다문화가정 자녀를 대상으로 한 방과 후 언어 교육에 관한 사례 연구*

- 경기도 A중학교 사례를 중심으로

노 정 은 (고려대학교)
(sada204@empas.com)

국문요약

본고는 다문화가정 자녀 대상 언어 교육 프로그램이 학교 교육 현장에서 어떻게 이루어지고 있는지를 살펴보았다. 본 연구는 사례 연구로 경기도 A 중학교에서 운영한 다문화 프로그램을 살펴보았다. 경기도 A 중학교는 교육청 지원으로 2008년부터 다문화 프로그램을 운영하고 있는 학교여서 선정하게 되었다. 이 학교의 최근 5년간 운영된 다문화 프로그램을 살펴본 결과 몇 가지의 시사점을 찾을 수 있었다. 먼저 학습자 차원, 교수자 차원에서 주의할 것이 있었는데 학습자 차원에서는 프로그램 운영 전에 학생 및 학부모의 동의를 얻어야 한다는 것이었다. 그리고 담당자와 관리자의 교체 및 다문화 인식에 따라 편성 프로그램이 바뀌었는데 표준이 될만한 지침이 교육 현장에 필요하다는 결론을 내릴 수 있었다. 또한 한국어 교육에서는 학습상황에서 필요한 표현 영역에 대한 학습이 필요함을 확인할 수 있었고, 이중언어 교육시에는 기초학습을 넘어선 학습자 수준을 고려한 심도 있는 교육이 필요함을 확인하였다.

주제어 : 자발적 참여, 학습자 숙달도 고려, 관리자 인식, 다문화가정 자녀, 사례 연구

* 이 논문은 동숭학술재단의 동숭연구지원금을 받아 수행하였으며 2013년 국제한국어문학 제14회 국제학술포럼에서 발표한 내용을 수정, 보완한 것임을 밝힌다.

Ⅰ. 서 론

본고는 다문화가정 자녀를 대상으로 실시하고 있는 방과 후 언어 교육 프로그램이 학교 교육 현장에서 어떻게 이루어지고 있는지를 살펴보고자 하는 데 그 목적이 있다. 국제결혼 가정의 증가로 취학령기에 접어든 다문화가정 자녀가 늘어나고 있고 다문화가정 자녀들을 지원하기 위한 여러 대응책이 학교에서 실시되고 있다[1]. 다문화가정 자녀들은 부모의 낮은 한국어 능력으로 인해 한국어 사용 능력이 부족한 경우가 있고, 일상 생활에서의 의사소통에서는 문제가 없더라도 학업 상황에서 요구되는 쓰기 능력이나 이해 능력은 현저히 낮은 경우가 많다(오성배 2006, 146-147). 특히 자신의 감정이나 생각을 표현하는 것에 어려움을 겪는 경우가 있어 학업 성취에 부정적으로 작용하는 사례도 많다(박진욱 외 2011, 52-54). 학업 상황에서의 이해 부족 및 표현 부족은 낮은 학업 성취는 물론 낮은 학습 동기로 이어질 가능성이 크다는 점에서 이들을 위한 언어 지원 교육은 더욱 필요한 실정이다.

그동안 다문화가정 자녀들이 학업 상황에 적응을 잘 하고 자존감을 높일 수 있도록 공교육 차원에서 지원책이 꾸준히 이루어져왔다. 다문화가정 자녀 대상 지원은 점점 그 적용 범위를 확대해 나가고 있는 추세이나 취학 자녀의 학교 생활 적응을 위한 정책은 체계적이고 세부적으로 계획될 필요가 있다. 원진숙(2014)에서는 다문화 배경 학습자 대상의 한국어교육 프로그램 운영 실태를 분석하였는데 강원도 화천군 소재 초등학교 사례에서 국제 결혼 가정 출신 자녀들을 교육할 때 교과 학습 면에서 학습부진을 보이고 있는 이들에게 KSL 표준 교재[2]로 수업을 했을 때 교육과정 운영에서 혼란을 겪었다고 밝혔다. 이는 다문화 배경 학습자들이라고 해서 일상생활 위주의 한국어교육부터 시작하는 것에 문제점이 있음을 보여 준다. 이것은 국내 출생 자녀를 대상으로 하였을 때는 표준 교재 이외에 다른 내용으로 접근해야 함을 시사한다. 다문화 배경 학습자들에게 적합한 교육 내용을 선정하고 교육하는 것이 실효성을 거두기 위해서는 다양한 사례를 통해 문제점을 도출하고 시사점을 모색해 봄으로써 언어 교육에 대한 시행착오를 줄여 나갈 수 있을 것이다.

이에 본고에서는 다문화가정 자녀를 대상으로 한 프로그램을 운영한 학교의 사례를 통해 언어 교육에 대한 시사점을 모색해 보고자 한다. 본고에서는 사례 연구를 방법으로 제시하였는데 사례 연구는 단일 사례나 여러 사례에 대한 심층 기술 및 분석을 대상으로

1) 2014년 다문화가정 자녀 중 취학 중에 있는 학습자는 67,000여명에 달하며. 기초 학력 강화 및 다문화 이해 교육 등을 강화할 계획이다(교육부 보도자료, 15/03/27)

2) 표준 교재는 2012년 고시된 '한국어교육과정'에 바탕을 두고 출판된 『표준 한국어』를 의미한다.

하며 사례에 대한 깊은 이해를 제공하고자 할 때 유용한 연구 방법이다. 사례에는 사람, 프로그램, 사건, 활동 등이 모두 포함될 수 있으며 관찰, 면접, 문서, 시청각 자료와 같은 것들이 자료의 대상이 된다(Creswell 2010, 117).

본 연구에서 사례 연구의 대상으로 선정한 곳은 경기도의 A 중학교로, 2008년부터 2012년까지 5년간 운영해 온 다문화가정 자녀 대상 프로그램 중 언어 교육을 살펴보고자 한다. 이 학교를 선정한 이유는 2008년부터 지속적으로 교육청 지원으로 다문화가정 자녀 대상 프로그램을 실시해 왔고, 경기도 내에서 한 학교에 재학한 학생 수가 많기 때문이다[3]. 경기도교육청(2008)에 따르면 경기도에서 관할하는 25개의 지역 교육청 중 구리남양주교육청 관할 하에 있는 중학생 다문화가정 자녀의 수가 73명으로 가장 많았으며 이는 중학생 전체 학생 576명 대비 12.6%에 해당한다. 또한 경기도 A중학교는 2008년 당시 구리남양주교육청 관내에 다문화가정 자녀가 재학중인 총 21개교 중에서 유일하게 다문화가정 자녀의 재학생 수가 10명 이상인 학교로 경기도교육청에서 다문화가정 학생 교육자원을 위한 '오색 다문화공동체 운영교'로 지정되어 프로그램을 운영한 학교이다. 이후 다문화가정 자녀의 편입학도 함께 이루어져 재학생 수가 꾸준히 늘어나게 되었으며 교육청 지원 다문화가정 프로그램 운영도 지속적으로 이루어져 연구의 대상 학교로 선정하였다.

본 연구에서는 이러한 배경을 바탕으로 운영된 A학교의 언어 교육 프로그램을 연구 대상으로 삼아 사례 연구하였으며 5년간의 연구 보고서, 학습 활동지, 상담일지, 학생 면담 등을 자료 수집하였다. 자료 분석 및 연구 결과는 다문화가정 자녀 프로그램에 참여하였던 교사와의 면담을 통해 삼각검증을 실시하였다. 본 연구의 대상은 2012년까지로 한정하였는데 2008년부터 2012년까지 진행된 언어 교육 프로그램은 국내 출생 다문화가정 자녀를 위주로 한 교육이 실시되었으나 2013년에는 다문화 예비 학교로 지정되면서 중도 입국 가정 자녀에 대한 교육으로 교육 대상이 바뀌었기 때문이다. 따라서 2012년까지 교육의 대상이 된 학습자 특성과 2013년까지 진행된 학습자 특성이 현저히 다르다는 점을 감안하여 본고에서 보다 중점적으로 다루는 것은 2008년부터 2012년까지에 해당하는 프로그램 내용을 주로 다루고자 함을 밝힌다.

본 연구에서는 2장에서 다문화가정 자녀 대상의 교육이 방과 후 교육의 형태로 제시되게 된 배경을 설명하고 3장에서 실제 사례를 바탕으로 언어 교육이 어떤 형태로 제시되어 왔는지를 제시하여 향후 다문화 배경 학습자를 대상으로 하는 교육에 시사점을 제시해

3) 여성가족부(2012)에 따르면 글로벌 선도학교를 지정할 때 다문화가정 자녀가 10명 이상 재학하고 있는 학교를 대상으로 선정한다고 밝히고 있다. A중학교는 2008년 이후 다문화가정 자녀 수가 10명 이상 재학하고 있는 학교이다.

보고자 한다. 따라서 본고에서 주로 다루게 될 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 교육과정의 운영 시 어려운 점은 무엇인가?
둘째, 언어 교육의 목적과 교육 내용은 어떻게 이루어져 있는가?
셋째, 학습자 특성은 어떠한가?
넷째, 교수자 특성에 따라서 교육 내용이 어떻게 변화하였는가?

Ⅱ. 다문화가정 자녀의 방과 후 교육

여성가족부(2012)에서 제시한 「다문화가족지원정책 기본계획」에 의하면 다문화가족 자녀[4]의 건강한 성장 환경을 조성하기 위하여 글로벌 선도학교를 지정하고 확대하여 한국어 교육과 교과 학습 지원이 함께 이루어지도록 하였다. 글로벌 선도학교는 다문화가족 자녀가 10명 이상 재학학교 있는 학교이며 2011년에는 초등학교 80 군데였던 것이 2012년에는 초, 중, 고 150개 학교가 지정되었다. 그리고 다문화가족 자녀를 위한 대학생 멘토링 제도를 연계하여 학습, 상담을 지원하고 다문화가족 자녀의 이중언어 사용 활성화를 위해 이중언어 강사 양성을 2011년 120명에서 2012년 240명으로 확대하였다.

다문화가정 자녀 대상 교육은 주로 방과 후 활동의 형태로 이루어져 왔다. 윤경동(2011)에서는 다문화가정 자녀를 대상으로 한 프로그램 실태를 설문조사하였는데 서울 4개교, 경기도 8개교를 대상으로 하였다. 이 연구에서는 말하기와 쓰기가 학습자에게 필요한 영역 1,2위에 제시되었고, 다문화가정 자녀 대상의 학습은 특별반의 형태로 운영된 것이 58%에 달한다고 하였다. 특별반의 운영은 65%에 달하는 학교가 방과 후 학교의 형태로 운영하고 있었으며 프로그램 운영에 필요한 교재는 자체 제작하여 사용하고 있는 학교가 42%에 달하였다. 정미정(2010)에서도 초등학교 교사를 대상으로 설문조사를 실시하였는데 자체 프로그램을 개발하여 사용하고 있는 학교가 52%, 국어 교과 학습 66%, 방과 후 교육 프로그램으로 운영하는 학교는 54%에 달한다고 하였다. 이 연구에서는 학습자들이 '말하기' 영역을 좋아하나 가장 지도하기 어려운 영역으로 '말하기' 영역을 제시한 것이 주목할 만하였다. 이것은 학습자들이 일상생활에서의 말하기에서는 어려움이 없기 때문에 '말하기' 영역을 좋아하나 학습 상황과 같은 공식적인 상황에서의 말하기는 꺼려하는

4) 본고에서는 '다문화가정 자녀'라는 명칭을 사용하고 있으나 여성가족부(2012)에서는 '다문화가족 자녀'로 제시되어 있어 여성가족부(2012)의 내용을 제시하는 부분에서는 '다문화가족 자녀' 용어로 표현하였음을 밝힌다.

경우가 많고 이에 대한 별도의 학습은 체계적으로 이루어지지 않아 이들에 대한 말하기 교육을 어떻게 해야 하는가에 대해 어려움을 겪은 것으로 보인다. 이는 다문화가정 자녀의 특성과도 연결되는데 일반 학생 중에서도 학습부진을 보이는 학습자들이 있고, 이들 역시 학습 상황에서의 말하기에 어려움을 겪고 있다고 할 때 두 집단에 대한 교육 내용이 동일해야 하는지, 차별화되어야 하는지에 대해 구체적인 지침이 없기 때문에 이들에 대한 지도가 어렵다고 답한 것으로 볼 수 있다.

윤이나(2011)에서는 다문화가정 자녀와 교사를 대상으로 설문조사를 실시하였는데 다문화가정 자녀 조사 결과 가정 내에서 충분한 한국어 및 학습 지원이 이루어지지 못하고 있기 때문에 공교육 차원에서 교사의 구체적인 설명과 방과 후 학습을 통한 교과 이해 점검, 보충 지도가 필요하다고 하였다. 또한 생활 한국어보다는 학습 한국어에 대한 내용을 어려워하기 때문에 이에 대한 교육도 함께 이루어져야 한다고 보았다. 교사를 대상으로 설문조사한 결과에서는 학업 성취도에 대한 물음에 '보통이하'라고 응답한 교사가 55.9%였고, 91.2%의 교사가 학생의 한국어 능력과 학업 성취도가 연관성이 있다고 답하였다. 국어 교과를 어려워하는 이유로 문어체의 사용이 힘들고 글로 표현하는 것을 어려워하는 경우가 많다고 하였으며, 다문화가정 자녀 지도에 부담을 느끼는 교사도 많고, 학습 한국어에 대한 체계적인 지도가 이루어지지 않다고 보았다.

위에서 살펴본 것과 같이 다문화가정 자녀들에 대한 학습 실태에 대한 연구들을 종합해 보면, 주로 방과 후 교육의 일환으로 실시되고 있었으며 교재는 자체 제작하여 사용하고 있고, 학습과 관련된 부분에 어려움을 겪고 있어 학업 성취도 낮은 경우가 많았으나 다문화가정 자녀의 지도에 부담을 느끼는 교사들이 많이 있음을 확인하였다. 이러한 연구들은 대체로 초등학교 차원에서 머물러 있는 경우가 많이 있었는데, 중, 고등학교 차원에서 이루어지는 다문화가정 자녀 대상 프로그램에 대한 연구도 늘어나서 초, 중, 고의 연계 차원에서 언어 교육이 체계적으로 이루어지기 위한 방안을 모색해 나가는 것이 필요할 것이다.

Ⅲ. 연구 방법

1. 연구 대상의 선정

본 연구에서는 경기도의 A 중학교를 대상으로 방과 후 언어 교육 프로그램이 어떻게 실시되어 왔는지를 살펴보고자 하였다.

A 중학교는 2008년부터 2012년까지 5년간 교육청 지원으로 다문화가정 지원 프로그램을 운영하고 있는 학교로 관내 교육청에서 가장 많은 다문화가정 자녀가 재학하고 있는 학교이다. 또한 이 학교는 오은순 외(2009)가 연구한 「다문화 교육을 위한 교수•학습 지원 방안 연구Ⅲ-한국어교육 지원 방안을 중심으로」에서 다문화가정 자녀 대상의 한국어 수업 및 사회 교과 수업 관찰에 협조한 학교라는 점에서 본 연구의 대상으로 삼기에 적절하다고 보았다.

이 학교에 재학하였던 다문화가정 학생 수를 연도별로 살펴보면 다음과 같다.

〈표 1〉 다문화가정 재학 학생 수 및 국적

년도	다문화가정 재학생 수	국적
2008년	10명	필리핀, 중국, 일본, 이탈리아
2009년	13명	필리핀, 중국, 일본
2010년	14명	필리핀, 일본
2011년	19명	필리핀, 중국, 일본
2012년	19명	필리핀, 중국, 일본

A 중학교에 재학하고 있는 다문화가정 자녀의 특징은 대부분 국제결혼가정이라는 것이다. 한국에서 태어나 자란 학생들로 대부분 이루어져 있기 때문에 일상생활에서의 의사소통은 크게 어려움이 없는 학습자들로 구성되어 있다. 그러나 학업에 필요한 의사소통능력은 떨어지는 경우가 있어 학업에 필요한 고급 수준의 의사소통능력이 필요한 경우가 있었다. 조남두(2012)에서도 국내출생 다문화가정 자녀의 경우 의사소통에는 별 지장이 없어 보이지만 실제 학업 관련 말하기나 쓰기에서는 그 수준이 현저히 떨어지는 경우가 있어 이에 대한 교육이 필요하다고 지적한 바 있다.

2. 자료 수집 및 분석

자료 수집의 대상은 2008년부터 2012년까지의 다문화 프로그램 운영 보고서, 언어 교육 교수·학습과정안 및 계획서, 업무일지, 학생 상담일지, 학생 쓰기 자료, 설문 자료 등을 대상으로 하였다.

먼저 연구자가 수집된 자료를 보면서 누가, 언제, 어디서, 어떻게, 왜, 어떤 결과로에 대한 질문을 던지고 이에 대해 답하는 과정에서 현상과 관련된 다양한 조건, 결과 등을

밝혀내고자 하였는데, 이에 대한 방법으로 축코딩을 실시하였다(Corbin 1998). 이것을 설명하는 데에는 조건(condition), 작용/상호작용(actions/interactions), 결과(consequences)가 관여하는데 조건은 현상과 관련된 상황이나 쟁점, 문제를 만들어내는 사건을 말하며 이는 사람, 또는 집단이 왜 그렇게 반응하게 되었는지를 설명한다. 작용은 개인이나 집단에서 일어나는 반응을 의미하며 결과는 실제로 일어난 일과 그 일이 일어난 결과가 상황을 어떻게 변화시켰는지를 설명할 수 있어야 한다.

이를 위해 제시된 자료에서 누구를 대상으로 언제 무엇을 했는지, 어떻게 하게 되었는지, 그 결과는 어떻게 진행되었는지에 답하는 과정에서 현상이 일어나게 된 원인과 실제로 일어난 일(반응), 이 일로 인해 영향을 미치게 된 결과를 분석하고자 하였다. 분석을 한 결과에 대해서는 삼각검증을 실시하였는데 삼각검증은 일반적으로 면접이나 관찰, 문헌분석 등 복수의 자료를 통해 현상에 대한 본질을 더 분명하게 이해할 수 있도록 하기 위한 것이다(Denzin 2000). 본고에서는 삼각검증에 대한 방법으로 자료에 대한 삼각검증 및 조사자 삼각검증도 함께 실시하여 자료에 대한 해석이 연구자의 편견에 치중되지 않도록 하였다.

Ⅳ. 다문화가정 자녀 대상의 프로그램 분석

1. 교육과정 운영 시 어려움은 무엇인가? 학습자, 교수자, 담당자 차원

언어 교육과정 운영 시 어려운 점을 교육 운영의 주체라 할 수 있는 학습자, 교수자, 담당자 차원에서 살펴보고자 한다. 먼저 학습자 차원에서의 고려점이다.

A 중학교에서 실시한 다문화가정 자녀 대상의 프로그램은 다문화가정 자녀의 요청에 의해 실시된 아래로부터의 교육이 아니라 교육청 지원에 의해 프로그램이 개설된 위로부터의 교육이었다는 것이 특징이다. 프로그램이 처음 실시된 2008년에는 다문화가정 자녀 전원이 대상이 되어 프로그램에 참여한 바 있고, 주로 담임 교사에 의해 독서 교육 및 체험 활동이 이루어졌다. 그러나 프로그램을 운영하는 과정에서 참여자들의 반발이 일부 나오게 되었다. 프로그램 참여에 대해 회의를 느끼는 참여자들이 있었는데 참여 동기나 참여 이유를 잘 모르는 경우에는 반발이 더 있었다. 그 일을 계기로 하여 다문화가정 자녀들 대상의 프로그램을 운영할 때는 참여자 선정에 주의를 기울이게 되었다. 박상철(2012)에서는 학생의 자발적 참여를 전제로 한 교육과정이 운영되어야 함을 지적하였는데 학생의 자발적 참여가 이루어지지 않을 경우 학생에게 마음의 상처를 입힐 수 있게 된다는

것이다. 이는 방과 후 교육은 정규 교과 이외의 수업에 해당하므로 수업에 대한 참여 의사는 학생과 학부모의 선택에 의해 이루어져야 함을 보여준다. 정규 교과에 대한 수업이 학습자의 동의 없이 이루어지게 될 경우 교육 내용에 대한 동기 유발이 이루어지기 어렵고 프로그램 운영의 실효성을 얻기 어렵게 된다.

- 모든 일이 아래에서 원하여 위로 올라가야 잘 진행되는데, 반대로 위에서 강제 지시에 의해 실행된 것은 잡음을 동반할 수 밖에 없게 된다. 다문화프로그램을 본격적으로 실행하면서 도움을 받은 아이도 분명 있지만 사춘기에 접어들어 여러 가지 심경이 복잡한 아이들 중 상당한 거부감을 가지고 있는 아이도 있었다. 학부모님도 마찬가지였다. (중략) 다음에 다문화프로그램을 또 진행한다면 원하는 사람, 꼭 필요한 사람을 선별하여 그들이 원하는 것이 무엇인지 요구를 잘 반영하여 맞춤형 프로그램을 진행한다면 더 좋은 성과를 얻을 수 있을 것이라 생각한다. (2008년 다문화 업무일지. 교사 최00)
- 오색다문화 동아리 대상자 선정은 민감한 부분이었다.
  동아리 대상자의 충분한 동의를 구하지 못한 채 학기 초가 아닌 여름방학 기간에 동아리 운영이 결정되어 다문화에 대한 인식이 부족한 가운데 갑자기 조직되어, 공동체 활동의 필요성을 느끼지 못한 상태에서 다문화가정의 학생이라는 이유로 동아리 회원이 되었다. 그리고 부모님으로부터 오색다문화 동아리 운영 자체가 일종의 역차별이 될 수도 있다는 지적을 하는 경우도 있었다. (2008년 프로그램 운영 보고서)

김수미 외(2013)에서도 다문화 배경 학습자들은 오해와 편견 속에 놓여 있는 경우가 있으며 불편한 시선에 심리적으로 위축되어 있고 자신들이 비주류라는 이방인으로의 감정 때문에 오히려 더 힘들어 할 수 있다고 지적하고 있다.

〈표 2〉 프로그램 참여 희망 학생 수

년도	재학생 수	프로그램 참여 희망 학생
2009년	13	8
2010년	14	10
2011년	19	10
2012년	19	11

2009년도부터는 학기 초에 다문화 프로그램에 대한 계획이 수립된 후에 학생 및 학부모에게 다문화 프로그램에 대한 취지를 설명한 후, 프로그램 참여에 대한 희망 여부를 조사한 후 실제 프로그램에 참여하게 하였다. 그리고 다문화가정 자녀가 함께 학습하고자 하는 친구가 있을 경우에는 다문화 프로그램에 함께 참여할 수 있도록 하였다. 학습 소외 계층에 대한 교육은 소외 계층 대상자를 분리하여 교육하는 것보다는 또래 학습자와의 상호작용 증진, 또래 멘토링을 활용하면서 학습자들간의 교류를 극대화시킬 때 학습 효과가 나기 때문에 또래 학습자와 함께 학습이 이루어질 수 있는 환경을 마련하여 진행하였다.

원진숙(2014)에서 역시 다문화 프로그램을 운영한 학교의 사례를 제시하였는데 다문화가정 자녀라고 해서 모두 다 그 프로그램의 대상자가 될 수는 없으며 이들이 필요로 하는 수업이 이루어져야 한다고 하였다.

이를 정리하면 학습자 차원에서의 동의를 얻은 학습자들을 대상으로 하되 이들만을 대상으로 하는 특별반을 구성할 경우 낙인이 찍힐 수도 있기 때문에 비다문화가정 자녀와 연계하는 것도 하나의 방법이 될 수 있다(황혜숙, 2014). 상호작용의 기회 부여, 또래 학습자의 멘토링 효과 차원에서 비다문화가정 자녀와의 연계를 통해 학습 대상자를 조정해 나갔다.

다음은 담당자 차원인데 담당자에 의해 교육의 시수 및 교육 내용의 변화가 이루어지게 되었다. 교육 시수가 연간 30차시가 줄어들기도 하고, 늘어나기도 하였으며 교육 내용도 학생 주도의 활동으로 이루어질 때도 있고 교사 주도의 지식 전달이 주가 될 때도 있었다. 실무담당자가 참고할 만한 교육 자료가 제공되지 않아 담당자가 바뀔 때마다 내용이 크게 달라져 지속적이고 일관된 내용으로 교육하기가 어려운 점이 있었으며 담당자 및 교수자의 전문성을 키울 수 있는 환경이 활성화되지 못하였다. 또한 프로그램을 운영해야 하는 담당자의 경우 업무 부담이 크다는 문제점도 제기되었다. 담당자 및 교수자의 특성에 대해서는 뒤에서 다시 구체적으로 논의하고자 한다.

- 다문화 교육에 대한 연수를 제대로 받지 못한 담임교사의 전문성이 결여되어 동아리 운영해야 하는 담임교사의 어려움이 컸으며, 충분한 자료도 없이 한정된 프로그램으로 운영하다보니 학생들의 호응도가 떨어져 학생들에게 불필요한 활동을 한다는 인식을 심어 주었다.
  (2008년 프로그램 운영 보고서)

- 프로그램 운영을 위한 시간 확보의 어려움이 있다. 다문화에 대한 보다 체계적이고 모델이 될 만한 지침서가 각급 학교에 내려오지 않은 상태이기 때문에 교육현장에서는 단위학교별로 주먹구구식 운영을 하게 되는 경우가 발생하기 마련이다. 최소한의

지침 또는 일반화된 자료를 바탕으로 단위학교의 실정에 맞게 수정하고 변형할 수 있는 프로그램의 개발이 시급하다. 다문화 담당자에게만 다문화 교육 프로그램을 운영하고 개발하게 하는 것은 지나친 업무의 과중이 될 수 있기 때문이다.
(2009년 프로그램 운영 보고서)

이러한 전문성은 크게 두 가지로 나뉠 수 있는데 하나는 다문화 프로그램을 기획하고 운영할 때 필요한 전문성으로 실무담당자가 지녀야 할 전문성이다. 하나는 언어 교육 담당자가 지녀야 할 전문성인데 다문화가정 자녀를 대상으로 하는 한국어교육의 특성은 중등교육의 특성과 언어 교육이라는 점에서 특수성이 있다. 청소년을 대상으로 한다는 점에서는 중등 교육의 특성을 잘 알고 있어야 하겠으며 언어 교육이라는 점에서는 이들에게 필요한 한국어를 어떻게 가르칠 것인지에 대해서는 내국인을 대상으로 하는 국어교육과도 차별성이 존재한다. 이러한 점에서 한국어교육의 담당자는 특수한 전문성을 요한다.

2. 언어 교육의 목적이 어디에 있는가? 생활 적응 및 학업 증진

언어 교육의 목적이 어디에 있는가는 그들에게 어떤 내용을 제공해 줄 것인가의 문제와 맞닿아 있다. Cummins(2001)는 이중 언어 사용자들을 위한 연구에서 이들에게는 학습 언어 능력이 필요하다고 보고 학년에 따라 구어와 문어를 사용하는 상황이 모두 복잡해지는데 이를 모두 이해하고 산출할 수 있는 능력이 필요하다고 하였다. Snow(2005) 역시 학습자가 속해 있는 담화 공동체를 고려할 필요가 있다고 보았는데 학업에 관련된 문식성을 향상시킬 필요가 있다고 보고 교육과정은 물론 교사와 학습자 요인 역시 여기에 영향을 끼치게 된다고 보았다. 또한 수행 기반의 평가도 중요하다고 제시하였다.

다문화가정 자녀를 대상으로 한 언어 교육은 한국 사회가 변화하면서 새로 신설된 프로그램들이 대부분이었는데 교육의 내용을 마련하는 단계에서 업무 담당자의 인식 및 재량에 의해 프로그램의 내용이 기획되는 경우들이 많았다. 업무 담당자와 관리자 인식은 프로그램 운영에 영향을 끼치게 되었는데 08년도에는 과학과 교사, 09년도 국어과 교사, 10년도 국어과 교사, 11년도 영어과 교사, 12년도 도덕과 교사가 프로그램을 담당하였다. 연도별로 언어 교육 프로그램에 배당되는 시수에서 차이가 나는데 〈표 3〉는 2008년부터 2012년까지 한국어교육 및 일본어교육 시수를 나타낸 표이다.

〈표 3〉 언어 교육 프로그램 시수

년도	담당자	한국어 교육 시수	일본어 교육 시수	비고
2008년	과학교사	담임 교사의 재량 (독서 교육)	매주 수요일 방과후 (두 달간)	일본어교육: 업무담당자
2009년	국어교사	연간 40시간	-	한국어교육: 업무담당자
2010년	국어교사	연간 30시간	연간 20시간	한국어교육: 업무담당자
2011년	영어교사	연간 10시간	연간 20시간	체험학습증가 (연간 30시간)
2012년	도덕 교사	연간 30시간	연간 20시간	체험학습유지

A 중학교에서 5년간 운영한 프로그램은 〈표 4〉에서 확인할 수 있다.

〈표 4〉 운영 프로그램

년도	프로그램 명칭	주요 내용
2008년	오색 다문화 공동체 운영	다문화가정 자녀, 다문화가정 부모, 일반 가정 자녀, 일반 가정 학부모, 담임 교사와의 네트워크 결성, 체험학습, 일본어 교육, 독서 교육
2009년	다문화가정 공동체 운영	다문화가정 자녀 중심의 방과 후 프로그램 운영 - 한국어 교육, 일본어 교육, 예체능 및 과학 교과 교육, 체험활동, 다문화 이해교육(전교생 대상) - 일본어 교육은 2009년에는 실시하지 않았음
2010년	다문화 프로그램 운영	
2011년	다문화 프로그램 운영	
2012년	다문화 프로그램 운영	

2008년에는 다문화가정 자녀를 대상으로 한 프로그램이 처음 실시된 해로 담임교사 주도하에 프로그램이 운영되었다. 2008년도에 실시한 오색 다문화공동체는 다섯 명의 제각기 다른 구성원들이 모여 새로운 하나의 공동체를 형성하여 활동하는 형식으로 운영되었다. 오색다문화 공동체의 구성원은 다문화가정 자녀1명, 다문화가정 학부모 1명, 일반학생 1명, 일반학생 학부모 1명, 담임교사 1명으로 구성된 공동체이다. 2008년에

는 체험 학습 및 일본어와 독서 교육이 주를 이루고 학생과 학부모가 학교 생활에 적응을 쉽게 할 수 있도록 하기 위해 일반 가정과 연계하여 네트워크를 구축하는 데 주력하였다.

2008년에는 프로그램 운영 첫 해였기 때문에 담임교사의 주도하에 프로그램이 이루어졌으나 2009년부터는 방과 후 교육의 일환으로 운영하여 보다 체계적으로 접근하고자 하였다. 2009년부터 2012년에는 한국어 교육, 일본어 교육과 더불어 교과 교육을 확대하였고 전교생을 대상으로 하여 다문화 이해 교육을 실시하였다.

첫해에는 담임교사의 주도로 독서교육의 주축, 다문화가정과 일반가정의 네트워크 구축에 힘을 썼으며 2009년부터는 학습자의 학습력 향상에 목표를 두고 교육 내용을 진행하였다. 더불어 담당자와 관리자의 다문화 연수를 통해 다문화가정 자녀들의 학교 생활 적응을 향상시키기 위해서는 대상자들에 대한 교육도 필요하지만 전교생들 대상의 인식 제고가 필요하다고 보아 전체 학생에게 실시하는 다문화 교육도 병행하게 되었다. 2009년도에는 하반기에 3차시를 할애하여 전교생을 대상으로 한 다문화 이해 교육을 진행하였는데 주된 내용으로는 국제 이해 교육 차원에서 다양한 나라의 문화를 소개하는 내용을 다루는 것으로 진행하였다. 2010년도에는 상반기와 하반기에 걸쳐 다문화 교육을 보다 체계적으로 실시하고자 하였으며 창의적 재량활동 시간을 통해 다문화 교육 내용이 교육과정 안으로 들어갈 수 있게 하였다. 2010년에는 전교생을 대상으로 7차시에 걸쳐 프로그램이 진행되었으며 국제 이해 교육 차원에서 진행되었던 여러 나라의 문화 소개에 그치지 않고 사회적 약자에 대한 편견, 차별을 다룬 내용, 다문화 사회와 관련된 토론, 토의의 활동이 추가될 수 있도록 하였다.

연도별 특징을 살펴보면 2008년도의 경우 다문화 프로그램이 처음 운영되던 시기여서 담당자와 담임교사에 의해 프로그램이 운영되었다. 담임 교사의 재량 하에 독서 교육이 이루어졌고, 일본어 교육의 경우 일본어 구사가 가능하였던 업무 담당자에 의해 문자 익히기와 일본 문화에 대한 수업이 이루어졌다. 독서교육의 경우 일반적으로 학습력의 향상에 기여할 수 있는 부분이 있으므로 첫 해의 주된 교육 내용은 독서지도에 있었다. 이중언어 교육의 경우 연구 대상 학교의 특성상 일본인 가정 자녀들이 많고 제2외국어로 일본어를 선택하고 있는 상황이어서 담당교사에 의해 일본 문화 교육이 이루어질 수 있었다. 일본 가정이 아닌 학습자들도 있었기 때문에 일본어에 대한 심도 있는 내용보다는 기초적인 수준에서의 문자 익히기, 일본을 비롯한 다른 나라에 대한 호감도를 상승시키기 위해서 일본 문화에 대한 이해를 주로 교육 내용으로 다루었다. 2008년도의 경우 특히 학사 일정 운행 도중에 생기게 된 프로그램이어서 뚜렷한 지침 없이 이루어지다보니 담당자와 담임 교사의 재량에 의해 내용이 제공된 경우가 많았다. 이것은 현장에서 프로그램을 운영할 충분한 인력이 마련되어 있지 않았음을 시사한다. 오은순(2010))에서도 다문화

전문가의 부족, 언어 교육에 강사 부족, 관련 교육 자료 및 교육 내용이 부족하다고 한 연구 결과와 일치하고 있다.

2009년도의 경우 담당자가 국어과 교사로 바뀌면서 연간 40시간에 해당하는 한국어 교육을 실시하였다. 보통 방과 후 활동의 경우 1텀 당 20시간을 기준으로 운영되며 특기적성은 한 학기에 1텀~2텀 정도 운영되는 경우가 보통이다. 2009년도와 2010년도에는 학습자들의 특성을 고려하여 학습자들이 교과 수업 도중에 참여도가 낮다는 것을 감안하여 표현 능력을 향상시키는 데 더 집중하였다. 이 부분에 집중하게 된 것은 학습자의 사전 동의를 구하는 과정에서 학습자들로 하여금 면담의 형식으로 간단한 요구조사를 실시한 결과이며 전년도 담임교사와의 연계를 통해 교육 내용을 수정하게 되었다. 표현 능력의 향상을 위해 '책 읽고 이야기하기'가 이루어졌는데 도서관을 활용하여 학습자들이 읽고 싶은 책을 고르게 한 후 그 책을 왜 선택했는지, 어떤 내용으로 이루어져 있을 것 같은지를 예측하여 말하게 한 후 실제 독서 활동을 진행하였다. 그 후에는 읽은 내용을 소개하고 느낀 점을 말하는 시간으로 이루어졌다. 또한 짧은 수필 류의 글들을 모두 같이 윤독하여 이에 대해 의견을 말해보도록 했는데 짧은 수필 류의 글들을 선택했을 때에도 교사가 일방적으로 제공하기보다는 몇 개의 자료를 주고 그 중에서 함께 읽고 싶은 것을 선택해서 읽을 수 있도록 지도하였다. 이는 수업 시간에 수동적 자세에 놓여 있던 학습자들을 수업의 중심으로 옮겨와 보다 주도적으로 수업에 참여할 수 있도록 하기 위함이었다. 또한 개념어 학습이나 내용 요약하기 수업등도 이루어졌는데 주요 교과의 핵심 개념어에 대한 간단한 어휘설명이 이루어져 중요한 개념들을 놓치지 않도록 하였고, 읽기 자료를 활용하여 글의 중심 내용을 찾고 이를 요약해 보는 활동을 통해 학습 능력이 향상될 수 있도록 하였다. 이 시기에 진행된 내용을 보면 국내 출생 학습자라는 특성을 고려하여 언어 교육의 목표는 학습 능력 향상에 두려고 하였다. 이들은 일상 생활에서 또래 학습자들과 의사소통을 하는 데에는 크게 문제가 없는 학습자들이었기 때문이다. 그러나 이 과정에서 발표의 경우 위축되거나 자신감이 없는 모습을 볼 수 있었으며 쓰기를 할 때에는 내용 생성의 어려움과 함께 이를 어떻게 표현해야 하는지 표현 방법 및 시작에 대한 어려움을 지니고 있음을 확인할 수 있었다.

연간 30시간 이상이 확보되었던 2009년, 2010년, 2012년과는 달리 2011년도의 경우에는 한국어 수업이 10시간으로 줄어들었는데 이는 다문화 담당자의 한국어 교육에 대한 인식 및 강사 섭외의 어려움에서 기인한 것으로 보인다. 2009년과 2010년에는 다문화연수를 받은 업무 담당자에 의해 한국어교육이 이루어졌으나 2011년에는 한국어교육의 시수가 현저히 낮아졌다. 학습자들이 대부분 국내 출생 다문화가정 자녀들이었기 때문에 일상생활에서의 의사소통에서는 어려움이 별로 없어 한국어교육에 대한 필요성을 낮게 인식한 것으로 보인다. 그러나 학습자들이 중등 학교에 다니는 학습자들임을 감안할 때 일상생활에

서의 한국어 의사소통능력은 물론 학습 상황에서의 한국어 의사소통능력에 어려움은 없는지 살펴볼 필요가 있다. 윤희원(2009)에서는 국내 출생 다문화 배경 학습자들이 추상적 사고에 어려움을 겪고 있기 때문에 학년이 올라감에 따라 학습 능력이 계속 떨어지게 되는 것이라고 하였다. 이것은 다문화 배경 학습자들의 특성을 어떠한 시각에서 바라보느냐에 따라서 교육 내용이 달라질 수 있음을 의미한다. 또한 다문화 배경 자녀들을 대상으로 하는 교육에 대한 뚜렷한 지침이 없기 때문에 학교 현장에서는 업무 담당자의 판단에 기대는 경우가 클 수밖에 없다. 이는 다문화배경 학습자들에 대한 표준화된 교육 방향이 될 만한 지침이 필요함을 보여준다.

이러한 시대적 요구대로 다문화 배경 학습자를 대상으로 하는 한국어교육과정이 2012년에 고시되었고 이 교육과정을 바탕으로 한 교재가 초등학교, 중학교, 고등학교 수준에서 모두 개발되었다. 그러나 이 교재들과 교육과정은 일상생활에 어려움을 겪고 있는 학습자들을 초점으로 하고 있는 경우가 많아 일상생활에서의 어려움을 크게 느끼지 않는 학습자들을 대상으로 한 교육의 지침은 여전히 찾기 어렵다. 이 교육과정에서는 국내 출생 다문화가정 중에서도 한국어에 어려움을 느끼는 학습자들도 그 대상이 된다고 하였으나 1차적인 적용 대상은 중도입국 청소년과 같이 한국어교육이 보다 더 절실하게 필요한 학습자들이다. 따라서 주된 내용은 먼저 학교 생활에 적응을 돕는 생활 한국어에 대한 비중이 크기 때문에 학습 한국어에 대한 내용을 요구하는 학습자들에게 맞는 교육과정, 교재라고 보기는 어렵다.

학습에 필요한 내용을 가르쳐야 한다는 것에는 동의를 한다고 해도 학습에 필요한 한국어를 교육할 때 어떠한 내용을 가르칠 것인가는 학습자의 인지적인 수준, 인지 발달 단계, 언어 발달 단계를 고려한 다른 표준화된 지침이 나와야 할 것이다. 이들은 비다문화가정 자녀와는 다르게 언어적인 발달, 인지적인 발달을 모두 고려해야 한다는 점에서 차이가 난다. 성인을 대상으로 하는 한국어교육이 아니기 때문에 인지적인 발달을 고려해야 하며 내국인을 대상으로 하는 것이 아니라는 점에서 언어적 발달을 고려해야 한다는 것이다.

이를 종합해 보면 언어 교육의 목적을 어디에 두느냐는 프로그램을 기획하고 운영하는데 중요한 지침이 된다. 먼저 다문화가정 자녀를 대상으로 할 때 그 학습자들의 특성을 면밀히 살필 필요가 있다. 다문화가정 자녀들이라고 해서 모두 하나의 집단으로 인식하고 어떤 목적으로 교육이 이루어져야 한다고 단정하기 어렵기 때문이다. 교육부(2012)에서는 다문화가정 자녀의 유형을 국내 출생 다문화가정 자녀, 중도입국자녀, 외국인가정 자녀로 나누어 제시하였는데 이렇게 유형을 나누어 놓은 것은 유형별로 학습자 특성이 다르기 때문이다. 원진숙(2014)에서도 학습자의 특성을 고려하지 않은 상태에서 일방적인 교육이 제공될 경우 학습자들의 참여도가 부족하고 반발이 일어날 수 있다고 한 것과 일맥상통한다.

이 중학교의 경우 대부분 국내출생 가정 자녀들이 많아 일상생활에서는 어려움이 많이 없었다. 그러나 학습자 특징으로 수업 참여도가 낮고, 학습력이 떨어지고, 수동적 자세를 견지하고 있는 경우가 많다는 특성을 보이고 있어 생활 한국어에 대한 측면보다는 학습 한국어에 대한 측면을 더 높일 필요가 있다고 보고 요약하기, 읽고 표현하기 등과 같이 범교과적 차원에서 접근할 수 있는 학습 내용을 마련하였다. 노정은(2015)에서와 같이 다문화가정 자녀들의 경우 언어적, 인지적, 정서적으로 어려움이 있는 경우가 있고 학습력이 낮은 경우들이 있으며 개별적 특수성이 있을 때가 많으므로 이를 고려하여 교육의 목적을 세우고 그에 맞는 교육 방향이 이루어질 필요가 있다.

또한 프로그램을 담당하는 업무담당자 및 결정권자에 의해서도 프로그램의 내용들이 상이하게 변화하였다. 이는 다문화가정 자녀를 대상으로 하는 담당자 및 관리자가 다문화 프로그램에 대한 정확한 이해를 하고 있어야 하며 전문성을 키워 나갈 수 있는 제도적 지원이 마련되어야 함을 확인할 수 있었고 학교 현장에 지침이 될 만한 표준적인 교육과정 또는 교육의 방향이 제시되어야 함을 확인할 수 있었다.

3. 학습자 특성은 어떠한가? 개별적 특수성에 대한 이해 필요

A 중학교에 재학하고 있는 다문화가정 자녀들의 경우 일상생활에서의 의사소통 능력에서는 지장이 없는 학생들이 많았으며 학기초에 담임 교사의 판단 하에 확인하는 한국어 사용 능력에서도 모두 '중, 상'의 평가를 받은 학습자들로 이루어져 있었다. 프로그램에 참여한 학습자들에 대한 상담일지 중에서 언어 사용 능력에 대한 부분을 살펴보면 다음과 같다.(2010년 상담일지 중)

- 서00은 엉뚱한 면이 많고, 매사에 귀찮아하는 경향이 있음. 생각을 깊이하기보다는 단편적이고 짧은 생각에 머무르는 경우가 많이 있음. 언어 구사력이 다소 부족하다는 인상을 받음. 그러나 도서관을 좋아하여 도서관에 자주 옴.
- 고00은 인사성이 바르고 매우 적극적인 성격을 보여서 일상생활에서도 역시 적극적으로 생활할 것이라 판단하였으나 공식적인 학교 수업에서는 말수가 적다는 것을 상담을 통하여 확인하였음. 모든 활동에도 소극적으로 임하였으나, 수업 활동 이후에는 자신의 의사 표현을 하려고도 하며, 달라지는 면을 보임.
- 김00은 다문화에 대해서 긍정적임. 공부에 흥미가 없고, 과제에 적극적인 면이 다소 결여되어 있음. 활동적이고, 체험 위주의 활동을 좋아하며, 생각을 요하거나 글을 쓰거나 하는 활동에서는 집중도가 떨어짐. 초등학교 수준의 어휘력 또는 문장 구사력을 보임. 논리적이지 않음.

- 이00은 산만하고, 집중을 하지 못할 때가 많이 있으며 발표 및 쓰기에도 취약함. 학업 수행을 위한 한국어에 대한 학습이 이루어지면 좋겠음.
- 박00은 내성적이며, 발표 및 공식적인 상황에서 자신의 의견을 밝히는 것을 잘 하지 못하는 편임. 모범적인 성격이며, 성취 욕구도 있어 주변에서 자극을 주거나 동기부여를 해 주면 적극적인 면을 보임. 쓰기 활동에 적극성을 보여 대회에서 입상하는 등 긍정적 성과를 보이기도 함.
- 김00은 어렸을 때 놀림 및 억울함(누명)을 겪은 경험이 있는데다가 왕따와 비슷한 경험을 한 바 있음. 일상적인 구어 상황에서의 의사소통은 전혀 문제가 없을 정도로 활발하나, 수업 시간에는 전혀 다른 모습을 보임. 공식적인 자리에서는 잘 말하지 못하고 쑥스러워 하는 경우가 많음. 발표 기술에 대한 학습이 필요함. 수업 시간에서는 일체 말을 하지 않거나 활동을 진행 할 때 반에서 가장 진도가 늦을 정도로 잘 따라오지 못하는 경향을 보임. 학습 결손에 대한 보충학습이 이루어지는 것이 필요함.
- 권00은 학습의 반장을 맡고 있고 교과 선생님들로부터의 신임을 얻고 있음. 일본어 교육에 대해 관심이 많고 모범적임. 또래 학습자들과도 원만하게 생활하고 있음.

상담일지 작성은 2008년에는 실시하지 않고 2009년부터 상담을 하게 되었으며 2011년에는 교내에 상주하는 전문 상담교사의 상담도 같이 병행하게 되었다. 프로그램이 지속적으로 이루어지면서 학습자의 요구, 학습자의 특성에 맞는 교육 내용이 이루어질 필요가 있으며 이들이 주로 정서상의 어려움을 함께 겪고 있는 경우가 있어 교내 거주 상담 교사의 상담과 함께 담당자, 담임교사의 상담일지 작성이 이루어지게 되었다.

상담일지의 내용을 종합해 보면 위에 제시된 것처럼 의사소통에서는 큰 어려움을 겪지 않는 학습자들이 교과 학습 상황에서는 소극적인 자세를 보이거나 발표하기를 꺼려하는 모습을 볼 수 있었다. 물론 모든 학생들이 소극적인 자세를 보이는 것은 아니다. 다문화가정 자녀들의 경우라고 해서 모두 학습부진 위기에 처해 있거나 학습력이 떨어지는 것이 아니기 때문에 이들을 집단의 개념으로 이해하는 것은 문제가 있다. 위에 제시된 학생 중에서도 모범적으로 학교 생활을 하는 학생도 있었기 때문에 학습자들의 개별적 특수성을 살피지 않는다면 오히려 교육의 역효과를 가져올 수도 있을 것이다. 그러나 상당수 학습자들이 소극적인 태도와 수업 중에 표현하는 것에 대해 꺼려하고 있었음을 확인할 수 있었다. 위에 제시된 학습일지가 2010년 당시 프로그램에 참여한 학생들을 대상으로 한 내용이었는데 다문화가정 자녀들 중에서 6명에 해당하는 학습자의 특성이 학습에 대한 소극적인 태도임을 감안한다면 표현 영역에 대한 깊이 있는 접근이 필요함을 살펴볼 수 있다. 그러나 이와 같은 결과는 2010년에만 나온 결과는 아니다. 2012년 프로그램 운영 당시

학습자를 대상으로 한 활동지에서도 수업 시간에 발표를 어느 정도 하는지에 대해 물어본 결과 다음과 같은 답을 얻을 수 있었다.

- 자신감 부족? 너무 나서는 것 같아서? 아니면 틀릴 것 같아서. 거의 안 해요. (권00)
- 별로 주목받는 것을 싫어해서. 시키면 하는 편이에요. (최00)
- 전혀 안 해요. 친구들 앞에서 말하기 싫어요. (고00)
- 거의, 전혀 안 해요. (김00)

일본어 교육과 관련해서는 연간 20시간 정도로 운영이 되고 있었는데 부모가 일본 국적이었던 학부모가 가장 많고, 선택 교과로 일본어를 운영하고 있는 학교여서 일본어 교육을 실시하였다. 일본 국적의 학습자들은 대체로 일상생활 기본 회화는 초급 수준 정도로 어느 정도 듣고 말하기가 가능하다고 하였으나, 읽고 쓰기는 잘 모른다고 한 학생들이 많았다. 그러나 필리핀 부모에게서 태어난 학습자는 부모가 영어를 쓴 적은 있으나 필리핀어(따갈로그어) 를 사용하는 적은 거의 없다고 하였다. 중국 부모를 둔 다문화가정 자녀도 중국어를 아주 가끔 사용하지만 가르쳐 주거나 한 적은 별로 없다고 하였다. 이를 통해 다문화가정 자녀들이 이중언어 능력에 대해서 잠재 가능성이 많고 이를 키워 강점을 살릴 수 있도록 지원책을 마련하고 있으나 가정에서 먼저 이들 자녀에 대한 인식을 바꿔야 할 필요가 있음을 알 수 있었다. 이를 위해 학부모와의 상담을 통해 이중언어 교육에 대해 의논하고 부모 나라 언어를 함께 접하는 것이 정체성은 물론 자신감 형성에도 도움이 될 수 있음을 상담하였다.

이 중학교에서는 학부모 상담 뿐만 아니라 이중 언어 교육에 대한 환경을 조성하기 위해 학교 차원에서 도서를 구입할 때 영어 관련 도서 구입과 함께 중국어, 일본어, 필리핀어 등 부모 나라의 언어를 배울 수 있는 도서를 구입하여 도서관에 비치해 두었으며 해당 학생들에게 부모 나라의 언어를 배울 수 있는 초급용 회화 책을 배부하여 방과 후 뿐만 아니라 가정에서도 학습이 이루어질 수 있도록 하였고, 학부모 상담 시 부모 나라의 언어 교육에 대해 학습할 수 있도록 독려하였다. 그러나 이중언어 환경에 놓여 있다고 해서 해당 다문화가정 자녀가 무조건 이중언어에 능할 것이라고 생각하는 것은 바람직하지 않다. 이중언어 능력이 강할 경우 다문화가정 자녀들의 강점이 되는 것은 맞지만, 이중언어 구사가 어려운 경우 오히려 다른 차원의 상실감을 줄 수도 있기 때문이다.

- 일본어 시간에 다문화가정 학생은 당연히 일본어를 잘 할 것이라는 편견이 힘들다고 함. 사회나 국사 등의 암기 과목이 어렵다고 함. (2011년 상담일지)
- 중국 학생인데 중국어를 정식으로 배운 적이 없어서 글자로 적혀 있는 것을 잘 알지

못한다고 함. 시험을 봤는데 반에서 중국어 점수가 제일 높게 나올 것이라고 기대했는데 높은 점수가 나오지 않자 친구들이 뭐라고 함. 간단한 인사 정도 하고 기본적인 것만 겨우 알아들을 정도인데 중국어를 잘 할 것이라고 보는 시선이 싫음. (2012년 상담일지)

2012년의 사례 중 학습력이 낮은 다문화가정 자녀가 이중언어 능력에 대해 지나친 기대감을 받은 것에 대해 불편함을 토로하였는데, 이 학생의 경우 중국어 구사 능력이 기대에 미치지 못하자 본인은 한국어도 못하고 중국어도 못하고 학습력도 낮다는 부정적 자존감을 느끼고 있었다. 이것은 다문화가정 자녀를 대할 때 한국어를 못할 것이라는 시선은 물론 이중언어를 잘할 것이라는 막연한 편견이 학습자들에게 상처를 주게 될 수 있다는 것을 시사한다.

4. 교수자는 어떤 영향을 미치는가? 교육 내용의 변화 주도

한국어 프로그램의 경우에는 다문화가정 자녀들이 일상생활에서는 의사소통에 지장이 없는 학생들이 많지만 수업에서 발표를 잘 하지 않는다거나 국어과 성적, 또는 타 교과의 개념 어휘를 잘 이해하지 못하는 학생들이 많아 이러한 부분에 중점을 둔 프로그램을 운영해 왔다. 언어 교육에 사용된 주요 주제 및 활동들을 살펴보면 다음과 같다.

〈표 5〉 언어 교육의 주요 내용

년도	한국어 교육	일본어 교육
2008년	독후 활동	문자 익히기, 일본문화
2009년	책 읽고 이야기하기, 독후감 쓰기, 영상 보고 이야기, 어휘 학습, 개념어 학습, 주요 내용 요약하기, 글 고쳐쓰기 등	-
2010년		일본 문자 표현, 노래, 숫자, 한일 대중문화, 대명사, 직업 어휘 등
2011년	맞춤법, 속담, 격언, 원고지 사용법, 유의어와 반의어	일본 문자 발음 이해, 일본노래 따라 부르기, 자기 소개하기, 인칭대명사, 문화 차이 이해
2012년	어휘 학습, 책 읽고 이야기 하기, 경험 말하기, 발표 기술, 쓰기 기술 연습 등	-

2009, 2010년, 2012년에 실시된 한국어 교육은 학습 상황에서 사용가능한 활동으로 내용이 구성되었다. 박진욱 외(2011))에서는 다문화가정 자녀들에게 표현 영역을 신장시킬

수 있는 교육이 필요하다고 하였다. A 중학교에서도 학습자 특성을 고려하여 다문화가정 자녀들 중에서 발표하기나 쓰기와 같은 표현 영역에서 어려움을 나타내는 학습자들이 많아 이 부분을 중점적으로 교육을 실시하였다. 특히 수행평가의 비중이 높아지는 중학교 시기임을 감안하여 발표하기 연습이 이루어지고 과제물 작성에 필요한 쓰기 연습이 이루어질 수 있도록 하여 학업 상황 중심의 과제들이 제공될 수 있도록 하였다. 이는 수행평가 결과물의 완성도를 높임과 동시에 학습자들에게는 성취감과 학습 동기를 제공해 주는 데 의의가 있다. 많은 학습자들이 학습된 무기력에 빠져 있는 경우가 있었는데 이들은 자신들이 무엇을 해도 잘 하지 못한다는 생각과 함께 무엇을 열심히 시도해 볼 의욕이 없는 경우가 많았다. 그러나 이들의 눈높이에 맞춰 언어적으로, 인지적으로 쉬운 단계에서부터 읽기 자료를 선정하고 이에 대한 의견 제시, 이유 제시, 해결 방안 제시, 관련 표현 교육 등으로 수업의 난이도를 높여 나가는 방식으로 수업이 이루어지도록 하였다. 비다문화가정 자녀 대상의 교육은 쓰기나 말하기 수업의 경우 내용을 마련하는 것에 치중하는 방식으로 수업이 진행되는 경우가 많은데 다문화가정 자녀를 대상으로 하는 경우에는 이들의 특성을 고려하여 내용 마련뿐만 아니라 내용을 표현하고자 할 때 어떻게 표현해야 하는지 모르는 경우가 있어 문장 구사 또는 표현 방법을 제시하는 내용으로 수업이 이루어졌다.

그러나 2011년의 경우에는 연간 10차시 정도에 수업이 그치고 있고, 표현 영역에 대한 학습보다는 어휘 학습 및 지식차원에서 이루어지는 학습이 많아 내용에 변화가 이루어지고 있음을 확인할 수 있다. 시수 및 담당 교수자의 영향이 큰 것으로 보이는데 시수 자체가 40시간에서 10시간 정도로 줄어들었기 때문에 표현 영역과 같이 시간이 많이 들고 지속적으로 활동이 이루어져야 하는 교육을 실시하기 어려웠을 것으로 보인다. 이 때문에 10시간으로 운영을 했을 때에는 교사 주도의 지식을 강조하는 수업이 이루어질 수밖에 없었다. 시수의 감축과 더불어 단위 학교에 지침이 될 만한 것이 제공되지 않아 체계적인 내용 보다는 해당 년도에 필요한 내용을 담당 교사의 재량 하에 제공하고 있음을 확인할 수 있었다. 원진숙(2008)에서는 다문화 배경 학습자들에게 한국어를 제공할 경우 각 단계별로 한국어교육이 제공되어야 함을 제안하고 있다. 일상생활에 필요한 한국어가 전부가 아니기 때문에 학습 상황에 필요한 한국어능력을 길러주어야 한다는 것이다. 따라서 국내 출생 다문화 배경 학습자들과 같이 일상생활과 관련된 의사소통 상황에서 큰 어려움을 겪고 있지 않은 학습자들을 대상으로 한 학습 한국어 사용에 대한 교육이 보다 구체화될 필요가 있다.

한국어교육과 함께 A 중학교의 경우 다문화가정 자녀들의 이중언어 구사 능력을 향상시키기 위해 일본어 교육을 꾸준히 실시해 오고 있음을 〈표 5〉를 통해 확인할 수 있었다. 일본어 교육이 이루어지고 있는 것은 긍정적으로 볼 수 있으나 필리핀어, 중국어 교육도

함께 이루어질 필요가 있다. 그러나 여기에는 현실적인 문제와 담당자, 특히 관리자의 의식으로 인해 이중언어 교육이 활성화되지 못한 문제가 있다. 현실적인 문제는 교수학습의 환경과도 연결되는데, 다문화가정 자녀가 사용할 수 있는 이중언어가 일본어, 중국어, 필리핀어라고 할 때 단위 학교에서 이들 언어에 대한 이중언어 교육을 모두 시킬 수 있는가의 문제이다. 예를 들어 필리핀 학습자가 1-2명에 그칠 경우 이들을 위한 이중언어 교육이 가능한가의 문제에 놓이게 된다는 것이다. 예산의 문제, 강사의 문제 등으로 단위 학교에서는 이중언어를 선택할 수밖에 없는 상황에 놓일 수 있는데 이때 학습자가 가장 많이 원하거나 수업이 가능한 이중언어 교육을 제공하게 되는 경우가 많다. 이 학교에서도 이러한 이유로 일본어를 선택하였는데, 일본어 교육 대상자는 다문화가정 자녀 모두가 되기 때문에 심도 있는 이중언어 교육보다는 일반적인 일본어교육의 내용으로 이루어지게 되는 경우가 많았다. 이러한 문제점은 이중언어 교육의 경우 소수자를 위한 맞춤형 교육이 지원될 수 있는 제도가 마련되거나 거점학교를 중심으로 한 이중언어 교육이 활성화될 필요가 있을 것이다. 이중언어 교육에 대한 이러한 문제점은 현실적으로 시도 교육청 차원, 학교 차원에서 이중언어 교육에 대한 요구 사항이 적극적으로 받아들여지지 않고 있다는 양태식(2012)의 논의와도 일치한다.

- 다문화가정 자녀들은 이중언어 사용능력이 일반 학생들에 비해 강점일 것이라 판단하여 지원되었는데, 이중 언어 교육에 대해서도 보다 적극적인 교육 방향이 자리 잡아야 할 것으로 파악된다. 아이들의 기초를 늘려 주는 것이 아니라 그들에게 장점이 될 수 있는 이중 언어를 보다 구체적으로 지원, 육성하는 프로그램의 도입도 필요하겠다. (2010년 프로그램 운영 보고서)

일본어 교육의 경우는 일본어 기초 및 일본 문화에 흥미를 가질 수 있는 내용으로 구성되어 있었는데 다문화가정 자녀들의 경우 이중언어 능력을 키워 주는 것이 좋음에도 불구하고 그 실효성에 대해서는 다시 한번 생각해 볼 필요가 있다.

이중언어 교육의 경우에도 보다 거시적인 차원에서 학습자들의 이중언어 중 어떤 이중언어를 늘려 줄 것인가를 선정하고, 프로그램을 통해서 이중언어 교육의 목표를 어디까지 둘 것인지에 대한 논의가 더 활발하게 이루어지는 것이 성공적인 이중언어 교육을 여는 길이 될 것이다.

이중언어 교육의 시작 여부는 관리자의 인식에 의해 달라질 수도 있는데, A학교의 이중언어 교육을 살펴보면 재학생 구성 인원 중 일본 국적의 어머니를 둔 학생이 많았고, 필리핀, 중국 부모를 둔 학생은 소수여서 이중언어 교육은 주로 일본어교육으로 이루어졌다. 이에 필리핀어, 중국어에 대한 교육을 함께 제공하기 위해 학습자 수를 확보하고 조기

이중언어 교육이 활성화될 수 있도록 인근 초등학교 졸업 예정자 중에서 방학을 이용해 이중언어 교육을 실시하고자 하였다. 지역 교육청 장학사, 교감 선생님의 지원으로 방학 중 이중언어 교육에 대한 계획이 이루어졌으나 최종 결정권자인 교장 선생님의 반려로 계획이 실시되지 못한 일도 발생하였다.

- 교육청 장학사의 도움으로 6학년 졸업예정자 중 다문화가정 자녀명단을 확보하였고, 필리핀어(따갈로그어), 중국어, 몽골어에 대한 이중언어 교육을 실시하고자 서울교대에 이중언어강사 섭외 문의를 하였다. 교감선생님의 결재까지 모두 끝나 방학 중 이중언어 교육 프로그램에 대한 기획을 마쳤으나 교장 선생님의 반려로 이 기획서가 무산되었다. 교장선생님은 인근 6학년 졸업자 중에서 본교로 올 학생은 소수에 그치므로 이중언어 교육을 지금 이 학교에서 실시할 필요가 없음을 강조하여 무산되었다(2009. 업무일지).

이를 종합해 보면 실무자의 다문화에 대한 인식 및 관리자의 다문화에 대한 인식이 필요하며 관련 교육 내용의 지침이 보다 세부적이고 표준화된 내용으로 제시될 때 체계적인 교육이 이루어질 수 있음을 확인할 수 있었다.

Ⅳ. 결론

본고에서는 경기도 A 중학교에서 운영한 프로그램을 통하여 언어 교육이 어떻게 이루어지고 있는지를 살펴보았다. 먼저 프로그램 운영 시 어려웠던 점으로 학습자 측면과 교수자 및 담당자 측면을 살펴보았다. 학습자 참여 면에서는 다문화가정 자녀들이라고 해서 무조건 그 대상이 된다고 보는 것이 아니라 프로그램 참여 희망 학생에 한하여 활동에 참여하게 해야 하며 비다문화 학생과의 연계도 고려해야 한다고 보았다. 교수자 및 담당자 측면에서는 기획에 대한 전문성, 언어 교육에 대한 전문성이 요구된다고 보았다. 두 번째로 담당자 및 관리자의 잦은 교체 및 인식에 의해 프로그램 운영 내용이 체계적이고 일관되게 운영되지 못함을 확인하였는데 표준이 될 만한 지침서의 제공이 이루어지지 않은 것도 그 이유로 살펴볼 수 있었다. 세 번째로 한국어 교육 프로그램의 경우 교과 학습에 도움이 되는 개념어의 학습이나 발표, 쓰기와 같은 표현 영역에 중점을 둔 내용이 많이 다루어졌고, 일본어 교육 프로그램의 경우 문자 쓰기, 기초 일본어와 같은 기본적인 내용이 주를 이루고 있음을 알 수 있었다. 네 번째는 학습자의 특성으로 일상생활에서 어려움이 없는 학습자들이

학업 상황에서 표현하는 것을 어려워하거나 싫어한다는 것을 확인할 수 있었고, 이중언어의 경우 강점이 될 수 있는 반면 오히려 이중언어 사용에 대한 편견으로 인해 또다른 상실감을 느낄 수도 있음을 확인하였다.

본고는 이러한 내용을 바탕으로 언어 교육에 대한 몇 가지 제언을 하고자 한다. 먼저 언어 교육에 대한 지침이 일선 학교에 제공될 필요가 있으나 세분화, 체계화될 필요가 있으며 적용단계에서는 단위 학교 또는 학습자들의 특수성을 반영할 필요가 있다. 현재 2012 '한국어교육과정'이 고시되어 있으나 생활 한국어에 치중된 경향이 있고 학습 한국어의 경우 현장에 적용하기에 어려운 점이 있다. 특히 학습자의 인지 발달 단계에 대한 고려가 구체적으로 드러나 있지 않아 더 세분화되고 체계적인 지침이 제공되는 것이 필요하다. 그러나 이러한 지침이 내려진다고 해도 개별 학교의 특성과 학습자의 개별적 특성이 영향을 미치는 경우가 많이 있으므로 특수성을 고려하여 언어 교육 프로그램을 기획, 운영해야 할 것이다.

두 번째로는 교육의 일관성이 필요하다는 것이다. 담당자 바뀌면서 일관성이 유지되기 어려운 경우가 많은데 참고할 만한 자료가 부족하기 때문이다. 일관성을 유지하기 위해서는 장기적 관점에서 지속적으로 데이터를 수집할 필요가 있다. 현재 예비학교, 거점 학교의 형태 등으로 운영 중인 학교들이 있으므로 1, 2년의 자료가 아닌 장기간에 걸친 자료를 통해 각 프로그램의 장단점을 비교, 분석하는 연구들이 추후 진행이 되어야 할 것이다. 또한 담당자에 따라 교육 내용이 수시로 변화하지 않게 담당자의 다문화 연수 필수 지정, 다문화 워크숍 등이 더 활발히 이루어져야 할 것이다.

셋째 현재 다문화가정 자녀를 대상으로 하는 한국어 반 또는 이중언어 반을 개설할 때 어떤 기준으로 개설하는지가 불명확하다. 의사소통을 기준으로 하였을 때 한국어평가는 주로 '중, 상'의 수준에 놓이게 되는데 이에 대한 구체적인 진단 지침이 나와 있지 않은 상태이다. 학습자의 인지 발달 수준과 언어 발달 수준을 고려한 세부적인 평가 지침과 현장 적용가능한 평가 지침이 제공될 필요가 있을 것이다.

넷째 이중 언어 교육의 현실적인 운영 계획에 도움이 될 만한 지침이 제공될 필요가 있다. 현재 이중 언어 교육은 시범 학교에서 주로 활성화되고 있는데 재학 중인 다문화가정 자녀가 별로 없는 학교에서 실시할 수 있는 방안을 제공하여 현실적으로 이중 언어 교육이 이루어질 수 있도록 교육 환경을 마련하여야 할 것이다.

본 연구는 실제 학교 현장에서 이루어지고 있는 프로그램 중 언어 교육에 대한 부분을 살펴봄으로써 실제로 어떤 교육이 이루어지고 있고, 어떤 부분이 문제인지를 살펴보고자 하였다는 것에서 의의를 찾을 수 있다. 그러나 연구 대상이 된 학교의 사례가 2008년부터 2012년까지에 한정된 것은 연구의 한계로 남는다. 2013년도에 학습자 특성이 달라졌기 때문에 2012년까지를 연구의 대상으로 하였으나 2013년는 학습자 특성이 달라지면서

방향이 어떻게 전환되었는지를 보여주지 못한 것이 아쉬움으로 남는다. 또한 본 연구에서 제시된 사례가 한 학교에 해당하는 내용이기 때문에 이를 일반화하는 것에는 무리가 따른다. 본 연구의 목적이 일반화에 있는 것은 아니지만, 한 학교의 사례에 그치고 있으므로 글로벌 선도학교로 지정된 다른 학교에서의 언어 교육은 어떻게 이루어지는지를 함께 살펴보는 것이 본 연구의 한계를 극복할 수 있는 길이 될 것이다. 또한 학습능력이 떨어지는 비다문화가정 자녀를 대상으로 하는 교육과 다문화가정 자녀를 대상으로 하는 교육이 어떻게 달라져야 하는지를 보여주지 못한 것 또한 한계로 남는다. 타학교, 타집단과의 비교는 후속 과제로 남기며 본고를 마무리 짓도록 하겠다.

참고문헌

- 경기도교육청. 2008.『다문화교육 기본 계획』.
- 김수미 외. 2013. “다문화청소년의 낙인경험에 관한 연구.”『청소년문화포럼』34, 27-49.
- 노정은. 2015. “다문화 배경 학령기 학습자의 한국어능력 평가 연구.” 고려대학교 박사학위논문.
- 박상철. 2012. “다문화 교육과정의 지침과 실행-미국의 사례.”『초등교육연구』25(3), 113-132.
- 박진욱・노정은. 2011. “다문화가정 자녀의 학업 수행 능력 향상을 위한 표현 교육 방안-초등학교 국어과를 중심으로.”『이중언어학』47, 49-76.
- 양태식. 2012. “초등학교 다문화 학생을 위한 한국어 프로그램의 개설 방향.”『한국초등국어교육』50, 331-358.
- 여성가족부. 2012.『다문화가족지원정책 기본계획』여성가족부.
- 오성배. 2006. “한국 사회의 소수 민족, ‘코시안’ 아동의 사례를 통한 다문화 교육의 방향 탐색.”『교육사회학연구』16(4), 137-157.
- 오성배. 2007. “국제결혼 가정 자녀의 교육기회 실태와 대안 모색.”『인간 연구』12, 1-5.
- 오은순 외. 2009.『다문화교육을 위한 교수・학습 지원 방안 연구 Ⅲ- 한국어교육 지원 방안을 중심으로』한국교육과정평가원.
- 오은순. 2010. “다문화가정 학생을 위한 한국어교육 지원 실태 및 요구 분석-델파이 조사를 통한 전문가 인식을 중심으로.”『다문화교육연구』3(2), 37-69.
- 원진숙. 2009. “초등학교 다문화 가정 학생을 위한 언어 교육 프로그램.”『한국초등국어교육』40, 157-188.
- 원진숙. 2014. “다문화 배경 학습자를 위한 한국어 교육의 과제.”『국어교육』144, 1-36.
- 윤경동. 2011. “다문화가정 자녀의 한국어 교육 실태조사 및 효율적인 한국어 교육 방안에 관한 연구.” 한국교원대학교 석사학위논문.
- 윤이나. 2010. “초등학교 다문화 학생의 학습 한국어 실태와 그 지원 방안.” 서울교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 윤희원. 2009. “다문화 사회와 국어교육-다문화가정 자녀의 (한)국어 교육을 중심으로.”『국어교육학연구』34, 5-25.
- 정미정. 2010. “다문화가정 초등학교 학생을 위한 한국어 교과학습 프로그램 실태

및 교육 정책 연구." 한양대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 조남두. 2012. "성남시 다문화가정 자녀의 교육실태 연구." 『한국교육학연구』18(2), 263-293.
- 황혜숙. 2014. "초등 귀국학생의 학교생활 적응을 위한 동료멘토링 실행 연구." 서울교육대학교 석사학위논문.
- Corbin, J., & Strauss, A. 1990. Grounded theory research: Procedures, canons, and evaluative criteria. *Qualitative Sociology*, 13(1), 3-21.
- Cummins, J. 2001. *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cresswell, 조흥식 외 옮김(2010), 『Qualitative Inquiry & Research Design: Coosing Among Five Approaches』. 학지사.
- Denzin, N. K. 2000. *The research act: A theoretical introduction to sociologicalmethods*. New York:McGraw-Hill.
- Snow, M. A. 2005. A Model of Academic Literacy for Intergrated Language and Content Instruction, In Hinkel, Eli(Eds.), *Handbook of Reserch in Second Language Teaching and Learning*(693-712). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

● 투고일: 2015.11.10. ● 심사일: 2015.11.10. ● 게재확정일: 2015.11.16.

| Abstract |

A case study on language program run after school for children of multicultural families - Focused on Gyeonggi-do A secondary school.

Noh, Jung eun
(Korea University)

This paper was aimed to examine one of the language programs run for children of multicultural families. This study is a qualitative research of a multicultural program which is targeted for learners of A secondary school located in Gyeonggi-do.

In 2008, the A secondary school was chosen for adopting the language program for children of multicultural families. By evaluating its progress during the past 5 years, the study could find out some problems and implications.

First of all, the problem was raised on the process of selecting learners. In the past, the program was a compulsory course for children of multicultural families. However, it should be changed the way that the participation of the program could be optional for students or parents. In addition, some administrators and coordinators of the program also frequently changed and so their personal multicultural perception constantly affects the program's theme or its schedule. Therefore, the study concluded that the program needs standard guidelines that is applicable on the spot of education field.

Finally, in the field of Korean language education, an intensive teaching of expression is required when students of multicultural families are learning in the classroom. Moreover, an in-depth study which is above basic level should be conducted by considering leaners' language proficiency especially when bilingual education takes place.

〈Key words〉 voluntary participation, considering learners' language proficiency, administrator recognition, children of multicultural families, case study