

# 한국의 다문화 사회의 형성 배경과 교육적 시사점

DOI <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-700-0-9>

박안토니나,  
교육학 박사, 조교수,  
우크라이나 남부 우신스키 국립사범대학, 우크라이나, 오테사  
Email: [pak.as@pdpu.edu.ua](mailto:pak.as@pdpu.edu.ua)  
ORCID <https://orcid.org/0000-0001-9298-3697>

**국문초록.** 본 연구는 한국 다문화 교육의 구조적 특성과 정책적 전개 양상을 분석하고, 현행 다문화 교육이 지닌 한계와 개선 방향을 종합적으로 고찰하는 데 목적이 있다. 한국의 다문화 교육은 교육과정 내 제도적 편입과 정책적 확대를 통해 일정한 성과를 이루었으나, 실제 학교 현장에서는 범교과적 분산 구조, 평가 체계의 미비, 교사 전문성의 편차, 지역 간 교육 격차, 그리고 프로그램 중심 운영이라는 구조적 한계를 지속적으로 드러내고 있다. 이러한 한계는 단순한 실행상의 문제라기보다 교육과정 설계 방식과 정책 패러다임 자체에 내재된 구조적 결과로 이해될 필요가 있다.

현행 다문화 교육은 범교과 학습 주제의 형태로 여러 교과에 분산되어 운영됨으로써 교육 내용의 체계성과 연속성을 충분히 확보하지 못하고 있다. 이로 인해 다문화 교육은 일관된 학습 체계라기보다 단편적 경험의 집합으로 작동하는 경향을 보인다. 또한 평가 체계의 부재는 교육 성과에 대한 제도적 환류를 제한하여 교육의 지속성과 책임성을 약화시키는 요인으로 작용한다. 더불어 교사 간 전문성 격차는 동일한 교육과정이 적용되더라도 교육 경험의 질적 차이를 발생시키며, 지역 및 학교 간 자원 불균형은 이러한 격차를 더욱 심화시킨다. 특히 프로그램 중심 운영 방식은 다문화 교육을 장기적 인식 형성 과정이 아닌 단기적 체험 활동으로 축소시키며, 교육의 구조적 의미를 약화시키는 결과를 초래한다.

본 연구는 이러한 문제들이 상호 독립적인 요인이 아니라 구조적으로 결합되어 다문화 교육의 효과를 제한하는 복합적 체계임을 강조한다. 이에 따라 다문화 교육의 개선 방향으로 교육과정 통합성 강화, 교사 전문성의 제도적 강화, 다차원적 평가 체계 구축, 그리고 비판적 시민성 교육으로의 확장을 제안한다. 이는 다문화 교육을 보조적 영역이 아닌 교육과정의 핵심 원리로 재구조화하는 과정이다.

결론적으로 한국 다문화 교육의 개선은 단순한 정책 조정의 문제가 아니라 교육과정 철학의 근본적 전환을 요구한다. 이는 동질성 중심의

근대적 교육 패러다임에서 벗어나 다양성을 기본값으로 하는 미래형 교육 체제로의 이행과 긴밀히 연결된다.

**주제어:** 다문화 교육, 교육과정 개혁, 범교과 통합, 교사 전문성, 교육 격차, 평가 체계, 시민성 교육, 교육정책, 구조적 전환, 한국 교육.

## THE FORMATION OF A MULTICULTURAL SOCIETY IN KOREA AND ITS EDUCATIONAL IMPLICATIONS

DOI <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-700-0-9>

**Pak Antonina,**

*PhD in Korean Language Education, Associate professor,  
State institution “South Ukrainian National Pedagogical University  
named after K. D. Ushynsky”, Odesa, Ukraine*

*Email: [pak.as@pdpu.edu.ua](mailto:pak.as@pdpu.edu.ua)*

*ORCID <https://orcid.org/0000-0001-9298-3697>*

**Annotation.** *This study aims to analyse the structural preconditions for the transformation of South Korean society from a monoethnic state to a multinational and multicultural society, as well as to examine educational responses and their political and theoretical implications for the development of multicultural education. Multicultural changes in Korean society are viewed not as a simple demographic transformation, but as the result of a complex interaction of globalization, labour market liberalization, an aging population and low birth rates, the rise of international marriages, and the increasing number of international students. The influx of foreign labour and the rise of international marriages since the 1990s have had a particularly significant impact, leading to profound changes in the demographic and cultural structure of society and accelerating the transition to a multiethnic social model.*

*The study analyses this process through four main factors: economic, demographic, institutional, and cultural. The influx of foreign workers was driven by structural changes in the industrial economy and labour shortages. International marriages were a consequence of gender imbalance and the crisis in rural areas. The increase in the number of foreign students is linked to the internationalization of higher education and demographic decline, which requires reform of the university system. These factors combined*

confirm that Korean society is no longer a homogeneous cultural system but is evolving into a complex, multi-layered society.

Next, the evolution of state policy on multicultural education is examined. While early policy was based on an assimilation model and required migrants to adapt to the dominant culture, since the mid-2000s, a shift has occurred toward multiculturalism, based on the recognition of cultural diversity and coexistence. The adoption of the Law on Support for Multicultural Families and the inclusion of multicultural education in the interdisciplinary curricular themes of the national curriculum have become key institutional milestones in this process.

However, current multicultural education policy in Korea is characterized by certain structural limitations, manifested in a predominantly focused approach to supporting specific groups rather than fostering a national culture of mutual understanding. This necessitates rethinking multicultural education as a universal educational strategy aimed at all students, not just those from migrant communities.

From the viewpoint of the curriculum, multicultural education in Korea underwent a transition from quantitative expansion to qualitative systematization between the 2009 and 2015 reforms. The reduction and structuring of cross-curricular topics while maintaining multicultural education as a key focus demonstrates its strategic importance. Furthermore, its integration into disciplines such as the Korean language, social studies, and ethics confirms that multicultural education goes beyond the transmission of knowledge and becomes a mechanism for shaping values and social attitudes.

In conclusion, it is emphasized that the formation of a multicultural society and the development of multicultural education in South Korea represent more than just institutional changes, but a profound transformation of the social structure. The findings are important for countries undergoing similar processes, including Ukraine, they demonstrate that multicultural education is not only a tool for adaptation but also a fundamental foundation for social integration and the formation of a future community.

**Keywords:** multicultural society, multicultural education, the South Korean society, international marriage, foreign workers, migrants, curriculum, interdisciplinary learning, assimilation, multiculturalism, educational policy, social integration, cultural diversity, globalization, pedagogical competencies.

## 1. 서론

오랫동안 ‘단일민족’ 정체성을 견지해 온 한국 사회는 세계화의 급격한 진전 속에서 전례 없는 다문화적 전환을 경험하고 있다. 2000년대 이후 외국인 노동자, 국제결혼 이주민, 유학생의 지속적인 유입은 국내 체류 외국인 수의 양적 증가뿐만 아니라 출신 국가의 다변화를 초래하였다. 2007년 기준으로 이미 40여 개국 이상의 외국인이 한국 사회의 구성원으로 정착했다는 사실은 다문화 현상이 일시적·주변적 현상을 넘어 사회 내부의 구조적 실재(Structural reality)로 안착했음을 시사한다. 특히 외국인 노동력의 유입, 북한이탈주민의 정착 등은 사회적 다양성을 확대하는 핵심 동인으로 작용하며 교육 영역에도 거시적인 영향을 미치고 있다.

이러한 사회 구조적 변화에 대응하기 위한 핵심적 제도 장치로서 학교 교육의 역할이 강조됨에 따라, 다문화 교육은 국가 교육과정 내 ‘범교과 학습 주제(Cross-curricular themes)’로 설정되어 운영되고 있다. 그러나 사회 변화의 가속도와 범위에 비해 교육 시스템의 대응 구조는 여전히 과도기적 한계를 노출하고 있다. 다문화 교육의 제도적 정착에도 불구하고, 실제 교육 현장에서는 교사의 다문화 역량, 교육 환경의 가용성, 지역적 특수성에 따라 실행 수준의 상당한 편차가 나타나고 있으며, 정책적 목표와 실제 교육 실천 간의 간극 또한 지속적으로 노출되고 있다. 특히 현재의 다문화 교육이 특정 소수 집단의 적응 지원이라는 미시적 차원에 고착됨으로써, 사회 전체 구성원의 상호문화적 이해와 포용성 증진이라는 거시적 담론을 충분히 수용하지 못한다는 비판이 제기된다. 이는 급격한 사회 변동의 속도와 교육 시스템의 대응 구조 사이에 존재하는 ‘구조적 불균형’의 결과로 해석될 수 있다.

이에 본 연구는 한국 다문화 사회의 형성 배경을 구조적으로 고찰하고, 교육과정 및 학교 현장에서 이루어지는 다문화 교육의 실태를 종합적으로 분석하는 것을 목적으로 한다. 구체적으로 다문화 교육의 정책적 전개 과정과 제도적 위상을 검토하고, 2015 및 2022 개정 교육과정을 중심으로 교육 목표, 내용 구성, 운영 방식의 질적 변화를 비교·분석한다. 또한 교육과정 문서 수준의 정책적 의도와 실제 학교 현장의 운영 양상 간의 괴리를 규명함으로써 다문화 교육의 실효성을 비판적으로 검토하고자 한다.

궁극적으로 본 연구는 한국의 다문화 교육이 사회 통합과 문화적 다양성 수용이라는 본질적 목표를 실질적으로 달성하고

있는지 분석하고, 그 과정에서 나타나는 구조적 한계와 개선 방안을 도출하는 데 주안점을 둔다. 더 나아가, 한국의 이행 경험을 분석함으로써 다문화적 전환을 점진적으로 준비하고 있는 우크라이나 교육 환경에 시사점을 제공하고자 한다. 즉, 한국 사례의 체계적 고찰을 통해 우크라이나 교육 시스템의 다문화 교육 개념 정립, 교육과정 설계, 정책적 대응 전략 모색을 위한 비교교육학적 기초 자료를 제공하는 것을 최종적인 연구의 지향점으로 설정한다.

## **2. 한국 다문화 사회의 형성 배경**

한국 사회의 다문화화는 단일한 사회적 요인의 산물이 아닌, 거시적인 사회·경제·정치적 변인들의 유기적 상호작용에 의한 구조적 전환의 결과로 해석된다. 이러한 변동은 1990년대 이후 세계화(Globalization)의 심화와 인구 구조의 급격한 재편 과정에서 가속화되었으며, 한국 사회를 단일민족 중심의 폐쇄적 정체성에서 다문화적 다원 사회(Pluralistic Society)로 이행시키는 결정적 계기로 작용하였다.

특히 외국인 이주 노동자의 본격적인 유입과 국제결혼의 급증은 한국 사회 내 문화적 다양성을 가시화하는 핵심 동인으로 작용하였으며, 북한이탈주민의 정착은 사회·정치적 층위에서 한국형 다문화성의 특수성을 형성하는 사례로 분석된다. 이에 더해, 고등교육의 국제화 전략에 따른 유학생 및 외국인 학습자의 증가는 학교 교육 현장의 다문화적 환경을 심화시키고 교육과정의 제도적 변화를 추동하는 직접적인 요인이 되었다.

이러한 한국의 다문화 사회 형성 기제는 최근 인구 이동과 사회 구조적 변동이 점진적으로 확대되고 있는 우크라이나의 사회적 맥락과 비교 교육학적 관점에서 유의미한 상관성을 가진다. 우크라이나 역시 국제적 이주, 난민 문제, 고등교육의 국제화 등 다각적인 요인에 의해 사회 내 다양성이 증대되고 있으며, 이는 향후 국가 교육 시스템이 다문화적 요소를 어떻게 수용하고 정책적으로 제도화할 것인가에 대한 실천적 과제를 제기한다.

결론적으로 한국의 다문화 사회 형성 배경에 대한 구조적 분석은 단일 국가 사례의 고찰을 넘어, 급격한 사회 변동을 경험하고 있는 전환기 사회(Societies in Transition), 특히 우크라이나의 다문화 정책 수립 및 교육적 대응 전략을 모색하는데 있어 중점적인 시사점을 제공한다.

## 2.1. 외국인 이주 노동자 유입의 본격화와 경제적 배경

한국 사회 내 외국인 노동력의 유입은 1988년 서울 올림픽을 기점으로 가시화되었으며, 이는 국가 이미지 제고와 경제 성장의 대외적 표출이 결합되어 한국이 동아시아의 주요 이주 목적지로 부각되는 계기가 되었다. 1990년대 초반 추진된 북방정책과 1992년 한·중 수교는 인적 자원의 이동 구조를 근본적으로 확장시킨 결정적 전환점이었으며, 특히 중국 내 조선족 동포의 대규모 유입은 국내 노동력 공급 구조를 다변화하는 핵심 동인으로 작용하였다. 초기 방문취업 및 단기 체류 중심이었던 인적 구성은 제조업 및 중소기업 기반의 산업 현장에 안정적으로 편입됨에 따라 실질적인 노동 시장의 핵심 구성원으로 고착되었다.

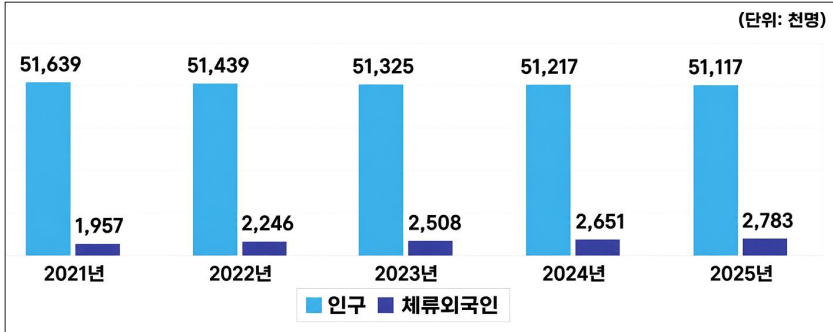
이러한 인적 이동의 이면에는 당시 한국 사회의 거시적 산업 구조 변화가 내재해 있다. 1990년대 한국 경제는 제조업 중심의 생산 구조를 견지하였으나, 고도 성장기 이후 학력 인플레이션과 저출산에 따른 생산가능인구의 급격한 감소로 인해 소위 3D 업종(Dirty, Difficult, Dangerous)을 중심으로 만성적 인력 수급 불균형에 직면하였다. 이 과정에서 외국인 노동력은 단순한 보충적 인력을 넘어, 국가 산업 생태계의 연속성을 보장하기 위한 필수적 생산 요소로 기능하게 되었다.

이후 산업연수생 제도 및 고용허가제(Employment Permit System)의 단계적 도입은 외국인 노동력 유입을 체제 내적으로 관리하고 제도화하는 구조적 장치가 되었다. 이는 노동 시장 내 외국인 인력의 정착을 법적·구조적으로 안정화하였으며, 결과적으로 현재의 외국인 노동자 집단이 제조업, 농업, 건설업 등 국가 기간 산업의 중추를 담당하게 함으로써 한국 사회의 '구조적 다문화화'를 가속화하는 핵심 기제로 작용하고 있다.

한국 사회의 다문화적 전환은 2021년부터 2025년까지 체류 외국인 비중의 지속적인 증가를 통해 실증적으로 확인된다. 해당 기간 내 외국인 비중은 약 3.8%에서 5.4% 수준으로 가파르게 상승하였으며, 이는 한국 사회가 일시적 현상을 넘어 구조적 다문화 사회(Structurally Multicultural Society)로 이행하고 있음을 방증한다.

특히 주목해야 할 지점은 전체 총인구의 감소 추세 속에서도 외국인 인구는 오히려 증가하는 '내국인 감소 - 외국인 증가'의 역동적인 이중 구조이다. 이러한 현상은 국가 인구 구성의 근본적인 재편을 의미하며, 단순한 수치적 변화를 넘어 노동 시장의 공급망과 교육 환경 전반에 걸친 패러다임의 변화를

야기한다. 결과적으로 이러한 인구학적 변동은 학교 현장에서의 다문화 교육 수요를 구조적으로 확대시키는 핵심 동인으로 작용하고 있다.



출처: 법무부 출입국·외국인정책본부, 『출입국·외국인정책 통계연보』, 2025

**[그림 -1] 연도별 인구대비 체류외국인 현황[18]**

따라서 현시점의 다문화 교육은 소수자를 위한 선택적 복지 정책의 차원을 넘어, 급격한 인구 구조 변화에 선제적으로 대응하기 위한 국가적 차원의 필수적 교육 체계(Essential Educational Framework)로 재정립될 필요가 있다.

## 2.2. 국제결혼을 통한 외국인 이주여성의 증가

한국 사회 내 여성 결혼이민자의 급증은 인구 구조의 거시적 변동과 사회문화적 기제가 복합적으로 상호작용한 결과이다. 특히 전 세계적으로 유례를 찾기 힘들 정도로 급격히 진행된 저출산·고령화 현상은 국내 인구 재생산 구조의 심각한 불균형을 야기하였으며, 이는 외부 인구 유입을 구조적으로 유도하는 강력한 '흡인 요인(Pull factor)'으로 작용하였다.

이와 함께 한국 사회 내부에서는 전통적인 남아선호 사상에서 기인한 성비 불균형과 도농 간 경제적 격차가 결합되면서, 농촌 지역 남성의 혼인 기회 상실이라는 구조적 소외 문제가 심화되었다. 이러한 혼인 시장의 지역적 불균형은 농촌 지역을 중심으로 국제결혼이 대안적 혼인 형태이자 사회적 재생산의 핵심 기제로 확산되는 배경이 되었다.



이러한 구조적 위기에 대응하기 위해 1990년대 중반 정부 차원에서 추진된 이른바 ‘농촌 총각 장가보내기’ 사업은 국제결혼 이주를 제도적으로 촉진하는 결정적 계기가 되었다. 초기의 국제결혼은 주로 중국 내 조선족 여성을 중심으로 전개되었으나, 이후 위장결혼 등의 부작용이 노출되면서 국적 취득 요건의 강화와 같은 법적·제도적 보완책이 병행되었다.

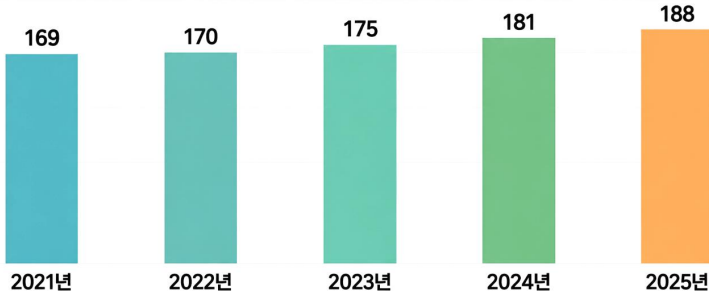
2000년대에 진입하면서 결혼이민자의 출신 국가는 중국 중심에서 베트남, 필리핀, 캄보디아 등 동남아시아 권역으로 급격히 다변화되었으며, 농촌 지역 혼인의 상당 부분이 국제결혼에 의존하는 현상이 고착화되었다. 이 과정에서 국제결혼은 단순한 개인적 결합의 차원을 넘어, 국가 인구 구조의 하락을 방어하고 지역 사회를 유지하는 ‘인구 구조 조정 기능’을 수행하는 사회적 현상으로 격상되었다.

이에 따라 한국 정부는 2006년 「여성결혼이민자가족 사회통합 지원정책」을 수립하며, 국제결혼 이주 여성을 단순한 이방인이 아닌 국가 사회통합의 중점 정책 대상으로 규정하였다. 이는 국제결혼 현상을 인구학적 문제 해결의 수단을 넘어, 사회적 포용과 문화적 수용을 포괄하는 국가 전략적 정책 영역으로 제도화하는 중요한 패러다임의 전환으로 평가된다.

## 연도별 결혼이민자 현황

연도별 결혼이민자 현황('21~'25년): 2025년 말 기준 결혼이민자는 188,105명으로 전년 대비 3.7% 증가하였습니다.

(단위: 천명)



출처: 통계청, 『인구동향조사』, 2025

[그림-2] 연도별 결혼이민자 현황[17]



[그림-2]에서는 최근 2021년부터 2025년까지 결혼이민자 수는 약 16만 9천 명에서 18만 8천 명 수준으로 지속적으로 증가하는 추세를 보인다. 특히 2023년 이후 증가 폭이 확대되며, 2025년에는 전년 대비 약 3.7%의 성장률을 기록하였다. 전체적으로 5년간 약 11% 이상의 증가가 나타났으며, 이는 국제결혼을 통한 인구 유입이 안정적인 증가 경로에 진입했음을 시사한다.

이러한 결혼이민자의 증가는 다문화 가구의 확대를 의미하며, 단순한 인구 변화 차원을 넘어 가족 구조 및 사회 구성의 질적 변화를 동반한다. 특히 다문화 가정 자녀의 증가와 함께 학교 교육 현장에서 문화적 다양성이 구조적으로 확대되고 있다는 점에서, 다문화 교육 및 사회 통합 정책의 필요성을 강화하는 핵심 지표로 해석될 수 있다.

### 2.3. 외국인 유학생의 증가

최근 학령인구 감소에 따른 대학의 위기 극복 전략과 정부의 ‘Study Korea 300K’ 프로젝트 등으로 인해 국내 외국인 유학생 수는 급격한 증가세를 보이고 있다. 법무부 통계에 따르면 유학생 수는 이미 30만 명을 넘어섰으며, 출신 국가 또한 아시아권 위주에서 유럽등으로 다변화되고 있다[18]. 한류(K-Culture)의 영향뿐만 아니라, 한국의 우수한 IT 인프라와 교육 시스템, 그리고 졸업 후 취업 연계 프로그램에 대한 기대감이 주요 요인으로 작용한다.

한국 사회에 외국인 유입이 시작된 초기, 우리 사회는 이들을 포용할 준비가 되어 있지 않았다. 뿌리 깊은 단일민족주의는 이들을 향한 사회적 불수용과 차별(Discrimination)을 정당화하는 논리로 작용했으며, 결과적으로 이주민들은 한국 사회 내에서 각한 단절감과 사회적 소외감을 경험하게 되었다. 이러한 초기 단계의 시행착오는 오늘날 우리가 직면한 다문화 갈등의 근본적인 원인이 되고 있다.

결국 초기 한국 사회가 보여준 배타성과 차별은 이주민들의 사회적 고립을 심화시켰으나, 동시에 국가 차원의 체계적인 다문화 교육 정책이 수립되는 계기가 되었다. 이후 한국 정부는 학교 현장을 중심으로 다문화 이해 교육, 한국어 교육 지원, 다문화 학생 적응 프로그램 등을 확대하며 사회통합 중심의 다문화 교육 정책을 추진하게 되었다(오성배, 2009; 김영옥, 2012).

## 2.4. 북한이탈주민의 유입

이는 일반적인 경제적 이주나 자발적 노동 이동과 달리, 정치적·인도주의적 요인이 복합적으로 작용한 결과로 발생한 비자발적 이주 유형에 해당한다. 특히 1990년대 이후 북한의 경제난과 식량 위기, 체제 내부의 구조적 불안정성은 탈북 현상을 점차 증가시키는 주요 배경으로 작용하였다.

이들의 국내 유입은 단순한 인구 이동이 아니라 동일 민족 내부의 분단 구조가 만들어낸 특수한 사회적 현상이라는 점에서 독자적인 의미를 지닌다. 즉, 북한이탈주민은 법적·정치적으로는 한국 사회의 시민으로 인정되지만, 문화적·언어적·생활양식 측면에서는 상당한 이질성을 지니고 있어 다문화 사회 내에서도 별도의 적응 및 통합 과제를 형성한다.

한국 정부는 이러한 특수성을 고려하여 북한이탈주민을 보호 대상이자 사회 구성원으로 통합하기 위한 다양한 정책을 시행해 왔다. 대표적으로 초기 정착 지원을 위한 하나원(정착교육시설)을 중심으로 한 사회 적응 교육, 기초 생활 지원 제도, 직업 훈련 프로그램, 그리고 지역사회 정착 지원 체계 등이 구축되었다. 이러한 제도는 이들의 사회 적응을 지원하고 경제적 자립을 촉진하기 위한 국가 차원의 통합 정책으로 기능한다.

그러나 제도적 지원에도 불구하고 북한이탈주민은 여전히 다층적인 사회적 적응 문제에 직면하고 있다. 특히 언어 사용 방식의 차이, 교육 경험의 격차, 직업 시장에서의 경쟁력 부족, 그리고 사회적 편견과 낙인 문제는 이들의 사회 통합을 저해하는 주요 요인으로 작용한다. 이러한 문제는 단순한 개인적 적응의 문제가 아니라, 남북한 간 사회 체제 차이에서 비롯된 구조적 불균형의 결과로 이해될 필요가 있다.

또한 북한이탈주민의 존재는 한국 다문화 사회가 단순히 외국인 이주민 중심 구조가 아니라, 내부적 분단 경험까지 포함하는 복합적 사회 구조임을 보여준다. 이는 한국의 다문화 정책이 외부 이주민뿐만 아니라 내부 이질 집단의 통합까지 포괄해야 하는 확장된 정책적 과제를 안고 있음을 의미한다.

결과적으로 북한이탈주민의 유입은 한국 다문화 사회의 형성 과정에서 단순한 인구 증가 요인이 아니라, 정치적·역사적 특수성을 기반으로 한 사회 통합의 심화 과제를 제기하는 요소로 작용하고 있다.

본 장에서는 한국 다문화 사회의 형성 배경을 외국인 이주 노동자의 유입, 국제결혼의 증가, 외국인 유학생 확대, 그리고

북한이탈주민의 유입이라는 네 가지 주요 축을 중심으로 고찰하였다. 분석 결과 한국의 다문화 사회는 단일한 요인에 의해 형성된 것이 아니라, 경제 구조의 변화, 인구학적 위기, 국제 정치 환경, 그리고 교육 국제화라는 복합적 요인이 상호작용한 결과로 나타난 구조적 현상임을 확인할 수 있다.

특히 외국인 노동력의 유입은 산업 구조 유지와 노동시장 재편이라는 경제적 요인에 의해 촉진되었으며, 국제결혼의 증가는 저출산·고령화와 농촌 지역의 인구 불균형이라는 인구학적 문제와 밀접하게 연결되어 있다. 또한 외국인 유학생의 증가는 교육의 국제화와 국가 경쟁력 전략 속에서 이루어진 변화이며, 북한이탈주민의 유입은 정치적·역사적 특수성을 반영하는 비자발적 이주라는 점에서 다른 유형과 구별되는 특징을 가진다.

이러한 네 가지 흐름은 한국 사회가 더 이상 단일민족 중심의 고정된 구조가 아니라, 다양한 출신 배경과 문화적 차이를 포함하는 복합적 사회로 재구성되고 있음을 보여준다. 즉, 한국의 다문화화는 일시적 현상이 아니라 구조적 전환 과정이며, 인구 구성 변화와 사회 시스템 전반의 재조정을 동반하는 장기적 변화로 이해될 필요가 있다.

또한 이러한 변화는 단순히 인구 구성의 다양화에 그치지 않고, 교육, 노동, 복지, 사회통합 정책 전반에 새로운 대응을 요구하는 구조적 조건을 형성하고 있다. 따라서 다문화 사회의 형성은 이후 단계에서 정책적 대응과 제도적 조정이 필수적으로 요구되는 사회적 기반으로 작용한다.

이와 같은 한국 사회의 다문화적 전환은 교육 영역에서도 중요한 변화를 초래하였으며, 특히 학교 현장을 중심으로 다문화 학생의 증가와 교육 환경의 다변화를 촉진하였다. 이에 따라 단순한 동화 중심 교육에서 벗어나 다문화적 배경을 고려한 교육 정책과 지원 체계의 필요성이 점차 강조되고 있다.

따라서 다음 장에서는 이러한 사회적 변화에 대응하여 형성된 한국 다문화 교육 정책의 구조와 특징을 살펴보고, 교육 접근성 확대 및 지원 체계, 그리고 사회통합 효과의 측면에서 그 성과와 한계를 분석하고자 한다.

### **3. 다문화 교육 정책과 교육과정의 변화**

한국의 다문화 교육 정책과 교육과정은 인구 구조의 급격한 변동과 이주민 유입 가속화에 대응하는 과정에서 점진적인 구조적 진화를 거듭해 왔다. 특히 2000년대 이후 국제결혼, 노동

이주, 유학생 유입 등 체류 외국인 규모의 비약적인 확대로 인해 기존의 단일민족 중심적 사회 인식은 실증적 한계에 봉착하였다. 이러한 거시적 사회 변동은 국가 차원의 정책 패러다임 전환을 촉진하였으며, 교육 영역에서도 다문화 교육의 제도적 안착을 가속화하는 핵심 동인으로 작용하였다.

앞서 통계적 지표에서 확인했듯이, 한국 내 체류 외국인 수가 2021년 약 195만 명에서 2025년 약 278만 명 수준으로 급증한 현상은 학교 현장의 구성 자체가 다문화적 층위로 재편되고 있음을 의미한다. 이에 따라 다문화 교육은 소수 집단을 위한 시혜적 보조 교육의 차원을 넘어, 공교육 체계 전반이 수용해야 할 구조적 과제이자 국가 교육과정의 핵심 원리로 재정립되기 시작하였다.

### 3.1. 한국 다문화 교육 정책의 전개와 구조

초기 한국의 다문화 정책은 동화주의(Assimilation) 모델에 기반하였다. 동화주의는 이주민이 한국 사회의 지배적 문화와 가치 체계에 적응하고 흡수되어야 한다는 관점을 전제로 한다. 이는 국민국가 형성 과정에서 문화적 단일성을 유지함으로써 사회 통합을 달성하려는 근대 국가의 전형적 전략과 연결된다.

그러나 이러한 접근은 여러 구조적 한계를 드러냈다. 이주민의 문화적 정체성을 충분히 인정하지 못하였으며, 결과적으로 사회적 배제와 문화적 소외를 심화시키는 문제를 초래하였다. 특히 국제사회에서 인권 담론과 문화 다양성에 대한 논의가 확대되면서, 기존 동화주의 정책의 규범적 정당성은 점차 약화되었다. 또한 국내적으로도 다문화 가정 학생 증가와 지역사회 내 문화적 갈등 사례가 나타나면서, 단순한 '적응 중심 정책' 만으로는 사회 통합을 달성하기 어렵다는 인식이 확산되었다.

이러한 배경 속에서 한국의 다문화 정책은 2000년대 중반 이후 다문화주의(Multiculturalism) 중심으로 전환되기 시작하였다. 다문화주의는 문화적 차이를 제거의 대상이 아니라 인정과 공존의 대상으로 바라보며, 다양한 문화가 동등한 사회 구성 요소로 존재할 수 있음을 전제로 한다. 이는 이주민을 단순한 적응 대상이 아닌 사회 구성원으로 재정의하는 패러다임 전환을 의미한다.

특히 이러한 정책 변화는 법제화 과정을 통해 제도적으로 구체화되었다. 2008년 시행된 「다문화가족지원법」은 국가 차원의 다문화 정책 추진을 위한 핵심 법적 기반이 되었으며, 이후 교육부의 다문화 교육 정책 수립과 학교 현장 적용으로

연결되었다. 결과적으로 다문화주의 정책 기조는 교육과정 개편과 학교 교육 방향 변화의 선행 조건으로 기능하게 되었다[21].

### **3.1.1. 국가 다문화 교육 정책의 전개 양상과 구조적 패러다임 전환**

한국의 다문화 교육 정책은 사회 구조적 변동과 인구학적 다변화에 대응하며 지속적인 확장과 재편의 과정을 거쳐 왔다. 초기 정책 단계는 주로 외국인 노동자와 결혼 이주 여성의 초기 정착 및 한국 사회 적응 지원에 함몰되어 있었으며, 이는 이주민을 주류 문화에 일방향적으로 귀속시키려는 동화주의(Assimilationism) 관점에 경도된 구조였다. 당시의 교육 프로그램이 한국어 습득(KSL), 기초 생활 적응, 일방향적 문화 이해 교육에 집중되었던 것은 이주민을 기존 사회 질서 내로 흡수하려는 근대 국가적 통합 전략을 반영한다.

그러나 이러한 적응 중심의 미시적 접근은 문화적 주체성을 배제하고 사회적 단절을 심화시키는 구조적 한계를 노출하였다. 특히 다문화 가구의 양적 팽창과 외국인 주민의 정주화 현상은 기존의 단순 적응 기제만으로는 실질적인 사회 통합을 구현하기 어렵다는 정책적 반성을 야기하였다. 이와 더불어 국제사회의 보편적 가치인 인권, 문화 다양성, 상호문화주의(Interculturalism) 담론이 유입되면서 한국 사회 역시 정책적 지향점의 근본적인 수정에 직면하게 되었다[5].

이러한 맥락적 변화 속에서 한국의 다문화 정책은 점차 다문화주의(Multiculturalism) 중심의 구조로 전격 전환되었다. 이는 문화적 차이를 동화의 대상이 아닌 상호 존중과 공존의 가치로 승인하는 것을 의미하며, 이주민을 단순한 '수혜 대상'에서 한국 사회를 구성하는 능동적 '사회적 주체'로 재정의하는 패러다임의 이동을 상징한다.

이러한 구조적 변화는 2008년 시행된 「다문화가족지원법」을 기점으로 법적·제도적 실체성을 확보하였다. 이를 기반으로 교육부의 정책 수립이 구체화되면서, 다문화 교육은 특정 소수 집단을 위한 보충적 복지 교육에서 탈피하여 공교육 체계 내에서 모든 학생의 문화 수용성과 다양성 가치를 증진하는 보편적 교육 영역으로 위상이 격상되었다.

최근의 정책적 흐름은 여기에서 나아가 세계시민교육(GCED), 인권 교육, 반차별 교육과 유기적으로 연계되는 질적 도약의 단계에 진입해 있다. 이는 다문화 교육이 더 이상 이주민 정착 지원에 국한되지 않고, 한국 사회 전체의 민주적 시민성 형성과

사회적 자본 확충을 위한 거시적 국가 전략으로 기능하고 있음을 보여준다. 특히 학령기 내 다문화 배경 학생의 비중 확대는 교육과정의 다문화적 재구조화를 촉진하고 있으며, 결과적으로 현재의 정책은 인구 구조 변화라는 시대적 과제에 대응하기 위한 장기적이고 필수적인 국가 교육 기제로 안착하고 있다.

### 3.1.2. 한국 다문화 교육의 개념과 교육과정적 위상

다문화 교육은 단순한 교육적 권고 수준을 넘어, 국가적 책무성이 강조되는 공공 정책(Public Policy)의 영역으로 제도화되었다. 이러한 제도적 확장은 2007년 개정 교육과정에서 다문화 교육이 범교과 학습 주제(Cross-curricular themes)로 공식화되면서 본격적인 변모를 맞이하였다. 이후 2015 및 2022 개정 교육과정에서도 다문화 교육은 핵심 가치 교육으로서의 지위를 유지하며, 특정 교과에 국한되지 않는 통합적 교육 모델(Integrated educational model)로 학교 교육 전반에 적용되고 있다.

그러나 이러한 외형적 성장에도 불구하고, 정책 설계와 실제 집행 구조 사이에는 유의미한 비대칭성(Asymmetry)이 존재한다. 교육과정 총론에서는 다문화 교육을 전체 사회 구성원을 대상으로 하는 보편적 가치 교육(Universal value education)으로 규정하고 있으나, 실제 교육 현장에서는 특정 집단에 대한 시혜적 지원 정책(Compensatory support policy)으로 수렴되는 경향이 두드러진다.

### 3.1.3. 한국 다문화 교육의 개념적 위상과 교육과정 구조

한국 다문화 교육은 단순한 교육적 권고 수준을 넘어 국가적 책무성이 강조되는 공공 정책(Public Policy)의 영역으로 제도화되었으며, 이러한 제도적 확장은 2007 개정 교육과정에서 다문화 교육이 범교과 학습 주제(Cross-curricular themes)로 공식화되면서 본격적인 변모를 맞이하였다. 이후 2015 및 2022 개정 교육과정에서도 다문화 교육은 핵심 가치 교육으로서의 지위를 유지하며 특정 교과에 국한되지 않는 통합적 교육 모델(Integrated educational model)로 학교 교육 전반에 적용되고 있으나, 이러한 외형적 성장에도 불구하고 정책 설계와 실제 집행 구조 사이에는 유의미한 비대칭성(Asymmetry)이 존재한다. 교육과정 총론에서는 다문화 교육을 전체 사회 구성원을 대상으로 하는 보편적 가치 교육(Universal value education)으로 규정하고 있음에도 불구하고, 실제 교육 현장에서는 이주 배경 학생을 한국 사회의 표준에 편입시키려는 동화주의적 관점(Assimilationist perspective)에 기반한 시혜적 지원 정책(Compensatory support policy)으로 수렴되는 경향이 두드러진다.



이러한 정책적 이상과 실천적 실재 사이의 괴리, 즉 제도적 분리(Decoupling) 현상은 다문화 교육이 독립된 교과가 아닌 범교과 학습 주제로 편성됨에 따라 교육 현장에서 부수적인 활동으로 치부되거나 교사의 역량에 의존하는 파편화된 교수-학습(Fragmented teaching-learning)으로 전락할 위험을 내포하고 있다는 점에서 기인한다. 또한 한국의 다문화 정책이 인구 절벽 해소와 노동력 확보라는 국가 전략적 필요(Strategic national necessity)에 의해 추동되는 도구적 성격이 강하다는 점 역시 민주 시민성 함양이라는 교육의 본질적 가치보다 사회 통합을 위한 기능적 수단을 우선시하게 만드는 원인이 된다.

결과적으로 2022 개정 교육과정이 표방하는 포용성과 다양성의 가치를 실현하기 위해서는 다문화 교육을 특정 집단에 국한된 복지적 차원에서 탈피시켜 사회 내부의 구조적 불평등을 비판적으로 성찰하고 변화를 모색하는 변혁적 주체성(Transformative agency) 함양의 과정으로 재구조화해야 한다. 이는 단순히 소수자를 수용하는 차원을 넘어 모든 학생이 다문화 사회의 일원으로서 갖추어야 할 보편적 역량을 강화하는 방향으로의 패러다임 전환을 의미하며, 이를 통해 교육과정의 명분과 실제 교육 현장의 실천 간 간극을 메우는 학술적·정책적 노력이 지속되어야 할 것이다.

### **3.1.4 다문화 교육과 교과 교육과정의 통합 구조**

한국 다문화 교육의 교육과정 내 제도화는 교과 수준에서 구체적인 실천 모델로 구현되며, 교육부는 '교육과정 연결 맵'을 통해 교과 성취기준과 다문화 교육 요소를 연계함으로써 교사 수준의 교육과정 재구성을 지원하는 구조적 기제를 마련하였다[6]. 이러한 체계 속에서 다문화 교육은 언어적 소통, 윤리적 판단, 사회 현상 이해 능력이 핵심 역량과 직결되는 국어, 사회, 도덕 등 인문·사회 계열 교과를 중심으로 강한 연계성을 나타낸다. 예를 들어 국어과의 '언어·의사소통', 생활과 윤리의 '가치 판단', 통합사회의 '사회 구조 이해'를 중심으로 설정된 성취기준은 다문화 교육이 파편화된 지식 전달을 넘어 각 교과의 본질적 목표와 유기적으로 융합되어 운영되고 있음을 방증한다.

이러한 교육과정의 수직적 연계성과 수평적 통합성 확보 노력에도 불구하고, 실제 교육 실행 층위(Enacted curriculum)에서는 여전히 교과 및 단원 내 '삽입형 구조'로 운영되는 한계가 존재한다[12, 216] 이는 정교한 교육과정 매핑에도



불구하고 현장에서는 교과와 핵심 개념을 다문화적 사례로 단순 대체하는 표면적 통합(Superficial integration)에 그칠 위험이 있음을 시사한다[11, 49-77]. 그럼에도 불구하고 중요한 학술적 함의는 다문화 교육이 교육과정 외부의 일시적 정책이 아닌, 국가 교육과정 내부의 핵심적인 구조적 원리로 작동하며 제도적 안착을 이루었다는 점이다.

종합적으로 볼 때, 한국의 다문화 교육 정책은 동화주의에서 다문화주의로의 패러다임 전환을 거쳐 법제화 및 교육과정 제도화를 통해 점진적으로 구조화되었다. 특히 정책 영역에서의 제도화가 범교과 구조로 확장되면서 국가 교육과정의 내적 가치로 내재화되었으나, 정책의 보편적 지향성과 실제 집행의 대상 중심성 사이의 긴장은 교육과정 통합 구조 내에서도 여전히 재현되고 있다. 따라서 한국의 다문화 교육은 제도적 성숙 단계에 도달했음에도 불구하고, 소수자를 위한 시혜적 보충 기제를 넘어 모든 학습자가 다양성을 사회적 자본으로 인식하게 하는 '보편적 시민교육으로의 완전한 전환'이라는 질적 도약의 과제를 남기고 있다.

### 3.2. 다문화 교육 정책의 효과

다문화 정책의 패러다임 전환(동화주의에서 다문화주의로의 이행)은 한국 공교육 현장에 실질적이고 다층적인 변화를 유발하였다. 이러한 변화는 단순히 정책적 지침의 하달을 넘어, 교육 접근성의 확대와 지원 체계의 구조화라는 성과를 거두었으나, 동시에 거시적 사회통합 측면에서의 제한성이라는 구조적 결과를 동반하였다.

#### 3.2.1 교육 접근성 및 지원 체계의 확대

한국 다문화 교육 정책이 거둔 가장 유의미한 성과는 교육 접근성을 제도적으로 확장하고, 이를 안정적으로 뒷받침하는 행정·교육적 지원 체계를 구조화했다는 점에 있다. 2008년 「다문화가족지원법」이 시행된 이후, 한국의 지원 모델은 과거 개별 학교 단위에서 산발적으로 이루어지던 파편화된 프로그램의 한계를 극복하고, '중앙정부-교육청-학교-지역사회'가 유기적으로 결합된 다층적 거버넌스를 형성하기에 이르렀다. 이러한 정책적 제도화는 교육 접근성의 개념을 단순한 물리적 '입학 가능성'을 넘어 학습 참여, 언어 이해, 심리적 적응, 학업 성취까지 포함하는 다차원적 개념으로 확장시켰다.

현재 한국의 공교육 시스템 내부에 안착한 지원 체계는 다음과 같은 네 가지 핵심 축을 중심으로 작동하며 교육적 포용성을 구조적으로 강화하고 있다.

첫째, 언어 지원 체계(KSL)이다. 한국어(Korean as a Second Language) 교육을 정규 교육과정 진입과 학업 수행을 위한 필수적 선결 조건으로 설정한다. 이는 기초 의사소통 능력을 넘어 학문적 언어 능력(CALP) 함양을 위한 단계적 지원을 제공함으로써 학업 성취 격차를 구조적으로 완화하는 역할을 한다.

둘째, 학교 적응 및 정서 지원이다. 전문 상담교사 배치와 멘토링 제도를 유기적으로 결합하여, 다문화 학생이 경험하는 문화적 차이와 정체성 혼란에 따른 심리적 부적응을 완화한다. 이는 실질적으로 학교 이탈률을 낮추고 학습 지속성을 강화하는 기제로 작동한다.

셋째, 기초학력 보장 체계이다. 언어적 장벽으로 인해 발생하는 학업 지연을 보완하기 위해 보정적 교육(Compensatory education) 성격의 맞춤형 학습 프로그램을 운영한다. 이러한 지원은 교육 기회의 평등을 넘어 교육 결과의 형평성을 제고하는 핵심 장치로 기능한다.

넷째, 다문화 인식 개선 체계이다. 지원의 대상을 다문화 학생이라는 특정 집단에 한정하지 않고, 일반 학생과 교원 등 교육 공동체 전체를 대상으로 상호문화 이해 및 세계시민교육을 실시한다. 이를 통해 학교 내 잠재적 문화 갈등을 선제적으로 완화하고 통합적 공동체 형성을 촉진한다.

이러한 사차원적 지원 구조는 각 요소가 독립적으로 기능하는 것이 아니라 상호보완적 메커니즘을 통해 연결되어 있다. 결과적으로 다문화 교육은 한국 공교육 시스템의 필수적인 구조적 요소로 전환되었으며, 이는 다문화 교육이 주변부의 보충 정책에서 벗어나 인구 구조 변화에 대응하기 위한 국가적 차원의 장기적 교육 전략으로 안착했음을 시사한다.

### **3.2.2 학교 현장의 다문화 인식 변화**

다문화 교육 정책의 제도적 정착은 한국 학교 현장의 인식 구조 내에서 점진적이며 질적인 변용을 유발하고 있다[5]. 기존의 단일문화 중심적 교육 환경에서 탈피하여, 이질적 문화적 배경을 지닌 학생을 학습 공동체의 동등한 구성원으로 수용하려는 경향이 강화되고 있는 것이다. 이는 학교가 더 이상 문화적 동질성을 전제로 하는 폐쇄적 공간이 아니라, 다양한 문화가 공존하고 재구성되는 '생활 세계(Life-world)'로 기능하고 있음을 시사한다.

우선, 정책 도입 초기 다문화 배경을 주류 사회 적응을 위해 극복해야 할 '결핍' 혹은 '장애'로 간주하던 시각에서 벗어나, 최근에는 학습자의 고유한 문화적 자본과 다중 언어 능력을 교육적 자원으로 재정의하려는 관점이 확산되고 있다. 이러한 패러다임의 변화는 교사와 학생 간의 상호작용 방식을 보다 상호 존중 중심적인 구조로 재편하는 동인이 된다. 또한, 다문화 교육이 국가 교육과정 내 '범교과 학습 주제'로 명시됨에 따라 문화 다양성은 공교육 체계가 반드시 다루어야 할 공식적 지식(Official Knowledge)으로 위상이 격상되었다. 국어, 사회, 도덕, 예술 등 다양한 교과 내 성취기준에 상호문화적 이해와 공존의 가치가 투영되면서, 다문화 교육은 일시적인 이벤트성 프로그램에서 벗어나 일상적인 교수·학습 과정 속으로 내밀하게 통합되고 있다.

현재의 학교 현장은 다양한 언어 및 문화적 배경을 가진 주체들이 상호작용하며 새로운 문화를 생산하는 다층적 사회 공간으로 진화하고 있다. 학생들은 교실 내 다문화적 상황을 직접 경험함으로써 타자에 대한 포용성과 상호문화적 감수성을 자연스럽게 습득하게 되며, 이는 장기적으로 민주적 시민성 형성을 위한 기초적인 사회화 기제로 기능한다. 다만, 이러한 긍정적인 인식 전환에도 불구하고 인식 변화의 폭과 깊이가 지역적 여건, 교원의 전문성, 물리적 지원 수준에 따라 불균등하게 나타나는 구조적 한계는 여전히 존재한다. 일부 현장에서는 여전히 문화적 다양성을 표면적인 이해 수준에서 다루는 경향이 있어 다문화 교육의 실질적 효과를 제약하기도 한다. 따라서 향후에는 교원 전문성 강화와 지역사회 연계 모델의 체계화를 통해 이러한 인식의 전환이 일회적 수용을 넘어 안정적인 교육 철학으로 내면화될 수 있는 기반 구축이 요구된다.

### 3.2.3 사회통합 효과와 제한적 성과

다문화 교육 정책은 장기적으로 사회통합을 촉진하는 핵심적 교육 전략으로 설계되어 있으나, 실제 정책 효과는 다층적 관점에서 부분적으로 제한된 성격을 보인다. 기존 연구에 따르면 다문화 교육은 주로 다문화 학생의 학교 적응 및 학습 지원에 집중되어 있으며, 그 결과 전체 사회 구성원 간 상호 이해 증진이라는 본래의 정책 목표가 충분히 실현되지 못하고 있다는 비판이 제기된다. 이러한 상황은 다문화 교육 정책의 효과가 미시적 수준에서는 상대적으로 뚜렷하게 나타나지만, 거시적 수준에서는 제한적으로 작동하는 비대칭 구조를 형성하고 있음을 의미한다. 즉, 개별 학생의 학교 적응, 언어 능력 향상, 학습 참여도

증진과 같은 영역에서는 긍정적 성과가 확인되지만, 사회 전체 차원의 문화적 포용성 강화나 사회적 통합 구조의 변화로까지 확장되는 데에는 한계가 존재한다(김영희, 2021; 김동진 & 이슬기, 2021).

이와 같은 간극은 다문화 교육이 교육과정 내부에서는 제도적으로 안정화되었음에도 불구하고, 사회적 인식 구조 및 문화적 태도의 변화로 충분히 전이되지 못하고 있음을 시사한다. 특히 교육을 통한 인식 변화 과정은 단선적인 구조가 아니라 학교, 가정, 지역사회, 미디어 환경 등 다양한 사회적 요인과 상호작용하는 복합적 메커니즘을 통해 형성되기에 교육 정책 단독으로는 사회 전반의 인식 구조를 변화시키는 데 구조적 한계를 가질 수밖에 없다. 또한, 현재 다문화 교육의 상당 부분이 '문화 이해 교육' 또는 '다문화 인식 개선 교육'의 형태로 운영되고 있다는 점도 중요한 한계로 지적된다. 이러한 접근은 상호 존중과 이해를 증진시키는 데에는 기여하지만, 사회적 관계 구조 자체, 즉 위계적 인식, 차별 구조, 제도적 배제와 같은 문제를 직접적으로 변화시키는 데까지는 도달하지 못하는 경우가 많다.

결과적으로 다문화 교육은 사회통합이라는 거시적 목표와 달리, 인식 수준의 개선이라는 제한된 범위에서 효과가 나타나는 경향을 보인다. 이러한 특성은 정책이 작동하는 영역과 사회적 변화가 요구되는 영역 간의 범위 차이로 인해, 교육 효과가 개인 수준에서는 축적되지만 사회 구조 수준에서는 확산되지 못하는 정책 효과의 구조적 비대칭성으로 설명될 수 있다. 이는 다문화 교육이 단순히 교육 프로그램의 문제가 아니라 사회 구조 전반과 연결된 복합 정책 영역임을 보여준다. 따라서 다문화 교육의 실질적 확산을 위해서는 교육과정 내부의 개선뿐만 아니라 사회 전반의 문화 담론, 제도적 장치, 미디어 환경, 지역사회 참여 구조와의 연계가 동시에 강화될 필요가 있다. 특히 교육과 사회정책 간의 통합적 접근이 이루어질 때 비로소 다문화 교육이 지향하는 사회통합 효과가 보다 구조적으로 실현될 수 있을 것이다.

### **3.2.4 구조적 한계: 보편성의 부족과 지원 중심 구조**

한국 다문화 교육 정책이 직면한 주요한 구조적 한계는 정책의 작동 기제가 여전히 '보편적 시민교육'으로서의 지향점보다는 '대상 집단 중심의 지원 정책'에 함몰되어 있다는 점이다. 이는 다문화 교육의 외연이 전체 학생을 대상으로 하는 상호문화 역량

강화로 확장되기보다는, 다문화 학생의 학교 적응을 돕는 보상적 지원 프로그램으로 축소되는 경향과 밀접하게 연관된다. 이러한 구조적 특성은 국가 교육과정 내에서 다문화 교육이 형식적으로는 범교과적 통합 형태를 취하고 있음에도 불구하고, 실제 교육 실행 층위에서는 특정 집단을 향한 보상적·시혜적 모델로 수렴되는 결과를 초래한다. 결과적으로 정책 목표와 실제 실행 구조 간의 불일치는 한국 다문화 교육 정책의 핵심적인 구조적 한계로 지적될 수 있다.

이러한 정책 목표와 실행 간의 괴리는 구조적으로 다음과 같은 세 가지 차원의 한계를 파생시킨다. 첫째, '분리적 지원'의 고착화이다. 다문화 학생만을 별도의 수혜 대상으로 설정하는 방식은 교육 현장에서 해당 학생들을 일반 학생들과 분리된 '특수 집단'으로 범주화함으로써, 오히려 잠재적 낙인 효과(Stigmatization)를 야기할 위험성을 내포한다. 이는 사회 구성원 전체의 통합을 지향하는 본래의 취지와 달리, 학교 내부에서 보이지 않는 경계를 강화하는 결과를 초래할 수 있다.

둘째, 상호문화 역량 강화의 편중성이다. 보편적 시민교육으로서의 다문화 교육은 다문화 학생뿐만 아니라 일반 학생들의 다원적 가치 수용 능력을 함양하는 데 중점을 두어야 한다. 그러나 현재의 지원 중심 구조는 일반 학생들의 상호문화 역량 강화 기회를 충분히 보장하지 못하며, 이로 인해 다문화 수용성의 사회적 확산이 지체되는 구조적 병목 현상을 발생시킨다.

셋째, 정책의 지속 가능성 및 확장성 저해이다. 특정 집단에 대한 시혜적 접근은 예산과 인력의 투입 방향을 단기적인 적응 프로그램에 집중시키게 함으로써, 교육과정 전반을 관통하는 장기적인 가치 교육으로서의 발전을 제약한다. 이는 다문화 교육이 공교육 시스템의 핵심 원리가 아닌, 외부에서 유입된 일시적인 보완 정책으로 인식되게 만드는 요인이 된다.

종합하면, 한국의 다문화 교육 정책은 교육 접근성 확대와 다문화 인식 개선이라는 측면에서 일정한 정책적 성과를 달성하였다. 그러나 정책 구조가 여전히 특정 집단에 대한 보상적 지원 중심으로 설계되어 있다는 점에서, 사회 구성원 전체의 상호문화 역량을 강화하고자 하는 본래의 정책적 함의를 충분히 구현하지 못하는 한계를 내포하고 있다. 따라서 향후 한국의 다문화 교육 정책은 특정 집단 중심의 분절적 지원 정책을 넘어, 모든 학습자가 주체적으로 참여하는 보편적 시민성 교육으로의 구조적 전환이 강하게 요구된다. 이러한 전환은 다문화 교육을 '

차별의 시정' 을 넘어 ' 다양성의 가치화' 로 재정의하는 과정이 될 것이다.

### **3.3. 교육과정 내 다문화 교육의 제도화 과정**

한국의 다문화 교육은 교육과정의 변천에 따라 점진적으로 제도화되는 양상을 보여왔다. 그 기원은 제1차 교육과정의 '도의 교육' 개념에서 찾을 수 있으며, 이는 단순한 지식 전달을 넘어 인성 및 가치 교육을 강조하려는 초기 교육 철학을 반영한다. 이후 해당 개념은 제6차 교육과정에서 '범교과 학습' 이라는 형태로 공식화되었으며, 제7차 교육과정에서는 학교 현장 적용이 본격화되면서 교과와 비교과 활동 간의 통합이 강화되었다.

2007 개정 교육과정에서 다문화 교육은 범교과 학습 주제로 명시되면서 국가 수준 교육과정에 공식적으로 포함되었으며, 이는 다문화 교육이 선택적 활동이 아닌 필수적 교육 요소로 제도화되었음을 의미한다. 특히 2015 및 2022 개정 교육과정은 이를 핵심 역량 교육과 연계하여 시민성 교육 및 공동체 역량 함양으로 그 지평을 확장하였다. 이 과정에서 다문화 교육은 교육과정 내부에 구조적으로 내재화된 교육 원리로 자리 잡게 되었다.

이러한 제도화 과정은 다문화 교육의 교육적 의미를 재정의하는 결과를 초래하였다. 초기 다문화 교육이 문화 이해 및 차이 인식 중심의 보완적 성격(Compensatory Education)이었다면, 제도화 이후에는 상호문화 이해(Intercultural understanding), 공동체 의식, 그리고 민주시민성 함양을 포함하는 복합적 역량 교육으로 확장되었다. 결과적으로 한국의 다문화 교육은 교육과정 내에서 단순 포함되는 수준을 넘어, 교육과정의 철학과 구조 자체를 변화시키는 내생적 요인으로 작용하고 있으며, 이는 한국 교육이 단일문화 중심 패러다임에서 다문화적·다층적 교육 패러다임으로 이행하고 있음을 보여주는 핵심 지표라 할 수 있다.

이러한 변화는 교육 내용 수준을 넘어 교육과정 설계의 구조적 성격에도 영향을 미쳤다. 다문화 교육은 더 이상 독립된 주제가 아니라 교과 간 통합을 촉진하는 매개적 원리로 기능하게 되었으며, 이는 교육과정이 지식 중심 구조에서 가치 및 역량 중심 구조로 전환되고 있음을 보여준다. 따라서 교육과정 내 제도화는 한국의 공교육 시스템이 다양성을 수용하고 이를 창의적 에너지로 승화시킬 수 있는 구조적 유연성을 확보해가는 과정으로 평가될 수 있다.



### 3.4. 다문화 교육과 교과 교육과정의 연계 분석

한국의 다문화 교육은 범교과 학습 주제로 제도화된 이후, 실제 교육과정 운영 단계에서 각 교과 교육과정과 긴밀하게 연계되는 형태로 구체화되었다. 이는 다문화 교육이 독립된 교육 프로그램이 아니라 교과 교육과정 전반에 내재된 통합적 교육 요소로 기능하고 있음을 의미한다.

특히 2015 및 2022 개정 교육과정은 핵심 역량 중심 교육을 강조하면서, 다문화 교육 요소를 언어, 윤리, 사회, 의사소통 영역 전반에 체계적으로 반영하고 있다. 이에 따라 교과별 성취기준은 단순 지식 습득을 넘어 문화 이해, 상호 존중, 사회적 소통 능력 함양과 직접적으로 연결되는 구조로 재편되었다. 구체적으로 국어(표현 및 상호 이해), 생활과 윤리(윤리적 성찰), 화법과 작문(상호문화 소통), 통합사회(사회 구조 이해), 사회·문화(문화 비교·해석) 등 다양한 교과에서 높은 연계성을 보이며 구조적으로 통합되어 있다.

이와 같은 기능 유형 분석은 다문화 교육이 교과별로 상이한 방식으로 구현되고 있음을 보여주며, 언어·인지·가치·경험 영역이 통합적으로 작동하는 구조적 특징을 나타낸다. 구체적인 기능 특화를 살펴보면 다음과 같다. 먼저, 언어 교육 영역(국어, 화법)이다. 의사소통 및 상호 이해를 중심으로 다문화적 수용성을 함양하는 것을 목적으로 하고 있다. 그 다음으로 사회과 교육 영역(통합사회, 사회·문화)인데 사회 구조에 대한 분석과 문화적 비교·해석 능력을 배양하는 데 중점을 둔다. 마지막으로 도덕 교육 영역(생활과 윤리)이다. 가치 형성 및 윤리적 성찰을 통해 다문화 사회의 공동체 의식을 강화하는 데에 목표를 둔다.

이러한 교과 연계 구조는 다문화 교육이 교육과정 내에서 단순한 부가적 요소가 아니라, 각 교과의 성취기준을 매개하는 핵심 통합 요소로 기능하고 있음을 의미한다. 즉, 다문화 교육은 특정 교과에 국한된 내용이 아니라, 교과 전반의 목표 설정과 평가 기준에 영향을 미치는 구조적 교육 원리로 작동하고 있다. 특히 언어 교육과 사회과 교육에서 나타나는 높은 연계성은 다문화 교육이 인지적 영역과 정의적 영역을 동시에 포괄하는 통합적 교육 영역으로 발전하고 있음을 시사한다.

결과적으로 한국의 다문화 교육은 앞서 언급한 제도화 단계를 넘어 교과 교육과정과의 실질적인 구조적 통합 단계로 진입하였다. 이는 다문화 교육이 학교 교육의 주변적 요소가 아니라 교육과정 전반을 관통하는 핵심 교육 원리로 안착했음을 입증한다. 향후



이러한 연계 구조는 개별 교과 지식을 넘어 학습자가 다원적 사회에서 주체적으로 살아갈 수 있는 복합적인 시민 역량을 형성하는 데 결정적인 기여를 할 것으로 기대된다.

위에서 분석한 바와 같이, 한국의 다문화 교육은 지난 수십 년간 단순한 보조적 교육 서비스에서 국가 공교육 체계의 핵심적인 구조적 요소로 진화해 왔다. 정책적 성과와 교육과정의 내재화 과정을 중심으로 도출한 주요 결론은 다음과 같다.

첫째, 다층적 거버넌스를 통한 교육 접근성의 획기적 확대이다. 2008년 다문화가족지원법 제정 이후, 한국은 언어 지원(KSL), 학교 적응, 기초학력 보장, 인식 개선이라는 사차원적 지원 체계를 공교육 내부에 안착시켰다. 이는 다문화 학생의 물리적 입학율 넘어 실질적인 학습권 보장과 심리적 안정을 뒷받침하는 제도적 기반이 되었다.

둘째, 국가 교육과정 내 다문화 교육의 완전한 제도화이다. 다문화 교육은 2007 개정 교육과정에서 범교과 학습 주제로 도입된 이후, 2015 및 2022 개정 교육과정을 거치며 핵심 역량 중심 교육의 필수적 구성 요소로 격상되었다. 이제 다문화 교육은 특정 교과의 파편화된 지식이 아니라, 국어(의사소통), 사회(구조 분석), 도덕(가치 형성) 등 전 교과를 관통하는 매개적 원리로 작동하며 교육 패러다임의 전환을 이끌고 있다.

셋째, 정책 목표와 실행 구조 간의 비대칭성 및 구조적 한계의 발견이다. 정책적 성과에도 불구하고, 현재의 지원 체계는 여전히 특정 집단을 대상으로 한 '보상적·시혜적 모델'에 편중되어 있다. 이러한 구조는 다문화 교육을 모든 학생을 위한 '보편적 시민교육'으로 확장하는 데 병목 현상을 야기하며, 학교 현장에서 잠재적 낙인 효과를 초래할 위험성을 내포하고 있다.

결론적으로, 한국의 다문화 교육은 '주변부의 지원 정책'에서 '중심부의 가치 교육'으로 이행하는 과도기에 놓여 있다. 향후 다문화 교육이 실질적인 사회통합의 동력이 되기 위해서는 특정 집단 중심의 분절적 지원을 넘어, 모든 학습자가 주체적으로 참여하는 보편적 시민성 교육으로의 구조적 재편이 필수적이다. 이러한 전환은 공교육 시스템이 다양성을 수용하고 이를 국가적 창의 에너지로 승화시킬 수 있는 미래형 교육 모델을 구축하는 핵심 경로가 될 것이다.

#### 4. 다문화 교육의 효과와 사회적 갈등

한국의 다문화 교육 정책은 제도적 정착과 교육과정 통합을 통해 가시적인 성과를 거두었으나, 그 효과는 단순한 선형적 발전에 머물지 않고 구조적 성과와 한계가 공존하는 복합적 양상을 띤다. 특히 교육 현장에서의 긍정적 인식 변화와 사회 전반의 갈등 구조가 병존한다는 점은 다문화 교육 정책이 지닌 이중적 성격을 투영한다.

##### 4.1. 교육적 효과: 포용성 및 인식 변화

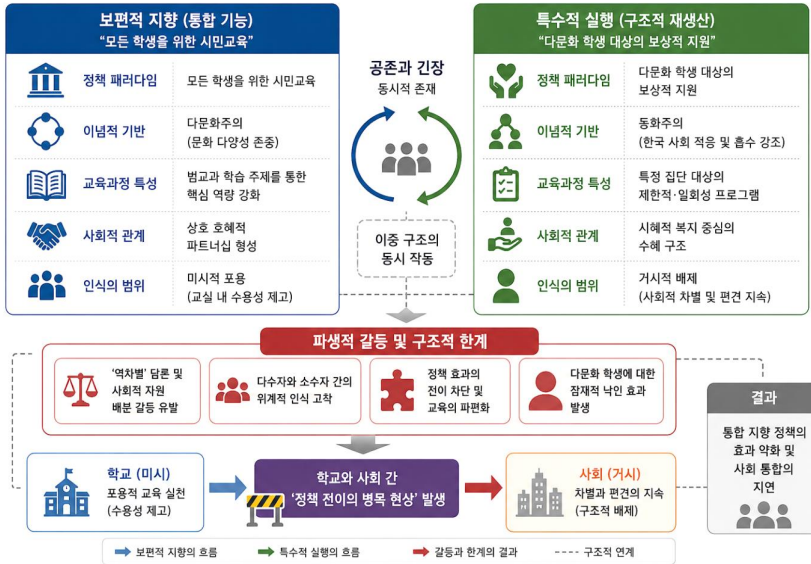
다문화 교육의 일차적 성과는 학교 현장에서의 문화적 수용성 제고와 인식 구조의 질적 변용에서 확인된다. 범교과 학습 주체로서 다문화 교육이 공교육 체계에 편입됨에 따라, 학습자들은 다문화 배경을 단순한 '타자(the other)'로 분리하기보다 '학습 공동체의 대등한 주체'로 수용하는 경향을 보인다.

국어, 사회, 도덕 등 주요 교과를 매개로 한 상호문화 이해 교육은 다중적 정체성을 사회적 자산으로 재정의하는 인지적 토대를 제공한다. 이는 다문화 교육이 지식의 전달을 넘어 정의적 영역(affective domain)에서의 가치 내면화를 유도하고 있음을 시사하며, 학생들의 고정관념 완화와 공동체 의식 형성이라는 교육적 실효성을 거두고 있다. 그러나 이러한 성과는 학교라는 미시적 환경(micro-level)에 집중되어 있으며, 거시적 사회 담론으로의 전이력은 여전히 제한적이다.

##### 4.2. 이중 구조 모델을 통한 한국 다문화 교육 정책의 통합 분석

한국 다문화 교육 정책이 노정하는 미시적 성과와 거시적 한계의 괴리를 규명하기 위해, 본 연구는 정책의 지향점과 실행 기제 사이의 불일치를 '이중 구조 모델(Dual Structure Model)'로 가시화한다(Nieto, 2017; Gorski, 2018).

## 한국 다문화 교육 정책의 이중 구조 모델



### 4.2.1. 보편적 지향과 특수적 실행의 대립적 공존

그림에서 나타나듯이, 한국의 다문화 교육 정책은 '보편적 지향'과 '특수적 실행'이라는 두 개의 상이한 구조가 병존하는 이중적 체계를 형성하고 있다. 표면적으로 국가 교육과정은 다문화 사회에 대응하기 위한 포용적 시민교육의 방향성을 강조하며, 모든 학생을 대상으로 하는 보편적 교육 담론을 제시한다. 이러한 정책적 방향은 문화 다양성의 존중, 상호 이해, 공동체적 시민성의 함양을 핵심 가치로 설정하고 있으며, 다문화 교육을 특정 집단만의 문제가 아니라 전체 사회 구성원이 함께 학습해야 할 공공적 과제로 규정한다. 특히 국가 수준 교육과정에서 다문화 교육을 범교과 학습 주제로 제도화한 것은 다문화 감수성과 세계 시민 역량을 학교 교육 전반에 통합하려는 시도로 이해할 수 있다. 이 과정에서 학교는 학생 간 상호 존중과 포용성을 실천하는 미시적 공간으로 기능하며, 교실 내 수용성과 협력적 관계 형성을 통해 사회 통합의 기반을 마련하고자 한다.

그러나 실제 정책 집행의 차원에서는 이러한 보편적 담론과 상이한 구조가 나타난다. 현장의 다문화 교육은 주로 '다문화

학생'으로 분류되는 특정 집단에 대한 보상적 지원 체계로 운영되는 경향이 강하다. 정책의 주요 대상은 한국어 능력 부족, 학업 적응 문제, 문화적 차이를 가진 학생들로 한정되며, 프로그램 역시 언어 지원, 기초 학습 보충, 생활 적응 교육과 같은 기능적 지원 중심으로 구성된다. 이러한 접근은 다문화 학생을 교육적 지원의 객체로 위치시키는 동시에, 한국 사회에의 적응과 흡수를 우선시하는 동화주의적 성격을 내포한다. 결과적으로 정책은 문화적 다양성의 상호 교류보다는 기존 사회 구조에의 편입을 강조하게 되며, 다문화 교육이 지닌 상호문화적 가치가 제한적으로 실현되는 양상을 보인다.

또한 이러한 특수적 실행 구조는 교육의 지속성과 통합성을 약화시키는 문제를 야기한다. 상당수 프로그램은 단기적·사업 중심으로 운영되며, 특정 시기나 특정 학교에 한정되는 경우가 많아 교육 효과가 장기적으로 축적되기 어렵다. 더불어 지원 체계가 '도움을 제공하는 다수자'와 '지원을 받는 소수자'라는 위계적 관계를 형성함으로써, 다문화 학생에 대한 잠재적 낙인 효과를 강화할 가능성도 존재한다. 이는 다문화 교육이 지향하는 평등성과 상호 존중의 가치와 구조적으로 충돌하는 지점이라 할 수 있다.

결국 한국의 다문화 교육 정책은 보편적 시민교육 담론을 통해 통합을 지향하면서도, 실제 실행 단계에서는 특정 집단 중심의 선별적 지원 체계에 의존하는 이중 구조를 보인다. 이러한 구조는 정책 차원에서는 포용을 강조하지만 사회적 차원에서는 오히려 경계와 위계를 재생산하는 역설적 결과를 초래하며, 학교 내부에서 형성된 포용적 가치가 사회 전반으로 확장되지 못하는 '정책 전이의 병목 현상'을 발생시키는 핵심 요인으로 작용한다.

#### 4.2.2. 파생적 갈등 및 구조적 한계의 메커니즘

이와 같은 보편적 지향과 특수적 실행의 이중 구조는 단순한 정책적 불일치에 머무르지 않고, 교육 현장과 사회 전반에 다양한 구조적 긴장을 파생시키는 메커니즘으로 작동한다. 즉, 다문화 교육이 표면적으로는 통합과 포용을 지향하면서도 실제 운영 과정에서는 선별적 지원 체계에 의존함에 따라, 정책의 목표와 사회적 효과 사이에 구조적 괴리가 발생하게 된다. 이러한 괴리는 사회적 갈등, 위계적 관계의 재생산, 교육의 파편화, 그리고 낙인 효과의 강화라는 네 가지 차원에서 구체적으로 드러난다.

첫째, 현재의 다문화 교육 정책은 사회적 갈등을 유발할 가능성을 내포한다. 정책이 보편적 시민권의 확대라는 관점보다는

특정 집단에 대한 보상적 복지의 형태로 인식될 경우, 일반 구성원들 사이에서는 지원 자원의 배분이 불균형하다는 인식이 형성될 수 있다. 특히 교육 지원, 장학 제도, 특별 프로그램 등이 다문화 학생 중심으로 운영될 때 일부 구성원들은 자신들이 상대적으로 배제된다고 인식하며, 이는 이른바 '역차별' 담론으로 연결된다. 이러한 현상은 다문화 교육이 사회 통합의 수단으로 기능하기보다 오히려 집단 간 긴장과 경쟁 의식을 자극하는 결과를 초래할 수 있음을 보여준다.

둘째, 정책의 운영 방식은 다수자와 소수자 사이의 위계적 관계를 구조적으로 재생산하는 경향을 보인다. 다문화 학생을 지속적으로 '지원받아야 하는 대상'으로 규정하고, 다수자를 '도움을 제공하는 주체'로 위치시키는 구조는 상호 호혜적 관계 형성을 어렵게 만든다. 이는 다문화 사회에서 요구되는 수평적 공존과 상호문화적 교류보다는, 우월성과 결핍이라는 이분법적 인식을 강화하는 방향으로 작동한다. 결과적으로 다문화 학생은 공동체의 동등한 구성원이라기보다 보호와 관리의 대상으로 인식될 가능성이 커지며, 이러한 구조는 사회적 위계 질서를 은밀하게 고착화한다.

셋째, 현재의 정책 구조는 교육의 파편화를 초래한다. 다문화 교육이 학교 교육 전반의 구조적 변화로 연결되기보다는 개별 사업이나 단기 프로그램 중심으로 운영되면서, 정책 효과가 교육 시스템 전체에 지속적으로 축적되지 못하는 문제가 발생한다. 실제로 상당수 다문화 교육 프로그램은 특정 시기나 특정 대상에 한정되어 운영되며, 정규 교육과정과 유기적으로 연계되지 못하는 경우가 많다. 이로 인해 다문화 교육은 교육과정 전체를 변혁하는 핵심 원리로 자리 잡기보다 부가적·보조적 사업 수준에 머무르게 되며, 결과적으로 학교 문화와 사회 구조의 실질적 변화로 이어지지 못한다.

넷째, 다문화 학생에 대한 지속적인 선별과 분류는 잠재적 낙인 효과를 강화하는 역설적 결과를 초래한다. 정책은 이들을 보호와 지원의 대상으로 호명함으로써 교육적 배려를 제공하려 하지만, 동시에 그러한 반복적 규정은 '일반 학생'과 구별되는 특별 관리 집단이라는 이미지를 형성할 수 있다. 이는 다문화 학생에 대한 사회적 타자화를 심화시키며, 학생 스스로도 자신을 결핍된 존재로 인식하게 만들 가능성을 내포한다. 결국 지원을 목적으로 한 정책이 오히려 차이와 경계를 지속적으로 재생산하는 구조적 역설을 만들어내는 것이다.

종합하면, 한국의 다문화 교육 정책은 통합과 포용이라는 보편적 담론을 내세우고 있음에도 불구하고, 실제 운영과정에서는 선별적 지원 체계에 기반한 구조적 한계를 드러낸다. 이러한 이중 구조는 사회적 갈등과 위계적 관계를 재생산하고, 교육의 지속적 변화를 제한하며, 다문화 학생에 대한 잠재적 낙인을 강화하는 방향으로 작동한다. 따라서 향후 다문화 교육은 특정 집단에 대한 보상적 지원을 넘어, 모든 학생이 함께 참여하는 상호문화적 시민교육의 방향으로 재구조화될 필요가 있다.

#### 4.2.3. 학교와 사회 간 '정책 전이의 병목 현상'

결과적으로 한국의 다문화 교육 정책에서 나타나는 보편적 지향과 특수적 실행의 이중 구조는 학교와 사회를 연결하는 과정에서 이른바 '정책 전이의 병목 현상(policy transfer bottleneck)'을 발생시키는 핵심 요인으로 작동한다. 이는 학교 내부에서 형성된 포용성과 수용성의 가치가 사회 구조 전반으로 확장되지 못한 채 중간 단계에서 차단되는 현상을 의미한다. 다시 말해, 교육 현장에서는 다문화 감수성과 상호 이해를 기반으로 한 포용적 관계 형성이 일정 부분 이루어지고 있음에도 불구하고, 이러한 변화가 사회적 차원의 구조적 인식과 제도적 환경까지 연결되지 못하는 구조적 단절이 존재하는 것이다.

학교라는 미시적 차원에서는 국가 교육과정의 영향 아래 다문화 교육이 시민교육과 연계되며, 학생 간 상호 존중과 문화 다양성의 수용을 강화하는 방향으로 작동한다. 교실 내에서는 협력 학습, 문화 이해 활동, 범교과 학습 주제 등을 통해 다문화 감수성을 증진하려는 시도가 이루어지고 있으며, 이는 학생들의 인식 변화와 관계 형성에 일정한 긍정적 효과를 가져온다. 특히 청소년 시기의 교육 경험은 타문화에 대한 편견 감소와 공동체 의식 형성에 중요한 영향을 미친다는 점에서, 학교는 사회 통합의 잠재적 기반을 형성하는 공간으로 기능한다.

그러나 이러한 미시적 변화는 사회라는 거시적 차원으로 확장되는 과정에서 구조적 제약에 직면한다. 노동시장, 미디어 담론, 지역사회 관계, 제도적 차별 구조 등 사회 전반에 존재하는 배제와 편견의 체계가 여전히 유지되기 때문이다. 학교 안에서는 포용이 강조되지만, 사회에서는 다문화 구성원을 여전히 주변화하거나 동화의 대상으로 바라보는 시각이 지속되며, 이는 교육을 통해 형성된 가치가 사회적 실천으로 연결되는 것을 제한한다. 결국 학교에서 형성된 포용적 경험은 사회 구조 속에서



충분히 재생산되지 못하고, 교육과 사회 사이의 연결 과정에서 병목 현상이 발생하게 된다.

특히 이러한 단절은 다문화 교육 정책이 가진 이중 구조와 밀접하게 연관된다. 정책은 공식적으로는 모든 학생을 위한 시민교육을 강조하지만, 실제 실행 단계에서는 특정 집단에 대한 보상적 지원 체계로 운영된다. 이로 인해 학교에서는 포용의 언어가 사용되더라도, 사회에서는 다문화 구성원을 여전히 '지원받아야 하는 대상' 혹은 '관리의 대상'으로 인식하는 경향이 지속된다. 다시 말해, 교육적 포용의 담론과 사회적 배제의 구조가 동시에 공존함으로써 정책 효과의 사회적 확산이 제한되는 것이다.

이러한 상황 속에서 통합 지향적 정책의 효과는 점차 약화되며, 사회적 갈등과 편견은 지속적으로 재생산된다. 결과적으로 한국 사회는 다문화 사회로의 전환 과정에서 실질적 통합이 충분히 이루어지지 못한 채, 통합이 지연되는 상태에 머물게 된다. 이는 단순히 다문화 학생 지원을 확대하는 수준만으로는 구조적 문제를 해결할 수 없음을 보여준다. 오히려 필요한 것은 특정 집단 중심의 선별적 접근을 넘어, 다문화 교육 자체를 모든 사회 구성원의 상호문화적 시민성 형성과 연결하는 보편적 패러다임으로 재구조화하는 일이다.

따라서 향후 다문화 교육 정책은 학교 내부의 포용성 강화에만 머무르지 않고, 사회 구조 전반의 차별과 배제 문제를 함께 변화시키는 방향으로 확장될 필요가 있다. 다시 말해, 교육과 사회를 분리된 영역으로 바라보는 기존 접근에서 벗어나, 학교에서 형성된 다문화 감수성과 시민적 가치가 사회적 제도와 문화 속에서도 지속적으로 재생산될 수 있는 통합적 구조를 마련해야 한다. 이러한 전환이 이루어질 때 비로소 다문화 교육은 단순한 적응 지원 정책을 넘어, 사회 통합을 실질적으로 견인하는 구조적 동력으로 기능할 수 있을 것이다.

한국의 다문화 교육 정책은 국가 교육과정 내 제도화와 범교과 학습 주체의 확대를 통해 공교육 체계 속에 안정적으로 정착해 왔다. 이러한 과정은 학교 현장에서 문화적 다양성에 대한 수용성을 높이고, 학생들의 편견 완화와 공동체 의식 형성에 긍정적인 영향을 미쳤다는 점에서 중요한 교육적 성과로 평가된다. 특히 다문화 교육은 단순한 지식 전달을 넘어 상호 존중과 시민적 가치의 내면화를 촉진하며, 포용적 학교 문화 형성에 일정 부분 기여하였다.



그러나 이러한 성과에도 불구하고, 정책의 실제 운영 과정에서는 구조적 한계가 동시에 나타난다. 공식 담론은 보편적 시민교육과 사회 통합을 강조하지만, 실질적인 정책 집행은 특정 집단에 대한 보상적 지원 중심으로 이루어지는 경향이 강하다. 이로 인해 다문화 교육은 포용과 통합을 지향하면서도, 한편으로는 다문화 학생을 '지원 대상'으로 고정시키는 이중적 구조를 형성하게 된다. 이러한 구조는 역차별 담론, 위계적 인식, 교육의 파편화, 잠재적 낙인 효과와 같은 사회적 갈등 요인을 재생산하는 원인으로 작용한다.

또한 학교에서 형성된 포용적 가치가 사회 전반으로 충분히 확산되지 못한다는 점 역시 중요한 한계로 지적된다. 교육 현장에서는 수용성과 상호 이해가 강화되고 있지만, 사회 구조 차원에서는 여전히 차별과 배제의 논리가 지속되면서 교육 효과의 사회적 전이가 제한되고 있다. 결국 한국의 다문화 교육은 미시적 차원에서는 일정한 성과를 거두고 있으나, 거시적 사회 통합으로까지 연결되기에는 구조적 제약이 존재하는 것이다.

따라서 향후 다문화 교육은 특정 집단 중심의 적응 지원을 넘어, 모든 사회 구성원을 대상으로 하는 상호문화적 시민교육의 방향으로 재구조화될 필요가 있다. 이를 통해 문화 다양성을 사회 전체의 공동 가치로 확장하고, 학교와 사회를 연결하는 통합적 다문화 교육 체계를 구축해야 할 것이다.

## 5. 한국 다문화 교육의 구조적 문제점

한국의 다문화 교육은 교육과정 내 제도적 정착과 정책적 확대를 통해 외형적으로 안정적인 제도화 과정을 거친 것으로 평가된다. 그러나 실제 교육 효과의 측면에서는 여전히 구조적 한계를 지속적으로 드러내고 있으며, 이러한 문제는 개별 실행 수준이 아니라 교육 시스템의 구조적 설계에서 기인하는 현상으로 이해되어야 한다.

즉, 다문화 교육의 한계는 단순한 운영상의 문제나 실행 부족이 아니라, 교육과정 구성 방식, 평가 체계, 교사 역량 구조, 지역적 불균형, 정책 실행 방식이 상호 결합된 결과로 나타나는 구조적 문제이다.

### 5.1 범교과 구조의 분산성과 교육 내용의 비체계성

한국의 다문화 교육은 국가 교육과정에서 범교과 학습 주제(cross-curricular themes)로 설정되어 특정 교과에 한정되지

않고 교육 전반에 통합되는 구조를 갖추고 있다(교육부, 2022). 이러한 접근은 문화 다양성, 시민성, 인권, 세계시민 의식과 같은 가치를 다양한 교과 속에서 유기적으로 연결할 수 있다는 점에서 긍정적으로 평가된다(UNESCO, 2021).

그러나 실제 학교 현장에서는 범교과 구조가 오히려 교육의 분산성과 비체계성을 심화시키는 한계로 작동한다. 다문화 교육이 특정 교과나 부서의 전담 영역으로 규정되지 않기 때문에 책임 주체가 불분명하며, 결과적으로 창의적 체험활동이나 단기 행사 중심으로 운영되는 경향이 나타난다. 특히 입시 중심 구조가 강한 중등 교육 단계에서는 국어, 수학, 영어 등 주요 교과에 비해 우선순위가 낮아지면서 교육의 지속성과 체계성이 약화된다.

또한 현재의 다문화 교육은 학년별·발달 단계별 심화 구조가 충분히 마련되지 못하고 있다. 초등학교 수준의 문화 체험 활동이 중·고등학교에서도 반복되면서, 학습자들은 다문화 교육을 비판적 사고를 요구하는 학습이 아니라 반복적 행사로 인식할 가능성이 높다. 이로 인해 다문화 사회의 불평등 구조와 권력 관계를 분석하는 상위 인지 능력의 형성이 제한되며, 교육은 문화적 다양성에 대한 표면적 이해 수준에 머무르게 된다(Nieto, 2018).

결국 범교과 구조는 이론적으로는 통합적 교육 모델을 지향하지만, 실제 운영에서는 책임 분산과 내용 반복을 초래하며 다문화 교육의 체계성과 지속성을 약화시키는 구조적 요인으로 작용한다. 따라서 향후 다문화 교육은 학년별 학습 위계와 심화 과정을 포함하는 체계적 교육과정으로 재구성될 필요가 있다.

## **5.2 평가 체계의 구조적 미비와 피드백 단절**

다문화 교육의 구조적 한계 중 하나는 교육 효과를 측정하고 환류할 수 있는 평가 체계가 충분히 제도화되지 않았다는 점이다. 일반적으로 교육과정의 실효성은 평가를 통해 유지되고 강화되지만, 다문화 교육은 이러한 평가 구조에서 상대적으로 주변화되어 있다. 특히 다문화 교육의 핵심 목표가 상호 존중, 공감, 포용성과 같은 정의적 역량(affective domain)의 함양에 있음에도 불구하고, 현재 학교 평가 체계는 주로 인지적 성취와 입시 중심 성과에 초점을 맞추고 있기 때문에 이러한 질적 변화를 체계적으로 측정하기 어렵다.

이로 인해 다문화 교육은 교육 현장에서 상대적으로 낮은 우선순위를 부여받게 된다. 실제 학교 운영에서는 평가와 직접

연결되는 교과 활동이 중요하게 인식되는 반면, 평가 기준이 불명확한 다문화 교육은 부가적 활동이나 행사 중심 교육으로 축소되는 경향을 보인다. 결국 평가되지 않는 교육 내용은 교육과정 내에서 지속성과 영향력을 확보하기 어렵고, 이는 다문화 교육이 공교육 체계 안에서 주변적 정책 영역으로 남게 되는 구조적 원인으로 작용한다.

또한 다문화 교육은 교육 결과와 피드백 구조 사이의 단절 문제를 안고 있다. 다문화 교육 활동의 성과가 학생의 생활기록, 학교 평가, 교육 개선 과정과 유기적으로 연결되지 못하면서, 교육 효과에 대한 체계적 분석과 환류(feedback)가 충분히 이루어지지 않고 있다. 이 과정에서 학교는 교육 내용의 질적 변화보다는 운영 횟수, 행사 참여율, 이수 시간과 같은 외형적 실적 중심으로 접근하게 되며, 다문화 교육 역시 형식적 행정 절차로 기능할 위험이 커진다(한국교육과정평가원, 2022).

결과적으로 평가 체계의 미비와 피드백 단절은 다문화 교육의 지속적 개선 구조를 약화시키며, 교육의 실질적 효과를 축적하기 어렵게 만든다. 따라서 향후 다문화 교육은 정의적 역량을 반영할 수 있는 평가 기준과 장기적 피드백 체계를 제도적으로 구축함으로써, 단순한 행사 중심 교육을 넘어 지속 가능한 시민성 교육으로 발전할 필요가 있다.

### 5.3 교사 역량의 불균형과 교육 질의 비표준화

다문화 교육은 교사의 개인적 인식과 문화 이해 수준에 크게 의존하는 특성을 가지며, 이에 따라 교사 역량의 차이는 교육 내용의 질과 깊이에 직접적인 영향을 미친다. 특히 다문화 경험이나 관련 연수가 부족한 교사의 경우, 수업이 전통문화 소개나 체험 활동 중심에 머무르는 경향이 나타난다. 반면 다문화 교육 전문성이 높은 교사는 이주, 차별, 사회적 불평등과 같은 구조적 문제를 포함한 심층적 토론과 비판적 사고 중심 수업을 운영할 수 있다.

이러한 차이는 동일한 국가 교육과정이 적용되더라도 학교와 교사에 따라 교육 효과가 크게 달라지는 결과를 초래한다. 즉, 다문화 교육은 제도적으로는 동일한 교육 체계를 공유하고 있으나, 실제 실행 수준에서는 교육 품질이 표준화되지 못하는 구조적 한계를 가진다. 특히 교사 연수 기회의 차이, 지역별 교육 자원 불균형, 학교 차원의 지원 수준은 이러한 격차를 더욱 심화시키는 요인으로 작용한다(한국교육개발원, 2021).

또한 현재의 교사 연수는 단기 프로그램이나 형식적 이수 중심으로 운영되는 경우가 많아, 실제 수업 설계와 비판적 교수 역량 강화로 충분히 연결되지 못하고 있다. 이로 인해 다문화 교육은 교사의 개인적 관심과 역량에 과도하게 의존하는 영역으로 남게 되며, 결과적으로 학습자들이 경험하는 교육의 질 역시 학교마다 상이하게 나타난다.

결국 교사 역량의 불균형은 다문화 교육의 지속성과 일관성을 약화시키며, 교육 효과의 편차를 구조적으로 재생산하는 요인으로 작용한다. 따라서 향후 다문화 교육은 교사의 상호문화적 역량(intercultural competence)을 체계적으로 강화할 수 있는 장기적 연수 체계와 표준화된 교수 지원 구조를 구축할 필요가 있다.

#### **5.4 학교 및 지역 간 실행 격차와 구조적 불균형**

다문화 교육의 실제 운영 수준은 지역적 조건과 학교 환경에 따라 상당한 차이를 보인다. 동일한 국가 교육과정도 적용되고 있음에도 불구하고, 학교 유형, 학생 구성, 행정 지원 수준, 지역 사회의 특성에 따라 교육 내용과 실행 방식은 다르게 나타난다. 특히 대도시와 농어촌 지역 간에는 다문화 학생 비율뿐 아니라 교육 프로그램의 다양성, 전문성, 지속성 측면에서도 뚜렷한 격차가 존재한다(한국교육개발원, 2021).

일반적으로 다문화 학생 비율이 높은 지역에서는 한국어 교육, 문화 이해 프로그램, 상담 지원 등 비교적 다양한 교육 활동이 운영되는 경향이 있다. 반면 다문화 학생 비율이 낮은 지역에서는 다문화 교육이 정규 교육과정 속에서 지속적으로 이루어지기보다, 특정 기념일 행사나 단기 체험 활동 수준에 머무르는 경우가 많다. 이로 인해 학생들이 경험하는 다문화 교육의 질과 범위는 지역에 따라 상이하게 나타나며, 결과적으로 교육 기회의 구조적 불균형이 심화된다.

또한 이러한 지역 격차는 단순히 학교 차원의 문제가 아니라 제도적 자원 배분 구조와도 밀접하게 연결된다. 지역에 따라 교사 연수 기회, 전문 인력 확보, 행정적 지원, 외부 기관과의 협력 가능성 등이 다르게 제공되기 때문이다. 특히 교육 인프라가 상대적으로 부족한 지역에서는 다문화 교육을 지속적으로 운영할 수 있는 전문성과 지원 체계가 제한되며, 이는 다시 교육 품질의 격차로 이어진다.

결과적으로 한국의 다문화 교육은 국가 차원에서는 통합적 정책을 지향하고 있으나, 실제 실행 단계에서는 지역별 자원과

환경의 차이에 따라 상이한 교육 경험을 생산하는 구조적 한계를 드러낸다. 따라서 향후 다문화 교육 정책은 지역 간 교육 자원의 격차를 완화하고, 모든 학교가 안정적으로 다문화 교육을 운영할 수 있도록 균형적 지원 체계를 강화할 필요가 있다.

### 5.5 프로그램 중심 운영과 교육의 형식화

최근 다문화 교육은 본래의 교육과정적 목표와 달리, 장기적이고 구조적인 학습 체계로 운영되기보다 체험 활동, 문화 행사, 캠페인 등 단기적이고 일회성 프로그램 중심으로 축소·재편되는 경향이 두드러진다. 이러한 변화는 다문화 교육이 제도적 교육과정의 영역에서 점차 분리되어, 행사 중심의 '보조적 교육'으로 주변화되고 있음을 보여준다.

이와 같은 프로그램 중심 접근은 학습자의 즉각적인 참여를 유도하고 정서적 호감을 형성하는 데에는 효과적일 수 있다. 그러나 이는 교육의 본질적 목표인 구조적 이해, 비판적 사고, 사회적 맥락 분석 능력의 형성을 체계적으로 보장하지 못한다는 점에서 심각한 한계를 지닌다.

특히 체험 중심 활동은 문화적 다양성을 '경험 가능한 이벤트'로 단순화함으로써, 다문화 현상을 사회 구조적 불평등, 권력 관계, 제도적 맥락과 분리된 상태로 소비하게 만드는 위험을 내포한다. 그 결과 학습자는 다양성을 '이해'하는 것이 아니라, 피상적으로 '체험'하는 수준에 머무르게 된다.

이러한 구조 속에서 다문화 교육은 점차 교육적 성찰의 장이 아니라, 감성적 만족을 제공하는 문화 프로그램으로 기능하게 되며, 이는 교육의 탈맥락화와 형식화를 심화시키는 결과를 초래한다. 궁극적으로 현재의 프로그램 중심 운영 방식은 다문화 교육을 실질적 인식 변화의 교육이 아니라, 상징적 참여와 이미지 소비 중심의 교육으로 전락시킬 위험성을 내포하고 있다.

### 5.6 구조적 결합과 제도적 한계의 총합

한국 다문화 교육의 한계는 개별적 요인들의 단순한 병렬적 문제로 환원될 수 없으며, 서로 다른 제도적·교육과정적 요소들이 상호 결합하여 작동하는 구조적 결과로 이해되어야 한다. 범교과적 분산 구조, 평가 체계의 미비, 교사 역량의 편차, 지역 간 교육 환경의 불균형, 그리고 프로그램 중심 운영 방식은 각기 다른 층위에서 작동하지만, 결과적으로 동일한 효과 - 즉 다문화 교육의 비체계화와 교육적 약화 - 를 재생산한다.

이러한 구조 속에서 다문화 교육의 한계는 특정 교사나 개별 학교의 실행 실패가 아니라, 교육과정 설계와 정책 구조 자체에 내재된 문제로 나타난다. 범교과 체계는 교육 내용을 통합적으로 축적하기보다 분산시키며, 평가 체계의 부재는 교육의 실질적 성과를 제도적으로 가시화하지 못하게 한다. 그 결과 다문화 교육은 교육적 책임성과 지속성을 확보하지 못한 채 선언적 수준에 머무르게 된다.

더 나아가 이러한 구조는 교사와 학교 단위의 실행 동기를 약화시키고, 교육 실행의 질을 개별 역량에 과도하게 의존하게 만드는 결과를 초래한다. 동시에 지역 및 학교 간 자원과 환경의 격차는 동일한 국가 정책 아래에서도 상이한 교육 경험을 생산하며, 이는 다문화 교육의 형평성을 구조적으로 훼손한다.

또한 다문화 교육이 체험 활동과 행사 중심의 단기 프로그램으로 운영되는 경향은 교육의 외형적 활성화를 가능하게 하지만, 이는 장기적인 인식 변화나 비판적 성찰의 축적과는 분리된 형태로 작동한다. 결과적으로 다문화 교육은 '지속적 교육 과정' 이라기보다 '상징적 참여를 중심으로 한 프로그램적 이벤트' 로 기능하는 경향이 강화된다.

이와 같은 조건들이 결합된 결과, 한국의 다문화 교육은 제도적 편입이라는 외형적 성과에도 불구하고, 내부적으로는 구조적 분산성, 평가 부재, 실행 역량의 불균형이라는 복합적 한계 속에 위치하게 된다. 이는 다문화 교육이 단순한 정책 보완이나 부분적 개선을 통해 해결될 수 있는 문제가 아니라, 교육과정 설계 자체의 재구조화를 요구하는 문제임을 시사한다.

따라서 향후 다문화 교육 정책은 개별 프로그램 중심 접근을 넘어, 교육과정의 통합성 강화, 평가 체계의 제도적 구축, 교사 전문성의 구조적 지원, 그리고 지역 간 교육 격차의 완화 등을 포함하는 종합적 재설계를 통해, 다문화 교육을 '보조적 프로그램' 이 아닌 '시민성 교육의 핵심 구조' 로 전환할 필요가 있다.

## **6. 다문화 교육의 정책 개선 방향**

한국의 다문화 교육은 교육과정 내 제도적 정착과 정책적 확대를 통해 일정한 성과를 확보해 왔다. 그러나 범교과 구조의 분산성, 평가 체계의 미비, 교사 전문성의 편차, 학교 및 지역 간 실행 격차, 그리고 프로그램 중심 운영이라는 구조적 한계를 지속적으로 내포하고 있다. 이러한 문제는 단순한 운영상의



결합이라기보다 교육과정 설계 방식과 정책 패러다임 자체에 내재된 구조적 특성으로 이해될 필요가 있으며, 따라서 다문화 교육의 개선은 부분적 보완이 아니라 교육 체계 전반의 재구조화를 요구하는 과제로 인식되어야 한다.

현재의 구조에서는 다문화 관련 내용이 범교과 학습 주제의 형태로 여러 교과에 분산적으로 배치되어 있어 교육 내용 간의 체계성과 연속성이 충분히 확보되지 못하고 있다. 이러한 분산 구조는 다문화 교육을 하나의 일관된 학습 체계가 아니라 단편적 경험의 집합으로 만들며, 결과적으로 교육의 지속성과 심화 학습을 약화시키는 구조적 한계를 초래한다. 따라서 다문화 교육은 단순한 교과 간 연계 수준을 넘어 문화적 이해 역량, 비판적 사고 역량, 상호문화 소통 역량 등 핵심 역량과 직접적으로 결합된 구조로 재설계되어야 하며, 이는 다문화 교육을 주변적 요소가 아니라 교육과정 전체를 조직하는 중심 원리로 전환하는 것을 의미한다.

또한 교사 전문성은 다문화 교육의 질을 결정하는 핵심 요인으로 작용한다. 다문화 교육은 표준화된 지식 전달보다는 교사의 인식, 해석 방식, 수업 설계 역량에 크게 의존하는 특성을 가지기 때문에, 교사 간 역량 차이는 곧 교육 경험의 질적 격차로 직접 연결된다. 이러한 구조는 동일한 교육과정이 적용되더라도 실제 수업 결과가 학교와 교사에 따라 크게 달라지는 불균형을 심화시킨다. 이를 개선하기 위해서는 다문화 교육 연수 체계를 제도적으로 정규화하고, 이론 중심의 단기 연수에서 벗어나 실제 수업 적용을 중심으로 하는 실천형 연수 체계로 전환할 필요가 있다. 동시에 국가 수준에서 교수·학습 자료의 표준화 및 공유 체계를 구축함으로써 학교 간 교육 실행 격차를 구조적으로 완화할 필요가 있다.

평가 체계 또한 다문화 교육의 구조적 한계를 고착화하는 중요한 요인으로 작용한다. 현재 다문화 교육은 정의적 영역을 중심으로 구성되어 있음에도 불구하고, 이를 측정하고 환류할 수 있는 명확한 평가 기준이 충분히 제도화되어 있지 않다. 이로 인해 다문화 교육은 교육과정에는 포함되어 있으나 평가 구조에서는 배제되는 모순적 상태에 놓이게 되며, 이는 교육 실행의 지속성과 교사의 수업 설계 동기를 약화시키는 결과로 이어진다. 따라서 수행평가, 프로젝트 기반 평가, 협력학습 평가 등을 포함하는 다차원적 평가 체계의 구축이 필요하며, 특히 문화적 이해, 공감 능력, 비판적 사고, 상호문화 소통 역량을 통합적으로 평가할 수 있는 정의적·인지적 통합 평가 모델이 요구된다. 이러한 평가

체계는 단순한 성취 측정 장치를 넘어 교육과정 전반의 환류 구조를 작동시키는 핵심 장치로 기능할 수 있다.

더 나아가 다문화 교육은 단순한 문화 이해 교육을 넘어 비판적 시민성 교육으로 확장될 필요가 있다. 기존의 다문화 교육이 문화 소개와 상호 이해 수준에 머무르는 경우가 많다면, 이는 다문화 사회의 구조적 현실을 충분히 반영하지 못하는 한계를 가진다. 다문화 사회에서 발생하는 문제는 단순한 문화 차이가 아니라 사회 구조, 권력 관계, 제도적 불평등과 밀접하게 연결되어 있으며, 따라서 교육 역시 이러한 구조적 조건을 분석할 수 있는 역량을 포함해야 한다. 이는 다문화 교육을 단순한 적응 교육이 아니라 민주 시민성 및 글로벌 시민성을 형성하는 교육으로 전환하는 과정이며, 교육의 중심을 문화 이해에서 사회 구조 이해로 이동시키는 것을 의미한다.

이러한 구조적 전환의 필요성은 비교교육학적 관점에서도 확인된다. 예를 들어 우크라이나의 교육 경험은 다층적 언어·문화 환경 속에서 교육이 단일 문화 중심이 아니라 복합적 정체성을 전제로 구성될 수 있음을 보여준다. 우크라이나 교육 체계는 다양한 언어 및 지역적 정체성을 일정 부분 제도적으로 수용하면서, 학교 교육을 단순한 지식 전달 체계가 아니라 사회적·문화적 정체성을 형성하는 장으로 기능하게 한다. 이는 다문화 교육이 특정 집단을 위한 보완 정책이 아니라 교육 시스템 전체의 구조적 원리로 내재화될 필요가 있음을 시사한다. 또한 이러한 사례는 교육이 사회적 갈등을 단순히 관리해야 할 대상으로 보는 관점을 넘어, 이를 성찰하고 구조적으로 재구성할 수 있는 교육적 자원으로 전환될 수 있음을 보여준다.

이상의 논의를 종합하면, 한국 다문화 교육의 개선 방향은 문화 다양성을 정책적 대상이 아니라 교육과정의 구조적 원리로 내재화하는 것, 시민성 교육을 가치 전달 중심이 아니라 사회 구조 이해와 결합된 비판적 교육으로 확장하는 것, 그리고 다문화 교육을 결과 중심의 사회통합 담론이 아니라 다양성을 학습 과정 자체로 구성하는 방향으로 전환하는 것으로 정리될 수 있다. 결국 한국의 다문화 교육 개선은 단순한 정책 조정의 문제가 아니라 교육과정 철학의 재구조화 문제로 이해되어야 하며, 이는 교육, 사회, 문화 구조를 포괄하는 통합적 전환을 요구한다. 최종적으로 다문화 교육의 개선은 한국 공교육 시스템이 '다수자를 위한 동질성 유지'라는 근대적 틀에서 벗어나, '다양성을 기본값(Default)으로 하는 미래형 교육 패러다임'으로 이행하는 과정과 궤를 같이한다.

## 7. 결론

본 연구는 한국 다문화 교육의 구조적 특성과 정책적 전개 과정을 분석하고, 현행 다문화 교육이 지닌 구조적 한계를 교육과정·교사 전문성·평가 체계·시민성 교육의 측면에서 종합적으로 고찰하였다. 이를 통해 한국 다문화 교육이 제도적으로는 교육과정에 안정적으로 편입되어 있음에도 불구하고, 실제 운영 단계에서는 구조적 분산성, 평가 체계의 미비, 교사 역량의 불균형, 지역 간 격차, 프로그램 중심 운영이라는 복합적 한계를 지속적으로 재생산하고 있음을 확인하였다.

특히 본 연구는 이러한 문제들이 개별 요인의 독립적 결함이 아니라 상호 결합된 구조적 체계의 결과임을 강조하였다. 범교과적 분산 구조는 교육 내용의 연속성을 약화시키고, 평가 체계의 부재는 교육의 제도적 환류를 차단하며, 교사 역량의 편차는 실행 수준의 불균형을 심화시킨다. 또한 프로그램 중심 운영 방식은 다문화 교육을 장기적 인식 변화의 과정이 아니라 단기적 경험 중심의 이벤트로 축소시키는 결과를 초래한다.

이러한 분석을 통해 본 연구는 한국 다문화 교육이 단순한 정책 개선이나 행정적 보완으로는 해결될 수 없는 구조적 문제를 내포하고 있음을 확인하였다. 즉, 다문화 교육의 한계는 실행 단계의 문제가 아니라 교육과정 설계와 정책 패러다임 자체의 문제이며, 따라서 근본적인 해결을 위해서는 교육 체계 전반의 재구조화가 요구된다.

나아가 본 연구는 다문화 교육의 개선 방향이 교육과정 통합성 강화, 교사 전문성 제도화, 평가 체계의 다차원화, 시민성 교육의 비판적 확장이라는 네 가지 축을 중심으로 구성되어야 함을 제안하였다. 이는 다문화 교육을 주변적 보완 요소가 아니라 교육과정의 핵심 원리로 전환하는 과정이며, 동시에 시민성 교육의 구조 자체를 재정의하는 작업이라 할 수 있다.

결론적으로 한국 다문화 교육의 개선은 단순한 교육 정책의 조정 문제가 아니라 교육과정 철학의 전환 문제로 이해되어야 한다. 이러한 전환은 교육이 특정 집단 중심의 동질성 유지 구조에서 벗어나, 다양성을 전제로 작동하는 교육 체계로 이동하는 과정을 의미한다. 따라서 다문화 교육의 미래는 개별 프로그램의 개선이 아니라 교육 시스템 전체의 구조적 재설계를 통해서만 실질적으로 달성될 수 있다.

### 참고 문헌

1. Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (Eds.). (2019). *Multicultural education: Issues and perspectives* (10th ed.). Wiley.
2. Gorski, P. (2018). *Reaching and teaching students in poverty and diversity*. Teachers College Press.
3. Jung, M.-S., et al. (2026). *Multicultural education*. Korea National Open University Press [In Korean].
4. Kim, D.-J., & Lee, S.-G. (2021). Current status analysis of multicultural education in schools: Focusing on the perceptions of researchers, teachers, and students. *Culture and Convergence*, 10 (5), 253–275 [In Korean].
5. Kim, K.-Y. (2017). A study on the changing process of multicultural education policy in Korea. *Legislation and Policy*, 9 (1), 371–393 [In Korean].
6. Kim N. H., Kim J. W. Analysis of Multicultural Contents in the 2022 Revised National Elementary Curriculum in Korea. *The Journal of Korea Elementary Education*. 2023. Vol. 34, no. 3. pp. 155–172. DOI: <https://doi.org/10.20972/kjee.34.3.202309.155>
7. Korea Institute for Curriculum and Evaluation. (2023). *Research on the improvement of multicultural education curriculum*. KICE. KICE
8. Mo, K.-H., et al. (2025). *Multicultural teaching*. Dongmunsa [In Korean].
9. Nieto, S. (2018). *Language, culture, and teaching: Critical perspectives* (3rd ed.). Routledge.
10. OECD. (2023). *Education at a glance 2023: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/e1303a44-en>
11. Park H. Y. (2012) Multiculturalism and Multicultural Education from the Perspective of Critical Theory. *The Journal of Educational Philosophy*. Vol. 34, no. 2. [In Korean]. DOI: <https://doi.org/10.15754/jkpe.2012.34.2.003>
12. Sleeter C. E. (2005). *Un-Standardizing Curriculum: Multicultural Teaching in the Standards-Based Classroom*. New York: Teachers College Press.
13. UNESCO. (2023). *Inclusion in education: Leaving no learner behind*. UNESCO. UNESDOC Record.
14. UNESCO. (2024). *Global education monitoring report: Inclusion and equity update*. UNESCO. UNESDOC Library.

15. UNESCO. (2024). *Inclusive education: Conceptual framework and policy guidance*. UNESCO. UNESDOC Library.

16. UNESCO, & UNHCR. (2023). *Paving pathways for refugee inclusion in education systems*. UNESCO & UNHCR. UNESDOC Record.

17. International Commission on the Futures of Education. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO. UNESDOC Record.

18. 법무부 출입국 통계 <https://surli.li/uwknjx> (검색일 : 2026.3.19).

19. 법무부 출입국 통계 <https://surli.cc/mjfhnw> (검색일 : 2026.3.19).

20. 법무부 출입국 통계 <https://surli.cc/mjfhnw> (검색일 : 2026.3.19).

21. 한국법제연구원 <https://surli.li/aheyxf> (검색일 : 2026.4.29).