

**미래한국사회 다문화역량강화를  
위한 아동·청소년 중장기 정책방안  
연구 I : 다문화가정 청소년의  
역량개발을 중심으로**

책임연구원 : 양계민(한국청소년정책연구원·연구위원)

공동연구원 : 조혜영(한국청소년정책연구원·선임연구위원)

이수정(북한대학원·교수)



# 연구 요약

## 1. 연구목적

- 다문화가정 청소년들이 지니고 있는 자원과 역량을 적극 개발 및 지원할 수 있는 구체적 정책방안 모색
- 다문화가정 청소년들이 미래 한국사회의 주요 인적자원으로 성장할 수 있도록 다각적이고 구체적인 제도장치를 마련함으로써 청소년의 삶의 질 향상과 사회통합에 기여

## 2. 연구내용

- 다문화가정 청소년의 전반적 실태와 현황에 대한 문헌연구
- 다문화가정 청소년들의 다문화역량 증진을 위한 외적 환경 및 기반 분석
- 다문화가정 청소년의 사회문화적 성장관련 요구 분석
- 국내외 사례를 통한 시사점 도출
- 다문화가정 청소년의 사회문화적 역량강화를 위한 지원방안 및 정책 제시

## 3. 연구결과

- 이주청소년들의 경우 한국사회 적응에 어려움을 겪음. 그러나 그 가운데에 대응전략을 만들어서 극복해 가고 있음.
- 국제결혼가정 자녀의 경우 일반가정 자녀의 성장과정과 크게 다르지 않으며, 부모가 외국인이라는 것이 놀림의 대상이 되기도 하지만 긍

정적인 자부심으로 승화되기도 함.

- 이주청소년들의 경우 대안학교나 지역의 이주민지원센터의 참여효과에 대해 긍정적으로 반응하였으나 학교의 방과후 학습지원에 대해서는 부정적으로 반응함.
- 이주 청소년들의 경우 새로운 사회에 적응하는 과정에서 자기 자신의 적응력을 높게 평가하고 있었음. 특히 이중언어능력을 이점으로 생각함.
- 이주청소년들이나 국제결혼가정 자녀의 경우 진로관련 계획이 비구체적이며 이중언어가 가능한 글로벌 인재로 스스로 성장하겠다는 포부를 지닌 청소년은 많지 않음.
- 다문화가정 청소년이 역량강화를 위해 필요한 교육은 교과목 또는 숙제 지도라기 보다는 자신감향상 프로그램, 사회성 훈련 프로그램, 성취동기 프로그램, 성취동기 프로그램, 심리상담 프로그램 등 주로 심리적 적응과 관련된 내용이었음.
- 교사설문 결과 다문화가정 청소년의 역량강화를 위한 교육이 시행될 기관은 학교가 적합하다는 의견이었으나 면담 결과 학교보다는 지역 사회의 청소년센터 등의 학교 밖 기관이 적합함.

#### 4. 정책제언

- 다문화가정 및 이주민 지원 체계 확립을 위하여 법적 제도적 기반을 강화하고, 다문화가정 자녀의 지원체계를 정비할 필요가 있음.
- 다문화가정 자녀의 역량개발을 위한 지원체계를 마련하기 위하여 지원 방향을 설정할 필요가 있음
- 이주 초기 다문화청소년들에 대한 적응기제 마련이 필요함
- 학교에 전담 상담사를 배치할 필요 있음.
- 방과후 학습지원을 개선할 필요 있음.
- 교사 및 지도자를 대상으로 한 전문적 다문화교육 체계를 마련할 필요가 있음.

- 이주 청소년들을 대상으로 한 진로지원 센터를 건립하여 학교를 다니지 않는 학교밖 청소년들에 대한 고려가 필요함.
- 다문화가정 자녀의 이중언어, 이중문화를 지원할 수 있는 체제를 구축하고, 이에 따른 자원활용방안을 구체적으로 모색하여야 함.

## 목 차

I. 서론	3
1. 연구의 필요성 및 목적	3
2. 연구 내용	4
3. 연구 방법	6
II. 이론적 배경	11
1. 다문화가정 아동·청소년의 현황 및 관련연구	11
1) 다문화가정 자녀 현황	11
2) 다문화가정 아동·청소년의 적응	14
2. 다문화가정 아동·청소년의 역량강화 방안모색	17
1) 역량의 개념 및 영역	17
2) 다문화가정 아동·청소년의 역량강화에 영향을 미치는 요인	18
3) 국내 다문화가정 아동·아동청소년 역량강화의 방향	29
III. 국내외 다문화아동·청소년의 역량강화 프로그램 및 정책	35
1. 국내 다문화아동·청소년의 역량강화 프로그램 및 정책	35
1) 프로그램 분석의 의의와 연구방법	35
2) 다문화청소년 관련 프로그램 현황	38
3) 선례가 되는 다문화청소년 역량강화 프로그램	40
4) 다문화청소년 역량강화 프로그램 종합평가 및 정책제언	64
2. 해외 다문화아동·청소년의 역량강화 프로그램 및 정책	67
1) 미국	67
2) 캐나다	82

3) 호주 .....	106
4) 뉴질랜드 .....	122
5) 스웨덴 .....	143
6) 프랑스 .....	160
3. 국내외 사례의 시사점 .....	179
IV. 면담조사결과분석 .....	185
1. 외국다문화사회 청소년기 성장경험 파악을 위한 면담조사 .....	185
1) 조사개요 .....	185
2) 면담참가자 개요 .....	187
3) 조사결과 .....	188
4) 요약 .....	249
2. 한국사회 다문화아동·청소년 성장경험 파악을 위한 면담조사 .....	253
1) 조사개요 .....	253
2) 면담참가자 개요 .....	254
3) 조사결과 .....	258
4) 요약 .....	330
3. 논의 및 소결 .....	334
V. 설문조사결과분석 .....	343
1. 조사개요 .....	343
1) 조사대상자 .....	343
2) 절차 및 방법 .....	343
3) 조사내용 .....	343
2. 조사결과 .....	346
1) 배경변인 .....	346

2) 다문화가정 청소년의 역량수준에 대한 인식 .....	347
3) 다문화가정 청소년의 역량개발에 영향을 미치는 요인 .....	356
4) 다문화가정 청소년을 담당하는 지도자의 자질 .....	362
5) 다문화청소년에 대한 지원방식의 효과성 인식 .....	363
6) 다문화가정 청소년의 역량개발을 위하여 필요한 내용 .....	365
7) 다문화가정 청소년들의 역량개발을 위한 각종 교육 및 프로그램들이 이루어져야 하는 기관 .....	367
3. 요약 및 소결 .....	369
1) 요약 .....	369
2) 소결 .....	370
VI. 결론 및 정책제언 .....	375
1. 결론 .....	375
2. 정책제언 .....	377
참고문헌 .....	388
부 록	
1. 교사용 설문지 .....	403

## 표 목차

<표 II-1> 결혼이민자 자녀의 연령별 현황 .....	11
<표 II-2> 국제결혼가정 아동청소년 재학생 현황 변화 .....	12
<표 II-3> 외국인 근로자 자녀 일반 학교 재학생 현황 .....	12
<표 II-4> 결혼이민자 가족 인구 추계, 2008-2030년 .....	13
<표 III-1> 청소년 프로그램을 바라보는 접근법의 패러다임 전환 .....	70
<표 III-2> 캐나다의 인종 분포(2001년 통계) .....	83
<표 III-3> 이주 아동·청소년의 출신 국가별 분포 .....	87
<표 III-4> 호주의 인구 현황 (1996, 2001, 2006년 인구조사 결과) .....	108
<표 III-5> 2002.7-2007.6 기간 동안에 호주에 유입된 이민자의 출생국에 따른 인구 분포 .....	109
<표 III-6> ‘국가행동계획’(National Action Plan) .....	111
<표 III-7> 2007-2008 ‘이머징 이슈 재정지원’에 선발된 세 개의 프로젝트 .....	117
<표 III-8> 기원국으로 살펴본 청소년(12-24세) 이주자 현황(1998~2007) .....	124
<표 III-9> 이주민의 국가별 구분: 상위 13개국 .....	147
<표 III-10> 외국인의 지방(Kommun)공무원 비율 (2007년 기준, 괄호안은 2006년) .....	150
<표 III-11> 외국인의 지방(Kommun)공무원 고용조건 : 2007년 기준 (괄호안은 2006년) .....	151
<표 IV-1> 해외 다문화배경 면담참가자 개요 .....	187
<표 IV-2> 국내 다문화배경 면담참가자 개요 .....	255
<표 V-1> 교사 및 현장전문가 집단 배경변인 빈도(%) .....	347
<표 V-2> 일반아동대비 다문화가정 청소년의 역량수준 : 가정환경요인 .....	349
<표 V-3> 일반가정청소년 대비 다문화가정 청소년의 역량수준 : 학교생활요인 .....	351

<표 V-4> 일반가정 청소년대비 다문화가정 청소년의 역량수준 : 수업태도 및 준비도 .....	352
<표 V-5> 일반가정 청소년대비 다문화가정 청소년의 역량수준 : 다문화역량 .....	353
<표 V-6> 일반가정 청소년대비 다문화가정 청소년의 역량수준 : 관계형성 및 유지 .....	354
<표 V-7> 일반가정 청소년대비 다문화가정 청소년의 역량수준 : 심리적 역량 및 안정성 .....	355
<표 V-8> 다문화가정청소년의 역량개발에 영향을 미치는 요인 : 개인요인 .....	356
<표 V-9> 다문화가정청소년의 역량개발에 영향을 미치는 요인 : 가정요인 .....	357
<표 V-10> 다문화가정청소년의 역량개발에 영향을 미치는 요인 : 학교요인 .....	359
<표 V-11> 다문화가정청소년의 역량개발에 영향을 미치는 요인 : 지역사회 요인 .....	360
<표 V-12> 다문화가정 청소년의 역량개발에 영향을 미치는 요인의 평균에 따른 순위 .....	361
<표 V-13> 다문화가정 청소년 담당교사가 갖추어야 할 자질 .....	362
<표 V-14> 다문화가정 청소년을 지도하는 사람의 자질의 순위 .....	363
<표 V-15> 다문화가정청소년을 위한 지원의 효과성에 대한 인식 .....	364
<표 V-16> 다문화가정청소년을 위한 지원의 효과성에 대한 인식의 순위 .....	365
<표 V-17> 다문화가정 청소년의 역량개발을 위해 필요한 내용 .....	366
<표 V-18> 다문화가정 청소년의 역량개발을 위해 필요한 내용의 순위 교육 내용의 순위 .....	367
<표 V-19> 다문화가정 청소년의 역량개발을 담당할 기관 .....	368

## 그림 목차

[그림 III-1] 뉴질랜드 전체 인구 대비 민족 구성 비율 .....	123
[그림 III-2] 2006년 뉴질랜드 인구의 출신지역 .....	123
[그림 III-3] 1960년대 이후 최근까지 출신별 스웨덴 국내유입추이 .....	145
[그림 V-1] 일반가정청소년대비 다문화가정 청소년의 가정환경요인 .....	350
[그림 V-2] 일반가정청소년대비 다문화가정 청소년의 학교생활요인 .....	351
[그림 V-3] 일반가정청소년대비 다문화가정 청소년의 수업태도 및 준비도 .....	352
[그림 V-4] 일반가정청소년대비 다문화가정 청소년의 다문화관련역량 .....	353
[그림 V-5] 일반가정청소년대비 다문화가정 청소년의 관계형성요인 .....	354
[그림 V-6] 일반가정청소년대비 다문화가정 청소년의 심리적 역량 및 안정성 .....	355
[그림 V-7] 다문화가정청소년의 역량개발에 영향을 미치는 요인 : 개인요인 .....	357
[그림 V-8] 다문화가정청소년의 역량개발에 영향을 미치는 요인 : 가정요인 .....	358
[그림 V-9] 다문화가정청소년의 역량개발에 영향을 미치는 요인 : 학교요인 .....	359
[그림 V-10] 다문화가정청소년의 역량개발에 영향을 미치는 요인 : 학교요인 .....	360



## I. 서론

1. 연구의 목적 및 필요성
2. 연구의 내용
3. 연구의 방법



# I. 서론

## 1. 연구의 필요성 및 목적

국경을 넘는 인구 이동의 증가로 한국사회는 다인종, 다민족, 다문화 사회를 맞고 있다. 특히 결혼이주여성과 이주노동자의 증가로 다민족, 다인종 구성원들이 증가하고 있으며 학령기의 다문화 가정 자녀수도 지속적으로 증가하여 2008년 7월 현재, 초·중·고에 재학 중인 국제결혼 가정 자녀수는 58,007명으로 집계되었으며, 이주 노동자 자녀 재학생 수는 1,402명, 학교에 재학하지 않은 청소년기의 이주노동자는 8,000명 이상으로 집계되고 있다.

이러한 사회적 변화추세와 관련하여 다문화가정 청소년들의 교육 및 적응에 대한 연구들이 급격하게 증가하고 있으며 나아가 미래의 바람직한 다문화사회를 대비하기 위해서는 우리사회 청소년 전반의 다문화역량을 강화할 필요성이 있다는 여론이 형성되고 있다. 그러나 다문화가정 청소년들을 한국사회의 중요한 인적자원으로 육성하기 위한 노력은 미미한 형편이고, 사회적으로 지원과 보살핌을 받아야 하는 존재로써 이들이 지닌 ‘부족함’에 초점을 두어 연구 및 지원이 이루어지고 있는 형편이다. 현재 일선학교에서 다문화가정 청소년들에게 지원하고 있는 내용들은 주로 주말체험학습이나 학용품, 행사 참여 등 물적 지원과 멘토링 등 일반 청소년들로부터 구별하고 차별화시킴으로써 오히려 한국주류집단이 아님을 새로이 인식시키는 것들이 대부분이다.

이러한 시각의 문제는 이들이 주류집단 청소년들과 근본적으로 다르고 나아가 잠재적 문제를 소지하고 있는 집단이라는 인식을 은연중에 사회전반에 전달하는 결과를 낳을 우려가 있다는 점이다. 다문화청소년을 결핍된 존재 또는 문제 집단으로 인식하는 시각은 사회적으로 부정적 인식을 전파한다는 문제 이외에도 다문화가정 청소년 자신의 자아상(self-image)에도 영향을 주어 긍정적 발달을 저해하고 사회적으로 주변화 됨으로써 자신이 원래 지니고 있던 역량을 최대한 발휘하지 못하고, 그 결과 보다 나은 삶을 영위할 수 있는 기회를 박탈할 수도 있다는 점에서 반드시 개선되어야 할 부분이다.

다문화가정 청소년들의 경우 환경적 영향으로 주류집단 청소년들의 기준에서 볼 때 부족한 측면이 있을 수 있다. 그러나 주류집단 청소년들이 지니지 못한 특성인 이중언어가능성, 이중문화유능성 등 그들만이 지닐 수 있는 사회문화적 장점들을 지니고 있기에, 그러한 잠재력을 잘 성장시켰을 경우 한국사회 내부의 글로벌화를 가속화시키고 나아가 국가 간 교류를 매개할 수 있는 사회의 성장 동력으로 충분히 성장가능하다. 이러한 역량개발 중심적 접근은 국가 인적자원 개발이라는 측면에서도 바람직하고 나아가 사회통합에도 긍정적 영향을 미칠 것으로 생각된다.

이러한 근거로 본 연구는 다문화가정 청소년들이 지니고 있는 자원과 역량을 적극 개발 및 지원할 수 있는 구체적 정책방안 모색을 주요 목적으로 하고 있다. 이를 통해 미래 한국사회의 주요 인적자원으로 성장할 수 있도록 다차원적이며 구체적인 제도적 장치를 마련함으로써 청소년의 삶의 질 향상과 사회통합에 기여하고자 하였다.

본 연구는 미래 한국사회 다문화역량강화를 위한 아동·청소년 중장기 정책방안 마련을 위한 3년차 연구의 1차년도 연구로, 한국사회의 다문화역량을 강화하기 위한 하나의 영역으로 다문화가정 청소년들의 역량강화와 관련된 전반적인 실태 및 중장기 정책방안을 연구하고자 하였다.

## 2. 연구내용

### 1) 다문화가정 청소년의 전반적 실태 및 현황에 대한 문헌연구

본 연구의 목적을 위하여 문헌연구에서는 첫째, 다문화가정 청소년들의 현황 및 실태, 그리고 다문화청소년의 역량강화를 위한 가정, 학교, 지역사회 환경 및 기반 관련 국내외 문헌들을 분석하였다. 둘째, 연구주제와 관련된 인터넷 및 통계자료, 정책자료 등을 검토함으로써 시사점을 도출하였다.

## 2) 다문화가정 청소년의 사회문화적 성장관련 요구분석

다문화가정 청소년들 중 20세 이상이 된 청소년들을 대상으로 심층면접을 실시하여 한국사회에서 다문화가정 청소년들의 역량을 강화하기 위해 필요하다고 생각하는 것이 무엇인지를 파악하였고, 이와 더불어 재외 한인동포 청소년들을 대상으로 심층면담을 실시함으로써 외국에서의 성장과정 중 소수집단으로써 성공하는 데 영향을 미친 주요 요인들이 무엇인지 파악하여 한국사회에서의 시사점을 도출하고자 하였다.

## 3) 다문화가정 청소년의 역량개발에 영향을 미치는 개인 및 환경요인에 대한 분석

다문화가정 청소년을 가장 많이 접하고 있는 학교교사를 대상으로 가정, 학교, 지역사회 내에서 이루어지고 있는 역량개발 관련 현황을 조사하고, 다문화가정 청소년의 역량강화를 위해 필요한 영역들을 중심으로 양적 질적 조사를 실시함으로써 포괄적이면서도 심층적인 분석을 실시하고자 하였으나

## 4) 국내외 사례를 통한 시사점 도출

현재 국내에서 이루어지고 있는 다문화청소년 역량개발을 위한 정책 및 프로그램에 대하여 분석하고, 미국, 캐나다, 호주, 프랑스, 뉴질랜드, 스웨덴 등 해외의 선진사례를 함께 비교분석함으로써 한국사회에 적합하고 현실적인 방안마련에 시사점을 도출하고자 하였다.

## 5) 다문화가정 청소년의 사회문화적 역량강화를 위한 지원방안 및 정책제시

문헌연구, 심층면접, 참여관찰, 설문조사, 전문가자문, 국제학술회의 등 다양한 방법을 통하여 다문화가정 청소년의 사회문화적 역량강화를 위한 중장기 지원 및 정책방안을 제시하고자 하였다.

### 3. 연구방법

#### 1) 문헌연구

기존의 국내외 문헌에 나와 있는 다문화 아동·청소년의 현황과 실태 그리고 역량강화와 관련된 주요 주제, 문제점, 현황, 방향 등에 대하여 문헌 분석을 함으로써 연구의 방향과 시사점을 도출하였다.

#### 2) 전문가 자문

다문화 아동·청소년의 역량강화와 관련된 국내 전문가들을 대상으로 자문회의를 개최함으로써 산출된 결과를 연구의 방향, 조사의 내용 및 방법, 정책방안모색 등에 활용하였다.

#### 3) 심층면접

본 연구에서는 한국에서 성장하여 20대에 이른 이주 청소년, 국제결혼가정 청소년들과의 심층면담을 실시함으로써 한국에서 다문화가정 자녀로 성장하는 과정에서 경험한 어려움과 지원이 필요한 부분에 대해 파악하고자 하였다. 또한 일시적으로 한국에 체류하고 있는 한인청소년들을 면담하여 소수집단으로써 성공적 적응을 할 수 있었던 개인적 요인, 사회제도, 서비스, 정책 등에 대해 분석하였다. 이를 통해 다문화가정 자녀들의 성장과 잠재역량 개발을 위해 필요한 정책적 지원방안 모색에 활용하고자 하였다.

#### 4) 사례연구

국내에서 다문화가정 아동·청소년을 대상으로 실시하고 있는 역량개발 프로그램을 대상으로 사례연구를 실시하였다. 이를 통해 국내에서 시행되고 있는 각종 프로그램들을 비교 분석하고 장점 및 문제점을 파악하여 향후 프로

그럼 구성 및 확산에 필요한 요소 및 여건을 파악하고 한국적 상황에 맞는 정책을 제언하고자 하였다.

## 5) 설문조사

설문조사는 학교교사를 대상으로 다문화가정 청소년의 가정환경, 학교환경에 대한 분석을 하고 교사들이 지닌 다문화가정 청소년에 대한 인식 등을 비교 분석하고자 하였다.

## 6) 워크숍

다문화 아동·청소년의 역량개발 방안을 도출하기 위해 해외에서 성장하여 다문화 배경을 지닌 청소년들과 국내 청소년들의 워크숍을 개최하고 이를 통해 다문화아동·청소년의 역량개발 프로그램을 도출하는 데 활용하였다. 특히 본 연구의 일환으로 개최된 세계 다문화 아동·청소년 워크숍은 다문화 청소년 당사자의 목소리를 통해 다문화청소년의 역량이 무엇인지를 밝히고 그 역량을 최대한 발휘할 수 있도록 하기 위한 국가 및 지역사회 차원의 방안을 논의하였다.

## 7) 국제심포지움

‘다문화청소년 역량강화 프로그램 개발을 위한 국제심포지움’을 개최(8월 25일)함으로써 미국, 뉴질랜드, 스웨덴 등 다문화를 먼저 경험한 국가들의 전문가들을 초청하여 각 국가의 이주청소년 역량강화를 위한 프로그램 및 정책에 대하여 논의하고 한국에서의 시사점을 도출하고자 하였다.



## Ⅱ. 이론적 배경

1. 다문화가정 아동·청소년 현황 및  
관련연구
2. 다문화가정 아동·청소년 역량강화  
방안 모색



## II. 이론적 배경

### 1. 다문화가정 아동·청소년 현황 및 관련 연구

#### 1) 다문화가정 자녀 현황

##### (1) 양적 현황과 증가 추이

한국 사회는 지구화의 시대를 맞이하여 국경을 넘는 이주민들을 맞이하게 되었으며, 이들이 한국인과 결혼하여 낳은 자녀들이나 이주민 부모들과 함께 한국으로 입국하는 청소년들이 지속적으로 증가하고 있다. 이 중 국제결혼 가정 자녀는 58,007명으로 전체 외국인주민의 6.5%이며, '06년 2만 5천명에서 '07년 44천명, '08년 5만 8천명으로 매년 증가하고 있는 추세이다(행정안전부, 2008). 이 중 6세 이하가 57.1%, 만 7~12세가 32.2%로 영·유아가 대다수를 차지하고 있고, 학령기 청소년들은 24,867명으로 집계되고 있다.

<표 II-1> 결혼이민자 자녀의 연령별 현황

구 분	계	만6세미만	만7~12세	만13~15세	만16~18세
자녀 수	58,007	33,140	18,691	3,672	2,504
비율(%)	100	57.1	32.2	6.3	4.3

※자료 : 행정안전부, 2008.7월

좀 더 구체적으로 일반학교에 재학하고 있는 국제결혼 가정 자녀와 외국인 근로자 자녀들의 현황을 살펴보면, 국제결혼가정 자녀의 재학생 수는 2008년 4월 현재 18,778명으로 집계되어 '07년 대비 39.6% 증가하였고, 외국인 근로자 자녀는 1,402명으로 '07년 대비 15.9% 증가한 것으로 나타나고 있다. 외국인 근로자 자녀의 경우 재학 현황은 파악되나, 체류·신분

문제 등으로 인해 미취학 상태인 학교 밖 취학연령대 아동에 대한 파악은 어려운 실정이다. 추정 상 학교 밖에 약 8,000여명의 외국인근로자 자녀가 체류 중인 것으로 보고 있다.

<표 II-2> 국제결혼가정 아동청소년 재학생 현황 변화

연도	초		중		고		계	
	인원	증감(%)	인원	증감(%)	인원	증감(%)	인원	증감(%)
2005	5,332	-	583	-	206	-	6,121	-
2006	6,795	27.4	924	58.5	279	35.4	7,998	30.6
2007	11,444	68.4	1,588	71.9	413	48.0	13,445	68.1
2008	15,804	38.1	2,205	38.9	760	84.0	18,778	39.6

출처: 교육과학기술부, 2008. 4월

<표 II-3> 외국인 근로자 자녀 일반 학교 재학생 현황

구분	초		중		고		계	
	인원	증감(%)	인원	증감(%)	인원	증감(%)	인원	증감(%)
2005	995	-	352	-	227	-	1,574	-
2006	1,115	12.0	215	△39.0	61	△73.1	1,391	△11.6
2007	755	△32.3	391	81.9	63	3.3	1,209	△13.0
2008	981	29.9	314	△19.7	107	69.8	1,402	15.9

출처: 교육과학기술부, 2008. 4월

정확한 수치가 파악되고 있지는 않지만, 향후 결혼이주민의 수는 지속적으로 증가할 것으로 예측되고 있으며 특히 다문화가정 자녀는 일반 아동·청소년 증가 속도에 비해 더 빠른 증가가 전망되고 있다. 일반적으로 이민자 가족의 출산율이 내국인보다 높은 것으로 알려져 있으며, 우리나라의 경우 2006년 여성결혼이민자 중 82%가 15~49세의 가임기 여성임을 고려하면 결혼이민자 가정의 자녀 증가는 일반가정보다 훨씬 더 많아질 가능성이 크다(설동훈, 2008).

<표 II-4> 결혼이민자 가족 인구 추계, 2008-2030년

연도	결혼이민자		자녀	결혼이민자	자녀
	비귀화자	혼인귀화자			
2008	102,713	41,672	58,007	144,385	58,007
2010	127,541	51,745	72,029	179,286	72,029
2015	189,531	76,895	107,037	266,426	107,037
2020	251,889	102,195	142,254	354,084	142,254
2025	317,877	128,967	179,520	446,844	179,520
2030	382,939	155,363	216,264	538,303	216,264

자료: 1) 법무부·통계청에서 ‘체류외국인추계’를 위해 산출한 ‘결혼이민 외국인 수의 연간 증가율’을 결혼이민자, 혼인귀화자, 다문화가정자녀에 적용하여 계산함.

2) 2008년은 행정안전부에서 실제로 조사한 자료이고, 2009년 이후는 추계 결과임.

출처: 설동훈(2008), p. 49.

## (2) 구성원의 다양성

현재의 ‘다문화가정 자녀’로 불리는 집단은 크게 국제결혼가정 자녀와 이주노동자 자녀로 구분되고 있으나, 사실상 안을 들여다보면, 그렇게 단순하지 않다. 다양한 이주 및 가족형성 경로로 인하여 범주의 구분이 단순하지 않으며, 그 안에서 다양한 분화 및 중첩이 이루어지고 있다. 예를 들면, 이주노동자 자녀만 해도 같은 나라 출신 부모가 아이를 데리고 입국하는 경우, 부모 중 한명이 아이를 데리고 입국하는 경우, 부모가 한국에서 일을 하다가 어느 정도 기반이 잡힌 후 아이를 데리고 입국하는 경우, 나아가 미혼인 이주노동자끼리 결혼을 하여 자녀를 출산하는 경우, 출신국이 다른 이주노동자끼리 가정을 이루어 자녀를 출산하는 경우 등 매우 다양하다. 만일 미혼인 이주노동자가 한국인 배우자를 만나서 가정을 이루면 이는 한국에서 일반적으로 생각하는 국제결혼 가정이 된다.

국제결혼가정자녀 역시 하나의 집단으로 단순화하기에는 고려해야 할 내부의 다양성이 매우 높다. 배우자 중 한 명이 외국인과 결혼하여 출산한 자녀가 국제결혼가정에 해당되지만, 엄마가 외국인이고 아빠가 한국인인 경우, 엄마가 한국인이고 아빠가 외국인인 경우, 외국인 엄마가 한국인과

재혼을 하면서 본국에 있는 자녀를 데려와서 가정을 이룬 경우, 반대로 부모가 이혼을 하면서 아빠가 외국인 엄마와 결혼한 경우 등 매우 다양하다.

다문화가정 내 구성의 다양성은 한국생활적응과정에서의 차이를 유발한다. 같은 이주 노동자 가정이라 해도 불법 체류상태인 자녀는 출생신고도 할 수 없으며 기본적인 생활에 필요한 권리를 누릴 수 없다. 국제결혼가정 자녀도 성장과정의 특성에 따라 적응과정이 달라진다. 일반적으로 농촌지역으로 결혼해 온 결혼이민자 여성들의 경우 한국에서 자녀를 출산하여 그 마을에서 성장하는 경우가 많지만, 도시지역의 경우 외국인 여성이 생계를 위해 노동을 해야 하는 경우도 있고, 형편상 자녀가 엄마의 나라에서 성장하다가 한국으로 들어오는 경우도 있다. 이럴 경우 그 나라의 학교를 다니다 한국으로 들어오게 되므로, 한국어 및 한국학교 적응과정이 더욱 어렵다. 또한 이주여성이 한국인 남편과의 이혼이나 별거로 혼자 자녀를 양육하며 노동에 종사하는 경우도 있는데, 이런 경우는 이주노동자 자녀의 환경과 다르지 않다고 할 것이다. 이러한 구분 외에도 외국에서 성장하다 돌아오는 한국인 학생들, 단기 체류 과정에 있는 다양한 외국인 자녀들도 증가하고 있다. 이들도 학교의 다문화지형을 넓히는 중요한 구성원들이다(조혜영 외, 2007).

따라서 다양한 배경의 다문화가정 청소년들이 존재함을 인식하여, 특정한 대상에게만 정책적 지원이나 관심을 지나치게 기울임으로써 다른 집단들에게 상대적 박탈감과 소외감을 제공하는 일을 사전에 방지하고 다양한 청소년들이 한국사회의 구성원으로 건강하게 성장할 수 있는 환경을 조성하는 일이 필요할 것이며 이들의 역량을 강화하는 방안도 사례의 다양성을 고려하여 대상 중심적 방안을 마련해야 할 것으로 생각된다.

## 2) 다문화가정 아동·청소년의 적응

다문화가정 자녀에 대한 현재 논의의 축은 이들의 학업수행 및 적응상의 어려움을 드러내며 이를 극복하기 위한 지원방안 마련에 모아지고 있다. 물질적 경제적 어려움과 함께 언어, 문화적 차이로 학업수행과정에 어려움

을 겪고 있으며 이에 대한 적극적인 지원이 필요하다는 담론이 주를 이루고 있는데, 크게 외국인근로자 자녀에 대한 연구와 국제결혼가정 자녀에 대한 연구로 대별될 수 있다.

우선 외국인 근로자 자녀 교육 실태와 관련된 연구는 이들의 교육소의 실태와 교육복지 지원 방안에 대한 논의들이 있으며(장혜경, 2004; 김정원 외, 2005; 김영임·이선옥, 2007), 외국인노동자 아동의 인권실태에 관한 조사연구(설동훈 외, 2003), 외국인 노동자 자녀들의 인권에 대한 사회적 인식 제고 및 지원 방안 모색을 요청하는 차원의 논문들이 있는데(노충래·홍진주, 2006; 한금섭, 2003), 외국인 근로자 자녀들의 한국 학교 입학과 적응과정에서의 취약점에 대해 집중적으로 논의가 이루어지고 있으며, 이들에게 필요한 지원으로 입학권 보장, 한국어 교육, 학습지원, 경제적 지원 및 심리사회적 적응 지원 등을 들고 있다. 또한 이들과 함께 생활하는 교사와 학생들의 인식 개선에 대한 논의도 이루어지고 있다.

국제결혼가정 자녀들에 대한 연구도 비슷한 맥락에서 학업수행의 어려움에 대해 논의하고 있다. 가정에서 학업지원을 담당해야 하는 어머니들이 한국어, 한국사회 문화에 익숙하지 못하기 때문에 자녀들의 학업 수행도 어려움을 겪고 있으며, 자녀들이 한국학교에의 적응을 위해서 어머니의 모국어와 문화에 대한 교육이 도외시되고 있음을 지적하고 있다. 특히 어머니의 출신 배경이 인종적 차이를 많이 드러내거나 경제적으로 어려운 환경일수록 자녀들의 학교 적응은 어려움을 겪는 것으로 나타나고 있다. 예를 들면 국가인권위원회(2006)의 조사에서는 2005년 10월 당시 국내 초·중·고등학교에 다니는 다문화학생 6,121명을 대상으로 조사한 결과, 일부는 학습장애와 따돌림, 한국어를 못하는 어머니에 대한 무시와 대화부재 등 심각한 문제를 안고 있다고 보고한 바 있으며, 국정브리프 2006년 10월호에 따르면 혼혈아동들이 학교체계에 편입되면서 또래의 차별과 소외로 학교 중도탈락률이 증가될 수 있다고 보고하기도 하였다. 그 외에도 학업성취와 관련한 부적응의 문제를 제기하며 한국어가 미숙한 어머니로 인한 언어발달지체와 문화부적응 및 학교생활 부적응에 대한 연구는 많은 연구자들이 제기한 바 있다(정은희, 2004; 보건복지부, 2005; 설동훈, 2005; 오성배, 2005;

홍진주, 2005; 조영달, 2006; 김경란, 2006; 홍영숙, 2007; 교육부, 2007).

지금까지 살펴본 바와 같이 다문화가정 아동·청소년에 대한 시각을 살펴보면 앞서도 언급했던 바와 같이 ‘문제’와 ‘결핍’의 존재로 보는 시각이 대부분이고 그들의 잠재역량에 초점을 두는 시각의 연구는 아직 찾아보기 어려운 형편이다. 다문화가정 청소년들의 지적 정서적 발달 수준이 일반 청소년들에 비해 일시적으로 또는 보다 장기적으로 뒤떨어질 수는 있으나 문제는 이들의 부족이나 결핍 자체가 아니라 이들을 ‘사회적 문제’의 불씨로 해석하는 ‘시각’들이다. 예를 들면, 이재분(2008)은 다문화가정 자녀들이 다른 학생들과 문화적 충돌, 가정과 부모에 대한 자신감과 존경심의 결여로 인한 자존심의 상실, 자기 비하 등이 학업 뿐 아니라 다른 생활전반에 부정적인 영향을 미쳐서 학습과 사회의 다른 구성원에게 긍정적이지 못한 영향을 줄 것으로 우려된다고 언급하였으며, 조영달(2006)도 다문화가정 자녀 대부분이 한국어 능력 부족과 부모의 문화적 배경이 다름으로 인하여 지식뿐 아니라 정서적 측면 등 초등학교 생활에 대한 준비도가 현저히 떨어진다고 지적하면서, 이러한 학습결손이 학년이 올라갈수록 점점 골이 깊어지고 폭이 넓어져서 아동 스스로 혹은 각 가정의 도움으로 해결하기가 점점 어렵게 될 뿐 아니라 동료의 학업효율에도 영향을 끼치게 된다고까지 주장한 바 있다.

이러한 시각은 다문화가정 청소년의 지원을 주장하면서 동시에 차별적 시각을 암묵적으로 제공하고 있는 것으로, 진정한 사회통합에는 장기적으로 도움이 되지 않을 것으로 생각되며, 그보다는 다수집단과 동등한 인격체로 인식하며 그들이 지닌 사회적 제약으로 인하여 잠재적으로 지니고 있는 역량을 발휘할 수 없는 상황개선에 초점을 두어야 할 것으로 생각된다. 그러나 점차 다문화가정 내의 다양한 스펙트럼을 인식하고 보다 복합적이고 다각적 차원의 대책이 마련되어야 한다는 시각도 제시되고 있다(조혜영 외, 2008; 조혜영 외, 2007).

## 2. 다문화가정 아동·청소년 역량강화 방안 모색

### 1) 역량(competency)의 개념 및 영역

현대적인 역량의 개념에 대해 McClelland(1973)가 전통적인 의미의 지능 검사보다 개인이 수행하는 직무에서 실제의 성과로 나타나는 역량평가가 더 의미 있다고 주장한 이래 많은 학자들이 역량의 개념에 대해 논의하였다. Tas(1988)는 특정 직무를 수행함에 있어서 필수적으로 요구되는 기본적인 행동과 기술, 일과 관련된 특정 과업 또는 직무의 특정 역할을 수행하는 데 요구되는 능력이라고 개념화하였고, Spencer와 Spencer(1993)는 McClelland의 기본 개념을 따라 역량을 탁월한 업무수행의 원인이 되는 개인의 잠재적 또는 내적 특성으로 보았다. 이 개념에 따르면 역량은 개인의 내적 특성으로서 다양한 상황에서도 비교적 지속적으로 유지되는 행동 및 사고방식을 의미한다. 이에 비해 Sparrow(1996)는 기존에 논의되었던 역량의 개념을 통합하고 보완하여 세 가지 차원, 즉, 조직역량, 관리역량, 개인역량으로 정리한 바 있는데, 조직역량은 조직의 전반적 자원과 능력이고, 관리역량은 조직 밖에서 활동될 수 있도록 구체적으로 정의된 역량이며, 개인역량은 직무수행과 관련된 조직 내 개인의 행동양태를 말한다. 이와 유사하게 Mirabile(1997)은 역량을 우수 성과자와 보통 성과자를 구별해주는 지식, 기술, 능력 및 기타 특성이라고 규정하였고, Parry(1996)는 역량을 개인의 내적 특성뿐만 아니라 측정될 수 있고 훈련과 개발에 의해 향상될 수 있는 관련 지식과 기술 그리고 특성들의 통합된 형태로 정의한 바 있다.

이러한 다양한 연구자들의 정의는 주로 조직 내에서 개인의 업무성과를 내기 위한 특성 또는 조직이 경쟁력을 유지하기 위한 능력으로 규정하고 있어서 청소년들의 역량을 개념화하기에는 부적절한 면이 있다(윤현진, 김영준, 이광우, 전제철, 2007). 이에 비해 OECD의 DeSeCo의 정의는 청소년들과 관련하여 역량을 개념화하기에 비교적 적합하다고 판단되는데, 핵심역량의 개념을 세 가지 기준에 의해 제시하고 있다. 첫째는 삶의 다양한 분야의 요구를 충족시키는 수단이 되어야 한다는 것, 둘째는 개인적으로 성공적인 삶과

올바로 기능하는 사회를 이끄는 데 공헌해야 한다는 것, 셋째는 모든 개인에게 필요한 것이어야 한다는 점이다(Rychen & Salgnik, 2003).

그러나 DeSeco의 개념에만 의존하여 한국 청소년들의 역량을 측정하는 것은 문제가 있을 것이다. 한국적 맥락에서 청소년들에게 필요한 역량의 영역 및 개념에 근거하여 한국 청소년들에게 필요한 핵심역량의 개념을 구성하는 것이 타당하기 때문이다. 한국청소년연구원에서 2008년도 청소년 핵심역량의 영역을 개념화 하고 측정문항을 개발한 바 있으며 현재 타당화 작업 중이다. 한국청소년연구원(2008)에서는 문헌분석 및 청소년을 둘러싼 사회 환경 분석, 그리고 델파이 조사 결과들을 종합하여 청소년기 생애핵심역량을 크게 지적도구의 활용, 사회적 상호작용, 자율적 행동이라는 세 가지 하위영역으로 나누고 종합적 사고력이 세 가지 하위영역에 공통적으로 영향을 미치는 핵심요인이라고 개념화 하였다.

첫 번째 요인인 지적도구의 활용은 다시 언어, 상징, 문자를 상호적으로 사용하기, 지식과 정보를 상호적으로 상용하기, 기술을 상호적으로 사용하기 등 세 가지 하위 요소로 구별되어 있고, 두 번째 하위 요소인 사회적 상호작용은 관계지향성, 사회적 협력 또는 협동능력, 갈등관리 능력으로 정의하고 있으며, 세 번째 하위 요소인 자율적 행동은 거시적 맥락에서 행동하기, 생애 목표와 과제를 수립하고 실천하기, 권리와 이익의 한계를 알고 요구하기 등의 세 가지 요소로 정의하고 있다.

위의 연구에서는 한국 청소년들이 지녀야 할 청소년기 핵심역량의 개념과 영역을 선정하였으나 현재까지 타당화된 척도를 구성하지 못한 바 본 연구에서는 청소년연구원(2008)의 개념에 근거하되 간접적으로 활용할 수 있는 측정치를 활용하고자 하였다.

## 2) 다문화가정 아동·청소년의 역량에 영향을 미치는 요인

현재까지 국내 거주 다문화 아동·청소년의 역량이 직접적으로 연구된 바는 없으나 역량과 관련된다고 할 수 있는 다양한 관련 변인들에 대한 연구는 매우 많다.

## (1) 한국어 능력

우선 가장 많이 언급되는 문제가 한국어의 문제이다. 한국어는 국내에서 기본적인 삶을 영위하는 데 필수적인 요소로, 한국어를 제대로 숙달하지 못했다는 것은 원활한 생활을 할 수 없음을 의미한다. 특히 청소년들의 경우 한국어 숙달은 학업을 수행하거나 교우관계를 형성하는 데에 결정적인 영향을 미치기 때문에 청소년의 사회적 적응과 삶의 질에도 영향을 미칠 수 있는 중요한 문제이다. 앞서서도 언급했던 바와 같이 다문화가정 자녀들의 경우 미숙한 한국어로 인하여 파생되는 여러 가지 문제들을 경험하고 있다(국가인권위원회, 2003). 특히 말하기는 다른 아이들과 큰 차이 없이 잘 하는 데 반하여, 받아쓰거나 글쓰기를 어려워하는 것으로 알려져 있는데(오연경, 2008), 이러한 차이는 청소년 개인의 능력문제라기 보다는 환경의 차이에서 기인하는 것으로 생각된다. 국제결혼가정의 경우 어머니가 한국말을 잘 하지 못하고, 아버지는 생업에 종사하느라 아이들을 봐줄 시간이 없기 때문에 역시 공부를 봐주지 못하는 환경적 특성을 지니고 있기 때문이다. 이런 다문화가정 청소년들의 학습 및 역량의 문제는 한국의 일반가정 중 저소득층 가정과 크게 다르지 않은 것으로 보인다.

사실상 이주자의 언어 문제는 한국사회에만 국한되는 문제가 아니다. 미국에서도 이민자가정 아동은 일반가정 아동에 비해 언어능력이나 읽기에서의 성취가 평균적으로 낮은 것으로 보고되고 있다(Duncan, Magnusson, 2005; Fuligni, 1997; Hernandez & Charney, 1998). 언어능력의 문제는 언어관련 영역에서의 성취 뿐 아니라 학업을 적절히 수행하지 못하도록 하는 요인이 되며, 그 결과 학교를 중퇴하는 일이 발생하기도 한다(Gutman, Sameroog, & Eccles, 2002; Orfield, Losen, Wald, & Swanson, 2004). 그러나 일반적인 라틴계 또는 아프리카계 미국인들과 달리 아시아계미국인 아동들의 경우 높은 학업성취를 보이는 경향성이 있어서(Mau & Lynn, 1999.; Rong & Grant, 1992), 이주 자체가 적응의 문제라기보다는 이주가정의 문화적 배경이나 가정환경, 교육에 대한 태도, 사회 내에서 차지하는 지위 등 다양한 환경적 요인에 의해 영향을 받을 가능성을 시사하고 있다.

한국어 습득에 작용하는 요인으로는 부모의 출신국가, 한국의 체류기간, 지역사회 내 인프라 등을 들 수 있는데, 비교적 일본이나 중국 출신의 다문화가정 자녀가 기타 다른 국가 출신 다문화가정의 자녀들보다 수업시간의 이해력의 문제가 적은 것으로 보고되고 있다(경기도가족여성개발원, 2007). 한국의 체류기간도 영향을 미치는 요인이어서 한국에 체류하는 시간이 길수록 한국어 수행능력이 향상되는 것으로 파악되고 있으며, 다문화가정 자녀들이 살고 있는 지역 내에 한국어를 접하거나 학습할 수 있는 각종 외국인 센터 및 공공기관이 있는 경우 도움이 될 것이다(정병호 외, 2007). 이 외에도 다양한 요인들이 있을 수 있으며, 처한 상황과 환경에 따라서도 달라지기에 각 상황에 맞는 강화방안마련이 필요하다.

## (2) 가정환경요인

다문화가족의 경우 자녀양육과 교육을 매우 중요하지만 어려운 문제로 인식하고 있다. 다문화가족도 한국의 일반 가족과 마찬가지로 자녀의 양육이나 교육이 주로 아내의 몫이 되어, 유아기 교육에서부터 학원문제까지 전적으로 아내가 담당하는 경우가 많다. 그러나 외국인 어머니의 경우, 교육에 대한 관심과 열의가 높아도 언어능력 때문에 언어능력의 부족 때문에 직접적으로 자녀들에게 한국어를 가르치지 못한다(모선희 외, 2008). 어머니가 언어를 직접적으로 가르치지 못하는 것은 취학 전까지는 심각한 문제까지는 드러나지 않으나, 학교에 입학하게 되면서 양상이 달라진다. 자녀의 학습이해력 저하, 또는 학교과제 수행시의 어려움 등으로 문제가 드러나게 되며, 고학년이 될수록 어휘부족, 이해력 부족 등으로 인한 학습부진을 보이고 일상생활과 학교생활에서의 적응이 떨어지는 것으로 보고되고 있다(이영주, 2007). 한 연구에서는 이주여성들의 한국어실력이 낮을수록 자녀의 언어발달에 부정적 영향을 주어, 자녀의 학습능력저하, 학교생활의 부적응 등을 야기하는 것으로 나타난 바 있다(조영달, 2006).

그러나 이주여성들이 어려움을 호소하는 부분은 단순히 한국어 교육에 국한되지 않는다. 정기선 외(2007)의 연구를 보면, 경기도내 결혼이민자들이

학령기 자녀와의 관계나 자녀와의 언어소통상의 어려움보다는 자녀의 학교 생활과 관련한 어려움을 가장 어려운 점으로 호소하였다. 특히 초등학생을 둔 경우 사교육비 부담을 가장 어려운 점으로 들었고, 숙제도와주기를 다음으로 어려운 점으로 꼽았다. 이에 비해 중학생을 둔 경우는 가장 어려운 점을 사교육비 부담으로 든 것은 동일하였으나 자녀와의 의사소통의 어려움을 두 번째 어려운 점으로 호소하였다. 이는 자녀가 좀 더 성장함에 따라 부모와 자녀간의 한국어 실력차이가 벌어지게 되어 나타나는 결과 때문인 것으로 생각되었다. 즉, 이주여성의 경우 사교육 중심의 한국 교육문화에 대해 잘 이해하지 못하기도 하고 경제적 여건상 어렵기도 하여 쉽게 적응하지 못하고 있는 것으로 보인다(조영달, 2006). 이와 관련하여 설동훈, 이혜경, 조성남(2006)의 연구에서 결혼이민자들에게 자녀의 학업지도를 직접 하지 못하는 이유를 물어본 결과, “교과서의 내용을 이해할 수 없어서” 또는 “한국어 수준이 낮아서”라고 응답한 비율이 가장 높았지만, “생업에 바빠서”라고 응답한 비율도 두 번째로 높은 것으로 보아 경제적 어려움도 자녀의 교육지원을 저해하는 중요한 요인일 것으로 생각된다.

이러한 자녀교육의 문제는 모든 다문화가정에서 동일한 양상으로 나타난다기 보다는 어머니의 출신국이나 교육수준 등 배경변인에 따라 달라지는 것으로 보인다. 예를 들면 필리핀 출신 어머니의 자녀는 조선족 출신 어머니의 자녀에 비해 더욱 열악한 환경에 처해 있는 것으로 나타났는데(오성배, 2005), 이는 외모로 인한 차별경험도 많고 출신국과 한국간의 문화적 차이로 인한 적응상의 어려움 때문인 것으로 여겨진다. 이러한 결과는 전경숙, 정기선, 이지혜(2007)의 연구에서도 나타난 바 있어서 부모 중 한명이 일본이나 중국출신인 경우에 일상대화 뿐 아니라 학교수업이나 교과서 이해의 어려움 정도가 낮은 것으로 나타나고 있으며 유희정, 이희섭, 심진숙(2009)의 연구에서도 다문화가정 아동의 어머니의 출신국에 따른 사회심리적 적응의 위험요인을 점수화 한 결과 필리핀, 일본, 중국 순으로 자녀들이 적응상의 위험요인을 많이 경험하고 있는 것으로 나타났다.

정도의 차이는 있으나 이주여성들의 경우 한국에서 자녀를 양육하고 교육시키는 데 어려움을 지니고 있으며, 어려운 일이 발생했을 때 상담을 할만한

대상이 한국여성들에 비해 부족할 수밖에 없다는 점에서 부모로서의 양육효능감은 떨어질 수밖에 없다. 양육효능감이란 부모역할에서의 성공적인 수행이나 유능감에 대한 믿음이자 자녀를 잘 양육하며 자녀 양육에 관련된 어려움이나 문제들을 잘 해결할 수 있다는 부모로서의 자신의 능력에 대한 지각이다(Hess, Teti, & Hussey-Gardner, 2004; Johnston & Mash, 1989). 선행연구에 따르면 높은 양육효능감을 가진 부모가 낮은 양육효능감을 가진 부모에 비해 긍정적인 양육행동을 보인다고 한다(Donovan, Leavitt, & Walsh, 1997; Luster & Kain, 1987; Teit & Gelfand, 1991).

특히 어머니가 받는 사회적 지지는 양육효능감을 높인다고 알려져 있다. 개인이 필요할 때 도움을 받을 수 있다는 지각은 양육에 필요한 적절한 도움을 언제든지 받을 수 있다는 인식을 의미하며 양육에 수반되는 어려움을 효과적으로 제거할 수 있다는 믿음을 갖게 하여 양육에 대한 효능감을 높일 수 있기 때문이다(Teti & Gelfand, 1991). 실제로 Gilbaud-Wallston과 Wandersman(1978)의 연구결과 사회적 지지가 높을수록 양육효능감이 높은 것으로 나타나고 있고, 국내 결혼이주여성을 대상으로 사회적 지지와 양육효능감의 관계에 대한 연구(김도희, 김성이, 신효진, 2007)에서도 사회적 지지가 결혼이주여성의 양육효능감에 영향을 주는 것으로 나타났다. 특히 사회적지지 중 배우자의 지지는 양육효능감에 중요한 영향을 미치는 것으로 알려져 있다(신숙재, 1997).

이런 측면에서 보았을 때 다문화가정 자녀가 지닌 잠재력을 최대한 발휘하고 역량을 개발하기 위해서는 가정의 영향을 면밀히 분석할 필요가 있으며 특히 그 중 부모의 한국어능력, 양육효능감, 자녀의 교육에 대한 기대 등 부모요인을 중심으로 관계를 살펴볼 필요가 있다.

### (3) 학교환경요인

학교는 다문화가정 청소년이 한국사회에서 살아나가기 위하여 필수적으로 적응해야 할 장소로 가정환경요인 못지않게 중요한 요인이다. 학교환경 중 청소년의 역량과 관련하여 논의할 수 있는 부분은 크게 학습과 교우관계 및

교사와의 관계영역으로 나누어 볼 수 있을 것이다.

### ① 학습

국내에서 연구된 바에 의하면 전반적으로 다문화가정 자녀들의 학업성취가 떨어진다고 보고되고 있다. 전경숙 외(2007)의 연구에 따르면 다문화가정 청소년들이 학교생활에서 가장 어렵게 느끼는 점은 공부를 따라가기 힘들다는 것이었고, 두 번째가 숙제하는 데 어려움이 많다는 것이었다<sup>1)</sup>.

이는 주로 언어능력의 부족 때문으로 오성배(2005)의 연구에 따르면 여러 과목 중 국어과목이 특히 취약하고, 그 중 일기쓰기와 독후감을 매우 어려워하였으며, 문장이해력이 떨어지고 맞춤법이 정확하지 않은 특성을 보이고 있는 것으로 나타났다. 국어 외에도 사회문화적 배경이 기초가 되어야 하는 사회과목에 대한 어려움 역시 다문화가정 청소년들이 많이 지적하는 부분이다. 또한 언어의 문제는 단순히 학습의 문제에서 그치는 것이 아니라 대인관계에도 영향을 미친다. 따라서 교우관계 형성이나 발표 등의 수업참여 정도에서 매우 소극적인 것으로 보고되고 있다.

외국인 근로자 자녀의 경우는 결혼이주가정 자녀보다 훨씬 더 열악한 수준이어서 서울·경기지역 몽골출신 이주노동자 자녀 67명 중 30%가 한국에서 정규 교육경험이 없는 것으로 나타났다. 같은 연구에서 학교에 가지 못한 이유는 ‘학교측이 거부해서’라는 응답이 가장 많았고, 사교육의 경험이 없는 경우도 35.6%에 달했다(노충래, 홍진주, 2006). 이와 관련하여 김정원 등(2005)은 외국인 근로자 자녀의 경우 학교별 입학 및 졸업방식에 차이가 있고, 학교입학에 대한 정보공유체제가 부재하며, 한국어 능력 중심의 학년배정과 학교부적응의 문제, 부모의 이직에 따른 잦은 거주이전으로 자녀의 학교생활 적응 장애, 자녀에 대한 학습지원 미흡 등 여러 가지 문제점을 유발한다고 하며 그 결과 학교이탈, 언어로 인한 학업성적 저조, 정체성문제 등의 문제를 나타낸다고 지적하고 있다.

그러나 모든 다문화가정 자녀가 학습수준이 떨어지는 것은 아니다. 정현영

1) 그러나 이러한 응답은 다문화가정 청소년이 아닌 일반 청소년도 마찬가지였다.

(2005)의 연구에서는 여성결혼이민가정 초등학생자녀의 전반적인 학교생활 적응 정도가 보통 이상이며, 학습관련 영역에서의 적응도 보통 정도의 수준인 것으로 나타났고, 정일선(2006)의 연구에서도 경북지역 교사들을 대상으로 설문조사를 한 결과, 다문화가정 아동의 학습성취도가 일반 아동들과 차이가 없다는 응답이 67%로 가장 높은 것으로 보고하고 있다. 특히 한국에서 생활한지 오래 된 청소년의 경우 한국어 구사능력에 전혀 문제가 없고 학습성취에도 전혀 문제가 없으며 어떤 경우는 국사와 국어를 가장 재미있는 과목으로 지적하는 등 매우 적응적으로 기능하기도 한다(정병호 외, 2007). 따라서 연구자들이 관심을 가지고 보아야 하는 것은 다문화가정 자녀 중 학습성취 수준이 높고 기능적으로 적응하는 사례에 대한 심층분석을 통하여 청소년의 역량에 영향을 미친 요인이 무엇인지를 파악하는 부분이 될 것으로 생각된다.

## ②교우관계

교우관계 역시 개인의 특성에 따라 다양할 수 있는데, 성격이 활발하고 사교적인 경우는 다른 아이들과 잘 지내고 반 아이들의 놀림에도 슬기롭게 대처해나가고 있지만, 그렇지 못하는 경우는 심리적 상처를 많이 받는다(오연경, 2008). 이주노동자의 자녀의 경우 교우관계를 형성하는데 어려움을 더 많이 느낄 수 있는데, 한 참여관찰연구에 따르면 초등학생 이주자녀들의 학교생활은 ‘조용히 묻혀있기’로 특징지을 수 있으며, 겉으로는 교우관계가 원만한 듯 보이지만 사실상 학생들이 소외감을 느끼고 있는 것으로 보고되고 있다. 특히 이 연구에서 이주노동자 자녀의 학교적응에 있어서 가장 큰 갈등의 요인은 한국어 능력 위주로 편성되는 학년배정이었다. 나이보다 어린 학생들과 생활을 해야 하기 때문에 또래관계를 형성하는 것이 어렵기 때문이다. 적게는 1살, 많게는 4살이 적은 학급동료들과 함께 생활해야 하는 이주노동자 자녀들은 본인의 나이에 맞지 않는 정신적, 신체적 수준의 차이로 인해 서로 어울리기도 쉽지 않고 학업에 흥미를 잃는 경우가 많았다(배은주, 2007). 결혼이주가정 자녀의 경우도 초등학생의 20.2%, 중학생의 11.2%

가 학교에서 친구들에게 놀림이나 차별 및 따돌림을 경험한 적이 있다고 응답하여 교우관계에서의 어려움을 나타내었는데, 그 이유에 대해서 ‘엄마나 아빠가 외국인이기 때문에’로 응답한 비율이 가장 많아서 일반 청소년을 대상으로 한 다문화교육 및 다문화가정 청소년을 대상으로 한 정체성 및 자존감 향상 프로그램 등의 필요성을 시사하였다.

그러나 같은 연구에서 다문화가정 청소년에 대한 차별이나 따돌림 경험, 고립 및 소외감 등이 일반 청소년들보다 오히려 낮고, 자아만족도와 자아존중감도 비교적 높은 것으로 나타났다(전경숙 외, 2007). 이러한 결과는 과연 다문화가정 자녀에 대한 차별이나 따돌림의 문제가 다문화가정 자녀이기 때문인 것인지를 생각해볼 필요가 있으며 오히려 현재 한국의 학교 전반에 걸쳐 나타나는 문화적 특성이 아닌지 의심해볼 필요가 있음을 시사하고 있다. 또한 자아존중감과 자아만족도가 전반적으로 일반학생보다 더 높게 나타난 점 역시 다문화가정 청소년의 정신건강이 사람들이 생각하는 것만큼 나쁘지 않을 가능성을 시사하고 있다. 그러나 이에 대해 유희정, 이희섭, 심진숙(2009)은 일반적으로 다문화가정 자녀들이 가정과 학교, 지역사회에서 많은 어려움에 직면하고 있을 것이라고 우려하는 것에 비해 당사자인 다문화가정 아동들은 이런 점들을 크게 인식하지 못하거나 부정하고 있을 가능성 때문이라고 보기도 하였다. 따라서 교우관계 역시 일률적으로 모든 다문화가정 청소년들의 교우관계 형성이 어렵다고 말할 수는 없는 문제이며, 이들의 사회적 능력에 영향을 주는 요인을 밝히는 방향의 연구가 필요하다.

### ③ 교사

학교교사는 다문화가정 아동·청소년의 학교생활 및 적응에 결정적인 영향을 주는 요인으로, 교사가 교실 내에서 다문화가정 아동·청소년을 대하는 태도는 학교환경 내에서 다문화가정 아동·청소년이 경험할 수 있는 심리적 소외와 문화적 이질감 등이 개인에게 미치는 부정적인 영향을 완화시켜줄 수 있는 가장 중요한 보호요인 중 하나이다(유희정 외, 2009). 교사가 문화다양성에 대해 긍정적인 태도를 가질수록 다문화가정 학생에 대해 긍정적인

태도가 증가하며(박윤경, 성경희, 조영달, 2008), 다문화가정 자녀의 학교 적응이나 정체감 형성에 있어서 교사의 지지와 인식은 중요한 요인인 것으로 보고되고 있다(신혜정, 2007; 안은미, 2006).

그러나 교사의 중요성에도 불구하고 다문화가정 자녀들을 담당하는 교사들의 경우, 일반적으로 다문화가정자녀에 대한 정보도 없고, 다문화교육에 대한 지식과 경험이 부족하며, 어떤 교육적 접근을 해야 하는지 판단조차 하기 어려운, 즉, 전혀 준비가 되어있지 않은 상태가 대부분이다(조혜영 외, 2007). 이 과정에서 교사들은 지식과 경험의 어려움과 함께 다름을 드러내는 것이 오히려 편견과 차별에 대해 전혀 생각하고 있지 않은 아이들에게 더 편견을 조장할 수 있을 가능성에 조심스러워 하기도 한다(오연경, 2008).

학교 교사들이 다문화가정 자녀의 지도에서 어려움을 느끼는 부분은 청소년 지도방법 뿐만이 아니다. 학부모들과 상호작용하는 것에 대해서도 역시 어려움을 느끼고 있다. 대부분의 국제결혼가정 어머니들은 한국어가 서툴기 때문에 심리적으로 위축되고 소극적 태도를 지니게 되고, 이로 인하여 교사와의 교류를 회피하려는 경향성을 보이고 있다. 이런 회피행동은 교사로서 하여금 어머니들이 자녀교육에 대해 관심이 없는 것으로 여기게 만드는 요인으로 작용할 수 있다(오연경, 2008). 또한 교사 자신도 결혼이민자 학부모와 접촉을 하는 데에서 일반아동 부모보다 더 큰 어려움을 느끼고 있는데, 그 이유 역시 학부모의 한국어가 서투르기 때문에 기본적인 의사소통이 어렵기 때문이다(정일선, 2006).

따라서 다문화가정 청소년의 역량과 관련하여 학교교사의 영향이 매우 중요할 것으로 생각되며, 다문화가정 청소년들의 역량을 개발하기 위하여 교사가 갖추어야 할 것들에 대한 분석이 필요할 것으로 생각된다.

#### (4) 정체성과 가치관

가정과 학교에서 이중·삼중의 언어를 접하는 다문화가정 자녀들의 경우 언어와 생활방식 등에서 혼란스러움을 느낄 수 있다. 학부모 역시 자녀를 완전히 한국아들로 키울 것인지, 자신의 모국문화를 가르칠 것인지에 대해

어려움을 토로하고 있다. 오성배(2005)의 연구에서 다문화가정 부모들은 공식적인 교육이나 언어정책과는 별도로, 자녀에게 어머니의 출신국에 대한 이해와 자긍심을 키워줄 것인지, 아니면 한국인으로서 정체성을 형성해야 하는지에 대해 혼란을 겪고 있으며 정체성 교육에 대한 고민을 하고 있는 것으로 나타났다. 사실상 다문화가정 부모들은 자녀들이 모국의 문화에 대해 좀 더 알기를 바란다. 그러나 우선 한국생활에 적응하는 것을 우선으로 하고, 일단 한국생활에 어느 정도 적응을 한 뒤에는 자녀가 부모의 언어나 문화를 유지하고 이중 정체성을 가지고 살기를 바라는 것이다(조혜영 외, 2007).

다문화가정 자녀들이 어떤 정체성을 지니는 것이 바람직한지에 대해서는 한국의 경우 아직까지 연구된 바 없다. 그러나 기존의 연구에서 보면, 이주민들의 경우 본국정체감과 이주국 정체감을 모두 지니고 있는 경우 긍정적인 결과를 산출하는 것으로 알려져 있다. Phinney(1991)의 연구를 보면 미국에 사는 서로 다른 민족 집단들의 정체감을 조사한 결과, 모든 집단에서 민족적 정체감과 자아존중감 간에 정적 상관이 있었다. 보다 직접적으로 폴란드계 미국인을 대상으로 정체감과 주관적 안녕감을 연구한 Boski(1994)의 연구에서는 폴란드인이면서 동시에 미국인이라고 생각하는 사람들이 주관적 안녕감이 높음을 보여주었다. 이러한 결과는 본국에 대한 정체감과 주류문화 정체감을 동시에 가지고 있는 것이 개인의 주관적 안녕감에 도움이 될 수 있음을 시사한다. 그러나 위의 연구는 자신은 한국에서 태어나 한국의 국적을 지니고 있고, 부모 중 한 사람이 외국인인 경우와는 또 다른 경우이다.

국내 연구 중 신혜정(2007)의 연구에서는 다문화가정 자녀들이 한국문화 뿐 아니라 어머니 나라의 문화를 얼마나 즐기느냐에 따라 자아정체성이 달라지는 것으로 나타났는데, 초등학생의 경우 한국문화와 어머니 나라의 문화를 둘 다 즐길수록 자아정체감이 높아지는 것으로 보고되고 있다. 또한, 송선진(2007)의 연구에서는 초등학교 5,6학년 아동의 경우 다문화가정 자녀의 자아정체감이 일반아동보다 낮은 것으로 나타났고, 이 때 다문화가정 아동의 자아정체감에 영향을 미치는 요인은 외모의 차이와 한국어수준인 것으로 나타났다. 따라서 다문화가정 청소년이 어떤 정체성을 가지는 것이 바람직한지에 대한 결론은 간단치 않은 문제이며 이러한 정체성이 청소년의

역량에 어떤 영향을 미치는지에 대해 심도 깊은 추후연구가 필요함을 시사하고 있다.

#### (5) 이중언어

가정에서 엄마의 언어로 육아를 하는 것은 엄마의 권리인 동시에 자녀의 발달에 결정적으로 긍정적인 영향을 미친다고 한다. 또한 양질의 모국어는 자녀의 학습능력을 촉진시킬 뿐 아니라, 어릴 때 엄마의 모어를 유창하게 구사하는 아이들은 오히려 제 2언어, 제 3언어 습득이 쉬워진다고 보고되고 있다(박정은, 2007). 그러나 국내에서 자녀를 키우고 있는 이주여성들의 경우 대부분 모어보다는 한국어를 위주로 사용하고 있는 것으로 보인다. 유희정 외(2009)의 연구에서 조사된 결과를 보면, 다문화가정 청소년들의 경우 부모와 대화할 때 사용하는 언어는 ‘한국어로만’이라고 응답한 빈도가 가장 높았고(69.3%), ‘한국말이 대부분이고 어머니 나라 말은 약간(22.7%)’이라고 응답한 경우가 두 번째로 높아, 절대 다수가 주로 한국말을 사용하고 있었고, 어머니 나라 말을 반 이상 사용한다고 응답한 청소년은 전체의 8%에 불과하였다. 어머니의 모국어 사용정도는 어머니의 출신국가에 따라 차이가 있었는데, 중국, 일본, 필리핀 세 나라만을 비교해본 결과 일본 어머니들이 모국어를 가장 많이 사용하고, 다음이 필리핀, 중국의 순으로 나타났다. 중국출신 어머니들 중에서 모국어를 사용하는 경우는 극히 소수였다.

그러나 신혜정(2007)의 연구에 따르면 다문화가정 초등학생의 경우 한국어와 어머니나라 언어를 둘 다 잘 하는 아동일수록 한국문화와 어머니나라의 두 문화를 더 많이 즐기는 것으로 보고되었고, 농어촌 국제결혼가정 자녀들을 대상으로 한 연구에서도 어머니나라의 언어와 문화를 더 많이 알고, 이를 긍정적으로 생각할수록, 자녀의 학교적응이 높아지는 것으로 나타났다(안은미, 2007).

이중언어를 구사하는 것이 청소년이 성장한 후 여러 가지 면에서 도움이 된다는 것은 자명한 사실이다. 그러나 모국어와 현지어 중 어떤 것을 더 먼저 교육시킬 것인지에 대한 문제는 다소 간단하지 않다. 예를 들면, 스웨덴어의

경우 어릴 때 모국어의 완벽한 습득이 스웨덴어 이해와 심리적 건강에도 도움이 된다는 1968년 한세고드(Hansegard)의 연구에 근거하여 1976년부터 모국어 교육을 전 이주민 아동들에게 제공하고 있다. 연구의 주요 골자는 이주민 아동이 먼저 접하는 언어는 가족 내에서의 부모의 모국어인데 이를 체계화시키지 못하면 심리적 불안상태에 빠지고 스웨덴 사회에의 적응성이 떨어진다는 것이다. 즉 모국어의 완성도가 높을수록 스웨덴어의 습득과 학교 교육과 사회적응이 훨씬 높다는 것이다. 그러나 이와 반대로 조기모국어교육에 대한 반대론자들은 이주민자녀들이 대체적으로 학업성취도가 떨어지는 이유가 너무 일찍부터 모국어를 배워서 언어두뇌적 인지가 떨어지고 혼돈만을 가중시켜 스웨덴어의 언어이해도가 떨어지기 때문이라는 주장을 펼치기도 한다(Skolverket 2002c). 그 예로 외국인 부모를 둔 스웨덴 태생 아동의 경우 읽기능력이 내국인 자녀보다 현저하게 저하된다는 점을 지적하고 있다(Skolverket 2001a, 2001b). 현재 스웨덴에서는 찬반논의가 잠시 일기는 했으나 모국어교육이 사회적응교육의 한 수단으로 사용되고 있다(최연혁, 2009).

현재 한국의 상황에 비추어 보았을 때, 어머니 나라의 말을 먼저 배운 후 한국어를 배우는 것이 바람직한지 한국어를 집중적으로 먼저 배우는 것이 바람직한지에 대해서는 그 효과성이 입증되어 연구된 바 없고, 이중 언어를 어떻게 유지시킬 수 있는지에 대한 방안 역시 구체적으로 연구된 바 없다. 따라서 다문화가정 자녀의 이중언어 능력개발 문제 역시 심도 깊은 논의가 필요한 부분이라 할 것이다.

### 3) 국내 다문화가정 아동·청소년 역량강화의 방향

그렇다면 국내 다문화가정 아동·청소년의 역량강화를 위해서 어떤 방향으로 나아가야 할 것인가? 다문화가정 자녀들에 대한 지원 방안으로 일방적인 한국사회로의 동화를 강요하는 것은 바람직하지 않다. 현재, 다문화가정 자녀들에 대한 지원으로써 한국어 지원, 한국문화 학습, 학습 지원 등을 통해 한국 학교와 한국 사회에의 빠른 적응을 목표로 하고 있다. 하지만 한국사회에로의 일방적인 동화를 추구할 것이 아니라, 다중적 정체성을 활용할 수 있도록

해야 할 것이다. 국제결혼이 늘어가는 상황에서 2세들은 부모로 대표되는 두 문화 간의 교량 역할을 할 수 있는 잠재력을 갖춘 집단이다(최현덕, 2008).

한국학교에 어느 정도 적응하여 우수한 학업성취를 보이는 이주민 자녀들은 이제 모국의 언어를 잊어버리고 부모와 모국어로 원활하게 의사소통하는데 어려움을 보이고 있다. 또한 결혼이주민 자녀들은 한국인이 아닌 부모의 모국어에 대해 학습할 수 있는 여건이 조성되지 못하고 있다. 한국사회가 글로벌 인재 양성을 부르짖고 있음에도 불구하고 글로벌 인재가 될 수 있는 자질을 지닌 다문화가정 자녀들의 잠재역량을 제대로 활용하지 못하고 있는 것이다. 이들의 이중언어 및 이중문화적 자원을 적극적으로 발휘할 수 있도록 여건을 조성함으로써 이들을 국가의 인적자원으로 활용하며 향후 국가 간 교류를 이끌어갈 수 있는 에이전트로 성장할 수 있도록 해야 할 것이다.

이주민의 정체성을 위한 대안 중 하나로 ‘혼종적 정체성’이 제안되고 있다. 이주민의 정체성은 ‘상호 의존’과 ‘상호 침투’를 ‘혼종성(hybridity)’이라는 용어로 설명할 수 있다. 중요한 포스트콜로니얼 개념 가운데 하나인 ‘혼종성’은 서로 다른 인종·언어·문화·전통·관습을 가지고 살아왔던 사람들이 ‘접촉’과 ‘공존’을 통해 함께 살아갈 때, 일방적으로 영향을 주는 것이 아니라 ‘상호 영향’을 준다는 것을 인식하는 것이다. ‘혼종성’에 기초한 이주민의 정체성은 ‘흡수’와 ‘동화’가 아닌 ‘상호 관계’에 주목한다. 포스트콜로니얼 대안으로서 ‘혼종적 정체성’은 한국 사회의 구성원과 이주민이 ‘상호 연결’과 ‘상호 침투’를 통해 새로운 대안적 정체성을 형성한다고 제안하는 것이다(박홍순, 2008).

다문화청소년들의 역량개발과 관련된 논의는 비단 한국사회에 국한된 문제는 아니다. 국경을 넘는 이주민의 증가와 지구화(globalization)로 인하여 문화적, 언어적 자원들의 혼종(hybridity)을 불가피하게 초래하고 있고 세계적으로 이에 대한 논의가 활발히 이루어지고 있다(Hutnyk, 2005; Kraidy, 2005; Kalra et al., 2005; Nilan & Feixa, 2006). 이민자들로 이루어진 북미사회의 경우 이주해오기 전에 가지고 있는 언어적, 문화적 전통과 정착한 미국사회에서의 언어 및 문화를 아우르는 이중적, 다중적 언어사용을 통한 창작물 등에 대해서 높이 평가를 하고 있다. 예컨대, 유명한 작가인 Saul

Bellow와 Philip Roth도 유대어를 통하여 영어를 더 풍부하게 하는 작업을 했다고 평가받는(Fischer, 1986) 등 문화적 언어적 혼종성은 무언가 다른 기존에 없던 것들을 만들어냄으로써 창조성을 생산해내는 통로라고 인식되고 있다(Bhabha, 1990; Lowe, 1991). 또한 다양성의 공존이 발달을 위한 하나의 맥락이 되며 교실에서 학습을 촉진시킬 수 있는 역할을 하고 있음도 제시되고 있다(Guiterrez et al. 1999).

결국 다문화가정 청소년들은 다문화사회를 촉진시키고 한국사회의 성장시키는 데 있어 중요한 역할을 할 수 있으며, 이들의 가능성 및 잠재역량을 개발하기 위한 체계적 지원은 사회적으로 매우 중요하고도 필요한 작업이라고 할 수 있다. 다문화가정 청소년들의 역량이 충분히 발휘되기 위해서는 다문화가정 청소년 자신 뿐 아니라 결혼이주여성들의 한국사회 적응 및 주체적인 역할 수행도 간과할 수 없는 부분이다. 일례로 결혼이주여성 학부모들에게 다수자들에게 자신들의 모국어를 가르칠 수 있도록 기회를 제공하거나, 신규 결혼이민자들을 위한 적응지원을 담당하는 역할을 할 수 있도록 하는 등 한국사회에서 보다 능동적이고 주체적인 기능을 수행할 수 있도록 하는 방안을 생각해볼 수 있다. 실제 결혼이주민 자녀들의 경우 엄마가 적극적으로 지역사회에서 역할을 하는 경우 자부심이 높아지며 학교에서의 성취도 높은 것으로 나타났다(조혜영 외, 2007). 따라서 결혼이주자들의 보다 적극적이고 주체적인 사회적 역할을 활성화시키는 방법이 다문화가정 청소년의 자아존중감을 높이고 긍정적 발달을 도모함으로써 역량개발을 도모할 수 있는 방안의 일부가 될 것으로 생각된다.



### Ⅲ. 국내외 다문화아동·청소년 역량강화 프로그램 및 정책

1. 국내 아동·청소년 역량강화 프로그램 및 정책
2. 국외 아동·청소년 역량강화 프로그램 및 정책



### Ⅲ. 국내외 다문화아동·청소년 역량강화 프로그램 및 정책<sup>2)</sup>

#### 1. 국내 다문화아동·청소년의 역량강화 프로그램 및 정책

##### 1) 프로그램 분석의 의의와 연구방법

이 장은 한국사회의 다문화청소년 관련 프로그램 현황을 파악하고 선례가 되는 사례를 분석하여, 다문화가정 청소년 대상 프로그램의 방향성 및 이를 위한 필요 요소를 제안하는 것을 그 목적으로 한다. 이를 통하여 다문화가정 청소년들이 스스로의 자원과 역량을 적극 개발하여 한국사회의 당당한 구성원으로 성장할 수 있도록 기여하고자 한다.

한국사회의 인적구성이 다양해짐에 따라 정부와 시민단체에서는 다문화주의를 지향하며 다양한 프로그램을 실시하고 있다. 그러나 이러한 프로그램의 대부분은 ‘다문화 인구’의 대다수를 차지하는 성인층을 주요 대상으로 하고 있으며, 청소년층을 대상으로 이루어지고 있는 프로그램은 아직 그 수가 많지 않다. 청소년 대상 소수의 프로그램 또한 다문화가정 청소년들의 부족함에 초점을 맞추어 이의 보완을 도와주는 시혜적이고 사후적인 방식이 대부분이며, 이들의 강점에 주목하여 자립적 역량을 키우고 평등하고 당당한 사회구성원으로 육성하기 위한 시도는 아직 미미한 상황이다. ‘결핍’에 초점을 맞추어 다문화가정 청소년들을 교정적 통합의 대상으로 바라보는 이러한 프로그램들은 대개 이들 청소년들을 문제화하고 주류에서 분리하여 주변화함으로써, 이들이 자존감을 가지고 스스로의 역량을 키워 동등한 시민으로 성장하는 것을 방해한다. 이는 또한 한국사회 전반에도 다문화 가정 청소년들이 잠재적 문제집단이라는 부정적 선입견을 갖게 하는 효과를 가진다. 이러한 문제의식

2) 국내 사례는 북한대학교 대학원 이수정 교수님이 객원연구원으로 참여하여 집필하신 부분으로 본 과제의 일환으로 수행되었습니다.

하에 이 장에서는 현재 진행 중인 다문화청소년 대상 프로그램 중 ‘역량강화’의 관점에서 진행되고 있는 선례들을 조사하여 각 프로그램의 강점을 분석하고, 이에 덧붙여 새로운 프로그램 관련 방향성을 제안하고자 하는 것이다.

이 글에서 의미하는 ‘역량’은 OECD의 DeSeCo(Defining and Selecting Key Competencies) 프로젝트에서 정의한 포괄적 의미의 ‘역량’과 맞닿아 있다. DeSeCo에서 정의한 ‘역량’은 ‘오늘날처럼 복잡한 사회에서 특정 맥락의 복잡한 요구에 맞닥뜨렸을 때, 지식과 기술뿐만 아니라 태도, 감정, 가치, 동기 등과 같은 사회적, 행동적 요소를 함께 가동시킴으로써 성공적으로 충족시키는 능력’이며, 개인의 성공적 삶과 사회의 성공적 기능에 핵심적인 요소이다(OECD, 2005). 이렇듯 단순한 지식이나 기술이 아닌 포괄적 의미의 ‘역량’이 화두가 된 데에는, 세계화와 근대화로 말미암아 세상의 다양성과 연계성이 점점 더 강화되고 있고 이에 따라 개인이 사회의 완전한 참여자로 살아갈 수 있기 위해서는 좁게 정의된 특정한 기술 이상의 능력이 필요하다는 ‘시대변화’에 대한 이해가 있었다. 이러한 이해에 기반하여, DeSeCo 프로젝트는 많은 가능하고 필요한 역량 가운데 반드시 필요한 몇 가지의 역량을 ‘핵심역량’이라는 개념으로 추출해 내었으며 이를 세 개의 카테고리 분류한다. 그 첫 번째는 개인이 환경과 효과적으로 상호작용하기 위해 필요한 도구(언어, 상징, 지식, 정보, 기술 등)를 활용하는 능력, 두 번째는 이질적인 그룹과 상호작용하는 능력(타자와 잘 관계하는 능력, 팀을 이루어 협력적으로 일하는 능력, 갈등을 관리하고 해결하는 능력 등), 세 번째는 자율적인 행동 능력(큰 그림을 그리는 능력, 인생계획과 개인적 프로젝트를 구성하고 실행할 수 있는 능력, 자신의 권리, 이익, 한계, 그리고 욕구를 방어하고 관찰시키는 능력 등)이다.

이러한 핵심역량은 개별적이고 특수한 요구들을 만족시키는 데 구체적인 특수역량과 달리 삶의 맥락에 걸쳐 모든 사람들이 필요로 하는 일반적인 성격을 가지며, 따라서 다문화가정 청소년들에게도 예외가 아니다. 즉, 다문화가정 청소년들도 현대 사회의 완전한 구성원으로 살아가기 위해서는 이질적인 집단과 상호작용할 수 있는 능력, 자율적인 행동능력, 여러 도구를 활용하는 능력 등을 갖추 수 있어야 하는 것이다. 한편, 역사적 맥락에서 볼 때,

다문화가정 청소년들은 이러한 능력을 갖출 수 있는 잠재적 자원이 상당히 많은 집단이기도 하다. 이들은 ‘역량’ 논의를 불러일으킨 역사적 맥락인 다양성과 상호연계성으로 특징지어진 세계화 시대의 구체적 산물이며, 그 혼종성과 경계인적 성격으로 말미암아 차이를 자성적으로 이해하고 네트워킹하며 문화소통자로서의 새로운 가능성들을 만들어 낼 수 있는 잠재력이 큰 것이다. 그러나 한국사회의 현실은 이러한 다문화가정 청소년들이 스스로의 장점을 살리며 성장하기에는 아직 많이 척박하다. 가정환경의 취약성과 그 취약성을 보완할 수 있는 사회적 준비의 부족으로 말미암아 언어능력, 심리적 안정성 등 건강한 삶을 살기 위한 기본적 요소를 갖추기에 어려운 경우도 상당히 있으며, 이들을 ‘잠재적 문제집단화’하여 자존감 형성에 장애를 가져오도록 하는 사회적 분위기도 강하게 존재한다. 이러한 상황에서, 이 장은 미약하게나마 다문화가정 청소년들의 장점에 주목하고 이들이 사회에 완전한 구성원으로 참여할 수 있기 위해 필요한 역량을 강화하기 위한 시도를 하고 있는 프로그램을 분석하여, 앞으로 더 나은 프로그램 구성을 위한 단초로 삼고자 하는 것이다.

물론 이들 다문화가정 청소년들의 역량을 강화하기 위해서는 이들의 일상적 생활 및 성장환경인 사회전체의 역량이 강화되어야 한다. 특히, 다문화가정 청소년들을 ‘열등하고 결핍된 타자’로 바라보는 주류의 시선이 바뀌어야 하며, 따라서 다수자의 다문화역량강화 프로그램 개발 및 진행 등을 통한 전체사회의 변화가 병행되어야 한다. 이러한 이해를 기본으로 하되, 다른 장과의 역할분담 차원에서 이 장의 주된 분석대상은 다문화가정 청소년 대상 프로그램으로 한정한다.

이 장의 논의를 위해 활용한 연구방법은 다음과 같다. 우선, 다문화청소년을 대상으로 한국사회에서 진행되고 있는 기관들의 프로그램 현황을 조사하였고, 선례가 되는 프로그램들은 어떤 것들이 있는지 살펴보았다. 그리고, 선례가 되는 프로그램에 대해서는 수행기관의 특성, 프로그램 목표 및 내용, 함의 등을 살펴보았고, 각 프로그램의 장단점 및 프로그램의 공통점 등을 분석하여 앞으로 다문화청소년 역량강화 프로그램이 어떤 방향성을 가지고

개발, 실행되어야 하는지에 대한 논의의 기초로 삼았다.

주요 연구방법으로는 문헌조사, 전문가 인터뷰, 프로그램 실시 현장 방문을 통한 사례 분석, 프로그램 운영자 심층면접 등이 이루어졌다. 우선 문헌 조사를 통해 다문화청소년 대상 프로그램에 대한 전반적인 실태를 파악하였고, 전문가 인터뷰를 통해 선례가 될 만한 프로그램을 소개받는 절차를 거쳤다. 이후 추천받은 프로그램 실시 현장을 방문하여 사례를 조사하였고, 프로그램 운영자에 대한 면접을 통해 프로그램 개발 의도 및 실행 과정, 자체 평가에 대한 이야기를 나누었다.

## 2) 다문화청소년 관련 프로그램 현황

문헌조사 및 전문가 인터뷰 결과, 국내에서 진행되고 있는 다문화가정 청소년 관련 프로그램은 그 숫자 자체가 많지 않고, 특히 지속성과 콘텐츠의 질 측면에서 모두 크게 부족한 것으로 나타났다. 다문화가정 아동청소년들이 재학하고 있는 학교에서 진행되고 있는 프로그램들이 그나마 일정 정도의 규모와 지속성을 갖는 경우이고, 민간기관들의 경우 실제로 장기적 관점에서 지속성을 갖고 진행되는 프로그램은 많지 않았다. 많은 곳에서 다문화가정 아동청소년 관련 프로그램을 하고 있다고는 하는데, 막상 직접 연락을 해 보면 방학 중 캠프나 비누 만들기 등 일회성 프로그램 위주이거나 최근 프로그램을 시작하여 아직 그 틀이 갖추어지지 않아서, 또는 참가자들의 수가 많지 않다는 이유로 연구를 위한 방문조사를 꺼리는 분위기가 지배적이었다. 이는 최근의 ‘다문화 봄’을 고려하면 의외의 결과였다.

다문화가정 청소년 관련 프로그램의 절대적 수가 많지 않고 질적으로도 부족함이 많다는 사실은 보건복지가족부 산하기관으로 이주배경을 가진 아동청소년들을 지원하는 무지개청소년센터에서 2008년 말 진행한 다문화청소년 관련 기관의 프로그램 조사과정에서도 잘 드러났다(무지개청소년센터, 2009). 조사는 보건복지가족부에서 위탁하여 운영하는 다문화가족지원센터와 그 외 다문화가정 및 이주노동자 지원 기관들을 대상으로 이루어졌으며, 각 기관에 전화를 걸어 다문화가정 아동청소년 관련 프로그램 실시여부와 종류를

문의하는 방식으로 진행되었다.

조사결과, 다문화가족지원센터 100곳 중 다문화가정 청소년 관련 프로그램을 운영하고 있는 곳은 32곳으로 나타났는데, 그 중 19곳은 가정방문 아동 양육지도나 부모들 프로그램 진행 시 아동휴게실을 운영하는 프로그램에 한정되어 있었다. 그런데, 이들 프로그램은 아동청소년들 대상 프로그램이라기보다는 부모의 양육을 지원하는 서비스에 가깝다고 볼 수 있다. 그 외, 영유아 대상 미술 심리 치료(1) 및 언어발달지원사업(1), 방학 중의 캠프(3), 방과후 공부방 운영(3), 멘토링(2), 놀토 동아리 활동(1), 국제언어교실(1), 다문화교실 운영(1) 등의 프로그램을 진행하고 있었다. 다문화가정 및 이주노동자 지원기관의 경우, 143곳 중 55곳에서 다문화아동청소년 관련 프로그램을 진행하고 있다고 밝혔는데, 방과후 공부방 11곳, 멘토링 2곳, 문화체험 위주의 놀토 프로그램 4곳 이외에는 축제나 캠프, 성교육, 상담 등 부정기적 1회성 행사이거나 치유적 관점의 프로그램인 것으로 나타났다.

이렇듯 다문화 관련 기관들 중 소수만이 청소년 관련 프로그램을 실행하고 있고 그 프로그램의 내용도 상당히 한정적이다. 이러한 현상은 부분적으로 이 기관들이 아동·청소년을 전문 대상으로 하여 프로그램을 운영하는 기관이라기보다는 주로 결혼이민자와 이주노동자, 다문화가정 등 성인을 주요 대상으로 하는 기관들이며, 따라서 대부분 성인 프로그램에 집중하고 있음에 기인한다. 이는 또한 다문화 가정 아동청소년들의 연령대가 아직은 어리고 숫자가 많지 않음에도 기인한다. 인구학적 측면에서 각 기관들이 지속적으로 프로그램을 진행할 만큼 아동·청소년의 비율이 크지 않다는 것이다. 아동청소년 전문 기관들이 다문화가정 청소년 프로그램 기획과 실시에 어려움을 겪는 이유도 부분적으로는 아직 이 주제에 대한 전문성을 확보하지 못하고 있다는 이유도 있지만, 많은 경우 프로그램에 참여할 대상을 확보하는 데 어려움을 겪기 때문이기도 하다. 실제로 프로그램 조사 과정에서 일부 다문화 혹은 청소년 관련 기관의 경우, 다문화가정 청소년 대상 프로그램 운영을 시도하였으나 참가자를 모으는 데 실패하거나 아주 적은 인원으로 근근이 유지하고 있음도 발견할 수 있었다. 정부나 민간에서 다문화 관련 예산을 마련하고 집행할 때 자원이 적절한 방식으로 분배되어 효과적으로 쓰일 수

있도록 해야 한다는 측면에서, 제안된 프로그램이 다문화가정 청소년의 필요와 요구에 기반한 것인지 - 그러한 필요와 요구가 있는 지역 혹은 환경 인지부터 시작하여 - 면밀히 평가하여야 함을 시사하는 현상이라고 하겠다.

### 3) 선례가 되는 다문화청소년 역량강화 프로그램 분석

다음에 소개하는 프로그램들은 복수의 전문가들이 추천한, 역량강화의 관점에서 시행되고 있는 다문화청소년 관련 프로그램들이다. 공교육 기관, 대안교육 기관, 중앙 다문화청소년 전문기관, 지역사회 다문화 전문기관, 지역 청소년 기관으로 실행기관을 분류하여, 대표적인 기관 및 프로그램의 내용과 함의를 분석한다.

#### (1) 미원초등학교

다문화청소년 관련 프로그램의 큰 축을 차지하고 있는 것은 정규학교이다. 2008년 기준 정규 초·중·고등학교에 재학 중인 다문화청소년의 수는 총 2만 여명으로 전년 대비 40% 가량 증가한 것으로 나타났다. 정규학교는 이와 같이 상당한 수의 다문화청소년이 재학하고 있으며, 민간기관에 비해 안정적이고 풍부한 교육자원 및 재원을 보유하고 있어 다문화청소년 성장지원의 주요한 부분을 담당하고 있다. 따라서, 교육과학기술부에서는 다문화교육 정책연구학교를 지정하여 다양한 다문화교육 프로그램 운영을 지원하고 있다. 2007년 12개 학교를 지정한 이래, 2008년에는 이 중 2차년도 프로그램을 실행할 10개 학교를 지정하여 운영하였고, 2009년에는 42개 학교를 거점학교로 지정, 한국어교육, 교과학습지도, 학부모교육 등을 진행 중이다. 이 외에도 다문화가정 아동청소년이 재학하고 있는 학교들에서 멘토링이나 방과후 프로그램 등 다양한 프로그램을 실시하고 있다. 민간기관들이 정규학교 재학 중인 다문화가정 청소년들이 학교 프로그램에 동원되느라 자신들의 프로그램에 참여할 시간이 없다는 하소연을 할 정도로 최근 정규학교들의 관련 프로그램 강화가 이루어지고 있음을 발견할 수 있었다.

2007년을 전후하여 처음 전국규모로 학교현장에서의 공식적 다문화청소년 관련 프로그램이 실시될 때에는 다문화청소년들만을 대상으로 하는 행사성 프로그램 위주로 진행되어 현장에서 ‘낙인화’와 ‘역차별’논쟁을 불러일으키는 등 부작용이 적지 않았다. 최근의 경향을 살펴보면 정규학교의 다문화청소년 관련 프로그램은 각 학교의 운영 목표와 방식에 따라 달라지나, 큰 틀에서 볼 때 한국어 및 기초학력 향상 지원, 또래관계 지원 등 학교생활 적응 지원을 중심으로 이루어지고 있다.

이 중 2008년 교육과학기술부 지정 다문화교육정책연구학교였던 경기도 가평의 미원초등학교는 이중언어 교육 프로그램 등을 통하여 다언어 습득, 다문화 체험을 장려함과 동시에 소통의 활성화에 기반한 자존감 향상을 도모하고 있다는 점에서 선례가 될 만한 사례이다.<sup>3)</sup>

### ① 기관소개

미원초등학교는 경기도 가평군에 소재한 공립초등학교이다. 가평군 일대에 통일교 신자들이 다수 거주하고 있어 다문화가정 아동들의 재학률이 높은 편으로 전체 학생 수의 40% 정도를 차지하고 있다.

### ② 프로그램의 주요 특성 및 경향

다문화가정 아동들의 재학률이 높은 공립학교라는 특성을 살려, 다양한 통합교육과 다문화가정 학생들에 대한 맞춤형 교육의 균형을 맞추어 시너

3) 미원초등학교는 2009년에는 “연중 돌봄학교 운영을 통한 행복한 학교 만들기”라는 연구주제로, 경기도 가평교육청 지정 연구학교가 되었다. 이 연구의 주요목적은 “상대적으로 낙후된 농촌지역의 교육여건을 개선하고 학생들의 교육기회를 보장하여 학교의 교육력을 강화하며, 학교가 지역 발전의 기본 인프라로서의 역할을 충실히 수행할 수 있도록 바람직한 활동을 제시하고자 함”에 있으며, 이 연구주제의 하위분야로 다양한 교육프로그램 운영 및 지원이 설정되었는데 여기에 다문화교육 프로그램 운영 및 다양한 문화체험활동 운영 및 지원이 포함된다. 미원초등학교 홈페이지 <http://www.miwon.es.kr/> 참조.

지효과를 내도록 노력하고 있다. 공교육의 장점을 살려 부모의 참여를 제도화하고 있는 점도 특성 중 하나이다.

### ③ 대표적 프로그램

#### 가. 다문화교육 프로그램

- 대상 : 전 학급
- 목표 : 다문화가정 학생과 비(非)다문화가정 학생이 함께 어우러져 서로의 문화를 이해할 수 있는 기회 제공
- 내용 : 재량활동, 특별활동 시간을 활용하여 다양한 다문화교육 프로그램 실시

#### 나. 외국인과 함께 하는 문화교실 CCAP 운영

- 대상 : 4-6학년 학생 (6학급)
- 목표 :
  - 다문화가정 학생들의 문화 이해 기회 제공
  - 세계 여러 나라의 문화의 다양성과 타문화에 대한 이해
  - 다문화가정 학생의 정체성 확립 및 한국 사회에의 적응
- 내용 : 유네스코한국위원회에서 지원하는 CCAP (Cross Cultural Awareness Programme) 운영. 캐나다 외 5개국, 연 6회 실시

#### 다. 방과 후 영어, 일본어 교실 운영

- 대상 : 희망학생 42명
- 목표 :
  - 다문화가정 학부모의 자아실현, 다문화가정 학생의 모국어 교육 기회 제공
  - 다문화가정 학생 및 일반가정 학생의 이중언어 사용 활성화
- 내용 :
  - 매주 주2회(4시간)씩 일본어 2학급, 영어교실 2학급 운영

- 다문화가정 학부모 강사로 활용 (영어 1명, 일본어 2명)

라. 누리반 (다문화가정 학생을 위한 한국어교실)

- 대상 : 다문화가정 학생 중 한국어 사용이 어려운 학생 7명
- 목표 : 한국어가 서툰 다문화가정 학생의 한국어 교육 및 학교 적응 지원
- 내용 :
  - 특별 학급으로 영어, 일본어에 능통한 강사를 활용한 한국어 교실
  - 주 7시간 운영( 국어시간 및 1-4교시 시간 활용)
  - 한국어 교육 및 학교 적응을 위한 다양한 프로그램 실시
  - 한글 기초, 문자해득, 한국문화 이해교육 프로그램 실시

#### ④ 프로그램의 함의

다문화가정 아동들이 다수 재학하는 공교육 기관에서 학교환경 자체를 다문화적으로 조성하여 전체학생들이 다문화시대에 요구되는 다양한 역량을 갖도록 노력하고 있다. 다문화 교육의 대상을 전체 학생으로 설정하고 통합적 교육을 실시하면서, 다문화가정 학생들의 특수한 상황을 섬세히 고려하고 있다는 점이 높이 평가된다. 입학 안내문부터 다국어로 작성하여 다문화가정 학부모 및 아동들이 학교에 진입하는 첫 단계부터 학교에 대한 친밀도를 높일 수 있도록 하고 있으며, 한국어에 능하지 않은 학생들을 위한 한국어 프로그램도 자신이 익숙한 언어가 매개가 되도록 구성하는 등 섬세한 프로그램 구성을 하고 있다.

방과후 일본어, 영어 교실 등을 마련하여 다문화가정 학생들이 가정에서의 이중언어 환경을 공적 영역에서 역량강화의 자원으로 활용할 수 있도록 하고 있다는 점도 긍정적이다. 이중언어 교육 프로그램은 다문화청소년과 그 가정에서 이미 가지고 있는 자원을 활용하여 다문화청소년의 역량강화를 도모했다는 점에서 의미가 있다. 또한 이러한 프로그램들의 대상을 다문화가정 학생들에게 한정하지 않고 비(非)다문화가정 학생들에게도 열어 두어 모든 학생의 언어역량강화에 이바지할 수 있도록 함으로써 다문화가

정 학생들의 자원이 전체 공동체에 보탬이 됨을 인지할 수 있도록 하였다는 점, 즉 통합에 이바지하였다는 점도 긍정적이다. 실재, 처음에는 다문화 관련 프로그램이 많은 것에 대해서 비(非)다문화가정 부모들이 ‘역차별’이라며 불만을 제기하기도 하였다. 그러나 다문화교육, 이중언어교육 등이 통합적으로 실시되면서, 궁극적으로 다문화관련 프로그램이 세계화시대를 살아갈 모든 아이들의 역량강화에 도움이 됨을 인식하게 되었다고 한다.

이중언어 교육 프로그램이나 다문화교육 프로그램에 다문화가정 부모들이 교사나 보조교사로 참여하도록 하여 자아실현의 장으로 삼을 수 있도록 하고, 부모에 대한 자긍심 고취를 통해 다문화가정 아이들의 자존감을 높여주고 있다는 것도 장점이다. 다문화가정 학생들의 역량강화는 가족의 역량강화, 비(非)다문화가정 학생들의 역량강화 등과 상호적으로 함께하는 것임을 보여주는 모범적 사례라고 볼 수 있다. 이러한 장점에도 불구하고, 연구학교 지정 등이 지속적이지 않은 경향이 있어 장기적 관점에서 프로그램을 기획하고 실행하는 데 애로점이 있다.

## (2) 아시아공동체학교

### ① 기관소개

아시아공동체학교는 2006년 9월에 부산지역 다문화가정(이주노동자, 이주여성, 새터민) 자녀를 위하여 설립된 초등학교 과정 미인가 대안학교이다. 아시아 공동체학교는 부산 지역의 다문화 인구 유입 증가를 바탕으로 공교육 제도 안에서 다문화가정 자녀가 겪는 교육적 소외를 다양한 형태의 중·장기적인 교육으로 지원하고자 설립되었다. 아시아공동체학교는 다문화 가정 자녀를 인종적, 민족적 다양성을 창조적으로 승화시킨 민주적이고 창조적인 세계인으로 자랄 수 있도록 돕는 데 목표를 두고 있으며, 2009년의 세부 목표는 감수성 개발, 다문화 수용 및 이해 능력 개발, 외국어 능력 향상 등이다(아시아공동체학교, 2009). 주 대상은 공교육에 적응하는 데 어려움을 겪거나 여러 가지 이유로 일반학교에서 수업을 받을 수 없는 다문화가정

자녀와 아시아공동체학교의 교육 이념에 동의하는 비(非)다문화가정 자녀이며, 학교 입학은 상담을 통해 수시 접수하고 있다. 현재 아시아공동체학교에 재학 중인 다문화가정 자녀들은 다수가 외국 국적이며, 공교육에 진입하기에는 한국어 구사능력이 원활하지 않다. 총 6개의 학년과 1개의 디딤돌 과정으로 운영되고 있으며, 교육여건조성을 위해 학력인정 대안학교로 인정받고자 다각의 노력을 기울이고 있다.

## ② 프로그램 주요 특성 및 경향

아시아공동체학교는 ‘대안학교’의 형태로 운영된다는 점이 타 기관과 가장 큰 차이를 보인다. 학년별로 교육부 교육과정에 기반하여 교과목을 운영하면서 동시에 다문화 전문 대안학교의 목적과 내용에 걸맞는 각종 문화 체험 및 현장 학습을 실시하고 있다. 다양한 언어교육이 강조되고 있는 점도 특징적이다. 정규 교육 과정 이외에도 다문화가정 자녀들과 지역 내 저소득층 아이들이 함께 할 수 있는 방과후 학교와 같은 다양한 프로그램도 운영하고 있다.

## ③ 대표적 프로그램<sup>4)</sup>

### 가. 1학년 학급 운영

- 목표: 놀이를 통한 학습 흥미 유발과 공동체 생활 이해 및 다문화 수용 능력 개발
- 내용
  - 교육부 교육과정에 따라 주지교과, 외국어교과, 감성교과로 주요 교육과정 구성
  - 자치활동과 계발활동 운영
  - 생활지도 실시

4) 아시아공동체학교 홈페이지 <http://www.asianschool.or.kr> 참조

## 나. 2학년 학급 운영

- 목표: 학생의 학습과 일상생활에 필요한 기초 능력 배양과 기본 생활 습관 형성
- 내용
  - 주지교과: 국어, 수학, 바른생활, 즐거운 생활
  - 외국어: 영어(기본), 중국어, 일본어, 러시아어 중 택 1
  - 감성교과: 음악, 미술, 체육
  - 특별활동: 수예, 스킵, 컴퓨터, 영화감상 중 택 1

## 다. 3, 4, 5, 6학년 학급 운영

- 목표: 다양한 경험 제공을 통한 기초 지식 습득과 다양성에 대한 이해와 협동, 돌봄의 자세를 함양
- 내용
  - 주지교과: 학년별 교과서를 중심으로 국어, 수학, 과학, 사회 수업 실시
  - 외국어: 영어(기본), 중국어, 일본어, 러시아어(택 1)
  - 감성교과: 음악, 미술, 체육 등의 교과를 통합수업과 개인별 선택 수업으로 운영
  - 특별활동: 목공예, 수예, 디지털아트, 댄스 중 택 1(선택 I), 연극, 영상, 컴퓨터 중 택 1(선택 II)

## 라. 디딤돌 학급 운영

- 목표: 한국어를 모국어로 하지 않는 다문화가정 자녀의 한국어 능력 배양을 목표로, 4가지 영역(읽기, 쓰기, 말하기, 듣기) 학습을 통해 한국 문화를 이해하고 다양성을 존중하여 공동체 의식을 함양

- 내용: 자체 개발한 이주아동을 위한 한국어 교육 교재와 학령에 따른 교과서를 통하여 한국어 및 한국문화 이해 교육 실시.

#### ④ 프로그램의 함의

일반 공교육 기관에서의 적응에 어려움을 겪는 다문화가정 학생들의 교육 소외를 해결하기 위해 시작된 대안적 교육 프로그램으로, 다문화 아동 청소년의 역량 강화 및 지원 프로그램이 공교육 내에서 뿐만 아니라 다양한 교육 공간에서 이루어져야 하며, 이에 대한 체계적인 지원이 필요하다는 것을 시사한다. 또한 이러한 대안적 교육 프로그램에 뜻있는 비(非)다문화가정 학생들도 함께 참여시킴으로써, 통합적 교육을 실시하고 있다는 점도 긍정적이다.

한편, 다문화가정 자녀가 다수이고 커리큘럼 구성에 자율성을 발휘할 수 있는 대안학교라는 환경은, ‘다문화교육’을 주류의 프로그램에 부가적으로 덧붙이는 형식이 아닌 전체 교육프로그램에 다문화적 시각을 견지하는 것을 가능하게 한다. 즉, 별도로 ‘다문화교육’프로그램이 있는 것이 아니라, 모든 교과가 다문화적 관점으로 진행되고 있으며 학교에서의 일상적 생활환경 자체가 다문화적 관점을 가질 수 있도록 구성되어 있음을 의미한다. 그 효과는 아이들이 여행계획을 짜면서 이슬람 가족들을 위해 삼겹살과 햄은 식단에서 빼야 한다는 논의를 하고 여러 가지 언어로 놀이를 즐기는 것을 자연스럽게 느낀다는 점 등에서 두드러진다. 아시아공동체 학교의 실험은 인구구성 자체가 점점 다문화화 되어가고 있는 한국사회가 궁극적으로 공교육의 전체 커리큘럼을 어떻게 재구성해야 하는지에 대한 시사점을 던져준다고 볼 수 있다.

### (3) 무지개청소년센터

#### ① 기관소개

무지개청소년센터는 2006년 이주배경을 가진 청소년을 지원하기 위해 보건복지가족부(구 청소년위원회)에서 설립한 이주 아동·청소년 전문 지원기관

으로, 인권 및 지역에 기반한 이주 아동·청소년의 정착·통합, 아동·청소년 다문화 역량개발 선도, 다문화사회를 선도하는 아동·청소년 정책제안을 목적으로 한다(무지개청소년센터, 2009). 이를 위하여 무지개청소년센터 다문화역량강화팀은 다문화 아동·청소년 관련 지역사회 종합지원사업, 다문화아동·청소년 관련 교육사업, 다문화아동·청소년 역량강화 프로그램 등을 운영하고 있다. 또한 연구개발팀은 국내외의 다양한 기관과의 교류 및 연대를 통해 프로그램 및 사업의 이론적 바탕을 마련하고 그 효과를 증폭시키는 데 기여하고 있다.

## ② 프로그램 주요 특성 및 경향

무지개청소년센터는 모든 프로그램을 ‘인권’과 ‘지역’에 기반한, ‘역량강화’의 관점에서 진행하고 있다는 점이 특징적이다. ‘연구’와 ‘실행’을 병행하고 있어 이론적 바탕 위에 사업을 실행하고 평가하는 과정을 거쳐 새로운 이론을 만들고 그 위에서 사업을 업그레이드 할 수 있는 구조를 가졌다는 점 또한 다른 사례에서 쉽게 찾아볼 수 없는 장점이다. 또한, 보건복지가족부 소관 비영리법인으로 전국 규모의 사업을 진행하는 중앙기관이라는 점에서 프로그램의 특성이 나타난다. 이주청소년과 원주민청소년의 문화체험 통합프로그램인 무지개탐험대의 경우 서울지역을 포함 6개 지역이 참여하여 전국적으로 운영되었으며, 지역사회 다문화청소년 종합지원 사업의 경우 부산(22개), 익산(18개), 나주(4개), 홍성(8개)의 지역 기관들이 참여한 협의체를 구성하여 운영하고 있다(무지개청소년센터 협의체 소개, 2009). 이주아동·청소년 전문 기관이라는 점에서 무지개청소년센터의 프로그램은 대상이 아동·청소년에 집중되어 운영되는 것 또한 큰 특징 중 하나이다.

## ③ 대표적 프로그램

### 가. 지역사회 다문화청소년 종합지원사업

- 대상: 부산, 익산, 나주, 홍성 거주 이주 아동·청소년 및 지역사회 전체
- 목표: 지역 유관 기관의 네트워크 구성을 통한 이주 아동·청소년의 지역 정착 지원 및 역량 강화, 이를 위한 지역사회 전체의 다문화 역량강화
- 내용: 이주 아동·청소년 실태조사, 상담 및 사례관리와 멘토링 실시, 실무자 교육, 부모 교육, 다수자 교육, 정책 토론회 개최 등 다각적 지원

#### 나. 2008 무지개문화탐험대<sup>5)</sup>

- 대상: 서울, 부산, 부천, 천안, 익산, 김천의 6개 지역에 거주하는 방글라데시, 미얀마, 태국, 우즈베키스탄, 러시아, 미국, 페루, 필리핀, 몽골, 인도네시아, 중국, 일본, 북한, 한국 등 14개국의 다양한 문화적 배경을 가진 120명의 아동·청소년
- 소요기간: 격주 토요일 1일, 6개월 간
- 목표: 다양한 문화적 배경을 가진 아동·청소년들이 지역사회와 소통하는 문화체험 프로그램을 통해 상호 이해하고, 공동체의식을 함양하며, 다문화적 역량을 강화
- 내용: ‘다르지만 같은 우리, 함께 하는 행복한 세상: 만남, 소통 성장’을 주제로 이주아동·청소년과 원주민 아동·청소년이 함께 다양한 문화프로그램을 체험하고, 각 지역의 무지개문화탐험대 활동경험을 담은 노래를 제작하여 이를 포함한 7개월간의 성과를 ‘아동·청소년 다문화축제’의 장에서 표현하고 공유
  - 서울: 전문가와 함께 하는 예술문화(연극 및 퍼포먼스, 댄스)와 나눔 문화 활동 체험
  - 부산: 전통문화 및 나눔 문화 체험, 부산국제영화제 참가, 해양

5) 무지개문화탐험대는 2007년 서울지역에서 운영된 후, 이를 바탕으로 2008년 6개 지역으로 확산되었다. 그러나, 2009년에는 예산의 부족으로 잠정 중단된 상태이다.

### 스포츠 등 체험

- 부천: 세계의 맛 체험, 이슬람 사원 방문 등 다문화 현장 탐방
- 천안: 천안지역의 전통문화와 축제, 몽골 요리 제작체험 등 다문화 현장을 탐방
- 익산: 지역 전통마을, 한중문화원, 중남미문화원 등 다문화 체험장소 탐방
- 김천: 체육, 문화 이해 게임, 도자기 만들기 등 예술 프로그램 체험

### 다. 무지개기자단

- 대상: 이주 아동·청소년과 원주민 아동·청소년
- 소요기간: 월 1회 취재 및 기사 작성
- 목표: 이주 아동·청소년과 원주민 아동·청소년이 기자단으로 직접 다문화 현장에 대한 취재 및 기사작성을 실시함으로써, 자존감을 향상시키고 상호 소통의 발판을 마련
- 내용: 이주청소년과 원주민청소년이 동수로 구성된 기자단 활동을 통해 무지개청소년센터 웹진 기사 작성 및 문화 활동 실시

### 라. 학습지원 멘토링

- 대상: 이주 아동·청소년
- 소요기간: 주 1회, 6개월 간
- 목표: 이주·아동청소년의 현 상황과 욕구에 맞는 1:1 맞춤 지원 실시
- 내용: 한국외대 교육대학원 재학생이 1:1로 이주·아동청소년의 멘토가 되어 보충학습, 생활지도, 문화체험 등을 실시

### ④ 운영자의 자체평가

- 무지개문화탐험대, 무지개기자단 등 이주 아동·청소년이 주체적으로

활동할 수 있는 프로그램을 운영하여 청소년의 자아존중감과 자신감을 향상시키고, 지역과 연계한 다양한 체험의 기회를 제공하고 있다. 또한 다문화와 비(非)다문화 통합프로그램을 진행함으로써, 상호 소통과 이해증진에 기여하고 있다.

중요한 건 애들이 자신감을 많이 얻은 것 같아. 다문화 청소년들이 자신감을 많이 얻은 것 같아요. 일반아이들도 자기 생각이 바뀌는 경험을 하고, 그리고 (...) 지역에서 올라온 사례들인데. 애들이 커밍아웃을 하는 거예요. 예를 들어서 익산 같은 경우는 그랬다는 거예요. 음식문화 체험을 하면서 음식을 하면서. 필리핀애기를 하면서. 우리 엄마가 필리핀 사람인데 이런 거 굉장히 잘한다. 그러면서 아이들이 자기 정체성을 조금씩 드러내는 거지.

- 학습지원 멘토링을 통해 이주 아동·청소년의 학습 손실을 보완하고 생활 지도를 실시하며, 멘토와 멘티간의 관계를 기반으로 이주 아동·청소년의 심리적 정서적 안정을 지원하고 있다. 또한 이에 대해 이주 아동·청소년 당사자 뿐 아니라 멘토와 부모의 만족도도 높다.

사실은 언어가 전혀 안 되는 애들 중국에서 재혼가정으로 이렇게 들어오고 하는 애들은 이쪽이 외대이다 보니까 언어를 굉장히 잘해요 다른데 보다. 그래서 중국어로 이 아이를 학습을 지도하고 있고, 그리고 영어가 조금 되는 선생님들은 애들하고 영어로 학습을 하고. 정말 맞춤형 학습지원 멘토링이 되고 애들이 학과 진도를 콕콕 빼는 것 보다는 선생님하고 이렇게 활동을 하다보면서 애들이 지금은 학습의욕이 많이 떨어지다 보니까 학습에 재미를 붙여가면서 동기를 유발해주는 우리는 그런 목표를 갖고 있는데. 사실은 00이 같은 경우 남자 선생님을 붙여줬는데 애는 공부를 하는 것보다 선생님이 이 아이의 문제점을 필요한 것들을 너무 잘 파악을 해서 애를 데리고 보라매청소년센터에 인터넷 이런 문제가 있으니까 데리고 가서 애하고 인터넷 중독 치료도 받고. 애를 만나서 남자애들과 스포츠도 활동

을 하면서 자신감도 길러주고 사람 자꾸 만나고 하니까. 그리고 애가 잘 안 썼고 인사도 안하고 예의도. 이런 것들을 굉장히 기본적인 것들을 키워주고 있고 00이도 이거에 굉장히 만족을 하고 있고. 자기를 돌봐주는 선생님이 있다는 거에. 굉장히 많이 달라지는 겁니다. (….) 또 학교 선생님들의 만족도도 높고 부모님들도 그렇고.

### ⑤ 프로그램의 함의

무지개청소년센터 프로그램의 함의는 크게 네 가지로 나누어 볼 수 있다. 첫째는 이주 아동·청소년을 프로그램을 이끌고 나갈 수 있는 주체로 설정하고 원주민청소년과 함께 프로그램을 이끌어가게 한 점이다. 무지개문화탐험대, 무지개기자단 등의 프로그램에서 나타나듯이, 무지개청소년센터의 프로그램은 이주 아동·청소년을 지원이 필요한 특수 수혜 대상 보다는, ‘다문화’라는 자원을 가지고 지역에서 함께 살고 있는 청소년으로 자리매김하고 있다. 기존에 이루어진 다수의 이주-원주민 청소년 통합프로그램이 원주민청소년을 멘토, 이주청소년을 멘티로 설정하여 일방적인 지원을 강조한 것과 달리, 무지개청소년센터의 프로그램은 ‘다르지만 같은 우리’라는 표제어에서도 알 수 있듯이 또래 청소년들의 공감대 위에 수평적으로 상호 이해, 조력하는 과정을 통해 다문화청소년 뿐만 아니라 비다문화가정 청소년들의 역량도 이끌어내고자 한다(김이선, 2008). 다문화청소년 역량강화 프로그램은 자칫하면 다문화청소년 ‘만’을 ‘돕는 것’에 집중하느라 오히려 다문화청소년을 특수한 수혜 대상으로 고립시켜 결과적으로 다문화청소년의 소외를 가속화 할 수 있는 위험을 가지고 있다. 무지개청소년센터의 프로그램은 이와 같은 위험과 한계에 대한 대안으로서 함의를 가진다.

둘째는 이주 아동·청소년의 거주 지역과 밀접한 연계를 가지고 프로그램을 운영한다는 점이다. 무지개청소년센터는 4개 지역 협의체 구성, 6개 지역 무지개문화탐험대 운영 등을 통하여 이주 아동·청소년이 밀집 거주하는 지역에서 해당 지역의 요구와 특성에 맞춘 프로그램을 운영하도록 지원함으로써, 이주 아동·청소년의 지역적 기반을 조성하는 데 기여하고 있다. 이는 추후

무지개청소년센터 프로그램이 종료된 이후에도, 지역 기관들이 자체적으로 목적과 경험을 운영할 수 있는 기반을 제공한다는 점에서 합의가 있다.

셋째는 일상적이고 지속적으로 프로그램이 운영되는 점이다. 이주 아동·청소년 전문기관으로서, 전액국고지원이라는 재원이 확보된 기관으로서 무지개청소년센터는 타 기관보다 안정적이고 집중된 형태로 프로그램 운영이 가능하다. 정부 출자 프로젝트나 각종 사업에 의해 프로그램 운영이 좌지우지되는 타 기관과 달리 무지개청소년센터는 최소 년단위 계획으로 프로그램의 장기적인 운영이 가능하다. 이는 축제, 캠프 등 일회성 사업이 아닌 지속적이고 일상적인 지원을 필요로 하는 다문화청소년 역량강화 사업의 핵심적 조건이라고 볼 수 있다. 그러나 국고 이외의 자원으로 진행되는 일부 프로그램의 경우, 지속성과 안정성에서 어려움을 겪고 있기도 하다.

넷째, 중앙기관인만큼 ‘연구’와 ‘실행’의 생산적 병행과 이의 결과로서의 자성적 평가와 업그레이드가 가능하다. 또한, 선례가 되는 프로그램을 실시하고 모델화하여 지역사회에 배포하기에 좋은 조건을 갖추고 있다. 센터는 실행 프로그램 등에 대한 정보를 홈페이지에 공개하여 널리 알리는 것을 원칙으로 하고 있는데, 예를 들어 ‘무지개문화탐험대’의 경우 많은 기관들에서 지역사회에 맞는 형태로 응용하여 실행하고 있음을 파악할 수 있었다.

#### (4) 다문화어린이도서관 모두

##### ① 기관소개

‘모두’는 지역 내 다문화 거점 공간 확보를 목적으로 2008년 기업 STX와 사회복지공동모금회의 지원 아래 푸른시민연대<sup>6)</sup>가 설립한 국내 첫 다문화어린이도서관이다. 다문화어린이도서관 모두는 다문화가정이 밀집 거주하고 있는 서울시 동대문구에 위치하며, 지역 내 지지 기반으로써 다문화 거점

6) 푸른시민연대는 지역밀착형 시민단체로, 서울시 동대문구에서 1998년부터 이주노동자 지원사업, 결혼이주여성 및 다문화가정 지원사업 등을 운영해왔다.

공간을 지향한다. 이를 위하여 ‘모두’는 해당 지역의 초등학교, 대학교, 도서관, 결혼이민자가족지원센터 등과 네트워크를 구축하고, 지역 관계자 및 이주민 당사자(결혼이주여성)들과 협력 하에 도서관을 건립하였다. 다문화어린이도서관으로서 ‘모두’는 12개 다국도서 4,500여권을 포함한 13,104권(2008년 4월 기준)의 장서를 비치하고, 다문화 체험, 사회적 보육, 이중언어 교육 등의 프로그램을 운영하고 있다. 프로그램 주 운영 대상은 동대문구 인근에 거주하는 다문화 아동 및 부모를 포함한 원주민(한문화가정) 아동 및 부모이다.

## ② 프로그램 특성 및 경향

다문화어린이도서관이라는 기관 특성에 맞추어 ‘모두’는 1:1 책 읽어주기, 엄마나라 동화 읽기 등의 독서프로그램을 비롯하여 일기 교환, 문화 체험 등 원주민청소년과 다문화청소년의 통합프로그램, 심리놀이치료 프로그램 등을 운영하고 있다. 주 대상은 초등학교 연령의 어린이이며 원주민 가정 자녀가 70%, 다문화 가정 자녀가 30%를 차지하고 있다. 또한 프로그램은 다양한 자원활동가의 지원으로 이루어지고 있다.

‘모두’의 프로그램은 대체로 다문화가정자녀만을 대상으로 이루어지기 보다는 통합프로그램으로 운영되고 있으며, 자원활동가 역시 이주민과 원주민이 골고루 분포되어 있다. 이에서 나타나듯이 모두의 프로그램은 다문화 청소년의 심리·정서적 안정과 뿐 아니라, 다문화 아동과 원주민 아동 간의 상호 이해 및 소통, 유대 형성을 목표로 하는 특성을 가지고 있다.

## ③ 대표 프로그램

가. ‘나만의 친구’ : 1:1 책 읽어주기 프로그램

- 대상: 다문화 가정 아동(기획 단계) 및 원주민 가정 아동(현재)
- 소요시간: 1시간, 주 1회, 월 4회
- 목표: 책읽기를 통한 독서 흥미 유발 및 언어 능력 향상

- 내용: 대학생 자원활동가와 어린이들(다문화 아동, 원주민 아동 포함)이 1:1로 짝을 이루어 함께 어린이들이 읽고 싶어 하는 책을 읽고, 다양한 독서활동을 병행한다.

나. ‘엄마나라 동화’ : 다양한 국가의 동화 및 놀이 체험 프로그램

- 대상: 도서관 이용자 누구나
- 소요시간 : 1시간, 주 1회 월 4회
- 목표: 다양한 나라의 동화를 이용한 다문화 체험·이해를 바탕으로 다문화가정 어머니의 및 다문화 아동의 역량강화와 원주민들의 다문화 이해 도모
- 내용: 다문화가정의 어머니들이 직접 강사로 자국동화를 자국어와 한국어로 읽어주는 프로그램으로, 엄마나라 동요와 전통놀이 배우기, 엄마나라 말로 쓰인 책갈피 만들기 등의 체험을 함께 한다.

다. ‘즐거운 음악놀이’ : 음악을 통한 심리놀이치료

- 대상: 다문화 가정 초등학생(초기) 및 원주민 가정 초등학생(현재)
- 소요시간: 둘째, 넷째 토요일 각 대상 학년별 매주 1시간씩
- 목표: 아동의 정서적 안정과 사회성 향상
- 내용: 저학년과 고학년으로 나누어 각각 한 시간씩 진행하며 노래 부르기, 음악 감상, 그림그리기, 악기연주 등 다양한 활동을 통해 대인관계 경험과 불안해소 등을 공유하고 대인관계 능력 향상을 위하여 듣기, 배려하기 등을 연습한다.

라. ‘우리 둘만의 비밀노트’ : 다문화 아동과 원주민 아동 교류 프로 그램

- 대상: 다문화 아동과 원주민 가정 아동
- 목표: 아동 간에 정서적 교류 증가 및 유대감 형성
- 내용: 다문화 아동과 원주민 아동 간 간 비밀일기장 공유

#### ④ 자체 평가

- 1:1 책읽기 프로그램을 통하여 아동의 언어 능력을 강화하고, 독서에 대한 흥미를 유발함과 동시에 자원 활동가와의 관계를 통해 멘토링의 효과를 거둘 수 있었다.

원래는 다문화 가정을 위해서 기획한 건데. 다문화 가정의 아이는 누가 이렇게 책을 맘껏 읽어주는 경험이 없잖아요. 물론 한국 아빠들이 해야 하긴 하지만. 그치만 아빠들이 하기에는 만무하고. 제 경험으로 비춰볼 때 아이에게 무작정 책을 읽어주는 게 효과가 큰 것 같아요. 책을 읽어주는 것을 통해서 아이가 활자에 관심을 갖고 스스로 한글에 관심을 갖게 되는데 영향을 주는. 다문화 가정의 아이 말고도 한문화가정의 아이에게도 인기가 너무 좋은 프로그램이에요. 왜냐면 프로그램을 엄마가 아닌 아이가 접수하게 하기 때문에. 너가 앞으로 무엇을 할 것이고 너가 하고 싶은 걸 써 라고 하면 엄마가 쓴 프로그램이 아니라 아이가 쓴 프로그램으로 하게 되고 그게 프로그램의 시작이 되는 거죠. 그러면서 아이에게는 어른친구가 한명 생기는 거고, 이게 또 봉사이기 때문에 점점 관계를 깊이 하는 거죠 아이와 이 프로그램 시간이 정해져 있기 때문에 봉사자가 넣는 만큼 또 얻어가니까. 똑같은 아이를 4번 만나는 거니까.

- 어머니나 동화읽기 프로그램을 통해 강사로 결혼이주여성들을 기용하여 역량을 강화함과 동시에, 이를 통해 아동과 어머니의 관계를 개선하고 아동의 정서적 안정 및 역량 강화에 기여하였다.

선생님이 된 엄마를 바라보는 아이의 눈빛이 달라지게 된 거죠 그리고 자기는 6년 동안 몽골어라는 걸 그렇게 많이 들어본 적이 없는 거예요 자기 엄마말에도 불구하고. 그런데 그렇게 많이 듣고 보니까 우리엄마가 한국말은 못해도 몽골어는 최고 잘하는 거예요 이 도서관에 있는 누구보다. 그러니까 아이가 엄마를 바라보는 눈빛이 부족한 엄마 자기가 따돌림 당하는 원인이었던 엄마에서 바라보는 시선

이 바뀌게 된거죠. 엄마에 대한 자존감 향상은 물론이고 아이의 자존감 향상. 그리고 한문화 가정의 엄마들과 아이들은 언어에 대한 수용성이 넓어진다. 그런 건 말할 필요도 없고.

다문화 가정의 아이들은 여기에 다니면서 일본책 중국책 몽골 책 다 봐요 언어에 상관없이 그림 먼저 보지만. 그래도 자기가 들은 것에 대한 관심이 생기는 거예요 그러다 보니 인사말 정도는 몇 개 국어씩은 다 하게 되는 그런 효과가 나기 시작했고 한문화가정의 엄마가 다문화 가정의 엄마를 바라보는 시선이 달라지게 되는 거죠 한문화 가정의 아이들이나 엄마들에게 좋은 점은 그거인 것 같아요. 우리주변에 다문화 가정이 있고 학교 가서 만나면, 학교에서 실질적으로 만나고 있거든요 오히려 저분들은 나보다 더 큰 장점들을 가지고 있다 언어를 두 가지 언어나 하고 한국어를 저렇게 하려고 노력하는 모습은 진짜 배워야 될 점이라고 알게 되시는 것 같아요. 그렇게 되면서 자신감의 향상. 아이들의 역량강화? 라고까지 말하기는 그렇지만 어느 정도 효과나 영향이 있는 것 같아요.

- 심리놀이치료를 통해 다문화 아동들이 일상생활에서 겪는 소외와 차별의 경험을 공유하며 이해, 배려 등 대인관계 능력을 향상시킬 수 있었고, 음악 프로그램과 공연 등을 통해 자신을 긍정하고 공감대를 형성할 수 있었다.

처음에는 아이들이 쭈뼛거리려요. 서로 다른 나라의 아이들이기도 하고. 저마다 조금씩 상처가 있는 아이들이기 때문에. 그런데 저희가 한 예를 본 게 이란아이와 일본남자아이가 있는데. 세 번째 모임인가 그 때 마침 중국 일본 한국이 축구 경기를 했어요. 그래서 모임 때 이란 아이가 일본아이한테 너 어제 일본하고 한국하고 축구경기 했는데 누구 응원했냐 라고 물어본 거예요. 근데 이 일본아이가 소극적인 아이라 대답을 못하고 있으니깐 이란아이가 너 일본 응원했지? 너 일본사람이지? 너 일본가 라고 말한 거예요. 그러면서 서로한테

상처를 주는 거예요. 근데 그 이란아이가 외모 때문에 3학년인데 학교에서 따돌림을 당하는 거예요. 그 따돌림 당한 거를 그 일본아이한테 그대로 투영을 하는 거죠. (...)

그런데 알고 보니까 이 아이도 상처가 있는 아이란 걸 알게 된 거예요. 애는 이란애, 일본애, 베트남애. 서로 다른 이질성 안에서 동질성을 스스로 깨우치게 된 거죠. 6개월 하면서 애들이 많이 좋아졌어요. 많은 한국인들 사이에 자기만 덩그러니 교실에 있는 듯 한 느낌이었는데 여기 와보니 그게 아니라 자기와 같은 많이 아이들이 있다는 걸 느끼고 서로 상처를 받은 걸 서로 보듬어주는 거예요.

각 나라의 아이들이 도레미파솔라시도 8명의 각 나라의 아이들이 쭉 서서 연주를 하는데 진짜 큰 감동이더라고요. 그걸 보고 한문화엄마들도 진짜 감동적이다 라고 했고, 그 아이들이 느끼는 충만함은 정말 컸고 나중에는 서로 껴안고 그러더라고요.

- 재원 확보 및 추후 운영에 있어서 다각적인 지원이 필요한데, 현재 지자체와 정책 분야의 지원은 불충분한 상태이다.

##### ⑤ 프로그램의 함의

‘모두’는 이제 막 1년을 넘긴 최초의 다문화어린이도서관이라는 점에서 아직 다양한 실험과 도전의 과정 중에 있으나, ‘모두 함께 만들어가는 어린이 도서관’으로서 가능성을 충분히 보여주고 있다. ‘모두’가 가진 함의는 두 가지로 나누어 볼 수 있다.

첫째는 지역 밀착형 기관으로서 함의이다. ‘모두’는 오랜 기간 지역에서 활동해 온 시민단체가 지역의 특성과 요구에 근거하여 설립한 기관이다. 따라서 지역에 대한 이해와 지역 자원의 활용도가 높다. 이는 아동의 생활과 환경에 대한 이해와 아동을 지원할 수 있는 자원의 활용을 높이며, 다문화 아동의 역량강화에 핵심적으로 기능한다. 실제, ‘모두’의 프로그램에 참여하는 아이들은 지역사회 구성원인 경우가 많으며, 생활세계 내에서 지속적

으로 다문화적 자극을 받음으로써 일상적 자존감을 높여감은 물론 커뮤니티의 중심적 행위자로서 성장할 수 있는 기반을 마련할 수 있다.

둘째는 다문화 아동과 원주민 아동 모두에게 열려있는 점에서의 함의이다. ‘모두’는 이주민을 도움을 받는 수혜 대상으로 고정시키기보다, 함께 도서관을 건립하고 운영하는 주체로 자리매김하고자 하며, 이는 엄마나라 동화 읽기 등의 프로그램에서도 잘 드러난다. ‘모두’의 대부분의 프로그램은 지역 아동 누구에게나 공개되어 있으며, 이는 다문화아동과 가정, 그리고 원주민 아동과 가정이 상호 이해하며 소통하는 구조를 제시한다는 점에서 함의가 있다.

한편, 기관 운영 재원이 대부분 사회복지공동모금회에 기반을 두는 점에서 모금회 사업 종료 후 재원확보에 대한 고충이 예상되는데, 이는 다른 대부분의 기관과 공유하는 한계이다.

## (5) 철원청소년수련관

### ① 기관소개

철원청소년수련관은 2007년 설립된 철원종합문화복지센터에 소속되어 있으며, 현재 춘천YMCA에서 위탁 운영하고 있다. 철원청소년수련관은 기존의 청소년수련관과 마찬가지로 방과후아카데미 운영, 동아리 육성, 리더십 캠프 개최 등 다양한 청소년 프로그램을 운영해왔으며, 다문화청소년 관련 프로그램은 2009년부터 운영을 시작했다. 사업 운영 재원은 국가보조금과 사업수익, 기타 회비수입으로 구성되어 있다.

### ② 프로그램 주요 특성 및 경향

철원청소년수련관의 다문화청소년 지원 프로그램은 철원군 지역의 특성에 대한 인식에서 시작되었다. 철원군의 결혼이민자는 2008년 2월 기준 128명으로 철원군 전체 인구(47,968명)의 0.26%로 전국 평균(약 0.23%)보다

조금 웃도는 수준이며, 다문화 가정 자녀는 160여명으로 파악되고 있다(철원 종합문화복지센터, 2009). 이에 따라 철원군에서 한글교실, 한국음식만들기 등 다양한 프로그램을 제시하고 있지만 대상이 결혼이민여성에 국한되어 있으며, 청소년의 특성에 맞춘 전문 프로그램과 철원 지역 다수 원주민에 대한 교육은 매우 드문 상황이다.

그런데 너희는 다문화니까 좀 더 주고 너희는 원주민이니까 덜 주고 이런 건. 이 개념은 아닌 것 같고요. 같이 보는 거죠. 이런 구분 자체가 더 이 아이들을 고립되게 만드는 것 같아요. 어릴 때는 같이 자연스럽게 놀게 하고. 지금은 성인들의 인식을 바꾸는데 좀 더 투자를 해야. 그렇죠. 엄마 아빠가 아이들에게 어떤 말을 하는지에 따라 이게 달라지는데. 이 아이들이 점점 컸을 때 그 사회 구성원들. 그래도 좀 더 권력을 갖고 있는 어른들이 어떻게 하는지에 따라서 이 아이들의 사고가 바뀌고. 지금 우리가 얘기 할 때 다문화 가족들의 엄마를 어떻게 가르치느냐 이것보다 한국 엄마들이나 아빠들의 인식을 어떻게 바꾸느냐 그런 이야기도 하거든요. 그리고 어차피 같이 가야 하는 아이들에게요. 다문화 아이만 별도로 사는 게 아니잖아요. 어차피 같이 살아갈 아이들이면 똑같은 혜택을 누리게 하는 게 낫다고 생각하는 거죠.

철원청소년수련관은 이와 같은 지역 특성에 기반하여, 놀토에 운영하는 Global Moving School을 운영하고 있다. Global Moving School은 이주가정의 부모-자녀간 소통을 지원하고, 이주가정 자녀의 성장을 도모하는 동시에 지역 원주민의 인식을 전환하는데 기여할 수 있도록 이주가정의 부모와 자녀, 그리고 원주민 가정의 부모와 자녀가 동시에 참여할 수 있도록 구성되어있는 것이 주요한 특징이다.

### ③ 대표적 프로그램

가. 놀토에 떠나는 다문화체험단 “두루두루” : 문화현장체험학습

- 대상: 다문화 가정 자녀와 원주민 가정 자녀 30명(다문화가정 70%, 원주민가정 30%)
- 소요기간: 월 1회, 1일, 총 7회
- 목표: 문화적 인프라가 절대적으로 부족한 농촌지역의 주5일 수업제 활동프로그램을 지원함으로써 다문화가정 자녀들의 삶의 질 향상에 기여하고 문화적 감수성을 기를 수 있도록 지원.
- 내용: 이천 도자기축제, 포천 한과원, 파주 영어마을 등 다양한 현장 체험이 가능한 곳을 방문하고 체험

#### 나. 엄마(아빠)나라 이야기

- 대상: 다문화 가정과 원주민가정의 자녀와 부모(1인)
- 소요기간: 월 1회, 1일, 총 7회
- 목표: 엄마나라의 이야기를 통해 엄마나라에 대한 이해를 돕고, 작업(책만들기)을 통해 엄마와 자녀간의 친밀감을 향상시키며 아동 스스로 정체성을 확립할 수 있도록 지원
- 내용
  - 엄마나라 동화와 노래 배우기
    - : 필리핀, 일본 등 각국의 동화와 노래를 다문화 가정 부모의 지도 하에 함께 나누기
  - 책 만들기
    - : 가족사진첩, 요리책 등 부모와 자녀가 함께 책을 꾸미고 엮음

#### 다. 다문화가족 평화 캠프

- 대상: 위와 상동
- 소요기간: 1회, 1박 2일
- 목표: 놀면서 배우는 평화감수성, 평화적인 갈등 해결과 의사소통 등의 프로그램을 통해 가족 간의 화합을 다지고, 행복한 가정을 가꾸어 갈 수 있도록 지원
- 내용: 공동체프로그램, 우리 가족 평화워크샵 등 유대와 소통을 증진

## 할 수 있는 프로그램으로 구성

### ④ 운영자의 자체평가

철원청소년수련관은 다문화 청소년의 가정을 주요한 교육 환경으로 보고 그 안에서의 소통, 특히 이주민인 어머니와의 소통 부재를 주요한 문제로 인식하였는데, 글로벌 무빙 스쿨 프로그램이 다문화 가정 자녀와 부모의 원활한 소통을 증진시키는데 도움이 되었다고 평가하고 있다.

엄마가 엄마나라 말로 아이들을 교육시킬 때 더 효과가 극대화 되고 대화가 통하고 할텐데, 그걸 집에서 못하게 하니깐. 엄마랑 한국 말로 이야기를 해야 하는데 엄마가 못 알아들으니까 그리고 요즘 인터넷의 영향으로 신조어가 막 생기면서 엄마들하고 더 대화가 안되는 거죠. 그런 면이 있더라고요.

#### - 중략 -

저희가 프로그램에서 목표했던 게 엄마랑 아이가 대화를 많이 하게 하자. 공감대를 형성할 수 있게 하자는 취지였기 때문에. 굳이 말을 많이 하지 않더라도 할 수 있는 게 만들기. 만들기인데. 집에서든 엄마와 아이가 그런 관계인데. 일단 만들기 하는 시간에는 좋죠. 굉장히 분위기가. 엄마랑 뭔가를 한다는 것.

또한 올해(2009년) 막 사업을 시작한 기관인 만큼 다양한 시행착오를 겪고 있지만, 다문화청소년역량강화 프로그램 자체가 다문화 가정 자녀를 지원하는 것에서 의미를 찾을 수 있을 뿐 아니라 철원 지역 내의 인식의 지평을 변화시키고 바꿀 수 있는 새로운 흐름의 계기로 작용할 수도 있다는 시각을 가지고 있다.

저도 이제 첫발을 내딛은 거고 계속 시행착오를 겪고 있는 상황이라. 지금 이렇습니다 저렇습니다 라고 말씀 드릴 수 있는 건 하나도

없고요. 저도 계속 시행착오를 겪고 있어서. 어쨌든 하면 뿌듯하다라는 느낌이. 또 이게 새로운 영역이니까. 인구구성에서. 조금의 인적자원이 들어오거나 새로운 화두를 갖게 되고 그러면 인식의 지평이 확장되는 그런 부분이 있는 것 같아요. 그런 부분에서는 다문화라는 화두가 약간 도움이 되는 게 있는 것 같고.

한편, 현재 철원청소년수련관의 다문화 자녀 지원 사업은 정부 공모 사업에 선정되어 진행하고 있는 중인데, 해당 부처에서는 해당 기관이 의무적으로 2회의 컨설팅과 워크숍을 받도록 하고 있다. 이에 대해 철원청소년수련관은 의무적인 컨설팅이 사업을 효과적이고 의미 있게 운영하는데 큰 도움이 되었으며, 이와 같은 컨설팅을 사업 전에 충분히 받고 시작할 수 있도록 조정이 된다면 기관 운영이 더욱 원활할 것으로 평가하고 있다.

그래서 저희가 한번은 컨설팅 받으러 갔었고. 한 번은 1박2일로 워크숍도 갔었고. (...) 그게 되게 많이 도움이 되었어요. 또 한 번은 국립중앙박물관에서 뵈고 또 배우고 그래서. 좋은 이야기 많이 해주시니까. 사업방향 잡는 거나 이런 면에서 좋았는데. 그런데 조금 아쉬운 게. 이걸 시작하기 전에 논의가 많이 되었으면. 할 때 혼선이 덜 했을 텐데. 하면서 뭔가를 계속 요구하시니까. 우리도 그걸 계속 바꿔야하는 부분이 있잖아요. 들어보면 결국 그게 더 좋거든요.

##### ⑤ 프로그램의 함의

철원청소년수련관에서 운영하고 있는 글로벌무빙스쿨은 다문화 가정의 자녀와 부모, 그리고 원주민 가정의 자녀와 부모가 동시에 참여하여 다양한 상호작용을 이루어낸다는 점에서 함의가 있다. 다문화청소년의 역량강화는 청소년에게 다양한 교육 기회와 체험을 제공하는 것만으로는 이루어진다고 보기 어렵다. 해당 프로그램 자체는 의미 있다 하더라도, 청소년의 일상생활 전반에서 볼 때는 극히 단편적인 일부분에 불과할 수 있기 때문이다. 따라서 다문화청소년역량강화 프로그램은 청소년이 상시적으로 머무르며 생활하는

환경 즉 가정과 지역, 그리고 가족구성원과 친구 등 중요한 타인들을 반드시 함께 고려해야한다. 글로벌무빙스쿨은 다문화가정 자녀와 부모, 그리고 원주민 가정의 자녀와 부모가 동시에 함께 지속적으로 프로그램에 참여함으로써, 다문화 가정 내 뿐 아니라 지역 내의 소통을 증진하고 변화를 모색했다는 점에서 함의가 있다.

또 다른 함의는 해당 프로그램이 컨설팅을 통해 유의미하게 재구성되었다는 점에서 찾을 수 있다. 인터뷰에 따르면, 철원청소년수련관의 글로벌무빙스쿨은 애초에 다문화가정 자녀만을 대상으로, 7회 모두 다른 집단으로 운영할 계획이었다. 그러나 2회의 전문가 컨설팅을 통해 통합적 구성으로, 그리고 7회 지속 프로그램으로 재구성 되었으며, 프로그램 운영자는 이 컨설팅이 의미 있는 프로그램을 만드는데 중요한 역할을 했다고 평가하고 있다. 현재 정부에서 상당히 많은 수의 다문화 청소년 관련 공모사업이 진행되는 것에 비해, 국내에서의 다문화청소년 대상 특성이나 역량강화프로그램의 지향에 대한 논의는 충분하지 않은 상태이다. 많은 기관 또는 학교가 프로그램을 진행하면서도 혼란과 어려움을 겪는 경우도 많으며, 충분한 논의를 거치지 못한 채 기간에 쫓겨 사업이 진행되는 경우도 적지 않다. 따라서 다양한 전문가 집단의 컨설팅을 받을 수 있도록 체계를 정비하는 것이 프로그램 운영의 파행을 막고, 심도 있는 프로그램을 구성·운영 하는데 큰 기여를 할 수 있을 것으로 보인다.

#### 4) 다문화청소년 역량강화 프로그램 종합 평가 및 정책제언

##### (1) 종합 평가

지금까지 살펴 본 선례가 되는 프로그램들은 각 실행기관의 성격과 지역의 특성, 참여자들의 특성 등에 따라 조금씩 다른 모습을 띠고 있다. 그러나, 대체로 다문화가정 청소년들을 문제화하고 교정적 통합의 대상으로 보지 않는다는 공통점이 있다. 경우에 따라서는 다문화가정 청소년들의 환경적 어려움을 인지하고 이를 보완하려는 목적에서 이루어지는 프로그램도 있으나,

이 역시 자신의 강점을 인지하고 자존감을 키워나가는 가운데 이루어질 수 있도록 설계하여 진행하는 경향이 있다. 통합적 프로그램을 운영하여 다수자와 소수자의 상호관계 속에서 역량강화가 이루어질 수 있도록 노력한다는 점도 긍정적이다. 이러한 방향성은 사회적 소수자인 다문화가정 청소년들을 주류에서 분리하여 주변화하지 않고, 주류와 더불어 사회적 관계들을 능동적으로 만들어 나가도록 한다는 점에서 이질적 집단에서의 상호작용능력이 라는 핵심적 역량을 키우는 데 이바지한다고 볼 수 있다.

또한 부모와 지역사회의 참여를 독려하여, 다문화가정 청소년의 삶의 현장을 변화시키려 노력하는 경향이 있다. 즉, 다문화가정 청소년의 역량강화가 이들 청소년들에 대한 배타적이고 시혜적인 지원에 의해 이루어지는 것이 아니라, 이들과 일상적으로 함께 생활하는 부모, 지역주민의 역량강화와 더불어 이루어짐으로써 그 효과를 일상화하고 있다. 지역밀착형 프로그램의 확대가 꼭 필요하다고 하겠다.

그러나 많은 프로그램들이 아직 그 실행의 초기 단계에 있어 가족과 친구, 이웃들과의 소통 역량강화나 초보적 문화예술 역량강화 등의 맥락에 머무는 경향이 있다. 그리고 다문화청소년의 차이에 민감한 맞춤형 프로그램은 아직 부족한 편이다. 프로그램 진행 과정에서 각자의 문화적 배경이 드러나고 소통되는 방식까지는 이루어지고 있으나, 다양한 사회문화경제적 배경과 개인적 특성에 기반하여 장기적이고 큰 그림 안에서 입체적으로 역량강화의 방법론이 모색되고 실행되지는 못하고 있다. 또한 다문화청소년들의 참여를 독려하지만 제한적이다. 대상의 임파워먼트를 강조하고 참여를 독려하긴 하지만, 프로그램의 기획부터 진행까지 관리자 주도로 진행되는 경향이 있는 것이다.

프로그램을 개발하고 실행해 나가는 데 무엇보다 큰 문제 중 하나는 재정원 등이 불안정하고 단기적인 경우가 대부분이라는 것이다. 프로그램을 유지하기 위해서는 매년 공모사업에 응해야 하는 등 그 기반이 불안정하여, 제대로 된 평가를 거쳐 개선된 프로그램을 지속적으로 실시할 수 있는 환경이 안정적으로 갖추어져 있지 않은 실정이다.

## (2) 정책제언

지금까지 한국사회의 다문화가정 청소년 관련 프로그램 현황과 선례가 되는 프로그램을 살펴본 결과, 앞으로 프로그램 개발에 있어 고려해야 할 사항으로 다음과 같은 내용을 제안한다.

첫째, 뚜렷한 목표를 설정하고, 지속가능한 틀 속에서, 다양한 영역과 수준이 함께 참여하는 프로그램이 마련되어야 한다. 이를 위해서 전체사회의 맥락에서 일정수준의 표준적 가이드라인을 마련하고 안정적인 재정원을 확보하는 것이 중요하다.

둘째, 구체적인 실천은 지역에서 이루어져야 하므로, 지역 밀착형 프로그램이 더 많이 개발되어야 한다. 동시에, 지역 밀착형 프로그램들이 지역사회에 매몰될 것이 아니라 서로 소통되고 교류되어 광범위한 협력 네트워크를 마련할 수 있도록 하여야 한다. 이러한 협력 네트워크를 만들 때, 효과성이 입증된 프로그램을 전파하고 이를 지역의 특성에 맞게 수정하여 실시한 후 소통하고 교류할 수 있는 구조의 수립이 중요하다.

셋째, 다문화가정 청소년의 개인성을 인지하여 차이에 민감한 맞춤형 프로그램을 마련할 필요가 있다. 부모의 민족배경, 계층, 거주지역 등에 따라 다문화청소년마다 겪는 어려움이나 가진 특장점 등이 다를 수 있다. 단일 유형의 프로그램으로는 한계가 있음을 인지하여야 하며, 개인의 특성을 잘 고려하여 이들의 개인적, 사회적, 문화적, 정치적 역량을 증진시키기 위한 입체적이고 장기적인 맥락에서의 맞춤형 프로그램이 설계되고 실행될 필요가 있다.

넷째, 이러한 프로그램을 설계하고 실행할 때, 다문화청소년들이 자신의 문제와 가능성을 인지하고 해결할 수 있는 전문가임을 인정하고 참여와 파트너십 모델을 이용하여 다문화청소년과 협력해야 한다. 다시 말하면, 역량강화를 위한 계획 수립과 프로그램 실행 과정 자체에 청소년들을 참여시켜 이 과정 자체가 역량강화의 과정이 될 수 있도록 하여야 한다.

다섯째, 다문화청소년들의 건강한 성장은 가정과 지역공동체 등 이들의

일상적 삶이 영위되는 현장의 역량강화와 더불어 진행됨을 인지하고, 이를 포함하여 역량강화 프로그램이 마련되어야 한다. 즉, 일상을 구성하는 다양한 행위자들이 서로 협력할 수 있는 장을 지속적으로 만들어야 한다. 이를 통해, 다문화청소년들이 위축되지 않고 자신의 역량을 잘 개발할 수 있도록 대한민국 사회 전체의 다문화역량을 촉진시켜야 한다. 이는 곧 한국 사회에 실질적이고 성숙한 민주주의를 실현하는 길이기도 하다.

## 2. 국외 다문화아동·청소년의 역량강화 프로그램 및 정책

### 1) 미국<sup>7)</sup>

#### (1) 미국 청소년 프로그램의 역사와 접근방법

역사적으로 미국에서 어린이와 청소년을 위한 프로그램은 19세기 말에 생성되었다. 그 시기는 아동노동이 점차 감소하고 의무교육이 활발해지기 시작하는 경제적 변화를 겪기 시작한 때였으며 이때 소규모의 ‘소년클럽’이 처음 생겨났다. 이 방과 후 프로그램인 ‘소년클럽’은 19세기 말 유럽에서 이주해 온 가난한 아이들을 주류 미국문화에 동화시킬 목적으로 운영되었다. 그리고 여러 지역사회 기반의 단체, 학교나 정부 기관의 프로그램을 포함, 다양한 범위에서 운영되었다.

로버트 할펀(Robert Halpern)은 ‘방과후 프로그램은 출신민족별 공동체 기반 단체들(정착 하우스, 가족 서비스 기관, 보육센터 등), 청소년 기관(소년클럽, 소녀클럽, YMCA 등), 학교, 전문기관(예술 및 문화기관, 도서관, 주택기관 등) 등으로부터 광범위한 후원을 받았다.’라고 쓴 바 있다(2007: 207). 이 프로그램들은 지속적으로 자선재단이나 민간 후원자, 정부출연재

7) 미국의 사례는 미국 일리노이 대학교 권수아 교수님께서 집필하신 부분으로 2009년도 본 원에서 수행한 「다문화청소년 역량강화 프로그램 개발을 위한 국제심포지엄」의 발표문의 내용이며 본 과제의 일환으로 수행되었습니다.

단 또는 단체회원으로부터 재정적 후원을 받고 있다. 그러나 방과 후 프로그램과 후원 단체들이 아동과 청소년을 위한 프로그램으로 제도화된 1920년에서 1950년 이전에는 실상이 달랐다(Halpern 2002). 시민권 수호를 위한 조직적 운동은 특히 1960년대 도시에 사는 아프리카계 미국인의 빈민 자녀를 위한 사회프로그램 증가로 이어졌다. 당시 가장 규모가 컸던 전국적 정책으로는 1965년 시작된 헤드 스타트(Head Start)를 꼽을 수 있는데 이는 ‘저소득층 가정의 자녀와 가족들에게 교육, 보건, 영양, 학부모 참여 등 광범위한 서비스<sup>8)</sup>’를 제공하는 전국적 교육 프로그램이었다. 1960년대 이후부터는 사회정치적 환경에 따라 아동과 청소년 대상 공동체 프로그램에 대한 후원과 관심이 많이 달라졌다.

미국의 청소년 대상 프로그램을 바라보는 가장 지배적인 접근법은 바로 청소년 ‘문제’의 예방, 치료, 간섭을 중심으로 한 공공보건모델에 그 토대를 두고 있다. 이는 청소년들을 관심과 교화가 필요한 문제 및 위험대상으로 바라보는 ‘kid fixing(아동교화 또는 아동통제)’ 모델로 가장 잘 알려져 있다. 청소년을 대상으로 수행되는 수많은 프로그램은 교육적 필요성을 넘어 마약과 알코올중독, 10대 임신, 폭력 등의 문제를 주로 다룬다. 비록 약물 중독이나 폭력의 발생률은 성인에게서 더 높지만 청소년들은 특히 이런 요인들에 빠질 ‘위험성’이 높다고 간주되어 왔다(Males 1998). 이러한 ‘kid fixing’모델에서는 청소년을 사회의 주체적 일원이 아닌 서비스나 치료가 필요한 고객으로 바라본다.

그러나 청소년을 ‘문제’의 대상으로 바라본 이 모델은 최근 젊은 학자, 정책 결정자, 활동가들에 의해 상당한 변화를 겪고 있다. 이들은 청소년을 교화가 필요한 대상으로 바라보는 대신 합당한 지원 및 기회를 필요로 하는 객체로 보고, 이들에 대한 이해를 촉구하였다(Irby et al. 2001; Pittman et al 2003). 이러한 움직임은 1980년대에서 1990년대 중반까지 ‘적극적 청소년 발달’ 모델로의 패러다임 변화를 촉발시켰다. 적극적 청소년 발달이란, 치료와 예방적 차원에서 청소년의 삶에 간섭하는 전통적 접근법에서 사회의 생산적 일원으로 청소년을 준비시키는 모델로의 이행을 의미한다

8) [http://www.nhsa.org/about\\_nhsa](http://www.nhsa.org/about_nhsa)

(Irby et al. 2001 Pittman et al. 2003). 청소년들은 더 이상 문제아가 아니라 오히려 그 문제를 풀 수 있는 잠재적 해결자이자 합당한 지원과 기회를 주어야 할 대상으로 관점이 변화된 것이다.

- 안정된 장소
- 기초
- 동료 및 성인들과 건강한 관계
- 높은 기대와 수준
- 역할모델, 자원, 네트워크
- 참여 및 헌신을 할 수 있는 도전적 경험과 기회
- 양질의 교육과 훈련 (2003;12)

이 일례로 청소년발전을 위한 카네기 위원회(Carnegie Council on Adolescent Development)가 낸 1992년의 보고서가 있다. 이 보고서에는 ‘광범위한 역량’ - 감정, 인지, 물리, 교육 및 사회, 문화, 시민, 직업적 역량 - 등을 청소년 발달의 핵심으로 보고(Carnegie Council on Adolescent Development 1992; Edwards et al. 2003) 이를 위한 세 가지 요소 -가족, 학교, 공동체 - 중 특히 공동체의 중요성을 강조했다. 이런 면에서 카네기 위원회는 청소년을 위한 지역공동체 프로그램을 부활시키는 데에 중요한 역할을 하였다.

이러한 긍정적 관점으로의 전환은 1990년대 후반에서 21세기 초반까지 청소년 행동(Youth act)에 대한 새로운 관심으로 이어졌다. ‘청소년 행동’은 지역사회에서 주로 성인들과 협력하여 자신에게나 전체 공동체에 변화를 주는 청소년(Irby et al. 2001: 2)을 의미한다. 이러한 접근법은 청소년에 대한 긍정적 관점의 변화에 그 근간을 두고 있으며 청소년에게 향후 사회의 중요한 일원이 되기 위한 활동이나 프로그램에 완전히 참여시킬 수 있는 기회를 주어야 한다는 점을 강조한다. 따라서 ‘긍정적 청소년 발달’ 모델에서 제시한 개인 및 사회적 역량 기술의 구축뿐 아니라 집단적 역량강화 유형의 프로그램이나 활동의 지원을 더 확산시키게 되었다(Edwards et

al. 2003). 이 논문에서는 청소년 리더십 기술, 시민 참여의 증진, 청소년의 정치적 행동주의 등을 중심으로 지역, 사회, 정치적 문제와 청소년과의 관계 등에 대해 논의할 것이다.

‘문제 많은 청소년’에서 ‘완전히 준비된 청소년’과 ‘완전히 사회에 참여하는 청소년’으로의 발상의 전환은 바로 내 논문 내용의 근간이 되기도 한다. 나는 지역공동체 조직이 어떻게 청소년을 지원하는가, 그리고 긍정적인 청소년 발달상과 이들의 사회참여 의식을 제고하기 위해 어떤 역할을 하는가를 중심으로 연구하였다. 그 중 특히 미국에 사는 아시아계 미국인 청소년을 중심 대상으로 논의를 진행하였다.

<표 III-1> 청소년 프로그램을 바라보는 접근법의 패러다임 전환

청소년 예방 →	긍정적 청소년 발달 →	긍정적 청소년 발달과 참여
1970년대 말-1980년대 초	1980년대-1990년대 중반	1990년대 말-21세기 초
"문제없는 청소년"	"완전히 준비된 청소년"	"완전히 참여하는 청소년"
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 위험예방</li> <li>■ 약물 및 알코올 중독</li> <li>■ 임신</li> <li>■ 폭력 예방</li> <li>■ 위험으로서의 청소년</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 개인적 역량</li> <li>■ 사회적 역량</li> <li>■ 개인적 역량강화</li> <li>■ 책임의식 개발</li> <li>■ 성인 역할 모델</li> <li>■ 안전한 지원 공간</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 청소년 행동”프로그램</li> <li>■ 지역사회 변화</li> <li>■ 집단적 총체적역량강화</li> <li>■ 청소년 리더십</li> <li>■ 청소년시민참여</li> <li>■ 청소년 조직</li> </ul>

(Pittman et al. 2003 참조)

## (2) 아시아계 청소년의 자리매김

이 논문은 미국에서 청소년 프로그램과 관련된 연구자와 실천가로서의 내 경험을 토대로 작성되었다. 자세히 말하면, 인종학자이자 캘리포니아 오클랜드에서의 한 청소년 연합단체와 함께 협업을 했던 실천가로서의 나의 경험을 의미한다. AYPAL(아시아 태평양 청소년 권리옹호와 리더십 그룹)

이라는 이 청소년 연합단체는 다양한 민족을 망라하는 공동체 연대로서 크게 6개의 아시아, 태평양지역 출신 청소년 단체로 구성되어 있으며 캄보디아, 중국, 필리핀, 한국, 라오스, 미얀마, 사모아, 통가, 베트남 출신의 14~18세 청소년들이 주 회원이다. AYPAL의 세 가지 목표는 청소년 단체 설립, 청소년 시민 참여 및 지역사회에서의 리더십 증진, 자기 자신 및 문화간 이해의 제고이다.

2008년 현재 아시아계 미국인의 수<sup>9)</sup>는 1,490만 명으로 전체 인구의 5%를 차지한다. 물론 전체 인구에 비해서 차지하는 비중은 작지만, 이들은 대부분 하와이, 캘리포니아, 뉴저지, 워싱턴 등에 집단으로 모여 살고 있다. 이들의 이민 역사는 오래 전 19세기부터 시작되지만, 현재 아시아계 미국인의 주류는 20세기 후반에 이주한 이들이 대부분이다. 특히 1965년 이민 및 국적법이 제정되면서 한 세기 동안 아시아뿐 아니라 카리브해나 남미로부터 갑작스럽게 불어난 이민자를 제한했던 초기의 이민법 관련조항이 무효화되었다. 이로 말미암아 현재 790만 명의 아시아계 이민자 중 560만 명이 1971년에서 1996년 사이에 미국에 입국하였다. 게다가 미국이 동남아에서 발발한 전쟁에 참여한 1975년 이후에는 캄보디아, 라오스, 베트남 등지의 정치적 난민들이 급증하였다. 오늘날은 18세 이하의 아시아 및 라틴계 청소년들이 가장 빨리 급증하고 있다.<sup>10)</sup>

오클랜드는 샌프란시스코 만 지역에 있는 도시로서 다양한 인종과 민족이 함께 공존하는 도시이다. 2000년 인구조사에 의하면, 인구수로 볼 때 아프리카계 미국인이 가장 많고(33.9%), 백인 (25.2%), 히스패닉/라틴계 (21.2%), 아시아계(15.3%), 하와이 원주민 및 기타 태평양 지역(0.5%) 및 토속 인디언(0.4%) 등이 그 뒤를 잇는다.<sup>11)</sup> 아시아 및 태평양 지역출신의 미국인은 모두 합쳐 오클랜드 인구의 15.8%를 차지하는데 중국인, 베트남인, 필리핀인, 캄보디아인, 라오스인, 일본인, 한국인, 남아시아인 및

9) <http://www.census.gov/Press-Release/www/releases/archives/population/010048.html>

10) 아시아와 라틴계 미국인은 향후 50년간 미국 인구 증가율의 50% 이상을 차지할 것이다(Hamamoto & Torres, 1996 참조).

11) 출처: U.S. Census 2000 Summary File 1 (SF 1) 100-Percent Data.

통가인 순서로 인구가 많고<sup>12)</sup> 이는 AYPAL 참여 청소년의 인구 수와도 비례한다. 아시아계 미국인들은 근면 성실성, 끈끈한 가족애, 굳은 자기 신뢰라는 ‘문화적’ 가치에 기반하여 경제적·교육적으로 성공한 사람들이 많아 미국 대중사회에서는 ‘모범적 민족’으로 통한다. 더 나아가 ‘나쁜’소수민족이라는 이미지를 지닌 아프리카계 미국인에 반해 ‘좋은’소수민족으로 스스로를 다져 왔다(Kim 2001). 하지만 모든 아시아계 미국인들이 엄청난 경제, 사회, 교육적 성공을 성취한 것은 아니다. 이들을 이렇게 평가하다 보면 보통 아시아계 미국인들의 사회적 헌신까지 평가를 하게 되는데, AYPAL의 참여 청소년들은 이러한 아시아계 미국인들이 지니는 획일적 이미지를 깨려는 노력을 중시하고 있다. 내가 함께 작업한 청소년 대부분은 가난한 노동자 계층 출신이었다. 오클랜드에서는 캄보디아인 중 절반가량이, 그리고 라오스인 중 37% 정도가 빈곤선 아래의 가난을 겪고 있다. 그리고 이들 대부분이 비좁고 열악한 주택에서 살고 있으며 사회복지에 기대어 살고 있었다(Younis 1998). 대학을 졸업한 인구는 캄보디아인 중 3.1%, 라오스인 중 1% 이하에 지나지 않는다. 물론 UC 버클리 학생 중 41%가 아시아계 미국인들이지만 캄보디아나 라오스 출신 학생들은 50명도 채 되지 않는다.<sup>13)</sup>

### (3) 공동체 조직의 청소년 지원

미국의 청소년 정책은 공립학교에서 사설학원까지 엄청난 수의 단체에서 관여하고 있지만, 나는 특히 지역 공동체 기반의 단체(Community Based Organization: 이하 CBO)의 역할을 중심으로 청소년 지원의 현황을 파악하려 한다. 미국의 이민자와 이민 2세대 청소년에 대한 종단적 연구결과를 살펴보면, Ruben Rumbaut & Alejandro Portes(2001)는 각 CBO들이 청소년들이 자신과 출신민족에 대한 긍정적 정체성을 유지하는 동시에 주류

12) 출처: US Census 2000 Summary File 2 (SF2) 100-Percent Data.

13) 2003년 가을학기 UC 버클리에 등록한 학부학생 중 총 23명.

<http://osr4.berkeley.edu/>. 참조. Um, 2003 참조.

미국 사회와 타협할 수 있도록 사회, 문화, 정치적 환경, 자원, 네트워크를 지원하는 가장 중요한 역할을 하고 있음을 밝히고 있다. 다른 연구들도 청소년 발달에 이런 CBO가 핵심적 역할을 하고 있음을 증명한다(Flanagan & Faison 2001; O'Donoghue et al. 2002; McLaughlin et al. 1994; Youniss et al. 1997, 2002).

아래는 아시아 태평양계 이주민 및 난민 2세대들에게 가정과 학교와는 다른 차별화된 공간을 제공하여 이들의 민족 문화적 정체성을 수립하고 문화간 연대를 굳건히 하고 성인과 의미 있는 관계를 맺으면서 세대간 격차를 줄이도록 도움을 주는 특정 민족 CBO의 역할에 대해 논의할 것이다.

#### (4) 문화적 정체성의 중요성

출신민족별 CBO는 청소년들이 스스로 긍정적인 민족, 문화적 정체성을 발달시키고 조국의 정치사를 배우도록 도움을 준다. 이는 주로 가정에서나 학교에서 할 수 없는 역할들이다. 내가 함께 일한 청소년들은 캄보디아, 중국, 필리핀, 미얀마, 한국, 사모아 및 통가 출신의 민족공동체 6개 단체에 소속되어 있었는데, 이들은 자신이 속한 단체뿐 아니라 전체 이민족이 모인 연대활동에도 참여하고 있었다. AYPAL의 청소년들은 같은 민족의 동료들과 성인들이 함께 모이고 유사한 경험을 나누는 공간을 지니게 된 점에 대해 편안함과 안정감을 느낀다고 말하였다.

미얀마에서 온 한 학생의 말을 들어보자.

내가 [여기 참여한] 이유는 여기서 다른 사람들과 더 많은 관계를 맺을 수 있기 때문이에요. 학교에서는 진정한 미얀마 친구가 없지만 여기서는 가까운 사람들이 많아요. 이들은 우리 가족과 많이 닮았어요. 우리는 함께 모든 것을 해결해 나가요.

미얀마 출신 이민 2세대로 구성된 이 단체에 참여한 다른 미얀마 청소년들도 이와 유사한 감정을 느끼고 있었다. 안정감을 넘어 자신의 민족적 정

체성을 유지하고 확인하는 공간으로 여기는 학생들도 많다. 이렇게 이들이 삶에서 인종 및 민족적 정체성을 인식하는 일은 AYPAL의 중심적 활동이다. 이 학생들은 적극적으로 워크숍과 각종 프로젝트에 참여하여 모국의 문화와 정치사를 배우고 나누려 했다. 예를 들어 미얀마 청소년들은 오클랜드의 미얀마인들이 구술한 역사 다큐멘터리를 제작하기도 하였다. 전통적으로 중국의 소수민족이었던 미얀마인들은 본토의 박해를 피해 다른 아시아 지역으로 탈출한 과거를 지니고 있었다. 또한 오클랜드에 현재 살고 있는 미얀마 이민 1세대 중 대부분은 1970년대 라오스 내전에 미국이 개입하면서 조국을 탈출해 타이의 난민캠프에 머물다 미국에 오게 되었다 (Chan 1994; Hein 1995).

수천 가구의 미얀마인들은 전쟁으로 만신창이가 된 라오스를 탈출해 태국의 난민캠프에 머물다 미국에 정착했다. 현재 약 3만 명의 미얀마 난민이 미국 전역에 살고 있고 그 중 오클랜드에 정착한 미얀마인은 약 5천명에 달한다(Banarjee 2000). 캄보디아, 미얀마, 베트남 등에서 온 많은 동남아시아 난민들은 전쟁과 폭력의 상처를 너무 많이 받아 미국에서도 쉽게 정착하지 못했다. 동남아시아의 부모 중 일부는 동남아시아의 ‘제 2의 난민 물결’을 대표하는데, 대부분 농촌 출신이고 교육도 제대로 받지 못한 사람들이다. 이들은 농촌의 생활방식과 너무나 대조적인 현대 도시 생활을 경험하며 가난과 범죄, 미국 주류사회로부터의 소외 등을 견뎌야 했다. 이들은 아이들의 일상생활을 거의 알지 못할 뿐더러 학교와 같은 사회단체에 어떻게 참여해야 하는지도 알지 못한다. 이제 이들은 성인의 역할을 수행하게 된 장남이나 장녀에게 번역, 동생들의 학교 등록, 가스나 전기회사와 대화하는 일 등 대부분의 일상생활을 의존한다.

반면, 이들의 자녀들은 부모가 겪은 전쟁, 조국에서의 생활, 난민이나 이주민으로서 미국에 오게 된 연유 등에 대해 잘 이해하지 못한다. 내가 경험한 청소년들도 자신의 부모들을 오해하거나 부모에 대해 적대적 감정을 갖고 있었으며, 일상생활에서 부모 때문에 가장 많은 스트레스를 받고 있었다. 이러한 세대간 격차를 좁히기 위해, 미얀마 청소년들은 구술 역사 다큐멘터리 제작에 참여하게 된 것이다. 이들은 부모들이 미국에 도착한 후

마주한 삶의 어려움들뿐 아니라 라오스에서 경험한 일들에 대해 인터뷰를 하였다. 그리고 자투리 이야기들을 한데 모아 동남아시아의 내전에 미국이 개입한 역사적 맥락에서 이를 정리해 나가면서, 그들 부모들이 겪었던 투쟁의 시간들을 완벽히 이해하는 경험을 하였다. 여기 참여한 한 학생의 이야기를 들어보자.

그건 다른 사람의 역사가 아니라, 바로 우리 자신의 역사였어요. 우리 부모들이 어떻게 싸워왔는가, 그분들이 미국에 와서 얼마나 모진 경험을 하였고 내전 중 CIA가 미얀마인들을 어떻게 이용했는지도 새롭게 알게 되었어요.

이 다큐멘터리는 부모와 자녀간 대화를 촉진하는 부모-자녀 합동 키퍼런스에서 상영되었다.

이와 비슷하게 캄보디아 청소년들도, 크메르 루즈 정권 하에서 살아남은 한 소녀와 그 가족의 이야기를 소재로 연극을 준비하면서 자신들의 민족역사와 부모의 경험 등을 배우게 되었다. 그리고 캄보디아의 정치사에 대한 워크숍에서는 부모 세대가 겪은 고난과 폭력을 고스란히 알게 되었다. “저는 이제 엄마를 더 존경하게 되었어요.” 한 참여 청소년은 이렇게 말했다. “엄마가 어떤 고난을 겪었고, 어떻게 살아남고 얼마나 열심히 일을 했는지, 그리고 그녀가 얼마나 희생을 했는지 알게 되었어요. 저는 난민 캠프에서 태어났는데, 그게 무엇을 의미하는지 이제 알게 되었어요. 이제 그녀를 존경하는 마음이 더 강해졌습니다.”

내가 함께한 단체에서는 문화사 프로젝트 외에도 문화예술 프로그램과 관련 동아리 활동을 특히 중시하였다. 매년 이 동아리들은 문화예술가를 초청하여 모든 소수민족 연합체를 위해 강의를 진행한다. 여기 참여한 청소년들은 매년 200명 이상이 참가하는 예술 페스티벌에서 그 해에 배운 것을 공연한다. 참여 동아리에는 한국의 전통 풍물패와 탈춤 동아리, 인도네시아의 그림자 인형극 동아리, 중국의 용춤 동아리, 이 외에도 캄보디아, 필리핀, 미얀마의 전통 춤 동아리 등이 있다. 이러한 활동을 통해 청소년들

은 자신의 문화적 유산뿐 아니라 타민족 동료들의 문화전통을 탐구하게 되며 그 속에서 스스로의 민족적 정체성을 키우게 되었다. 또한 각국 청소년들은 전통예술의 형태가 형성된 정치적 맥락에 대해서도 학습을 하였다. 예컨대 필리핀의 전통 춤인 티니클링을 배울 때에는 스페인 지배하의 역사를 함께 배우면서 이 춤이 필리핀 원주민에 가해진 차별의 형태에서 비롯되었다는 점을 이해하게 되었다. 이런 방법을 통해 이들이 각국의 문화예술과 역사를 배우면서 종전에는 음식이나 유명인들의 패션 등에 국한되었던 피상적 이해 대신 역사에 각인된 정치 및 문화적 뿌리를 알게 되었다. 이렇게 각 CBO에서 진행한 프로젝트들은 종전에는 가정이나 학교에서는 다루지 않았던 부모의 문화와 정치사를 청소년들이 탐구할 수 있도록 하였다.

#### (5) 문화간 연대의 형성: 유사점을 기반으로 차이점 이해

오클랜드는 미국에서 인종적 다양성이 가장 풍부한 곳이긴 하지만, 이러한 인종적 다양성이 다인종 사회의 통합을 의미하지는 않는다. 실제로 많은 청소년들이 학교에서 인종폭력, 인종간 갈등과 분리 등을 겪고 있기 때문이다. 오클랜드의 한 고등학교는 절반 이상이 아시아계 미국인이지만 이들은 각자 ‘자신의 출신 민족 중심으로만 생활한다.’라고 고백한 바 있다. 따라서 수많은 청소년들에게 AYPAL과 관련한 활동들은 민족간 상호작용을 실제 할 수 있는 유일한 공간인 것이다. AYPAL에서는 동료들의 인종, 문화, 정치적 역사도 함께 배우기 때문이다.

#### ① 유사점의 기반

청소년들은 그간 다양한 단체 활동을 통해 단체 내 다른 문화의 이해를 강화시켜 왔다. 이 중 좋은 예가 아시아 태평양 지역출신의 역사를 배우는 한 워크숍이었다. 이 워크숍은 3주간 지속되었는데 첫째 주에서는 다른 민족공동체에 속한 학생들이 서로의 부모와 조부모 등 가족에 대해, 이민의 경험에 대해, 그리고 조국의 역사에 대해 인터뷰를 하였다. 두 번째 주에는

이렇게 수집한 정보와 자료들을 자신이 속한 공동체에서 소개하였다. 이렇게 모은 한 개인의 가족 역사는 전체 이민역사로 통합되었다.

이들은 서로 이야기하며 서로가 공통된 역사적 사건, 유사한 이민 시기, 유사한 사회적 지위 등을 공유하고 있음을 알게 되었다. 예를 들어 한국인 학생들은 부모들이 1965년 이후 이민의 물결을 타고 미국에 입성했으며, 대부분 부모들이 고등학교 이상의 고등교육을 받았다는 점을 알게 되었다. 미얀마의 학생들의 부모들은 같은 지역사회 복지 혜택을 받고 있음을 깨달았고, 심지어는 미국에서의 첫날밤을 샌프란시스코의 같은 호텔에서 묵었다는 점도 알게 되었다. 이 워크숍의 중요 목표는 학생들이 자신들의 독특한 경험과 가족의 경험의 가치를 ‘미국’ 역사의 일부로 이해하고, 주변화되었던 소수민족과 이민자들의 목소리를 더 정확히 인식하도록 하는 것이다. 워크숍 마지막 주에는 학생들이 모두 모여 다른 민족 학생들과 경험을 나누고 아시아계 미국인이라는 커다랗고 공통된 틀 내에서 각자의 역사를 자리매김하는 시간을 가졌다. 한 라오스 학생은 이 워크숍을 다음과 같이 평가했다.

이 여름 동안 모든 학생들이 각자의 민족공동체의 꼬리표를 달고 모였습니다. (한 중국인 인턴학생을 가리키며) 그녀는 중국인 단체로 가서 중국의 문화를 배웠고 저희는 저희 문화(라오스와 미얀마)를 배웠습니다. 그리고는 다시 모여 각자의 문화와 역사를 나누었습니다. 그들은 얘기하고, 나도 얘기하고, 서로는 서로의 이야기를 들었습니다. 우리는 이렇게 서로를 배워나갔습니다.

이렇게 대화와 나눔의 개방적 구조는 서로 다른 민족구성원들 간에 진정한 공동체를 구축하는 소중한 밑거름이 되었다. 학생들은 서로 지닌 유사함을 깨닫고 서로의 차이점도 이해하게 되었다.

## ② 차이점의 이해

커다란 조직에 참여하는 여러 단체 등의 현실에는 당연히 차이점이 존재하기 마련이다. 물론 성인과 청소년을 망라해서 모두가 민족간 관계를 구축하려 많은 노력을 하였지만, 이러한 연대가 늘 쉽지만은 않다는 점, 특히 사회경제적 계층이 분리되는 정도까지 차이점이 많은 경우에는 연대라는 결실을 얻기가 어렵다는 점을 인정해야만 했다. 한 예로, 한 워크숍 도중 학생들이 아시아계 학생들과 태평양 지역의 학생들이 겪는 공동체의 문제점 즉, 복지, 청소년 범죄, 교육, 이주민 노동자의 권리에 대해 토론을 하였다. 동남아 학생들은 대부분의 부모들이 저임금 직장에서 힘든 노동을 하거나 공공시설의 지원을 받기 때문에 사회복지의 문제에 더 많은 관심을 두었다. 반면 하루에 12~15시간 일하며 자영업을 꾸려 나가는 부모를 둔 한국 학생들은 이주민 노동자의 권리에 관심이 더 많았다. 따라서 복지 문제를 아시아나 태평양 출신 민족공동체에 직접 영향을 주는 문제로 연결하지 못하였다.

내가 함께한 성인 회원들은 성별, 인종, 계층간 차이와 고정관념을 해소하는 수단으로 평생교육을 꼽았다. 예를 들어 1년 동안 우리는 몇 차례의 남녀연합 워크숍을 개최하고 제도적 성차별, 성적 역할, 긍정적 여성의 신체 이미지 등에 대해 토론하였다. 토론주제가 가정에서의 이들의 역할과 책임으로 나아가자 대부분의 여학생들은 공통적으로 겪은 성차별에 대해서도 이야기를 하기 시작했다. 이들은 부모들의 이중 기준 - 안에서는 여자가 모든 집안일을 해야 하고, 단지 '여자'이기 때문에 자유롭게 바깥 활동도 못하도록 하는 - 에 대해 불만을 털어 놓았다. 캄보디아 여학생인 첸다<sup>14)</sup>는 내게 이렇게 말했다. “이전엔 전혀 몰랐는데, 한국 여학생들도 캄보디아 여학생들과 다르지 않았어요.” 그 이유를 묻자, “한국 여학생들도 우리처럼 모든 빨래를 다 하더군요.”라고 답했다. 첸다의 말을 들으면 어린 학생들이 함께 유사점과 차이점을 이야기할 공간이 분명 필요하다는 점이 확실해진다. 첸다는 이 워크숍에 참여하기 전에는 여성들만 부당하게 집안일을 많

14) 여기서는 AYPAL에 참여한 학생의 모든 이름을 가명으로 나타내었다.

이 하는 현상이 자신의 집에만 국한된 것이라 생각했다 한다.

모든 참여자들은 각자의 민족공동체 안과 밖의 두 공간을 두고 긍정적인 민족 정체성을 수립하고 발달시키도록 하는 전략은 다양한 공동체간의 협력으로 나아갈 수 있다는 점에 동의하였다. AYPAL의 조직적 모델은 학생들이 자신이나 타인에 대한 문화적 유산과 정치사를 공동으로 노력하여 서로 이해하는 틀을 제공해 주었다. 이렇게 공동체 내에 수립된 이러한 개인적 관계와 전반적 공동체성은 문화간 경험과 이해를 위한 초석이 될 것이다.

#### (6) 세대간, 문화간 격차를 극복하는 친숙한 역할 모델

학생들이 민족적 배경에 대해 서로 학습하고 나누도록 기회를 주는 출신 민족별 CBO 외에도 그들을 문화적으로 연결시킬 수 있는 성인 참여자들이 주는 영향력도 중요한 요소로 생각되었다. 성인 역할 모델은 안정된 공동체 공간을 구축하고 학생들과 이민 1세대 부모간 연대를 강화시킨다. 학생들은 일상생활에서 부딪히는 가장 어려운 문제 중 하나로 문화 및 세대간 격차를 꼽았다. 수많은 학생들은 계속해서 “두 세계에 끼어 있는” 자신을 발견하고 부모의 세계와 자신들의 삶 사이에 존재하는 차이점을 해결하려 노력하고 있다. 성인 참여자와의 신뢰는 유사한 민족, 사회, 경제적 배경에서 출발하였다. 예컨대 미얀마 단체의 리더인 팜은 태국의 난민캠프에서 태어나 1989년 11세에 가족과 함께 오클랜드에 도착한 여성이었다. 그녀는 다른 미얀마 학생들이 밀집한 지역에서 자라났고 그들과 같은 학교를 다녔다. 그녀는 개인적 경험을 통해 부모들과 학생들이 느끼는 어려움을 스스로 이해하고자 많은 애를 썼다.

저는 [AYPAL]에서 어린 학생들과 함께 있을 때 가장 행복합니다. 왜냐하면 그들을 볼 때마다, 나도 예전에 이런 적이 있었지... 하는 동질감을 느끼기 때문이죠. 미얀마의 가족구조는 다른 아시아와 다른 점이 많아서, 미얀마의 아이들도 다른 경험을 합니다. 예컨대 미얀마의 부모들은 필리핀의 부모들처럼 그렇게 자애롭지도

못하고 자식에 대한 사랑을 표출하지 않습니다. 마치 아이들이 오히려 부모를 이해하고 부모들이 지닌 관점을 아이들도 그대로 가지고 수용하기를 바라는 것 같습니다. 물론, 각 세대마다 겪는 문제는 다를지 모르지만, 제가 겪은 문제점들을 이 아이들도 동일하게 경험하고 있는 것은 확실합니다.

미얀마의 청소년들은 팜을 부모와 자신들을 모두 포용하고, 이민 2세대인 청소년들의 경험을 이해하면서 부모의 관점도 설명해 줄 수 있는 사람으로 보고 있다. 반대로 부모들은 팜과 같은 성인 참여자들이 공동체의 일원으로 자신의 자녀들을 AYPAL에 참여시킬 수 있는 중요한 존재로 보고 있다.

#### (7) 적극적인 사회 구성원으로서의 청소년

학생들의 역량 발전을 위해 가장 중요한 출발점은 학생들을 적극적인 사회 일원으로 바라보는 것이다. 즉 청소년들도 역량 있고, 사려 깊고, 책임감 있는 사회적 행위자로 인식하는 것이다. 그들은 자신들에게 영향을 주는 이슈들을 아주 잘 인식하고 있을 뿐 아니라 스스로 문제를 해결할 능력도 있기 때문이다. AYPAL 활동에서 우리에게 각인된 모토는 바로 “청소년들이 소유하고 청소년이 주도하는 단체”로서, 이는 청소년이 규정한 공간과 프로그램을 지원해야 한다는 의미이다. AYPAL을 구성하는 각 민족의 청소년 단체는 스스로 단체를 설립하고 이끌고 있다. 이들은 자신들의 이해에 기초하여 모임 활동을 조직하고 전체 모임을 활성화시킨다. 이들 모임의 규모는 20명에서 80명까지 다양하다. 또한 모임에서 다루는 주제는 10대 임신 예방, 대중 앞에서 말하기 기술 익히기 등에서 정치적 모임까지 다양하다. 모임 주도자들은 스스로 규칙을 만들어 청소년들 서로의 의견과 관심을 존중하도록 하고 있다. 이들은 스스로 규정하고, 이끌고, 활성화시킨 이 공간을 통해 소유의 의미나 활동의 자부심 등을 느껴나가고 있다. 이것이 가능했던 이유는 학생들을 역량 있는 사회 행위자로 신뢰하고, 자

신의 생활에서 중요한 문제들을 서로 토론할 수 있는 공간을 지원해 주었기 때문이다.

이들이 규명하거나 추구하고자 하는 문제들은 대부분 사회 정치적 불평등에서 오는 문제들이다. AYPAL 활동의 대부분은 학생들이 스스로 선택한 정치적 활동으로 채워진다. 예컨대 매년마다 AYPAL의 청소년들은 학교와 공동체에서 실질적인 변화를 이끌어 내기 위한 조직적 캠페인을 벌인다. 여기에는 교육 행정관들을 압박하여 전 지역에 걸쳐 교육의 질을 증진시키도록 하는 것, 시 의회의 의원들을 설득해서 지역 레크리에이션 센터에서의 프로그램과 직원을 증가시키고 더욱 지원하도록 설득하는 것, 지역의 소년원 시설 확장을 중지시키는 것, 이주민과 난민의 국외추방을 중지하도록 국회의원들로부터 약속을 받아내는 것 등이 모두 포함된다.

지면의 부족으로 이 보고서에서는 젊은이들이 어떻게 민족 문화적 정체성을 강화시키고 문화간 연대를 활성화했는지, 특히 아시아 및 태평양지역 출신 청소년들이 지역사회 단체에서 어떤 긍정적 역할 모델을 만들었는지 등을 중심으로만 설명을 하였다.

이 외에 나는 청소년의 정치적 활동 과정에 대해서도 연구를 했는데 불평등과 관련한 이들의 경험을 분석하고 정치적 성향의 공동체에서 저항의식의 조성, 집단행동을 위한 방법 학습 등을 논의하였다(Kwon 2006; 2008).

#### (8) 정책 및 프로그램을 위한 제언

현장 실천가, 정책 결정자, 학자들은 청소년들의 개인적, 사회적, 문화적, 정치적 역량을 증진시키기 위한 지역단체의 역할을 중요하게 인식해야 한다. 청소년들이 스스로 정의하고 스스로 소유하는 공간은 학교의 통제와 부모의 권위를 벗어난 대안적 공간이다. 또한 다른 생활에서는 못하는 문화적, 민족적 정체성 등을 긍정적으로 발달하도록 도움을 준다.

앞서 말했듯이 AYPAL과 같은 민족공동체별 CBO는 학생들의 문화역량 증진과 긍정적 정체성의 발달이라는 뚜렷한 목표 하에서, 이민 2세대 학생들이 주류 사회로 진행해 들어갈 수 있는 장을 마련하는 한편 자신들의 민

족 문화적 유산과 끈끈히 연결시킬 수 있도록 지원하고 있다. 청소년들의 정치적·문화적 역량을 고안하는 프로젝트는 자신에 대해서 뿐 아니라 가족 구성원에 대한 이해도도 증진시키도록 해 주며, 밖으로는 타문화를 검토하고 이해할 수 있는 기회도 제공한다. 앞으로도 더 많은 정책적 방법과 프로그램이 제시되어 공동체 조직 내에서 발견되는 소중한 자원을 인식해야 하며, 청소년들이 거주사회 내에서 민주적 삶을 적극적으로 영위할 수 있도록 도움을 주어야 한다.

이 외에도 우리는 청소년의 경험과 삶을 이들이 사는 사회, 문화, 경제, 정치적 맥락 안에서 고려해야 한다. 청소년들은 완전한 사회적 행위자로서 그들을 주변화 시키는 권력과 사회적 불평등의 과정을 잘 알고 있기 때문이다. 인종차별과 기타 형태의 사회적 불평등에 대해 보이는 이들의 목소리와 우려를 잘 인식하고 고민해야 한다. 또한 이들의 개인적 발달뿐 아니라 이들의 삶 속에서 보이는 불평등 관계의 체계적 구조를 해결해야 한다.

## 2) 캐나다<sup>15)</sup>

### (1) 캐나다의 다문화 현황 및 실태

#### ① 캐나다의 다문화 배경

캐나다는 세계에서 영토면적이 두 번째로 큰 나라로 그 면적은 약 9,980,000 평방km에 달하며, 이는 한국의 100배 이상에 해당된다. 그에 비해 인구는 33,000,000명에 불과해, 캐나다의 인구밀도는 한국의 67%에도 미치지 못할 정도로 낮다. 전체 인구 분포는 다음과 같다.

---

15) 캐나다의 사례는 캐나다 University of British Columbia 김효신 박사님이 집필하신 부분으로 본 과제의 일환으로 수행되었습니다.

<표 III-2> 캐나다의 인종 분포(2001년 통계)

인종 배경	분포(%)
영국 계	28%
프랑스 계	23%
기타 유럽인	15%
원주민	2%
동양계, 중동 및 아프리카	6%
혼혈	26%

출처: CIA World Factbook, <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/CA.htm>

캐나다는 세계에서 전체 인구당 이주민 비율이 가장 높은 국가이며, ‘이주민 천국’이라 불릴 만큼 이주민은 전체 인구의 19%를 차지하고 있다. 그 만큼 이주는 캐나다 사회의 특징 형성에 결정적인 역할을 해왔다. 모든 캐나다인들은 캐나다란 낯선 땅에 이방인의 신분으로 이주한 부모, 조부모, 또는 먼 친척이 있다고 볼 수 있다. 직접적으로 이주를 경험한 비율은 높지 않더라도, 현재 캐나다에 거주 중인 사람들 중 이주의 과거를 공유하지 않은 이는 없다고 볼 수 있다. 따라서 캐나다와 이주는 별개의 개념으로 보기 어렵다. 사실 엄밀히 보자면 수 천 년 전부터 거주해 온 원주민들을 제외한 모든 인구는 이주민으로 간주되어야 한다. 아울러 원주민의 경우라 할지라도 그들 또한 타지에서 이주해 온 최초의 이주민으로 불릴 수도 있다.

미국, 호주와 마찬가지로 그 당시 원주민들은 무참히 살상되기도 하고, 유럽인들과의 접촉으로 인한 각종 전염병 등으로 사망하면서 그 인구가 급감하는 결과가 초래됐다. 대부분 원주민 생존자들은 고유 영토에서 강제로 추방되어 일부 제한된 타지역에 거주해야하는 실정이었다. 그 이후에도 ‘기숙 학교(Residential Schools)’라는 명목 하에 원주민 어린이들을 강제로 부모들과 격리시키고 그들의 고유 언어사용을 금지하게 했다는 사실이 최근에도 거론되고 있다.

이러한 기숙학교에서는 원주민 학생들이 백인 교사들로부터 신체적, 정신적 학대를 경험했다는 사실이 보도되고 있으며 그 희생자들은 캐나다 정부에게 보상을 요구하고 있다. 이러한 차별 대우와 고유문화 말살로 인하여 현재 캐나다에서 원주민들은 정체성 위협을 느끼고 있다. 그 결과로 빈곤, 알코올 중독, 마약 중독, 높은 범죄율, 실업률, 가정 폭력 문제 등 심각한 사회 문제가 제기되고 있으며, 영토 분쟁 등 해결이 난해한 갈등을 겪고 있다. 전문 연구원이나 학자들은 이주와 난민 문제와 캐나다 내 원주민들 사회 문제를 비교, 대조하며 그 두 분야에 존재하는 공통분모를 상당수 발견했다. 그렇지만 원주민이 직면하고 있는 사회, 경제적 어려움은 오히려 이주민과 난민보다 더 극심하다고 지적되고 있다.

2006년에는 약 26만 명의 이주민이 유입되었으며, 캐나다 정부는 매년 이주민 목표율을 전체인구의 1%로 설정하고 있다. 2007년 이주민 수는 24만 여명으로 출신 국가의 주요 분포는 중국, 인도, 필리핀, 파키스탄, 미국, 영국, 이란, 한국 순으로 나타난다. 이주 연구 보고서에 의하면 이주민들이 캐나다를 선택하는 주요 이유는 1) 보다 나은 가족의 미래를 위해서 2) 가족이나 친지와 결합하기 위해서, 그리고 3) 교육 기회가 더 많기 때문에 등으로 나타났다. 이주 이후 4년이 지난 뒤에도 계속 캐나다에 남아 있는 이유로는 1) 생활환경이 좋아서, 2) 가족의 긍정적인 미래를 위해서, 3) 가족, 친지와 가까이 살기 위해서 등으로 나타났다.

캐나다 통계청(Statistics Canada)의 2005년 자료에 따르면, 10년 후 캐나다 인구 중 유색 인종(Visible Minority)의 비율이 거의 25%에 달하며, 토론토나 밴쿠버와 같은 대도시의 경우 거의 절반이 유색인종 인구가 차지할 것이라 추정하고 있다. 또한 외국에서 출생한 인구의 비율도 20%에 달할 것으로 예상하고 있다.

캐나다는 문화 통합 정책을 쓰는 미국이나 영국 등과 달리 개별 국가들의 문화적 특성을 존중하는 다문화 정책을 펼쳐왔다. 그리고 캐나다는 다문화 정책의 가장 이상적인 모델로 평가받고 있다. 1971년 트뤼도 캐나다 수상은 세계 최초로 다문화주의를 국가의 공식 정책으로 채택했고, 1988년 다문화법을 제정해 영어와 불어 외의 언어를 사용하는 공동체의 존재를 법적

으로 인정한다고 규정했다. 캐나다의 다문화 지원 정책은 다음 세 가지 목표를 기본으로 한다.

- 모든 문화 그룹들이 캐나다 사회에 전적으로 참여하는 데 있어 문화적 장애를 극복할 수 있도록 지원한다.
- 국가적 단결을 위해 모든 그룹들이 상호 교류할 수 있도록 권장, 촉진한다.
- 캐나다 사회에 전적으로 참여하도록 이민자들이 영어나 불어를 배울 수 있도록 돕는다.

캐나다 정부가 다문화 정책을 채택하게 된 이유로 시대적 상황을 들 수 있다. 60년대 중반 영국계와 프랑스계의 관계가 점차 악화되기 시작했다. 정부는 왕립 위원회를 지정하여 문제를 검토한 후 대안책을 제안하도록 요구했다. 이 위원회는 캐나다 전국에 걸쳐 공개 청문회를 열도록 했다. 그 결과 근본적 문제는 단순히 영-불간의 갈등이 아니라 그 이상의 규모라는 사실을 발견하게 되었다. 소수 민족을 대표하는 대변인들은 이제까지 사용되어 온 동화정책은 불공평하며 실패작이므로 개선되어야 한다고 주장하였다.

이들은 시민 참여의 새로운 모델이 필요하다고 촉구하였고 다양한 민족 그룹의 다원성을 인정하고 존중하는 정책이야말로 진정한 캐나다 사회의 밑받침이 된다고 지적하였다. ‘캐나다의 정체성이란 일반 대중이 차이점을 인정하고 문화적 다양성을 존중함을 의미한다’는 청사진을 제안하였다. 제각기 다른 민족적 배경은 캐나다 정체성을 해치는 것이 아니고, 반대로 그 자체로 캐나다의 고유한 정체성을 뜻한다고 주장한 것이다.

다문화주의는 문화상대주의(Cultural Relativism)와 문화다원주의(Cultural Pluralism)를 기본 원칙으로 한다. 문화상대주의는 ‘모든 문화는 동등하며, 다른 문화의 잘잘못을 판단해서는 안된다’는 가치를 반영하고 있다. 문화 다원주의란 한 사회 내의 작은 그룹들이 각각의 고유한 문화적 정체성을 지키는 현상이다. 그 예로 들자면, 힌두교의 카스트 제도나 레바논 내에 18가지 다양한 종교 집단이 공존할 수 있다는 점이다. 캐나다의 경우, 다문화주의는

자신의 고유한 문화를 유지하면서 동시에 캐나다 사회의 일원이 되는 것을 의미하며 이는 모자이크 또는 테피스트리(색실로 짠 주단)에 비유되고 있다. 이를 위해 ‘다르지만 함께 하는 생활(Living Together with Differences)’이라는 슬로건이 사용되기도 한다.

인권 보호의 측면도 다문화주의와 연관되어 실천되고 있으며, 이러한 캐나다의 진보적 정책은 인간 개발 지수 상승에 기여하여 지난해에는 세계 3위를 기록했으며 1990년대에는 유일하게 여덟 번 이상 1위를 차지한 바 있다. 이러한 다문화주의 정책은 과거 캐나다화 동화정책의 반대 개념을 의미하며, 이주민들의 문화, 언어 및 관습을 인정하고 존중함을 기본으로 한다.

그러나 트리니다드 출신의 비손다트는 그의 저서 ‘환상 팔기: 캐나다 다문화주의라는 사이비 종교(Selling Illusions: The Cult of Multiculturalism in Canada)’에서 캐나다의 공식적인 다문화주의 정책은 소수민족들끼리만의 문화적, 지리적 무법지대(Ghetto)를 만듦으로써 그들의 자유를 제한했다고 비난한 바 있다. 그는 복합적인 양상을 띠는 문화를, 정부는 단순히 축제나 음식위주로 다루고 있으며, 문화를 지나치게 단순화시키는 태도로 오히려 편견과 고정관념을 형성시킬 위험을 초래한다고 지적했다.

## ② 이주 아동·청소년

매해 캐나다로 들어오는 200,000여명의 이주민 중의 약30%는 25세 이하의 아동 및 청소년이다. 2004년의 이민자 통계를 보면 15세 이하 어린이들이 51,000명에 달했다. 이들 중 66%는 경제 이민으로 이주했고, 19%는 가족 초청이민, 그리고 15% 정도는 난민 아동·청소년이다. 이들은 주로 가족을 동반한 피부양자이다. 다른 경우에는 학교나 직장을 목적으로 혼자 이주하는 아동·청소년도 있다. 캐나다 사회개발위원회 보고서에 따르면 2016년도에는 전체 캐나다 아동 인구당 이주 아동의 비율은 25%가 될 것으로 예상하고 있다. 현재 과반수의 이주 아동·청소년은 아시아태평양지역(예: 중국, 인도, 필리핀, 홍콩, 파키스탄, 타이완 등) 출신이며, 약 20%는 아프리카와 중동 지역 출신이다. 다음 표는 출신국 통계를 나타낸다.

<표 III-3> 캐나다 이주 아동·청소년의 출신 국가별 분포 비율

지역	15세 이하	15~19세	20~24세
아시아/태평양	44%	46%	53%
아프리카/중동	22%	22%	17%
유럽/영국	22%	18%	18%
중미/남미	8%	12%	9%
미국	4%	2%	3%

출처: Citizenship & Immigration Canada, 1999

이민국의 통계에 의하면 이주 아동·청소년의 약 50%는 온타리오주, 20%는 브리티시 컬럼비아주, 10%는 퀘벡주에 정착하며 나머지 20%는 기타 다른 주에 거주하는 것으로 나타났다. 대부분의 이주 아동·청소년은 토론토, 밴쿠버 및 몬트리올과 같은 대도시에 살고 있다. 이는 수십 년에 걸친 이주를 통해 여러 소수민족들이 형성한 사회적, 경제적 네트워크가 주로 위의 대도시에 편중되어 있기 때문이다. 이러한 네트워크는 새로운 정착자들에게 지역사회와 연결되는 긴요한 고리역할을 한다. 게다가 이러한 대도시에는 취업기회가 많고 오락시설이 잘 갖추어져 있어서 더 유리하다. 이러한 결과로 도시 중심지는 이주민들이 영입되면서 더욱 역동적인 다문화 지대로 발전하고 있다.

앞의 <표 III-3>에 나타난 바와 같이 대부분 이주 아동·청소년들의 출신국은 캐나다 공식 언어인 영어나 불어를 사용하는 국가가 아니다. 특히 15세 이하 연령층의 70% 이상은 이주 당시 영어나 불어를 이해하지 못하며, 영어가 가능한 비율은 24%, 불어는 4%에 불과한 것으로 나타나 있다. 불어가 가능한 이주 아동·청소년들은 대부분 불어가 주로 사용되는 몬트리올 지역이나 다른 퀘벡주 도시에 정착하는 경향이 있다. 이는 퀘벡주 이주 정책에 있어 불어권 이주민에 대해 우호적인 성향이 있기 때문이다. 밴쿠버의 경우 15세 이하 아동·청소년의 80% 이상이 공식어인 영어나 불어를 이해하지 못하는 반면, 토론토 지역은 그 비율이 70%로 나타났다. 15세에

서 24세 연령층의 신규 이주 계층은 영어 능력이 있을 확률이 높은 경향을 보이고 있다. 특히 피부양자가 아닌 신청인 본인인 경우에는 그 확률이 더욱 높다. 이는 다수의 국가에서 초등, 중등학교 교육과정에 영어가 포함되어 있기 때문이다.

모든 아동·청소년들은 사회적 지원이 필요하며, 이는 그들의 성장과 사회화 과정에 중요한 요소이다. 특히 새롭고 낯선 나라에 이주하여 인생의 큰 변화를 체험하는 이주 아동·청소년에게 이러한 사회적 지원은 더욱 더 절실하고 중대한 부분이다. 캐나다 출생인 아동과 이주 아동 대부분은 일상 생활에서 보살핌을 잘 받으며 자라나고 있다고 본다.

그러나 캐나다에 오래 거주한 이주 아동이나 출생한 아동들에 비해, 최근에 이주한 아동·청소년들에게는 신뢰하고 자신의 비밀 등을 털어놓을 만한 사람이 많지 않음이 보고되었다. 최근에 이주한 아동·청소년들은 종교 활동에 참가하는 비율이 더 높으며, 일상생활에 있어서 종교가 차지하는 부분이 평균보다 더 많은 것으로 나타나고 있다. 그러나 이들이 캐나다 사회에 통합되어 감에 따라 종교의 중요성이 감소되는 경향이다.

포커스 집단 연구 결과에 따르면 대도시에 거주하는 최근에 이주한 아동·청소년들은 새로운 환경에 놀랄 만큼 잘 적응하고 있다. 캐나다 생활에 만족하며, 사회에 잘 통합되고 있다고 느끼는 청소년이 대부분이었다. 그러나 억양이나 외모로 인해 캐나다인들로부터 전적인 인정을 받고 있지 못하다고 답한 청소년이 많았다. 이주 아동·청소년들은 북미 문화와 캐나다 청소년 사회에서 누릴 수 있는 자유를 즐기는 반면, 만연한 소비 지상주의와 피상주의의 경향이 보이는 청소년 사회의 일면에 대해서는 극심한 부담감과 고립감을 느끼고 있다고 답했다. 특히 이로 인해 사회적 고립을 느끼는 고등학생들이 많다고 지적했다.

이주 아동·청소년들의 경우, 부모들이 자신들보다 취직 문제 등으로 더 고통을 받고 있다고 인식한다고 했다. 본인들은 언어문제와 사회적 고립을 가장 큰 고충으로 지적했으며 이주민 청소년들은 고등학교 생활면에 있어 일반적 고충이 더 심화되고 있다. 따돌림, 왕따 및 학교 과제의 어려움 등을 경험한 적이 있다고 답한 청소년도 많았다. 교사나 다른 교직원들은 이러한

문제의 해결사가 아니고 오히려 원인을 제공한 요소일 경우도 있다. 이러한 문제 요소가 있음에도 불구하고 대부분 이주 아동·청소년들은 학년 배정, 능력 평가, 영어, 불어 수업에 만족을 느끼고 있으며, 수업이 효과적임에 동의하고 있다.

대부분 소수민족 출신 학생들은 인종 차별과 편견을 경험한 적이 있다고 답했으며, 연령이 낮은 아동은 주로 학교에서 경험하고, 연령이 올라갈수록 취업 과정에서도 차별을 체험하고 있다고 밝혔다. 일반적으로 캐나다의 인종 차별주의는 그 속내를 드러내지 않은 채 암암리에 진행되고 있음을 귀띔했다.

### ③ 난민 아동·청소년

캐나다 난민위원회의 2000년도 이주 아동 보고서에 의하면 아동과 청소년들이 겪는 독특한 어려움이 있으나 쉽게 문제가 드러나 있지 않으며, 어른들과는 달리 전문적 이해가 필요하다는 점이 강조되었다. 이 연구 결과에 의하면 이주 아동과 청소년들은 다음과 같은 어려움을 겪는다.

- 고립(사회적 고립, 가족과 분리, 학교에서의 고립)
- 언어 장애
- 어린이를 위한 서비스 부족
- 학교 제도의 차이점과 부족한 문화적 감수성
- 두 가지 상이한 문화 사이에 있는 점(캐나다 문화와 가족의 문화)
- 가족 재상봉에 소요되는 긴 시간
- 캐나다에서의 사회적 위치 격하
- 복수적 행정 관할체제 및 권리 실행의 미비
- 믿을 만한 어린이 양육 및 보호 문제

따라서 아동과 청소년을 위해 가장 중요하고 필수적인 도움은 다음과 같다.

- 영어, 불어 언어 교육
- 새로운 학교 제도에 적응할 수 있도록 돕는 준비 과정 학습
- 같은 이주민 출신 청소년의 상호 원조 프로그램
- 접근하기 쉬운 아동, 청소년 레크리에이션 프로그램

이주 아동과 청소년들 중 가장 심각한 고충을 겪는 집단으로는 십대, 난민 신청자, 편모, 편부하의 자녀, 그리고 전쟁, 학대, 어린이 군인 등과 같이 상처를 경험한 아동·청소년들이다. 일반적으로 위에 열거한 어려움과 장벽을 덜어 주려면 학교수업시간과 방과 후 시간을 위한 지원 단체와 서비스가 필수적인 요소이다. 오락 프로그램, 부모교육 및 청소년 클럽활동도 효과적이다.

1991년 캐나다는 유엔의 아동 권리 조약을 비준하였다. 이는 캐나다 정부가 아동에 관한 모든 행동에 있어서 ‘아동을 위한 최대 이익(Best Interests of the Child)’이 가장 중요한 고려 사항을 존중하고 이에 헌신적으로 전념할 것을 약정함을 의미한다(제 3조항). 이것은 부모나 보호자의 인종, 피부색, 성별, 언어, 종교, 정치적 배경, 국적, 재산 정도와 무관하며 각 아동 모두에 해당한다(제 2조항).

그러나 이주·난민 아동의 현실과 조약 내용 간에 격차가 여전히 남아 있어 문제점으로 지적되고 있다. 물론 캐나다 경우는 다른 국가들에 비해 아동을 위한 제도가 우수하다고 평가되고 있다. 그러나 이 점은 캐나다가 특별히 잘 해서라기보다 워낙 다른 나라의 실태가 열악함으로 인한 결과라고 여러 전문가들과 활동가들은 주장하고 있다. 특히 심각한 분야는 다음과 같다: 1) 의료 보건, 2) 교육, 3) 사회 서비스, 4) 가족 상봉, 5) 난민 보호.

첫 번째로 의료 보건 문제를 들 수 있다. 난민 아동들은 동등한 의료 혜택을 받지 못하고 있는 형편이다. 일단 난민 신청 상태의 아동들에게는 임시 연방 의료 프로그램의 혜택이 주어진다. 이 프로그램은 일부 제한된 범위에 한해서만 의료 혜택을 받을 수 있기 때문에 의료진이 권고하는 치료를 받을 수 없는 경우도 있다. 게다가 치료가 가능한 경우라도 의료 기관 측에서 복잡한 행정 절차를 핑계로 주저하는 태도를 보이기도 한다. 치료 내용이 프

로그래밍 범위에 포함되었는지 여부를 확인해야 되는 경우가 있을 때는 치료 과정이 지연되므로 아동의 상태가 악화될 수도 있는 문제를 안고 있다. 또한 심리적 서비스는 포함되어 있지 않은 경우도 있어 학대 및 정신적 충격을 경험한 아동들이 필요한 도움을 못 받는 예도 지적되고 있다.

두 번째로는 교육 문제를 들 수 있다. 학교에 재학하여 교육 혜택을 받는 아동들도 많지만, 그 중 일부는 이 중요한 혜택을 제대로 못 누리는 경우도 있다. 예를 들면 이민국에서 이주민들의 정착 허가 결정을 위한 심사기간 동안 아동의 신분이 불확실하다는 핑계로 교육청에서는 아동의 학교 등록을 5개월 이상씩 보류, 연기하는 경우가 있다. 이렇게 오갈 데 없게 된 아동들은 결국 학교 등록 허가를 얻게 되지만, 이 경우는 NGO 단체들이 압력을 가했을 때만 가능하다.

세 번째로 사회 서비스 문제를 들 수 있다. 지난 수년간 각종 사회 서비스 영역은 재정 삭감으로 문제가 되고 있다. 이러한 재정 삭감으로 인해 최근 이주민들이 빈곤의 어려움을 겪게 되는 경우가 증가하고 있는 추세이다. 캐나다 일부 지역에서는 사회 보장 급부금의 삭감이 최근 이주민 층에 편중되어 불공평한 대우를 받고 있다. 난민 자격의 결정을 기다리는 동안 사회 서비스 혜택에서 제외되는 경우도 있다는 사실이 밝혀진 바 있다. 사회 서비스 담당 단체 중에는 우수한 경영으로 효과적인 활동을 하는 곳도 많지만, 시설이나 인력 면에 문제가 있는 곳도 상당수이므로 개선이 요구되고 있다. 특히 언어, 문화적 이해 및 관련 지식 면이 취약점으로 지적되고 있다. 흔히 부모들을 위해 자녀들이 통역을 해야 할 경우도 있어, 아동들에게 부담을 가중하는 경우도 자주 일어나고 있다.

네 번째로 가족 상봉의 문제이다. 상당수의 아동·청소년들은 가족과 상봉하기 위해 오랜 기간 동안 기다려야 하는 경우가 부지기수이다. 아동 중에는 가족 상봉이 법적으로 불가능한 상황을 경험하기도 한다. 특히 영구적인 자격이 안 되거나 부모 미동반 아동이 영주권이 있다 해도 그 부모가 당연히 캐나다에 입국하도록 허락하는 규정이 없다. 법적으로 가능한 경우에도 그 절차 기간이 오래 걸리며, 여러 장애 요소를 극복해야 하는 어려움이 있다. 신청비용도 성인 \$500, 아동 \$100, 그리고 영주권은 성인 \$975 이

므로 이 액수는 큰 부담이 되고 있으며, 비용을 낼 수 없는 신청자들은 큰 고충을 겪게 된다. 게다가 장애 요소로서 가족관계를 증명해야 하는 점이다. 출생증명서나 호적 등본과 같은 서류를 사용하지 않거나 드물게 사용하는 제3세계 여러 국가 출신의 신청자들은 서류 문제로 어려움을 겪는다. 또한 최근 이민국에서 DNA 검사를 요구하는 빈도가 잦아지고 있어 그에 따른 비용과 시간의 지연이 따르는 등 넘어야 할 장벽이 많아지고 있다.

마지막으로 난민 보호 문제이다. 난민 아동·청소년과 그 중 특히 부모 미동반 아동은 난민 심사과정에 있어서 특별한 주의와 보호를 요한다. 난민 위원회 직원들 중에는 난민 아동에 적합한 감수성을 제대로 갖추지 못한 사람들이 있는 경우도 있다. 최근 부모 미동반 난민 아동·청소년이 성인용 시설에 5개월 이상동안 억류되었던 사실이 공개된 적이 있다. 더욱 더 심각한 상황은 미동반 난민 아동·청소년이 심사과정에서 탈락되어 추방 결정이 내려졌을 경우이다. 본국으로 되돌아갔을 때 당하는 위험 요소를 제대로 고려하지 않은 경우가 많고, 기본 생계, 최저 생활 유지를 위한 의식주와 보건, 교육이 가능한지 여부에 대해 알 수 없는 경우가 대부분이기 때문이다.

난민 아동·청소년의 경험을 이해하려면 무엇보다 그들 스스로 이야기할 수 있는 환경과 분위기를 조성해야 하며, 그들의 이야기와 내력을 경청하여야 한다. 과거 경험이 각 아동·청소년 개인에게 어떤 의미를 가지는가 알아야 한다. 같은 경험이라도 각 개인 아동·청소년들은 다른 반응을 보인다는 사실을 항상 인식하고 있어야 한다. 따라서 ‘당연히 이러할 것이다’, 또는 ‘어떤 경험이 아동·청소년에게 가장 어려울 것이다’는 가정이나 추측은 절대 금물이다. 어떻게 느끼는지, 필요하거나 원하는 것이 무엇인지에 대해 본인이 아니면 모른다는 점을 항상 기억해야 할 필요가 있다. 어른들에게는 사소하게 느껴지는 일도 아동·청소년에게는 심각한 문제가 되는 경우가 많다.

이런 측면에서 ‘무지개와 함께 놀기(Playing with Rainbows)’라는 YWCA 산하 단체는 놀이와 예술(미술, 음악, 연극 등)을 통한 창의적인 교육 방법과 그룹 카운셀링을 활용하여 전쟁과 이주로 인한 문제 해결을 돕고 있다. 특히 4세에서 7세에 이르는 난민 아동을 주로 돕고 있다. 이것은 캐나다 인력 개발원과 의료 보건부의 재정 지원으로 운영하는 프로그램이다.

여기에서 출간된 난민 아동을 위한 교사용 지침서에는 전쟁과 이주가 아동에게 미치는 영향에 대한 종합적 연구가 잘 정리되어 있다.

전쟁, 사회적 갈등, 난민 수용소 생활 및 이주 과정을 통해서 겪는 어려운 상황은 다음과 같다.

- 가족이나 지역사회 일원의 사망: 전쟁 중, 형무소 내, 난민 수용소 거주지 아사 또는 질병으로 인한 사망
- 가족이나 지역사회 일원의 실종
- 고문 경험: 직접 또는 간접적 피해
- 성 폭력: 아동·청소년 중 특히 여아는 전쟁 중, 난민 수용소에서나 이주 과정을 통해 강간, 성폭력의 희생자가 되기 쉬움.
- 고문, 폭력, 살해 등을 목격하는 경험: 우연한 목격 또는 강제에 의해 목격하는 경우
- 유기: 고아원에 보내지거나 친척들에게 맡겨짐
- 집, 소유물, 친구, 가족을 잃음: 강제로 약취되거나 화재, 파괴로 인해 집과 소유물을 잃거나 친구, 가족이 이산됨
- 사회적 위치 상실 및 변화: 경제적, 사회적 위치의 하강, 부모의 취업 문제 등으로 악화, 막내였던 아동이 다른 형제들이 사망, 실종 시 외동이 되는 경우와 역할이 변화하는 경우
- 언어 장애 문제: 사회적 고립, 학교생활의 어려움으로 연결됨
- 영양부족, 영양실조: 식량 부족으로 발달에 치명적 영향
- 학습 공백: 학교 교육이 없는 국가 출신인 경우 문맹이거나 학교 교육에 지장이 있었던 경험
- 정상적 발달 장애: 아동·청소년의 안전을 위해 그들의 자연스러운 호기심을 억압하는 경우, 연령에 맞는 경험, 활동이 부재한 경우
- 불확실한 생활과 미래: 예측할 수 없는 생활이 장기간 연속된 경우 정서적 발달에 악영향을 미침

- 부족한 개인적 자유(프라이버시): 초만원 상태의 난민 수용소에서는 개인적 자유를 기대하기 어려움. 새로운 나라로 이주한 이후에도 주거 문제가 해결될 때까지 이러한 상황이 지속될 수 있음
- 차별대우: 타국에 정착하는 과정에 있어 사회적 고립, 인종 차별 경험. 부모들이 차별 대우를 받아 취업이 안되는 경우에 아동·청소년도 간접적인 고충을 경험하고 학교에서 왕따, 놀림을 받기도 함
- 폭력과 학대: 가정 폭력을 목격하거나 신체적, 성적 학대의 희생자가 되는 경우

아동·청소년들은 자라면서 일상생활에 적응하는 능력이 발달한다. 중요한 점은 전쟁과 이주로 얻는 긍정적 결과도 많이 있다는 점이다. 어려운 시기에 형제들을 돌보면서 느끼는 자부심, 새로운 친구를 사귀고, 새로운 언어를 습득하면서 얻어지는 사회적, 정서적 발달이 그 한 예이다. 전쟁과 이주의 체험을 통해 오히려 강한 정신력을 소유하게 되는 동시에 평화의 중요성과 인간 존엄성의 귀중함을 깨닫고, 이후 사회에 큰 인물로 자라나는 경우도 있음을 기억해야 한다. 난민 출신의 유명인 중에는 아인슈타인, 전 미국 국무장관인 마들린 올브라이트, 헨리 키신저 등 사회의 지도적 역할을 하게 된 인물도 상당수 있다. 최근 미국에서 시에라리온에서 아동 군인 출신의 뼈아픈 고통을 극복하게 된 경험을 바탕으로 한 회고록이 베스트셀러가 되어 이 책의 작가이자 인권 보호 운동가가 된 이슈마엘 비아라는 청년이 캐나다 언론에도 보도되었다.

## (2) 다문화 청소년을 위한 주요 역량강화 프로그램, 사업 및 정책 사례

캐나다의 이주·난민 아동·청소년 정책의 주요 내용은 인권 보호법(Human rights Act), 개정 이민 정책법, 캐나다 인권 사회 헌장(Canadian Charter of Rights), 공정 고용법 그리고 다문화 정책을 기본 바탕으로 한다. 캐나다의 독특한 다문화 지원 정책으로는 신규 이민자 언어교육(LINC)과 이민자 정착 및 적응 프로그램(ISAP)이 있으며, 자원봉사자가 호스트가

되어 신규 이민자의 정착 도우미 역할을 해주는 호스트(HOST) 프로그램 등이 있다. 신규 이민자 언어교육 프로그램은 1992년부터 영어와 불어 교육 기회 제공과 함께 LINC 수강자에게 대중교통비와 택아 서비스까지 제공하는 프로그램이다.

다음으로 지원 프로그램의 종류 및 구체적인 지원 서비스를 소개한다.

### ① 정부 지원 단체 활동(주로 브리티시 컬럼비아주를 중심으로)

아동가족개발부(Ministry of Children & Family Development)와 캐나다 이민국(CIC: Citizenship Immigration Canada)이 공동으로 아동의 건강과 안전을 위해 두 가지 프로그램을 운영하고 있다. 다음은 주(州) 지원 프로그램 내용으로 빅토리아시의 과정을 한 예로 소개한다.

#### ■ 청소년 방과활동

- 매주 수요일 저녁 6 ~8시.
- 이주·난민 청소년 12세~ 20세
- 세계 각국의 이주·난민 청소년들이 모여 오락활동, 커뮤니티 내의 흥미로운 장소를 방문한다.

#### ■ 숙제 클럽, 일대일 개인 교습

- 매주 화요일 4~6 시
- 이주·난민 청소년 누구나 환영한다.
- 자원봉사자들이 숙제를 돕고, 개인 교습을 통해 학교수업에 적응하고 따라갈 수 있도록 돕는다.

#### ■ 적응 지원 그룹

- 미술 치료사와 학교 교사 및 카운셀러가 함께 미술 프로젝트를 통해 적응의 어려움을 이해한다.
- 6~8명의 소규모로 운영, 1년에 1회 실시, 8 ~10주간에 걸쳐 이루어진다.

- 캐나다에 입국한지 얼마 안 된(1~3 년 내외) 아동·청소년 가운데 어렵게 과도기를 겪고 있는 아동·청소년 대상으로 한다.

#### ■ 청소년 큰 걸음(Stride)

- 여름 1주일간 이주·난민 훈련 프로젝트를 통해 친구 간에 우정을 도모하고, 새로운 능력을 기르며 캐나다의 이주·난민 청소년의 의미를 알아보는 프로그램, 워크숍과 다양한 활동을 통해 사회 정의에 대해 논의한다. 주요 국제 이슈(예: 미디어, 문화 차이점 등)를 탐구하고, 지역사회 내에서 발휘할 수 있는 지도력 개발, 실질적 능력과 기술 등 기본 생활 지식을 습득하면서 우정을 나누고 대화를 하고 여러 다양한 활동을 즐긴다. 이러한 활동에는 등산, 카약, 모닥불 놀이와 같은 야외활동과 미술, 음악, 댄스, 연극 등이 있다.
- 7월 중순에 1주일간 진행된다.
- 캐나다에 거주 중인 13세 이상의 이주·난민 청소년으로 자신의 문화에 열정을 갖고 있으며 다른 학생들에게 자신의 문화에 대해 가르치고자 하는 청소년을 대상으로 한다.

#### ■ 불꽃

- 5~12세
- 매주 토요일 오전 10:30- 12:30
- 미술, 공작, 오락 게임, 견학(예: 아이맥스 영화, 볼링 등), 소풍과 같은 재미 있는 활동으로 아동들이 편안한 분위기에서 서로 생활에 대해 이야기를 나눈다. 안정감, 자신감, 다양성의 가치 등을 흥미로운 방법을 통해 배운다.

#### ■ 가능성

- 다른 서비스와 함께 병행하며 유사한 문제를 겪고 있는 부모와 학생들을 위한 카운셀링 등의 서비스를 겸한 통합적 프로젝트이다. 지난해 10개국 출신의 17명 청소년들이 참가하여 다양한 문화적 삶을 체험하였다. 2년 전 수단에서 캐나다로 온 한 학생은 다음과 같이 이 프로그램의 가치와

중요성을 지적하였다.

“이 캠프에서는 누구나 다 다르기 때문에 나도 다르게 느껴지지 않는다. 내 외모로 나를 판단하지 않고 나를 있는 그대로 받아들이고 좋아해준다. 나도 자연스럽게 나 자신을 받아들이게 되었다. 내 조국을 떠난 이래로 처음 나도 공동체에 속해 있음을 느꼈다.”(17세, 수단에서 캐나다로 와서 산지 2년 된 청소년.)

#### ■ 인종차별 방지 및 다문화 정책 프로그램

이주민 가족을 위한 접근방식으로 동료 지원(Peer Support) 방법, 지도자 훈련 기회 제공, 사회적, 학문적 프로그램 개발 등을 들 수 있다. 이러한 방법은 이주민, 특히 청소년과 여성들이 스스로 자립할 수 있는 능력을 개발하도록 돕고, 자신감을 기르며 건강한 자아관을 갖는 동시에 캐나다 사회에 적극적으로 참여하도록 한다. 동시에 이들은 자신에 관한 자아정체감을 확보하며 통합과 적응이라는 복합적인 문제에 대해 이해하게 된다. 이러한 서비스와 지원 프로그램은 여러 가지 요인과 사전조사 후에 성별에 따라 구분될 수도 있고, 나이나 인종, 종교적 배경에 의해서 차별화된 방식으로 제공될 수도 있다. 또한 대규모의 장기적인 지역사회 개발 및 지역사회 자체 능력 개발 주도 프로그램의 일부로 실행되기도 한다.

#### ■ 이민 서비스회(ISS: Immigrant Services Society)

##### • 교육 서비스

지역사회 교육시설인 단기대학(예: 밴쿠버의 경우 랑가라 대학)과 공동으로 취업 연계서비스 및 다양한 영어 교육, 취업 전 교육이 병행하여 이루어지는 상호보완적 프로그램이다. 다양한 문화적, 인종적 배경을 존중하는 환경 안에서 수업이 진행되며 캐나다 사회에 통합되는데 필요한 지식과 능력을 제공한다.

- 가족을 위한 서비스

- 주거

주로 정부 보조를 받는 난민들을 위해 ‘환영의 집(Welcome House)’이라는 시설에서 임시 주거지를 제공한다. 이 시설은 방 한두 개가 있는 아파트 12 채로 구성되어 있으며 가구, 취사도구, 유선 TV, 어린이 놀이터, 세탁시설 등을 구비하고 있다.

- 호스트 프로그램

지역사회에서 사전 교육과 훈련과정을 수료한 자원봉사자들 즉 호스트(친구)와 캐나다에 새로 도착한 이민자와 난민들을 짝지어주는 프로그램으로 이주 초기의 적응과정에서 겪는 어려움을 덜어주기 위한 목적으로 진행된다.

- 일반 자원 봉사 프로그램

새로운 이주자들의 지역사회에 대한 이해를 돕고 관련된 지식과 능력을 습득, 연습하고 활용할 수 있도록 한다.

## ■ 청소년을 위한 서비스

- 다문화 청소년 서클(MY: Multicultural Youth Circle Program)

캐나다에서 새로운 생활에 통합되는 과정에서 어려움을 겪는 이주·난민 청소년들을 위해 특별히 고안된 프로그램으로 총 약 80시간에 달하는 동료 조력자(facilitator) 양성 교육 프로그램을 통해 지역사회 지도력 훈련을 주로 한다. 청소년 그룹 리더들이 파트너 기관(학교, 문화 센터, 지역사회 기관)을 방문하여 그들과 유사하게 어려운 적응

과정을 경험하는 새로운 이주 청소년을 위해 청소년들 주도하에 서비스를 제공한다.

- 아프리카 아동·청소년 프로그램

버나비시에 거주하는 아프리카계 10~18세 청소년을 위해 학업보조 및 오락 프로그램을 제공한다. 이 프로그램은 아프리카 학생들의 자아관을 형성하고, 자신감을 기르며, 정체성을 확립하기 위한 내용으로 진행된다. 이 프로그램은 특히 고등학생들이 스스로 지역사회의 지도자가 되고 역할 모델로 자라날 수 있도록 지원한다. 강하고 긍정적인 아프리카 청소년의 목소리를 키워 여러 가지 지역사회 개발 사업에 적극적으로 참여하고 사회 변화를 이끌어내는 주도자적 역할을 발휘하도록 하여 다른 새로운 이주 청소년들을 도울 수 있도록 한다.

## ② 비정부단체 및 민간기관

### ■ 가톨릭 다문화 서비스

비영리 단체로서 이주·난민 정착 및 통합을 지원하는 다양한 서비스를 제공하며, 인종, 연령, 종교, 정치적 배경에 관계없이 모든 이주·난민을 위해 봉사한다.

### ■ 링크(LINC: 새 이주자를 위한 언어 교육)

캐나다 생활 적응에 필수적인 기본 의사소통을 가르치기 위한 언어교육 프로그램이다.

### ■ 토론토 정착 및 교육 파트너십(SEPT: Settlement and Education Partnership in Toronto)

정착 도우미들이 신규 이민자 가족의 정착을 돕는다. 이들은 초등학교와 중고등학교에서 일한다.

- 학생들을 위한 지원 내용은 다음과 같다.
    - 온타리오 주 교육 제도 이해
    - 무료로 제공되는 정부나 지역사회 지원 자원 소개 예) 주택, 의료, 법률 관련 문제나 재정적 문제
    - 학교 내 자원, 교사, 학생회, 클럽 등과 연결
    - 영어 실력 향상을 위한 활동(교내 ESL 클럽 가입 등)
    - 여름 방학 아르바이트나 학기 중 방과 후 취업 알선
    - 자원봉사 연계
    - 개인 교습이나 기타 필요한 문제에 대한 지원
    - 공공 도서관 시설이나 공원, 공중 오락시설 이용 도움
    - 개인적 문제 해결 도움
  - 부모들을 위한 서비스
    - 온타리오 주 교육 제도 이해
    - 무료로 제공되는 정부나 지역사회 지원 자원 소개 예) 주택, 의료, 법률 관련문제나 재정적 문제, 취업, 자원봉사 지원
    - 사회보장번호 신청안내 및 영주권 카드, 주(州) 의료 보험 가입 안내
    - 학교와의 대화, 의사소통을 통해 자녀들의 성공적인 학교생활 보조
    - 취업 도움
    - 링크 수업 알선
    - 세금 보고 방법 및 정부 육아 보조금 신청 안내
    - 자녀 양육이나 유치원 등 육아 보조에 해당하는 어린이집 소개
    - 가족 문제 외 기타 사항 보조
  - 정착 서비스
- 대부분 이주민들은 개인 면담과 오리엔테이션이나 특수 정보 안내 강의

등을 통해 정착 서비스 혜택을 받는다.

- 난민 스폰서 프로그램 (PSR: Private Sponsorship of Refugees Program) : 대주교 관구 내 교구 및 수도회들이 난민 유입 및 통합을 지원한다.

- 취업 워크샵 (JSW: Job Search Workshop)
- 취업관련 안내
- 여성 지원 서비스
- 위기 개입과 갈등 해결, 1:1 개인 면담, 카운셀링, 그룹 워크샵

- 주거 지원

형편에 맞는 저가 주택이나 사회보장지원이 되는 주거 자원에 대한 정보를 제공하고 안내를 돕는다.

- 세계 대학 서비스(World University Service of Canada)

- 학생 난민을 위한 서비스는 다음과 같다:
  - 영주권 신청 안내
  - 1년간 학비 및 생활비 제공
  - 보다 자유롭고 안정된 생활 지원, 교육/사회 서비스 활용 권리와 방법 안내
  - 캐나다인들에게 난민 문제에 관한 의식을 고취
- 캐나다 일반 학생을 위한 프로그램은 다음과 같다
  - 자금 모금, 조직 운영, 재정 관리, 문화 간 의사소통에 관해 직접 체험
  - 난민, 국제 개발/협력, 평화, 갈등 문제에 대한 이해 증진
  - 변호 사업과 시민의 의무에 대한 의식 제고 및 사회 참여 기회
- 캐나다 대학을 위한 내용은 다음과 같다:

- 사회적 책임과 의무
  - 인도주의에 대한 헌신과 전념
  - 국제화 목표 달성과 캠퍼스 내 다양성 증진
  - 대학의 대외관계 및 브랜드 이미지 성립에 기여
- ‘존경’난민 교육 프로그램

캐나다 학생과 난민 학생 간의 펜팔, 이메일 교환 프로그램을 통해 그리고 캐나다 학생들이 난민 지역에 구호물품, 생필품을 보내며 상호 관계를 정립한다. 중고품 바자회를 통한 기금 조성에 참여하기도 한다. 난민 보호소를 직접 방문하는 자원봉사 활동도 포함한다.

### (3) 한국 정책에의 시사점

무엇보다도 한국의 다문화주의란 무엇인가 하는 질문에 대해 생각해야 봐야 한다. 한국의 다문화주의가 과연 어떠한 의미를 가지고 있는지 보다 뚜렷한 개념 정립과 확실한 이해가 중요하다. 흔히 다문화주의와 다인종성(Multiethnicity)이라는 개념적으로 서로 전혀 다른 용어가 혼돈적으로 사용되고 있다. 단일 민족국가로서 정체성에 대한 집착이 강한 한국의 실정과 역사를 고려하여 한국 문화에 맞는 한국적인 정책을 만들되, ‘우리끼리’라는 태도에서 벗어나 인권주의와 세계화에 따르는 사회정의 구현의 방향으로 접근해야 한다. 모든 정책이나 프로그램 개발에 있어 인간 존엄성이 기본 필수 요소로 반영되어야 한다. 오경석(2006)은 현재 한국 사회의 시급한 과제는 문화를 강조하는 다문화사회 담론이 아니라는 지적을 한다. 한국에 체류하고 있는 이주민들의 상황은 문화적 다양성이나 다문화사회 담론이 아닌 생존의 문제이기 때문이다. 이 주장은 서구 사회의 다문화주의 담론을 무비판적으로 수용하거나 적용할 것이 아니라 현재 한국 사회의 다문화사회로의 이행 단계에 대한 보다 엄밀한 분석을 토대로 어떤 다문화주의를 만들어 나갈 것인지를 결정해야 한다는 제안으로 중요한 의미를 갖는다(김혜순, 2007: 102에서 재인용).

정치가와 정책 입안자 뿐 아니라 문화전문가, 시민사회 활동가 모두 문화 다양성 촉진의 필요성을 공감하는 것이 중요하다. 또한 한국 사회 일반 전체가 다문화주의의 궁극적 가치를 진지하게 고려해야 한다. 서구의 다문화 과정과는 역사적으로나 사회적인 면에서 공통점도 있으나 중요한 차이점도 내포하고 있다. 따라서 현재 결혼이민자가정, 외국인근로자, 북한이탈주민 등을 중심으로 이루어지고 있는 다문화주의 담론의 과정과 관련된 사회 현상을 객관적으로 성찰해야한다. 다양한 견해의 종합적인 분석과 다문화주의에 내재하는 가정과 전제된 사항의 비판적인 검토가 필요한 시점이다.

김혜순(2007: 90)은 다음과 같이 주장한다.

“다문화주의가 전제하고 있는 문명이나 문화 개념에 대한 비판적 검토와 논의를 생략하고 단지 순혈주의적 민족주의를 중요한 극복대상으로 설정하는 것은 문제가 있다. 이는 자칫 문명의 우월에 입각한 민족주의나 국민문화를 중심으로 하는 문화 민족주의를 무비판적으로 수용하고 확산시키는 결과를 초래할 우려가 있다. 더구나 문명론적 우월성 민족주의를 기반으로 하는 차별은 순혈주의적 민족주의에 입각한 차별에 비해 훨씬 더 정교하며 그 폐해 또한 더 심각하다고 할 수 있다.”

앞에서 살펴본 캐나다의 이주·난민 아동·청소년의 사회적응지원 프로그램 전반과 일반적 정책 배경 등을 바탕으로 한국의 이주 아동·청소년 프로그램 정책개발을 위해 고려할 점은 다음과 같다.

### ① 의식 구조 변화

첫째, 한국의 정책 담당자 및 각계 지원 단체 활동가와 더불어 일반 국민 모두의 의식 구조 변화가 요구된다. 즉, 이주·난민들을 한국 사회의 부담스러운 존재라던가 문제 집단으로 보는 소극적인 입장에서 벗어나야 한다. 반대로 이들이 미래 한국 사회와 문화 발전에 기여할 수 있는 무한한 가능성과 의미 있는 기회를 가진 촉진제 역할을 할 수 있음을 인식해야 하는 일중

의 ‘패러다임 전환(Paradigm shift)’이 필요하다. 나날이 급속화 되고 있는 세계화 흐름에 맞추며, 세계 지역 사회 발전에 필수적으로 필요한 인권보호, 빈곤구제 및 평화로운 국제사회 구현에 있어 한국사회가 이주·난민을 수용하는 것은 뜻 깊은 역할이며 주요한 의무라는 것을 부각시켜야 한다. 따라서 무엇보다 신중하고 장기적인 안목으로 접근되어야 한다. 올바르게 효과적인 이주·난민정책을 통해 한국 사회 발전을 도모할 뿐 아니라 나아가 국제 평화에 기여해야 한다.

국내에서는 이주·난민 과제를 통하여 우리 모두가 지구공동체의 일원임을 이해하여야 하며 이것이 국제 문제와 밀접한 상호 관계성이 있음을 깨닫는 귀중한 기회가 될 수 있다. 국외적으로는 한국이 성공적이고 모범적인 정책과 프로그램을 시행하여 국제 사회에서 지도력을 발휘하고, 한국 국위와 브랜드 이미지 개선으로 이끌 수 있는 기회가 될 수 있다.

## ② 참여 중심의 프로그램 개발

이주·난민 아동·청소년을 중심으로 한 장기적인 안목이 시급하다. 특히 이민자와 난민을 따로 구분해서 이해하는 동시에 그 공통점과 근본적 차이점을 고려해야 한다. 이주 이전 경험을 분석해보면, 난민 아동·청소년들은 이주 이전에 전쟁, 연속적 갈등, 정치적 불안, 신체적, 정신적, 성적 폭력 경험, 가족이나 친구의 죽음, 난민 수용소 경험, 계속적 이동 등으로 인한 충격과 상처를 가지고 있으며 이것이 정착과정에 영향을 미친다. 이에 적절한 정신건강 지원이 필수적으로 포함되어야 하며, 개인 사정이 모두 다르므로 개인적으로 차별화된 프로그램을 제공하는 것이 중요하다. 프로그램에는 이주·난민 각각의 고유하고 특이한 상황이 반영되어야 한다.

무엇보다 중요한 원리는 이주·난민 아동·청소년의 개인 자립능력과 주변 공동체 개발에 초점을 맞추어야 한다는 것이며 그를 둘러싼 사회적 환경이 전적으로 반영되어야 한다는 것이다. 더불어 각 개인의 장점, 발전 가능성, 탄력성과 회복력 등을 고려해야 한다. 따라서 대안 학교나 특수학교와 같은 분리 교육은 오히려 사회 적응에 방해가 될 수 있다. 일반 학교에서 한국 청

소년과 함께 교육하되 교육 과정의 일부분은 분리 교육을 하여 한국어 교육을 강화하거나 필요한 문화 적응 교육을 제공하는 방식이 더욱 효과적이라는 것이 연구된 바 있다. 일반 교사, 학교 행정가들이 이주·난민 아동·청소년을 이해하도록 충분한 사전교육이 필요하며, 일반 학생들과 자연스럽게 교류할 수 있는 협동 학습 등에 대한 교육 방법 연수가 제공되어야 한다. 그리고 각 이주·난민 아동·청소년을 위한 도우미나 자원봉사자가 서로 밀접한 관계를 가지고 모니터링 역할을 담당하여 그들의 정착을 돕도록 한다. 정기적으로 학교 심리학자나 카운셀러와의 면담을 통해 어려움이 발생하지 않도록 노력을 기울여야 한다.

이러한 통합 교육이 성공적으로 이루어지려면 이주·난민 부모들과 아동·청소년 자신들이 원하는 내용과 그들의 견해가 직접적으로 충분히 반영되어야 한다. 프로그램의 사전 준비 단계, 실행단계에 반드시 이주·난민 아동·청소년과 부모들이 적극적으로 참여하는 주도자 역할을 해야 한다. 수동적으로 지원을 받는 입장이 아니라 스스로 지원 프로그램의 중심 역할을 하도록 하며 프로그램 관계자들이나 지원사업 활동가들은 이주·난민의 참여 과정을 돕고, 참여가 용이하도록 그에 맞는 조건을 마련하여야 한다.

### ③ 단계적 방식

문화적 다양성을 진정으로 존중하며 독립심, 자립심 개발을 위주로 하는 프로그램이나 정책이 지속력을 가지려면 단계적 접근 방식이 중요하다. 첫째, 이주·난민 아동·청소년들의 개인적 상황을 충분히 이해하고, 각 개인의 지적, 사회적, 정서적 성장을 모두 고려한 지원 프로그램이 개발되어야 한다. 둘째, 개인, 민간단체, 풀뿌리 단체 및 사회적 기업들이 상호 정보 공유와 협력을 강화하며, 동시에 각 단체 고유의 장점을 살린 지원 활동을 유지해야 한다. 셋째, 전 체계적인 차원에서, 특히 무엇보다 정부 차원에서 적절하고 효율적인 정책이 마련되어야 하며 적극적인 재정적 지원이 뒷받침되어야 한다. 학계 전문가, 실제 현장 전문가들의 자문과 조언 및 신중한 현장 연구와 조사를 우선 주요 요소로 고려해야 한다. 정부는 융통성 있는 정책 설정으

로 각 단체가 자유롭게 역량을 발휘하고 혁신적이며 창의적인 접근방식이 권장되는 환경을 만들도록 해야 한다. 언론의 역할(신문, TV, 인터넷 등)의 중요성도 증대되어야 하며, 균형 있고 심층적인 보도로 올바른 여론 구성에 기여해야 한다.

### 3) 호주<sup>16)</sup>

#### (1) 호주의 다문화 현황 및 실태

1970년대 중반 이래로 ‘다문화 호주(Multicultural Australia)’로 국가의 정체성을 천명하고 있는 호주는 이민정책이자 동시에 문화정책이라고 일컬어지는 소위 다문화정책을 전개하고 있다. 호주 다문화정책은 이민자들에게 초점을 맞춘 언어 및 정착지원 정책뿐 아니라 내국민을 대상으로 하는 정책에도 다문화적 관점을 통합하고 있다는 특징을 가진다. 이는 호주가 과거 ‘백호’(White Australia)에서 오늘날 ‘다문화 호주’라는 국가적, 민족적 정체성을 형성하고 유지하는 데 있어서 이민자와 내국민 모두들 대상으로 하는 정책적 노력이 필수적이라는 정부의 인식에서 기인한다. 또한 이민자 국가인 호주의 인구학적 특성을 고려하더라도 정부의 포괄적인 다문화정책 전개는 필수적이다. 특히 최근 호주에는 1980-1990년대에 유입된 비서구권 국가 이민자들의 자녀수가 증가하기 시작했고, 또한 현재 유입되는 이민자들 중 청소년의 비중이 증가하기 시작하면서 이주배경을 가진 청소년을 위한 정책 서비스와 프로그램 지원에 대한 중요성이 증가하고 있다. 이런 맥락에서 본 연구는 오늘날 호주 정부가 이주배경을 가진 청소년의 적응과 역량강화에 목적을 두고 전개하고 있는 정책사례에 주목한다. 정책사례 연구 이전에 호주 다문화 사회의 특성을 이해하기 위해 인구 현황 및 다문화주의 정책 방향, 행정조직 체계에 관해서 먼저 살펴보겠다.

---

16) 호주의 사례는 창원대학교 문경희 교수님이 집필하신 부분으로 본 과제의 일환으로 수행되었습니다.

## ① 인구 현황

가장 최근인 2006년의 인구조사에 따르면, 호주의 총인구는 약 2천 만 명에 달한다. 그 중에서 해외에서 태어난 인구 비중은 22.2%에 해당한다. 여기에다가 호주 태생이지만 부모 중에 한 사람 이상이 해외에서 출생한 경우를 포함한다면 호주 총인구 중에 약 40.6%가 다문화 또는 이민자 가정 출신이라고 할 수 있다.

총인구 중에 비영어권 출신 인구 비중은 13.8%이고, 해외에서 태어난 인구 중 비영어권 출신 비중은 62.1%로 1996년부터 현재까지 지속적으로 성장하고 있는 추세이다. 호주 내 비영어권 이민자 수의 증가와 또한 이들 대부분이 가정 내에서 영어를 사용하지 않는다는 점 때문에 이민자에 대한 영어 교육 지원은 호주 다문화 정책의 핵심 사안이라고 할 수 있다.

최근에 호주로 유입되는 이민자들 중에 30세 이하의 청소년, 청년층 인구 비중이 증가하고 있다. 예를 들어, 2002년과 2007년 사이에 유입된 이민자 중에 30세 이하 인구 비중은 58%에 해당한다. 특히 이들 중 상당수가 호주의 인본주의 프로그램(humanitarian program)을 통해 유입된 아프리카, 중동 무슬림 국가 출신의 난민 청소년, 청년들이라고 할 수 있다.

<표 III-4> 호주의 인구 현황 (1996, 2001, 2006년 인구조사 결과)

	주요 현황	1996	2001	2006
총인구		17,752, 874	18, 769, 271	19,855,287
해외에서 태어난 인구	인구수(명)	3,908,257	4,105,616	4,416,029
	총인구 비중(%)	(22.0)	(21.9)	(22.2)
	비영여권 출신 (총인구 비중)	2,362,535 (13.3)	2,502,964 (13.3)	2,740,709 (13.8)
	해외에서 태어난 인구 중 비영여권 출신 비중	60.4	61.0	62.1
호주 출생	인구수(명)	13,227,776	13,629,685	14,072,949
	총인구 비중(%)	(74.5)	(72.6)	(70.9)
	양부모 모두 해외에서 출생한 경우	1,478,785 (8.3)	1,503,689 (8.0)	1,586,390 (8.0)
	한부모만 해외에서 출생한 경우	1,915,947 (10.8)	1,973,500 (10.5)	2,056,650 (10.4)
애보리진 인구	인구수(명)	352,970	410,003	455,026
	총인구 비중(%)	(2.0)	(2.2)	(2.3)
가정 내 비영어 사용자	인구수(명)	2,657,751	2,853,829	3,146,183
	총인구 비중(%)	(15.0)	(15.2)	(15.8)

출처: 호주이민시민국부(DIAC), [www.immi.gov.au](http://www.immi.gov.au)

<표 III-5> 2002.7-2007.6 에 호주에 유입된 이민자의 출생국에 따른 인구 분포

인본주의	가족	기술	호주에 10년 이상 거주한 사람
수단(18,647)	영국(29,770)	영국(83,243)	영국(455)
이라크(9,424)	중국(24,488)	인도(50,893)	한국(61)
아프카니스탄(6,200)	베트남(11,917)	중국(47,463)	미국(28)
중서부 아프리카(3,589)	필리핀(11,820)	남아프리카(22,506)	터어키(24)
이란(2,500)	인도(11,308)	말레이시아(18,223)	네덜란드(21)
미얀마(2,308)	미국(8,080)	싱가포르(12,793)	독일(19)
시리아레온(1,955)	태국(6,793)	필리핀(11,571)	이태리(19)
에디오피아(1,742)	레바논(6,052)	인도네시아(11,305)	아일랜드(14)
구유고연방(1,565)	인도네시아(5,373)	한국(9,761)	호주(외부영토 출신)13
케냐(1,536)	남아프리카(4,435)	스리랑카(8,818)	아르헨티나(12)
기타(12, 256)	기타(89,582)	기타(93,193)	기타(144)
총 61,722	총 209,618	총(369,784)	총(810)

출처: 호주이민시민권부(DIAC), www.immi.gov.au

그들은 인본주의 프로그램을 통해 호주로 유입된 인구 중 약 70% 이상을 차지하고 있다. 난민자격으로 호주로 유입된 대부분의 청소년, 청년들은 다른 경로(예, 가족 이민, 기술이민 등)로 유입된 이민자들 보다 영어 수준이 낮다. 또한 그들 중 상당수는 모국을 떠나 호주로 유입되는 이주 과정에서 신체적, 심리적 어려움을 경험하기 때문에 호주사회에 정착하는데 남다른 어려움을 가진다. 특히 낮은 수준의 자존감, 자신에 대한 부정적 정체성 형성, 심리적 외상으로 인한 우울증, 고향의 가족들과의 이별 등이 호주 주류 사회로의 통합을 가로막는 원인으로 분석되고 있다.<sup>17)</sup>

17) Centre for Multicultural Youth Issues, Western Young People's Independent Network의 자료 참조.

## ② 행정·조직체계, 추진방향

호주에 처음으로 다문화주의 정책을 도입한 노동당의 프레이저 내각(1975-1983)은 다문화주의에 기반 한 이민정책을 관장하기 위해 ‘호주 에스닉 업무부처(Australian Ethnic Affairs Council)’를 만들었다. 이는 연방 정부 산하 다문화 업무부처였는데 이후 다문화 업무 기구(the Australian Institute of Multicultural Affairs)(1983-1986), 이민, 다문화, 원주민 업무부처(the Department of Immigration and Multicultural and Indigenous Affairs, DIMIA)로 바뀌었다. 하지만 2007년 1월에 DIMIA가 이민시민권부(the Department of Immigration and Citizenship, DIAC)로 바뀌면서 호주 연방정부에는 다문화 업무만을 중점적으로 관리하는 부처가 존재하지 않게 되었다. DIAC은 주로 이민과 법 관련 업무를 중점적으로 담당하지만, 2008년 12월에는 ‘호주다문화자문위원회(Australian Multicultural Advisory Council, AMAC)’를 설립해서 운영하고 있다. 16명 위원으로 구성된 이 위원회는 국내 인종차별주의 폐지, 호주의 문화·종교 다양성과 관련된 사회 응집(social cohesion) 문제, 이민자의 정치적, 경제적, 사회적 참여에 관한 문제에 관해서 자문하는 역할을 수행한다.

또한 DIAC은 예전에 DIMIA가 운영하던 ‘조화롭게 살기’ 프로그램을 대체한(Living in Harmony Program) ‘다양한 호주 프로그램(Diverse Australia Program)’을 운영하고 있다. 이 프로그램의 내용에는 매해 3월 21일 ‘하모니 데이(Harmony Day)’사업, 커뮤니티 지원금 사업(Community Grants), 유치원과 초등학교 교사와 학생을 위한 정보제공 사업 등을 운영하고 있다.<sup>18)</sup> 다른 한편, DIAC은 이민자들에 대한 언어지원 서비스를 제공하고 있다. 구체적으로, 언어지원 서비스에는 전화서비스(131 450)를 통한 긴급 통역서비스, 초기 이민자를 위한 번역서비스, 18세 이상 성인 이민자 또는 난민에게 제공되는 영어교육(Adult Migrant English Program, AMEP), 초기 정착에 필요한 정보를 담은 다국어 핸드북 지원 등이 포함된다.<sup>19)</sup>

18) 자세한 내용은 <http://www.harmony.gov.au/>를 통해 찾아볼 수 있음.

19) 자세한 내용은 [http://www.immi.gov/living\\_in\\_Australia](http://www.immi.gov/living_in_Australia)에서 찾아볼 수 있음.

<표 III-6> '국가행동계획'(National Action Plan)

영역	내용
교육	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 공공 교육 및 시민사회 교육 기관을 통한 호주의 가치 및 시민 교육</li> <li>- 일반 호주인들에게 종교적, 문화적 다양성을 알림</li> <li>- 종교 지도자와 교사들에 훈련 및 교육 기회 제공함</li> </ul>
고용	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 이주 배경을 가진 젊은이들의 고실업 현황에 대한 연구 및 분석함</li> <li>- 고용연계서비스를 통해 이주 배경을 가진 젊은이들에게 직업 훈련 및 일자리 정보 제공함</li> <li>- 지역 중심의 상공인들에게 이주 배경을 가진 젊은이들에게 고용 기회를 제공하도록 장려함</li> </ul>
사회 통합	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 이주배경을 가진 청소년들이 지역의 스포츠, 사회적, 문화적 다양한 활동에 참가하도록 지원함</li> <li>- 여성과 청소년이 현재, 그리고 미래의 공동체 지도자로 성장할 수 있도록 지원함</li> <li>- 청소년들에게 멘토링 기회와 자원 활동 참여 기회를 제공함</li> </ul>
국가 안전 보장	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 인종차별주의, 종교적 원리주의에 의한 사회적 갈등 방지 및 해소를 위해 법 제정비, 공동체 중심 문제해결 노력 배양, 국가안전에 대한 중요성을 강조함</li> </ul>
기타 리더십 훈련, 공동체 리더와 미디어 간 대화 장려, 소통과 상담 증가	

출처: 'Living in Australia', DIAC 홈페이지([http://www.immi.gov/living\\_in\\_Australia](http://www.immi.gov/living_in_Australia))

2009년 현재 호주정부의 다문화 정책 추진 방향은 크게 두 가지로 나뉠 수 있다. 첫째는 '접근과 공평'전략(Access and Equity strategy) 수립을 통해 이민자들이 정부의 지원 서비스와 프로그램을 공평하게 접근 가능하도록 하자는 것이다. 이 전략은 문화적 다양성이 풍부한 호주사회 내에서 이민자들에게 공평하고, 욕구에 맞는 정부 서비스와 프로그램을 계획하고, 또한 시행 과정을 모니터하고 그 결과를 평가하는 것을 목표로 한다. 두 번째는 정부의 '사회적 결속력'(social cohesion) 형성 노력을 들 수 있다. 2001년 미국에서 발생한 9.11테러와 이후 영국을 포함한 일부 유럽 국가에서 발생한 일련의 테러 사건 이후에 호주 국내 안전에 대한 중요성이 증대되었다. 이에 대응해서 호주 정부는 호주사회 내에 무슬림을 중심으로 한 이민자 사회가 호주 주류사회 및 공동체 활동에 적극 참여하도록 지원함으

로써 ‘사회적 결속력’을 강화시키겠다는 목표를 설정했다. 정부의 이러한 의지는 2006년의 ‘국가행동계획’(National Action Plan, NAP)의 발표로 이어졌다. NAP의 주요목적은 공공교육, 고용, 공동체 활동을 통해 호주인들의 관용과 사회적 결속력을 강화한다는 것이다. <표 III-6>은 ‘국가행동계획’의 내용을 간략히 요약한 것이다.

위 ‘국가행동계획’과 이를 실천하기 위한 정책적 노력 중에 이주배경을 가진 청소년을 위한 정책 프로그램을 살펴보자면, 학교 공교육과 민관 기관의 교육 기회와 정부의 인터넷 교육 공간을 통해서 학생들 수준에 맞는 민주주의와 시민교육을 제공하는 것이다. 또한 이민자 공동체의 지도자 및 교사들이 호주사회가 중요하게 여기는 가치에 대해 학습할 기회 및 자료 등을 제공해서, 그들이 학생들에게 직접 그러한 가치를 전달할 수 있도록 하고 지원한다. 정부는 호주 학교의 가치를 돌봄과 온정, 최선을 다하기, 공정성, 자유, 솔직함과 진정성, 타인에 대한 존중, 자신에 대한 위엄, 책임과 이해, 관용과 포용으로 규정했다. 그리고 이러한 가치가 호주의 공교육에 반영되도록 하기 위해 안내지침을 만들어서 각 학교에 배포하고, 뿐만 아니라 그러한 지침을 모범적으로 따르고 있는 학교를 선정해서 ‘좋은 관행’실천 사례로 알리고 있다.<sup>20)</sup> 정부는 해마다 전국과 지역 단위의 모범학교 선정, ‘가치교육’(Values Education) 포럼 개최 및 연간 보고서 발간, 특별 후원금 지원 등의 사업을 통해서 전국의 학교에 호주인을 위한 ‘가치교육’에 역점을 두고 있다. 이러한 ‘가치교육’이는 이주배경을 가진 청소년뿐 아니라 호주의 초·중·고 학생 모두에게 해당되는 것으로서, 학교 정규수업 및 기타 모든 학교 관련 활동에 통합되어 학생들에게 학습 및 체화되고 있다. 그러나 ‘호주인의 가치’를 강조하는 호주 정부의 정책 초점은 그 정의의 추상성 또는 모호함 때문에 호주 다문화주의 정책의 방향이 무엇인지에 대한 논란을 일으키기도 한다. 예를 들어, ‘호주인의 가치’라고 할 때 그것은 누구의 가치인지, 또한 가치를 수호한다는 것이 무엇을 의미하는지, 일상생활에서 그것은 어떻게 발현되는지 등에 관한 의문이 제기된다. 또한 ‘호주인의 가치’에 동

20) 이에 대한 자세한 사항은 ‘National Framework for Values Education in Australian Schools’ (<http://www.valueseducation.edu.au/values/>)를 참조.

의하지 않는 사람들, 또한 그것에 관한 논의에서 배제된 사람들의 관점은 어떻게 수용되는지 등도 논쟁적이다. 이러한 의문은 호주의 다문화주의에 대한 미사여구에도 불구하고 이주배경을 가진 청소년들이 그들의 일상생활에서 인종차별주의, 그들에 대한 편견의 시선, 또한 주류사회로부터의 소외 등을 경험하는 일이 종종 발생하기 때문에 제기되는 것이다.<sup>21)</sup> 이런 맥락에서 호주정부가 아무리 이주배경을 가진 청소년들의 민주주의 참여 확대와 시민의식 고양을 위해 교육을 실시한다고 하더라도, 그들의 의견제시나 직접적 참여가 배제된다면 이는 호주 주류사회가 그들에게 일방적으로 그들의 방식을 따라오도록 강요하는 것과 그다지 다르지 않다. 결론적으로, 현재 시행되고 있는 호주의 이주민, 더욱 구체적으로 이주배경을 가진 청소년을 위한 정책은 그들의 참여를 통한 사회적 결속력 강화라는 목적 달성을 이루기에는 다소 문제가 있다는 지적을 할 수 있다. 그럼에도 불구하고 다문화주의에 토대를 두고 형성된 호주의 다문화 정책은 호주사회를 과거에 비해 훨씬 더 개방적이고 관용적인 사회로 만드는데 기여 했다는 평을 받고 있다.

## (2) 개별 프로그램 소개

앞에서도 언급했듯이, 현재 호주정부가 다양한 문화적, 민족적 배경을 가진 호주인들을 ‘다양성 속에 통합’시키기 위해서 참여를 통한 사회적 응집 또는 결속력 향상에 주목하고 있다. 특히 이주배경을 가진 청소년들이 호주 사회의 중요 가치를 체득하고 자신들이 속한 지역사회, 학교생활에 적극적으로 참여함으로써 호주 사회의 주요 구성원으로 생활하도록 정책적으로 지원하고 있다. 이를 위해 정부는 호주사회 구성원 개개인뿐 아니라 이민자 가족, 학교, 지역사회 구성원 모두가 다문화 사회에 대한 이해를 가져야 함과 동시에 함께 조화롭게 살아가기 위한 역량을 쌓아야 한다는 점에 주목하고

21) Louise Olliff, 2007. 'Young People in Multicultural Australia: participation and representation'. [www.fecca.org.au](http://www.fecca.org.au). African Think Tank Inc., March 2009. 'Youth Justice Forum', Summary Report. ([www.cmy.net.au/.../ ATTYouth\\_Forum\\_edited\\_Report\\_090321.pdf](http://www.cmy.net.au/.../ ATTYouth_Forum_edited_Report_090321.pdf))

있다. 그러므로 정부는 정부 관련 기관이나 민간 조직을 통해 다양한 재정적, 제도적, 정책적 지원을 하고 있다. 지원 서비스에는 이민자들의 호주사회 적응에 가장 중요하게 간주되는 언어지원 서비스와 이주배경을 가진 청소년들이 학교나 지역사회를 중심으로 한 공동의 프로젝트 수행을 통해 다문화 역량을 강화하는 서비스가 포함된다. 또한 청소년들 뿐 아니라 그들을 지도하는 학교 교사와 지역사회 지도자들, 나아가서 그들을 지원하는 공공기관 또는 단체의 다문화 역량 강화도 정부의 주요 정책분야이다. 지금부터 호주의 이민자 언어훈련 서비스, 청소년 공동체 프로젝트 재정지원 서비스, 청소년의 레크레이션과 문화 활동 참여를 통한 다문화 역량강화 서비스를 개별 프로그램 사례로 소개하겠다.

### ① 언어 지원<sup>22)</sup>

#### ■ AMEP(Adult Migrant English Program, 성인이민자영어프로그램)

연방정부의 재정 지원을 바탕으로 성인 이민자와 난민 자격으로 호주에 유입된 이민자에게 최대 510시간의 무료 영어수업을 제공하는 프로그램이다. 18세 이상의 성인 중에서 영어를 전혀 배워본 적이 없거나 수준이 아주 낮은 경우에는 ‘특별예비프로그램’을 100시간 추가로 운영한다. 또한 16-24세 청소년 중에 이민 전 교육 수준이 낮은 사람들에게 400시간을 추가로 지원한다. 보통 각 지역의 이민자 정착을 지원하는 기관이나 단체, 청소년 센터 등이 연방정부의 재정지원을 받아서 수업을 운영하고 있다.

#### ■ ESL - 신규 이민 청소년 대상 영어수업

보통 신규 이민 청소년 개개인을 대상으로 6개월 동안 영어집중 교육을 받을 수 있도록 지원하는 서비스이다. 6개월 즉, 20주 지원이 부족하다는

22) DIAC의 홈페이지에서 언어지원 프로그램 참조.

(<http://www.immi.gov.au/living-in-australia/help-with-english/amep/>)

여론으로 인해 2007년부터 연방정부는 재정지원 예산을 증대시켰으며, 각 지역의 학교와 관련 센터들이 학생들의 영어교육에 대한 추가지원 계획을 만들어서 자체적으로 서비스를 제공하고 있다.

#### ■ Introductory English Centers/Schools (초급영어센터/학교)

영어집중 학교 또는 센터에서는 ESL 지원과 함께 사회적, 문화적 정착 지원과 학교 및 교육 제도에 관련된 정보를 제공하고 있다. 각 주마다 지원 서비스나 프로그램 내용 등을 자체적으로 결정한다.

#### ■ ESL Support within mainstream schools (정규 학교 내 ESL 지원)

신규 이민 청소년 중에 별도로 영어 학교를 다니지 못한 경우에는 정규학교 내에서 영어지원을 받을 수 있도록 연방정부가 지원하고 있다. 일주일에 10시간 정도의 지원을 받을 수 있으며, 그 지원 내용과 방식은 각 주마다 자체적으로 결정한다.

#### ■ Transition Support

ESL 교육과정을 마친 학생이 정규학교로 진학하는 과도기적 시기에 제공되는 지원서비스이다. 일부 주에서는 이러한 과도기를 겪는 학생들을 지원하는 공무원을 따로 두고 있다. 예를 들어, 빅토리아주의 멜번의 경우에는 난민 청소년 인구 비중이 높기 때문에 그들이 정규학교로 진학할 때 필요한 언어 지원서비스를 포함한 멘토링서비스를 지원하고 있다.

#### ② 다양한 호주 프로그램(Diverse Australia Program)

‘다양한 호주 프로그램’은 1998년에 만들어진 ‘조화롭게 살기’프로그램에서 진화된 것으로 공동체 중심의 교육 이니셔티브이다. 위 프로그램의 목적

은 호주 사회 내 존중, 공평함, 포용, 소속감 증진을 통해 문화적, 인종적, 종교적 갈등 이슈를 드러내는 데 목표를 둔다. 위 프로그램을 통해 호주 정부는 그러한 목표를 달성하기 위한 프로젝트를 수행하려는 조직을 대해 선발해서 재정지원, 교육 및 정보 지원 등을 하고 있다. 주요 프로그램에는 공동체 지원 재정지원, ‘이머징 이슈 재정지원,’ ‘하모니 데이’ 등을 들 수 있다. 2007-2008년 예산에서 지원된 다문화 호주 프로그램 중에 ‘이머징 이슈’ 분야에서 지원된 지원금을 수상한 세 프로젝트는 모두 이주배경을 가진 청소년을 위한 것이다. 세 프로젝트의 내용을 요약하자면, <표 III-7>과 같다.

<표 III-7> 2007-2008 '이머징 이슈 재정지원'에 선발된 세 개의 프로젝트

프로젝트	개요
<p>난민-학생 지원 프로그램 (Refugee-Student Support Program)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 주관조직: 뉴캐슬대학생연합</li> <li>- 위치: 뉴캐슬, NSW</li> <li>- 지원금: 28,950 호주달러</li> <li>- 내용 요약: 뉴캐슬지역에 새로 거주하게 된 아프리카 난민 학생들이 학교와 지역사회에 통합하는 과정에서 경험하는 어려움과 통합의 장애 요인을 밝혀보는 것을 목표로 함. 궁극적으로 대학생 자원봉사자와 칼라칸 고등학교(Callaghan College) 학생 사이에 멘토링 프로그램을 개발하고자 함. 프로젝트 내용에는 대학생 자원봉사자가 칼라칸 고등학교의 아프리카 난민 출신 학생에게 컴퓨터 입문과 시민 교육을 제공, 멘토 제공, 멘토와 멘티 간에 '동료 지원/버디 시스템'을 구축하는 것이 포함됨. 또한 다양성에 대한 에세이 쓰기 경진대회도 포함됨.</li> </ul>
<p>더 디 베이 웨이(The D Bay Way)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 주관조직: 디셉션 베이(Deception Bay) 커뮤니티 청소년 프로그램연합회</li> <li>- 위치: 카볼투러(Caboolture)</li> <li>- 지원금: 66,021 호주달러</li> <li>- 내용 요약: 디셉션 베이 지역에서 태평양 도서 국가 출신 청소년들이 경험하는 소외와 그들과 주류사회 간에 존재하는 갈등에 관한 문제들을 밝히는 것을 목적으로 함. 또한 그들이 참여를 통해 주류사회에 통합될 수 있도록 지원하기 위해 디셉션 베이 고등학교의 스포츠와 음악 활동을 지원하고, 나아가 학생들과 선생님들이 리더십과 교차문화에 대한 인식을 높이기 위해 워크숍을 함께 개최하는 것을 목표로 함.</li> </ul>
<p>북쪽 지역 청소년 커뮤니티 지원 프로젝트 (North Region Youth Community Support Project)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 주관조직: 메트로폴리탄 이주민지원센터</li> <li>- 위치: 퍼스</li> <li>- 지원금: 60,000 호주달러</li> <li>- 내용 요약: 퍼스시 북쪽 지역에서 나타나는 원주민, 아프리카계, 앵글로 켈틱계 청소년 간의 갈등 문제가 심각하다는 문제 인식 하에, 그 지역의 청소년들을 대상으로 상호이해를 도모하고, 리더십 배양을 목적으로 하는 프로젝트임. 지역 내 세 개의 고등학교에 다니는 14에서 16세 사이의 청소년들을 발탁해서 세미나 개최 및 문화, 스포츠, 예술 활동을 함께 할 수 있는 기회를 제공함. 참여를 통한 상호이해 증진, 리더십 배양을 도모함.</li> </ul>

출처: '이머징 이슈', DIAC 홈페이지.  
<http://www.harmony.gov.au/funding/emerging-issues/>

위 프로젝트 이외에도 2007-2008년 재정년도 사이에 이주배경을 가진 청소년의 지역사회 통합 및 리더십 배양 등을 목적으로 한 소규모, 대규모 단위의 공동체 프로젝트가 각 주별로 선발되었다. 예를 들자면, 뉴사우스웨일즈 주의 대규모 단위의 공동체 프로젝트 중에서 청소년과 관련된 사업에는 클레이모어(Claymore) 지역의 태평양 인접 국가 출신의 청소년이 경험하는 문화적 장벽을 힙합 음악 창작과 공연을 통해 알리고자 하는 ‘You & Me’ 프로젝트가 있다. 또한 시드니의 파라마타(Parramatta)에 위치한 ‘정보와 문화교류’라는 단체는 아프리카, 아랍계, 태평양계 청소년이 경험한 문화, 인종적 차별을 디지털 영상물 제작을 통해 알리고자 하는 프로젝트를 위한 지원금으로 50,000 호주달러를 지원받았다. 마지막으로, 펜리트(Penrith) 지역의 ‘일자리모색’(JobQuest)라는 단체는 이주배경을 가진 청소년들이 중, 고등학교에서 경험하는 학습장애, 사회적 관계 형성의 어려움, 학교 내부에 팽배한 이민자에 대한 편견을 밝혀내고, 그것을 해결하기 위한 다양한 학생 참여 활동(게임, 대회 등)을 만들어내기 위한 프로젝트로 48,000 호주달러에 해당하는 지원금을 받게 되었다.<sup>23)</sup>

### ③ 스포츠와 여가를 통한 적응 프로그램

멜번에 소재한 CMYI(Centre for Multicultural Youth Issues)는 2007년에 난민 및 이민자 청소년들을 대상으로 스포츠와 여가 활동 참여를 통한 호주생활 적응 상태에 대한 조사를 실시하였다. 그들의 조사 결과에 따르면, 이주배경을 가진 청소년들이 일반 청소년들과 함께 스포츠와 여가활동에 참여했을 경우에, 신체적 건강 향상뿐 아니라 심리적인 스트레스 감소, 자존감 강화, 학업성적 향상 등의 개인적인 차원에서 다양한 이점이 있다는 점을 밝혀냈다. 또한 사회적 차원에서 이주배경을 가진 청소년과 지역사회 간의 상호교류 확대 및 인종적, 문화적 화합이 강화된다는 점 또한 보고서에서 강조되었다. 다양한 맥락에서 이주배경을 가진 청소년의 스포츠 및 여가 활동 참여에 대한 장점이 소개된 가운데에, 위 보고서는 다른 한편 연방 및 지방

23) 자세한 내용은 <http://www.harmony.gov.au/funding/community-grants/> 참조.

정부가 이주배경을 가진 청소년의 스포츠 및 여가활동 지원서비스를 거의 하지 않거나 충분히 하지 않고 있다는 문제점을 지적했다.

빅토리아주의 경우에는 ‘Go for Your Life(삶을 위해 전진하라)’라는 이니셔티브를 선포하고, 공동체 강화(Strengthening Communities)와 풀뿌리 스포츠 및 클럽 지원(Support for Grassroots Sports and Our Club)과 같은 개별 단체의 프로젝트를 지원하기 위한 지원금을 제공하고 있다. 시나 카운티 차원에서는 단기 스포츠 활동 지원금을 제공하는데, 이에는 Sports without Borders(국경 없는 스포츠), AFL 다문화 프로그램 연합회 지원 등이 있다. 이외에 특정한 민족이나 종족을 중심으로 한 스포츠클럽이나 조직이 존재하는데 이들에 대한 지원은 실질적으로 부족한 상태이기 때문에 이에 대한 정부의 지원 확대가 필요한 실정이다.

#### ④ 정부의 지원을 바탕으로 민간단체가 운영하는 개별 프로그램

##### ■ VORTCS (Volunteer Refugee Tutoring and Support) (브리스베인)

위 프로그램은 퀸스랜드의 남동부 지역에 거주하는 난민 가족에게 언어지원 서비스를 제공하는 자원봉사자들을 훈련하는 프로그램이다. 주로 서비스 대상자는 아동 및 청소년이며, 그들의 부모들을 위한 지원도 포함된다. VORTCS는 난민 아동, 청소년들이 자신들의 경험을 공유할 기회를 주기 위해 미술 프로그램도 운영하고 있다. 이는 연방정부의 재정지원을 받아서 운영된 것으로, 그들이 함께 작업한 결과물이 호주연방정부의 ‘조화롭게 배우기’(Learning in Harmony) 책자에 포함되기도 했다.

##### ■ Muslim Employment Youth Worker Project (무슬림청소년 고용프로젝트, 퀸스랜드)

퀸스랜드 주정부의 고용·노사관계부처의 지원을 받아서 운영된 위 프로젝트는 무슬림공동체에서 두 명의 청소년을 발탁해서 고용 및 훈련의 기회를 제공

한 것이다. 다년간 진행된 위 프로젝트는 무슬림공동체에서 청소년의 고용 기회 확대와 함께 지역사회 참여의 기회를 증진시킨 사례로 평가받고 있다.

- CALD Youth Sport, Recreation and Leisure Project - City of Stirling and others (문화적, 언어적으로 다른 청소년을 위한 스포츠, 여가, 레저 프로젝트-스털링과 기타 지역 사례, 퍼스)

3년 동안 진행된 본 프로젝트는 지역의 학교, 공동체 그룹과 이민자자원 센터가 문화적, 언어적 배경이 다른 청소년을 스포츠 활동에 참여시키기 위해 진행한 것이다. 이 프로그램은 일반인 모두를 대상으로 했고, 특히 아프리카와 원주민 청소년을 주요 대상으로 삼았다. 주로 지역 축제에서 부스를 만들고, 음식 제공과 함께 스포츠와 음악 시연 등을 통해 진행된 이 프로젝트는 아프리카와 원주민 청소년의 문화역량을 강화시킨 사례라고 볼 수 있다.

### (3) 우리나라 정책에의 시사점

앞에서 살펴보았듯이, 오늘날 호주정부가 실시하고 있는 다문화정책의 주요 목적은 이민자와 내국민 모두가 함께 다양한 일상의 영역에 주체적으로 참여함으로써 상호이해를 넓히고 교류를 확대시켜 궁극적으로 사회적 결속력을 강화하고자 하는데 있다. 이 가운데에 이주배경을 가진 청소년의 인구가 증가하고 있는 추세를 반영해서 호주정부는 그들에게 교육과 훈련, 문화 지원 서비스 제공 등을 통해 그들이 속해 있는 가족, 학교, 지역공동체의 결속을 강화하는데 정책 초점을 맞추고 있다. 이는 또한 호주사회 내 팽배한 인종주의나 이민자에 대한 사회적 배제로 인한 인종과 문화적 갈등을 최소화해서 국가적 안전을 도모하고자 하는 목적과 맥락을 같이 한다. 이런 점에서 호주의 다문화정책은 ‘국가행동계획’을 토대로 호주사회를 구성하고 있는 인구 모두에게 민주시민 교육을 제공하고, 더욱이 그들에게 호주사회의 중요한 가치인 공평정대, 관용과 포용, 타인에 대한 존중, 자유와 책무 등을 알리는데 중점을 두고 있다. 또한 이주배경을 가진 호주사회 구성원들이 정부의 정책

지원에서 배제되는 것을 막기 위해 이민자의 출신국의 언어로 정부가 지원하는 서비스 및 프로그램에 대해 알리고 있다. 이와 함께, 영어에 익숙하지 않은 이주민을 위해 다양한 정부 및 민간 기관을 통해 영어수업을 제공하고 있다.

이주배경을 가진 청소년의 역량강화를 위한 정책 지원은 주로 가정, 학교, 지역사회의 자조 집단 또는 비영리 민간단체를 통해 이뤄지고 있다. 예를 들어, 연방정부 (때로는 주정부)는 학교 내에 ESL 교사를 배치해서 정규 수업 및 방과 후 학습 등의 도움을 주고 있다. 또한 학교 교사와 지역사회 리더들의 다문화 사회에 대한 이해와 역량함양을 위한 프로그램도 제공하고 있다. 이는 그들이 이주배경을 가진 청소년들이 호주사회에 적응하고 생활하는데 미치는 영향력이 상당히 크기 때문이다. 연방정부가 재정지원을 하고 있는 다양한 호주 프로그램은 이주배경을 가진 청소년들이 직접 주체적인 참여를 통해 지역사회의 다른 구성원들과 교류하고 소통하는 장을 마련해주고 있다. 이는 지역의 자조집단, 비영리 단체 등이 직접 계획한 다양한 문화, 교육, 여가, 스포츠 프로그램에 정부가 재정지원을 하는 형식으로 이뤄지고 있다. 특히 최근에는 호주의 인본주의 프로그램을 통해 유입된 난민 청소년을 중심으로 스포츠와 여가, 문화 예술 활동 참여 등이 강조되고 있다. 이런 프로그램에 대한 정부의 지원이 아직까지는 미비한 실태이지만, 지역의 민간단체 중심으로 한 참여가 증가하고 있는 추세이다. 이는 난민 및 기타 이주배경을 가진 청소년들이 스포츠와 여가 활동 참여를 통해 긍정적 자존감 형성, 사회적 관계망 형성, 건강 증진 등의 다양한 긍정적 경험을 하고 있기 때문이다.

결론적으로, 호주의 이주배경을 가진 청소년을 위한 정책지원은 학교와 지역사회 등의 다양한 활동에 대한 참여에 중점을 두고 있으며, 그것을 가능케 하기 위해 정부는 한편에서는 언어교육, 시민교육, 가치교육, 다문화 이해 교육 등을 제공하고 있다. 다른 한편, 정부는 민간단체 및 이민자 자조집단이 청소년의 참여를 이끌어 낼 수 있는 프로그램 개발과 진행에 선별적인 재정지원을 함으로써 그들과 내국인 간의 사회적 결속력을 강화하고 있다. 비록 정책 지원 규모가 미비하고, 정책 내용이 호주 중심적인 성격이 강하다는 비평을 받는 있지만 호주의 사례는 이주배경을 가진 청소년들이

학교와 자조집단, 지역사회의 다양한 주체적 참여를 통한 자존감 형성, 사회적 관계망 확대, 사회적 결속력 강화가 중요하다는 점을 알려준다.

#### 4) 뉴질랜드<sup>24)</sup>

##### (1) 뉴질랜드 다문화정책의 배경

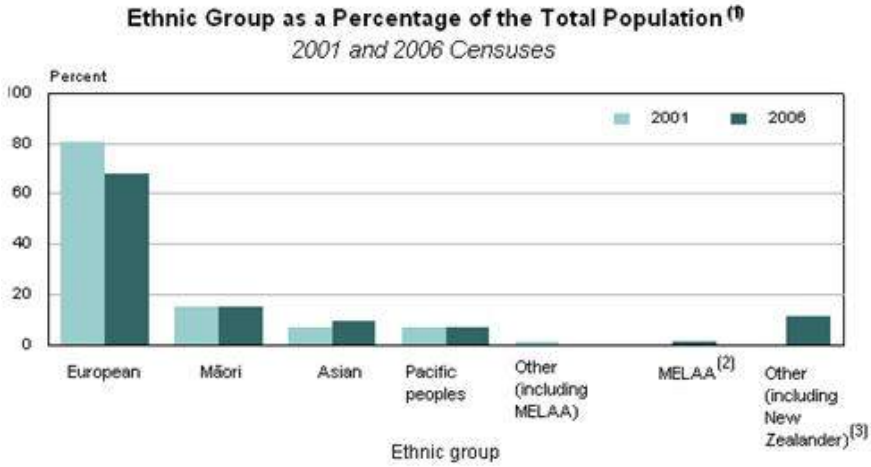
아오테아로아 뉴질랜드의 인구를 구성하는 민족은 지난 30년간 점점 더 다양하게 변모해 왔다. 이는 과거 영국과 유럽의 이주민에게만 특권을 주었던 인구정책이 변화했기 때문이다.

1986년 이민정책 리뷰를 보면 초기에는 국적과 출신 민족을 이민 수용의 기준으로 삼다가 이후에는 인종이나 국적 기준은 사라지고 교육, 사업, 직업, 연령, 자산 등의 요건만 충족하면 이주민을 받아들이도록 바뀌었다(국회도서관, 2008년 8월).

현재 뉴질랜드는 매년 약 5만 명의 이주민과 난민을 수용하고 있다(노동부, 2007년 7월). 그 결과 뉴질랜드의 민족구성은 짧은 기간에 큰 변화를 겪었으며 현재 200여 개의 소수 민족이 살고 있는 것으로 조사되고 있다(내무부, 2008년 2월). 유럽과 마오리족(아오테아로아 뉴질랜드의 원주민)은 여전히 최대 인구수를 자랑하지만 총 인구의 백분율로 볼 때 유럽 이주자의 비중은 다른 민족에 비해 상대적으로 하락세를 겪고 있다. 반면 1960년대와 1970년대 뉴질랜드로 이주를 시작한 태평양 도서지역의 인구가 상당수 늘어나, 현재 오클랜드시는 전 세계에서 태평양 출신 인구가 가장 많은 도시가 되었다. 아시아인도 빠른 증가세를 기록해 2001년과 2006년 사이 무려 50%가 증가하였다(통계청, 2001년 1월).

---

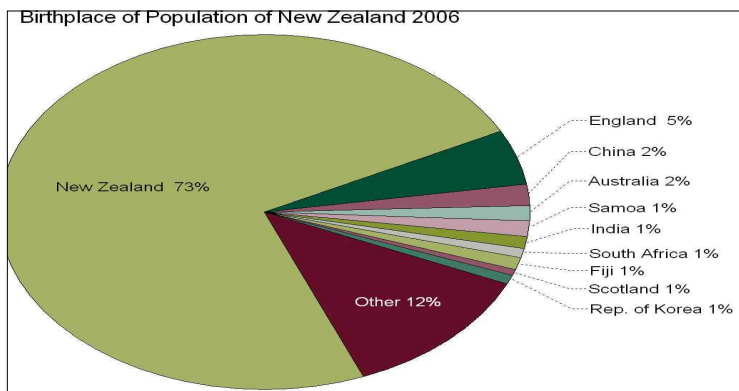
24) 뉴질랜드의 사례는 뉴질랜드 매시 대학교 Carolyn Morris박사님이 집필한 부분으로 2009 본원에서 수행한 「다문화청소년역량강화 프로그램개발을 위한 국제심포지엄」의 발표문으로 본 연구의 일환으로 수행되었습니다.



[그림 III-1] 뉴질랜드 전체 인구 대비 민족 구성 비율

(뉴질랜드 통계청, 2009: 1)

[그림 III-1]에는 뉴질랜드에서 태어났지만 스스로를 뉴질랜드인이 아니라고 여기는 사람들, 또는 이주민이라 생각하는 사람들도 포함되어 있다. 그러나 출신지역에 관한 통계를 보면 뉴질랜드인의 약 25%만이 뉴질랜드 이외의 다른 곳에서 태어났고, 자신들을 이주민이라고 여기고 있다.



[그림 III-2] 2006년 뉴질랜드 인구의 출신지역

[그림 Ⅲ-2]를 보면 외관상 유럽인과 다르고, 문화적으로 구별되고 영어를 제 2의 언어로 사용하면서 뉴질랜드에서 사는 사람들이 증가하고 있다는 사실을 알 수 있다. 이러한 새로운 이주자의 상당수를 차지하는 연령층이 바로 청소년이다(1996년 14%에서 2007년 현재 27%로 증가) [노동부, 2009: xi]. 아래 <표 Ⅲ-8>에서 나타난 대로 이주 청소년은 아주 다양한 국적을 지니고 있다. 그 결과 뉴질랜드는 이들의 성공적 정착을 촉진하기 위한 정책이나 프로그램을 다양하게 개발해 왔다.

<표 Ⅲ-8> 기원국으로 살펴본 청소년(12 - 24세) 이주자 현황(1998~2007)

국적	인구 (%)	국적	인구 (%)
중국	10,489 (14%)	캄보디아	1,330 (2%)
영국	8,260 (11%)	짐바브웨	1,261 (2%)
인도	7,030 (9%)	이라크	1,008 (1%)
피지	6,687 (9%)	대만	1,000 (1%)
남아프리카	6,136 (8%)	태국	855 (1%)
사모아	5,048 (7%)	소말리아	851 (1%)
한국	3,271 (4%)	베트남	846 (1%)
통가	2,784 (4%)	아프가니스탄	843 (1%)
필리핀	2,040 (3%)	스리랑카	774 (1%)
말레이시아	1,887 (3%)	기타	10,881 (15%)
미국	1,347 (2%)	총계	74,628 (100%)

(출처: 노동부, 2009: 25-26)

## (2) 뉴질랜드의 이민정책

뉴질랜드 정부는 이민에 대해 긍정적 입장을 취한다. 뉴질랜드는 인구 4백만을 갓 넘긴 적은 인구를 가지고 있기 때문에 이주민은 소규모 인구와 경제의 문제를 푸는 열쇠였던 셈이다.

신선한 아이디어와 에너지를 갖춘 새로운 이주민들은 뉴질랜드 인력의 기술과 재능을 향상시키는데 일조를 하고 있다. 이들은 새로운 사업, 기업 활동, 투자를 창출하고 국제적 네트워크와 무역을 활성화시키며 학생들과 관광객들을 끌어들이고 있다. 이 모두가 뉴질랜드의 고용창출과 경제성장을 촉진시키는 자극제이다. 이민정책은 경제 상황과 선순환의 관계를 지닌다. 생활, 교육, 취업 등 어떤 목적을 가지고 이곳에 왔던 간에 모든 이주민들은 우리 모두를 세계와 연결시키는 역할을 한다. 이주민과 난민, 그 가족들이 지닌 다양성은 우리 사회와 도시를 풍부하게 하고 뉴질랜드를 더욱 활기차고 재미있는 곳으로 만들어 준다(노동부, 2007년 4월).

거주사회에서 이주민들의 위치에 대한 이러한 광범위한 논의는 어떤 ‘문제’가 존재하고 어떤 해결책이 가능하거나 바람직한지를 이해하는 틀을 제공해주기 때문에 아주 중요한 요소가 된다. 또한 이 논의는 다양한 문화공동체에서 행해지는 이주자에 대한 다양한 담론이라는 점을 명심해야 한다. 물론 그 다양성은 정부정책에 명시적으로 반영되지 않을 수 있기 때문에, 어떤 문화공동체는 다른 문화공동체보다 더 이상적으로 보일 수도 있으며 문화공동체마다 처한 어려움이 각기 달라 서로 다른 해결책을 지니고 있어야 할지도 모른다. 이러한 차이점은 각 문화 공동체가 각 고유의 이민 역사를 지녔기 때문에 존재하는 것이고 특정 이주민 문화 공동체가 이주 목적국과 다르게 상호작용했기 때문에 생겨나는 것이다. 예컨대, 1960년 이래 그 수가 엄청나게 증가한 태평양 도서의 이주민들은 경제적 번영 시기에 비숙련 노동시장의 공백을 메워줄 대상으로 선택되었다. 반면 아시아 이주민들은 높은 숙련도와 경제적 가치 때문에 뉴질랜드 사회에 수용되었다. 이들의 청소년들이 직면한 문제도 그래서 근본적으로 다르다. 교육을 받은 아시아 청소년들은 ‘뉴질랜드인’의 일자리와 돈을 박탈한다는 인식 때문에 증오의 대상이 되기 쉽지만 태평양 도서의 청소년들은 낮은 교육수준과 높은 실업률 때문에 주류사회에서 꺼리게 되고 국가적 부담으로 생각되는 경우가 많다.

### (3) 문제점

뉴질랜드 정부는 이민에 대해 긍정적 입장을 취하고 있지만 실상 이곳 이주민들은 다음과 같은 공통적인 문제점을 안고 있다.

- 높은 실업률 혹은 저 취업률
- 주택과 교육 등 다양한 분야에서의 차별
- 사회적 소외 및 고립
- 부족한 영어 구사력
- 인종주의

예를 들어, 몇 주 전 발표된 한 보고서는 “넬슨 지역의 비유럽인들 중 90% 이상이 어떤 형태이건 인종적 차별을 경험하였다”라고 발표하였고<sup>25)</sup> 크라이스트처치에서 만난 한국인들도 이와 유사한 경험을 하였다고 응답하였다 (Morris et al, 2007). 이러한 문제점은 이주민 모두가 겪는 보편적 문제점이지만 그 양상은 모두 다르고 각자의 배경이나 지역 환경에 따라 이주민 문화공동체가 겪는 문제점도 각기 다르다는 점을 유의할 필요가 있다. 이주민과 난민이 겪는 문제점 중 가장 큰 차이점은 다음과 같다.

난민들은 주로 상처를 입고 자국을 떠난 사람들로, 타국의 난민 캠프에서 장기간 불안하게 머물거나 가족구성원의 상실, 가족과의 이별을 겪는 등, 이주민들은 보통 경험하지 않은 특수한 경험이나 도전에 직면한다(노동부, 2008:6).

내전으로 모국에서 황급히 탈출한 후 대부분의 어린 시절을 난민캠프에서 보낸 후 가난한 상태로 뉴질랜드에 도착하여 낯선 문화 속에서 외로움을 이겨내야 하는 소말리아 청소년과 부유한 가정에서 태어나 높은 수준의 교육이나 생활을 위해 뉴질랜드를 선택한 후 이미 이곳에서도 강력한 위상을 지

25) <http://www.stuff.co.nz/national/2718906/Racism-rife-in-Nelson-region>

닌 한인사회 속에서 생활하게 되는 한국 청소년들 간에는 실로 엄청난 차이가 있다.

이주민들이 이야기하는 문제점들도 각 출신민족마다 차이를 보인다. 정부의 정책결정자들은 이주민들인 뉴질랜드 사회에 완전히 통합하지 못하고 각 지방에서 원하는 만큼 뉴질랜드의 발전에 기여하지 못하는 점이 가장 큰 문제라고 지적한다. 이를 해결하기 위해 뉴질랜드에서는 통합촉진 프로그램을 마련, 시행하고 있다. 더 광범위한 시각에서 보자면, 이주민이나 난민을 바라보는 뉴질랜드의 여론도 아주 다양하다. 이주민들이 ‘뉴질랜드인들’을 직업전선에서 내쫓는 존재로 보는 경우도 있으며 특히 지금과 같은 경제 불황 하에서는 이런 시각이 더욱 심각한 문제로 대두된다. 즉 이주민 실업자들은 뉴질랜드에서 빈둥거리는 부담스런 존재에 지나지 않는 것이다. 이를 해결하려면 이민을 제한하는 수밖에 없다. 한편, 이주민의 입장에서 본다면, 어떻게 고유의 문화적 정체성과 언어를 유지하면서 거주 지역사회에 잘 통합되는가가 가장 커다란 과제이다.

이러한 문제들은 모든 연령대의 이주민들이 공통적으로 겪지만, 이 외에 청소년들이 특히 겪는 어려움은 다음과 같다.

첫째, 청소년들은 보통 뉴질랜드의 교육을 받기 때문에 매일 뉴질랜드 사회와 상호작용을 한다. 이로 인해 부모들보다 더 많은 소외나 차별을 겪을 수도 있다. 이주민의 엄마들은 집에서 지내거나 또래 이주민 여성들과 함께 어울리기 때문에 뉴질랜드 사회와 직접 접촉하지 않아도 된다. 아버지들도 동일 국적의 동료들과 함께 일하는 경우가 많다. 예컨대, 크라이스트처치의 한국인에 대한 연구에 참여했던 한 동료가 영어를 전혀 모르는 한국인들이 크라이스트처치에서 생활을 하는 데 어려움이 많지 않느냐는 질문을 한국인에게 하자, “아뇨, 그렇지 않습니다. 한국인이 운영하는 상점도 많고, 어딜 가나 한국인들이 많습니다. 키위 사회(뉴질랜드 사회를 일컬음-역자 주)에 적응하지 못하더라도 슈퍼마켓에서 물건을 구입할 정도의 영어실력만 있으면 문제될 게 없습니다.”라고 답했다고 한다(Morris et al, 2007: 18). 하지만 이 같은 부모들의 경험은 보통 자녀들에게는 해당하지 않는다.

둘째, 청소년들은 학교를 다니기 때문에, 위 세대들보다는 더 뉴질랜드 사회

에 잘 통합되는 경향이 있다. 따라서 동료간 통합이 세대간 문제를 야기할 수도 있다. 아이들은 이 두 종류의 세계로부터 오는 상반되는 두 가지 요구를 해결해야 하기 때문이다(Stuart et al, 2009). 부모 세대들은 자녀들이 모국의 문화와 언어를 잇는 것에 대해 두려워하고, 전통 문화와 다른 주류 사회의 문화에 참여하려 하는 자녀들과 싸우는 경우도 있다.

셋째, 청소년들은 부모보다 언어능력을 더 잘 발달시키기 때문에 뉴질랜드 사회와 상호작용할 책임을 느끼고, 가족을 대표해서 바깥세상과 대화를 하게 된다.

넷째, 대부분의 부모들은 더 높은 수준의 생활과 아이들의 미래를 위해 이민을 선택하지만 청소년들은 이러한 부모의 기대를 부담이라 느낄 수도 있고, 새로운 언어와 교육체제, 소외감과 차별, 인종주의와 싸우면서 부모의 기대를 충족시키기 어려울 지도 모른다는 두려움을 느낄 수도 있다. 더군다나 이주 청소년들은 유아기와 성인기 사이의 과도기적 시기를 타협하려 노력하면서 이런 문제들을 동시에 겪고 동시에 처리해야 한다.

뉴질랜드 정부는 이러한 문제들이 해결되지 않는다면, 그들이 원하는 종류의 사람들은 뉴질랜드에 이민을 오지 않거나 머무르려 하지 않을 것이라는 두려움 때문에 국가의 정책적 목표와 현실 사이의 간격을 채우는 방향으로 이민정책과 프로그램을 설계한다. 이들의 우려는 당연한 듯 보인다. 이주민 청소년에 대한 한 연구에 의하면 “85%의 청소년들과 그 가족들은 뉴질랜드에 온 것을 기뻐했지만 10~14세 연령대 중에서 33명(41.3%), 17-21세 연령대 중에서는 40명(51.9%)만이 미래에 계속 뉴질랜드에 살거나 일하겠다고 답했다”(Watts et al, 2002: vi). 따라서 위와 같은 뉴질랜드 정부의 우려는 좀 더 좋은 이민 프로그램을 만들고 더 좋은 결과를 생산하도록 하는 데 일조를 하고 있다.

우리는 분명 훌륭한 인재를 유치하기 위해 전 세계적으로 경쟁하고 있다. 이민을 원하는 사람들은 어디든 자신들이 좋은 곳을 선택할 수 있다. 따라서 우리는 이러한 정착 전략을 유지해 나가야 한다. 어떤 사회에 살건, 어떤 직장에 있건, 어떤 지역에 살건 관계없이

모든 뉴질랜드인은 이러한 전략을 지원해야 한다. 새로운 키워(뉴질랜드 사람-역자 주)들이 자신들이 환영 받는다고 느끼도록 하는 것은 우리 모두의 책임이기 때문이다(노동부, 2007: 3).

#### (4) 이주 청소년을 위한 정책과 프로그램

이민을 둘러싼 문제점을 해결하기 위한 프로그램은 중앙정부, 지방정부, 지역사회 등 다양한 수준에서 전개된다. 이번 장에서는 이주민 청소년과 관련된 조직과 프로그램에 대해 설명할 것이다.

##### ① 중앙정부수준

이주민과 이주 청소년의 요구를 해결하려는 정책은 2004년 처음 수립된 뉴질랜드 정착전략(New Zealand Settlement Strategy)에서 비롯되었다. 이 전략은 이민에 대한 정부의 공식입장과 정책발전의 원칙을 담고 있다. 뉴질랜드 정착전략에 따라 여러 방안이 마련되었으며 구체적인 이행을 담당할 기관을 규정한 정착 프로그램(Settlement National Action Plan)이 수립되었다. 이민 정책을 책임질 주요 정부 부처들에는 이민부, 노동부, 보건부, 교육부 및 다민족문제 전담국이 있다.

##### 가. 다민족문제 전담국(The Office of Ethnic Affairs)

다민족문제 전담국 장관은 ‘주류 뉴질랜드인과 문화 및 전통이 다른 사람들’을 변호하는 역할을 한다.<sup>26)</sup> 마오리부(Ministry of Maori Development) 장관인 Te Puni Kokiri는 뉴질랜드 원주민의 이익을 보호할 책임을 지며 환태평양지역부(Ministry of Pacific Islands Affairs) 장관은 뉴질랜드 태평양지역 출신 이주민들이 겪는 문제를 담당한다. 그리고 다민족문제 전담국은 이주민과 관련된 여러 역할을 종합적으로 담당한다. 첫째, 다민족문제

26) <http://www.ethnicaffairs.govt.nz/>

전담국 장관이자 뉴질랜드 최초의 아시아 출신 국회의원인 Pansy Wong은 타 부처에 다민족사회와 관련된 정책 자문을 제공한다. 이곳은 이주민들이 정부의 서비스를 좀 더 수월하게 받고, 이들의 통합과 접근의 기회를 방해하는 장벽을 빨리 파악하며, 각 공동체가 능력을 갖추어 스스로 지속 가능한 민족공동체로 발전하도록 도움을 주기 위해, 이들 공동체와 함께 여러 프로젝트를 수행한다.

이렇게 각 부처와 국은 이주민 사회와 정부가 직접 끈을 맺도록 하는 역할을 한다. 다민족문제 전담국은 수많은 프로그램과 프로젝트를 조직하고 참여하는데, 이 중에는 중국의 구정 축제와 인도의 디왈리처럼, 이주민 공동체가 주체적으로 조직한 행사도 있다. 또한 이주민들이 보건, 교육, 사회복지, 법률체계 등 수많은 문제들을 자국어로 직접 정부부처에 전달하면 무료 전화로 이를 번역해 주는 전화언어서비스(language line)도 운영하고 있다. 40개 국어를 구사하는 통역자들이 서비스를 제공한다. 이 서비스의 목적은 이주민들이 받을 자격이 있는 서비스를 쉽게 받을 수 있도록 함으로써 사회에 더 쉽게 통합될 수 있도록 하기 위함이다.

#### 나. 인권위원회(Human Rights Commission: HRC)

이주민 문제에 관련된 또 다른 조직으로는 인권위원회가 있는데, 이들의 역할은 다음과 같다.

- 뉴질랜드 내 인권을 옹호하고 존중하도록 촉진
- 뉴질랜드 내 개인과 다양한 민족문화공동체간 조화로운 관계를 유지
- 평등한 고용기회를 촉진, 평가, 감시하고 이에 대한 자문을 제공
- 인종차별에 대해 대중의식을 고취하고 차별과 관련된 민원을 해결<sup>27)</sup>

27) <http://www.hrc.co.nz/home/hrc/humanrightsenvironment/aboutthehumanrightscommission/aboutthehumanrightscommission.php>

인종관계위원회(Race Relations Commission) 위원장인 Joris de Bres는 인권이 인종 관계에 관련되어 있음을 보장하는 특별한 책임을 진다. 인종관계 위원회는 인권에 관한 두 개의 법률 즉, 1993년의 인권법(Human Rights Act)과 1990년 뉴질랜드 권리장전법(New Zealand Bill of Rights Act)을 이행할 책임을 지고 있다.

인권위원회의 1차적 기능을 규정한 인권법은 뉴질랜드 사회에서 인권의 이해와 존중을 지지하고 촉구하며, 개인과 다양한 민족 문화공동체간 조화로운 공존과 관계발전을 촉구하기 위해 수립되었다. 뉴질랜드 권리장전법은 UN의 『시민, 정치적 권리에 관한 국제규약』에 근거한 시민권과 정치적 권리에 대해 규정하고 있다. 특히 권리장전법은 표현의 권리, 종교의 권리, 이주의 권리, 차별 받지 않을 권리 등을 규정하고 있다. 뉴질랜드는 다양한 국제 인권 규약과 협약, 의정서 등을 체결했는데, 이는 뉴질랜드가 국내 법을 통해 국제법을 이행할 의무가 있다는 의미이다.<sup>28)</sup>

이러한 법률은 이주 청소년들에게 특히 중요한데, 그 이유는 법률로서 문화적 관습과 정체성을 유지할 권리가 보장되고 인권위원회가 이들 권리를 침해하지 않도록 노력할 책임이 있기 때문이다. 이는 공공 교육, 이주민과 소수민족의 지원, 인종적 차별 및 괴롭힘 등을 해결할 분쟁해결 서비스의 제공 등 다양한 방법으로 수행된다.

인권위원회는 뉴질랜드 내에서 다양성을 촉진하기 위한 프로그램을 진행한다. 이 중 가장 중요한 행사는 매년 개최되는 ‘뉴질랜드 다양성 포럼(New Zealand Diversity Forum)’인데, 여러 민족 간 긍정적 관계를 촉진하기 위해 노력하는 수많은 단체와 개인들이 모두 모여 현안에 대해 논의하는 자리이다. 이 포럼과 함께 청소년들이 다양성 포럼 참여자들에게 자신들의 의견을 모아 전달하는 ‘청소년 포럼>Youth Forum)’도 함께 며칠 동안 진행

28) <http://www.hrc.co.nz/home/hrc/humanrightsenvironment/aboutthehumanrightscommission/aboutthehumanrightscommission.php>

된다.<sup>29)</sup>

또 다른 프로그램으로 ‘다양성 행동 프로그램’이 있다. 아래와 같은 내용을 위해 활동하는 조직들이 함께 결합하여 활동할 수 있도록 지원하는 역할을 한다.

- 우리 사회에서 문화적 다양성을 인정하고 축하(다양성)
- 인종, 피부색, 민족 또는 국적에 관계없이 모든 이들이 시민권, 정치권, 경제권, 사회권, 문화권을 평등하게 즐길 수 있도록 지원 (평등성)
- 다양한 사람들 간 조화로운 관계를 촉진(조화)<sup>30)</sup>

수많은 단체들이 이러한 목표를 달성하기 위한 프로그램을 개발하고 있고 인권위원회는 이들을 규합함으로써 목표달성을 위해 박차를 가하고 있다. 2008년에는 각 분야의 250여 개 단체(문화 및 소수민족 단체, 종교단체, 정부부처, 시민 및 각 지역 의회, 기업, 보건단체, 교육단체, 미술관 및 박물관 등)들이 다양성 행동 프로그램에 참여하였다. 이들이 참여한 프로젝트는 다음과 같다.

- 단체 내 혹은 지역사회 내의 행사 참여(와이탕이 데이, 중국의 구정, 인종관계의 날, 난민의 날, 디왈리 축제 기타 국가 및 민족의 행사)
- 페스티벌, 전시, 문화공연 및 축하행사
- 직장에서의 다양성 증진과 고객의 다양한 요구 충족
- 새로운 이주민과 난민의 정착 지원
- 교육 프로그램, 연구 및 출판
- 각 민족의 문화와 언어의 보존과 공동체의 복지를 위한 다양한 공

---

29) <http://www.hrc.co.nz/home/hrc/racerelations/newzealanddiversityforum/newzealanddiversityforum2009/nationalyouthforumonculturaldiversity.php>

30) <http://www.hrc.co.nz/home/hrc/racerelations/tengirathenzdiversityactionprogramme/tengirathenzdiversityactionprogramme.php>

## 동체의 개발 및 역량 구축

### ■ 문화간, 종파간 대화와 협력<sup>31)</sup>

이 프로그램들은 일상생활의 문제를 실질적으로 해결하거나 더 넓은 공동체 교육을 지원하는 등의 방법을 통해 이주민 청소년에게 다양한 서비스와 기회를 제공하며, 이주민에게 혜택을 주는 환경을 조성하고, 이들 다양한 민족간 관계증진을 위한 문화행사 참여의 장을 제공한다. 이들 단체들은 서로 협력하고 서로를 통해 학습함으로써 역량을 키워나갈 수 있다.

인권위원회가 수행하는 공공교육 정책은 3월 21일 인종차별 철폐를 위한 날(International Day for the Elimination of Racial Discrimination)인 인종관계의 날(Race Relations Day)로 집약된다. 이 날, 그리고 이 행사가 열리는 주간에는 ‘문화적 다양성의 가치와 조화로운 인종관계 지원의 필요성을 인정하는’수많은 행사가 펼쳐진다.<sup>32)</sup>

인권위원회는 이 외에도 분쟁해결 서비스를 제공한다. 규정에 의하면 ‘모든 공공 생활의 영역에서 민족 혹은 국적을 근거로 차별하는 것은 위법’이다.<sup>33)</sup> 또한 인권위원회는 자신이 차별 받았다고 여기는 사람들이 공식적으로 민원을 제기할 수 있도록 하는 절차를 마련하고 이 민원의 해결을 중재하고 원상회복의 형태를 결정한다. 이 방법으로 문제가 해결되지 않을 경우에는 법원에 해당하는 인권심의재판소(Human Rights Review Tribunal)에 회부된다. 위원회가 재판소에 회부하기로 결정하면 민원 제기자의 체소비용은 위원회가 부담한다. 이러한 법률적 구조는 이주민들이 동등한 권리를 보유하고 이 권리를 침해 받았을 때에는 보상을 받을 수 있도록 하기 위한 핵심적인 절차이다.

캔터베리 대학에 재학 중인 외국인 학생이 대학 내 심각한 수준의 인종차별

31) <http://www.hrc.co.nz/home/hrc/racerelations/tengirathenzdiversityactionprogramme/tengirathenzdiversityactionprogramme.php>

32) <http://www.hrc.co.nz/home/hrc/racerelations/racerelationsday2009/racerelationsday2009.php>

33) <http://www.hrc.co.nz/home/hrc/enquiriescomplaints/grounds/ethnicornationalnationalities.php>

사례를 신고한 후 인권위는 캔터베리 대학과 제 3의 교육기관, 크라이스트 처치 경찰 및 시의회와 협력하여 Report-it 이라는 홈페이지<sup>34)</sup>를 설치하여 인종차별이나 협박 등을 즉시 신고할 수 있도록 하였다. 원한다면 익명 신고가 가능하며 도움을 요청할 수도 있다. 앞서 언급한 넬슨시의 심각한 인종차별 현황을 보여준 보고서 이후 한 청소년 단체는 그들이 직접 주도하여 위와 비슷한 홈페이지 프로젝트를 실시하였다. 이들은 특히 웹 기술에 익숙하기 때문에 웹보다 인터넷 신고체계를 더 잘 활용하였다. 경찰서에 신고할 만큼 심각한 사건이 아니라 여기던 사람들도 이 홈페이지를 이용하게 되었고 신고 데이터의 분석을 통해 인종차별 철폐를 위한 향후 프로그램 개발도 더욱 촉진시킬 수 있게 되었다. 인권위의 홈페이지는 수많은 문화 및 소수민족 공동체에 대한 정보와 자세한 연락처도 기재하고 있다.

## ② 문화 및 소수민족 단체

아래는 뉴질랜드에서 활동 중인 문화 및 소수민족 단체에 대한 정보를 담았다. 예컨대, 크라이스트처치의 경우 단일문화권으로 유명한 도시이지만 70개가 넘는 문화공동체 혹은 소수민족 단체가 활동하고 있다.<sup>35)</sup> 이들은 언어와 문화적 정체성의 보존 및 재생산, 뉴질랜드 사회와의 상호작용 등을 위해 중요한 역할을 하고 있다.

### 가. 뉴질랜드 소수민족연맹(New Zealand Federation of Ethnic Councils)

뉴질랜드 소수민족연맹(NZFEC)은 뉴질랜드 내 소수민족 공동체의 상부단체로 1989년에 세워졌다. 이 조직은 “지역의회와 뉴질랜드의 민족공동체를 후원, 로비, 지원하며 그들 간 정보를 교환”하는 역할을 한다.<sup>36)</sup> 현재 뉴질

34) <http://www.report-it.org.nz>

35) <http://librarydata.christchurch.org.nz/web2/tramp2.exe/form/A2ummlip.000>

36) <http://www.hrc.co.nz/home/hrc/racerelations/tengirathenzdiversityactionprogramme/participants2009/nzfederationofethniccouncils.php>

랜드 소수민족연맹에는 2007년 설립된 청소년 단체 협의회(Youth Council)도 가입되어 있는데 이 단체의 목표는 다양성을 존중하는 수많은 활동, 행사 등을 촉진, 제공하며 소수 민족 청소년들에게 최대한 많은 기회를 제공함으로써 ‘뉴질랜드의 소수민족 청소년이 양질의 삶을 누릴 수 있도록 지원하는 것’이다. 이들은 2009년 첫 포럼을 개최하여 협의회를 설립하고 향후 3년 동안 달성할 세 가지 성과를 다음과 같이 개발하였다.

중등학교와 대학에서 더 많은 기회를 부여하고, 이들이 문화적 다양성을 증진하고 자신들의 ‘민족성’을 자신감 있게 추구하도록 하며, 부모의 높은 기대로 인해 부모들이 직면한 세대 간 차이를 극복하기 위한 컨퍼런스 개최<sup>37)</sup>

‘민족성은 바로 우리 자신의 것’이라는 청소년 협의회를 표제는 이민 민족의 청소년 단체가 가진 핵심 목표인 ‘자신들이 지닌 문화적 정체성을 보존할 수 있으며 그 정체성은 긍정적인 것’이라는 사실을 잘 나타내기도 한다. 수많은 민족·문화단체들은 그들 내에 특정 청소년 단체를 포함하는 경우가 많은데, 그 수는 점점 더 증가하는 추세이다. 이는 바로 청소년들만이 지닌 문제가 분명히 존재하며, 청소년 자신들이 그 문제를 주도적으로 해결해야 한다는 점을 의미하기도 한다. 이 단체들에게 중요한 화두는 각자 전통문화의 정체성을 유지하면서도 뉴질랜드 사회에 어떻게 성공적으로 통합될 수 있느냐 하는 것이다.

#### 나. 힌두 청소년 재단(Hindu Youth Foundation)

뉴질랜드 힌두 문화원(New Zealand Hindu Council)의 청소년 단체인 힌두 청소년재단 (Hindu Youth Foundation)은 2009년에 첫 컨퍼런스를 개최하였다. 그 주제는 ‘전통적 가치를 가지고 현대 뉴질랜드에서 살아가기

37) <http://www.hrc.co.nz/home/hrc/racerelations/tengirathenzdiversityactionprogramme/participants2009/nzfederationofethniccouncils.php>

(Living in Modern New Zealand with Traditional Values)’였다. 이 컨퍼런스는 전통적 가치를 유지하면서 다른 국가에서 성장하는 것은 무엇인가에 대한 주제로 회의를 벌였다. 논의된 내용은 ‘협박’, ‘힌두 청소년들의 정신적 건강과 복지’, ‘청소년 리더십’, ‘힌두문화 및 뉴질랜드 문화의 통합’등이다.<sup>38)</sup>

위 논의를 통해 깊은 이해와 전략 등이 창출되었고 이외에도, 위 컨퍼런스에 수많은 정치인들이 참석함으로써, 힌두문화의 청소년들을 위한 정치적 개입의 수단으로도 작용하였다. 참여 정치인에는 다민족 문제 전담국 장관인 Pansy Wong, 야당대표인 Phil Goff, 뉴질랜드의 최초 힌두인 국회의원이자 전 인종관계위원회 위원장인 Rajen Prasad 박사 등이 있었다.

#### 다. 청소년 무슬림 리더십 개발 컨퍼런스(Young Muslim Leadership Development Conference)

청소년 무슬림 리더십 개발 컨퍼런스(Young Muslim Leadership Development Conference)는 힌두 청소년 재단 컨퍼런스와 다음과 같은 유사한 목적으로 개최되었다.

외지 환경에서 살아남은 이민 사회인 ‘무슬림으로서 뉴질랜드에서 살아가기’, 그리고 ‘뉴질랜드의 무슬림이 되기’-뉴질랜드 사회에 적합한 이슬람 민족의 표현 형태를 개발하고 이곳에 적응하는 공동체가 되기<sup>39)</sup>

이 컨퍼런스의 목적은 다음과 같다.

- 더 넓은 사회에서 무슬림의 긍정적 통합을 촉진

38) <http://www.hrc.co.nz/home/hrc/racerelations/tengirathenzdiversityactionprogramme/participants2009/hinduCouncilofNewZealand.php>

39) <http://www.hrc.co.nz/newsletters/diversity-action-programme/te-korowai-whakapono/2009/05/young-muslim-leadership-development-conference-may-23-24>

- 잠재력 높은 청소년 지도자를 발굴하고 각 공동체의 이익을 위해 적용할 수 있는 리더십을 고양
- 이주민이나 난민 공동체가 느끼는 소외감 해결
- 무슬림 청소년이 다른 종교나 문화 공동체와의 차이점을 극복하고 더욱 강력한 네트워크를 형성하도록 역량 구축
- 청소년과 부모 사이에 발생한 세대간, 문화간 갈등을 해결하는 데에 도움을 줄 조력자 제공

이 컨퍼런스에서는 과거 무슬림 청소년들이 모스크나 스포츠클럽, 교육기관 내 학생모임 등에서 Qur'anic Arabic을 배우면서 자신들의 요구를 실현했다는 점을 강조했다. 현재 이들의 관심은 18세 이하의 이민 2세대 무슬림에게로 돌아가고 있다. 이는 멀지 않은 미래에 리더십의 위치에 도달하거나 공동체 내 정체성 문제에 강력한 영향을 끼칠 청소년들이 존재한다는 점을 의미한다.<sup>40)</sup> 따라서 이 컨퍼런스의 목표는 청소년들이 미래 리더십의 역할을 수행할 수 있도록 다양한 준비방법을 개발하는 것이다.

#### 라. 뉴질랜드 코위아나 협회(Kowiana Association of New Zealand)

2007년에 설립된 뉴질랜드 코위아나 협회는 ‘뉴질랜드 한국 교민 1.5세대 (코위 [Kowi])’가 주축이 된 단체이며, ‘김치와 마마이트’ 컨퍼런스를 두 차례 개최하여 코위들의 화두를 다루었다. 이 단체의 목표는 다문화 사회에서 소수민족이 살면서 발생하는 문제를 논의하는 것이다.

- 축하: 다양성과 다문화 정체성
- 교육과 지원 제공
  - 코위로서 ‘우리자신’에 대해 학습
  - 독특한 코위 문화를 전 뉴질랜드 사회와 공유

40) <http://www.hrc.co.nz/newsletters/diversity-ramme/te-korowai-whakapono/2009/05/young-muslim-leadership-development-conference-may-23-24/>

- 핵심 문제 논의: 다음과 같은 다문화 정체성과 관련한 화두:
  - 정체성 위기(내적)
  - 문화의 수용과 문화에 귀속되기(외적)
  - 자기배척 혹은 전통의 부정
  - 부모와 코위간 일반적 단절
- 핵심 문제 논의: 다음과 같이 뉴질랜드 내 이중문화간 관계와 관련된 화두
  - 이중문화간 인종주의
  - 이중문화간 관계
  - 코위와 뉴질랜드 사회간 문화적 차이

코위아나 협회는 완전히 뉴질랜드인도 아니고 완전히 한국인도 아닌 전혀 새로운 정체성을 주장하고 추구한다는 점에서 특이하다. 이 새로운 정체성 발굴의 노력은 ‘한국인’과 ‘키위아나’라는 융합된 단어에서도 잘 나타난다.<sup>41)</sup>

위 사례는 이주 청소년 활동이 지니는 두 개의 핵심 영역인 ① 공동체 내부의 문제, 특히 세대간 갈등을 해결하기 위한 공동체 내의 활동과 ② 타 문화와의 관계 증진을 위한 외부적 노력을 잘 보여주고 있다. 점점 더 많은 청소년들이 이 문제들을 풀기 위해 적극적으로 노력하고 있다.

#### 마. 웰링턴 소말리아 난민 센터(Wellington Somali Council Refugee Homework Centre)

앞서 언급한 대로, 다양한 민족의 이주 청소년들은 각기 다른 문제에 직면한다. 앞서 논의한 사례들처럼 웰링턴 소말리아 난민센터 내에는 소말리아 청소년 포커스 문화공동체 (Somali Youth Focus Group)가 있다. 이 단체는 대부분의 회원들이 뉴질랜드 교육을 받았지만, 그 교육체계를 이해하거나 이와 통합하는 데에 어려움을 느껴 왔기 때문에 교육을 핵심 화두로 논의하고 있다. 이 문제를 해결하기 위해, 웰링턴 소말리아 난민센터는 소말리아,

41) <http://www.kowiana.org.nz/>

이디오피아, 아프가니스탄, 팔레스타인, 이라크, 중국, 뉴칼레도니아 등 지구촌의 모든 난민 고등학생들을 위한 과제 센터를 설립하였다. 이 센터에는 자원 가정교사가 상주하면서 ‘난민 학생들의 학습을 지원하고 격려하기 위한 환경’을 제공하며 이들의 교육적 성취를 증진시키고 있다.

#### (5) 이주민 및 난민과의 협력

이제까지 다룬 사례들을 볼 때 뉴질랜드의 이주 청소년 및 난민 청소년들은 그들이 직면한 문제점을 적극적으로 해결하려 노력하고 있다는 사실을 알 수 있다. 따라서 이민 문제를 다루려는 다른 모든 작업들은 이러한 사실을 주지하고 이주민과 ‘함께’ 협력하는 것이 좋다. 2008년에 개최된 Change Makers Refugee Forum에서는 난민과의 협력을 위한 가이드라인과 다른 이주 문화공동체에 동등하게 적용되어야 할 원칙을 담은 보고서를 발간하였다. 이 포럼에서는 ‘이주 공동체들은 정책개발과 서비스의 수동적 대상이나 수혜자로만 취급 받기를 거부한다(ChangeMakers Refugee Forum, 2008: 1)’라고 선언했으며, 좀 더 밀접한 협력을 위해 다음과 같은 원칙들을 제시하였다.

- 우리의 모토는 약함이 아니라 강함이다. 외국인 난민들이 실제 사용할 수 있는 지식과 기술을 전수받는 것이다.
- 멍치면 더 강한 목소리를 낼 수 있다.
- 우리 관계의 근원은 신뢰와 상호호혜이다.
- 상호간 명백히 합의하여 공동 활동의 목표와 목적을 이루어 낸다.
- 우리의 약속은 포괄적이며 관련된 모든 당사자에게 공정하게 작용한다.
- 외국인 난민들은 우리의 공동 활동이 이루어지는 모든 과정-문제를 정의하고 계획을 짜고 실행하고 평가하는 과정-에 함께 참여할 것이다.<sup>42)</sup> 난민들과 이주민들이 평등성에 기초하여 새로운 사

42) ChangeMakers Refugee Forum, 2008: 1

회에 완벽히 참여할 수 있으려면, 정책결정자와 서비스 제공자 모두 위의 원칙을 준수해야 한다.

## (6) 언어

교육적 성취, 취업, 사회통합에 가장 큰 걸림돌 중 하나가 바로 영어 구사력의 부족이다. 따라서 ESOL(다른 언어를 말하는 사람들을 위한 영어 교육) 과정을 뉴질랜드 전역의 교육기관에서 제공하고 있다. 예컨대, 크라이스트 처치에는 무료 ESOL 평가 및 전문가 과정(ESOL Assessment and Access Specialist Service)이 있어서 이주민들이 각자의 수준에 맞는 과정을 선택해 참여할 수 있다. 또한 많은 중등학교와 제 3의 교육기관, 사설 학원에서 제공하고 있다. 크라이스트 처치 ESOL 커뮤니티 교육과정(ESOL Community Tutor Scheme)에서는 가정교사가 주 1회 이주자의 가정을 방문하여 영어를 가르친다. 다른 프로그램과 마찬가지로 이 프로그램도 대체로 무료로 제공된다. 영어능력의 습득은 특히 이주자의 자녀들에게 더욱 중요한 일인데, 거주 사회의 언어를 구사하지 못할 경우 학위취득이나 취업에서 불이익을 받을 수 있고 사회적 주변화 및 소외의 결과를 낳을 수도 있기 때문이다. 따라서 뉴질랜드에서 제공하는 언어교육이 더욱 저렴하고 다양하게 공급될 수 있도록 하는 것이 중요하다.

해글리 칼리지(Hagley College)는 통합적 접근방법으로 ESOL를 서비스하기로 유명하다. 이곳에서는 소위 ‘전체 가정 접근법’을 선택, 크라이스트 처치에 정착한 난민가정의 70%를 대상으로 교육과정을 제공하고 있다. 해글리 영어센터(Hagley English Language Centre)는 일종의 자유 중등학교로서 13~18세의 뉴질랜드 이민가정의 자녀를 대상으로 종일 고등학교 수업(High School Preparation Course)과 반일 수업 모두를 제공한다. 이러한 집중교육의 성과는 아래와 같은 학생들의 증언으로 잘 나타난다.

“제가 해글리에 왔을 때에는 영어를 한 마디도 하지 못했어요.  
하지만 지금은 꽤 훌륭한 수준을 구사합니다. 해글리는 정말 좋은

곳이에요. 선생님도 친절하고 사람들도 잘 대해줘요. 인종차별 같은 건 전혀 없어요. 제 친구들은 학교에서 인종차별을 많이 받는다고 하는데 여기서는 전혀 못 느껴요”(Ali, 사우디 아라비아)<sup>43)</sup>

웰링턴의 소말리아 공동체처럼 해글리 칼리지도 다민족가정센터(Multi Ethnic Homework Centre)를 운영하고 있으며, 수많은 가정들의 자녀, 학부모, 친척들이 모두 이곳에서 교육적 성취를 증진할 수 있는 기회에 참여하고 있다.<sup>44)</sup>

이 서비스는 비단 해글리 칼리지 학생에게만 국한되어 제공되는 것은 아니다. 여기서는 학교와 학부모, 공동체, 특히 쿠르드나 아프가니스탄, 소말리아의 난민공동체와 연계하여 교육 서비스를 제공하고 있다.

학부모와 공동체의 참여 증진을 독려하면서 교육적 성취를 향상시키는 프로그램인 홈스쿨 파트너십 프로그램(Home School Partnership Scheme)을 평가, 분석한 연구에서는 ‘전체 학교와 전체 가정을 대상으로 한 통합적 접근법이 더욱 효율적 결과를 낳는다’는 결론을 제시한 바 있다.<sup>45)</sup> 물론 이러한 통합 프로그램을 수행하는 데에는 적잖은 어려움이 따르지만 각자의 가정과 공동체 밖에서 아이들과 청소년들을 대상으로 수립된 프로그램보다는 더욱 성공적이라는 사실이 속속 입증되고 있다.

## (7) 연구

마지막으로 이주민 청소년 정책과 프로그램에 대해 강조하고자 하는 바는 그 정책과 프로그램의 성과를 평가하고 새롭게 발생하는 문제를 규명하기 위해 우리가 연구를 계속해야 한다는 점이다. Stuart et al(2009)은 이주정책의 핵심방향을 더 일반적인 관점에서 채택하면서 통합적 정체성의 습득에 도움을 주도록 수립되어야 한다고 주장하였다(Stuart et al, 2009: 37).

43) [http://www.hagley.school.nz/int\\_students\\_experiences.htm](http://www.hagley.school.nz/int_students_experiences.htm)

44) <http://www.hrc.co.nz/home/hrc/racerelations/tengirathenzdiversityactionprogramme/participants2009/hagleycommunitycollege.php>

45) <http://www.educationcounts.govt.nz/publications/curriculum/evaluationhomeschool>

전통 언어와 문화의 보존을 촉진하는 정책과 관행은, 사회참여를 독려하기 위해 설계된 정책과 관행과 더욱 광범위한 수준에서 결합되어야 한다. 이는 모든 가정의 구성원들이 긍정적인 성과를 이룩해 내기 위함이다. 어떤 정책이 이질적 문화를 화해시킬 수 있는가라는 질문에는 현재로서는 대답하기 힘들지만, 이후 우리의 연구는 문화간 차이를 가장 잘 극복하기 위한 방법을 찾는 데에 초점을 맞춰야 한다.<sup>46)</sup>

## (8) 결론

이주민 청소년의 경험을 이해하고, 적절한 정책과 서비스를 개발하기 위해 고민해야 할 점을 정리하면 다음과 같다.

- 모든 이주민들이 똑 같은 문제를 겪는 것은 아니며 그들 간에도 분명한 차이점이 존재한다. 따라서 단일 유형의 프로그램이나 정책이 모든 이들의 요구를 충족시키지 못할 수 있다.
- 이주민 청소년들이 겪는 특정한 문제들을 고민하는 것도 중요하지만, 더 중요한 것은 그들이 포함된 가정과 민족공동체가 더 중요하다는 점, 그래서 이를 유념하여 관련 정책을 수립해야 한다는 점이다. 특정 문제에만 국한시키려 한다면, 청소년이나 가정, 공동체를 위한 하나의 프로그램을 개발하는 것이 더 유용할 것이다.
- 전체 이주 청소년이 오히려 자신들의 문제를 더 잘 푸는 전문가이며 더 좋은 아이디어를 내놓을 수 있을 것이다. 따라서 그들을 ‘위한’ 해결책을 개발하는 대신, 파트너십 모델을 이용하여 이주민과 함께 협력하는 것이 무엇보다 중요하다.
- 뉴질랜드 사회로의 통합이 동화(同化)를 의미하는 것은 아니다. 따라서 이주민들은 자신들의 문화를 충분히 유지하고 보호할 수 있어야 한다.

---

46) Stuart et al, 2009: 37

- 이주민들이 완전히 새로운 사회에 참여하려면 무엇보다도 언어능력 개발이 우선시되어야 한다.
- 인종차별 문제를 해결하고 이주민들이 평등하게 대접받을 수 있도록 보장하는 법률체제가 반드시 필요하다.
- 이주 청소년들이 새로운 나라에서 편안함을 느끼며 지내도록 하려면, 정부, 지역사회 등 모든 수준에서 개별 문제점뿐만 아니라 광범위한 사회적 특징을 연구하는 것이 필요하다.

뉴질랜드 정착전략(New Zealand Settlement Strategy)은 다음과 같이 선언하였다. 성공적인 정착을 보장하려면, 이주민과 뉴질랜드 사회 모두의 협동과 이해가 필요하다는 측면에서 ‘정착은 양면성을 지닌 현신이다(노동부, 2007: 13).’

이주민과 뉴질랜드인 모두는 이주자들의 성공적 정착에 책임을 진다. 이주민과 난민들이 새로운 집에서 따뜻하고 안전함을 느끼도록 하는 것은 뉴질랜드인들의 책임이다. 이와 동시에 이주자들도 뉴질랜드가 지닌 문화적 다양성을 존중해야 한다. 뉴질랜드인들이 성공적 정착을 지원하기 위해 들이는 노력에 대해 이주민과 난민 모두는 호혜적으로 생각해야 한다. 뉴질랜드인들은 새로운 이들이 우리의 가치를 이해하고 존중하며 우리 공동체와 시민의 삶에 헌신하길 바라고 있다(노동부, 2007: 13).

## 5) 스웨덴<sup>47)</sup>

### (1) 스웨덴 이주·난민정책의 변화

스웨덴은 다른 유럽국가들에 비해 늦게 산업혁명이 시작되었고, 전통적

47) 스웨덴의 사례는 스웨덴 쇠데르턴대학 정치학과 최연혁 교수님이 집필하신 부분으로 본 과제의 일환으로 수행되었습니다.

으로 자영농민이 많았다는 점과, 추운 기후의 열악한 환경, 빙하침식으로 인해 형성된 토지 등으로 인해 돌과 바위가 유난히 많은 경작지의 열악성 등으로 인해 1930년대까지 외국인의 국내유입은 매우 미미했고 역으로 스웨덴인의 미국이민으로 순유출인구가 순유입인구보다 훨씬 높은 국가였다. 특히 1800년대 중반 이후 유럽 전역에서 불고 있었던 미국이민의 길은 바이킹 기질이 있는 스웨덴 사람들에게도 큰 영향을 미쳤고, 당시 미국이민이 하나의 사회적 현상으로 자리 잡았다. 1800년대 중반부터 1940년까지 당시 스웨덴인구의 1/3에 해당하는 150만 가량이 미국이민을 선택함으로써 스웨덴의 인구는 상대적으로 정체상태에 있었다(SOU 1999:68).

1930년대 이후 세계적 경제공황에 따른 이민인구가 급감하면서 인구유입과 유출인구의 역전현상이 일어나게 되었고 인구는 빠른 속도로 증가하기 시작했다. 2차 대전 이전까지의 기간 동안은 덴마크, 노르웨이, 핀란드, 폴란드 그리고 발틱 3국 등의 국가들로부터 중립국이었던 스웨덴으로 정치망명객이 많이 이주했다. 그중에서도 핀란드는 700년 가까이 스웨덴의 지배를 받아왔기 때문에 문화와 언어가 유사했다는 점과, 1939년 소련과의 전쟁에서 패배한 이후 스웨덴 정부가 인도적인 차원에서 적극적으로 핀란드인의 이민을 받아들임으로서 대거 이주해 옴으로서 현재 스웨덴에서 가장 큰 소수민족의 위치를 점하고 있다. 2차 대전 기간 동안 스웨덴으로 정치망명을 선택한 이주민의 수는 20여 만 명에 이르고 있다 (SOU 1999:68, 149).

2차 대전 이후 복지국가의 고속성장과 경제적 팽창으로 노동력의 부족 현상이 생기자 이를 해소하기 위한 방안으로 1960년대부터 외국인 노동자들에게 문호를 개방하기 시작하면서 다시 유입인구가 늘기 시작했다 (Lundh & Ohlsson 1994:27; Prop. 1997/98:16). 1930년대부터 1960년까지 스웨덴에 이주한 사람들은 주로 노르웨이, 덴마크, 핀란드 등의 북유럽 국가와, 이태리, 스페인, 그리스 등의 남유럽국가들이 차지했기 때문에 주로 유럽인이었다는 점이 특징이다.



[그림 III- 3] 1960년대 이후 최근까지 출신별 스웨덴 국내유입추이

출처: SCB, *Årsbok*.2009.

그러나 1970년대 이후부터 변화가 일기 시작했다. 1970년대의 국제정세의 변화에 따라 스웨덴에서 적극적으로 정치 및 전쟁난민을 인도적 차원에서 받아들이기로 결정하면서 이주민의 구성도 큰 변화가 있었다. 중동, 아프리카 등지에서의 국지전의 증가, 독재국가의 탄압 등을 피하기 위해 망명을 선택한 사람들에게 난민지위를 제공해 주면서 1970년대 이후부터는 비유럽 외국인의 유입이 급격히 늘어나게 되었다. 이 기간 동안 새로운 이주민의 유입 뿐 아니라 2차대전 이후부터 1960년대까지 정착한 사람들이 가족을 초청해서 발생하는 이주민도 매년 빠른 속도로 증가하였다. 1970년대 이후 최근까지 스웨덴이 인도적 차원에서 받아들이는 전쟁난민자의 수가 지속적으로 증가했고,<sup>48)</sup> 2000년대 들어서는 동유럽의 자유화와

48) 1970년대 피노체트집권 당시 많은 칠레인들이 스웨덴에서 정치망명을 획득하였고, 1979년의 회교혁명 결과 이란의 많은 지식인과 언론, 종교인들, 1980년대에는 이란-이라크 전쟁에 따라 전쟁을 피해 온 망명객이 대량 증가했으며, 1990년대는 내전으로 인한 소말리아인, 이디오피아의 탄압을 피해 온 에리트리아인, 정치적, 종교적 탄압을 피해 이주한 터키인, 그리고 유고슬라비아의 해체와 내전으로 인한 망명객의 증가로 구유고슬라비아 출신 90,000명이 동시에 영주권을 획득하는 등 스

유럽통합 (EU)가입에 따른 노동력의 대거 유입으로 유럽내 이주도 많이 증가했다. 특히 폴란드의 경우 2005년 정식 EU 회원국이 되면서 스웨덴의 노동시장이 개방됨에 따라 건축노동자들이 대거 유입되면서 현재 스웨덴의 이주민 중 4번째 큰 그룹으로 자리 잡았다. 그러나 전체 이주민의 국가별 순위를 보면 핀란드, 유고슬라비아가 1-2위를 차지하고 있고 그 뒤를 폴란드, 이란, 보스니아-헤르세고비나의 순으로 되어 있다. 이주민의 수가 꾸준히 증가하면서 이주민 1세와 2세를 포함하는 이주민의 비율이 스웨덴 인구의 24퍼센트에 육박하는 210만명이나 차지하고 있어 스웨덴도 빠르게 다문화 사회로 진입하고 있다.<sup>49)</sup>

---

웨덴 소수민족의 주류를 이루고 있는 상당수가 정치적, 종교적, 사상적 탄압의 이유로 망명길을 택해 정착을 한 경우가 많다(SOU 1999:68, 150).

- 49) 최근 스웨덴 이주민 구성의 특징으로는 2005년 동구유럽국가 10개국에 EU에 가입한 이후부터는 복지관광(Welfare tourism)이라고 명명되고 있는 이주형태로 구 공산국 이웃국가들 즉 폴란드, 에스토니아, 라트비아, 리투아니아 등지에서 스웨덴의 일자리와 사회복지제도의 혜택을 보기 위해 찾아오고 있다.

<표 III-9> 이주민의 국가별 구분: 상위 13개국

순위	국가구분	이주구분	이민자수
1	핀란드	정치망명 및 노동이민	178,179
2	유고슬라비아	정치망명	72,939
3	폴란드	정치망명 및 노동이민	58,180
4	이란	정치망명	56,516
5	보스니아-헤르세고비나	정치망명	55,713
6	덴마크	노동이민	45,941
7	독일	노동이민	45,034
8	노르웨이	노동이민	44,590
9	터어키	정치망명	38,158
10	이라크	정치망명, 전쟁난민	37,881
11	칠레	정치망명	28,019
12	레바논	종교망명	22,967
13	소말리아	전쟁난민	21,597

출처: SCB, *Befolkningsstatistik*.2007

## (2) 스웨덴 이주민의 삶의 조건

스웨덴도 최근 20년 동안 집중적으로 정치망명객과 전쟁난민을 수용하면서 사회적 문제점이 노정되고 있다. 그중에서도 이주민의 실업현상은 심각한 사회적 문제로 대두되고 있다. 1998년 조사에 따르면 내국인 5.7%, 북구출신 정착민의 경우 9.3%의 실업율에 비해 비유럽출신 이주민의 경우 실업율이 50%까지 이르고 있어 상당수 이주민의 경우 사회안전망의 보호로 삶을 영위하고 있다는 점에서 사회적 문제로 부각되고 있다. 2004년 조사에서도 대학졸업자 중에서 내국인의 경우 82%의 취업율을 보인 반면 비유럽이주자인 경우 61% 밖에 취업을 하지 못함으로써 무려 20%의 취업 격차를 보여주고 있다. 이와 함께 비유럽이주자의 경우 대학을 졸업하고도

취업이 어려워 스웨덴 사람들이 회피하는 직종인 힘들고 어렵고 보수가 낮은 청소부와 같은 단순육체노동을 선호현상을 보여주고 있다(SCB2004).

이란출신 이주민의 경우 50%, 소말리아출신 이주민의 경우 90%정도가 실업상태에 있으며, 더욱 심각한 것은 일에 대한 의욕이 점차 감소하고 있다는 점이다(SCB2004). 1990년과 1995년의 일자리 찾기 의욕비교에 있어서 이라크 출신 이주민은 51%에서 13%로, 구유고슬라비아인은 63%에서 19%로, 소말리출신의 경우 45%에서 5%로 추락하는 양상을 보여주고 있으며 2000년대 들어서도 이 같은 양상은 지속되고 있다는 점이다(SOU 1999:68, 151-152). 이들은 대다수 지방자치체가 제공하고 있는 사회보조금으로 생활하고 있기 때문에 외국인이 밀집해서 모여 사는 지역일수록 이주민들의 높은 실업율로 인한 세원의 부족과 이들의 지원을 위한 재원충당의 목적으로 상대적으로 다른 지방자치체보다 소득세율이 높아 일하는 스웨덴사람과 실업상태에 있는 외국인과의 보이지 않는 갈등관계가 생겨나고 있다.

정착한 이주민들의 지역편중성과 사회적 고립현상도 사회적 문제로 부각되고 있다. 전쟁난민 혹은 망명객으로 스웨덴에 정착한 비유럽국가 출신 이주민들은 주로 스톡홀름, 요테보리, 말뫼 등의 대도시에 밀집해 거주하고 있다. 3개 도시의 외국인출신 비율은 30%내외를 차지하고 있으며 중소도시, 그리고 농촌 지역에서는 외국인출신 이주민의 비율이 매우 낮아 시골로 갈수록 스웨덴의 문화와 전통이 잘 보존되어 있고, 스웨덴 내국인의 비율이 높아 도농의 편차가 매우 심하다 (SCB2007). 이주민이 대도시에 밀집해 사는 군집형태도 사회적 문제를 야기하고 있다. 스톡홀름에 거주하는 비유럽이주민의 경우 린케뷔(Rinkyby), 텐스타(Tensta), 그리고 쉐르홀름(Skårholm), 보트쉬르까(Botkyrka), 쇠데르텔예(Södertälje) 높게는 95%에서 낮게는 36%까지 이르는 반면, 스웨덴 사람이 밀집해서 거주하는 지역인 태뷔(Täby), 단데리드(Danderyd), 리딩예(Lidingö) 등은 10% 내외의 외국인이 거주하고 있기 때문에 대도시를 중심으로 진행되고 있는 이주민과 스웨덴사회에서 사회적 고립현상이 심각하게 진행되고 있다. 이 같은 현상은 스웨덴 제2, 3의 도시인 예테보리(Göteborg)와 말뫼(Malmö)에서도 비슷한

양상을 보여주고 있다. 예테보리의 베리쎬(Bergsjön), 레르예달렌(Lärjedalen), 그리고 말피의 로센고드(Rosengård) 등은 외국인의 비율이 50-80%에 이르고 이 지역 내의 일부 마을은 90%가 외국인이 차지하고 있어 사회적 고립 현상은 매우 심각한 사회적 문제로 부각되고 있다.

최근 이주민의 특징으로 부각되고 있는 보건 및 건강 등도 사회적 갈등 요소로 부각되고 있다. 최근 이주민들의 경우 주로 전쟁, 고문 등으로 인한 후유증으로 정신질환 그리고 육체적 건강상태의 악화로 인한 사회적 부담도 만만치 않기 때문이다. 비유럽 이주민 중에서도 특히 중동, 아프리카 등지에서 이주해 정착한 사람일수록 정신 및 신체적 건강상태, 실업 등에 있어 스웨덴 내국인, 북구이주민, 여타 EU-15 국가에서 이주해온 사람들에 비해 매우 높은 사회적 문제를 야기하고 있다. 이들의 정신질환, 이혼 등을 통한 가정파탄 등이 여타그룹보다 높게 나타난다. 2003년 살해된 안나 린드(Anna Lindh) 전 외무부장관도 정신질환을 앓고 있었던 전쟁난민 출신이었다는 점에서 스웨덴 사회의 충격과 반향은 그만큼 컸다. 그 이유로 1990년대 중반 만성적 적자의 해소방안으로 복지제도를 축소한 결과 정신병원 등의 복지시설에서 치유를 받아야 할 이민자들이 대거 사회로 쏟아져 나오므로써 야기된 사회적 문제였다는 점에서 이민자의 정신건강, 보건 등에 많은 경각심을 갖게 했다.

노동시장에 참여하고 있는 이주민자들의 경우에 있어서도 큰 차이가 발견된다. 스웨덴의 공공분야에 가장 큰 비중을 차지하는 지방공무원의 이주민 참여비율은 14%를 차지하는 반면 스웨덴은 압도적으로 많은 85%를 차지하고 있다. 이는 이민자 비율이 스웨덴 전체 인구의 24%를 차지하고 있는 점으로 감안하면 아직도 10% 정도의 스웨덴의 공공분야에서 고용차별을 받고 있다고 할 수 있다.

<표 III-10> 외국인의 지방(Kommun)공무원 비율(2007년 기준, 괄호안은 2006년)

출신배경	전체	여성	남성
북구	2.9(3.0)	3.2( 3.3)	1.9(1.9)
EU	1.8(1.8)	1.8(1.8)	1.8(1.8)
EU15(선진국그룹)	0.7(0.7)	0.6(0.6)	1.2(1.2)
EU16-27(동유럽 등 경제후발국)	1.1(1.0)	1.2(1.2)	0.6(0.6)
기타 유럽(러시아, 우크라이나 등 비EU 회원 국가 출신)	2.1(2.0)	2.1(2.0)	2.0(1.9)
비유럽(아프리카, 중동, 남미 등)	5.1(4.9)	4.8(4.5)	6.6(6.4)
외국출생	11.9(11.6)	11.8(11.5)	12.2(12.0)
외국인 배경 (부모중 적어도 한명이 외국인) 혹은 외국출생	14.0(13.7)	14.0(13.6)	14.3(14.0)
스웨덴인	86.0(86.3)	86.0(86.4)	85.7(86.0)

출처: SKL. Anställda i kommuner med utländsk bakgrund. 2007.

공공분야에서 활동하고 있는 이주민들의 고용조건에 있어서도 출신지역에 따라 큰 편차를 나타낸다. 스웨덴 내국인의 경우 61%가 정규직, 27.6%가 비정규직에 종사하고 있지만 비유럽국가 출신의 이주민과 비교해보면 현격한 차이가 나타난다. 비유럽국가 이주민일 경우 비정규직의 경우에 있어서는 큰 차이가 발견되지 않지만 정규직의 비율은 48.5%에 그치고 일용직의 비율이 25.9%를 기록하는 등 스웨덴내국인의 비율인 11.4%보다 훨씬 높음을 알 수 있다. 즉 비유럽국가 출신의 이주민 들은 지방공무원 조직 내에서도 불안한 고용상태인 것을 알 수 있다.

이민출신자들이 종사하고 있는 직종에 초점을 맞추어 비교해 보면 차이가 더욱 확연해진다. 스웨덴의 이웃나라들인 북구국가 출신자들은 교장, 교사, 유치원장, 간호사, 군의 부서장 등의 지도급 직종에 종사하고 있는 반면, 비유럽출신의 이주민들은 주로 교사보조, 임시직교사, 잡무를 하는 공무원, 간호보조, 사회복지보조원, 청소직원, 식당직원 등 보조역할 혹은 단

순노동 등의 하급직에서 일하고 있음을 알 수 있다(SKL, 2007). 따라서 비유럽이주민들의 높은 실업이 사회적인 문제이듯이, 고용된 상태에서도 사회적 차별성이 크게 상존하고 있다는 점에서 그 심각성이 크다고 할 수 있다.

<표 III-11> 외국인의 지방(Kommun)공무원 고용조건: 2007년 기준 (괄호안은 2006년)

출신배경	정규직	비정규직	일용직
북구	60.5 (60.7)	30.1 (30.0)	9.3 (9.3)
EU	54.9 (55.9)	29.6 (29.0)	15.5 (15.1)
EU15	56.3 (57.5)	29.1 (29.0)	14.6 (13.5)
EU16-27	53.9 (54.8)	30.0 (29.1)	16.1 (16.2)
기타 유럽	48.0 (47.8)	26.8 (26.6)	25.2 (25.6)
비유럽	48.5 (49.4)	25.7 (25.3)	25.9 (25.4)
외국출생	52.3 (53.0)	27.5 (27.3)	20.2 (19.7)
외국인 배경(부모중 적어도 한명이 외국인) 혹은 외국출생	53.2 (53.8)	27.1 (26.9)	19.7 (19.3)
스웨덴인	61.0 (60.8)	27.6 (27.7)	11.4 (11.4)

출처: SKL. Anställda i kommuner med utländsk bakgrund. 2007.

### (3) 다문화시대의 통합정책

스웨덴 이주민의 1960년대까지의 특징으로 노동력개방에 따른 유럽내 국가로부터의 유입이었다는 점과 스웨덴 전체 인구에 차지하는 비중도 매우 미미했다는 점을 들 수 있다. 따라서 스웨덴처럼 기독교문화권에서 이주해 온 경우였기 때문에 사회에 동화시켜 스웨덴의 전통과 문화 속에 편입시키는 작업이 주류를 이루었다. 그러나 1970년대 이후 새로운 이주민들은 주로 정치망명객이거나 전쟁난민이었기 때문에 스웨덴 내국인과 문화

적 유대감이 느슨했고, 대규모의 인원을 한꺼번에 받아들이다 보니 단기간 동안 다문화사회로 전환되면서 많은 사회적 문제가 야기되었다. 이로 인해 스웨덴사회가 경험하지 못했던 이주민-내국인의 2분법적 구분이 서서히 자리 잡고 있다.

다문화 사회로 진입하면서 문화적 충돌도 사회문제로 부각되고 있다. 이슬람문화권에 뿌리를 두고 있는 이주민들의 이슬람성전건립과 문화적 위화감, 스웨덴 사회에 동화된 자녀들의 혼전순수성의 강요에 따른 이민자 세대 간 갈등과 명예살인(Hedersmord, Honor killing) 등이 스웨덴 사회에서 종종 사회적 문제를 야기하기 되었다. 또한 아프리카에 뿌리를 두고 있는 이주민의 경우 여아들에게 할례전통을 강요하면서 자녀들의 인권문제가 사회적인 이슈로 등장하게 되었다. 1982년 여성의 성기봉합 금지법이 발효되었고, 2006년에는 법을 무시하고 자녀에게 시술을 강요한 부모에 2년 징역형을 선고하는 등 아동보호를 위한 법적제도를 구축했다.<sup>50)</sup>

또 다른 사회적 문제로 특히 비유럽인 이주자들의 실업율이 높아 사회복지제도의 큰 부담으로 작용되었고, 1990년대 초에 재정위기를 겪으면서 스웨덴 사람들까지도 실업율이 10%까지 진행되자 급기야 1991년 선거에서 극우정당이 의회에 진출하고, 사민당이 중도우익 연합정당들에게 정권을 넘겨주는 상황이 되었다. 극우정당의 출현은 일회성에 그친 일시적 현상에 그치긴 했지만 스웨덴 사회에서 극우세력이 조직화하는 계기가 된 것은 사실이다.

---

50) 1982년 여성할례금지법(Lag 1982:316)이 발효되었고, 1999년 스웨덴 시민권이 있는 이민자가 제3국에서 시술을 했을 때에도 처벌하도록 개정되었다. 그리고 사회복지법 14조항에서는 ‘누구든지 아동의 인권에 위배되는 행위는 사회위원회에 신고한다’는 의무조항을 삽입했으며(Socialstyrelsen 2005), 1999년 아동보호 특별규정법(Lag 1990:52)는 시술의 위협을 느끼는 어린이를 사회위원회가 부모로부터 격리도피시킬 수 있도록 했으며 1999년 아동보호자법(Lag 1999:997)은 부모의 의사와 관계없이 시술이 의심되는 아동의 신체부위를 의학적으로 검사할 수 있도록 하는 등 미성년아동의 보호자와 해당 아동을 직접 통제, 관리할 수 있도록 법제를 강화했다.

1994년 다시 정권에 복귀한 사민당은 당시 이민부장관이었던 레이프 블름베리(Leif Blomberg)는 블름베리모델이라고 불리는 통합정책의 시행에 들어갔다. 가장 큰 사회적 문제였던 대도시 일부지역의 계도화, 이민자소외와 고립의 문제를 해결하기 위해 대도시정책(Storstadspolitik, Metropolitan Policy) 시행을 발표하고, 통합청(Integrationsverket)을 설치해 통합문제를 전담해서 다루도록 했다(Prop. 1997/98:16).

통합정책의 기본골격은 비차별화, 균등화 그리고 융화를 바탕으로 하고 있다(SOU 2004:33). 외국인 출신 이주민과 스웨덴 내국민과의 차별을 두지 않으며 복지제도의 틀 속에서 두 그룹을 동일시함으로써 2분법적 차이를 수면 위에 부상시키지 않는다는 구상이다. 구체적인 정책목표로 차이를 줄이는 노력, 즉 사회적 격차를 줄이는 균등화 노력을 들 수 있다. 교육참여, 고용, 소득수준, 삶의 질 등의 차이를 줄이기 위해 다양한 정책영역에서 공조하도록 한다. 그리고 마지막으로 문화 간 융화이다. 외국인이민자와 내국민간에 서로 지역적, 계층적으로 확연하게 나누어져 있을 때 사회는 더욱 양극화된다는데 초점을 맞추고 외국인 들은 스웨덴 사회를 진입하도록 하고, 스웨덴 사람들이 다시 외국인 밀집지역으로 들어갈 수 있도록 주택정책, 고용정책, 교육정책, 청소년정책, 시민제도정책, 문화정책을 총 망라한 종합정책을 마련해 시행중에 있다.

구체적 사업으로 1997년부터 외국이주민이 많이 밀집해 사는 지역의 거리, 가로등, 지하철정비 등의 슬럼화 되어 가고 있던 지역을 정비하기 시작했고, 이들의 소외감을 해결해 주기 위해 참여를 유도하는 사회단체의 활동에 7년 동안 스톡홀름, 요테보리, 말뫼의 24개 지역에 매년 1000억씩 특별예산을 투입했다 (Regeringskansliet, 2001, 12쪽).

다문화사회의 통합정책의 골격은 정부법안 Prop. 1997/1998:165에 잘 나타나 있는데, 이 법안 제목인 ‘발전과 정의 - 2000년대의 대도시 정책’은 스웨덴이 직면한 사회갈등의 요소인 ‘그들-우리’의 2분법적 갈등 고리를 풀기위한 조치를 담고 있다.

투입된 예산의 사용내용을 보면, 고용지원 (19%), 스웨덴어 지원 (19%), 초등학교지원 (16%), 성인평생교육 (5%), 지역안전 및 인프라투자 (11%),

국민건강 (7%), 참여 등 민주주의 투자 (12%), 지역경제성장 (6%), 기타 (5%) 등으로 이주자들의 자립능력의 확보, 일에 대한 의욕고취, 이주자 2세대 아동의 교육투자, 스웨덴 언어와 문화의 습득을 위한 집중적 투자, 건강증진, 지역안전증진과 주택정책 등의 다양한 정책분야를 총 망라하고 있는 2000년 대비 다문화정책이라고 할 수 있다.

이러한 정책의 기초는 이민자들의 스웨덴 사회적 융화와 통합을 통해 시너지효과를 낸다는 목표였으나, 아직까지 통합정책의 실효성을 가지적으로 나타나지는 않고 있다. 이민자들의 특정지역 고립상태, 보조금 의존성, 특히 비유럽이민자의 취업시 불이익, 문화의 갈등 등은 통합정책이 시행되기 시작된지 10년이 지났으나 아직도 스웨덴 사회에 뿌리 깊게 자리 잡고 있다. 2006년 집권한 우익중도 연립정권은 이민자들의 일에 대한 의욕을 고취하기 위한 방안으로 창업의 유도, 실업수당의 삭감, 보조금의 삭감 등을 통한 변화를 모색하고 있다. 우익정권의 기본적 정책은 스웨덴의 보편적 복지제도가 외국출신 이민자에게도 똑같이 적용됨으로써 생활보조금, 주택보조금, 아동수당 등만으로도 일하지 않고 생활이 가능하기 때문에 스웨덴 내에서 외국인들에게 보편적 복지제도가 축소되어야 한다는데 초점을 두고 있다. 따라서 이주민과 스웨덴 국민간의 양극화 현상은 10년 동안의 통합정책의 결과 일견 이주민 밀집지역의 인프라투자를 통해 외관상으로 많이 줄어든 듯 해 보이는 것도 사실이지만 이주민의 소외, 상대적 가치박탈 등의 현상은 존속한다. 스웨덴에서는 프랑스에서와 같은 대대적 외국인 폭동 등과 같은 물리적 충돌은 아직 없었지만 최근 들어 말피 로센고드지역에서의 이민자 소요사태, 쇠데르텔예에서의 소방차 공격 등의 갈등요소가 여전히 내재해 있는 것도 극우세력들이 이주민 정책을 실패로 간주하는 중요한 잣대가 되고 있다.

그러나 스웨덴의 통합정책을 단기간이 아닌 10-20년간의 장기적 프로젝트로 보아야 한다는 시각이 지배적이다 (SOU 2004:33). 즉 1세대 이민자의 경우 전쟁 혹은 정치, 사상, 종교적 탄압 등을 피해 이주해 온 연유로 정신적, 육체적 고통을 받은 상태에서 새로운 사회에 적응해 산다는 것이 쉽지 않다는 점과, 스웨덴의 복지제도에 안주하고자 하는 무임승차의 심리

가 동시에 작용하고 있다는 점을 감안할 때 끼리끼리 모여사는 문화적 고립상태, 사회적 격차 등은 당장 쉽게 해결할 수 있는 문제가 아니기 때문이다. 따라서 1997년 이후 시행되어 온 참여의 유도, 이주자 밀집지역의 범죄방지 및 시설보완 등의 정책은 교육정책의 정책이지만, 현상을 더 심화시키지는 않기 때문에 적절한 정책으로 볼 수 있다. 따라서 2세대의 기회의 균등한 보장과 언어능력의 증진, 스웨덴 사회진입을 위한 인성교육, 문화교육 등은 출신 모국어교육과 함께 장기적으로 다문화 시대의 시너지 효과를 볼 수 있을 것으로 판단된다. 무엇보다도 2세대 학교교육의 중요성이 강조되고 있으며 다양한 정책의 포괄적 접근으로 장기적인 안목으로 접근하고자 하는 스웨덴식 다문화정책인 통합정책의 성공, 실패여부는 아직 판단하기에 이른 점이 있다고 할 수 있다.

#### (4) 이주민 아동·청소년 정책

1997년 통합정책의 일환으로 아동 및 청소년 정책도 큰 변화를 겪고 있다. 국가조사연구보고서(SOU 1997:71)와 정부 정책안(Prop. 1998/1999:115)에 따라 새롭게 모습을 드러낸 청소년정책은 근본적인 이주민 정책의 골격인 평등에 입각한 문제의 접근이라는 틀 속에서 학교내 이주민 아동과 스웨덴 내국인 학생들의 외관상의 차이를 가급적 부각시키려 하지 않는다(Lpo 94). 성평등과 함께 다문화의 존중이 교과과정에 중요한 학교교육의 목표로 설정되어있다. 민주시민의 인성, 관용, 이해 등을 위한 교육내용을 통해 함께 사는 사회의 규칙과 규범을 수용할 수 있도록 하고 각자의 특징적 자질개발, 자기 삶의 결과에 대한 영향력의 증대를 통해 성숙한 자연인으로 독립할 수 있도록 하는데 교육의 중점을 두고 있다(Prop. 1998/1999:115). 이 같은 교육목표는 학교법(Skolagen 1985: 1100)에도 잘 명시되어 있다.

스웨덴의 이주민 아동-청소년 정책에 있어서 가장 큰 특징 중의 하나로 이주민 자녀모국어교육을 들 수 있다. 이주민 자녀의 스웨덴 교육제도의 적응을 쉽게 하고, 어릴 때 모국어의 완벽한 습득이 스웨덴어 이해와 심리

적 건강성에도 도움이 된다는 하는 1968년 한세고드(Hansegård)의 연구에 근거하여 1976년부터 모국어 교육을 전 이주민 아동들에게 제공하고 있다. 연구의 주 골자는 이주민 아동이 먼저 접하는 언어는 가족 내에서의 모국어인데 체계화시키지 못하면 심리적 불안상태에 빠지고 스웨덴 사회의 적응성이 떨어진다고 지적하고 있다. 즉 모국어의 완성도가 높을수록 스웨덴어의 습득과 학교교육과 사회적응이 훨씬 높다는 것이다. 이 연구를 골자로 한 의회의 정책토론에서 모국어교육이 중요한 이민자아동의 인성발달과 학교교육 적응에 필수적이라는 판단으로 1976년부터 시행하게 되었다 (Riksdagsprotokoll 1976:141:77)

초등학교법(Grundskoleordningen) 9조 1항과 2항은 스웨덴 초등학생의 부모 중 최소 한 사람이 스웨덴 이외의 지역에서 태어난 경우 학생이 모국어를 어느 정도구사하고 있고, 계속해서 부모의 언어를 공부하고자 할 경우 학교에서 그 학생을 위해 하나의 과목으로 채택해 교사를 구해주어야 한다고 규정되어 있다. 수업의 수준과 양은 학교가 언어교사와 상의해 결정하도록 한다. 이주민 자녀 모국어교육은 1976년부터 도입된 이후 1990년대 초 조기 모국어교육의 스웨덴어 이해도 향상에 대한 유용성에 대한 찬반논의가 잠시 일기는 했지만, 현재까지 지속적으로 이주민자녀를 대상으로 한 사회적응교육의 한 수단으로 사용되어 왔다.

조기모국어교육에 대한 반대론자들은 이주민자녀들이 대체적으로 학업성취도가 떨어지는 이유로 너무 일찍부터 모국어를 배워서 언어두뇌적 인지가 떨어지고 혼돈만을 가중시켜 스웨덴어의 언어이해도가 떨어지기 때문이라는 주장을 펼친다(Skolverket 2002c). 그 예를 OECD 국가 이주민들이 배운 소속국가의 언어의 성취도가 스웨덴의 이주민 자녀보다 높게 나타난다는 점을 들고 있다. 또한 외국인부모를 둔 스웨덴 태생아동의 경우 읽기능력도 내국인 자녀보다 현저하게 저하된다는 점을 지적하고 있다. (Skolverket 2001a, 2001b). 그러나 사회학자들은 조기모국어학습 보다는 이주민아동 부모들의 스웨덴사회 적응도와 노동시장의 진입이 더 큰 설명변수라고 지적한다. 즉 스웨덴 사회 속에 들어가 사는 부모일수록 자녀에게 스웨덴사회 적응을 위한 노하우를 전수해 주고, 언어의 중요성, 학교

공부의 중요성을 일깨워주기 때문에 지적자극을 유발한다는 것이다(Lundh et al 2002:94-104).

또 다른 사회경제적 변수로 이주민자녀 부모 (특히 아버지)의 교육수준, 수입정도 등이 자녀의 스웨덴어 이해수준과 학업성취도가 관련이 있다고 주장한다. 스웨덴부모의 교육수준이 낮고 수입이 낮은 가족의 자녀일수록 학업성취도가 낮고, 읽기 능력, 스웨덴어 이해능력도 낮다는 경험연구가 이를 뒷받침하고 있다(Similä 2002:104). 또한 일부는 이민자출신들의 문화적 배경이 학업성취도와 연관 지어 설명한다. 예를 들어 유대인부보를 둔 이민자 자녀들은 학업성취도가 우수한 반면 이태리 출신의 부모를 둔 이민자 자녀들은 상대적으로 학업성취도가 낮다는 것이 미국의 경험연구에서 지적되었듯이, 학생의 학업성취도의 결정적 요소로 부모의 교육에 대한 문화적 차이를 들기도 한다(Dinnerstein 1982; Moore 1981; LaGumina 1982; Simil 1994:247). 이 같은 차이는 한국의 이민자녀들의 높은 성업성취도는 한국인 부모의 교육에 대한 전반적 높은 관심도와 문화에 기인한다는 점에서도 시사하는 바가 높다고 할 수 있다.

부모의 출신성분에 따른 학업성취도와 사회적응력의 차이가 설명력을 잃고 있는 또 한 가지 이유로 스웨덴 부모와 이민자 부모를 둔 9학년 학생들의 고등학교 진학율, 그리고 고등학교 졸업자의 대학교 진학율을 들 수 있다. 즉 스웨덴 언어의 읽기, 이해도, 쓰기 등의 능력이 낮아 학업성취가 낮은 이유를 2분법적인 외국인-내국인으로 나눌 경우 거의 유사한 고등학교 진학율, 그리고 역전현상이 나타나는 대학 진학율을 설명할 수 없게 된다. 따라서 스웨덴-비(非)스웨덴 부모의 구분보다는 사회적으로 소외되거나 사회적 고립된 가족의 경우 학생들의 적응력, 학업성취도, 진학율 등에 있어서 부정적으로 작용할 것으로 판단된다.

이민자 아동들의 특징 중 민주주의와 연관된 사안으로 참여와 소통의 부재를 들 수 있다. 외국출신일수록 왕따경험이 많고, 단체활동에 소극적이며, 학교선거 등의 민주주의 행사 등에 관심이 일반적으로 낮다는 점을 지적할 수 있다. 특히 이주민 밀집지역의 학교에 다니는 학생일수록 소통의 부재, 민주적 참여의 인식부족 그리고 왕따 등을 상대적으로 더 많이 경험하고

있다. 학교라는 공간에서 학생들 간의 소통을 높이고 상호간에 대한 정보와 사회적 가치를 공유하기 위한 방안으로 여러 가지 문화적 공간에서의 만남, 대화, 뒤섞임의 다양한 행사 등을 들 수 있다(SOU 2004:33, 43-46). 예를 들어 연극, 합창, 토론, 미술, 음악, 스포츠 등의 활동에 함께 동참할 수 있도록 유도하여 깊이 있게 서로를 알게 하는 만남의 장이 필요하다. 뉴욕 계토지역에 있던 New York Fredrick Douglass Academy의 문제학교에서 미국유수대학에 진학을 가장 많이 시킨 학교로의 변화(Monroe 1997), 이와 유사한 예를 스웨덴의 노르쉐피 나베스타초등학교(Navesta skola), 린케비의 브레드뷔 초등학교 (Bredbyskolan skolan) 등은 모두 외국인 밀집지역에서 전국 최고의 수학학업성취도, 평균학업성취도의 향상을 통한 전국 학교의 모델로 선정되는 사례에서 보듯이 학교의 변화가 학생의 변화, 그리고 이민사회에서의 적응력 증진, 독립적 시민의 교육 등을 시킬 수 있다는 점에서 의의가 크다(SOU 2004:33, 90-93). 이주민 밀집지역에서 사회소통의 문제, 참여의 문제, 왕따, 학업성취도의 저하 등의 문제 해결을 적극적으로 시도해 성공한 학교들의 공통적인 특징으로 학생들의 사회자본 능력의 향상을 통한 자발적 참여유도, 지역사회내의 가동가능한 문화적 공간의 활용, 교장의 지도력, 능력을 겸비한 헌신하는 교사, 해결의지를 지닌 지역정치인 들의 결합, 그리고 자율적 학교간의 경쟁을 들고 있다(Putnam 2000; SOU 2004:33, 98-106).

##### (5) 한국에의 시사점

스웨덴의 이주민 정책은 1960년대까지 기독교문화권이라는 점 때문에 주로 스웨덴 사회와 문화 속에 편입시키는 동화정책(Assimilation policy)이 주류를 이루었으나 1970년대 이후 정치적, 사상적, 종교적 이유로 인한 비유럽계열 정치망명객이거나 전쟁난민이었다는 점과 이질적 문화적 배경 때문에 스웨덴 사회가 스웨덴인-이주민의 2분법적 갈등이 야기되었다.

가장 큰 문제로 이주민의 특정지역 밀집화, 사회적 고립, 정신적 육체적 건강문제, 높은 실업률 등을 꼽을 수 있다. 이 같은 문제를 다양하게 접근

하게 위해 1997년부터 시행되고 있는 사회통합정책은 대부분의 모든 정책 영역을 망라하고 있으며, 통합정책의 기본골격은 비차별화, 균등화 그리고 사회융화의 틀을 기초로 하고 있다. 1세대 이99를 대상으로 하고 있는 정책은 보편적 복지로 평등적 사상에 입각한 국가의 책임성, 언어교육을 통한 적응성을 높이기 위한 노력을 기울이고 있으나 아이러니하게도 보편적 복지는 이주민의 사회통합을 저해하는 요소로도 작용하고 있다. 그러나 역으로 판단해 보면 보편적 복지의 결과 프랑스와 같은 이민자 폭동 등을 예방하는 효과도 있다는 점에서 긍정적인 면도 있다고 할 수 있다.

현재 스웨덴의 이민자 정책에서 주로 눈에 띄고 있는 점은 이민자 2세의 모국어 교육을 통한 다문화 교육, 자발적 참여와 책임성을 강조하는 교육, 대학진학의 제고 등으로 점차 스웨덴 사회에서 주류로 진입하기 위한 기회 제공 등으로 스웨덴사회의 사회계층간 형성되고 있는 2분법적 사고방식을 치유하고자 노력하고 있다는 점에서 시사점이 크다고 하겠다. 즉 이민자 2세들의 경쟁력을 높이고 스웨덴 사회와 문화의 주된 민주시민의 가치를 수용하게 함으로써 자연스럽게 그들이 주류사회에 진입할 수 있는 문을 활짝 열어 놓음으로서 장기적으로 스웨덴 사회가 다문화사회로 변화하는 과정에서 시너지 효과를 볼 수 있는 정책을 펴고 있다. 공공기관의 외국인 고용제도의 의무화, 정당들의 이민자출신 정치인의 영입과 중용 등의 노력이 한창 진행 중에 있다는 점과 한국에 시사하는 바가 크다. 폐쇄적인 공무원사회에 이민자가 진출하도록 고용의무제를 도입하고, 정당차원에서 이민자의 충원과 정당원확보 등을 통해 정치영역에서도 활동할 수 있도록 문호를 개방해야 한다고 본다.

스웨덴의 1980년대까지의 정책적 실패를 거울삼아 90년대의 뒤늦은 대응이었지만 신속하고 포괄적 정책영역으로 대비하고 있다는 점에서 한국정부가 현재 다문화사회의 미래내재적 문제점의 심각성을 인식하고, 중앙정부, 학교, 지역사회, 국민 속으로 들어가 적극적으로 대안정책을 모색하며, 외국의 사례를 집중적으로 연구해 외국의 경험을 한국적 상황에 맞게 도입하여 총체적 통합정책의 틀을 갖춰 시행해야 앞으로 진행될 사회의 갈등구

조예방과 이주민의 자원화를 통해 세계화 시대에 적극적 대처할 수 있으리라 판단된다.

## 6) 프랑스<sup>51)</sup>

### (1) 프랑스 이주민 정책

#### ① 정치철학적 배경

##### 가. 원칙적 동화주의

프랑스와 같은 공화주의 국가에서 ‘다문화주의’는 근대 민주주의 국가의 정치 철학과 교육철학에 있어서 매우 첨예한 논쟁의 성격을 지니는 개념임을 주지할 필요가 있다. 다문화주의는 민족 중심의 근대 국민국가 통합의 기본적인 기조와 배치되기 때문에 근대적 개념의 공화국을 유지하는 국가에서 다문화주의를 수용하기 위해서는 새로운 모델의 국가와 사회의 구성원리를 필요로 한다. 마르코 마르티니 엘로(2002)등의 논자들이 다문화주의가 문화적 계토의 출현, 국가와 민권의 약화로 이어질 가능성이 있음을 지적하며 다문화주의를 논의할 때 문화와 정체성의 다양성과 민권적 민주주의 사이에 존재할 수 있는 갈등을 극복할 수 있는 가능성을 함께 모색하고 있는 것도 같은 이유에서다.

프랑스가 채택하고 있는 공화주의적 국민주의는 제도로서의 국가와 계약을 체결한, 그 권리와 의무가 동등한 시민 개인들 간의 총체 즉, 시민공동체로서의 국민이기 때문에 다문화주의는 국가 철학기조에 있어서 문제적 개념이라고 할 수 있다.

따라서 모든 이주민 정책에서 인종이나 민족의 개념으로 지원정책을 실시하는 것은 금지되어 있다. 프랑스에서 이주민들이 주로 하층계급을 형성하

51) 프랑스의 사례는 대구대학교 이민경 교수님께서 집필하신 부분으로 본 과제의 일환으로 수행되었습니다.

고 있고 이들을 위한 사회복지시스템이 잘 정비되어 있는데 주 수혜층이 바로 이주민들이라고 할 수 있다. 공화정이 천명하는 평등과 정의를 실현하기 위해서 소외계층을 위한 지원 수당과 교육 등의 특혜제도는 그 대표적인 예라고 할 수 있다. 프랑스는 공식적으로는 공화주의 원칙에 기반한 통합(Integration)주의를 표방한다. 따라서 프랑스에는 인종으로 정의되는 집단에게 시혜하거나 그들을 정식으로 승인하는 공공정책이 존재하지 않는다. 사회불평등 문제를 해결하기 위해 인종 대신 지리적 편차나 계급적인 준거를 표방하고 있다. 예를 들면, 일정 빈민 소외계층이 모여 사는 지역 출신 아이들에게 입학특혜를 줌으로써 실질적으로는 인종 쿼터제를 도입하고 있다. 최근에는 프랑스 방송국 아나운서들의 기용에 인종 쿼터제를 도입하여 일정 프로그램에 흑인 앵커나 아나운서를 기용함으로써 다문화정책을 추진하고 있다고 할 수 있다. 다음은 이러한 현실적 다문화주의 정책들에 대한 상세사항이다.

#### 나. 현실적 다문화주의

프랑스는 원칙적으로 동화주의에 기반하고 있다고 할 수 있지만 실제적인 정책과 사회적 인식의 인프라에는 다문화주의에 기반한 사회적 관용이 뿌리 깊은 사회이다. 따라서 실질적으로 인종과 민족의 카테고리를 의식한 정책들이 점점 많이 시행되고 있는 실정이다. 이러한 프랑스의 변화는 최근에 프랑스에서는 유색인종에 대한 사회의 보이지 않는 차별이 언론의 도마 위에 오른 것과 관련이 깊다. 취업 등에서 외국 이민자들이 보이지 않는 차별을 받고 있는데 예를 들면, 이민자들이 많은 지역에 사는 사람을 서류전형에서 제외하거나 외모로 유색인종이면 탈락시키는 경우가 공공연히 이루어지고 있다는 사회적인 현실에 대한 문제제기에서 비롯되었다. 이를 해결하기 위해 기업이나 공공기관에서 인종 쿼터제를 도입하거나 유색인종을 고용하는 사업장에 혜택을 주는 것을 제도화하는 문제가 격렬한 사회적인 논쟁을 야기하였다. 인종 쿼터제는 일종의 시혜의 개념이기 때문에 인종과 관계 없이 자신의 능력에 의해서 획득한 지위일지라도 혜택에 의한 결과라는 부

정적인 인식을 심어줄 수 있다는 이유에서다. 또한 이러한 시혜성 정책은 개인의 정체성에 부정적인 영향을 미칠 수 있고 절대적 평등에 대한 훼손 가능성 문제가 핵심사항으로 거론되기도 하였다. 찬성하는 쪽에서는 현실적 불평등을 시정하기 위해서는 일정기간동안 제도적 뒷받침에 의해 현실적 소외계층을 위한 특혜가 불가피하며 이는 현실적 사회적 차이에 대한 적극적인 대책이 될 수 있다는 논의를 내세웠다.

프랑스의 일부제도 영역에서도 다문화주의를 채택하는 경향이 늘어가고 있다. 공공임대주택인 HLM의 입주를 국가와 민족에 따른 쿼터제를 부분적으로 도입하고 있는 것은 그 대표적인 예이다. 이는 특정 민족이 집중적으로 한 곳에 거주하는 게토화를 막기 위해 일정한 인종과 민족에게 할당하는 조치에서 나온 것이지만 다문화주의와 동화주의가 결합된 정책의 성격이 강하다는 것을 부인하기는 어렵다. 특정 민족에 대한 범주를 설정하고 있는 정책이라는 면에서 다문화주의에 바탕을 두고 있지만 실제로는 특정 민족, 특히 알제리 등 마그레브 출신의 이슬람 이민자들이 한 지역에 집단적으로 거주하는 것을 막음으로써 이들만의 분리된 생활영역을 갖는다는 것을 막고 프랑스사회의 융합을 촉진하기 위한 의도라고 해석할 수 있다.

#### 다. 통합주의 : 동화주의와 다문화주의를 넘어

국가적 정체성의 특수성에 기반을 둔 프랑스 다문화 교육은 크게 문화적 다양성을 강조하는 쪽과 사회통합을 강조하는 쪽으로 갈린다. 문화적 다양성 존중을 강조하는 경우는 다민족으로 구성된 국가적, 사회적 현실에서 다문화주의의 수용은 현실적인 문제해결을 위한 가장 실질적인 해법이라고 본다. 따라서 사회적 관용을 바탕으로 각 이주민의 사회적 민족적 특수성을 인정하고 거기에 적합한 교육적 과제를 고민해야 한다고 주장한다. 따라서 교과과정도 이들의 요구와 현실에 맞게 일반아이들을 대상으로 하는 교과과정과 구별되어 개편되어야 하며 이들의 문화와 역사, 민족, 언어를 가르쳐야 한다고 주장한다.

사회통합과 공화주의라는 프랑스의 근대 정치철학적 입장을 강조, 지지하

는 쪽은 다문화 교육이 단순한 문화적 상대성에 기인하여 다양성만 강조하는 것의 위험성의 강조에 무게를 둔다. 사회적 통합을 도외시한 채 문화적 다양성만 강조했을 때 나타날 수 있는 역효과가 만만치 않기 때문이라는 게 그 이유다.

문화적 다양성을 강조할 경우 첫째, 개인의 문화적 정체성 선택의 자유를 박탈하고 고정된 문화적 정체성에 개인을 가둘 수 있으며 둘째, 그룹 간 경계의 강화와 무관용 위험의 증가, 이질적인 타자에 대한 거부의 위험성이 있고 셋째, 소수자들과 이주민을 위한 기회균등에의 접근 어려움, 피지배, 소외계층이라는 사회적 정체성이 굳어지는 등 소수민족 학생들의 비주류화의 고착, 소수만을 위한 특별 요구에 위한 교과 과정의 분절 등의 문제가 있음을 거론 한다.

정체성은 끊임없이 변화하는 것이므로 특수한 상황만을 전제로 이들을 범주화하면 이들을 주류질서로부터 영속적으로 배제시킬 수 있다는 우려가 가장 크다고 할 수 있다. 문화적 다양성 혹은 다문화주의라는 개념은 ‘그들’과 ‘우리’가 사실상 개별적으로 분화되어 있다는 것을 전제로 하는 개념이다. 따라서 이러한 분리적 의식은 새로운 형태의 사회적 차별을 야기할 수 있고 동질적인 사회로 통합을 노력 하고 있는 프랑스 정부의 정책에 위배되는 딜레마에 처하게 되는 것이다.

한편, 프랑스는 2001년 유네스코가 채택한 문화적 다양성 선언에의 동참을 공표하면서 다문화적 정책을 실질적으로 펴고 있다. 따라서 구체적인 현실에서는 프랑스는 이 두 가지를 통합하는 정책을 펴고 있다고 할 수 있다. 동화주의를 기본으로 하면서 다문화주의를 부분적으로 도입하는 방식이 그것이다. 그러나 다문화주의 적용으로 인한 난제를 해결하기 위해 문화적 다양성을 이야기할 때 반드시 평등과 사회적 통합을 이야기해야 함을 지적한다. 다문화주의는 문화적 차이를 강조함으로써 사회적 갈등을 유발할 수 있는 차이를 무시할 가능성이 많기 때문이라는 것이 그 이유다. 다시 말하면 프랑스의 다문화 교육에서 다양성은 평등성이 전제된 개념이어야 하고 다양성이 소수화에 대한 정당화가 되어서는 안 된다는 것을 전제로 한다. 소수자의 권리와 평등을 증진시키기 위한 제도적 장치와 노력이 없는 문화적 정체성에 대한

다양성의 강조가 지닐 수 있는 위험성에 대한 경계인 셈이다.

이처럼 프랑스는 공적영역에서의 동화주의와 사적영역에서의 다문화주의를 조화시키는 ‘통합’을 지향한다고 할 수 있는데 다문화주의와 동화주의라는 이분법적 사고에서 보면 소수적 정체성을 인정하지 않고 ‘프랑스의 시민’이라는 정체성을 토대로 하기 때문에 동화주의에 가깝다고 할 수 있다. 그러나 프랑스의 시민 정체성은 폐쇄적 개념의 국민국가가 아니라는 점, 그리고 이주민의 프랑스 사회로의 통합이 프랑스식 사고와 생활양식에로의 동화에 대한 권고가 아니라 자유, 박애, 평등의 모토아래 보편적인 시민으로서의 정체성이라는 점은 이를 반증해준다.

## ② 프랑스 이주 정책의 배경

프랑스의 이주민 증가는 크게 다음 3가지 정책적 배경에 기인한다. 첫째, 자국 내 부족한 노동력 충당, 둘째, 인권 국가로서의 정치 망명객의 적극적인 포용, 셋째, 인도주의 차원에서 난민의 수용이다. 특히, 프랑스의 이주민의 역사는 단순히 외국 노동자나 난민 등의 국내 유입에 의해서라기보다 프랑스 제국주의 역사와도 밀접한 연관을 맺고 있다. 따라서 식민지 해방과 더불어 밀려들기 시작한 이주민들에 대한 프랑스의 이주민 정책은 이러한 자국의 이해관계가 그 바탕에 깔려 있다. 알제리 등 과거 식민지 국가에 대해서는 양자 협정이 체결돼 있어 예외 조항을 마련해 두고 있는 것도 이 때문이다(Wenden(de), 1988). 프랑스는 오랜 세월 여러 인종과 민족이 뒤섞이면서 함께 사는 사회를 이루어 왔다. 따라서 다문화주의를 전면적으로 내세우지 않는 공화주의 국가사상에 기반한 통합주의 정책을 펴 왔지만 ‘인종’과 ‘민족’의 이름을 거론하지 않을 뿐 다양한 방식으로 이주민 지원정책을 실시하고 있다고 할 수 있다.

프랑스 이주의 역사는 이주민의 특성과 정책의 방향에 따라 주요한 시기별 이주의 단계를 나누어보면 다음과 같다.

## 가. 19세기 후반

프랑스의 본격적인 이주민 역사는 프랑스가 산업화 단계에 들어서는 19세기 후반으로 거슬러 올라간다. 산업화로 인한 급격한 경제적 변화는 일손의 부족을 낳아 노동력이 필요했었고, 이때는 주로 같은 서유럽 지역의 벨기에, 이태리인이 이주민 구성원의 주류를 이루었다. 따라서 인종이나 문화적 차이에 의한 사회적 갈등이 거의 없었다고 할 수 있다. 따라서 국가적 차원의 이주민 정책방향이나 이주 업무를 맡아보는 관련 기관 등은 특별히 존재하지 않았다. 그리고 이러한 체계적 제도의 미비에는 이들 노동자들의 이주는 영구적으로 프랑스에 정착하는 것으로 전망하지 않고 일정기간 동안의 단기적이고 임시적인 체류로 보았던 이유도 있었다. 이 때 이주해 온 외국인 근로자들은 당시 프랑스 인구의 약 2.6%에 해당하는 수치를 기록하고 있는데 이런 규모는 이전과 비교해 대규모의 유입으로 프랑스 이민사의 한 획을 그었다고 할 수 있다.

## 나. 1차 세계 대전

세계대전으로 인한 전쟁용 무기제작에 필요한 인력과 전쟁 후 농장과 공장 재건에 필요한 노동력 보충을 위해 적극적으로 외국인 노동자를 받아들이면서 대규모의 이주민 유입이 1차 세계대전 중에 이루어졌다. 역시 전쟁중이라 체계적인 이주민 정책이나 담당 관련 기관은 존재하지 않았다. 이 시기의 외국 노동자에 관한 업무는 1918년 노동부에 병합되기까지는 군수품을 담당하는 정부차관 감독 하에 있었다. 전쟁이라는 특수한 상황은 제대로 된 이민부처 대신 군대가 그 역할을 담당하는 특이한 구조 속에 있었다고 할 수 있다.

## 다. 2차 세계대전 후

1차 세계대전의 경우와 마찬가지로 전쟁 후 국가재건과 복구를 위해

1945-1954년 사이에 약 30만 명의 이주민들이 프랑스에 정착했다. 특히 이 시기는 1946년에 외국인 근로자들을 충원하기 위한 이민국(L'Office Nationale d'immigration : ONI)을 처음으로 출범시키면서 이주민 정책이 본격화된 시기라고 할 수 있다. 그러나 여전히 이 시기의 이민자 대부분이 3D 업종 종사자들이었고 이들의 입국을 일시적인 이민으로 간주하여 이들의 정착 문제를 고려한 사회적 통합차원에서 적극적인 이주민 정책이 이루어지지 않았다.

#### 라. 제 5 공화국이후

이 시기는 세계의 정치, 경제적 변화에 부응한 새로운 이민의 물결을 이루어 낸 시기라고 정의되었다. 프랑스의 과거 식민지 나라들의 정치, 경제적 상황의 악화에 따라 이들 국민들의 프랑스행이 줄을 이었던 것이다. 특히 1952년에는 난민 및 무국적자 보호 프랑스 연합 (OFPRA)이 제 2차 대전 후에 정치적 대혼란으로 추방된 유럽인들을 받아들일 목적으로 설립되기도 하였다. 한편, 1962-1982년 사이에는 알제리를 위시로 한 마그레브인들과 자국의 정치적, 경제적 상황을 피해서 들어 온 아프리카와 동남아시아 이주민들이 주류를 이루었다. 특히 1970년대는 독재자들의 탄압을 피해 제 3세계에서 들어오는 난민들과 정치적 망명객의 증가는 프랑스 이민사의 또 다른 획을 긋게 된다. 그러나 급격하게 늘기 시작한 이주민 인구는 1974년 경제 성장의 둔화에 따라 공식적 이민 중지 선언으로 주춤거리기 시작한다. 그럼에도 이 같은 조치는 공식적 이민 중단의 의미일 뿐, 다양한 형태로 국적 취득의 길을 열어놓음으로써 이주에 대한 개방적인 기조는 유지해 왔다고 할 수 있다.

#### 마. 유럽통합 후의 새로운 변화들

유럽 공동체는 유럽 내 국가적인 경계를 지우는 현실적인 변화를 만들어 낸 경우라고 할 수 있는데 현재 유럽 내 국가 간의 이동은 국내 이동과 아

무런 차이가 없으며 유럽 내 어느 국가에 살더라도 체류증도 필요 없이 자국민처럼 거주할 수 있다. 따라서 프랑스에 사는 유럽인은 따로 거주 신고를 필요로 할 필요가 없다. 또한 이들 국가 내에서는 유럽시민이 동등한 권리를 누리기 때문에 노동과 학업에 아무런 제한이 없다. 따라서 유럽 통합 이후에 실질적으로 이주민 정책과 문제 등을 이야기할 때는 유럽인을 제외한 대부분 아프리카인, 아시아인들의 이주에 국한된다고 할 수 있다.

한편, 프랑스에 사는 유럽 외 이주민의 경우 프랑스 체류증으로 유럽 내 어디서든 거주가 가능하다. 특히 만 18세 미만의 미성년자의 경우 부모와 함께 합법적으로 체류할 경우 5년짜리 유럽 시민증이 부여되며 여권처럼 국내 뿐 아니라 외국여행 등에서 사용할 수 있고 일정 조건을 갖추면 갱신이 가능하다.

### ③ 최근의 주요한 이주민 개혁 정책

#### 가. 프랑스 최초 입국자 절차

장기나 단기체류를 목적으로 프랑스에 처음 입국하는 사람은 맨 먼저 OMI (l'Office des Migrations Internationales: 국제 이민 기구)의 관리를 받는다. 비자를 받고 합법적으로 프랑스에 입국하면 이 기구에 등록이 되는데 가장 중요한 절차가 건강검진이다.

외국인 근로자와 그 가족들을 위해서는 이들의 권리와 더불어 사회적 제도들에 대한 정보와 지원을 하는 Fonds d'action sociales pour les travailleurs immigrés et leur famille(FAS)에 이전되어 이들의 정착을 돕는다. 이 기관 외에도 Service social d'aide aux émigrants(SSAE): 이민자 사회적 지원 서비스가 각 지역에 설치되어 정착을 위한 여러 가지 정보와 지원을 얻을 수 있다. Association de service social et familial aux migrants(ASSFAM)은 이민자들을 위한 사회적 가족지원 서비스 연합인데 처음 프랑스에 도착한 사람들을 위한 프랑스의 일반적인 사회복지시스템과 교육, 의료보험이나 공공서비스에 대한 안내와 정보 등을 주로 제공하는 역할을 맡고 있다.

## 나. 이주민 관장 기구의 변화

2007년 4월 대선 이후 프랑스의 이주민 정책은 기존의 제도와 비교해 볼 때 그 방향이 자국 중심주의로의 전환이라고 평가할 수 있을 만큼 급격한 변화를 겪고 있는 것이 사실이다. 따라서 이주민 정책도 이전의 개방적 시스템에 비해 폐쇄적으로 바뀌었다. 고실업과 장기적인 경제침체가 프랑스 사회를 외국인에 대한 배타적인 시선으로 바뀌게 한 것과 관련이 깊다. 그러나 지금의 프랑스 사회를 이해하기 위해서는 이주민에 대한 인식적인 마인드와 사회적, 제도적 인프라가 우리와는 비교가 되지 않을 만큼 두텁다는 것을 인지할 필요가 있다. 정권의 부침과 그에 따른 국정 방향과 사회적 변화에 따라 이주민 정책도 변화를 거듭하고 있지만 인권 국가로서의 오랜 역사와 폭넓은 사회적 관용과 다문화적 현실에 대한 사회적 인식은 여전히 프랑스의 기본적인 토대를 이루고 있다고 할 수 있다.

최근 들어 대상과 관련 업무에 따라 흩어져 있던 이주민 관련 업무를 한 곳에 묶어 관리하는 통합적 시스템으로 개편을 추진하면서 프랑스는 지난 대선 직후인 2007년 5월에 이민, 통합, 국가정체성, 협력 발전부(Ministre de l'Immigration, de l'Integration, de l'Identity nationale et du Codeveloppement)라는 정부 부처를 새롭게 출범시켰다. 이주민 정책을 중앙집권적으로 통합 관리하려는 의도에서다.

이처럼 프랑스 정부의 이주민 정책의 핵심은 이주민들의 문제를 하나의 창구로 통합하여 그 관리를 강화하겠다는 의지의 표현이라고 할 수 있다. 또한 이른바 선별이주 정책을 추구하면서 기존의 3D 업종 중심의 하급근로자에서 고급인력유입 정책으로의 전환도 주목할 만하다. 이주민 정책은 현재 프랑스의 핵심적 정책이고 최근 실업과 경제 불황 등 프랑스 국내적 위기상황은 프랑스의 이주민 정책을 이전과 비교하여 보수적인 색채로 바뀌었음을 자명한 사실이다.

이주자 문제는 단순한 프랑스 내의 법적 차원의 문제가 아니라 국제적인 상황과 국제적 조약 등 복합적으로 얽혀있다. 절차와 심사가 까다로워지고 엄격해졌다는 면에서 최근의 이주민 정책이 이전과 비교하여 폐쇄적이고 프

랑스 자국 중심주의로의 전환임에는 틀림없지만 기본적인 다문화 정책 방향은 자유, 평등, 박애라는 프랑스 공화국 이념을 거스르지는 않는다.

#### ④ 프랑스의 이주 청소년 정책

##### 가. 이주민 자녀 교육 정책

###### ■ 배경

이주민 자녀의 사회적응과 이들을 포용하고 사회의 통합을 모색하는 문제로부터 본격적으로 시작된 프랑스의 다문화 교육의 출발은 그 전개와 양상 등에 있어 우리와는 다른 사회적 배경과 역사를 지니고 있음을 앞에서 밝힌 바 있다. 프랑스에 들어 온 초기 이주민들 구성의 경우 프랑스인과 동일한 종교와 문화를 가진 유럽계 이민자들이었던 까닭에 이질적인 문화와 종교에서 오는 커다란 사회문제가 없었다. 그러나 제 2차 세계대전 이후는 그 양상이 달라진다. 프랑스 최후의 식민지였던 알제리 등 프랑스에 유입된 북아프리카 출신의 이민자들은 인종적, 문화적, 종교적 이질성으로 인하여 프랑스 사회, 문화로의 동화와 이로 인한 문화적, 사회적 갈등이 심각한 사회 문제로 대두되기 시작한 것이다.

따라서 이러한 문화적, 사회적 갈등을 해결하고 사회통합을 추진하기 위한 다문화 교육이 실시되었다. 먼저, 프랑스에서 다문화 교육이 화두가 된 시기는 1970년대로 볼 수 있다. 1975년에 공식적으로는 프랑스에 ‘문화간 교육(Education interculturelle)’이라는 용어가 처음 등장하면서 이를 본격적으로 논의하기 시작한다. 60년대 이후 급격하게 늘기 시작한 이민자와 그 자녀들의 프랑스 사회로의 통합문제와 학교생활에의 적응이 프랑스 교육의 중심 과제로 떠오르기 시작한 것이다. 한편, 1970년대는 범 유럽국가 차원에서 ‘다문화 교육’의 제도화가 중심 화두가 된 시기이다. 2차 대전 이후 계속 증가하는 유럽국가내의 소수 이민자를 주류적 질서 속으로 통합하기 위해 다문화 교육을 유럽적 차원에서 제도화, 통일화에 대한 필요성이 절실해져

서다. 유럽차원에서 문화간, 종교간 대화를 신장시키려는 노력과 유럽으로 이주해 온 아프리카 이민자에게 교육의 평등을 보장하고 모든 유럽 국가들 간에 문화 교류를 증진시키고자하는 의도에서 유럽의회 차원에서 적극적인 노력이 이루어진 것도 같은 맥락에서다.

사회적 통합을 지향하는 유럽의 다문화 교육의 방향성은 공동체 안에서 의미를 지니는 개인에 방점을 두는 동화주의를 추구하는 프랑스의 입장과 맞아 떨어지면서 프랑스의 다문화 교육 모델로 자리 잡게 된다. 특히 80년대 부터는 다양성 존중과 통합에 대한 방점이 교차하면서 ‘동화주의’와 ‘다문화주의’를 둘러싼 격렬한 논쟁과 다양한 입장들이 등장한다. 1984년에는 교육부장관이 처음으로 ‘문화간(interculturel)’이라는 용어를 공식적으로 사용하면서 다문화교육이 일반화되기 시작하였다. 특히, 90년대 이후 북아프리카 출신의 이주민들의 프랑스 정착에 의해 태어난 이민 2세대 문제는 프랑스 사회에 여러 가지 각성의 계기를 제공한다. 북아프리카 출신의 이주민들이 주로 빈민지역에 모여 사는 것으로 인한 게토화 현상, 이들 거주지역의 학교폭력, 아이들의 낮은 학업 성취율 등이 90년대 이후로 이주민 2세들의 교육 문제와 사회적 소외문제로 프랑스 사회의 쟁점이 되었기 때문이다. 이는 프랑스 교육계에 소수 이주민 아이들을 위한 다문화 교육의 방향성과 지원의 필요성을 확대시키는 계기가 되기도 하였다.

한편, 프랑스를 포함한 유럽에서 문화간의 충돌은 이슬람과 기독교 사이의 종교간의 충돌이라는 점에 주목할 필요가 있다. 따라서 종교를 ‘문화적 사실’로서 교육해야 한다는 주장이 대두되기 시작한 것도 이러한 유럽의 상황과 연관이 있다고 할 수 있다. 따라서 다문화 교육에서 종교 문제는 가장 민감하고 중요한 사항이다. 일상생활에서도 종교적 색채를 강하게 드러내는 이슬람이 다수를 차지하는 프랑스 이주민 구성의 특성상 종교적 다양성을 존중하면서 국가적 정체성에 대한 합의와 통합이 다문화 교육의 주요한 과제이기 때문이다.

## ■ 실제

프랑스 혁명이래로 대표적인 인권국가의 명성을 지니고 있는 프랑스는 합법적으로 국내에 체류하는 이주민의 경우 프랑스의 사회복지 정책의 수혜 대상에 프랑스인과 외국인은 전혀 차별을 하지 않는 공고한 사회적 인프라를 조성해 왔다. 비합법적인 외국인들도 사회보장 제도를 받지 못하나 아이들을 위한 사회적 보조는 받을 수 있다. 프랑스에서 아동들의 교육권은 유엔의 아동 인권 협약과 프랑스 혁명정신에 입각해 합법적 체류여부 등 부모들의 신분에 관계없이 실질적으로 보장하고 있다. 따라서 프랑스에 거주하는 모든 학령기 아동들은 부모의 여건과 관계없이 교육을 받을 권리가 보장되어 있고 이러한 권리를 프랑스는 현실적으로 준수하고 있기 때문에 부모가 불법 체류자(Sans Papier)라 하더라도 아이들이 프랑스에서 공교육을 받는데 아무런 지장을 주지 않는다. 따라서 만 18세 이하 아이들의 학교 등록 절차에서 부모의 신분을 증명하는 서류를 요구하지 않기 때문에 부모의 신분이 미등록인지 아닌지는 아무런 의미가 없다. 해당 거주지역 시청에서 학교 입학에 위한 신청서만 제출하면 별도의 절차 없이 주소지와 가장 가까운 공립학교를 배정받고 비 프랑스어권 아동일 경우 외국인을 위한 특별반이 개설되어 있는 학교로 배정해 준다. 학제가 나라에 따라 다르기 때문에 프랑스의 경우 아동의 생년월일을 고려하여 나이에 맞는 학년과 반 편성을 원칙으로 하고 있다. 최근 프랑스의 이주민 정책이 과거에 비해 폐쇄적으로 전환하면서 불법 이민자들에 대한 추방이 국가적으로 시행되었다는데 학령기 자녀를 둔 불법 체류자 신분인 부모들은 추방 대상에 오르더라도 자녀들이 현재 프랑스에서 학교 교육을 받고 있으면 당국의 심사를 거쳐 아이들이 학업을 마칠 때까지 부모들에게 임시체류 허가증을 발급해 줌으로써 합법적으로 프랑스에 거주할 수 있는 길을 열어놓기도 하였다. 이는 아이들의 교육받을 권리를 보호하기 위한 인권적 차원에서의 정책이라고 할 수 있다.

국적과 신분에 관계없이 보장하고 있는 아동들의 교육권은 국제조약과 프랑스 혁명정신의 계승이라는 인권적 차원에서 프랑스에서 실질적으로 보장되는 권리이다. 따라서 고실업과 경제적 불황으로 외국인에 대한 반감이 축

적되면서 2005-2006년에 대대적인 불법체류자 추방이 있었을 때 불법체류자 자녀들도 부모들과 함께 추방대상이 되어 이에 반대하는 시위가 인권국가인 ‘프랑스 정신의 죽음’을 외치며 전국적으로 전개되기도 하였다. 또한 부모와 함께 합법적으로 체류한 미성년 아이들의 경우 처음에는 5년간의 체류증을 발급받고 이후에 10년짜리 체류증을 발급 받는다. 따라서 부모의 프랑스 체류기간이 끝나더라도 자녀들은 프랑스에서 학업을 계속할 수 있고 졸업 후에 직장생활을 하는데도 프랑스인과 차별을 받지 않는다.

한편, 이러한 이민자들의 자녀들을 사회의 주류로 편입하려는 인종통합정책을 실시하고 있는데 대표적인 것으로 교육투자 우선지역(Zone d'Education Prioritaire: ZEP)이 있다. 이민자들이 많은 빈민지역에 대한 “적극적 차별” 정책으로 추진되고 있는데, 공식적으로 사회적, 계층적 불평등을 해소하기 위한 정책의 하나라고 할 수 있지만 실질적으로 이들 저소득층을 이루는 층이 대부분 이민자 가정임을 감안할 때 이민자 배려 정책과 다르지 않다.

또한 최근에 발레리 페크레스(Valerie PECRESSE) 고등교육 및 연구부장관(Ministre de l'Enseignement superieur et de la Recherche)은 현재 그랑제콜 준비반(classes préparatoires) 학생들에게 지급하는 장학금의 혜택 대상을 확대한다고 발표했는데 이는 프랑스가 추진하고 있는 저소득 가정 청소년에게 프랑스 엘리트 교육의 산실, 그랑제콜(Grandes Ecoles) 입학 기회를 주는 지원프로그램 Espoir Banlieues 와의 연장선상에서 이루어진다(프랑스 고등교육부, 2008). 2002년부터 실시된 이 프로그램은 지적 능력이 충분하고 강한 동기 의식이 있지만 가정적 배경으로 인하여 그랑제콜에 들어가기 힘든 학생들에게 교육적 기회를 부여하여 현실적인 불평등을 해소하기 위한 것으로 2002년 ESSEC의 주도로 시작됐으며 이공계 그랑제콜인 폴리테크닉이 2005년 합류했고, 사회과학 그랑제콜이 다수 참여하면서 프랑스에서 지속적으로 활성화되고 있는 제도이다. 이 제도는 프랑스의 계층간 격차 해소를 목적으로 저소득층 자녀를 위한 역량강화 프로그램인데 이 주요 대상이 저소득층인 이민자 가정이라는 것에 주목할 필요가 있다. 이 지원프로그램에 참여할 수 있는 학생들의 선발은 저소득계층이 밀집한 215개 지역의 120 고등학교를 대상으로 하여 실시되는데 거의 이민자들이

모여 사는 지역이다.

각 지역학교의 교사 추천에 의해 선발된 학생은 고교 3학년 기간 내내 1주일에 3시간씩 지도 프로그램에 참가한다. 그랑제꼴 학생과 교수가 지도를 맡으며 한 그룹은 5~7명의 소수정예로 이뤄진다. 저명한 학자들과 예술인들의 수업과 기업, 문화 현장 경험도 제공하며 미래를 계획하고 준비할 수 있는 동기프로그램도 진행하고 있다.

## 나. 이주 청소년 교육의 제도적 장치

### ■ 초·중등 교육

제도적 장치로서의 프랑스의 다문화교육은 이주민 취학 아동들의 프랑스 학교교육의 적응을 돕기 위한 제도적 장치도 다양하게 마련하고 있다. 이주민 아동들의 불어 습득을 위한 프랑스어 입문반 (CLIN: Les classes d'initiation au francais)은 1970년에 공식적으로 개설되었으며 취학연령기 이주민 아동(6~16세)에게 프랑스의 학교교육을 따라가기 위한 기본적인 프랑스어 교육과 학교적응을 위한 특별학급제도이다. 초등학교에는 프랑스어 입문반, 중학교에는 적응반(Classes d'accueil)을 두고 있다. 고등학교는 초·중학교에 비해 상대적으로 그 수가 적지만 실험적으로 소수의 학교에서 운영되기도 한다. 이 학급에서는 특별교사가 배치되어 프랑스어 기초교육뿐만 아니라 프랑스 학교적응을 위한 문화, 역사를 비롯한 프랑스 이해교육과 다른 일반적인 교과목들도 다양한 아이들의 수준에 맞는 수업을 실시하고 있다. 아이들의 상황과 능력에 따라 다소 차이는 있지만 1년 안에 아이들을 각자 나이에 맞는 일반반으로 이동시킴을 목표로 운영되고 있는데, 이 학급에 소속되어 있을 때에도 아이들이 따라갈 수 있거나 원하는 수학이나 과학 등 학습에 있어서 언어적 제약이 덜한 일부 과목은 일반반 아이들과 같이 수업을 받을 수 있다. 초등학교 입문반은 2001년 5월 현재 6000명 정도의 아이들이 476개의 학급에서 공부하고 있으며, 7000명의 중학생들은 562개의 적응반에서 학습하고 있다. 초기 입국 학생들을 위한 이들 적응반은 계속

증가하고 있는데 2000년 파리지역에서 50%가 증가하여 마그레브 출신 이주민들이 많이 모여 사는 빠리 근교의 생드니 지역의 경우에 같은 기간 20개 반의 중학교 적응반과 20개의 고등학교 적응반이 새로 개설되기도 하였다. 그러나 지역적 편차가 심해 이 특별학급제도가 있는 학교들이 주로 파리, 리용, 마르세유 등의 대도시에 몰려 있어서 지역적인 형평성 문제가 제기되고 있기도 하다.

한편 1970~1980년대 프랑스 정부는 다문화주의 필요성이 대두됨에 따라 이주민들의 다른 권리를 인정하면서 프랑스 이주민의 다수를 차지하는 마그레브 국가들이 자국 내 교사들을 파견해 주면 이들 문화와 언어를 해당 학생들에게 프랑스에서 학교교과과정 프로그램으로 가르치게 하기도 하였다. 70년대 중반 이민제한 조치에 의해 유럽 각국은 일정기간 프랑스 체류기간이 끝나면 모국에 돌아가는 것을 전제로 외국인 근로자들을 받아들였기 때문에 이 이주민 자녀들이 본국의 학교교과과정을 따라갈 수 있도록 제도적 보완의 필요성이 대두됨에 따라 7개국 협약에 의해 모국어, 문화교육(ELCO; Enseignements de Langue et Culture d'Origine)제도에 기반한 것이다. 그러나 이 제도는 학생들의 호응도와 학습 성취수준이 매우 낮게 드러났고 실질적으로 프랑스 국적 취득 등의 과정을 거쳐 이들 자녀들이 영구적으로 프랑스에 정착하는 경우가 많아지면서 실효성을 거두지 못하고 폐기되었다.

최근 프랑스 교육부는 2005년부터 외국에 거주하는 자국민뿐 아니라 프랑스 언어와 학교 교육과정을 이수하고자 하는 학생들을 대상으로 원격 교육지원 서비스를 실시하고 있다(Wenden(de) C. Wihtol,1988). 이 밖에 학교 밖 이주민 자녀들 교육을 위한 대표적인 제도적 장치로는 ‘이주민 자녀교육을 위한 정보센터(Cefisem; Centre de Formation et d'information pour la scolarisation des enfants de migrants)’를 들 수 있다. 1975년부터 교육부에 의해 설립된 이 기관은 이주민 자녀들의 학업을 돕기 위한 학교교육 프로그램 지원센터인데 지역관할 교육청 내에 설치되어 특히 처음으로 프랑스에 도착한 아이들의 프랑스 학교적응을 위한 목적으로 시행되었다. 16세 이상은 직업교육을 통하여 직업을 가질 수 있게 도와주고, 도시빈

민지역 아이들의 학교생활적응 지원이 주 업무이며, 학교와 가정을 연계시키고 아이들의 진로문제 등 상담과 지원을 해준다.

### ■ 고등교육과 진로

이주청소년들이 프랑스 학교에 등록을 할 때에는 프랑스 체류증은 필수 사항이 아니다. 교육을 받을 권리는 누구에게나 있다는 프랑스 사회의 열린 시스템이 있기 때문이다. 프랑스에서는 경제적, 인종적, 계층적, 민족적 이유로 교육을 받지 못한다는 것은 정당하지 못한 ‘인권침해’라고 본다. 따라서 누구나 능력이 있고 교육받기를 원한다면 국가는 교육을 제공할 의무가 있다. 외국인인 경우 자국에서의 자신의 학력을 증명할 서류와 대학에서 요구하는 연구 프로젝트와 불어능력을 통과하면 누구나 대학에 등록할 수 있다. 대학 등록증이 체류증 획득으로 바로 연결되지는 않지만 최소 필요조건만 충족되면 체류증 획득을 쉽게 할 수 있도록 했다. 이는 외국 유학생들의 적극적인 유치를 통해 국제교류를 활성화시키려는 목적도 있다. 최근의 선별 이민정책으로 최첨단 과학 분야의 연구자들의 경우는 프랑스에서 이주를 위한 특별한 편의를 제공하기도 한다. 그러나 학생 체류증 발급과 관련 최근 추후 관리가 엄격해졌다. 이 학생비자는 주 20시간 이내에서 프랑스에서 정식으로 노동 허가를 받을 수 있는데, 일부 이슬람계 학생들이 학업이 아닌 취업을 목적으로 이 비자를 편법으로 이용하고 있는 현실로 인해 체류증 갱신을 받을 때에는 자신이 일 년간 정상적으로 수행한 학업의 성과 증명서와 지도교수의 사인이 들어간 확인서가 꼭 필요하다.

그러나 정상적으로 공부할 목적으로 프랑스에 거주할 경우에는 학생들의 체류증 갱신을 위한 창구를 해당 지역 경찰서 내에 따로 두어 이들의 편의를 최대한 제공하고 있다. 또한 필요할 경우 해당 담당 공무원이 각 대학에 직접 파견되어 학교 내에 부스를 설치하여 서류심사를 위한 절차를 최대한 간편하게 할 수 있도록 대행해 주기도 할 만큼 다른 체류 비자에 비해 배려를 많이 하고 있는 편에 속한다.

## 다. 대표적인 이주 청소년 지원과 연관된 지역사회 기관

### ■ 지역 청소년센터(Centre d'Information et de Documentation Jeunesse)

프랑스 지역 곳곳에 배치되어 있는 청소년 지원센터는 이주 청소년 지원과 관련하여 매우 중요한 역할을 한다. 특히 이주민들이 계토를 이루고 사는 지역에서 청소년센터는 이들의 학습과 문화적 자원을 제공하는 핵심 역할을 담당하고 있다.

프랑스는 통합을 지향하는 이주민 정책상 이들을 특별하게 배려하는 정책에 인색한 대신 이들을 사회적 약자로 간주하여 지원하는 사회복지적 시스템을 잘 발달되어 있다. 이 센터들은 청소년들의 학습과 진로에 대한 상담과 컨설팅을 해주기도 하고, 아르바이트 등 일자리도 주선해준다. 이 기관들은 프랑스 지역 곳곳에 활성화되어 있는데 이주민들이 많은 외곽지역일수록 활동이 활발하다. 가정 내에서 학습과 진로에 대한 커버가 쉽지 않은 이주자 가정 자녀들의 경우 이 센터들의 역할이 매우 비중이 있을 밖에 없기 때문이다. 프랑스어권 외에서 온 청소년들의 경우 이들 지원센터는 무료로 그 지역의 전, 현역 교사들이 자원하여 이들을 위한 어학 프로그램과 문화 강좌를 실시하는 지역이 많다. 또한 그 지역의 젊은 인력풀이 가동하여 학교 학습을 따라가지 못하는 아이들을 위한 특별보충수업을 실시하기도 한다. 이들은 저임금이기는 하지만 청년실업 해소에도 일정 역할을 하고 있기도 하다.

### ■ 이주청소년 정착을 위한 지원센터(Carnet d'adresses des Centres academiques pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage (Casnav), ex-Cefisem)

프랑스에는 빠리를 비롯한 대도시에도 약 30개 정도의 학령기 이주청소년을 위한 지원센터가 설립되어 있다. 그러나 빠리 등 일부를 제외하면 이들 센터 역시 이주민들을 위한 공간으로만 쓰이지는 않는다는 점을 주지할 필요가 있다. 계층간 교육격차 해소와 평등을 지향하며 청소년들을 위한 모든

지원활동을 포괄하는 넓은 의미의 교육지원센터에 가깝다. 그러나 이들 센터들은 이주 청소년들을 위한 집중 프로그램을 체계적으로 운영한다는 면에서 다른 일반적인 기관들과 차이점을 보인다고 할 수 있다. 빠리센터가 내걸고 있는 주요 활동은 첫째, 이주 가정을 위한 학교 입학 정보, 둘째, 학교 생활 적응을 위한 상담과 지원이다.

언어와 문화 등 학습이 어려운 이주 어린이들과 청소년들을 위한 특별 학습프로그램을 운영하기도 한다. 또한 이들에 대한 긍정적인 정체성을 심어주기 위해 빠리센터에서는 ‘이주청소년을 위한 인류학 강좌’를 개설하여 운영하고 있다. 지구촌 사람들의 이동과 섞임의 역사를 통해 자신들에 대한 긍정적인 정체성을 갖도록 돕는 프로그램이 그 주요내용을 이룬다.

셋째는 교사교육이다. 이주청소년들을 이해할 수 있도록 관련 정보를 제공하고 이들을 지도하기 위한 다문화 감성훈련 프로그램도 실시한다. 특히 다문화청소년들을 많이 접촉해 본 선생님들과 인적 네트워크를 형성하기 위해 소모임을 만들어 서로 정보와 지식을 상시적으로 교환할 수 있도록 프로그램을 구성하고 있다. 식민지, 다중적 정체성 등과 같은 전문가 초청 강연 프로그램을 운영하여 교사들의 다문화 감수성과 전문적 역량을 높이기 위해 노력하고 있다.

#### (4) 한국에의 시사점

앞서 살펴본 것처럼 프랑스의 이주 정책은 시대적 사회문화적 환경에 따라 다양한 모습으로 변화해 오면서 서로 이질적인 사회 문화적 배경을 지닌 구성원들 사이의 공존과 통합의 사회를 이루기 위하여 노력해 왔다. 프랑스의 이주민 정책과 다문화교육을 둘러싼 논의는 지금도 여전히 사회적, 교육적 논쟁의 중심에 있고, 그 정책적 방향도 시대적 변화와 사회적 현실에 따라 변화를 거듭하고 있는 현재진행형이라고 할 수 있다.

한편, 프랑스 사회의 작동방식이 가시적, 제도적 장치뿐만 아니라 비가시적, 상징적인 장치에 의해서도 작동된다는 점을 감안한다면 프랑스 역시 다양한 비가시적인 사회적 차별이 존재한다. 때론 이 비가시적인 차별이 현실에 교

묘하게 작용하면서 실질적인 차별을 불러오기도 한다. 기업의 사원 채용에 유색인종이나 이슬람 출신에 대한 보이지 않는 방식으로 이루어지는 배제는 그 대표적인 예일 것이다. 그러나 이러한 면은 모든 사회에 존재하는 그림자라고 할 수 있다면, 프랑스에서는 이러한 차별이 제도와 사회적인 인식의 차원에서 지배적인 담론을 형성하지는 않는다는 점을 상기할 필요가 있다. 이러한 열린 사회적 인식은 프랑스 대혁명의 이념인 자유, 평등, 박애정신을 계승하는 의미도 강하게 작용하고 있는데 최초의 인권선언 국가인 프랑스는 시민혁명이념을 계승한 공화국이념으로서의 박애정신은 인간의 인격, 휴머니티를 존중하고 각자 모두가 평등하다는 사상에 입각하여 인종, 종교, 국적을 초월한 인간애를 강조하는 것으로 세계 시민주의가 그 사상의 바탕에 깔려 있기 때문이다.

이처럼 프랑스의 열린 이주 정책에도 불구하고, 이주배경을 지닌 아동 청소년들의 낮은 학업성취와 이주민들의 게토화, 실업 등 여전히 존재하는 사회적 격차와 소외는 실질적인 사회구성원들이 공동체를 이루면서 다양성, 다원성을 확보하는 동시에 사회통합을 이루어내는 일이 그리 간단하게 해결될 수 있는 문제가 아니라는 점을 반증해주고 있다. 구호나 원론적 측면으로서의 다양성과 다름의 존중을 넘어 차별받는 약자들이나 소수자들의 목소리를 담아내어 실질적인 평등과 조화를 실현시키기 위한 현실적인 방법들에 대한 모색에 이들 다문화 사회 국가들이 역량을 집중하고 있는 것도 이러한 이유 때문이라고 할 수 있다. 특히, 이주배경을 지닌 아동 청소년의 경우, 보편적인 복지정책의 수혜자를 넘어 주류사회의 구조적인 사회서열체계에 의해 주류사회로의 진입이 어려운 현실을 고려한다면, 이들의 삶의 역량을 어떻게 키워줄 수 있을 것인가는 여전히 우리사회가 장기적인 전망 하에 정책적인 핵심으로 가져가야 할 사안이라고 할 수 있을 것이다. 이점에서, 역량에 기반한 교육과 성장지원의 필요성은 소외계층의 증가와 밀접한 연관성을 지닌다는 의미에서 사회통합을 위한 이주배경을 지닌 아동·청소년 정책에 시사하는 바가 매우 크다고 할 수 있다. 소외계층을 위한 사회복지지원 등의 비용을 이들에 대한 역량강화에 투자함으로써 이들을 위한 복지비용을 장기적으로 감소시킬 수 있고, 단순한 단발적인 시혜나 이벤트성 지원에 의

한 공공 서비스 비용을 역량강화에 투자함으로써 사회적 재원을 더욱 효과적으로 사용할 수 있기 때문이다.

앞으로 사회의 다원화가 진행될수록 하위집단들은 계속 증가할 것이다. 그리고 집단들 간의 사회적, 상징적 경계가 뚜렷해질수록 이해관계 충돌이나 대립의 가능성은 높아질 것이며, 그에 비례하여 사회통합은 심각한 도전에 직면하게 될 것이다. 따라서 단발적인 시혜중심의 지원정책보다는 한국 사회에서 이들의 역량을 개발하고 발전시키는데 필요한 교육적, 사회적 인프라를 조성하고 상황과 시기에 따라 필요하고 적절한 지원을 하는 역량강화중심 다문화정책이 필요하다고 할 수 있을 것이다

### 3. 국내외 사례의 시사점

국내 사례를 통해 살펴본 시사점은 다음과 같다. 국내에서 다문화가족지원센터나 학교 등에서 실시되고 있는 다문화가정 청소년들을 위한 프로그램들은 여전히 충분하지 않은 실정이다. 또한 실시되고 있는 프로그램들도 아직 실행 초기 단계로, 이웃들과의 소통 역량강화나 초보적 문화예술 역량강화 등의 맥락에 머무는 경향이다. 다문화청소년의 차이에 민감한 맞춤형 프로그램은 아직 부족한 편이다. 프로그램 진행 과정에서 각자의 문화적 배경이 드러나고 소통되는 방식은 어느 정도 취해지고 있으나, 다양한 사회문화경제적 배경과 개인적 특성에 기반하여 장기적이고 거시적으로 역량강화의 방법론이 모색되고 실행되지는 못하고 있다. 또한 다문화청소년들의 참여가 주체적이고 자발적으로 이루어진다고 보다는 관리자 주도로 진행되고 있다.

반면에 긍정적인 측면은 다문화가정 청소년들을 문제화하고 교정적 통합의 대상으로 보지 않는다는 공통점이 있다. 경우에 따라서는 다문화가정 청소년들의 환경적 어려움을 인지하고 이를 보완하려는 목적에서 이루어지는 프로그램도 있으나, 이 역시 자신의 강점을 인지하고 자존감을 키워나가는 가운데 이루어질 수 있도록 설계하여 진행하는 경향이다. 통합적 프로그램을 운영하여 다수자/소수자의 상호관계 속에서 역량강화가 이루어질 수 있

도록 노력한다는 점도 긍정적이다. 이러한 방향성은 사회적 소수자인 다문화 가정 청소년들을 주류에서 분리하여 주변화하지 않고, 주류와 더불어 사회적 관계들을 능동적으로 만들어 나가도록 한다는 점에서 이질적 집단에서의 상호작용능력이라는 핵심적 역량을 키우는 데 이바지한다고 볼 수 있다.

또한 부모와 지역사회의 참여를 독려하여, 다문화가정 청소년의 삶의 현장을 변화시키려 노력하는 경향이 있다. 즉, 다문화가정 청소년의 역량강화가 이들 청소년들에 대한 배타적이고 시혜적인 지원에 의해 이루어지는 것이 아니라, 이들과 일상적으로 함께 생활하는 부모, 지역주민의 역량강화와 더불어 이루어짐으로써 그 효과를 일상화하고 있다. 지역밀착형 프로그램의 확대가 꼭 필요하다고 하겠다.

다음으로 다문화정책 및 다문화 프로그램들을 실시하고 있는 국외 사례들을 통하여 시사점을 살펴보고자 하였다. 이민역사와 시민사회 형성과정, 인구 유입 여건 및 구성, 이민정책 등이 각기 다른 여러 나라들은 나름대로 다문화정책의 변화를 거듭하고 있다. 어느 한 국가도 다문화정책이 정착되어 있고, 모범답안이라고 내세울 수 있는 모델은 없으며, 글로벌 환경과 자국의 국내 상황에 따라 정책의 완급이 조절되어 왔다고 할 것이다. 미국, 캐나다, 호주, 뉴질랜드, 스웨덴, 프랑스의 다문화 정책 사례 및 프로그램 등을 살펴봄으로써 이주아동, 다문화가정 아동과 청소년들의 건강한 성장 및 원만한 사회통합을 적극적으로 시도하고 있음을 알 수 있었다. 하지만 이러한 사회에서도 소수집단이나 이주민들은 여전히 사회적 차별이나 스티그마를 경험하고 있고, 집단간 갈등이나, 지역간 갈등이 내재되어 있어 이러한 문제들을 극복하기 위한 다양한 방안들이 제시되고 있었다.

이러한 가운데 이주 청소년, 다문화 가정 청소년들의 역량강화를 위해 강조하는 정책이나 프로그램들의 공통점을 살펴보면 먼저, 상층부에서 정책이나 프로그램이 하달되어 수동적으로 참여하기보다는 지역사회 및 공동체에 기반하여 이주청소년들이 주체적으로 참여하고 스스로 문제를 해결하는 방식을 지향하는 것이 바람직하다는 것을 알 수 있었다. 또한 민족적 인종적 다양성을 인정하면서 동시에 전체 사회에 원활한 통합이 이루어질 수 있도록 하는데 주안점을 두고 있다. 물론 명시적인 국가 정책기조로 다문화주의를 택하는

나라도 있고, 동화주의를 택하는 나라도 있지만, 기본적으로 다양한 이주민을 수용하여 원만한 사회를 유지하려는 기조는 같다고 할 것이다.

사례로 살펴본 나라들에서는 이주민 차별금지나 기회균등, 주류언어 습득 지원 및 교육 기회 제공 등에는 국가와 정책차원에서 적극적인 노력이 있음을 알 수 있었다. 국가나 지방자치단체 차원의 다양한 법률과 정책을 명시함으로써 이주민이 제도적으로 다양한 기회에 접근할 수 있도록 보장하고 있었다. 이와 함께 다수자 등 국민 전반을 대상으로 하는 다양성 교육, 인종 차별 금지 교육 등 시민교육차원에서의 다양한 정책들이 시행되고 있음을 알 수 있었다.

그리고 살펴본 국가들은 정도의 차이는 있지만 각 집단이 민족정체성을 형성할 수 있는 기회 및 민족 문화를 보존하는 자발적인 단체활동을 권장하고, 각 민족 집단의 존재를 인정하는 사회를 건설하고자 한다. 특히 스웨덴의 경우는 이민자 2세의 모국어 교육을 통한 다문화 교육, 자발적 참여와 책임성을 강조하는 교육, 대학진학율의 제고, 공공기관의 외국인 고용제도의 무화 등 스웨덴 사회가 다문화사회로 변화하는 과정에서 시너지 효과를 볼 수 있는 정책을 펴고 있다.

또한 이주민의 여건이 다양함에 따라 이주민의 이주 경로, 배경, 사회경제적 특성에 따라 개별적 특수성을 고려하고 맥락에 맞는 지원이 필요함을 알 수 있었다. 고학력 이주민이나 난민 이주민, 미등록 이주자 등은 각자 다른 이주배경과 적응 자원을 가지고 있기 때문에 획일적인 이주민정책을 지원하는 것은 불합리하다. 캐나다, 호주, 뉴질랜드의 사례들과 같이 맥락적 특성에 맞는 지원과 역량 개발이 필요함을 알 수 있었다. 이러한 과정에서 중요하게 고려되어야 하는 것은 이주 청소년 당사자들의 경험이라고 할 것이다. 이들을 파트너로 삼고 지역사회 중심으로 다각적인 대책을 마련해야 한다는 것이다. 이와 함께 이들이 사회에 진입하는 과정에서 부딪힐 수 있는 사회구조적 문제를 간과하지 말아야 한다는 점이다.



## IV. 면담조사 결과 분석

1. 외국 다문화사회 청소년기 성장  
경험 파악을 위한 면담조사
2. 한국사회 다문화 아동·청소년 성장  
경험 파악을 위한 면담조사



## IV. 면담조사 결과 분석

### 1. 외국 다문화사회 청소년기 성장 경험 파악을 위한 면담조사

#### 1) 조사개요

여기서는 미국, 일본, 유럽 등 다문화의 역사가 비교적 긴 국가에서 청소년기를 보내며 성장하여 자신의 진로를 개척하고 있는 한인 배경을 가진 청년들을 면담함으로써 이들이 거주국에서 소수집단으로서의 성장과정과 적응과정에 대해 살펴보고자 하였다. 이 과정에서 이들이 소수집단으로서 겪었던 어려움과 극복과정, 적응을 도왔던 정책이나 서비스 등에 대해서도 알아보려고 하였다. 이를 위해 일시적으로 한국에 체류하고 있는 20대<sup>52)</sup>의 해외 한인 배경을 가진 청년 및 청소년들을 섭외하여 심층면담을 실시하였다. 개별 국가 마다 국가의 형성과정, 이주의 역사, 민족이나 인종 구성이 다양하여 한국사회의 다문화 정책 개발을 위한 직접적인 시사점을 얻기는 힘들지만, 이들의 언술을 통하여 한국사회가 다문화 사회로 나아가는데 필요한 정책과 제도, 이주 청소년들을 지원하기 위해 우선적으로 필요한 요건 등에 대해 간접적으로 시사점을 얻을 수 있을 것이라 여겨진다.

면담은 개별 면담으로 진행되었으며 필요한 경우 통역을 대동하였다. 면담 참가자의 동의하에 녹음이 이루어졌으며, 녹음된 면담 자료는 전사하여 내용 분석에 활용하였다.

면담참가자들은 연구자의 개인적 네트워크와 다문화관련 지원 사업을 하는 기관을 통하여 섭외되었으며 면담 지속 시간은 1-2시간 이내였다. 면담이 이루어진 장소는 음식점이나 카페, 서점, 학교 등이다. 면담 언어는 면담

52) 현재 청소년기본법 상에는 청소년 연령이 9세부터 24세이지만 본 연구에서는 20대 중·후반에 이른 청년들의 청소년기를 되돌아봄으로써 다문화사회에서의 성장과정과 적응과정에 대해 시사점을 얻고자 한다. 또한 후기산업사회에서 청소년의 경제적 자립이 지연됨에 따라 청소년 연령은 점점 연장되는 추세이다.

참가자의 언어구사 정도에 따라 한국어나 영어, 한국어 영어 혼합으로 사용되었다.

주요 요소	내용
면담참여자 섭외과정	○ 관련 센터, 개인적 네트워크 등을 통한 섭외
면담참여자 수	○ 14명
면담참여자 특성 개요	○ 외국에서 태어났거나 외국으로 이주하여 외국에서 성장한 한민족 청소년(미국, 일본, 유럽 거주)
면담방식(공식성 정도, 구조화 정도, 개별 혹은 집단면담)	○ 반구조화된 면담 ○ 집단면담 및 개별 면담
면담 시간 및 횟수	○ 1-2회 실시 ○ 1회당 1시간 내외
면담자료 기록 및 녹취 여부	○ 면담은 피면담자의 동의하에 녹음, 녹음된 자료는 전사하여 내용 분석
면담자	○ 연구책임자, 연구보조원, 조사원, 통역이 필요한 경우 통역 대동

## 2) 면담참가자 개요

<표 IV-1> 해외 다문화배경 면담참가자 개요

이름	국적	주요 성장국가	어머니 출신국	아버지 출신국	연령	성별	한국어 구사 정도	현재 한국에서 하는 일
제인	독일	독일	한국	독일	20대 후반	여	하	대학 독일어 강사
다이아나	독일	독일	한국	독일	20대 후반	여	중	한국어 어학연수 중
제니	미국	미국	한국	미국	20대 후반	여	중	PR 회사 근무
토마스	미국	미국	한국	미국	20대 후반	남	중	방송국 등에서 part time 근무
케이트	미국	미국	한국	미국	20대 중반	남	상	영어유치원 교사
씨니	미국	미국(2세)	한국	한국	20대 후반	여	상	대학원생
성민한	미국	아르헨티나, 미국(2세)	한국	한국	20대 후반	남	상	영어강사
신디	미국	미국(1.5세)	한국	한국	20대 중반	여	상	영어유치원 교사
김현	미국	미국(1세때 미국이민)	한국	한국	20대 후반	남	하	대학원생
케니	미국	미국(4세때 미국이민)	한국	한국	20대 중반	남	중	영어과외, 가수준비
다니엘	캐나다	캐나다(2세)	한국	한국	20대 후반	남	하	영어강사
장현	한국	터키, 미국	한국	한국	20대 중반	남	상	군복무 예정
혜린	한국	나미비아, 뉴질랜드, 미국 등 7개국	한국	한국	20대 후반	여	상	영어방송 관련 일
김우리	한국	일본(2세)	한국	한국	20대 중반	남	상	대학원생

면담 참가자는 총 14명이며, 이들의 배경을 보면 한국인 어머니와 외국인 아버지를 두고 아버지의 나라에서 성장한 사례가 5명, 부모의 이민으로 외국에서 태어나거나(이민 2세) 한국에서 어린 시절 이민을 간 경우들이

7명, 2명은 부모의 직업(선교사, 외교관)으로 인하여 어린 시절부터 외국 생활을 하며 이주민으로 살아온 경험을 가지고 있다.

어머니가 한국 출신이고 아버지가 외국인인 경우는 어머니가 독일에 간호사로 파견되어 독일인 아버지를 만난 경우가 2명(제인, 다이아나), 한국인 어머니가 미국인 아버지를 만난 경우가 3명(제니, 토마스, 케이트)이다. 부모님이 모두 한국인으로 부모가 북미와 남미로 이주하여 미국, 캐나다 등에서 태어난 경우가 3명(써니, 다니엘, 성민한<sup>53)</sup>)이고, 유아기 때 미국으로 이민을 간 경우가 2명(케니, 김현)으로 이들도 아동기 때 한국에서 사회화과정을 겪지 않았기 때문에 해외교포 2세로 볼 수 있다. 반면에 아동기에 이주 경험을 가진 면담 참가자는 1명으로, 10세에 미국으로 이민을 간 경우이다(신디).

나머지 2명의 참가자는 이민은 아니지만 이주의 경험을 가진 참가자들로 한명은 선교사인 부모를 따라 터키에서 아동기와 청소년기를 보내고 미국에서 대학을 다녔고(장현), 다른 한 명은 외교관인 아버지를 따라 다양한 국가에서 생활한 경험을 가지고 있다(혜린).

비록 이주의 경로와 소수자로서의 지위, 다문화배경은 다양하지만, 비슷한 점은 이들이 모두 이주해 간 사회에서 소수자로 성장해왔다는 것이다. 이러한 이주민, 그리고 소수자로서의 성장 경험은 한국사회에서 성장하고 있는 소수집단인 다문화 아동·청소년의 성장 경험을 이해하고 장기적으로 이들의 역량개발을 위한 정책 방안을 마련하는데 시사점을 얻을 수 있을 것으로 사료된다.

### 3) 조사결과

#### (1) 소수자로 성장하기

##### ① 명시적인 다문화정책 vs. 소수자로서의 일상체험

청소년기를 보내는 과정에서 주류집단이 아닌 소수집단으로 성장하는 것

---

53) 성민한의 경우 부모가 남미로 이민하여 정착하여 살다가 다시 미국으로 이주한 경우다.

은 여러 가지 어려움을 경험하게 한다. 다문화사회의 역사가 매우 긴 미국 사회에서 성장한 토마스의 경우도 마이너리티로서 어려움을 겪었음에 대해 말하고 있다. 토마스의 경우 엄마가 한국인이며 아버지는 미국인이다. 어머니가 영어에 익숙지 않았던 점 때문에 어린 시절 친구들과의 상호작용에서 창피함을 느껴야 했다. 비교적 다양한 인종과 민족이 함께 살고 있는 LA 지역에 살았음에도 불구하고 주류집단이 아닌 소수 민족으로 사는 것은 항상 자신의 정체성을 의식하게 한다.

질문자: 결혼해서서 엄마가 미국으로 가셨고, 그러면 미국에서 유치원이나 학교 다니면서 영어 때문에 힘들었거나 그런 거는?

토마스: 아니요. 왜냐면 우리는 항상 영어로 말했거든요. 항상 영어로.

질문자: 엄마가 영어를 잘 하셨어요?

토마스: 네, 제가 성장하고 난 지금은, 엄마는 영어를 잘 하죠. 30년이 지났잖아요. 그런데 제가 어렸을 때는 문제가 좀 있었죠. 친구들에게 조금은 창피했었어요. 친구들을 부르거나, 전화를 받거나 할 때요. 아주 조금요. 저는 부모님 때문에 창피했었어요. 엄마 때문이에요. 하지만 미국에서는 모두가 어떤 국적인지, 민족인지 그렇게 중요하지 않아요. 보통은요. 단지 부모님의 관계 속에서 생긴 다른 문화일 뿐이니까요.

질문자: 그러면 LA에서 라티노들도 많고, 아시아인들도 많은 곳에서 쪽 성장 하셨으니까, 마이너리티 배경이 문제가 된다던지, 하는 거는..?

토마스: 어렵죠. 지금의 제 세대는 교육을 통해서, 그건 상관없다고 해요. 우리는 같이 어울리고, 같이 일하죠. 제가 아주 더 어렸을 때는, 전혀 그렇지 않았어요. 라티노 아이들이...

질문자: 라티노인데 백인처럼 행동하는 거예요?

토마스: 네. 어떤 거든 다르면, 이상하게 생각하고 이해하지 못하는 거죠. 심지어 라티노 아이들, 중국, 그리고 백인 아이들도요. 아주 다이나믹했죠. 우리 학교에는 라티노-아메리칸도 있었고, 어떤 의미에서 다수그룹은 없었어요. 단지 어디에서 온 미국인인가에 달려있었죠. 매우 다른 경험을 할 수 있었던 거죠.

신디: 미국은 다문화주의를 수용해요. 사람들은 이해해요. 캘리포니아는 멜팅팟이라는 걸요. 명백한 차별이나 분리는 없어요. 그래서 저는 어떤 적대적인 백인을 만나거나 인종이 다르기 때문에 시련을 겪는 아시아인을 만나거나 하지도 않아요. 그러나 고등학교나 직업시장 그리고 대학교에 가면 여전히 분리가 있어요. 서서히 사람들은 같은 민족 집단으로 뭉쳐져요. 그러한 집단들이 형성되기 시작하죠. 그래서 사람들은 아주 어린 나이에서부터 차이와 각자의 다문화성에 대해 수용하고 존중하도록 격려되는 거죠. 그러나 어떻게든 자연스럽게 같은 민족의 사회집단이 형성되는 것으로 귀결되요...저는 저와 같은 부류의 친구들이 많아요. 만약에 제가 다른 민족집단에 속한 한 사람이라면, 제가 아웃사이드로 외로움을 느꼈겠죠. 그러나 저는 저와 같은 처지의 많은 친구들을 많이 알고 있기 때문에 전혀 나쁘지 않아요. 저는 그것을 있는 그대로 수용했고, 아무도 그것에 대해 대놓고 말하지는 않아요. 모든 사회 과목이나 윤리 시간에 우리는 항상 학교나 사회의 인종 차별에 대해 이야기 하죠.

헤린: 미국에 살 때는 정말 다문화사회였죠. 미국에서는 다문화에 대한 인식이 있었죠. 거기는 방과후 클럽 같은 많은 프로그램이 있었어요. 거기는 아시안 클럽, 프렌치 클럽, 뭐 여러 가지 클럽이 있었어요. 그리고 기회가 되면 그들 나라로 필드 트립도 갔어요. 참 재미있었어요. 우리는 다문화사회에 살고 있고, 직접적으로 그걸 체험하고 있었죠.

김현: 미국, 버지니아에서 자랐는데요. 워싱턴 외곽이었죠. 거기서 저는 인종 차별을 경험하지는 않았어요. 일부가 그렇기는 했다지만요. 저도 아마 약간은 경험했겠지만 많지는 않아요. 저는 다양한 문화적 혼합을 겪으면 자랐다고 말할 수 있어요. 제 친한 친구들은 백인이나 히스패닉이나 흑인이었어요. 어린 시절 교회나 가족 밖에서는 저는 한국 친구들이 많지 않았어요. 학교에 몇 명이 있었긴 한데요. 저는 섞여서 지냈어요. 한국, 백인, 흑인 모든 사람들과, 그래서 저는 아주 거기서 다이나믹했어요...아주 다양했다고 기억해요. 인종들도요. 어린

아이였을 때 우리는 서로 놀리기도 했어요. 내 친구는 폴란드 사람인데, 폴란드 농담을 하기도 했어요. 그 친구는 내가 한국인이라는 걸 놀리기도 했어요. 유대인에 대해서도 놀리고, 어떤 다른 인종에 대해서도 놀리구요. 그것은 우리 모두가 인식하는 어떤 것이었지만 뭐 심각하게 생각하지는 않았어요.

다니엘: 캐나다 특히 토론토나 밴쿠버 같은 큰 도시들은 아주 다민족적이예요. 미국의 다문화는 멜팅팟이고, 캐나다에서는 다문화는 모자이크라고 하죠. 거기서 모든 사람들이 함께 사는...그러나 모든 사람들이 그들의 민족 전통이나 언어를 유지해요. 캐나다는 그것에 대해 매우 개방적이죠. 아마 좀 작은 마을에서는 그렇게 개방적이지 않을 거라고 봐요. 다민족에 대해 실제로 많이 경험하지 않으니까요. 아마 약간의 무시가 있겠죠. 그러나 대부분은 다문화적이죠.

일찍이 이민으로 이루어진 국가인 미국과 캐나다의 경우 국가는 다문화주의 정책을 표방하고 있다. 다문화주의는 이민자들이 다양성을 포기하지 않고 사회의 모든 영역에서 동등한 권리를 가져야 함을 명시한다. 비록 일정 부분에서는 주요 가치를 따라야 할 것을 요구하지만, 다문화 국가에서 사회 구성원의 자격은 이민과 동시에 시작되며 국가에 완전한 참여가 이루어질 수 있도록 한다. 이러한 접근에서는 두가지 형태가 존재하는데 하나는 자유방임적 미국식 모델(Laissez-faire approach)이며 다른 하나는 국가정책적으로 다문화주의를 표방하는 캐나다, 호주, 스웨덴식 모델이다. 미국식 모델은 문화적 차이와 민족 공동체의 존재를 인정하지만 국가가 민족 고유문화 유지를 정책적으로 지원하지는 않는다. 반면, 후자의 경우 주류집단은 문화적 차이를 수용하며 국가적 차원에서 소수집단의 동등한 권리를 보장하도록 한다(Castles & Miller, 2003, pp. 249-252).

면담 참가자들은 이주민 혹은 소수자의 입장에서 자기가 살아가는 국가가 명백히 다문화정책을 펴고 있다는 것을 인식하고 있다. 하지만 미시적인 상호작용에서는 지역사회 구성원의 특징이나 분위기에 따라, 또 구성원들의

생활양식이나 사고방식에 따라 차별이나 소외에 대한 체감을 다양하게 하고 있음을 알 수 있다.

다문화공생에 관심을 갖고 정책을 펴기 시작한 일본의 경우도 오랜 기간 소수집단으로 살아오던 재일한인에게는 단지 피상적인 사회통합정책을 실시하는 것으로 인식되고 있다. 스스로 자신의 정체성을 주장하기 전에 일본 주류사회는 재일한인을 현대 한국사회에서 이주해 간 이주민과 동일시하고 있다고 지적한다.

김우리: 공통적으로 하는 경험이 뭐냐면은 일본에서 학교, 교육 공간에서요 다문화 공생 사회를 적극적으로 이야기를 하면서, 학교에 있는 재일 조선인 학생들한테 본명, 일본식 이름이 아니라, 한국식 이름을 사용하게 하고, 그리고 그런 학생들을 모아서 민족 문화를 배우게 하면서 일본이 지금 다문화 공생 사회가 되었다, 라는 것을 재일 조선인 학생들한테 그리고 일본학생들한테 각인시키기 위한 어떤 교육 프로그램이 아주 많이 있어요. 근데 그런 경험을 재일 조선인들이 했을 때, 어떤 느낌을 받냐면 아주 부조리한 느낌을 받거든요. 왜 학교가 마음대로 우리의 존재를 규정하느냐, 우리의 역사적인 문제, 가족적인 문제, 그런 것에 대한 언급이 하나도 없는데도 일본 사회는 좋은 사회가 되었다, 이런 식으로 말하면서 이제 적극적으로 한국 문화로 전개해서 가라, 이런 식으로 억압을 준다. 학교가. 이런 얘기들을 많이 하더라고요.

김우리: 제가 이번에 논문 쓰면서, 스스로에 대한 성찰을 할 기회가 생겨서, 다시 꼼꼼히 생각해 봤더니, 아, 일본이 답답했던 거구나, 하는 생각이 들어요. 항상 학교라는 공간에 있으면은, 저라는 존재와는 무관하게 사람들은 저를 읽어요. 다문화 공생사회에 한국 문화를 지닌 김우리이다.

질문자: 그러면은 전에는 다문화 공생에 대해서 얘기가 안 나왔을 때에는 일본 사람들한테는 재일 한일들이 별로 존재감 없는 이런 식으로 인식이 되었었잖아요? 그런데 다문화 공생 그게 나오면서, 뭐가

또 다르게 인식을 한 게 아닌지?

김우리: 나오면서요, 지금 생각해 보니까 생각이 나는데요.

질문자: 그러니까 초등학교 때랑 중학교 때랑 분위기가 다를 것 같아요.

김우리: 고등학교 때 쯤 되니까, 친구들이 적극적으로 막, 우리가 같다, 이런 식으로 얘기를 해요.

질문자: 그러니까 본인은 그냥 있는데?

김우리: 늘 우리는 같대라고 말했는데, 물론 친구들의 입장은 양심적인 발언이었지요. 하지만 그런 발언이 나온다는 것 자체가...암암리에 우리는 다르다는 전체가 있다는 거죠. 그 때 저는 뭔가 답답했어요. 고마운 말인데도, 왜 이렇게 답답할까?

질문자: 그 때 고등학교 때가 다문화 공생 그거에 대해서 사회적으로 인식이 시작되었을 때지요?

김우리: 아마 그랬을 것 같아요. 90년대 후반이니까.

질문자: 친구들이 김우리씨 이름 때문에?

김우리: 이름 때문에도. 우리랑 생긴 것도 같고. 너는 일본 사람이다, 라고 하는 것도 웃기지만, 양심적으로 그렇게 하는 친구들도 있었는데, 너는 일본 사람이다 라고 했을 때, 저는 엄청 화를 냈어요. 그러면 친구는 당황하죠. 듣기 좋으라고 한 말인데.

다문화정책이 현실화되고 자연스러운 일상 속에 녹아들기 위해서는 풀어나가야 할 지난한 과제들이 있음을 알 수 있다. 다문화와 관련된 정책이 탑다운 방식으로 시행되어서는 안 될 것이며, 현장에서 살아가는 이주민이나 소수자, 그리고 주류 집단 간의 상호작용 방식, 다양한 역학관계, 이주의 역사 등을 고려하여 자연스럽게 일상에서 발현될 수 있도록 해야 할 것이다.

## ② 외모와 정체성

### 가. 아시아인=중국인

소수자로 성장하는 과정에서 자신의 의지나 의도와는 상관없이 타인에 의해 정체성이 부여되는 경우가 발생한다. 서구사회에서 백인주류 집단과 구분되는

동양인의 외모는 출신배경에 상관없이 중국인으로 인식되곤 하였다. 특히 국제사회에서 한국의 위상이 그리 높지 않았던 80-90년대에 동양인의 외모는 중국인으로 인식되었으며, 한국인이나 한국에 대한 인식은 거의 없었다. 이것은 다양한 소수민족들 중에서도 출신국의 위상에 따라 자신의 정체성이나 위상이 자리매김 되는 것이라고 할 수 있다. 이민사회인 미국이나 독일에서도 한국 출신의 동양인에 대한 인식은 거의 없었고, 동양계 외모를 가진 이들은 대부분 중국 출신으로 인식되었다.

써니: 딱 학교에 갔는데, 사람들이 다 저를 다르게 보고, 무조건 중국애냐, “Are you Chinese?”라고 그러고.. 중국 사람도 있었고, 인도 사람도 있었고, 유태인도 다 있었지만, 거기에서도 편견이 있었어요. 다른 데는 더 심했겠죠. 여기서는 “Are you Chinese?”그러면, No “I’m Korean” 그러면 Korea가 뭐냐고 그랬어요. 아예 모르는 나라였고...

제니: 아빠는 백인 미국인이고, 엄마는 아시아계 미국인이기 때문에.... 예를 들어서, 제가 학교에 갔을 때, 다른 아이들이 저를 중국인이라고 부르면서 놀렸는데, 저는 어떻게 대답해야 하는지를 몰랐어요.

토마스: 제가 미국에 있을 때, 모든 사람들이 나를 중국 사람이라고 생각했어요. 만약 누군가 조금 아시아인처럼 생기면, 그 사람은 중국 사람이 되 버리죠. 하지만 내가 한국에 있다면, 나는 외국인으로 되고, 사람들은 내가 누군지도 모르고, 내가 아시아인인지, 미국인인지, 러시아인인지.. 모든 것들이요.

비교적 외국 이주민이 많이 거주하고 있던 독일 프랑크푸르트에 거주하고 있던 다이아나의 경우에도 아시아인들은 많지 않았기 때문에 중국인으로 오해받는 경우가 대부분이었다.

다이아나: 난 점점 더 한국 사람처럼 생기게 되었지요. 사람들이 ‘어이, 중국인 중국인’ 하고는 했어요.

아르헨티나에 거주했던 성민한의 경우도 동양적인 외모는 중국인으로 인식되었다.

성민한: 그 사람들이 나를 Chino라고 불렀어요. Chino는 Chinese라는 뜻이에요. 저는 중국인이 아니잖아요. 그런데 아주 아저씨가 Chino, Chino 이렇게 말하는 것을 기억하고 있어요. 그거 너무 이상하잖아요? 아저씨가 아이한테 그러는 거요. 이상한데, 그런 것이 좀 많았어요.

나. 외모가 다르지만 주류집단과 동일시

소수자로 살아가는 가운데 자신의 정체성의 다름을 인식하지 않고 주류집단과 동일시하기도 한다. 소수집단 구성원들이 많지 않거나 주류집단의 교육과정을 통해 교육을 받고 사회화되는 경우가 주로 이에 해당된다. 터키에서 학령기를 보냈던 장현의 경우 자신은 성장과정에서 주류집단 구성원과 다름없이 생활했음을 회고한다.

장현: 사람들이 내 얼굴을 보지 않는다면 그들은 내가 터키사람인줄 알았을 거예요. 언어와 관련해서, 의사소통은 큰 문제는 아니었어요. 단지 외모죠. 거의 모두 백인 외모들 사이에서 아시아계이니까 그게 어려웠어요. 의사소통이 그렇게 큰 문제가 아니었기 때문에 저는 친구들과 어울리는 데는 문제가 없었어요. 그리고 내가 아주 어렸을 때 거기 갔기 때문에 터키는 제 집(home)같아요. 저는 거기가 가장 고향같아요... 저는 터키 공립학교를 안 다녔구요. 초등학교는 국제학교 갔어요. 거기서 영어를 배웠구요. 중학교와 고등학교는 터키의 사립학교였어요. 터키 사립학교에서는 영어와 터키어 모두를 가르쳐요. 제가 초등학교 때는 여러 민족 사람들이 있었어요. 하지만 제가 중, 고등학교 다닐 때는 거의 모든 사람들이 터키 사람들이었어요...차별을 느꼈는지에 대해서는, 고등학교기 때문에 사람들은 그 어떤 것에 대해서도 차별을 하긴 하죠. 외모도 그중에 하나고, 하지만 그게 그리 큰 문제는 아니었어요.

백인 아버지와 한국인 어머니를 둔 케이트의 경우도 외모가 백인과 유사하여 학교 등에서 대외적인 정체성은 백인과 동일시하여 살아가고 있었다.

케이트: 저는 다소 백인처럼 보여요. 그래서 사람들이 저를 보면서 “조금 아시아계 사람처럼 보이는데요?” 라고 말해요. 그래서 저는 그렇게 심한 차별을 경험하지는 않았을 거예요. 아무도 저를 인종적으로 차별하는 방식으로 부르지 않았어요. 학교에서도 아무도 저를 중국인처럼 대하거나 그러지 않았어요. 그래서 저는 아주 백인 아이처럼 성장했어요. 그러나 저는 엄마와 함께 성장해왔기 때문에 엄마는 저에게 많은 한국문화를 소개해줬어요. 그래서 저는 그것들에 대해서 잘 알고 있어요. 그게 제 삶의 필수적인 부분은 아니지만 말이예요. 제가 백인처럼 보이기 때문에 저는 실제로 문제를 겪지 않았어요....

저는 국적이나 민족과 관련해서 어떤 어려움도 겪지는 않았어요. 그러나 제가 어렸을 때 때로는 “나는 진짜 백인도 아니고 나는 한인도 아니야. 한국말을 좀 더 잘했으면 좋겠어” 이러기도 했어요. 하지만 제가 좀 더 미국사람이 될 수 있었으면 좋겠다고 바라지는 않았어요. 왜냐하면 미국인으로 성장하는 것이 매우 편안했으니까요. 저는 백인들과는 잘 어울렸지만, 한국어로는 잘 말할 수 없었고 어떤 문화적 차이들에 대해서는 잘 이해를 할 수 없었기 때문에 무언가를 놓치고 있는 느낌이었어요. 그리고 특히 제가 다 자랐을 때 저는 도시 전체에서 두세명 있는 한인과 미국인간의 혼혈이었어요. 그래서 저는 어떤 어려움을 겪지는 않았어요. 단지 두 개 사이에서 갈등을 겪었죠.

청소년기에 있었던 백인이나 주류집단과의 동일시는 지속적으로 이어지지 않고, 추후 대학교 진학 후에 자신과 비슷한 배경을 가진 사람들과의 교류 과정에서 정체성의 다름을 깨닫게 된다.

### ③ 소수집단들 간의 관계

LA 등과 같이 다양한 소수인종 집단이 혼재되어 있는 지역의 경우, 주류와 비주류의 개념이 달라진다. 주류집단이 소수자가 되는 경험을 하기도 한다.

성민한: 그런데, 보통 한국하고도 다를 수도 있죠. 한국에는 그런 학생들 많이 없고, 다 학생들 한국 사람인데, 그런데 거기에는 백인사람들이 없어요. 학교에. LA에 백인 사람이 전혀 없어요. 많이 없는 거 아니고 없어요. 제가 처음으로 백인 사람 본 거는 대학가서 본 거예요. 그 시간까지는 필리피노, 한국, 멕시코, 과테말라, 니카라과, 인도 그런 사람만 많이 만났는데, 백인은 많이 못 만나봤어요. 저는 그거 좋은 것 같아요. 많은 사람들이, 백인하고 사는 많은 사람들이 피해를 많이 받는 거 같아요. 자기 생각도, 자신도 많이 없고, 나는 너무 보기 싫다, 백인 사람처럼 안 생겨서. 그렇지만 저는 그런 생각 없었지요. 백인 친구들 없었으니까. 그러니까 저는 편했죠. 보통 사람들은 대학갈 때, 제가 버클리 갔어요. 버클리는 아시아 사람들이 많아요. 백인 사람들이 minority예요. 그러니까, 34%가 백인이예요. 그래서 보통 사람들은 버클리 와서 자기는 깜짝 놀라요. 와, 진짜로 다른 세계가 다 있다, 그렇게요. 그런데 저는, (반대로) 와, 백인 사람이 많다, 그랬어요. 그러니까 생각이 다른 거죠. 자기네는 백인 사람이 많은데서 왔고, 저는 백인 사람이 한 사람, 두 사람만 있는 곳에서 왔으니까 생각하는 거 차이 있었죠. 그래서 저는 더 좋은 것 같아요. 도움을 받은 것 같아요.

케니: 저에게 있어서 소수자로서의 성장과정은 아무런 어려움이 없었어요. 왜냐하면 Diamond Bar 지역은 매우 아시안 커뮤니티였으니까요. 제 고등학교도 33.3%가 한국출신이었고, 50% 이상이 아시아계였어요. 그러니까 한인들이 학교의 주류라고 할 수 있었어요. 그래서 실제로 레이시즘이나 민족으로 인한 문제가 있지는 않았어요. 우리 부모님이 Palm Dale로 이사할 때 까지는요. 성장과정에서 출신 민족이 문제가 되지는 않았어요.

질문자: 살고 있던 곳에 어떤 인종 차별 같은 것이 있었나요?

케니: 고등학교 때 한 가지가 있었다면, 많은 한인학생들이 문제아라는 평판을 가지고 있었어요. 많은 교사들이 한인학생들을 좋아하지 않았어요. 왜냐하면 모든 한국사람들이 문제아들이라고 생각되었기

때문이에요. 그것만 제외한다면 실제로 별다른 거는 없었어요.

질문자: 독일에서도 그런 것이 많이 있었어요? 초등학교 다닐 때. 다름에 대한 것.

다이아나: 네. 왜냐면 제가 사는 곳에는 아시아 사람들이 많이 있지 않았거든요.

질문자: 독일 어디에 살았어요?

다이아나: 프랑크푸르트요. 학교 다닐 때는 그래도 괜찮았어요. Korean community가 많았거든요. 아주 어렸을 때, 유치원 때는 프랑크푸르트에 살았어요. 거긴 50%가 외국인이었어요. 외국인 비율이 아주 높았지요. 대부분은 터키 사람들이고, 아시아인은 많지 않았어요.

질문자: 외국인이 50% 정도 되면, 내가 다르다는 것에 대해서는 덜 어렵지 않아요?

다이아나: 그래요. 하지만, 사실 나는 독일인이 더 많은 곳이 편했어요. 그 때는 몰랐지만, 나중에 알게 되었어요...

주류집단이 아닌 소수민족으로서 겪는 어려움 뿐 아니라 소수민족이나 이주민집단들 가운데에서도 상대적으로 규모가 큰 소수민족 집단들과 어울리는 데에도 어려움이 있음을 알 수 있다. 즉, 소수민족 집단들 가운데에서도 다시 규모나 세력 등에 의해 위계가 생길 수 있으며, 각 집단간 편견과 갈등이 상존한다. 다문화주의 정책이 소수민족의 권익이나 이익을 보장해준다고 할지라도 다양한 소수민족 집단들 중 비교적 규모가 큰 집단을 주로 염두에 둘 경우에는 수적으로 규모가 작거나 이익집단의 활동이 적은 집단은 배제될 가능성이 있음을 염두에 두어야 함을 알 수 있다.

#### ④ 불안정한 체류신분

이주해 간 국가에 체류하는 동안 합법적인 신분이 아닌 경우 혹은 이주국이 명시적으로 소수집단 포용정책을 펴지 않는 경우 소수자로 성장하는 과정은 매우 불안하다. 미국에 불법체류자로 몇 년을 거주하던 성민한의 경우와 일본 사회에 귀화하지 않고 한국 국적으로 일본에서 살아온 재일교포 3세 김우리

의 경우도 이에 해당된다.

성민한: 어려움이 좀 있지요. 보통 미등록이면 계속 무섭게 살죠. 경찰이 뭐 물어볼 때도, 다른 사람보다 무섭고, 경찰이 옆에 있을 때도 다른 사람보다 더 무섭게 살고. 미국에서도 미등록이면 학교에 못 가는 곳도 있어요. 보통 시민이면 social security가 있는데, 우리는 good luck 있었어요. 어떤 학교는 social security 안 보고 하니까, 미등록이라도 받아줬죠. 그런데 학교 가니까, 미등록들이 아주 많았어요. 근데 그 시간에는 멕시코에서 미국으로 가려면 좀 더 쉬웠어요. 이제는 더 어려워졌어요. 큰 벽을 만들었으니까 보통 사막으로 가야 되는데, 그렇게 가다가 많이 죽죠. 그런데 우리는 그렇게 안했고 쉽게, 뭐 쉽다기 보다는 산으로 온 거지요.

질문자: 그러면, 그것 때문에 학교생활에 어려웠던 점은 없었던 거지요?

성민한: 없었어요. 많은 사람들이 똑같은 상황이어서. 그런데 아주 좀 무섭게 살았죠. 우리는 3년 동안 미등록이었으니까 무서웠고, 긴장된 상황도 많았고, 그랬죠. 한 번 제가 기억하는 건, 친구도 미등록이었어요. 그런데 이 친구가 좀 말을 잘 안 듣는 아이였어요. 한 번은 나이가 안 되는데 차를 운전하고 있었어요. 자기 엄마 차를 배울 때 계속 앉아서 보고 배웠으니까 운전을 잘 해요. 그렇게 했는데, 집에 와서 엄마랑 아버지한테 진짜로 많이 맞았어요. 왜? 잡히면 가족들 다 잡히니까. 진짜 긴장된 속에서 더 많이 맞은 거죠. 그런 일이 많죠.

김우리: 초등학교 때, 좀 나이 드신 선생님이 저를 되게 안 좋게 봤어요.

질문자: 왜요?

김우리: 모르죠. 아버지는 항상 담임을 보면서 저 사람은 인종주의자다 그렇게 얘기를 했었는데.

질문자: 그 때 담임선생님이? 초등학교 때?

김우리: 그래서 등교 거부를 했었어요. 너무 힘들어서.

질문자: 몇 학년 때요?

김우리: 2학년.

질문자: 어렸을 땐데.

김우리: 네. 항상 저만 미워하는데, 왜 그랬는지 저는 몰랐죠. 등교 거부를 하다가 3학년 때 되게 좋은 분을 만나서, 다시 학교에 가고.

### ⑤ 귀속집단 찾기의 어려움

이주청소년들이나 이주민의 자녀들의 경우 주류집단과의 다름, 소수민족으로서의 위치 때문에 정체성에 혼란을 겪는 경우가 발생하게 된다. 주로 고등학생 시기까지는 자신을 주류집단과 동일시하는 경우가 대부분이지만 고등학생 시기에 자신의 정체성에 대해서 고민하면서 나는 어느 집단에 귀속되는 것인가에 대해 혼돈이 생기기도 한다. 씨니의 경우도 고등학교 시절 자신의 정체성에 대해 고민하게 되었다. 특히 한국인들이 지속적으로 미국으로 이주해가고, 조기유학생도 증가하게 되면서 한인배경을 가진 청소년들 간에도 내부 분화가 일어나게 된다. 미국에서 태어난 2세 청소년들도 있는 반면, 미국에 이주한지 얼마 되지 않아 최근의 한국대중문화를 많이 보유하고 있는 FOB(Fresh off the Boat) 그룹도 있다. 이들 사이에서 씨니의 경우는 자신의 근거집단을 FOB으로 삼게 된다.

씨니: 제가 고등학교 때는 반항을 많이 했어요. 보통 학생들이 고등학교 때 많이 하잖아요. 그 때는 제가 한국인이라는 identity 많이 헛갈렸었는데, Who am I? 이렇게 많이 했었는데...

질문자: 아니, 보통 그런 건 대학교 때 많이 그러던데? 고등학교 때는 코리언-아메리칸 학생들이 백인들하고 놀러 많이 가고.

씨니: 항상 그렇지는 않아요. 고등학교 때부터 혼란이 생기다가, 대학교 때부터는 완전히. 주로 고등학교 때는 벌써 ‘파’가 생겨요. 카페테리아 가면 파가 있어요. 진짜 한 번 거기 들어가면 못 빠져 나와요. 거기엔 완전 2세들이 있었고요, 완전 FOB 쪽, 금방 온 애들이 있었어요. 똑 같은 한국 사람들인데도 틀리고... 저는 항상 그 중간이었어요. 어디로 갈 줄 모르고, 완전 이쪽도 아니고, 저쪽도 아니고, FOB

쪽에서는 이리와 그리고, 또 저쪽에서는... 아니면 어쩔 때는 둘 다 오지마, 이라고. 그래서 많이 반항을 하다가 한국 쪽으로 갔어요.

질문자: FOB 쪽으로요? 왜 그 쪽으로 가게 됐어요?

씨니: 신기하니까. 뭔가 다르다는 느낌?

질문자: popular culture같은 것에 관심 있었어요? 가수 이런 거?

씨니: 켄스키스... 오빠들이 오잖아요? 한국에서... 공부하는 오빠들이 아니고, 부모님이 밀어붙여서 놀러오는 오빠들.

질문자: 그런 오빠들이 멋있었어요?

씨니: 네.(웃음) 맨날 당구 치러 가고, 어디 술집에 가고 유학생들 진짜 거의 99%는 성공 못해요.

질문자: 그래서 오빠들이랑 같이 놀았어요?

씨니: 오빠, 언니, 동생들 같이 놀았고, 그러다가 남자친구도 하나 생기고 그런 때였는데.. 제 생각에는... 학교에 카운슬링 프로그램 있었거든요. 카운슬러 없었으면 졸업 못했을 거예요. 그 정도로 영향이 컸어요.

신디: 가장 큰 어려움은 언어였어요. 제가 어렸을 때 이민을 왔지만 가장 최상의 대화 방법을 찾는 것은 한참 걸렸어요. 그래서 저는 첫째에는 ESL반에 들어가게 되었어요. 1년 동안 거기 있다가 다음해에는 정규 프로그램으로 갔어요. 그 일년동안 제가 모든 것을 배울 수는 없었어요. 그래서 언어를 배우는 것이 가장 어려웠고, 물론 거기에는 차별도 있었구요. 그것은 명시적으로 보이는 것이라기보다는 학교에 갈 때마다 내가 주류사회 아이들에 속하지 못한다는 것을 느끼는 것이죠. 또는 학교에서 일어나는 모임 같은 데에서도 잘 못끼구요. 그래서 저는 학급에 잘 적응하기 힘들었어요. 제가 유일한 1.5세이기도 해서 제가 관계할 수 있는 집단들이 없었어요. 아시아계나 한인이란 할지라도 내 학급에 있는 대부분의 아이들은 미국에서 자랐기 때문이에요.

이주 집단의 규모가 커지면서 동일한 배경의 이주민 집단 내에서도 분화

가 일어나며, 문화적 취향이나 행동 양식도 달라짐을 보인다. 이는 동일 국가 출신이어도 동일한 취향을 공유하거나 지향점을 추구하지 않기 때문에 집단 내 다양성이나 역학을 고려해야 함을 시사한다. 또한 민족 정체성이라는 것도 자신이 어떠한 하위집단을 근거 집단으로 삼느냐에 따라 달리 인식되고 표현될 수 있음을 알 수 있다.

⑥ 정체성 만들어가기: 이중 정체성(dual Identity), 혼종성(hybridity)

면담 참가자들은 자신의 이중 문화적 배경에 대해 청소년기에는 부정적 감정을 가지고 있었지만, 성인으로 접어들면서 이것이 나름대로 독특한 자신의 정체성을 형성하는 부분임을 긍정적으로 인식하게 된다. 즉, 자신의 현지에서의 문화적 자산과 부모 나라의 문화적 배경을 골고루 섞어서 자신의 장점을 개발함으로써 나름대로 새롭고 긍정적인 정체성을 형성하게 되는 것이다. 한국인 어머니와 독일인 아버지를 두었던 다이아나의 경우도 고등학교 시절 영국 학교와 교환학생 프로그램이 있었는데 영국학교에서 자신의 집을 방문한 친구에게 독일식 음식이 아닌 한국 음식과 한국문화를 경험하게 한 것에 대해서 창피함을 느끼기도 했고, 제인의 경우도 독일과 한국 사이에서 어디에도 소속감을 느끼지 못하는 갈등을 겪기도 하였다. 제니의 경우도 미국에서 고등학교 재학시절까지 자신의 한인계 배경에 대해서는 인식하지 않은 채 백인으로 살아가고 있었다.

다이아나: 독일에는 많은 교환학생 프로그램이 있는데, 영국에 우리가 3주 동안 갔다 오고, 영국 사람들이 3주 동안 와요. 아주 좋죠. 제가 기억하고 있는 것은요, 몇 명의 영국 사람들이 우리 집에 왔었어요. 근데 우리는 한국인이었죠. 우리는 같이 한국음식을 먹었고, 그 사람들은 한국 문화를 경험했지요. 나는 조금 창피했어요. 그 후에 항상 나는 반은 한국인이고, 반은 독일인이라고 생각했어요. 그리고 자랑스러웠어요.

질문자: 제인이 생각하기에, 본인이 어렸을 때, 한국어를 배웠으면 어

뻘을까요?

제인: 부모님이 한국어를 선택하지 않으셨어요. 제 친한 한국 친구가 토요 학교에 가곤 했어요. 저도 두 세 번 같이 갔거든요. 저는 그 때 아주 좌절감을 느꼈었어요. 제가 아주 어렵게 느꼈던 부분은 소속감이에요. 진정으로 독일인이라는 소속감도 없고, 진정으로 한국인이라는 소속감도 없어요. 가끔은 정말 슬프죠...그건 아주 큰 충동이라고 생각해요. 아이들에게는 매우 어려운 일이에요. 물론 지금 저는 알지만요.

제니: 제가 처음으로 학교에서 아시아 정체성이 어느 정도 일어난 것은 칼리지에서였어요. 중학교와 고등학교에서는 한국인, 한국계 미국인 정체성은 아니었어요. 다양성 같은 것은 칼리지에서...

다문화 배경을 가진 청소년들의 경우 주류집단과 자신의 정체성을 동일시하는 과정을 일정정도 거치기도 하지만 이주 배경, 부모의 고국 등을 인식함으로써 자신의 정체성이 주류집단과 다름을 알게 된다. 이러한 과정을 통해 자신의 정체성이 이쪽에도 저쪽에도 속하지 않는 주변인적 정체성이라는 것을 느끼지만 반대로 둘 다를 포용할 수 있는 이중적 정체성으로 발전시키기도 한다. 이러한 이중적 정체성을 스스로 장점으로 발전시킬 때 보다 건강한 성인으로 진입하게 된다. 이주청소년들의 경우 자신의 정체성을 스스로 선택하며, 결정할 수 있는 능력을 갖는 것이 중요하다.

성민한: 그런 것도 있죠. 보통 재미동포들은 dual identity 같은 거죠. 뭐 한국사람 아니라도, 멕시코 사람, 다른 사람들도 보통 dual identity 얘기해요. 한쪽으로는 한국 사람이고, 집에서는 한국문화가 있고, 학교에서는 미국문화가 있으니 계속 부딪치지요. 어떻게 부딪치냐면, 자기에 대해서 어떻게 생각해야 하는지 잘 모르고, 가족도 보통 잘 이해 못하고, 미국 문화를 잘 이해 못하니까 자기들도 답답하고. 그게 많이 문제가 많죠. 한국문화하고 미국문화하고 아주 차이가 많죠. 미국문화는 더 개인적인 것 있는데, 한국문화는 좀 더 반대

쪽으로잖아요? 그래서 보통 무엇을 보나면, 부모님과 아이들 사이가 어떻게 되나면 미국문화는 다르죠. 뭐 한국문화는 아이들이 자기 부모님한테 존중을 해야 하는데, 미국문화는 다르죠. 더 자유롭게 할 수 있고, 친구같이 그런 것도 있고.

김현: 고등학교 때 한국계 아이가 있었어요. 이 아이는 두 집단 사이에 있었어요. 하지만 두 집단 사이에서 싸움이 있었고, 저도 두 집단 중 어디에 속할 것인지 선택을 해야 했어요. 그 때가 처음으로 제 정체성에 대해서 생각했던 때였던 것 같아요. 내가 정말 이 한인 집단에 속해야 하는지, 다인종 집단에 속해야 하는지? 저에게 있어 저는 실제로 제가 한인이라고 생각한 적이 없었어요. 한국사람들은 학교에서 서로 인사하고 한국말을 했어요. 그러나 저는 한국인이라고 느끼지 않았고, 그것은 제 정체성의 일부가 아니었어요. 그것이 하나의 전환점이에요. 그때 저는 생각했어요 “나는 실제로 한국인도 아니고, 완전히 다-민족인(multi-ethnic)도 아니고, 완전한 미국인도 아니야.” 그렇게 지내다가 그 이후로 저는 한인 집단으로 좀 더 돌아섰어요. 그리고 대학교 때 한인 커뮤니티에 보다 개입하게 되었어요. 그전에 제가 어울렸던 친구들 집단보다.

케이트: 제 생활은 거의 백인아이들과 미국 스타일로 지냈던 학교생활과 한국 아이들과 어울렸던 교회생활로 분리돼 있었어요. 제가 어렸을 때 교회는 저에게 아주 중요했기 때문에 저는 한국적인 것들을 많이 할려고 노력했고, 제가 다니던 교회는 한국문화가 많았어요. 명절 때 일년에 한번 정도 우리는 부채춤을 찮고, 한국적인 행사를 했어요. 그러나 그런 것 외에는 학교에서는 그런 활동을 일체 보지는 못했구요. 그리고 동시에 제가 교회에 갔을 때 저는 학교생활과 교회생활을 조화시키지는 않았어요. 그래서 제가 성장하는 과정에서 저는 백인적인 학교 측면과 한국적인 교회 생활을 구분했어요. 그런데 내가 대학에 갔을 때는 달라졌어요. 저는 커다란 다양함 속에 들어가게 되었어요. 저는 인디애나에서 자랐어요. 거기는 다양한 배경 사람들

이 많지 않았어요. 그런데 제가 좀 큰 대학교에 가게 되면서 거기에는 많은 외국학생들이 있었어요. 정말 많은 나라들에서 온 학생들이요. 그들은 클럽이나 단체들을 만들고 있었어요. 특히 아시안 문화나 히스패닉 문화 같은 것들이요. 그게 제가 처음 그러한 것들을 혼합해 보려고 했던 때예요. 백인아이들에게 부채춤을 보여주었구요. 그게 처음으로 거기서 하나의 제 마음 속에 화합을 본 거죠...저는 제 자신을 이중 인종적(bi-racial)이라고 분류해요. 두 가지를 모두 취할 수 있는 거요. 저는 미국 사람들과도 정말 잘 지낼 수 있고요. 정말 아무 문제없이 정상적이고 행복한 미국생활에 적응하고 있고요. 동시에 저는 한국에서 살고 있어요. 그러나 이것이 아주 저에게 편치는 않아요. 그러나 저는 잘 살아가고 있고 제가 필요한 것들을 할 수 있어요. 동시에 저는 이것들 둘 사이 그 중간에 있다고 느껴져요. 그것은 정확히 제가 아닐 수도 있어요. 여전히 제 사고, 제 유머 감각 안에는 많은 부분들이 있겠죠. 그리고 제 삶의 부분들에서도요. 그래서 저는 정확히 미국 스타일 문화로 살 수도 없고, 한국 스타일 문화로 살 수도 없어요. 저는 그 중간에 있는 거죠.

이주민의 자녀 혹은 이민 2세로 살아가는 과정에서 이들은 어머니 나라의 문화적 배경이나 부모의 문화적 배경과 주류문화 사이에서 갈등을 하거나 둘 다에 속하지 않는다고 생각하며 방향을 하기도 한다. 그리고 두가지 문화적 배경 뿐 아니라 다양한 국가에서 거주 경험이 있는 경우 이들은 거주하는 국가의 문화에 완전히 속하지도 않으면서, 한국사회에서도 완전한 귀속감을 느끼지 않는다. 이처럼 어디에도 속하지 않는다는 것은 또 이 모든 것들의 혼합이기도 하면서 지구촌 사회를 살아가는 글로벌 시티즌, 혹은 다문화 시민이라는 정체성을 설정하기도 한다.

장현: 제 정체성을 생각하자면, 좀 이상해요. 우리 부모님은 한국사람이지만, 제가 터기에 있을 때 저는 제 자신이 한국인이라고 생각한 적은 없어요. 저는 명백히 한국인으로 보이지만, 저는 터키에서 자라면서, 저는 완전히 터키 문화를 차용했어요. 저는 혈통으로는 터키인

이 아니지만, 마음으로는 터키인이라고 생각했어요. 사람들은 저에게 말하곤 했어요. “너는 우리보다 더 터키적이야.” 그리고 저에게 있어서 그것은 칭찬이었어요. 그래서 고등학교 마칠 때까지 그리고 대학교 시작할 때까지 저는 제 자신을 아시아인이나 한국인으로 보지 않았어요. 저는 아시아인을 좀 낮게 봤어요. “내가 너희들보다 더 나아” 이렇게 생각했어요. 심지어 대학교 첫해에 나는 대학교에서 터키 친구들과 대부분 백인들과 어울리고 했어요. 제가 제 자신을 볼 수 없었고, 어떤 아시아 사람들과도 어울릴 수 없었기 때문이에요....그리고 나서 2학년 때 저는 기독교 모임에 가입하게 되었고, 아시안 아메리칸 그룹에 속하게 되었어요...그것이 제 마음에 뭔가 변화를 일으켰어요. 저는 이 사람들과 어울리기 시작했어요. 그것이 정말 뭔지 설명을 못하겠어요. 그러나 저는 이 사람들과 일종의 연결성을 느꼈어요. 특히 한국사람들과요. 제가 터키에서는 갖지 못했던 부분이죠. 그래서 일단 그러한 연결이 생기자, 무의식적인 연결이 또 만들어지고 저는 단지 아시아 사람들과 어울리게 되었죠. 대부분 재미한인들과요. 한국 유학생들이 아니라...그것이 저의 아시아쪽 측면과 접촉이 일어나게 된 계기예요....그리고 제가 한국에 와서 군대에 가게 되었고, 저는 한국 문화에 익숙해지게 되었죠. 제가 그것을 좋아하는 그렇지 않은 간에요. 지금은 저는 한국인도 아니고, 터키인도 아니고, 재미한인도 아니에요. 저는 이 모든 것들의 혼합이에요.

헤린: 제가 어디를 가든지, 저는 항상 소수자였어요. 제가 한국에 왔을 때에도 제가 한인이기 때문에 저는 집에 왔다고 느껴요. 하지만 동시에 제가 여러 문화권에서 살아왔기 때문에 저는 한국 문화에 100% 맞지는 않아요. 저는 한국 친구들이 있고 그들을 만나지만 때로는 그들과 100% 잘 맞지는 않아요. 그래서 저는 가는 곳마다 소수자인거죠. 심지어 한국에 있는 재미한인들도 한국에서는 소수자이긴 하잖아요. 그래서, 그런 의미에서 저는 항상 소수자예요. 주류집단 문화에 적응하려면 많은 시간과 노력이 필요해요.

질문자: 그러면 자신의 정체성을 정의한다면요?

헤린: 제 자신은 글로벌 시민(global citizen)이나 다문화 시민(multi-cultural citizen)이라고 정체성을 부여하죠. 저는 한 국적이거나 한 나라에 속한다고 할 수 없어요. 왜냐하면 제가 기본적으로 7개의 다른 나라들에서 성장했기 때문이에요. 그렇게 많은 문화들을 가지고, 저는 미국에서 왔다고도 말할 수 없구요. 저는 한국출신이라고도 말할 수 없어요. 저는 아프리카나 뉴질랜드, 남아프리카 출신이라고도 할 수 없구요. 그러나 여전히 저는 큰 혜택이라고 봐요. 왜냐하면 나와 세계 사이에 장벽을 두지 않고 다양한 관점을 가진 많은 다른 사람들을 이해할 수 있기 때문이에요. 그래서 저는 제 자신을 글로벌 시민이라고 정의해요.

## (2) 주류 언어 습득 및 학습과정의 어려움

### ① 부모의 학습지원 어려움

마이내리티로 살아가거나 이주 배경을 가진 가정의 아동들의 경우 주류 언어를 습득하고 주류화되는 과정이 순탄하지 않다. 특히 문화적 언어적 배경이 다른 환경에서 학교생활을 제대로 해 내기에는 많은 어려움이 따른다. 언어를 제대로 이해하고 습득하는 데는 많은 시간과 노력이 필요하다. 교과 과정 뿐 아니라 아동기의 놀이문화, 생활문화 등은 어머니가 다른 문화권 출신인 경우 자녀들에게 쉽게 가르쳐줄 수 없기 때문에 주류사회 아이들과 어울리는 데에는 어려움이 따른다. 미국에서 성장한 씨니의 경우도 학교생활을 하는 과정에서 부모의 도움을 적절히 받지 못한 경험을 회고한다.

씨니: 그건 once a week 아니면 twice a week 하는 거 였어요. 그래서 제가 숙제를 하면, 부모님이 영어를 못하시니까 숙제를 못 도와주시고, 그러니까 그런 프로그램들이 도움이 됐어요. 더 안되니까 과외도 하고.. 그걸 기억하는데...그런 문제들이 많았고요. 음, 그 다음에... 선생님의 말씀을 잘 못 알아듣는...음, 알아듣기는 하는데, 그 의미를 바꾸는 것 있잖아요?

질문자: vocabulary가 부족한 거요?

씨니: 아니요. 그건 아니고, 한국어도 제가 좀 그래요. 누가 말씀을 하시면 단어는 다 알아들어요. 그런데 의미, 의미를 잘 못 받아들일 때가 많아요. 어릴 때 미국 선생님들이 instruction을 주면, 제가 그걸 거꾸로 생각했어요. 그러면 선생님 생각에는 애가 공부를 안했구나 생각했는데, 저는 억울한 거죠. 전 instruction을 잘 못 받아 알아들어 서 그런 건데..그런 어려움...

다이아나: 초등학교에서는 괜찮았어요. 엄마가 수학이나 과학 예술 분야 같은 공부를 도와주었고, 독일어를 아주 많이 필요로 하지는 않았어요. 하지만 독일 문화, 역사, 이야기, 노래는 잘 몰랐고, 특히 생일노래 같은 것들...어렸을 때 저는 아주 부끄러움이 많고 조용했어요. 나는 다른 아이들과 다르다고 생각했기 때문에, 말을 많이 하지 않았어요. 전체적으로 전 아주 조용했어요...나는 융합되지 않을까봐. 물론 누구도 싸우지 않을 수는 없지만, 내가 틀리면 창피했을 거예요.

질문자: 틀렸으면 상처를 받을까요?

다이아나: 혹은, 아마 적응하기 위해서.

질문자: 상황에 잘 맞춰가는. 부드러운 캐릭터로.

다이아나: 어떤 것을 발견하고, 받아들일 수 있었어요....

언어습득 과정의 어려움은 학습과정의 어려움과 연결되며, 때로는 그것이 교사로부터 학습을 제대로 하지 않았다는 오해를 불러오기도 하였다. 또한 자신이 주류집단과 다르고, 그 다름이 대다수 아이들과 구분되어지고 “튀는” 상황이 일어나지 않게 하기 위해 조용하고 수동적인 태도로 일관하는 경우도 발생한다.

성민한: 미국사회를 살아가려면, 편지를 봐도 뭔지를 모르고, 너무 긴장되고, 아이가 계속 부름을 받죠. 아이가 계속 통역하고 편지도 자기가 써야 되고. 12살이라도 계속 그렇게 해야 되잖아요? 저하고 동생하고도 그렇게 했죠. 어떨 때는 창피해 하는 사람들도 있었는데, 우리는 안 그랬어요. 제가 기억하는 것은 우리가 아버지하고 같이 극

장에서 영화를 보고 있었어요. 아버지는 아무것도 영어를 이해를 못 하잖아요? 그래서 우리가 통역을 해 주었는데, 끝나고 나서 아버지가 감사하다고 그랬어요. 자기가 영어를 몰라도 창피하지 않았어요. 우리는 창피하지 않았죠. 창피해하는 사람들도 있었죠. 몰라요, 우리가 왜 그렇게 되지 않았는지는.

질문자: 그러면 학교 공부할 때, 어떤 집에서는 부모님이 가르쳐주기도 하고, 지원해주는 부분이 있잖아요? 엄마나 아버지가요. 그런 부분에 어려운 점은 없었어요?

성민한: 있지요. 보통 이민(자)이면, 단어 아는 것에는 백인 사람 비하면.. 여기 있잖아요? 계단 내려갈 때 이렇게 잡는 것 있잖아요? 저는 그 단어를 한번도, 대학갈 때까지 몰랐어요. Banister인가 그런 것인데, 그런 단어를 어떻게 배울 수 있나, 부모님이 모르면요. 못 배우지요. 그런 걸 학교에서도 배우게 되나? 안되지요. 그러니까 어떤 단어들은 사람이 계속 모르게 되죠. SAT시험 볼 때는 그런 단어가 나오게 되잖아요? 근데 그걸 어떻게 알 수가 있어요? 백인 부모님 아이들은 도움도 좀 있죠. 대학 나왔으면, 보통 단어도 높게 말할 수 있고 아이들도 배우게 되지요. 저는 SAT를 어떻게 배웠나, 시험 했을 때, 학원 갔지요. 학원에 갔고, 단어를 다 배워야 했는데, 처음으로 배웠고. 백인 사람들은 부모님이 영어를 잘 하고, 대학에 갔으면, 이런 단어는 잘 알지요. 대학 안 가도 잘 알 수도 있고. 말하다가 나오는 거죠.

김현: 어렸을 때는 부모님의 도움을 받아야 하잖아요. 저는 숙제할 때 부모님의 도움을 받을 수 없었어요. 제 스스로 할 수밖에 없었고 도와줄 누군가가 필요했죠. 그러면서 독립적인 공부를 하는 것을 배웠어요. 고맙게도, 저는 여러 인종간 혼혈 친구들과 사귄 수 있었어요. 다양한 배경의 다양한 친구들과 사귀면서 저는 운동도 하고, 여러 가지 것들을 하고 지냈어요. 그것은 학교 안과 밖에서 저에게 도움이 되었구요. 만약에 제가 운동도 안하고 그냥 이웃 아이들과 그런 것들도 못하고 그랬다면, 저는 아마 고립되거나 분리되어 성장했겠죠.

신디: 몇몇 아이들은 자기가 무엇을 하고 싶고 무엇이 되고 싶은지 명확한 생각이 있지만, 또 어떤 아이들은 누가 어떤 아이디어를 제시해 줄 때까지 갖지 못하는 경우도 있어요. 특히 15세 아이들, 학교 끝나고 집에 가면 부모님은 일하느라 바쁘고, 사회생활이 어떤 종류인지 잘 알지 못해요. 그들은 그들 부모님의 도움을 얻지 못해요.

신디: 적절한 역할모델이나 자녀들을 이끌어줄만한 부모가 없다면, 아이들은 쉽게 포기하고 말아요. 제가 교회에서 청소년지도자를 할 때 이런 아이들이 있었어요. 역할 모델이 될 만한 사람들이 없는. 그러면 고등학교 말에는 이 아이들은 대학교에 진학하지 않을 거예요. 왜냐하면 그게 필요하다는 것을 알지 못하고, 가까운 곳에서 그것을 통해 성공하려고 노력한 그 누구도 알지 못하기 때문이죠.

## ② 언어습득 보조 프로그램/지원프로그램

### 가. 긍정적인 측면

주류사회의 언어를 습득하는 과정이나 학습하는 과정에 대한 지원 프로그램은 이주민 자녀들의 적응과정에 유용하게 개입하는 경우들이 있다. 예컨대, 이주민 자녀들은 발음이나 어휘 이해 등에 어려움을 겪는 경우가 발생하기 때문에 학교에서 지원하는 발음 및 말하기 교정 프로그램의 도움을 받고 말하기 교정을 받기도 한다. 씨니가 다녔던 학교의 경우 시카고 교외에 있는 공립학교로 언어발달이 늦은 학생이나 이민자 자녀들에게 1대 1로 스피치 교정 서비스 프로그램을 운영하고 있었다.

씨니: 언어는... 그나마 영어는 했어요. 그런데 아무도 고쳐주지는 않았어요. 발음이 really? 같은 발음도 콩글리쉬로 안 좋았어요. 좋았던 거는, 중학교 때 담임선생님이 ‘speech class’를 저한테 주셨어요. 어느 날 “씨니, I want you to take a speech class’ 가 있는데, 참여하는 게 어떠니?” 라고 하면서 가래요. 저는 왜 그러지? 무슨 문제인지도 모르고 갔는데, 알고 보니까 제 발음이 너무 안 좋았던 거예요. 그래서 한 학기 만에 발음 고칠 수 있었어요. 그런 학교 프로그램 좋았던

것 같아요. 왜냐면 제가 발음이 좋아지니까, 더 아메리칸처럼 변하잖아요...자신감도 생기고. 제가 하는 말도 더 잘 알아들을 수 있구요.

써니가 갔던 말하기 교실에서는 그 분야에 전문가인 교사가 상주하면서 이민자 출신 뿐 아니라 발음이 안 좋은 학생들을 대상으로 1대1로 언어교정을 해주는 프로그램이었다. 언어교정을 위한 특수 기제가 있었다고 기억하며, 일주일에 한번 내지 두 번 참가했으며 한번에 30분 정도 개별 학생에게 할애되었다고 한다.

다이아나의 경우도 숙제나 읽기를 도와주는 방과후 교실에서 도움을 받은 경험이 있다. 거기서의 학습지원이 비교적 도움이 되었다고 회상하고 있다. 이와 함께 모국어 학습을 지원해주는 방과후 교실도 중요한 역할을 한다고 말한다.

다이아나: 독일에서는 오후 1시나 2시에 끝내요. 한국처럼 학원에 가거나 하지 않아요. 숙제를 할 수 있고, 누군가는 그 아이들을 지키고...

꼭 있어야 하는 건 아니에요. 거긴 하루 종일 하는 학교는 없어요.

질문자 : 그럼 1시나 2시까지 (수업) 하고, 이 이후에는 직접 가르치지 않는지만, 아이들이 숙제하고, 누군가 지켜봐주고...

질문자 : 그럼 초등학교 때, extra reading class는 몇 학년 때부터 했어요?

다이아나: 그렇게 오래 하지 않았어요. 아마 일 년?

질문자 : 그게 많이 도움이 되었어요?

다이아나: 네. 도움이 되었어요.

성민한: 학교를 들어갔죠. LA에서요. 처음에는 영어를 못했어요. 그러니까 bilingual 했어요. 제가 살았던 동네는 백인 사람들 많이 살지 않았고, 라티노 사람들 많이 살았어요. 그러니까 제 친구들은, 3년 동안 친구들은 다 남미사람들 이었어요. 그 동네가, LA 동네에 난민 사람들 많았어요. 멕시코에서가 아니라, 엘살바도르, 과테말라, 니카라과 그런 센트럴 아메리카에서 많이 왔어요. 그런 친구들 많이 사귀었고,

만났죠. 5학년 때는 계속 수업을 스페인 말하고 영어를 섞어서 했어요.

질문자: 학교에서 그렇게 했어요.

성민한: 네. 전에는 학교에서 bilingual 했었는데, 지금은 전혀 안해요. 백인사람들이 반대했으니까. 그걸 하기 싫다고. 저는 그걸 받았지요. 좋은 도움을 받았지요. 그렇지 않았으면, 제가 3학년으로 그냥 내려갔을 거예요. 5학년이라도 3학년으로 내려가서, 거기서 영어를 배우게 해요. 그런데 저는 그것 안해도 됐어요. 6학년 때부터 ESL 했지요. ESL은 6학년, 7학년까지 하다가, 8학년부터는 그냥 영어로 했어요.

질문자: ESL 할 때는 어떻게 했어요? 수업 끝나고 방과후 학교처럼 학생들 따로 했어요?

성민한: 아니요. 똑같은 학생들이 똑같은 수업을 하니까, 아주 친하게 되고, 수업 2시간 영어 배우는 거고, 다른 거는 과학 그런 거 계속 배우고. 영어 못하는 사람들을 가르쳐주는 선생님이 있었지요.

질문자: 영어 못하는 학생들은 따로 수업 듣는 거예요? 그 시간에 다른 친구들은 다른 수업 듣고요?

성민한: 그러니까, 영어 잘하는 사람들하고는 안 섞이게 되었지요. 그런데 저는 그거 좋았어요.

질문자: 도움이 많이 되었어요?

성민한: 네. 좋았어요. 왜? 따라가는 거 너무 어려워요. 영어 못하면 따라가는 거 너무 어려운데, 그렇게 하면 그런 친구들하고도 아주 친해지고. 전 그게 좋은 것 같아요.

헤린: 특별한 프로그램이 있었던 것 같지 않아요. 저는 그냥 학교에 갔고, 다른 아이들이 하는 것을 똑같이 했어요. 제가 미국에 갔을 때 ESL에 잠깐 가긴 했어요. 왜냐하면 제가 미국 시민이 아니고 공식 언어인 영어를 말하는 나라 시민이 아니기 때문이에요. 제가 영어를 완벽히 말했지만, 제가 ESL에 들어가야 한 거죠. 그것은 아주 재미있는 경험이었어요. 근데 그것을 통해서 저는 선생님들을 잘 알게 되기는 했어요. 왜냐하면 ESL수업에서는 학생 수가 적었어요. 그게 저를 학교에 연결시키는 한 가지 방법이었죠.

김현: 다른 인종 부모님을 가진 청소년들은 어디에 소속될지 모르는 경우를 많이 봤어요. 제가 국제학교에서 가르치는 일을 했었는데 그때 그런 경우들이 많았어요. 몇몇 아이들은 미국에서 살았고, 한국에서도 살았어요. 아이들이 어디에 속할지 몰라서 좀 어정쩡하기도 했어요. 정말 좋은 방향으로 가게 하는 것은 남자아이들에게는 스포츠예요. 여자아이들에게도 그렇구요. 그 나이에는 사회적 상호작용에 상관없이, 스포츠를 하는 것이 진짜 도움이 되요. 운동을 하다보면 그들의 인종이나 민족이 하나도 문제시되지 않아요...제가 어렸을 때 기억나는 게 한 가지가 있는데요. 여름에 방과후 프로그램이 있었어요. 많은 한국 부모님들은 일을 했고, 우리도 그랬어요. 제가 기억하기로는 학교를 통해서 일하는 단체였는데, 돌보아줄 부모가 없는 아이들을 위한 것이었어요. 우리는 게임도 하고 공부도 하는 활동을 했어요. 여름 동안에 이걸 했는데 그 다음 학기 학교생활에 도움이 되었어요. 다음 학년 준비를 시켜준 거예요. 그게 일종의 헤드스타트였던 거죠. 저는 그게 아이들에게 도움이 될 것이라고 생각해요. 특히 여름동안에, 대부분의 이민 가족들이 일하는 경우예요...그래서 아이들이 가서 누군가의 지도를 받으며 활동도 하고, 교육도 받는 일종의 조직이 있다면, 특히 그게 언어적 문제와 관련된다면, 언어를 도와줄 거고, 함께 할 수 있는 다른 활동도 할 수 있을 거구요. 이민자 사회에서는 정말 다양한 프로그램이었던 거 같아요. 특히 한국에서도 유사하거나 다양하게 할 수 있을 거 같아요. 서로를 알고, 이러한 상황을 거쳐가는 것은 정말 도움이 되요. 도움이 될 거라고 보여요.

#### 나. 지원 프로그램의 부작용

이주 아동이나 청소년들의 학습 및 학교 적응을 지원하기 위한 적응지원 프로그램이 오히려 부작용을 일으키는 경우도 있다. 예컨대, 미국에서 영어가 모국어가 아닌 이주 청소년들의 학습 지원을 위해 ESL프로그램을 진행하는 학교들이 있는데 이 프로그램을 하기 위해 이주 청소년들을 별도로 모아서 학습을 하는 경우 이들에 대해 낙인의 우려가 있으며, 이들은 비슷한 처지에 있는 학생들끼리 어울리는 것에 익숙해져서 오히려 주류집단 청소년

들이나 이미 적응이 이루어진 이주 청소년들과 상호작용할 기회가 줄어들다는 것이다.

씨니: 그 당시에는 언어에 집중을 안 하고요, 그냥 숙제 도움. 그러니까 더 도움이 필요한 애들. 그러니까 전 거기에 속했죠. 그런데 안 좋은 것도 있었어요. ESL 같은 것 따로하면 거기 자체에도 또 편견이 있으니까. 제가 3학년 때부터 우리학교에서 처음 이민 온 학생들 ESL 수업이 있었어요. 그런데 확실히 저희랑 차별이 좀 있더라고요. 같이 어울리지도 못하고, 그 애들은 그 애들끼리 놀구. 그래서 제가 볼 땐 좀 안 좋았던 것 같아요.

질문자: 어, ESL 프로그램이... 도와주려고 하는데 오히려 편견이 더 안 좋은... ESL프로그램이 그 안에서 배운 아이들한테는 그렇게 도움이 안 되는 것 같았어요?

씨니: 제가 볼 때는 그랬어요. 어떤 면에서 영어에는 도움이 될지 모르겠지만, 문화적으로는 저희랑 어울리지 못하니까 미국문화를 못 배우는 거죠... 그러니까 친구들도 국제 친구들만 만나고, 미국 친구들은 만나지 못하고요.

이에 대한 대안으로 별도의 도움이 필요한 아동들을 따로 모아서 수업을 하기보다는 일반 교실에서 보조교사 등의 도움을 받으면서 정규 수업에 적응을 해나가는 것이 바람직하다는 의견을 제시한다. 씨니의 경우 대학에서 교육학을 공부하고 교생실습을 한 경험을 살려 학습 장애아 분리교육 보다 일반 교실에서 통합 수업을 받는 것과 같은 원리로 이주 아동이나 청소년의 학습 지원이 필요함을 제안하고 있다.

씨니: 오히려 빨리 미국문화를 배워야 하는데, 오히려 그걸 더 막았던 거 같아요. 그래서 고등학교 때는 그게 필요할지 몰라도, 너무 어릴 때는 그건 오히려 더 안 좋은 것 같아요. 왜냐면 어릴 때부터 그런 시스템이 있으면 계속 올라갈수록 더 힘들잖아요.

질문자: 그게 track이 되어서?

씨니: 네, 빠져나오지를 못하는 거죠. 그래서 저희가 learning disability 를 할 때, 옛날에는 아이들을 수업에서 따로 데리고 나와서 다른 선생님이랑 했는데, 그렇게 하니까 애들이 오히려 수업에 적응을 못하는 거예요. 그래서 이제는 수업 안에 선생님이 들어와서 해요. 들어와서 학생을 도와주는 거죠.

씨니: 오히려 이름 자체를 Let's say ESL이라고 부르는 것 보다, home work study이런 식으로 이름을 다르게 하면, 그 학생들만 오는 것이 아니라, 다른 학생들도 오잖아요. 그렇게 해서 도움을 받게 더 나은 것 같아요.

또한 모국어를 지원하는 프로그램의 경우 이주 집단 중 비교적 규모가 큰 집단에게만 지원이 이루어지고 이주 집단 중에서도 그 규모가 크지 않은 집단에게는 지원이 이루어지지 않는 폐단이 있다. 이는 다문화주의 정책에서의 시사점이 되기도 한다. 즉, 소수집단 중에서도 비교적 규모나 세력이 있는 집단을 배려하는 정책을 펴므로써 다문화주의 정책 때문에 오히려 배려의 대상이 되지 못하는 소수집단 내의 소수집단이 생길 수 있다는 점이다.

제인: 종교 문제에 따라서 많은... 예를 들어, 무슬림 어린이들은... 기독교계 아이들은... 그 아이들은 따로 시험을 볼 필요는 없지만, 모국어 특별 수업을 들어요. 터키 사람들은 터키어 수업을 듣고, 독일 학교에서 모국어 수업을. 모국어의 배경을 이해하려고 하고요. 하지만 이런 수업도 외국인 중 다수를 차지하는 그룹에게만 있었어요. 가끔은 스페인어도 있었지만, 외국인 중 다수는 터키 사람들이기 때문에, 많은 것들을 더 쉽게 하기 위해서요.

일괄적으로 ESL반에 보내지는 것보다는 이주민 자녀의 수준에 맞는 수업이 제공되어야 함을 알 수 있다. 너무 장기간 ESL에 속하는 것은 바람직하지 않으며, 굳이 ESL이 필요하지 않은 이주 아동에게 실시하는 것은 부적절하다는 것이다.

신디: 어떤 친구들은 ESL반에 2, 3년 있기도 했어요. 거기에는 좋은 점과 안좋은 점이 있다고 생각되요. 저는 제 경우(1년)가 딱 좋은 것 같아요. 1년 뒤에는 정말 힘들었어요. 스트레스도 많았지만 정상적인 수업을 따라잡는 시간이 단축되었다고 생각되요.

김현: 처음에 유치원에 갔을 때, 제가 한국인이었기 때문에 ESL프로그램으로 갔어요. 근데 그 당시 저는 영어를 잘 했어요. 집에서도 배웠고, 제가 미국에서 자랐잖아요. 근데 우리 선생님은 그걸 몰랐죠. 선생님들은 저를 ESL에 넣었고, 이것이 저에게 영어를 가르칠 수 있을 거라고 생각했나 봐요. 그리고 다른 한국 사람들과도 어울리게 했어요. 그렇지만 제가 영어를 잘 한다는 건 몰랐던 거죠. 그래서 저는 몇 달 동안 이 프로그램에 있었고, 학교생활은 정말 쉬웠어요. 저는 과정을 끝냈고, 사람들이 제 영어가 얼마나 훌륭한지 보고 놀랐어요. 그들은 ESL을 통해 도우려고 했지만, 저는 그게 그다지 도움이 되지 않았다고 생각해요.

### (3) 모국, 모국어, 모국문화와의 관계

#### ① 모국과의 관계에 대한 인식: 부모와의 연속성

면담 참가자들의 경우 자신의 어머니 나라 혹은 자신의 모국에 체류하고 있는 것과 관련해서 모국과의 관련성은 중요하다고 지적한다. 특히 자신의 정체성은 부모의 배경과 직접적으로 관련이 있기 때문에 부모의 나라를 아는 것은 자신의 역사적 연결고리를 찾는 데 큰 역할을 한다고 여기고 있다. 이와 관련해서 한국에서 태어나서 살고 있는 다문화가족의 자녀들도 어머니 아버지의 모국과 연계를 가질 필요성이 있음을 지적한다. 이를 위해서는 한국 사람들의 세계 여러 나라에 대한 인식이 개선되어야 할 필요가 있음도 제기된다. 서구 선진국 출신들에 대해서는 호의적인 반응을 보이는 반면, 경제적으로 국제사회에서의 위상이 낮은 국가들에 대해서는 비하하는 반응을 보이는 태도의 개선이 필요하다는 것이다.

다이아나: 예를 들어, 독일과 한국의 경우에, 엄마가 독일에 갔을 때, 한국은 가난했고, 개발도상국이었어요. 사람들은 한국을 잘 몰랐고, 저를 중국인이라고 생각했지요. 지금은 한국이 파워를 갖게 되었고, 내가 더 이상 설명을 할 필요가 없어요.

질문자: 그러니까 이제는 한국을 다 잘 알아서.

다이아나: 많은 사람들이 삼성을 알고, 두 국가의 관계도 좋죠. 그래서 내가 독일에서 왔다고 하면 사람들이 '좋아, 좋아' 라고 해요. 그런데 내 생각에 동남아시아 사람들의 경우에, 아마 어려울 것 같아요. 왜냐면 한국 사람들이 그 사람들을 무시하고, 인종주의적이잖아요. 국제결혼의 경우에...엄마 나라, 가족을 알아가는 프로그램이 필수적이어야 해요. 아이들이 나중에 베트남에 갈 수도 있구요.

질문자: 엄마 친척들도 여기 계세요?

다이아나: 네. 할머니도 있고.

질문자: 유대관계 같은 것.

다이아나: 유대관계와 든든함이죠. 그렇게 자주 그분들의 도움이 필요하지는 않을지라도, 저는 그분들이 저를 도와줄 거라는 것을 알고 있어요. 어쩌면 내가 그분들을 도와주는 것이 필요할 수도 있구요. 가족들과의 관계를 지속해야죠.

제인: 제 생각에는 정체성의 형성은 부모님의 역할이 중요한 것 같아요. 그건 아주 강력한 거죠. 많은 것들이 저절로 오는 것이 아니라, 부모님으로부터 오잖아요. 또 물론 미국처럼 외국인 공동체가 있다면...그들의 역동성에 따라서 달라지겠지만. 반은 필리핀과 반은 한국인인 한 청소년이 있다면, 나는 아마도 민족적 배경에 대해서 그렇게 많이 느끼지는 않을 것 같아요. 정말 상황에 따라 다르죠.

질문자: 다민족 배경 혹은 이주민의 아이들과 엄마 나라와의 관계는 어떻게 생각하나요?

제인: 그것도 또한 이주민 부모님이 아이들에게 자신들의 것을 얼마나 강력하게 전달하느냐에 따라 다르죠. 사람들은 자신들의 어떤 전통이나 문화를 갖고 있지 않을 것이고, 어떤 것들은 아주 오래된 습

관일 거구요. 정말 상황에 따라. 그리고 잘 모르지만, 한국에서 동남아시아 국가로 돌아가기는 쉽잖아요. 독일에서 한국에 오는 것 보다는요...아이가 실제로 (엄마의) 나라를 볼 수 있을 거고. 제 기억으로는, 제가 어렸을 때 한국에 왔다면, 더 많이 연결되어 있었을 거예요.

질문자: 왜 한국에 오는 걸 결정하였었나요?

제인: 처음 생각은 내 친구로부터 비롯되었어요. 한국을 알리는 수업을 기다리고 있었고, 오고 싶었어요. 한국어, 문화 등등을 배우고 싶었죠. 한국어 수업을 생각하고 있었어요. 무엇보다도 엄마의 나라를 경험하고 싶었어요.

질문자: 제니는 엄마의 나라에 와서 지금 커리어를 쌓고 있는데, 필리핀이나 베트남 엄마의 아이들은 엄마 나라와 어떻게 관계를 가지면 좋을지...

제니: 사람마다 달라요. 엄마의 나라에 가 보는 기회를 갖는 것은 중요하다고 생각해요. 개인적 측면에서 엄마와의 관계를 위한 단계라고 생각해요. 더 많은 이해를 위해. 모든 사람들이 그렇게 하기를 바라는지는 알 수 없지만요.

케니: 저는 아주 한국적인 지역에서 자라서, 제 자신이 재미한인이라고 여겨져요. 그러나 제가 한국에 온 이유 중에 일부는 저의 한국쪽 측면에 대해 보다 더 많이 배워야만 했기 때문이에요. 저는 재미한인이었지만 매우 한국적이에요.

## ② 모국어와 모국문화는 인생의 자산

이주해 간 사회에서 주류 언어와 주류 교육을 받는 과정에서 모국어와 모국문화는 문화적 자산이 될 수 있음을 보여준다. 씨니의 경우 미국에서 태어난 한인 2세임에도 불구하고 한국어 구사능력이 뛰어났다. 인터뷰를 하는 동안 능숙한 한국어로 대답을 했다. 그녀의 부모는 이민 1세임에도 집에서는 한국어 사용을 강조했으며, 한국적 사고방식을 유지하고 있었다. 또한 어린 시절

에 한국어를 배울 수 있도록 한글학교에 다니게 하였으며, 한국의 민속이나 전통을 유지하고자 하였다. 이처럼 한국어나 한국문화, 풍습을 유지하는 것은 어린 시절 써니에게는 쉽지 않았다. 영어 환경에 적응하는 것과 동시에 부모님이 한국문화와 한국어 강조는 이중의 부담이 되었던 것이다. 이러한 과정을 거쳐 현재 20대에 이르는 써니는 어린 시절의 이중문화와 이중언어 습득 과정은 힘들었지만 지금은 굉장히 소중한 자산이 되었다고 말하고 있다.

써니: 사실 저는 제가 봐도 좀 특별한 경우였어요. 보통 2세들이 한국문화, 미국문화의 경험을 갖는 것이 드물거든요. 특히 제 세대... 제가 82년도에 태어났는데...그 세대에는 별로 없어요. 한국말도 하고 영어도 잘 하는 경우는요. 제가 이렇게 된 데는 첫 번째는 부모님의 영향이 컸고, 또 교회의 역할이 컸어요. 제 첫 언어 교육은 한국어였어요. 집에서 자랄 때부터 부모님이 한국말을 배워야 한다, 그건 절대 잊지 말아라. 커서도 한국 사람이랑 결혼을 해야 한다. 되게 강하게...부모님마다 생각이 틀리겠지만, 저희 부모님은 공부하러 오신 것도 아니고 새로운 삶을 찾아서 오신 게 아니라, 돈 때문에 오신 거였어요. 그러니까 절대 한국을 잊지는 않으셨던 것 같아요. 그래서 그런지 저희한테도 그것을 크게 강조를 하였어요. 한국어도 배우고, 어릴 때부터 한글학교에 다녔어요. 교회에서 한글학교 활동을 했는데, 읽는 것부터, 말하기, 민속 춤 같은 것도 배우고, 한복도 매번 입고 그랬어요. 다 좋았는데, 제가 학교에 갈 때 되게 힘들었어요. 지금은 후회하지 않고, 오히려 저한테 도움이 되었지만 그 당시 저한테는 아주 혼란스러웠어요.

미국에서 태어났어도 모국어를 학습하고 유지하고 있는 써니의 경우 자신의 이중언어 능력은 큰 장점이라고 평가하고 있다. 자신과 비슷한 환경에 있는 친구들의 사례를 들어가면서 성공한 직업을 갖더라도 자신의 모국어를 구사하지 못하는 것에 대해서 아쉬움이 많다고 말하고 있다. 그에 비해 써니의 경우 자신이 어렸을 때 힘들게 배운 한국어와 한국문화를 지금 활

용할 수 있다는 점에 대해 매우 감사해 하고 있었다.

씨니: 제가 보기에는, 지금은 세계화 시대잖아요? 한 사람한테 하나 이상의 언어 하는 것이 좋다고 생각해요. 제 친구들 같은 경우에도, 2세인데 의사고 뭐 그래요. 그런데 너무 억울해 해요. 한국어 못하는 거. 한국문화를 지금 배우려고 노력하고, 저 하고도 한국어로 말하려고 해요. 그런데 잘 안되고.

질문자: 씨니씨는 결국 부모님이 잘 해주신 거죠..

씨니: 저는 지금 너무 감사해요. 다 힘든 일을 딛고 받은 복이고. 어른들도 다 한국어 잘한다고 그러고. 정말 감사해요.

이러한 이중 언어 습득 경험은 현재 한국에 이주한 이주민들의 자녀들에게도 적용될 수 있다고 말한다. 결혼이주여성들의 자녀들도 한국어와 자신의 어머니 나라말을 배움으로써 보다 장래 진로 가능성을 열어놓을 수 있다는 것이다.

씨니: 베트남 어머니가 있는 아이들 같은 경우에도, 나중에 커서도 베트남에 살 수도 있고, 한국에 살 수도 있고, 어디든 아시아에 살 수 있잖아요. 그리고 더 넓은 마인드를 가질 수 있고. 한국 사람들이 어떤 의미에서 대개 좁잖아요? 넓은 시야를 볼 수 있고, 언어 두 개를 한다는 것 자체가 유리하다고 생각해요.

역시 어머니가 한국인으로 미국에서 백인 아버지 사이에서 태어난 케이트의 경우도 어머니로부터 물려받은 한국문화를 자신의 중요한 문화 자원으로 활용하고 있다. 학교에 다니는 동안 한국문화와 관련된 다양한 것들을 세계 문화 소개 시간에 가지고 가서 발표하였고 그것은 중요한 것으로 인식되었다.

케이트: 반쪽 한국인이라는 것은 정말 독특한 거죠. 학교에서 나라들에 대한 발표를 하면, 저는 집에 있는 한국 것들을 많이 가지고 갔어요.

그리고 그것들을 이용하여 발표를 하였어요. 그것은 매우 특별하고 독특했어요. 그게 결코 멸시되지는 않았어요. 하지만 동시에 아시아 나라에 대한 많은 인식들은 없었어요. 이중인종적인(bi racial) 것은 매우 독특한 것이고 그다지 보편적이지는 않았어요. 아주 드물었죠. 특히 인디아나의 작은 마을에서는요. 그래서 그것에 대한 많은 인식이 있지는 않았어요. 그리고 제가 좀 더 미국인처럼 보이기 때문에 사람들은 저를 보고 별다른 생각을 하지는 않았어요.

### ③ 정책적 모국어 지원에 대한 경험

한편, 자발적으로 모국어를 습득하거나 모국문화를 유지하려는 노력이 아니라 정책적으로 소수집단 문화가 부여되거나 강조될 때는 거부감이 일어나기도 한다. 즉 자발적 욕구에 의한 모국어 학습과 자생적 문화활동이 아닌 정책적 어젠다에 의한 모국어 습득 권장은 다른 차원으로 인식되어야 한다. 재일교포 3세인 김우리의 경우도 일본의 다문화공생정책이 부각되기 시작하면서 자신이 다문화사회의 대표자 격으로 불려 다녔음을 회고하고 있다.

질문자: 그럼 2학년 땐 오랫동안 학교에 안 갔어요?

김우리: 네. 억지로 이유를 만들어 내서 안 가려고 했죠. 그리고 중학교 때가 되니까, 적극적으로 선생님들이 저를 교육위원회에다 올리는, 다문화, 그 때는 아직 다문화라는 말을 안 썼어요. 일본에 있는 외국인을 어떤 식으로 교육을 할 것인가 하는 심포지움에 저를 데리고 갔어요. 맨날 저는 다른 학생들과 달리 따로 시간을 내서 글을, 작문을 써서 거기서 발표하고, 학생들 앞에서 발표하고 그랬었죠. 왜 그랬는지 몰랐는데, 뭔가 특별하구나 이런 것이 있었죠.

질문자: 그러니까 일본에 있는 외국인 학생들을 대표하는 대표자 격인 것이었어요?

김우리: 근데 그게 과연, 지금 생각해 보면은 뭐였나? 선생님들은 나를 통해서 뭘 보려 했었나? 그런

질문자: 어쨌든, 정책에서는 그런 것 내려오면, 외국인 교육 방침에 대해서 뭘 마련하시오, 그러면 우리학교에 외국인 학생으로 이런 학

생이 있으니까, 이 학생을 시키면 좀 잘 할 거 같다, 이런 것 있을 거 아니에요?

김우리: 그렇죠. 기본적으로 교육적인 공간에서는 그림 외국인, 국적이 일본이 아닌 사람들에게, 제일 한국인 조선인에 대한 관심이 높은 것이 있었어요. 그런데 상대적으로 높기 때문에, 특별하게 바라보려는 노력들이 있었어요. 그런데 특별하게 바라볼 때, 그 시선의 내용이 무엇이나 생각해 보면, 항상 다문화 공생의 사회를 만들기 위해서 이 학생들한테 한국어를 가르치게 하고, 한국식 이름을 쓰게 하고, 그렇게 많다는 거죠.

열 살 때 미국으로 이민을 간 재미한인 1.5세인 신디의 경우도 본인의 의지와 상관없이 한국어와 한국문화를 교육받는 프로그램에 참여했던 기억에 대해 말하고 있다. 하지만 이 당시에 한국어 수업을 받았던 것이 자신에게 큰 도움이 되었다는 생각은 하지 않고 있다.

신디: 제가 초등학교에 다녔을 때가 기억나요. 거기에서는 다른 민족 출신의 여러 선생님들이 같은 민족 출신 아이들끼리 함께 하는 프로그램이 있었어요. 그리고 그들의 문화에 대해서 말하구요. 그러면서 새로운 미국 사회에서 우리는 우리의 뿌리를 잃지 않을 수 있다는 거죠. 그들은 우리에게 한국어를 말하도록 하였어요. 한국문화에 대해서도 이야기 하구요. 그러나 저는 그게 그다지 도움이 되었다고 생각하지는 않아요.

#### ④ 모국어를 배우지 않았던 경우

반면에 어린시절 모국어를 배우지 않고 주류사회에 가급적 빨리 적응하기 위해서 노력한 경우에는 어머니 나라의 언어를 배우는 데는 별다른 노력을 기울이지 않고 주류사회의 언어와 관습을 따르는데 신경을 썼다. 하지만 주류사회 사람들과 어딘가 다른 외모와 주류 언어가 모국어가 아닌 경우에 어린이나 청소년들은 주류인이 아님을 경험해야 했다. 독일에서 한국인 어머니

와 독일인 아버지 사이에 태어나 성장한 다이아나의 경우, 어린 시절 주류 사회에 가급적 빨리 적응하기 위해 한국어를 사용하지 않고 독일어만 사용하는 환경에서 교육을 받게 하고 독일인처럼 성장시키려하였지만 이것은 쉽지 않았다.

다이아나: 어머니는 간호사였어요. 간호사들의 독일 취업 정책으로 어머니는 3개월간 독일어를 배우셔야만 했어요. 이주노동자들이 적응하는데 가장 중요한 것은 언어라고 생각해요. 두 번째는, 엄마가 아빠와 결혼한 후, 아이들을 낳았을 때는 한국어를 사용하지 않았고, 독일인처럼 되려고 노력하셨어요. 하지만 잘 되지는 않았어요. 우리는 독일인처럼 생기지 않았었고, 많은 것이 다르잖아요. 엄마도 그렇고 나도 한국어를 배우지 않은 것을 후회했어요. 그런데 지금 거의 서른 살이 거의 다 되어서 난 한국에 돌아 왔어요. 그리고 한국어를 공부하려고 노력하고 있어요. 독일에서 자랄 때, 엄마는 나를 독일인처럼 기르려고 매우 노력하셨어요. 독일어, 어린이 노래, 문화, 음식 같이 모든 것들을요. 엄마는 독일인이 되려고 노력했지만, 사실 잘 되지는 않았지요.

반면에 초기에는 한국어와 독일어 둘 다 교육시키려고 하였지만 자녀들이 혼란스러워하여 한국어 교육을 포기하고 독일어만 사용한 사례도 있었다. 제인의 경우도 역시 독일로 파견된 간호사였던 한국인 엄마와 독일인 아버지 사이에서 태어났다. 제인의 엄마는 자녀들이 어렸을 때 한국어 교육을 시도했지만 제인의 오빠가 매우 혼란스러워하여 지속할 수 없었다. 특히 이중언어 습득에 대해서는 여전히 학계에서도 이론적으로도 합의점을 찾기 쉽지 않아서 이중언어 교육을 지속할지에 대해서 회의적인 시각을 갖게 되었다는 것이다. 또한 제인의 경우 한국인 친구가 있어서 그 친구와 한글학교에 가 보기도 하였지만 한국어를 습득하는 것이 힘들었다.

질문자: 제인이 자랄 때, 엄마가 한국어를 가르치려고 노력하셨나요?

제인: 아니요. 거기엔 이유가 있어요. 하나는, 오빠가 한국어를 배우려고 했을 때, 조금 혼란스러워했거든요. 아빠는 독일어를 가르치려고 했고, 엄마는 한국어를 가르치려고 해서, 오빠는 혼란스러워했고, 싫어했어요. 그래서 부모님은 그만두었어요. 그리고 어떤 논문이 있었는데, 아이들이 이중 언어 교육을 받으며 자라는 것이 좋지 않다고 되어 있었어요. 그래서 부모님은 아이들은 집에서, 한 나라에서, 하나의 언어를 사용하면서 자라게 해야 된다고 결정했어요. 그리고 독일어로 결정하셨지요.

질문자: 그게 바로 논쟁의 지점이에요. 어떤 학자들은 성장기에 있어, 이중 언어가 단일 언어보다 좋다고 얘기하고, 어떤 학자들은 단일 언어가 이중 언어보다 좋다고 해요.

제인: 제 생각에, 시간이 점점 갈수록, 요즘에 사람들은 이중 언어 교육을 받고 아이들이 자라는 것이 좋다고 동의를 하고 있어요. 하지만 제가 자랄 때는 사람들이 그런 문제를 갖고 있었죠...

아동이나 청소년기에 모국어를 배우지 않고 20대에 이르러 모국에 관심을 갖고 모국을 방문하게 되면서 어린 시절 엄마가 모국어를 가르쳐주지 않았던 것에 대해 후회하는 경우가 발생하기도 한다. 한국인 엄마와 미군이었던 아버지를 둔 제니의 경우 미국에서 주로 생활하였지만 초등학교 시절 잠시 용산에서 생활한 경험이 있다. 이 때 경험한 한국문화 수업이 한국어를 배우는데 도움이 되었다고 한다.

질문자: 제니 어렸을 때, 엄마가 한국어를 가르쳐주지 않았잖아요? 그 때 안가르쳐준 것에 대해 후회해요?

제니: 후회 많아요. 관심 없어서 그랬고, 엄마가 강요하지도 않았고, 엄마도 후회해요.

질문자: 아, 엄마도 후회하시고, 지금... 지금 한국어를 잘 했으면?

제니: 예전에는, 제가 한국에 돌아오고, 일을 할 거라고는 생각하지 못했어요. 하지만 지금 그렇잖아요.

질문자: 그러면 제니가 미국에 있을 때는, 한글학교나 교회 소속의

한글학교 같은 것 없었어요?

제니: 있었어요.

질문자: 거길 가보지는 않았어요?

제니: 안 가봤는데, 용산에 있을 때, 학교에서 한국 문화 수업 있었어요.

질문자: 그건 많이 도움이 되요?

제니: 도움이 많이 되었어요.

#### (4) 자신의 장점에 대한 인식

이주 배경을 갖고 있거나 다문화 배경을 가진 면담 대상자들의 경우 아동과 청소년 시기에 정체성의 혼란을 겪거나, 언어 습득, 학습 과정 등에서 비교적 힘든 시기를 겪어왔지만 그러한 과정을 통해 얻어진 나뉠대로의 장점을 가지고 있었다. 이러한 장점은 면담 대상자들이 스스로 자신을 평가하면서 드러낸 것들이기 때문에 객관적 지표나 양화된 수치는 아니다. 본인이 스스로 자신의 특성과 장점으로 인식하고 있는 것이다.

##### ① 새로운 환경 및 타인에 대한 수용 능력

미국 이민 2세인 씨니의 경우는 새로운 환경에 적응하는 것이 무척 빠르다는 평가를 하고 있다. 특히 다문화 배경을 장점으로 활용하고 자긍심을 갖는 것은 중요하며, 근래에는 순수한 미국인으로서의 정체성보다는 이중적인 문화적 배경을 살리는 정체성을 내세움으로써 자신이 이중 언어나 문화에 능숙하다는 것을 드러낼 수 있음을 강조하고 있다. 즉, Korean-American 이라는 하이픈이 있는 정체성을 내세움으로써 더 많은 것을 가지고 있음을 드러낼 수 있다는 것이다. 그리고 이처럼 이중적 정체성을 드러내는 것의 이면에는 소수집단 출신으로 여러 분야에서 성공한 사람들이 있음으로 해서 더욱 현실화되는 것이라고 할 수 있다. 성공한 사람들 중에 오바마 미국 대통령의 사례도 인용하고 있다.

씨니: 제 생각에는, having a people's sense을 갖게 된 것? life style

을 adaptation하는 advantage가 있는 것 같아요. 교회에서도 그런 얘기해요. 선교사로 일등하는 사람들이 2세대이다. 다문화 배경을 갖고 있는 사람들이, 어디든 놔두면, 가서 잘 적응하고, 먹는 것도 아무거나 잘 먹을 수 있고, 대부분이요. 그걸 아주 선호해요.

씨니: 한국 사람들도 벌써 TV프로그램이나 여러 가지를 보면서 느꼈지만, 이제 한국은 더 이상 homogeneous 사회가 아니라고 생각해요. 옛날에도 homogeneous 아니었지만, 이제 더 그게 보이는 것 같아요. 저는 Chinese-Korean 정말 좋아해요. 예, 화교요. 그런 식으로 자신들의 국적에 대해 자긍심(confidence)을 갖고 있잖아요. 우리도 지금 나는 아메리칸이야 라고 하면 약간 흥봐요. 아하, 애는 지금 언어 하나밖에 못하는 구나. 아는 게 조금 밖에 없구나. 이러면서. 오히려 그렇게 생각하면서 자부심을 가져요. 나는 코리언-아메리칸이다. 나는 훨씬 더 많은 것을 가졌다고요. 부모님 덕이긴 하지만 거의 아시아인들, 특히 중국, 인도, 한국인들은 다 유능하게 살고 있잖아요. 의사, 법률가, 엔지니어, 교사. 우리도 대부분의 high job을 갖고 있잖아요? minority가 더 이상 minority가 아닌거죠. 오바마 봐요..

비슷한 경우로 한국인 어머니와 미국인 아버지를 둔 제니의 경우 자신의 이중 문화적 배경은 상황에 대한 적응을 보다 쉽게 하는데 도움이 된 것 같다고 평한다. 다른 나라에서 온 사람들에게 대한 이해도도 높으며 남을 이해하고 그들의 상황에 대한 공감 능력을 가지고 있다고 평한다.

제니: 제 생각에 융통성이 좀 더 많아요. 또 어렸을 때, 내 주변에 사람들이 모였던 생각이 나요. 다른 사람들과 비교할 때, 어떤 상황에 쉽게 적응해요. 제가 이해하는 능력이 좀 더 있다고 생각하지 않으세요? 예를 들면, 칼리지 다닐 때, 이민자들에게 영어를 가르쳤어요. 다른 나라에서 온 사람들에게 대해 이해를 잘하고, 미국에서 지내면서 생기는 어려운 문제에 대해서도요. 엄마가 그랬듯이요. 제 생각에는, 어떻게 그걸(이중 문화 배경) 이용하는가에 따라 단점이 되기도 하고,

장점이 되기도 하는 것 같아요. 저는 나이가 들어갈수록 장점이 되고 있어요.

역시 다이나나의 경우 보다 많은 “눈치”를 발달시켰다고 평하고 있다. 한국에 체류하면서 한국어를 더 배운 뒤 다이나나는 이중 문화적 배경을 살려 한국과 독일을 매개하는 일을 할 수도 있음을 염두에 두고 있다.

다이나나: 음, 그리고 저는 더 많은 눈치를 갖고 있어요.

질문자: 좀, 뭐랄까 눈치 같은 거.

다이나나: 그건 아마 엄마가 준 어떤...독일인은 없는...

질문자: 빠른 거잖아요?

다이나나: 나는 아주 빠르게 사람을 읽을 수 있어요.

질문자: 어떤 것을 인식하고, 지적하는데 빠르다는 건가요?

다이나나: 네

## ② 언어적, 문화적 지식 확장

또한 문화적으로도 이중적인 것들에 대해서 지속적으로 접해 옴으로써 한 가지 문화를 통해서 얻기 힘든 가치관이나 생활 습관 등에 대해 익히게 되었고 이러한 과정에서 얻는 것들이 많음을 지적한다.

질문자: 장점의 측면에서 보면, 제인은 두개의 문화적, 언어적 배경을 가졌잖아요. 그렇죠? 단일 문화의 배경을 가진 사람보다 제인이 더 나은 것이 무엇이라고 생각해요?

제인: 한계를 넘어서, 편협한 생각들을 느끼는데요...저는 한국에 대해 더 많이 잘 알고 있고요. 다른 외국인과 비교할 때, 제가 더 많이 알고 있구, 제 생각도 있구요. 또, 여기서 이렇게 친근하리라고는 생각 못했었는데, 외국인으로서, 저는 진정으로 연결되어 있음을 느껴요... 그리고, 당연히 교육에 따라 다른 것 같아요. 우리 부모님은, 저는 한편에는 기독교의 배경을 갖고 있고, 다른 한편에는 엄마가 불교도이기 때문에, 나무를 꺾지 마라, 꽃을 꺾지 마라, 땅에 쓰레기를 버리지

마라, 그랬어요. 저는 그것이 특별히 한국적인 것인지는 모르겠지만, 엄마로부터 온 어떤 것이죠. 여러 가지 측면에서 부모님은 다르셨는데, 여러 측면에 또 매우 비슷하셨어요. 때때로 여러 가지 문화적 배경들이 합쳐지고, 또 얻는 것도 많고... 뭐랄까 윈-윈 게임 같은 것어요.

이중문화나 언어적 자산이 자신에게 유리한 자산으로 자리잡게 되는 것과 함께 부모의 이주 배경이 이민자 정책을 통하여 유리하게 작용하는 경우도 있다. 특히 한국의 재외동포정책이 한민족 배경을 가진 해외 이민자들에게 특별한 비자를 허용해줌으로써 그 혜택을 받고 한국에 체류하면서 일을 하는 경우 이주자의 배경은 유리한 자원으로 활용되는 것이다. 다이아나의 경우 독일에서 살고 있는 한국인 어머니의 도움으로 한국에서 가족비자를 발급받고 일을 하고 있다.

다이아나: F4 Visa, 가족 비자요. 엄마가 독일에서 이 비자 신청을 도와주었어요. 나는 여기서 살수도 있고, 합법적으로 일할 수도 있고요, 여러 가지를 할 수 있어요. 아주 좋은 비자예요. 내가 일할 수 있는 나라가 될 거예요...

질문자: 그러면 나중에 직업도, 뭐 아직 결정된 것은 아니죠?

다이아나: 이전에는 방송이나 저널리즘에 관심을 갖고 있었어요. 지금은 국가 간 연결하는 일을 원하고, 지금은 public relation분야에서 독일과 한국을.. 아직 확실히 알 수는 없지만...

질문자: 한국에서도 독일을 홍보할 수 있고, 독일에서도 한국을 홍보할 수 있는, 둘 사이를 중개할 수 있는 일. 그러면 독일에서도 일할 수 있고, 한국에서도 할 수 있고, 왔다갔다 할 수도 있고요.

다이아나: 또 독일 대사관, 한국산업이 한국과 연계된다는 것도 알고 있어요. 그래서 독일 회사나 한국회사도 같이 생각하고 있어요.

장현: 네..저는 이것이 특권이라고 생각되요. 세계의 대부분의 사람들이 할 수 있는 어떤 것이 아니잖아요. 동시에 좀 안좋은 부분은 제가 관계할 수 있는 고향(집, home)이 실제로는 없는 것 같아요. 항상 저

는 어디를 가든 아웃사이드이죠. 심지어 어떤 사회에 특정 정도로 들어가더라도, 저는 그 사회의 일부가 될 수 없어요. 그것이 안좋은 점 이죠. 하지만 저는 좋은 점이 더 많다고 생각해요.

케이트: 제가 더 어렸을 때는 저는 그게 아주 나쁘다고 생각했어요. 나는 이것도 아니고 저것도 아니다. 그러나 지금은 그게 아주 행운이라고 느껴요. 저는 축복받은 거예요. 저는 미국에서도 잘 지낼 수 있고, 사람들은 제 외모 때문에 저를 편견을 가지고 보지 않아요. 동시에 저는 한국에 올 수 있고, 제가 한국어를 말할 수 있고, 이 나라에서도 잘 지낼 수 있어요. 또 실제로 저를 존중해주는 사람들이 있어요. 왜냐하면 제가 다른 나라에서 자랐음에도 불구하고 한국어를 할 수 있거든요... 저는 미국에서 자랐지만 한국어를 배웠어요. 저는 한국에 있는 어른들이 저를 보면서 한국어를 할 수 있어서 저는 특별대우 받는 것 같아요. 다르게 보나 봐요. 제가 한국어를 할 수 있다는 것을 알면, 그때는 괜찮아지는 거죠. 그러나 제가 한국 입양인들과 어울릴 때는 “한국어를 하는 게 어때? 너는 너 자신의 문화를 알지 못해?” 그래서 저는 적어도 제가 한국어를 말할 수 있어서 다행이라고 느껴요. 그들은 이래요. “와, 한국어를 말하네, 환영해요.”

#### (5) 한국 다문화정책을 위한 함의

##### ① 다수자 대상 인식 교육

외국 다문화사회에서 성장한 후 한국사회에 체류하고 있는 면담 참가자들을 통해서 한국의 다문화정책에 대한 시사점을 얻고자 하였다. 먼저 사례들을 통하여 이주민 청소년들에 대한 차별 금지 및 교육에 대한 동등한 기회 보장 등이 중요함을 알 수 있었다. 또한 교육 과정에 있어서도 이주민들을 동정이나 시혜적인 시각을 가지고 교육을 해서는 안되며, 다수자들의 시각에 대한 교육이 무엇보다 필요함을 알 수 있었다.

질문자: 그러면 우리 한국사회에서도 이주여성의 아이들이, 이중 언

어와 이중문화를 가질 때, 어떤 점에서 좋을 것 같아요?

다이아나: 예를 들어, 독일에 있는 터키 사람들을 보면, 어떤 것에도 차별을 받지 않아야 된다는 것은 아주 중요해요. 누구도 차별하지 말아야 한다는 정책이 있죠. 하지만.. 한국 사회의 경우에는 좀 더 개방적이어야 하고, 그들에 대한 교육적인 이슈에 중점을 두어야 해요. 그들은 바보거나 가난하지 않다는 것. 교육을 이주한 사람들에게만 할 것이 아니라, 다른 사람들에게도 해야 되요....

케이트: 저는 유치원 교사예요. 그리고 우리는 8월에 그달을 다문화주의달로 정했었어요. 저는 항상 놀래요. 얼마나 한국 아이들이 다른 나라들에 대해서 잘 알지 못하는지에 대해서요. 제가 몇 나라들에 대해서 말하고 아이들은 제가 무슨 말을 하는지 알지 못해요. 전혀 들어보지 못했던 것 같아요. 그래서 저는 한국 아이들에게 다른 나라들이 많이 있고 다른 문화들도 있는 것을 가르치는 것이 중요하다고 생각해요. 제가 유치원 아이들을 가르칠 때 이 아이들은 매우 관심있어해요. 이들은 다른 문화와 다른 생활 방식에 대해 매우 개방적이며, 이런 것들에 대해 아주 일찍 안다면 그들은 나중에 매우 개방적이 될 것이며, 그것들에 대해 배우는 데에도 재미있고 흥미로워 할 것이예요. 아이들은 세계지도를 보고 모든 다른 나라들을 보고, 다른 언어에 대해서도 이야기해요. 그들이 다른 옷들을 입고 다른 음식을 먹는지에 대해서도 얘기하구요. 이것들은 아이들에게 아주 재미있는 것이예요. 정규학교에서도 다른 문화와 다른 나라들에 대한 인식들을 개선시킬 필요가 있어요. 이거는 “그 나라는 어디에 있어요?”와 같은 무식한 질문을 하지 않게 도울 수 있구요. 이러한 인식들이 좀 더 많아지면 보다 통합이 가능해질 것이라고 봐요.

제니: 제 생각에 역량강화는 용기를 북돋아 주는 것인데, 어린 시절에 교육도 중요하고. 지금 한국에도 있지만, 더 어린 아이들에게도 한국이 다문화로 나아가고 있다는 것. 다른 배경의 아이들을 이해하는 명확한 상을 아이들에게 보여주는 것...한국의 상황은 잘 모르지만,

미국에서는 칼리지에서 재정적 지원을 하는 경우도 있고, 더 많은 인식도 중요하고. 만약 사람들이 다문화적 가치를 아주 작은 차이, 문화적 차이로. 그런 부분을 교육하도록 노력해야지요.

## ② 주류언어와 문화습득 지원

또한 이주민이나 다문화가정 자녀들을 대상으로 이주해 간 사회에서 언어를 습득하고 생활 적응을 위한 지원이 필요하다. 이 과정에서 다수자의 열린 태도, 이주민과 다수자의 자연스러운 교류와 상호작용이 일어날 수 있도록 해야 한다.

제인의 경우 자신의 경험을 되살리면서 이주 여성들이 자녀들과 함께 배울 수 있는 교육 프로그램뿐 아니라 주류집단과 함께 어울리는 교육이 중요함에 대해서도 지적한다. 아이들이 엄마와 함께 주류 언어를 배우고 어울리는 프로그램이 필요하다고 말한다.

제인: 제 생각에는, 엄마를 교육하는 것이 좋은 방법이라고 봐요. 왜냐면 엄마들이 아이들에게 전달할 수 있고, 더 교육할 수 있으니까요. 언어가 얼마나 중요한지, 아이들을 위한 규칙적인 계획이 얼마나 중요한지에 대해서 배우는 거요. 가끔은 엄마와 아이가 함께하는 과정도요. 그건 독일에서도 엄마랑 아이가 함께 참여하는 독일어 수업이 있어요. 언어가 가장 중요한 부분이죠. 그 다음에, 예를 들어 스포츠 클럽 같은 것이요. 언어 능력을 증대시키면서 다른 아이들도 만날 수도 있어요. 또 다른 아이들과 함께 하면서 말이 늘기도 하고요. 같이 놀고, 쇼핑하고.

질문자: 말씀하신 부분은, 엄마하고 같이 한국어 배우는 수업을 할 수도 있고, 친구들과하고 같이 운동을 하면서 말도 배울 수 있고.

제인: 더 중요한 것은, 접촉을 하는 거예요. 아이들이 항상 한국사람들을 접촉해야만 해요. 물론 필리핀 아이들은 필리핀 아이들을 좋아하겠지만, 섞이는 것은 중요해요.

질문자: 스포츠 활동 같은 것도, 이주 아동들과 한국 아이들이 같이

만나서 어울리면 한국말도 빨리 배울 수 있고. 그러면, 아이들이 엄마 나라의 언어를 배우는 것에 대해서는 어떻게 생각해요?

제인: 어려워요. 저는 제도권에서, 공립학교에서 그것을 제공할 필요는 없다고 생각해요.

질문자: 제도교육에서는 가르칠 필요가 없고?

제인: 그럴 필요는 없어요. 돈이 충분한 사람이라면, 좋아요. 하지만, 필수적인 것은 아니라고 생각해요. 아마도 부모님들이 지원하는 것이겠지요. 그 분들이 할 거예요. 아마도 독일에 있는 한국 사람들은 한국 정부의 지원을 받은 것 같아요. 부모가 아이들에게 한국어를 가르친다면, 그것은 사람들이 이야기하는 것이라기보다는 개인적인 것. 엄마의 나라에 돌아가는 것도요.

케이트: 한국어나 문화에 대해 배울 기회가 없던 아이들은 정말 힘들어요. 우리가 시작할 수 있었던 프로그램에서 다름에 대해 보다 잘 인식하는 사회를 만드는 거 외에 이중 문화의 아이들에게 그 문화에 대해 배울 수 있도록 도와주고 그들이 자란 방식과 한국문화에도 잘 적응할 수 있도록 균형을 찾아주는 거죠. 쉽지는 않겠지만...저는 한국 사람들이 직업윤리가 있다고 느껴요. 그리고 그들의 문화를 이해하려고 노력한다면, 좀 더 개방적이 되겠죠.

### ③ 모국어와 모국문화 학습 기회 제공

이주아동이나 청소년들을 위한 역량 개발을 위해서는 모국어 학습 기회를 제공하는 것도 제안된다. 지구촌의 글로벌화로 향후에 한 가지 언어만 아는 것보다 이중 언어를 습득하는 것은 진로 개척시에 보다 많은 가능성을 줄 수 있음을 시사한다.

독일의 경우에는 이주민 자녀들을 위해 모국어 학습을 돕는 학급을 두는 경우도 있다. 정규 수업 시간 이외의 부가 수업 시간에 터키어, 프랑스어, 영어 등을 가르치는 것이다. 이러한 모국어 습득 보조 프로그램은 이주자들이 주류언어인 독일어에 익숙하지 않기 때문에 보다 친숙한 언어를 습득하고 이중 언어적 자산을 유지하도록 하는 것이다.

다이아나: 지금은 모국어 수업이 있어요. 사람들이 프랑스어, 터키어, 영어를 extra class에서 배울 수 있어요. 모국어를 위한 수업이죠. 독일에서 초등학교에서는 reading extra class 있어요.

질문자: 그럼 그 반에는 몇 명 정도 있었어요?

다이아나: 아마 10명 정도. 독일학생, 터키사람, 이주민.. 터키 아이들을 위한 많은 정책이 있었어요. 어떤 아이들은 독일어를 잘 못했기 때문이에요. 매일 30분에서 한 시간씩 수업이 있었어요.

제인: 많은 한국어 학교가 있었어요. 종종 그 학교에 갔어요. 학교는 6일 동안 했고, 거의가 사립이었죠. 단체도 아주 많이 있었어요. 기본적으로는 사설 단체였지만, 정부로부터 재정적 지원을 받았어요. 그러니까 사설이면서도 공적인 것이 섞여있었던 거죠. 그 단체들은 부모들을 교육하려고 노력했어요. 왜냐면 부모가 더 교육을 받아야 아이들을 도울 수 있다는 것을 알았으니까요. 부모들을 위한 독일어 수업이 아주 많았어요. 보통, 엄마가 독일어를 하게 되면, 일도 할 수 있고, 어떤 것도 할 수 있으니까요. 그래서 많은 것들이 여성들에게 제공되었어요. 독일어 수업, 시간관리 수업, 어떻게 하루를 관리하는지, 긴장을 어떻게 잘 유지하는지, 숙제를 어떻게 감독하는지 그런 것들이요.

이와 함께 이주민 아동과 청소년들이 모국어와 모국문화를 배울 수 있는 기회를 가질 수 있도록 해야 한다. 간단하게는 다문화음식축제 등을 생각할 수 있으며, 자신의 문화적 배경과 언어가 문화적 자산이 될 수 있도록 고무되어야 한다.

질문자: 말하고 싶은 것이, 아이들이 한국에서 살아야 하니까 한국어도 배워야 하지만, 모국어를 배우는 것도 중요하고.

다이아나: 모국어뿐만 아니라 문화도 중요하죠. 학교 다닐 때, 가끔 국제 음식 축제를 했던 기억이 나요. 우리 학급에는 유고슬라비아에서 온 친구도 있었는데, 한국, 프랑스, 터키, 그리스 아이들이 좀 특

별했고, 엄마와 저는 김밥을 만들었어요. 아주 훌륭한 축제였지요.

질문자: 다른 사람들이 다양한 문화를 알 수 있게 하고... 좋다.

다이아나: 우리 반의 대표와 모든 학급 친구들에게도 음식 축제에서 이런 시도를 하는 것은 아주 좋았어요.

질문자: 그러면 우리 한국의 이주 아동이 엄마의 문화를 소개할 때, 한국 사람들도 다양성에 대해 배울 수 있고 그렇죠.

다이아나: 음식 축제 때는 음식을 나누고, 마음을 열고, 문화 행사를 하고, 춤을 추는 것은 아주 중요하다고 생각해요. 아버지가 독일인이 아닌 친구가 있었는데, 학교에서 그 친구의 프랑스어는 완벽한 것 같았어요. 댄싱그룹도 만들었어요. 그 친구는 진짜 두개의 문화를 갖고 있었어요.

질문자: 다이아나는 그 친구의 영향을 많이 받은 것 같아요? 그 친구는 다이아나보다는 이중 문화의 자산을 먼저 발전시키고 있었잖아요?

다이아나: 글썄요, 이것이 이유가 되었을지는 모르지만, 그 친구는 매우 자신감이 넘쳤어요. 나는 그렇게 자신감이 있지 않았었는데요. 물론 지금은 많이 나아졌지만, 어렸을 때는 자신감이 없었어요. 독일에서는 수업 참여를 점수로 매겨요. 점수의 50%요. 우리는 항상 그렇게 해야만 해요. 가끔은 논의가 어려워져.. 왜냐면 내가 다르다는 것이 싫었어요.

하지만 다문화축제를 하는 과정에서 주의해야 할 점도 있다. 다양한 음식이나 의상, 관습 등을 소개하는 과정에서 다양한 문화에 대한 스테레오타입이 조성되어서는 안된다는 것이다. 다문화주의 정책에서 주의해야 할 부분이 이것이다. 특정 문화를 몇몇 특성들로 귀결시켜 이해할 경우 그 문화 출신 이주민들의 다양하고 복잡한 배경이 획일화되고 단순화되어 표상된다는 것이다. 즉, 외국인은 이러이러하다라는 고정관념을 재생산한다는 것이다.

토마스: 제 생각에 이 연구는 매우 중요해요. 사람들의 인식 말이예요. 위로부터 아래로가 아니라 아래부터 위로. 저는 많은 것들을 발견했어요. 저는 우리가 무엇을 외국인이라고 생각하는지, 무엇이 외

국인에게 좋은 것인지. 그건 참 달라요. 다문화 정책.. 어떤 나라에서는 다문화 축제 같은 거 하죠. 만약에 사람들이 원한다면, 그건 정말 좋죠. 하지만, 때때로 사람들은 그들이 온 곳의 어떤 캐리커처가 되도록 강요되어져요.

또 자신의 민족적 배경, 부모의 배경이나 문화에 대해 배울 수 있는 기회가 열려 있어야 함을 제안한다. 그 기회는 학교를 통해 부여될 수도 있고, 지역사회나 매체를 통해 얻을 수도 있다. 중요한 것은 국가가 이들이 훌륭한 잠재력을 가진 존재들이라는 인식을 갖는 것이다.

신디: 저는 민족적 배경이 잘 유지되는 것이 아주 중요하다고 강하게 믿어요. 그게 매일 일상적으로 적용될 수 없다면, 적어도 그것에 대해 알고는 있어야 되요. 그것에 대한 지식은 가지고 있어야 되요. 한국사회는 한국사람이 아닌 사람들이 그들의 문화적 배경을 유지할 수 있도록 격려해야만 해요. 미국사회에서 그렇게 했던 것 처럼요. 저는 그들이 했던 것이 항상 최상이라고는 말하지 않아요. 그렇지만 우리는 그들이 한국화하라고 밀어붙일 권리는 없어요. 그래서 나는 그들의 문화와 언어를 유지하도록 해야만 하고 그들의 문화에 대해서도 보다 많이 알 수 있도록 해야 한다고 생각해요.

질문자: 어떻게 하면 될까요?

신디: 제가 ESL 교실에 있었던 것 처럼요. 일주일에 한번 다양한 민족 배경의 선생님이 그들과 같은 배경을 가진 선생님들과 만나는 거예요. 한국선생님이 와서 모든 한국아이들과 함께 한국어와 한국문화에 대해 말하는 거죠. 그러면 언어와 문화를 잊어버리지 않을 거예요. 단지 일주일에 한번이고, 한 번에 한 시간 정도지만, 그것은 내가 어디에서 왔는지, 내가 빨리 미국화 되도록 압력을 받아야할 필요가 없다는 것을 일깨워줘요. 그것은 제가 재미한인 정체성을 가질 수 있도록 도와주었고, 그것은 지금 내가 누구인지를 아는 계기가 되게 하었어요. 그것이 좋은 방법이라고 생각되요.

다니엘: 그들이 누구인가 하는 것은 그들의 일부예요. 그들은 자기의 모국어를 알아야만 하고, 그들의 문화에 대해서 배울 수 있어야 해요.

질문자: 어떻게요?

다니엘: 그들의 부모, 책, 인터넷 등을 통해서 그리고 같은 국가나 문화권 사람들과 함께요.

질문자: 그게 지역사회나 가족, 학교에서 되어져야만 하나요?

다니엘: 저는 가장 최상의 장소는 가족이라고 생각되요. 그러나 지역사회도 좋고요. 하지만 가장 최고의 장소는 가족이죠.

케니: 실제로 필리핀 사람들은 필리핀어를 배워야죠. 그러나 그들이 한국에 살기를 원하면, 한국어를 배워야 해요. 그러나 저는 그들이 모국어를 잊어버려야 한다고 생각하지는 않아요. 왜냐하면 그들은 한국에 사는 순간에도 그들이 어디서 왔는가에 대한 질문을 항상 하게 되거든요. 그들은 다른 외모와 사람들로부터의 안좋은 시선을 받을 수도 있기 때문에 항상 집에 있다는 느낌을 받지 못할 거예요. 그래서 그들은 그들의 문화에 대해서 배워야 하고, 모국어도 배워야 하는 거죠.

질문자: 방법을 제시한다면요?

케니: 제가 미국에서 살았을 때 저는 한국 TV를 많이 봤어요. 그리고 한국만화책을 많이 읽고, 한국 음악을 많이 들었어요. 그들은 자기 나라의 영화나 TV쇼들을 볼 수 있어요. 그것은 제가 한국어를 유지하는데 도움을 주었어요. 집에서 그들은 그들이 편한 언어를 쓰면 되요. 저는 강요되지는 않았지만 제 부모님은 제가 집에서 한국어를 쓰기를 원했어요. 저를 한글학교에 보냈어요. 학교에서는 선택의 여지가 없죠. 한국어를 써야만 하니까요. 그러나 학교에서 다양한 클럽이나 다문화클럽을 제공할 수도 있을 거예요. 거기서 그들은 자기들의 언어를 사용하는 방법도 있구요.

장현: 제가 볼 때는 이러한 아이들이 한국 시민이 되고 장기적으로 한국에만 있다면 그것은 한국사회에서도 손실이라고 생각되요. 이러

한 집단들을 억압함으로써 많은 지역에 대한 잠재력을 놓치게 되고, 그래서 다른 배경에 대하여 알게 하고, 그것들을 끌어안아야 해요.

헤린: 우선, 다문화 배경을 가진 사람은 그들의 모국을 가거나, 그 문화와 관련을 맺어야 해요. 둘 사이에서는 완벽한 상호 이해는 있을 수 없겠지만, 차이로 인한 실수에는 개방적이어야죠. 심지어 한문화 내에서도 두 사람이 정확히 같지는 않잖아요. 모든 사람에 대하여 열려있어야 해요. 다른 민족들이 가지고 있는 잠재력에 대해서 열려있어야 해요. 저는 그것이 한 나라와 관련을 맺는 방법이라고 생각해요. 열려있는 것과 수용하는 것...

헤린: 자신의 배경에 대한 걱려는 먼저 가족으로부터 와야죠. 만약에 아빠는 한국인이고, 엄마는 베트남인인 경우, 남편은 부인을 업신여겨서는 안되요. 남편은 아이 앞에서 베트남 문화의 좋은 부분들에 대해서 말해야 하죠. 아이로 하여금 엄마가 베트남인이라는 것이 자랑스럽게 느껴지도록 해야죠. 그리고 아이가 자신의 정체성에 대해 자부심을 갖고 자존감이 있을 때 학교에 가서 그 문화에 대한 좋은 것들을 나누게 되죠. 이것은 또 사회생활에도 긍정적인 영향을 주죠. t 가족에서 지지를 얻지 못하면 어떻게 밖에 나가서 자신이 누구인지에 대해 자부심을 가질 수 있겠어요? 정체성에 대한 자존감은 부모와 자녀 사이에 사랑을 통해서 가족 안에서 먼저 만들어져야 해요. 그래야지 그 아이가 가족 밖에서 혹시 놀림을 받거나 멸시받아도 나는 내 문화에 대해 자랑스러워한다고 말할 수 있어요. 자존감을 보이면 사람들은 뭔가 다름을 느낄 수 있을 거예요.

씨니의 경우도 자신의 경험을 되돌아보면서 한국으로 이주한 여성들이 모국어를 사용하고 그 자녀들도 엄마의 언어를 배울 수 있는 기회를 주는 것이 바람직하다고 지적하고 있다. 특히 학교와 방과후 프로그램 뿐 아니라 가족 내에서 이주여성을 지지해주는 가족 구성원들의 태도가 우선시되어야 함을 지적하고 있다.

씨니: 2005년에 미국에서 제가 과외를 한 적이 있었어요. 코리안 아메리칸이었어요. 아버지가 한국말을 할 수 있었던 걸로 알고 있어요. 근데 애들을 과외 하는데 남자아이들이 한국말을 못하는데 하고 싶은 그 열정이 보여요. 누나라고 불러도 되냐고 그래서, 누나, 그러면서 공부를 하는데, 가끔씩 한국어도 하고 그랬어요. 한 번은 한글학교에 다니면 어떠냐고 물어봤는데, 부모님이 한국말을 못하게 한다고 그러더라고요. 어떻게 한국 사람들인데... 한국말도 잘 하시면서. 아직도 그런 좁은 시야를 가진 사람들이 있어요. 한국에서도 그런 다문화 기관이라면 어머니들이 자기나라 말, 문화, 남편들도 encourage해줘야 한다고 생각해요. 언어를 하나 더 안다고 해서 바보가 되는 것도 아니고... 어떻게 실행될지 모르겠지만, 아이들에게 가장 중요한 건 가족인 것 같아요. 물론 학교와 방과 후 프로그램도 중요하겠지만, 아이들이 자라는 환경 중에 제일 많은 시간을 갖는 곳이 가족이고, 영향을 받는 곳이기도 하잖아요. 그래서 한국 가족과 (이주민) 며느리가 좀 더 서로 이해할 수 있는 프로그램이 있었으면 좋겠어요. 그래서 남편들이 encourage하고 시어머니들이 더 이해를 많이 하고, 이것이 좋다는 좋은 영향을 해 주는 것이 우선이 아닐까 생각해요. 그러면 나중에 프로그램 같은 것들은 자연스럽게 따라올 수 있잖아요.

대체로 미국사회의 경우 다양한 언어적 문화적 배경을 가진 민족 집단들이 공존하고 있기 때문에 이중언어교육에 대한 관심과 프로그램이 다양하게 존재해왔다. 이러한 분위기에서 자신의 출신국 언어를 유지하는 것은 자연스러운 현상일 수 있다. 하지만 한국의 경우 이것의 실행 가능성에 대해서는 회의적인 반응을 보인다.

토마스: 미국에는 아주 많은 프로그램이 있어요. 이중언어 교육이요. 하나의 언어와 또 다른 언어를 배우면서 성장하는, 이중 언어 교육이 있어요. 모든 사람들이 다수자의 언어에 대한 수업을 하고, 자신의 특정 언어에 대한 수업을 받도록 도와준다는 거예요. 제가 좋아하는 것은 저는 모든 사람들이 자신들의 언어를 가져야만 하는 것이예요.

어떤 학교에는 반은 영어, 반은 스페인어를 사용하고 있어요. 스페인어를 모르는 사람은 스페인어를 배우면서 자라고, 집에서 영어를 쓰지 않는 사람들은 영어를 배우며 자라고요. 모든 사람들이 이중 언어를 갖는 거죠. 개인적으로 저는 이 프로그램을 너무 좋아해요. 왜냐면, 반드시 다문화 배경을 가진 사람들을 돕는 것만 문제는 아니라고 생각해요. 오히려 모든 사람들의 문제인 거죠. 저도 제 능력 때문에 사회에서 문제가 있어요. 그건 단지 저 혼자만의 문제는 아니죠. 사람들이 나를 어떻게 보느냐, 어떻게 나를 해석하느냐. 정체성은 두 가지 방향이 있어요. 단지 내가 누구인가를 생각하는 것뿐만 아니라, 사람들이 나를 어떻게 보는가도 있죠.

질문자: 그러면 하나의 아이디어를 말씀해 주셨는데, 베트남이나 필리핀 출신 이주여성들의 아이들이 어머니의 문화, 언어를 같이 배우면서, 다수의 문화, 언어를 배우면서 이중문화, 이중 언어로 공부하는 것이 이상적인 거죠?

토마스: 그게 하나의 가능성이예요. 저는 한국에서는 실행할 수 있다고 생각하지 않고, 해 온 적이 없다고 생각해요. 미국에서는 스페인어가 한 과목이에요. 유용한 언어죠.

#### ④ 자조집단 형성 지원

모국문화와 모국어를 습득하는 것과 함께 이주민들이 함께 어울릴 수 있는 동류집단이나 자조집단이 필요함이 강조된다. 이와 함께 지나치게 동류 집단과의 교류에만 매몰되지 않고 주류사회에 통합될 수 있어야 한다.

다이아나: 제 생각에 동류 그룹이 중요해요. 그런데 종종 동류 그룹은 아웃사이더가 되기도 하는데, 그것도 위험해요. 그래서 다수의 그룹이랑 어울리는 것도 중요하죠.

신디: 대부분 제 정체성에 대해 자존감을 발견할 때는 제가 제 상황과 유사한 사람들 집단과 있을 때예요. 그리고 나를 주류 집단과 연결시켜주는 프로그램은 주류 사회에 적응할 수 있는 기회를 주고요.

그것이 레크레이션 프로그램이든, 교육 프로그램이든요.

질문자: 이런 것들은 지역사회나 학교에서 이루어져야 한다고 생각하나요?

신디: 이상적으로는 가능한 모든 곳에서 이런 것들이 진행되어야 해요. 학교도 해야 해요. 왜냐하면 미국 학교들은 모든 이민자 아동들에게 이러한 노력을 해요. 분리된 교실에서 그 언어를 가르치고, 그들이 서서히 환경에 적응할 수 있도록 도와요. 그러나 저는 한국 정부는 이런 것들을 하는 걸 즐기지 않는다는 걸 알아요. 그래서 저는 학교들이 첫 시도를 해야 한다고 생각해요. 그러나 그것을 하고자 하는 다른 조직들도 있어야 하구요.

신디: 자신에 대한 존중감이 많거나 정체성 문제가 적은 아이들의 경우를 살펴보면, 보통은 어떤 집단에 강하게 유대감이 형성되어 있어요. 그것은 자신의 민족집단이거나 학교 안에 있는 집단일 수도 있구요. 민족에 관계없이 친구 집단에 강한 유대가 있거나 학교 밖의 교회나 스터디 그룹, 한국 학교, 중국학교 등의 집단에 강하게 밀착되어 있어요. 또는 그들이 속하고 싶어하는 집단을 가지고 있어요. 그런 경우는 아이들은 별다른 적응 문제가 없는 것 같아요. 자신을 동일시할 지원 집단이 없는 개인들의 경우에 문제가 많은 것을 봐왔어요.

다니엘: 저는 한국에서는 다르다고 생각해요. 너무 한 가지 문화잖아요. 아직은 다문화주의가 많지 않고 다양한 민족 집단이 많지 않아요. 그러나 아직 어떤 관심도 없다고는 생각하지 않아요. 아마 지금 막 시작되고 있고, 언어를 배우는 게 아직 성숙하지 않아서 좀 어렵다고 생각해요. 하지만 꼭 적당한 프로그램이 있어야죠.

질문자: 어떤 종류가 좋을까요?

다니엘: 그들이 한국사회에서 존중받지 못하기 때문에 이들을 통합하고 사람들을 만날 수 있도록 도와야 해요. 저는 그런 것들이 많다고 들었어요. 그들은 존중받지 못한다고요. 특히 이주 노동자들이요. 아마 사람들을 소개하고 서로 만나게 해주는 것이 좋죠. 아마 스포츠나

방과후 활동, 관심 있는 단체들을 소개하는 것도요.

장현: 비슷한 배경의 사람들과 집단이나 클럽을 만드는 것도 좋아요. 예를 들면, 저는 선교사 자녀이고 우리는 선교사 자녀 집단이 있었어요. 한달에 한번 만나서 나와 같은 처지의 사람들이 있고 이들이 정서적으로 지원세력이 되는 거예요. 우리와 같은 독특함을 어떻게 이용할 수 있는지 서로 의견을 나누기도 하구요. 이것은 한국에 한국사람들과는 이야기할 수 없는 그 무엇인가죠. 그래서 이러한 아이들이 집단을 만들 수 있도록 격려하고 돕는 것은 매우 중요해요. 실질적으로 장소, 자금을 제공하는 것도 좋구요. 장기적으로 이러한 아이들이 나이가 들수록 그들은 나름의 진로를 열어갈 거구요. 이들로부터 세미나나 연설을 들음으로써 비슷한 처지의 청소년들도 자신의 진로에 도움을 얻게 될 거예요.

케이트: 제 경험에 따르면 한인 커뮤니티가 정말 도움이 되었어요. 저는 엄마와 할머니와 한동안 살았어요. 그래서 한국어를 말할 수 있었어요. 문화와 한국적 가치를 배우는 것은 한인 커뮤니티에서 사람들을 보면서 배운 것 같아요. 그래서 베트남에서 온 아이들은 다른 베트남 출신 아이들과 함께 하는 것이 좋을 거예요. 작은 공동체와 함께 상호작용하면서 그것에서 배우는 거죠. 또 그들의 뿌리와 접촉하는 것이 정말 도움이 될 거예요. 그것은 그들의 문화에 대해 자부심을 줄 수 있어요.

#### ⑤ 교육적 성취 지원

한국에서 강조하는 다문화 가정 아동이나 청소년들의 한국어교육과 관련해서는 언어 습득 자체가 크게 문제 되는 상황은 아니라고 지적된다. 언어 습득은 시간이 지나면서 자연스럽게 이루어지는 부분이라는 것이다. 단지 문제가 되는 부분은 한국의 교육상황이 지나치게 경쟁적이며, 이러한 경쟁에서 살아남기 위해 지원해 줄 수 없는 지역이나 경제적 자본이 없는 경우 문제라는 것을 지적한다.

토마스: 그것은 어려운 부분이에요. 한국에서 사람들은 아이들의 언어 능력에 대해 아주 걱정하는 것 같아요. 제가 갖고 있는 생각이 있는데, 한국에서는 적용이 될 것 같지 않아요. 왜냐하면 한국의 교육 제도는 아주 다르고, 대부분의 아이들은 학교가기 전에 쓰기를 할 줄 안다고 간주되고요. 미국에서는, 학교에 입학하기 전에 꼭 쓸 줄 알아야 하는 건 아니에요. 어떤 역할을 할 필요가 없다는 거죠. 사실은 미국에서는 그렇게 걱정할 필요는 없어요. 또 자신과 같은 언어를 사용하는 사람들이 매우 많잖아요. 꼭 영어를 쓰도록 강요되지는 않는다는 거죠. 하지만, 사실은 한국에서도 지역에 따라 다르죠. 그런데 아이들이 학교에 갔을 때, 사람들이 아이들에게 한국어로 말하는 한, 그건 문제지요. 문제는, 게다가 경쟁이 정말 치열하다는 거죠.

토마스: 제가 이렇게 말해도 되는지 모르겠지만, 한 측면에서 누군가는 이걸 처음에만 힘든 거야, 라고 말할 수도 있어요. 아이들은 정말 어디나 쉽게 적응해요. 제가 자라면서, 제가 가르치던 유치원에서, 한 아이가 처음에는 영어를 못했어요. 하지만 3-4 주 만에 그 아이의 영어는 아주 좋아졌어요. 물론 아주 잘 한다는 것이 아니에요. 몇 주 후에 그 아이는 다른 아이들처럼 어느 정도 대화를 할 수 있었어요. 아이들은 언어를 잘 흡수하고, 배우는 능력을 갖고 있어요. 그런 의미에서, 언어에 대해서는 너무 걱정을 하지 않아도 될 것 같아요. 오히려 과도한 경쟁에 더 주의를 기울여야 해요. 너무 어린 아이들이 경쟁을 하는 것은 문제가 될 수 있잖아요. 또, 다른 언어 사용자 그룹이 한 지역에 집중해 있는 것이 문제예요.

질문자: 정리하자면, 토마스의 의견은, 언어 때문에 이 아이들이 문제를 겪는 건 아니다. 처음에는 잠깐 어려울 수 있지만, 그게 시간이 지나면 언어 문제는 점점 해결이 되는 거고, 단지 문제가 있다면, 한국에서는 너무 경쟁이 심하기 때문에...

토마스: 한 가지 재밌는 사실은, 하지만 어려운 건데, 교육이 어떤 level을 만든다는 거죠. 만약 가족이 그렇게 부유하지 않다 하더라도, 학교에 가고 교육을 받을 수는 있죠. 누구나 그렇게 해요. 그런데 문

제는, 그 지역에 경제적으로 열악한 곳이라면, 많은 것을 얻을 수는 없어요. 그게 가장 어려운 부분이에요. 왜냐하면 한국에서 이주자의 문제는 지역적 문제와 연관이 되어 있잖아요. 만약 사람들을 도와주려고 한다면, 거기서 사람들이 벗어나야 해요.

소수자의 성공 및 사회적 신분 상승은 교육을 통해서 주로 이루어져왔다. 특히 미국사회에서 이민자들(특히, 재미한인을 포함한 아시아계 이민자들)은 그 자녀들의 교육적 성취를 위해 부모의 희생을 마다하지 않는 것으로 널리 알려져 왔다. 교육적 성취에 대한 강조는 자녀들이 학업 우수, 좋은 대학 입학 등 긍정적인 결과로 이어지는 경우도 있지만, 부모 자녀간 갈등의 씨앗이 되기도 하여왔다.

김현: 교육이 아주 중요하다고 저는 배웠어요. 학교에서 잘하는 것. 학교에서 잘하는 것은 인생에서 성공을 도울 수 있어요. 교육이 저에게도 중요했어요. 그것은 제가 정말로 잘해야 했던 것들 중 하나였어요. 그것은 저의 미래 인생 성공을 도와요. 나중에 제가 나이가 더 들어도 저를 끌어올려줄 거라 생각해요.

케니: 지역사회 보다는 한국 부모들은 대학교 갈 것을 강조해요. 좋은 교육을 받아야 한다고요. 이것은 권장되는 것이 아니라 하나의 주어진 코스예요. 고등학교 졸업 후에는 꼭 대학에 가야 한다는 거죠. 대학에 못하면, 이제 바보가 되는 거죠. 단지 바보들만 대학에 안가는 거라고 생각해요. 그게 아시아 사람들의 경로인 거죠.

장현: 가장 큰 영향력은 사회라기보다는 부모예요. 너무도 확실하게 한국 부모들은 좋은 교육을 최우선으로 생각하죠. 그래서 대학교에 가지 않는 것은 결코 있을 수 없는 일이에요. 제가 다녔던 터키 학교는 제일 좋은 학교 중에 하나였고, 그 학교의 문화는 그 학교를 졸업하면 좋은 대학에 가는 것이었어요. 그래서 저는 그것이 또 큰 영향력이라고 봐요. 전반적으로 사회라기보다는요.

한국사회에서 교육적 성공을 이루기 위해서는 과도한 경쟁구조에서 살아남는 방법을 터득해야 한다. 특히, 공교육 이외의 사교육 자원을 동원할 수 있는 경제력, 정보력 등을 필요로 한다. 하지만 이러한 다양한 자원을 동원하기 힘든 이주민들의 경우 교육적 성취를 지원할 수 있는 방안이 모색되어야 할 것이다.

#### ⑥ 수요자의 욕구에 맞는 지원

이와 함께 다문화 배경을 가진 아동이나 청소년들의 역량개발을 위해서 정책적으로 지원할 수 있는 것은 무엇인지에 대해 한 면담 참여자는 자신의 경험을 토대로 확실적인 지원은 바람직하지 않으며, 수혜자의 욕구가 무엇인지에 대한 보다 정확한 파악이 필요함을 강조하고 있다. 특히 자신이 누구인지 무엇을 원하는지 등에 대한 정체성을 이주민 자녀들 스스로 결정할 수 있도록 해야 한다는 것이다. 비록 다문화가정 자녀들이라 할지라도 지원이 불필요할 수도 있을 것이며, 체류기간이나 가정의 형편, 개인적 상황에 따라 필요한 지원의 정도는 다양하게 나타날 수 있기 때문에 신중한 판단이 필요하다.

질문자: 이주 여성 혹은 이주노동자들의 자녀들을 위해서 다문화 정책을 하려고 하는데, 그러면 이 아이들의 어떤 역량개발을 위해서 중요한 부분, 지원을 해야 한다거나, 그냥 놔두어야 한다거나, 그런 부분에 대한 의견이 있으면...

토마스: 또 다른 어려운 질문이네요. 다시, 정체성의 자율성. 그들 스스로 선택할 수 있어야 한다는 것이요. 대학 다닐 때, 특별한 프로그램이 하나 있었어요. 만약 당신이 당신 가족 중에 대학에서 학위를 받은 첫 번째 사람이라면, 당신은 계획을 갖고 특별한 지원을 받을 것이다. 어떤 사람들은 지원을 받아들이지 않았어요. 제 친구 한명은, 그녀가 가족 중 대학을 졸업한 첫 번째 사람이었고, 그 친구는 특별한 계획을 갖고 있었고, 단체로부터 도움을 받았어요. 그 친구는 다른 사람들보다 정상이 아니라는 느낌을 받았다고 말했어요. 사람들에게

게 그녀는 도움이 필요한 사람으로 간주되었다는 거죠. 실제로 그녀는 그렇게 어렵지는 않았어요. 단지 다른 사람들과 같은 기대를 하고 있었던 거죠. 제 생각에는 전체적인 문제에 있어 모든 과정에서 매우 조심스러워야 한다는 거죠. 저는 항상 내가 무엇이 필요한 지를 논의해야 한다고 생각했어요. 그저 이 사람들은 도움이 필요하다는 것이 아니라요. 한국에서 태어나서 몇 년 간 자라온 아이들은 한국 사람이고, 이 아이들은 어쩌면 10살에 한국으로 온 것 보다 그렇게 많은 도움을 필요로 하지 않을 수도 있어요. 그래서 제 생각에는 개개인을 잘 보아야 하는 것 같아요. 필요한 무엇이 있는지를요.

또한 지원 프로그램을 제공하는 경우 그 프로그램이 갖는 장점 뿐 아니라 그 프로그램이 간과할 수 있는 부작용에 대해서도 생각해봐야 한다. 예컨대, 이주민 자녀들을 분리하여 학습지원 프로그램을 실시하는 경우 이들의 학습력이 증진될 수 있을지 모르지만, 일반 청소년들과 어울릴 수 있는 기회가 줄어들 수 있음을 염두에 두어야 한다는 것이다. 한 가지 정책 결정을 하는 과정에서 다양한 효과와 역효과에 대해서 고려하는 신중한 접근이 필요하다.

제니: 많은 다문화 가정의 아이들이 경제적 문제가 있을 수 있어요. 학교에 갈 수 있는 가능성이나 또 다른 것들도 어려울 수 있구요. 정책의 하나로 아이들이 수업 참여가 어려워서 낙제를 하거나 중간에 그만두는 문제를 해결하기 위해서 선생님과 이야기하는 걸 시도하는 것이 있었어요. 확실하지는 않지만, 제안으로 방과후 수업을 말할 수 있어요. 근데 어려운 것은, 한편으로는 예를 들어 한국에 있는 베트남 아이가 공부를 하는데 기능을 할 수 있지만, 동시에 다른 사람들과 어울리지 못할 수도 있지요.

#### ⑦ 정체성 인식 기회 제공

건강한 다문화사회가 이루어지기 위해서는 이주민이나 다문화배경을 가진 사회 구성원들로 하여금 주류사회를 향하여 일방적인 동화를 강요해서는 안 되며, 스스로 자신들의 문화적 배경이나 언어에 대해 인식하고 스스로의 정

체성 형성과정에 이러한 부분들이 개입될 수 있어야 함을 강조한다. 미국사회의 경험을 통해 한국사회가 다양성을 더 많이 수용할수록 사회가 건강해질 것이라고 지적하고 있다.

성민한: 미국의 경우를 보겠어요. 동화를 지향하는 것, 자신의 출신 문화를 잊는다면, 니가 라티노인지를 잊고, 순수한 미국인처럼 행동한다면, 받아들여질지 몰라요. 하지만 여전히 제대로 수용되지는 않아요. 니가 스페인어를 못하고 니 자신의 문화를 모른다면 그 문화는 당신을 거부해요. 그렇죠? 미국이 아니고 한국이라 해도 출신지의 문화에 자부심을 갖는 것은 아무 문제가 안된다고 봐요. 우리는 자신의 문화를 배우기를 원해요. 그리고 문화의 다양성도...나는 거기에 어떤 문제가 있다고 보지 않아요. 명백히 몇 가지 방식으로는 협상이 일어나겠죠...하지만 협상의 경우 동화로 출발되어서는 안되요. 우리는 우리가 할 수 있는 것에서부터 출발해야 하고, 한국사회는 사람들이 동화를 한다면 제대로 변화하지 않을 거라고 봐요...사회가 더 많이 수용할수록 아동들은 더 건강해지고, 자신의 문화에 대해서도 더 많이 알 수 있을 거예요. 그리고 한국 문화에 대해서도요. 그러면서 건강한 방식으로 두 문화 사이를 왕래하는 것도 가능할 거구요. 만약에 그들에게 그들 자신의 문화나 정체성을 잊어버리라고 강요한다면 어떻게 될까요. 먼저, 그들은 문제를 일으킬 거고, 한국사회에 대해 분노할 거예요. 내가 어떻게 야냐구요? 이것은 바로 미국 사회에서 일어나는 일들이거든요. 가장 좋은 것은 그들을 수용하고 이해하는 것이고, 한국사회가 변화해야만 하는 것이예요. 변화할지라도 여전히 한국사회인거죠. 단지 다른 문화들에 영향을 받았을 뿐이죠. 이것이 제 생각이예요.

김우리: 한국에 잘 적응할 수 있도록 여러 가지 많이 해준다는 건 많이 있는 논의고. 만약에 지금 제가 한국에서 애를 낳는다면, 가장 필하겠냐 그러면, 역사를 먼저 알려주겠어요. 제일 조선인의 역사. 일본의 역사를 알려줄 수 있고, 한국과 어떤 식으로 엮여왔는지. 이주여성 아니면 이주아동들이 무조건 적으로 한국인이 되어가는 그리고

한국을 위해서 군대를 가고, 한국인으로서의 정체성을 확고히 가져갈 때, 그 아동들이 왜 한국에 왔는지, 자신의 뿌리가 어디에 있는지에 대한 역사적인 인식이 없다면, 저는 좀 위험하다고 생각해요.

질문자: 그러면 예를 들어, 베트남에서 결혼을 하게 되고, 한국에 와서 아이가 생겼을 때, 그 아이들이 성장하면서, 베트남 그러니까 엄마 쪽의 역사라던지, 엄마 모국과의 관계가 잘 주지가 될 수 있게 해주는 게 중요하다. 무조건 적으로 넌 한국인, 한국 사람이니까 김치 먹어야되고, 이런 식의 것이 아니고.

김우리: 물론 그런 식으로 강요를 하면 안되지만.

질문자: 자연스럽게 선택할 수 있도록, 선택하고 싶을 때, 선택을 도와줄 수 있는 기재들이, 쉽게 쉽게 얻을 수 있게 하는.

김우리: 결국 선택을 할 수 있다는 인식도 알아야지 생기는 것 이거든요. 그런 것들을 하면은. 저는 우선 그것이 도덕적으로 올바르다고 생각해요.

미국에서 미국인 아버지와 한국인 어머니 사이에서 성장한 토마스의 경우도 타인에 의해 부과되는 정체성이 아닌 스스로 자신의 정체성을 결정지을 수 있는 가능성을 열어두는 것을 강조한다. 이러한 정체성에 대한 자율적 판단은 상황에 따라 어렵게 전개된다. 즉, 미국에서는 아시아인이라는 외모가 보통 중국인으로 판단되지만 한국에서는 이국적 외모가 항상 외국인이라는 정체성을 부여하는 것이다. 또한 이러한 외부로부터 부여된 정체성은 그 사람의 행위양식의 원인이 되는 것처럼 판단되어진다. 특히 한국사회가 외국인이나 다양한 배경을 가진 이주민들과 자연스럽게 어울려 살아온 역사적 경험이 거의 없기 때문에 보여지는 행위와 그 사람의 출신배경이나 정체성을 바로 연결 지어 단순하게 판단하게 되고, 이러한 단순화된 판단은 이주민들을 피곤하게 한다.

토마스: 그래서 다문화 정책에서 가장 중요한 것은 사람들에게 '정체성의 자율성'을 느끼도록 하는 것과 '자기 결정력'을 갖도록 하는 것이

예요. 저는 왜 그렇게 생각하는지 말할 수 있어요. 무엇보다도 제 경험  
 에서요, 제가 미국에 있을 때, 모든 사람들이 나를 중국 사람이라고  
 생각했어요. 만약 누군가 조금 아시아인처럼 생기면, 그 사람은 중국  
 사람이 되 버리죠. 하지만 내가 한국에 있다면, 나는 외국인으로 되고,  
 사람들은 내가 누군지도 모르고, 내가 아시아인인지, 미국인인지, 러시  
 아인인지... 모든 것들이요. 그래서, '나에 대한 그들의 행동'이 제일  
 첫 번째로 중요한 것이라고 생각해요. 물론 우리가 어떻게 자신의 정체  
 성을 선택할 수 있는 가능성을 동등하게 줄 것인가. 그것을 할 수 있는  
 방법 중 하나는, 사람들에게 그런 느낌을 주지 않고, 도움을 제공하는  
 것이죠... 나는 내가 원하는 방식으로 한국에서의 나를 만들고 문화  
 속에 들어가고 싶어요. 그것 중에 하나는 한국어를 배우는 거고 한국  
 말을 하는 것이에요. 종종 사람들이 영어로 나를 도와주려고 하죠.  
 사람들은 항상 나에게 영어로 말을 해요. 심지어 제가 대화를 하려고  
 하면, 대화하다가 30초 혹은 1분 안에 한국 사람들은 대화를 멈추고  
 말해요. "근데 한국말 잘 하세요?" "다 알아들으세요?" 한국어로 대화  
 를 하는 것은... 그게 가장 어려운 것 중 하나예요. 예를 들어, 제 일에  
 있어서요, 모든 프로그램, 아이디어가 처음에는 한국어로 들어왔고,  
 우리가 영어로 바뀌요. 그러니까 모든 것들이 '외국인' 을 갖고 있어요.  
 모든 외국인들이 특히 미국인들이, 저는 그것이 문화인지는 모르겠지만,  
 우리는 정말 그 용어를 좋아하지 않아요. 왜 우리가 좋아하지 않는지를  
 설명하는 것도 아주 힘들어요. 만약에, '우리는 외국인이라는 말을 싫  
 어해요' 라고 하면, 사람들은 '하지만, 당신은 외국인이지 않아요...'사람들  
 이 말할 때, 제일 먼저. 사람들은 나를 외국인으로만 본다는 거죠. 뭐  
 든 내가 하는 것은, 내가 외국인이라서 어느 정도 문화적으로 다른  
 배경인 것도 있겠지만. 나의 취향, 관심 이런 것들도, 내가 외국인이기  
 때문이라고. 내가 일할 때 경험이 하나 있었어요. 정말 지쳤었어요.  
 일은 늦게까지 하고, 아침 일찍 나가야 하고. 하루종일 운전하고. 일  
 끝난 다음에는 너무 피곤했어요. 아침까지 술 마시고, 정말 지쳤었어요.  
 그건 모임을 유지하는 것 이상으로 괴롭히는 것이었죠. 저는 거의 울 뻔  
 했어요. 정말로 너무 지쳤었어요. 나중에. 그 사람들이 말하기를. 다른

무엇보다도 내가 어리기 때문에, 미국인이기 때문에. 미국인이기 때문에 모임을 싫어한다고...저는 정말 피곤했어요.

#### 4) 요약

여기서는 미국, 일본, 유럽 등 다문화사회의 역사가 비교적 긴 국가에서 청소년기를 보낸 청년들을 대상으로 이들의 성장과정과 적응과정에 대해 살펴보았다. 이를 위해 일시적으로 한국에 체류하고 있는 20대의 해외 한인 배경을 가진 청년 14명과 심층면담을 실시하였다.

##### (1) 국가의 다문화정책과 소수자로 성장하기

일찍이 이민으로 이루어진 국가인 미국과 캐나다, 또 비교적 최근에 다문화공생플랜을 추진 중인 일본 등은 명시적으로 자국에 맞는 다문화 정책을 표방하고 있다. 면담참가자들은 거주 국가에서 살아가는 이주민 혹은 소수자의 입장에서 자기가 살아가는 국가가 명백히 다문화정책을 펴고 있다는 것을 인식하고 있다. 하지만 미시적인 상호작용에서는 지역사회 구성원의 특징이나 분위기에 따라, 또 구성원들의 생활양식이나 사고방식에 따라 차별이나 소외에 대한 체감을 다양하게 하고 있음을 알 수 있었다.

소수자로 성장하는 과정에서 자신의 의지나 의도와는 상관없이 타인에 의해 정체성이 부여되는 경우가 발생하기도 하였다. 서구사회에서 백인주류 집단과 구분되는 동양인의 외모는 출신배경에 상관없이 중국인으로 인식되곤 하였다. 한편, 소수자로 살아가는 가운데 자신의 정체성의 다름을 인정하지 않고 주류집단과 동일시하기도 한다.

LA 등과 같이 다양한 소수인종 집단이 혼재되어 있는 지역의 경우, 주류와 비주류의 개념이 달라진다. 소수민족 집단들 가운데에서도 다시 규모나 세력 등에 의해 위계가 생길 수 있으며, 각 집단간 편견과 갈등이 상존한다. 다문화주의 정책이 소수민족의 권익이나 이익을 보장해준다고 할지라도 다양한 소수민족 집단들 중 비교적 규모가 큰 집단을 주로 염두에 둘 경우에는

수적으로 규모가 작거나 이익집단의 활동이 적은 집단은 배제될 가능성이 있음을 염두에 두어야 함을 알 수 있다.

이주청소년들이나 이주민의 자녀들의 경우 주류집단과의 다름, 소수민족으로서의 위치 때문에 정체성에 혼란을 겪는 경우가 발생하게 된다. 주로 고등학생 시기까지는 자신을 주류집단과 동일시하는 경우가 대부분이지만 고등학생 시기에 자신의 정체성에 대해서 고민하면서 나는 어느 집단에 귀속되는 것인가에 대해 혼돈이 생기기도 한다.

면담참가자들의 경우 청소년기에는 자신의 소수자, 이주민 정체성에 대해 부정적인 인식을 가지고 있었다. 아버지와 어머니의 출신 국가가 다르고 아버지의 출신국에서 성장한 면담 참가자들의 경우에도 정체성에 대해서 혼란을 겪거나 청소년기에 부정적인 감정을 가지고 있었다. 자신의 모국이나 어머니 나라의 역사나 문화적 배경에 대해 외면하거나 별 관심을 두지 않은 채 성장하다가 삶의 어떤 계기를 통하여 자신의 다양한 문화적 배경이 장점이 될 수 있음을 깨닫는다. 이러한 계기는 다양한 소수민족 집단을 만나거나 자신의 배경과 비슷한 사람들을 만나게 되는 대학교시기에 주로 발생한다.

## (2) 주류 언어 습득 및 학습과정의 어려움

마이너리티로 살아가거나 이주 배경을 가진 가정의 아동들의 경우 주류 언어를 습득하고 주류화 되는 과정이 순탄하지 않다. 특히 문화적 언어적 배경이 다른 환경에서 학교생활을 제대로 해 내기에는 많은 어려움이 따른다. 언어를 제대로 이해하고 습득하는 데는 많은 시간과 노력이 필요하다. 교과과정 뿐 아니라 아동기의 놀이문화, 생활문화 등은 어머니가 다른 문화권 출신인 경우 자녀들에게 쉽게 가르쳐줄 수 없기 때문에 주류사회 아이들과 어울리는 데에는 어려움이 따른다.

주류사회의 언어를 습득하는 과정이나 학습하는 과정에 대한 지원 프로그램은 이주민 자녀들의 적응과정에 유용하게 개입하는 경우들이 있는 반면, 이주 아동이나 청소년들의 학습 및 학교 적응을 지원하기 위한 적응지원 프로그램이 오히려 부작용을 일으키는 경우도 있다.

### (3) 모국, 모국어, 모국문화와의 관계

면담 참가자들의 경우 자신의 어머니 나라 혹은 자신의 모국에 체류하고 있는 것과 관련해서 모국과의 관련성은 중요하다고 지적한다. 특히 자신의 정체성은 부모의 배경과 직접적으로 관련이 있기 때문에 부모의 나라를 아는 것은 자신의 역사적 연결고리를 찾는 데 큰 역할을 한다고 여기고 있다.

어린 시절의 이중문화와 이중언어 습득 과정은 힘들지만 성장 후에는 소중한 자산이 되고 있음을 알 수 있었다. 모국어의 능숙도에 따라 한국사회에서 받는 대우가 달라지기도 하고, 자신의 진로에 자원으로 활용할 수도 있을 깨닫게 된다.

한편, 자발적으로 모국어를 습득하거나 모국문화를 유지하려는 노력에 비해 정책적으로 소수집단 문화가 부여되거나 강조될 때는 거부감이 일어나기도 한다. 즉 자발적 욕구에 의한 모국어 학습이 아닌 정책적 아젠다에 의한 모국어 습득 권장은 다른 차원으로 인식되어야 한다.

반면에 어린 시절 모국어를 배우지 않고 주류사회에 가급적 빨리 적응하기 위해서 노력한 경우에는 어머니 나라의 언어를 배우는 데는 별다른 노력을 기울이지 않고 주류사회의 언어와 관습을 따르는데 신경을 썼다. 하지만 주류사회 사람들과 어딘가 다른 외모와 주류 언어가 모국어가 아닌 경우에 어린이나 청소년들은 주류인이 아님을 경험해야 했다.

### (4) 자신의 장점에 대한 인식

이주 배경을 갖고 있거나 다문화 배경을 가진 면담 대상자들의 경우 아동과 청소년 시기에 정체성의 혼란을 겪거나, 언어 습득, 학습 과정 등에서 비교적 힘든 시기를 겪어왔지만 그러한 과정을 통해 얻어진 나름대로의 장점을 인식하게 된다. 일부 면담참가자들은 새로운 환경에 적응하는 것이 무척 빠르다는 평가를 하고 있으며, 이중 문화적 배경은 상황에 대한 적응을 보다 쉽게 하는데 도움이 된다고 평한다. 다른 나라에서 온 사람들에 대한 이해도도 높으며 남을 이해하고 그들의 상황에 대한 공감 능력을 가지고 있다

고 평한다. 또한 문화적으로도 이중적인 것들에 대해서 지속적으로 접해 옴으로써 한 가지 문화를 통해서 얻기 힘든 가치관이나 생활 습관 등에 대해 접하게 되었고 이러한 과정에서 얻는 것들이 많음을 지적한다.

#### (5) 한국 사회에서의 함의

외국 다문화사회 성장 청소년들의 경우 자신들의 성장 경험을 통해 한국에서의 다문화정책을 위한 제언을 하고 있다. 먼저, 이주 청소년들에 대한 차별 금지 및 교육에 대한 동등한 기회 보장 등을 강조한다. 그리고 이주아동이나 청소년들을 위한 역량 개발 방안으로 우선 모국어 학습 기회를 제공하는 것도 중요하다고 제언한다. 지구촌의 글로벌화로 향후에 한 가지 언어만 아는 것보다 이중 언어를 습득하는 것은 진로 개척 시에 보다 많은 가능성을 줄 수 있음을 시사한다.

모국문화와 모국어를 습득하는 것과 함께 이주민들이 함께 어울릴 수 있는 동류집단이나 자조집단이 필요함이 강조된다. 이와 함께 지나치게 동류 집단과의 교류에만 매몰되지 않고 주류사회에 통합될 수 있어야 함도 지적하고 있다.

그리고 언어습득에 대한 강조를 넘어서서 성취를 향한 과열된 경쟁, 경쟁 구도에 뛰어들 수 없는 지역적, 경제적 배경을 가진 가정에 대한 지원 등이 중요함을 강조한다.

또한 다문화가정 자녀들을 위한 획일적인 지원은 바람직하지 않으며, 수혜자의 욕구가 무엇인지에 대한 보다 정확한 파악이 필요함을 강조하고 있으며, 지원 프로그램을 제공하는 경우 그 프로그램이 갖는 장점 뿐 아니라 그 프로그램이 간과할 수 있는 부작용에 대해서도 생각해봐야 한다.

끝으로 건강한 다문화사회가 이루어지기 위해서는 이주민이나 다문화배경을 가진 사회 구성원들로 하여금 주류사회를 향하여 일방적인 동화를 강요해서는 안되며, 스스로 자신들의 문화적 배경이나 언어에 대해 인식하고 스스로의 정체성 형성과정에 이러한 부분들이 개입될 수 있어야 함을 강조한다.

## 2. 한국사회 다문화 아동·청소년 성장 경험 파악을 위한 면담조사

### 1) 조사개요

외국에서 출생하여 한국으로 이주하여 일정 기간 적응하여 온 이주 청소년, 국제결혼가정 청소년들과의 심층면담을 실시하였다. 이를 통해 한국사회에서 다문화가정 자녀로 성장하는 과정에서 겪었던 어려움과 적응과정, 지원이 필요한 분야에 대해 알아보고자 한다. 이들의 언술을 통해 현재 아동 및 초기 청소년기에 있는 다문화가정 자녀들의 성장과 잠재 역량 개발에 필요한 정책적 지원 방향이 무엇인지에 대해 심층적으로 고찰해보도록 한다.

심층면담에 참여하는 청소년들은 17명이며 국가별, 이주경로 및 성장과정별, 진로 형태별로 구분하여 면담을 실시하도록 한다. 면담은 1-2회 실시되었으며, 면담과정은 녹음하여 전사된 후 분석되었다.

주요 요소	내용
면담참여자 섭외과정	○ 다문화가정 아동 청소년 지원을 담당하는 센터의 관계자, 현장 전문가 등을 통한 섭외
면담참여자 수	○ 17명
면담참여자 특성 개요	○ 한국에서 성장한 이주노동자 자녀, 이주 청소년 ○ 국제결혼가정 자녀(가능한 국가별로 안배)
면담방식(공식성 정도, 구조화 정도, 개별 혹은 집단면담)	○ 반구조화된 면담 ○ 집단면담 및 개별 면담
면담 시간 및 횟수	○ 1-2회 실시 ○ 1회당 1시간 내외
면담자료 기록 및 녹취 여부	○ 면담은 피면담자의 동의하에 녹음되었으며, 녹음된 자료는 전사하여 내용 분석
면담자	○ 연구책임자, 연구보조원, 조사원, 통역이 필요한 경우 통역 대동

## 2) 면담참가자 개요

한국사회에서 성장하고 있는 다문화청소년들과 면담을 실시하였다. 한국 사회의 다문화배경을 가진 청소년들은 한국이 아닌 자신의 모국에서 태어나 성장하다가 한국으로 이주한 경우와, 부모 중 한 명이 외국인으로 한국인 배우자를 만나 가정을 이루고 한국에서 출생하여 한국에서 성장하고 있는 경우로 구분하였다. 기존의 논의들에서는 다문화가정 자녀를 국제결혼가정 자녀와 이주노동자 자녀로 크게 구분하고 있지만, 여기서는 자신이 직접 이주를 경험한 청소년과 이주를 경험하지 않은 경우로 구분하고자 한다. 이주를 경험하지 않은 경우는 대부분 국제결혼가정 자녀에 해당된다.

<표 IV-2> 국내 다문화배경 면담참가자 개요

이름	국적	어머니 출신국	아버지 출신국	연령 (학년)	성별	모국어 구사정도 <sup>54)</sup>	한국어 사용	거주 기간
이유빈	한국	인도네시아	한국	15세 (중학교 2학년)	남	인도네시아어 못함	상	한국 출생
허성	한국	중국	한국	12세(초5)	남	중국어 상	상	한국 출생
김성희	한국	일본	한국	14세(중1)	여	일본어 상	상	한국 출생
안은아	한국	한국	방글라데시	16세(중3)	여	방글라데시어 못함	상	한국 출생
안제니	한국	한국	방글라데시	11세(초4)	여	방글라데시어 못함	상	한국 출생
김로준	한국	한국	네팔	13세(초6)	여	네팔어 못함	상	한국 출생
이수인	한국	한국	네팔	14세(중1)	여	네팔어 못함	상	한국 출생
서우진	한국	몽골	한국 (새아버지)	19세 (고등학교 2학년)	여	몽골어 상	상	8년
서영미	한국	중국	한국 (새아버지)	중학교2학년	여	중국어 상	상	2년
김수진	몽골	몽골	몽골	고등학교 3학년	여	몽골어 상	상	8년
솔롱거	몽골	몽골	몽골	중학교 3학년	여	몽골어 상	상	4년
몽흐	몽골	몽골	몽골	19세(어학당)	여	몽골어 상	상	3년
바타	몽골	몽골	몽골	중학교 3학년	남	몽골어 상	중	3년
황건우	한국	중국	한국인 새아버지, 별거 중	19세(전자회사 1년)	남	중국어 상	하	1.5년
진춘	중국	중국	중국	17세(고2중퇴)	남	중국어 상	하	1년
장홍서	한국	중국	한국인 새아버지	20세(밤에는 설거지 알바) 정동학교	남	중국어 상	하	1년
후준시	한국	중국 (조선족)	한국인 새아버지	15세 (핸드폰조립일)	여	중국어 상	하	5개월

54) 여기서 모국어라 함은 이주 청소년들의 경우는 자신의 제1언어를 말하며, 국제결혼 가정 자녀들의 경우는 아버지나 어머니 나라의 언어를 말한다.

### (1) 이주 경험이 있는 청소년

직접 이주 경험이 있는 청소년들의 경우 자신이 살던 나라에서 초, 중등 교육을 받다가 한국으로 이주하여 한국의 학교에 다니거나 일을 하는 청소년들이다. 이들은 한국인 배우자를 만난 엄마와 함께 이주한 경우와 이주노동자인 부모를 따라 이주한 경우로 구분된다.

본 연구 참가자들 중 한국인 배우자를 만나 한국 국적을 취득한 사례는 중국인(한족, 조선족) 엄마가 한국인 새아버지를 만나 이주한 청소년들과 몽골인 엄마가 이주 후 한국인 새아버지를 만난 경우로 구분된다. 이들은 한국 거주 자체에 대해서는 만족하는 경우도 있고, 불만족스러운 경우도 있었다.

중국 출신인 서영미, 황건우, 장홍서, 후준시의 경우 모두 엄마가 한국인과 재혼함으로써 한국으로 들어와 살게 되었다. 이들의 체류기간은 5개월부터 2년까지로 다양하다. 반면, 몽골 출신인 서우진의 경우는 몽골 이주노동자인 엄마와 체류하다가 한국인 아버지를 만나 한국 국적을 취득한 경우이다. 이들 중 일부는 한국인 아버지와 별거 중이거나(서우진, 황건우), 한국인 아버지와 한 집에 거주하지만 말 한마디 하지 못하고 불편한 관계로 지내고 있는 경우도 있다(후준시).

중국에서 이주한 청소년들의 경우 한국 학교에 다니기도 하고(서영미) 학교에 다니지 않고 일을 하거나, 잠시 쉬면서 한국어를 배우고 있는 경우도 있다(황건우, 진춘, 장홍서, 후준시). 이들 중 대부분은 한국사회에 적극적으로 적응하고, 한국사회에서 진학이나 진로가 확정되기를 원하고 있지만, 엄마의 한국 이주가 마음에 들지 않아 엄마 모르게 중국으로 돌아갈 기회를 노리고 있는 청소년도 있었다(후준시).

몽골 청소년들의 경우 부모의 이주 노동으로 미등록으로 체류하고 있는 경우들이 대부분이다. 이들 중 한국에 5년 이상 장기적으로 체류하고 있는 청소년들의 경우 한국어 사용이 매우 능숙하였으며, 이제는 몽골어 사용이 낯설다고 말한다(서우진, 김수진). 이주청소년들 중 일부는 한국에서 중학교를 다닌 후 몽골에서 고등학교 졸업 후 다시 한국의 대학교에 진학하려는 청소년도 있었다(몽흐, 바타).

## (2) 국제결혼 가정 자녀

국제결혼가정 자녀들은 부모 중 한 명이 한국에 체류하다가 혹은 외국에서 한국인과 만나 결혼함으로써 가족을 이루고 이 가정에서 태어나서 성장하고 있는 경우이다. 본 연구에 참여한 참가자들은 10대 중, 후반으로 어느 정도 성장한 국제결혼 가정의 자녀들이다. 따라서 이들은 국제결혼이 본격화되기 이전 시기에 개별적으로 이루어진 국제결혼 가정의 자녀들이라고 볼 수 있다. 필리핀이나 베트남 등 동남아시아 출신 결혼이주여성이 급격하게 증가하기 시작한 시기는 90년대 후반부터이다.

본 연구에 참여한 청소년들의 경우 아버지가 이주노동자 출신 가정 자녀들(네팔과 방글라데시 출신 이주노동자로 한국에 체류하다 한국인 배우자를 만나 가정을 이룬 경우)인 경우와 어머니가 한국인 배우자와 국제결혼한 경우로 구분된다(인도네시아, 중국, 일본 출신 결혼이주여성). 이러한 가정의 자녀들은 한국에서 출생하여, 일반적인 한국 청소년들과 다르지 않게 사회화 과정과 교육기관 등을 거치며 성장하거나(이유빈, 김성희, 안은아, 안제니, 김로준, 이수인), 어머니의 나라에 왕래하며, 이중언어와 문화에 익숙한 청소년도 있었다(허성).

이들 국제결혼 가정은 결혼이주민에 대한 사회적 정책적 관심이 본격화되기 이전에 이루어졌고, 그 가정에서 태어난 자녀들의 경우 부모 중 한명이 한국인이 아니라는 점은 이들로 하여금 편치 않은 일상을 겪게 하였다. 특히 외모가 일반적인 한국인과 다른 경우, 이들의 일상은 본인의 의지와 다르게 주위의 이목을 집중시키게 된다. 국제결혼 가정 자녀들 중 어머니의 나라인 중국에서 학교를 다닌 경험이 있는 청소년(허성)을 제외하고는 어머니나 아버지의 나라의 언어나 문화에 대해서 크게 관심을 갖거나 자부심을 갖지는 않는 것 같았다. 국제결혼가정 자녀들은 한국에서 태어나 자라온 환경이 일반 한국청소년들과 다르지 않음에도 불구하고, 주변에서 지속적으로 다름을 각인 받는 경험을 하고 자라왔으며, 이러한 경험이 그리 즐겁지는 않은 것임을 알 수 있었다.

### 3) 조사결과

#### (1) 이주청소년 한국사회 적응 과정

##### ① 나이에 비해 낮은 학년

이주 청소년들의 경우에는 한국으로 이주 후에 한국어가 미숙하다는 이유로 자기 나이보다 1-2년 어린 학년으로 들어가거나 훨씬 어린 학년으로 들어가서 학업을 하는 경우가 대부분이다. 이러한 경향은 이미 선행연구들에서도 지적되어왔다(배은주, 2006; 김정원, 2006; 조혜영 외, 2007). 이 연구에서는 이러한 경우 외에도 3학년 연령의 이주 아동이 언어습득을 위해 유치원으로 들어간 경우도 있었다.

서우진: 열세 살 때 와서요, 5학년 2학기부터 들어갔거든요. 원래 6학년 바로 들어가야 되는데, 외국이랑 학기 시작이 다르잖아요? 그것 때문에. 그리고 말도 배워야 되고 그래서. 1년 정도 쉬 거예요. 바로 6학년에 입학하면 안 된다는 그런 것이 있었어요. 법이요. 그때는. 지금은 모르겠지만. 6학년 2학기 때 들어가면 바로 중학교 올라가야 되니까 이런저런 이유 때문에 안 된다고 그래서, 5학년으로 하고...원래 몽골에 있었으면 12학년까지 없잖아요? 10학년까지 있었어요. 지금은 법이 바뀌어서 11학년, 12학년이 만들어졌다고 그러는데. 원래 지금 있었으면 친구들이 다 대학생이에요. 저만 지금 여기서 고등학교 생활 하고 있는 거예요.

질문자: 그럼 처음에 2001년에 왔으면 초등학생 몇 학년 때 었어요?

김수진: 3학년 때.

질문자: 그러면 그 때 학교에서,

김수진: 3학년 때 와서, 제가 1개월 동안 유치원을 다녔어요. 말 못해 가지고. 한 달 동안 유치원 다니고, 여기 한국에 있는 재한 몽골인 학교라고 있거든요. 거기 들어가서 초등학교 1학년으로 들어갔어요.

질문자: 몽골 학교에서?

김수진: 네. 초등학교 1학년으로 들어간 다음에, 1년 만에 4학년까지 올라갔어요. 그냥... 제가 공부를 좀 잘했어요. 지금은 아닌데 그 때는. 1년 만에 단계를 빨리 빨리. 1학년인데 수준이 높은 애들은 올려 주거든요. 지금은 어떤지 모르겠지만, 그 때 까지만 해도 그랬거든요. 그래서 4학년까지 다니다가, 나머지 1년 5학년 다니고, 그리고 한국 학교 6학년에 들어갔어요. 6학년 2개월 다녔어요.

질문자: 그럼 6학년 다 끝나갈 때 들어간 거예요?

김수진: 네. 2개월 다니고, 중학교 들어갔어요.

질문자: 아, 한국 초등학교 졸업장 받고, 중학교 들어가고.

김수진: 네

## ② 생소한 언어

한국사회에 이주하여 부딪히는 초기의 어려움은 당연히 언어장벽이라고 할 수 있다. 언어를 알지 못하기 때문에 일상생활이나 학교생활을 하기 힘들었으며, 심지어는 자신의 의사를 정확히 표현하지 못하여 불이익을 당하는 경우도 있다.

질문자: 그러면 우진씨는, 초등학교 때는, 한국에 처음 왔을 때는, 한국에서 학교 다니기 제일 어려웠던 거는?

서우진: 말도 모르고, 문화 차이도 있으니까. 장난쳐도 모르잖아요? 왜 웃는지도 모르겠고. 처음에는 그랬거든요. 그리고 처음에는 애들이 신기하게 받아들이고. 되게 신기하잖아요? 그 동네에 외국인이 없어요. 저 밖에 거의 없거든요. 그러니까 처음에는 선생님도 되게 신기해하고, 잘해주고, 그랬어요. 공부할 때 도움도 많이 주고. 그 때는 저 혼자 공부를 아주 많이 했던 거 같아요. 지금보다.

김수진: 유치원에서 정말 힘들었어요. 유치원이랑 초등학교 때가 제일 힘들었던 것 같아요. 중1 때 까지만 해도. 중2 때 제가 적응기가 좀 올라갔고요, 중1 때 까지만 해도, 몽골학교 때는 제가 한국말 잘하는 편이었는데, 딱 한국 학교에 와보니까 이게 아닌 거예요. 전혀

또 다른 말이 있더라구요. 거기에 적응하느라 시간이 좀 걸렸죠.

질문자: 유치원에 갈 생각은 어떻게 했어요? 처음에 누가 유치원에 가라고 했어요?

김수진: 아빠가 가라고 했어요. 그래서 저 보다 요만한 애들하고....이거 정말, 잊을 수 없는 얘기 있는데요.... 커튼이 달려 있는데, 어떤 애가 놀다가 커튼을 이렇게 떨어뜨린 거예요. 선생님이 누구야, 이러는데, 저를 보는 거예요. 나는 누구라고 말은 못하고, 가만히 이려고만 있지, 아니요, 이런 말도 기억이 안 나고. 그래서 집에 와서 아빠한테 울면서 거짓말이 한국말로 뭐냐고 그랬더니 아빠가 거짓말을 한국말로 말해 주더라고요. 그래서 내일 유치원에 가서 거짓말이라고 말하려고 하는데, 또 기억이 안 나는 거예요. 거짓말이. 아, 진짜 그 때 너무 고생했었어요.

질문자: 일할 때 말고 일상생활이나 한국에서 살면서 어려운 점이나 힘든 게 있었다면 어떤 것이 있었는지 궁금해요.

황건우 통역: 전철 탈 때, 영어하고 한국어만 나오니까 중국어도 있으면 좋겠다고. 아니면 전철 표시할 때도 한자 표시하면 좋을 텐데.

질문자: 그러니까 대중교통 이용할 때도 처음에 어려웠나봐요.

황건우 통역: 한자를 많이 표시하면 좋았을 텐데.

질문자: 영어만 많이 나오니까. 또 뭐 다른 건 어려운 건 없으셨어요?

황건우 통역: 국민은행 중국어 되요. 시티은행도 되요. 그런데 지금 농협만 없으니까, 중국어로도 이렇게 돈 찾을 수 있으면 좋겠다고.

### ③ 교우관계

학교 생활에서 교우 관계도 어려운 점의 하나이다. 특히 이주 청소년들의 출신 국가에 대해 잘 모르는 경우 그 나라에 대한 비하조의 질문을 하는 경우들이 있어서 이주 청소년들은 기분이 좋지 않았음에 대해 말한다.

질문자: 유치원 다니고, 몽골학교 다니고, 초등학교 다니고, 그리고 나서 중학교 때 와서 조금 한국말이 편해지고?

김수진: 중1 때 까지만 해도 그래도 어려웠어요. 초등학교 2개월 다녔잖아요? 그 애들이 다시 중학교로 올라가는데, 저는 몽골 제도나 여기가 다른지 몰랐어요. 그런데 거의 같은 동네니까 같은 학교로 가는 거예요. 근데 친해지지도 못했는데, 중1까지 올라오니깐, 대개 막 이런 거예요. 그리고 1년 마다 한 반에 있는 애들이랑 좀 친해지면, 반이 바뀌잖아요? 너무 적응이 안됐어요. 그 때는.

질문자: 애들이 또 왕따 시키고 그런 건 없었어요?

김수진: 초등학교 때는, 왕따 이런 거 보다, 애는 그냥 다른 존재. 왕따는 아닌데, 친한 애들은 있었는데, 애는 그냥 다른 존재로 대하는 게 있었거든요. 초등학교 때는 그러고, 너네 나라에는 달이 있니? 별이 있니? 초등학교 애들은 좀 무식한 게 있어요. 왜냐면 그 때는 철이 없고 어리잖아요. 그런 건 있는데, 중학교 때 까지는 그런 게 있어요. 그런데 고등학교 오면서 그게 사라지면서 아, 외국인 이러면 달라붙고 싶고, 그런 게 있더라구요.

이주 청소년들은 출신국에 대한 무시나 비하적인 질문을 당하는 경우와 함께 “왕따”경험을 하기도 한다. 언어를 통한 상호작용이 힘들고, 음식이 입에 맞지 않은 이주 청소년의 경우 반 친구들과 자연스럽게 어울릴 기회를 잃게 되고 외톨이로 지내는 경우도 있다. 특히 공식적인 수업 시간이외의 쉬는 시간이나 점심시간, 야외체험활동 등 자연스럽게 교우들과 상호작용이 이루어지는 시간에는 더욱 외롭게 보내야 하였다. 이러한 과정을 거치고 자신의 처지를 이해해주는 한두 명의 친구를 사귀는 정도이다.

질문자: 그러면 몽흐가 한국에서 초등학교 다닐 때, 처음에는 말이 안됐으니까 그게 어려웠을 것 같고, 그래서 학교에서 어떻게 했어요?

몽흐: 그냥 왕따 당했어요.

질문자: 친구들이 대화에도 안 꺼주고?

몽흐: 그냥 처음에 애들이 싫어했었어요.

질문자: 왜요?

몽흐: 밥 먹을 때, 초등학교생들은 반에서 먹잖아요? 그러면 거기에서

친구들끼리 앉아서 먹는데, 처음에 들어가니까 애들이, 친구들이 되지 않고, 그리고 또 밥도 맛이 없고 그래서 그냥 혼자만 지냈어요.

질문자: 밥이 입맛이 안 맞아서. 그러면은 그 친구들은 말이 안 통해서 싫어했던 건가? 왜 싫어했던 거예요?

몽흐: 말이 안통해서 싫어하고, 또 계속 괴롭혔으니까.

질문자: 괴롭혔어요? 몽흐를? 왜?

몽흐: 모르겠어요. 말이 안 통하니까 바보로 만들고 그랬어요.

질문자: 나쁜 애들이... 다 그랬어요? 좀 착한 애들은 없었어요?

몽흐: 착한 애들도 있었긴 하는데, 그렇게 믿음직스럽지는 않았어요.

애들이 그렇게 나오니까.

질문자: 6학년 애들이?

몽흐: 네

질문자: 그러니까, 참... 문제네. 그래서 좀 괴로웠고, 중학교 때도 그랬어요?

몽흐: 중학교 때는 그래도 애들이랑 좀 친하고, 친한 한명만 그렇게 다녔어요.

엄마가 조선족으로 연변에서 생활하다 온 영미의 경우 한국어를 할 수 있었지만 한국친구들과 쉽게 어울리지 못했던 경험에 대해 말하고 있다. 그리고 자신과 같은 반에 몽골 출신 이주 아동이 있었는데 반 친구들은 이들의 한국어 구사 정도가 다른 것에 대해 이해를 하지 못했다고 한다. 영미는 한국어 사용 방법을 비교적 잘 알고 있지만 여전히 한국 친구들은 자기와 가까이 하지 않으려 했다는 것이다. 이러한 어려움에 대해 토로한다던지 상담할 수 있는 창구도 없었다.

서영미: 처음에는 좀 말도 못하고, 왕따 그런 거 좀 있었어요. 근데 처음에 제가 초등학교 6학년 다닐 때, 어떤 외국애가 있었는데, 개는 아예 한국말을 몰라서, 한국 애들한테 그냥 존댓말을 했어요. 저는 알아서 그냥 야, 라고 했어요. 그래서 애들이 왜 다르냐고 그러더라고요.

질문자: 그 친구는 외국 어디에서 왔는데요?

서영미: 몽골이요.

질문자: 아, 한국말을 아예 더 모르니까.

서영미: 아직도 몰라요.

질문자: 친구들이 그 친구도 많이 왕따를 시켰어요?

서영미: 아니요, 그런 것 같지는 않고.

질문자: 근데 왜 영미 친구는 그렇게 왕따를 시킨 것 같아요?

서영미: 모르겠어요.

질문자: 그런 어려움이 있었고. 근데 이렇게 친한 친구들은 안 생기게 되었구요?

서영미: 네, 한두 명 밖예요.

질문자: 그러면 어떤 때 제일 속상했어요?

서영미: 그냥 단체 수련회 같은 것 갈 때, 좀 많이..

질문자: 같이 안 놀아주고?

서영미: 네

질문자: 넌 오지마, 이런 식이에요?

서영미: 오지마는 아니지만, 그냥 아무 말도 안하고.

질문자: 그러면은 한국 학교에 다닐 때, 이렇게 초등학교나 중학교 다니면서, 내가 좀 어려움이 있거나, 아까 친구들이 좀 안 끼주고 대화 잘 안하려고 할 때, 속상하고 그러면, 내 속상함을 얘기할 만한 데가 좀 있었어요? 상담 선생님이라든지, 속상한 걸 얘기할 만한 그런 것이?

서영미: 없었죠.

#### ④ 학업 수행

한국으로 이주한 청소년들의 경우 학교에서 수업을 따라가기가 쉽지 않다. 일단 생소한 언어에 적응하기까지 시간이 걸릴 뿐 아니라 일상용어를 익히더라도 학습에 필요한 언어를 익히는 것은 추가적인 시간과 노력이 필요하기 때문에 매우 힘든 일이다. 비교적 한국어에 익숙한 조선족 출신 영미의 경우도 학교에서 공부를 하는 것이 힘들다는 점에 대해서 토로하고 있

다. 특히 중학교 진학 후 배경지식이 필요한 과목에 대해서는 더욱 이해하기 힘들다. 이와 함께 휴대폰이나 컴퓨터 등 한국 청소년들이 즐기는 물질 문명에 관심이 커지면서 공부에 집중하기가 더욱 힘들어진다고 하였다.

질문자: 그러면 지금 학교생활에서 어렵거나 불편한 점은 뭐가 있을까요?

서영미: 좀 공부 못하는 거

질문자: 어떤 공부가 제일 힘들어요?

서영미: 저요? 다. 그냥 수학이랑 사회 그런 거. 특히 사회 그런 거 이해하기 어렵거든요. 아무리 한국어를 잘해도.

질문자: 아무리 한국 문장을 읽어도 뒤에 뜻이.

서영미: 이해가 안되요.

질문자: 그렇구나. 그러면 중국하고 관련된 부분은 잘 이해할 수 있나요?

서영미: 중국에서도 원래 그런 거 문학 같은 거 안 배우거든요.

질문자: 한국에서도 국어나 사회 같은 게 정말 어렵고?

서영미: 국어는 그래도 배웠는데, 사회, 정치, 문학 그런 거는 거의 안 배웠거든요.

질문자: 초등학교 다닐 때는 학교 공부에 크게 힘들지는 않았어요? 중학교에 비해서는?

서영미: 네

질문자: 그 때는 단지 친구 관계 때문에 조금 힘들었고. 그러면 우리 영미 친구는 한국 사회에 살아보니까, 내가 중국에서 살았을 때 비해서 간단하게 이런 점은 더 좋은 것 같고, 이런 점은 좀 안 좋은 것 같고, 그걸 얘기하면 뭐가 있을까요?

서영미: 좋은 점이요?

질문자: 네, 한국 사회에 살아보니까, 한국에 와서.

서영미: 체험 같은 거. 놀러 좀 가고 그런 건 좋은 것 같은데요. 근데 공부를 하려고 해도 집중이 안 되고, 그냥 좀 뭘지 모르게 좀 기분이 이상하고, 적응이 안돼서 그런 것도 아닌데.

질문자: 공부를 하려고 해도 집중이 안 되고?

서영미: 네

질문자: 그러니까 혼자 딱 집에 앉아서 공부를 하려고 해도 집중이 안 되요? 왜 그런 것 같아요?

서영미: 아마도 그냥 중국에 있을 때는 컴퓨터 같은 것도 많이 안하고, 핸드폰도 없었고 그랬는데, 한국 오니까 컴퓨터, 핸드폰 다 있잖아요? 그런 게 자꾸 신경이 쓰이니까.

질문자: 공부하려고 하면 핸드폰 한 번 봐줘야 되고?

서영미: 아니 핸드폰이 없어서, 그냥 핸드폰 사고 싶다 그런 생각. 그것 때문에 공부를 좀 안 할 때도 있는 것 같아요.

질문자: 공부하려고 하면 여러 가지 생각들이 자꾸만 들어서?

서영미: 네

#### ⑤ 체류신분과 인터넷 이용

미등록이주노동자의 경우 등록되어 있지 않은 신분이기 때문에 여러 가지 불안정한 상황에 놓여 있다. 특히 현재 일상생활의 한 부분이 된 인터넷 이용의 경우 주민등록번호나 외국인 등록번호가 없기 때문에 사용하지 못하는 불편함에 대해 호소한다.

질문자: 그러면은 이렇게 한국에서 쭉 살아보니까, 내가 이런 점은 아직도 불편하다 그런 것 있어요? 처음에는 말이 안 되어서 어려웠던 거고, 그 다음에는 지금도 살아 보니까 이런 거는 되게 불편하다, 말은 좀 되는데, 이런 거는 좀 바뀌었으면 좋겠다, 불편하다 하는 것?

솔롱거: 뭐 가입 같은 것 할 때.

질문자: 주민등록번호 이런 거 쓰라고 하니까. 인터넷에.

솔롱거: 아무것도 할 수 없고.

질문자: 지금 체류가 어떻게 되어있는 건가요? 외국인 등록번호로 되어 있는 건가요, 아니면? 비자 없으니까 등록번호도 없고. 인터넷으로 가입하는 게 제일 힘들고?

솔롱거: 네, 학교에 홈페이지 가입 하려고해도 그러니깐 못하고.

질문자: 그러면은 그런 가입은 지금 하나도 못하는 거예요?

솔롱거: 네

질문자: 진짜 불편하네. 지금 인터넷으로 거의 모든 걸 해야 되니까.

솔롱거: 네

질문자: 그런 불편한 것 말고, 다른 거는?

솔롱거: 다른 건 별로 없는 것 같은데.

## ⑥ 한국에 적응하기

이주경험을 한 청소년들은 한국사회에서 생활하는 가운데 나름대로의 적응 전략을 개발해 가고 있다. 자신이 겪고 있는 어려움에 대해 불만을 갖거나 좌절하는 가운데에서도 개별적인 대응전략을 만들어가고 있는 것이다.

### 가. 한국사회에의 적응전략 습득

서우진의 경우 한국사회에서 생활하면서 경쟁심을 배우거나, 편견을 갖고 있는 주변인물에 대응하는 방법 등을 개발하고 있다. 또 몽골 이주청소년인 솔롱거는 친구들에게 왕따 당하지 않는 방법에 대해 말하고 있다.

서우진: 더 적극적으로 됐어요. 경쟁하는 것도 배우고. 한국에 와서 배운 게 많죠. 어렸을 땐 몰랐는데, 어차피 어렸을 땐 여기서 살았으니까, 처음에는 뭣도 모르고 있었는데, 점점 부딪히고 그러니까, 아 이러면 안 되는구나, 하고 빨리빨리 움직여야 된다, 그렇게요.

서우진: 그 때 무슨 실습을 하고, 끝난 상황이었어요. 요리 같은 거였어요. 끝나고, 다하고 치우고 있었는데, 저희 조 옆에 쓰레기가 떨어져 있었나봐요. 그걸 모르고 있었는데. 선생님이 불렀는데, 못 듣고, 친구들이랑 얘기하면서 정리하고 있었는데, 계속 선생님이 불렀는데 제가 안 봤나 봐요. 제 이름을 모르면, 저기 몇 조 아니면 다르게 불러야 하는데, 제가 몽골 사람인 걸 알았나 봐요. 그 사람이. 어이, 몽골 그러면서 엄청 크게 불렀어요. 그랬더니 갑자기 분위기가 완전 짝조용해 졌어요. 저는 가만히, 정말 엄청 어이가 없는 거예요. 진짜 울

걱했어요. 가만히 쳐다봤더니, 이거 좃으라고 그래요. 대개 나쁘게. 기분 나빴어요. 그날 진짜 기분 나빠서, 친구들도 개가 사람이라고, 막 욕하고. 바로 그거 끝나고 나가면서, 울면서 나갔어요. 집에 와서 엄청 울고, 아빠한테 말하고. 엄마는 학교에 가볼까 그러고. 아빠는 그런 사람들이 앞으로 많을 텐데, 어차피 그런 사람들이 바보라는 걸 너한테 말해주는 거라고, 이럴 때 니가 정리해서 나가야 하는 거라고. 그 날 진짜 엄청 울고, 속상하고 그랬는데. 그런 일 때문에 더 당당해 진 거 같아요. 내가 몽골 사람인데 어때, 뭐 그렇게. 저 말고 제 친구들도 그런 일 많이 당한 친구들도 있어요. 제가 그렇게 심하진 않았는데, 그 때 기분 나빴거든요. 그 때는 어떻게 생각해야 되는지도 모르고 그랬는데. 그 때가 중학교 1학년 때였어요. 2학년 3학년 되니까, 활발해지고, 선생님들하고도 친해지고 그래서, 대개 열심히 살았어요. 그 선생님한테도 대개 잘 해줬어요. 엄청 잘 해 줬어요. 그럴수록 엄청 달라붙고 더 잘해주라고 그랬어요. 전에는 막 인사도 안 하고 그냥 다녔는데. 담임선생님 옆자리였어요. 좀 이쁘게 보이기도 하니까. 그냥 나쁜 사람도 아니고 하니까. 그 때 일은 그래도 너무 했죠.

솔롱거: 학교 다니면요, 왕따 되지 않으려면요 그냥 스타일 좀 좋고, 예뻐지면요 아무리 말 못해도 친구하고.

질문자: 그럼 솔롱거 친구는 말 잘 못해도 친구 많이 있겠네요? 이쁘고 스타일 있고.

솔롱거: 그건 좀 아니에요.

질문자: 그럼 외모 같은 것도 좀 신경 쓰고 그러면 왕따를 덜 당하는. 그러면은 먼저 한국말도 잘 배워야되고?

솔롱거: 그렇죠.

질문자: 그럼 한국말 잘 배우려면 어떻게 하면, 솔롱거 친구는 지금 한국말 되게 잘하는데 어떻게 하면 되요?

솔롱거: 저는 센터....드라마 보면 되요.

## 나. 한국인 되기

이러한 전략을 개발하여 적응하는 과정에서 이들은 한국사회에 점차 동화되어 자신의 모국어를 잊어가거나 몽골인이라는 배경을 드러내지 않게 된다. 몽골이주 청소년인 서우진의 경우 어머니의 재혼으로 한국 국적을 취득했고, 한국에 거주한지 8년이 넘어감에 따라 한국어에도 매우 능숙하게 되었다. 우진이의 경우는 이제 한국인이 되었기 때문에 굳이 주변에 자신이 몽골에서 왔다는 것을 알리지는 않는다. 그간 겪어왔던 불편했던 주변의 시선은 우진이로 하여금 이러한 선택을 하는데 영향을 준 것으로 보인다.

질문자: 어, 우진 학생. 학교에서는 그다지 어려움이 없었던 거네요. 선생님도 관심 있게 봐주고.

서우진: 그래도 좀 어려웠죠. 근데 처음에는 좋았어요. 그 관심이나 이런 게. 그런데 점점 중학교 들어가서는 항상 그러니까 너무 짜증이나잖아요?

질문자: 그렇죠. 평범하게 내버려 두지 않고.

서우진: 전 잘 할 수 있는데, 어려운 일 있는 것처럼 저한테 계속 물어 보는 게 부담스러운 거예요. 그런 시선 때문에 부담스럽기도 하고, 그리고 제가 신경 쓰게 되요. 저는 한국에서 공부하고 이려고 있는데, 갑자기 어, 외국인이다, 맞다 하는. 나는 외국인이니까 못하는구나 하는 인식을 갖게 되는 거예요. 원래는 안 그랬는데. 그런 것 때문에 부담스러운 거예요. 제가 중학교를 마치고 고등학교 때 이사를 갔어요. 이사를 와서 새로운 곳에서, 한국 국적으로 바꿨으니까 모르잖아요? 말투 이런 것도 모르잖아요? 학교에서는 친구들한테는 말하지 않고, 선생님들만 알고 계시고. 애들한테는 말 안하니까 더 편한 것 같아요....그리고 제가 앞으로 한국에서 평생 동안 살 건데, 외국인이란 명칭을 떼야 되잖아요? 아빠가 차라리 이렇게 모르게 해서, 어차피 살 거니까, 직장에 들어간다고 해서 외국 사람이라고 대우를 받는 건 아니잖아요? 그럼 넌 고등학교 때부터 완전히 한국 사람으로 해라, 이런 식으로.

역시 몽골 이주 청소년인 김수진의 경우도 한국에 8년 이상 체류하면서 한국어와 한국사람들과 만나는 것이 익숙해지는 반면, 새로이 이주해 오는 몽골 사람들과 만나 이야기하는 것이 어색해진다고 하였다.

질문자: 아, 그러면 몽골어도 계속 유지 하는 거예요?

김수진: 네, 집에서는 유지를 하는데, 그 전 실력보다는 많이...

질문자: 많이 낮아지고?

김수진: 네. 한국말 더 편해지고 그렇잖아요? 몽골 사람들이랑 얘기 하려면 어색해요. 집에서는 안 어색한데, 새로 온 사람들 만나서 몽골말로 얘기하면 어색하고, 막 맨 처음에 한국어 배우듯이 어려운 단어들 들으면 무슨 말인지 모르고.

질문자: 한국에 있는 지 오래 되다 보니까, 안 들었던 몽골어도 생기고.

김수진: 한국 학교를 다니잖아요? 주변에 몽골 사람들은 없고, 다 한국 사람들이니까 맨날 한국말만 하다보니까, 이게 더 편해지고, 몽골 사람들 속에서 살짝 소외되는 느낌이..

질문자: 아, 이제는?

김수진: 네

질문자: 새로운 몽골 사람들 사이에서?

김수진: 네. 알던 몽골 사람이 아니라, 새로운 몽골 사람들을 만나면 어색하고 막...

## (2) 국제결혼가정 자녀 성장과정

### ① 부모의 출신 국가가 다른데서 오는 불편함

부모의 국제결혼으로 한국에서 태어나 성장하고 있는 다문화가정 자녀들의 경우는 일반적인 한국 아이들의 사회화 과정과 크게 다르지 않다. 외모가 한국인과 다르지 않은 일본인이나 중국인 엄마를 둔 경우 스스로 밝히지 않으면 이들이 다문화가정 출신인지 모르는 경우가 대부분이다. 인도네시아인 엄마를 둔 이유빈의 경우도 외모가 일반 한국인과 크게 다르지 않았다. 방글

라데시인 아버를 둔 경우 다소 다른 외모 때문에 친구들로부터 아빠가 외국인이라는 질문을 받는 경우가 있었다. 학교 초기에는 이런 질문을 받는 것이 불편하였지만, 질문을 많이 들어오는 과정에서 지금은 “신경 쓰지” 않는 태도를 갖게 되었다.

질문자: 초등학교 다닐 때, 친구들이 아빠가 방글라데시 사람이야?

이렇게 물어본 적 있었어요?

안은아: 네

질문자: 그래서 그 때 어땠어요? 그렇게 같이 얘기하고 그럴 때?

안은아: 맨 처음에는 싫었어요.

질문자: 그런데?

안은아: 그런데, 나중에 되니까 별로 신경 안 쓰여요.

질문자: 그것 때문에 어려운 점이 있었던 거예요?

안은아: 아니요. 그냥..

질문자: 불편했어요?

안은아: 네

질문자: 학교 다닐 때, 요즘에는 국제결혼 가정이 많이 있는데, 그 때는 정말 많지 않았으니까 어려운 점 같은 것 있었어요? 초등학교나 중학교 다닐 때?

안은아: 초등학교 때만.

질문자: 어떤 부분이?

안은아: 애들이 그냥 아빠가 다른 나라 사람이라고 그랬어요.

질문자: 그랬어. 그래서 좀 불편했어요?

안은아: 아니요, 싫었어요.

질문자: 그러면 선생님이 가만히 계셨어요?

안은아: 네

질문자: 친구들 만날 때도 불편했구요?

안은아: 네

질문자: 사실 그렇게 불편한 점도 있었겠지만, 좋은 점도 있을 수 있잖아요?

안은아: 전 좋은 점 없었는데요.

질문자: 왜, 다른 친구들은 못하는 경험도 하고, 방글라데시도 갔다 오고, 다른 문화도 알게 되고, 그런 것 좋다고 생각한 적 없었어요?

안은아: 네

질문자: 그럼 전체적으로 좀 불편하다는 생각이 더 많이 들었어요?

안은아: 네

질문자: 그러면 중학교 때는 좀 괜찮았구요?

안은아: 그냥 별루 신경 안 쓰여요.

질문자: 그러면 그 때 불편할 때는 누구랑 얘기를 많이 했어요?

안은아: 그냥 얘기 안 했어요.

질문자: 혼자 가만있었어요?

안은아: 네

질문자: 학교에서 선생님이나, 주변에 친구들이나...

안은아: 아니요, 얘기 안 해요.

질문자: 좀 힘들었겠네. 초등학교 때는.

안은아: 네

부모 중 한 사람이 외국인인 것이 일상생활에서 혼지 않기 때문에 주변 친구들이 관심을 갖거나 놀리기도 하지만 이것을 긍정적인 자부심으로 승화시키기도 한다. 아빠가 네पाल인인 로준이는 다문화가정 자녀라는 것이 오히려 장점이 될 수 있다고 말한다. 아빠가 다른 나라 출신이기 때문에 일반적인 한국아이들이 알지 못하는 다른 문화를 알 수 있다는 것이 장점이라고 지적한다. 하지만 현재 한국인으로 살고 있는 자신과 아빠에 대해서 지속적으로 주변에서는 외국인이라는 인식을 갖고 있는 것에 대해서는 여전히 불만을 표하고 있다.

질문자: 그러면 혹시 학교 다니거나 바깥에 다니면서 아빠가 네팔분 이어서 불편하거나 힘들었던 것도 있었어요?

김로준: 불편하지는 않고요, 아빠가 네팔 사람들이라는 거 맨날 말하고 다녀요.

질문자: 뭐라고? 어떻게요?

김로준: 우리아빠는 다른 나라 사람이어서 좋다고.

질문자: 어떤 면에서 좋다고 얘기해요?

김로준: 다른 문화를 알 수 있어서.

질문자: 다른 친구들은 딱 한국 문화 밖에 모르는데, 로준이는 자연스럽게 다른 문화도 알 수 있고, 다른 언어도 알 수 있고, 이런 것?

김로준: 네

질문자: 그런 면이 좀 좋은 점이라고 생각해요?

김로준: 네

질문자: 근데 학교에서나 밖에서 뭐라고 놀리는 애들은 혹시 없어요?

김로준: 남자애들이요, 막 옆에 와서 제가 자꾸 외국인이라고.

질문자: 그래가지고? 가만히 놔뒀어요?

김로준: 머리 뜯어냈죠.

질문자: 그래가지고?

김로준: 나는 외국인이 아니라, 둘이 섞인 혼혈인이라고 그렇게 말했는데요, 아직도 외국인이라고 해요.

질문자: 그래요? 그런 애들은 어떻게 하면 좋을까? 학교에서 선생님한테 혹시 얘기해 봤어요?

김로준: 아니요.

질문자: 초등학교 다닐 때, 친구들이 엄마가 일본 사람들인 걸 알았어요?

김성희: 그냥, 초등학교 때까지는 가만히 있었어요.

질문자: 별로 얘기 안했어요?

김성희: 그냥 친한 친구들한테만 가끔씩 얘기하지, 별로.

질문자: 왜 얘기 안했어요?

김성희: 그냥..

질문자: 얘기하면 불편할 것 같았어요?

김성희: 그 때는 막 애들이... 그건 잘 모르겠는데요.

질문자: 정이는 다른 친구들 보다 중국말도 잘 하잖아요?

허성: 근데 5학년에 올라와서 그거 아는 사람은 많이 없어요.

질문자: 그래? 지금은 잘 몰라요?

허성: 네

질문자: 지금은 엄마가 중국 사람이고, 정이가 중국에서 살다온 거 애들은 몰라요?

허성: 네, 모르는 애들도 많아요.

## ② 부모가 외국인으로서 받는 특별대우

반면 엄마가 외국인이면 친구들로부터 더 관심을 받는다고 생각하기도 한다. 엄마의 출신국이 중국이나 일본인 경우 이들의 외모는 일반적인 한국인과 거의 구분이 되지 않기 때문에 관심을 받지 않는다. 하지만 친구 관계가 깊어지면서 엄마의 출신국에 대한 이야기가 나오고 이에 대해서 친구들의 부러움을 사기도 한다. 하지만 일반적으로는 엄마의 출신국에 대해서 이야기를 하지 않게 된다고 하였다. 아직도 국제결혼이 예외적인 경우이고 일반적인 한국인 가정과 다르다는 점은 또 다른 관심을 불러일으키기 때문이다.

질문자: 그러면, 정이는 엄마가 중국에서 태어났고, 정이도 중국에서 살았고, 아빠는 한국에서 태어났으니까, 내가 다른 친구들이랑 조금 다르잖아요? 그래서 좋은 점이 어떤 게 있는 것 같아요?

허성: 좋은 점이, 엄마가 중국인이라는 걸 알면 좀 친구들이 많이 놀아주고 그런 거 같아요.

질문자: 왜요?

허성: 그건 모르겠어요.

질문자: 그런데 다문화 가족이라고 그러면 학교에서 지내는 게 불편해요? 우리엄마 일본사람이야 그러면.

김성희: 그냥 다 똑같이 생각하는데. 다 똑같이 생각해요.

질문자: 그런데 성희는 별로 얘기하고 싶지는 않아요?

김성희: 어, 친한 친구한테는 말하면 막 좋겠다고 그런 식으로 말하는데요, 모르는 애들은 별로 말하고 싶지 않아요.

아빠가 방글라데시 출신인 제니의 경우도 친구들이 아버지가 외국 출신이라고 놀리는 것에 대해서 처음에는 불편하고 기분이 나빴지만 이제는 자신의 특별한 강점이라고 인식하고 있다. 자신의 다름이 숨겨야 할 단점이 아니라 당당하게 내세울 수 있는 장점이라고 인식을 하는 것이다.

질문자: 한국에서 태어나서 계속 한국에서 있었던 거잖아요? 언니는 아까 초등학교 때 약간 어려운 점도 있었다고 했잖아요? 제니는 어땠던 거 같아요?

안제니: 저도 좀 놀리는 게 싫었는데요, 지금은 자랑이라고 생각해요.

질문자: 그래요? 어떤 면에서?

안제니: 그냥 난 다른 애들이랑 다르니까 좋고.

질문자: 그렇죠? 더 많은 장점을 가질 수도 있고. 애들은 방글라데시 가보지도 않았잖아.

안제니: 애들은 그 나라 이름도 모르고.

질문자: 그런데 안제니는 이름 때문에 막 궁금해 하지 않았어요? 제나라고 해서.

안제니: 아니요. 외국인같이 생겼다고.

질문자: 아, 그랬구나. 그럼 제니는 뭐라고 그랬어요?

안제니: 아니라고, 아빠 한국인이라고. 그런데 지금은 아빠가 방글라데시 사람이라고 말할 수 있어요.

질문자: 그 때는 그렇지 않았는데... 어떻게 다른 거죠?

안제니: 그 때는요, 애들이 놀리니까 그게 싫었는데요, 지금은요 놀려도 자기가 부러우니까 그렇게 놀린다고 생각을 하니까.

질문자: 그러니까 그렇게 당당하게 얘기하는 게 낫다고 생각해요. 그러면 애들은 어떻게 대해요?

안제니: 애들은 아무 말도 안 해요.

### ③ 초등학교 저학년 시기 학업 지원 필요

국제결혼가정 자녀들의 경우 학교에 처음 입학하여 학습이나 학교생활에 적응하는 과정에 어려움을 겪는 경우가 있다. 엄마가 일본인인 성희의 경우

도 엄마가 저학년 때 공부 지도를 못해준 것이 아쉬움으로 남는다고 했다. 지금은 한국어도 많이 익숙해지고, 학교에 적응을 한 상태이기 때문에 별 어려움이 없지만, 초등학교 저학년 때 학습 지원이 이루어지면 보다 원활한 학업 적응이 이루어질 수 있었을 것이라고 회고한다.

질문자: 그래요. 그러면은 엄마가 일본에서 오셔서 결혼하셔서 성희 친구가 태어났으니까, 어떤 점은 좀 좋은 점이 있고, 어떤 점은 어렸을 때부터 자라면서 좀 불편한 점이 있을 수도 있잖아요? 어떤 것 같아요? 좋은 점은 어떤 게 있었을 것 같고?

김성희: 좋은 점은 다른 나라에 대해서 배울 수 있고, 다른 애들 보면 비행기도 잘 못타는데.

질문자: 비행기도 타보고?

김성희: 네

질문자: 또?

김성희: 그리고 안 좋은 점은, 어렸을 때 엄마가 좀 공부를 안 시켜서, 그냥 제가 그렇게 느껴요. 지금 동생들은 잘 가르치는데요.

질문자: 어떤 공부요?

김성희: 한글 공부.

엄마가 중국인인 허성의 경우도 한국에서 태어났지만 중국 학교에 다니다 한국 학교에 다니게 되어서 초기 적응이 쉽지 않았다.

질문자: 그런데 학교에서 얘기하는데 정이가 어려운 점은 없었어? 자기 생각 표현하는데.

허성: 그 때는 선생님 어려운 말씀은 못 알아들었어요.

질문자: 그럼 어떻게 했어요? 선생님한테 물어봤어요?

허성: 그럴 때는 그냥 뒤에 한 말을 듣고, 무슨 뜻인지 그냥 다시 생각해 보고.

질문자: 그러면은 선생님이 어려운 말하면 못 알아듣는 것 때문에, 선생님이 정이는 따로 공부해, 이렇게 얘기한 적 있었어요?

허성: 아니요.

질문자: 그런 것 없었고. 그냥 정이가 알아서 뒤에 말 듣고, 앞에 이런 말이었을 거야, 그렇게 생각한 거예요?

허성: 네

질문자: 그럼 지금은 1년 반 지났는데, 요즘에도 조금 못 알아듣는 거 있어요?

허성: 그런 거는 많이 없어요.

#### ④ 부모 나라의 언어나 문화에 대한 관심 정도

아버지가 방글라데시 이주노동자인 은아의 경우 아버지의 나라에 대해 관심이 없음을 표명하며, 아버지 나라에 대해 이야기하는 것을 매우 꺼리는 편이다. 방글라데시에 유아기에 방문한 기억 외에는 특별한 연관성을 갖고 있지 않으며, 앞으로 관심을 갖고 방문하거나, 그 나라의 언어나 문화를 배울 생각도 없다고 단호하게 말한다.

질문자: 그렇게 지내고. 그러면 혹시 방글라데시 갔다 왔잖아요? 방글라데시 문화나 말에 대해서 기억하는 거 있어요?

안은아: 아니요.

질문자: 아니면 아빠랑 같이 지내면서 그 쪽에 대해서 알고 있거나 하는 거는?

안은아: 없어요. 하나도 없는데.

질문자: 별로 관심이 많이 안 갔던 거 같아요?

안은아: 네

질문자: 많이 안 가봐서 그런 걸까요?

안은아: 아니요. 별로 그런 거에 대해서 관심 없어요.

질문자: 앞으로는 어떤 것 같아요? 앞으로도?

안은아: 관심 없어요, 저는 그냥.

질문자: 그렇구나. 앞으로는 아까 좀 물어봤는데 은아가 갖고 있는 장점을 어떻게 발전시키고 싶다, 그런 건 어때요?

안은아: 근데 그런 건 없어요.

질문자: 그러면은 방글라데시에 있는 아빠 가족하고 통화하거나 그런 적은 없는 거예요?

안은아: 한 번도 없어요.

질문자: 그 때 갔다 온 다음에?

안은아: 네

질문자: 그 때 가서 별로 안 좋았어요? 얼마나 있었어요?

안은아: 기억 안 나고요, 그냥 재미가 없었어요. 엄마가 같이 안 가서.

질문자: 아빠랑 같이 갔어요? 제니(여동생)는 한국에 있고, 아, 그랬구나. 거기서 친구들과하고 놀지도 않았구요?

안은아: 거기엔 친구 없죠.

질문자: 그래도 어른들이 은아 왔다고 되게 예뻐했을 텐데.

안은아: 기억이 안나요.

질문자: 기억은 안 나고, 별로 재미없었던 것 같고. 그래서 다시 가보고 싶은 생각은 없구 그래요?

안은아: 네

질문자: 혹시 그런 건 어때? 내 생각에는 되게 좋은 점도 많이 있을 거라고 생각한 거예요. 어떤 친구들은 한국에서 태어난 엄마, 아빠만 있는 친구들 같은 경우에는 한국 문화만 알고, 한국어만 알고, 다른 나라 문화나 이런 걸 직접적으로 가까이서 접할 기회가 많이 없잖아요. 그런데 어떻게 보면 은아는 그런 기회를 갖고 있기 때문에, 더 좋은 장점이 많이 있을 수도 있다고 생각하는 거예요. 직접 언어를 배울 수도 있고, 그 쪽과 관련된 일을 할 수도 있고, 혹시 그런 부분에 대해서 은아는 어떻게 생각해요? 엄마의 나라와 아빠의 나라를 연결해서 내가 뭔가 해보고 싶다, 이런 생각은요?

안은아: 없어요.

언니인 은아가 방글라데시 언어나 문화에 전혀 관심이 없다는 태도를 보이는 반면, 동생인 제니는 방글라데시 언어 및 방글라데시 사회에 관심을 보이고 있다. 자매이지만 둘은 아버지 나라의 언어나 문화에 대한 태도가 매우 다름을 알 수 있다.

안제니: 인사하는 법이 조금 기억이 나는데, 모르겠어요.

질문자: 나는 아는데, 말 해 봐요.

안제니: 앓살라말라이꿈.

질문자: 아, 맞아 맞아. 그러면 한국에 와서 다른 아빠 친구 분들이나 방글라데시 분들 만났을 때 인사 해봤어요?

안제니: 아니요.

질문자: 기억만 나고. 더 배우고 싶은 생각은 없어요?

안제니: 배우고는 싶은데, 어려워요.

질문자: 뭐 나중에 배우면 되지, 배우고 싶으면. 또 가고 싶지는 않아요?

안제니: 가고 싶어요.

질문자: 언제요?

안제니: 그냥 아무 때나.

질문자: 아빠가 또 언제 가신데요?

안제니: 모르겠어요.

질문자: 아빠가 다음에 가실 때 같이 가고 싶어요?

안제니: 네, 다 같이 가족 같이.

아버지가 네팔 출신인 로준이의 경우도 네팔어에 대해서 잠시 관심을 갖기도 했지만 적극적으로 배우고 있지는 않다. 아버지의 고향 친구들을 통해 네팔어를 간접적으로 듣기도 하지만 한 두 번 배우려고 시도하다 포기한 상태이다.

김로준: 추석 때는 아무데도 안 갔어요. 집에서 같이 아빠 친구들 모여가지고.

질문자: 그렇구나. 그럼 아빠 친구들 네팔말씀 하시면 로준이도 조금 알아들어요?

김로준: 아니요. 알아듣는 거는, 그냥 인사밖에 몰라요.

질문자: 인사? 나마스떼? 그럼 로준이는 네팔 말 좀 배운 적은 없어요?

김로준: 배우다가요, 어려워서 포기해 버렸어요.

질문자: 그래요? 언제 배웠어요?

김로준: 5학년 때인가. 배운 것도 아니고요, 안 배운 것도 아니고요. 그냥 아빠한테 궁금해서, 프린터 뽑아가지고 했는데, 아무 것도 모르겠어요.

질문자: 어려워서? 갑자기 글씨도 너무 다르고, 그러니까. 로준이가 아빠한테 프린터로 뽑아달라고 그랬어요?

김로준: 아니요, 아빠가 그냥 프린터로 뽑아 주셨어요.

질문자: 한 번 배워보라고, 아빠가 제안하신 거예요?

김로준: 네

질문자: 그런데 어려워서...

김로준: 절대로 못하겠어요.

질문자: 영어보다 더 어려웠어요?

김로준: 네

질문자: 나중에는 혹시 더 배우고 싶은 생각은 있어요?

김로준: 배우고는 싶어요. 어려운 것뿐이죠.

질문자: 그러면 아빠 친구들 오시면, 네팔말도 해주고, 네팔 문화나 이런 것도 얘기해주고 그러세요?

김로준: 아빠 친구들 오시면요? 아니요, 그냥 아빠한테만 들어요.

질문자: 아빠한테 어떤 것 들었어요?

김로준: 어, 음식 같은 것도 배웠고요, 옷 같은 것도 아빠가 네팔에서 가지고 와서 보고.

역시 인도네시아 출신 어머니를 둔 이유빈의 경우도 인도네시아에 대한 관심보다는 몇 번의 방문기간 동안에 있었던 단편적인 기억을 가지고 있는 것이 전부였다. 주로 인도네시아 외가집에서의 생활의 불편함, 자신이 좋아하는 컴퓨터를 원활하게 쓸 수 없었던 점 등에 대해 불만을 털어놓았다.

질문자: 유빈이는 엄마가 인도네시아에서 오셨는데, 인도네시아에도 가본 적 있어요?

이유빈: 네

질문자: 몇 번이나 가봤어요? 많이 가봤어요?

이유빈: 아기 때도 가봤고, 초등학교 3학년 때랑 5학년 때도 가봤어요.

질문자: 그러면 다른 친구들에 비해서 인도네시아도 왔다 갔다 하고 좋은 거 아니에요? 비행기도 못타본 친구들 많은데..어때요? 인도네시아 가려고 해도, 진짜 큰마음 먹지 않으면 못 가는데, 유빈이는 인도네시아 세 번이나 가본 거 아니에요. 그죠? 그러면 엄마 나라에 갔을 때 어땠어요?

이유빈: 재밌었어요.

질문자: 재밌었어요? 어떤 점이 제일 재밌었어요?

이유빈: 노는 거요.

질문자: 뭐하고 놀았는데요?

이유빈: 몰라요. 그냥 집 앞에 어떤 아저씨가 뭐 태워주는 건데, 10원인가 이렇게 주면 태워가지고, 막 돌아가는 거.

질문자: 놀이기구 같은 자동차 같은 거?

이유빈: 네. 또 어떤 거 많이 먹어서 재밌었고.

질문자: 그럼 또 가고 싶겠네요. 엄마가 또 데리고 간데요? 말 안들어서 안데리고 간데요?

이유빈: 제가 말 안들어서 엄마 혼자 간다고 그래요...가기 싫어요. 쥐 있어요. 쥐.

질문자: 쥐 때문에 가기 싫은 거예요?

이유빈: 네. 밤에 화장실 가려고 하면, 쥐 같은 게 보여서 빨리 엄마 불러서, 엄마가 쫓아내요.

질문자: 그러면, 인도네시아도 쥐 때문에 가기 싫고, 쥐만 없으면 가고 싶은 거예요? 그동안 쥐 다 잡았을 수도 있잖아요?

이유빈: 네. 그런데 하나 더 있어요.

질문자: 하나 더? 뭐요?

이유빈: 컴퓨터요.

질문자: 컴퓨터가 없어서?

이유빈: 있긴 한데,

질문자: 느려요?

이유빈: 한글이 없어요.

질문자: 아, 영어로 되어 있어서?

이유빈: 영어 모르는데...

질문자: 인도네시아에서는 영어 많이 안 쓰나요? 영어를 많이 쓰죠?

이유빈: 저, 전 영어 안 쓰죠.

질문자: 그러면 인도네시아 갔을 때는 인도네시아 말을 썼어요? 엄마랑 외할머니랑 외삼촌이랑?

이유빈: 전 몰라요. 친구들이 나보고 뭐라고 말할 때, 애들이 자꾸 웃어가지고, 엄마, 엄마 저거 뭐야 해가지고, 막 한 대씩 때려요.

이처럼 국제결혼가정 자녀들의 경우 아버지나 어머니 나라의 언어나 문화에 대한 관심이나 자부심이 그리 높지는 않은 상태로 보인다. 그리고 결혼이주민인 어머니나 아버지도 자녀들에게 적극적으로 모국의 언어나 문화를 가르칠 계기를 마련하고 있지 않았다. 이러한 경향은 선행연구에서도 보여진다. 외국인 어머니들은 따로 시간을 내거나 계획을 세워 자기나라의 언어나 문화를 가르치기 보다는 TV, 사진, 책 등을 통해 자연스럽게 자신의 출신국가 문화를 교육하거나, 한국에서는 인사 정도의 모국어를 가르치다가 친정나들이를 할 때 자녀와 동행하면서 자연스럽게 그 나라와 문화를 체험하게 하고 있었다. 이들은 자신의 출신국가와 문화에 대해 계획적이고 구체적으로 가르치기 보다는 자녀들이 궁금할 때, 설명해 줄 상황이 될 때 자연스럽게 전하는 방법을 택하고 있었다. 그러나 자녀가 어머니 출신국가에 대해 잘 알기도 전에 미디어와 여론을 통해 알려지는 기사를 보고 어머니 국가에 대한 선입관을 갖게 될까 염려하기도 했다(송미경 외, 2008).

한편, 일본결혼이주여성을 대상으로 한 조사에서는 한국거주 년도가 길어질수록 자녀들이 한국어만 사용하는 비율은 감소하는 반면, 한일 이중언어 사용은 증가하고 있음 보여서 한국정착년도와 자녀의 언어사용은 상관관계가 있다고 말할 수 있다. 이는 자녀들이 어릴 때는 주로 언어적 환경의 영향으로 한국어의 사용비율이 높으나 점차 한국어의 구사능력 확립과 더불어 어머니의 영향을 받아 한일 양언어의 사용이 증가할 수 있음을 보이는 것이

다(한영옥, 2008). 이들 연구는 모두 결혼이주 여성을 대상으로 한 연구여서 결혼이주 남성을 대상으로 한 결과까지 포괄하지는 않는다.

### (3) 다문화 청소년들을 위한 지원 프로그램 참여 및 반응

#### ① 이주민 대안학교(몽골학교)

몽골 이주 청소년들의 경우 대안학교의 일종인 몽골학교를 통해 적응과정을 거치고 있다. 몽골학교에서 한국어를 배우며 일정기간을 보낸 뒤 한국학교에 들어가고 있다. 이곳에서의 적응기간은 6개월에서 3년까지로 다양했으며 대체로 긍정적이다.

질문자: 초등학교 3학년 때 와서, 그 때 학교에 들어가서 많이 힘들었겠네요.

솔롱거: 네, 한국말 아예 모르니까. 친구들이 뭐라고 하는지 못 알아듣고.

질문자: 그 때는 어디, 성동구 쪽에 있었어요?

솔롱거: 그 때, 여기는 아니구요. 동대문 쪽에.

질문자: 학교 들어가면서 말이 전혀 안되니까 어려웠고, 그래서 어떻게 했어요? 따로 한국말을 지도해 주시는 분이 있었어요?

솔롱거: 여기 몽골학교 있거든요. 거기 한 6개월 다니다가, 한국말 좀 배우고, 바로 한국 학교에 들어갔어요.

질문자: 그래도 한국말이 잘 안됐을 텐데, 수업 따라가고 이려는 거는 어떻게 따로 도와주는 게 있었나요? 솔롱거가 다니던 학교에서.

솔롱거: 아니요.

질문자: 그냥 혼자 고생했어요? 방과 후에 따로 도와준단던지 그런 건 없었구요?

솔롱거: 네, 그런 건 없었구요.

질문자: 선생님도 따로 어떻게 해주지는 못하셨나요?

솔롱거: 네, 그냥 모르면 모르는 데로.

질문자: 3학년 때 제일 힘들고, 점점 학년 올라갈수록 조금씩 나아졌

어요?

솔롱거: 네. 한국말 더 배워가니까. 애들도 사귀고.

서우진: 원래 몽골에서 살다가 공부하러 온 애들은요, 저처럼 어렸을 때부터 이렇게. 그 아이들은 몽골 대안학교가 있어요. 몽골 아이들이 와서 말 배우고, 생활하면서. 그러는 곳인데요. 몽골 애들이 있어요. 다. 한국 학교가 아니고.

질문자: 한국에 있는 몽골학교?

서우진: 네. 거기 다니고 1년에서 2년 있다가, 오래는 3년 정도 있으면서, 말을 다 배우고, 거기서도 중학교나 이런데 다 보내줘요.

질문자: 장안동에 있는 몽골학교?

서우진: 맞아요. 거기서. 그런데 원래 저희 아빠가 한국 사람이잖아요? 아빠가 그런데 가면 시간 아깝고, 애들이랑 놀다보면 말 안 배울 거라고. 그래서 저한테는 그런 기회를 안 주시고, 집에서 공부해라, 이렇게. 딱 한국 집안에 와서 하니까, 환경이 완전 바뀌었잖아요? 그래서 빨리 배운 것 같아요. 다른 아이들 보다. 지금도 차이가 나요. 저보다 오래 있었던 애들.

## ② 이주민지원센터

이주청소년들을 위한 지원센터에서 이들은 동류집단을 만나고 마음의 안정을 찾기도 하며, 한국어를 배우거나 학과 공부에 대한 보충 학습을 받는 등 실질적인 도움을 얻고 있다.

질문자: 여기 센터에 와서 친구들 만나면 좋은 점은 뭐 것 같아요?

솔롱거: 좋은 점은...

서영미: 그냥 자기도 모르게 기분 좋아져요. 학교에 있을 때 보다.

질문자: 선생님들도 좋고?

솔롱거: 네

질문자: 그러니까 이렇게 학교와는 다른 뭔가 또 다른 편안한 공간이 필요하다는 거네요? 그런 것도 같고?

솔롱거: 그런 것도 같고, 아닌 것도 같고.

질문자: 그러면 초등학교 6학년에 와서, 여기 글로벌 학교에는 그 때 처음 왔어요?

서영미: 네

질문자: 한국에 오자마자 여기를 알게 된 거예요?

서영미: 네

질문자: 여기는 어떻게 해서 알게 되었어요?

서영미: 엄마가 동생 보진소 가다가, 이쪽으로 지나가다가.

질문자: 아, 지나가다가 이런 게 있구나 해서.

서영미: 네

질문자: 그리고 학교에서 속상했다가 여기 와서 그대로 얘기하면 좀..

서영미: 기분이 좋아져요.

질문자: 그러면 지구촌 학교 말고는 내가 좀 기분 좋아지거나, 뭔가 스트레스 풀만한 그런 건 없었어요?

서영미: 없었던 거 같아요.

질문자: 학교 끝나고 여기 오는 게 좀 즐거웠겠네요?

서영미: 네

질문자: 중학교는 남녀공학이었어요?

몽흐: 네

질문자: 여자 친구 하나 친해서, 그렇게 다니고?

몽흐: 네. 애들이랑도 말 안하고, 혼자서 다녔어요.

질문자: 그러면은 한국말은 언제쯤 많이 늘은 것 같아요?

몽흐: 한국말이요? 중학교 때 늘은 것 같아요.

질문자: 그럼 여기 글로벌 학교에서는 동생이랑 같이 들어와서 알게 되었고?

몽흐: 네

질문자: 그럼 여기 센터 다닌 것이 한국어 배우는데 많이 도움이 된 것 같아요?

몽호: 네, 완전 많이.

질문자: 학과 공부 도와주는 것도 많이 도움이 되고?

몽호: 네, 학교 빨리 끝내는 걸 기다렸어요. 센터 오니까요.

질문자: 그러니까요. 센터 오는 게 제일 즐거웠던 일이네요?

몽호: 네

특히 이주노동자들의 경우에는 한국사회에서 살아가는데 필요한 법률이나 의료서비스 등을 무료로 지원해주는 서비스에 대해 매우 높은 만족감을 표하고 있다. 이 외에도 일정기간 한국에서 적응을 마친 경우 한국사회에 대한 다양한 체험을 하는 것에 대해서도 좋은 반응을 보이고 있다.

문자: 그러면 우진 학생이 다문화 관련 일들도 해보고, 이런 기관들도 다녀보고, 센터도 다녀보고, 교회도 다녀 봤잖아요? 거기서 마음에 드는 서비스나 프로그램 있었어요? 아, 이건 다문화 청소년을 위해서 괜찮은 프로그램이다, 하는 것 있었어요?

서우진: 많았어요.

질문자: 어떤 것이 있었어요?

서우진: 처음엔 교회에서 하는 법적인 상담을 무료로 해주는 것. 저한테 필요한 건 아니었지만, 다른 사람들에게는 필요한 일이거든요. 월급 같은 것 안 받았을 때 잘해주고, 법적으로 하면 말로 하는 것보다 잘 변하잖아요. 그런 것이 좋았고. 그리고 의료 서비스를 많이 해줘요. 공짜로 이빨 치료를 해 준다거나, 피검사를 해서 건강검진해 주고. 이런 것도 재밌었고. 또, 교회에서 많이 활동을 하다 보니까, 어디 여행, 한국에서 시골 같은 곳에서 캠프하는 것도 재밌었고, 무지개 센터에서 하는 것들이 제일 마음에 들어요. 문화적인 활동 같은 거요. 제가 혼자서는 못했던 것들을 친구들이랑 같이 하는 거... 공연도 있고. 또 윤미래씨 아시죠? 여기 홍보대사잖아요. 그 분과 드렁큰 타이거랑 같이 콘서트를 하는 게 있었어요. 그분들이 하시고, 우리가 먼저 준비한 노래나 춤 공연을 했어요. 사람들 앞에서 하는 거라, 그런 것들이 자신감도 갖게 되고.

서우진: 뭐 배우는 거. 파티쉐 이런 거. 그 때 저는 없었지만, 친구들 얘기로는 완전 좋았다고. 자기들 한 것도 보여주고 그러니까 뿌듯하고.

서우진: 탐험대가 그렇게 했구요, 기자단은 가서 기사 쓰는 거.

질문자: 기자단 활동도 했어요?

서우진: 네. 그런데 기자단은 지겨운 면이 많았어요. 재밌었어요. 써야 되잖아요? 노는 게 아니잖아요?

질문자: 아, 기사를.

서우진: 써야 되니까, 놀기보다는 빨리빨리 캐치하고 써야 되니까. 근데 기자단은 좀 더 사회적인 면에서 많이 봤던 거 같아요. 전에는 놀기만 하고 그랬는데.

질문자: 그래서 많이 도움이 된 거 같아요?

서우진: 네.

질문자: 어떤 면에서 도움이 된 거 같아요? 내가 생각을 좀 많이 하게 되었다라던지.

서우진: 좀 넓은 시야를 갖게 되었어요. 한국에서 그냥 학교에서 공부만 하는 것이 아니라, 한국을 좀 알아가고.

이주 초기 청소년들은 이주민지원센터의 한글교육 프로그램에 대해 긍정적인 반응을 보이고 있다.

질문자: 한국에 오셔가지고 바로 이주민센터에서 한글을 배우게 되셨나요? 이주민 센터에 어떻게 오시게 되었어요?

진춘: 친구 같이.

질문자: 수원에 오셔가지고, 여기 알게 되어서, 친구랑 같이 오시게 된 거예요?

진춘: 네

질문자: 그러면은 여기 이주민센터에서 한글 배우면서 어려운 점이나 좋은 점 있으면 말씀 해 주시겠어요?

진춘: 여기 좋아요. 친구는 만나요. 한글 너무 너무 공부해요.

진춘 통역: 좋은 점은 여기서 빨리빨리 한국어 배울 수 있어서 좋고,

나쁜 점은 연령별이 너무 차이가 있어서 그게 안 좋네요. 자기 또래 별로 없어서.

### ③ 방과후 학습지원

한국학교에 다니는 동안 이주 청소년들을 위해 제공되던 방과후 학습 지원에 대해서는 일방적인 지원을 해주는 경우 이에 대해 반감을 갖는 경우도 발생하고 있다. 몽골 이주청소년인 김수진은 몽골학교에 일정기간 다닌 후 한국 학교에 적응하는 과정에서 방과후에 이루어지는 1대1 학습을 받았는데 이에 대해서 효과적인 방식이 아니라고 지적한다.

김수진: 몽골학교에서는 되게 잘 해 주었구요. 한국 학교에 와서 초등학교 6학년 때 까지만 해도 방과후 교육 시켜주고 그랬어요. 저는 싫은 거예요. 그걸 받기가.

질문자: 그러니까 방과후 교육은 그냥 공부..

김수진: 1 대 1로. 제가 좀 다른 애들 보다...

질문자: 우리 수진이 친구가 그냥 몽골에서 왔기 때문에 공부를 배워라, 이런 거 였어요? 아니면 공부 도움이 필요한 친구들은 이걸 하면 어떨겠니, 이런 식이었어요?

김수진: 그러니까 저만 외국인이라고, 너가 실력이 다른 애들에 비해서는 안 좋으니까 하라고 했어요. 그런데 저는 그런 게 받기 싫은 거예요. 난 내 힘으로도 할 수 있는데, 왜 나를 그렇게 알아보는지.

질문자: 그러니까. 도와달라고도 안 그랬는데

김수진: 도와달라고도 안 그랬는데... 그러니까 받기 싫은 거예요. 학교 끝나고 놀고 싶은데, 집에도 못 가게하고. 제가 수학을 제일 싫어 하거든요. 세상에서. 근데 막 원뿔 이런 거 나오니까, 그리고 또 모르잖아요? 원뿔도 모르는데, 원뿔을 풀으래요. 그리고 자기는 가 버려요. 모르겠는데.

질문자: 아이, 그러니까 제대로 도와주지도 않으면서 귀찮게만 한 거네.

김수진: 네. 좀 교육 제도가 제 마음에 들지 않았어요. 다른 애들은 또 그게 좋았다고. 저만의 생각은 그게 아니고.

질문자: 원하는 방법이 아니었는데.

김수진: 네. 저는 그냥 같은 교실에서 배우고 따라가고 싶었는데, 그렇게 특별하게 대우 받는 거 안 좋아 하거든요.

#### ④ 학교의 다문화청소년 지원 프로그램

일반 학교에서도 다문화청소년을 위한 지원 프로그램을 운영하고 있는 경우도 있다. 아버지가 네팔 출신으로 한국에서 태어나서 자라온 초등학교 6학년인 로준이의 경우 다문화가정 자녀 지원 프로그램은 또 하나의 외국어 학습 겸 체험 프로그램으로 여겨지고 있다. 이 프로그램은 학교 가는 토요일마다 하교 후 인근 학교에서 다문화가정 자녀들에게 제공하고 있는 것으로 몇 가지 외국어 중 하나를 선택하여 배우는 프로그램이다. 로준이의 경우 아빠의 고국 문화나 언어와 상관없이 자신의 관심에 따라 중국어를 선택하여 배웠으나 현재는 잘 가지 않고 있는 상황이었다.

김로준: 무지개 학교. 다른 나라 배울 수 있는 거. 다른 학교에서.

질문자: 다른 학교에서?

김로준: 네, 다른 학교 가서요.

질문자: 아, 로준이가? 그건 학교에서 로준이만 가는 거예요?

김로준: 네. 그거 혼혈인, 아니 다문화 가정.

질문자: 반에 몇 명 있어요?

김로준: 한 명이요.

질문자: 로준이?

김로준: 네

질문자: 그거 받을 때 기분이 어때요?

김로준: 재밌어요.

질문자: 어디 가서 배웠어요?

김로준: 초등학교라고 알고 있어요.

질문자: 뭐 배웠어요?

김로준: 아, 중국어요. 중국어도 어렵고요.

질문자: 그래요. 그건 어떤 언어 배울 수 있는 거예요?

김로준: 중국어, 베트남어, 일본어, 필리핀.

질문자: 그 중에서 로준이가 선택해서 배울 수 있는 거예요?

김로준: 네

질문자: 아, 그 중에 만약에 네팔 말 있으면 재밌었겠다, 로준이가 배우면. 그런 거 같아요?

김로준: 네

질문자: 로준이는 뭐 선택했다구요?

김로준: 중국어요.

질문자: 일주일에 몇 번 가는 거예요?

김로준: 토요일에 한 번 씩. 학교 가는 토요일.

질문자: 다른 친구들은 학교 가고, 로준이는 그 학교 가는 거예요?

김로준: 그게 아니라요, 학교 끝나고, 그 학교에 가는 거예요.

질문자: 아, 그렇구나. 그래서 그 수업은 얼마동안 하는 거예요?

김로준: 한 시간, 두 시간 정도.

질문자: 방학 때는 안하고?

김로준: 네

질문자: 몇 학년 때부터 그거 했어요?

김로준: 여기 전학 와서요.

질문자: 여기 전학을 몇 학년 때 왔는데?

김로준: 4학년 겨울 방학 끝나고요.

질문자: 그럼 지금도 거기 가서 하고 있어요?

김로준: 아니요.

질문자: 재미없어서?

김로준: 재미없어서가 아니라, 언제 하는지 까먹었어요. 그것도 모르  
고요, 가면은 같은 나이 또래도 없고, 심심해서.

일본 출신 어머니를 둔 성희의 경우도 다문화가정 자녀들을 대상으로 하는 프로그램에 참여하고 있는데 주로 체험위주의 활동을 하고 있다. 박물관을 견학하거나 제주도 여행을 하는 것 등이 그 내용이다. 다문화가정 자녀 지원 프로그램이 개별 학교 내에서 혹은 인근 학교들을 통합하여 한 학교에

서 이루어지고 있고, 이러한 프로그램이 행사성으로 치러지는 경우들이 대부분으로 보인다. 한편 이러한 행사가 언론에 보도되거나 홍보되어 일반인에게 다문화가정 자녀라고 노출되는 것에 대해 거부반응을 보이기도 한다.

김성희: 친한 친구들한테는 얘기하기도 하고, 그리고 저희 학교가 다문화에 대해서 좀 하는 편이라.

질문자: 그럼 학교에서 뭐 특별하게 해주는 게 있어요?

김성희: 이번에는 제주도 간다고 그러고요.

질문자: 학교에서 따로 그런 프로그램 해주는 거예요?

김성희: 네

질문자: 어땠어요? 그런 프로그램 하면?

김성희: 재밌는데요.

질문자: 주로 같이 놀러가는 프로그램이었어요?

김성희: 네

질문자: 어디 어디 갔었어요? 이번에는 제주도 가고.

김성희: 아직 박물관 밖에 못 가봤어요.

질문자: 박물관 가고, 제주도는 언제 가요?

김성희: 11월 달에.

질문자: 학교 안가고 제주도 가는 거예요?

김성희: 학교 끝나고, 제주도 가요.

질문자: 학교에 다문화 가족의 청소년들이 많이 있어요? 몇 명 정도 있어요?

김성희: 한 다섯 명 정도 있는 것 같구요.

질문자: 1학년이에요?

김성희: 아니요.

질문자: 전체에?

김성희: 네, 이번에도 제가 아는 애들이 6학년이 많아서, 이번에도 그 쪽으로 간다고.

질문자: 그러면 다섯 명 같이 선생님이랑 박물관 갔던 거예요? 어떤 박물관?

김성희: 그 우주 그런 것 안도 보여주고요, 거의 우주체험 그런 거요.

질문자: 그렇구나. 그런 프로그램 참가하고 그러면 친구들도 아, 성희는 다문화 가족이네 이렇게 학교에서 생각하겠네요?

김성희: 그런 거는요, 선생님들도 그냥 따로 조용히 불러서.

질문자: 참, 초등학교 때는 지금 중학교 때 하는 것처럼 그럼 프로그램은 없었어요? 지금 학교에서 하는 프로그램 이름이 뭐예요?

김성희: 그냥 다문화 애들 인천에도 돈 내주면, 데리고 가는 건데.

질문자: 이름은 모르고?

김성희: 네

질문자: 그럼 성희네 학교만 하는 거 아니고, 인천 지역 애들 다 같이 가는 거예요?

김성희: 아니요, 학교마다 하는데도 있고, 안 하는데도 있어요.

질문자: 그렇구나, 그러면 모이면 여러 명이 모이는 거예요?

김성희: 거의 대부분 제가 아는 사람들이구요, 제가 모르는 애들도 몇 명은 있어요.

질문자: 그럼 초등학교 때는 이런 프로그램 같은 거 없었어요?

김성희: 있었는데요, 학원 같은 거 다녀서 시간이 안 맞아서 못했어요.

질문자: 어떤 프로그램 있었어요?

김성희: 거의 놀러가는 프로그램이요. 제 동생도 갔다 왔다고 해서 한 번 봤는데요, 막 신문에 나와서 저는 그냥 별로..

질문자: 신문에 뭐가 나왔어요?

김성희: 무슨 다문화 이해 과정 그런 식으로.

질문자: 그래서 성희는 어땠는데요?

김성희: 아, 그냥 저렇게 신문에 나가는 거 저는 별로 싫어서.

질문자: 그렇게 되면 불편하니까.

김성희: 네

역시 일선 학교에서 다문화가정 자녀 지원 프로그램 붐이 일기 시작하면서 네팔 출신 아버지를 둔 수인이도 학교의 다문화 프로그램에 참여하도록

요구 받았다. 이미 초등학교 5학년이 되어 한국인으로 잘 자라고 있던 수인의 경우 한국말을 배울 필요가 없었음에도 불구하고 참여하였던 것이다. 이 프로그램도 역시 단편적인 한국문화 소개나 영화보기 등 체험활동 위주로 진행되었음을 알 수 있었다.

질문자: 초등학교 때 어떤 프로그램이었어요?

이수인: 그냥 학교에서요, 한국말이나 그런 것 알려주는데. 다 아는데...

질문자: 다 아는데, 오라고 그랬어요?

이수인: 네

질문자: 수업 끝나고요?

이수인: 수요일마다 하는 거였어요. 수요일에 빨리 끝나가지고.

질문자: 그럼 수인이 친구처럼, 다른 친구들도 국제결혼 한 분 아이들이 남아서 이렇게 한글말 수업했어요?

이수인: 그러니까, 한글 말 게임이나 만들기 같은 것

질문자: 수인이는 다 아는데, 지루하지 않았어요?

이수인: 그냥, 놀이할 때는 재밌었는데, 재기차기나 윗놀이 그런 거 할 때도 있고.

질문자: 그 프로그램 참가할 때 느낌은 어땠어요?

이수인: 그냥 그랬는데.

질문자: 좀 귀찮거나, 이런 거 필요 없는데 나한테 왜 하라 그래, 이런 생각 안했어요?

이수인: 그런 적도 있고.

질문자: 초등학교 때는 몇 학년 때부터 했어요?

이수인: 5학년이요. 5학년 끝날 때쯤인가.

질문자: 5학년 때 1년 동안?

이수인: 네

질문자: 6학년 때는 안하구요?

이수인: 6학년 때도 했어요.

질문자: 6학년 때는 뭐했어요?

이수인: 똑 같은 거 했어요. 그냥 어떨 때는 영화 보여주러 가고.

질문자: 아, 그랬구나. 그 프로그램이 학교 생활하는데 도움이 된 것 같아요?

이수인: 그냥 놀러가는 거 같은데요.

질문자: 그럼 학교 말고 다른 센터 같은 곳에서 프로그램 같은 것 한 적은 없었어요?

이수인: 학교에서 오라고 해서요, 다른 초등학교에서 축제 같은 거 하는데.

질문자: 축제? 무슨 축제요?

이수인: 그냥 다문화 가정, 뭐지? 그런 거.

질문자: 다문화 가정 축제?

이수인: 그냥 학교에서 하는 거요.

질문자: 학교 안에서 하는 거요?

이수인: 다른 학교에서 와서.

질문자: 축제에서는 뭘 했어요?

이수인: 그냥 다른 나라 옷 같은 거 입고, 사진 찍고 그런 거.

질문자: 그럼 네팔 옷도? 수인이도 뭐 준비해 간 것 있었어요?

이수인: 아니요, 거기서 빌려주고.

질문자: 그럼 수인이는 참가만 한 거예요? 거기서 뭘 만들고 그런 건 아니구요?

이수인: 네, 거기서 페이스 페인팅 그런 것 하고.

질문자: 그럼 가서 수인이는 뭘 했어요? 네팔 옷도 입어보고 그랬어요?

이수인: 네팔 옷이 없어서, 기모노 입어봤어요.

질문자: 아, 참가할 때는 거기 가서 자기가 하고 싶은 거 해보는 거예요?

이수인: 네

질문자: 음식 같은 것도?

이수인: 있었어요.

질문자: 그 프로그램은 반 학생 전체가 가는 거였어요? 아니면 다문화 가정 학생들만?

이수인: 다문화 가정

질문자: 다문화 가정이니깐 이렇게 가자고 그랬어요?

이수인: 네

질문자: 재밌었어요?

이수인: 아니요

질문자: 좀 귀찮았어요?

이수인: 그냥 그랬는데.

질문자: 꼭 가야되는 거였어요?

이수인: 학교에서 가라고. 부모님이랑 같이.

질문자: 엄마 아빠 같이 가셨어요?

이수인: 아빠는 회사 가서 안가고, 엄마랑.

질문자: 다문화 가족 프로그램이라고 하는 것에 대해서, 아까 몇 가지했다고 그랬잖아요? 이런 점은 좋고, 이런 점은 나쁘다라고 수인의 의견을 얘기해 준다면 어떤가요?

이수인: 나쁜 점은 별로 없구요, 그거 자꾸 학교에서 하라고 하니깐 친구들이랑 못 놀아서.

질문자: 아쉽고?

이수인: 네. 좋은 점은, 챙겨주니까 좋은 것 같아요.

질문자: 만약에 그건 내가 하기 싫어, 그러면 안 갈 수도 있는 거예요?

이수인: 안가도 되는데, 다음 날 학교가면 혼나요.

질문자: 학교가면 혼나니까 안 갈 수 없구나.

이수인: 네

이처럼 일부 다문화 프로그램은 구색 맞추기 행사로 진행되는 것처럼 보인다. 진지하게 자신의 배경이 되는 부모의 나라나 그 문화에 대한 탐구보다는 단편적인 문화축제의 형태로 이루어지는 것이다. 네팔 배경을 가진 수인이는 다문화 축제에서 기모노를 입고 행사를 하기도 했으며, 별로 내키지 않지만 학교의 요구로 참여해야만 했음을 알 수 있었다.

#### (4) 스스로 평가하는 자신의 장점 및 능력

다문화배경을 가진 청소년들이 스스로에 대해서 자신이 다른 사람들에 비해 잘 할 수 있는 점이 있다면 무엇인지 알아보았다.

##### ① 새로운 환경에 적응력 및 언어능력

이주 청소년들의 경우 새로운 사회에 적응하는 과정에서 자기 자신의 적응력을 높이 평가하고 있다. 또한 새로운 사람이나 환경에 적응하는 능력과 새로운 언어를 배우는 능력이 뛰어나다고 생각한다.

질문자: 자기가 남들에 비해서, 일반 한국 애들에 비해서 이런 부분은 좀 뛰어난 것 같다. 잘하는 것 같다 그런 건 어떤 것이 있어요?

서우진: 저는 되게 빨리 적응하는 능력이 있는 것 같아요. 한국 애들은 외국인인 오거나 그러면 좀 꺼려하고, 되게 부담스러워 하잖아요? 전 그런 거 전혀 없이, 먼저 잘 친해지고, 그런 게 잘 발달이 된 거 같아요. 또 언어를 두 가지를 하니까 다른 언어를 배울 때도 빨리 배워요... 처음 제가 와서 3년 동안 엄마랑 거의 대화할 시간이 없고 그러니까, 몽골말 아주 잊어버렸어요. 조금만 사람들이랑 말 하다보면 막히고, 뭐지, 뭐지, 이러니까 되게 창피하잖아요? 모국어인데 모르니까. 그러다가, 몽골 교회가 있어요. 되게 큰 교회라서 사람들 되게 많이 와요. 접촉하고 그럴 거 아니에요. 그 교회 다니기 시작하면서 부터 말을.

질문자: 언제부터 다녔어요? 그 교회는?

서우진: 여기 온 지 한 3년 쯤

질문자: 말 잊어버리는 걸 스스로 느끼면서, 잊어버려서는 안 되겠다 그러고.

서우진: 그 사람들도 놀랐어요. 처음에는. 저 오래 있지도 않았잖아요? 그러니까 애, 뭐야? 막 이렇게. 말하다가 되게 이상하다, 이런 거 많이 느꼈었어요.

질문자: 지금은 몽골어를 그러니까. 지금은 3-4년 됐겠네요?

서우진: 네. 3-4년 됐어요. 거기에서 또 찬양단 이라고, 피아노 건반을 치는데. 연습도 하다 보니까 그 사람들이랑도 많이 어울리잖아요? 많이 다시..

질문자: 그러면 이렇게 두 가지 언어를 잘 하는 거잖아요? 그러면 그걸 내 장점으로 쓸 수도 있다. 그걸 잘 살릴 계획도 있어요? 외교관 이야기도 하고.

서우진: 통역이나 뭐 이런 것 아르바이트로. 요새는 잘 들어오지는 않는데, 번역이나, 가서 통역하는 거 그런 것 정도 하고 그래서. 일단 장점이니까, 쓸 수 있는 대로 쓰고 있어요.

질문자: 그럼 영어도 잘 배워요?

서우진: 영어 지금 완전 열심히 공부하고 있어요.

질문자: 남들보다 영어를 자기가 잘 습득하는 거 같아요?

서우진: 네. 발음이나 이런 것은 좋은 거 같아요. 열심히 배우면 영어도.

질문자: 언어를 배우는 것을 잘한다고 스스로 느끼는 거죠?

서우진: 네. 잘 하는 거라고는 말 못하는데, 좋아하니까 계속 하게 되고.

## ② 타인과의 상호작용 능력

몽골에서 이주해 온 몽흐의 경우도 일반적인 한국 청소년들에 비해 자신이 외국 사람들과 잘 어울릴 수 있는 능력이 있다고 평가한다. 외국인근로자지원센터 방과후 프로그램에 다니며 다양한 외국인들과 상호작용 경험이 많은 만큼 낮은 사람과의 친화력이 높다는 것이다.

질문자: 그러면 몽흐 친구가 자신이 스스로 생각할 때, 다른 한국 사람들에 비해서 내가 이주 경험도 있고 몽골 문화도 잘 알고, 한국에서도 꽤 오래 살았으니까, 이런 점은 내가 다른 사람보다 장점이다, 더 잘 할 수 있는 부분이다, 그런 것 있어요? 나는 이런 부분에 있어서는 일반 한국 아이들 보다 뛰어난 것 같아. 뭐 그런 것?

몽흐: 다른 외국 사람들이랑 같이 어울리는 것...센터에서 어딜 가고 그러면, 진짜 외국 사람들이 많잖아요? 그래서 같이.

질문자: 자연스럽게 잘 어울릴 수 있는 것?

몽흐: 어쩔 땐 어울리지 않고, 어쩔 땐 잘 어울리고.

질문자: 그러면 한국에서 살면서 내가 장점으로 발전시키고 싶은 부분이 있을까요? 이건 나의 장점이다. 이건 내가 살아가는데 있어서 나의 무기이다, 라고 생각하는 것?

몽흐: 사람들이랑 잘 어울리는 것.

### ③ 고국문화 요소의 장점 차용

이주청소년들의 경우 한국에서 살아가는 동안 고국의 문화나 관습 중 한국인이나 한국문화와 달리 고국의 문화적 특성이 장점이라고 여기는 것에 대해 인식하게 된다. 특히, 몽골 이주 청소년들의 경우 신체활동이 뛰어나며 청소년들이 가사일을 분담하는 것에 대해서는 좋게 평가하고 있다.

질문자: 바타가 생각할 때는 여기 한국에서 살면서 내가 다른 친구보다 장점, 더 잘 할 수 있는 거는 뭘 거 같다?

바타: 체육

질문자: 체육을 잘해요?

김수진: 맞아. 체육은 잘해요. 몽골 애들 이렇게 학교에서 보면은 체육 성적이 제일 높아요.

질문자: 왜 그런 것 같아요? 체육 중에서 어떤 걸 잘해요?

바타: 다

김수진: 다 잘해요. 알려주면 바로바로 잘해요.

질문자: 그럼 다른 친구들도, 몽골 친구들은 거의 그래요?

김수진: 거의 다 그렇더라고요. 몇 명 빼고는 한국 애들보다 뛰어나더라고요.

질문자: 체력이 좋은 건가요?

김수진: 그런 것 같아요

질문자: 근데 왜 그러지? 한국에서 산지 굉장히 오래됐잖아요? 그러면 그거는 환경적인 것도 아니고, 뭘 거 같아요?

김수진: 한국 애들이 대개 움직이는 것도 귀찮아하고.

질문자: 우리 수진이도 귀차니즘이잖아요?

김수진: 아니, 아니, 저는 체육은 좋아한다니까요. 체육은 무조건해요. 그리고 저희 몽골 애들은 어렸을 때부터, 10살 때부터 밥을 하기 시작해요. 집에서 엄마아빠가 잠그고 가면, 집에서 밥하고 청소하고 이걸 다 해요. 그런데 한국 애들은 그렇게 안 커 왔잖아요? 지금도 밥할 줄 모르는 애들 많아요. 그런데 저희는 감자탕 그런 것도 하고.

질문자: 요리를 잘 하는 것도 장점이네.

김수진: 네. 한국 애들에 비해서 집 청소도 잘하고. 한국 친구들 집에 놀러가 보면 난장판이에요. 완전 돼지우리예요. 저도 지금 그런 식으로 변해가고 있는데, 점점 엄마를 시키는 일이 많아졌어요. 예전에 어렸을 때 보다는. 어렸을 때는 제가 다 하고 그랬는데, 점점 커가면서 그게 그대로 가야 되는데..

질문자: 한국 아이들의 나쁜 점을 배워 가지고.

김수진: 네, 저도 그걸 배워가지고, 방이 돼지우리 되고, 애 방가고 재 방가면 애 방이 더 깨끗하고. 제 친구도 있는데요, 개는 남잔데 완전 돼지우리예요. 개도 완전 한국인 됐어요. 돼지우리예요. 진짜 한국 친구들 집에 놀러 가면 깜짝깜짝 놀라요. 왜 이렇게 더러운지 모르겠어요.

질문자: 제니가 아까 얘기했지만 나는 다르니까, 어떤 점이 좋은 것 같아요?

안제니: 음...다른 애들이랑 다른 얼굴, 그런 것.

질문자: 사실 제니가 예쁘잖아...또 있을까요?

안제니: 다른 나라 음식도 알고.

질문자: 집에서 방글라데시 음식 해 먹을 때도 있어요? 아빠가 해주세요?

안제니: 네, 애들한테 맨날 자랑해요.

질문자: 아빠가 요리 잘하시나보다. 센터에서 행사 같은 거 있을 때 아빠가 요리 해주시잖아요. 맞아, 옛날에 식당도 했었지. 방글라데시 음식 잘 먹어요? 어떤 거 좋아해요?

안제니: 음, 그거 뭐지? 전 같이 부쳐 먹는 거.

질문자: 로띠?

안제니: 네

질문자: 나도 로띠 좋아하는데. 또 있어요?

안제니: 방글라데시 양념이랑 또 그 양념에다가 맵게 해서 아빠가 카레 만들어 주는 거.

#### ④ 이중언어, 이중문화 능력

이주청소년들의 경우 이중언어 능력이 있다는 것을 이점으로 여기고 있다. 이중 언어능력을 활용하여 장래의 진로를 계획하기도 하고 심리적인 안정을 취하기도 한다. 예컨대, 스트레스를 풀기 위해 아무도 알아듣지 못하는 몽골말로 떠들기도 한다.

질문자: 수진이 친구는 한국에서 내가 이주해 와서 9-10년 한국에서 살면서, 다른 한국 친구보다 나의 장점이라든지 내가 잘 할 수 있는 건 뭐다?

김수진: 그건 제 2 외국어를 한다는 게 가장 유리한 것 같고요. 제가 언어 쪽으로 좀 타고난 것 같아요.

질문자: 영어도 잘 해요?

김수진: 아니 잘은 못하는데, 솔직히 회화 이런 건 잘 못하는데, 교과서 언어는 잘 해요. 반에서 좀 1-2등 하고 그래요. 교과서는.

김수진: 그리고 학교 다니면서 선생님들이. 제가 여태까지 학교 다니면서 몽골 사람이, 외국애가 저 밖에 없었어요. 전교에도 단 1명, 계속 그랬고 지금도 그렇구요. 다른 애들이 몽골 애들 같은 학교에 5-6명 있고 그런데, 저는 그런 게 없었어요. 그래 가지고, 학교에서는 해보지 못했지만, 누가 한국말로 날 싫다하면, 몽골말로 씹을 수 있다는 것.

질문자: 그러니까 나만의 스트레스 푸는 방법이.

김수진: 거기서 몽골애가 있었다면 더 잘 얘기할 수 있을 텐데, 몽골애가 없으니까.

질문자: 혼자서 욱하고 막.

김수진: 이게 몽골 사람들 어울리면 그렇게 되는 거예요. 지나가다가 누가 쳐다보는 거예요. 몽골말로 얘기하면 모르잖아요. 난 몽골말로 얘기해 가지고, 내가 욱하는 거 모르잖아요. 그런 거.

질문자: 솔롱거 친구가 생각할 때, 내가 일반 다른 한국 아이들과 비교해서 좀 더 잘 할 수 있는 일이나, 나의 장점이라고 생각되는 부분은 뭘까요?

솔롱거: 2개 국어를 할 수 있고. 영어 배우면 3개 국어고.

질문자: 영어도 좀 좋아하는 편이에요?

솔롱거: 좋아하는데요, 안되니까 좀..

질문자: 그러니까 몽골어도 할 수 있고, 한국어도 잘하고. 그게 큰 장점이 되는 거죠? 그럼 지금도 계속 몽골어를 연습하고 있어요? 한국에 온지 오래돼서 또 잊어버릴 수도 있잖아요?

솔롱거: 집에서 엄마하고, 몽골말로 써요. 한국말을 잘 못하니까 맨날 몽골어로 얘기해요.

질문자: 그러니까 계속 잘 유지하게 되고.

솔롱거: 근데 좀 어려운 말은 잘 몰라요. 좀 까먹었어요.

중국 연변에서 성장하다가 한국으로 온 영미의 경우 한국 문화와 중국문화 둘 다에 익숙한 편이다. 스스로도 중국어와 한국어를 잘 할 수 있다는 점이 장점이라고 생각하고 있다. 하지만 중국어를 지속적으로 유지할 수 있는 방법에 대해서는 구체적으로 알지 못한다.

질문자: 중국어나 중국 쪽으로 내가 알고 있는 부분을 강조하고 싶은 그런 생각은 없어요?

서영미: 있어요.

질문자: 제가 생각할 때는 그걸 좀 더 잘 키우면, 더 잘 될 것 같은데. 그러면 한국에 온 다음에 중국에 왔다 갔다 하지는 않았고?

서영미: 네, 않았어요.

질문자: 중국은 어디에서 살았어요?

서영미: 연변

질문자: 연변에서 살았으니까 중국어도 잘할 수 있었고, 한국어도 잘할 수 있었고. 한국 오기 전에도 한국 문화 같은 건 많이 알았겠네요? 한국 드라마 같은 것도 많이 보고.

서영미: 네, 김치 먹는 것도 다 거의 똑 같고.

질문자: 내가 한국에서 살아보니까, 다른 일반 한국 친구보다 이런 점이 뛰어난 것 같다, 그런 건 좀 있어요? 이런 점에서는 아무래도 내가 애네 보다 낫지 않나, 내가 좀 우수하지 않나, 이렇게 생각되는 부분이 있다면?

서영미: 말 그런 거랑, 중국에 대한 지식이나.

질문자: 중국에 대한 지식이나 중국 문화라던지 중국역사

서영미: 한국에 대해서도 좀 알고.

질문자: 계속 중국어를 쓸 기회는 없어요?

서영미: 자주 없어요.

질문자: 요새는 한국 애들이 또 중국어 배우고 싶어서, 일부러도 중국어 배우잖아요? 영미 친구는 따로 중국어 쓰는 사람들 만나서 이런 기회는 전혀 없어요?

서영미: 없어요.

질문자: 중국어를 계속 유지해야겠다는 생각은 안 들어요? 혹시.

서영미: 들긴 드는데, 어떻게 해야 될지 모르겠어요.

엄마가 중국 출신인 허성의 경우도 중국과 한국을 오가며 생활했고, 중국에서 초등학교를 3년 정도 다닌 경험이 있기 때문에 중국어에 익숙하다. 이처럼 외국어에 익숙하다는 점은 친구들과 교사에게 인정을 받는 문화자본이 되기도 한다.

질문자: 그러면 한국에서 여기 학교 와서, 정이네 엄마가 중국 사람이고, 중국에서 공부하다 왔으니까 학교에서 선생님이 특별히 다른

프로그램 해봐 그런 거 있었어요? 다른 애들이랑 다르니까 이런 프로그램 해봐 그런 거.

허성: 네, 있었어요.

질문자: 어떤 거 있었어요?

허성: 어떨 때는 나가서 중국어 말하라고 하고.

질문자: 애들 앞에서?

허성: 네

질문자: 그래서 어떻게 했어요?

허성: 말했어요.

질문자: 그랬더니 애들이 뭐라고 그래요?

허성: 그냥 아무 말도 안하고 소리만 지르고.

질문자: 애들이 소리를 질렀어? 어떻게 소리를 질렀어?

허성: 그냥 다른 것도 말하라고.

질문자: 아, 또 말해봐, 또 말해봐 그렇게?

허성: 네

질문자: 애들한테 무슨 말했어요?

허성: 그냥 간단한 거. 안녕하세요, 같은 거.

질문자: 그러니까 정이가 친구들한테 중국말 가르쳐 준거구나. 안녕하세요, 이런 말.

허성: 네

질문자: 그러니까 애들이 신기해서 또 말해봐, 또 말해봐 그랬어요?

허성: 네

질문자: 그런 것도 했고. 그럼 또 선생님이 정이한테 다른 수업 들어봐, 이런 건 없었어요?

허성: 그런 거는 없고. 그냥 한자를 바로 2급에서 하라고 했어요.

질문자: 다른 애들은 어떻게 하는데요?

허성: 다른 애들은 9급에서 올라가는데

질문자: 정이는 2급에서부터 하라고 했어요?

허성: 네

질문자: 그건 수업에서 하는 거예요?

허성: 한자는 그냥 시험으로 하고, 한 급 올라가고 그러는 거예요.

질문자: 엄마가 중국 사람이고, 아빠가 한국 사람이어서 정이한테 좋은 점은 뭐예요? 제일 좋은 점?

허성: 좋은 점은, 언어를 많이 아는 것.

질문자: 또?

허성: 다른 사람보다 경험 많이 하는 것.

질문자: 또?

허성: 다른 사람보다 가본 곳이 많은 것.

질문자: 또 있어요?

허성: 다른 사람보다 체험 한 것이 많아요.

#### ⑤ 특별한 장점이 있다고 느끼지 못하는 경우

결혼이민자 자녀들의 경우 자신의 부모의 나라 문화나 언어에 대해 잘 알지 못하는 경우, 그것이 문화적 자산이 된다는 생각을 크게 하고 있지는 않다. 만약 기회가 되면 배울 수 있는 언어나 문화라고 생각하는 정도이다.

질문자: 그럼, 이런 건 어떤 것 같아요? 로준이가 국제결혼, 다문화 가정이기 때문에 다른 친구들 보다 장점이 있다면 어떤 것이 있을 것 같아요? 그렇기 때문에 내가 이런 건 좀더 잘하는 것 같아, 이런 부분은?

김로준: 저는 무슨 얼굴색도 다른 게 없어가지고요, 잘한다고 하는 그런 게 없어요. 그림도 보통이고, 공부도 보통이고, 모든 게 보통이 어 가지고.

질문자: 아니면 어떤 장점? 내가 다문화 가정에서 태어나서 이런 장점이 있다고 하는 건 없을까요?

김로준: 그냥 다른 문화를 배울 수 있다는 것.

질문자: 그러면, 네팔 말이나 문화에 대해서 앞으로든 계속 지속적으로 배우고 싶어요?

김로준: 네

질문자: 어떻게 배우고 싶어요?

김로준: 네팔에 가서 열심히 문화체험 하고 싶어요.

질문자: 그래요? 언제쯤 할 수 있을까?

김로준: 돈을 많이 벌면.

질문자: 그게 로준이한테는 왜 필요한 것 같아요?

김로준: 아직까지는 제대로 모르니까.

질문자: 아, 좀 더 자세히 알고 싶으니까?

김로준: 네

질문자: 그래요, 그럼 앞으로는 계속 한국에서 살 가능성이 더 높은 거죠?

김로준: 네

질문자: 그럼 네팔에는 문화체험하고 다시 돌아올 건가요?

김로준: 그냥 이렇게 막 왔다리 갔다리.

질문자: 아, 왔다 갔다 하면서. 로준이가 아까 자기는 다 보통이라고 그랬지만, 그래도 앞으로 로준이가 자기 장점으로 더 발전시키고 싶은 것 있어요?

김로준: 공부하는 거요. 사회, 과학이요. 5학년 때 까지는 사회, 과학이 점수가 높게 나왔어요. 그런데 이번에 막 점수가 5점씩 떨어지고.

질문자: 이번에 중간고사 때 좀 떨어졌나보네요?

김로준: 그리고, 지난 번 기말고사 때도 떨어졌어요.

질문자: 혹시 그런 건 어떤 것 같아? 제니가 잘하는 부분이 이렇게 다문화 가족이기 때문에 나한테 어떤 장점이 되고, 잘하는 부분이 있는 것 같다고 생각한 것 있어요?

안제니: 특별히는 없는 것 같아요.

질문자: 장점은 많지만, 잘하는 건 다른 친구들이 잘 하는 게 있는 것처럼, 나도 잘 하는 거다, 라고 생각하는 거죠? 그러면, 앞으로도 계속 아빠 나라의 문화나 언어에 대해서 관심 갖고 싶다고 생각했잖아요? 어떻게 지속적으로 배울 수 있을까요?

안제니: 그 나라 가서.

질문자: 가서 살고 싶은 생각도 좀 해봤어요?

안제니: 거기 아빠 가족들 사니까, 살고 싶은 생각도 해 본 적 있어요.

질문자: 나중에? 지금 당장은...

안제니: 학교를 다녀야 되니까.

#### (5) 진로 관련 관심 분야

이주청소년들이나 국제결혼가정 자녀들의 경우 자신들의 진로에 대한 계획이 구체적으로 정해지고 그에 맞는 준비를 체계적으로 하는 경우는 드물었다. 진로에 대한 관심도 매우 다양하게 나타나고 있다. 현재 한국사회에서 정책적으로 관심을 갖고 있는 이중언어가 가능한 글로벌 인재로 양성시키겠다는 포부를 가진 청소년들은 많지 않았다.

##### ① 한국 체류 및 이중 언어를 활용할 수 있는 진로 모색

자신의 이주 경험과 이중 언어 능력을 활용하여 장래 진로를 모색하는 청소년도 있다. 이주민의 인권문제와 한국사회에서의 체류 경험을 살려 한국사회에서의 외국인 인권문제를 다루는 진로를 설정하려는 경우이다.

서우진: 엄마는 저 어렸을 때부터 법을 배웠으면 좋겠다고 이야기 했었어요. 왜냐면, 한국 사람이니까. 인권 문제 같은 거 심하잖아요? 외국인 인권 문제 나설 사람이 없다고. 한국인이 딱 몽골인처럼 그런 마음을 못 갖잖아요. 넌 몽골 사람이고, 국적이 이러니까 니가 나서면 사람들에게 큰 도움이 될 것이다. 한국에서 교육을 받았으니까, 더 한국인의 그런 생각들을 잘 아니까 설득하는데도 다른 사람보다 뛰어날 거다.

질문자: 우진 학생도 그 말이 맞는 거 같아요? 인권 쪽으로, 외교적으로 관심을 갖고 활동해 보겠다.

서우진: 네. 제가 교회를 다니잖아요? 외국인 노동자들도 많고, 유학생들도 많아요. 딱 나뉘져 있어요. 유학생들이면 나이가 20대인 사람들, 아니면 이제 태어난 조그만 애들도 많고, 다른 분들은 우리 엄마 아빠 세대들. 전부 나이 많으신 분들. 이렇게 있는데, 그 중에 불법체

류자들도 있고 그러니까, 그런 문제가 심해요. 들어보면 되게 어이없는 문제들이 있고, 그런데도 혜택을 받지 못하는 그런 일들도 있고. 우리 교회에서 법 무료 상담을 해주거든요. 통역도 해봤는데, 들어보면 안타깝고 그래서 좀 도와주고 싶다 그런 생각을. 아예 일로 그 걸 생각해 보는 것도.

질문자: 그럼 법을 좀 공부할 생각도 있긴 한 거예요? 엄마 말씀대로?

서우진: 네, 좋은 것 같아요. 그런데 법을 공부하려면 되게 어렵잖아요. 그런 것 때문에 좀 무섭기도 하고, 두렵기도 하고.

서우진의 경우 자신에게 맞는 대학입학 전형이 무엇인지 지금부터 준비하고 있다고 했다. 어머니가 몽골에서 이주하여 한국인 새아버지를 만났기 때문에 서우진은 다른 몽골 이주 청소년들과 달리 한국 국적을 가지고 있다. 그에 따라 외국인 특별전형에 해당되지 않기 때문에 입학사정관제도에서 유리한 점수를 얻기 위한 노력을 하고 있다.

서우진: Global Peace Maker라는 단체인데, 외국에 봉사활동 지원해주는 단체예요.

질문자: 여러 가지 하네요. 지금 고2면 이제, 대학교도 한국에서 가야 되고, 입시 준비도 해야 되고...

서우진: 맞아요. 근데 맨날 너무 바쁘다고. 고등학생인 거에 비해서.

질문자: 근데 요새는 그런 특별한 활동 같은 거, 해외 자원봉사라던지, 자신이 남보다 독특하게 잘하는 활동이 있으면 대학교 들어갈 때 장점으로 작용을 하니까.

서우진: 네, 맞아요. 그런 것들을 생각하고 하는 거예요. 친구들은 미쳤다고 하죠. 아주. 저는 한국 사람이잖아요? 대학 들어갈 때, 외국인 특별 전형이라고 또 있잖아요? 친구들은 그걸로 쉽게, 보다 쉽게 들어가요. 인문계도 아닌 공고나 상고에서. 공부는 그렇게 뛰어나게 하지 않아도, 그런 지원서를 내면 받아줘요. 그래서 저는, 나한테도 기회가 있어야 된다. 왜냐면 불리하다. 한국 애들이 여기서 태어나서 공부할 동안 저는 다른 나라에 있었으니까, 그렇다고 외국인 특별 전

형을 하려면, 부모님들의 증명이나, 외국인이어야 되고. 또 아니면, 초중고를 외국에서 다녔어야 하고. 저는 해당사항이 없으니까 안타깝게 생각하고 있었는데, 요번에 동국대학교에서 다문화가정 자녀 특별전형이 생겼대요. 2011년부터.

질문자: 우진 학생이 갈 때 딱 맞는 시점이네.

서우진: 그런 거 많이 생겼으면 좋겠어요. 내가 원하는 대학이에요. 그런 거는 성적도 보고, 많이 보지만, 면접을 해서 뽑는대요.

질문자: 그럼 아까 우진 학생이 말한, 몽골하고 한국 사이를 연결하는 외교적인 일도 할 수도 있고, 그런 얘기를 하면 많이 좋아하겠네요.

서우진: 근데 하두 요새 그런 분야를 여기 있는 사람들이 얘기하니까, 좀 특별한 것을 많이 조사하고 있어요.

질문자: 좀 더 특별한 거? 같은 몽골 출신들끼리도 경쟁을 할 수도 있으니까.

서우진: 당연하죠.

질문자: 그럼 우진 학생만의 특별한 뭔가를 개발해야겠네요.

서우진: 한국에 와서 경쟁에 대해서 많이 배운 것 같아요. 전에는 몰랐는데. 한국에서는 공부할 때도 그런 게 필요해요. 안 그러면 놓치고.

질문자: 경쟁심을 많이... 피곤하죠.

한국에서의 체류와 유학경험을 진로 결정시 유리한 요인으로 활용하려는 경우도 있다. 몽골 이주 청소년인 몽흐의 경우 몽골에서 좋은 대우를 받는 공무원이 되기 위해서는 한국 유학경험이 유리하게 작용할 것임을 알고, 이에 대한 준비를 하고 싶어한다. 이와 함께 한국체류 동안 익숙해진 한국어를 살리기 위해 통역사가 되겠다는 꿈을 키우기도 한다.

질문자: 그러면 한국에서 하고 싶은 일이라던지 내 꿈이라던지 그런 것 좀 생각해 봤어요?

몽흐: 저는 공무원 되는 것이 꿈이에요.

질문자: 한국에서?

몽흐: 한국에서든 몽골에서든.

질문자: 몽흐 친구가 한국에서 공무원이 되면, 이주 청소년 중에서 제일 첫 번째로 공무원이 되는 것 아닌가요? 그렇죠? 그러면 기록이 될 텐데...

몽흐: (웃음)

질문자: 왜 공무원이 되고 싶어요?

몽흐: 공무원이 되면 멋있고, 다른 사람에게도 도와주고.

질문자: 몽골에서 공무원 되기는 많이 힘든가요?

몽흐: 좀 힘들긴 해요. 엄마는 몽골에서. 저희 아빠의 큰누나가 공무원인데 거기로 가라고 계속 그러셨어요.

질문자: 그러면 몽골에서 공무원하면서, 한국에서 생활하는. 지금 한국어도 잘 하니까. 한국을 잘 알기 때문에 장점으로 쓸 만한 게 있어요?

몽흐: 다른 사람들 보다는 빨리 공무원 될 것 같아요. 왜냐면 여기서 대학교 다니고, 그러면

질문자: 그럼 몽흐 친구가 앞으로 한국에서 대학교를 다니고 얼마만 남은 살 예정이잖아요?

몽흐: 6년 정도.

질문자: 그러면 몽흐 친구는 앞으로 몽골이랑 한국하고 계속 관계되는 어떤 일을 하고 싶고?

몽흐: 공무원 보다 통역자가 저한테 어울리는 것 같기도 하고.

질문자: 통역자를 할 수도 있고?

몽흐: 네

질문자: 그러니까 어떤 좀..

몽흐: 미래는 모르잖아요?

질문자: 그렇죠. 미래는 모르죠.

몽흐: 통역자나 공무원 되기 위해서 지금 공부를 하고 있고요.

질문자: 그러면 지금 어학당 다니고, 대학교 한국에서 다니려고 준비를 하시고?

몽흐: 네

질문자: 전공 같은 것도 생각을 해봤어요?

몽호: 국제 관계

질문자: 대학교도 생각해 봤어요?

몽호: 서울 시립대요.

질문자: 거기는 입시가 어떻게 되는지 잘 알아봤어요?

몽호: 아직 잘 몰라요.

질문자: 또 무슨 외국 이주자녀 특별전형 이런 건 해당이 안되요?

몽호: 그건 모르겠어요. 그냥 어학당만 다녀서, 이제 학교 다 끝나면 알아보려고요.

질문자: 그걸 알아보기 위해서 제일 도움이 될 만한 사람은 누군가요? 거기도 홈페이지 들어가서 일일이 봐야 되는 거예요?

몽호: 홈페이지도 들어가서 봐야 되고, 시립대 다니는 오빠 언니들이 있어요. 그렇게 알아 볼 수도 있고.

한국체류 과정에서 새로운 관심이 생겨 자신의 진로 결정에 영향을 받는 경우도 있다. 한국에 3년째 체류중인 몽골 이주 청소년 바타는 한국에 머물면서 몽골에서 보지 못했던 다양한 집들을 보게 되었고, 건축 디자인과 관련된 진로를 설정하게 되었다. 한국에서 중학교를 마친 뒤 고등학교는 몽골에서 다닌 후 다시 대학은 건축 관련 전공으로 한국에서 다닐 계획을 세우고 있다.

질문자: 나중에 진로를 좀 생각하고 있어요? 내가 나중에 크면 뭘 하고 싶다..

바타: 건축 디자인.

질문자: 어떻게 그걸 하고 싶어졌어요?

바타: 원래

질문자: 원래라고 하면, 뭘 보고 건축 디자이너가 하고 싶다, 이런 것이 있지 않았을까요? 내가 건축디자인 하고 싶게 만들었던 이유?

바타: 집이니까.

질문자: 아, 멋진 집 보고? 그 멋진 집이 어떤 집이었는지 생각

나요?

바타: 하우스

질문자: 그러니까 어디에서 어떤 하우스를 봤어요?

바타: 여기서

질문자: 여기서 집들도 많은데...

바타: 그냥 집

질문자: 그러니까 여기 한국에 와서 멋있는 집을 봤어요?

바타: 네

질문자: 어떤 집인지는 생각이 안 나구요? 하나 아니면 여러 개?

바타: 여러 개

질문자: 한국에 와서 건축 디자인에 관심이 생긴 거네요?

바타: 네

질문자: 그건 언제였어요? 초등학교 때? 아니면 얼마 안 되었어요?

바타: 중 1 때.

질문자: 어디 체험 활동가서 본 거예요? 아님 혼자 다니다가?

바타: 네

김수진: 몽골 건물보다 여기 건물이 훨씬 이쁘고 좋잖아요. 꾸미는 거 많고 그래서.

질문자: 그런 집을 만드는 일을 해 보고 싶다?

바타: 네

장홍서 통역: 한국어 공부 다 배우고, 한국 생활에 적응한 다음에 일 할 계획이래요. 대학교는 지금 뭐 생각 없고, 계획 없고.

질문자: 무슨 일을 하고 싶으신지?

장홍서 통역: 개인 사업. 자기 자그마한 매점. 중국 식품점.

질문자: 한국에서 살아가면서 원래 중국어도 하시고, 지금 한국어도 하시잖아요? 그런 것들을 잘 살려서 무언가 다른 할 수 있는 것들이 있다면, 어떤 게 있을지? 개인 사업을 그렇게 하시고, 언어를 두 개 하시니까 다른 것도 잘 살려서 이렇게 해보고 싶은 것이 있는지?

장홍서 통역: 통, 번역을 하고 싶은데, 지금 한국어 수준이 그렇게 안

되니까. 한국어 공부 하고나서. 그쪽으로도 생각하고 있고.

질문자: 중국에서 훨씬 오래 사셨으니까, 혹시 앞으로 중국이랑 한국이랑 왔다갔다 하시면서, 예를 들어서 통번역이라던가 외교적인 일이라던지, 무언가 엄마아빠 나라와 한국을 이어줄 수 있는 일들을 하고 싶으신지 궁금한데요.

진춘 통역: 지금 한국어 다 배우고, 영어 조금 하고, 일어 배우고 나서, 통역 쪽 그 쪽 일 좀 하고 싶다고.

질문자: 아무래도 언어가 본인의 장점이 되시겠네요? 그죠?

진춘 통역: 대학교 들어가면 일본어과 전공하고 싶다고.

질문자: 그러면 한국어 여기서 배우시고, 잘 하게 되면, 대학에 들어가서 일본어 전공을 하고 싶으신 거죠? 그럼 대학교는 언제쯤 가실 계획이 있으세요?

진춘 통역: 한국문화 조금 더 알고 나서, 그 때 가서.

## ② 구체적인 진로 설정을 못하고 있는 경우

이주 청소년들의 경우 한국에 체류한지 얼마 되지 않아 진로에 대한 적절한 정보가 없어서 진로 설정을 못하는 경우도 있으며, 한국에 장기간 체류하는 과정에서 다양한 가능성들에 대해 고려해 보았지만 적절한 대안을 찾지 못해 명확한 진로 설정을 하지 못하는 경우도 있었다. 황건우의 경우 중국에서 한국으로 이주한지 1년이 조금 넘었고, 한국에서는 전자회사에서 1년간 단순 노동을 하였다. 한국사회에 빨리 적응하고 싶지만 마땅한 진로를 설정하지 못한 채 현재 이주민 지원센터에서 한국어를 배우고 있다. 역시 이주한 지 1년째인 진춘도 비슷한 경우다. 한국에 8년 동안 체류하고 있는 몽골 이주민 청소년인 김수진의 경우는 한국어에 매우 능통함에도 불구하고 자신의 이중언어 능력을 살려서 진로를 설정하는데 회의적이다. 현재 이중언어를 구사할 수 있는 인력 풀도 급증하고 있어서 그리 낙관적이지 않으며, 자신의 적성과 대학 입학 변수 등을 고려하여 진로를 정하려 하고 있다.

황건우 통역: 특별한 잘 하는 것 없고, 아무 쪽도 다 도와주면 잘 할 수 있을 것 같다고 얘기하네요.

질문자: 혹시 지금 내가 하고 싶은 것이 있는데, 잘 몰라서 못한다거나, 내가 이걸 도움을 받으면 잘 할 수 있는데 못하고 계신 것이 있으신지?

황건우 통역: 자기 앞날을 위해서 기술을 한 가지 배우고 싶대요. 그 기술이 뭔지는 잘 모르겠지만, 기술을 배우면 참 좋겠다고.

질문자: 그러면 그 기술을 배울 수 있는 프로그램이나 센터가 있으면 더 좋겠다고 말하시는 거죠?

황건우 통역: 아직 어디서 배우는 건 생각하지 않고, 기술 한 가지 배워야 된다는 생각 하고 있다고.

질문자: 그러면은 한국어 잘 하시게 되면은, 어떤 일 해보고 싶으세요? 아직 그건 생각 안 해 보셨어요?

황건우 통역: 그러니까 한국어도 잘 하게 되고, 한국 생활도 잘 하게 되면 그냥 자기가 좋아하는 일 하고 싶다고. 그게 구체적으로 어떤 일인지는 아직 모르겠고.

질문자: 아까도 말씀드렸던 것 같지만, 기술을 배울 수 있는 프로그램이 있었으면 좋겠다고 말씀해 주셨고, 아 이런 거 있었으면 좋겠다고 또 필요한 거 있으신지 궁금해요.

황건우 통역: 이렇게 얘기하니까 느낀 게 그런 것 같아요. 기술은 한 가지 배워야겠다고 다 느끼는 것 같아요. 공히. 그래야지 앞길이. 지금 막막하기도 하고. 한국어는 필수고 기술은 한 가지 배워야겠다는 생각을 다 갖고 있는 것 같아요.

질문자: 건우씨는 학교를 다니실 계획은 없으신거죠? 일을 하시려고 하는 거죠?

황건우 통역: 공부는 더 하고 싶은데, 조건이 그렇게 안 되니까. 상황이. 야간 학교면 갈 수 있는데, 낮에는 좀 곤란하고.

이주청소년인 진춘은 진로 설정이 불확실한 가운데 자신의 특기인 댄스를 살릴 수 있는 분야를 원하고 있지만 현재로서는 확실치 않은 상황이다.

진춘통역: 노래하고 춤추는 거 잘 하는데, 특기는 춤추는 건데, 앞으로

로도 그쪽으로 어떻게 했으면 좋겠다고.

질문자: 저도 춤추는 것 좋아해요. 무슨 춤추는 것 좋아하세요?

진춘통역: 민족 춤?

질문자: 중국 전통 춤?

진춘통역: 네. 그리고 현대 춤도, 댄스 같은 거.

질문자: 아, 그럼 중국에 있을 때 그런 춤을 따로 배우셨어요? 학교에서 아니면..

진춘통역 :어렸을 때부터 꾸준히 배워왔네요. 올 때까지.

질문자: 아, 그랬구나.

진춘통역: 여기 와서 다 망가지고.

질문자: 그러면은 한국에 이렇게 계속 춤출 수 있는 곳이 있으면 계속 하고 싶으시죠?

진춘통역: 그런 환경 있으면 더 배우고 싶네요.

질문자: 그러면 장래 희망도 앞으로 안무가? 춤추는 사람도 하고 싶으신가요?

진춘통역: 아직은 앞길이 막막해서, 앞에 닥치는 일만 잘하고 나서, 그 때가서 앞에 어떻게 해야 할 지 그거 생각하고 있는 것 같아요.

질문자: 그럼 여기 학교 다니는 것 말고, 일상생활에서, 평소 생활에서 어려운 점 있으셨어요?

진춘통역: 한국에 오니까 앞길이 안 보이고 막막하네요. 그러니까 뭐 해야 되는지, 뭘 배워야 되는지, 그것 좀 막막하네요. 앞길이 좀 안 보이네요.

김수진: 저도 결혼하고 직장 있는 아내가 되고 싶거든요. 근데 28세까지는. 28세 이후부터는 또 다른 일을 해야 되는 거니까. 또 다른 쪽으로 가야 된다면, 제가 수학 쪽은 약하고. 계산기 두드리는 것 자체가 싫고. 통역사를 하려고 하는데 요즘 통역사는 너무 많고. 다문화 가정이 되게 많이. 불과 2-3년 전까지만 해도, 인터넷에 외국인 가입 이게 없었거든요. 외국인 가입이 없었는데, 2-3년 지나면서 외국인 가입이 생기고, 이것저것 다 생기는데, 통역사의 꿈도 되게 많

이 늘어날 것 아니에요? 제가 그 경쟁을 뚫을 수 있는 자신감은 있어요. 그렇긴 한데, 꾸준히 하는 편이 아니라서,... 28세 되어서 갑자기 몸이 안 좋아져서 못하게 되면 어떡해요? 그래서 안정적인 직업을 원해서 사장님 사모님. 사장님이 안되면, 사장님의 부인, 사모님, 뭐 이렇게 되는 거죠.

질문자: 그렇구나. 그러면 나중에 몽골에서 일할 지 한국에서 일할지 이런 건 아직 정하지는 않고?

김수진: 정하지는 않고, 대학교는 일단 가야겠다. 이렇게. 지금 고등학교 졸업하면 몽골 가서 대학교를 생각해 봐야겠다. 원래는 몽골 가서 토플 같은 시험을 보고, 그런 걸 1년 정도 하게 되면, 돈들이고 하는 건 계속 하게 되잖아요? 사람이. 그걸 하고 시험 봐서 미국 갈 생각을 하고. 그런데 엄마가 그러는 거예요. 미국에 혼자 보내는 거 좀 그렇다고. 위험하니까. 가서 아는 사람이 있지만, 거기서만 계속 지낼 수는 없는 거잖아요? 너무 어릴 때 가면 또 안 좋다고. 그래서 다시 여기로 올 것 같은데, 여기는 또 어떤 대학을 가야할 지 모르겠고. 딱 앞에, 지금 몇 개월의 시간이 있는 거니까 제가 지금 여유가 있는 건데, 2-3개월간 딱 그 일이 닥치면 제가 막 바빠질 것 같아요.

질문자: 대학교는 어쨌든 한국에서 졸업하고?

김수진: 그러니까 한국이 아니더라도 외국에서.

질문자: 그러면 전공은 아직 따로 생각 못하고?

김수진: 못했어요. 정말 뭐 해야 될지 모르겠어요. 수학은 싫어하니까 안 되고, 언어 쪽으로 갈 건데, 언어 아니면 컴퓨터인데, 제가 컴퓨터 하는 것도 싫어해요. 보통 애들은. 언어도 그렇게 좋아하지는 않아요.

질문자: 그렇지만 싫은 걸 빼고 나면은?

김수진: 네, 언어죠. 언어가 제일 마지막에 남는데, 앞으로는 컴퓨터가 발전할 거라고, 가능성이 있겠다고 하는데, 제가 컴퓨터 채팅하는 것도 귀찮아해요. 원래 애들은 컴퓨터 앞에 5시간 6시간 있는 거 좋아하잖아요? 게임도 하고. 그런데 저는 게임하는 것도 싫어하거든요.

질문자: 그러니까 여러 가지로 고민이 많겠어요. 어쨌든 그렇지만 수

진이 친구의 장점은 언어를 안다는 것, 그리고 앞으로 몽골-한국에 관계되는 일을 할 생각도 하구요?

김수진: 없지는 않죠. 그런데 제가 그런 쪽으로 노력을 안 하니깐. 앞으로 계속 멀리 보는 건데, 그런 일을 할 수 있다면 좋죠.

### ③ 다문화배경과 직접적으로 관련이 되지 않는 진로

#### 가. 예능 분야

일부 청소년들의 경우 노래나 디자인 등 예능분야의 진로를 원하고 있었다. 하지만 이러한 진로와 관련하여 구체적인 준비를 하고 있는 경우는 드물었다.

질문자: 그럼 영미 친구가 뭔가 하고 싶은 일이라던지, 내가 앞으로 어떤 일을 했으면 좋겠다고 생각하는 것 있어요?

서영미: 디자인

질문자: 디자인과 관련해서 내가 따로 준비하고 있는 게 있어요?

서영미: 그냥 심심할 때는 그림 같은 거 그리고요, 뭐 만드는 거.

질문자: 누가 전문적으로 가르쳐주거나 그런 건 없고?

서영미: 그냥 심심할 때.

질문자: 그럼 학원 같은 데 다닌다던지, 그런 거는?

서영미: 없어요.

질문자: 그러면 그런 거를 하는데 좀 도와줬으면 좋겠다, 도움이 필요하다, 이런 생각도 좀 하긴 했었어요? 어떤 식으로?

서영미: 그냥 제가 잘은 못하지만, 할 수 있는 만큼이라도 좀 가르쳐주고 같이 하고 그랬으면.

질문자: 그러면 앞으로는 어떤 일 하고 싶어요? 내가 잘 하는 거랑 관련된 일 하고 싶은 거 있어요?

김성희: 디자이너 하고 싶은데요.

질문자: 멋있다. 디자이너도 여러 종류가 있잖아요? 가구 디자인도

할 수 있고, 옷 디자인도 할 수 있고, 헤어 디자인도 할 수 있고. 어떤 디자이너?

김성희: 그냥 이런 천 같은 거에다가 그리는 거. 아니면 그냥 손으로 직접 곱돌이 같은 거 만들면 비싸잖아요? 그런 것도 좀 관심도 있고.

질문자: 그렇게 천으로 만들고, 디자인 하는 거.

김성희: 네

질문자: 그렇게 디자이너 되려면 어떻게 해야 되요?

김성희: 일단 공부는 해야겠죠.

질문자: 대학도 가야되니까?

김성희: 네

질문자: 공부해야 되고, 또 어떤 길 하면 그 쪽으로 가는데 성희 친 구한테 도움이 될까요?

김성희: 디자인하면, 그림 같은 거 그리잖아요? 미술 같은 것도 좀 공부해야 될 것도 같고.

질문자: 미술도 관심 있어요?

김성희: 미술은 좋아해요. 만드는 거요.

질문자: 엄마랑 얘기해 봤어요? 아파나 엄마한테 이런 디자이너 꿈에 대해서?

김성희: 근데 엄마도 어디 가야될지 잘 모르겠네요.

질문자: 아, 뭐해야 될지 모르겠다고.

김성희: 그래서 일단 공부부터 하세요.

질문자: 그러면 앞으로는 어떤 일 하고 싶어요?

이수인: 디자이너 되고 싶어요.

질문자: 디자이너 되려면 지금 뭘 준비해야 되는데요?

이수인: 그냥 패션, 그런 것 스크랩 하고 있는데.

질문자: 패션 잡지 같은 거 스크랩 하고 있어요?

이수인: 네, 근데 프린터가 고장나서.

질문자: 아파한테 고쳐달라고 그래야겠네. 패션 디자이너 하고 싶은 거예요?

이수인: 네

질문자: 그래서 지금 스크랩 하고 있고.

이수인: 네, 근데 그것도 하고 싶고, 만화가도 하고 싶고.

질문자: 좀 어울리는 것 같아요. 수인이 이미지랑. 패션 디자이너 그런 이미지랑도 잘 어울리는 것 같아요. 그러면 그걸 하는데 있어서 어떤 도움이 필요할 것 같아요? 엄마 아빠의 도움이나 다른 도움이?

이수인: 음, 고등학교를 예고 들어가고 싶은데.

질문자: 그럼 실기 시험 같은 거 준비해야 되는 거예요?

이수인: 근데 어떻게 해야 될 지 모르겠어요.

질문자: 그러면 제니는 앞으로 꿈이 뭐예요?

안제니: 저요, 가수요.

질문자: 어떤 가수 하고 싶어요?

안제니: 발라드

질문자: 그러면 가수 되기 위해서 지금부터 어떤 준비를 해야 될까요?

안제니: 지금은, 없는 것 같아요.

질문자: 그럼 지금부터 좀 생각은 해야겠다, 빨리하고 싶으면 어떻게 하면 좋을지는. 엄마, 아빠하고도 얘기 해봤어요?

안제니: 네

질문자: 엄마 아빠가 뭐라고 그러세요?

안제니: 모르겠어요.

#### 나. 다양한 진로 희망

그 밖에도 다문화 청소년들은 자신의 관심사에 따라 다양한 진로를 원하고 있었다. 정치가, 화석발굴가, 프로그래머, 스텐디스, 쇼핑몰 사장 등 이들의 장래 진로는 굳이 이중언어나 이중문화를 활용하여 전략화하기보다는 일반 청소년들과 다르지 않게 스스로 재미있다고 생각되는 진로를 설정하고자 하였다. 하지만 원하는 진로를 얻기 위해 구체적으로 무엇을 어떻게 진행해야 하는지에 대해서 알고 있는 경우는 거의 없었다.

질문자: 그럼 로준이는 앞으로 뭐가 되고 싶어요? 꿈은요?

김로준: 그냥 정치하는 사람.

질문자: 와, 멋있다. 어떤 걸 생각하는 거예요? 정치가?

김로준: 국회의원. 뭐 행정부나 그런 거.

질문자: 행정이나 정치 쪽에. 왜 그걸 하고 싶다고 생각했어요?

김로준: 잘 모르겠어요.

질문자: 멋있어서?

김로준: 네

질문자: 그걸 하면 어떤 게 좋을 것 같았어요?

김로준: 모르는 것 알 수 있을 것 같아서요. 통일부.

질문자: 아, 통일부가 좋아요? 왜요?

김로준: 통일하고 싶어서요.

질문자: 남북통일. 그거 하면 통일하는 것 하고 싶고, 또 뭘 하고 싶어요?

김로준: 그리고, 더 크면요, 될지는 모르겠는데요, 대통령되고 싶어요.

질문자: 정치하면서 나중에 대통령 되는 것도 생각했구나. 그렇구나. 그러면 로준이 생각에 그 꿈 이루기 위해서 지금은 어떤 준비를 해야 될 것 같아요?

김로준: 그냥 국, 수, 사, 과, 영 다 짹...

질문자: 공부 열심히?

김로준: 네

질문자: 공부하는 것 힘들지는 않아요?

김로준: 영어 빼고는 다 괜찮아요.

질문자: 공부 잘 하는 구나?

김로준: 아니요, 보통이에요.

질문자: 영어가 어려워요?

김로준: 네

질문자: 음, 그럼 그걸 하기 위해서는 본인은 공부를 열심히 해야 되고, 그 다음에 로준이가 그 꿈을 이루는데 다른 사람의 도움이 필요한 게 있을까요?

김로준: 아니요

질문자: 그럼, 정이는 나중에 뭐가 되고 싶어요?

허성: 화석 발굴가요.

질문자: 와, 화석 발굴가는 뭐예요?

허성: 화석을 발굴하는 거예요.

질문자: 왜 그걸 하고 싶다고 생각했어요?

허성: 다른 사람들이 모르는 화석을 발굴하고 싶어서요.

질문자: 언제부터 그걸 하고 싶었어요?

허성: 3학년 때 부터요.

질문자: 어떻게 화석 발굴가를 알게 되었어요?

허성: 공룡 책을 보면 화석이 많이 나와서요.

질문자: 화석 발굴가가 되려면 어떻게 해야 되는데요?

허성: 화석 발굴가가 되려면 지리학을 많이 배우래요.

질문자: 나중에 대학가면 지리학과 이런 곳에 가야 되는 거겠네.

허성: 네

질문자: 화석을 발굴하려면 어디에 가서 해야 되는 거예요?

허성: 외국예요.

질문자: 어느 나라에 가서 해야 되요? 어느 나라에 많데?

허성: 그건 잘 모르겠어요.

질문자: 그러면 유빈이는 앞으로 내가 하고 싶은 일은 뭐다, 그런 거  
있어요? 나는 이런 일을 하고 싶다, 학교 졸업하고.

이유빈: 있어요.

질문자: 어떤 거?

이유빈: 프로그래머.

질문자: 그렇게 되려면 뭘 열심히 해야 되는데요?

이유빈: 저도 몰라요. 그냥 게임만 하면 될 것 같아요.

질문자: 준수씨는 꿈이 뭐예요?

후준시 통역: 스텐어디스

질문자: 스텐어디스가 되려면 뭘 잘해야 될 것 같아요?

후준시 통역: 모르겠네요.

질문자: 중국 동방 항공? 에어 차이나? 그냥 스텐어디스. 왜 스텐어디스가 되고 싶은지 물어본다면?

후준시 통역: 재밌어 보여서.

질문자: 한국에 다시 올 생각을 하고 있는 것 같아요. 그렇구나. 준시 씨가 생각했을 때 내가 다른 친구들에 비해서 이런 건 잘 하는 것 같다, 하는 장점 같은 것 말해 줄 수 있어요?

후준시 통역: 잘하는 게 없네요.

반면에 컴퓨터 쇼핑몰을 운영하겠다는 은아의 경우 필요한 준비과정이 무엇인지 비교적 구체적으로 알고 있는 듯 했다.

질문자: 앞으로는 뭐가 되고 싶어요?

안은아: 쇼핑몰 사장이에요.

질문자: 어, 어떻게 그 일을 생각하게 되었어요?

안은아: 컴퓨터를 하니까 그걸로.

질문자: 그거 하면 재밌을 것 같아요?

안은아: 네

질문자: 그럼 지금 그 일을 하기 위해서 준비하고 있는 것 있어요?

안은아: 그러니까 컴퓨터 웬만한 거 다 초등학교 때 배우고, 고등학교 때 컴퓨터 그거 하는 학교로 가요.

질문자: 그래요?

안은아: 네

질문자: 초등학교 때 어떤 것 배웠는데요?

안은아: 엑셀, 파워포인트.

질문자: 그런 거 다 배웠어요? 컴퓨터 잘 하는구나.

안은아: 그냥 웬만한 거는요.

질문자: 아빠도 컴퓨터 잘 하시는데, 아빠한테 영향 받은 것도 있겠

네? 그러면 고등학교는 어떤 학교에 가는데요?

안은아: OO여자상업고등학교요.

질문자: 그걸 지금 벌써 다 정했어요?

안은아: 네

질문자: 언제 시험 보는 거예요?

안은아: 시험 안 보고요, 시험 벌써 다 봤어요.

질문자: 벌써 시험을 봤어요?

안은아: 네

질문자: 10월인데.. 우리 때는 11월에 봤는데...

안은아: 그건 기말 교사일텐데.

질문자: 그럼 그 학교에 가기로 결정된 거예요?

안은아: 아직은 아니에요. 원서 쓰고 그렇게.

질문자: 근데 그 학교 택한 이유가 뭐예요?

안은아: 컴퓨터 전문학교니까.

질문자: 그래서 거기서 하면서, 나중에 컴퓨터 이용해서 쇼핑몰 하는 거 생각하고 있구나. 지금도 쇼핑몰 자주 들어가 보고 그래요?

안은아: 네

질문자: 또 어떤 준비해요? 쇼핑몰 사업하기 위해서?

안은아: 그런 것 밖에 준비 안 해요. 컴퓨터

질문자: 컴퓨터에 대한 기술, 그리고?

안은아: 그게 끝인데

질문자: 그리고 그 학교 가는 거. 고등학교 때는 그럼 어떤 준비를 해야 될까요?

안은아: 컴퓨터 학원 다니는 거요

질문자: 근데 쇼핑몰하려면 컴퓨터 학원 다니면서 어떤 걸 배워야 되는 거예요?

안은아: 홈페이지 같은 거, 사진 올리는 거 그런 거.

질문자: 쇼핑몰도 사업이니까 어떤 사업에 대한 아이디어도 있어야겠 다, 그렇지요?

안은아: 네

질문자: 그리고 어떤 쇼핑물 하고 싶은데요?

안은아: 그냥 옷 같은 거

## (6) 한국사회 다문화정책을 위한 제언

### ① 이주청소년 진로안내 및 지원센터 개설

이주청소년들의 경우 자신의 진학이나 진로 설정을 위해 정보가 필요할 때 전문적으로 안내해 줄 수 있는 에이전트가 필요하다고 제언한다. 자신과 비슷한 처지에 있는 청소년들의 학업이나 진로에 도움을 줄 수 있는 단체들이 있어야 이들이 사회에 기여할 수 있는 길도 열릴 것이라고 보고 있다.

질문자: 내가 외교적인 일을 한다던지, 대학교를 진학할 때, 뭘 잘 모르는 걸 누가 상담을 해 준다던지 구체적으로 가르쳐주면 좋을 텐데, 그럴 땐 누가 있을까요?

서우진: 학교 선생님이랑. 제가 찾아가서 하는데. 교생 선생님들이 오셨었어요. 우리 반에 오셨던 선생님은 진로에 대해 많이 말씀해 주시고, 메일로 엄청 길게 써 주시고, 이런 사이트가 있다 그러면서 도움을 많이 주셨는데. 근데 좀 전문적으로 딱 아는 사람 있잖아요? 아는 사람 이랑 만나고 싶은데, 아직 그런 기회는 없었던 거 같아요. 그런 생각은.

질문자: 우진 학생이 원하는 그런, 좀 더 구체적으로 뭔가 있었으면 좋을 것 같다.

서우진: 아, 그리고 아예 이런 단체가 생겼으면 좋겠어요. 이제 저 같은 아이들이 되게 많잖아요? 그렇다고 한국 애들처럼, 다른 거에 참여하려고 하면 뭔가 걸리고. 다문화 가정이니까. 그런 애들한테, 진로나 공부에 도움이 되는 정보를 주거나 지원을 하는, 센터 이런 게 아니라 따로 만들어 주면 좀 더 도움이 될 것 같아요.

질문자: 더 구체적인 진로 안내 센터 같은 곳?

서우진: 네. 어차피 그런 애들이 갖고 있는 장점이 많잖아요? 그것도 살려서 일을 시키고 그러면 그 사람들도 도움이 되고. 그냥 복지관 그러면 나눠져 있잖아요? 그 안에 조그만 분야로 있으니까, 너무 찾

기도 힘들고, 그리고 좀 크게 발달하지 않았잖아요? 그런 단체가 생기면 더 좋을 것 같아요... 청소년 단체는 있어요. 많아요. 우리도 모르게 많은데, 그 아이들이 커 가면서 어디로 이렇게 새 나가는 게 아니고, 한국에서 자란 애들인데, 한국 나라에서 잘 지원하고 이러면, 그 아이들을 버리는 것 아니잖아요? 도움되는 일을 할 수 있으니까.

중국에서 이주한지 1년째인 진춘의 경우도 한국사회 정착을 위해 이주 청소년들의 나라별 모임에 대해 관리를 해주는 단체가 필요하다고 제안한다. 이와 함께 다문화배경을 가진 청소년들이 한국사회에서 자립할 수 있도록 적절한 기술 교육이 제공되는 것을 바라고 있다.

질문자: 혹시 뭐 또 한국에 살면서 이런 것 필요하다, 생각했던 것 있으세요? 이런 것 있으면 나한테 좋을 텐데 하는 것?

진춘 통역: 청소년들이 중국이든 각 나라별 청소년들의 모임, 그런 관리해주는 곳 있으면 좋겠다고. 청소년만 집중해서.

질문자: 청소년들을 집중적으로 관리해주는 프로그램이 있으면 좋겠다?

진춘 통역: 네...외국인들이 와가지고 너무 그 쪽으로만 일하지 않고도, 다른 업종도 할 수 있는 분야가 있었으면. 일거리, 일자리 있었으면 좋겠다고.

질문자: 혹시라도 앞으로 일하거나 학교에 가게 되었을 때, 한국에서나 같은 사람한테 이런 것 좀 해줬으면 좋겠다, 이런 것 있으신가요?

장홍서 통역: 그러니까 제과제빵 기술하고 컴퓨터 이쪽에, 다문화 가정 청소년을 위한 교육이 있었으면 좋겠다고. 왜냐면 이쪽에는 취업하기 위한 분야가 좀 넓잖아요?

## ② 일반인 대상 다양성에 대한 교육 강화

이주청소년들이나 다문화가정 자녀들의 경우 한국사회에 대해 바라는 점으로 일반 한국인들의 다양성이나 다문화에 대한 인식 개선을 꼽고 있다. 외국인이나 이주민에 대한 시선이나 관심이 자연스러운 호기심을 넘어서서

이들에게는 피해가 될 수도 있음을 인식시켜야 할 것이다. 일반적인 한국인들과 다르다는 점에 대한 관심이 좀 더 매너 있는 방식으로 표현되어야 할 것이다. 몽골 이주 청소년인 서우진의 경우 일상에서 부딪히는 한국사람들의 시선이나 질문에 대한 곤혹스러웠던 경험담에 대해 토로하고 있다.

질문자: 요즘 한국 정책, 한국 사회의 이주민에 대한 인식은 어떤 것 같아요? 한국 사람들의 관점이 잘 못 됐다거나 그런 거 생각해 본 적 있어요?

서우진: 전에는 그런 사람들이 많이 없었잖아요. 그런 인식이 없어서, 사람들이 뭣도 모르고 질문하는 것들에 외국 사람들이 상처 받는 것도 많았거든요? 지금은 좀 그게 덜 한데, 아저씨나 그런 사람들이 맨날 질문할 때 마다 그런 서러움이 다치니까. 지하철 같은데서 여기 오래 살았던 친구들이랑 같이 가면, 말할 때 많이 섞어서 해요. 몽골말 쓰다가, 한국말 쓰다가. 그러면 옆에 있는 아저씨들이 많이 그래요. 아주머니들도 그러고. 계속 봐요. 너무 봐서... 막 얘기하는데. 우리는 일주일에 한 번 밖에 만나는 시간이 없고, 지하철에서 만나는 시간이 우리한테 얼마나 소중한 시간인데, 갑자기 끼어들어서 어디 나라냐고 물어봐요. 그렇다고 옆에 앉아 있으니까 말할 수 밖에 없잖아요? 이렇다, 그렇게요. 막 계속 물어봐요. 진짜. 우리는 프라이버시 같은 게 있는데, 언제 왔냐고, 누구랑 사냐고, 어디서 사냐고, 이런식으로. 무슨 공부하고 있냐고, 어떤 대학에서 어떻게, 다 물어 보는 거예요. 너무 그게, 제가 다 챙피한 거예요. 요즘엔 제가 악해졌어요. 그런 거 왜 물어봐요? 그렇게 끝내려고. 아니면, 꺼려하는 걸 좀 표현하면 안하게 되잖아요. 그런 걸 좀 많이.

서우진: 한 민족이란 이런 개념 있잖아요? 서로 친하고 그런 건 좋은 한데. 외국에선 인사하고 그러는 게 대개 개방적이잖아요? 한국에선 그런 건 없는데, 서로에 대해 물어보고, 그런 게 너무 발달되서 오히려 단점이 되는 거 같아요.

질문자: 그러니까, 외국에서는 나이 물어보는 것도 실례고, 결혼했나

물어보는 것도 실례고..

서우진: 그래요. 되게 웃겼어요. 어디 사냐고 어떤 곳에서 뭐하냐고, 몇 살이냐고 다 물어봐요.

질문자: 뭐 이렇게 내가 살아가는데 좀 갑갑하거나, 뭔가 이런 부분은 말하고 싶다거나 그런 건 없어요?

서영미: 차별하지 말고.

질문자: 차별하지 말라는 것. 그러니까 이런 이주 청소년과 관련해서. 그러니까 차별 같은 걸 느낄 때는 언제예요?

서영미: 음, 그냥 거의 느끼는 것 같아요. 그냥 어떤 때가 아니구요, 가끔씩 그런 생각 들 때. 때에 상관없는데, 그냥 좀 차별받는다.

질문자: 학교에서?

서영미: 학교에서도 그렇고,

질문자: 주로 생활이 집하고 학교, 그리고 글로벌 학교이고. 그러면은 제일 기분 나쁠 때가 언제예요?

서영미: 기분 나쁠 때요?

질문자: 차별이라고 생각 되서 기분 나쁠 때.

서영미: 학교 애들이, 중국에는 뭐 화장실에 왜 그런 거 있잖아요? 거의 욕 종류 할 때.

질문자: 영미가 중국에서 온 걸 알고 그런 얘기를 하는 거예요?

서영미: 네. 뭐 있냐 없냐 그러면서 무시하는 거요.

질문자: 여자 친구들이 그래요? 남자 친구들이 그래요?

서영미: 여자 친구들

질문자: 중국에 안 가봤으니까 그러는 거 아니예요? 그러니까 일반 사람들의 인식이.

서영미: 그렇게 느끼는 거죠.

국제결혼가정 자녀들의 경우에는 부모 중 한 명이 외국인이라는 것이 친구들 사이에서 놀림거리가 되는 경우가 있다. 특히 초등학교 시절에 이러한 경험이 많았던 것으로 보인다. 이를 방지하기 위해서는 초등학교에서 다문

화사회에 대한 준비를 할 수 있도록 다양성, 다름에 대한 교육이 제대로 이루어져야 할 것이다.

질문자: 정이는 친구들한테 엄마 중국 사람이야, 라고 안했어요?

허성: 네

질문자: 왜 안했어요?

허성: 그냥 그러면 다른 사람들이 자꾸 놀리니까요.

질문자: 놀려? 뭐라고 놀려요?

허성: 계속 중국인이라고.

질문자: 4학년 때 그랬어요?

허성: 5학년 때요. 4학년 때는 그러지는 않았어요.

질문자: 4학년 때는 애들이 잘해줬어요?

허성: 네

질문자: 그래서 기분 나빴어요?

허성: 네

질문자: 그런데 아까는 그렇게 얘기하면, 친구들이 정이를 좋아한다고 그랬잖아요?

허성: 음...

질문자: 엄마 중국 사람이야, 이러면 좋아하는 친구도 있고?

허성: 네

질문자: 어떤 애들은 놀리는 애들도 있고?

허성: 네

질문자: 그러면 그렇게 놀리는 애들 있는데, 앞으로 정이는 어떻게 했으면 좋겠어요?

허성: 그냥, 이거는 안 말하고, 그냥 있으려고.

질문자: 어떤 친구가 정이한테, 너 중국 사람이야, 이렇게 놀렸을 때, 집에 와서 엄마한테 얘기했어요?

허성: 아니요

질문자: 아빠한테도 얘기 안 하고?

허성: 네

질문자: 선생님한테도 얘기 안하고?

허성: 네

질문자: 정이 혼자만 알고 있었던 거예요?

허성: 네

질문자: 그 때 기분이 어땠어요? 누가 그렇게 얘기 했을 때.

허성: 그냥 좀 화났어요.

질문자: 선생님한테 도움을 요청해 봤어요?

허성: 선생님이 더 무서워요. 선생님이 별거 아니면 말하지 말라고 그랬어요.

질문자: 그랬구나. 그럼 선생님이 좋으면 도움을 요청했을까요?

허성: 네, 좋으면요.

안제나: 음, 그냥 엄마랑 아빠랑 다른 나라 사람이라고 안 놀렸으면 좋겠고. 물어보지 않았으면 좋겠어요.

질문자: 자꾸 귀찮게...

안제나: 야, 너네 아빠 다른 나라 사람이라며? 이렇게 물어 보는 거.

질문자: 예전에 은아가 힘들었던 것처럼, 그 아이들도 어떻게 보면 학교에서 힘들게 하는 친구들이 있을 수 있잖아요. 그런 친구들을 위해서 뭐가 좀 바뀌었으면 좋겠다, 혹은 학교에서 좀 이런 걸 해줬으면 좋겠다, 하는 아이디어 있으면?

안은아: 해줬으면 좋겠는 건, 학교에서는 없구요, 친구들이 그런 거 이해를 좀 해줬으면 좋겠어요.

질문자: 어떻게?

안은아: 놀리지 말고요.

질문자: 그런 걸 학교에서도 선생님이 애들한테 교육을 시키고 이런 것도 필요하지 않을까요?

안은아: 애들이 이해하는 게 필요하겠죠.

질문자: 근데 예전하고는 조금 많이 달라진 것 같죠? 은아가 어렸을 때 하고는. 어떻게 달라진 것 같아요?

안은아: 예전 보다는 이해를 해주죠. 애들이.

질문자: 이해를 하고, 애들이 생각도 좀 그런 면에서 열려있고, 되게 싫었나보다, 초등학교 때. 기분 많이 나빴나 보다.

안은아: 네

### ③ 이주민 권리 보장

이주청소년들의 경우 특히 부모가 미등록 이주노동자들인 경우 체류하는 동안 기본적인 인권에 대한 보장이 필요함에 대해 말한다. 우리나라도 유엔 아동권리협약을 비준한 만큼 미등록 아동의 교육권을 존중하여 학교 교육을 받을 수 있도록 해야 할 것이다. 그리고 아동의 교육권 보장을 위해 그 가족에 대한 체류권도 보장되어야 할 것이다.

김수진: 정부는 불법체류자를 잡는 건 솔직히. 경찰서를 가도 불법체류자면 좀.. 그런 제도가 좀 없었으면. 없을 리는 없지만, 불법체류 자체가 법에 어긋나는 건데, 저는 솔직히 그게 마음에 안 들고요. 매번 불안하고, 저희 엄마 아빠가 지금은 비자가 있지만, 만약에 당시에 없었더라면, 지금 없었더라면 엄마아빠 일하다가 잡혀가면 저는 어떡해요? 그런 게 있으니까. 저희 엄마아빠는 지금 비자가 있지만, 다른 애들 엄마아빠 같은 경우에는 비자가 없을 거란 말이예요. 개네들은 학교에서 공부 열심히 하고 있는데, 엄마아빠 잡혀가면 개네의 미래는 어떻게 되는 거예요? 혼자 남아 있을 수 없잖아요? 그런게 좀. 그런데 예전보다 다문화에 대한 인식은 많이 좋아졌어요. 제가 중학교 때 까지는 너는 다르다 이 자체가 심했어요. 제 또래 애들이 커서, 이제 고등학생이니까 커서 생각이 깊어져서 그런 건진 몰라도, 그런 것 때문에 다문화 가정 인식이 좋아진 건진 모르겠는데, 국가에서 다문화 가정에 대한 인식이 많이 좋아지고, 다문화 가정을 위해서 많은 걸 하려고 그러고, 이런 센터들이 또 많이 생기는 것 같아요.

질문자: 한국에서 오래 살아가지고, 확실히 뭔가 쌓인 경험이 많나 봐요. 과거부터 변화된 것도 지금 싹 파악하고 있고. 그런 것도 잘 살릴 수 있을 것 같아요. 그러면은 새로 오는 이주 청소년들이 있잖

아요? 그런 청소년들한테 뭔가 해주고 싶은 말이 있어요?

김수진: 센터를 찾아서 많이 오라고. 이게 알게 모르게 되게 많이 도움이 되서요. 제가 여기 들어온 다음에 도움 받은 것이 굉장히 많거든요. 그걸 어떻게 보답할 순 없죠. 보답하기는 힘든데, 되게 많이 도움이 되어서, 이런 센터를 찾아오는 게 좋을 것 같아요. 그리고 국가에서 이런 센터들을 더 많이 만들어주고, 이런 식으로 다문화 가정에 도움을 주고.

다문화가족 자녀들 중 미등록체류 이주 아동의 경우에도 교육받을 권리가 보장되어야 한다. 외국인 근로자 자녀들의 경우는 국제결혼가정 자녀와 달리 신분이 안정되어 있지 못한 경우가 많다. 부모가 합법 취업 생산가능직 종사자의 체류자격인 연수취업(E-8)과 비전문취업(E-9)으로 입국한 경우 가족 동반이 사실상 금지되므로 국내 거주 외국인노동자 아동의 부모는 거의 대부분 불법체류자로 볼 수 있다. 외국인 불법체류자의 자녀는 부모와 마찬가지로 출입국관리법상 불법체류자이지만, 그가 법을 위반한 주체로 간주되지는 않는다(설동훈 외, 2003). 현실적으로 한국에 입국한 이주노동자들이 본국의 가족을 불러오는 사례, 국내에 입국한 미혼 미등록 이주노동자간의 결혼 후 자녀 출생의 경우 등으로 자녀세대들이 증가하고 있으며 이들이 건전하게 성장하기 위해서는 교육권이 보장되어야 한다.

질문자: 아직 전공 같은 거는 생각을 안 해보셨고? 예를 들어서 공대, 이런 거 있잖아요? 외교일 하는 거나, 통,번역 하는 거.

황건우 통역: 건우 같은 경우에는 고등학교도 안 나왔기 때문에, 막 막한 거죠. 대학교는.

질문자: 궁금하신 거나 질문하시고 싶은 것 있으시면?

황건우 통역: 나라 쪽으로 얘기하니까, 개선하고 강화하고 싶은 게 두 가지가 있는데, 한 가지는 월급문제. 최저임금이 너무 낮다고. 80만원, 90만원 이렇게 받고 일하는 사람 굉장히 많다고. 80만원, 90만원 받고, 그 시간에 비해서 너무 적게 받는 거고. 그리고 또 지금 인권침해 너무 심하고. 그거 보호 대책을 좀 강화했으면 좋겠다고 얘기하네요.

질문자: 그러면은 주변에서 그런 인권침해 같은 것을 당하는 걸 겪으셨는지, 보신 적이 있으신지? 아니면은 본인이 그런 경험을 하신 적이 있으신지 궁금해요.

황건우 통역: 주변 사람. 그런 걸 본 적이 있다고. 월급이나 제대로 받지 못하고.

질문자: 구체적으로는 잘 모르고. 그러면 한국 사회에 살아가면서 제일 불편한 점이랑 던지, 앞으로 변화가 필요하다 던지 그런 것 생각나는 것 있어요?

몽흐: 외국 사람이라고 차별하는 것.

질문자: 그럼 몽흐 친구가 차별을 한다고 느끼는 부분은 어떤 것?

몽흐: 아르바이트 같은 것 할 때, 외국 사람은 안 받는다고.

질문자: 아, 그런 것들.

몽흐: 그리고 또 외국 사람이라고 아는데 가르쳐줘도 모르는 것 같이.

질문자: 외국인에 대한 인식이 안 좋은 것, 아직도 그런 게 있다고?

몽흐: 네

#### 4) 요약

한국사회에서 다문화배경을 가진 아동과 청소년들의 성장 경험을 파악하기 위해 외국에서 출생하여 한국으로 이주하여 일정 기간 적응하여 온 이주 청소년, 국제결혼가정 청소년들과의 심층면담을 실시하였다. 이를 통해 한국사회에서 다문화가정 자녀로 성장하는 과정에서 겪었던 어려움과 적응과정, 지원이 필요한 분야에 대해 알아보고자 하였다. 총 17명의 이주청소년과 국제결혼가정 자녀들이 면담에 참여하였다.

##### (1) 이주청소년 한국사회 적응 과정

이주 청소년들의 경우에는 한국으로 이주 후에 한국어가 미숙하다는 이유

로 자기 나이보다 1-2년 어린 학년으로 들어가거나 훨씬 어린 학년으로 들어가서 학업을 하는 경우가 대부분이다. 이들이 한국사회에 이주하여 부딪히는 초기의 어려움은 당연히 언어장벽이라고 할 수 있다. 언어를 알지 못하기 때문에 일상생활이나 학교생활을 하기 힘들었으며, 심지어는 자신의 의사를 정확히 표현하지 못하여 불이익을 당하는 경우도 있다. 학교생활에서 교우 관계도 어려운 점의 하나이다.

한국으로 이주한 청소년들의 경우 학교에서 수업을 따라가기가 쉽지 않다. 일단 생소한 언어에 적응하기까지 시간이 걸릴 뿐 아니라 일상용어를 익히더라도 학습에 필요한 언어를 익히는 것은 추가적인 시간과 노력이 필요하기 때문에 매우 힘든 일이다.

미등록이주노동자의 경우 등록되어 있지 않은 신분이기 때문에 여러 가지 불안정한 상황에 놓여 있다. 특히 현재 일상생활의 한 부분이 된 인터넷 이용의 경우 주민등록번호나 외국인 등록번호가 없기 때문에 사용하지 못하는 불편함에 대해 호소한다.

이주경험을 한 청소년들은 한국사회에서 생활하는 가운데 나름대로의 적응전략을 개발해 가고 있다. 자신이 겪고 있는 어려움에 대해 불만을 갖거나 좌절하는 가운데에서도 개별적인 대응전략을 만들어가고 있는 것이다. 하지만 한국사회 적응이 장기화되고 ‘한국인’이 되어가면서 모국문화나 모국어를 잊어가게 된다. 하지만 한국사회 적응이 장기화되면서 모국 문화나 언어를 잊어가게 된다.

## (2) 국제결혼가정 자녀 성장과정

부모의 국제결혼으로 한국에서 태어나 성장하고 있는 다문화가정 자녀들의 경우는 일반적인 한국 아이들의 사회화 과정과 크게 다르지 않다. 외모가 한국인과 다르지 않은 일본인이나 중국인 엄마를 둔 경우 스스로 밝히지 않으면 이들이 다문화가정 출신인지 모르는 경우가 대부분이다.

부모 중 한 사람이 외국인인 것이 일상생활에서 혼지 않기 때문에 주변 친구들이 관심을 갖거나 놀리기도 하지만 이것을 긍정적인 자부심으로 승화

시키기도 한다.

국제결혼가정 자녀들의 경우 학교에 처음 입학하여 학습이나 학교생활에 적응하는 과정에 어려움을 겪는 경우가 있다. 하지만 고학년이나 중학생의 경우 학교 적응과 관련된 큰 어려움은 없는 것으로 나타났다.

국제결혼가정 자녀들의 경우 아버지나 어머니 나라의 언어나 문화에 대한 관심이나 자부심이 그리 높지는 않은 상태로 보였다. 그리고 결혼 이주민인 어머니나 아버지도 자녀들에게 적극적으로 모국의 언어나 문화를 가르칠 계기도 마련하고 있지 않았다.

### (3) 다문화 청소년들을 위한 지원 프로그램 참여 및 반응

이주 청소년들의 경우 대안학교나 지역의 이주민지원센터의 참여 효과에 대해서는 긍정적으로 반응하는 반면, 학교의 방과후 학습지원에 대해서는 부정적으로 반응하고 있다. 또한 학교 내에서 이주청소년이나 국제결혼가정 자녀들을 대상으로 실시하고 있는 다문화 프로그램의 경우도 단편적인 문화 체험 등으로 이루어져 다문화교육의 취지를 제대로 살리지 못하는 것으로 보여진다.

### (4) 스스로 평가하는 자신의 장점 및 능력

이주청소년들의 경우 새로운 사회에 적응하는 과정에서 자기 자신의 적응력을 높이 평가하고 있다. 또한 새로운 사람이나 환경에 적응하는 능력과 새로운 언어를 배우는 능력이 뛰어나다고 생각한다. 이주청소년들의 경우 한국에서 살아가는 동안 고국의 문화나 관습 중 한국인이나 한국문화와 달리 고국의 문화적 특성 중 장점을 인식하고 그것을 활용하기도 한다.

이주청소년들은 이중언어 능력이 있다는 것을 이점으로 여기고 있다. 이중 언어능력을 활용하여 장래의 진로를 계획하기도 하고 심리적인 안정을 취하기도 한다. 스트레스를 풀기 위해 아무도 알아듣지 못하는 몽골말로 떠들기도 한다.

결혼이민자 자녀들의 경우 자신의 부모의 나라 문화나 언어에 대해 잘 알지 못하는 경우, 그것이 문화적 자산이 된다는 생각을 크게 하고 있지는 않았다. 만약 기회가 되면 배울 수 있는 언어나 문화라고 생각하는 정도이다.

#### (5) 진로 관련 관심 분야

이주청소년들이나 국제결혼가정 자녀들의 경우 자신들의 진로에 대한 계획이 구체적으로 정해지고 그에 맞는 준비를 체계적으로 하는 경우는 드물었다. 진로에 대한 관심도 매우 다양하게 나타나고 있다. 현재 한국사회에서 정책적으로 육성하고자 하는 이중 언어가 가능한 글로벌 인재로 양성시키겠다는 포부를 가진 청소년들은 많지 않았다.

자신의 이주 경험과 이중 언어 능력을 활용하여 장래 진로를 모색하는 청소년도 있는 반면, 이중 언어나 문화적 자산과는 관계가 크지 않은 다양한 관심분야의 진로에 대해 설정하고 있는 경우도 있다. 국제결혼가정 자녀들의 경우는 이중 문화나 언어적 배경을 살리는 진로에 대해서 거의 생각하지 않고 있으며, 명확한 진로 설정을 하지 못하는 경우도 있었다.

#### (6) 한국사회 다문화정책에 대한 제언

이주청소년은 자신의 진학이나 진로 설정을 위해 정보가 필요할 때 전문적으로 안내해 줄 수 있는 에이전트가 필요하다고 제언한다. 자신과 비슷한 처지에 있는 청소년들의 학업이나 진로에 도움을 줄 수 있는 단체들이 있어야 이들이 사회에 기여할 수 있는 길도 열릴 것이라고 보고 있다.

이주청소년들이나 다문화가정 자녀들의 경우 한국사회에 대해 바라는 점으로 일반 한국인들의 다양성이나 다문화에 대한 인식 개선을 꼽고 있다. 외국인이나 이주민에 대한 차별적인 시선이나 지나친 관심은 자연스러운 호기심을 넘어서서 이들에게는 피해가 될 수도 있음을 인식시켜야 할 것이다. 이주청소년들 중 특히 부모가 미등록 이주노동자들인 경우 체류하는 동안

기본적인 인권에 대한 보장이 필요함에 대해 강조하고 있다.

국제결혼가정 자녀들의 경우에는 부모 중 한 명이 외국인이라는 것이 친구들 사이에서 놀림거리가 되는 경우가 있다. 특히 초등학교 시절에 이러한 경험이 많았던 것으로 보인다. 이를 방지하기 위해서는 초등학교에서 다문화사회에 대한 준비를 할 수 있도록 다양성, 다름에 대한 교육이 제대로 이루어져야 할 것이다.

### 3. 논의 및 소결

#### 1) 다문화 청소년 지원의 다각화 필요

다문화가정자녀 지원대책이 난무하는 가운데 이주청소년들이나 국제결혼 가정 자녀들에 대한 지원이 획일적으로 이루어지는 경우들이 많다. 외국사회에서 성장한 이주민 자녀들의 경우에도 소수자나 이주민 지원이 일방적으로 다 좋았던 것은 아니라고 말하고 있으며, 한국사회 다문화가정 청소년도 별 지원이 필요 없는데도 불구하고 한국사회에서 태어나 10여년 이상 살면서 이미 “보통의” 한국인으로 살아가다가 다문화지원 프로그램에 참여하게 되는 경우도 있다. 즉, 언어습득이나 당장의 학습지원이 필요한 경우, 모국어 학습이나 이중문화 교육이 필요한 경우, 진로지원이 필요한 경우 등 다양한 요구와 수준에 맞춘 지원이 필요하다고 보여진다.

선행연구에서도 비슷한 결론을 도출하고 있다. 부산광역시 다문화청소년 중 한국출생 263명, 외국출생 101명, 새터민 35명에 대한 분석결과, 동일한 다문화청소년이라 하더라도 경제수준과 출생유형에 따라 학습활동 수준과 대인관계에서 통계학적 유의미한 차이가 있었으며, 현재 이용서비스 또한 차이를 가지는 것으로 나타났다. 그리고 재학유형이 높아질수록, 경제수준이 어렵다고 느낄수록 성장환경에 대한 부정적인 이미지가 높은 것으로 나타났다. 이는 현재까지 초등학교 중심의 서비스, 동일한 유형의 서비스에 재학유형별, 출생유형별 특성에 적합한 서비스 마련의 시급함을 시사한다 하겠다

(김교정·정규석, 2008).

우선 지역이나 연령에 맞는 지원이 필요하다. 즉, 언어나 지적 능력을 개발할 사회적 인프라가 적은 지역일수록 발달이 더디게 이루어질 수 있음이 지적된다. 농촌지역 다문화가정 아동들의 언어발달특성에 대한 연구에서도 다문화가정 아동들이 통합언어연령, 수용 및 표현, 그리고 어휘이해력에서 비교집단 아동들에 비하여 통계적으로 유의미하게 낮은 수행력을 나타낸 것으로 보고하고 있다(황상십·정옥란, 2008).

## 2) 다문화 정책과 일상생활의 괴리

다문화의 역사가 오래된 서구 사회에서도 일상생활에서 체감하는 이주민이나 소수자들은 소외나 차별을 체감해 왔다. 정책적으로 다문화주의를 표방하고, 소수자 지원을 명시하고 있지만 오랜 기간 지속되어온 인습이나 관행은 일상생활 과정에서 명시적 혹은 암묵적으로 영향을 주게 된다. 한국사회에서도 다문화와 관련된 다양한 정책들이 쏟아져 나오고 있다. 하지만 여전히 일상에서 일반 국민들은 다문화와 관련된 생활 실천이 무엇인지 알기 힘든 상황이다. 다원주의 사회를 부르짖고 있지만, 여전히 다름이나 다양성에 대한 개방성이 약한 한국사회에서 이주민들은 한국사회에 빨리 적응하는 것이 살아남는 것임을 체득하게 된다.

이러한 상황에서 국제결혼가정 자녀나 이주민 자녀들은 다수자의 사회에 빨리 동화하는 것을 지향하고 있다. 정책적으로 다양성, 다문화를 부르짖더라도 일상생활에서 다름이 존중받지 못하는 현실에서 스스로를 드러내기에는 큰 용기가 필요하기 때문이다.

기존 연구에서도 외국인 결혼이민자들이 예상과는 달리 다수가 동화주의를 선호하고 있고 다원주의적 관점을 취하는 경우는 16%에 불과한 것으로 조사되었다. 대다수인 78%의 결혼이민자들이 동화주의적 태도를 나타내는 것으로 나타났다. 이는 이민의 이유 혹은 원인과 관계가 깊은 것으로 보고 있다. 자발적 이민자인가 혹은 비자발적 이민자(망명자)인가에 따라 기존사회에 동화 의지가 다르다고 볼 때, 우리나라에 온 결혼이민자의 경우 모두

자발적인 이민자들로서, 결혼생활을 하고 아이를 출산하면서 동화의 필요성을 강하게 느끼는 사람들이라고 설명하고 있다. 결혼이민자들은 ‘생활의 편이성’ 때문에 동화주의를 선호하는 비율이 가장 높게 나타났고, ‘한국문화가 좋아서’와 ‘가족이나 주위사람들과 함께 어울리기 위해’라는 응답이 동일한 비율을 차지하고 있다(고숙희, 2008). 또 다른 연구에서도 결혼이주여성들은 어머니 출신국에 대한 이해와 자긍심을 키워줄 것인지 한국사회에 대한 정체성 형성에 주력할 것인지를 결정하는 것이 혼란스러우면서도 외국인 모가 가지는 자녀에 대한 정체성 인식은 ‘한국인’이었음을 보이고 있다(송미경 외, 2008).

### 3) 이중 문화, 이중 언어 역량개발 지원

과거에는 이민자는 고국을 떠나 새로운 사회에 적응하여 고국과의 유대를 끊은 사람들로 개념화되었으나, 근래에는 고국을 떠나 새로운 사회에 정착을 하였어도 지속적으로 고국과의 관계를 유지하는 삶을 살아가는 사람들이라고 개념화하고 있다. 이러한 이민자들(immigrants)은 transmigrants라고 불린다. 최근에 이민자들은 국경 및 국적을 초월하는 삶을 살며, 그들의 고국과 강한 유대를 유지하는 경향이다. 이는 그들의 고국이 현재 주재국과 지리적으로 먼 위치에 있는 경우에도 해당된다. 이처럼 지리적, 문화적, 정치적 경계를 넘나드는 삶을 사는 사회 현상은 초국적주의(transnationalism)로 설명되고 있다. 이민자들은 국경을 가로질러 가족, 경제적, 사회적, 조직적, 정치적 관계를 발전시키게 되는데, 이러한 이민자들의 고국과 현재 거주국 사이의 다중적 관계가 오늘날의 흐름인 초국주의(transnationalism)의 핵심 요소로 고려되어지는 것이다(Glick Schiller, Basch, & Blanc-Szanton, 1992, 1995; Glick Schiller 1999a, 1999b).

특히 이주의 경험이 있거나 이중문화적 배경을 가지고 성장한 사람들일수록 새로운 환경에 적응하거나, 이질적인 사람을 만나 상호작용하는 능력이 뛰어나다고 평하고 있다. 이러한 자질은 OECD의 세가지 핵심역량 중 하나인 다양한 사람들과의 상호작용하는 능력(Rychen & Salganik, 2003)이

뛰어날 수 있음을 보이고 있다.<sup>55)</sup>

이러한 상황에서 글로벌 인재로 성장할 수 있는 이중언어와 이중문화적 배경을 자산으로 활용하는 것은 다문화가정 아동 청소년의 개인적 역량이 될 수 있을 뿐 아니라 사회적 역량이 되기도 한다. 하지만 이중언어와 이중문화 학습이 외적 압력에 의해 이루어지는 것은 바람직하지 않을 것이다. 이러한 학습에 대한 다양한 기회가 제공되는 것은 바람직하지만, 획일적으로 참여를 독려하는 것은 적절치 않다. 이미 성인으로 진입한 면담 참가자들의 경우 자신의 어머니의 나라 혹은 자신의 모국에 체류하고 있는 것과 관련해서 모국과의 관련성은 중요하다고 지적한다. 하지만 정책적으로 혹은 의무적으로 모국문화를 배우거나 모국어가 강제되었을 때는 거부감이 일어나거나 부작용을 일으키기도 하였다. 그에 따라 이주민이나 국제결혼가정 자녀들이 자연스럽게 모국어나 모국문화에 대해서 학습할 수 있고 유지할 수 있도록 하는 기회는 제공하되, 그것이 강요되어서는 안 될 것이다.

#### 4) 건강한 정체성 인식 계기 마련이 중요

한국사회 다문화 청소년들의 경우 한국사회에 이주하거나 국제결혼가정에 태어나 성장하는 과정은 대체로 한국사회에 가급적 빨리 적응하고 동화하는 과정이 주를 이룬다. 이러한 정체성 형성과정은 외국사회에서 이주민으로

---

55) 사회환경 변화로 청소년들의 생애 성공은 학교 교육을 통해 습득한 지식과 기술을 넘어서는 보다 광범위한 역량에 기반한 것이라는 문제의식이 등장하기 시작하였다. 일상생활의 글로벌화는 다양한 사회들 간에 연결된 세계를 만들어 가고 있고, 이러한 세계에 잘 기능하기 위해서는 변화하는 기술과 다양한 정보 이용 능력을 보유해야 한다. 또한 사회가 직면한 여러 가지 도전과 사회적 공평성, 환경문제, 경제성장 등과 같은 도전에 맞서야 하는데, 이러한 상황에서 개인들의 역량은 지엽적인 기술 습득 이상의 것이 되어야 한다. 지속적인 문제제기로 1997년 OECD의 DeSeCo(Definition and Selection of Competencies) 프로젝트는 장기적 차원에서 측정이 가능한 새로운 영역의 역량을 위한 틀을 제시하고자 하였는데 그것은 첫째, 환경과 효과적으로 상호 작용하기 위해 다양한 도구를 사용할 수 있는 능력(정보기술 및 언어 사용), 둘째, 다양한 배경을 가진 사람들과 상호작용할 수 있는 능력, 셋째, 자신의 삶을 스스로 책임질 수 있는 능력(자율적인 행위 능력)으로 보고 있다(Rychen & Salganik, 2003).

성장한 한인 청소년들에게도 나타났다. 하지만 이들은 대학교에 진학하거나 청소년기를 지나면서 자신들의 이주민 정체성, 이중 문화적 배경이 문화적 자산이 될 수 있음을 인식하게 된다. 결국 한 가지 언어나 문화만을 주로 알고 있는 다수자와 달리 다문화적, 다언어적 배경을 살린다는 것이 자신들의 정체성 형성에 긍정적으로 작용하고 있음을 깨닫는 것이다. 결국 한국사회 다문화 청소년들이 스스로를 건강하게 인식할 수 있는 기회를 다양하게 마련해 주는 것은 매우 중요한 사안이다. 강요되거나 부여되는 정체성이 아니라 자율적으로 만들어가는 정체성이 부각되어야 한다.

정체성은 항상 변화하고 있으며 형성되는 과정에 있다(Hall, 1996). 면담 참가자들의 경우 청소년기에는 자신의 소수자, 이주민 정체성에 대해 부정적인 인식을 가지고 있었다. 아버지와 어머니의 출신 국가가 다르고 아버지의 출신국에서 성장한 면담 참가자들의 경우에도 정체성에 대해서 혼란을 겪거나 청소년기에 부정적인 감정을 가지고 있었다. 자신의 모국이나 어머니 나라의 역사나 문화적 배경에 대해 외면하거나 별 관심을 두지 않은 채 성장하다가 삶의 어떤 계기를 통하여 자신의 다양한 문화적 배경이 장점이 될 수 있음을 깨닫는다. 이러한 계기는 다양한 소수민족 집단을 만나거나 자신의 배경과 비슷한 사람들을 만나게 되는 대학교시기에 주로 발생한다. Kibria(1999)가 지적하듯이 대학교 시절은 개인적, 사회 정치적 변화를 겪게 되는 시기이므로 이민 2세대들이 어떻게 자기의 정체성, 즉 교육받고 있는 상황과 호스트 사회 및 모국과 관련하여 자신의 위치를 성찰하게 되는지를 논의하는 것은 중요하다.

이처럼 이주민의 정체성은 한 국가와 사회의 구성원을 표현하는 자기 인식이나 형편에 따라 변화할 수 있는 유동적이고 가변적 개념이라는 사실을 인식해야 한다. ‘정체성’이란 언제든지 변화할 수 있으며 시대와 상황에 따라 다양하게 형성될 수 있는 가능성에 주목해야 한다. 스투어트 홀(Stuart Hall)은 정체성의 가장 중요한 요소로 변화 가능성을 지적한(Hall, 1994). 한 국가와 사회의 구성원이 지닌 자기 인식의 표현인 ‘정체성’은 불변하는 보편적 개념이 아니다. 이주민의 정체성은 새로운 환경과 상황에서 지속적으로 변형하여 새로운 정체성을 생산하고 있으며, 이중적 자기 인식, 즉 “다양하고

혼종적 정체성(multiple and hybrid identity)”을 가지고 살아가는 것이다. 즉, 이주민은 둘 이상의 ‘정체성’을 가지면서 계속해서 새로운 정체성을 형성하는 사람들이다(박홍순, 2008). 이주민의 정체성은 현재 한국사회에서 다수자들에 의해 부여되는 정체성이 아니라 다양한 문화적 배경을 융합하여 스스로 만들어가는 정체성이 될 수 있도록 해야 할 것이다. 이러한 상황은 다수자에게도 해당되어야 할 것이다. 즉, 우리와 타자, 혹은 한국인과 이주민을 구분하는 명확한 구분은 없으며, 우리 안에서 지속적으로 다양한 분화가 일어나고 있음에 대해 인식해야 하는 것이다.



## V. 설문조사 결과 분석

1. 조사개요
2. 조사결과



## V. 설문조사 결과 분석

### 1. 조사개요

#### 1) 조사대상자

조사대상자는 초·중·고등학교 교사 312명이었다<sup>56)</sup>.

#### 2) 절차 및 방법

학교 교사의 경우 다문화가정 청소년에 관심이 있거나 경험이 있는 교사를 대상으로 하기 위하여 2009년 8월 중 서울의 두 군데 다문화교육관련 연수를 받고 있는 교사를 표집하였다. 그 이유는 다문화에 대해 관심이 크게 없는 경우 다문화가정 아동청소년의 역량개발을 위해 필요한 사항에 대해 정확한 정보를 제공하기 어렵기 때문이었다.

#### 3) 조사내용

조사내용은 사회인구학적 배경변인과, 다문화가정 청소년의 가정영역, 학교생활 영역, 그리고 지역사회 기반 영역에 근거하되, 교사들이 생각하는 다문화가정 자녀의 특성과 이들이 개발할 필요가 있다고 생각되는 역량의 영역에 대해 조사하였다. 각 내용은 다음과 같다.

---

56) 본 조사는 본래 다문화가정 청소년, 어머니, 학교교사 및 현장전문가를 대상으로 다문화가정 청소년의 역량개발을 위해 필요한 가정환경기반, 학교환경기반 및 지역사회환경기반 등에 대한 다각적 분석을 하고자 자료를 수집하였으나 조사결과가 신뢰롭지 못한 것으로 밝혀져 2009년도는 학교교사를 대상으로 한 분석만 포함시켰고, 추후 조사에서 나머지 부분을 다루기로 하였다.

## 가. 사회인구학적 변인

사회인구학적 변인으로는 교사의 성별, 생년, 근무지, 근무하고 있는 학교급, 교사생활 기간, 다문화가정 청소년 담당 경험 여부, 담당했던 다문화가정 청소년의 수, 다문화관련 교육 경험, 다문화 담당업무 수행 여부 등에 대한 문항을 포함하였다.

## 나. 다문화청소년 역량수준에 대한 인식

다문화가정 청소년들이 일반가정 청소년들에 비하여 실제로 부족하다고 생각하는지에 대해 전문가들의 의견을 파악하고자, 한국어능력, 외국어능력, 학업성취, 학교생활, 성취동기, 자아존중감, 다양성에 대한 이해력, 또래관계, 교사학생관계, 부모의 지원, 등 총 26개 문항에 대해 일반학생과 비교하여 어떤지를 응답하도록 하였다. 이 때 경험이 없는 교사가 있을 경우를 대비하여 ‘잘 모르겠다’는 응답범주를 포함시켰다. 이 측정에서 포함된 26개의 문항은 지금까지 국내에서 수행된 선행연구와 교사 및 현장전문가 대상 자문회의에서 도출된 영역들이었다.

역량수준의 문항들을 각각 가정환경요인과 학교생활요인, 수업태도 및 준비도, 다문화역량, 관계형성 요인, 심리적 역량 및 심리적 안정성 등에 대해 살펴보고 각 하위요인에 대한 학교교사의 태도를 살펴보았다.

## 다. 역량개발에 영향을 미치는 요인

다문화가정 청소년들의 역량개발에 영향을 미치는 요인에 어떤 것이 있다고 생각하는지를 가정요인, 학교요인, 개인적 특성, 지역사회요인의 세 가지 영역과 관련하여 총 14개 문항을 제시하고 얼마나 영향을 많이 미친다고 생각하는지를 5점 척도 상에 표시하도록 하였다. 이 문항 역시 선행연구와 교사 및 현장전문가 대상 자문회의에서 도출된 내용이었다. 각 문항을 다시 개인적 요인과 가정요인, 학교요인, 지역사회요인 등으로 나누어서 분석하

교 교사와 현장전문가의 차이를 비교하였다.

라. 다문화가정 청소년을 담당하는 지도자의 자질

다문화가정 청소년들이 담당하는 교사가 갖추어야 할 자질에 대해 8가지 문항을 제시하고 얼마나 중요한지의 여부를 역시 5점 척도 상에 표시하도록 하였다. 이 문항들도 선행연구 및 교사, 현장전문가의 자문회의에서 논의된 내용들로 구성하였다. 그 외에도 다른 것이 있으면 추가적으로 기재하도록 하여 교사들의 경험으로부터 필요한 내용을 추출하고자 하였다.

마. 다문화가정 청소년들의 역량개발을 위한 지원방식의 효과성

현재 학교에서 이루어지고 있는 다문화가정청소년들을 위한 지원 및 정책 들 또는 현재는 이루어지고 있지 않지만 논의되고 있는 내용들에 대해 얼마나 효과적이라고 생각하는지 총 10개의 영역에 대해 얼마나 효과적이라고 생각하는지 4점 척도 상에 표시하도록 하였다.

바. 다문화가정 청소년의 역량개발을 위하여 필요한 내용

다문화가정 청소년의 역량개발을 위하여 필요한 교육 및 프로그램에 대해 한국어교육, 숙제 및 학습지도, 특기적성교육, 각종 심리적응 프로그램, 부모나라 언어 프로그램 등 총 10개 종류의 프로그램이 다문화청소년의 역량을 개발하기 위하여 얼마나 필요하다고 생각하는지를 4점 척도 상에 표시하도록 하였다. 이 외에도 중요하다고 생각되는 것이 있으면 추가로 기술하도록 하여 교사들이 중요하게 생각하는 교육 및 프로그램을 파악하고자 하였다. 측정에 사용된 프로그램의 종류는 선행연구를 통해 많이 언급되고 있거나 필요하다고 주장되는 프로그램들이었다.

사. 다문화가정 청소년들의 역량개발을 위한 각종 교육 및 프로그램들이 이루어져야 하는 기관

다문화가정 청소년의 역량개발을 위한 각종 교육 및 프로그램들이 주로 어디에서 이루어지는 것이 바람직하다고 생각하는지를 학교, 다문화 전문 교육기관, 지역사회 청소년관련단체, 다문화관련 NGO 등을 대상으로 선호도를 조사하였다.

## 2. 조사결과

### 1) 배경변인

본 설문에 참여한 학교교사는 총 312명으로 남자가 79명(25.3%), 여자가 233명(74.7%)로 주로 여교사들이었다. 근무지는 서울, 경기, 인천, 대구, 광주, 강원, 충북, 충남, 경북, 경남, 전북, 전남, 부산, 제주 등 다양하였다. 이 중 초등학교를 담당하고 있는 교사가 전체의 67.6%로 211명이었고, 중학교 담당 교사가 13.8%(43명), 고등학교 담당교사가 17.9%(56명)이었고, 다문화가정 청소년을 담당한 경험이 있다고 응답한 교사는 전체의 48.7%로 152명, 없다고 응답한 교사가 159명(51%)이었다.

다문화교육을 받아 본 경험이 있는지에 대해서 교사들은 45.8%(143명)만이 다문화교육을 받아보았다고 응답하였고, 나머지 52.9%(165명)는 경험이 없다고 응답하였다. 이 중 현재 다문화청소년을 담당하고 있는지 여부에 대해 교사들의 26.3%(82명)만이 현재 담당하고 있다고 응답하였고, 228명인 73.1%는 현재 담당하고 있지 않다고 응답하여 대다수는 경험이 없는 것으로 나타났다. 과거 담당을 했던 학생의 수는 거의 대부분의 교사들이 10명 이하(40.1%)라고 응답하였다.

<표 V-1> 교사 및 현장전문가 집단 배경변인 빈도(%)

	변인	교사		변인	교사
성별	남자	79(25.3)	담당	있다	152(48.7)
	여자	233(74.7)	경험	없다	159(51.0)
근무지	서울	21( 6.7)	다문화	무응답	1( .3)
	경기	154(49.4)		있다	143(45.8)
	인천	14( 4.5)	교육	없다	165(52.9)
	대구	5( 1.6)	경험	무응답	4( 1.3)
	광주	15( 4.8)	현재	예	82(26.3)
	강원	6( 1.9)		담당	아니오
	충북	6( 1.9)	여부	무응답	2( .6)
	충남	11( 3.5)	담당 학생수	10명 이하	125(40.1)
	경북	22( 7.1)		11-20명	11( 3.5)
	경남	15( 4.8)		21-30명	4( 1.3)
	전북	5( 1.6)		31-40명	2( .6)
	전남	10( 3.2)		41-50명	2( .6)
	부산	16( 5.1)		51명 이상	-
	제주	11( 3.5)	무응답	168(53.8)	
		무응답	1( .3)		
	담당 학교급	초등학생	211(67.6)		
중학생		43(13.8)			
고등학생		56(17.9)			
무응답		2( .6)			
합계			312(100)		

## 2) 다문화가정 청소년의 역량수준에 대한 인식

교사를 대상으로 다문화가정 청소년이 일반가정 청소년과 비교해 볼 때 총 26가지 영역에 대해 어떤 수준이라고 생각하는지 질문하였다. 우선 각 문항을 요인분석 하여 유사한 영역으로 분류한 결과 크게 가정환경요인, 학교 생활요인, 수업태도 및 준비도, 다문화역량, 관계형성요인 및 심리적 역량 및 심리적 안정성의 총 6가지 하위 영역으로 구분할 수 있었다. 또한 교사들의 경우 실제 다문화가정 청소년을 지도한 경험이 있는지의 여부가 그들에 대한 인식에 차이가 있을 가능성이 높아 지도경험여부 및 지도한 학생의 명수에 따라 각 문항에 대한 응답의 평균을 비교 분석하였는데, ‘잘 모르겠다’는 응답은 제외하고 분석하였다.

## (1) 가정환경요인

우선 첫 번째 요인인 가정환경요인과 관련하여 부모의 정서적 지원, 가정의 안정성, 부모의 학습지원, 부모와의 친밀한 관계, 부모의 자녀교육에 대한 관심, 가정경제수준, 부모의 학교행사참여 등 총 7가지 영역에 대해 일반 청소년과 비교하여 다문화가정 청소년들이 어떤 수준이라고 생각하는지를 비교하였다. 5점 척도 상에 표시하도록 하였는데, 3점이 일반가정 청소년과 유사한 수준이라는 응답이기에 3점보다 낮은 것은 일반가정 청소년보다 낮은 것을 의미하고 3점 이상은 일반가정 청소년보다 높은 것을 의미한다.

아래의 <표 V-2>에 나타나듯이 각 영역에 대한 교사집단 전체평균을 보았을 때 부모의 자녀교육에 대한 관심에 대해서만 평균 3점으로 나타나 일반가정 청소년들과 유사한 수준이라고 인식하고 있었고 그 외의 다른 모든 영역에 대해서는 일반가정 청소년과 비교하여 낮은 수준이라고 인식하고 있었다. 그러나 인식의 수준이 다문화가정 청소년의 지도경험에 따라 다른 양상을 보인 문항들이 있었다.

예를 들면 정서지원과 가정의 안정성 및 부모의 학습지원, 그리고 부모의 학교행사 참여 정도에 대해서 다문화가정 청소년을 5명 이상 지도한 경험이 있는 교사들의 경우 경험이 없는 교사들에 비해 더 높게 인식하고 있었다. 즉, 6명 이상 지도한 경험이 있는 교사들은 5명 이하의 지도경험이 있는 교사나 경험이 없는 교사들에 비해 다문화가정 청소년 부모의 정서적 지원이 비교적 높다고 인식하고 있었고, 가정의 안정성의 경우도 경험이 없는 교사들에 비해 경험이 있는 교사의 평균점수가 통계적으로 유의미하게 높았으며, 부모의 학습지원 역시 경험이 없는 교사들은 매우 낮게 지각한 반면 5명 이하 또는 6명 이상 등 지도경험이 있는 교사들의 인식은 더 높은 것으로 나타났다. 부모의 학교행사 참여의 경우는 6명 이상 지도한 경험이 있는 교사들이 경험이 없거나 5명 이하 지도한 경우보다 참여율을 더 높게 지각하였다. 그 외의 부모와 친밀한 관계, 부모의 자녀교육관심, 가정경제수준 등에서도 통계적으로 유의미한 차이는 아니었으나 경험이 없는 집단에 비해 경험이 있는 집단의 인식이 전반적으로 높았다. 특히 부모와 친밀한 관계 및 부모의

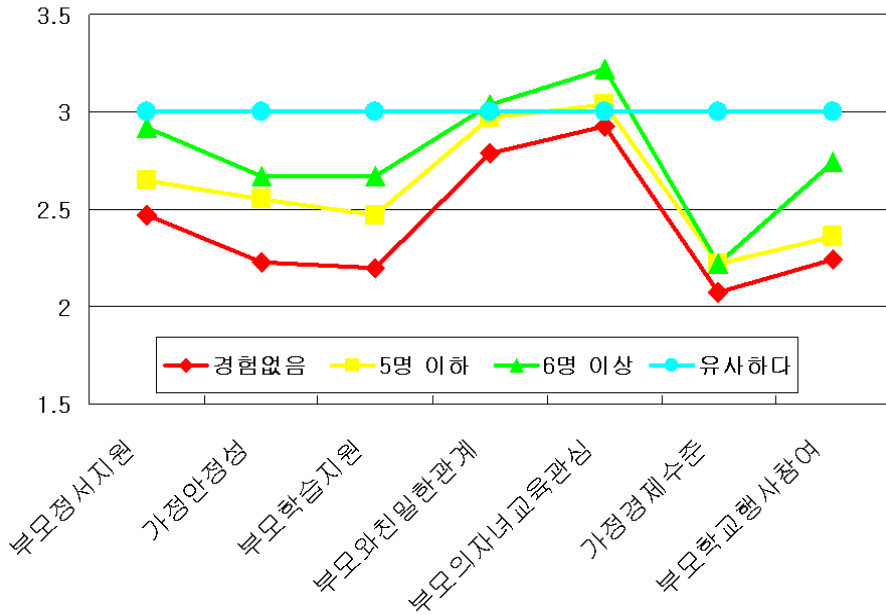
자녀교육관심의 두 항목의 경우 소수라도 경험해본 집단의 평균인식이 높은 것으로 나타났다.

이러한 결과는 다문화가정 청소년을 지도한 경험이 없는 경우 사회적으로 사람들이 지니고 있는 고정관념을 반영하고 있어서 일반가정 청소년보다 가정환경요인이 열악한 수준이라고 인식하는 경향이 높지만 실제 다문화가정 청소년을 접촉해본 교사들의 경우 사회적 고정관념에서 벗어나 보다 긍정적인 측면을 인식할 수 있었기 때문에 나타난 결과로 생각되며, 실제 경험한 교사들의 인식이 비록 높은 편은 아니나 일반적으로 생각하는 것처럼 다문화가정 청소년들의 가정환경요인이 심각하게 열악하다는 것은 사회적 고정관념일 가능성을 시사하고 있다.

<표 V-2> 일반가정청소년대비 다문화가정 청소년의 역량수준: 가정환경요인

영역	경험 없음	5명 이하	6명 이상	전체	F
부모정서지원	2.47(.82) <sub>b</sub>	2.65(.85) <sub>ab</sub>	2.92(.85) <sub>a</sub>	2.58( .84)	3.98*
가정의 안정성	2.23(.66) <sub>b</sub>	2.55(.81) <sub>a</sub>	2.67(.83) <sub>a</sub>	2.40( .76)	8.06***
부모학습지원	2.20(.74) <sub>b</sub>	2.47(.95) <sub>ab</sub>	2.67(.87) <sub>a</sub>	2.35( .85)	5.48**
부모와 친밀한 관계	2.79(.79)	2.97(.82)	3.04(.65)	2.88( .80)	2.27
부모의 자녀교육 관심	2.93(.84)	3.04(.86)	3.22(.64)	3.00( .84)	1.69
가정경제수준	2.07(.62)	2.22(.70)	2.22(.75)	2.15(1.13)	1.89
부모의 학교행사참여	2.24(.87) <sub>b</sub>	2.36(1.00) <sub>b</sub>	2.74(1.13) <sub>a</sub>	2.33( .96)	3.31*

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$ , Duncan: a>b



[그림 V-1] 일반가정청소년대비 다문화가정 청소년의 가정환경요인

## (2) 학교생활 요인

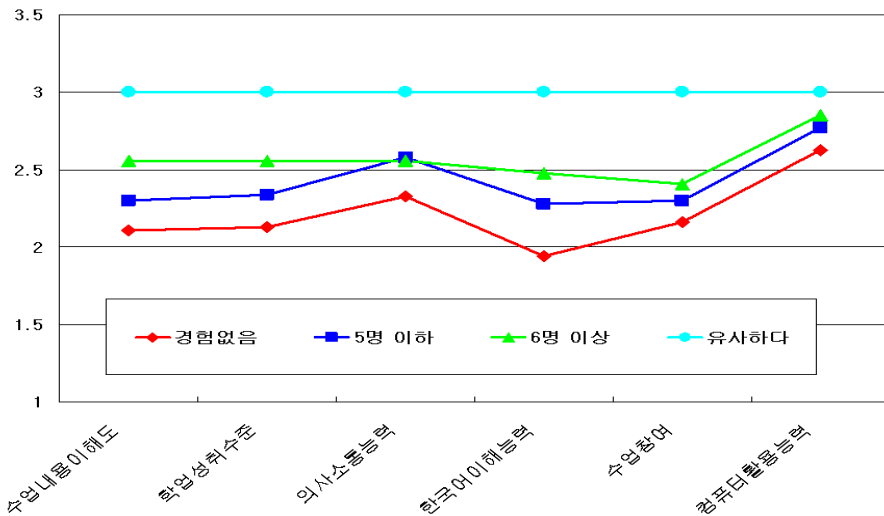
두 번째로 학교생활과 관련된 요인들인 수업내용에 대한 이해도, 전반적인 학업성취수준, 의사소통능력, 한국어 이해능력, 수업참여태도, 컴퓨터 활용능력 등에 대해 교사의 인식을 분석하였다. 그 결과 아래의 <표 V-3>과 같이 전반적으로 모든 영역에서 일반가정 청소년과 유사하다는 의미인 3점보다 낮은 평균점수를 나타내었다. 그러나 학교생활요인 역시 다문화가정 청소년을 직접 지도한 경험여부에 따라 인식이 다른 것으로 나타났다. 전반적으로 보자면 많은 지도경험이 있을수록 긍정적인 평가가 나타났으나 수업참여와 컴퓨터 활용능력의 경우는 통계적으로 의미 있는 수준이 아니었고, 그 두 영역을 제외한 모든 영역에서 통계적으로 의미 있는 수준에서 집단 간 차이가 나타났다. 집단 간 차이의 양상을 살펴보면 수업내용의 이해도, 전반적인 학업성취, 한국어 이해능력에 대해 다문화가정 청소년을 지도한

경험이 없는 집단에 비해 소수라고 지도경험이 있는 집단의 인식이 높은 것으로 나타났다. 의사소통능력의 경우는 통계적으로는 유의미한 차이를 보였으나 사후검증결과는 유의미한 차이를 나타내지 않았다.

<표 V-3> 일반가정청소년 대비 다문화가정 청소년의 역량수준: 학교생활요인

영역	경험 없음	5명 이하	6명 이상	전체	F
수업내용 이해도	2.11(.69) <sub>b</sub>	2.30(.74) <sub>ab</sub>	2.56(.51) <sub>a</sub>	2.23(.71)	5.93**
전반적인 학업성취수준	2.13(.77) <sub>b</sub>	2.34(.76) <sub>ab</sub>	2.56(.64) <sub>a</sub>	2.25(.76)	5.09**
의사소통 능력	2.33(.65)	2.58(.74)	2.56(.64)	2.45(.69)	4.61*
한국어 이해 능력	1.94(.61) <sub>b</sub>	2.28(.73) <sub>a</sub>	2.48(.70) <sub>a</sub>	2.13(.70)	12.82***
수업참여	2.16(.83)	2.30(.84)	2.41(.80)	2.23(.83)	1.56
컴퓨터 활용능력	2.63(.73)	2.77(.74)	2.85(.53)	2.70(.72)	1.76

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$ , Duncan: a>b



[그림 V-2] 일반가정청소년대비 다문화가정 청소년의 학교생활요인

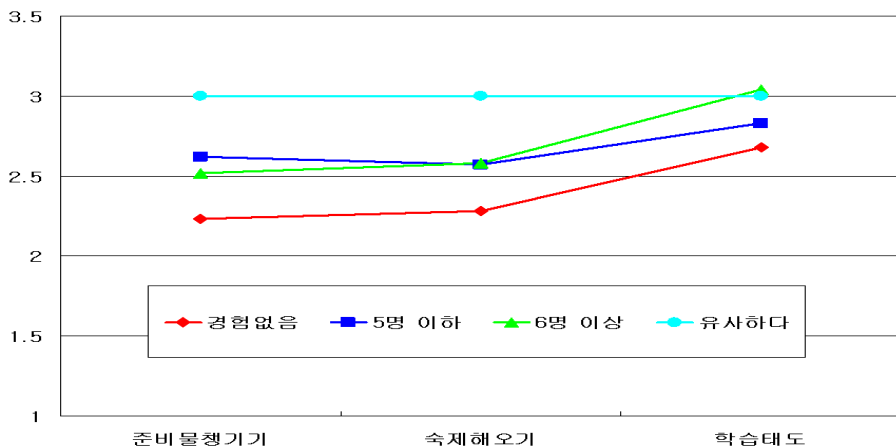
### (3) 수업태도 및 준비도

다음은 수업태도 및 준비도와 관련된 요인으로, 이 영역은 위의 학교생활 요인과 같은 요인으로 볼 수도 있지만 학교생활 요인은 능력적인 측면인데 반하여 수업태도 및 준비도는 학생의 자세와 관련된 측면이라는 점에서 서로 다른 요인으로 보고 구분하여 분석하였다. 수업태도 및 준비도에 관련되는 요인은 크게 세 가지로, 준비물 챙기기, 숙제해오기, 학습태도였는데, 아래의 <표 V-4>에 나타난 바와 같이 세 가지 영역 모두에서 통계적으로 유의미한 차이가 있었고, 실제 지도경험이 있는 경우 다문화가정 청소년들의 역량 수준에 대한 인식이 더 긍정적인 것으로 나타났다.

<표 V-4> 일반가정 청소년대비 다문화가정 청소년의 역량수준: 수업태도 및 준비도

영역	경험 없음	5명 이하	6명 이상	전체	F
준비물 챙기기	2.23(.69) <sub>b</sub>	2.62(.90) <sub>ab</sub>	2.52(.89) <sub>a</sub>	2.41(.82)	8.01***
숙제 해오기	2.28(.73)	2.57(.88)	2.58(.76)	2.42(.81)	4.93**
학습태도	2.68(.73) <sub>b</sub>	2.83(.82) <sub>ab</sub>	3.04(.65) <sub>a</sub>	2.77(.76)	3.16*

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$ , Duncan: a>b



[그림 V-3] 일반가정 청소년대비 다문화가정 청소년의 수업태도 및 준비도

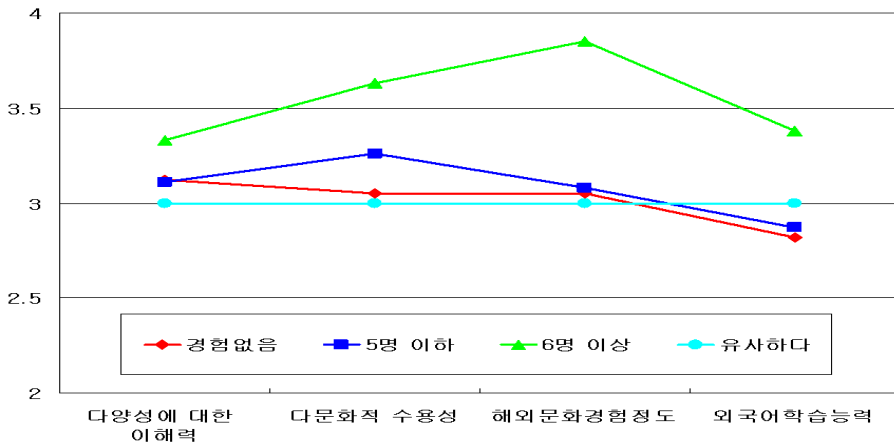
(4) 다문화역량

다문화 역량 요인은 다양성에 대한 이해, 다문화적 수용성, 해외문화경험정도, 외국어학습 능력 등 총 4개 문항에 대한 내용이었다. 분석결과 통계적으로 유의미한 차이를 보인 영역은 해외문화경험정도와 외국어학습능력이었으나 전반적으로 일반가정 청소년들보다 더 높은 것으로 인식되고 있었다. 특히 다문화가정 청소년들을 6명 이상 지도한 경험이 있는 경우 지도 경험이 없거나 소수 학생만 지도했던 교사들의 경우보다 통계적으로 유의미하게 높은 인식 수준을 나타내었다.

<표 V-5>일반가정 청소년대비 다문화가정 청소년의 역량수준: 다문화역량

영역	경험 없음	5명 이하	6명 이상	전체	F
다양성에 대한 이해력	3.12(.90)	3.11(.74)	3.33(1.00)	3.14(.85)	.81
다문화적 수용성	3.05(1.01)	3.26(.80)	3.63(.93)	3.32(.88)	1.94
해외문화 경험정도	3.05(1.01) <sub>b</sub>	3.08(.98) <sub>b</sub>	3.85(1.13) <sub>a</sub>	3.13(1.03)	7.60***
외국어학습능력	2.82(.85) <sub>b</sub>	2.87(.83) <sub>ab</sub>	3.38(.80) <sub>a</sub>	2.89(.85)	5.02**

\*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$ , Duncan: a>b



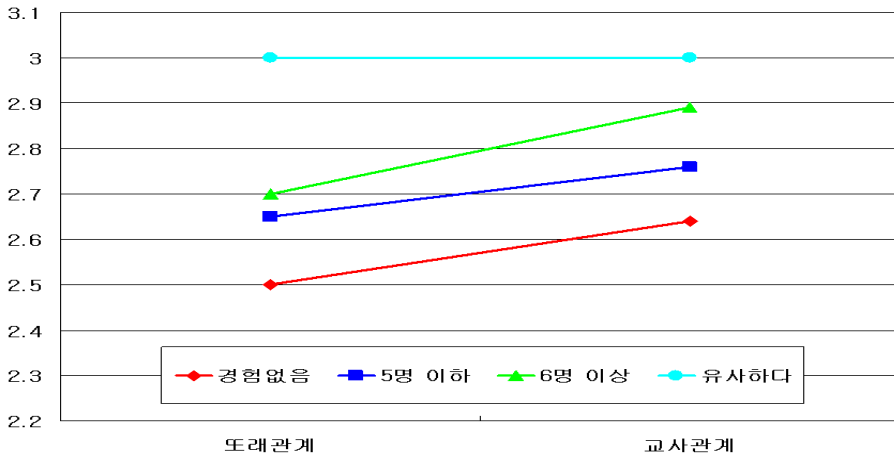
[그림 V-4] 일반가정청소년대비 다문화가정 청소년의 다문화관련역량

(5) 관계형성 요인

관계형성 및 유지와 관련된 역량에 대해서는 또래관계 및 교사와의 관계를 얼마나 잘 형성하고 유지하는지에 대해 일반가정 청소년들에 비해 어떤 수준이라고 생각하는지 평정하도록 하였다. 그 결과 아래의 <표 V-6>에 나타난 바와 같이 관계형성과 관련된 부분은 경험여부에 따른 집단 간 차이가 나타나지 않았고, 평균적으로 모두 3점 이하로 나타나 전반적으로는 일반가정 청소년과 비교할 때 낮은 수준이라고 인식되고 있음을 나타내었다.

<표 V-6> 일반가정 청소년대비 다문화가정 청소년의 역량수준: 관계형성 및 유지

영역	경험 없음	5명 이하	6명 이상	전체	F
또래관계	2.50(.71)	2.65(.75)	2.70(.78)	2.58(.73)	1.77
교사관계	2.64(.72)	2.76(.77)	2.89(.75)	2.71(.75)	1.71



[그림 V-5] 일반가정청소년대비 다문화가정 청소년의 관계형성요인

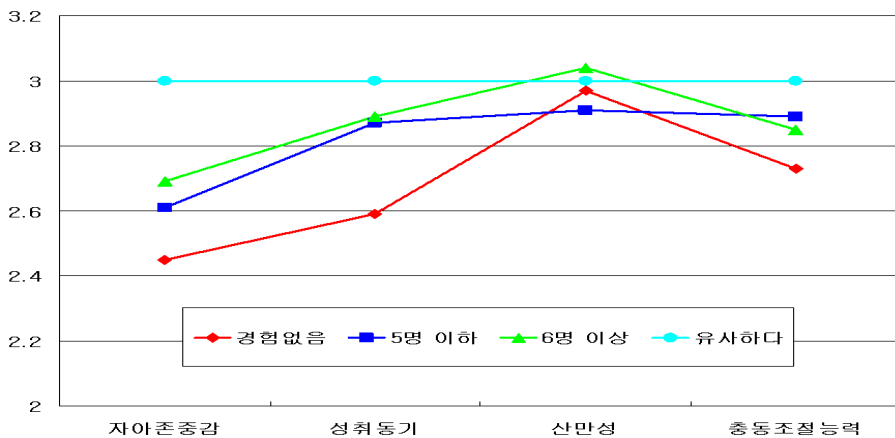
(6) 심리적 역량 및 심리적 안정성

심리적 역량 및 안정성은 개인적 수준에서 지니고 있는 자아존중감, 성취동기 등과 같은 긍정적인 측면과 산만성 및 충동조절능력을 포함하는 안정성 측면을 살펴보았다. 분석결과 아래의 <표 V-7>과 같이 성취동기 수준에 대해서면 집단 간 차이가 있었고, 그 외의 영역에서는 집단 간 차이가 나타나지 않았다. 그러나 일반가정 청소년과 유사하다는 의미를 지닌 3점에 비해 자아존중감은 평균 2.53으로 낮은 것으로 나타났고, 성취동기 역시 평균 2.73으로 약간 낮은 것으로 나타났으며, 산만성과 충동조절능력의 경우는 각각 2.95점과 2.80점 정도로 유사한 수준이라고 인식하고 있는 것으로 나타났다.

<표 V-7> 일반가정 청소년대비 다문화가정 청소년의 역량수준: 심리적 역량 및 안정성

영역	경험 없음	5명 이하	6명 이상	전체	F
자아존중감	2.45(.76)	2.61(.82)	2.69(.97)	2.53(.81)	1.89
성취동기	2.59(.78)	2.87(.84)	2.89(.85)	2.73(.82)	4.50*
산만성	2.97(.80)	2.91(.84)	3.04(.60)	2.95(.80)	.31
충동조절능력	2.73(.64)	2.89(.70)	2.85(.60)	2.80(.66)	1.90

\*  $p < .05$ , Duncan: a>b



[그림 V-6] 일반가정청소년대비 다문화가정 청소년의 심리적 역량 및 안정성

### 3) 다문화가정 청소년의 역량개발에 영향을 미치는 요인

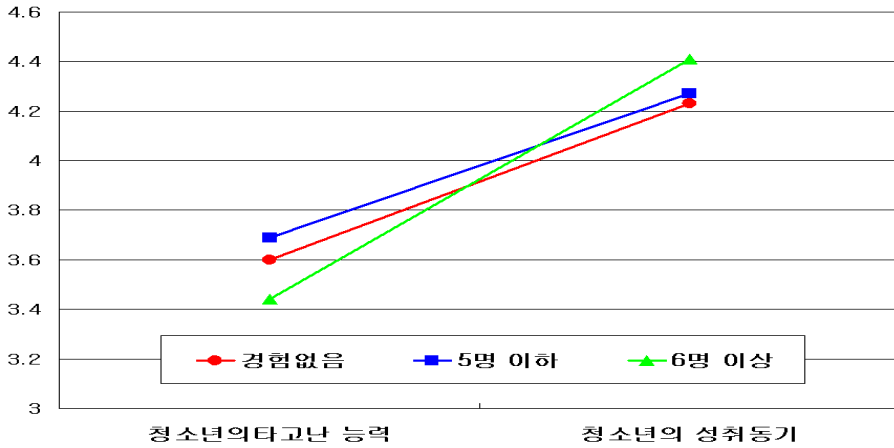
다음으로 다문화가정 청소년의 역량개발에 영향을 미치는 요인을 살펴보았다. 다문화가정 청소년의 역량에 영향을 미치는 요인으로 개인적 요인, 가정요인, 학교요인, 지역사회요인 등 네 가지 요인의 총 14가지 문항을 중심으로 살펴보았는데, 개인요인으로는 청소년의 타고난 능력과 청소년의 성취동기가 있었고, 가정요인으로는 가정경제수준, 아버지교육수준, 어머니교육수준, 어머니한국어능력, 아버지관심, 어머니관심 등이 포함되었으며, 학교요인으로는 학교의 관심과 지원, 학교교사 관심과 지원, 학교교사 지도능력 등 세 문항이었고, 지역사회 요인으로는 지역사회관심 및 지원, 지역사회 현장전문가의 관심 및 지원, 지역사회 현장전문가의 지도능력 등이었다. 각 요인별 항목들의 영향력을 평균 비교한 결과를 보면 다음과 같다.

#### (1) 개인요인

개인적 요인은 청소년의 타고난 능력과 청소년의 성취동기 두 가지 측면을 중심으로 살펴보았다. 각 점수는 5점 만점으로 점수가 높을수록 많은 영향을 미친다고 생각하는 요인임을 의미하는데, 전반적으로 모두 3점을 넘는 평균점수를 보여 개인의 요인인 타고난 능력과 성취동기 모두 청소년의 역량개발에 중요한 영향을 미치는 것이라고 인식하고 있는 것으로 나타났다. 그러나 이 중 청소년의 성취동기는 평균 4.26점으로 많은 영향을 미치는 요인인 것으로 인식되고 있었다. 개인요인의 경우 다문화가정 청소년을 지도한 경험이 있는지의 여부에 따른 집단 간 차이는 나타나지 않았다.

<표 V-8> 다문화가정청소년의 역량개발에 영향을 미치는 요인: 개인요인

영역	경험 없음	5명 이하	6명 이상	전체	F
청소년의 타고난 능력	3.60(.78)	3.69(.78)	3.44(.80)	3.62(.78)	1.15
청소년의 성취동기	4.23(.69)	4.27(.71)	4.41(.57)	4.26(.69)	.78



[그림 V-7] 다문화가정청소년의 역량개발에 영향을 미치는 요인: 개인요인

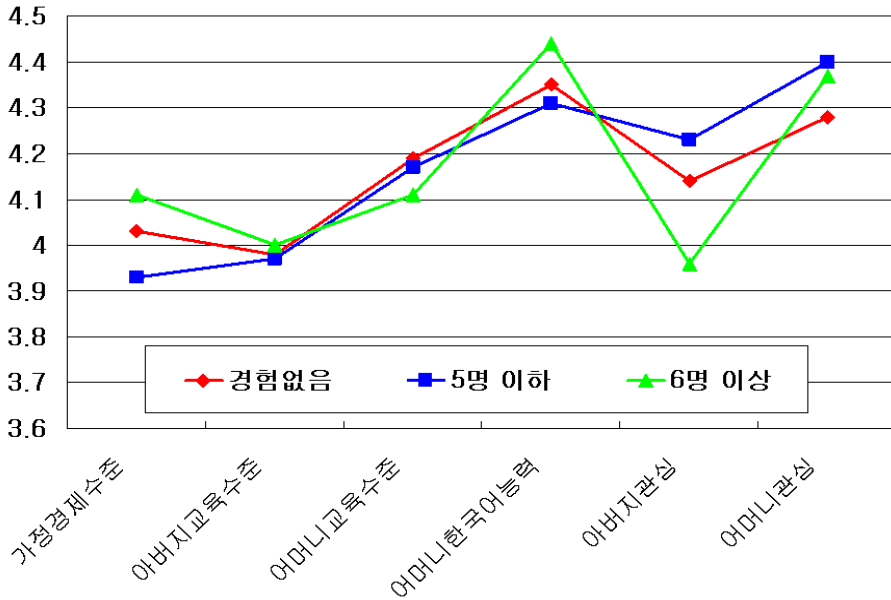
(2) 가정요인

다문화가정 청소년의 역량개발에 영향을 미치는 요인 중 가정요인은 가정의 경제적 수준, 아버지의 교육수준, 어머니의 교육수준, 어머니의 한국어능력, 아버지의 교육에 대한 관심, 어머니의 교육에 대한 관심 등이었다. 아래의 <표 V-9>에 나타난 바와 같이 전반적으로 모두 평균 3점을 넘는 점수로 가정요인 역시 매우 중요하다고 인식하고 있는 것으로 나타났다.

<표 V-9> 다문화가정청소년의 역량개발에 영향을 미치는 요인: 가정요인

영역	경험 없음	5명 이하	6명 이상	전체	F
가정경제수준	4.03(.65)	3.93(.67)	4.11(.80)	4.00(.67)	1.17
아버지교육수준	3.98(.64)	3.97(.71)	4.00(.78)	3.98(.68)	.04
어머니교육수준	4.19(.64)	4.17(.70)	4.11(.80)	4.17(.68)	.18
어머니한국어능력	4.35(.68)	4.31(.72)	4.44(.70)	4.34(.69)	.40
아버지관심	4.14(.74)	4.23(.67)	3.96(.85)	4.16(.73)	1.67
어머니관심	4.28(.68)	4.40(.62)	4.37(.57)	4.33(.65)	1.24

특히 이 중 어머니의 한국어 능력과 어머니의 관심 등 어머니 요인이 다문화가정 청소년의 역량개발에 중요한 영향을 미치는 요인이라고 인식하고 있었다. 가정요인의 경우는 다문화가정 청소년을 지도한 경험여부에 따른 통계적으로 유의미한 차이가 나타나지 않았다.



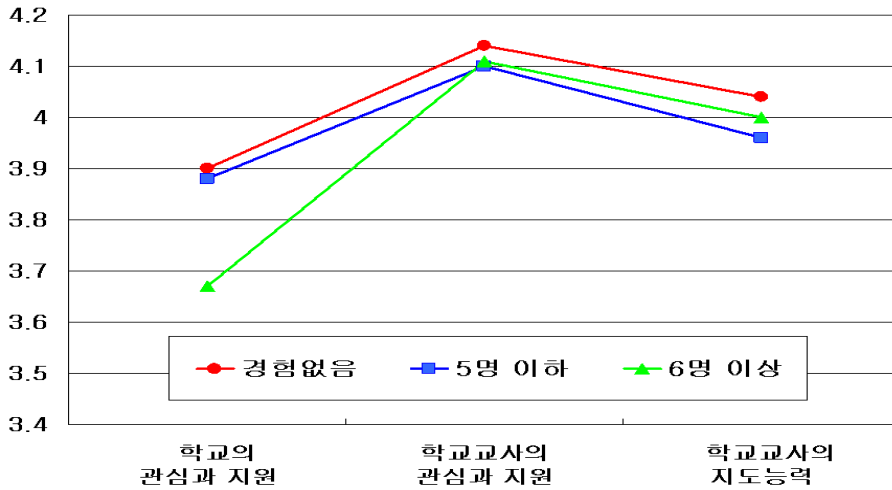
[그림 V-8] 다문화가정청소년의 역량개발에 영향을 미치는 요인: 가정요인

### (3) 학교요인

다문화가정 청소년의 역량개발에 영향을 미치는 학교요인으로는 학교의 관심과 지원, 학교교사의 관심과 지원, 학교교사의 관심과 지원 등 총 3개 분야에 대하여 분석하였다. 그 결과 세 개 항목 모두 평균 3점 이상인 것으로 나타나 학교관련 요인이 중요하다고 생각하는 것으로 나타났으나 특히 학교 교사의 관심과 지원이 중요하다고 인식하고 있는 것으로 나타났다. 학교요인 역시 다문화가정 청소년의 지도경험에 따른 평균차이는 나타나지 않았다.

<표 V-10> 다문화가정청소년의 역량개발에 영향을 미치는 요인: 학교요인

영역	경험 없음	5명 이하	6명 이상	전체	F
학교의 관심과 지원	3.90(.73)	3.88(.65)	3.67(.56)	3.87(.68)	1.39
학교교사 관심과 지원	4.14(.63)	4.10(.71)	4.11(.70)	4.12(.66)	.11
학교교사 지도능력	4.04(.72)	3.96(.96)	4.00(.83)	4.01(.74)	.47



[그림 V-9] 다문화가정청소년의 역량개발에 영향을 미치는 요인: 학교요인

#### (4) 지역사회요인

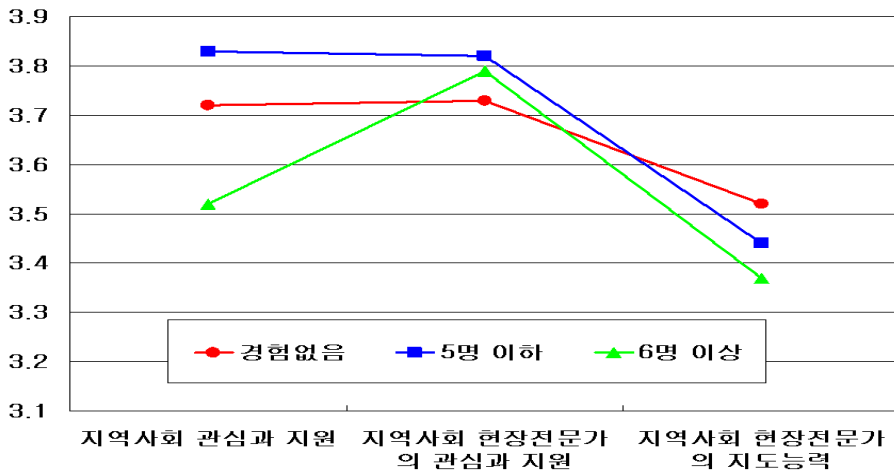
다문화가정청소년의 역량개발에 영향을 미치는 요인은 크게 지역사회의 관심과 지원, 지역사회 현장전문가의 관심과 지원, 지역사회 현장전문가의 지도능력으로 구분하여 분석하였다. 분석결과 전반적으로 평균 3점을 넘어서 중요하다고 생각하고 있는 것으로 나타났지만 학교요인에 비해서는 중요성을 덜 인식하고 있는 것으로 나타났다. 다문화가정 청소년의 지도경험이 있는지 여부에 따른 차이를 보았을 때는 지역사회 현장전문가의 지도능력에 대해서만 통계적으로 유의미한 차이가 있었는데, 다문화가정 청소년들에 대한

경험이 6명 이상인, 즉 비교적 다수의 다문화가정 청소년을 지도한 경험이 있는 집단의 평균점수가 가장 낮은 것으로 나타났다. 따라서 경험이 많은 집단일 오히려 지역사회 요인에 대한 중요성을 낮게 인식하고 있는 것으로 나타났다. 그 외 지역사회의 관심과 지원 및 지역사회 현장전문가의 관심 및 지원이라는 두 문항의 경우 F값이 .05수준 이상으로 유의미한 것은 아니었으나 Duncan 검증 결과는 차이가 있는 것으로 나타났다. 즉, 6명 이상 비교적 다수의 다문화가정 청소년들을 지도한 경험이 있는 경우, 경험이 없거나 5명 이하의 지도 경험이 있는 집단에 비해 지역사회나 현장전문가의 관심 및 지원의 중요성을 비교적 낮게 인식하고 있었다.

<표 V-11> 다문화가정청소년의 역량개발에 영향을 미치는 요인: 지역사회 요인

영역	경험 없음	5명 이하	6명 이상	전체	F
지역사회 관심, 지원	3.72(.77)	3.83(.73)	3.52(.80)	3.74(.76)	1.79
지역사회 현장전문가 관심, 지원	3.73(.73)	3.82(.72)	3.44(.85)	3.74(.74)	2.81
지역사회 현장전문가지도능력	3.69(.73) <sub>a</sub>	3.79(.76) <sub>a</sub>	3.37(.79) <sub>b</sub>	3.70(.75)	3.50*

\*  $p < .05$ , Duncan: a>b



[그림 V-10] 다문화가정청소년의 역량개발에 영향을 미치는 요인: 학교요인

(5) 순위별 주요 영향요인

위의 네 가지 요인에 포함된 14가지 항목의 평균을 비교하여 순위별로 제시한 결과 <표 V-12>와 같이 어머니의 한국어 능력의 중요성을 가장 높게 평가하고 있었고, 다음이 어머니의 관심, 청소년의 성취동기, 어머니의 교육수준, 아버지의 관심 등 주로 부모님요인, 그 중에서도 어머니의 요인이 영향을 가장 많이 미친다고 응답하고 있었다. 또한 지역사회 현장전문가와 관련된 요인은 전반적으로 그 중요성을 덜 인식하고 있는 것으로 나타났다. 그러나 이는 교사들의 인식이기 때문이고 현장전문가의 인식은 이와 다를 것으로 생각된다. 이러한 결과는 학교교사들이 청소년들의 역량개발에 필요한 중요한 요인이 가정이라고 인식하고 있으며 특히 어머니의 관심과 자질 등 어머니 요인을 중요하게 생각하고 있음을 의미하며 가정에 비해 학교의 중요성은 낮게 인식하고 있음을 의미한다.

<표 V-12> 다문화기정청소년의 역량개발에 영향을 미치는 요인의 평균에 따른 순위

순위	영역	전체
1	어머니한국어능력	4.34(.69)
2	어머니의 자녀교육에 대한 관심	4.33(.65)
3	청소년의 성취동기	4.26(.69)
4	어머니교육수준	4.17(.68)
5	아버지의 자녀교육에 대한 관심	4.16(.73)
6	학교교사 관심과 지원	4.12(.66)
7	학교교사 지도능력	4.01(.74)
8	가정경제수준	4.00(.67)
9	아버지교육수준	3.98(.68)
10	학교의 관심과 지원	3.87(.68)
11	지역사회 현장전문가 관심, 지원	3.74(.74)
12	지역사회 관심, 지원	3.74(.76)
13	지역사회 현장전문가지도능력	3.70(.75)
14	청소년의 타고난 능력	3.62(.78)

#### 4) 다문화가정 청소년을 담당하는 지도자의 자질

다음으로 다문화가정 청소년을 담당하는 지도자의 자질로 중요하다고 생각되는 각 변인들의 중요성을 평가하도록 하였는데, 그 내용은 선행연구와 전문가 자문회의를 통해 나온 항목들로, 담당 지도자의 문화적 감수성, 개방적 사고, 외국어 능력, 타인 공감능력, 다문화가정 청소년에 대한 전문지식, 다문화가정 청소년 지도방법, 편견 없는 태도, 전문적인 상담기술 등 총 8개 항목이었다. 그 결과 <표 V-13>에 나타난 바와 같이 전반적으로 3점 이상으로 중요하다고 응답하였다.

<표 V-13> 다문화가정청소년 담당 교사가 갖추어야 할 자질

영역	경험 없음	5명 이하	6명 이상	전체	F
문화적 감수성	4.00(.71)	3.78(.72)	3.89(.75)	3.91(.72)	3.01
개방적 사고	4.33(.69)	4.24(.69)	4.41(.64)	4.30(.69)	.93
외국어 능력	3.07(.75)	2.99(.72)	3.11(.97)	3.04(.76)	.48
타인 공감능력	4.38(.66)	4.31(.72)	4.26(.71)	4.34(.68)	.54
다문화가정 청소년에 대한 전문지식	3.80(.71)	3.72(.71)	3.59(.69)	3.75(.71)	1.21
다문화가정 청소년 지도방법	3.84(.69)	3.72(.71)	3.59(.69)	3.75(.71)	2.10
편견 없는 태도	4.61(.60)	4.50(.73)	4.63(.57)	4.57(.65)	1.07
전문적인 상담기술	3.86(.76)	3.78(.76)	3.96(.71)	3.84(.75)	.86

다문화가정 청소년을 담당하는 교사가 갖추어야 할 자질에 대해서는 다문화 가정 청소년을 직접 지도한 경험이 있는지의 여부에 따라서는 집단 간 평균 차이가 나타나지 않았다. 각 문항의 평균점수를 비교해본 결과 ‘편견 없는 태도’를 가장 중요한 자질로 꼽았고, 다음이 ‘타인공감능력’, ‘개방적인 사고’, ‘문화적 감수성’, ‘전문적인 상담기술’, ‘다문화청소년에 대한 전문지식’, ‘다문

화청소년 지도방법’, ‘외국어능력’의 순이었다.

특히 이 중 ‘편견 없는 태도’, ‘타인공감능력’, ‘개방적인 사고’의 세 항목은 평균 4점 이상으로 많이 중요하게 생각하는 것으로 나타났고, 외국어 능력은 어느 정도 중요하기는 하지만 많이 중요한 것은 아니라고 생각하는 수준으로 나타났다. 따라서 중요한 것은 타인을 편견 없이 받아들이는 개방적인 태도이지 특정한 지식이나 능력이 아니라고 생각하고 있음을 나타내었다.

<표 V-14> 다문화가정청소년 담당 교사가 갖추어야 할 자질의 순위

순위	영역	전체	F
1	편견 없는 태도	4.57(.65)	122.87***
2	타인 공감능력	4.34(.68)	
3	개방적 사고	4.30(.69)	
4	문화적 감수성	3.91(.72)	
5	전문적인 상담기술	3.84(.75)	
6	다문화가정 청소년에 대한 전문지식	3.75(.71)	
7	다문화가정 청소년 지도방법	3.75(.71)	
8	외국어 능력	3.04(.76)	

F: Wilk's  $\lambda$ , \*\*\*  $p < .001$

### 5) 다문화청소년에 대한 지원방식의 효과성 인식

학교나 기타 현장에서 진행되고 있는, 또는 논의 및 고려되고 있는 다양한 지원방식의 효과성에 파악하기 위하여 방과후 학교 다문화반, 학교 내 다문화 특별학급, 학교 내 다문화 청소년 전담교사 배치, 학교 내 다문화 전문 상담교사 배치, 1:1 대학생 멘토링, 1:1 친구 멘토링, 학부모 대상 언어 교육, 일반 학생 대상 다문화교육, 입학 전 예비학교 프로그램 등에 대한 효과성을 평가하도록 하였다. 다문화가정 청소년을 위한 지원의 효과성 항목은 선행연구와 전문가 자문회의를 통해 도출되었다. 그 결과 기본적으로 각

항목에 대해 다문화가정 청소년을 지도한 경험이 있는지의 여부에 따른 집단 간 차이는 나타나지 않았고, 각 항목별로 효과성에 대한 인식에서 다양한 차이를 나타내었다. 예를 들면 학부모 대상 언어교육, 학부모 대상 부모교육 일반 학생대상 다문화교육, 입학 전 예비학교 프로그램 등은 비교적 효과적이라고 인식되는 반면, 방과후 학교 다문화반, 학교 내 다문화 특별학급, 1:1 대학생 멘토링 등은 효과성 측면에서 긍정적으로 인식되지 않고 있었다.

<표 V-15> 다문화가정청소년을 위한 지원의 효과성에 대한 인식

영역	경험 없음	5명 이하	6명 이상	전체	F
방과후 학교 다문화반	2.90(.69)	2.85(.62)	2.93(.68)	2.89(.66)	.24
학교 내 다문화 특별학급	2.85(.82)	2.77(.80)	2.96(.85)	2.83(.81)	.79
학교 내 다문화 청소년 전담교사 배치	3.12(.74)	2.97(.75)	2.93(.78)	3.05(.75)	1.73
학교 내 다문화 전문상담교사 배치	3.15(.70)	3.01(.69)	2.93(.83)	3.07(.71)	1.93
1:1 대학생 멘토링	2.70(.72)	2.67(.75)	2.74(.53)	2.69(.72)	.11
1:1 친구 멘토링	3.19(.65)	3.09(.70)	2.96(.76)	3.13(.68)	1.50
학부모 대상 언어교육	3.44(.58)	3.53(.57)	3.30(.72)	3.46(.59)	.38
학부모 대상 부모교육	3.44(.58)	3.53(.57)	3.30(.72)	3.46(.59)	1.89
일반 학생대상 다문화교육	3.50(.60)	3.59(.55)	3.37(.57)	3.46(.59)	1.78
입학 전 예비학교 프로그램	3.32(.65)	3.30(.59)	3.30(.54)	3.31(.62)	.05

<표 V-16> 다문화가정청소년을 위한 지원의 효과성에 대한 인식의 순위

순위	영역	평균	F
1	학부모 대상 언어교육	3.46(.59)	38.05***
2	학부모 대상 부모교육	3.46(.59)	
3	일반 학생대상 다문화교육	3.46(.59)	
4	입학 전 예비학교 프로그램	3.31(.62)	
5	1:1 친구 멘토링	3.13(.68)	
6	학교 내 다문화 전문상담교사 배치	3.07(.71)	
7	학교 내 다문화 청소년 전담교사 배치	3.05(.75)	
8	방과후 학교 다문화반	2.89(.66)	
9	학교 내 다문화 특별학급	2.83(.81)	
10	1:1 대학생 멘토링	2.69(.72)	

\*\*\*  $p < .001$

## 6) 다문화가정 청소년의 역량개발을 위하여 필요한 내용

다문화가정 청소년의 역량개발을 위하여 구체적으로 어떤 내용이 필요한지에 대해 선행연구와 전문가 자문을 통하여 산출된 항목을 중심으로 교사 집단과 현장전문가 집단의 인식을 비교하였다. 다문화가정 청소년의 역량개발에 필요한 내용에 포함된 내용은, 한국어 교육, 숙제 및 학습지도, 특기적성 교육, 자신감 향상 프로그램, 사회성 훈련 프로그램, 심리상담 프로그램, 성취동기 향상 프로그램, 진로교육 프로그램, 부모나라 언어교육, 컴퓨터관련 정보처리 능력 등 총 10개 항목이었다.

전반적으로 모든 항목들이 어느 정도 필요하다는 것에 대해서 동의하고 있었는데, 다문화가정 청소년의 지도 경험에 따라 필요성에 대한 인식이 다른지 비교해본 결과 자신감 향상 프로그램의 필요성에 대한 인식을 제외하고는 경험여부에 따른 차이가 나타나지 않았다. 자신감 향상 프로그램의 필요성의 경우 경험이 없거나 소수의 다문화가정 청소년을 지도한 경험이 있는 경우는 그 필요성을 매우 높게 본 반면 6명 이상 비교적 다수의 청소년을

지도한 경험이 있는 경우의 교사들은 자신감향상 프로그램의 필요성을 덜 중요하게 인식하고 있었다.

다문화가정 청소년의 역량개발을 위하여 필요한 구체적 교육 및 프로그램에 대한 필요성을 평균값을 기준으로 순위를 살펴본 결과 한국어 교육을 가장 필요한 내용으로 꼽았고, 그 다음이 자신감 향상 프로그램, 사회성 훈련 프로그램, 성취동기 향상 프로그램, 심리상담 프로그램, 진로교육 프로그램, 숙제 및 학습지도 등의 순이었고, 부모나라언어교육은 비교적 필요성을 덜 인식하고 있었고 특기적성교육이나 컴퓨터 관련 정보처리 능력은 가장 필요성을 덜 느끼는 항목이었다.

이러한 결과는 교사들의 경우 다문화가정 청소년들의 역량개발에 필요한 것이 특정한 기술이나 능력보다는 자신감 향상이나 사회성 향상, 성취동기 향상 등 긍정적 심리특성이라고 생각하고 있음을 나타내며 일반적으로 생각하는 것처럼 이중언어 개발의 필요성이나 숙제 및 학습지도에 대한 필요성은 덜 인식하고 있음을 나타낸다.

<표 V-17> 다문화가정청소년의 역량개발을 위해 필요한 내용

영역	경험 없음	5명 이하	6명 이상	전체	F
한국어 교육	3.72(.47)	3.72(.45)	3.78(.42)	3.73(.45)	.20
숙제 및 학습지도	3.35(.51)	3.33(.56)	3.30(.61)	3.34(.53)	.16
특기적성 교육	3.03(.55)	3.04(.49)	3.19(.48)	3.05(.52)	1.02
자신감 향상 프로그램	3.59(.51) <sub>a</sub>	3.66(.49) <sub>a</sub>	3.37(.69) <sub>b</sub>	3.60(.52)	3.55*
사회성 훈련 프로그램	3.56(.54)	3.62(.49)	3.44(.64)	3.57(.52)	1.37
심리상담 프로그램	3.38(.56)	3.40(.57)	3.22(.64)	3.37(.57)	1.06
성취동기 향상프로그램	3.49(.57)	3.50(.60)	3.37(.69)	3.48(.59)	.54
진로교육 프로그램	3.33(.62)	3.36(.57)	3.33(.62)	3.34(.60)	.08
부모나라언어교육	3.15(.55) <sub>b</sub>	3.22(.60) <sub>ab</sub>	3.41(.64) <sub>a</sub>	3.20(.58)	2.29
컴퓨터 관련 정보처리 능력	3.03(.65)	3.03(.57)	2.89(.58)	3.02(.62)	.65

\*  $p < .05$

<표 V-18> 다문화가정 청소년의 역량개발을 위해 필요한 내용의 순위

순위	영역	평균	F
1	한국어 교육	3.73(.45)	61.43***
2	자신감 향상 프로그램	3.60(.52)	
3	사회성 훈련 프로그램	3.57(.52)	
4	성취동기 향상프로그램	3.48(.59)	
5	심리상담 프로그램	3.37(.57)	
6	진로교육 프로그램	3.34(.60)	
7	숙제 및 학습지도	3.34(.53)	
8	부모나라언어교육	3.20(.58)	
9	특기적성 교육	3.05(.52)	
10	컴퓨터 관련 정보처리 능력	3.02(.62)	

\*\*\*  $p < .001$

#### 7) 다문화가정 청소년들의 역량개발을 위한 각종 교육 및 프로그램들이 이루어져야 하는 기관

마지막으로 다문화가정 청소년들의 역량개발을 위한 각종 교육 및 프로그램들이 주로 어디에서 이루어지는 것이 바람직하다고 생각하는지를 학교, 다문화 전문 교육기관, 지역사회 청소년 관련 기관 및 단체, 다문화관련 NGO단체, 기타 중에서 고르도록 하였을 때, 교사들의 경우 학교라고 응답한 경우가 전체의 227명으로 가장 많았고 다음이 다문화전문 교육기관이었으며 지역사회 청소년관련 기관 및 단체나 다문화관련 NGO 등 지역사회 기관에 대한 언급은 비교적 적었다. 특히 다문화가정 청소년들을 담당할 경험이 많은 집단의 경우 학교가 담당해야 한다고 생각하는 비율이 높았다.

<표 V-19> 다문화가정 청소년들의 역량개발을 담당할 기관(중복응답)

담당기관	경험없음	5명 이하	6명 이상	전체
학교	121(78.6)	83(71.6)	23(85.2)	227
다문화전문교육기관	98(63.6)	79(68.1)	13(48.1)	190
지역사회 청소년관련 기관 및 단체	56(36.4)	45(38.8)	12(44.4)	113
다문화관련 NGO	28(18.2)	19(16.4)	2( 7.4)	49
기타	-	1( .9)	-	1
전체	154	116	27	297

학교가 우선적으로 담당하는 것이 좋겠다고 응답한 사람들의 경우, 그렇게 생각하는 이유로 가장 많은 응답이 ‘학생들이 가장 쉽게 접할 수 있는 곳이기 때문’이라는 이유였고, ‘학생들이 많은 시간을 보내는 곳이기 때문에’, ‘기존 학교의 자원을 이용할 수 있기 때문에’, ‘학생들에게 직접적으로 프로그램을 적용할 수 있기 때문에’, ‘학생들의 주 생활공간이기 때문에’ 등 학생들의 접근가능성 및 기존 인프라의 활용 수월성을 그 이유로 들고 있었고, 그 외에 ‘일반 학생들에게도 인식 변화가 필요하기 때문에’, ‘일반 학생들과의 친교 형성 및 사회화 적응을 위하여’ 등 다문화가정 청소년 뿐 아니라 일반 청소년들과의 교육이 함께 가야 한다는 측면을 고려한 응답이 있었고, 그 외에 ‘학교를 중심으로 이루어지되, 전문교육기관과 연계해야 한다’는 응답과 ‘학교에서 해야 하나 다른 업무가 너무 많다’는 응답을 하여, 기본적으로는 학교에서 하는 것이 바람직하나 교사 자신이 담당하는 것에 대해서는 부담감을 가지고 있는 것으로 나타났다.

이에 비해 학교 이외의 전문 기관이나 지역사회청소년기관 및 NGO 등의 기관이 담당해야 한다고 응답한 사람들이 그렇게 생각하는 이유는 ‘전문적, 체계적인 교육이 이루어지기 때문에’, ‘다문화관련 현장 및 실태를 파악하고 있기 때문에’ 등의 이유를 들고 있었다.

### 3. 요약 및 소결

#### 1) 요약

본 설문조사는 학교교사집단을 대상으로 다문화가정 청소년의 역량개발을 위하여 고려해야 할 사항에 대한 시사점을 도출하고자 수행되었으며, 연구 결과를 요약하자면 다음과 같다.

첫째, 다문화가정 청소년의 역량수준에 대하여 실제 다문화가정 청소년을 지도한 경험이 있는 경우와 없는 경우 인식의 차이가 있었다. 그 차이는 전반적으로 볼 때 지도경험이 많은 경우 다문화가정 청소년의 역량에 대해 더 긍정적으로 인식하고 있고 경험이 없는 교사들의 경우 기존의 일반 사람들이 지니고 있는 다문화가정 청소년의 역량에 대한 부정적인 고정관념을 그대로 지니고 있는 경우가 많았다.

둘째, 다문화가정 청소년의 역량과 관련하여 가정생활, 학교생활, 심리적 역량 등의 다른 역량에 대해서는 일반가정 청소년보다 낮다고 생각하고 있었으나 다문화역량의 경우 일반가정 청소년에 비해 역량수준이 높다고 인식하고 있었고, 다문화가정 청소년의 지도경험이 많은 집단의 경우 더욱 긍정적으로 지각하고 있었다.

셋째, 다문화가정 청소년의 역량개발에 영향을 미치는 요인으로는 어머니의 한국어 능력, 어머니의 자녀교육에 대한관심, 어머니 교육수준 등 주로 어머니의 역량 및 관심이 중요한 요인이라고 인식하고 있었던 반면 지역사회의 영향력에 대해서는 중요성을 덜 인식하고 있었다.

넷째, 다문화가정 청소년을 담당하는 지도자 또는 교사의 자질에 대해서는 편견없는 태도, 타인공감능력, 개방적 사고 등 타인을 받아들이고 수용하는 개방적 태도가 중요한 것이지 특정한 지식이나 능력이 아니라고 생각하고 있는 것으로 나타났다.

다섯째, 다문화청소년의 지원방식과 관련해서는 학부모대상 언어교육이나 학부모 대상 부모교육 등 학부모 요인과 일반 학생 대상 다문화교육의 효과성을 가장 높게 인식하고 있어서 다문화가정 청소년들 자신도 중요하지만

다문화가정 청소년을 둘러싼 주변의 인물들이 중요하다고 생각하고 있는 것으로 나타났고, 그에 비해 학교에서 별도로 운영하는 방과후 학교 다문화반이나 다문화 특별학급 또는 1:1 대학생 멘토링 등은 효과성이 다른 요인에 비해 떨어지는 것으로 인식하고 있었다.

여섯째, 다문화가정 청소년의 역량개발을 위해서 가장 필요한 것은 한국어 교육과 각종 심리적응 프로그램, 즉, 자신감 향상 프로그램, 사회성 훈련 프로그램, 성취동기 향상 프로그램, 심리상담 프로그램 등이 가장 필요하다고 인식하고 있었고, 그에 비해 부모나 언어교육이나 특기적성교육, 숙제 및 학습지도 또는 컴퓨터 관련 정보처리 능력 등에 대해서는 비교적 필요성을 덜 인식하고 있었다.

일곱째, 다문화가정 청소년의 역량개발을 위한 각종 교육 프로그램들이 이루어져야 하는 기관에 대해서는 학교가 담당해야 한다고 응답한 사례수가 가장 많았고, 그 이유는 학생들이 가장 쉽게 접할 수 있고, 많은 시간을 보내면서 기존 학교의 자원을 이용할 수 있기 때문에 등의 접근가능성 및 인프라 활용 수월성을 주된 근거로 제시하였고, 그 외에 일반학생들과의 친교 형성 및 사회화 적응을 위하여 등 일반청소년들과 다문화가정 청소년들의 통합 및 상호이해를 이유로 들고 있었다.

## 2) 소결

설문조사 결과를 토대로 결론을 요약하자면 다음과 같다.

첫째, 다문화가정 청소년에 대한 고정관념과 실제 현황을 정확히 파악하여 잘못된 고정관념이 사회 전반에 고착화 되지 않도록 해야 할 것이다. 교사들의 경우 직접적인 접촉이 없는 경우와 지도 경험이 많은 경우 간에 인식의 차이가 나타났다. 다문화가정 청소년에 대한 잘못된 부정적 고정관념이 고착화 될 경우 다문화가정 청소년들의 자아개념에 영향을 미치고, 자기충족예언에 따라 실제 고정관념의 특성을 내면화시킬 가능성도 있기 때문에, 잘못된 고정관념이 사회 전반에 고착화 되는 것은 사전에 방지할 필요가 있다. 이를 위해서는 정확한 실태파악이 선행되어야 할 것이다.

둘째, 다문화가정 청소년의 역량에 영향을 미치는 요인으로 가정환경 요인이 주된 요인으로 인식되었다. 그 중 특히 어머니의 역량이 가장 특히 요인이라고 인식된 만큼, 역량개발에 긍정적인 영향을 줄 수 있는 가정환경 기반 구축을 위한 작업들이 필요하다. 이를 위해서는 학부모 대상의 다양한 교육프로그램이 구성 및 제공되어야 한다. 학부모를 대상으로 자녀교육, 부모자녀관계 형성 등 자녀교육과 관련된 교육 뿐요인이라 학부모 자신의 역량을 키우고, 다양한 정보를 제공하는 교육 프로그램이 제공될 필요가 있다.

셋째, 다문화가정 청소년의 역량개발을 위해서는 다문화가정 청소년 개인의 역량개발보다는 그들을 둘러싼 사회 전체의 다문화교육이 우선적으로 선행될 필요가 있다. 다문화가정 청소년들이 자신의 역량을 개발하고자 노력하고 사회의 건전한 구성원으로 기능하고자 하여도 주변에서 이를 수용해주지 않는다면 다문화가정 청소년의 역량개발이 긍정적인 방향으로 이루어지기에는 많은 어려움을 겪어야 하기 때문이다. 따라서 일반가정 청소년들을 대상으로 한 다문화교육이 함께 병행되어야 한다.

넷째, 다문화가정 청소년들의 역량개발을 위한 각종 교육 프로그램들이 이루어져야 하는 기관은 학교와 지역사회가 연계하는 방안을 모색할 필요가 있다. 학교는 학생들이 쉽게 접할 수 있기는 하지만 다문화가정 자녀라는 것을 드러내고 싶지 않은 청소년들에게 낙인을 찍는 효과를 가져 올 수 있고, 교사들의 경우는 다문화교육을 직접 담당하는 것이 과중한 업무로 다가갈 수 있기 때문이다. 따라서 지역사회의 전문 청소년기관이나 NGO 등에서 프로그램 및 강사를 파견하고, 필요시 장소도 제공하며, 학교 교사는 다문화가정 청소년을 지역사회 전문기관으로 보내어 다양한 프로그램에 참여할 수 있도록 도움을 주고 다수자 대상의 교육을 학교에서 실시하는 방향으로 업무를 적절히 나누어 연계하는 방안이 필요하다.



## VI. 결론 및 정책제언

1. 결론
2. 정책제언



## VI. 결론 및 정책제언

### 1. 결론

질적조사에서는 외국 다문화사회에서 성장기를 보낸 한인계 이주 청년들과 한국사회에서 성장하고 있는 다문화배경 청소년들을 대상으로 심층면담을 실시하였다. 외국 다문화사회 성장 경험을 통하여 한국보다 먼저 다문화사회를 이루고 다문화정책을 실시하고 있는 국가들에서의 성장과 적응과정에 대해 알아보고, 이를 통해 한국사회의 다문화 아동·청소년들의 성장과정과 역량개발 방안 등에 대해 시사점을 얻고자 하였다. 이와 함께 한국사회에서 성장하고 있는 이주청소년과 다문화가정 자녀들과 면담을 실시함으로써 이들이 한국사회에서 살아가는 동안 겪었던 경험과 향후 다문화정책 방안 등에 대한 시사점을 얻고자 하였다.

일찍이 이민사회로 이루어지고 다문화정책을 실시하고 있던 나라에서 성장한 한인계 청년들의 경우 정도의 차이는 있었지만 청소년기에 사회적 차별이나 소외, 정체성의 혼란을 겪었음을 알 수 있었다. 하지만 대학교 입학 전후 시기에, 그리고 자신과 비슷한 처지의 동료집단과 교류하기 시작하면서 자신의 정체성에 대해 반추하게 된다. 이 과정에서 자신의 부모나라 혹은 자신의 모국 문화와 모국어에 대한 관심이 커지게 되고, 이러한 이중문화나 이중언어를 아는 것이 자신의 독특한 정체성의 기반이 됨을 깨닫게 된다. 이주의 경험, 이중문화적 배경을 통하여 이들은 새로운 환경에 적응하거나 다른 사람들을 파악하는 감성 등을 발전시키게 되었다고 평한다. 이들은 건강한 다문화사회가 이루어지기 위해서는 이주민이나 다문화배경을 가진 사회 구성원들로 하여금 주류사회를 향하여 일방적인 동화를 강요해서는 안되며, 스스로 자신들의 문화적 배경이나 언어에 대해 인식하고 스스로의 정체성 형성과정에서 이러한 부분들이 개입될 수 있어야 함을 강조한다.

한국사회에서 성장하고 있는 다문화 청소년들의 경우 자신이 직접 이주를 경험한 청소년들과 국제결혼가정에서 태어나 성장하고 있는 청소년들로 구

분할 수 있었다. 이주청소년들의 경우 이주 후 정착 초기에는 언어, 학교 및 사회 적응 등에 어려움을 겪고 있으며, 일정기간이 지나고 한국사회에서 정착하고 난 뒤에는 정체성의 혼란을 경험하고 있었다. 또한 국제결혼가정 자녀들의 경우에는 학교 적응 초기에 다소 어려움을 겪고 있었으며, 외모가 다수자 집단과 다른 경우 주변으로부터 시선을 받는 것에 대해 부담을 느끼고 있었다. 이들의 경우 부모 나라의 문화나 언어에 대해 그다지 관심을 갖고 있지 않았다. 이주 청소년들의 경우에는 자신의 장점을 이중언어 가능성, 새로운 환경에의 적응 등을 들고 있으나, 국제결혼가정 자녀들의 경우 이중문화나 이중언어적 자질에 대해 아직까지는 크게 장점이라는 인식을 하지 않고 있었다. 이주청소년들이나 다문화가정 자녀들의 경우 한국사회에 대해 바라는 점으로 무엇보다 일반 한국인들의 다양성이나 다문화에 대한 인식 개선을 꼽고 있다. 그리고 이주청소년들의 경우 특히 부모가 미등록 이주노동자들인 경우 체류하는 동안 기본적인 인권에 대한 보장이 필요함에 대해 강조하고 있다.

양적조사에서는 초등 및 중등학교 교사들을 대상으로 다문화가정 청소년의 역량개발을 위하여 고려할 사항을 조사하였다. 우선 교사들의 경우 다문화가정 청소년들이 일반가정 청소년들에 비하여 다양한 영역에서 역량이 부족하다고 인식하고 있지만 다문화적 역량, 즉, 다양성에 대한 이해력, 다문화적 수용성, 해외문화 경험정도 등은 일반가정 청소년과 유사하거나 약간 상회하는 수준이라고 인식하고 있어서 다문화가정 청소년들의 잠재력 중 다문화 관련 영역을 좀 더 집중적으로 개발시킬 필요성을 시사하였다.

그러나 다문화가정 청소년의 역량에 대한 인식이 다문화가정 청소년을 직접 지도한 경험이 있는지의 여부에 따라 서로 다르게 나타났고, 경험이 없는 경우 더 부정적으로 인식하는 경향이 있어서 교사를 대상으로 다문화가정 청소년의 특성을 포함한 실제 자료에 근거한 객관적 시각을 유지할 수 있도록 다문화교육을 실시하는 것이 매우 시급함을 시사하였다.

또한 교사들의 경우 다문화가정 청소년의 역량에 영향을 미치는 요인으로는 어머니의 한국어 능력, 어머니의 자녀교육에 대한 관심, 어머니의 교육수준 등 주로 어머니의 역량이 가장 중요한 요인이라고 인식한 반면 지역사회

영향력에 대해서는 덜 중요하게 생각하고 있었다. 따라서 가정환경기반의 강화를 위한 방안 모색 및 지역사회 활용가능성에 대한 교사 대상 교육이 필요함을 나타내었다.

이와 관련하여 다문화가정 청소년의 역량개발을 위한 지원 영역은 가정환경기반을 강화할 수 있는 부모교육, 학교환경기반을 강화할 수 있는 일반 청소년 대상 다문화교육 등의 영역이었고, 현재 학교에서 운영되고 있는 다문화 특별학급, 1:1 대학생 멘토링 등의 효과성에 대해서는 긍정적이지 않은 방향으로 인식하고 있었다.

마지막으로 다문화가정 청소년의 역량개발을 위한 각종 교육 프로그램들이 이루어져야 하는 기관에 대해서는 학교가 담당해야 한다고 응답한 사례수가 가장 많았으나 그 것은 교사들이 응답을 했기 때문이고 사실상 학교에서 전담을 하기에는 많은 한계점과 어려움이 있기 때문에 지역사회 전문기관이 교육을 담당하고 학교교사와 연계하는 방향으로 교육이 이루어지는 것이 더 바람직할 것으로 생각된다.

## 2. 정책 제언

### 1) 다문화가정 및 이주민 지원 체계 확립

#### (1) 법적·제도적 기반 강화

현재 우리사회에서는 결혼이주민이나 체류 외국인 처우 개선을 위한 법제도가 마련되어 있지만 법적 효력의 강제성 면에서는 여전히 낮은 실정이다. 예컨대, 재한외국인처우기본법 제12조(결혼이민자 및 그 자녀의 처우) 제1항에서 “국가 및 지방자치단체는 결혼이민자에 대한 국어교육, 대한민국의 제도·문화에 대한 교육, 결혼이민자의 자녀에 대한 보육 및 교육 지원 등을 통하여 결혼이민자 및 그 자녀가 대한민국 사회에 빨리 적응하도록 지원할 수 있다”로 명시하고 있다. 제2항에서는 국민과 사실혼 관계에서 출생한 자녀

를 양육하고 있는 재한외국인 및 그 자녀에 대해서도 동일한 지원을 하도록 명시하고 있어서 불법체류 외국인과 그 자녀는 수혜 대상의 범주로부터 벗어나 있다.

한편 이 법의 제18조(다문화에 대한 이해 증진)에서는 “국가 및 지방자치단체는 국민과 재한외국인이 서로의 역사·문화 및 제도를 이해하고 존중할 수 있도록 교육, 홍보, 불합리한 제도의 시정이나 그 밖에 필요한 조치를 하기 위하여 노력하여야 한다”고 명시하여 내국인 대상 다문화교육의 법적 근거를 마련하고 있다. 그러나 재한 외국인 대상 다문화교육과 내국인 대상 다문화교육 지원에 대한 규정이 “할 수 있다” 또는 “노력하여야 한다”로 되어 있어 법적 구속성과 실효성이 떨어지는 것이 현실이다. 다문화교육 추진 실적과 성과에 대한 주기적인 평가와 개선책, 그리고 전담 기관이 명시되어야 실효성 있는 다문화교육이 가능해질 것이라는 점에서 이에 대한 적극적 노력이 요청된다(윤인진 외, 2009).

역시 다문화가족지원법을 통해 다문화가족 구성원이 안정적인 가족생활을 영위할 수 있도록 국가와 지방자치단체가 필요한 제도와 여건을 조성하고 이를 위한 시책을 수립, 시행하고자 하고 있다. 다문화가족법은 2008년 3월에 제정되어 9월부터 시행되고 있다. 하지만 이 법의 제2조에서는 다문화가족을 「재한외국인 처우 기본법」에 따른 결혼이민자 또는 「국적법」에 따른 국적 취득자로 이루어진 가족으로 정의하고 있다. 따라서 불법체류 외국인 가족은 다문화가족의 범주에서 제외되고 다문화가족에 대한 지원을 받을 수 없도록 되어 있다.

이처럼 관련법은 다문화배경을 가진 우리사회의 다양한 구성원을 포괄하지 못하고 있다. 또한 다문화가족 및 그 자녀에 대한 차별 및 편견 예방을 위한 법적 근거는 어느 정도 제시하고 있으나, 강제성이나 구속력이 약하며, 처우나 지원방식의 실효성 면에서 여전히 취약하다고 할 것이다.

## (2) 다문화 가정 자녀 지원체계 정비

다문화가정 자녀들, 이주민 자녀들을 동일한 집단, 우리사회에 빨리 적응

해야 하는 집단(우리와 대적하는 타자)으로 묶어서 지원 정책을 펴기보다는 이들도 넓은 스펙트럼을 형성하고 있으며 경제적 지역적 배경에 따라 정책 수요가 달라질 수 있음을 고려해야 할 것이다. 현재 우리사회의 다문화 정책은 다문화가정이 거주하고 있는 지역사회나 이주민들이 주도하여 다문화 정책을 이끌어내기보다는 중앙부처와 지방자치단체의 구호와 정책 아젠다가 난무하는 관주도 다문화정책, 혹은 관과 NGO연대 다문화주의가 주된 흐름이라고 할 수 있다. 지나치게 구호와 정책적 아젠다가 남발되고 있는 상황인 반면 구체적인 생활현장으로 체화되지 못하고 있는 실정인 것이다. 그에 따라 중앙정부와, 지방정부, NGO 등이 경쟁적으로 다문화관련 사업을 수행하기 보다는 중앙, 지자체, 시민단체 등이 역할을 분담하여 다문화정책을 실현해야 할 것이다. 실제로 다문화정책이 각 부처 및 지원센터 별로 중복적으로 시행되어 다문화가정 자녀 지원이 경쟁적으로 혹은 중복적으로 시행되고 있어서 효율적인 지원을 받기 힘든 사례도 발생하고 있다. 일례로 지원센터에서 한국어 학습을 받아야 하는 상황에서 학교 방과후 프로그램에서는 수영 활동을 지원하여, 다문화가정 자녀가 수영 활동에 참여하는 등 효율적인 지원이 이루어지고 있지 않다.

국제결혼가정 뿐 아니라 이주노동자 등 다양한 인력들이 한국에 유입됨으로써 다문화가정의 유형이 다양해지고 있다. 그에 따라 전형적인 농촌결혼 이주여성 가족뿐 아니라 다양한 방식의 가족 구성 및 경제활동 종사자들이 증가하고 있음을 염두에 두어야 할 것이다. 현재의 언어지원, 학습지원, 부모 교육 지원 등의 단편적 서비스에서 향후 지역사회 참여, 정치 참여, 소수 집단 우대 정책 도입 여부 등 외국의 사례를 적절히 고찰해 보는 방안 필요하다. 결론적으로 다문화정책의 단기, 중기, 장기 방향성 수립해야 할 것이며, 부처간 경쟁적 사업을 추진하기보다는 연계하여 역할 분담을 할 필요성이 제기된다.

## 2) 다문화가정 자녀 역량개발 지원 체계 마련

### (1) 다문화 아동·청소년 지원 방향 설정

다문화가족지원법에서는 다문화교육과 관련 제5조(다문화가족에 대한 이해 증진)에서 “국가와 지방자치단체는 다문화가족에 대한 사회적 차별 및 편견을 예방하고 사회구성원이 문화적 다양성을 인정하고 존중할 수 있도록 다문화 이해교육과 홍보 등 필요한 조치를 하여야 한다”고 명시하고 있으며, 제6조(생활정보 제공 및 교육 지원)에서는 “국가와 지방자치단체는 결혼이민자 등이 대한민국에서 생활하는데 필요한 기본적 정보를 제공하고, 사회적응교육과 직업교육·훈련 등을 받을 수 있도록 필요한 지원을 할 수 있다”고 명시하고 있다. 또 제10조(아동 보육·교육)에서는 “국가와 지방자치단체는 아동 보육·교육을 실시함에 있어서 다문화가족 구성원인 아동을 차별하여서는 아니 된다”, “국가와 지방자치단체는 다문화가족 구성원인 아동이 학교생활에 신속히 적응할 수 있도록 교육지원대책을 마련하여야 하고, 특별시·광역시·도·특별자치도의 교육감은 다문화가족 구성원인 아동에 대하여 학과 외 또는 방과 후 교육 프로그램 등을 지원할 수 있다”, “국가와 지방자치단체는 다문화가족 구성원인 아동의 초등학교 취학 전 보육 및 교육 지원을 위하여 노력하고, 그 아동의 언어발달을 위하여 한국어교육을 위한 교재지원 및 학습지원 등 언어능력 제고를 위하여 필요한 지원을 할 수 있다”고 명시하고 있어서 다문화교육의 수혜범주 내에 드는 구성원에 대해서는 어느 정도의 법적 장치를 마련하고 있다고 평가할 수 있다.

현재 실시되고 있는 다문화가정 자녀들에 대한 지원은 한국어 습득 지원, 한국문화 학습, 학습 지원 등을 통해 한국학교와 한국 사회에의 빠른 적응을 목표로 하고 있는 경우가 대부분이다. 하지만 한국사회에로의 일방적인 동화를 추구할 것이 아니라, 다중적 정체성을 활용할 수 있도록 해야 할 것이다. 즉, 다문화가정 자녀들을 대상으로 하는 획일적 지원이 아닌 보다 체계화된 지원방식 도입이 필요하며, 일방적 지원이 아닌 이들의 잠재역량을 살리고 사회에 기여할 수 있는 기회를 마련하는 것이 중요하다.

이를 위해 다문화교육에 대한 내용을 구체화하며, 다양한 사례의 축적이 필요하다. 현재는 다문화교육에 대한 내용들이 산발적이며, 전시적, 이벤트적인 행사에 머물고 있어서 다양한 사례들이 축적될 수 있도록 해야 하며, 이를 통해 다문화교육 콘텐츠가 집대성 될 수 있도록 해야 할 것이다. 이와 함께 축적된 자료가 공유될 수 있도록 네트워크 구축이 필요하다.

다문화교육이 단순히 각국의 다양한 문화사례 나열이나 각국의 전통문화 소개, 축제나 명절 소개, 박제화 된 관습 소개 등 잘 못 소개되었을 때 오히려 현장에서 부작용을 일으키기 쉽기 때문에 교사와 다문화가정 자녀의 학교 상호작용 과정에 대한 심층적인 보고서, 참관일지 등을 탑재하여 다양한 사례들을 공유하고 이를 토대로 다문화교육 방안을 모색해야 할 것이다.

이와 함께 다문화 가정 학부모의 자원봉사 및 학교와 지역사회에서 적절한 역할을 설정하는 것도 중요하다. 학부모들이 적극적으로 학교 및 지역사회에서 역할을 하는 경우 자녀의 자존감이나 학업 성취가 더 좋아지는 사례들이 발생하고 있다(조혜영 외, 2008).

다문화가정 학부모의 역할 설정과 함께 생업으로 바쁜 다문화가정 학부모들을 지원하는 방안을 마련하는 것도 중요하다. 현재 다문화가족지원센터 등에서 실시하는 찾아가는 서비스 등이 확대 실시될 필요가 있다. 또한 결혼이주민 가정 등 이주민과 생활하는 가족 구성원들의 인식 개선 사업 필요하다. 이주 여성이나 이주 남성의 모국어, 모국 문화에 대한 가치 인정, 문화간 커뮤니케이션 스킬, 문화상대주의 등에 대한 교육이 필요하다.

## (2) 학교 적응 기제 마련

먼저 이주 초기 다문화청소년들에 대한 적응기제 마련이 필요하다. 다문화가족 자녀들의 학교생활 적응 관련, 결혼이주민 자녀의 경우 입학후 저학년 시기에, 이주청소년들의 경우 이주 후 1-2년간에 걸쳐 정상적인 교육 궤도에 진입할 수 있도록 언어 및 학습지원이 이루어질 수 있도록 한다.

근래에 다문화가정 자녀 재학 학교의 경우 교사들은 짝꿍이나 도우미를 지정하여 활용하거나, 멘토링 제도 등을 활용하고 있다. 이는 임시방편적인

것으로 향후에는 학습보충을 위한 전담교사 배치도 필요하다. 다문화가족 자녀들이 초기 적응과정을 거치더라도 여전히 수업과정을 따라가는 것은 어렵다. 특히 국어 및 사회과목 등에는 어려운 어휘 및 배경지식 등이 많이 필요하기 때문에 학습이 어려우며, 수학이나 과학 등도 고학년으로 올라갈수록 설명이 어려워져서 학습이 쉽지 않다. 이를 위해 다문화가족 자녀들을 모아서 학습을 보충해 주는 전담교사제도도 고려할 만하다. 이러한 경우 일반 학업부진학생들과 함께 수업을 하는 방안도 고려할 수 있으며, 방과 후에 할 것인지, 하루 일과 중 일정 시간을 배당하여 할 것인지에 대한 나름대로의 고려도 필요하다.

### (3) 전담 상담사 배치

다문화가족 자녀들이 학교에서 겪는 다양한 어려움에 대해 상담하고 이들의 고민을 해소해 줄 수 있는 창구가 필요하다. 학교 상담사를 활용하여 다문화가족 자녀들과의 상담을 강화하거나, 지역의 청소년지원센터에 전담상담사를 배치하는 것도 바람직 할 것이다. 국제결혼가정 자녀나 이주청소년들의 경우 학교에서 교우관계에서 어려움을 겪는 경우들이 발생하고, 이러한 문제를 상담할 만한 창구를 확보하지 못하고 있는 경우가 많았다. 비교적 이주민 대상 프로그램이 활발하게 진행되고 있는 지역 지원센터에는 다문화가족 자녀들이 방과 후나 주말 등을 이용하여 프로그램에 참여하고 있었고, 이들은 비슷한 처지의 친구들을 만나 서로 위안을 얻고 있었다. 일례로 학교에서 힘든 생활을 하는 다문화가족 자녀들은 지역의 지원센터에서 어려움을 토로하고, 비슷한 처지의 친구들을 만나 학교에서 쌓인 스트레스를 풀기도 하였다. 이를 위해 이들을 위한 상담사 및 지원집단이 절실히 요구된다.

### (4) 방과 후 학습지원 개선

미등록 이주 노동자 자녀들이나 저소득층, 농어촌 다문화가족 자녀들은

가정에서 부모가 학습지도를 하기에 어려움이 있고, 사교육을 동원할 경제적 여건이 되지 않는 경우가 많기 때문에 이들의 학습 보충을 위한 방과 후 프로그램을 강화할 필요가 있다. 한 학교에 다문화가족 자녀수가 많지 않거나, 다문화가족 자녀들이 노출되는 것을 꺼릴 경우 지역단위로 지원센터나 청소년센터(청소년방과후아카데미) 등을 활용하여 지역의 다문화가족 자녀들을 모아 학습을 지도해 주는 것도 바람직하다. 특히 학교 교사들의 경우에도 별도로 방과 후 지도를 하는 것이 부담스럽고 힘들다는 반응을 하고 있기 때문에 학교와 지역의 지원센터와 유기적 연계를 가지고 다문화가족자녀를 지도하는 것이 바람직하리라 보여진다.

현재 학교에서 지원하는 방식은 체류연한, 한국어 구사능력 등에 상관없이 다문화가정 자녀들을 모아서 체험활동 프로그램이나 방과후 학습 지원을 하고 있는 상황이다. 하지만 이러한 지원 방식은 다문화가정 자녀들을 별도로 모아 지원함으로써 기존에 별 문제 없이 학교에 다니던 학생들이 구분을 당하는 등 낙인효과가 발생되기도 하며, 참가자의 필요나 수준에 상관없이 일괄적으로 참여가 이루어져 프로그램의 실효성에 문제가 제기된다.

먼저, 학습지원, 언어지원이 필요한 학생들을 대상으로 적절한 지원 방안 모색이 필요하다. 한 학교 내에 지원이 필요한 가정 자녀가 많은 경우에는 다문화가정 자녀 학습지원을 위한 전담교사를 배정하여 지원을 하고, 한 학교에 소수의 다문화가정 자녀가 재학 중일 경우에는 지역사회 몇 학교를 묶어서 방과후에 거점학교 또는 지원센터 등에서 언어 및 학습 지원 방안을 모색한다.

#### (5) 교사 및 지도자 교육

다문화교육을 담당하게 교사나 지도자 교육이 절실히 요구된다. 일선 학교에서 일상적으로 다문화가정 자녀 및 일반 학생들과 상호작용하며 다문화에 대한 인식이 자연스럽게 녹아들 수 있도록 교사들에 대한 구체적인 지침 및 교육이 필요한 실정이다.

교사들의 다문화적 태도는 대체적으로 긍정적이며, 이해 수준도 높은 편

이고, 많은 교사들이 인간관계 중심 관점과 배려 중심 관점의 다문화교육 목표에 동의하고 있었다. 그러나 상당수의 교사들이 다문화교육에 대한 오해와 편견을 가지고 있어 이에 대한 대책이 시급히 필요한 실정인 것으로 나타났다. 또한 교사들의 다문화적 효능감은 낮은 수준에 머무르고 있음이 밝혀졌다. 다문화교육을 위한 교사연수를 실시하고 있는 지역 교육청은 16개 중 9개로, 대부분 도교육청 차원에서 주관하고 있으며, 연수기간은 주로 1일 혹은 1박 2일의 단기 연수이다. 이러한 교사연수의 문제점으로는 대부분 교사 연수를 위한 예산이 확보되지 못하였거나 확보되었더라도 예산이 적은 점이 지적되었다. 또한 교사연수를 진행할 만한 전문 강사가 부족한 점, 다양한 다문화가정의 형태에 맞는 교육과정을 개발하기 어려운 점과 다문화교육 방향의 미 설정, 연수를 위한 시간 마련의 어려움 등이 문제로 지적되었다. 이를 개선하기 위한 개선안으로는 다문화가정 관련 직무연수 과정 개설, 전국적인 다문화교육 연수 강사풀 구축 및 활용, 대학 내에 특수 분야 연수기관 지정 및 근무지와 가까운 연수 기관에서 연수를 받을 수 있도록 하는 기회 확대, 연수 시간확대를 통한 질 높은 연수 유도 등이 제안된다(이재분 외, 2008).

이와 함께 다문화가정 자녀들을 지역사회나 지원센터 등에서 지도하게 되는 청소년지도사나 아동복지 교사들에 대한 교육이 필요하다. 현재 지방자치단체나 지역사회에서 단발성이나 일정기간 관련 강좌를 개설하여 다문화교육을 실시하고 있지만 보다 체계적인 교육 계획 및 지침 마련이 필요한 상황이다.

#### (6) 진로지원센터 설치

이주 청소년들 중 이주 후 바로 학교에 다니지 않고, 단순노동에 종사하는 경우도 있으며, 적절한 진로교육을 받지 못하고 임시방편으로 지원센터 등에서 한국어교육을 받고 있는 경우도 있다. 이를 위해서 이주 청소년 대상 지원센터를 운영하는 것이 바람직하다. 지원센터는 지역별로 16개 시도에 개설하며, 이를 중심으로 시, 군, 구의 다문화가족지원센터, 청소년지원센터 등에 다문화 청소년지원을 위한 전담부서를 만들고 이들을 총괄할 수 있는

다문화청소년지원센터를 중앙에 둔다. 이를 위해서는 현재 중앙에서 다문화 청소년관련 사업을 실시하고 있는 무지개청소년센터의 기능과 구조를 중앙 지원센터로 확대 할 필요가 있다. 중앙의 지원센터를 중심으로 이주청소년, 국제결혼가정 자녀 적응, 교육, 진로 안내 등이 체계적으로 이루어질 수 있도록 한다.

### 3) 다문화가정 자녀의 이중언어, 이중문화 자원 활용방안 모색

부모의 국제결혼으로 태어난 자녀나 외국에서 이주해온 청소년들의 경우 이중언어나 문화에 노출되는 정도가 일반적인 한국 청소년들에 비해 훨씬 큰 것은 자명한 일이다. 이주 청소년들의 경우 자신들의 모국어로 교육을 받다 한국에 이주하여 한국사회에 적응하는 과정에서 모국어를 쓰지 않고, 빠른 한국어 습득에만 관심을 갖다보니 한국어를 습득하고 나서는 모국어를 잊어버리는 경우가 발생하고 있다. 이들로 하여금 모국어를 잊지 않고 유지할 수 있도록 다양한 기회가 제공되어야 할 것이다.

외국다문화사회에서 성장한 한국계 청년들을 면담한 결과 이들 중 한국어를 배워온 경우 자신이 이중언어 구사자라는 데 대해서 자부심을 갖고 있었으며, 한국어 배울 기회를 갖지 못했던 면담 참가자들은 한국어를 제대로 배우지 못했던 것에 대해 후회하는 경우도 있었다. 즉, 당장 주류사회에 적응하는 것이 급선무인 이주 청소년들에게 지속적으로 모국어 구사 기회가 주어지도록 하는 것이 중요하다.

또한 국제결혼 가정 자녀들의 경우에도 결혼이주민인 아버지나 어머니의 언어나 문화에 대해 지극히 관심이 낮은 경우가 대부분이었는데, 이들의 어머니나 아버지 나라의 언어나 문화를 지속적으로 배울 수 있는 기회를 마련해 주는 것이 중요하다.

모국의 언어를 점차 사용하지 않고 잊게 되면서 부모와 자녀간의 의사소통이 원활하지 않게 될 뿐 아니라 개인적 사회적으로도 이중 언어를 사용하는 중요한 인적자원의 잠재력을 놓치게 되는 것이다. 두 가지 이상의 언어를 사용할 수 있다는 것은 개인적 사회적으로 큰 자산이므로 이를 키우기 위해서는 결혼

이주여성의 모국어를 활용하고, 교육할 수 있도록 지원할 필요가 있다. 가정에서의 교육뿐 아니라 외국어 교육 교사 혹은 도우미로 학교 및 지역사회에서 활동하도록 하는 것이다. 일부 필리핀 출신 혹은 중국이나 일본 출신 결혼 이주여성들은 자녀의 학교 뿐 아니라 지역사회의 여러 기관에서 외국어 강사로 활동하는 사례들이 있고 이들의 이러한 사회 참여는 자녀들의 자존감상승으로 이어져 학교생활 적응에도 긍정적 효과를 발휘하기도 하였다(조혜영 외, 2008). 하지만 모국어 및 모국문화 학습이 외적 강제에 의해 이루어지기 보다는 자발적 동기부여로 이루어질 수 있도록 하는 것이 바람직하다.

#### 4) 미등록 이주노동자 자녀 교육권 보장

외국인 근로자 자녀들의 경우는 국제결혼가정 자녀와 달리 신분이 안정되어 있지 못한 경우가 많다. 정부의 다문화교육정책의 근본적 딜레마는 다문화교육의 사각지대에 놓여 있는 미등록(불법체류) 외국인 자녀들을 법적 지위가 불법이라는 이유로 방치하는 것이라 할 수 있다. 전체 외국인의 20% 이상이 미등록자인 상황에서 법적 지위에 따라 아동의 기본권인 교육기회를 배제하는 것은 인권침해인 동시에 장차 이들이 성인이 되었을 경우 사회문제가 될 수 있다는 점에서 이 사안에 대한 다각적이고 심도있는 사회적 논의와 합의의 과정이 요구된다. 따라서 최소한 지방자치단체는 지역사회의 실질적인 구성원이 이주민들에게 법적 지위와 상관없이 교육과 같은 기본권을 보장하도록 노력하는 것이 필요하다(윤인진 외, 2009).

법무부는 외국인 자녀에 대해서는 방문동거자격(F-1)을 부여하고, 불법체류 외국인 자녀의 경우 질병 등 인도적 사유가 있을 때에만 예외적으로 기타체류자격(G-1)을 제한적으로 인정하고 있다. 이로 인해 다문화가정 자녀들이 교육기회가 크게 제한되는 결과를 가져왔다. 2005년 5월 현재 국내 학교 유입 가능인원 약 9,500명 중 1,574명이 재학 중이고 7,926명의 외국인 자녀가 방치되고 있다. 2006년 6월에 초·중·고등학교법 19조 제1항을 개정하여 외국인 노동자 자녀의 초등학교 입학 절차를 간소화하여, 전월세, 이웃의 거주확인 보증서로 학교 입학이 가능해졌으나 그 실효성은 약

하다. 불법체류 외국인 자녀의 명단을 갖고 법무부가 부모를 단속하는 사례가 생기면서 자녀들이 입학하지 않는 사례가 발생하고 있기 때문이다. 제도적으로는 교육기회를 제공하면서 다른 한편으로는 단속하는 정부 부처 간 정책모순으로 인하여 그들 스스로 교육으로부터 소외시키는 결과를 낳고 있다(윤인진 외, 2009).

우리나라도 유엔아동권리협약을 비준한 만큼 미등록 아동의 교육권을 존중하여 학교 입학이 허용되어야 할 것이다. 특히 근래에 입학이 비교적 원활히 이루어지는 초등학교 뿐 아니라, 중, 고등학교 입학이 허용되어야 하며 입학을 거부하는 경우 이에 대한 규제가 있어야 할 것이다. 또한 아동의 교육권 보장을 위해 그 가족에 대한 체류권도 보장되어야 할 것이다.

#### 5) 일반인 대상 다문화 인식 교육 강화 필요

일반인 대상 다문화 인식 교육이 강화될 필요가 있다. 우리사회는 국적과 민족적 배경의 구분이 없이 정체성을 물을 때 한국 사람은 한민족임을 의미하는 경우가 대부분이었지만 이제는 한국 사람이면서 타인종, 타민족이 발생하고 있는 상황이다. 즉, 국적, 인종, 민족의 바운더리가 일치하지 않는 상황이 발생하고 있다. 이에 따라 한국인의 범주가 다양한 민족, 문화, 인종적 배경을 가진 구성원으로 이루어지고 있음을 교육해야 할 것이다. 대한민국이 다양한 배경을 가진 사람들로 구성되어 있으며, 이들의 문화나 언어적 배경의 다양성에 대해서 인식해야 하는 것이다.

다양성에 대한 인식이 일상생활에서 자연스럽게 체화되고 드러날 수 있도록 해야 할 것이며, 이들에 대한 인식이 지나치게 온정주의적이거나 혹은 배타적인 태도로 기울지 않도록 해야 할 것이다. 다문화가정 자녀들을 지원이 필요한 대상이라든지 온전한 한국사회 구성원이 되기 위해 노력해야 하는 사람들이라는 인식을 제거해야 할 것이다. 이들은 이미 한국사회의 구성원이기 때문이다. 다문화라는 변인으로 다양한 사람들을 집단화시키기 보다는 다문화가 출신국별, 거주 지역별, 경제수준, 가족형태와 얽혀있는 상황에 대한 다각적 이해가 필요한 상황이다.

## 참 고 문 헌

- 고속희(2008) 정부의 다문화사회 접근전략모색: 외국인 여성결혼이민자의 태도조사를 중심으로, 현대사회와 행정, 제18권, 제 1호, pp.25-45
- 교육과학기술부(2008). 2008년도 다문화가정 학생 교육지원 계획(2008. 6).
- 교육부(2007). 2007년도 다문화가정 자녀 교육지원계획. 교육인적자원부.
- 금명자 외(2006). 다문화가정청소년 사회적응 실태 및 지원방안. 국가청소년위원회 · 한국청소년상담원 (편).
- 김경란(2006). 다문화가정자녀의 자아정체감과 사회적지지가 사회적응에 미치는 영향. 국민대학교 행정대학원 석사학위 논문.
- 김교정, 정규석(2008) 다문화청소년 성장환경에 대한 탐색적 연구, 한국콘텐츠학회 논문지, Vol.8, No.11, pp.272-285
- 김도희, 김성이, 신효진 (2007). 농촌여성 결혼이민여성의 배우자 지지와 사회적 지원이 양육스트레스에 미치는 영향에 관한 연구. 가족과 문화, 19(2), 53-78.
- 김민정(2003). 필리핀 이주 노동자의 ‘한국남편’ 되기. 제35차 한국문화인류학회 정기 학술대회 발표 논문.
- 김영옥, 임진숙, 정상녀(2008). 다문화 가정 어머니의 개인변인에 따른 양육태도 비교. 열린유아교육 연구, 13(3), 143-164.
- 김영입, 이선옥(2007). 이주아동 교육지원 욕구조사. 경기도교육청 · 코시안의 집.
- 김이선, 김민정, 한건수(2006). 여성 결혼이민자의 문화적 갈등 경험과 소통증진을 위한 정책과제. 한국여성개발원.
- 김이선외(2008). 다민족 · 다문화사회로의 이행을 위한 정책 패러다임 구축(II), 다문화 사회로의 이행을 위한 문화정책 현황과 발전 방향. 한국여성정책연구원.
- 김정연, 금혜경, 모두지기와 자원활동가 (2009). 다양한 문화가 모이는 어린이 도서관 ‘모두’: ‘모두’ 도서관의 도전과 실험 2008-2009, 다양한 문화가 모이는 어린이 도서관 ‘모두’
- 김정원 (2006). 국내 몽골 출신 외국인 근로자 자녀 학교교육 실태 분석. 교육사회학 연구, 16(3), 95-129.
- 김정원, 이혜영, 배은주, 허창수, 구리나, 전종희(2005). 외국인 근로자 자녀교육복지 실태 분석 연구. 한국교육개발원.
- 김혜순 (2007). 한국적 “다문화주의”의 이론화(최종 보고서). 한국 사회학회
- 노충래, 홍진주(2006). 이주노동자 자녀의 한국사회 적응실태 연구: 서울 경기지역 몽골출신 이주노동자 자녀를 중심으로. 한국아동복지학, 22, 127-159.

- 마르코 마르티니 엘로(2002), **현대사회와 다문화주의-다르게, 평등하게 살기**, 한울, 윤진 역.
- 모선희, 이인희, 이선행, 김성운 (2008). 다문화가정의 문제점과 정책적 지원방안연구. 충남발전연구원, 기획연구보고서 2008-02.
- 무지개청소년센터(2009). 무지개청소년센터 소개, 2009년 9월 25일 <http://www.rainbowyouth.or.kr>
- 참조
- 미원초등학교(2009). 다문화교육 자료실, 10월 10일 <http://www.miwon.es.kr/> 참조
- 박경자, 김송이(2007). 농촌지역 국제결혼 가정 유아의 사회·정서 발달. 아동학회지, 28(5), 91-108.
- 박윤경, 성경희, 조영달 (2008). 초·중등 교사의 문화다양성과 다문화가정 학생에 대한 태도. 시민교육연구, 제 40권 3호, 1-28.
- 박정은(2007). 다문화사회에서 생각하는 모어교육 :이주가정과 국제결혼가정을 중심으로. 서울: 일지사.
- 박홍순(2008). 이주민의 정체성과 포스트콜로니얼 대안. 다문화 사회와 국제이해교육. 유네스코 코리아·태평양 국제이해교육원 엮음. pp. 63-86.
- 배은주(2006). 한국 내 이주노동자 자녀들의 학교생활에서의 갈등 해결 방안: 초등학교를 중심으로. 교육인류학연구, 9(2), 25-55.
- 배은주(2006). 이주노동자 자녀들의 교육복지 실태와 주요 쟁점: 초등학교를 중심으로. 아시아교육연구, 7(4), 49-85.
- 보건복지부(2005). 국제결혼 이주여성 실태조사 및 보건복지 지원정책방안. 보건복지부.
- 설동훈 외(2005). 국제결혼 이주여성 실태조사 및 보건·복지 지원 정책 방안. 보건복지부.
- 설동훈(2008). 결혼이민자 자녀 양육과 교육: 현황과 과제. 다문화가정자녀의 교육실태와 향후 대책. 정책토론회 자료집. (2008. 11. 27). 원희목 의원실.
- 설동훈, 이혜경, 조성남 (2006). 결혼이민자 가족실태조사 및 중장기 지원정책방안 연구. 여성가족부.
- 설동훈, 이혜경, 조성남(2006). 결혼이민자 가족실태조사 및 중장기 지원정책방안 연구. 여성가족부.
- 설동훈, 한건수, 이란주(2003). 국내 거주 외국인 노동자 아동의 인권실태 조사. 국가인권위원회.
- 송미경, 지승희, 조은경, 임영선(2008) 다문화가정 외국인 모의 부모 경험에 관한 연구, 한국심리학회지:상담 및 심리치료, 2008, Vol. 20, No.2, pp.497-517
- 송미경, 지승희, 조은경, 임영선(2008). 다문화가정 외국인 모의 부모경험에 관한 연구.

- 한국심리학회지: 상담 및 심리치료, 20(2), 497-517.
- 송선진(2007). 국제결혼가정 자녀의 사회화 과정이 자아정체감에 미치는 영향. 다문화 교육을 위한 시사점을 중심으로. 서울대학교대학원 교육학 석사학위논문.
- 신숙재(1997). 어머니의 양육스트레스, 사회적 지원과 양육효능감이 양육행동에 미치는 영향. 연세대학교 아동학과 박사학위논문.
- 신혜정(2007). 다문화가정 자녀의 자아정체성에 영향을 주는 요인에 관한 연구. 이화여자대학교 대학원 석사학위 논문.
- 아시아공동체학교(2009). 아시아공동체학교 입학안내, 2009년 9월 25일 <http://www.asiaschool.or.kr> 참조
- 안은미 (2007). 농어촌 국제결혼가정 자녀의 학교적응에 영향을 미치는 요인에 관한 연구. 이화여자대학교 대학원. 석사학위논문.
- 오성배 (2005). 코시안(Kosian)아동의 성장과 환경에 관한 사례연구. 한국교육, 32(3), 61-83.
- 오연경(2008). 다문화가족 상담을 위한 초등학교 담임교사의 역할. 한양대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 유명기(1997). 외국인 노동자와 한국문화. 노동문제논집 13, 69-98. 고려대학교 노동문제연구소.
- 유희정, 이희섭, 심진숙(2009). 다문화가정 자녀의 글로벌 인재양성 방안연구. 한림성심대학 산학협력단. 강원발전연구원, 강원지역인적자원개발지원센터.
- 윤인진 · 권효숙 · 라연재 · 송영호(2009). 차별없는 다문화교육의 실천을 위한 정책연구: 미등록 이주노동자 자녀를 중심으로. 교육 문화에 대한 인류학적 조마. 2009년 가을 한국교육인류학회 · 한국문화인류학회 공동학술대회발표문. pp. 571-589.
- 윤현진, 김영준, 이광우, 전제철(2007). 미래한국인의 핵심역량 증진을 위한 초·중등학교 교육과정 비전연구(I). 서울: 한국교육과정평가원.
- 윤형숙(2004a). 국제결혼 배우자의 갈등과 적응. 한국의 소수자, 실태와 전망. 최협외 편. 서울: 한울, pp. 321-349.
- 윤형숙(2004b). 외국인 출신 농촌주부들의 갈등과 적응: 필리핀 여성을 중심으로. 2004년도 한국여성학회 10월 심포지엄 발표논문.
- 이민경(2007). 프랑스 이주정책과 다문화교육, 무지개 청소년 센터
- 이영주 (2007). 다문화가정 아동의 심리사회적 적응에 영향을 미치는 요인에 관한 연구. 공주대학교 박사학위논문.
- 이운애(2004). 전북지역 외국인여성 정착지원 방안. 전북: 전라북도여성발전연구원.
- 이재분(2008). 한국내 국제결혼가정 청소년 재학현황 및 문제. 2008 이주가정청소년 정책수립을 위한 국제심포지움. 무지개청소년센터, 한국청소년정책연구원.

- 이재분 · 강순원 · 김혜원(2008), 다문화가정 자녀 교육실태 연구(국제결혼가정을 중심으로). 한국교육개발원.
- 이정선(2007). 다문화 가정 자녀의 교육경험과 시사점: 국제결혼가정을 중심으로. 초등교육연구, 12(2), 217-237. 광주교육대학교초등교육연구원.
- 이태주, 권숙인, Martinez, J., Kaori, Y.. (2007). 다민족 · 다문화사회 진전에 있어서의 사회갈등 양상과 극복과정: 호주와 일본사회. 한국여성정책연구원 · 한국문화인류학회.
- 이혜경(2005). 혼인이주와 혼인이주 가정의 문제와 대응. 한국인구학, 28(1), 73-106.
- 장혜경(2004). 외국인 근로자 자녀의 교육소의 실태와 대책. 제25차 KEDI교육정책포럼자료. 교육소외집단의 교육실태와 복지대책.
- 전경숙, 정기선, 이지혜(2007). 다문화 교육 정책방안 연구. 경기도 교육청, (재)경기도가족여성개발원 보고서.
- 정기선 외 6인(2007). 경기도내 국제결혼 이민자가족 실태조사 및 정책적 지원방안 연구. 경기도가족여성개발원.
- 정기선 외(2007). 경기도내 국제결혼 이민자 가족 실태조사 및 정책적 지원방안 연구. 경기도가족여성개발원.
- 정병호, 박재홍, 김효진, 정연우, 장용미, 안중수, 김태우 (2007). 경기도 내 다문화교육현장 비교연구. 한양대학교 다문화연구소.
- 정은희(2004). 농촌지역 국제결혼가정 아동의 언어발달과 언어환경. 언어치료연구. 13(3). pp. 33-52.
- 정일선(2006). 국제결혼가족 및 아동 실태조사. 경북여성정책개발원 연구보고서 2006-5.
- 정현영(2005). 다문화가정 자녀의 학교생활적응에 영향을 미치는 요인에 관한 연구: 아시아 여성과 한국남성의 이중문화가정자녀를 중심으로. 송실대학교 석사학위논문.
- 조영달 (2006). 다문화가정의 자녀교육 실태조사. 교육인적자원부.
- 조혜영(2007). 다문화사회에서의 교육대책. 교육정책 쟁점과 과제(KEDI 현안보고 OR 2007-7, pp. 359-390). 한국교육개발원.
- 조혜영, 서덕희, 권순희 (2008). 다문화가정 자녀의 학업수행에 관한 문화기술적 연구. 교육사회학 연구 제 18권 제 2호, pp.105~134.
- 조혜영, 이창호, 권순희, 서덕희, 이은하(2007). 다문화가족 자녀의 학교생활실태와 교사 · 학생의 수용성 연구. 한국여성정책연구원 · 한국청소년정책연구원
- 조혜영, 서덕희, 권순희(2008). 다문화가정 자녀의 학업수행에 관한 문화기술적 연구. 교육사회학연구, 18(2), 105-134.

- 조혜영, 이창호, 권순희, 서덕희, 이은하(2007). 다문화가족 자녀의 학교생활실태와 교사·학생의 수용성 연구. 한국여성정책연구원·한국청소년정책연구원.
- 최현덕(2008). 세계화, 이주, 문화다양성. 다문화 사회와 국제이해교육. 유네스코 코리아·태평양 국제이해교육원 엮음. pp. 87-113.
- 출입국·외국인정책본부(2008). 출입국·외국인정책통계월보(2008년 4월호).
- 프랑스 교육부 인터넷 사이트 <http://www.education.gouv.fr>
- 프랑스 난민 보호 사무국 인터넷 사이트: <http://www.ofpra.gouv.fr>
- 프랑스 사회연대부 사이트:<http://www.travail-solidarite.gouv.fr>
- 프랑스 이민부 인터넷 사이트 <http://premier-ministre.gouv.fr/iminidco>
- 프랑스 통계청 : <http://www.insee.fr>
- 한겨레신문 2008. 11. 27. 2020년 어린이 5명중 1명 ‘다문화가정 자녀’
- 한금섭(2003). 이주노동자 자녀 교육의 문제. 복지동향 53, 17-19.
- 한영옥(2008). 다문화 가정의 언어사용에 관한 연구: 한일 국제결혼가정을 중심으로, 일본연구, 제 25집, pp.91-118
- 행정안전부 지방행정국 자치행정과(2008. 7). 2008 지방자치단체 외국인주민 실태조사 결과
- 홍영숙(2007). 다문화가정이 봉착하는 자녀교육 문제와 시사점. 광주교육대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 홍진주(2005). 몽골출신 이주노동자 자녀의 심리사회적 적응에 관한 연구. 이화여자대학교 대학원 석사학위 논문.
- 황상심·정옥란(2008). 경기도 농촌지역 다문화가정 아동들의 언어특성. 언어청각장애 연구, 제13권, 제 2호, 174-192.
- African Think Tank Inc., March 2009. 'Youth Justice Forum', Summary Report. [http://www.cmy.net.au/.../ATTYouth\\_Forum\\_edited\\_Report\\_090321.pdf](http://www.cmy.net.au/.../ATTYouth_Forum_edited_Report_090321.pdf)
- Australian Government, 2009. The Department of Immigration and Citizenship(DIAC) <http://immi.gov.au/>
- Bhabha, H. (1990). *The third space*. In J. Rutherford(Ed.), Identity: Community, culture, difference(pp. 207-221). London: Lawrence & Wishart.
- Bissoondath, N. (2002) *Selling Illusions: The Cult of Multiculturalism in Canada*Penguin Canada
- Cardozo, A. & Pendakur, R. (2008). "Canada's Visible minority population:1967-2017" Metropolis BC.
- Castles, Stephen & Miller Mark J.(2003). *The Age of Migration*(Third Edition). Guilford. Catholic Cross-Cultural Services.[http://www.cathcrosscultural.org\(05/04,2009\)](http://www.cathcrosscultural.org(05/04,2009)).

- Centre for Multicultural Youth Issue(CMYI), 2007. 'Playing for the Future: the role of sport and recreation in supporting refugee young people to "settle well" in Australia', Refugee Youth Issues Paper. <http://www.cmyi.net.au/AllCMYIPublications>
- Centre for Multicultural Youth Issue(CMYI), Multicultural Youth in Australia: Settlement and Transition prepared by Steve Francis & Sarah Cornfoot, <http://www.cmyi.net.au/AllCMYIPublications>
- Chan, S. (1994). *Hmong Means Free: Life in Laos and America*. Philadelphia: Temple University Press.
- Chang, S., Morris, C., & Vokes, R. (2006). *Korean Migrant Families in Christchurch: Expectations and Experiences*. Blue Skies Report No 11/06. Wellington, Families Commission.
- ChangeMakers Refugee Forum. (2008). *Standards for Engagement: Guidelines for Central and Local Government, and NGOs Working with Refugee Background Communities*. Wellington: ChangeMakers Refugee Forum.
- Constance, F. & Faison, N. (2001). *Youth Civic Development: Implications of Research for Social Policy and Programs*: Society for Research in Child Development.
- Crowe, S. (2006) *Immigrant and Refugee Children in Middle Childhood: An Overview* National Children's Alliance.
- Darrell, H., Rodolfo D., & Torres, (Eds.). (1996). *New American Destinies: A reader in contemporary Asian and Latino immigration*. New York: Routledge.
- Department of Internal Affairs Te Tari Taiwhenua. (2008). *Briefing for Incoming Minister: Ethnic Affairs*. Wellington: Department of Internal Affairs Te Tari Taiwhenua.
- Department of Labour Te Tari Mahi. (2007). *Our Future Together: New Zealand Settlement Strategy*. Wellington, Department of Labour Te Tari Mahi.
- Department of Labour Te Tari Mahi. (2008). *Annotated Bibliography of New Zealand Literature on Migrant and Refugee Youth*. Wellington: Department of Labour Te Tari Mahi. (<http://dol.govt.nz/PDFs/annotated-bibliography.pdf>(downloaded 3-8-2009))
- Department of Labour Te Tari Mahi. (2009). *Migrant and Refugee Youth In New Zealand: Statistical Profile, 1996-2007*. Wellington: Department of Labour Te Tari Mahi. (<http://www.immigration.govt.nz/NR/rdonlyres/50EB0313-F3FE-4C91-A8A8-BF8DA6D41869/0/lowresDOL10841MigrantandRefugeeYouth.pdf>). (Downloaded 7-8-2009)
- Development, Carnegie Council on Adolescent. (1992). *A Matter of Time: Risk and Opportunity in the Nonschool Hours*. Washington DC: Carnegie Corporation.
- Ditra, E., Johnson, N., & Kim, M. (2003). *An Emerging Model for Working with Youth*:

- Community Organizing + Youth Development = Youth Organizing. New York: Funder's Collaborative on Youth Organizing.
- Donovan, W., Leavitt, L. A., & Walsh, R. O. (1997). Cognitive set and coping strategy affect mothers' sensitivity to infant cries: A signal detection approach. *Child Development, 68*, 760-772.
- Duncan, G. J., & Magnusson, K. (2005). Can family socioeconomic resources account for racial and ethnic test score gaps? *The Future of Children, 15*, 33-54.
- Fischer, M. M. J. (1986). *Ethnicity and the post-modern arts of memory*. In J. Clifford & G. E. Marcus(Eds.), *Writing culture: The poetics and politics of ethnography*(pp. 194-223). Berkeley, CA: University of California Press.
- Fuligni, J. (1997). The academic achievement of adolescents from immigrant families: The role of family background, attitudes, and behavior. *Child Development, 68*, 351-363.
- Gilbaud-Wallston, J. & Wandersman, L. P. (1978). Development and Utility of the Parenting Sense of Competence Scale. Paper presented at American Psychological Association, Toronto.
- Glick Schiller, Basch, & Blanc-Szanton, 1992, 1995; Glick Schiller 1999a, 1999b
- Glick Schiller, N. (1999a). Transmigrants and nation-States: Something old and something new in the U.S. immigrant experience. *The handbook of international migration: The American experience*(pp. 94-119). Charles Hirshman, Philip Kasinitz, and Josh De Wind(Eds). NY: Russell Sage Foundation.
- Glick Schiller, N.(1999b). Citizens in transnational nation-states: The Asian experience. In K. Olds, P. Dicken, P. F. Kelly, L. Kong and H. W. Yeung(Eds), *Globalisation and the Asia-Pacific: Contested territories*(pp. 202-218). London and New York: Routledge.
- Glick Schiller, N., Basch, L. G. & Blanc-Szanton, C. (1992). Towards a definition of transnationalism: Introductory remarks and research questions. In N. G. Glick Schiller, L. G. Basch, & C. Blanc-Szanton (Eds). *Towards a transnational perspective on migration: Race, class, ethnicity, and nationalism*(pp. ix-xv). New York: New York Academy of Sciences.
- Gutierrez, D. Kris, Patricia Baquedano-Lopez & Carlos Tejeda(1999). Rethinking diversity: Hybridity and Hybrid Language practices in the third space. *Mind, Culture and Activity, 6*(4), 286-303.
- Gutman, L. M. Sameroog, A. J. & Eccles, J. S. (2002). The academic achievement of

- African American students during dearlly adolescence: An examination of multiple risk, promotive, and protective factors. *American Journal of Community Psychology*, 30, 367-400.
- Hall, Stuart (1996). The Question of Cultural Identity. Stuart Hall, David Held, Don Hubert & Kenneth Thompson (eds.), *Modernity: An Introduction to Modern Societies*. Blackwell Publishers. (pp. 595-634).
- Hall, Stuart(1994), "Cultural identity and Diaspora," Patrick Williams and Laura Chrisman(eds.), *Colonial Discourse and Post-colonial Theory : A Reader*. London : Harvester Wheatsheaf.
- Hein, J. (1995). *From Vietnam, Laos, and Cambodia: A Refugee Experience in the United States*. TWayne's Immigrant Heritage of America Series. New York: Twayne Publishers.
- Hernandez, D. J., & Charney, E. (1998). *From generation to generation: The health and well-being of children in immigrant families*. Washington, DC: National Academy Press.
- Hess, C. R., Teti, D. M., & Hussey-Gardner, B. (2004). Self-efficacy and parenting high-risk infants: The moderating tole of parent knowledge of infant development. *Applied Developmental Psychology*, 25, 423-437.
- <http://immigrantchildren.ca/> (05/04,2009).
- [http://www.brycs.org/brycs\\_archive.htm#ETHNIC\\_GROUPS](http://www.brycs.org/brycs_archive.htm#ETHNIC_GROUPS) (05/04,2009)
- <http://www.ccrweb.ca/womench.htm> (retrieved on 8/13/2009)
- <http://www.ccsd.ca/subsites/cd/docs/iy/intro.htm>(08/10/2009)
- <http://www.cprn.org/doc.cfm?doc=1864&l=en>(05/04,2009).
- <http://www.healthinschools.org/Immigrant-and-Refugee-Children/Tools-and->
- <http://www.lerc.educ.ubc.ca/CCICY/issues.h>(05/04,2009).
- <http://www.lerc.educ.ubc.ca/CCICY/issues.htm>(05/04,2009).
- <http://www.millenniumscholarships.ca/en/research/AllPublications.asp>(05/04,2009).
- <http://www.millenniumscholarships.ca/en/research/AllPublications.asp>(05/04,2009).
- <http://www.pathwayscanada.ca/results.html> (05/04,2009).
- <http://www.pathwayscanada.ca/results.html>(05/04,2009).
- Hutnyk, John(2005). *Hybridity. Ethnic and Racial Studies*, 28(1), 79-102.
- Immigrant Services Society of BC.<http://www.issbc.org>(05/04,2009).
- Johnston, C. & Mash, E. J. (1989). A measure of parenting satisfaction and efficacy. *Journal of Clinical Child Psychology*, 18, 167-175.

- Kalra, Virinder S., Kaur, Raminder & Hutnyk, John(2005). *Diaspora & Hybridity*. Sage Publications.
- Katharaya. U. (2003). *A Dream Denied: Educational Experiences of Southeast Asian American Youth*. Washington DC: Southeast Asia Resource Action Center.
- Kibria, Nazli(1999). "College and Notions of Asian American : Second-Generation Chinese and Korean Americans Negotiate Race and Identity." *Amerasia Journal*, 25 (1): 29-51.
- Kim, Jean, C. (2001). *The Racial Triangulation of Asian Americans. Asian Americans and Politics : Perspectives, Experiences, Prospects*. Ed. Chang Gordon. Stanford: Stanford University Press.
- Kraidy, Marwan M.(2005). *Hybridity, Or The Cultural Logic Of Globalization*. Temple Univ Press.
- Kwon, S A. (2006). *Youth of Color Organizing for Juvenile Justice. Beyond Resistance! Youth Activism and Community Change*. Eds. Shawn Ginwright, Pedro Noguera and Julio Cammarota. New York: Routledge.
- Kwon, S. A.(2008). Moving from Complaints to Action: Oppositional Consciousness and Collective Action in a Political Community. *Anthropology and Education Quarterly* 39(1), 59-76.
- Living in Australia: [http://www.immi.gov.au/living\\_in\\_Australia](http://www.immi.gov.au/living_in_Australia)
- Louise Olliff, 2007. 'Young People in Multicultural Australia: participation and representation'. <http://www.fecca.org.au>.
- Lowe, L. (1991, Spring). Heterogeneity, hybridity, multiplicity: Making Asian American differences. *Diaspora*, 24-42.
- Luke Harding and Gillian Wigglesworth, 2005. 'Different generations, different needs: Migrant youth in English language programs', *Prospect* Vol. 20, No. 3.
- Luster, T., & Kain, E. L. (1987). The relation between family context and perceptions of parental efficacy. *Early Child Development and Care*, 29, 301-311.
- Males, M. A. (1998). *Framing Youth: Ten Myths About the Next Generation*. Monroe, Me: Common Courage Press, 1998.
- Mau, W. C., & Lynn, R. (1999). Racial and ethnic differences in motivation for educational achievement in the United States. *Personality and Individual Differences*, 27, 1091-1096.
- McClelland, D. (1973). Testing for competence rather than intelligence. *American Psychologist*, 28, pp. 1-14.

- McLaughlin, Wallin, M., Merita A., Irby, and Langman, J. (1994). *Urban Sanctuaries: Neighborhood Organizations in the Lives and Futures of Inner-City Youth*. 1st ed. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Merita, I., Ferber, T., & Pittman, J.(2001). *Youth Contributing to Communities, Communities Supporting Youth*. Washington DC: Forum for Youth Investment, Impact Strategies, Inc..
- Mirabile, R. (1997). Everything you wanted to know about competency modeling. *Training and Development*, 51(5), pp. 73-77.
- Mona, Y., Antonio, S., and Cityscape, F. (1998). *A Journal of Policy Development and Research* 2(2), 221-44.
- Morris, C., Vokes, R., & Chang, S. (2007). Social Exclusion and Church in the Experiences of Korean Migrant Families in Christchurch. *Sites*, 4(2), 11-31.
- Nilan, Pam & Feixa, Carles(2006). *Global Youth? Hybrid identities, plural worlds*. Taylor & Francis
- O'Donoghue, J. L., Kirshner, B., and McLaughlin, M. (2002). Youth Participation: Improving Institutions and Communities. *New directions for youth development*, 96, 5-7.
- OECD(2005). *The Definition and Selection of Key Competencies: Executive Summary*. OECD Press
- Orfield, G., Losen, D., Wald, J., & Swanson, C. (2004). *Losing our future: How minority youth are being left behind by the graduation rate crisis*. Cambridge, MA: The Civil Rights Project at harvard University.
- Parliamentary Library. (2008). *Immigration Chronology: Selected Events 1840-2008*. <http://www.parliament.nz/NR/rdonlyres/E9D620D3-4B8F-E48-994F-92E3CFD47D4D/82437/RP0801Immigration7.pdf>(downloaded 3-8-2009).
- Parry, S. (1996). The quest for competencies. *Training*, 33(7), pp. 48-54.
- Phinney, J. S. (1991). Ethnic identity and self-esteem: A review and integration. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 13, 193-208.
- Rong, X. L., & Grant, L. (1992). Ethnicity, generation, and school attainment of Asians, Hispanics, non-Hispanic Whites. *The Sociological Quarterly*, 33(4), 625-636.
- Pittman, Karen, et al. (2003). *Preventing Problems, Promoting Development, Encouraging Engagement: Competing Priorities or Inseparable Goals*. Washington DC: Forum for Youth Investment, Impact Strategies, Inc..
- Portes, Alejandro, P., and Rubén G., Legacies, R. (2001). *The Story of the Immigrant Second Generation*. Berkeley: University of California Press,

- Respect Refugee Education Sponsorship Program.[http://respectrefugees.org/\(05/04,2009\)](http://respectrefugees.org/(05/04,2009)).
- Robert, H. (2002). A Different Kind of Child Development Institution: The History of after-School Programs for Low-Income Children. *Teachers College Review* 104(2), 178-211.
- Robert, H. (2003). Making Play Work: The Promise of after-School Programs for Low-Income Children. New York: Teachers College Press.
- Rychen, D. S. & Salganik, L. H. (2003). *Key competencies for a successful life and a well-functioning Society*. MA: Hogrefe Publishing.
- Rychen, Dominique Simone & Salganik, Laura Hersh(2003). *Key competencies: For a successful life and a well-functioning society*. USA: Hogrefe&Huber Publishers.
- Sparrow, P. (1996). Careers and the psychological contract: understanding the European context. *European Journals of Work and Organizational Psychology*, 5(4), pp. 479-500.
- Spencer, L. and Spencer, S. (1993). Competence at work: models for superior performance. NY: John Wiley & Sons.
- Statistics New Zealand Tataurangi Aotearoa, (2009). Quickstats About Culture and Identity: 2006 Census. Wellington: Department of Statistics.
- Stoffmann, D.(2002) Who Gets In: What's wrong with Canada's immigration program - and how to fix it. Macfarlane, Walter & Ross
- Stuart, J., Jose, P. E., & Ward, C. (2009). Settling In: parent-adolescent family dynamics in the acculturation process. Blue Skies Report No 25/09. Wellington: Families Commission.
- Tas, R. (1988). Teaching future managers. *The Cornell H.R.A Quarterly*, 29(2), pp. 41-43.
- Teit, D. M., & Gelfand, D. M. (1991). Behavioral competence among mothers of infants in the first year: The mediational role of maternal self-efficacy. *Child Development*, 62, 918-929.
- Teti, O. M. & Gelfand, D. M. (1991). Behavioral competence among mother of infants on the first year: The mediational role of maternal self0efficacy. *Child Development*, 62, 918-929.
- Values Education for Australian Schooling: <http://www.valueseducation.edu.au/>
- Visas, Immigration and Refugess, (2009). The Department of Education, Employment, Workplace Relations
- Visas, Immigration and Refugess: <http://www.immi.gov.au/immigration/>

- Watts, Nl, White, C., & Trlin, A. (2002). Young Migrant Settlement Experiences and Issues in New Zealand: Two Perspectives. Palmerston North: New Settlers Programme, Massey University.
- Wenden(de) C. Wihtol(1988), *Les immigrants et la politique. Cent-cinquante ans d'évolution*, Paris: Presses de la FNSP.
- Western Young People's Independent Network, 2009. 'Refugee Youth Issues', <http://home.vicnet.net.au/~wypin/issues.htm>
- World University Service of Canada.<http://www.wusc.ca> (05/04,2009).
- Youniss, J, et al. (2002). Youth Civic Engagement in the Twenty-First Century. *Journal of research on adolescence 12(1)*, 121-48.
- Youniss, J., McLellan, J., & Yates. M. (1997). What We Know About Engendering Civic Identity. *American Behavioral Scientist 40(5)*, 620-32.
- Yu, A. B., & Yang, K. S. (1994). The nature of achievement motivation in collectivistic societies. In U. Kim, H. C. Triandis, C. Kagitcibasi, S. C., Choi, S., & G. Yoon (Eds.). Individualism and collectivism: Theory, method, and applications, 18. Cross-Cultural Research and Methodology Series. Thousand Oaks, CA: Sage Publication, 239-250.
- YWCA of Canada (1997) Playing with Rainbows: A National Play Program for At-Risk Refugee Children Manual.



## 부 록

### 1. 교사용 설문지



## [부록 1] 교사용 설문지

### 다문화청소년 역량개발에 대한 교사 인식조사

<p>통계법 제13조(비밀의 보호 등)          ① 통계작성과정에서 알려진 사항으로서 개인 또는 법인이나 단체의 비밀에 속하는 사항은 보호되어야 한다.          ② 통계작성을 위하여 수집된 개인 또는 법인이나 단체의 비밀에 속하는 기초자료는 통계작성의 목적 외에 사용하여서는 아니 된다.</p>	<table border="1"> <tr> <td style="background-color: #cccccc;">ID</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>	ID				
ID						
<p>안녕하십니까?</p> <p>저희 한국청소년정책연구원에서는 '다문화가정 청소년들의 역량강화를 위한 학교환경'에 대한 연구를 수행하고 있습니다.</p> <p>본 연구의 목적은 다문화가정 청소년들의 학교환경기반 조사를 통해 다문화가정 청소년들이 자신들이 지닌 역량을 충분히 발휘할 수 있는 여건이 어느 정도 조성되어 있는지, 갖추어야 할 환경기반이 어떤 것이 있는지를 파악하는 것입니다.</p> <p>본 설문지의 모든 질문에는 맞고 틀리는 답이 없으며, 응답한 내용은 통계를 내는 데만 사용되고 <b>비밀이 보장되며 연구 이외의 목적에는 사용되지 않을 것입니다</b>, 평소 생각하시는 바를 있는 그대로 <b>솔직하게 한 문항도 빠짐없이</b> 응답해 주시면 감사하겠습니다.</p> <p>바쁘신 가운데 협조해주셔서 대단히 감사합니다.</p> <p style="text-align: center;">2009년 8월</p>						
<p>조사주관기관</p>	<p>국무총리 산하 한국청소년정책연구원</p>	<p>책 임 연구자</p>	<p>한국청소년정책연구원 양계민 연구위원</p>			

**I. 다음 문항을 잘 읽고 해당되는 사항을 하나만 골라 표 하거나 직접 기입해 주십시오.**

1. 선생님의 성별은 무엇입니까? \_\_\_\_\_ ①남 \_\_\_\_\_ ②여
2. 몇 년도에 태어나셨습니까? \_\_\_\_\_ 년도
3. 현재 근무하고 계신 지역은 어디입니까?  
 \_\_\_\_\_ ①서울 \_\_\_\_\_ ②경기 \_\_\_\_\_ ③인천 \_\_\_\_\_ ④대전 \_\_\_\_\_ ⑤대구 \_\_\_\_\_ ⑥광주 \_\_\_\_\_ ⑦울산 \_\_\_\_\_ ⑧강원  
 \_\_\_\_\_ ⑨충북 \_\_\_\_\_ ⑩충남 \_\_\_\_\_ ⑪경북 \_\_\_\_\_ ⑫경남 \_\_\_\_\_ ⑬전북 \_\_\_\_\_ ⑭전남 \_\_\_\_\_ ⑮부산 \_\_\_\_\_ ⑯제주
4. 근무지를 **시 또는 군단위로** 구체적으로 써주세요. \_\_\_\_\_
5. 현재 근무하고 계신 학교는 어느 학교입니까? \_\_\_\_\_ ①초등학교 \_\_\_\_\_ ②중학교 \_\_\_\_\_ ③고등학교
6. 몇 학년을 담당하고 계십니까? \_\_\_\_\_ 학년
7. 교사생활을 하신지 얼마나 되셨습니까? \_\_\_\_\_ 년 \_\_\_\_\_ 개월
8. 선생님께서는 다문화가정 청소년을 담당하신 적이 있으십니까? \_\_\_\_\_ ①예 \_\_\_\_\_ ②아니오
  - 8-1. (※ 8번에서 '예'라고 응답한 분만 응답해주시오)  
 지금까지 대략 몇 명의 학생을 담당하였습니까? (약 \_\_\_\_\_ 명)
9. 다문화와 관련된 교육을 받으신 경험이 있습니까? \_\_\_\_\_ ①예 \_\_\_\_\_ ②아니오
10. 선생님께서는 현재 학교에서 다문화 담당업무를 수행하고 계십니까?  
 \_\_\_\_\_ ①예 \_\_\_\_\_ ②아니오
11. 선생님께서는 다문화가정 청소년들의 역량개발을 위한 각종 교육 및 프로그램들이 주로 어디에서 이루어지는 것이 바람직하다고 생각하십니까? 아래의 보기 중 두 개 이상을 골라 바람직한 순서대로 순위를 표시해 주시고, 생각하시는 이유가 있다면 간략하게 써주세요.
  - \_\_\_\_\_ ① 학교
  - \_\_\_\_\_ ② 다문화 전문 교육기관
  - \_\_\_\_\_ ③ 지역사회 청소년관련 기관 및 단체
  - \_\_\_\_\_ ④ 다문화관련 NGO단체
  - \_\_\_\_\_ ⑤ 기타 \_\_\_\_\_ (직접 써주세요)

이유:

II. 다음과 관련된 영역에서 다문화가정 청소년들이 일반 한국가정 청소년들과 비교해볼 때 전반적으로 어떤 수준이라고 생각하시는지 해당번호에 ○표해 주십시오.

영역	일반가정 청소년과 비교해볼 때					
	매우 낮다	낮은 편이다	유사하다	높은 편이다	매우 높다	잘 모르겠다
1. 한국어 이해 능력	1	2	3	4	5	6
2. 외국어 학습능력	1	2	3	4	5	6
3. 의사소통 능력	1	2	3	4	5	6
4. 전반적인 학업성취수준	1	2	3	4	5	6
5. 수업내용 이해도	1	2	3	4	5	6
6. 학습태도(성실성)	1	2	3	4	5	6
7. 준비물 챙겨오기	1	2	3	4	5	6
8. 숙제해오기	1	2	3	4	5	6
9. 발표나 토론 등 수업 참여도	1	2	3	4	5	6
10. 컴퓨터 활용능력	1	2	3	4	5	6
11. 산만한 경향성	1	2	3	4	5	6
12. 충동조절능력	1	2	3	4	5	6
13. 성취동기	1	2	3	4	5	6
14. 자아 존중감	1	2	3	4	5	6
15. 다양성에 대한 이해력	1	2	3	4	5	6
16. 다문화적 수용성	1	2	3	4	5	6
17. 해외문화 경험 정도	1	2	3	4	5	6
18. 또래 관계 형성 능력	1	2	3	4	5	6
19. 교사와의 관계 형성 능력	1	2	3	4	5	6
20. 가정의 경제적 수준	1	2	3	4	5	6
21. 부모와의 친밀한 관계 정도	1	2	3	4	5	6
22. 가정의 안정성	1	2	3	4	5	6
23. 부모의 정서적 지원 정도	1	2	3	4	5	6
24. 부모의 학습지원 정도	1	2	3	4	5	6
25. 부모의 자녀교육에 대한 관심	1	2	3	4	5	6
26. 부모의 학교행사 참여 정도	1	2	3	4	5	6

Ⅲ. 다문화가정 청소년들이 일반 청소년들에 비해 더 많은 잠재력이나 역량을 지녔다고 볼 수 있는 점은 어떤 것이 있을까요? 세 가지만 써주세요.

1	
2	
3	

Ⅳ. 다음의 요인들이 다문화가정 청소년들의 역량개발에 얼마나 영향을 미친다고 생각하시는지 해당하는 번호를 골라 ○표해 주십시오.

	전혀 영향을 미치지 않는다	별로 영향을 미치지 않는다	어느 정도 영향을 미친다	많은 영향을 미친다	매우 많은 영향을 미친다
1. 가정의 경제적 수준	1	2	3	4	5
2. 아버지의 교육수준	1	2	3	4	5
3. 어머니의 교육수준	1	2	3	4	5
4. 어머니의 한국어 능력 수준	1	2	3	4	5
5. 아버지의 자녀 교육에 대한 관심도	1	2	3	4	5
6. 어머니의 자녀 교육에 대한 관심도	1	2	3	4	5
7. 청소년의 타고난 능력	1	2	3	4	5
8. 청소년 자신의 성취동기	1	2	3	4	5
9. 학교의 관심 및 지원	1	2	3	4	5
10. 학교교사의 관심 및 지원	1	2	3	4	5
11. 학교교사의 지도능력	1	2	3	4	5
12. 지역사회의 관심 및 지원	1	2	3	4	5
13. 지역사회 현장전문가의 관심 및 지원	1	2	3	4	5
14. 지역사회 현장전문가의 지도능력	1	2	3	4	5

○ 위의 내용 중 가장 중요하다고 생각하시는 것을 중요한 순서대로 3가지만 번호로 적어주세요.

※	가장 중요한 것 3가지			
---	--------------	--	--	--

○ 위에 제시된 것 외에 선생님께서 생각하시는 기타 요인이 있으면 아래 칸에 직접 적어주십시오.

--

V. 다음은 다문화가정 청소년을 담당하는 교사가 갖추어야 할 자질들입니다. 각 항목들이 얼마나 중요하다고 생각하시는지 선생님의 생각과 일치하는 번호를 골라 ○표해 주십시오.

	전혀 중요하지 않다	거의 중요하지 않다	어느 정도 중요하다	많이 중요하다	매우 많이 중요하다
1. 문화적 감수성	1	2	3	4	5
2. 개방적 사고	1	2	3	4	5
3. 외국어 능력	1	2	3	4	5
4. 타인 공감능력	1	2	3	4	5
5. 다문화가정 청소년에 대한 전문지식	1	2	3	4	5
6. 다문화가정 청소년 교수 및 지도방법	1	2	3	4	5
7. 편견 없는 태도	1	2	3	4	5
8. 전문적인 상담기술	1	2	3	4	5

○ 위의 내용 중 가장 중요하다고 생각하시는 것을 중요한 순서대로 3가지만 번호로 적어주세요.

※	가장 중요한 요인 3가지			
---	---------------	--	--	--

○ 그 외에 선생님께서 중요하다고 생각하시는 기타 요인이 있으면 아래 칸에 직접 적어주십시오.

--

VI. 다음은 다문화가정 청소년의 역량개발을 위한 학교의 지원과 관련된 내용입니다. 각 내용이 얼마나 효과적이라고 생각하시는지 보기의 해당번호에 ○표해 주십시오.

	전혀 효과적이지 않다	별로 효과적이지 않다	어느 정도 효과적이다	매우 효과적이다
1. 방과후 학교에서 다문화반 운영	1	2	3	4
2. 별도의 다문화 특별학급 운영	1	2	3	4
3. 학교 내 다문화 청소년 전담교사 배치	1	2	3	4
4. 학교 내 다문화 전문상담교사 배치	1	2	3	4
5. 1:1 대학생 멘토링	1	2	3	4
6. 1:1 친구 멘토링	1	2	3	4
7. 학부모 대상 언어교육	1	2	3	4
8. 학부모 대상 부모교육	1	2	3	4
9. 일반 학생대상 다문화교육	1	2	3	4
10. 입학 전 예비학교 프로그램	1	2	3	4

Ⅶ. 다음의 내용들이 다문화가정 청소년의 역량개발 및 위하여 얼마나 필요하다고 생각하시는지 해당번호에 ○표해 주십시오.

	전혀 필요하지 않다	별로 필요하지 않다	어느 정도 필요하다	매우 필요하다
1. 한국어 교육	1	2	3	4
2. 숙제 및 학습지도	1	2	3	4
3. 특기적성 교육	1	2	3	4
4. 자신감 향상 프로그램	1	2	3	4
5. 사회성 훈련 프로그램	1	2	3	4
6. 심리상담 프로그램	1	2	3	4
7. 성취동기 향상 프로그램	1	2	3	4
8. 진로교육 프로그램	1	2	3	4
9. 부모나라 언어 교육	1	2	3	4
10. 컴퓨터 관련 정보처리 능력	1	2	3	4

○ 위의 내용 중 가장 필요하다고 생각하시는 것을 중요한 순서대로 3가지만 번호로 적어주세요.

※	가장 필요한 요인 3가지			
---	---------------	--	--	--

○ 그 외에 선생님께서 중요하다고 생각하시는 기타 요인이 있으면 아래 칸에 직접 적어주십시오.

--

Ⅷ. 마지막으로 다문화가정 청소년들의 역량 및 잠재력을 발휘하기 위해 학교차원에서 할 수 있는 것이 어떤 것이 있다고 생각하시는지 평소 생각하신 바를 자유롭게 기술해주시시오.

--

◆ 감사합니다 ◆

## 연구에 도움을 주신 분들

### ◆ 자 문 진 ◆

가나다순

김설리 이문초등학교 교사  
김이선 한국여성정책연구원 연구위원  
박주현 중앙다문화센터  
심인성 충북이주여성센터 팀장  
오성배 동아대학교 교수  
이은하 성동외국인근로자센터  
이화운 숙명여자대학교  
정창우 천마초등학교 교사  
한경석 미원초등학교 교사

### ◆ 집 필 진 ◆

김효신 캐나다 브리티시컬럼비아 대학 문화간 커뮤니케이션  
센터 프로그램 매니저  
문경희 창원대학교 국제관계학과 교수  
이민경 대구대학교 교육학과 교수  
최수아 미국 일리노이대학교 인간커뮤니티개발학과 교수  
최연혁 스웨덴 쇠덴르턴 대학 정치학과 교수

---



## 2009년 한국청소년정책연구원 간행물 안내

### ■ 기관고유과제

- 09-R01 한국 청소년 패널조사(KYPS) VII : 1-6차년도 조사개요 보고서/ 이경상 · 안선영
- 09-R01-1 한국 청소년 패널조사(KYPS) VII : 생활긴장과 청소년 비행과의 관계에 관한 연구 / 이경상 · 이순래
- 09-R01-2 한국 청소년 패널조사(KYPS) VII : 고등학교 졸업 후 진로유형에 영향을 미치는 요인 / 안선영 · 장원섭
- 09-R01-3 한국 청소년 패널조사(KYPS) VII : 아동 · 청소년패널조사 2010 기초연구 / 김지경 · 안선영 · 이계오 · 이미리 · 김성식 · 김명희 · 박일혁
- 09-R02 아동 · 청소년 정책평가모형 개발 연구 : 고객지향 평가모형을 중심으로 / 김형주 · 김영애 · 조선희
- 09-R03 비행청소년 멘토링 운영을 위한 다기관 협력체제 구축방안 연구 / 김지연 · 김성언
- 09-R03-1 비행청소년 멘토링 운영을 위한 다기관 협력체제 구축방안 연구 : 비행청소년 멘토링 운영지침 개발 / 김지연
- 09-R04 지역사회 아동 · 청소년인프라 활용방안 연구 : 학교와의 연계를 중심으로 / 최창욱 · 송병국 · 김혁진
- 09-R05 여성청소년의 인터넷성매매 실태와 대응방안 연구 / 성운숙 · 박병식
- 09-R06 아동청소년안전실태와 대응방안 연구 : 물리적 위해를 중심으로 / 김영한 · 최은실
- 09-R07 위기가정 아동 · 청소년의 문제와 복지지원방안 연구 : 빈곤한 한부모 · 조손가정 아동 · 청소년을 중심으로 / 이해연 · 이용교 · 이향란
- 09-R08 청소년 가출 현황과 문제점 및 대책 연구 / 백혜정 · 방은령
- 09-R09 세대간 의식구조 비교를 통한 미래사회변동 전망II / 이종원 · 김영인
- 09-R10 아동 · 청소년 비만 실태 및 정책방안 연구 / 임희진 · 박형란
- 09-R11 청소년의 게임중독 예방을 위한 가족단위 여가프로그램 활성화 방안 / 이기봉 · 설수영 · 원형중 · 설민신
- 09-R12 한국 청소년 지표조사IV : 청소년 진로 · 직업 지표 / 최인재 · 김봉환 · 황매향 · 허은영
- 09-R12-1 한국 청소년 지표조사IV : 아동 · 청소년 활동 · 문화 지표 / 임지연 · 김정주 · 김신영 · 김민
- 09-R13 국제기준 대비 한국아동청소년 인권수준 연구IV : 생존 · 보호권 인권실태조사 / 모상현 · 김희진
- 09-R13-1 국제기준 대비 한국아동청소년 인권수준 연구IV : 생존 · 보호권 정량지표 / 모상현 · 천정웅 · 신승배 · 이중섭
- 09-R14 미래 한국사회 다문화 역량강화를 위한 아동 · 청소년 증장기 정책방안 연구 I / 양계민 · 조혜영 · 이수정
- 09-R15-1 조기유학청소년의 심리사회적 발달과 정책방안 연구 I : 귀국 청소년의 정체성에 대한 질적 연구 / 문경숙 · 윤철경 · 임재훈
- 09-R15-2 조기유학청소년의 심리사회적 발달과 정책방안 연구 I : 청소년 조기유학의 결과와 정책방안 / 윤철경 · 문경숙 · 송민경

- 09-R16 아동·청소년 역량개발을 위한 능동적 복지정책 추진방안 : 총괄보고서 / 황진구 · 김진호 · 임성택 · 주동범
- 09-R16-1 아동·청소년 역량개발을 위한 능동적 복지정책 추진방안 : 저소득가정 아동·청소년의 역량개발 / 문성호 · 임영식 · 문호영 · 김남정 · 한지연
- 09-R16-2 아동·청소년 역량개발을 위한 능동적 복지정책 추진방안 : 장애아동·청소년의 역량개발 / 박영균 · 김동일 · 김성희
- 09-R16-3 아동·청소년 역량개발을 위한 능동적 복지정책 추진방안 : 청소년기관 위탁 대안학교 청소년의 역량개발 / 이민희 · 강병로
- 09-R16-4 아동·청소년의 역량개발을 위한 능동적 복지정책 추진방안 연구 : 범최청소년의 자립지원 방안 / 최순종 · 윤옥경 · 조남익
- 09-R17 글로벌 환경변화에 대비한 청소년인재개발전략에 관한 국제학술회의 / 이창호 · 오해성

■ 협동연구과제

- 경제·인문사회연구회 협동연구총서 **09-31-01** 장애아동·청소년의 삶의 질 향상을 위한 지원 방안 연구 I : 총괄보고서 / 박영균 · 박은혜 · 이상훈 · 최은영 · Elmar Lange (자체번호 09-R18)
- 경제·인문사회연구회 협동연구총서 **09-31-02** 장애아동·청소년의 삶의 질 향상을 위한 지원 방안 연구 I : 장애아동·청소년 가족 지원방안 / 서정아 · 조흥식 · 김진우 (자체번호 09-R18-1)
- 경제·인문사회연구회 협동연구총서 **09-31-03** 장애아동·청소년의 삶의 질 향상을 위한 지원 방안 연구 I : 교수·학습활동 지원정책 / 박재국 · 정대영 · 황순영 · 김영미 · 김혜리 (자체번호 09-R18-2)
- 경제·인문사회연구회 협동연구총서 **09-31-04** 장애아동·청소년의 삶의 질 향상을 위한 지원 방안 연구 I : 장애아동·청소년의 심리사회, 정서, 신체적 발달 지원방안 / 현주 · 박현옥 · 이경숙 · 김민 (자체번호 09-R18-3)
- 경제·인문사회연구회 협동연구총서 **09-31-05** 장애아동·청소년의 삶의 질 향상을 위한 지원 방안 연구 I : 문화예술·체육활동 지원방안 / 김종인 · 김원경 · 고정욱 · 오이표 (자체번호 09-R18-4)
- 경제·인문사회연구회 협동연구총서 **09-31-06** 장애아동·청소년의 삶의 질 향상을 위한 지원 방안 연구 I : 재활복지서비스 제고방안 / 권선진 · 이근매 · 조용태 (자체번호 09-R18-5)
- 경제·인문사회연구회 협동연구총서 **09-32-01** 청소년 생애핵심역량 개발 및 추진방안 연구II : 총괄보고서 / 김기현 · 맹영임 · 장근영 · 구정화 · 강영배 · 조문흠 (자체번호 09-R19)
- 경제·인문사회연구회 협동연구총서 **09-32-02** 청소년 생애핵심역량 개발 및 추진방안 연구II : 지적 도구 활용 영역 / 최동선 · 김나라 · 김성남 (자체번호 09-R19-1)
- 경제·인문사회연구회 협동연구총서 **09-32-03** 청소년 생애핵심역량 개발 및 추진방안 연구II : 사회적 상호작용 영역 / 김태준 · 김남향 (자체번호 09-R19-2)
- 경제·인문사회연구회 협동연구총서 **09-32-04** 청소년 생애핵심역량 개발 및 추진방안 연구II : 자율적 행동 영역 / 김기현 · 맹영임 · 장근영 · 구정화 · 강영배 · 조문흠 (자체번호 09-R19-3)
- 경제·인문사회연구회 협동연구총서 **09-32-05** 청소년 생애핵심역량 개발 및 추진방안 연구II : 사고력 영역 / 조아미 · 김정희 · 설현수 · 정재천 (자체번호 09-R19-4)
- 경제·인문사회연구회 협동연구총서 **09-32-06** 청소년 생애핵심역량 개발 및 추진방안 연구II : 총괄보고서 부록 / 김기현 · 맹영임 · 장근영 · 구정화 · 강영배 · 조문흠 (자체번호 09-R19-5)

■ 수시과제

- 09-R20 경제 위기에서 빈곤 아동·청소년의 생활실태 / 모상현·김영지·김희진·정익중
- 09-R21 한국 청소년정책 20년사 : 한국 청소년정책의 성과와 전망 / 김광웅·이종원·천정웅·이용교·길은배·전명기·정효진
- 09-R22 청소년지도 전문인력 국가자격검정 제도 개선에 관한 연구 / 한상철·서정아·길은배·김진호·김혜원·문성호·박철웅·방은령·송민경·송병국·오승근·유진이·조아미
- 09-R23 이동청소년 국가기초통계생성을 위한 기초 연구 / 김기현·홍세희·설현수·유성렬·정익중
- 09-R24 청소년쉼터 운영 모형개발을 위한 연구 / 백혜정·정익중·박현선·천창암·박현동
- 09-R25 녹색성장정책에 대한 청소년의 인지도 조사 / 김승경·김지경·성운숙
- 09-R26 한·중·일 고교생의 학습환경 및 학업태도에 관한 국제비교조사 / 김진숙·임희진·김현철 (2010년 발간)
- 09-R27 서머타임제 시행에 따른 아동·청소년 생활시간 연구 / 김희진·진미정 (2010년 발간)
- 09-R28 교육봉사를 통한 저소득층 아동·청소년 정책 시범연구 / 모상현·김성희·박영숙·이명균 (2010년 발간)

■ 용역과제

- 09-R29 2009 취약위기 이동청소년 보호자립 실태조사 / 이경상·임희진·안선영·김지연·강현철·김광혁·김기남·박창남
- 09-R30 2009 소외계층 아동·청소년 문화예술교육 지원사업 만족도조사 / 백혜정
- 09-R31 2009년 아동보호전문기관 평가 결과보고서 / 김영지·성운숙
- 09-R32 2009 청소년 방과 후 아카데미 효과·만족도 조사연구 / 양계민·조혜영
- 09-R33 청소년 양성평등 의식조사 / 장근영·이종원
- 09-R34 대중매체를 통한 다문화사회 시민교육 활성화 방안 / 이창호
- 09-R35 청소년수련활동인증제도 증장기발전방안 연구 / 오해섭·박진규·박정배
- 09-R36 2009년 지역아동센터 평가편람 개발연구 / 황진구·김미숙
- 09-R37 이동청소년의 생활패턴에 관한 국제비교연구 / 김기현·안선영·장상수·김미란·최동선
- 09-R38 통합 아동·청소년정책 추진전략연구 / 윤철경·박영균·성운숙·문경숙·국립중앙청소년수련원 등 30개 기관
- 09-R39 형사조정실무가 교육 및 훈련프로그램 개발 / 최창욱·박수선
- 09-R40 2009 아동·청소년백서 / 김기현·김지경·임희진
- 09-R41 열린장학금 효과성 및 발전방안 연구 / 최창욱·이기봉·최인재
- 09-R42 청소년관련학과 현장실습 교육과정 표준 매뉴얼 개발 / 맹영임·전명기
- 09-R43 2009 서울시 청소년 문화·수련활동 프로그램 운영평가 / 임지연·김희주 (2010년 발간)
- 09-R44 시립청소년수련관 운영체계 효율적 개선 방안 연구 / 김영한·이혜연·서정아·홍연균·유진이·김영호·김광남·황성수(2010년 발간)
- 09-R45 청소년 사이버멘토링 효과성 연구 / 조혜영·양계민 (2010년 발간)
- 09-R46 공공·민간협력 비형청소년 멘토링 시범사업 / 김지연 (2010년 발간)

## ■ 세미나 및 워크숍 자료집

- 09-s01 지역아동청소년권리센터 시범사업지원단 4차 워크숍 (1/21)
- 09-s02 경제위기가 아동과 청소년에게 주는 고통 (2/27)
- 09-s03 청소년 지도 인력의 전문성 강화 방안 (3/12)
- 09-s04 아동·청소년 권리지표 및 지수개발을 위한 워크숍 (4/11)
- 09-s05 녹색성장 강화와 글로벌 인재개발 전략 (4/16)
- 09-s06 독일의 장애아동·청소년 지원 정책 (5/25)
- 09-s07 글로벌 환경변화에 대비한 청소년 인재개발전략 (6/25)
- 09-s08 2009년 한국청소년패널 콜로키움 자료집 (7/8)
- 09-s09 비행청소년 멘토링 운영지침 및 운영체계 개발 (6/26)
- 09-s10 한국의 다문화주의와 아시안 아메리칸의 인종적 경험 (7/14)
- 09-s11 2009 서울시 청소년활동 프로그램 평가위원 워크숍 (7/20)
- 09-s12 아동청소년조기 유학 적응과 글로벌 역량개발 (7/21)
- 09-s13 아동청소년 생활 패턴과 역량강화 세미나 (7/22)
- 09-s14 선진국의 장애아동·청소년 지원정책 국제세미나 (8/28)
- 09-s15 2009년 한국청소년 패널 데이터 분석 방법론세미나 자료집 (8/26)
- 09-s16 다문화 청소년 역량강화 프로그램 개발을 위한 국제 심포지엄 (8/25)
- 09-s17 청소년의 게임중독 예방을 위한 가족단위 여가프로그램 활성화 방안 워크숍 (9/18)
- 09-s18 형사화해 조종실무가(조정위원)연수 자료집 (10/7)
- 09-s19 아동·청소년 활동문화 현황 과제 (10/15)
- 09-s20 한·일 청소년 연구포럼: 노동·교육 그리고 가족에 대한 한일 비교 (10/27)
- 09-s21 아동·청소년 인권실태 현황과 정책방향성 제고를 위한 전문가 워크숍 (10/29)
- 09-s22 한국 청소년 진로·직업 실태 및 향후 전망과 정책적 과제 (11/6)
- 09-s23 여성 청소년의 인터넷 성매매 방지를 위한 정책 방안 (11/10)
- 09-s24 2009년 한국청소년패널 제2차 콜로키움 자료집 (11/18)
- 09-s25 청소년 관련학과 현장실습 매뉴얼(안) 개발 및 효율성 제고 방안 (11/18)
- 09-s26 청소년 가출 예방 및 지원방향과 과제 (11/19)
- 09-s27 제6회 한국청소년패널 학술 대회 (11/27)
- 09-s28 2009년 한국청소년패널 제3차 콜로키움 자료집 (11/22)

## ■ 학술지

- 「한국청소년연구」 제20권 제1호(통권 제52호)
- 「한국청소년연구」 제20권 제2호(통권 제53호)
- 「한국청소년연구」 제20권 제3호(통권 제54호)

「한국청소년연구」 제20권 제4호(통권 제55호)

■ 청소년지도총서

- 청소년지도총서① 「청소년정책론」, 교육과학사
- 청소년지도총서② 「청소년수련활동론」, 교육과학사
- 청소년지도총서③ 「청소년지도방법론」, 교육과학사
- 청소년지도총서④ 「청소년문제론」, 교육과학사
- 청소년지도총서⑤ 「청소년교류론」, 교육과학사
- 청소년지도총서⑥ 「청소년환경론」, 교육과학사
- 청소년지도총서⑦ 「청소년심리학」, 교육과학사
- 청소년지도총서⑧ 「청소년인권론」, 교육과학사
- 청소년지도총서⑨ 「청소년상담론」, 교육과학사
- 청소년지도총서⑩ 「청소년복지론」, 교육과학사
- 청소년지도총서⑪ 「청소년문화론」, 교육과학사
- 청소년지도총서⑫ 「청소년 프로그램개발 및 평가론」, 교육과학사
- 청소년지도총서⑬ 「청소년 자원봉사 및 동아리활동론」, 교육과학사
- 청소년지도총서⑭ 「청소년기관운영론」, 교육과학사
- 청소년지도총서⑮ 「청소년육성제도론」, 교육과학사
- 청소년지도총서 「청소년학 연구방법론」, 교육과학사
- 청소년지도총서 「청소년학 개론」, 교육과학사

■ 한국청소년정책연구원 문고

- 한국청소년정책연구원 문고 01 「좋은교사와 제자의 만남」, 교육과학사
- 한국청소년정책연구원 문고 02 「행복한 십대 만들기 10가지」, 교육과학사
- 한국청소년정책연구원 문고 03 「집나간 아이들 - 독일 청소년 중심」, 교육과학사
- 한국청소년정책연구원 문고 04 「청소년학 용어집」, 교육과학사

■ 기타 발간물

한국청소년정책연구원 기타 발간물 01 「자녀의 성공을 위해 부모가 함께 읽어야 할 73가지 이야기」, 다솔  
NYPI YOUTH REPORT 창간호 : 경제위기와 빈곤 (4월)

NYPI YOUTH REPORT 2호 : 다문화와 탈북청소년 (6월)

NYPI YOUTH REPORT 3호 : 글로벌 환경변화 청소년 (8월)

NYPI YOUTH REPORT 4호 : 글로벌 인재와 청소년 (10월)

NYPI YOUTH REPORT 5호 : 청소년 인권 (11월)

NYPI YOUTH REPORT 6호 : 청소년들의 정보이용 현황 (12월)

연구보고 08-R14

미래 한국사회 다문화역량강화를 위한 아동·청소년  
중장기 정책방안연구 I : 다문화가정 청소년의  
역량개발을 중심으로

인 쇄 2009년 12월 23일

발 행 2009년 12월 28일

발행처 **한국청소년정책연구원**

서울특별시 서초구 우면동 142

발행인 이 명 숙

등 록 1993. 10. 23 제 21-500호

인쇄처 예림피앤디 전화 (02)2263-0483 대표 한필연

사전 승인 없이 보고서 내용의 무단전재·복제를 금함.

구독문의 : (02) 2188-8844(연구정보지원팀)

ISBN 978-89-7816-784-0(93330)

