

이주배경 학생 밀집에 따른 교사의 어려움: 학교장의 문화감응적 교수리더십의 조절효과*

The moderating effect of the principal's culturally responsive leadership on teachers' perceived challenges in culturally diverse schools

이 은 지(한양대학교 석사)
함 승 환(한양대학교 교수)**

요 약

국내 이주민 밀집지역 소재 학교라는 특수한 사회문화적 맥락 속에서 교사는 다양한 형태의 어려움을 경험한다. 본 연구는 특히 학습지도의 어려움에 초점을 두고 이러한 어려움이 학교장의 효과적인 문화감응적 교수리더십에 의해 경감될 수 있을 가능성에 주목하였다. 서울과 경기의 이주민 밀집지역 학교 교사로부터 수집된 자료를 바탕으로 관련 분석이 진행되었다. 분석 결과, 학교에 이주배경 학생이 높은 비율로 재학할수록 교사가 경험하는 학습지도의 어려움도 커지는 경향이 확인되었다. 하지만 이러한 정적 관계는 학교 간 편차를 보였는데, 학교장의 문화감응적 교수리더십이 높은 수준에서 발휘되는 학교일수록 그 관계가 덜 뚜렷하게 나타났다. 이는 학교 내 학생 구성의 다양성 증대에 따른 불확실성 증폭이 반드시 교사의 어려움 증가로 직결되는 것은 아니라는 점을 시사한다. 이주민 밀집지역 소재 학교에서 교사가 당면하게 되는 추가적인 불확실성이 교사가 체감하는 어려움의 증가로 이어지는 정도는 학교장의 리더십 변수에 의해 일부 조절될 수 있는 것으로 보인다.

주제어 : 이주배경 학생, 이주민 밀집지역 학교, 문화감응적 교수리더십, 교수 불확실성 관리

* 본고는 제1저자의 석사학위 논문을 대폭 수정·보완한 것이다. 이 연구는 2017년도 정부(교육부)의 재원으로 한국연구재단의 지원을 받아 수행되었다(NRF-2017S1A3A2065967). 본 논문의 초고에 대해 비판적이고 건설적인 코멘트를 제공해 주신 익명의 심사자께 감사드린다.

** 교신저자: hamseunghwan@gmail.com

*** 원고접수(18.07.31). 심사(18.09.01). 수정완료(18.09.27)

I. 서론

국내에서도 최근 거주지 분리 현상을 동반한 이주민 밀집지역이 다수 등장하고 있으며(박윤환, 2011; 박효민, 김석호, 이상립, 2016), 이는 이들 지역 내 학교의 학생 구성 변화에도 영향을 미치고 있다. 특히 수도권을 중심으로 특정 지역에서 이주민 밀집화가 지속적으로 진행되고 있는 현상은 이들 지역 내 학교에 이주배경 학생 비율이 꾸준히 높아질 것이라는 예측을 가능하게 한다. 이주민 밀집지역 소재 학교의 경우 이주배경 학생을 대상으로 한 각종 지원 프로그램이 운영되고 있는 경우가 많아, 이주배경 학생이 이들 지역으로 빠르게 유인되는 현상도 보고된 바 있다(박철희, 박주형, 김왕준, 2016; 함승환 외, 2017).

미국과 캐나다 등 대표적인 이주민 유입 국가의 경우, 일부 도심 지역을 중심으로 인종·민족적 소수집단 주민이 밀집하여 거주하곤 하는데, 이들 지역의 학교는 타 지역에 비해 대체로 낮은 학업성취도와 높은 중도이탈률 등의 경향을 보이는 것으로 알려져 있다(Gregory, Skiba, & Noguera, 2010; Orfield, Frankenberg, & Lee, 2002). 국내에서도 서울과 경기 등의 일부 지역에 이주민 밀집지역이 형성되고 있으며(행정자치부, 2017), 이들 지역 내 학교는 타 지역 학교 대비 다양한 형태의 교육격차를 드러내고 있다(송효준, 김두섭, 함승환, 2018; 양정은, 함승환, 2018). 또한 이주민 밀집지역의 일부 학부모들이 자녀의 학력저하를 우려하여 타 지역으로 전출하는 현상이나, 교사들이 학생과의 언어·문화적 차이로 인해 어려움을 겪고 있는 상황 등, 이들 지역의 교육 관련 우려의 목소리가 언론을 통해서도 보도되고 있다(김주영, 2017; 송민섭, 김주영, 2017; 유대근, 2017).

이처럼 이주민 밀집지역 학교는 다양한 도전에 직면해 있으며, 이는 학교 조직의 핵심 활동인 교수-학습 측면에 있어서도 예외가 아니다. 교사의 교수활동은 그 자체로 복잡하고 불확실한 작업이다(Floden & Buchmann, 1993; Labaree, 2000). 이주배경 학생의 증가로 인한 학교 내 문화적 다양성 증가는 교수활동 상의 불확실성을 가중하는 요소로 기능할 개연성이 크다(함승환, 2011; Rowan, Raudenbush, & Cheong, 1993). 이와 같은 불확실성 증대는 종종 교사로 하여금 교수 상황에서의 어려움과 그에 따른 피로감을 가중한다(Campbell, 2007; Helsing, 2007). 국내에서도 이주배경 학생의 증가에 따른 교사의 어려움에 대해 연구가 진행되어 왔다(이현주, 2014; 조영달, 박윤경, 성경희, 이소연, 박하나, 2010). 그러나 이주민 밀집지역 학교라는 특수한 사회문화적 맥락 속에서 교사가 겪는 어려움의 성격을 이해하고자 한 연구는 소수이며, 교사의 이러한 어려움을 효과적으로 경감하기 위해 어떠한 노력이 필요한지에 대한 체계적 연구는 더욱 부족한 상황이다.

이 연구는 먼저 이주민 밀집지역 학교의 이주배경 학생 비율과 교사가 체감하는 학습지도의 어려움 간에 상관성이 실제로 존재하는지, 만약 존재한다면 그 수준은 어느 정도인지를 실증적으로 확인하고자 한다. 교사는 이주배경 학생을 지도할 때 이들의 언어·문화적 다양성과 학업 준비도 편차 등을 고려해야 하는 상황 속에서 다양한 어려움을 겪는 것으로 보고된다(김영순, 이미정, 민기연, 2014; 남부현, 장숙경, 2016; 황매향, 고흥월, 김진영, 2010). 특히, 국가교육과정 성취기준 달성이라는 책무성이 교사에게 높은 수준으로 요구되는 상황에서 언어·문화적 배경이 다양한 학생을 지도하는 것은 교사에게 큰 도전이 될 수 있다(이은지, 김세현, 함승환, 이현주, 2018; Sleeter, 2005).

이러한 어려움을 경감하기 위해서는 무엇보다 교사의 전문성 신장이 중요하다는 논의가 진행되어 왔다(구하라, 차윤경, 모경환, 2018; Brown, 2007; Voltz, Brazil, & Scott, 2003). 이는 교사가 높은 수준의 다문화적 역량을 갖추게 되면, 당면한 어려움에 더욱 효과적이고 능동적으로 대처할 수 있을 것이라는 관점에 기초한다. 이는 매우 유용한 실천적 함의를 제공하지만, 이러한 관점이 학교 조직에 대한 사회체제적 관점과 결합되지 않을 경우 자칫 교사가 겪는 어려움을 교사 '개인의 문제'로 축소하여 이해하도록 유도할 가능성이 있다(Meyer & Rowan, 2007; Scott & Davis, 2014). 이주민 밀집지역 학교 교사가 겪는 어려움은 한편으로는 교사 개인이 능동적으로 해결해야 할 문제이면서도, 다른 한편으로는 조직으로서의 학교가 그러한 능동적 노력이 촉진되도록 제반 조건을 제대로 갖추고 있는가의 문제이기도 하다(Dimmock & Walker, 2005; Ginsberg & Wlodkowski, 2000).

이러한 면에서, 이 연구는 이주민 밀집지역 학교 교사가 느끼는 어려움의 경감에 기여할 수 있는 중요한 요인으로 학교장의 문화감응적 교수리더십을 조명하고자 한다. 학교장의 문화감응적 교수리더십은 학교의 변화된 인구학적 구성에 교사가 효과적으로 대응하도록 하는 데 중요한 역할을 할 수 있다(Khalifa, Gooden, & Davis, 2016; Lopez, 2015; Madhlangobe & Gordon, 2012). 학교장은 교사가 지닌 신념, 태도, 교수방법 등을 상황에 맞게 유연하게 변화시키는 데 도움을 줄 수 있으며, 나아가 다문화 친화적인 학교 풍토를 조성하는 데 크게 기여할 수 있다(함승환, 2018; Ainscow & Sandill, 2010; Minkos et al., 2017).

요컨대, 이 연구는 이주민 밀집지역 학교에서 교사가 겪는 어려움과 관련하여, 그 개선 가능성이 교사 개인의 특성 측면에서만 모색되어야 하는가라는 질문에서 출발하여, 교사의 어려움이 학교 조직 단위 요인의 함수로도 이해되어야 할 필요성을 제기한다. 그 중에서도 본 연구는 특히 학교장의 리더십 측면에 주목하고, 학교장 리더십이 교사가 경험하는 증폭된 불확실성을 효과적으로 관리하는 데 일정한 기여를 할 가능성을 실증적으로 검토하고

자 한다. 국내 이주배경 학생의 지속적 증가 추세 속에서 향후 교사가 마주하게 될 다양한 도전과 과제를 고려할 때, 이 연구는 학교 조직의 문화감응성 제고를 위한 유용한 함의를 제공할 수 있을 것으로 기대된다.

II. 이론적 배경

이 연구는 학교 내 이주배경 학생 비율이 높을 때 교사가 체감하는 학습지도의 어려움도 커지는지, 만약 그렇다면 이러한 영향이 학교장의 문화감응적 교수리더십 발휘에 의해 경감될 수 있는지를 살펴보기 위한 것이다. 이들 두 가지 연구문제는 각각 다음 두 가지 관점에 기초하고 있다. 첫째, 교내 학생 구성의 다양성 증가는 교사의 '교수 불확실성'(instructional uncertainty)을 증가시킨다는 관점이다. 이주배경 학생 비율의 상승으로 인한 교수 불확실성의 증가는 교사로 하여금 교수활동 상의 '일상화된 실천'(routinized practices)에 변화를 요구하게 하며, 교사가 미처 예측하지 못했거나 새롭게 예외를 두어야 할 다양한 상황과 마주하게 함으로써, 결과적으로 교사가 경험하게 되는 어려움의 수준을 높일 개연성이 크다. 둘째, 학교장은 교사가 이러한 불확실성에 보다 효과적으로 대처할 수 있도록 여건을 조성함으로써 '불확실성 관리'(uncertainty management) 조력자로서의 역할을 할 수 있다는 관점이다. 교사가 경험하는 어려움은 학교장의 리더십에 따라 그 체감도가 다를 수 있다. 효과적인 교수리더십을 발휘하는 학교장은 교사로 하여금 교수활동 상의 불확실성을 단순히 회피하거나 무시하기보다 이를 적절히 관리할 수 있도록 돕는 역할을 할 수 있다. 특히, 이주배경 학생 비율이 높은 학교에서 학교장의 리더십이 '문화감응적'(culturally responsive) 방식으로 발휘될 경우, 이는 학교 전반의 다문화 친화성 제고에 기여함으로써, 결과적으로 교사가 느끼는 어려움을 일부 경감할 가능성이 있다. 아래에서는 이들 두 관점을 각각 개괄한 후, 그에 기초하여 구체적 가설을 도출하고자 한다.

1. 학생 구성의 다양성 증가와 교수 불확실성의 증대

모든 학교는 각기 나름의 구체적 맥락을 지니며, 그 속에서 다양한 형태의 도전과 과제를 교사에게 안겨준다. 이주민 밀집지역 소재 학교에 근무하는 교사는 학교 울타리 안팎의 맥락적 특수성으로 인해 다양한 부가적인 도전과 과제에 추가로 노출된다(이은지 외,

2018). 국내 이주민 밀집지역이 대체로 타 지역에 비해 높은 지역 낙후도를 보이는 등 사회문화적 특수성을 지니고 있는 현실은 이들 지역 내 학교에도 여러 측면에서 영향을 미치고 있을 가능성이 크다. 단적으로, 이주민 밀집도가 높은 지역일수록 이주배경 학생과 비이주배경 학생 모두 학업성취도가 뚜렷하게 낮아지는 경향이 있다는 점은 이들 지역의 교육적 취약성을 여실히 보여준다(송효준 외, 2018).

이주배경 학생 밀집에 따른 교사의 어려움 가중은 학습지도 등 교수활동 영역에서 특히 두드러진다. 이는 교사의 교수활동이 높은 수준의 불확실성을 띠는 복잡한 활동이라는 점과 관련된다(Labaree, 2000; Munthe, 2003). 모든 맥락에서 보편적으로 효과적인 교수활동 양식은 없으며, 특정 맥락 내에서 효과적이라고 간주되는 교수활동 양식조차도 모든 학생에게 동일한 효과를 불러오지는 않는다. 교수활동은 구체적인 학교 및 교실 상황 속에서 전개되는 맥락의존적 활동으로서, 학생 구성의 이질성이 클 경우, 이는 교사의 즉각적 판단과 대응을 필요로 하는 상황이 더 다양하고 빈번하게 발생할 개연성을 높인다. 다양한 학생이 공존하는 교실 상황 속에서 교수활동의 역동이 끊임없이 유연하게 조율되어야 하는 것이다(Kennedy, 2005; Shulman, 2004).

학교 내 학생 구성의 다양성 증가는 교수활동 상에서 교사가 체감하는 불확실성 수준을 높일 개연성이 크다(함승환, 2011; Cha & Ham, 2012; Rowan et al., 1993). 이주배경 학생의 증가 등으로 인한 교수 불확실성 증대는 교수 상황 속에서 교사가 예기치 못한 장면들의 전개가 빈번해지는 것과 관련된다. 예컨대, 교사와 학생 간의 언어·문화적 차이로 인해 교사는 학생의 학습 과정과 성과를 정확히 진단하기 어려울 수 있다(Gort & Glenn, 2010; Hosp & Reschly, 2004). 또한 학교 내 학생 구성의 인구학적 다양성 증대는 교사가 자신이 그간 사용해 온 익숙한 교수방법에도 변화를 요구할 수 있으며, 이는 교사에게 중대한 도전으로 인식될 수 있다(Weinstein, Tomlinson-Clarke & Curran, 2004).

특히, 국가교육과정 성취기준 달성이라는 책무성은 다수의 이주배경 학생을 지도하는 교사에게는 큰 도전으로 다가온다. 성취기준을 성공적으로 달성하는 것은 교사에게 공식적으로 주어진 핵심적 과업이지만, 이주민 밀집지역 학교에서는 이러한 외적인 성취기준과 학교 내적인 요구나 여건 사이에 뚜렷한 간극이 존재하는 경우가 많다(이은지 외, 2018). 이들 교사는 학생의 다양성에 대한 섬세한 고려를 통해 '문화감응적' 교수활동을 실천하도록 요구받고, 이에 대한 전문성 개발 프로그램 참여 기회도 제공받곤 한다(김종훈, 조영철, 2018). 하지만 프로그램의 질적 편차로 인해, 많은 경우 '다양성에 대한 일회적 처방'에 그치는 것이 현실이다(Nieto & Bode, 2011). 최근의 한 설문조사에서도, 교사들은 다문화교육 관련 연수 프로그램이 학교현장에 더욱 실질적인 도움을 제공할 수 있는 방식으로 그 내

용과 구성 면에서 질적 개선이 필요하다고 인식했다(차윤경 외, 2015).

나아가, 교사 개인이 추가적인 전문성 계발을 통해 그러한 어려움에 효과적으로 대응할 수 있는 정도에는 일정한 한계가 있는 것이 현실이다. 학생 구성의 인구학적 변화로 인해 교사가 겪게 되는 새로운 형태의 어려움은 많은 경우 그 원인이 학교 울타리 밖에 존재하는 가정 및 지역사회 등의 요인과의 밀접하게 맞닿아 있기 때문이다(양경은, 차윤경, 함승환, 2015; 이은지 외, 2018). 교사가 피부로 느끼는 어려움의 기저에는 교사 개인이 학교나 교실 내에서 기울이는 노력만으로는 근본적으로 해결할 수 없는 문제가 존재할 개연성이 높다. 이는 대체로 높은 수준의 지역적 낙후도를 특징으로 하는 국내 이주민 밀집지역의 맥락에서 더더욱 그러하다. 이주민 밀집도가 높은 지역의 경우 지역사회의 부정적 '주변효과'로 인해 학생들의 교육적 취약성이 전반적으로 높은 편이며(송효준 외, 2018), 이는 이들 지역 교사가 겪는 어려움의 가중과 밀접하게 관련된다.

이러한 불확실성 증대는 그 자체로 반드시 부정적인 것은 아니다. 교수활동 자체가 본질적으로 다양한 불확실성을 내포하고 있을 뿐만 아니라, 불확실성의 증대는 그것이 어떻게 해석되고 관리되느냐에 따라 교수활동의 역동에 긍정적으로 작용할 수도 있고 반대로 부정적으로 작용할 수도 있다(Floden & Buchmann, 1993; Helsing, 2007). 학교 내 이주배경 학생의 증가 역시 관점이나 여건에 따라 학교에 새로운 변화를 가져올 수 있는 기회로 인식될 수도 있고 학교에 도전을 안겨주는 어려운 문제로 인식될 수도 있다. 이는 불확실성의 증대가 반드시 어려움의 증가를 의미하는 것은 아님을 뜻한다. 다음 절에서는 불확실성과 어려움 간의 이러한 가변적 관계가 학교장 리더십 변수에 의해 일부 조절될 수 있을 가능성을 조망한다.

2. 학교장의 문화감응적 교수리더십과 교수 불확실성 관리

학교장의 핵심 과업은 학교 조직의 '기술적 중핵'인 교수-학습 활동을 효과적이고 체계적으로 지원하는 것이다(이윤식, 2002; 이인수, 윤기현, 2017). 학교장의 교수리더십은 교사들로 하여금 자신과 동료의 교수활동에 대해 반성적으로 성찰하고 나아가 전문적으로 성장할 수 있도록 촉진하는 일련의 지원 행위로 구성된다(Blase & Blase, 1999; Hallinger, 2007; Heck, 1992; Reitzug, 1997). 이러한 지원 행위의 대표적 형태로는 학교가 추구해야 할 공동의 목표를 설정·달성하기 위해 교사와 효과적으로 소통하는 것, 교육과정과 교수활동의 개선 노력을 촉진하는 것, 교사의 전문성 계발을 독려하는 것, 협력적이며 민주적인 학교

공동체를 구축하는 것 등이 포함된다. 이들 모두는 직·간접적으로 교사의 교수활동을 지원하거나 개선함으로써 궁극적으로는 학생의 학습활동에 긍정적으로 기여하기 위한 것이다.

교사의 교수활동이 맥락의존성을 동반한 활동이듯이, 학교장의 교수리더십 역시 각 학교가 처한 구체적 상황 속에서 전개되는 사회적 상호작용 과정이다(이낙중, 2002; 함승환 외, 2015; Ham, Duyar, & Gumus, 2015). 유능한 학교장은 교수-학습 활동이 각 학교의 특수한 조건 속에서 전개되는 고도로 맥락화된 활동이라는 점을 간과하지 않는다. 이주민 밀집지역 학교의 경우 타 지역 학교에 비해 이주배경 학생 비율이 높고 학생들은 특수한 교육적 요구를 지니는 경우가 많다. 학교장의 교수리더십 역시 이러한 특수성을 적절하고 세심하게 반영하는 방식으로 발휘될 때 그 효과성을 더욱 확실히 기대할 수 있을 것이다.

즉, 학교장의 문화감응적 교수리더십이 중요한 것이다. 이는 학생들의 언어·문화적 다양성을 충분히 고려하고 이를 포용하는 방식으로 학교장의 교수리더십이 발현되는 것을 뜻하며, 달리 말하면, 학교장의 교수리더십이 '문화감응성'을 동반하는 형태로 발휘되는 것을 의미한다(Dimmock & Walker, 2005; Khalifa et al., 2016; Madhlangobe & Gordon, 2012). 학교장이 문화감응적 교수리더로서 효과적으로 역할을 수행한다는 것은 교사로 하여금 자신의 교수-학습 활동의 형식을 개선할 수 있도록 촉진함으로써 다양한 학생들이 함께 학업적 성공을 거둘 수 있도록 하는 것을 의미한다. 이는 구체적으로, 학교 내 교사들이 높은 수준의 문화감응성을 꾸준히 유지할 수 있도록 독려하고, 학교 자원과 교육과정을 문화감응적 형태로 개선하며, 교사의 문화감응적 교수활동에 긴밀하게 도움을 제공하고, 교사에게 관련 전문성 개발 활동의 기회를 제공하는 것 등을 의미한다.

이러한 문화감응적 교수리더십은 다양한 배경의 학생들에게 공평하고 유의미한 학습 참여의 기회를 제공함으로써 모두가 성공적인 학습경험을 할 수 있는 학교 환경을 조성하는 것을 목표로 한다(Lopez, 2015; Minkos et al., 2017; Riehl, 2000). 국내에서도 학교장의 문화감응적 교수리더십이 학교 조직의 다문화 친화성 제고에 중요한 변수로 작용한다는 점이 실증적으로 뒷받침된 바 있다(함승환, 2018). 학교장이 학교 체제 전반에 미치는 큰 영향력을 고려할 때, 문화감응적인 교수리더십이 높은 정도로 발현되는 학교일수록 학교 환경 전반이 다문화 친화적으로 구성되어 있을 가능성을 예상할 수 있다. 학교의 다문화 친화성이 제고되기 위해서는 반드시 이와 관련한 “비전을 지닌 변혁 지향적인 교육 지도자들이 필요”(Banks, 2016, p. 188)하며, 단위 학교의 최고 리더인 학교장은 이러한 학교 개선의 촉진자로서 중요한 역할을 담당한다.

교사의 교수활동이 본질적으로 불확실성을 동반하는 활동임을 고려할 때, 훌륭한 학교 리더란 교사로 하여금 그러한 불확실성을 효과적으로 관리하도록 지원하는 리더이다(Ham

& Kim, 2015; Ham, Kim, & Kim, 2018). 학생 구성의 변화로 인한 교수 상황에서의 불확실성 증가는 교사가 지닌 기존 신념과의 불일치나 경험의 부족 등으로 교사에게 가중된 어려움을 안겨줄 수 있다. 이때 학교장은 교사가 그러한 불확실성을 정확히 인식하고 적절한 의사결정을 내리는 데 직·간접적인 도움을 제공할 수 있다(Klar & Brewer, 2013; Madsen & Mabokela, 2014). 교수활동 측면에서도 학교장은 교사가 자신에게 익숙한 교수방법을 고수하기보다는 새로운 환경 맥락에 맞게 교수방법을 지속적으로 개선하도록 촉진하는 역할을 함으로써, 교사가 교수활동 상의 불확실성을 보다 효과적으로 관리하고 결과적으로 어려움의 체감도를 낮추도록 하는 데 기여할 수 있다.

이주배경 학생이 높은 비율을 차지하는 학교에서, 학교장은 교사의 교수활동에 동반되는 추가적인 불확실성 요소가 어떤 것들인지를 섬세하게 파악하고, 그것이 교수·학습 과정에 어떤 영향을 미치는지 진단하기 위해 노력을 기울여야 한다. 이는 다양한 언어·문화적 자원과 관점에 대한 포용적이며 유연한 접근에 기초한 교수활동이 더 이상 특별한 활동이 아닌 일상적 활동으로 정례화 되기 위해 반드시 충족되어야 할 전제조건이다. 이러한 조건이 충족될 때, 교사는 교수활동 상의 불확실성을 보다 효과적으로 관리할 수 있으며, 결과적으로 교사가 체감하는 어려움은 그만큼 줄어들 수 있다.

3. 연구 가설

위의 이론적 배경에 기초하여 두 개의 연구 가설이 제시되었다. 먼저, 학교 내 학생 구성의 언어·문화적 특수성은 대체로 교사가 경험하는 교수 불확실성을 증가시키는 맥락 요소로 기능하게 된다. 이는 교사가 학생을 지도하는 데 따르는 어려움을 증가시킬 개연성이 크다. 따라서 다음과 같은 첫 번째 가설이 도출되었다.

가설 1. 이주배경 학생 비율이 높은 학교일수록 교사가 체감하는 학습지도의 어려움이 클 것이다.

한편, 학교장은 문화감응적 교수리더십을 발휘하여 학교 전반의 다문화 친화성을 개선하는 데 기여할 수 있다. 이러한 리더십이 높은 수준으로 발휘되는 학교에서, 교사는 학생의 언어·문화적 특수성으로 인해 발생하는 불확실성을 보다 효과적으로 관리할 수 있을 것이다. 따라서 다음의 두 번째 가설이 도출되었다.

가설 2. 학교의 이주배경 학생 비율이 교사의 어려움에 미치는 정적 효과는 학교장의 문화감응적 교수리더십이 높게 발휘될수록 작아질 것이다.

Ⅲ. 자료 및 분석

1. 자료

이 연구에서 분석을 위해 활용된 자료는 2017년 수행된 교육부 정책연구과제인 ‘다문화 학생 밀집지역의 교육력 제고를 위한 정책 연구’ 자료 중 일부이다(함승환 외, 2017). 해당 연구는 서울과 경기 지역의 기초자치단체를 외국인주민 비율에 따라 권역화하고, 권역별로 학교를 표집한 후, 학교별로 2개 학급 학생 전원과 교사 약 10명으로부터 각각 학생 및 교사 대상 설문 자료를 수집하였다. 서울시 교육청 및 경기도 교육청의 도움으로, 총 46개 학교로부터 학생 1,700여명과 교사 470여명의 자료가 수집되었다. 이 가운데 본 연구는 교사 자료를 활용하였으며, 또한 연구의 목적에 맞게 이주민 비밀집지역(외국인주민 비율 5% 미만 지역) 소재 학교에서 수집된 자료는 분석에서 제외하였다. 결과적으로 32개교 325명의 교사로부터 수집된 자료가 본 연구의 분석에 활용되었다.

이 자료는 전국 단위로 수집된 자료가 아니라는 점에서 한계점이 있다. 그러나 이주민 밀집지역 대부분이 수도권 지역에 집중되어 있다는 점을 고려할 때, 본 연구의 목적과 관련하여 이 자료는 중요한 가치를 지닌다. 또한 본 연구의 분석에 포함된 자료의 규모가 정교한 분석을 진행하기에는 다소 작다는 점 역시 이 연구의 한계가 분명하다. 하지만 이주민 밀집지역 학교 교사만을 대상으로 대규모 자료를 수집하는 데는 현실적으로 많은 어려움이 있다는 점을 고려할 때, 이 연구가 나름의 의미 있는 시도로서 향후 후속연구를 촉발하는 데 기여할 것으로 기대된다.

2. 변수

이 연구의 종속변수는 교사가 느끼는 학습지도의 어려움이며, 주요 독립변수는 학교의 이주배경 학생 비율이다. 학교장의 문화감응적 교수리더십은 이들 두 변수 간의 관계를 조절하는 변수로 회귀모형에 투입되었다. 그밖에, 교사 수준 변수로서 교사의 성별, 교직 경

력, 전문성 계발 활동 경험, 다문화 관련 업무 수행, 다문화적 교수효능감이 통제되었으며, 학교 수준 변수로서 학교급, 학교의 사회경제적 수준이 통제되었다. 각 변수의 기술통계치는 <표 III-1>에 제시된 바와 같다.

<표 III-1> 각 변수에 대한 기술통계치

	평균	표준편차	최솟값	최댓값
학교 수준 (n=32)				
학교급				
초등학교*	0.50	...	0.00	1.00
중학교*	0.50	...	0.00	1.00
학교의 사회경제적 수준	1.97	0.44	1.10	2.91
이주배경 학생 비율	18.80	17.03	1.36	66.30
학교장의 문화감응적 교수리더십	3.20	0.34	2.52	3.75
교사 수준 (n=325)				
학습지도의 어려움	3.09	0.81	1.00	4.00
성별				
여교사*	0.68	...	0.00	1.00
남교사*	0.32	...	0.00	1.00
교직 경력				
10년 미만*	0.38	...	0.00	1.00
20년 미만*	0.35	...	0.00	1.00
20년 이상*	0.27	...	0.00	1.00
전문성 계발 활동 경험				
연수 워크숍 참석*	0.54	...	0.00	1.00
전문적 공동체 참여*	0.21	...	0.00	1.00
다문화 관련 업무 수행				
다문화업무 담당*	0.14	...	0.00	1.00
다문화업무 일부 관여*	0.36	...	0.00	1.00
다문화업무 관여 안함*	0.50	...	0.00	1.00
다문화적 교수효능감	3.25	0.48	2.00	4.00

주) 별표(*) 처리된 변수는 더미변수이므로 평균은 비율로 해석되어야 함.

가. 종속변수

이 연구의 종속변수인 교사의 '학습지도의 어려움'은 "재직하고 계신 학교에서 다문화가

정 학생 지도에 따르는 어려움과 관련하여 다음 각 항목에 대해 어느 정도로 동의하십니까?"라는 문항에 대한 교사의 응답에 기초한 것이다. 변수 구성을 위해, "낮은 학업 준비도로 인해 학습지도에 어려움이 있다"와 "언어적 제약으로 인해 교과 내용 전달에 어려움이 있다"의 두 항목에 교사가 동의한 정도의 평균이 사용되었다. 각 항목에 대해 교사는 "전혀 그렇지 않다"(=1)부터 "매우 그렇다"(=4)까지의 범위 내에서 응답할 수 있었다. 이들 2개의 항목에 대한 주성분 분석 결과, 고유치 1.0 이상의 요인은 1개였으며, 이 요인의 고유치는 1.63으로서 총 변량의 81%를 차지했다. 신뢰도 계수(Cronbach's α)는 0.82로 높게 나타났다.

나. 독립변수

이 연구의 주요 독립변수인 '이주배경 학생 비율'은 "재직하고 계시는 학교의 다문화 가정 학생 비율은 대략적으로 몇 %입니까?"라는 문항에 대한 교사의 응답에 기초한 것이다. 교사는 이 질문에 대하여 구체적인 수치를 직접 기입하도록 요청받았으며, 각 학교별로 설문문에 응답한 모든 교사들(약 10명)의 응답치 평균값을 그 학교의 이주배경 학생 비율로 간주하였다. 이 값은 이주배경 학생의 실제 비율과는 다소 차이가 있을 수 있다는 점에서 자료의 한계가 있으나, 학교별로 다수의 교사가 응답한 값을 토대로 추정한 값이라는 점에서 본 연구진은 실제 비율과 매우 근접할 것으로 보았다.

다. 조절변수

이 연구의 조절변수는 학교장의 문화감응적 교수리더십으로, "재직하고 계시는 학교의 경영에 관한 문항입니다. 각 항목에 얼마나 동의하십니까?"라는 문항에 대한 교사의 응답에 기초한 것이다. 이 변수는 학교 수준 변수로서, 학교별로 교사가 다음 4개 항목에 대해 동의한 정도의 학교 수준 평균을 그 학교의 학교장 리더십 수준으로 보았다. "학교장은 학교의 교육목표나 개선방향에 학생의 문화적 배경이나 다양성을 반영하기 위해 교사와 의논한다", "학교장은 학생의 문화적 다양성을 고려하기 위한 교사의 수업개선을 지원한다", "학교장은 교사가 수업에서 학생의 문화적·경제적 배경으로 인한 어려움을 겪을 때 도움을 제공한다", "학교장은 다양한 문화적 배경의 학생을 효과적으로 가르치기 위한 전문성 향상 기회에 대해 정보를 제공한다"의 각 항목에 대해 교사는 "전혀 그렇지 않다"(=1)부터 "매우 그렇다"(=4)로 응답할 수 있었다. 회귀분석 모형에서 이 변수와 이주배경 학생 비율 간의 상호작용 항은 각 변수를 Z점수로 변환한 후 둘을 곱한 형태로 투입하였다.

이들 4개의 항목에 대한 주성분 분석 결과, 고유치 1.0 이상의 요인은 1개였으며, 이 요인의 고유치는 3.36으로서 총 변량의 84%를 차지했다. 신뢰도 계수는 0.95로 매우 높았다. 이들 항목의 내용은 학교장의 문화감응적 교수리더십 행위의 대표적 유형들을 포함하는 것이다. 즉, 학교 교육과정이 더욱 문화감응적인 형태가 되도록 교육과정 개선을 촉진하는 것(Sleeter, 2012; Villegas & Lucas, 2002), 이와 연계한 수업개선 지원을 위해 학교장 개인이 혹은 베테랑 교사들과 팀을 이루어 교사들에게 필요한 도움을 제공하는 것(Gardiner & Enomoto, 2006; Madhlangobe & Gordon, 2012), 교사들로 하여금 관련 전문성을 향상시킬 수 있도록 다양한 기회를 만들어 내는 것(Ginsberg & Wlodkowski, 2000; Voltz, Brazil, & Scott, 2003) 등이 문화감응적 교수리더로서 학교장이 보이는 행동 특성에 해당한다(Khalifa et al., 2016).

라. 통제변수

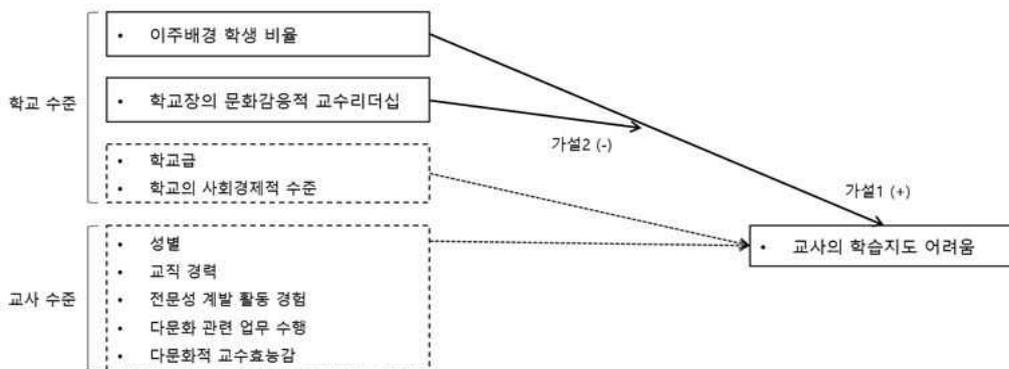
이 연구의 통제변수는 종속변수에 대한 설명력을 가질 수 있을 것으로 추정되는 교사 배경 변수와 학교 특성 변수를 포함한다. 교사 배경 변수로는 성별, 교직 경력, 다문화교육 관련 전문성 계발 활동 경험, 다문화교육 업무 수행의 관여도가 포함되었다. 학교 특성 변수로는 학교급 및 학교의 사회경제적 수준이 고려되었다.

우선, 교사 배경 변수를 살펴보면 다음과 같다. ‘성별’의 경우 여교사를 1, 남교사를 0으로 코딩하였다. ‘교직 경력’은 10년 미만, 20년 미만, 20년 이상의 세 집단으로 구분 한 후, 20년 이상 집단을 기준 집단으로 하여, 다른 두 개의 집단과 차이가 있는지 살펴보았다. ‘전문성 계발’ 변수는 온라인 연수를 포함한 ‘연수 워크숍’ 참석 및 전문성 신장을 위해 조직된 ‘전문적 공동체’ 참여 각각에 대해, 교사가 참여한 경험이 있으면 1, 그렇지 않으면 0으로 코딩하였다. ‘다문화 관련 업무 수행’ 변수는 다문화교육 업무에 전혀 관여하지 않는 집단을 기준 집단으로 두고, 다문화교육 업무 담당 집단과 다문화교육 업무 일부 관여 집단이 비교되었다. ‘다문화적 교수효능감’은 교사가 “나는 학생들이 다양한 민족·문화 집단의 가치관을 인정·존중하도록 지도할 수 있다”, “나는 다문화 학생의 필요에 따라 교수 방법을 융통성 있게 조율할 수 있다”, “나는 교과서 내용에 나타난 인종·민족적 고정관념·편견을 찾아낼 수 있다”, “나는 다문화학생이 자신감을 갖도록 지도할 수 있다”의 4개 항목에 동의한 정도의 평균이다. 교사는 “전혀 그렇지 않다”(=1)부터 “매우 그렇다”(=4)로 응답할 수 있었다. 이들 항목에 대한 주성분 분석 결과, 고유치 1.0 이상의 요인은 1개였으며, 이 요인의 고유치는 2.84로서 총 변량의 71%를 차지했다. 신뢰도 계수는 0.86이었다.

다음으로, 학교의 특성 변수를 살펴보면 다음과 같다. ‘학교급’은 초등학교를 1로, 중학교를 0으로 코딩하였다. ‘학교의 사회경제적 수준’은 “재직하고 계시는 학교의 사회경제적 수준은 전국 평균 대비 어느 정도라고 생각하십니까?”라는 문항에 대한 각 학교 교사들의 평균적 응답으로 측정된 것이다. 교사는 “전국 평균보다 매우 낮다”(=1)부터 “전국 평균보다 매우 높다”(=5)까지의 범위 내에서 응답하였다.

3. 분석 모형

본 연구는 학교의 이주배경 학생의 비율과 교사의 학습지도 어려움 간의 정적 상관관계가 존재할 것이라는 가설 1과, 그 관계가 학교장의 문화감응적 교수리더십 수준에 따라 차이를 보일 것이라는 가설 2를 실증적으로 검토하고자 한다. 이를 위해, 교사 수준의 개인 자료가 학교 수준의 집단 자료에 내포(nested)된 형태의 2-수준 다층 자료가 구축된 후, 이에 기초하여 위계선형모형(hierarchical linear model)이 활용되었다. 종속변수를 제외한 모든 변수는 전체 평균 중심화(grand-mean centering) 후에 모형에 투입되었다. 무선효과 오차항은 1-수준 회귀식과 2-수준 절편 회귀식에 각각 포함되었고 모든 기울기는 2-수준 집단 간 차이가 없는 것으로 고정된 모형(simple random-intercept model)이 사용되었다(Raudenbush & Bryk, 2002). 이는 [그림 III-1]에 제시된 분석 모형과 같이 요약될 수 있다.

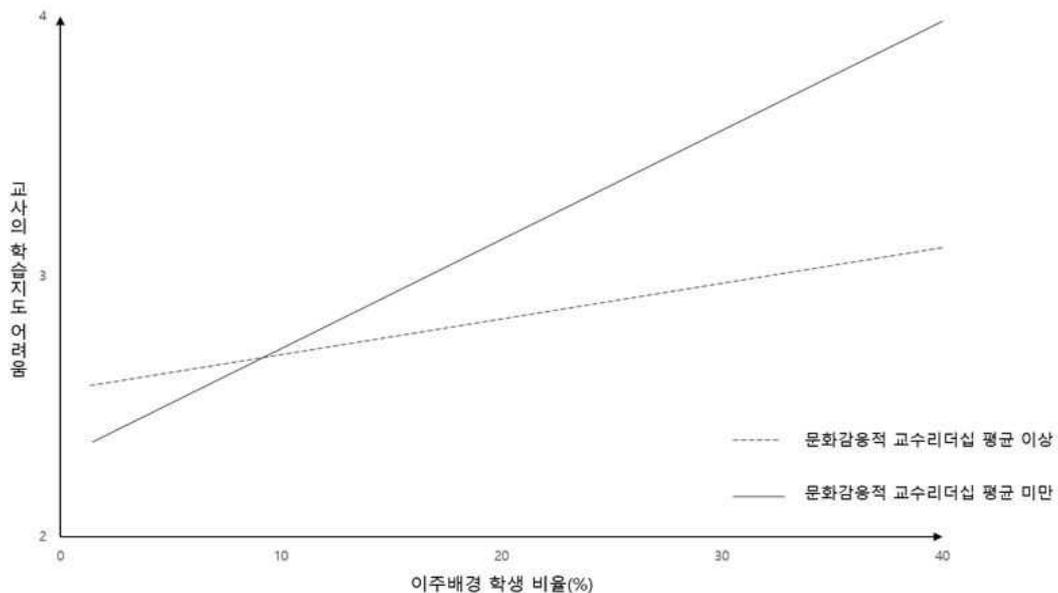


[그림 III-1] 연구의 분석 모형

IV. 분석 결과

1. 예비 분석 결과

앞서 <표 III-1>에 제시된 기술통계치에 따르면, 이주민 밀집지역 학교 교사들이 경험하는 학습지도의 어려움 정도는 부적 편포를 보이며 평균적으로 3.09 수준("그렇다"=3)으로 다소 높게 나타나는 것을 확인할 수 있었다. 하지만 이주민 밀집지역 내에서도 학교 내 이주배경 학생 비율에 따라 교사가 느끼는 어려움의 정도는 상당한 편차를 보였다. 실제로, 이주배경 학생의 비율과 교사가 경험하는 학습지도의 어려움 간에는 $r=0.45$ 의 뚜렷한 정적 상관이 존재했다. 이주배경 학생 비율의 중위값을 기준으로 학교를 상-하 두 그룹으로 구분할 때, 상-하 그룹 학교 교사는 각각 3.39와 2.79 수준의 어려움 정도를 나타냈으며, 이는 t -검증 결과 $p \leq 0.001$ 수준에서 유의미한 차이였다. 학교에 이주배경 학생 비율이 높을수록 교사가 느끼는 학습지도의 어려움도 커지는 것으로 보인다. 이는 가설 1과 일관성을 지닌다.



[그림 IV-1] 이주배경 학생 비율과 학습지도의 어려움 간의 관계: 학교장의 문화감응적 교수리더십 수준에 따른 차이

한편, [그림 IV-1]은 학교장의 문화감응적 교수리더십이 평균 이상 수준으로 발휘되는 집단과 그렇지 않은 집단으로 나뉘어 이주배경 학생의 비율과 교사의 어려움 간의 관계를 살펴본 것이다. 이에 따르면, 학교의 이주배경 학생 비율과 교사의 어려움 간의 정적 관계가 학교장의 리더십 수준에 따라 차이를 보이는 것을 확인할 수 있다. 학교장 리더십이 평균 이상으로 발휘되는 학교 그룹에서는 그렇지 않은 경우에 비해 이주배경 학생의 비율과 교사의 어려움 간의 정적 관계가 덜 뚜렷한 경향을 보인다. 이는 이주배경 학생 비율이 동일하게 높은 서로 다른 두 학교가 있을 때, 두 학교의 학교장 리더십의 차이에 따라 교사가 느끼는 어려움의 정도가 현저하게 다를 수 있음을 시사한다. 이러한 패턴은 가설 2를 지지하는 것이다.

2. 위계선형모형 분석 결과

앞서 예비 분석을 통해 가설 1과 2가 모두 지지됨이 확인되었다. 이 절에서는 위계선형모형을 활용한 보다 정교한 분석을 토대로 가설을 보다 면밀히 검토하고자 한다. 위계선형모형 분석 결과는 <표 IV-1>에 제시된 바와 같다. 우선, 기초모형에서 고정효과 $\gamma_{00}=3.09$ 는 교사들이 학습지도의 어려움을 느끼는 평균적 수준을 나타내며, 이는 <표 III-1>에 제시된 기술통계치와도 정확히 일치한다. 기초모형의 집단 내 상관계수(ICC)에 따르면, 교사의 어려움의 전체 분산에서 약 38%가 학교 간 차이에 의한 것으로 나타나, 교사가 느끼는 어려움이 상당한 정도로 재직 중인 학교 특성에 따라 좌우됨을 확인할 수 있었다.

모형 1에서는 다른 변수를 고려하지 않은 상황에서 학교의 이주배경 학생 비율에 따라 교사가 경험하는 학생지도의 어려움 양상이 어떻게 차이를 보이는지 확인하고자 하였다. 분석 결과, 학교의 이주배경 학생 비율과 교사의 어려움 간에는 뚜렷한 정적 관계가 존재했으며($\gamma_{01}=0.02$, $p \leq 0.001$), 집단 내 상관계수에 따르면, 학교의 이주배경 학생 비율 변수 투입만으로도 교사의 어려움 전체 분산에 대한 학교 간 분산 비율은 38%(기초모형)에서 22%(모형 1)로 크게 줄어드는 것을 확인할 수 있었다. 이는 학교의 이주배경 학생 비율이 교사의 어려움을 설명하는 주된 학교 변수 중 하나임을 명확히 보여주며, 가설 1을 재차 지지하는 것이다.

다음으로, 모형 2에서는 앞서의 모형(모형 1)에 추가로 학교장 리더십 변수 및 리더십과 이주배경 학생 비율 간의 상호작용 항을 추가로 투입하여, 학교장 리더십이 이주배경 학생 비율과 교사의 어려움 간의 관계를 조절하는지 살펴보았다. 분석 결과, 학교의 이주배경

학생 비율이 교사의 학습지도의 어려움에 미치는 정적 효과의 크기는 학교장의 리더십 수준에 따라 유의하게 달라지는 것이 관찰되었다($\gamma_{03}=-0.25, p\leq 0.01$). 학교장의 문화감응적 교수리더십이 높은 수준에서 발휘되는 학교일수록 이주배경 학생 비율이 교사의 학습지도 어려움에 기여하는 정도는 작아지는 것으로 해석할 수 있다. 이는 가설 2를 뒷받침하는 결과이다.

<표 IV-1> 학습지도의 어려움에 대한 위계선형모형 분석

	기초모형		모형 1		모형 2		모형 3	
	Coeff.	(SE)	Coeff.	(SE)	Coeff.	(SE)	Coeff.	(SE)
학교 수준								
절편(γ_{00})	3.09 ***	(0.08)	3.09 ***	(0.06)	3.09 ***	(0.05)	3.09 ***	(0.05)
이주배경 학생 비율(γ_{01})			0.02 ***	(0.00)	0.03 ***	(0.01)	0.03 ***	(0.01)
학교장의 문화감응적 교수리더십(γ_{02})					0.21	(0.18)	0.35	(0.20)
이주배경 학생 비율 × 학교장의 문화감응적 교수리더십(γ_{03})					-0.25 **	(0.10)	-0.26 **	(0.08)
초등학교(γ_{04}) [vs. 중학교]							-0.28 *	(0.11)
학교의 사회경제적 수준(γ_{05})							-0.23	(0.13)
교사 수준								
여교사(γ_{10}) [vs. 남교사]							0.08	(0.08)
교직경력 10년 미만(γ_{20}) [vs. 20년 이상]							-0.17 *	(0.08)
교직경력 20년 미만(γ_{30}) [vs. 20년 이상]							-0.02	(0.08)
연수 워크숍 참석(γ_{40})							0.15	(0.09)
전문적 공동체 참여 (γ_{50})							-0.04	(0.09)
다문화업무 담당(γ_{60}) [vs. 관여 안함]							-0.02	(0.10)
다문화업무 일부 관여(γ_{70}) [vs. 관여 안함]							-0.05	(0.08)
다문화적 교수효능감(γ_{80})							-0.17 *	(0.07)
무선효과					Var.			
학교 수준(u_{0j})	0.20		0.09		0.08		0.05	
교사 수준(e_{ij})	0.32		0.32		0.32		0.31	

주) Coeff. = 비표준화 회귀계수, SE = 표준 오차. 모형3을 기준으로 자유도는 학교 수준 26과 교사 수준 286임.

* $p\leq 0.05$, ** $p\leq 0.01$, *** $p\leq 0.001$.

한편, 학교장의 문화감응적 교수리더십이 교사의 어려움 경감에 직접적인 영향을 미치는 지 여부는 불분명했다. 통계적으로 유의하지는 않았지만, 학교장의 문화감응적 교수리더십은 교사의 어려움과 부적 관계가 아닌 정적 관계를 보였다($\gamma_{03}=0.21$). 이에 대해서는 차후 더욱 정교한 자료 수집을 토대로 면밀한 후속연구가 필요하나, 이러한 정적 회귀계수는 문화감응적 교수리더십이 교사의 어려움에 미치는 인과적 효과를 반영하는 것이라기보다 양변수 간의 상관성을 반영하는 것으로 보인다. 즉, 교사가 겪는 어려움의 수준이 전반적으로 높은 학교일수록, 이는 학교의 열악한 상황맥락을 드러내는 것일 가능성이 크고, 이러한 상황맥락은 리더십 상황이론(contingency theory of leadership)이 암시하는 바와 같이 학교장에게 더욱 높은 수준의 리더십 발휘를 요구하는 요인으로 작동할 가능성이 있다.

분석 결과의 강건성을 확인하기 위해, 모형 3에서는 여러 통제변수를 추가로 투입하였다. 학교급, 학교의 사회경제적 수준, 교사의 성별, 교직경력, 전문성 개발 활동, 담당 업무, 교수효능감 등 교사 배경 변수와 학교 특성 변수가 다양하게 고려된 이후에도, 앞서의 모형들에서 발견된 패턴은 거의 그대로 유지되었다. 학교의 이주배경 학생 비율과 교사의 어려움 간에는 정적 관계의 패턴이 여전히 유의하게 드러났으며($\gamma_{01}=0.03$, $p \leq 0.001$), 이러한 정적 관계는 모든 학교에서 일관되게 나타나기보다 학교장의 문화감응적 교수리더십이 높은 수준에서 발휘되는 학교일수록 덜 뚜렷하게 나타나는 것이 재확인되었다($\gamma_{03}=-0.26$, $p \leq 0.01$). 이러한 결과는 본 연구의 가설 1과 가설 2를 일관되게 지지하는 것이다.

또한, 본 연구의 가설 검증과는 무관하지만, 모형 3은 통제변수의 효과에 대해 추가적인 정보를 제공한다. 학교급, 교사의 교직 경력, 교사의 다문화적 교수효능감에 따라 교사가 경험하는 학습지도의 어려움 정도가 다소 달라지는 것을 확인할 수 있었다. 먼저, 초등학교 교사가 중학교 교사에 비해 학습지도의 어려움을 덜 느끼는 것으로 나타났다($\gamma_{04}=-0.28$, $p \leq 0.05$). 이는 학교급 차이에 따른 교육과정의 범위와 깊이의 차이에 기인하는 것으로 해석된다. 또한 학습자의 학습결손은 시간의 흐름에 따라 누적된다는 점을 고려할 때, 학교급이 높은 학교일수록 교사가 경험하는 학습지도의 어려움도 그만큼 가중될 가능성이 있다. 또한, 교직 경력 10년 미만인 교사가 경력 20년 이상인 교사에 비해 어려움을 덜 느꼈다($\gamma_{20}=-0.17$, $p \leq 0.05$). 이에 대해서는 뚜렷한 이유가 무엇인지는 불분명하나, 한국에서 다문화정책이 본격적으로 전개된 시점이 불과 10여 년 전임을 고려할 때, 경력 10년 미만의 교사들은 교직 생활의 시작과 더불어, 혹은 이미 교원양성 단계부터, 다문화사회 관련 이슈에 대한 민감도를 키울 여러 기회에 노출되었을 가능성이 크다. 이밖에도, 높은 수준의 다문화적 교수효능감을 지닌 교사일수록 학습지도의 어려움은 감소했다($\gamma_{80}=-0.17$, $p \leq 0.05$). 이는 이주민 밀집에 따른 교사의 어려움 경감을 위해서는 교사로 하여금 다문화적 교수효

능감을 신장할 수 있는 전문성 계발 기회가 더욱 적극적으로 제공되어야 할 필요성을 시사한다.

하지만 본 연구에서 통제변수로서 고려된 연수 워크숍 참석($\gamma_{40}=0.15$)이나 전문적 공동체 참여($\gamma_{50}=-0.04$)의 경우 유의미한 효과가 드러나지 않았다는 점에도 주목할 필요가 있다. 이에 대해서는 두 가지 대안적인 설명이 가능한데, 하나는 다문화교육 관련 전문성이 낮은 교사일수록 이러한 전문성 계발 기회를 더욱 적극적으로 찾아 선택했을 가능성, 즉 선택편향 가능성이다. 학습지도의 어려움 수준에 대한 집단별 평균 비교 분석에 따르면, 연수 워크숍 참석 집단(3.26)은 그렇지 않은 집단(2.90)에 비해 어려움 수준이 유의하게 높았으며 ($t=4.76, p\leq 0.001$), 전문적 공동체 참여 집단(3.39) 역시 미참여 집단(3.01)에 비해 어려움 수준이 높았다($t=3.99, p\leq 0.001$). 이는 선택편향 가능성에 일부 힘을 실어주는 것으로 해석된다. 또 다른 설명으로는, 다문화교육 관련 교사 전문성 계발 활동들 간의 질적 편차가 클 경우, 그 효과가 일관된 방식으로 나타나지 않았을 가능성도 있다. 이에 대한 면밀한 분석과 논의는 본 연구의 범위를 벗어나지만, 향후 심층적인 후속연구가 필요하다.

V. 논의 및 결론

본 연구는 이주민 밀집지역 학교에서 근무하는 교사가 학습지도 측면에서 겪는 어려움에 초점을 두고, 이러한 어려움이 학교장의 문화감응적 교수리더십 변수에 따라 학교 간 차이를 보일 가능성에 주목하였다. 이를 실증적으로 검토하기 위해, 서울과 경기의 이주민 밀집지역 학교 교사로부터 수집된 자료를 분석한 결과, 다음과 같은 패턴이 발견되었다. 먼저, 이주배경 학생이 높은 비율로 재학하는 학교일수록 교사가 체감하는 학습지도의 어려움도 커지는 경향이 확인되었는데, 이는 학교 내 이주배경 학생의 밀집이 실제로 교사에게 부담 요인으로 작용하고 있을 가능성을 보여준다. 하지만 이주배경 학생 비율과 교사의 어려움 수준 간에 나타나는 이러한 정적 관계는 학교 간 상당한 편차를 보였는데, 학교장의 문화감응적 교수리더십이 높게 발휘되는 학교일수록 그 관계가 덜 뚜렷하게 나타났다. 이는 학생 구성의 이질성으로 인해 증폭된 교수 불확실성을 학교장의 문화감응적 교수리더십이 효과적으로 관리해줄 수 있다는 이론적 관점과 부합하는 결과이다.

이러한 결과는 이주민 밀집지역 학교 교사의 일상에 대한 국내 선행연구에 새로운 관점을 더하는 것이다. 기존의 연구는 주로 개별 교사가 직면하게 되는 다양한 어려움에 초점

을 맞추어 진행되어 온 경향이 있다. 이는 국내에서 이주배경 학생이 본격적으로 학령기에 접어든 시점이 그리 오래되지 않았다는 점과도 관련된다. 한국의 교사에게 이들 이주배경 학생의 등장은 사실상 처음 겪는 불확실성을 안겨주기 때문이다. 이주배경 학생은 언어·문화적 배경의 차이로 인해 학교적응과 학습참여에 어려움을 겪곤 하며(권보근, 장인실, 2017; 김민아, 이재희, 라미영, 김기현, 2014; 송효준 외, 2018), 이러한 어려움은 이들을 지도하는 교사의 어려움으로 직결되고(김영순 외, 2014; 이은지 외, 2018; 이현주, 2014), 교사가 이에 효과적으로 대처하기 위해서는 무엇보다 관련 전문성 계발이 요구된다(구하라 외, 2018; 오성배, 강충서, 2014)고 선행연구는 강조하다.

하지만 본 연구의 분석 결과에 따르면, 학교 내 학생 구성의 인구학적 변화에 따라 교사가 마주하게 되는 불확실성의 증폭이 반드시 교사가 체감하는 어려움의 증가로 고스란히 직결되지는 않는 것으로 보인다. 이주배경 학생 밀집으로 인해 교사가 당면하게 되는 부가적인 불확실성이 교사가 체감하는 어려움의 가중으로 이어지는 정도는 학교장 변수에 의해 일부 조절될 수 있는 것으로 나타났기 때문이다. 이주배경 학생 비율이 동일하게 높은 서로 다른 두 학교가 있다고 가정할 때, 이들 두 학교에서는 이주배경 학생 비율이 낮은 다른 여러 학교에 비해 교사의 어려움 수준이 공통적으로 높게 나타날 가능성이 크다. 하지만 그러한 부가적 어려움이 어느 정도인지는 학교장의 문화감응적 교수리더십 수준에 따라 학교 간 유의미한 차이가 있을 수 있다는 것이다. 이는 학교장의 문화감응적 교수리더십이 이주배경 학생 밀집에 따른 교사의 학습지도의 어려움을 일부 경감할 수 있음을 의미한다.

그간 이주민 밀집지역 학교의 교육력 제고를 위해 주로 교사 개인의 다문화교육 관련 전문성 강화를 위한 제도적 노력이 기울여져 왔지만, 이는 보다 확장된 범위의 노력과 병행될 필요가 있다. 무엇보다, 학교 전반의 문화감응성 제고라는 관점에서 교육력 제고 방안이 구상되어야 한다. 개별 교사가 다문화사회의 학교환경이 새롭게 요구하는 전문성을 충분히 계발할 수 있도록 다양한 기회를 마련하는 것은 향후 꾸준히 지속되어야 할 중요한 노력인 것이 분명하지만, 그러한 접근은 학교 전반의 다문화 친화성 내지는 문화감응성 강화라는 더욱 종합적인 학교개혁의 틀 속에서 이해될 필요가 있다. 학교장은 학교의 문화와 학교 내 다양한 사회적 상호작용 양상에 중대한 영향을 미친다는 점에서, 학교 조직 전반의 문화감응성 강화라는 방향성에 있어서도 학교장의 역할은 중요하다. 학교를 다문화 친화적으로 개선하기 위한 단위학교의 자생적 노력이 학교장의 의지와 지원을 토대로 지속가능한 방식으로 촉진되고 전개되어야 한다.

이를 위해서는 학교장을 포함한 학교 리더의 문화감응성 강화가 전제되어야 한다. 학교

장이 문화감응적 리더십을 발휘할 수 있기 위해서는 학교장 스스로가 먼저 문화적 다양성에 대한 예민한 감각과 포용력을 갖추고 있어야 하는 것이다. 교사를 대상으로 하는 다문화교육 관련 연수 프로그램이 많은 교사들에게 널리 제공되는 것과 마찬가지로, 학교장 등 학교의 리더 집단 구성원을 대상으로 하는 문화감응성 강화 연수 프로그램 역시 다양하게 개발·보급되어야 하며, 면밀한 효과성 검토 연구가 수반되어야 한다. 또한 교감 및 교장 자격연수 과정에 문화감응성 관련 교육이 포함되도록 하는 등의 방안도 검토될 필요가 있다. 학령인구는 감소하고 있는 반면 이주배경 청소년 수는 증가하고 있는 뚜렷한 인구변화 추세에 비추어 볼 때, 향후 보다 많은 학교에 높은 비율의 이주배경 학생이 재학하게 될 것이 분명하다. 이러한 현실을 고려할 때, 일부 특수한 상황에 처한 학교의 리더에 한해서 다문화적 역량이 필요하다는 시각은 근시안적이다. 모든 학교장과 학교 리더가 다문화적 역량을 충분히 키울 수 있도록 제도적 여건을 조성해 나가는 노력이 필요하다.

▣ 참 고 문 헌 ▣

- 구하라, 차윤경, 모경환(2018). 다문화교육을 위한 교사전문성 개발활동 참여요인 분석. *다문화교육연구*, 11(2), 105-127.
- 권보근, 장인실 (2017). 중도입국 청소년의 학교 적응 요인 연구. *학습자중심교과교육연구*, 17(22), 51-73.
- 김민아, 이재희, 라미영, 김기현(2014). 서비스 제공자가 인식하는 중도입국 청소년의 학교 적응 어려움에 관한 연구. *청소년학연구*, 21(9), 147-175.
- 김영순, 이미정, 민기연(2014). 초등 교사의 다문화가정 학생 지도 경험에 관한 연구. *초등교육연구*, 27(4), 231-257.
- 김종훈, 조영철(2018). ‘문화적으로 적합한 교수법’ 실행 경험에 대한 내러티브 연구: 공립 다문화학교 교사의 실천 사례를 중심으로. *교육문화연구*, 24(2), 687-706.
- 김주영(2017. 11. 1). 더불어 가는 다문화 교육: 토박이 학생들 떠난 동네, 계도화 우려 ... ‘갈라지는 교실’. *세계일보*. <http://www.segye.com/newsView/20171101005297>에서 인출.
- 남부현, 장숙경(2016). 초등학교 다문화 특별학급 담임교사의 경험에 관한 연구. *교육문화연구*, 22(1), 145-172.
- 박윤환(2011). 빈곤층과 외국인 주민 거주지분리에 대한 연구. *서울도시연구*, 12(4), 103-122.
- 박철휘, 박주형, 김왕준(2016). 다문화학생 밀집학교의 교육현실과 과제: 서울 서남부 지역 초등학교를 중심으로. *다문화교육연구*, 9(2), 173-201.
- 박효민, 김석호, 이상림(2016). 이주민 주거 밀집지역 내 내국인 인식 연구. *한국정당학회보*, 15(2), 105-138.
- 송민섭, 김주영(2017. 11. 1). “다문화 아이 많아 싫어요” ... 자녀학교 옮기는 부모들. *세계일보*. <http://www.segye.com/newsView/20171101005397>에서 인출.
- 송효준, 김두섭, 함승환(2018). 지역사회에 이주민 밀집도가 이주배경 학생 및 비이주배경 학생의 학업성취도에 미치는 영향. *다문화교육연구*, 11(1), 133-150.
- 양경은, 차윤경, 함승환(2015). 다문화반차별정책의 교육적 방안 방지 효과: 이주배경 아동의 무단결석 현상을 중심으로. *사회복지정책*, 42(2), 63-86.
- 양경은, 함승환(2018). 이주배경에 따른 청소년의 학교 소속감 격차: 다문화정책에 대한 함의. *사회복지정책*, 45(1), 60-81.
- 오성배, 강충서(2014). 다문화교육 교원연수 참여에 따른 교사의 교육지원 행위 차이 탐색. *다문화교육연구*, 7(2), 1-25.
- 유대근(2017. 10. 5). 매년 다문화학생은 늘어나는데 ... 교육 환경 바뀌어야 한다. *서울신문*. <http://www.seoul.co.kr/news/newsView.php?id=20171001500093>에서 인출.
- 이낙중(2002). 학교장의 지도성 행동과 교사들의 반응에 대한 미시정치적 분석. *교육행정학연구*, 20(3), 117-138.
- 이윤식(2002). 교장의 수업지도성에 관한 최근 연구와 시사. *한국교원교육연구*, 19(2), 31-55.

- 이은지, 김세현, 이현주, 함승환(2018). 이주민 밀집지역 학교 교사가 경험하는 어려움의 성격: 개방 체제 학교조직과 교사의 정치적 딜레마. *교육문화연구*, 24(4), 171-194.
- 이인수, 윤기현(2017). 수업지도성 연구동향 분석: 최근 20년(1996-2016) 간 연구를 중심으로. *한국교원교육연구*, 34(2), 57-84.
- 이현주(2014). 초, 중등 교사의 다문화 교육 인식과 경험에 대한 내러티브 탐구. *교육의 이론과 실천*, 19(2), 75-95.
- 조영달, 박윤경, 성경희, 이소연, 박하나(2010). 학교 다문화교육의 실태 분석. *시민교육연구*, 42(1), 151-184.
- 차윤경, 모경환, 류방란, 주미경, 함승환, 구하라, 김선진, 김재우(2015). *문화다양성 교육현황 실태조사*. 광주: 아시아문화개발원.
- 함승환(2011). 교사 간 협력관계 맥락 이해를 위한 불확실성 관리 관점. *교육행정학연구*, 29(2), 135-157.
- 함승환(2018). 한국 학교조직의 재구조화. 오만석, 이길상, 정미량, 모경환, 차윤경, 주미경, 함승환 저, *글로벌 시대의 다문화교육*(pp. 404-424). 성남: 한국학중앙연구원출판부.
- 함승환, 차윤경, 양경은, 김부경, 송효준, 이은지(2017). *다문화학생 밀집지역의 교육력 제고를 위한 정책 연구*. 세종: 교육부.
- 함승환, 최경준, 한재범, 곽현주, 이진이, 최민선, 최연뢰(2015). 학교장의 교사전문성 향상 촉진 행위의 효과에 대한 비교문화적 재조명: 권력거리와 개인주의 문화차원을 중심으로. *교육행정학연구*, 33(3), 163-187.
- 행정안전부(2017). *2016년 지방자치단체 외국인주민 현황*. 서울: 행정안전부.
- 황매향, 고흥월, 김진영(2010). 초등교사의 다문화가정 아동 지도 경험. *아시아교육연구*, 11(1), 147-167.
- Ainscow, M., & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: The role of organizational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401-416.
- Banks, J. A. (2016). *다문화교육 입문*(제5판). (모경환, 최충욱, 김명정, 임정수 역). 서울: 아카데미프레스.
- Blase, J., & Blase, J. (1999). Principals' instructional leadership and teacher development: Teachers' perspectives. *Educational Administration Quarterly*, 35(3), 349-378.
- Brown, M. R. (2007). Educating all students: Creating culturally responsive teachers, classrooms, and schools. *Intervention in School and Clinic*, 43(1), 57-62.
- Campbell, E. (2007). Glimpses of uncertainty in teaching. *Curriculum Inquiry*, 37(1), 1-8.
- Cha, Y.-K., & Ham, S.-H. (2012). Constructivist teaching and intra-school collaboration among teachers in South Korea: An uncertainty management perspective. *Asia Pacific Education Review*, 13(4), 635-647.
- Dimmock, C., & Walker, A. (2005). *Educational leadership: Culture and diversity*. London, UK: Sage.

- Floden, R. E., & Buchmann, M. (1993). Between routines and anarchy: Preparing teachers for uncertainty. *Oxford Review of Education, 19*(3), 373-382.
- Gardiner, M. E., & Enomoto, E. (2006). Urban school principals and their role as multicultural leaders. *Urban Education, 41*(6), 560-584.
- Ginsberg, M. B., & Wlodkowski, R. J. (2000). *Creating highly motivating classrooms for all students: A schoolwide approach to powerful teaching with diverse learners*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Gort, M., & Glenn, W. J. (2010). Navigating tensions in the process of change: An English educator's dilemma management in the revision and implementation of a diversity-infused methods course. *Research in the Teaching of English, 45*(1), 59-86.
- Gregory, A., Skiba, R. J., & Noguera, P. A. (2010). The achievement gap and the discipline gap: Two sides of the same coin? *Educational Researcher, 39*(1), 59-68.
- Hallinger, P. (2007). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and Policy in Schools, 4*(3), 221-239.
- Ham, S.-H., Duyar, I., & Gumus, S. (2015). Agreement of self-other perceptions matters: Analyzing the effectiveness of principal leadership through multi-source assessment. *Australian Journal of Education, 59*(3), 225-246.
- Ham, S.-H., & Kim, R. Y. (2015). The influence of principals' instructional leadership on teachers' use of autonomy-supportive instruction: An analysis of three Asia-Pacific countries. *Asia-Pacific Education Researcher, 24*(1), 57-65.
- Ham, S.-H., Kim, B. C., & Kim, W. J. (2018). *Leadership for instructional uncertainty management: Revisiting school leadership in South Korea's context of educational reform*. In S. Hairson & J. Goh (Eds.), *Perspectives on school leadership in Asia Pacific contexts*. New York, NY: Springer.
- Heck, R. H. (1992). Principals' instructional leadership and school performance: Implications for policy development. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 14*(1), 21-34.
- Helsing, D. (2007). Regarding uncertainty in teachers and teaching. *Teaching and Teacher Education, 23*(8), 1317-1333.
- Hosp, J. L., & Reschly, D. J. (2004). Disproportionate representation of minority students in special education: Academic, demographic, and economic predictors. *Exceptional Children, 70*(2), 185-200.
- Khalifa, M. A., Gooden, M. A., & Davis, J. E. (2016). Culturally responsive school leadership: A synthesis of the literature. *Review of Educational Research, 86*(4), 1272-1311.
- Klar, H. W., & Brewer, C. A. (2013). Successful leadership in high-needs schools: An examination of core leadership practices enacted in challenging contexts. *Educational Administration Quarterly, 49*(5), 768-808.
- Labaree, D. F. (2000). On the nature of teaching and teacher education: Difficult practices that look easy. *Journal of Teacher Education, 51*(3), 228-233.

- Lopez, A. E. (2015). Navigating cultural borders in diverse contexts: Building capacity through culturally responsive leadership and critical praxis. *Multicultural Education Review*, 7(3), 171-184.
- Madhlangobe, L., & Gordon, S. P. (2012). Culturally responsive leadership in a diverse school: A case study of a high school leader. *NASSP Bulletin*, 96(3), 177-202.
- Madsen, J., & Mabokela, R. (2014). Leadership challenges in addressing changing demographics in schools. *NASSP Bulletin*, 98(1), 75-96.
- Meyer, H.-D., & Rowan, B. (Eds.) (2007). *The new institutionalism in education*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Minkos, M. L., Sassu, K. A., Gregory, J. L., Patwa, S. S., Theodore, L. A., & Femc-Bagwell, M. (2017). Culturally responsive practice and the role of school administrators. *Psychology in the Schools*, 54(10), 1260-1266.
- Munthe, E. (2003). Teachers' workplace and professional certainty. *Teaching and Teacher Education*, 19(8), 801-813.
- Nieto, S., & Bode, P. (2011). 학교 개혁과 학생의 학습: 다문화적 전망. J. A. Banks & C. A. M. Banks (편저), *다문화교육: 현황과 전망*(제7판). (차윤경, 부향숙, 윤용경 역, pp. 479-503). 서울: 박학사.
- Orfield, G., Frankenberg, E. D., & Lee, C. (2003). The resurgence of school segregation. *Educational Leadership*, 60(4), 16-20.
- Raudenbush, S. W., & Bryk, A. S. (2002). *Hierarchical linear models: Applications and data analysis methods* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Riehl, C. J. (2000). The principal's role in creating inclusive schools for diverse students: A review of normative, empirical, and critical literature on the practice of educational administration. *Review of Educational Research*, 70(1), 55-81.
- Reitzug, U. C. (1997). Images of principal instructional leadership: From super-vision to collaborative inquiry. *Journal of Curriculum and Supervision*, 12(4), 324-343.
- Rowan, B., Raudenbush, S. W., & Cheong, Y. F. (1993). Teaching as a nonroutine task: Implications for the management of schools. *Educational Administration Quarterly*, 29(4), 479-500.
- Scott, W. R., & Davis, G. F. (2014). *Organizations and organizing: Rational, natural and open systems perspectives*. London, UK: Routledge.
- Sleeter, C. E. (2005). *Un-standardizing curriculum: Multicultural teaching in the standards-based classroom*. New York, NY: Teachers College Press.
- Sleeter, C. E. (2012). Confronting the marginalization of culturally responsive pedagogy. *Urban Education*, 47(3), 562-584.
- Vacarr, B. (2001). Voices inside schools: Moving beyond polite correctness: Practicing mindfulness

- in the diverse classroom. *Harvard Educational Review*, 71(2), 285-296.
- Villegas, A. M., & Lucas, T. (2002). *Educating culturally responsive teachers: A coherent approach*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Voltz, D. L., Brazil, N., & Scott, R. (2003). Professional development for culturally responsive instruction: A promising practice for addressing the disproportionate representation of students of color in special education. *Teacher Education and Special Education*, 26(1), 63-73.
- Weinstein, C. S., Tomlinson-Clarke, S., & Curran, M. (2004). Toward a conception of culturally responsive classroom management. *Journal of Teacher Education*, 55(1), 25-38.

ABSTRACT

The moderating effect of the principal's culturally responsive leadership on teachers' perceived challenges in culturally diverse schools

Lee, Eunji(Hanyang University)

Ham, Seung-Hwan(Hanyang University)

Increasing cross-border mobility and migration in today's globalized world gives rise to culturally diverse schools, which calls for new practices of school leadership and classroom instruction. Focusing on the notion of culturally responsive instructional leadership, this study aims to empirically examine whether effective principal leadership may alleviate teachers' perceived challenges associated with teaching immigrant-background children. The data came from the Korea Multicultural Education Survey 2017. A portion of the data was used in this study, i.e., the portion collected from teachers whose schools were located in areas of immigrant residential concentration. The results clearly showed that the proportion of immigrant-background children at school was positively associated with the level of teachers' perceived challenges. However, such an association became weaker as principal leadership was performed to a greater degree in a culturally responsive way. It appears that the increase in teachers' instructional uncertainty arising from student diversity does not necessarily result in the increase in their perceived challenges. The principal's culturally responsive leadership may moderate the relationship between student diversity and teachers' perception of it as a source of difficult challenges.

Key words : immigrant children, immigrant residential concentration, culturally responsive leadership, instructional uncertainty management