은 수준으로 유지하기 위하여 부지런히 노력해야 한다”고 주장하여 목사가 가르치는 교육적 역할을 위해 노력해야 함을 강조하고 있다. 목사는 교회에서 말씀을 가르치는 교사로서 역할을 충실히 수행하는 것이 예수가 주신 사명을 잘 감당하는 것이다. 종교개혁자 Calvin(1509-1563)도 기독교강요(Institutes of the Christian Religion)에서 교회를 통한 교육의 가치와 의무에 대하여 “교회라고 하는 교육기관에서 교사라고 하는 목사를 통하여 교육의 방식으로 우리에게 말씀하신다”고 말한다. 이처럼 Calvin은 목사일 뿐 아니라 복음을 가르치는 교사였다.

LeBar(1980:29)는 “목사는 그리스도 밑에서 일하는 목자로서 교회 안의 일체의 일을 감독할 책임이 있다. 목사 활동의 50-75%는 설교가 아니라 장래의 교인을 양성하기 위해 가르치는 일”이라고 하여 가르치는 교사로서의 역할을 강조하고 있다. 목사는 교회의 다양한 기능에 있어 다른 어떤 것보다 교사로서 적극적인 역할을 하도록 요청되었고 그 일은 설교가 아니라 바로 교인을 가르치는 역할이다.

Williams도 교회 사역의 교육적 특성을 말하면서 목회의 성공은 목사의 교육적 자질과 태도에 달려 있다고 말한다(Sherman Williams, 1981:234; 신현광, 2012:492 재인용). 오늘날 목사의 다양한 역할 가운데 가장 중요한 것은 바로 가르치는 교육적 역할이다. 한국의 다문화·다종교사회에서 목회의 성공여부는

교육적인 역할을 목사가 얼마나 잘 수행하는지에 달려 있다.

학자들의 주장을 요약하면, 하나님께서 인간을 구속하기 위하여 교회에 복음을 맡기시고 교사인 목사를 통하여 인간을 가르치도록 하셨다. 그러므로 가르치는 일은 목사가 해야 할 중요한 역할이다.

교사로서 목사의 역할을 올바르게 수행하기 위해서 Comenius(2005:166)는 교사의 자격으로 다음과 같이 세 가지를 언급하였다. 첫째는 학생들이 닳고 싶은 사람이어야 한다. 둘째는 학생들을 지도할 만한 기술을 가지고 있어야 한다. 셋째는 자신이 하는 일에 최선을 다할 수 있어야 한다. Comenius가 말하는 교사의 자격은 목사가 교사로서의 역할을 잘 수행하기 위해서 무엇을 갖추어야 할지를 보여준다. 특히 학생들이 닳고 싶은 사람이어야 한다는 주장은 목사인 교사가 명심해야 한다.

김희자(1998:102-103)는 목사가 교사로서의 역할을 잘 수행하기 위하여 네 가지를 구분하여 제시하고 있다. 첫째는 영적 요소로서 중생한 자, 가르침의 소명과 은사를 받은 자, 기도하는 자, 성경을 사랑하는 자이다. 둘째는 지적 요소로서 가르치는 즐거움이 있는지, 교사의 전문성을 개발하는 자이다. 셋째는 인격적인 요소로서 모범을 보이는 자, 학생을 사랑하는 자, 개방된 마음을 가진 자이다. 넷째는 신체적인 요소로서 건강한 자, 단정한 용모를 유지하는 자이다.

Peterson(1981:82-85)은 교사들이 신중하게 준비해야 할 사항들로 교사의 개인적인 신앙 점검, 성숙한 일상 생활, 긍정적인 태도, 성서적이며 신학적인 지식, 가르치는 기술, 현 세대에 대한 경계, 정신적 신체적 준비 등을 언급한다

다문화·다종교사회인 한국 사회에서 교회 교육을 함에 있어 필요한 것은 교사로서의 사명을 가진 목사이다. 소명감 있고 헌신적인 교사로서의 목사를 양성하는 것은 교사의 변화와 성장 뿐만 아니라, 학생의 변화와 성숙에 영향을 미치며 교회 성장에 원동력이 될 것이다.

지금까지 성서와 관련 학자들의 연구를 통해 살펴본 것처럼, 목사의 가장 중요한 역할은 가르치는 교사의 일이다. 목사는 교사이고 교사는 목사이며, 목사의 주된 역할은 가르치는 교사로서의 역할인 것이다. 하나님께서는 인간을 가르치시려고 교회에 복음을 맡기시고 목사를 통해 인간을 가르치고자 하셨다. 예수는 제자들을 가르치는 교사였고, 예수의 제자들이 가르치는 교사가 되길 원하였고, 오늘날 목사도 가르치는 교사가 되기를 원하고 있다.

### 2.3.3. 목사의 다문화적 역량

교회에는 인종, 연령, 다양한 사회 계층의 출신, 성, 장애 등 다양한 부류의 사람들이 모여 있다. 교회는 다양한 부류의 사람들이 모여 있는 다문화사회이다. 이렇게 다양한 부류의 사람들이 모여 있는 교회라는 공동체에서 목사가 교육적 역할을 올바로 수행하기 위해서 반드시 필요한 것이 다문화적 역량이다. 목사의 다문화적 역량은 교회에서 다문화 기독교 종교교육을 성공적으로 이루기 위해서 중요한 요소이다.

17세기 교육 사상가인 Comenius는 교사의 역할에서 교사는 자신의 학생들처럼 되어야 하며, 학생들을 바르게 양육할 수 있는 기술을 가지고 있어야 한다고 말한다(김선화, 2003:63). 교사의 역할에 대한 Comenius의 주장은 목사에게도 동일하게 적용된다. 목사는 교회 교육에서 교인들처럼 되어야 한다. 뿐만 아니라 교인들을 바르게 양육할 수 있는 기술을 가지고 있어야 한다. 교인들처럼 되는 것, 나아가 다문화사회에서 교인들을 바르게 양육할 수 있는 기술이 바로 목사가 함양해야 할 다문화적 역량이다.

다문화교육의 선구자인 Banks(2008:74)는 교사의 다문화적 역량에 대하여 다음과 같이 주장한다. 교사 자신들이 문화적 다양성과 민족적 다양성에 관련된 지식을 갖추고 다양한 민족과 문화의 관점에서 지식을 바라보며, 자신의 삶과 지역 사회를 보다 문화적으로 민감하고 다양한 것으로 만들기 위해 행동하는 것은 중요하다. 또한 Banks(2008:78)는 유능한 다문화교육의 교사가 되기 위해서 최소한 네 가지 범주에 대한 지식을 갖고 있어야 한다고 말한다. 첫째는 다문화교육의 주요 패러다임에 대한 지식이다. 둘째는 다문화교육의 주요 개념에 대한 지식이다. 셋째는 주요 민족 집단에 대한 역사적, 문화적 지식이다. 넷째는 교육 과정과 교수법을 어떻게 다양한 문화, 민족, 언어, 사회 계층 출신의 학생들이 지닌 독특한 요구에 적용할 것인가에 대한 교수법적 지식이다.

Banks가 주장하는 다문화교육에 대한 지식은 교사뿐 아니라 목사에게도 필요하다. 목사도 교사이기 때문이다. 다문화교육을 하는 교사에게 다문화적 역량이 반드시 필요한 것처럼, 다문화 공동체인 교회에서 목사들은 문화적 다양성과 민족적 다양성에 관련된 지식을 갖추어야 하며, 다양한 민족과 문화적인 관점에서 바라볼 수 있는 다문화적 역량이 있어야 한다. 뿐만 아니라 다문화교육에 대

한 지식을 갖추어야 한다. 특히 민족 집단에 대한 역사적, 문화적 지식이나 다양한 문화, 민족, 언어, 사회 계층 출신의 교인들이 지닌 독특한 요구에 적용할 수 있는 교수법적 지식을 갖추어야 한다. 또한 교육 프로그램과 문화와 집단의 다양성에 대한 주요 개념, 원리, 일반화, 이론 등에 대한 지식을 바탕으로 학생들에게 알려지는 지식이 어떻게 창출되는지와 그 지식이 인종적, 윤리적, 성별, 개인과 집단의 사회적 지위 등에 어떻게 영향을 미치는지 이해할 수 있어야 한다(김선미·김영순, 2008:83-85).

Campbell(2010:175-198)은 다문화교육이 성공적으로 이루어지기 위해서 교사의 다문화교육에 대한 역량을 강조하며 다문화교육을 위해서 교사가 갖추어야 할 여덟 가지 중요한 역량을 소개한다. 교사가 갖추어야 할 다문화적 역량은 교사인 목사에게도 필요하다.

첫째는 긍정적 관계이다. 다문화교육이 성공적으로 이루어지기 위해서는 가장 중요한 것이 교사와 학생 간의 긍정적인 관계를 형성하는 것이다. 교사와 학생 간의 긍정적인 관계가 형성되지 않으면 아무리 유능한 교사라 할지라도 학생들을 효과적으로 가르칠 수 없다. 교사가 다문화교육을 성공적으로 이끌기 위해서는 학생들과의 긍정적인 관계가 중요한 것과 마찬가지로, 목사도 교인들과 긍정적인 관계를 맺는 것이 중요하다. 가장 훌륭한 목사는 바로 교인과 좋은 관계를 갖는 것이다. 둘째는 문화적 중재자이다. 교사는 문화적 중재자가 되어야 한다. 특히 교사는 주요 집단에 대한 역사적, 문화적 지식을 갖추어야 한다. 최충욱(2010:120)도 민족적 내용을 학교 교과 과정에 성공적으로 통합시키기 위하여 여러 민족 집단의 역사 문화에 대한 확실한 지식을 갖추는 것이 필요하다고 말한다. Bennett(2009:312)은 교사가 학생의 고유한 문화에 따른 행동 스타일을 오해하면 학생의 지적 잠재력을 과소평가하게 된다고 말한다. 또한 그들을 잘못된 위치에 놓고 낙인을 찍으며 잘못 대하게 되고 교사는 학생의 인지적 능력, 학업 성취, 언어 능력을 과소평가할 수 있다고 지적한다. 셋째는 학습자의 공동체를 만드는 것이다. 중재자로서 교사는 학생이 긍정적인 대안을 확인하고 노력하는 것을 도와야 한다. 학생들이 자신의 문화와 동화의 힘과 새로운 전략을 어떻게 선택해야 하는지, 언제 새로운 상황에 적응해야 하는지 이해할 수 있을 때 성공적이라고 할 수 있다. 교사는 긍정적이고 도움을 주는 교실 환경을 만들어야 한다. 그 책임은 교사에게 있다. 넷째는 사회성을 가르치는 것이다. 청소년

기에는 함께 협력하고 일하고 서로를 존중하는 것을 가르칠 필요가 있다. 교사는 긍정적인 의사 소통과 긍정적인 인간 관계를 가르쳐야 한다. 다섯째는 긍정적 신뢰를 형성하는 것이다. 교사가 학생과의 긍정적인 관계를 형성하기 위해서는 학생들이 학교나 교실에서 교사로부터 안전을 보호 받고 있다는 생각을 가져야 한다. 인간 관계론<sup>29)</sup> 수업은 학생이 안전하고 편안하다고 느끼는 교실을 만드는 것을 돕는다. 안전하고 규칙적인 환경은 학생들이 배우는 효과를 극대화할 수 있다. 여섯째는 소속감을 갖게 하는 것이다. 학생은 집단에 속하고 싶은 강한 요구와 욕망을 느낀다. 그들이 동료로부터 인정, 승인, 평가와 존경을 받을 때 학생은 자기 신뢰의 욕구가 강화된다. 교사는 학생들이 소속감을 가질 수 있게 도와야 한다. 일곱째는 긍정적인 자아 존중감을 갖게 하는 것이다. 교사가 학생들의 문화를 인정하고 존중할 때 긍정적 자아 존중감<sup>30)</sup>을 형성하게 된다. 자아 존중감은 인간의 행동에 영향을 미치는 중요 동기로서 인간의 적응과 부적응에 많은 영향을 미친다. 존중 개념의 핵심은 교사와 학생의 상호 관계에서 작용하는 역동적 대칭과 상호 의존성이며, 학생 간의 동등한 관계의 창조를 중요하게 여긴다. 여덟째는 문화적 능력이다. 문화적 중재자로서 교사의 위치를 이해하는 것은 학생과 함께 긍정적인 관계를 확립하는 것을 돕는다. 학생은 학교에서 문화 수업을 받을 필요가 있다. 문화적으로 유능한 교사는 학생 간의 갈등을 해결하는 것을 도울 수 있다.

Pang(2005)은 다문화교육의 신념과 실천에 따라 동화주의적 교사, 인간 관계 지향적 교사, 사회적 행동 지향적 교사, 배려 지향적 교사로 구분하였다. 이 네 가지 모두가 서로를 이해하고 자신을 더 잘 이해하기 위한 하나의 도구로서 학교 현장에서 학생들을 교육함에 있어 중대한 변화를 추구하는 것이다. 따라서 교사가 어떤 목표를 강조하는 교사인가가 중요하다고 말한다(최충욱 공저, 2010:56-57).

이처럼 다문화교육에서 교사가 가장 중요하다면, 교회 교육에서는 목사가 중요한 역할을 담당한다. 다문화·다종교사회에서 목사가 가르치는 역할을 잘 감당하기 위하여 필요한 자질 가운데 하나가 다문화적 역량이라고 할 수 있다.

29) 인간 관계론의 기본 개념은 사람과 사람과의 인격적인 관계 특히 경영조직 내부에서의 비공식적인 인간관계의 총칭을 말하는 것이다.

30) 자아 존중감이란 자신의 가치, 존엄성에 대한 인식으로, 자기를 존경할 줄 아는 능력, 건전한 자기 사랑의 능력이며 한마디로 말한다면 자신에 대한 확고한 믿음이다.

## 2.4. 소결론

이 장에서는 이론적 배경을 통하여 다문화사회와 다종교사회, 종교교육과 다문화 종교교육, 다문화 기독교 종교교육과 목사에 대하여 살펴보았다.

다문화사회에 나타나는 필연적인 현상이 다종교현상이다. 종교는 개인과 사회를 설명하고 다중적 가치와 의미를 지니는 문화 체계로서 다문화사회를 구성하는 중요한 요소 중 하나이다. 문제는 종교가 본질적으로 자신의 신념을 절대시하는 속성을 가지고 있다는 것이다. 종교 간의 갈등이 존재할 수밖에 없는 이유이다. 다문화사회는 ‘다양성의 공존’이 강조되기 때문에 여러 가지 어려움이 있는 것이 사실이다. 그 어려움 중에 하나가 바로 다종교현상이다. 그러나 다문화사회에서 종교는 사회 체제에 대한 부단한 개혁을 주장하고 선도하며, 분열과 갈등을 조장하기보다 평화와 사랑으로 다문화사회를 이끌어 갈 수 있어야 한다.

일반적으로 종교교육은 크게 둘로 구분한다. 종교를 가르치는 종교교육과 종교에 대하여 가르치는 종교교육이다. 국가의 표준 교육 과정에서는 종교교육을 종교에 관한 교육으로 규정하고 있다. 종교가 진정한 다문화사회를 위한 세계 평화와 공존에 기여하는 역할을 감당하기 위해서는 다문화사회에 맞는 종교교육이 필요하다. 다문화사회에서 종교교육은 차이를 근거로 차별화하는 것, 서로를 분리하고 관계를 파괴하는 것으로부터 상호 존중을 바탕으로 신념을 개혁시키는 방향으로 나아가야 한다. 뿐만 아니라 다문화사회에서 발생하는 모든 갈등에 대해 종교는 문제의 원인이 되기보다 갈등을 해결할 수 있는 역할을 감당하는 방향으로 나아가야 한다.

한국의 다문화적 현실은 종교교육의 변화를 가져오고 종교교육에 대한 새로운 이해를 시도하게 되었다. 다문화·다종교 현상을 교육적인 측면에서 볼 때 개신교뿐 아니라 타종교의 교육자들은 다문화사회에서의 삶을 위한 준비가 필요하다. 다문화시대 종교교육은 편견을 극복하기 위해서 편견을 유포하지 않도록 하는 것이 아니라, 그러한 편견의 필요성이 존재하지 않도록 근본적으로 개혁하는 방향으로 나가야 한다. 사회적 지위, 개인적 성취, 자녀들 성공 등의 어떤 가치도 편견과 같이 유지될 수 없으며, 오히려 아낌없는 포용과 수용만이 삶의 의미를 고양시키고 풍성하게 할 수 있다는 종교 일반에 대한 교육이 필요하

다. 다양한 종교가 현존하는 한국 사회에서 종교적 평화를 이루며 나아가기 위해서는 종교교육 내용도 세계 평화와 종교 간의 연대, 그리고 다양한 종교가 평화롭게 공존할 수 있는 방안을 모색하는 방향으로 나아가야 할 것이다.

다문화 기독교 종교교육은 개신교 신앙을 배우는 과정 속에서 다문화적 지식, 태도, 가치, 기술을 발전시키는 것이다. Wilkerson이 말한 것처럼 “생명력 있는 기독교 신앙을 학습하는 과정 속에서 다문화적인 지식, 태도, 가치와 기술을 발전시키려는 노력”으로 나아가야 한다. 다문화적 기독교 종교교육은 인종적, 문화적 다양성의 가치를 인정하고 장려하는 교육으로 나아가며, 다양한 인종적 배경의 사람들과 더불어 살고 다양성을 존중하는 학습자를 양육하는 교육으로 나아가야 한다. 이와 같은 교육으로 나아가기 위해서는 서로를 이해하고 존중하는 마음을 가지고 서로의 가치, 세계관, 문화, 가족, 공동체의 삶을 이해하는 인식의 전환이 필요하다.

학교 교육에서 교사가 중요하다면 교회 교육에서 중요한 것은 목사이다. 목사는 교회 교육의 책임자이기 때문이다. 성서에 나타난 것처럼 목사의 중요한 역할은 교사로서 가르치는 일임을 알 수 있다. 구약의 제사장의 역할도 교사로서 가르치는 일이었고, 예수의 지상에서의 역할도 가르치는 일이었으며, 제자들에게 주신 사명도 교사로서 가르치는 역할이었다. 교회에서 목사의 주된 역할은 바로 교사의 역할인 것이다. 다문화적 역량은 다양한 사람들로 구성된 다문화사회이자 종교교육기관인 교회에서 목사가 교사로서의 역할을 잘 감당하기 위해서 필요한 자질이다. 문화에 대한 목사의 관점 또한 중요하다. 목사의 문화 다양성에 대한 태도나 문화적 성향은 목사의 태도나 다문화 감수성에 유의미한 영향을 주기 때문이다. 교회는 다문화사회이고 다문화사회에 필요한 목사의 자질 가운데 하나가 바로 다문화적 역량이다.

지금까지 다문화사회와 다종교사회에서 종교교육과 다문화 종교교육, 다문화 기독교 종교교육의 나아갈 방향을 살펴보았다. 또한 다문화 기독교 종교교육과 목사를 통해 교육의 중심에 목사가 있고 다문화 기독교 종교교육의 교사로서 목사에게 필요한 것이 다문화적 역량임을 알 수 있었다. 교회 교육에서 ‘인간의 존엄과 평등과 사랑’을 실현하기 위해 다문화 기독교 종교교육은 필수적이며 그 책임은 목사에게 있다고 할 수 있다.

### 3. 연구 방법

본 연구는 주제인 ‘한국 개신교 목사의 다문화교육에 관한 인식’을 위하여 통합적 연구 방법을 채택하였다. 이를 위해 먼저 한국 개신교 목사들에게 설문 조사를 실시하는 한편, 더 구체적이고 심화된 연구 결과를 얻기 위하여 심층 면담을 병행하였다. 이 장에서는 연구 개요, 연구 대상, 연구 절차, 연구 도구, 자료 처리, 연구 윤리를 통하여 연구 방법을 정립하였다.

#### 3.1. 연구 개요

본 연구는 목사의 다문화교육에 관한 인식 조사에서 양적 연구 방법과 질적 연구 방법의 구분을 넘어 각 조사 방법의 한계를 보완하여 동일한 주제에 대해 두 가지 이상의 방법을 적용하는 통합 연구 방법을 활용하였다. 양적 연구<sup>31)</sup>인 설문 조사는 대다수 목사 의견을 단시간에 효율적으로 파악할 수 있는 방법으로 가장 보편적으로 사용되는 조사 수단이다(Zaller, 1992). 이제까지 목사의 다문화교육에 관한 설문 조사 연구가 드물었기 때문에, 전문가의 의견을 듣고 자료를 수집해야 할 필요가 있었다. 더욱이 목사가 다문화교육의 내용에 대하여 고민할 기회가 많지 않으므로 인터뷰를 통하여 전문가의 의견을 수렴해 자료를 얻어내는 것이 유익하다고 판단되었고, 양적 연구 방법과 질적 연구 방법<sup>32)</sup>을 함께 사용하는 통합적 연구 방법을 사용하였다.

통합 연구는 한 연구에서 질적 방법과 양적 방법의 개념, 기술, 언어를 같이 사용하는 것을 말한다. 김미숙에 의하면 질적 연구자들과 양적 연구자들은 오랫동안 두 방법론의 차이에 대하여 논쟁해 왔다. 방법론 논쟁에서 주요 쟁점이 된 것은 사회 과학에서 연구자의 주관이 개입되지 않으면서 철저하게 객관적으로 연구할 수 있는지, 모든 사회 현상을 양적 방법으로 적절하게 연구할 수 있는지, 다른 사람이 동일한 연구 방식으로 검증할 수 없는 연구 결과를 과학적 연

31) 사회의 모든 현상이 인과관계라는 법칙에 의해 움직인다고 전제하고 이를 규명하기 위해 이론을 검증하는 것이다.

32) 빈도(Frequency)와 같은 수치적 방법에 의한 이외의 방법으로 현상을 이해하고, 재 코딩하고, 설명하는 다양한 방법론을 의미하는 광범위한 개념이다.

구라고 할 수 있는지, 작은 사례를 대상으로 한 연구 결과가 어떠한 학문적 의미가 있는 것인지, 연구자와 연구 대상자들과의 권력 관계가 미치는 영향은 없는지와 같은 것이었다(김미숙, 2006:43). 이러한 쟁점들은 아직까지 논쟁의 한 가운데 서 있다. 통합 연구의 반대주의자들은 양적 방법과 질적 방법은 하나의 연구로 통합하여 수행할 수 없다고 주장한다. 그 이유는 두 방법의 패러다임이 근본적으로 다르기 때문에 실패할 수밖에 없다는 것이다.

그럼에도 불구하고 통합 연구는 한 가지 연구 방법의 약점을 극복하며 다른 연구 방법의 장점을 사용할 수 있고 연구 결과의 수렴이나 보충 증거(확증)를 통해 결론에 대한 보다 강력한 증거를 제시할 수 있다. 또한 한 가지 연구 방법을 통해 놓칠 수 있는 이해나 통찰을 보완할 수 있으며, 연구 결과의 보편성을 향상시킬 수 있고 양적 연구와 질적 연구가 이론과 실천에 대해 보다 완전한 지식을 생산하는 데 도움을 준다. 통합 연구의 가장 큰 장점은 서로 다른 두 연구의 단점을 보완해 줄 수 있다는 것이다. 채선희(1996)는 ‘사회 과학 연구 방법론의 재정립을 위한 개념적 접근 질적·양적 방법을 중심으로’에서 통합 연구를 통해 현상을 더 잘 이해하고 연구의 폭과 깊이가 높아질 수 있다고 말한다. 김미숙(2006)도 최근에는 통합 연구 방법을 적극적으로 발전시키려고 노력한다고 말한다. 통합 연구자들은 연구 방법보다 연구 문제를 더 중시하며 연구 문제를 해결하기 위해서는 어떤 방법도 도구로 사용할 수 있다는 입장이다.

통합 연구 방법 모형에는 대표적으로 Morse 모형, Creswell & Plano Clark 모형, Tashakkori & Teddlie의 모형이 있다. 본 연구에서는 Creswell & Plano Clark의 통합 연구 모형을 사용하였다. Creswell & Plano Clark는 교육 연구나 사회연구에서 통합 연구 모형은 질적 및 양적 연구 접근의 특징을 고려하여 삼각화 설계(triangulation design), 포함 설계(embedded design), 설명 설계(explanatory design), 탐색 설계(exploratory design)의 4가지 설계 모형을 제시한다(김영천 외, 2011:312-313).

본 연구에서는 Creswell & Plano Clark(2007)의 통합 연구 모형에서 설명 설계(explanatory design)방법을 사용하였다. 설명 설계 방법은 연구를 두 단계로 구분하여 1단계에서 양적 자료를 수집하고, 2단계에서 1단계 수집 자료를 설명해 줄 수 있는 질적 자료를 활용하는 설계인 것이다.

따라서 본 연구는 양적 연구와 질적 연구 두 가지 방법을 함께 사용하였고,

그 구체적인 내용은 다음과 같다.

첫째는 양적 연구를 위한 설문 조사를 하였다. 설문 조사는 기존에 수행된 사례 연구들을 참고하여 작성하였다. 먼저 설문지는 평균을 통해 다문화교육의 내용인 ‘다문화교육의 기본 인식, 다문화교육의 필요성, 다문화교육의 목표, 다문화교육의 문제점’에 대한 태도에 관해 질문함으로써 어떤 주제와 항목의 인식 수준이 높고 낮은지에 대하여 그 차이를 분석하였으며, 다문화교육의 내용에 대하여 목사의 인구 통계학적 특성이 미치는 변인이 무엇인가를 밝히고자 하였다.

둘째, 질적 연구를 위한 심층 면담을 실시하였다. 심층 면담에서는 목사이면서 동시에 다문화교육 전문가를 대상으로 인터뷰하여 현장에서 체험하는 문제들을 심도 있게 분석하고자 하였다. 먼저 전문가들은 다문화교육의 내용인 ‘다문화교육의 기본 인식, 다문화교육의 필요성, 다문화교육의 목표, 다문화교육의 문제점’에 대하여 어떤 태도를 가지고 있는지 분석하였다. 또한 다문화교육의 내용 가운데 인구 통계적으로 나타나는 차이에 대하여 전문가와 심층 면담을 통하여 그 원인을 살펴보고자 하였다. 심층 면담은 개별 면담 형식으로 2회 이상을 실시하였으며, 전화, 이메일 등을 통해 부족한 내용을 보완하였다. 이 논문에서 인용된 면담 대상자의 이름은 모두 가명으로 처리되었다.

### 3.2. 연구 대상

다문화교육의 내용에 관한 설문 조사 대상은 일반 목사와 전문가 목사로 구분할 수 있다. 설문 조사에 대한 연구 대상으로는 수도권(서울·경기·인천)에서 교회에서 목회 활동하고 있는 한국 개신교 목사이다. 심층 면담에 대한 연구 대상은 수도권에서 다문화교육 전문가나 지도자, 혹은 기관장으로 활동하고 있는 목사이다.

연구 대상을 목사로 제한한 것은 연구자가 목사이고, 나아가 ‘다문화 기본 인식, 다문화교육의 필요성, 다문화교육의 목표, 다문화교육의 문제점’에 관한 목사의 인식을 살펴보고자 하였기 때문이다. 또한 다문화사회에서 목사가 가져야 할 다문화교육에 대한 인식 분석을 통해 목사의 인식 개선 방안을 제시하기 위해서이다. 연구 대상의 특징을 구체적으로 살펴보면 다음과 같다.

### 3.2.1. 설문 대상

설문 대상은 수도권(서울·경기·인천)에 있는 현직 목사를 대상으로 하였다.

〈표 3-1〉 조사 대상자의 인구 통계학적 특성

구분		빈도(명)	백분율(%)
성별	남성	254	94.1
	여성	16	5.9
학부 전공	일반 대학교	73	27.0
	신학 대학교	197	73.0
대학원 전공	조직	27	10.0
	실천	132	48.9
	역사	12	4.4
	성서	41	15.2
	기타	58	21.5
직책	부목사	83	31.0
	담임 목사	185	69.0
학력	학사	38	14.1
	석사	181	67.0
	박사	51	18.9
목회 기간	5년	78	28.9
	10년	80	29.6
	20년	89	33.0
	30년	20	7.4
	40년	3	1.1
목회 지역	서울	141	52.2
	경기	60	22.2
	인천	69	25.6
연령	30대	49	18.1
	40대	111	41.1
	50대	92	34.1
	60대	18	6.7
교회 규모	100명 이내	128	47.4
	200명 이내	53	19.6
	300명 이내	12	4.4
	500명 이내	20	7.4
	1000명 이내	25	9.3
	1000명 이상	32	11.9
다문화인 존재여부	없음	162	60.0
	있음	108	40.0
전체		270	100.0

<표 3-1>에 나타난 것처럼, 응답 목사 중 남성은 254명(94.1%), 여성은 16명(5.9%)이며, 전공별로는 학부 전공으로서 일반 대학을 졸업한 목사가 73명(27%), 신학 대학을 졸업한 목사가 197명(73%)이다. 대학원 전공<sup>33)</sup>으로 보면 조직신학 전공이 27명(10%), 실천신학 전공이 132명(48.9%), 역사신학 전공이 12명(4.4%), 성서신학 전공이 41명(15.2%), 기타가 58명(21.5%)이다. 직책은 부목사가 83명(31%), 담임 목사가 185명(69%)이다. 학력별로는 학사 출신이 38명(14.1%), 석사 출신이 181명(67%), 박사 출신이 51명(18.9%)이다. 목회 기간으로는 5년 미만이 78명(9%), 10년 미만이 80명(29.6%), 20년 미만이 89명(33%), 30년 미만이 20명(7.4%), 40년 미만이 3명(1.1%)이다. 지역별로는 서울이 141명(52.2%), 경기도가 60명(22.2%), 인천이 69명(25.6%)이다. 연령별로는 30대가 49명(18.1%), 40대가 111명(41.1%), 50대가 92명(34.1%), 60대가 18명(6.7%)이다. 교회 규모로는 100명 이내가 128명(47.4%), 200명 이내가 53명(19.6%), 300명 이내가 12명(4.4%), 500명 이내가 20명(7.4%), 1000명 이내가 25명(9.3%), 1000명 이상이 32명(11.9%)이다. 다문화인이 있는 교회 목사가 108명(40%), 다문화인이 없는 교회 목사가 162명(60%)이다.

### 3.2.2. 심층 면담 대상

심층 면담 대상은 현재 목사의 신분으로 수도권에서 다문화교육 현장에서 다문화 센터장이나 대안 학교 교장, 결혼이주여성 센터 대표, 다문화교육 지도자로 활동하고 있는 다문화교육 전문가로 선정하였다.

연구 대상자의 연령은 40대~60대이다. 지역은 수도권(서울·경기도·인천)에서 활동하고 있는 경력 7년 이상의 목사로 하였다. 인터뷰 대상 선정을 위한 기본 고려 대상은 ① 목사 재직자, ② 다문화교육 기관장, ③ 다문화교육 관련 종사자, ④ 다문화교육 교육가, ⑤ 다문화교육 경력자로 하였다. 이들 중에서 두 가지 영역 이상의 관련이 있는 목사를 대상으로 선정하였다. 예를 들면 목사 이면서 다문화교육 기관장을 역임한 자, 목사이면서 다문화인을 위한 대안학교를 운영한 자 등으로 대상을 선정하였다. <표 3-2>에 나타난 것처럼 심층 면담

33) 신학 대학원의 전공에는 조직신학, 실천신학, 역사신학, 성서신학 등이 있으나 신학 대학원 과정 중에서도 M. Div과정은 전공이 없으며, 기타는 M. Div과정을 말한다.

에서 연구 참여자 가운데 여성 목사는 1명, 남성 목사는 5명이었다.

〈표 3-2〉 심층 면담 대상자의 인구 사회학적 특성(가나다 순)

번호	연구참여자	지역	성별	연령	경력	학력	다문화 활동 분야	
1	A	권00	서울	여	60대	12년	석사	○○공동체 목사
2	B	강00	경기	남	40대	10년	석사	○○다문화가정 지원센터장
3	C	김00	인천	남	40대	7년	박사	외국인 근로자 대표
4	D	김00	서울	남	50대	8년	석사	다문화가정 사역 대표
5	E	이00	서울	남	60대	10년	박사	탈북자 대안학교 교장
6	F	윤00	경기	남	50대	13년	석사	결혼이주여성 대표

연구 대상자를 연령별로 보면 40대가 2명, 50대가 2명, 60대가 2명이었다. 지역별로 보면 서울이 3명, 경기도가 2명, 인천이 1명이었다. 다문화교육 관련 활동 경력은 7년에서 13년까지 다양하다. 연구 참여자 A는 여성으로서 서울에서 다문화인들을 위한 대안학교 교장으로 활동하고 있으며, 어린이와 청소년들을 위한 다양한 다문화교육 분야를 담당하고 있다. 연구 참여자 B는 다문화가정 지원센터 장으로서 다문화가정을 위한 활동을 하고 있으며, 법무부로부터 사회통합 프로그램을 운영하고 있다. 연구 참여자 C는 선교사로서의 경험을 바탕으로 인천 지역에서 외국인 근로자들을 위한 인권 보호와 언어 교육 등 다문화가족이 한국에서 살아가는 데 필요한 일들을 돕는 일에 적극적으로 앞장서고 있다. 연구 참여자 D는 경기도 지역에서 다문화가정 사역 대표로서 센터를 운영하면서 이주근로자, 결혼이주여성, 다문화가정의 어려움들을 해결하는 일에 앞장서고 있다. 연구 참여자 E는 북한이탈주민 자녀 가운데 공교육에 적응하지 못하는 청소년들을 위한 대안학교에서 청소년들을 가르치는 교장으로서 통일을 대비한 일꾼을 양성하는 일에 앞장서고 있다. 연구 참여자 F는 경기도에서 결혼이주여성을 위한 센터를 운영하면서 결혼이주여성들의 인권 보호와 한국 사회에 정착하는 일을 돕고 있다.

연구 대상을 선정함에 있어 수도권에 있는 개신교 목사로 제한한 이유는 법무부 2013년 9월 자료에 의하면 현재 수도권에 다문화인이 62.3%가 거주하고 있으며, 문화체육관광부 자료에 의하면 한국에 있는 77,966개 교회의 60%정도가 수도권에 있기 때문이다. 교단별 목사의 다문화교육에 대한 인식을 연구해보는 것도 유의하지만 본 연구에서는 특정 교단을 대상으로 하지 않았다.

### 3.3. 연구의 절차와 도구

#### 3.3.1. 연구 절차

연구 절차는 문제 제기, 조사 설계, 자료 수집, 자료 분석, 보고서 작성의 단계로 구성된다. 이러한 절차로 본 연구 모형을 작성하였다. 세부적으로 살펴보면 다음과 같다.

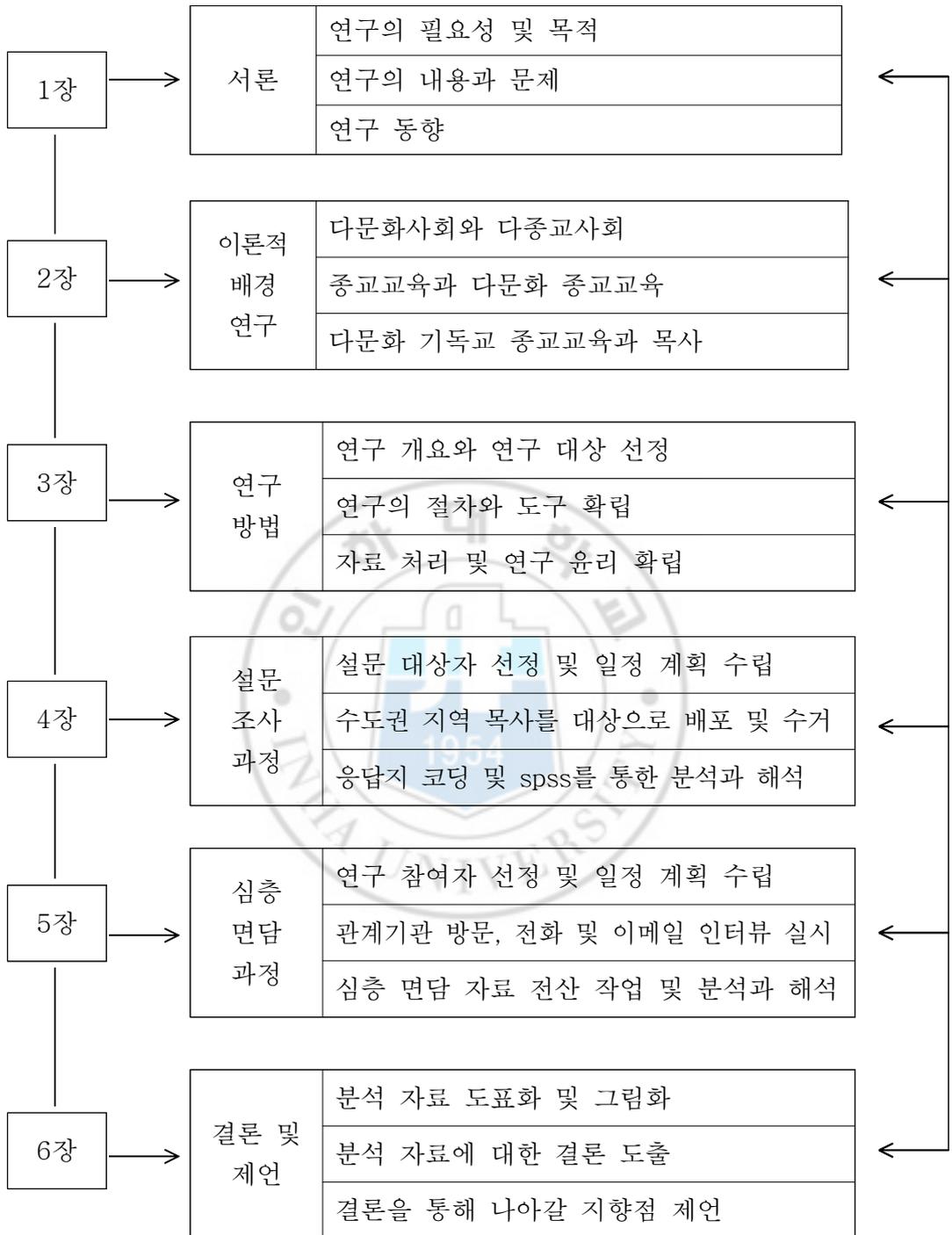
1차는 선행 연구를 통한 문헌 연구 및 다문화교육에 대한 세미나 및 대학원 수업을 통하여 연구 계획을 수립하고 선행 연구를 통하여 문제를 제기하였다.

2차는 설문지를 작성하였다. 교사의 다문화교육 인식에 대한 선행 연구를 통해 검토된 설문지를 목사의 다문화교육 인식에 맞게 수정·보완하였다. 또한 이론적 배경에 대한 연구를 통하여 이론을 정립하면서 조사를 설계하였다.

3차는 설문지 작성과 설문 조사 과정을 통해 자료를 배포하고 수거하는 방법으로 자료를 수집하였다. 본 연구는 연구 목적을 위하여 연구자가 의도적으로 표집하는 목적 표집 방법을 채택하여 설문지를 배포하고 수거하였다. 심층 면담은 설문지 분석을 통한 결론을 토대로 목사이면서 다문화교육 현장에서 활동하고 있는 다문화교육 전문가를 대상으로 다문화교육의 내용에 대하여 실시하였다. 심층 면담은 다문화교육 센터나 다문화교육 현장을 직접 방문하여 1대 1로 인터뷰 하였다. 부족한 내용은 차후에 전화 및 이메일 인터뷰를 통해 보완하였다. 심층 면담을 위해 일주일전 이메일을 통해 질문지를 보냈으며, 인터뷰 시간은 주로 50분에서 70분가량 소요되었다. 면접 도구로 녹음기와 컴퓨터, 현장 메모 등을 사용하였으며, 인터뷰 내용을 전사하거나 관찰 노트에 적고, 현장기록 및 인터뷰 내용을 분석하였으며 추가 질문 등의 경우 전화 또는 이메일로 이루어졌다.

4차는 설문 조사와 심층 면담에 대한 자료 분석 및 해석을 통해 분석 자료를 도표화하고 도식화하면서 작업을 진행하였다.

5차는 보고서 작성으로 설문 조사와 심층 면접을 통해 얻은 자료를 분석하여 결론을 도출하고, 제언을 제시하여 다문화 종교교육의 나아갈 지향점을 제안하였다. 이를 통해 장별로 구성하면 다음과 같다.



[그림 3-1] 연구의 흐름도

## 1) 설문 조사

설문지는 2011년 10월부터 2012년 3월까지 5차에 걸쳐 배포하고 수거하였다. 1차는 2011년 9월 27일 수도권 지역 목사를 위한 세미나 모임에서 100부를 배포하여 68부를 회수, 2차는 2011년 10월 4일 서울지역 목사 모임에서 100부를 배포하여 72부를 회수, 3차는 2011년 11월 10일 인천 목사 모임에서 100부를 배포하여 60부를 회수, 4차는 2012년 1월 17일 경기도 목사 모임에서 100부를 배포하여 65부를 회수하였다. 4회에 걸쳐 직접 배포한 설문지는 400부였으며 회수된 설문지는 총 265부였다. 5차는 2012년 1월부터 3월까지 세 달에 걸쳐 우편과 이메일로 100부를 발송하였으며, 우편으로 발송된 40부 가운데 회수된 설문지는 17부였고, 이메일로 발송된 60부 가운데 회수된 설문지는 18부였다. 5차에 걸쳐 배포된 설문지는 총 500부로 그 중 400부는 직접 배포하여 회수하였으며 나머지 100부는 이메일과 우편으로 배포하여 회수하는 방법을 사용하였다. 총 회수된 설문지는 300부였다.

설문지를 배포하는 데에는 직접 만남, 우편 발송, 이메일 발송 등 세 가지 방법을 사용하였다. 가장 효과적이었던 것은 목사를 위한 세미나, 지방회, 노회, 목사 모임에서 개별적으로 또는 그룹별로 직접 배포하여 회수하는 방법이었다. 회수된 설문지 총 300부에서 결측치가 있는 30부를 제외한 270부를 최종 분석 자료로 사용하였다.

## 2) 심층 면담

심층 면담은 2012년 10월부터 2013년 9월까지 총 4회에 걸쳐 이루어졌다. 인터뷰 대상자에게 인터뷰 일주일 전에 메일이나 전화로 인터뷰에 대한 기본적인 질문을 보냈다.

1차는 2012년 10월부터 2012년 12월 사이에 이루어졌다. 다문화센터 교실, 대안학교 교장실, 이주민센터 사무실을 직접 방문하여 일대일로 질문하고 답변하는 방식으로 자유로운 대화를 통해 이루어졌다. 인터뷰 시간은 주로 50분에서 70분 동안 소요되었다. 면담은 녹음기와 컴퓨터, 메모 등으로 내용을 전사하였고, 주요한 내용은 현장에서 메모하는 방식으로 이루어졌다.

2차는 2013년 1월부터 2월 사이에 이루어졌다. 2차는 1차에 부족한 부분에 대하여 현장을 다시 방문하거나, 개별적인 만남을 통해 이루어졌다. 2차 인터뷰 시간은 20분에서 30분 내외로 소요되었다.

3차와 4차는 2013년 3월부터 9월까지 이루어졌다. 3차는 5월에, 4차는 9월에 이루어졌으며, 1차와 2차에서 부족한 부분에 대하여 전화 및 이메일을 통해 인터뷰 대상자에게 질문하는 방식으로 이루어졌다.

### 3.3.2. 연구 도구

본 연구는 다문화교육의 기본 인식, 다문화교육의 필요성, 다문화교육의 목표, 다문화교육의 문제점에 관한 문항을 다문화교육 관련 전문가 3인의 외적 타당도 검증을 통해 수정 보완한 인구 통계학적 10문항과 다문화교육의 내용에 관한 28문항으로 구성된 설문지를 사용하였으며, 심층 면담은 총 9문항으로 구성하였다.

설문지는 예비조사 이후 면대면 및 이메일과 전화를 통해 설문을 실시하였고, 수도권에 있는 목사를 대상으로 하였다. 1차로 작성된 설문지는 수도권 목사를 대상으로 예비조사를 실시하였다. 1차 예비 조사는 2011년 9월 10일부터 20일까지 약 10일간 진행하였으며, 20명을 대상으로 실시하였다. 1차 예비 조사의 분석 결과 다문화교육의 필요성의 항목에서 2가지의 중복된 내용이 있어 수정하였다. 2차 2011년 9월 ○○대 다문화교육 연구소 연구 모임에서 공개 발표를 통하여 의견을 수렴하는 과정으로써 타당성을 검증받았다. 다문화교육에 관한 목사의 인식에 대한 설문 조사 및 심층 면담의 구체적인 내용은 다음과 같다.

#### 1) 설문 조사

목사의 다문화교육에 대한 기본 인식과 다문화교육의 내용에 관하여 알아보기 위해 Ponterotto 등(1998:1002-1016)이 교사의 다문화적 자각과 감수성을 측정하기 위해 개발한 교사의 다문화 태도 척도(Teacher Multicultural

Attitude Survey: TMAS) 20문항을 참조하였다. Ponterotto 등이 개발한 교사의 다문화태도 척도는 타당도와 신뢰도가 이미 검증되었으며, 교사의 다문화적 태도를 측정하기 위하여 여러 연구에서 활용되었다. 교사의 다문화 태도 척도는 다문화적 환경에 대하여 교사들의 일반적 태도, 교사의 역할에 대한 태도, 교사 교육에 대한 태도, 교육 과정에 대한 태도 등 20문항으로 구성하였다.

본 연구를 위한 다문화교육의 내용에 관한 문항은 다문화교육의 기본 인식 태도 10문항, 다문화교육의 필요성에 관한 태도 6문항, 다문화교육의 목표에 관한 태도 6문항, 다문화교육의 문제점에 관한 태도 6문항으로 총 28문항이다.

<표 3-3>에 나타난 것처럼, 먼저 목사의 개인 배경에 관한 10문항과 다문화교육의 기본 인식 태도 10문항은 박여울(2010), 이진아(2008), 김아영(2006)의 연구를 참고하였다. 다문화교육의 필요성에 관한 태도 6문항은 이기영·최성열·장성화·신성철(2010)의 연구를 참고하였다. 다문화교육의 목표에 관한 태도 6문항은 이기영·최성열·장성화·신성철(2010), 김상돈(2010)의 연구를 참고하였다. 다문화교육의 문제점에 관한 태도 6문항은 윤태영·이은희(2011)의 연구를 참고하여 본 대상에 맞게 연구자가 수정하여 총 38문항을 구성하였다.

<표 3-3> 설문지 구성

영역	내용	문항
일반적 배경	목사의 일반적인 배경	10
기본	다문화교육의 기본 인식 태도	10
필요성	다문화교육의 필요성에 관한 태도	6
목표	다문화교육의 목표에 관한 태도	6
문제점	다문화교육의 문제점에 관한 태도	6
합계	5문항	38

본 연구의 설문 조사에서 사용된 항목이나 척도가 측정하고자 하는 대상을 정확하게 측정하고 있는지 그 측정 결과가 추가적인 통계적 분석을 진행하기에 적합한 것인지를 확인하기 위하여 다문화교육 내용인 ‘다문화교육의 기본 인식, 다문화교육의 필요성, 다문화교육의 목표, 다문화교육의 문제점’의 태도에 관한 신뢰도 분석을 실시하였다. 그 결과는 <표 3-4>와 같으며, 내적 일관성을 나타

내는 Cronbach Alpha계수는 .712에서 .898로 나타나 수용 가능한 것으로 판단된다.

<표 3-4> 설문지의 내용에 관한 신뢰도 분석 결과

내용	평균	Cronbach Alpha 계수
다문화교육의 기본 인식 태도	3.705	.712
다문화교육의 필요성에 관한 태도	4.028	.898
다문화교육의 목표에 관한 태도	3.964	.859
다문화교육의 문제점에 관한 태도	3.729	.760

설문지는 목사의 일반적 인구 통계학적 특성을 파악하기 위해 성, 학부 전공, 대학원 전공, 직책, 학력, 목회 기간, 지역, 연령, 교회 규모, 교회에 다문화인이 존재하는지에 대한 10가지 문항으로 구성되어 있다.

다문화교육의 기본 인식 태도는 다음과 같이 10문항으로 구성되었다. ① 모든 인간은 피부색, 성별에 관계없이 평등해야 한다. ② 모든 나라의 문화에 대해 수용하고 존중하려고 노력한다. ③ 우리 문화에 대한 자긍심과 정체성 확립에 힘쓰고 있다. ④ 이주근로자, 결혼이민자, 북한이탈주민과 같은 사람들에 대해 관심을 갖고 있다. ⑤ 국제결혼이나 국제 이주에 대하여 긍정적으로 생각한다. ⑥ 외국인이 어려움을 당할 때 적극적으로 도와주는 편이다. ⑦ 다른 문화에 대해 수용적인 자세를 가지는 편이다. ⑧ 외국인을 대할 때 선입견을 갖고 대하지 않는다. ⑨ 국제적인 사건의 중요성을 인지하고 적극 관심을 갖는다. ⑩ 다른 문화에 대한 편견과 고정 관념을 막기 위해 노력한다.

다문화교육의 필요성에 관한 태도는 다음과 같이 6문항으로 구성되었다. ① 민족에 대한 긍정적인 정체감을 발달시키기 위해 필요하다. ② 세계화 시대에 필요한 융통성과 개방성을 가진 유능한 인재를 양성하기 위해 필요하다. ③ 통찰력을 키

위 자신의 정체성을 명확히 구성하기 위해 필요하다. ④ 다른 문화를 존중할 수 있는 마음을 기르기 위해 필요하다. ⑤ 인종, 성, 사회적 지위, 장애와 관련없이 모두 평등함을 알게 해 주기 위해 필요하다. ⑥ 교회 공동체의 성장과 긍정적 정체성 형성에 유익을 줄 수 있기에 필요하다.

다문화교육의 목표에 관한 태도는 다음과 같이 6문항으로 구성되었다. ① 다른 나라와 민족, 인종, 성, 종교에 관한 개념을 안다. ② 성공적인 세계 시민으로 필요한 개방성과 융통성을 길러 준다. ③ 인간은 인종, 성, 장애, 종교, 사회적 지위 등에 관계없이 평등함을 알게 한다. ④ 공동체 속에서 서로를 존중하고 협동하는 역할을 해야 함을 알게 한다. ⑤ 문화적 다양성과 공통성을 긍정적으로 경험하게 한다. ⑥ 자기 존중과 다른 인종에 대해 배려하는 태도로 합리적인 사고를 길러 준다.

다문화교육의 문제점에 관한 태도는 다음과 같이 6문항으로 구성되었다. ① 한국 상황에 맞는 다문화교육 프로그램이 부족하다. ② 다문화교육에 대한 지식이나 이해가 부족하다. ③ 다른 민족, 인종, 문화에 대한 편견, 고정 관념이 있다. ④ 다문화교육에 대한 논의가 부족하다. ⑤ 다른 문화에 대해 배타적 성향이 있다. ⑥ 다문화교육에 대한 목사의 인식이 부족하다.

설문의 구체적 내용에 대하여는 ‘전혀 아니다’, ‘아니다’, ‘보통이다’, ‘그렇다’, ‘아주 그렇다’의 순으로 응답하는 리커트 척도(likert scales)를 사용하였다.

## 2) 심층 면담

설문 조사를 통해 얻은 결과를 바탕으로 현장에 존재하는 다양한 문제들에 대한 구체적이고 심화된 연구 결과를 얻기 위해 심층 면담을 실시하였다. 심층 면담<sup>34)</sup>은 정보 제공자에게 질문을 던져 그들의 생각을 도출해 내는 방법으로

34) 심층 면담은 사회과학 연구 방법 중 질적 연구(qualitative research) 방법에 속한다. 질적 연구에서 자료 수집은 주로 현장(Setting) 참여, 직접 관찰, 심층 면접, 문헌 검토 등을 통해 이루어진다. 질적 연구는 얼마나 잘, 얼마나 많이, 얼마나 정확히, 무엇이 이루어지고 있는가를 모토로 하는 양적 연구와 달리 특정한 상황이나 장면 아래에서 무슨 일이 일어나고 있는지에 대하여 전체적인 모습을 파악하고자 할 때 사용하는 연구 방법이다. 본 연구에서는 소수의 사람을 대상으로 특정 활동이나 상황의 상세한 면을 설명하려는 목적을 지닌 질적 연구 방법 특히 심층 면접을 통해 자료를 수집하고자 한 것은 면접 결과로 나오는 데이터의 분석 외에 그것을 말하는 피면접자의 태도나 의식 등에 대한 논의도 필요하다고 생각했기 때문이다. 질적 연구는 연구 결과뿐만 아니라 과정을 중시하며, 자료의 분석과 자료를 둘러싼 피면접자의 생의 의미 등에도 치중하므로 양적 설문 조사 외에 다문화교육 전문가를 둘러싼 목사들의 심리적인 면에 대하여도 주목하고자 하였다.

구술 문화적 특징이 있는 방법론이다. 한국 개신교 목사의 다문화교육 인식에 관한 연구는 지금까지 이루어지지 않았으므로 설문지를 통한 연구와 함께 이미 현장에서 종사하고 있는 다문화교육 전문가의 의견을 조사하는 것은 중요한 의의를 가진다. 그러나 이경서(2001:267)의 주장에서 알 수 있듯이, 심층 면담은 구술자의 주관적인 해석이 포함될 수 있기 때문에 다음의 절차를 따라 진행하였다.

첫째는 ‘주제 설정’이다. 연구와 관련하여 인터뷰를 진행함에 있어 목적과 관련 개념을 명확히 해야 한다. 둘째는 ‘설계’이다. 설계는 연구 목적을 달성하기 위해 인터뷰의 전체 구조를 계획하는 단계이다. 셋째는 ‘실시’이다. 이는 응답자의 대답을 듣는 과정이다. 면담 시에는 녹취의 방법을 사용하여 연구 내용에서 필요한 자료를 문자화하였다. 넷째는 ‘전사’이다. 이 작업은 면담 내용을 문서로 남겨 자료화 하는 것이다. 다섯째는 ‘분석’이다. 이 작업은 인터뷰한 내용을 연구 목적에 맞게 파악하고 분류하는 것이다. 여섯째는 ‘확증’이다. 이 작업은 인터뷰 내용의 신뢰성과 타당성을 평가하는 것이다. 심층 면담에 대한 절차는 다음과 같은 순서와 방법으로 진행되었다.



[그림 3-2] 심층 면담 연구 절차

심층 면담<sup>35)</sup>은 다음과 같이 세 가지 방법으로 구분할 수 있다.

첫째, 구조화된 면담(Structured interviewing)은 연구자가 미리 준비한 질문을 모든 응답자에게 동일하게 질문하는 것이다. 이 방법은 질문 내용이나 인터뷰 진행 방법이 구조화되어 있기 때문에 유연성이 없어 감정적 측면을 간과할 수 있지만 합리적 대답을 끌어낼 수 있다는 장점이 있다.

35) 심층 면담(In-depth interview)의 방법은 계량적 형태의 연구 기법과는 달리 행위와 현상 체험에 대한 질적 차원의 국면들이 이 연구의 근거 자료로 요구되기 때문에 수량화된 데이터보다는 구두 혹은 문자로 표현된 체험적 진술들이 주요한 자료로서 다루어진다.

둘째, 반 구조화된 면담(Semi-structured interview)<sup>36)</sup>은 비 구조화된 면담이라고도 하며, 연구자가 질문 사항을 머릿속에 간직한 채 질문과 답변의 형태가 아닌 대화 형식으로 면담을 진행하는 것이다. 사회 구성원들의 복잡한 행동을 이해하려고 할 때 사용하는 방법이다.

셋째, 그룹 면담(Group interviewing)은 집단 의견을 수집할 목적으로 토론하는 방법을 말한다.

본 연구에서는 구조화된 면담과 질문 그리고 답변의 형태가 아닌 대화식의 면담 진행 방식인 비 구조화된 인터뷰를 함께 사용하였다. 그 이유는 전문가의 다양한 의견 수렴을 통해 자료를 얻는 것이 유익하다고 생각되었기 때문이다.

인터뷰 질문지는 총 9개의 문항으로 구성되었다. 인터뷰를 위한 질문지의 구성은 한경진(2010)의 연구를 참조하여 본 연구의 취지에 맞게 수정하여 구성하였다.

구체적으로 살펴보면 다문화교육의 내용에 관한 인구 통계학적 특성에 따른 인식 차이, 다문화교육에 관한 인식과 지식 능력으로 다문화교육의 기본 인식, 다문화교육의 필요성, 다문화교육의 목표, 다문화교육의 문제점으로 구성되어 있다. 본 연구에서는 다문화교육 전문가로서 기관의 장을 맡고 있는 목사들이 가지고 있는 다문화교육 인식에 대한 심층적인 기술을 시도하였으며, 심층 면담 위계 구조는 <표 3-5>와 같다.

<표 3-5> 심층 면담 위계 구조

대분류	중분류	소분류(인터뷰 내용)	코드
다문화교육 이해도	인구 통계학적 차이	다문화교육 이해도 차이	R(reason)
		인구 통계학적 차이 이유	D(difference)
다문화교육 내용	다문화교육에 관한 인식과 지식 능력	다문화교육의 기본 인식	K(knowledge)
		다문화교육의 필요성	N(necessity)
		다문화교육의 목표	Pu(purpose)
		다문화교육의 문제점	Pr(problem)

36) 구조화된 면담처럼 면담지를 구성하여 질문하는 가운데 응답에 따라 더 깊이 파고 들어가야 할 부분에 대하여 보충적인 질문을 하는 방식이다.

다문화교육 분야에서 활동하고 있는 다문화교육 전문가이면서 기관장을 위한 심층 면담 질문지 구성은 <표 3-6>과 같다.

<표 3-6> 심층 면담 질문지

내용 범주	심층 면담 내용	문항수
다문화교육에 관한 인구 통계학적 특성	대학원 전공, 직책, 학력, 연령, 다문화인 존재 여부	5
다문화교육에 관한 내용	다문화교육의 기본 인식, 다문화교육의 필요성, 다문화교육의 목표, 다문화교육의 문제점	4

위의 내용을 바탕으로 연구 참여자들은 면담을 준비할 시간을 가졌으며, 인터뷰 소요 시간은 주로 50분에서 70분이었다. 면접은 녹음기와 컴퓨터, 현장 메모 등을 사용하여 내용을 전사하여 관찰 노트에 적고, 현장 기록을 분석하였으며 추가 질문 등의 경우 전화 및 이메일 조사로 이루어졌다. 면담 진행 일자는 <표 3-7>과 같다.

<표 3-7> 심층 면담 진행 일자

연구 참여자		날 짜	인터뷰 시간	장소
권 00	전문가 A	2012.10.16(화)	15:00-16:30(70분)	학교 사무실
강 00	전문가 B	2012.11.01(목)	15:00-16:20(60분)	다문화 교실
김 00	전문가 C	2013.02.21(목)	13:00-14:00(55분)	센터 사무실
김 00	전문가 D	2013.02.05(화)	11:00-12:00(60분)	센터 사무실
이 00	전문가 E	2012.11.27(화)	15:00-16:50(74분)	학교 교장실
윤 00	전문가 F	2013.01.24(목)	11:00-12:00(60분)	센터 사무실

## 3.4. 자료 처리 및 연구 윤리

### 3.4.1. 설문 조사

설문 조사를 통해 수집된 자료는 SPSS ver. 18.0 프로그램을 사용하여 빈도와 백분율을 산출하였다. 모든 분석은 SPSS ver. 18.0 프로그램을 통해 이루어졌고 결측값은 Total Case에서 제외하였으며 빈도분석, 기술통계, T-test, One-way ANOVA를 사용하였다. 설문지는 다음과 같은 방법으로 분석하여 처리하였다.

첫째, 인구 통계학적 특성에 대한 차이 가운데 평균과 표준편차를 사용한 분석은 다음과 같다. 평균과 표준 편차는 인구 통계학적 특성 10가지 항목인 성별, 학부 전공(일반 대학, 신학 대학), 대학원 전공(조직, 역사, 성서, 실천, 기타), 직책(담임 목사와 부목사), 학력(학사, 석사, 박사), 목회 기간(5년, 10년, 20년, 30년, 40년), 지역(서울, 경기, 인천), 연령(30대, 40대, 50대, 60대), 교회 규모(100명, 200명, 300명, 500명, 1000명, 1000명 이상), 교회에 다문화인 존재 여부에 대하여 모두 사용하였다.

둘째, 일원배치 분산분석<sup>37)</sup>을 실시하였다. 평균과 표준편차를 사용하여 분석한 후 인식에 차이가 있는지 알아보기 위해 인구 통계학적 특성 가운데 대학원 전공(조직, 역사, 성서, 실천, 기타), 학력(학사, 석사, 박사), 목회 기간(5년, 10년, 20년, 30년, 40년), 지역(서울, 경기, 인천), 연령(30대, 40대, 50대, 60대), 교회 규모(100명, 200명, 300명, 500명, 1000명, 1000명 이상)에 대하여 실시하였다.

셋째, T-test<sup>38)</sup>을 실시하였다. 평균과 표준편차를 사용하여 분석한 후 인식에 차이가 있는지 알아보기 위해 인구 통계학적 특성 가운데 학부 전공(일반 대학, 신학 대학), 직책(담임 목사와 부목사), 교회에 다문화인 존재 여부에 대하여 실시하였다.

---

37) 분산분석은 두 개 이상 집단들의 평균을 비교하는 통계분석 기법이다. 즉, 분산분석은 두 개 이상 집단들의 평균간 차이에 대한 통계적 유의성을 검증하는 방법이다.

38) 두 집단 또는 두 상관적인 표본의 평균치가 동일 모집단에서 추출되었는지를 검증하는 모수치 통계 기법이다.

넷째, 다문화교육의 내용인 ‘다문화교육의 기본 인식, 다문화교육의 필요성, 다문화교육의 목표, 다문화교육의 문제점’에 관한 목사의 태도에 대하여 주제와 항목별로 평균 분석을 했고, 어느 주제와 항목이 높고 낮은 수치를 나타내는지 살펴보았다.

### 3.4.2. 심층 면담

심층 면담을 통해 수집된 자료에서는 기록된 자료를 읽고 중요한 내용을 발췌하였으며 이를 대분류, 중분류, 소분류로 범주화하였다. 범주화된 결과는 <표 3-5>에 ‘심층 면담 코딩 위계 구조’로 제시하였다. 이를 바탕으로 범주들 간의 관련성을 찾고 공통된 주제를 가진 범주를 찾아 내용을 정리하는 자료 해석 과정을 거쳐 결과를 도출해 내었다.

### 3.4.3. 연구 윤리

본 연구에서는 연구 방법에 따라 바람직한 연구를 수행하기 위해 연구에서의 윤리성을 준수하고자 하였다.

첫째, ‘설문 조사’ 수행 시 의도적으로 강요하지 않았으며 개별적 또는 집단적으로 동의를 받아서 진행하였다. 또한 설문 조사 수행 시 설문 대상자에게 통계분석 값이 잘 나올 수 있도록 항목 체크를 의도적으로 유도하지 않았다. 통계 분석 방법의 절차에 따라 진행하였으며, 데이터 분석 시 임의로 데이터를 조작하지 않았다.

둘째, ‘심층 면담’ 수행 시 의도적으로 질문을 유도하거나 연구자가 임의로 질문에 답변하지 않은 내용을 논문에 반영하지 않았다. 심층 면담 진행시 학문적 연구 이외의 다른 목적으로 사용되지 않을 것임을 분명히 밝히고 인터뷰를 진행하였으며 분석 결과에서의 연구 참여자 성명은 가명으로 처리하였다.

## 4. 다문화교육에 관한 목사의 인식 태도 분석

3장 연구 방법에서 기술한 바와 같이 설문 조사 연구 대상으로는 수도권(서울·경기·인천)에서 현재 목회 활동을 하는 270명의 목사를 선정하였다. 설문지는 5차에 걸쳐 배포하고 수거하였다. 설문지 문항은 인구 통계학적 특성 10문항을 비롯하여 다문화교육의 기본 인식 태도 10문항, 다문화교육의 필요성에 관한 태도 6문항, 다문화교육의 목표에 관한 태도 6문항, 다문화교육의 문제점에 관한 태도 6문항으로 총 38문항으로 구성되어 있다.

이 장에서는 다문화교육의 내용인 ‘다문화교육의 기본 인식 태도, 다문화교육의 필요성에 관한 태도, 다문화교육의 목표에 관한 태도, 다문화교육의 문제점에 관한 태도’에 대하여 평균을 통한 분석과 인구 통계학적 차이에 대한 분석을 통하여 개신교 목사의 다문화교육에 대한 인식을 살펴보고자 한다.

### 4.1. 다문화교육의 기본 인식 태도

한국 개신교 목사들의 다문화교육의 기본 인식 태도를 알아보기 위한 설문 6문항의 응답 결과, 하위 요인별 평균 점수 및 표준편차는 <표 4-1>과 같다.

<표 4-1> 다문화교육의 기본 인식 태도에 관한 목사의 인식 수준

연번	다문화교육의 기본 인식 태도	빈도					Mean	Std.
		전혀 아니다	아 다	보 통 이 다	그 렇 다	아 주 그 렇 다		
1	모든 인간은 피부색이나 성별에 관계없이 평등해야 한다	3	2	11	78	176	4.56	0.71
2	모든 나라의 문화에 대해 수용하고 존중하려고 노력한다	2	9	35	125	99	4.15	0.82
3	우리 문화에 대한 자긍심과 정체성 확립에 힘쓰고 있다	3	5	55	128	79	4.02	0.82
4	이주근로자, 결혼이민자, 북한 이탈주민과 같은 사람들에 대해 관심을 갖고 있다	2	16	91	123	38	3.66	0.81
5	국제결혼이나 국제 이주에 대하여 긍정적으로 생각한다	0	21	111	112	26	3.53	0.77

6	외국인이 어려움을 당할 때 적극적으로 도와주는 편이다	0	15	108	124	23	3.57	0.72
7	다른 문화에 대해 수용적인 자세를 가지는 편이다	1	20	92	127	30	3.61	0.79
8	외국인을 대할 때 선입견을 갖고 대하지 않는다	7	31	91	100	41	3.49	0.97
9	국제적인 사건의 중요성을 인지하고 적극 관심을 갖는다	1	13	105	127	24	3.59	0.73
10	다른 문화에 대한 편견과 고정 관념을 막기 위해 노력한다	0	10	61	157	42	3.86	0.71

다문화교육의 기본 인식 태도에 관한 평균을 통한 분석 결과는 다음과 같다. 가장 높은 평균 수치를 보인 것은 ‘모든 인간은 피부색이나 성별에 관계없이 평등해야 한다’였다. 그 다음으로는 ‘모든 나라의 문화에 대해 수용하고 존중하려고 노력한다’, ‘우리 문화에 대한 자긍심과 정체성 확립에 힘쓰고 있다’, ‘다른 문화에 대한 편견과 고정 관념을 막기 위해 노력한다’, ‘이주근로자, 결혼이민자, 북한이탈주민과 같은 사람들에 대하여 관심을 갖고 있다’, ‘다른 문화에 대해 수용적인 자세를 가지는 편이다’, ‘국제적인 사건의 중요성을 인지하고 적극 관심을 갖는다’, ‘외국인이 어려움을 당할 때 적극적으로 도와주는 편이다’, ‘국제결혼이나 국제 이주에 대하여 긍정적으로 생각한다’, ‘외국인을 대할 때 선입견을 갖고 대하지 않는다’ 순으로 나타났다.

이는 김정원 외(2009)의 연구와 김순옥(2009)의 교사들에 대한 인식 연구 결과와 유사하다. 즉 교사나 목사나 모두 피부색, 성별에 관계없이 다문화인들에 대한 다문화 인식은 매우 높고 바람직한 것으로 나타났다. 그러나 교사보다 목사가 일반적으로 더 높은 인식을 가지고 있는 것으로 나타났다.

이기영 외(2010)에서는 ‘우리 문화의 중요성을 더욱 인지하여 우리 문화에 대하여 먼저 알리고 한다가 가장 높게 나왔으며’, 다른 문화에 대한 편견과 고정 관념을 막기 위해 스스로 노력한다’, 자신이 갖고 있는 문화에 대한 편견을 인지하고 다른 관점에서 사건을 보려고 노력한다’, ‘소수 민족 문화에 대해 이해하기 위해서 책이나 기사를 읽는다’, ‘국제적 사건의 중요성을 인지하고 그것에 대해 토론하는 편이다’ 순으로 나타나 목사의 다문화교육에 대한 기본 인식과는 다소 차이가 있음을 알 수 있다.

이에 대하여 평균을 통한 종합적 분석과 인구 통계학적 특성에 따른 인식 차이를 살펴보면 다음과 같다.

#### 4.1.1. 종합적 분석 결과

한국 개신교 목사의 다문화교육의 기본 인식 태도는 전체 5점 만점 척도 상에서 10개의 문항에 관한 응답 결과의 총 합계는 평균 3.80점으로 나타났다. <표 4-1>을 통해 나타난 것처럼, 다문화교육의 기본 인식 태도에 대하여 평균 4.0점 이상의 높은 수치를 나타낸 것은 3개 항목이었으며, 10문항 중 3문항에서 평균 4.0점 이상의 높은 수치가 나타났다.

각 항목들에 대하여 세부적으로 분석하면 가장 높은 수치를 나타낸 항목은 평균 4.56점으로 ‘모든 인간은 피부색이나 성별에 관계 없이 평등해야 한다’였다. 이 항목에서는 ‘그렇다’와 ‘아주 그렇다’가 98%(254명), ‘보통이다’가 4.0%(11명), ‘전혀 아니다’와 ‘아니다’가 1.9%(5명)으로 다수의 목사는 인간이 피부색이나 성별에 관계없이 평등해야 한다고 생각하는 것으로 나타났다. 이기영 외(2010:121) 연구에서도 교사의 경우 86.9%가 인간은 피부색이나 성별에 관계없이 평등해야 한다고 생각하는 것으로 나타났다.

두 번째로 높은 수치인 평균 4.15점을 나타낸 항목은 ‘모든 나라의 문화에 대해 수용하고 존중하려고 노력한다’였다. 이 항목에서는 ‘그렇다’와 ‘아주 그렇다’가 82.9%(224명), ‘보통이다’가 12.9%(35명), ‘아니다’와 ‘전혀 아니다’가 4.07%(11명)으로 답변하여 일반적으로 대부분의 목사는 모든 나라의 문화에 대하여 수용하고 존중하려고 노력하는 것으로 나타났다. 이 항목에 대하여 2012년 여성가족부가 ‘청소년의 다문화 수용성 조사’를 통해 얻은 결과에서는 100점 만점에서 평균 60.12점<sup>39)</sup>으로 나타났다.

세 번째로 높은 수치인 평균 4.02점을 나타낸 항목은 ‘우리 문화에 대한 자긍심과 정체성 확립에 힘쓰고 있다’였다. 이 항목에서는 ‘그렇다’와 ‘아주 그렇다’가 76.6%(207명), ‘보통이다’가 20.3%(55명), ‘아니다’와 ‘전혀 아니다’가 2.96%(8명)으로 나타났다. 분석 결과를 통해 나타난 것처럼, 개신교 목사들은 한국 문화에 대하여 자긍심을 가지고 있으며 한국인으로서의 정체성을 확립하기 위해 노력하는 것으로 알 수 있다.

네 번째는 ‘다른 문화에 대한 편견과 고정 관념을 막기 위해 노력한다’였다.

39) 2011년 12월부터 2012년 1월까지 실시한 일반 국민 다문화 수용성 지수 51.17점 보다 8.95점 높은 수치로 나타났다.

이 항목에서는 ‘아주 그렇다’와 ‘그렇다’가 73.7%(199명), ‘보통이다’가 22.6%(61명), ‘전혀 아니다’와 ‘아니다’가 3.7%(10명)으로 일반적으로 다수의 개신교 목사는 다른 문화에 대한 편견과 고정 관념을 막기 위해 노력하는 것으로 나타났다. 그러나 일부는 그렇지 않다고 답변하여 다른 문화에 대한 편견과 고정관념을 없애기 위해 다문화교육을 통한 인식 개선이 필요한 것으로 나타났다. 이기영 외(2010) 연구에서는 교사의 경우 전체의 45.9%가 ‘그렇다’로 답변해 교사보다는 목사가 높은 것으로 나타났다.

다섯 번째는 ‘이주근로자, 결혼이민자, 북한이탈주민과 같은 사람들에 대하여 관심을 갖고 있다’였다. 이 항목에서는 ‘보통이다’가 33.7%(91명), ‘그렇다’와 ‘아주 그렇다’가 59.6%(161명), ‘아니다’와 ‘전혀 아니다’가 6.6%(18명)으로 일반적으로 대부분의 개신교 목사들은 다문화인들에 대하여 관심을 갖고 있는 것으로 나타났다. 그러나 40.37%(109명)은 보통이거나 관심을 갖지 않는 것으로 응답해 이들에 대한 인식 개선이 필요한 것으로 나타났다.

여섯 번째는 ‘다른 문화에 대해 수용적인 자세를 가지는 편이다’였다. 이 항목에서는 ‘그렇다’와 ‘아주 그렇다’가 58%(157명), ‘보통이다’가 34%(92명), ‘아니다’와 ‘전혀 아니다’가 7.7%(21명)으로 답변하였다. 조사 결과에서 알 수 있듯이, 일반적으로 과반 수 이상의 개신교 목사는 다른 문화에 대해 편견과 고정관념을 막기 위해 노력을 하고 있는 것으로 나타났다. 그러나 42%(113명)는 아직도 다른 문화에 대해 배타적인 인식을 나타냈다. 이것은 다른 문화에 대한 수용적인 입장을 가져야 한다는 다문화교육의 방향과 배치되는 것으로 다문화교육을 통한 인식 개선이 필요함을 알 수 있다.

일곱 번째는 ‘국제적인 사건의 중요성을 인지하고 적극 관심을 갖는다’였다. 이 항목에서는 ‘그렇다’와 ‘아주 그렇다’가 55.9%(151명), ‘보통이다’가 38.8%(105명), ‘아니다’와 ‘전혀 아니다’가 5.2%(14명)으로 나타났다. 대다수의 목사는 국제적 사건에 대하여 관심을 갖지만, 일부 5.2%(14명)은 전혀 관심이 없어 이들에 대한 다문화교육을 통한 인식 개선이 필요한 것으로 나타났다.

여덟 번째는 ‘외국인이 어려움을 당할 때 적극적으로 도와주는 편이다’였다. 이 항목에서는 ‘그렇다’와 ‘아주 그렇다’가 54.44%(147명), ‘보통이다’가 40%(108명), ‘아니다’와 ‘전혀 아니다’가 5.5%(15명)으로 나타났다. 개신교 목사의 과반수는 다문화인의 어려움에 대하여 적극적으로 도와주려는 것으로 나타났으

나, 45.5%(123명)은 어려움을 당했을 때 도움을 주는 것에 대하여 부정적이거나 수동적인 것으로 나타나 이들에 대한 다문화교육을 통한 인식 개선이 필요한 것으로 나타났다.

아홉 번째는 ‘국제 결혼이나 국제 이주에 대하여 긍정적으로 생각한다’였다. 이 항목에서는 ‘그렇다’와 ‘아주 그렇다’가 51%(138명), ‘보통이다’가 41.1%(111명), ‘아니다’와 ‘전혀 아니다’가 7.7%(21명)으로 나타났다. 과반수의 개신교 목사는 국제 결혼과 이주에 대하여 긍정적으로 생각하였지만, 49%(132명)은 ‘보통이다’와 ‘아니다’로 답변해 이들에 대한 인식 개선이 필요한 것으로 나타났다.

열 번째는 ‘외국인을 대할 때 선입견을 갖고 대하지 않는다’였다. 이 항목에서는 ‘그렇다’와 ‘아주 그렇다’가 14%(38명), ‘보통이다’가 33.7%(91명), ‘아니다’가 37%(100명), ‘전혀 아니다’가 15%(41명)으로 나타났다. 개신교 목사의 52.2%(141명)은 다문화인을 대할 때 선입견을 갖지 않는다고 답변하였으나, 14%(38명)은 다문화인에 대하여 선입견을 갖고 대하는 것으로 나타났다. 다문화인에 대하여 선입견을 가지고 있는 개신교 목사들에 대한 다문화교육을 통한 인식 개선이 필요한 것으로 나타났다.

지금까지 개신교 목사의 다문화교육의 기본 인식 태도에 관한 각 항목별 평균 차이를 분석하였다. 다문화교육의 기본 인식에 대한 전체 평균은 3.80점으로 비교적 높은 것으로 나타났다. 각 항목에 대한 차이를 분석한 결과, 가장 높은 항목은 모든 인간은 피부색, 성별에 관계없이 평등해야 한다(평균 4.56점)이었으며, 가장 낮은 항목은 외국인을 대할 때 선입견을 갖고 대하는 편이다(평균 3.51점)이었다. 분석을 통해 나타난 것처럼, 개신교 목사의 14%(38명)는 아직도 다문화인에 대하여 선입견을 갖고 있는 것으로 나타났다. 이는 가장 높은 평균 수치를 나타낸 ‘모든 인간은 피부색, 성별에 관계없이 평등해야 한다’는 항목에 나타난 인식과 차이가 있는 결과로 다문화인에 대하여 선입견을 가지고 있는 목사의 인식에 대한 제고가 필요한 것으로 나타났다.

개신교 목사의 다문화교육의 기본 인식 태도에 관한 차이를 분석한 결과, 대부분의 항목에서 비교적 높은 수치를 나타내 일반적으로 다문화교육의 기본 인식 태도는 바람직한 것으로 나타났다. 그러나 분석 결과에서 알 수 있듯이, 일부 항목에서 다문화교육을 통한 인식 개선이 필요한 것으로 나타났다.

#### 4.1.2. 인구 통계학적 분석 결과

한국 개신교 목사의 ‘다문화교육의 기본 인식 태도’에 대하여 인구 통계학적 차이에 관한 분석 결과는 다음과 같다.

##### 1) 성별

성별 분포로 보면 <표 4-2>에 나타난 바와 같이 전체 응답자 중 남성은 254명, 여성은 16명으로 남성이 압도적으로 많았다. 그러나 다문화교육의 기본 인식 태도에 있어 성별에 따른 차이는 없는 것으로 나타났다.

<표 4-2> 기본 인식 태도: 성별 차이

성별	사례수(명)	퍼센트(%)
남성	254	94.1
여성	16	5.9

이를 유효 퍼센트<sup>40)</sup>(Valid Percent)로 나타내면, 남성은 94.1%이며 여성은 5.9%이다. 다문화교육의 기본 인식 태도에 대한 항목인 ‘모든 인간은 피부색, 성별에 관계없이 평등해야 한다’에서는 목사의 98%(254명)이 평등해야 한다고 생각하는 것으로 나타났다. 모든 인간은 평등해야 한다는 목사의 인식은 성서<sup>41)</sup>에 나타난 사상과 일치한다. 그러나 목사의 인구 통계학적 특성인 성비율의 결과를 통해 확인한 것처럼, 한국 교회가 겉으로는 양성 평등을 외치지만 실제로는 평등하지 않은 이중적인 모습이 있는 것으로 나타났다. 성차별은 성서적이지 아니며 다문화교육에서 지향하는 교육의 가치와도 위배된다. 인간은 본질적으로 성, 인종, 문화를 초월하여 평등한 것이 다문화교육의 핵심 목표로 한국 교회 목사의 남성과 여성 비율의 차이는 고민해야 할 교회의 과제이다.

40) 유효 퍼센트(Valid Percent)라 함은 질문 문항에 응답하지 않았거나, 질문에 맞게 응답하지 않아 결측값이 있을 경우 이를 제외한 나머지 값을 말한다. 즉 전체 응답에서 결측값을 제외한 후 백분율로 계산한 값으로, 일반적으로 결측값이 있는 경우에는 분석에서 제외하기 때문에 유효 퍼센트의 값을 중점적으로 본다.

41) 개역개정. 갈라디아서 3: 28 “너희는 유대인이나 헬라인이나 종이냐 자유인이나 남자나 여자나 다 그리스도 예수 안에서 하나이니라.”

## 2) 학부 전공

학부 전공에 따른 다문화교육의 기본 인식 태도에 대하여 차이가 있는지 분석한 결과 평균과 표준편차는 <표 4-3>과 같다. 학부 전공에 따른 차이가 있는지 살펴보기 위해 <표 4-4>에 나타난 것처럼 T-test를 실시하였다. 분석 결과 학부 전공에 있어 신학 대학을 수료한 목사와 일반 대학을 수료한 목사 간에는 모든 하위 항목에 있어서 차이가 없는 것으로 나타났다.

<표 4-3> 기본 인식 태도: 학부 전공별 평균 및 표준편차

대학교	N	Mean	Std. Deviation
일반 대학교	73	3.69	.456
신학 대학교	197	3.70	.404

<표 4-4> 기본 인식 태도: 학부 전공별 차이 검증

<i>T-test for Equality of Means</i>			
T	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
-.148	270	.883	-.0084

## 3) 대학원 전공

목사의 대학원 전공에 따른 다문화교육의 기본 인식 태도에 대하여 인식 차이가 있는지 분석한 결과 평균과 표준편차는 <표 4-5>와 같다. 다문화교육의 기본 인식 태도에 집단 간 차이가 있는지 살펴보기 위해 <표 4-6>에 나타난 것처럼, 일원배치 분산분석을 실시한 결과 대학원 세부 전공과는 무관하게 비슷한 수준의 인식을 가지고 있는 것으로 나타났다.

<표 4-5> 기본 인식 태도: 대학원 전공별 평균 및 표준편차

대학원 전공	N	Mean	Std. Deviation
조직	27	3.65	.309
실천	132	3.64	.449
역사	12	3.70	.469
성서	41	3.80	.392
기타	58	3.78	.379
전체	270	3.70	.418

〈표 4-6〉 기본 인식 태도: 대학원 전공별 차이 검증

구분	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
집단 간	1.325	5	.331	1.918	.108
오차	45.73	265	.173		
전체	47.06	270			

#### 4) 직책

직책에 따른 다문화교육의 기본 인식 태도에 대하여 차이가 있는지 분석한 결과 평균과 표준편차는 〈표 4-7〉과 같다. 직책별로 인식에 차이가 있는지 살펴보기 위해 〈표 4-8〉에 나타난 것처럼 T-test를 실시한 결과 담임 목사와 부목사 간에 다문화교육의 기본 인식 태도에 대해서는 통계적으로 유의한 차이가 없어( $t=.311$ ,  $p=.733$ ) 직책에 무관하게 비슷한 것으로 나타났다.

〈표 4-7〉 기본 인식 태도: 직책별 평균 및 표준편차

직책	N	Mean	Std. Deviation
부목사	84	3.72	.341
담임 목사	186	3.70	.440

〈표 4-8〉 기본 인식 태도: 직책별 차이 검증

T-test for Equality of Means			
T	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
.311	200.48	0.733	0.016

#### 5) 학력

학력에 따른 다문화교육의 기본 인식 태도에 대하여 차이가 있는지 분석한 결과 평균과 표준편차는 〈표 4-9〉와 같다. 학력 집단 간 인식에 차이가 있는지 살펴보기 위해 〈표 4-10〉에 나타난 것처럼, 일원배치 분산분석을 실시하였다. 목사의 학력을 학사, 석사, 박사로 분류한 후 이에 따라 다문화교육의 기본 인식 태도에 대해서 차이가 있는지 살펴본 결과, 목사의 학력에 따라 다른 수준의 인식을 가지고 있음이 밝혀졌다. 학력에 따라 다문화교육의 기본 인식 태도에

관한 평균이 어떻게 다른지 살펴보기 위해 <표 4-11>에 나타난 것처럼, 사후 검증을 실시하였다. 분석 결과 석사와 박사 과정을 수료한 목사는 통계적으로 비슷한 수준이며, 이는 학사만을 수료한 목사보다 평균적으로 높은 것으로 나타났다( $p < .05$ ).

<표 4-9> 기본 인식 태도: 학력별 평균 및 표준편차

학력	<i>N</i>	<i>Mean</i>	<i>Std. Deviation</i>
학사	38	3.51	.355
석사	181	3.71	.402
박사	51	3.82	.470
전체	270	3.70	.418

<표 4-10> 기본 인식 태도: 학력별 차이 검증

구분	<i>Sum of Squares</i>	<i>df</i>	<i>Mean Square</i>	<i>F</i>	<i>Sig.</i>
집단 간	2.084	3	1.042	6.184	.002
오차	44.98	267	.168		
전체	47.06	270			

<표 4-11> 기본 인식 태도: 학력별 사후 검증

학력	1	2
학사	3.515	
석사		3.711
박사		3.823

## 6) 목회 기간

목회 기간에 따른 다문화교육의 기본 인식 태도에 대하여 차이가 있는지 분석한 결과 평균과 표준편차는 <표 4-12>와 같다. 목회 기간에 따라 차이가 있는지 살펴보기 위해 <표 4-13>에 나타난 것처럼, 일원배치 분산분석을 실시한 결과 모든 항목에 대하여 목회 기간에 따른 차이는 없는 것으로 나타났다.

〈표 4-12〉 기본 인식 태도: 기간별 평균 및 표준편차

목회 기간	N	Mean	Std. Deviation
5년	78	3.71	.364
10년	80	3.72	.433
20년	89	3.68	.389
30년	19	3.74	.630
40년	4	3.36	.611
전체	270	3.70	.417

〈표 4-13〉 기본 인식 태도: 기간별 차이 검증

구분	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
집단 간	.477	5	.119	.679	.607
오차	46.33	265	.175		
전체	46.80	270			

#### 7) 목회 지역

목회 지역에 따라 다문화교육의 기본 인식 태도에 대하여 차이가 있는지 분석한 결과 평균과 표준편차는 〈표 4-14〉와 같다. 다문화교육의 기본 인식 태도에 대하여 일원배치 분산분석을 실시한 결과는 〈표 4-15〉와 같다. 목회 지역에 따라서는 통계적으로 유의한 차이를 보이지 않는 것으로 나타났다.

〈표 4-14〉 기본 인식 태도: 지역별 평균 및 표준편차

지역	N	Mean	Std. Deviation
서울	141	3.73	.452
경기	60	3.64	.383
인천	69	3.69	.371
전체	270	3.70	.418

〈표 4-15〉 기본 인식 태도: 지역별 차이 검증

구분	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
집단 간	.354	3	.177	1.012	.365
오차	46.71	267	.175		
전체	47.06	270			

## 8) 연령

연령에 따른 다문화교육의 기본 인식 태도에 대하여 차이가 있는지 살펴보기 위해 분석한 결과 평균과 표준편차는 <표 4-16>과 같다. 연령 집단 간 인식에 차이가 있는지 살펴보기 위해, <표 4-17>에 나타난 것처럼 일원배치 분산분석을 실시한 결과 목사의 연령에 따른 다문화교육의 기본 인식 태도에 대해서는 차이가 없는 것으로 나타났다.

<표 4-16> 기본 인식 태도: 연령별 평균 및 표준편차

연령	<i>N</i>	<i>Mean</i>	<i>Std. Deviation</i>
30대	49	3.67	.340
40대	111	3.74	.391
50대	92	3.71	.407
60대	18	3.50	.709
전체	270	3.70	.418

<표 4-17> 기본 인식 태도: 연령별 차이 검증

구분	<i>Sum of Squares</i>	<i>df</i>	<i>Mean Square</i>	<i>F</i>	<i>Sig.</i>
집단 간	.954	4	.318	1.834	.141
오차	46.11	266	.173		
전체	47.06	270			

## 9) 교회 규모

교회 규모에 따른 다문화교육의 기본 인식 태도에 대하여 차이가 있는지 살펴보기 위해 분석한 결과, 평균과 표준편차는 <표 4-18>과 같다. 다문화교육의 기본 인식 태도에 대하여 교회 규모에 따른 목사의 인식에 차이가 있는지 살펴보기 위해 <표 4-19>에 나타난 것처럼, 일원배치 분산분석을 실시하였다. 분석 결과 교회 규모와 무관하게 비슷한 인식을 나타냈다.

〈표 4-18〉 기본 인식 태도: 규모별 평균 및 표준편차

교회 규모	N	Mean	Std. Deviation
100명 이내	128	3.65	.456
200명 이내	53	3.74	.387
300명 이내	12	3.71	.378
500명 이내	20	3.67	.427
1000명 이내	25	3.74	.372
1000명 이상	32	3.79	.348
전체	270	3.70	.418

〈표 4-19〉 기본 인식 태도: 규모별 차이 검증

구분	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
집단 간	.697	5	.139	.793	.555
오차	46.36	265	.176		
전체	47.06	270			

#### 10) 다문화인 존재 여부

교회에 다문화인이 존재하는가에 따른 다문화교육의 기본 인식 태도에 대하여 차이가 있는지 분석한 결과, 평균과 표준편차는 〈표 4-20〉과 같다. 다문화교육의 기본 인식 태도에 대하여 다문화인의 존재 여부에 따라 인식에 차이가 있는지 살펴보았다. 〈표 4-21〉에 나타난 것처럼, T-test를 실시한 결과 교회에 다문화인이 있는 경우에 더 높은 인식을 보이는 것으로 나타났다( $p < .05$ ).

〈표 4-20〉 기본 인식 태도: 다문화인 존재별 평균 및 표준편차

다문화인 존재 여부	N	Mean	Std. Deviation
없음	162	3.64	0.450
있음	108	3.79	0.347

〈표 4-21〉 기본 인식 태도: 다문화인 존재별 차이 검증

T-test for Equality of Means			
T	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
-2.915	270	0.004	-0.149

## 4.2. 다문화교육의 필요성에 관한 태도

한국 개신교 목사들의 다문화교육의 필요성에 관한 태도에 대하여 설문지 응답 결과를 각 영역별 내용을 중심으로 구성하여 기술하였다. 다문화교육의 필요성에 관한 태도에 대하여 구성한 6문항의 응답 결과, 하위 요인별 평균 점수 및 표준편차는 <표 4-22>와 같다.

<표 4-22> 다문화교육의 필요성에 관한 목사의 인식 수준

연번	다문화교육의 필요성에 관한 태도	빈도					Mean	Std.
		전혀 아니다	아니다	보통이다	그렇다	아주 그렇다		
1	우리 민족에 대한 긍정적인 정체감을 발달시키기 위해 필요하다.	2	5	60	160	43	3.88	0.71
2	세계화 시대에 필요한 융통성과 개방성을 가진 유능한 인재를 양성하기 위해 필요하다.	2	5	31	158	74	4.1	0.72
3	통찰력을 키워 자신의 정체성을 명확히 구성하기 위해 필요하다.	2	2	47	159	60	4.01	0.70
4	다른 문화를 존중할 수 있는 마음을 기르기 위해 필요하다.	2	4	34	167	63	4.06	0.69
5	인종, 성, 사회적 지위, 장애와 관련 없이 모두 평등함을 알게 해 주기 위해 필요하다.	3	2	35	151	79	4.11	0.73
6	다문화교육은 교회 공동체 성장과 긍정적인 정체성 형성에 유익을 줄 것이다.	3	6	46	145	70	4.01	0.78

<표 4-22>에 나타난 것처럼, 다문화교육의 필요성에 관한 태도에 대하여 가장 높은 평균을 보인 것은 ‘인종, 성, 사회적 지위, 장애와 관련 없이 모두 평등함을 알게 해 주기 위해 필요하다’였다. 그 다음으로는 ‘세계화 시대에 필요한 융통성과 개방성을 가진 유능한 인재를 양성하기 위해 필요하다’, ‘다른 문화를 존중할 수 있는 마음을 기르기 위해 필요하다’, ‘다문화교육은 교회 공동체의 성장과 긍정적 정체성 형성에 유익을 줄 것이다’, ‘통찰력을 키워 자신의 정체성을 명확히 구성하기 위해 필요하다’, ‘우리 민족에 대한 긍정적인 정체감을 발달시키기 위해 필요하다’ 순으로 나타났다.

#### 4.2.1. 종합적 분석 결과

한국 개신교 목사의 다문화교육의 필요성에 관한 태도는 전체 5점 만점 척도 상에서 6개 문항의 총 합계가 평균 4.02점으로 나타났다. 6문항 중 평균 4.0점 이상의 높은 수치를 나타낸 것은 다섯 개 항목이었으며, 대부분의 항목들이 높은 수치를 나타냈다.

각 항목들에 대하여 세부적으로 분석하면 가장 높은 평균 4.11점을 나타낸 항목은 ‘인종, 성, 사회적 지위, 장애와 관련 없이 모두 평등함을 알게 해 주기 위해 필요하다’였다. 이 항목에서는 ‘그렇다’와 ‘아주 그렇다’가 85.2%(230명), ‘보통이다’가 13%(35명), ‘아니다’와 ‘전혀 아니다’가 1.85%(5명)으로 나타났다. 결과에서 알 수 있듯이 일반적으로 대다수의 한국 개신교 목사는 인종, 성, 사회적 지위, 장애와 관계 없이 모든 인간은 평등하다는 것을 인식시키기 위해 다문화교육이 필요하다고 답변하였다. 이기영 외(2010:122) 연구에서는 교사의 경우 전체 응답자의 86.9%, 부모의 경우에는 77.6%가 다문화교육이 필요하다고 답변하여 부모의 인식보다는 목사의 인식이, 목사의 인식보다는 교사의 인식이 높게 나타났다.

두 번째로 높은 평균 4.1점을 나타낸 항목은 ‘세계화 시대에 필요한 융통성과 개방성을 가진 유능한 인재를 양성하기 위해 필요하다’였다. 이 항목에서는 ‘그렇다’와 ‘아주 그렇다’가 86%(232명), ‘보통이다’가 11.5%(31명), ‘아니다’와 ‘전혀 아니다’가 2.6%(7명)으로 나타났다. 이기영 외(2010:122) 연구에서는 교사의 경우 전체 응답자의 82.3%, 부모의 경우에는 71%로 나타나 부모보다는 교사가, 교사보다는 목사가 세계화 시대 필요한 융통성과 개방성을 가진 유능한 인재 양성을 위해 다문화교육이 필요하다는 인식이 높게 나타났다.

세 번째로 높은 평균을 나타낸 항목은 ‘다른 문화를 존중할 수 있는 마음을 기르기 위해 필요하다’였다. 이 항목에서는 ‘보통이다’가 12.6%(34명), ‘그렇다’와 ‘아주 그렇다’가 85.1%(230명), ‘아니다’와 ‘전혀 아니다’가 2.22%(6명)으로 나타났다. 이 항목에 대한 이기영 외(2010:120) 연구에서는 부모의 경우 74.8%, 교사의 경우 전체 응답자의 78.8%가 다른 문화를 존중할 수 있는 마음을 기르기 위해 다문화교육이 필요하다고 답변하여 교사보다는 목사의 인식이 높게 나타났다.

네 번째 높은 평균을 나타낸 항목은 ‘통찰력을 키워 자신의 정체성을 명확히 구성하기 위해 필요하다’였다. 이 항목에서는 ‘그렇다’와 ‘아주 그렇다’가 81.2%(219명), ‘보통이다’가 17.4%(47명), ‘아니다’와 ‘전혀 아니다’가 1.48%(4명)으로 나타났다. 이 항목에 대하여 이기영 외(2010:120) 연구에서는 부모의 경우는 66.8%, 교사는 전체 응답자의 73.1%가 통찰력을 키워 자신의 정체성을 명확히 구성하기 위해 다문화교육이 필요하다고 답변하여 부모보다는 교사가, 교사보다는 목사의 인식이 높은 것으로 나타났다.

다섯 번째 높은 평균을 나타낸 항목은 ‘다문화교육은 교회 공동체 성장과 긍정적 정체성 형성의 유익을 위해 필요하다’였다. 이 항목에서는 ‘그렇다’와 ‘아주 그렇다’가 79.76%(215명), ‘보통이다’가 17%(46명), ‘아니다’와 ‘전혀 아니다’가 3.3%(9명)으로 나타났다. 결과를 통해 나타난 것처럼, 일반적으로 대다수의 한국 개신교 목사는 교회 공동체 성장과 긍정적 정체성 형성에 다문화교육이 유익하다고 답변하였다. 그러나 부정적으로 답변한 목사도 3.3%(9명)으로 나타나 이들을 대상으로 다문화교육이 필요한 것으로 나타났다.

여섯 번째로 높은 평균을 나타낸 항목은 ‘우리 민족에 대한 긍정적인 정체감을 발달시키기 위해 필요하다’였다. 이 항목에서는 ‘그렇다’와 ‘아주 그렇다’가 75.1%(203명), ‘보통이다’가 22.2%(60명), ‘아니다’와 ‘전혀 아니다’가 2.5%(7명)으로 가장 낮은 수치를 나타냈다. 이기영 외(2010:120) 연구에서는 우리 민족에 대한 긍정적인 정체감을 발달시키기 위해 필요하다는 문항에 대해 부모의 경우 66.4%, 교사의 경우 76.0%가 긍정적으로 답변하여 부모보다는 목사가, 목사보다는 교사가 인식이 높은 것으로 나타났다.

지금까지 개신교 목사의 다문화교육의 필요성에 관한 태도에 대하여 각 항목별 평균 차이를 분석하였다. 각 항목에 대한 평균 차이를 분석한 결과, 가장 높은 평균 4.11점을 나타낸 항목은 ‘인종, 성, 사회적 지위, 장애와 관련 없이 모두 평등함을 알게 해 주기 위해 필요하다’였으며, 가장 낮은 평균 3.88점을 나타낸 항목은 ‘우리 민족에 대한 긍정적인 정체감을 발달시키기 위해 필요하다’로 나타났다. 개신교 목사의 다문화교육의 필요성에 관한 태도에 대하여 평균 차이를 분석한 결과 대부분의 항목에서 매우 높은 수치를 나타내었으며, 모든 항목에서 비교적 고른 분포를 나타냈다. 이는 개신교 목사들이 다문화교육의 필요성에 대하여 일정 수준 인식하고 있음을 나타내 주는 결과이다.

#### 4.2.2. 인구 통계학적 분석 결과

한국 개신교 목사의 ‘다문화교육의 필요성에 관한 태도’에 대하여 인구 통계학적 평균 차이에 관한 분석 결과는 다음과 같다.

##### 1) 성별

성별에 따른 분포로 볼 때, 남성에 비해 여성의 비율이 너무 낮아 인구 통계학적 차이를 분석한다는 것이 무의미하여 다문화교육의 필요성에 관한 태도에 대해서는 생략하기로 한다.

##### 2) 학부 전공

목사의 학부 전공에 따른 다문화교육의 필요성에 관한 태도에 대하여 분석한 결과 평균과 표준편차는 <표 4-23>과 같다. 다문화교육의 필요성에 관한 태도에 대하여 학부 전공에 따라 인식에 차이가 있는지 살펴보기 위해 <표 4-24>에 나타난 것처럼, T-test를 실시하였다. 분석 결과 학부 졸업에 있어 신학 대학을 졸업한 목사와 일반 대학을 졸업한 목사 간에는 모든 하위 항목에 대하여 인식에 차이가 없는 것으로 나타났다.

<표 4-23> 다문화교육 필요성: 학부 전공별 평균 및 표준편차

대학교	N	Mean	Std. Deviation
일반 대학교	73	3.93	.671
신학 대학교	197	4.06	.557

<표 4-24> 다문화교육 필요성: 학부 전공별 차이 검증

<i>T-test for Equality of Means</i>			
<i>T</i>	<i>df</i>	<i>Sig. (2-tailed)</i>	<i>Mean Difference</i>
-.140	116.32	.889	-.0084

### 3) 대학원 전공

목사의 대학원 전공에 따른 다문화교육의 필요성에 관한 태도에 대하여 인식 차이를 분석한 결과 평균과 표준편차는 <표 4-25>와 같다. 다문화교육의 필요성에 관한 태도에 대하여 대학원 전공에 따라 차이가 있는지 살펴보기 위해 <표 4-26>에 나타난 것처럼, 일원배치 분산분석을 실시하였다. 목사의 대학원 전공에 따라 세부 항목에 차이가 있는지 살펴본 결과, 모든 항목에서 목사의 세부 전공과는 무관하게 비슷한 수준의 인식을 나타냈다.

<표 4-25> 다문화교육 필요성: 대학원 전공별 평균 및 표준편차

대학원 전공	N	Mean	Std. Deviation
조직	27	3.95	.484
실천	32	3.95	.641
역사	12	3.98	.656
성서	41	4.10	.498
기타	58	4.17	.549
전체	270	4.02	.591

<표 4-26> 다문화교육 필요성: 대학원 전공별 차이 검증

구분	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
집단 간	2.306	5	.577	1.663	.159
오차	91.86	265	.347		
전체	94.17	270			

### 4) 직책

직책에 따른 다문화교육의 필요성에 관한 태도에 대하여 차이를 분석한 결과 평균과 표준편차는 <표 4-27>과 같다. 직책에 따른 인식에 차이가 있는지 살펴보기 위해 <표 4-28>에 나타난 것처럼 T-test를 실시하였다. 분석 결과 담

임 목사와 부목사 간에 다문화교육의 필요성에 관한 태도에 대하여 직책에 따라 유의한 차이를 보였으며, 담임 목사보다 부목사가 평균적으로 높은 인식을 나타냈다( $p < .05$ ).

〈표 4-27〉 다문화교육 필요성: 직책별 평균 및 표준편차

직책	N	Mean	Std. Deviation
부목사	84	4.19	.517
담임 목사	186	3.96	.603

〈표 4-28〉 다문화교육 필요성: 직책별 차이 검증

<i>T-test for Equality of Means</i>			
<i>T</i>	<i>df</i>	<i>Sig. (2-tailed)</i>	<i>Mean Difference</i>
3.031	266	0.003	0.231

## 5) 학력

학력에 따른 다문화교육의 필요성에 관한 태도에 대하여 차이를 분석한 결과 평균과 표준편차는 〈표 4-29〉와 같다. 학력에 따라 인식에 차이가 있는지 살펴보기 위해 〈표 4-30〉에 나타난 것처럼, 일원배치 분산분석을 실시하였다. 분석 결과 목사의 학력을 학사, 석사, 박사로 분류하였을 때 학사가 가장 낮게 나타났으며, 석사, 박사 순으로 높게 나타났다. 그러나 석사와 박사의 차이는 구별되지 않는 것으로 나타났다.

〈표 4-29〉 다문화교육 필요성: 학력별 평균 및 표준편차

학력	N	Mean	Std. Deviation
학사	38	3.89	.589
석사	181	4.04	.597
박사	51	4.08	.568
전체	270	4.02	.591

〈표 4-30〉 다문화교육 필요성: 학력별 차이 검증

구분	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
집단 간	.904	3	.452	1.294	.276
오차	93.26	267	.349		
전체	94.17	270			

## 6) 목회 기간

목회 기간에 따른 다문화교육의 필요성에 관한 태도에 대하여 차이를 분석한 결과 평균과 표준편차는 〈표 4-31〉과 같다. 목회 기간에 따라 인식에 차이가 있는지 살펴보기 위해 〈표 4-32〉에 나타난 것처럼, 일원배치 분산분석을 실시하였다. 분석 결과 모든 세부 항목에 대하여 목회 기간에 따른 인식 차이는 없는 것으로 나타났다.

〈표 4-31〉 다문화교육 필요성: 기간별 평균 및 표준편차

기 간	N	Mean	Std. Deviation
5년	78	4.10	.545
10년	80	4.04	.616
20년	89	3.97	.523
30년	19	3.94	.902
40년	4	3.50	.500
전체	270	4.02	.592

〈표 4-32〉 다문화교육 필요성: 기간별 차이 검증

구분	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
집단 간	1.712	5	.428	1.224	.301
오차	92.32	265	.350		
전체	94.04	270			

## 7) 목회 지역

목회 지역에 따라 다문화교육의 필요성에 관한 태도에 대하여 차이가 존재하는지 살펴보기 위해 분석한 결과 평균 및 표준편차는 <표 4-33>과 같다. 목회 지역에 따라 인식에 차이가 있는지 알아보기 위해 <표 4-34>에 나타난 것처럼, 일원배치 분산분석을 실시하였다. 분석 결과 지역에 따른 목사의 다문화교육의 필요성에 대한 태도는 유의한 차이를 보이지 않았다.

<표 4-33> 다문화교육 필요성: 지역별 평균 및 표준편차

지역	N	Mean	Std. Deviation
서울	141	4.04	.657
경기	60	3.99	.515
인천	69	4.02	.512
전체	270	4.02	.591

<표 4-34> 다문화교육 필요성: 지역별 차이 검증

구분	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
집단 간	.134	3	.067	.191	.827
오차	94.03	267	.352		
전체	94.17	270			

## 8) 연령

연령에 따른 다문화교육의 필요성에 관한 태도에 대하여 차이가 있는지 살펴보기 위해 분석한 결과 평균과 표준편차는 <표 4-35>와 같다. 연령에 따라 인식에 차이가 있는지 알아보기 위해 <표 4-36>에 나타난 것처럼, 일원배치 분산분석을 실시하였다. 다문화교육의 필요성에 관한 태도에 대하여는 목사의 연령에 따라 조금씩 다른 인식을 가지고 있는 것으로 나타났다. 어떤 연령대에서 차이가 있는지 알아보기 위해 <표 4-37>에 나타난 것처럼, 사후 검증을 실시

하였으며 결과는 다음과 같다. 다문화교육의 필요성에 관한 태도에 대하여 30대, 40대, 50대는 비슷한 인식을 가지고 있지만 60대는 30대, 40대, 50대보다 평균적으로 낮은 인식을 나타냈다( $p < .05$ ).

〈표 4-35〉 다문화교육 필요성: 연령별 평균 및 표준편차

연령	<i>N</i>	<i>Mean</i>	<i>Std. Deviation</i>
30대	49	4.12	.558
40대	111	4.12	.470
50대	92	3.94	.596
60대	18	3.62	1.01
전체	270	4.02	.591

〈표 4-36〉 다문화교육 필요성: 연령별 차이 검증

구분	<i>Sum of Squares</i>	<i>df</i>	<i>Mean Square</i>	<i>F</i>	<i>Sig.</i>
집단 간	4.918	4	1.63	4.886	.003
오차	89.25	266	.336		
전체	94.17	270			

〈표 4-37〉 다문화교육 필요성: 연령별 사후검정

연령	1	2
60대	3.62	
50대		3.94
40대		4.12
30대		4.12

## 9) 교회 규모

교회 규모에 따른 다문화교육의 필요성에 관한 태도에 대하여 차이를 살펴보기 위해 분석한 결과 평균과 표준편차는 〈표 4-38〉과 같다. 교회 규모에 따른 목사의 인식에 차이가 있는지 살펴보기 위해 〈표 4-39〉에 나타난 것처럼, 일원배치 분산분석을 실시하였다. 분석 결과 다문화교육의 필요성에 관한 태도에 서는 교회 규모와 무관하게 비슷한 인식을 나타냈다.

〈표 4-38〉 다문화교육 필요성: 규모별 평균 및 표준편차

규모	N	Mean	Std. Deviation
100명 이내	128	3.96	.636
200명 이내	53	3.96	.546
300명 이내	12	4.00	.531
500명 이내	20	4.03	.553
1000명 이내	25	4.26	.507
1000명 이상	32	4.22	.529
전체	270	4.02	.591

〈표 4-39〉 다문화교육 필요성: 규모별 차이 검증

구분	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
집단 간	3.347	5	.669	1.946	.087
오차	90.82	265	.344		
전체	94.17	270			

#### 10) 다문화인 존재 여부

교회에 다문화인 존재 여부에 따른 다문화교육의 필요성에 관한 태도에 대하여 인식 차이를 살펴보기 위해 분석한 결과 평균과 표준편차는 <표 4-40>과 같다. 다문화인의 존재 여부에 따라 인식에 차이가 있는지 살펴보기 위해 <표 4-41>에 나타난 것처럼, T-test를 실시하였다. 분석 결과 교회에 다문화인이 존재하는가에 따라서는 유의미한 인식 차이를 보이지 않았다.

〈표 4-40〉 다문화교육 필요성: 다문화인 존재별 평균 및 표준편차

다문화인 여부	N	Mean	Std. Deviation
없음	162	3.97	0.637
있음	108	4.11	0.507

〈표 4-41〉 다문화교육 필요성: 다문화인 존재별 차이 검증

T-test for Equality of Means			
T	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
-1.884	270	0.061	-0.137

### 4.3. 다문화교육의 목표에 관한 태도

한국 개신교 목사들의 다문화교육의 목표에 관한 태도에 대하여 구성한 6문항의 응답 결과, 하위 요인별 평균 점수 및 표준편차는 <표 4-42>와 같다.

<표 4-42> 다문화교육의 목표에 관한 목사의 인식 수준

연 번	다문화교육의 목표에 관한 태도	빈도					Mean	Std.
		전혀 아니 다	아 니 다	보 통 이 다	그 렇 다	아 주 그 렇 다		
1	다른 나라와 민족, 인종, 성에 관한 개념을 안다	0	9	105	137	19	3.61	0.66
2	성공적인 세계 시민으로 필요한 개방성과 융통성을 길러 준다	0	5	63	164	38	3.87	0.65
3	인간은 인종, 성, 장애, 사회적 지위 등에 관계없이 평등함을 알게 한다	1	4	37	157	71	4.09	0.69
4	공동체 속에서 서로를 존중하고 협동하는 역할을 해야 함을 알 게 한다	2	2	28	171	67	4.11	0.66
5	문화적 다양성과 공통성을 긍정 적으로 경험하게 한다	2	2	35	174	57	4.04	0.66
6	자기 존중과 다른 인종에 대해 배려하는 태도로 합리적인 사고 를 길러 준다	1	3	34	173	59	4.06	0.64

<표 4-42>에 나타난 것처럼, 다문화교육의 목표(42)에 관한 태도에 관하여 가장 높은 평균을 보인 것은 ‘공동체 속에서 서로를 존중하고 협동하는 역할을 해야 함을 알게 한다’였다. 그 다음으로는 ‘인간은 인종, 성, 장애, 사회적 지위 등에 관계없이 평등함을 알게 한다’, ‘자기 존중과 다른 인종에 대해 배려하는 태도로 합리적인 사고를 길러 준다’, ‘문화적 다양성과 공통성을 긍정적으로 경험하게 한다’, ‘성공적인 세계 시민으로 필요한 개방성과 융통성을 길러 준다’, ‘다른 나라와 민족 인종, 성에 관한 개념을 안다’ 순으로 나타났다.

42) Banks(2008)는 다문화교육의 목표를 첫째, 다문화 사회에서 필요한 지식, 가치, 기능의 습득하는 것이다. 둘째, 문화 상대주의적 관점에서 문화 이해하는 것이다. 셋째, 문화 상대주의 적인 관점에서 다양한 문화에 대한 긍정적인 이해와 존중이라는 인식을 갖어야 한다. 넷째, 소수 집단에 대한 주류 집단의 사회적 편견과 차별 없애는 것이다. 다섯째, 의미 성찰 과정으로 문화를 이해하고 비판적으로 사고하는 것이다. 다섯째, 다문화 가정 자녀를 위한 평등한 교육 기회를 제공하는 것으로 보았다.

#### 4.3.1. 종합적 분석 결과

한국 개신교 목사가 갖고 있는 다문화교육의 목표에 관한 태도는 전체 5점 만점 척도 상에서 6개의 문항 총 합계가 평균 3.96점의 수치를 나타냈으며, 6 문항 가운데 4문항에서 평균 4.0점 이상의 높은 수치를 나타냈다.

각 항목들에 대하여 세부적으로 분석하면 가장 높은 평균 4.11점을 나타낸 항목은 ‘공동체 속에서 서로를 존중하고 협동하는 역할을 해야 함을 알게 한다’였다. 이 항목에서는 ‘그렇다’와 ‘아주 그렇다’가 88.1%(238명), ‘보통이다’가 10.3% (28명), ‘아니다’와 ‘전혀 아니다’가 1.48%(4명)으로 나타났다. 이기영 외(2010) 연구에서는 교사의 경우 전체 응답자의 80.9%가, 부모의 경우에는 81.8%가 나타나, 교사보다는 부모가, 부모보다는 목사가 공동체 속에서 서로를 존중하고 협동하는 역할을 해야 함을 알게 한다는 다문화교육의 목표에 대하여 비교적 높은 인식을 가지는 것으로 나타났다.

두 번째로 높은 평균 4.09점을 나타낸 항목은 ‘인간은 인종, 성, 장애, 사회적 지위 등에 관계 없이 평등함을 알게 한다’였다. 이 항목에서는 ‘그렇다’와 ‘아주 그렇다’가 84.4%(228명), ‘보통이다’가 13.7%(37명), ‘아니다’와 ‘전혀 아니다’가 1.85%(5명)으로 나타났다. 이기영 외(2010:122) 연구에서는 교사의 경우 76.7%가, 부모의 경우 전체 응답자의 78.8%가 적합하다고 나타나, 교사보다는 부모가 부모보다는 목사가 다문화교육의 목표인 인간은 인종, 성, 장애, 사회적 지위에 관계없이 평등함을 알게 한다는 인식이 높은 것으로 나타났다.

세 번째로 높은 평균 4.06점을 나타낸 항목은 ‘자기 존중과 다른 인종에 대해 배려하는 태도로 합리적인 사고를 길러 준다’였다. 이 항목에서는 ‘그렇다’와 ‘아주 그렇다’가 57.8%(156명), ‘보통이다’가 38.9%(105명), ‘아니다’와 ‘전혀 아니다’가 3.3%(9명)으로 나타났다. 이기영 외(2010) 연구에서는 교사는 77.7%가, 부모는 78.3%가 적합하다고 나타나, 목사의 인식이 교사나 부모보다 낮아 목사의 인식 개선이 필요한 것으로 나타났다.

네 번째로 높은 평균을 나타낸 항목은 ‘문화적 다양성과 공통성을 긍정적으로 경험하게 한다’였다. 이 항목에서는 ‘그렇다’와 ‘아주 그렇다’가 85.5%(231명), ‘보통이다’가 12.6%(34명), ‘아니다’와 ‘전혀 아니다’가 1.48%(4명)으로 나타났

다. 이 항목에 대한 이기영 외(2010:122) 연구에서는 부모의 경우 72.4%가, 교사의 경우 전체 응답자의 77.7%가 적합하다고 나타나, 자기 존중과 다른 인종에 대해 배려하는 태도로 합리적인 사고를 길러 준다는 다문화교육의 목표에 대하여 부모보다는 교사가, 교사보다는 목사의 인식이 높은 것으로 나타났다.

다섯 번째로 높은 평균은 ‘성공적인 세계 시민으로 필요한 개방성과 융통성을 길러 준다’였다. 이 항목에서는 ‘그렇다’와 ‘아주 그렇다’가 74.8%(202명), ‘보통이다’가 23.3%(63명), ‘아니다’가 1.85%(5명)으로 나타났다. 이기영 외 연구에서는 교사의 경우 응답자의 61.6%, 부모의 경우 53.8%가 그렇다고 답변해 부모보다는 교사가, 교사보다는 목사가 성공적인 세계 시민으로 필요한 개방성과 융통성을 길러준다에 대한 인식이 높은 것으로 나타났다.

여섯 번째로 높은 평균은 ‘다른 나라와 민족, 인종, 성에 관한 개념을 안다’였다. 이 항목에서는 ‘그렇다’와 ‘아주 그렇다’가 57.8%(156명), ‘보통이다’가 38.9%(105명), ‘아니다’가 3.3%(9명)으로 나타났다. 이기영 외(2010:122) 연구에서는 부모의 경우 78.7%, 교사의 경우 76.7%가 적합하다고 나타나 교사보다 부모의 인식이 다소 높게 나타났지만, 유의미한 차이는 아니었다. 그러나 목사는 교사나 부모보다 낮아 목사의 인식 개선이 필요한 것으로 나타났다.

지금까지 개신교 목사의 다문화교육의 목표에 관한 태도에 관하여 각 항목별 평균 차이를 분석하였다. 각 항목에 대한 평균 차이를 분석한 결과, 가장 높은 평균 4.11점을 보인 것은 ‘공동체 속에서 서로를 존중하고 협동하는 역할을 해야 함을 알게 한다’였다. 가장 낮은 평균 3.61점을 나타낸 것은 ‘다른 나라와 민족, 인종, 성에 관한 개념을 안다’였다.

다문화교육의 목표에 관한 개신교 목사의 태도에 대하여 평균으로 차이를 분석한 결과, 대부분의 항목에서 높은 수치를 나타냈으며, 비교적 고른 분포를 보였다. 이는 개신교 목사들이 다문화교육의 목표에 대하여 대체적으로 바르게 인식하고 있는 것으로 나타났다.

그러나 일부 항목 ‘자기 존중과 다른 인종에 대하여 배려하는 태도로 합리적인 사고를 길러준다’와 ‘다른 나라와 민족, 인종, 성에 관한 개념을 안다’에서는 교사나 부모보다 낮게 나타나 다문화교육을 통한 인식 개선이 필요한 것으로 나타났다.

### 4.3.2 인구 통계학적 분석 결과

한국 개신교 목사의 ‘다문화교육의 목표에 관한 태도’에 대하여 인구 통계학적 차이에 관한 분석 결과는 다음과 같다.

#### 1) 성별

성별에 따른 분포로 볼 때, 남성에 비해 여성의 비율이 너무 낮아 인구 통계학적 차이를 분석한다는 것이 무의미하여 다문화교육의 목표에 관한 태도에 대한 성별 차이 분석은 생략하기로 한다.

#### 2) 학부 전공

목사의 학부 전공에 따른 다문화교육의 목표에 관한 태도에 대하여 분석한 결과 평균과 표준편차는 <표 4-43>과 같다. 학부 전공에 따른 인식에 차이가 있는지 살펴보기 위해 <표 4-44>에 나타난 것처럼, T-test를 실시하였다. 분석 결과 학부 졸업에 있어 신학 대학을 졸업한 목사와 일반 대학을 졸업한 목사 간에는 모든 하위 항목에 대하여 인식에 차이가 없는 것으로 나타났다.

<표 4-43> 다문화교육 목표: 학부 전공별 평균 및 표준편차

구분	<i>N</i>	<i>Mean</i>	<i>Std. Deviation</i>
일반 대학교	73	3.90	.491
신학 대학교	197	3.98	.516

<표 4-44> 다문화교육 목표: 학부 전공별 차이 검증

<i>T-test for Equality of Means</i>			
<i>T</i>	<i>df</i>	<i>Sig. (2-tailed)</i>	<i>Mean Difference</i>
-1.565	270	.119	-.1265

### 3) 대학원 전공

목사의 대학원 전공에 따른 다문화교육의 목표에 관한 태도에 대한 차이를 분석한 결과 인식에 대한 평균과 표준편차는 <표 4-45>와 같다. 대학원 전공에 따라 인식에 차이가 있는지 살펴보기 위해 <표 4-46>에 나타난 것처럼, 일원배치 분산분석을 실시하였다. 목사의 대학원 전공에 따라 세부 항목에 평균 차이가 있는지 살펴본 결과, 다문화교육의 목표에 관한 태도에 대하여 세부 전공에 따라 다른 수준의 인식을 가지고 있는 것으로 나타나 <표 4-47>에 나타난 것처럼, 사후 분석을 실시하였다. 사후 분석을 실시한 결과 대학원에서 실천을 전공한 목사가 다른 분야의 전공 목사보다 다문화교육의 목표에 관한 태도에 대한 인식이 낮은 것으로 나타났다( $p < .05$ ).

<표 4-45> 다문화교육 목표: 대학원 전공별 평균 및 표준편차

대학원 전공	<i>N</i>	<i>Mean</i>	<i>Std. Deviation</i>
조직	27	3.99	.409
실천	132	3.88	.533
역사	12	3.94	.578
성서	41	3.97	.482
기타	58	4.13	.471
전체	270	3.96	.510

<표 4-46> 다문화교육 목표: 대학원 전공별 차이 검증

구분	<i>Sum of Squares</i>	<i>df</i>	<i>Mean Square</i>	<i>F</i>	<i>Sig.</i>
집단 간	2.661	5	.665	2.618	.036
오차	67.34	265	.254		
전체	70.00	270			

<표 4-47> 다문화교육 목표: 대학원 전공별 사후 분석

대학원 전공	1	2
실천	3.88	
조직		3.99

역사		3.94
성서		3.97
기타		4.13

#### 4) 직책

직책에 따른 다문화교육의 목표에 대한 태도에 관하여 분석한 결과 평균과 표준편차는 <표 4-48>과 같다. 직책에 따른 인식에 차이가 있는지 살펴보기 위해 <표 4-49>에 나타난 것처럼, t-test를 실시하였다. 담임 목사와 부목사 간에 직책에 따라 유의한 차이를 보였으며 담임 목사보다 부목사가 평균적으로 높은 인식을 나타냈다( $p < .05$ ).

<표 4-48> 다문화교육 목표: 직책별 평균 및 표준편차

직책	N	Mean	Std. Deviation
부목사	84	4.07	.467
담임 목사	186	3.92	.518

<표 4-49> 다문화교육 목표: 직책별 차이 검증

<i>T-test for Equality of Means</i>			
<i>T</i>	<i>df</i>	<i>Sig. (2-tailed)</i>	<i>Mean Difference</i>
2.253	266	0.025	0.149

#### 5) 학력

학력에 따른 다문화교육의 목표에 관한 태도에 대하여 분석한 결과 평균과 표준편차는 <표 4-50>과 같다. 학력에 따라 인식에 차이가 있는지 살펴보기 위해 <표 4-51>에 나타난 것처럼 일원배치 분산분석을 실시하였다. 목사의 학력을 학사, 석사, 박사로 분류한 후 이에 따라 다문화교육의 목표에 관한 태도에 대하여 차이가 있는지 분석을 실시한 결과 학력과 무관하게 비슷한 인식을 보이는 것으로 나타났다.

〈표 4-50〉 다문화교육 목표: 학력별 평균 및 표준편차

학력	N	Mean	Std. Deviation
학사	38	3.90	.475
석사	181	3.97	.491
박사	51	3.97	.600
전체	270	3.96	.510

〈표 4-51〉 다문화교육 목표: 학력별 차이 검증

구분	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
집단 간	.160	3	.080	.306	.737
오차	69.84	267	.262		
전체	70.00	270			

## 6) 목회 기간

목회 기간에 따른 다문화교육의 목표에 대한 태도에 관하여 인식 차이를 분석한 결과 평균과 표준편차는 〈표 4-52〉와 같다. 학력에 따라 인식에 차이가 있는지 살펴보기 위해 〈표 4-53〉에 나타난 것처럼, 일원배치 분산분석을 실시한 결과 모든 세부 항목에 대하여 목회 기간에 따른 인식 차이는 없는 것으로 나타났다.

〈표 4-52〉 다문화교육 목표: 기간별 평균 및 표준편차

목회 기간	N	Mean	Std. Deviation
5년	78	4.04	.444
10년	80	3.95	.535
20년	89	3.88	.460
30년	19	4.09	.788
40년	4	3.61	.384
전체	270	3.96	.510

〈표 4-53〉 다문화교육 목표: 기간별 차이 검증

구분	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
집단 간	1.712	5	.428	1.660	.160
오차	68.07	265	.258		
전체	69.78	270			

### 7) 목회 지역

목회 지역에 따라 다문화교육의 목표에 대한 태도에 관하여 인식 차이가 존재하는지 살펴보기 위해 분석한 결과, 평균과 표준편차는 〈표 4-54〉와 같다. 목회 지역에 따른 차이를 분석해 보고자 〈표 4-55〉에 나타난 것처럼, 일원배치 분산분석을 실시한 결과 지역에 따른 목사의 다문화교육의 목표에 관한 태도에 대하여 통계적으로 유의미한 차이를 보이지 않는 것으로 나타났다.

〈표 4-54〉 다문화교육 목표: 지역별 평균 및 표준편차

지역	N	Mean	Std. Deviation
서울	141	3.98	.564
경기	60	3.93	.444
인천	69	3.94	.445
전체	270	3.96	.510

〈표 4-55〉 다문화교육 목표: 지역별 차이 검증

구분	Sum of Squares	hdf	Mean Square	F	Sig.
집단간	.164	3	.082	.314	.731
오차	69.83	267	.262		
전체	70.00	270			

## 8) 연령

연령에 따른 다문화교육의 목표에 대한 태도에 관하여 차이가 있는지 살펴보기 위해 분석한 결과 평균과 표준편차는 <표 4-56>과 같다. 연령에 따라 인식에 차이가 있는지 살펴보기 위해 <표 4-57>에 나타난 것처럼, 일원배치 분산분석을 실시하였다. 분석 결과 목사의 연령에 따라 다문화교육의 목표에 관한 태도에 대하여 조금씩 다른 인식 차이를 가지고 있는 것으로 나타났다. 어떤 연령대에서 차이가 있는지 살펴보기 위해 <표 4-58>에 나타난 것처럼, 사후 검증을 실시하였으며 결과는 다음과 같다. 다문화교육의 목표에 관한 태도에 대하여 50대와 60대는 비슷한 수준이며, 30대, 40대, 50대는 통계적으로 다문화교육의 목표에 있어 비슷한 평균을 가지는 것으로 나타났다. 즉 30대와 40대는 50대와 60대보다 다문화교육의 목표에 관한 태도에 대하여 평균이 더 높았다. 다문화교육의 목표에 관한 태도에서는 50대와 60대는 비슷한 수준의 평균을 나타냈으며, 30대, 40대, 50대는 통계적으로 비슷한 수준을 가지는 집단으로 구분되어 30대와 40대는 50대와 60대보다 더 높은 인식을 가지는 것으로 나타났다( $p < .05$ ).

<표 4-56> 다문화교육 목표: 연령별 평균 및 표준편차

연령	<i>N</i>	<i>Mean</i>	<i>Std. Deviation</i>
30대	49	4.08	.494
40대	111	4.02	.457
50대	92	3.85	.491
60대	18	3.78	.787
전체	270	3.96	.510

<표 4-57> 다문화교육 목표: 연령별 차이 검증

구분	<i>Sum of Squares</i>	<i>df</i>	<i>Mean Square</i>	<i>F</i>	<i>Sig.</i>
집단 간	2.703	4	.901	3.561	.015
오차	67.30	266	.253		
전체	70.00	270			

〈표 4-58〉 다문화교육 목표: 연령별 사후 검정

연령	1	2
60대	3.787	
50대	3.858	
40대		4.027
30대		4.081

9) 교회 규모

교회 규모에 따른 다문화교육의 목표에 대한 태도에 관하여 차이를 살펴보기 위해 분석한 결과 평균과 표준편차는 〈표 4-59〉와 같다. 교회 규모에 따라 목사의 인식에 차이가 있는지 살펴보기 위해 〈표 4-60〉에 나타난 것처럼, 일원 배치 분산분석을 실시하였다. 분석 결과 다문화교육의 목표에 관한 태도에 대해서는 교회 규모와 무관하게 비슷한 인식을 나타냈다.

〈표 4-59〉 다문화교육 목표: 규모별 평균 및 표준편차

교회 규모	N	Mean	Std. Deviation
100명 이내	128	3.92	.497
200명 이내	53	3.93	.551
300명 이내	12	3.90	.494
500명 이내	20	4.00	.495
1000명 이내	25	4.04	.433
1000명 이상	32	4.11	.560
전체	270	3.96	.510

〈표 4-60〉 다문화교육 목표: 규모별 차이 검증

구분	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
집단 간	1.202	5	.240	.922	.467
오차	68.80	265	.261		
전체	70.00	270			

10) 다문화인 존재 여부

교회에 다문화인 존재 여부에 따른 다문화교육의 목표에 관한 태도에 대하여 인식의 차이를 살펴보기 위해 분석한 결과, 평균과 표준편차는 <표 4-61>과 같다. 교회에 다문화인의 존재 여부에 따라 인식에 차이가 있는지 살펴보기 위해 <표 4-62>에 나타난 것처럼, T-test를 실시하였다. T-test 결과 교회에 다문화인이 존재하는가에 따라서는 유의미한 인식 차이를 보이지 않는 것으로 나타났다.

<표 4-61> 다문화교육 목표: 다문화인 존재별 평균 및 표준편차

다문화인 여부	N	Mean	Std. Deviation
없음	162	3.95	0.493
있음	108	3.97	0.535

<표 4-62> 다문화교육 목표: 다문화인 존재별 차이 검증

<i>T-test for Equality of Means</i>			
<i>T</i>	<i>df</i>	<i>Sig. (2-tailed)</i>	<i>Mean Difference</i>
-0.267	270	0.789	-0.016

#### 4.4. 다문화교육의 문제점에 관한 태도

한국 개신교 목사들의 다문화교육의 문제점에 관한 태도에 대하여 구성된 6 문항의 응답 결과, 하위 요인별 평균 점수 및 표준편차는 <표 4-63>과 같다.

<표 4-63> 다문화교육의 문제점에 관한 목사의 인식 수준

연번	다문화교육의 문제점에 관한 태도	빈도					Mean	Std.
		전혀 아니다	아니다	보통이다	그렇다	아주 그렇다		
1	한국 상황에 맞는 다문화교육 프로그램이 부족하다	1	3	45	184	37	3.94	0.61
2	다문화교육에 대한 지식이나 이해가 부족하다	2	9	48	184	27	3.83	0.67
3	특정 민족이나 인종 문화에 대한 편견이나 고정관념이 있다	3	20	69	140	38	3.7	0.84
4	다문화교육에 대한 사회적 논의가 부족하다	1	10	68	162	29	3.77	0.7
5	단일 민족이 갖기 쉬운 다른 문화에 대한 배타적 성향이 있다	5	38	66	118	43	3.58	0.97
6	다문화교육에 대한 개신교인(목사, 교인)의 인식이 부족하다.	2	26	87	131	24	3.55	0.81

<표 4-63>에 나타난 것처럼, 다문화교육의 문제점에 관한 태도에서 가장 높은 평균을 보인 것은 ‘한국 상황에 맞는 다문화교육 프로그램이 부족하다’였으며, ‘다문화교육에 대한 지식이나 이해가 부족하다’, ‘다문화교육에 대한 사회적 논의가 부족하다’, ‘특정 민족이나 인종 문화에 대한 편견이나 고정관념이 있다’, ‘단일 민족이 갖기 쉬운 다른 문화에 대한 배타적 성향이 있다’, ‘다문화교육에 대한 기독교인(목사, 교인)의 인식이 부족하다’ 순으로 나타났다.

김정원 외(2009)에서는 ‘다문화교육에 대한 지식이나 이해 부족’, ‘유아 교육 기관과 연계하여 활용할 수 있는 자료 부족’, ‘우리나라 다문화교육 자료 부족’ 순으로 나타났다. 윤태영·이은희(2011)에서는 ‘특정 민족이나 인종’, ‘문화에 대한 편견이나 고정관념’, ‘한국 상황에 맞는 다문화교육 프로그램 부족’, ‘다문화교육에 대한 지식이나 이해 부족’, ‘사회적 논의 부족’, ‘단일 민족이 갖기 쉬운 다른 문화에 대한 배타적 성향’, ‘부모나 교사 협조 부족’ 순으로 나타났다.

#### 4.4.1. 종합적 분석 결과

개신교 목사의 다문화교육의 문제점에 관한 태도는 전체 5점 만점 척도에서 6개의 문항 총 합계가 평균 3.72점의 수치로 나타났으며, 6문항 가운데 평균 4.0점 이상의 높은 수치를 나타낸 문항은 없었다.

가장 높은 평균 3.94점을 나타낸 항목은 ‘한국 상황에 맞는 다문화교육 프로그램이 부족하다’였다. 이 항목에서는 ‘그렇다’와 ‘아주 그렇다’가 81.8%(221명), ‘보통이다’가 16.6%(45명), ‘아니다’와 ‘전혀 아니다’가 1.48%(4명)으로 나타났다. 결과를 통해 알 수 있듯이, 대다수의 개신교 목사들은 한국 상황에 맞는 다문화교육 프로그램이 부족하다고 생각하는 것으로 나타났다. 이기영 외(2010)나 한경진(2010)의 연구에서도 다문화교육의 문제점으로 학교교육에서 다문화교육 프로그램과 교수학습 자료의 부족을 뽑았다. 이것은 교육계 뿐 아니라 종교기관 나아가 한국 사회 전반적으로 한국적 상황에 맞는 다양한 다문화교육 프로그램을 개발해야 한다는 시사점을 제공한다.

두 번째로 높은 평균 3.83점을 나타낸 항목은 ‘다문화교육에 대한 지식이나 이해가 부족하다’였다. 이 항목에서는 ‘그렇다’와 ‘아주 그렇다’가 78.1%(211명), ‘보통이다’가 17.8%(48명), ‘아니다’와 ‘전혀 아니다’가 4.07%(11명)으로 나타났다. 결과를 통해 알 수 있듯이, 대다수의 목사는 다문화교육에 대한 지식이나 이해에 대하여 부족하다고 답변하였다. 이기영 외(2010) 연구에서는 부모의 경우 45.8%가, 교사의 경우 전체 응답자의 61.1%가 다문화교육에 대한 문제점으로 다문화교육에 대한 지식이나 이해가 부족하다고 답변하여 부모보다는 교사가, 교사보다는 목사의 인식이 높게 나타났다.

세 번째로 높은 평균 3.77점을 나타낸 항목은 ‘다문화교육에 대한 사회적 논의가 부족하다’였다. 이 항목에서는 ‘그렇다’와 ‘아주 그렇다’가 70.7%(191명), ‘보통이다’가 25.1%(68명), ‘아니다’와 ‘전혀 아니다’가 4.07%(11명)으로 나타났다. 결과를 통해 알 수 있듯이, 개신교 대부분의 목사는 다문화교육에 대한 사회적 논의가 부족하다고 답변하여 학교나 교육기관 뿐만 아니라 종교교육기관과 나아가 한국 사회 전반적으로 다문화교육에 대한 사회적 논의가 필요한 것으로 나타났다.

네 번째로 높은 평균을 나타낸 항목은 ‘특정 민족이나 인종, 문화에 대한 편

견이나 고정관념이 있다'였다. 이 항목에서는 '그렇다'와 '아주 그렇다'가 65.9%(178명), '보통이다'가 25.5%(69명), '아니다'와 '전혀 아니다'가 8.51%(23명)으로 나타났다. 결과를 통해 알 수 있듯이, 평균적으로 65.9%의 개신교 목사는 특정 민족이나 인종이나 문화에 대하여 편견이 있는 것으로 나타났다. 이것은 다문화사회에서 지향하는 다문화교육의 목표와는 크게 차이가 있는 것으로 특정 민족이나 인종, 문화에 대한 편견과 고정관념 철폐를 위해 목사를 대상으로 하는 다문화교육이 필요함을 보여주는 결과이다. 이기영 외(2010:127) 연구에서는 부모의 경우 38.1%, 교사의 경우 전체 응답자의 50.5%가 다문화교육의 문제점으로 특정 민족이나 인종 문화에 대한 편견이 있는 것으로 나타나, 부모보다는 교사가, 교사보다는 목사가 다문화교육의 문제점에 있어 인종이나 문화에 대한 편견에 대한 인식에 있어 높은 것으로 나타났다.

다섯 번째로 높은 평균을 나타낸 항목은 '단일 민족이 갖기 쉬운 다른 문화에 대한 배타적인 성향이 있다'였다. 이 항목에서는 '그렇다'와 '아주 그렇다'가 59.6%(161명), '보통이다'가 24.4%(66명), '아니다'와 '전혀 아니다'가 15.9%(44명)으로 나타났다. 결과를 통해 알 수 있듯이, 평균적으로 59.6%의 목사는 한국 사회가 단일 민족으로서 갖기 쉬운 다른 문화에 대한 배타적 성향이 있다고 답변하였다. 한국 사회는 단일 민족으로서의 긍지와 자부심이 있으나, 이와 같은 인식은 다문화사회로 나아가는데 커다란 장애물로서 인식 개선을 위해 노력해야 함을 보여주고 있다.

여섯 번째로 높은 평균을 나타낸 항목은 '다문화교육에 대한 개신교인(목사, 교인)의 인식이 부족하다'였다. 이 항목에서는 '그렇다'와 '아주 그렇다'가 57.4%(155), '보통이다'가 32.2%(87명), '아니다'와 '전혀 아니다'가 10.3%(28명)으로 나타났다. 결과를 통해 알 수 있듯이, 목사나 교인들은 다문화교육에 대한 인식이 부족한 것에 대하여 57.4%가 '그렇다'와 '아주 그렇다'로 답하여 개신교인들이 다문화교육의 필요성을 인식하고 있는 것으로 나타났다.

지금까지 개신교 목사의 다문화교육의 문제점에 관한 태도에 대하여 각 항목별 평균 차이를 분석하였다. 각 항목에 대한 평균 차이를 분석한 결과, 가장 높은 평균 3.94점을 나타낸 항목은 '한국 상황에 맞는 다문화 교육 프로그램이 부족하다'이었으며, 가장 낮은 평균 3.55점을 나타낸 항목은 '다문화교육에 대한 개신교인(목사, 교인)의 인식이 부족하다'로 나타났다.

#### 4.4.2. 인구 통계학적 분석 결과

한국 개신교 목사의 ‘다문화교육의 문제점에 관한 태도’에 대하여 인구 통계학적 차이에 관한 분석 결과는 다음과 같다.

##### 1) 성별

성별에 따른 분포로 보면 남성에 비해 여성의 비율이 너무 낮아 인구 통계학적 차이를 분석한다는 것이 무의미하여 다문화교육의 문제점에 관한 태도에서는 성별 평균 차이 분석은 생략하기로 한다.

##### 2) 학부 전공

목사의 학부 전공에 따른 다문화교육의 문제점에 관한 태도에 대하여 분석한 결과, 평균과 표준편차는 <표 4-64>와 같다. 학부 전공에 따라 인식에 차이가 있는지 살펴보기 위해 <표 4-65>에 나타난 것처럼, T-test를 실시하였다. 분석결과 신학 대학을 졸업한 목사와 일반 대학을 졸업한 목사 간에는 모든 하위 항목에 대하여 다문화교육의 문제점에 관한 태도에 대하여 차이가 없는 것으로 나타났다.

<표 4-64> 다문화교육 문제점: 학부 전공별 평균 및 표준편차

구분	N	Mean	Std. Deviation
일반 대학교	73	3.66	.508
신학 대학교	197	3.75	.531

<표 4-65> 다문화교육 문제점: 학부 전공별 차이 검증

<i>T-test for Equality of Means</i>			
<i>T</i>	<i>df</i>	<i>Sig. (2-tailed)</i>	<i>Mean Difference</i>
-1.437	110.7	.154	-.1265

### 3) 대학원 전공

목사의 대학원 전공에 따른 다문화교육의 문제점에 관한 태도에 대하여 분석한 결과, 인식에 대한 평균과 표준편차는 <표 4-66>과 같다. 다문화교육의 문제점에 관한 태도에 대하여 학력에 따라 인식에 차이가 있는지 알아보기 위해 <표 4-67>에 나타난 것처럼, 일원배치 분산분석을 실시하였고 대학원 전공에 따라 세부 항목에 차이가 있는지 알아본 결과, 모든 항목에서 대학원의 세부 전공과는 무관하게 비슷한 수준의 인식을 나타냈다.

<표 4-66> 다문화교육 문제점: 대학원 전공별 평균 및 표준편차

대학원 전공	N	Mean	Std. Deviation
조직	27	3.70	.430
실천	132	3.72	.532
역사	12	3.73	.625
성서	41	3.71	.531
기타	58	3.75	.543
전체	270	3.72	.525

<표 4-67> 다문화교육 문제점: 대학원 전공별 차이 검증

구분	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
집단 간	.062	5	.015	.055	.994
오차	74.3	265	.281		
전체	74.4	270			

### 4) 직책

직책에 따른 다문화교육의 문제점에 관한 태도에 대하여 분석한 결과, 평균과 표준편차는 <표 4-68>과 같다. 다문화교육의 문제점에 관한 태도에 대하여 직책에 따른 인식에 차이가 있는지 살펴보기 위해 <표 4-69>에 나타난 것처럼, T-test를 실시하였다. 담임 목사와 부목사 간에 다문화교육의 문제점에 관한 태도에 대해서는 직책에 따라 유의한 차이를 보였으며, 담임 목사보다 부목사가 평균적으로 높은 인식을 보이는 것으로 나타났다( $p < .05$ ).

〈표 4-68〉 다문화교육 문제점: 직책별 평균 및 표준편차

직책	N	Mean	Std. Deviation
부목사	84	3.84	.586
담임 목사	186	3.68	.485

〈표 4-69〉 다문화교육 문제점: 직책별 차이 검증

<i>T-test for Equality of Means</i>			
<i>T</i>	<i>df</i>	<i>Sig. (2-tailed)</i>	<i>Mean Difference</i>
2.374	266	0.018	0.162

### 5) 학력

학력에 따른 다문화교육의 문제점에 관한 태도에 대하여 인식을 분석한 결과, 평균과 표준편차는 〈표 4-70〉과 같다. 학력에 따라 인식에 차이가 있는지 살펴보기 위해 〈표 4-71〉에 나타난 것처럼, 일원배치 분산분석을 실시하였다. 목사의 학력을 학사, 석사, 박사로 분류한 후 이에 따라 다문화교육의 문제점에 관한 태도에 대하여 차이가 있는지 알아본 결과, 학력에 무관하게 비슷한 인식 차이를 보이는 것으로 나타났다.

〈표 4-70〉 다문화교육 문제점: 학력별 평균 및 표준편차

학력	N	Mean	Std. Deviation
학사	38	3.70	.521
석사	181	3.72	.526
박사	51	3.77	.534
전체	270	3.72	.525

〈표 4-71〉 다문화교육 문제점: 학력별 차이 검증

구분	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
집단 간	.137	3	.069	.246	.782
오차	74.28	267	.278		
전체	74.42	270			

## 6) 목회 기간

목회 기간에 따른 다문화교육의 문제점에 관한 태도에 대하여 인식 차이를 분석한 결과, 평균과 표준편차는 <표 4-72>와 같다. 목회 기간에 따라 인식에 차이가 있는지 살펴보기 위해 <표 4-73>에 나타난 것처럼, 일원배치 분산분석을 실시하였다. 일원배치 분산분석을 실시한 결과, 다문화교육의 문제점에 관한 태도에 대하여 모든 세부 항목에 관한 목회 기간에 따른 인식 차이는 없는 것으로 나타났다.

<표 4-72> 다문화교육 문제점: 기간별 평균 및 표준편차

목회 기간	N	Mean	Std. Deviation
5년	78	3.83	.560
10년	80	3.67	.505
20년	89	3.70	.514
30년	19	3.66	.464
40년	4	3.27	.535
전체	270	3.72	.525

<표 4-73> 다문화교육 문제점: 기간별 차이 검증

구분	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
집단 간	1.892	5	.473	1.730	.144
오차	72.16	265	.273		
전체	74.05	270			

## 7) 목회 지역

목회 지역에 따라 다문화교육의 문제점에 관한 태도에 대하여 인식 차이가 존재하는지 살펴보기 위해 분석한 결과, 평균과 표준편차는 <표 4-74>와 같다. 목회 지역에 따라 인식에 차이가 있는지 살펴보기 위해 <표 4-75>과 같이 일원배치 분산분석을 실시한 결과, 지역에 따른 목사의 다문화교육의 문제점에 관한 태도에 대하여는 통계적으로 유의미한 차이를 보이지 않는 것으로 나타났다.

〈표 4-74〉 다문화교육 문제점: 지역별 평균 및 표준편차

지역	N	Mean	Std. Deviation
서울	141	3.77	.578
경기	60	3.68	.410
인천	69	3.68	.500
전체	270	3.72	.525

〈표 4-75〉 다문화교육 문제점: 지역별 차이 검증

구분	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
집단 간	.513	3	.256	.926	.398
오차	73.91	267	.277		
전체	74.42	270			

## 8) 연령

연령에 따라 다문화교육의 문제점에 관한 태도에 대하여 인식 차이가 존재하는지 살펴보기 위해 분석한 결과, 평균과 표준편차는 〈표 4-76〉과 같다. 연령에 따라 차이가 있는지 살펴보기 위해 〈표 4-77〉에 나타난 것처럼, 일원배치 분산분석을 실시한 결과, 목사의 연령에 따라 다른 인식을 가지고 있는 것으로 나타났다. 30대보다는 40대가, 40대보다는 50대가, 50대보다는 60대가 낮은 것으로 나타났다. 어떤 연령대에서 차이가 있는지 살펴보기 위해 〈표 4-78〉에 나타난 것처럼, 사후 검정을 실시하였다. 사후 검정 결과는 다음과 같다. 다문화교육의 문제점에 관한 태도에서는 50대와 60대는 비슷한 수준으로 나타났으며, 30대, 40대, 50대는 통계적으로 비슷한 수치를 가지는 집단으로 구분되고, 30대와 40대는 50대와 60대보다 높은 수치를 나타냈다( $p < .05$ ).

〈 4-76〉 다문화교육 문제점: 연령별 평균 및 표준편차

연령	N	Mean	Std. Deviation
30대	49	3.88	.544
40대	111	3.73	.522
50대	92	3.68	.507
60대	18	3.46	.486
전체	270	3.72	.525

〈표 4-77〉 다문화교육 문제점: 연령별 차이 검증

구분	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
집단 간	2.682	4	.894	3.315	.021
오차	71.74	266	.270		
전체	74.42	270			

〈표 4-78〉 다문화교육 문제점: 연령별 사후 검증

연령	1	2
60대	3.46	
50대	3.68	
40대		3.73
30대		3.88

#### 9) 교회 규모

교회 규모에 따른 다문화교육의 문제점에 관한 태도에 대하여 차이를 살펴보기 위해 분석한 결과, 평균과 표준편차는 〈표 4-79〉와 같다. 교회 규모에 따라 목사의 인식에 차이가 있는지 살펴보기 위해 〈표 4-80〉에 나타난 것처럼, 일원배치 분산분석을 실시하였다. 다문화교육의 문제점에 관한 태도에 대해서는 교회 규모와 무관하게 비슷한 인식을 보이는 것으로 나타났다.

〈표 4-79〉 다문화교육 문제점: 규모별 평균 및 표준편차

규모	N	Mean	Std. Deviation
100명 이내	128	3.68	.511
200명 이내	53	3.64	.526
300명 이내	12	3.66	.376
500명 이내	20	3.74	.427
1000명 이내	25	3.91	.569
1000명 이상	32	3.90	.608
전체	270	3.72	.525

〈표 4-80〉 다문화교육 문제점: 규모별 차이 검증

구분	<i>Sum of Squares</i>	<i>df</i>	<i>Mean Square</i>	<i>F</i>	<i>Sig.</i>
집단 간	2.416	5	.483	1.772	.119
오차	72.00	265	.273		
전체	74.42	270			

### 10) 다문화인 존재 여부

교회에 다문화인이 존재하는가에 따른 다문화교육의 문제점에 관한 태도에 대하여 인식 차이를 알아보기 위해 분석한 결과, 평균과 표준편차는 〈표 4-81〉과 같다. 다문화인의 존재 여부에 따라 인식에 차이가 있는지 알아보기 위해 〈표 4-82〉에 나타난 것처럼 T-test를 실시한 결과, 다문화교육의 문제점에 대한 태도에 대하여 교회에 다문화인이 존재 여부에 따라서는 유의미한 인식차이를 보이지 않는 것으로 나타났다.

〈표 4-81〉 다문화교육 문제점: 다문화인 존재별 평균 및 표준편차

다문화인 여부	<i>N</i>	<i>Mean</i>	<i>Std. Deviation</i>
없음	162	3.69	0.516
있음	108	3.78	0.538

〈표 4-82〉 다문화교육 문제점: 다문화인 존재별 차이 검증

<i>T-test for Equality of Means</i>			
<i>T</i>	<i>df</i>	<i>Sig. (2-tailed)</i>	<i>Mean Difference</i>
-1.324	270	0.186	-0.086

## 4.5. 다문화교육에 관한 종합적 인식 태도

지금까지 한국 개신교 목사의 다문화교육의 내용인 다문화교육의 기본 인식 태도, 다문화교육의 필요성에 관한 태도, 다문화교육의 목표에 관한 태도, 다문화교육의 문제점에 관한 태도에 대하여 주제별 평균 차이와 인구 통계학적 특성에 따른 ‘성별, 학부 전공, 대학원 전공, 직책, 학력, 목회 기간, 목회 지역, 연령, 교인 규모, 다문화인 존재 여부’에 따른 차이를 분석하였다.

이 절에서는 한국 개신교 목사가 갖고 있는 다문화교육의 내용에 관하여 종합적으로 인구 통계학적 특성에 따른 T-test 및 분산분석을 통해 하위 요인별 평균 차이를 분석해 보고자 한다.

### 1) 성별

성별 분포로 살펴보면 <표 4-83>에 나타난 것처럼, 전체 응답자 가운데 남성은 254명, 여성은 16명으로 남성이 압도적으로 많은 것으로 나타났다.

<표 4-83> 다문화교육의 내용에 관한 성별 차이

구분	N	백분율(%)
남성	254	94.1
여성	16	5.9

<표 4-84> 다문화교육 내용: 성별 차이 검증

<i>T-test for Equality of Means</i>			
<i>T</i>	<i>df</i>	<i>Sig. (2-tailed)</i>	<i>Mean Difference</i>
1.734	268	0.084	0.165

<표 4-84>에 나타난 것처럼, 성별에 따른 다문화교육의 내용에 대하여 T-test를 통하여 분석한 결과, 남성 목사와 여성 목사 간의 성별에 따른 다문화교육의 내용에 대한 인식 차이는 없는 것으로 나타났다.

## 2) 학부 전공

학부 전공에 따른 다문화교육의 전반적인 내용에 관한 분석 결과, 평균과 표준편차는 <표 4-85>와 같이 나타났다. 평균값을 보면, 신학 대학을 졸업한 목사가 다문화교육의 내용에 대한 인식이 조금 높은 것으로 나타났다. 이러한 평균값의 차이가 유의미한 차이가 있는지 살펴보기 위해 <표 4-86>에 나타난 것처럼, T-test를 실시하였다. T-test 결과 일반 대학과 신학 대학을 졸업한 목사의 다문화교육의 내용에 관한 인식 차이는 유의미하지 않은 것으로 나타났다.

<표 4-85> 다문화교육 내용: 학부 전공별 평균 및 표준편차

구분	<i>N</i>	<i>Mean</i>	<i>Std. Deviation</i>
일반 대학교	73	3.66	.410
신학 대학교	197	3.72	.354

<표 4-86> 다문화교육 내용: 학부 전공별 차이 검증

<i>T-test for Equality of Means</i>			
<i>T</i>	<i>df</i>	<i>Sig. (2-tailed)</i>	<i>Mean Difference</i>
-.769	2	.234	-.060

## 3) 대학원 전공

대학원 전공에 따른 다문화교육의 전반적인 내용에 대하여 인식 차이를 분석한 결과 평균과 표준편차는 <표 4-87>과 같다. 평균값으로 확인하였을 때는 기타 전공자들의 평균값이 가장 높게 나타났으며, 그 다음으로 성서, 역사, 조직, 실천 순으로 나타났다. 대학원 전공에 따른 다문화교육의 내용에 관한 인식에 있어 평균값의 차이가 유의미한지 살펴보기 위해 <표 4-88>에 나타난 것처럼, 일원배치 분산분석을 실시하였다. 분산분석을 통해 평균값 차이의 유의미함을 확인해 본 결과, 다문화교육의 내용에 관한 인식은 목사의 세부 전공과는 무관한 것으로 나타났다.

〈표 4-87〉 다문화교육 내용: 대학원 전공별 평균 및 표준편차

대학원 전공	<i>N</i>	<i>Mean</i>	<i>Std. Deviation</i>
조직	27	3.68	.270
실천	132	3.65	.403
역사	12	3.69	.394
성서	41	3.76	.322
기타	58	3.81	.343
전체	270	3.71	.370

〈표 4-88〉 다문화교육 내용: 대학원 전공별 차이 검증

구분	<i>Sum of Squares</i>	<i>df</i>	<i>Mean Square</i>	<i>F</i>	<i>Sig.</i>
집단 간	1.128	4	.282	2.09	.082
집단 내	35.76	265	.135		
전체	36.89	269			

#### 4) 직책

직책에 따른 다문화교육의 전반적인 내용에 대하여 분석한 결과 평균과 표준편차는 <표 4-89>와 같이 나타났다. 평균값만으로 비교해 보았을 때 담임 목사보다 부목사의 다문화교육의 내용에 관한 인식이 조금 더 높게 나타났다. 이러한 평균값의 차이가 유의미한지 살펴보기 위해 <표 4-90>에 나타난 것처럼 T-test를 실시하였다. 다문화교육의 전반적인 내용에 대하여 담임 목사와 부목사의 인식 차이는 유의미한 것으로 나타났다( $p < .05$ ).

〈표 4-89〉 다문화교육 내용: 직책별 평균 및 표준편차

직책	<i>N</i>	<i>Mean</i>	<i>Std. Deviation</i>
부목사	83	3.79	.314
담임 목사	187	3.67	.387

〈표 4-90〉 다문화교육 내용: 직책별 차이 검증

<i>T-test for Equality of Means</i>			
<i>T</i>	<i>df</i>	<i>Sig. (2-tailed)</i>	<i>Mean Difference</i>
1.153	268	0.011	0.124

## 5) 학력

학력에 따른 다문화교육의 전반적인 내용에 대한 인식 차이를 분석한 결과, 평균과 표준편차는 <표 4-91>과 같이 나타났다. 평균값으로 보았을 때, 학사보다는 석사가, 석사보다는 박사 학력을 가진 목사가 다문화교육의 내용에 관한 인식에 있어 높은 평균으로 나타났다. 이러한 평균값의 차이가 유의미한지 알아보기 위하여 <표 4-92>에 나타난 것처럼, 분산분석을 실시하였다. 분산분석 결과 학력에 따른 다문화교육의 인식에 관한 차이는 없는 것으로 나타났다.

<표 4-91> 다문화교육 내용: 학력별 평균 및 표준편차

학력	N	Mean	Std. Deviation
학사	38	3.59	.360
석사	181	3.71	.353
박사	51	3.77	.423
전체	270	3.71	.370

<표 4-92> 다문화교육 내용: 학력별 차이 검증

구분	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
집단 간	.725	2	.353	2.688	.071
집단 내	36.16	267	.135		
전체	36.89	269			

## 6) 목회 기간

목회 기간에 따른 다문화교육의 전반적인 내용에 대한 인식 차이를 분석한 결과, 평균과 표준편차는 <표 4-93>과 같이 나타났다. 평균값으로 보았을 때에는 5년 미만의 목사들이 다문화교육의 내용에 대한 인식이 가장 높은 것으로 나타났다. 이러한 평균값에 유의미한 차이가 있는지 살펴보기 위해 <표 4-94>에 나타난 것처럼 일원배치 분산분석을 실시한 결과, 모든 다문화교육의 내용에 관한 세부 항목에 대하여 목회 기간에 따른 차이는 없는 것으로 나타났다.

〈표 4-93〉 다문화교육 내용: 기간별 평균 및 표준편차

기간	<i>N</i>	<i>Mean</i>	<i>Std. Deviation</i>
5년	78	3.77	.337
10년	80	3.71	.371
20년	89	3.66	.319
30년	19	3.73	.625
40년	4	3.35	.307
전체	270	3.71	.370

〈표 4-94〉 다문화교육 내용: 기간별 차이 검증

구분	<i>Sum of Squares</i>	<i>df</i>	<i>Mean Square</i>	<i>F</i>	<i>Sig.</i>
집단 간	.985	4	.246	1.818	.126
집단 내	35.90	265	.135		
전체	36.89	269			

#### 7) 목회 지역

목회 지역에 따른 다문화교육의 전반적인 내용에 대한 인식 차이가 존재하는지 살펴보기 위해 분석한 결과, 평균값과 표준편차는 〈표 4-95〉와 같이 나타났다. 평균값만으로 보았을 때에는 서울 지역의 목사들이 다문화교육의 내용에 관한 인식이 가장 높은 것으로 나타났다. 이러한 평균값의 차이에 대한 유의미성 검증을 위해 일원배치 분산분석을 실시한 결과는 〈표 4-96〉과 같다. 지역에 따른 목사의 다문화교육의 내용에 관한 인식은 유의미한 차이를 보이지 않는 것으로 나타났다.

〈표 4-95〉 다문화교육 내용: 지역별 평균 및 표준편차

지역	<i>N</i>	<i>Mean</i>	<i>Std. Deviation</i>
서울	141	3.73	.425
경기	60	3.67	.319
인천	69	3.69	.281
전체	270	3.71	.370

〈표 4-96〉 다문화교육 내용: 지역별 차이 검증

구분	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
집단 간	.235	2	.118	.856	.426
오차	36.65	267	.137		
전체	36.89	269			

8) 연령

연령에 따른 다문화교육의 전반적인 내용에 대한 태도에 차이가 있는지 살펴 보기 위해 분석한 결과, 평균과 표준편차는 〈표 4-97〉과 같다. 평균값만으로 보았을 때에는 30대의 젊은 층의 목사가 가장 인식이 높은 것으로 나타났고, 연령이 높아질수록 다문화교육의 내용에 관한 태도에 대한 인식이 낮아지는 것으로 나타났다. 연령에 따른 다문화교육의 내용에 관한 인식 차이가 유의미한지 검증하기 위해 〈표 4-98〉에 나타난 것처럼 분산분석을 실시하였다. 또한 〈표 4-99〉에 나타난 것처럼 사후검증을 실시하였다. 분석 결과, 연령에 따라 유의미한 차이가 나타났으며 연령이 높을수록 인식이 낮은 것으로 나타났다( $p < .05$ ).

〈표 4-97〉 다문화교육 내용: 연령별 평균 및 표준편차

연령	N	Mean	Std. Deviation
30대	49	3.77	.341
40대	111	3.76	.305
50대	92	3.66	.357
60대	18	3.47	.679
전체	270	3.71	.370

〈표 4-98〉 다문화교육 내용: 연령별 차이 검증

구분	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
집단 간	1.685	3	.562	4.243	.006
오차	35.20	266	.132		
전체	36.89	269			

〈표 4-99〉 다문화교육 내용: 연령별 Turkey 사후 검증

연령	1	2
60대	3.47	
50대	3.66	
40대		3.76
30대		3.77

9) 교회 규모

교회 규모에 따른 다문화교육의 전반적인 내용에 대하여 인식 차이를 알아보기 위해 분석한 결과, 평균 및 표준편차는 〈표 4-100〉과 같다. 교인 수가 1000명 이상인 교회의 목사가 다문화교육의 내용에 관한 인식이 가장 높은 것으로 나타났다. 전반적인 추이에서도 교인 규모가 증가할수록 평균값이 높아지는 경향이 나타나고 있다. 교회 규모에 따른 다문화교육의 내용에 관한 차이가 통계적으로 유의미한지 알아보기 위해 〈표 4-101〉에 나타난 것처럼 분산분석을 실시하였다. 분석 결과, 유의미한 차이는 나타나지 않았다.

〈표 4-100〉 다문화교육 내용: 규모별 평균 및 표준편차

규모	N	Mean	Std. Deviation
100명 이내	128	3.66	.392
200명 이내	53	3.69	.349
300명 이내	12	3.69	.314
500명 이내	20	3.71	.372
1000명 이내	25	3.81	.284
1000명 이상	32	3.84	.371
전체	270	3.71	.370

〈표 4-101〉 다문화교육 내용: 규모별 차이 검증

구분	<i>Sum of Squares</i>	<i>df</i>	<i>Mean Square</i>	<i>F</i>	<i>Sig.</i>
집단 간	1.158	5	.232	1.711	.132
오차	35.73	264	.135		
전체	36.89	269			

10) 다문화인 존재 여부

교회에 다문화인의 존재 유무에 따른 다문화교육의 전반적인 내용에 대한 태도의 차이를 살펴보기 위해 분석한 결과, 평균과 표준편차는 〈표 4-102〉와 같다. 다문화인이 존재하는 교회의 목사가 다문화인이 존재하지 않는 교회의 목사보다 평균값이 높게 나타났다. 이러한 평균값의 차이에 대한 유의미성 검증을 위해 〈표 4-103〉에 나타난 것처럼, T-test를 실시하였다. T-test 결과, 두 집단 간의 차이가 유의미한 것으로 나타났다. 다문화인이 있는 교회의 목사가 다문화인이 없는 교회의 목사보다 인식이 높은 것으로 나타났다( $p < .05$ ).

〈표 4-102〉 다문화교육 내용: 다문화인 존재별 평균 및 표준편차

다문화인 여부	<i>N</i>	<i>Mean</i>	<i>Std. Deviation</i>
없음	162	3.67	.394
있음	108	3.77	.324

〈표 4-103〉 다문화교육 내용: 다문화인 존재별 차이 검증

<i>T-test for Equality of Means</i>			
<i>T</i>	<i>df</i>	<i>Sig. (2-tailed)</i>	<i>Mean Difference</i>
-2.238	268	.026	-.102

## 4.6. 소결론

이 장에서는 개신교 목사를 대상으로 다문화교육의 내용인 ‘다문화교육의 기본 인식, 다문화교육의 필요성, 다문화교육의 목표, 다문화교육의 문제점’에 관한 태도에 대하여 실증적인 조사를 통해 분석된 내용을 정리하여 기술하였다.

### 4.6.1. 종합적 분석 결과

다문화교육의 내용인 다문화교육의 기본 인식 태도, 다문화교육의 필요성에 관한 태도, 다문화교육의 목표에 관한 태도, 다문화교육의 문제점에 관한 태도에 대하여 평균 비교 분석을 통한 종합적 분석 결과는 다음과 같다.

첫째, 다문화교육의 기본 인식 태도에 대하여 평균 비교 분석을 통한 결과 전체 평균은 3.80점으로 나타났다. 가장 높은 항목은 평균 4.56점인 ‘모든 인간은 피부색, 성별에 관계없이 평등해야 한다’였다. 가장 낮은 항목은 평균 3.49점으로 ‘외국인을 대할 때 선입견을 갖고 대하지 않는다’였다.

둘째, 다문화교육의 필요성에 관한 태도에 대하여 평균 비교 분석을 통한 분석 결과 전체 평균은 4.02점으로 나타났다. 가장 높은 수치를 나타낸 항목은 평균 4.11점인 ‘인종, 성, 사회적 지위, 장애와 관련 없이 모두 평등함을 알게 해 주기 위해 필요하다’였다. 개신교 목사는 다문화교육의 필요성에 대하여 대부분의 항목에서 높은 인식을 나타냈다. 또한 다문화교육의 내용 중에서 가장 높은 평균을 나타냈다.

셋째, 다문화교육의 목표에 관한 태도에 대하여 평균 비교 분석을 통한 분석 결과 전체 평균은 3.96점으로 나타났다. 가장 높은 수치를 나타낸 항목은 평균 4.11점인 ‘공동체 속에서 서로를 존중하고 협동하는 역할을 해야 함을 알게 한다’였다. 가장 낮은 수치를 나타낸 항목은 평균 3.61점인 ‘다른 나라와 민족 인종, 성에 관한 개념을 안다’였다. 개신교 목사는 다문화교육의 목표에 관한 대부분의 항목에서 비교적 고른 평균과 높은 수치를 나타냈다.

넷째, 다문화교육의 문제점에 관한 태도에 대하여 평균 비교 분석을 통한 분석 결과 전체 평균은 3.72점으로 나타났다. 가장 높은 수치를 나타낸 항목은

평균 3.94점인 ‘한국 상황에 맞는 다문화교육 프로그램이 부족하다’였다. 가장 낮은 수치를 나타낸 항목은 평균 3.55점인 ‘다문화교육에 대한 개신교인들의 인식이 부족하다’였다.

다섯째, 다문화교육의 전반적인 내용인 ‘다문화교육의 기본 인식, 다문화교육의 필요성, 다문화교육의 목표, 다문화교육의 문제점’의 태도에 대하여 평균 비교 분석을 통한 인식 차이에 대한 결과는 다음과 같다. 다문화교육의 필요성은 평균 4.02점으로 가장 높은 수치를 나타냈다. 다문화교육의 목표는 평균 3.96점의 수치를 나타냈다. 다문화교육의 기본 인식은 평균 3.80점의 수치를 나타냈다. 다문화교육의 문제점은 평균 3.72점으로 가장 낮은 수치를 나타냈다. 이는 개신교 목사가 다문화교육의 필요성이나 다문화교육의 목표에 대하여는 긍정적인 태도를 지니고 있지만 다문화교육의 문제점에 대하여는 부족하여 목사를 대상으로 다문화교육의 문제점에 대한 인식 개선이 필요한 것으로 나타났다.

#### 4.6.2. 인구 통계학적 분석 결과

인구 통계학적 특성인 ‘대학원 전공, 학력, 직책, 연령, 다문화인 존재 여부’에 따른 인식 차이에 대한 분석 결과는 다음과 같다.

첫째, 다문화교육의 기본 인식 태도는 ‘학력’과 ‘다문화인 존재 여부’에 따라 차이가 있는 것으로 나타났다. 세부적으로 보면, 목사의 학력에 따른 다문화교육의 기본 인식에 대하여 다른 수준의 인식을 가지고 있는 것으로 나타났다. 석사와 박사 과정을 수료한 목사들은 다문화교육의 기본 인식에 대해 통계적으로 비슷한 수준의 평균을 가지고 있으며, 학사만을 수료한 목사보다 더 높은 인식을 갖고 있는 것으로 나타났다. 다문화인의 존재 여부에 따라서는 교회에 다문화인이 있는 경우 더 높은 인식을 보이는 것으로 나타났다.

둘째, 다문화교육의 필요성에 관한 태도는 ‘직책’과 ‘연령’에 따라 차이가 있는 것으로 나타났다. 세부적으로 보면, 담임 목사보다 부목사가 인식이 높은 것으로 나타났다. 연령에 따라서는 30대보다는 40대, 40대보다는 50대, 50대보다는 60대가 낮은 인식을 보이는 것으로 나타났다. 또한 30대, 40대, 50대는 비슷한 인식을 가지고 있지만 60대는 30대, 40대, 50대보다 다문화교육의 필요성에 대하여 더 낮은 것으로 나타났다.

셋째, 다문화교육의 목표에 관한 태도는 ‘대학원 전공’과 ‘직책’과 ‘연령’에 따라 차이가 있는 것으로 나타났다. 세부적으로 보면 실천을 전공한 목사가 다른 전공 목사보다 다문화교육의 목표에 대하여 낮은 인식을 나타냈다. 직책에 따라서는 담임 목사보다 부목사가 평균적으로 높은 인식을 보이는 것으로 나타났다. 연령에 따라서는 50대와 60대가 비슷한 인식을 보이며, 30대와 40대는 50대와 60대보다 다문화교육의 목표에 대해 높은 인식을 나타냈다.

넷째, 다문화교육의 문제점에 관한 태도는 ‘직책’과 ‘연령’에 따라 인식 차이가 있는 것으로 나타났다. 세부적으로 보면 담임 목사보다 부목사가, 50대와 60대보다 30대와 40대 목사가 더 높은 인식을 보이는 것으로 나타났다.

다섯째, 다문화교육의 전반적인 내용인 ‘다문화교육의 기본 인식, 다문화교육의 필요성, 다문화교육의 목표, 다문화교육의 문제점’에 대한 인구 통계학적 분석 결과에서는 ‘직책’과 ‘연령’과 ‘다문화인 존재 여부’에 따라 차이를 나타냈다. 세부적으로 보면 직책에서는 담임 목사보다 부목사의 다문화교육에 관한 인식이 높게 나타났다. 연령으로는 30대의 젊은 층 목사가 가장 높은 것으로 나타났으며 연령이 높아질수록 다문화교육의 전반적인 내용에 대하여 낮은 인식을 나타냈다. 다문화인 존재 여부에 따라서는 다문화인이 존재하는 교회의 목사가 다문화인이 없는 교회 목사보다 높은 인식을 나타냈다.

지금까지 다문화교육의 내용인 ‘다문화교육의 기본 인식 태도, 다문화교육의 필요성에 관한 태도, 다문화교육의 목표에 관한 태도, 다문화교육의 문제점에 관한 태도’에 대한 종합적 분석 결과와, 인구 통계학적 특성인 ‘성, 학부 전공, 대학원 전공, 직책, 학력, 목회 기간, 목회 지역, 연령, 교인 규모, 다문화인 존재 여부’에 따른 인식 차이를 분석하였다. 분석 결과 ‘대학원 전공, 직책, 학력, 연령, 다문화인 존재 여부’에 따라서 인식의 차이가 있는 것으로 나타났다.

5장에서는 인구 통계학적으로 발생하는 차이인 ‘대학원 전공, 직책, 학력, 연령, 다문화인 존재 여부’에 대하여 다문화교육 전문가와의 심층 면담을 통해 논의하고자 한다. 또한 다문화교육의 내용인 ‘다문화교육의 기본 인식, 다문화교육의 필요성, 다문화교육의 목표, 다문화교육의 문제점에 대하여 심층 면담을 통하여 다문화교육 전문가의 인식을 분석해 보고자 한다.

## 5. 다문화교육에 관한 전문가 분석

이 장에서는 4장에 나타난 목사의 인식에서 인구 통계학적으로 나타난 차이인 ‘대학원 전공, 직책, 학력, 연령, 다문화인 존재 여부’에 대하여 전문가와의 심층 면담을 통하여 분석하고자 한다. 또한 다문화교육 전문가는 다문화교육의 내용인 ‘다문화교육의 기본 인식, 다문화교육의 필요성, 다문화교육의 목표, 다문화교육의 문제점’에 대하여 어떤 인식을 가지고 있는지 심층 면담을 통하여 분석하고자 한다.

연구 참여자는 수도권(서울·경기·인천)에서 현재 다문화교육 전문가로 활동하고 있는 6명의 목사를 선정하였다. 심층 면담은 총 4회에 걸쳐 이루어졌으며, 사전에 질문지를 준비하였고 구조화된 인터뷰와 비구조화된 인터뷰를 함께 사용하였다. 심층 면담에서 기록된 자료를 읽고 중요한 내용을 발췌하였으며, 이를 대분류, 중분류, 소분류로 범주화하였다. 범주화된 결과는 앞의 <표 3-5>에 ‘심층 면담 코딩 위계 구조’로 제시하였다.

### 5.1. 목사의 인식 차이

#### 5.1.1. 대학원 전공

다문화교육의 목표에 관한 태도에 있어 대학원에서 실천신학을 전공한 목사가 다른 전공을 한 목사보다 낮은 이유에 대하여 전문가들이 답변한 내용을 분석하면 다음과 같다.

첫째, 대학원에서 실천신학을 전공한 목사가 다른 전공 목사보다 다문화교육의 목표에서 인식이 낮은 것은 다문화교육에 관한 ‘이해’가 부족하기 때문인 것으로 나타났다.

*“설문지에 답변한 목사들은 대부분 현직에서 일반 목회를 하는 목사들입니다. 개신교 목사들은 다문화인들에 대하여는 관심이 많지만 다문화교육에 대*

하여는 관심이 적습니다. 아니 더 정확하게 말하면 다문화교육이 무엇인지 잘 모릅니다. ...(중략)... 다문화교육 하면 어려운 나라에서 살기 위해 온 사람들을 도와주는 것 정도로 생각합니다. 다문화교육이 무엇인지도 모르는데 목표에 대하여 모르는 것이 당연합니다. 저희들도 몰랐는데요.”(전문가 A)

전문가 A를 통해 나타난 것처럼, 개신교 목사들은 다문화교육에 대한 이해가 부족한 것으로 보인다. Banks(2008:2-3)는 다문화교육의 목표는 개인들로 하여금 다른 문화의 관점을 통하여 자신의 문화를 바라보게 함으로써 자기 이해를 증진시키는 것이며, 이해와 지식을 통하여 각 문화에 대한 존중을 추구하는 것이라고 말한다. 대학원에서 실천신학을 전공한 목사들은 다문화교육에 대한 전반적인 이해와 다문화교육을 통한 자기 이해 뿐 아니라, 소수자(다문화인)에 대한 이해도 함께 증진시켜야 할 것으로 보인다. 이는 전문가 C의 답변에서도 나타났다.

“다문화교육에 대한 이해가 부족하기 때문입니다. 대학원에서 실천신학을 전공한 목사들은 교육기관이나 다문화교육보다 교회 부흥에 관심이 많습니다. 그러다 보니 목사들은 다문화교육에 대한 이론적인 이해가 많이 부족합니다. 제가 만나본 목사들은 외국인들을 돕는 것이 다문화교육이라고 생각합니다. 다문화교육이 무엇인지도 잘 모릅니다.”(전문가 C)

다문화교육은 교육적 평등 나아가서 평등한 삶을 함께 공유하는 것을 배우는 것이다. 교육적 환경에서 평등 교육을 실현하기 위해서는 다양성 속에 서로를 인정하고 이해하고 받아들이는 수용성이 필요하다(김선미, 2000; 장인실, 2003; 윤태영 외, 2011). 다문화교육은 교육이 소수만을 위한 특정 프로그램으로 이루어지는 것이 아니라, 모든 학생들이 민주적 가치와 이념에 토대를 두는 것이다. 또한 상호 의존적인 세계에서 효과적으로 살아가기 위해 요구되는 지식과 기술과 태도를 습득할 수 있도록 함으로써, 스스로를 존중하는 태도를 갖게 하는 것이다. 나아가 다문화교육은 타인을 이해하고 수용하는 관계 속에서 역사적·문화적인 편견과 왜곡, 차별을 극복하도록 해 주는 긍정적인 개인적·사회적 정체감을 형성할 수 있도록 하는 것이다.

둘째, 대학원에서 실천신학을 전공한 목사가 다른 전공 목사보다 다문화교육의 목표에서 인식이 낮은 것은 목회 역할에 따른 ‘현실적 선택’ 때문인 것으로 나타났다.

“설문지 답변한 사람들이 모두 목사이지만 그중에 실천신학을 전공한 목사들이 목표에 대하여 낮게 나온 것이 당연합니다. ...(중략)... 목표라는 것은 이론적이지않아요. 이론적인 것은 학자들에게 관심이 많지 현장에서 활동하는 목사들은 이론보다 설교나 전도와 같은 목회에 현실적인 것에 더 관심이 많습니다.”(전문가 A)

“실천신학을 전공한 목사들은 학교에서 설교나 심방, 전도, 행정, 부흥에 대한 과목들을 많이 듣습니다. 목회 현장에서도 그쪽으로 관심을 가지고 책도 읽고 공부도 하고 노력도 합니다. 그러다 보니 목표나 문제점과 같은 원론적인 부분보다 필요성이나 활성화 방안과 같은 실제적인 것에 더 관심이 많습니다.”(전문가 B)

전문가 A와 B는 대학원에서 실천신학을 전공한 목사들이 다문화교육을 비롯한 교육 분야에 대한 노력이 필요함을 보여 준다. 이는 전문가 D의 답변에서도 나타났다.

“목회는 이론이 아닙니다. 목회는 현실입니다. 이 말의 의미는 실천신학을 전공하는 목사들은 현실적으로 목표와 같은 것 보다 교회 부흥이나 교회 활성화 방안 같은 것들에 더 관심을 갖습니다. 앞으로 교회에 다문화인들이 더 많아지면 개신교 목사들도 틀림없이 다문화교육에 대하여 많은 관심과 노력을 기울이지 않을까요? 그러면 목표도 높아질 것입니다.”(전문가 D)

한국 교회 목회 현실은 다문화인이나 다문화교육의 목표와 같은 분야에 관심과 노력을 가질 만큼 시간이나 여건이 부족한 것으로 나타났다. 이는 전문가 F의 답변에서도 나타났다.

“실천신학을 전공한 목사들은 목회에 관심이 많은 사람들입니다. 이들은

현실적으로 다른 목표도 많습니다. 예를 들면 심방, 전도, 설교와 같은 것에 대하여 관심이 많습니다. 현실적으로 목사는 너무 많은 일을 합니다. 목회가 바쁘고 힘든데 다문화교육의 목표 같은 것에 대하여 관심이나 신경 쓸 여유가 없지요.”(전문가 F)

노영란(2000)의 합리적 선택이론에 의하면, 인간이 행동하고자 할 때 그는 어떤 행위가 과연 할 만한 행위인지 아닌지를 따져 보고 행위를 위한 선택을 하는데 이렇게 제대로 혹은 현명한 선택을 하는 것을 합리적 선택(Rational choice)이라고 부른다. 인간은 누구나 자신에게 주어진 수많은 선택에서 합리적 선택을 하고자 노력한다. 교회에서 목회 활동을 하는 목사는 다양한 역할 ‘설교, 전도, 심방, 상담, 교육, 음악, 기획, 행정’ 등과 같은 다양한 역할이 주어진다. 목사는 이 역할들을 다 할 수 없기에 자신이 할 수 있고, 해야만 하는 역할들에 대하여 제한적으로 합리적인 선택을 하게 되는 것으로 판단된다. 설문 조사나 전문가의 심층 면담에서 나타난 것처럼, 대학원에서 실천신학을 전공한 목사들이 다른 전공자에 비해 다문화교육의 목표에 대한 태도가 낮게 나온 것은 목회 역할의 차이에 따른 현실적이고 합리적인 선택의 결과로 판단된다.

셋째, 대학원에서 실천신학을 전공한 목사가 다문화교육의 목표에서 다른 전공을 한 목사보다 인식이 낮은 이유는 관심 분야의 ‘차이’ 때문인 것으로 나타났다.

“목표가 무엇인가요? 목표란 이루려는 어떤 것을 마음속으로 정함, 또는 이루려는 어떤 것, 그런 뜻입니다. 실천신학을 전공한 사람들은 다문화교육의 목표 같은 것들에 대하여 관심이 부족합니다. ...(중략)... 다문화교육을 활성화하기 위해서는 어떻게 하는 것이 좋은가? 하는 실천적인 분야에 대하여 관심이 많습니다. 실천신학을 전공하는 목사들은 설교에 가장 많은 관심을 갖습니다. 오늘날 교회에서 목사에게 가장 중요한 역할이 바로 설교입니다. 목사가 교회의 청빙을 받아 갈 때도 설교를 봅니다. 목사가 설교에 대한 과목을 가장 많이 듣고 공부하는 이유입니다. 그러다 보니 목사에게 관심 적은 부분이 교육과 같은 겁니다. 목회를 해보면 설교 못지않게 중요한 것이 교육(양육)인데 말입니다.”(전문가 C)

설문 조사와 심층 면담을 통하여 나타난 것처럼, 다문화교육의 목표에서 실천 신학을 전공한 목사가 기타 전공자보다 낮은 인식을 나타낸 것은 관심 분야의 차이 때문으로 나타났다. 실천신학을 전공한 목사들은 다른 전공자들보다 목회 활동 ‘설교, 전도, 심방, 상담’ 등에 대하여 관심이 많으며, 다문화교육의 목표와 같은 교육적인 분야에 대한 관심이 상대적으로 부족하다는 것을 알 수 있다. 이는 전문가 F의 답변에서도 나타났다.

*“신학 대학교의 대학원 과정은 일반적으로 실천, 역사, 성서, 조직 기타 전공으로 나뉘집니다. 신학생들은 전공을 선택할 때 자신이 나갈 미래의 비전을 따라 선택합니다. 예를 들어 조직신학을 전공할 신학생들은 신론, 인간론, 구원론과 같은 것들에 대하여 관심이 많고 그런 과목 위주로 들습니다. 그것은 역사나 성서 전공자들도 마찬가지입니다. 실천신학을 전공하는 목사들은 목회의 실천적인 부분에 관심이 많이 있습니다. 예를 들면 설교는 어떻게 할까? 심방은 어떻게 할까? 전도는 어떻게 할까? 하는 것입니다. 그러다 보니 다문화교육의 목표와 같은 문제에 대하여는 관심이 적을 수밖에 없습니다.”*  
(전문가 F)

관심에 따라 차이가 발생한다는 것은 다양한 연구를 통해 설명되고 있다. 대표적인 이론이 관심중심 수용모형(Concerns-Based Adoption Model: CBAM)이다. CBAM을 사용한 연구(백상수, 2011; 이용운, 2004)는 교육 과정이나 혁신적인 프로그램이 소개될 때 교사들의 관심에 점진적 변화가 일어나며, 그들의 관심 내용과 관심 정도에 따라 적절한 지원이 필요하고, 이를 제공할 때 그들의 실행 정도가 달라진다고 주장하였다. 관심중심 수용모형은 새로운 혁신을 수용하며 변화하는 과정에서 일어나는 패턴과 특징을 설명하고자 개발 되었다. 이 모형은 교육 상황에서 교사의 관심과 변화의 과정이 어떠한 단계를 거쳐서 일어나는지를 체계적으로 분석하기 위한 틀이다(변윤희, 2011:496). 즉 관심에 따라 교육의 효과가 달라진다는 것이다. 이 이론을 본 연구에 접목시키기에는 한계가 있다. 그러나 인간의 관심은 개인의 삶에 영향을 준다는 것은 분명하다. 실천신학을 전공한 목사들이 다문화교육의 목표에 대하여 인식이 낮은 것은 이와 같은 이유 때문인 것으로 보인다. 실천신학을 전공한 목사를 대상으로 다문화교육을 통하여 다문화교육의 목표에 대한 인식 개선이 필요할 것으로 보인다.

### 5.1.2. 직책

부목사가 담임 목사보다 다문화교육의 내용인 ‘다문화교육의 필요성, 다문화교육의 목표, 다문화교육의 문제점에 관한 태도에 대하여 높은 이유’를 질문하여 전문가들이 답변한 내용을 분석하면 다음과 같다.

첫째, 부목사가 담임 목사보다 다문화교육의 내용인 ‘다문화교육의 필요성, 다문화교육의 목표, 다문화교육의 문제점’에 대하여 인식이 높은 것은 다문화인들과의 ‘다양한 접촉 기회’ 때문으로 나타났다.

“부목사들은 대부분 30대로 젊습니다. 대학을 거쳐 대학원을 졸업하고 바로 목사가 된 젊은 사람들입니다. 그러다 보니 담임 목사보다 다문화인들이나 다문화교육에 대하여 접할 기회가 많습니다. 요즘 대학교에 다문화인들이 얼마나 많습니까? 우리 다닐 때는 거의 없었습니다. ...(중략)... 신학 대학에서는 기독교교육을 통해 다문화교육에 대하여 배웁니다. 대학원에서는 선교학 시간에 다문화인에 대하여 배웁니다. 저는 잘하는 것이라고 생각합니다. 우리 때는 그런 과목이 없었습니다. 또 요즘은 신학 대학에서 졸업 여행이나 선교 여행을 동남아로 많이 갑니다.”(전문가 C)

심층 면담을 통해 나타난 것처럼, 부목사들은 대부분이 30대의 젊은 층으로 이들은 기성세대인 담임 목사들보다 다문화인들과 다양한 접촉 기회를 갖는 것으로 나타났다. 또한 부목사들은 교회에서 선교 여행과 학교에서의 선교학 수업 등을 통하여 다문화인들과 접촉할 기회가 많아 다문화교육의 내용에 관한 전반적인 인식에 있어 담임 목사보다 높은 것으로 판단된다. 이는 전문가 E의 답변에서도 나타났다.

“부목사들은 대부분 교회에서 교육 부분에서 활동을 합니다. 예를 들면 청년부와 학생부 같은 부서를 맡고 있습니다. 요즘 한국 교회가 단기 선교를 통하여 청년들에게 도전을 주기 위해 여름이면 동남아로 단기 선교를 많이 떠납니다. 동남아에 있는 선교지를 방문하여 훈련도 받고, 선교지에 있는 곳에서 교회도 짓고 선교지에 있는 마을을 위해 일도 합니다. 많이 만나다 보

니 당연히 다문화인들이나 다문화교육에 대한 내용들에 있어 높을 수 밖에 없습니다.”(전문가 E)

2012년 여성 가족부의 ‘국민 다문화 수용성 조사 연구’에 따르면, 다문화가족과 다문화 수용성이 높은 사람이 낮은 사람에 비해서 다문화 관련 교육 경험이 많은지를 검토한 결과 다문화 수용성이 높은 집단이 낮은 집단보다 다문화 관련 교육 경험이 많은 것으로 나타났다(안상수, 2012:6). 즉, 다문화인이나 다문화 활동에 대한 경험이 많을수록 다문화 수용성이 높은 것으로 나타났다. 본 연구에서도 교회에 다문화인이 있어 다문화인과 접촉 경험이 많은 목사가 교회에 다문화인이 없는 목사보다 다문화교육의 기본 인식이 높은 것으로 나타났다. 이는 심층 면담을 통해서도 나타났다. 전문가의 답변을 통해 나타난 것처럼, 담임 목사보다 부목사가 다문화교육의 내용인 ‘다문화교육의 필요성, 다문화교육의 목표, 다문화교육의 문제점’에 대하여 높은 인식을 가지고 있는 것은 다문화인들과의 다양한 접촉 기회 때문으로 판단된다.

둘째, 부목사가 담임 목사보다 다문화교육의 내용인 ‘다문화교육의 필요성, 다문화교육의 목표, 다문화교육의 문제점’에 대하여 인식이 높은 것은 교회에서 ‘교육 분야’에서 활동하기 때문인 것으로 나타났다.

“부목사들은 교회에서 대부분 교육 파트에서 일을 합니다. 교회에서 주일 학교나 학생부나 청년부나 교회 교육적인 프로그램에 대하여 연구하고 계획하고 가르치는 일을 합니다. 그러다 보니 교육적인 부분에 대해 고민을 많이 합니다. 요즘은 교회 학교에도 다문화가정 자녀들이 있습니다. 교회 교육을 책임지고 있는 부목사들은 다문화가정 자녀들과 함께 교육해야 합니다. 교육 부서를 맡고 있는 부목사들이 고민할 수밖에 없는 이유입니다. 또한 다문화인들이나 다문화교육에 대하여 담임 목사 보다 부목사가 관심이 많을 수 밖에 없는 이유입니다. 부목사들은 다문화교육과 같은 교육 분야에 관심이 많다 보니 다문화교육의 필요성이나 다문화교육의 목표, 다문화교육의 문제점에 대하여 담임 목사보다 높을 수 밖에 없습니다.”(전문가 A)

전문가 A는 부목사가 담임 목사보다 다문화교육의 내용에 대한 인식이 높은

것은 교육 분야에서 활동하기 때문임을 보여 준다. 현재 한국 교회에서 일반적으로 장년 목회는 담임 목사가, 학생이나 청년 목회는 부목사들이 나누어서 담당한다. 이는 전문가 B의 답변에서도 나타났다.

“담임 목사들은 목회에서 교육 부분에 관심을 갖기 어렵습니다. 설교 준비할 시간도 빠듯합니다. 거기다 심방이라도 하면 얼마나 바쁜지 모릅니다. 그러다 보니 담임 목사가 교육적인 부분에 관심을 갖기 어렵습니다. 그런데 부목사들은 교회에서 대부분 하는 일이 교육적인 부분에 대한 역할입니다. 사람은 항상 현실적인 부분에 더 관심이 많잖아요. 자기에게 필요한 부분에 대하여 관심과 노력을 합니다. 목사들도 마찬가지입니다. 담임 목사들이 설교에 많은 관심을 갖는 것처럼 부목사들이 교육적인 분야에 관심이 많을 수 밖에 없습니다.”(전문가 B)

교회에서 담임 목사는 교육적인 역할보다 설교나 심방이 강조되는 반면, 부목사들은 설교나 심방보다 행정이나 교육적인 부분에 역할이 강조된다. 이는 전문가 C의 답변에서도 나타났다.

“교회에서 부목사들은 설교보다 성경 공부나 교육적인 분야에서 대부분 일을 합니다. 대부분 교회에서 하는 일이 정해져 있습니다. 어린이나 학생부나 청년부입니다. 더욱이 요즘은 교회 학교 어린이 가운데 다문화가정의 자녀들이 많습니다. 다문화가정의 자녀들이 교회마다 늘어가는 추세입니다. 그래도 서울은 적은 편입니다. 경기도 지역의 농촌 교회에는 다문화가정의 자녀들이 많습니다. 그러다 보니 다문화교육에 대한 전반적인 지식에 있어 높을 수 밖에 없습니다.”(전문가 C)

부목사들은 교육 분야에 대한 활동으로 인해 교육적인 부분들에 대하여 보다 많은 관심을 갖게 되어 다문화교육의 전반적인 내용에 대하여 담임 목사보다 다문화 인식이 높은 것으로 판단된다.

셋째, 부목사가 담임 목사보다 다문화교육의 내용인 ‘다문화교육의 필요성, 다문화교육의 목표, 다문화교육의 문제점’에 대하여 인식이 높은 것은 인터넷과

같은 ‘통신 발달’로 인한 세계화 때문인 것으로 나타났다.

“부목사들은 젊다보니 받아들이는 인식이 빠릅니다. 기성세대가 따라갈 수가 없습니다. 요즘 세계는 하나 아닌가요. 유튜브를 통해 지구 끝에서 일어나는 일들을 실시간 핸드폰으로 볼 수 있습니다. 기성세대인 담임 목사들은 젊은 부목사들을 따라갈 수 없습니다. 세계화의 흐름에 빠르게 적응을 잘하는 부목사들이 다문화교육에 대하여도 높을 것이라 생각합니다.”(전문가 D)

전문가 D는 인터넷과 같은 통신 발달로 인한 세계화의 흐름이 개신교 목사에 게도 많은 영향을 미치고 있음을 보여 준다. 이는 전문가 E, F의 답변에서도 나타났다.

“당연한 결과입니다. 젊은 사람들은 글로벌합니다. ...(중략)... 얼마전 다문화인식에 대한 조사에서 학생들이나 젊은 사람들이 높게 나온 것으로 알고 있습니다. 기성세대인 담임 목사보다 젊은 부목사가 더 개방적이고 자유로울 수 밖에 없습니다. 가장 큰 역할은 인터넷이라고 생각합니다. 인터넷이 세계를 하나로 만드는 것 같아요. 인터넷을 통하여 지구 반대편에 있는 사람들과도 연결이 됩니다.”(전문가 E)

“담임 목사들은 대부분 40대 중반에서 50대 60대가 대부분입니다. 그런가 하면 부목사들은 대부분 30대 많아야 40대 초반입니다. 부목사들은 젊어서 그런지 컴퓨터나 교회 방송 설비 같은 것들을 잘 다룹니다. 예배 때도 인터넷이나 유튜브를 통해 세계를 연결하는 것을 보고 놀랐습니다. 선교지에서 찍은 동영상은 예배 시간에 사용하기도 합니다.”(전문가 F)

인터넷의 발달은 다문화사회를 앞당기는 원동력이 되고 있다. 21세기는 국가 간 인적 교류의 확대와 인터넷과 같은 통신 발달로 민족, 인종, 성, 종교, 문화적 다양성이 가속화되고 있다. 문제는 이런 세계화의 흐름에 대하여 젊은 세대는 따라가고 있지만 기성세대는 시대의 흐름을 따라가지 못하고 있다는 것이다. 이와 같은 이유로 담임 목사보다 부목사가 다문화교육에 대한 인식에 대하여 높을 수밖에 없는 것으로 판단된다.

넷째, 부목사가 담임 목사보다 다문화교육의 내용인 ‘다문화교육의 필요성, 다문화교육의 목표, 다문화교육의 문제점’에 대하여 인식이 높은 것은 ‘선교적 사명’ 때문인 것으로 나타났다.

“신학 대학원에 지원하는 학생들과 이야기를 해 보면 선교사로서의 사명이 많습니다. 실제로 학생들이 졸업하면 선교사로 많이 나갑니다. 젊은 목사들은 선교에 관심이 많습니다. 예수께서 땅 끝까지 이르러 내 증인이 되라고 하신 말씀에 순종하려는 헌신적인 젊은 목사들이 많습니다.”(전문가 A)

선교적 사명은 목사에게 가장 중요하다. 목사는 선교를 위해 존재한다고 해도 틀린 말이 아닐 정도로 목사는 선교를 중요한 과제로 여긴다. 이는 전문가 D의 답변에서도 나타났다.

“젊은 목사들이 관심을 갖는 지역이 이슬람입니다. 성서를 통해 이슬람을 땅 끝으로 보냅니다. 그런데 동남아에서 오는 이주근로자들 대부분이 선교 대상인 이슬람인들입니다. 지금 한국 교회에 선교 열풍이 불고 있습니다. 이 작은 나라가 전 세계에서 미국 다음으로 선교사를 많이 보내는 나라입니다. 교회, 신학 대학, 선교 단체에서 다양한 방식으로 선교사가 되라고 가르치고 있습니다. 그런데 지금 한국에 오는 이주근로자들이 동남아 사람들입니다. 다문화인들에 대하여 관심이 많을 수 밖에 없습니다. 다문화인들은 선교의 대상이기 때문입니다.”(전문가 D)

선교에 대한 중요성은 예수의 마지막 유언을 통해서도 나타난다. 마태복음에 보면 예수가 그의 제자들에게 맡기신 사명은 모든 민족에게 복음을 전파하여 제자로 삼는 것이다.<sup>43)</sup> 사도행전에도 땅 끝까지 내 증인이 되라고 명령하고 있다.<sup>44)</sup> 목사에게 선교는 반드시 해야 하는 사명이다. 부목사가 다문화교육의 내용에 대하여 인식이 높은 것은 담임 목사보다 선교적 사명이 높기 때문으로 판단된다.

43) 개역개정. 마 28: 19 “그러므로 너희는 가서 모든 민족을 제자로 삼아 아버지와 아들과 성령의 이름으로 세례를 베풀고.”

44) 개역개정. 행 1: 8 “오직 성령이 너희에게 임하시면 너희가 권능을 받고 예루살렘과 온 유대와 사마리아와 땅 끝까지 이르러 내 증인이 되리라.”

다섯째, 부목사가 담임 목사보다 다문화교육 내용인 ‘다문화교육의 필요성, 다문화교육의 목표, 다문화교육의 문제점’에 대하여 인식이 높은 것은 다문화교육에 대한 ‘지식’ 때문인 것으로 나타났다.

“젊은 목사들은 다문화교육에 대하여 기본적인 지식을 가지고 있습니다. 특히 다문화교육이 필요한 것에 대하여 대부분 공감하고 있어요. 저의 센터에도 봉사자들이 오는데 대부분 신학 대학의 학생들입니다. 이들과 대화를 해보면 다문화인과 다문화교육에 대하여 잘 알고 있습니다. 다문화교육이 이해와 존중이라고 말합니다. 한국 사회도 다문화사회로 나아가고 있으며 다문화 사회 필요한 것이 다문화교육이라고 이야기 합니다. 신학생도 다문화교육에 대하여 배워야 한다고 말합니다.”(전문가 B)

다문화교육은 다양한 문화 집단에 속해 있는 서로 다른 사람들의 상호 이해와 평등 관계를 중시하고 인종, 성별, 계층별, 언어적 배경, 종교적 차이 등 서로 다른 집단들의 문화가 동등하게 가치 있는 것으로 인식하도록 가르치는 것이다. 또한 자신이 속해 있지 않는 다른 문화에 대한 편견을 줄이고 다양한 문화를 올바르게 이해하는 지식, 태도, 가치 교육을 뜻한다(윤태영 외, 2011:3). 다문화교육에 대한 기본적인 지식에 대하여 담임 목사보다 부목사가 높게 인식하고 있는 것으로 나타났다.

한국 사회에서 다문화교육에 대하여 본격적인 사회적 관심과 정책적 관심과 논의를 시작한 것은 최근 몇 년에 지나지 않는다. 선행 연구를 통해서 나타난 것처럼, 다문화인과 다문화교육에 대하여 본격적으로 사회적 관심을 갖기 시작한 것은 2008년 정부에서 다문화인을 위한 다양한 정책들을 만들기 시작하면서 부터이다. 이런 이유로 기성세대인 담임 목사가 다문화교육에 대한 전반적인 내용에 대하여 부목사보다 인식이 낮을 수밖에 없을 것으로 판단한다.

그러나 설문 조사 결과에서 나타난 것처럼, 개신교 목사는 일반 시민이나 학교 교사나 대학생보다 다문화교육에 대한 내용에 대하여 대부분 높은 평균으로 나타났다. 또한 목사들은 다문화교육의 필요성에 대하여도 가장 높은 평균 수치를 나타내어 한국 사회나 교회 교육에서 다문화교육의 필요성에 대하여 인식하고 있는 것으로 판단된다.

### 5.1.3. 학력

다문화교육의 내용인 ‘다문화교육의 기본 인식에 대하여 학사를 수료한 목사보다 석사나 박사를 수료한 목사들이 높은 이유’에 대하여 전문가들이 답변한 내용을 분석하면 다음과 같다.

첫째, 학부를 수료한 목사보다 석사가, 석사 보다는 박사를 수료한 목사가 다문화교육의 기본 인식이 높은 것은 ‘**다양한 학문적 지식**’ 때문으로 나타났다.

“요즘 대부분의 신학 대학은 대학원 중심으로 되어 있습니다. 70년대나 80년대만 해도 신학 대학을 졸업하면 목사가 될 수 있었습니다. 그러나 90년대부터는 대학을 나와서는 목사가 될 수 없습니다. 대학원을 나와야 합니다. 목사가 되기 위해서는 대학을 나와서는 부족하다는 겁니다. 대학을 졸업한 목사보다 대학원을 수료한 목사들은 다양한 분야의 학문을 접할 수 있는 기회가 많기 때문에 다문화교육에 대한 인식이나 지식이 높은 겁니다. 대학을 졸업한 목사보다 석사나 박사 과정을 졸업한 목사들이 학문적으로 더 많은 분야를 접할 수 있기 때문입니다.”(전문가 C)

전문가 C는 90년대부터 신학 대학이 대학원 중심으로 되게 된 배경을 통하여 다양한 학문을 통한 경험의 중요함을 보여 준다. 이는 전문가 E의 답변에서도 나타났다.

“현재 60대 이상의 목사들은 대부분이 대학을 나오면 목사가 되었습니다. 그러다 보니 다문화교육에 대한 지식이 낮을 수 밖에 없다고 봅니다. 대학만 나와 목사가 된 분들보다 석사나 박사 과정을 졸업한 목사들이 다문화교육에 대한 인식이 더 넓은 것은 당연한 것이라 생각합니다. 요즘 신학 대학원에서는 다문화교육의 필요성을 인식하여 다문화교육에 대하여 배우기도 합니다. 특히 선교학이라는 과목을 통해 동남아를 비롯하여 문화가 다른 외국에 대하여 배우고자 노력하고 있습니다. 각 나라의 문화나 언어나 종교도 배웁니다. 이런 과정을 통하여 다문화교육에 대한 지식이나 인식도 높아질 수 밖에 없습니다.”(전문가 E)

현재 개신교 교단에서는 학부를 졸업하고 반드시 대학원을 마쳐야 목사가 될 수 있다. 개신교 교단은 대학원 중심으로 되어 있다. 학부에서 배우는 지식만 가지고는 목사가 되기에 부족하다고 생각하기 때문이다. 다문화교육의 기본 인식에 대하여 학사보다는 석사가, 석사보다는 박사가 높은 것도 같은 이유 때문으로 판단된다.

둘째, 학부를 수료한 목사보다 석사가, 석사 보다는 박사를 수료한 목사가 다문화교육의 기본 인식이 높은 것은 ‘인적 교류’를 통한 다양한 문화와 인종과 종교에 대한 폭넓은 경험 때문이다.

“석사나 박사를 공부하는 목사들은 학문적 견문도 넓히려고 하는 목적이 있지만, 폭넓은 인간관계를 맺기 위해 다니는 사람들도 많이 있습니다. 석사나 박사 과정을 통하여 다양한 분야의 사람들을 만나기 때문입니다. 대학을 수료한 목사보다 석사나 박사 과정을 수료한 목사들이 다문화인이나 다문화 교육에 대하여도 넓은 인식을 가지고 있는 것이 당연한 결과입니다. 다양한 사람들을 만날 수 있는 많은 기회가 있기 때문입니다.”(전문가 A)

“대학을 졸업한 목사보다 석사나 박사를 졸업한 분들이 더 다양한 계층의 다양한 부류의 사람들을 만날 수 있는 많은 기회가 있습니다. 사람이 폭넓은 지식을 가질 수 있는 방법 가운데 하나가 많은 사람을 만나는 겁니다. ...(중략)... 다양한 사람들을 만나는 가운데 다문화교육의 기본 인식도 넓어졌을 것이라 생각합니다.”(전문가 B)

전문가 A와 B는 인간의 삶에 있어 다양한 인적 교류의 중요함을 보여준다. 다문화교육 분야에서 활동을 하는 목사들은 선교사로서의 경험이나 외국 생활의 경험이 있는 것으로 나타났다. 심층 인터뷰에 응한 6명의 전문가들 중에도 4명은 선교사로서 경험이 있으며 2명은 외국 생활의 경험이 있는 것으로 나타났다. 이들은 인터뷰에서 외국 생활에서 소수자로서의 차별과 편견으로 인하여 어려움을 당한 적이 있다고 답변했다. 이들이 한국에 돌아와 소수자(다문화인)들을 위한 인권, 차별, 편견 등을 감소시키는 역할에 앞장을 서게 된 것도 외국에서 소수자로 겪은 어려운 경험이 동기 부여가 된 것으로 보인다. 이것은 인생

에 있어 폭넓은 경험이 얼마나 중요한지를 보여주는 결과이다. 이는 C와 F의 답변에서도 나타났다.

“목사들은 다문화인들을 많이 만납니다. 목사가 하는 일이 사람 만나는 일입니다. 요즘은 교회에 다문화인들이 많이 찾아옵니다. 교회가면 도움을 받을 수 있다고 들어서인지 많이 찾아옵니다. 또한 목사들은 전 세계 선교사들과 네트워크도 이루어지고 있구요.”(전문가 C)

“목사들은 일반 사람들보다 다양한 사람들과 접촉의 기회가 많이 있습니다. 특히 동료 가운데 외국에 선교사로 나가 있는 분들이 많이 있다 보니 자연스럽게 선교지를 방문하게 되고 선교지에 있는 분들과 인적 교류를 통해 다문화인을 많이 만나면서 인식이 달라집니다. 제 후배 가운데도 다문화에 대하여 부정적인 인식을 가지고 있다가 동남아 선교 여행을 다녀와서 인식이 완전히 바뀌었습니다. 베트남으로 선교사로 나간다고 할 정도입니다. 지금은 베트남 언어와 문화를 배우고 일부러 베트남 사람 모이는 곳에 가서 베트남 사람들과 교제하고 베트남 사람들이 모이는 곳에 가서 예배를 드립니다. 당연히 다문화인이나 다문화교육에 대한 인식이나 생각도 많이 바뀌었습니다.”(전문가 F)

이현훈(2006:113)에 의하면, 외국과의 무역 및 인적 교류에 미치는 영향 분석에서 교민은 우리나라와 외국과의 물적 및 인적 교류의 거의 전 부분에 영향을 미치는 것으로 나타났다. 인적 교류가 경제나 문화와 같은 전반적인 부분에서 영향을 미친다는 것이다. 이현훈(2006)의 연구를 본 연구에 적용하는 것은 다소 한계가 있지만 인적 교류가 영향을 미친다는 것은 본 연구와도 일치한다. 다문화교육 전문가들의 답변은 인간이 살아가면서 인적 교류를 통한 폭넓은 경험이 필요함을 보여준다.

셋째, 학부를 수료한 목사보다 석사가, 석사보다는 박사를 수료한 목사들이 다문화교육의 기본 인식에 대하여 높은 것은 대학원 과정을 통해 배우는 ‘다문화인들에 대한 지식’ 때문이다.

“요즘은 석사나 박사를 수료하는 과정에서 선교학이라고 하는 커리큘럼을 통해 다른 나라를 배웁니다. 특히 한국에 오는 동남아인들의 문화나 종교 같은 것을 배웁니다. 대학원 수업을 듣는 과정에서 지식의 폭도 넓어졌다고 생각합니다. 앞으로 한국 사회는 다양한 문화와 민족이 혼재되어 살아가게 될 겁니다. ...(중략)... 새로운 한국 사회에 잘 대처하고 적응하며 살아가기 위해서는 다양한 문화와 종교와 민족에 대하여 배워야 합니다. 요즘 신학 대학원에서는 필요성을 깨닫고 선교사들을 초청하여 세미나를 듣기도 하고, 특히 동남아에서 활동하는 교수들을 초청하여 특강을 듣기도 합니다. 뿐만 아닙니다. 졸업 여행을 선교 여행으로 가면서 다문화인들에 대한 인식이 많이 개선되고 있습니다.”(전문가 C)

전문가 C는 한국 사회에서 학력은 개인에게 다양한 영향을 준다고 답변하였다. 본 연구의 인구 통계학적 특성에서도 학력이 다문화인과 다문화교육에 대한 인식에 영향을 미치고 있음을 알 수 있다. 장상수(2004)에 의하면 성취에 따른 차이에서 학력은 한국 사회에서 중요한 영향을 미친다고 말한다. 이는 전문가 D의 답변에서도 나타났다.

“최근에 신학 대학원에서 다문화교육에 대하여 관심이 많습니다. 특히 학부에서는 배우지 못하는 다양한 커리큘럼이 대학원 수업 과정에 있습니다. 대학원 수업 과정 가운데 다문화 종교교육이나 다문화 기독교 종교교육에 대한 수업 과목을 개설하고 있습니다. 얼마전 수도권에 있는 ○○ 신학 대학원 같은 경우에는 다문화교육에 대한 과목을 개설하였습니다. 앞으로 신학 대학원 뿐만 아니라 일반 대학원 과정에서도 다문화교육에 대하여 개설이 될 겁니다.”(전문가 D)

한국 사회에서 학력이 다양한 삶의 기회에 영향을 준다는 사실은 많은 연구를 통해 이미 밝혀졌다. 성문주(2009)는 한국 사회에서 학력은 다양한 삶의 기회에 영향을 주는 중요한 메커니즘 중의 하나라고 말한다. 이는 전문가 F의 답변에서도 나타났다.

“대학원에서 선교학 시간을 통해 다문화인들에 대하여 배웁니다. 선교사들

이 동남아에 많이 진출해 있어 그들을 통한 인적 물적 교류를 통해 인식이 넓어지고 있다고 생각합니다. 또한 대학원에서 선교학 시간을 통하여 동남아에 대하여 연구하고 배우는 과정 속에서 다문화인들에 대하여 많이 배웁니다. 특히 다문화인들은 우리와 똑같은 인간이고 한국 사회가 앞으로 함께 가야 할 사람들이라고 배웁니다. 그들의 문화와 그들의 종교에 대한 공부도 합니다. 제가 다문화교육에 대하여 활동할 수 있던 것도 대학원에서 다문화인들에 대하여 그들을 돕고 섬기는 것이 얼마나 소중한 가치가 있는지를 배웠기 때문입니다.”(전문가 F)

학력은 공교육 기관에서 학문을 닦고 배운 것이나, 포괄적인 의미로는 학교와 같은 교육 기관에서 학습이나 훈련을 통해 얻은 지적 적응 능력을 말한다. 학력이 개인의 삶에 영향을 준다는 것은 다양한 학자들의 연구를 통해서 증명되고 있다. 손은령(2001)은 직업이나 진로 계획에 있어 자신의 목표 실현을 방해하거나 가로 막는 내적, 심리적 요인과 외적, 환경적 요인의 연구에서 학력에 따라 직업이나 진로에 있어 차이가 발생하며 진로 계획에 외적, 환경적 요인이 중요하게 영향을 미치는데, 특히 학력이 큰 영향을 준다고 말한다. 이는 한국 사회에서 학력이 ‘진로, 목표 실현, 사회 성취’와 같은 개인의 삶에 많은 영향을 미치고 있음을 알 수 있다.

Banks(2008:87)는 다문화교육에 있어 유능한 교사가 되기 위해서는 “여러 민족 집단에 대한 역사적, 문화적 지식을 갖추어야 하며, 나아가 민족적 내용을 학교 교육 과정에 성공적으로 통합시키기 위해 여러 민족 집단의 역사와 문화에 대해 확실한 지식을 갖추어야 한다”고 말한다. 여러 민족 집단의 역사와 문화에 대한 지식이야말로 다문화사회에서 목사가 반드시 갖추어야 할 다문화적 역량 중 하나이다.

설문 결과를 보면 다문화인에 대한 인식이나 다문화교육에 대한 인식에 있어 일반 시민이나 교사보다 목사가 높은 것은 다행스런 결과이다. 이는 일반 시민들과 달리 목사는 대학원 과정을 통하여 다문화와 다민족·다종교에 대하여 다양하고도 폭넓은 지식을 배우고 경험하기 때문으로 판단된다. 앞으로 개신교 목사를 대상으로 학력에 따른 연장 교육 프로그램을 통하여 다문화교육의 내용에 대한 목사들의 인식을 개선해 나가야 할 것으로 보인다.

#### 5.1.4. 연령

다문화교육의 내용인 ‘다문화교육의 필요성, 다문화교육의 목표, 다문화교육의 문제점’에 대하여 연령(30대, 40대, 50대, 60대)에 따른 인식 차이에 대한 전문가들의 답변 내용을 분석하면 다음과 같다.

첫째, 개신교 목사는 다문화교육의 내용인 ‘다문화교육의 필요성, 다문화교육의 목표, 다문화교육의 문제점’에 대하여 연령이 높을수록 ‘부정적 선입견’을 가지고 있는 것으로 나타났다.

*“다문화교육에 대한 지식들 예를 들면 다문화교육의 필요성, 다문화교육의 목표, 다문화교육의 문제점과 같은 것들에 대하여 연령이 높을수록 낮을 수밖에 없습니다. 연령이 높을수록 다문화인과 다문화교육 심지어 다문화 활동을 하는 우리들에 대하여도 부정적입니다. 저 같은 경우는 교단 60대 어른 목사님을 찾아 갔다가 혼란 적이 있습니다. 목사가 목회는 안하고 그런일(다문화 관련)을 한다고요. 심지어 그런일은 쌍놈들이나 하는 거라는 소리도 들었습니다.”(전문가 B)*

다문화인들에 대한 ‘못 배운 사람들, 못사는 나라, 돈을 위해 시집을 온 여성들’과 같은 부정적인 선입견은 설문 조사 결과에서도 나타난다. 다문화교육의 기본 인식 태도 중에 ‘모든 인간은 피부색, 성별에 관계없이 평등해야 한다’는 항목에서는 254명(98%)으로 높게 나타났지만, 다문화인을 대할 때 선입견을 가지고 대한다는 항목에서는 38명(14%)이나 선입견을 가지고 대한다고 답변하였다. 이는 전문가 C의 답변에서도 나타났다.

*“동남아에서 온 여성들이나 남성들에 대하여는 못사는 나라에서 돈 때문에 시집오고 돈 벌러 온 사람들이라고 생각합니다. ...(중략)... 더욱이 다문화인들중에는 이주근로자들은 남성들이 많이 있거든요. 여성으로서 한국 남성들도 아닌 피부색과 외모가 낯선 외국 남성들을 대하기가 쉽지 않죠. 목사들과 대화를 나누어 보면 연령이 높을수록 다문화에 대하여 부정적인 생각들을 많이 합니다. 다문화하면 이슬람이 밀려들어 온다고 생각하는 목사들이 많아*

요. ..(중략)... 틀린 말은 아니에요. 이주근로자들 대부분은 이슬람 국가에서 오거든요. 사실 돈을 벌러 한국에 온다고 하지만 일부는 이슬람을 전파하려는 의도도 숨어 있어요. 연령이 높을수록 다문화교육에 대하여 부정적이에요. 기독교에는 유일신의 절대적인 교리가 있는데 인정할 수 없다는 겁니다. 그들 다 본국으로 돌려보내야 한다고 생각하는 분들도 있어요. 그러다 보니 다문화인들을 위한 다문화 활동을 하는 우리들에 대하여도 좋게 생각하지 않습니다.”(전문가 C)

김창래(2004)에 의하면, 선입견(Vorurteil)<sup>45)</sup>은 어떤 특정 대상에 대하여 실제 체험에 앞서 갖는 주관적 가치 판단으로서 인물에 대하여 미리 접한 정보나 자신이 처음 접했을 때 가진 지식이 강력하게 작용하여 그들 대상에 대해 형성되는 고정적이며 변화하기 어려운 평가 및 견해를 말한다. 즉, 선입견은 모든 계기들의 최종적인 검토에 앞서 내려지는 판단을 의미한다. 선입견이 합리화되고 고정되면 편견이 된다. 인종적 편견이나 사회적 편견 등은 대부분 선입견에 기인한다. 본래 선입견이 선결정, 혹은 선판단이라는 중립적인 의미에 가까웠지만 선입견 개념이 편견이라는 의미에 가까운 부정적 의미로 사용되게 되었다. 그러나 김성중(2012)의 연구에서는 선입견이 부정적인 의미로 사용하게 된 것은 계몽주의가 결정적인 영향을 미쳤다고 보며, 선입견에 대하여 진정한 이해를 통해 긍정적으로 바라보고자 하였다. 분명한 것은 인간은 선입견에 대하여 자유로울 수 없다는 것이다. 긍정적이든 부정적이든 인간은 반드시 선입견을 갖는다. 문제는 어떤 선입견을 갖느냐 하는 것이다. 선입견이 인간의 생각이나 행동에 영향을 미친다는 것은 전문가 D의 답변에서도 나타났다.

“다문화인들과 관련된 활동을 하면서 목사로서 교회에 도움을 받을 수 밖에 없고 교회에 도움을 받으려면 목사들을 만나야 합니다. 그런데 담임 목사들을 만나 어려움을 이야기 하고 도움을 청하면 40대나 50대 목사들은 도움을 주려고 합니다. 그런데 60대의 목사들은 오히려 핀잔을 줍니다. 뭐 하러 그런 일을 하느냐고 목사가 목회나 하지 하면서 은근히 이방인 취급을 하기도 하고 무시하기도 합니다. 그럴 때면 무척 속이 상했습니다. ...(중략)... 지

45) 이 개념은 앞선(vor~, pre~)이라는 전철과 판단이라는 단어의 합성어이다. 실제의 개념사도 그렇고 가다머의 용례를 따라도 선입견(Vorurteil)은 판단을 앞서 가는 선행 판단이다.

금은 사회적으로나 교회적으로 분위기가 많이 달라졌어요. 제가 외국인들을 위한 활동을 시작할 8년 전에는 사회적 인식뿐 아니라 목사들도 이일의 가치를 잘 몰랐어요. 선배들에게 매일 혼났으니까요. 교단의 나이 먹은 목사님들은 목회하기 싫어서 이런 일 한다고 노골적으로 비난 섞인 이야기를 하기도 했습니다. 도움을 주지도 않으면서 말이죠.”(전문가 D)

연령별로 보았을 때 40대와 50대 보다 60대의 목사들이 다문화인과 다문화교육과 다문화 활동을 하는 목사들에 대하여 부정적으로 인식하는 것으로 나타났다. 부정적인 선입견은 다문화교육에서 지향하는 목표와 위배되는 것이다. 그러므로 긍정적인 선입견을 가질 수 있도록 목사들을 대상으로 다문화교육이 필요할 것으로 보인다.

둘째, 개신교 목사는 다문화교육의 내용인 ‘다문화교육의 필요성, 다문화교육의 목표, 다문화교육의 문제점’에 대하여 연령이 높을수록 ‘오해’하는 것으로 나타났다.

“다문화교육은 우리가 배워야 할 것이 아니라 다문화인들이 배워야 할 것이라고 말합니다. 이주한 나라에 와서 살려면 그 나라에서 살아가기 위해서 필요한 문화, 음식, 예절과 같은 것들을 배워야 하고 그런 것을 배우는 것이 다문화교육이라고 생각합니다.”(전문가 A)

전문가 A의 답변은 다문화교육에 대한 오해를 잘 보여준다. 다문화교육은 다양한 의미를 내포하고 있다. 다문화교육은 민족 간의 갈등과 불화, 역사 수업에서 편향된 수정주의(Revisionism), 백인의 인종차별주의에 대한 고발, 기독교에 대한 공격, 미국의 민주주의적 이상에 대한 경시, 타문화에 대한 애매모호한 강의, 강화된 고정 관념, 무수히 많은 집단들에 대한 고려 등과 같은 현상들을 연상케 한다. Banks(2008)는 다문화교육에 대하여 우려의 시각을 가지고 있는 사람들은 다음과 같은 오해를 가지고 있다고 지적한다. 많은 이들이 다문화교육이 특정 민족, 인종, 종교를 위한 것이라는 오해를 할 수 있다. 즉, 다문화교육은 ‘그들’을 위한 교육이지 ‘우리’를 위한 교육이 아니며, 기존의 다수 집단과는 무관한 교육이라는 것이다. 다문화교육이 이런 오명을 갖게 된 이유는 대부분 다

문화교육에 대한 오해에서 비롯된 것이다. 이는 전문가 D와 F의 답변에서도 나타났다.

“목회자 모임에 나가면 목사가 다문화 활동을 한다고 무시를 당할 때가 많습니다. 일부 목사들은 다문화교육이 한국 사회를 분열시키고 한국 사회 통합을 방해하고 저해한다고 생각합니다. 이와 같은 생각은 연령이 높을수록 강합니다.”(전문가 D)

“젊은 목사들은 다문화사회에서 다문화교육은 필요하다고 이야기 합니다. 다문화인들과 함께 살아가기 위해서는 다문화교육을 배워야 한다는 겁니다. 그런데 연령층이 높을수록 다문화교육이 오히려 한국 사회를 분열시키고 갈라놓는다고 생각을 합니다. 연령이 높을수록 다문화교육에 대하여 많은 오해를 하고 있습니다.”(전문가 F)

다문화교육은 다원화된 국가, 다원화된 현대를 살아가는 모든 사람들에게 피할 수 없는 현실이다. 다문화교육은 다원화된 현대 사회를 살아가는데 필요한 지식, 기능, 태도를 갖추어 줄 수 있도록 준비시키는 우리를 위한 교육이다. 또한 다문화교육은 사회를 분열시키고 사회 통합을 저해한다고 오해한다. 그러나 다문화교육은 오히려 분열된 사회의 통합을 추구하는 교육이다. 개신교 목사들은 다문화교육을 통하여 다문화교육에 관한 오해에 대한 인식 개선이 필요한 것으로 나타났다.

셋째, 개신교 목사는 다문화교육의 내용인 ‘다문화교육의 필요성, 다문화교육의 목표, 다문화교육의 문제점’에 대하여 연령이 높을수록 ‘편견’을 갖고 있는 것으로 나타났다.

“목사들을 만나보면 연령이 높을수록 다문화인들이나 다문화교육에 대하여 편견이 있습니다. 다문화인들에 대하여 여성들은 돈 때문에 시집온 여성들이라고 생각합니다. 남성근로자들은 못사는 나라에서 온 못 배운 사람들이라고 생각합니다. 특히 남성근로자들은 대부분이 이슬람에서 온 사람들입니다. 그러다보니 일부이지만 다문화인들이 한국에 오는 것을 우려하는 목사들도

많이 있습니다. 특히 이슬람이라고 하는 종교가 한국에 들어오는 것을 우려합니다. ...(중략)... 심지어 다문화인들에게 한국 사람들이 역차별 당하고 있다고 생각합니다. 다문화인들은 아직까지 소수이고 한국 사람들 중에도 어려운 사람들이 많은데 다문화인들을 위해 정부가 너무 많은 재정을 사용한다고 생각합니다.”(전문가 B)

전문가 B의 답변은 연령이 높을수록 다문화인과 다문화교육에 대한 편견이 있음을 보여준다. 다문화교육의 핵심적 목표 가운데 하나가 다른 문화에 대한 편견과 고정관념을 막기 위해 노력하는 것이다. Banks는 편견과 고정관념에 대하여 변화와 개혁을 시도해야 하는 끝나지 않는 과정이라고 정의하고 있다(김선미·김영순, 2008:23). 연령이 높을수록 다문화교육에 대하여 편견이 많은 것은 전문가 E의 답변에서도 나타났다.

“다문화에 반대하는 목사들이 많습니다. 연령이 높을수록 편견이 심합니다. 동남아의 이주근로자들이 한국에 많이 오는 것은 이슬람을 전파하기 위해서라고 주장합니다. 실제 통계로도 한국에 이슬람이 늘어나고 있고요. 연령이 높을수록 많은 우려를 합니다. 터키와 같은 유럽의 예를 들면서 한국에 이슬람이 늘어나는 것에 대하여 걱정하면서 다문화에 반대하는 목사들이 있습니다. 이들 가운데는 한국에 온 이주근로자들을 강제 출국시켜야 한다는 과격한 주장을 하기도 합니다.”(전문가 E)

미국 백과사전에 따르면, 다문화교육(MCE)이란 “다양한 문화, 인종에 속한 집단들이 사회에 서로 다양하게 기여한다는 사실을 강조하고, 이를 가르치는 교육 과정을 채택, 실행하는 것”으로 정의하였다. 미국의 교사 교육 공인 협회(National Council for Accreditation of Teacher Education : NCATE)에서는 다문화교육을 다음과 같이 정의한다. “개인이 다양한 문화 속에서 정치적, 사회적, 경제적인 생활을 경험하고 다양성을 존중, 자각하며, 교육의 과정에 있어서 다양한 사회, 경제, 인종, 종교, 문화 집단 간의 상호 영향의 중요성을 인식하는 것”이다(김선미·김영순, 2008:24). Davidman(1994)은 다문화교육에 대하여 “다양성의 인정과 존중, 타문화 유형에 대한 더 많은 이해, 모든 문화를 가진 개인 존중, 다양한 문화 집단들의 경험과 사람들 사이에서 긍정적이고 생산적인

상호 작용의 발전을 수용하는 것”이라고 말한다(안병환, 2009:157). 백과사전에 나오는 다문화교육(MCE)의 정의나 Davidman의 정의를 통해 알 수 있는 것처럼, 다문화교육은 각 나라의 문화를 수용하고 존중하는 것을 증시한다. 나아가 타문화에 대한 편견을 없애고 서로 존중하는 마음을 가지는 것을 목표로 한다. 그러나 설문 조사나 심층 면담을 통해 나타난 것처럼, 연령이 높을수록 다문화교육의 필요성, 목표, 문제점에 대하여 낮은 수치의 인식을 나타냈다. 특히 이슬람 종교가 한국에 전파되는 것에 대하여 많은 우려와 편견을 가지고 있는 것으로 나타났다. 연령에 따른 다문화교육의 필요성이 제기되는 이유이다. 개신교 목사들은 다문화인과 다문화교육에 대한 편견을 바로잡아야 한다. 또한 모든 나라의 다양한 문화에 대하여 인정하고 존중하며, 이해하고 수용하려는 자세가 필요할 것으로 보인다.

넷째, 개신교 목사는 다문화교육의 내용인 ‘다문화교육의 필요성, 다문화교육의 목표, 다문화교육의 문제점’에 대하여 연령이 높을수록 ‘인식’이 부족한 것으로 나타났다.

“제가 볼 때 일반 목회를 하는 목사들은 다문화교육이 무엇인지 잘 모릅니다. 다문화교육하면 다문화인들을 도와주는 구제나 한글 교육같은 것으로 생각을 합니다. 연령이 높을수록 그렇습니다. 지금 한국 교회에서 다문화 사역을 한다는 교회 프로그램을 보면 대부분이 한글 배우기나 한국 문화 배우기, 김치 담그기, 한글로 성경 공부하기와 같은 정도입니다. 이런 것은 다문화교육이 아니거든요. ...(중략)... 저는 개신교 목사들이 다문화교육이 무엇인지 배워야 한다고 생각합니다. 다문화교육은 한마디로 인정하는 것이잖아요. 나와 다른 것이 틀린 것이 아니라 다르다는 것을 인정해 주는 것이 다문화교육이잖아요. 물론 현실적인 차별에서 오는 여러 가지 환경들에 대한 개혁도 있지만요.”(전문가 A)

다문화교육에 대한 용어와 정의는 학자마다 나라마다 차이가 있다. 그러나 대체로 ‘다양성의 인정’을 강조하고 ‘교육의 기회 균등과 평등’을 강조하는 것은 비슷하다. 이것은 사회적 차별을 거부하고 개인과 공동체의 행복과 존엄성이 동시에 존중되어야 한다는 점에서 다문화교육은 민주적이며 인권 중심적인 사상

이라 볼 수 있다. 이와 같은 다문화교육에 대한 인식이 연령이 높을수록 부족한 것으로 나타났다.

“목사들은 연령이 높을수록 다문화교육이 무엇인지 잘 모릅니다. 교회에서 다문화교육이라고 하는 것을 보면 성경공부, 한글교실, 김치 담그기, 덕수궁이나 민속촌 탐방하기, 교회에서 다문화인의 언어로 예배드리는 그런 정도입니다. 물론 이런 것들도 필요합니다. 그러나 다문화교육은 아닙니다. 다문화인들을 돕는 거지요. 다문화인들이 한국 사회에서 살아갈 수 있도록 많은 교회가 돕고 있습니다. 저는 개신교의 목사들이 다문화인들에 대하여 많은 일을 하고 있다고 생각합니다. 그러나 다문화교육은 아니지요. 다문화교육은 뱅크스가 말한 것처럼 소수자를 위한 적응 교육이 아니라 다수자를 위한 소수자 이해 교육 아닙니까? 한국 교회가 다문화교육에 대한 인식을 올바르게 배울 필요가 있습니다.”(전문가 D)

설문 조사나 심층 면담을 통해 나타난 것처럼, 개신교 목사는 연령이 높을수록 다문화교육의 내용인 ‘다문화교육의 필요성, 다문화교육의 목표, 다문화교육의 문제점’에 대하여 전반적으로 인식이 낮은 것으로 나타났다. 그 이유로는 연령이 높을수록 다문화교육에 대하여 인식이 부족하기 때문이다. 한국 사회에서 다문화와 다문화교육에 대하여 사회적 관심이 증가한 것은 2008년 정부가 다문화인들을 대상으로 하는 다양한 정책을 만들기 시작하면서부터이다. 그 이전에는 다문화교육이나 다문화인에 대하여 사회적인 인식과 관심이 적었다. 이는 연령이 높을수록 다문화교육에 대한 이해와 인식이 부족할 수밖에 없는 이유로 생각된다.

다문화교육의 핵심적인 가치인 포용과 수용, 평등과 다양성을 존중하는 것은 성서의 사상과 일치한다. 하나님은 이스라엘과 이방 민족을 차별하지 않으셨다. 예수도 네 이웃을 네 몸처럼 사랑하라고 말씀하셨다. 모든 인간은 신분, 지위, 인종, 성, 등을 구별하지 않고 평등하다는 것이 예수의 기본 정신이다. 성서는 철저하게 인간의 평등을 주장하고 있다. 그러나 목사의 연령이 높을수록 다문화인과 다문화교육에 대하여 인식이 부족한 것으로 나타나 다문화교육을 통하여 이에 대한 개선이 필요한 것으로 생각된다.

### 5.1.5. 다문화인 존재 여부

다문화교육의 내용인 ‘다문화교육의 기본 인식에 대하여 다문화인이 있는 교회의 목사가 높은 인식을 나타낸 이유’에 대하여 전문가들이 답변한 내용을 분석하면 다음과 같다.

첫째, 개신교 목사는 다문화인들과의 ‘상담’을 통하여 다문화교육의 기본 인식이 개선된 것으로 나타났다.

“교회에 다문화인들이 있으면 아무래도 관심이 더 갈 수 밖에 없습니다. 저도 처음부터 다문화인들을 위한 활동을 한 것이 아닙니다. 교회에 다문화인들이 들어오면서부터 관심을 갖게 되었습니다. ...(중략)... 다문화인들이 교회 와서 고민과 어려운 일들에 대하여 이야기합니다. 그들의 이야기를 들어주고 상담하면서 다문화인들과 다문화교육에 대하여 생각이 바뀌어지게 되었습니다.”(전문가 C)

전문가 C는 수도권에서 한국인을 대상으로 하는 일반 목회를 시작하였으나 교회가 있는 지역이 다문화사회로 변하면서 지역 사회에 속해 있는 교회 공동체에 다문화인들이 증가하게 되었고, 한국 사회의 새로운 소수자인 다문화인들과의 상담을 통해 그들의 어려운 현실과 문제를 알게 되었다고 답변하였다. 이는 전문가 D의 답변에서도 나타났다.

“목회를 하던 중 지역 사회가 개발되면서 교회 주변으로 공장들이 밀집되게 되자 이주근로자들이 급증하게 되었고 교회에도 다문화인들이 증가하게 되었습니다. 다문화인들과 함께 하며 어려움에 대하여 상담을 해주면서 이주근로자들과 결혼이주여성들에 대한 인권, 차별 등에 관심을 갖게 되었습니다. 다문화인이 교회에 있으면 관심이 갈 수 밖에요.”(전문가 D)

개신교 목사는 교회에 있는 다문화인과 상담을 하는 과정에서 인식이 개선되어 다문화교육의 기본 인식에 대하여 높게 나타난 것으로 판단된다. 이는 전문

가 F의 답변에서도 나타났다.

“저도 처음에는 다문화인들에게 관심을 갖지 않았어요. 그러데 어느날부터 교회에 다문화인들이 많아지는 거예요. 그들이 찾아와 어려움들을 호소합니다. 이야기를 들어주면서 다문화인들이 고생을 많이 한다는 것을 알게 되었습니다. 한국에 온 이주근로자들이 많은 어려움(언어, 병원, 사회, 회사)을 겪을 때마다 하소연할 때가 없습니다. 결혼이주여성들은 문화가 다르다 보니 시댁과의 갈등으로 많은 어려움과 고통을 당합니다. 그들의 이야기를 들어주고 상담해 주면서 도와야 하겠다는 마음으로 다문화인들에 대한 활동과 목회를 하게 되었습니다.”(전문가 F)

김수라(2010)는 다문화 관련 경험이 많을수록 인종적·민족적·문화적 다양성에 대해 적극적으로 수용하고 이해하는 태도를 보인다고 말한다. 이는 다양한 방법으로 다문화인과 함께하는 경험이 필요함을 보여준다. 다문화인과 함께 하는 다양한 경험이야말로 한국 사회가 세계화의 시대적 변화를 잘 수용하고 나갈 수 있으며 다문화사회가 한국 사회에 긍정적 영향을 끼칠 수 있다는 인식을 갖게 하는데 중요한 요인이 될 수 있는 것으로 판단된다.

둘째, 개신교 목사는 다문화인들이 이주한 나라에서 사회 구성원으로 살아갈 수 있도록 ‘도움’을 제공하고자 하는 마음 때문에 다문화교육의 기본 인식이 높은 것으로 나타났다.

“다문화인들이 어려움을 당하면 제일 먼저 어디 가는지 아세요. 교회를 갑니다. 교회가면 자기들을 도와준다는 것을 압니다. 종교가 달라도 갑니다. 이주근로자들은 대부분 종교가 이슬람입니다. 그런데도 교회에 옵니다. 그러면 목사는 종교가 달라도 그들을 외면하지 않고 최선을 다해 도와줍니다. 선교적인 목적도 있지만 한국에서 살아가도록 돕고자 하는 순수한 마음 때문입니다.”(전문가 A)

“처음부터 다문화인들을 위한 활동을 하려고 한 것이 아닙니다. 제가 목회하는 OO가 발전하면서 공장들이 많이 세워졌는데 소위 3D 업종이 많다 보니

한국근로자들을 구할 수 없어 이주근로자들을 구하다 보니 자연스럽게 이주 근로자들이 많아지게 되었고, 또 결혼하지 못한 총각들이 외국인 여성들과 결혼하기 시작하면서 교회에 다문화인들이 많아지게 되었습니다. ... (중략)... 교회에 한국인보다 다문화인들이 많아지면서 다문화인들을 대상으로 목회의 방향이 맞추어지게 되었습니다. 다문화인들과 함께 하면서 그들이 많은 어려움을 당하고 있다는 것을 알게 되었고, 이들을 돕고 보호하고 한국에서 잘 정착하여 살 수 있도록 하는 마음에서 다문화에 대하여 관심을 가지고 배우게 되었습니다. 목사 마음이 똑같죠. 다문화인이 있는 교회 목사가 다문화교육의 인식에 대하여 높은 것은 당연한 겁니다.”(전문가 B)

“한국에 외국인 교회가 많이 있습니다. 이주자 선교사역자 모임인 ‘선한 네트워크’, ‘디엠엔’ 등의 정보에 의하면 국내 다문화인을 대상으로 하는 교회가 500개를 넘어섰고 다문화인 국적의 사역자 수도 150명이 넘어서고 있다고 합니다. 이 숫자는 점점 늘어나는 추세에 있습니다. 그곳에 가면 한국인인 제가 다문화인이 된 느낌이 들 정도입니다. 한국 교회는 다문화인들에게 헌신적입니다. 다문화인들이 인권, 차별, 편견, 불평등으로 어려움을 당할 때 실제로 도움을 주는 단체나 구성원들을 보면 개신교 교인이나 목사가 많습니다.”(전문가 C)

전문가 A, B, C의 답변에서 나타난 것처럼, 지역이 다문화사회가 되면서 교회에 다문화인들이 증가하게 되었다. 개신교 목사들은 다문화인들을 돕는 과정에서 인식이 바뀌게 되어 다문화교육의 기본 인식이 높게 나타난 것으로 판단된다. 이것은 다문화교육의 기본 인식에 대한 항목인 다문화인들이 어려움을 당할 때 도와준다고 응답한 목사가 255명(94%)인 반면 도와주지 않는다는 한 명도 없었던 응답 결과와 일치한다. 다문화인에게 도움을 주는 과정 속에서 다문화교육의 기본 인식이 개선된 것으로 보인다. 이는 전문가 D, E, F의 답변에서도 나타났다.

“결혼이주여성들은 결혼 업체의 과장된 소개로 속아서 결혼하여 한국으로 오는 경우가 많습니다. 코리안 드림을 가지고 한국에 와서 보니 남편이 장애인인 경우도 있고, 알코올 중독자, 병에 걸려있는 자, 뿐만 아니라 직업을 갖고 있지 못한 경우도 많이 있습니다. 결혼이주여성들은 속았다고 생각하여 이

흔하고 도망가기 위해 도움을 받으려고 찾아옵니다. 저는 결혼이주여성들에게 상담을 통하여 가능하면 이혼하지 않고 함께 살 수 있는 길을 열어줄 때 보람을 느낍니다.”(전문가 D)

“당연한 결과입니다. 교회에 다문화인들이 없는 목사들은 다문화인에 대하여 관심이 부족할 수밖에요. 목사는 교인이라면 최선을 다해 섬기려는 마음이 있습니다. 교회에 다문화인이 있으면 목사는 그들을 다문화인이 아닌 교인으로 바라봅니다. 목사는 교인이니까 그들을 도우려고 노력하게 되고 돕다 보니 다문화교육의 기본 인식에 대하여도 높은 겁니다.”(전문가 E)

“한국에 온 이주근로자들이 어려움(언어, 병원, 사회, 회사)을 겪고 있다는 것을 알고 예수님 사랑으로 도와야 하겠다는 마음으로 다문화인들에 대한 방향으로 목회의 방향이 맞춰지게 되었습니다. 한국 민족은 민족성 자체가 어려운 사람을 돕는 마음이 강합니다. 어려운 사람들을 긍휼이 여기고 불쌍히 여기는 마음이 한국 사람의 정서입니다. 더욱이 목사는 어려운 사람을 도와 주고자 하는 마음이 훨씬 더 많습니다. 그래서 목사가 사람들에게 많이 속아 넘어 가기도 합니다.”(전문가 F)

이주근로자, 결혼이주여성, 북한이탈주민과 같은 사람들은 새로운 사회의 문화, 언어, 인권, 경제적 어려움과 같은 많은 어려움에 직면하게 된다. 이들이 사회 구성원으로서 잘 적응하여 열심히 살아갈 수 있는 분위기와 환경을 조성하는 일은 기존에 그 사회를 구성하고 있는 다수자들의 몫이다. 다문화인들이 어려움을 잘 극복할 수 있도록 적극적인 도움을 주고 배려하는 것은 성숙한 민주 시민으로서 당연히 해야 하는 의무이다. 특히 한국의 종교단체 가운데 개신교에서 다문화인들을 위하여 많은 활동을 하는 것은 바람직한 현상으로 보인다. 앞으로 한국 종교계는 다문화인들을 손님으로서가 아닌 함께 살아가야 할 공동체의 일원으로 여기고, 다양한 방법으로 도움을 주는 일에 앞장서야 할 것으로 보인다.

셋째, 개신교 목사는 다문화인들에 대한 ‘선교적 비전’으로 다문화교육의 기본 인식이 높은 것으로 나타났다.

“제가 섬기는 교회는 한국인들을 대상으로 하는 개척 교회였습니다. 그런데 교인들과 함께 기도하고 비전을 나누면서 선교하는 일에 최선을 다하기로 다짐하게 되었습니다. 그러면 어떻게 선교하는 것이 가장 효과적일까를 기도하면서 고민하다가 외국에 있는 선교사들에게 선교비를 지원하는 간접적인 선교보다 우리가 직접 한국에 온 다문화인들에게 선교를 하자고 이주민 선교에 뜻을 같이 하게 되었습니다. 그래서 성도들이 함께 이주근로자를 위한 선교회를 만들었습니다. 저는 이곳에 봉사하러 왔다가 이 사역의 가치를 알고 함께 동참하게 되었습니다.”(전문가 A).

“저는 외국에서 선교사로 있다가 개인적인 어려운 사정 때문에 귀국하였습니다. 한국에서 어떤 사역을 할까 기도하던 중 외국에서는 그렇게 복음을 전하기 어려웠던 다문화인들이 한국에 많은 것으로 보고 깜짝 놀랐습니다. 그때 굳이 힘들고 어렵게 외국에 나아서 복음을 전하는 것보다 국내에 있는 다문화인들에게 복음을 전하는 것이 훨씬 쉽고 열매가 많다는 것을 알게 되었습니다. 그래서 비록 외국에 나가지는 못하지만 한국에서도 선교사로서 복음을 전할 수 있겠다 싶어서 이일을 하게 되었습니다.” (전문가 C)

다문화교육 전문가 6명 중 4명은 선교사로서의 경험이 있었다. 다른 두 명의 목사도 선교사로서의 비전이 있거나 외국 생활의 경험이 있는 것으로 나타났다. 다문화교육 전문가들은 외국에 나가서 선교할 수 없는 여러 가지 상황들 속에서 국내에 들어온 다문화인들을 대상으로 특수 선교를 하게 된 것으로 생각된다.

넷째, 개신교 목사는 ‘약한 자를 돌보라’는 성서에 대한 순종으로 다문화교육의 기본 인식이 높게 나타났다.

“이주근로자들이 월급을 받지 못하고, 인권이 유린당할 때 그들을 도와 월급을 받게 하고, 병원 치료를 받게 하며, 실직자들에게 직장을 소개시켜 줄 때 보람을 느낍니다. 어떤 때는 경영진으로부터 폭력을 당한 것을 돕기도 합니다. 성서에 보면 나그네를 대접하라고 쓰여 있습니다. 예수님은 지극히 작은 자 하나에게 한 것이 나에게 한 것이라고 말씀했습니다. 한국 사회에 나그네와 작은 자가 바로 다문화인들입니다.”(전문가 B)

구약 성서를 살펴보면 가난하고 약한 자에 대한 말씀들이 많이 나타난다. 하나님은 고아와 과부를 위하여 정의를 행하시며 나그네를 사랑하여 그에게 떡과 옷을 주시는 분으로(신명기 10:17-18) 나타난다. 시편에는 하나님을 고아의 아버지이시며 과부를 보호하는 재판장<sup>46)</sup>으로 정의한다. 성서에 대한 순종은 전문가 D의 답변에서도 나타났다.

*“다문화인들이 한국에 와서 실제로 도움을 받을 수 있는 곳이 마땅치 않습니다. 그러다 보니 교회에 와서 목사인 저에게 도움이나 어려움을 이야기 하는 경우가 많습니다. 목사로서 다문화인들의 어려움을 외면할 수 없었고 다문화인들을 도우면서 목회 사역에 대한 비전도 다문화인들에게 맞춰지게 되었습니다. 성서는 약자나 나그네를 잘 대하라고 가르치고 있잖아요. 예수님은 지극히 작은 자 하나에게 한 것이 나에게 한 것이라고 말씀하셨습니다. 저는 이 시대의 한국 사회 새로운 작은 자 가운데 하나가 바로 다문화인이라고 생각합니다.”(전문가 D)*

신약 성서에는 예수를 약한 자를 돌보고 가난한 자를 살리시고 그들을 가난에서 해방시키기 위해 오셨다고 말씀하였다.<sup>47)</sup> 복음서에 나타나는 예수의 활동은 당시 사회에서 천대받는 연약하고 소외되고 병든 자에게 집중되어 있다. 예수는 제자들에게 지극히 작은 자 하나에게 한 것이 나에게 한 것이라고 말씀하였다.<sup>48)</sup>

개신교 목사들은 성서에 나타난 나그네와 연약한 자를 보호하라는 말씀에 대한 순종으로 한국 사회의 새로운 약자로 살아가는 다문화인들의 어려움과 고통을 외면할 수 없었다. 개신교 목사들은 다문화인들이 겪는 어려운 문제를 도와주는 과정 속에서 다문화인들에 대한 관심이 많아지게 되었다. 이는 다문화교육의 기본 인식의 수준에 있어서도 영향을 주어 높게 나타난 것으로 판단된다.

46) 개역개정. 시편 68: 5 “그의 거룩한 처소에 계신 하나님은 고아의 아버지이시며 과부의 재판장이시라.”

47) 개역개정. 누가복음 4: 18-19 “18 주의 성령이 내게 임하셨으니 이는 가난한 자에게 복음을 전하게 하시고 내게 기름을 부으시고 나를 보내사 포로 된 자에게 자유를, 눈 먼 자에게 다시 보게 함을 전파하며 눌린 자를 자유롭게 하고 19 주의 은혜의 해를 전파하게 하려 하심이라 하였더라.”

48) 개역개정. 마태복음 25: 44-45 “44 그들도 대답하여 이르되 주여 우리가 어느 때에 주께서 주리신 것이나 목마르신 것이나 나그네 되신 것이나 헐벗으신 것이나 병드신 것이나 옥에 갇히신 것을 보고 공양하지 아니하더이까 45 이에 임금이 대답하여 이르시되 내가 진실로 너희에게 이르노니 이 지극히 작은 자 하나에게 하지 아니한 것이 곧 내게 하지 아니한 것이니라 하시니라.”

다섯째, 개신교 목사는 ‘섬김의 공동체’를 만드는 사명을 실천하는 과정에서 다문화교육의 기본 인식이 높게 나타났다.

*“목사는 교인들을 긍휼이 여기고 불쌍히 여기는 마음이 있습니다. 더욱이 목사는 성서의 말씀을 따르려고 애를 씁니다. 성서에 대한 순종이 목사의 사명입니다. 성서의 사상이 무엇인가요? 하나님 사랑 이웃 사랑 아닌가요? 목사는 교회에 어려움을 당한 성도들이 있으면 한국 사람이나 다문화인들을 차별하지 않고 도와주려고 합니다. 그게 사명이니까요.”(전문가 B)*

전문가 B는 목사의 사명이 어려운 사람들에게 도움을 주는 것이라고 답변하였다. 목사에게는 예수께서 맡긴 여러 가지 임무가 있다. ‘전도, 선교, 설교, 행정, 봉사, 교육’ 등이 그것이다. 이것을 목사의 사명이라고 한다. 사명은 좋으면 하고 싫으면 안하고, 알아주면 하고 몰라주면 안하는 것이 아니다. 섬김의 공동체를 만들기 위한 사명에 대하여는 전문가 F의 답변에서도 나타났다.

*“교인이면 한국인, 외국인 구분하지 않습니다. 목사에게는 똑같은 교인일 뿐입니다. 성서에도 인간은 차별해서는 안 된다고 말씀하거든요. 다문화인이 있는 교회를 섬기는 목사는 다문화인을 한번쯤 도와준 경험이 있을 겁니다. 목사로서 교인들이 어려움을 당할 때 알면서도 외면할 목사는 많지 않을 겁니다. 그게 목사의 할 일이라 생각하니까요. 예수님은 선한 사마리아인의 비유를 통해 목사의 사명 가운데 하나가 어려운 사람들을 돌아보는 것임을 가르쳐 주셨습니다.”(전문가 F)*

예수는 낮은 자의 친구가 되셨으며, 세리와 죄인들의 친구가 되어 섬김의 모습을 보여 주셨다. 사도 바울은 목사의 역할이 무엇인지 말한다.<sup>49)</sup> 섬김은 목사에게 주신 예수의 사명이다. 설문 조사나 심층 면담 결과에서 나타난 것처럼, 다문화인들이 있는 교회의 목사가 다문화교육의 기본 인식이 높은 것은 성서에서 가르치고 있는 초대교회와 같은 섬김의 공동체를 만들기 위한 목사의 사명 때문인 것으로 나타났다.

49) 개역개정. 에베소서 4: 12 “이는 성도를 온전하게 하며 봉사의 일을 하게 하며 그리스도의 몸을 세우려 하심이라.”

## 5.2. 다문화교육의 기본 인식

다문화교육의 기본 인식에 대하여 전문가의 답변 내용을 분석해 보면 ‘평등, 다른 문화 존중, 편견을 없애는 것, 도움, 다수자의 인식 변화’로 나타났다.

첫째, 모든 인간은 ‘**평등하다**’가 다문화교육의 기본 인식이라고 생각하였다.

*“예수의 정신이 평등입니다. 예수는 당시 사회적으로 높은 자나 낮은 자나 평등하게 대하셨습니다. 심지어 어린아이까지도 평등하게 대하셨습니다. 존중 받은 마음은 평등하다고 생각할 때 나옵니다. 모든 인간은 평등해야 합니다. 평등하다는 것은 그 사람을 있는 그대로 인정해 주는 것이라고 생각합니다. 그런데 우리 나라는 평등하지 않습니다. 대표적인 사람들이 장애인들이고 새로운 사회적인 약자들인 다문화인들입니다.”(전문가 B)*

전문가 B는 다문화교육의 기본 인식이 평등이라고 생각하였다. 성서의 정신은 평등으로 예수는 모든 인간을 평등하게 대하였다. 모든 인간은 피부색, 종교, 인종, 문화, 신분, 성별에 관계 없이 평등해야 한다는 다문화교육의 핵심적 목표는 예수의 정신과 일치한다. 설문 조사에서도 평등이 가장 높은 수치를 나타냈다. 이는 전문가 F의 답변에서도 나타났다.

*“모든 인간은 평등해야 합니다. 저는 평등하다는 것은 그 사람을 있는 그대로 인정해 주는 것이라고 생각합니다. 그런데 우리 나라는 평등하지 않습니다. 아직도 힘없고 약한 사람들이 무시당하고 차별받고 있습니다. 바로 장애인, 여성 목사, 다문화인과 같은 소수자들입니다. 한국에서 여성이 목사로 살아가는 것은 어렵습니다. 많은 부분에서 차별을 당하고 있습니다. 개신교에서 여성 목사는 극히 일부입니다. 그러다 보니 모든 것이 남성 중심으로 되어 있습니다. 뿐만 아닙니다. 아직도 한국 사회에는 남성 우월주의와 여성을 은근히 무시하는 유교적 사상이 자리하고 있습니다. 다문화인들도 마찬가지입니다. 다문화인들도 한국 사람과 똑같은 인간으로 평등하게 대하여야 합니다. 인간의 존엄성은 존중 받아야 하며, 심지어 그들의 종교까지도 인정해 줄 때 다문화사회는 이루어질 것입니다.”(전문가 F)*

Banks(2008)는 다문화교육이 필요한 이유로 평등을 강조한다. 평등하기 위해서 다문화교육이 필요하다는 것이다. 여기서 평등은 교육 기회의 동일성을 의미한다. 다문화교육은 교육 개혁운동으로서 소수의 문화적, 민족적 집단들을 위한 교육 평등을 증대시키려는 것이다. 그러나 다문화교육 전문가의 인터뷰에서 나타난 것처럼, 한국 사회 현실은 여전히 불평등한 것으로 나타났다.

둘째, 다른 나라의 문화에 대하여 ‘**존중**’하는 것이 다문화교육의 기본 인식이라고 생각하였다.

*“다른 문화를 존중할 수 있는 마음을 가져야 합니다. ...(중략)... 다른 사람과 함께 살아가기 위해서는 상대방을 존중하는 마음이 중요합니다. 약자이든 강자이든 존중하는 마음을 가질 때 진정한 인간관계가 형성될 수 있습니다. 다문화인들도 마찬가지입니다. 그들의 문화를 배척하고 무시하는 것이 아니라 수용하고 인정하고 존중하려고 노력하는 것이 중요합니다.”(전문가 A)*

자유와 평등은 민주주의의 이념인 인간 존중을 이루기 위해 필요한 조건이다. 존중은 상대를 중요하고 고귀하게 대우하는 것을 말한다. 인간은 누구나 존중받아야 한다는 것이 민주주의의 이념이다.

*“저는 다문화교육이라는 것은 다문화인들이 이주한 나라에서 안정적으로 거주하며 사회 구성원으로서 살아갈 수 있도록 각 나라의 고유한 문화와 종교를 존중하는 것이라고 생각합니다. 또 그들이 한국에서 잘 정착하여 살아갈 수 있도록 언어, 문화, 경제적인 것 등을 도와주는 것이라고 생각합니다.”(전문가 D)*

다문화교육은 개인뿐 아니라, 각 나라의 문화를 수용하고 존중하는 것이다. 존중은 다문화교육에서 이루어야 할 중요한 목표이다. 개신교 목사들은 다문화교육을 통하여 다문화인들을 존중하는 마음을 가져야 할 것으로 보인다.

셋째, 다른 문화에 대한 ‘**편견**’을 없애는 것이 다문화교육의 기본 인식이라고 생각하였다.

“편견은 마음에 드는 것만 보고, 있는 그대로는 보지 못한다는 명언이 있습니다. 우리가 다문화인들을 바라볼 때 내 마음에 드는 것만 본다는 것이 문제입니다. 다문화인들을 있는 그대로 보는 것이 바로 편견을 없애는 가장 좋은 방법입니다.”(전문가 C)

전문가 C는 한국 사회가 편견이 많은 것으로 생각하였다. 다문화교육의 핵심은 편견에 대한 개혁이다.

“발전의 큰 장애는 편견이라는 말이 있습니다. 한국 사회가 다문화사회로 발전하기 위해서는 편견이라는 장애를 버려야 합니다. 편견을 개혁하기 위해 다양한 방법으로 노력해야 합니다. 정부뿐 아니라 시민단체가 중심이 되어 다문화인들에 대한 편견을 개혁시키는 일이 필요하다고 봅니다.”(전문가 D)

전문가 D는 다문화교육의 핵심을 사회적 편견에 대한 개혁이라고 생각했다. Banks(2008)는 다문화교육은 소수 인종 집단에 대한 편견과 그들의 고통을 줄이고, 종교, 사회적 계층, 성별 등이 다양한 집단에 속한 사람들이 개개인의 존재의 고유성을 확인하고 자부심을 갖도록 하는 것이라고 말한다. 이는 전문가 E의 답변에서도 나타났다.

“모든 사람들이 자신은 개입되지 않은 것처럼 다른 사람의 잘못된 편견에 대하여 불평을 합니다. 그 치료 방법은 무엇일까요? 그것은 모든 사람들이 다른 사람의 편견은 놔두고 자신의 편견을 반성하는 겁니다. 우리에게 필요한 것이 바로 자신의 편견을 반성하는 자세입니다. 다문화인들을 대할 때 우리가 가지고 있는 편견을 버리지 않는 한 다문화사회는 어렵습니다.”(전문가 E)

Ramsey & Derman-Sparks(1992)는 다문화교육의 목표를 다양한 배경을 지닌 사람들과 편안한 상호작용을 할 수 있도록 기회를 제공하며, 편견에 대한 비판적 사고를 촉진시키는 것이라고 말한다. 다문화교육은 문화적 편견을 극복하고 차별을 해소하며 학생들의 교육적 소외를 막고 다양한 민족, 인종, 문화를 이해하고 포용하는 것이다. 다문화사회에 있어 편견과 차별은 개혁되어야 하는 대상이다.

넷째, 다문화인들이 이주한 나라에서 사회 구성원으로 살아갈 수 있도록 ‘도움’을 주는 것이 다문화교육의 기본 인식이라고 생각하였다.

“다문화교육이라는 것은 다문화인들이 이주한 나라에서 안정적으로 거주하며 이주한 나라에서 새로운 사회 구성원으로 살아갈 수 있도록 각 나라의 문화를 존중하고 언어, 문화, 경제적인 것 등을 도와주는 것이라고 생각합니다.”(전문가 B)

“다른 나라로 이주를 한 사람들이 그 나라에 정착하여 살아가기 위해서는 많은 어려움이 있습니다. 다문화인들의 이야기를 들어보면, 우리들이 전혀 생각하지 못한 아주 사소한 것들로 인해 어려움을 많이 당하는 것을 보았습니다. 한국 사람이 조금만 도와주면 쉽게 해결될 일들도 그들에게는 큰 문제가 되었습니다.”(전문가 C)

전문가 B와 C는 다문화인들이 이주한 사회에서 적응하며 살아갈 수 있도록 도와주어야 한다고 생각하였다. 다문화인들은 소수이며 사회적 약자일 수밖에 없다. 그들이 사회 구성원으로서 동등한 대우를 받으며 살아갈 수 있도록 도움을 제공하는 것이야말로 다문화적 역량이며, 다문화교육이 나아갈 방향이다. 이는 전문가 E의 답변에서도 나타났다.

“다문화사회가 되려면 도와주는 문화가 사회적으로 정착되어야 한다고 생각합니다. 진정한 다문화사회는 서로 도와주는 사회입니다. 성서에 보면 초대교회가 바로 그런 사회였습니다. 누구나 할 것 없이 도와주는 것이 정착된다면 한국 사회는 진정한 다문화사회로 발전할 수 있습니다. 다문화사회가 되어야 한국이 선진국이 될 수 있다고 생각합니다.”(전문가 E)

Grant & Sleeter(2009)는 다문화교육에 대한 분류에서 다문화교육은 인종이나 문화적으로 다른 집단의 어린이를 일반 집단 속에 동화시키기 위한 교육이며, 동화시키기 위해서 먼저 그들을 도와주어야 한다고 말한다. 다문화인들이 이주한 나라에서 사회구성원으로 살아갈 수 있도록 도움을 제공하는 것이야말로 다문화사회를 이루기 위해 반드시 필요한 다문화적 역량이다.

다섯째, 다문화인들과 함께 살아가는 ‘다수자의 인식 변화’가 다문화교육의 기본 인식이라고 생각하고 있었다.

“기업체 사장이나, 결혼하는 남성, 시댁 사람들이 다문화인을 바라보는 인식이 문제입니다. 그들도 우리와 똑같은 인간이고 존중 받아야 하며, 인격적인 대우를 받아야 합니다. 사실 다문화인들이 우리보다 더 똑똑하고 실력 있는 사람들이 많이 있습니다. ...(중략)... 그런데 우리보다 열등하게 보는 것이 문제입니다. 이주근로자들은 우리보다 못사는 나라에서 온 사람들, 결혼이주 여성에 대해서는 돈을 주고 사왔다고 하는 잘못된 생각을 갖고 있습니다. 그러다 보니 무조건 우리를 따라야 한다고 생각합니다. 이런 생각들이 변화되어야 합니다.”(전문가 B)

전문가 B는 다문화인을 바라보는 다수자의 인식이 문제라고 말한다. 소수자와 다수자의 아름다운 공존은 다수자의 인식이 얼마나 변화하느냐에 달려있다. 이는 전문가 C의 답변에서도 나타났다.

“한국 사회의 다문화 현장에서 다문화인들을 위한 활동을 하면서 깨달은 것이 결혼이주여성이나 이주근로자들을 교육하는 것도 필요하고 중요하지만 더 중요한 것은 그들과 함께 살아가는 다수를 이루는 한국 사람들을 위한 다문화교육이 더 필요하겠다는 생각을 갖게 되었습니다. 다문화인들을 한국 사회에 잘 적응할 수 있도록 도와주면 뭐합니까? 그들과 함께 살아가는 우리가 바뀌지 않는데요.”(전문가 C)

김선미(2000)는 다문화교육은 자아를 정립하고 삶의 방식과 사회적 관계를 스스로 형성하는 과정에서 ‘서로 다른 문화’에 대하여 올바른 지식과 가치, 태도를 갖출 수 있도록 다양한 문화에 대한 교육의 필요성을 강조하는 것이라고 말한다. 다문화교육은 다수 집단으로 하여금 소수 집단에 대한 지식과 존중, 다양한 문화에 대한 올바른 가치를 가질 수 있도록 다수자의 인식을 변화시키는 것이다. 소수자가 편견과 차별의 대상이 아닌 평범한 인간으로 살아갈 수 있는 사회가 이상적인 사회이다. 다름과 차이는 억압, 차별, 편견의 징표가 아니라 다양성의 징표이며, 이는 곧 문화의 풍요로움으로 나타나기 때문이다.

### 5.3. 다문화교육의 필요성

다문화교육의 필요성에 대하여 전문가의 답변 내용을 분석해 보면 ‘차별이 없는 다문화사회, 다른 문화에 대한 존중, 한국에 대한 좋은 이미지, 소수자에게 꿈과 희망을 주기 위해서’로 나타났다.

첫째, 다문화교육이 필요한 이유에 대하여 ‘차별’이 없는 다문화사회를 만들기 위해서라고 생각하였다.

“설문 조사 결과를 보면 여성 목사들이 얼마나 많은 차별을 당하는지 알 수 있어요. 한국 사회에서 어떤 단체나 조직에서 여성이 10%가 안 되는 곳이 있나요? 설문 조사를 보면 6%도 안 되잖아요. 그만큼 한국 교회에 여성 목사가 없다는 것이고 이것은 종교계에서는 아직도 여성이 차별을 당하고 있다는 증거예요. 한국 사회가 여성이 대통령인 사회가 되었어요. 그런데 종교계는 양성평등이 되려면 아직 멀었어요. 저는 다문화인에 대한 평등의 문제도 중요하지만 양성평등이 더 중요하다고 생각해요. 또한 다른 문화를 차별하지 않는 마음을 갖게 하기 위해서 다문화교육이 필요합니다. ...(중략)... 다른 문화를 배척하는 것이 아니라 수용하려고 노력하는 것이 중요합니다. 차이가 차별을 낳게 해서는 안되기 때문입니다.”(전문가 A)

전문가 A는 한국 사회에서 여성들이 가장 많이 차별을 받는 곳이 종교계라고 말한다. 차별은 다문화교육에 있어 반드시 없애야 하는 요소이다. 다문화교육은 평등과 민주주의의 가치를 중요하게 여기기 때문이다. 강초록 외(2012:1)에 의하면, 사회적 차별이 개인의 삶에 부정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 인간의 기본권 보장이나 사회 정의, 대안적 삶의 선택에 대한 존중, 만인에 대한 동등한 기회 등과 같은 민주주의 이념에 가치를 부여하고 있다면 차별은 반드시 사라져야 한다.

한 사회가 다문화사회로 진행되는 과정 중에는 자연히 다른 문화와 기존 문화와의 문화적 갈등이 생겨나고 그로 인해 다양한 사회적 문제가 나타나게 된다. 그것은 서로의 문화의 차이를 인정하지 않고 다름을 근거로 차별하기 때문

이다. 차별<sup>50)</sup>은 평등과 대칭되는 개념으로 비교 대상을 같은 것으로 보아 동등한 대우를 하거나 다른 것으로 보아 차등적 대우를 하는 데 합리적 이유가 없는 경우를 말한다. Banks(2008:2)는 다문화교육의 목적이 인종적, 신체적, 문화적, 성적 특성 때문에 겪는 고통과 차별을 감소하는 것이라고 말한다. 장인실(2006)은 다문화교육은 인종 뿐 아니라 다양한 문화 집단에 속해 있는 서로 다른 사람들의 상호 이해와 평등 관계를 중시하여 민족, 사회적 지위, 성별, 종교, 이념 등과 같이 서로 다른 집단의 문화가 동등하게 가치 있는 것으로 인식될 수 있도록 차별을 감소시키는 것이라고 말한다.

“한국 사회에서 여성들을 가장 많이 차별하는 곳은 바로 종교계입니다. 교회에서 여성들은 많은 차별을 당하고 있습니다. 일부 교단에서는 여성이 전도사 시취를 받을 때 목사가 안 된다는 서약까지 받았으니까요. 일부 진보적인 교단을 제외하면 개신교에서 여성에게 목사 안수를 주기 시작한 것이 얼마 되지 않았습니다. 지금도 일부 보수적인 교단에서는 목사가 될 수 없습니다. 앞서간다고 하는 교단도 중진들이나 교단의 큰 행사나 교단을 초월한 연합 행사를 보면 여성들이 없습니다. 차별 없는 사회를 만들기 위해서 다문화교육이 필요합니다. 한국 사회는 보이지 않는 차별이 심합니다. 차이가 차별을 낳지 않기 위해 다문화교육이 필요합니다. ...(중략)... 다문화교육이 학교 교육에서 사회 전반적으로 확산되어야 합니다. 다문화교육은 학교, 종교기관, 회사, 사회 단체 등 한국 사회 모든 곳에서 필요합니다.”(전문가 D)

Davidman(1994)은 다문화교육이 인종 차별주의, 성 차별주의 등의 ~주의를 감소시키는 것이라고 말한다(안병환, 2009:157). 성서<sup>51)</sup>는 인종, 신분, 성의 차별을 두지 않는다. 평등은 동등한 기회가 주어져야 한다는 기회의 평등과 사실상 다름을 인정하고 ‘같은 것은 같게, 다른 것은 다르게’라는 생각에 바탕을 둔 조건의 평등, 누적된 차별로 인해 불리한 위치에 있는 소수자나 여성들에게 결과적으로 평등하게 대해야 한다는 의미의 결과의 평등, 이 세 가지 의미를 담고 있다. 최지연 외(2009:117) 연구인 ‘예비 초등 교사의 양성 평등’에서는 남자

50) 인권위가 2006년 7월 27일 권고한 ‘차별금지법안’에서는 차별을 “개인이나 집단을 분리·구별·제한·배제 하거나 불리하게 대우하는 행위”로 정의한다.

51) 개역개정. 갈라디아서 3: 28 “너희는 유대인이나 헬라인이나 종이냐 자유인이나 남자나 여자나 다 그리스도 예수 안에서 하나이니라.”

예비 교사가 여자 예비 교사보다 높게 나타났다. 그러나 이번 연구의 설문 조사 ‘남성 94.1%(265명), 여성 5.9%(10명)’와 심층 면담에서 나타난 것처럼, 개신교가 겉으로는 평등을 외치지만 실제 내부적으로는 그렇지 않은 모습이 존재하였다. 인간은 본질적으로 성을 초월하여 평등한 것이 다문화교육의 핵심이다. 한국 교회의 현격한 성비율의 차이는 개선되어야 할 교회의 과제라고 보인다. 이는 전문가 E의 답변에서도 나타났다.

*“모든 인간은 평등해야 합니다. 남성이나 여성이나 가진 자나 없는 자나 평등해야 합니다. 그런데 한국 사회를 보면 평등하지 않습니다. 아직도 힘없고 뻥없고 연약한 사람들이 무시당하고 차별받고 있습니다. 한국 사회에서 여성의 인권이 높아지기는 했지만 아직도 평등하지 않습니다. 여성들도 차별을 당하지만 장애인과 소수민(다문화인)은 더 차별받고 있습니다.”(전문가 E)*

차이가 차별이 될 때 문화적 충돌과 갈등이 발생한다. 이러한 갈등을 해결하기 위해 다문화교육이 필요하다. Bennett(2009)는 다문화교육이 필요한 이유가 평등과 민주주의의 가치 때문이라고 말한다. 평등은 단순한 교육 체계의 개선만으로 얻어지지 않는다. 민주주의의 이념에 대한 가치를 부여하고 있다면 평등은 필요하다. 인간에게는 차이가 있을 뿐 차이가 차별을 낳아서 안 된다. 심층 면담에서 나타난 것처럼, 개신교가 겉으로는 평등을 외치지만 실제로는 평등하지 않은 모습을 보이는 것은 개선되어야 할 교회의 과제라고 판단된다. 오현선(2009)은 ‘차이’를 ‘차별화’ 하는 것은 폭력적 현상이라고 주장한다. 다문화사회에서는 차이를 차별화하지 않고 어떻게 상호 존중하며 평화적으로 공존해 나갈 것인가 하는 문제에 대하여 심각하게 고민해야 한다. 차별은 다문화교육의 가치와 위배되기 때문이다. 서로 다른 집단의 문화가 동등하게 가치 있는 것이라는 인식을 바탕으로 문화적 편견을 극복하고 차별을 해소하며, 다문화적 역량을 키워나가기 위해 목사를 대상으로 한 인식 개선이 필요한 것으로 나타났다.

둘째, 다른 문화를 ‘존중’하기 위하여 다문화교육이 필요하다고 생각하였다.

*“다문화교육은 인간이 존중하다는 것을 배우는 학문입니다. 나와 다른 문화*

를 무시하고 배척하는 것이 아니라 인정하고 존중하는 것이 가치 있는 것임을 가르치기 위해 이 시대에 필요한 학문이 바로 다문화교육이라고 생각합니다. 학교에서 이런 것을 가르쳐야 하는데 오늘날 학교 교육은 입시 위주의 방향으로 나가고 있습니다. 국어나 수학도 중요하지만 서로 존중하는 것에 대하여 배워야 합니다.”(전문가 B)

사람은 누구나 인정받고 존중받고 싶어한다. Campbell(2010)은 긍정적인 인간 관계에서 필요한 것이 바로 자아존중감이라고 말한다.

“존중이라는 것이 상대를 중요하고 고귀하게 생각하고 대우하는 겁니다. 그러기 위해서는 먼저 자신을 존중하는 모습이 필요합니다. 자신을 존중하지 못하는 사람은 남을 존중할 수 없기 때문이죠. ... (중략)... 테레사 수녀가 이런 말을 했습니다. 그 사람을 존중하라 상대방이 어떤 사람이든 그 사람을 교유의 인격체로서 존중해 주어라.”(전문가 E)

인간의 기본권이나 사회 정의, 대안적 삶의 선택에 대한 존중, 만인에 대한 동등한 기회와 같은 민주주의 이념에 가치를 부여하고 있다면 서로가 존중하는 모습이 있어야 한다. 다문화교육은 상호 존중과 같은 민주주의의 가치를 중요하게 여기기 때문이다.

“다문화인들도 똑같은 인간으로서의 존엄성은 존중 받아야 하며, 심지어 그들의 종교까지도 인정해 줄때 진정한 다문화사회는 이루어질 것입니다. 그것이 다문화교육 아닐까요?”(전문가 F)

Grant(1993)는 다문화교육은 “미국 정신에 담겨 있는 자유, 정의, 평등, 공평, 인간 존중의 철학적 사고에 기초한 개념으로서, 인종, 민족, 계층, 성별, 장애와 관련된 사회 문제를 다루며, 이러한 교육 과정은 수업에서 학생의 다양한 사고 방식에 근거한 친숙한 문맥을 사용함으로써 성취될 수 있다”고 정의한다. 다문화교육은 인간 존중에 기초한 개념으로서 다양한 사회 문제들을 다루는 과정 속에서 서로 다른 것을 인정하고 존중하는 사회를 만드는 것이다. 이와 같은 사회를 만들기 위해 필요한 것이 바로 다문화교육이다.

셋째, 한국에 대한 ‘좋은 이미지’를 심어주기 위해서 다문화교육이 필요하다고 생각하였다.

“한국과 몽골과의 외교적인 역할을 하고 있다고 생각했을 때 보람 있습니다. 더욱이 ○○ 공동체를 통하여 한국과 몽골과의 국가적인 관계도 매우 우호적으로 바뀌었습니다. 몽골의 장관이 한국을 방문해서 저희 ○○ 학교를 방문하여 감사의 말씀을 전하고 한국에서 베풀어 주는 몽골 사람들에 대한 사랑을 잊지 않겠다고 했을 때는 보람과 긍지를 느낍니다. 한국에 대한 좋은 이미지를 심어줄 수 있다는 것에 대하여 감사할뿐입니다.”(전문가 A)

세계화와 급격한 경제 성장으로 한국의 국가적인 위상이 높아지면서, 동남아에 거주하는 사람들이 한국으로 오고 있다. 현재와 같은 추세는 당분간 지속될 것으로 전망되고 있다. 한국 사회가 다문화사회로 나아가고 있는 것이다. 동남아에서 오는 대표적인 사람들은 결혼이주여성과 이주근로자들이다. 결혼이주여성들은 한국에 정착하여 살기 위해 오지만, 이주근로자들은 언젠가는 고국으로 돌아가야 할 사람들이다. 이들에게 한국에 대하여 좋은 이미지를 심어 주는 것은 매우 중요하다.

“동남아인들이 코리안 드림을 가지고 한국에 옵니다. 그러나 많은 다문화인들이 꿈과 희망을 잃어 버리고 상처와 고통과 아픔을 겪고 고국으로 돌아갑니다. 이들에게 한국이란 나라와 한국 사람에 대하여 따뜻한 인상과 좋은 이미지를 갖게 하는 것은 애국하는 것이라 생각합니다. 이들이 한국 사회와 개신교에 대하여 좋은 이미지를 갖게 된다면 개신교의 선교뿐 아니라 한국 사회의 경제와 외교적인 부분에 있어서도 미래 한국에 많은 도움을 줄 것입니다.”(전문가 B)

한국 사회는 위기이자 기회를 맞이하고 있다. 다문화인들에게 한국에 대하여 어떤 이미지를 심어주느냐에 따라 한국의 미래가 달려있기 때문이다. 다문화인들이 언젠가 본국으로 돌아갔을 때 한국에 대한 좋은 추억과 이미지를 가지고 있다면 국가적으로 유익이 될 것이다. 그러나 한국에 대한 나쁜 이미지는 미래 한국 사회가 동남아로 진출하는 데 걸림돌로 작용될 수 있을 것이다.

넷째, 소수자에게 ‘꿈과 희망’을 주기 위해서 다문화교육이 필요하다고 생각하였다.

*“다문화가정의 자녀들이 어려운 환경을 극복하고 자랄 수 있도록 필요한 것이 다문화교육입니다. 다문화가정의 자녀들은 최소한 두 개의 언어를 구사할 줄 압니다. 이들은 한국의 미래에 꿈과 희망입니다. 다문화가정의 자녀들에게 우리도 할 수 있다는 꿈과 희망을 심어 주어야 합니다. 이들이 절망한다면 한국 사회가 생각하지 못한 사회적인 큰 문제가 발생할 것이라 생각합니다. 뿐만 아니라 국가적으로 큰 손실이 될 겁니다.”(전문가 B)*

전문가 B는 다문화가정의 자녀들에게 필요한 것이 무엇인지를 보여준다. 인간의 기본권이나 사회 정의, 대안적 삶의 선택에 대한 존중, 만인에 대한 동등한 기회 등과 같은 민주주의의 이념에 가치를 부여하고 있다면 평등은 반드시 필요하다. 자신에게 주어진 기회가 평등하다고 생각할 때 꿈과 희망을 줄 수 있다. 이는 전문가 E의 답변에서도 나타났다.

*“다문화가정의 자녀들을 도와주어 꿈을 심어 주고 용기를 줄 때입니다. 그래서 만날 때 마다 파이팅 하지 않고 미라클 이라고 외칩니다. 너희들이 목숨을 걸고 한국에 오는 기적을 만든 것처럼 이곳에서도 열심히 노력해서 기적을 만들어 보자는 뜻에서 미라클 이라고 외치도록 하는데 아이들도 좋아합니다. 아이들에게 희망과 꿈을 심어 줄때 가치와 보람을 느낍니다. 다문화교육은 소수자에게 꿈과 희망을 심어주는 것입니다.”(전문가 E)*

다문화교육은 교육 과정 및 교육 제도를 개혁하여 다양한 계층, 인종, 민족 집단의 학생들에게 균등한 교육 기회를 제공하고자 하는 개혁 운동이다. 또한 사회정의의 원리를 추구함으로써 학교와 사회의 모든 종류의 불평등에 도전하며, 모든 학생들의 지적, 개인적, 사회적 잠재력을 최대한 실현하고자 하는 교육이다(최충욱 외 2010:45). 모든 사람이 노력하면 꿈을 이룰 수 있다는 희망을 갖게 하는 것은 민주주의 사회의 건강한 모습이다. 이와 같은 건강한 민주사회를 만들기 위해서 필요한 것이 다문화교육이다.

## 5.4. 다문화교육의 목표

다문화교육의 목표에 대하여 전문가들의 답변 내용을 분석해 보면 ‘편견 감소, 다문화교육에 대한 잘못된 인식을 바꾸는 것, 인간의 존엄성을 인정하는 것, 다수자 의식 변화, 평등, 정체성 교육’으로 나타났다.

첫째, 전문가들은 ‘**편견을 감소시키는 것**’이 다문화교육의 목표라고 생각했다.

*“다문화인에 대한 잘못된 편견부터 바뀌어야 한다고 생각합니다. 일반적으로 한국에서 다문화인하면 동남아에서 이주해온 결혼이주여성이나 이주근로자들이나 북한이탈주민을 말할 때 사용합니다. 그러나 이러한 생각은 다문화인에 대하여 잘못된 인식에서 비롯된 것이라 생각합니다. 왜냐하면 우리 모두는 다문화인이기 때문입니다. 그레이저가 그의 책에서 ‘우리는 이제 모두 다문화인’이라고 말한 것처럼 우리는 모두 다문화인입니다.”(전문가 C)*

전문가 C는 다문화인에 대한 잘못된 편견을 바꾸어야 한다고 말한다. 편견은 공정하지 못하고 한 쪽으로 치우친 생각이다. 어떤 특정 대상에 대한 편애, 싫어함, 두려움을 통해 나타나는 견해나 선입견을 갖는 심리적 경향이다. 반 편견 교육, 장애우, 소수자, 다문화인에 대하여 갖는 부정적인 인식이야말로 편견이다. 이는 전문가 F의 답변에서도 나타났다.

*“미국이나 유럽에서 오는 사람들에 대하여는 선망의 대상으로 보았지만, 동남아에서 오는 사람들은 우리들보다 못살고 못 배운 사람들이라고 하는 잘못된 선입견과 편견을 갖고 대하다 보니 무시하고 차별하는 모습들이 자연스럽게 나오는 것을 봅니다. 기독교인들이라고 예외가 아닙니다.”(전문가 F)*

편견은 차별을 불러오고 차별은 갈등을 일으킨다. 소수 집단에 대한 주류 집단의 사회적 편견을 감소시키는 것이 다문화교육의 목표이다. 개신교 목사들은 다문화교육을 통하여 소수 집단(다문화인)에 대한 편견을 감소시키는 노력이 필요할 것으로 판단된다.

둘째, 전문가들은 ‘다문화교육에 대한 인식’을 바꾸는 것이 다문화교육의 목표라고 생각하였다.

“다문화교육이라고 하면 이주한 사람들이 새로운 사회에서 살아가기 위해 필요한 언어, 문화 등을 배우는 것이라고 생각하는 경우가 많이 있습니다. 그러나 다문화교육은 소수자를 위한 적응 교육의 한계를 넘어 그들을 대하는 다수를 향한 잘못된 인식 변화에 초점을 맞추어야 합니다. 제가 생각할 때 한국의 다문화교육은 첫 단추를 잘못 끼웠습니다. 아직 늦지 않았습니다. 다시 출발해야 합니다. 한국의 다문화교육이 소수인 다문화인에게서 그들과 함께 살아가는 다수인 한국 사람들로 방향을 바꾸어야 합니다.”(전문가 A)

전문가 A는 다문화인과 다문화교육에 대한 한국 사회의 인식 변화가 필요함을 보여준다. 다문화교육은 타인에 대한 이해가 아니라 자기에 대한 이해이다. 한국 사회에 필요한 것이 바로 다문화교육에 대한 잘못된 인식을 바꾸는 것이다. 이는 B와 C의 답변에서도 나타났다.

“이제는 과거처럼 다문화인들에 대하여 배척하거나 따돌리는 부분들이 많이 사라졌습니다. 그런데 아직도 다문화교육하면 다문화인들을 위한 교육이라고 잘못 생각하고 있습니다. 다문화인들이 살아가는데 필요한 것들을 도와주는 것이 다문화교육이라고 생각합니다. 다문화교육에 대하여 오해를 하고 있는 것이죠. 다문화교육은 우리를 위한 교육입니다. 다문화교육을 통해 그들이 변화되는 것이 아니라 우리가 변화되는 것입니다.”(전문가 B)

“다문화교육은 소수를 위한 적응교육의 한계를 넘어 그들을 대하는 다수의 사람들을 위한 인식 변화에 초점을 맞추어야 한다고 생각합니다. 진정한 의미에 있어 다문화교육은 다수의 인식 개혁입니다.”(전문가 C)

다문화교육은 자신의 문화 관점에서만 타인의 문화를 바라보려고 하는 소극적이고 잘못된 인식에서 다른 문화의 관점을 통해 자신의 문화를 바라보게 하는 능력을 배우는 것이다. 개신교 뿐 아니라 한국 사회 전반적에 걸쳐 다문화교육에 대한 인식이 바뀌어야 할 것으로 보인다.

셋째, 전문가들은 인간의 존엄성을 ‘인정’해 주는 것이 다문화교육의 목표라고 생각하였다.

*“다문화교육은 인정하는 겁니다. 상대를 있는 그대로 인정하는 것 나아가 다른 문화를 인정 할 수 있는 마음을 기르는 것이 바로 다문화교육입니다. 저는 다문화교육이 교회 공동체 성장에 많은 유익을 줄 것이라 확신합니다. 교회 안에도 다문화인들이 많이 있기 때문입니다. 농어촌 지역에 있는 교회는 다문화가정에서 태어난 아이들이 많이 있습니다. 저는 이들과 함께하지 않는 한국 교회의 미래는 어둡다고 생각합니다.”(전문가 B)*

전문가 B는 다문화교육에 대하여 상대를 있는 그대로 인정하는 것이라고 말한다. Banks(2008)는 다문화교육의 목표를 “소수 인종 집단에 대한 편견과 그들의 고통을 줄이고, 종교, 사회적 계층, 성별 등이 다양한 집단들에 속한 사람들에게 개개인의 존재의 고유성을 확인하고 자부심을 갖도록 하는 것”이라고 말한다. 인정은 존재의 고유성을 확인하고 자부심을 갖게 하는 것이다. 이는 전문가 E의 답변에서도 나타났다.

*“다문화인들도 똑같은 인간으로 인정해 주어야 합니다. 인간의 존엄성은 존중 받아야 합니다. 종교도 인정할때 다문화사회는 이루어집니다.”(전문가 E)*

Ramsey(1987)는 다문화교육은 ‘다양한 방식에 대한 존경심과 진정한 가치를 인정할 수 있도록 하는 것’이라고 말한다. Gollnick(1980)은 다문화교육의 다섯 가지 목표에 대하여 다음과 같이 말한다. 첫째는 문화적 다양성의 장점과 그 가치에 대한 증진이다. 둘째는 인권의 향상과 자신과 다른 이들에 대한 존중의 증진이다. 셋째는 타인의 대안적 삶의 선택에 대한 이해의 증진이다. 넷째는 사회 정의와 모든 인간의 기회 균등의 증진이다. 다섯째는 집단 간의 균등한 권력 분배의 증진이다(Grant & Sleeter, 2009:238). 다문화교육은 나와 다른 것이 틀린 것이 아니라는 것을 인정하는 것이다. 물론 어디까지 인정해야 할 것인가의 문제가 존재한다. 이는 다문화주의가 제기하는 가장 큰 고민이기도 하다. 차이를 어디까지 인정할 것인가에 대한 정치, 사회, 종교적 고민이 함께 존재한다. 우리 사회에는 인정할 수 없는 것들이 존재하기 때문이다.

넷째, 전문가들은 소수자의 의식변화가 아니라 ‘다수자의 의식 변화’가 다문화교육의 목표라고 생각하였다.

“다문화교육은 소수자의 의식변화에서 나아가 다수자의 의식변화입니다. 한국 사람들은 미국이나 유럽 등지에서 온 백인들에 대하여는 선망의 대상으로 봅니다. 그런데 동남아에서 오는 사람들은 은근히 무시합니다. 똑같은 이주자들인데 말입니다. 이와 같은 의식을 변화시키는 것이 바로 다문화교육의 목표입니다.”(전문가 A)

전문가 A는 다수자의 의식 변화가 다문화교육이라고 생각하였다. 다문화교육에 있어 놓치지 말아야 할 것이 바로 다수자를 위한 교육이라는 것이다. 이는 전문가 C와 E의 답변에서도 나타났다.

“한국의 다문화교육은 소수자를 위한 적응 교육의 한계를 넘어 그들을 대하는 다수의 사람들을 위한 의식 변화에 초점을 맞추어야 한다고 생각합니다. 한국 사람들도 세계에 나가면 소수자임을 잊지 말아야 합니다.”(전문가 C)

“저는 한국 사회가 21세기 세계를 이끄는 선진 사회로 나가기 위해서는 시민의식이 선진화되어야 한다고 생각합니다. 세계 시민으로서 의식이 변화되지 않고서는 앞으로 한국 사회가 살아남기 어렵다고 생각합니다. 세계화에 필요한 융통성과 개방성을 가진 인재를 양성하는 가장 확실한 교육이 다문화교육이라 생각합니다. 한국 사회에서 다수를 차지하고 있는 우리들의 생각이 변화되어야 합니다.”(전문가 E)

Banks(2008)는 다문화교육을 통해 이루려는 목표에서 ‘다른 문화의 시각에서 자신을 바라보면서 더욱 더 자신에 대한 이해를 잘 할 수 있도록 하는 것’이 중요하다고 말한다. 즉, 자신의 사고와 가치관이나 행동 등을 되돌아보고 점검하는 자기 성찰적인 반성이 다문화교육의 바탕이 되어야 한다는 것이다. 다문화교육은 소수자를 위한 교육이 아니라 다수자를 위한 교육이다. 그러므로 한국 사회의 다문화교육은 소수자를 위한 교육에서 다수자의 의식 변화를 위한 교육으로 나아가야 한다.

다섯째, 전문가들은 ‘평등’이 다문화교육의 목표라고 생각하였다.

“예수의 가르침은 모든 인간은 평등하다는 것입니다. 저는 다문화교육은 성서에서 나왔다고 생각합니다. 예수의 사랑의 정신을 실천하는 것이야말로 다문화교육의 완성입니다.”(전문가 A)

“다문화교육은 다른 문화를 똑같이 대하는 것이라고 생각합니다. 이것이 평등입니다. 평등의 사상은 예수의 정신에서 출발합니다. 예수의 정신은 다른 문화나 개인을 무시하지 않고 있는 그대로 인정하는 것입니다. 다문화교육은 인간이 평등하다는 것을 가르치기 위해 필요합니다.”(전문가 B)

다문화교육은 평등한 삶의 공유를 배우는 것이며 평등을 실현하기 위하여 다양성 속에 서로를 인정하고 받아들이는 수용성을 배우는 것이다. 다문화교육은 타인을 이해하고 수용하는 관계 속에서 편견과 왜곡, 차별을 극복하도록 해주는 것이다. 다문화교육은 인종 뿐만 아니라 다양한 문화 집단에 속해 있는 서로 다른 사람들의 상호 이해와 평등 관계를 중시하기 때문이다. 이는 전문가 C의 답변에서도 나타났다.

“인간은 평등합니다. 이것은 성경의 가르침이기도 합니다. 목사들이 다문화교육의 선구자가 되어야 할 이유는 분명합니다. 다문화교육은 성경의 가르침과 일치하기 때문입니다. 예수는 가진 자나 없는 자, 배운 자나 못 배운 자, 남성이나 여성, 어른이나 어린아이, 심지어 유대인이나 이방인이나 차별하지 않았습시다. 복음서에 보면 예수는 가진 자 보다는 없는 자, 힘 있는 자 보다는 힘없는 자, 권력 있는 자 보다는 사회적 약자 편에서 활동하셨습니다. 예수가 당신의 사역을 통해 실천적으로 주시고자 한 교훈이 있다면 평등이라 생각합니다.”(전문가 C)

평등은 성서에 나타난 예수의 정신이다. 예수는 모든 인간을 차별하지 않으셨다. 평등은 권리, 의무, 자격 등에서 차별이 없는 상태이다. 인간은 모두 태어날 때부터 평등하다는 것은 성서에 나타난 기본적인 이념이다. 이는 전문가 D의 답변에서도 나타났다.

“다문화교육의 목표는 한국의 다문화인들에게 한국 정착을 위한 도움이나 배려가 아니라 모든 인간은 인종이나 성 또는 장애나 사회적 지위와 관계없이 평등하다는 것입니다. 이것은 성서의 가르침이기도 합니다. 성서에서는 인간은 누구나 평등하다고 말씀합니다. 예수의 가르침 또한 평등입니다. 그런 의미에서 저는 진정한 다문화교육은 성서적이라고 생각합니다. 다문화교육은 성서에서 출발합니다.”(전문가 D)

다문화교육은 평등의 이념을 향하여 평등하지 못한 학교 교육을 개혁하고자 하는 정신에서 출발하였다. 다문화교육의 목표는 학교에서의 교육 평등, 나아가 다양한 집단 출신에게 동등한 기회가 주어지는 평등을 증진시키는 것이다. 이는 전문가 E의 답변에서도 나타났다.

“다문화교육이 무엇입니까? 저는 평등이라고 생각합니다. 인간은 피부색, 성, 신분에 구별 없이 평등하다는 것을 가르치는 것이 다문화교육 아닌가요? 그런데 지금 한국 사회에서 다문화교육을 한다는 많은 사람들이 평등에 대하여 가르치고 있나요? 저는 다문화인과 한국 사람들을 나누는 것 자체가 잘못 되었다고 생각합니다. 사람은 다 똑같은 것 아닌가요? 다문화란 용어는 상당히 좋은 단어입니다. 그런데 이상하게 한국 사회에서 부정적인 단어로 각인되었습니다. 초등학교에서 아이들이 놀릴 때 그런답니다. 너 다문화인이지?”(전문가 E)

모든 인간은 성에 관계 없이 평등해야 한다는 것이 다문화교육의 핵심 목표이다. Bennett는 다문화교육이 필요한 첫째 이유를 교육적 수월성과 평등에 대한 요구라고 말한다(Bennett, 김옥순 외 공역, 2009:37). 김선미·김영순도 다문화교육의 네 가지 관점에서 다양성과 평등성을 강조하는 교육으로 보고 있다(김선미·김영순, 2008:28-31). 다문화교육은 교육적 평등, 나아가서 평등한 삶의 공유를 배우는 것이다. 교육적 환경에서 평등 교육을 실현하기 위해서는 다양성 속에 서로를 인정하고 받아들이는 수용성이 필요하기 때문이다. 이는 전문가 F의 답변에서도 나타났다.

“모든 인간은 평등하다는 것이 성경의 가르침 아닌가요?”(전문가 F)

다문화교육의 목표가 평등이라는 것에 대하여 모든 전문가가 동일하게 답변하였다. 설문 조사에서도 ‘평등’이 가장 높은 평균 수치를 나타냈다. 개신교 목사들은 다문화교육의 목표가 평등이며 성서에서 출발한다고 생각하는 것으로 나타났다.

여섯째, 전문가들은 ‘정체성 교육’이 다문화교육의 목표라고 생각하였다.

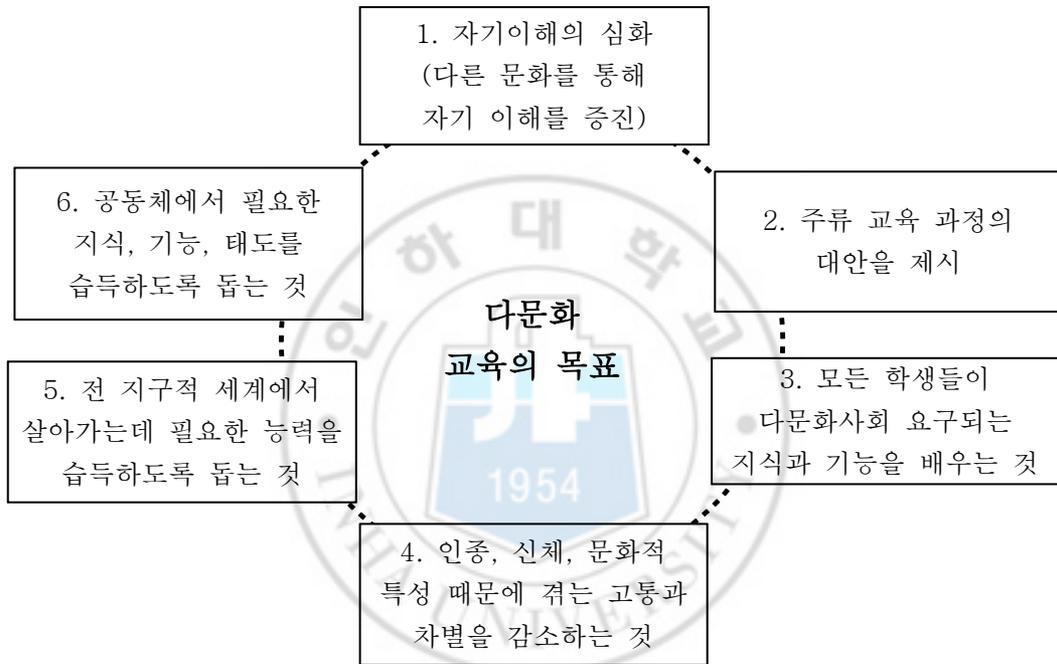
“다문화인들이 갖는 가장 큰 어려움 중 하나가 정체성의 혼돈이라 생각합니다. 한국 사람도 아니고 몽골 사람도 아닌 정체성의 혼란은 다문화인들이 갖고 있는 가장 큰 어려움입니다. 그래서 ○○ 학교에서는 몽골인으로서 정체성을 잃지 않도록 한국 사회에 동화시키는 것이 아니라 몽골인으로서 정체성을 잃어 버리지 않고 살아갈 수 있도록 하는 커리큘럼을 운영하고 있습니다. ○○ 학교의 커리큘럼에는 몽골 학교의 교육 방법을 그대로 따르고 있습니다. 이들이 훗날 고국으로 돌아 갔을 때나 아니면 한국에 남아 있을 때에도 몽골인으로서의 정체성을 잃지 않게 하기 위함입니다. 나아가 일반 시민들을 대상으로 다문화에 대한 홍보 및 의식 개선을 위한 사업도 병행하여 시행하고 있습니다.”(전문가 A)

전문가 A는 다문화인들이 정체성을 잃지 않도록 하기 위해 노력하고 있었다. 인간은 모든 인간에게 공통되는 특징 외에도, 어느 특정 개인에게만 해당되는 특징이 있다. 이것이 바로 자아 정체성이다. 정체성(identity)이란 사람이 환경이나 상황이 변해도 자기가 변하지 않는 존재라는 것을 깨닫는 것이다. 다문화교육에서 빼놓을 수 없는 것이 바로 정체성 교육이다. Banks(2008)는 다문화교육을 “소수 민족만을 위한 교육이 아니며 문화적 민족적 정체성과 다양성이 증대되는 세계에 살기 위해 필요한 지식, 기술, 가치와 태도를 함양하는 총체적 교육 개혁”으로 보았다. 또한 소수 인종 집단에 대한 편견과 억압을 줄이고, 종교, 사회적 계층, 성별 등이 다양한 집단에 속한 사람들이 개개인의 존재의 고유성을 확인하고 자부심을 갖도록 하는 것으로 보았다. 이는 전문가 B의 답변에서도 나타났다.

“다문화인들 특히 다문화가정의 자녀들이 성장하면서 갖는 가장 큰 어려움

중 하나가 정체성의 혼돈입니다. 한국 사람인지 아니면 베트남 사람인지 많은 고민과 갈등을 하면서 성장합니다. 다문화가정의 자녀들에게 정체성에 대한 교육이 반드시 필요합니다.”(전문가 B)

[그림 5-1]에 나타난 것처럼, 다문화교육의 목표는 사람들의 바람직한 자아 개념과 정체성을 형성하고 자기 이해의 심화를 통하여 다른 사람을 이해하고 수용하며 결과적으로 긍정적인 문화적 정체성을 갖도록 하는 것이다.



[그림 5-1] Banks(2008) 다문화교육의 목표

다문화교육의 목표는 자아 개념과 정체성을 형성할 수 있도록 하고, 다양한 배경을 지닌 사람들과 편안한 상호작용을 할 수 있도록 기회를 제공하며, 편견에 대한 비판적인 사고를 촉진시키는 것이다. Ramsey(1987)는 다문화교육의 목표를 ‘성, 인종, 계층, 문화, 개인의 정체성에 대한 긍정적 사고를 발달시키는 것’이라고 말한다. 정체성은 사람들이 다른 집단 사람들과의 관련 속에서 사회의 일부로서 자신을 바라보게 하는 것이다. 정체성 교육은 개인 존재의 고유성 뿐 아니라, 민족적 정체성을 확인해 주고, 자부심을 갖게 해주는 교육이다.

## 5.5. 다문화교육의 문제점

다문화교육의 문제점에 대하여 전문가들의 답변 내용을 분석해 보면 ‘관 주도, 다문화교육에 대한 이해 부족, 한국 실정에 맞는 프로그램 부족, 일회성 행사에 초점을 맞춘 이벤트성 지원’으로 나타났다.

첫째, 다문화교육의 문제점은 시민 주도가 아닌 ‘관 주도’라고 생각하였다.

*“한국은 정부에서 다문화교육을 주도하고 있습니다. 이것은 다문화교육에서 추구하는 목표와 차이가 있습니다. 진정한 다문화교육이 되기 위해서는 관 주도가 아니라 시민 주도로 나아가야 합니다. 물론 관에서 적극적으로 도와야 합니다. ...(중략)... 본래 다문화교육은 불평등한 교육을 개혁 하고자 시민 주도로 시작된 교육 아닌가요?”(전문가 B)*

전문가 B는 한국의 다문화교육이 시민 주도가 아닌 관 주도로 이루어지고 있는 것을 문제점으로 생각하고 있었다. 다문화교육은 시민이 주도하면서 정부에서 도와주는 형태로 바뀌어야 한다.

*“한국은 정부 차원에서 대부분의 다문화교육이 이루어지고 있습니다. 그러다 보니 정부 부처별로 중복되는 것도 많이 있습니다. 한국의 다문화교육의 방향이 이제는 변화되어야 한다고 생각합니다. 미국의 다문화교육은 시민 운동에서 시작하였습니다. 한국의 다문화교육도 시민 주도로 나가면서 정부는 도움을 주는 형태로 나아가 합니다.”(전문가 D)*

최충욱(2010:77)은 시민단체를 위시로 해서 환경 운동, 인권 운동으로 다문화교육을 강화하고 지역 사회와 연계한 평생 교육의 관점에서 다문화교육의 확산을 위해 정책적인 지원과 관심이 필요하다고 말한다. 한국의 다문화교육은 관 주도의 다문화교육에서 시민 주도의 시민 교육으로 바뀌어야 한다. 한국 사회에서 다문화교육이 건전한 방향으로 정착되기 위해서는 시민이 주도하고 정부가 도와주어 함께 하는 교육으로 나아가야 할 것이다.

둘째, 다문화교육의 문제점은 ‘다문화교육에 대한 이해 부족’이라고 생각하였다.

“한국의 다문화교육은 차별로부터 시작했습니다. 다문화인과 한국 사람들을 나누고 분리해서 진행하는 정부의 정책 자체가 차별입니다. 이것이 한국 다문화교육의 문제점입니다. ...(중략)... 이것은 다문화교육에 대한 지식이나 이해가 부족하기 때문입니다. 한국 사회에 시급한 것이 다문화교육에 대한 바른 이해입니다.”(전문가 D)

전문가 D는 다문화교육의 문제가 다문화교육에 대한 이해가 부족하기 때문이라고 생각하고 있었다. 특히 소수자의 정착을 위해 도움을 주는 동화주의적인 정책들이 다문화교육이라고 생각하는 것은 다문화교육에 대한 이해가 부족하기 때문으로 보인다.

“한국 사회에서 다문화교육의 가장 큰 문제는 다문화교육에 대한 이해 부족이라 생각합니다. 한국에서는 다문화교육 하면 다문화인들을 도와주는 것이라고 생각합니다. 동화적 접근을 많이 생각합니다. 지금 정부 정책들도 대부분 동화주의적인 한계를 넘지 못하고 있습니다. 물론 그들이 한국 사회에 잘 적응하고 살아갈 수 있도록 돕는 것이 필요합니다. 그러나 이것은 진정한 의미에 있어 다문화교육이 아닙니다. 이것은 동화적인 교육입니다. 오히려 다문화교육은 그러한 동화주의적인 생각들이 잘못되었다는 것을 가르쳐 주는 것입니다. 다문화교육은 소수자에 대한 차별과 선입견, 편견과 같은 잘못된 인식을 바로잡아 주는 것입니다.”(전문가 F)

한국의 다문화교육은 배타적 동화 교육에서 개방적 다문화교육으로 정책 관점을 변화시킬 필요가 있다. 나아가 한국의 다문화교육은 소수자 중심에서 다수자의 인식을 변화시키는 방향으로 나아가야 한다. 다문화교육은 각 개인이 다양한 문화적 맥락에서 오는 다양한 관점으로 사회적, 정치적, 경제적인 생활을 경험하고 인식하는 것이다. 또한 다문화교육은 다양한 관점에서 경험하는 다양성을 자각하고 존중하게 하며 궁극적으로 다양한 문화 집단 간의 조화로운 상호 교류를 증진하도록 하는 것이다.

셋째, 다문화교육의 문제점은 한국 실정에 맞는 ‘프로그램 부족’이라고 생각하였다.

“다문화교육이 시작된 상황은 나라마다 조금씩 다릅니다. 미국이 불평등한 교육에 대한 시민 운동으로 시작되었다면 유럽은 노동력의 부족으로부터 생긴 이주인에 대한 상호간의 이해로 출발합니다. 한국 사회는 조금 상황이 다르다고 생각합니다. 그런데 문제는 한국 상황에 맞는 다문화교육이 부족하다는 것입니다. 그러므로 한국적 상황에 맞는 다문화교육 프로그램을 개발하는 것이 중요합니다.”(전문가 C)

전문가 C는 한국 실정에 맞는 다문화교육 프로그램과 교재의 부족이 문제점이라고 생각하였다. 설문 결과에서도 교사들은 한국 상황에 맞는 다문화교육 프로그램이 부족한 것이 가장 큰 문제점이라고 답변하였다. 이는 전문가 D와 F의 답변에서도 나타났다.

“지금 우리 사회에서 논의되고 있는 다문화교육에 대한 이론들을 보면 미국과 유럽의 사회적 상황에서 나온 이론들이 대부분입니다. 그러다 보니 한국의 다문화 현실과는 맞지 않는 부분들이 많습니다. 문제는 한국의 실정과 현실에 맞는 다문화교육에 대한 프로그램이 없어요. 한국적 상황에 맞는 프로그램이 필요합니다.”(전문가 D)

“한국 사회는 단일 민족이라는 사회적 생각이 강하기 때문에 다른 문화에 대하여 배타적인 성향이 강합니다. 뿐만 아니라 다문화교육에 대한 사회적 논의가 부족한 것이 현실입니다. 그러다 보니 한국적 상황에 맞는 다문화교육 프로그램이 부족한 것이 문제점입니다.”(전문가 F)

한국의 다문화교육의 문제점은 한국에 맞는 다문화교육 프로그램이 없다는 것이다. 모경환(2009)도 교사들의 다문화적 역량을 향상시키기 위해서 다문화교육 연수 프로그램의 기획과 실행을 강조하고 있다. 한국 사회뿐 아니라 교육계나 개신교 교단적인 차원에서 한국의 다문화 현실에 적합한 다문화교육 프로그램에 대한 개발이 시급한 것으로 보인다.

넷째, 다문화교육의 문제점은 ‘이벤트성 지원’이라고 생각하였다.

“다문화교육이 정치적으로 너무 많이 이용되는 것 같습니다. 그러다 보니 선거 때마다 보여주기 위한 이벤트 행사가 되는 경우가 많습니다.”(전문가 A)

“다문화인들을 위한 행사라고 해서 가보면 다 생색내기입니다. 특히 선거철이 되면 더 심합니다. 우리가 이런 것을 한다며 마치 보여주는 행사를 하는 것과 같은 경우가 대부분입니다.”(전문가 D)

전문가 A와 D는 일회성 행사에 초점을 맞춘 이벤트성 지원이 다문화교육의 문제점이라고 지적하였다. 국가나 지방자치 단체마다 다문화교육을 실시하고 있지만, 행사나 체험과 같은 일회성 문화 교류나 문화 탐방과 같은 문화 체험 정도로 끝나는 것이 대부분이었다.

“현재 국가에서는 다문화인들에 대하여 위해 많은 지원을 한다고 하지만 교육 현장에 대한 이해가 없이 주먹구구식으로 정치적 상황에 따라 지원되는 일회성이 많이 있습니다. ...(중략)... 지속적이고 연속성 있는 지원이 필요합니다.”(전문가 E)

“우리 나라의 문제는 보여주는 것에 관심이 많다는 것입니다. 그러다 보니 지자체 행사의 대부분은 보여주는 행사가 많습니다. 다문화인들을 위한 것도 마찬가지입니다. 일회성으로 보여주기 위한 이벤트 행사가 되는 경우가 많이 있습니다. 이런 교육은 시정되어야 합니다.”(전문가 F)

다문화교육의 문제점으로 이벤트성의 일회성 지원이라는 것과 함께 지적되는 것이 교육 대상 또한 이주근로자들에 대한 것은 거의 없고 결혼이주여성 중심으로 편향되어 있다는 것이다. 국가 인권위원회에서도 다문화교육 프로그램이 결혼 이주민 위주로 실행되는 편향성이 있다고 지적할 정도였다. 이는 한국의 다문화교육의 현 상황이 어떤지를 말해 준다. 한국의 다문화교육은 일회성으로 끝나는 이벤트성 교육이 아닌 지속적이고 연속적인 교육으로 나아가야 한다. 뿐만 아니라 이주근로자들에 대한 교육적 지원도 필요하다.

## 5.6. 소결론

다문화교육의 내용인 ‘다문화교육의 기본 인식, 다문화교육의 필요성, 다문화교육의 목표, 다문화교육의 문제점’에 대한 인구 통계학적 차이와 다문화교육의 내용에 관한 전문가들의 답변에 대한 분석 결과는 다음과 같다.

### 5.6.1. 목사의 인식 차이에 관한 분석 결과

인구 통계학적 특성인 ‘대학원 전공, 직책, 학력, 연령, 다문화인 존재 여부’에 따라 나타난 차이에 대하여 전문가들의 답변을 종합하여 정리하면 다음과 같다.

첫째, 전문가들은 다문화교육의 목표에 대하여 대학원에서 실천신학을 전공한 목사가 다른 전공을 한 목사보다 낮은 이유를 <표 5-1>과 같이 답변하였다.

<표 5-1> 대학원 전공에 따른 다문화교육 목표에 관한 분석 결과

번호	실천신학 전공자가 다른 전공자보다 낮은 이유
1	다문화교육에 관한 이해가 부족하기 때문이다.
2	목회 역할에 따른 현실적 선택 때문이다.
3	관심 분야의 차이 때문이다.

둘째, 전문가들은 다문화교육의 내용인 ‘다문화교육의 필요성, 다문화교육의 목표, 다문화교육의 문제점’에 관해 담임 목사보다 부목사가 평균적으로 높은 이유에 대하여 <표 5-2>와 같이 답변하였다.

<표 5-2> 직책에 따른 다문화교육 내용에 관한 분석 결과

번호	담임 목사보다 부목사가 높은 이유
1	다양한 접촉 기회 때문이다.
2	교육 분야에서 활동하기 때문이다.
3	인터넷과 같은 통신 발달로 인한 세계화 때문이다.
4	선교적 사명 때문이다.
5	다문화교육에 대한 지식 때문이다.

셋째, 전문가들은 다문화교육의 기본 인식에 관해 학력에 따른 인식 차이에 대하여 <표 5-3>과 같이 답변하였다.

<표 5-3> 학력에 따른 다문화교육 기본 인식에 관한 분석 결과

번호	학력이 높을수록 기본 인식이 높은 이유
1	다양한 학문적 지식 때문이다.
2	다양한 인적 교류를 통한 경험 때문이다.
3	대학원 과정을 통해 배우는 다문화인들에 대한 지식 때문이다.

넷째, 전문가들은 다문화교육의 내용인 ‘다문화교육의 필요성, 다문화교육의 목표, 다문화교육의 문제점’에 관해 연령(30대, 40대, 50대, 60대)에 따른 인식 차이에 대하여 <표 5-4>와 같이 답변하였다.

<표 5-4> 연령에 따른 다문화교육의 내용에 관한 분석 결과

번호	연령이 높을수록 낮은 이유
1	다문화교육에 대하여 부정적 선입견이 있기 때문이다.
2	다문화교육에 대하여 오해를 하기 때문이다.
3	다문화교육에 대하여 편견을 갖기 때문이다.
4	다문화교육에 대하여 인식이 부족하기 때문이다.

다섯째, 전문가들은 다문화교육의 기본 인식 태도에 관해 교회에 다문화인 존재 여부에 따라 나타나는 인식 차이에 대하여 <표 5-5>와 같이 답변하였다.

<표 5-5> 다문화인 존재에 따른 다문화교육 기본 인식 분석 결과

번호	다문화인이 존재하는 교회의 목사가 높은 이유
1	다문화인들과의 상담을 통한 인식 변화 때문이다.
2	다문화인들에게 도움을 제공하고자 하는 마음 때문이다.
3	다문화인들에 대한 선교적 비전 때문이다.
4	약한 자를 돌보라는 성서에 대한 순종 때문이다.
5	섬김의 공동체를 이루기 위한 사명감 때문이다.

지금까지 한국 개신교 목사들의 다문화교육의 내용에 대하여 인구 통계학적 으로 나타난 유의미한 차이를 심층 면담을 통하여 분석하였다. 인구 통계학적 차이는 당연한 결과이다. 중요한 것은 이와 같은 차이를 인정하는 것이다.

Taylor는 다문화주의를 “문화적으로 다수의 집단이 문화적으로 소수의 집단을 동등한 가치를 지닌 집단으로 인정하는 ‘인정의 정치(the politics of recognition)’라고 정의하였다”(송재룡, 2009:91). Taylor가 말한 것처럼 다문화교육의 성공은 상대를 얼마나 인정하느냐에 달려 있다. 다문화교육은 차이를 인정하는 것에서 시작한다. 개신교 목사들은 인구 통계학적 차이에 대하여 먼저 인정하는 것이 필요하다. 개신교 목사들은 다문화교육을 통해 다양한 성, 인종, 문화, 계층, 종교의 차이를 인정해야 한다. 목사의 성비율의 차이에서 나타난 것처럼 차이가 차별을 낳아서는 안된다. 김중순(2010:226)이 주장한 것처럼 ‘다양성 안의 일치’라는 이념을 존중할 수 있도록 하고, 다양성과 다중적 정체성(multiple identities)을 이해하고 존중할 수 있도록 인식을 개선해 나아가야 한다. 다문화교육은 다양한 문화 집단에 속해 있는 서로 다른 사람들의 상호 이해와 인정과 존중과 평등 관계를 중시하고, 인종, 성별, 계층별, 언어적 배경, 종교 등이 서로 다른 집단들의 문화가 동등하게 가치 있는 것으로 인식하도록 가르치는 것이기 때문이다.

### 5.6.2. 다문화교육의 내용에 관한 분석 결과

다문화교육의 내용인 ‘다문화교육의 기본 인식, 다문화교육의 필요성, 다문화교육의 목표, 다문화교육의 문제점’에 관한 태도에 대하여 전문가의 답변을 종합하여 정리하면 다음과 같다.

첫째, 전문가들은 다문화교육의 기본 인식에 대하여 <표 5-6>과 같이 답변하였다.

<표 5-6> 다문화교육의 기본 인식에 관한 전문가 분석 결과

번호	다문화교육의 기본 인식에 대한 전문가 인식
1	모든 인간은 평등한 것이다.
2	다른 나라의 문화에 대하여 존중하는 것이다.
3	다른 문화에 대한 편견을 없애는 것이다.
4	다문화인들이 살아갈 수 있도록 도움을 주는 것이다.
5	다수자의 인식이 변화 되는 것이다.

전문가들의 답변인 ‘평등, 존중, 편견을 없애는 것, 다문화인들에 대한 도움, 다수자의 인식 변화’는 다문화교육의 목표에서 지향하는 내용으로 Banks, Bennett, Grant & Sleeter, Campbell의 견해와도 일치하는 것으로 보인다.

둘째, 전문가들은 다문화교육의 필요성에 대하여 <표 5-7>과 같이 답변하였다.

<표 5-7> 다문화교육의 필요성에 관한 전문가 분석 결과

번호	다문화교육의 필요성에 대한 전문가 인식
1	차별이 없는 다문화사회를 만들기 위해서 필요하다.
2	다른 문화를 존중하도록 하기 위해서 필요하다.
3	한국에 대한 좋은 이미지를 심어주기 위해서 필요하다.
4	소수자에게 꿈과 희망을 주기 위해 필요하다.

다문화교육은 인종 뿐만 아니라, 다양한 문화 집단에 속해 있는 서로 다른 사람들의 상호 이해와 평등 관계를 중시한다. 한 사회가 다문화사회로 진행되는 과정에서는 문화적 갈등이 발생하고 그로 인해 다양한 사회적 문제가 나타나게 된다. 이러한 문화적 충돌과 갈등을 해결하기 위해 다문화교육이 필요하다. 서로 다른 집단의 문화가 동등하게 가치 있는 것으로 인식하고, 문화적 편견을 극복하며 차별을 해소하고 다문화적 역량을 키우기 위해 목표를 대상으로 한 다문화교육이 필요한 것으로 나타났다.

셋째, 전문가들은 다문화교육의 목표에 대하여 <표 5-8>과 같이 답변하였다.

<표 5-8> 다문화교육의 목표에 관한 전문가 분석 결과

번호	다문화교육의 목표에 대한 전문가 인식
1	편견을 감소시키는 것이다.
2	다문화교육에 대한 잘못된 인식을 바꾸는 것이다.
3	인간의 존엄성을 인정하는 것이다.
4	소수자의 의식 변화가 아니라 다수자의 의식 변화이다.
5	평등이다.
6	정체성 교육이다.

Banks(2008:3-7)는 다문화교육의 목표를 다양한 집단 출신의 학생들을 위한 교육 평등을 증진시키는 것이라고 말한다. 이와 같은 목적을 이루기 위해 다문화교육의 목표를 여섯 가지로 기술한다. 첫째는 다문화교육은 자기 이해의 심화를 추구한다. 둘째는 주류 교육 과정에 대안을 제시한다. 셋째는 모든 학생들이 다문화사회에서 요구되는 지식과 기능과 태도를 습득한다. 넷째는 다문화가정의 자녀들이 인종적, 신체적, 문화적 특성 때문에 겪는 고통과 차별을 감소시키는 것이다. 다섯째는 학생들이 전 지구적인 테크놀로지 세계에서 살아가는 데 필요한 읽기, 쓰기, 그리고 수리적 능력을 습득하도록 돕는 것이다. 여섯째는 학생들이 자신의 공동체에서 제 구실을 하는 데 필요한 지식, 태도, 기능을 다양한 집단의 학생들이 습득하도록 도와주는 것이다.

넷째, 전문가들은 다문화교육의 문제점에 대하여 <표 5-9>와 같이 답변하였다.

<표 5-9> 다문화교육의 문제점에 관한 전문가 분석 결과

번호	다문화교육의 문제점에 대한 전문가 인식
1	관 주도의 다문화교육이 문제점이다.
2	다문화교육에 대한 이해 부족이 문제점이다.
3	한국 실정에 맞는 다문화교육 프로그램 부족이 문제점이다.
4	일회성 행사에 초점을 맞춘 이벤트성 지원이 문제점이다.

과거 외국인이나 국제결혼 가정이 극소수였을 때 한국 사회는 그들의 다양성을 인정하기 보다는 그들을 한국 사회에 일방적으로 동화시키려 했다. 그 결과 수많은 혼혈 아동들은 대부분 정체성 혼란을 괴로워하며 사회 부적응자로 전락하고 말았다. 이에 한국 정부는 2006년 ‘다민족·다문화사회로의 전환’을 선언하면서 이주자 정책의 일환으로 정부 주도의 다문화 정책을 세우게 된다. 그러나 한국 정부의 다문화정책은 소수자의 차이나 소수자의 문화적 정체성을 인정하는 다문화주의의 원리를 반영하기 보다는 결혼이민자와 이주근로자, 다문화가정 자녀 등 정책 대상별로 이원화되어 있으며, 지원도 결혼이주여성들에게 편향되어 있고 그 또한 이벤트성 일회성 성격의 지원에 그치고 있다. 이와 같은 문제점들에 대하여 개선하고자 하는 적극적인 노력이 필요할 것으로 보인다.

### 5.6.3. 통합적 분석 결과

인구 통계학적 차이인 ‘대학원 전공, 학력, 직책, 연령, 다문화인 존재 여부’에 따라 나타난 답변과, 다문화교육의 내용인 ‘다문화교육의 기본 인식, 다문화교육의 필요성, 다문화교육의 목표, 다문화교육의 문제점’에 관한 태도에 대하여 설문 결과와 전문가의 답변을 통합적으로 분석한 결과는 다음과 같다.

첫째, 인구 통계학적 특성에 따라 나타난 차이에 대하여 설문 결과와 전문가들의 답변을 비교하고 통합적으로 분석한 결과는 다음과 같다.

설문 조사를 통하여 다문화교육의 내용에 관하여 인구 통계학적 특성에 따라 나타난 차이에 대한 분석 결과 ‘대학원 전공, 직책, 학력, 연령, 다문화인 존재 여부’에 대하여 차이가 나타났다. 세부적으로 보면, 다문화교육의 기본 인식은 ‘학력’과 ‘다문화인 존재 여부’에 따라, 다문화교육의 필요성은 ‘직책’과 ‘연령’에 따라, 다문화교육의 목표는 ‘대학원 전공’과 ‘직책’, ‘연령’에 따라, 다문화교육의 문제점은 ‘직책’과 ‘연령’에 따라, 다문화교육의 전반적인 내용인 ‘다문화교육의 기본 인식, 다문화교육의 필요성, 다문화교육의 목표, 다문화교육의 문제점’에 관한 태도는 ‘직책’과 ‘연령’, ‘다문화인 존재 여부’에 따라 차이가 나타났다.

심층 면담을 통하여 인구 통계학적 특성에서 나타난 차이에 대한 전문가들의 답변 결과는 다음과 같다. 대학원에서 실천신학을 전공한 목사가 다른 전공을 한 목사보다 다문화교육의 목표에 대하여 인식이 낮은 이유는 ‘다문화교육에 대한 이해 부족’, ‘목회 역할에 따른 현실적 선택’, ‘관심 분야의 차이’라고 답변하였다. 담임 목사보다 부목사가 다문화교육의 내용인 ‘다문화교육의 필요성, 다문화교육의 목표, 다문화교육의 문제점’에 대하여 높은 인식을 가지고 있는 이유는 ‘다양한 접촉 기회’, ‘교육 분야에서 활동’, ‘인터넷과 같은 통신 발달’, ‘선교적 사명’, ‘다문화교육에 대한 지식’이라고 답변하였다. 학력이 높을수록 다문화교육의 기본 인식이 높은 이유는 ‘다양한 학문적 지식’, ‘다양한 인적 교류’, ‘대학원 과정을 통해 배우는 지식’이라고 답변하였다. 연령이 높을수록 다문화교육의 내용인 ‘다문화교육의 필요성, 다문화교육의 목표, 다문화교육의 문제점’에 대한 인식이 낮은 이유는 ‘다문화교육에 대하여 부정적 선입견’, ‘다문화교

육에 대한 오해’, ‘다문화교육에 대한 편견’, ‘다문화교육에 대한 인식 부족’으로 답변하였다. 다문화인이 존재하는 교회의 목사가 다문화교육의 기본 인식에 대하여 수준이 높은 이유는 ‘상담을 통한 인식 변화’, ‘도움 제공’, ‘선교적 비전’, ‘낮은 자를 돌보고 약한 자를 보호하라는 성서에 대한 순종’, ‘섬김의 공동체를 이루기 위한 교인에 대한 목사의 사명감’으로 답변하였다.

둘째, 다문화교육의 내용인 ‘다문화교육의 기본 인식, 다문화교육의 필요성, 다문화교육의 목표, 다문화교육의 문제점’에 관한 태도에 대하여 설문 결과와 전문가들의 답변을 통합적으로 분석한 결과는 다음과 같다.

다문화교육의 기본 인식에 관한 설문 결과에서는 ‘모든 인간은 피부색이나 성별에 관계 없이 평등해야 한다’, ‘모든 나라의 문화에 대해 수용하고 존중하려고 노력한다’, ‘우리 문화에 대한 자긍심과 정체성 확립에 힘쓰고 있다’, ‘다른 문화에 대한 편견과 고정 관념을 막기 위해 노력한다’, ‘이주근로자, 결혼이민자, 북한이탈주민과 같은 사람들에 대하여 관심을 갖고 있다’, ‘다른 문화에 대해 수용적인 자세를 가지는 편이다’, ‘국제적인 사건의 중요성을 인지하고 적극 관심을 갖는다’, ‘외국인이 어려움을 당할 때 적극적으로 도와주는 편이다’, ‘국제결혼이나 국제 이주에 대하여 긍정적으로 생각한다’, ‘외국인을 대할 때 선입견을 갖고 대하지 않는다’ 순으로 나타났다. 심층 면담에서는 ‘모든 인간은 평등한 것이다’, ‘다른 나라의 문화에 대하여 존중하는 것이다’, ‘다른 문화에 대한 편견을 없애는 것이다’, ‘다문화인들이 살아갈 수 있도록 도움을 주는 것이다’, ‘다수자의 인식 변화이다’라고 답변하였다.

다문화교육의 필요성에 관한 설문 결과에서는 ‘인종, 성, 사회적 지위, 장애여부와 관계 없이 모두 평등함을 알게 하기 위해 필요하다’, ‘세계화 시대에 필요한 융통성과 개방성을 가진 유능한 인재를 양성하기 위해 필요하다’, ‘다른 문화를 존중할 수 있는 마음을 기르기 위해 필요하다’, ‘다문화교육은 교회 공동체의 성장과 긍정적 정체성 형성에 유익을 줄 것이다’, ‘통찰력을 키워 자신의 정체성을 명확히 형성하기 위해 필요하다’, ‘우리 민족에 대한 긍정적인 정체감을 발달시키기 위해 필요하다’ 순으로 나타났다. 심층 면담에서는 ‘차별이 없는 다문화사회를 만들기 위해서 필요하다’, ‘다문화인들과 다른 문화를 존중하도록

하기 위해서 필요하다’, ‘한국에 대한 좋은 이미지를 심어주기 위해서 필요하다’, ‘소수자에게 꿈과 희망을 주기 위해 필요하다’라고 답변하였다.

다문화교육의 목표에 관한 설문 결과에서는 ‘공동체 속에서 서로를 존중하고 협동하는 역할을 해야 함을 알게 한다’, ‘인간은 인종, 성, 장애, 사회적 지위 등에 관계없이 평등함을 알게 한다’, ‘자기 존중과 다른 인종에 대해 배려하는 태도로 합리적인 사고를 길러 준다’, ‘문화적 다양성과 공통성을 긍정적으로 경험하게 한다’, ‘성공적인 세계 시민으로서 필요한 개방성과 융통성을 길러 준다’, ‘다른 나라와 민족 인종, 성에 관한 개념을 알게한다’ 순으로 나타났다. 심층 면담에서는 ‘편견을 감소하는 것이다’, ‘다문화교육에 대한 잘못된 인식을 바꾸는 것이다’, ‘인간의 존엄성을 인정하는 것이다’, ‘다수자의 의식 변화이다’, ‘평등이다’, ‘정체성 교육이다’라고 답변하였다.

다문화교육의 문제점에 관한 설문 결과에서는 ‘한국 상황에 맞는 다문화교육 프로그램이 부족하다’, ‘다문화교육에 대한 지식이나 이해가 부족하다’, ‘다문화교육에 대한 사회적 논의가 부족하다’, ‘특정 민족이나 인종 문화에 대한 편견이나 고정관념이 있다’, ‘단일 민족이 갖기 쉬운 다른 문화에 대한 배타적 성향이 있다’, ‘다문화교육에 대한 개신교인의 인식이 부족하다’ 순으로 나타났다. 심층 면담에는 ‘관 주도의 다문화교육이 문제점이다’, ‘다문화교육에 대한 이해 부족이 문제점이다’, ‘한국에 맞는 다문화교육 프로그램 부족이 문제점이다’, ‘일회성 행사에 초점을 맞춘 이벤트성 지원이 문제이다’라고 답변하였다.

셋째, 다문화교육의 내용과 인구 통계학적 특성에 나타난 차이에 대하여 설문 결과와 전문가들의 답변을 통합적으로 분석한 결과는 다음과 같다.

설문 조사와 심층 면담에서 가장 높은 평균 수치와 답변을 보인 것은 ‘모든 인간은 평등해야 한다’였다. 전문가들은 다문화교육의 기본 인식과 다문화교육의 목표에서도 ‘모든 인간은 평등해야 한다’고 답변하여 목사들은 인간의 평등을 가장 중요하게 생각하는 것으로 나타났다. 설문 조사와 심층 면담 결과의 공통점은 ‘모든 인간은 평등해야 한다’, ‘다문화교육은 서로 존중하는 것이다’, ‘다문화교육은 다수자의 인식 변화이다’, ‘다문화교육은 도움을 주는 것이다’로 나타났다.

## 6. 결 론

### 6.1. 결론

다문화·다종교사회는 ‘다양성의 공존’이 필요하고 이에 따라 종교교육의 중요성이 강조된다. 다종교시대의 종교교육은 편견의 필요성을 근본적으로 개혁하여 포용과 수용만이 삶의 의미를 고양시키고 풍성하게 할 수 있다는 것을 알게 하며 정의와 평화를 이루기 위한 종교 간의 연대와 대화를 모색하는 방향으로 나아가야 한다.

다문화·다종교사회에서 다문화 기독교 종교교육은 기독교 신앙을 학습하는 과정 속에서 다양성의 가치를 인정하고 다양한 문화의 공존 속에 통합을 추구하는 다문화주의 실현을 위한 교육적 노력이다. 그러므로 다문화 기독교 종교교육은 다양한 인종적·문화적 배경의 사람들과 더불어 살기 위하여 다양성의 가치를 존중하며, 다문화적인 지식, 태도, 가치와 기술을 발전시키려는 노력이 필요하다. 다문화 기독교 종교교육은 다문화사회를 이루고 있는 소수 집단이나 다수 집단에 관계 없이 모든 사람들로 하여금 다양성을 존중받고, 차이가 차별이 되지 않게 하며, 다름에 대한 관용과 상호 인정을 통해 모든 사람이 동등한 사회구성원으로서 함께 살아갈 수 있도록 하기 위한 교육이기 때문이다. 이와 같은 목적을 이루기 위해 개신교 목사를 대상으로 하는 다문화교육이 이루어져야 할 것이다.

다문화·다종교사회에서 개신교 목사가 가져야 할 다문화교육의 내용에 관한 인식 개선을 위한 결론은 다음과 같다.

첫째, 개신교 목사들은 다문화교육의 지식이나 이해가 부족하다고 답변하였다. 설문 조사 결과 211명(78.1%)의 목사들이 다문화교육의 지식이나 이해가 부족하며, 155명(57.4%)의 목사들이 다문화교육에 대한 인식이 부족한 것을 문제점으로 지적하였다. 다문화교육 전문가는 ‘대학원 전공’에 따른 심층 면담에서 개신교 목사들이 다문화교육에 대한 지식이나 이해가 부족하다고 생각하는

것으로 나타났다. 개신교 목사들은 다문화교육을 통하여 Bennett(2009)의 다문화교육의 핵심적인 가치<sup>52)</sup>에 대한 인식 개선이 필요하다. 김정원(2010:135)은 다문화교육의 궁극적 목표인 사회 통합을 이루기 위하여 교육 대상을 교사(예비교사 포함), 학생(일반 및 다문화가정 학생), 그리고 학부모(일반 및 다문화가정 학부모)의 세 그룹으로 구분하고 다문화교육의 중요한 매개자로서의 교사 교육의 중요성을 강조하였다. 이에 따라 교대 및 사범대의 예비교사 대상 교육 및 현장 교사 대상 다문화교육 및 연수를 확대해 나가는 노력이 필요하다고 하였다. 다문화교육은 교사나 학생, 학부모만 필요한 것이 아니다. 사회 전반적으로 필요한 교육이 다문화교육이다. 그러므로 사회 시민 단체를 위시하여 인권 운동, 양성 평등과 같은 다문화교육을 강화하고, 지역 사회와 연계한 평생교육의 관점에서 다문화교육의 확산을 위해 정책적인 지원과 관심이 필요하다. 종교계도 다문화교육이 필요하다. 개신교에서는 교인, 신학생 나아가 목사를 대상으로 하는 다문화교육에 관한 교육과 연수를 확대해 나가는 지속적인 노력이 필요할 것으로 판단된다.

둘째, 개신교 목사의 성비율의 차이는 다소 시사하는 바가 있는 것으로 나타났다. 설문 조사에 응답한 목사를 보면 남성은 94.1%이며 여성은 5.9%이다. 그러나 다문화교육의 기본 인식인 ‘모든 인간은 피부색, 성에 관계 없이 평등해야 한다’에서 98%(254명)가 평등해야 한다고 답변하였다. 이 결과는 한국 교회가 표면적으로는 양성 평등을 외치지만 실제로는 평등하지 않은 현상을 보이는 것으로 이는 개선되어야 할 과제라고 생각된다. 한국에서 여성이 목사로 살아가는 것이 얼마나 어려운지는 심층 면담을 통해서도 나타났다. 한 전문가는 ‘여성 목사로 살아가는 것은 다문화인들이 한국에서 살아가는 것과 같이 어렵다’고 답변하였다. 한국 사회에서 여성에 대한 차별은 종교계 뿐만 아니라 사회 전반적으로 나타나는 문제점이다. 이는 2013년 통계청이 조사한 한국 여성 인권 실태 연구에서도 나타난다. 한국 사회는 OECD 국가 중 남성과 여성의 월급 차이가 가장 심한 국가, 여성이 가장 차별 받는 국가라는 보고서를 발표하여 한국에서 여성으로 살아가는 데 있어 여전히 차별을 느끼고 있는 것으로 나타났다. 세계

52) 첫째는 문화적 다양성의 수용과 인정이다. 둘째는 인간의 존엄성과 보편적 인권에 대한 존중하는 것이다. 셋째는 세계 공동체에 대한 책임이다. 넷째는 지구상에 존재하는 모든 사람들에 대한 존중이다 (Bennett, 김옥순 외 공역, 2009:34-35).

경제포럼(WEF) ‘2013 세계 성 격차 보고서’에 의하면 한국의 성평등 수준이 세계 136개국 가운데 111위로 최하위권인 것으로 나타났다(연합뉴스, 2013). 성차별은 성서적이 아니며 다문화교육에서 지향하는 교육의 가치와도 위배된다. 인간은 본질적으로 인종, 문화, 성을 초월하여 평등하다. 개신교 목사의 성비율의 차이는 한국 교회가 개선해야 할 과제로 판단된다.

셋째, 개신교 목사는 다문화교육에 대한 지식이 다소 부족한 것으로 나타났다. 실천신학을 전공한 목사가 다른 전공을 한 목사보다 다문화교육의 목표에 관한 인식이 부족한 것은 다문화교육에 대한 이해가 부족하기 때문으로 나타났다. 다문화교육의 문제점에서도 다문화교육에 대한 지식이나 이해가 부족하다는 답변이 높게 나타났다. 이것은 개신교 목사들이 다문화교육에 대한 인식이 부족하다는 것을 의미한다. 이는 심층 면담을 통해서도 나타났다. 전문가들은 다문화교육의 문제점에서 다문화교육에 대한 이해 부족을 개신교 목사의 문제점으로 지적하였다. 개신교는 유일신을 섬기는 종교적 특성상 다른 종교를 가지고 있는 특정 민족이나 인종 문화에 대한 편견 또는 고정관념이 존재한다. 개신교는 자신의 신앙에 대해 절대적 확신과 함께 그것을 남에게 적극적으로 전파하려는 의지를 갖게 되고 그러다 보면 타 신앙은 오류를 가졌거나 열등한 것으로 여기게 된다. 그러므로 다문화교육을 통하여 기독교가 갖는 절대 가치에 대한 성향을 훼손하지 않으면서 다문화인과 더불어 살아가는 데 필요한 인식을 개선시키는 노력이 필요할 것으로 여겨진다.

넷째, 개신교 목사는 차이가 곧 차별이 되지 않도록 차이를 그 자체로 인정하는 모습이 필요한 것으로 나타났다. 개신교 목사는 다문화교육의 내용인 다문화교육의 기본 인식, 다문화교육의 필요성, 다문화교육의 목표, 다문화교육의 문제점의 태도에 대하여 ‘대학원 전공, 학력, 직책, 연령, 다문화인 존재 여부’에 따라 인식의 차이가 나타났다. 이는 심층 면담을 통해서도 나타났다. 전문가들은 차별이 없는 다문화사회를 만들기 위해서 다문화교육이 필요하다고 답변하였다. 차이는 존재할 수밖에 없다. 중요한 것은 차이를 인정하는 것이다. 개신교 목사들은 인구 통계학적 차이에 대하여 인정하는 것이 필요하다. 다문화교육은 차이를 인정하는 것에서부터 출발하기 때문이다. 그러나 개신교 목사의 성비

울의 차이에서 나타난 것과 같이 차이가 차별이 되어서는 안 된다. 차별은 다문화교육에 있어 반드시 개선되어야 할 요인으로 차별은 해서도 안 되고 차별 받아서도 안 된다. 다문화교육은 다양한 문화 집단에 속해 있는 서로 다른 사람들의 상호 이해와 평등 관계를 중시하고 인종, 성, 계층, 언어적 배경, 종교적 차이 등 서로 다른 집단들의 문화가 동등하게 가치 있는 것으로 인식하도록 가르치는 것이다. 이와 같은 다문화교육의 목표는 성, 신분, 계층, 인종, 종교를 구분하지 않았던 예수의 가르침과 일치한다. 다종교사회에서 목사에게 필요한 것은 예수가 가졌던 다문화적 인식과 다문화적 역량이다. 이를 위해 개신교 목사들을 대상으로 다문화교육을 통한 인식 개선이 필요할 것으로 판단된다.

다섯째, 개신교 목사는 다문화교육이 필요한 것으로 나타났다. 설문 조사 결과 일반적으로 개신교 목사들은 다문화교육에 대한 주제와 세부 항목에서 대부분 높은 인식 수준을 보여 긍정적이었다. 그러나 일부 목사들은 다문화교육에 대하여 여전히 배타적이며, 편견과 고정관념을 가지고 있는 것으로 나타났다. 이것은 다문화교육에 대한 목사의 인식 개선이 필요함을 보여주는 결과이다. 이는 심층 면담을 통해서도 나타났다. 전문가들은 다문화교육의 기본 인식 측면에서 요구되는 것은 다수자의 인식 변화라고 답변하였으며, 다문화교육의 목표에 관한 부분에서는 다문화교육에 대한 잘못된 인식을 바꾸는 것이라고 하였다. 다문화교육의 문제점에서도 다수의 목사들은 다문화교육이 필요하다고 답변하였다. 다문화교육의 필요성에 대한 인식은 높으나 다문화교육의 문제점에 대한 인식은 낮은 것에서도 또한 다문화교육의 필요성이 제기된다. 다문화교육의 필요성에 대한 인식이 높으면 다문화교육에 대한 문제점에 대하여도 높은 인식이 나타나야 하는데, 오히려 낮게 나온 것은 개신교 목사들이 다문화교육의 필요성에 대하여는 긍정적인 태도를 지니고 있지만, 실제 교육 현장에서는 다문화교육의 문제점에 대하여 인식하거나 해결하는데 적극적이지 않은 것으로 보인다. 이와 같은 목사의 인식 개선을 위해 다문화교육이 필요한 것으로 판단된다.

여섯째, 개신교 목사는 다문화교육을 위한 교재나 교육 프로그램이 없어서 어려움을 느끼고 있는 것으로 나타났다. 한국 상황에 맞는 다문화교육 프로그램 부족이나 다문화교육 관련 자료의 부족은 김정원(2009), 송영숙(2010), 윤태영

· 이은희(2011) 등의 연구에서도 문제점으로 나타났다. 현재 한국 상황에 맞는 다문화교육 프로그램은 부족한 실정이다. 더욱이 개신교 목사를 대상으로 하는 다문화교육 인식 개선을 위한 프로그램은 찾아보기 어렵다. 이것은 한국 교회가 다문화시대를 선도하기 위해서는 한국 상황에 맞는 다문화교육 프로그램을 개발해야 하며, 나아가 교회 교육을 통해 다문화교육에 대한 지식과 이해 교육이 실행되어야 함을 보여주는 결과이다. 개신교 목사의 다문화적 인식과 태도는 다양한 문화적 배경을 가지는 종교단체 구성원들을 가르치는 데에 중요한 영향을 끼치므로 교단 차원에서 목사를 대상으로 한 다문화교육 교재나 교육 프로그램을 마련하여 다문화적 신념과 인식 및 태도를 개선시켜야 할 것으로 판단된다.

일곱째, 개신교 목사는 한국 사회에 적응하도록 하는 동화 교육이나 적응 교육이 다문화교육이라고 생각하는 경우가 대부분이었다. 다문화교육은 소수인 다문화인들을 교육시키는 것만이 아니라, 다수인 한국 사람들을 개혁시키는 것까지 포함한다. 다문화교육의 핵심이라 할 수 있는 차별과 편견을 없애려면, 소수자를 위한 교육이 아니라 다수자를 위한 소수자 이해 교육으로 의식 전환이 이루어져야 한다. 나아가 소수자를 위한 교육에서 다수자를 위한 교육으로 나아가야 한다. 다문화교육은 소수자인 다문화인들에 대한 정책 지원이나 그들을 다수인 한국 사회에 동화시키거나 한국 문화에 적응하도록 하는 것만이 아니다. 진정한 의미에 있어 다문화교육은 소수자와 다수자가 함께 평등하게 살아가기 위한 것이다. 그러기 위해서는 다수자인 개신교 목사들의 의식 전환에 대한 다문화교육이 이루어져야 한다. 다문화사회에서 다문화인들과 함께 살아가는 오늘날 목사에게 필요한 것은 Timmerberg가 말한 문화적 역량인 “성, 문화, 세대, 종교적 다양성 속에서 필요한 사회적 역량으로 문화적으로 이질적인 다양한 사람들과 더불어 살아가야 하는 역량”(김영순, 2010:43)이기 때문이다. 다문화교육의 목표는 예수의 가르침과 일치한다. 예수는 남성과 여성을 차별하지 않았으며, 계층이나 신분이나 인종을 구분하지 않고 동등한 가치를 두고 가르쳤다. 문화적으로 이질적인 다양한 사람들과 더불어 살아가야 하는 다문화·다종교 사회에서 개신교 목사에게 필요한 것은 예수가 가졌던 다문화적 역량이라고 할 수 있다.

## 6.2. 제언

연구 결과에 따라 후속 연구를 위한 제언은 다음과 같다.

첫째, 본 연구는 서울·경기·인천 지역에 위치한 270개 교회에서 현재 목회를 하고 있는 목사들을 대상으로 한 연구로 이를 일반화하기에는 다소 제한점이 뒤따른다. 따라서 전국의 목사를 대상으로 한 폭넓은 자료 수집을 통해 보다 신뢰성 있는 연구가 뒤따라야 할 것이다. 또한 다문화교육에 대한 목사의 인식을 바탕으로 목사가 교회에서 활용할 수 있는 다문화교육 프로그램을 개발하는 연구가 필요하다. 다양한 문화가 공존하는 세계에 대한 이해를 깊게 하고, 문화와 가치관의 차이를 편견 없이 바라볼 수 있는 태도를 기르기 위해 소수 집단을 대상으로 하는 시민 교육 뿐 아니라, 목사를 대상으로 하는 다문화교육 프로그램이 필요하다.

둘째, 후속 연구에서는 다문화교육에 대하여 목사를 어떻게 교육시킬 것인가 하는 논의가 필요하다. 이 연구는 다문화교육에 대한 목사의 인식에 국한 되어 ‘왜’ 교육해야 하고, ‘무엇을’ 교육할 것인가에 대한 내용은 부족하다. 또한 다문화교육을 ‘어떻게’해야 하는가 하는 교육 방법과 나아가 제대로 교육하고 있는가 하는 교육 평가에 대한 연구가 필요하다. 다문화교육이란 소수자인 다문화인들에 대한 정책 지원이나 그들을 다수인 한국 사회에 동화시키려는 것만이 아니다. 소수자와 다수자가 더불어 평등하게 살아가도록 하는 것이다. 그러기 위해서는 우선 다수자인 한국인들이 변화되어야 된다. 다문화교육은 소수인 다문화인을 교육시키는 것만이 아니라, 다수인 한국 사람을 변화시키는 것이라는 인식 전환의 교육이 목사에게도 필요할 것으로 보인다. 이를 위해 다문화교육을 위한 목사 연수 및 교육 경험의 기회를 제공하는 것이 필요하다.

셋째, 타 종교와의 관계에 있어 차이를 근거로 차별함으로써 분열에 앞장서기보다 종교 간의 대화에 나서야 한다. 본인과 다른 인종, 문화, 성, 신분을 가진 사람들과 함께 살아가는 데 종교만큼 실질적이고 효과적인 통합의 매개체는 드

물다. 그러나 반면에 자기와 다른 신념을 가진 다양한 사람들과 공존 하는데 종교만큼 공동체를 파괴할 수 있는 역기능적 요소도 드물다. 더욱이 종교가 유일신 교인 경우 종교적 절대성은 훨씬 강하다. 다문화·다종교사회에서 종교 간 대화란 상대의 가치를 이해하고 다른 방식의 가르침에 최소한의 예의와 존중을 표하는 일에서부터 시작한다. 이를 위해 한국의 다종교 현실에서는 종교 간의 대화가 필요할 것으로 보인다.

넷째, 개신교 목사의 인식 개선을 위한 교회 내 다문화교육 활성화 방안에 대한 연구가 필요하다. 개신교 내에 있는 교단마다 교육 부서를 통하여 다문화교육에 대한 필요성을 알리고, 문화의 다양성을 인정하는 분위기를 조성하여야 한다. 또한 다문화교육을 위한 목사 연수 및 교육 경험의 기회를 제공하며, 이 외에도 다문화교육에 대하여 인식 전환을 위한 다양한 교육이 필요하다. 또한 다문화 기독교 종교교육의 활성화 방안에 대한 연구가 필요하다. 개신교 내에 있는 교단마다 교육 부서를 통하여 기존의 소극적인 기독교교육의 틀에서 벗어나 다문화 기독교 종교교육에 대한 필요성을 알리고, 나아가 문화의 다양성을 인정하는 분위기를 조성하여야 한다.

다섯째, 이 연구는 개신교 교단에 있는 신학 대학에서 신학생들을 위한 기독교교육과 다문화교육에 대한 기초 자료로 활용될 수 있으며, 나아가 현직 개신교 목사를 대상으로 하는 목사 연수 교육에 활용될 수 있을 것으로 보인다. 또한 교인을 대상으로 하는 교회 교육에서 다문화교육을 위한 기초 자료로 활용될 수 있을 것이다.

## 참고문헌

### 1. 국내문헌

- 강성열(2009). 「구약 성서의 이주민 신학과 한국 사회의 다문화 가정」, 『한국기독교 신학논총』, 62, 5-33.
- 강용원(2012). 「다문화 기독교교육의 현황과 과제」, 『성경과 신학』, 62, 37-65.
- 강혜정·임은미(2012). 「대학생용 다문화태도 척도의 한국판 타당화 연구」, 『아시아교육연구』, 13(4), 35-57.
- 고병철(2010). 「국가 교육과정 내의 다문화교육과 ‘종교’교과교육- 다문화사회와 다종교사회의 연관성과 함의를 중심으로」, 『종교교육학연구』, 61, 99-130.
- 고숙희(2008). 「한국의 다문화사회 진행에 따른 접근방안 모색 : 한국인과 다문화인 여성결혼 이민자의 태도조사를 중심으로」, 『한국 사회와 행정 연구』, 19(1), 213-234.
- 고시용(2011). 「다문화사회와 원불교의 종교교육」, 『종교교육학연구』, 36, 113-143.
- 고용수·권용근·김광률·김도일·박원호·송남순·양금희·이규민(2009). 『기독교교육개론』, 장로회신학대학교 기독교교육연구원.
- 구견서(2003). 「다문화주의의 이론과 체계」, 『현상과 인식』, 90, 29-52.
- 구정화·박윤경·설규주(2010). 『다문화교육의 이해와 실천』, 동문사.
- 구정화·박선웅(2011). 「다문화 시민성 함양을 위한 다문화교육의 목표 체계 구성」, 『시민교육연구』, 43(3), 1-27.
- 권오현(2013). 「다문화 인식개선의 이론과 실제」, 『다문화이해교육 전문강사 신규양성교육』, 81-110.
- 김경이(2011). 「다문화사회와 가톨릭의 종교교육」, 『종교교육학연구』, 36, 39-72.
- 김귀성(2010). 「광복 후 중등학교에서 종교교육의 전개와 쟁점」, 『원불교사

- 상과 종교문화』, 34, 515-551.
- 김미숙(2006). 「양적 방법과 질적 방법의 통합에 대하여」, 『교육사회학연구』, 16(3), 43-64.
- 김민경(2010). 「대학생의 다문화 역량에 관한 연구- 문화적 인식, 지식, 기술을 중심으로」, 『한국생활과학회지』, 19(6), 945-965.
- 김민호·염미경·변종현·최현·김은석·권상철·황석규·장승심·오고운·홍주희·김종우·손명철·류현중(2011). 『지역사회와 다문화교육』, 학지사.
- 김상돈(2010). 「다문화교육의 목표와 내용 체계 연구」, 고려대학교 박사논문.
- 김선미(2000). 「다문화교육의 개념과 사회과 적용에 따른 문제」, 『사회과교육학연구』, (4), 63-81.
- 김선미·김영순(2008). 『다문화교육의 이해』, 한국문화사.
- 김선화(2003). 「코메니우스의 종교교육 사상」, 고려대학교 박사논문.
- 김성영·오영훈(2013). 「한국 개신교 목사의 다문화교육 인식에 대한 연구」, 『종교연구』, 72, 1-22.
- 김성중(2012). 「선입견의 문제에 관한 고찰: 가다머의 견해를 중심으로」, 『공사논문집』, 62(2), 267-282.
- 김세곤(2011). 「다문화사회와 불교의 종교교육- 유식의 관점에 의한 다문화교육의 전망」, 『종교교육학연구』, 36, 1-20.
- 김영순·문하얀(2008). 「교과서에 나타난 다문화교육 내용의 질적 분석- ‘사회·문화’ 교과서를 중심으로」, 『언어와 문화』, 4(2), 57-80.
- 김영순(2010a). 「강연 원고 제목」, 『다문화교육 직무연수, 동계』, 인하대학교 교육연수원, 11-17.
- 김영순(2010b). 「다문화사회를 위한 시민 인문학; 다문화사회와 시민교육: ‘다문화역량’을 중심으로」, 『시민인문학』, 18, 33-59.
- 김영순(2010c). 「다문화사회와 시민교육」, 『시민인문학』, 18, 33-59.
- 김영순·윤희진(2010d). 「다문화시민성을 위한 스토리텔링 활용 문화교육방안」, 『언어와 문화』, 6(1), 27-46.
- 김영천·김경식·이현철(2011). 「교육연구에서의 통합연구 방법: 개념과 시사점」, 『초등교육연구』, 24(1), 305-328.

- 김용관(2009). 「종교계 사립학교에서의 종교교육에 관한 연구」, 홍익대학교 박사논문.
- 김용신(2011). 『글로벌 다문화교육의 이해』, 한국학술정보.
- 김용표(1998). 「미국의 공립학교와 종교교육」, 『종교교육학연구』, 3, 95-109.
- 김원경·박순길·허유진·홍지혜·김종하(2011). 「다문화교육 필요성에 대한 대학생들의 인식 연구」, 『초등특수교육연구』, 13(1), 1-16.
- 김정원·이주영·김경본(2009). 「다문화가정 부모 및 유아교사의 다문화교육에 관한 인식」, 『한국유아교육·보육행정연구』, 13(2), 7-26.
- 김정원(2010). 「초등 다문화교육의 진단과 방향」, 『다문화교육』, 1(1), 135-157.
- 김중순(2010a). 「다문화교육에 있어서 종교의 문제: 특히 이슬람을 중심으로」, 『언어와 문화』, 6(2), 93-115.
- 김중순(2010b). 『문화의 이해와 다문화교육』, 소통.
- 김진철·장봉석(2010). 「초등 예비 교사의 다문화 태도와 다문화 효능감에 대한 연구」, 『시민교육연구』, 42(3), 39-60.
- 김철주·고병철(2011). 「중등학교 다문화교육 교과목의 활성화 방향: 교육정책과 학교교육을 중심으로」, 『한국학연구』, 36(2011), 107-139.
- 김해성(2005). 「구약성서의 ‘외국인 이주자’ 개념과 한국 ‘이주자 선교’에 관한 연구」, 한신대학교 박사논문.
- 김혜순(2008). 「한국의 다인종·다민족화와 다문화사회 시민교육」, 『한국사회학회 사회학대회 논문집』, (6), 38-49.
- 김혜은(2012). 『다문화교육의 심리학적 이해』, 학지사.
- 김효준(2011). 「다문화 기독교 종교교육의 과제와 전망」, 『장신논단』, 41, 315-339.
- 김희자(1998). 『교사론』, 대한 예수교 장로회 총회.
- 노길명(2001). 『한국신흥 종교연구』, 경세원.
- 모경환(2007). 「사회과 교사의 다문화교육에 대한 인식과 교사교육의 과제」, 『한국교원교육연구』, 24(2), 199-219.
- 모경환(2009a). 「다문화 교사교육의 현황과 과제」, 『한국교원교육연구』,

- 26(4), 245-270.
- 모경환(2009b). 「다문화교육 교사연수 프로그램 효과분석」, 『한국교원교육연구』, 26(2), 75-99.
- 박선미(2011). 「교사의 다문화적 경험이 다문화적 인식에 미친 영향: 인천시 다문화교육 지정학교 교사를 대상으로」, 『사회과교육』, 50(3), 1-15.
- 박성호(2012). 「인본주의에 기초한 한국형 다문화정책의 모색」, 성균관대학교 박사논문.
- 박세정(2009). 「다문화 가족 지원 대책의 문제점과 개선 방안」, 영남대학교 박사논문.
- 박은규(2003). 「효과적인 공동교역: 원리와 시행방안 담임 목사와 부목사의 관례를 중심으로」, 『신학과 실천』, 6, 9-28.
- 박종수(2011). 「종교단체의 다문화교육에 대한 사례연구- 불교, 개신교, 천주교 단체를 중심으로」, 『종교연구』, 63, 59-80.
- 박천웅(2006). 『이주민 신학과 국경없는마을 실천』, 국경없는마을.
- 박홍순(2009). 「다문화사회의 이해와 대학생 선교」, 『대학과 선교』, 16, 39-69.
- 서승연·차윤경(2013). 「국내 다문화교육지원기관의 제도화 및 재맥락화」, 『시민교육연구』, 45(2), 91-122.
- 서종남(2010). 『다문화교육의 이론과 실제』, 학지사.
- 성문주(2009). 「노동시장 이행에서의 학력효과에 대한 젠더 비교연구」, 『여성학 논집』, 26(1), 109-134.
- 손문(2010). 「다문화사회와 기독교 대학의 교양과목: 탈인습적 신앙 교육을 중심으로」, 『기독교교육논총』, 23, 325-352.
- 손은령(2001). 「여자 대학생이 지각한 진로장벽과 진로결정」, 『상담학연구』, (2), 251-262.
- 송재룡(2009). 「다문화 시대의 사회윤리 : 다문화주의와 인정의 정치학, 그리고 그 너머- 찰스 테일러를 중심으로」, 『사회이론』, 35, 79-106.
- 신광철(2003). 「한국인의 정체성과 개신교의 종교교육」, 『종교교육학연구』, 16, 51-70.
- 신광철(2010). 「다문화사회와 종교」, 『종교연구』, 59, 1-16.

- 신옥주(2008). 「히잡착용을 통하여 본 유럽에서의 종교자유에 대한 고찰: 특히 독일을 중심으로」, 『공법학연구』, 9(3), 305-329.
- 신현광(2012). 「교육 목회에 있어 교사의 자질과 역할에 관한 연구」, 『신학과 실천』, 32, 477-514.
- 안경식·김동광·김향은·김회용·박천웅·이철호·장인실(2008). 『다문화교육의 현황과 과제』, 학지사.
- 안병환(2009). 「다문화교육의 현황과 다문화교육 접근방향 탐색」, 『한국교육학회』, 8(2), 155-177.
- 안상수(2012). 「국민 다문화수용성 조사 연구」, 『여성가족부 다문화가족과』, 도서출판 한학문화.
- 안신(2008). 「다문화 종교교육을 위한 심리학적 모델: 제임스 디티스의 종교심리학을 중심으로」, 『종교교육학 연구』, 27, 159-178.
- 안신(2009). 「세계종교 교수법을 통한 다문화 종교교육- 영국과 한국의 사례에 대한 비교연구」, 『종교교육학 연구』, 30, 223-243.
- 양영자(2008). 「한국 다문화교육의 개념 정립과 교육과정 개발 방향 탐색」, 이화여자대학교 박사논문.
- 오영훈(2009). 「다문화교육으로서 상호문화교육: 독일의 상호문화교육을 중심으로」, 『교육문화연구』, 15(2), 27-44.
- 오영훈(2010). 「강연 원고 제목」, 『다문화교육 직무 연수, 동계』, 인하대학교 교육연수원, 51-62.
- 오영훈·김성영(2012). 「도서지역의 결혼이주여성들의 종교생활 실태조사 연구」, 『종교연구』, 67, 57-82.
- 오유미(2012). 「예비유아교사들의 다문화교육에 대한 인식 및 효능감 연구」, 『홀리스틱교육연구』, 16(3), 41-63.
- 오현선(2009). 「다문화사회에서 ‘차이’를 ‘차별’화하는 폭력성의 극복을 위한 기독교 평화교육의 한 방향」, 『기독교교육논총』, 20, 301-328.
- 오현선(2010). 「한국 사회 이주민 2세의 다중 정체성 형성을 위한 기독교교육의 과제」, 『종교연구』, 60, 89-117.
- 오현선(2011). 「다문화사회와 개신교의 기독교교육」, 『종교교육학연구』, 36, 21-38.

- 왕대일(2001). 「나그네(게르): 구약 신학적 이해」, 『신학사상』, 113, 101-113.
- 원진숙·김정원·이인재·남호엽·박상철(2010). 『글로벌 시대의 다문화교육』, 사회평론.
- 유네스코 아시아·태평양 국제 이해교육원 엮음(2008). 『다문화사회의 이해』, 도서출판 동녘.
- 유윤종·석말숙(2009). 「구약성서의 입장에서 본 이주 노동자 복지에 대한 교회의 개입 방안들」, 『구약논단』, 15(1), 174-199.
- 윤이흠(1986). 「다종교문화속에서 종교교육」, 『종교연구』, 2, 3-10.
- 윤태영·이은희(2010). 「다문화교육 과정에 관한 대학생 인식」, 『한국생활과학회지』, 20(1), 273-284.
- 은지용(2007). 「청소년 다문화 학습 프로그램 모형 개발 연구」, 『청소년학연구』, 14(3), 217-241.
- 이경서(2001). 『조사 방법론』, 학문사.
- 이경숙(1994). 『구약 성서의 여성들』, 대한 기독교서회.
- 이기영·최성열·장성화·신성철(2010). 「다문화교육에 대한 교사와 부모의 인식」, 『아동교육』, 27(1), 115-132.
- 이명희(2009). 「다문화교육에 관한 유아교육기관 교사의 인식 및 실태」, 『인문학 논총』, 4(2), 259-289.
- 이병준·박응희·한현우(2010). 「공무원 다문화역량 교육프로그램 개발연구를 위한 요구 분석」, 『문화예술교육연구』, 5(1), 39-65.
- 이수연(2011). 「캐나다의 성을 이유로 한 고용상 차별」, 『이화법학저널』, 15(3), 409-434.
- 이승구(2003). 「다문화교육에 대한 기독교적 접근」, 『국제신학』, 5, 132-167.
- 이용재(2009). 「차이해석을 통한 다문화주의 비판적 고찰」, 경북대학교 박사논문.
- 이우태(2011). 「교사 전문성 측정도구 개발연구」, 동아대학교 박사논문.
- 이은진·오성숙(2009). 「다문화교육에 대한 유아교육기관 학부모의 인식」, 『생태유아교육연구』, 8(2), 59-79.
- 이정휘(2011). 「다문화 가족지원 정책에 대한 공무원 인식 연구」, 건양대학교

박사논문.

- 이춘자(2008). 「다문화교육에 대한 예비 유아교사의 인식 분석」, 『한국보육학회지』, 8(3), 19-47.
- 이현훈(2006). 「우리 나라의 해외교민이 외국과의 무역 및 인적 교류에 미치는 영향 분석」, 『한국경제연구학회』, 16, 113-141.
- 임동원(2013). 「강연 원고 제목」, 『국제화 시대의 문화교류와 다문화교육: 융합 연구 방법론 모색』, 인하대학교 다문화학, 29-41.
- 임영금(2009). 「폴 틸리히의 문화의 신학」, 『한국문화신학회논문집』, 13, 137-158.
- 임태수(2002). 「외국인 노동자를 본국인처럼 사랑하라」, 『민중과 신학』, 8(2), 1-11.
- 장상수(2004). 「학력성취의 계급별·성별 차이」, 『한국 사회학』, 38, 51-75.
- 장성진(2009). 「종교와 다문화 : 글로벌 이주상황에서 한국 기독교의 다문화선교」, 『선교신학』, (21), 1-36.
- 장인실(2006). 「미국 다문화교육과 교육과정」, 『교육과정연구』, 24(4), 27-53.
- 장종철(2008). 「다문화종교교육론서설」, 『기독교언어문화논집』, (14), 161-178.
- 전영배(1988). 「학교에서의 종교교육에 관한 연구」, 한양대학교 박사논문.
- 정미경(2010). 「다문화사회를 향한 한국 기독교 이주민 선교의 방향과 과제」, 성결대학교 박사논문.
- 정상준(1995). 「문화적 다양성과 다문화주의」, 『외국문학』, 43, 79-95.
- 정중호(2004). 「고대 이스라엘 사회의 게르에 관한 연구」, 『사회과학논총』, 23(1), 511-525.
- 정진홍(2001). 「제7차 교육과정과 종교교육」, 『종교교육학회지』, 13, 3-42.
- 조귀삼(2010). 「다문화 상황과 선교: 다문화 에큐메니즘 현상에 따른 문화충돌과 사회통합도구로서 한국교회의 역할」, 『복음과 선교』, 13(2), 77-104.
- 조은하(2006). 「종립학교, 종교교육의 방향(종교교재의 분석과 평가): 개신교

- 종립학교의 종교 교과서 분석」, 『종교교육』, 22, 187-206.
- 조응태(2010a). 「한국 신종교의 개혁사상과 다문화가정」, 『신종교연구』, 11(1), 145-175.
- 조응태(2010b). 「한국의 다문화사회 형성에 있어서 종교의 역할」, 『평화학연구』, 11(1), 327-350.
- 차용호(2008). 「이민자 사회통합과 다문화사회」, 『한국 사회학회 사회학대회 논문집』, 2008(12), 2-4.
- 채서일(1990). 『사회 과학조사 방법론』, 학현사.
- 채선희(1996). 「사회과학 연구 방법론의 재정립을 위한 개념적 접근: 질적 양적 방법을 중심으로」, 『교육학회지』, 35(5), 281-297.
- 최경순(2012). 「다문화 선교공동체로서의 교회를 위한 기독교교육과정 연구」, 장로회신학대학교 박사논문.
- 최권용(2013). 「사례 연구를 통한 지역교회 이주민 목회방안에 관한 연구」, 총신대학교 박사논문.
- 최봉도(2012). 「다문화사회에서 기독교의 새로운 지평을 여는 영성과 기독교 영성교육」, 『신학과 실천』, 31, 363-383.
- 최지연·김동영·김효남·이경화·방정숙(2009). 「초등 예비교사의 양성 평등에 관한 인식 수준」, 『한국실과교육학회지』, 22(2), 117-134.
- 최충옥·모경환·김연권·박성혁·오은순·한용택·임은미·우희숙·이수미·임정수(2010). 『다문화교육의 이해』, 양서원.
- 한경구(2008). 「다민족·다문화사회로의 전환- 문제점과 전략: 다민족·다문화사회로의 전환」, 『젠더리뷰』, 8, 40-47.
- 한경진(2010). 「다문화교육을 위한 초등학교 교사 교육 방향 탐색 연구」, 대전대학교 박사논문.
- 황정규(2007). 『교육학 개론』, 교육 과학사.
- 황혜원(2012). 「다문화주의 관련 쟁점에 대한 예비교사의 인식 조사」, 『다문화교육연구』, 5(2), 27-52.
- 황홍렬(2013). 『이주민 현황을 통한 이주민 선교의 방향과 과제』, 대한 예수교 장로회 총회 국내 선교부, 28-72.

## 2. 국외문헌

- Abdallah-Pretceille, Martine (1999). 『유럽의 상호문화교육』, 장한업 역, 한울아카데미.
- Banks, J. A.(2008). *An introduction to Multicultural Education*, University of Washington, Seattle.
- Banks, J. A.(2009). 『다문화 시민 교육론』, 김용신·김형기 역, 교육과학사.
- Bennett, C. I.(2009). 『다문화교육 이론과 실제』, 김진호·신인순·김옥순 역, 학지사.
- Comenius, J. A.(2005). 『범 교육학』, 정일웅 역, 그리심.
- David, A.(1987). 『룻기에 나타난 하나님의 섭리』, 고경호·박권섭 역, 풍만.
- Davidman, L.(1994). *Teaching with a Multicultural Perspective*, New York: Longman Publishing Group.
- Duane, E. C.(2010). *Choosing Democracy*, Allyn & Bacon, California State University, Sacramento.
- Duane, E. C.(2012). 『민주주의와 다문화교육』, 김영순·오영훈·이미정·김성영·한광훈·박순덕·정소민·강현민·최보선·김민주 역, 교육과학사.
- Edwin, C.(1982). “Educational Religious Education”, in John Hull eds, *New Directions in Religious Education*, The Falmer Press.
- Glazer, Nathan(2009). 『우리는 이제 모두 다문화인이다』, 서종남·최현미 역, 미래를 소유한 사람들.
- Glock, C(1964). “The role of deprivation in the origin and evolution of religious groups”, *Religion and Social Conflicts*, London: Oxford University Press.
- Grant, C. A. & Sleeter, C. E.(2009). 『다문화교육의 탐구』, 문승호·김영천·정정훈 역, 아카데미프레스.
- LeBar, Lois E.(1980). 『기독교교육의 핵심』, 김수학·정정숙 역, 세종문화사.
- Martiniello, Marco(2002). 『현대사회와 다문화주의』, 윤진 역, 한울.
- Ponterotto, J. G. & Burkard, A. & Rieger, B. P.(1995). “Development and Initial Validation of the Quick Discrimination Index(QDI)”,

- Educational and Psychological Measurement*, 52(2), 94-106.
- Sacks, Jonathan(2007). 『차이의 존중』, 임재서 역, 말·글·빛냄.
- Sealey, J.(1992). 『종교교육이론』, 강돈구·박진원 역, 서광사.
- Semprini, A.(1997). 『다문화주의: 인문학을 통한 다문화주의의 비판적 해석』, 이산호·김휘택 역, 경진.
- Stalker, P.(2004). 『국제이주』, 김보영 역, 이소출판사.
- Taylor, E. B.(1871). *Primitive Culture*, New York: Harper Torch books.
- Wilkerson, B.(1997). *Multicultural Religious Education*, Birmingham, Alabama: Religious Education Press.
- Zaller, J. R.(1992). *The Nature and Origins of Mass Opinion*, Los Angeles, Cambridge: Cambridge University Press.

### 3. 기타 자료

#### □ 성서 및 교계 자료

- 대한성서공회(2009). 『(개역개정)성서』, 아가페.
- 기독교대한 성결교회(2007). 『헌법』, 2007.

#### □ 정부 보고서

- 문화 체육 관광부(2012). 『한국의 종교 현황』, 새 성균계획, 3-9.
- 법무부(2013). 『출입국·외국인 정책 통계 월보』, 2013년 10월.

#### □ 신문 기사

- 「2013년 기독교 인구 23억 5400만명 1위」, 『국민일보』, 2013년 1월 24일자.
- 「다문화가정 포기하면 한국교회의 미래는 없다」, 『기독교연합 신문』, 2011년 5월 8일자.
- 「한국 성 평등 바닥권... 136개국 중 111위」, 『연합뉴스』, 2013년 10월 26일자.

<부록 1> 설문지

## 한국 개신교 목사의 다문화교육에 관한 인식 조사

본 설문지는 다문화교육의 내용과 다문화인(이주근로자, 결혼이주자, 북한이탈주민 등)에 대한 한국 교회 목사의 인식을 알아보기 위한 기초 조사 연구를 위한 것입니다. 여기에 맞거나 틀린 답은 없습니다. 목사님의 생각을 있는 그대로 표해 주시면 대단히 감사하겠습니다. 또한 목사님의 답변은 철저히 비밀이 보장됨을 알려 드립니다. 귀중한 연구 자료로 사용하겠습니다.

2011. 10

인하대학교 교육연구소 인천 다문화 교육센터

연구원 : 김 성 영 (신서교회 담임목사)

(인하대학교 대학원 다문화교육 전공 박사과정)

연락처: 010-5667-0691. email: kimsy1006@naver.com

아래 사항은 목사님의 개인 배경에 관한 문항입니다.  
해당 번호에 √표 하여 주십시오.

1. 교 회 명 : \_\_\_\_\_
2. 성        별 : 남성             여성
3. 지        역 : 서울             경기             인천
4. 나        이 : 30대             40대             50대             60대             70대
5. 학        력 : 학사             석사             박사
6. 학 부 전 공 : 일반대             신학대
7. 대학원 전공 : 조직             실천             역사             성서             기타
8. 직        책 : 부목사                             담임목사
9. 목 회 기 간 : 5년             10년             20년             30년             40년
10. 교 회 규 모 : 100명 이내             200명 이내             300명 이내   
                  500명 이내             1000명 이내             1000명 이상

다음은 다문화교육에 대한 인식을 알아보기 위한 문항들입니다.  
가장 적절하다고 생각되는 해당 번호에 V 표 하여 주십시오.

번호	문항내용	전혀아니다	아니다	보통이다	그렇다	아주그렇다
다문화교육 기본 인식	11 모든 인간은 피부색, 성별에 관계없이 평등해야 한다.	①	②	③	④	⑤
	12 모든 나라의 문화에 대해 수용하고 존중하려고 노력한다.	①	②	③	④	⑤
	13 우리 문화에 대한 자긍심과 정체성 확립에 힘쓴다.	①	②	③	④	⑤
	14 이주 노동자, 결혼 이민자, 북한이탈주민과 같은 사람들에 대하여 관심을 갖고 있다.	①	②	③	④	⑤
	15 국제 결혼이나 이주에 대하여 긍정적으로 생각한다.	①	②	③	④	⑤
	16 외국인이 어려움을 당할때 적극적으로 도와주는 편이다.	①	②	③	④	⑤
	17 낯선 문화에 대해 수용적인 자세를 가지는 편이다.	①	②	③	④	⑤
	18 외국인을 대할 때 선입견을 갖고 대하지 않는다.	①	②	③	④	⑤
	19 국제적 사건의 중요성을 인지하고 적극 관심을 갖는다.	①	②	③	④	⑤
	20 다른 문화에 대한 편견과 고정관념을 갖지 않기 위해 노력한다.	①	②	③	④	⑤
다문화교육의 필요성	21 민족에 대한 긍정적인 정체감을 발달시키기 위해 필요하다.	①	②	③	④	⑤
	22 세계화 시대에 필요한 융통성과 개방성을 가진 유능한 인재를 양성하기 위해 필요하다.	①	②	③	④	⑤
	23 통찰력을 키워 자신의 정체성을 명확히 구성하기 위해 필요하다.	①	②	③	④	⑤
	24 다른 문화를 존중할 수 있는 마음을 기르기 위해 필요하다.	①	②	③	④	⑤
	25 인종, 성, 사회적 지위, 장애와 관련없이 모두 평등함을 알게 해 주기 위해 필요하다.	①	②	③	④	⑤
	26 다문화교육은 교회 공동체의 성장과 긍정적 정체성 형성에 유익을 줄 것이다.	①	②	③	④	⑤

다 문 화 교 육 의 목 표	27	다른 나라와 민족, 인종, 성, 종교에 관한 개념을 안다.	①	②	③	④	⑤
	28	성공적인 세계 시민으로 필요한 개방성과 융통성을 길러 준다.	①	②	③	④	⑤
	29	인간은 인종, 성, 장애, 종교, 사회적 지위 등에 관계없이 평등함을 알게 한다.	①	②	③	④	⑤
	30	공동체 속에서 서로를 존중하고 협동하는 역할을 해야 함을 알게 한다.	①	②	③	④	⑤
	31	문화적 다양성과 공통성을 긍정적으로 경험하게 한다.	①	②	③	④	⑤
	32	자기 존중과 다른 인종에 대해 배려하는 태도로 합리적인 사고를 길러 준다.	①	②	③	④	⑤
다 문 화 교 육 의 문 제 점	33	한국 상황에 맞는 다문화교육 프로그램이 부족하다.	①	②	③	④	⑤
	34	다문화교육에 대한 지식이나 이해가 부족하다.	①	②	③	④	⑤
	35	다른 민족, 인종, 문화에 대한 편견, 고정 관념이 있다.	①	②	③	④	⑤
	36	다문화교육에 대한 논의가 부족하다.	①	②	③	④	⑤
	37	다른 문화에 대해 배타적 성향이 있다.	①	②	③	④	⑤
	38	다문화교육에 대한 목사의 인식이 부족하다.	①	②	③	④	⑤

### 개방형 질문지

39. 교회에 다문화인(이주근로자, 결혼이주여성, 북한이탈주민 등)이 있습니까?

40. 다문화교육이 무엇이라고 생각하십니까?

41. 현재 소속 교회에서  
다문화교육 프로그램을 운영하신다면 짧게 소개해 주시기 바랍니다.

42. 교회에서 다문화교육을 성공적으로 수행하기 위해 필요한 것은 무엇일까요 ?

<부록 2> 심층면담 코딩 내용

[Episode 1]

소분류	Q & A	1. 인터뷰 내용(○○○ 전문가)
D	Q	다문화교육에 대한 인구 통계학적 특성 ‘대학원 전공’에 따라 차이가 나타났습니다. 이유가 무엇이라고 생각하십니까 ?
	A	실천신학을 전공한 목사들은 학교에서 설교나 심방, 전도에 대한 과목들을 많이 듣습니다. 현장에서 그쪽으로 관심을 가지고 책도 읽고 공부도 하고 노력합니다. 그러다 보니 다문화교육의 목표나 문제점과 같은 원론적인 부분보다 필요성이나 활성화 방안과 같은 실제적인 것에 더 관심이 많습니다.(전문가 B)
D	Q	다문화교육에 대한 인구 통계학적 특성 ‘직책’에 따라 차이가 나타났습니다. 이유가 무엇이라고 생각하십니까 ?
	A	젊은 목사들은 다문화교육에 대하여 기본적인 지식을 가지고 있어요. 특히 다문화교육이 필요한 것에 대하여 대부분 공감하고 있어요. 저의 센터에 봉사자들이 오는데 대부분 신학 대학교 젊은 친구들입니다. 이들은 다문화인과 다문화교육에 대하여 잘 알고 있어요. 다문화교육이 이해와 존중이라고 말합니다. 한국도 다문화사회로 나아가고 있으며 다문화사회에 필요한 것이 다문화교육이라고 이야기 합니다. 신학생도 다문화교육을 배워야 한다고 말합니다.(전문가 B)
D	Q	다문화교육에 대한 인구 통계학적 특성 ‘학력’에 따라 차이가 나타났습니다. 이유가 무엇이라고 생각하십니까 ?
	A	대학을 졸업한 사람보다 대학원이나 박사를 졸업한 분들이 더 다양한 계층의 다양한 부류의 사람들을 만날 수 있는 많은 기회가 있습니다. 사람이 넓은 지식을 가질 수 있는 방법 가운데 하나가 많은 사람을 만나는 겁니다. ...(중략)... 다양한 사람들을 많이 만나는 가운데 다문화교육에 대한 기본 인식도 넓어졌을 겁니다.(전문가 B)

Q	다문화교육에 대한 인구 통계학적 특성 ‘연령’에 따라 차이가 나타났습니다. 이유가 무엇이라고 생각하십니까 ?
A	<p>목사들을 만나보면 연령이 높을수록 다문화인들이나 다문화교육에 대하여 편견이 있습니다. 다문화인들에 대하여 여성들은 돈 때문에 시집온 여성들이라고 생각합니다. 남성근로자들은 못사는 나라에서 온 못 배운 사람들이라고 생각 합니다. 남성근로자들은 대부분이 이슬람에서 온 사람들입니다. 그러다보니 일부이지만 다문화인들이 한국에 오는 것을 우려하는 목사들도 많이 있습니다. 특히 이슬람이라고 하는 종교가 한국에 들어오는 것을 우려합니다. ...(중략)... 심지어 다문화인들에게 한국 사람들이 역차별 당하고 있다고 생각합니다. 다문화인들은 아직까지 소수인데 한국 사람들 중에도 어려운 사람들이 많은데 다문화인들을 위해 정부가 너무 많은 재정을 사용한다고 생각합니다.(전문가 B)</p>
Q	다문화교육에 대한 인구 통계학적 특성 ‘다문화인 접촉 여부’에 따라 차이가 나타났습니다. 이유가 무엇이라고 생각하십니까 ?
D A	<p>저는 처음부터 다문화인들을 위한 활동을 하려고 한 것이 아닙니다. 제가 목회하는 ○○가 발전하면서 공장들이 많이 세워졌는데 소위 3D 업종이 많다 보니 한국근로자들을 구할 수 없어 이주근로자들을 구하다 보니 자연스럽게 이주근로자들이 많아지게 되었고, 또 결혼하지 못한 총각들이 외국인 여성들과 결혼하기 시작하면서 교회에 다문화인들이 많아지게 되었습니다. ...(중략)... 교회에 한국 교인보다 다문화인들이 많아지면서 다문화인들을 대상으로 목회의 방향이 맞추어지게 되었습니다. 다문화인들과 함께 하면서 그들이 많은 어려움을 당하고 있다는 것을 알게 되었고, 이들을 돕고 보호하고 한국에서 잘 정착하여 살 수 있도록 돕고자하는 마음에서 다문화에 대하여 관심을 가지고 배우게 되었습니다. 목사 마음이 똑 같죠. 다문화인이 있는 교회를 섬기는 목사가 다문화교육의 기본 인식에 대하여 높은 것은 당연한 겁니다.(전문가 B)</p>

## ABSTRACT

# An Integrative Study of the Korea Protestant Ministers' Perception on the Multicultural Education

**Seong-Young Kim**

Ph. D. Dissertation

Directed by Prof. **Young-Soon Kim**

Dept. of Multicultural Education

Inha University

This study was started under the condition that as Korea is getting multicultural & multiple religious society, it is necessary to be carried out the multicultural education for ministers.

This study was practiced in order to provide basic database for conducting multicultural education to ministers by analyzing the perceptions on multicultural education through surveys and in-depth interviews.

For the Korean society to move forward a multicultural society, it is necessary to perceive the values of racial, ethnic, cultural and religious diversities. Furthermore, we will have to learn the virtue of tolerance and equality to live together with people from diverse racial, ethnic, cultural and religious backgrounds. The values of diversity, respect and understanding are the values that are to be realized in a multicultural

society. In order to fulfill such values, the role of religion is important. It may be hard to approach the matter from a religious view, since religion has the fundamental property of absolute conviction. It is certain that religion should take over the role of resolving the conflicts that happen within a multicultural society rather than be the cause of them. This is why it is desperately necessary for the ministers to be concerned about having which perception toward a multicultural society.

This study conducted a survey and in-depth interview of ministers within the metropolitan area about what they have in mind toward the contents of multicultural education. This research used the explanatory design method of Creswell & Plano Clark's model of integrative study. The explanatory design method divides the research into two steps: in the first step, quantitative data is collected and in the second step, qualitative data that can explain the collected data of the first step is utilized. The results of the 'integrative study of Korean protestant ministers' perception on multicultural education' are as follows:

First, the results are that although their perception of multicultural education turned out to be higher than that of normal citizens or teachers, there are still some parts that need to be improved through multicultural education.

Second, the perception and attitude of ministers toward multicultural education differs according to demographic characteristics of sex ratio, graduate school major, academic level, job, age, and existence of surrounding multicultural people.

Third, as for the research about the contents of multicultural education, there was a considerably high level of cognition. However, some ministers still acted exclusively against such contents, retaining prejudice and discrimination. For example, although the perception that people should be treated equally regardless of skin color and sex seemed to be high, there was a great disparity in the sex ratio of

ministers and their attitudes showed duplex recognition toward multicultural people. Therefore, there needs to be improvement in the recognition of ministers toward multicultural education.

Fourth, some protestant ministers turned out to have inappropriate awareness of the knowledge and core value of multicultural education. As shown in the survey, 191 ministers (70.7%) seemed to lack awareness of multicultural education. The in-depth interviews also show the deficiency of ministers' knowledge and understanding of multicultural education. There exists prejudice and bias toward specific ethnic groups, races and cultures that have another religion, considering the fact that the Protestant Church serves only one God. Therefore, an effort should be made so that multicultural education will be performed for pastors, who are the ones to live in harmony together with multicultural people, while retaining the absolute value of Protestantism.

Fifth, there needs to be an improvement in recognition that multicultural education is essential for ministers to attain the necessary qualifications and moreover, that it is the needs of times for raising multicultural consciousness. As Banks (2008) says in his curriculum, there needs to be revolution in the educational process through a transformative, social action rather than a contributive, additive approach in order to transform the awareness of ministers and devotees. Multicultural education teaches the perceptions that cultures from different ethnic groups, gender, class, language and religion have equal values, putting an emphasis on people's mutual understanding and equal relationships.

**key words:** minister, religion, religion education, multicultural religion education, multicultural education, teacher, perception, multicultural person