

## 이주민 밀집지역 학교 교사가 경험하는 어려움의 성격 : 개방체제 학교조직과 교사의 정치적 딜레마\*

이은지\*\* · 김세현 · 함승환\*\*\* (한양대학교)  
이현주(인하대학교)

### 국문요약

이주민 유입의 증가와 함께 국내에서도 거주지 분리(residential segregation) 현상을 동반한 이주민 밀집지역(areas of immigrant concentration)이 등장하고 있다. 이러한 밀집 현상은 학교뿐만 아니라 교사에게도 새로운 도전과 어려움을 안겨준다. 이 연구는 이주민 밀집지역 학교 교사가 경험하는 다양한 어려움을 ‘정치적 딜레마’(political dilemma) 측면에서 해석하고자 한다. 이를 위해 2016-17년에 수집된 교사 인터뷰 자료를 분석하였다. 연구 참여자는 전국 각지의 이주민 밀집지역에 재직 중인 교사 25명이다. 수집된 자료는 의미연결망 분석(semantic network analysis)을 통해 요약된 후 원자료와 함께 재검토되었다. 분석 결과, 교사가 경험하는 어려움은 학교 울타리 안팎의 다양한 요인과 복잡하게 연결되어 있을 개연성이 높은 것을 확인할 수 있었다. 이들 요인의 상당 부분은 교사 개인이 직접적인 영향력을 행사하여 통제하기 어려운 것들이었다. 이는 교사가 ‘개방체제’로서의 학교조직에서 경험하는 ‘정치적 딜레마’ 측면을 드러내는 것으로 해석된다. 연구 결과를 바탕으로 향후 이주민 밀집지역 학교의 교육력 제고를 위한 정책적 시사점을 논의한다.

[주제어] 학교조직, 개방체제, 이주민 밀집지역, 교직, 정치적 딜레마

## I. 서론

이주민의 증가로 인한 한국사회의 인구학적 변화는 학교의 인구 구성에도 영향을 미치고 있다. 2017년에는 이주배경 학생 수가 10만 명을 넘어 전체 초·중등학생 대비 1.9%를 차지하는 것으로 나타났다(교육부, 2018). 수도권 지역을 중심으로 일부 지역에서는 거주지 분리(residential segregation) 현상을 동반한 이주민 밀집지역(areas of immigrant concentration)도 등장하고 있으며(박윤환, 2011; 박효민, 김석호, 이상림, 2016), 이들 지역 학교의 교육력 제고 및 교육격차 해소를 위한 정책적 대응도 다양하게 이루어져 왔다(교육부, 2017, 2018). 해외에서 도심지 학교(inner city schools) 등으로 불리는 인종민족적 소수자 밀집 학교와 유사한 학교가 국내에

\* 이 논문은 2017년도 정부(교육부)의 재원으로 한국연구재단의 지원(NRF-2017S1A3A2065967)을 받아 연구되었다. 본고의 제언 부분에는 저자가 수행한 정책연구과제의 보고서 내용 일부가 반영되어 있음을 밝힌다(함승환 외, 2017). 이 논문의 초고는 2018년 한국다문화교육학회 국제학술회(서울대)에서 발표되었다. 학술회에서 비판적이고 건설적인 코멘트를 주신 여러 연구자분들과 본 학술지의 익명의 심사자에게 감사드린다.

\*\* 주저자: 한양대학교 교육학과 교육행정학 전공 대학원생, lej93022@gmail.com

\*\*\* 교신저자: 한양대학교 교육학과 및 다문화교육학과 조교수, holish@hanyang.ac.kr

서도 본격적으로 목격되기 시작한 것이다.

이러한 학교는 대체로 낙후된 지역사회 환경과 열악한 학교 여건으로 인해 교육적 수월성 수준이 낮고 다른 지역 학교에 비해 다양한 형태의 교육격차(educational gap)를 보이는 경향이 있다고 해외 연구는 보고한다(Gregory, Skiba, & Noguera, 2010; Ogbu, 1994; Schnepf, 2007). 국내에서 이들 지역의 학교교육에 대한 체계적인 연구는 아직 부족하나, 최근 몇 편의 연구물에 따르면 해외의 연구 결과와 일부 일관된 양상이 발견되고 있어서 더욱 면밀한 연구가 요구된다(박철희, 박주영, 김왕준, 2016; 송효준, 김두섭, 함승환, 2018). 또한 일부 이주민 밀집지역에서 학력 저하 현상을 우려한 학부모가 자녀를 타지역 학교로 전학시키는 비율이 두드러지게 높게 나타나는 등 학부모의 예민한 반응이 언론을 통해서도 보도되고 있다(김주영, 2017; 유대근, 2017).

이처럼 이주민 밀집지역 학교는 다양한 과제와 도전에 직면해 있으나, 그러한 어려움의 성격을 학교 현장의 관점에서 면밀히 분석하기 위한 체계적 노력은 미흡했다. 이주민 밀집지역의 교사가 이주배경 학생 지도에 많은 어려움을 겪곤 한다는 기존의 분석은 대체로 교사가 교실 내부에서 경험하는 교수학적 어려움(pedagogical challenges)에 주된 초점을 두었으므로 그 어려움의 복잡성과 포괄성을 충분히 반영하지 못했다는 한계가 있다. 이는 자칫 교사가 경험하는 어려움을 교사 개인의 역량이나 전문성의 문제 내지 학교 울타리 내부 요인의 문제로 한정하여 이해하도록 유도할 가능성이 있다.

대안적으로, 본 연구는 학교조직을 외부의 환경적 요인과 상호작용하는 개방체제(open system)로 보고, 이주민 밀집지역 학교에 재직하고 있는 교사의 어려움을 정치적 딜레마(political dilemma) 관점에서 해석하고자 한다. 학교조직은 외부 환경에 유연하게 대응하며 환경과 상호작용함으로써 조직의 생존 가능성을 높일 수 있게 된다(Hoy & Miskel, 2012; Scott & Davis, 2014). 이처럼 학교조직을 개방체제로서 이해할 때, 교사가 경험하는 어려움은 그 원인이 학교 울타리 내부뿐만 아니라 외부에도 있을 가능성을 함께 고려해야 할 필요성이 제기된다.

본 연구는 특히 교사가 경험하는 어려움이 학교 내외부의 다양한 이해관계자 간 권력의 행사 및 자원의 (재)분배 등 미시정치학적 문제와 밀접하게 관련되어 있을 가능성에 주목한다(Lasky, 2000; Windschitl, 2002). 이러한 대안적 접근은 이주민 밀집지역 학교 교사가 경험하는 어려움의 성격을 기존의 연구와는 다른 관점에서 새롭게 조명해볼 수 있도록 하는 기회를 제공할 수 있을 것이다. 이를 통해 본 연구는 향후 이주민 밀집지역 학교의 교육력을 강화하고 교육 형평성을 제고하기 위한 정책적 개입의 방향에 대해 유용한 함의를 제공하고자 한다.

## II. 이론적 배경

본 연구는 이주민 밀집지역 학교의 교사가 경험하는 어려움이 학교 내외부의 다양한 요인과 복잡하게 연결되어 있을 가능성에 주목하고, 두 가지 이론적 관점에 기초하여 연구를 진행하고자

하였다. 하나는 학교조직이 외부 환경과 밀접하게 연결되어 있다는 점을 강조하는 개방체제 관점이며, 다른 하나는 교사가 겪는 어려움의 상당 부분이 교내외 다양한 권력의 문제와 관련되어 있음을 강조하는 정치적 딜레마 관점이다. 전자는 학교조직에 대한 관점이고 후자는 교사의 경험에 대한 관점이라는 점에서 차이가 있으나, 두 관점 모두 학교 울타리 내에서 일어나는 다양한 활동과 사건이 학교 울타리 안팎의 여러 요인과 복잡하게 맞닿아 있을 가능성을 강조한다는 공통점이 있다. 특히 본 연구진은 학교조직을 개방체제로 이해할 때 교사가 겪는 어려움의 상당 부분은 학교 울타리 외부의 촉발 요인에 의한 것일 가능성에 주목한다. 이는 교사가 겪는 어려움의 성격이 단순히 교사 개인이 교실 상황 내에서 경험하는 교수학적 어려움에 한정된 것이 아닐 가능성을 시사한다. 본 연구에서는 이러한 가능성을 탐구하기 위한 하나의 예비적 시도로서 기획된 것이다. 아래에서는 학교조직에 대한 개방체제 관점과 교사의 어려움에 대한 정치적 딜레마 관점을 각각 개괄한 후, 이주민 밀집지역 학교 교사의 어려움을 이러한 두 관점의 교차점에서 새롭게 바라볼 필요성에 대해 논의한다.

## 1. 개방체제로서의 학교조직

개방체제 관점에서의 학교조직은 외부 환경과 상호작용하면서 조직의 생존 가능성을 높이는 역동적인 조직으로 이해된다(Rowan & Miskel, 1999; Scott & Davis, 2014). 이주민 증가라는 인구학적 변화와 다문화주의 담론의 확산에 따른 관련 정책의 제도화 역시 학교를 둘러싼 환경의 중요한 변화로 볼 수 있다. 개방체제 관점에서 조직의 외부 환경을 어떻게 이해할 것인가에 대해서는 다양한 접근이 있을 수 있으나, 본 연구에서는 학교를 둘러싼 환경을 크게 자원의존 관점(resource dependence perspective)과 제도주의 관점(institutional perspective)에 기초하여 개념화하고자 한다. 이들 관점은 환경의 성격을 무엇으로 보는지에 있어서는 차이가 있지만 조직 내부 운영을 외부 환경과의 연관성 속에서 분석해야 할 필요성을 강조한다는 점에서는 유사하다.

먼저, 자원의존 관점에서 환경은 조직 운영에 필요한 다양한 인적·물적 자원을 제공하는 장으로 이해된다. 외부 환경의 자원이 풍부하고 접근 가능할 때 학교조직은 외부로부터 충분한 자원을 제공받기 용이하게 되며, 비로소 사회적 요구에 부응하기 위한 다양한 조직 목표 추구가 가능하게 된다(최세경, 현선해, 2011; Castrogiovanni, 1991). 단적으로, 다문화교육 관련 학교 예산은 교육부와 지자체 등 학교 울타리 외부의 조직에 의존해야 하는 것이 일반적이다(강중훈, 전주성, 2014; 박창민, 조재성, 김영천, 2016). 학교가 외부의 자원에 의존해야 하는 정도는 학교에 대한 외부 영향력의 크기를 의미하는 것이기도 하다(Casciaro & Piskorski, 2005; Froosman, 1999). 이러한 과정에서 학교 내부와 외부의 입장 차이가 있거나 외부 환경으로부터 상충된 요구들이 있을 경우, 이는 학교 내 다양한 갈등이나 딜레마 상황을 유발하게 된다.

이처럼 환경을 조직 운영에 필요한 자원 획득의 장으로 볼 수도 있지만, 제도주의 관점에서 환경은 상징적이고 문화적인 영향력을 제공하는 맥락으로 여겨진다(Datnow, 2005; DiMaggio & Powell, 1983). 제도적 환경은 당연시되는 가치, 규범, 믿음 등이 배태된 문화적 환경으로서, 이

는 사회적 행위자의 선택과 행동을 특정한 방향으로 제약할 수 있다(Mcpherson & Sauder, 2013; Rowan & Miskel, 1999). 환경적 요구는 전문적 담론에 의한 정교화 과정을 통해 합리적이라고 여겨지는 규범이나 가치이며, 조직이 이러한 환경적 요구를 따를 때 그 조직에 대한 대내외적 지지와 정당성 확보가 용이해진다(Meyer & Rowan, 1977; Scott & Davis, 2014). 널리 인정받는 제도적 요소를 받아들이는 조직은 주요 이해관계자들로부터의 공개적 지지를 비롯하여 유무형의 다양한 자원을 확보하기 유리하게 된다(조희진, 손선화, 장용석, 2018; Haveman, Rao, & Paruchuri, 2007).

학교의 경우 표준화된 교육과정이나 초·중등학교의 학년제와 같은 체제 등이 학교 제도의 ‘기본 틀’(grammar)을 구성한다(Tyack & Cuban, 1995). 학교가 이 틀을 벗어나 운영되는 정도가 클수록 그 학교는 다양한 이해관계자로부터 정당성을 얻기 어려워질 가능성이 높아진다(Hoy & Miskel, 2012; Meyer & Rowan, 1977). 그러나 이러한 기본 틀은 항상 고정된 형태로만 남아있지 않으며, 사회의 정치경제적 변화나 인구학적 변화에 따라 새로운 담론과 정책이 등장하게 되면 ‘제도적 논리의 변화’에 대한 요구가 생겨날 수 있다(Baker, 2006; Thornton & Ocasio, 2008). 이러한 상황에서는 조직 내외부의 구성원 간 의견이나 이해가 쉽게 충돌할 수 있으며, 조직 내 의사결정 과정은 그 복잡성이 커지게 된다.

학교조직을 개방체제로 바라보는 위의 두 관점은 각각 학교가 구체적인 자원 환경(resource environment)과 상징적인 제도 환경(institutional environment)의 영향을 받는다고 보는 점에서 구별된다. 이러한 차이에도 불구하고 두 관점은 공통적으로 학교 울타리 내부와 외부가 유기적으로 연결되어 있으며 학교조직과 환경 간의 경계가 분명하게 구획될 수 없다고 이해한다는 점에서 유사하다.

## 2. 교사가 경험하는 정치적 딜레마

교사가 경험하는 어려움은 많은 경우 교사의 영향력 밖의 요인으로 인해 발생한다. 특히 학교 교육에 대한 학교 내·외부 이해관계자들 간의 상충된 요구와 다양한 권력의 행사는 개별 교사의 입장에서 쉽게 해결할 수 없는 ‘정치적 딜레마’를 교사에게 안겨준다(Windschitl, 2002). 교사가 정치적 딜레마를 경험하게 되는 대표적인 경우는 새로운 교육개혁이 진행되는 상황이다. 개혁 지향적인 새로운 교육 모델은 의도한 변화의 성공과 관계없이 항상 논쟁 및 갈등의 가능성을 높은 수준으로 동반한다(Tyack, 1991; Uline, Tschannen-Moran, & Perez, 2003). 이는 학교교육에 대한 다양한 이해관계자들이 새로운 교육 모델에 대해 일관되지 않은 방식의 태도와 반응을 보이는 것과 관련된다. 학교교육을 공적 프로젝트로서 이해할 때, 무엇이 바람직한 학교교육인지에 대해서는 사회적 공감대 확보가 필요하다. 그러나 현실적으로는 사회 내 다양한 집단 간 학교교육에 대해 상이한 요구와 관점을 지니고 있음으로 인해(Green, 2015; Labaree, 2000), 어떠한 교육개혁 시도도 실질적이며 지속적인 효과를 내기란 쉽지 않다(Elmore, 2004; Spillane, Reiser, & Reimer, 2002).

교사는 이러한 상황에서 다양한 딜레마 상황에 놓이게 된다. 교사는 변화된 정책 환경에서 새로운 관료제적 동조의 압력을 받게 됨과 동시에 그러한 변화에 저항하는 움직임의 영향도 동시에 받게 된다. 예컨대, 이주배경 학생 증가에 따라 다문화교육 등 새로운 교육 활동의 필요성이 정책적으로 대두되는 상황에도 불구하고 많은 사람들은 이러한 새로운 활동의 필요성이나 실효성에 대해 다양한 의구심을 가질 수 있다(구민수, 2017; 이경희, 2011). 특히 새로운 정책의 초기 이행 과정에서는 이러한 저항이 가장 강한 수준으로 나타나는 것이 일반적이다(성열관, 2018; Pease-Alvarez & Thompson, 2014). 심지어 새로운 변화의 필요성에 공감하는 교사조차도 그러한 변화를 위해 구체적으로 무엇을 어떻게 해야 할지에 대해 충분한 준비가 되어있지 못할 수 있다(이현주, 2014; 장인실, 전경자, 2013).

또한 즉각적 변화에 대한 관료제적 요구와 실질적 변화를 위한 구체적 여건 간의 간극으로 인해 교사는 다양한 형태의 어려움과 불확실성에 직면할 수 있다(김효선, 홍원표, 2016; 함승환, 2011). 실질적인 변화는 대개 추가적인 인적·물적 자원을 필요로 할 뿐만 아니라, 지역사회의 변화나 사회구조적 변화가 동반되어야 하는 경우도 있다(차윤경, 안성호, 주미경, 함승환, 2016; Cha, Ham, & Lim, 2017). 그러나 교사는 이러한 요인을 통제할 영향력이나 권한을 매우 제한적으로만 지니고 있다(소경희, 최유리, 2018). 교사의 영향력이 가장 직접적으로 행사되는 교실 상황 내에서조차 교사는 교육내용 선정이나 학생 평가 방식 등 여러 측면에서 국가교육과정 기준 등이 정한 일정한 방침에 따라야 할 의무가 있다(Rogers, 1999; Simpson, 2017; Windschitl, 2002).

이처럼 교사에 대한 다양한 요구와 교사가 지닌 제한된 권한 간의 뚜렷한 대비는 교사가 경험하는 정치적 딜레마의 핵심이다. 이러한 정치적 딜레마 관점은 교사가 경험하는 어려움의 성격이 본질적으로 상당한 복잡성을 띠고 있음을 시사한다. 교사가 겪는 어려움의 범위와 그 원인을 단순히 교수학적 활동 측면으로 한정지어 생각할 수 없다는 점을 이해할 필요가 있는 것이다.

### 3. 이주민 밀집지역 학교 교사의 어려움

이주민 밀집지역 학교에서 교사가 경험하는 어려움은 학교조직을 개방체제로 바라보고 교사의 어려움을 정치적 딜레마 측면에서 이해할 때 더욱 명확하게 이해될 수 있다. 먼저, 학교조직을 개방체제로 이해할 때 국내 이주민 밀집지역의 등장은 이들 지역 내 학교에 새로운 사회경제적 환경 및 정책적 환경을 제공한다. 이들 지역은 대체로 사회경제적으로 낙후된 지역인 경우가 많으며(김병학, 고길곤, 김대중, 2013; 김윤경, 문태현, 허선영, 정윤영, 2014; 박세훈, 이영아, 2010), 인종·민족적 거주지 분리 현상의 가속화로 인해 학교에 새로운 형태의 도전과 과제를 안겨 주고 있다(송효준 외, 2018; 양경은, 함승환, 2018). 또한 정책적으로도 이들 지역에서는 다양한 다문화 프로그램과 지원 패키지가 투입·진행됨에 따라 학교 역시 새로운 기회와 추가적인 자원을 제공받곤 한다(김기영, 2017; 함승환 외, 2017).

학교를 둘러싼 이러한 새로운 환경은 교사로 하여금 다양한 가능성과 어려움을 동시에 제공한

다. 새로운 환경은 교사로 하여금 새롭고 도전적인 과제를 수행할 수 있는 다양한 기회를 제공한다는 점에서 일군의 교사는 이를 긍정적으로 받아들이고 자신의 전문성을 확장할 수 있는 가능성으로 해석할 수도 있다. 그러나 많은 교사들은 새로운 도전과 과제가 가져다주는 어려움에도 동시에 노출된다. 특히 이주민 밀집지역이라는 특수한 환경에서 학생의 다양성과 이질성 증가로 인해 발생하는 새로운 형태의 다양한 어려움은 많은 경우 그 원인이 학교 밖 가정 및 지역사회 등의 요인과 맞닿아 있다는 점을 고려할 때(양경은, 차윤경, 함승환, 2015; 조영달, 박선운, 박윤경, 김재근, 2012), 교사가 실질적인 해결책이나 근본적 대안을 마련하기 힘든 경우가 대부분인 것이 현실이다.

이주민 밀집지역 학교 교사의 경우 업무 부담 증가 등 다양한 어려움을 겪는 것으로 보고되고 있지만(남부현, 장숙경, 2016; 조영달 외, 2012), 이러한 어려움의 원인은 흔히 학생의 학업부진이나 언어문화적 문제 등 학생 차원의 문제나 교사의 전문성 계발 기회 부족 등 교사 차원의 문제로 한정되어 이해되어 온 것이 사실이다. 그간 많은 정책적 지원이 주로 이주배경 학생에 대한 지원이나 교사에 대한 지원의 형태로 이루어져 온 것 역시 이러한 제한된 이해에 기초한다. 본 연구는 이주민 밀집지역 학교 교사가 겪는 어려움이 학교, 가정, 지역사회 등 다층의 사회적 맥락 속에 복잡하게 얽혀있을 가능성에 주목한다. 제대로 설계되지 않은 정책적 개입은 학교 현장에 오히려 혼란을 가중시키고 교사의 어려움을 키울 개연성을 면밀히 점검할 필요가 있다.

### Ⅲ. 자료 및 분석

본 연구는 이주민 밀집지역 학교에 대한 교육부 정책연구 수행 과정에서 수집된 교사 인터뷰 자료를 재분석한다. 해당 정책연구는 기본적으로 양적 연구가 주축이 되어 교사와 학생 등으로부터 대규모 데이터를 수집하여 분석한 것이다. 그러나 연구 수행 과정에서 교사, 교육행정가, 지역사회 관계자 등으로부터 소규모의 질적 자료를 추가로 수집했으며, 이들 질적 자료는 당시 개괄적으로 분석되어 양적 분석 결과를 보완하는 보조 자료로서 활용되었다. 본 연구는 이들 질적 자료 가운데 교사 자료 일부를 재분석하고자 한다.

이 연구에서 분석한 원자료는 2016년과 2017년에 이주민 밀집지역 소재 초등학교와 중학교에 근무하는 교사 25명으로부터 수집된 것이다. 이 중 대부분의 교사는 서울이나 경기 지역의 교사였으며, 2016년 자료 가운데 일부가 기타 지역 교사를 포함하고 있었다. 이들 전체 연구참여자 가운데 여교사의 비율은 64%, 초등학교 교사의 비율은 60%였다. 이들 각 개인의 구체적 특성은 <표 1>에 제시된 바와 같다. 엄밀한 의미에서 두 자료는 완벽히 동일한 성격의 자료는 아니다. 2016년 자료는 면대면 인터뷰를 통해 소수의 교사로부터 수집된 것인 반면, 2017년 자료는 서면 인터뷰를 통해 다수의 교사로부터 수집된 것이다. 또한 두 자료는 수집된 지역 면에서도 일부 차이가 있다.

〈표 1〉 연구참여자의 특성

교사	성별	학교급	지역	경력
교사 A	여자	중학교	서울	20년 이상
교사 B	여자	중학교	서울	25년 이상
교사 C	여자	중학교	서울	5년 이상
교사 D	여자	중학교	서울	25년 이상
교사 E	남자	중학교	서울	5년 이상
교사 F	남자	중학교	서울	15년 이상
교사 G	여자	초등학교	서울	5년 이상
교사 H	여자	초등학교	서울	5년 미만
교사 I	여자	초등학교	서울	15년 이상
교사 J	여자	초등학교	서울	25년 이상
교사 K	여자	중학교	경기	5년 미만
교사 L	여자	중학교	경기	25년 이상
교사 M	여자	중학교	경기	25년 이상
교사 N	남자	중학교	경기	10년 이상
교사 O	여자	초등학교	경기	15년 이상
교사 P	여자	초등학교	경기	10년 이상
교사 Q	여자	초등학교	경기	5년 미만
교사 R	여자	초등학교	경기	5년 미만
교사 S	여자	초등학교	경기	10년 이상
교사 T	남자	초등학교	경기	5년 이상
교사 U	남자	초등학교	경기	15년 이상
교사 V	남자	초등학교	경기	15년 이상
교사 W	남자	초등학교	경기	10년 이상
교사 X	남자	초등학교	경남	5년 미만
교사 Y	남자	초등학교	전남	5년 미만

주: 교사 D, I, M, S, X, Y 자료는 2016년에 수집되었으며, 나머지는 2017에 수집됨.

이러한 차이에도 불구하고 두 자료는 내용과 형식 측면에서 상당한 유사성이 있다. 두 자료 모두 이주민 밀집지역 소재 학교에서 근무하는 교사로부터 수집된 질적 자료로서, 공통적으로 이주민 밀집지역 학교라는 특수한 맥락 속에서 교사가 겪는 어려움이 무엇인지 파악하는 데 초점을 두고 자료 수집이 이루어졌기 때문이다. 인터뷰 질문들 역시 두 조사 모두에서 “교사로서 겪었던 어려움”이나 “미래에 겪게 될 수 있는 어려움” 혹은 “동료교사가 겪은 어려움” 등에 대해 자유롭게 묘사해 달라는 것이었다. 인터뷰 자료의 텍스트 마이닝(text mining) 분석 결과에서 드러난 총 56개의 핵심 단어 중 52개의 단어가 2016년 면대면 인터뷰와 2017년 서면 인터뷰에서 동시에 사용되고 있었으며, 의미연결망 구조 역시 유사한 형태를 갖추고 있는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 두 자료가 수집 시기와 방법 및 대상 측면에서 다소 차이가 있음에도 불구하고 내용적 측면에서는 높은 유사성이 있음을 보여준다. 이에 본 연구진은 두 자료의 실질적 유사성에 기초

하여 자료의 규모를 확대시킴으로 연구의 타당성과 신뢰성을 동시에 확보하고자 하였다.

이 연구에서 활용한 의미연결망 분석(semantic network analysis)은 사회학에서 시작된 사회 연결망 분석 기법을 텍스트 분석에 적용하여 텍스트가 담고 있는 의미들 간의 구조의 형태와 변화를 분석하는 기법이다(김용학, 2015). 텍스트에 내재된 언어와 지식은 단어와 단어 사이의 관계 연결망으로 모델링될 수 있으며, 연결망 내의 개념들의 위치와 연결 패턴을 통해 텍스트의 의미나 주요 토픽들에 대해 분석이 가능하다(Hunter, 2014). 의미연결망 분석 기법은 질적 자료인 비정형(unstructured) 텍스트 내에서 나타나는 개념적 심층 구조를 파악하고 의미 간의 관계를 시각적으로 분석할 수 있다는 점에서 질적 연구와 양적 연구를 동시에 수행하는 통합적 연구방법으로 볼 수 있다(김세현, 2018; 박치성, 정지원, 2013; Kleinnijenhuis, de Ridder, & Rietberg, 1997). 나아가 일반적으로 사회구성원들이 인식하고 있는 가치가 일상 언어현상에 반영된다는 사실을 고려할 때(이영제, 김홍규, 강범모, 2011; Gumperz, 2006), 의미연결망 분석 기법은 인터뷰 자료를 담고 있는 주제나 경향성을 개괄적으로 제시함으로 교사들이 겪고 있는 어려움의 실체를 객관적으로 파악하는 데 효과적인 방법이다.

본 연구에서 의미연결망을 구성한 과정은 다음과 같았다. 첫째, 이 연구에서는 분석 단위 수준을 문서로 설정되었으며, 문서 내 단어들 간 연결의 구성은 단어의 공출현(co-occurrence)에 기반을 둔 근접성(proximity)에 의해 결정되었다. 여기서 하나의 문서란 한 명의 인터뷰 참여자가 응답한 내용 전체를 뜻한다. 한 문서는 평균적으로 339.3개의 단어 분량이었다. 둘째, 공출현한 단어들 간의 연결을 시각화하였다. 연결망을 구성하는 노드와 링크의 수가 너무 많거나 적게 되면 결과 분석 및 해석에 어려움을 겪게 되기 때문에 의미연결망 분석에서 적절한 공출현 범위 설정은 중요하다. 본 연구에서는 단어들이 6회 이상 공출현한 경우를 핵심 연결로 간주하여 의미연결망을 구성하였다. 셋째, 이렇게 추출된 의미연결망을 토대로 실제 인터뷰 자료를 재검토함으로 자료의 의미 맥락을 되짚어 보았다.

분석 과정은 크게 두 부분으로 나뉜다. 먼저 의미연결망을 시각화하여 이를 개괄적으로 해석하고, 다음으로 의미연결망 분석 결과 가운데 교사가 겪는 정치적 딜레마 측면과 밀접하게 관련된 내용에 초점을 두고 원자료를 재검토하며 분석을 심화한다. 이러한 분석은 치밀한 질적 연구를 위한 엄격한 기준에 비추어 볼 때 큰 제한점을 지니고 있는 것이 사실이다. 이 연구는 질적 자료를 사용했다는 점에서는 일종의 질적 연구로 간주될 수도 있으나, 분석 기법은 양적 연구와도 닮아 있으며, 결과의 해석은 자료의 다각적 범주화나 심층적 해석에 철저히 기초한 것이라기보다는 일정한 범위의 이론적 관점에 기초하여 자료를 재해석한 것에 가깝다. 그러나 국내 이주민 밀집 지역에서 교사가 경험하는 어려움에 대한 면밀한 연구가 아직 본격화되지 않은 현실 속에서 본 연구진은 이 연구가 가지는 중요한 의미가 있다고 판단했다. 사회학이나 행정학 분야를 중심으로 이주민 밀집지역 연구가 활발히 진행되어 온 것에 비해 교육학 분야에서는 아직 연구가 미흡한 것이 사실이다. 이주민 밀집지역이라는 특수한 인구학적·사회문화적 환경 속에서 교사가 경험하게 되는 어려움의 성격이 어떠한지에 대해 살펴보고자 한 이 연구는 향후 더욱 정교한 연구와 확장된 논의를 촉발할 수 있을 것으로 기대된다.



## IV. 분석 결과

의미연결망 분석을 통해 자료를 요약한 결과, 이주민 밀집지역 학교 교사가 경험하는 어려움은 학교 울타리 안팎의 다양한 요인과 복잡하게 연결되어 있을 개연성이 높은 것을 확인할 수 있었다. 그리고 그 어려움은 최소한 두 가지의 정치적 딜레마 상황과 관련되어 있을 가능성이 제기되었다. 첫째는 교육 활동을 위한 ‘자원 확보와 활용의 어려움’으로 인해 야기되는 딜레마 상황이었으며, 둘째는 교육 활동의 ‘정당성과 적절성 간의 간극’으로 인해 야기되는 딜레마 상황이었다. 이 두 가지는 개방체제로서의 학교조직에 대한 자원의존 관점과 제도주의 관점을 기초로 하여 교사의 어려움을 정치적 딜레마 측면에서 이해하는 설명 방식과 대체로 일관된 것이다. 이를 요약하면 <표 2>와 같다. 아래에서는 총 3개 절에 걸쳐 분석 결과를 제시한다. 첫 번째 절에서는 먼저 자료를 의미연결망 형태로 요약하여 개괄적으로 제시하고, 두 번째와 세 번째 절에서는 각 딜레마 상황에 대해 원자료를 재검토하면서 살펴보도록 한다.

<표 2> 분석 결과의 해석 요약

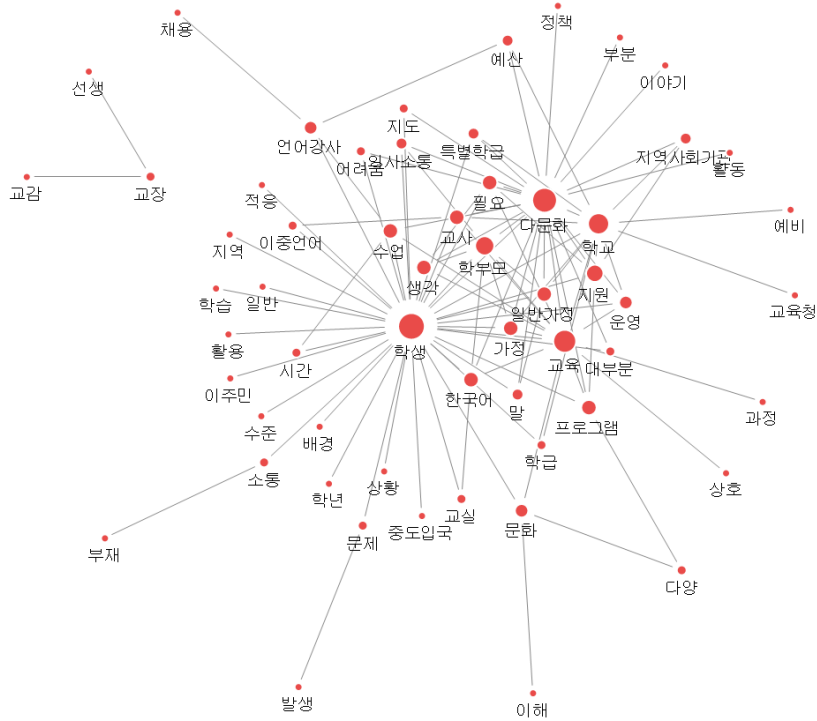
딜레마 촉발 상황	학교의 외부 환경	교사의 딜레마 성격
자원 확보와 활용의 어려움	인적·물적 자원 환경(자원의존 관점)	교사는 교육적 자원의 충분한 확보 및 적절한 활용을 위해 마땅히 다양한 노력을 기울여야 함(가외성 확보 노력) 하지만 현 근무 학교에서는 이러한 노력이 교사에게 오히려 더 많은 도전과 과제를 안겨줌(자원의존성 심화)
정당성과 적절성 간의 간극	상징적·규범적 제도 환경(제도주의 관점)	교사의 핵심 과업과 책무에 대한 공식적 기준이 존재하며 교사로서 이를 성실히 따라야 함(정당성 확보 노력) 하지만 현 근무 학교에서는 이러한 공식적 기준이 요구하는 것과 학교 내 현실적 요구 간에 차이가 매우 큼(이완결합 발생)

### 1. 이주민 밀집지역 교사의 어려움에 대한 의미연결망

이주민 밀집지역 학교 교사가 경험하는 어려움에 대한 의미연결망은 [그림 1]에 제시된 바와 같다. 의미연결망에 따르면, 교사의 어려움은 매우 복잡한 양상을 보이는 것을 확인할 수 있다. 먼저, 다양한 주체가 핵심어로 등장한다. ‘학생’, ‘교사’, ‘학부모’ 등 교육의 주요 주체가 모두 핵심어로 포함되어 있을 뿐만 아니라, ‘학교’, ‘지역사회기관’, ‘교육청’ 등 다양한 기관이 함께 등장함을 확인할 수 있다. 이밖에도 ‘다문화’라는 핵심어를 중심으로 ‘예산’과 ‘정책’ 등이 함께 연결되어 나타나는 것도 주목할 만하다. 이러한 패턴은 교사가 경험하는 어려움의 성격이 단순히 교수학적 어려움에 국한된 것이 아닐 가능성을 시사하는 것이다.

교수학적 어려움을 반영하는 핵심어로 해석될 수 있는 ‘수업’, ‘학급’, ‘교실’ 등이 의미연결망의 일부를 구성하는 것은 사실이나, 그 비중은 크지 않았다. 또한 언어적 차이로 인한 어려움을 나타내는 것으로 해석될 수 있는 대표적 핵심어인 ‘한국어’ 역시 단순히 교실 내 ‘학생’의 문제가 아니

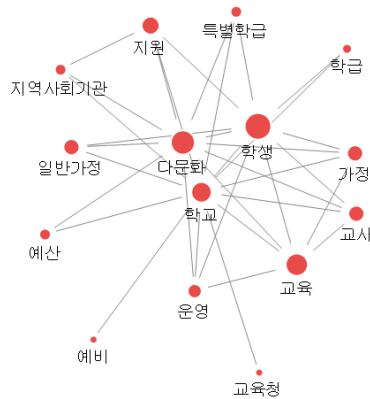
라 학교 밖 ‘학부모’와도 연결된 문제로 나타났다. 심지어 ‘학생’과 관련한 어려움조차도 ‘다문화’나 ‘중도입국’ 학생뿐만 아니라 ‘일반’ 학생과도 동시에 연결된 어려움일 가능성이 의미연결망 상에 드러난다는 점은 교사가 경험하는 어려움의 포괄성과 복잡성을 재차 드러낸다.



[그림 1] 이주민 밀집지역 교사의 어려움에 대한 의미연결망

이주민 밀집지역 학교 교사가 경험하는 어려움의 성격이 어떠한지에 대해 보다 면밀하게 살펴 보기 위해 의미연결망의 범위를 ‘학교’를 중심으로 하여 초점화해 보았다. 이러한 전략은 교사가 어려움에 대해 언급할 때 ‘학교’를 어떠한 의미구조 속에 위치시키는지 확인할 수 있게 한다. ‘학교’ 중심의 의미연결망은 [그림 2]에 제시된 바와 같다. ‘학교’는 교사의 근무지이자 교사의 일과 대부분이 전개되는 장소라는 점에서, 교사가 경험하는 어려움을 ‘학교’를 출발점으로 하여 분석해 보는 것은 보다 맥락화된 이해를 제공할 수 있다.

분석 결과, 의미연결망의 중심에 있는 ‘학교’라는 핵심어는 학교 울타리 내부에 자리하고 있는 ‘학생’과 ‘교사’뿐만 아니라 학교 바깥의 ‘가정’, ‘지역사회기관’, ‘교육청’ 등 다양한 주체나 기관과도 연결되어 있었다. 또한 ‘예산’, ‘운영’, ‘지원’ 등 행·재정적 요소들이 ‘학교’를 중심으로 함께 등장하는 핵심어를 구성하였다는 점도 흥미롭다. 이러한 패턴은 이주민 밀집지역 학교 교사가 경험하는 어려움이 단순히 교사 개인의 문제나 이주배경 학생 개인의 문제 등으로 이해되기보다는 학교 내·외부의 다양한 요인들과 복잡하게 연결되어 있는 문제로 이해될 필요가 있음을 보여준다.



[그림 2] 교사의 어려움에 대한 ‘학교’ 중심의 의미연결망

## 2. 자원 확보와 활용의 어려움으로 인한 정치적 딜레마

어떠한 조직이든 대외 환경의 변화에 능동적이고 성공적으로 대응하기 위해서는 인적·물적 여 유 자원 보유를 통한 ‘가외성’(redundancy) 확보가 필요하다(김영평, 1991; Landau, 1969; Nonaka, 1990). 학교조직 역시 예외가 아니다. 특히 이주민 밀집지역 학교의 경우 지역적 특수 성에 학교가 효과적으로 대응하기 위해서는 많은 자원을 필요로 한다. 따라서 학교는 외부로부터 추가로 자원을 확보해야 할 필요성에 수시로 노출되지만, 제한된 교육재정에 기초하여 효율성 논 리가 강조되는 최근의 상황에서 학교가 자체적으로 가외성을 확보하기란 결코 쉽지 않다(이제봉, 2007; 최영출, 김민희, 2014). 실제로 다문화교육 관련 예산은 각 학교가 교육부의 공모사업에 응모하여 경쟁을 통해 확보되거나 시도교육청과 지자체 등으로부터 선별적으로 지원을 받음으로 써 확보되는 것이 일반적이다. 외부 자원에 대한 이러한 높은 의존성은 학교조직 내부의 자율성 을 제한할 가능성을 동반한다.

실제로, 학교가 추가적으로 확보한 다문화교육 관련 예산 역시 대체로 사용 대상과 영역이 한 정적이어서, 교사들은 그 집행에 상당한 제약이 따른다고 느끼는 경우가 많았다. 이러한 예산은 대표적으로 언어강사를 채용하는 데 많이 사용되는데, 언어강사를 채용하게 되면 특별한 언어교육 프로그램이나 이중언어 학습지원 등을 통해 학생들에게 실질적인 도움을 제공할 수 있다(원진 숙, 장은영, 2018; 이명희, 김기화, 황진민, 이재창, 허은지, 2017). 한 교사는 “이중언어 강사가 수업 중에 바로 통역하여 설명해주니 [이주배경] 학생들에게 간단한 것을 가르치기 위해 시간을 모두 쏟아야 했던 [과거와 달리 지금은] 모든 학생들에게 [고루 관심을 가질 수 있다]”(교사 Q)고 언급했다. 그러나 이러한 긍정적인 효과에도 불구하고 언어강사의 채용 및 관리 측면에 다양한 어려움이 있음을 확인할 수 있었다. 일례로, 언어강사를 보통 “계약직이나 시간제 고용으로 채용”(교사 I)해야 하는 현실적 상황에서 강사를 장기적으로 채용하는 것이 쉽지 않음을 확인할 수 있었다. 이는 무엇보다 교육 프로그램의 안정적 운영에 제약 요건으로 작용하게 된다. 강사는 시 간제로 고용되어 “[특정] 업무를 할 수 있는 권한”(교사 I)만 한정적으로 부여받게 되므로, 교사들

이 체감하는 실질적인 업무부담 경감에도 그 효과가 제한적일 수밖에 없다. 교사들은 이주민 밀집지역 학교에서 언어강사가 매우 중요한 인적 자원이라고 인식하지만, 교사는 이들 강사와의 긴밀한 협업 등 언어강사의 적극적 활용에는 대체로 미온적인 태도를 드러냈다. 언어강사를 높은 수준으로 필요로 하는 현실과 이들을 적극적으로 활용하기는 힘든 여건 사이에서 교사는 딜레마 상황에 놓이게 되는 것이다.

자원의 확보 및 집행과 관련된 또 하나의 대표적 어려움의 사례는 다문화 정책학교 운영과 관련된 것이다. 다문화 정책학교 중 일부는 “외국인이나 중도입국학생들이 ... 언어적 어려움[을 해결하고자] 거쳐 가는”(교사 K) 예비학교나 특별학급을 운영한다. 이러한 정책학교에는 추가적인 교육재정이 투입됨에도 불구하고 인적·물적 자원의 부족을 경험하는 경우가 많은 것으로 보였다. 이는 국내 다문화정책과 관련하여 그간 다양하게 비판받아 온 문제인 사업 간의 중복성 이슈와도 관련된다. 정책 사업의 중복은 자원의 편중 지원 현상과 지원 사각지대 발생 등의 문제를 야기한다(신혜진, 2018). 이러한 문제는 이주민 밀집지역 내에서도 이주배경 학생 친화적인 여건을 높은 수준으로 갖추고 있는 학교와 그렇지 않은 학교 간의 격차를 분명하게 만들게 되는데, 이는 한 지역 내에서도 특정 학교로 이주배경 학생이 집중적으로 유인되도록 하는 ‘의도하지 않은’ 효과를 낳곤 한다. 결국 추가적인 자원을 확보한 학교일수록 더 많은 이주배경 학생을 유인하게 됨으로써 결과적으로는 학교의 가외성 확보 수준은 오히려 낮아지는 경우가 발생한다는 것이다. 한 교사는 이러한 상황에서 학교들이 이주배경 학생을 서로 다른 학교로 떠미는 경우가 종종 발생한다고 언급하며 이를 “반사”라고 표현한다. “우리학교로 [학생을] 반사[하고] ... [그 학생]은 거기서 안 받아 줘서 여기까지 ... 멀리 다녀야 [되는 거예요]”(교사 R).

또한 정책학교는 수적으로 제한되어 있어서 한 학교가 다수의 이주배경 학생을 수용해야 하는 경우가 빈번하다. 한 교사는 자신이 재직 중인 학교에 중도입국 학생이 “일주일에 두세 명씩 [새로 들어와서] 지난 5개월 동안 이주배경 학생의 수가 50여 명이 증가”(교사 S)했다고 밝혔다. 이 학교는 이주민이 높은 비율로 밀집된 지역에 소재해 있기 때문에 이주배경 학생이 원래 많은 편이었는데, 예비학교와 특별학급을 운영하게 되면서 이주배경 학생이 추가적으로 밀집하게 되었다는 것이다. 다른 학교의 한 교사 역시 특별학급 운영으로 인해 교내 이주배경 학생이 급격히 증가하게 되어 특별학급의 취지인 “개별화된 [학생 맞춤형] 교육”(교사 M)이 불가능하게 되었다고 하였다. 각 교사는 더욱 열심히 일하게 되었음에도 불구하고 결과적으로는 “각 학생에게 충분한 [관심과] 시간을 투입하기 어려운 상황”(교사 T)에 이르렀다는 것이다. 결국 교사는 추가적인 자원의 확보와 미확보 사이에서 무엇이 합리적인 선택일지에 대해 딜레마를 경험하게 된다. 대부분의 교육적 장면에서 추가적인 자원의 확보와 그 자원의 적극적 활용은 긍정적인 효과를 의미하지만, 이주민 밀집지역 학교의 경우 반드시 그렇지만은 않다는 점을 교사들은 경험을 통해 학습하게 되는 것이다.

학교는 다양한 종류의 자원을 학교 울타리 바깥 환경으로부터 끌어오곤 한다(김동은, 구교정, 2007; 차운경 외, 2016). 이주민 밀집지역 학교 역시 마찬가지였다. 언어강사 채용이나 특별학급 운영 등을 위해서는 추가적인 인적·물적 자원 확보가 필요하다. 그러나 이러한 추가적인 자원의 확보는 항상 충분하게 이루어지기 어렵다. 추가적인 자원이 어느 정도 확보되더라도 그 자원을

적절하게 활용하는 것 역시 또 다른 어려움을 동반한다. 이주민 밀집지역 학교 교사들은 추가적인 자원의 확보와 집행 모두에서 발생하는 다양한 문제에 직접적으로 영향을 받고 있었다. 이러한 문제의 상당 부분은 교사 개인이 해결하기 어려운 문제였다. 교사가 겪는 어려움은 교사 개인의 문제로서만 이해되어서는 안 되며 시스템 차원의 자원 배분과 활용의 문제로 이해될 필요가 있다.

### 3. 정당성과 적절성 간의 간극으로 인한 정치적 딜레마

이주배경 학생이 다수 재학하는 학교에서는 교사가 기존 교육과정으로 수업을 진행하는 데 어려움을 겪는 것을 확인할 수 있었다. 이는 크게 두 가지 측면에서 그러했다. 첫째는 교과서 상의 다문화 관련 부분이 현실을 제대로 반영하지 못하는 부분이 있어서 이들 내용을 어떻게 다루어야 할지에 대해 교사로서 고민하게 된다는 것이며, 둘째는 이주배경 학생이 다수 재학하는 학교에서는 교육과정 성취기준을 달성하기가 현실적으로 매우 어렵다는 점이다.

먼저, 첫 번째 측면과 관련하여, 현행 교육과정에서 이주배경 학생은 흔히 저개발국 출신으로 다뤄지고 시혜의 대상으로 묘사되곤 한다고 교사들은 지적했다. 또한 “일부 교과에서 여전히 다문화 사회로의 변화에 배타적인 모습”(교사 F)을 보이고 있다고 했다. 이는 학생들에게 오히려 편견을 심어줄 수 있다는 것이다. 이로 인해 일부 교사는 수업시간에 관련 내용을 다루는 과정에서 내적 갈등을 겪는다. 한 교사는 “이주배경 학생의 [출신] 국가나 민족에 관한 내용을 수업할 때, 외교나 전쟁사 수업”(교사 L) 진행 과정에서 종종 고민이 되는 부분들을 별견하게 된다고 하였다. 이러한 상황에서 교사는 ‘국가교육과정의 성실한 이행자’로서의 의무와 ‘교육과정에 대한 전문적 재해석자’로서 책임 간의 충돌을 경험한다. 국가교육과정은 그 자체로 높은 정당성(legitimacy)을 확보하고 있지만, 교사는 이러한 정당성이 항상 적절성(adequacy)을 의미하지는 않는다는 점을 인식하게 되면서 딜레마를 경험하게 되는 것이다.

다음으로, 국가교육과정 성취기준을 달성하는 것은 학교에 대한 기본적인 정당성 확보 차원에서 매우 중요한 과업이지만, 이주민 밀집지역 학교의 경우 많은 교사들은 이러한 외적 성취기준이 학교 내적인 요구나 여건과는 뚜렷한 간극을 보이고 있음을 지적했다. 밀집지역 학교의 교사들은 흔히 교육과정 성취기준의 준수와 달성에 어려움을 겪고 있었다. 한 교사는 “아무리 가르쳐도 국가교육과정 성취기준에 도달할 수 없다”(교사 I)고 회의적인 시각을 거침없이 드러냈다. 이주민 밀집지역 학교의 상당수가 학생들의 학업 수준이 낮아 많은 교사로부터 근무 “기피 학교”(교사 I)로 여겨진다는 것이다. 한 교사는 “한국어가 미숙[하거나 한국 문화에 익숙하지 않은] 이주배경 학생을 지도할 때 [교사로서] 많은 시간과 집중이 필요[한데, 이로 인해 비이주배경] 학생들의 [학습] 활동에는 [오히려] 소홀”(교사 E)해질 수 있다는 점도 언급했다. 교사가 언어문화적 이질성이 높은 학생 집단을 대상으로 교육과정을 효과적으로 운영하는 데 현실적인 제약이 있고, 이는 국가교육과정 성취기준 달성에 큰 어려움이 된다. 이러한 상황에서 비이주배경 가정 학부모는 “자녀가 교육권 침해를 받고 있는 것이 아닌가라는 우려의 목소리”(교사 W)를 내는 경우도 종종

발생한다. 결국 교사는 성취기준 달성을 통한 외적 정당성 확보라는 목표를 포기할 수도 없고, 그렇다고 학교 내적 요구에 맞춰 적절성만을 추구할 수도 없는 딜레마 상황에 놓이게 된다.

한편, 일부 교사는 이주배경 학생만을 위해 특정 프로그램을 운영하는 것 자체가 이주배경 학생들에게 “또 다른 차별”(교사 G)을 경험하게 할 수 있다는 점도 우려했다. 특별한 프로그램을 통해 다수자와 소수자를 엄격하게 구분하는 것이 의도하지 않게 이주배경 학생 집단에게 “다문화 꼬리표”(교사 G)를 달아 이들을 소수자로 낙인찍는 효과를 낳는다는 것이다. 교사의 이러한 우려는 이주배경 학생 학부모의 반응에서도 나타나는 것을 알 수 있었다. 한 교사는 학부모로부터 자녀가 이주배경 학생임이 밝혀지지 않도록 신경써달라는 부탁을 받는 경험이 간혹 있다고 하였다(교사 A). 또 다른 교사는 일부 이주배경 가정 학부모는 자신의 자녀가 이주배경 학생 대상의 프로그램에 참여하는 것을 원하지 않는 경우도 있다고 하였다(교사 N). 이주민 밀집지역 학교에서 진행되는 많은 프로그램들은 학교의 교육력을 제고하기 위한 의도로 기획·추진되는 것이지만, 이러한 프로그램의 공식적 ‘수혜자’인 이주배경 학생과 그 학부모가 오히려 프로그램 참여에 항상 적극적인 태도를 취하지만은 않는 것이다. 이러한 상황에서 교사는 프로그램이 가져올 ‘긍정적인 효과’와 프로그램이 동반할 수 있는 ‘의도하지 않은 효과’ 간의 긴장관계에 어떻게 대처할 것인지에 대해 수시로 고민하게 된다. 외적 정당성 확보라는 관점에서 보면 긍정적 효과를 기대하며 프로그램을 진행해야 하지만, 내적 적절성 추구라는 관점에서 보면 프로그램이 가져올 수 있는 의도하지 않은 부정적 효과를 간과할 수 없는 것이다.

또한 교사들은 자신들의 핵심 과업인 교수활동이 언어·문화적 소통 문제로 인해 원활히 진행되지 못하는 상황 속에서 어려움을 겪는 것으로 나타났다. 교사들은 교수활동이라는 핵심 임무와 소통 관리라는 부수적 과업 사이에서 어떻게 균형을 잡아야 할지에 대해 수시로 인지적 조정과 재조정 과정을 경험하는 것으로 보였다. 교사들은 특히 이주배경 학생 학부모와의 소통에 어려움을 경험하는 것으로 나타났다. 이는 단순히 언어 차이 때문만은 아니었다. 이주배경 학생의 학부모는 종종 자녀의 학습 및 생활태도에 대해 한국의 주류문화와는 일관되지 않은 가치관을 가진 경우가 있었다. 일례로 일부 학부모는 학교를 “교육시설이 아닌 보육시설”(교사 G)로 여기는 경우도 있다고 하였다. 한 교사는 “건강검진 등 부모가 의무적으로 동행해야 하는 부분이나 [부모로서의] 의무사항”(교사 V) 등을 이행하지 않는 경우가 종종 있어서 난처한 상황이 발생하곤 한다고 어려움을 토로하였다. 이와 유사한 상황을 겪고 있는 또 다른 학교의 경우, 학모와의 소통이 필요할 때마다 “안내장을 전부 번역”(교사 I)하여 배부하였음에도 불구하고 학부모가 제대로 따르지 않는 경우가 빈번하다고 했다. 그러나 이는 단순히 교사와 학부모 간 소통의 문제만은 아닌 것으로 보였다. 소통의 어려움은 학생과 학부모 간에도 있다고 교사들은 강조했다. 학생들이 부모와 제대로 소통이 되지 않아 “학교의 전달사항을 알리지 못하고, [결과적으로] 알림장도 소용이 없[게 된다]”(교사 O)는 것이다. 해외출생 학부모는 한국어 사용에 일정한 제약이 있을 수 있지만, 더욱 근본적으로는 한국의 교육 시스템과 학교교육 문화에 익숙하지 않아 자녀에 대한 ‘관심’에도 불구하고 이를 ‘교육적 관여’의 형태로 전환하는데 어려움을 겪을 수 있다(김중훈, 2014; 양경은, 함승환, 2018). 교사들은 이러한 소통의 어려움이 학교가 기본적으로 해야 할 것들을 제대로 하

지 못하게 만드는 중요한 요인이라고 인식했다. 교사들은 더 나은 소통을 위해 다양한 방식으로 노력을 기울이지만, 이것이 교사로서의 주요 과업의 범주에 포함되는지에 대해서는 교사들은 혼란스러워 했다.

## V. 논의 및 제언

이주민 유입의 증가와 함께 국내에서도 거주지 분리 현상을 동반한 이주민 밀집지역이 등장하고 있다. 이러한 밀집 현상은 교사에게도 새로운 도전과 어려움을 안겨준다. 이주민 밀집지역 학교에 근무하는 교사는 학생들의 언어문화적 이질성과 낮은 학업 준비도로 인해 다양한 어려움을 경험할 가능성이 크다. 이들 교사는 학생의 다양한 배경을 세심하게 고려한 ‘문화 감응적’(culturally responsive) 학습지도와 생활지도를 하도록 다각도로 요구받지만(김종훈, 조영철, 2018; 정윤경, 2012; Gay, 2002), 교사가 제한된 시간과 여건 속에서 이러한 노력을 충분히 기울이는 것이 현실적으로 쉽지 않을 수 있다. 또한 교사가 피부로 느끼는 어려움의 기저에는 교사 개인이 학교나 교실 내에서 기울이는 노력만으로는 근본적으로 해결할 수 없는 문제가 존재할 가능성도 있다.

이 연구는 이주민 밀집지역 학교 교사가 경험하는 다양한 어려움의 성격을 이해하고자 하였다. 이를 위해 2016-17년에 전국 각지의 이주민 밀집지역 교사 25명으로부터 수집된 인터뷰 자료를 분석하였다. 분석 결과, 교사가 경험하는 어려움은 학교 울타리 안팎의 다양한 요인과 복잡하게 연결되어 있을 개연성이 높은 것을 확인할 수 있었다. 특히 학교 울타리 외부로부터 추가적인 자원을 확보하여 이를 학교 내부에서 활용하는 과정에서 교사가 경험하게 되는 각종 어려움 및 학교의 대외적 정당성 확보와 대내적 적절성 추구 간 불일치 발생은 교사로 하여금 다양한 형태의 혼란과 갈등 상황에 직면하도록 하였다. 이는 학교조직을 ‘개방체제’로 바라보고 교사의 어려움을 ‘정치적 딜레마’ 측면에서 이해해야 할 필요성을 시사한다. 이와 같은 연구 결과는 아래와 같은 몇 가지 정책적 함의를 제공한다.

첫째, 이주배경 학생 밀집도가 높은 학교에 대해서는 추가적인 인적 자원이 제공되어야 한다. 이주배경 학생 밀집도가 높은 학교에서는 한정된 자원이 이주배경 학생들에게 상대적으로 집중될 가능성이 높다. 더욱이 이주민 밀집도가 높은 지역의 경우 비이주배경 학생 역시 교육적 취약성이 높은 편이다. 이는 교사의 피로도가 가중되는 현상과도 관련된다. 무엇보다 일반교사 추가 배치를 통한 교사-학생 비의 개선, 보조 교수인력 배치 지원 등이 우선적으로 고려되어야 한다. 또한 다문화교육 보조인력이 학교 내에 상주할 수 있도록 하여 각종 통번역 등 학교와 학생-학부모 간 소통이 보다 원활하게 이루어질 수 있도록 지원이 필요하다. 이밖에도 이주배경 학생 밀집 학교 근무 교사의 경우 의무 근무 기간 후 인근 다문화 정책학교로의 전근에 우선권을 주는 등 교사의 다문화교육 전문성이 지속적으로 계발·활용될 수 있도록 유도하는 방안도 함께 고려될 수 있다.

둘째, 이주배경 학생 지원은 학생에 대한 개입과 더불어 학부모에 대한 개입 및 지역사회와의 연계 노력을 함께 포함해야 한다. 이주배경 청소년이 가정, 학교, 지역사회와 유기적인 소통과 상호작용 속에서 건강하게 성장할 수 있도록 여건을 마련해주어야 한다. 이를 위해서는 학교 울타리 내부의 노력만으로는 그 효과가 제한적이고 단기적일 가능성이 높다. 특히 학교와 가정을 긴밀하게 연결하고 소통을 돕는 전문 인력의 배치가 필요하다. 학교사회복지사와 같은 전문 인력 배치는 이주배경 학생을 포함한 다양한 교육적 취약 집단의 학교-가정 연계 강화에 기여할 수 있을 뿐만 아니라, 학교와 가정의 특별한 교육적 요구를 지속적으로 산정하고 이에 따라 사회의 가용 자원을 적극적으로 발굴하여 이를 학교와 가정에 연결시켜 주는 역할도 동시에 할 수 있다. 이러한 측면에서 현재 교육복지우선 학교에 배치되어 있는 지역사회전문가를 확대배치하는 방안도 고려해 볼 수 있다. 지역사회전문가는 이주배경 학생은 물론 비이주배경 학생 가운데 학교 및 지역의 특별한 보호가 필요한 학생을 선별하고 이들을 학교와 지역사회 내 복지 기관 등에서 안전하게 돌볼 수 있도록 중간자 역할을 수행할 수 있을 것이다. 이러한 전문 인력에 대해서는 높은 수준의 다문화적 수용성과 역량을 갖출 수 있도록 지속적인 연수 기회가 제공되어야 한다.

셋째, 이주민 밀집지역 소재 학교의 경우 교육과정 운영 측면에서 특성화 기회가 주어져야 한다. 초·중등교육법 제23조(교육과정 등) 제2항은 교육감이 일정 범위 내에서 지역의 실정에 맞는 교육과정 기준과 내용을 정할 수 있다고 명시하고 있으며, 이는 지역 단위의 교육과정 특성화가 일부 가능함을 의미하는 것으로 해석될 수 있다. 이주민 밀집지역 학교의 교육과정 특성화는 이주배경 학생만을 위한 ‘결핍 해소 모델’보다는 모든 학생을 위한 ‘강점 강화 모델’에 초점을 두어야 한다. 이러한 강점 강화 모델에 기초한 특성화는 이주배경 학생의 문화적 자산을 교육적으로 적극 활용하여 비이주배경 학생을 포함한 모든 학생의 교육 경험을 더욱 풍부하게 하는 방식으로 작동할 수 있도록 기획되어야 한다. 이주민 밀집지역 내 모든 학교가 동일한 교육과정 및 프로그램을 운영하는 것이 아니라 각 학교가 처한 상황이 교육과정에 적극적으로 반영·활용될 수 있도록 장려되고 이에 따라 교육과정이 유연하게 편성·운영될 수 있도록 제도적으로 지원되어야 한다. 따라서 이주민 밀집지역 내 학교의 특별한 교육적 요구에 따른 교육과정 특성화가 가져올 효용이 매우 클 것으로 판단되는 경우에는 초·중등교육법 제29조(교과용 도서의 사용) 제1항(학교에서는 국가가 저작권을 가지고 있거나 교육부장관이 검정하거나 인정한 교과용 도서를 사용하여야 한다.)의 엄격한 적용이 일부 완화될 수 있도록 하는 제도적 방안 마련도 검토될 필요가 있다.

마지막으로, 이주배경 학생을 위한 모든 교육 활동에는 비이주배경 학생도 자유롭게 참여할 수 있도록 기회가 개방되어야 한다. 해외출생 이주배경 학생만을 위해 특별하게 설계된 프로그램(기초 한국어 프로그램 등)이 아닌 이상, 모든 교육 활동(보충학습, 진로·직업 교육, 심리상담, 문화 예술 체험 등)은 비이주배경 학생의 교육적 요구를 배제하지 않는 방식으로 진행되어야 한다. 교육 프로그램의 개발이 특정 이주배경 학생 집단을 염두에 두고 이루어지더라도 그 프로그램의 이용은 비슷한 교육적 요구를 지닌 다른 학생들에게도 개방되어야 하는 것이다. 각 학생의 교육적 요구를 정확히 산정하지 않고 이주배경 학생이라는 이유만으로 이들에게 일괄적으로 특별한 교육 프로그램을 제공하는 것은 오히려 이들을 사회적 소수자로서 낙인찍는 효과를 동반할 수



있을 뿐만 아니라 비이주배경 학생과 학부모에게는 역차별 정서를 불러올 수 있다. 이러한 면에서 다문화가족지원법의 일부 개정을 고려해볼 수 있다. 특히 다문화가족지원법 제10조(아동·청소년 보육·교육)에서 교육 프로그램의 수혜 대상을 ‘다문화가족 구성원인 아동·청소년’으로 한정하고 있는 것이 개선될 필요가 있다. 나아가 다문화교육지원법 등 새로운 법 제정도 고려될 필요가 있다. 모든 학생이 문화적 다양성 및 상호 공존의 의미와 가치를 이해하고 다문화적 역량을 갖추도록 촉진하는 다양한 형태의 교육 활동 진행 및 제반 여건 구비는 다문화교육에 대한 종합적이고 체계적인 법적 근거를 토대로 보다 적극적이고 효과적으로 이루어질 수 있을 것이다.

## 참고문헌

- 교육부(2017). 2018-2022년 교육국제화특구 신규지정 계획. <http://www.moe.go.kr/boardCnts/view.do?boardID=333&boardSeq=72317&lev=0&searchType=null&statusYN=W&page=1&s=moe&m=0501&opType=N>에서 인출.
- 교육부(2018). 2018년 다문화교육 지원계획. <http://www.moe.go.kr/boardCnts/view.do?boardID=343&boardSeq=73452&lev=0&searchType=null&statusYN=W&page=1&s=moe&m=030209&opType=N>에서 인출.
- 구민수(2017. 12. 10). 교육국제화특구 실효성 논란: ‘특권 교육 부추겨 문제’ vs ‘다문화 교육 격차 줄여’. 매일신문. [http://www.imaeil.com/sub\\_news/sub\\_news\\_view.php?news\\_id=55548&yy=2017](http://www.imaeil.com/sub_news/sub_news_view.php?news_id=55548&yy=2017)에서 인출.
- 김기영(2017). 한국 다문화 교육 정책의 변화과정에 관한 연구. 입법과 정책, 9(1), 371-393.
- 김동은, 구교정(2007). 학교와 지역사회기관의 연계 현황 분석. 교육문화연구, 13(2), 113-135.
- 김병학, 고길곤, 김대중(2013). 외국인 밀집지역 치안 위협요인의 실재 여부에 관한 연구: 서울특별시 구로구의 중국인 범죄의 특성을 중심으로. 한국사회와 행정연구, 24(3), 343-372.
- 김세현(2018). 비정형자료분석을 통해 살펴본 한국의 다문화 연구. 한국인구학, 41(1), 1-27.
- 김영평(1991). 불확실성과 정책의 정당성. 서울: 고려대학교출판부.
- 김용학(2015). 한국 대중가요의 의미 연결망. 대중서사연구, 21(1), 145-171.
- 김윤경, 문태현, 허선영, 정윤영(2014). 외국인 밀집지역의 공간적 분포와 영향요인 분석. 주거환경, 12(2), 1-15.
- 김종훈(2014). 다문화 가정 어머니의 학교교육 참여 경험에 관한 사례 연구. 한국초등교육연구, 27(4), 105-129.
- 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, 계토화 우려 ... ‘갈라지는 교실’. 세계일보. <http://www.segye.com/newsView/20171101005> 297에서 인출.
- 김효선, 홍원표(2016). 다문화교육 중점학교 교육 프로그램 운영 현황 및 발전 방향에 대한 연구: 우수 학교를 중심으로. 교육과정평가연구, 19(1), 73-96.
- 남부현, 장숙경(2016). 초등학교 다문화 특별학급 담임교사의 경험에 관한 연구. 교육문화연구, 22(1), 145-172.
- 박세훈, 이영아(2010). 조선족의 공간집적과 지역정체성의 정치: 구로구 가리봉동 사례연구. 다문화사회연구, 3(2), 71-101.
- 박윤환(2011). 빈곤층과 외국인 주민 거주지분리에 대한 연구. 서울도시연구, 12(4), 103-122.
- 박창민, 조재성, 김영천(2016). 더 나은 미래를 위하여: 우리나라 초등학교 현장에서의 다문화교육과정의 딜레마들에 관한 질적 사례연구. 다문화교육연구, 9(1), 185-213.
- 박철희, 박주형, 김왕준(2016). 다문화학생 밀집학교의 교육현실과 과제: 서울 서남부 지역 초등학교를 중심으로. 다문화교육연구, 9(2), 173-201.

- 박치성, 정지원(2013). 텍스트 네트워크 분석: 사회적 인식 네트워크 분석을 통한 정책이해관계자 간 공유된 의미 파악 사례. 한국행정학회 하계학술발표논문집, 828-849.
- 박효민, 김석호, 이상립(2016). 이주민 주거 밀집지역 내 내국인 인식 연구. 한국정당학회보, 15(2), 105-138.
- 성열관(2018). 자유학기제의 정책 특징에 따른 교사들의 제도 인식: 정책 정당성, 교사 정체성 및 전문성을 중심으로. 교육문제연구, 31(1), 27-58.
- 송효준, 김두섭, 함승환(2018). 지역사회 이주민 밀집도가 이주배경 학생 및 비이주배경 학생의 학업성취도에 미치는 영향. 다문화교육연구, 11(1), 133-150.
- 신혜진(2018). 다문화학생 지원 정책사업의 중복성에 대한 연구: 서울특별시교육청 사례를 중심으로. 교육행정학연구, 36(1), 169-193.
- 양경은, 차윤경, 함승환 (2015). 다문화반차별정책의 교육적 방입 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.
- 원진숙, 장은영(2018). 다문화 배경 이중언어 강사의 역할과 핵심 역량에 대한 연구. 교육문화연구, 24(2), 661-686.
- 유대근(2017. 10. 5). 매년 다문화학생은 늘어나는데 ... 교육 환경 바뀌어야 한다. 서울신문. [http://www.seoul.co.kr/news/newsView.php?id=20171001500093&wlog\\_tag3=naver](http://www.seoul.co.kr/news/newsView.php?id=20171001500093&wlog_tag3=naver)에서 인출.
- 이경희(2011). 한국 다문화교육 정책에 대한 비판적 고찰. 교육사회학연구, 21, 111-131.
- 이명희, 김기화, 황진민, 이재창, 허은지(2017). 다문화예비학교의 역할과 개선과제: 한국어 강사의 교육 경험을 중심으로. 교육문화연구, 23(4), 409-432.
- 이영제, 김홍규, 강범모(2011). 사회적 가치와 관련된 명사의 사용 양상과 네트워크 분석. 한국어 의미학, 34(1), 259-294.
- 이제봉(2007). 신자유주의 교육개혁과 학교선택제: 미국의 학교선택제 실시과정에서 나타난 이데올로기 갈등과 시사점. 교육행정학연구, 25(1), 75-92.
- 이현주(2014). 초, 중등교사의 다문화교육 인식과 경험에 대한 내러티브 탐구. 교육의 이론과 실천, 19(2), 75-95.
- 장인실, 전경자(2013). 초등교사의 다문화교육 인식과 실행에 관한 사례 연구. 다문화교육연구, 6(1), 73-103.
- 정윤경(2012). 문화감응교육의 재음미. 교육사상연구, 26(3), 187-210.
- 조영달, 박선운, 박윤경, 김재근(2012). 다문화가정 학생 다수 학교에 대한 비교 사례 연구: 가능성과 한계를 중심으로. 시민교육연구, 44(2), 163-197.
- 조희진, 손선화, 장용석(2018). 자원의존이론과 제도주의 조직론을 통해 본 기업의 고령자 고용 분석과 함의. 한국정책학회보, 27(1), 183-222.
- 차윤경, 안성호, 주미경, 함승환(2016). 융복합교육의 확장적 재개념화 가능성 탐색. 다문화교육연구, 9(1), 153-183.
- 최세경, 현선해(2011). 제도적 동형화와 조직 정당성: 자원의존이론과 제도론의 결합. 대한경영학회지, 24(2), 1029-1050.

- 최영출, 김민희(2014). 지방교육재정의 주요쟁점과 향후 정책방안. 한국지방행정학보, 11(2), 173-214.
- 합승환(2011). 교사간 협력관계 맥락 이해를 위한 불확실성 관리 관점. 교육행정학연구, 29(2), 135-157.
- 합승환, 차윤경, 양경은, 김부경, 송효준, 이은지(2017). 다문화학생 밀집지역의 교육력 제고를 위한 정책 연구. 세종: 교육부.
- Baker, D. P. (2006). *Institutional change in education: Evidence from cross-national comparisons*. In H.-D. Meyer & B. Rowan (Eds.), *The new institutionalism in education* (pp. 163-185). Albany, NY: State University of New York Press.
- Casciaro, T., & Piskorski, M. (2005). Power imbalance, mutual dependence, and constraint absorption: A closer look at resource dependence theory. *Administrative Science Quarterly*, 50(2), 167-199.
- Castrogiovanni, G. J. (1991). Environmental munificence: A theoretical assessment. *Academy of Management Review*, 16(3), 542-565.
- Cha, Y.-K., Ham, S.-H., & Lim, M. (2017). *Citizenship education in Korea: Challenges and new possibilities* (pp. 237-253). In J. A. Banks (Ed.), *Citizenship education and global migration: Implications for theory, research, and practice*. Washington, DC: AERA.
- Datnow, A. (2005). The sustainability of comprehensive school reform models in changing district and state contexts. *Educational Administration Quarterly*, 41(1), 121-153.
- DiMaggio, P. J., & Powell, W. W. (1983). The iron cage revisited: Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. *American Sociological Review*, 48(2), 147-160.
- Elmore, R. F. (2004). *School reform from the inside out: Policy, practice, and performance*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Froosman, J. (1999). Stakeholder influence strategies. *Academy of Management Review*, 24(2), 191-205.
- Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(2), 106-116.
- Green, T. L. (2015). Leading for urban school reform and community development. *Educational Administration Quarterly*, 51(5), 679-711.
- 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.
- Gumperz, J. J. (2006). *Sociocultural knowledge in conversational influence*. In A. Jaworski & N. Coupland (Eds.), *The discourse reader* (2nd ed., pp. 78-85). New York, NY: Routledge.
- Haveman, H. A., Rao, H., & Paruchuri, S. (2007). The winds of change: The progressive movement and the bureaucratization of thrift. *American Sociological Review*, 72(1), 117-142.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2012). *Educational administration: Theory, research, and practice* (9th ed.). New York, NY: McGraw-Hill.
- Hunter, S. D. (2014). A novel method of network text analysis. *Open Journal of Modern Linguistics*, 4(2), 350-366.
- Kleinnijenhuis, J., de Ridder, J. A., & Rietberg, E. M. (1997). *Reasoning in economic discourse: An application of the network approach to the Dutch press*. In C. W. Roberts, B. Jennings, & D. Zillmann (Eds.), *Text Analysis for the Social Science: Methods for Drawing Statistical Inferences*

- from Texts and Transcripts (pp. 191-207). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- 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.
- Landau, M. (1969). Redundancy, rationality, and the problem of duplication and overlap. *Public Administration Review, 29*(4), 346-358.
- Lasky, S. (2000). The cultural and emotional politics of teacher-parent interactions. *Teaching and Teacher Education, 16*(8), 843-860.
- McPherson, C. M., & Sauder, M. (2013). Logics in action: Managing institutional complexity in a drug court. *Administrative Science Quarterly, 58*(2), 165-196.
- Meyer, J. W., & Rowan, B. (1977). Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony. *American Journal of Sociology, 83*(2), 340-363.
- Nonaka, I. (1990). Redundant, overlapping organization: A Japanese approach to managing the innovation process. *California Management Review, 32*(3), 27-38.
- Ogbu, J. U. (1994). Racial stratification and education in the United States: Why inequality persists. *Teachers College Record, 96*(2), 264-298.
- Pease-Alvarez, L., & Thompson, A. (2014). Teachers working together to resist and remake educational policy in contexts of standardization. *Language Policy, 13*(2), 165-181.
- Rogers, B. (1999). Conflicting approaches to curriculum: Recognizing how fundamental beliefs can sustain or sabotage school reform. *Peabody Journal of Education, 74*(1), 29-67.
- Rowan, B., & Miskel, C. G. (1999) *Institutional theory and the study of educational organizations*. In J. Murphy & K. S. Louis (Eds.), *Handbook of research on educational administration* (pp. 359-382). San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Schnepf, S. V. (2007). Immigrants' educational disadvantage: An examination across ten countries and three surveys. *Journal of Population Economics, 20*(3), 527-545.
- Scott, W. R., & Davis, G. F. (2014). *Organizations and organizing: Rational, natural and open systems perspectives*. London, UK: Routledge.
- Simpson, A. (2017). Teachers negotiating professional agency through literature-based assessment. *Literacy, 51*(2), 111-119.
- Spillane, J. P., Reiser, B. J., & Reimer, T. (2002). Policy implementation and cognition: Reframing and refocusing implementation research. *Review of Educational Research, 72*(3), 387-431.
- Tyack, D. (1991). Public school reform: Policy talk and institutional practice. *American Journal of Education, 100*(1), 1-19.
- Tyack, D., & Cuban, L. (1995). *Tinkering toward utopia*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Thornton, P. H., & Ocasio, W. (2008). Institutional logics. In R. Greenwood, C. Oliver, K. Sahlin, & R. Suddaby (Eds.), *The Sage handbook of organizational institutionalism* (pp. 99-129). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Uline, C. L., Tschannen-Moran, M., & Perez, L. (2003). Constructive conflict: How controversy can contribute to school improvement. *Teachers College Record, 105*(5), 782-815.

Windschitl, M. (2002). Framing constructivism in practice as the negotiation of dilemmas: An analysis of the conceptual, pedagogical, cultural, and political challenges facing teachers. *Review of Educational Research*, 72(2), 131-175.

## Abstract

# Challenges Faced by Teachers in Immigrant Neighborhoods: A Political Dilemma Perspective

Lee, Eunji · Kim, Sehyun · Ham, Seung-Hwan(Hanyang University)

Lee, Hyunjoo(Inha University)

The influx of immigrants into Korea has given rise to immigrant residential concentration accompanied by residential segregation. This study sheds light on the challenges faced by teachers in immigrant neighborhoods from a political dilemma perspective. Interview data were gathered from a total of 25 teachers working in schools located within areas characterized by high levels of immigrant residential concentration. A semantic network analysis was used to analyze the data. The data showed that the difficulties were closely related to various school, home, community factors. These patterns suggest that the difficulties arise not only from pedagogical or intra-school challenges. Rather, the difficulties appear to emanate from administrative and outside-of-school factors. Considering that these factors are largely out of individual teachers' control, these findings reveal the "political dilemma" aspects of the challenges in "open system" schools.

[Key words] School organization, Open system, Immigrant residential concentration, Teaching profession, Political dilemma

