creative commons

COMMONS DEED

저작자표시 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.
- 이차적 저작물을 작성할 수 있습니다.
- 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:

저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 이용허락규약(Legal Code)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

Disclaimer

dCollection

[UCI]I804:24011-200000256678

2012年 2月

석사학위 논문

다문화가정 부모의 이중언어 교육 태도 연구

-광주광역시 결혼이민자 가정을 중심으로-

조선대학교 대학원

국 어 국 문 학 과

김 현 정

다문화가정 부모의 이중언어 교육 태도 연구

-광주광역시 결혼이민자 가정을 중심으로-

A Study on the Multicultural Parents' Attitude toward Bilingual Education of Their Children

-Focusing on Female Married Immigrants in Area of Gwangju-

2012년 2월 23일

조선대학교 대학원

국 어 국 문 학 과

김 현 정

다문화가정 부모의 이중언어 교육 태도 연구

-광주광역시 결혼이민자 가정을 중심으로-

지도교수 강 희 숙

이 논문을 문학 석사학위 논문으로 제출함

2011년 12월

조선대학교 대학원

국 어 국 문 학 과

김 현 정

김현정의 석사학위논문을 인준함

위원장 조선대학교 교수 강 옥 미 (인)

위 원 조선대학교 교수 석 주 연 (인)

위 원 조선대학교 교수 강 희 숙 (인)

2011년 12월

조선대학교 대학원

목 차

ABSTRACT

제1장 서론 ····· 1
1.1. 연구 목적 및 필요성 ····· 1
1.2. 연구 내용 및 방법 ····· 5
1.3. 선행 연구 ····· 6

제2장 이론적 배경 ····· 10
2.1. 이중언어 교육 ····· 10
2.1.1. 이중언어 교육의 개념 ····· 10
2.1.2. 이중언어 교육의 필요성 ····· 14
2.2. 이중언어 교육 정책 ····· 17
2.2.1. 외국의 이중언어 교육 정책 ····· 17
2.2.2. 한국의 이중언어 교육 정책 ····· 20

제3장 조사 절차 및 방법 ····· 23
3.1. 조사 절차 ····· 22
3.2. 조사 방법 ····· 28

제4장 조사 결과 및 분석 ····· 29
4.1. 다문화가정의 이중언어 교육 변인 ····· 29
4.2. 다문화가정의 이중언어 교육 변인에 따른 태도 ····· 30
4.2.1. 이주여성의 한국 체류 기간 ····· 30
4.2.2. 다문화가정 자녀의 출생 순서 ····· 32
4.2.3. 다문화가정의 형태 ····· 37
4.2.4. 이주여성 출신국 언어의 국제적 위상 ····· 41
4.2.5. 이주여성 출신국의 언어적 환경 ····· 44
4.2.6. 이중언어 교육의 필요성 인식 ····· 46

4.2.7. 이중언어 교육 전략의 유무 ····· 50

제5장 결론 ····· 52

【참고문헌】 ····· 54
【참고 웹사이트】 ····· 58

표 목 차

<표 1> 결혼이민자 체류 현황 증감 추이 ····· 2
<표 2> 외국의 이중언어 교육 정책 ····· 17
<표 3> 면접 문항표 ····· 24
<표 4> 다문화가정 부모의 이중언어 교육 예상 변인 ····· 25
<표 5> 조사 가정 이주여성의 출신국별 분포 ····· 26
<표 6> 조사대상자의 구체적인 정보 ····· 27
<표 7> 다문화가정 부모의 이중언어 교육 변인 ····· 29

그 림 목 차

[그림 1] 국내 거주 외국인주민의 증감 추이 ····· 1
[그림 2] 다문화가정 자녀의 연령별 현황 ····· 3

사 례 목 차

<사례 1> ····· 31
<사례 2> ····· 32
<사례 3> ····· 33
<사례 4> ····· 34
<사례 5> ····· 35

<사례 6> ····· 36
<사례 7> ····· 37
<사례 8> ····· 38
<사례 9> ····· 38
<사례 10> ····· 39
<사례 11> ····· 39
<사례 12> ····· 40
<사례 13> ····· 41
<사례 14> ····· 42
<사례 15> ····· 42
<사례 16> ····· 44
<사례 17> ····· 45
<사례 18> ····· 45
<사례 19> ····· 46
<사례 20> ····· 47
<사례 21> ····· 47
<사례 22> ····· 48
<사례 23> ····· 49
<사례 24> ····· 50
<사례 25> ····· 51

ABSTRACT

A Study on the Multicultural Parents' Attitude toward Bilingual Education of their Children

-Focusing on Female Married Immigrants in Area of Gwangju-

Kim Hyeonjeong
Advisor : Prof. Kang Huisuk, Ph.D.
Department of Korean Language & Literature,
Graduate School of Chosun University

The purpose of this study is to explore the parental attitude toward bilingual education through qualitative research methods. Korea is evolving from a mono lingual nation to a multicultural society. Accordingly the Korean goverment's interest in multicultural families and their children have risen. In particular, the language education for children of multicultural families is becoming a problem in many different areas and a lot of institutions are striving to alleviate this problem. As exchange between countries become more frequent throughout the globe, knowledge on multicultural and multilingual issues are considered very important. In spite of this however, the majority of language education programs for Korean multicultural children and learned towards assimilation-type Korean language education and bilingual education programs that are currently in place also are fixed in an assililation-type of policy.

This research sees that in order for Korean society to advance into a positive multicultural society, there needs to be a deviation from this form of assimilation-type Korean language education and a new education plan that allows for a strong command of dual language as well as a way to promote

understanding between cultures. Therefore, while keeping the close relationship between language and culture in mind, this research aims to seek a plan for bilingual education that will promote understanding between cultures as well as allow for a strong command of bilingual use.

In order to deduct this, related previous research and theoretical background work on bilingualism, bilingual education and multicultural education was considered beforehand to determine the validity and the goal of this research.

Also, in order to comprehend the current status of the children of multicultural families in Korea, statistical data and literature from Korean governmental agencies were reviewed. In final, a survey was conducted among mothers who have multicultural children's language education and the awareness of bilingual education. In the process the opinions regarding implementation of bilingual education was also surveyed.

Theoretical organization, relevant literature and statistic review and the results from the conducted survey were put together to deduce an adequate multiculturalistic bilingaul education plan and the research is concluded with a discussin on further research direction.

제1장 서론

1.1. 연구 목적 및 필요성

최근 국제결혼으로 인한 다문화가정[1)]과 그 자녀수가 급격하게 늘고 있다. 2011년 9월 현재 한국에 거주하고 있는 외국인 주민 수는 약 142만 명으로 대한민국 전체 인구의 약 2.8%를 차지한다.

[그림 1] 국내 거주 외국인주민의 증감 추이
(출입국·외국인 정책 본부 통계월보 2011년 9월)

위의 [그림 1]에서도 볼 수 있듯이 한국에 거주하는 외국인 주민의 수는 빠른 속도로 늘고 있다. 이는 한국 사회가 더 이상 순혈주의에 기반을 둔 단일 민족, 단일

1) 행정안전부의 통계 조사 결과에서는 외국인 주민이라는 표현을 사용하였으나 본고에서는 다문화가정과 같은 개념으로 사용하였다. 또한, 2008년 제정된 다문화가족지원법에서는 다문화가족을 결혼이민자와 귀화자, 그리고 기존 한국인으로 이루어진 가족을 일컫는 것으로 되어 있다. 그러나 최근 다문화가족 또는 다문화가정은 단일민족으로 일컫던 기존의 한국 구성원과 다른 문화적 배경을 가진 가족을 포괄하여 사용된다. 따라서 한국사회에서의 주된 다문화가정은 국제결혼이민자, 외국인 근로자, 새터민 등을 포함한 외국인이 포함된 가정으로 간주할 수 있다.

언어 사용 국가가 아니라 이미 다문화 사회로 진입했음을 의미한다.

국내 거주 외국인의 대부분을 차지하고 있는 두 부류는 첫째, 외국인 근로자(52%), 둘째, 국제결혼 이민자(11.4%)와 그 가정의 자녀들(9.7%)이다. 첫 번째 부류인 외국인 근로자는 한국 내에서 3D 업종을 기피하는 현상과 이로 인한 외국인 노동 인력의 유입 필요성으로 인해 증가하였다. 두 번째로 가장 많은 수를 차지하고 있는 부류인 국제결혼 이민자의 증가는 한국 여성의 고학력화 및 사회 진출로 인한 결혼 기피 현상으로 배우자를 찾지 못한 농촌과 도시의 저소득층 남성들의 국제결혼이 주요한 요인이 되었다[2].

<표 1> 결혼이민자 체류 현황 증감 추이 (출입국·외국인 정책 본부 통계월보 2011년 9월)

연 도	2006년	2007년	2008년	2009년	2010년	'11년 9월
인 원	93,786	110,362	122,552	125,087	141,654	**143,253**
전년대비 증감률	25.0%	17.7%	11.0%	2.1%	13.2%	**3.0%**

<표 1>을 통해 알 수 있듯이, 2011년 9월 현재 총 143,253명의 결혼이민자가 국내에 체류하고 있으며, 그 수는 매년 지속적으로 증가하고 있다. 결혼 이민자 중 116,676명(87.2%)은 한국으로 결혼이민을 온 이주여성이다. 이들을 국적별로 분류하면 2011년 9월 기준 중국인 66,920명(50%), 베트남인 30,717명(23.0%), 일본인 9,950명(7.4%), 필리핀인 6,6,543명(4.9%), 캄보디아인 3,309명(2.5%), 태국인 2,426명(1.8%), 몽골 2,416명(1.8%)이다[3]. 앞으로 이들의 출산과 자녀 성장까지 고려한다면 다문화 가정의 자녀의 증가세 또한 더욱 가속화될 것으로 예상된다[4].

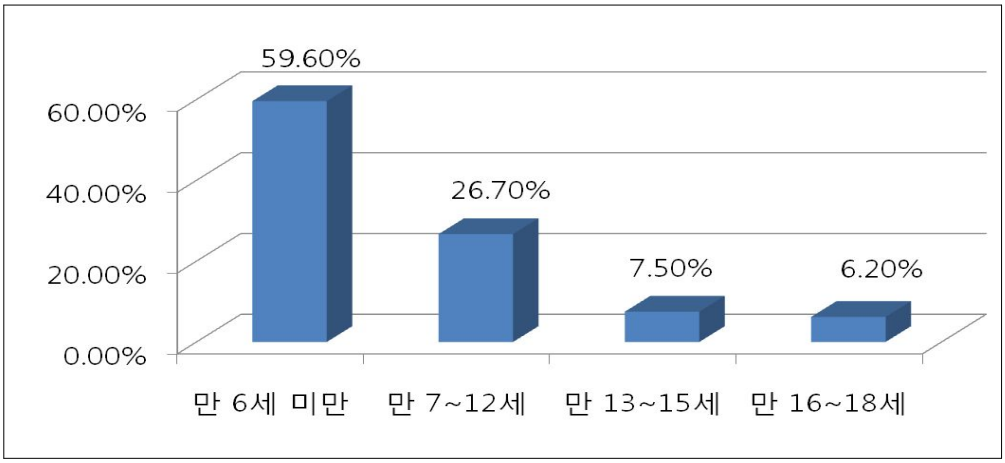
한편, 국내의 다문화가정 자녀는 2011년 9월 현재 107,689명으로 아래 [그림 2]에

2) 조영달(2006)에서는 농림어업에 종사하는 한국 남성의 41% 가량이 국제 결혼을 한 것으로 조사되었다.

4) 다문화가정 자녀는 2006년 3만 5천 명에서 2009년에는 10만 명을 넘어, 2020년에는 167만 명으로 예측되고 있다(행정안전부 2010).

서 보듯이, 이 가운데 만 6세 이하(초등학교 미취학 아동)가 64,040명(59.6%), 만7~12세(초등학교 취학 아동)가 28,922명(26.7%)으로 다문화가정 자녀의 86.3%를 차지하고 있다. 이들 중 대다수가 6세 이하의 유아이며, 학령기 자녀의 80% 정도가 초등학교에 재학하고 있다.

[그림 2] 다문화가정 자녀의 연령별 현황 (출입국·외국인 정책 본부 통계월보 2011년 9월)



이와 같은 사회적 변화가 앞으로의 한국사회에 미치게 될 영향[5]에 대한 연구가 다양한 규모와 시각에서 보고되고 있는데, 그 중요한 연구 과제 중 하나는 바로 국제결혼 이주여성인 다문화가정 어머니와 그 자녀의 언어 및 교육 문제이다.

다문화가정 자녀의 언어 발달에 관한 연구들은 언어병리학을 중심으로 최근 급증하고 있는 추세이며(배소영 2009:18), 일반 가정 자녀를 비교 집단으로 하여 언어 발달 수준을 비교하는 연구들이 많은 편이다. 대체적으로 이 연구들은 음운, 의미, 문법, 읽기 등 다양한 언어능력에서 다문화가정 자녀들이 일반 가정 자녀에 비해 낮은 수행력을 보이는 것으로 보고하고 있다. 다문화가정 자녀들은 어머니의 미숙한 한국어 능력 때문에 어려서부터 자동적으로 한국어 습득이 지연되고 이는 곧

5) 앞으로 한국사회에서 이와 같이 증가하는 다문화가정이 주는 영향은 다음과 같이 긍정적인 측면과 부정적인 측면으로 요약할 수 있다(김유경 외 2008). 긍정적인 측면으로는 먼저, 농촌지역 출산율을 증가시킴으로써 저출산 고령화 현상을 억제하는 요인으로 작용할 것이다. 둘째로, 이중언어를 구사하며 다문화적 감수성을 갖춘 국제적 인재를 길러낼 수 있는 가능성을 제공할 것이다. 즉 결혼이민자 국가와 한국을 연결할 수 있는 가교 역할을 할 것이다. 그러나 셋째로, 다문화가정에 대한 사회적 차별이 지속되고 그 자녀들이 소외되는 현상을 겪는다면 이미 프랑스에서 발생한 청년폭동과 같이 여러 선진국에서 경험한 심각한 사회적 갈등을 한국에서 겪게 될 것이라는 점이다.

취학 후 학습부진이라는 문제로 이어진다는 선행연구들이 꾸준히 보고되고 있으며, 이는 다문화가정 자녀의 개인의 문제에 국한되지 않고 사회적으로도 큰 문제가 될 수 있어 이에 대한 대책 마련이 필요한 상황이다.

다문화가정의 자녀들이 어려서부터 언어 발달 지체 및 학습 부진이라는 문제에 직면한다는 많은 연구 사례들(박지윤 외 2007, 오성숙 2009, 우현경 외 2009, 이정순 2010, 강금화 2010)은 자녀의 언어 발달 지체와 학습 부진을 어머니의 부족한 한국어 능력 때문으로 보고 있다. 그러나 어머니의 부족한 한국어 능력이 언어 발달 지체의 원인이라면 어머니의 모어인 계승어[6]로 육아 및 교육을 하는 것은 다문화가정 자녀의 언어 지체와 학습 부진뿐만 아니라 자녀의 문화적 정체성[7]에 대한 갈등, 어머니와 자녀의 의사소통 문제를 줄일 수 있다.

일반 가정 자녀들이 가정 내에서 한 가지 언어와 문화만을 접하며 성장하는 것과는 달리 다문화가정의 자녀는 두 가지 문화와 언어를 동시에 접하고 사용하는 언어 환경을 가지고 성장한다는 사실에 비추어 볼 때 이들의 언어 배경이 다른 만큼 그 언어 교육 방향 또한 달라야 할 것이다. 한국문화와 한국어로의 동화를 무조건적으로 강요할 것이 아니라 그들의 언어와 문화를 계승해 가면서 조화롭게 상생할 수 있는 정당한 교육제도를 마련해 주는 것은 건강한 미래 사회를 위해서도 바람직한 일이 될 수 있기 때문이다.

이에 본 연구는 다문화가정 부모의 이중언어 교육에 대한 실제적 경험의 본질을 이해함으로써 다문화가정의 이중언어 교육 변인 및 다문화가정 부모의 이중언어 교육 태도를 밝히는 데 그 목적이 있다. 본고는 다문화가정 자녀의 이중언어 습득 과정의 핵심 변인이라 할 수 있는 다문화가정 부모를 심층 면담하여 현재 다문화가정 부모의 이중언어 교육 태도를 살펴보고 보다 자연스러운 환경에서 내부자적 관점에 관심을 가짐으로써 다문화가정 내에서 효과적인 이중언어 교육이 이루어지기 위해서 무엇이 필요한지에 관한 연구가 될 수 있을 것이다.

---

6) 계승어(heritage language)라는 용어는 다문화 사회에서 사용되는 용어로, 국적이나 언어 접촉, 구사능력에 상관없이 가족의 뿌리를 알 수 있는 언어이다. 다문화 사회가 되어가고 있는 한국의 경우에는 공용어인 한국어를 제외한 다문화가정에서 사용되고 있는 언어(외국어)를 통틀어 '계승어'라고 말할 수 있다(박정은 2007:40).

7) 문화적 정체성이란 자아 개념의 구성 요소이며, 자신의 가족의 과거, 현재, 미래에 대한 인식과 보다 광범위한 문화 환경에서의 자신의 위치에 대한 인식과 관련된 것이다. 문화적 정체성은 민족적 배경에 뿌리를 두고 있지만 다른 심리적 태도들도 포함하게 된다. 문화적 정체성은 여러 가지 감정을 포함하고 있다는 측면에서 정서적이며, 지각적 단서에 근거해서 유사성과 차이점을 관찰한다는 점에서 지각적이다. 또한 자신의 존재에 대한 개념이라는 측면에서 인지적이다. 자신의 존재에 대해 어떻게 지각하고 있는지는 자존감의 문제이다(Keats Daphne 2010:127).

1.2. 연구 내용 및 방법

본 연구는 앞 절에서 언급한 것과 같이 현재 한국에 거주하고 있는 다문화가정 부모의 이중언어 교육 태도를 조사하는 것을 목적으로 한다.

본 연구의 내용은 모두 다섯 개의 장으로 이루어진다.

먼저 제1장 서론에서는 본 연구의 필요성 및 연구 내용과 방법 그리고 이 논문의 주제와 관련된 선행연구를 살펴본다.

제2장에서는 이중언어 교육의 개념과 필요성을 기술하여 본고의 논의에 대한 타당성을 밝힌 후 이중언어 교육 정책을 살펴볼 것이다. 특히 이제 막 다문화 사회에 진입한 한국과 선진 다문화 사회인 외국의 이중언어 교육 정책에 대한 비교 및 검토를 통해 한국이 다문화 사회로서 추구해야 할 바람직한 언어 교육 방향에 대해 점검하고자 한다.

제3장에서는 조사 절차와 자료 수집 과정과 더불어 자료 분석 방법에 대해 논의한다.

제4장에서는 조사를 바탕으로 사례를 제시하고 그에 대한 해석을 한다. 주로 다문화가정 내 이중언어 교육 변인이 무엇인지 살피고 그 변인에 따른 다문화가정 부모의 이중언어 교육에 대한 인식과 태도를 분석한다.

마지막으로 제5장은 결론으로 본 연구의 내용을 요약하고 이중언어 교육의 효용성 및 추후에 더 연구되어야 할 부분에 대해서 논의한다.

본 연구의 방법으로는 이론연구, 통계청 및 교육정책 관련 웹사이트 및 문헌자료 분석과 심층면담조사 방법 등을 연구 방법 등이 사용되었다. 본 연구가 주장하는 다문화주의 성향의 이중언어 교육에 대한 필요성을 입증하기 위하여 이중언어 사용, 이중언어 교육에 대한 이론을 살펴보고 정리하였고 다문화가정 부모의 자녀 이중언어 교육에 대한 태도를 조사하기 위하여 심층면담을 실시하였다. 2011년 4월부터 10월에 이르러 광주지역에 거주하고 있는 다문화가정 20가구를 대상으로 조사하였으며 면담에 참여한 사람은 이주여성 20명, 남편 9명, 시어머니 2명 모두 31명이다.

1.3. 선행 연구

본고의 논의와 관련된 선행 연구는 첫째, 다문화가정 자녀의 언어 발달 연구, 둘째, 다문화가정의 언어 사용에 대한 연구, 셋째, 이중언어 교육 및 정책에 대한 연구 등 크게 세 가지로 구분할 수 있다. 이 외에도 여러 분야에서 다문화가정을 위한 교육 복지 및 교육 실태 등 여러 사회학적 연구들이 있었으며 특히 다문화가정을 위한 언어 교육 분야에서는 다양한 매체를 이용한 다문화가정 자녀를 위한 한국어 교육, 다문화가정 자녀를 위한 한국어와 한국 문화 통합 교육 방안 등이 연구되었다. 그러나 주로 이들은 동화주의를 기반으로 한 일방적인 한국어 교육에 초점을 맞추는 데 그치거나 언어 정책 개선 방향 중 하나로 각자의 논의를 제시한 연구들이었다. 이러한 연구들의 특징은 피상적으로 외국의 사례들을 소개하였을 뿐 한국 다문화의 실제 사정에 맞는 구체적인 방안을 제시하지 못했다는 한계를 가진다. 차례로 개별 연구들을 살펴보기로 하겠다.

다문화가정 자녀의 언어 발달에 대한 연구들로는 취학 전 아동의 언어 발달 실태 연구를 한 정은희(2004), 채혜경(2008), 양성오(2009), 유승애(2009) 김화수・이은경(2010) 등이 있고, 학령기 아동의 언어 발달 실태를 다룬 장유경 외(2003), 김민화 외 (2008), 이미연(2009) 등이 있다.

정은희(2004)는 취학 전 다문화가정 자녀의 언어 발달에 관한 가장 선구적인 연구인데 자녀의 언어 발달에 영향을 주는 요인으로 외국인 어머니와 관련된 요인을 알아보고 사회적 교육적 지원 방안을 모색하여 자녀의 언어 발달은 도모하고자 하는 데 목적을 두었다. 언어 이해 능력과 언어 표현 능력의 습득과정을 기준으로 자녀의 언어발달 정도를 평가한 결과 농촌지역 다문화가정의 만 3세에서 만 5세 사이의 자녀 중 68%가 언어 발달지체의 가능성을 보여 어머니의 한국어와 한국문화 교육의 필요성을 주장하였다.

채혜경(2008)에서는 다문화가정의 만 3세부터 만 6세까지의 자녀를 대상으로 수용 어휘, 읽기 능력에 대한 과제를 실시하였고 연구 결과 연령이 증가할수록 언어 발달 지체가 더 크게 나타난다는 사실을 확인하였다.

양성오(2009)는 다문화가정의 자녀와 일반 가정의 자녀를 비교한 대표적인 연구로 4~6세 사이의 정서적, 행동적, 청각적, 시각적으로 문제가 없다고 판단된 다문화가정 자녀 20명과 일반 가정 자녀 20명을 대상으로 그림 어휘력, 그림 자음, 음

운인식검사를 사용했다. 연구 결과 다문화가정 자녀가 수용어휘능력, 자음정확도, 음운인식능력 모든 영역에서 일반 가정의 자녀에 비해 낮은 수준을 보이는 것으로 나타나 다문화 환경이 자녀의 언어발달에 영향을 주는 것으로 보았다. 이는 언어노출의 측면에서 다문화가정의 자녀가 어머니로부터 충분한 한국어 입력을 제공받지 못하였고 이로 인한 언어경험의 부족으로 언어 발달 지체가 초래되었음을 암시하는 결과이다.

유승애(2009)는 아동의 언어 학습에서 가장 기초적 단계가 듣기와 말하기라는 점에 착안하여 만4~6세의 다문화가정 미취학 자녀의 듣기와 말하기 발달 실태를 파악했다. 이 연구는 국제결혼 가족과 외국인 근로자 가족의 자녀를 모두 포함했고, 나이, 성별, 가족구성, 기관유형에 따라 아동의 듣기능력으로 대표되는 수용어휘, 구문의미 이해력, 말하기 능력으로 대표되는 평균 발화길이(MLU: Mean Length of Utterance)와 어휘 다양도(TTR: Type-Token Ratio)에 차이가 발생하는가에 대해 조사했다. 연구 결과, 자녀의 성별은 듣기와 말하기 능력에 영향을 미치지 못했다는 사실이 확인되었다. 연령이 많아질수록 듣기와 말하기 능력이 유의미하게 증가했으나 듣기보다 말하기의 발달 속도가 늦는 것으로 나타났다. 또한 부모 모두 외국인인 자녀에 비해 부모 중 한 쪽만 외국인인 경우에 더 많은 낱말과 어절을 구사하는 것으로 나타났다. 이런 결과는 부모가 제공하는 언어 환경이나 언어 개입이 자녀들의 언어 발달에 중요한 역할을 한다는 점을 확인하도록 해 준다.

김화수·이은경(2010)의 연구 역시 만2~6세의 미취학 다문화가정 자녀의 경우 성별은 언어 발달과 상관성이 없었으나 연령에 따라서는 언어능력 향상이 나타났음을 보여준다. 하지만 일반적인 언어 발달 속도나 과정에 비추어 보았을 때 다문화 가정 자녀의 언어 발달 속도는 일반 가정 자녀의 언어 발달 패턴에 비해 다소 느리며 발달 격차가 나타난다는 사실을 제시하고 있다.

한편 학령기 다문화가정 아동을 대상으로 한 연구들에서는 취학 전 아동의 언어 발달 실태 연구 결과와는 달리 다문화가정 자녀와 일반 가정 자녀의 근본적인 차이가 나타나지 않는다는 사실이 확인되었다.

장유경 외(2003)에서는 일반적으로 자녀의 언어 발달에 어머니 또는 주양육자가 미치는 영향력이 영아기에 가장 크게 나타나고 연령이 증가함에 따라 줄어든다고 보고하였다.

김민화 외(2008)에서는 다문화가정 자녀의 언어능력에 대한 연구 결과를 영유아 연구와 학령기 아동연구로 나누어 정리해 보았는데 대체로 다문화가정의 영유아기

자녀들이 보이는 언어 발달지체가 학령기에 접어들면서 어느 정도 보완되는 것으로 종합하여 해석하였다.

두 번째로 살펴 볼 선행연구는 다문화가정의 언어 사용에 대한 연구이다. 앞서 살펴본 다문화가정 아동의 언어 발달 연구 및 다문화가정의 언어 사용에 대한 선행연구는 주로 소규모의 비확률 표본조사에 의존하였기 때문에 연구결과를 일반화하는 데 한계가 있다. 그리고 가족 내에서의 언어 사용에 대해서 직접적으로 분석한 연구가 부족하다. 따라서 여성가족부가 2006년 전국 단위로 실시한 결혼이민자와 한국인 배우자를 대상으로 실시한 표본 조사는 다문화가정의 언어 사용 실태를 잘 보여주는 조사라고 볼 수 있다. 여성 1,063명, 남성 114명의 총 1,177명의 조사대상자들에 대한 조사는 언어와 관련된 것 외에도 결혼이민자 가족의 형성 과정 및 가족관계, 결혼이민자 가족이 경제활동 및 빈곤 실태, 여성결혼이민자의 가정폭력 피해 실태, 결혼이민자 가족의 사회적응 통합 및 사회복지서비스 욕구, 가족 및 지역사회와의 갈등요소, 결혼이민자 가족 '아동'의 사회적응, 혼인 해체의 양태, 이혼 또는 별거 등 방대한 영역에 걸쳐 이루어졌다.

그 중 다문화가정 내 언어 사용 실태를 잘 보여주는 조사로 응답자가 자녀와의 대화에서 주로 사용하는 언어는 한국어(94.8%)이며, 모어 사용 비율은 14.1%로 나타났다. 또한 자녀와의 대화에서 본국어를 사용하는 빈도는 전혀 사용하지 않음이 37.7%, 거의 사용하지 않음이 21%, 가끔 사용이 30%, 자주 사용이 6.8%, 항상 사용이 4.5%로 나타났다. 즉 응답자의 59%는 전혀 또는 거의 사용하지 않는 수준이었고, 11.3%만이 자주 또는 항상 사용하는 수준이었다. 여성은 남성에 비교해서 가끔 사용하는 비율이 높았고, 반면 남성은 자주 또는 항상 사용하는 비율이 높았다. 본국어 사용 수준에 따른 자녀의 국민 정체성 인식도 볼 수 있는데 응답자의 67%는 자기 자녀를 대한민국 국민으로 인식하였고 3.3.%는 자기 본국 국민, 그리고 29.9%는 둘 다의 국민으로 인식했다. 전체적으로 보면 자녀를 대한민국 국민으로 인식하는 정도가 강하다고 볼 수 있겠지만 그래도 30% 가량이 대한민국과 본국의 국민으로 인식하는 이중정체성 인식을 갖고 있었다. 본국어 사용이 낮은 수준(전혀 사용하지 않음+거의 사용하지 않음)인 경우에 이중정체성을 인정한 비율은 23.2%, 중간 수준(가끔 사용)인 경우에는 31.3%, 높은 수준(자주 사용+항상 사용)인 경우에는 58.8%로 높아졌다. 따라서 자녀와 본국어를 더욱 자주 사용하는 부모가 자녀를 이중정체성을 가진 존재로 인식하였다.

위의 조사 결과를 정리해 보면, 다문화가정에서 주로 사용되는 언어는 한국어이

고 다른 문화를 배경으로 가진 부모가 모어를 사용하는 비율은 10%대에 머물고 있다. 또한 다문화가정의 부모의 대부분은 자녀를 대한민국 국민으로만 인식하고 있지 자신의 모국과 한국의 이중적인 정체성을 가진 존재로 인식하는 사람들의 비율은 낮다. 따라서 다문화가정의 자녀는 이중언어 사용자가 될 잠재력을 가지고 있지만 현재 한국의 다문화가정의 자녀들의 이중언어 발달 형성의 객관적인 조건은 매우 열악하다고 볼 수 있다. 다문화 배경을 가진 개인에게 단일정체성보다 이중정체성을 갖는 것이 건강한 자아를 형성하고 원만한 대인관계를 갖는데 도움이 된다고 한다면 가정에서부터 이중언어 교육을 하는 것이 우선적인 과제일 것이다.

한편, 다문화가정을 대상으로 하는 이중언어 교육 및 정책 연구로는 박정은(2007),이철호(2008), 권순희(2009), 김은정(2009), 박혜림(2010) 등이 있다. 최근의 많은 연구들이 꾸준히 이중언어 교육의 필요성과 정책을 제안하고 있으며 이 연구들에서는 꾸준히 이중언어 교육의 필요성과 정책을 제안하고 있으며 주로 외국의 다문화 사례와 정책 등의 사례를 들어 한국의 다문화 사회와 이중언어이 나아가야 할 방향을 제시하고 있다.

박정은(2007)에서는 단지 다문화가정의 다중언어에 관한 문제가 아닌, 한국의 진정한 다문화와 다중언어주의가 무엇이며, 한국인의 정체성이란 과연 어떤 것인가 하는 근본적인 물음이 필요하다고 말한다. 한국 남성과 이주여성 사이에서 태어나 한국에서 자라는 2세들의 정체성에 대해 이들이 당연히 한국인이 되어야 한다고 생각하는 사람들이 많지만 진정으로 한국인이 된다는 것이 무엇인지를 신중히 되새겨 보아야 한다고 역설한다. 또, 무엇보다 한국과 어머니 모국의 문화를 올바르게 평가하고 서로 다른 문화를 존중하며 다양성 안에서 협조하는 것을 배우는 데에 이중언어 교육이 매우 중요한 역할을 담당하고 있다고 주장한다.

이철호(2008)에서는 호주, 독일, 프랑스 미국의 언어 교육 사례를 살펴봄으로써 다문화가정 자녀를 위한 언어 교육 정책 방향을 제시하였고 다문화가정 자녀의 현황 및 자녀 교육 실태를 토대로 이들을 위한 언어 정책의 필요성을 강조하였다.

권순희(2009)에서는 다문화 시대에 이중언어 교육의 필요성과 정책을 제안하기 위해 결혼이민자를 대상으로 한 설문조사를 하였고 다문화 사회가 우리나라보다 먼저 이루어진 호주, 미국을 중심으로 한 외국의 사례를 검토하였다. 이를 토대로 이중언어 교육이 다문화 사회에서 이문화간 갈등을 해소하고 소통과 이해를 촉진시켜 궁극적으로 사회통합에 기여할 것이라고 주장한다.

김은정(2009)에서는 비교적 동질적 문화인 민족 중심국가에서 다문화사회로 변화

하고 있는 즉, 한국과 비슷한 성격을 가진 나라인 일본, 프랑스, 독일의 자국어 교육 정책의 목표, 방향, 관련법, 정책 결정자, 정책 대상자, 정책의 주요 내용 등을 비교 분석하였다. 이를 바탕으로 무조건적인 동화 강요보다는 다양성을 바탕으로 한 통합을 강조하였고 다문화 정책 담당 기구의 일원화를 통한 정책의 효율성 추구 등 다문화사회에서의 언어 정책과 관련한 시사점을 제언하였다.

박혜림(2010)에서는 강화적 이중언어 교육 프로그램에 대한 수요도와 인식도를 조사하기 위하여 82명의 다문화가정 부모를 대상으로 설문조사를 실시하였는데 응답자의 48.8%(40명)이 어머니 나라의 언어와 문화에 대한 교육을 하고 있다고 응답하였고, 47.6%(39명)이 '아니오'라고 대답하여 참여자 자녀의 절반 정도만이 어머니 나라의 언어와 문화 교육을 받고 있는 것으로 나타났다.

기존 연구들을 살펴본 결과, 언어 교육의 대상이 한쪽으로만 치우쳐진 일방향적인 언어 교육이 시행되어 왔다는 점을 알 수 있었고 이는 다양성을 존중하는 다문화주의가 아닌 동화주의에 가까운 교육이라고 할 수 있다. 한국 다문화사회가 다언어· 다문화성을 존중하는 다문화사회로 발전하기 위해서는 기존의 동화주의 성향의 언어 교육에서 탈피해야 하며 본고에서는 이에 대한 방안인 이중 언어 교육의 장인 다문화가정의 부모의 이중언어 교육 태도를 고찰하고자 한다.

제2장 이론적 배경

2.1. 이중언어 교육

2.1.1. 이중언어 교육의 개념

이중언어(bilingual)는 일반적으로 다중언어(multilingual)라고 하기도 하며 두 개 이상의 언어라는 의미로 사용되기도 한다(박영순 1997:28). 이중언어를 정의하고 누가 이중언어 사용자인지를 가늠하는 것은 복잡한 문제이다. 이중언어 사용을 단순히 한 개인이나 사회가 두 가지 이상의 언어를 사용하는 현상이라고 단정하기에는

그 경계와 범위가 모호하기 때문이다.

이중언어 사용자는 이중언어를 사용하는 개인과 그 주변 환경에 따라 여러 유형으로 분류될 수 있다. 이는 이중언어 사용의 복잡성에 의하여 학자마다 이중언어 사용 유형을 분류할 때 고려하는 요소(언어적 차원, 인지적 차원, 발달적 차원, 사회적 차원)가 다르기 때문이다.

이중언어 교육(bilingual education)이란 두 개의 언어를 구사할 수 있는 능력을 길러주는 교육이다. 문제는 이중언어에 대한 견해가 최대론자(maximalist)에서부터 최소론자(minimalist)에 이르기까지 다양하다는 것이다. 최대론은 두 개의 언어가 동등하게 거의 모어 수준으로 잘 구사할 수 있을 때만 이중언어로 인정한다는 이론이고, 최소론은 하나의 모어와 두 번째 언어에 대해서는 최소한의 수동적인 능력만 있어도 이중언어로 보아야 한다는 이론이다. 그러므로 이 두 극단적인 견해의 중간쯤으로 생각해 볼 때 하나의 모어와 의사소통이 가능한 또 하나의 언어를 가진 사람을 이중언어[8]인으로 볼 수 있다. 따라서 지금은 이중언어인이냐보다는 어느 정도로 이중언어인이냐가 논의의 핵심이 되고 있다. 박영순(2002:3)에서는 한 개의 모어와 다른 한 개의 언어로 의사소통이 가능하며, 그 제2 언어로써 대부분의 업무를 수행할 수 있을 정도의 실력을 가지는 경우를 이중언어인으로 보기도 했다.

초기 이중언어 교육의 이론적 근거는 Bereiter와 Englemann, Jensen과 같은 교육 심리학자들이 주창한 언어 결함론(language deficit theory)[9]에 대한 문제점을 인식한 데서부터 시작되었다. 언어 결함론은 글자 그대로 A라는 언어에 비해 B라는 언어는 결함이 있다고 보는 이론이다. 이러한 언어관은 그대로 언어 교육에 반영되었는데, 미국의 경우 소수 민족 어린이들이 하루 속히 표준영어를 배우도록 영어특별 교육을 하는 등 교육적 배려를 하였다. 이렇게 표준영어 하나만을 인정하고 교육하는 것을 단일언어 교육(monolingual education)이라 하고, 모든 소수민족들을 하나의 잣대로 통일시키는 언어정책을 일컬어 '용광로 정책(melting pot policy)'이라고 한다(권순희 2009:74).

그러나 미국의 용광로 정책은 매우 부정적인 결과를 낳았다. 막대한 교육 예산을 들여 특별 영어 교육을 시킨 정부의 노력과는 달리 표준영어교육을 아무리 제공해

8) 여기서 '이중언어'라고 할 때 '이중'은 단순히 두 개라는 뜻만이 아니고 복수(plural) 개념을 가진다.
9) 언어 결함론(deficit theory)이란 어떤 언어는 우수하고, 어떤 언어는 열등하다고 보는 이론이다. 예를 들면 표준어는 우수하고, 방언은 열등하다는 것이다. 따라서 학교에서는 당연히 우수한 언어를 가르쳐야 하고, 열등한 언어화자는 하루 속히 우수한 언어화자가 되도록 도와주어야 한다는 이론이다.

도 상당수의 소수민족 학생들이 중도에 자퇴를 하고, 사회에 나아가서는 문제아가 되는 비율이 매우 높게 나타난 것이다.

다시 말하면 단일 영어 교육은 미국의 입장에서는 교육적 배려였지만 학생의 입장에서 보면 자신의 부모와 정체성이 학교생활에서 거부당한 것과 다름없었기 때문에 학교 생활에서 위축되고 학업 성적이 떨어지는 현상이 발생한 것이다. 이에 미국의 학계, 교육계, 정계, 관계에서 합심을 하여, 그 원인을 찾고, 새로운 대안을 모색하게 되었는데, 이 때 나온 이론이 언어 상이론(language different theory)이다.

언어 상이론이란 글자 그대로 언어가 서로 다른 것이지 우열이 있는 것이 아니라는 이론이다. Langacker(1973)는 어떠한 언어도 다른 언어보다 더 낫다든지 복잡하다든지 말할 수 없다라고 하면서 모든 언어는 단지 서로 다를 뿐이라는 언어 상이론을 주장하였다. 예를 들어, 흑인 영어에는 'Be' 동사 축약이 일어나지 않고 그 대신 탈락하는 현상이 나타난다. 따라서 표준영어에서는 "I'm a boy"가 흑인 영어에서는 "I boy"가 된다. 언어 상이론이란 바로 틀리거나 열등한 표현이 아니라 단지 다를 뿐이라고 보는 입장이다. 이 이론에 의거하여 나온 언어 교육 방법이 바로 이중언어 이론이다. 즉 두 개의 언어 환경에 놓인 어린이들이 모어인 제1 언어를 버리고 거주하게 된 나라의 표준 언어만을 빨리 배워서 사회에 적응하는 것만을 강요당하기보다는 제1 언어인 모어로 교육을 받고, 점차 제2 언어로도 교육을 받아 제2 언어에 통달하게 하는 이중언어 교육을 실시하였다.

이중언어 교육은 본격적으로 1960년대 초 미국에서 이루어지기 시작하는데, 당시 플로리다주로 물밀 듯 들어오는 멕시코 이민자 자녀들의 교육문제를 해결하기 위하여 채택된 것이 이중언어 교육이었다. 즉 유엔의 어린이 헌장 제1조인 "모든 어린이들은 자신의 모어 교육을 받을 권리가 있다."는 것에도 따르고 이전의 용광로 정책의 문제를 바로잡기 위해서는 이들에게 우선은 그들의 모어로 교육을 하고 영어는 하나의 과목으로만 교육을 하다가 1, 2년이 지나서 영어에 익숙해 진 뒤에 영어로 수업하는 과목을 늘려나갔다. 이렇게 하니 멕시코에서 이미 온 학생들이 다시 학교에 흥미를 갖게 되고, 종래에 학교에서 가졌던 위축감이나 소외감도 느끼지 않고 학업 성적도 많이 향상되었다는 보고가 나왔다. 이때의 이중언어 교육을 전환적 이중언어 교육 또는 과도기적 이중언어 교육(transitional education)이라 할 수 있다[10].

이러한 전환적 이중언어 교육은 1980년대에 이르러 비판을 받게 되었다. 즉 전환

적 이중언어 교육이 궁극적으로는 용광로 정책과 크게 다른 것이 없다는 것이었다. 왜냐하면 2,3년동안 모국어를 학교에서 정식으로 배운다고 해도 지속적으로 배우거나 사용하지 않으면 결국 모국어를 잊어버리게 되는 '언어상실'(language loss)이 일어나는 문제와 더불어 소수민족어린이들의 권리 차원에서 새롭게 태어나야 한다는 이론이 힘을 받기 시작하였기 때문이다. 그리하여 아예 두 개의 언어를 평생 사용할 수 있도록 좀 더 근본적이고 장기적인 이중언어 교육으로 바뀌게 된다. 이것을 보존적 이중언어 교육(maintenance bilingual education)이라 한다. 이와 같은 보존적 이중언어 교육은 소수언어가 '인간의 권리'(human rights)라는 인식하에 진행되어 왔다.

이중언어 교육은 1990년대에 다시 전환점을 맞이하게 된다. 소수언어가 더 이상 사회의 문제이거나, 단순히 인간의 권리가 아니라 '자원(resource)' 이라는 인식을 하게 된 것이다. 그리하여 당시 미국 본토 학생들도 영어 외에 또 하나의 언어를 모국어처럼 구사할 수 있도록 교육할 필요성이 제기되었다. 그리하여 예컨대 영어와 스페인어, 혹은 영어와 한국어를 모든 학생들에게 다같이 교수·학습하는 양방향 이중언어 교육(two-way bilingual education, dual bilinguall education)을 하게 된다[11].

이중언어 문제에 대한 학문적 접근 방법은 순수언어학적 접근, 사회언어학적 접근, 심리학적 접근, 교육학적 접근으로 크게 네 가지로 분류해 정리해 볼 수 있다.

이중언어에 대한 심리학적 접근은 이중언어 습득 양상, 이중언어인의 인지발달 양상, 이중언어인의 정서문제, 이중언어인의 문화적 정체성 등을 조사 연구하고 있다. 특히 단일언어 사용 어린이와 이중언어 사용 어린이들의 학업 성취도나, 인지도의 차이점이 많이 연구되었으며, 두 개의 언어에 균형적 능력을 가진 어린이(embilingual)와 두 언어에 모두 통달하지 못한 어린이(semilingual)들의 정서발달과 인지발달 등도 연구되었다. 또한, 두 언어에 모두 능통하지 못한 어린이들을 배출하지 않기 위해 어떠한 조치가 필요한지에 대한 연구도 이루어졌다. 그동안에 발표된 연구 성과들을 보면, 두 언어를 모두 균형적으로 유창하게 구사하는 이중언어

10) 즉 제2 언어에 익숙해질 때까지 과도기적으로만 이중언어 교육을 실시한 셈이었다. 전환적 이중언어 교육은 그 배경으로 볼 때 소수언어가 '사회의 문제점'(social problem)이라는 인식하에 이루어졌던 것이다.

11) 이와 같은 이중언어 교육을 첨가적 이중언어 교육(additive bilingual education) 혹은 삶을 풍요롭게 하는 이중언어 교육(enrichment bilingual education)이라 한다. 또한 이러한 이중언어 교육은 '모든 사람을 위한 이중언어 교육(multilingualism for all)'이라고도 한다.

어린이는 단일언어 어린이보다 인지 능력이나 학업성취 면에서 우세한 것으로 나타났다. 그러나 단일언어 어린이는 양 언어에 모두 능통하지 않은 사람보다 더 우세한 것으로 나타났다.

한편, 두 언어를 어느 때에 어떻게 배웠느냐에 따라 이중언어를 'coordinate bilingual', 'compound bilingual' 등으로 나누는 것이 보통이다. 'coordinate bilingual'은 제1 언어를 배운 다음 일정한 시간이 지난 뒤에 제2 언어를 배워서 두 개의 언어 체계가 모두 독립적으로 생긴 이중언어인이고, 'compound bilingual'은 어릴 적부터 두 언어를 동시에 배워서 하나의 체계 안에 두 언어가 모두 내재된 이중언어인을 말하는데, 이 두 유형은 두 개의 언어를 사용함에 있어 뇌의 활동과정이 다르다. 즉 전자의 경우는 제2 언어로 들으면 이것을 제1언어로 번역을 해서 다시 제2 언어로 대답하는 과정을 가지게 되지만, 후자의 경우는 제2언어를 듣고 바로 제2 언어로 이해하고 제2 언어로 쉽게 답을 한다는 것이다.

그러므로 후자의 경우가 더 유창한 이중언어인으로 더 바람직하다고 할 수 있으나, 이 경우 잘못하면 '반언어구사자(semilingual)'가 될 확률이 있고 전자의 경우는 두 언어 중에 제1 언어는 확실하게 습득하였으나 제2 언어는 약간 부족한 정도가 안전하다고 할 수도 있다. 특히 선천적인 언어능력 수준이 그리 높지 않은 사람이라면 오히려 전자와 같이 되는 것이 훨씬 안전하다 할 것이다.

2.1.2. 이중언어 교육의 필요성

이중언어 교육이 전적으로 긍정적이고 단일언어 교육이 전적으로 부정적인 것만은 아니다. 어느 것이나 양면이 있기 마련이다. 이중언어 교육에 부정적인 입장을 취하는 사람들은 소수언어를 사용하는 이민자들이 주류 사회의 언어를 배우는 것이 늦어지거나 소수언어를 유지하려는 경향 때문에 주류 사회의 적응을 방해할 수 있다는 부작용을 염려한다.

반면, 이중언어 교육 수용에 대해 긍정적 입장을 가진 사람들은 이중언어 교육이 사고가 영역을 넓혀주고 새로운 사고를 할 수 있게 해 지능 발달이나 사고력의 신장에도 도움이 된다고 주장한다. 박정은(2007)에서는 다문화가정의 어머니가 모국

어로 육아를 하는 것의 중요성에 대해서 다음과 같은 여섯 가지로 기술하고 있는데 이를 소개하면 다음과 같다.

첫째, 모어 육아는 엄마의 권리이다. 한국어가 서툰 엄마들에게 한국어로만 육아를 하게 하는 것은, 질 좋은 옷감을 가지고 있는 최고의 재봉사에게 허름한 옷감으로만 옷을 만들라고 하는 것과 다름이 없다. 동시에 자녀에게는 최고의 옷감으로 만들어진 예쁜 옷을 입을 수 있는 권리를 박탈하는 것이나 마찬가지이다. 엄마의 언어는 모유와 같은 것으로 양육을 하는 엄마는 자신에게 가장 자신 있고 언어적 경험이 풍부한 언어로 육아를 할 권리가 있고 자녀 또한 엄마의 언어를 접하며 자랄 권리[12]가 있다. 어떤 표현은 듣고 자라느냐의 문제는 자녀의 사고의 폭에 큰 영향을 주며 특히 감정 표현이나 추상적인 것에 대한 표현은 한국어가 능숙하지 않은 부모가 자녀의 감성지수를 키워주는 어려움과도 직결된다.

둘째, 모어는 가족의 중요한 커뮤니케이션 수단이다. 국제결혼을 해서 남편의 나라에 살고 있고 자녀들이 엄마의 언어를 습득하지 못한다면 한국에 살고 있는 국제결혼 이주여성은 말 그대로 출가외인이 되어버린다. 다문화가정의 자녀 역시 엄마 가족과는 소통이 단절되는 것이다. 엄마의 언어를 알아야만 자녀가 커서도 엄마 가족과 소통 관계를 유지할 수 있으며 가족 구성원의 한 사람임을 알게 하는 것이 바로 엄마의 모어일 것이다.

셋째, 훈육에는 엄마의 풍부한 언어적 경험이 필요하다. 육아를 담당하는 엄마의 역할은 그저 아이에게 밥을 먹이고 옷을 입히는 것만이 전부가 아니다. 엄마는 아이에게 가정교육을 하는 중요한 책임을 맡고 있는데 결혼이민자인 외국인 엄마가 언어적 경험이 부족한 한국어로 충분한 육아와 교육을 하는 것은 쉬운 일이 아니다.

넷째, 양질의 모어는 아이의 학습능력을 발달시킬 수 있다. 국제결혼가정에서 현실적으로 아이의 한국어를 위하여 아빠가 적극적인 자세로 아이와 긴밀하게 접촉을 할 수 있는 시간적 여유가 없다. 외국인 엄마가 거의 전적으로 아이의 양육을 맡고 있으므로 아이는 당연히 엄마로부터 언어를 습득하게 된다. 그러나 엄마의 한국어 실력이 모어와 같은 정도로 높지 않으면 오히려 아이들의 지능 발달과 학습능력에 좋지 않은 영향을 끼칠 가능성이 있다. 다시 말하면, 학령기 이전에 가정이나 놀이방, 어린이집에서 질적으로 깊이가 있는 언어적, 지적 자극을 어느 정도 받

12) 유엔 어린이 헌장 제1조 "모든 어린이들은 자신의 모국어 교육을 받을 권리가 있다."

았느냐에 따라 학습능력의 발달에 차이가 난다는 것이다[13].

또 복수의 언어를 접하고 구사하는 아이는 다양한 방법으로 사고하는 능력을 갖게 되고, 언어에 대한 이해와 분석력이 뛰어나 사물을 비판적이고 냉정한 시각으로 볼 수 있게 된다.

다섯째, 중요한 인적 자원으로 사회에 공헌할 수 있다. 이미 세계 여러 나라에서는 언어를 하나의 자원으로 보고 각 지역의 소수집단의 언어를 지키고 발전시키기 위해 노력하고 있다. 미국의 경우에도 출신 국가의 모어 교육에 대한 경제적 부담이 큰 것이 아니라, 영어 단일언어주의에 의해 생기는 경제적 부담이 더 크다. 외국어교육을 위해 교사를 채용하고 수업시간을 확보하고 교육예산의 일부를 할애해도 교육을 받은 학생들의 외국어 유창성과 정확성은 가정에서 배운 아이들과 비교했을 때 떨어진다

여섯째, 균형 있는 세계관 정립의 토대가 된다. 언어나 국적, 혈통만이 자기정체성[14]을 찾는 요소라고 생각하는 사람들이 있다. 그래서 어린아이에게 여러 언어를 동시에 가르치면 자기정체성을 찾을 수 없다고 생각하거나 한국어를 할 줄 모르면 한국인이 아니라고 단정하기도 한다. 그러나 아이가 몇 가지 언어를 구사한다고 해서 자기정체성이 불확실해진다고 생각하는 것은 편견일 뿐이다. 한국어만을 가지고도 자기정체감의 결여로 고민하고 방황하는 청소년들이 얼마나 많은가? 무엇으로 의사소통을 하느냐보다 어떻게 의사소통을 하느냐에 따라 결과는 얼마든지 달라질 것이다. 부모와 자식 간에 질적인 대화가 없다면 커가면서 자기정체성에 대해 의식하는 나이가 오면 부모와의 단절이나 내면의 갈등을 겪는 자녀가 많을 것이다. 이중언어 교육의 궁극적인 목적은 아이로 하여금 균형 있는 가치관과 세계관을 정립하게 하는 데에 있다.

---

13) 아동의 언어습득 및 발달에 있어서 중요한 역할을 하는 요인은 가정환경으로, 특히 부모와의 언어 상호 작용이 매우 중요한 요인이라고 할 수 있다(정은희 2004). 또한 Jones(1972)는 가정환경의 여러 변인과 아동의 언어능력과의 관계를 분석하여 높은 언어능력을 가진 아동이 낮은 언어능력을 가진 아동에 비해 부모와 더 많은 상호작용을 가지며, 부모로부터 학문적인 격려를 더 많이 받고 언어를 사용하고 발달시키기 위한 기회를 더 많이 가진다고 하였다.

14) 다프네 키츠(2010)에서는 심리학적 개념인 문화적 정체성을 강조한다. 아이들은 자라면서 인지발달과 사회적 경험을 통해 자신의 문화적 정체성을 인식하게 되는데 어린이가 자신의 문화적 전통을 존중하고, 자신의 문화적 근본을 받아들이도록 격려해 주어야 한다. 전문가들은 어린이가 자신의 문화적 전통에 대해 자부심을 갖도록 해야 한다고 말한다.

2.2. 이중언어 교육 정책

2.2.1. 외국의 이중언어 교육 정책

다문화 사회가 우리나라보다 먼저 이루어진 캐나다, 미국, 호주 등 외국의 이중언어 교육정책은 일찍부터 각 국가의 언어환경에 맞게 시행되어 오다가 20세기 후반부터 본격적으로 일정 형태를 갖춘 프로그램들이 개발되기 시작했다. 권순희(2009a)에서는 미국, 캐나다 등을 비롯하여 모두 14개 국가에서 이루어지고 있는 이중언어 교육 프로그램 및 정책에 대해 살펴보고 있다. 이를 하나의 표로 요약해서 제시하면 다음과 같다.

<표 2> 외국의 이중언어 교육 정책

	프로그램	특징
미국	1. 제1언어 보존 프로그램 2. 쌍방향의 교육프로그램	100여 개의 소수민족어 인정
캐나다	1. 불어 이머젼 프로그램 2. 소수민족 모어 프로그램	모자이크 정책
독일	1. 베를린 국립 유럽학교 2. 이중언어수업 트랙	상호문화교육과 병행
프랑스	EU내 학위상호인정 프로그램	45개 소수민족어 인정
스페인	영어 실험학교	영어/스페인어 교사 교환 프로그램
스위스	다중언어 교육 프로그램	언어 속지주의
핀란드	언어집중훈련 프로그램	2개 언어 공용화 (핀란드어/스웨덴어)
러시아	이중언어학교/혼합형학교	말하기위주 집중훈련
중국	회화중심 외국어 교육	소수민족어 정책적 배려
일본	영어몰입 학습	단일언어국가 탈피
필리핀	다중언어 교육 프로그램	다중언어국가

싱가포르	영어지중 프로그램	4개의 공식언어
호주	NALSAS (아시아언어 교육진흥책)	아시아권 언어 중심 정책
뉴질랜드	모어 유지 프로그램	아시아 이민자 급증

<표 5>에서도 나타나듯이 이중언어 교육 정책 프로그램은 자국민의 영어 강화 교육 프로그램에 집중하는 나라와 이민자들에게 소수민족언어 교육의 기회를 제공하는 나라로 크게 두 가지로 구분할 수 있다.

영어 강화 교육에 주력하는 나라는 중국, 일본, 싱가포르, 스페인, 러시아처럼 주로 비영어권 나라이고, 소수민족언어 교육 기회를 제공하는 나라는 미국, 캐나다, 독일, 스위스, 핀란드, 필리핀, 호주, 뉴질랜드처럼 일찍부터 다중언어 교육이 발달되어 온 나라들로 이민자들의 모어 유지에 힘쓰고 있다.

이민자의 모어를 자녀에게 가르치는 외국의 이중언어 교육정책을 요약하자면 미국은 소수민족 어린이들의 이중언어 교육을 도와주기 위한 교육적 배려로서 '전환 프로그램'을 활용하는데, 이것은 부모의 모어를 지키면서 점차적으로 영어로 전환하는 '모국어 보존 프로그램'과 '쌍방향의 교육프로그램'으로 발전했다. 또한, 미국은 100여 개의 소수민족 언어를 공교육으로 흡수하고 있다. 영어로 이루어지는 의무교육 과정에서 영어를 이해하지 못함으로써 야기되는 모든 불이익을 해소시킨 것이다. 한국어도 미국의 대학입학 자격시험인 SAT(Scholastic Assessment Test)에 추가되었는데 이는 미국에 거주하는 한국인 자녀는 일정 기간 학교에서 한국인 부모의 언어로 학습할 수 있고 대학입학시험에서 한국어를 선택할 수 있다는 뜻이다. 그 뿐만 아니라 2006년 당시의 미국의 대통령 부시는 세계에서 가장 영향력 있는 언어를 선정해서 보호하는 CLSP(Critical Language Scholarship Program)로 한국어를 포함시켰다. 더 나아가 미국 본토 학생들에게도 원하는 사람에게는 이중언어 교육 기회를 제공하고 있다.

캐나다는 다수민족인 영국계와 프랑스계로 나뉘어져 있어서 어려서부터 자연스럽게 두 개의 언어에 노출되어 있는데, '불어 이머젼 프로그램'과 '소수민족 모어 프로그램'을 실시하고 있다. 독일의 이중언어 교육은 상호문화교육과 병행함이 특징이다. 수도인 베를린에는 SESB(베를린 국립 유럽학교)가 있고, 일반 공립중고등

학교에서는 BSBZ(이중언어 수업트랙)을 운영한다. 베를린의 이중언어 수업 모형은 시간적으로 다른 나라에 앞설 뿐만 아니라 규모나 내용면에서도 선도적이라 할 수 있다. 스위스는 언어 속지주의를 지향하는 나라로서 독일어, 프랑스어, 이탈리아어, 레토로만어 등 4개의 언어를 공식적으로 사용하는 나라이다. 핀란드어와 스웨덴어를 공용어로 하고 있다. 핀란드 학교에서 사용하는 교수 언어는 학생의 모국어에 따라 핀란드어나 스웨덴어가 되며 대입자격시험에서도 두 언어가 모두 필수 과목이다. 필리핀은 대부분의 아시아 지역 국가들이 영어 집중 프로그램에 매달리는 데 반해 다중언어 프로그램을 지속하고 있다. 필리핀은 100여 개의 언어와 방언을 가진 다중언어 국가로 8개의 언어가 다수언어이다. 호주는 1970년 들어 백호주의 정책[15]을 포기하면서 중국을 비롯한 아시아 지역 이민자들이 급격히 증가한 것을 계기로 NALSA[16](아시아 언어 교육 진흥책) 전략으로 아시아권 언어정책을 중시하고 있다. 대학입학자격고시의 언어영역에 포함된 외국어 과목 수는 무려 36개인데 그 중 6개의 아시아 언어들이 상위 12개 언어에 포함되어 있다. 뉴질랜드 역시 한국 등 아시아 이민자가 급증함에 따라 영어나 마오리어가 아닌 이민자들의 모국어 언어 유지 프로그램들을 적극적으로 운영하고 있다.

다문화사회에서 가장 기본적이고 우선적인 관심과 주제 중의 하나는 유입된 외국인들을 위한 언어 교육일 것이다. 언어는 민족을 구성하는 기본요건이기 때문이다. 앞 절에서 살펴본 미국, 캐나다, 독일, 스위스, 핀란드, 필리핀, 호주의 이중언어 교육정책 공통점은 이민자의 언어를 과감하게 공교육으로 흡수한 점이다.

15) 1901년 이후 호주 정부의 백호주의 정책으로 중국인, 일본인, 한국인 등 아시아 인종의 이민을 엄격히 제한하고, 백인들만 이민을 허용하였다. 제2차 세계대전 후 부족한 노동력을 이유로 유색인종의 제한된 이민을 허용하였고 이어 1973년 전면 폐지되었다.

16) 미국의 강요된 애국보다는 다문화 속에 하모니를 찾는 것이 호주 식이다. 즉 각기의 문화나 풍습을 지키도록 권장하되 각기 다른 문화들이 조화를 이루게 하는것이 호주식 다문화주의다. 호주정부각료회의(COAG)에서 94년 '아시아권 언어와 호주 경제의 미래' (Asian Languages and Australia's Economic Future)라는 보고서를 발행한 후, 비슷한 시기에 날사스(NALSAS) 아시아 언어 교육 진흥책 전략을 수립한 것이 이를 보여 주는 호주의 다문화 하모니 정책의 예이다.

2.2.2. 한국의 이중언어 교육 정책

이민자들과 그들의 자녀에게 소수민족언어 교육의 기회를 제공하는 미국, 캐나다, 독일, 스위스, 핀란드 등의 다문화·다언어 교육과 비교해 볼 때, 국내의 다문화 교육은 소수 학생들을 다수자 집단의 언어인 한국어와 한국문화에 동화시키는 데 교육적 목표를 두는 동화 교육에 더 가깝다고 할 수 있다. 글로벌 시대를 맞아 문화 간 지식을 갖춘 인재에 대한 수요가 증가하고 있음에도 불구하고, 다문화가정 구성원을 모두 한국 사회에 동화시키려 하는 것은 진정한 의미의 다문화·다언어 교육이 아니다.

2010년 1월 18일에 개정된「다문화가족지원법」제10조를 살펴보면 국가와 지방자치 단체는 다문화가족 구성원인 아동의 학교생활 적응을 위한 교육 지원과 더불어 아동의 언어 발달을 위하여 한국어 교재 지원 및 학습 지원 등 언어능력 제고에 필요한 지원을 할 수 있다고 하였다. 교육과학기술부, 보건복지부 및 여성부 등 여러 담당 중앙정부기관에서 다문화교육을 전문적으로 연구하기 위한 '중앙다문화교육센터'를 운영하고 있다. 또한 학교와 보육시설에서 이중언어 교육 환경을 조성하며, 다문화교육 전문가를 양성하여 각급 학교에 배치하는 등 그들의 언어 문화적 차이를 배려하는 노력을 볼 수 있다.

최근 교육과학기술부와 보건복지부에서는 이민자 자녀에게 이중언어 교육환경을 조성하는 과제를 추진하고 있다. 「다문화가정 학생 교육 지원 방안(09~12)」은 학교 현장에서 필요한 교재, 교육, 교사 연수 프로그램 개발 등의 연구를 수행하기 위하여 '중앙다문화교육센터(서울대학교)'를 운영하고 있다. 그 결과, 다문화가정 학생을 위한 한국어 초급 교재를 발간·보급하였다.

교육과학기술부는 「09년 다문화가정 학생 교육 지원 계획」[17]을 수립하였다. 기존의 지원 방안에서 제시한 한국어 교육 지원뿐만이 아닌 다문화가정 학생과 학부모의 강점을 살리기 위한 지원을 확대할 것을 제안하고 있다. 그동안 다문화가정 학생을 기초학습 부진학생, 소외계층으로 간주하여 접근하는 고정관념으로부터 벗어나, 이들이 가진 다양한 언어적·문화적 배경을 강점으로 살릴 수 있는 방안의 필요성이 제기되었다. 이에 대한 방안으로 교육과학기술부는 '국제 지도자 육성 프로

17)교육과학기술부 홈페이지(http://www.mest.go.kr/web/1121/ko/board/view.do?bbsId=159&boardSeq=8261) 참조

그램'을 운영하고 '이중언어 교수 요원 양성 프로그램'을 만들었다.

'국제 지도자 육성 프로그램 운영'은 다문화가정 학생이 부모 출신국에 대한 이해를 높이고 리더십을 함양하여 장래에 국제적으로 활동할 수 있는 글로벌 리더를 양성하기 위한 프로그램이다. 이는 광주교육대학교와 전남교육청이 협력하여 추진하고 있으며, 최근 증가하고 있는 베트남 출신 부모를 둔 학생들을 대상으로 부모 출신국 배우기, 해당 국가 학생과의 교류, 유학생 멘토링, 리더십 프로그램 등을 포함하여 주말이나 방학 프로그램 형식으로 진행되고 있다. 2009년 6월부터 약 1년 동안 운영했던 이 프로그램은 필리핀과 베트남 어머니를 둔 다문화가정 자녀 30명과 국내 학생 10명이 참여했다. 이 프로그램은 학기 중 주말에는 대학 교육문화수련원을 활용하여 한국 문화 공부를 하고, 방학 중에는 어머니 나라를 찾아 수업참관과 홈스테이를 하며 문화 교류를 할 수 있는 기회를 제공하였다.

'이중언어 교수요원 양성'은 이중언어가 가능한 고학력 다문화가정 학부모를 활용하여 학교 현장에서 다문화가정 학생의 학습을 보조하는 교사를 양성하는 프로그램이다. 이는 서울시 교육청, 서울교대와 연계하여 진행되고 있으며 최근 경기도까지 확대하였다.

학교 교육에서의 이중언어 교육 현황[18]을 살펴보면 2008년 12월부터 2010년 3월까지 교육 과학 기술부 지원으로 서울시 교육청은 서울교육대학교와 공동으로 이중언어 강사 양성 및 배치 사업을 실시했다. 이는 다문화 배경을 가지고 있으면서 한국어와 다른 언어를 능숙하게 구사하는 인적 자원을 선발, 전문 인력으로 양성하여 서울 지역 초등학교에 이중언어 강사로 배치하고 다문화가정 학생들의 이중언어 교육과 교과 학습 지원을 목적으로 한 사업이다. 서울시 교육청의 조사 결과에 따르면 한국어와 모국어가 가능한 외국인 80명을 선발해 900시간의 위탁 연수를 실시했다. 이 중 70명은 다문화가정 학생이 많은 학교를 중심으로 배치되어, 인근 155개 학교와 연계해 다중언어문화교육 프로그램을 운영했다. 이중언어가 배치된 학교의 경우 주 1회 정도 전체 학생을 대상으로 이중언어 혹은 문화 교육을 실시하거나 다문화가정 학생을 대상으로 방과 후나 방학 중 이중언어 교실을 운영한 것으로 나타났다. 연계 운영된 학교는 국제 이해교육의 일환으로 언어 및 문화 교육을 실시했으나 수업 시수와 인력 등의 부족으로 대부분 일회적 행사에 그친 것으로 나타났다. 현재 초등학교에서 운영되는 이중언어 교육 프로그램은 모어 교육

18) 서울시 교육청 홈페이지(http://www.sen.go.kr/upload/unknow/2010/6/18/20100618_180638_573_042.pdf) 참조

프로그램보다는 외국어 교육 프로그램의 성격이 강하고 언어 교육보다는 주로 문화 교육 중심으로 진행되고 있다.

이중언어 강사 제도는 도입 초기 단계로 체계적인 교육 과정이 갖춰지지 못한 상황에서 전체 학생을 대상으로 외국의 문화와 언어 교육을 동시에 실시하고 있기 때문에 교육에 대한 가시적인 효과를 거두기에는 한계가 있다. 그러나 일반 학생들을 대상으로 다양한 문화 접촉의 기회를 제공하고, 다문화의 저변을 확대시킬 수 있다는 점에서 긍정적으로 볼 수 있다.

다문화가족지원센터의 이중언어 교육 현황[19]은 2010년을 기준으로 전국의 국비 및 지방비 지원 다문화가족 센터는 총 171개소이며 다문화가족지원센터에서는 방문 교육, 통역, 번역 서비스, 각종 사회 통합 프로그램 등을 운영하고 있다. 전국 다문화가족 지원센터의 약 30.4%인 52개소에서 이중언어 교육을 실시하고 있는데 다문화가족지원센터의 이중언어 교육은 다문화가정과 일반 가정의 미취학 아동 및 초등학생을 대상으로 실시한다. 다문화가정 학생의 이중언어 구사를 지원해 글로벌 인재로의 성장을 도모하는 것은 물론 일반 가정 학생의 외국어 능력 향상과 다문화사회에 대한 이해 증진을 목적으로 한다. 즉, 다문화가족지원센터의 이중언어 교육은 모어 교육 프로그램과 외국어 교육 프로그램이 통합적으로 운영되고 있는 것으로 확인됐다.

중앙정부기관과 그 외 기관에서 추진 및 실행 중인 다문화가정 관련 언어 교육 사업은 대부분 학습 목표가 한국어 교육을 전제로 진행되고 있다. 또한 이러한 프로그램들은 일회적이나 단기적 사업이 많은데 다문화가정 자녀들이 갖고 있는 다양성이라는 장점을 최대화시키기고 수준 높은 이중언어 구사자를 양성하기 위해서는 이러한 프로그램을 더 발전시킬 필요가 있다.

19) 전국 다문화 가족 사업 지원단(http://liveinkorea.mogef.go.kr) 공지사항 내 자료에서 발췌함.

제3장 조사 절차 및 방법

3.1. 조사 절차

본 연구의 수행을 위해 필요한 자료의 조사는 2011년 4월부터 10월까지 총 7개월에 걸쳐 진행되었다. 첫 2개월은 선행연구와 문헌고찰을 탐색하는 동시에, 사전조사와 면접 시 사용할 조사 항목을 선정하였다. 그 후, 조사에 참여가 가능한 가정을 모집하였으며 조사의 목적에 적합한 가정을 선정하고 결혼이주여성들과의 면담을 시작하였다. 다른 가족 구성원인 남편 혹은 시댁 식구의 조사는 직접 면담과 전화 인터뷰를 통해 이루어졌다. 조사참여자의 동의하에 녹음을 하였으며 녹음 후 전사의 과정을 거쳤다. 전사가 끝난 후에는 출력하여 조사참여자에게 다시 읽게 함으로써 애매한 내용이나 의도와 다른 내용을 재확인하는 점검의 기회를 가졌다. 본 조사를 위해 먼저 연구자가 센터에서 지도하는 학생들을 만나 조사의 목적을 이야기하고 그룹 토론을 통해 조사 방향 및 항목을 설정하였다. 국적과 관계없이 엄마의 모어를 가르치는 문제에 대한 개인의 경험과 생각을 바탕으로 자유롭게 토론을 하였고 그 후 조사 목적에 알맞은 조사 참여 희망자를 모집하였다. 사전조사 과정에서 자녀가 있으며 남편이나 시부모 등 다른 가족 구성원의 참여가 가능한 가정에 한해 최종적으로 조사 대상 가정을 선정하였다.

앞의 서장에서 이미 본 연구의 중심적인 이론적 개념, 연구 방법, 그리고 실제의 연구 목표 등을 기술하였다. 간략히 말하여, 본 연구의 목표는 이주여성이 구성원인 다문화가정 내에서 교육의 주체인 부모가 이중언어 교육에 대해 어떤 태도를 가지고 있으며 이중언어 교육의 변인이 무엇인지에 대해 조사하는 것으로 정리될 수 있다. 위의 두 가지 기본 질문에 이주여성의 가족의 맥락을 고려해 조사대상자에게 자녀의 언어 교육과 관련한 문제들에 대한 질문을 준비했다. 면접 조사의 범위에 따라 '면접 문항'을 준비하였는데, 그것은 아래<표 3>과 같다.

<표 3> 면접 문항표

항목	번호	문항
이중언어 교육 경험	1	엄마와 자녀의 주요 소통 언어는 무엇인가? 그리고 사용 비율은 어떠한가?
	2	엄마가 자녀에게 모어로 말을 할 때 자녀 및 다른 가족 구성원의 태도는 어떠한가?
	3	가정 내 엄마의 모어를 사용한다면 자녀의 이해언어(듣기, 읽기)와 표현언어(쓰기/ 말하기) 균형은 적절한가?
	4	자녀의 외가 방문 경험이나 외가 친척과의 교류가 있는가
	5	엄마 나라의 말을 사용하고 자녀에게 교육하는 언어 교육 문제에 대해 가족 간의 사전 합의가 있었는가?
	6	한 부모-한 언어/ 한 장소-한 언어 등과 같은 이중언어 교육 전략이 있는가?
	7	형제 혹은 자매가 있는 경우에 아이의 이중언어 교육 양상이 달라지는가?
	8	어머니는 아이와 언어적 의사소통의 어려움을 경험한 적이 있는가?
이중언어 교육에 대한 생각	9	이중언어 교육을 희망한다면 엄마나라 말의 희망 언어 위상은 무엇인가? 한국어(L1)와 같은 제 2언어로서의 베트남어(L1)이기를 희망하는가? 아니면 외국어로서의 베트남어(L2)이기를 희망하는가?
	10	자녀의 제 2 외국어의 선택 기준은 무엇인가? 엄마의 모어 / 그 외 언어 (영어, 일어, 중국어 등)
	11	엄마나라 말을 하는 것이 아이의 장래에 어떤 영향을 미친다고 예상하는가?
	12	아이들 양육 시 아이들과 의사소통할 때 심리적 친근감은 어떤 차이가 있는가?

구성된 질문 문항들을 실제의 인터뷰에서 기계적으로 모두 묻기보다 이들 질문 문항을 기본 틀로 하여 유연한 방식으로 인터뷰를 진행하였다. 핵심적인 부분은 모두 물어보았지만, 조사대상자에게 적절하지 않은 질문은 즉석에서 생략하였다. 또 경우에 따라 어떤 질문은 보다 확대하여 물었고 어떤 질문은 보다 축소하여 물었다. 면담 시 개방형 대화의 원칙을 가능한 한 따름으로써 조사대상자들의 자연적 담화를 이끌어 내려고 노력하였다. 아래 <표 4>는 연구자가 조사 초반에 사전조사 과정에서 설정한 이중언어 교육의 예상 변인을 정리한 것이다.

<표 4> 다문화가정 부모의 이중언어 교육 예상 변인

번호	예상 변인
1	어머니의 국적
2	자녀의 연령
3	자녀의 출생 순서
4	어머니의 한국어 능숙도
5	다른 가족과의 동거 형태
6	가정의 사회·경제적 지위
7	남편의 아내 모어 구사 능력
8	자녀의 주 양육자
9	자녀 교육의 아버지 참여도
10	외가의 접촉

본 연구를 위해 선정된 조사대상 가정들은 모두 광주광역시의 동구와 남구에 거주하는 이주여성들이 구성원인 가정으로, 연구자가 현재 가르치고 있거나 과거에 가르친 적이 있는 학생들의 가정으로 이루어졌다. 연구 계획 단계에서 잠정적으로 설정한 조사 대상 가정의 표본 추출(sampling) 방식은 다음의 세 가지 원칙을 따랐다.

▶ 다양한 출신국(및 민족)별로 연구 대상 가정을 선정한다.
▶ 각 출신국별로 연구 대상 가정을 최소 2가정 이상을 선정한다.
▶ 대체로 이주 기간이 3년 내외이면서 자녀가 있는 가정으로 선정한다.

위의 첫 번째 원칙과 관련하여 연구 계획 단계에서는 광주 국제결혼 이주여성의 출신국 분포[20]를 참조하여, 출신국 및 민족별 구분을 ①중국 조선족, ②중국 한족, ③일본, ④필리핀, ⑤태국, ⑥베트남, ⑦몽골, ⑧우즈베키스탄, ⑨러시아(또는 기타)로 생각하였다. 그러나 조사 과정에서 처음 계획하였던 ①중국 조선족, ③일본은 실제 면접 과정에서 만날 수 없었다. 이는 한국어가 일정 수준에 도달하면 다문화 가정 지원센터에 나와 한국어 공부나 자기 계발 혹은 친목 도모 등을 하지 않고 취업 전선으로 나가는 이주여성들의 성격과 연관이 있는 것으로 보이며 조선족과 일본 출신의 이주여성들은 한국어 숙달 속도가 다른 언어권별 이주여성보다 빨라 지원 센터에서는 이들을 좀처럼 만나기 어려운 형편이기 때문이다.

이상과 같은 선정 기준으로 최종적으로 선정하여 만난 조사 가정의 이주여성 출신국별 분포는 아래의 <표 5>와 같다. 모두 8개 출신국의 20가구를 연구 대상 가정으로 선정하였는데, 그 중 약 1/4인 5가구는 동구에 거주하고 있으며 나머지 3/4 즉 15가구는 남구에 거주하고 있다.

<표 5> 조사 가정 이주여성의 출신국별 분포

출신 국가		가구 수	출신 국가		가구 수
1	베트남	4 가구	5	태국	2 가구
2	필리핀	4 가구	6	러시아	2 가구
3	중국(한족)	3 가구	7	몽골	2 가구
4	캄보디아	3 가구	8	우즈베키스탄	1 가구
총 20 가구					

20) 국가 통계 포털(http://kosis.kr)의 시군구별 외국인과의 혼인 통계 자료에 따르면 광주지역의 다문화 가정은 꾸준히 증가하고 있으며 2010년 기준 총 3538명의 이주여성이 광주에 거주하고 있다[1]. 지난해 3267명에 비하면 271명이 늘어난 수치로 광주지역 이주여성 증가세는 매년 12~15%가량으로 조사되었다. 국적별로는 중국(조선족 포함)이 52%로 가장 많았고 그 뒤로 베트남(19%)과 필리핀 출신(14%)이 많았다.

한편 아래의 <표 6>은 선정된 조사 대상 가정 전체의 구체적인 정보이다. 조사대상자 가정의 개별적인 배경을 파악할 수 있는 출신국, 자녀 수, 자녀 연령, 면담 참여자의 연령, 학력, 조사 방법 등을 명기하였다. 조사대상자의 이름은 개인 사생활 보호를 위해 편의상 1-1-A와 같은 방식으로 명명하였는데 연구자가 임의로 지정한 <출신 국가 번호 - 가구 번호 - 면담 참여자의 관계>에 따른 순서로 부여하였다. 알파벳 A는 이주여성, B는 남편, C는 다른 가족 구성원을 의미한다. 한국 체제 기간은 혼인 입국일로부터 2011년 10월 말일까지를 기준으로 하여 계산한 것이다. 이주여성은 20명 모두 직접 면담 방식으로 인터뷰에 참여했고, 남편 9명, 그 외 가족 구성원인 시어머니 2명이 인터뷰에 참여했다. 전화로 인터뷰에 참여한 남편은 모두 5명이며 시어머니는 모두 직접 면담을 하여 조사하였다.

< 표 6> 조사대상자의 구체적인 정보

출신국	가정 번호	자녀수	자녀연령	연구 대상자	면담 참여자	연령	학력	조사 방법
1. 베트남	1	2명	2세/4세	1-1-A	부인	24	고졸	면담
	2	1명	2세	1-2-A	부인	24	중졸	면담
				1-2-B	**남편**	36	고졸	전화
	3	1명	5세	1-3-A	부인	27	고졸	면담
	4	3명	2세/6세/9세	1-4-A	부인	32	고졸	면담
				1-4-B	**남편**	51	대졸	면담
2. 필리핀	5	4명	5세/7세/ 12세/14세	2-5-A	부인	35	고졸	면담
				2-5-B	시어머니	72	중졸	면담
	6	1명	3세	2-6-A	부인	24	중졸	면담
	7	2명	3세/ 5세	2-7-A	부인	31	고졸	면담
	8	2명	5세/8세	2-8-A	부인	32	대졸	면담
				2-8-B	**남편**	43	대졸	전화
3. 중국	9	1명	2세	3-9-A	부인	24	중졸	면담
				3-9-B	**남편**	41	대졸	전화
	10	1명	5세	3-10-A	부인	27	고졸	면담
				3-10-B	**남편**	43	고졸	전화
	11	2명	5세/9세	3-11-A	부인	33	고졸	면담
4. 캄보디아	12	2명	2세/5세	4-12-A	부인	27	초졸	면담
				4-12-B	**남편**	40	중졸	면담
	13	1명	4세	4-13-A	부인	24	중졸	면담
				4-13-C	시어머니	70	중졸	면담
5. 태국	14	1명	1세	5-14-A	부인	25	초졸	면담
				5-14-B	**남편**	34	중졸	면담

	15	2명	2세/4세	5-15-A	부인	24	중졸	면담
6. 러시아	16	1명	8세	6-16-A	부인	35	고졸	면담
				6-16-B	**남편**	41	고졸	전화
	17	4명	6세/9세 /12세/13세	6-17-A	부인	35	대졸	면담
				6-17-B	**남편**	43	대졸	면담
7. 몽골	18	2명	4세/7세	7-18-A	부인	34	대졸	면담
	19	1명	4세	7-19-A	부인	34	고졸	면담
8. 우즈베키스탄	20	1명	3세	8-20-A	부인	26	중졸	면담

조사에 참여한 20가구 중에서 면담에 응한 조사대상자는 20명의 이주여성과 9명의 남편, 그리고 2명의 시어머니를 포함해 모두 31명이었다. 이들은 모두 1명 내지 2명 그리고 많게는 3명의 자녀를 두고 있으며 현재 둘째나 셋째를 임신 중인 가정도 있었다. 다문화가정의 이주여성이 자녀에게 어떤 언어를 사용하는지 그 모습은 실로 다양하였는데 연구자는 조사대상자들에게 어머니의 모어를 가르치는 것에 대한 생각과 경험을 질문하였다.

3.2. 조사 방법

조사한 내용의 본격적인 기술에 앞서 몇 가지 기술의 원칙과 방법, 문제점들에 대해 논의하도록 하겠다.

먼저 개별 조사대상자 단위로 면담 내용을 전체적으로 기술하기보다는 연구 목적에 알맞게 범주화한 후 기술하고자 한다. 조사대상자 간의 유사점과 차이점을 나누어 기술하는 것이 양자 간의 상호 연관성을 볼 수 있는 보다 나은 방법이 될 것이므로 해석을 시도하고 결과를 정리하고자 한다.

또한, 개별 조사대상자의 인터뷰의 내용을 기술하는 데서 가능한 한 많은 실제의 말 또는 발화 자료를 제시하고자 한다. 조사대상자들의 발화 자료는 모두 한글 자모로 전사하였다. 이 연구에서 채택된 구체적인 전사의 방법은 대략 다음과 같다.

▶ 연구자의 질문과 조사대상자의 응답은 줄을 바꾸어서 표시한다.

▶ 연구자의 질문은 모두 (　) 속에 넣어 표시하고,

조사대상자의 말은 모두 “ ” 속에 넣어서 표시한다.

▶ 조사대상자의 말 중에서 오류 부분은 필요한 경우 [ ] 속에 바른 형태를 써서 넣고, 또 문맥상의 정확한 의미 전달을 위해 첨가할 필요가 있는 표현은 ( ) 속에 넣어 표시한다. 조사대상자의 말 중에서 도저히 알아들을 수 없는 부분은 ‘?’ 로 표시한다. 또한 조사대상자의 말 중에서 휴지, 주저, 말끝 흐림 등은 ... 로 표시하고, 말 중에서 일부분을 생략한 경우에는 … 로 표시한다. 조사대상자의 말은 모두 그대로 전사하였지만, 연구자의 질문은 경우에 따라 축약 전사된 부분도 다수 있음을 밝혀둔다.

제4장 조사 결과 및 해석

4.1. 다문화가정의 이중언어 교육 변인

연구자는 조사 초반에 이주여성들과 이중언어 교육에 대한 개인의 경험과 생각에 대해서 자유롭게 토론을 했는데 그 과정에서 <표 4> 이중언어 교육의 예상 변인 10가지를 가정했다. 조사 초반에 설정한 이중언어 교육의 변인은 모두 10개였으나 조사를 하면서 이중언어 교육 태도에 영향을 미치는 변인들을 좀 더 명확하게 정리할 수 있게 되었다. 조사를 모두 마치고 연구자가 최종적으로 설정한 변인들은 아래 <표 7>과 같다.

<표 7> 다문화 가정 부모의 이중언어 교육 변인

번호	변인
1	이주여성의 한국 체류 기간
2	다문화가정 자녀의 출생 순서
3	다문화가정의 형태
4	이주여성 출신국 언어의 국제적 위상
5	이주여성 출신국의 언어적 환경
6	이중언어 교육의 필요성 인식
7	이중언어 전략의 유무

조사 초반에 설정했던 이중언어 교육의 예상 변인 중 어머니의 국적은 이주여성 출신국 언어의 국제적 위상과 출신국의 언어적 환경 변인으로 구체화되었고, 어머니의 한국어 능숙도는 이주여성의 한국 체류 기간 변인으로 변경되었다. 변경된 이유는 보통 이주여성들이 한국 체류 기간이 길어짐에 따라 자연스럽게 한국어 능숙도가 높아지는 까닭도 있지만 조사 과정에서 이주여성의 한국어 능숙도를 측정하는 것이 어려웠던 까닭도 있다.

남편의 아내 모어 구사 능력과 자녀의 주 양육자, 자녀 언어교육의 아버지 참여도는 변인으로 설정하는 것이 어렵다고 판단되었는데 조사에 참여한 20가정의 남편들이 아내의 모어로 간단한 인사말만을 구사하는 정도의 수준으로 대체로 비슷했기 때문이며 주 양육자는 조사에 참여한 20가정 모두 이주여성이기 때문이다. 또한, 남편들의 자녀의 교육에 대한 관심의 정도는 달랐으나 자녀 교육에 참여 여부는 객관화시키는 것이 어렵다고 판단되었다. 조사를 마치고 분석 과정에서 추가 된 변인으로는 이중언어 교육의 필요성 인식과 이중언어 교육 전략의 유무가 있다.

다음 절에서는 조사대상자와의 면담 내용을 기초로 다문화가정 부모의 이중언어 교육 변인에 따른 이중언어 교육 태도에 대해서 분석하고자 한다.

4.2. 다문화가정의 이중언어 교육 변인에 따른 태도

4.2.1. 이주여성의 한국 체류 기간

20명의 이주여성들 중 2명만이 한국에 온 지 2년 이상 지난 뒤에 자녀를 출산하였고 나머지 18명은 모두 결혼 후 바로 1년 또는 2년 이내에 자녀를 출산하였다. 이는 대다수가 아직 한국어 학습이 제대로 되지 않은 시점에서 첫 아기를 출산하고 그 아기와의 언어적 접촉을 시작하게 되었다는 사실을 의미하는 것이다.

<사례 1>

(부인이 집에서 아이에게 베트남 말을 합니까?)

"저희 집사람이 한국 자장가는 모르지 않습니까? 그래서 자장가를 가만히 들어보면 아기를 안고서 베트남 말로 노래를 부르는 것을 자주 봐요. 우리도 어릴 때 보면 시골 할머니들이 부르는 그런 자장가 부르는데 흥얼흥얼 그런 노래를 불러요."

조사대상자 1-2-B

<사례 1>과 같이 대다수의 이주여성들은 적어도 첫 자녀의 경우에는 자녀에게 사용한 언어가 자신의 모어와 한국어 두 가지 모두인 것이 일반적이었다. 그러나 이 두 언어 중 어느 것을 실제로 많이 썼는지는 개별 대상자의 한국 체재 기간 및 한국어 학습 정도에 따라 다르다.

그 뿐만 아니라 아기를 키워가는 과정에서 아기에게 사용하는 중심 언어도 시간이 지남에 따라 바뀌어 간다. 아래 <사례 2>의 경우는 첫째(현재 4세)가 어렸을 때는 주로 태국어를 썼으나, 이 아이가 한두 살 되었을 때부터는 한국어를 주로 썼다고 기억하였다. 그러나 지금도 두 아이에게 "밥 먹어", "하지 마", 등과 같은 간단한 표현을 할 때는 태국어를 쓴다고 하였다. 짐작건대 조사대상자 외에도 많은 이주여성들이 한국어 학습이 제대로 되지 않은 단계에서 출산을 하게 되고 초기에는 위의 사례와 유사한 모습으로 아기와의 언어 접촉을 행할 것으로 보인다.

<사례 2>

"OO이가 태어났을 때는 태국말을 했어요. 집에서 혼자 있어서[있으니까] 심심하잖아요. 근데 OO이가 좀 크고 밖에 데꼬[데리고] 다니면서 한국말도 더 배우고 점점 더 많아죠. 한국말을. 요즘은 태국말 잘 안 싸는데[사용하는데] 지금도 가끔 쉬운 말은 다 알아요. 어...태국말로 맘마 먹자, 울지 마, 코 자자 이런 것들..."

조사대상자 5-15-A

위의 <사례 1>, <사례 2> 외에도 많은 조사대상자들이 자녀들에게 처음에는 자신의 모어와 한국어를 함께 쓰다가 일정 시간이 지나 자신의 한국어가 향상되면 자녀들에게 주로 한국어를 사용하였다고 보고했다. 물론 개별 조사대상자의 출산 시기에 따라 구체적인 모습은 조금씩 다를 것이다.

4.1.2. 다문화가정 자녀의 출생 순서

다음은 아래 조사대상자 1-4-A의 <사례 3>과 같이 한국어로만 양육을 해오다가 자녀가 성장해가면서 자녀와의 소통의 어려움 때문에 다문화가정 부모의 가치관이 조금씩 변화되는 경우이다.

<사례 3>

“한국에 온 지 13년 됐는데, 한국에 와서 바로 OO이 낳았어요. OO이가 태어나기 전에 한국말 조금 배워했는데(배웠는데) 나중에 천천히 배웠어요. 그래서 처음에는 걱정이 많아요. 내가 한국말 못하니까 아이도 못 할까봐. 남편도 걱정했어요. 근데 OO이는 한국에서 자라니까 한국어 잘해요. 얘들이 크니까 문제지. 얘들은 빨리 크잖아요. 얘들이 클수록 말 안 듣는데 나는 한국말이 어려우니까…. 셋째는 어릴 때부터 (베트남어) 가르치고 싶은데 바빠서 못 갈(가르)쳤어요. 첫째는 이제 다 커서 엄마가 외국 사람이고 다르게 생겼으니까 창피하다고… 사춘기도 오고…어떻게 할(해야 할)지 몰라요(모르겠어요).”

조사참여자 1-4-A

위 <사례 3>의 조사대상자 1-4-A는 한국에 온 지 얼마 안 되어 임신과 출산을 경험했고 당시에는 한국어를 잘 구사하지 못하는데도 남편의 요구와 여성 본인의 의지로 첫째와 둘째 자녀를 한국어로 키웠다. 하지만 두 자녀들에게 자신의 생각과 감정을 온전히 전달할 수가 없어서 제대로 된 양육이 쉽지 않았고 현재까지도 심리적으로 아이와의 교감에 늘 부족함을 느끼고 있었다. 셋째 자녀부터는 베트남어를 가르치고 싶었지만 직장 생활을 시작하면서 그것조차 쉽지 않았다고 보고했다.

이는 엄마의 모어에 대한 부모의 교육 태도가 자녀의 출생 순서에 따라 차이가 있음을 보여준다. 특히 자녀가 둘 이상인 다문화가정의 경우에 태도의 변화를 더욱 분명하게 관찰할 수 있었다.

다음 아래 <사례 4>에서도 다문화가정 부모의 이중언어 교육 태도가 변화되는 과정을 잘 보여준다. 조사대상자 1-1-A는 면담 시 첫째를 키울 때는 이중언어 교육에 대한 정보도 전혀 없었고 당연히 한국에서 자랄 아이니까 한국어로만 가르쳐야 한다는 생각을 했다고 진술했다.

<사례 4>

“첫째는 베트남 말 많이 안 가르쳐줬어요. 이제는 경험했으니까 OO이(둘째)부터 가르쳐줬어요. 말은 못 하지만 알아들어가지고 머리가 끄덕끄덕해요. 여러 말 다 알아들어요. 한국말하고 베트남 말하고 같이 쓰거든요. 그냥 저, OO아 밥 먹어라 베트남 말로 뭐 하냐 이렇게 이야기해요.”

(왜 둘째부터 베트남어를 쓰냐는 질문에)

“왜냐하면 베트남말 알면 한국말 못 할까봐 그래서 안 가르쳐 줬어요. 근데 OO이(첫째)가 한국말 엄마한테 이야기하니까 제가 막 화나거든요. 말을 못 알아들으니까 그래서 화나요. 아... 이게 잘못 됐다. 그 때 생각이 들었어요. 그래서 OO이(를) 이제 낳았으니까 베트남말을 가르쳐야겠다. 그래서 베트남말 OO이(둘째)한테 많이 가르쳐줬어요. 애들하고 의사소통이 어려우니까. 알아들으니까 좋아요. 베트남 할머니랑 통화할 때도 베트남 말로 ‘야(네)’라고 해요.”

조사참여자 1-1-A

아래의 <사례 5>를 진술한 조사대상자 3-11-A는 첫째 자녀에게는 한국어로 말을 했고 그래서 첫째 아이는 한국어만 구사할 수 있다고 한다. 그러나 둘째를 키우는 과정에서 아이가 자연스럽게 한국어와 중국어를 습득하는 모습을 보고서 곧 출산할 셋째의 언어 교육 계획까지도 미리 세우고 있다.

<사례 5>

“첫째는 그런 생각도 못했어요. 둘째한테는 처음부터 안 가르쳤고. 어린이집에서 영어도 하고 중국어도 배우니까 집에서 제가 중국어로 가끔 말을 했는데, OO이는(둘째) 한 번도 나한테 중국말을 안 했어요.”

(그럼 OO이한테 중국말 하면 OO이가 이해해요?)

“끄덕끄덕만 해요. 근데 신기한 게 저는 못 봤는데, 애기가 중국에서 중국말 하는 거 친정엄마가 봤대요. 우리 동생 딸, 지 친척 동생하고 둘이 노는데 중국말 하면서 아주 잘 놀았대요. 근데 한국 와서 나한테는 죽어도 중국말로 말 안하고.”

(그래도 가끔 중국말 안 해요?)

“이상한 게 한국에 다시 와서는 중국어를 안 해요. 나는 너무 궁금해서 그래서 내가 왜 그러냐고 물어보니까 지 생각에는 이상하대요. 할머니 할아버지도 언니도 친구도 다 한국말 하니까 혼자 중국말 하면 이상하대요. 엄마도 한국에서 살고 있으니까 한국말 해야한대요. 그래서 아... 이렇게 하는 거구나 하고 알았어요. 이제 셋째 나오면 셋째한테는 처음부터 한국말하고 중국말하고 같이 가르치려고요. 같이 가르치면 친구들이 애기가 말이 좀 늦다고 해요. 그래도 다 알아 들어요. 어려서 좀 느려도 쉬운 말은 한국말도 알고 중국말도 알아요.”

조사대상자 3-11-A

위의 <사례 4>, <사례 5>에서와 같이 이중언어 교육에 대한 어떤 정보도 없이 자녀를 키우는 과정에서 이중언어 교육에 대해서 알아가는 가정이 있는 반면 다른 다문화가정의 이중언어 교육 사례를 보고 미리 이중언어 교육을 준비하는 가정도 있다. 조사대상자 3-9-A는 3-11-A와 같은 센터에서 한국어 교실에 다니고 있다.

이들은 각각 초급과 중급 교실에서 수업을 듣고 있지만 수업 외 한국 문화 체험 활동을 하면서 자연스럽게 친해져 나중에 한국에 온 3-9-A가 한국 생활의 선배인 3-11-A에게 많은 도움을 받고 있다고 했다. 특히 아이들의 교육에 대해서는 무엇이든지 물어 본다고 했고 실제로 현재 2살인 자녀의 언어 교육의 방향에도 영향을 받았다.

<사례 6>

"OO나와 전에 (OO를 낳기 전에는) 남편하고 나 이야기해요. 중국어 4살,5살 가르치고 싶어요. 나도 애기도 한국어 못 해요. 걱정해요. 애기 한국말 못 해요. 그런데 언니(3-11-A) 애기는 한국말 잘해요. 중국말도 다 알아요. 언니 말해. 지금 중국어 안 하고 싶어요. 우리 애기는 지금 중국어 배워요. 그냥 나는 중국말 해요. 아빠도 할머니도 한국말 잘 해요."

조사대상자 3-9-A

<사례6>의 조사대상자 3-9-A는 자녀 출산 전에는 자녀가 4살이나 5살이 되어서 한국어를 어느 정도 익힌 후에 이중언어 교육을 할 계획이었으나 조사대상자 3-11-A의 경험을 보고 들은 후에 한국어와 동시에 중국어를 가르치고 있다고 했다. 이러한 사례는 자녀의 출생 순서가 이중언어 교육의 변인이 된다고는 볼 수 없으나 다문화가정이 비슷한 집단과 서로 교류를 하며 교육에 대한 경험과 정보를 공유하고 그 간접적인 경험에 의해 이중언어 교육의 여부 및 태도를 결정지은 것으로 볼 수 있겠다. 이주여성의 모어를 가르치는 것이 자녀의 한국어 습득에 방해가 되는 것은 아닐까 하는 우려를 대부분의 다문화가정 부모들은 경험한다. 이러한 걱정과 문제를 해결하는 방법 중의 하나로 다른 부모와 교류하며 자녀 교육에 대한 사례를 공유하는 것이다. 자신의 가정과 비슷한 다른 다문화가정과의 사회적 비교를 통해 교육 경험을 공유할 수 있을 뿐만 아니라 이중언어 교육에 필요한 책, 카세트 테이프 등의 교환도 하고 있으며 이러한 사회 활동이 자녀 교육에 큰 도움이 된다고 하였다.

4.2.3. 다문화가족의 형태

앞 절의 <사례 5>를 진술한 조사대상자 3-11-A는 시부모님와 함께 살며 대가족 형태의 가족을 꾸리고 있다. 첫째 자녀에게 한국어로만 교육을 한 이유는 본인 스스로 이중언어 교육에 대한 불안감도 있었고 시어머니께서 다른 곳에서 들었다면서 한국어와 중국어를 같이 가르치면 아이가 한국어를 못하게 된다고 주장하는 바람에 첫째 자녀에게는 한국어로 말을 했다고 보고했다.

<사례 7>

"저도 첫째 키울 때는 아이가 한국말을 못 하면 어쩌나 너무 걱정이 되는거예요. 그래서 중국말을 할까 말까... 고민을 좀 했는데 나만 그런게 아니고 시어머니가 걱정을 엄청 했어요. 그래서 빨리 한국말 배우라고... 그래서 내가 빨리 배웠어요. 그리고 처음에는 한국말 못하니까 중국말도 하잖아요. 근데 엄마가(시어머니) 못 하게 했어요. 헷갈린다고..."

조사대상자 3-11-A

<사례 7>외에도 대가족을 이루고 사는 다문화가정 이주여성의 경우 보수적인 시부모의 강한 주장으로 가정 내에서 본인의 모어 사용이 쉽지 않다는 보고가 다수 있었다. 이중언어 교육이 한국어 습득에 방해가 될 지도 모른다는 불안은 이주여성들 본인 스스로뿐만 아니라 다른 가족 구성원인 시부모와 남편에게서도 보여졌다.

조사대상자 4-13-A의 시어머니 4-13-C는 면담 과정에서 자녀가 엄마 나라 말을 배우면 좋겠지만 엄마 나라 말을 배우면 자녀가 엄마처럼 이상한 한국어 발음을 가지게 될 것이라고 생각한다고 진술했다. 아래 <사례 8>은 엄마의 부족한 한국어와 엄마 나라의 말이 자녀의 한국어 발달에 안 좋은 영향을 미칠 것이라는 주장이다.

<사례 8>

“한국말을 좀 정확하게 한 다음에 갈치면 더 좋을 것 같아요. 지 엄마 발음이 한국말 발음하기 어려운디 OO가 커서 한국말 발음 어려우면 워째(어떻게 해) … 근디 지네 말을 갈키고는 싶어하더라고. OO가 커서 안 해보던 엄마 말을 할라믄(하려고 하면) 싫어라 하지 않을까 쫌 걱정은 돼요.”

조사대상자 4-13-C

위 <사례 8>을 진술한 조사대상자 4-13-C의 며느리 조사대상자 4-13-A는 아래 <사례 9>에서 본인의 의지와는 반대로 자녀에게 4년 동안 한번도 캄보디아 말을 해 본 적이 없다며 불만을 토로했다.

<사례 9>

“OO한테 캄보디아말 이야기해 본 적 없어요. 어머니(시어머니) 지금은 가치지 마라고(가르치지 말라고 하셨어요)... 조금 더 커요. 지금 안 어러니까(어리니까] 다 컸으니까 이제 내가 캄보디아말을 하잖아요. 근데 내가 캄보디아말 하면 OO가 싫어해요. 막 소리 질러요. 나중에 캄보디아 가면 지[자기] 외할머니한테[하고] 말 통해[하]잖아요. 캄보디아 가면 말 하나 못 알아 들.. 쓰(듣고 쓰)잖아요. 같이 좋아야 돼.”.

조사대상자 4-13-A

다른 조사대상자 1-3-A또한 함께 사는 시어머니의 걱정 때문에 자녀에게 엄마 나라 말을 가르는 것이 어려웠던 일을 회상했다.

<사례 10>

“이제 가르쳐요. 근데 처음에는 엄마가(시어머니) 베트남 말 절대 가르치면 안 된다고 해요. 옛날에는 왜냐면 베트남말 가르주면(가르쳐 주면) 한국말가(을) 잘 못해요. 그니까 안 가르쳐요.”

조사대상자 1-3-A

<사례 7>, <사례 8>, <사례 9>의 조사대상자 3-11-A, 4-13-A, 1-3-A는 대가족 형태의 다문화 가정으로 시부모님과 함께 살고 있다. 이들 외에도 시부모님과 함께 살고 있거나 과거 함께 살았던 가정에서는 두 부부가 자녀에게 엄마 나라 말을 가르치고 싶은 희망과는 달리 시부모의 적극적인 반대로 자녀에게 이중언어 교육을 하는 것이 어려웠던 경험을 호소했다. 대가족 형태의 다문화가정 중에 자녀의 언어 교육 문제가 고부갈등의 원인이 되기도 한다는 가정의 제보도 있었다.

<사례 11>

“시어머니가 나하고 남편하고 애기들이 러시아말 하는 거 싫어해서 시엄마 있으면 절대 안 해요. 러시아말 한다고 자꾸 눈치주고 의심하고... 아니...우리는 아무 이야기 안 하는데...믿어야하는데...”

조사대상자 6-17-A

지금은 분가해서 따로 살고 있지만 과거 시부모와 한 집에서 살았던 일을 회상한 <사례 11> 조사대상자 6-17-A의 가정은 남편의 직장 문제로 러시아에서 3년을 거주한 경험이 있어 가족 구성원 모두가 러시아어를 구사할 수 있는 상황이다. 그러나 한국에 돌아와 시부모와 함께 살면서 시부모의 양해와 이해를 얻지 못해 러시아어를 유지하는 데 어려움이 컸다고 진술했다. 시부모의 이중언어 교육이 한국

어 발달을 저해하고, 자녀의 정체성에 문제가 되며 학교 공부에까지 악영향을 미친다는 선입견에 단일언어를 구사하는 시부모의 개인적 소외감 문제까지 더해진 것이다.

이는 다문화가정의 부모들이 자녀에게 이중언어를 교육하는 것은 적절한 상황에서 적절한 언어로 교체하는 기술까지 교육에 포함되어야 한다는 것을 시사한다. 단일언어를 구사하는 사람과 이중언어를 구사하는 자녀들 모두에게 어떻게 순조로운 대화가 진행되는지에 대한 설명이 필요하다. 자녀들에게는 조부모가 러시아어를 이해할 수 없기 때문에 자녀들이 한국어를 해야 한다는 설명이 필요할 수도 있다. 시부모에게도 자녀들이 이중언어를 구사하면 얻게 되는 것의 장점을 잘 설명하고 이해할 수 없는 언어로 이야기를 하더라도 그것이 사랑과 배려가 결여된 것이 아니라는 것을 이해시킬 필요가 있다. 함께 살고 있는 다른 가족 구성원이 이중언어 교육을 지지하지 않는다면 엄마의 모어 교육이 가정 내 생활의 일부분으로 자리 잡는 것이 어렵다. 특히 자녀들은 조부모나 다른 부모 한쪽(아버지)이 한국어 외의 언어를 사용하는 것을 달가워하지 않는 눈치를 재빨리 알아채고 이상하다는 분위기를 감지하게 됨으로써 자녀에게 이중언어를 가르치려는 계획 자체가 좌절된다.

반면, 아래 <사례 12>의 조사대상자 5-14-A 외에도 시부모와 함께 살고 있지 않고 남편과 부인 자녀만으로 구성된 핵가족 형태의 다문화가정은 대개 남편의 동의와 지지만 얻은 후에 곧바로 시부모의 동의 없이 자유롭게 이중언어 교육을 하고 있었다.

<사례 12>

“저한테[를] 응원해요. 반대하지 않고. 엄마 나라에 가야 되니까...배워야 되니까 많이 가르쳐...남편 말해요. 남편도 태국말 배워고 싶어요. 지금 배워는데(웃음) 어른이잖아요. 머리가 아파요. 어려워요. 바람[발음]도 힘들잖아요.”

조사대상자 5-14-A

4.2.4. 이주여성 출신국 언어의 국제적 위상

자녀들에 대한 이중언어 교육에서 기본적으로 다언어사용자(multilingual)인 필리핀 출신 이주여성들은 다른 출신국의 이주여성들 비해 조금 특수하고 유리한 위치에 있다. 즉 이들은 넓은 의미에서 여러 모어들 중 어느 것을 선택하여 자녀들에게 가르칠 것인가의 문제에 직면함과 동시에, 세계어(world language)인 영어도 자신들의 모어 중 하나인 유리한 입장에 위치한 셈이다.

<사례 13>

"유치원에서 영어 공부하니까 집에 와서 같이 영어로 해요. 영어는 남편도 좋아하고 아이도 좋아하는데, 필리핀말 비콜하고 타갈로그 말 하면 아이가 지금은 무슨 말인지 잘 모르니까... 지금은 어려울 것 같으니까 영어 열심히 하고 나중에 자기가 원하면 그때 타갈로그 가르쳐요."

조사대상자 2-7-A

위 <사례 13>의 조사대상자 2-7-A는 자신의 모어인 비콜어와 타갈로그어 외에도 영어를 구사하는 다언어 사용자이다. 자녀에게 한국어 외에도 자신의 모어를 가르치고 싶은 2-7-A는 그중에서도 영어 교육을 더 우선시하는 것으로 말하였다.

출신국이 필리핀인 조사대상자 4명(2-5-A, 2-6-A, 2-7-A, 2-8-A은 모두 자신의 원래 모어와 세계어인 영어, 그리고 필리핀에서 국어(national language)의 지위를 가지고 있는 타갈로그어 중에서도 자녀들의 이중언어 교육 대상 언어로 영어를 선택하였다. 이들에게로 다시 모어와 타갈로그어 중에서 추가로 가르칠 언어를 선택해 달라고 요구했더니 모두 타갈로그어를 택했다.

<사례 14>

“와이프가 영어를 잘 하니까 좋은 점이 많죠. 어머니도 좋아하시고 애들도 엄마가 영어 잘 한다고 자랑 많이 하고요. 집사람이 회사 일도 도와줄 수 있고 아이들 공부도 봐 주고, 학교에서 우리 OO가 영어를 제일 잘 한다고는 하는데.우리 OO(둘째)도 그만큼만 하면 좋겠어요. … 세계 어디를 가도 영어 하나면 다 오케이잖아요.”

조사대상자 2-8-B

<사례14>에서처럼 필리핀 출신의 조사대상자들과 다른 가족 구성원들(남편 및 시부모)은 원래 모어인 필리핀어보다는 영어가 훨씬 중요하며 자녀가 영어를 유창하게 사용하기를 바란다고 하였다. 이는 언어가 가지는 사회적 실용성 측면을 보여주고 있다. 언어의 강세가 국제적 위상을 반영하며, 이는 언어가 비단 의사소통의 수단뿐만 아니라 문화와 국력을 말해준다는 사실을 내포하고 있다.

<사례 15>

“요새 애들은 중국어 때문에 중국에 유학도 보내고 중국어 학원도 보내낸다는데 엄마가 중국 사람이니까 좋죠. 중국 역사도 배울 것이 얼마나 많고 또...앞으로 중국경제가 어마어마하게 클 거라고 하지 않습니까? 지금 미국이 지는 해고 중국이 뜨는 해라고 신문에서 다 그래요. 미래에는 중국어가 기본일거란 말이 많잖아요. 친척들이 다 중국에 있으니까 유학 보내는 것도 걱정도 없고 집에서 OO엄마가 처음부터 가르치니까 중국어 학원 보낼 필요도 없고 얼마나 좋습니까.”

조사대상자 3-9-B

영어 외에도 중국의 경제가 급부상하면서 중국어에 대한 요구도 증가하고 있는데 조사 과정에서 모든 연구 대상자들의 남편을 다 만난 것은 아니지만, 부인의 모어 교육에 비교적 적극적인 찬성 의사를 표명한 남편들 중에는 위의<사례 18>에서와 같이 부인의 모어가 중국어인 경우가 여럿 있었다. 따라서 아내의 모어가 국제적으로 가지는 위상의 측면이 장차 외국인 부인들의 모어 교육의 실현 가능성 정도와 상당 부분 연관될 것으로 짐작되었다.

반면, 앞서 <사례 13>, <사례 14>, <사례 15>에서 보이듯이 영어 교육과 중국어 교육에 대한 긍정적인 평가와는 달리 <사례 7>, <사례 8>, <사례 9>, <사례 10>등 기타 언어 (특히 강대국의 언어가 아닌 베트남어나 캄보디아어와 같은 동남아시아어)는 오히려 아이의 언어 발달에 부정적인 영향을 미칠 것으로 보는 편견이 깊이 존재하고 있다. 조사대상자들의 진술을 통해 우리는 언어에 등급을 매기고 있다는 것을 알 수 있다. 즉, 언어가 갖는 엄마와 아이의 의사소통과 의미 있는 상호교류의 측면[21]보다는 입맛에 맞는 또 다른 교육적 효과를 기대하는 것이다..

이들 필리핀과 중국 출신국의 조사 참여가정의 사례들은 자신의 모어를 자녀들에게 전승시키고 싶어 하는 모든 이주여성들의 숨은 꿈이 실현될 수 있는 일반적 조건에 대한 한 가지 시사점을 던져주는 것으로 보인다. 다시 말해, 이주여성이 자녀들에게 자신의 모어를 가르치고 전승시키기 위해서는 가족들 특히 남편의 적극적인 지지와 협조가 필요한데, 출신국의 언어가 현재 한국 사회에서 상대적으로 중시되는 외국어일 경우 그만큼 가족들의 지지와 이해를 이끌어내는 것이 용이하기 때문이다.

---

21) Gardner와 Lambert(1972)에서는 영어를 사용하는 캐나다인의 프랑스어 학습에 대한 연구에서 제2언어를 학습하는 동기를 두 가지로, 즉 도구적 동기와 통합적 동기로 구분했다. 예를 들어, 도구적 동기(instrumental motivation)란 취업을 위해서 중국어를 배우는 것이고 통합적 동기(integrative motivation)는 중국어를 사용하는 공동체에 속하기를 원해서 배우는 것이다. Gardner와 Lambert는 통합적 동기가 더 성공적인 언어학습과 관련된다는 것을 발견했다. Colin Baker(2006)에서 재인용.

4.2.5. 이주여성 출신국의 언어적 환경

아래 <사례 16>의 조사대상자 6-17-A의 출신국인 러시아는 다양한 언어가 공용되고 있는 나라이다. 민족의 구분도 언어에 따른다. 따라서 매우 다양한 언어를 접하며 이중언어를 구사하는 언어적 환경에서 성장했으며 일말의 망설임이나 의심 없이 자녀도 당연히 이중언어 구사자가 되어야 한다는 입장을 보였다.

<사례 16>

"저도 어렸을 때 두 언어를 사용했어요. 러시아어하고 그 다음에 야쿠지아, 러시아사람이지만 러시아에는 민족이 많잖아요. 그래서 그 민족어를 썼어요. 태어나서 하나를 사용하고 학교 가서 이제 두 개 언어를 공부하고, 영어도 나중에는 공부하고 한국에서 한국어 하고 네 개 언어를 엄마가 쓰니까 애들이 하나만 언어를 알면 제가 생각 할 때 애들이 불쌍한 것 같애요. 엄마보다 못하는 것 같아요. 그래서 엄마처럼 언어를 잘 알아야 된다는 욕심이 많아요. 어쨌든 생각할 때 세 개 언어로 생각 할 수 있으니까 세계적으로 마음이 넓은 아이도 될 수 있구요, 여러 민족들하고 사이좋게, 영어도 알면 , 만약에 러시아도 가면 러시아는 크니까 완전히 사람 생각이 달라져요. 한국은 작은 나라잖아요. 큰 나라 가면 크게 생각하게 돼요. 그래서 그런 점이 좋으니까 애들한테 언어를 가르치고 싶어요."

조사대상자 6-17-A

그 외에도 필리핀 출신국의 조사대상자들은 모두 자녀가 당연히 여러 개의 언어를 동시에 배우고 사용할 수 있다고 했다.

<사례 17>

“아이들은 금방 배우잖아요. 저도 그렇고 저희 부모님도 그렇고 제가 아는 사람들은 다 두 개 세 개 언어 말할 수 있어요. 다섯 개까지. 우리 집 애들도 필리핀에서 살았으면 당연히 다 그렇게 하는데...”

조사대상자 2-5-A

위 <사례 17> 조사대상자 2-5-A는 자녀들에게 현재 영어와 타갈로그어를 사용하고 있다. 그러나 함께 살고 있는 시어머니 2-5-C의 의견은 조금 다르다. 아래 <사례 18>외에도 <사례 19>에서 단일 언어권인 베트남, 캄보디아, 태국 출신의 이주여성인 경우에는 한국에서의 모어 사용 자체를 어색해 하는 것을 볼 수 있었다.

<사례 18>

“갸가(며느리 조사대상자 2-5-A) 욕심이 많아서 이것저것 가르칠라고 하더라고. 그래도 애기들인디...한국에서 살면서 한국어를 잘 해야지 않겄어요? 영어 잘하면 좋지만 한국에서 학교 댕기고 한국 생활 잘 할라믄(하려면) 괜히 애들이 어렵다 할까봐서...(걱정이다). 보믄 다 큰 어른들도 영어 어렵다 합디다. 나서부터 엄마가 영어를 하니까 학교 공부할 때도 좀 쓰겄지만(괜찮겠지만)...나는 영어만 했으면 쓰겄구만 필리핀말까지 하면...좀...”

조사대상자 2-5-C

<사례 19>

(애한테 왜 한국말만 사용하십니까?)

“가르쳐 줄 생각은 있는데 잘 안돼요. 말 하면은... 항상 이제 처음부터 애기 낳았을 때부터 첨부터 다 계속 한국말 하잖아요. 한국말 힘들고 걱정해요. 그리고 옆에 다 한국 사람이 한국말 하는데 갑자기 베트남 말을 하니까 엄마도 말이 잘 안 되고 분위기도 다르고 어색해요.”

조사대상자 1-4-A

위 <사례 17>, <사례 18>, <사례 19>의 예는 좁게는 광주라는 조사 지역 내에서 그리고 넓게는 한국 사회라는 단일 언어 공동체 내에서, 이들 이주여성들이 자신의 자녀들을 이중언어 사용자로 키우는 것이 왜 그렇게 어려운 일인지의 바로 그 핵심 이유 중 한 부분을 지적하고 있다.

4.2.6. 이중언어 교육의 필요성 인식

조사대상자들은 아이에게 가능한 한 자신의 모어를 가르치고 싶다는 의사를 밝혔으나 실제 필요성에 대한 정도는 조금씩 다르게 인식하고 있었으며, 마음은 있지만 제대로 해 줄 수 없는 상황, 시간이 조금 지난 후에 가르치겠다 또는 막연히 가르치고 싶다 등 이중언어 교육을 절대적이라기보다는 선택사항 정도로 느끼고 있었다. 그러나 분명한 것은 자녀에 대한 엄마 나라의 모어 교육, 즉 이중언어 교육의 희망 여부에 대해서는 거의 모든 조사대상자들이 엄마 자신의 모어를 자녀들에게 꼭 가르치고 전승시키기를 희망하고 있었다.

전체적으로 남편들은 이중언어 교육에 대해 당사자인 외국인 부인들처럼 강한 희망적 동기를 가진 것은 아닌 것으로 보이는데, 소수의 예외를 제외하면, 대체로 소극적이고 수동적인 입장을 표명하고 있다. 이 부류는 막연한 희망 정도만을 표명하는 입장인데, 이러한 생각을 제시한 가정은 아직 자녀가 어려 자신의 모어 교육을 실현할 구체적인 계획까지는 미처 생각하지 못한 것으로 보였다. 아래 <사례 20>의 조사대상자 5-14-A는 한국에 온 직후에 바로 남편과 아이에게 태국어을 가르치는 문제에 대해서 논의한 적이 있을 정도로 이중언어 교육을 강력하게 희망하고 있으나 그 구체적인 방법이나 시기를 생각해 본 적은 없고 진술한다.

<사례 20>

"저는 한국에 와서 남편한테 말했어요. 나중에 아기 있어(아이를 낳으면) 나중에 태국말 가르치고 싶어요. 나도 살면서 한국말 배우고 아이도 태국말 배우고. 남편이 괜찮아 했어요. 지금은 아기 말 못해요. 나중에 가르쳐요."

조사대상자 5-14-A

또한, 다음의 <사례 21>에서 조사대상자 1-2-A의 남편 1-2-B도 베트남어를 언젠가는 가르쳐야 한다고 생각은 하나 아직 계획이 없다고 말했다.

<사례 21>

"나중에 베트남에 가고 싶으면 가기 전에 가르쳐야지요. 애들은 금방금방 배우니까 다 배울 수 있어요. 어치피 한국은 베트남 말하는 사람이 없으니까 엄마한테 배워도 다 잊어버릴거 아닙니까? 지금 당장 베트남에서 안 살면 못 배우는 말이니까 나중에 베트남에 가기 전에 그 때 가르치면 되잖아요."

조사대상자 1-2-B

소극적 태도의 부모들은 <사례 20>, <사례 21>과 같이 자녀가 한국말을 제대로 배운 뒤에 또는 아이가 지금보다 더 자라면, 내년에 갈 외가 방문을 위해 이제 가르치려 한다든지의 의견을 나타낸다. 이 의견들은 외형상 다수의 남편들과 시부모들이 가진 생각과 맥을 같이 하는데, 그 핵심은 아래 <사례 22>와 같이 자녀는 어디까지나 한국 사람이므로 먼저 한국어를 잘 배우고, 한국어 습득 과정이 끝난 다음에 부차적으로 엄마나라의 말을 가르치겠다는 생각이 될 것이다.

<사례 22>

"우리나라 말 같이 표현하기가 좋은 언어가 없다고 하잖아요. 예를 들어서 영어는 red 밖에 없지만 우리는 붉그스레하다 뻘거죽죽하다 새빨갛다라고 하잖아요. 그래서 먼저 우리나라말을 배운 다음에 다른 나라 외국어를 안다면 나중에 더 좋을 것 같은데요?"

조사대상자 5-14-B

또, 이 부류의 다문화가정은 자녀의 일차적 정체성은 한국인이므로, 자녀들이 한국어를 우선적으로 잘 배워야 한다는 것을 전제로 이중언어 교육을 희망하였으며 두 개의 언어를 동시에 배울 때 혼돈이 올 수 있을지 모른다는 불안감과, 동시에 두 개의 언어를 습득하는 것보다는 한국어 습득이 완전히 이루어진 후 가르치겠다고 하는 것을 보아 엄마의 모어 교육을 제2 언어의 개념(L1)보다는 외국어 개념(L2)으로 이해하고 있는 가정이 많았다.

그러나 근래 한국 사회에서의 영어 교육 열풍 그리고 세계화 시대의 급증한 인적 교류 및 이주의 양상 등은 다문화가정의 남편들에게도 외국어 교육의 중요성을 일깨워 주는 것으로 보인다. 이러한 시대적 변화에 대한 인식은 이들 남편으로 하여금 아내의 언어에 대한 외국어로서의 가치를 새로이 깨닫게 하는 긍정적인 촉매제가 될 수도 있는 것으로 보인다. 아래 <사례 23>은 여기에서 좀 더 나아가 자녀에게 엄마의 모어를 계속 사용하거나 또는 자녀에게 엄마의 모어를 의도적으로 가르치려는 대표적 사례이다.

<사례 23>

“러시아말을 배웠을 때 아주 좋은 영향이 있겠죠. 왜냐하면 그 나라에 가서 얼마든지 여행을 하면서도 대화를 할 수 있으면 얼마나 좋겠습니까? 그런 것도 있고 사실은 제가 어릴 때 시골 출신인데 왜 아버지께서는 왜 이 넓은 세상을 어릴 때 안 보여주셨을까 그 생각이 드는거예요. 고등학교 다닐 때 광주라는 도시를 처음 와 봤어요. 물론 먹고 사는데 바쁘니까 그러셨겠지만 더 큰 세상 더 많은 직업도 있었을텐데. 나이가 들면서 그런 생각이 들더라고요. 아 맞다. 나는 이제 이 아이들을 키우면서 굉장히 넓은 이 세상을 보여주고 이야기도 해 주고 싶다는 생각이 들어요. 제 욕심은 애들이 공부를 잘 했으면 좋겠다가 아니라 영어하고 중국어 같은 것도 배웠으면 하는 욕심이에요. 세상을 많이 볼 수 있게끔 하려고요.”

조사대상자 6-16-B

물론 실제로도 엄마의 모어를 가정에서 어느 정도 사용하고 가르치는지의 구분은 쉽지 않은 질문일 것이다. 그러나 위의 <사례 23>이나 자녀들에게 러시아어를 주로 사용해온 조사대상자의 경우, 외할머니가 중국서 와 3년간 같이 지냄으로써 아이들이 중국어를 어느 정도 학습한 조사대상자의 경우, 그리고 남편과 의논 하에 근래 들어 아이에게 영어를 가르치기 시작한 조사대상자 같은 경우 등은 이중언어 교육에 대한 매우 긍정적이고 적극적인 태도를 보여준다.

4.2.7. 이중언어 교육 전략의 유무

그러나 <사례 23>의 조사대상자 6-16-B처럼 이중언어 교육에 대한 막연한 기대를 갖고 있는 남편들은 말할 것도 없고, 상당히 적극적인 생각을 가진 남편들 그리고 바로 당사자인 이주여성들조차도, 아이들에게 두 언어를 가르쳐 두 언어 모두에 대한 사용 능력을 심어 주는 것이 그리 쉬운 일이 아님을 알고 깊이 고민하는 모습은 보이지 않았다. 당장 조사대상자들 중에도 이러한 시각을 뒷받침할 수 있는 사례가 발견되었는데, 즉 어머니의 상당한 노력에도 불구하고 아이가 기대만큼의 이중언어 사용자가 되지 않는 경우이다.

<사례 24>

(언제 어디에서 어떻게 러시아어를 가르칩니까?)

“시간 있을 때, 하고 싶을 때 가르쳐요. 정해진 시간이 없어요. 있으면 좋은데, 제가 시간이 좀 없으니까 화 낼 때 무조건 나와요. 요즘에 생각하는 것이 애들이 그런 식으로 언어를 배우면 안 되는데, 엄마가 고쳐야 되는데, 화날 때만 그렇게 언어를 쓰니까. 밥 먹어라, 가져와라, 앉아라, 명령, 행동하는 것. 큰딸하고 둘째는 이해하고 막내는 못해요. 잠깐 러시아 살았을 때는 말도 할 수 있었는데 지금은 어려워요. 들으면 이해만 해요.”

(아이들의 러시아어는 어느 정도 이해하고 말할 수 있습니까?)

“시간이 문제지. 엄마가 시간을 내서 일주일마다 한 번씩 가르치고 싶은 마음이 있는데.. 일상생활에서도 쓰는데 근데 어차피 거의 안 쓰잖아요. 애들은 학교 다니니까 한국 상황이 사니까 집에 오면 영어도 가르치고. 영어는 집에서 쓰지는 않고 책으로 배우는 상태고 조금만 이해하지 제대로 하는 건 없어요.“

조사대상자 6-17-A

위 <사례 24>의 조사대상자 6-17-A는 앞 결혼에서 낳은 첫째 아이를 러시아에서 데려와 키우는데 현재 초등학교 5학년이다. 5살 때 한국으로 데려와 지금껏 이곳에서 키우고 있다. 이 조사대상자는 아들이 러시아어를 잊지 않기를 바라고 따라서 집에서는 항상 러시아어를 사용한다고 하였다. 그러나 이 어머니의 의견에 따르면, 아들의 러시아어 수준은 그리 높지 않으며, 러시아어로는 말만 할 줄 알지 글은 못 읽는다고 하였다. 이 경우도 물론 정확한 실상은 알 수 없지만, 아마도 어려서 습득한 제 1언어인 러시아어조차도 제한된 언어 입력의 상황 속에서는, 즉 어머니와의 대화만으로는 제대로 발달하고 유지되지 않음을 시사할 것이다.

<사례 25>

"첫째는 한국어를 잘 하고 그 다음에 (몽골말을) 가르치고 싶어서 5살부터 가르쳤어요. 근데 첫째가 몽골말을 안 좋아해서 가르치기 힘들었어요. 둘째는 좀 일찍 가르쳤어요. 애기 때는 좀 했는데 내가 작년에 일 시작하고 바쁘고 그래서 이제는 둘 다 몽골말 못 해요. 그냥 한국말만 해요."

조사대상자 7-18-A

결국 위의 <사례 24>, <사례 25>는 체계적인 계획과 실행의 뒷받침 없이는 특히나 단일 언어를 사용하는 한국 사회에서, 자녀들에게 어머니의 모어를 가르쳐 부분적으로라도 한국어와 어머니 모어의 이중언어 사용자로 만든다는 것이 결코 쉽지 않음을 가리키고 있다. 이 외에도 현재 이중언어 교육을 하고 있는 다른 다문화 가정의 이중언어 교육의 실패 사례는 이중언어 교육 전략이나 계획이 없이 막연한 희망만으로는 자녀가 균형있는 이중언어 사용자가 되기 어렵다는 것을 보여준다.

제5장 결론

본 연구는 다문화가정 부모의 이중언어 교육 변인과 그에 따른 태도를 조사하는 것을 목표로 하였다. 연구 방법으로는 문헌 자료를 바탕으로 한 사례 분석 및 교육 실태를 파악하였고 실제적인 이중언어 교육에 대한 인식을 알아보고자 국내 다문화가정 자녀를 둔 부모를 대상으로 심층면담을 실시하는 방법을 사용하였다.

본고는 각 장에서 다음과 같은 사항을 논의하였다.

제1장은 다문화가정 부모의 이중언어 교육 태도 연구의 필요성과 본 연구의 내용 및 방법을 제시하고 선행연구를 정리하여 본 연구의 방향을 설정하였다.

제2장은 본 논의의 이론적 배경을 설명하였다. 첫째, 이중언어 교육의 개념과 필요성에 대해 정리하였고 외국과 국내의 이중언어 교육 정책을 비교 분석해 한국이 추구해야 할 바람직한 다문화 언어 교육 방향에 대해 점검하였다.

제3장에서는 조사대상자 선정과 조사 항목 선정, 조사 자료 수집 과정, 조사자료 분석 방법 등에 대해 설명하였다.

제4장에서는 면담 내용에 기초하여 다문화가정 부모의 이중언어 교육에 대한 변인을 설정하였다. 변인은 이주여성의 한국 체류기간, 다문화가저어 자녀의 출생 순서, 다문화가정의 형태, 이주여성 출신국 언어의 국제적 위상, 이중언어 교육 전략의 유무, 이주여성 출신국의 언어적 환경, 이중언어 교육의 필요성 인식이며 이러한 변인에 따라 다문화가정 부모의 이중언어 교육 태도를 분석하였다.

이상으로 본 연구는 기존의 이중언어에 대한 긍정적 효과에만 치중하고 있었던 연구의 흐름을 다문화 가정 부모의 입장에서 실제를 밝힘으로써 이중언어 교육에 대한 총체적인 시각을 제시하고자 하였다. 따라서 다문화 가정이라는 특정 집단이 체험하는 경험의 본질을 이해함으로써 효율적인 언어 교육 지원 프로그램을 위한 근거 자료로 활용할 수 있다는 점에서 효용성이 있다.

그러나 본고에서는 '다문화가정 자녀'에서 '국제결혼 가정 자녀'에만 초점을 맞췄다는 점에서 아쉬움이 남는다. 그리고 본고는 국내에 거주하는 국제결혼 가정 가운데 광주광역시라는 극히 한정된 지역의 적은 수의 다문화 가정을 대상으로 한 조사이므로 다양한 환경에 있는 참여자를 대상으로 연구 대상의 폭을 확대할 필요가 있다.

20여 가구의 다문화가정 부모들과 면담 후 알게 된 사실은 이중언어 교육에 대해서 제대로 알고 있는 다문화 가정이 드물다는 것이었다. 이중언어 교육은 부모의

의지나 노력만으로 될 수 있는 일은 아니다. 이중언어 환경인 다문화가정에서 아이들이 어떻게 언어를 습득하고 또 그 언어 능력을 발전시켜 나가는지 등에 대한 정부 차원의 제대로 된 이중언어 교육 정보가 반드시 필요하다. 조사과정에서 만난 다문화 가정 중에는 현재 이주여성의 모어로 육아를 하고 또 이에 관심을 가지고 있어도 이중언어 교육을 어떻게 해야 하는지를 몰라 막연한 불안감을 가지는 가정이 많았다. 특히 단일언어 환경에서만 살아온 한국 사회에서는 이중언어에 대한 경험이 없기 때문에 모든 것이 새로울 것이다.

다문화가정 자녀들이 겪는 언어적 어려움은 관점에 따라서 사회 통합을 저해하는 사회 문제가 될 수도 있지만 반대로 우리 사회를 더욱 풍요롭게 만드는 사회적 자원이 될 수 있다. 만일 다문화 가정의 자녀들에게 이중언어 교육을 통해 어머니의 모어를 함께 가르친다면 이들의 언어적 배경은 국가적으로 장차 이주여성의 모국과 한국을 연결할 수 있는 우수한 인적 자원으로 성장하도록 돕는 바탕이 될 수 있을 것이다. 개인적인 측면으로도 다문화가정 자녀들이 이중언어를 구사하게 되면, 더 친밀하고 섬세한 의사소통을 통해서 가족 안에서 소속감과 일체감을 갖게 됨은 물론 차이에 대한 포용력을 갖게 되며 경제적인 측면에서도 장차 더욱 광범위한 직업 선택의 기회를 가질 수 있을 것이다.

연구자의 모자라는 배경 지식 때문에 좀 더 분석적인 연구가 되지 못한 아쉬움을 남긴다. 다문화가정의 자녀들이 부모에게서 물려받은 문화적 정체성에 자부심을 느끼고 서로 다름을 포용할 줄 아는 아름다운 한국의 구성원이 되었으면 하는 작은 바람이다.

【참고문헌】

강금화(2010),「5세 다문화가정 아동의 언어, 읽기, 음운인식 능력에 관한 연구」, 대불대학교 대학원 석사학위논문

강휘원(2009),「캐나다 다문화사회의 통합과 이중언어 정책」,『국가정책연구』제23권 3호, pp.193~222.

고은(2006),「이중언어 사용 아동의 부모들이 갖는 모국어에 대한 가치기준과 경험적 의미」

권순희(2009a),「이중언어 교육의 필요성과 정책 제안」,『국어교육학연구』제34권 pp.57~115.

———(2009b),「다문화가정 자녀의 국어 사용 실태」,『국어교육학 연구』제36권

김갑수(2006),「한국 내 다문화가정 자녀의 교육 실태조사」, 서울대학교 교육대학원 석사학위논문

김나영(2009),「초등학교 저학년 다문화가정 아동의 문법형태소 사용 특성」, 한림대학교대학원 석사학위논문

김명광(2009),『언어습득론-5세부터 10세 사이 어린이의 통사 습득 과정』,서울: 한

김민화・신혜은(2008), 「다문화가정 취학 전 유아 한국어교육 지원을 위한 기초연구」, 『아동학회지』, 한국아동학회 제29권 2호 pp.155~176.

김영주 역(2009), 『제2언어교실 연구방법론』, 서울: 한국문화사.

김유경(2011), 「다문화가정의 전망과 정책 과제」,『보건복지포럼』,제175호 p.45

김은정(2009),「다문화사회에서의 한국어 교육 정책 연구: 일본, 프랑스, 독일의 자국어 교육 정책과의 비교를 중심으로」, 상명대학교 교육대학원 석사 학위 논문

김은주(2010),「이중 언어 사용자의 국어 어휘 능력 연구 - 국내 외국인학교 한국인 학습자를 중심으로」, 한양대학교 교육대학원 석사학위 논문

김화수·이은경(2010),「취학전 다문화가정 아동의 언어 발달 특성」,『특수교육저널』, 제11권 3호 pp.209~226.

박기옥(2009),「다문화가정 자녀 대상 이중언어 교육 정책 방안」, 계명대학교 대학원, 한국학과석사학위논문.

박상희(2009),「다문화가정 아동의 조음산출에 관한 종단적 연구」,『언어치료연구』제18권 1호, pp.89~97.

권순희(2009),「이중언어 교육의 필요성과 정책 제안」,『국어교육학연구』제34집, pp.57~115.

박영순(1997), 『이중/다중언어 교육이론 : 세계 각국의 언어 교육과 한국어 언어정책 과제』, 서울: 한신문화사

박영순(2002), 「정보화 시대의 이중언어 교육」,『이중언어학』제21호 pp.1~18.

박영순(2007), 『다문화사회의 언어문화 교육론』,한국 문화사, 서울

박은애(2007), 「다문화가정 자녀의 교육 실태조사 연구」, 창원대학교 교육대학원 교육행정학과 석사학위 논문

박은정(2010),「어머니 언어 입력과 다문화가정 자녀의 한국어 발달 과정 연구」, 계명대학교 박사학위 논문

박정은(2007), 『다문화 사회에서 생각하는 모어교육』, 일지사, 서울

박주희·남지숙(2010),「다문화아동의 언어 발달과 심리사회적 적응」,『한국청소년연구』, 제21권 2호, pp.129~152.

박지윤·박상희·석동일(2007), 「학령전기 이중언어 환경 아동의 언어학적 특성」, 『언어치료연구』제16권 2호, pp.131~145.

박혜림(2010),「다문화가정 자녀의 이중언어 교육 방안」, 연세대학교 대학원 석사학위 논문

배소영·곽금주·김근영·정경희·김효정(2009), 「다문화가정 어머니와 발달지원자 설문을 통해 본 아동의 언어환경 및 언어 발달 실태」,『언어치료연구』, 제18권 4호, pp.165~184.

변광수(2009),「이민자를 위한 언어 교육 정책」, 『새국어생활』, 제18권 제3호

서범석(2010),「다문화교육정책의 현황과 발전방향 탐색」, 한양대학교 교육학과 박사학위논문

서종남(2008),「다문화교육의 필요성 및 다문화가정자녀교육 지원방안」,『교육연구정보』제54호, p.6~27

양성오(2009),「취학전 다문화가정 아동과 일반 가정 아동의 언어 능력에 관한 비교연구」, 대불대학교대학원 석사학위논문

여성가족부(2006), 『결혼이민자 가족실태 조사 및 중장기 지원정책 방안 연구』, 여성가족부, 서울

오성배(2005), 「도시와 시골 지역 사이의 학업성취도 격차 연구 : 목포시와 긴근 지역의 자료 분석」, 중앙대학교 대학원 교육학과 석사학위논문

오성숙(2009),「다문화가정 어머니 개인변인, 가정환경 자극과 유아 언어능력의 관계」, 대구대학교 대학원 교육학박사학위논문

왕한석·백경숙·이진성·김혜숙(2009)『언어와 사회』서울: 한국문화사.

우현경·정현심·최나야·이순형·이강이(2009), 다문화가정 어머니의 한국어능력과 유아기 자녀의 언어 발달『아동학회지』제30권 3호, pp.23~36.

원진숙(2009), 『다문화가정 자녀를 위한 이중언어 교육』. VII, 한국어 2, 서울 교육대학교 다문화 연구원

유나 커닝햄-안데르손, 스테판 안데르손 지음, 아유진 옮김(2010) 『우리 아이 바이링구얼로 키우기』, 21세기 북스

유승애(2009), 「4, 5, 6세 다문화가정 유아의 언어 발달 실태」, 건국대학교 대학원, 교육학과 석사학위논문

유지현(2009),「다문화가정 아동의 의문문 이해발달」, 단국대학교 대학원, 특수교육학과 석사학위논문

이계풍(2009),「다문화가정 자녀의 생활문 특징 연구」, 광주교육대학교 교육대학원 교육학석사학위논문

이미연(2009), 「다문화가정 아동 학습자들의 한국어 발달 연구」, 숙명여자대학교 대학원 석사학위논문

이재분(2008),『다문화가정 자녀 교육실태 연구: 국제결혼가정을 중심으로』, 한국교육개발원

이정순(2010),「다문화가정의 아동과 일반 아동의 언어 발달 차이에 대한 비교 연구」, 초당대학교, 산업대학원석사논문

이혜진(2009), "이중언어 교육의 필요성과 정책 제안"에 대한 토론문, 국어교육학연구 제34집 105쪽

전국다문화가족사업지원단(2009),『다문화가족자녀 언어 발달지원사업 결과보고서』, 전국다문화가족사업지원단

장미경(1995), 「효과적인 조기 영어교육을 위한 제안 :이중언어사용과 이중언어교육 분석을 중심으로」, 고려대학교 대학원 석사학위논문

장유경 · 엄윤주(2003), 「유아기 영어 학습경험이 상위언어능력의 발달에 미치는 영향」, 『한국심리학회지 발달』, 한국심리학회 Vol.16 No.1

pp69-81.
정은희(2004), 「농촌지역 국제결혼 가정 아동의 언어 발달과 언어 환경」, 『언어치료연구』, 한국언어치료학회 Vol. 13 No.3 pp.33-52.
정혜영(2009), 『다문화가정의 효율적인 한국어 교육 방안』
조영달(2006),「다문화가정의 자녀 교육 실태 조사」, 교육인적자원부
채혜경(2008), 「결혼이민자가정 유아의 문해능력과 가정문해환경」, 서울대학교 석사학위논문
출입국·외국인정책본부(2010), 『출입국·외국인 정책 통계월보』
한국사회언어학회(2002),『문화와 의사소통의 사회언어학』, 서울: 한국문화사.
한영희(1996), 「이중언어 교육의 가능성」, 고려대학교 대학원 석사학위논문
홍영숙(2007),「다문화가정이 봉착하는 자녀교육문제와 시사점」, 광주교육대 교육대학원 석사학위 논문
행정안전부(2010),『2010년 지방자치단체 외국계주민 현황 조사결과』
황상심(2007),「농촌지역 다문화가정 아동들의 언어특성 연구」, 대구대학교 대학원 이학박사학위논문
Bonvillain, Nancy 한국사회언어학회 역(2002),『문화와 의사소통의 사회언어학』,p.427,
Colin Baker 지음, 정부연 옮김((2006), 『이중언어 교육 가이드』, 넥서스, 서울
Jones, P. A.(1972), Home environment and the development of verbal ability. Child Development, Vol. 32, pp.1081-1086
Keats, Daphne(2010), 『Culture and the child: a guide for professionals in child
Langacker, Ronald W(1973),『Language and its structure』, Tower press, c1973
Robert E. Owens, Jr. 지음 , 이승복, 이희란 옮김(2006),『언어 발달』, (주)시그마프레스
Sandra Lee Mckay (1991),『Researching Seconde Language Classroom』,San Francisco State University

【참고 웹사이트】

교육과학기술부 http://www.mest.go.kr

법무부 http://www.moj.go.kr

법제처 http://www.moleg.go.kr

보건복지부 http://www.mw.go.kr

여성가족부 http://mogef.go.kr

외교통상부 http://www.mofat.go.kr

출입국 외국인정책본부 http://www.immigration.go.kr

통계청 http://www.kostat.go.kr