
다문화가족 자녀의 학교생활실태와 교사·학생의 수용성 연구

2007. 12

연구책임자: 조 혜 영 (한국청소년정책연구원 선임연구위원)

연구진: 이 창 호 (한국청소년정책연구원 연구위원)

권 순 희 (전주교육대학교 교수)

서 덕 희 (한국교육개발원 연구위원)

이 은 하 (성동외국인근로자센터 지역복지팀장)

한국여성정책연구원
한국청소년정책연구원

【특별연구위원회】

구 분	성 명	소 속 및 직 위
위원장	한 경 구	국민대학교 국제학부 교수
위 원	이 혜 경	배재대학교 미디어정보·사회학과 교수
	설 동 훈	전북대학교 사회학과 교수
	김 이 선	한국여성정책연구원 연구위원
	이 란 주	아시아인권문화연대 대표
	이 진 영	인하대학교 정치외교학과 교수

본 보고서는 한국여성정책연구원이 주관하는 『경제·인문사회연구회 2007년도 협동연구사업』의 일환으로 연구회 소속 연구기관과 외부단체가 협동으로 수행한 연구과제 결과입니다. 본 보고서에 수록된 내용은 집필자의 개인적인 견해이며 당 연구원의 공식적인 의견을 반영하는 것이 아님을 밝힙니다.

경제·인문사회연구회 협동연구총서

“다민족·다문화사회로의 이행을 위한 정책 패러다임 구축: 1차 연도”

1. 협동연구총서 시리즈

협동연구총서 일련번호	연구보고서명	연구기관
2007-19-01	다민족·다문화사회로의 이행을 위한 정책 패러다임 구축(I): 한국사회의 수용 현실과 정책과제	한국여성정책연구원
2007-19-02	한국사회의 다민족·다문화 지향성에 대한 조사 연구	한국여성정책연구원
2007-19-03	이주 노동자에 대한 한국인의 인식: 일터를 중심으로	한국노동연구원
2007-19-04	여성결혼이민자에 대한 지역사회의 수용성 연구	한국여성정책연구원
2007-19-05	다문화가족 자녀의 학교생활실태와 교사·학생의 수용성 연구	한국청소년정책연구원
2007-19-06	다민족·다문화사회 진전에 있어서의 사회 갈등 양상과 극복과정: 호주와 일본의 사례	한국문화인류학회· 울릉공대학 아시아-태평양 사회변화연구센터(호주)
2007-19-07	이주자가 본 한국의 정책과 제도	유네스코 아시아태평양 국제이해교육원

2. 참여연구진

연구기관	연구책임자	참여연구진
주관 연구 기관	한국여성정책 연구원	김이선 한국여성정책연구원 연구위원 이진영 인하대학교 정치외교학과 교수
협력 연구 기관	한국여성정책 연구원	김이선 한국여성정책연구원 연구위원 이명진 고려대학교 사회학과 교수 최 현 제주대학교 사회학과 교수
	한국노동 연구원	오계택 한국노동연구원 부연구위원 이정환 청주대학교 사회학과 교수 이규용 한국노동연구원 부연구위원
	한국여성정책 연구원	양애경 한국여성정책연구원 연구위원 이선주 한국여성정책연구원 연구위원 최훈석 성균관대학교 심리학과 교수
	한국청소년정책 연구원	이창호 한국청소년정책연구원 연구위원 권순희 전주교육대학교 교수 서덕희 한국교육개발원 연구위원 이은하 성동외국인근로자센터 지역복지팀장
	한국 문화인류학회/ 호주 울롱공대학 아시아-태평양 사회변화연구센터 (호주)	이태주 한성대학교 교양과 교수 권숙인 서울대학교 인류학과 교수 Julia Martinez 울롱공대학 교수(호주) Yamamoto Kaori 아이치현립대학 문학부 교수(일본)
	유네스코 아시아태평양 국제이해교육원	한건수 강원대학교 문화인류학과 교수 설동훈 전북대학교 사회학과 교수

연구요약

본 연구는 원활한 다문화 사회의 진행을 위해 가장 중요하다 할 수 있는 자녀 세대들의 교육 실태에 대해 살펴보고자 한다. 다양한 사회 구성원이 조화롭게 공존하는 다문화 사회가 형성되기 위해서는 다문화가족 자녀 세대를 위한 적절한 교육적 지원이 필요하며 이들을 수용하는 주변인들의 태도에 대한 교육도 절실히 요구된다. 학교교육은 중요한 공식적 사회화(문화화) 과정임을 주지할 때, 다문화가족 자녀들이 적절한 교육을 받고 있는지, 이들의 교육환경은 어떠한 지에 대한 학교생활 실태 고찰이 시급히 요청된다고 할 것이다. 그에 따라 현 시점에서 다문화가족 자녀들은 학교에서 어떤 생활을 해나가고 있는지에 대해 학교 현장 참여관찰, 학생 및 교사 심층 인터뷰, 지역의 방과 후 프로그램 참관 및 관련자 면담 등을 수행하였다.

◆ 다문화가족 자녀 학교생활 실태

먼저 다문화가족 자녀들의 입학과 수업적응 실태를 살펴보면 국제결혼가정 자녀의 경우 배우자 중 한 명이 한국 국적을 가지고 있고 정상적인 혼인 신고가 되어있으면 자녀 취학에 문제는 없다. 하지만 이주노동자 자녀의 경우 부모의 다양한 국내 체류 자격에 따른 신분상의 위치에 따라 학교 입학이 어려운 경우가 발생하고 있다. 교육부는 현행 초중등교육법 시행령에서 불법 체류자 자녀들이라 할지라도 중학교까지는 의무교육 대상에 포함시키고 있다. 하지만 입학에서부터 졸업까지 해당 학교장의 재량권에 맡겨져 있기 때문에 해당 학교에서 여러 가지 이유를 들어 입학을 불허하면 학교에 다니기 힘든 실정이다.

한편 다문화가족 자녀들의 수업적응 과정을 살펴보면 한국에서의 체류 연한, 한국어 수준, 가정의 지원 정도, 개인적 성향에 따라 다양한 모습을 보인다. 한국으로 이주한 지 얼마 되지 않은 학생들의 경우 한국어 습득 정도에

따라 교과 내용을 이해하는 정도는 매우 다양하다. 한국어에 익숙하지 못한 아이들의 경우 학교에서 보내는 시간이 매우 괴롭다.

하지만 한국에서 태어났을지라도 어휘가 어렵거나 사회 문화적 배경 지식이 필요한 수업의 경우에는 이해하기가 힘들다. 국어 읽기 분야에서 읽기 능력이 유창하지 못하거나 수학 문제를 풀 때 문제의 지시 내용을 이해하지 못하여 수학 문제를 풀지 못하는 경우도 있다. 특히, 한국의 문화와 역사, 사회 생활을 소개하는 사회 과목을 어려워하였다. 언어나 사회 문화적 배경지식이 많이 필요하지 않은 예체능 관련 수업시간에는 비교적 수업 참여가 활발한 편이다. 특히 체육이나 미술 등 언어적 의사소통이 많지 않은 과목 시간에는 별다른 어려움이 없어 보인다.

힘든 과정을 거치고 어느 정도 한국어에 익숙해지고, 한국의 수업과정을 따라잡은 아이의 경우는 비교적 학업적응에 성공하고 있음을 보인다. 하지만 점차 한국에 동화되고 자신의 엄마 혹은 본국의 언어와 문화를 잊어버리거나 의도적으로 드러내기 싫어하는 등 정체성의 문제가 발생하게 된다.

매우 당연한 상식이겠지만 한국어 및 교과 내용에 익숙지 못한 아이들은 숙제하기가 굉장히 힘들다. 또한 숙제와 함께 학교에서 제시하는 알림장 및 준비물을 챙기는 것은 부모의 몫인데 이는 더욱 불가능하다. 특히 한국 학부모들 대부분이 활용하는 컴퓨터를 못하는 경우도 있어서 자녀의 숙제를 챙기는 것이 더욱 힘들다. 부모가 도와줄 수 없는 상황에서 다문화가족 자녀들은 지역 지원센터의 도움을 받거나 혹은 준비물이나 과제를 아예 해 가지 않거나 일찍부터 스스로 자신의 일을 알아서 하는 데 익숙한 것처럼 보였다.

다문화가족 자녀들의 경우 학교 수업에 대한 적극성이나 흥미도 다양하게 나타나고 있다. 선호하는 과목에 따라 수업참여의 적극성이나 흥미도도 달라지며, 국어 관련 수업을 가장 어려워하는 것으로 나타났다. 다문화가족 자녀들 중에는 비교적 적극적으로 학업을 하려는 경우도 있으나, 학업 수행과정에서 보다 적극적인 지원이 뒤따르지 못하는 경우에는 의욕이 좌절되기도 한다.

교우관계를 살펴보면, 일반학교에 다니는 다문화가족 자녀들의 경우 점심 시간 및 쉬는 시간 등에 비교적 반 친구들과 잘 어울려 지내는 모습을 보이

고 있다. 다문화 배경 자녀가 1명에서 많아야 두 명 정도이므로 다문화 배경을 드러내지 않고 일반 학생들과 잘 어울리며 지낸다.

한편 다문화배경 자녀들이 비교적 많은 학교와 대안학교에서는 다문화가족 자녀들끼리 보다 잘 어울리는 모습이 나타나고 있다. 대안학교의 경우 같은 문화적 배경을 가진 아이들끼리 보다 많은 상호작용이 나타나고 있다.

다문화가족 자녀들의 교우관계를 살펴보면 저학년의 경우는 언어와 외모의 차이에서 오는 교우 관계 어려움을 경험하고 있었으나 고학년의 경우 반 친구들은 의식적으로 다문화 배경 친구들에 대해 배려를 하고 있음을 알 수 있었다. 아시아권 이주민 자녀들의 경우 외모에서 별 차이가 드러나지 않는 경우 다문화가족 자녀임을 드러내지 않고 생활하고 있는 경우도 있었다. 아직 한국어에 익숙지 않은 다문화가족 자녀들의 경우에는 나이에 비해 2-3학년 낮은 학급에 배정되어 또래보다 나이가 많은 경우도 있었다.

한편, 다문화가족 자녀들끼리 서로 좋은 성적을 받거나 교사의 관심을 위해 경쟁을 하기도 한다. 같은 배경 아이들끼리도 서로 다투거나 갈등을 하기도 하며 출신배경이 다른 학생들끼리 출신배경을 부르며 서로 싸우는 경우도 있었다. 그에 따라 주류 한국학생과 소수 다문화가족 자녀들 간의 관계 향상뿐 아니라 다양한 배경의 다문화가족 자녀들이 서로 잘 어울릴 수 있도록 하는 교육이 필요하다고 할 것이다.

◆ 교사의 인식 및 다문화가족 학생과의 상호작용

일선 학교 교사들은 일반적으로 다문화가족 자녀에 대한 인식이 충분치 않았다. 근래에 다문화가족 자녀 지원 대책에 대해 교육청에서 지원이 내려와서 그로 인해 관심을 갖게 되었다는 반응을 보인다. 다문화가족 자녀에 대한 관심을 가지면서 교사들은 다문화가족 자녀들에 대해 연민이나 동정심, 혹은 과거 우리나라가 어렵던 시절 외국으로 나갔던 사람들을 떠올리며 관심을 기울이거나 ‘지원이 필요한 학생들’이라는 인식을 갖는다. 반면에 다문화가족 자녀와의 상호작용 과정이 길어지면서, 초기에는 측은지심이나 연민으로 뒤

든지 도와주려고 하던 관점이 시간이 지나면서 그래서는 안 된다는 쪽으로 바뀐다.

교육현장에서 다문화가족 자녀를 만났던 경험이 없던 교사들은 이 학생들을 만나게 되면서 당황하게 된다. 반면에 다문화가족 자녀 교육에 관심이 있고 이들과 상호작용 경험이 많았던 교사는 다문화가족 내의 구조적 문제에 대해서 안타까워하고 있었다. 즉 자녀 문제가 결국 가정의 가족관계 문제로 연결되어 있고 결혼이주여성인 어머니가 자녀교육에 제대로 개입하지 못하고 있음을 지적하였다.

다문화가족 자녀들을 대해본 교사들은 한국 아이들과 다를 것이라는 생각을 가지고 있다가 이들과 상호작용을 하면서 한국아이들과 다르지 않다는 것을 깨닫기도 한다. 단지 이들이 처한 환경이 일반적이지 않기 때문에 다르게 보일 수 있다는 것이다. 대안학교 선생님들은 다문화가족아이들을 단순히 돌봐줘야 할 대상이 아니라 한국사회 미래 동력의 한 부분으로 만들 수 있다는 확신과 신념을 가지고 있었다. 잠재력을 잘 활용하면 장차 다문화가족아이들이 한국사회에 기여할 수 있는 부분은 크다고 보는 것이다.

다문화가족 자녀를 만나보지 못했던 교사들의 경우 즉흥적으로 일어나는 사안에 대해 어떻게 대처해야 할 지 모르며 심지어 무엇을 가르쳐야 하는지에 대해서도 뽕족한 대안이 없어 보였다. 짝을 지워주는 등의 방법을 쓰기도 하지만 궁극적으로 어떻게 지도해야 할지에 대해서는 교사 나름대로 방편을 찾는 수밖에 없다고 한다.

교사는 학생들 개개인에게 신경을 써야 하지만 다문화가족 자녀의 경우 더욱 신경이 쓰인다고 했다. 고학년인 경우 사춘기를 맞고 있는 아이들의 정서를 고려해야 함과 동시에, 배경이 다른 아이에 대해 의식적으로 한국 아이들과 구분되는 상호작용을 하지 않으려 하지만 그러한 의식이 교사의 행위 양식을 편치 않게 하고 있었다. 또한 교사들은 문화적 배경이 다르기 때문에 일괄적으로 같은 기준을 적용해서는 안 된다는 의식을 가지고 있다.

한편, 교사들은 교과지도를 제대로 할 수 없는 것에 대해 미안해하거나 답답해하고 있었다. 한 반 학생들 30여 명 중에 개별지도가 필요한 아이들이

여러 명 있는 상황에서 다문화가족 자녀에게만 집중적으로 학습지도를 할 수 없다는 현실을 안타까워하고 있었다.

교사들은 다문화가족 아이들 및 학부모와의 의사소통의 어려움에 대해 토로하고 있다. 비교적 안정적으로 이루어지는 일과와는 다른 현장학습 준비나 돌발 상황 등이 일어났을 때 교사는 학부모와 제대로 의사소통이 되지 않아서 지도가 매우 어렵다고 한다.

다문화가족 자녀들을 두고 있는 교사들은 나름대로 이들이 교실생활에 적응할 수 있도록 하는 전략을 모색하고 있었다. 아직 구체적인 가이드가 있는 것이 아니기 때문에 개인적 차원에서 해결하거나 다른 교사에게 문의하는 식으로 대처를 하고 있다. 교사들은 “맨땅에 헤딩”하는 기분으로 대처하고 있다고 말한다.

교사들은 다문화가족 자녀들이 보다 자신감을 가질 수 있도록 반 친구들에게 다문화가족 자녀의 장점에 대해 설명하기도 하며, 이들이 학교생활에 잘 적응하는데 도움을 줄 수 있는 짝을 만들어 주고 있었다. 또한 외국인 근로자 자녀들은 경제사정이 어렵기 때문에 급식비나 수련활동비 지원을 받을 수 있도록 신경을 쓰고 있었다. 교사들은 의식적으로 다문화가족 자녀들과 한국 학생들을 똑같이 대하려 한다. 반면에 다문화가족 자녀들의 수업 참여를 독려하기 위해 나름대로 상을 만들어 주기도 한다. 이와 함께 일기 지도 등을 통한 꾸준한 지도와 지속적인 관심 및 배려가 중요하다고 지적한다.

◆ 학부모의 교육적 지원 실태

결혼 이주 여성의 경우 한국에서 자녀를 낳아 양육하면서도 집안에 시어머니와 함께 동거하는 경우에는 자녀에 대한 엄마의 권한을 거의 행사할 수 없다. 한국의 문화 및 자녀 양육 관행에 대해 잘 모른다는 위치는 모·자녀 관계에서 엄마의 역할을 거의 행사할 수 없도록 한다.

한국어 및 한국문화에 익숙하지 못한 점, 특히 자녀의 학교교육 지원과 관련하여 다양한 한국어 어휘 및 교육 관행을 알지 못하는 점은 자녀 교육 지원

에 큰 어려움을 주고 있다. 자녀의 알림장이나 일기장 등을 보아도 무슨 말인지 이해할 수 없는 점이 가장 큰 어려움이며, 언어 및 여러 가지 배경 지식의 한계로 자녀의 숙제를 도와주는 일이 힘들다. 또한 공식적인 지원뿐만 아니라 한국 사회의 비공식적 관행은 이들 이주민 부모들의 교육적 지원을 더욱 힘들게 한다. 재혼 가정의 경우는 외국인 부인이 본국에서 데리고 온 입양자녀와 한국인 아빠 사이에 서로 대화가 통하지 않아 교육적 지도가 더욱 힘들다. 또한 자녀들이 한국어에 익숙해져가는 속도와 이주민 부모가 한국어에 익숙해지는 속도는 차이가 커서 자녀와의 대화가 점차 줄어들게 되기도 한다.

다문화가정 부모들도 자녀 교육열이 높아서 자녀들이 대학교육을 받고 유학을 갔으면 좋겠다고 말한다. 이주민들은 자녀들이 모국의 문화, 혹은 엄마의 문화에 대해 좀 더 알았으면 하는 바람을 가지고 있다. 일단 한국생활에 적응하는 것이 우선이지만 어느 정도 적응한 뒤에는 부모의 언어나 문화를 유지하고 나아가 이중의 정체성을 가지고 살았으면 좋겠다고 말한다.

미등록이주노동자들의 경우 신분 불안정에 대한 걱정이 앞선다. 합법 체류 신분이 아니기 때문에 언제 단속에 걸릴지 몰라 불안해한다. 한편, 제도적 문제 때문에 신분이 불안정한 경우와 더불어 문화적 차이 때문에 신분이 불안정하다고 느끼는 외국인 어머니도 있다. 한국의 가족문화, 사회적 분위기 때문에 자녀가 장성한 뒤에 본인은 결국 자신의 모국으로 돌아가 생활할 수도 있다고 생각하는 것이다. 합법적인 체류 신분임에도 불구하고 한국 사회의 관행은 소수 민족이나 문화적 배경을 가진 사람들이 편안하게 거주하여 정착할 수 있도록 하는 분위기가 아님을 알 수 있다.

◆ 일반학생들의 다문화 수용성 양상

다문화가족 자녀들과 생활하고 있는 일반학생들은 의식적으로는 다문화가족 자녀들과 잘 지내야 한다는 생각을 하고 있다. 특히 다문화대안학교 및 다문화가족 자녀들이 많이 다니고 있는 학교에서는 다문화가족 자녀들에 대한 배려가 강조되고 다양성 수용에 대한 의식적 노력이 있기 때문에 다문화

가족 자녀들에 대해 인종주의적 편견이나 배제를 드러내는 경우는 드물다. 일반학생들은 보다 우호적인 발언을 하거나 서로 어울려 지내야 하는 사이라고 인식을 하고 있다. 하지만 이러한 의식이 일상의 자연스러운 실천으로 항상 이어지는 것은 아니다. 특히 상호작용의 기본 요건인 언어적 의사소통방식이 충분히 공유되지 않은 상황에서는 친밀감 형성이 어렵다. 또한 평소에는 우호적인 관계를 유지하다가 자신과 이해관계가 상충하는 경우에는 다문화가족 자녀에 대한 지원에 대해 불만을 표시하기도 했다.

학생들의 다문화 인식은 사회에서 통용되는 지배적 관점을 반영하는 경우가 많았다. 대부분의 학생들은 외국인 친구에 대해 우호적인 태도를 지닌 반면에 일부 학생들은 부정적 태도 및 거부감을 드러내기도 한다. 소수이긴 하지만 아이들 중에는 외국인 자체에 대하여 적대감을 표하는 경우도 있었다.

학생들의 타문화에 대한 관점은 일반적으로 유럽이나 서구권은 “아름답다”, “타문화이지만 빨리 적응하거나 수용하고 싶다”는 태도로 나타나며, 아프리카는 “빨리 떠나고 싶다”는 태도를 보이기도 한다. 많은 아이들이 백인들에 대해서는 신기해하거나 말을 걸고 싶다는 생각을 한 반면, 흑인에 대해서는 더럽거나 무서웠다는 상반된 반응을 보였다.

타문화에 대해서는 일단 언어 차이로 불편할 것이라는 생각을 하고 있다. 언어 차이는 대화를 불가능하게 하고 적응을 하는데도 굉장히 어려움이 있을 것이라는 생각으로 이어지며, 의사소통의 어려움 때문에 외국인이 싫거나 당황스럽다는 것으로 발전한다.

외국인이나 타문화에 대해 극단적인 시각을 가진 학생들도 있지만 일단 타문화에 대한 호기심을 가지고 그들과 상호작용해보고 싶다는 생각을 가진 학생들도 있다. 소수이긴 하지만 “이상하다”, “신기하다”를 넘어서 외국인의 입장에서 자신을 바라보려는 노력을 하는 아이들도 있었다.

◆ 다문화가족 자녀 지원 실태

일선 학교에서 다문화가족 자녀 지원프로그램을 시행하는 경우에는 아직

그 역사가 일천하고 축적된 경험도 적기 때문에, 교사들 나름의 자구책으로 적당한 프로그램이라 생각되는 한국어 교실이나 문화체험 프로그램을 운영하고 있는 실정이었다. 다문화가족 자녀의 분포가 다양해서 일관된 지원을 하기에는 어려움이 있으며, 수립된 가이드라인이 없어서 지원방안 마련에도 교사들의 개인 역량을 활용할 수밖에 없는 상황이었다. 이런 상황에서도 일부 학교의 지원프로그램에 참여하는 어머니들과 아이들은 만족해 하는 것처럼 보였다. 일단 주변에 이주민 적응을 위한 지원센터가 없는 경우 그나마 비슷한 처지의 학부모를 만나 위안을 얻고 어려움을 토로할 수 있다는 점이 큰 장점으로 작용하고 있다.

한편, 지역에 외국인 근로자센터나 결혼이주민지원센터에서 자녀교육지원 프로그램을 실시하고 있는 경우는 학교와 연계하여 적절한 지원이 이루어지는 사례도 있었다. 비록 연계의 정도는 지역마다 다르지만 다문화가족 자녀들이 편안하게 학습지원을 받을 수 있고, 학부모들이 모르는 사항에 대해 전담하여 알려줄 수 있는 터전이 있다는 것은 매우 바람직한 일이다.

◆ 지원프로그램 마련을 위한 제언

일선 학교에서는 다문화가족 자녀 지원을 위해 적절한 프로그램을 준비하고 있지만 여러 가지 어려움이 산재해 있다. 먼저 다양한 언어 수준과 다양한 다문화가족 배경이다. 다문화가족 지원프로그램 마련을 위해 다문화가족 자녀 현황을 파악하고 있지만 이들의 문화적 배경이 다양하고, 한국어 수준도 다양해서 일괄적인 지원 기준을 마련하기가 힘들음을 토로한다. 그리고 다문화가족 자녀 현황을 파악하면서 학생들의 부모 배경이 보다 다양해짐을 지적한다.

또한 다문화가족 자녀들이 한 지역이나 학교에 집중되어 있지 않기 때문에 지원방안 마련에 어려움이 있다고 말한다. 그리고 다문화가족 자녀 지원정책의 일환으로 일선 학교에서는 지원프로그램들을 마련하고 있지만 이 프로그램에 참가하기를 꺼려하는 학생들도 있다. 지원의 취지와는 다르게 구분 짓

기의 기제로 존재하는 다문화가족 자녀 지원 프로그램을 통해 오히려 상처를 받는 학생들도 생긴다는 것이다.

다문화가족 자녀들의 경우 경제적으로 형편이 안 좋은 학생들이 많기 때문에 물질적으로 지원을 해주고 있는데 이러한 지원 횟수가 늘어나면서 다문화가족 자녀들은 받는 것에만 익숙해진다는 것이다. 따라서 수동적으로 받는 지원일변도의 프로그램보다는 스스로 참여하여 무언가를 할 수 있도록 하는 프로그램이 필요하다고 지적한다.

결국 다문화가족 자녀 지원을 위해서는 다문화가족 자녀 반/전담교사가 필요하며, 적절한 언어습득프로그램 및 학교적응을 위한 완충프로그램이 필요하다. 또한 이벤트성 1회적 지원보다는 실질적이고 꾸준한 지원이 필요하며, 다문화가족 부모교육과 함께 자녀교육 지원이 함께 이루어져야 한다. 이들에 대한 교육지원과 함께 더욱 중요한 것은 일반학부모와 학생, 교사에 대한 교육임을 제안한다.

목 차

요약문	i
I. 서 론	1
1. 연구의 목적 및 필요성	3
2. 연구 내용	5
3. 연구 방법	6
II. 이론적 배경	9
1. 국가간(transnational) 인구이동	11
1) 지구화와 초국주의	11
2) 인구이동의 유형 및 특징	12
2. 다문화가족 자녀와 적응	15
1) 이주민 대상 국가 정책 유형	15
2) 다문화가족 자녀와 사회적응	18
3) 다문화가족 자녀와 학교적응	22
3. 선행연구 고찰	27
1) 외국인 근로자 자녀 교육 관련 연구	27
2) 결혼이민자 가족 자녀 및 혼혈인 연구	29
3) 다문화가족 실태 연구 내의 자녀 교육 관련 문제	32
4. 다문화가족 자녀 현황	35
1) 다문화가족 관련 통계 현황	35
2) 관련 정책 및 법 제도	48

Ⅲ. 다문화가족 자녀의 학교생활 실태 및 교사·학생의 다문화 수용성	55
1. 조사 개요	57
1) 개념정의	57
2) 연구 방법	58
3) 연구 대상 개관	59
2. 다문화가족 자녀 학교생활 실태	83
1) 입학	83
2) 수업적응	85
3) 점심시간 및 쉬는 시간	98
4) 준비물 챙기기, 숙제하기	100
5) 학습의욕·학교생활 흥미	105
6) 교우 관계	107
7) 다문화가족 자녀들간의 관계	116
3. 교사의 인식 및 학생과의 상호작용	120
1) 교사의 인식	120
2) 교사와 학생 상호작용	128
3) 학교 적응을 돕기 위한 교사들의 전략	136
4. 학부모의 교육적 지원 실태	144
1) 미약한 엄마 권한	144
2) 자녀지원의 어려움	147
3) 자녀는 부모를 대신한 통역 역할	153
4) 높은 교육열	154
5) 자문화·정체성 유지 희망	157
6) 신분 불안정에 대한 걱정	160
7) 교육관의 차이	162
8) 혜택 받은 것에 대한 보답	163

5. 일반학생들의 다문화 수용성 양상	165
1) 다양성 수용에 대한 의식 vs. 실천	165
2) 사회의 지배적 관점의 반영	170
3) 외국 및 외국인에 대한 거부감	171
4) 외국에 대한 태도 분화: 유럽 등 서구권 vs. 아프리카	174
5) 언어차이에 의한 소통 곤란	178
6) 타문화에 대한 중립적 호기심	180
6. 다문화가족 자녀 지원 실태 및 지원방안 모색	181
1) 다문화가족 자녀 지원 실태	181
2) 지원방안에 대한 의견	194
7. 요약 및 논의	203
1) 요약	203
2) 논의	217
 IV. 결론 및 정책제언	227
1. 결론	229
2. 정책 제언	230
 참고문헌	249

표 차 례

<표 II-1> 인구대비 등록외국인 추이	36
<표 II-2> 체류외국인 자격별 현황	36
<표 II-3> 주요 국가별 체류외국인 변화 추이	38
<표 II-4> 외국인과의 혼인	39
<표 II-5> 한국인과 혼인한 외국인의 국적별 혼인	40
<표 II-6> 국제결혼가정 학교급별 현황	42
<표 II-7> 국제결혼가정 자녀 시·도별 학교급별 현황 (2007년 4월 현재)	42
<표 II-8> 초·중·고 국제결혼가정 부모출신국별 현황 (2007년 4월 현재)	44
<표 II-9> 외국인 근로자 자녀 재학 증감 현황(2007년 4월 현재)	45
<표 II-10> 외국인 근로자 자녀 시·도별 학교급별 현황 (2007년 4월 현재)	46
<표 II-11> 초·중·고 재학 외국인 근로자 자녀 국적별 현황 (2007년 4월 현재)	47
<표 III-1> 다문화대안학교 현황	74
<표 III-2> 학교생활 참관 및 면담 개요	79
<표 III-3> 주요 연구 참여자 현황	80
<표 III-4> 다문화가족 자녀의 다양화	218
<표 III-5> 다문화가족 재학학교 및 지역 특성	226
<표 IV-1> 중앙부처 다문화가정 자녀 지원 사업 비교·검토	246

그림 목 차

[그림 II-1] 국적별 체류 외국인 분포	38
[그림 II-2] 외국인과 혼인 추이	39
[그림 II-3] 한국 남자와 혼인한 외국 여자의 국적별 혼인	41
[그림 II-4] 국제결혼가정 자녀 재학 현황(2007년 4월 현재)	43
[그림 II-5] 국제결혼가정 자녀 및 어머니가 외국인인 학생 (2007년 4월 현재)	43
[그림 II-6] 초·중·고 국제결혼가정 부모출신국별 현황 (2007년 4월 현재)	44
[그림 II-7] 외국인 근로자 자녀 시·도별 학교급별 현황 (2007년 4월 현재)	46
[그림 II-8] 초·중·고 재학 외국인 근로자 자녀 국적별 현황 (2007년 4월 현재)	48
[그림 III-1] 연구대상 개념도	58



서론

1. 연구의 목적 및 필요성	3
2. 연구 내용	5
3. 연구 방법	6

1. 연구의 목적 및 필요성

세계화, 지구촌화의 가속화에 따른 국가 간 인적 교류의 확대로 한국사회의 인종적, 문화적 다양성이 증가하고 있다. 국제결혼의 증가, 외국인 노동자의 빠른 유입으로 한국사회는 전통적 단일민족사회가 아닌 다문화사회로 빠르게 진입하고 있다. 2007년 8월 법무부의 집계에 따르면 한국사회에 체류하고 있는 외국인(장, 단기, 미등록체류자 포함)은 100만 명을 넘어서 남한 인구의 2%를 차지하고 있는 것으로 나타났다. 또한 우리 국민과 혼인한 적이 있거나 혼인관계에 있는 결혼이민자는 2002년 3만4710명에서 2007년 10만 4749명으로 5년 새 3배 늘었다(법무부 보도자료, 2007년 8월).

미래 한국 사회는 인구 구성이 더욱 다양해 질 것이며, 다양한 인구집단의 수도 증가할 것으로 보고 있다. 2006년 발표된 외국인정책특별위원회의 자료에 따르면 2010년에는 한국 체류 외국인 수치가 124만 여명(1,249,765명)에 이를 것이라고 보고 있다. 이는 향후 총인구로 추정되는 49,219,537명의 2.54%에 이르는 수치이다. 따라서 한국사회는 국가적 차원에서 다문화 사회 진입 준비를 위한 적극적인 노력을 기울여야 할 것이다.

다문화 사회 진입 과정에서 국제결혼 가정 자녀, 이주 노동자 자녀들이 증가하고 있고, 이를 통한 인종적, 민족적, 문화적 다양성은 학교공간에도 점차 반영되는 추세이다. 1990년대 이후 급증한 국제결혼 가정의 자녀들이 취학연령에 진입하였고, 이주 노동자 자녀들도 한국 학교에 진학하는 비율이 증가하고 있다.

하지만, 다원주의 국가의 경험이 거의 없는 한국사회에서 주류 인구집단(majority)이 아닌 다양한 인종적, 민족적, 문화적 배경을 가진 집단들은 일상생활에서 여러 어려움을 겪고 있다. 이러한 어려움은 뿌리 깊은 한국의 혈통주의에 입각한 단일민족의 신화로 가중되고 있다. 더욱이 다문화관련 정책이 체계적으로 수립되어 있지 않고 다양성에 대한 사회적 관행과 인식이 발달하지 않은 한국사회에서 이들은 기본적인 생계보장, 학업, 의료 및 보건, 문화 및 여가, 사회관계 형성 등의 혜택을 제대로 누리지 못하고 있는 실정이다.

다. 심지어 2007년 8월 유엔 인종차별철폐위원회는 한국 사회는 다민족 사회가 된 현실을 직시하고 ‘단일민족’이라는 이미지를 극복하기 위한 조치를 취하라고 권고했다.

다문화 배경을 가진 사회 구성원이 증가하고 사회의 다양한 영역에서 다문화 사회로의 진전에 대한 관심이 고조되는 가운데 정부에서도 다문화 사회로의 원활한 이행을 위한 대책들을 마련하고 있다. 예컨대, 교육인적자원부 외 12개 부처(외교통상부, 법무부, 행정자치부, 문화관광부, 농림부, 정보통신부, 보건복지부, 노동부, 여성가족부, 중앙인사위원회, 기획예산처, 대통령 자문 빈부격차 차별시정위원회)는 2006년 4월 26일 “여성결혼이민자 가족의 사회 통합 지원 대책”을 마련하였다. 교육인적자원부는 2006년 5월에 “다문화가정 자녀 교육지원 대책”을 마련하였고 후속적으로 2007년 6월 5일 “다문화가정 자녀 교육지원 계획”을 발표하였다. 하지만 이러한 대책들은 아직 시행 초기 단계이며, 다양한 현장에서 실질적으로 도움이 되는 정책대안들을 마련하기 위한 지속적, 체계적인 노력들이 이루어져야 할 것이다.

이러한 취지에서 본 연구는 원활한 다문화 사회의 진행을 위해 가장 중요하다 할 수 있는 자녀세대들의 교육 실태에 대해 살펴보고자 한다. 다양한 사회 구성원이 조화롭게 공존하는 다문화 사회가 형성되기 위해서는 다문화 가족 자녀 세대를 위한 적절한 교육적 지원이 필요하며 이들을 수용하는 주변인들의 태도에 대한 교육도 절실히 요구된다. 학교교육은 중요한 공식적 사회화(문화화) 과정임을 주지할 때, 다문화가족 자녀들이 적절한 교육을 받고 있는지, 이들의 교육환경은 어떠한 지에 대한 학교생활 실태 고찰이 시급히 요청된다고 할 것이다.

이에 따라 현 시점에서 다문화가족 자녀들은 학교에서 어떤 생활을 해나가고 있는지에 대한 조사가 요구되며, 이들과 함께 생활하는 교사 및 친구들은 이들에 대해 어떤 태도를 가지고 있는지에 대해 파악해야 할 것이다. 이러한 기초 조사를 통해 다문화가족 자녀들을 위한 교육적 지원 방안과, 교사 및 일반 학생들의 다문화 수용성(다문화적 감수성)을 함양시키기 위한 방안을 모색할 수 있을 것이다.

2. 연구 내용

□ 다문화가족 자녀의 학교생활 실태 파악

본 연구에서는 다문화가족 자녀의 학교생활 실태를 파악하고자 한다. 국제 결혼가족 자녀와 이주 노동자 자녀가 재학하고 있는 학교를 방문하여 이들이 교육받고 있는 교실생활 중 수업과정 적응 실태에 대해 파악하며, 학교생활 중 교사 및 교우 관계의 실태에 대해 파악하고자 한다. 교육현장에서 직접 참여관찰을 함으로써 이들이 학교생활 중 어떠한 어려움을 겪고 있는지, 일반적인 인식과 다르게 어떤 모습으로 적응하고 있는지, 나름대로 잘 적응하고 있다면, 이들의 적응 기제는 무엇인지 등에 대해 살펴보도록 하겠다.

학교생활 참여관찰과 함께 이들과 친밀하게 접촉하고 있는 주변 인물, 즉, 교사, 친구, 지원집단 활동가들과의 면담을 통해 이들의 학교생활 실태 및 교육적 지원이 필요한 부분에 대해 알아보도록 하겠다.

또한 자녀의 교육적 지원을 위해 학부모와 면담을 함으로써 어떠한 어려움이 있는지, 어떠한 지원방안이 모색되어야 하는지에 대해서 살펴보도록 하겠다.

□ 다문화가족 자녀가 재학 중인 학교의 교사 및 학생들의 다문화 수용성에 대한 인식 실태 파악

다문화 가족 자녀가 재학하고 있는 학교의 교사 및 행정가들과의 면담을 통하여 이들이 다문화가족 자녀에 대해 현재 어떠한 인식을 가지고 있는지를 살펴보도록 하겠다. 구체적으로 문화적, 민족적, 인종적 배경이 다른 학생들이 점차 교실현장에 들어오게 되면서 교육현장의 교사 및 행정가들은 이들과 상호작용하는 데 어떠한 어려움이 있는지, 교육과정에 어떠한 지원이 필요한지, 다문화 교육 방향성에 대해서는 어떠한 인식을 가지고 있는지에 대해 살펴볼 것이다.

면담과 함께 교실생활 참여관찰을 통해 교사와 일반학생들은 다문화가족 자녀들과 어떠한 방식으로 상호작용하는지에 대해 살펴보도록 하겠다. 이를

통해 다문화 가족 자녀들과의 상호작용 방식에 있어서의 규범적·이념적 지향과 현실적 모습의 괴리 혹은 조화되는 모습에 대해 파악하고자 한다.

☐ 다문화가족 자녀를 위한 지원정책 사례 및 교육프로그램 실태 파악

이주민 자녀 교육관련 지원 정책 사례 및 다문화가족 자녀를 위해 실시되고 있는 특별학급, 대안학교 및 지원 센터의 방과 후 프로그램, 개별 교사 프로그램 등의 사례를 파악한다. 이러한 사례들을 통해 다문화 가족 자녀 지원 방안을 모색한다.

☐ 다문화적 수용성 증진을 위한 정책 방안 모색

결론적으로 다문화가족 자녀를 위한 교육적 지원 방안을 모색하며, 교사 및 일반학생의 다문화 수용성 증진 방안을 모색하고자 한다.

3. 연구 방법¹⁾

☐ 참여관찰

본 연구에서는 다문화가족 자녀가 재학 중인 초등학교의 교실 및 학교생활을 참여관찰 한다. 이들이 재학하고 있는 학교 교실 생활 및 수업과정을 참여관찰 함으로써 이들의 학교생활 적응과정, 특히 교우관계, 교사와의 상호작용 모습, 수업과정에서의 적응모습, 어려운 점, 구체적인 지원 방안 등에 대해 알아보하고자 한다. 또한 다문화가족 자녀들이 재학하고 있는 학교 중 특별프로그램을 실시하고 있거나 이들을 위한 특별학교, 방과 후 프로그램을 참여관찰 함으로써 일반학교생활에서의 지원방안에 대한 시사점을 얻고자 한다.

1) 보다 구체적인 조사 개요는 III장에 소개하기로 한다.

□ 심층면담

본 연구에서는 국제결혼가정 자녀와 이주노동자 자녀들을 대상으로 심층면담을 수행한다. 서울, 수도권에서는 이주노동자 자녀들을 중심으로 심층면담을 수행하며, 전북지역에서는 국제결혼가정 자녀들을 중심으로 심층면담을 수행한다. 면담 수행은 참여관찰과 병행하여 이루어지며, 다문화가족 자녀의 주변 친구들과 가족 구성원들과의 심층면담도 수행한다. 이와 함께 다문화가족 자녀가 재학하고 있는 학교의 담당교사, 행정가들과의 면담, 지역 지원 센터의 담당자들과의 심층면담을 수행하여 이해의 폭을 넓히도록 한다.

□ 전문가 워크숍

이 연구에서는 관련분야의 현장전문가, 학교 교사 등을 중심으로 구체적인 자문을 얻으며, 이를 연구과정에 반영하도록 한다. 특히 주요 연구 참여자들에 대한 섭외, 연구과정에서의 주의사항, 연구진행을 위한 방향성 선정 및 결과 분석과정, 다문화 가족 자녀들을 위한 교육 지원 방안 모색 등에 전문가 워크숍이 활용된다.

□ 문헌연구

다문화 가족 자녀와 관련된 기존의 선행연구를 고찰하며, 인터넷 및 통계자료, 정책자료 등을 검토하여 시사점을 도출한다.

8 다문화가족 자녀의 학교생활실태와 교사·학생의 수용성 연구

<표 I -1> 연구내용 및 방법 요약

연구내용	연구방법
학교생활실태(수업과정, 교사 및 교우 관계, 교육적 지원이 필요한 부분 파악)	참여관찰
교사들의 다문화 수용성에 대한 인식	심층면담
다문화가족자녀가 재학중인 학교 학생들의 다문화 수용성	심층면담, 글짓기 수업
다문화가족 자녀들의 학교생활 경험 및 인식, 교육적 지원에 대한 요구	심층면담(다문화가족 자녀 및 지원집단 담당자)
다문화가족 부모들의 자녀 교육 문제, 지원 관련 요구 등	심층면담
다문화가족 자녀를 위한 교육프로그램 실태 파악	문헌, 인터넷, 면담 및 참관조사
다문화 수용성 증진을 위한 정책 방안 모색	전문가워크숍, 문헌, 인터넷

II

이론적 배경

1. 국가간(transnational) 인구이동	11
2. 다문화가족 자녀와 적응	15
3. 선행연구 고찰	27
4. 다문화가족 자녀 현황	35

1. 국가간(transnational) 인구이동

1) 지구화와 초국주의

국가 간 인구 이동관련 연구는 주로 단기기간의 국제노동력 이동이나 이민과 관련되어 있었다. 국제연합에서는 1년 이상 일상적 거주지를 국경을 넘어 옮기는 것을 ‘장기이동’으로, 3개월 이상 1년 미만의 기간 동안 옮기는 것을 ‘단기이동’으로 정의하고 있다. 보통은 이 둘을 아울러 적어도 3개월 이상 삶의 근거지를 다른 나라로 옮기는 것을 국제 인구이동으로 파악한다(설동훈, 2006).

국경을 넘나드는 문화, 자본, 인구 등의 흐름은 지구촌이 좁아지는 지구화 과정으로 설명되어왔다. 지구화와 비슷한 개념으로 초국가적 흐름 혹은 초국가주의(transnationalism)를 들 수 있는데, 이는 지구화(globalization)와 중첩되는 경향이 있지만 국가 간의 이동에 좀 더 국한된다. 지구적 과정(global process)이 하나의 국가에서 발원되어 다차원적인 지구적 공간으로 이동하는 흐름이라면 국가 간의 이동(transnational process)은 한 국가의 국경을 넘어서 다른 국가로 이동하는 것으로 국경을 넘는 이주민들을 일컬을 때 많이 사용된다(Kearney, 1995). 초국가주의는 (1) 하나 이상의 국가 경계를 넘는 문화적 과정이며 (2) 국가보다는 행위자(actors)에 초점을 맞추고 (3) 특정 국가의 정치나 제도적 관행에 의해 형성이 된다. 여러 국가를 가로지르는 이주민 네트워크는 초국가적이라고 할 수 있다(Glick Schiller, 1999a, 1999b; Glick Schiller, Basch, & Blanc-Szanton, 1995).

이러한 경향은 또한 아파두라이(Appadurai, 1990)의 탈영역화(deterritorialization)의 개념과도 관련되어진다. 국가 경계를 넘어서는 여러 가지 흐름들-인구, 자원, 기술, 이념 등-이 나뉠대로의 영역을 형성하게 되었고 이러한 경향은 다중적으로 구조화되어 새로이 지구적 공간의 개념을 형성시킨다. 아파두라이는 현재의 문화 흐름이 일어나고 있는 양상을 전지구적으로 스케치할 때 민족의 장(ethnoscapes), 기술의 장(technoscapes), 자본의 장(finanscapes), 매

체의 장(mediascapes)과 이념의 장(ideoscapes)으로 구분하여 설명한다. 이러한 장들은 국가-민족-문화-자본 등이 서로 하나의 경계 안에서 일치한다고 보여졌던 근대국가의 개념을 넘어서서 각 장들의 경계는 국경을 넘어서 형성되는 것이며 각 장의 경계는 또한 일치하는 것이 아니라 서로 불일치하는 것이라고 본다. 결국 민족이나, 기술, 자본, 미디어나 이념 등 다양한 종류의 흐름을 따라 문화 요소들은 국경을 넘나들게 된다(Appadurai, 1990, 1991; 로버트슨(박금제 옮김), 1996). 점차 많은 사람들이 여러 가지 목적으로 (여행, 유학, 이민, 망명 등) 국경을 넘나들기에 따라, 특정 장소나 국가, 문화, 사회를 하나의 결속되어진 단위로 보는 관점에는 문제가 있다는 지적들이 등장한다. 즉, 국가적, 지리적 경계는 더 이상 문화를 정적인 특질들의 총합으로 나타내지 못하고 있다(Gupta & Ferguson, 1992).

2) 인구이동의 유형 및 특징

최근까지 보여지고 있는 국제 이주의 유형은 크게 합법적 노동 이주, 불법적(미등록) 노동 이주, 피난 이주, 독립적 여성 이주, 단기 숙련노동 이주, 그리고 장기 숙련노동 이주 등으로 구분할 수 있다(임채완·전형권, 2006, pp. 39-41).

첫째, 합법적인 노동 이주이다. 아시아의 경우를 살펴보면 1990년대 중반까지 약 300만 명의 아시아인들이 아시아권에 있는 다른 나라들에 고용되었고, 다른 300만여 명은 걸프 지역 등 다른 곳에 고용되었다. 비록 1991년 걸프전쟁으로 수백만 명의 아시아인들이 본국으로 송환되었지만, 이러한 흐름은 아시아 태평양 지역에서의 경제적 위기 때문이라고 할 수 있다.

둘째, 불법 혹은 미등록(undocumented) 노동 이주이다. 이러한 이민은 비자 기간 초과 체류와 계획적인 불법 입국의 형태를 취하고 있으며, 후자의 경우는 불법 입국의 조직화로 나타나고 있다. 따라서 이러한 이주자들은 그 규모를 정확히 파악하기가 힘들다.

셋째, 난민 이주이다. 이 또한 다양한 통계 기준 때문에 추정하기 힘들지

만, 1990년대 중반 세계 각지의 난민 수는 대략 1,800만 내지 2,000만 명에 달했다. ‘피난’에 대한 협의적인 합법적 정의는 1951년 제네바 회의에서 제기되었는데, 피난은 자신들의 배경 혹은 정치적 의견으로 인해 본국에서 받게 된 실질적인 박해로부터 도피한 사람들을 칭한다. 하지만 이 정의는 내부적인 이동이나 자연재해 때문에 도피한 사람들을 배제한다. 따라서 제네바 회의에서 내린 정의에 따른 난민들은 일반적인 난민들의 일부분일 뿐이다.

넷째, 독립적인 여성 이주이다. 이제 수적으로나 사회학적으로나 여성 이주의 새로운 국면에 들어서게 되는데, 이는 세계 서비스 경제 속에서 여성에 대한 수요가 증가하게 됨을 의미한다. 동남아시아에서 특히 두드러지게 나타나는 성 산업도 여기에 포함되며, 무역에 있어서 가장 주목할 만한 것은 필리핀에서 주도적으로 이루어지고 있는 공개 구혼(mail order bride) 무역이다.

다섯째, 숙련된 단기 계약 노동자들인 회계사, 컴퓨터 기술자, 법률가, 학자, 의사, 경영 매니저, 건축 엔지니어, 컨설턴트 등의 이주이다. 이들 중 일부는 프리랜서이지만 대부분은 다국적기업에서 일하며, 단기 계약을 맺고 있다. 최근 연구에서 이들은 ‘숙련 단기 체류자’, ‘체류자(sojourners)’ 혹은 ‘특별 거주민(denizen)’으로 불리기도 한다. 그들은 거주국에서 어떤 특별한 시민권이나 투표권도 없다. 영주권도 없고 사회보장제도에 의존하지도 않으며, 이러한 편의나 특권을 필요로 하지도 않는다. 대신 그들은 우편으로 모국의 투표권을 행사할 수 있으며, 회사에서는 이들에게 많은 연금과 가족 방문을 위한 보조금, 양질의 자녀 교육 등을 제공하고 있다.

여섯째, 숙련된 장기 노동자들로 앞의 유형과 달리 이들은 장기 체류가 가능하고 시민권을 가지고 있다. 지구상에서 이민을 환영하는 나라는 많지 않지만, 상당수 국가들은 이들 특정한 이주자들에 대해서는 선호하는 입장이다. 특히 영구적인 사업을 목적으로 하거나 기업을 운영하는 이주자들은 투자와 일자리를 제공해 주기 때문에 환영받는다.

이상에서 살펴본 여섯 가지 유형의 일반적인 이주 그 자체가 완전히 새로운 현상은 아니다. 그들은 집합적으로 ‘디아스포라’와 ‘초국가주의’의 주제들과 중요하게 연결되어 있다. 최근의 이주자들은 운송, 통신, 무역, 투자, 문화

적 상호 의존성의 증대로 다중의 지역성 및 정체성을 가질 수 있음을 보여준다. 이들 정체성들은 끈끈한 네트워크와 친족 유대를 통해 서로 연결되어 있다.

인구이동 패턴은 시대에 따라 달라지고 있으며, 이는 경제변화, 정치, 갈등과 관련하여 새로운 흐름을 만든다. 하지만 다양성에도 불구하고 중요한 역할을 하는 일반적 경향들이 있는데 다음과 같다(Castles & Miller, 2003).

첫째, 이주의 지구화이다. 보다 많은 국가들이 동시에 인구이동의 영향을 받는다. 또한 출발지의 다양성이 보다 증가하고 있으며 대부분의 이민 국가들은 다양한 경제, 사회, 문화적 배경을 가진 이민자들을 받아들이고 있다.

두 번째는 인구이동의 가속화이다. 국가 간 인구 이동은 현재 모든 지역에서 규모가 급증하고 있다. 양적 증가는 정부 정책의 긴급성과 어려움을 가중시키고 있다. 그러나 1993년 이후 망명자의 수가 감소하고 있으므로, 피할 수 없는 과정은 아니며, 정부 정책은 국제 이주를 막거나 감소시킬 수도 있다.

세 번째는 인구이동의 분화이다. 대부분의 국가에서 단지 한 가지 형태의 이민만 있는 것은 아니며, 동시에 노동이민, 망명, 영주 정착 등 다양한 유형의 인구이동을 겪고 있다. 전형적으로 이주의 연망(chain)은 한 가지 유형으로부터 시작되어 다른 형태로 연결된다.

네 번째는 이주의 여성화이다. 여성은 모든 지역과 대부분의 이민 유형에서 중요한 역할을 하고 있다. 과거에는 대부분의 노동이민과 망명이 남성 위주로 이루어져 왔으며, 여성은 대부분 가족의 범주 안에서 고려되어왔다. 하지만 1960년대 이후 여성은 노동 이동에서 중요한 역할을 차지하고 있다. 오늘날 여성 노동자들은 이주의 대부분을 형성하고 있다.

다섯 번째는 인구이동의 정치화이다. 세계 각국의 국내 정치, 양국 간의 정치, 지역 관계와 국가 안보정책 등이 국제 인구이동의 영향을 받고 있다.

아시아지역의 인구 이동은 1980년대 이후 비교적 새롭게 부각되고 있으며, 이주의 주요 특징은 여성 이주의 증가와 그 중요성이다. 규모에 있어서 여성이 남성을 앞서고 있다. 특히 필리핀, 인도네시아, 스리랑카의 가사 노동자들(domestic workers)의 일본, 대만, 한국으로의 이동이 증가하고 있다. 아시아의 성산업과 연결된 여성 이주와 결혼 이민을 통한 이주 등이 여성 이주에

포함되어 있다(Massey et al. 2005). 아시아의 인구 이동에서 점차 그 영향력이 커지고 있는 한국은 이제 점차로 노동력 유입 국가로 자리 잡고 있으며, 노동력 유출은 감소하고 있다고 설명하고 있다. 주로 중국, 카자흐스탄, 인도네시아, 베트남, 스리랑카, 타일랜드, 몽고, 필리핀 등지에서 이주 노동자들이 유입되고 있다(Van Arsdol, Jr. et al. 2005).

결국 국제이주와 지구화의 물결 속에서 한국 사회에서도 여성결혼이민자와 이주노동자들의 유입을 맞이하고 있으며 이들은 가족을 형성하고 자녀들을 출산하여 양육하게 됨으로써 이주민 2세대 혹은 이주 아동의 형태로 한국 사회의 다민족, 다문화의 지형을 확장시키고 있다.

2. 다문화가족 자녀와 적응

1) 이주민 대상 국가 정책 유형

이주민을 대상으로 하는 국가 정책 모델은 차별적 배제모델, 동화모델, 다문화 모델의 세 가지로 구분될 수 있다(Castles & Miller, 2003, pp. 249-252). 이러한 구분은 이념형적 구분이며, 실제로는 이러한 모델이 전적으로 적용되는 국가를 찾기가 쉽지 않다(설동훈 외, 2006).

(1) 차별적 배제모델(differential exclusionary model)

이 모델에서 지배집단은 이민자나 그 자녀들을 국가 구성원으로 수용할 의지가 없다. 이러한 점은 배타적 이민정책으로 표출된다. 특히 가족 재결합의 제한, 안정된 거주자 지위 부여 거부, 제한적인 귀화 규정, 이민 국가가 아니라는 이데올로기 등이 그렇다. 이 모델에서 이민은 사회의 특정 영역(특히, 노동시장)에서는 받아들여지고 있지만 다른 영역(복지, 시민권, 정치참여 등)에 대해서는 접근이 제한된다. 이민자들은 민족적 소수자의 위치가 되며, 이들은 시민사회의 구성원임에도 불구하고 경제, 사회, 문화, 정치의 완전한 참

여로부터 배제된다. 민족적 소수자들은 보통 사회 경제적으로 뒤쳐져 있기 때문에 경제적 위계에서도 하층을 차지하게 된다. 이 배제 모델은 과거의 ‘방문노동자(guestworker)’를 충원하던 국가인 독일, 스위스, 오스트리아 등 서유럽에 해당된다. 점차 국제이동이 보편화되고 있는 지구촌에서 이러한 모델의 입지는 점차 제한되고 있다.

(2) 동화모델(assimilationist model)

동화모델은 일방적인 적응과정을 통해 이주민을 사회에 통합시키는 모델로, 이민자는 주류집단과 구분되는 자신들의 언어, 문화, 사회적 특성을 포기하도록 기대된다. 국가의 역할은 주류언어의 사용을 요구하며 이주민 자녀들을 일반학교에 다니도록 함으로써 동화를 위한 조건을 만들어내는 것이라고 본다. 대부분의 경우에 동화모델은 점점 사라지고 보다 융통성 있는 ‘통합 정책’으로 대체되고 있다. 1960년대 호주, 캐나다, 영국 등이 이에 해당되는 사례들이며 이민자들은 자신들의 민족공동체를 형성하고 있다. 통합전략은 집단 결속력이 적응의 중요한 부분이며, 점진적 과정임을 강조한다. 그러나 궁극적인 목표는 지배문화로의 흡수이다. 따라서 통합정책은 보다 느리고 완화된 동화의 형태를 의미한다.

본질적으로 동화모델은 동화의 대가로 시민사회의 구성원들이 국가에 참여하는 것을 허락한다. 동화모델은 발달된 이민국가에서 채택되어져 왔다. 일부 국가에서는 차별적 배제모델에서 시작하여 동화모델로 진행하다가, 점진적인 동화모델에서 다문화주의 모델로 진행하고 있다. 호주의 경우가 여기에 해당된다. 오늘날, 발달된 이민국가 중에서 프랑스는 동화주의 모델에 가장 가깝다. 일부 유럽 국가들은 양가적이다. 즉 노동시장과 사회정책 영역에서는 동화정책을 사용하며 교육과 문화정책에서는 다문화주의를 표방하고 있다.

(3) 다문화 모델(multicultural model/pluralism model)

다문화주의는 이민자들이 다양성을 포기하지 않고 사회의 모든 영역에서

동등한 권리를 가져야 함을 표방한다. 비록 일정 부분에서는 주요 가치를 따라야 할 것을 요구하지만, 다문화 국가에서 사회 구성원의 자격은 이민과 동시에 시작되며 국가에 완전한 참여가 이루어질 수 있도록 한다. 이러한 접근에서는 두 가지 형태가 존재하는데 하나는 자유방임적 미국식 모델(Laissez-faire approach)이며 다른 하나는 국가 정책적으로 다문화주의를 표방하는 캐나다, 호주, 스웨덴식 모델이다. 미국식 모델은 문화적 차이와 민족 공동체의 존재를 인정하지만 국가가 민족 고유문화 유지를 정책적으로 지원하지는 않는다. 반면, 후자의 경우 주류집단은 문화적 차이를 수용하며 국가적 차원에서 소수집단의 동등한 권리를 보장하도록 한다.

전통적인 이민 국가들의 경험을 통해서 다문화주의는 문화적으로 다양한 이민자들을 사회에 통합하는 가장 바람직한 방법으로 드러나고 있다. 더욱이 이민자들을 시민으로 전환시키기기 위한 필수요건은 다문화주의적 정책이라고 보여진다. 이민자가 투표권자가 되면 민족 집단들은 정치적 영향력을 얻게 된다. 스웨덴의 경우 비교적 동질적인 사회였으나, 최근 대규모로 이주민 정착이 있었고, 호주 캐나다와 유사한 다문화 정책을 채택하였다.

다문화주의는 항상 모순적인 부분을 가진다. 심지어 호주와 캐나다에서도 동화주의 정책으로 회귀를 요구하는 집단들과의 지속적인 논쟁이 있다. 지배 집단 구성원들에게 있어 다문화주의는 그들의 문화와 정체성에 대한 위협요소로 보여진다. 또 다른 사람들은 진정한 제도적 변화 없이 문화적 차이에 대한 피상적 수용만을 지향하는 다문화주의에 대해 비판한다. 사실 1990년대의 경향은 다문화주의로부터 벗어나 있다. 캐나다에서 강조점은 ‘전통과 시민권’으로 전환되었다. 호주에서는 1996년에 선출된 우익 정부가 다문화주의의 기본원칙에 대해 재강조를 했음에도 불구하고 다문화주의 프로그램과 서비스를 감축시켰다. 하지만, 다문화주의가 포기되었다고 말하기는 너무 이르며, 증가하는 민족 다양성은 문화적 권리를 인정하고 사회적 배제를 방지하는 대책들에 대한 압력을 가할 것이다.

2) 다문화가족 자녀와 사회적응

(1) 다문화가족 자녀, 이주민 자녀에 대한 이해

근래에 사용되기 시작한 다문화가족, 다문화가정 자녀에 대한 개념은 아직 일상화되지는 않은 것으로 보인다.²⁾ 비교적 다양한 인구집단으로 구성된 이민국가의 경험과 다르게, 한국사회에서 주류집단이 아닌 문화적, 민족적, 인종적 배경이 다른 사람들을 지칭하는 개념은 그리 익숙하지 않다. 과거에도 엄연히 다양한 인종적, 민족적 배경을 가진 구성원들이 존재하고 있었지만, 이들에 대한 태도가 사회적으로 성숙되지 않았었다. 국내에는 화교를 비롯해서 외국인 노동자, 혼혈인 같은 소수자들이 존재하고 있으며 이들에 대한 차별도 엄연한 현실이다(박경태·장수현, 2003).

2000년대에 이르러 인권에 관한 사회적 관심이 증가하고 있고, 사회적 약자 및 취약계층에 대한 지원 방안이 모색되기 시작하였다. 사회적 취약계층은 다양한 지표에 의해 분류될 수 있겠지만 비교적 전통적인 지표로 계층이나, 신체적 장애, 성별, 연령 등이 사용되어 왔다. 반면에 국적, 인종, 민족에 따른 사회적 지표 및 관련 정책은 아직 준비되지 않은 상태라 할 수 있다.

단일민족의 신화 속에서 타민족이나 인종에 대한 경험이 비교적 적은 한국사회에서 민족적·인종적 주류집단이 아닌 사람들을 부르는 용어들은 대부분 객관적이지 못했다고 할 수 있다. 피부색에 따라 흑인이나 백인을 지칭하는 비속어들이 사용되었으며, 한국인이 아닌 사람과의 결혼으로 출생한 사람들을 지칭하는 용어로 일반적으로 ‘혼혈’이라는 용어가 사용되고 있다. 하지만 한국적 상황에서는 혼혈이 ‘순혈’에 반대되는 의미로 부정적 함축을 띄고 있어 사용이 권장되지 않는다.

최근에는 한국인 남성과 아시아계 여성이 결혼하여 출산한 자녀를 코시안

2) 일례로 다문화가정 지원 실천 사례 나눔대회에 참석했던 한 공무원은 “다문화”를 茶문화인 줄 알고 참석하였다고 밝히고 있다(윤희원 외, 2006). 본 연구에서는 다문화가족과 다문화가정을 상호 교환가능한 의미로 사용하기로 하겠다. 가족과 가정은 엄밀히 그 의미가 구분되어 사용되지만 현재 다문화가족과 다문화가정은 큰 구분없이 동일한 대상을 지칭하는 용어로 사용되고 있기 때문이다.

(Kosian)이라고 부르기도 한다(오성배, 2005). 코리안(Korean)과 아시안(Asian)이 합성하여 만들어진 신조어이다. 하지만 이 조어 역시 자연스럽지 않다. 국제결혼이 아시아권 외국인들과 국한되어 이루어지는 것도 아니며, 또 코리안도 Asian에 속하기 때문에 상호 대등한 용어의 합성이라고 볼 수 없다. 이 역시 다소 자의적인 조어로 보인다. 또한 중국, 베트남, 필리핀 등 아시아 지역 출신 배우자와의 사이에서 태어난 자녀는 엄연히 한국 국적을 가지고 있는 한국인이므로 이들을 코시안이라고 부르는 것은 적절치 않다(조영달, 2006).

한편 문화적 차원에서는 한국문화와는 다른 다양한 문화적 배경을 가진 사람들을 지칭하는 의미에서 ‘다문화 가족’이 사용된다. 현재 다문화가족지원법이 국회에 계류 중이며, 다문화가족은 통상적으로 결혼이민자 가족 및 외국인 근로자가족을 통칭하는 것으로 사용되고 있다. 나아가 더욱 포괄적으로 다문화가족 자녀는 국제결혼 가정의 자녀, 외국인 근로자 가정 자녀, 새터민 가정의 자녀 등을 모두 포함하는 것으로 사용되고 있다(조영달, 2006). 이와 함께 온누리안, 국제결혼가족 등도 사용되고 있다.

다문화가족 혹은 다문화가정이 국제결혼가족이나 외국인 근로자 가족을 지칭하는 명칭으로 적절한 지를 엄밀히 따져보면 그 사용이 바람직한 것이라고는 할 수 없다. 국제결혼가족의 경우 서로 다른 국가 출신 남녀가 가족을 이루어 한 가족 내에 서로 다른 문화가 공존한다는 의미로 사용할 수 있지만, 같은 국가 출신으로 이루어진 이주노동자 가족은 가족 내부 구성으로 보면 다문화가족이라고 할 수 없을 것이다. 따라서 현재 정책 용어 및 일반적으로 사용하고 있는 다문화가족 혹은 다문화가정 자녀라는 용어 사용이 이상적인 것은 아니다. 이들이 한국사회의 인종적, 민족적, 문화적 다양성의 지평을 넓히는 구성원들이지 이들 자신이 다문화가족 자녀, 다문화 청소년은 아닌 것이다.³⁾

3) 현재 이러한 용어 사용이 이상적인 것이 아님에도 불구하고 다른 대체 가능한 용어사용이 불가능하기 때문에 본 보고서에서는 다문화가족(정) 자녀를 사용할 수밖에 없음을 밝힌다. 이주민이나 소수자 연구가 축적된 서구의 경우 “migrants” “(ethnic or racial) minority” “immigrants” 등으로 불리며, 출신국에 따른 통칭(예, Korean immigrants) 등이 사용되고 있다.

(2) 이주민 집단 자녀 사회적응 논의

민족적, 인종적, 문화적 배경이 다른 청소년 적응에 관한 연구는 이민으로 형성된 국가에서 주류집단이 아닌 이민자 집단의 호스트 사회에 적응에 관한 논의들이 주를 이루어왔다. 이들 논의는 이민자 집단이 호스트 사회에 점진적으로 동화되어(assimilation)갈 것이냐 아니면, 독자적인 집단으로 살아남을 것이냐의 두 양극 사이에서 논의되어져 왔다(Gans, 1997). 예를 들어 이민자 집단에 대한 고전적인 논의를 한 Park와 Burgess(1921/1969)는 이민자와 그 자녀 세대들은 호스트 사회의 지배집단에 동화될 것이라고 예측한 반면(Anglo Conformity Model), Glazer와 Moynihan(1975)은 여러 이민자 집단이 세대가 지남에도 불구하고 그들의 다양한 모습을 간직하며 미국 사회를 구성하는 집단으로 살아가고 있음을 지적하였다(multiculturalist model).

여러 이민 집단의 다양한 적응 양상이 관찰되면서, 일군의 사회학자들은 “분절적 동화(segmented assimilation)” 이론을 제시한다(Portes, 1994; Portes and Zhou, 1993; Portes and MacLeod, 1996; Rumbaut, 1994; Zhou, 1997; Zhou and Bankston III, 1994). 이들은 이민자 집단이 가지고 들어오는 다양한 문화적, 사회적 자본(개인적 측면)과 그들이 정착하게 되는 지리적, 경제적 환경(구조적 측면)의 특성에 주목한다. 이러한 모습은 1965년 이후에 증가된 신이민(New Immigrants)이라고 불리는 아시아계 이민자들이 초기의 유럽 이민자들과는 다르게 다양한 교육적, 직업적, 소득 배경을 가지고 있기 때문에 더욱 가시화 된다. 예를 들면 1990년 통계 자료는 인디아와 타이완 이민자의 60%는 대졸자인 반면, 캄보디아, 라오스, 엘살바도르, 멕시코의 이민자의 5% 미만이 대학 학위를 가진 것으로 보고한다. 또 인디아 이민자의 가계소득의 중간치(median income)는 53,000불인 반면, 미국의 가계소득의 중간치는 30,000불, 캄보디아, 도미니카 공화국, 온두라스, 라오스, 멕시코 등의 가계 소득은 22,000불 미만으로 보고한다(Zhou, 1997).

또한 이들은 중산층 거주 지역에 정착하느냐 빈민 지역에 정착하느냐에 따라, 그리고 호스트 사회의 전반적인 경제와 정치 상황에 따라 다양한 적응 양

상을 보인다. 따라서 이러한 접근은 이민자들의 다양한 배경과 호스트 사회의 구조적, 상황적 특성을 고려함으로써, 이민자들(New Immigrants)과 특히 그 자녀 세대들(New Second Generation)의 다양한 적응 양상을 고려하게 한다(Gans, 1992; Portes, 1994). 특히 이민 2세대의 경우 그들이 호스트 사회에서 겪는 경험은 부모 세대와는 다른 것이므로 이들을 이해하기 위해서 1세대 이민자 분석에 썼던 틀에 전적으로 의존해서는 안 된다(Portes, 1994; Portes and Zhou, 1993). 이민자 자녀들의 미국 사회 적응과 관련해서는 동화가 되느냐 아니냐의 문제가 아니라, 사회의 어떤 부분으로 동화되느냐의 문제가 중요하다고 논의된다. 현재의 역사적 맥락에서 이민자 아동은 세 가지 주요 도전에 직면해 있다. 첫 번째는 인종 차별의 지속이며, 두 번째는 미국 노동 시장 분화와 증가하는 불평등이다. 세 번째는 약물사용과 갱에 가입이다(Portes & Rumbaut, 2006).

“분절적 동화” 이론을 제시하는 학자들은 이민 2세대의 다양한 적응 양상의 결과를 학업 성취도를 통하여 조명하고 있다. 예를 들어 몇몇 아시아권 국가의 이민자 자녀들의 성공적인 학업 성취는 그들 부모가 모국에서 가지고 온 문화적, 사회적 자본을 선택적으로 자녀들에게 강조함으로써 그들이 학업에 전념하게 하는 전략으로 활용되기도 하며, 한편으로는 호스트 국가의 차별 대우에 대응하기 위한 “안전한” 직업 선택(주로 변호사, 의사, 엔지니어 등)을 위해 학업 성취가 강조되기도 한다(Kao, 1995). 이러한 이론은 1965년 이후의 이민자 자녀들의 적응 과정을 이해하기 위한 가이드를 제공하지만, 몇 가지 한계를 지적할 수 있다. 이 접근은 이민자들이 이민 오기 전의 국적 별로 관심을 가짐으로써, 한 국가에서 이민 온 사람들의 다양성을 고려하지 못한다. 즉 같은 한국 이민자라 할지라도, 교육적, 직업적, 사회 경제적 배경 및 초국가적(transnational) 연망 형성 패턴은 다르게 나타난다(Abelmann & Lie, 1995). 이러한 다양한 배경은 같은 민족 내에서도 다양한 적응을 하는데 영향을 줄 것이며, 이러한 다양한 적응 과정은 이들의 민족 정체성 형성 과정에도 다른 정도로 개입할 것이다.

다음으로 이 접근은 이민자 자녀 세대들의 교육적 성취도를 호스트 사회에

서의 적응의 척도로 보았다. 하지만 객관화된 척도, 즉 시험 성적이나 등수는 그 이면에 내재된 개인들의 주관적이고 다양한 해석, 즉 자신의 교육 성취와 관련해 현재의 위치나 미래에 대한 기대 등을 드러내지 못한다. 예컨대 이 접근에서는 모든 대학교 입학자는 동일하게 성공한 적응자로 분류할 것이다. 이 접근은 주로 대학교에 들어가기 전 학생들을 대상으로 연구하였기 때문에 대학교 입학 후에 이민 2세대들이 겪는 정치적 사회적 의식 변화와 정체성에 대한 갈등 등은 고려하지 않고 있다. Kibria(1999)가 지적하듯이 대학교 시절은 개인적, 사회 정치적 변화를 겪게 되는 시기이므로 이민 2세대들이 어떻게 자기의 정체성, 즉 교육받고 있는 상황과 호스트 사회 및 모국과 관련하여 자신의 위치를 성찰하게 되는지를 논의하는 것은 중요하다.

3) 다문화가족 자녀와 학교적응

이 절에서는 다문화가족 자녀의 학교생활에 대한 이해를 위해 기존의 논의를 정리해 보기로 하겠다. 아직 한국의 교육현장에서 민족적, 문화적 배경이 다른 학생들이 학업을 성취하는 과정에 대한 이론적 논의가 발달하지 않은 상황이므로, 인종적, 문화적 배경이 주류집단과 다른 이민자나 이주민 자녀들의 학업적응 과정을 설명하는 구미의 이론적 배경을 참고하기로 하겠다.

(1) 이주민 자녀의 학업성취 관련 전통적 논의

이주민 자녀들의 교육적 성취를 이해하기 위해 기존의 연구자들은 유전적 이론, 문화결핍 이론, 문화불일치 이론 등에 의거해왔다. 이 이론들은 소수민족 학생들의 낮은 학업 성취를 지능과 관련된 유전적 요인으로 설명하거나 주류 문화와 비교해서 “결핍된”가정 문화, 혹은 주류 문화와 다른 가치나 태도에 기인한 것으로 설명하였다.

먼저 소수집단의 학업성취가 주류집단에 비해 낮은 결과를 나타내는 현상을 보고 유전적 요인에 기인한 것으로 보는 관점이 있다. 미국 흑인의 낮은 학업성취는 중국이나 일본 등 아시아계 이민자와 백인들의 높은 성취에 비교

하여 유전적, 생물학적으로 차이가 있기 때문이라고 설명하는 것이다 (Jensen, 1969; Ogbu 1991에서 재인용).

다음으로 학업성취도 차이를 문화결핍이론(cultural deprivation theory)으로 설명하기도 한다. 흑인이나 히스패닉, 미국 원주민 아동 가정의 “결핍된” 문화적 배경은 낮은 학업성취로 이어진다는 것이다. 이러한 아동들은 부모들이 학업에 필요한 문화적 관습이나 양육기술을 갖고 있지 않기 때문에 아동의 학업 성취에 필요한 지원을 적극적으로 할 수 없으며 이는 아동의 낮은 학업 성취로 이어진다는 것이다. 한편, 문화결핍이론과 반대되는 개념으로 문화우위이론(cultural advantage theory)을 들 수 있는데, 이 이론은 아시아계 미국인 아동의 높은 학업성취는 이들의 독특한 문화에 기인한다고 보는 것이다(Lee, 1991).

문화결핍이론을 비판하면서 문화갈등이론(cultural conflict theory)은 소수 집단 아동이 학교에서 실패하는 이유는 문화 간의 우열에 입각한 문화결핍이 아니라 그들 가정에서의 문화가 주류 문화와 다르기 때문이라고 본다. 문화갈등이론은 문화상응이론(cultural compatibility theory)과 반대되는 개념으로 문화 상응이론은 일본계 미국학생의 학업 성공은 일본과 미국 중산층 문화 간의 유사성에 기인하는 것이라고 설명하고 있다.

네 번째 이론은 소수집단 학업 성취에 대한 구조적인 설명이다. 학교와 사회가 교육적 차별을 통해 인종 및 계급 불평등을 지속시킨다는 것이다.

이러한 이론들의 단점은 학업 성공 혹은 실패를 설명하는데 있어 단지 하나의 요소에만 집중하고 있다는 점이다. 유전적 이론은 환경적 차이로부터 생물학적 차이를 구분하여 설명하지 못하며, 구조적 설명은 각 집단의 독특한 문화적 특성에 대해 간과하고 있다. 문화적 설명은 나름대로 유용하지만 그 자체로 충분한 설명을 하지는 못한다. 따라서 문화적, 구조적 설명을 복합적으로 적용하여 학업성취를 이해할 필요가 있다(Lee, 1991).

이와 함께 기존의 이론들은 소수집단 학생들 스스로의 관점에서 학업성취에 대해 어떻게 생각하며 어떻게 행하는지에 대한 관점에 대한 이해가 부족했다. 즉, 지배집단의 관점에서 소수집단의 행위양상을 평가해왔다. 소수집단

학생들 자신들의 사회현실과 학업과정에 대한 시각을 이해해야 하며 이를 위해 필요한 것이 문화 모델(cultural model) 접근이다(Ogbu, 1991).

(2) 문화모델(cultural model approach)

문화 모델(cultural model)은 거시 사회역사적 접근, 문화생태학적 접근으로 불린다. 거시 사회역사적 접근은 소수민족의 고국과 현 거주국의 사회정치적 관계 및 역사적 관계의 경험의 특성에 관심을 가진다. 즉, 소수 민족이 어떻게 현 거주국으로 이주하게 되었는지 현 거주국의 정치가 소수민족의 생존 전략에 어떠한 영향력을 행사해왔는지에 대해서 관심을 갖는다. 또한 이 이론은 소수민족들이 인종차별적인 환경에서 살아가기 위해서 긍정적인 혹은 부정적인 심리학적 기제를 만들어 적응하는 과정에 초점을 맞추었기 때문에 문화생태학적 이론이라고도 불린다(Ogbu, 1991).

한편 문화 모델 접근은 특정 집단이 현 거주국에서 살아가면서 그들의 경험이나 인식들을 통하여 공유된 지식체계를 만들어서 공유하며 그들의 행위 패턴은 이 공유된 모델을 반영하는 것으로 본다. 이 모델은 한 집단의 구성원들이 사회나 특정 영역이 어떻게 작동하는지에 대한 나름대로의 이해와 작동 논리 속에서 자신들의 위치에 대한 이해를 만들어가고 있다고 본다. 각 집단마다 나름대로의 문화모델이 있으며 어느 것이 더 좋고 나쁘다는 비교 우위의 개념은 적용되지 않는다. 교육상황에서도 각 집단은 자신들이 처한 교육상황 및 경험을 해석하는 틀을 가지게 된다. 각 집단의 문화적 모델은 독특한 행위를 유발하기 때문에 특정 집단의 문화모델은 그 집단의 학업 성공이나 실패 정도와 관련된다고 본다.

인종, 계층적 차이, 학업수행 관련 논의들은 주로 흑인 학생들의 학업성취와 관련된 논의에 집중되어 있었다(Delpit, 1988; Fordham & Ogbu 1986; Kerchhoff & Campbell, 1977; TenHouten et al. 1977). 이주민 자녀들이나 사회의 소수자들은 주류 집단과 다른 학업성취를 보이며, 주로 낮은 학업 성취를 해 왔음에 초점을 맞추어 왔지만 Ogbu(1991)는 기존의 연구들이 소수민족

학생들을 성적이나 학업불량자들로 개념화해 온 것에 대해 비판적인 입장을 취한다. 대부분의 학자들이 소수민족 집단 학생들이 학교에서 실패하고 있는 경험에만 초점을 두었다고 지적하면서 일부 소수민족 학생들이 학업 면에서 성공적인 결과를 보이는 것에 대해서 그들이 어떻게 문화 및 언어장벽을 극복하고 성공적인 적응을 하는지에 대해서 연구를 하여야 한다고 주장한다.

이러한 취지에서 그는 비자발적 소수민족(involuntary minority)과 자발적 소수민족(voluntary minority)으로 소수민족 집단을 구분한다. 비자발적 소수민족은 현 거주국에 노예제도나 정복 등에 의해 비자발적으로 편입된 경우이다. 예컨대, 미국의 흑인 집단이 이에 해당된다고 할 수 있다. 반면에 자발적 소수민족은 스스로 현 거주국으로 이동한 경우이며, 아시아계 소수민족이 이에 해당된다. 이러한 두 가지 다른 유형의 소수민족 집단은 호스트 사회와 호스트 사회의 학교 교육에 대해 서로 다른 인식과 해석을 발달시키게 된다는 것이다. 두 집단의 다른 학업 성취는 결국 두 집단이 다르게 발달시킨 소수민족의 지위 및 호스트 사회와 호스트 사회의 학교 교육에 대한 이해에서 비롯되는 것이다.

문화 모델 이론에 따르면 이민자들, 즉 자발적 소수민족은 학업 성취에 대해 실용적인 태도와 전략들을 채택하게 되는 것이다. 즉, 자발적인 소수민족은 그들 스스로를 지배 사회의 규칙에 따라야 하는 외부자(foreigner)로 본다. 그들은 미래의 가능성에 대해 낙관적인 태도를 가질 수 있도록 하는 이중적 근거 틀(dual frame of reference)을 개발시킨다. 이것은 그들이 현재 거주하고 있는 사회가 비록 힘든 삶일지라도 그들이 떠난 사회의 상황이나 그 사회에 살고 있는 사람들과 비교해서 훨씬 낙관적인 미래를 개척할 수 있다는 믿음에 기인한 것이다. 이민 경험에 대한 이러한 해석은 현 거주국에서 그들의 삶을 살아가게 하는 집단의 논리를 개발시키게 된다(folk epistemology: Suarez-Orozco, 1991, p. 41 또는 folk theory: Ogbu, 1991, p. 11). 이렇게 공유된 집단 논리는 집단 성원의 행위와 이해를 가이드 한다는 것이다.

그러나 이 이론은 자기모순에 빠지게 된다. 비록, 그는 집단 내의 다양성을 고려하려 했지만 아시아계 미국인들을 동질화시키게 되며, 이러한 동질화는

모델 마이너리티 이미지를 더욱 강화하는 결과를 빚게 된다(S. Lee, 1994). 즉, 마이너리티 집단 내의 변이를 고려하여 이민자 집단과 비자발적 소수민족 집단을 구분하였지만 이러한 구분은 이민자 집단과 아시아계 소수민족 내부에 존재하는 거대한 다양성을 간과하게 되는 것이다.

또한 이 이론은 이민 2세대의 경험과 시각을 고려하지 못하는 것처럼 보인다. 오그부는 왜 이 집단이 성공적인지 아닌지를 설명하기 위해 특정 집단의 주관적인 해석을 고려하려 했지만 그는 이민자 집단의 세대에 따른 경험의 차이에 대해서 고려하지 않고 부모세대의 관점과 해석에만 초점을 맞춘다. 부모세대와 그 자녀 세대는 호스트 사회에 대해 서로 다른 해석 틀을 발달시키게 되는 것이다. Suarez-Orozco(1995)는 멕시코계 이민자의 경우 멕시코에서 태어난 부모세대와 캘리포니아에서 태어난 자녀 세대의 해석 틀에는 큰 불일치가 존재한다고 말한다. 즉, 미국에서 태어난 자녀 세대들은 부모의 고국에서의 어려움에 대해서 경험하지 못했기 때문에 부모의 해석 틀을 공유하지 않는다. 자녀 세대는 직접 이민의 경험이 없기 때문에 그들은 자신들의 경험을 과거 고국에서의 경험이나 기대와 비교할 수 없는 것이다.

결국, 오그부는 자녀세대도 부모세대의 문화 모델을 반영할 것이라고 여기고, 이민 2세대 자녀들이 부모세대의 가치나 행위 패턴을 수용하는 과정, 그것을 변형시키거나 거부하는 것에 대해 고려하지 않는다. 부모의 기대는 자녀들의 실제 경험과 갈등을 겪을 수 있다. 2세대들은 같은 민족 집단이 밀집해 사는 커뮤니티를 벗어나서 교육을 받는 경우가 많으며, 그들이 학교 교육을 받는 동안에 느끼는 차별은 그들 부모들이 느끼는 차별, 즉 외국인의 지위에 만족하면서 민족 집단이 모여 사는 지역에 밀집하여 살아가는 부모들이 느끼는 차별과는 그 종류가 다른 것이다. 이러한 맥락에서, 부모 자녀간의 갈등은 차별이라는 이슈와 밀접한 관련을 맺는다. 자녀세대들은 부모 세대보다 차별을 더 심각하게 느끼는 것이다. 여기서 자녀들의 차별에 대한 두려움은 부모들의 낙관적인 성공 모델과 갈등을 하게 되는 것이다. 즉 이민세대인 부모들은 교육을 도구적 측면에서 바라보지만 자녀세대들은 교육을 직접 경험해야 하며 여기서 느껴지는 차별, 사회적 편견 등에 대응하는 표현기제를 만들어

나가는 것이다(Rumbaut, 1994). 부모세대들은 자발적 이민자가 되는 것이고 자녀 세대들은 비자발적 이민자로서 행동하게 되는 것이다(Hayes, 1992). 따라서 이민 2세대 즉, 자녀 세대를 이해하기 위해서는 새로운 분석 틀이 필요한 것이다. Gans(1992)이 지적하듯이 “이민자 부모들이 원하는 것을 꼭 그들의 자녀들이 행하는 것이 아니다.” 부모세대에 대한 연구들은 단지 2세대를 이해하는데 있어서 잠정적인 안내서가 될 뿐이다. 자녀세대를 이해하기 위해서는 호스트 사회의 정치 경제 사회적 맥락의 변화에 따른 그들의 적응 패턴에 주목해야 하며, 이들이 자신의 사회 환경에 대해 능동적으로 반응하는 과정에 대해서 주목해야 한다.

3. 선행연구 고찰

1) 외국인 근로자 자녀 교육 관련 연구

외국인 근로자 자녀 교육 실태와 관련된 연구는 많지 않은 가운데, 외국인 노동자 자녀의 교육소외 실태와 교육복지 지원 방안에 대한 논의들이 있으며(장혜경, 2004; 김정원 외, 2005), 외국인노동자 아동의 인권실태에 관한 조사연구(설동훈 외, 2003), 이주아동 교육지원 욕구조사(김영임·이선옥, 2007) 등이 있다. 이밖에 외국인 노동자 자녀들의 인권에 대한 사회적 인식 제고 및 지원 방안 모색을 요청하는 차원의 논문들이 있다(노충래·홍진주, 2006; 정금자, 2000; 한금섭, 2003; 함한희, 1995, 1997).

외국인 근로자 자녀 교육 실태 관련 대표적 연구인 “외국인 근로자 자녀 교육복지 실태 연구”에서는 도시 비숙련 노동에 종사하는 외국인 근로자 자녀들에 연구의 초점을 맞추었으며, 이들이 갖는 교육의 기회, 과정, 결과에서의 주요 취약점 및 관련 지원 현황을 파악하기 위해 가정, 학교, 지원 단체 등, 세 영역에서 이루어지는 외국인 근로자 자녀 교육 실태를 파악해 보았다(김정원 외, 2005; 김정원, 2006). 이 연구에서는 총 4개의 학교(초등학교 2,

중학교 1, 외국인 학교 1)와 각 학교가 소재하고 있는 4개 지역의 관련 지원 단체들을 연구의 장으로 설정하여 관찰과 면담을 진행하였다. 이와 함께 국내 학교에 재학하는 외국인 근로자 자녀 64명과 외국인 학교에 재학하는 외국인 근로자 자녀 18명, 총 82명의 외국인 근로자 자녀와 학령기 자녀를 둔 외국인 근로자 부모 86명에 대해 가정, 학교, 지원 단체에서의 교육의 기회, 과정, 결과 및 미래 희망 관련 설문조사를 실시하였다. 수집된 자료를 통하여 외국인 근로자 자녀 교육에서의 주요 취약점과 지원 현황, 관련 쟁점 및 향후 과제 등에 대해 살펴보고 있다.

노충래·홍진주(2006)의 연구에서는 몽골 출신 이주노동자 자녀들의 한국 사회 적응실태에 조사했다. 그 결과 이들은 한국어 교육(27.03%)에 대한 도움을 가장 원했고 학교공부에 대한 지원(24.07%), 기술교육(10.67%)이 그 뒤를 이어 몽골출신 이주노동자 자녀들은 학습관련 지원을 절실히 바라고 있었다. 연구자들은 국내에 거주하는 몽골출신 이주노동자 자녀들을 대상으로 그들의 한국 적응 실태와 민족정체성, 한국과 몽골문화에 대한 태도를 파악했다. 또한 그들의 문화적응 스트레스 및 심리사회적 적응정도를 분석함으로써 아동복지적 개입 방안을 모색하고자 했다. 이를 위해 연구자들은 2003년 10월 11일부터 11월 29일까지 총 8주에 걸쳐 국내에 이주해 생활하고 있는 67명의 몽골자녀들을 대상으로 설문조사를 실시했다. 교육관련 경험을 살펴본 결과 응답자의 29.9%는 정규교육 경험이 없는 것으로 나타났고, 이들이 학교에 못간 이유는 대부분 학교 측의 거부와 일을 해야 하는 상황 때문이었다. 한국사회 내에서 경험한 도움을 사회복지관련 도움과 종교기관의 도움으로 나누어 파악해 본 결과 응답자의 70.1%는 사회복지 기관에서 제공하는 서비스를 경험하지 못한 것으로 나타났다. 반면 종교기관에서 제공하는 도움을 경험한 적이 있다는 응답자는 76.1%로 나타나 이주노동자 자녀에 대한 지원이 종교기관에 의해 주도되고 있다는 것을 알 수 있다.

설동훈 외(2003)의 국내 거주 외국인노동자 아동의 인권실태조사에서도 학교생활 실태와 관련된 내용을 담고 있다. 전체 57명(외국인 가족 41명, 국제결혼 가족 16명)의 학부모들을 대상으로 한 설문조사 결과 외국인 부모들은

자녀의 학교생활에 대해 가장 걱정되는 부분으로 학교 공부 진도에 대한 것 (33.3%)과 외국인이기 때문에 차별을 받을 수 있거나(29.8%), 외국인이기 때문에 학교생활에 적응하기 힘들 것 같다(19.3%)는 걱정을 하고 있는 것으로 조사되었다. 학생자녀 양육에 필요한 도움으로는 한국어와 한글교육을 가장 많이 꼽고 있었으며(64.1%), 방과 후 프로그램(14.1%), 한국인 학생의 외국인에 대한 이해 증진(9.4%)의 순으로 나타났다. 이러한 한국어 및 학습에 대한 지원 요구는 안산, 시화 지역의 이주 아동 학교생활실태와 교육적 지원 욕구를 조사한 보고서에도 비슷하게 나타나고 있다. 이와 함께 이주아동을 위한 학교에서의 정서적 지원, 상급학교 진학을 보장하는 제도적 지원 등이 필요함을 지적하고 있다(김영임 · 이선옥, 2007).

2) 결혼이민자 가족 자녀 및 혼혈인 연구

국제결혼이주 여성에 관한 연구, 다문화가정 실태조사 등은 비교적 많이 이루어졌지만(설동훈 외 2005b; 윤형숙 2004a; 윤형숙 2004b; 이윤애 2004; 이해경 2005; 김민정 2003; 강유진 1999; 국가인권위원회 2003, 김이선 외 2006), 다문화가정 자녀에 대한 연구는 매우 초기 단계로 별로 많지 않은 실정이다. 이는 90년대에 증가하기 시작한 국제결혼 가정의 자녀세대들이 성장하여 학교에 다니고 청소년기가 되는 시점이 비교적 최근이라는 것과도 관련이 있다.

국제결혼 가정의 자녀 교육과 관련된 연구로는 Kosian아동의 성장과 환경에 관한 사례 연구(오성배, 2005), 국제결혼 가정의 자녀들과 외국인 근로자 가정 자녀들의 교육 실태에 관한 연구(조영달 2006), 다문화가정청소년 사회 적응 실태 및 지원방안에 관한 연구(금명자 외, 2006)등이 있다.

오성배(2005)의 연구에 따르면 코시안 아동들은 다른 과목에 비해 국어과목이 매우 취약한 것으로 나타났다. 특히 일기쓰기와 독후감이 취약했고 문장이해력이 떨어지거나 맞춤법이 정확하지 않았다. 연구자는 코시안 가정의 성장환경과 가정실태를 조사하기 위해 2005년 6월부터 8월까지 코시안 아동

의 어머니와 담임교사를 대상으로 심층면접을 실시했다. 면담대상 가정은 초등학교에 재학하고 있는 코시안 가정 가운데 어머니의 출신국가, 가정배경, 거주 지역을 안배하여 다양한 배경을 가진 여덟 가구를 선정했다. 특히 이 연구는 언어와 문화가 한국과 유사한 중국의 조선족 출신과 이질적인 문화를 가진 필리핀 출신 결혼이주 여성의 가정을 비교함으로써 그 차이를 보고자 했다. 코시안 아동의 교육과 관련된 행동특성을 근거로 그들의 성장과정을 언어학습, 정체성 형성, 대인관계 형성과정으로 분류하여 분석했다. 인터뷰에 응한 대부분의 어머니들은 사교육 중심의 한국 교육문화에 대해 쉽게 적응하지 못하고 있었으며, 그들의 자녀에게 모국에 대한 이해와 자긍심을 키워 줄 것인가 아니면 한국사회에 대한 정체성을 확립시켜 줄 것인지 혼란스러워 했다. 이러한 어머니의 정체성 혼란은 그들 자녀 교육에 영향을 미쳐 자녀들 또한 대부분 정체성 혼란을 겪고 있는 것으로 나타났다. 이러한 정체성 혼란과 언어장벽은 곧바로 대인관계에 영향을 미쳤다.

어머니의 높은 교육에 대한 관심과 열의에도 불구하고 언어능력의 부족 때문에 직접적으로 자녀들에게 한국어를 가르치지 못하였다. 조영달(2006)의 연구 결과, 국제결혼가정의 부모들은 부족한 한국어 실력과 부족한 교육시설과 프로그램, 문화차이 때문에 어려움을 느꼈다. 어머니의 한국어실력이 낮을수록 자녀의 학업부진은 심한 것으로 나타나 한국 남성과 결혼한 외국인 어머니들을 위한 한글교육프로그램 마련이 절실히 요구됐다. 자녀들은 특히 한글 맞춤법에서 어려움을 느꼈다. 따라서 문화차이를 극복할 수 있는 프로그램의 운영과 고급수준의 한국어 강좌개설, 경제적 지원 등이 요구된다.

금명자 외(2006)의 연구는 일반학교와 대안학교에 재학 중인 70명의 청소년들을 대상으로 그들의 생활실태와 사회의식을 조사했다. 이 연구는 국제결혼가정자녀들의 자아정체감, 소속감, 직업선택 뿐 아니라 그들이 겪는 사회적 차별, 폭행 등의 문제를 설문조사했다. 우선, 다문화가정 청소년에게 자신은 어느 나라 사람이라고 생각하느냐는 질문에 응답자의 43.5%가 자신을 한국인과 외국인 모두에 해당된다고 생각하고 있었고 32.6%는 자신을 한국인으로 여겼다. 특히 아시아계 어머니를 둔 청소년의 60.0%가 자신을 한국인이

라고 생각한 반면 어머니가 비(非)아시아인인 청소년의 경우 단지 21.4%가 자신을 한국인으로 여겼다. 다문화가정청소년들이 원하는 미래의 직업은 의사나 학자와 같은 전문직이 가장 많았고 교직, 군인/경찰직 순으로 나타나 그들이 전문 직종을 가장 선호하는 것으로 조사됐다.

다문화가정 청소년이 겪고 있는 문제와 관련, 응답자의 10%는 길거리를 다니면서 사람들이 쳐다보거나 수군거리는 것을 경험한 적이 있다고 답했다. 또한 응답자의 14.3%는 우울이나 무력감을 느끼는 편이라고 말했다. 친구들로부터 따돌림을 받은 적이 있다는 응답자도 8.6%(‘그런 편이다’와 ‘매우 그런 편이다’)였다. 하지만 주위사람들로부터 폭행을 당한 적이 있거나 성폭력이나 성희롱을 당한 적이 있다는 응답자는 2% 미만인 것으로 조사됐다. 자살충동을 느끼는 편이라고 답한 응답자도 1.4%에 불과했다. 흥미롭게도 인터넷과 게임 등 컴퓨터 사용을 과도하게 많이 한다고 답한 사람은 27.2%(‘그런 편이다’와 ‘매우 그런 편이다’)에 달했다.

전체 응답자의 30% 가량은 학교를 그만두고 싶어 했는데 그 이유는 공부가 싫어서(10.1%)가 가장 많았고 차별과 불공평(5.8%), 선생님과 아이들이 싫어서(5.8%)가 그 뒤를 이었다. 또한 전체 응답자의 35% 가량은 현재 생활에 만족하지 못하고 있었다. 그에 대한 가장 큰 이유는 학업문제(11.6%)였고 그 다음이 경제적 어려움(5.8%)이었다. 응답자들은 이민 희망 이유와 관련, 교육혜택(20.0%)이 가장 중요하다고 답했고 취업기회(17.1%)가 그 뒤를 이었다.

이처럼 국제결혼가정의 자녀들은 사회적 차별 속에 한국에서의 학교생활에 제대로 적응하지 못하고 있었다. 이런 환경에서 그들은 교육혜택과 취업기회의 확대 등을 가장 갈망하고 있었다. 특히 가정 형편이 안좋은 경우 일이나 아르바이트를 구하는데 어려움을 겪은 것으로 나타났고 우울감과 무력감을 더 많이 경험하는 것으로 조사됐다. 또한 외모에 대한 놀림도 더 많이 겪었고 길거리에서의 수군거림도 더 많이 경험했다.

한편 김미혜(1983)의 연구에 따르면, 혼혈청소년은 정상가정 청소년보다 낮은 자아정체감 수준을 보였다. 연구자는 에릭슨(Erikson)의 성격이론에 입각해 혼혈청소년의 심리사회적 특성을 연구했다. 이를 위해 청소년집단을 혼

혈청소년, 결혼가정청소년, 정상가정 청소년으로 구별하여 세 집단의 자아정체감 수준을 비교했다. 조사기간은 1982년 10월 2일부터 24일까지로 혼혈청소년 조사대상자는 총 45명(남 25명, 여 20명)이었다. 혼혈청소년간의 인종별 자아정체감 수준에는 별 차이가 없어 인종적 요인이 이들의 자아정체감 형성에 영향을 미치지 않는 것을 암시해주고 있다. 중학생 혼혈청소년과 고등학교 혼혈청소년 간의 자아정체감수준은 전자가 후자보다 높은 것으로 나타나 혼혈청소년들이 성장함에 따라 일반 청소년과 달리 자아정체감확립에 더 큰 어려움을 겪고 있음을 알 수 있다. 특히 고등학생 혼혈청소년은 같은 또래의 결혼가정과 정상가정 청소년에 비해 낮은 자아정체감수준을 보였다.

즉, 다문화가정 자녀를 위한 지원 방안으로는 경제적, 실질적 지원과 함께 정서적인 지지가 필요함을 알 수 있다. 이러한 기대는 한국 내 다문화가정의 자녀교육 실태조사 연구를 한 김갑성(2006)의 논문에서도 드러난다. 다문화가정 학부모를 대상으로 자녀 교육에 필요한 가장 절실한 부분은 ‘다른 학생들이 자신들의 자녀를 이해해주고, 다문화와 다문화가정에 대한 이해를 높여달라는 것’을 가장 많이 꼽고 있었다(61.8%)고 지적한다. 특히 외국인 어머니의 경우는 단 한 명도 ‘학비 지원’ 등과 같은 경제적 도움을 기대하지 않았고 70%가 ‘다른 학생들에 대한 다문화 이해 증진’이 가장 필요한 도움이라고 응답하였다. 결국 다문화가정 자녀의 원활한 학교생활과 사회 진출을 위해서는 소위 주류집단(majority, 일반집단)의 다양성 및 차이에 대한 자연스런 수용력을 기르는데 주력해야 할 것이라고 보여진다.

3) 다문화가족 실태 연구 내의 자녀 교육 관련 문제

다문화 가족 자녀를 대상으로 한 연구 외에 결혼이민자 가족 실태조사 혹은 외국인 노동자 실태 조사 내에서 자녀교육과 관련된 부분을 살펴보는 연구들이 있다.

여성 결혼이민자의 문화적 적응과정에 대해 살펴본 연구에 따르면 여성결혼이민자들은 한국생활의 어려움 중 하나로 자녀교육문제를 들고 있다. 구체

적으로 자녀의 한국어교육과 학습지도, 학부모로서 참여해야 하는 학교활동에서 어려움을 겪고 있다. 또한 사교육에 대한 부담도 있는데 대부분의 국제결혼 가족이 겪고 있는 경제적 어려움은 이러한 부담을 가중시킨다(김이선 외, 2006).

경기도 지역의 결혼이민자 가족 실태조사에서도 취학 자녀가 있는 결혼이민자들을 대상으로 자녀 학교생활 지원과 관련된 어려움을 조사하고 있다(정기선 외, 2007).⁴⁾ 자녀교육과 관련하여 문제들이 전혀 없다고 응답한 사람은 21.7%(26명)로 대부분의 가족에서 한 가지 이상의 어려움을 겪고 있는 것으로 파악되었다. 특히 한 가지 문제로 어려움을 겪는다고 응답한 경우가 40.8%로 가장 많았지만 2가지는 19.2%, 3가지는 10.8%, 4가지는 5.8%, 5가지는 1.7% 등 다양한 측면에서 어려움을 호소하고 있었다. 가장 큰 어려움으로는 ‘사교육비 부담’(45.8%)⁵⁾을 들고 있으며, 이 이외에도 ‘숙제 도와주기’가 어렵다고 지적한 외국인 부인도 35.8%나 되었다. 따라서 자녀양육에서 교육에 대한 경제적인 지원과 공부를 지원해주는 부분이 부담요인으로 자리 잡고 있음을 알 수 있었다. ‘한국말이 서툴러서 의사소통이 안 됨’이라든가 ‘부모의 국제결혼으로 인한 정체성 혼란’과 같은 국제결혼가족의 특수한 상황으로 인한 고민은 각각 17.5%와 5.8%의 응답을 보였다.

중·고등학생을 양육하는 가족에게 양육의 어려움을 물어보았을 때, 어려움이 없다고 응답한 경우는 전체의 32.1%(9명)로 초등학생의 경우보다 해당 비율이 높았다. 즉, 초등학생에 비해서 어려움을 약간 덜 겪고 있다고 보고되었다. 어려움을 겪고 있는 사람 중에서 1가지 어려움을 겪고 있는 경우가 50%였고, 2개의 문제로 어려움을 겪는 경우가 17.9%였다.

어려움을 겪는 부분을 살펴본 결과 초등생 자녀와 마찬가지로 외국인 부인

4) 이 연구에서는 경기도에 거주하는 외국인 배우자 1,013명과 가족 구성원 631명에 대한 설문조사 및 국제결혼 이민자 가족 구성원 77명에 대한 심층면접을 수행하였다.

5) 설동훈 외(2005)의 국제결혼 이주여성 실태조사 및 보건·복지 지원 정책 방안 연구에서도 6-17세의 취학자녀를 두고 있는 국제결혼 여성 응답자들의 41%가 사교육비 문제를 지적하고 있었으며, 11%가 학교성과와 학습부진 문제를 지적하고 있었다.

들이 걱정하는 것은 ‘사교육비’로 중·고등학생이 있는 가정의 35.7%가 이로 인해 어려움을 겪고 있다고 응답하였다. ‘성적부진’에 대한 어려움도 초등생 자녀를 양육할 때보다 증가하여 10.7%가 이로 인해 어려움을 겪고 있었다. 역시 의사소통과 관련된 문제가 28.6%로 제시된 항목 중에 두 번째로 높은 비율이었다. 의사소통 관련 문제에서는 초등생 자녀를 대상으로 어려움을 호소했던 것에 비해 응답 비율이 증가하였는데, 이는 자녀를 키우면서 부모-자녀 간에 한국어 실력의 차이로 인해 의사소통에 어려움을 겪는 비율이 증가했기 때문으로 사료된다. 또한 중학생 자녀를 양육하면서 생기는 어려움을 분석하였을 때, 초등학생에 비해서 어려움을 겪는다고 응답한 항목이 현격히 줄어 교육문제로 집중되는 경향을 보이고 있다. 이와 같이, 초등학생과 중학생 이상의 자녀를 양육하면서 겪는 어려움이 다르기 때문에 앞으로 점차 증가할 학령기 자녀들을 위한 좀 더 세분화되고 체계적인 지원책이 필요하다고 하겠다(정기선 외, 2007).

결혼이민자 가족 실태조사 및 중장기 지원정책방안 연구(설동훈 외, 2006)에서도 이민자 자녀의 학교생활과 관련된 어려움을 제시하고 있다. 6) 취학자녀가 있는 경우 취학자녀의 방과 후 보육과 관련해서는 자신이나 배우자 기타 가족이 담당하는 경우가 52.7%로 가장 많았고 그 다음이 아이 혼자 지내는 경우(21.8%)로 나타났다. 사설학원이 14.0%, 학교의 방과 후 프로그램 이용은 7.4%, 사설 방과 후 프로그램이 2.5%로 나타나 자녀의 방과 후 학습이나 보육에 대한 정책적 지원이 필요함을 알 수 있다. 취학자녀의 학업지도를 부모 본인이 직접 하지 못하는 이유로는 이민자는 “교과 내용을 이해할 수 없어서”(37.1%)와 “생업에 바빠서”(30.3%) 및 “한국어 수준이 낮아서”(18.0%)를 주로 지적하고, 한국인 배우자는 “생업에 바빠서”(60.1%)와 “지식수준이 낮아서”(19.1%) 및 “교과서 내용을 이해할 수 없어서”(13.3%) 등을 들고 있다. 또한 이민자의 취학자녀 중 학교생활에 어려움을 겪고 있는 비율은 11.5%로 나타났는데 여성 이민자의 자녀(12.1%)가 남성 이민자

6) 이 연구는 총 1177가족을 대상으로 실태조사를 실시하였으며 이중 초등학교 취학자녀가 있는 가족은 21.3%, 중학교 취학자녀가 있는 가족은 1.3%로 나타났다.

의 자녀(5.3%)보다 학교생활에서 어려움을 더 많이 겪고 있음을 보인다. 이민자 부부가 자녀의 학교에 바라는 점은 이민자와 한국인 배우자 모두 “선생님의 따뜻한 배려와 관심”을 최우선 순위로 희망하고 있으며(각각 59.7%, 55.6%), 그 다음으로 이민자는 “다문화 교육”(15.0%)과 “친구들의 따뜻한 배려와 관심”(13.1%)을, 한국인 배우자는 “친구들의 따뜻한 배려와 관심”(20.5%)과 “방과 후 특별 프로그램”(14.1%)을 주로 희망하고 있음을 보인다.

4. 다문화가족 자녀 현황

1) 다문화가족 관련 통계 현황

(1) 체류 외국인 통계

2007년 8월 24일 기준으로 단기체류외국인을 포함한 체류외국인이 100만 254명으로 사상 처음 100만 명을 돌파했다고 보도되었다. 이로써 체류외국인이 주민등록인구 4천913만 명의 2%를 차지하였으며, 2006년 7월(86만5천889명)보다 15% 증가하는 등 한국사회가 다인종·다문화사회로 급속히 진전하고 있음을 보이고 있다(법무부 2007년 8월 24일 보도자료).

우리사회에서 민족적, 문화적 다양성이 급증하기 시작한 것은 1980년대 후반부터라고 할 수 있다. 1995년 269,641명이던 국내 체류외국인이 2005년도 747,467명으로 지난 10년 사이 177% 증가하였다. 1992년 한중수교 이후 꾸준히 증가한 중국 동포의 유입과 우리나라의 국제적 지위 향상으로 유학생 및 전문 인력의 증가, 저출산·고령화 사회 진입으로 인한 산업연수 및 고용허가제 외국인 근로자 입국이 증가했으며, 결혼이민자의 증가로 우리나라도 다인종·다문화 사회로 빠르게 변모하고 있음을 보여준다. 저출산 고령화 사회에 접어든 우리나라의 합계출산율은 1.13으로 인구 증가폭이 둔화된 반면에 인구대비 국내 체류외국인의 비율은 1.88%로 해마다 증가하는 추세이다. 체류외국인의 급격한 증가는 세계 유례가 없는 일로 이러한 국내외 환경변화에

대응하기 위한 장기적이고 종합적인 관련 정책을 필요로 한다(법무부, 2006).

<표 II-1> 인구대비 등록외국인 추이

구 분	1980년	1985년	1990년	1995년	2000년	2005년	2007년 8월
등록외국인	40,519명	40,920명	49,507명	110,028명	210,249명	510,509명	724,967명
국 민	38,123천	40,805천	42,869천	45,092천	47,008천	48,294천	49,134천
대비(%)	0.10	0.10	0.11	0.24	0.44	1.05	1.48

주요 체류자격의 연도별 변화추이를 보면 유학생, 취업목적근로자(단순인력, 전문인력), 결혼이민자 등이 증가세를 보였다.

<표 II-2> 체류외국인 자격별 현황

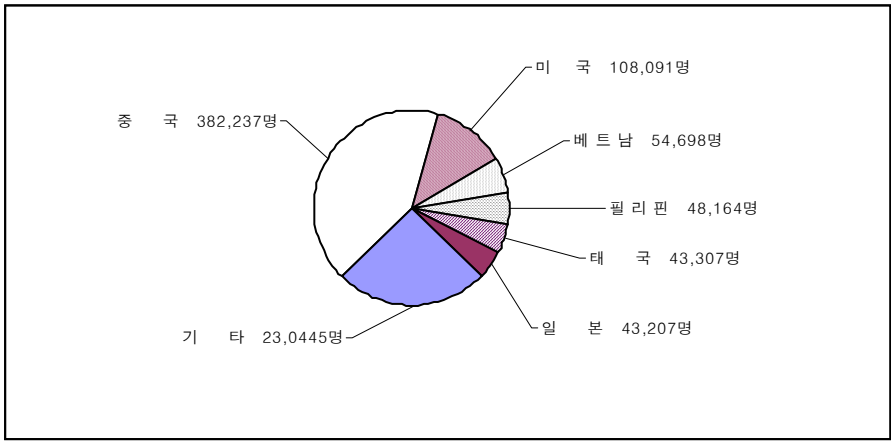
자 격 \ 구 분	총 체류외국인	불법체류자 (전 체)
계	910,149	211,988
사증면제·관광통과	81,355	25,041
단기상용	32,777	21,198
단기종합	68,572	49,453
단기취업	1,027	278
유 학	30,101	2,039
산업연수	65,457	21,457
일반연수	12,188	1,547
종 교	1,715	74
상사주재	1,524	49
기업투자	7,300	750
무역경영	2,150	26
교 수	1,159	7

(계 속)

<표 II-2> 체류외국인 자격별 현황 (계속)

자 격 \ 구 분	총 체류외국인	불법체류자 (전 체)
회화지도	15,001	200
연 구	2,095	21
기술지도	166	10
전문직업	351	14
예술흥행	4,510	1,327
특정직업	5,729	211
연수취업	69,595	18,078
비전문취업	161,867	48,343
방문동거	45,786	9,572
배 우 자	93,786	6,534
취업관리	86,440	2,385
난 민	50	0
재외동포	29,574	1,508
영 주	13,957	0
기타(G-1)	3,616	633
기 타	72,303	1,233

국가별 체류외국인은 중국, 미국, 베트남, 필리핀, 태국 일본 등의 순이며 중국은 동포에 대한 우대정책인 취업관리제 및 결혼이민자의 수, 미국은 외국적 동포의 방문동거와 주한 미군의 수, 베트남과 필리핀 태국 등은 산업연수생과 고용허가제로 체류하고 있는 외국인 수가 많은 비율을 차지하고 있다.



출처: 법무부(2006).

[그림 II-1] 국적별 체류 외국인 분포

<표 II-3> 주요 국가별 체류외국인 변화 추이

연도 국적	2000년	2001년	2002년	2003년	2004년	2005년	2006년
중 국	159,475	201,184	223,410	237,497	281,934	282,030	382,237
미 국	87,457	94,131	101,786	106,390	105,315	103,029	108,091
일 본	25,861	33,167	36,648	42,504	42,949	39,410	43,207
베트남	19,009	19,717	20,799	24,908	28,655	38,902	54,698
필리핀	27,912	28,817	29,700	32,451	34,828	38,057	48,164

출처: 법무부(2006).

(2) 결혼이민자 통계

2006년 외국인과의 혼인은 총 39.7천 건으로 2000년의 12.3천 건보다 3배 이상 증가하였지만, 2005년의 43.1천 건보다는 3.4천 건(8.0%)이 감소하였다. 여기서 한국 남자와 외국 여자의 혼인은 30.2천 건으로 전년보다 3.1% 감소하였으며, 한국 여자와 외국 남자의 혼인은 9.5천 건으로 전년보다 20.6% 감소하였다.⁷⁾ 하지만 농업, 어업에 종사하는 남성의 혼인의 경우 전체 혼인인

7) 2006년 “방문취업제” 시행 예고로 향후 중국교포 등의 국내 입국과 취업이 용이해

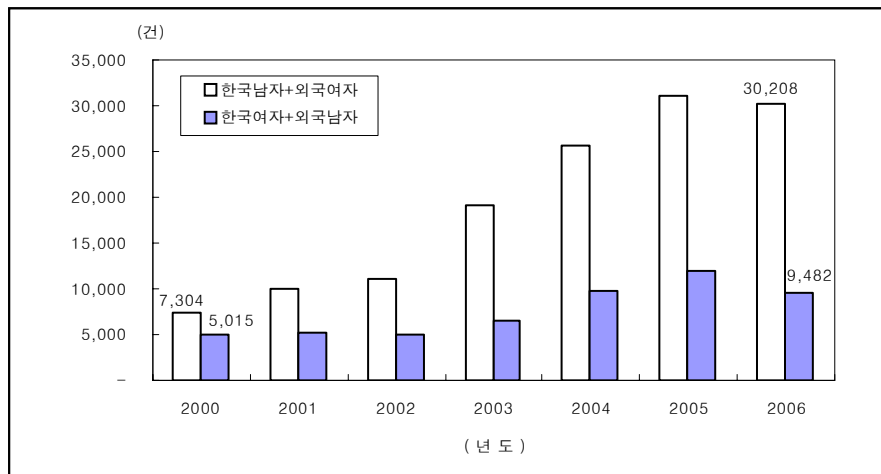
구 중 41%가 외국인 여성과의 혼인으로 나타나 농어촌의 경우 10건 중 4건이 국제결혼임을 보이고 있다.

<표 II-4> 외국인과의 혼인

(단위: 건, %)

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
총 혼인건수	334,030	320,063	306,573	304,932	310,944	316,375	332,752
외국인과의 혼인	12,319	15,234	15,913	25,658	35,447	43,121	39,690
총혼인건수대비 구성비	3.7	4.8	5.2	8.4	11.4	13.6	11.9
증 감	1,749	2,915	679	9,745	9,789	7,674	-3,431
증 감 륜	16.5	23.7	4.5	61.2	38.2	21.6	-8.0
한국남자+외국여자	7,304	10,006	11,017	19,214	25,594	31,180	30,208
증 감 륜	26.5	37.0	10.1	74.4	33.2	21.8	-3.1
한국여자+외국남자	5,015	5,228	4,896	6,444	9,853	11,941	9,482
증 감 륜	4.6	4.2	-6.4	31.6	52.9	21.2	-20.6

자료: 통계청(2007). 2006년 혼인통계 결과.



[그림 II-2] 외국인과의 혼인 추이

집에 따라 매년 증가하던 외국인과의 혼인건수가 큰 폭으로 감소한 것으로 보고 있다(통계청, 2007).

한국 남자와 외국 여자와의 혼인은 중국 14.6천 건(48.4%), 베트남 10.1천 건(33.5%), 일본 1.5천 건(4.9%) 순으로 나타나고 있으며, 한국 여자와 혼인한 외국 남자의 국적은 일본 3.8천 건(39.6%), 중국 2.6천 건(27.4%), 미국 1.5천 건(15.3%) 순으로 나타나고 있다.

농림어업에 종사하는 한국 남자와 혼인한 외국 여자의 국적은 베트남, 중국, 필리핀 순으로 나타나고 있다. 전년에 비해 베트남은 56.0% 증가한 반면, 중국과 필리핀은 각각 27.0%, 14.1% 감소하였다.

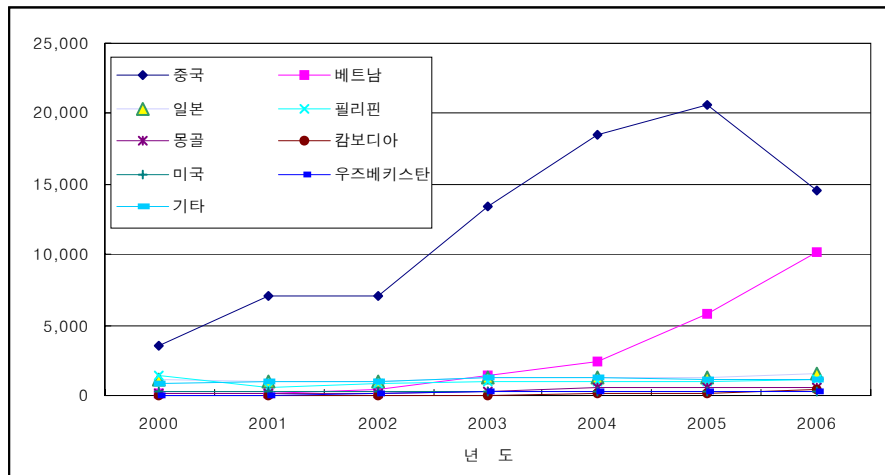
<표 II-5> 한국인과 혼인한 외국인의 국적별 혼인

(단위: 건, %)

		2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	구성비	전년대비 증감률
계		7,304	10,006	11,017	19,214	25,594	31,180	30,208	100.0	-3.1
한국 남자와 혼인한	중 국	3,586	7,001	7,041	13,373	18,527	20,635	14,608	48.4	-29.2
	베트남	95	134	476	1,403	2,462	5,822	10,131	33.5	74.0
	일 본	1,131	976	959	1,242	1,224	1,255	1,484	4.9	18.2
	필리핀	1,358	510	850	944	964	997	1,157	3.8	16.0
	몽 골	77	118	195	318	504	561	594	2.0	5.9
외국 여자의 국적별 혼인	캄보디아	*	*	*	19	72	157	394	1.3	151.0
	미 국	235	265	267	323	344	285	334	1.1	17.2
	우즈베 키스탄	43	66	183	329	247	333	314	1.0	-5.7
	기 타	779	936	1,046	1,263	1,250	1,135	1,192	3.9	5.0
계		5,015	5,228	4,896	6,444	9,853	11,941	9,482	100.0	-20.6
한국 여자와 혼인한	일 본	2,941	3,011	2,377	2,613	3,378	3,672	3,756	39.6	2.3
	중 국	218	222	272	1,199	3,621	5,042	2,597	27.4	-48.5
	미 국	1,095	1,132	1,210	1,237	1,348	1,413	1,455	15.3	3.0
	캐나다	149	164	174	223	230	285	308	3.2	8.1
외국 남자의 국적별 혼인	파키스탄	39	64	126	130	103	219	152	1.6	-30.6
	호 주	74	79	89	108	136	102	139	1.5	36.3
	영 국	66	70	87	88	120	106	138	1.5	30.2
	독 일	85	97	84	93	110	85	129	1.4	51.8
	기 타	348	389	477	753	807	1,017	808	8.5	-20.6

* 기타에 포함

자료: 통계청(2007). 2006년 혼인통계 결과



[그림 II-3] 한국 남자와 혼인한 외국 여성의 국적별 혼인

(3) 다문화가족 자녀 현황

① 국제결혼가정 자녀

2007년 4월 현재 전국 초·중·고에 재학 중인 국제결혼가정 자녀는 13,445명으로 2006년 4월 7,998명에 비해 68% 증가하였다. 국제결혼가정 자녀 중 어머니가 외국인인 경우가 전체의 88%로 거의 대부분을 차지하고 있다. 지역별로는 경기도가 2870명으로 가장 많고 서울, 전남, 전북, 경북 순으로 나타났다. 또한 국제결혼가정자녀들은 대부분 초등학교(85%)에 재학 중이며 초등학교 고학년보다는 초등학교 저학년에 많이 재학 중인 것으로 조사됐다.⁸⁾ 국제결혼가정 부모의 출신국별 분포는 일본이 가장 많은 것으로 나타났다. 중국, 필리핀, 베트남이 그 뒤를 잇고 있다.

8) 2007년 8월 행정자치부 보도 자료에 따르면 국제결혼가정자녀 수는 44,258명으로 집계되었고, 이중 취학연령대인 7세에서 18세 인구 분포는 40.2%(6세 이하 59.8%, 7에서 12세 32.5%, 13에서 15세 4.7%, 18세 이하 3%)를 차지하여 18588명으로 집계되고 있다. 이는 교육부의 국제결혼가정 재학자녀수 통계보다 5000여명 이상 많은 수치이다.

<표 II-6> 국제결혼가정 학교급별 현황

연 도	초		중		고		계	
	인원	증감(%)	인원	증감(%)	인원	증감(%)	인원	증감(%)
2005	5,332		583		206		6,121	
2006	6,795	27.4	924	58.5	279	35.4	7,998	30.6
2007	11,444	68.4	1,588	71.9	413	48.0	13,445	68.1

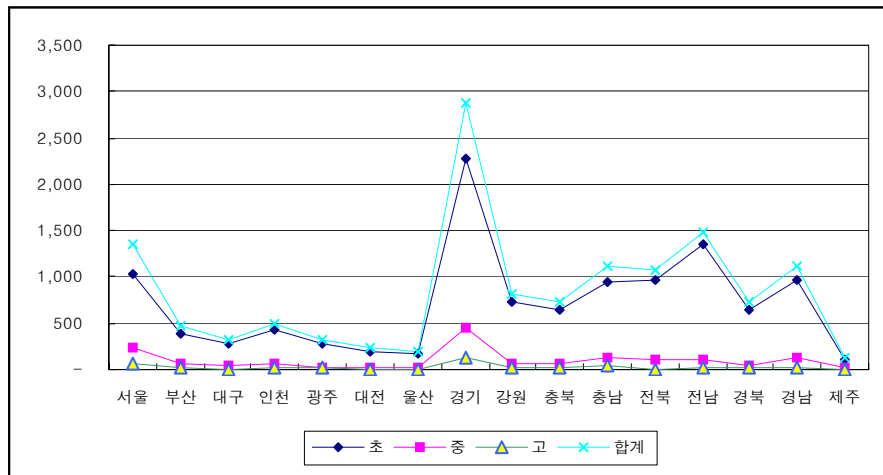
자료: 교육인적자원부 (www.moe.go.kr)

<표 II-7> 국제결혼가정 자녀 시·도별 학교급별 현황(2007년 4월 현재)

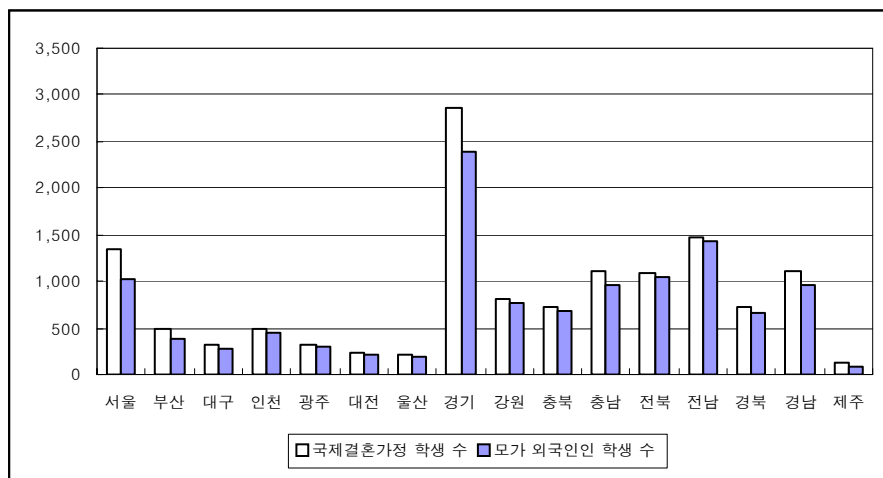
구분 시도	국제결혼가정 학생 수				모가 외국인인 학생 수			
	초	중	고	계	초	중	고	계
서울	1,040	234	73	1,347	828	163	44	1,035
부산	391	67	25	483	335	44	12	391
대구	283	33	8	324	237	26	4	267
인천	421	54	20	495	382	47	19	448
광주	279	32	11	322	267	31	7	305
대전	191	30	9	230	172	28	6	206
울산	177	22	4	203	176	14	4	194
경기	2,283	460	127	2,870	1,936	369	85	2,390
강원	729	67	11	807	705	64	9	778
충북	642	66	15	723	613	54	10	677
충남	950	131	35	1,116	930	14	6	950
전북	970	99	10	1,079	950	95	7	1,052
전남	1,361	101	17	1,479	1,307	99	15	1,421
경북	651	53	18	722	618	40	8	666
경남	968	125	27	1,120	849	89	18	956
제주	108	14	3	125	82	5	2	89
계	11,444	1,588	413	13,445	10,387	1,182	256	11,825
비율	85.1%	11.8%	3.1%	100%	90.8%	74.4%	62.0%	88.0%

* 모가 외국인인 학생 수 비율은 국제결혼가정 학생 수 대비 임.

자료: 교육인적자원부 (www.moe.go.kr)



[그림 II-4] 국제결혼가정 자녀 재학 현황(2007년 4월 현재)

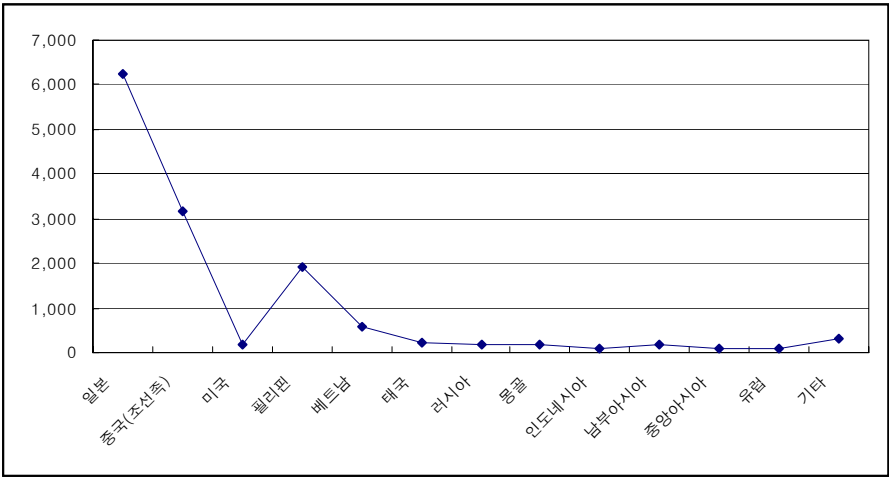


[그림 II-5] 국제결혼가정 자녀 및 어머니가 외국인인 학생(2007년 4월 현재)

<표 II-8> 초·중·고 국제결혼가정 부모출신국별 현황(2007년 4월 현재)

시 도	부 모 출 신 국 별												
	일 본	중국 (조선족)	미 국	필 리 핀	베 트 남	태 국	러 시 아	몽 골	인도 네시아	남부 아시아	중앙 아시아	유 럽	기 타
서울	686	258	42	133	40	15	14	40	13	23	12	31	40
부산	144	109	13	71	25	2	36	2	14	13	10	7	37
대구	157	72	5	53	10	2	1	0	0	3	0	5	16
인천	22	103	8	106	119	34	11	26	28	8	16	8	6
광주	170	67	3	52	12	3	1	4	0	2	0	2	6
대전	114	33	18	22	10	3	10	2	4	3	2	2	7
울산	91	34	1	27	31	0	1	3	0	0	3	2	10
경기	1,465	501	51	371	104	40	52	58	21	117	17	18	55
강원	383	199	6	139	29	17	3	1	0	4	4	1	21
충북	348	226	5	91	18	7	3	8	0	4	3	6	4
충남	511	345	13	125	46	12	5	5	0	5	6	3	40
전북	524	328	2	171	14	12	4	6	2	3	3	2	8
전남	749	352	1	286	42	25	2	2	5	1	0	3	11
경북	324	214	5	96	35	14	4	2	5	1	4	2	16
경남	507	316	7	176	35	23	10	3	2	1	1	4	35
제주	66	15	4	19	4	0	1	0	0	0	0	2	14
합계	6,261	3,172	184	1,938	574	209	158	162	94	188	81	98	326

자료: 교육인적자원부 (www.moe.go.kr)



[그림 II-6] 초·중·고 국제결혼가정 부모출신국별 현황(2007년 4월 현재)

② 외국인 근로자 자녀

2007년 4월 기준으로는 일반 학교 재학 외국인 근로자 자녀 재학생 수는 초, 중, 고를 통틀어 1,209명으로 집계 되어 있다. 아래 표를 보면 일반 학교에 재학 중인 이주노동자 자녀는 초등학교(62%)에 가장 많이 다니고 있고 서울과 경기 지역에 위치한 학교에 가장 많이 분포돼 있다. 국가별로는 몽골 출신이 329명으로 가장 많고 일본, 중국, 미국 순이다.⁹⁾ 몽골 출신 이주노동자의 경우 한국에 정착한 뒤에 자녀들을 데리고 오는 사례들이 많아 전체 이주노동자 수치에 비해 자녀의 한국체류 비율이 가장 높다. 외국인 근로자의 가족 형성에는 개입되는 변수가 많아 정확한 규모 파악에 한계가 있다(장혜경 외, 2003).

<표 II-9> 외국인 근로자 자녀 재학 증감 현황(2007년 4월 현재)

연 도	초		중		고		계	
	인원	증감(%)	인원	증감(%)	인원	증감(%)	계	증감(%)
2005	995		352		227		1,574	
2006	1,115	12.0	215	-39.0	61	-73.1	1,391	-11.6
2007	755	-32.3	391	81.9	63	3.3	1,209	-13.0

자료: 교육인적자원부 (www.moe.go.kr)

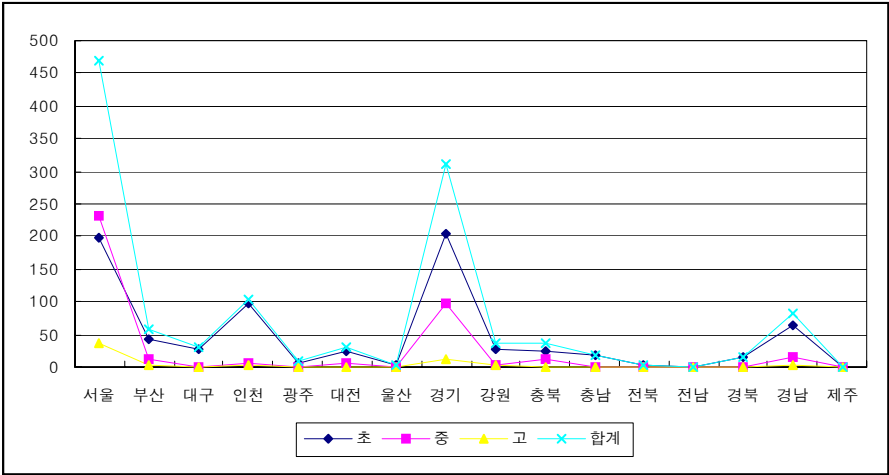
※ 외국인학교 재학 중인 외국인학생 8,341명('06.12.기준) 제외

9) 2006년 4월 기준으로 법무부에 등록된 외국인 자녀 중 취학연령대(만7세-18세)는 17,287명으로 추정되며 이 중 7,800여명은 외국인학교에 재학 중인 것으로 파악되었으며, 2007년 4월 기준으로 일반학교 재학 중인 외국인노동자 자녀는 1,209명으로 집계되어 있다. 결국 이들을 제외한 8,000여명 가량의 학령기 이주노동자들이 학교에 다니지 않는 것으로 추정되고 있다.

<표 II-10> 외국인 근로자 자녀 시·도별 학교급별 현황(2007년 4월 현재)

구분	서울	부산	대구	인천	광주	대전	울산	경기	강원	충북	충남	전북	전남	경북	경남	제주	계
초	199	43	28	97	7	25	2	204	28	23	17	3	1	14	64	0	755
중	233	13	1	6	1	6	0	97	4	12	1	1	0	1	15	0	391
고	36	3	0	2	0	0	0	11	4	1	1	0	0	1	4	0	63
합계	468	59	29	105	8	31	2	312	36	36	19	4	1	16	83	0	1,209

자료: 교육인적자원부 (www.moe.go.kr)

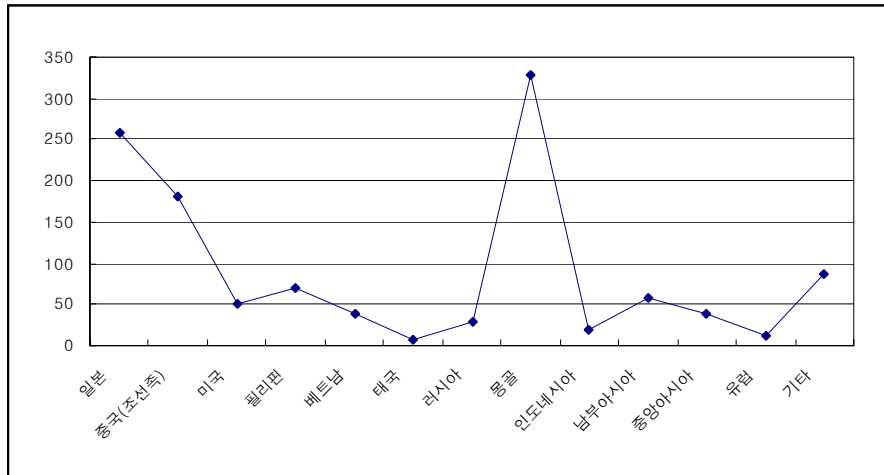


[그림 II-7] 외국인 근로자 자녀 시·도별 학교급별 현황(2007년 4월 현재)

<표 II-11> 초·중·고 재학 외국인 근로자 자녀 국적별 현황(2007년 4월 현재)

시 도	부 모 출 신 국 별													
	일 본	중국 (조선족)	미 국	필 리 핀	베 트 남	태 국	러 시 아	몽 골	인도 네시아	남부 아시아	중앙 아시아	유 럽	기 타	계
서울	106	55	21	3	4	1	7	214	6	6	13	5	27	468
부산	8	8	6	6	1	0	4	2	2	6	6	1	9	59
대구	5	5	0	3	1	0	0	1	0	6	0	0	8	29
인천	3	27	1	18	23	4	6	5	6	5	6	1	0	105
광주	0	5	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	2	8
대전	10	5	0	0	0	0	1	1	0	3	0	0	11	31
울산	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	2
경기	47	35	16	31	2	2	11	103	3	30	11	3	18	312
강원	8	14	1	3	4	1	1	0	0	1	1	0	2	36
충북	9	19	1	1	1	0	0	1	0	0	1	1	2	36
충남	4	3	4	1	0	0	0	2	2	2	0	0	1	19
전북	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	4
전남	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
경북	5	4	0	1	2	0	0	0	0	0	0	0	4	16
경남	62	5	0	2	0	0	0	0	1	2	1	0	10	83
제주	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
합계	268	186	50	69	38	8	31	330	20	61	39	11	98	1,209

자료: 교육인적자원부 (www.moe.go.kr)



[그림 II-8] 초·중·고 재학 외국인 근로자 자녀 국적별 현황
(2007년 4월 현재)

2) 관련 정책 및 법 제도

여기서는 국·내외의 외국인 근로자 자녀 관련 법령과 정책 조사 및 국제 결혼 가정과 관련된 법령과 정책에 대해 조사하고자 한다. 대표적인 국제협약을 살펴보면 다음과 같다.

(1) 유엔아동권리협약

유엔은 어린이와 청소년을 보호하기 위해 1989년 ‘아동의 권리협약’을 만장일치로 채택하였고, 우리나라도 1991년에 여기에 가입하였다. 이 협약에 의하면 “이주노동자 자녀들도 자기 자신을 위해서가 아니라면 부모와 헤어지는 일이 있어서는 안 된다”(제 9조)고 되어 있고, “부모가 다른 나라에 살고 있으면 부모에게 돌아가 같은 나라에서 살 권리가 있다”(제 10조)고 명시돼 있다. 또한 제 2조에서는 자국 내의 모든 어린이는 어떠한 종류의 신분에도 따른 차별 없이 존중받아야 할 권리를 명시하고 있으며 제 28조에서는 교육의 권리를 명시하고 있다.

◆ ‘유엔아동권리협약’(Convention on the Rights of the Child) ◆

제2조

1. 당사국은 자국의 관할 내에 있는 모든 어린이에게 부모 혹은 법적 보호자의 인종, 피부색, 성, 언어, 종교, 정치적 혹은 다른 견해, 민족적, 인종적 혹은 사회적 출신, 빈곤, 무능력, 출생 그 외 여타 신분에 관계없이 어떠한 차별을 받지 않고 이 협약에 규정된 권리를 존중하고 보장하여야 한다.
2. 당사국은 아동이 그의 부모나 법정 후견인 또는 가족 구성원의 신분, 활동, 표명된 이유로 받게 되는 모든 형태의 차별이나 처벌로부터 보호되도록 보장하는 모든 적절한 조치를 취하여야 한다.

제9조

3. 당사국은 아동의 최상의 이익에 반하는 경우 이외에는 한쪽 부모 혹은 양쪽 부모로부터 헤어진 아동이 정기적으로 부모와 개인적 관계를 유지하고 직접적인 면접교섭을 유지할 권리를 가짐을 존중하여야 한다.

제10조

2. 부모가 타국에 거주하는 아동은 예외적 상황 이외에는 정기적으로 부모와 개인적 관계 및 직접적인 면접교섭을 유지할 권리를 갖는다. 이러한 목적에 비추어...당사국은 아동과 그의 부모가 본국을 포함하여 어떠한 국가로부터 출국할 수 있고 또한 본국으로 입국할 수 있는 권리를 존중하여야 한다....

제28조

1. 당사국은 아동의 교육에 대한 권리를 인정하며, 점진적으로 그리고 기회균등의 기초 위에서 이 권리를 달성하기 위하여 특히 다음의 조치를 취하여야 한다.
 - 가. 초등교육은 의무적이며, 모든 사람에게 무료로 제공되어야 한다.
 - 나. 일반교육 및 직업교육을 포함한 여러 형태의 중등교육의 발전을 장려하고, 이에 대한 모든 아동의 이용 및 접근이 가능하도록 하며, 무료교육의 도입 및 필요한 경우 재정적 지원을 제공하는 등의 적절한 조치를 취하여야 한다.
 - 다. 모든 사람에게 고등교육의 기회가 능력에 입각하여 개발될 수 있도록 모든 적절한 조치를 취하여야 한다.
 - 라. 교육 및 직업에 관한 정보와 지도를 모든 아동이 이용하고 접근할 수 있도록 조치하여야 한다.
 - 마. 학교의 정기 출석을 권장하고 중퇴율을 감소하기 위한 조치를 취하여야 한다.

(2) 모든 이주 노동자와 그 가족의 권리보호에 관한 국제협약

1990년 12월 18일 유엔총회에서 채택, 2003년 7월 1일 발효된 “모든 이주 노동자와 그 가족의 권리보호에 관한 국제협약(International Convention on the Protection of the Rights of All Migrant Workers and Members of Their Families)”은 이주노동자와 그 가족들에게 법적, 정치적, 경제적, 시민적, 사회적, 문화적 권리를 보호하기 위한 최소한의 기준을 세우고 그렇게 하는 국가들이 부가적 보호를 제공할 수 있도록 하는 것을 추구한다. 주요내용으로 “모든 이주노동자와 그 가족은 모든 장소에 있어서, 법률 앞에 사람으로서 인정받을 권리를 가진다”(제24조)고 되어있고, “이주노동자의 자녀는 그 나라의 국민과 평등한 대우를 기초로 교육을 받을 기본적인 권리를 가진다. 그 자녀가 공립유치원 및 공립학교에 취학할 것을 원할 때, 부모 중 어느 한사람의 체류 내지 취업이 비합법이거나 취업국에서 그 자녀의 체류가 비합법임을 이유로 거부 또는 제한되지 않는다”(제30조)

◆ ‘모든 이주 노동자와 그 가족의 권리보호에 관한 국제협약’
(International Convention on the Protection of the Rights of All Migrant Workers and Members of Their Families: 한국 비준하지 않음) ◆

제29조

이주 노동자의 자녀는 성명, 출생 등록, 국적에 대한 권리를 가진다.

제30조

이주 노동자의 자녀는 그 나라의 국민과 평등한 처우를 기초로 교육을 받을 기본적인 권리를 가진다. 그 사람이 공립유치원 및 학교에 입학할 것을 요구할 때 부모 중 어느 한 사람이 체류 내지 취업이 불법이거나 취업국에서의 그 자녀의 체류가 불법임을 이유로 거부되어서는 안 된다.

제45조

1. 이주 노동자의 가족은 다음의 각호에서 정한 사항의 이용, 참가에 대해서 취업국의 국민과 평등하게 처우 받는 것으로 한다.

- (a) 교육시설 및 교육사업. 이것은 당해 시설 및 사업의 입학 요건 및 기타 규칙에 따를 것을 조건으로 한다.
- (b) 직업지도 및 직업훈련 시설 및 제도. 이것은 참가자격에 적합할 것을 조건으로 한다.

.....

- 2. 취업국은 필요한 경우에는 출신국과 협력하고 이주노동자의 자녀가 지역의 학교에 입학하고 특히 지역의 언어를 배우는 것을 용이하게 하는 정책을 수행하도록 한다.
- 3. 취업국은 이주노동자의 자녀에 대한 모국어 및 출신국의 문화 교육을 촉진하도록 노력하고 출신국은 적절한 경우 언제든지 이에 협력하도록 한다.
- 4. 취업국은 필요한 때에 출신국의 협력을 받아 이주노동자의 자녀를 위해 모국어로 인한 특별교육과정을 설치할 수 있다.

아동 권리 협약과 관련하여 최근 국내 교육법은 외국인 근로자 자녀가 국내 학교에 입학할 수 있는 방향으로 개정되어 왔다. 2001년에는 초·중등학교 교육법 시행령을 개정하여 외국인 아동이 국내 초등학교에 입학할 수 있도록 하였으며, 중학교의 경우, 개별 학교의 학칙에 따라 입학할 수 있도록 하였다.

(3) 초·중등교육법

한국국적을 취득한 국제결혼가정 자녀의 경우 한국 학교 입학에 별다른 어려움이 없다. 하지만 미등록 이주노동자 자녀의 경우 합법적인 비자를 발급받지 못하거나 외국인으로 등록되어 있지 않은 경우가 대부분이기 때문에 일반학교 입학에 어려움이 있다. 특히 부처별로 이와 관련된 처리가 상이하여 법무부에서는 미등록이주노동자들에 대한 단속을 시행하는 반면, 교육인적자원부에서는 일단 그 자녀들에 대한 학교 입학을 허가하는 정책을 시행하고 있다. 하지만 이러한 정책도 초등학교 수준에서는 어느 정도 수용되고 있으나 중, 고등학교의 경우에는 입학이 여전히 제한적이다.

◆ 초·중등학교 교육법 시행령 제 19조 제 1항 [개정 2001.3.2] ◆

“재외국민 또는 외국인이 보호하는 자녀 또는 아동이 국내의 초등학교에 입학하거나 최초로 전·입학하는 경우에는 출입국 관리사무소장이 발행한 출입국에 관한 사실증명서 또는 외국인 등록사실증명서를 거주지를 관할하는 해당 학교의 장에게 제출함으로써 제 17조 및 제 21조의 규정에 의한 입학 또는 전학절차를 갈음할 수 있다.”

◆ 초·중등학교 교육법 시행령 제 75조(귀국 학생 등의 입학·전학 및 편입학) ◆

“외국에서 귀국한 학생, **외국인 학생** 또는 「북한이탈주민의 보호 및 정착지원에 관한 법률」 제 2조 제2호의 규정에 의한 북한 이탈주민의 자녀는 제 68조 및 제 73조 제1항의 규정에 불구하고 **확칙**이 정하는 바에 따라 중학교에 입학·전학 또는 편입학할 수 있다.”

◆ 교육인적자원부 학교정책과 지침(2003년 5월) ◆

외국인 근로자 자녀들이 출입국 사실 증명서나 외국인 등록 증명서를 제출해야 한다는 점 때문에 학교 입학이 어렵다는 점을 고려하여, 교육인적자원부는 학교 입학 시 해당 지역의 거주 사실을 입증하는 서류(전월세 계약서, 거주확인 인우보증서)로 대신할 수 있도록 하였다(2003. 5).

고용허가제 하에서 외국인 근로자의 국내 취업이 합법화된 이후에도 한국에 취업하는 기간 중에 가족 동반은 금지되고 있다. 이 때문에 외국인 근로자 자녀들은 부모와 함께 입국할 경우, 관광이나 다른 상용 비자를 받고 입국하여 부모가 먼저 한국에 와 있는 경우에는 브로커에게 의뢰하여 자녀를 입국시킨다. 브로커에 의해 입국한 자녀들은 브로커를 부모로 하여 입국하는데, 브로커가 출국하고 나면 신분을 증명할 수 있는 서류가 없게 되거나 입국시 이름과 생년월일도 바꾸는 경우가 있어 출입국 기록을 찾기가 어렵다(설동훈 외, 2003: p. 46-47).

◆ 2006년 초등학교재학 중인 자녀가 있는 ‘불법체류’ 외국인에게 최대 2008년 2월까지 한시적 합법화 실시 ◆

◆ 초·중등교육법 시행령 개정 [개정 2006. 6. 12] ◆

재외국민 또는 외국인이 보호하는 자녀 또는 아동이 국내의 초등학교에 입학하거나 최초로 전입학하는 경우에는 거주지를 관할하는 해당학교의 장은 「전자정부구현을 위한 행정업무 등의 전자화촉진에 관한 법률」 제21조 제1항에 따른 행정정보의 공동이용을 통하여 「출입국관리법」 제88조에 따른 출입국에 관한 사실증명 또는 외국인등록사실증명의 내용을 확인함으로써 제17조 및 제21조에 따른 입학 또는 전학 절차에 갈음할 수 있다. 다만, 그 재외국민 또는 외국인이 확인에 동의하지 아니하는 경우에는 출입국에 관한 사실 또는 외국인등록사실을 증명할 수 있는 서류를 제출하도록 하여야 한다(초·중등교육법시행령 제19조 1항; 개정 2006. 6. 12).

2006년 개정된 초·중등교육법 시행령으로 일선 학교장들은 점차 관행이 되어오던 미등록이주노동자 자녀들의 학교 입학에 위하여 지정된 서류를 공식적으로 요청하여야 한다고 받아들여 오히려 입학이 더 어려워지는 결과가 파생되고 있다.

III

다문화가족 자녀의 학교생활 실태 및 교사·학생의 다문화 수용성

1. 조사 개요	57
2. 다문화가족 자녀 학교생활 실태	83
3. 교사의 인식 및 학생과의 상호작용	120
4. 학부모의 교육적 지원 실태	144
5. 일반학생들의 다문화 수용성 양상	165
6. 다문화가족 자녀 지원 실태 및 지원방안 모색	181
7. 요약 및 논의	203

1. 조사 개요

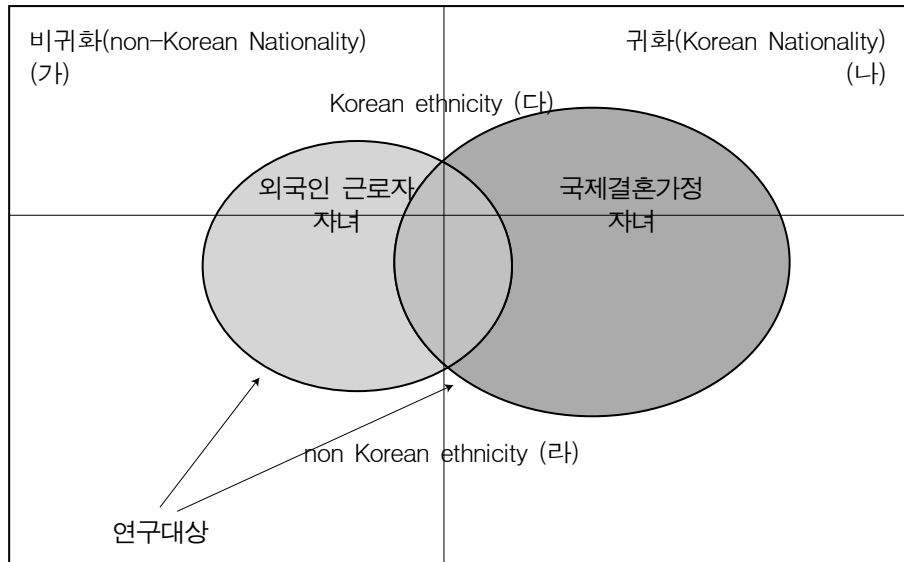
1) 개념정의

이 연구는 다문화가족 자녀의 학교생활실태를 조사하고 이들과 함께 생활하고 있는 일반 학생들과 교사들의 이들에 대한 인식 정도를 파악하고자 한다. 주요 연구 참여자는 다문화 배경을 가진 가정의 자녀들이며 초등학교에 재학 중인 학생들을 대상으로 한다. 가족과 가정이 같은 의미는 아니지만 현재 다양한 정책에서 다문화가족과 다문화가정을 별 구분없이 사용하고 있기 때문에 여기서는 이 둘을 상호 교환 가능한 용어로 사용하기로 한다.

다문화가정이라는 용어는 2004년 4월 건강가정시민연대가 국제결혼가정, 혼혈인 가정 등 차별성을 지닌 가정 용어 개선을 위해 사용을 권장하였다. 다문화가정이라 함은 “우리과 다른 민족·문화적 배경을 가진 사람들로 구성된 가정을 통칭하는 것으로 사용되고 있으며, 그에 따른 정책 대상으로는 국제결혼가정 자녀와 외국인 근로자 자녀를 포함하고 있다”고 정책적으로 규정하고 있다(교육인적자원부, 2006년, 5월 다문화가정 자녀 교육지원 대책). 그에 따라 본 연구에서는 일반학교에 재학 중인 국제결혼가정 자녀와 외국인 근로자(이주노동자) 자녀들을 그 대상으로 하며, 이들의 학교생활 적응 과정에 주로 초점을 두고자 한다. 10)

국내에 체류하는 외국인들은 국적이나 민족, 사회경제적 배경, 직업군 등에 따라 매우 다양하지만(그림 III-1에서 가와 나), 이들의 국적 취득 여부는 한국 국적이거나 외국 국적일 수 있다. 또한 여기서 외국인 근로자와 국제결혼 가정의 배우자가 한국계(Korean ethnicity: 조선족이나 재러 한인 등)인 경우(그림 1에서 다)와 그렇지 않은 경우(그림1에서 라)로 구분해 볼 수 있을 것이다.

10) 다문화가족지원법을 마련하기 위한 연구에서는 다문화가족을 최소한 한 사람의 가족 구성원이 대한민국 국민인 경우로 한정한다. 결혼이민자나 외국인 근로자가 대한민국 국민과 결혼하여 형성된 가족, 결혼이민자나 외국인 근로자가 대한민국 국민과 결혼한 후 모국의 자녀와 재결합해 형성된 가족 등이 대표적인 경우로 본다(박종보·조용만, 2006). 하지만 본 연구에서는 국적 취득이 되지 않은 외국인 근로자 자녀도 그 대상에 포함한다.



[그림 III-1] 연구대상 개념도

본 연구에서는 이처럼 이주노동자 자녀와 국제결혼 가정 자녀들을 일단 다문화가족 자녀의 범주로 보고 이들의 학교생활과정에 대해 구체적으로 살펴보고자 한다.

2) 연구 방법

다문화가족 자녀의 학교생활실태를 파악하고 이들과 함께 생활하고 있는 교사 및 학생들의 다문화수용성 정도를 알아보기 위한 주요 연구방법으로 참여관찰과 심층면담을 주로 사용하는 질적 조사방법을 사용하였다. 교실 수업 참관을 하면서 다문화가족 학생들과 일반학생들의 수업 과정, 생활 모습, 상호작용과정 등 학교의 일상생활과 관련된 부분을 파악하려하였다. 이와 함께 담당 교사 및 교장, 교감 선생님들과의 면담을 통해 일선 학교 현장에서 다문화가족 자녀들을 어떻게 받아들이고 있으며 이들에 대한 상호작용 방식을 어떻게 전개시키고 있는지에 대해 파악하고자 하였다.

또한 다문화가족 자녀들과 이들과 함께 생활하는 일반학생들의 자연스러

운 일상생활 흐름에 대해 참관을 함으로써 일상생활에서의 다문화 수용성 양상을 살펴보고자 하였다. 참관과 함께 이들이 다문화를 어떻게 수용하고 있는지에 대한 의식을 파악하기 위해 심층면담을 시도하였다. 연구 참가자가 아직 연령이 어린 초등학생들이기 때문에 면담에 대한 답변이 길지 않고, 다문화가족 자녀에 대한 인식을 직접 물어봄으로써 다문화가족 자녀에 대한 구분이 강화되거나, 다문화가족 자녀에 대한 낙인이 발생할 우려가 있는 학급에서는 다문화 수용성 정도를 알아볼 수 있는 글짓기 수업을 진행하였다.

이와 함께 다문화가족 자녀들의 학교생활의 어려움, 교육지원의 어려움 및 지원사항 등을 알아보기 위해 학부모 및 관련 지원센터 담당자들과의 심층면담을 시도하였다. 학교에서 직접적으로 드러나지 않은 여러 가지 어려움이나 고민 등이 학교 밖에서 드러날 수도 있기 때문에 다문화가족 자녀들이 주로 시간을 보내는 지원센터의 방과 후 프로그램을 참관하기도 하였다.

학교생활 참관을 위해 5일 이상을 한 학급에서 관찰하는 것을 목표로 하였지만, 허락을 받는 것이 쉽지 않았다. 외부자의 교실 참관이 자연스러운 관행이 아닌 한 참관자에게 교실을 열어주는 것이 쉽지 않았고, 이러한 상황에서 담당 교사와의 협의 하에 한 학급에 대하여 최소 2일에서 7일까지 참관을 하였다.

3) 연구 대상 개관

우선 다문화, 결혼이주민, 다문화교육 등 관련 키워드를 사용한 인터넷검색으로 다문화 프로그램 실시 중인 학교 및 방과 후 프로그램을 검색하였다. 이를 기반으로 정보를 수집하고 연구 참가 협조를 요청하였다. 다문화 및 이주민 노동자 지원 프로그램으로 유명한 일부 기관 혹은 특별학급이 개설된 학교에서는 연구를 위한 방문을 반기지 않았다. 최근 일어난 미국 버지니아 공대의 한인 학생 사건과 관련하여 한국사회에서도 불행한 일이 일어날 수 있다며 한국 사회 내의 이주민에 대한 사회적 관심이 집중되면서 언론 및 관심 있는 사람들의 방문이 너무 많아 일일이 방문 요청에 응해 줄 수 없다는 반응을 보였다. 다행히도 지원센터 중 한 곳에서 인터뷰 요청에 응해 주었고 이를

중심으로 방과 후 프로그램 참관 및 주변 학교에 대한 정보를 얻을 수 있었다.

다음으로 연구자의 개인적 네트워크를 활용하여 관련 분야에 있는 교사 및 장학사와 연락을 취한 후 다문화 가족 자녀 학교생활 연구에 관심이 있는 교사 및 학교 섭외를 요청하였다.

연구대상으로 전북 지역의 2개 초등학교, 서울의 1개 초등학교, 인천의 1개 초등학교, 부산의 1개 다문화대안학교가 선정되었다. 또한 방과 후 프로그램을 운영하는 외국인 근로자 지원센터를 방문하여 연구 자료를 수집하였다. 서울지역에서는 이주노동자 자녀들의 학교생활실태를 중심으로 전북지역에서는 농촌지역 결혼이주여성 자녀들의 학교 생활실태, 인천 지역에서는 점차 확산되고 있는 다양한 경로의 국제결혼을 통해 이루어진 가정 자녀의 학교생활실태를 중심으로 살펴보고자 하였다.

(1) 서울 M초등학교

① 현황

M초등학교는 서울의 준공업 지역이 위치한 곳에 자리 잡고 있으며, 주변의 주거환경은 오래된 연립이나 다세대 주택, 일반 주택이 주를 이루고 있다. 이 지역에는 몽골 출신 이주노동자들이 비교적 많이 거주하고 있으며, 동네 골목에는 몽골 카페 및 식당들도 영업 중이었다. 구의 지원을 받아 외국인 근로자 센터가 운영되고 있으며 몽골 출신 뿐 아니라 다양한 국가에서 온 외국인 근로자들이 이 센터를 통해 여러 가지 지원을 얻고 있다. 다양한 지원 중 하나로 이주노동자 자녀들을 위한 방과 후 프로그램을 운영하고 있었는데 담당자에 따르면 많은 학생들이 M초등학교에 재학 중이라 하여 직접 전화로 양해를 구하고 찾아갔다. M초등학교는 1학년부터 6학년까지 총 47학급으로 구성되어 있으며, 60여년이 넘는 비교적 역사가 긴 학교이다. 학교의 다문화프로그램을 총괄 담당하고 있는 교무부장 선생님과 먼저 면담을 진행하였다. 현재 이 학교에 재학 중인 다문화가족 자녀는 24명이다. 그 중 한명은 지금 한국에 온 지 6개월도 안되기 때문에 구청의 복지과에서 적응 교육을 받고 있는 중이

며, 23명은 학년별로 골고루 분포되어 있고 한 반에 한명이나 두 명 정도가 있다. 주로 몽골 출신이 주를 이루며, 필리핀과 러시아 출신이 있다. 2007년 5월 현재 다문화가족 자녀 지원 프로그램으로 초급, 중급 ‘국어교육반’이 2반 있으며, 특기 적성반에 ‘테니스 반’, ‘문화체험 반’ 등 4개 반을 운영하고 있다고 한다. 국어는 일주일에 3번하고 테니스는 일주일에 한번 실시한다.

한국어를 가르치는 것이 다양한 배경의 아이들, 수준이 다른 아이들을 대상으로 해야 하기 때문에 더욱 힘들다고 한다. 반면 언어가 별로 문제가 되지 않는 테니스 같은 것은 참여를 열심히 한다고 했다. 문화체험반의 경우 처음에는 한국문화를 알린다는 취지로 경복궁, 남산 등을 갔더니 학생들의 참여가 저조했는데, 차츰 아이들이 좋아하는 놀이공원, 63빌딩 등을 방문하면서 참여율이 높아졌다고 한다. 이 학교 홈페이지에는 다문화체험프로그램 안내 공지를 띄어놓고 있으며, 다문화체험프로그램의 기념사진도 갤러리에 게시하고 있었다.

학교가 위치한 지역이 대체로 “낙후된” 지역이며, “형편이 어려운” 한국 가정 아이들도 많이 있다고 한다. 참관 학급이었던 6학년만 해도 한반에 아파트에 사는 아이가 5명이 안된다는 교사의 언급이 있었다. 다른 연구에서 지적된 학교 준비물과 관련하여 다문화가족 아이들이 어려움을 겪는 일은 없는 질문에는 이 학교 자료실에 수업에 필요한 모든 자료들을 준비해 놓고 있어서 한국 아이든 다문화가족 아이든 개별적으로 준비할 필요가 없다고 했다. 자료실을 방문해보니 복도에는 체육시간에 필요한 홀라후프들이 가지런히 놓여있었고 자료실 안에는 수업에 필요한 도구나 물품들이 여러개의 정리함에 라벨을 붙여 정리되어 있었다.

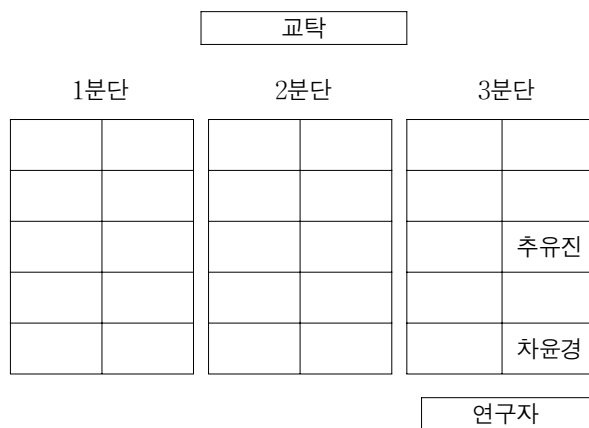
② 참관 학급 개관

수업 참관은 5학년 교실과 6학년 교실에서 아침부터 일과가 끝날 때 까지 이틀씩 실시되었으며, 다문화가족 자녀들을 대상으로 하는 한국어 교실에서 7일간 이루어졌다. 학교 교실을 외부인에게 노출시키기를 꺼려하는 분위기

속에서, 교감 선생님의 추천으로 다문화가족 자녀들 2명이 있는 두 학급이 참관 학급 대상으로 선정되었다. 어려운 결정을 수락한 교사들에게 감사의 인사를 하고 참관을 위해 학급을 방문하였다. 학급을 방문하기 전에 담임교사에게 연구의 취지에 대해 설명하였다. 하지만, 교실에 들어가서 학생들에게 연구자 소개를 할 때에는 다문화가족 학생 참관을 위해서 방문했다는 말을 하지 않고, 일반 교실생활을 보기 위해 수업 참관을 실시할 것이라고 말했다. 즉, 연구자는 학교생활을 연구하는 선생님이로 자기소개를 하였다. 반에서 구분당하기 싫어하는 아이들에게 또 다시 관찰 대상이라는 인식을 심어줄 수 없다는 상황을 고려하였다. 참관은 교실 뒤편의 책상에 앉아 이루어졌다.

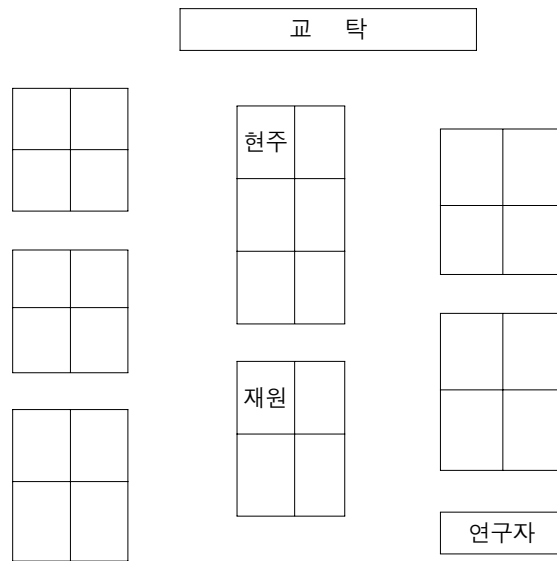
5학년 교실에서는 일본인 엄마와 한국인 아빠를 둔 유진이와 일본인 아빠와 한국인 엄마를 둔 윤경이가 참관 대상이 되었다. 하지만 윤경이의 경우 엄마가 일본인 남편에게 재가를 한 경우여서 여느 한국 아이와 다르지 않았다. 윤경이 엄마는 현재 일본에 가 있고 조부모와 함께 생활하고 있다고 했다. 일본인 엄마를 둔 유진이의 경우 한국에서 태어나 자랐으며, 한국어 이해에는 전혀 문제가 없다는 말을 들었다. 반 친구들도 유진이 엄마가 일본인인지 모르는 상황이라고 하였다.

■ 5학년 교실 배치도



6학년 교실에서는 몽골 출신 학생 두 명이 있었다. 현주의 경우는 1학년부터 한국 학교에 다녀서 학교 적응이 이루어진 상황이며, 자신이 몽골 아이라는 것이 알려지는 것을 극도로 싫어한다고 하였다. 재원의 경우는 한국에 온지 채 1년이 되지 않았으며 지난해에 선교단체에서 실시하는 한국어 프로그램에서 적응기간을 거치고 6학년에 들어왔다고 하였다. 재원은 몽골에서 중학교 1학년에 해당하는 학년을 마치고 왔는데 한국어를 모르기 때문에 6학년 과정에 들어왔다고 했다. 따라서 또래 아이들 보다 두 살 정도 많다고 하였다.

■ 6학년 교실 배치도



참관은 교실 뒤에 배치된 책상에 앉아 이루어졌으며, 참관 마지막 날 학생들의 다문화 수용성을 알아보기 위해 직접 글짓기 수업을 진행하기도 하였다.

다음으로 방과 후에 이루어지는 한국어 교실을 참관하였다. 다문화가족 아이들이 각 학급에 1명씩 흩어져 있는 상황에서 이들의 학교생활 모습에 대해 가까이서 지켜보고, 이야기를 나눌 수 있는 기회가 되리라는 생각에서 수업

참관을 부탁하였고, 담당교사의 협조 하에 7일간 참관을 하였다. 한국어교실에 참여하는 학생들은 모두 7명이었으며, 몽골 출신인 6학년 솔롱거와 동생인 2학년 셀렝게, 역시 몽골 출신 3학년 에르텐, 4학년 장하, 중국 조선족인 4학년 은광, 엄마가 필리핀 사람이며, 필리핀에서 자라다가 올해 한국으로 와 학교에 입학한 3학년 은주, 한국인인데 프랑스에서 공부하는 부모와 함께 프랑스에서 태어나 성장한 3학년 은선 등 7명이 공부하고 있었다. 이들은 한국어에 익숙하지 않았지만, 그 정도가 매우 다양하여 한 명의 교사가 동시 다발적으로 지도하는데 매우 어려움이 있었다. 연구자는 수시로 도움이 필요한 학생 옆에서 보조를 하였으며, 한국어 교실이 끝나서 집으로 귀가하는 학생들과 자연스럽게 면담을 할 수 있었다. 한국어 교실 담당 교사는 2학년 교사로 아동문학가로 활동하고 있는 분이였다. 총 2교시로 진행되었는데, 1교시는 초등학교용 글쓰기 교재를 활용하여 짧은 문장을 완성시키는 방법, 맞춤법 등 쓰기 위주로 진행되었으며, 2교시는 교사를 중심으로 등글게 둘러앉아 동화책 읽기를 실시하고 있었다. 한 페이지씩 돌아가면서 큰 소리로 읽도록 하고 있었다.

■ 교실생활 참관

서울 M초교 5학년 교실-6월 25일, 27일

서울 M초교 6학년 교실-6월 28일, 29일

서울 M초교 한국어 교실(방과 후 프로그램)-6월 27일, 29일/7월 4일, 6일, 11일, 13일, 16일

■ 교사 인터뷰

서울 M초교 교감, 교무부장, 서재원과 오현주 담임교사, 추유진 담임교사, 에르텐 담임교사, 은주 담임교사, 한국어교실 교사 등 총 7명

■ 학부모 인터뷰

은주, 에르텐, 솔롱거, 재원 어머니 총4명

(2) 인천 D초등학교

① 현황

인천시 연수구에 위치한 D초등학교는 주변이 아파트 단지로 둘러싸여 있는 비교적 “안정된” 생활수준을 가진 곳에 자리 잡은 학교이다. 이 학교는 다문화 중심학교로 인천시 교육청에서 지원을 받고 있다. 이 학교에 재학 중인 다문화가족 자녀는 총 5명이다. 그러나 실제로 전형적인 다문화가족 자녀라고 할 수 있는 아동은 한 명에 불과하다. 두 명의 아동은 형제로, 부모님이 돌아가시고 중국인이 대리모 부모역할을 하고 있는 경우이며 나머지 두 명 역시 어머니가 조선족인 경우였다. 그래서 이 학교에서 이루어지는 다문화가족 지원 프로그램에 참여하는 가정은 하나이다. 격주마다 토요일 날 본교의 다문화 가족 자녀와 주변의 타교로부터 다문화가족 자녀와 학부모들이 참여하는 체험 프로그램을 운영하고 있다. 다문화가족 자녀(엄마가 인도네시아인)를 맡고 있는 교사로부터 협조를 얻어 4학년 한 반을 참관하기로 하였으며, 다문화 특별 프로그램에도 참관하기로 하였다. 담당 교사와 교감에 따르면 다문화가족 자녀에 대한 정책적 관심이 직접 현장으로 연결된 것은 1년 정도이며 그 전에는 사실상 다문화가족 자녀들이 학교에 있었지만 별로 문제가 부각된 것이 없다고 하였다. 아이들이 문제라기보다는 엄마나 가정에 대한 교육이 더욱 절실히 필요하다고 하였다.

② 참관 학급 개관

참관을 하게 된 학급은 4학년으로 다문화 특별 프로그램을 담당하는 교사가 맡고 있는 학급이었다. 수업 참관은 아침부터 일과가 끝나는 오후까지 3일에 걸쳐서 이루어졌다. 그 중 이들은 온종일 참관만 하였으며 마지막 하루는 학생들의 다문화가족 자녀 수용성을 알아보기 위한 목적으로 국제이해교육을 주제로 한 수업을 연구자가 직접 진행하는 방식으로 참관이 이루어졌다. 수업 참관은 교실 맨 끝에 별도로 마련된 책상에 앉아 진행하였으며 다문화가족 자녀에게 “낙인감”을 줄까봐 수업에 도움을 주기 위하여 와 있는

도우미선생님으로 소개되었다. 실지로 학생들은 수업 중 이해가 되지 않는 수학문제를 가지고 와서 질문하기도 하였으며 모둠활동에 질문을 해오기도 하였다. 관찰의 대상이 된 성현이는 그럼에도 불구하고 자주 뒤를 돌아보며 연구자의 존재를 확인하는 듯 했다.

다음으로 격주로 있는 다문화 특별 프로그램을 두 번 참관하였다. 성현이 담임교사는 D학교로 전근해 오기 전에 있던 인천의 C학교에서 학부모들을 대상으로 한 한국어프로그램을 담당하는데다가 담임을 맡자마자 성현이의 존재를 확인하게 되면서 다문화 특별 프로그램은 “운명”인가보다 생각했다고 하였다. 그래서 D학교가 다문화 중심학교로 선정되면서 프로그램을 맡게 되었고 6학년 교사의 도움을 받아 다양한 프로그램을 운영하고 있었다. 성현이 담임교사가 직접 운영하는 것은 한국어 수업과 국사수업이었으며, 그 외의 각종 체험 프로그램들은 6학년 교사의 도움을 받아 실행하였다. 가령, 사물놀이 배운다거나 염색하기 등을 한다거나 갯벌체험, 시립박물관 견학 등 학생들과 부모들을 대상으로 한 다양한 체험 프로그램을 실행하였다. 내용으로 보면 다문화 교육 프로그램이라고 할 만한 내용이 아닌 경우도 있었지만 참여 부모들이나 아이들은 모이는 것 자체로 즐거워하는 것처럼 보였다.

이 프로그램에는 다섯 명의 다문화가족 자녀들과 어머니들이 참여하고 있었다. 인천 D학교에서는 성현이, 인천 C학교에서는 경철이와 진숙이, 인천 S학교에서 소영이와 별이와 그들의 어머니였다. 그러나 실지로 연구자가 참관을 할 때에는 첫 번째에는 두 가정만이 참여하고 있었다. 학기말에 참관을 했기 때문이기도 하였지만 성현이 담임교사는 아마도 학습 위주로 했기 때문에 어머니들이 이런 저런 이유로 참여하지 않은 것 같다고 말하였다. 실지로 2학기가 시작되면서 참관했던 두 번째 모임에는 티셔츠에 염색하기 프로그램을 진행하였고 어머니 두 명은 빠졌지만 다섯 가정 모두가 참여하고 있었다. 다문화가족 자녀와 어머니와의 면담은 바로 이 프로그램이 시작되기 전, 그리고 끝나고 나서 이루어졌다. 그리고 이 때 개인 연락처를 받아 성현이와 성현이 어머니뿐만 아니라 경철이와 경철이 어머니, 그리고 별이와 별이 어머니를 다시 면담할 수 있었다. 별이와 별이 어머니는 별이네 집을 방문하여

면담을 하였고, 경찰이와 경찰이 어머니, 그리고 성현이와 성현이 어머니는 밖에서 따로 만나 면담하였다.

■ 교실생활 참관

인천 D초교 4학년 교실-6월 13일, 25일, 7월 14일

인천 D초교 한국어 교실-7월 14일, 9월 1일

■ 교사 인터뷰

인천 D초교 4학년교사, 3학년 교사, 교감

■ 학부모 인터뷰

성현, 별이, 경찰이, 소영 어머니 총 4명

(3) 전주 N초등학교

① 현황

전주시 완산구에 위치한 N초등학교는 경제적 생활수준이 중하위에 해당하는 주택가 근처에 있는 학교이다. 근처에 아파트는 10여동이 있지만, 주택이나 다세대 가구가 밀집되어 있다. 농사에 종사하는 직업을 가진 학부모는 거의 없다. 상업이나 공무원에 종사하는 부모가 다수이다. 전주 지역에서는 아직 다문화가족의 자녀가 많지 않다. N초등학교 역시 마찬가지이다. 초등학교 2학년에 1명, 3학년에 1명의 다문화가족의 자녀가 있다. 다문화가족의 자녀가 2명밖에 없기 때문에, 다문화가족 자녀에 대한 특별한 지도를 하지 않고 있다. 학생이나 교사 역시 다문화에 대한 인식을 별로 가지고 있지 않다. 학교 정책이나 교실 수업에서도 다문화에 대한 특별한 지도 방향을 가지고 있지 않다.

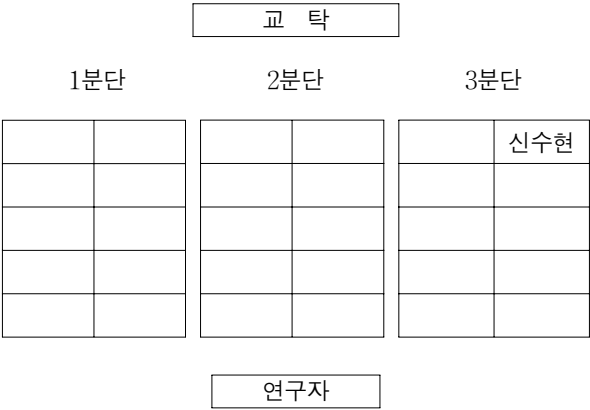
② 참관 학급 개관

수업 참관은 3학년 교실에서 6일 간에 걸쳐 이루어졌다. 관찰 조사하고자 한 3학년 5반은 필리핀계 다문화가족의 자녀가 있는 학급이다. 전북 S초등학교에서 2학년을 참관하기로 결정되어 전주 N초등학교에서는 학년이 높은 3학년을 대상으로 참관하는 것이 바람직하다고 판단하였다. 3학년 5반 담임선생님을 전화로 섭외하여 수업을 참관하게 해달라고 부탁을 드렸다. 처음에는 거절하였으나 참관을 허락하게 되었다. 일반적으로 교사들은 수업 공개를 꺼려한다. 6월 7일 방문하여 학급에 대한 전반적인 설명을 듣고 교사 인터뷰를 하였다.

학급 학생들은 아직 이 학생이 다문화가족의 자녀라는 사실을 모르고 있다고 교사는 지적해 주었다. 그러기 때문에 참관 시 이 사실이 드러나지 않도록 조심해 달라는 부탁을 받았다. 그러나 이 학생과의 인터뷰 과정에서 가장 친한 친구 한 명이 그 사실을 알고 있다는 것을 알게 되었다. 그 친구는 작년에 수현이 엄마가 필리핀인임을 알았으나 친구들에게 말하지 않고 비밀을 지켜주고 있었다.

3학년 5반에는 날마다 써야 하는 한문이 있다. 제대로 쓰지 못했거나 외우지 못했을 경우에는 수업 후 학급에 남아서 한문을 쓰고 가야 한다고 한다. 수현이는 잘 써오는 편이라고 한다.

■ 3학년 5반 배치도



■ 교실생활 참관

N초등학교 3학년 5반 교실 참관 - 6월 11일, 12일, 13일, 14일, 15일, 18일

■ 교사 인터뷰

N초등학교 3학년 5반 선생님

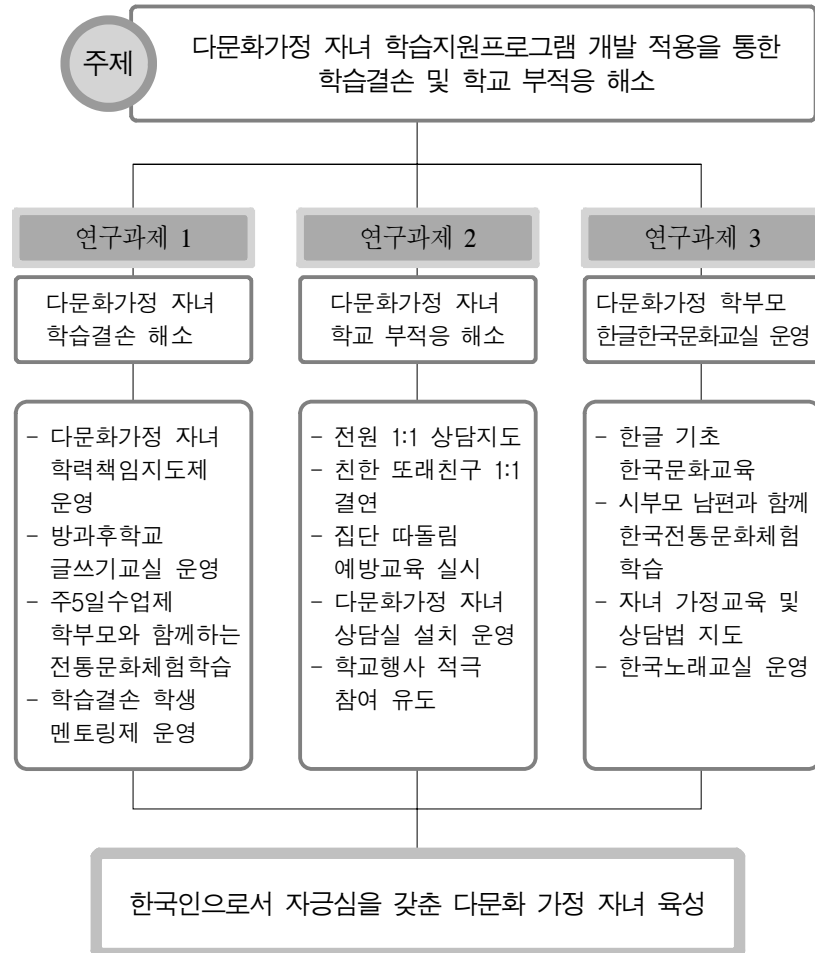
■ 학부모 인터뷰

N초등학교 3학년 5반 신수현 엄마(1997년 결혼 입국(필리핀인) 남편 PC방 운영)

(4) 전북 S초등학교

① 현황

2007년 5월 현재 S초등학교 전교생 345명 중 26명이 국제결혼 가정의 자녀이다. 다문화가족 수는 15가구이다. 15가구 중 10가구가 일본출신 결혼 이주여성 가족이며, 필리핀 출신이 3가정, 중국출신이 2가정이다. S초등학교는 교육인적자원부 지정 다문화 교육정책 학교이다. 이 학교는 '다문화가족 자녀 학습지원프로그램 개발 적용을 통한 학급결손 및 학교 부적응 해소'라는 주제로 아래와 같은 연구 과제를 수행하고 있다.



국제결혼이 많이 이루어진 농촌이라는 지역적 특성이 다문화가족 자녀 교육에 대한 오랜 관심과 역사와 방법을 축적하게 하였다. 다문화가족 자녀의 학습을 지원하기 위해 S초등학교에서는 교사, 친구, 학부모를 대상으로 한 프로그램을 운영하고 있다. 위 표에서 나타난 바와 같이 다문화가족 자녀의 학력 책임지도제를 운영하고 있다. 2007년 4월부터 교사와 다문화가족 자녀와의 한마음 결연식을 맺고 담당 교직원이 다문화가족 자녀를 지도하는 제도를 두고 있다. 방과 후 학교로 다문화 자녀를 위한 글쓰기 교실을 운영하고 있으며, 그 밖에 학부모와 함께하는 전통문화 체험 학습이 운영되고 있다. 이

학교는 상담지도, 또래 친구와의 결연 등으로 다문화 자녀가 학교에 쉽게 적응하도록 배려를 하고 있다. 또한 학부모를 상대로 한 ‘다문화 학부모 한글, 한국 문화 교실’도 운영하고 있다.

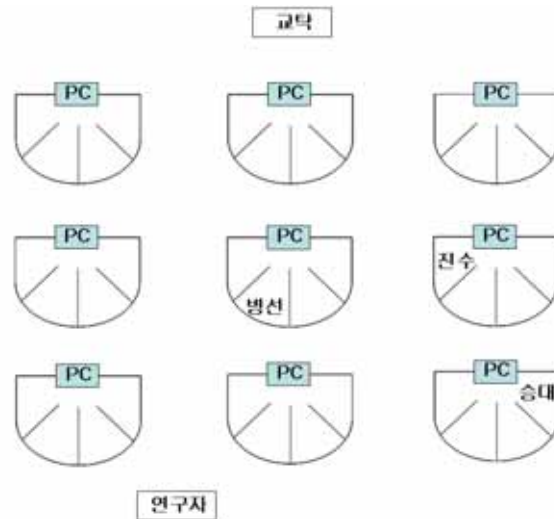
이러한 제도는 하루 아침에 이루어진 것이 아니다. 전라북도교육청 사업과 S군청의 지원, 여성정책부로부터 지원을 받아 2005년 하반기부터 수행해온 또 다른 연구와 실천의 결과물이다.

② 참관 학급 개관

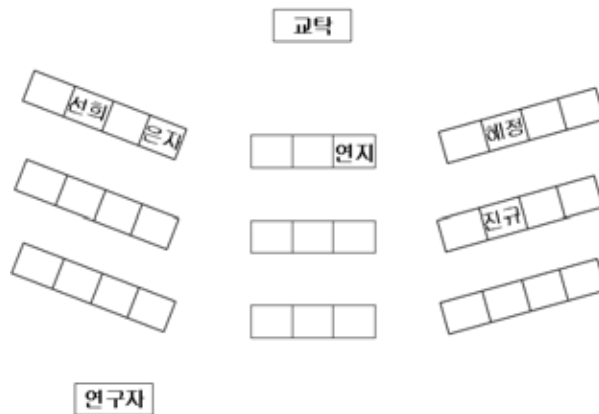
조사대상은 S군 교육청 장학사의 개인 추천을 받은 4학년 1반과 S초등학교 학교장이 추천하는 2학년 1반이다. 4학년 1반에는 3명의 남학생이 다문화가족의 자녀이고, 2학년 1반에는 1명의 남학생과 4명의 여학생이 다문화가족의 자녀이다. 2학년 1반 담임선생님이 연구 부장 선생님이라서 자료를 공유하거나 연구 협조에 좋을 것이라는 교장선생님의 추천으로 2학년 1반을 집중하여 관찰하게 되었다.

4학년 1반은 1차시 국어 수업을 참관하였다. 이반에는 1명의 필리핀 엄마와 한국인 아빠를 둔 남학생 1명(진수)과, 일본인 엄마를 둔 2명의 남학생이 있다. 2학년 1반은 4일 동안 8차시분의 수업을 포함하여 등하교 시간, 쉬는 시간, 독서시간을 관찰하였다. 이 반에는 일본인 엄마를 둔 4명의 학생과 필리핀 엄마를 둔 1명(선희)의 학생이 있다. 진수와 선희는 남매지간이다.

■ 4학년 1반 배치도



■ 2학년 1반 배치도



■ 교실생활 참관

S초등학교 2학년 1반 교실 참관 - 6월 8일(하루 종일), 11일(오전), 12일(아침, 저녁 등교 하교 2시간), 20일(1시간)

S초등학교 4학년 1반 교실 참관 - 6월 11일(오후)

■ 교사 인터뷰

S초등학교 2학년 1반 선생님

S초등학교 4학년 1반 선생님

■ 학부모 인터뷰

알리샤 *** (2002년 1월 결혼으로 입국(필리핀인) 5살, 3살 아이, 남편 보일러 정비)

마리엘 *** (1999년 2월 28일 결혼 입국(필리핀인) 10살, 6살 아이, 남편 농업)

S초등학교 4학년 김진수(동생 2학년 선희) 어머니 (1996년 5월 12일 결혼 입국(필리핀인))

(5) 다문화대안학교

① 현황

부산에 위치한 다문화대안학교는 국제결혼가정의 자녀가 한국생활에 적응할 수 있도록 설립된 민간주도의 대안학교다. 2006년 9월 상가 건물 두 층을 빌려 사용하면서 출발한 이래 2007년 6월 25일 현재 모두 27명의 학생들이 재학하고 있다(표 참조).

이 중 다문화가족 학생들이 14명인데 출신국가별로 살펴보면 러시아 7명, 중국(조선족) 4명, 네팔 2명, 베트남 1명이다. 구체적으로 러시아 학생들의 경우 러시아 여성과 재혼한 한국 아버지를 두고 있는 경우가 5명이고 한 명은 부모 다 러시아인이고 나머지 1명은 러시아여성과 결혼한 한국인 아버지 사이에서 태어난 혼혈아다. 네팔에서 온 아이 2명은 한국인 아버지와 결혼한 네팔출신 여성 사이에서 태어났다. 베트남 학생의 경우는 아버지가 라이파이 한이고 어머니는 베트남 사람이다. 이 외에 일반 한국학생들이 13명 재학 중이었는데 대부분 결손가정이거나 가정형편이 넉넉지 못한 학생들이었다. 이 중 일부학생들은 부모의 권유로 대안학교에 다니기도 했다. 다문화사회에 대비해 초등학교 시기부터 다양한 출신과 배경을 가진 학생들과 어울리게 하는

기회를 갖게 하려고 한국부모들이 대안학교를 선택한 것이다.

<표 III-1> 다문화대안학교 현황

학년	교사	학생
1, 2학년	지도교사 1명	7명
3학년	지도교사 1명	7명
4학년	지도교사 1명	3명
5학년	지도교사 1명	8명
계	4명	25명

* 이 외에 한국 온지가 얼마 안 돼 특별학급에 편성돼 한글교육을 받고 있는 2명의 학생(러시아출신)이 더 있음.

학교건물은 일반학원과 같았고 일반학교와 달리 운동장은 없었다. 이 학교 건물 2층에는 교무실과 교실, 강당이 위치해 있다. 교실은 학년별로 야호반(1,2학년), 황소반(3학년), 오리반(4학년), 코알라반(5학년)으로 구성돼 있고 한 반에 10여명 남짓 공부할 수 있는 공간이 마련돼 있다. 강당은 아이들이 공놀이를 하거나 뛰어놀 수 있는 자그마한 공간이다.

3층에는 전산실, 주방, 도서관, 음악실이 위치해 있다. 얼마 전 KT의 지원을 받아 컴퓨터 6대를 설치해 놨지만 컴퓨터 강사를 아직 못 구해 컴퓨터 교육은 실시하지 않고 있다. 주방은 학생들과 교사들이 매일 먹는 점심을 준비하는 곳이다. 이 학교 택견 선생님이 식사를 준비하고 있었다. 점심식사에 필요한 식재료는 기업체 등 외부기관의 도움을 받아 제공되고 있다. 도서관에는 한국 뿐 아니라 세계 각국의 동화책과 그림책이 진열돼 있지만 아직은 미진하다. 피아노는 모두 5대가 설치돼 있어 아이들 피아노 교육이 이곳에서 이뤄진다.

학교 수업은 일반 학교와 크게 다를 바 없다. 단지 저소득층 자녀가 많기 때문에 택견이나 연극 등 방과 후 프로그램이 오후에 주로 진행된다. 따라서 수업은 오후 4시 30분에 끝난다. 눈에 띄는 것은 영어 외에 중국어 수업이 별

도로 진행되는데 이는 다언어교육의 일환으로 실시되고 있다. 2007년 2학기 때는 러시아어 수업이 실시될 계획이다. 수업이 끝나면 이 학교 교장선생님과 상임이사가 각각 두 대의 승합차에 학생들을 태운 뒤 집까지 데려다 주고 있다. 아침에 학생들을 태워 학교까지 데려다 주는 것도 이들이 맡고 있다.

교사는 1,2학년 통합과정 담임 1명, 3학년 담임 1명, 4학년 담임 1명, 5학년 담임 1명 등 총 4명이다. 아직 공식적으로 인가를 받지 못한 학교여서 6학년은 받지 않았다. 현재 학교인가를 받기 위해 노력하고 있다. 교사 외에도 16명의 자원봉사자들이 한국어강의와 예체능, 독서 등을 지도하고 있다. 이들은 대부분 대학생이거나 학원 강사들이다.

이 학교가 표방하고 있는 교육이념은 첫째, 인간·사회·자연을 상호 보완적인 하나의 유기체로 이해하고 사랑할 수 있는 인간으로 자랄 수 있도록 돕는다는 것이다. 둘째는, 인종적, 민족적 편견과 차별에서 해방되어 천부인권을 누릴 수 있는 교육환경을 제공한다. 셋째는, 인종적, 민족적 다양성을 창조적으로 승화시켜 민주적이고 창조적인 세계인으로 자랄 수 있도록 돕는다. 마지막으로, 자신과 사회와 역사에 대해 책임질 줄 아는 균형 잡힌 인간으로 자랄 수 있도록 돕는다.

이를 실천하기 위해 학교는 크게 네 가지 교육을 강조하고 있다.

첫째, 이 학교는 대안학교답게 평화교육·인권교육·생태교육과 더불어 다문화교육을 강조하고 있다. 즉 다양한 문화를 이해하고 존중하며 평화를 지향하는 교육과정을 전체 교과과정과 통합시켜 진행하고 있는 것이다.

둘째, 다른 대안학교와 마찬가지로 주지교과(국어, 수학, 과학 등)수업에 있어 주입식교육보다는 대화와 비판적 사고, 문제제기 방법을 동원하는 열린 교육방식을 지향하고 있다.

셋째는 외국어교육인데 다문화대안학교답게 다언어교육을 표방하고 있다. 수업시간표에서도 드러나듯이 아이들은 영어 뿐 아니라 중국어도 배우고 있다. 학생들은 조만간 러시아어도 배울 예정이다. 학교 측은 다언어교육을 통해 학생들이 서너 가지의 외국어를 기본적으로 할 수 있는 역량을 갖추게 할 계획이다.

마지막으로 한국어교육은 한국어 구사능력이 다소 떨어지는 다문화가족 아이들을 위해 매우 필요한 교과과정이다. 아이들 뿐 아니라 부모를 대상으로 한 한글교실도 함께 운영된다. 특히 이제 막 입국해 우리말이 서투른 아이들에게는 일대일 수업이 별도로 진행되기도 한다.

② 참관학급 개관

참관은 5학년과 4학년 교실에서 이루어졌다. 5학년에는 다문화가족 자녀 안드레이, 김쏘냐, 나타샤, 응우옌티엔 등이 있었다. 안드레이는 러시아에서 온 지 채 두 달이 안 돼 우리말을 전혀 하지 못해 수업을 따라가는데 매우 힘들어 했다. 인터뷰에 응한 응우옌티엔의 경우 약간 우리말이 서툴긴 했으나 한국어라는 새로운 말을 배우는데 흥미를 느끼고 있었다. 응우옌티엔은 원래 베트남 아버지와 베트남 어머니 사이에서 태어났으나 어머니가 2년 전 라이파이한과 재혼하는 바람에 작년 5월 한국에 왔다. 다문화대안학교에는 작년 11월 입학했다. 김쏘냐는 러시아고려인 출신이어서인지 우리말을 매우 잘 했고 러시아어, 영어에도 능통했다. 한국에 온 지는 2년 되었고 러시아에서 일반학교에 다니다가 4학년 마치고 한국으로 왔다. 5살에 한국에 왔다 갔다 해서 한국어도 배우고 러시아어도 배우고 했다고 한다. 아버지는 한국인(고려인)이고 어머니는 러시아 사람이다. 러시아 블라디브스톡 출신인 안드레이는 러시아부모 밑에서 태어나서 자랐으나, 어머니가 한국인과 재혼하는 바람에 2007년 5월 한국으로 건너왔다. 한 달간 교회에서 한국어 공부를 한 뒤 2007년 6월 중순 이 학교에 왔다. 최근에 와서인지 우리말을 잘 하지 못했다. 그러다보니 같은 반인 러시아 출신 나타샤(여·16세·5학년)와 자주 러시아어로 이야기를 나누고 장난을 쳤다. 나타샤도 러시아인 엄마가 한국인 아버지와 재혼함에 따라 한국에 왔고, 한국에 온 지가 얼마 안 돼 우리말이 서툴렀다. 수업시간에는 주로 러시아고려인 출신인 김쏘냐(여·16세·5학년)가 선생님 말을 러시아어로 통역해 줬다.

4학년 학생은 모두 3명이다. 이중 중국조선족 출신이 1명이고 러시아어머

니와 한국인아버지 사이에서 한국서 태어난 학생(임해빈)이 1명 있으며 일반 한국학생도 1명 있다. 4학년 교실에 있는 임해빈의 경우 비교적 수업에 열심이었다.

■ 교실생활 참관

5학년 교실 학교생활 참관 - 6월 27일

4학년 교실 학교생활 참관 - 6월 28일

■ 교사 인터뷰

4학년 담임, 5학년 담임, 독서교사 등 총 3명

■ 학부모 인터뷰

네팔 출신 1명, 러시아출신 1명 등 총 2명

■ 기타

재학 중인 한국학생 3명 인터뷰

상임이사 인터뷰

(6) G학교: 외국인 근로자 지원센터의 방과 후 학교

외국인 근로자 센터에서 운영하고 있는 방과 후 프로그램인 G학교를 참관하였다. 학교생활 참관과 함께 이들이 방과 후에 다니고 있는 외국인 근로자 센터의 방과 후 프로그램에서 이루어지는 수업을 참관하였고, 여기서 아이들을 가르치고 있는 교사들과의 면담도 실시하였다. 방과 후 프로그램에서의 연구는 공식적인 학교생활을 통해 드러나지 않는 아이들의 불만이나 어려움 등을 비교적 편안한 분위기의 방과 후 프로그램에 와서 이야기 할 것이라는 가정을 가지고 실시하였다. 또한 외국인 근로자센터에서 이주민과 그 자녀들

에 대한 다양한 지원을 하고 있고 지원역사도 비교적 길기 때문에 이주민 자녀들이 처한 환경 및 학교생활 적응과정에 대해 다양한 이야기를 들을 수 있으리라 여겨졌기 때문이다. 참관당시 방과 후 프로그램에 다니고 있는 아이들이 모두 30여명이었으며 학년은 초등학교에서 고등학교까지 있었다. 초등학교생이 가장 많았으며, 배경은 몽골 출신이 주를 이루었고, 필리핀, 베트남계 국제결혼가정 자녀와 중국 조선족 자녀들도 있었다. M초등학교에서 만났던 아이들 중 일부가 이 G학교에 다니고 있었다.

학교의 시작은 외국인 근로자센터를 운영하는 담당자에 의해 외국인 근로자 자녀들이 제대로 교육받지 못하는 현실을 인식하면서부터 출발되었다. 센터에 방문하는 근로자들이 자녀들을 동반하는 경우가 많았으며, 이들이 일터에서 겪는 다양한 어려움을 자녀들이 통역하게 하는 과정에서 자녀교육문제를 인식한 담당자에 의해 방과 후 프로그램이 시도되었다. 2003년과 2004년 방과 후 프로그램으로 시작되어 2005년에는 G학교라는 명칭을 가지고 보다 체계적인 교육지원을 시도하고 있다. 교사들은 주로 자원봉사자들로 구성되어 있으며, 대학생과 직장인들이 주를 이룬다. 주요 교육내용은 방과 후 학습지도, 한국문화탐방, 다양한 지적 교육(학부모교육, 성교육, 환경교육, 정체성교육 등), 문화생활, 특별활동지원, 의료비 및 생활비, 장학금 지원, 각종 상담 등을 지원하고 있다. 방과 후 학습지도는 학생들이 학교가 끝나는 시간에 맞추어 화요일부터 토요일까지 진행되며 평일에는 4시 30분에 시작되어 2시간 동안 진행되며 토요일에는 2시 30분에 시작하여 두 시간 동안 진행된다. 지도 과목은 영어, 수학, 한국어, 미술, 토론 등이다. 방학 중에는 학습지도 이외에 추가로 특별 프로그램 등이 운영되어 미술치료, 음악, 댄스 프로그램 등이 이루어진다.

■ 교실생활 참관

외국인 근로자센터 운영 방과 후 교육지원프로그램 참관-5월 23일/ 8월 9일, 10일

■ 교사 인터뷰

외국인 근로자센터 방과 후 프로그램 교사 한국어 담당교사 2명, 수학담당 교사 2명, 센터운영자 등 총 5명

<표 III-2> 학교생활 참관 및 면담 개요

	참관		면담
서울 M초교	자료실, 교무실, 학교 전반		교감선생님, 교무부장 선생님
	5학년 교실	1일: 아침조화, 읽기, 체육, 도덕, 수학, 미술 2일: 과학, 말하기 듣기, 사회, 체육	담임교사
	6학년 교실	1일: 컴퓨터, 음악, 영어, 과학, 말하기 듣기 2일: 아침자습, 말하기 듣기, 글짓기, 미술, 체육	재원(몽골 이주노동자 자녀) 재원 어머니 담임교사
	한국어 교실	1일-7일: 한국어 교습, 책읽기	솔롱거, 셀렝게, 성후, 에르덴(몽골 이주노동자 자녀 4인) 은주(국제결혼가정 자녀) 한국어 교실 담당교사 솔롱거 어머니, 은주 어머니, 에르덴 어머니 에르덴 담임교사, 은주 담임교사
인천 D초교	4학년 교실	1일: 아침자습시간, 수학, 사회, 말하기 듣기, 음악 2일: 아침조화, 말하기 듣기, 읽기 쓰기. 3일: 말하기와 듣기, 사회, 음악	성현(국제결혼가정 자녀), 성현 어머니 담임교사, 교감선생님
	다문화 특별 프로그램	1일: 사물놀이 2일: 티셔츠 염색하기	경철(국제결혼가정자녀), 경철 어머니 별이(국제결혼가정자녀)와 별이 어머니 소영(국제결혼가정자녀), 소영 어머니.
전주 N초교	3학년 교실	1일: 미술(3교시), 2일: 국어(4교시), 과학(5교시), 3일: 쉬는 시간, 도덕(4교시) 4일: 쉬는 시간, 음악(4교시) 5일: 자유시간(3교시), 과학(4교시), 수학(5교시), 급식시간 6일: 쉬는 시간, 수학(3교시), 미술(5교시)	담임교사 신수현(국제결혼가정 자녀) 신수현 어머니 학급 학생 전원(설문 조사)

(계 속)

<표 III-2> 학교생활 참관 및 면담 개요 (계속)

	참관		면담
전북 S초교	4학년 교실	1일: 국어	담임교사
	2학년 교실	1일: 국어(1교시), 수학(2교시), 슬기로운생활(3교시, 4교시) 2일: 체육(2교시), 국어(3교시), 국어(5교시) 3일: 등교시간, 하교시간 4일: 독서시간(0교시), 국어(1교시)	담임교사, 진규, 선희, 은자, 연지, 혜정(국제결혼가정 자녀 5인) 선희 어머니, 필리핀출신 학부모 2명
다문화 대안학교	5학년 교실	1일: 미술, 음악,	응우옌티엔(베트남 출신) 김쏘내(러시아 출신)
	4학년 교실	수학, 국어시간, 오후 중국어시간, 자습시간, 연극시간	4학년 담임교사, 5학년 담임교사, 독서교사, 상임이사 네팔출신 학부모, 러시아 출신 학부모
G학교 (지원센터 방과후 프로그램)	미술, 토론, 한글, 수학 수업		국어담당 교사 2명, 수학담당 교사 2명, 센터 운영자

<표 III-3> 주요 연구 참여자 현황

	이름	학년	국적	부모배경	입국년도	부모동거여부	부모직업	
서울 M초교	오현주 (여)	6	몽골	몽골 출신 외국인 근로자	2002년	부, 모와 거주	의류 공장	
	서재원 (남)	6	몽골	몽골 출신 외국인 근로자	2006년	모와 거주 부는 몽골에서 운전일 종사	한국식당	미등록 체류
	추유진 (여)	5	한국	아빠 한국인, 엄마 일본인	한국에서 출생 및 성장	부, 모와 거주	회사	
	오은주 (여)	3	한국	아빠 한국인, 엄마 필리핀인	한국에서 출생했으나 2007년 2월까지 필리핀에서 성장	모와 거주, 아빠와 별거중	의류공장	

(계 속)

<표 III-3> 주요 연구 참여자 현황 (계속)

	이름	학년	국적	부모배경	입국년도	부모동거여부	부모직업	
서울 M초교	에르덴 (여)	3	몽골	외국인 근로자	2006년 7월	모와거주, 아빠 몽골	의류공장	미등록 체류
	솔롱거 (여)	6	몽골	부모 모두 사업비자로 입국	2005년 7월	부모와 거주	몽골식당 운영	
	셀렝게 (여)	2	몽골					
인천 D초교	차성현 (남)	4	한국	아빠 한국인, 엄마 인도네시아인	한국에서 출생	부모와 거주	사업	외국인 국적
	김경철 (남)	3	한국	아빠 한국인, 엄마 인도네시아인	인도네시아 에서 출생하여 2005년 입국	부모와 거주	식당종업 원일	외국인 국적
	박별이 (여)	6	한국	아빠 한국인, 엄마 필리핀인	인도네시아 에서 출생하여 1994년 입국	부모와 거주	사업	
	손소영 (여)	2	한국	아빠 한국인, 엄마 베트남인	한국에서 출생	부모와 거주		
전북 S초교	최진규 (남)	2	한국	엄마 일본인	한국에서 출생	부모와 거주	농업	1996년 결혼
	김선희 (여)	2	한국	엄마 필리핀인	한국에서 출생	부모와 거주	농업	1996.5.6 결혼 입국
	김은자 (여)	2	한국	엄마 일본인	한국에서 출생	부모와 거주	농업	1996년 결혼 입국
	백연지 (여)	2	한국	엄마 일본인	한국에서 출생	부모와 거주	농업	1997.11. 12 결혼 입국
	이혜정 (여)	2	한국	엄마 일본인	한국에서 출생	부모와 거주	농업 (벼농사)	1997.11 결혼

(계 속)

<표 III-3> 주요 연구 참여자 현황 (계속)

	이름	학년	국적	부모배경	입국년도	부모동거여부	부모직업	
전주 N초교	신수현 (여)	3	한국	엄마 필리핀인	한국에서 출생	부모와 거주	PC방 (아버지) 유치원, 초등학교 영어 시간강사 (어머니)	1997년 부모 국제 결혼
다문화 대안 학교	안드 레이 (남)	5	러시 아	어머니 러시아인 한국인과 재혼	2007년	부, 모와 거주	사업(장사)	
	응우옌 티엔 (여)	5	베트 남	아버지 베트남 라이따이한 출신 어머니 베트남	2006년	부, 모와 거주	베트남식 당일	
	김쏘냐 (여)	5	러시 아	아버지 러시아고려인 어머니 러시아인	2005년	부, 모와 거주	사업(장사)	
	임해빈 (남)	4	한국	아버지 한국인 어머니 러시아인	한국서 출생	부, 모와 거주	이삿짐 배달	
	나타샤 (여)	5	러시 아	어머니 러시아 아버지는 한국인 (새아버지)	2007년	부, 모와 거주	선박연료 납품	러시아인 엄마가 한국인 남편과 재혼 후 러시아 에서 딸을 데리고 옴

2. 다문화가족 자녀 학교생활 실태

1) 입학

국제결혼가정 자녀의 경우 배우자 중 한 명이 한국 국적을 가지고 있고 정상적인 혼인 신고가 되어있으면 자녀 취학에 문제는 없다. 하지만 이주노동자 자녀의 경우 부모의 다양한 국내 체류 자격에 따른 신분상 위치에 따라 학교 입학이 어려운 경우가 발생하고 있다. 교육부는 현행 초·중등교육법 시행령에서 불법체류자 자녀들이라 할지라도 중학교까지는 의무교육 대상에 포함시키고 있다. 하지만 입학에서부터 졸업까지 해당 학교장의 재량권에 맡겨져 있기 때문에 해당 학교에서 여러 가지 이유를 들어 입학을 불허하면 학교에 다니기 힘든 실정이다.

외국인 노동자 가운데 한국인 배우자와 결혼하여 출생한 자녀는 98년 개정된 국적법에 따라 국적을 취득하게 되고 교육 받을 권리를 보장받는다. 하지만 외국 국적을 소지한 미등록 외국인 노동자 부부 사이에서 태어난 자녀들 혹은 동반 자녀들의 경우 국내 학교 입학이 어렵다는 것이다. 교육부는 재외국민이나 외국인의 자녀로서 우리나라의 학교에 최초로 입학 또는 전학하는 자는 출입국관리사무소의 장이 발행한 출입국에 관한 사실증명서 또는 거주 신고증을 거주지를 관할하는 해당 학교의 장에게 제출할 경우 입학 또는 전학에 관한 절차가 이행된 것으로 봄으로써 대한민국의 아동과 같은 교육을 받을 수 있도록 규정하고 있다(정금자, 2000).

2001년 3월 교육인적자원부는 “불법체류 외국인 노동자 자녀의 교육권을 보장”하기 위한 행정지침을 마련했으나 상황이 나아지지 않아 2003년 1월 “유엔아동권리위원회”로부터 “모든 외국인 어린이에게도 한국 어린이들과 동등한 교육권을 보장하라”는 권고를 받은 바 있다. 그 후 2003년 1월 19일 개정된 초·중등교육법시행령 제19조 1항은¹¹⁾ 외국인 노동자 자녀들의 학교

11) 2003년 1월 19일 개정된 초·중등교육법시행령 제19조 1항은 “재외국민 또는 외국인이 보호하는 자녀 또는 아동이 국내의 초등학교에 입학하거나 최초로 전입하는 경우 출입국관리 사무소장이 발행한 ‘출입국에 관한 사실증명서’ 또는 ‘외국인등록

입학을 가능하게는 하였다. 현재는 초등학교의 경우 대체로 입학이 이루어지고 있으나 중학교 이상의 경우 실제 이들 미등록체류 아동에 대한 입학 또는 전학을 문의할 경우, 원활하게 학교 입학이 이루어지고 있지 않다. 이주아동의 학교 입학 여부도 학교장의 재량에만 맡길 게 아니라, 입학 및 졸업과 관련한 법적인 기반이 마련되어야 할 것으로 보인다. 이주아동의 교육권을 고민하는 관련 시민단체들은 나아가, 아이가 입학을 한 후에도 언어와 문화의 차이에 대응할 수 있도록 학교에서 지속적이고 적극적인 관심을 보여야 한다고 주문하고 있다(이은하, 2006).

또한 학교에 입학하였더라도 이들 학생들을 어떻게 교육해야 할 것인지에 대해서는 구체적인 연구가 이루어져 있지 않으며, 그에 따라 체계적인 가이드라인도 없는 실정이다.

한편, 다문화대안학교의 경우 입학은 그다지 까다롭지 않다. 누구에게나 입학의 문은 열려 있다. 앞서 언급했듯이 이 학교에는 일반 아이들이 반가움을 차지하고 있다. 학교 측은 다문화가족아이들과 일반아이들의 비율을 비교적 동등하게 맞추려고 노력하고 있다. 일반 한국아이들의 경우 저소득층이거나 결손가정 학생들을 우선적으로 입학시키고 있다. 단지 문제는 현재 정식 학교로 인가를 받지 못해서 이 학교를 졸업하면 곧바로 중학교 진학은 어렵다는 점이다. 현 상태라면 검정고시를 쳐야 중학교 입학이 가능하다. 따라서 학교 측은 학교의 정식인가를 받기 위해 노력하고 있지만 독자적 건물을 확보해야 하는 등 자격 요건이 까다로워 애를 먹고 있다.

한 교사는 교육적 지원과 관련, 다음과 같이 학교인가의 중요성을 언급했다.

다문화대안학교 교사: 5학년 부모님들이 제일 걱정하는 것이 아이들이 6학년이 되면
학력인정은 어떻게 되느냐 하는 것이예요. 이 학교를 졸업한 뒤 일반학교에 진학
하고 싶은 생각이 없어요. 중학교를 만들어 주고 고등학교를 만들어 주면 좋을

사실증명서'를 거주지 관할 해당학교의 장에게 제출함으로써 제17조 및 제21조의 규정에 의한 입학 또는 전학정차를 갈음할 수 있다"고 규정하여 "아동권리협약" 등 이미 인준된 국제법을 준수하고 인권을 존중하는 교육적 차원에서 미등록체류 외국인의 자녀에 대한 교육기회를 부여하고 있다.

것 같아요. 만약 그렇지 않으면 아이들이 6학년이 돼 중학교에 가려면 검정고시를 봐야 해요. 지금 검정고시로 합격시킬 자신이 있어요. 아이들이 교과서 말고도 능력별로 문제집을 세권 폰 아이들도 있거든요. 아이들 수가 작기 때문에 개별 수업이 가능합니다. 따라서 학력인정이 필요한 것 같습니다.

초등학교의 경우 다문화가족 자녀의 학교 입학은 비교적 개선되고 있으나 이들의 학교생활 실태에 대한 심층연구가 부족한 실정이다. 이들이 학교 교실에서 생활해 나가는 과정에서 어떠한 어려움을 겪고 있는지 이들과 생활하는 교사 및 친구들은 이들과 어떻게 상호작용하고 있는지에 대한 구체적 실상에 대해 이해가 필요한 실정이다. 이러한 취지에서 본 연구는 향후 지속적으로 증가하게 될 다문화 배경자녀 지도를 위한 지침 마련에 기여하고자 하며, 궁극적으로는 다양한 문화적 민족적 배경을 지닌 사람들이 조화로운 사회를 이루어가는 기반을 마련하는데 초석이 되고자 한다.

2) 수업 적용

(1) 한국어 이해가 어려운 경우

① 한국에 온지 얼마 되지 않는 학생들의 경우

한국에 체류한 지 얼마 되지 않는 경우 한국어 습득 정도에 따라 교과 내용을 이해하는 정도는 매우 다양하다. 한국어에 익숙하지 못한 아이들의 경우 학교에서 보내는 시간이 매우 괴롭다고 한다. 방과 후 프로그램을 통해 이주노동자 자녀들을 만나는 선생님이 따르면 아이들이 학교에서 매우 힘든 시간을 보내고 있다고 말한다.

G학교(방과 후 프로그램) 한국어교사2: 학교가면 재미없다고 그래요. 다 재미없고...학교 가면 재미없고... 대충 시간 때우고 오는 거 같아요. 애들 하는 말 들으면... 그리고 말을 하는 걸 30~40% 이상 못 알아 들어버리니까...어느 순간에 하나를 놓쳐버리면 거기에 대해서 아무리 설명을 해도 전문적인 설명을 해도 애네들은 몰라버리니까... 그 시간에 그냥 딴 생각하고 뭐 하다보니까 학교는 어쩔 수 없이 간다는 느낌이 들어요.

서울 M초등학교 6학년에 다니는 재원의 경우 몽골에서 한국에 온지 채 1년이 안되었다. 재원의 경우 교과목을 따라가기에 어려움을 보였다. 학기말 시험 성적이 국어, 수학, 사회, 과학에서 각각 8, 40, 8, 16점이 나왔다. 수업 시간에 제시되는 교사의 지시를 제대로 이해하지 못하는 듯 중간 중간에 모둠 친구들이 부가로 설명을 해 주었다. 수업 준비를 위해 필요한 교재를 가지고 와야 하는데 엉뚱한 교재를 들고 온다든지, 지시한 과업을 하지 못하고 가만히 앉아있기도 하였다. 이럴 경우 교사가 별도로 재원에게 설명을 하거나 잘 이해하지 못하면 쉬운 과업을 내 주기도 하였다. 예컨대 사회 시간에 안중근 의사에 대한 이야기를 다루는 내용이 나왔다. 교사는 독립군가가 나오는 뮤직비디오를 틀어주었고, 학생들은 이를 감상하고 자신이 독립군이 되었다고 생각하고 일기를 쓰는 활동을 하기로 하였다. 이는 수행평가로 적용이 된다고 하였다. 하지만 재원이는 언어적 지식 뿐 아니라 역사적 지식이 부족한 상황에서 이러한 활동을 하기에 힘들어 보였다. 교사는 교실을 돌아보다가 재원에게 다가가 재원이 나라가 다른 나라에 뺏겨서 그 나라를 찾기 위한 운동을 해야 한다면 어떻게 할지에 대해 써보라고 한다. 재원이가 힘들다고 하자 그러면 교과서 108쪽을 읽으라고 지시한다.

M초등학교 한국어 수업을 통해 만난 아이들의 경우에도 어려운 수업으로 는 국어를 들고 있었고 좋아하는 과목은 체육을 들고 있었다. 몽골 출신 3학년 여학생 에르덴의 경우 받아쓰기 0점을 받았다고 말하며 체육이 가장 쉬운 과목이라고 했다. 에르덴 담임교사에 따르면 에르덴의 받아쓰기 결과는 다문화가족 자녀 한글 교육에 많은 것을 시사한다고 하였다.

서울 M초등학교 에르덴 담임교사: 제가 이제 받아쓰기를 이렇게 미리 3학년 때에도 받아쓰기를 봐요. 애들이 하도 맞춤법을 틀려서..., 그래서 받아쓰기 단계장을 프린트를 해서 집에서 연습을 해오게 시켜요. 학기 초에 나가고 에르덴도 물론 받았어요. 이게 7부터 이렇게 나갔는데..., 그럼 미리 공부를 하고 오면은 애들이 충분히 할 수가 있잖아요. 프린트가 이미 다 나갔으니까..., 근데 이제 이 동네 아이들이 엄마들이 바쁜 아이들이 많아가지고 집에서 이거 안해 오는 애들이 많더라고요. 그래서 빵점 맞는 애가 있어요. 에르덴 말고도..., 에르덴도 빵점 받고 개도 빵점 받고..., 빵점을 맞는데 같은 빵점도 수준이 다르다는 걸 에르덴 때문에 알

있다니깐요. 빵점이 우리나라 아이 빵점은 그래도 흉내를 내요. 애가 뭘 쓸러다가 틀렸구나. 그게 이해가 되는데... 근데 에르덴의 빵점은 도대체 이게 무슨 소린지를 못 알아보겠는 거예요. 정말 급한 거는 애네들이... 우리나라 아이들 가 나다라 가르치는 거랑은 또 다르잖아요. 애네들은...

인천 D초등학교의 다문화프로그램을 듣고 있는 인천 C학교 3학년인 경찰이는 아버지가 사업 때문에 인도네시아에서 일하다가 어머니를 만나 경찰이를 인도네시아에서 낳았고, 3년 전 아버지와 어머니가 모두 한국으로 오면서 경찰이가 역시 한국학교에 입학하게 된 경우이다. 경찰이는 한국어를 거의 모르는 상태였기 때문에 받아쓰기 시험은 거의 하나도 맞추지 못하는 상태였다. 다행히 경찰이 형이 미리 서울에 와 있었고 형이 따로 가르쳐주었기 때문에 지금은 수업을 따라가는 데 문제가 없다. 그럼에도 경찰이는 “그 때는 진짜 누군가 가르쳐주었으면 좋을 것 같아요”라고 진지하게 말하였다.

② 한국에서 태어났지만 수업 이해가 어려운 경우: 어휘, 문화, 배경 지식 필요한 경우

다문화가족 자녀의 경우 한국어에 유창하고, 한글 독해 능력이 우수할 경우에는 학습 내용을 이해하는데 심각한 문제가 발생하지 않는다. 그러나 다문화 자녀가 아닌 학생들에 비해 국어 읽기 분야에서 읽기 능력이 유창하지 못하고, 수학 문제를 풀 때 문제의 지시 내용을 이해하지 못하여 수학 문제를 풀지 못하는 경우도 있다. 또한 한국의 문화와 역사, 사회생활을 소개하는 사회 과목을 어려워하였다.

다음은 전북 S초등학교 2학년 교실에서 다문화 자녀가 수학 시간에 하는 게임을 잘 이해하지 못하여 다시 한 번 담임선생님이 설명하는 수업 장면이다.

선생님: 자 여기 보면 어림한 크기와 자로 잰 크기가 2cm보다 작게 차가 나면 여기서 차가 머냐면 차이가 나면 2cm보다 차이가 적게 나면 영표, 차이가 더 나면 거기 뭐라고 했어요? 세모표 하세요. 영표가 많은 사람이 이기는 걸로 하겠습니다. 알았죠? 자 그러면 선생님은 15cm쯤이라고 어림을 했는데 실제로 재보니깐 16cm가 나왔죠? 16cm가 나오면 차이가 2cm 미만이면 동그라미 친다구 했죠? 여기가

15cm고 16cm예요 그러면 차이가 몇 cm 차이예요?

학생 1: 1cm 차이요

선생님: 그러면 이건 동그라미. 만약에 선생님이 어림을 잡을 때 12cm쯤 이렇게, 그런데 실제로 계산을 해보니까 16cm가 나왔어요. 그러면 몇 cm 차이가 나요? 4cm 차이가 나죠?

선생님: 그러면 동그라미예요? 세모예요?

학생 1: 세모요.

진규(다문화가족자녀): 동그라미요. (활동에 대한 설명을 잘못 이해하고 있다)

선생님: 알았어요? 아니 동그라미예요?(다시 한 번 활동을 설명한다. 동그라미, 세모에 대한 규칙을 다시 설명함)

(S초등학교 2학년 1반 2007년 6월 8일 2교시 수학시간)

교사가 수학 게임에 대해 설명을 했는데, 다문화가족의 자녀가 이해하지 못하여 다시 한 번 설명을 한다. 이에 대해 일반 학생들의 반응은 수학 수업 시간에 선생님이 다문화가족 자녀에게 설명해 줄 때, 우리가 할 일이 없으니까 싫다고 반응한다. 그렇다고 “선생님이 다문화 자녀에게 잘 해 주는 게 싫은가”에 대한 질문에는 그렇지 않다고 답변한다.

연구자: 학교 수업 중에 싫은 과목은?

학생들: (수현, 소은, 현지 등 여자 아이들은 수학이라고 대답을 하고 성택이만 국어라고 대답을 한다.)

학생 1: 수학은 더하고 곱하고 .. 일일이 계산해야 하니까 어려워니까..

학생 2: 선생님이 온누리안 설명해 줄 때 우리는 할일이 없으니까.

연구자: 선생님께서 온누리안 친구들에게 잘 해 주는 게 싫은가요?

학생 3: 아니요. 우리가 할 일이 없는 게 싫은 거예요.

수업을 따라가기 어려운 경우에 다문화가족 자녀들은 짝공과 상의하는 경우가 많고 발표 의욕이 적은 것이 일반적이다.

학생들에게 책에 나온 문제를 풀도록 교사가 지시한다. 혜정이는 옆드려 있고, 선희는 성실하게 책에 답을 쓴다. 진규는 짝공하고 몇 가지 얘기하고 난 후 문제를 풀고 있다. 연지도 옆 짝공에게 물어보고 짝공 것을 보고 쓴다.

(S초등학교 2학년 2007년 6월 8일 1교시 국어시간)

S초등학교 4학년 담임교사: 우리 반의 다문화가정 아동은 대체적으로 학력이 떨어져요. 특히, 수학과 국어, 사회와 같은 중요과목에서 일반 학생들과 격차가 많이 나죠. 또 발표의욕이나 공부에 대한 욕심이 적어서 지도에 어려움을 겪어요. 의도적으로 읽기나 발표기회를 부여하고 칭찬과 격려를 자주 함으로써 자신감과 의욕을 배양시키려 노력하고 있어요.

S초등학교 2학년 진규의 경우에는 수업 시간에 읽기를 할 때 잘못 발음하는 경우도 있어 학급 친구들의 웃음을 자아내기도 한다. 다문화가족 자녀들이 읽기를 하는 경우 부자연스러운 발음을 하기도 하지만 교사는 격려를 하며 잘 읽었다고 한다.

교사가 나눠서 읽기를 시켰다. 혜정이가 더듬거리면서 읽는다. 발음이 약간 어색하다. 더듬더듬 한 글자씩 읽는다. 혜정이는 평소에 말할 때는 발음 이상하지 않은데 읽기를 할 때는 발음이 부자연스럽다. 혜정이 읽은 후 선생님이 “혜정이가 요즘 발표도 잘 하고, 열심히 하고 있구나. 다같이 박수!”라고 격려하는 말을 한다.

선회가 이어서 잘 읽는다. 진규는 커졌다 작아졌다. ‘많아서’를 만아져(?)로 발음을 하자 아이들이 웃는다. 그러자 교사가 “너희들도 가끔 그렇게 발음하잖아”라고 하고 “계속 읽어”라고 한다. 진규는 얼굴이 빨개진다. 교사가 잘 읽었다고 해주니까 이어서 또박또박 읽으려고 한다. “콩콩”을 “공공”으로 읽고 “향기도 맡았습니다”는 작고 힘없는 목소리로 읽고 읽는다. 읽기 어려운 발음도 있다고 선생님이 얘기하면서 잘 읽었다고 격려하여 준다.

(S초등학교 2학년 1반 2007년 6월 11일 3교시 국어시간)

아예 한국에서 태어나 자란 인천 D학교의 성현이의 경우는 일상적인 언어소통이나 국어과목에서 큰 어려움을 겪는 것은 아니었다. 그러나 성현이의 어머니가 인도네시아인이며 한국어가 서툴기 때문에 성현이 역시 어려운 어휘가 등장하는 과목에 있어서는 어려움을 겪는 것처럼 보였다. 가령 수학시간이나 음악시간에는 어느 누구보다 열심히 수업에 참여하였지만, 사회시간 특히 인천의 의회라든지, 교육위원회 등에서 하는 일, 그리고 인천의 역사 등에 관하여 공부할 때에 성현이는 거의 수업을 듣지 않았고, 모둠 활동에도 참여하지 않았다. “심의”라든지, “예산”이라는 말들은 4학년 학생에게 낯선 어

휘이긴 하지만 할머니, 그리고 인도네시아인 어머니와 하루 종일 지내는 성현이에게는 거의 외계어에 해당하는 말일지 모른다.

교사는 사회과 교과서와 인천지역을 소개하는 교과서를 펴라고 한다. 그리고 “시의회에서 하는 일”이라고 판서한다. 한 아이에게 교과서를 읽도록 시키고 난 후 “예산”이 뭐지?, “심의”는 뭐지? 하며 질문한다. “안건제출”은? 하며 질문을 한다. 자문자답 하는 형식으로 질문에 대한 답을 빠르게 설명하면서 넘어간다. 그리고 “교육위원회”에서 하는 일은 무엇일까 하며 다시 질문을 한다. “시의회에서는 시의원이 있고, 그럼 교육위원회에는 누가 있을까요?” 아이들은 “교육위원”하고 답을 하고, “실태는 무슨 뜻이지요?” 질문을 하고 “실제 모습”이라고 다시 답을 한다. “교육예산심의는 무슨 뜻일까요?” 질문을 하자 아이들은 여기저기서 답을 하고 있지만 정확히 아는 아이들은 없다. 성현이는 계속 칠판을 쳐다본다. 선생님의 질문이 이어져도 수학시간에 보였던 관심은 보이지 않는다. 성현이는 자신의 팔뚝을 쳐다보며 옆 짝에게 힘자랑을 해보이기도 한다. 선생님의 질문에는 입을 벌긔하지도 않는다. 교사가 아이들에게 “책을 읽어보자”고 하자 아이들은 열심히 책을 읽기 시작한다. “엄마들이 다음 주에 공개수업의 날 오면 끝나고 이야기할 수 있어요. 오늘 안내장이 나옴데요.” 책을 보며 교사는 문학산 이야기를 한다. “문학의 정기”란 무슨 뜻이지요? 비류가 처음으로 문학산에서 도읍을 세웠지요? 여러분 비류 알아요? 주몽에 나오는지? “빨리 모듬 만들기. 모듬 만들어서 인천 지역 소개하는 광고문을 만들어야 해요. 인천의 무엇을 알릴 것인가 정하세요” 아이들이 책을 읽을 때에 성현이는 책도 보지 않는다.

다문화대안학교에 다니고 있는 해빈이도 역시 국어를 어려워한다. 이 학교 4학년생은 해빈이를 포함해 모두 3명이다. 오전 수학시간에는 해빈이를 제외한 두 명의 학생들이 시험을 보고 있었다. 시험범위는 시간과 무게 단원이었다. 오전 10시 30분에 해빈이는 모습을 드러냈다. 선생님은 해빈이에게 왜 늦었느냐고 물었다. 해빈이는 지하철 타고 학교 오기가 너무 힘들다며 아버지가 태워다줘서 왔다고 답했다. 지각한 해빈이는 책상에 앉아 다른 아이들처럼 수학문제를 조용히 풀었다. 이따금씩 선생님에게 질문도 하고 옆 아이와도 장난을 쳤다. 해빈이 담임선생님은 해빈이 생활기록표를 연구자에게 보여줬다. 해빈이는 좋아하는 과목으로 종이접기를 적었고 싫은 과목으로는 국어를 적었다. 너무 어려워서 국어과목을 싫어했다. 담임선생님은 해빈이가 우리말은 비교적 잘 하는 편이지만 러시아어머니의 영향을 받아서인지 억양이

일반 한국학생과 차이가 난다고 말했다. 또한 러시아말은 잘 못하지만 무슨 뜻인지는 이해하는 것 같으며 집에서 제대로 러시아교육을 받지 않는 것 같다고 말했다. 수업이 끝나자 쉬는 시간에 해빈이는 반 친구들과 장난감 놀이를 하면서 열심히 뛰어다녔다.

이어 국어수업이 시작됐다. 5학년 담임선생님이 수업을 맡았다. 아이들은 책에 나온 동화를 읽고 쓰는 연습을 했다. 해빈이의 경우 다른 두 한국학생에 비해 읽는 게 다소 서툴렀다. 또한 맞춤법도 약간 틀렸다. 가령 ‘은’과 ‘느’의 구별을 잘 못했다. ‘발톱은’이라고 써야 하는데 ‘발톱느’이라고 써 선생님이 교정해줬다. ‘쪼아대는’이란 말이 무슨 말인지 모르겠다고 선생님에게 물었는데 옆에 있던 아이는 그 뜻을 잘 설명했다. ‘부리가 났다’란 표현도 나왔는데 해빈이는 ‘났다’란 말을 제대로 못써 선생님이 가르쳐줬다. 국어선생님은 해빈이가 다른 아이들에 비해 논리력이 다소 부족하다고 말했다. 이후 선생님은 남은 시간에 아이들과 함께 술래놀이를 했는데 해빈이를 포함한 아이들은 신난 듯 열심히 게임에 몰두했다.

(2) 한국어에 익숙해진 경우: 한국 학교생활에 적응

힘든 과정을 거치고 어느 정도 한국어에 익숙해지고, 한국의 수업과정을 따라잡은 아이의 경우는 비교적 학업적응에 성공하고 있음을 보인다. 일례로 현재 6년째 학교에 다니고 있는 몽골 이주노동자 자녀 오현주의 경우 수업시간에 참여도 적극적으로 하며, 발표 모습도 한국 아이들과 별로 다르지 않게 잘 하고 있다. 기말고사 성적도 반평균보다 높았다. 국어, 수학, 사회, 과학 과목에 대해 반평균이 각각 65.4, 83.2, 70.76, 80.8이 나왔던 반면, 현주는 각각 70, 92, 88, 100점을 받았다. 언어적, 사회문화적 지식이 필요한 국어와 사회의 경우 수학이나 과학에 비해 점수가 낮게 나왔지만, 반 평균보다 높은 점수를 받았다.

다문화 수용성 정도를 알아보기 위한 글짓기에서도 현주의 글은 한국 아이들보다 더 뛰어난 문장력을 보이고 있다. 다음은 현주가 쓴 글의 내용이다.

낮에 잠시 잠을 자고 일어나니 프랑스 파리 교실에 앉아 있었다.
 아, 맞아 어제 박사님에게 프랑스로 가고 싶다 했었지!
 그런데 이렇게 갑작스럽게 보내면 어쩌자고 그것도 학교에 T_T
 나는 프랑스어는 아는데 봉쥬르 밖에 없단 말이야 T_T
 아직 잉글리시도 딸리는 상황에 정말 돌겠다.
 이거 뭐 바디랭귀지로 의사소통을 대신해야되나...
 아는 사람도 없고 돌아가고 싶다.
 그런데 이게 웬일! 한국인 친구가 있다.
 부탁해서 프랑스어를 빨리 배워야 겠다.
 이왕 온김에 프랑스어를 배워 돌아가서 애들한테 자랑해야겠다.

글짓기에서 맞춤법도 완벽하며 그 내용도 일반 한국 학생들과 크게 구분되지 않는다. 특히 국어수업 시간에 한국인들도 혼돈되기 쉬운 고유어, 외래어, 외국어를 찾는 질문에 대해 손을 들어 대답을 하기도 하였다. 교사가 외래어 간판을 찍어 만든 동영상 자료를 보여주고 나서 외래어를 우리말로 바꾸어 표시를 한다면 어떤 느낌이 드는지에 대해 질문을 하였는데 현주는 아래와 같이 대답하였다.

교사: 외국어 간판을 우리말로 바꾼 걸 보고 느낀 점은?
 “Seven Eleven”을 “칠, 십일” 등으로 바꾸면 어떤 느낌이 들어요?
 학생 1: 좀 어색한 것 같습니다.
 현주: 간판을 보면 익숙지 않지만 앞으로 많이 쓰면 익숙해질 것 같습니다.

이처럼 한국학교에 다니는 기간이 길어지면서 언어 및 학습에 대한 적응이 이루어져 수업 참여에 큰 어려움을 보이지 않는 경우도 있다. 특히 국제결혼 가정 자녀로 한국에서 태어나 학교에 다니는 경우 저학년 과정을 통해 학교 생활 적응을 거친 고학년들은 큰 어려움을 보이지 않는 것으로 나타났다. 서울 M초등학교 5학년인 유진이는 일본인 엄마와 한국인 아빠 사이에서 태어났으나 담임교사에 따르면 유진이는 한국에서 태어나 교육을 받았기 때문에 언어에 대한 이해가 부족하지는 않은 것 같다고 했다. 그리고 글짓기를 잘해서 전교 글짓기 대회에서 상을 받기도 했다고 하였다.

(3) 언어 및 배경지식이 많이 필요하지 않은 수업 참여

언어나 사회 문화적 배경지식이 많이 필요하지 않은 예체능 관련 수업시간에는 비교적 수업 참여가 활발한 편이다. 특히 체육이나 미술 등 언어적 의사소통이 많지 않은 과목 시간에는 별다른 어려움이 없어 보인다.

서울 M초등학교에 다니는 재원이의 경우 몽골에서 온 지 1년이 안 되었지만 체육이나 음악, 미술 등 언어 능력이 많이 필요하지 않은 과목에 대해서는 별다른 어려움이 없어 보였다. 특히 체육시간에는 피구를 하였는데 재원이 적극적으로 참여하였다. 재원이는 축구부원 2명과 경기를 주도하였다. 반 친구들도 재원이가 경기를 주도하는 것을 인정하는 듯하였다. 재원이와 같은 팀 아이들은 상대 팀을 공격하기 위해서 재원이가 공을 잡도록 하였으며, “재원아 이쪽, 재원이한테로 공 넘겨” 등 재원이의 역할을 잘 살리고 있었다. 하지만 재원이에게 공이 너무 자주가고 여학생들에게 공이 가지 않자 “재원이한테 공 그만 주고 여자애들 좀 줘”라고 하며 반 친구들이 골고루 참여할 수 있도록 하였다.

미술시간에도 별 어려움 없이 참여하고 있었다. 모둠별로 고무찰흙을 이용해 음식을 만드는 시간이었다. 재원이는 일상적인 언어를 사용하며 모뎀원과 만들기를 하고 있다. 교사는 조용하게 음악을 틀어놓고 학생들에게 이 음악보다 큰 소리가 나오지 않도록 주의를 주었다. 하지만 떠드는 소리가 커지자 교사가 학생들에게 조용히 하라고 주의를 주었다. 재원이는 교사의 주의에 반응을 보이며 다시 모뎀원들과 만들기를 하고 있다.

재원: 조용히 하래, 뭐 만들까? 와 샌드위치, 이거 하나만 주라, 내가 만들게...김치찌개, 콜라다....이거 1cm쯤 주면 안될까?
 옆 친구: 니 마음대로 하세요
 재원: 야야야 콜라. 콜라 만들었다... 만두다. 나 만두 만들었다...이건 무슨 음식 같애?
 하얀색 진짜 필요해. 하얀색 있는 사람
 친구: 하얀색 없어
 (재원은 가위로 고무찰흙을 자르고 있다. 생선이다.)
 친구: 갈치 갈치, 라면 만들자

재원: 안 돼. 이거 뭐니? 이거 뭐니? 이거 뭐야. 이거 뭐냐고? 아. 손대지 마. 아, 이거 생선. (재원은 옆 친구가 만드는 것을 쳐다보며) 이것도, 이것도 뭔지 모르겠는데 아. 아.

재원이 엄마에 따르면 처음에는 한국어가 안 되서 수업내용도 못 알아듣고 다른 아이들과 말이 통하지 않는다고 했는데 지금은 많이 익숙해져서 열심히 잘 다닌다고 평한다. 그리고 학교 가는 걸 굉장히 좋아한다고 했다.

대안학교의 미술 수업에서도 다문화가족 자녀들은 비교적 어려움 없이 참여하고 있다. 미술이나 음악 시간에는 복잡한 한국어가 사용되지 않기 때문에 적극적으로 참여하고 있었으며, 한국어가 사용되지 않는 영어 시간에는 영어를 비교적 잘 하는 다문화가족 자녀가 친구들에게 영어 문장의 의미를 설명해주는 역할을 하기도 하였다.

대안학교 미술수업에는 모두 11명의 학생이 참여했다. 이날 수업은 학생들이 자유자재로 그림을 그리는 시간이었다. 수업이 시작될 당시 안드레이와 비교적 친한 나타샤는 없었다. 안드레이는 뭘 해야 뭘지 몰라 망설였는데 김 쏘냐가 와서 안드레이에게 러시아어로 그림 과제를 설명했다. 이후 안드레이는 도화지에 뭔가를 열심히 그렸다. 20분 가량 지나자 나타샤가 이제야 수업에 참여했다. 지각한 것이다. 나타샤는 안드레이 옆에 앉았다. 선생님은 안드레이에게 오늘 뭘 해야 되는지를 나타샤에게 설명할 것을 부탁했고 안드레이는 러시아어로 설명을 했다.

일반 한국학생들은 그림 그리는 중간에 선생님에게 무슨 그림을 그리는지 자랑스럽게 설명했다. 그리고 가끔 농담도 주고받으며 활발하게 수업에 참여하는 모습이었다. 한 아이는 담배가 몸에 해롭다는 주제로 그림을 그리고 있었는데 선생님에게 담배 그만 피라고 이야기를 했다. 또 다른 아이는 선생님에게 번개를 몇 번이나 맞았느냐며 물어보기도 했다. 효도를 주제로 한 그림을 그리고 있었던 아이는 효도 ‘효’를 한자로 어떻게 쓰는지 묻기도 했다. 하지만 안드레이는 우리말이 서툴러서인지 옆에 앉은 나타샤와 가끔 러시아어로 의사소통했다. 안드레이와 나타샤는 그림 그리는 일에 열중한 모습이었

다. 우리말이 서툴러서인지 다른 아이들처럼 선생님에게 농담을 하거나 과제와 관련된 질문을 하는 경우는 거의 없었다.

선생님이 안드레이에게 “안드레이, 크레용으로 칠해”라며 크레용을 주자 안드레이는 “응”하며 크레용을 집어 들었다. 러시아말에 익숙지 않은 선생님은 우리말로 러시아학생과 의사소통하고 있었다. 그림을 다 그릴 즈음 안드레이 옆에 있던 한국인 아이가 이 그림이 뭐냐고 안드레이에게 묻자 그는 씩 웃기만 했다. 안드레이는 옆에 앉은 아이에게 “안 돼”라는 말을 써 줄 걸 부탁했고 한국인 아이는 “안 돼”라는 말을 도화지에 써 줬다. “안 돼”라는 말을 할 줄 알고 그 의미를 이해하고 있지만 어떻게 써야 할지 모르자 옆 친구에게 부탁한 것이다. 결국 안드레이가 그린 그림은 감전조심이란 메시지를 담은 그림이었다. 수업이 끝나자 안드레이는 “선생님 물”하며 교실을 나갔다. 아직 우리말이 서툴러서인지 분명한 의사표시를 하지 못했다. 오히려 손짓이나 눈짓 등 비언어커뮤니케이션을 즐겨 사용하고 있었다.

오후 피아노 시간은 교사 2명이 학생들을 번갈아가며 지도했다. 모두 10명의 학생들이 수업에 참여했다. 이 날 수업은 도레미파솔라시도 계명을 배우고 피아노 치는 법을 익히는 시간이었다. 수업시간에 안드레이는 나타샤와 계속 러시아어로 이야기를 했다. 피아노 선생님은 가끔 영어를 섞어가며 이들 둘을 대상으로 높은음자리표와 계명을 설명했다. 그리고 책에 손가락을 그려가며 설명을 했다. 다른 아이들이 피아노를 일대일로 배울 동안 별다른 할일이 없어진 아이들은 동화책을 보거나 잡담을 나눴다. 안드레이는 선반에 꽂혀 있는 러시아잡지를 꺼내 나타샤와 함께 보면서 러시아어로 잡담을 나눴다. 이어 선생님은 안드레이와 나타샤를 함께 피아노 앞으로 불렀다. 그리고는 피아노 치는 자세와 도와 레 미를 짚는 방법을 상세하게 가르쳐줬다. 선생님은 책에 손 모양을 그리며 건반 치는 법을 가르쳐줬다. 안드레이와 나타샤는 신기한 듯 열심히 도레미 도레미 외치며 건반을 쳤다.

이어 열린 영어시간은 러시아출신 여성이 와서 강의를 진행했다. 한국인과 결혼한 그녀는 일주일에 두 번씩 이 학교서 영어수업을 한다고 했다. 나머지 시간은 사설 학원에서 영어를 가르쳤다. 수업내용은 요일(월요일, 화요일...일

요일)을 영어로 어떻게 읽고 쓰는 것인가에 관한 것이다. 다른 수업 때와 마찬가지로 안드레이는 나타샤 옆에 앉아 영어를 열심히 따라 하고 있었다. 영어 선생님은 우리말을 잘 못해 수업 내내 영어로 설명을 하고 있었다. 학생들과 의사소통이 잘 안될 경우에는 영어를 비교적 잘하는 쏘냐가 아이들에게 우리말로 설명을 해줘 이해를 도왔다. 러시아 출신 선생님은 안드레이와 나타샤와 간혹 러시아어로 이야기를 했다. 러시아에서 영어를 배워서인지 안드레이는 영어를 비교적 잘했다.

우리말이 서툴다보니 안드레이는 선생님에게 거의 질문을 하지 않았고 일반 한국 아이들과도 썩 잘 어울리는 편이 아니었다. 다만 같은 처지의 나타샤와 열심히 러시아어로 의사소통하며 장난을 자주 쳤다. 아직 한국에 온 지가 얼마 안 돼 적응이 잘 안돼서인지 한국아이들과 어울리는 모습은 그다지 자주 목격되지 않았다. 한국 아이들은 별 거리낌 없이 안드레이를 대하는 모습이었다. 안드레이는 비교적 수업에 적극 참여하는 모습이었다.

(4) 다문화가족 자녀들의 서로 다른 수업 태도

전북 S초등학교의 경우 다문화가족의 자녀 중에서도 적극적으로 학교 활동에 참여하거나 사회 복지 프로그램에 적극적으로 참여하는 엄마를 둔 선희는 학교생활도 적극적이고 성적도 우수한 편이다. 그러나 교육에 관심이 부족한 엄마나 한국말을 잘못하는 엄마를 둔 아이들은 학교생활에서도 소극적이고 성적도 우수하지 않다. S초등학교 2학년 1반의 선희와 4학년 1반의 진수의 어머니는 필리핀에서 고등교육을 받았고, 한국에 시집와서 한국어 프로그램과 외국어 교육 프로그램에 적극적으로 참가하여 훈련을 받았다. 그 결과 S초등학교의 방과 후 교실 영어 강사로 일하고 있으며, 중학교 영어 강사, 영어 가정교사 등으로 일하고 있다. 한국 사회에 적응하여 자신감 가지고 있는 엄마를 둔 선희와 진수는 학교에서도 적극적으로 행동한다.

반면에 혜정이는 다른 성향을 보인다. 혜정이는 폭넓은 교우관계를 가지고 있는데 비해 학교 수업에는 소극적이다. 모둠별 학습활동에도 소극적이다.

혜정의 성격은 혜정이 어머니의 영향이 큰 듯하다. 혜정이 어머니는 일본 인이고 통일교와 관계되어 한국으로 시집을 왔다. 또 일본 동경대를 나온 고 학력자이다. 혜정이 어머니는 이 지역 결혼이민자가족센터에서 운영하는 들 꽃 학교 수업을 잘 듣지 않으려는 소극성을 보인다. 혜정의 알림장을 혜정 어머니가 이해하지 못하기 때문에 들꽃 학교 선생님이 준비물이며 숙제를 돌 파주고 있는 형편인데도 정작 한국어를 배우는 일에는 소극적이다. 한국어 수업을 계속 미루다 보니 시집 온 지 10년이 넘었는데도 한국어 듣기 능력이 부족하다. 한국어를 배우려고 하면 머리가 아프단다. 겁이 많은 편이고 소극 적이다. 한국어를 배우는데 소극적인 어머니를 둔 혜정이는 학교 공부에 흥 미가 없는 편이고 성적도 하 수준이다.

다문화가족의 자녀들이 수업 시간이나 쉬는 시간에 취하는 행동을 종합해 보면 아이들의 습관과 성향을 알 수 있다. 선희는 수업 시간에 모둠 별 학습 지 작성에도 적극적이고 쉬는 시간에 다음 시간을 준비하는 학습 습관이 있 다. 학업 성적은 상 수준이다. 혜정이나 은자는 수업 시간에 자세가 양호한 편이 아니다. 다리를 흔들거린다든지, 손가락으로 책상을 만진다든지 필동을 들었다 놓았다 한다든지 주의 산만한 행동을 한다. 혜정이나 은자는 학업 성 적이 하 수준이다. 학교에서의 습관이 어느 정도는 학업 성적¹²⁾에도 관련이 있는 것 같다. 다음 사례를 통해 이를 짐작할 수 있다.

1교시 수업 준비종이 올리자 수업 준비를 시작 했다.

진규: 옆 친구와 이야기를 나누며 필통과 노트를 꺼내 책상 위에 올려놓고 있다.

은자: 별 다른 행동을 하지 않고 먼 산을 바라보고 있다.

연지: 옆 친구와 대화를 나누고 웃고 있다.

혜정: 책과 노트를 펴고 뒤를 돌아보며 이야기를 하고 있다.

선희: 아무 말 없이 책과 노트를 책상위에 올려놓은 후 교과서를 읽고 있다.(S초등학교 2학년 1반 2007년 5월 23일 국어시간)

12) 담임 선생님의 의견에 의하면 다문화가정의 자녀 학업 성적은 선희: 상 수준, 진규 와 연지: 중 수준, 은자와 혜정: 하 수준이다.

선희는 모두 친구들 얘기를 학습지에 다 적어놓았다. 연지는 자신이 한 것만 적고 듣기는 잘하고 있다. 혜정이는 학습지 5칸 중에서 한 개만 하고 나머지는 비어있다. 국어시간에 수업 참여 적은 편이다. 책도 폼다, 접었다. 필통도 들었다 놓았다 한다. 은자도 다리를 흔들흔들 놀리면서 수업을 받고 있음. ……혜정이가 뒤에서 발표하는 사람을 보았다가 또 손가락으로 책상을 만지면서 산만한 분위기에 있다.

(S초등학교 2학년 1반 2007년 5월 23일 국어 시간)

선생님이 아이들을 쳐다본다. 진규는 옆 짝궁과 어깨에 손을 올리며 이야기를 하고 있고, 은자는 옆 짝궁과 장난을 친다. 전체 아이들이 자연스럽게 길이재기 방법을 읽고 있다.

(S초등학교 2학년 1반 2007년 6월 8일 2교시 수학시간)

은자가 연필을 놓치고 자를 놓쳐서 자리에 앉았다 일어났다를 반복하고 있다.

(S초등학교 2학년 1반 2007년 6월 8일 2교시 수학 시간)

진규는 만화책을 보면서 어떤 내용인지 이야기를 하고 다시 나갔다가 들어온다. 은자는 수업 시간에 다 풀지 못한 문제를 쉬는 시간에 풀고 있다. 혜정이는 친구들이 무엇을 하고 있는지 궁금해 하면서 책상을 돌아다니고 있고 선희는 담임선생님 앞에서 열심히 무언가를 이야기 한다.

(S초등학교 2학년 1반 2007년 6월 8일 2교시 쉬는 시간)

3) 점심시간 및 쉬는 시간

일반학교에 다니는 다문화가족 자녀들의 경우 비교적 반 친구들과 잘 어울려 지내는 모습을 보이고 있다. 다문화 배경 자녀가 1명에서 많아야 두 명 정도이므로 다문화 배경을 드러내지 않고 일반 학생들과 어울리는 모습이 주를 이룬다.

서울 M초등학교 6학년에 다니는 몽골 이주민 자녀 재원이와 현주는 점심 시간이나 쉬는 시간에 아이들과 잘 어울렸다. 쉬는 시간에 재원은 옆 친구와 리코더 불기 연습을 하기도 하고 다른 모두 친구에게 다가가 그 친구의 물을 먹기도 하였다. 학생들은 플라스틱 병에 마실 물을 가지고 다녔다. 친구

의 어깨를 껴안거나 어깨동무하여 밖으로 나가기도 하였다. 반 친구들과의 상호작용에 있어서 별 거리낌 없이 다가가서 말을 하는 모습이었다. 현주 역시 여자아이들과 어울려 수다를 떨거나 같이 복도에 나가는 등 일반 한국 학생들과 전혀 구분되지 않아 보였다.

특히 재원이는 점심 급식을 좋아한다고 하였다. 재원이 엄마에 따르면 재원이는 이제 몽골 밥을 안 먹으려 한다고 했다. 몽골의 주식이 밀가루인데, 밀가루 음식보다 밥을 더 좋아하고 엄마한테 매일 한국식으로 밥과 반찬을 해달라고 조른다고 했다. 재원엄마는 일주일에 한번은 몽골 밥을 해먹고 싶은데 그것도 안 된다고 했다.

전주 N초등학교에 다니는 수현이는 한국음식보다 필리핀 음식을 더 좋아한다고 한다. 하지만 점심시간에는 학교 급식을 먹는데, 골고루 먹는 편이다. 수현이 옆에 앉았던 한 친구가 “수현아, 너의 엄마는 너랑 똑같이 왜 신씨야?”라고 질문한다. 수현이는 이에 대해 답변을 하지 않고 웃기만 한다. 참관인인 연구자에게 조그만 목소리로 “우리 엄마는 필리핀인이예요”라고 속삭인다. 참관인인 연구자는 학생들에게 “응, 요즘에는 같은 성끼리도 결혼할 수 있어.”라고 얘기해 주었다. 점심시간에 친구들과의 관계는 좋은 편이었다.

쉬는 시간에 친구들이 수현이 책상 주변으로 많이 모인다. 수현이가 그림을 잘 그려서 아이들 손등에 문신을 그려주기 때문이다. 쉬는 시간에는 다음 시간을 위해서 책과 공책을 책상에 꺼내 놓아야 하는데, 수현이는 친구들이 많이 찾아와서 수업 준비를 제때에 못하는 경우가 많다.

쉬는 시간 수현이는 자기 자리에 가만히 앉아있다. 다른 아이들 책상에는 발표 원고가 준비되어 있는데, 수현이 책상에는 다른 학습지가 놓여있다.

(전주 N초등학교 3학년 2007년 6월 12일 4교시)

한편 다문화배경 자녀들이 비교적 많은 학교와 대안학교에서는 다문화가족 자녀들끼리 보다 잘 어울리는 모습이 나타나고 있다. 전북 S초등학교의 경우 참관한 학급인 2학년에는 한 반에 다문화가정의 아이들이 5명이 있다.

쉬는 시간에 만화를 본다든지, 얼음 땡 놀이, 여우야 놀이를 한다든지, 춤을 춘다든지, 숙제를 하거나 문제를 푸는 등 다양하게 시간을 보내고 있다. 쉬는 시간에 혼자 놀거나 짝꿍 하고 얘기하는 등 두어 명이 논다. 여러 명이 함께 놀 경우에는 다문화가정의 자녀들끼리 모여 노는 경향을 나타낸다. S초등학교 2학년 1반의 경우 다문화가정의 자녀가 5명이나 되어 다문화가정 자녀들 커뮤니티가 형성되는 것이다.

대안학교의 경우 같은 문화적 배경을 가진 아이들끼리 보다 상호작용이 많이 나타나고 있다. 참관 당일 점심시간이 되자 안드레이는 3층 주방에 올라가서 여느 아이들처럼 식판을 들고 줄을 섰다. 안드레이는 나타샤와 함께 식사를 하며 러시아어로 의사소통을 했다. 식사가 끝나자 그는 임해빈과 배드민턴 채를 들고 장난을 치며 강당에서 뛰어놀았다. 같은 러시아출신이어서인지 안드레이는 해빈이와 비교적 장난을 많이 쳤다. 반면, 해빈이의 경우 다른 모든 아이들과 비교적 친하게 지냈고 쉬는 시간 때도 여러 아이들과 총놀이를 하며 뛰어놀았다.

4) 준비물 챙기기, 숙제하기

매우 당연한 상식이겠지만 한국어 및 교과 내용에 익숙지 못한 아이들은 숙제하기가 굉장히 힘들다. 몽골 이주노동자 자녀 재원이의 경우 과제가 많지 않지만 기본적으로 한국어에 어려움을 겪고 있어서 언어능력을 요하는 논술 같은 것은 매우 힘들다고 하였다.

서울 M초등학교 6학년 담임교사: 그렇게 매일은 아닌데 과제가 별로 없는데 요즘은 수행평가 기간이라서 사실 재원이 같은 경우에는 평가가 거의 점수가 하점이에요. 왜냐하면 뭐 거의 웬만큼 저도 노력은 하는데 그게 안되잖아요. 객관적으로 재원이 같은 경우에... 현주는 다른 친구랑 똑같이 하구요. 재원이는 한국아이들도 독서 논술 하면 어렵잖아요. 쓰는 건 아예 안 되니까 그러면 재원이는 그 시간에 읽기 책을 차라리 읽어라. 이런 식으로 거의 자습이나 이런 것도 그렇고 재원이는 좀 책을 많이 읽는 걸로 쓰는 게 안되기 때문에 그냥 그런 식으로 숙제가 있어도 재원이가 할 수 있는 건 하고 없는 건 바꿔서 한국어가 제일 급한 거 같

아서 그런 식으로

또한 숙제와 함께 학교에서 제시하는 알림장 및 준비물을 챙기는 것은 부모의 몫인데 이는 더욱 불가능하다. 현재 6학년인 솔롱거는 몽골에서 3학년 까지 마치고 한국에 왔는데, 몽골에서는 반에서 1등을 할 정도로 공부를 잘 했었다고 한다. 하지만 한국에서는 숙제를 제대로 해가지 못해 선생님한테 혼나기도 한다고 했다. 이러한 상황에 대해 솔롱거 엄마는 매우 안타깝다고 말했다. 학교 준비물을 챙겨줘야 하는데 한국어를 몰라서 동네 슈퍼의 아주머니한테 물어보기도 하고, 주변의 한국인에게 물어보기도 하였다. 물어볼 때마다 이들이 친절하게 대답을 해주는 편이라고 했다. 하지만 매번 물어보는 데는 어려움이 있으며 특히 솔롱거의 동생 셀렝게의 경우 부모의 도움이 많이 필요한데 제대로 도와주지 못해서 매우 안타까워했다. 일례로 현재 2학년인 셀렝게가 1학년 때 일기쓰기 숙제를 해야 하는데 다른 친구들은 길게 자기가 한 일을 쓸 수 있는데 자기는 3줄 밖에 못 썼다고 속상하다고 울고 있었다고 한다. 그런데 이러한 상황에서 몽골에 있었다면 적극적으로 도와줄 수 있을 텐데, 도와주지 못해서 매우 마음이 아프다고 말하며 눈물을 흘렸다.

솔롱거는 지역 방과 후 프로그램에 다니고 있는데 학교 숙제를 가지고 가서 시간이 날 때마다 방과 후 프로그램의 교사들에게 물어본다고 했다. 하지만 이 교사들도 자신들이 담당한 수업이 있고, 매번 숙제에 대한 질문에 응답을 하는 것은 한계가 있다고 말한다. 국어 담당 자원봉사교사에게 과학이나 수학 숙제에 대해 물어보면 답을 하는 데 어려움이 있으며, 수업을 지도해야 하는 다른 학생들에게도 피해가 간다는 것이다.

G학교(방과 후 프로그램) 한국어교사2: 그리고 수업 그러니까 숙제 때문에 엄청나게 스트레스를 받아요. 완벽하게 해 가야하는 거... 그래서 계속 숙제가 너무 많아 어떻게 해 어떻게 해 계속 이러면서... 그래서 수업 중간에도 잠깐만 틈이 나면 저한테 물어요.

연구자: 학교 숙제 가지고 와가지고요?

G학교(방과 후 프로그램) 한국어교사2: 네. 근데 처음에는 해줬지만 이게... 제가 해줄

수 있는 게 있고 없는 게 있어요. 과학 영어 수학 같은 거….

인천 D학교의 성현이는 인도네시아인 어머니가 컴퓨터를 활용하지 못해서 서 준비물을 챙기는 데 어려움을 겪기도 하였다. 성현이는 선생님이 홈페이지에 게시하는 알림장을 어머니가 열어보지 못하기 때문에 혼자서만 공책 알림장에 적어가기도 하였다. 이런 일은 성현이에게 학교생활에서 위축하게 만드는 요인이 되었음에 틀림없다. 성현이 어머니와의 면담에서 어머니는 성현이가 뜬금없이 “인도네시아에는 컴퓨터 있어요?”라는 질문을 하곤 하였는데 위와 같은 상황이 이런 질문을 하게 된 이유였을 것이다.

성현아: 어쩔 때呢요. 그때는 컴퓨터가 없을 때는…. 선생님이 컴퓨터로 자주 알림장을 보내주셔서 못 본적이 있었었어요.

연구자: 아…. 이메일로 보내주셨어?

성현아: 그래가지고 저만 그거 못 들어가 가지고 맨 날 알림장을 써가지고 가야 돼요.

위와 같은 상황으로 인하여 다문화가정 자녀들은 일찍부터 스스로 자신의 일을 알아서 하는 데 익숙한 것처럼 보였다. 인천 C학교에 다니는 소영이는 심지어 초등학교 2학년밖에 되지 않았지만 어머니가 한국어를 거의 하지 못하고 할머니와도 떨어져 사는 상황이라 아이가 과제물이든 준비물이든 혼자 챙기지 않을 수 없었다. 연구자의 눈에도 소영이는 모든 것을 부모님이 챙겨주는 요즘 아이들에 비하여 어른스러워보였다.

연구자: 누가 다 잘 챙겨줬어. 준비물 이런 것들?

소영아: 네?

소영 어머니: 혼자해요.

소영아: 다 혼자.

연구자: 다 너 혼자 해? 똑 부러지게 잘 챙기나 보다~ 애기가 공부 잘 하나 봐요?

소영 어머니: 네.

전주 N초등학교의 수현이는 다른 아이들에 비해 준비물을 적게 준비하는

편이다. 또 수업 시간에 가져와야 할 책을 준비해 오지 않는 경우도 있다.

교사의 설명이 끝날 쯤 준비물을 책상 위로 올려놓았는데 다른 아이들보다 준비물이 적은 편이다. 가위나 풀, 도화지를 짝궁과 나누어서 함께 쓴다.

(전주 N초등학교 3학년 2007년 6월 11일 3교시 미술시간)

수현이는 준비물이 부족해 같은 모둠의 친구가 빌려주었다.

(전주 N초등학교 3학년 2007년 6월 18일 4교시 미술시간)

수현이는 책을 준비해 오지 않아 짝궁과 함께 봐야 한다. 교사가 함께 볼 수 있도록 책을 가운데 놓아줬지만 잘 쳐다보지 않는다.

(전주 N초등학교 3학년 2007년 6월 12일 과학시간)

수현이의 경우 준비물 챙기기가 부족한 것과 함께 숙제를 가끔 해오지 않는 경우가 있다. 숙제는 학교 교과를 따라가는데 중요한 반면, 이를 챙겨줘야 하는 가정에서의 역할이 취약하다고 할 것이다.

교사는 지난 시간에 내준 과제를 짝과 서로 확인해보라고 한다. 과제를 안 한 아이들이 꽤 된다. 수현이도 과제를 해오지 않았다. 그냥 짝과 소곤거리면서 웃으면서 넘어간다.

(전주 N초등학교 3학년 6월 18일 3교시 수학시간)

교사가 발표 준비해 온 사람은 손을 들고 하니 8명 빼고 나머지 아이들은 다 준비가 되어 있다. 준비 안 한 8명 중의 한 명인 수현이는 친구가 발표할 때 친구의 눈을 쳐다보면서 집중한다.

(전주 N초등학교 2007년 6월 12일 4교시)

전주 N초등학교 3학년 담임교사: 하루는 미술 숙제를 안 해 왔는데, 집에 있다고 해서, 엄마에게 가져오라고 했어요. 집이 학교에서 가까우니까요. 그랬더니 가져오셨더라고요. 그런데 2과제 중 1과제만 가지고 왔던 일이 있어요. 숙제를 안해 오거나 그럴 때는 학교에 남겨 숙제를 다 하고 가게 해요.

수현이는 집에서 숙제를 스스로 하는 편이라고 한다. 전주 복지관에서 다문화 자녀들에게 국어, 수학, 사회 과목을 공부하도록 도와주고 있으나 수현이는 복지관 다니기를 싫어하여 다니지 않는다. 수현이는 학원도 가기 싫어한다. 집에서 혼자 있기를 좋아한다고 한다. 숙제를 할 때 어려운 것은 엄마에게 물어본다고 한다. 숙제 중에서는 수학 문제 푸는 것이 어렵다고 한다.

전북 S초등학교 학생들의 경우는 “들꽃 교실” 선생님이 집에 방문하여 알림장과 숙제를 점검하고 도와주고 있다. 연지는 어머니가 숙제를 도와주는데, 모르는 부분이 있으면 들꽃 교실 선생님에게 전화를 여러 차례 해서 도움을 받는다고 한다. 연지는 학교 숙제도 잘 하는 편이고, 결혼이민자 가족지원센터에서 내준 숙제를 학교 쉬는 시간에 하기도 한다. 결혼이민자 가족지원센터에서는 문장을 베껴 쓰는 숙제를 내 주고 있다.

다문화대안학교에 다니고 있는 다문화가족 자녀들도 스스로 숙제를 하기에 어려움을 겪고 있다. 한국에서 학교생활을 막 시작한 안드레이의 경우 숙제는 다소 힘에 겨워 보인다. 영어수업이 끝나자 안드레이는 5학년 반으로 가서 집에 갈 준비를 했다. 담임선생님은 일기 검사를 했다. 하지만 안드레이는 일기를 제출하지 않았다. 왜 일기를 제출하지 않았느냐고 담임선생님은 물었다. 같은 반 아이인 쏘나가 러시아말로 선생님 이야기를 통역해 줬다. 안드레이는 러시아말로 약간 불만스럽게 이야기를 했다. 그는 매일 똑같은 생활인데 일기를 왜 써야 하는지 모르겠다고 말했다. 선생님은 하루에 일어난 생활을 쓰지 말고 생활에 대한 느낌을 적어야 한다고 말했다. 일기를 계속 쓰다보면 점점 생각이 많아질 것이라는 것이다. 아이들이 “안드레이가 수업시간에 너무 많이 떠들어요”라고 하자 선생님은 안드레이에게 간단한 영어로 “영어수업시간에 조용히 하라(In English class, be quiet)”며 주의를 줬다.

학생들이 집으로 돌아간 다음 담임선생님과 잠깐 일기에 관한 이야기를 나누었다. 선생님은 안드레이가 우리말이 서툴다는 것을 알고 러시아어로 일기를 써서 제출하라고 했다고 한다. 하지만 아직까지 안드레이는 한 번도 일기를 제출하지 않았다고 한다.

2006년 베트남에서 온 응우옌티엔의 경우도 부모님이 모두 베트남 식당에

서 일을 하다 보니 학교 준비물이나 과제물을 챙겨줄 여유가 없다고 한다. 따라서 그녀는 부모의 도움 없이 혼자 과제물을 하거나 모르는 말이 있으면 사전을 찾아본다고 했다.

5) 학습의욕 · 학교생활 흥미

다문화가족 자녀들의 경우 학교 수업에 대한 적극성이나 흥미도 다양하게 나타나고 있다. 몽골에서 온 이주노동자 자녀들인 M초등학교의 현주와 솔롱거는 학교 공부에 대한 의욕이 많으며, 학업성적도 높은 편이다. 특히 솔롱거의 방과 후 프로그램 교사는 공부를 잘 해야겠다는 욕심이 지나치다며 걱정을 하기도 한다.

서울 M초등학교 6학년 담임교사: (현주는) 먼저 막 적극적으로 근데 물론 내일 시험 본다~ 평가 들어간다. 이러면 정말 그러면 남아서도 해요.

G학교(방과 후 프로그램) 한국어교사2: 그리고 (솔롱거는) 문제를 하나를 풀게 하면 막 물어요. ‘저 이거 맞았어요? 틀렸어요?’를 매번 물어요.... 그 정도 욕심이면 학교 수업 잘 따라 갈까 같은데..., 저 정도 성격이면 잘 어울릴 거 같은데..., 너무 지 스스로를 잘해야 된다고 하지 않나...

전주의 N초등학교 3학년인 수현이는 발표하려고 손을 자주 드는 편이다. 그러나 질문을 하는 등 적극적인 면은 보기 어렵다. 발표하다가 한번 틀리면 다시 도전하려고 하지 않는 소극성도 보인다.

교사의 질문은 잘 듣고 있는지 발표할 사람 손 들으라고 하면 잘 든다. 하지만 번쩍 들지는 않고, 자리도 교사의 눈에 잘 띄지 않아 발표의 기회는 잘 돌아오지 않는다.
(전주 N초등학교 3학년 2007년 6월 12일 5교시 과학시간)

수현이도 1번부터 손을 들기 시작했다. 2번 문제를 풀 때 수현이에게 기회가 돌아왔다. 그런데 틀리고 말았다. 수현이는 수줍은 듯 자리에 앉아 지우개로 답을 지우

고 다른 친구가 말한 답으로 바꾸어 적는다. 그리고 마지막 문제를 풀 때까지 손을 들지 않는다.

(전주 N초등학교 3학년 2007년 6월 12일 5교시 과학시간)

전북 S초등학교의 경우 학업 성적이 상위에 속하는 선희는 발표도 잘하고 모든 활동에도 적극적으로 참여한다. 그러나 4명의 다른 학생들은 소극적이거나 산만한 편이다. 학습 의욕이 낮은 편이어서 S초 2학년 1반 담임 선생님은 다문화가정 자녀에게 스티커나 자석을 상으로 줄 때 2개씩을 준다.

발표시간이 되자 선희가 손을 들어 쓴 것을 발표한다. 연지는 친구의 발표를 잘 듣고 있고, 발표는 안한다. 진규는 혼자 조용히 수업을 따라가는 편이다. 혜정이는 수업을 못 따라가는 듯하고 산만한 편이다. 다문화 자녀 중 손을 드는 아이는 선희 밖에 없다.

(S초등학교 2학년 1반 1교시 국어시간)

다문화가정 자녀들은 과목 선호도에 따라 적극성을 보이는 정도도 다르다. 다문화대안학교 4학년인 해빈이는 중국어와 한문을 좋아하여 열심히 하려고 한다. 실제로 해빈이는 연구자가 면접답례품으로 제공한 문화상품권으로 한자 책을 구입하고 싶다고 말하기도 했다. 그만큼 한자공부에는 열의를 표했다. 중국어수업시간에 해빈이는 다른 아이들처럼 비교적 중국어를 잘 따라하고 있었다.

이어 열린 자습시간은 수학과 한자를 복습하는 시간이었다. 다른 수업과 마찬가지로 해빈이는 모르는 게 있으면 비교적 적극적으로 질문하는 편이었다. 유래라는 한자어가 나왔는데 해빈이는 유래가 뭐냐며 선생님에게 질문했다. 한자 6급 실력이라며 한자 경시대회에도 출전한 경험이 있다며 스스로를 자랑스러워했다.

한편 응우옌티엔은 어느 수업이 제일 재밌느냐는 질문에 한글 수업이 제일 재미있다고 말했다. 제일 싫은 과목은 아직 없다고 한다. 특히 중국어수업에 흥미를 느꼈다. 한국어가 어떤 점이 제일 어렵냐는 질문에 “쓰는 건 괜찮은데 말하는 게 조금 서툴러요. 발표할 때 한국어를 많이 하려고 노력해요”라

고 응답했다. 학교생활은 대체로 만족했다.

다문화대안학교에 다니는 5학년 쏘냐는 제일 좋아하는 수업이 스포츠 댄스, 그 다음이 풍물이었고 스포츠 댄스 시간 때는 음악에 맞춰 신나게 춤을 춘다고 한다. 그녀는 한 번도 장구를 안쳐봤는데 장구를 쳐보니까 더욱 재미있다고 했다. 재미없는 수업은 미술이었는데 자기가 못해서 싫다고 했다.

6) 교우 관계

다문화가족 자녀들의 교우관계를 살펴보면 저학년의 경우는 언어와 외모의 차이에서 오는 어려움을 경험하고 있었으나 고학년의 경우 반 친구들은 의식적으로 다문화 배경 친구들에 대해 배려를 하고 있음을 알 수 있었다.

(1) 관계 어려움

저학년의 경우 한국어 표현이 원활하지 못하면 친구들로부터 놀림을 받거나 부당한 대우를 받기도 한다. 2006년 7월에 한국에 온 몽골 출신인 에르덴은 안산에서 한 학기 정도 초등학교를 다니다가 서울 M초등학교로 전학을 왔다. 안산에서는 아이들이 놀리거나 때리지 않았는데 현재 학교에서는 자기를 때리는 친구가 있었다고 한다.

연구자: 몽골에서는 학교 괜찮았어?

에르덴: 몽골에서는 친구들이 많고...여기서는 한국말로 하면 친구들이 무슨 말인지 못 알아서 그거 무슨 말이야~ 그거 무슨 말이야~

연구자: 아 그래서 한국친구들은 에르덴 말을 잘 못 알아들어?

에르덴: 그리고 또 짜증나면 때려요. 안산초등학교 애들 안 때려요.

에르덴의 담임교사에 따르면 에르덴의 교우관계는 그리 친하게 지내는 친구는 없다고 했다. 그리고 에르덴의 학교 적응을 위해 착실한 아이가 짝이 되도록 했는데 교사가 없는 사이에 에르덴을 놀렸다고 하였고, 에르덴은 그 일로 상처를 받았다고 하였다.

서울 M초등학교 3학년 담임교사: 그냥 여기서서 같이 뭐 없으면 빌려줘라 그럼 빌려주고 그러기는 한데... 개별적으로 아주 친밀감을 가지고 있는 친구는 아직 없어요.

연구자: 그냥 무난하게 어울리고... 그럼 애들이 놀리거나 그러지는 않는지...

서울 M초등학교 3학년 담임교사: 그러지는 않고... 그 아까 선생님이(한국어 교실 교사)이 그런 이야기는 하더라구요. 애가 짝 아이가 남자아이치고는 착실한 아인데 아까 개가 조금 놀렸다고 해서... 내가 청소하라고 해서 남은 아이들이 꽤 있었어요. 난 깜짝 놀랐어요. 개가 너무 착실한 아이라 말썽도 안 피우고... 경○아 너 예르덴 놀렸냐 내가 인제 물어봤어요. 같은 교실에 있어도 지네들끼리는 이런 일은 제가 모르고 넘어가는 게 있잖아요. 놀렸나 그랬더니 그 앞에 있던 애가 '예. 저기요. 예르덴이 뭐 못하면 그것도 못하냐.' 이랬다는 거예요. 그런 게 다시 상처가 되겠죠. 지들끼리 이렇게 이렇게 하는 말이 나까지는 안 들리고... 유난하게 눈에 띄거나 하는 건 아니었는데 애는 괴로웠던가봐요.

또 러시아 출신(엄마 고려인) 2학년 여학생을 맡고 있던 서울 M초등학교 한국어 교실 교사에 따르면 외모와 부정확한 발음 때문에 반 아이들이 놀리는 일이 있었다고 한다. 그 아이는 아빠와 한국에 나와 있다가 아빠 혼자 돌보기 힘들어 엄마와 함께 러시아로 돌아갔다고 했다.

서울 M초등학교 한국어교사: 소망이는 러시아에서 태어나서 한국말이 서툴러요. 근데 인제 엄마가 한국으로 왔다 갔다 하시니까...이번에 지난달에 러시아에 또 들어갔어요. 엄마가 와가지고....

연구자: 애들도 다 들어 간 거예요?

서울 M초등학교 한국어교사: 데리고 들어갔다가 7월에 또 나온대요. 그래가지고...서울에서 아빠가 돌보기가 힘들어서 엄마 따라 갔거든요. 그리고 기본적으로 한글 때문에 애들이, 왜 애들이 그렇잖아요. 발음이 부정확하고 덩치가 좀 크고 이러니까 아이들이 자꾸 놀려...오히려 도와주고 감싸주고 같이 가야 되는데 2학년이 아직 어리잖아요... 놀리는 이러는 게 가까워지는 과정인데 또 놀리는 과정에서 힘겨워 가지고... 애니까... 그리고 러시아에 있다가 왔다 그러면 애들이 아니까 뭐 러시아말로 놀리는 거 욕 하는 거 자기들 장난 하는 거 러시아말로 해봐라 자꾸 놀리니까... 조금 적응하는데 어려운 점이....

현재 6학년으로 비교적 친구들과 잘 어울리고 있는 서울 M초등학교 현주의 경우도 5학년 때까지 친구관계로 어려움이 많았다고 했다. 담임교사에 따

르면 6학년 첫날 출석부를 부르는데 출석부에 현주의 몽골이름이 적혀있어서 그 이름을 불렀다고 했다. 그러자 현주가 자기 이름을 한국이름으로 바꿨다고 하면서 굉장히 당황하였고 나중에 그 일로 교사와 따로 올면서 상담을 하기도 하였다. 몽골 이름을 사용하면서 한국학생들과 다름을 경험하고 구분 당하거나 어려움을 겪기 싫었음을 드러내는 것이다.

일반학생들이 다문화를 수용하는 양상은 다문화가족 자녀의 특성에 따라 크게 달라지는 것처럼 보인다. 특히 겉보기에 다른 외모를 가진 다문화가족 자녀들은 그 차이가 “놀림”의 이유가 된다. 가령, 인도네시아와 필리핀 어머니를 둔 성현이와 별이는 피부가 다른 아이들보다 조금 더 까무잡잡하고 눈이 커서 저학년 시기에 “너희 부모님 외국인이지니?”라는 질문을 받곤 한다. 어머니가 인도네시아나 필리핀에서 오셨다고 하면 아이들은 명백한 차이를 확인하고 그 차이를 놀릴 때 활용한다. “까맣다”라는 놀림은 기본이고 성현이는 인도네시아 이름 때문에 놀림을 받기도 하였다. 게다가 성현이는 당시 다소 비만이었고 수업시간에 큰 소리로 혼잣말을 하는 등 여러 가지로 아이들에게 놀림을 당하였다. 물론 그러한 놀림은 따돌림처럼 집요하거나 지속적이지 않으며 며칠 지나면 사라져버리는 정도였다. 그래도 유치원 때와는 달리 성현이는 초등학교 1, 2, 3학년 때 친구가 많지 않았다.

다문화대안학교에 다니고 있는 해빈이는 러시아 어머니와 한국인 아버지 사이에서 태어났다. 그렇다보니 외모가 일반 한국아이들과 확연히 다르다. 한국에서 태어나고 자랐기 때문에 우리말은 비교적 잘하는 편이었다. 이곳에 오기 전 다녔던 일반 초등학교에서 외모 때문에 한국친구들로부터 따돌림과 멸시를 많이 당했다고 한다. 이 학교 교장선생님이 해빈이를 전학시키기 위해 담당교사와 통화했는데 그 교사는 해빈이가 이곳 대안학교로 온다니까 무척 기뻐했다고 한다. 그만큼 이전 학교에서의 생활이 순탄하지 않았음을 보여주는 대목이다. 작년 처음 해빈이가 이곳에 입학했을 때는 무척 산만하고 불안정했다고 한다. 수업시간에 제대로 집중하지 못하고 자리에 똑바로 앉아 있는 경우가 드물었다고 한다. 담임선생님이나 주위 선생님들은 해빈이가 이곳에 오면서 안정을 되찾고 많이 좋아졌다고 얘기한다. 실제로 수업을 참관

한 결과 해빈이는 비교적 잘 수업에 임했다. 그리고 선생님에게 가끔 질문도 하고 다른 아이들과도 잘 어울리는 모습이었다.

(2) 친구들의 배려

고학년의 경우 학생들은 아직 한국어에 서툰 친구를 배려하려고 한다. 서울 M초등학교에 다니고 있는 재원의 경우 한국에 온지 채 1년이 되지 않아서, 수업 이해에 어려움이 많았는데, 같은 모둠 친구들은 교사의 설명을 부연해서 설명해 준다든지, 수업 준비물에 대해 다시 얘기를 해서 바로 잡는다는지 하는 역할을 하고 있었다. 또한 교사는 모둠별로 발표 횟수를 기록하여 발표를 적게 한 모둠에게 청소를 시킨다든지, 발표를 많이 한 모둠에게 먼저 점심을 먹도록 하는 모둠별 활동을 강조하고 있었다. 그에 따라 재원이 속한 모둠은 재원도 적극적으로 발표를 하게 하여 모둠의 발표 횟수를 늘리려고 노력하였다.

서울 M초등학교 6학년 담임교사: 저희반 아이들이 정말 마음이 따뜻한 거 같아요. 어제도 상담 다른 외부강사 선생님이 해주셨는데 다른 반 선생님한테 저희반이 아이들이 제일 괜찮은 거 같다고 말씀해주셨어요. 그러니까 뭐든지 재원이 있으면 발표 안 한다고 뭐라 하거나 그러지 않구요. 왜냐하면 그렇게 재원이처럼 손 안드는 애가 들면 더 시켜주는 걸 잘 시켜주는 거 아니까 답을 알려주고 너 말해봐 이런 게 있어요. 그런 친구관계 이런 건 없는데 발표할 때 소리 작은 거나 말이 어눌한 거 읽기 시간에 책 읽는 거 할 때는 못 읽잖아요. 그럼 웃음이 나와요. 그럼 저도 사실 웃고 애들도 웃고 하는데 다행스러운 건 재원이 그걸 민감하게 생각하지 않고 되게 수줍어하면서 같이 웃어요. 그게 너무 다행인거 같아요. 그래서 웃으면서 더 넘어가요. 재원도 물론 약간 사춘기가 있어서 실내에서 모자도 쓰고요. 안경도 멋으로 쓰는 거거든요.

또 선생님이 재원이가 말한 내용을 잘 못 알아들을 때는 모둠원들이 큰 소리로 다시 얘기를 한다든지, 교과 전담교사 시간에 재원이가 발표를 했으면 그에 대해서도 담임교사에게 얘기하고 있었다. 일례로, 영어시간은 영어실에 가서 수업을 하는데 재원은 초급반에 가서 수업을 받았다. 영어 문장을 소

리 내어 말하는 시간에 재원이가 발표를 하였다. 하루일과를 마무리하며 담임교사가 모둠별 발표 횟수에 대해 체크하려 하자 모둠 친구들이 재원이가 영어시간에 발표한 것에 대해 교사에게 말하였다. 재원 엄마도 재원이가 학교 친구들과 더 많이 어울리고 친숙해지는 것 같다고 말한다.

재원이도 한국학교에 다니면서 반 친구들과 매우 친해졌다고 말하였다. 처음에는 몽골에서 왔다고 놀리는 아이도 있었지만 지금은 모두 친절하게 대해준다고 말한다. 모두 다 “재원이, 재원이” 하면서 도와주고, 반 친구들 뿐 아니라 다른 반 친구들에게도 인기가 많아졌다고 했다.

연구자: 그러면은 재원이랑 제일 친한 친구들은 모두 친구들이야?

재원: 네. 아니요. 다...

연구자: 다 친해?

재원: 네.

연구자: 재원이를 누가 제일 많이 도와줘?

재원: 다 도와줘요. 다 재원이 재원이...

연구자: 다 재원이 재원이 그래?

재원: 우리 반만 아니고 다른 반도...

연구자: 다른 반도..., 재원이 인기 많아?

재원: 네. 다...

전북 S초등학교의 경우도 다문화가정의 자녀가 드러나 있고, 도우미 친구들도 배정되어 있어서 학생들 사이에서 서로 도와주고 배려를 한다.

성원: 저는요, 선희 도와주고요. 현아는 연지 도와 줘요.

면담자: 반 친구들 중에 싫어하거나 우리나라 사람이 아닌 친구들이라 싫다는 느낌 있었는지?

다같이: (“없다”고 대답)

학생 1: 선희랑 혜정이랑 놀 때 재미있어요. 은자¹³⁾도 재미있어요.

(S초등학교 2학년 1반)

13) 선희, 혜정, 은자는 다문화가정의 자녀임.

다문화대안학교에 다니고 있는 김쏘냐도 여러 나라 사람들이 함께 만나는 것이 좋은 점이며, 서로서로 도와 줄 수 있다는 점을 지적하고 있다.

김쏘냐: 여러 나라 사람들과 대화를 할 수 있어서 참 좋고요. 네팔인, 중국인이 있는데 그 나라 말도 배우고 제가 러시아어도 가르쳐주고 같이 공부하고 좋아요. 서로서로 도와주고 좋아요.

김쏘냐는 러시아에서 온 친구들과 잘 지낼 때도 있고 못 지낼 때도 있는데 한국어를 배우는 것이 어려워 서로 도우면서 학교생활을 하고 있다고 말했다. 또한 앞서 관찰했듯이 한국어에 능통해 수업시간에 이제 갓 입국한 러시아학생들을 위해 통역을 해 줬다. 러시아계 엄마와 한국인 아빠 사이에서 태어난 쏘냐는 오히려 러시아에서 소외감을 느꼈던 것으로 보여진다.

연구자: 친구들이 놀리는 건 있나요?

김쏘냐: 러시아에는 11학년까지 있어서 다 함께 공부하거든요. 러시아에서 6학년 언니들이 따돌림 시키고 왕따 시키고 해서 저도 많이 속상했어요. 러시아 학교에서는 러시아 사람들만 있어서 제가 머리 색깔도 검정색이고 한국인 얼굴이라 외모가 다르니까 싫어했고 선생님도 저를 안 좋아 하는 것 같아요. 그래서 여기서는 함께 도우면서 살아서 좋아요.

(3) 드러나지 않는 경우

특히 외모에서 차이가 없는 중국이나 몽골계, 아시아인과 결혼한 국제결혼 가정 자녀의 경우, 또 이들이 한국이름을 사용하는 경우 언어상 적응이 이루어지면 한국학생과 구분이 어려웠다. 예컨대, 서울 M초등학교에 다니는 5학년 유진이의 경우 반 친구들은 유진이가 다문화가족 자녀임을 전혀 모른다고 하였다. 유진이의 경우 엄마가 일본인이며, 한국에서 태어나 성장하였다. 학급에서 유진이는 말이 없고 내성적인 성격으로 수업참여나 친구들과의 상호작용에 매우 소극적인 모습을 보였다. 친구에게 먼저 말을 건네는 적이 없으며, 질문에 대한 대답도 간단하게 하거나 고개를 끄덕이는 정도로 하였다. 모

덤활동을 하는 경우에는 자기가 해야 할 몫에 대해서는 열심히 하였다. 예컨대, 미술시간에 협동벽화그리기 활동을 하고 있었는데, 같은 조원들과 큰 도화지에 색종이를 뜯어 붙이며, 함께 참여하고 있었다. 쉬는 시간이나 점심시간에도 비교적 제자리에 앉아 있는 시간이 많았으며, 먼저 말을 거는 경우는 없고, 친구들이 유진이 주변에서 이야기를 하거나, 유진이가 가져온 물을 나눠 먹는 등의 모습을 보였다.

인천 D학교의 프로그램을 듣는 경찰이의 경우도 어머니가 인도네시아인이지만 외모상 전혀 다문화가족 자녀임을 구분하여 볼 수가 없었다. 그래서 그런지 경찰이는 한국에 온 지 3년 밖에 안 되었으며 거의 한국어를 못하는 상황이었음에도 불구하고 처음부터 아이들과 쉽게 사귀었다고 하였다. 아주 초보적인 수준의 말만 할 수 있었지만 초등학교 1학년이었으며 놀이터에서 친구들을 사귀었기 때문에 굳이 인도네시아에서 와서 말을 잘 못한다는 사실을 알릴 필요도 없고 물어보지도 않았다고 하였다. 지금은 한국에서 태어나 자란 아이들 못지않게 말도 잘 하고 친구들도 많았다.

전주 N초등학교에 다니는 수현이도 반 친구들은 대부분 수현이가 다문화 가정의 자녀라는 사실을 모른다. 그리고 어느 친구나 다름없이 친하게 지낸다. 외모에서 한국인과 차이가 없고, 예쁘게 옷을 입고 다니기 때문에 한국인과 전혀 차이가 드러나지 않는다.

(4) 스스로 드러내는 경우

인천 D학교의 성현이는 반 배정을 처음 받고 자기소개를 할 때에 스스로 자신의 어머니가 인도네시아인이라는 사실을 밝혔다고 했다. 담임교사는 성현이의 자기소개를 듣고 “좀 위험하지 않나”, “놀랐다”라고 말하였다. 그러나 아이들은 “인식을 못하는 것이지” 아무런 특별한 반응도 보이지 않았고 그 이후로도 그것이 특별한 이슈가 되지도 않았다고 했다. 담임교사의 판단으로는 사춘기 접어들면 다른 아이들과의 “차이”가 고민이 되겠지만 지금은 크게 인식이 되지 않거나 “안정”되어 있는 지역의 학교 분위기 때문인 것 같다고

하였다. 그러나 오히려 자신의 어머니가 인도네시아인이라는 사실을 당연하게 받아들인 성현이의 태도가 급우들에게도 자연스럽게 받아들여진 것일지 모른다.

인천 D초등학교 4학년 담임교사: 그래서 그런지 아니면 아이들이 어려서 그걸 인식을 못 하는 건지 저는 이제 아이들이 어떻게 반응하는지 좀 위험하지 않나 그러면서 보는데 아무도 아무소리를 안 하더라고요. 보통 같으면 ‘니네 엄마는 그러냐?’ 그러고 물어보고 ‘재네 엄마는 그렇데’라고 말을 할 줄 알았는데 무덤덤해요 그래서 다행이다. 잘 넘어가는구나. 혹시 또 놀린다더가 그런가 했는데 넘어가더라고요. 우리 반 아이들이나 애나 부정적인 인식은 없는 거 같아요. 학교 전체의 분위기도 아마 그런 거 같아요.

(5) 관계의 역전

대체로 동남아시아 출신의 어머니를 둔 다문화가족 자녀들 중에서도 필리핀과 같이 영어권 나라에서 온 아이들은 초등학교 저학년 때와 고학년 때 급우들로부터 서로 다른 대우를 받기도 한다. 인천 D초등학교의 한국어반에 참여하고 있는 필리핀 어머니를 둔 별이는 초등학교 1,2학년 때만 해도 피부가 까맣다고 아이들에게 놀림을 많이 받았다고 했다. 따돌림과 같이 아주 심하지는 않았지만 어머니가 선생님을 찾아가 뵈 정도였다. 그러나 6학년이 된 지금은 오히려 아이들이 어머니가 필리핀인이어서 좋겠다고 부러워한다고 했다. 별이는 2년에 한번 정도 필리핀의 외가댁을 방문하고 있는데 그 자체가 급우들에게는 부러움의 대상이 되었고, 아이들은 별이가 영어를 잘 할 것이라고 생각하고 있었다. 실지로 별이는 필리핀에서 전혀 영어를 배우지 않았고 별이의 외가댁 역시 영어가 아닌 필리핀의 지역 방언을 쓴다고 하였다. 그럼에도 불구하고 최근 필리핀 영어연수가 봄이 일면서 급우들에게 별이는 영어라는 문화자본을 쉽게 얻을 수 있는 사회적 자본을 가진 셈인 것이다.

박별아: 그러니까 학년이 올라가면서요. 엄마가요. 필리핀 분이시니까요. 애들이 부러워해요.

연구자: 아... 오히려...

박별아: 네.

연구자: 오..., 어떤 점을 부러워하는 거 같애?

박별아: 이렇게 영어 같은 걸 물어보면 대답을 해주시구요. 필리핀 같은 데 가니까...

(6) 학년과 나이의 불일치

다문화가족 자녀들의 경우 한국어에 익숙하지 않기 때문에 나이에 맞는 학교에 가지 못하고 학년을 낮추어 학교에 다니는 경우도 있다. 서울 M초등학교에 다니는 몽골 출신인 재원이의 경우도 몽골에서 중학교 1학년 과정을 마쳤으나 한국에서 초등학교 6학년에 다니고 있다. 같은 반 친구들보다 2살 정도 많은 셈이지만 비교적 관계를 잘 하고 있는 편이었다.

다문화대안학교에 다니는 학생들도 또래 보다 서너 살 많은 경우도 있었다. 인터뷰에 응한 응우엔티엔과 김쏘나는 모두 중학교에 갈 나이임에도 불구하고 초등학교과정인 다문화대안학교에 다니고 있었다. 또한 러시아에서 귀국한지 채 두 달도 되지 않았던 안드레이와 나타샤도 똑같이 나이가 서너 살 어린 동생들과 함께 지내고 있었다. 이러한 학년과 나이의 불일치는 이들의 학교생활에 영향을 미쳤다.

연구자: 동생들하고 잘 어울리는 것 같은데 나이차이가 많이 나서 어렵지 않아요?

김쏘나: 어려운데 서로 돕고 있어요. 아이들이 언니라고 불러요.

연구자: 나이 어린 아이들과 어울리려니까 힘들지 않아요?

응우엔티엔: 많이 힘들어요. 아이들이 너무 어려서 저와 생각이 많이 달라요. 하지만 동생들이 저를 많이 도와 줬어요. 진짜 착해요. 한국말로 말하면서 많이 도와줘요.

이 두 학생과 대조적으로 러시아서 중학교를 다니다 한국에 곧바로 온 나타샤는 동생들과 쉽게 어울리지 못했다. 나타샤의 아버지(한국인)는 속사정을 다음과 같이 말했다. 나타샤는 러시아인 엄마가 한국인과 재혼을 한 뒤 한국에 온 경우이다. 따라서 한국인 아버지와 의사소통이 매우 힘들다.

나타샤 아버지: 나타샤가 어린 학생들 속에서 적응을 잘 못하는 것 같아 우선 아이를 고등학교에 보내야 할 것 같아요. 그런데 한국어가 잘 안되니까 보낼 수도 없고.

여기 대안학교에서 고등교육과정을 가르치면 이곳이 더 나을 것 같아요. 일단 고등학교는 의무적으로 보내고 대학은 본인의 능력에 맡겨야 할 것 같아요. 그런데 일반학교에는 아예 안 가봤어요. 여기서 삼사년 다닌 뒤 나이차이가 많이 나더라도 고등학교는 보낼 생각입니다. 여기서 적응을 잘 못하면 다른 방법이 없어요. 담임선생님을 만나봤는데 선생님 말씀도 잘 안 듣는 걸로 알고 있어요. 대화가 안돼서 그런 것 같아요. 저도 애가 진짜로 생각하는 마음을 못 읽고 있어요. 하도 짜증이 나서 말도 하기 싫을 때가 많아요.

이러한 어려움은 교사가 지도하는 데도 한계로 작용하고 있다. 즉, 한국어 수준에 따라 수업을 진행해야 하는 상황과 발달과정에 따른 학생들의 관심사가 다른 상황을 적절히 조화시켜야 하지만 이는 쉬운 일이 아니다.

교사: 그리고 문제가 있는 게 나이차이가 심하기 때문에 아이들의 성장과정에 따라서 그에 알맞은 교육을 시켜야 하는데 16살짜리 아이가 5학년 교실에 들어와서 수업을 받아야 하는 거죠. 아무래도 아이의 나이 차이에 대한 갭이 생길 수 있거든요. 청소년기와 아동기와는 달라요. 나머지 아이들은 13살이니까 그 또래 안에서 3살은 굉장히 크거든요. 16살인 아이는 이성에 관심이 많은데 초등학교 5학년은 그런데 별로 관심이 없어요. 친구가 우선이고 수다 떨고 싶고 그렇거든요. 그게 문제가 있는 것 같아요.

7) 다문화가족 자녀들간의 관계

(1) 다른 성향

다문화가족 자녀의 경우 출신 국가 및 문화, 언어가 같다고 항상 같이 어울리거나 서로 돕는 것은 아니다. 서울 M초등학교 6학년 교실의 경우 한국 생활이 오래된 현주와 한국에 온지 1년이 채 안된 재원의 경우 담임교사가 나란히 앉혀서 새로 온 재원의 적응을 도우려 했으나 현주가 싫어했다고 했다. 현주는 5학년 때까지 한국친구들과의 적응에 어려움이 있어서 6학년 올라와서는 한국 친구들과 적극적으로 어울리기를 원한다고 했다. 이러한 상황에서 재원이와의 관계를 강조하게 되면 한국 친구들과 어울릴 수 있는 기회가 줄어들기 때문이다.

서울 M초등학교 6학년 담임교사: 저는 처음에는 오히려 많이 도와주고 그럴 줄 알았거든요. 그런데 현주는 그래서 처음에는 같이 앉혔다가다 외려 같이 앉는 것을 꺼려하는 거 같아요. 현주는 한국아이들과 사춘기고 친구들이랑 잘 적응을 못했던 시절이 있었기 때문에 오히려 재원이를 챙겨주는 걸 싫어하는 거 같아요. 그러니까 자기가 몽골 출신이라는 것을 드러내기 싫어하는 그게 되게 강해요. 그래서 저는 정말 잘 챙겨줄 줄 알고 처음에는 같이 앉혔거든요. 몽골 애라고 근데 모르는 척해요. 그래서 재원이가 몽골말을 잘하니까 아이들 이름 가지고 몽골어를 바꿔주는 그런 것을 점심시간에 한번 했었어요. 애들이 막 신기하잖아요. 몽골말이 영어도 아니고 선생님 재원이는 이런 거 할 줄 알아요 하는데 현주는 모르는 척 아예 떨어져 있더라구요. 그런 식으로 성향이 같지는 않아요.

(2) 경쟁관계

다문화가족 자녀들이 함께 공부하는 서울 M초등학교 방과 후 프로그램에 서는 서로 다른 문화적 배경의 아이들끼리 경쟁을 하기도 한다. 이는 일반 아이들 사이에서 보여지는 경쟁과 다르지 않은 양상이다. 일례로 방과 후 한국어 교실에서 교사는 동화책을 읽어주는 활동을 하고 있다. 이때는 교사를 중심으로 둥글게 앉아서 한 페이지씩 돌아가며 읽는 활동을 하고 있다. 그런데 같은 3학년인 에르덴과 은주는 교사 옆에 앉기 위해 경쟁을 한다. 은주가 교사 옆에 먼저 자리를 잡고 앉아 있었다. 그런데 잠깐 자리를 비운 사이에 에르덴이 그 자리에 앉아 버렸다. 은주가 돌아와도 에르덴이 자리를 비켜주지 않자 은주는 에르덴에게 비키라고 말하며 짜증을 냈다. 에르덴은 자리에서 일어나지 않았고, 은주는 다른 자리에 앉아야 했다.

또한 한글교실에서 교사가 학생들에게 과제를 부여하는데 누가 먼저 하느냐를 가지고 경쟁을 한다. 누가 몇 페이지까지 하고 있는지는 학생들의 관심사이다. 자기가 다른 친구에 비해 얼마나 진도가 나갔는지, 다른 친구는 어디를 하고 있는지를 그 때 그 때 체크하며 과제를 하고 있었다. 서로 체크를 하면서 자기 것은 어디하고 있는지 보여주지 않으려고도 하였다.

또한 G학교(지원센터의 방과 후 프로그램)에서도 경쟁하는 모습이 나타난다. 3학년인 은주는 수업시간에 항상 교사가 제시하는 것보다 앞서 나가려 하였으며, 솔롱거는 자기보다 잘하는 친구에 대해서 경계를 한다고 하였다.

솔롱거는 한국에 온 지 더 오래된 몽골 출신인 수진이라는 친구가 한국어 실력이 자기보다 더 낫다는 것에 대해 수궁하기 싫어한다는 것이다.

G학교(방과 후 프로그램) 한국어교사²⁾ 수진이가 잘하니까 솔롱거보다 더..., 수진이가 잘하니까 수진이를 경계를 하는 거예요. 다른 애들한테는 그렇게 심하게 하진 않아요. 수진이가 지보다 훨씬 낫다는 걸 알아요... 수진이는 자주 빠지는데도 불구하고 애들을 능가해요. 한국어 실력이..., 그거를 못 견뎌해요. 자기가 최고가 되어야 되는데... 솔롱거는 지가 할 수 있는 걸 해요. 하는데 문제가 너무 욕심이 많아요. 남이 나보다 잘하는 걸 못 봐요. 만약에 자기보다 누군가가 앞서서 먼저 문제를 풀면..., 잡고 지는 문제를 풀어요. 애가 못 쓰게끔 팔을 잡아요. 그리고 지가 써요. 이럴 정도로...

(3) 친구들 간의 갈등

G학교(지원센터의 방과 후 프로그램)에서 같은 몽골 출신 아이들끼리 장난을 치거나 놀리는 경우들도 있다. 서로 때리거나 말로 놀리며 공격하는 모습을 보인다. 예컨대, 몽골 출신 4학년 남학생의 경우 솔롱거에게 사슴이라고 놀리며, 6학년 여학생인 솔롱거는 이에 대해 돼지라고 놀려대며 서로 티격태격하고 있었다. 또한 동생인 2학년 셀렝게도 이 남학생이 아이들을 괴롭혀서 짜증난다고 말했다. 이 남학생의 경우 수업 전 후로 자기보다 어린 몽골 남학생을 쫓아다니면서 괴롭히기도 하였다.

또 솔롱거의 경우 서울 M초등학교에 다니기 전에 몽골아이들만 있는 학교에 갔었는데 먼저 한국에 온 아이들이 자꾸 놀려서 이곳에 가기 싫었다고 했다. 솔롱거 엄마에 따르면 친구들이 괴롭혀 매일 울면서 들어왔다고 했다. 그 이후 한국학교에 다니게 되었고, 지원센터의 방과 후 프로그램도 알게 되어 다니게 되었다고 한다. 지금은 한국 친구와도 잘 어울리고, 한국 노래도 좋아해서 가사를 외우기도 한다고 했다.

(4) 갈등에서 조화로

대안학교 선생님들은 아이들이 서로 놀리거나 버릇없는 행동을 하면 즉석

에서 야단을 치고 혼을 내는 등 세심한 배려와 관심을 기울였다. 특히 대안 학교에 오기 전 일반학교에서 외모나 피부색 등으로 따돌림을 당하기도 하고, 인종주의적인 일반인들의 시선에 시달리던 아이들은 성격이 공격적으로 변하기도 하였고, 오히려 일반인들의 편견어린 언행을 표출하기도 한다고 하였다. 이를 바로잡아주기 위해 많은 노력을 하였고 그 덕분에 출신이나 피부색 등으로 아이들끼리 싸우는 모습은 많이 사라졌다고 한다.

연구자: 피부색 때문에 아이들끼리 서로 따돌리는 것이 있나요?

4학년 담임교사: 지금은 없죠. 작년 여름 캠프를 시작했을 때 60명가량 아이들이 3주간 진행된 캠프를 마치고 남해로 2박 3일 동안 놀러 갔다 왔어요. 그 뒤 이 학교를 9월에 여니까 학교 옮기는 문제에 대해서 설명했는데 그 캠프에 참여했던 사람들 중 11명이 옮겼어요. 그랬을 때만 해도 ‘이 아이들이 일반학교에서 따돌림을 많이 당했을 것이다’라는 생각이 있었지만 그 깊이가 얼마나 깊은지는 몰랐거든요. 중국이나 일본이나 이런 아이들보다도 우리 반에 있는 러시아 아이인 ○○는 얼굴이 확연히 달라요. 제가 한 번 문화 박물관에 아이들을 데리고 간 적이 있는데 한국아이들이 ○○를 보고 ‘튀기새끼야’라고 놀린 적이 작년에 두 번 있거든요. **센터에다 글을 낸 적이 있는데 ○○의 글을 읽어 보면 그 내용이 나와요. 그런데 제가 그때 ○○를 보고 “저 애들이 뭐라 그래?”라고 물었더니, 아이 반응이 “저를 외국인이라고 놀렸어요.”였어요. 튀기라는 말을 안 하고 외국인이라고 놀렸다고 그러더라고요. 그런데 얼굴 표정을 보니까 너무 많이 당하는 일이라 별반 그렇게 크게 생각하는 것 같지 않았어요. 그런데다가 학교에서도 자기를 같은 편에 안 넣어줬었던 괴로움 그런 걸 이야기 하면서 무조건 방어적이예요. 공격적이든지, 욕하거나 때리고 보는 거예요. 그래야 지지 않으니까. 그래서 오히려 캠프 때 느꼈던 것 보다 학교에서 하루 종일같이 생활을 많이 해보니까 ○○가 너무나 속이 상해있었던 것을 알았어요. 2006년 10월에 네팔 출신인 **와 ○○가 싸움이 붙었는데 서로 “이 네팔 놈아, 이 러시아 놈아.”이러고 싸우더라고요. 제가 아이들을 방으로 데리고 가서 셋이서 울었어요. “너희가 그럴 것 같으면 선생님이 여기 있을 필요가 없다. 우리는 그런 것을 잊으려고 여기에 왔는데...”라고 말했어요. 그러니까 아이들이 다시는 그렇게 하지 않겠다고 했어요. 제가 작고 가난하고 행복한 학교라고 해요. 애들이 많이 행복해 해요. 작년 9월 이곳을 방문했던 분들이 11월에 한 번 오고 1, 2월에 한번 오셨는데 그 분들이 오실 때마다 아이들이 표정이 밝아지고, 예의가 있고 너무 좋아졌단 말씀을 많이 하세요.

3. 교사의 인식 및 학생과의 상호작용

1) 교사의 인식

(1) 다문화가족 자녀에 대한 인식 부재

일선 학교 교사들은 일반적으로 다문화가족 자녀에 대해 인식이 충분치 않았다. 근래에 정책적으로 다문화가족 자녀 지원 대책에 대해 교육청에서 지원이 내려와서 그로 인해 관심을 갖게 되었다는 반응을 보인다. 참관을 했던 학교의 교감선생님도 지난 해 9월에 학교에 부임하면서 다문화가족이라는 말을 접하게 되었고 그제야 다문화가 무엇인지 관심을 갖게 되었다는 것이다.

서울 M초등학교 교감: 글썄요. 제가 지난 9월 달에 오면서, 오면서 이 다문화가정이라는 게 생겼어요. 요 정책이. 그전에는 다문화가정이라는 정책이 전혀 없었거든요. 제가 와서 한 며칠이 있으니까 공문이 내려와 가지고 다문화가정 뭐 느닷없이 돈을 주면서 추진하라고. 그래서 다문화가 뭐야. 모르잖아요. 다문화가정이 뭔지 개념조차 모르는 상태였는데. 가만히 보니까 뭐 외국에서 부모들이, 부모들이 외국인인 자녀들이 다문화가정이다. 그런 면에서 보니까 지난해에 지난해에는 우리 학교에 14명이 있었어요. 14명 있었고, 금년에는 22명인가 있죠. 아마. 많이 늘었어요. 24명인가. 상당히 많이 늘었는데...늘어나는 추세 같더라고요.

또 다른 학교의 교감도 다문화가정에 대해서 거의 인식하고 있지 않다가 부임한 학교에서 다문화가정 자녀에 대한 지원 공문이 내려와서 알게 되었다고 한다. 이 학교의 경우 다문화가정 자녀들이 학교에 다니고 있고 다문화가정 자녀 교육에 관심이 있는 교사가 부임해 오면서 다문화가정 자녀 중심학 교로 지정이 되어 있다.

인천 D초등학교 교감: 그것은 저는 다문화가정이라는 거는 여기 와서 처음 알았어요. 솔직히 말해서 뭐 하튼 오학년이나 사학년이 있었으니까 있던 건 사실이죠. 확인은 인제 선생님(다문화가정자녀 프로그램을 맡는 교사)이 오시는 바람에 고런 과정이 있어서 알게 됐죠.

연구자: 전에는 다문화가정 아이들이 있어도 교육청이라던지 이런데서 뭐 어떻게 해

라 이런 건 없었어요?

인천 D초등학교 교감: 네. 그런 건 없었어요.

연구자: 그 당시 아무런 그게 없을 때에는 뭐 그다지 선생님이 보시기에 문제가 있다
거나 어려움이 있다거나...

인천 D초등학교 교감: 전혀 없었어요.

또 다문화가정 자녀 지원을 담당하고 있는 교무부장 선생님도 다문화가정
자녀 이슈가 갑자기 부각이 되었다고 하면서 그 나름대로의 이유를 하인즈
워드 방문에서 찾고 있었다. 그리고 다문화가정 자녀에 대한 인식은 “혼혈”,
“피부색”으로 개념화하고 있었는데, 현실적으로 학교 현장에서 파악된 다문
화가정 자녀들의 경우 피부색에 의한 구분이 없으며, 순수하고 착하다는 다
소 단순화된 개념을 가지고 있음을 알 수 있었다.

서울 M초등학교 교무부장: 이 다문화가 갑자기 왜 이렇게 부각이 됐는지 제가 생각하
기에는 하인즈 워드인가 뭐 그 사람이 온 이후로 갑자기 이렇게 부각이 돼서 제
일 처음에는 우리가 2기째 운영이 끝났고 이제 3기째 돈이 나와서 3기째 운영을
6월부터 들어갔거든요. (몽골 이름을 읽으며) 이렇게 쓰는 아이들은 아직 개명을
안 했더라구요. 나머지는 거의가 다 개명을 한 상태고... 아무튼 다문화라는데 혼
혈인이잖아요. 쉽게 말하면 혼혈아잖아요. 근데 우리학교 애들은 유난히 그렇게
많이 피부가 까맣다든지 그런 애들은 없어요.... 전체적으로 보면 애들이 순수하
고 특별히 빼뚫어 졌다든가 그런 건 없어요.

위와 같이 다문화가정 자녀의 행동에 대하여 문화적 감수성을 가지고 지켜
보지 않았기 때문에 교사들은 때로 다문화가정 자녀의 수업 중 문제행동을
단순히 개인적인 차원의 문제로 보기도 하였다. 인천 D학교의 성현이의 경우
수업의 모둠활동에서 주로 개인적인 행동을 많이 하며 혼자 주로 책을 읽으
면서 혼잣말을 하기도 하였다. 성현이의 담임교사는 이를 아이의 개인적인
특성으로 보았고 그 특성으로 인하여 급우들 사이에서 “따돌림”과 유사한 관
계를 맺고 있다고 보았다. 그러나 나중에 성현이 어머니와의 인터뷰를 통하
여 알게 되었지만 1, 2학년에는 어머니가 인도네시아인이라는 이유로 성현이
가 실지로 아이들로부터 놀림을 받은 적이 있었다고 하였다. 성현이의 행동

의 원인이 반드시 어머니가 외국인이라는 이유만은 아니겠지만 그렇다고 완전히 개인적인 특성 때문이라고 보기도 어려울 것이다.

인천 D초등학교 4학년 담임교사: 수업 중에도 집중안하고 책도 다른 데를 봐요. 똑같은 책을 보더라도 저 혼자 다른 데보고..., 하지 말라고 하죠. 선생님이 자기 별로 안 좋아한다고 할 정도로..., 그러면서 그거를 왜 하지 말아야 하는지..., 그렇게 하니까 아이들이 싫어한다고..., 특수한 경우겠죠. 애 개인적으로는...

전주 N초등학교 3학년 수현이 담임교사는 8년의 교육 경력을 지닌 분이다. 처음으로 다문화가정의 자녀를 맡아 지도하고 있는데 특별히 다문화가정의 자녀라서 따로 지도하는 것은 없다. 학급의 다른 학생들에게도 다문화에 대한 특별한 교육을 하는 것은 없다.

전주 N초등학교 3학년 담임교사: 얼굴색도 까맣지 않아 우리나라 사람 같고, 행동 빠르고, 외모적으로 예쁘고, 교우 관계가 좋다. 웃도 단정하게 입고 온다. 적극적이지 못하고 발표는 그렇게 많이 하는 편이 아니다. 시키기 전에는 안한다. 그러나 이렇게 발표 안하고 적극적이지 못한 것은 신수현(다문화가정의 자녀)만의 문제가 아니다. 수현이는 소극적이고 암전한 편이다. 영어를 특별히 잘 하는 것 같지 않다.

교사에 따르면 운동회나 학교 행사에 신수현의 어머니가 잘 참여하는 편이라고 한다. 신수현의 어머니가 학교에 자주 오는 편이지만, 어머니와 담임교사가 대화를 진지하게 나눈 적은 별로 없다고 했다. 담임교사는 “신수현 어머니와 긴 이야기는 하지 않았지만, 어머니 말을 못 알아 들쑤더라구요”라고 답변하고 있다.

(2) 다문화가족 자녀에 대한 연민, 동정, 과거에 대한 향수

다문화가족 자녀에 대한 관심이 시작되면서 교사들은 다문화가족 자녀들에 대해 연민이나 동정심, 혹은 과거 우리나라가 어렵던 시절 외국으로 나갔

던 사람들을 떠올리며 관심을 기울이거나 지원이 필요한 학생들이라는 인식을 갖는다.

서울 M초등학교 교감: 그런 거 보면은 우리 6~70년대 생각이 저절로 나요. 제가 초임 발령 받았을 때가 바로 지금 사람들 막 사우디 나가고 돈 벌어오고 월남가서 전쟁하던 그 시기고.... 저는 그 아이들이 특별히 뭐 해 준건 없잖아요. 해준다는 게 이상하고 특별히 하는 건 없는데 조금 더 관심 있게 더 지켜보기는 하죠. 선생님들도 그렇고 선생님들도 그 아이들은 눈에 띄게 뭘 하는 건 아니지만 그래도 조금 더 감싸주고 그런 느낌을 갖는 거 같더라고요.

러시아계 학생을 두었던 서울 M초등학교의 한국어 교실 교사는 한국아이들에 비해 심성이 착하다고 하면서 다른 아이들이 교실 청소엔 관심 없이 모두 나간 사이에 이 학생이 혼자 들어와 교실 청소를 한 에피소드를 이야기 하면서 우리나라가 너무 잘 살게 되어서 학생들도 예전 같지 않다고 하였다. 반면에 소망이는 그렇지 않다는 것을 말하였다.

서울 M초등학교 한국어교사: 소망이는 우리나라 이름이고 덩치가 커서.... 처음에는 난 몰랐어요... 그런데 한국말이 어눌하다는 거 때문에 놀림이 되고.... 엄마들이 간식이나 급식을 도와주시거든요. 2학년 1학기까지.... 그러면 월요일부터 청소까지 도와주신다고.... 토요일은 급식을 안 하니까 토요일은 애들이 청소를 안 하고 그냥가요. 내가 뒷정리하고 가는데.... 하루는 소망이가 나갔다가 다시 들어오더니 가방을 놔두고 혼자 청소를 하더라고.... 시키지도 않는데.... 자기가 보기에 엄마들이 맨 날 깨끗이 해주니까 교실이 깨끗했는데 토요일인데 지저분하니까 그냥 갈꺼를.... 너무 잘살면 안돼요.

반면에 다문화가족 자녀와 상호작용 과정이 길어지면서 초기에는 측은지심이나 연민으로 뭐든지 도와주려고 하던 관점이 시간이 지나면서 그래서는 안 된다는 쪽으로 바뀐다. 지원센터에서 3년째 한글을 가르치고 있는 교사는 관점의 변화에 대해서 이야기 한다.

G학교(방과 후 프로그램) 한국어교사 1: 교사들의 입장에서는 처음에는 측은지심으로

왔기 때문에 해달라는 거 다 해줘야 되고 그런 게 있는데... 지킬 거는 지키게 하도록 해야 한다. ‘선생님 핸드폰 빌려주세요.’ 그러면 처음에는 ‘그래? 끊어졌어? 그래 선생님 꺼 써.’ 이렇게 되는데 그렇게 하지 말라는 거죠. 제대로 가르치기 위해서... 그것도 그렇고 처음에 생각했던 거랑 다르게... 제가 그때 어떤 글로 쓴 적도 있는데... 세계청소년애들이 모이는 그런 행사를 본 적이 있는데... 자기네 나라 대표로 온 거고 애네들은 엄마아빠 때문에 온 거잖아요. 어쩔 수 없이 오긴 왔지만 사실은 애네들도 몽골에 있거나 자기네 나라에 있으면 누구보다 당당할 애들이라서 관점을 약간 바뀌서 지도를 하게 된 거 같아요. 처음에는 안됐고...

G학교(방과 후 프로그램) 한국어교사2: 네. 잘못해도 봐주고 그런 개념이었는데요. 지나다 보니까 그건 아니구나 싶구요. 또 한 번 오는 애들이 계속 오잖아요. 오래되니까 개네들도 한국의 예의라던가 그런 것도 알아야 될 꺼 같고...그런 쪽으로 바뀌는 거 같아요.

다문화대안학교의 5학년 담임교사도 다문화가족 자녀들을 바라보는 교사들의 인식이 동정심에 기반해서는 안 됨을 강조하고 있다.

대안학교 5학년 담임교사: 기자재보다는 선생님들 교육이 필요한 것 같아요. 준비되어서 오신 분들이 거의 없거든요. 그리고 선생님들 중에 아이들을 평등하다는 생각을 갖고 보기보다 불쌍하다는 생각을 갖고 보는 경우도 있을 수 있어요. 사실 이것은 봉사가 아니라 해야 할 일을 하는 것이고 이 아이들이 불쌍해서 그러는 것이 아니라 마땅한 권리를 찾아주기 위해서입니다. 그리고 진심으로 아이들을 사랑하고 능력도 갖춘 그런 선생님들이 되려는 노력이 필요한 것 같아요.

(3) 당황스러움

현장에서 다문화가족 자녀를 만났던 경험이 없던 교사들은 이 학생들을 만나게 되면서 당황하게 된다. 특히 초임교사의 경우 더욱 당황하게 된다고 하였다. M초등학교 재원의 담임교사는 처음 부임한 학급에 다문화가족 자녀가 있을 줄은 전혀 생각하지 못했다고 하였다. 학생기록을 살펴보다가 주민등록번호가 “우리와 다른 6 어찌구 이렇게 시작되는 번호”가 있음을 처음 알았다고 했다.

서울 M초등학교 6학년 담임교사: 저는 학교 졸업하고 바로 발령을 받았잖아요. 학교를 다닐 때에도 보통은 특수아동들에 대해서는 연수 때에도 많이 듣고 수업도 듣고 했는데 그렇게 다문화아이에 대해서는 처음 경험을 하게 된 거죠. 실습 때도 대학교 때도 실습 나갈 때도 실습학교에 다문화애가 한명도 없었어요. 그래서 다문화 애가 있을 거라는 생각을 한 번도 해본 적도 없이 현장에 온 거죠.

또 다문화가족 자녀일지라도 한국이름을 사용하는 경우 다문화가족 자녀인 줄 모르는 경우가 생긴다. 당연히 한국 아이라고 생각하고 일반적인 상호작용을 기대하고 있었는데 한국어 의사소통이 되지 않아서 당황했다고 하였다. M초등학교 3학년인 은주는 필리핀 엄마와 한국인 아버지를 두었고, 올해 초까지 필리핀 외가에서 생활하다가 한국에 오게 되었다. 은주 담임교사는 다문화가족 자녀를 처음 만나게 되면서 매우 당황하였음을 말하고 있다.

서울 M초등학교 3학년 교사: 저는 처음에 너무 놀랐어요. 저는 오은주라서 전 한국이름인줄 알았거든요. 그런데 교실을 못 찾아오는 거예요. 그래서 내가 한국 사람이 왜 못 찾아오냐고... 선생님이 오라고 해서 보니까 한국 이름으로 고쳤더라구요. 이 아이가 2월 달에 전학을 왔어요.

(4) 안타까움: 경험 있는 교사

다문화가족 자녀 교육에 관심이 있고 이들과 상호작용 경험이 많았던 교사는 다문화가족 내의 구조적 문제에 대해서 안타까워하고 있었다. 자녀 문제가 결국 가정의 가족관계 문제로 연결되어 있고 결혼이주여성인 엄마가 자녀 교육에 제대로 개입하지 못하고 있음을 지적하였다. 또한 이들은 모국의 언어나 문화에 대해서도 통상적인 문화적 위계에 대한 관념, 시어머니의 반대 등으로 자녀에게 가르칠 수 없다고 한다.

인천 D초등학교 4학년 담임교사: 그래서 아이들을 가르쳐보면 애들이 일단 굉장히 이쁘게 생기고 굉장히 똑똑해요. 여자애들 같은 경우에는 특히 적응력이 높잖아요. 남자애들보다. 그러니까 공부도 굉장히 잘하고 재주도 많고 예쁘고 아주 나무랄 데가 없구요.

연구자: 외국어도 하고….

인천 D초등학교 4학년 담임교사: 근데 엄마들이 외국어를 안 가르쳐요. 자기 말을 안 가르치려고 해요. 아무래도 인제 동남아 쪽에서 오시는 분들이니까 우리나라랑 차이를 느껴요. 자기네가 열등하다고 문화적으로. 그래서 영어 가르치라고 그랬더니 그 사람들도 생활영어지 읽고 쓰기가 안돼요. 문법적으로 이런 면이 떨어져서 그렇게 일단 제가 보기에는 다른 이유도 있겠지만 자기 나라에 대해서 많이 아이들에게 자신감을 가지고 알려주지를 않아요. 그리고 이제 처음 결혼해서 왔을 때에는 이 사람들이 주로 시어머니들이 같이 사시면서 집안일을 해주셔야만 되니까. 그러다 보니까 뭐랄까 시어머니들이 싫어하시잖아. 열등감을 주고 많이 굉장히 안타까운 일들이 많더라구요. 무시도 많이 하시고 가르치시기 보다는 야단 먼저 치시고, 엄마들 보면 참 예쁘고 똑똑하고 잘하는데 단지 우리나라사람이 아니라는 이유로 그 어머니들이 너무 그러셔서. 들으면서. 그렇다고 왜 그러셔요라고 말도 못해요. 우리나라 사람들니까. 참 그러면서도 그분들이 조금만 더 잘해주시면 좋겠다 그런 것도 있고, 또 하나 느끼는 거는 우리나라가 굉장히 외국인에 대해서 배타적이구나. 아이들한테 할머니들이 그러신데요. 엄마 외국사람이라고 말하지 말라고….

(5) 똑같은 아이들

다문화가족 자녀들을 대해본 교사들은 한국 아이들과 다를 것이라는 생각을 가지고 있다가 이들과 상호작용을 하면서 한국아이들과 다르지 않다는 것을 깨닫기도 한다. 단지 이들이 처한 환경이 일반적이지 않기 때문에 다르게 보일 수 있다는 것이다.

G학교(방과후 프로그램) 수학교사 1: 처음에는 그냥 애들을 외국인. 애들을 외국인이 라고 생각을 하고 센터에 왔어요. 근데 막상 첫날 수업을 하고 나서 보니까 애들이 외국인이 아니라 애들은 애들인 거예요. 그런데 그냥 한국에 있는 애들이랑 똑같이 대할 수가 없는 게, 이 학생들의 가정, 처한 주변 환경이 우리나라 일반 학생들과고는 다르기 때문에….

전주 N초등학교 수현이 담임교사는 다문화가족의 자녀와 일반 학생들이 다를 바 없다고 얘기한다. 준비물이나 숙제를 제대로 챙기지 못할 때가 있지만 이는 부모가 신경을 안 쓰는 한국인 아이와 다를 바 없는 것이라고 말한다.

다. 숙제를 안 해 올 때는 학교에 남겨 숙제를 다 하고 가게 하는데, 시키면 신수현은 불평 없이 잘 한다고 한다.

전주 N초등학교 3학년 담임교사: 이렇게 발표 안하고 적극적이지 못한 것은 신수현만의 문제가 아니다. 우리 반에서 여자 아이들 대부분이 적극적이지 않기 때문에 크게 문제될 것은 없다. 글을 지으라고 하면 (작문은) 어느 정도 잘하는 편이다. 그림 잘 그리고 성격이 좋아요. 한 가지 특징이 있다면, 채색할 때 원근감이 나타나지 않고, 피카소 그림처럼 선을 선명하게 그린다는 거예요. 인물화에서도 구도를 잘 맞춰 그려요. 다른 학생들은 눈의 위치나 코의 위치가 대충이거나 얼굴을 대충 그리지만 신수현은 꽤 정확한 위치에 눈, 코, 입을 그리고 자세하게 그려요. 세계 명화를 보고 모방하게 그리게 할 때가 있는데, 다른 학생에 비해 배치를 잘 해요. 일요일의 오후라는 작품을 그리게 했을 때도 다른 아이들은 앞 부분만 조금 그리는데, 신수현은 구도를 잘 맞춰 그려요. 노란색을 좋아하는 편이에요.

너무도 당연한 상식이겠지만 다문화가족 자녀들은 한국어와 문화에 대해 익숙지 않기 때문에 언어사용이나 관습이 다르지만, 이러한 차이도 한국 아이들과 어울리다보면 별 차이가 없다고 말한다.

연구자: 일반학생과 다문화가정 학생을 함께 가르치시는데 어려운 점이 있었습니까?
다문화 대안학교 5학년 담임교사: 다문화가정 자녀들이 한국에서 태어나고 자랐어도 발음이 잘 안되는 경우가 있어요. 조사를 빼고 말을 한다든지, 모두 현재형으로 쓴다든지 맞춤법이 서툰 것 같아요. 다른 나라에서 살다가 온 아이들 같은 경우는 우리나라 문화를 잘 모르기 때문에 생소해하고 그런 점이 있어요. 예를 들어, 음력, 양력에 대한 것이나 생일에 미역국을 먹는 것 등이 있어요. 아이들끼리 어울리는 것은 하루, 이틀 지나면 똑같이 어울리는 것 같아요.

(6) 한국사회의 큰 동력

대안학교 선생님들은 다문화가족아이들을 단순히 돌봐줘야 할 대상이 아니라 한국사회 미래 동력의 한 부분으로 만들 수 있다는 확신과 신념을 가지고 있었다. 즉 그들을 수동적 존재가 아닌 능동적 주체로 보고 있는 것이다. 다문화가족 아이들은 일반 아이들이 가지고 있지 않은 많은 장점을 지니고

있다. 요컨대, 한국어는 서툴지 몰라도 모국어를 누구보다도 잘 할 수 있고 일반 한국아이들이 접하지 못한 다양한 문화를 체험하고 있다. 따라서 이들이 한국어실력까지 겸비하면 동시통역원 같은 일을 하면서 한국사회에 기여할 수 있다. 응우옌티엔의 경우 장차 통역사가 되고 싶고 베트남어와 중국어를 하고 싶다고 말했다. 김쏘냐의 경우도 러시아, 영어, 한국어에 모두 능통했다. 그녀는 꿈이 통역사였고 러시아출신 어머니와는 러시아어로 대화하고 한국인 아버지와는 한국말을 사용하고 있었다.

이처럼 이런 잠재력을 잘 활용하면 장차 다문화가족아이가 한국사회에 기여할 수 있는 부분은 크다고 보는 것이다. 실제로 이 대안학교는 다양한 민족적 배경을 가진 학생들의 잠재력을 활용하기 위해 다중언어교육을 강조하고 있었다. 영어는 모든 학생들에게 필수였고 중국어수업을 실시하고 있었으며 다음 학기에는 러시아어 수업을 진행할 예정이다. 한글 뿐 아니라 어머니의 모국어도 무조건 습득하도록 하는 것이 이 학교가 추구하고 있는 목적 중의 하나였다. 학교 측은 다언어교육을 통해 학생들이 서너 가지의 외국어를 기본적으로 할 수 있는 역량을 갖추게 할 계획이다. 4학년 담임선생님은 다음과 같이 말했다.

다문화대안학교 4학년 교사: 요즘 저희 학교가 또 강조하는 것이 무엇이냐면 ‘엄마의 나라도 좋다’는 것을 인식시키는 거예요. 한국 아버지들이 아이들에게 엄마의 조국을 빨리 잊고 한국말을 빨리 배우라고 다그칩니다. 그러니까 아이들이 상대적으로 볼 때 어머니가 너무 약해보이고 바보 같아 보이고... 그래서 제가 5, 6학년 아이들에게 “너희 어머니는 공부도 많이 했고, 정말 괜찮으신 분인데, 문화와 말을 모르는 한국에 와서 바보처럼 보이는 것은 당연하다. 선생님도 미국에 가면 말이 잘 안되니까 반 바보다. 너희들이 도와줘야해.”라고 해요. 그래서 여기서 강조하는 것은 ‘두 개의 조국을 사랑하자’라는 것입니다.

2) 교사와 학생 상호작용

(1) 경험 부족: 대처 방안 부재

다문화가족 자녀를 만나보지 못했던 교사들의 경우 즉흥적으로 일어나는

사안에 대해 어떻게 대처해야 할 지 모르며 심지어 무엇을 가르쳐야 하는지에 대해서도 뾰족한 대안이 없어 보였다. 서울 M초등학교 6학년 재원이 담임교사는 나름대로 재원의 적응을 위해 단팍을 지정하여 챙겨주도록 하고 있으나 교사가 부재 시에 다툼이 있었으며, 이것 때문에 재원이 점심시간에 집에 가려고 했다는 에피소드를 이야기 하고 있다. 이렇게 일어나는 사안에 대해서는 경험 있는 교사의 도움을 구하거나 주변에 좀 더 많은 경험이 있는 사람에게 도움을 구하고 있었다.

서울 M초등학교 6학년 담임교사: 재원이 같은 경우는 너무 정말 문화를 모르니까 학교를 사실 왜 다녀야 하는지도 모르고 오는 거 같아요. 한 번은 얼마 전에는 재원을 챙겨주는 아이가 있어요. 아파서 어제 오늘 결석을 했거든요. 근데 둘이 정말 잘 맞고 친해요 여자아인데 근데 둘이 싸웠어요. 저 없을 때 싸움이 났는데 재원이 친했던 애가 팍 싸우니까 화가 나서 점심시간에 책가방을 매고 나가버리는 거예요. 저를 계단에서 만났어요. 그래서 들어가야 된다고 지금 이거 학공데 이러면 안된다고 안 듣는 거예요. 간다는 거예요. 그래서 너무 막 당황해 가지고 크고 하니깐 말도 잘 안되니까 그때 마침 경험 많으신 선생님이 지나가시면서 무슨일이냐 하면서 너 그럼 유치원학생이다 그래서 잘 달래서 들여보내주셨어요. 그렇게 갑작스런 돌발사태가 일어나면 신규입장에서는 좀 더 힘든 거 같아요. 그래서 내심 제가 뭘 해주지는 못하면서도 스스로 잘해 주기를 바라고 스스로 따라와 주기를 바라고 이런 마음이 자꾸 생기는 거 같아요.

또 다른 사례로 외국인 근로자지원센터에 초등학교 6학년 교사가 한국에 온지 2달 된 외국인 근로자 자녀를 위해 무엇을 숙제로 내야 하느냐며 문의를 하기도 한다고 하였다. 지원센터 담당자에게 이 아이의 수준에 맞는 시간표와 숙제를 좀 만들어 달라는 요청을 하기도 한다는 것이다. 교육과정을 개발해야 하는 교사가 오히려 지원센터로부터 학습수준과 내용을 요청하는 아이러니한 상황이 초래되는 것은 그만큼 경험과 축적된 가이드가 부족하다는 현실을 반영하는 것이다.

현장의 교사들은 교실 안에 다문화가족 자녀 뿐 아니라 ADHD를 가진 학생들 및 다른 지원이 필요한 학생들을 두고 있다. 그에 따라 도움이 필요한 학생들에게 일일이 응답을 해주기가 힘들다고 했다. 이러한 상황에서 다문화

가족 자녀 아이에게 특별히 시간을 내어 지도하기가 힘들며 어떻게 접근해야 하는지 난감하다고 말한다.

서울 M초등학교 3학년 예르덴 담임교사: 애가 모든 게 설구 첨이니까 힘드니까..., 개를 힘들지 않게 하기 위해서..., 애들하고 똑같이 개한테 잣대를 댈 수는 없잖아요. 개는 봐줘야 되잖아요. 그래서 봐줘 버릇을 하니깐 애는 자기는 조금 그래도 된다는 생각이 암암리에 들어 버려 가지고 할 수 있는 것도 안하는 것도 있고..., 집에 가면 엄마 미싱하고 그러니까 제대로 돌봐주지도 않고 돌봐줄 수도 없고..., 애를 데리고 있으면서 정말 갑갑했던 게 뭐냐면 애를 위한 시간을 제가 따로 내기가 참으로 힘이 들어요. 지금 29명인데 아이들이..., 애는 그래도 여기가 익숙하지 않아서 힘들게 하는 거 외에는..., 사실 성격도 괜찮고..., 이제 그런데 다른 아이들이..., 더 힘들게 하는 아이들이 많고..., 따로 돌봐줘야 하는 따로 급한 아이들이 더 많아요. 사실은..., 그래서 애를 따로 봐줄 시간이 없는 거예요. 그리고 어디서부터 어떻게 손을 대야 하는지 솔직히 모르겠는 거예요.

짜을 지워주는 등의 방법을 쓰기도 하지만 궁극적으로 어떻게 지도해야 할지에 대해서는 교사 나름대로 방안을 찾아야 하는 수밖에 없다고 한다. 한국에 온지 몇 달 안 된 은주의 경우 한국어 이해가 힘들어 수업시간에 지속적으로 교사에게 질문을 했고, 교사는 이에 대해 일일이 대답하는 게 힘들었다고 한다. 그에 따라 이해하기 힘든 국어 시간은 은주가 스스로 하고 싶은 공부를 하게 했다고 한다.

서울 M초등학교 3학년 은주 담임교사: 우리나라 애들은 모르면 가만히 있고 내가 물어봐서 너 모르는구나 하면 가르쳐주잖아요. 애는 그런 건 없어요. 그건 이빠요. 꿔임없어요. 꿔임없이 선생님 이건 뭐예요~ 어 뭐뭐야~ 선생님..., 제가요..., 수업을 못했어요. 30초 간격으로 꿔임없이..., 다른 애들이 싫어하고 그런 건 없어요. 애가 모르니까 물어보는구나 하는데..., 제가 스트레스를 너무 많이 받는 거예요. 와서 하다가 물어보고 들어가고 나면 또 나와서 물어보고 이게 3월달 4월달까지..., 은주는 수학만 하고 있어요... 국어는 그냥 읽고 쓰고 제가 1학기 동안은 너는 아무것도 안 해도 되니까 니가 듣고 니가 쓰고 니가 하고 싶은대로 해라 그랬거든요. 2학기 때부터 아마 제가 말하기도 시키고..., 지금은 그냥 베끼는 수준이에요 짝꿍 거. 그래도..., 2학기에는 너 생각을 쓸 수 있게 하라고 해라고 제가 그랬어요.

(2) 신경 써야 하는 관계

교사는 학생들 개개인에게 신경을 써야 하지만 다문화가족 자녀의 경우 더욱 신경이 쓰인다고 했다. 고학년인 경우 사춘기를 맞고 있는 아이들의 정서를 고려해야 함과 동시에, 배경이 다른 아이에 대해 의식적으로 한국 아이들과 구분되는 상호작용을 하지 않으려 하지만 그러한 의식이 교사의 행위 양식을 편치 않게 하고 있었다.

서울 M초등학교 6학년 담임교사: 그런 것도 있었고 일단 현주 같은 경우에는 사춘기, 물론 재원이도 사춘기지만 남자애는 티가 많이 안 나잖아요.... 사실 처음 저랑 사건 이후(출석부 사건)로 조금 제가 서로 눈치를 보고 현주는 제 앞에서 울고 저도 속상해서 같이 이렇게 한 적이 있었어요.... 그래서 현주랑 처음에는 껄끄럽기도 하고 저 스스로도 현주랑 재원이는 우리나라 아이가 아니라는 생각이 있잖아요. 그래서 뭔가 다른 아이들 대할 때 보다는 티를 안 낼려고 해도 그런 시선이나 이런게 신기하다기 보다는 다르게 봤을 꺼 같아요...지금 현주랑은 문제없이 현주가 그 사건 이후로 일기장에 누구 좋아한다고 이렇게 적기도 하고 다가온다는 느낌이 들어서 지금은 많이 친해요. 그래서 대회나 이런 거 있으면 따로 전화를... 현주는 가능성이 있으니까 무슨 대회가 있는데 니가 한번 참여해보지 않겠냐 그렇게 따로 전화하거든요. 핸드폰이 있으니까

또한 교사들은 문화적 배경이 다르기 때문에 일괄적으로 같은 기준을 적용해서는 안 된다는 의식을 가지고 있다. 특히 급식지도에 있어서 일반학생들에게는 남기지 말고 다 먹을 것을 요구하지만 한국음식이 식성에 맞지 않는 몽골 출신 학생에게는 그 기준을 적용해서는 안 된다고 생각한다.

서울 M초등학교 3학년 에르덴 담임교사: 밥 같은 것도 애는 식성이 안 맞잖아요. 우리 하고 그렇게.... 그러니까 급식지도 같은 거 할 때도 다 먹어라 자기가 자기 먹을 만큼 덜어라하고 시켜요. 퍼주는 게 아니라.... 너가 가져가라. 자기가 조금 먹고 싶으면 조금 가져가면 되는데.... 자기가 가져다가 먹을 때 입에 안 맞는 게 많은 거예요. 아예 안 가져갈 수는 없고 그럼 먹다가 버리기도 하고.... 지도가 제대로 제가 일률적으로 못시키는 거예요. 다른 아이들은 그러면 용서가 안 되잖아요. 제가 하지 말아라 이러는데 애는 어려서부터 먹은 게 아니니까 어쩔 수가 없잖아요... 이렇게 잣대가 2가지가 되는 거예요. 애가 하나 있음으로 해서.... 그래서 다

른 아이들도 애를 하나 봐주면 다른 아이가 또 이해를 하나구요. 선생님 저도 안 먹고 싶어요. 저도 못 먹겠어요. 이렇게 되면 애는 봐주고 애는 야단치기가 좀 그렇더라구요.

다문화대안학교 독서교사는 다문화가정 아이들이 너무 이기적이어서 남에 대한 배려가 없다며 아이들 교육에 많은 신경을 쓰고 있었다. 다문화가정 자녀들의 경우 부모와의 원활한 의사소통이 힘든 경우, 부모의 양육이 제대로 이루어지지 않는 경우 등 아이들의 원활한 정서함양을 위한 환경이 마련되기 힘들어서 정서 및 생활습관 지도 등 많은 신경을 써야 한다는 것이다.

독서교사: 자기 것만 챙기고 전혀 배려가 없어요. 처음에는 친구를 사귀기 위해 어느 정도 배려를 하지만 친해지면 자기 위주대로 하고 자기 고집대로 하고 제한 설정이 전혀 안되었어요. 수업시간에 다른 이야기를 너무 많이 해서 벽보고 서있으라 하니까 장난을 치더라고요. 밖에 돌아다니고 그래요.

연구자: 왜 그런 것 같습니까?

독서교사: 자신의 정체성을 못 찾아서 그런 것 같아요. 예전에 **학교에서 ○○를 전 교생이 왕따를 시킨 것으로 알고 있어요. ○○는 어머니가 러시아인이라 어머니와 대화를 못해요. 지금은 어머니가 한국어를 조금 하시는데 그 이전엔 아예 못 하셨어요. 아이가 인성이 완성되는 시기가 12세 인데 아이가 화가 나거나 속상한 이야기를 어머니한테 풀어야 하는데 어머니가 한 번도 안 받아 준 거예요. 어머니가 말로 혼을 내는데 따끔하게 혼을 안내는 거예요. 그러니까 애가 들은 척만 척 해요. 일단 부모교육이 안 돼서 그런 게 있어요.

(3) 개별 학습지도의 어려움

교사들은 교과지도를 제대로 할 수 없는 것에 대해 미안해하거나 답답해하고 있었다. 한 반 학생들 30여 명 중에 개별지도가 필요한 아이들이 여러 명 있는 상황에서 다문화가족 자녀에게만 집중적으로 학습지도를 할 수 없다는 현실에 대해 안타까워하고 있었다.

서울 M초등학교 6학년 담임교사: 재원이는 저도 좀 그렇고 아이들도 그렇고 가르쳐주다가 이게 안되니까 이게 힘들어서요. 사실 교과면에서는 재원이한테 미안한 게

많이 지도를 못해요. 왜냐하면 제 입장에서는 조금만 도와주면 더 할 수 있는 애들이 많고 그런 애들을 도와주는 게 더 좀 가능성이 있잖아요. 그런 생각이 들어서 재원이 보다는 좀 말을 알아듣는 그런 애들 좀 더 가르쳐주느라고 바빠서 수학을 거의 많이 신경을 못 써요.

또한 개별 학습지도가 제대로 이루어지지 않고 다문화가족 자녀에 대해서는 보다 관대한 태도를 보임에 따라 아이가 제대로 학습을 하려하지 않게 된다고 하였다.

서울 M초등학교 3학년 에르덴 담임교사: 무엇보다도 갑갑한 거는 개네들은 한글을 좀 이렇게 체계가 좀 잡혀서 애도 시간 낭비하지 않고 빨리 한글 배우고... 한글 배우면 다른 과목이 반은 되잖아요. 한글이 안 되니까 다른 과목이 다 안 되는 거예요. 그러니까 저절로 지진아가 되어 버리는 이런 상황이 되는 거죠. 애는 똑똑한 데도 불구하고 또 자기도 어느 사이에 애기 때문에 생활이 나태해지고 나는 못하니까 안한다 그런 태도가 붙어 버리니까... 선생님이 내가 안 해도 용서해준다.

(4) 의사소통의 어려움

교사들은 다문화가정 아이들 및 학부모와의 의사소통이 어려움에 대해 토로하고 있다. 비교적 안정적으로 이루어지는 일과와는 다른 현장학습 준비나 돌발 상황 등이 일어났을 때 교사는 학부모와 제대로 의사소통이 안 되어 지도가 매우 어렵다고 한다.

서울 M초등학교 3학년 은주 담임교사: 어머니랑은 제가 답답해서 전화를 드려본 적이 있는데 어머니도 아직 한국말을 잘 이해 하는게 서투르셔가지고 기본적인 것만 서로 통화하시고 같이 회사에 계시는 분이 따로 도와주시는 분이 계세요. 언어라던가 따로 도와주는 분이 계셔가지고 뭐 그런 걸 도와주시는... 왜 학기 초에 나가는 것들이 많잖아요. 유인물 같은 게... 그게 제때 제때 나오질 않으니까 제가 때마다 전화를 드려요 어머니가 이해를 못하셔 가지고... 또 좀 어려웠던 점은 제가 알림장을 써주면 어머니가 너무 바쁘신 거예요. 아버님이 안계세요. 그래서 엄마가 조그만 공장 가내수공업 같은데 다니셔서 아침 일찍 나가서 저녁에 늦게 들어오세요. 알림장을 못 봐주시는 거예요. 그래서 현장학습 세 번인가 갔을 때 한 번도 도시락을 안 싸왔어요. 그리고 현장학습 가는데도 몰라요. 현장학습 가

니까 준비해 와라 그러면 엄마가 못 챙겨주니까 자기가 해와요. 그러면 그날 또 늦게 와요. 그런 날은 우리는 버스타고 가야 되는데. 애가 늦게 오니까 애들은 기다리고 애는 학교를 갔다는데 학교는 안 오고 어머니는 전화하면 어머니는 또 소풍을 가는지를 모르고 세 번다 되게 애매하고 힘들었어요.

의사소통이 어려운 것과 함께 부모가 미등록체류자이면 한국의 일상생활을 하기 위해 기본적으로 갖추어야 하는 요건들을 갖추기 힘들다. 예를 들어 은행에 통장을 개설할 수 없다. 근래에 초등학교에서는 자녀의 급식비나 체험학습비 등을 통장에서 자동이체를 하도록 하는데 미등록체류자인 에르덴 엄마는 이러한 행정절차를 따를 수 없었고, 그 담임교사는 어찌해야 할 지 몰라 당황하였다고 한다.

서울 M초등학교 3학년 에르덴 담임교사: 돈 같은 것도 체험학습 가는데..., 돈 내라고 하는 것도 통장으로 입금을 시키는데..., 통장 개설을 한다고 했는데 주민등록번호가 또..., 학교에서 뽑아지지 않는데 자꾸 난리가 나더라구요. 행정실에서 체험학습비 안낸다고 통지가 오니까 애한테 보내니까 엄마가 돈을 보냈더라구요. 돈을 가지고 왔는데 행정실에서는 돈으로 안 받고 꼭 통장으로 받겠다는 거예요. 남의 돈을 또 가지고 있을 수는 없잖아요. 급식비랑 체험학습비랑해서 거의 십만원돈을 가지고 갔는데 밀렸으니까..., 그래서 거기다 편지를 써서 도로 보냈어요. 그리고 며칠이 지나니까 애는 통 뽑아지지 않으니 돈으로라도 좀 달라는 거예요.

(5) 학부모와의 상호작용

언어적 문제 이외에 생업에 바쁜 다문화가정 부모들은 특별히 시간을 내어 교사와 대화를 하기 어려운 실정이다.

서울 M초등학교 6학년 담임교사: 편지로 가끔 주고받는데 재원이 같은 경우는 뭘 해도 어머니가 못 주세요. 아예 안 되시니까. 재원이 아픈 거 때문에 통화를 했는데 그거 외에는 한국어 문제 있으면 연락하라고 아직 그런 건 없고 현주 같은 경우에는 스승의 날에 어머니가 전화를 하셨어요. 정말 깜짝 놀랐는데 뭐 꽃이라든가 보낼려고 했는데 현주가 선생님이 절대 안된다고 했다고 선생님 현주가 선생님 좋네요. 말씀 조금 어눌하시지만 그냥 말씀 한 이후로 그거 말고 편지 가져온 그

거 편지 서로 주고받는 거 있는데 그때도 어머니께서 잘 부탁한다 고맙다 되게 겸손하게 현주가 물론 번역을 해줬지만 그거 외에 특별하게 전화해도 안되요. 다들 공장에 일하고 있으니까

교사와 학부모 간의 상호작용은 학부모가 학교에 자주 찾아오거나 학교 프로그램에 관심을 가지고 참여를 할 때 이루어진다. 그러나 교육에 대한 세밀한 부분까지 이해시키지 못하여 충분한 상호작용은 어려운 형편이다. 언어의 문제 뿐 아니라 다문화가정 자녀의 아버지들도 자녀 교육지원은 엄마의 역할이라는 인식과 함께 생업에 바빠 자녀의 학교생활과 관련해서는 교사와 대화를 나누지 않는 형편이라고 했다.

전주 N초등학교 3학년 교사: 운동회나 학교 행사에는 잘 참여하는 편이에요. 간혹 신수현을 픽업하러 오기도 해요. 자주 학교에 오는 편이지만, 대화를 진지하게 나눈 적은 별로 없어요. 긴 이야기는 하지 않았지만, 엄마의 말을 못 알아들겠더라고요.

전북 S초등학교 2학년 교사: 아직까지는 어려운 점은 없으며 다만 상담 시에 세밀한 부분까지 이해를 하지 못하셔서 완전한 상담을 하기가 어려워요.

전북 S초등학교 4학년 교사: 필리핀 자녀 모친은 영어강사로 활동하므로 바쁘지만 본교에 수업을 오는 관계로 자주 보며, 자녀에 대한 정보를 많이 나누어요. 일본 자녀 모친 1명은 자녀교육에 관심이 많아서 본교에서 진행하는 상담프로그램에 자주 나오시므로 대화를 많이 나누어요. 나머지 일본 자녀 모친 1명은 일본에 거주하므로 만날 기회는 없고, 부친 또한 생업에 바빠 자녀상담을 받은 적이 없어요.

다문화대안학교의 경우 한 달에 한번 학부모들과 만나 자녀의 학교생활과 학교운영에 관련된 여러 이야기를 허심탄회하게 나눌 수 있는 자리를 마련하고 있었다. 또한 매달 한 번 여러 나라의 음식을 맛볼 수 있는 행사를 실시했는데 이때 학부모들의 도움을 얻어 외국 음식 만들기 체험행사를 진행했다. 하지만 적극적으로 참여하는 학부모들 외에는 생업에 바빠 자녀의 학교생활

에 관여하기 힘들다고 했다.

연구자: 부모님들과는 자주 만나십니까?

다문화대안학교 4학년 담임교사: 예. 저희는 한 달에 한 번씩 각자 나라의 음식을 만들어 점심시간에 같이 나눠 먹어요. 어머니들끼리 어머니회를 결성했어요. 학교에 와서 점심배식을 도와주기도 해요. 그리고 저희가 한 달에 한 번 혹은 두 번 근처 박물관이나 극장 등 문화체험을 나가거든요. 그러면 어머니들께서 오셔서 봉사 활동에 참여하시고 그러세요.

다문화대안학교 5학년 담임교사: 한 달에 한 번씩 만나왔고 개인적으로도 만나러 오시는데 제가 볼 때는 자주 만나진 않는 것 같아요. 계속 오시는 분만 오세요. 일하는 분이 많다 보니 자주 학부모를 만나기는 어렵습니다.

3) 학교 적응을 돕기 위한 교사들의 전략

다문화가족 자녀들을 두고 있는 교사들은 나름대로 이들이 교실생활에 적응할 수 있도록 하는 방안을 모색하고 있었다. 아직 구체적인 가이드북이 있는 것이 아니기 때문에 개인적 차원에서 해결하거나 다른 교사에게 문의하는 식으로 대처를 하고 있다. 교사들은 “땀땅에 헤딩”하는 기분으로 대처하고 있다고 말한다.

(1) 자신감 주기

모듬활동을 하는 경우 저학년들은 다문화가족 자녀에 대해서 수용하기 보다는 불평을 하게 되고, 이 과정에서 다문화가정 아이는 자기가 못하니까 모듬활동을 안하려고 하는 성향이 나타난다고 했다. 이에 대해서 교사는 학생들에게 다문화가정 자녀의 입장을 이해할 수 있도록 설명을 한다. 또한 다문화가정 학생이 잘하는 과목에 대해 격려하며 반 친구들이 그 학생의 장점을 인지할 수 있도록 하는 전략을 사용하고 있다.

서울 M초등학교 은주 담임교사: 아이들에게 제가 그랬어요. 아이들한테도 새로운 나라에서 적응하려는 건데 너네들이 재를 도와줘야 한다. 그거에 비해서 은주는 너네들에 비해서 훌륭하다고 생각한다. 너가 만약에 미국의 어느 날 한 교실에 딱 하니 가 있다면 은주만큼 못 할꺼다. 내가 얘기를 했어요... 그리고 미술 쪽으로 감각이 있어서 미술을 잘하니까 아이들이 은주는 미술 잘한다고 하고, 저희 학교가 영어인증제를 하고 있거든요. 은주가 필리핀에서도 영어권이 아니었던 거 같아요. 내가 보니까 약간 영어권이 아닌 거 같기도 한데 발음이 약간 다르잖아요. 그러면서도 50번까지 금방 했어요. 그러니까 애들이 은주 정말 훌륭하다고 아이가 약간 자신감이 생기고 제가 그래서 영어를 은주가 다 했으니까 너네가 은주한테 검사를 맡아라 제가 2주전에 그랬어요. 은주를 생각을 좀 달리하는 거 같고... 은주도 좀 자신감이 많이 생기고 색칠도 잘해요. 그러니까 은주 잘하는 거 밀어주고 하니까 은주가 지금 많이 밝아졌어요.

전북 S초등학교 2학년 교사도 학생들이 발표 시 한국어 발음이 정확하지 않은데서 오는 자신감 결여를 회복시켜 주기 위한 방안으로 방과 후에 동화책 낭독을 지도하고 있으며, 일반학생들의 인식 개선노력도 시도하고 있다.

S초등학교 2학년 교사: 읽기 능력이 떨어지는 친구의 경우, 방과 후 30분씩 선생님 옆에서 동화책을 큰소리로 읽게 하면 발표와 읽는 것에 자신감을 갖게 되는 경우를 보았습니다. 그리고, 일반학생을 대상으로 다문화와 관련된 교육을 많이 하는 편입니다. 그래서 일반학생들의 인식을 변화시키려고 노력하고 있습니다.

역시 전북 S초등학교 4학년 교사도 의도적으로 발표기회를 부여하고 칭찬과 격려를 자주 함으로써 자신감과 의욕을 길러주려고 노력하고 있다고 말한다.

S초등학교 4학년 교사: 우리 반의 다문화가정 아동은 대체적으로 학력이 떨어지는데 특히, 수학과 국어, 사회와 같은 중요과목에서 일반 학생들과 격차가 많이 납니다. 또 발표의욕이나 공부에 대한 욕심이 적어서 지도에 어려움을 겪었으나, 의도적으로 읽기나 발표기회를 부여하고 칭찬과 격려를 자주 함으로써 자신감과 의욕을 배양시키려 노력하고 있어요.

다문화대안학교의 교사들도 학생들이 한국어 실력 부족으로 발표를 주저하는 경우가 많기 때문에 칭찬을 하고 말할 기회를 만들어 주는 것이 중요하다고 말한다. 또한 글로 표현하는데 약하기 때문에 이야기를 들어줌으로써 자신감을 키워주려 한다.

다문화대안학교 독서교사: 칭찬을 통해서 우선 아이들에게 말을 할 기회를 줘요. 이 아이들이 스트레스를 받는 이유가 말이나 글로 자신의 감정을 표현하지 못하는 데서 오는 것이기 때문에 수업 중간 중간 이야기를 많이 들어주는 방법 밖에 없어요. 자신의 이야기를 풀어내고 글로 쓰고...

(2) 짝꿍 만들어주기

교사들은 다문화가족 자녀들이 학교생활에 잘 적응하도록 하기 위해 도움을 줄 수 있는 짝을 만들어 주고 있었다. 주로 공부를 잘 하거나, 친절한 학생을 지정하여 옆에 앉도록 하고 도움을 주도록 하고 있다.

연구자: 은주랑 특별히 친한 아이는 있나요 짝...

서울 M초등학교 3학년 은주 담임교사: 특별히 친한 아이는 없구요. 애가 잘 못하는 건 멘토-멘티를 해서 도와주는 친구... 고정도로만 하고 있어요. 지금 짝꿍 남자가 이가 공부를 잘해요 그 아이를 통해서 늘 왜냐면 이 친구도 모르는데 모르는 친구를 옆에 앉으면 서로 몰라서 아무것도 못하거든요. 저희 반에서 거의 1, 2등 하는 아이를 짝꿍으로 골랐어요. 그 아이가 차근차근 도와주고 트러블도 없어요. 그전에는 애가 고집이 세니까 트러블이 있었는데 그런 게 없어요. 그래서 은주가 잘 적응해 나가는 거 같아요.

서울 M초등학교 6학년 담임교사: 네. 수학시간에 제일 잘 드러나는데 저희 반 자리에 앉아 있는 게 잘하는 친구 못하는 친구가 다 짝이 그렇게 되어 있어요. 그래서 제가 다른 건 다 허용해도 짝 바꾸는 건 제 마음대로 하거든요. 그래서 일주일에도 서너 번씩은 바뀌요. 그러니까 개인적으로 이동이 되요. 그래서 수학시간 같은 경우에는 특히 잘하는 친구가 못하는 친구를 가르쳐주고 대신 잘하는 친구는 자기시간을 뺏기는 거잖아요. 그거에 대해서 몇 문제를 가르쳐 줄때마다 스티커를 준단던가 이런 식으로 해서...

서울 M초등학교 3학년 에르덴 담임교사: 그래서 짝꿍 아이들이 애네가 생활에 적응할 수 있도록 도와줘서 거의 다 잘하고 있어요. 그런데 애들인지라 놀리기도 하고….

전북 S초등학교 2학년 교사의 경우도 다문화가정 자녀의 학업 적응을 위해 짝을 만들어 주고 있었다.

S초등학교 2학년 담임교사: 저의 경우, 친밀하게 지내기 위해서 귀여운 애칭을 지어주고, 쉬는 시간이나 수업시간에 같이 놀고 장난을 많이 합니다. 저학년의 경우 자신에게 관심을 보여주는 것만으로도 상호 신뢰를 갖는데 많은 도움이 된다고 생각합니다. 수업시간에는 앞에 언급한 것처럼 읽기시간에 먼저 읽도록 하는 방법이 좋습니다. 그리고 1:1 결연을 통하여 활발하고 다문화가정 자녀가 좋아하는 친구와 모둠을 만들어 주어 발표나 모둠활동 때 도움을 주는 활동도 효과가 있다고 봅니다.

(3) 급식, 수련활동비 지원

외국인 근로자 자녀들은 경제사정이 어렵기 때문에 교사들은 급식비나 수련활동비 지원을 받을 수 있도록 신경을 쓰고 있었다. 하지만 학교가 위치한 지역이 저소득층 가정 자녀들이 많이 다니고 있는 지역이라 한국학생들도 어려운 학생들이 많이 있어서 지원이 보장되는 것은 아니라고 하였다. 부모가 모두 한국에 있고, 어느 정도 기반이 잡힌 현주는 지원대상이 되지 않았고 한국에 온지 채 1년이 안되었으며 엄마와 거주하는 재원이만 지원을 받을 수 있었다고 한다.

서울 M초등학교 6학년 담임교사: 급식 지원 같은 거는 현주하고 재원이하고 둘 다 신청했었는데 저희 학교에 워낙 가난한 아이들이 많아서 재원이만 되고 현주도 돈을 내고 먹어요. 급식은 그런 일이 있었구요. 현주도 사실 받아도 되는데 워낙 또 형편이 현주는 선생님들이 양호한 편이라고 다른 한국아이들이 워낙 형편이 안 좋으니까 재원이는 수련회도 무상지원 받은 걸로 알고 있고요. 처음에는 수련회를 못간데요. 돈이 많이 들잖아요. 그래서 제가 지원을 냈어요. 됐던 거 같아요.

(4) 똑같이 대하려 노력하기

교사들은 의식적으로 다문화가족 자녀들과 한국 학생들을 똑같이 대하려 한다. 한국 아이들과 차별 없이 똑같이 대해야 한다는 의식을 가지고 있다. 똑같이 대하기 위해서 더 신경을 써야 한다는 것이 아이러니한 점이라고 할 수 있다.

서울 M초등학교 6학년 담임교사: 아까도 말씀드렸다시피 아이들 똑같이 그게 제일, 교사 저도 잘 모르는데 선배 선생님들이 그러시더라고요. 교사가 그 아이를 좋아해주고 예뻐해 주고 아니면 미워하고 싫어하고에 따라서 아이들도 다 똑같다. 그러니까 선생님들이 그 아이가 따돌림을 당하고 있으면 다른 선배 선생님들이 뭐 자기 그 아이한테 특별히 더 혼낸 적 있어? 그 아이 미워한다고 보인 적 있어? 라고 물어보셨거든요. 그것처럼 저 스스로가 이렇게 똑같은 아이로 대하는 게 제일 중요한 거 같아요. 저도 물론 노력은 하지만 무의식적으로 표현은 되겠지만 현주 같은 경우에는 제가 많이 신경을 쓰거든요. 그런 식으로 똑같이 봐주는 게 중요한 거 같고, 버거운 면도 있고 재원이 생각하면 미안한 마음이 크고 미안해하면서도 또 현실적으로는 계속 못해주니까 따로 지도를 못해주고 이러니깐 그런 건 미안하고 소견이라고 할 것까지는 없구요. 똑같이 대하는 게 제일 중요한 거 같아요.

실지로 다문화가족 자녀들 중에는 자신을 다른 급우들과 “똑같이 대해주기”를 바라는 경우가 있다. 인천 D초등학교의 성현이는 어머니가 외국인이라는 이유로 자신을 따로 챙겨주는 것은 그 결과가 “자기 힘으로 한” 것이 아니기 때문에 싫다고 하였다.

연구자: 근데 성현이가 보기에 선생님들이..., 담임선생님들이..., 아 내가 외국인이니
 까 우리 어머니가 외국인이니까 신경써줬으면 하는 게 있어? 아니면..., 그냥 그런 거 신경 안 쓰고 똑같이 대해줬으면 좋겠다는 생각이 들어?

성현이: 두 번째요.

연구자: 왜?

성현이: 그냥요.

연구자: 그래도 챙겨 주는 게 낫지 않아? 아까도 컴퓨터 통신문 보낼 때도 있었다고 그랬을 때는 따로 챙겨 주는 게 너한테 좋은 거 아니야?

성현이: 어쩔 때는….

연구자: 따로 챙겨 주는 게 안 좋은 건 왜? 그런 거 같애?

성현이: 자기 힘으로 하는 게 아니니까….

연구자: 아…, 일부러 더 신경써주면 다른 애들이랑 똑같이….

성현이: 저만 외국인라고….

연구자: 너만 특별 취급하는 게 안 좋다?

성현이: 네.

전북 S초등학교는 다문화 교육에 대한 교육부 연구학교이고, 다문화가정의 자녀가 한 반에 3-5명 정도 있다. 면담한 S초등학교 4학년 담임교사와 2학년 교사는 다문화 교육에 대한 필요성을 인식하고 있다. 그리고 다문화가정 자녀에 대해 지나치게 ‘특별한’ 대우를 해서는 안 된다고 말하고 있다.

전북 S초등학교 2학년 교사: 일단 일반학생의 의식부터 변해야 합니다. 부연 설명하자면 단일민족이라는 의식이나 혈연중심이라는 생각부터 변해야 한다고 봅니다. 따라서 학교에서의 교육도 다문화 이해 중심의 교육과 민족보다는 국가라는 개념에 중점을 두고 교육해야 하지 않나 생각합니다. 그리고 다문화가정 자녀에 대하여 눈이 띄게 특별대우를 하지는 말아야 한다는 것입니다. 그 학생들은 이미 언어능력이나 사고는 일반학생과 별로 차이가 없고 단지 늦을 뿐이므로 그것에 대하여 초점을 두고 지도해야 한다고 봅니다.

다문화대안학교의 교사도 일반학생과 다문화학생을 똑같이 대하려 한다고 말한다.

연구자: 일반학생들에 비해 다문화가정 학생들을 위해 특별히 신경을 쓰는 점은?

다문화대안학교 5학년 담임교사: 특별히 그런 것은 없어요. 똑같이 대하는 것 같아요. 수학 같은 경우는 용어가 틀리기 때문에 말을 잘 알아듣지 못하니까 그런 것을 더 설명을 해주다보니 시간소요도 많이 되는 것 같아요. 한자나 한글과 영어 때문에 보충수업은 많이 해요. 영어를 배울 때 아이들은 외국어로 외국어를 배워야 하니까 어떻게 해야 할지 잘 모르는 것 같아요. 한국말로 영어를 배우니까 시간이 많이 걸려서 따로 보충수업을 했었어요. 그래서 그런 시간투자는 많이 하지만 특별히 더 신경 쓰는 것은 없는 것 같아요.

(5) 상 주기

전북 S초등학교 2학년 교사는 다문화가정의 자녀들이 학습에 적극적으로 참여하도록 유도하는 전략이 있다. 다문화가정의 자녀가 발표를 잘 하면 스티커 2개를 주겠다고 학급 아이들과 학기 초에 약속한 것이 그것이다. 말하기 능력과 읽기 능력을 향상 시킬 목적으로 이 제도를 사용하게 되었다. 학급 아이들이 처음에는 이 제도를 싫어했다. 자신들에게는 스티커를 1개 부여하면서 다문화 자녀에게는 2개를 부여한다는 것이 불평등한 제도라고 생각한 것이다. 그러나 이제는 이 제도를 반감 없이 받아들이게 되었다. 모둠 활동이 끝난 후에 일부러 다문화 친구에게 발표 기회를 양보하기도 한다.

(6) 꾸준한 지도(일기 등)

다문화가족 자녀들을 지도하는 교사들은 다문화가족 자녀들의 한국어 실력 향상 및 자신감 부여를 위해 꾸준히 지도하는 것이 중요하다고 말한다. 한국어의 경우 말하기나 읽기에 비해 쓰기는 지속적인 관심을 갖고 지도해야 한다고 말한다.

연구자: 반 아이들 8명은 한국어로 의사소통이 잘 되나요?

다문화 대안학교 5학년 담임교사: 한 명만 빼고 잘 되요. 한 명은 온지 며칠 안 되었거든요. 쓰는 게 말보다 늦게 학습되는 것 같아요. 예를 들어 말로 “큰 소리가 났어요.”라고 말을 하면 알아듣는데 쓰라고 하면 “큰 서리가 났어요.”라고 적어요. ‘오’와 ‘어’의 구분이 아예 안 되는 것 같더라고요. 특히 러시아 아이들이 그렇더라고요. 정확하게 맞춤법을 쓰는 데 있어 구별이 잘 안 돼요. 그래서 국어 시간이 따로 있지만 생활 속에서 일어나는 것들은 일기를 날마다 쓰게 하고 소감문을 쓰게 해서 고쳐주고 있어요. 수정해 주면 잘 하는 아이들이 있는 반면에 끝까지 안 되는 아이들도 있어요. 쓰는 데는 아직 익숙지 않은 것 같아요. 하루나 이틀정도 가르치면 읽기는 다 읽어요.

연구자: 우리말이 잘 안 되는 학생이 있습니까?

다문화 대안학교 독서교사: ○○ 같은 경우는 발음이 잘 안 돼요. 어눌해서 책을 읽어도 대충하고 넘어가요. 자신이 없다는 소리거든요. ○○같은 경우도 마찬가지로

글자를 적을 때 대충 흘려서 적어요. 아무래도 한글교육이 우선시 되어야 하죠. 말도 안 되고 모르는 낱말들이 너무 많아요. 그런 것을 책을 통해서 꾸준히 교육을 시켜야겠다는 생각을 갖고 있어요.

(7) 세심한 관심과 배려

다문화대안학교에서 독서를 담당하고 있던 한 교사는 점점 다문화가족의 아이들이 늘어나는데 이들에 대한 세심함 관심과 각별한 지도가 필요함을 언급한다. 가족을 중심으로 한 지속적인 상담과, 아동의 자아감 회복노력, 어려운 가정환경에서 비롯될 수 있는 불균형적 생활습관 개선 노력 등을 시도하고 있다. 또한 언어습득이 느려 표현방식이나 사고과정의 성숙이 빠르지 않기 때문에 이에 대해서도 신경을 써야 한다고 말한다.

연구자: 어떻게 하면 시선을 바꿀 수 있나요?

다문화 대안학교 독서교사: 선생님들의 관심이 우선인 것 같아요. 진정으로 마음을 열고 다가갔어요. 의도를 말하고 어떻게 했으면 좋겠는지 계속 말을 했어요. 그러니까 아이들이 명품 아닌 명품으로 성장하게 된 것 같아요. ○○같은 경우도 동생이 너무 잘했기 때문에 항상 동생에게 억눌려 있었어요. 하지만 ‘둘 다 잘 한다’고 이야기하고 어머니에게도 둘 다 함께 칭찬해주라고 이야기 했어요. 가족 간의 상담이 같이 이루어졌기 때문에 ○○가 열심히 수업에 참여하는 아이가 되었어요. 어머니, 저, 아이들과의 삼박자가 맞았기 때문에 아이들이 예쁘게 성장하는 것 같아요.

연구자: 다양한 출신의 학생들을 가르치시는데 힘든 점이 있으시다면 무엇이 있습니까?

다문화 대안학교 5학년 담임교사: 말 때문에 힘든 것 같아요. 말이 어눌하니까 상대적으로 빨리 성숙해야 하는 것도 느리게 가는 것 같더라고요. 논리적인 사고 같은 것이 말을 통해서 늘어야 하는데 그런 게 좀 느린 게 있는 것 같아요. 그런 측면에서 노력을 많이 해야 할 것 같아요.

그런데 이야기 할 때 오히려 편한 점도 있어요. 장애아나 기아나 환경에 대해서 이야기 하고 그럴 때 자기 것만 생각하기 보다는 마음이 열려있는 것 같아요. 그런데 자기가 손해를 보지 않으려는 면도 있는 것 같아요. 두 가지를 다 같이 갖고 있는 것 같아요.

4학년 담임선생님은 다문화가족 아이들이 제대로 된 질서교육이 필요하며 다음과 같이 자신의 경험을 말하고 있다.

다문화 대안학교 4학년 담임교사: 아이들을 데리고 지하철 학습을 했는데 표를 안 끊는 거예요. 학교에서 지하철 표를 사서 했는데 밑으로 기어서 나가요. 왜 그러냐 했는데 엄마들이 지하철을 탈 때 엄마 것만 사고 아이들은 다 그냥 다녀요. 한 학생이 지하철 표를 기념으로 갖길 원해서 준 적이 있어요. 가정형편이 어려워 그런지 교육을 그런 식으로 하는 것 같아요. 그리고 먹는 것도 굉장히 많이 먹어요. 그래서 지난 9월에서부터 1월까지 질서교육을 했어요. 어디가면 줄을 서서 천천히, 맛있는 음식이 많아도 너무 그것만 먹지 않도록 수십 번 교육을 했어요. 야외학습을 나가서 차를 탈 때 운전석에 앉으려고 싸움이 여기저기서 나는 등 그런 것을 고치는데 6개월이 걸렸어요.

5학년 담임선생님은 학생들의 생활지도와 관련, 다음과 같이 말했다.

다문화 대안학교 5학년 교사: 담임선생님도 하고, 교장선생님도 하고 다 합니다. 여기가 조금 자유로워서 다른 학교보다는 조금 더 야단 칠 일도 많고 시끄럽고 그런 것 같아요. 야단치는 경우는 질서를 안 지킨다든지, 서로 싸우는데 욕을 한다거나 혼히 있는 일들이예요. 지금은 출신 때문에 싸우는 것은 거의 없는 것 같아요. 러시아 출신 아이가 이국적이어서 인기가 좀 더 있는 건 있어요. 그리고 아이들이 혼혈인 같은 경우는 어느 나라 사람이나고 물어보기도 해요. 가령, 러시아인과 한국인 사이에서 나온 아이는 러시아 사람도 되고 한국 사람도 되지만 지금은 한국에서 살고 있으니까 한국인이라고 말해줘요.

4. 학부모의 교육적 지원 실태

1) 미약한 엄마 권한

결혼 이주 여성의 경우 한국에서 자녀를 낳아 양육하면서도 집안에 시어머니와 함께 동거하는 경우에는 자녀에 대한 엄마의 권한은 거의 행사되지 않

는다. 한국의 문화 및 자녀 양육 관행에 대해 잘 모른다는 위치는 모·자녀 관계에서 엄마의 역할을 거의 행사할 수 없도록 한다. 특히 남편과 시어머니와의 관계에 있어서도 남편이 적극적인 개입을 하지 않는 상황이므로, 외국인 부인은 집안에서 주체적인 역할을 찾지 못하고 있음을 알 수 있었다.

인천 D초등학교 4학년 담임교사: 이해는 돼요. 할머니가 70대 되시면 국제결혼 사실 자체를 받아들이기가 어려운데, 그런데 뭐, 할머니만 그러시는 게 아니라 실제로 밖에 나가서 ‘우리 엄마 외국인이야’라고 했을 때 호의적인 반응을 얻기가 쉽지 않다는 생각이 들어서 물어봤어요. 당신네 나라에서는 안 그러느냐 그랬더니 자기네나라에서는 전혀... 형제들이 특히 자기집안 많이 그래서 그거에 대해서 아무런 생각이 없대요. 그렇게 살다가 여기 와서 그걸 당하면 더 이해를 못하는 거예요. 사람들은, 황당하고, 우리들은 이해가 가잖아요. 그 사람이 심하다고 느껴도 할머니가 이해가 가는데 이 사람들은 이해를 못하는 거예요.... 남편들은 어떻게 하나라고 물어봤더니 남편들이 참 수동적이더라구요. 수동적인 사람들이 많아요. 그래서 어머니 뜻에 많이 따라주는. 옛날에 전형적인 남편들. 아내한테 참아라라고 이야기하는데, 그건 아닌거 같은데, 요새 우리 같으면 아니까 참지 그 사람들은 모르는 상태에서 참아야하니까, 자기는 한마디도 발언권이 없대요. 집에서, 아이들이 크면서 더 문제인건 아이에 대한 권리행사가 안되는 거예요. 할머니가 전권, 살림을 맡아서 하시니까 우리나라에 대해서 모르니까, 전부다 할머니 주관대로 하잖아요. 할머니가 애를 학원에 보내라 그러면 보내고 보내지마라 그러면 또 그러고, 그리고 엄마가 이야기를 하면 엄마가 뭘 안다고 그러면서 이야기를 막아요. 이렇게 되니까 아이도 엄마 말을 안 들어요. 엄마는 아무런 실권이 없고 할머니한테 야단맞고 할머니가 하라는 데로만 하는 사람이니까, 아이들이 크다보면 그렇게 되더라구요. 참 안됐어요.

위와 같이 할머니가 “외국인 떠느리”를 알리고 싶지 않아서 의도적으로 떠느리의 발언권을 빼앗아가기도 하지만 실지로도 아이들의 언어를 외국인 어머니가 제대로 이해하지 못하기 때문에 실제적인 필요에 의해서 할머니의 발언권이 강해지는 면도 없지 않아 있다. 성현이는 “마음으로는 어머니와 더 잘 통하는 것” 같지만 실지로 무엇을 어떻게 하라는 말을 할 때에는 할머니의 말은 다 이해가 되는 반면 인도네시아어와 한국어를 섞어 말하는 어머니의 말은 다 이해하지 못하는 경우가 많다.

성현이: 엄마는 가끔 인도네시아 말을 쓸 때가 있어서 어쩔 때는 못 알아듣고 어쩔 때는 알아들을 수 있는데 할머니가 말할 적에는 뭐 뭐해라 이렇게... 뭐에 뭘 하는지 금방 이해할 수 있어서...

연구자: 그래서 할머니하고 말이 더 잘 통하는 거 같애?

성현이: 네. 대충은...

연구자: 그래? 마음으로도 그래?

성현이: 몰라요.

연구자: 마음도 할머니랑 더 친한 거 같아?

성현이: 아니요.

연구자: 그렇진 않아?

성현이: 그렇지는 않은 거 같아요?

연구자: 엄마하고 마음이 더 잘 통하는 거 같아?

성현이: 네 아마도요.

인천 D학교의 프로그램을 성현이와 함께 듣고 있는 경찰이는 어머니가 외국인이라 “다른 친구들처럼” 한국인이었으면 좋겠다는 생각을 “딱 한번” 한 적이 있다고 했다. 어머니가 한국어와 아이들의 문화를 잘 이해하지 못하기 때문에 대화를 하다가도 경찰이가 한 말을 제대로 이해하지 못하고 오해를 해서 화를 낸 적이 있었다고 했다. 경찰이는 이 때 “정말 억울하다”는 생각을 했었다. “딱 한번”이라고 말했지만 이런 언어적·문화적 장벽 때문에 생기는 문제는 어머니의 자녀에 대한 권위를 떨어뜨릴 수밖에 없을 것이다.

S군에 사는 결혼 이민자는 자신이 할 수 있는 일이 별로 없다고 얘기한다. 시어머니로부터 “이것도 안 돼, 저것도 안 돼”라고 얘기 들으면서 간섭을 받는 것이 가장 힘들다고 토로한다.

S군 필리핀 여성 결혼이민자: 아이들을 내 맘대로 하지 못하는 것이 힘들다. 옷 사는 것, 옷 입히는 것, 먹이는 것 등 한국에 맞춰 시어머니와 남편의 뜻 따라야 한다. 필리핀 풍습 중에도 좋은 것 많은데 시어머니와 남편은 필리핀 풍습이 다 좋지 않다고 얘기한다.

결혼이민자 엄마들은 다문화가정의 자녀들과 의사소통이 충분히 되지 못하는 경우가 많다. 전북 S초등학교 2학년 다문화가정 자녀의 경우에도 5명

중 4명이 학교생활에 대해 부모님과 이야기를 하지 않는다고 답변하였다.

면담자: 부모님께 학교 생활에 대해 이야기 하나요?

선희: (진규가 대답을 하는 사이에 연지 옆으로 자리를 옮겼다) 아니요.

연지: 고개를 저으며 안 해요.

혜정: 안 해요.

은자: 안 해줘요.

진규: 해 줘요.

면담자: 어떤 얘기?

진규: (몸을 틀면서) 나와 친한 친구, 학교에서 뭘 해줬는지.

학부모와의 면담으로 살펴본 결과에서도 선희어머니는 4학년인 진수하고는 얘기를 안 하는 편이고, 2학년인 선희하고는 많이 이야기 하는 편이라고 응답하였다. 반면 당사자인 선희는 엄마에게 학교생활에 대해 얘기하지 않는다고 응답하였다. 다문화가정의 자녀들이 성장하면서 엄마와의 대화가 줄어들고 있다. 이러한 현상은 부모와 자녀간의 상호이해를 더욱 줄어들게 하며 엄마의 자녀에 대한 관심을 더욱 불가능하게 할 것이다.

2) 자녀지원의 어려움

(1) 알림장 및 가정통신문 읽기 어려움

한국어 및 한국문화에 익숙하지 못한 점, 특히 자녀의 학교교육 지원과 관련하여 다양한 한국어 어휘 및 교육 관행을 알지 못하는 점은 자녀 교육 지원에 큰 어려움을 주고 있다. 자녀의 알림장이나 일기장 등을 보아도 무슨 말인지 이해할 수 없는 점이 가장 큰 어려움이다. 알림장의 준비물을 챙기고 학교의 공지를 일일이 따라서 맞추기는 일반적인 한국학부모들도 신경 쓰이는 일이다. 특히 주간학습안내나 알림장 안내는 축약된 표현을 쓰는 경우가 많기 때문에 한국어에 익숙지 않은 이주민들이 이해하는 데는 많은 어려움이 있다. 몽골 출신 셀렝게와 솔롱거의 엄마는 잘 모르는 부분에 대해 담임교사에게 물어보고 싶지만 한국어에 익숙지 않아 물어볼 수 없는 점과 한국 엄마

들과 함께 급식지원 등을 할 때 이야기를 나누고 싶어도 나눌 수 없다는 점을 안타까워하고 있었다.

솔롱거 엄마의 통역자: 이제 처음에 지금은 딱 무슨 일이 있다고 하면은 아빠를 보내신데요. 아버님은 어머님보다 훨씬 더 말을 잘하시니까 보내시고 어머니께서는 좀 더 담임선생님하고 관계를 맺었으면 좋겠는데 한국어를 잘 못하시잖아요 그래서 못하고 그리고 셀렝게가 1학년 때 학부모님들이 와서 급식을 도와주잖아요. 그러면 어머님 3분이랑 하신데요. 그 어머님들이랑 이야기도 하고 싶은데 말도 못하시고 거기다 학교 책을 서랍에 놔두고 다니잖아요. 그러면 막 두고 오거나 아니면 일기장에 준비물 이런 거를 이상하게 써놓고 자기도 못 읽고 이렇게 온데요. 그럼 어머님이 학교 담임선생님한테 전화해서 준비물이 뭔지 학교 수업이 내일 뭔지 물어보고 싶은데 그런 거를 못 물어 보니까 그런 것들이 좀 불편하시다고….

학부모와 함께 한국어에 익숙지 않은 은주는 학교의 공지에 대해 잘 이해하지 못하고 있다. 금요일에 알림장에 “월요일 등교”라고 공지사항을 쓰고도 혼자 토요일에 학교를 가기도 했다. 또 준비물을 제대로 챙기지 못하고 학교에 가서 은주 엄마가 속상하다고 말한다. 학교 준비 뿐 아니라 은주가 매일 다니는 방과 후 프로그램에도 3일 동안 빠진 적이 있는데 무언가를 잘 못 이해해서 방과 후 프로그램이 3일 동안 방학을 한다고 생각했다는 것이다.

은주 엄마: 애가 토요일 날 가는 거요. 준비물 하나도 없어요. 아 그때 속상해서 어떻게 해요. 은주가 아무것도 준비 없이 아무것도…. 또, 여기 3일동안 안 갔어요. 은주가….

연구자: 왜요?

은주 엄마: 은주가 방학했다고….

연구자: 께가 났구나. 가기 싫어서…?

은주 엄마: 가기 싫은 거 아니에요. 은주가 집에 있는 거 싫어해요. 집에 혼자 있는 거 싫어하는데…. 방학한 줄 알고요.

위에서 살펴본 바와 같이 이주민들은 자녀 교육과 관련된 다양한 지원활동을 하기에 많은 어려움이 있음을 알 수 있다. 이런 문제는 한국에서 태어나

자란 인천 D초교의 성현이에게도 동일하게 문제가 되었다.

인천 D초등학교 4학년 담임교사: 엄마들이 해주셔야 하는데 어렵지 않나 싶어요. 엄마들이 자녀를 기르는 교육 이런 것도 상당히 필요할 것 같아요. 거의 양육만 하는 거지 교육까지. 아마 초등학교 1학년 이상 들어오면 학습지도도 안돼요. 심지어 알림장을 써주면 엄마가 보고 해석을 해야 하는데 (네. 그렇죠. 준비물 챙기고) 체육 그러면 무슨 말인지 모르니까 글씨는 읽는데 뜻을 모르니까 그렇게 되는 엄마들이니까 지도는 안 되는 거고, 요즘에 엄마가 교육적인 학습지도 안 해 가지고 학교 생활하기는 어렵잖아요. 애들이 참 어려워요. 어른도 어렵고….

성현이의 인도네시아인 어머니는 가정통신문을 이해하지 못해서 안내장을 보내도 이해를 하지 못하기 때문에 성현이가 직접 찾아서 물어보기도 하였다. “치과 건강검진”이라는 일상적인 언어도 이해하지 못하기 때문에 성현이 어머니는 준비물 등을 제대로 챙겨줄 수가 없다. 그래서 성현이는 준비물도 제대로 챙겨오지 않고 급우의 것을 자주 빌려 쓴다. 다문화가정을 위한 한국어 반을 담당하고 있는 성현이 담임교사는 다문화가정 아이들이 대체로 “머리”가 좋아 어머니의 지원 없이 “자기 머리로 그냥 해나간다”고 보았다.

인천 D초등학교 4학년 담임교사: 네. 그게 지난번 수업 때는 저기를 가지고 왔어요. 안내장을 가지고 와가지고 용어를 해석을 해달라고…. 치아 건강검진. 치과 건강검진. 그래서…. 그냥 내 보내잖아요. 그런데 무슨 뜻이냐고…. 어떻게 해야 하나고…. 이 엄마들은 지금 1, 2, 3, 4학년 정도의 안내장 학교에서 나오는 거 보고 해석하고 보낼 능력이 좀 안돼요. 용어 좀 단어가 어려워서…. 안내장에 쓰인 단어가….

연구자: 너무 축약되어 쓰여 있으니까….

인천 D초등학교 4학년 담임교사: 한자어도 많이 들어가고 우리가 생활에서는 대충 감을 잡아서 이야기를 하는데….엄마들이 그렇게 하면 아이들이 학습의 문제가 생겨요. 실제로….근데 1, 2학년 같은 경우에는 준비물이 많잖아요. 애들을 챙겨줄게 공부도 그렇고 어떻게 하나 하고 봤더니 아이들이 머리가 좋으니까 자기 머리로 그냥 해 나가더라구요.

(2) 가정에서의 숙제 및 학업 지도 어려움

초등학생 시기에는 엄마가 학생들의 준비물이며 숙제를 많이 지도해 줘야 하는 시기이다. 그러나 다문화가정의 엄마들은 알림장을 이해하고, 숙제를 도와주는 일이 쉽지만은 않다. 전주 N초등학교 신수현의 아버지는 PC방을 운영하고 있으며, 경제적으로 넉넉한 가정을 이루고 있다. 경제적인 면에서는 자녀 지원의 어려움이 없다. 다만, 신수현의 어머니는 학교에서 역사와 국어를 보충 지도해 주었으면 좋겠다고 이야기 한다. 그만큼 사회 과목과 국어 과목을 결혼 이민자가 지도하기는 어렵다고 한다. 담임선생님과의 면담에서도 신수현의 사회 과목 점수가 35점이라고 지적한 바 있다. 초등학교 3학년 사회는 지역에 관한 내용인데, 고장에 대한 내용, 주위 환경, 직업 등 역할에 관한 것이라서 외국인들에게는 낯선 내용일 수 있다. 수현이 동생의 국어 숙제도 엄마가 도와주기 어려워서 누나인 수현이가 동생의 국어 숙제를 도와준다고 한다. 수현이 어머니는 간혹 아이들과의 대화에서 한국어 단어가 생각나지 않으면 영어 단어를 섞어서 말하기도 하고, 사전이나 컴퓨터를 이용해서 단어를 찾아보기도 한다고 한다.

수현이 어머니는 아이들의 받아쓰기 지도가 어렵다고 얘기한다. 수현이 아버지가 도와주기도 하지만 아이들을 잘 지도하기보다는 혼내는 경우가 많아서 아이들은 엄마랑 같이 공부하고 싶다고 한다. 어머니가 한국어와 관련된 교육을 아이들에게 지도하는 것에는 한계가 있다.

신수현 어머니: 스펠링(받아쓰기) 어려워요. 아빠가 도와주지만 아빠가 혼내니까 수현(둘째 아이)이가 아빠를 무서워해요. 수현이가 “엄마랑 같이 하고 싶어. 엄마 도와주세요.”라고 해요. 그러면, 제가 교육은 그렇게 하는 것 아니라고 남편에게 얘기하죠... 학교 준비물이나 안내문, 알림장을 보고 준비하는 것은 딸(누나)이 동생을 도와줘요. 아니면 돈 주면 문방구에서 알아서 사와요. 아빠는 바빠서 도와주지 못해요.

부모가 지원하기 어려운 숙제 지도에 대해서는 지역의 지원 프로그램의 도움을 받기도 한다. 전북 S초등학교의 경우는 들꽃 교실이 있어 다문화가정

자녀의 숙제를 많이 도와주고 있다. 다문화가정의 자녀들이 숙제를 할 때 누구의 도움을 받는지 알아본 결과 공부방이나 언니, 오빠의 도움을 받는다고 답하였다.

면담자: 수학 익힘 책 풀 때 누구 도움을 받는지?

진규: 공부방에서 선생님과 같이 풀어요.

면담자: 그래도 모를 땐?

진규: 공부방 선생님께 다시 물어봐요.

면담자: 방과 후 숙제는 누구의 도움을 받나요?

진규: 공부방 선생님요.

은자, 혜정: 공부방요.

은자: 가끔 엄마가 도와 줘요

연지: 엄마가요.

선희: 나 혼자. 가끔 언니가 말구 오빠가 도와 줘요. 독후감 쓰기가 어려워요.

연지: 수학이 어려워요.

면담자: 방과 후 숙제 끝나고 하는 일은?

진규: 공부방에서 숙제 끝나고 놀아요.

(3) 낯선 한국의 교육관행

공식적인 지원 뿐 아니라 한국 사회의 비공식적 관행은 이들 이주민 부모들의 교육적 지원을 더욱 힘들게 한다. 전북 S초등학교에 자녀들을 보내고 있는 필리핀 학부모는 학교와의 관계에서는 선생님을 찾아뵈는 때 선물을 들고 가야 하는 문제에서 문화의 차이를 느꼈다고 얘기한다.

S초등학교, 선희 어머니: 지금은 S초등학교 선생님과 한 달에 한 번씩 면담 시간이 있어 익숙하다. 그러나 처음 면담을 갈 때는 고민이었다. 다른 학부모들 얘기를 들어보니, 학교에 갈 때 인사를 하는 게 한국 문화라고 한다. 선생님에게 선물을 줘야 한다는 얘기다. 처음에 그 말을 듣고 우리들은 이해할 수 없다고 반응했다. 그래도 선물을 줘야 된다고 들었다. 그럼 뭘 줘야하는지 고민이었다. 학교에 가기 싫었다. 그러나 지금은 그런 것 없고(선물 들고 가지 않는다), 전화로 선생님께 문의하거나 학교에 찾아가 상담한다.

또한 한국에서는 챙겨줘야 할 준비물이 너무 많다고 얘기한다. 전주 N초등학교에 다니는 수현이 어머니는 필리핀 출신으로 일일이 준비물 챙기는 것이 필리핀의 교육 관행과 다르다고 말한다.

신수현 어머니: 준비물 챙겨주기 어려워요. 또 준비물이 너무 많아요. 필리핀에서는 학년 초에 한꺼번에 1년 동안 쓸 자료를 학생 개인이 준비하고요, 나머지는 학교에서 다 준비하여 나눠줘요.

이와 함께 한국 학부모들이 중요시 여기는 학원교육에 대해서도 낯설어 한다. 한국의 교육문화에 대해 생소한 이주민 가정들은 자녀의 학원교육에 대해서 적응하기 힘들다.

연구자: 네팔과는 교육 체계가 많이 다른니까?

네팔인 학부모: 교육을 많이 못 받아서 자세히는 모르지만 한국처럼 학원을 보내는 게 드물어요. 네팔은 최근 발전이 많이 돼서 영어워주로 수업이 진행돼요. 도시에 있는 대부분의 아이들은 영어 학교를 다녀요.

연구자: 러시아와 교육적인 면에서 많은 차이가 있나요?

나타샤 엄마(러시아인): 러시아에서는 학원을 많이 다니지 않고, 학교에서 많은 시간을 보내요.

이렇게 다른 교육환경을 접하다 보니 한국 부모들이 아이들을 밤늦게 까지 학원에 보내는 것을 처음엔 잘 이해하기 어렵다.

(4) 가족 간 대화 어려움

특히 재혼 가정의 경우 외국인 부인이 본국에서 데리고 온 입양자녀와 대화가 통하지 않아 교육적 지도가 더욱 힘들다. 러시아 출신 부인과 재혼한 나타샤의 아버지(한국인)는 딸을 대할 때 제일 어려운 게 뭐냐는 질문에 다음과 같이 말한다.

나타샤 아버지: 대화가 잘 안되는 게 제일 어려워요. 한국 아이 같으면 잘 못한 것을 조목조목 따져서 지적을 할 수 있는데 그게 잘 안되는 게 힘들죠. 유럽 쪽 문화와 한국 문화가 다르니까 사고방식도 틀려서 자식인데도 불구하고 대하는 게 어려워요. 힘들어요. 음식 습관이 처음에는 달랐는데 시간이 지나니까 자연적으로 바뀌는 것 같아요.

이러한 사례 외에도 자녀들이 한국어에 익숙해져가는 속도와 이주민 부모가 한국어에 익숙해지는 속도는 차이가 커서 자녀와의 대화가 점차 줄어들게 되기도 한다.

3) 자녀는 부모를 대신한 통역 역할

한국어에 익숙하지 않은 이주민 부모들을 대신해서 자녀들이 통역을 하기도 한다. 특히 외국인 근로자들의 경우 집안에 한국어를 아는 가족 구성원이 없어서 한국어를 비교적 빨리 습득한 자녀를 대동하여 일처리를 하는 경우도 있다. 외국인 근로자센터에서 방과 후 학교를 운영하게 된 계기도 이주노동자의 다양한 문제를 한국어로 소통하기 위해 자녀들이 부모들을 대신해 이야기해 주는 과정에서 자녀들의 교육문제가 심각함을 깨달은 담당자에 의해 시작하게 되었다고 한다. 방과 후 프로그램에서 한국어를 가르치는 교사는 부모의 일에 자녀들이 통역자로 대동하면서 받아야 할 수업에 빠지기도 한다고 지적한다.

G학교(방과 후 프로그램) 한국어교사 1: 그것도 있는 거 같아요. 유리 엄마 같은 경우는...그쵸. 당신이 아프면 항상 아이들을 결석을 시키잖아요. 엄마랑 병원가요. 통역도 해줘야 되고...

한국에 산 지 10년이 된 경우에도 한국어를 능통하게 구사하는 것이 쉽지 않다. 결혼하여 한국에 살게 된 지 10년이 되었다는 신수현의 어머니조차도 남편과 대화를 할 때 남편은 한국어로 말하고, 신수현의 어머니는 영어로 말한다. 아이들과 대화를 할 때도 영어와 한국어를 섞어 쓴다. “아이와 말할 때

는 50%는 영어로, 50%는 한국어로”말한다.

한국어 의사소통에 어려움이 있다 보니, 자녀가 학교와 가정의 교량 역할을 한다. 학교 담임선생님이 부모와 의사소통하기가 어려운 경우에 다문화가정의 자녀가 통역 역할을 한다. 담임선생님이 학부모에게 전달할 사항이 있으면 다문화가정의 자녀인 학생의 알림장에 써 주거나 엄마에게 전달해 달라고 학생에게 부탁하는 경우가 있다.

또한 자녀가 학교나 유치원에서 배워온 말을 통해 결혼 이민자인 엄마가 한국어를 습득하기도 한다. 그러나 아이가 말하는 것을 이해할 수 없는 경우 간혹 배우지 않아야 할 말을 배우기도 한다. 취학 전의 아이를 둔 알리샤는 어린이집에서 배워온 아이의 말을 따라 하다가 시어머니에게 혼났다고 한다. 재미있는 말인 줄 알고 따라했는데 나중에 알고 보니 욕설이었다고 한다.

S군 필리핀 여성 결혼이민자: 아이와 한국말로 얘기하려고 한다. 학교 갈 준비를 위해서 집에서 한국어 많이 사용하는 편이다. 어린이집 갔다 와서 말하는 것을 이해할 수 없는 경우 간혹 있다. 아이가 어린이집에서 욕을 배워 와서 엄마에게 얘기하기에 따라 연습했는데, 그 후 시어머니에게 혼났다. 욕인 줄 몰랐다. 새로운 말인 줄 알고 반복하였다. 재미있는 말인 줄 알았다.

4) 높은 교육열

이주민들의 경우도 자녀 교육에 대한 관심이 많다. 이주노동자들의 경우 특히 몽골 출신 이주 노동자들은 대부분 학력이 높으며 이주 이전의 직업도 엘리트 직종인 경우가 많았다. 이들은 자녀 교육에 대해 관심이 많으며, 교육열이 높음을 알 수 있었다. 이주노동자 자녀들을 가르치는 방과 후 프로그램의 교사들은 몽골 부모들의 자녀 교육 관련 “욕심”에 대해 말한다.

G학교(방과 후 프로그램) 한국어교사 2: 부모님들이 욕심은 있으신 거 같아요. 애들 말 들어보면... 유리 같은 경우는 엄마가 논술 책을 사다놓고 이거를 하라고 한 데요. 문제는 엄마가 체크를 해줄 수 없다는 거죠. 논술 같은 경우는 특히 체크를 해줘야 되는데... 할 수 없는 데... 더군다나 애가 학년이 5학년이라고 5학년 책

을 사 준거예요. 제가 봐서는 도저히 풀 수가 없는 문제더라고요. 학년을 좀 낮춰서 해봐라 이걸 너한테 어렵다. “엄마가 이걸 사줘서 엄마가 이걸 하랬어요. 그래서 해야 되요. 안하면 혼나니까... 엄마한테 혼나요...”

G학교(방과 후 프로그램) 한국어교사 1: 그런 식으로 부모님들도 왜 몽골 분들이 교육에 대한 좀 열의가 있으신 분들이라고 들었어요. 그러다 보니깐 애한테 요구하는 건 많은데 막상 그 엄마가 가르쳐 줄 수 없으니까 엄마도 스트레스를 받지만 엄마가 받을 수밖에 없음에도 불구하고 애한테 그만큼 요구를 하니까 애는 또 애대로 스트레스를 받는 부분이 있는 거 같아요.

G학교(방과 후 프로그램) 한국어교사 2: 엄마아빠가 몽골에서 오신 분들은 특히 많이 배우고..., 그리니까 우리애가 왜 못해요? 할 수 있어요. 이러면서요. 어떤 애는 틱장애라고 그러잖아요. 이렇게 심리적으로 눈을 깜빡깜빡거리는 이런 애도 있었어요. 그러고 한국하고 다르다보니깐 매 맞고 이런 것도 다르더라고요.

몽골에서 교수였던 재원이 엄마는 재원의 학교 교육에 대해 더욱 적극적으로 개입하고 싶어 한다. 재원의 숙제가 다른 아이들에 비해서 많지 않아서 숙제를 더 많이 내달라고 요청하고 싶어 하며, 재원의 교실 배치에 대해서도 나름대로의 의견을 개진하고 있다.

재원엄마 통역자: 처음에는 온지 오고 얼마 안 되서 다른 기관에서 한국어를 배웠데요. 6개월간 배우고 한국 학교로 보내주는 이제 그런 절차를 마치고 학교를 갔는데 처음에는 말을 못 알아듣잖아요. 그래서 학교 선생님이 숙제도 안주고 일기만 써오라고 계속 시켰는데요. 처음이니까 그래서 그렇다고 생각을 했었는데 계속 이러니까 이제 점점 숙제를 주기는 주는데 되게 조금 주고 아니면 봐주거나 이런 게 많은데 지금 학교 다시 개학하잖아요. 그럴 때 담임선생님께 말씀드리고 싶데요. 다른 애들만큼 해야지 시간도 안 남고 자기도 더 열심히 할 꺼 아니에요. 못하니까 그래서 그런 것도 얘기하고 싶고 그리고 또 초등학교 보면 이렇게(조별 배치) 앉잖아요. 근데...

근데 이제 어머니가 생각하시기에 선생님을 보고 앉아야 더 집중된다고..., 그래서 자리도 좀 바꿔달라고 얘기하고 싶데요. 재원이는 몽골에서 수학 그 전공 반에 들었고 되게 수학도 잘했는데 이번에 성적 나온 거 보니까 수학도 좀 많이 안 좋고 한국어는 어차피 어머니가 가르쳐 주지 못하니까 그런 것도 좀 더 열심히

히 했으면 좋겠대요. 왜냐하면 다른 기관에서 공부할 때는 재원이가 공부도 잘하고 열심히 한다고 많이 들었는데 자긴 정말 열심히 한대요. 근데 남은 시간이 많으니까 센터 같은데 보내서 그 시간을 피시방 같은데 쓰지 않게끔 하고 싶대요.

재원이 엄마는 재원이 학급에서 모둠별 책상배치를 하면서 책상이 교탁과 나란한 위치가 아니고 옆으로 앉는 자리 배열에 대해 못마땅하게 생각하고 있다. 교사를 정면에서 쳐다보아야 더 집중이 잘 된다고 생각하고 있었다. 또한 재원이는 몽골에서 수학 특별반에서 수업을 받을 만큼 수학을 잘 하였으나 한국에 와서는 수학 시험 점수가 낮게 나와서 그에 대해서도 아쉬움을 표한다. 그러면서 남은 시간이 없이 더 많이 공부할 수 있도록 숙제가 더 많아야 한다고 생각하고 있었다. 또 한국학교에서 제공하는 교육에 대해서는 별 불만이 없지만 한국어 습득을 더 빨리 할 수 있도록 만화책 같은 쉬운 책들을 많이 제공해주었으면 하고 바라고 있다.

필리핀에서 온 은주 엄마도 자녀 교육을 위해 은주가 배우고 싶어 하는 것들을 많이 해 주고 싶어 한다. 한국 사람들처럼 피아노나 영어 등 학원을 통해서 배우게 하고 싶지만 비용문제로 엄두를 못 내고 있다.

은주 엄마: 은주가 많이 가고 배우고 싶어 해요. 한번 가면 돈 비싸잖아요.

연구자: 여러 가지 배우는 거...

은주 엄마: 공부같은 거 많이 시키고 싶는데..., 돈이 많이 들어서...

연구자: 은주가 더 배우고 싶어는 해요?

은주 엄마: 네. 피아노도 배우고 싶고..., 영어도 배우고 싶고...

연구자: 엄마는 뭘 배우게 하고 싶어요?

은주 엄마: 영어..., 한국 사람처럼 이런 거 저런 거 가르치고 이렇게 하고 싶어요.

연구자: 은주엄마도 계속 한국에서 살아야 할 꺼 아니에요. 그죠?

은주 엄마: 아직은 몰라요.

연구자: 아직은 모르구요. 그럼 은주도 한국에서 계속 살지 아니면 어떨지 그런 거 잘 모르구요.

은주 엄마: 지금은 필리핀을...

연구자: 필리핀을 더 좋아하는 거 같아요?

은주 엄마: 친구가 더 많아요.

전북지역 다문화가정 자녀 부모들도 자녀 교육열이 높은 편이다. 전주 N초등학교와 전북 S초등학교 다문화가정의 자녀들은 사교육을 받지 않는다. 전주 N초등학교의 신수현은 경제적으로 여유가 있지만 개인적인 선택으로 사교육을 받지 않는다. 수현이는 학원에 가기를 싫어하여 집에서 방과 후 시간을 보내고 있다. 사교육 기관을 이용하지 않는 대신 저녁에 수현이 어머니가 숙제를 봐주는 편이지만, 모든 것을 지도할 수 있는 상황은 아니다. 수현이 어머니는 신수현이 5학년이 되면 수학과 같은 어려운 과목은 학원을 보내겠다고 얘기한다. 또한 자녀가 의사와 같은 전문가 직업을 갖게 되면 좋겠다고 기대를 밝히고 있다. 수현이 어머니는 필리핀에서도 공부를 잘 했다고 한다. 자신이 공부를 잘 했기 때문에 아이에 대한 기대도 크고 뒷바라지를 하려는 각오도 크다.

전북 S초등학교 2학년 1반과 4학년 1반 학생들의 경우는 좀 다르다. 다문화 자녀들이 ‘다문화 자녀를 위한 글쓰기 지도’와 ‘들꽃 교실’ 등을 참여하기 때문에 학원 갈 시간이 없는 것이 그 이유이다. 또 학원에서 다문화가정의 자녀들을 배려하는 수업을 하는 것이 아니기 때문에 따라가기 어렵다고 한다. 사교육 기관을 이용하지 않을 뿐이지 교육열은 높은 편이다. 선희 어머니는 아이들이 공부를 잘 해서 한국의 다른 학생들처럼 대학교에 가는 것이 목표라고 이야기 한다. 또한 유학을 보냈으면 좋겠다고 생각하고 있으며 자녀들이 가르치거나 치료하는 직업을 갖기를 희망하고 있다. 특히 자신이 결혼한 남편이 주로 종사하고 있는 농사일이나 육체노동이 아닌 교사나 의사와 같은 직업을 원하고 있었다.

5) 자문화 · 정체성 유지 희망

이주민들은 자녀들이 모국의 문화, 혹은 엄마의 문화에 대해 유지하거나 좀 더 알았으면 하는 바람을 가지고 있다. 서울 M초등학교에 다니는 몽골 이주민인 솔롱거와 셀렝게의 엄마는 자녀들이 한국학교생활에 잘 적응하고 한국어를 원활하게 하게 돼서 다행이라고 생각하지만 몽골어를 좀 더 잘하기를

바라고 있다. 집에서 몽골어를 사용하고 있지만 점점 더 못쓰고 있다고 걱정하고 있다. 맞춤법에 제대로 맞춰 쓰지 못한다고 했다. 부모들은 자녀들이 몽골어로 의사표현을 해주었으면 하지만, 한국어에 점차 익숙해져가는 자녀들은 한국어를 사용하게 된다. 예컨대, 어버이날 부모님께 카드를 써 주는데 한글로 써 줘서 읽을 수가 없었다고 했다. 이러한 걱정 속에서도 현재는 한국 생활에 적응하는 것이 더 우선이라고 생각하고 있다. 한국어도 배워야 하고 영어도 배워야 하는 부담이 있기 때문에 몽골어를 강요하기도 힘들다는 것이다. 하지만 좀 더 시간이 흘러서 몽골어도 제대로 못하고 한국어도 제대로 못하는 상태가 될 수도 있지 않을까 걱정하고 있다.

인천 D학교에서 만난 성현이와 경철이는 인도네시아인 어머니를 두었기 때문에 인도네시아어를 듣고 이해할 수 있다. 그러나 인도네시아말을 하지 않는다. 성현이의 경우 할머니가 인도네시아어를 하는 것을 싫어하기 때문이다. 인천의 D학교 한국어반에서 공부를 하고 있는 인천 C학교 6학년인 별이의 어머니는 필리핀에서 왔기 때문에 영어를 잘 한다. 그럼에도 불구하고 별이에게 영어를 가르치지 않고 한국어만을 하도록 하였다. 애들이 싫어하기 때문이었다. 성현이 어머니는 성현이가 외갓집에서 전화 올 때 어떻게 의사소통할 것이냐를 걱정하면서 인도네시아어를 배우기를 바라고 있지만 성현이는 그런 의향이 없다. 심지어 할머니의 영향으로 인도네시아 음식까지 꺼려했다. 언어와 음식이 문화를 이해하고 배우는 가장 기본적인 통로이자 문화 그 자체라고 한다면 다문화가정 자녀들은 한 쪽 문을 의도적으로 닫고 있는 셈이다.

수현이 어머니는 아빠 없이 아이들과 밥을 먹을 때는 필리핀 음식을 해 먹고, 아빠와 같이 온 식구가 밥을 먹을 때에는 한국 음식을 해서 먹는다고 이야기 한다. 수현이는 필리핀 음식이 한국 음식보다 더 맛있다고 반응한다. 수현이에게 있어 음식은 꽤 소중한 것이다. 2007년 6월 13일 4교시 도덕시간에 선생님이 모든 학생에게 메모지 5장을 나누어 주고 “내가 소중하게 생각하는 것” 5가지를 적으라고 한 적이 있다. 수현이는 가족, 집, 학교, 그림, 음식을 적었다. 교사는 5개의 소중한 것 중 순서대로 4장의 종이를 구겨보게 하였다.

수현이는 음식, 학교, 그림이 적힌 종이를 들고 고민을 하다가 그림, 학교, 집, 음식 순으로 구겼고 가족을 가장 소중한 것으로 남겨놓았던 적이 있다.

수현이 엄마는 수현이가 한국인과 필리핀인 두 가지 정체성을 다 가지고 살아갈 수 있었으면 한다. N초등학교 2학년 때 수현이가 엄마에게 “친구들이 나에게 필리핀 사람이라고 물어보았어. 나는 필리핀 사람이야? 한국 사람이야?”라고 질문해서 “너는 하프 하프이다. 50%는 필리핀인이고 50%는 한국 사람이다”라고 답변해 주었다고 한다. 하지만 아이들이 필리핀 문화와 언어에 접할 수 있는 기회는 점차 줄어들고 한국인으로 동화되는 것 같아 보인다.

전주 N초등학교 수현이 어머니와 전북 S초등학교 선희의 어머니는 둘 다 필리핀 출신 어머니이다. 두 가정에서 어머니는 영어와 한국어를 집에서 혼용하여 사용하고 아이들은 한국어로 의사소통을 한다. 아이들은 이제 한국말이 영어보다 더 편하다고 말한다.

영어와 한국어 혼용하여 엄마가 사용함. 아이들은 한국말로만 의사소통함. 진수는 한국말이 영어보다 편하다고 함. 선희는 웃기만 함.

(S초등학교, 선희네 가족)

다문화대안학교에 자녀를 보내고 있는 네팔인 엄마도 모국어를 점차 잊어버리고 자녀에게도 제대로 가르치지 않은 것을 후회하고 있다. 결혼이주여성의 경우 시댁에서 모국어 사용을 싫어할 때에는 적극적으로 자녀에게 엄마의 언어를 가르칠 수 없음을 알 수 있다.

연구자: 집에서는 어떤 언어를 사용하십니까?

다문화대안학교 네팔인 엄마: 한국어를 사용해요. 네팔어는 너무 안 해서 거의 다 잊어버렸어요. 아이들한테도 가르쳐주지 않았는데 후회가 돼요. 시어른들이랑 함께 있을 때 네팔어를 사용하는 것을 별로 좋아하지 않으셨어요. 네팔어를 계속 사용하면 한국어 사용이 어렵게 된다고 하셔서 저도 계속 네팔어를 쓰는 것을 거부하게 되었어요. 그러니까 지금에 와서 아이들에게 가르쳐주려고 하니 서로 어색하고 저도 다 잊어버리고 저희 어머니랑 통화할 때도 네팔어랑 한국어랑 섞여져서 나와요. 그게 후회돼요. 지금이라도 가르쳐야 하는데 말이죠.

6) 신분 불안정에 대한 걱정

미등록이주노동자들의 경우 신분 불안정에 대한 걱정이 앞선다. 그들은 합법 체류 신분이 아니기 때문에 언제 단속에 걸릴지 몰라 불안해한다. 단속에 걸려 다시 본국으로 돌아가게 되면 자녀들도 함께 가거나 혼자 남아 있어야 하는데 둘 다 걱정스러운 부분이다. 본국으로 돌아가면 한국학교에 적응해 학업을 수행하던 부분을 다시 되돌려 몽골학교에 적응해야 하는 어려움이 있으며, 어린 자녀가 혼자 한국에 남아 생활하기에도 역시 어려움이 있다. 자녀가 한국 학교에 다니는 동안에는 보호자의 신분이 한시적으로나마 보장되었으면 하고 바란다. 학교에서 일시적으로 경제적 지원을 해주는 것도 고맙지만 우선적으로는 자녀가 교육을 받는 동안이라도 신분상의 불안이 없었으면 하는 바람을 가진다. 서울 M초등학교에 다니는 재원이 엄마는 미등록체류자 신분이다.

재원엄마 통역자: 그 학교 같은데서도 많이 도와주시고 급식비 이런 것도 무료로 해주신데요. 또 이제 되게 감사한 건데 이렇게 관심을 가져주셔서 와서 인터뷰도 하고 이런 것도 감사하데요. 그리고 중요한 거는 어머니께서는 재원이는 비자가 있는데 어머니는 없으시잖아요. 그런데 이 일하는 시간에는 뭐 그렇게 걱정을 하지 않는데 이렇게 재원이랑 나가거나 외출하실 때 비자가 없으시니까 되게 불안하데요. 비자가 없는 사람은 어머니니까 잡히면 재원이만 남는단 말이에요. 그런 것도 걱정이고 이제 시간도 뭐 재원한테 소비할 시간이 없으니까 그런 것도 좀 힘들고... 몽골에서는 아무래도 일하는 시간이 짧으니까 같이 있는 시간도 많았는데... 중요한건 더 큰 문제는 비자가 없어서 어디 같이 외출하고 싶어도 못하고 나가도 밤늦게 슈퍼 같은데만 나가고 이런 시간밖에 없으니까 비자 없어서 제일 불안하고 그게 제일 문제예요... 근데 몽골에 가면 교육방식도 아예 다르고 거기다가 몽골에 가서는 몽골 수업을 따라 갈 수가 없잖아요. 한국에서 거의 1년 넘게... 꼭 부모님이 아니더라도 보호자한테 비자를 준다던지 그런 게 있었으면 좋겠대요. 왜냐면 아직은 아이니까 성인이 될 때 까지는 부모님이나 보호자가 옆에 있어야 되잖아요. 있어야 하는데 그때까지만 이라도 이제 비자를 어느 정도 허락하는 건 있어야 하지 않느냐... 밖에 돌아다녀도 몽골어하지 말라고 이런 식으로 말도 못하고 항상 그게 인식이 되어 있으니까 항상 불안하고...

역시 몽골 이주노동자인 에르덴 엄마도 에르덴과 자신이 미등록 체류자여서 언제 돌아가게 될지 모르는 불안한 신분에 대해 걱정하고 있다.

에르덴 엄마 통역자: 지금 작년 부모님께서는 여기서 계속 교육받고 자랐으면 좋겠는데..., 작년에 그 초등학교 비자를 못 받아서 불법이잖아요. 그래서 언제 또 돌아갈지는 모르는 상황이라구요.

위의 몽골인 어머니들의 경우에는 비자라는 제도적 문제 때문에 신분이 불안정한 경우이지만 문화적 차이 때문에 신분이 불안정하다고 느끼는 외국인 어머니도 있다. 인천 D학교 성현이의 어머니는 인도네시아인인데 그녀는 한국의 가족문화 때문에 심리적으로 이 사회에 정착하지 못하리라고 판단하고 있었다. TV를 통해서 요즘 한국에서는 자녀, 특히 아들이 부모를 모시고 사는 것을 꺼린다는 사실을 알게 되었다. 인도네시아는 어느 나라보다 가족들 간의 관계를 중시하고, 매주 가족들이 모여 소외된 어른들이 없으며 아들이 한 가족을 책임지고 봉양하는 것과는 너무나 달랐던 것이다. 게다가 그녀의 시어머니는 그녀가 인도네시아인이라는 것을 외부에 알리기 싫어하며, 아들인 성현이는 인도네시아어를 배우려하지 않는다. 때로는 아래와 같이 끊임없이 어머니가 인도네시아인이라는 사실을 아들이 기꺼이 받아들이지 못하고 있음을 드러내고 있었다. 성현이 어머니는 남편이 죽고 나면 아무에게도 마음 둘 곳이 없다고 생각하고 있었다. 그래서 그녀는 한국국적을 취득할 자격이 있음에도 불구하고 인도네시아국적을 포기하지 않고 있었다. 이런 상황은 그녀를 성현이 아빠에게 소개해주었던 경찰이 어머니에게서도 발견되었다.

어머니: ‘엄마 왜 인도네시아 사람이예요?’ ‘왜?’ ‘아니요, 그냥 물어봤어요.’ 이렇게

연구자: 성현이가 그렇게 물어봐요? 엄마가 왜 인도네시아 사람이냐고?

어머니: ‘왜 너 싫으냐?’ ‘아니요, 저 괜찮아요.’ 이렇게 ‘그냥~ 그냥 물어봤어요.’

연구자: 요즘에도?

어머니: 네.

연구자: 요즘에?

어머니: 네. 저 그거 생각하면 계속 여기 살아야 되나 어떻게 해야 하나....

다문화대안학교에 3학년 아들과 2학년 딸을 보내고 있는 네팔인 엄마는 98년 한국으로 시집을 와서 거의 10년을 살고 있지만 한국사회에서의 안정적인 적응에 대해서 확신하지 못하고 있다. 자녀들이 일반학교에 다니면서 어려움을 많이 겪었고 지난해 여름캠프를 통해 대안학교를 알게 되어 아이들을 대안학교로 보내게 되면서 그나마 심리적으로 안정을 찾고 있다. 만약 아이들이 더 이상 학교에 적응하지 못하는 경우 네팔로 가서 교육을 시킬 생각도 하고 있다.

네팔인 엄마: 일반학교 다닐 때 그런 고민이 많았어요. TV에서도 다문화가정 아이들이 한국사회에 적응을 못해서 안 좋게 되었다는 소식을 가끔 접하곤 할 때 걱정이 되었어요. 그래서 국적을 아직 신청하지 않고 있어요. 도저히 안 되면 네팔에 가서 가르치려고요.

합법적인 체류 신분임에도 불구하고 한국 사회의 관행은 소수 민족이나 문화적 배경을 가진 사람들이 편안하게 거주하여 정착할 수 있도록 하는 분위기가 아님을 알 수 있다.

7) 교육관의 차이

몽골의 어머니들이 주로 교육열을 보였던 것과는 달리 인천 D학교의 한국 어반을 듣고 있는 학부모들 중 베트남과 인도네시아인 어머니들은 한국의 보통 어머니들이 보여주는 태도를 보이지 않았다. 성현이의 담임교사는 한국어반을 한 학기 운영하면서 그런 차이를 두드러지게 느꼈다. 한국 어머니들이 자녀를 “챙기는” 편인 반면 인도네시아인인 성현이 어머니는 그렇지 않았다. 체험학습을 나갈 때에도 성현이 어머니는 “독립적”으로 키운다고 말하며 “하나하나 챙기지” 않았으며 오히려 담임교사가 아이들 먹을거리며 위험한 행동에 대하여 “챙기고” 배려를 하였다.

인천 D초등학교 4학년 담임교사: 그런 건 좀 없는 거 같아요. 이 사람들의 교육방식이

특이한 게..., 작년에 제가 느낀 게 엄마들이 체험학습을 같이 나가요. 아이들하고 엄마들하고 그러면 저 같은 경우는 아이들을 챙기는 편이에요. 민속촌에 간다 그러면 내 아이가 어디를 가는지 항상 보고 있고 그 아이가 위험한 행동을 한다고 하면 못하게 한다든지 배려를 하잖아요. 아이 너 뭐 먹을래? 근데 이 엄마들은 데리고 나가보면 신경을 별로 안 써요. 그래서 제가 담당선생님한테 이상해요 그랬더니 그 엄마들은 나라의 자체 문화가 독립적이라요. 우리보다 그래서 아이들에 대해서 우리처럼 하나하나 챙기거나 하지 않고..., 그러니까 자기네 나라에서 큰 방식대로 아이들한테 한데요.

위와 같이 교육관이 다른 외국인 어머니들은 한국인 할머니와 함께 사는 경우 그 갈등이 더욱 커지게 된다. 그 갈등은 고부갈등의 차원을 넘어서 자녀의 정서적 발달에도 영향을 줄 수 있다. 실제로 성현이 어머니는 성현이가 학원을 다녀야 하는 것이 “불쌍하다”고 여겨져도 시어머니 앞에서 그렇게 할 필요 없다고 말하지 못한다. 자녀교육의 주도권을 할머니가 가지고 있으며 성현이 어머니는 “아무 것도 모른다”고 무시하기 때문이다. 성현이 할머니는 심지어 밖에서 성현이 어머니가 인도네시아인이라는 사실을 숨기도록 한다고 한다. 학교에도 오지 못하게 하여 4학년이 되어서야 비로소 담임교사의 전화를 받고 한국어반에 올 수 있었고 수업참관도 했다. 그런 사실 때문에 성현이와 성현이 어머니는 함께 눈을 흘린 적도 있다고 했다.

성현 어머니: 너 진짜 불쌍하다. 엄마는 너 나이에 그때 안 그랬는데 진짜 미안하다.

그래서 가끔은 마음이 아프고 미안해 어쩔 수 없어 엄마가...

연구자: 그렇게도 말씀 하세요?

성현 어머니: 아니요.

연구자: 속으로만 그렇게 생각을...

성현 어머니: 왜냐하면 눈물 벌써 그렇해서 아무 이야기도 안해요.

8) 혜택 받은 것에 대한 보답

다문화가정 학부모들은 다문화자녀들을 위해서 제공되는 다문화 지원 프로그램이나 대안학교의 존재에 대해 고마워하고 있었다. 지역의 외국인 근로

자센터에서 실시하고 있는 방과 후 프로그램의 존재에 대해서도 매우 고마워하며 신뢰하고 있었으며, 학교에서 실시하는 다문화자녀를 위한 프로그램에 대해서도 감사하는 마음을 가지고 있었다. 특히 다문화대안학교의 학부모들은 일반학교에 다니는 과정에서 어려움을 겪다가 옮겨간 경우들이 많기 때문에 감사의 마음을 표하기 위해 자원봉사를 하기도 하였다.

다문화대안학교 네팔인 학부모는 자주 학교에 나와 장보는 것도 거들고 청소도 하면서 매우 학교 일에 적극적이었다. 그녀는 그동안 학교서 받은 혜택이 너무 많아 어떤 형태로든 봉사하고 싶다고 말했다.

연구자: 학교에는 얼마나 자주 나오나요?

네팔인 학부모: 오전에 한글수업이 있어서 학교에 매일 옵니다. 한국에 온지 얼마 되지 않은 러시아 학생을 1, 2교시에 가르치고 3교시부터는 저도 한글을 배워요. 학생을 가르친다기보다는 같이 노는 게 맞는 것 같아요. 같이 시장도 가서 야채 이름을 가르쳐주곤 했어요. 제가 받은 것이 너무 많아서 하고 싶었고 저도 배우고 서로 도울 수 있는 것 같아요. 오후에는 집에 가고 싶으면 가고 학교 남아 있으면 컴퓨터를 배우고 선생님들하고 이야기하고 그래요.

그녀는 아이들이 다문화학교에 오면서 매우 밝고 명랑스러워졌다고 말했다.

연구자: 자녀들이 일반학교 다닐 때와 대안학교를 다닐 때의 모습이 많이 다른가요?

네팔인 학부모: 많이 달라진 것 같아요. 큰 애 같은 경우는 많이 내성적이었어요. 말 잘 안하고 혼자 삭히는 성격이라 사람들과 대화도 잘 안하고 그래서 자신이 이기질 못하니까 많이 아팠어요. 그런데 여기 와서는 밝아 보이고 선생님들이 칭찬을 많이 해 주니까 너무 기분이 좋아 보여요. 일반학교에서는 학생들이 많아서 해주고 싶어도 못해줄 수도 있죠. 저는 그런 것이 너무 좋아요. 담임선생님만 애한테 그러시는 게 아니라, 모든 선생님들이 다 그렇게 일일이 관심을 갖고 신경을 써주세요. 예전에는 꿈도 못 꿔는데 지금은 아이가 먼저 저에게 말을 걸어서 이야기도 해요. 그렇게 달라지는 모습이 조금씩 보여요.

5. 일반학생들의 다문화 수용성 양상

일반 학생들이 다문화가족 자녀들과 어떻게 생활하고 있는지, 그리고 이들을 대하는 태도는 어떤지, 나아가 다양한 문화적, 인종적, 민족적 배경을 가진 사람들에 대해 어떤 사고를 하고 있는지를 살펴보고자 하겠다. 이를 위해서 다문화가족 자녀들이 비교적 많이 다니고 있는 전북 S초등학교와 대안학교에서는 일반학생들과 면담을 수행하였다. 반면, 한반에 다문화가족 자녀가 1명이나 2명 정도 있는 학교의 경우 일반 학생들을 대상으로 다문화가족 친구에 대해 어떻게 생각하는지 직접적으로 물어볼 경우 새로운 구분 짓기나 낙인을 줄 수 있기 때문에 직접적인 질문보다는 간접적으로 질문을 하거나 글을 지어보도록 하는 방식을 택하였다. 다문화가족 자녀들은 일반학생들과 구분 없이 섞이고 싶어 하는 상황에서 일반학생과 이들을 차별화하는 것은 문제의 소지가 있기 때문이다.

1) 다양성 수용에 대한 의식 vs. 실천

다문화가족 자녀들과 생활하고 있는 일반학생들은 의식적으로는 다문화가족 자녀들과 잘 지내야 한다는 생각을 하고 있다. 특히 다문화대안학교 및 다문화가족 자녀들이 많이 다니고 있는 학교에서는 다문화가족 자녀들에 대한 배려가 강조되고 다양성 수용에 대한 의식적 노력이 있기 때문에 다문화가족 자녀들에 대해 인종주의적 편견이나 배제를 드러내는 경우는 드물다. 그들은 보다 우호적인 발언을 하거나 서로 어울려 지내야 하는 사이라고 인식을 하고 있다. 하지만 이러한 의식이 일상의 자연스러운 실천으로 항상 이어지는 것은 아니다. 특히 상호작용의 기본 요건인 언어적 의사소통방식이 충분히 공유되지 않은 상황에서는 친밀감 형성이 어려운 것이다.

(1) 여러 차원의 친밀감

대안학교에 재학 중인 일반 학생 세 명은 모두 같은 반에 재학 중인 러시

아(안드레이, 나타샤), 베트남(응우옌티엔) 출신 학생을 이방인이 아닌 일반 한국학생처럼 대하고 있었다. 2명의 여학생과 1명의 남학생을 인터뷰했는데 이들은 다문화가족 학생을 이야기할 때 나타샤 언니, 응우옌티엔 언니, 안드레이 형 등의 표현을 썼다. 나타샤, 응우옌티엔, 안드레이가 이들보다 나이가 서너 살 많기 때문이다. 앞서 언급한 대로 러시아출신인 안드레이와 나타샤는 한국에 온지 얼마 안 돼 우리말이 서툴다. 따라서 아이들은 “몰라요”, “안돼”와 같은 말을 가르쳐 주기도 했고 교장선생님이 강당에 모이라고 했을 때 못 알아들으면 옆에서 도와주기도 했다.

5학년 여학생인 수진이는 “A공동체학교니까 서로 잘 지내야죠.”라며 피부색이 다르다는 이유로 다문화가족아이들을 놀려 본적은 없다고 말했다. 5학년 남학생 진국이의 경우 일반 학교에 다니다가 전학을 왔는데 이전 학교에서 다문화 가정 학생들을 많이 만나봤기 때문에 이곳에 왔을 때 외국출신 학생들을 대하는데 별 거리낌이 없었다고 한다. 그는 담배가 러시아어로 뭔지 안다며 다문화가족 학생들과 만남으로써 그 나라 말을 알 수 있다는 게 좋다고 했다. 수진이는 다문화가족 아이들이 친구처럼 느껴진다고 말했다.

하지만 학생들은 안드레이와 나타샤, 응우옌티엔과는 그다지 친하게 지내지는 않는다고 말했다. 특히 5학년 여학생 수진이와 신애는 러시아 고려인 출신인 김쏘냐와 잘 어울렸다. 쏘냐가 언니로서 이들을 동생처럼 잘 대해주기 때문이다. 김쏘냐는 한국어, 러시아어, 영어에 능통한 학생이다. 신애는 술래잡기 게임을 간혹 하는데 응우옌티엔언니와 나타샤언니는 잘 안한다고 말했다. 신애는 “나타샤 언니가 가끔 엉덩이로 차서 싫다”고 말했다. 앞서 본 대로 나타샤는 학교생활에 그다지 적응을 잘 못하고 있는 것 같았다. 수업에 지각하기 일쑤고 과제물도 제대로 제출하지 않았다. 수진이는 말이 잘 안통하고 나이 차이가 나서 나타샤와 그다지 친하게 지내지는 않는다고 했다. 하지만 응우옌티엔 언니와는 처음에는 말이 안 통해 얘기를 잘 못했는데 지금은 잘한다고 말했다. 신애는 다문화가족아이들이 자기에게 심한 장난을 칠 때면 가끔 울분이 치밀어 오르는데 마음속으로만 욕을 하고 대놓고 표현하지 못한다고 말했다. 이유는 교장선생님에게 혼이 나기 때문이다.

이처럼 아이들은 피부색이 다르다는 이유로 남을 놀리거나 업신여기는 것이 잘못됐다는 것을 교육을 통해 체화하고 있었다. 학교 분위기가 인종적 편견과 따돌림 없는 공존을 강조하다보니 아이들도 쉽사리 다문화가족 아이들을 업신여기거나 따돌리지 못했다. 앞서 살핀 대로 아이들은 쏘냐 언니를 비교적 잘 따르고 있었다. 쏘냐가 아이들보다 세 살 위지만 언니로서 동생들을 잘 대해주고 보살펴줬기 때문이다. 쏘냐는 러시아어, 영어, 한국어 등 여러 언어를 잘 구사했고 특히 영어로 수업이 진행되는 영어시간에는 아이들이 모르는 영어가 있으면 한국어로 그 뜻을 잘 설명해 줬다. 반면 나타샤와 응우옌티옌은 아직 우리말이 서툴렀고 특히 나타샤의 경우 나이차이 때문에 아이들과 잘 어울리지 못하고 같은 또래의 안드레이와 비교적 잘 어울렸다.

이 같은 사실을 고려해 볼 때 한국어구사력과 연령이 일반 아이들의 다문화 가정 학생들의 수용에 비교적 영향을 끼치고 있다고 볼 수 있다. 또한 쏘냐의 경우처럼 평소 언니로서 얼마나 잘 어린 학생들을 대하는지도 수용성의 중요한 요소다.

(2) 외국 및 외국인에 대한 우호적 태도

전북 S초등학교 학생들의 경우 다문화가정 자녀들과 친밀한 관계를 형성하고 있으며, 우호적인 태도를 가지고 있었다. 일반 학생들이 외국에서 살게 되었는데 외국어를 못한다면 어떻게 할 것인지를 물어 본 결과 S초등학교 2학년 1반 아이들은 다문화 친구의 도움을 받겠다는 의견을 말하였다. S초등학교의 경우는 다문화가정의 자녀가 다수 있기 때문에 일반 학생들도 다문화에 대한 긍정적 인식을 하고 있다.

세원: 친구들, 온누리안 친구들이 있으면 말해 달라고 부탁해요.

주은: 처음 그 나라에 갈 때 그 나라의 온누리안 친구를 데리고 가요.

(S초등학교 2학년 1반 학생들)

만약 우리나라에 우리말도 못하는 외국인이 와서 도와달라고 하면 어떻게

도와줄 것인지를 조사한 결과 우리말을 가르쳐 주거나 손짓, 발짓을 해서 말이 통하게 해서 도와주겠다거나 외국인의 언어를 내가 먼저 배운 다음 우리말을 가르쳐주겠다는 반응을 하였다.

주은: 포옹을 해주고요. 손짓, 발짓을 해서 말이 통하게 해서 도와줘요.

세원: 가나다라..를 가르쳐 주고요. 다시 말을 가르쳐 줘요.

주은: 만약 일본인이면 제가 일본말을 배워서 그 다음에 우리말을 가르쳐줘요.

(S초등학교 2학년 1반 학생들)

옆집에 외국인이 이사 온다면 어떤 기분이겠느냐는 질문에도 S초등학교 2학년 1반 학생들은 “좋은 기분”, “반가워요”, “뽀뽀하고 싶은 기분”, “좋아하고요, 친해져요” 등으로 긍정적으로 반응하였다. 우리나라 사람이 아닌 친구들이 있다면 싫겠는가는 질문에도 싫다는 느낌이 없다고 대답하였다. 담임선생님이 다문화가정 자녀들에게 잘 대해 주는 게 싫은가라는 질문에도 싫지 않다고 답변하였다.

S초등학교 2학년 1반 학생들은 다문화가정 자녀들과 함께 놀이를 하는 등 친하게 지내고 있다. 또 다문화에 대한 인식을 반영하는 듯, 학생들은 아프리카말 놀이라는 것을 하고 있었다. 아프리카말 놀이는 “우라우라 팔루리라” 등 어순도 맞지 않고, 발음도 생소한 말을 꿰지 않고 계속하여 말할 수 있는 사람이 이기는 게임이다. 마치 아프리카 말을 하는 듯한 느낌이 든다고 해서 게임의 이름이 아프리카 말이다. ‘외국에서 왔다’라는 것에 대해서 이미 알고 있거나 다문화가정 자녀들이 직접 얘기를 하는 분위기였으며, 반 친구들은 외국에 나가 살고 싶다는 대답을 하는 등 외국이나 외국인에 대해 호의적인 태도를 가지고 있는 듯 했다.

면담자: 친구들이랑은 뭐하고 놀아요?

학생 1: 술래잡기랑 얼음땡...

경근: 아프리카말...(다 같이 웃는다) 저는 진규랑 친해요. 그래서 진규랑 놀아요.

면담자: 왜 진규랑 친해?

경근: 진규는 착해요. 진규는 일본에서 왔대요.

면담자: 일본에서 온 것 어떻게 알았나요?

세원: 유치원 때부터 선생님이 알려 줬어요.

주은: 은자랑 연지도 그랬어...

경근: 진규 다른 말은 대구야 ...

주화: 야! 친구 가지고 그런 말 하면 안 돼.

다같이: 맞아.

경근: 친구들이 자기들 입으로 얘기 했어요.

면담자: 친구들이 다른 사람 같아서 싫어요?

다같이: 아니요.(전체 대답)

학생: 저는요 딴 나라 가서 살고 싶어요. (여러 명이 여기저기에서) 저두요. 나두. 나두..

전북 S초등학교 학생들은 다문화에 대한 긍정적 인식을 가지고 있고, 외국에 대한 거부감이나 외국인에 대한 거부감이 없는 것처럼 보여졌다. 필리핀이나 독일 같은 데서 다른 친구들이 전학 오면 친구들이 많아지니까 좋다고 응답하였고, 한글도 알려주고 숫자도 알려 줄 거라고 답변하였다.

(3) 다문화가족 자녀 우대에 대한 반감

전북 S초등학교의 2학년 학생들은 다문화가족 자녀들에 대해 호의적인 태도를 가지고 있고, 담임교사가 다문화가족 자녀들에게 배려하는 것에 대해서도 “좋다”고 대답하고 있지만, 그것이 자신의 이해관계와 상충될 때는 반감으로 돌아서기도 한다. 일례로 다문화가족 자녀들의 학습 참여를 장려하기 위해 사용하는 다문화가족 자녀들에 대한 교사의 우대에 대해 반발하는 경우도 있다. 담임선생님은 다문화가족 자녀의 학습 의욕을 고취시키고자 스티커를 2배로 준다. 이 문제에 대해 학생들의 반응은 좋지 않다. 다문화가족의 자녀에게 발표할 기회를 우선적으로 부여한다면 불만을 토로하고 있다. 다만, 자기가 속한 모둠이 예를 들면, 청소를 안 하게 되는 등 이익을 보게 될 경우에는 다문화가족의 자녀에게 발표하라고 독려한다.

주은: 수업 중에 발표 시키는 거는 좋아요. 사탕도 먹구요. 스티커도 주니까. 나 말고 다른 사람 시키면 짜증나요.... 우리가 먼저 손 들었는데 늦게 손 든 개네들 시키니까 싫어요.

형택: 손을 안 들어도 (개네들은) 시켜줘요.

주은: 근데 선희 시키는 건 좋아요. 같은 모둠이라 자석을 두 개씩 받으니까.

주희: 친구들은 좋은 데 선생님이 싫어요.

세원: 선생님이 개네만 많이 시키니까...싫어요.

주은: 온누리안은 별로 발표 안 한다고 2개씩 붙여 주고 우리는 1개씩 붙여 주니까 차별하잖아요.

세원: 선희하고 진규는 손을 매일 드는데 조금밖에 안 시켜주고 혜정이 은자, 맨 처음에 개네들만 시켜요.

(웅성 웅성....)

학생: 은자에게 발표하라고 해요. 스티커를 두 개씩 받아서 우리 모둠이 스티커 많아지면 청소 안하고 갈 수 있으니까.

하지만 이러한 불만이 다문화가족 자녀 전체를 향하는 것은 아니며 다문화가족 자녀들 중에서도 발표를 자주하는 학생들(선희, 진규)과 그렇지 않은 학생들(혜정, 은자)로 구분되고 있으며 발표를 잘 안하는 학생들이 손을 들 경우 교사가 우선 시켜주는 것에 대해 불만을 표하고 있음을 알 수 있다.

2) 사회의 지배적 관점 반영

학생들의 다문화 인식은 사회에서 통용되는 지배적 관점을 반영하는 경우가 많았다. 우리 사회의 인종주의적, 서구사회 지향적 관점은 학생들의 시각에도 반영되어 나타나는 것이다. 특히 “까무잡잡한” 피부는 아이들에게 곧잘 “아프리카”라는 별명으로 놀림의 대상이 되었다. 기후가 덥고, 피부가 검고, 경제적으로 어려운 지역을 상징하는 말로 “아프리카”라는 말이 활용되고 있었고 심지어 그런 식의 표현을 다문화가족 자녀들 스스로가 사용하기도 하였다. 일례로 성현이와 달리 일반학생들과 비슷한 피부색과 외모를 가진 경철이는 인도네시아 어머니를 두었고 3년 전에 한국에 왔지만 아이들과 사귀는데 큰 문제가 없었다. 그런데 그는 어머니의 나라인 “인도네시아”에 대하여

“아프리카”라고 장난치며 말하였는데, 그 표현은 한국사회의 인도네시아에 대한 지배적 관점을 그대로 반영한 것처럼 보였다.

연구자: 가고 싶었지? 궁금했지? 엄마가 태어난 나라가 어딘지...인도네시아 하면 어떤 생각이 들어?

경철이: 아프리카...(성현이가 화난 표정을 짓는다).

연구자: 어머니가 오신 섬은 어느 섬인데?

경철이: 아프리카...

연구자: 왜 자꾸 그래! 경철이 어머니님은 어디서 오셨는데?

경철이: 몰라요.

연구자: 아프리카 사람들은 왜 불쌍하다고 생각해?

경철이: 먹을 것도 없고..., 집도 없고...

다문화가족 자녀가 일반학생들과 달리 보여주는 차이는 사회의 지배적 관점이 반영되어 있기 때문에 늘 놀림의 대상이 되는 것은 아니다. 오히려 부러움으로 변하는 경우도 있다. 인천 D학교의 프로그램을 듣는 별이는 어머니가 필리핀에서 오셨다. 까무잡잡한 피부에 눈이 커서 어렸을 때부터 외국인 같다는 놀림을 꽤 받았다. 그러나 학년이 올라가면서 일반 아이들은 별이의 어머니가 필리핀에서 오셨고, 별이가 약 2년 마다 한 번씩 방학 때 필리핀에 다녀오는 것을 보며 부러워하기 시작하였다. 필리핀이 영어를 공용어로 쓰는 나라라는 것을, 필리핀에 영어연수를 가는 주변 학생이나 어른들을 보면서 파악하기 시작한 것이다. 실지로 별이의 어머니는 영어를 별이에게 가르치지도 않았지만 다른 일반학생들은 별이가 영어를 잘 할 것이며 게다가 필리핀에 친척들이 있으니 영어 공부하는 것에 걱정 없다고 생각하였다. ‘차이’가 반드시 사회적 배제의 근거가 되는 것은 아니며 사회의 지배적 관점에 따라 그것이 부러움의 대상이 되기도 한다.

3) 외국 및 외국인에 대한 거부감

대부분의 학생들은 외국인 친구에 대해 우호적인 태도를 지닌 반면에 일부

학생들은 부정적 태도 및 거부감을 드러내기도 한다. 다문화가족 자녀가 거의 없는 전주 N초등학교 학생들의 경우는 우리말을 못하는 친구와 매일 교실에서 함께 지내야 한다면 어떻게 할 것인가에 대한 질문에 대부분의 학생들은 우리말을 가르쳐주고 친하게 지내겠다고 답변하였으나 그렇지 않은 경우도 나타났다. “찝찝하다”, “싫어요”, “답답해서 머리를 쥐어박고 싶다” 등 부정적인 답변을 하였다. 우리나라 말을 가르치겠다는 의견은 다수인데 비해 외국어를 배우겠다는 답변은 한 명 나왔다. 우리말이나 우리 문화를 외국인에게 가르치겠다고 생각하지 우리가 외국어나 외국의 문화를 이해하겠다는 인식은 부족한 것으로 해석된다.

- 이**: 그 친구에게 우리말을 잘 가르쳐서 다른 친구들과 어울려 놀게 할 거예요.
 권**: 매일 같이 다니면서 적극적으로 친절하게 사이좋게 다니면서 도와줄 것이다.
 윤**: 친구에게 우리말을 가르쳐줄 것이다.
 서**: 우리말을 알려주고 친하게 지낸다.
 강**: 내가 글씨와 말을 가르쳐준다.
 강**: 그 나라 말을 배워서 친구를 사귈 것이다.
 시**: 한국말을 알려준다. 우리말을 가르쳐준다, 내가 말을 잘 하게 해 준다.
 김**: 찝찝하다.
 차**: 싫어요.
 김**: 답답해서 머리를 쥐어박고 싶다.

나아가 이웃에 나와 피부색이 다른 사람이나 한국말을 잘 하지 못하는 외국인이 살고 있다면 어떤 느낌이 들 것 같은지를 물어본 결과 답답할 것 같거나 찝찝한 느낌, 피부색이 달라 신기한 느낌이 들 거라거나 안 좋기도 할 것 같다. 불쌍한 느낌 등 50%이상이 부정적으로 답변하였다.

- 이**: 찝찝한 느낌
 유**: 답답할 것 같고 우리말을 가르쳐 줄 것 같은 느낌이 든다.
 권**: 갑자기 외국인이 있다면 놀랍다는 느낌도 들 것이고 외국인을 봐서 신기하다는 느낌도 들 것이다.
 윤**: 한국말이 안 통해서 답답할 것 같다. 그리고 피부색이 달라 신기한 느낌도 들거다.

이**: 나는 별다른 느낌이 안 난다. 외국인도 같은 사람인데 나는 그냥 같이 놀 것이다.

박**: 어떻게 생겼는가 궁금한 느낌

신수현(다문화가정 자녀): 피부색이 다르면 우리 집에 오라고 하고, 샤워 좀 하라고 해 두고 크림을 얼굴에 바르라고 한다.

김**: 한번 대화를 해 보고 싶다.

서**: 외국인이 있다면 신기하다.

김**: 이해가 안 가고 이상할 것 같다.

김**: 외국 온 느낌 들 것 같아요.

홍**: 안 좋기도 할 것 같다.

안**: 우리말을 배우라고 하겠다.

강**: 어떻게 말을 걸지 모름

이**: 기분이 좋을 것 같다.

장**: 말은 잘 통하지 않지만 사이좋게 지내고 싶다는 느낌

김**: 내가 외국에 온 것 같은 생각이 들겠고 왜 외국인이 우리나라에 왔을까라는 생각도 들 것이다.

전**: 외국인과 놀아준다. 외국인도 재미있을 것 같다.

김**: 말이 잘 안 통해서 답답할 것이다.

김**: 나에게 말을 걸면 무서울 것 같아요.

김**: 반가워요. 반갑고 친해지고 싶다.

시**: 불쌍한 느낌, 안좋은 느낌.

서**: 우리말을 가르쳐주고 받아쓰기 가르쳐 준다.

강**: 자주 놀러가서 말을 가르쳐 줄 것이다. 도와주고 한국말을 알려준다.

허**: 외국에 온 느낌

이**: 우리말을 배우러 온 느낌

그 외: 불쌍하다. 조금 짜증날 것 같다. 이상하게 생각될 것이다. 이상한 느낌. 느낌이 이상할 것이다. 좀 쓸쓸한 느낌. 아무 느낌도 안 든다.

다문화이해 관련 지원프로그램이나 교육을 하지 않고 있는 전주 N초등학교의 경우 일반학생들의 다문화 수용성 정도는 그리 높지 않음을 알 수 있다. 결국 일반 학생들로 하여금 다양한 타문화 수용 능력을 기를 수 있는 교육이 시급하다고 할 것이다.

소수이긴 하지만 아이들 중에는 외국인 자체에 대하여 적대감을 표하는 경우도 있었다. 아래에 있는 예에서 그 적대감은 잘못된 인식에 기초하고 있는

듯 보이며 “적”이라는 표현이나 “다른 나라 사람이 우리나라에 안 왔으면 좋겠다”는 표현은 한국의 일반적 문제를 외국인의 탓으로 돌리는 외국인혐오주의로 확대될 가능성도 없지 않은 것처럼 보인다. 인천 D초등학교 4학년의 글짓기 사례를 살펴보면 다음과 같다.

인천 D초등학교 4학년 글짓기

버스를 타고 집에 가는데 여러 명의 외국인이 채석장에서 버스를 탔다. 외국인이 뭐라고 말을 했는데 도저히 무슨 말인지 모르겠다. 근데 외국인은 우리나라의 적이 다. 우리나라는 유럽과 전쟁을 많이 했다. 그러므로 많은 군사가 죽고 다쳤다. 그래서 유럽 아프리카 중국 일본 등 다 적이다.

인천 D초등학교 4학년 글짓기

마트에서 가족과 돌아다니는데 다른 나라 사람이(흑인) 마트에 와서 쳐다보았더니 지나가면서 입을 벌리고 “하”하면서 하고 지나갔다. 그 때 냄새가 났는데 정말 싫었다. 가족들은 물건을 고르고 있어서 보지 못했다. 그 이후로 다른 나라 사람들이 싫어졌다. 그리고 자기 나라에 있으면 되는데 왜 우리나라에 와서 돌아 다니는지 모르겠다. 다른 나라 사람이 우리나라에 안 왔으면 좋겠다.

4) 외국에 대한 태도 분화: 유럽 등 서구권 vs. 아프리카

학생들의 타문화에 대한 관점은 일반적으로 유럽이나 서구권은 “아름답다”, “타문화이지만 빨리 적응하거나 수용하고 싶다”는 태도로 나타나며, 아프리카는 “빨리 떠나고 싶다”는 태도를 보이기도 한다. 서울 M초등학교 6학년 학생들은 글짓기 주제로 내가 만약 어느 날 갑자기 프랑스 파리에서 학교를 다녀야 한다면 어떻게 할 것인가? 그리고 아프리카의 콩고에서 학교를 다녀야 한다면 어떻게 할 것인가?의 주제로 글짓기를 하였다. 그리고 인천 D초등학교 4학년 학생들은 백인, 아시아인, 아프리카인에 대한 경험과 생각을 쓰는 글짓기를 하였다. 그 결과 서구권, 백인에 대해서는 호의적이었으나 흑인, 아프리카 등에 대해서는 우월적 사고를 하거나 거부감을 드러내고 있다.

서울 M초등학교 6학년 글짓기

1. 내가 프랑스 파리에서 학교를 다녀야 한다면..?

내가 파리에서 그냥 살 것이다. 파리는 아름다운 곳이어서 다른 나라와 차원이 달라서 내가 프랑스 말을 최대한 빨리 배워서 학교에 다니면서 프랑스 말을 마스터해서 친구도 되고 학원은 이제 한국이 아니니까 학원은 안 다니면서 프랑스 말 배우고 놀고먹고 자고 싸고 이럴 거 같습니다. 그래서 가족들 전부다 프랑스 파리에 데려와서 다 같이 학교를 다니면서 살고 싶다. 학교가 끝이 나면 바로 집에 가서 컴퓨터를 할 것이다.

2. 내가 아프리카 콩고에서 학교를 다녀야 한다면..?

내가 차라리 그냥 비행기타고 미국에 갈 것이다. 콩고에는 아프리카 쪽이니까 못하는 사람이 많아서 내가 그냥 비행기 타고 미국으로 갈 것이다. 미국에 와서 영어를 쫓 배웠으니깐 그래도 배우기 쉬우니까 빨리빨리 영어를 배워서 가족을 불러서 살 것이다. 그래서 미국의 땅은 크니까 최고급 좋은 집을 사서 내가 집에서 하인을 불러 놓고 평생 일시키고 너무너무 편하게 살고 학교가 끝나면 집에 와서 컴퓨터를 할 것이다.

위의 글과 함께 이문화에 대해서 불편함은 있지만 프랑스에서는 구경하고 싶은 생각이 드나, 콩고에서는 벗어나고 싶다는 생각을 하고 있다. 심지어는 아프리카에는 식인종이 있을 것이라는 생각을 가지고 있다.

서울 M초등학교 6학년 글짓기

1. 내가 프랑스 파리에서 학교를 다녀야 한다면..?

일단 마음을 가라앉히고 학교를 뛰쳐나와 핸드폰을 이용해 유학가 있는 친척오빠한테 전화한 다음 조금 구걸해서 교통비를 벌어서 오빠에게 찾아가 도움을 청한다. 그 다음 엄마가 올 때까지 오빠랑 프랑스 구경을 한다.

2. 내가 아프리카 콩고에서 학교를 다녀야 한다면..?

얼른 학교를 뛰쳐나와서 핸드폰으로 경찰이나 집에 전화해서 헬기를 보내달라고 하고 그늘에서 기다린다.

서울 M초등학교 6학년 글짓기

1. 내가 프랑스 파리에서 학교를 다녀야 한다면..?

얼굴이 새하얗고 눈이 파란 친구들 사이에서 난 불어를 하지 못하기 때문에 세계 어인 영어로 간단히 나는 한국인이고 불어를 못한다고 설명한 뒤 계속 프랑스에서 생활 한 뒤 불어도 배우고 프랑스 문화에 적응해 나간 뒤 나중에 내 꿈을 이루고 한국에 있는 우리 가족들을 찾아 나설 것이다. 아니면 6학년 때 프랑스 담임선생님께 한국에 가서 우리 가족을 찾아달라고 도움을 부탁한 뒤 가족들과 함께 프랑스로 이주하여 살 것이다.

2. 내가 아프리카 콩고에서 학교를 다녀야 한다면..?

내가 콩고에 이동해 있다면 콩고의 한 사람을 먹는 식인족이 있어서 식인족들이 나를 발견하고 막대에 나를 묶어 불 위에 올려놓을 것 같다.하지만 난 살고 싶기 때문에 막대와 함께 발버둥쳐서 떨어진 뒤 도망을 갈 것이다. 도망치다가 한국인 여행가를 만나 도움을 요청해 한국으로 돌아가려 하지만 둘 다 붙잡혀 콩고족으로 살아가게 될 것 같다.

위와 같이 유럽 서구권에 대한 반응과 아프리카에 대한 반응이 확연히 구분되어 드러나는 것은 인천 D학교에서 흑인과 백인, 아시아인을 만났을 때 아이들이 어떤 생각이나 느낌이 들었는지를 써보게 했을 때에도 동일하게 드러났다. 절반이 넘는 많은 아이들이 백인들에 대해서는 신기하거나 말을 걸고 싶다는 생각을 한 반면, 흑인에게는 더럽거나 무서웠다는 상반된 반응을 아래와 같이 적었다.

인천 D초등학교 4학년 글짓기

마트에서 흑인들과 백인들을 보았다. 나는 처음에 눈의 색이 파란색이어서 왠지 두렵고 무서웠다. 흑인들은 무서웠지만 백인들은 좀 안 무서웠다. 나는 처음에 참 신기하였다. 왜냐하면 눈의 색이 파랑색인 사람은 처음 보았기 때문이다. 나중에 백인들이 참 재미있었다. 백인들이 어디로 가야하는지 몰라서 두리번 거렸기 때문이다. 나는 그것이 참 재미있었다. 그런데 도대체 외국인은 왜 눈이 여러 색깔일까? 나는 그래도 두렵긴 두려웠다. - (백인, 흑인)

인천 D초등학교 4학년 글짓기

백인AND흑인을 보았을 때의 내 생각
 나는 백인들을 보면 왠지 영어로 말하고 싶어서 떨린다.
 ‘나에게 말을 걸어주면...’
 하지만 흑인들을 볼 때는 괜히 불쾌하다.
 ‘아... 짜증나. 하필 흑인이야’라는 생각을 한다.
 나는 흑인들이 짜증난다. 왜냐하면 피부색이 까만색이면 더러워 보이기 때문이다.
 (흑인과 백인과 대화하는 그림)

위와 같은 유럽과 아프리카에 대한 서로 다른 방식의 적용은 백인과 흑인에 대한 서로 다른 선입견에서도 잘 드러난다. 백인들은 “고답적”, “친절”할 것처럼 생각되지만 흑인들은 “더럽고”, “가난하고”, “무서운”, “불쌍한” 사람들로 표현된다.

인천 D초등학교 4학년 글짓기

- ① (버스 손잡이를 잡고 있는 그림)
 내가 엄마 오빠와 함께 버스를 탔을 때.
 흑인 3명이 자꾸 나를 보아서 나는 무서웠다.
 내가 뒤를 돌아봐도 자꾸 봐서 버스에서 빨리 내렸으면 좋겠다는 생각이 들었다.
- ② 내가 아직 정류장에서 버스를 타지 않았을 때 일인데 그때 두 명의 흑인이 있었는데 두 흑인 중 한 흑인은 입술이 복어 입술이고 한쪽 눈이 빨개서 너무 징그러웠다. 다행이도 버스가 빨리 와서 무서움은 면했다. 하지만 그때는 너무 생각하기도 싫다.

인천 D초등학교 4학년 글짓기

흑인 두렵다; 처음 보는 검은 색깔

인천 D초등학교 4학년 글짓기

길거리에서 외국인들을 보았는데 나는 너무 신기하고 나쁜 사람은 아닌가 생각하였고, 무서웠다. 지하철에서 그 옆자리에 자리가 비어있었는데 그 옆자리에는 흑인이 앉아 있었다. 나는 선뜻 그 자리에 앉지 못하였다. 나는 그 사람을 보고 ‘와. 흑인이 이렇게 생겼구나.’ 흑인들이 어떤 생각을 하는지 궁금하였다. 나는 그 자리에 결국 앉지 못하였지만 왠지 그 자리에 앉으면 흑인이 나에게 말을 걸을 것 같고, 무서웠다...

인천 D초등학교 4학년 글짓기

지하철에서....

스르르 스르르
지하철문 열리자
흑인이 앉아 있고

스르르 스르르
지하철문 열리자
내 마음 두근거리네

스르르 스르르
지하철문 열리자
두려움 한꺼번에
밀려오네.

인천 D초등학교 4학년 글짓기

흑인을 보았을 때 내 생각은 대부분 내가 흑인을 만났을 때 거의 거의 차림이었
다. 왜냐하면 손으로 찢어도 찢어질 것 같은 곳과 구멍뚫린 신발 바지는 허벅지 쪽
이 찢어져서이다. 나의 생각은 불쌍한 것이다.
(흑인을 보며 내가 더 슬퍼지네라고 생각하는 그림)

5) 언어차이에 의한 소통 곤란

타문화에 대해서는 일단 언어 차이로 불편할 것이라는 생각을 하고 있다.
언어 차이는 대화를 불가능하게 하고 적응을 하는데도 굉장히 어려움이 있을
것이라는 생각을 하고 있다.

서울 M초등학교 6학년 글짓기

내가 만약 프랑스 파리의 6학년 교실에서 생활한다면 어지러울 것이다. 여기 저기에서 프랑스 아이들이 알아듣지 못하는 말을 계속해서 이다. 그리고 선생님이 설명하거나 말할 때 프랑스 말로 이야기를 해서 알아듣지도 못하고 멍하니 있어야 할 것이다. 그리고 말도 못하니까 굉장히 답답해서 교실생활도 하지 못할 것이다.

내가 아프리카 콩고에서 학교를 다녀야 한다면..?

콩고도 역시 우리나라 말을 쓰는 것이 아니기 때문에 아이들이나 선생님의 말을 알아듣지도 못하고 말도 못하니까 친구도 사귀지 못할 것이다. 그리고 학교 생활도 제대로 하지 못할 것이다.

인천 D초교의 아이들 역시 외국인을 만났을 때 의사소통의 어려움 때문에 외국인이 싫거나 당황스러웠다는 이야기를 아래와 같이 적고 있다.

인천 D초등학교 4학년 글짓기

내가 교회 끝나고 이모네 갈 때 미국인들이(백인) 나를 힐끔 쳐다보고는 자기네들끼리 쑥덕거렸다. 그런데 갑자기 나는 두려워졌다. “혹시 나를 납치해 가려는 건 아니가?”라고 생각을 하여서 발걸음을 이모네 집으로 재촉하였다. 그런데 너무 무서워서 몸이 말을 듣질 않았다. 가고 있는데 미국인들이 차를 빼서 내 앞으로 왔다. 나는 그때 정말 두려웠다. 그 순간! 미국인들이 영어로 ~~~#라고 말하였다. 난 영어도 못하는데 갑자기 그렇게 들이대니 순간적으로 황당하였다. 그래서 뒤도 안돌아 보고 땀 이모네 집으로 뛰어갔다. 그런데 뒤에서 낮익은 영어소리가 들렸다. “스탑!”이라고 외쳤다. 그런데 나는 그냥 뛰었다. 그래서 겨우 이모네 집으로 갔다. 그때는 미국인들이(백인) 두려웠는데 지금은 전혀 그렇지 않다. 왜일까? 나는 곰곰이 생각해 보았다. 느낀 것! 미국인들(백인)이라고 다 똑같은 건 아니다.

(이모집으로 달려가는 상황 그림)

인천 D초등학교 4학년 글짓기

난 피부가 아주 검은 사람을 봤다. 나는 너무 낯설었다. 그리고 아주 많이 무서웠다. 그리고 눈이 아주 파랗다. 근데 흑인 아저씨가 나한테 Hello~라고 말을 했다. 그때 나는 그런 점이 싫었다. 왜냐하면 나를 모르는데 왜 Hello~를 했는지 난 그때 집으로 도망쳤다. 미국인들은 한국에서 어떻게 살까 난 그점이 참 이상했다.

(외국인이 자신에게 Hello~라는 그림)

6) 타문화에 대한 중립적 호기심

외국인이나 타문화에 대해 극단적인 시각을 가진 학생들도 있지만 일단 타문화에 대한 호기심을 가지고 그들과 상호작용해보고 싶다는 생각을 가진 학생들도 있다.

서울 M초등학교 6학년 글짓기

내가 프랑스 파리에서 학교를 다녀야 한다면..?

6학년 교실에서 먼저 프랑스어를 배우고, 프랑스 생활을 할 것이다.
수업이 끝나면 창문으로 주변을 살펴보고 그곳에서 익숙하게 생활하고 있을 것 같다. 친구들과 친하게 지낼 것이다.

내가 아프리카 콩고에서 학교를 다녀야 한다면..?

콩고에 있는 사람들과 빨리 지낼 것이다. 콩고 말을 배우고 생활을 하였을 것이다.

서울 M초등학교 6학년 글짓기

내가 프랑스 파리에서 학교를 다녀야 한다면..?

내가 만약 프랑스 파리에 6학년 교실에서 생활을 한다면 나는 아무말도 못하고 그 자리에서 움직이지 않을 것이다. 왜냐하면 내가 프랑스말을 할 줄 몰라서 다른 아이들이 말을 걸면 뻘쭘하기 때문이다. 그리고 어차피 프랑스 말을 해봤자 익숙하지가 않아 친구들과 친하게 지내는 게 어려울 것 같다. 그리고 프랑스의 요리를 많이 먹어 볼 것이다. 프랑스 아이들과 축구 시합을 것이다.

내가 아프리카 콩고에서 학교를 다녀야 한다면..?

내가 만약 콩고에서 학교생활을 해야 한다면 나는 콩고의 음식의 요리를 많이 먹을 것이고 콩고의 아이들과 축구시합을 할 것이다. 콩고는 왠지 낯설지 않을 것 같다. 그래서 콩고의 아이들과 좀 친하게 지낼 것이다. WOW!

다행히 적지 않은 아이들이 외국인에 대한 중립적인 호기심을 가지고 있었다. 소수이긴 하지만 더 나아가 “이상하다”, “신기하다”를 넘어서 외국인의 입장에서 자신을 바라보려는 노력을 하는 아이들도 있었다.

인천 D초등학교 4학년 글짓기

내가 휴가때 미국에 갔는데 엄마와 함께 쇼핑을 하였는데 아빠가 빨리 안와서 시간을 알고 싶었는데 시계가 없어서 시간을 물어보고 싶었는데 나는 외국인이 나와 피부색깔도 다르고 눈동자의 색깔도 달라서 나를 이상하게 보지 않을까? 생각해서 선뜻 다가가지도 못했다. 나는 외국인들은 피부색깔이 나와 다른 것일까? 라고 생각했지만 반대로 외국인들도 나를 왜 나와 다른 것일까?라고 생각하였을 것이다. 이처럼 외국인들도 나와 똑같은 마음이었을 것 같다.

인천 D초등학교 4학년 글짓기

버스를 타고 도서관에 갔는데 두 명의 외국인과 친구처럼 보이는 한국인 한 명이 탔다. 외국인들은 얼굴이 하얀 백인이었다. 외국인들은 한국인에게 서툰 한국말을 조금씩 섞어 가며 영어로 말을 했는데 한국인은 영어를 잘 못하는지 찢찢 매었는데 그 모습이 재미있었다. 그런데 외국인들이 너무 크게 말하고 웃어 시끄러웠다. 다른 사람들은 인상을 찡그리고 쳐다보았다. 그리고 할머니 할아버지들은 외국인들을 신기한지 계속 쳐다보았다. 나도 외국인들의 시끄러운 소리 때문에 기분이 나빴지만 한편으로는 내가 외국인이라면 쳐다보는 사람들 때문에 불안하기도 하고 할머니 할아버지들께서 계속 쳐다보니 기분이 불쾌할 것 같았다.

(버스 그림)

6. 다문화가족 자녀 지원 실태 및 지원방안 모색

1) 다문화가족 자녀 지원 실태

(1) 시행착오를 통한 개선과정

서울 M초등학교에서는 지역 교육청의 지원 하에 다문화가족자녀 지원 프로그램을 실시하고 있다. 방과 후에 다문화가족 자녀들을 위하여 한국어 교실과, 테니스교실, 학교에 가지 않는 토요일에 체험학습 프로그램으로 구성되어 있다. 한국어 교실은 일주일에 3회 실시되며, 고학년 교사 둘이서 초급과 고급으로 나누어서 실시하다가 이들이 업무 부담 등으로 6월 달에 2학년

남자교사가 인수받았다. 토요일 체험학습 프로그램의 경우 다문화교육지원을 담당하는 교감선생님과 교무부장이 맡아서 실시하고 있다. 초기에는 역사 및 문화교육을 염두에 두고 견학을 실시하였지만 호응도가 낮아 점차 아이들이 흥미를 끌 수 있는 곳을 방문하는 프로그램으로 바꾸었다고 한다. 그 이후 관심을 갖고 참여하는 학생들이 늘었다고 한다.

서울 M초등학교 교무부장: 그런 거는 일단 개네들을 위한 프로그램이 없으니까... 학교에서 제일 처음에 책사다가 하려니까 초창기에는 좀 많은 시행착오를 겪었죠. 애네들이 어떤 상태인지도 모르고...그래서 일단 테스트를 해서 초급 중급을 나누긴 했는데, 그러니까 우리 나름대로 해야 하니까 그게 좀 어렵더라고요. 제일 처음에는 한국문화를 알려야겠다... 그래가지고 경복궁이니 남산이니... 그런데 안 오더라고요. 애네들이 뭘 알겠어요. 순수하게 그렇게 생각했더니 그게 아니라 나중에는 이러면 안 되겠다 싶어서 놀이기구 타는 거 중심으로 해서 대공원... 63 빌딩, 일산 그런 데를 가니까 그 다음부터 많이 와요. 진짜... 한국문화 알린다고 경복궁가고 남한 한옥마을가고 서대문 역사관가고 그랬더니 애들이 너무 흥미 없어 하는 거예요. 제일 처음에는 간식비도 쓰지 말라고 해가지고 그냥 순수하게 차비만 들고 개네들보고 좀 용돈 한 천원에다가 빵이나 이런 거 하나씩 가지고 와라 했더니 그것도 안 되더라고요. 천원 가지고 오는 것도 어렵고 누가 그러면서 보내겠어요. 나중에 교육청에 물어봤더니 필요한 돈은 써도 된다고 해서... 여기서 거의 개네들 그냥 맨몸만 와라 여기서... 지원금으로 다 해주는데 그것도 문제가 있더라고요.

다문화가족 자녀 지원 프로그램을 실시하면서 이들에 대한 일방적인 지원만을 하는 것은 문제가 있다고 지적한다. 특히 M초등학교의 경우 지역적으로 경제사정이 어려운 학생들이 많이 재학하고 있어서 단지 다문화가족 자녀들만 혜택을 주어서는 안 된다는 점과, 다문화가족 자녀들에게 항상 지원일변도의 프로그램을 실시하는 경우 이들이 지원받는 것에 대해 너무 당연시 여기는 태도를 갖게 된다는 것이다.

서울 M초등학교 교무부장: 네네 타성이 붙어가지고 지금 우리학교는 개네들보다 어려운 애들이 훨씬 많거든요. 만약에 또 3기 시작이 된다면 체험학습 같은 거 할 때 개네들뿐만이 아니라 제 생각인데 정말 반에서 한두명 애들이라도 우리 애들 볼

쌍한 애들 한두명 데리고 다녀야겠다는 생각을...

이와 함께 고학년의 경우 이미 한국학교에 적응하여 다니고 있는 아이들은 따로 구분지어 지원받는 것에 대해 싫어한다고 말한다. 이들을 분리시켜 지원함으로써 “아...재네들은 혼혈인이구나”를 인식시켜주는 경우도 있으며 특히 고학년 여학생들은 이런 점을 매우 싫어하여 상처를 받기도 한다고 지적하였다.

(2) 위로가 되는 프로그램

인천 D 초등학교의 경우 다문화교육에 관심을 가진 교사가 부임해 옴에 따라 다문화중심학교로 지정되어 예산 지원을 받게 된다. 하지만 부처별로 예산이 별도로 지원이 되어 엄마들을 대상으로 하는 지원과 아이들을 대상으로 하는 지원을 별개로 운영해야 하였고, 예산도 연말이 다가오는 시점에 지급이 되어 지원프로그램 운영이 쉽지 않았다고 한다.

인천 D초등학교 4학년 교사: 이게 이원화되어 있는 게 교육부에서도 학생들 대상으로 인제 그런 교육이 내려오고, 여성부에서는 엄마들 대상으로 그런. 그래서 작년 같은 경우에는 예산이 좀 많았어요. 예산을 일찍 줘야 우리는 학기가 3월부터 시작인데, 9월에 줘요. 9월에 주겠다고 얘기만하고 실제로 온건 10월말에 와요. 우리는 12월이면 끝나는데 돈은 또 많이 왔어요. 한 달 안에 다 쓰느라고 그것도 힘들어요. 게다가 천원 단위까지 거기에 맞춰서 써야 되니까 굉장히 힘들죠. 근데 아마 추경으로 잡혀서 나중에 내려왔어요. 지금 아마 여성부랑 교육부가 이원화되어 있는 부분도 있을 거고 그런 면에서 합쳐져야 하는 성격도 있고...

위와 같은 난점에도 불구하고 지원프로그램에 참여하는 어머니들과 아이들은 만족해하는 것처럼 보였다. 인천 D초등학교의 성현이의 경우 작년에는 평일에 있는 한국어반에 학원 때문에 참여하지 못하였지만 올해는 참여할 수 있었다. 성현이도 성현이 어머니도 이 프로그램을 “언제 하나, 어디서 하나” 계속해서 문의를 해왔다고 했다. 성현이 어머니도 “성현이가 ‘한국어반 언제

해’라는 질문을 계속 했다”고 했다. 부족하지만 외국인 부모를 둔 아이들이 함께 모이는 것만으로도, 아이들에게도 그리고 어머니들에게도 큰 위로가 되고 도움이 되는 듯 했다.

인천 D초등학교 4학년 교사: 그렇지는 않고 대부분은 작년에 했던 엄마들이 그대로 들어왔어요. 그러니까 안내장만 돌렸고…. 그 전에 ‘언제 하나. 어디서 하나.’ 작년에 프로그램이 끝날 때도 계속 더 했으면 좋겠다. 그런 이야기를 했기 때문에 안내장만 나가면 바로 신청이 들어오고….제가 전화해서 할 겁니까? 라고 물어는 봐요 근데 성현이도 합니까? 그랬더니 성현이도 한다고…. 굉장히 그 엄마들…. 작년에 했던 팀들은 호응이 굉장히 좋아요. 아이들도 그렇고…. 성현이는 작년에 못했었어요. 작년에는 애가 청원에서 사니까 굉장히 멀어요. 그랬더니 할머니가 학원가야 된다고 안 보내요. 학원 보내면은….

(3) 지역사회지원센터와 연계 성공적 사례

전북 S초등학교의 경우 방과 후 다문화 자녀를 위한 글쓰기 교실을 운영하고 있으며 교사 1인과 다문화가족 자녀 1인이 결연을 맺어 학교생활을 지원해 주고 있다. 이와 함께 지역의 결혼이민자가족지원센터와 연계하여 다문화가족 자녀들을 지도하고 있다. 이 프로그램에서는 자녀와 결혼이주여성들을 함께 지원하는 방식을 택하고 있다. 외국인 여성들은 대부분 가족 외에는 의사소통이 잘 이뤄지지 않아 고립된 생활을 하게 되며, 자녀들도 엄마 품 안에서만 생활하기 때문에 엄마가 알고 있는 한국어와 한국문화 정도로만 익히게 된다는 것이다. 이러한 아이들은 학교에 입학했을 때 또래 아이들과 잘 어울리지 못하게 되며, 자칫 난폭한 성격으로 폭력을 휘두르는 문제의 학생들이 드러나고 있다고 한다.

그러한 문제를 직시하고 해결하고자 프로그램을 준비하고 있는 곳 가운데 ‘찾아가는 들꽃 교실’이 있다. 결혼을 통해 이민해 온 외국인 여성과 자녀들의 안정적 사회통합을 도모하고, 한국어·한국문화 등에 대한 정기교육프로그램을 지원하는 곳이다. 가정방문을 통해 결혼 이민자들에게 한국어 교육을 시행하고 있으며 한국문화를 소개하고 자녀들을 교육시키는 방법에 대해서

도 안내를 해준다. ‘찾아가는 들꽃 교실’은 국제결혼 이주여성을 위한 『결혼 이민자가족지원센터』에서 수행하고 있는 프로그램이다. 이것은 S지역(1개읍, 6개면) 여성결혼이민자 가족의 아동들을 대상으로 찾아가는 2007년도 아동 양육 지원 사업으로 결혼이민자 가족들과 아동들에게 도움을 주고자 만들어진 프로그램이다.

2007년 3월 중순에 결혼이민자 가족 아동양육지원도우미를 모집하여 1차(4월-7월), 2차(8월-11월) 사업으로 나누어 각 4개월, 총 8개월 동안 시행을 하고 있다. 도우미 1명당 다섯 가정을 지원하며 1개 가정에 1주일 3회 방문을 하여 횟수 당 최소 1시간 이상 교육을 해 준다. 도우미는 1일 3가정을 방문하고 일주일에 15회 이상 가정 방문 교육을 해 준다. 도우미는 주당 20만 원을 받으며 이 일을 하고 있다.

들꽃 교실은 초등학교 저학년인 다문화가족 자녀와 결혼이민자를 함께 찾아가서 지도하기 때문에 더 효과가 있다. 다문화가족 자녀에게 하는 교육 지원은 아동의 연령이 어릴 때 효과가 더 크게 나타난다. 취학 초기에는 알람 장의 내용을 몰라서 선생님의 도움을 받거나 결혼이민자가족지원센터에 전화하여 안내를 받았지만, 아이가 4학년쯤 되니 지금은 아이가 스스로 준비물을 준비해 간다고 한 필리핀 출신 학부모가 이야기 한다. 학교 교육과정 위주로 받아쓰기 70%이상 맞을 수 있도록 목표를 삼아 다문화 자녀를 지도하고 있으며, 다문화가족 자녀들은 한국어 회화는 안 배우고 학교 국어교육 진도에 맞춰 교육을 받는다. 취학 전 아이, 1학년들은 받아쓰기 위주로 하고 취학 아이들은 읽기와 쓰기 위주로 수업을 한다. 학교교과서 중심으로 학습 활동을 이해할 수 있도록 지도한다. 들꽃 교실의 도움을 받고 있는 사례는 다음과 같다.

S초등학교 2학년인 연지의 경우이다. 연지 동생(유치원생)과 연지 어머니는 들꽃 교실에 참여하고 연지는 방과후 지역센터(결혼이민자가족지원센터)에 가서 공부한다. 연지 어머니는 들꽃 교실에서 수업 빠지면 보강해 달라고 할 정도로 적극적으로 한국어를 배우고 있다. 연지 어머니는 들꽃 교실 선생님에게 하루에 1번 이상 전화 통화를 하여 도움을 받는다. 수업에 대한 준비물, 숙제를 어떻게 하는지 물어보기도 하고, 맞

춤법도 물어보고, 알림장에 대해서도 물어보고 적극적이다. 아이 상담을 하기도 한다. 아이가 유치원 갔다 와서 때를 쓰는 경우 어떻게 달래야 하는지도 물어본다. 그러면 들꽃 교실 선생님이 답변을 해 준다. 들꽃 교실 선생님이 아이들에게 일본어를 가르치라고 상담해 줘서 현재 연지 어머니가 아이들에게 일본어 히라가나를 가르치고 있다.

다문화가족 자녀가 학교에서 배운 수업 내용을 이해하는지 질문하고 들꽃 교실 선생님이 학교 교육에 도움이 될 만한 내용으로 보충하여 가르친다.

들꽃 교실에서 진규를 만나서 “오늘 뭐 공부했어”라고 물어보았다. 국어시간에 줄거리 이야기하는 것을 배웠는데도 정확하게 인물의 이름을 생각하고 이야기를 하지 못하고, 구체화된 언어를 사용하지 못함. 수학시간에 배운 ‘어림잡아’의 뜻을 정확하게 모름. 다문화가정의 아이들은 교과 어휘에 익숙하지 못해 수업을 따라 가지 못하거나, 활동을 따라하는 것을 못하기도 한다.

(S초등학교 2학년 1반 진규의 들꽃 교실)

승대랑 들꽃 교실 선생님이 1:1 수업을 함. 승대 엄마가 일이 있다고 해서 집에서 하지 않고 결혼이민자가족지원센터에서 수업함. 자체 개발한 교재인 그림 카드를 보여주면서 어느 때 쓰는 어휘인지 알려주고, 뜻은 무엇인지 알려줌. 한자 석인 낱말 카드와 국어 교과서에 나오는 문장으로 수업함. 발음 지도, 쓰기 지도 함. 발음을 교정하기 위해서 책을 음독시킨다고 함. 책 많이 읽힘. 승대에게 일기 지도도 해 주고 싶으셨는데 승대가 어려워해서 가르치지 못했다고 함. 초급 교재와 중급 교재를 함께 이용하여 수업함. 초급 교재에서 통문장, ㅅ, ㅈ 등 받침 있는 어휘 등 공부하고 중급 교재에서 어휘(한자 단어)를 이용하여 공부함. 승대는 노트에 베껴 쓰기를 하고 수업 시간에 말을 잘 안함. 시키는 것만 답변하고, 고개로 반응 표현. 단어 공부할 때 설명 다시 한번 해달라고 요구함. 처음 예는 못 알아듣고, 그 다음 예는 알아들었다고 반응함.(S초등학교 4학년 1반 승대의 들꽃 교실)

다문화가족 자녀들은 학년이 올라갈수록 한국인 자녀들보다 교과 이해도가 떨어진다. 문제를 이해하지 못하여 수학 익힘 책을 못 풀 경우에 들꽃 교실 선생님이 여러 번 가르쳐 주고 점검하여 주고 있다.

(4) 지원프로그램 마련의 난점

① 언어능력 다양

다문화가정 지원프로그램 마련을 위해 다문화가정 자녀 현황을 파악하고 있지만 이들의 문화적 배경이 다양하고, 한국어 수준도 다양해서 일괄적인 지원 기준을 마련하기가 힘들을 토로한다. 한국어 지원이 절실히 필요한 학생도 있는 반면, 한국에서 태어난 학생의 경우 한국어에 별다른 어려움을 보이지 않는 경우도 있기 때문이다.

서울 M초등학교 교감: 그런데 여기는 정말 다문화예요. 교무부장한테 들으셨겠지만 몽골 러시아 베트남 그 다음에 일본 하여튼 정말 다문화예요. 그러다보니까 그 중에서 그 아이들이. 이거 추진을 하다보니까 원래 한국어 반을 하라고 한 거잖아요. 그중에서는 우리말을 아주 잘하는 애도 있어요. 우리 애들처럼 우리나라처럼 잘하는 애가 있는 반면에 전혀 못하는 애가 있고 한마디 입을 못 벌리는 애들이 있고. 그러니까 굉장히 어려웠죠. 선생님들이. 그런 아이들을 가르쳐야 하니까. 그런 상태에서 시작을 하니까 어디 모델케이스도 없고(지침서 같은 것도 없고) 계획을 세우는 단계가 참 힘들었어요. 다행히 제가 전 학교에서 있을 때 교육복지를 또 했어요. 그걸 3년을. 그 때도 제가 참 그런 복이 좀 있어요. 발령받아가니까 교육복지 하라고. 그런 거에서 계획세우면서 하다 보니까...

서울 M초등학교 다문화가정 자녀를 위한 한국어교실에서도 이주노동자 자녀들과 국제결혼가정 자녀들을 위한 한국어를 가르치고 있지만, 이 수업에 참여하는 학생들의 학년과 한국어 수준이 다 달랐다.

같은 학년, 같은 반의 아이들이라 하더라도 언어 능력은 각기 다르다. 전북 S초등학교 4학년 1반 진수와 승대의 경우도 마찬가지이다. 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기 능력 중에서 특히 지도를 받아야 하는 영역은 읽기와 쓰기이다. 읽기에 미숙한 아이가 있고, 쓰기와 읽기를 동시에 못하는 아이가 있다.

진수는 읽기는 잘 하는 편인데, 쓰기를 할 때 자기 생각 쓰는 것이 문제이고, 조사, 접속사 사용이 미숙하다. 단어를 나열할 시에 매끄럽지 않게 쓰는 경우가 많다. 글의 전체적인 통일성이 떨어지고, 특히 느낌 쓰는 것을 어려워

한다. 감정을 표현하는 단어를 생각하기 어려워하는 것 같다. 승대는 내성적이고 책 읽을 때도 더듬거린다. 일기 쓸 때 대부분 3-4줄 정도를 쓰는 편이고, 많이 써도 6줄 정도를 쓰는 정도이다. 일기의 내용도 컴퓨터 게임하고 엄마랑 놀았다는 내용으로 단순하다.

다문화 자녀의 언어능력이 다양하다보니 일률적인 지도보다는 개인적인 지도 프로그램이 더 실효를 거둘 수 있다. 학교 정규 수업 중에는 개인적인 지도가 어려운 형편이다. 그러므로 방과 후 교실이나 다문화가정 자녀 특별 프로그램을 운영하는 것이 필요하다.

② 다문화가족 더욱 다양해짐

또한 다문화가족 자녀 현황을 파악하면서 학생들의 부모 배경이 보다 다양해짐을 지적한다. 한국인 부모에게서 태어나고 성장하다가 부모의 이혼 및 엄마의 외국인과의 재혼으로 가족현황에는 부모 중 한분이 외국인으로 되어 다문화가족으로 집계되어 있지만 실제로는 조부모와 함께 생활하는 사례도 있었다. 한국인 부모님이 사고로 사망하면서 후견인으로 조선족 부부가 돌보고 있는 사례도 다문화가족 자녀에 포함되기도 하였다. 따라서 다문화가족 자녀 범주에 포함되는 다양한 사례들이 있음을 염두에 두고 다문화가족 자녀 지원프로그램을 마련해야 할 것이다.

서울 M초등학교 교무부장: 예. 그러니까 뭐 어떤... 다문화 중에는 순수외국인 근로자나 국제결혼도 있지만은 또 부모가 한국 사람이랑 이혼을 해가지고 외국인 배우자 만난 애들이 섞여 있기 때문에... 이게 굉장히 어떻게 보면은 사생활에... 애들에 대한 프라이버시라던가 그런 거거당... 그러니까 이것을 학교에... 지금 그 말씀을 제가 드리려고 했어요. 학교에서 운영하는 거 보다는 학교를 떠나서 다른 그런 데에서 운영하는 데가 있었으면 좋겠어요.

특히 재혼으로 이루어진 다문화가정이 늘어남에 따라 외국인 여성이 한국인 남성과 재혼하였을 경우 외국의 본국에서 태어난 자녀와 한국의 아빠에게서 태어난 한국인 자녀가 한 집에서 자라는 경우도 있으며, 한국인 자녀와 혼

혈인 자녀가 남매로 자라는 경우도 발생하게 된다.

③ 규모의 문제

다문화가족 자녀들이 한 지역이나 학교에 집중되어 있지 않기 때문에 지원 방안 마련에 어려움이 있다고 지적한다. 비교적 다수의 아이들이 다니고 있는 학교에서는 모아서 지원하는 것이 가능하지만 그렇지 않은 학교의 경우 어렵다는 것이다.

M초등학교 한국어교실 교사: 교육청에서는 갑갑할 거예요. 그 다문화가정 아이들이 한 학교에 모여 있으면은 뭔가 집중적으로 지원 사업을 해줄 텐데... 온갖 곳에 흩어져 있으니까... 그거를 정책적으로 모을 수도 없을 거고 어렵겠다는 생각이 들어요. 쉽게 답이 나오지 않을 거 같아요. 우리 학교에서는 다들 명단 24명인데... 4학년 5학년 6학년 아이들이 한글이 능수능란해서 안 나와도 되는 걸로 알고 있는데... 1~2학년 아이들 중에도 그런 아이들이 있는데 그런 아이들은 왜 빠졌는지... 고건 아직 제가 파악을 못했어요. 하여튼 우리학교는 많으니까 집중이 가능하니까 그나마 혜택이 가능한데... 몇 명 안 되는 학교는 어렵겠어요. 교재도 잘 만들어진 교재가 나오면은 무상지원... 아이들에게 무상지원해가지고 학교 공부하면서 한글공부 병행하면서 담임선생님은 체크만 해주는... 어디서 어디까지 했느냐 이렇게만 해줘도 현실적으로 도움이 되죠. 모아서 같이 하는 것도 좋지만...

다문화가정 자녀들의 숫자가 한 학교당 대여섯 명에 그치다 보니 인천 D 학교처럼 다문화교육중심학교라는 이름으로 여러 학교 학생들과 학부모들이 한 학교에 모여서 프로그램에 참여하게 된다. 전에 C학교에서 이 프로그램을 담당했던 성현이 담임교사는 매년 다문화가정 자녀교육지원에 대한 예산은 늘어났을지 모르지만, 다문화교육중심학교 숫자가 많아지면서 예산 부족으로 프로그램 자체가 운영되기 어렵다는 지적을 하였다. 강사료 지급만으로도 어려운 상황이라는 것이었다.

인천 D초등학교 4학년 담임교사: 인천시가 작년보다 예산이 적었어요. 단위 학교당 예산이 적었어요. 전체예산이 아니고..., 학교 수가 많아지면서 그런데 그거는 좋은 일인 거 같아요. 지금 벌써 C학교랑 D학교도 멀다고 하잖아요. 학교 수가 많아지는 건 좋은데 단위 학교당 예산이 적어지니까 운영이 안 되는 거예요 강사가 이게 도대체 돌아가지가 않는 거예요. 문제가 많아요. 중간에 강사들끼리 만나면 심각해요 이게 일단 돈 문제가..., 아니면 뭐 여성의 광장이나 구청에서 하는 그런 걸로 하면 우리가 강사로 나가는 것도 되니까..., 그렇잖아요 그죠? 그런 것도 괜찮은 거 같고 문화센터 개념도 많잖아요.

④ 드러내기 싫어함

다문화가정 자녀 지원정책의 일환으로 일선 학교에서는 지원프로그램들을 마련하고 있지만 이 프로그램에 참가하기를 꺼려하는 학생들도 있다. 지원프로그램이 없을 때는 자신들이 별다른 구분 없이 학교에 다니고 있었는데 지원프로그램을 마련하여 여기에 나오라고 하면서부터 다른 학생들이 왜 일부 학생들만 체험학습 프로그램에 참가하는지에 대해 궁금해 한다는 것이다. 이러한 과정에서 다문화가정 자녀들은 자신이 다른 학생들과 구분 지어짐을 느끼게 되며, 일반학생들은 다문화가정 자녀들에 대한 구분을 두게 된다는 것이다. 지원의 취지와는 다르게 구분 짓기의 기제로 존재하는 다문화가정 자녀 지원 프로그램을 통해 오히려 상처를 받는 학생들도 생긴다는 것이다.

서울 M초등학교 교무부장: 애네들이 지금 4학년 여자애는 아주 자기가... 어떤 프라이버시 때문에 아주 자존심 상해하는 애들도 있고... 6학년 여자애는 안 오는 애도 있고... 우리 프로그램에 안 나오는 애들도 있고 그래요. 왜냐하면 그런 거 알리기 싫어하니까. 그래서 학교에서 전체... 이런 데서 있는 그 소수 아이들을 개네들을 교육을 시키는 게 좋은 점도 있지만, 어떻게 보면 애네한테 더 어떻게 보면 혼혈이라는 걸 더 드러낼 수도 있더라구요. 이름도 벌써 오면 다 개명을 하거든요. 지네들 이름을 다 개명을 하기 때문에 동남아니까... 특별히 우리나라하고... 몽골 베트남 이런 사람들이기 때문에... 특별히 뭐. 그렇게 유난히 두드러지게 다르게 생긴 애들은 없거든요. 그리고 오히려 여기서 개네들만 자꾸 뽑아내면서 계속하기 때문에 애들한테 오히려 '아... 재네들은 혼혈인이구나.' 그거를 자꾸 인식시켜주고 그러니까... 고학년 여자애들은 아... 정말 싫어해요. 별로 안 좋아해요. 상처받고...

서울 M초등학교 6학년 담임교사: 그 아무튼 저는 제일 좀 불만이라기보다는 안 좋게 생각하는 게요. 학교 일은 잘 모르는데요. 아무튼 저희학교가 다문화 뭐 해서 나가고 하잖아요. 그래서 가끔 다문화 아이를 교무부장님이나 다문화 담당 선생님한테 모일 때가 있어요. 근데 재원이 같은 경우에는 모르니까 별로 생각이 없는 데 현주 같은 경우에는 한국에서 오래 살고 스스로를 친구들이랑 그런 걸 사춘기니까 꺼려하는데 그렇게 가끔씩 재원이랑 불러 가면 저 말하기 되게 껄끄럽고요. 왜냐면 애들 다 알잖아요. 다들 아무렇지도 않게 현주야 재원아 그러다가 다문화 가족 캠프를 간다거나 수업을 받아야 한다거나 이럴 때 좀 많이 안 좋을 것 같아요. 학교에서는 도와주고 싶어 하는 그런 거는 알겠지만 그게 아이가 현주 같은 경우에는 체험학습 같은 거 절대 참여 안하거든요.... 물론 지원도 좋지만 보이지 않게끔 하는게 좋을 것 같아요. 정말 애는 싫는데 그래도 학교에서 불러오면 내려가라면 내려가야 되잖아요. 교무실이건 뭐건 그때 저도 되게 좀 그래요. 왜냐면 현주랑 재원이랑 어디 가봐 그러면 애들이 딱 똘 줄 알잖아요. 그건 진짜 좀 안 좋은 거 같아요.

서울 M초등학교 교감: 그런 아이들이 그러다 보니까 다양하다 보니까 어려운 거예요. 그리고 그 아이들. 저는 늘 교육복지 할 때도 그랬지만 우리나라가 돈이 참 많은 나라다 돈이 참 많은 나라다라고 생각했는데. 다문화가정 아이들도 그래요. 도와주는 거 참 좋죠. 이게 나쁜 건 아닌데 그러면은 애들만 이렇게 꼭 해야 될까냐 그런 것도 있고...이 아이들이 그냥 흥허물 없이 스스로없이 잘 어울리는 아이들을 분리해서 따로 떼어내서 ‘너 다문화가정아이니까 와서 이거해’ 이거 참 그럴잖아요. 그럼 아이들도 ‘너 왜 거기 가니?’ 아이들이 ‘너 거기 왜 가니’ 이러는 거예요. 애가 뭐라 그래요.

⑤ 지원일변도의 부작용

다문화가족 자녀들에 대한 지원은 일반학생들과의 의도치 않았던 차이 짓기를 하는 것과 함께 다문화가족 자녀들로 하여금 “받는 데에만 익숙해지는” 태도를 형성하게 한다고 지적하고 있다. 다문화가족 자녀들의 경우 경제적으로 형편이 안 좋은 학생들이 많기 때문에 물질적으로 지원을 해주고 있는데 이러한 지원 횟수가 늘어나면서 다문화가족 자녀들은 받는 데에만 익숙해진다는 것이다. 따라서 수동적으로 받는 지원일변도의 프로그램보다는 스스로 참여하여 무언가를 할 수 있도록 하는 프로그램이 필요하다고 지적한다.

서울 M초등학교 교무부장: 그리고 애네들은 아주 완전히 다 주는 습관이 붙어가지고 일단 체험학습 간다고 그러면 ‘뭐 주세요?’ 그래요. 학교에서 학년 체험학습 이런 거는 ‘아 나는 돈 안 들어도 된다’고 그런 게 있어요. 공짜로... 그런 생각이 붙더라고요. 어린이날이라고 운동복도 하나씩 사 주고, 돈을 써야 되니까. 그냥 뭐 거저죠. 거의 다...

연구자: 뭐 스스로 기여할 수 있는 요런것도... 한번 해야 될 텐데...

서울 M초등학교 교무부장: 네. 그런 게 없어요. 참 문제는 우리 나라애들도 애네보다 힘든 애들 많은데 모든 게 갑자기 이렇게 정말...

⑥ 지원 수혜자의 입장

지원을 받는 다문화가정 자녀들도 자신들만 지원을 받는 것에 대해 의아해한다. 자신들이 다문화가정 자녀라고 불리는 것에 대해서도 이해하지 못하고 있다. 학생의 질문에 대해 교사는 나름대로 다문화가정에 대해 설명을 하고 있지만 이러한 설명도 그다지 적절한 것은 아니라고 생각한다.

서울 M초등학교 교무부장: 아직은 몰라요. 다른 사람들은 다른 애들은 말을 안 하는데... 애네들이 ‘왜 우리만 이렇게 해요?’ 오히려 애네들이 물어 보더라고요. ‘다문화가 뭐예요? 왜 우리만 이렇게 해요?’

연구자: 그러면 뭐라고 대답해 주세요?

서울 M초등학교 교무부장: 다문화는 엄마아빠부터 문화가 여럿이다. 문화가 많지 않나. 그런 걸 다문화라고 하고... 왜 너희만 하느냐면... 엄마아빠가 한국에 와서 열심히 하시니까 너희들도 열심히 엄마아빠처럼 살아라 그래서... 살으라고... 학교에서 나라에서 학교에서 이렇게 해주는 거다. 좋은 방향으로 이렇게 이야기 해주는데 문제는 많죠... 좋은 일을 하는데 조금 더 체계적으로...

⑦ 적절한 교재 부재

다문화가족 자녀들의 한글 교실을 지도하고 있는 교사는 적절한 교재가 없다고 지적한다. 교육청에서 제공하는 교재가 있긴 하지만 이 교재는 현장의 상황을 전혀 반영하지 못하는 교재라고 하면서 나름대로 준비한 시중의 글짓기 교재를 활용하고 있었다. 이 글짓기 교재는 한국 아이들의 글짓기 지도를 위해 나온 책이지만 그나마 다문화가족 자녀들의 한글 지도에 도움이 될 것

같이 사용하고 있다고 하였다.

연구자: 다문화가정 학교에서 지도하시는데 어려움이 있다면 어떤...

서울 M초등학교 한국어 교실 교사: 아이들 수준이 다르니까..., 그리고 교재가 없다라는거..., 맞는 교재가 없어요. 지난번에 말씀 드렸듯이 서울시 교육청에 저 교재를 반도 못 따라가. 너무 엉성하고 그게 줄속으로 만들어가지고...

연구자: 그거는 제작진이 어떻게 되나요?

서울 M초등학교 한국어 교실 교사: 다 선생님들이예요. 장학관하고..., 선생님들 집필자가 다 현장 선생님..., 현장 선생님들이 아이들을 직접 지도하면서 모여서 만들었다면 교재가 좋아질텐데...

연구자: 네. 네. 경험이 없으셔서...

서울 M초등학교 한국어 교실 교사: 경험 없이 이런 식으로 가르치면 되지 않겠나하고 관용적으로 좋게 만든 거 같아요.

다문화가정 자녀들을 위한 지도교재 뿐 아니라 일반학생들을 위한 다문화 교육 교재도 적절치 않음을 지적한다. 일반교과서에 일부 다문화교육 관련 내용이 있기는 하지만 효율성이 떨어지며 그리 중요하게 비중을 두어 가르치게 되지도 않는다고 지적한다. 특히 고학년의 경우 시험에 반영되는 내용 중심으로 가르치게 되고, 다문화 관련 내용은 상식선에서 다루고 넘어가게 된다는 것이다.

연구자: 교과 내용 중에서도 그런 거 반영되는 건 없죠? 애들 전체로 다양한 문화나 인종으로

서울 M초등학교 6학년 담임교사: 도덕이나 사회 그런 거에 있긴 있는데요. 솔직히 교과서는 딱딱하잖아요. 그런 거는 효용이 없을 것 같아요. 저는 그런 개발자가 아니라서 잘 모르지만 일반 아이들과 다문화 아이들이 섞여서 같이 활동을 하면서도 특히 일반 아이들한테도..., 학교에서 해보니까 인종에 대한 그런 거를 따로 교육을 하거나 그런 거는 없는 거 같아요. 수업시간에 해봐야 되는데 솔직히 그것도 좀...교과서 진도 나가도 그런 단원은 저희 6학년 해보니까 어머님들이 6학년들이 시험에 민감하잖아요. 중학교 가야 되고 하니까 그래서 시험에 들어가는 단원이나 이런 거에 더 솔직히 그런 단원은 시험문제 나와 봐도 공부 같은 거 할 필요 없고 상식으로 풀잖아요. 가르치는 교사 입장에서도 내일모레 당장 시험이면 그런 거는 쪽 둘러보고 넘어가지 그렇게 꼼꼼하게 그런 게 아니고 머리로 하

는 게 아니고 받아들이는 솔직히 교사 저조차도 약간 다르게 보고 지금도 사실 몽골 얘기 나오면 속으로 뜨끔하고 이런데...

2) 지원방안에 대한 의견

(1) 다문화가족 자녀 반/전담교사 필요

아직 한국어에 익숙하지 않은 다문화가족 자녀를 일반학생들과 같이 지도해야 하는 교사는 다문화가족 자녀들을 모아서 교과지도를 해주는 전담교사가 있었으면 좋겠다고 말한다. 다문화가족 자녀가 한 반에 한명씩 있는 경우 규모가 큰 학교의 경우 30-40명 정도 될 것이고, 이들에게 적절한 수준으로 교과지도를 하고 다시 소속된 반으로 와서 함께 수업을 받는 방식도 도움이 될 수 있다고 지적한다.

서울 M초등학교 3학년 은주 담임교사: 부담이 너무 많이 되요.

연구자: 현장에서 어떤 점을 조금 도와줬으면 좋겠다든지..., 어떤 점을 지원이 필요하면...

서울 M초등학교 3학년 은주 담임교사: 아까 말씀드렸듯이 전에 학교에서는 다문화가정 반이 따로 있어가지고 일정한 시간을 거기서 보내고 오는 거예요. 그 반에 가서 거기 가서 수업을 따로 하는 거죠. 우리가 지금 국어시간이다 그러면 거기 국어시간에 맞춰서 거기 국어를 가서 배우고 수학시간이다 그러면 거기에 수학을 가서 배우고 이렇게 뭔가 커리를 달리해서 가르칠 수 있는 게 있어야 해요. 애네들 너무 힘들어요. 왜냐하면 읽는 것도 안 되는데 막 계산해야 되죠. 문제의 뜻을 알지도 못하는데 국어도 뭔가 자기의 뜻을 생각해서 써야 되는데 문제자체도 이해를 못하니까 글을 못 쓰고 약간은 방관 하는 거지 나라에서도...

서울 M초등학교 3학년 은주 담임교사: 나라에서 정책적으로 아예 선생님을 전담교사를 내려 보내줬으면 좋겠어요. 나라에서 좀 더 투자를 하셔서 전담교사를 내려 보내서 학교마다 한 두 명 정도 기본적인 커리를 6개월이면 6개월이라던가..., 저희가 수업이 4교시에서 6교시까지면 한 2교시는 우리랑 하고 3 4교시는 그 선생님이랑 그 시간표를 짜 가지고 그 시간에 맞춰서 배우고..., 아이들이 여기에서는 공동체를 배우고..., 그거를 한 6개월 정도만 하면 2학기에는 아이들이 잘 소화를 할 것 같아요. 이렇게 하면 그런 식으로 어울리면 좋겠어요.

다문화가정 전담교사와 함께 다문화가정 자녀 특별반에 대해서도 필요하다고 지적하고 있다. 다문화대안학교 4학년 담임선생님은 특별반 운영의 필요성을 다음과 같이 강조했다.

연구자: 일반학교에서 다문화가정 자녀를 대상으로 한 특별반을 만들어서 운영하는 것에 대해 어떻게 생각하십니까?

다문화대안학교 4학년 교사: 필요하다고 생각합니다. 대안학교서 다 수용을 못할뿐더러 점점 다문화가정 자녀의 비율이 높아질 텐데 이에 대한 대책이 정말 생겨야 한다고 생각합니다. 담임선생님께서 그런 아이들까지 다 아우르려면 언어 능력도 뛰어나야 하고 그래서 아마 그런 문제 때문에 특별반을 뒀서 그 반을 전담하는 교사를 두는 것이 지금으로 보서는 최선인 것 같지만 문제점도 있죠. 저희도 그래요. 러시아에서 온 아이들은 한국어를 못하기 때문에 따로 반을 만들어서 한글 교육을 받도록 하고 있습니다. 하지만 태권도나 풍물 교육은 일반아이들과 함께 받습니다.

(2) 언어습득프로그램 필요

다문화가족 자녀들을 지도하기 위해 가장 우선시되어야 할 것은 언어습득 프로그램이라고 말한다. 한국어 사용이 비교적 원활한 아이들보다는 한국에 이주한 지 얼마 되지 않은 아이들을 중심으로 먼저 한국어 습득이 이루어지고 나서 교과지도가 이루어져야 한다고 말한다.

서울 M초등학교 3학년 에르덴 담임교사: 가장 애네들을 만나고 나서 가장 아쉽게 생각을 한 게 이런 아이들을 위한 한글 습득 프로그램이 있어야 한다는 거예요. 그게 없더라고요. 제가 어떤 프로그램을 가지고 애한테 하기는 하기에는 아무것도 손에 쥘 게 없고 애를 내버려 두자니 마음이 괴롭고... 그러한 상황이에요. 얼마 전부터 2학년 1반에 애네들을 모아놓고 선생님들이 뭔가를 시도를 하신다고 그래서 거기서 이루어는 구체적인 프로그램은 잘은 모르지만... 미국 같은데 가면 캐나다나 이런데 가면 우리나라 아이들 따로 모아서 우선 언어 습득 할 수 있는 프로그램이 되어 있다고 하더라고요. 우리나라도 베트남이나 몽골이나 오면 개네들 오면 붙잡아 놓고 그것부터 시켜야하는 게 있어야하지 않을까... 그거 어디서 배워야 되요?...고런게 있어야 개네들이 그것과 여기 학교를 같이 경유해서 하면서 발전이 되고 뭔가 여기 동화가 될 수 있는 게 있는데 언어 자체가 표현이 안 되고 자기가 쓰지도 못하고 말하지도 못하니까 공부시간에 애는 뭐를 할 수가

없는 거예요. 생각해서 써봐라 생각나는 대로 자기가 경험한 걸 써봐라 애는 도저히 할 수가 없는 거예요. 머리는 있고 좋은데 괜찮은 거 같은데 전혀 그게 발휘를 할 수가 없으니까 그게 문제예요.

(3) 완충프로그램 필요

다문화가족 자녀들이 일반학교에 다니기 전에 어느 정도 체계적인 적응 프로그램이 지원되는 것도 바람직하다고 말한다. 한국문화나 한국 아이들의 성향에 대해 전혀 모르는 상태에서 바로 한국 학교에 다니는 것보다는 비슷한 환경에 있는 다문화가족 자녀들끼리 준비기간을 갖고 한국 학교생활을 하는 것이 충격을 줄일 수 있는 방법이라는 것이다.

서울 M초등학교 3학년 에르덴 담임교사: 제 생각에는 이렇게 그냥 막 바로 우리 아이들한테 투입이 딱 되는 것도 좋지만 애한테는 충격이잖아요. 문화충격이 너무 센 거잖아요. 그 아이에 대한 배려가 전혀 없이 던져지는 거잖아요. 고런 아이들이 모여서 자기네 나름대로 친밀감과 그런 것도 느끼면서..., 여기에서 여기를 적응할 수 있게 충격을 줄일 수 있는 완충 기관이랄까..., 그게 좀 필요하다고 생각해요. 예를 들어 **구에 이런 아이들이 많이 있으면 교육청 차원에서 고 아이들을 모아가지고 한글을 어느 정도 습득하게 하고..., 아이들의 정서적인 특성이 있잖아요. 우리나라 아이들의 그런 거를 좀 이해할 수 있도록 많이 좀 해주신 다음에..., 완벽하게 한글이 안 익혀 지더라도 기본적인 건 쓰고 따라갈 수 있게 해주고 난 다음에 투입이 된다면..., 그런 게 병행이 돼서 얼마 기간 길지 않더라도 한 달이건 두 달이건 고런 충격을 완화할 수 있는 교육을 좀 했으면 좋겠고..., 애네들도 뭔가 좀 아무래도 여기서 기가 좀 죽잖아요. 그러니까 자기네끼리 모여서 뭔가 정보를 주고받고 교류할 수 있는 시스템을 마련해 주면..., 애들이 무슨 죄가 있어요. 개들이 와서 행복하게 살아야지..., 그런 생각이 들긴 들어요. 아까 표현했다 시피 맨땅에 헤딩이죠.

(4) 실질적 지원 필요

교사들은 다문화가족 자녀지원에 있어서 행사성 이벤트나 시혜적 지원보다는 실질적인 도움이 될 수 있는 지원이 바람직하다고 말한다. 다문화가족 자녀들만 따로 모아서 체험학습을 가거나, 문화체험을 하는 것은 단지 일시

적인 만족에 불과하며 장기적이고 지속적으로 다문화가족 자녀들과 일반학생들이 함께 인식을 개선할 수 있는 방안이 필요하다고 지적한다.

서울 M초등학교 6학년 담임교사: 그게 도와주는 거라고 하지만 그게 오히려 그리고 다문화 아이들 따로 문화체험이다 해서 데려가잖아요 그것도 저는 솔직히 저희 아이들 같이 움직여야지 저희 아이들이 환경이 안 좋거든요. 부모님이 맞벌이 하시고 또 다 장사하시고 거친 아이들도 많은데 그런 아이들도 한국문화 모르잖아요. 근데 그거를 개네들만 따로 개네들 가족이 다해서 그런 식으로 개네들만 몰아서 가면 63빌딩 다녀왔잖아요. 거기서도 다른 한국 사람들이 몽골에서 관광 온 것도 아닌데...

그리고 저희 아이들한테도 그나마 우리 학교 몽골아이들이 꽤 있으니까 덜 느끼겠지만 잘 모르는 다른 아이들에게도 문화의 다양성이나 이런 거를 정말 왜 허울 뿐인 다큐멘터리 이런 게 아니고 그런 게 좀 개발 만들어졌으면 좋겠어요. 아이들이 정말 스스로 느끼게끔. 미국처럼 이제는 여러 인종이 같이 살 수 있다는 걸 저희는 강하잖아요. 그런 인식이요

서울 M초등학교 3학년 에르덴 담임교사: 저도 저런 돈을 왜 저렇게 쓸까..., 롯데월드 가는 게 그 아이한테 얼마나 도움이 될까..., 학교 적응하는데..., 이런 무슨 아픈 아이한테 우선 아프지 않게 사탕 주는 거나 똑같은 거지. 아픔은 잠깐 잊어버리는 거죠. 사탕먹는 동안..., 아무런 근본적인 대책이 아니고..., 개를 돕는 게 아닌 거 같더라고요. 그리고 뭐 예산 나왔다고 책 사준다고 도서관에 개네들을 위한 책 사놓고..., 그것이 무슨 도움이 되겠느냐. 물론 그 책을 볼 수만 있으면 도움이 되겠지만..., 일단 볼 수가 없는데...

인천 D초등학교 교감: 그런 애들일수록 좀 사는 것에 대해서 금지심을 갖기 위해서는 이런 게 좋은 거 같아요. 단, 그런데 이런 걸 하려 면은 예산을 많이 쥐가지고 정말 개들한테 선생님도 자료를 많이 만들고 우리도 예산이 적으니까 솔직히 말씀드려서 선생님들이 감사료에서 다 보태가지고 손수 다 사왔어요. 정말 고맙더라고요. 자기가 받아야 그런 돈이. 예산이 적으니까 고거 이상을 쓸라다보니까 그런 자료를 못 만들거고 그래서 이 선생님께서 우리가 내놓자 그래가지고 자료집을 다 하셔서 하시더라고요. 일단 이런 것은 정책적으로는 좋은데 내가 볼 때는 예산을 좀 많이 쥐가지고 정말 애들이 '어, 그거 정말 잘하더라.'

(5) 부모교육을 통한 지원

인천 D초교의 성현이 담임교사는 다문화가족 자녀들에 대한 직접적인 지원도 중요하지만 외국인인 부모의 교육을 지원함으로써 아이들의 교육을 지원하는 것이 가능하다고 제안하기도 한다. 성현이의 경우는 한국에서 태어나 자랐기 때문에 의사소통이나 학교에 적응하는 데 크게 문제가 없었지만 어머니가 한국어능력이 부족하고 학교 가정통신문이나 한국의 문화를 이해하는데 부족하기 때문에 성현이에 대한 교육적 지원에 어려움을 겪고 있다. 성현이는 한국어교육도 중요하지만 어머니가 컴퓨터 교육을 통하여 컴퓨터를 활용하지 않으면 한국문화에서 소외될 수밖에 없는 현실에 적응하고 자신과도 소통하기를 원하고 있었다.

인천 D초등학교 4학년 담임교사: 또 엄마는 잘 모른다는 생각을 실제로 해요. 애네들이 그래서 우리엄마는 한국에 대해서 잘 모른다. 그래서 의존하는 게 좀 적을꺼고... 성현이는 저한테 우리엄마 컴퓨터를 좀 가르쳐달라 이렇게 이야기를 해요.

이러한 부모교육을 통한 지원은 직접적으로 다문화가족 자녀에 대한 교육적 지원으로 이어질 수도 있다. 그러나 장기적으로 볼 때 외국인 어머니들이 이 사회에서 소외된 채로 존재하지 않고 자신의 삶을 주체적으로 살아나갈 수 있도록 함으로써 그 자녀가 인지적으로뿐만 아니라 정서적으로도 건강하게 성장하는 것을 지원할 수 있다. 그런 점에서 고립되어 소외되어 있는 외국인 며느리들이 시나 구를 중심으로 모일 수 있는 기회를 만드는 것이 중요하다는 성현이 담임교사의 말은 귀담아 들을 필요가 있다.

인천 D초등학교 4학년 담임교사: 단체나 이런 거 같은 게 별로 없지 않나... 가까이 없지 않나 이런 생각이 들어요. 아마 중앙에는 있겠죠. 근데 인천이나 인천에도 있을 꺼 같기는 한데 잘... 그래서 자기들끼리 연결을 해서 만나게 되면 굉장히 좋아하고 반가워하고... 근데 그런 모임이 필요한 거 같아요. 연수구라든지 어느 한 특정 나라별로 모이면 숫자가 적으니까 그런데 뭐 전체 외국인 며느리 모임 이런 식으로 해서 좀 생활에 대해서 공유를 하고 정보를 나누고 또 마음도 나누

고 사실 굉장히 외로워해요 그런 것들이 ‘시’나 ‘구’나 그런 시구간은 좀 멀어요.
있는 게 좋지 않을까... 그 정도면...

실지로 인천 D학교 프로그램에 참여하는 외국인 어머니와 학생들은 여러 나라 어머니와 아이들이 함께 모일 수 있어서 좋다고 말한다. 학생이나 학부모 개인들을 위한 프로그램보다 함께 모여 각 나라의 음식도 만들어 먹으면서 서로의 애환도 나누고 아이들 역시 혼자라는 생각에서 벗어나게 될 것 같다고 말했다. 외국인 어머니들은 모두 초기에 “외로움”에 시달리고 “혼자”지 내다보니 한국어도 빨리 늘지 않았을 뿐 아니라 심리적으로 어려움이 많았다고 했다. 연구자가 참관을 간 날도 담당교사는 다른 외국인어머니를 통해서 한 동네에 사는 필리핀 임신부가 필리핀 음식을 너무 먹고 싶어 한다는 말을 들었다고 필리핀에서 온 별이 어머니에게 전했다. 별이 어머니는 기꺼이 연락하여 음식을 함께 해먹겠다며 자기 일처럼 걱정하였다. 이와 같이 어머니들이 이 사회의 주체로서 살아가도록 지원하는 일은 아이들의 교육에도 중요한 의미를 지닐 것이다.

소영 어머니: 여러 나라 사람들 같이 있었으면 좋겠어요.
별이 어머니: 여러 나라 사람들 다 만날 수 있었으면 좋겠어요. 자주 모이고...
성현 어머니: 그러면 좋죠.
별이 어머니: 우리 혼자보다...
연구자: 혼자보다...
성현 어머니: 배울 수도 있고...
별이 어머니: 음식도 만들어서 해먹고...

(6) 교사의 관심 제고

다문화가족 자녀 지원 프로그램 마련을 위해서는 제대로 된 프로그램과 함께 이들과 함께 상호작용하는 교사의 관심이 무엇보다 중요하다. 다문화대안학교의 경우 비교적 다문화가족 자녀들에 대한 문제의식과 관심을 가지고 출범하였기 때문에 교사들의 다문화가족 자녀에 대한 관심은 특별하다고 할 것

이다. 수업이 끝날 무렵 연구자는 해빈이에게 이 학교 와서 좋은 점이 뭐냐며 세 가지만 얘기해달라고 부탁했다. 그러자 해빈이는 예전 학교에서는 선생님이 아무것도 안 사줬는데 이곳에서는 맛있는 걸 많이 사줘 좋다고 했고 여기 선생님이 친절하게 잘 보살펴 주고 있다고 말했다.

해빈이의 수업을 참관하면서 느낀 점은 다른 선생님들이 느꼈던 것과 마찬가지로 해빈이가 아이들과 잘 어울리며 공부도 열심히 하는 모습이었다. 예전 학교에서 따돌림으로 받았던 상처는 전혀 발견할 수 없었다. 그리고 모든 수업 시 모르는 것이 있으면 적극적으로 선생님에게 질문했다. 사실 해빈이는 무지개청소년센터가 주최한 ‘2006 다문화청소년친구되기’ 출판작에서 “2006년 여름에 열린 다문화대안학교 주최 캠프에 참여하면서 중국과 일본, 러시아, 베트남에서 온 아이들과 어울려 잘 놀고 신났다”고 이야기한 적이 있다. 또한 선생님도 친절하고 잘 해주었다고 말했다. 결국 해빈이와 같은 다문화가정 아이들에게 필요한 것은 선생님들의 따뜻한 배려와 관심이 아닌가 한다.

(7) 대안학교 학력 인정

다문화가족 자녀들이 다니는 대안학교가 정식 학력을 인정받을 수 있도록 하는 방안이 추진되어야 할 것이다. 일반학교에서 적응하기 힘든 다문화가족 자녀들이 비교적 편안하게 교육을 받을 수 있는 터전으로 세워진 학교가 정식 학력을 인정받지 못한다면 다문화가족 학부모들이 이러한 대안학교 입학 을 꺼리게 될 것이다. 또한 초등과정 뿐 아니라 중등과정에서도 대안학교가 생겼으면 좋겠다는 바람을 가지고 있다. 대안학교의 학부모들은 학교가 정식 인가가 안나 다소 불안해하고 있었다.

네팔출신 학부모: 지금 이 학교가 인가를 받는 것이 우선이라고 생각해요. 그래야 학부모들의 마음이 안정이 될 것 같아요. 학교를 많이 따지다 보니 보내고 싶어도 보내지 못하는 부모님들이 많이 계세요. 인가를 받으면 앞으로 우리 학교도 발전이 될 것 같아요. 이런 학교들이 여러 군데 생겨서 일반학교에 다니기 힘들어 하는 아이들을 빨리 구해줬으면 좋겠어요. 저는 어릴 때가 굉장히 중요하다고 생각해요. 어릴 때 마음 편히 공부하고 자라서 고등학교를 졸업하면 어느 정도 성장

했기 때문에 큰 문제가 없을 거라고 믿어요. 아이들을 일반 중학교에 바로 보내면 적응하는데 어려울 것 같아요. 그래서 빨리 다문화가정 학생들을 위한 대안 중학교가 생겼으면 좋겠어요.

최근 부산지역에는 재혼한 국제결혼가정들이 늘고 있다고 한다. 즉 외국인도 재혼이고 한국인도 재혼인 셈이다. 특히 러시아 여성들이 많이 늘고 있다고 한다. 이렇다보니 러시아부모 밑에서 태어난 러시아 청소년들이 한국인과 재혼한 어머니의 초청으로 국내에 입국하는 경우가 많다. 이런 아이들의 사정은 외국인 근로자 자녀와 별다를 바 없다. 이들이 한국의 일반학교에 바로 적응할 수 있는 프로그램이나 시스템이 갖춰져 있지 않은 현 상황에서 그나마 존재하는 대안학교의 학력을 인정해 줌으로써 나아가 일반학교 진급이나 대학 등 고등교육 기관 진학에 불이익이 없도록 해야 할 것이다.

(8) 교사교육 및 일반학부모와 학생교육

일선 학교에 다문화가정 자녀들이 점차 늘어나기 시작하면서 이들을 가르치는 교사들의 인식에 대한 교육이 무엇보다 필요하다고 지적된다. 일반학교에 다니다 다문화대안학교로 전학 온 학생들을 보면 일반학교에서 거의 관심을 받지 못하고 지냈음을 짐작할 수 있다고 한다. 다문화대안학교 선생님들은 우선 교사들의 다문화에 대한 인식이 바뀌고 아울러 다문화에 관련된 교육이 강화될 필요가 있다고 주장했다.

연구자: 한국 사회에서 다문화에 대한 관심이 높아지고 있는데, 다문화가정 아이들을 위해서 어떤 정책적 지원이 필요한가요?

다문화대안학교 5학년 담임교사: 일반 교사들 교육을 많이 시켰으면 좋겠어요. 지금 상황이 다문화가정을 고려하지 않으면 안 된다는 것을 피부로 느꼈으면 좋겠어요. 사실 외국인들이 우리나라에 들어와서 사는 것은 우리의 필요가 많았거든요. 그 점에서 어느 정도 책임감을 가졌으면 좋겠고 우리가 그 사람들을 바라보는 시선이 그 사람들 인생에 얼마만큼 중요한 영향을 미치는지를 알았으면 좋겠어요. 일반학교에 다문화가정 자녀들이 많이 다니고 있는데 그 중에 부진한 아이들이 있어요. 여기에 온 우리 아이들의 이야기를 들어보면 그 아이들을 그냥 너무 팽

개치는 것 같아요. 일반학교에서도 다문화가정아이들이 많은 학교들은 행사들을 많이 하는데 그것이 진심으로 마음에서 우러나와서 하는 것이 아니라 멸시하는 마음을 갖고 형식적으로 하는 것 같아요. 이것은 제가 들었던 이야긴데 다문화가정 프로그램이 활발한 학교에서 익명으로 설문조사를 했는데 여전히 아이들이 좋아하지 않았다고 하더라고요. 어른들 자체도 그런 마음이 있기 때문에 다른 나라 사람들이라도 우리와 같다는 것을 심어줄 필요가 있는 것 같아요. 그리고 다문화가정 자녀들 중에서도 엘리트들이 많이 나와서 자신들의 권리를 주장할 수 있었으면 좋겠어요.

전반적인 인식 개선에 대한 교육뿐 아니라 다문화가정 자녀들에 대한 교육을 보다 전문화시킬 필요가 있다고 말한다.

다문화대안학교 독서교사: 미국에 가서 다문화교육이 어떻게 진행되고 있는지 배우고 싶어요. 도서관을 운영하는 방법이라든지 교실에서 독서교육을 어떻게 진행하고 있는지 많이 배우고 싶어요. 연수를 받으면 아이들과의 공감대 형성도 잘 될 것 같아요. 또한 교사들도 러시아, 중국, 베트남 등 기초적인 지식을 가지고 있어야 될 것 같아요. 그리고 기본적인 대화를 할 줄 알아야 공감대 형성이 잘 될 것 같습니다.

교사교육과 함께 일반학생들과 그 학부모들을 대상으로 한 교육이 필요함도 제기된다. 전북 S초등학교 2학년 담임교사는 2006년에 2명, 2007년 현재 5명의 다문화 자녀를 가르치고 담임을 한 경험이 있다. 그는 다문화가정 자녀 교육과 관련하여 다음과 같이 의견을 밝히고 있다.

S초등학교 2학년 담임교사: 장기적인 측면에서 다문화가정 자녀가 특별한 아이들이 아니라는 인식을 가져야 합니다. 물론 현재까지 이들에 대한 뚜렷한 교육정책이 없어 학습부진이나 언어사용능력의 저하, 자신감 결여 등의 현상이 나타나지만, 기본적으로 일반학생과 구별된 교육정책이 수립되지 않아야 하고, 오히려 일반 학생 및 학부모를 대상으로 하는 다문화이해교육이 더 중요하다고 봅니다. 단기적으로는 일선 담임선생님들의 역할이 중요하다고 봅니다. 현재 뜨거운 열정만 있고 교육에 대한 올바른 자료가 없습니다. 담임교사가 학급 내에서 '다문화가정 자녀를 어떻게 지도할 것인가?'에 대한 지침서가 발간되면 지도에 많은 도움이 될 것입니다.

7. 요약 및 논의

1) 요약

본 연구는 원활한 다문화 사회의 진행을 위해 가장 중요하다 할 수 있는 자녀세대들의 교육 실태에 대해 살펴보고자 하였다. 다양한 사회 구성원이 조화롭게 공존하는 다문화 사회가 형성되기 위해서는 다문화가족 자녀 세대를 위한 적절한 교육적 지원이 필요하며 이들을 수용하는 주변인들의 태도에 대한 교육도 절실히 요구된다. 학교교육은 중요한 공식적 사회화(문화화) 과정임을 주지할 때, 다문화가족 자녀들이 적절한 교육을 받고 있는지, 이들의 교육환경은 어떠한 지에 대한 학교생활 실태 고찰이 시급히 요청된다고 할 것이다.

그에 따라 현 시점에서 다문화가족 자녀들은 학교에서 어떤 생활을 해나가고 있는지에 대해 학교 현장 참여관찰, 학생 및 교사 심층 인터뷰, 지역의 방과 후 프로그램 참관 및 관련자 면담 등을 수행하였다.

(1) 다문화가족 자녀 학교생활 실태

① 입학과 수업 적응

국제결혼가정 자녀의 경우 배우자 중 한 명이 한국 국적을 가지고 있고 정상적인 혼인 신고가 되어있으면 자녀 취학에 문제는 없다. 하지만 이주노동자 자녀의 경우 부모의 다양한 국내 체류 자격에 따른 신분상 위치에 따라 학교 입학이 어려운 경우가 발생하고 있다. 교육부는 현행 초·중등교육법 시행령에서 불법체류자 자녀들이라 할지라도 중학교까지는 의무교육 대상에 포함시키고 있다. 하지만 입학에서부터 졸업까지 해당 학교장의 재량권에 맡겨져 있기 때문에 해당 학교에서 여러 가지 이유를 들어 입학을 불허하면 학교에 다니기 힘든 실정이다.

한편 다문화가족 자녀들의 수업적응 과정을 살펴보면 한국에서의 체류 연한, 한국어 수준, 가정의 지원 정도, 개인적 성향에 따라 다양한 모습을 보인

다. 한국으로 이주한 지 얼마 되지 않은 학생들의 경우 한국어 습득 정도에 따라 교과 내용을 이해하는 정도는 매우 다양하다. 한국어에 익숙하지 못한 아이들의 경우 학교에서 보내는 시간이 매우 괴롭다고 한다.

하지만 한국에서 태어났을지라도 보다 어려운 어휘, 사회 문화적 배경 지식이 필요한 수업의 경우 이해하기에 힘들다. 국어 읽기 분야에서 읽기 능력이 유창하지 못하고 수학 문제를 풀 때 문제의 지시 내용을 이해하지 못하여 수학 문제를 풀지 못하는 경우도 있다. 또한 한국의 문화와 역사, 사회생활을 소개하는 사회 과목을 어려워하였다. 반면에 언어나 사회 문화적 배경지식이 많이 필요하지 않은 예체능 관련 수업시간에는 비교적 수업 참여가 활발한 편이다. 특히 체육이나 미술 등 언어적 의사소통이 많지 않은 과목 시간에는 별다른 어려움이 없어 보인다.

힘든 과정을 거치고 어느 정도 한국어에 익숙해지고, 한국의 수업과정을 따라잡은 아이의 경우는 비교적 학업적응에 성공하고 있음을 보인다. 하지만 점차 한국으로 동화되고 자신의 엄마 혹은 본국의 언어와 문화를 잊어버리거나 의도적으로 드러내기 싫어하는 등 정체성의 문제가 발생하게 된다.

② 준비물 챙기기, 숙제하기

매우 당연한 상식이겠지만 한국어 및 교과 내용에 익숙지 못한 아이들은 숙제하기가 굉장히 힘들다. 또한 숙제와 함께 학교에서 제시하는 알림장 및 준비물을 챙기는 것은 부모의 몫인데 이는 더욱 불가능하다. 특히 한국 학부모들이 대부분 활용하는 컴퓨터를 못하는 경우도 있어 숙제 챙기기가 더욱 힘들다. 부모가 도와줄 수 없는 상황에서 다문화가족 자녀들은 지역 지원센터의 도움을 받거나, 혹은 준비물이나 과제를 아예 해 가지 않거나, 일찍부터 스스로 자신의 일을 알아서 하는 데 익숙한 것처럼 보였다.

③ 학습의욕/학교생활 흥미

다문화가족 자녀들의 경우 학교 수업에 대한 적극성이나 흥미는 다양하게

나타나고 있다. 선호하는 과목에 따라 수업참여의 적극성이나 흥미도도 달라지며, 국어 관련 수업을 가장 어려워하는 것으로 보였다. 다문화가족 자녀들 중에는 비교적 적극적으로 학업을 하려는 경우도 있으나, 학업 수행과정에서 보다 적극적인 지원이 뒤따르지 못하는 경우에는 의욕이 좌절되기도 한다.

④ 교우 관계

일반학교에 다니는 다문화가족 자녀들의 경우 점심시간 및 쉬는 시간 등에 비교적 반 친구들과 잘 어울려 지내는 모습을 보이고 있다. 다문화 배경 자녀가 1명에서 많아야 두 명 정도이므로 다문화 배경을 드러내지 않고 일반 학생들과 어울리는 모습이 주를 이룬다.

한편 다문화배경 자녀들이 비교적 많은 학교와 대안학교에서는 다문화가족 자녀들끼리 보다 잘 어울리는 모습이 나타나고 있다. 대안학교의 경우 같은 문화적 배경을 가진 아이들끼리 보다 상호작용이 많이 나타나고 있다.

다문화가족 자녀들의 교우관계를 살펴보면 저학년의 경우는 언어와 외모의 차이에서 오는 교우 관계의 어려움을 경험하고 있었으나 고학년의 경우 반 친구들은 의식적으로 다문화 배경 친구들에 대해 배려를 하고 있음을 알 수 있었다. 아시아권 이주민 자녀들의 경우 외모에서 별 차이가 드러나지 않는 경우 다문화가족 자녀임을 드러내지 않고 생활하고 있는 경우도 있었다. 반면, 자기소개 과정에서 아무렇지도 않게 엄마가 다른 나라 사람임을 밝히는 경우도 있으며, 근래 영어교육의 열기를 반영하여 엄마의 나라가 영어 사용국인 경우 다른 친구들의 부러움의 대상이 되기도 한다. 아직 한국어에 익숙지 않은 다문화가족 자녀들의 경우에는 나이에 비해 2-3학년 낮은 학급에 배정되어 또래보다 나이가 많은 경우도 있었다.

다문화가족 자녀들이 한 학급에 있는 경우 출신 국가 및 문화, 언어가 같다고 항상 같이 어울리거나 서로 돕는 것은 아니다. 또한 서로 좋은 성적을 받거나 교사의 관심을 위해 경쟁을 하기도 한다. 같은 배경 아이들끼리도 서로 다투거나 갈등을 하기도 하며 서로 출신배경이 다른 학생들끼리 출신배경을

부르며 싸우는 경우도 있었다. 그에 따라 주류 한국학생과 소수 다문화가족 자녀들 간의 관계 항상 뿐 아니라 다양한 배경의 다문화가족 자녀들이 서로 잘 어울릴 수 있도록 하는 교육이 필요하다고 할 것이다.

(2) 교사의 인식 및 학생과의 상호작용

① 교사의 인식

일선 학교 교사들은 일반적으로 다문화가족 자녀에 대해 인식이 충분치 않았다. 근래에 정책적으로 다문화가족 자녀 지원 대책에 대해 교육청에서 지원이 내려와서 그로 인해 관심을 갖게 되었다는 반응을 보인다. 다문화가족 자녀에 대한 관심이 시작되면서 교사들은 다문화가족 자녀들에 대해 연민이나 동정심, 혹은 과거 우리나라가 어렵던 시절 외국으로 나갔던 사람들을 떠올리며 관심을 기울이거나 지원이 필요한 학생들이라는 인식을 갖는다. 반면에 다문화가족 자녀와 상호작용 과정이 길어지면서 초기에는 측은지심이나 연민으로 뭐든지 도와주려고 하던 관점이 시간이 지나면서 그래서는 안 된다는 쪽으로 바뀐다.

현장에서 다문화가족 자녀를 만났던 경험이 없는 교사들은 이 학생들을 만나게 되면서 당황하게 된다. 반면에 다문화가족 자녀 교육에 관심이 있고 이들과 상호작용 경험이 많았던 교사는 다문화가족 내의 구조적 문제에 대해서 안타까워하고 있었다. 자녀 문제가 결국 가정의 가족관계 문제로 연결되어 있고 결혼이주여성인 엄마가 자녀교육에 제대로 개입하지 못하고 있음을 지적하였다.

다문화가족 자녀들을 대해 본 교사들은 한국 아이들과 다를 것이라는 생각을 가지고 있다가 이들과 상호작용을 하면서 한국아이들과 다르지 않다는 것을 깨닫기도 한다. 단지 이들이 처한 환경이 일반적이지 않기 때문에 다르게 보일 수 있다는 것이다.

대안학교 선생님들은 다문화가족아이들을 단순히 돌봐줘야 할 대상이 아니라 한국사회 미래 동력의 한 부분으로 만들 수 있다는 확신과 신념을 가지

고 있었다. 즉 그들을 수동적 존재가 아닌 능동적 주체로 보고 있는 것이다. 다문화가족 아이들은 일반 아이들이 가지고 있지 않는 많은 장점을 지니고 있다. 잠재력을 잘 활용하면 장차 다문화가족아이들이 한국사회에 기여할 수 있는 부분은 크다고 보는 것이다.

② 교사와 학생 상호작용

다문화가족 자녀를 만나보지 못했던 교사들의 경우 즉흥적으로 일어나는 사안에 대해 어떻게 대처해야 할 지 모르며 심지어 무엇을 가르쳐야 하는지에 대해서도 뾰족한 대안이 없어 보였다. 짝을 지워주는 등의 방법을 쓰기도 하지만 궁극적으로 어떻게 지도해야 할지에 대해서는 교사 나름대로 방편을 찾아야 하는 수밖에 없다고 한다.

교사는 학생들 개개인에게 신경을 써야 하지만 다문화가족 자녀의 경우 더욱 신경이 쓰인다고 했다. 고학년인 경우 사춘기를 맞고 있는 아이들의 정서를 고려해야 함과 동시에, 배경이 다른 아이에 대해 의식적으로 한국 아이들과 구분되는 상호작용을 하지 않으려 하지만, 그러한 의식이 교사의 행위 양식을 편치 않게 하고 있었다. 또한 교사들은 문화적 배경이 다르기 때문에 일괄적으로 같은 기준을 적용해서는 안 된다는 의식을 가지고 있다.

또한 교사들은 교과지도를 제대로 할 수 없는 것에 대해 미안해하거나 답답해하고 있었다. 한 반 학생들 30여 명 중에 개별지도가 필요한 아이들이 여러 명 있는 상황에서 다문화가족 자녀에게만 집중적으로 학습지도를 할 수 없다는 현실에 대해 안타까워하고 있었다.

교사들은 다문화가족 아이들 및 학부모와의 의사소통의 어려움에 대해 토로하고 있다. 비교적 안정적으로 이루어지는 일과와는 다른 현장학습 준비나 돌발 상황 등이 일어났을 때 교사는 학부모와 제대로 의사소통이 안 되어 지도가 매우 어렵다고 한다.

③ 학교 적응을 돕기 위한 교사들의 전략

다문화가족 자녀들을 두고 있는 교사들은 나름대로 이들이 교실생활에 적응할 수 있도록 하는 방안을 모색하고 있었다. 아직 구체적인 가이드가 있는 것이 아니기 때문에 개인적 차원에서 해결하거나 다른 교사에게 문의하는 식으로 대처를 하고 있다. 교사들은 “맨땅에 헤딩”하는 기분으로 대처하고 있다고 말한다.

교사들은 다문화가족 자녀들이 보다 자신감을 가질 수 있도록 반 친구들에게 다문화가족 자녀의 장점에 대해 설명하기도 하며, 다문화가족 자녀들이 학교생활에 잘 적응하도록 하기 위해 도움을 줄 수 있는 짝을 만들어 주고 있었다. 또한 외국인 근로자 자녀들은 경제사정이 어렵기 때문에 교사들은 급식비나 수련활동비 지원을 받을 수 있도록 신경을 쓰고 있었다. 교사들은 의식적으로 다문화가족 자녀들과 한국 학생들을 똑같이 대하려 한다. 다문화가족 자녀에 대해 지나치게 ‘특별한’ 대우를 해서는 안 된다고 말하고 있다.

또한 다문화가족 자녀들을 지도하는 교사들은 이들의 수업 참여를 독려하기 위해 나름대로 상을 만들어 주기도 한다. 이와 함께 일기 지도 등을 통한 꾸준한 지도와 지속적인 관심 및 배려가 중요하다고 지적한다.

(3) 학부모의 교육적 지원 실태

① 미약한 엄마 권한

결혼 이주 여성의 경우 한국에서 자녀를 낳아 양육하면서도 집안에 시어머니와 함께 동거하는 경우에는 자녀에 대한 엄마의 권한은 거의 행사되지 않는다. 한국의 문화 및 자녀 양육 관행에 대해 잘 모른다는 위치는 모·자녀 관계에서 엄마의 역할을 거의 행사할 수 없도록 한다. 특히 남편과 시어머니와의 관계에 있어서도 남편이 적극적인 개입을 하지 않는 상황이므로, 외국인 부인은 집안에서 주체적인 역할을 찾지 못하고 있음을 알 수 있었다.

② 자녀지원의 어려움

한국어 및 한국문화에 익숙하지 못한 점, 특히 자녀의 학교교육 지원과 관련하여 다양한 한국어 어휘 및 교육 관행을 알지 못하는 점은 자녀 교육 지원에 큰 어려움을 주고 있다. 자녀의 알림장이나 일기장 등을 보아도 무슨 말인지 이해할 수 없는 점이 가장 큰 어려움이며, 언어 및 여러 가지 배경 지식의 한계로 자녀의 숙제를 도와주는 일이 힘들다.

또한 공식적인 지원 뿐 아니라 한국 사회의 비공식적 관행은 이들 이주민 부모들의 교육적 지원을 더욱 힘들게 한다. 학교 교사를 찾아갈 때 선물을 해야 한다든지, 자녀 교육을 위해 학원을 보내야 한다든지 하는 것은 모국의 교육 관행과 차이가 있으며 적응하기에 어렵다고 한다.

특히 재혼 가정의 경우 외국인 부인이 본국에서 데리고 온 입양자녀와 대화가 통하지 않아 교육적 지도가 더욱 힘들다. 또한 자녀들이 한국어에 익숙해져가는 속도와 이주민 부모가 한국어에 익숙해지는 속도는 차이가 커서 자녀와의 대화가 점차 줄어들게 되기도 한다.

③ 높은 교육열

이주민들의 경우도 자녀 교육에 대한 관심이 많다. 이주노동자들의 경우 특히 몽골 출신 이주 노동자들은 대부분 학력이 높으며 이주 이전의 직업도 엘리트 직종인 경우가 많았다. 이들은 자녀 교육에 대해 관심이 많으며, 교육열이 높음을 알 수 있었다. 국제결혼가정 자녀 부모들도 자녀 교육열이 높아 서 자녀들이 대학교육을 받고 유학을 갔으면 좋겠다고 밝힌다.

④ 자문화·정체성 유지 희망

이주민들은 자녀들이 모국의 문화, 혹은 엄마의 문화에 대해 유지하거나 좀 더 알았으면 하는 바람을 가지고 있다. 일단 한국생활에 적응하는 것이 우선이지만 어느 정도 적응한 뒤에는 부모의 언어나 문화를 유지하고 나아가 이중의 정체성을 가지고 살았으면 좋겠다고 말한다.

⑤ 신분 불안정에 대한 걱정

미등록이주노동자들의 경우 신분 불안정에 대한 걱정이 앞선다. 합법 체류 신분이 아니기 때문에 언제 단속에 걸릴지 몰라 불안해한다. 단속에 걸려 다시 본국으로 돌아가게 되면 자녀들도 함께 가거나 혼자 남아 있어야 하는데 둘 다 걱정스러운 부분이다. 제도적 문제 때문에 신분이 불안정한 경우와 함께 문화적 차이 때문에 신분이 불안정하다고 느끼는 외국인 어머니도 있다. 한국의 가족문화, 사회적 분위기 때문에 자녀가 장성한 뒤에 본인은 결국 자신의 모국으로 돌아가 생활할 수도 있다고 생각하는 것이다. 합법적인 체류 신분임에도 불구하고 한국 사회의 관행은 소수 민족이나 문화적 배경을 가진 사람들이 편안하게 거주하여 정착할 수 있도록 하는 분위기가 아님을 알 수 있다.

⑥ 교육관의 차이

한국의 교육문화와 다른 곳에서 성장한 이주민 어머니들의 경우에는 자녀 양육방식과 교육관의 차이로 한국 학교의 교사로 하여금 “차이”를 느끼게 하거나 집안에서는 시어머니와 갈등을 빚기도 한다.

⑦ 혜택 받은 것에 대한 보답

다문화가족 학부모들은 다문화자녀들을 위해서 제공되는 다문화 지원 프로그램이나 대안학교의 존재에 대해 고마워하고 있었다. 지역의 외국인 근로자센터에서 실시하고 있는 방과 후 프로그램의 존재에 대해서도 매우 고마워하며 신뢰하고 있었으며, 학교에서 실시하는 다문화자녀를 위한 프로그램에 대해서도 감사하는 마음을 가지고 있었다. 특히 다문화대안학교의 학부모들은 일반학교에 다니는 과정에서 어려움을 겪다가 옮겨간 경우들이 많기 때문에 감사의 마음을 표하기 위해 자원봉사를 하기도 하였다.

(4) 일반학생들의 다문화 수용성 양상

① 다양성 수용에 대한 의식 vs. 실천

다문화가족 자녀들과 생활하고 있는 일반학생들은 의식적으로는 다문화가족 자녀들과 잘 지내야 한다는 생각을 하고 있다. 특히 다문화대안학교 및 다문화가족 자녀들이 많이 다니고 있는 학교에서는 다문화가족 자녀들에 대한 배려가 강조되고 다양성 수용에 대한 의식적 노력이 있기 때문에 다문화가족 자녀들에 대해 인종주의적 편견이나 배제를 드러내는 경우는 드물다. 그들은 보다 우호적인 발언을 하거나 서로 어울려 지내야 하는 사이라고 인식을 하고 있다. 하지만 이러한 의식이 일상의 자연스러운 실천으로 항상 이어지는 것은 아니다. 특히 상호작용의 기본 요건인 언어적 의사소통방식이 충분히 공유되지 않은 상황에서는 친밀감 형성이 어렵다고 보여진다. 또한 평소에는 우호적인 관계를 유지하다가 자신과 이해관계가 상충하는 경우에는 다문화가족 자녀에 대한 지원에 대해 불만을 표시하기도 했다.

② 사회의 지배적 관점의 반영

학생들의 다문화 인식은 사회에서 통용되는 지배적 관점을 반영하는 경우가 많았다. 우리 사회의 인종주의적, 서구 지향적 관점은 학생들의 시각에도 반영되어 나타나는 것이다. 특히 “까무잡잡한” 피부는 아이들에게 곧잘 “아프리카”라는 별명으로 놀림의 대상이 되었다. 기후가 덥고, 피부가 검고, 경제적으로 어려운 지역을 상징하는 말로 “아프리카”라는 말이 활용되고 있었고 심지어 그런 식의 표현을 다문화가족 자녀들 스스로가 사용하기도 하였다.

③ 외국 및 외국인에 대한 거부감

대부분의 학생들은 외국인 친구에 대해 우호적인 태도를 지닌 반면에 일부 학생들은 부정적 태도 및 거부감을 드러내기도 한다. 소수이긴 하지만 아이들 중에는 외국인 자체에 대하여 적대감을 표하는 경우도 있었다.

④ 외국에 대한 태도 분화: 유럽 등 서구권 vs. 아프리카

학생들의 타문화에 대한 관점은 일반적으로 유럽이나 서구권은 “아름답다”, “타문화이지만 빨리 적응하거나 수용하고 싶다”는 태도로 나타나며, 아프리카는 “빨리 떠나고 싶다”는 태도를 보이기도 한다. 많은 아이들이 백인들에 대해서는 신기하거나 말을 걸고 싶다는 생각을 한 반면, 흑인에게는 더럽거나 무서웠다는 상반된 반응을 보였다.

⑤ 언어차이에 의한 소통 곤란

타문화에 대해서는 일단 언어 차이로 불편할 것이라는 생각을 하고 있다. 언어 차이는 대화를 불가능하게 하고 적응을 하는데도 굉장히 어려움이 있을 것이라는 생각으로 이어지며, 의사소통의 어려움 때문에 외국인이 싫거나 당황스럽다는 것으로 발전한다.

⑥ 타문화에 대한 중립적 호기심

외국인이나 타문화에 대해 극단적인 시각을 가진 학생들도 있지만 일단 타문화에 대한 호기심을 가지고 그들과 상호작용해보고 싶다는 생각을 가진 학생들도 있다. 소수이긴 하지만 더 나아가 “이상하다”, “신기하다”를 넘어서 외국인의 입장에서 자신을 바라보려는 노력을 하는 아이들도 있었다.

(5) 다문화가족 자녀 지원 실태

일선 학교에서 다문화가족 자녀 지원프로그램을 시행하는 경우 아직 시행의 역사가 일천하고 축적된 경험도 적기 때문에 교사들 나름의 자구책으로 적당한 프로그램이라 생각되는 한국어 교실이나 문화체험 프로그램을 운영하고 있는 실정이었다. 다문화가족 자녀의 분포가 다양해서 일관된 지원을 하기에 어려움이 있으며, 수립된 가이드라인이 없어서 지원방안 마련에도 교사들의 개인 역량을 활용할 수밖에 없는 상황이었다. 이런 상황에서도 일부 학교에의 지원프로그램에 참여하는 어머니들과 아이들은 만족해 하는 것처

럼 보였다. 일단 주변에 이주민 적응을 위한 지원센터가 없는 경우 그나마 비슷한 처지의 학부모를 만나 위안을 얻고 어려움을 토로할 수 있다는 점이 큰 장점으로 작용하고 있다.

한편, 지역에 외국인 근로자센터나 결혼이주민지원센터에서 자녀교육지원 프로그램을 실시하고 있는 경우는 학교와 연계하여 적절한 지원이 이루어지는 사례도 있었다. 비록 연계의 정도는 지역마다 다르지만 다문화가족 자녀들이 편안하게 학업지원을 받을 수 있고, 학부모들이 모르는 사항에 대해 전담하여 알려줄 수 있는 터전이 있다는 것은 매우 바람직한 일이라 보여진다.

(6) 지원프로그램 마련의 난점

일선 학교에서는 다문화가족 자녀 지원을 위해 적절한 프로그램을 모색하고 있지만 여러 가지 어려움이 산재하고 있다.

① 다양한 언어수준

먼저 다양한 언어 수준이다. 다문화가족 지원프로그램 마련을 위해 다문화가족 자녀 현황을 파악하고 있지만 이들의 문화적 배경이 다양하고, 한국어 수준도 다양해서 일괄적인 지원 기준을 마련하기가 힘들음을 토로한다.

② 다문화가족 더욱 다양해짐

또한 다문화가족 자녀 현황을 파악하면서 학생들의 부모 배경이 보다 다양해짐을 지적한다. 한국인 부모에게서 태어나고 성장하다가 부모의 이혼 및 엄마의 외국인과의 재혼으로 가족현황에는 부모 중 한분이 외국인으로 되어 다문화가족으로 집계되어 있지만 실제로는 조부모와 함께 생활하는 사례도 있었다. 한국인 부모님이 사고로 사망하면서 후견인으로 조선족 부부가 돌보고 있는 사례도 다문화가족 자녀에 포함되기도 하였다. 특히 재혼으로 이루어진 다문화가족이 늘어남에 따라 외국인 여성이 한국인 남성과 재혼하였을 경우 외국의 본국에서 태어난 자녀와 한국의 아빠에게서 태어난 한국인 자녀

가 한 집에서 자라는 경우도 있으며, 한국인 자녀와 혼혈인 자녀가 남매로 자라는 경우도 발생하게 된다. 따라서 다문화가족 자녀 범주에 포함되는 다양한 사례들이 있음을 염두에 두고 다문화가족 자녀 지원프로그램을 마련해야 할 것이다.

③ 규모의 문제

다문화가족 자녀들이 한 지역이나 학교에 집중되어 있지 않기 때문에 지원 방안 마련에 어려움이 있다고 지적한다. 비교적 다수의 아이들이 다니고 있는 학교에서는 모아서 지원하는 것이 가능하지만 그렇지 않은 학교의 경우 어렵다는 것이다.

④ 드러내기 싫어함

다문화가족 자녀 지원정책의 일환으로 일선 학교에서는 지원프로그램들을 마련하고 있지만 이 프로그램에 참가하기를 꺼려하는 학생들도 있다. 지원의 취지와는 다르게 구분 짓기의 기제로 존재하는 다문화가족 자녀 지원 프로그램을 통해 오히려 상처를 받는 학생들도 생긴다는 것이다.

⑤ 지원일변도의 부작용

다문화가족 자녀들의 경우 경제적으로 형편이 안 좋은 학생들이 많기 때문에 물질적으로 지원을 해주고 있는데 이러한 지원 횟수가 늘어나면서 다문화가족 자녀들은 받는 데에만 익숙해진다는 것이다. 따라서 수동적으로 받는 지원일변도의 프로그램보다는 스스로 참여하여 무언가를 할 수 있도록 하는 프로그램이 필요하다고 지적한다.

⑥ 지원 수혜자의 입장 고려

지원을 받는 다문화가족 자녀들도 자신들만 지원을 받는 것에 대해 의아해 한다. 자신들이 다문화가족 자녀라고 불리는 것에 대해서도 이해하지 못하고 있다.

⑦ 적절한 교재 부재

다문화가족 자녀들을 지도하기 위한 적절한 교재가 없으며 다문화가족 자녀들을 위한 지도교재 뿐 아니라 일반학생들을 위한 다문화교육 교재도 적절치 않음을 지적한다. 일반교과서에 일부 다문화교육 관련 내용이 있기는 하지만 효율성이 떨어지며 그리 중요하게 비중을 두어 가르치게 되지도 않는다고 지적한다.

(7) 지원방안에 대한 제언

① 다문화가족 자녀반/전담교사 필요

아직 한국어에 익숙지 않은 다문화가족 자녀를 일반학생들과 같이 지도해야 하는 교사는 다문화가족 자녀들을 모아서 교과지도를 해주는 전담교사가 있었으면 좋겠다고 말한다. 이들에게 적절한 수준으로 교과지도를 하고 다시 소속된 반으로 와서 함께 수업을 받는 방식도 도움이 될 수 있다고 지적한다. 다문화가족 전담교사와 함께 다문화가족 자녀 특별반에 대해서도 필요하다고 지적하고 있다.

② 언어습득프로그램 필요

다문화가족 자녀들을 지도하기 위해 가장 우선시되어야 할 것은 언어습득 프로그램이라고 말한다. 한국어 사용이 비교적 원활한 아이들보다는 한국에 이주한 지 얼마 되지 않은 아이들을 중심으로 먼저 한국어 습득이 이루어지고 나서 교과지도가 이루어져야 한다고 말한다.

③ 완충프로그램 필요

다문화가족 자녀들이 일반학교에 다니기 전에 어느 정도 체계적인 적응 프로그램이 지원되는 것도 바람직하다고 말한다. 한국문화나 한국 아이들의 성향에 대해 전혀 모르는 상태에서 바로 한국 학교에 다니는 것보다는 비슷한

환경에 있는 다문화가족 자녀들끼리 준비기간을 갖고 한국 학교생활을 하는 것이 충격을 줄일 수 있는 방법이라는 것이다.

④ 실질적 지원 바람직

교사들은 다문화가족 자녀지원에 있어서 행사성 이벤트나 시혜적 지원보다는 실질적인 도움이 될 수 있는 지원이 바람직하다고 말한다. 다문화가족 자녀들만 따로 모아서 체험학습을 가거나, 문화체험을 하는 것은 단지 일시적인 만족에 불과하며 장기적이고 지속적으로 다문화가족 자녀들과 일반학생들이 함께 인식을 개선할 수 있는 방안이 필요하다고 지적한다.

⑤ 다문화가족 부모교육을 통한 지원

다문화가족 자녀들에 대한 직접적인 지원도 중요하지만 외국인인 부모의 교육을 지원함으로써 아이들의 교육을 지원하는 것이 가능하다고 제안하기도 한다. 이러한 부모교육을 통한 지원은 직접적으로 다문화가족 자녀에 대한 교육적 지원으로 이어질 수도 있다. 그러나 장기적으로 볼 때 외국인 어머니들이 이 사회에서 소외된 채로 존재하지 않고 자신의 삶을 주체적으로 살어나갈 수 있도록 함으로써 그 자녀가 인지적으로뿐만 아니라 정서적으로도 건강하게 성장하는 것을 지원할 수 있다.

⑥ 지속적인 교사의 관심

다문화가족 자녀 지원 프로그램 마련을 위해서는 제대로 된 프로그램과 함께 이들과 함께 상호작용하는 교사의 관심이 무엇보다 중요하다. 다문화대안학교의 경우 비교적 다문화가족 자녀들에 대한 문제의식과 관심을 가지고 출범하였기 때문에 교사들의 다문화가족 자녀에 대한 관심은 특별하다고 할 것이다.

⑦ 대안학교 학력 인정

다문화가족 자녀들이 다니는 대안학교가 정식 학력을 인정받을 수 있도록 하는 방안이 추진되어야 할 것이다. 일반학교에서 적응하기 힘든 다문화가족 자녀들이 비교적 편안하게 교육을 받을 수 있는 터전으로 세워진 학교가 정식 학력을 인정받지 못한다면 다문화가족 학부모들이 이러한 대안학교 입학 을 꺼리게 될 것이다.

⑧ 교사교육 및 일반학부모와 학생교육

일선 학교에 다문화가족 자녀들이 점차 늘어나기 시작하면서 이들을 가르 치는 교사들의 인식에 대한 교육이 무엇보다 필요하다고 지적된다. 교사교육 과 함께 일반학생들과 그 학부모들을 대상으로 한 교육이 필요함도 제기된 다. 다문화배경 자녀들이 우리사회에서 자연스러운 구성원으로 생활하기 위 해서는 일반인들의 인식 개선이 무엇보다 시급한 것이다.

2) 논의

(1) 다문화가족 자녀 구성의 다양화 추세 고려해야

현재의 다문화가족(정) 자녀로 대별되는 집단은 국제결혼가정 자녀와 이주 노동자 자녀로 구분되고 있다. 이러한 일반적인 이해의 기반 위에서 이들에 대한 단순한 이분법적 구분을 넘어서서 그 내부에서 다양화되는 특성을 고려 해야 한다. 현재는 정책 대상으로 두 범주를 이념형적으로 나누어 접근하고 있지만 다양한 이주 및 가족형성 경로는 두 범주의 구분이 단순하지 않으며, 그 안에서 다양한 분화 및 중첩이 이루어지고 있음을 보이고 있다.

<표 III-4> 다문화가족 자녀의 다양화

	기본	분화
이주노동자 가정자녀	- 이주노동자간의 결혼으로 출생한 아동 - 본국에서 결혼한 이주노동자 가족이 함께 입국 또는 아동만 따로 입국한 아동	- 부모의 한국체류 신분에 따른 차이 고려 - 이주노동자들을 대상으로 하는 사업비자 입국 가족 자녀 - 부모의 추방으로 혼자 남은 아동
국제결혼 가정자녀	- 한국인아버지와 외국인 어머니 사이에서 출생한 아동 - 한국인어머니와 외국인 아버지 사이에서 출생한 아동 - 한국인아버지와 결혼한 어머니가 본국에서 입양형태로 입국한 아동	- 외국에서 출생하여 교육을 받다가 입국한 아동 - 이주노동자가 한국인과 결혼하여 출생한 아동 - 한국에서 출생하였으나 외국에서 양육 및 교육을 받다 입국한 아동 - 별거나 이혼으로 이주여성이 홀로 노동에 종사하며 양육되는 자녀

이주노동자 자녀의 경우 같은 나라 출신 부모가 아이를 데리고 입국하는 경우, 부모 중 한명이 아이를 데리고 입국하는 경우, 부모가 한국에서 일을 하다가 어느 정도 기반이 잡힌 후 아이를 데리고 입국하는 경우 등이 있다. 나아가 미혼인 이주 노동자끼리 결혼을 하여 자녀를 출산하는 경우도 있으며, 출신국이 다른 이주 노동자끼리 가정을 이루어 자녀를 출산하는 경우도 있다. 더욱이 이주 노동자 부부가 합법적 체류가 아닐 경우 자녀는 출생신고도 할 수 없으며 기본적인 생활에 필요한 권리를 누릴 수 없다. 또 미혼인 이주노동자가 한국인 배우자를 만나서 가정을 이루면 이는 한국에서 일반적으로 생각하는 국제결혼 가정이 된다.

이주노동자들이 증가함에 따라 이들을 대상으로 식당이나 영업을 하기 위해 사업 비자로 입국하는 이주민들도 생기고 있다(서울 M초등학교의 솔롱거 부모의 사례). 이들은 체류 신분이 이주노동자들과 다르지만 그 자녀들의 학교 적응과정은 이주 노동자 자녀와 대동소이하다고 할 것이다.

국제결혼가정자녀도 그 내부의 다양성을 고려해야 할 것이다. 배우자 중 한 명이 외국인과 결혼하여 출산한 자녀가 이에 해당되지만, 엄마가 외국인

이고 아빠가 한국인인 경우, 엄마가 한국인이고 아빠가 외국인인 경우에 따라 자녀 교육지원 여건이 달라진다. 또 이들이 출산한 자녀뿐 아니라 재혼인 경우에는 한국인 배우자가 출산한 자녀와 외국인 배우자가 자신의 나라에서 출산한 자녀를 한국으로 데리고 와 함께 가족을 이루기도 한다. 부산의 다문화대안학교에 다니고 있는 나타샤의 경우가 이에 해당된다. 이러한 경우 국제결혼가정의 자녀이지만 학교생활적응과정은 이주노동자 자녀의 환경과 크게 다르지 않을 것이다.

또 성장과정의 특성에 따라 국제결혼가정 자녀도 학교적응과정이 달라진다. 일반적으로 농촌지역으로 결혼해 온 결혼이민자 여성들의 경우 한국에서 자녀를 출산하여 그 마을에서 성장하는 경우가 많지만(전북 S초등학교의 사례), 도시지역의 경우 외국인 여성이 생계를 위해 노동을 해야 하는 경우, 혹은 아버지의 외국관련 사업 때문에 자녀가 엄마의 나라에서 성장하다가 한국으로 들어오는 경우도 있다(인천 D초등학교 경찰의 사례). 이럴 경우 자녀는 엄마의 친정에서 양육되고, 외국의 학교를 다니다 한국으로 들어오게 되므로, 한국어 및 한국학교 적응과정이 더욱 어렵다. 또한 이주여성이 한국인남편과 이혼이나 별거하며 자녀를 양육하며, 자신은 노동에 종사하는 경우 이주노동자 자녀의 환경과 다르지 않다고 할 것이다(서울 M초등학교 은주 사례).

(2) 다문화가족 자녀의 적응과정에 대한 단순 일반화 지양

다문화가족 자녀의 가족 구성 및 생활여건이 다양한 만큼 학교생활적응과정에서도 다양한 모습을 보인다. 그에 따라 이들의 적응과정에 대한 단순화된 일반화를 피하고 보다 적합한 지원방안 마련을 모색해야 할 것이다. 이주민 역사가 비교적 긴 미국이나 일본, 호주 등의 국가에서는 이주민 자녀들의 출신국가별, 지역별 적응과정에 대한 연구가 활발히 이루어져왔고, 이주의 동기 및 정착지역에 따른 집단별 적응 유형에 대한 분석도 축적되어왔다. 하지만 우리나라의 경우 아직 이주민 자녀들의 적응에 대한 연구는 지극히 초기단계라고 할 수 있다. 이는 2000년대 급증하기 시작한 결혼이주여성의 자

녀들이 미취학연령대에 주로 분포되어 있고, 이주노동자의 자녀들도 이주가 합법적이 아닌 상황에서 정책적 관심 밖에 존재해왔기 때문이다. 하지만 지속적으로 증가하는 노동인구 및 국제결혼 가정은 이들의 자녀 적응에 대한 제대로 된 이해를 늦춰서는 안 될 것임을 경고한다.

다문화가족 자녀로 통칭되고 있는 이주민 자녀들에 대한 이해를 위해서는 보다 체계적이고 다각적인 측면의 접근이 필요할 것이다. 먼저, 이들의 입국 과정, 체류신분, 체류연한, 한국어 수준, 기초학습능력, 가정의 사회경제적 수준, 부모와의 동거 여부, 부모의 구성, 양육방식 등 다양한 요소들을 고려해야 할 것이다.

① 다문화가족 자녀에 대한 일반론적 이해

먼저 이주노동자 자녀들의 경우 일반적으로 부딪힐 수 있는 문제점은 다음과 같다.

첫째, 학생의 체류가 보장되지 않아 늘 불안해하며 학교에 다니고 있다. 2006년 초등학교 재학 중인 자녀가 있는 “불법체류” 외국인을 대상으로 최대 2008년 2월까지 한시적 합법화 조치가 취해졌으나 2월 이후 체류 상태가 다시 불안정해지며 현재 중학교 이상 재학 중인 자녀는 모두 체류가 불안정한 상태이다.

둘째, 이주노동자 자녀는 학교 입학이 어렵고 학교장의 재량으로 입학을 허용하는 경우가 흔하며, 국제결혼가정의 경우 외국인이 한국인과 만나 재혼하여 입양된 본국의 자녀는 이주노동자 자녀와 같은 처지에 놓이게 되어 입학에 어려움이 있다. 더욱이 학교에서 문제를 일으켰던 아동을 경험한 학교는 더욱 이주노동자 자녀 입학을 꺼리고 있어 지원단체가 개입하지 않으면 입학에 어려움이 많다.

셋째, 학교입학 전 한국어교육을 받을 수 있는 기관이 없어 학교생활 적응에 어려움이 있다. 이로 인해 학교 내에서 소외되고 학업중단 위기에 놓이기도 한다. 학업중단의 경우 노동인구로 유입될 가능성이 높다.

넷째, 학부모의 체류가 불법인 경우 학부모들이 본인들의 거처를 숨기거나 거처를 자주 옮겨 담임이라도 부모와의 연락이 쉽지 않은 경우도 많다.

다섯째, 학부모의 체류가 불법인 경우 단속에 의해 출국하는 경우 아동은 다니던 학교를 그만두고 함께 출국해야 하거나 홀로 남겨져 한국생활을 해야 하는 경우도 있다.

국제결혼가정 자녀의 경우 다음과 같은 일반적인 문제점들이 있다.

한국인과의 결혼으로 출생한 국제결혼가정 자녀는 국민이므로 의료문제나 교육문제 등 겉으로 드러나는 부분은 크지 않지만 경제사정이 좋지 않은 경우가 많고 어머니가 혼자 양육하는 경우도 흔해 아이들의 교육환경이 좋지 않다. 한국말에 서투른 어머니는 아이들을 정상적으로 양육하기 힘들며, 다양한 가정의 교육적 지원방식에 대한 정보를 가지고 있지 않다.

또한 시대와 함께 생활하는 경우 결혼이주여성의 출신국 문화와 한국의 가족 문화 및 교육관행이 충돌하여 아동에 대한 엄마의 권리를 제대로 행사하지 못하며, 친밀한 모자녀 관계 형성에 어려움이 있는 경우도 있다.

더욱이 시대에서는 엄마의 출신국가 및 문화에 대해 존중하지 않거나 아예 노출을 꺼리는 경우도 있어 엄마의 존재감이 지극히 취약한 경우도 있다. 이는 나아가 이중의 문화 및 언어를 학습할 수 있는 기회를 상실하게 되며, 개인과 사회 차원에서 중요한 사회문화적 자본을 획득할 기회를 잃게 되는 것이다.

특히 국제결혼가정의 경우 피부색이나 한국에서의 출생여부, 체류 기간 등에 따라 일반적인 한국인과 구분되지 않는 경우도 있으며, 지원이 필요 없을 만큼 적응을 한 경우도 있는 반면, 적응 지원이 필요한데도 제대로 된 지원을 받지 못하는 경우도 있다.

② 다문화가족 자녀 이해 심화 필요

이러한 일반적인 문제점 외에도 자녀의 개별 생애경험, 학교에서의 다양한 친구들과 교사와의 상호작용 과정, 지원프로그램 수혜 여부, 개인적 성향에 따라 다문화가족 자녀들은 다양한 적응과정을 보일 수 있다.

또한 다문화가족 자녀들의 출신 배경 문화에 따른 지나친 일반화를 시도해서도 안 될 것이다. 각 출신국별로 문화적 경향성은 있을 수 있지만 그 문화를 체화하는 정도는 개별 구성원에 따라 다르기 때문에 국제결혼가정 자녀 혹은 이주노동자 자녀가 특정 국가 출신이므로 그 아이를 정형화된 문화적 틀에 맞춰 이해하는 것은 문화 결정론적 사고의 오류를 범할 수 있으며 오히려 제대로 된 이해를 방해하게 된다(Banks, 2007).

이러한 상황에서 다문화가족 자녀들의 학교생활 적응에 대해서 학업성취도 취약, 소극적 참여자, 문제행동 유발 가능자 등 낙인의 우려가 있는 일반화를 해서는 안 될 것이다. 현상으로 나타나는 모습에 대한 일반화를 염두에 둘 것이 아니라 이러한 현상이 초래되는데 영향을 주는 다양한 환경적, 맥락적 요소를 고려한 적응과정에 대한 이해가 필요하며, 그에 맞는 지원방안을 마련해야 할 것이다.

이론적 배경에서 살펴본 분절적 동화이론이나 소수집단 학교 적응과 관련된 이론들과 관련하여 논의한다면 다문화가족 자녀들은 정착지역의 특성 및 이주 시 부모들이 가지고 있는 경제, 사회, 문화적 자본의 동원 정도에 따라 학교 적응 정도에 차이를 보인다(Portes, 1994; Portes and Zhou, 1993; Portes and MacLeod, 1996; Rumbaut, 1994; Zhou, 1997; Zhou and Bankston III, 1994; Portes & Rumbaut, 2006; Ogbu, 1991). 본 연구에서 살펴본 다문화가족 자녀들의 경우 대부분 도시의 저소득층 거주지역(서울 M초등학교)이나 농촌지역(전북 S초등학교)에 거주하는 경우, 도시 중산층 지역(인천 D초등학교)에 거주하는 경우 등으로 구분할 수 있었다. 저소득층이나 농촌지역에 거주하는 경우 이들은 학업 수행에 동원할 수 있는 경제적 자본의 동원이 힘들며 이는 적절한 학업성취로 이어질 가능성을 낮추고 있다. 반면 도시 중산층 지역에 거주하는 경우 경제적인 여유가 있지만, 어머니의 사회문화적 자본이 자녀 교육에 거의 동원되지 못하고 있음을 알 수 있었다. 비록 결혼이주여성들이 자신의 사회문화적 자본을 동원하여 자녀에게 영어교육이나 모국의 문화에 대해 가르쳐 주는 경우도 있었지만(인천 D초등학교 별이, 전북 S초등학교 선희), 대체로 생업에 바쁘거나 한국사회의 사회문화적 편견, 가족구조

등으로 부모 중 한 쪽의 사회문화적 자본을 자녀의 교육과정에 동원하기 힘든 상황으로 보였다.

(3) 일반학생 및 교사의 인식 제고 노력 필요

다문화가족 자녀들의 학교생활적응에 가장 큰 영향을 미치는 것은 가정에서의 지원뿐 아니라 학교에서 접하는 사람들과의 상호작용일 것이다. 이들이 학교생활에서 학습 및 사회화 과정을 제대로 거치기 위해서는 교사의 이해 및 일반 학생들과의 관계가 매우 중요하다. 그에 따라 일반학생들의 다양성 수용을 위한 교육 및 교사의 다문화가족 자녀에 대한 인식 및 지원을 위한 적절한 교육이 이루어져야 할 것이다.

이주노동자 자녀들이나 국제결혼가정 자녀들이 학교에 다니기 시작한 역사가 매우 짧은 만큼 일선현장의 교사들도 이들을 만날 준비가 되어있지 않은 경우가 대부분이라고 할 수 있었다. 전혀 기대하지 않은 상황에서 이러한 학생들을 만나게 돼서 당황한다든지, 어떻게 교육적 지원을 해야 할지 몰라서 개별적 시행착오를 거듭하고 있는 상황이다. 따라서 다문화가족 교육 지도 사례들의 축적과 함께 여러 사례들에 대한 분석을 통해 다문화가족 자녀 교육 지침서를 만드는 것이 시급한 사안이다. 또한 교원 연수 및 교사 준비과정에서 다문화가족 자녀 교육과 관련된 내용을 필수적으로 추가할 필요가 있다.

다문화가족 자녀들이 재학하고 있는 학교는 주로 경제수준이 높지 않은 지역이 많으므로 이들에 대한 지원이 일반학생 지원과 상충되거나 제한된 파이를 가지고 서로 경쟁하는 방식으로 지원이 이루어지지 않도록 해야 할 것이다.

다음으로 다문화가족 자녀들과 함께 생활하는 일반학생들의 다문화 수용성 나아가 다양성을 수용할 수 있도록 하는 교육이 필요하다. 학생들의 면담이나 글짓기에서는 외국인이나 외국문화에 대해 우호적이거나 중립적인 태도를 보이는 경우도 있지만, 우리사회의 지배적인 인종주의적 편견이나, 차별화된 외국인에 대한 태도, 심지어는 외국인에 대한 반감을 표하는 경우도 있었다.

학생들의 다문화 수용성은 양가적이라고 할 수 있다. 일반적인 통념으로 피부색이나 국적에 따라 외국인에 대한 인식은 차이를 보이고 있었다. 피부색이 어두울수록, 다문화가족 자녀 출신국이 경제적으로 발전하지 않은 나라일수록 이들이 열등하다는 인식을 내재하고 있는 경우가 많았다. 반면에 의식적인 노력으로 이러한 편견을 드러내지 않으려는 태도를 견지하기도 하며 이것이 과하면 도와주고 지원해주어야 한다는 모습을 가지게 된다. 또한 일반적이고 추상화된 사고로는 인종주의적 편견을 가지고 있으면서도 일상생활에서는 이러한 의식이 구체적으로 드러나지 않는 경우도 많다. 이러한 시각을 바로잡기 위한 노력을 기울여야 할 것이다. 학교 안에서의 교육 뿐 아니라 부모를 포함한 성인들의 외국인에 대한 시각을 바로 잡는 것도 병행되어야 할 것이다. 이를 위해 전반적인 사회 구성원의 민속 심리(folk epistemology)가 개선이 될 수 있도록 영향력 있는 매체를 위주로 지속적인 노력이 이루어져야 할 것이다.

(4) 다문화가족 학부모·가족 교육 및 역할 강화

다문화가족의 학부모는 자녀교육지원과 관련해 여러 가지 어려움에 직면해 있다. 먼저 이주노동자의 경우 불법인 경우가 많아 신분 불안에 대한 걱정이 앞선다. 이와 함께 생업을 위한 장시간 노동, 한국어 의사소통의 어려움, 한국의 문화 및 교육관행에 대한 정보 부재 등은 자녀들의 교육 지원을 더욱 어렵게 한다. 이러한 부분은 결혼이주여성에게도 해당되는 부분이다. 자녀교육에 대한 열의와 기대는 높은 반면 실질적인 지원을 해 줄 수 없는 상황이다. 이러한 상황에서 한국학교에 어느 정도 적응하면 엄마의 언어 혹은 모국의 언어를 점차 쓰지 않게 되어 부모와의 의사소통이 힘들어지게 되기도 한다.

더욱이 결혼 이주여성의 경우 시댁과 함께 생활하는 경우 자신의 자녀에 대한 권한은 더욱 약해지고 모국의 언어 및 문화, 관행을 존중받지 못하여 그 존재감은 더욱 취약해진다. 그에 따라 결혼이주여성의 시댁 등 관련 가족에

대한 교육도 절실히 요구된다.

또한 결혼 이주여성이 가정이나 자녀의 학교, 지역사회에서 존재감을 갖기 위해 역할을 설정해 줄 필요가 있다. 자녀의 학교에서 자원봉사를 하거나, 모국의 언어를 가르친다든지, 지역사회에서 할 수 있는 일을 찾아 주어야 할 것이다. 또한 비슷한 처지에 있는 결혼이주여성들을 위한 자조집단 마련도 이들을 위해 필요할 것이다.

(5) 지역 여건 및 해당학교의 다문화가족 자녀 특성에 맞는 지원정책 마련 필요

다문화가족 자녀 지원을 위해서는 다양한 방안이 모색되어야 할 것이다. 먼저 고려해야 할 것은 다문화가족 자녀들이 다니고 있는 학교가 위치한 지역 여건을 고려해야 할 것이며, 다문화가족 가정 자녀들의 분포 특성도 고려되어야 할 것이다. 연구대상이 되었던 학교들은 지역적 특성에 따라 다문화가족 자녀들의 분포가 달라졌으며, 지역 자원 분포에 있어서도 지원집단이 있는 경우도 있고 없는 경우도 있었고, 학교와 강한 연계가 이루어지는 곳도 있는 반면 학교와 공식적인 연계 없이 개별 학생이 스스로 찾아 다녀야 하는 곳도 있었다. 지역자원을 활용하는 경우는 학교와의 충돌을 없애는 것이 중요하다. 일례로 지원센터에서 한국어 등 학습지원을 받아야 하는 시간에 학교에서 수영이나 체육활동 지원을 하면 학생들은 학교의 지원프로그램에 참여하느라 학습지원을 빠진다는 것이다. 이러한 지원주체간의 충돌이 없도록 지역사회의 지원센터와 학교와의 유기적 연계가 필요할 것이다.

또한 학교 내에서도 다문화가족 자녀의 규모에 따라 혹은 다문화가족 자녀에 대해 관심이 있는 교사의 유무에 따라 다문화가족 자녀 지원 프로그램을 실시하는 학교도 있고 그렇지 않은 학교도 있었다. 연구대상이 되었던 일반 학교와 지역의 특성을 보면 다음과 같다.

<표 III-5> 다문화가족 재학학교 및 지역 특성

학교	지역특성	다문화가족 자녀 분포	다문화가족 자녀지원 실태	지역사회자원	지역자원 연계정도
서울 M초등학교	도시 준공업지역 다세대주택, 노후주택밀집지역	이주노동자 자녀, 저임금노동종사 국제결혼가정 자녀	방과후 한국어교실 주말 체험학습, 테니스 교실	외국인 근로자센터 방과후 프로그램	상호연계 약함
인천 D초등학교	중산층 거주 아파트 밀집지역	개별경로에 의한	다문화중심학교 토요일특별 프로그램 운영		
전주 N초등학교	중하위층 거주지역, 다세대 및 일반 주택 밀집지역	결혼이주민 가정 자녀	없음		
전북 S초등학교	농촌지역	통일교, 결혼중개업소, 개별경로에 의한 결혼이주민 가정 자녀	다문화연구학교 (방과후 한글교실, 교사학생 1대1결연, 다문화 학부모교실)	결혼이민자 가족지원센터	상호연계 강함

그리고 다문화가족 자녀의 적응정도 및 생활환경에 따라 지원의 방식을 달리 해야 할 것이다. 어느 정도 적응이 이루어져 한국어 학습이나 특별 프로그램 참여를 원치 않는 학생의 경우 굳이 참여를 독려할 필요는 없을 것이며, 이들만 따로 모아 지원할 경우 낙인감을 줄 소지를 피하는 것이 중요할 것이다. 예컨대, 보충학습지도나 숙제 지도 등을 위해서는 이러한 지도가 필요한 일반학생들도 함께 모아 지도하는 것도 한 방법일 것이다. 즉, 이들이 다문화가족 자녀라서 지도를 받는 것이 아니라 기본학습능력을 배양하기 위해 지원이 필요하기 때문에 지도를 한다는 방향으로 가야 할 것이다.

IV

결론 및 정책제언

1. 결론	229
2. 정책 제언	230

1. 결론

국경을 넘는 사람들의 이주가 보편화된 시대를 맞아 예외 없이 한국사회도 국적, 민족, 인종, 문화적 배경이 다양한 사람들을 맞게 되었으며, 그 수의 증가 속도도 매우 빨라지고 있다. 2007년 8월에 벌써 한국사회에 체류하는 외국인 수가 100만 명을 넘어섰고, 이는 예상보다 더욱 빨리 한국 사회가 다문화 사회로 진입하고 있음을 보여준다. 이러한 현실은 학교 현장에도 반영되어 이주민 자녀들이 점차 증가하고 있는 추세이다. 이주민 자녀들은 다문화가족(정) 자녀로 정책 범주화되어 학교현장에서 지원정책을 시작하고 있으며, 주로 이주 노동자와 국제결혼가정 자녀들이 여기에 포함된다. 이주노동자 자녀와 국제결혼 가정 자녀는 한국 내에서 국적 보유, 등록 여부에 따라 신분상 차이가 있지만 일단 문화 및 언어, 자녀 교육지원을 위한 가정 상황 등이 주류 한국 가정 자녀와 다르다는 점에서 한국 학교 적응과정에 어느 정도 공통점이 있다고 할 것이다. 물론 개별 사례마다 체류기간에 따라, 부모 중 한명이 한국인인지 여부(물론 부와 모의 양육지원은 다른 양상임), 피부색, 경제수준 등에 따라 학교생활 적응 모습은 달라질 것이며, 여기에 개별적 성향까지 포함한다면 그 적응양상은 더욱 다양하게 나타날 것이다.

다문화 경험이 일상화되지 않은 한국사회에서, 더욱이 조직 운영에 융통성이 거의 없는 한국 학교에서 생활해야 하는 다문화가족 자녀들은 여러 가지 어려움에 직면하고 있으며, 이들을 가르쳐야 하는 교사들도 당황하고 있다. 교사들은 다양성이나 다름, 특히 언어적, 문화적, 민족적 다양성을 어떻게 받아들이고 그에 대한 대응을 해야 하는지에 대한 체화된 경험이나 지식이 거의 없기 때문에 그때그때 시행착오를 거치며 “맨땅에 헤딩”을 해야 하는 상황이다. 또한 다문화가족 자녀들과 생활하고 있는 일반학생들도 다문화 수용성에 대한 인식 편차를 보이고 있다. 이러한 상황에서 다문화가족 자녀들의 학교생활에 대한 보다 생생한 실태를 자료화하고 제시하는 것은 매우 중요한 일이라고 여겨진다. 이러한 취지에서 본 연구는 다문화가족 자녀들의 학교생활, 그리고 이들과 함께 학교에 다니는 학생들 및 교사들은 이들을 어떻게 바라보며 어떻게 상호작용을 하는지 알아보고자 하였다.

이는 언제 다문화가족 자녀가 자신의 교실에 배정될지 모르는 교사들에게

그에 대한 준비를 하는데 도움을 줄 것이며, 현재의 단순화된 지원정책에 대해 제고하는데 기여할 것이다. 다문화가족 자녀들이 처한 어려움을 범주화하여 이들을 이해하는데 가이드를 주는 것은 바람직하겠지만 지나치게 단순화된 문화적 일반화를 시도하거나, 다문화가족 자녀를 대상으로 획일적인 교수 지침서를 만드는 것 등은 자제해야 할 것이다. 다문화가족 자녀들이 학교에서 생활하는데 겪는 어려움이 무엇인지를 일반화하는 것은 너무나 상식적인 일일 것이다. 언어 및 문화 차이로 인한 어려움 등은 재론의 여지가 없는 기정사실이라고 할 수 있다. 여기에 더하여 신분상의 불안, 경제적 어려움 등을 고려할 수 있을 것이다. 하지만 현장에서 이러한 차이들이 어떻게 표출되고, 어떻게 대응하는지는 개별 행위자 및 그 주변인들의 상호작용과정에서 다양한 양상으로 나타날 것이다. 많은 다양한 사례들이 드러나고 자료화될 때 다문화가족 자녀들의 학교생활에 대한 이해를 더욱 넓힐 수 있을 것이라 여겨진다.

2. 정책 제언

- 미등록 이주노동자 자녀 교육권 보장
- 이주민자녀 초기 적응 프로그램의 확대
 - 학교적응을 위한 완충프로그램
 - 정규 교실 적응을 돕기 위한 특별학급 지원
 - 학부모 대상 교육
- 다문화가족 자녀 학교생활 적응 기제 마련
 - 짝꿍, 도우미 활용
 - 멘토링 제도 활용
 - 학습보충을 위한 전담교사 배치
 - 상담사 배치
 - 교사 역량 강화
 - 적절한 교재 및 지침서 발간
 - 방과 후 학습지원 강화
- 다문화가족 자녀의 부모 문화에 대한 자긍심 교육
- 일반학생 대상 다문화교육의 강화
- 다문화체험기회 확대 및 전반적인 인식 제고
- 다문화가족지원 대책 연계 강화 및 차별한 대응책 마련

1) 미등록 이주노동자 자녀 교육권 보장

다문화가족 자녀들 중 미등록체류 이주 아동의 경우에도 교육받을 권리가 보장되어야 한다. 외국인 근로자 자녀들의 경우는 국제결혼가정 자녀와 달리 신분이 안정되어 있지 못한 경우가 많다. 부모가 합법 취업 생산기능직 종사자의 체류자격인 연수취업(E-8)과 비전문취업(E-9)으로 입국한 경우 가족 동반이 사실상 금지되므로 국내 거주 외국인노동자 아동의 부모는 거의 대부분 불법체류자로 볼 수 있다. 외국인 불법체류자의 자녀는 부모와 마찬가지로 출입국관리법상 불법체류자이지만, 법을 위반한 주체로 간주되지는 않는다(설동훈 외, 2003). 현실적으로 한국에 입국한 이주노동자들이 본국의 가족을 불러오는 사례, 국내에 입국한 미혼 미등록 이주노동자간의 결혼 후 자녀 출생의 경우 등으로 자녀세대들이 증가하고 있으며 이들이 건전하게 성장하기 위해서는 교육권이 보장되어야 한다.

우리나라도 유엔아동권리협약을 비준한 만큼 미등록 아동의 교육권을 존중하여 학교 입학이 허용되어야 할 것이다. 특히 근래에 입학이 비교적 원활히 이루어지는 초등학교 뿐 아니라, 중, 고등학교 입학이 허용되어야 하며 입학을 거부하는 경우 이에 대한 규제가 있어야 할 것이다. 또한 아동의 교육권 보장을 위해 그 가족에 대한 체류권도 보장되어야 할 것이다.¹⁴⁾

이주아동의 교육을 지원해야 하는 근거로서 아동권리협약을 들 수 있는데 우리나라는 1991년 11월 20일 이 협약을 비준했으며 그해 12월 20일에 발효했다. 주요 내용은 아동의 생존권, 보호권, 발달권, 참여권 등 4권리를 보장하며 이를 보장하기 위한 3가지 원칙(아동최선이익의 원칙, 비차별의 원칙, 아동존중(참여)의 원칙)을 준수해야 한다. 이중 교육은 발달권에 해당한다고 할 것이다. 유엔은 아동권리협약 당사국으로 하여금 2년 이내 그리고 매 5년마

14) 현재 미등록 이주노동자의 경우 한시적 구제 조치에 의해서 2008년 2월까지 합법 신분을 보장받았고, 그 부모 중 한 사람이 양육 조건으로 합법적 체류를 보장받았다. 하지만 비자를 갱신해주면서 출입국관리소에서는 기간이 다 되어가니 빨리 나가라. 나갈 준비는 다 끝났느냐? 너희들 주소 다 알고 있으니 빨리 떠나라며 재촉을 한다고 한다. 따라서 2008년 2월 이후에 대한 조치가 빨리 있어야 한다.

다 정기적으로 보고서를 받고 있는데 우리나라는 1994년과 2000년에 각각 1차와 2차보고서를 제출하였으며, 이에 대해 1996년과 2003년에 심의결과를 통보받았다. 제3차와 4차 보고서를 통합한 4차보고서를 2008년 12월 19일까지 유엔아동권리위원회에 제출하여야 한다.

그런데 1차 보고서에 대한 권고 중 국내거주 외국인 노동자 자녀에 대한 국내법의 적용, 외국인과 결혼한 한국인여성의 자녀에 대한 국적취득권의 보장을 포함해 10가지를 권고하고 있고, 2차 보고서에 대한 권고에는 1차 보고서에 대한 유엔의 권고를 대부분 이행하지 않은 사실을 유감으로 여기며 2차 보고서의 최종 견해에 담긴 권고를 이행하기 위해 부단히 노력할 것을 촉구한다는 내용을 담고 있다. 이와 함께 인종, 피부색, 언어, 정치적 또는 기타의 의견, 민족적 또는 인종적 출신, 장애, 출생 또는 기타의 지위에 따른 차별을 명백히 금지하는 법률을 제정하고 특히 한 부모 가정 아동, 혼외출생아동, 장애아동, 이주노동자자녀, 여아에 대한 차별을 제거하기 위한 조치를 취할 것을 촉구한다. 이를 위해 미등록 이주노동자의 자녀를 포함한 모든 외국인 아동의 권리를 보장하는 구체적인 조항을 국내법에 포함시키고, 이주노동자와 그 가족의 권리에 관한 국제조약을 비준할 것을 권고하고 있다.

이와 함께 명시적으로 입학이 허용되었다하더라도 본의 아니게 방치되거나 별다른 지원이 이루어지지 않아 학교 적응에 어려움을 겪는 경우가 발생하고 있다. 이를 방지하기 위한 적극적인 노력이 이루어져야 할 것이다.

■ 일본의 불법체류자 자녀 교육 지원

- 1990년부터 이주 노동자 문제가 사회적으로 거론되기 시작한 일본에서는 외국인 자녀가 일본어를 잘 못하거나 역사 과목처럼 일본인이 아니면 어려움을 겪을 수 있는 과목은 특별 교사를 배정해 가르친다. 특히 이주 노동자가 많은 가나가와현에는 일본어를 집중적으로 가르치는 특별학교가 있어 일반 학교로 보내기 전 일본어를 먼저 교육한다.
- 불법 체류자의 자녀가 일본에서 태어나 일본어밖에 못하고 일본인 학생들에 비해 학습능력이 떨어지지 않으면 재판을 통해 부모까지 특별체류 허가를 받기도 한다. 비자가 없더라도 각 지방자치단체에 외국인 등록을 하면 자녀들은 안정적으로 학교에 다닐 수 있다.

■ 미국의 불법체류자 자녀 교육 지원

- 미국 연방법은 국내에 있는 모든 어린이가 학교에 다니도록 하고 있다. 1,100만여 명으로 추정되는 불법 체류자의 자녀들도 예외는 아니다. 매사추세츠주 보스턴의 비영리기구인 '가톨릭 채리티'에서 이민자 지원사업을 책임지고 있는 키트 당은 “불법 체류자가 아이를 입학시킬 때 학교에서 묻는 것은 아이의 이름과 나이, 이전 학교에서의 학년뿐”이라며 “아이들의 부모가 불법 체류자라는 것을 알게 되더라도 학교는 정부나 이민국에 절대로 신고하지 않는다”고 말했다.

■ 독일의 이주노동자 자녀 교육 지원

- 독일에서는 유치원이나 초등학교에 이주 노동자 학부모를 위한 과정을 따로 두어, 자녀들이 받는 수업 내용을 알려주고 부모들이 아이들의 교육 상황을 정확히 파악하도록 돕고 있다. 교사와 학부모 사이에 의사소통이 원활해지면서 서로의 처지와 생각을 이해하게 돼 아이들의 교육 효과도 높아졌다고 분석되고 있다.

출처: 한겨레 (<http://www.hani.co.kr>). 2006년 5월 12일 기사 “일본 “특별학교서 일본어 먼저 가르쳐” 미국 “불법체류자 자녀도 당연히 교육”

2) 이주민자녀 초기 적응 프로그램의 확대

(1) 학교적응을 위한 완충프로그램

이주민 자녀들의 학교생활 적응을 위해 보다 원활한 한국어 습득을 위한 언어습득 프로그램 및 학교 적응을 위한 완충프로그램이 필요하다. 학습을 위한 기본 요건인 언어를 습득하기 위해 입학 이전의 언어학습 및 한국학교에 갑작스런 진입으로 인한 혼란을 줄이기 위한 준비기간에 완충프로그램을 거침으로써 점진적인 적응이 이루어질 수 있도록 한다. 이를 위해 이주민 자녀의 언어로 한국교육에 대한 전반적인 오리엔테이션과 함께 다양한 이해를 제공할 수 있어야 한다.

독일의 경우는 각 시별로 다문화 가족(노동이주민, 외국인, 난민 총칭)에 대한 행정부서를 따로 마련하여 세계화에 준비하고 이주청소년들의 적응을 돕고 있다. 이 부서에서 마련한 프로그램으로는 크게 안내정보와 상담, 국제

화 훈련, 사회적응력, 학교-직업-교육, 문화정보, 네트워크 구축으로 나누어 생활 전반에 실질적인 도움을 주고자 한다. 각 시의 지원을 받을 수 있는 적응 프로그램 중에서 이주 청소년을 위한 프로그램은 다음과 같다(무지개청소년센터, 2006a).

■ 독일의 이주민자녀 적응 프로그램

- ① 모국어로 진행하는 적응 프로그램: 대규모로 이주해 온 터키계, 아랍계, 러시아계 이주민을 위해 터키어와 아랍어 그리고 러시아어로 진행되는 오리엔테이션과정은 일주일에 4시간 (이틀에 나누어, 저녁시간) 6개월간 진행되며 독일어를 모르는 상태에서부터 독일 사회에 적응하는 과정을 밟도록 하고 있다.
- ② 언어 프로그램: 학교 공부와 더불어 계속 독일어를 배워 나갈 수 있도록 나이별로 수준별로 다양한 시간대로 나누어 독일어를 보다 효과적으로 배울 수 있도록 진행하고 있는 프로그램으로는 다음과 같다.
 - 취학 아동: 5-6세 이주 어린이의 독일어 공부 시간(일주일에 1시간)과 입학 직전 어린이들이 독일어 능력에 관계없이 함께 놀이를 통해 배우는 시간(일주일에 4시간)
 - 초등학교: 초등학교 이주 어린이의 독일어 실력에 따라(초급1, 2, 3) 나누어져 공부하는 독일어 공부시간(일주일에 2시간)
 - 중고등학교: 이주청소년의 독일어 공부시간 (일주일에 4시간, 이틀에 나누어서 각 2시간씩)과 청소년들의 학교 숙제를 도와주는 시간(일주일에 4시간, 이틀에 나누어서 각 2시간씩)과 과목별 예를 들면 수학, 과학, 영어 등 특별과외지도가 필요한 이주청소년 공부 시간(일주일에 2시간)이 적응 프로그램으로 마련되어 있다.
 - 동반자 없는 난민 청소년을 위한 독일어 시간 (일주일에 4시간, 이틀에 나누어서 각 2시간씩)
 - 이주해 온 나이가 많아서 학교 공부보다는 바로 직업을 구해야 하는 청소년 및 학교공부를 마치고 직업을 구하려는 청소년을 위한 직장 준비 세미나 (일주일에 2시간)
 - 러시아 청소년을 위한 독일어 과정 (일주일에 4시간, 이틀에 나누어서 각 2시간씩)
- ③ 독일을 배울 수 있는 문화 프로그램: 이주청소년 및 가족들이 독일여행을 통해 독일과 독일문화를 배울 수 있도록 일주일에 2시간씩 독일의 관광명소를 소개하는 시간으로 단기간에 독일을 더 많이 배울 수 있도록 배려한 프로그램이다.

미국의 경우는 1990년대 서로 다른 수많은 언어를 사용하는 이주민들의 숫자가 증가하면서 여러 방법과 모델을 사용하여 이주청소년들의 학교 적응을 위한 체계를 마련했다. 그 중의 하나가 이주 청소년 특별 프로그램(Newcomer program)이다. 일시적으로 1년 내의 시간동안 문화적 충격을 느끼는 영어 비능숙자 이주 아동 및 청소년들 또는 부모들을 위해 이주 청소년들만의 프로그램을 교육과정의 일부로 편성했다. 이 프로그램은 교육 과정에서의 적응 뿐 아니라 미국사회 적응을 중심으로 하며 감정적으로 안정된 교육 환경에 참여할 수 있도록 정체성 형성, 문화 및 언어 습득의 필요에 대한 요구를 충족시켰다. 이 이주 청소년 특별 프로그램은 일반적인 구조나 편성, 교과과정, 교육기간 그리고 언어 교육의 방식에 따라서 다를 수 있고 지속적으로 학생들과 상호작용하면서 수정되고 있다. 또 이 프로그램은 주 정부정책이 아니라 지역 자치별로 진행되고 새로 온 이주민들의 적응과정에서 겪는 장애들을 조금씩 해소하기 위해 사례별로 다양하게 구성되어 있다. 영어 비능숙 이주자들과 나이에 비해 학력이 낮은 이주 아동 및 청소년들, 미국 학교 교육에 익숙하지 않은 학생들 그리고 개인의 심리적 상처와 혼란스러운 정체성을 갖고 있는 이주청소년들이 프로그램에 참여할 수 있다(무지개청소년센터, 2006b).

■ 미국의 이주 청소년을 위한 특별 프로그램(Newcomer program)

이 프로그램은 영어 능력 향상, 미국사회에 대한 오리엔테이션, 미국 학교 제도, 특히 교과과정에 대한 교육을 실시하며 그 외에 넓은 범위의 다양한 서비스를 제공한다. 또한 간호사, 심리 치료사, 상담가, 교외 활동과 건강 검진 관련 서비스센터 등 여러 지역사회기관과의 긴밀한 관계를 유지하며 이주자들의 사회 적응을 돕고 있다.

① 특징

학교와 사회의 확실한 오리엔테이션, 특별한 교과과정, 폭넓은 다양한 사회복지 지원, 학생과 학생의 개인적 일대일 관계, 전문 교사 훈련, 다문화 교육 실시.

② 지역특성 및 이주민 인구 분포에 따른 차별화

- 일반 학교 안에서 부분적으로 이민 학생들을 위해 프로그램이 설정 혹은 새로 온 이민 청소년만을 위한 학교를 설립해서 진행한다.
- 일일 프로그램으로 진행하거나, 하루 중 일부시간을 할애하여 진행하기도 한다.
- 프로그램 진행시 한 가지 언어를 사용하거나 혹은 다양한 언어로 진행할 수 있다.
- 지역에 따라 30, 40개의 나라에서 온 학생들을 섞어서 수용하기도 하고, 어떤 곳에서는 특정 지역에서 온 학생들만 수용하기도 한다.
- ※ 샌프란시스코에는 3개의 초등학교가 있는데 중국과 동남아시아, 필리핀, 남아메리카에서 온 아이들을 각각 교육하고 있다. 이곳의 프로그램은 각 언어권 별로 아이들을 분리시키지는 않는다. 대신에 함께 경험을 이야기하고 토론하면서 각 나라의 문화를 배우고 자기문화에 대한 자부심을 키워나가도록 하고 있다.

② 학교나 다른 프로그램으로의 편입(Transition to other programs)

- 이주 청소년을 위한 특별 프로그램은 일반 학교의 프로그램으로부터 소외되는 것을 최소화하기 위해서 1년 과정으로 제약을 둔다. 학생들에게서 발전의 가능성이 보이면 프로그램 담당자의 평가를 기본으로 해서 편입을 허가한다. 시험결과와 선생님의 의견을 결합하여 평가하는 것이 일반적이다.
- 일반 학교 내 프로그램이라면 편입 용이하다. 일반 학교의 경우, 선생님들이 쉽게 학생들과 접촉할 수 있기 때문에 특별 프로그램의 담당자와 대화를 통해서 편입이 진행될 것이다.
- 일반 학교와 분리해서 진행되는 프로그램은 원활한 편입절차의 진행을 위해 담당자가 일반 학교 선생님과 충분히 대화하여 정보를 공유해야 한다.
- ※ 캘리포니아 하워드 지역의 어떤 영어 학습 프로그램은 학생들로 하여금 하루 중 반나절을 일반 학교에서 보내도록 하고 그것을 통해 일반 미국 학생들과의 상호작용을 살펴보는 것으로 평가를 한다.

③ 교과구성(Curriculum)

- 이주 청소년들을 위한 교과구성은 영어 교육, 학습 콘텐츠, 오리엔테이션 수업으로 크게 나눌 수 있지만 이 역시 일반 학교에 통합되어 있느냐 혹은 분리되었느냐에 따라 중점을 두는 것이 달라진다.
- 주요 언어 수업인 영어학습(ESL) 수업은 구술과 읽기, 쓰기 능력의 향상을 돕는다. 또한 일반 학교에서 배우는 교과과정을 따라가야 하기 때문에 사회, 역사, 지리, 수학, 기초 과학, 문학 등을 학교에 따라 다양하게 편성하여 가르치고 있다.
- 오리엔테이션 수업은 새로 온 이주 학생들에게 학교, 교육 시스템, 지역사회를 소개하고 그들을 미국 문화와 사회에 적응하게 하는데 목적을 둔다. 지역사회현장탐방(Field trip)은 이 과정에 포함된다.

- 새로 온 이주 학생들을 위한 프로그램은 학생 중심의 비전통적인 방법으로 교육 하기도 한다. 콘텐츠 중심의 언어 교육, 음악과 상상의 결합, 쓰기에 바탕을 둔 문학 수업, 총체적 언어 수업 등 창조적 방식을 이용한다.
- ※ 캘리포니아의 새크라멘토의 특별 학교는 실험 방식의 경험을 통하여 자연의 섭리를 배우고, 자연적 상황에 맞추어서 언어를 배운다. 또한 크게 소리 내어 읽음으로써 주제별 문학을 배운다. 모든 1년 단위의 프로그램에는 '세상의 사람들'과 같은 통합된 주제로 교과과정이 진행된다. 영어 수업도 사회 과학과 관련된 하나의 지식을 배움과 동시에 영어를 배우는 통합 콘텐츠 수업으로 이루어진다.

(2) 정규 교실 적응을 돕기 위한 특별학급 지원

현재 경기도 지역 일부학교를 중심으로 다문화특별반이 편성돼 다문화 가정 학생들의 학교적응을 돕고 있다. 여기서 학생들은 한국의 전통문화를 체험하며 다양한 출신과 배경을 지닌 친구들과 함께 어울린다. 또한 일반 학생들과 함께 수련활동, 문화캠프, 박물관 견학 등을 함으로써 일반학생들과도 친하게 지낼 수 있는 기회를 가질 수 있다. 2006년에 시범 실시돼 아직까지 구체적인 운영모델이 나오지 않았지만 장차 다문화 가정 학생들이 초·중·고교에 많이 늘어날 것으로 예상되기 때문에 이 같은 특별학급이 향후 확대돼야 할 것으로 보인다. 하지만 특별학급에서는 궁극적으로 일반 정규교실에서의 적응을 염두에 두고 교육이 이루어져야 할 것이다.

독일의 경우는 독일어가 제1언어가 아닌 학생들을 위한 특별 학급이 각 시마다 몇 학교에 설치되어 있는데, 주로 레알슐레¹⁵⁾에 설치되어 있다. 이 학급에는 외국에 오래 살다가 돌아온 독일인 자녀, 독일로 이주해 온 외국인이나

15) 독일의 상급학교는 김나지움(인문학교, 5-12학년, 이전에는 13학년), 하우프트슐레(실업학교, 5-10학년, 10학년을 마치면서 직업교육을 받는다.), 레알슐레(중간형태의 실업학교, 5-10학년, 10학년을 마치면서 직업교육을 받거나 상급학년으로 진학할 수 있다), 게잡트슐레(새로 생긴 학교로 앞 세 학교 형태를 모두 갖춘 통합학교)로 나뉘어진다. 김나지움에 진학했다가 성적이 좋지 않을 경우 실업계학교로 옮기는 수도 있고, 실업계 학교에 진학했다가 성적이 월등하고 인문학교 편입에 문제가 없다고 여겨지면 다시 인문학교로 전학할 수도 있다.

귀환이주민의 자녀가 이 특별학급에 편성되어 독일어를 배운다. 1년간의 특별학급과정 성적에 따라 정규학급으로 배치된다. 정규학급으로 옮겨갈 수 있다고 평가하는 교사의 의견을 수렴하여 나이에 맞는 학년에 편입되기도 하고 나이보다 낮은 학년에 편입되기도 한다. 특별학급에서는 이주청소년들에게 맞는 수업 내용을 공부하게 되고 외국어로서 독일어 학습에 많은 비중을 둔 학교 교육을 받게 된다. 특히 이주청소년들이 학업을 중단하는 것을 막기 위해 많은 노력을 기울이고 있다. 정규학교 졸업정이 없으면 직업교육을 받을 수 있는 기회가 줄어들고 직업교육 증명서가 없으면 취업이 어렵기 때문에 학교 중도 탈락을 막기 위해 이주청소년들의 학교 공부를 무상으로 봐 주는 곳이 많이 생겼다(무지개청소년지원센터 2006).

(3) 학부모 대상 교육

다문화가족 학부모들을 대상으로 학교의 교육과정에 대한 설명회를 하는 등 자녀들을 가정에서 지도할 수 있는 지침 및 정보 전달 사업이 요청된다. 한국의 학교에서 교육을 받은 경험이 없는 다문화가족 학부모는 한국 학교 체계나 관행에 대해 알지 못하는 경우가 대부분이다. 따라서 한국 학교에서의 교육과정, 가정에서의 준비사항, 자녀지도 지침 등에 대해 적절한 설명회를 열어 학부모들의 한국 학교생활에 대한 이해를 돕도록 해야 할 것이다.

3) 다문화가족 자녀 학교생활 적응 기제 마련

일정정도의 초기 적응을 거친 다문화가족 자녀들의 원활한 학교생활 적응을 위해 다양한 미시적 기제들이 활용되어야 할 것이다.

(1) 짝꿍, 도우미 활용

먼저 일선 학교에서 주로 짝꿍이나 도우미를 활용하여 다문화가족 자녀들의 적응을 돕고 있었다. 수업시간의 준비사항, 이해가 필요한 부분에 대한 보

충 설명, 학교생활에 대한 궁금증 해소 등을 도우미 학생이 도와주고 있었다.

(2) 멘토링 제도 활용

다음으로 교사와 다문화가족 학생이 결연을 맺어 다문화가족 자녀의 학교 적응을 돕고 있었다. 다문화가족 자녀의 학교생활에서 발생하는 여러 가지 어려움이나 도움이 필요한 부분에 교사들이 직접 개입하여 해결할 수 있다는 점에서 긍정적인 측면이 있다. 나아가 학교 밖이나 가정에서의 학습지원, 준비물 챙기기 등을 위해 멘토링 제도를 활용하는 것도 바람직 할 것이다. 다문화가족 학부모들이 자녀의 알림장 해독이나 숙제 지원을 해 줄 수 없는 경우가 많기 때문에 다문화가족 자녀들이 쉽게 만나 어려움을 해소할 수 있는 멘토를 지정해 주는 것은 매우 효율적 방안으로 보여진다.

■ 경기도 교육청의 대학생 멘토링 협약을 통한 교육 안전망 구축 사례

- 학기 중에는 방과후에 대학 인근의 초·중·고등학교에서, 방학 중에는 고향의 초·중·고등학교에서 귀향 멘토 활동 등이 주 2~3회 실시됨.
- 대학생 멘토링을 협약하는 대학교에서는 초·중·고등학교장의 봉사활동 확인서를 발급받은 학생에게 봉사활동 학점을 인정하게 되고, 도교육청에서는 봉사활동이 우수한 대학생들에게 교육감 표창을 수여하는 등 인센티브 제공
- 초등 보육 프로그램 보조, 특기·적성 계발 프로그램 보조, 학습부진학생 지도, 부적응 학생 생활지도, 학교도서관 운영 보조, 외국인 근로자 자녀 한국어 지도 등의 활동

(3) 학습보충을 위한 전담교사 배치

다문화가족 자녀들이 초기 적응과정을 거치더라도 여전히 수업과정을 따라가는 것은 어렵다. 특히 국어 및 사회과목 등에는 풍부한 어휘력 및 배경 지식 등이 많이 필요하기 때문에 학습이 어려우며, 수학이나 과학 등도 고학년으로 올라갈수록 설명이 어려워져서 학습이 쉽지 않다. 이를 위해 다문화가족 자녀들을 모아서 학습을 보충해 주는 전담교사제도도 고려할 만하다.

이러한 경우 일반 학업이 부진한 학생들과 함께 수업을 하는 방안도 고려할 수 있으며, 방과 후에 할 것인지, 하루 일과 중 일정 시간을 배당하여 할 것인지에 대한 나름대로의 고려도 필요하다.

(4) 상담사 배치

다문화가족 자녀들이 학교에서 겪는 다양한 어려움에 대해 상담하고 이들의 고민을 해소해 줄 수 있는 창구가 필요하다. 학교 상담사를 활용하여 다문화가족 자녀들과의 상담을 강화하거나, 지역의 지원센터에 전담상담사를 배치하는 것도 바람직 할 것이다. 지역 지원센터에는 다문화가족 자녀들이 방과 후나 주말 등을 이용하여 프로그램에 참여하고 있었고, 이들은 비슷한 처지의 친구들을 만나 서로 위안을 얻고 있었다. 일례로 학교에서 힘든 생활을 하는 다문화가족 자녀들은 지역의 지원센터에서 어려움을 토로하고, 비슷한 처지의 친구들을 만나 학교에서 쌓인 스트레스를 풀기도 하였다. 따라서 이들을 위한 상담사 및 지원집단이 절실히 요구된다.

(5) 교사 역량 강화

다문화가족 자녀의 학교생활 적응을 위해서는 교사들의 역량 강화가 무엇보다 중요하다. 다문화가족아이들을 대해 본 적이 없는 교사들은 다문화가족 아이들을 처음 가르칠 때 여러 우여곡절을 겪게 된다. 설사 다문화 가정 아이들을 가르치더라도 여러 가지 난관에 부딪친다. 특히 한국어에 익숙하지 않은 학생들을 가르칠 때 아이들과의 의사소통이 원만히 이뤄지기가 어렵다. 따라서 이런 문제점을 해결하기 위해서는 교사들의 연수를 강화할 필요가 있다.

(6) 적절한 교재 및 지침서 발간

현재 다문화가족 자녀 지원을 위한 적절한 지침서, 교재 및 안내서 등이 거의 갖춰져 있지 않은 상황이다. 그에 따라 현장에서는 교사들이 임기응변으로 글짓기 교재 등 전문화되지 않은 교재들을 사용해 다문화가족 자녀들을

지도하고 있었다. 다문화가족 자녀 적응을 위한 보다 전문화된 지침서 및 적절한 교재가 개발되어야 할 것이다.

(7) 방과 후 학습지원 강화

다문화가족 자녀들은 가정에서 부모가 학습지도를 하기에 어려움이 있고, 사교육을 동원할 경제적 여건이 되지 않는 경우가 많기 때문에 이들의 학습 보충을 위한 방과 후 프로그램을 강화할 필요가 있다. 한 학교에 다문화가족 자녀수가 많지 않거나, 다문화가족 자녀들이 노출되는 것을 꺼릴 경우 지역 단위로 지원센터나 청소년센터(청소년방과후아카데미) 등을 활용하여 지역의 다문화가족 자녀들을 모아 학습을 지도해 주는 것도 바람직하다. 특히 학교 교사들의 경우에도 별도로 방과 후 지도를 하는 것이 부담스럽고 힘들다는 반응을 하고 있기 때문에 학교와 지역의 지원센터와 유기적 연계를 가지고 다문화가족 자녀를 지도하는 것이 바람직하다.

4) 다문화가족 자녀의 부모 문화에 대한 자긍심 교육

다문화가족 자녀들은 한국생활 적응과정에서 자의 혹은 타의에 의해서 얼마 혹은 자신의 모국의 언어 및 문화를 익힐 수 있는 기회를 잃게 된다. 이주노동자 자녀들의 경우 한국학교 생활 적응에 급급하여 모국의 언어와 문화는 점차 잊게 된다.

특히 외모에서 한국학생들과 차이가 없는 아시아권 이주노동자들, 예컨대 몽골 이주민 자녀들의 경우 이국적인 몽골 이름을 사용하여 일상적 구분을 당하기 싫어하고 일부 지원 단체에서 한국식 이름을 쓰도록 권유하기도 해서 한국 이름을 사용하는 경우들이 많으며, 이러한 경우 적응기간이 길어지면 자신을 한국인과 동일시하려고 한다.

모국의 언어를 점차 사용하지 않고 잊게 되면서 부모와 자녀간의 의사소통이 원활하지 않게 될 뿐 아니라 개인적 사회적으로도 이중 언어를 사용하는 중요한 인적자원의 잠재력을 놓치게 되는 것이다.

국제결혼가정의 자녀들도 엄마의 모국어에 대해서 접할 기회가 별로 없다. 특히 시댁에서 거주하는 경우 시부모에 따라서는 엄마의 출신국을 드러내기 싫어하며 외국의 문화와 언어를 존중하지 않는다. 그에 따라 자녀와 어머니 간에 심층적인 대화는 이루어지기 힘들다. 이러한 상황은 결혼 이주여성들로 하여금 자녀가 성장한 후에는 모국으로 돌아가야겠다는 생각을 불러일으키게 하기도 한다.

두 가지 이상의 언어를 사용할 수 있다는 것은 개인적, 사회적으로 큰 경쟁력이므로 이를 키우기 위해서는 결혼이주여성이 모국어를 활용하고 교육할 수 있도록 지원할 필요가 있다. 즉 이들이 가정에서의 교육뿐 아니라 외국어 교육 교사 혹은 도우미로 학교 및 지역사회에서 활동하도록 하는 것이다. 일부 필리핀 출신 혹은 중국이나 일본 출신 결혼이주여성들은 자녀의 학교 뿐 아니라 지역사회의 여러 기관에서 외국어 강사로 활동하는 사례들이 있고 이들의 이러한 사회 참여는 자녀들의 자존감 상승으로 이어져 학교생활 적응에도 긍정적 효과를 발휘하기도 하였다.

5) 일반학생 대상 다문화교육의 강화

다문화교육은 현재 우리사회에서 늘어나고 있는 다양한 인종이나 민족의 문화와 역사에 대한 이해를 증진시키기 위하여 조기에 실시되어야 한다. 우선, 초 중 고 교과교육과정 속에 다문화교육 내용이 포함되어야 한다. 2007년 8월 유엔 인종차별철폐위원회도 한국 사회의 다민족적 성격을 인정하고, 한국이 실제와는 다른 ‘단일 민족 국가’라는 이미지를 극복해야 한다고 지적한 바 있다. 이를 위해 위원회는 교육, 문화, 정보 등의 분야에서 적절한 조치를 취해야 한다면서, 특히 한국 내에 사는 모든 인종·민족·국가 그룹들 간의 이해와 관용, 우의 증진을 위한 인권 인식 프로그램 뿐 아니라 서로 다른 민족·국가 그룹들의 역사와 문화에 관한 정보들을 초, 중등학교의 교과목에 포함시킬 것을 한국 정부에 권고하였다.¹⁶⁾

16) 연합뉴스 2007년 8월 19일 인종차별철폐위 “한국사회 다민족적 성격 인정해야”

이와 더불어 일부학교가 진행하고 있는 것처럼 재량활동시간을 활용해 다문화교육을 실시하는 것도 좋은 방법이다. 서울의 00 초등학교는 1년에 10회 10시간 다문화이해교육을 실시하고 있는데 이중 2시간은 외국인들이 직접 학교에 와서 강의하고 나머지 8시간은 교사들이 진행한다. 교사들에 따르면, 외국인에 대한 편견은 저학년보다는 고학년학생들에게 많다. 특히 언론보도를 많이 접하다보니 외국인 근로자들이 지저분하고 더럽다는 등 편견이 많은데 다문화이해교육을 통하여 학생들은 직접 외국인을 대함으로써 그동안 가졌던 외국인에 대한 막연한 생각에서 탈피해 외국인들의 진솔한 모습을 느낄 수 있다. 또한 외국인을 대하는 태도와 외국문화에 대하여 보다 심층적인 이해를 할 수 있다.

다문화교육과 관련, 초기에는 전체적인 교육과정의 개편보다는 다문화교육과 관련이 높은 사회, 도덕 교과서에 다문화교육요소를 반영하거나 특별활동이나 재량활동 시간을 활용해서 다문화교육프로그램을 개발 보급하는 것이 필요하다(장인실, 2007). 또한 교과수업에서 활용할 수 있는 다문화교육용 멀티미디어 자료를 제작, 보급해 교사들이 수업시간에 활용할 수 있도록 해야 한다는 것이다. 이러한 다문화교육은 소수자만을 대상으로 그쳐서는 안 되고 일반 학생들에게까지 확대되어야 한다.

이러한 다문화교육을 강화하기 위하여서는 무엇보다도 다문화전문가의 양성 필요하다. 따라서 예비교사 뿐 아니라 현직교사를 위한 다문화교육도 강화되어야 한다. 현직교사를 위한 다문화교육은 타문화에 대한 인식의 전환과 문화적으로나 인종적으로 다양한 학생들을 지도할 수 있는 구체적 방안에 관한 관점 및 방법을 습득시키는데 중점을 뒀야 한다. 또한 교사 외에도 청소년 지도사, 평생교육사, 사회복지사 등의 자격증을 갖춘 사람들도 다문화전문가로 키워내야 한다(정유성, 2007). 이를 위하여 다문화 전공과정 등을 신설하고 다문화 교육, 다언어 교육을 강화해야 한다.

참고로 영국의 교육부(DFES: Department of Education and Skills)가 제시하고 있는 문화의 다양성으로 다뤄야할 지침은 다음과 같다(무지개청소년센터, 2006c).

■ 3학년

- 3.1 한 학교에서 다양한 언어가 사용되고 있음을 알게 한다. 문화적 다양성과 언어적 다양성을 자각하게 해준다.
- 3.2 각 언어가 사용되는 국가들을 안다. 각 언어 사용 국가들의 기후, 주요도시, 유명한 장소, 식품 등을 안다.
- 3.3 다른 나라들의 사회적 관습을 파악한다.
- 3.4 각 국가와 직접적/ 간접적 관련을 맺도록 한다. 예컨대 자매학교로 카드나 이메일을 쓰도록 하거나, 각 나라에 관한 비디오를 시청한다.

■ 4학년

- 4.1 각기 상이한 문화 별로 다른 축하 방식과 축제를 안다. 각 문화별 일상적인 생활의 모습과 자신의 속한 문화에서의 일상생활을 비교해 본다.
- 4.2 각 문화별 일상적인 생활의 모습과 자신의 속한 문화에서의 일상생활을 비교해 본다.
- 4.3 전통적 이야기를 비교해 본다.
- 4.4 각 국별 여행하는 방법에 관해서 배운다.

■ 5학년

- 5.1 각 국가가 가지고 있는 상징체계와 상징적 물건들을 비교한다.
- 5.2 타국인의 관점에서 자신의 일상적인 문화를 바라본다.
- 5.3 지역 간 비슷한 점과 다른 점을 도출한다.

■ 6학년

- 6.1 일상에 대한 태도를 비교한다.
- 6.2 사람들 간의 다른 점을 이해하고 인식한다.
- 6.3 문화의 다양한 측면에 관한 정보를 표현할 수 있다.

6) 다문화체험기회 확대 및 전반적인 인식 제고

아동기 외국인과의 교류와 체험은 다양한 사회나 문화를 편견 없이 이해할 수 있는 소중한 경험이다. 따라서 아동 및 청소년들에게 외국인과 함께 활동하고 체험할 수 있는 기회를 제공함으로써 그들의 의식변화를 꾀하는 것이 필요하다. 가령, 청소년들이 다문화가족아이들과 짝을 이뤄 고궁이나 박물관

을 견학함으로써 상호 친목과 이해를 도모할 수 있다. 또한 일반 가정을 섭외해 다문화가족아이들의 홈스테이를 실시함으로써 일반인들의 다문화가족 아이들에 인식을 전환시킬 수 있다. 일반학생들이 다문화가족 학생과 함께 어울리면서 활동하는 캠프행사를 추진할 수도 있다. 이처럼 다문화 가정 학생들과 자주 어울리는 기회를 제공함으로써 일반 학생들의 다문화에 대한 이해를 증진시킬 수 있다.

이와 관련, 외모가 다르고 문화가 다른 사람들과 몸으로 부딪히며 어떤 일을 함께 하는 경험을 하는 것이 다문화사회에 대한 인식의 전환을 촉진하는데 기여할 것이라고 말한다(장수현, 2007). 따라서 표면적 차이를 뛰어넘어 같은 인간으로서의 공감과 교감을 경험할 수 있는 좋은 공동체 프로그램을 만드는 작업이 시작되어야 한다고 주장한다.

결국 주류집단이 아닌 다양한 문화적, 민족적, 인종적 배경을 가진 이주민 자녀의 지원정책과 함께 이들에 대한 전반적인 시각 개선이 필요하다. 다양성을 존중해주면서도 이들을 포용하고 조화로운 사회를 유지하기 위해서는 특수성과 보편성간의 적절한 균형을 유지하는 것이 필요하다. 이를 위해서는 지금까지 제시된 일방적 동화를 강조하는 정책에서 벗어나 양자 간 균형을 유지하려는 노력이 필요할 것으로 보인다. 첫째, 소수자 보호에서 나머지 다수자의 시각 변화로 정책이 바뀌어야 하고, 둘째, 이주민의 사회통합과 지원뿐만 아니라 전체 국민의식의 세계화를 지향해야 하며, 셋째, 국민국가에 국한된 국민정체성이 아니라 다문화적 시민권 또는 전 지구적 차원에서 한국인과 한민족의 정체성을 재구성해야 할 뿐만 아니라, 넷째, 일방적 적응 보다 다양성을 어느 정도 수용하는 방향(acculturation without assimilation)으로 나아가야 할 것이다. 개인의 정체성이 무시되고 일방적으로 주류문화에 동화당하기 보다는 주체적으로 주류문화를 학습하면서 취사선택할 수 있는 문화적 안목을 갖도록 해야 한다(이정선, 2007).

7) 다문화가족지원 대책 연계 강화 및 차별한 대응책 마련

현재 다문화가족 자녀 지원과 관련된 정책은 여러 부처에서 경쟁적으로 이루어지고 있다. 여성가족부에서는 ‘중앙건강가정정책위원회’를 통해 각 부처 관련 정책·사업을 총괄하는 「결혼이민자가족 사회통합 지원대책」을 수립하여 추진중이다. 12개 부처가 참여하고 있으며 7개 주요 과제 및 26개 세부과제로 구성되어 있다. 이와 관련해서 ‘다문화가족지원법’(장항숙의원 대표발의)이 제정 추진 중에 있다.

법무부에서는 ‘외국인정책위원회’를 통해 각 부처 관련 정책·사업을 총괄하는 「외국인정책 기본방향 및 추진체계」를 확정하였다. 16개 부처가 참여하고 있으며 8개 주요과제로 구성되어 있다. 이와 관련하여 ‘제한외국인 처우 기본법’이 제정되어 2007년 4월 27일 국회 본회의를 통과하였다.

그 밖에 농림부가 ‘농촌 여성 결혼이민자 가족 지원 사업’, 문광부가 ‘결혼이주 여성 가정 한국어교육 지원 사업’ 등을 추진하고 있다. 이러한 중앙부처의 정책들이 중복이 되거나 현장에서 지원 프로그램을 마련할 때 혼선을 주지 말아야 할 것이다.

<표 IV-1> 중앙부처 다문화가정 자녀 지원 사업 비교·검토

부 처	교 육 부	여 성 가 족 부	농 림 부	문 광 부
명 칭	다문화가정 자녀 교육지원	결혼이민자가족지원 센터 지정·운영	농촌 여성결혼이민자 가족 지원	결혼이주여성 가족 한국어 교육 지원
추 진 목 적	다문화가정 자녀에 대한 교육지원 강화 및 다문화교육 환경 조성	한국어·한국문화 이해 교육 및 자녀 양육법 지도 등을 통해 자녀들의 학교생활 적응 유도	농촌지역의 여성결혼 이민자 가족의 안정적 농촌 정착	결혼이주여성 가족 한국어·한국문화 교육 실시
사 업 대 상	다문화가정 자녀(국제 결혼가정 자녀 및 외국인 근로자 자녀)	결혼이민자가족 및 자녀	농촌지역의 여성결혼 이민자 및 가족	결혼이주여성 가족 및 자녀

(계 속)

<표 IV-1> 중앙부처 다문화가정 자녀 지원 사업 비교·검토 (계속)

부처	교육부	여성가족부	농림부	문화부
주요 내용	• 시·도단위 다문화가정 자녀 교육 활성화 - KSL반 및 특별학급 운영 - 연구학교 운영 - 교사 역량 강화 - 프로그램 및 교재 개발·보급 • 다문화교육 센터 설치	• 결혼이민자가족지원센터 지정 - 한국어교육, 가족교육, 문화교육, 정보화교육, 상담, 정보제공 - 결혼이민자가족 통합 교육 프로그램 개발·보급	• 농촌지역 결혼이민자 가정을 방문 지도할 교육도우미 운영 - 언어교육, 문화교육, 가족관계 증진교육 등 • 부부교실, 가족캠프 실시	• 한국어 강좌 개설·운영 • ‘사회문화예술교육 지원사업’ 통해 문화예술교육 지원 • 이주여성 자녀 위한 한국문화체험 행사
검토결과	초·중·고 재학 중인 자녀의 학습결손 해소 및 학교 적응을 돕는 것이 주목적	학교 밖 센터를 중심으로 결혼이주여성 가족 지원	농촌지역의 여성결혼이민자 가족의 안정적 정착 지원이 주목적	한국어 교육 자료 개발·보급 및 문화예술 지원

출처: 교육인적자원부(2007). 2007년도 다문화가정자녀 교육지원계획. 교육인적자원부 홈페이지 게시자료.

이처럼 중앙부처에서 다문화 관련 정책이 시행이 되고 있으며 현재 다문화 가정 지원과 관련한 언론 등 거시 담론은 지나치게 다문화 사회로의 진입을 내세워 지원을 강조하는 반면에 일선 학교 및 교사, 학생들 사이에서는 이를 자연스럽게 체화시키지 못하고 있는 실정이다. 다문화에 대한 정책은 시끄럽게 강조되는 반면, 교사 및 학생들이 다문화가정 자녀들에 대해 갖는 태도는 자연스럽지 못하고, 전반적인 지식도 없는 실정이다.

중앙 부처의 정책 뿐 아니라 지방자치단체에서도 경쟁적으로 다문화가정 지원대책들을 내놓고 있다. 다문화가정에 대한 전반적인 관심의 부상은 긍정적인 측면도 있지만, 점진적 개선 및 차별한 대응이 아닌 가시효과를 노리는 측면에 치중한다면 부정적 결과를 초래하게 될 것이다. 예컨대, 다문화가정 지원을 내세운 지자체나 부처의 홍보, 일회성 이벤트에 치중된 지원 및 다문화가정의 동원 등은 바람직하지 않은 현상이다. 이처럼 떠들썩한 지원 및 다

문화가정의 노출은 일반인들로 하여금 오히려 왜곡된 시각을 갖게 할 소지도 있음을 염두에 두어야 할 것이다.

참고문헌

- 강유진(1999). 한국남성과 결혼한 중국 조선족 여성의 결혼생활 실태에 관한 연구. 한국가족관계학회지, 4(2), 61-80.
- 교육인적자원부 외 12개 부처(2006). 여성결혼이민자 가족의 사회통합 지원대책.
- 국가인권위원회(2003). 기지촌 혼혈인 인권실태조사. 국가인권위원회.
- 금명자 외(2006). 한국의 다문화가정청소년실태. 국가청소년위원회 · 한국청소년상담원 (편), 다문화가정청소년 사회적응 실태 및 지원방안. 17-72쪽.
- 김갑성(2006). 한국내 다문화 가정의 자녀교육 실태조사 연구. 서울교육대학교 석사학위논문.
- 김미혜(1983). 혼혈 청소년의 자아정체감에 관한 연구. 이화여자대학교 석사학위논문.
- 김민정(2003). 필리핀 이주 노동자의 ‘한국남편’ 되기. 제35차 한국문화인류학회 정기학술대회 발표 논문.
- 김영임 · 이선옥(2007). 이주아동 교육지원 욕구조사. 경기도교육청 · 코시안의 집.
- 김이선 외(2006). 여성 결혼이민자의 문화적 갈등 경험과 소통증진을 위한 정책 과제. 서울: 한국여성개발원.
- 김정원 외(2005). 외국인 근로자 자녀 교육복지 실태분석 연구. 한국교육개발원.
- 김정원(2006). 국내 몽골 출신 외국인 근로자 자녀 학교교육 실태 분석. 교육사회학연구, 16권 3호, 95-129.
- 노충래 · 홍진주(2006). 이주노동자 자녀의 한국사회 적응실태 연구: 서울 경기 지역 몽골출신 이주노동자 자녀를 중심으로. 한국아동복지학, 22호, 127~159.
- 무지개청소년센터(2006a). 다문화청소년 알아가기: 독일의 이주청소년정책. 무지개청소년센터.
- 무지개청소년센터(2006b). 다문화청소년 알아가기: 미국의 이주청소년정책. 무지개청소년센터.
- 무지개청소년센터(2006c). 다문화청소년 알아가기: 영국의 난민청소년정책. 무지개청소년센터.
- 박종보 · 조용만(2006). 다문화가족지원법 마련을 위한 연구. 여성가족부.
- 법무부(2006). 2006년도 출입국관리통계연보. 법무부.

- 설동훈 외(2005a). 미등록 외국인 단속 및 외국인 보호시설 실태조사. 국가인권위원회.
- 설동훈 외(2005b). 국제결혼 이주여성 실태조사 및 보건 복지 지원 정책방안. 서울: 보건복지부.
- 설동훈(2006). 한국의 다문화사회 실태. 국제이해교육포럼 다문화사회의 교육: 현황과 대안 자료집.
- 설동훈·이혜경·조성남(2006). 결혼이민자 가족실태조사 및 중장기 지원정책 방안 연구. 여성가족부.
- 설동훈·한건수·이란주(2003). 국내 거주 외국인 노동자 아동의 인권실태 조사. 국가인권위원회.
- 오성배(2005). 코시안(Kosian) 아동의 성장과 환경에 관한 사례 연구. 한국교육, 제32권 3호, 61~83.
- 윤형숙(2004a). 국제결혼 배우자의 갈등과 적응. 한국의 소수자, 실태와 전망. 최협 외 편. 서울: 한울, pp. 321-349.
- 윤형숙(2004b). 외국인 출신 농촌주부들의 갈등과 적응: 필리핀 여성을 중심으로. 2004년도 한국여성학회 10월 심포지엄 발표논문.
- 윤희원·이수미·이상일(2006). 다문화가정 지원 우수사례 연구. 서울대학교 사범대학.
- 이윤애(2004). 전북지역 외국인여성 정착지원 방안. 전북: 전라북도여성발전연구원.
- 이은하(2006). 이주아동의 교육권문제와 대책. 성동구외국인 근로자센터 홈페이지 자료.
- 이정선(2007). 다문화 가정 자녀의 교육경험과 시사점: 국제결혼가정을 중심으로. 초등교육연구, 제 12권 제2호, 217-237. 광주교육대학교초등교육연구원.
- 이혜경(2005). 혼인이주와 혼인이주 가정의 문제와 대응. 한국인구학, 28(1), 73-106.
- 임채완·전형권(2006). 재외한인과 글로벌 네트워크. 한울아카데미.
- 장수현(2007). 다문화청소년정책의 과제와 방향 워크숍자료집. 한국청소년정책연구원.
- 장인실(2007). 다문화청소년정책의 과제와 방향 워크숍 자료집. 한국청소년정책연구원.
- 장혜경(2004). 외국인 근로자 자녀의 교육소의 실태와 대책. 제25차 KEDI교육

정책포럼자료. 교육소외집단의 교육실태와 복지대책.

장혜경 · 김혜경 · 오학수 · 이기영(2003). 외국인 노동자 가족관련 정책 비교 연구. 한국여성개발원.

정금자(2000). 외국인 노동자 자녀의 인권. 한국인권재단 편 일상의 억압과 소수자의 인권. 사람생각. pp. 508-521.

정기선 외 6인(2007). 경기도내 국제결혼 이민자가족 실태조사 및 정책적 지원 방안 연구. 경기도가족여성개발원.

정유성(2007). 다문화청소년정책의 과제와 방향 워크숍자료집. 한국청소년정책연구원.

조영달(2006). 다문화과정의 자녀교육실태조사. 교육인적자원부.

통계청(2007). 2006 혼인통계 결과.

한금섭(2003). 이주노동자 자녀 교육의 문제. 복지동향 53, 17-19.

함한희(1995). 한국의 외국인노동자 유입에 따른 인종과 계급문제. 한국문화인류학, 28, 199-221.

함한희(1997). 외국인노동자의 갈등과 적응. 고려대학교 노동문제연구소, 노동문제논집 13, 99-130.

Abelmann, N. & Lie, J. (1995). *Blue Dreams: Korean Americans and Los Angeles Riots*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Appadurai, A. (1991). Global ethnoscaples: Notes and queries for a transnational anthropology. In R. G. Fox (Ed.), *Recapturing anthropology: Working in the present* (pp.191-210). Santa Fe: School of American Research Press.

Banks, James A. (2007). Multicultural Education: Characteristics and Goals. In James A. Banks, Cherry A, McGee Banks(Eds.), *Multicultural Education: Issues and Perspectives*(pp. 3-28). Allyn & Bacon.

Castles, Stephen & Miller Mark J. (2003). *The Age of Migration* (Third Edition). Guilford.

Delpit, Lisa (1988). The Silenced Dialogue: Power and Pedagogy in Educating Other People's Children. *Harvard Educational Review*, 58, 3. 280-298.

Fordham, S. & J. Ogbu (1986). Black Students' School Success: Coping with the "Burden of 'Acting White'". *The Urban Review*, 18(3), 176-206.

- Gans, Herbert J. (1992). Second-Generation Decline: Scenarios for the Economic and Ethnic Futures of the Post-1965 American Immigrants. *Ethnic and Racial Studies* 15 (2): 173-192.
- Gans, Herbert J. (1997). Toward a Reconciliation of Assimilation and Pluralism: The Interplay of Acculturation and Ethnic Retention. *International Migration Review*, 31(4), 875-892.
- Glazer, Nathan & Moynihan, Daniel P. (1975). Introduction. *Ethnicity: Theory and Experience*, edited by Natham Glazer and Daniel Moynihan. Cambridge, MA: Harvard University Press. pp. 1-26.
- Glick Schiller, Nina (1999a), Transmigrants and Nation-States: Something Old and Something New in the U.S. Immigrant Experience. In *The Handbook of International Migration: The American Experience*. Charles Hirshman, Philip Kasinitz, Josh DeWind , eds. pp. 94-119. New York: Rusell Sage Foundation.
- Glick Schiller, Nina (1999b). Who Are These Guys? A Transnational Reading of the U.S. Immigrant Experience. In *Identities on the Move: Transnational Processes in North America and the Caribbean Basin*. Liliana R. Goldin, eds. pp. 15-43. Albany, New York: Institute for Mesoamerican Studies.
- Glick Schiller, Nina, Linda Basch and Cristina Szanton Blanc (1995). From Immigrant to Transmigrant: Theorizing Transnational Migration. *Anthropological Quarterly*, 68(1): 48-63.
- Gupta, A. & Ferguson, J. (1992). Beyond "culture": Space, identity, and the politics of difference. *Cultural Anthropology*, 17 (1), 6-23.
- Hayes, K. G. 1992. "Attitudes Toward Education: Voluntary and Involuntary Immigrants from the Same Families." *Anthropology and Education Quarterly*, 23: 250-267.
- Kao, Grace. (1995). "Asian Americans as Model Minority? A look at their academic performance." *American Journal of Education*: 121-159.
- Kearney, M. (1995). The local and the global: The anthropology of globalization and transnationalism. *Annual Review of Anthropology*, 24, 547-65.
- Kerchhoff, Alan C. & Richard T. Campbell (1977). Black-White Differences

- in the Educational Attainment Process. *Sociology of Education*, Vol 50. January, 15-27.
- Kibria, N. (1999). College and notions of "Asian American": Second-generation Chinese and Korean Americans negotiate race and identity. *Amerasia Journal*, 25 (1), 29-51.
- Lee, Stacey J. (1994). Behind the Model-Minority stereotype: Voices of high-and low-achieving Asian American students. *Anthropology and Education Quarterly*, 25(4), 413-429.
- Lee, Yongsook (1991). "Koreans in Japan and the United States." *Minority status and schooling: A comparative study of immigrant and involuntary minorities*. Edited by M. A. Gibson and J. U. Ogbu. New York: Garland Press. pp. 131-168.
- Massey, Douglas S., Joaquin Arango, Graeme Hugo, Ali Kouaouchi, Adela Pellegrino and J. Edward Taylor (2005). *Worlds in Motion: Understanding International Migration at the End of the Millennium*. Oxford: Clarendon Press.
- Ogbu, J. U. (1991). Immigrant and involuntary Minorities in comparative perspective. In M. A. Gibson and J.U. Ogbu (Eds.), *Minority status and schooling: A comparative study of immigrant and involuntary minorities* (pp. 3-33). New York: Garland Press.
- Park, Robert. E. & Ernest W. Burgess (1921/1969). *Introduction to the Science of Sociology*(3rd ed.). Chicago: University of Chicago Press.
- Portes, A. & MacLeod, D. (1996). Educational Progress of Children of Immigrants. The Role of Class, Ethnicity, and School Context. *Sociology of Education*, 69, 255-275.
- Portes, A. & Rumbaut, R. G. (1996). *Immigrant America*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Portes, A. & Zhou, M. (1993). The new second generation: Segmented assimilation and its variants. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 530, 74-98.
- Portes, A. (1994). Introduction: Immigration and its Aftermath. *International Migration Review*, 28(4), 632-639.
- Portes, Alejandro & Rumbaut, Ruben G. (2006). *Immigrant America*.

Berkeley: University of California Press.

Rumbaut, R. G. (1994). "The Crucible Within: Ethnic Identity, Self-esteem, and Segmented Assimilation Among Children of Immigrants." *International Migration Review*, 28(4): 748-794.

Suarez-Orozco, M. M. (1991). "Immigrant Adaptation of a Hispanic Case." *Minority Status and Schooling: A Comparative Study of Immigrant and Involuntary Minorities*. Edited by M. A. Gibson and J. U. Ogbu. New York: Garland Press. pp. 37-61.

Suarez-Orozco, M. M. and Suarez-Orozco, C. (1995). *Transformations*. Stanford University Press.

TenHouten, W. D. et al. Tzuen-jen Lei, Francoise Kendall, & C. Wayne Gordon(1977). School Ethnic Composition, Social Contexts, and Educational Plans of Mexican-American and Anglo High School Students. *American Journal of Sociology*, 77(1), 89-107.

Van Arsdol, Jr., Maurice, Stephen Lam, Brian Ettkin and Glenn Guarin (2005). Population Trends and Migration Patterns in Northeast Asia. In Akaha, Tsuneno & Vassilieva Anna (Eds.), *Crossing National Borders: Human Migration Issues in Northeast Asia*, (pp. 11-44).

Zhou, M. & Bankston III, C. L. (1994). Social capital and the adaptation of the second generation: The case of Vietnamese youth in New Orleans. *International Migration Review*, 28(4), 821-845.

Zhou, M. (1997). Growing up American: The Challenge Confronting Immigrant Children and Children of Immigrants. *Annual Review of Sociology*, 23, 63-95.

경제·인문사회연구회
협동연구총서 07-19-05

다문화가족 자녀의 학교생활실태와
교사·학생의 수용성 연구

2007년 12월 26일 인쇄

2007년 12월 28일 발행

발행인 : 김 경 애

발행처 : 한국여성정책연구원

서울시 은평구 진흥로 276(불광동 1-363)

전화 / 02-3156-7000 (代)

인쇄처 : 도서출판 한 학 문 화

전화 / 02-313-7593 (代)

ISBN 978-89-8491-210-6 94330

978-89-8491-205-2 94330 (세트)