경제·인문사회연구회 협동연구총서 11-27-05
2011 연구보고서 15-4

다민족·다문화사회로의 이행을 위한 정책패러다임 구축(V)

외국출생 동반입국 청소년을 위한 교육복지 정책방안

류방란 외

한국여성정책연구원
한 국 교 육 개 발 원

경제·인문사회연구회 협동연구총서 11-27-05

2011 연구보고서-15-4

외국출생 동반입국 청소년을 위한 교육복지 정책방안

연구책임자 : **류 방 란** (한국교육개발원)
공동연구자 : **오 성 배** (동아대학교)
박 균 열 (한국교육개발원)
연 구 조 원 : **송 인 영** (한국교육개발원)
박 지 은 (서울대학교)

한국여성정책연구원
한 국 교 육 개 발 원

본 보고서는 한국여성정책연구원이 주관하는 『**경제・인문사회연구회 2011년도 협동연구사업**』의 일환으로 연구회 소속 연구기관과 외부 단체가 협동으로 수행한 연구과제 결과입니다. 본 보고서에 수록된 내용은 집필자의 개인적인 견해이며 당 연구원의 공식적인 의견을 반영하는 것이 아님을 밝힙니다.

경제 · 인문사회연구회 협동연구총서

"다민족 · 다문화사회로의 이행을 위한 정책패러다임 구축(Ⅴ)"

1. 협동연구총서 시리즈

협동연구총서 일련번호	연구보고서명	연구기관
11-27-01	다민족 · 다문화사회로의 이행을 위한 정책패러다임 구축(Ⅴ): 다문화사회 정책의 성과와 미래 과제 (총괄보고서)	한국여성정책연구원
11-27-02	범부처 다문화사회 정책 예산 분석	한국여성정책연구원
11-27-03	다문화사회 정책 거버넌스 현황과 미래지향적 발전방안	한국정책학회
11-27-04	결혼이민자의 사회적 관계 증진을 위한 정책지원방안	한국여성정책연구원
11-27-05	외국출생 동반입국 청소년을 위한 교육복지 정책방안	한국교육개발원
11-27-06	노동이주 추이와 사회통합정책의 과제	한국사회학회
11-27-07	교육이주의 추이와 미래 정책과제	고려대학교 아세아문제연구소

2. 참여연구진

연구기관		연구책임자	참여연구진
주관 연구 기관	한국여성정책 연구원	**김이선** 한국여성정책연구원 연구위원	**민무숙** 한국여성정책연구원 선임연구위원 **홍기원** 숙명여자대학교 산업・정책대학원 조교수 **주유선** 한국여성정책연구원 연구원
협력 연구 기관	한국여성정책 연구원	**마경희** 한국여성정책연구원 연구위원	**정해숙** 한국여성정책연구원 선임연구위원 **김효선** 한국여성정책연구원 연구원 **이순미** 전북대학교 강사
	한국정책학회	**최무현** 상지대학교 부교수	**박흥순** 호남신학대학교 연구교수 **김경희** 연세대학교 사회과학연구소 전문연구원
	한국여성정책 연구원	**김이선** 한국여성정책연구원 연구위원	**민무숙** 한국여성정책연구원 선임연구위원 **김경미** 연세대학교 사회발전연구소 전문연구원 **주유선** 한국여성정책연구원 연구원
	한국교육 개발원	**류방란** 한국교육개발원 연구위원	**오성배** 동아대학교 조교수 **박균열** 한국교육개발원 부연구위원
	한국사회학회	**김석호** 성균관대학교 사회학과 조교수	**정기선** IOM 이민정책연구원 선임연구위원 **이정은** 성공회대학교 동아시아연구소 전임연구원 **여정희** University of South Dakota 조교수
	고려대학교 아세아문제연구소	**황정미** 고려대학교 아세아문제연구소 조교수	**문경희** 창원대학교 국제관계학과 조교수 **신미나** 고려대학교 아세아문제연구소 연구교수

연구요약

이 연구는 이른바 중도 동반입국 청소년이라 불리는 이주 청소년의 교육실태를 분석하고 이들을 위한 교육복지 방안을 구안하는 데에 목적이 있다. 이 연구에서 초점을 맞추고 있는 중도 동반입국 청소년은 이주배경을 가진 청소년 가운데 외국에서 출생한 후 한국으로 이주한 외국인 근로자 자녀와 한국인과 재혼한 외국인이 한국에 입국시킨 이전 결혼 소생 청소년 자녀로 한정한다. 본 연구에서는 이들 중도 동반입국 청소년을 위한 정책적 지원 방안을 마련하는 데에 관심을 가지며 이 연구에서 제안하는 것이 한국에 거주하는 이주청소년을 위한 지원 정책으로 귀결될 것으로 기대한다.

본 연구에서는 중도 동반입국 청소년의 교육실태를 파악하고 정책적인 방안을 마련하기 위하여 교육복지 관련 논의를 검토하고, 중도 동반입국 청소년의 규모, 법적 지위, 정책 현황 등을 비롯하여 외국의 사례를 살펴보았다. 구체적인 실태의 파악을 위해서는 초등학교 3개교, 중학교 3개교, 고등학교 1개교, 대안학교 3개교를 방문하여 교사 15명, 민간기관 1곳에서 담당자 1명과 면담하였으며 청소년 8명을 면담하였다. 중도 동반입국 청소년과의 면담 자료 수집 과정에서 의사소통과 래포 형성에 어려움이 있었고, 일부 중도 동반입국 청소년들이 여러 연구자들에게 중복 노출되는 등의 문제가 발생하여 주된 면담 자료는 교사나 프로그램 담당자를 통해 수집하였다. 면담은 중도 동반입국 청소년의 가정, 학교 적응 등을 파악하기 위하여 반구조화된 면담을 실시하였다. 본 연구에서는 중도 동반입국 청소년들의 다양한 실태를 광범위하게 파악하기 위해 국내의 대안학교와 일반학교 특별학급 관계자 및 학교밖 청소년들을 면담에 포함시켰으며 외국 사례 역시 포함하고 있다. 그러나 제한된 연구 기간 동안 수집된 자료가 이들의 모든 실태를 보고하고 있다고 보기 어려워 연구결과를 전체 중도 동반입국 청소년에게 일반화하는 것에는 특별한 주의를 기울일 필요가 있다. 또한 연구를 통해 드러난 이들의 실태가 중도 동반입국 청소년들에 대한 정형화된 이미지를 만드는 방향으로 해석되지 않도록 주의가 필요하다.

Ⅱ장에서는 본격적인 실태 파악에 앞서 교육복지와 다문화에 관련된 논의를 살펴보았다. 교육복지는 공정성과 형평성을 추구하는 개념으로, 누구나 공정한 교육기회 속에서 유의미한 학습경험을 통해 잠재능력을 충분히 발휘하여 교육적 성취를 거두고 진로를 개척해 나갈 수 있는 역량을 키워주기 위한 공적 행위나

제도로 규정될 수 있다. 여기서 공정한 교육기회, 유의미한 학습을 위한 교육내용과 방법은 다문화교육의 논의와 연결된다. 이 연구에서는 다문화 교육을 상호이해와 더불어 반차별, 반편견 교육을 의미하는 것으로 보았다. 대체로 교육복지 논의가 교육기회, 교육의 과정, 교육적 성취나 진로의 차원에서 이루어지고 있는 점을 고려하여 이 연구에서도 이와 같은 차원에서 중도 동반입국 청소년의 교육실태를 파악하고 교육복지 방안을 탐색하였다.

Ⅲ장에서는 독일, 영국, 호주, 대만의 이주청소년 지원 정책을 개관하였다. 이 중, 이주민을 수용한 역사가 오래된 독일, 영국, 호주는 이주 청소년 지원 시스템이 잘 갖추어져 있다. 이들 나라에는 이주청소년 밀집 지역의 초・중등학교에 언어습득 지원을 위한 별도의 학급이 설치되어 있다. 또한 이 나라들에서는 이주민, 이주청소년 지원이 원스톱으로 이루어지며, 초기 적응 과정에 필요한 업무를 대행하거나 동행하여 함께 처리해주는 서비스를 제공하고 있다. 이밖에 지역사회의 민간기관과 연계된 적응을 지원하는 다양한 프로그램을 제공한다. 대만의 경우 이주 배경을 지닌 청소년의 상당수는 우리의 경우와 유사하게 결혼이주 여성의 자녀가 많은데, 결혼 이주 여성의 상당수는 중국 대륙 출신이다. 외국인 노동자 자녀 등 이주 청소년을 위한 중국어 교습 프로그램을 운영하고 있지만, 별도의 시스템이 아닌 저소득층, 학력 저성취집단을 지원하는 정책 사업을 통해 이들을 지원하고 있다.

Ⅳ장에서는 중도 동반입국 청소년의 유형별 규모, 법적 지위와 정책 현황을 제시하였다. 중도 동반입국 청소년의 규모를 정확하게 파악하기에는 한계가 있어 선행 연구와 조사에 기초하여 추정치를 제시하였다. 행정안전부 통계에 의하면, 외국인 주민 자녀는 지속적으로 증가하고 있고 특히 취학전 아동 수는 초등학교 연령대 인구에 세배 가까이에 이른다. 향후 5, 6년후 이들이 초등학교 취학연령이 될 때에는 현재 초등학교 연령대 외국인 자녀수 3만 7천명에서 3만명 이상이 증가할 것으로 예상된다. 이들은 대부분 국제결혼 가정 자녀이다. 통계 조사대상에는 합법 체류 외국인 노동자 자녀, 한국인과 재혼한 외국인의 동반 자녀와 함께 불법 체류자 자녀, 입양되지 아니한 동반 자녀도 포함되어 있으나 조사상의 어려움으로 불법 체류자 자녀와 입양되지 않은 동반 자녀의 상당수가 누락되었을 가능성이 있다. 행정안전부의 조사 자료(2009)에 의하면 외국인 근로자 자녀는 약 4천 2백 여명이다. 이중 학교에 재학하고 있는 외국인 근로자 자녀는 2010년 현재 1천 7백 여명이다. 한국인과 재혼한 외국인의 동반 입국 자녀를 여러 자료를 통해 추정해보면 7천 5백명에서 9천여명 정도로 추산된다. 선행연구에 의

하면 한국에 귀화를 신청한 외국인 배우자의 동반 자녀는 약 5천 7백여명이다.

이들을 위한 교육권은 한국이 비준한 '아동 권리 국제협약'에 '부모나 후견인의 인종, 피부색, 성별, 언어, 종교, 정치적 또는 기타의 의견, 민족적, 인종적 혹은 사회적 출신, 재산, 무능력, 출생 등 신분과 무관하게 교육받을 권리가 있다고 명시되어 있다. 이러한 국제협약의 실천을 위해 2008년 초중등교육법시행령 개정을 통해 국내 거주 사실을 확인할 수 있는 서류를 제출하면 학교에 입학 혹은 전학이 가능하도록 하였다. 그러나 법적인 허용이 곧 교육받을 권리의 보장을 의미하는 것은 아니어서 외국인 등록번호가 없는 이주아동은 학교교육 기회 획득에 현실적인 어려움이 따른다.

교육과학기술부와 여성가족부에서는 중도 동반입국 청소년을 위한 정책을 내고 있다. 교육과학기술부에서는 다문화교육 계획의 일부로 중도 동반입국 청소년을 위한 특별학급 설치, 공립 대안학교 설립 지원, 학부모 자원 활용, 진로 직업 교육 지원 강화 등을 제시하고 있다. 실제로 경기도와 대전광역시에 초등학교 특별학급이 설치 운영되고 있으나 수요에 비해 확대되지는 않고 있다. 여성가족부에서는 중도 동반입국 청소년의 한국 적응을 위한 지원프로그램인 레인보우 스쿨 프로그램을 운영하고 있다. 교과부와 여가부는 공동으로 2012년 개교 예정인 중도 동반입국 청소년을 위한 공립형 대안학교 설립을 준비하고 있다.

Ⅴ장에서는 학교와 기관 방문을 통해 수집한 면담자료를 분석하여 중도 동반입국 청소년의 교육실태를 파악하였다. 교육의 기회 면에서 보면 중도 동반입국한 이주청소년은 공교육 진입에 어려움을 겪고 있음을 확인할 수 있다. 최근에 수행된 조사를 보면 중등학교 연령대 청소년은 절반 이하만이 학교를 다니고 있다. 이들 중 일부는 한국어 의사소통이 어려워 적극적으로 학교에 진입하지 못하거나 학교 진입 시도시 학교로부터 거부를 당한 경험이 있다. 이들은 학교 입학 관련 정보 획득에서도 어려움이 있으며 법적인 지위가 불안정한 점도 학교 진입을 어렵게 하는 이유 중 하나이다.

한국의 학교에서 중도 동반입국 청소년의 진입과 학교 적응을 지원하는 특별학급은 이들이 밀집해 있는 지역인 경기도와 대전 등에 몇 개 학교만 설치되어 있을 뿐이고 중등학교 단계에는 특별학급이 설치된 곳이 없다. 학교가 특별학급 설치에 소극적인 것은 한국 학생을 가르치는 것보다 부담이 더 크며 이들을 지원하기 위해 추가로 져야 할 교사의 업무 부담 문제뿐만 아니라, 학교 평판, 수업 분위기 등에 미칠 영향을 우려하기 때문이다.

중도 동반입국 청소년들은 사춘기에 가족의 해체와 분리, 가족의 재구성, 교육

적 공백 등의 경험을 하고 있어 학교 적응과 심리 정서 발달에 어려움을 겪는 경우가 많다. 교사들은 이들이 정규 교육과정에 의한 교실 수업을 어려워하는 것을 알고 있지만 수업 시간 내에 별도의 지원을 하기 어렵다. 이들을 지원하기 위한 방과후 프로그램 운영 및 외부 자원 연계는 교사에게 업무 부담이 된다. 교사들은 이들을 이해하고 가르치기 위해 필요한 것들에 관해 별도의 교육을 받지 못하고 개별적으로 대처한다. 중도 동반입국 청소년들은 초등학교를 졸업한 이후 중등학교로 진학하더라도 교과 수업의 어려움, 또래 관계에서의 차별, 섞이기 어려운 분위기 등으로 곤란을 겪는다. 여기에 가정 문제까지 더해지는 경우가 많은데, 별다른 지원이 없다면 안정적으로 학교에 다니기 어려운 상황이 될 가능성이 높다. 중학교를 졸업한 경우에는 고등학교에 진학하나 선지원에 의한 학교 배정인 경우, 비평준화 지역인 경우에는 이들이 원하는 학교에 진학하기 어려운 상황이다.

이러한 상황에서 일부 대안학교는 이들을 위한 지원 프로그램을 운영하거나 별도의 학력 인정 학교를 운영하고 있다. 연구진은 대안학교 세 곳을 방문하였는데 두 곳은 중도 동반입국 청소년만으로 구성된 곳이며 한 곳은 한국 청소년과 통합교육을 하는 곳이었다. 중도 동반입국 청소년 중 10대 초반까지는 이러한 대안학교 프로그램을 통해 초등학교에 편입한 후 중학교에 진학하나 10대 중반인 경우에는 중등학교 진입을 어려워한다. 대안학교는 교사의 근무 조건이 열악하고 질 높은 프로그램을 제공하기에는 물적인 기반이 약하다. 대안학교에서는 중도 동반입국 청소년의 진로에 대해 여러 가지 방법을 강구하고 있다. 그러나 취업을 원하는 경우라고 하더라도 필요한 직업 훈련이나 기술 교육을 제공하기에는 한계가 있다.

Ⅵ장에서는 앞에서 살펴본 실태 분석, 국내외 정책들을 종합하여 교육정책의 기본 방향 정립, 교육기회의 보장, 학교 적응을 위한 지원 체제 구축, 진로 개척을 위한 지원 체제 구축 등을 위한 방안을 제안하였다. 중도 동반입국 청소년을 위한 정책 방향으로는 교육권의 실질적 보장, 통합성 추구, 반차별 다문화교육 확산 등을 제안하였다. 교육기회의 확대를 위해서는 학교 입학 및 편입 안내 정보제공, 실질적 지원 기능을 수행할 수 있는 인력을 접근성이 좋은 기관에 배치하는 방안, 초등 특별학급 확대, 중등 특별학급 설치, 민간기관의 징검다리 프로그램의 질 개선 등의 방안을 제안하였다. 학교 적응을 위해서는 교사들을 위한 다문화 교육, 학교나 대안학교에 이들을 다각적으로 지원할 수 있도록 민간 자원과 연계할 수 있는 인력 지원, 이들을 위해 특화된 학습 멘토링, 정서 심리 발달을 위한 지원을 비롯한 통합적 지원, 학교의 문화와 풍토 개선 등의 방안을 제안하였다. 진로 개척을 위해서는 중학교에서 고등학교로, 고등학교에서 대학으로

의 진학을 위한 다양한 정보 제공 등의 안내 강화와 직업 훈련 희망 학생을 위한 프로그램 제공 등을 제안하였다.

목 차

Ⅰ. **서 론** ····· 1

1. 연구 배경 및 목적 ····· 3
2. 연구내용 및 방법 ····· 7

Ⅱ. **중도 동반입국 청소년 지원을 위한 교육복지적 접근 탐색** ····· 19

1. 교육복지와 다문화 교육 ····· 21
2. 중도 동반입국 청소년에 관한 선행 연구 ····· 29

Ⅲ. **중도 동반입국 청소년을 위한 외국의 교육정책 사례** ····· 35

1. 독일 ····· 38
2. 영국 ····· 50
3. 호주 ····· 66
4. 대만 ····· 77

Ⅳ. **중도 동반입국 청소년의 유형·규모, 법적 지위, 지원 정책 현황** ····· 93

1. 유형과 규모 ····· 95
2. 법적 지위 ····· 102
3. 중도 동반입국 청소년을 위한 지원정책 ····· 111

Ⅴ. **중도 동반입국 청소년의 교육 실태** ····· 127

1. 교육 기회 ····· 129
2. 중도 동반입국 청소년들의 여건과 특성 ····· 135
3. 공교육기관 적응과 진로 ····· 154
4. 대안학교에서의 적응과 진로 ····· 186

5. 지역사회 기관의 지원: M다문화지역아동센터 사례 ····· 206
6. 무소속 학교 밖 청소년 ····· 210

Ⅵ. **중도 동반입국 청소년을 위한 교육복지 방안** ····· 213
1. 교육복지 정책의 방향 정립 ····· 215
2. 교육기회 보장을 위한 지원 ····· 217
3. 학교 적응 지원 체제 구축 ····· 224
4. 진로 지원 ····· 230
5. 지원 체제간 연계 협력 ····· 231

■ **참고문헌** ····· 233

■ **부 록** : N **학교 학교급별 교육과정** ····· 245

■ Abstract ····· 251

표 차 례

<표 Ⅰ-1> 방문 기관, 면담 교사 및 학생 ····· 12
<표 Ⅲ-1> 연령별 이주배경을 가진 인구 ····· 40
<표 Ⅲ-2> 아동과 청소년 지원의 기능과 사업분야 ····· 42
<표 Ⅲ-3> 영국 인구의 인종별 구성 비율 ····· 51
<표 Ⅲ-4> 대만의 외국인 배우자 현황 ····· 78
<표 Ⅲ-5> 2010학년도 국적별 신주민 자녀의 초·중학교 재학생 현황 ····· 81
<표 Ⅲ-6> 최근 외국 국적·대륙 배우자 자녀교육 지도계획의 주요 내용 ···· 87
<표 Ⅲ-7> 신이민 자녀 대상 교육정책 내용 중 학습지도 관련 부분 ····· 89
<표 Ⅳ-1> 초·중등학교 재학 다문화가정 자녀 및 외국인 근로자 자녀수 ··· 99
<표 Ⅳ-2> 외국인과 혼인한 한국인의 혼인종류별 구성비 ····· 99
<표 Ⅳ-3> 다문화가족센터상담이용 결혼이민자의 가정현황 ····· 100
<표 Ⅳ-4> 학교급에 따른 재혼가정 수 ····· 100
<표 Ⅳ-5> 학교급에 따른 동반자녀 유무 ····· 101
<표 Ⅳ-6> 무지개청소년센터 위탁 레인보우 스쿨 운영 기관 ····· 120
<표 Ⅴ-1> 이주 아동의 교육 기회 실태 ····· 130
<표 Ⅴ-2> 중도 입국 청소년의 연령대별 학교 재학 비율 ····· 130
<표 Ⅴ-3> 학교 입학의 어려움 ····· 131
<표 Ⅴ-4> 학교에 다니지 않는 이유 ····· 132
<표 Ⅴ-5> I초등학교 특별학급 학생 구성 ····· 159
<표 Ⅴ-6> 학교급별 교과별 주당 수업 시간 ····· 190
<표 Ⅴ-7> F학교 교육활동 시간표(한국어가 있는 시간표) ····· 200

그 림 차 례

[그림 1] 영국 초·중등학교 내 소수인종 비율 (2006년도 기준) ····· 52
[그림 2] 영국학교에서 모국어가 영어가 아닌 학생의 증가 비율 ····· 52
[그림 3] 대만 이주 배경 청소년 재학 및 향후 예측도 ····· 82
[그림 4] 대만의 신이민 자녀 교육지원 정책도 ····· 89
[그림 5] 외국인 주민 유형별 증가 추이 ····· 97
[그림 6] 외국인 주민 자녀 연령대별 증가 추이 ····· 98
[그림 7] 안산 I초등학교 중도 동반입국 아동의 학급 배치 절차 ····· 157

I

서 론

1. 연구 배경 및 목적

한국에 거주하는 이주민의 증가에 따라 이주민의 한국 사회 적응, 이들을 수용하기 위한 한국 사회의 적응, 사회구성원 간 통합 등이 주요한 정책 이슈가 되고 있다. 사회구성원의 통합은 제도 교육이 수행하는 핵심적인 사회적 기능인만큼 사회구성원의 다양화에 따라 발생하는 여러 문제에 대처하기 위한 교육 정책에 대한 요구도 크다. 특히, 주변적 집단이라고 할 수 있는 이주 청소년들을 위한 교육과 지원은 한국 사회의 성숙과 지체의 정도를 가늠할 수 있는 중요한 기준이 될 수 있다. 이러한 맥락에서 이 연구는 다문화 가정 자녀 중 외국에서 출생하여 일정 기간 성장하던 도중에 한국에 입국한 청소년에 주목하고 있다.

이들은 최근 '중도 동반입국 청소년', '동반자녀', '중도 동반 입국 청소년' 등으로 불린다. 한국에서 출생하지 않았다는 점, 나고 자란 곳을 떠나 도중에 한국에 입국하였다는 점에 초점을 맞춘 용어라고 할 수 있다. 그러나 이들의 상황을 기술적으로 표현하면 한마디로 이주청소년이라고 할 수 있다. 기존에 통용되던 용어인 이주청소년을 사용하지 않고 중도 입국 혹은 중도 동반 입국 등의 용어를 사용하는 것은 국제결혼 중 재혼 가정의 이전 결혼 소생 자녀의 입국 증가와 이들의 애매한 위치로 인한 교육기회의 획득이나 학교 적응의 불리함이 이슈가 되었기 때문이다.[1)]

김재우(2011)는 중도 동반입국 청소년을 외국인이 한국인 배우자와 재혼한 후 데려온 출신국 자녀, 국제결혼가정 자녀 중에서 외국인 부모의 출신국에서 성장하다 청소년기에 입국한 청소년, 외국인 부모와 함께 동반 입국한 청소년, 근로 및 학업을 목적으로 청소년기에 입국한 외국인 무연고 청소년, 북한이탈주민이 외국인과 결혼하여 제3국에서 출생한 아이가 그 곳에서 성장하다가 한국에 입국한 청소년[2)] 등 다섯가지 정도로 구분할 수 있

1) 장기적으로 보면 이주청소년이라는 용어를 사용하게 될 것으로 예상한다.
2) 현행법상 부모가 북한출신이더라도 북한에서 출생하지 않았으면 그 자녀가 탈북주민으로서의 지위를 가질 수 없게 되어 있다. 부모가 탈북 이후 중국에 체류하던 중 자녀를 출산하여 지내다가 부모가 먼저 입국하고 일정 기간 후 중도 동반입국을 할 경우 문화의 차이, 교육 공백 등으로 적응에 어려움을 겪기는 마찬가지이다. 또한 이들의 입국 경로를 보면, 청소년에 따라 중국 국적을 취득한 경우도 있고, 중국

다고 하였다.[3] 어디에서 출생하였건 출생 이후 다른 나라에서 성장하다가 청소년기에 한국에 입국한 이주청소년의 이주 경위에 따라 다양하게 나뉠 수 있을 것이나, 주된 집단은 한국인과 재혼한 외국인 배우자가 청소년기에 데려온 출신국의 자녀와 외국인 노동자 자녀 두 집단일 것이다.

중도 동반입국 청소년에 관한 정책 연구는 부모가 한국인과 재혼하여 출신국에서 성장하다가 한국으로 온 청소년들에 대해 주목하면서 시작되었다(이재분 외, 2009; 국회다문화가족정책연구포럼, 2011). 선행 조사 등에 의하면 이들의 규모는 7천명에서 1만명 정도 사이일 것으로 추정된다.[4] 어떤 연유에서건 부모 중 한 명 이상이 중국이나 동남아시아 등 제3세계 출신인 외국인아동이 어려서 외국에서 자라다 청소년기에 한국에 입국할 경우, 한국의 학교에 적응하기는 쉽지 않을 것임을 짐작할 수 있다.

또한 외국인 근로자 자녀들 중 대다수는 이주 청소년으로서 이들 역시 중도 동반입국 청소년이라고 할 수 있다. 이들의 부모 출신국을 보면 몽골, 일본, 조선족, 필리핀 등의 순이다(교육과학기술부, 2010). 법무부에 의하면 외국인 근로자는 854,007명으로 이 중 취업자격 체류 외국인은 549,282명으로 합법 체류가 499,635명, 불법체류가 49,647명, 미등록 외국인 근로자수는 약 183,000여명이다. 취업비자가 없이 산업현장에 있는 외국인 근로자를 포함하면 60~65만명 정도가 될 것으로 추정된다. 이렇게 증가하는 외국인 가운데에는 외국인 노동자의 자녀들도 포함되어 있다. 같은 해 행안부의 통계자료에 의하면 만 18세 이하의 외국인 자녀는 107,689명이다. 외국인 노동

체류 기간이 길어 중국에 거주하다가 중도에 입국한 청소년들은 부모가 북한 출신이라는 점을 제외하면 중국 출신 재혼가정 혹은 이주 노동자 자녀의 특성과 유사한 경우도 있다.

3) 이 연구에서는 한국인 부모에게 태어나서 외국에서 거주하다가 청소년기에 귀국한 귀국 자녀는 논외로 한다.

4) 전국다문화가족사업지원단 다문화가족지원센터 내방 상담자의 약 30%정도가 재혼가정이라는 보고에 근거한다. 이 자료를 통하여 한 연구에서는 중도 동반입국 청소년이 7,500명 정도일 것으로 추정하였다(오성배, 2010). 한편, 교육과학기술부의 한 내부자료는 대법원의 자료를 활용하여 2001년부터 2009년까지 외국인 양자 입양 건수를 9,222명으로 추산하였다(교육과학기술부, 2010.5). 향후 국제결혼의 증가와 더불어 이들과 동반 입국하는 청소년도 증가할 것으로 예상된다. 이들은 중국 출신이 대부분이며, 주로 서울과 경기 지역에 70% 정도 거주하고 있다(양계민, 2011).

자가 한국인과 재혼하여 이전 결혼 소생 자녀를 동반하는 경우도 있어 국제적인 재혼가정의 동반자녀와 외국인 근로자 자녀간의 엄밀한 구분이 어렵다.

이 연구는 중도 동반입국 청소년의 여러 범주 중 외국에서 출생하여 청소년기[5]에 10대에 한국에 입국한 청소년에 초점을 맞추어 이들의 교육 실태를 파악하고 교육복지 방안을 제안하는 것을 목적으로 한다. 중도 동반입국 청소년으로 분류되는 집단의 공통점은 대개는 한국에서 태어나지 않았다는 점, 학교에 바로 입학하기에는 한국어의 사용, 교육내용, 학교 규칙, 문화 등의 차이로 학교 적응의 어려움이 예상된다는 점이다. 이들 가운데에도 여러 어려움 속에서 한국사회나 학교에 잘 적응하는 경우도 있지만, 상당수는 부모와 떨어져 거주한 경험, 교육적 공백, 재혼가정의 경우 가정의 불안, 방임과 방치 등의 경험에 의해 잘 적응하지 못하는 경우도 많다. 취학전에 입국한 아동이라면 한국 학교에 큰 무리 없이 적응할 수도 있을 것이나 10대 중후반에 입국하여 학교에 편입하려는 청소년의 경우 적응에 큰 어려움을 겪을 수 있다.

이러한 어려움으로 인하여 학교에 입학한 후 학업을 중단하는 경우도 많다. 중도 동반입국 자녀를 포함한 다문화가정 자녀에 관한 통계를 보면, 초등학교 급에서는 해당 연령 다문화가정 자녀 중 14%, 중학교 연령대의 16%, 고등학교 연령대의 30%가 여러 가지 이유로 학교를 다니지 못하고 있다(이재분, 2011). 여러 정황으로 보면, 동반 입국 청소년이 제도교육 입학 기회에서 배제되거나 접근하였어도 중도에 탈락하는 경우가 많을 것으로 예상할 수 있다. 실제로, 국제결혼(재혼) 가정의 중도 동반입국 청소년에 한정하여 실태를 조사한 결과를 보면, 초등학교 연령대는 조사 대상자의 17%, 중학교 연령대는 40%, 고등학교 연령대는 63% 정도가 학교밖에 있다. 이렇게 학교밖에 있는 청소년 중 46%는 학교 재학을 희망하고 있다(양계민, 2011).

중도 동반입국 청소년에 초점을 맞추어 실태를 분석하고 교육지원 방안을 모색하는 것은 이들만을 위한 배타적인 정책을 구안하는 데에 목적이 있는 것은 아니다. 한국인과 재혼한 외국인 배우자의 자녀에 주목하면서 청소년기에 한국에 입국한 경우 우리 사회에서는 이들의 교육을 위해 어떻게

5) 청소년기본법 제3조에 의하면, 9세 이상 24세 이하를 청소년으로 규정하고 있다.

대응하여야 하는가라는 질문을 제기해보는 것이다. 이 연구는 학교교육 기회를 얻지 못하거나, 기회를 얻었어도 적응에 어려움을 겪거나 중도에 그만둘 가능성이 있는 중도 동반입국 청소년을 위하여 교육기회를 제공하고 교육적 성취를 지원하기 위하여 미래 지향적인 관점에서 교육복지 정책 방안을 제안하고자 한다.

그동안 이주민 자녀 교육에 관한 논의는 대부분 다문화교육 논의로 귀결되었다. 다문화교육에 관한 논의는 교육의 지향, 내용, 방법 등에 관한 것이며, 상대적으로 이들을 지원하는 체제에 관한 논의는 빈약하다. 중도 동반입국 청소년들은 교육의 기회에서 배제되고 있을 뿐 아니라 이들 중 상당수가 어린 나이에 외국으로의 이주라는 어려운 경험을 하게 되며 일부는 가정의 해체나 재구성을 겪는다는 점에서 볼 때 교육 기회에의 접근 측면과 학교 현장에서의 도움 이외에도 전반적인 삶의 맥락에서 어떠한 지원체제가 구축되어야 하는지를 모색하여 볼 필요가 있다.

주변화된 사회집단을 위한 다차원적 교육 지원 체제 구축을 시도해온 교육복지 정책의 맥락에서 이들을 포용할 수 있는 방안들을 모색하기 위하여 현재 중도 동반입국 청소년들에게 교육기회를 제공하거나 지원을 하고 있는 교육기관, 시설 등을 사례를 통해 파악할 필요가 있다. 중도 동반입국 청소년을 교육한 경험, 시행착오, 요구 사항 등을 파악하는 것은 정책적 시사점을 얻는 데 유용할 것이다.

중도 동반입국 청소년을 위한 교육복지 정책 방안의 모색을 위해서는 이들만의 배타적인 지원 정책이 아니라 제도교육을 중심으로 한 지역사회 교육공동체의 구축 혹은 통합적 지원망 구축의 틀 속에서 이들의 특수성이 적극 고려되어야 할 것이다. 이들의 특수성이 반영되기 위해서는 중도 동반입국 청소년의 특성을 파악하는 일이 선행되어야 할 것이다. 이를 위해 현재 학교, 대안학교, 여러 기관에 다니고 있거나 방임된 청소년들이 교육과 학습의 면에서, 가정 생활을 포함한 일상생활의 면에서 어떠한 생활을 하고 있는지를 구체적인 사례를 통하여 파악하고자 한다.

2. 연구내용 및 방법

가. 연구내용

1) 교육복지와 다문화교육 논의

중도 동반입국 청소년을 위한 교육정책 마련을 위하여 교육복지의 개념과 원칙을 검토해보고, 그간의 다문화교육 논의와 교육복지와의 관계와 접점 등을 살펴보고자 한다. 이를 통하여 교육기회의 보장, 교육 과정에서의 유의미성과 적응, 교육성취와 진로 등과 같이 실태 분석과 방안 마련을 위해 연구에서 고려하여야 할 차원과 영역 등을 기본틀로 설계하여 보고자 한다.

2) 이주 청소년을 위한 외국 정책 사례

이 연구에서 초점을 맞추고 있는 중도 동반입국 청소년과 동일한 범주의 집단을 외국에서 찾기는 어려울 것이다. 그러나 이주청소년을 위한 교육정책에 관해서는 많은 나라들이 관심을 갖고 있다. 이 연구에서는 독일, 영국, 호주, 대만 등 일부 선진국과 이웃나라의 정책 기조, 제도, 프로그램 등에 관한 소개를 통하여 현실적합성이 떨어지는 정책의 모방을 경계하면서 우리나라의 중도 동반입국 청소년을 위한 정책 방안에 대한 시사점을 얻고자 한다.

3) 중도 동반입국 청소년의 규모, 법적 지위, 지원정책

중도 동반입국 청소년의 범주별 규모를 선행 연구에서 제시한 내용 혹은 추정치를 통해 제시하여 볼 것이다. 아울러, 중도 동반입국 청소년의 교육과 관련된 법률들을 살펴봄으로써 법적으로 규정되고 허용되고 있는 것들과 이들을 지원하는 데 한계로 작용하는 것들을 살펴보고자 한다. 아울러, 교육과학기술부나 시·도교육청과 여성가족부 등에서 시행하고 있는 다문화가정 자녀를 위한 지원이나 중도 동반입국 청소년 지원을 위한 정책들을 제시할 것이다.

4) 중도 동반입국 청소년과 교육실태 분석

교육실태 분석은 교육기회, 교육적응 및 진로 등으로 나누어 수집한 자료를 토대로 한다. 교육기회의 차원에서는 선행 연구와 자료를 통하여 중도 동반입국 청소년들의 공교육 기관인 학교 교육기회 실태와 문제점을 점검할 것이다. 교육의 적응과 진로의 차원에서는 초·중등학교, 대안학교, 민간기관의 교육실태와 진로에 대한 고민을 살펴보고자 한다. 아울러 아무 곳에도 소속되지 않은 학교밖 청소년의 문제점도 검토할 것이다.

5) 정책 방안 제안

우리나라의 중도 동반입국 청소년의 교육실태 분석 결과를 종합하고, 외국의 정책 사례에 대한 시사점을 참고하여 교육기회, 교육적응, 진로 등의 차원에서 지원 정책의 방향, 주요 방안 등을 제안하고자 한다.

나. 연구방법

1) 기존 연구 및 정책 검토

교육복지 및 다문화교육 관련 선행 연구 보고서, 논문 등을 참고한다. 아울러, 중도 동반입국 청소년에 관한 선행 연구도 검토한다. 그 외에 중앙부처와 시·도의 다문화가정, 다문화교육, 중도 동반입국 청소년 관련 문서, 통계자료 등을 참고하며, 언론 보도 자료도 참고할 것이다.

2) 외국 정책 사례

본 연구에서는 이주 청소년 지원 경험이 오래되고 체제가 잘 발달한 대표적인 국가로 독일과 영국, 호주, 대만을 선정하였다. 이 국가들의 사례는 현지 거주 전문가나 혹은 해당 국가의 교육 정책 관련 연구 경험이 있는 연구자에게 의뢰하여 조사하였다. 외국 사례를 정리할 때, 이주 청소년 정책의 사회적 맥락, 이주 청소년의 교육기회 보장 및 적응 지원 체제, 정책적 지원 방안 등에 관해 초점을 맞출 수 있도록 안내하였다.

3) 학교 및 기관 방문 자료 수집

가) 방문 기관 선정

○ 제한된 여건 고려

제한된 연구 기간 동안 연구진의 여건을 고려하여 중도 동반입국 청소년 밀집 지역의 학교 및 기관을 방문하였다. 학교로는 초등학교 두 곳, 중학교 세 곳, 고등학교 한 곳, 대안학교 세 곳을 방문하였으며, 민간기관 등을 방문하여 교사나 담당자와 면담하였다.

초등학교는 R시에 소재한 외국인 근로자 자녀를 위한 특별학급이 설치된 학교를 방문하였다. 중학교 중 두 곳은 R시에 소재한 학교이며, 한 곳은 서울에 소재한 학교이다. 초등학교의 특별학급 교사로부터, 그리고 특별학급을 졸업하고 상급학교로 진학한 학생의 담임교사로부터 학생들의 가정, 학교 생활 실태에 관하여 이야기를 들을 수 있었다. 고등학교 학생의 생활 실태를 알아보기 위해서는 서울에 소재한 전문계 고등학교를 방문하였다. 한편 정규 학교에 접근하지 못하거나 접근한 후 중단한 학생을 위한 대안학교를 세 곳(N학교, F학교, B학교)을 방문하여 교사, 학생들을 만나 면담 자료를 수집하였다. 이 중 한 곳은 학력 인정을 받는 학교이며 다른 한 곳은 학교 진입을 돕는 프로그램을 운영하는 곳이다. 제도교육에 진입하기 전 혹은 학교를 다니는 학생의 방과후 활동을 지원하는 다문화지역아동센터(M센터)도 방문하여 학교밖 청소년들을 중심으로 실태를 파악하였다. 이를 요약하여 제시하면 다음과 같다.

○ 일반 학교

▪ 초등학교
- 특별학급이 설치된 중도 동반입국 학생 재학 학교: 경기도 I초, H초

▪ 중학교
- 중도 동반입국 학생 재학 학교: 서울 A중, 경기도 S중, G중

▪ 고등학교
- 중도 동반입국 학생 재학 학교: 서울 Y고등학교(전문계)

○ 대안 학교

▪ 학력 인정 대안학교

- 중도 동반입국 청소년의 한국 적응을 지원하는 학교: N학교

▪ 학력 미인정 대안학교

- 중도 동반입국 청소년의 한국 적응을 지원하는 학교: B학교(교육청 위탁 프로그램 운영), F학교

○ 학생 지원 민간 기관

- M 지역아동센터

○ 무소속 학교밖 청소년

나) 면담 대상자 선정

○ 청소년 교육기회 획득 유형별 면담 자료 수집 계획 수정

연구 계획 단계에서 교육기회별, 거주지별 유형을 나누어 주로 입국한지 3년 이내의 학교 재학 학생, 대안학교 재학 학생, 탈학교 학생, 서울과 지방 학생과의 면담 자료 수집 계획을 수립하였으나, 다음과 같은 이유에서 계획을 수정하였다.

첫째, 중도 동반입국 청소년 중 특히 초등학교 고학년이나 중등학교 학생과의 면담을 시도하면서 의사소통의 어려움에 직면하였다. 의사소통의 어려움은 연구자의 중도 동반입국 청소년과의 면담 전문성 부족, 단기간에 래포 형성 곤란 등에 의한 것이었다. 청소년과의 면담을 통하여 이들이 처한 상황이나 향후 개선 방향에 대한 시사점을 찾기에는 한계가 있을 것이 예상되었다.

둘째, 일부 면담 청소년이 연구자들에 과도하게 노출되는 것에 대한 학교와 기관의 우려에 직면하였다. 다문화 관련 연구자들이 면담 자료를 수집하기 위해 중도 동반입국 청소년 밀집 학교나 기관을 방문하게 되는데, 손에 꼽히는 소수의 학교에 재학하는 청소년 중에서 상대적으로 한국어 소통이

더 나은 청소년을 소개받음에 따라 이들이 여러 연구자들에게 빈번하게 노출되어 이들의 익명성이나 사생활 보장에 한계가 있을 것이라는 우려가 있었다.

셋째, 면담 대상 청소년의 외부 연구자에 대한 경계와 의사소통의 한계로 인하여 청소년들이 말한 정보에 대한 신뢰성에 대한 우려도 제기되었다. 중도 동반입국 청소년과 상담한 한 교사는 다른 연구자와 중도 동반입국 청소년이 면담할 때, 간혹 청소년의 대답이 피상적이거나 현실과 다른 경우를 보았다고 하였다.

○ 교사 중심의 면담 진행

중도 동반입국 청소년과의 면담을 통한 자료 수집에 한계가 있는 것으로 판단하여 중도 동반입국 청소년을 일상적으로 만나는 학교 교사, 기관의 담당자와 면담에 더 비중을 두기로 하였다. 중도 동반입국 청소년의 내면이나 인식 등을 파악하기에는 한계가 있기 때문에 외부 연구자의 1, 2회 면담보다 그들과 래포가 형성된 교사나 담당자를 통해 청소년의 실상을 파악하는 방법을 선택하였다. 아울러, 중도 동반입국 청소년의 교육기회 보장과 학교 적응 등을 위하여 교사의 경험을 통해 필요한 지원을 파악하는 것이 정책적 시사점을 찾는데 도움이 될 것이라고 판단하였다. 교사와의 면담시, 피상적인 대화를 피하기 위해 연구자가 직접 면담한 학생이나 교사가 담임을 맡고 있는 특정 학생을 중심으로 면담자료를 수집하였다.

다음은 연구를 진행하면서 방문한 기관, 면담 교사와 학생을 표로 제시한 것이다. 여기에 제시한 학교명과 학생명은 모두 가명이다. 학생 중에서 이탤릭으로 표시된 것은 직접 면담 대상자는 아니며, 교사를 통해 사례를 들은 경우이다.

〈표 Ⅰ-1〉 방문 기관, 면담 교사 및 학생

방문기관 \ 면담			교사/강사/담당자	학생(이름: 학년, 출신국)	비고
초등학교	I초	안산	특별학급 교사1명 S교사[6] 일반학급 교사 2명 Y,Z교사		방과후수업 관찰
	H초	시흥	특별학급 교사1명 K교사		
중학교	A중	서울	담임교사1명 E교사 지역사회전문가1명	*학생1명(도진:3, 중국)*	
	G중	안산	담임교사2명 A교사 B교사	*학생2명(소냐: 2, 러시아, 수리: 1, 우즈벡)*	
	S중	안산	담임교사2명 C교사 D교사		
고등학교	Y고	서울	담임교사1명 M교사 상담교사1명 P교사	*학생1명(호앙: 2, 베트남)*	
대안학교	F학교	안산	교감1명 교감 담임교사1명 T교사 강사1명 G교사	학생2명(여강, 공혜: 중국)	한국어 수업관찰
	N학교	광주	교감1명 교감 한국인 교사1명 C교사 외국인교사1명 U교사	중학생2명(위항, 걸윤: 중국)	
	B학교	부산	담임교사1명 W교사		
민간기관	M센터	안산	센터장1명 J센터장		
탈학교		서울 창원		청소년 3명(몽골) 청소년 1명(중국)	
교육청	안산 교육청	안산	장학사1명		
	부산 교육청	부산	장학사1명		

* 이탤릭으로 표시한 학생은 직접 면담을 하지 못하고 교사를 통해 간접적으로 파악함.

6) I초 S교사는 손소연 교사로 설치 초기부터 2011년 현재 7년째 특별학급을 담당하고 있다. 손교사는 자신이 말한 내용을 인용할 때 실명을 밝히기를 원하였다. 면담에 응해준 다른 사람은 익명을 처리하는 데 손교사만 실명으로 하기 어색하여 이곳에 미리 밝혀두고 본문에서는 익명으로 처리한다.

다) 반구조화된 면담

제한된 시간동안 이루어지는 면담의 효과성을 높이기 위하여 사전에 반구조화된 면담 항목을 마련하였다. 면담항목은 대상자별로 준비하였다. 주로 교사나 청소년들을 지도하는 담당자와의 면담이 진행되었으나 이 때 학생용과 장학사용도 참고하였다.

□ 교사/담당자용

○ 학생의 이해

▪ 학생의 한국어 소통 능력
▪ 가정생활
- 가족 구성, 가정 상황 형편
- 한국 사회에서의 지위(법적 지위 등)
▪ 개인 특성
- 가정의 특성이 학생에게 미치는 영향
- 교육적 공백
▪ 학교생활
- 학교의 일상 생활: 출결, 규범 준수
- 교실 수업 이해 정도
- 친구 관계 형성: 친구 유무, 친구 사귀기의 문제 등
- 교사와의 소통

○ 학생 교육활동 및 지원

▪ 교실 수업 진행시 고려
▪ 학생 지도를 위한 부모와의 소통
- 부모와의 상담 경험, 어려움 등
▪ 방과후 활동, 지역사회 연계 활동
- 방과후 활동 지원, 외부 자원 연계 안내 현황: 멘토링, 체험활동, 상담 지원, 직업 훈련 등

- 중도 동반입국 청소년의 방과후 활동 현황

○ 학생의 진로

▪ 상급학교 진학 계획(초등학교, 중학교의 경우)
- 학생의 희망, 교사의 판단
▪ 취업 전망
▪ 한국 체류, 귀화 희망 여부 등

○ 교사를 위한 지원 요구 사항

▪ 중도 동반입국 청소년 지도시 애로 사항, 어려운 점 등
▪ 연수 경험: 다문화 교육관련 연수 경험, 연수 내용과 방식, 요구
▪ 중도 동반입국 청소년 지도를 위해 필요한 지원

○ 대안학교의 경우

▪ 교육과정, 교육프로그램
▪ 근무 여건 등

▢ 학생용

○ 배경 및 가정 상황

▪ 한국 입국시 상황
- 연령, 출신국에서 학교에 재학한 경험
▪ 학교 입학
- 한국 입국 후 첫 학교 입학 학년
- 한국 입국 후 학교 입학 전까지 한 일: 기관 프로그램 참여 경험 여부 등
▪ 부모와 떨어져 있었던 경험 유무/ 기간
▪ 가정 생활
- 가정에서 주로 하는 일, 가족 관계 혹은 분위기

○ 학교 생활

- 수업 시간: 이해 정도, 좋아하는 수업과 싫어하는 수업
- 친구 관계: 마음을 터놓는 친구 유무, 마음을 터놓는 친구 특성, 친구와 하는 일
- 교사와의 관계: 어려움이 있을 때 도움을 청하거나 의논할 수 있는 교사의 유무

○ 방과후 활동

- 학교내 방과후학교 프로그램 참여 여부, 참여 프로그램의 내용
- 학교밖 기관에서 하는 프로그램 참여 여부, 내용
- 멘토링 참여 여부, 내용

○ 진학, 진로

- 상급학교(중학교 혹은 고교) 진학 계획, 취업 계획

▢ 학교, 기관밖 청소년

○ 한국에서 학교 재학 경험

▪ 다녔던 학교와 다녔던 학교에서의 경험
▪ 학교 졸업 여부

○ 학교 졸업 이후 했던 일

▪ 취업, 교육 프로그램이나 직업 프로그램 참여 여부

○ 현재 하고 있는 일

▪ 취업, 교육 프로그램이나 직업 프로그램 참여 여부

○ 하고 싶은 일, 미래 계획

▪ 향후 자신의 미래에 대한 설계

□ 중도 동반입국 청소년 지원 기관 담당자

○ 중도 동반입국 청소년 지원 기관 운영 계기

○ 청소년들의 특징

- 가정 상황, 연령 분포, 정서 심리적 특성
- 가정 이외의 일상적인 생활

○ 주요 제공 프로그램

○ 학교와의 관계

- 기관과 학교와의 관계

□ 장학사용

○ 지역의 중도 동반입국 청소년의 규모, 지원 정책

○ 교사들을 위한 지원 방안

○ 학생들의 실태에 대한 파악 등

라) 자료 수집의 어려움 및 해석의 한계

교육복지 방안 탐색을 위한 중도 동반입국 청소년들의 교육실태 면담 자료 수집에는 다음과 같은 한계가 있었다.

첫째, 중도 동반입국 청소년이 다수 재학하는 지역의 일부 학교들에는 연구자들의 방문이 잦고 그 외의 학교들을 일일이 탐색하기에도 어려움이 따랐다. 연구자도 방문이 잦은 학교나 기관에서 면담을 진행하였는데 교사나 학생 모두 면담에 노출이 많이 되어 이들을 지원하기보다 피해를 준다는 느낌을 받았다.

둘째, 중도 동반입국 청소년과의 면담은 의사소통의 어려움, 중복 노출로 인한 익명성 보장의 어려움 등이 있었다. 연구자와 의사소통이 가능한 정도의 한국어를 구사할 수 있는 학생은 제한되어 있어 이들이 중복적으로 노

출되고 있다는 인상을 받았다.

셋째, 중도 동반입국 청소년 가운데에서도 학교 적응이나 상급학교 진학에 별 어려움이 없는 청소년보다 지원이 필요한 청소년 중심으로 대상자를 찾았다. 그러므로 이것이 중도 동반입국 청소년의 특징으로 일반화되는 것을 경계하여야 할 것이다.

넷째, 이상의 어려움을 해소하기 위하여 교사들을 통해 우회적으로 중도 동반입국 청소년에 관한 자료를 수집하였다. 외부 면담자보다 일상적으로 중도 동반입국 청소년을 만나는 교사가 이들의 실태를 잘 파악하고 있을 것으로 전제하였으나, 교사의 관점과 시각에 의한 자료라는 한계가 있다. 연구자가 직접 면담하거나 교사를 통하여 간접적으로 자료를 수집한 청소년은 상대적으로 열악한 조건에 놓인 경우가 많다. 이 연구의 목적과 필요상 더 어려운 조건에 놓여 있어 지원이 필요한 청소년을 일차적인 관심이 대상으로 삼았기 때문이다. 따라서 이들의 실태를 섣불리 일반화하는 것은 경계하여야 할 것이다.

다섯째, 중도 동반입국 청소년의 학교 적응 실태 등은 중도 동반입국 청소년들의 단면을 보여주나, 중도 동반입국 청소년들에게 배타적으로 나타나는 고유의 특성이라고 보기는 어렵다. 한국 학생도 이주하지 않았을 뿐 이들과 유사한 조건(예를 들어 재혼 가정, 별거의 경험, 빈곤 상황 등의 중첩)에 처한 경우 유사한 특성을 보인다는 점을 염두에 두어야 한다. 이들의 조건에서 청소년기에 겪는 문제를 중도 동반입국 청소년의 문제로 치부하는 것을 경계하여야 할 것이다.

Ⅱ

중도 동반입국 청소년 지원을 위한 교육복지적 접근 탐색

1. 교육복지와 다문화 교육

가. 교육복지

결혼 이주 여성의 증가, 국제결혼가정 자녀의 출생 및 성장과 함께 다문화주의와 다문화교육에 관한 논의가 대두되고 활성화되었다. 중도 동반입국 청소년은 출생시 한국인이 아니었으며, 출신국에서 상당기간 성장하다 이주하여 한국 사회에서 직면하는 어려움이나 한국 사회 구성원들이 이들과 상호작용하며 겪게 될 어려움이 클 것이라는 점을 감안하면 다문화교육이 더 절실하게 요청된다.

이러한 측면에서 다문화가정 자녀의 교육을 위해서 이들의 고유 특성을 고려하여야 할 것이다. 이들의 고유 특성을 고려한 접근을 위해서는 교육내용이나 교수-학습 방식은 물론 건강한 성장을 위한 통합적 지원 체제를 고려할 필요가 있다. 사회통합의 관점에서 이들을 별도의 집단으로 분리하기보다 한국사회와 교육에 적응하는데 지원이 필요한 청소년으로 접근해야 할 것이다. 그동안 이루어진 다문화교육에 관한 논의를 존중하면서도 교육내용, 교수-학습 방법 못지않게 그를 둘러싼 여건, 지원 체제 등을 교육복지의 관점에서 접근할 필요가 있다. 이 장에서는 교육복지의 개념, 다문화교육 논의, 중도 입국 청소년에 관한 선행 연구들을 살펴보면서 이 연구의 접근 틀을 구안하고자 한다.

교육이 이루어지는 장에서 학습자에게 유의미한 학습을 실현하고, 학교문화 형성이나 조직 차원에서 차별과 편견을 타파해야 한다는 점에서 다문화교육은 교육복지와 연결된다. 교육복지는 다양하게 정의될 수 있으나 교육에 대한 두 가지 차원의 기대나 요구가 결합되어 있다. 하나는 학습자 개개인이 유의미한 학습을 할 수 있는 양질의 교육에 대한 기대이며, 다른 하나는 교육형평성 실현의 요구이다. OECD에서 발간한 보고서(Field, et al., 2007)에 의하면 교육형평성이란 공정성(fairness)과 포용(inclusion)을 의미한다. 공정성이란 개인이 잠재 역량을 발휘하고 실현하는 데 가정의 계층 배경, 문화적 차이, 신체적 장애, 성 등의 요인에 의해 방해받지 않도록 하는 원리를 말한다. 교육정책의 맥락에서 포용이란 사회구성원 누구라도 사회적

으로 설정한 기초공통의 기준을 충족시켜 주어야 할 책무를 지닌다는 것이다. 이때 기초공통의 기준이란 대체로 학력의 면에서는 기초 수준의 도달을 의미하며, 교육기간의 면에서는 초·중등교육 기간을 의미한다고 할 수 있다. 이러한 것들을 고려하여 교육복지를 정의하면 다음과 같다(류방란, 2011).

> 교육복지는 누구나 계층, 인종, 성, 장애 여부 등에 의해 차별받지 않은 공정한 교육기회 속에서 유의미한 학습 경험을 하며 잠재력을 충분히 발휘하여 교육적 성취를 거두며 사회 구성원이 갖추어야 할 기초적인 공통의 기준을 공유함으로써 배제되지 않고 공동체로서 살아갈 수 있도록 하는 공적인 행위나 제도를 말한다.

이 정의에 의하면, 교육복지는 반차별, 유의미한 학습 경험, 교육적 성취, 기초공통 기준의 충족, 공동체성 등을 추구한다. 다문화사회에서 교육복지 논의는 다문화교육의 논의를 끌어 안을 수밖에 없다. 다문화 사회에서 사회 구성원들이 공동체로서의 가치를 추구하며 개별 학습자의 유의미한 학습 경험을 위해, 잠재력을 발휘하여 교육적 성취를 거둘 수 있으려면 다문화교육의 관점을 정립하여야 한다.

교육복지는 교육기회의 제공, 유의미한 학습, 잠재력 발휘, 교육적 성취 등을 추구하며, 거시적 관점에서는 공정성의 확보, 사회 통합, 사회이동성 등을 추구한다. 교육복지는 모든 학습자를 위한 것이나, 공정성 확보를 위하여 불리한 여건이나 상황에 처한 학습자를 우선적으로 고려하지 않을 수 없다. 따라서 그동안 교육복지 정책의 우선적 대상은 저소득층, 다문화 가정 자녀, 탈북 청소년, 장애인 등이었다.

계층 격차의 심화, 사회 양극화, 빈곤탈피의 어려움 등으로 인하여 이전과는 달리 경제적 지원에 의한 제도교육의 접근 기회 보장만으로는 학생들의 교육적 성취나 학교 적응의 보장을 기하기 어렵게 되었다. 어린 시기부터 학생들이 겪는 방임, 돌봄 결여, 정서·심리적 불안정을 극복하고 한국의 학교에 적응할 수 있게 하려면 다차원적이고 통합적인 지원을 제공할 필요가 있다.

교육복지라는 용어가 널리 확산된 데에는 2003년 교육인적자원부에서 추진해서 현재까지 이어져오고 있는 교육복지투자우선지역 지원 사업의 추진과 성과에 힘입은 바 크다. 2011년 교육복지우선지원사업으로 이름을 바꾼

이 사업은 저소득층 자녀를 우선적으로 통합적으로 지원함으로써 교육에서의 기회평등이나 형평성을 실현하고자 한 것이다. 여기서 통합적 지원이란 교육기회의 실질적 형평성을 위한 것으로, 학습에 영향을 미치는 교육내용, 교수-학습 방법은 물론, 정서·심리적 지원, 다양한 문화적 체험, 돌봄 등을 학습자의 특성에 적합하게 제공하는 것이다.

교육복지우선지원사업은 이러한 통합적 지원을 위하여 다음과 같은 일들을 추진하였다. 첫째, 교사들이 특히 저소득층이나 교육 소외 집단의 특성을 이해하고, 그에 기반한 교육활동을 전개할 수 있도록 전문성을 강화하였다. 둘째, 학교에 통합적 지원 추진체제를 갖추었다. 학생을 위한 통합적 지원이 가능하도록 조직 개편을 권장하였다. 실제로 대부분의 사업학교에서는 교육복지 업무를 담당하는 조직을 설치하였다. 사업을 취지에 맞게 잘 수행하는 학교에서는 형식적인 조직 개편에 그치지 않고 타 조직과 유기적인 연계 속에서 운영되었다. 또한 학교장이나 교사, 지역사회교육전문가, 민간기관 담당자간의 협의를 통해 의사소통이 활발하게 이루어졌다. 학교만으로는 통합적 지원에 한계가 있으므로 지역사회와 연계 협력이 필요한데, 종래 학교의 인력만으로는 이 일을 하는데 한계가 있으므로, 민간 전문인력을 배치하였다. 셋째, 학교의 변화를 지원하기 위하여 교육지원청에 팀을 구성하고 민간전문인력을 배치하여 사업 지역에서 지역 내 아동 청소년을 위한 통합적 지원 체제를 구축하는 방식으로 단위 학교와 지역사회가 잘 연계되도록 지원하였다. 학교를 중심으로 한 통합적 지원 체제가 잘 가동될 수 있도록 교육지원청에서는 교육청 담당자, 지자체 유관사업 담당자, 교원, 지역사회 기관 담당자들로 위원회를 구성하여 지역 단위의 사업계획을 협의, 조정하여 추진하였다. 넷째, 사업이 현장에 더 적합하며 효과적인 방식으로 운영될 수 있도록 컨설팅, 모니터링, 연수, 모델이나 프로그램 개발 등의 기능을 수행하는 연구지원센터를 중앙과 시도 수준에 설치하였다.

교육복지우선지원사업에서는 저소득층을 주요 대상으로 삼았지만, 저소득층과 중첩될 가능성이 높은 탈북 청소년이나 다문화가정 자녀를 위해서도 통합적 지원 체제를 가동하였다. 특히, 교육복지우선지원사업이 추진되는 지역이나 학교에서 다문화가정 자녀나 중도 동반입국 자녀는 그렇지 않

은 경우보다 통합적 지원의 기회를 얻는 데 유리하다. 민간전문인력인 지역사회교육전문가가 지역사회 유관기관이나 인력과 연계하여 필요한 지원을 제공할 가능성이 더 높기 때문이다.

이 연구에서는 교육복지우선지원사업이 구축한 교육복지 체제를 비롯하여 학교부적응 학생을 지원하기 위한 위프로젝트, 기초학력이 부족한 학생들을 지원하기 위한 학력향상형 창의경영학교(구, 학력향상 중점학교) 등의 체제 속에서 중도 동반입국 청소년을 위한 지원 체제가 어떻게 구안되어야 하는지를 고민하여 보고자 한다.

앞서 살펴보았듯이 교육복지는 교육의 접근 기회의 공정성, 교육 과정에서의 유의미성, 교육 결과로서의 성취, 진로의 지원, 역량 강화를 추구한다. 중도 동반입국 청소년의 교육실태 분석이나 교육복지 방안을 구안하는 데에도 교육기회, 교육의 과정, 교육의 결과 차원을 고려하고자 한다. 각 차원에서 적합한 교육이 이루어질 수 있도록 내용적인 측면과 체제적인 측면에서의 고려가 필요하다.

광의로 접근하면, 다문화교육은 부모가 외국 출신인 경우나 학생 자신이 외국 출신인 경우 교육복지의 개념과 중첩된다고 볼 수 있다. 그러나 협의의 관점에서 보면, 다문화교육은 특히 교육 과정의 차원에서 내용과 더 밀접하게 관련을 가진다고 볼 수 있다.

나. 다문화교육

다문화교육은 인종이나 종족, 성, 장애, 계급, 종교, 소수자 등의 문화 차이를 강조하는 접근부터 사회구조 변화까지 꾀하는 급진적 접근에 이르기까지 다양한 관점으로 접근할 수 있다. 관점에 따라 다문화 교육의 정의와 목표는 물론, 내용과 실천에 있어서도 큰 차이가 있다. 우선 대표적인 다문화교육에 대한 관점을 개관하고자 한다.

첫째, 지배집단 중심의 보수적 다문화주의(conservative multi-culturalism)는 주류·지배집단 중심 단일문화주의를 지향한다. 보수적 다문화주의는 다양성의 인정과 확대를 사회 안정과 질서를 위협하는 요소로 본다. Kincheloe & Steinberg(1997)와 McLaren(1994)에 따르면, 이러한 보수적 다문화주의는 다

문화·소수집단을 소외시키고 그들을 주변화하며 주류와 소수 집단 간의 불평등한 권력관계를 문제시하지 않는다. 이러한 관점에서는 한 사회에서 다문화의 병존을 인정하지 않으므로 다문화교육이라고 하나, 실상은 소수 집단의 역사나 문화에 대한 왜곡, 변형을 시도할 가능성이 높다. 주류 집단과 다른 문화를 지닌 소수집단이 이를 수용·습득했을 때 평등과 계급 이동을 이룰 수 있다는 관점에서 교육적 정당성을 주장하기도 한다. 이 같은 보수적 다문화주의는 소수집단의 다양성을 주류 문화에 동화되어야 할 교정의 대상으로 인식한다.

둘째, 개방적 다문화주의(liberal multiculturalism)로, 이러한 접근은 상이성과 다양성에 대한 중립적인 태도를 취하나 모든 인간과 집단 간에 존재하는 차이점보다는 동질성을 강조한다. 이는 일견 보편성을 존중하는 것으로 보이나, 이면으로는 인종적·문화적 차이를 경시하거나 주류 문화의 관점에서 타 문화를 경시하게 될 우려가 있다(Malaren, 1994; Sleeter &Grant, 2003). 따라서 이들이 주장하는 보편적 동질성은 주류집단의 것이라는 비판을 받는다(Kincheloe & Steinberg, 1997; Sleeter & Grant, 2003). 또한 이 관점은 '서로에 대해 더 잘 알아보자'는 접근을 취하나 인종차별과 불평등에 대한 근본적인 원인 규명은 회피하는 경향이 있다는 비판을 받는다(Jenks, Lee & Kanpol, 2001).

셋째, 개방적 다문화주의와 달리 동질성보다는 집단간 차이점에 주목하는 다원적 다문화주의(pluralist multiculturalism)가 있다(Jenks, Lee& Kanpol, 2001; Kincheloe & Steinberg, 1997). Travares(2007)는 이 접근이 다양성을 매우 가치 있는 것으로 보면서, 자유시장경제와 세계화 경향이 심화될수록 더욱 중요한 개념으로 받아들여질 것이라고 하였다. 이 관점에 의하면, 문화적 다양성의 보장을 통해 다문화·소수집단이 자신들의 문화적 전통과 유산에 자긍심을 가질 수 있도록 교육내용을 조직하는 등 실천적 노력을 병행한다. 그러나 소수집단이 처한 불평등한 권력 관계의 개선에 적극적이지 못한 '다양성을 위한 다양성 추구'에 머무는 것이라는 비판을 받고 있다(Jenks, Lee & Kanpol, 2001; Kincheloe & Steinberg, 1997; Travares, 2007).

넷째, 비판적 다문화주의(critical multi culturalism)는 앞서 살펴본 다문화

주의들이 근본적으로 주류 문화의 관점에서 벗어나지 못한 채 소수 집단 문화의 다름을 인정하고 받아들이는 수준의 차이에 불과하다고 본다. 결국은 주류집단 중심의 다문화교육이 실제적 변화로 이어지지 못함은 물론, 오히려 불평등을 은폐하는 기제로 작동한다고 보는 것이다(Travares, 2007). 이에 비해 비판적 다문화주의(critical multi culturalism)는 비주류, 소수 집단의 주체성을 인정하고 주류집단 중심의 준거와 차별적인 권력 관계에 정면으로 도전해야 함을 강조하며, 이를 통해 기존 사회질서의 재구성을 추구한다(Kincheloe & Steinberg, 1997, Sleeter & Grant, 2003).

다문화 사회에서 현실적으로 작동하는 원리를 Abdallah-Pretceille(1999, 장한업 역, 2010: 37-40)는 다음과 같이 분석하고 있다. 첫째, 소속 집단 우선의 원리이다. 집단의 정체성을 개인의 정체성보다 우선시하면서 민족적, 종교적, 성적 차이점에 따라 집단별 문화를 병치시켜 사회 구성원이 명시적 혹은 암묵적으로 특정 문화와 동일시 혹은 범주화하도록 한다는 것이다. 여러 집단의 문화를 병치하는 듯 보이나, 현실적으로는 위계화되며 범주화된 문화 내에서 집단내 차이는 무시된다. 둘째, 차이의 공간화 원리이다. 다문화주의는 다양성을 존중한다는 명목으로 동질적인 문화들이 사회적, 지리적 공간을 만들어 오히려 상호 대화나 소통보다 차이점을 키워나가는 결과를 초래한다. 셋째, 특수하고 정교한 법률 제정의 원리이다. 소수자들은 각 특성을 고려한 정교한 법률 제정을 위해 노력하게 되는데, 이러한 법률화 노력으로 인해 각 집단은 이해관계에 매몰되는 경향이 있게 된다. 넷째, 다문화주의는 문화 상대주의에 빠져 각 집단의 차이를 존중한다는 것을 근거로 규범과 행동의 대립을 초래하게 되며 종종 정치적·교육적 개혁이 어렵게 된다.

이러한 원리들은 거부와 배제 행동을 부각시키고, 개인을 집단에 예속시킴으로써 사회적 소통을 오히려 제한할 우려가 있다. 이를 극복하기 위해서는 개인의 자율성을 적극 보장하고 존중하며 다양성과 특수성을 인정하는 보편주의적 관점을 가질 필요가 있다. 또한 혈통과 역사에 기초한 민족이라는 범주를 넘어, 협의를 통한 동의에 기초한 공동체 구성과 공동의 가치를 확인하는 노력이 필요하다(Abdallah-Pretceille, 1999, 장한업 역, 2010: 50-58).

Bennett(1995)은 “(미국사회에서) 다문화교육은 민주주의의 신념과 가치에

기초를 두고 상호 의존하고 있는 세계와 문화적으로 다양한 사회 안에서 문화다원주의를 확산시키려는 교수·학습방법"이라고 이야기하면서 다문화교육은 평등지향 운동, 교육과정개혁, 다문화적 역량, 사회정의 지향교육의 특성을 지닌다고 하였다. 더 나아가 Chapman et al.(2010)은 인종, 성, 종교, 연령, 사회·경제적 지위, 육체적·정신적·정서적 예외를 포함한 다양한 문화집단들을 위한 교육으로 보고, 이중에서도 특히 인종, 계급, 성에 초점을 두면서, 이로 인해 차별을 강요당하게 되는 사회 안에서 서로 다름을 인식하고 모두의 인권을 존중해야 한다는 당위적이면서도 실천적인 의미를 강조한 바 있다. 그는 다문화교육을 "다양한 민족, 인종뿐만 아니라 계층, 성별, 지역 등에 의해 발생되는 다양한 집단의 문화를 이해하는 능력과 문화적 가치를 존중하는 태도를 기르며, 문화적 차이에 의해 발생되는 편견이나 갈등 문제에 스스로 적극적으로 대처하고 나아가 상호 소통하여 원만한 관계를 형성할 수 있도록 능력을 함양하는 모든 교육활동"(전경숙·정기선·이지혜, 2007; 윤인진, 2009에서 재인용)으로 정의한다.

한편으로는 미국에서 1960년대 아프리카계 미국인을 비롯한 여러 유색인종들이 공공기관에서의 사회적 차별에 강한 불만을 표출하는 과정에서 학교를 특히 차별이 심한 공공기관으로 지목하고, 획기적인 개혁을 요구하는 것에서 다문화교육의 뿌리를 찾을 수 있다고 보고 있다. 비판적 관점에서는 계층과 권력 관계 속에서 차별받는 소수인을 위한 각종 차별의 폐지 주장을 더 강하게 제기한다. 이러한 맥락에서 팽(Pang, 2005)은 다문화교육을 "다양한 문화를 이해하고 모든 형태의 차별에 적극적으로 대응하고 긍정적인 자기애를 발달시키며 서로 배려하는 관계 형성을 강조하는 교육"으로, 니에토는 "모든 학생을 위한 총체적인 학교 개혁과 모든 차별에 도전하고 사회 정의를 위한 민주주의 원칙을 함양하도록 하는 근본 교육"으로 정의하였다(박성혁 외, 2007에서 재인용). 이러한 주장은 리(Lee, Enid)의 주장과 상통한다. 그는 다문화교육이라는 말이 여러 의미를 지니는 데, 이 말은 흔히 현실에서 작용하는 차별을 간과하는 경향이 있어, 다문화교육이라는 말보다 반인종주의라는 말을 선호한다. 다문화교육이 상호이해 등의 관용적 태도에 머무는 것을 비판하면서 미국의 백인종 순혈주의 의식 속에 내재된 차별에 반대한

다는 입장을 분명히 밝히는 것이다. 그는 다문화교육은 반차별 교육, 반편견 교육을 핵심으로 해야 한다고 본다(Levine, et al., 1995: 9-10).

다문화교육의 실천 과정에 관심을 둔 뱅크스(Banks)는 다문화교육에는 다음과 같은 세 요소가 있다고 하였다. 첫째, 다문화교육은 모든 학생에게 평등한 교육기회를 창출하기 위한 교육개혁운동이다. 둘째, 평등, 정의, 인권과 같은 미국 민주주의의 이상실현을 목적으로 하는 이데올로기이다. 셋째, 민주주의적 이상과 학교 및 사회의 실제 간에 항상 불일치가 존재할 수 있기 때문에 결코 끝나지 않은 과정이다. 이러한 요소를 적극 고려하며 그는 다문화 교육을 “다양한 사회계층, 인종, 민족, 성 배경을 지닌 모든 학생이 평등한 교육기회를 경험할 수 있도록 교육과정과 교육제도를 개선하고자 하는 교육개혁 운동”이라고 정의하였다(모경환 외 역, 2008). 다문화 교육이 교실 내에서 교사와 학생의 상호작용이나 교육내용의 차원에 머무는 것이 아니라 교육내용, 교육 제도를 변화시키는 부단한 과정임을 천명한 것이다.

우리사회에서 이루어지는 다문화교육에 대한 논의는 보수적 다문화주의, 개방적 다문화주의, 다원적 다문화주의 등이 혼재되어 있다고 볼 수 있다. 현실적으로는 보수주의와 개방적 혹은 다원적 다문화주의가 공존하며, 상호 비판과 견제가 이루어지고 있다고 볼 수 있다. 정책적으로도 여러 관점들이 혼재해 있다고 볼 수 있을 것이다. 이론적 논의나 주장에 비해 현실적으로 일반인들에게 의식적으로 혹은 무의식적으로 보수주의적 입장이 강한 편이다. 다문화주의 논의에서 대등한 상호이해 더 나아가 반편견, 반인종을 주장하는 것은 일상적인 생활 속에 배어있는 차별 의식과 관행의 뿌리가 깊은 현실을 비판하고 있는 것이다.

문화의 다원성을 인정하는 것, 더 나아가 문화의 다름으로 인한 차별과 편견을 타파하자는 것 등의 가치 지향뿐만 아니라 다문화 가정 자녀라는 대상을 하나의 범주로 묶어 이들을 위한 혹은 이들과 관련된 교육을 통칭 다문화 교육으로 부르기도 한다. 앞에서 살펴본 바와 같이, 오래 전부터 논의를 진전시켜 온 나라들에서 다문화교육은 다양하게 접근되고 있다. 뱅크스(Banks, 2008)는 다문화교육의 차원을 내용통합, 지식구성 과정, 공평한 교수법, 편견감소, 학생의 역량을 강화하는 학교 문화와 조직 등으로 나눈 바 있

다. 학교 문화와 조직의 맥락을 고려하기는 하였으되, 주된 관심은 교육내용 자체와 교육 내용의 전달 방법, 학습 방법, 교사와 학생 간, 학생과 학생 간 태도와 관련된 것이다. 한편, 그는 다문화교육의 핵심을 반차별, 반편견으로 삼아야 한다고 보고, 일상생활이나 교수-학습의 맥락에서 이를 구현하여야 한다고 본다. 뿐만 아니라, 이러한 것이 실현될 수 있도록 제도적 기반이나 법률적 기반을 마련하는 데에도 관심을 기울인다. 이러한 점에서 다문화 교육은 교육복지의 관점이나 정책과 연결된다고 볼 수 있다.

이상의 논의를 통해 이 연구에서 중도 동반입국 청소년의 교육복지 방안을 연구하기 위하여 교육 기회, 교육의 과정, 교육의 결과 차원에서 실태를 파악하고 대처 방안을 모색하는 것이 필요하다.

2. 중도 동반입국 청소년에 관한 선행 연구

여기에서는 교육복지의 관점에서, 그리고 그것이 포괄하고 있는 다문화 교육의 관점에서 중도 동반입국 청소년의 교육에 관한 선행 연구를 살펴보고, 이 연구에서 다루고자 하는 바를 구체화하고자 한다. 교육복지의 관점에서 보면, 중도 동반입국 청소년의 교육기회, 교육의 과정, 그리고 교육의 결과인 성취나 진로에 주목하게 된다.

중도 동반입국 청소년에 대한 선행의 연구는 주로 외국인노동자 자녀 교육에 관한 것이거나 탈북 청소년에 관한 것이 많으며, 최근 국제결혼 재혼 가정의 자녀에 대해 관심을 기울이는 연구들이 등장하고 있다. 이들의 교육 기회가 제한되어 있다는 점, 학교 적응에 어려움을 겪는다는 점은 이미 여러 연구에서 지적하고 있다.

국가인권위원회는 이주 노동자 자녀를 비롯한 이주 아동의 교육권 관점에서 교육실태를 분석한 조사 보고서를 발간하였다(이혜원 외, 2010). 이 보고서는 이주 아동에 대한 국내외 협약과 법률을 검토하여 이들의 교육권을 정립한 후, 학교와 기관의 청소년과 부모를 대상으로 질문지 조사와 면담 조사를 실시하여 공교육 진입, 학교생활적응, 공교육 이탈 과정에서의 교육

권 침해 실태와 교육에 대한 이들의 요구 조사 결과를 담고 있다. 예를 들면, 이 연구에서는 조사대상자들의 15.2%가 학교로부터 입학거부를 당한 경험이 있음을 드러내고 있어 법률에서 보장한 교육기회와 현실에서 획득할 수 있는 기회간의 괴리를 보여주고 있다. 이 연구는 교육의 기회와 학교 적응의 측면에서 교육권 보장의 관점에서 이주 아동의 실태를 광범위하게 분석한 것으로 매우 의미있는 것이나 학교 교사가 보는 관점이나 어려움에 관한 문제에 관해서는 그다지 관심을 기울이지 않았다.

여러 연구들이 이주 아동, 특히 외국인 노동자 자녀의 학교 적응의 어려움을 보여주었다. 이들이 설사 학교에 입학하더라도 '한국어가 능통하지 못해 수업을 제대로 따라갈 수 없을 것이라는 생각 때문에 본국의 학력을 그대로 인정하지 않아 나이와 맞지 않는 학년배정 때문에 교우관계에서 문제를 겪고, 이것이 심화되면 장기결석으로 이어지는'(배은주, 2007) 경험을 하거나, '한국 아이'의 얼굴을 가진 '사교성이 좋은' 아이로 살기 위해 '자신의 문화적 유산을 부정'(서덕희, 2008)하며 '점점 모국을 부끄러워하고 숨기려'(배은주, 2007)함에서 그들이 결코 경시할 수 없는 수준의 정체성의 불안과 혼란 속에 있을 것임을 짐작해볼 수 있다. 더불어 이들 중에는 '모국에서는 공부 잘했는데 한국 와서 더 이상 공부할 생각이 없다'(주간조선, 2011)거나 '모국에서는 특별반 수업을 받을 만큼 잘 하였으나 한국에 와서는 시험 점수가 낮게 나와서'(조혜영·서덕희·권순희, 2008) 아쉬움을 느끼는 등 학업수행에서의 곤란함을 토로하는 경우도 적지 않다.

외국인 근로자 자녀의 경우 한국에 입국 후 자녀를 출산하게 되는 경우를 제외하고는 대부분 중도에 부모와 동반 입국하는 경우라고 보아야 할 것이다. 사실, 외국인 노동자의 가족 이주를 정책적으로 허용하지 않는 한국에서 자녀를 포함한 가족과의 중도 동반입국자는 불법 체류자일 가능성이 높다. 선행 연구들은 낮은 언어구사 능력과 의사소통의 불안은 이들의 자아정체성, 학업성취, 교우관계 및 대인관계 등 사회적응 전반에 적지 않은 영향을 미치고 있으며, 다문화가정 자녀 스스로 한국사회에 적응하려는 의지를 가졌다고 하더라도 외부에서 그들을 한국인과 구별하려는 인식이 더 강한 현실 속에서 정체성 혼란을 겪게 됨을 지적하고 있다.

중도 동반입국 청소년들은 대부분이 '한국어나 한국의 문화 등 이주에 대한 사전 준비가 거의 없는' 상태에서 '비자발적으로 입국'(오경석, 2010)한 까닭에 긍정적으로 한국을 인식하고 적극적으로 변화의 상황에 대처하기가 결코 쉽지 않다. 여기에 '학교에 입학하게 되면 발음이나 외모 때문에 한국 아이들이 자신을 '외국인'이라 생각하고 잘 어울리려 하지 않을 것이라는 부담'(오경석, 2010)과 한국 학교에 입학하기 위한 행정 절차의 복잡함, 교육현장에서의 비적극성은 이들 중 상당수가 학교에 가기를 '포기'하게 만든다. 태어난 나라와 이주한 나라의 두 문화적 다양성이 청소년의 성장에 긍정적으로 작용하기보다 부정적으로 작용하게 되는 것은 문화적 충돌만의 문제가 아니라 두 나라의 국제적 위상의 격차로 인한 사회적 편견, 부모의 계층 문제가 복합적으로 영향을 미치기 때문이다.

자신의 의지와 무관하게 이루어지는 이주로 인하여 중도 동반입국 청소년들이 겪는 어려움을 오경석(2010)은 다음 다섯 가지로 범주화하고 있다. 이들은 1) 언어 문제, 2) 학교적응 문제, 3) 사회적·심리적 스트레스로 입국 초기 인종차별, 언어, 음식, 낯선 문화, 외로움 등 경험, 4) 새로운 환경에 접하며 겪게 되는 문화적 충격과 이로 인해 수반되는 무력감과 불안감, 정서적 불편함, 5) 가족의 분리와 재결합의 과정에서 정서적 동요 등을 경험하게 된다고 한다(오경석, 2010). 이 중 마지막에 언급한 어려움은 특히 국제결혼 가정 중 재혼가정에서 두드러진다.

국제결혼 중 재혼 가정의 중도 동반입국 청소년들은 앞서 지적한 여러 어려움을 공유하며, 그것에 더하여 가정의 불안정으로 인한 문제까지 안고 있다. 이재분 외(2009)의 연구에서는 국제결혼으로 이주한 여성 중 재혼일 경우 한국에서 재혼한 이후 이전 결혼에서 태어난 자녀를 데려오는 사례가 있음을 밝혔다. 또한 재혼가정의 이전 결혼으로 출생한 자녀가 한국 생활이나 교육에 적응하는 데에 어려움을 겪고 있음에 주목하고 있다. 예를 들어 베트남에서는 여성이 15세 정도의 이른 나이에 결혼하는 경우가 꽤 많다고 한다. 이들 중 결혼 후 자녀를 두었으나 이혼하고 한국 남성과 재혼할 경우, 재혼 초기에는 자녀의 존재를 말하지 않다가 후에 모국에 자녀가 있음을 고백하고 남편의 양해를 얻어 동반 입국하는 경우가 있다.

이러한 경우 다음과 같은 문제가 있다. 첫째, 한국에서 새로운 가정을 이루게 되나, 어머니의 새 남편과 중도 동반입국 자녀는 불편한 관계에 놓이게 된다. 남편의 입장에서는 생김새도 낯설고 언어도 통하지 않는 아이와 함께 살게는 되었으나, 전통적인 혈연 인식 속에서 심리적인 부담감이나 거리감을 느끼며 자녀로 선뜻 입양하지 않는 경우도 있다. 둘째, 재혼 여성의 동반 자녀는 교육의 공백이 있는 경우가 많다. 한국인 남편과 재혼할 때 전 남편과의 사이에 태어난 아이를 어머니 모국의 외조부모나 친척에 맡기고 오게 되는데, 이들이 학교를 제대로 다니지 못하게 되는 경우가 있게 된다. 한국에 중도 동반입국한 이후 언어가 달라 의사소통이 어려운데다가 교육 공백을 메꾸기에도 어려움을 겪는다.

> 부모가 싸우기도 해요. 아빠 직업이 최하인 경우이고 부모가 싸워서 기숙사로 도망온 아이도 있어요. 힘든 걸 학교 와서 얘기해요(이재분 외, 2009:174 재인용).

일반적으로, 재혼 가정 자녀들은 ‘혼란과 상실감 및 심적 고통을 호소’(김효순, 2007; 임춘희, 2006)한다. 재혼가족 부모와 자녀 관계에 대한 선행연구를 살펴보면, 가족경계의 모호성(family boundary ambiguity)이 야기하는 불투명한 경계들이 가족의 스트레스와 역기능을 전반적으로 증가시킨다는 결과(Stewart, 2005), 가족의 역사를 공유한 부분과 하지 못한 부분, 그리고 복합재혼가족의 경우에는 새 부모에게 또래 자녀가 있느냐의 유무가 영향을 끼칠 수 있다는 결과(Skaggs & Jodl, 1999), 자녀의 심리적·사회적 적응은 재혼가족 부모의 양육태도와 밀접한 관련을 갖고 있다는 결과를 제시하고 있다(Gosselin & David, 2007).

부모의 재혼으로 인한 중도 동반입국 청소년의 경우 이러한 문제가 더욱 복잡하게 작용할 수 있다. “일정 기간 동안 한국이 아닌 외국에서 성장”하면서 “친부모와도 장기간 떨어져 있었기 때문에 서로 적응할 때까지 시간이 걸리는” 경우도 있고, “모국에서는 그런 거(인사) 안하는데”와 같은 문화적 차이를 경험하거나 낯선 타국인인 새아버지 혹은 새어머니와의 원만한 관계 형성이 어려운 경우도 있다(오경석, 2010).

그러나 한편으로 재혼가정 자녀의 입장을 긍정적으로 해석하는 연구들도 있다. 이에 대해서는 재혼가족 간에 상호존중과 상호협동, 문제해결능력에서의 뛰어남(Knaub, Hanna & Stinnett, 1984), 평등한 역할수행 선호(Schults, Schults & Olson, 1990), 그리고 유연한 의사소통(Golish, 2003)과 같은 가족 강점 요인이 내재한다는 연구결과를 통해 볼 때, 재혼 자체가 문제가 아니라 새롭게 구성된 가족 성원간의 관계가 중요함을 알 수 있다. 특히 부모의 부부관계가 좋을 경우 실제로 중도 동반입국 청소년의 가족 만족도가 높다는 사례(오경석, 2010: 49)도 이를 뒷받침한다. 이를 통해 볼 때 다문화가정 전반을 대상으로 하는 부부 간 다문화교육은 물론이고, 이들의 상황적 맥락을 고려한 다문화교육이 가족을 단위로 이루어져야 할 필요를 시사한다.

재혼가족 자녀에게 긍정적인 친구관계는 심리·사회적 적응에 매우 유용하다는 Hetherington(1993)의 연구에 따라, 중도 동반입국 청소년이 학교 혹은 학교 밖에서 원만한 또래 관계를 맺을 수 있도록 “한국어를 바탕으로 하는 한국적 소통의 방식, 곧 친구 사귀는 법, 인사법, 예의 등 생활문화전반에 걸친 교육 지원의 필요성”(오경석, 2010) 또한 함께 고려하여 “친구들이 말투를 따라하고 놀렸다며 학교생활이 심적으로 힘들었음을 내비치는”(주간조선, 2011) 일이 없도록 그들을 도울 필요가 있다.

이상의 선행 연구들은 이주 청소년들의 교육기회의 획득이나 학교적응의 어려움을 지적하고 있다. 또한 이들이 겪는 정체성 혼란, 가족의 해체와 새로운 가족 구성에 따르는 정서 심리상의 불안정과 어려움 등의 문제를 드러냄으로써, 이들의 처한 상황과 이들이 겪는 어려움의 일단을 이해하는 데에 도움을 주고 있다. 그러나 이상의 연구들이 지니고 있는 다음과 같은 한계는 극복될 필요가 있다.

첫째, 교육 기회, 교육의 과정, 교육 결과의 차원에서 체계적인 실태 분석을 종합적으로 시도하여 볼 필요가 있다. 여러 연구들에서 이주아동이 겪는 교육기회 획득의 어려움, 적응의 어려움은 지적하고 있으나, 교육 결과인 성취나 진로의 문제를 본격적으로 다루지는 않았다.

둘째, 청소년뿐만 아니라 이들을 가르쳐야 하는 혹은 가르치는 교사가 겪을 수 있는 어려움에는 주목하지 않았다. 중도 동반입국 청소년의 학교 진

입을 위해서 이들의 입학과 재학이 교사들에게, 그리고 학교에게 어떤 의미를 지니는지, 어떠한 지원이 필요한지 파악할 필요가 있다.

셋째, 그간 이주아동에 관한 연구는 외국인 노동자 자녀에게 쏠려 있었다. 최근 국제결혼 중 재혼 가정 아동뿐만 아니라, 이주아동 전반에 관한 연구를 수행할 필요가 있다.

넷째, 정규 학교뿐만이 아니라 대안학교나 중도 동반입국 청소년을 지원하는 민간 기관에서 이루어지는 적응 지원활동에도 관심을 기울일 필요가 있다. 이를 통해 학교와 민간 기관이 어떠한 관계를 설정하는 것인지를 고민할 필요가 있다. 중도 동반입국 청소년이 안고 있는 어려움을 학교 안에서 극복할 수 있도록 돕는 데에는 한계가 있기 때문이다.

다섯째, 중도 동반입국 청소년을 지원하는 정책들과 이들 정책의 일단이 학교나 지역사회 기관에서 어떻게 실현되고 있는지, 어떠한 문제가 있는지를 파악하여 볼 필요도 있다.

교육복지와 다문화 교육에 관한 논의, 중도 입국 청소년인 이주 청소년에 관한 선행 연구 검토를 바탕으로 이 연구에서 실태를 파악하고 정책 제안을 하는 기본 틀은 교육의 기회, 과정, 결과 세 차원을 위주로 설계하고자 한다. 세 차원을 살펴보기에 앞서 이주 청소년들의 규모와 이들의 교육에 관한 법적 지위를 살펴볼 것이다. 이것은 이들의 한국 생활의 기본적인 조건으로 작용하기 때문이다.

교육 기회 차원에서는 일차적으로 공교육 기관인 학교교육의 접근 기회를 알아볼 것이다. 아울러 중도 동반입국 청소년의 현실을 고려하여 대안학교나 이들을 위한 민간기관에서의 교육활동의 실태를 파악할 것이다.

교육의 과정 차원에서는 청소년들의 학교 적응, 교육 프로그램의 특성과 적응, 다문화교육 정책으로 이루어지고 있는 정책들의 운영 실태 등을 파악하고자 한다.

교육의 결과 차원에서는 특히 상급학교 진학, 취업 등 진로에 관한 인식이나 실태를 파악하고자 한다. 교육기회의 획득, 교육의 과정에서의 적응과 유의미한 학습, 교육적 성취와 진로 등에 작용하는 장애요인을 살펴보고자 한다.

Ⅲ

중도 동반입국 청소년을 위한 외국의 교육정책 사례

노동이주보다 결혼이주가 많다는 점, 국제결혼 중 재혼가정의 이전 결혼 소생 자녀에 주목하여 정책적 대처를 한다는 점 등은 한국의 중도 동반입국 청소년이 유럽이나 북미의 이주청소년 집단과 다른 것이다. 각국의 정책들은 그 정책을 입안하게 된 배경이 있고, 배경은 그 사회 구조, 역사, 문화 등과 연결되어 있다. 특정 정책 사례를 사회적 맥락에 대한 이해 없이 섣불리 차용하는 것은 실효성을 떨어뜨릴 뿐만 아니라 새로운 정책에 대한 저항을 불러일으킬 수 있다.

경제구조나 다문화 가정과 이주민의 형성 배경 등이 한국과 다른 나라의 이주 청소년 교육정책 사례를 살펴보는 것은 구체적인 정책을 바로 제안하거나 이식하기 위함이 아니다. 여러 사례를 통하여 정책 추진의 기본 방향, 향후 과제의 탐색을 위한 시사점을 얻기 위한 것이다. 이 장에서는 외국의 이주 청소년을 위한 교육기회 제공, 학교 적응 지원 정책 사례를 개괄적으로 살펴보고자 한다.

이 장에서 정책 사례를 살펴볼 나라는 독일, 영국, 호주, 대만 등이다. 정교한 비교 연구나 국가별로 특정 정책을 깊이 분석하고자 의도적으로 이 나라를 선정한 것이기보다 제한된 기간에 정책 사례를 살펴볼 수 있는 나라를 선택하였다. 이 장에서 살펴볼 독일, 영국, 호주는 우리나라에 비해 오래전부터 이주노동자를 받아들이고 그들의 자녀를 위한 교육 지원 정책을 추진한 나라들이다. 우리나라와 여러 가지 다른 사회적 맥락을 짚으면서 이주 청소년을 위한 정책 추진의 경험이 오랜 나라들의 사례를 통해 우리가 나아가야 할 방향에 대한 시사점을 얻고자 한다. 대만은 앞서 제시한 나라들에 비해 우리와 유사한 측면이 있다. 유럽에 비해 문화가 유사한 나라의 사례도 참고할 수 있을 것이라고 보았다. 각 나라의 이주 청소년을 위한 교육 정책을 제시하기에 앞서, 사회적 배경으로 이주민 정책, 이주 청소년의 규모나 특성을 기술하고, 이주 청소년을 위한 정책 기조, 특정 정책 사례 등을 살펴볼 것이다.

1. 독일[7)]

가. 이주민 정책

독일은 16개주로 이루어진 의원내각제 연방공화국이다. 중부유럽에 위치한 독일은 유럽연합의 창설국이며 유럽연합 중 인구가 가장 많고, 국내 총생산량이 2010년 기준 3조 667억 달러로 세계적인 대국이다. 사회민주주의 국가인 독일은 스칸디나비아 반도의 나라들 다음으로 사회복지에 대한 투자에 적극적이어서 여러 관련 제도가 견실한 나라로 꼽힌다. 독일의 인구는 2010년 11월 기준 전체 인구가 81,802,300명(대한민국 49,194,085명)으로, 우리나라의 약 1.7배 정도이다. 전체 인구의 약 9%인 7,130,900명이 독일 이외의 국적을 가지고 있으며, 전체 독일인 중 약 19%가 이주 배경을 지니고 있다. 이주 배경을 가지고 있는 외국인으로 독일 국적을 취득한 자, 장기간 독일에 거주하였으나 외국국적을 가지고 있는 자와 그 자녀, 독일인이었으나 산업혁명과 전쟁에 의해 외국에서 노동자로 일하거나 강제징용으로 장시간 외국에 거주하다 돌아온 자, 부모 중 한 사람이 외국인인 경우 등이다. 이주 배경 청소년이란 주로 외국인으로 독일국적을 취득한 자의 자녀나 부모 중 한 사람이 이주 배경을 지닌 경우를 말한다.

통독 이후 소홀했던 외국인 이주와 통합정책은 2000년대 즈음 경제발전을 위한 인력의 필요와 출산율 감소로 인한 노동자 부족 등의 이유로 외국인의 독일 이주에 대한 포괄적인 방침이 필요하게 되었다. 2001년 7월 4일 내무부장관 오토 쉴리(Otto Schily)에 의해 이주의 조정과 경계, 체류허가에 관한 규칙, 유럽연합인과 외국인의 통합을 위한 이민법의 초안이 만들어지게 되어 통합에 대한 법적 논의가 처음으로 이루어졌으며, 수차례의 수정작업을 거쳐 2005년 이민법이 제정되었다.

정권교체 이후 2005년 이민 정책을 담은 새로운 법률은 이민 정책에 대한 연방정부의 권한을 강화하였다. 독일정부는 이민 가정이 독일사회에 통합되는 것이 독일의 미래를 위한 가장 중요한 과제라고 보았기 때문에 이

---

7) 독일 사례는 독일 기센대학교 박사과정에 재학 중인 정수정 선생에게 의뢰하여 작성된 원고를 기초로 작성된 것임.

주민 통합이 연방정부 차원에서 이루어져야 한다고 판단한 것이다. 연방정부는 다음과 같은 입장을 취하였다. 첫째, 이민 정책과 관련 있는 모든 부처의 협력을 촉구하며 이러한 기능을 수행하는 정부 관청의 정치적 위상을 높였다. 둘째, '지원과 요구'의 병행을 통합 정책의 기조로 삼았다. 연방정부는 이민자의 통합을 위한 지원 책무를 지니며, 이민자에게 통합을 위해 노력한다는 의무를 요구하는 것이다. 독일 연방 정부의 핵심적인 지원은 독일어와 독일사회와 관련된 지식습득을 위한 통합코스를 제공하는 것이다.

나. 독일의 이주민 청소년 규모

우리나라에서도 이주 여성의 거주 지역이나 이주노동자의 거주 지역이 특정 지역에 더 많이 분포되어 있듯이, 독일에서도 지역별 외국 국적 이주 배경을 가진 인구의 수와 비율의 차이가 큰 편이다. 대체로, 구동독 지방의 주들은 비교적 그 비율이 낮으며, 함부르크, 브레멘, 베를린 등의 대도시 주와 구서독 지방인 헤센 주, 노르트라인-베스트팔렌 주와 바덴 뷰르템베르크 주는 이주의 배경을 가진 주민의 비율이 높은 편이다.

이주 배경을 가진 인구를 연령별로 비교해 보면<표 Ⅲ-1>과 같다. 5세 미만 34.4%, 5～10세 미만 31.7%, 10～15세 미만 28.9%, 15～20세 미만 25.3%, 20～25세 미만 23.0%로 다시 말해서, 학령기 인구의 삼분의 일 가량이 이주로 인한 문화의 이질성을 겪으며 성장하고 있다고 할 수 있다.

이주 배경을 지닌 가정은 여러 가지로 불리한 위치에 놓여 있다. 독일에서는 가구 평균 소득의 60% 이하일 때 경제적인 위기 상황으로 간주한다. 2008년 경제 위기 상황에 처한 가구의 아동 비율은 평균 약 25%였는데, 이주배경을 가진 아동의 경우 35.4%로 그렇지 않은 경우 20.3%보다 높다. 평균적으로 부모 모두 또는 한 부모가 실업자인 경우가 8%인 반면 이주배경을 가진 경우는 16%로 두 배 가량 높다.

〈표 Ⅲ-1〉 연령별 이주배경을 가진 인구

연령대	전체 인구 (천명)	이주배경을 가진 인구(천명)	전체인구 중 이주배경을 가진 인구 비율(%)
5세 미만	3,312	1,138	34.4
5세 ~ 10세 미만	3,603	1,141	31.7
10세 ~ 15세 미만	3,854	1,115	28.9
15세 ~ 20세 미만	4,475	1,134	25.3
20세 ~ 25세 미만	4,910	1,128	23.0
25세 ~ 35세 미만	9,713	2,522	26.0
35세 ~ 45세 미만	12,501	2,499	20.0
45세 ~ 55세 미만	12,691	2,059	16.2
55세 ~ 65세 미만	9,813	1,501	15.3
65세 이상	17,032	1,466	8.6
계	81,904	15,703	19.2

출처: Bundesministerium des Innern(2011)에서 재구성

도시지역의 경우 이주민 밀집지역이 형성되어 있으며, 이는 베를린이나 프랑크푸르트와 같은 대도시에서 잘 드러난다. 터키계 이주민이나 구 소련계 이주민들의 경우 지역적으로 밀집하여 거주하고 있으나, 이탈리아계나 구 유고지역 이주민들은 밀집지역을 형성하는 경우가 드물다(Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2008). 출신국 혹은 인종적 동질성을 지닌 이주민의 비율이 높은 학교에 재학 중인 이주 청소년들은 가정에서 독일어를 사용하지 않을 뿐 아니라 6명 중 1명이 친구들과도 모국어를 사용하는 등(Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2010) 독일 사회와 단절되는 환경이 조성되어 사회통합에 장애가 된다는 문제가 부각되고 있다.

다. 이주 청소년 교육지원 정책

1) 독일의 이주 청소년 교육 개요

현 독일 총리인 메르켈(Merkel)은 이주민 통합에 가장 중요한 것은 언어 능력의 함양과 교육, 노동시장으로의 통합으로 보았다. 특히 교육은 사회 참여를 가능하게 하는 결정적인 요인이며, 혁신적인 인력을 키워낼 수 있는 확실한 길이므로 교육을 통한 사회 통합의 추진은 연방정부-주정부-지역 모두의 공동의 과제임을 천명하였다. 마리아 뵈머(Maria Bömer) 통합청 장관은 일반 교육과 직업교육은 노동시장으로 통합을 가능하게 하는 전제 조건인 동시에 통합에 가장 중요한 요인이 된다고 보았다. 이주 배경을 지닌 아동이 제대로 교육받기 위해서는 독일어 교육이 전제가 되어야 한다고 보고 이를 강조하였다. 이주 배경 가정의 아동은 취학 전부터 조기에 독일어 교육을 받게 하였으며, 부모의 훈육·교육능력 또한 강화하도록 하였다. 연방정부의 이주 배경이 있는 아동과 청소년을 위한 통합 정책은 다음과 같다.

- 조기 언어교육 후원을 위해 주 정부와 자방자치단체가 공동으로 3세 이하 아동의 보육시설을 확대한다.
- 아동 보육시설에서의 언어교육 후원을 위한 프로그램을 개발한다.
- 학생의 언어교육 후원과 교사의 능력개발을 위한 언어능력 개발/평가 연구를 지원한다.
- 학교교육 낙오자들을 학교로 다시 통합시켜 졸업을 가능하게 한다.
- 다양한 직업교육 개선 프로젝트를 통해 이주배경이 있는 학생들의 성공적 직업교육을 지원한다.
- 연방정부의 재정이 남을 경우, 교육 향상을 위해 지출하도록 한다.
- 통합이 잘 이루어질 수 있도록 필요한 교육연구를 후원한다.

2) 아동과 청소년 지원

‘아동과 청소년 지원(Kinder und Jugendhilfe)’은 사회복지법에 속하는 아동과 청소년 복지법에 의해 규정된 것으로, 연방의 가족·노인·여성·청소년부에서 추진하는 아동과 청소년에 관련된 정책을 실현시키기 위한 것이다. 아동과 청소년 지원은 기본적으로 모든 아동과 청소년의 복지를 추구하나, 저소득층이나 이주민 자녀들이 우선적인 고려 대상이 된다. 이주청소년을 위

한 정책은 청소년 관청(Jugendamt)을 통해 추진되는데, 이곳에서 일하는 모든 공무원은 대학에서 사회교육이나 사회복지를 전공한 자들이다. 아동과 청소년 지원(Kinder und Jugendhilfe)은 학교교육(교과) 외의 아동과 청소년에 관련된 모든 영역(교육, 보육, 사회화과정, 생활 전반)을 후원한다. 주된 기능과 추진하는 사업은 다음 <표 Ⅲ-2>와 같다.

〈표 Ⅲ-2〉 아동과 청소년 지원의 기능과 사업분야

기능	사업분야
• 청소년 개인의 사회적인 발달을 후원하고 소외계층을 감소시킨다. • 부모와 부모의 권리를 대행하는 자에게 교육에 관한 것을 상담하고 후원한다. • 청소년을 안정된 생활을 침해하는 위험요소들로부터 보호한다. • 청소년과 그 가족을 위한 긍정적인 환경을 조성한다.	• 아동을 위한 보육시설: 유아원(0-3세), 유치원(3-6세), 호르트(6-14세) • 청소년 계도사업(Jugendarbeit): 청소년 여가시설 지원, 노동시장과 관련한 청소년 계도사업, 스포츠, 다문화 교육, 학교교육 이외의 교육 프로그램 지원(문화, 예술, 민주주의 교육 등) • 청소년 사회복지사업(Jugendsozialarbeit) • 학교사회복지사업 (Schulsozialarbeit) • 아동과 청소년을 위한 보호시설 • 교육사각지대에 처한 아동과 청소년을 위한 교육지원 • 온종일학교 후원 • 훈육과 교육상담 • 사회교육적(복지)인 가족지원 • 입양

출처: Kinder und Jugendhilfe in Deutschland. http://www.kinder-jugendhilfe.info/

3) 이주 청소년 지원사업(Jugendmigrationsdienste: 약자 JMD)

연방의 가족·노인·여성·청소년부의 아동과 청소년 지원(Kinder und Jugendplans des Budes)의 핵심적 기능 중 하나는 이주 청소년의 통합이다. 아동과 청소년 지원(Kinder und Jugendhilfe)의 한 부분인 이주 청소년 지원사업(Jugendmigrationsdienste: 약자 JMD)은 연방 가족·노인·여성·청소년부[8]가 지원하고, 다양한 426개의 민간 기관(예: 기독교 청소년 계도기관 연방공동체, 가톨릭 청소년 계도사업 연방공동체, 자원봉사 공동체, 적십자, 평등을 위한 복지사업기관 등)과 협력하여 추진하고 있다.

8) 독일연방의 하나의 부처로 한국에서는 독일연방복지부라고 번역하기도 함.

이 사업은 12-27세 사이의 이주 청소년(청년포함)이 사회에 적응할 수 있도록 도와서 성공적인 사회적, 문화적, 정치적 참여를 할 수 있게 하는 것이다. 구체적으로 생활환경 개선, 공정한 기회의 보장, 학교교육과 직업교육의 제공, 취업 기회 제고 등을 목표로 하고 있다. 이주 청소년을 위한 지원은 개인의 능력이나 특성에 따라 이루어진다. 주로 이주 직후의 청소년을 지원하나, 독일에서 오래 거주한 청소년도 사회통합과 관련된 문제를 안고 있거나 적응의 과도기에 문제를 겪을 때에는 지원을 받을 수 있다.

"이주 청소년 지원사업"을 진행하는 인력은 전문 사회교육사(Sozialarbeit/Sozalpädagoge)로 이들은 이주 청소년의 사회통합을 위하여 독일어 습득을 위한 교육과정 참여 동기부여, 중도포기 예방, 과도기의 문제점 상담, 재정적인 도움, 일상생활의 도움 등에 관한 개인 상담을 책임진다. 이들은 교육적 지식과 오랜 경험을 토대로 이주청소년의 상황, 문제점, 잠재력을 잘 파악하고 있으며 교육, 취업 등을 위해 관련 관청, 기관, 기업에 관련된 정보를 제공해준다.

"이주 청소년 지원사업" 추진 기관은 이에 관한 보고 의무가 있으며 연방가족·노인·여성·청소년부에 의해 선정된 주요 기관이 "이주 청소년 지원 사업"의 조정 역할을 한다. "이주 청소년 지원사업"은 정기적인 사업회의와 컨퍼런스로 내용상의 발전을 꾀하고 있어 청소년들의 참여가 증가하고 있다.

이 사업이 이주배경을 지닌 아동, 청소년, 청년을 지원하기 위한 것이지만, 이들의 사회통합에 직접적으로 영향을 미치는 부모, 그리고 이들을 지원하는 사회네트워크 종사자, 자원봉사자 및 기관 등도 지원의 대상이 된다. 이 사업은 개인 차원의 접근과 네트워크 접근 방식을 취한다. 청소년 개개인을 위한 통합지원은 물론, 지역 간 통합의 원칙, 관련 정보의 공유, 협력 등을 위한 네트워크 사업을 병행하고 있다. 주요 추진 과제는 사례 관리와 통합지원, 자녀교육을 위한 부모 상담, 이주 청소년을 위한 지역 네트워크 활성화, 이주 청소년과 청년들의 자발적 시민 모임 지원 등이다. 이에 대한 개요를 제시하면 다음과 같다.

〈개별적 통합계획 (Case management)〉

- 이주 청소년/청년들은 이주 직후, 필요할 경우 통역사의 도움을 받아 개인적인 통합계획을 세울 수 있음. "이주 청소년 지원사업"의 전문 인력과 공동으로 개인적인 장점, 가정환경, 장기적인 삶의 계획, 학교 졸업을 도울 방안 등을 고려하여 목표를 세우게 됨.
- "이주 청소년 지원사업"의 전문 인력들은 이주 청소년과 청년들과 함께 장기적 삶 조성과 계획(직업계획, 소득보장)등의 사회 통합과정을 위해 언어교육에 관한 동기부여와 통합과정 조정과 실행에 관한 합의, 운영계획, 단기, 중기 목표 또한 합의하여 개별적으로 방안을 수립함.
- 개별적 통합지원계획은 이주 직후 또는 지원이 필요할 경우 수립되며, 지속적으로 점검하며 진행됨. 통합지원계획 프로그램은 학교와 직업교육과 관련하여 교육과 학력인정에 관한 상담 또한 제공함.

〈통합과정 동행과 진행〉

- 통합지원계획의 실행은 관련된 인력과 기관의 협력을 필요로 함.
- 통합과정에 적합하고 의미 있는 통합코스, 직업교육, 실습, 여가와 예방을 위한 프로그램, 일자리에 관한 프로그램을 개개인에게 추천하는 것 또한 이주 청소년 지원기관(JMD) 과제 중의 하나이며 다양한 기관과 인력들의 적절한 협력은 관련된 사람들의 지원프로그램에 대한 합의와 개별적 지원프로그램에 대한 적응을 보장함.

〈외부기관과 인력 중재〉

- 통합과정, 직업교육, 청소년 지원 방안, 노동시장 관련 등의 프로그램이 필요할 경우, 외부기관을 중재하고 긴밀하게 협력함.

〈그룹 프로그램〉

그룹 교육 프로그램은 개별적 통합계획(Case management)을 보완하는 역할을 한다. 그룹 프로그램은 개인의 목표 도달을 위해 필요한 통합과정, 직업교육, 청소년 지원방안, 학교 교육프로그램을 보완함. 출신 나라가 동일한 아동과 청소년들은 함께 할 수도 있음.

〈그룹 프로그램을 통한 사회 교육적 동행〉

사회, 정치적 주제 관련 적응 도움, 언어, 의사소통 훈련 보충, 다양한 정보와 프로그램에 대한 상담, 학교체계와 직업 교육체계 적응을 위한 도움, IT 세미나 / 미디어교육학, 사회적 능력 훈련, 학부모 지원

〈지방자치단체, 주, 연방 지원프로그램 등〉

교육 여가프로그램, 동일연령 청소년 결연, 학교 밖 지원 방안, 지역 청소년 지원기관 중재, 국제 청소년 계도사업 방안

〈네트워크, 사회공간 사업〉
해당 사회 공간의 대상그룹을 위한 프로그램 분석, 네트워크화 사업(지원 네트워크 조직과 관리), 지역 통합 콘셉트 수립에 참여, 청소년 회의 참여, 연방정부와 협력, 지역 자원봉사 단체와 협력, 다양한 공익프로그램과 지역사회 공간에 적합한 프로그램 개발과 지원, 지원 대상그룹을 위한 프로그램의 문제점과 고려할 점 확인, 지역사회공간에 대상 그룹을 위한 적합한 프로그램 실행, 여러 이주민 단체와 협력

이 "이주 청소년 지원 사업" 을 이해하기 위하여 구체적인 사례를 소개하면 다음과 같다.

귀리스탄(Gülistan)은 모국인 쿠르디스탄이 터키와 이란의 경계에 있는 분쟁지역이어서 난민 자격으로 부모 형제와 함께 15세에 독일로 이주하였다. 귀리스탄은 학교생활에 적응하기 위해 지원학급에서 독일어 수업에 몰두하였으나 담당교사는 귀리스탄이 성공적으로 학교를 졸업할 것이라 기대하지 못하였다. 귀리스탄은 자신처럼 어려운 상황에 있는 사람들을 도우며 살기 위해 학교를 성공적으로 졸업하기를 원했다. 친구에게서 이주 청소년 지원기관(JMD)에 대한 정보를 얻어 찾아가게 되었다.
이주 청소년 지원기관은 귀리스탄이 독일에 정책하기 위해 필요한 직업센터, 외국인 관청, 청소년관청 등 모든 관청에 동행하고 필요한 서류를 작성해 주었으며, 귀리스탄에게 적합한 언어과정과 통합과정을 찾아 신청해 주었다. 이주 청소년 지원기관은 귀리스탄의 상황에 맞는 개별적 목표를 수립하고 지속적으로 지원을 하였다. 학교에 문제가 있을 경우 상담을 제공하였으며, 처음에는 과외수업교사를 연결해주고 나중에는 직업실습자리도 중재해 주었다. 귀리스탄이 적합한 학교를 선택할 수 있도록 학교 선택 시에도 조언하였다. 귀리스탄은 현재 22세로 중학교, 종합학교를 졸업 후 대학에 진학하여 사회복지학을 전공하고 있다.

라. 사례를 통해 본 학교의 이주 청소년 지원 체제

1) 헬링스캄프 초등학교 (Städtische Gemeinschaftsgrundschule - Hellingskampschule)의 지원 학급 운영 사례

헬링스캄프 초등학교는 이주 아동을 위하여 우리나라의 특별학급과 유사한 지원학급을 운영하고 있다. 아우스지들러(Aussiedler)[9]와 망명신청자들이 많았던 1975년부터 독일어가 모국어가 아닌 학생들을 위한 수업을 제공하

9) 이들은 독일인으로 2차 세계대전으로 인해 옛 소련과 동남유럽에 흩어져 실다가 귀향한 사람들로 대부분 옛 소련(51%)이나 폴란드(34%)에서 다시 돌아온 이들이며, 1950년에서 2002년까지 약 4천 3백만 명에 이른다.

고 있다. 2007년부터 아우스지들러의 이주가 급감하자 지원학급을 운영하지 않았다. 그 대신 소수의 독일어가 부족한 이주 아동을 위해 특별수업시간표를 편성하여 3명 이하의 소규모 그룹으로 독일어 수업을 지원하며 일반학급 수업을 병행하였다. 그러나 2009년 이라크에서 대규모 인구가 독일로 이주해 오면서 지원학급이 개설되었다. 2011년 현재 헬링스캄프 초등학교에는 16개국에서 이주해온 115명의 학생들이 있으며, 독일어를 공용어로 사용하고 있다.

헬링스캄프 초등학교에서는 재학중인 많은 이주 아동이 일반 수업에 참여가 어렵다고 판단하고 이들이 학교 체계, 문화의 다양성 등을 이해하고, 모국에 대한 가치관을 정립하는 것에 우선적인 목표를 두었다. 이러한 목표를 달성하기 위하여 사회관계의 학습, 자존감, 타인에 대한 신뢰감 형성이 우선적으로 필요하다고 판단하여 온종일학교 프로그램을 의무화하였다. 온종일 교육, 훈육, 보육을 통하여 신속하게 이들의 여러 특성(예, 행동장애 등)을 파악하고 적합한 개별적 지원을 제공하고 있다. 이러한 지원은 이주 아동이 독일인과 장시간 함께 할 수 있어 의사소통을 통해 독일어 학습에도 도움이 되었다.

헬링스캄프의 지원학급 운영 사례를 구체적으로 기술하면 다음과 같다. 의무형 온종일학교 형태의 지원학급은 6세부터 11세를 대상으로 독일어를 전혀 하지 못하는 학생을 위해 학생 개인의 수준에 따라 운영되고 있다. 이라크에서 이주해온 학생들 가운데 공격적 성향을 가지거나 행동에 문제가 있는 학생들에게는 특별하고 신중한 접근을 하고 있다. 일반학급으로의 통합을 목표로 운영하는 지원학급은 이주 아동의 독일어 학습을 돕는 것이 중요한 부분을 차지하고 있다. 이외에 수학, 미술, 과학, 체육수업을 실시한다. 이러한 수업은 독일어 습득, 집중력과 인지능력 강화에 초점을 두고 있다.

지원학급의 정원은 20명이며, 수업은 월～목요일에는 07:55～15.00, 금요일에는 07:55～14:00 동안 진행된다. 정규수업 이후, 월～목요일 15:00～16.00, 금요일 14:00～15:00에는 자율적으로 여러 프로그램에 참여할 수 있다. 이 학급에는 전공교사 1명과 사회교육사가 1명이 배치된다. 이 2명의

교사가 수업과 여가 프로그램을 진행한다.

이주 아동들은 일반 학급 수업에 통합되기 전에 사회적 관계 맺기의 태도와 능력을 함양할 필요가 있다. 이러한 태도와 능력은 여러 나라에서 서로 다른 문화 배경을 지닌 아동들이 성공적으로 학습할 수 있도록 하고, 새로운 문화를 학습할 때 개인의 고유 문화를 지킬 수 있도록 보장한다. 이 초등학교에서는 학습에 대한 기본 태도의 습득, 자발성 등을 중시한다. 이 초등학교에서 학습을 위해 강조하는 주요한 태도와 습관은 책가방 바르게 정리하여 준비하기, 숙제 올바로 하기, 필요한 학습재료 항상 준비하기, 노트를 깨끗이 체계적으로 정리하기, 필요한 정보를 스스로 수집하기, 파트너 과제 및 그룹 과제 수행하기, 독서 프로젝트 경청하기, 학교규칙 지키기, 자신과 다른 견해 고려하기, 타인의 문제해결 방법 존중하기, 정보 공유하기, 집중하기, 위생 관리 잘 하기, 식사 예절 지키기 등이다.

이주 아동의 적응을 돕기 위해 고정 멘토와 같은 매개 인물을 연결해준다. 아울러 지역사회 기관과의 연계를 통해 다양한 활동과 여가 프로그램을 제공한다. 예를 들어, 이 학교에는 이주배경을 가진 아동과 청소년의 교육을 지원하는 시민단체에서 주 2회 수업과 수업 관련 여가 프로그램을 지원한다. 이 외에도 지역 교육전문기관, 상담기관과 연계하여 이주 아동에게 필요한 지원을 제공한다.

이주 아동의 적응과 통합을 위해 필수적으로 요구되는 것은 학교와 학부모 간의 신뢰와 협력이다. 헬링스캄프 초등학교에서는 학부모가 학부모의 밤, 학급축제 조직, 학교축제, 놀이, 만들기, 요리 프로그램, 견학 등에 참여하도록 한다. 교사나 상담교사는 편지, 전화, 면담을 통해 학부모에게 여러 가지 정보를 제공한다. 학교는 학부모에게 자녀의 학교일상을 이해하도록 돕고 부모가 자녀를 위해 해야할 것이 무엇인지에 관한 요구사항을 전달한다.

2) 테오도르-플리드너 김나지움(Theodor-Fliedner-Gymnasium)[10]의 지원학급 사례

노르트라인-베스트팔렌 주 뒤셀도르프시에 위치한 인문계 중등학교인 테오도르-플리드너 김나지움은 지난 40년 간 이주배경을 가진 청소년을 위한 교육을 하는 데 중점을 두고 있다. 이 학교는 2005년부터 연방과 주 위원회가 시행하고 있는 "FörMig(푀어믹. Förderung von Jugendlichen mit Migrationshintergund: 이주배경을 가진 청소년 지원)"[11]정책에 참여하여 지속적으로 학교 프로그램을 개발·운영하고 있다. 이 학교의 지원학급 운영 사례 개요는 다음과 같다.

이 학교의 지원학급에서는 독일에 갓 이주한 13~17세 이주 청소년들을 위하여 교과 학습과 아울러, 학습방법과 교과 전문 용어를 가르치는 중등 1단계(Mittelstufe)와 이 1단계 프로그램에서 진급하는 학생이거나 타 학교에서 전학온 학생을 위해 고등학교 졸업시험인 아비투어를 준비하기 위한 중등 2단계(Oberstufe)를 운영한다. 8, 9, 10학년 대상 지원학급에서는 독일어를 집중적으로 가르치고, 모든 교과 수업을 독일어로 진행하는 것을 원칙으로 한다. 특별과목에 대한 전문용어나 교과에 따른 학습 방법을 체계적으로 지도한다. 학생의 특성과 요구에 따라 직업 예비교육을 제공한다. 아비투어를 준비하는 중등 2단계 아비스투페에서는 독일어 수업시수를 늘리고, 개별학생의 능력에 맞추어 소규모 집단 수업을 제공한다.

이 학교에서는 청소년 시기의 정체성 혼란과 위기를 잘 극복할 수 있도록 종교관, 세계관 등의 가치관 차이를 이해할 수 있도록 돕고, 학교심리학자나 상담교사를 통해 상담을 제공한다. 한편, 이주 청소년의 개별적 이주

---

10) 중등 1, 2단계의 인문계 학교이다. 독일의 김나지움은 대부분 8년제이나 특수한 경우 9년제도 있는데, 테오도르-플리드너 김나지움의 경우 9년제이다. 13학년 후에는 졸업시험인 아비투어를 실시하는데, 아비투어 합격은 대학에 입학할 수 있는 조건이 된다.

11) FörMig 정책은 이주의 배경이 있는 아동과 청소년을 위한 언어교육 후원에 근본적인 목적을 두고 있다. 이민가정 출신 아동과 청소년을 위한 언어교육과 후원에 대한 각 주들의 프로그램을 지속적으로 개발하고 평가하여 발전시키며, 우수한 기관을 찾아 후원하고 그 기관의 교육계획을 공유·확대시키는 것이 이 정책의 목표라 할 수 있다.

경험의 공유, 이주 경험을 연극화하거나 영화화하기, 협력 능력향상을 위한 팀활동 등을 진행하는 윌링하우젠 시 이주민연구소의 프로젝트에 참여하도록 한다. 학생들을 다각적으로 지원하기 위해 이 학교 후원회는 물론, 뒤셀도르프 로타리클럽, 라인란트 주 기독교회, 카이저베르트 디아코니 등[12]으로부터 인적, 물적 지원을 받거나 이들과 연계 활동을 진행한다.

마. 시사점

독일의 이주 청소년 지원 정책을 통해서 얻을 수 있는 시사점은 다음과 같다. 첫째, 중장기 비전 속에서 중도 동반입국 청소년을 지원하는 정책의 방향과 계획을 수립하여야 한다. 독일의 이주 배경을 가진 청소년은 학령기 청소년의 1/3정도이다. 독일의 이주배경 청소년과 우리 사회에서 이주배경을 가진 청소년은 사정이 다르겠지만(우리나라의 경우 국제결혼 가정 자녀가 다수를 차지함) 이들 비율의 증가세가 뚜렷한 만큼 이에 대한 미래지향적 정책에 대한 고민이 필요하다는 것이다.

둘째, 국가가 이주 청소년에게 제공해야 할 바를 명확히 규정하고 이들과 이들의 가족이 독일에 거주하기 위한 의무 또한 분명히 하였다는 것이다. 우리 사회에서도 다문화 사회 진입에 따라 국가의 책무, 이주배경을 지닌 사회구성원에게 요구하여야 할 바가 무엇인지에 관한 논의가 필요하다. 이는 중앙정부에서 일방적으로 결정할 수 있는 성격의 문제가 아니라 사회통합에 대한 사회구성원 간의 논의와 토론을 통하여 사회적으로 합의를 이끌어 내야 할 것이다.

셋째, 이주 배경을 가진 청소년을 위한 지원에 있어 정부 부처 간 분절적으로 접근하는 것이 아니라 통합적인 접근을 한다는 것이다. 이들을 위한 교육 기회의 제공, 학교 적응을 위한 지원 과정이 일상생활의 적응과 별개로 이루어지지 않는다. 입국 초기 이주 청소년과 동행하며 교육을 비롯한 사회 적응에 필요한 여러 정보와 방식을 알도록 해준다는 점은 배울 만하다. 교육적으로는 이들의 학습 태도와 습관 형성과 전인적 지원을 병행하

12) 테오도르-플리드너 김나지움은 라인란트 주 기독교회에 속해 있다. 또한 카이저베르트 디아코니는 이 기독교회 산하 기관이다.

며, 아울러 이들이 안고 있는 정서·심리적 불안정성을 극복할 수 있는 지원이 종합적으로 제공된다는 점 또한 배울 만하다.

넷째, 이주 배경을 가진 청소년을 지원하면서도 이들의 고유 문화를 존중하며 자발성을 존중한다는 점이다. 모든 이민가정 출신의 아동과 청소년들은 여러 기관에서 시행하는 정책에 참여할 수 있는 권리는 가지고 있으나, 의무를 강요당하지는 않는다. 본인의 참여의지가 가장 중요하다. 무조건적인 수혜나 강요된 의무는 개인의 능동적이고 주체적인 삶을 저해하는 요소가 될 수 있다고 보는 것이다.

다섯째, 이주 청소년을 지원하기 위해 학교가 유연하게 운영된다는 점은 주목할 만하다. 지역에 이주 청소년이 증가할 경우, 지원학급을 설치하고, 감소할 경우 소규모 프로그램과 인적 지원을 제공하는 방식으로 대처하고 있다. 아울러 온종일학교를 의무화하며 필요한 인력을 배치하고, 지역사회 기관과의 연계 프로그램을 진행하는 등 이주아동의 적응, 일반학급으로의 통합을 목표로 유연하게 운영되고 있다. 중등학교에서는 이주 아동의 수준, 필요, 요구에 따라 개별화된 지원을 제공하고 있다. 특히, 교과별로 제공되는 학교 교육 속에서도 중등학교에서 지원학급을 운영하는 사례는 주목할 필요가 있다.

2. 영국[13)]

가. 이주 청소년의 규모

제 2차 세계대전 이후 영국으로의 이민은 크게 두 부류로 정리되는데, 하나는 영국 내 주민들의 자유이동과 유럽 각국 국민들의 입국이며, 다른 하나는 과거 대영 제국의 식민지 국가로부터의 이주로, 주로 카리브해 연안 지역이나 인도양 부근 영연방 국가로부터 노동력의 유입이다. 최근에는 동유럽의 붕괴와 EU 공동체의 확대로 영국의 국경 안으로 유입되는 이민자의

13) 시드니 과학기술대학교 기금교수인 김진희 박사에게 의뢰하여 작성된 것에 기초하였다.

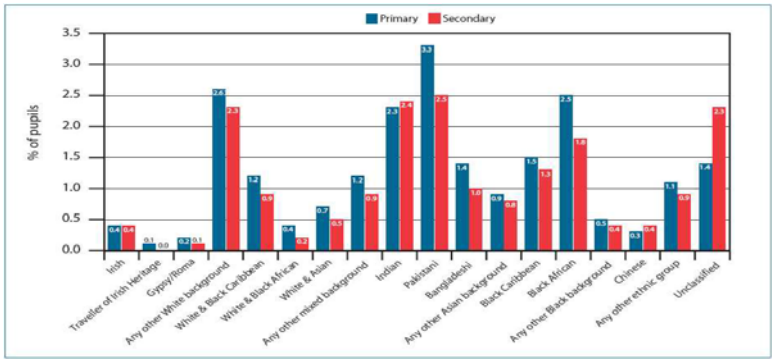
수가 지속적으로 증가하고 있다. 영국통계청에 따르면, 1997-2007년까지 10년간 외국인 근로자, 유학생, 난민과 망명신청자 등으로 인해 180만 명 이상의 이민자가 증가했다. 2005년도에는 전체 인구 중 이민자가 차지하는 비중이 10%를 넘었다(온대원, 2010). 과거 백인이주자의 유입이 주류를 이루었다면 2005년 이후에는 서남아시아, 아프리카, 중동 등 다양한 지역에서 임노동, 정치적 박해로부터의 도피, 교육 등의 이유로 다양한 인종의 이주민이 유입되고 있다.

〈표 Ⅲ-3〉 영국 인구의 인종별 구성 비율

	1991	2001	2006	2008
	전인구 대비	전인구 대비	전인구 대비	16세이하 인구 대비
백인	94.1	91.3	89.9	80.9
혼혈인	-	1.3	1.1	2.8
아시아인	3.3	4.4	4.9	7.2
아프리카인	1.9	2.2	2.3	3.6
중국인	0.3	0.4	0.4	0.3
기타	0.6	0.4	1.4	1.7

출처: 온대원(2010)

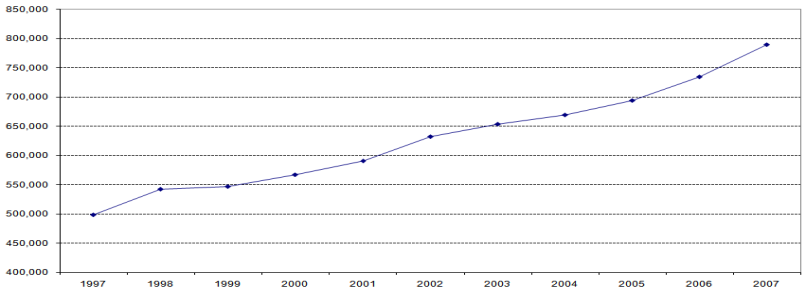
이주민 유입으로 인해, 2008년에는 1991년에 비해 유색인종의 비율이 2배 가량 증가했고, 16세 이하 아동·청년인구 중 유색인종의 비율은 20%를 차지하고 있다. 실제로 2007년도는 잉글랜드 지역의 초·중등학교 학생의 5분의 1 이상이 소수 인종 출신인 것으로 드러났다. 즉 이주 배경을 가진 아동 및 청소년이 상당한 규모를 형성하고 있음을 알 수 있다.



출처: 박성혁 외(2008)

[그림 1] 영국 초·중등학교 내 소수인종 비율 (2006년도 기준)

영어를 모국어로 사용하지 않는 학생의 비율도 지속적인 점증 곡선을 그리면서, 1997년부터 2007년까지 10년간 약 50% 이상 그 비율이 증가했다. 2009년 기준으로 80만 명 가까운 학생이 영어를 모국어로 사용하지 않는다(Department of Education, 2009). 소수 인종 인구의 약 45% 이상이 런던에 거주하고 있다(National Association for Language Development in the Curriculum, 이하 NALDIC, 2011). 그러나 이를 전담할 전문 교사는 여전히 부족한 실정이다. 중도에 입국한 이주 청소년들은 영국 전역의 학교에서 다양한 언어를 사용한다. 그 중 가장 큰 비중을 차지하는 것은 뱅골어, 펀잡어, 힌디어 등과 같은 남아시아 언어들이다.



출처: NALDIC(2011)

[그림 2] 영국학교에서 모국어가 영어가 아닌 학생의 증가 비율

2005년 한 해 동안 2천명의 이주 아동 및 청소년들이 영국의 초·중등학교에 편입되어 공부를 하고 있다. 이것은 2004년에 비해서 50% 이상 증가한 수치이다. 특히, 2005년에는 4천 9백명의 폴란드 시민이 영국에 이주하면서 그 자녀들이 대거 영국 학교로 편입되었다. 아울러, 아프가니스탄, 이란, 중국, 소말리아에서 자녀들이 학교 입학을 기다리는 대기자 목록의 상위에 위치하고 있다(NALDIC, 2011). 비영어권 출신 이주 학생 비율이 50%가 넘는 학교를 조사한 결과, 1997년에는 866개의 초중등학교가 집계되었지만 2009년에는 1,545개의 학교 재학생의 절반 이상이 비영어권에서 중도에 입국한 배경을 가지고 있는 것으로 나타났다. 그 중에 초등학교가 1,284개, 중등학교가 210개로 조사되었다. 지난 12년 동안 그 비율이 80% 가까이 증가했음을 보여준다(Henry, 2009). 수도 런던의 초중등 학교는 그 중에서 가장 급격한 상승률을 기록하고 있다. 이러한 결과에 대해 보수당은 노동당 정부의 '엉성한 이민 문고리' 정책을 비판하면서 관리 가능한 수준으로 이민을 줄이는 방안을 강조하면서, 이주 학생들의 교육 문제와 사회 통합 의제를 부각시키고 있다.

나. 이주 청소년을 위한 정책 기조

영국에서 이주 배경을 가진 아동 및 청소년에 대한 교육 지원은 단순히 영어 교육 제공의 차원을 넘어, 교육복지 차원에서 조망될 수 있다. 2010년 13년간 집권하던 노동당이 막을 내리고 자민당과 보수당의 연정 내각이 집권함으로써, 현재 영국의 교육복지에서는 자유경쟁에 기반을 둔 '교육수월성 강화'와 소외계층을 끌어안는 '사회적 포용(social inclusion)'의 양대 축이 동시에 강조되고 있다. 대개 영국에서 다문화 배경을 가지고 중도에 입국한 학생들은 부모의 실업, 가정해체, 높은 학업중단율, 낮은 학습동기로 인해 교육 소외 계층으로 범주화되거나, 과소 표상화된 그룹이다. 그 중에서도 특히 흑인계 학생들(Black Ethnic Minority, BEM)과 유럽의 대표적인 이주 집단인 집시학생들(gypsy/roma pupils)의 학업 부진과 교육 격차는 점차 확대되고 있어서 교육당국은 이를 교육복지 인프라의 확충이라는 관점에서 접근하고, 그들의 학업 성취도를 끌어올리는 노력을 하고 있다.

영국으로 이주한 청소년의 교육 지원은 인종적, 언어적, 문화적 분절을 경험한 청소년들이 사회적 취약 계층으로 전락하지 않도록 교육 접근 기회를 확대하고, 그들의 학업 능력 신장을 도모하기 위해 작동되고 있음을 주지할 필요가 있다. 이는 교육을 통해 인종주의와 계급적 편견에 따른 사회적 부담과 사회구조적 불평등을 해소하기 위함이다. 중도 동반입국 학생을 위한 영국 사회의 교육적 지원은 인종적, 언어적, 문화적 배경으로 인한 소외와 차별을 극복하고, 모든 학생들이 동등하게 최상의 교육 서비스를 누릴 수 있도록 제공하는 것을 목표로 한다.

영국에서 이주청소년의 교육 기회 제공을 위한 정책적 노력은 1973년 '인종관계와 이민에 관한 선별위원회'(Select Committee on Race Relations and Immigration) 보고서로 인해 촉발되었다. 영국 정부는 인종 차별과 사회 분리를 해소하기 위해 인종관계법(Race Relation Act)을 제정하고, 각 학교 급의 변화를 주도하기 위해서 중앙의 교육부와 지역교육청(Local Education Authority)에서 이주 배경을 가진 소수 인종 학생의 학업 능력을 신장시키기 위한 정책을 펼쳐왔다. 다인종사회에서 소수 인종의 교육 격차를 해소하고 모든 학생에게 공평한 교육접근성을 확대하기 위한 것이다. 영국의 이주청소년을 위한 교육 정책은 모든 학생이 국적, 인종, 종교에 관계없이 동등하게 영국의 학교교육체제를 통해 교육을 받을 수 있는 형평성의 원리, 학생들의 여러 문화적 자원과 경험을 존중받고 활용할 수 있도록 교육 방법의 다각화를 강조하는 다양성의 원리, 그리고 학교와 이웃 지역사회에서 공동체 의식을 함양하고 통합될 수 있는 소속과 결속의 원리에 기초하고 있다.

다. 주요 지원 사업

중도 입국 청소년을 위한 교육 프로그램은 다양하게 개발되어 왔는데, 그 주요 내용과 특징을 살펴보고자 한다. 가장 주된 것은 이주 학생의 교육 참여를 위해 가장 근본적인 도구인 언어교육(English as an Additional Language, English as a Second Language, Bilingual Education, 이하 EAL로 통칭)을 통한 학업 성취도 상승과 낙오 방지를 위한 것이다. 그러나 2000년대 이후 학부모 참여와 지역공동체의 파트너십을 강조하는 흐름이 나타난다.

주요 정책적 지원 내용을 보면 다음과 같다.

첫째, 이주 학생을 위한 영어교육 프로그램은 국제 이주를 통해 언어적, 문화적 분절과 단절을 경험한 학생이 겪는 언어 장벽을 성인이 되기 전까지 극복할 수 있도록 의사소통 능력을 함양하는데 목적을 두고 있다. “아동학교 및 가족부”(Department for Children Schools and Families)에서는 2003년 10월부터 EAL프로그램을 시행하고 있다. 이 프로그램은 소수 인종학생의 성취 수준을 높이기 위한 “Aiming High” 정책의 일환으로 개발 운영되어 왔다. EAL은 만 14세까지만 입학을 허용하는 영어 특별 강좌로, 이곳에서 집중적으로 영어를 익히면서 영어 레벨에 따라 수학, 과학, 미술 등 기타 교과목도 같이 공부하게 된다. 해당 국가의 언어를 능숙하게 구사하는 것은 사회 참여와 통합에 직결되기 때문에 중도 입국 학생들을 위한 다양한 영어교육 프로그램을 집중적으로 제공하였다. EAL 프로그램의 성격은 다음과 같다.

- ○ 학습대상: 비영어권 출신의 중도 입국 아동 및 청소년, 영어는 물론 영국에 대한 경험이나 지식이 없는 이민 배경을 가진 학생
- ○ 운영 방법: 주로 정규 수업 시간 전후를 활용하거나, 다른 과목이 진행될 때 EAL 수업 참여를 위해 특별 교실로 이동하고, 학습 효과를 위해 소그룹 형태로 운영함
- ○ 특별 지원: 이주 학생들은 국어, 수학, 과학 등 다른 교과를 학습할 때도 이중 언어로 된 교과서(bilingual textbook) 등 부가적인 학습지원을 받게 되고, 소수 인종 성취 장려금(Ethnic Minority Achievement Grant)의 재원을 확보한 학교는 담임교사 외 EAL 전담 보조교사(teaching assistants)를 투입함

이주 청소년이 입국하면 곧 바로 각 학교에 배치되는데, 학교에 배치된 지 2주 내에 언어 능력 평가 시험을 실시하여 학생의 영어 실력을 평가한다(DfES, 2004; 김선미, 2011). 결과에 따라, 추가적인 영어 교육이 필요하다고 판단되면 EAL 전문가로부터 학습 지원을 제공받는다. 학교 정규 수업 시작 전, 방과 후, 점심시간, 정규 수업 과정 중 선생님의 의사 결정에 따라 EAL 반으로 이동하여 프로그램을 이수한다. 담당 교사들은 이러한 과정을 적극적으로 지도하기 위해서 특별 연수(CPD, Continuing Professional Development)를 받아야 하며, 단기(1-3주) 혹은 장기(3개월 이상) 워크숍에 참여한다. 또 이주학

생들의 교육 성취도를 제고하고 학습 참여를 제고하기 위해서 해당 교사들은 지방교육청과 상호 협력하여 정기적인 모임을 가지거나 필요한 지원을 요청할 수 있다.

둘째, 영국에서는 이주 가정 및 그 자녀를 지원하기 위해 학교 가정 중개 프로젝트(School Home Liaison Project)를 실시하고 있다. 런던 도이세산 보드(London Doicesan Board)에서 시작된 이 프로젝트는 이주 청소년들의 심각한 무단결석 문제와 학교 중도 탈락을 방지하기 위해 실시되었다. 경제적, 정치적, 문화적 이유로 영국 사회에 정착하기 시작한 이주 가정의 학부모가 자녀 교육에서 소외되지 않도록 참여를 독려하고, 가정에서도 자녀의 학습 동기를 불어 넣는 것이 주요 목적이다. 궁극적으로, 이 프로젝트는 이주 학생들이 학교로부터 배제되지 않도록 하기 위한 것이다. 학교 가정 중개 프로젝트의 주요 내용은 다음과 같다.

- ○ 학부모에게 유용한 정보를 제공하고 학교 행사 참여를 독려
- ○ 학부모에게 출결, 지각 문제와 중요성을 이해시키고 자녀의 태도 훈육 지원
- ○ 학부모가 가정에서도 자녀를 지도할 수 있도록 언어 교육 및 양육 지침 제공
- ○ 학교장에게 이주 청소년들에 대한 기대감을 높이고 열린 학교 문화 지원
- ○ 교사에게 이주 학생의 가정환경에 대한 이해도를 높이고 학부모와의 열린 의사소통 채널 확보
- ○ 학교를 매개로 이주 가정과 지역 사회가 연계될 수 있도록 도서관, 지역의 공용 대여 장난감 이용, 의료시설 등 주거 지역의 사회적 서비스를 활용하도록 지원

이 프로젝트는 영국에서 중도 입국 청소년들의 학업 중도 탈락을 억제하고 이들의 교육 접근성을 확장하기 위해서 실시된다. 가정과 학교의 협력 관계 향상은 물론 더 나아가 인종적 소수자를 위한 지역사회의 공적 서비스 향상을 도모하는 것이다. 2002년에 실시된 평가에 따르면, 이 프로젝트를 통해 가정과 학교의 의사소통이 긴밀하게 증대되었으며 학교 교육의 중요성에 대한 학부모들의 이해 정도가 증가한 것으로 나타났다(Madeleine and Halleli, 2005). 프로젝트의 성공에는 관련 훈련과 교육을 받은 연계 담당자(Liaison worker)들에게 해당 학교를 관할하는 명확한 역할과 권한을 위임하고, 이들이 교사들의 인식을 전환시키고 가정과 학교의 지속적 상호작

용을 연계한 것이 주효했다. 이주 가정과 학교의 '다리'를 놓은 연계 담당 인력의 역할이 무엇보다 중요했다.

셋째, 영국의 일반 거주민들과 달리 중도 입국하여 언어적, 인종적 소수자인 가정과 그 자녀들의 영어 문해를 높이기 위해 2001년부터 '삶을 위한 기술 향상'(Skills for Life)을 기치로 청소년 및 성인들의 문해력, 언어 능력, 수리 능력을 향상시키기 위해 '가족 문해, 언어, 수리력 프로그램(Family Literacy, language and numeracy programmes)'을 제공하였다. 이 프로그램을 적극적으로 시행하기 위하여 '학습기술위원회(Learning and Skills Council, LSC)'를 설립하였고 '학습 여행(learning journey)'이라는 프로그램을 개발하여 이주 가정의 현재 능력과 도달 목표를 진단하고 컨설팅함으로써 학업성취도 향상을 꾀하였다(Bhatti and McEachron, 2005).

넷째, 이주 청소년을 위한 지역기관의 연계 협력 사업이 실시되었다. 영국에서 이주 청소년을 지원하는 것은 해당 학교만의 몫이 아니다. 기본적으로 모든 학교는 단 한 명의 이주 청소년이라도 이들을 특별히 지도하고 안내하는 교사를 지정한다. 학교의 여건에 따라 차이가 있으나 대체로 이중 언어를 구사하는 보조교사가 전담 인력으로 배치된다. 이들은 이주 학생의 학업 성취뿐만 아니라, 학생과 그 가족이 지역 커뮤니티에서 적응하고 어울릴 수 있도록 다양한 지역 단체들과 연계될 수 있도록 지원한다. 지역 내 난민 아동 및 중도 동반입국 청소년과 그 가족의 필요가 반영될 수 있도록 파트너십을 형성하는 것이다. 주로 관련된 지역 기관은 다음과 같다.

- ○ 지역 내 평생학습원(FE college)과 영어교육프로그램 제공 기관
- ○ 지방교육청 내 영어교육팀, 주택공급팀, 사회복지팀
- ○ 보건소, 건강 관련 의료 시설 및 단체
- ○ 지역정보센터
- ○ 사회봉사시설
- ○ 종교단체
- ○ 경찰

이주 아동 및 청소년을 위한 교육 기회 제공은 학교를 넘어 지역사회로 확장시켜 방과 후에도 지역에서 제공하는 다양한 서비스를 활용할 수 있도록 하는 것이 중요하다. 예를 들어, 지역의 사회봉사시설에서 '학습 장애를 가진 이주 학생들을 위한 멘토링 프로그램'을 개설한다면, 지역정보센터는 관심 있는 이주 가정 및 그 자녀에게 관련 정보를 제공하고 가이드라인을 제시하게 된다. 지역사회의 관련 단체 간 연대와 협력은 영국에서 이주청소년의 교육 지원이 해당 학교 단위의 지원이나 책임으로만 전가되는 것이 아니라, 그 학생이 거주하는 지역 전체의 다양한 협력기관의 참여와 지원을 통해 성공할 수 있다는 다자적(multilateral players) 접근을 보여준다.

다섯째, 민간 자선 단체의 참여와 개입이 두드러지게 증가하였다. 그 일례로 2003년 설립된 'Action for Social Integration' (ASI)을 살펴보고자 한다. ASI는 이주배경을 가진 흑인 등 인종적 소수자와 난민들의 사회적 참여와 교육 성취를 지원하기 위해 설립되었다. 이민자의 사회 통합을 독려할 뿐만 아니라, 소외 계층으로 살아가는 이민자들이 살고 있는 해당 지역의 필요와 요구를 반영하여 지역 시민사회의 지속가능한 경쟁력을 강화하는 쌍방향의 접근을 취한다. ASI가 제공하는 주요 프로그램은 다음과 같다.

○ 이주 청소년 학교의 문제를 분석하고 다양한 교육 상담 제공
○ 난민 청소년들의 학습 장애와 중도 탈락 현상 분석 및 교육 요구분석 조사
○ 이주청소년의 학교 소속감 제고, 학업 능력 향상을 위한 지원 서비스 마련
○ 이주청소년의 학교 이탈을 예방하고 좋은 사례(good practice)를 배포
○ 학업 동기와 비전, 성취도를 고무할 수 있도록 학생과 학부모 쌍방향 상담
○ 인종적, 문화적, 경제적 차별과 편견을 없애기 위한 지역 파트너십 확대
○ 인종적 다양성을 축복하는 열린 지역사회 분위기 조성
○ 이주민을 위한 교육, 훈련, 공공 서비스 발굴 및 접근성 향상
○ 이주청소년을 지원하는 추천인, 멘토 등 오피니언 리더 발굴
○ 이주 이전의 자격증과 기술을 영국에서 호환시키는 징검다리 교육서비스 제공
○ 고용주와 취업 희망 이주민을 상호 연계하는 허브 역할
○ 비영어권 이주민의 자영업 창업 지원
○ 이주민을 고용하는 직장 및 관련 단체 간 네트워크 조성
○ 이주민을 통한 지역 사회 경쟁력 강화 및 산업 수요 발굴 컨설팅
○ 이주민의 자기효능감 증대 및 리더십 제고

민간 전문 단체는 주로 저소득층 이주 청소년들이 학교 교육에서 소외받지 않도록 관련 조사와 컨설팅, 권익보호에 앞장서고 있으며, 졸업 후에도 취업을 할 수 있도록 교육과 훈련 서비스를 제공한다. 아울러, 이주가정이 영국사회의 하층계급으로 전락하고 변두리에 머무는 관성을 타개하기 위하여 교육-산업-시민참여 프로그램을 유기적으로 연계하고 있다.

여섯째, 최근에는 이주 청소년의 교육 기회 확대를 위한 정부와 민간의 멘토링 프로그램을 전개하고 있다. 중도 동반입국 학생들은 이주로 인한 생애 전환을 경험하면서 새로운 교육체제로의 부적응이 학업 부진으로 이어질 위험이 높기 때문에, 정규 학교의 교육 프로그램 외 학업 효능감을 높이는 멘토링이 필요하다. 단순히 교과목에서 높은 성취도를 나타내는 것을 넘어서, 학생들이 학습 진도를 자율적으로 조절할 수 있는 자존감을 높이고 지속적으로 동기를 부여하는 것이 중요하다. 영국에 유입되면서 경제적, 문화적으로 취약한 환경에 노출된 이주청소년들은 자신들을 지지하고 도와줄 네트워크의 힘이 약하기 때문에, 멘토링을 통한 상호작용이 효과적이다(SPRC, 2010).

라. 우수 사례

영국교육부는 소수인종 학생들의 학업 능력을 향상하고 이주 배경을 가진 학생들이 새로운 교육환경에 제대로 적응할 수 있도록 소수 인종 성취 장려금(Ethnic Minority Achievement Grant, 이하 EMAG)을 지급하고 있다. 2010년/2011년에 3710억원(£206.6 million)의 EMAG 기금을 조성하여 영국 전역의 학교를 지원하고 이를 모니터링 한다. 영어를 모국어로 하지 않는 소수 인종 학생들은 이 장려금의 지원을 받을 수 있고, 다양한 필요를 가진 이주 청소년들이 재학하는 학교는 교육 격차를 해소하기 위해 이 기금을 사용할 수 있다. 2011년 4월부터 이 기금은 별도의 특별 예산(separate ring-fenced grant)으로 학교에 교부되기보다 지역교육청(LEA)과 학교운영위원회(Schools Forums)의 결정에 따라 연초에 전체 통합 예산으로 편성되도록 지원된다.

EMAG로 학생들은 안정적인 교육환경에서 자신의 능력을 발휘할 수 있는 발판을 마련할 수 있고, 학교는 이 기금을 활용하여 맞춤형 교육서비스를 제공할 수 있다. 이 기금을 받은 학교는 전문 인력(EMA worker, EMA coordinator)을 배치하고 이들이 관련 업무를 총괄하도록 전권을 위임한다. 한 예로 소수 인종 비율이 43%에 달하는 스코틀랜드의 글라스고(Glasgow) 지역 중학교는 EMA 전문 인력을 채용하여, 그동안 집단 괴롭힘에 시달리던 흑인계 중도 입국 학생들을 위한 세심한 지도와 컨설팅을 제공함으로써 문제를 개선할 수 있었다. '인종차별을 하면 안 된다'는 교사들의 일방적인 훈육이 아니라, 학교 전반적인 수준에서 체계적으로 인종주의를 해소하는 건강한 학교 문화를 만들어 가는 것이 가장 주효했다는 것이다.

2004년 실시된 EMAG 사업 평가에서 소수 인종 출신의 비영어권 이주 학생을 성공적으로 지원한 학교들이 선정되었다. 이들 학교들은 상이한 교육환경과 전략에 따라, 이주 학생들을 개별적으로, 다양한 교육적 필요에 맞게 지원하고 있었으나 공통적으로 다음과 같은 7가지 성공 원리를 실행하고 있었다(Ofsted, 2004).

- ○ 높은 학업 성취(high achievement)
- ○ 동등한 기회제공 (equal opportunities)
- ○ 교내에서 문화다양성의 가치 확산(valuing of cultural diversity)
- ○ 안전한 교육환경 제공(provision of a secure environment)
- ○ 인종차별 근절의 중요성 강조(the importance of challenging racism)
- ○ 소수 인종 학생의 학업능력 향상 업무를 중심부로 배치(the centrality of EMA work)
- ○ 학부모 및 지역커뮤니티와의 파트너십 형성(partnership with parents and the wider community)

쇼클로 커뮤니티(Shawclough Community) 초등학교

이주 청소년의 적응을 잘 지원한 우수 사례 중 하나로 맨체스터 근교에 위치한 로쉬데일(Rochdale)의 쇼클로 커뮤니티(Shawclough Community) 초등학교를 들 수 있다. 이 학교 학생들은 대부분 백인계 영국인이지만, 최근 이주 학생들의 비율이 급격하게 증가하고 학생의 전출입이 많은 편이다. 특히, 파키스탄계 학생의 유입과 중국 학생의 비율이 높아지고 있다. 학교의

여건이나 상황은 다음의 사항을 통해 짐작할 수 있다.

○ 무상급식 수혜 학생 비율: 21.4%
○ 소수 인종 학생 비율: 21.2%
○ 소수 인종 성취 장학금을 받는 비율: 20.9%
○ 언어적 분포: 영어 79%, 우르두 19%, 중국어 0.5%
○ 소수 인종 성취 기금(EMAG): 약 3440만원(£19,136)
○ 소수 인종 성취 기금 전담관: 전일제 보조 교사(이중언어 구사자) 배치, 파트타임 보조 교사(단일 언어 구사자)
○ 학부모 참여 유인 방법: 다문화적 유산을 축복하고, 학교 내 자원으로 기여하도록 다양한 행사 기획(Eid Fashion Show, Ramadan Club, Asian Music 등)
○ 학교와 지역사회 연계 프로젝트: 우르두 프로젝트, 가정-학교 연대 활동, 가족 문해 세션, 교육과정에 대한 실시간 정보 제공, 방과후 학교 서비스 제공

이 학교는 2002년 종합 시험 결과, EMAG 지원을 받던 학생들이 전년도에 비해서 영어, 수학, 과학에서 평균보다 높은 점수를 획득했으며, 비슷한 수준의 EMAG 재원을 투입한 학교들 중에서도 수학과 과학 교과 성적이 상위 5%를 기록하는 성과를 도출했다. 이 학교의 학교장은 이러한 성과에 대해 '교육은 인종적, 문화적, 언어적 배경을 달리하는 모든 학생들을 포용하고 총체적으로 이루어져야 하며, 교내의 인종차별을 없애고 사랑과 우정의 정신이 깃든 학교를 만들기 위해 노력했다'고 말했다.

EMAG를 효과적으로 집행하기 위해, 학교측은 파키스탄계 학생을 위한 이중 언어 교재 및 학습 자료를 구입하고 상시 보조 인력을 고용했다. 또한 EMA 학생을 담당하는 교사들이 연수를 통하여 다문화적 배경을 가진 학생들의 교수학습 방법론 습득, 평가, 학부모 및 지역단체와 네트워크를 쌓는 법 등을 배울 수 있도록 하였다. 영국 학교생활을 처음 경험하는 학생을 위해 1:1의 면담과 학습 상담을 진행하고, 소규모 학습 그룹을 조직해서 다양한 교재를 활용하고 이주 학생의 학업을 보충하였다. 특히, 쇼클로 초등학교가 주목받는 이유는 EMA 전담 교사가 주축이 되어 학부모의 참여와 의사소통을 정례적으로, 자연스럽게 하고 있다는 점이다. EMA 교사뿐만 아니라 학교 전체 구성원들은 소수 인종 학생들에 대한 높은 기대감을 표현했

고, 최상의 교육을 제공하기 위해 모든 교사가 협력했다는 점이 성공 요인으로 손꼽힌다. 쇼클로 커뮤니티 초등학교가 주목받는 이유는 비영어권 출신 이주 학생이 많은 다른 학교들이 영어 교육에 몰두하는 데 비해, 이 학교는 학생들이 서로 잘 어울릴 수 있고, 학부모의 참여를 유인하는 '참여와 어울림의 학교 문화'를 조성하여 궁극적으로 학업 능력의 신장을 도모했다는 점이다.

윌베리(Wilbury) 초등학교

윌베리 초등학교는 런던 도심에서도 사회경제적 취약계층이 많이 거주하는 지역에 위치하고 있다. 주로 지역의 공공 임대 주택에 사는 재학생이 많고, 학생의 5분의 1이 난민과 망명신청자의 자녀들이다. 이 학생 중의 절반 이상이 이전에 학교 경험이 없는(no pre-school experience) 것으로 조사되었다. 이 학교의 현황을 개관하면 다음과 같다.

- ○ 무상급식 수혜 학생 비율: 54%
- ○ 소수 인종 학생 비율: 81%
- ○ 소수 인종 성취 장학금을 받는 비율: 58%
- ○ 언어적 분포: 영어, 터키어, 소말리아어, 트위(가나어) 등 총 51개 언어
- ○ 소수 인종 성취 기금(EMAG): 약 2억2천만원 (£123,027)
- ○ 소수 인종 성취 기금 전담인력관: 전일제 EMA 코디네이터, 전담교사 4명, 보조교사(이중언어 구사 자) 2명
- ○ 특징: EMA 부서 조직(소수 인종 학생에 대한 지원을 학교 중심 업무로 배치), 인종 차별 방지를 위한 엄격한 평가와 모니터링 실시
- ○ 학부모 참여 유인 방법: 학부모를 위한 ESOL 교실, 가족 문해 프로젝트, 터키어 읽기 프로젝트, 흑인 역사의 달(Black History Month), 이슬람 커뮤니티와 함께하는 다문화 수학 배우기(multicultural maths week)

이 학교는 난민 배경을 가지고 중도에 입국한 학생들이 압도적인 비율을 차지하고 있는데, 난민에게 제공하는 공공 주택의 여건에 따라 학생의 전학과 전입이 매우 빈번하다. 윌베리 초등학교가 우수 사례로 꼽히는 것은 재학생의 유동성이 매우 높고, 학교 교육 경험이 없는 아동들이 절반 이상을 차지하는 불안정한 교육 조건 속에서도 재학생들이 높은 출석률을 기록하

고, 학교가 학생들에게 지속적인 학습 동기를 부여했기 때문이다. 특히, 인종차별을 철저하게 금지하고 아동의 문제 행동을 개선시키는 데 명성을 얻고 있어 많은 학부모들이 윌베리 초등학교 전입을 희망한다.

이 학교는 재학생의 80% 이상이 소수 인종 배경을 가지고 있기 때문에 EMA 전담 부서를 조직해서 모든 학생들의 교육 접근성을 높이고, 기초 학력을 신장하기 위한 전략 개발과 실행을 주도했다. EMA 전담 부서는 학교 수업뿐만 아니라 학생들의 생활 전반을 돌보고 관리하기 위해 다양한 프로젝트를 실시했다. EMAG 재원은 교육과정 개발과 평가를 위해 사용되었고, 학교와 가정의 파트너십을 형성하기 위한 행사에 활용되었다. 여기서 주목할 점은 학교의 거의 모든 교사들이 매년 돌아가면서 EMA 전담 부서의 구성원이 된다는 원칙을 세워 이주 학생을 지원하는 일이 기피하여야 할 주변화된 직무가 아니라, 학교의 중핵적 일로 인식하도록 하였다.

이주 학생을 효과적으로 가르치기 위하여 다양한 교과의 교육과정 마다 다문화적 요소를 융합하는 것이 필요한데, 이러한 교재 개발 작업에서 EMA 부서와 교육과정 부서(curriculum teams)와의 협력이 필수적으로 요청된다. 가령 'Turkish Cypriot Writing Project' 는 교사들이 터키 출신의 이주 학생을 효과적으로 가르치기 위해서 부서간 학습공동체를 조직해서, 우수한 교재 개발 및 교수 학습 기법을 상호 배우는 기회를 가질 수 있었다. 교사들은 자신의 수업 능력을 동료 교사와의 모니터링을 통해 자가 연수를 실시하고, 학부모와 학생들은 그에 대한 만족감을 표시하였다.

이와 같은 방식으로 이 학교에서는 다양한 교수법 개발과 학생의 필요와 요구에 맞는 교육과정 구조화 작업이 진행되었다. 교사 중심의 '교육력 향상을 위한 유연한 파트너십과 협동 문화'가 이 학교를 우수하게 만든 주된 요인이 된 것이다. 윌베리 초등학교사례는 전문적인 능력을 가지고 권한을 위임받은 전담교사들이 이주 아동의 학교생활 전면에 개입하고 체계적인 학습의 가이드라인을 제공해서 성공할 수 있었다는 점을 깨우쳐준다.

마. 시사점

국제결혼을 매개로 한 다문화가정의 증대와 그 자녀의 중도 동반입국이

주류를 이루고 있는 우리나라와 달리, 영국의 이주 청소년의 구성은 동유럽 및 영연방 국가의 이주노동자와 그 가족, 국제 난민 및 망명신청자 그리고 집시 유목민의 배경 등이 매우 다층적이다. 영국 교육부는 비영어권 출신의 소수 이주 학생들을 위한 총괄적인 정책 입안은 물론 세부적인 교육 지원 사업을 실시해 왔다. 상황과 맥락은 차이가 있으나 다음과 같은 점을 참고할만한 시사점으로 제시할 수 있을 것이다.

첫째, 중도 입국 학생의 학교 적응과 학업 능력 신장의 첫 걸음으로, 법률적 책무를 통한 학업 결손 방지에 주력하고 있음을 주목할 필요가 있다. 이는 이주 학생의 중도 탈락을 개인 차원의 낙오 문제가 아니라, 전 사회적인 시스템의 취약으로 인식하는 것을 보여준다. 영국교육법(section 437 of the Education Act 1996, Education and Inspections Act 2006)에 의거하여 지방정부(LAs)는 모든 학생들에게 적절한 교육서비스를 제공하고 그들의 출석을 관리할 의무를 가진다. 정규 학교 시간에 특별한 사유 없이 5일 이상 출석하지 않거나 학생의 비정기적 출결 그리고 불량한 학습태도는 학부모에 대한 벌금 집행 경고(penalty notices for irregular attendance)로 이어질 수 있다. 이러한 지방정부의 의무는 교육복지서비스 및 교육복지관리관(Education Welfare Service and its Education Welfare Officers)을 통해 총괄적으로 이루어진다. 이처럼 영국의 교육 당국은 이주 아동들의 출석률을 높이고 학교로 통합시키기 위해서 중도 입국 학생들에게 안정적인 교육환경을 제공하는 것을 우선순위로 둔다.

둘째, 중도 입국 이주 학생의 성공적 통합은 결국 학교-가정-커뮤니티 3자간 파트너십을 공고히 할 필요가 있음을 알려 준다. 난민 출신의 재학생들의 학업 성취 우수 사례에서 발견된 공통점 중 하나는 학부모의 높은 참여(high level of parental participation)로 밝혀졌다. 학교는 학부모와 난민커뮤니티 그룹, 지역 사회봉사 단체를 연계하는 긴밀한 네트워크 기능을 수행해야 한다. 이주 청소년들의 학부모들은 한국 학교 문화에 대한 이해를 할 수 있는 기회가 제한되어 학부모의 참여의 의미가 무엇인지 모르는 경우가 많고 영어를 통한 의사소통의 장애로 인해 학교와 '접촉'하는 자체가 어려울 수 있다. 영국교육부는 중도 입국 아동 및 청소년의 지속적 출석과 학업

성취를 위해서는 학부모 참여를 지속적으로 독려한다. 예를 들어 학교는 정례적으로 학부모와 함께 하는 아침 커피 모임, 학부모의 밤 등을 열어 학부모와 소통하고 학생의 학업 성장을 고무할 수 있는 장을 제공하고 있다.

셋째, 이주 아동 및 청소년을 지원하는 학교의 전문적인 노력과 전담 인력 배치가 필요하다. 이주 학생들의 교육 격차를 해소하고 학업 능력을 신장시킨 학교들은 대부분 이주 학생의 전문적으로 지원하는 전담 인력을 배치하였다. 이들은 학생들의 학업 전반을 관리하고 부모와의 연락을 담당하고, 물자 조력과 컨설팅을 해주는 지역 커뮤니티를 연계함으로써 인종적 소수자이자, 이주 배경을 가진 학생들이 지속적으로 학교체제에 통합될 수 있도록 조력한다.

넷째, 영국의 학교들은 이주 학생의 교육 접근성을 강화하고 우수한 교육 서비스를 제공하기 위하여 다양한 돌봄과 보살핌 사업을 병행할 필요가 있다. 비영어권 국가에서 영국 학교에 편입된 학생들은 영어로 읽고 쓰고 듣고 말하는 것에 좌절감을 느끼기 쉽고, 새로 직면한 교육 환경 자체가 낯설다. 이주 학생들이 수업 내용을 잘 따라갈 수 있도록 담임 교사나 전담 보조교사가 적절한 학습 진도를 조절하는 동시에, 학생들이 새로운 학교 문화에 적응하도록 보살피도록 한다. 특히, 중도 입국 이주 학생 중 극적인 생애 경험을 한 난민 학생의 대부분은 전쟁, 폭격, 상실, 난민촌 생활의 빈곤, 폭력 등으로 인해 심리적 외상을 가지는 경우가 많다. 이들을 위한 교육적 지원은 단순히 교과목에 대한 학습 외에 교육을 안정적으로 받기 위한 심리적 건강 서비스(Child and Adolescent Mental Health Service)와 멘토링을 병행하고 있다. 이주 학생들이 출신국에서의 경험을 부정하고 망각하는 것이 아니라, 새로운 교육과정에서 자신의 경험을 통합적으로 연계하면서 심리적 외상을 극복하고 긍정적인 자기 효능감을 가질 수 있도록 돕는다.

3. 호주[14)]

가. 이주민 정책

호주의 역사는 국가의 형성기부터 이주민의 역사이다. 오래전부터 원주민이 거주하였던 호주에 외지인들이 이주하면서 근대 국가가 형성되었기 때문이다. 18세기 영국이 신대륙을 발견한 이후, 영국 시민, 군인, 죄수들이 이 땅에 들어옴으로써 국가로서 호주의 새로운 역사가 시작되었다. 이민이 본격화된 것은 19세기 금광을 발견한 것이 계기가 된다. 금광을 찾아 영국, 독일, 유럽, 중국인들이 호주로 이주하면서 이주의 붐을 이루었다.

그러나 20세기에 들어서면서 이러한 이주 분위기는 꺾였다. 1901년 새로운 영연방국가로서 백인우호주의를 표방하며, 이른바 유색 인종들의 이민을 제한하는 법(이민제한법, Immigration Restriction Act 1901)이 발효되었다. 제2차 세계대전을 기점으로 호주는 다시 광범위한 이민 프로그램을 도입하였으며 이주 대상을 영연방국가의 시민에서 점차 네덜란드, 이탈리아 등의 유럽 타 국가 국민들, 이후에는 아시아, 아프리카, 중동에까지 확장하였다. 1970년 이후에는 처음으로 국가가 기대한 이민자 수보다 이민 신청자가 많아졌다. 그 후로도 이민자 수는 지속적으로 증가하여 이민자 수는 1992년~1993년 30,042명이던 것이 2006년~2007년에는 177,600명을 기록했다. 이들 대다수는 기술 이민과 가족초청 이민이었다. 2008년~2009년에 약 300,000명으로 최고 기록을 갱신하였다가, 2009년 9월 15일 이민법 개정에 의하여 정책적으로 기술이민자 허용 수를 약 14% 줄인 상태이다. 하지만 호주 사회에서는 의료와 사회복지 부문의 인력이 부족하다는 인식 하에 이 분야의 기술 이민을 더 받아들여야 한다는 주장이 제기되고 있다. 공식적이고 합법적인 이민과는 달리 한편에서는 난민의 수용 문제는 사회적 이슈가 되고 있다. 호주에서는 UNHCR(United Nations High Commissioner for Refugees) 협약에 의해 매년 합법 난민자를 약 13,000명씩을 받아들이고 있다. 그리고 이들은 인도적인 정착서비스(Humanitarian Settlement Service, HSS) 프로그램에 의한

14) 호주 제임스쿡 대학교 사회복지학 석사과정 김경인 선생에게 의뢰하여 작성된 원고에 기초한 것임

지원을 받고 있다. 2001년 대선 캠페인에서는 불법난민자들의 문제가 정치 이슈화 되었고, 현재까지 뜨거운 논쟁거리로 남아있다. 난민을 포함하여 호주에서 이주의 배경을 가진 인구는 2006년 현재 호주 인구의 24%인 2,956,863명이다(호주 통계청, 2007).

호주의 다문화국가 정책의 특징은 정부에서 다양한 이주 배경을 가지고 있는 국민들이 제각기 가지고 있는 고유한 인종적·문화적 특성이 호주 사회에 긍정적으로 작용하는 측면을 강조하고 있다는 데 있다. 이들은 호주 사회의 법과 규범 안에서 인종마다 민족마다 각기 보유하고 있는 다양한 문화의 가치를 존중한다는 원칙을 가지고 있다. 정부 차원에서 다양한 문화와 언어적 배경을 가진 주민들에게 필요한 서비스와 함께 동등한 각종 기회를 제공하며, 이들이 경제, 무역, 투자 등의 다양한 분야에서 활동할 수 있도록 적극 권장하고 있다. 한편으로는, 민족주의나 차별주의를 방지하기 위해서 이를 금지하는 법을 제정하여 단속하고 있다. 정부 차원에서뿐만 아니라 지역 차원, 개인 차원에서도 인종적·문화적으로 다양한 국민들이 민주주의의 원칙 하에 더불어 살면서 사회 통합을 추구하고 있다.

나. 이주 청소년 정책의 주요 이슈

호주에서 이주 청소년을 지원하는 정부나 민간의 지원 정책을 입안하고 추진하는 과정에서 주로 제기되는 주요 이슈는 지원 서비스가 견지하여야 하는 원리인 접근성과 공평성, 지원을 위한 재정, 인적 자원의 문제들로 집약된다. 각각을 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 이주 청소년들을 지원하는 주요 원칙은 접근성과 공평성이다. 정책의 입안, 새로운 프로그램의 개발은 이러한 원칙의 실현을 위한 것들이다. 호주 이주 청소년들은 언어, 공공교통 이용, 여러 체제와 절차 이해, 재정적 어려움 등 여러 장벽에 부딪친다. 서비스 제공자 역시 이주 청소년들의 다양한 특성과 필요에 대한 이해 부족의 문제를 안고 있다. 이에 따라 이주 청소년들을 위해 더 전문화되고 다양하며 집중화된 서비스가 필요하다는 의견들이 제기되고 있다.

현재 호주에서 청소년에 대한 이해는 대부분 앵글로색슨 출신의 청소년

의 욕구와 행태 분석 결과에 기초하고 있다. 그러나 이 결과를 다양한 문화와 언어, 문화, 가족 관계를 지닌 이주 청소년들에게 적용할 때 적절하지 않은 경우가 다수 있다. 이 때문에 호주에서는 이주 청소년의 특성과 욕구 파악의 필요성이 제기되고 있다. 서비스 제공자들은 지속적으로 기관차원에서의 이주 청소년들에 대한 욕구조사를 실시하고, 그 결과에 기초하며 접근성과 공평성의 원칙을 지키며 서비스를 제공해야 한다. 이들이 서비스의 접근성을 말할 때에는 1) 서비스에 대한 정보 접근성, 2) 교통수단, 지역 접근성, 3) 서비스를 받는 이들이 해야 하는 등록 절차의 접근성, 4) 경제적 접근성, 5) 심리적 접근성, 6) 언어, 가치, 행동규범 등의 접근성 모두를 고려한다.

둘째, 이주 청소년에 대한 지원이 성과를 거두기 위해 필요한 재원의 확보와 분배가 늘 중요한 현안으로 대두된다. 단기 프로그램에 지원되는 자금은 혁신적인 프로젝트를 운영하는데 도움이 되지만, 장기 프로그램으로 이끌어 갈 수 없다는 어려움이 있다. 프로그램이 지속되지 못하고 중간에 끊기게 될 경우 참여 청소년들에게 미치는 악영향이 크다. 그러나 문제는 명확한 성과를 내놓지 못할 경우, 지속적으로 재정 지원을 받기 어렵다는 데 있다. 명확한 성과에 대한 증명이 어렵다는 입장과 증거 없이 지속적으로 재원을 배분하기 어렵다는 입장 사이에는 항상 논쟁이 있어 왔다. 이에 호주에서는 정부 부처와 서비스 제공자의 원활한 협조 하에 청소년을 중심에 놓고 재원 할당을 하는 융통성 있는 체제를 만드는 것에 관심을 기울이고 있다.

셋째, 서비스 제공 인력 운용의 효과성, 전문성 제공에 대한 요구가 지속적으로 제기되고 있다. 이주 청소년들을 지원하는 활동가들은 공통적으로 커뮤니티의 기대와 추가적인 압박으로 스트레스를 많이 받고 있다. 일반 직원들은 다문화에 대한 교육훈련이 부족하고 그 민족에 대한 이해도가 떨어지기 때문에, 이중언어 활동가들의 역할에 대한 기대가 큰 편이다. 이중언어 활동가를 적극적으로 키워서 역할을 부여하는 정책은 이주 청소년들에게 하나의 역할모델을 제시한다는 점에서 큰 의미를 지니는 것으로 인정되고 있다. 실질적으로 호주 정부는 이주 청소년들에게 장학금을 주면서 사회

복지 분야에서 공부하여 청소년 및 해당 국가 이민자들을 돕는 직업을 가질것을 적극 권장하고 있다.

다. 이주 청소년(Migrant youth)을 위한 교육 프로그램

호주에서 이주 청소년(Migrant youth)이란 12세~25세의 이민자 자녀 혹은 난민, 인도주의에 입각하여 받아들인 입국자 등을 말한다. 또한 외국 태생이나 이전에 호주에서 잠시 살았던 경험이 있는 재입국한 아동·청소년, 외국 태생의 청소년으로 호주에 가족과 친척이 없는자, 부모 중 한 명이 외국 출신인 2세대, 문화나 언어적으로 다양한 배경을 가진 청소년(Multicultural or CALD Youth)[15] 등도 포함된다.

1) 학교와 지역사회에서의 영어 교습 지원

이주 청소년의 호주 생활 적응과 학습을 위하여 가장 시급하게 필요한 것은 영어교습이다. 이주 청소년이 많이 재학하는 학교에는 영어교습 학급을 지원하기 위한 교실을 설치 운영한다. 학교에 영어교습 학급이 없을 경우, 지역사회에서 이주청소년이 영어를 습득하여 정규 학교에 편입할 수 있도록 지원한다.

○ 학교 내에서의 ESL 지원
- 언어교실(language school)에 다닐 수 없는 이주학생들을 대상으로 학교 내에서 영어 학습 지원
- 주정부 차원 지원으로 매주 10시간 지원
- 주별 교육체계에 따라 ESL도 상이하게 운영됨. ESL학생들은 정규 수업시간에도 별도로 분리된 교실에서 공부하기도 하고, 정규수업을 마친 후 별도로 방과 후에 ESL코스에 참여하기도 함.

○ 정규과정으로 편입 지원
- ESL 코스나 입문학교에서 정규학교로 편입 지원
- 주정부 예산 지원으로 편입담당자(transition officer)나, 정규학교의 보조교사가 이주 청

15) Culturally and Linguistically Diverse

소년들이 정규 과정으로 편입될 수 있도록 학습 활동을 지원함.
예) Foundation House in Melbourne은 멘토링 프로그램을 운영함으로써, ESL코스에서 정규과정으로 보다 쉽게 편입할 수 있도록 도와줌.

○ 영어입문 교육을 지원하는 센터 운영
- 영어교육 전문학교나 센타에서 ESL 지원
- Victoria, New South Wales and Western Australia는 대규모의 영어학습 시스템 운영
- Australian Capital Territory와 Queensland는 영어학습센타 1개소에서 운영
- 주별로 학습과정은 상이함
- 학교 캠퍼스 내에 언어교실(language school)이 있는 경우도 있음(Victoria's Western English Language School)

○ 이주 청소년 적응력 강화(Building Resilience in Transcultural Australians, BRiTA)
- 초등학교 및 중등학교에서 최근 입학한 다문화 배경의 학생들을 대상으로 출신국의 문화와 호주 문화 사이에서 조화롭게 살아가는 법, 가족/친구/지역 주민들과 좋은 관계를 형성하는 법, 스트레스나 변화에 대한 압박감을 이겨낼 수 있는 법, 좋은 습관과 긍정적인 자아를 형성할 수 있는 방법, 목표달성을 위한 방법 등 활동을 통한 프로그램을 운영함.
- 주로 12세~18세 청소년인 고등학생을 대상으로 실시함. 이주 청소년이거나 호주 태생이지만, 부모 한쪽이 외국인일 경우 대상이 됨. 매주 1회씩 2시간, 총 10번의 프로그램으로 나누어 진행함.
- 초등학교일 경우, 주로 5세~7세/ 9~12세로 나누어 진행함. 매주 1회 2시간 총 8번 실시
- 다문화 훈련을 받은 청소년활동가(Youth Worker)가 진행함.

2) 이주청소년들을 위한 교육 프로그램

호주에서는 이주 청소년들이 가지고 있는 욕구를 면밀히 조사한 후, 핵심 욕구를 목록화하여 이에 상응하는 프로그램을 개발하여 운영하고 있다 (Australian Research Alliance for Children & Youth, 2007). 주요 영역은 10개로 구분되는데, 여기에는 능력 함양, 정착, 포괄적 지원, 가족 및 커뮤니티, 교육 및 직업 훈련, 개인 및 민족 정체성, 건강-정신건강(성교육, 약물교육 등 포함), 스포츠와 레크레이션, 예술, 청소년 참여 등이 포함된다.

□ 교육 및 직업 훈련 프로그램 (Education, Training and Employment)

교육 및 직업 훈련은 새로운 사회에 잘 정착할 수 있도록 하기 위한 가장

기본적인 것으로 간주된다. 호주에서는 이 영역이 이주 청소년들이 장기적으로 긍정적인 결과를 보여줄 수 있도록 하는 데 특히 중요한 위치를 차지한다고 보고 있다. 이주 청소년들에게 이루어지는 교육 및 직업 훈련 프로그램으로는 영어교육, 학교 교육, 직업 훈련, 학교에서 이루어지는 국가차원의 영어 교육[16], 개별 교육 프로그램 등이 있다.

○ 수업시간 외 학습 프로그램(Out of Hours Learning Programs, Homework Programs) VORTCS (Volunteer Refugee Tutoring and Support, Brisbane)
- 주로 교회나 도서관 등에서 운영
- 교육을 받은 자원봉사자들이 이주 청소년의 집에 가서 영어학습을 지원함. 주로 학생들의 숙제를 도와주지만 부모가 영어로 인해서 겪는 어려움도 도와줌.
- 이러한 그간의 경험과 노하우는 'Learning in Harmony'라는 책자로 발간되었으며, 자원봉사자들을 위한 학습 자료로 활용되기도 함.

○ 컴퓨터 코스(Computer Course; Fizroy Learning Centre's Computer Clubhouse in Melbourne)
- 컴퓨터를 활용하는 학교 숙제나 영어공부 지원
- 대상자: 이민자, 난민, 저소득 청소년 등

○ 교육, 훈련, 직업체험을 통한 진로 탐색(Pathways through Education and Training and Employment)
- 학교를 일찍 그만둘 위험이 있는 12세~24세의 청소년들에게 교육과 직업훈련 사이에서 제 2의 진로를 준비하도록 하는 집중 지원 프로그램
- 방과 후 학교에 남아서 참여하거나 별도의 직업훈련을 받을 수 있음.
- 직업 네트워크(Job network, 직업 연결 업체)는 이주 청소년들에게 견습공(apprenticeship)이나 실습생(traineeship) 훈련, 멘토링, 기술 개발 등을 할 수 있는 기회를 제공해 줌.
  예) Young People's pathways Project at Melbourne City Mission

□ 스포츠, 레크레이션, 예술 프로그램

스포츠와 레크레이션 프로그램은 이주 청소년들이 자아정체성을 확립하고, 자존감과 자신감을 함양하는 데 중요한 것으로 인정받고 있다. 뿐만 아니라, 이주 청소년들이 이러한 프로그램에 참여하는 것이 관계 및 사회생활

16) 국가차원의 영어교육은 뒷부분의 학교에서의 지원 부분에서 다룸.

에 참여하는 일환으로 여겨질 수 있기 때문에 친구들과 관계를 개선하고 스스로 사회적 존재감을 갖도록 하는 데 중요하다.

○ 다문화 청소년을 위한 스포츠 프로그램(Sport Programs for Multicultural Youth; CALD Youth Sport, Recreation and Leisure Project- City of Stirling and others (Perth))
- 학교와 지역사회가 함께 3년 간 진행한 프로젝트로서 스포츠 활동에 이주 청소년들을 참여시킨 프로그램임.
- 이 프로그램은 모든 이주 청소년들에게 개방되어 있지만 특히 아프리카계 학생들과 원주민들을 위해서 운영되었음.
- 지역사회에서 축제를 열어 이주 청소년 모국의 음악, 음식, 스포츠 등을 선보이고 공유할 수 있는 기회를 제공함.
- 때로는 주 의회나 스포츠 및 레크레이션부(department of Sport and Recreation), 혹은 보건부(Department of Health), 주 다문화 기구(State Multicultural bodies) 등에서 예산을 지원 받아서 진행하기도 함.
- 프로그램 종류는 축구, 농구, 크리켓, AFL, 수영, 댄스 등 광범위한 스포츠 영역에 걸쳐 있음.

호주에서는 예술을 통해 청소년의 정체성, 민족 정체성, 리더십, 참여의식, 기술 등을 향상시킬 수 있다고 여겨지고 있다. 이주 청소년들은 예술과 관련해서 여러 종류의 포럼에 참여할 기회가 주어지고, 관련 자원에 연결되거나, 직접 지원을 받고 있다. 각 프로그램의 목적은 치료, 여가, 사회적 욕구 및 예술적 욕구 충족 등 다양하다. 또한 분야도 연극, 창조 예술, 그래픽 디자인, 음악, 춤 등 다양하다.

○ 반인종주의 행동 밴드(Anti-Racism Action Band-Victorian Arabic Social Services (Melbourne))
- 학교에서 현대/전통 퍼포먼스 두 가지를 실행하고 있는 이 그룹은 여러 가지 이벤트를 실시하고 있음.
- 2004년 북 멜버른의 아랍 언어 사용자와 무슬림 청소년을 대상으로 결성되었으나 이후 대상의 범위를 더욱 확대하여 다양한 인종을 참여시키고 있음.
- 음악, 춤, 코미디 등의 퍼포먼스를 통해서 민족주의, 차별주의가 무엇인지 보여줌.

3) 정착 지원 프로그램

새로 정착한 이주청소년들은 초기 정착 시 구체적인 욕구를 가지기보다는 전반적으로 정착하는 데 도움이 되는 포괄적인 지원을 필요로 한다. 따라서 호주 정부에서는 초기 정착 시 필요한 광범위한 욕구를 해결하기 위한 프로그램을 제공하고 있다. 예를 들면, 거주지 지원, 상담, 언어 프로그램 제공, 각종 교육 및 직업 훈련 등에 관한 정보를 통합적으로 제공한다.

○ 새로 입국한 청소년 지원 서비스(Newly Arrived youth Support Service)
- 대상: 정착 5년까지의 청소년들(12세~25세) 중 무주택자이거나 무주택일 가능성이 있는 자
- 지원 내용: 집, 재정, 가족 관계, 직업, 교육훈련 등의 실질적인 지원 제공
- 특징: 가족 대상으로 지원함으로써 가족들의 관계 개선에 기여

○ 통합적·인도주의적 정착 전략(Integrated Humanitarian Settlement Strategy)
- 대상: 인도주의에 입각한 정착자들
- 기간: 정착부터 6개월까지
- 지원 내용: 상담, 거주지 지원, 각 기관 연결(은행, 병원, 정부기관, 학교, 언어 프로그램 등)

○ AMES(IHSS provider in Victoria)
- 지원 내용: 학교, 청소년 프로그램, 레저 활동, 교통수단 이용, 지역 커뮤니티 활용 등에 관한 오리엔테이션 제공
- 사례: 멜버른의의 'Youth Community guides' program

○ 정착 지원금 프로그램(Settlement Grants Program, SGP) 중 청소년활동가의 정착 서비스(Youth Workers-Settlement Service)
- 기간: 정착 6개월부터 5년까지
- 지원 내용: 청소년활동가(Youth Worker를 채용하여 사례관리자(Case work)와의 연계를 통해 정착 서비스를 제공. 사례관리자(Case work)는 이주청소년들이 필요로 하는 교육, 훈련, 지역 공동체 참여, 기술, 레저 활동, 숙제 지원 등 관련 서비스를 받도록 연계함.

○ 독립기관의 정착 지원 서비스(Independent Settlement Support Service)
- 주로 교회, 지역사회 혹은 독립 기관에서의 이주청소년 지원,
- 사례: 시드니의 적십자에서 신규 입국한 청소년을 위한 프로그램 운영. 정부 기관, 청소년 서비스, 헬스 서비스 등 프로그램, 각종 청소년 포럼, 자원봉사자 등과 청소년을 연계해 줌.

4) 가족 및 커뮤니티 프로그램(Family and Community)

호주에서는 이주 청소년의 가족 및 커뮤니티와의 관계가 개인의 정체성과 정신건강, 재정과 교육적 결과 등에 긍정적인 영향을 미친다고 보고, 이를 강화하기 위한 프로그램들을 운영하고 있다. 이주 청소년들의 주된 스트레스 가운데 하나가 가족 갈등이며, 이로 인해 노숙자가 되는 경우도 많다고 한다. 이러한 점을 고려하여 호주 정부에서는 다문화 가족들을 위한 일반적인 지원 및 교육서비스를 제공하고 있으며, 특히 가족 관계 개선을 위한 특별 프로그램을 제공하고 있다.

○ 가족 지원 (Family Support)
- 가족활동가(Family worker)가 가족관계 재형성 및 가족의 정신건강을 위해 정보제공
  Ex) Multicultural Youth Service in Canberra)
- 동일 지역사회에서 가족들을 지원하고 있는 자원봉사자들에게 혁신 프로그램을 교육하여 훈련시킴. 이를 통해서 이들이 가족 및 청소년 관련 문제들을 가지고 일할 수 있도록 준비시킴.
  예) MRC South Australia ‘Supporting Refugee Families to Independence’)

○ 청소년 특별 지원(Youth Specific Support)
- 가족 치료 및 상담: 데어빈시 위원회(Darebin City Council)
- 대상: 임신 중이거나, 미성년인 엄마
- 특히 무주택자이거나 무주택자가 될 가능성이 있는 사람들에게 가족활동가나 청소년활동가가 연계되어 이들의 시급한 필요를 해결해줌. 주로 거주지, 건강 서비스 및 재정 지원이 포함됨.

5) 이주청소년 지원 인력을 위한 프로그램

□ 능력 함양 프로그램(Capacity Building)

이민성에서 예산을 확보하여 실시하는 프로그램으로서, Youth Action and Policy Association(YAPA)의 청소년활동가(Youth worker)가 지역의 서비스 제공자들인 정부 및 비정부 기관, 학교 등에서 이주 청소년을 만나는 담당자, 교사들을 위해 포럼, 실습 등을 통해서 문화 인지 훈련(Cultural Awareness Training)을 제공한다. 이들이 이주청소년들에게 올바른 서비스를

제공할 수 있도록 교육하는 것이다. 이 훈련 과정에서 강조하는 것은 이주 청소년들을 대할 때 교육프로그램의 접근성, 공평성의 원칙을 견지하도록 하는 것이다.

□ **다문화 청소년활동가들(Multicultural Youth Workers)**

- 시드니, 멜버른과 같이 다문화 청소년이 많은 도시인 경우 이들을 위해 지방정부 차원에서 청소년활동가(Youth workers)를 위한 재정을 마련
- 마찬가지로, 어떤 지역에서는 청소년활동가들을 채용하여 효과적으로 서비스를 진행함.
- 사례: Australian Lebanese Welfare Association in Melbourne, Al-Nisa Youth Group/Muslim Youth Services in Brisbane

○ 민족주의 금지(Racism no Way[17])

- 교사들이 반민족주의(Anti-Racism) 교수 전략을 실천할 수 있도록 지원하는 프로그램임. 교사들에게 수업자료, 학급활동 계획 등 자료들을 제공함.
- 주정부 차원의 지원으로 이민성의 예산 지원으로 이루어짐.
  Ex) 퍼스(Perth)에서 WA School의 교육적 방법으로 실험된 프로그램

6) 이주민 정착 지원 사례

이름: 뮤나 몽가 (부탄출신)

나이: 12살(호주 나이 10세), 5학년

부탄의 난민캠프에서 자란 뮤나는 호주 퀸즐랜드 주의 Cairns에 정착(2011년 3월), 다문화 학습지원이 잘 이루어지고 있는 Cairns West Primary School에 입학하여 지내고 있다. 나이는 12살, 5학년에 해당하는 뮤나는 호주에 입국한 지 한 달 여 만에 초등학교 문을 두드렸다. 뮤나는 난민 캠프에서 진행된 영어 프로그램에 참여해왔다. 그 덕분에, 알파벳과 기본 단어는 어느 정도 알고 있었다. 하지만 학교 ESL 선생님이 테스트를 한 결과 뮤나의 영어에 대한 기본기는 100단어 정도를 아는 수준으로 동학년 친구들에 비하면 크게 뒤떨어지는 수준이었다.

다문화 출신의 학생들은 입학 시에 영어 구두 시험을 치르도록 되어 있

17) www.racismnoway.com.au

다. 이 테스트는 알파벳, 기본단어 100자, 기본단어 200자, 연관 단어 등 수준별로 구성되며 약 1시간 동안 치러진다. 그 결과를 바탕으로 개인별 ESL 학습지도 계획이 수립된다. 이후 이들은 오전에는 정규교과 교실로, 오후에는 월요일부터 금요일까지 매일 2시간씩 ESL 공부를 한다.

뮤나가 다니게 된 학교에는 부탄 출신의 보조교사가 상주하고 있다. 보조교사는 이중언어교사(Bilingual teacher)이다. 이들은 주로 영어로 의사소통이 안 되는 학생들을 ESL교사와 함께 지원하고 있는데, 뮤나 역시 이 교사의 도움을 많이 받고 있다.

뮤나는 또한 6주간 1주일에 한 번, 매주 월요일에 1시간 30분 동안 Brita Program에 참석하여 서로 다른 문화권의 친구 11명과 함께 문화 인식, 자아정체성 확립, 동질성과 다름의 이해, 호주문화 이해 등과 관련된 프로그램에 참여한다. 이 프로그램에서는 뮤나는 다양한 활동들을 통해 직접 체험함으로써 다양한 문화에 대한 이해를 넓힌다. 어려운 개념의 이해는 쉬운 활동(activity)을 통하며 이루어진다. 학생들의 적극적 참여를 통해 역량 강화를 꾀하는 것이 교수 설계의 초점이다. 뮤나는 정규교과 수업시간과는 달리 적극성을 지니고 흥미진진하게 이 프로그램에 참여하고 있다. 뮤나는 정규교육과정과 비정규 지원 과정을 통해 호주 사회에 점차 한걸음씩 다가갔고 그의 영어능력 및 환경 적응력이 향상되고 있다.

라. 시사점

호주는 앵글로색슨 계통이 주류 사회를 이루고 있으며 넓은 대륙에 이주민들이 지속적으로 유입되고 있는 나라이다. 호주 사례를 통해 본 시사점은 다음과 같다.

첫째, 이주 청소년을 위한 지원 사업을 추진할 때 공평성과 접근성을 적극 고려한다는 점을 주목할 필요가 있다. 이때 접근성은 비단 지역적 접근성 뿐만 아니라 경제적, 심리적, 문화적 측면까지 종합적으로 고려된다는 점에서 본받을 만하다.

둘째, 이주 청소년들을 위한 지원이 교육과 훈련에 국한된 것이 아니라 생활 전반에 걸쳐 정착과 적응을 위해 통합적으로 이루어진다는 점이다. 호

주에서 살아가기 위해 필요한 거주, 교통 시설 이용 등에 관한 일상적 지원을 제공하는 가운데 교육 지원도 함께 이루어진다.

셋째, 이주 청소년들의 필요와 요구에 기반하여 학교와 지역사회를 통해 지원되는 교육 프로그램이 매우 다양하다. 이주 청소년의 학교 진입과 적응을 지원하기 위한 ESL 프로그램이 학교 및 지역사회 기관에서 제공되며, 빠른 시간 내에 정규 학교와 수업에 편입되는 것을 목표로 한다. 그 외에 심리 정서적 안정을 위한 프로그램, 스포츠, 레크레이션, 예술 등 각 분야에 걸친 다양한 프로그램이 제공된다. 향후 우리 사회에서도 이주 청소년들의 필요와 요구에 기반한 다양한 프로그램 개발이 이루어져야 할 것이다.

넷째, 이주 청소년들을 지도하는 교사나 청소년 지원 활동가들에게 편견 금지 교육을 제공하는 점, 이주 청소년들의 사회복지 분야 진출을 지원하여 향후 이주 청소년들을 효과적으로 지원할 수 있도록 격려하는 정책도 참고할 필요가 있다.

4. 대만[18)]

가. 사회적 맥락

중국의 한족과 대만의 토착민으로 구성되어 있던 대만에 외국인들이 이주한 것은 1980년대 초이다. 이때 우리나라보다 앞서 동남아 지역의 노동자가 이주해 왔고, 1987년부터는 중국 대륙과 친척 방문이 개방되어, 대륙 배우자의 수가 급격하게 증가하고 있다(김숙이, 2010). 2009년 대만의 총 인구수는 약 2,300만 명이며, 그 중 외국 국적 배우자수는 약 42.9만 명이다. 외국 국적의 배우자 중 여성이 2/3를 차지한다. 국적별로 보면 중국 대륙(홍콩 마카오 지역 포함) 출신이 1/2에 달하고 있으며, 그 비중은 해마다 증가하고 있다(<표 Ⅲ-4>).

정부의 통계 자료에 의하면, 2009년 말 42.9만 명의 외국국적 배우자 가

18) 대만 사례는 충북대학교 한국지방교육연구소 김숙이 박사에게 의뢰하여 작성된 원고를 기초로 작성된 것임.

운데 중국 대륙 출신은 여성이 62.5%, 남성은 4%이다. 중국 이외의 외국 국적은 33%로(여성 30.7%: 남성2.7%) 여성배우자가 9배나 많다. 최근 중국 대륙 여성 배우자 점유 비율이 해마다 증가하고, 기타 국적 배우자는 감소하는 추세이다. 중국 대륙 출신이 절대 다수를 차지하는 것은 대만과 중국 대륙의 경제무역 개방 이후 긴밀한 협력이 이루어지고 있으며, 언어와 문자가 유사하여 이주에 대한 부담이 적기 때문인 것으로 보인다. 남성 배우자의 경우는 외국국적 남성 배우자는 증가하나, 중국 대륙 남성 배우자수는 감소하고 있다(教育部統計處, 2010:2).

대만에서는 자국의 특성을 고려하여 중국 대륙 배우자와 동남아 국가, 기타 국적 배우자를 엄격하게 구분하고 있어 이 글에서도 그 구분을 따른다.

〈표 Ⅲ-4〉 대만의 외국인 배우자 현황

(단위: 명, %)

년도	대만의 총인구수	외국인배우자수		
			전년대비 증감%	총인구수 점유%
2004	22,689,122	336,483	-	1.5
2005	22,770,383	364,596	8.4	1.6
2006	22,876,527	383,204	5.1	1.7
2007	22,958,360	399,038	4.1	1.7
2008	23,037,031	413,421	3.6	1.8
2009	23,119,772	429,495	3.9	1.9

출처: 教育部統計處(2010). 外籍配偶子女就讀國中小性別分析, p2

대만 정부는 국제 정세의 변화에 따른 정치적인 독자성과 문화적 인식을 확립하기 위하여, 국제결혼을 통해 대만에 거주하는 중국대륙 및 외국인 배우자들에 대한 인권과 부정적인 편견의 배제를 표방하고 있다. 외국인 배우자의 대부분을 차지하는 동남아지역과 대륙 배우자를 '신주민'이라고 부르며, '다양성'과 '화합'을 모토로 이들을 긍정적으로 수용하는 이주정책을 실시하고 있다.

그러나 대만에서는 중국 대륙 배우자와 기타 국적 배우자에 대해 명백하

게 차별화된 정책을 펴고 있다. 예를 들어, 그린카드라고 불리는 거주권은 외국인 배우자에게는 심사 없이 5년을 정주할 수 있도록 허가하는데 비하여, 중국 대륙 배우자들은 심사를 거쳐야만 5년간 정주할 수 있는 거주권을 주고 있다. 국적 취득에 있어서도 외국인 배우자는 4년 이상 거주하는 조건이 있으나 중국 대륙 배우자는 최소 6년 이상 거주를 조건으로 한다. 외국인 배우자는 귀화 후 바로 11급 이하 공직에 임용될 수 있으나 대륙 배우자는 국적 취득 후 만 10년이 되어야 공직에 임용될 수 있다. 또한 대륙에서 취득한 고등학력을 인정하지 않아 취업에 불리하나, 외국인 배우자는 이러한 규정을 두지 않고 있다. 또한 대만 배우자가 자녀가 있으면 대륙 배우자의 자녀를 입양할 수 없도록 규정하고 있고, 외국인인 경우는 이 제한이 없다. 즉 대륙 배우자가 혼전 자녀가 있을 경우에는 그 자녀를 데리고 올 수 없다고 규정하고 있다(中央廣播電臺, 2010.4.13). 이처럼 차별화된 이민 정책은 중국 대륙인의 유입으로부터 대만의 정체성과 대만인의 이익을 우선하기 위해서 불가피하다는 판단 때문이다. 언어와 문자가 유사한 대륙 출신 이주민을 허용하고 그들을 대만인과 동등하게 대우할 경우 초래될 수 있는 문제를 예방하기 위한 것이다.

국가적으로 중앙정부에서는 이민자에 대한 특별한 지원 정책을 실시하고 있다. 2003년 2월 행정원(우리의 국무회의에 해당)의 '부녀권익촉진위원회'에서 '외국인 및 중국 대륙 배우자를 위한 구체적인 시행 세칙 및 계획'을 수립하였고, 이주자들을 지원할 수 있는 예산을 확보하도록 하였다. 이 계획안에 의하여 내정부(우리의 행정안전부에 해당)의「외국인 및 대륙배우자 보호 상담 정책과 실시방안(이하 실시 방안)」을 수립하였고, 이에 근거하여 외국인 및 중국 대륙 배우자를 재정적으로 지원할 수 있게 되었다. 이 기금은 2005년부터 모금하여, 공적 자금과 특별 자금 두 종류로 구분되고, 각 부처 및 지자체에서 책임권한을 분담하여 운영하고 있다. 이 방안에서 모금되는 기금은 주로 '결혼이민자에 대한 돌봄 지원' 사업과 대만인들의 결혼이민자에 대한 인식을 개선하기 위한 사업에 사용된다. 사업 기금은 2005년부터 2015년까지 내정부에서 매년 NT3억 원을 모금하여 10년간 약 NT30억 원(한화 약120억원에 해당)을 지원하도록 규정하였다. 특히, 결혼이민자 가

정 자녀의 양육을 돕기 위하여 국·공립 유치원, 탁아소 등에 외국인 배우자의 자녀가 우선적으로 입학할 수 있도록 배려하는 등 여러 측면에서 외국인 이주민에 대한 지원 정책을 실시하고 있다.

또한 이민자들에 대한 전담 부처로 내정부의 '출입국 및 이민서'(이민국이라고 할 수 있음)를 두어 결혼 이민자들의 인적사항 관리, 이민 상담 및 불법 이민자를 전담 관리하고 있다, 출입국 및 이민서는 지방정부에 25개의 서비스센터를 개설·운영하고 있다.

나. 이주 청소년 교육정책

국제결혼으로 입국해 오는 외국인 및 대륙 배우자들에게는 '신이민'이라는 용어를 사용하며, 이들 자녀에게는 '대만의 자녀(臺灣之子)'이라는 용어를 통하여 대만의 주민으로서 적극적으로 돌보려는 긍정적인 정책을 실시하면서도, 한편으로는 중국 대륙 배우자에 대하여서는 과도한 입국을 방지하는 견제 정책을 실시하고 있다. 한국의 국제결혼 재혼 가정의 중도 동반입국 청소년에 해당하는 청소년은 대만에서는 중국 대륙 배우자의 자녀에 대하여 입양을 허락하지 않고 있기에, 동남아 국가 혹은 기타 국가 결혼 이민자의 자녀에 한정된다.

신이민 자녀를 대상으로 하는 프로그램으로는 환경 적응 및 학습 능력 향상 프로그램, 부모교육 강화 프로그램 및 관련 자료 풀이 구축되어 있고, 교육부와 타이베이시정부가 연계하여 내정부 경찰서 내「학업 중도 포기 학생 찾기 시스템」을 구축하여 학령기 미취학 아동들을 찾아 학교로 복귀하도록 하고 있다.

신이민 자녀의 초·중학교 재학 현황을 살펴보면, 대륙 배우자 자녀가 해마다 증가하여, 중국 대륙을 국적으로 하는 생모는 총 외국인 배우자의 4.6%이고, 순수 외국국적 생모는 4.1%를 차지하고 있다(教育部統計處, 2010). 2010학년도 외국 국적 배우자 자녀의 초중학교 취학생수는 176,373명으로, 전년도에 비해 13.6% 증가한 것이다. 초등학교 신입생 8명 가운데 1명은 신주민 자녀라고 할 수 있는 비율이다(教育部, 2011). 국적별로는 중국 대륙 배우자 자녀가 63,430명(36%)이고, 베트남 국적 자녀는 60,937명

(34.6%) 순으로 가장 많이 재학하고 있다(표 Ⅲ-5).

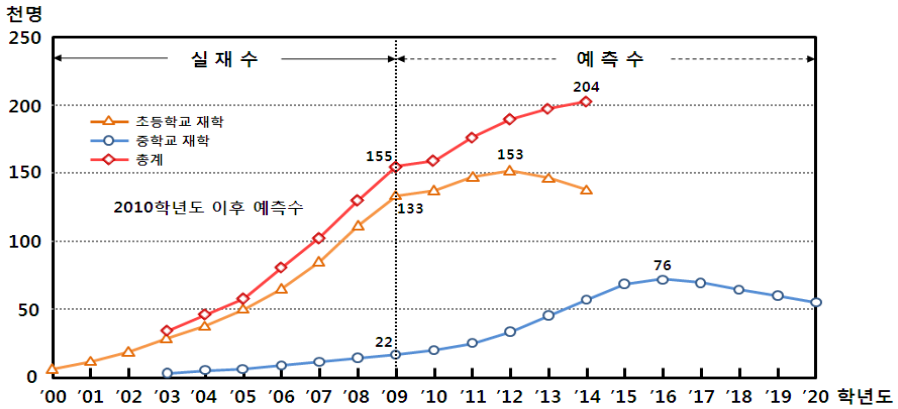
〈표 Ⅲ-5〉 2010학년도 국적별 신주민 자녀의 초·중학교 재학생 현황

(단위: 명)

국적	총계	중학교	초등학교
총계	176,373	27,763	148,610
중국대륙	63,430	9,612	53,818
베트남	60,937	5,004	55,933
인도네시아	28,663	7,385	21,278
태국	4,290	1,174	3,116
필리핀	5,797	1,831	3,966
캄보디아	3,957	237	3,720
일본	1,030	341	689
말레시아	1,758	631	1,127
미국	678	147	531
남한	625	207	418
요르단	2,511	556	1,955
싱가포르	177	46	131
캐나다	180	27	153
기타	2,340	565	1,775

출처: 教育部統計處(2011). 主要教育統計. http://www.edu.tw/statistics/index.aspx.

최근의 외국인 배우자 수의 증가 추세를 고려하면 이들의 자녀가 초·중학교에 재학하는 수 또한 증가할 것으로 추정하고 있다. 교육부 통계자료에 의하면, 2004학년도의 4.6만 명에서 2009학년도에는 15.5만 명으로 증가하였다. 그 중 초등학교 학생은 4.1만 명에서 13.3만 명으로 증가하였고, 중학교 학생은 5.5천 명에서 2.2만 명으로 증가하였다. 이로 미루어 보건데, 향후 외국인 배우자 자녀의 초등학교 재학생수를 볼 때, 2012학년도에는 15.3만 명으로 최고조에 이를 것이며, 중학생은 2016학년도에는 7.6만 명에 이를 것으로 예측하고 있다(教育部, 2010).



출처: 教育部(2010). 近16年我國教育發展統計分析.p16.

[그림 3] 대만 이주 배경 청소년 재학 및 향후 예측도

대만 교육부는 2004년 7월 행정원(우리의 국무회의에 해당) 회의에서 교육부가 상정한 「취약국가 가정 자녀 교육환경 개선 전략[19]」에 근거하여 본래 외국 국적 및 대륙 배우자 자녀에게 다양한 재원을 제공하여, 자아 정체성 형성에 목적을 두고 지원하도록 규정하고 있다. 신주민(외국 국적 및 대륙 배우자) 자녀가 대만의 생활, 학습 적응에 있어 어려움이 있어,[20] 이들을 돕기 위해 교육부는 「신이민 자녀 교육 개선방안[21]」을 수립하여 신이민 자녀의 교육지도에 힘쓰고 있다. 현재 대만 교육부의 외국 국적 및 대륙 배우자 자녀와 관련된 교육계획으로 대표적인 것은 「외국 국적 및 대륙 배우자 자녀 교육지도 협조 계획 원칙」[22]이다. 신이민 자녀 가운데서도 학습 성취도가 낮은 학생을 지원하는 학습지도를 위해서는 「초·중등 및 유치원의 취

19) 원문은 <弱勢跨國家庭子女教育處境與改進策略>임.
20) 대륙 배우자는 비록 같은 중국어를 사용하지만 의사소통상 약간의 사투리와 같은 차이가 존재하고, 표기 방법에 있어서는 대륙은 한어병음(대륙 북경 중국어 발음기호 표기법을 말함)을 사용하고, 대만에서 사용하는 주음부호(대만에서 사용하는 표준 중국어의 발음 기호 표기법을 말함)를 사용하지 않기에 대륙 배우자 또한 자녀의 학습지도에 어려움이 조금 있는 편이나 동남아 배우자와 비교할 때는 크게 문제되지 않는 정도임.
21) 원문은 <新移民子女教育改進方案>임.
22) 원문은 <補助執行外籍及大陸配偶子女教育輔導計劃作業原則>임.

약학생 보조 개요」[23]계획에 입각하여 추진하고 있다.

「외국 국적 및 대륙 배우자 자녀 교육지도 협조 계획 원칙」의 주요 내용은 교육지도 활동, 부모교육 활동, 국제일 혹은 다문화 주간 활동 개최, 다문화 교사 연수회 개최, 교육 방식 세미나 개최 등이다. 「외국 국적 및 대륙 배우자 자녀 교육지도 협조 계획 원칙」은 2009년 8월 4일 「신주민 자녀교육 개선 방안」으로 수정되었다. 이 개선 방안에는 중도 동반입국 청소년을 위한 '중국어 보완 교육과정[24]'을 실시할 것을 규정하고 있다. 이 개선 방안은 외국 국적 배우자 자녀가 대만 외의 국가에 수년간 거주 후 입국하여 취학을 하는 경우, 기초적인 중국어로 의사소통이 어려운 상황에 처할 수 있기에 이를 해결하기 위한 방안으로 마련되었다. 실제 각급 학교에서는 정부의 '중국어 보완 교육과정' 계획에 의하여 중도 동반입국 학생을 위하여 별도 교사를 초빙하여 중국어를 지도하여야 한다. 또한 중도 동반입국 학생과 교과 혹은 담임교사가 의사소통이 어려울 경우 통역자를 초빙하여 교사와 학생간의 소통이 즉각적으로 이루어 질 수 있도록 지원하여야 한다. 통역자의 자격은 학교 인근에 거주하는 '학부모 통역 자원봉사자'를 초빙할 수도 있으며, 이들에게 통역 봉사 비용을 지원할 수 있도록 규정하고 있다. 이 비용은 신주민을 위하여 모금된 특별기금에서 지원된다.

대만 교육부는 중도 동반입국 청소년의 학습을 도와주도록 적극적인 지원 정책을 실시하고 있음에도 불구하고(教育部, 2009), 이들 학생수에 대한 통계자료는 찾아 볼 수 없었다. 중국어 보완 교육과정으로 2009년부터 시행하도록 명시된 정책 문건을 통하여 볼 때, 적지 않은 중도 동반입국 청소년이 있는 것으로 추측할 수밖에 없다.

이상에서 보았듯이, 동남아 국가를 비롯한 외국 국적 배우자에 대해서는 비교적 관대한 정책을 실시함과 동시에 중국 대륙 배우자들에 대하여서는 엄격한 기준을 정하여 지원 정책을 실시하고 있다. 특히 동남아 국적 배우자 자녀들에 대해서는 엄마 나라 언어를 학교에서 지도하는 '모어 전승 교육과정'을 시행하여, 엄마 나라에 대한 이해와 자신들의 정체성 확립에 주

23) 원문은 <補助國民中小學及幼稚園弱勢學生實施要點>임.
24) 원문은 <華語補救課程>임.

안점을 두고 지도하는 것을 알 수 있다.

다. 이주 청소년의 교육지원정책 사례 분석

대만은 현재 전국 초·중학교당 평균 30-60여명의 외국 국적 배우자 자녀들이 재학하고 있는 것으로 파악되었다. 그러나 이들은 대부분 결혼이주에 따라 대만 배우자와의 사이에서 출생한 자녀들이다. 국제결혼 재혼가정의 이전 결혼 자녀, 외국인 근로자 자녀로 중도 동반입국 청소년에 별도의 지원 계획을 세우기보다 저소득층 등 취약계층을 지원하는 정책에서 포괄적으로 이들을 지원하도록 하고 있다.

1) 교육우선지역계획[25)]

대만은 1997년부터 <교육우선지역계획(한국의 교육복지우선지원사업과 유사)>을 추진하고 있다. 이 계획은 당초 도시와 농촌의 차이, 취약 민족의 교육 자원의 불균등한 배분을 해결하기 위하여 추진되었다. 교육부는 여건이 열악하거나 혹은 취약학생이 많은 학교를 지원하여 교육의 질과 학생들의 학업성취 개선을 꾀하고자 하였다. 이 계획 내용에 의하면, 신이민 자녀는 독립적인 지원대상이 아니고, 기타 취약학생과 동일하게 취급하고 있다. 즉 신이민 자녀를 취약 계층 학생의 일환으로 보고 지원하도록 지표가 설정되어 있다.

2003년부터 신이민자 자녀수가 증가함에 따라, 이들의 학습상의 어려움을 해결하고자 신이민 자녀와 조손가정 자녀, 한부모 가정 자녀들을 취약학생으로 분류하여 이들이 많이 거주하는 지역의 학교를 이 계획의 지원 대상이 될 수 있도록 하였다. 2003년 초기에는 <교육우선지역계획>의 지원 대상의 지표에 '외국인 배우자 자녀 비율이 높은 학교'에 한하여 지원하도록 규정되어 있으나, 대륙 배우자의 증가에 따라 '외국인 및 대륙 배우자 자녀의 재학률이 높은 학교'로 수정되어 지원되고 있다(詹郁萱, 2009).

자녀 교육에 있어서는, 외국인 배우자는 중국어 소통상의 어려움은 있으

25) 원문은 <教育優先區計劃>임.

나, 대륙 배우자 혹은 그 자녀들은 대만 생활에 있어서는 의사소통상의 큰 어려움은 없기 때문에 학교생활에는 문제가 되지 않고 있다. 대만인과 대륙 배우자의 생활 습관, 인식의 차이로 인한 불가피한 상황을 제외하고는 일상 회화 및 학업에는 지장을 받지 않는다.

교육우선지역계획의 주요 사업은 부모교육지원과 학습 부진아 지도 등이 포함된다, 학습 부진아 학생을 위해서는 특히 국어, 수학, 사회, 자연 및 생활 과학 등에 대하여 방과후 학습지도와 기숙사 야간 학습지도를 실시한다. 이외에도 각 학교의 특색 사업을 지원하며, 초등학교 부설 유치원에 대하여 기자재 및 셔틀버스 등을 지원한다. 또한 급식 시설 지원 및 학교 시설을 지역사회 활동에 사용할 수 있도록 개방하고 있다(詹郁萱, 2009).

2) 취약아동 학업 격차 해소 지도계획[26] 및 제휴계획[27]

이 계획은 <교육우선지역계획> 지원 대상에서 제외된 학교에 재학 중인 신이민 자녀의 학업 성취를 향상시키기 위한 정책이라고 할 수 있다. 2003년에 <교육우선지역계획>의 기준에 해당하지 못하였으나, 지원이 필요한 학교들이 신이민 자녀의 학업 지도를 할 수 있도록 추진되고 있다.

2005년에 교육부가 추진하는 여러 취약학생의 학업 지도 방안을 <제휴계획>으로 종합하였다. <취약아동 학업 격차 해소 지도 계획> 역시 <제휴계획>의 일환으로 실시하도록 하였다. 2006년 교육부는 내정부와 공동으로 <외국인배우자 생활지도, 언어학습 및 자녀의 방과후 돌봄 실시 계획>을 공동 추진하기로 하였고, 이에 교육부는 <제휴계획>과 <아동 방과후 돌봄 서비스방안> 두 가지를 포함시켰다.

<취약학생 학업 격차 해소 지도계획>중 중요한 것은 대학생 멘토로 하여금 취약학생의 학업지도를 하도록 하는 것이며, 또한 대학생 봉사자 및 민간단체의 봉사자를 활용하여 취약 계층을 돕도록 하는 것이다. 이는 가정경제가 어려운 대학생 봉사자들이 개인적으로 경제적 도움을 받고, 사회적으로는 취약 학생을 돕는 취지로 마련된 것이다.

---

26) 원문은 <關懷弱勢弭平落差課業輔導計劃>임.
27) 원문은 <携手計劃>임.

<취약학생 학업 격차 해소 지도계획>의 대상은 원주민, 저소득층 자녀, 심신 장애, 신이민자녀 등이며, 교육우선지역지표 기준에 부합되지 않은 학교의 재학생이다. 개설 학급수는 실제 수요에 합당하도록 개설되지만 학급당 25명을 원칙으로 하고, 학생의 학습 정도와 학년을 고려하여 편성한다. 영어는 5학년 이상, 국어, 수학은 3학년 이상이 학습지도 대상이다.

<제휴 계획>의 대상은 일반 지원 대상자와 중학생 기초학력 향상 방안 대상자 두 유형으로 구분된다. 그 중 신이민자 자녀는 주로 '일반 지원 대상자'에 해당한다. 일반 지원 대상자는 취약 계층으로, 학업 성취도가 낮은 학생이다. 이 두 조건을 충족하면 방과후 학습을 무료로 수강할 수 있다. <제휴계획>에 의해 취약집단 학생을 지원하는 담당자는 주로 대학생과 퇴직 교사이며, 지도는 방과후 시간을 원칙으로 하고, 소그룹으로 운영하도록 규정하고 있다(詹郁萱, 2009).

3) 외국 국적 및 대륙배우자 자녀교육 지도계획[28]

<외국 국적 및 대륙 배우자 자녀교육 지도계획>은 교육부가 신이민 자녀의 교육문제에 직면하여 추진한 계획이다. 2004년의 <외국 국적 배우자 자녀 교육 지도계획>에 근거하였으며, <교육우선지역계획>과 동일하게 신이민 자녀를 취약자로 정의하였다. 이 계획은 2004년에 추진하기 시작하여 부분적으로 수정되었으나, 2011년 현재까지 추진되고 있다.

2004년부터 2008년까지 이 계획은 주로 교육 재원을 공정하게 분배하여 외국 국적 및 대륙 배우자 자녀에게 다양한 자원을 제공, 기본 능력 향상 제고, 이들의 교육 여건 개선 등에 주안점을 두었다. 2009년에는 외국 국적 및 대륙 배우자 자녀의 정체성 확립, 생활 적응 및 학습 적응 능력 향상을 주목표로 하였다, 특히, 2009년에는 외국국적 배우자 및 대륙배우자 자녀가 그들의 부(모)의 모국어를 학습하게 함으로써 또 하나의 언어 자산을 습득함과 동시에 국가의 미래 경쟁력을 갖출 수 있도록 하였다. 이 정책은 '모어 전승 교육과정'이라고 한다(詹郁萱, 2009:110-111).

---

28) 원문은 <外籍及大陸配偶子女教育輔導計劃>임.

<외국 국적 및 대륙 배우자 자녀교육 지도계획>은 2004년에 시작되었으나, 2006년과 2009년에 2차례 수정을 거쳤다. 상세한 내용은 다음 <표 Ⅲ-6>과 같다.

〈표 Ⅲ-6〉 최근 외국 국적·대륙 배우자 자녀교육 지도계획의 주요 내용

년도	2004-2005	2006-2008	2009
계획 명칭	외국인 배우자 자녀 교육지도 계획	외국국적 및 대륙 배우자 자녀교육지도 계획	외국 국적 및 대륙 배우자 자녀 교육지도 계획
주요 내용	공립초등학교 부설 유치원 우선 입학		
	학습지도 실시		'중국어 보완 교육과정' 실시
		부모교육 연수 개최	부모교육 연수 개최
	상담 지도 활동	상담 지도 활동	상담 자문 활동 실시
	국제일 행사 개최	다문화 주간 혹은 국제날 행사 개최	다문화 활동 혹은 국제일 행사 개최
	다문화주간 활동 개최		
	교육방법 연수회 개최	교육방법 연수회 개최	교육방법 연수회 개최
	교사연수 및 교재개발	교사 다문화연수 개최	교사 다문화 연수 개최
	↓ →→	→ → → → → → →→	다문화교재, 요람 혹은 기타 학습 자료 인쇄 혹은 구매
			다문화교육 우수 교안 대회
			'모어 전승 교육과정' 실시

출처: 詹郁萱(2009).

4) 교육부 외국인 및 대륙배우자 자녀 지도 계획 작업 원칙 수정 규정[29)]

2009년의 <외국 국적 및 대륙 배우자 자녀교육 지도계획>을 일부 수정하여 구체적인 시행 규칙을 발표한 것이 외국인 및 대륙배우자 자녀 지도 계획 작업 원칙 수정 규정이다. 여기에 동년 8월 4일에 규정된 '중국어 보완 교육과정'에 대한 구체적인 실시 방안을 명시하고 있다. 이 과정은 외국국

29) 원문은 <教育部補助執行外籍及大陸配偶子女教育輔導計畫作業原則修正規定>임.

적 및 대륙 배우자 자녀를 위한 지원이지만 실질적으로 중국 대륙 배우자 가정 자녀보다 이른바 중도 동반입국 자녀에게 도움이 된다.

중국어 보완 교육과정을 실시하는 학교는 다음과 같은 운영 규정에 의거하여 실시한다. 이 계획의 지원을 받기 위해서는 외국 국적 및 대륙 배우자 자녀 학생수가 15인 이상인 학교가 실제 필요에 근거하여 정부에 지원 경비를 신청하면 된다. 외국 국적 및 대륙 배우자 자녀수가 부족한 학교가 신청하고자 할 때는 인근 학교와 연합으로 신청할 수 있다(教育部, 2009). 현시 정부(시·도 혹은 시·군·구)는 초심을 거쳐 교육부에 상정하고, 교육부에서는 심사위원회를 구성하여 계획서를 최종 심사한다. 현시 정부는 학교의 운영 결과를 평가하고, 우수 학교 및 관련 인사를 표창한다.

이 규정에서 명시한 '중국어 보완 교육과정'은 겨울방학에는 최대 20시간, 여름방학에는 80시간을 운영하고, 1학기와 2학기 총 최대 각 72시간(각 학교는 학급을 개설할 시 총량을 전제하에 실제 수요에 의거하여 학기별로 탄력적 운영)을 기준으로 비용 지원을 청구할 수 있다. 지원 금액 청구를 위해 시간당 수고비, 통역봉사비, 교재비, 고용보험비, 퇴직금 등의 산출 근거[30]를 제시하고 있다.

이상에서 살펴 본 바와 같이, 대만에서 신이민 자녀를 대상으로 하는 교육 정책이 다양하게 구성되어 있음을 알 수 있다. 이들 계획 혹은 방안에서 학습지도와 관련된 정책들을 정리·분석하면 다음 <표 Ⅲ-7>과 같다.

---

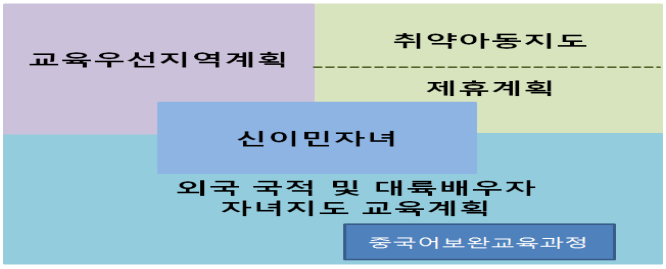
30) 예를 들어 수고비는 초등학교 시당 7교시 이전 주중 NT260원(한국 10,400원)/7교시 이후, 주말, 방학 중 NT400원(한국 16,000원), 중학교 시당 NT360원(한국 14,400원)/NT450원(한국 18,000원), 통역봉사비 매 교시당 NT110원(한국 4,400원), 수업시수당 교재비 지원 NT40원(한국 1,600원) 등으로 제시함.

〈표 Ⅲ-7〉 신이민 자녀 대상 교육정책 내용 중 학습지도 관련 부분

<table>
<tr><th>구분</th><th>교육우선지역 계획</th><th>취약아동 학습 격차 해소 지도 계획</th><th>아동 방과후 돌봄 서비스 방안</th><th>외국인 배우자 자녀 교육지도 계획</th></tr>
<tr><td>2003</td><td rowspan="3">문화 자원 불리 지역 학교 학습 지도 지원</td><td>학업지도</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>2004</td><td>제휴 계획</td><td></td><td rowspan="3">학습지도 실시</td></tr>
<tr><td>2005</td><td>학업 지도</td><td></td></tr>
<tr><td>2006</td><td></td><td colspan="2">외국 국적 배우자 생활지도・언어학습 및 자녀 방과후 돌봄 실시 계획</td><td></td></tr>
<tr><td>2007</td><td></td><td rowspan="3">학업 지도</td><td>과제 완성 협조</td><td></td></tr>
<tr><td>2008</td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>2009</td><td></td><td></td><td>중국어 보완 교육과정 실시</td></tr>
</table>

출처: 詹郁萱(2009). 新移民子女教育政策文本分析—IrisM.Young差異政治觀點. p118.

앞서 서술한 신이민 자녀 대상 정책에 관하여 종합해 보면, 우선은 <교육우선지역계획>, <취약아동 학업 격차 해소 지도계획>과 <제휴계획>, <외국 국적 및 대륙 배우자 자녀지도 계획> 등 크게 네가지 계획에 의하여 지원되고 있음을 알 수 있다. 이를 그림으로 나타내면 다음 [그림 4]과 같다.



[그림 4] 대만의 신이민 자녀 교육지원 정책도

라. 시사점

이 연구에서는 대만의 엄격한 출입국 관리로 난민 혹은 불법 이민, 불법 중도 입국 청소년에 관한 통계자료는 제시하지 못하였다. 한국에서 외국인 근로자 자녀, 국제결혼 가정 자녀들을 통칭 다문화가정 자녀라고 부르는데 대만에서는 '신이민 자녀'로 부른다. 대만 역시 정책의 주된 초점은 국제결혼 및 중국대륙 배우자들의 자녀에 집중되어 있다. 중국대륙 배우자 자녀의 경우 중국어 습득에 외국인 배우자 자녀에 비해 불리하지 않으므로 동남아시아 국가 출신 배우자 자녀나 외국인 근로자 자녀를 위한 지원 정책으로 핵심적인 것은 2009년 발표된 '중국어 보완 교육과정'을 들 수 있다. 이 정책의 영향으로 신주민 자녀 15명 이상인 학교부터는 정부 정책에서 규정하는 지원을 받을 수 있다. 교사, 강사들의 추가 인건비, 통역에 필요한 인건비, 교재비 등을 지원하며, 이들을 위한 중국어 집중 교육을 제공할 수 있도록 하였다.

대만은 신이민자 및 그 자녀들의 하위 집단을 세분화하기보다 통칭하여 교육과 돌봄을 제공하려고 하고 있다. 정책적으로도 특정 집단을 겨냥한 별도의 정책을 열거하기보다 경제적 취약집단이나 학업성취가 낮은 집단 밀집학교, 신이민자 자녀가 다수 재학하는 학교에 정책적인 지원을 제공하고 있다.

굳이 '중도 입국 청소년'에 해당하는 이주 청소년을 염두에 두고 대만의 교육정책을 보면, 이민자 자녀 대상 프로그램에 함께 포용하고 있다고 볼 수 있다. 아울러, 주목할 만한 것은 신이민 자녀뿐만 아니라 당초 대만인들도 학교 내에서 다문화 가정을 위한 각종 프로그램(일례로, 각 초등학교에서는 다문화의 날이 매월 의무적으로 시행되고 있다)에 참여하도록 하고 있다는 것이다. 이민자 자녀만을 대상으로 하는 프로그램과 함께 자국민의 다문화 인식에 대한 프로그램이 병행되는 것이다.

중도 입국 청소년 혹은 이민자 자녀들이 일선 학교에서 자연스럽게 융화할 수 있는 프로그램 개발 및 운영이 시급하다. 이처럼 공교육 체제 안에서 다문화 가정 대상 프로그램이 함께 작동될 때 일반 학생 혹은 교사들도 다문화에 대한 인식을 공유할 수 있을 것이다.

이상 네 나라의 이주청소년을 위한 정책 사례와 함께 시사점을 살펴보았다. 나라마다 역사적, 사회적 맥락이 달라 성급하게 특정 국가에서 성공적이라고 알려진 프로그램을 일방적으로 수입하는 것은 적절하지 않을 것이다. 그러나 네 나라 사례를 종합하여 볼 때 우리나라의 중도 동반입국 청소년을 위한 지원 정책을 구안할 때 다음과 같은 점을 적극 검토하여야 함을 알 수 있었다.

첫째, 이주 청소년 구체적인 정책을 마련하기에 앞서 정책의 방향 정립이 필요하다. 이주 청소년을 더불어 살아가야 하는 사회구성원으로 인정하며 반편견, 반차별의 관점을 분명히 정립하고 이에 기초한 정책을 펴 나아가는 것이 필요하다.

둘째, 나고 자란 곳을 떠나 한국으로 이주한 청소년이 사회에 적응하기 위해서는 여러 부문의 지원이 필요한 데 가능한한 이러한 지원이 통합적으로 제공될 수 있도록 정책을 설계하는 것이 필요하다. 독일이나 호주의 경우처럼 거주, 교통, 문화, 교육 등과 관련된 초기 적응을 분절적으로 지원하는 비효율성을 극복할 필요가 있다.

셋째, 독일, 영국, 호주 모두 학교-가정-지역사회 연계 체제를 적극적으로 구축하고 있다. 학교가 지역사회와 연계하여 이주 청소년을 지원하고 아울러 부모와 적극적인 소통이 이루어질 수 있는 지원 체제가 구축되어야 할 것이다.

넷째, 이주 청소년의 지원은 이들에게 적합한 방식으로 이루어져야 하지만 이들에게만 배타적으로 제공되는 방식은 지양하여 자칫 역차별 등의 논란을 피하여야 한다. 학교 학습, 생활 적응에 어려움을 겪는 누구나에게 필요한 지원을 하는 큰 틀에서의 지원 체제 속에서 이들의 특성을 고려한 지원이 이루어져야 한다. 여러 나라에서 교실 수업을 위한 보조 인력, 다양한 보살핌을 제공하는 인력을 활용하는 것은 이러한 맥락에서 이루어지는 것이다.

Ⅳ

중도 동반입국 청소년의 유형·규모, 법적 지위, 지원 정책 현황

한국이 다문화사회로 진입하였다는 말이 새삼스럽지 않을 정도로 거주 외국인의 증가, 다문화가정의 증가세가 뚜렷하다. 다문화가정의 증가에 따라 자녀들도 눈에 띄게 증가하고 있으며, 향후 이러한 증가 추세가 지속될 것으로 예상된다. 외국 출신 주민의 구성을 보면, 결혼 이주 여성보다 외국인 근로자의 규모가 더 많다. 그러나 외국인 근로자의 가족 이주를 허용하지 않는 우리나라에서 다문화가정 자녀는 국제결혼에 의한 가정의 자녀가 외국인 근로자 자녀보다 더 많다. 수로 보면, 국제결혼가정 한국출생 자녀보다 외국인 근로자 자녀나 국제결혼 중 재혼가정의 외국 출신 중도 동반입국 자녀는 상대적으로 더 적다. 북한이탈 주민 중에서도 북한 출생이 아니어서 탈북청소년에게 제공되는 법적 정책적 지원을 제공받지 못하는 중도 동반입국 청소년의 규모도 절대수로 보면 크지 않다.

그럼에도 중도 동반입국 청소년 집단을 주목하는 이유는 자신의 의지와 무관한 조건 하에서 잠재역량을 자유롭게 발휘하기 어려운, 교육적으로 주변적인 위치에 있기 때문이다. 이들에 대한 이해, 이들을 바라보는 관점, 정책 등은 우리나라 사회의 다문화가정에 대한 포용 역량, 주변적인 집단의 사회통합을 위한 노력의 수준을 보여주는 것이라고 할 수 있다.

이 장에서는 외국에서 출생하여 자라다가 중도에 입국한 청소년의 교육 실태를 알아보기에 앞서 이들의 규모를 추정하여 보고, 이들의 법적 지위와 이들을 위한 정책 현황을 살펴보고자 한다.

1. 유형과 규모

우리 사회에서 오랫동안 한국인의 정체성의 일부로 자리잡아 왔던 단일민족 의식은 더 개방적이고 다원적인 견해로 나아가는 데, 반편견·반인종 의식으로 발전하는 데 걸림돌이 된다. 사회적 관계 속에서 타인을 판단하고 분류할 때 확대 적용되는 경향이 있기 때문이다. 부모 모두 한국인인가를 구분하고, 아닐 경우 한국인의 피가 섞였는가, 북한 동포의 자녀인가, 한국에 귀화한(혹은 귀화할) 한국인과 결혼한 자의 자녀인가, 순수 외국인의 자

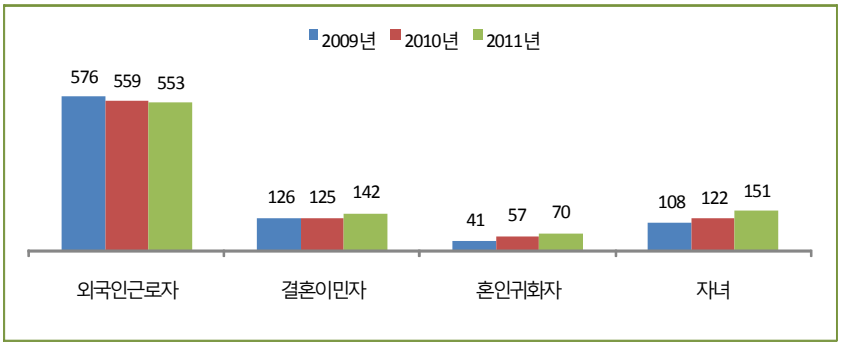
녀인가 등을 구분한다. 다문화가정 중에서 국제결혼가정에 대한 관심이 가장 높은 것은 그 수가 가장 많기 때문만이 아니라 혈연적으로 더 가깝게 느끼기 때문일 것이다. 이러한 기준에서 보면, 심리적으로 관심에서 가장 먼 집단은 외국인 노동자 자녀일 것이다. 이 연구에서 주목하고 있는 중도 동반입국 청소년은 그 둘 사이에 있다. 출신으로 보면 외국인이나, 가족 관계에서 보면 한국인 가정의 구성원이거나 구성원이 될 수 있기 때문이다. 이러한 구분은 한국인과의 차이를 구별해 내려는 인식에 의한 것이고, 그것이 차별로 연결될 가능성이 있다는 점에서 경계하여야 한다. 이러한 구분은 사회적으로 주변적인 집단을 다시 층화시키는 것이며, 상호 이해를 통한 평등함을 추구하는 것과 상충되기 때문이다.

이러한 경계심을 유지하면서 규모 파악의 편의성을 고려하여 그리고 각 집단 고유의 특성을 고려한 정책 방안 모색을 위하여 외국인 자녀를 임의로 크게 외국에서 성장하다가 입국한 국제결혼 중 재혼가정에서의 동반자녀, 외국인 근로자 자녀, 탈북 청소년 등으로 범주화하였다. 이들은 법적 지위의 불안정성 등으로 인하여 정확한 규모를 파악하기 어렵다. 그러나 선행연구에서 추정한 것을 토대로 유형별 규모를 제시하여 보고자 한다. 편의상 사회적으로 구분하고 있는 유형을 따르나, 이들을 구분하는 것이 집단별 편견을 강화하는 방향이나 지원의 우선순위를 고려하기 위해 이용되어서는 안될 것이다. 집단에 따라 문화적인 차원에서 혹은 조건에 따른 정서·심리적 차원에서 특성의 차이가 있을 수 있을 것이다. 이러한 차이는 교육적 맥락에서 현장에서 고려·이해하여야 할 것이고 정책적인 차별을 위하여 외부에서 규정되어야 할 것은 아니다.

중도 동반입국 청소년으로 분류될 수 있는 이들의 규모를 정확하게 파악하는 것은 공식적 통계에 잡히지 않는 불법체류자의 존재, 가족 관계에서 분명한 지위를 얻지 못한 채 거주하는 청소년들이 있어서 어렵다. 학교에 재학하는 학생 수를 파악하는 것은 매년 학생수 조사 통계를 통해서 가능하나 학교밖 청소년의 규모를 알기는 어렵다. 대략적인 추정을 하더라도 이들의 규모가 큰 것은 아니다. 그러나 규모가 작다고 하여 이들의 존재나 이들을 위한 교육이 중시되지 않는다면, 기본적으로 보장되어야 할 아동의 교

육권을 제대로 보장하지 못하게 된다는 심각한 문제를 안게 된다.

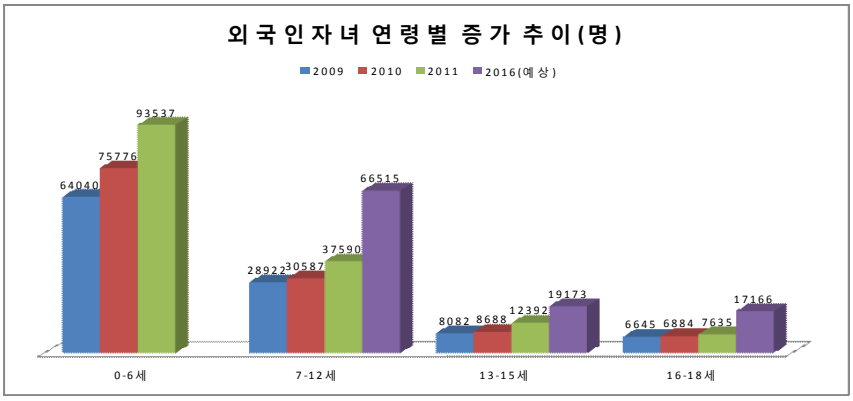
행정안전부 자료(2011)에 따르면, 2011년을 기준으로 국내의 외국인 근로자는 전체 외국인 주민의 43.7%인 552,946명, 결혼이민자(혼인귀화자 포함)는 16.7%인 211,458명, 외국인 주민 자녀는 11.9%인 151,154명이다. 외국인 근로자는 남성이 68.9%, 결혼이민자는 여성이 86.9%로 대다수를 차지하고 있으며, 한국국적 취득자(혼인귀화자와 기타사유 취득자)는 전체 외국인 주민의 8.8%인 11만 1,110명으로 '10년도 대비 15.2% 증가하였다.



출처: 행정안전부 보도자료(2011.6.24).

[그림 5] 외국인 주민 유형별 증가 추이

특히, '결혼이민자'와 외국 출신 '한국국적 취득자'의 자녀인 외국인주민 자녀(15만 1,154명)는 '10년 대비 23.9% 증가하였고, 이 중에서 미취학아동(만6세 이하)은 93,537명(61.9%), 초등학생(만7세 이상~12세 이하)은 37,590명(24.9%)으로, 초등학생 이하가 86.8%를 차지하였다. 중등학생 연령대 아동(13세 이상~18세까지)은 20,027명으로 13.2%이다. [그림 6]은 2009년부터 2011년까지 3년간 행정안전부에서 발표한 외국인 주민 자녀수를 학교급별 학령기를 기준으로 연령대별 자녀수 증가 추세를 나타낸 것이다. 이 그림에는 2011년 통계자료를 기준으로 다른 추가 입국자수를 고려하지 않은 채 5년 후를 추산한 그래프가 포함되어 있다.



출처: 행정안전부 외국인주민 통계자료(2009-2011)

[그림 6] 외국인 주민 자녀 연령대별 증가 추이

[그림 6]에서 보듯이, 취학전 아동의 수가 많고 증가율도 높아 5년 후면 초등학교 취학 연령의 아동수가 2011년에 비해 두배 가까이 증가할 것으로 예상된다. 이들 대부분은 국제결혼가정 자녀로 한국에서 출생한 아이들이 대다수일 것이다. 또한 이 조사에서는 불법체류 외국인 노동자 자녀나, 귀화하거나 입양되지 않은 국제결혼 중 재혼가정 자녀가 조사 대상에 포함되어 있지만 조사상의 어려움으로 상당수가 누락되었을 가능성이 있다.

1) 외국인 근로자 자녀

외국인 근로자 자녀가 국내에 거주하게 되는 경우는 이들이 국내정착 후 일정기간이 지난 후에 모국에 있던 자녀를 불러오는 경우와 국내에 거주하고 있던 이들의 혼인(또는 동거)을 통하여 국내에서 출생하는 경우로 구분할 수 있다. 전자의 경우, 브로커를 통하여 입국하고 출국하지 않는 경우가 많으며, 후자의 경우 별도의 출생신고를 하지 않는 경우가 많아 그 수를 정확히 확인하기는 불가능한 실정이다.

다만, 외국인 가정 자녀의 일반 정규학교 재학생 수는 증가하고 있음을 확인할 수 있다. 교육과학기술부(2010)의 자료에 의하면, 고등학교에 재학중인 학생은 203명, 중학교에 재학중인 학생은 446명이며, 초등학교에 재학

중인 학생은 1,099명이다. 초등학교 재학생이 중등학교에 진학하면, 향후 외국인 근로자의 자녀의 중등학교 재학생수는 증가할 것으로 보인다. 전체 외국인 근로자 자녀 중 학령기 아동의 수를 정확히 알기 어려우나, 학교에 재학하지 않는 학교밖 청소년도 상당수에 이를 것으로 보인다.

〈표 Ⅳ-1〉 초 · 중등학교 재학 다문화가정 자녀 및 외국인 근로자 자녀수

(단위: 명(%))

구분	다문화가정 자녀				외국인 근로자 자녀				계
	초등학교	중학교	고등학교	소계	초등학교	중학교	고등학교	소계	
계	23,602 (74.2%)	4,814 (15.1%)	1,624 (5.1%)	3,004 (94.5%)	1,099 (3.5%)	446 (1.4%)	203 (0.6%)	1,748 (5.5%)	31,788 (100%)

출처: 교육과학기술부 자료(2010. 4. 1 기준).

2) 국제결혼 중 재혼 가정 자녀

통계청(2010)자료에 따르면, <표 Ⅳ-2>에서 보듯이 2001년도부터 2008년까지 재혼가정은 전체 국제결혼 가정 가운데 30-40% 정도이다.

〈표 Ⅳ-2〉 외국인과 혼인한 한국인의 혼인종류별 구성비

(단위: %)

혼인종류		2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
한국남성+외국여성	초혼	75.3	66.8	65.5	58.3	53.5	55.7	63.6	62.8	64.7	62.9	65.3
	재혼	24.7	33.2	34.5	41.7	46.5	44.3	36.4	37.2	35.3	37.1	34.7
한국여성+외국남성	초혼	63.2	61.2	63.3	56.8	45.9	43.3	55.2	57.6	58.4	56.7	61.6
	재혼	36.8	38.8	36.7	43.2	54.1	56.7	44.8	42.4	41.6	43.3	38.4

출처: 통계청.「인구동태통계연보(혼인, 이혼편)」각년도, www.kosis.kr.

재혼가정 중 외국인 배우자 출신국의 동반 자녀수를 추정하기 위해 선행의 조사 자료를 찾아보았다. 전국다문화가족사업지원단(2008)에서 전국 80개 다문화가족센터에 상담을 위해 방문한 결혼이민자를 대상으로 조사한 바에 따르면 혼인현황에 응답한 6,708명 중 재혼자(여성)의 수는 584명

(8.7%)이다. 이중 출신국에서 데려온 '자녀가 있다'고 응답한 여성은 304명(4.5%)이다(<표 Ⅳ-3> 참조). 출신국에서 동반한 자녀가 있다고 응답한 비율을 행정안전부에서 발표한 국내입국 전체 결혼이민자 167,090명에 적용시켜 보면 7,500여 명 정도의 이주 여성이 자녀를 동반했을 가능성이 있다. 그러나 이러한 추정은 상담을 위해 다문화가족센터를 방문한 이주 여성에 한정한 것이기 때문에 일반화하기에 무리가 있다는 점을 유의하여야 한다.

〈표 Ⅳ-3〉 다문화가족센터상담이용 결혼이민자의 가정현황

(단위: 명(%))

구분	결혼이민자 혼인현황		배우자 혼인현황			전배우자 자녀현황	
	초혼	재혼	초혼	재혼	삼혼이상	결혼이민자 자녀 有	배우자 자녀 有
응답자수	6,124(91.3)	584(8.7)	4,847(80.9)	1,109(18.5)	36(0.6)	304(30.3)	698(69.7)
총 응답자수	6,708(100.0)		5,992(100.0)			1,002(100.0)	

출처: 전국다문화가족사업지원단(2008). 이재분 외(2009) 재인용

이재분 외(2009)의 연구에서는 다문화가정 부모들(유치원 자녀 학부모 154명, 초등학생 자녀 학부모 507명, 중학생 자녀 학부모 233명, 고등학생 자녀 학부모 198명)에게 재혼여부와 동반자녀 유무를 조사하였다. 이 조사에서 전체 응답자(1,073명)의 36.6%(393명)가 재혼가정이라고 응답하였다. 자녀의 학교급이 높을수록 재혼가정의 비율도 높아 고등학생을 둔 다문화가정의 약 50%가 재혼가정으로 응답하였다(<표 Ⅳ-4> 참조).

〈표 Ⅳ-4〉 학교급에 따른 재혼가정 수

(단위: 명(%))

		유치원	초등학교	중학교	고등학교	전체
재혼 여부	아니다	106(71.6)	356(67.4)	125(57.3)	93(52.0)	680(63.4)
	그렇다	42(28.4)	172(32.6)	93(42.7)	86(48.0)	393(36.6)
전체		148(100.0)	528(100.0)	218(100.0)	179(100.0)	1073(100.0)

출처: 이재분・김혜원・오성배(2009).

재혼한 학부모의 이전 결혼 소생 동반자녀가 있는 경우는 전체의 11.7% 정도이며, 국제결혼 이주여성의 출신국에서 한국으로 중도 동반입국한 이주 자녀는 6.28% 정도이다(<표 Ⅳ-5> 참조).

〈표 Ⅳ-5〉 학교급에 따른 동반자녀 유무

(단위: 명(%))

동반자녀 \ 학교급		유치원	초등학생	중학생	고등학생	계
아버지	있다	4(2.60)	33(6.73)	35(15.02)	24(12.12)	96(8.93)
	없다	150(97.40)	457(93.27)	198(84.98)	174(87.88)	979(91.07)
계		154(100.0)	490(100.0)	233(100.0)	198(100.0)	1075(100.0)
어머니	있다	6(4.17)	30(5.91)	16(6.87)	16(8.08)	68(6.28)
	없다	138(95.83)	478(94.09)	217(93.13)	182(91.92)	1015(93.72)
계		144(100.0)	508(100.0)	233(100.0)	198(100.0)	1083(100.0)
전체	있다	9(5.84)	45(8.88)	41(17.60)	33(16.67)	128(11.72)
	없다	145(94.16)	462(91.12)	192(82.40)	165(83.33)	964(88.28)
합계		154(100.0)	507(100.0)	233(100.0)	198(100.0)	1092(100.0)

출처: 이재분 · 김혜원 · 오성배(2009).

이 연구에서 조사한 표집의 재혼가정 비율(36.6%)이 통계청에서 조사한 재혼가정의 비율(2006년~2008년 평균 36.3%, <표 Ⅳ-2> 참조)과 크게 다르지 않다. 조사를 통해 드러난 자녀의 동반 입국 비율을 국제결혼 가정 자녀 88,485명(행정안전부, 2009)에 대입하여 보면 5,600여명 정도가 결혼(재혼) 이주여성이 출신국 자녀를 한국으로 입국시킨 셈이다.[31] 이상의 두 추정치(7,500여명, 5,600여명)는 행정안전부의 조사로 확인된 외국인 이주 노동자 가정 자녀 4,205명(행정안전부, 2009)보다 많은 수이다.

최근 국제결혼 재혼가정의 동반 입국 자녀에 대한 실태조사를 수행한 한

31) 이러한 추정에는 여러 한계점이 있다. 국제결혼 재혼가정 이주여성 한 명당 중간입국 자녀가 한 명임을 가정하였을 뿐만 아니라, 미취학 연령의 자녀 수가 학교에 입학한 자녀들의 수치와 크게 다르지 않을 것임을 가정하고 추산한 것이다. 또한 동반 입국한 청소년이 공식적인 자녀수로 잡히지 않았을 가능성이 높다는 점도 간과하고 있다. 공식적인 통계를 산출하기 어려운 상황에서 추정치일 뿐이다.

연구에서는 2010년 출입국 관리소에 귀화를 신청한 부모 동반 입국 청소년 중 21세 이하의 청소년은 총 5,726명이며, 이들 중 90% 이상이 한국계 중국인(조선족)이거나 중국인이었다(양계민, 2011). 이 조사는 귀화를 신청한 사람에 한정된 것이므로 실제로는 더 많은 수가 있을 것으로 짐작한다. 2001-2009년 외국인 양자 입양 건수가 총 9,222명(교육과학기술부, 2010)에 이르는 것은 여러 통계를 통해 추정한 수보다 중도 동반입국 청소년이 더 많을 가능성이 있음을 시사한다.

2. 법적 지위

여기에서는 중도 동반입국 청소년과 같은 이주 청소년을 위한 국제법과 국내법을 살펴보고자 한다. 사회적으로 실현하여야 할 가치와 지켜야 할 원칙을 명문화한 법률을 살펴보는 것은 다음과 같은 의미를 지닌다. 첫째, 이들이 누려야 하는 것, 즉 이들에게 보장해주어야 할 것이 무엇인지를 확인하기 위함이다. 이것에 비추어보면 현실의 문제가 잘 드러날 수 있다. 둘째, 이들의 한국 생활, 특히 교육의 기회, 적응, 진로 등에 대한 제도적 가능성과 한계를 파악할 수 있다.

우선 국제적으로 통용되는 대표적인 협약에서 규정한 것들을 살펴봄으로써 보편적으로 보장하여야 할 것이 무엇인지를 확인할 것이다. 다음으로 중도 동반입국 청소년에 한정된 것은 아니겠지만, 이들에게 해당되는 몇 가지 국내법률을 살펴본다.

가. 국제협약: ‘아동 권리 국제협약’(UN)

국제연합 체제하에서 모든 인간의 존엄성을 보장할 수 있도록 기본적인 가치를 담은 것들은 세계인권선언, 국제인권규약 등이 있다. 이러한 것이 있음에도 아동기에는 특별한 보호과 원조의 권리가 있음을 아동권리 국제협약(전문 및 54조)을 통해 천명하였다. 우리나라는 이 협약에 1991년 11월 비준하면서(1991년 12월 20일 적용) 부모로부터 분리된 아동의 면접교섭권

보장, 공인된 기관에 의한 아동입양 허가 절차, 아동의 항고권 보장 등 세 조항을 유보하였으나, 2008년 부모로부터 분리된 아동의 면접교섭권 보장 유보를 철회하였다.

아동 권리 국제협약은 국내 출생 아동뿐만 아니라 이주 아동 등 모든 아동들의 권익을 위한 것이다. 이 중 제2조는 기본적으로 다음과 같이 반차별을 천명하고 있다.

> 제2조 1. 당사국은 자국의 관할권 안에서 아동 또는 그의 부모나 후견인의 인종, 피부색, 성별, 언어, 종교, 정치적 또는 기타의 의견, 민족적, 인종적 또는 사회적 출신, 재산, 무능력, 출생 또는 기타의 신분에 관계없이 그리고 어떠한 종류의 차별을 함이 없이 이 협약에 규정된 권리를 존중하고, 각 아동에게 보장하여야 한다.
>
> 2. 당사국은 아동이 그의 부모나 후견인 또는 가족 구성원의 신분, 활동, 표명된 의견 또는 신념을 이유로 하는 모든 형태의 차별이나 처벌로부터 보호되도록 보장하는 모든 적절한 조치를 취하여야 한다.

제2조에서는 민족, 인종 등에 의해 차별받지 아니하며 아동의 권리를 존중하고 보장할 것을, 그리고 차별로부터 보호하여야 할 적절한 조치를 취해야 함을 명시하고 있다. 아동의 권리로 보장받아야 할 대표적인 것은 교육받을 권리이다. 교육받을 권리에 대해서는 제28조에 명시하였는데, 그 중 일부를 인용하면 다음과 같다.

> 제28조 1. 당사국은 아동의 교육에 대한 권리를 인정하며, 점진적으로 그리고 기 회 균등의 기초 위에서 이 권리를 달성하기 위하여 특히 다음의 조치를 취하여야 한다.
>
> (a) 초등교육은 의무적이며, 모든 사람에게 무료로 제공되어야 한다.
>
> (b) 일반교육 및 직업교육을 포함한 여러 형태의 중등교육의 발전을 장려하고, 이에 대한 모든 아동의 이용 및 접근이 가능하도록 하며, 무료교육의 도입 및 필요한 경우 재정적 지원을 제공하는 등의 적절한 조치를 취하여야 한다.
>
> (c) 고등교육의 기회가 모든 사람에게 능력에 입각하여 개방될 수 있도록 모든 적절한 조치를 취하여야 한다.
>
> (d) 교육 및 직업에 관한 정보와 지도를 모든 아동이 이용하고 접근할 수 있도록 조치하여야 한다.
>
> (e) 학교에의 정기적 출석과 탈락률 감소를 장려하기 위한 조치를 취하여야 한다.

아울러 29조에서는 다문화 사회를 전제하고 이질 문화에 대한 상호 존중, 다문화간 상호 이해, 관용, 평등 등의 가치를 함양할 수 있도록 하는 교육 목표를 지녀야 함을 천명하고 있다. 이 중 일부를 인용하면 다음과 같다.

> 제29조 1. 당사국은 아동교육이 다음의 목표를 지향하여야 한다는 데 동의한다.
> (a) 아동의 인격, 재능 및 정신적·신체적 능력의 최대한의 계발
> (b) 인권과 기본적 자유 및 국제연합 헌장에 규정된 원칙에 대한 존중의 진전
> (c) 자신의 부모, 문화적 주체성, 언어 및 가치 그리고 현거주국과 출신국의 국가적 가치 및 이질문명에 대한 존중의 진전
> (d) 아동이 인종적·민족적·종교적 집단 및 원주민 등 모든 사람과의 관계에 있어서 이해, 평화, 관용, 성(性)의 평등 및 우정의 정신에 입각하여 자유사회에서 책임 있는 삶을 영위하도록 하는 준비

이러한 조항에 비추어보면, 우리나라에 온 중도 동반입국 청소년들에게는 초등교육기회 보장 및 필요한 재정 지원, 학교의 적응과 학업중단을 예방할 수 있는 조치 등을 위해 더 적극적인 조치를 강구하여야 할 필요가 있음을 알 수 있다.

외국인 노동자 자녀를 고려하면 아동권리 협약 외에도 'UN 이주노동자 권리협약'도 참고할만한 가치가 있다. 그러나 우리나라 정부는 이주노동자 권리협약에는 비준하지 않았다. 이 협약에서도 이주노동자와 그 가족이 인종, 피부색, 언어, 종교, 국적, 혼인상의 지위 등의 신분에 의해 어떠한 차별을 받지 말아야 할 것을 규정하고 있다(7조). 아울러, 이 협약에서는 이주노동자의 자녀가 해당국의 국민과의 평등한 대우를 기초로 하여 교육을 받을 기본권을 가짐을 천명하고 있다(30조).

나. 국내법

1) '재한외국인처우기본법(법률 제10374호)'[32]

2007년 7월 외국인 정책 수립 및 추진체계, 재한외국인 등의 처우 등에 관한 내용을 중심으로 '재한외국인처우기본법'이 제정되었고, 2010년 7월에

32) http://www.law.go.kr 에서 인출(2011. 9.15 인출).

일부 개정되어 2011년 1월에 개정된 법이 시행되었다. '재한외국인처우기본법' 제2조에서 "재한외국인"은 대한민국의 국적을 가지지 아니한 자로서 대한민국에 거주할 목적을 가지고 합법적으로 체류하고 있는 자를 말하고, "재한외국인에 대한 처우"란 국가 및 지방자치단체가 재한외국인을 그 법적 지위에 따라 적정하게 대우하는 것이라고 밝히고 있다.

이 법에서는 한국에 거주하는 외국인과 그 자녀에 관하여 다음과 같이 천명하고 있다.

> 제10조(재한외국인 등의 인권옹호) 국가 및 지방자치단체는 재한외국인 또는 그 자녀에 대한 불합리한 차별 방지 및 인권옹호를 위한 교육 · 홍보, 그 밖에 필요한 조치를 하기 위하여 노력하여야 한다.
>
> 제11조(재한외국인의 사회적응 지원) 국가 및 지방자치단체는 재한외국인이 대한민국에서 생활하는 데 필요한 기본적 소양과 지식에 관한 교육 · 정보제공 및 상담 등의 지원을 할 수 있다.
>
> 제12조(결혼이민자 및 그 자녀의 처우) ① 국가 및 지방자치단체는 결혼이민자에 대한 국어교육, 대한민국의 제도 · 문화에 대한 교육, 결혼이민자의 자녀에 대한 보육 및 교육 지원, 의료 지원 등을 통하여 결혼이민자 및 그 자녀가 대한민국 사회에 빨리 적응하도록 지원할 수 있다.
>
> ② 제1항은 대한민국 국민과 사실혼 관계에서 출생한 자녀를 양육하고 있는 재한외국인 및 그 자녀에 대하여 준용한다.

위 조항들은 외국인과 그 자녀를 위한 지원의 필요는 인정하나 그것이 강제규정이 아님을 알 수 있다. 중도 동반입국 청소년을 염두에 두고 위 조항을 보면 국가 및 지방자치단체는 이들의 인권과 사회적응 및 교육을 위해 노력하여야 하고 지원할 수 있다고 규정되어 있다. 이러한 표현은 국제협약의 조항과 같이 지원하여야 한다거나 조치를 강구하여야 한다는 더 적극적인 표현과 비교하여 보면 소극적인 태도가 드러난다.

또한 제12조 제2항의 규정대로 이 법은 대한민국 국민과 사실혼 관계에서 출생한 자녀를 양육하고 있는 재한외국인 및 그 자녀에 한정된 것이다. 이러한 제한은 제15조 '국적취득 후 사회적응' 조항인 "재한외국인이 대한민국의 국적을 취득한 경우에는 국적을 취득한 날부터 3년이 경과하는 날까지 '결혼이민자 및 그 자녀의 처우'에 따른 시책의 혜택을 받을 수 있다"

는 규정에서도 일관되게 적용된다. 제13조 제1항의 '영주권자의 처우[33]'에 관한 내용 역시 결혼이민자 및 그 자녀의 처우를 영주권자에 대해서 준용하도록 하고 있다. 이를 통해 볼 때, 국제결혼 가정의 재혼 가정의 외국출생 모친의 이전 결혼 소생 자녀는 이 법의 지원 대상이 아님을 알 수 있다.

2) '다문화가족지원법(법률 제10534호)'

2006년 이후 다문화가정을 지원하기 위한 법률 제정 노력들이 활발하게 논의되면서 2008년 3월 21일 '다문화가족지원법'이 제정되었고 2010년 일부개정을 거쳐 시행되다가 2011년 4월 4일 일부 개정한 것은 2011년 10월 5일부터 적용되고 있다. '다문화가족지원법'에서는 아동의 보육과 교육에 관하여 다음과 같은 지원을 명시하고 있다.

> 제10조(아동 보육 · 교육) ① 국가와 지방자치단체는 아동 보육 · 교육을 실시함에 있어서 다문화가족 구성원인 아동을 차별하여서는 아니 된다.
> ② 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.
> ③ 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

위 조항에 의한 지원을 받기 위해서는 다문화가족이어야 하는데, 동법 제2조는 "다문화가족"을 다음 중 하나에 속하는 자로 규정하고 있다.

- 「재한외국인 처우 기본법」 제2조 제3호의 결혼이민자와「국적법」 제2조[34]부터 제4조까지의

---

33) 국가 및 지방자치단체는 대한민국에 영구적으로 거주할 수 있는 법적 지위를 가진 외국인(이하 "영주권자"라 한다)에 대하여 대한민국의 안전보장·질서유지·공공복리, 그 밖에 대한민국의 이익을 해치지 아니하는 범위 안에서 대한민국으로의 입국·체류 또는 대한민국 안에서의 경제활동 등을 보장할 수 있다.

34) 제2조(출생에 의한 국적 취득) ① 다음 각 호의 어느 하나에 해당하는 자는 출생과 동시에 대한민국 국적(國籍)을 취득한다. 1. 출생 당시에 부(父)또는 모(모)가 대한

규정에 따라 대한민국 국적을 취득한 자로 이루어진 가족,
- 「국적법」 제3조[35] 및 제4조[36]에 따라 대한민국 국적을 취득한 자와 같은 법 제2조부터 제4조까지의 규정에 따라 대한민국 국적을 취득한 자로 이루어진 가족

위에서 보듯이, 다문화가족의 한국생활 지원을 위해 제정된 이 법의 적용 대상이 합법 체류중인 결혼이민자와 그 자녀로 한정되고 있기 때문에 이주노동자의 자녀, 난민신청자의 자녀는 이 법의 적용을 받을 수 없다. 또한 결혼이민 여성의 이전 결혼 소생 자녀에 대해서는 귀화 이전 적절한 교육권 보장에 적극적인 입장을 취하고 있다고 보기 어렵다.

중도 동반입국 청소년 중 외국인 근로자 자녀와 국제결혼 중 재혼가정 자녀의국적 취득에 관하여서는 다음과 같은 조항이 적용된다. 중도 동반입국한 외국인 근로자 자녀는 '출입국관리법' 제2조(정의)의 "외국인이란 대한민국의 국적을 가지지 아니한 사람을 말한다"는 규정과 제17조(외국인의 체류 및 활동범위)의 "외국인은 그 체류자격과 체류기간의 범위에서 대한민국에 체류할 수 있다"는 규정에 의해 합법적으로는 체류가 불가능하다. 따라서 법에 의하면 국적 취득 역시 불가능하다. 특히, 단순 외국인 근로자는 자녀를 동반하는 경우, 국익에 도움이 되지 않는 조항을 적용하여 귀화자체(국적법

민국의 국민인 자 2. 출생하기 전에 부가 사망한 경우에는 그 사망 당시에 부가 대한민국의 국민이었던 자 3. 부모가 모두 분명하지 아니한 경우나 국적이 없는 경우에는 대한민국에서 출생한 자 ② 대한민국에서 발견된 기아(棄兒)는 대한민국에서 출생한 것으로 추정한다.[전문개정 2008.3.14]

35) 제3조(인지에 의한 국적 취득) ① 대한민국의 국민이 아닌 자(이하 "외국인"이라 한다)로서 대한민국의 국민인 부 또는 모에 의하여 인지(인지)된 자가 다음 각 호의 요건을 모두 갖추면 법무부장관에게 신고함으로써 대한민국 국적을 취득할 수 있다. 1. 대한민국의 「민법」상 미성년일 것 2. 출생 당시에 부 또는 모가 대한민국의 국민이었을 것 ② 제1항에 따라 신고한 자는 그 신고를 한 때에 대한민국 국적을 취득한다. ③ 제1항에 따른 신고 절차와 그 밖에 필요한 사항은 대통령령으로 정한다.[전문개정 2008.3.14]

36) 제4조(귀화에 의한 국적 취득) ① 대한민국 국적을 취득한 사실이 없는 외국인은 법무부장관의 귀화허가(歸化許可)를 받아 대한민국 국적을 취득할 수 있다. ② 법무부장관은 귀화허가 신청을 받으면 제5조부터 제7조까지의 귀화 요건(일반귀화, 간이귀화, 특별귀화)을 갖추었는지를 심사한 후 그 요건을 갖춘 자에게만 귀화를 허가한다. ③ 제1항에 따라 귀화허가를 받은 자는 법무부장관이 그 허가를 한 때에 대한민국 국적을 취득한다. ④ 제1항과 제2항에 따른 신청절차와 심사 등에 관하여 필요한 사항은 대통령령으로 정한다.[전문개정 2008.3.14]

제5조)도 불가능한 것이 현실이다. 따라서 이들의 신분과 지위는 여전히 불법체류자로 남아있다. 국제결혼 중 재혼 가정의 경우 어머니가 전남편 소생의 자녀를 입국시킨 경우의 한국국적 취득여부는 다음의 면담 내용과 같다.

> 계부(한국인 아버지)가 입양의 절차를 거치면 특별귀화의 대상이 되어 국적 취득이 가능하고, 계부가 입양을 하지 않더라도 어머니의 체류기간이 2년 이상이 경과하면 미성년의 자녀는 특별귀화 대상이 되어 국적 취득이 가능하다. 특별귀화의 경우 15세 미만의 미성년은 필기와 귀화면접시험을 면제하고 15세 이상 20세 미만의 미성년에게는 필기는 면제하고 기본 한국어 능력, 태도를 점검하기 위한 면접은 필수로 한다(법무부 L사무관).

북한이탈주민의 자녀이기는 하나 북한 출생이 아니고 중국에서 출생한 경우의 국적 취득문제 또한 면담결과, 친자 확인 절차를 거치면 한국국적을 취득할 수 있다.

3) '초중등교육법시행령'

교육인적자원부에서는 2001년 3월 불법체류 노동자 자녀의 교육권을 보장하기 위한 행정지침을 마련하였다. 그러나 이후에도 상황이 크게 개선되지 않자, 교육과학기술부는 2008년 2월에 '아동의 권리에 대한 국제협약'에 근거하여 초·중등교육법시행령을 부분적으로 개정하였다. 이는 다문화 사회로의 진전에 따라 다문화 가족 자녀(외국인 근로자 자녀 등)에게 간소한 절차만 거쳐 학교 입학을 허가하기 위한 것이다. 다시 초·중등교육법시행령은 2011년 6월7일 일부개정이 되었다. 초중등교육법시행령 제19조는 외국인의 초·중등학교 입학에 관하여 제19조에 다음과 같이 규정하였다.

> 제19조(귀국 학생 등의 입학 및 전학) ① 다음 각 호의 어느 하나에 해당하는 아동이나 학생(이하 "귀국학생등"이라 한다)의 보호자는 제17조 및 제21조에 따른 입학 또는 전학 절차를 갈음하여 거주지가 속하는 학구 안에 있는 초등학교의 장에게 귀국학생등의 입학 또는 전학을 신청할 수 있다. 〈개정 2010.12.27〉
> 1. 외국에서 귀국한 아동 또는 학생
> 2. 재외국민의 자녀인 아동 또는 학생
> 3. 「북한이탈주민의 보호 및 정착지원에 관한 법률」 제2조제1호에 따른 북한이탈주민

인 아동 또는 학생
4. 외국인인 아동 또는 학생
5. 그 밖에 초등학교에 입학하거나 전학하기 전에 국내에 거주하지 않았거나 국내에 학적이 없는 등의 사유로 제17조 및 제21조에 따른 입학 또는 전학 절차를 거칠 수 없는 아동 또는 학생

② 제1항의 신청을 받은 초등학교의 장은 「전자정부법」 제36조제1항에 따른 행정정보의 공동이용을 통하여 「출입국관리법」 제88조에 따른 출입국에 관한 사실증명 또는 외국인등록 사실증명의 내용을 확인하여야 한다. 다만, 귀국학생등의 보호자가 그 확인에 동의하지 않을 때에는 다음 각 호의 어느 하나에 해당하는 서류를 첨부하게 하여야 한다. 〈신설 2010.12.27〉
1. 출입국에 관한 사실이나 외국인등록 사실을 증명할 수 있는 서류
2. 임대차계약서, 거주사실에 대한 인우보증서 등 거주사실을 확인할 수 있는 서류

③ 외국에서 귀국한 아동은 제16조 및 제21조의 규정에 불구하고 교육감이 정하는 바에 따라 귀국학생 특별학급이 설치된 초등학교에 입학 또는 전학할 수 있다. 〈개정 2010.12.27〉

중도 동반입국 청소년이 한국에서 중학교를 졸업한 경우 고등학교에 진학할 수 있다. 국내에서 중학교를 졸업하지 않은 경우에도 입학의 특례를 인정하고 있다. 고입전형 면제 혹은 특례 대상자에 관한 규정은 초·중등교육법 시행령 제82조(입학전형방법) 3항에 담겨있다.

제82조 ③제1항 및 제2항의 규정에 불구하고 다음 각 호의 어느 하나에 해당하는 자에 대하여는 동항의 규정에 의한 방법외의 방법으로 입학전형을 할 수 있다. 〈개정 2005.9.29, 2008.2.22, 2010.6.29〉

제 83호 3항에서 인정한 특례는 다음과 같은 경우이다.

- 제82조 3항제1호에 해당한 자
  - 외국 또는 군사분계선 지역에서 9년 이상의 학교교육을 이수한 자
  - 외국 또는 군사분계선 지역에서 초등학교 및 중학교에 해당하는 학교교육과정을 이수한자 (초중 과정을 모두 외국에서 이수한 자에 한함)
- 제82조 3항제2호에 해당한 자
  - 다음 각 목의 1에 해당하는 자로 외국의 학교에서 국내의 중학교에 전학 또는 편입학하여 졸업한 자

구분	자격 요건
외국에서 재학하고 귀국한 학생 (제2호 가목)	외국의 학교에서 2년이상 재학하고 귀국한 학생 (외국에서 부모와 함께 2년 이상 거주한 자에 한함)
과학기술자 및 교수요원의 자녀 (제2호 나목)	정부의 초청 또는 추천에 의하여 귀국한 과학기술자 및 교수요원의 자녀
외국인 학생 (제2호 다목)	외국인 학생 (부모 또는 부모 중 1인이 대한민국 국민인 경우에는 외국에서 2년 이상의 중학교 교육과정을 이수한 학생을 말함)

- 초 · 중등교육법시행령 제82조제3항제3호 해당자
  - '북한이탈주민의 보호 및 정착지원에 관한 법률' 제2조제2호에 의한 보호대상자로서 군사분계선이북지역의 학교에서 2년이상 재학하고 군사분계선 이남지역의 중학교에 편입학하여 졸업한 자

- 초중등교육법 제82조제3항제4호 해당자
  - 초중등교육법 시행령 제97조(중학교 졸업자와 동등의 학력인정) 1항 3(교육감이 학력심의위원회의 심의를 거쳐 9년 이상의 우리나라 학교교육과정을 수료한 자에 상응한 학력을 가진 것으로 인정한 북한이탈주민)
  - 초중등교육법 시행령 제98조(고등학교 졸업자와 동등의 학력인정) 1항의 3(교육감이 학력심의위원회의 심의를 거쳐 12년 이상의 우리나라 학교교육과정을 수료한 자에 상응한 학력을 가진 것으로 인정한 북한이탈주민)에 따라 중학교 졸업자와 동등한 학력이 있다고 인정을 받은 자

상기 내용으로 보면, 다문화 가정 자녀들의 학력 인정과 교육 기회의 보장이 가능하다. 초·중등교육법 시행령을 통해 중도 동반입국 청소년의 범주에 포함되는 다문화가정 자녀는 물론 외국인 노동자 자녀 등이 초중등학교의 입학과 진학이 가능하다. 그러나 법적인 허용이 곧 기회의 보장을 의미하는 것은 아니다. 중도 동반입국 청소년이 처한 여건을 극복할 수 있도록 지원하고 이들이 지닌 다양성을 인정하고 존중하지 않는다면 현실은 여전히 이들에게 불리하기 때문이다.

이상의 국제협약과 국내법의 규정을 볼 때, 모든 아동을 위한 교육권 보장이 선언되고 있다. 그러나 재한외국인처우 기본법, 다문화가족 지원법 등

을 살펴본 결과, 이주노동자의 자녀, 국제결혼 중 재혼가정의 이주여성의 이전 결혼에 의한 자녀를 위한 교육권 보장, 한국 사회 적응을 위한 지원에 소극적임을 알 수 있었다.

이들의 사회적응을 위해서는 우선 실제적으로 학교에 적응할 수 있도록 학교 생활, 규칙, 교과 학습에 관해 이해할 수 있도록 도와야 할 것이다. 아울러 포용정책의 적극적인 대국민 홍보가 이루어져야 하며, 이주청소년이 학교 진입과 적응 과정에 작용하는 장애요인을 해소할 수 있도록 해야 할 것이다. 외국인등록번호가 없는 미등록 이주아동은 학교생활은 물론 일상생활에서도 여러 불편을 겪고 있으며, 불이익이나 권리침해를 겪기도 한다. 학교에서는 전입학시, 교육행정정보시스템(NEIS) 등록시 외국인등록번호의 확인과 입력을 요구하고 있으며, 외국인등록번호가 없는 아동은 급식비 지원, 문화바우처 이용, 수학여행시 여행자 보험 가입도 불가능하다. 따라서 출입국관리와는 별도로 이들에 대한 등록체계 마련 방안이 강구되어야 할 것이다(이혜원 외, 2010).

3. 중도 동반입국 청소년을 위한 지원정책

다문화정책을 사회구성원간의 통합정책으로 볼 때 핵심적인 정책 중 하나는 교육이다. 다문화교육 정책은 다문화정책 중 가장 큰 비중을 차지하고 있다. 실제로 추진되고 있는 다문화사업 중 대다수가 다문화교육과 관련된 것이다(박성혁 외, 2007). 이렇듯 다문화교육이 큰 비중을 차지하는 것은 이주민과 다문화 가정 자녀의 한국 사회 적응이 중요하고도 긴급한 정책 과제이기 때문이다. 특히, 다문화 가정 자녀의 교육은 그들의 국적 획득 유무와 무관하게 미래의 한국 사회에 미칠 영향력이 크다는 점에서 중요한 과제로 부각되고 있다.

가. 중앙의 다문화교육 정책

다문화 교육을 위하여 교육과학기술부는 2012년까지의 중장기 방안을 마련하여 단계적인 지원계획을 매년 발표하고 있다. 여성가족부는 다문화가족과(2010년 3월 보건복지부에서 이관)를 신설하고, 다문화가족지원센터와 무지개청소년센터를 운영하고 있다(오성배 외, 2008). 무지개청소년센터에서는 다문화청소년 지원사업을 추진하고 있는 바 교육을 지원하는 것도 핵심 업무의 하나이다.

1) 다문화 교육 정책

가) 교육과학기술부 정책

2005년 교육인적자원부에서는 다문화가정 자녀교육 지원 계획에 따라, 외국인 근로자 자녀 교육 지원 계획을 수립하고, 이에 따라 외국인 근로자 자녀 입학상담센터를 운영하고 담당장학사 지정, 한국어반 설치 운영, 학습자료 개발 및 보급, 국제이해 교육을 실시할 계획을 마련하였다. 이후 중앙에서는 매년 다문화가정 자녀 재학 현황을 조사하였으며, 2006년부터는 다문화가정 자녀 교육 지원 대책을 마련하고 있다. 2006년 4월에 제안된 다문화가정 자녀 교육지원 정책은 다음과 같은 것들이다.

○ 다문화가정 자녀를 위한 '방과후학교' 프로그램 개설 지원
○ 대학생 멘토링 대상자로 다문화가정 자녀 우선 선정
○ 교사 및 또래 집단과의 1대1 결연을 통한 자녀의 정서적 안전 도모
○ 교원연수 강화(소수자 배려 교육, 한국어(KSL)교육, 한국문화 교육
○ 교육과정 개정 시 중3 도덕교과에 '타문화 편견 극복' 단원 포함(06년 하반기에는 우선 '교과서 지도 보완자료'를 발간 배포)
○ 지역인적자원개발(RHRD) 사업을 통한 지역 단위 지원 프로그램 활성화
○ 불법 체류자 자녀의 교육권 보호 위한 부처 협의 추진

2007년 5월 교육인적자원부는 다문화가정 자녀 교육 지원 계획을 발표하면서 2007년에는 서울대학교 다문화교육연구센터를「중앙다문화교육센터」로 지정('07.7)하여 교육교재 및 교사연수와 프로그램 개발, 정책방향 연구

등을 추진하였다. 또한 다문화교육지원협의회(교육청, 대학, NGO, 지자체, 기업 등)를 구성하였다. 외국인 근로자 자녀의 교육권 보장을 위해 2008년 2월 초·중등교육법 시행령을 개정하여 전월세 계약서, 이웃의 거주확인 보증서 등의 제출만으로도 학교 입학이 가능하도록 함으로써 교육기본권을 보장하려는 정책을 펼쳤다. 그러나 여전히 미등록 거주가 많아 학교 접근이 쉽지 않으며 신분 노출의 우려로 학교 가는 것을 꺼리는 경향이 있다(이민경, 2010).

증가하는 다문화가정 자녀 교육을 위하여 교육과학기술부에서는 다문화교육 정책의 중·장기 방향에 대한 비전을 설정하고 이에 근거하여 '다문화가정 학생 교육지원 중·장기('09～'12) 계획'을 발표하였다. 이 계획에는 중·장기 다문화교육의 방향과 추진과제, 추진체제 등을 비롯하여 연도별 추진 사업계획을 담고 있다. 이 계획의 개요는 다음과 같다.

○ 다문화가정 학생의 한국어·기초학력 향상 : 취학 전후 다문화가정 자녀를 위한 언어·인지·사회·정서 발달 진단도구, 수준별 발달 프로그램 등을 개발·보급, 기초 학력 미달 학생에게 방과후 멘토링 등을 통한 맞춤형 지도
○ 다문화가정 학부모의 교육 역량 강화 : 다문화가정 학부모를 대상으로 한국어·정보화 교육을 강화, 다문화가정 학부모용 학교생활 안내책자를 발간·보급, 또한 다문화가정 학부모의 학교접근성을 제고하기 위해 '다문화가정 학부모 상담주간'과 자원봉사 통역 도우미 운영
○ 다문화교육 기반 구축 : 지도교사 및 관리직 교원의 다문화교육 연수를 강화, 「다문화교육 우수사례 발표대회」를 운영, 교대 등에 '다문화교육 강좌'를 개설 지원, 다문화 요소를 반영한 교육 자료를 개발·보급
○ 다문화 이해 제고 및 확산 : 일반 학생들의 다문화 인식을 제고하기 위한 다문화 이해 교육을 강화, 다문화 이해 촉진을 위하여 교육 접근성이 높은 교육 영상물의 제작과 보급, 「다문화교육 체험 공모전」을 실시하여 사회 전체의 다문화의 인식 전환을 유도

이 계획안에는 정책을 추진하기 위하여 필요한 예산과 재원까지 밝히고 있다. 4년('09～'12)간 총 701.09억원(국고 및 특교 194.69억원, 지방비(보통교부금 506.4억원)을 투입한다는 계획이다. 이 중·장기('09～'12) 계획에 기초하여 2009년, 2010년에 다문화교육 정책 계획을 발표하였다. 이 중 2010년 계획의 개요는 다음과 같다.

○ 다문화가정 학생 맞춤형 교육 지원 : 다문화가정 학생 1:1 멘토링 지원, 다문화가정 학생 교육 거점학교 지원, 다문화가정 학생 대상 방학 집중 캠프, 국제 지도자 육성 프로그램 운영
○ 다문화 학생을 글로벌 인재로 육성: 다문화 가정 자녀의 부모출신국 이해, 해당국가 학생 교류, 글로벌 리더십교육 등 프로그램 운영(주말, 방학과정)
○ 교사의 다문화교육 전문성 제고 : 국립 교·사대 '다문화교육 강좌' 개설 지원, 사립 교원양성대학 '다문화교육 강좌' 개설 유도, 현직 교사 연수 지원 강화
○ 다문화가정 학부모 지원·활용 : 다문화가정 학부모 교육 및 상담 지원, 학부모를 이중언어 강사요원으로 양성·활용, 학부모 대상 '문해교육 강사요원 연수 프로그램' 개발
○ 다문화가정 유아 교육 지원 : 다문화가정 유아에 대한 교육기회 확대, 다문화가정 유아를 위한 교육 프로그램 개발, 다문화교육 전문성 제고를 위한 유아 교사 연수, 다문화가정 학부모의 유아교육 현장 활용 확대
○ 중도 동반입국 자녀 교육 지원 : 취학전 예비과정 지원, 학교 내 특별학급 운영 지원, 공립 대안학교 설립 지원, 역량 있는 학부모의 교육 지원 · 활용, 진로 · 직업교육 지원 강화
○ 다문화교육 기반 및 지원체제 강화 : 일반 학생의 다문화 이해교육 지원, 중앙다문화교육센터 운영 지원, 시 · 도교육청 다문화교육 정책 추진역량 강화, 지역 단위 다문화교육 네트워크 운영 강화

'2010 다문화가정 학생 지원계획'에서 주목할 점은 이전의 계획안과는 달리 '다문화가정 유아 교육 지원'과 '중도 동반입국 자녀 교육 지원' 과제가 포함되었다는 것이다. 그간 정책 추진을 통해 볼 때 다문화가정 자녀의 유아교육 단계 지원의 필요성 증대, 요구 증가 등에 부응한 것이며, 중도 동반입국 자녀 지원 방안은 2009년에 이들의 존재에 대한 주목과 대책 마련에 부응한 것이다.

추진과제의 실행에 대한 점검은 평가위원회와 중간 성과보고회 등을 통해 이루어지도록 하였다. 점검의 실효성을 더하기 위해 필요시 실제 현장에서 컨설팅을 받도록 안내하고 있다. 또한 최종 성과 보고 및 평가를 통해 지속적인 피드백이 가능하도록 하였고, 우수한 사례를 발굴하여 차년도 다문화교육 정책에 반영하도록 하고 있다.

나) 여성가족부 지원 정책

여성가족부의 다문화교육 관련 정책은 국제결혼 이주 여성(결혼이민자)과 그 가족을 지원하기 위한 정책과 북한이탈 청소년 및 다문화 청소년을

지원하기 위한 정책으로 구분된다. 전자는 다문화가족과가 주관하여 다문화가족지원센터를 통하여 실행되며, 후자는 청소년자립지원과가 주관하여 무지개청소년센터를 통하여 실행되고 있다. 여성가족부는 국제결혼 이주여성과 그 가족을 지원하기 위하여 16개 시도에 다문화가족지원센터의 설치와 운영을 지원하고 있다. 다문화가족지원센터에서는 다문화가족을 대상으로 한국어교육, 가족교육, 자조집단 육성 등 종합 서비스를 제공하고 있다. 이를 통해 다문화가족의 조기 적응 및 사회·경제적 자립지원을 꾀하는 것이다(여성가족부, 2010). 다문화가족지원센터는 2006년 21개소에서 2007년 38개소, 2008년 80개소, 2009년 100개소, 2010년 159개소로 지속적으로 증가하고 있다. 다문화가족지원센터에서 수행하는 여러 기능 중 이주 여성을 위한 다문화교육과 관련된 것을 살펴보면 다음과 같다.

○ 한국어교육: 언어소통이 어려운 입국초기 결혼이민자에게 한국어 교육, 가족상담 서비스 제공
○ 아동양육지원: 만 12세미만의 자녀가 있는 결혼이민자 자녀의 양육 관련 교육·정보제공, 가족상담 등
○ 다국어 포털 홈페이지 구축 및 운영: 한국생활에 필요한 컨텐츠 제공 및 온라인 커뮤니티, 지식 공유 활성화를 통한 쌍방향 의사소통 지원(4개 언어-한국어, 영어, 중국어, 베트남어)

다문화가족지원센터는 이주여성의 입국 단계부터 정착에 이르기까지 '단계별 맞춤형 서비스' 제공을 꾀하고 있다. 결혼에 의한 다문화가정의 형성부터 자립까지를 4단계로 나누어 각 단계에 적합한 지원을 통하여 결혼이민자의 한국사회 조기 적응과 안정적인 가족생활이 이루어지도록 하는 것이다(여성가족부, 2010). 그 구체적인 내용은 다음과 같다.

○ 1단계 : 입국 전 결혼준비기 - 국제결혼 과정의 인권보호와 교육프로그램
○ 2단계 : 입국 초 가족관계 형성기 - 결혼이민자의 조기적응 및 안정적 생활지원, 다양한 매체를 통한 한국어교육, 위기개입 및 가족통합교육 실시
○ 3단계 : 자녀양육 및 정착기 - 다문화가족 자녀의 양육·교육 지원
○ 4단계 : 역량 강화기 - 결혼이민자의 경제·사회적 자립 지원

이와 같은 지원 서비스 외에 전 단계에 걸쳐 대국민 인식개선 및 홍보, 다문화가족 실태조사 실시 등의 전반적인 다문화역량을 강화하기 위한 사업도 계획하고 있다.

다문화가족지원센터는 주로 국제결혼 이주 여성을, 무지개청소년센터는 북한이탈 청소년과 다문화 청소년을 지원한다. 무지개청소년센터는 2006년에 국가청소년위원회가 설치하였다. 국가청소년위원회의 기능이 여성가족부로 통합된 이후 여성가족부의 산하기관이 되었다. 이 센터는 북한이탈 청소년과 다문화 청소년이 사회경제적 어려움・문화차이・사회적 편견 등으로 한국사회 적응이 어려우므로, 특화된 체계적인 서비스를 구축하여 북한이탈 청소년과 다문화 청소년의 조기 사회정착을 돕는 통합적・단계적 지원을 목적으로 하고 있다(여성가족부, 2010). 다문화 교육과 관련된 사업으로는 북한이탈·다문화 청소년 리더십 양성 프로그램, 다문화 청소년 지역거점센터 운영, 전문가 양성교육, 이주청소년 이해프로그램 개발 및 보급 등을 진행하고 있다. 무지개청소년센터에서는 중도 동반입국 청소년을 위해 '청소년 다문화 역량강화사업'을 추진하고 있다. 이 사업은 북한이탈·다문화 청소년 리더십 양성 프로그램 운영, 다문화청소년 지역 센터 운영, 전문가 양성 교육 등으로 구성되어 있다.

다) 교육과학기술부와 여성가족부의 공동 추진 정책

교육과학기술부와 여성가족부가는 독자적으로 다문화 가정이나 청소년을 위한 정책을 추진하는 한편 서로 협력하여 공동으로 추진하는 경우도 있다. 대표적으로 사회통합위원회, 교육과학기술부, 행정안전부, 고용노동부, 여성가족부 등 관계기관이 공동으로 설립추진기획단을 구성하여 적극적으로 추진하고 있는 '국제다솜학교' 설립 정책을 들 수 있다.

'국제다솜학교'는 고등학교에 진학하지 못했거나, 다니다가 학업을 중단한 다문화가정 청소년을 대상으로 하여, 고교 학력을 인정받을 수 있는 대안학교 형태로 설립 추진 중이며 2012년 개교 예정이다. 국제다솜학교는 일반교육 뿐만 아니라 고교졸업 후 취업과 연계하여 건강한 사회인으로 자립할 수 있도록 기술교육도 병행할 계획이다. 이는 탈학교 다문화가정 학생들

을 대상으로 한 예비 수요조사 결과를 반영한 것이다.

‘국제다솜학교’는 서울지역을 시작으로 전국단위로 확대할 것을 계획하고 있다. 서울시교육청은 공립형 대안학교로 2012년 3월 개교를 목표로 설립을 추진하고 있다. 초기에는 서울 성동공업고등학교의 일부 유휴교실과 시설, 교사를 이용하여 개교하고, 추후 아현산업정보학교로 이전을 계획하고 있다. 서울지역 ‘국제다솜학교’의 기술교육은 컴퓨터응용, 전기전자, 기계 등의 학과와 더불어 예비 수요조사에서 선호도가 높았던 패션의류, 디자인분야 등의 학과 개설도 계획하고 있다.

충북 제천에서도 전국적으로 학생을 모집하는 ‘국제다솜학교’의 설립 계획을 마련하고 있다. 서울특별시교육청이 직접 설립주체로 나선 서울지역과 달리 충북지역 ‘국제다솜학교’는 ‘학교법인 한국폴리텍대학’이 설립주체로 나서고 충북교육청이 지원하여 2012년 3월 135명 규모로 개교할 계획이다. 충북지역 ‘국제다솜학교’의 설립주체로 ‘학교법인 한국폴리텍대학’을 선정한 것은 일반교육과 기술교육을 병행하는 ‘국제다솜학교’의 특성을 공공직업훈련 및 교육 기능을 수행하기 위해 직업교육 인프라와 노하우가 필요했고, 이 필요를 ‘학교법인 한국폴리텍대학’이 충족시켜 줄 것이라고 판단하였기 때문이다. 계획에 따르면, 충청북도교육청과 한국폴리텍대학이 2011년 6월 MOU를 체결하여, 학교 설립을 추진하고 있다.

2) 중도 동반입국 청소년을 위한 정책

다문화가정 자녀 중 중도 동반입국 청소년의 증가에 따라 교육과학기술부는 다문화교육 계획에 2010년부터 ‘다문화 가정 중도 동반입국 자녀 교육 지원’ 을 포함시켰다. 다문화사회로 변모하는 과정에서 다문화 가정 자녀의 유형이 다양해지고, 유형별 교육접근 기회나 지원하여야 할 내용이 다르다고 판단하였기 때문일 것이다. 중도 동반입국 청소년을 위한 지원 내용에는 취학 전 예비과정 지원, 학교 내 특별학급 운영지원, 공립 대안학교 설립 지원, 역량있는 학부모의 교육 지원・활용, 진로・직업교육 지원 등이 포함되었다. 그 세부적인 내용은 다음과 같다.

1. 취학전 예비과정 지원
   - 취학전 예비과정 프로그램(안)보급
   - 한국어·문화를 지도할 수 있는 교사, 대학생 등을 1:1 연계
   - 다문화교육 거점 학교를 중심으로 취학전 예비과정 운영 지원(5개소 운영)
   - 대안교육 위탁교육기관 지정 및 운영: 초기 적응 유도
2. 학교 내 특별학급 운영 지원
   - 단기간 학교 적응이 어려운 중도 동반입국 자녀를 위한 특별학급 구성, 일반 학급과 협력 학습 지원(경기도·대전 5개교)
   - 특별 학급에 담당 교사외 이중언어·상담 등이 가능한 교육 보조 인력 채용
3. 공립 대안학교 설립 지원
   - 일반학교 진학 및 적응이 어려운 중도 동반입국 자녀 등을 위한 공립 대안학교 설립 지원
   - 초기 적응을 위한 지원, 생활 및 학습 측면에서 디딤돌 역할
4. 진로·직업교육 지원 강화
   - 중도 동반입국 자녀의 적성을 살릴 수 있는 직업 교육 프로그램 개발, 전문계고·전문대학 등 직업교육기관과 연계한 직업교육·체험 지원

위와 같은 계획 중 중도 동반입국 자녀를 포함하여 다문화가정 자녀의 원활한 적응을 목적으로, 기숙사 생활이 가능한 공립형 다문화 대안학교의 설립・운영 방안이 구체화되어 추진되고 있다. 이 계획에 따라 인천광역시 교육청에서는 공립형 다문화 대안학교를 설립하기 위한 타당성 조사 및 운영 방안 연구를 마쳤다. 조사 결과 인천지역 교사와 학부모들은 공립형 다문화 대안학교 설립에 대체적으로 찬성하고 있었으며, 공립형 다문화 대안학교 설립 시 전학 혹은 취학시키겠다는 응답 비율도 높았다(오성배·황석규, 2010).

여성가족부에서는 무지개청소년센터를 통해 중도 동반입국 청소년 지원 정책을 추진하고 있는 바, 그 대표적인 것이 『중도 동반입국청소년 길잡이』 프로그램이다. 중도 동반입국 청소년 초기적응을 지원하는 『중도 동반입국 청소년 길잡이』 프로그램은 2009년 안산, 파주, 김포 등에 거주하는 중도 동반입국 다문화청소년 21명과 그들의 부모 5명을 대상으로 입국초기 생활 실태(한국어교육·학교생활, 사회·심리적응, 문화적응, 가정생활, 법문화적응 등 5개 영역)에 대한 심층 조사를 바탕으로 개발하였다. 그리고 2010년 5월

부터 안산과 수원지역 등 2개 지역에서 4개월 동안 시범적으로 실시하였다.

『중도 동반입국청소년 길잡이』 프로그램은 정규 학교 입학 전 예비과정에 해당하는 것으로, 학교의 학기일정과 맞추어 진행되므로, 프로그램을 마치고 학기 초에 정규학교로 편입이 가능하도록 설계되어 있다. 이 프로그램의 목적은 중도 동반입국 청소년을 대상으로 한국생활에 가장 필요한 한국어 습득을 돕고, 기본적인 법 지식 및 생활정보를 제공하며 자신감과 사회성 회복 등 원활한 초기정착을 돕는 데 있다. 프로그램은 크게 한국어 교육, 교우관계 및 자아 정체감 프로그램, 생활문화프로그램 등 3가지 영역으로 이루어져 있으며, 청소년 발달기적 특성을 반영하여 공통과정과 초·중등과정으로 나누어 구성되어 있다.

○ 한국어 교육 프로그램 : 일상생활 속 의사소통의 내용으로 구성된 '기초한국어' 프로그램, 일상생활 한국어와는 다른 학교 내부와 학업 과정에서 사용되는 내용으로 구성된 '학교한국어' 프로그램
○ 교우관계 및 자아 정체감 프로그램 : 다른 중도 동반입국 자녀들과 친구관계 형성 지원, 두 가지의 다른 문화에 노출됨으로써 혼란스러워질 수 있는 자아 정체감 확립 지원
○ 생활문화프로그램 : 아르바이트, 취업 등에 대한 진로지도, 관공서 이용, 대중교통 이용과 같은 당장 실생활에서 필요한 것을 직접 체험해 보는 현장체험학습, 편입학을 위한 학과지도, 학교폭력, 청소년보호, 청소년 취업 등에 관한 법률지도

무지개청소년센터는 위와 같은 2010년도 시범실시 결과를 기초로 하여 수정한 『중도 동반입국청소년 길잡이』를 레인보우 스쿨을 중심으로 보급하고 있다. 레인보우 스쿨은 전국 2011년 10월말 현재 10개 지역의 대안학교나 기관에 위탁 운영하고 있으며 그 현황은 다음과 같다.

〈표 Ⅳ-6〉 무지개청소년센터 위탁 레인보우 스쿨 운영 기관

소재 지역	기관명	비고
부산광역시	(사) 아시아공동체	대안학교
광주광역시	(사)외국인 근로자문화센터-새날학교	학력인정 위탁형 대안학교
경기도(안산)	(사) 들꽃피는 세상- 들꽃피는 학교	대안학교
충청북도(청주)	충북 다문화가족 지원센터(부설 청주새날학교)	대안학교
서울특별시	무지개 청소년센터, 서울 청소년수련관	공동운영
경기도(수원/파주)	수원이주민센터	
	한국다문화복지협회	비보호청소년 포함
인천광역시	남동구 다문화 가족 지원센터	
전라북도(익산)	익산시 다문화 가족 지원센터	
제주도	제주 다문화 가족 지원센터	

* 위 표에서 대안학교라고 표시된 곳은 레인보우 스쿨 프로그램 진행 후에도 지속적으로 교육활동을 제공하는 학교임.
출처: 김재우(2011a)[37]

레인보우 스쿨 프로그램은 주 5일 전일제 4개월 총 400차시의 과정으로 한국어교육, 교육관계 및 정체성, 생활문화, 편입학(검정고시)지도, 학과지도(예체능) 등으로 구성된다. 이중 한국어 교육은 260차시로, 전체 프로그램의 65%를 차지한다. 2011년 4월부터 8월까지 이 프로그램을 이수한 청소년은 289명이다.

나. 시도교육청의 다문화교육 정책

2011년 기준 16개 시·도 교육청에서 수립한 다문화가정 교육지원정책 의 내용을 분석하면, 정책의 목적에 따라 다음과 같이 분류될 수 있다. 1) 다문화가정 자녀대상 적응 및 학력 지원, 2) 교원의 교육활동 지원, 3) 다문화가정 지원, 4) 학교단위 정책 지원, 5) 일반 대상 인식 제고의 5개 영역 등이

37) 세미나 자료집에는 8개 지역만 표시되었으나 발표 중에 그동안 확대된 곳을 언급하여 이를 추가하였다.

그것이다. 각 영역에 포함되는 하위항목들은 다음과 같다.

1) 학교단위 정책 지원 영역의 경우 다문화 거점학교, 연구학교, 중심학교, 협력학교, 공감학교 및 다문화 이해교실의 지정·운영과 이를 통한 다문화교육 모델 및 프로그램의 개발, 지정된 이들 학교에 대한 컨설팅 및 학교수준 다문화 프로그램의 지원 등을 포함한다.
2) 다문화가정 자녀 대상 적응 및 학력 지원 정책은 다문화가정 자녀를 대상으로 하는 한국어 교실 및 한국문화 적응교육 프로그램, 대학생 멘토링 및 교사와의 결연을 비롯한 맞춤형 학습과 방과후 학교를 포함하는 교과·학력 향상 프로그램, 다문화적 장점 육성을 통한 다문화인재 양성 프로그램, 한국문화 체험 프로그램, 다문화가정 학생의 지속적 추수관리 프로그램 등을 포함한다.
3) 교원의 교육활동 지원 정책은 다문화 전문성 신장을 위한 각종 연수 ·워크숍 프로그램, 교사용 지도 교재 및 자료의 발간과 보급, 이중언어강사의 양성과 배치, 교원 대상 다문화 활동사례 발표대회 등을 포함한다.
4) 다문화 가정 지원 정책은 다문화 가정 학부모의 자녀교육 역량 강화를 위한 상담 제공, 통·번역 서비스 제공, 가족 단위의 한국문화체험 및 모국문화체험 프로그램, 일반 가족과의 결연을 통한 상호 교류 및 어울림 캠프, 학부모용 자료의 발간과 보급 등을 포함한다.
5) 일반 대상 인식 제고 정책은 일반을 대상으로 하는 다문화 이해교육 프로그램의 제공, 다문화 관련 수기와 UCC 등의 공모·시상, 다문화교육 우수사례 발굴, 다문화 관련 협의회 및 관련 기관과 네트워크의 조직, 운영 지원 등을 포함한다.

시도교육청에서는 여러 영역에 걸쳐 지원 정책을 추진하고 있다. 그중 대부분의 시도교육청에서 추진하고 있는 것은 다문화 거점학교와 연구학교, 중점학교의 지정 운영이다. 대전광역시 교육청의 경우 다문화 거점·연구·선도학교를 대상으로 다문화 교육 전반에 대한 컨설팅을 추진하고 있다. 또한 모든 시도교육청에서 다문화가정 학생 적응 및 학력 지원 정책을 추진하고 있다. 그중 전라남도 교육청의 경우, 다문화가정 학생 적응 및 학력 지원을

위하여 방과후 프로그램, 기초학력 책임제, 무학년제, 대학생 멘토링과 교사 1:1 결연, 한글교실 등을 추진하고 있다. 대구광역시 교육청에서는 다문화가정 학생 적응 및 학력지원 관련 정책 중 대학생 온라인 멘토링과 유·초등학생 대상 한국어 방문 교사제를 추진하고 있다.

다문화교육을 위한 교원 전문성 신장을 위한 연수 제공도 모든 시도에서 중시하고 있는 것이다. 그중 서울시교육청과 서울교육대학교, 경기도, 인천과 경인교육대학교 등이 서로 연계하여 관련 연수를 제공하고 있다. 광주광역시 교육청의 경우, 지역 내 교육대학교에 다문화가정 학생 교육 관련 직무연수과정을 개설하며 다문화 관련 연수비를 지원하고 다문화 연구교사의 모임을 지원하는 계획을 수립하고 있다. 충청북도 교육청의 경우 다문화 교육지도 자료집을 개발 및 보급하고 있다.

다문화 가족단위 지원정책은 주로 학부모 대상 지원 정책과 일반 가족과의 결연 및 어울림 캠프 등을 중심으로 추진되고 있다. 인천광역시 교육청의 경우, 다문화 가족단위 지원정책을 추진하고 있는데, 세부 시행계획으로는 다문화가정 상담센터 운영, 학부모 자원봉사단 운영, 연합 체험 학습 실시, 무지개 가족 결연, 다문화가정 학부모를 위한 상담 주간 운영, 통·번역 서비스 지원 등이 있다. 대전광역시 교육청에서는 다문화학생과 학부모, 일반가정 학생과 학부모, 독서멘토와 관리교사 등이 한 팀이 되는 '2+2+2 행복문화만들기 프로그램'을 운영하고 있다.

일반 학생과 일반인을 대상으로 한 다문화이해 확산을 위한 프로그램을 개발하고 유관 홈페이지의 개설 등을 통해 홍보하고 있다. 경기도 교육청은 다문화 체험 주간 운영 및 체험 수기 공모 등을 추진하고 있으며, 전라북도 교육청은 일반 학생과 학부모를 대상으로 하는 다문화 이해 교육을 추진하고 있다. 충청남도 교육청의 경우, 지역 단체와의 네트워크 구축을 통해 다문화 이해 확산을 꾀하고 있다.

일부 교육청에서는 중도 동반입국 청소년을 위한 정책 사업을 추진하고 있다. 광주광역시 교육청의 경우 위탁교육기관으로 새날학교를 지정하여 지원하고 있는데, 이를 통해 일반학교 진학 및 적응이 어려운 중도 동반입국 자녀들에게 개인의 수준과 적응 속도에 따라 유연한 교육과정을 제공할

수 있다. 또한 광주광역시 교육청은 중도 동반입국자녀의 진로 및 직업교육 프로그램 운영을 지원하고 있어 중도 동반입국 자녀의 적성과 직업·진로교육에 대한 수요를 파악하고 지원 모델을 개발하기 위해 노력하고 있다. 부산광역시 교육청에서는 중도 동반입국 청소년의 학교 진입을 위한 가교 기능을 하는 특별학급 프로그램을 위탁형으로 지정하여 지원하고 있다.

충청북도 교육청에서는 한국인과의 재혼으로 중도 동반입국한 다문화가정 자녀를 대상으로 교사와의 1:1 연계를 통해 한국어와 한국문화 적응을 돕고 있으며 다문화 관련 민간교육시설을 위탁교육기관으로 지정하여 초기 적응 교육을 담당하도록 하였다. 또한 중도 동반입국 자녀들이 취학 이전에 집중적 한국어 교육(KSL) 등 초기 적응 교육을 받을 수 있도록 지원하고 있다.

전라북도 교육청의 경우 중도 동반입국 청소년의 학교 적응력 향상을 위해 중도 동반입국 학생이 재학하고 있는 중·고등학교의 이중언어 동아리를 지원하는 정책을 추진하고 있다. 이를 통해 학습면 뿐 아니라 체험활동, 스포츠 활동 등 생활 측면에서의 자신감 제고를 꾀하고 있다.

전라남도 교육청에서는 중도 동반입국 청소년을 위해 교사 및 대학생 1:1 멘토링을 통한 한국어 및 한국문화에 대한 이해교육 프로그램 지원, 학교 적응에 어려움을 보이는 중도 동반입국 자녀를 위한 특별 프로그램 지원, 특성화고 및 전문대학과 연계한 직업교육·체험 프로그램 지원 등을 제공하고 있다.

다. 정책에 대한 비판적 검토

다문화교육 정책이 중요하다는 점에 있어서는 사회적 합의가 이루어진 것으로 보인다. 그러나 다문화 가정 자녀 교육의 현실은 열악하다. 이들은 제도 교육에 접근하기 어렵거나 접근하였더라도 학업을 지속하지 못하고 탈락하는 비율이 높다. 2008년 교과부와 복지부의 통계에 따르면, 취학연령 다문화 가정 미취학 비율은 14%, 중학교 미취학비율은 40%, 고등학교 미취학비율은 70%에 달한다. 또한 미취학 자녀를 보육 시설에 맡기는 비율이 27.5%로 일반 가정의 보육시설 이용율 56.8%에 비해 매우 낮은 수준이다. 다문화 가정의 아동학대 발생률은 일반 가정의 2배에 달할 정도로 다문화 가정 내에서 자녀에 대한 정서적 지지가 매우 취약하다(윤인진, 2009). 다문

화 사회로의 진입에 대해서는 국제결혼 가정이나 이주민 수의 증가를 우려의 시선으로 바라보고 있으며, 이에 기초하여 여러 정책 방안을 내세우고 있으나 이론적 논의의 기초가 부족하다. 다문화 사회로의 진입을 말하면서도 문화의 관점에서 정작 이주민들의 문화에 대한 심층적인 논의나 그것에 기초한 정책은 부족한 '문화없는 다문화 사회'(엄한진, 2006), '다문화시민 없는 다문화교육'(황정미, 2010)라는 역설적 상황이 전개된다는 것이다. 현재 우리사회에서 진행되는 다문화교육 논의나 정책에 반차별, 반편견에 대한 적극적 의지 개진이 이루어지고 있는지 돌아보아야 한다.

아울러, 다문화 사회에 대한 논의나 정책적 대응은 분절적이다(엄한진, 2008). 한국의 일반 사회 문제에 대한 대응과도 분절되어 있으며, 이주민 내에서도 이민집단 유형을 구분하고 이에 따라 정책적 논의도 분절되어 있다. 이주민 중에서도 결혼이주여성과 이주노동자를 구분하고 이들에 대한 차별적 대응을 하고 있다. 결혼이민자의 수는 한국거주 외국인의 14%에 불과하나, 다문화 사회에 대한 논의나 정책적 대응은 이들에게 쏠려 있다. 교육 영역에서도 마찬가지이다. 다문화 사회를 맞이한 교육적 대응은 주로 결혼을 위해 이주한 동남아 여성을 포함한 가정이나 그 자녀들에 쏠려 있다. 다문화 교육을 진행하며 직면하게 된 중도 동반입국 청소년의 문제도 같은 맥락에서 이해될 수 있다. 이미 중도 동반입국 청소년이라고 할 수 있었던 외국인 노동자 자녀는 외국인 노동자 자녀를 위한 교육 정책으로 전개되어 오다 국제결혼 가정 중 재혼가정 중도 동반입국 청소년의 규모가 커지자 비로소 중도 동반입국 청소년의 문제에 주목하고 있다. 정책 추진의 분절성은 정부 부처별로 추진하는 다문화교육 정책에서도 드러난다. 정부 부처별로 특정 정책이 중복 추진되는 한편, 현장에서는 여전한 사각지대의 문제로 고민하게 되는 것이다.

최근 다문화가정 청소년이나 중도 동반입국 청소년을 위한 시혜적 관점의 정책에 대한 비판 등으로 인해 이들을 잠재적인 글로벌 인재로 보고 미래의 글로벌 리더로 양성해야 하겠다는 정책이 제안되고 있다. 다문화가정 청소년에 대한 기대수준을 높인다는 점에서, 그리고 이들을 사회적 자원으로 간주한다는 점에서 긍정적인 변화라고 할 수 있다. 그러나 이러한 제안들은 글로벌 인재를 이중언어 구사의 맥락에 한정하여 논의한다는 점에서

한계가 있다. 또한 다문화 가정 청소년을 대상화시키는 도구적 접근이라는 점, 이 청소년들의 현실과 괴리로 인하여 이중적인 소외감을 안길 수 있다는 점(이민경, 2010)에서 비판이 제기되고 있다.

이 연구에서는 그동안 다문화교육에 관한 논의나 정책의 배경 속에서 중도 동반입국 청소년의 교육기회 획득, 교육에의 적응, 성취 등의 차원에서 어떠한 문제를 안고 있는지, 어떠한 지원이 필요한지를 탐색하고자 한다. 청소년이 제도교육 기회를 얻기 어렵고, 그것을 얻었다고 하더라도 적응하기 어려운 현실의 문제에 주목하고자 하는 것이다. 궁극적으로 제도교육에 진입하여 모두 민주적이고 정의로운 시민으로 성장하도록 하는 것을 지향하면서 당장의 중층적 곤란에 처한 청소년들을 위해 무엇을 어떻게 할 것인가에 초점을 맞추고자 한다.

V

중도 동반입국 청소년의 교육 실태

중도 동반입국 청소년의 교육실태를 알아보는 것은 이들에 대한 지원방안을 도출하기 위함이다. 이 연구에서는 주로 학교, 대안학교, 민간기관의 교육 프로그램과 청소년의 적응을 중심으로 실태를 파악하였다. 중도 동반입국 청소년의 교육실태의 파악이 교육기회를 얻은 청소년들의 실태 파악에 쏠릴 가능성이 높다. 이 점에서 교육기회에 접근하지 못하고 있거나 학업을 포기한 청소년에게도 관심을 가지고 일부 청소년을 만났으나 면담이 충분하지는 않았다. 교육기회를 얻었다는 점에서 학교에 다니는 청소년들은 그렇지 않은 청소년보다 교육적으로 유리하다고 볼 수 있을 것이다. 그렇다고 하더라도 학업중단율이 높은 현실을 고려할 때 이들이 학교나 민간기관에서 겪는 어려움을 파악하고 이것을 극복할 수 있도록 돕는 방안을 마련하는 것은 학교밖 청소년들을 위한 방안 마련과 동떨어진 것이 아니라고 본다.

이 장에서는 교육기회의 획득, 교육의 과정 상에서의 적응, 진로 등 세 차원에 주목할 것이다. 교육기회의 획득에 관하여서는 객관적인 자료가 필요해 주로 선행 연구를 활용하고 일부 면담 자료를 보충하였다. 진로는 교육의 결과 차원에서 고려한 것이나 이들이 학교교육을 통해 취업한 실태를 파악하기에는 어려움이 있어 학교나 교육기관에서 지원하는 진로 관련 프로그램이나 학생들의 진로에 대한 인식을 알아보는 데 그쳤다.

1. 교육 기회

다문화 가정 자녀, 그 중에서도 외국인 근로자 자녀나 국제결혼 재혼 가정의 이전 결혼 소생 자녀가 공교육 기회에 접근하기 어렵다는 것은 일부 선행의 조사 연구 결과를 통해 그 실태가 통계적으로 제시되었다. 조사 결과를 보면, 학교 밖 청소년은 한국에서 학교에 전혀 접근하지 못한 경우와 학교에 다니다가 그만둔 경우를 모두 포함한다. 주로 외국인 근로자 자녀, 국제결혼 중 재혼 가정 동반 입국 자녀, 외국인 유학생 자녀 등을 중심으로 한 이주 청소년[38]의 교육권 실태 조사를 한 연구에서 조사 대상 186명의 청

38) 국제결혼 가정 자녀로 한국에서 출생한 청소년은 제외하였음(이혜원 외, 2010).

소년의 교육기회는 다음과 같이 조사되었다. 이를 통해 볼 때, 공교육 기회에 진입하지 못하는 청소년이 절반 가량 됨을 알 수 있다. 대안학교 교육기회까지 포함하여도 80%를 넘지는 못한다.

〈표 Ⅴ-1〉 이주 아동의 교육 기회 실태

	공교육(학교)	대안학교	학교밖	계
빈도(명) (%)	105 (56.5)	41 (22.0)	40 (21.5)	198 (100.0)

출처: 이혜원 외(2010)

최근 국제결혼 재혼 가정 중 2010년 귀화를 신청한 부모의 21세 이하의 동반 입국 청소년 중 설문 조사가 가능한 초등학교 4학년 이상의 청소년과 레인보우 스쿨을 이용하고 있는 청소년 403명을 대상으로 학교에 다니는 청소년의 비율을 연령별로 분석한 결과는 다음 <표 Ⅴ-2>와 같다.

〈표 Ⅴ-2〉 중도 입국 청소년의 연령대별 학교 재학 비율

연령 학교급	9-13세	14-16세	17-19세	20세 이상	합계
초등학교	34 (73.9)	6 (7.9)	-	-	40 (9.9)
중학교	4 (8.7)	32 (42.1)	7 (4.7)	7 (0.8)	44 (10.9)
고등학교	-	8 (10.5)	40 (26.7)	2 (1.5)	50 (12.4)
대학교	-	-	8 (5.3)	21 (16.0)	29 (7.2)
학교 밖	8(17.4)	30 (39.5)	95 (63.3)	107 (81.7)	240 (59.6)
계	46 (100)	76 (100)	150 (100)	131 (100)	403 (100)

출처: 양계민(2011)

이 표에서 알 수 있듯이 초등학교 연령대의 청소년들은 상대적으로 학교에 다니는 비율이 높은 편이나, 중등 연령대의 경우 학교 밖 청소년의 비율이 매우 높음을 알 수 있다. 14-16세 연령대의 경우 39.5%가, 17-19세 연령

대의 경우 63.3%가 학교 밖에 있다. 20세 이상의 경우는 그보다 높으나 이들의 학력이 조사되지 않아 고등학교를 졸업하고 대학에 진학하지 않은 것인지, 중등학교를 다니지 않은 상태인지는 알 수 없다.

이주 청소년들이 취학 현황을 조사한 선행 연구들에서는 이들의 학교에 다니지 못하고 있는 이유에 관해서도 부분적으로 제시하고 있다. 이혜원 외(2010)의 연구에서는 청소년의 한국어 능력, 부모의 한국어 능력, 입학 절차의 이해부족, 비자 유무, 학교측의 입학거부 등을 중요한 이유로 들고 있다. 각 문항에 대한 응답을 종합한 결과는 <표 Ⅴ-3>과 같다.

〈표 Ⅴ-3〉 학교 입학의 어려움

	있었다는 응답의 합	1순위 응답이 가장 많은 집단		
		교육형태	학교급	비자유무
자신의 한국어 능력	113(61.4)	공교육	고등학교	비자 없음
부모의 한국어 능력	92(50.9)	학교밖	고등학교	비자 있음
입학 절차 이해 부족	67(37.2)	공교육	초등학교	비자 없음
비자 유무	63(34.3)	학교밖	중학교	비자 없음
학교 측의 거부	28(15.2)	학교밖	고등학교	비자 없음

출처: 이혜원 외(2010)

이러한 결과는 우리나라 학교에는 영미권 국가들과 같은 ELS(English as Second Language 혹은 ELL, English Language Learning) 교실을 운영하는 학교가 거의 없어 한국어를 모르고 바로 학교에 진입하기는 매우 어려운 실정임을 보여주고 있다. 아울러, 부모의 한국어 능력과 입학 절차에 대한 정보나 이해 부족은 밀접한 관련이 있을 것이다. 미성년인 자녀가 나서서 입학 절차를 알아보는 것은 한계가 있을 것이기 때문이다. 학교 측의 거부를 경험한 비율도 15.2%나 된다. 특히, 학교급별로 보면 초등학교 12.8%, 중학교 12.5%, 고등학교 26.5%에 이르러 학교급이 높을수록 학교에서 거부하는 비율이 높다(이혜원 외, 2010).

이러한 조사 결과는 국제결혼 중 재혼 가정 자녀 중 학교 밖 청소년만이

응답하는 문항에 대한 응답 결과와도 유사하다. 양계민 외(2011)의 조사에서 학교를 다니지 않은 청소년에게 학교를 다니지 않는 이유를 질문한 결과는 <표 Ⅴ-4>와 같다.

〈표 Ⅴ-4〉 학교에 다니지 않는 이유

이유	빈도(%)	이유	빈도(%)
학교 다니는 것이 힘들어	54(22.5)	돈을 벌기 위해	38(15.8)
학교 갈 필요성을 못느껴	42(17.5)	기타	19(7.9)
학교 허가를 못받아	38(15.8)	무응답	58(24.2)
한국어가 안되어	9(3.8)	계	240(100.0)

출처: 양계민(2011)

<표 Ⅴ-4> 결과는 <표 Ⅴ-2>와 연결지어 볼 필요가 있다. <표 Ⅴ-2>에서 학교 밖 청소년의 대부분이 20세 이상(학교 밖 응답자의 45%)이었으므로, 이를 감안하여 해석하여야 할 것이다. 학교에 다니지 않는 이유에 대하여 무응답 비율이 가장 높은 것도 이와 무관하지 않을 것이다. 또한 학교 다니기 힘들어 학교를 다니지 않는다는 응답비율이 22.5%로 높다. 경제적인 이유도 있겠지만 이들 중 상당수는 이전에 학교에 다닌 경험이 있으나 중단한 자가 많다는 것을 시사한다. 이 조사에서도 학교의 입학 허가를 받지 못한 응답자가 15.8%에 달한다. 특히, 중등이상 연령대의 학교밖 중도 동반입국 청소년이 한국 학교의 진입이 어려움을 잘 보여주고 있다.

여러 이유에서 중도 입국 이주 청소년들이 입국 후 학교에 바로 진입하지 못하는 경우 지원기관에 다니거나 집에 방임되는 경우도 많다. 이혜원 외(2010)에 따르면, 학교에 다니기 전에 지원 단체에 다녔다는 청소년은 29%이며, 집에 혼자 있었다는 청소년은 34.9%에 달했다. 양계민(2011)의 조사에 따르면, 학교에 다니는 학생들 가운데 입국 후 바로 학교에 진입하였다는 응답한 비율은 12.9%, 1-6개월 이내에 학교에 진입 청소년은 63.2%, 7개월-1년이 걸렸다고 응답한 경우는 11.0%, 1년 이상인 경우는 9.8%라고 하였다. 학교에 다니지 못하고 있는 청소년들도 학교에 다니고 싶어한다. 그리고 학교밖 중

도 동반입국 청소년 중 54.9%는 학교에 진학하고 싶다고 응답하였다.

국제결혼 중 재혼 가정의 중도 동반입국 청소년의 학업 포부 수준은 높은 편이다. 현재 초·중등학교에 재학하고 있는 조사 대상 청소년들의 92%는 대학 이상의 교육을 받기를 원한다고 응답하였으며, 학교 밖 청소년 역시 대다수인 60.7%가 대학 이상의 교육을 받기를 원했다(양계민, 2011). 이주노동자 자녀가 대다수인 청소년을 대상으로 조사한 연구에서도 76.3%가 대학 이상의 교육을 희망하였다(이혜원, 2010). 이 응답에 기초하여 보면 이주 청소년들의 학교 진입을 위해서는 다음과 같은 지원이 필요하다.

첫째, 한국어 습득 지원이 필수적이다. 양계민(2011)의 조사에서도 학교 진학을 위해 필요한 지원으로 중요하다고 응답한 것이 '수준별 한국어 지원'(응답자의 29%)이다. 이들의 한국어 습득 지원은 학교 안팎에서 이루어질 수 있을 것이다. 이주 청소년을 위한 한국어 습득을 지원하는 영미권 국가의 영어습득 지원 ESL 프로그램을 운영하는 학급과 같은 특별학급 운영은 이미 학교에 진입한 청소년을 위한 학교 적응의 차원에서만 의미를 지니는 것이 아니다. 오히려 이들의 학교 진입을 유인하는, 즉 학교 입학의 기회를 넓히는 제도로서의 의미를 지니고 있다. 연구자가 면담한 초등학교 특별학급 교사는 특별학급에 수용 인원이 많아 입학 직후 일반 학급에 배치했을 때 아이가 심리적 공황 상태에 빠져, 부모에게 연락해 집으로 보낸 후 특별학급에 수용 여유가 생겼을 때 학교를 다니게 했다고 하였다.

> 저(학생)도... 눈만 뜨고...눈만 뜨고 있어요 이렇게. 그리고 얘가, 답답한 아이들은 패닉 상태에 빠지는 애들도 있어요. 어린 애들은. 그래서 엄마만 그렇게 외치는 경우도 있었어요. 엄마 엄마! 그래 가지고. 그래서 어쩔수 없이 어머님 오늘은 좀 데리고 가시라고. 데리고 갔던 적도 있거든요. (H초 K교사)

특별학급에서 적응 기간을 보낸 후 일반학급에 보내지 않고 바로 일반학급에 보조교사 등 아무런 지원없이 보낼 경우 교사도 어려움을 느낀다.

> 바로 일반학급 속으로 들어가죠. 일반 애들 속에. 그러니까 그런 경우에는 애도 힘들지만 그 담임이 짜증낼 수밖에 없어요. 일반애들 스물 대여섯명 교과 진도 나가야 되는데 여기서 어버

버버도 못하는 애가 와 있으니까 허리춤에 꿰고 다녀야 되는데 그걸 할 에너지랑 정신력이 없거든요. (I초 S교사)

실제로 I초등학교의 한 교사는 이전 근무 학교에 한국어를 하지 못하는 러시아 출신 아동이 재학하였는데 교실에 앉아 있는 것을 힘들어 하고 자주 교실 밖을 나가 담임교사가 수시로 학내 전산망을 통해 쪽지를 자주 보냈다고 하였다.

말도 알아들을 수도 없고. 영어를 할 수 있는 것도 아니고. 걔네는 러시아어를 하고…그러니까 소통이 안되니까 계속 쪽지로.. 전체 쪽지로 뭐.. 이름이 000면 000 보신 분은 연락 달라고..수업 시간마다.. 자주 그런 메시지를 보낸 적이 있으셨구요. (I초 Y교사)

특별학급이 없고 담임 교사에게 보조 인력 등의 지원이 제공되지 않을 때 개설된 현장에서는 외국인 학생의 지도에 어려움을 겪을 수밖에 없다. 중도 동반입국 청소년이 증가함에 따라 전국에 몇 안되는 특별학급에 대기자가 발생하는 것도 이들의 입학 기회와 적응을 위한 지원 체제가 관련되어 있음을 보여준다.

이주 청소년들은 한국어 습득을 위해 학교 밖 민간기관 프로그램에 참여하는 경우가 많은데, 한국 학생들과 섞이지 못하고 이들만 모여 한국어를 배운다는 점, 이 기관들의 한국어 교육 전문성이 떨어진다는 점, 기관들이 학습자의 연령이나 특성을 고려하지 못한 채 한국어를 가르치다보니 청소년에게 적합한 한국어가 아닌 생계 유지에 필요한 한국어나 비속어를 먼저 배우게 된다는 점 등 한계가 있다고 하였다. 더욱이 한국 아이들과 섞인 경우에 비해 한국어 습득이 더디고, 이미 한국어를 잘못 배운 경우도 많아 이를 교정하기는 더 어렵게 된다는 한계도 있다.

우리 학교 오기 전에 다섯 군데서 다 받아주지 않았다고 해요. 당시에는 아이들이 넘치던 시기여서 애를 못 받았거든요. 잠깐 기다리라고 하고 센터에 더 오래 있었어요. 그러니까 애 언어 발달 수준이 더 더뎌요. (I초 S교사)

6학년 한 아이는 ○○에 센터 1년간 다니다가 온 아이에요. 그런데도 아직 받아쓰기를 보면 4학년 아이들보다 더 못보고. 물론 그런 의도를 갖고 하는 건 아니지만 센터를 가면 막 섞여 있

잖아요. 성별 나이...섞여 있다 보니까 좀 안좋은 걸 먼저 배운다고 할까요? 욕부터 배우고 비어 속어를 먼저 배운다고 할까요? 그래서 그런 곳에서 지내다 온 아이들이 더 힘들어요...(H초 K교사)

이 대안학교 말고 다른 초등학교랑 다문화센터(민간기관)에서도 한국어를 가르치는데 한국어를 배우는 것은 학교가 훨씬 나은 것 같아요. 학교에서 배우는 것이 훨씬 빠르고 잘 배울 수 있어요. (F학교 한국어강사)

둘째, 입학 정보와 절차에 대하여 부모들이 잘 이해할 수 있는 언어와 방식으로 안내가 필요하다. 즉 출신국의 언어로 그 나라의 학교 입학 절차와의 차이 등에 관해 알기 쉽게 정보를 제공하여야 할 것이다.

셋째, 학교의 중도 동반입국 학생 입학 거부에 관해서 학교를 비판하기는 쉽다. 그러나 이에 관해서는 두 가지를 고려하여야 할 것이다. 하나는 학교에서 어떠한 정책적 지원 없이 한국어가 서툴고 학교 문화와 규율을 전혀 모르는 청소년을 바로 받기 어려워하는 입장을 고려하여야 할 것이다. 다른 하나는 이러한 정책적 지원의 가능성이 있음에도 이들을 기피한다면 그에 대한 대책도 마련하여야 할 것이다. 이들을 사회적으로 포용하기 위해서는 학교에서 이들을 받아들일 수 있도록 지원하는 정책과 함께 이들의 입학 허용을 의무화하여야 할 것이다. 우리나라도 유엔아동권리협약을 비준하였으며, 초중등교육법 시행령에서도 이를 보장하고 있으므로 더 적극적인 의지를 보여야 할 것이다.

2. 중도 동반입국 청소년들의 여건과 특성

한국인과 결혼한 외국인 배우자가 이전 결혼을 통해 얻은 자녀, 외국인 근로자의 자녀 모두 한국에서 교육을 받으며 성장하기에는 불리한 조건을 가지고 있다. 가족 해체와 재형성 과정을 겪고 의사소통이 자유로웠던 출신국을 떠나는 경험은 평범한 것은 아니다. 중도 동반입국 청소년들이 겪는 어려움은 흔히 부정적인 태도로 표출된다. 선행 연구들에서도 이들의 가정 해체의 경험에 따른 심리 정서적 불안정에 관해 지적하였다. 그러나 이러한 것들을 과도하게 일반화하여 여건의 불안함으로 인해 표출되는 집단적 특성을

중도 동반입국 청소년의 특성으로 간주하는 것은 잘못된 것이다. 여기에서 제시하는 중도 동반입국 청소년의 특성은 연구자들이 주로 교사와 면담을 통해, 그리고 일부는 학생과의 면담을 통해 드러난 것에 한정된 것이다. 더구나 연구자는 이들을 위한 지원 방안을 마련하기 위하여 주로 10대 중후반 중심의 중등 학령기 청소년을 중심으로 학교방문시 불리한 여건의 청소년에 관한 이야기를 더 많이 들었다는 점도 감안하여야 할 것이다. 중도 동반입국 청소년의 특성과 여건을 종합적으로 파악하려는 목적으로 체계적으로 수집된 것이 아니므로, 일부 단면을 드러내는데 그칠 것이다. 여기에서는 학교 청소년과 대안학교나 학교 밖 청소년을 구분하지 않고 기술하였다.

가. 청소년기의 일반적 특성

중도 동반입국 청소년을 가르치거나 프로그램을 운영해본 경험이 있는 교사들은 '청소년들은 다 같다'는 생각이 든다고 하였다. 청소년들을 존중하되 방임하기보다 적절히 지원하고 보호하며 성장을 지켜보아야 한다는 점에서 그러하다는 것이다. 중도 동반입국 청소년을 가르치는 대안학교의 한 교사는 이들에 대해 다음과 같이 말하였다.

> 그냥 저희 입장에선 오히려 다른 점보다는 공통점이 더 많이 보이는것 같아요. 학교밖 청소년이나 이 친구(중도 동반입국 청소년)들이나 어떤 그 청소년기의 특징들이 있고, 그 청소년기에 어떻게 주변의 어른들이 적절히 보호하며 적절히 풀어 놓으면서 아이들의 성장을 지켜봐 줄 것인지 이런 부분에서 역할을 여전히 필요로 하는 그런 점이 똑같다라는 생각이 들어요. 다만 이 아이들이 접근이 좀 어려운건 한국어가 아직 안되기 때문에 저희랑 직접 말로 소통하는데 훨씬 더 많은 시간이 걸리고 서로 경계를 허물기가 좀 어렵다라는 그런거. (F교 교감)

한국어 의사소통을 제외하고 청소년들의 특성이 유사하므로, 교사가 취해야 할 관점이나 입장은 같다는 것이다. 특히, 중등학교 학령기 청소년들이 지니는 욕구는 일반 한국 청소년들과 다르지 않다는 것이다. 청소년기의 공통점은 특히 평균적인 청소년들의 소비형태에서 쉽게 찾아볼 수 있다. 이 점에서 학교가 학생들에게 영향을 미치는 것 이상으로 한국 청소년들이나 중도 동반입국 청소년들은 사회의 영향을 크게 받고 있는 것이다.

아이들은 사춘기이고, 사춘기 아이들이 굉장히 소비지향적인 한국 사회에 뚝 떨어졌는데, 그 아이들의 욕구가 어디로 이렇게 튈지는 너무나 이렇게 방향이 빤히 보인다고 해야되나? 그런 염려도 있고, (중략) 이주해왔다라는 그런 어떤 상황적인 특성은 이해를 해야 되지만 그 상황 특성 때문에 아이들의 욕구가 다르다 그런 건 안 보여지거든요. 아이들을 보면 좀 적응되면 핸드폰 써야 되고 핸드폰 요금을 내야하니까 돈 벌어야 되고 돈 좀 벌어서 좀 더 자기가 입고 싶은 옷이나 신발이나 사 입고 친구들이랑 놀러 다니다보면 그 생활을 유지해야 되니까 또 하고. 학교에서는 배우는 것보다 그 시간에 뭐 알바라도 뛰고 싶고, 그렇게 하다보면 점점 방황이 되는 거죠. (F교 교감)

교사들은 경험 속에서 청소년들의 공통점과 아울러 개별 학생들의 다양성 특성에 주목하여, 출신 국가로 구분하는 다문화가 아닌 개별 학생의 다문화로 접근하는 관점도 지니게 된다.

국적의 다문화만 얘기할 게 아니라, 청소년은 진짜 다문화 맞는 것 같아요. 아이들이 반항을 하더라도 굉장히 다문화적이거든요. 아이들의 반항 요소들이 다양하게 나오잖아요. 싸우는 애, 욕하는 애, 훔치는 애, 연애를 너무 열심히 하는 애, 무기력한 애..진짜 다양하거든요. 돈만 벌겠다는 애, 남자는 절대 안사귀겠다는 애. 그러니까 그야말로 청소년은 다문화일수밖에 없는 것 같아요. (F교 교감)

때로는 무기력해보이고 의지가 약한 모습을 보이지만, 일부 청소년들은 특유의 도전감, 성실성 등을 발휘하기도 한다. 학교를 다니는 것이 좋다고 생각하면 힘들어도 꾸준히 다닌다거나 주위 친구들을 잘 챙겨주는 모습을 보이기도 한다. 교사에게 고마움을 표현하기 위해 부모님이 집에 계시지 않아도 자신의 집에 초대해서 음식을 나누기도 한다.

○○(남)은 서울 동쪽에서 사는데 한국에 입국하여 이삼 개월 동안 밖에 못나가고 컴퓨터 게임만 하다가 이 학교를 알게 되어 또래들을 만나고 한국어를 배울 수 있어서 아침 5시에 일어나 이 학교에 매일 나와요. 성격도 남을 챙겨주는 스타일이라 등산 같은 체험활동을 하면 주위 친구들도 잘 챙기고....(F교 E교사)
이 친구들은 그래도 마음이 넉넉한 게. 한번 대접을 하고 싶다고. 베트남 음식 무슨 종류인지는 모르겠지만 걔가 만들어서 차려줬어요. (Y고 P교사)

여건의 어려움으로 초기에 방황하였던 청소년들도 가족과 교사의 지지로 태도가 좋아지기도 하고 진로의 면에서 주목할만한 성취를 보일 수 있다는 점도 보통의 청소년과 같다. A중학교의 한 담임교사는 학급의 중도 동반입국 청소년이 1, 2학년때에는 뺑소니 교통사고에 의한 부친 사망 등으로 방황을 하고 결석도 많이 하였으나, 3학년이 되니 태도도 좋아지고 학교 생활도 잘 한다고 하였다. 이 학생은 교육적 공백이 있었던 데다가 중국에서의 학력 인정을 받을 수 있는 서류를 챙기지 못하여 초등학교 6학년으로 편입한 후 중학교에 진학하여 또래보다 나이가 많음에도 그러하다는 것이다.

> (중학교 1학년때 사진을 보여주며) 처음에 왔을 때는 이런 모습이었어요. 근데 지금은 싹 바뀌었어요. 잘 생겨지고. 이렇게 때를 벗었다 그러나? 맨 첨에 이걸 보면서 완전히 그런 얼굴 같잖아요. 입학할 때. 근데 지금은 그. 고등학교 3학년 정도의 애 중에 조그마기는 하지만. 그리고 제가 인제 그때 옷하고 신발 사주는데, 어후 감각이 있더라구요. 고르는데요, 아무거나 입는게 아니예요.(중략) 19살이니까...근데 제가 그것도 기특한게...지금 많이 동생들하고 노는 거잖아요. 그런데도 표시 안내고 잘 따라 오더라구요. 그래서 하여튼간 웬일로 얘가 3학년 돼서는... 선생님들이 너무 많이 변했다고.... 너무 많이 변했다고... 이제 철도 좀 들었고...자기가 이제 1,2학년 때는 이렇게 보냈지만 중3와서는... (A중 E교사)

Y고등학교에서도 주된 면담은 상황이 열악한 한 학생에 관하여 진행되었으나, 그 밖에도 초기에는 위축되고 어려움을 겪었으나 주위의 지지에 의해 큰 변화와 성취를 거둔 사례도 들을 수 있었다. 처음부터 잘 적응하는 모습을 보이지 못하더라도 그 시기를 어떻게 지내느냐에 따라서, 주위에서 어떠한 지지를 하느냐에 따라서 변화의 가능성이 크다는 것을 잘 보여준다.

> 처음 모습 자체도 잔뜩 위축되어가지고 사람 눈을 쳐다보지 못하고, 그런 상황이었어요. 그러다가 조금 시간 가면서 친구도 생기고, 말 좀 배우고... 이러면서 지금은 자기도 그렇게 생각을 해요. 정말 1학년 때 잘 넘겨서 자기가 원하는거 하면서 지낼 수 있다고...지금은 또래 아이들과 굉장히 자기 강점을 살리고 있어요. 중국어 실력이 대단하거든요. 그래서 자격증도 따고, 또 대학도 다른 학생들보다 쉽게 가고(갈 수 있고). 고3 정도 잘 보낼 수 있으면 아이들이 혜택을 많이 받고, 그만큼 자신감이 더 생겨서.(연구자: 알고 봤더니 이런게 더 있었구나, 이렇게) 네. 스스로도 더 놀라요. 외국어 대회만 나가면 상도 받고 그러니까. 하니까 되더라 이런거를 느끼더라고요. 그래서 진짜 고2때 학교 그만뒀으면 진짜 끝장이었을 거라고 본인이 그러더라고요. 3학년 와가지고 마무리가 되니까 너무 다행이다. 이제는 보통 아이들이 넘볼 수 없는 학교들

을. 차마 생각지도 못했던 학교들을 쉽게쉽게 지원할거라고 하고, 으스대고. 와 정말 그렇게 성공할 수 있구나 그걸 느꼈어요. (Y고 상담교사)

가정의 지지가 있는 경우 그리고 비교적 이른 시기에 입국한 경우는 입국 초기부터 학교 생활에도 큰 문제 없이 잘 적응하는 편이다. G중학교의 한 여학생은 학년 초에 부모님이 먼저 교사에게 인사를 하러 찾아오고, 자녀 교육에 대한 의욕을 보였다고 하였다. 실제로 교사는 이 여학생이 외모는 이국적이지만 한국어 의사소통에 전혀 어려움이 없고 생활태도가 모범적이어서, 외국인이라는 생각이 별로 들지 않는다고 하였다.

아버님이 학기 초에 오셔서 다른 얘기 하고 가신 건 아니고 그냥 이제 잘 부탁드린다는 얼굴. 담임 선생님이니까 얼굴 한번 보고 가신다고...그렇게만 하고 가셨는데... 되게 모범적인것 같아요. 수리네는 아예 이민을 온 케이스잖아요 부모님이랑 같이. 수리랑 애들을 한국에서 대학교 교육까지 다 시키려고 생각하고 오셨다고 그러시더라고요. 평생 여기서 살겠다 이렇게는 얘기 안하시는데 애들 교육을 대학교까지는 하겠다 그렇게 얘기하시고.(중략) 수리를 외국인이라든가 이렇게 생각하지 않고 그냥 똑같은....생활태도나 이런 것들도 너무 잘하니까. 본인이 학급에서 맡은 일도 너무 성실하게 잘하고. 되게 예뻐요. (G중 B교사)

위 사례는 부모님이 비교적 오래 전부터 한국에 거주하며 한국어 의사소통이 잘 되었기 때문에 가능한 것이겠지만, 가정과 교사의 지지와 신뢰가 잘 뒷받침되면 문제 행동으로 표출되지 않고 한국 청소년과 다를 바 없이 학교생활에 잘 적응한다.

부모의 한국어가 서툴더라도 아이가 초등학교 저학년 시기에 입국하며 부모가 한국의 부모와 비슷한 문화를 가지고 숙제 보살피기, 준비물 챙기기 등 학습 지원을 해준다면 이들은 괄목할만한 성취를 보이기도 한다.

제가 가르쳐본 걸로 하면 그 중에서 국가 중에서 일본이 가장 빠르고 3년내에 우등상을 탔거든요. 그 다음 중국 아이가 탔어요. (I초 S교사)

입국한지 얼마 안되어 한국어가 서툴러 대안학교를 찾은 경우에도 부모의 관심과 학생이 의욕이 있을 경우는 1년 정도 또래보다 나이가 많지만,

일반 학교로 자신의 진로를 잘 찾아갈 수 있는 기회를 가지게 된다.

> 걔는 되게 욕심이 많은 애에요. 이렇게 막 가만히 있지 않아요...항상 수첩에 뭘 쓰고..유일하게 제가 기억하기로 산에 갈 때 일기를 .쓰고 수첩을 갖고가겠다는 친구인 것 같아요. 걔는 그리고 2학기 중에 한국 초등학교로 편입하려고 준비 중이에요. (F교 T교사)

이렇듯 타국으로 이주한 청소년들의 일반적인 욕구, 문화 특징은 보통 한국 청소년과 다를 바가 없으며, 타국 이주의 어려움 속에서도 한국에 잘 적응하며 성취를 거두는 경우는 개인적인 성향이나 민족 성향의 탓도 있겠지만 주위 환경과 여건이 중요하게 작용한다.

나. 불리한 여건

중도 동반입국 청소년이라고 하여 모두 여건이 불리한 것은 아니다. 비록 태어나고 자란 곳에서 떠나 10대에 한국으로 이주하였다고 하더라도 가족이 동반 이주한 경우, 새로 구성된 가정이 안정된 경우 청소년에게 그다지 불리하게 작용하지 않을 수 있다. 따라서 중도 동반입국 청소년들의 생활 여건을 불리하다고 단정하는 것은 경계하여야 할 것이다. 그러나 다음 사례들을 통해 알 수 있듯이, 중도 동반입국 청소년이 처한 여건 가운데 상당수는 쉽게 극복하기 어려운 것들이 많다.

1) 법적 지위의 불안

중도 동반입국 청소년이 일반적인 다문화가정 자녀와 다른 점은 법적 지위가 불안정하다는 것이다. 외국인 노동자 자녀인 경우, 외국인으로 한국 체류 기간이 제한되어 있다. 체류 기간 연장을 출입국 관리소를 직접 방문하여 체류 기간 연장을 하여야 한다. 국제결혼 재혼 가정의 자녀 중 한국인 부모에 의해 입양되지 않은 경우는 마찬가지의 절차를 밟아야 한다.

> 그런 입양 관계 때문에 또 이, 뭐라고 해야 되나 국적정리가 모호해지는 친구들도 가끔씩 생기는 거 같아요. 그러니깐, 작년에도 한 친구가 그랬는데. 아버지는 한국인이 아니니까 입양을 못

해서 다른 사람을 통해 입양을 이렇게 하게 됐는데 그 양반이 또 호적정리를 잘 안 해줘서, 이 아이가 학교를 가고 해야될 때 불편한 상황이 생기고. 그러니까 굉장히 다양하고 (F교 교감) 출입국 사무실에 기간 연장하러 가야된데요. 얘가 외국인이잖아요. 불법 체류가 될 수도 있고. 학교가 계속 이어지지 않으면 추방당할 수도 있고 (A중 E교사)

처음에는 놀라더라고요. 겁을 먹어가지고. 출국을 아직 1학년인데 느닷없이 출국하라니까. 그래서 잘 읽어보니까 거기만 출입국관리소에서 서류만 떼면 되는거니까. 처음엔 잘 못찾더라고요, 거기도. 저도 그 기회에 알게 된 거에요. 공항을 가야되는 줄 알아요. 인천공항까지 가야되는 줄 알았는데 목동에 있나? 그래가지고 거기 가가지고 해결을 하고. (연구자: 선생님께서 같이 가주시고?) 그때는 제가 근무 중이라 전화를 계속 달고 있었죠. 확인 하면서. 그렇게 해서. 정말 일 년이 힘들었지만 그때를 잘 보내서 그래도 2학년 학생은 자기가 할 수 있는 부분이 많아졌어요.(Y고 P교사)

이렇듯 한국 체류의 불안정성은 심리적 위축을 가중시킨다. 더 나아가 자신의 미래에 대한 진로 설계 등을 하는 데에도 어려움을 느끼게 된다.

2) 가정 환경의 불리함

이주노동자 가정의 자녀와 국제결혼 가정의 자녀는 각기 다른 환경에 처해 있다. 이주노동자 가정의 경우에는 한국으로 이주하여 적극적으로 삶의 질을 개선하려고 직업을 찾아 일을 하고자 한다. 이들은 자녀 교육 문제에 있어서도 더 나은 형태의 교육을 원하는 경향을 보인다. 그러나 한국인과 재혼한 외국인 여성이 어머니인 경우에는 한국인 남편에게 많이 의존하는 부부간의 지위 상 적극적으로 이전 결혼 소생의 자녀 교육 욕구를 드러내기 힘든 경우가 있다. 한국 남편들 모두가 그런 것은 아니나 전통적인 혈연 중심의 사고방식을 가지고 있는 경우에는 중도 동반입국 청소년에 대한 교육 및 관심의 필요성을 느끼지 못하는 경향이 있었다.

여기에 기술하는 가정 상황을 중심으로 한 여건은 주로 한국인과 재혼한 외국인 여성과 함께 온 중도 동반입국 청소년의 경우에 초점이 맞추어져 있다. 이 가운데 경제적 형편, 가족과의 분리 경험 등에 관한 것은 외국인 근로자의 사례도 있지만 대부분은 재혼가정의 동반자녀의 사례가 많다.

- 가족 해체, 부모로부터 버림받은 경험

F학교에 재학하는 중도 동반입국 청소년 중 90% 이상이 중국 출신이다. 이 학생들의 가정 생활에 관해서 교사들도 직접적으로 묻는 일은 삼간다. 학교에서 학생들과 생활하면서 자연스럽게 가족 구성이나 가정 상황을 알게 되거나 짐작하게 된다는 것이다. 대체로 국제결혼 중 재혼 가정의 자녀들로 한국인 새아버지와 결혼한 중국인 어머니가 이전 결혼을 통해서 낳은 경우가 많다고 하였다. 어머니가 재혼을 하여 비교적 안정적인 가정을 유지하는 경우도 있지만 그렇지 않은 경우도 있다. 중도 동반입국 청소년들은 부모의 이혼과 재혼 사이, 그리고 재혼 이후 상당 기간 부모와 떨어져 있는 경험을 한 경우가 많다. F학교 중도 동반입국 청소년들이 대체로 부모와의 분리 경험을 하고 한국에 와서 다시 결합한다고 하더라도 그전의 가족 해체와 분리 경험으로 인한 심리적 문제를 해소하거나 극복하기 어렵다고 한다.

> 또 여기에 와서 자리를 잡고 아이를 초청하기까지 그 아이는 현지에서 또 방치되어 있는 거죠. 이를테면 주 양육자로부터 떨어져 있는 상황이니까. 그렇게 정서적인 어떤 괴리감이 부모와 아이들 사이에 생겼는데, 여기에 와서 재구성된 가족들이 그 부분을. 이렇게...친밀감을 유지할만한 형편들은 또 아니고, 그러면 그 회복을 누가 시켜줄 수 있을까 결국은 회복이 안되지 않을까 그런 생각도 들고. (F교 교감)

이 학교에서 만난 여강이는 17살이었는데, 부모와 떨어진 기간이 9년이었다. 부모와 함께 지낸 기간보다 떨어져 있는 기간이 더 길었다. 이 학생은 부모와 재회한 후에 다시 부모가 이혼하였다. 한국에서 부모와 함께 지내게 되었으나 부모와 떨어져 지낸 기간이 길어서 부모와 함께 지내는 것이 어색하고 낯설다고 하였다.

> 여강: 네.. 조그마할 때. 처음 태어날 때부터요! 엄마, 아빠가 청도에 갔어요..
> 연구자: 청도?
> 여강: 그때.. 4년, 5년? 떨어졌다가 엄마가 데리고 청도에 갔어요. 그러면서 학교 다니다가 엄마 아빠 한국에 간다고 열한 살 때 그것 또 떨어졌어요.
> 연구자: 그러면은 처음에는 누구랑 같이 있었어?
> 여강: 처음에는 우리 할매.

연구자: 나중에는?
여강: 나중에는 숙모
연구자: 숙모, 그럼 나중에는 얼마동안 떨어졌어? 열한 살 때
여강: 5년이요.
연구자: 처음에 4년, 나중에 5년?
여강: 네.
연구자: 엄마랑 있는 게 좋아? 한국와서?
여강: 아니오. 갑자기 만나서 좀 어색해…
연구자: 아빠도 어색하고?
여강: 지금 아빠랑 또 떨어졌어요. 엄마 아빠랑 이혼했으니깐, 아빠 지금 서울에 있고 엄마하고 저는 ○○시에 있고…

출생국에서 부모 특히, 어머니가 자신을 버리고 외국으로 갔다는 점에 대해 청소년들이 겪는 불안, 부모와 다른 사람에 대한 신뢰 부족, 정서적 반감 등을 교사들도 느낀다고 한다.

그러니까 부모님이 날 1차로 버렸어요. 그리고 데리고 왔는데, 그러면서 청소년 시기를 겪고 있어요. 그러면 이 아이가 겪는 아픔은 이제 부모님이, 엄마가 꼭 필요한 시기에 엄마가 없었다는 버려진거에 대한 분노. 성장시기에 따른 질풍노도 시기에 따른, 그러니까 엄마가 한국사람과 재혼해서 날 혼자 내버려둔 시간이 5~6년이나 된다는 소리죠. 그러다보니까 엄마가 물론 사정이 있었다라고 이해를 할 수 있는 아이는 많이 없어요.
그러면서 지금 다 큰 상황에서 '너, 한국 들어와.' 그래서 한국에 들어왔어요. 그러면 자기의 의사보다는 부모, 엄마의 의사가 강한 거예요. 버리는 것도 엄마 마음이었고, 데리고 오는 것도 엄마 마음이고. … (중략) … 그러다 보니까 이 아이는 계속 분노, 혼란 이런 것을 겪고 있겠죠. 그 시기에 있는 아이들이 지금 많이 몰려들고 있는 거예요. 그러면서 일어나고 있는 문제들이 굉장히 많거든요. 그러니까 어머니가 이 아이를 이제 더 이상 이기지 못하는 거예요. 또는 케어를 할 수 있는 능력도 안 되고, 어느 정도 아이는 덩치는 커지고, 키도 커지고, 생각도 넓어지는데 거기에 해 줄 수 있는 능력들이 안 되는 거죠. (B학교 W교사)

전문가 면담 결과, 중도 동반입국 청소년들은 성장과정 중에서 가장 어머니의 손길이 필요한 아동기, 청소년기에 어머니가 부재하는 경우가 많았다. 이 때문에 어머니의 부재에 대한 원망과 분노를 가지고 있었고, 이러한 원망과 분노가 청소년기 성장 시기 특성과 맞물려져 반감을 표출하기도 하였다. 그러나 이들의 부모들이 자녀들을 보호하고 교육할 능력이 되지 못하여

부정적인 영향 속에 방임하는 상황이 벌어지고 있었다.

주로 입국하는 중도 동반입국 청소년들의 연령대가 10대 후반 시기인 청소년기가 많아 이미 자아가 형성되어 이를 변화시키기 위한 교육적 영향력을 행사하기가 더 어렵다고 하였다.

> 오히려 어린아이들이 들어오면, 솔직히 말해서 시키면 시키는대로 그리고 우리가 가르쳐주는 대로 스펀지처럼 다 빨아들여요. 그리고 거기에 따른 행동을 하는데. 일단 큰 아이들, 중학교 이상의 친구들은 반항이 그 시기, 또래의 성장과정에서도 심한데, 하물며 타국에 와 있기 때문에 그 반항의 정도가 더 심한 거에요. 그런 아이들 같은 경우에는 이미 다 성장을 해버렸기 때문에 잘못된 부분이나 이런 부분에 대해서 저희들이 이렇게 코치를 하거나 케어를 해주려고 해도 얘가 안 되는 거예요. 이미 자기의 자아가 정립돼 있는 상황이기 때문에. (B학교 W교사)

청소년기의 중도 동반입국 청소년들은 이미 출생국의 언어 및 문화를 체득한 상태이고, 그러한 문화를 배경으로 자신의 가치관이 어느 정도 정립되어 있어 교사들의 지시나 가르침을 잘 받아들이지 않고, 반항적인 태도를 보이는 경우가 있다고 하였다.

- 가족의 재구성과 불편한 새 가족, 겉돌게 되는 아이들

중도 동반입국 청소년들 가운데 특히 국제결혼 중 재혼 가정 자녀인 경우 가정의 조건이 청소년들에게 안정적이지 못한 경우가 많다.

> 엄마는 고려인계 러시아인이고 친아빠도 러시아인인데 엄마가 여기서 재혼을 할거 거든요. 그런데 새 아버지 될 사람이 자기 호적이 올려주지 않죠. 그냥 동거인의 형태로 살게 되는데... 사실 더 위험해요. (아버지는) 권리는 권리대로 행사할 터인데 (아이는) 아직 아무런 권한이 없는 관계라서...(I초 S교사)

또한 가정이 학생들에게 한국 생활 적응, 학교 적응에 도움을 주지 못한다. 가정에서 한국말을 사용하지 않는 경우가 많고, 부모들이 자녀의 학교 생활에 도움이 되는 조언을 해줄 수 있을 정도의 정보를 가지고 있지 못하며, 늦은 퇴근으로 자녀와 상호작용하기도 어려운 조건에 처해 있는 경우가 많다.

언어를 세 네 가지를 혼용해서 쓰는 게.. 글이.. 애들한테 좋은 영향은 아닌 것 같아요 중심이 되는 언어가 있어야 되는데, 얘네는 인도어도 해야지 영어도 해야지 여기서 한국말도 해야지 그전 그.. 부족어도 있거든요? 그러니까 집에서 온갖 걸 다 섞어 쓰니까 이것도 아니고 저것도 아니고, 엄마는 미국으로 이민간다 그러지 그러니까 애가 언어를 열심히 배우려고도 안하고. (I초 S교사)

제가 데리고 있었던 아이들이 반절이 불법체류 아이들이고, 불법체류 아이들이다보니까 부모님들이 얘네를 잘 키워서 성공적인 사람이 되고 싶어하는 열망에 비해서는 교육처치라든지, 아무것도 도움을 줄 수 없는 분들이 거의 대부분이십니다. 그리고 그 학교에 오세요, 뭐 그리고 학부모회의 참여도라든지, 교사가 없다고 우리 한국어로 보내든 외국어로 보내든 응답이 와야 하는데 절대 응답이 오지 않는...(I초 S교사)

가정의 구조적인 면에서 보면, 일반적으로 외국인 근로자 자녀나 재혼가정인 경우에도 한부모만 있는 사례, 부모가 직업상 떨어져 사는 경우도 있다.

엄마가 여기(한국) 와서 외국인 근로자를 하시는 건데, 아이를 혼자 두다가 사춘기가 되고 아이가 크니까 중간에, 3월에 가서 데리고 온 거에요. 데리고 오면서 바로 학교에 넣은 것이죠. 그리고 아버지는 안오셨어요. 아버지는 중국에 그대로 계세요. 그러니까 가정이 온전치가 않잖아요. 아이들이 정서적으로 편하지 않은 것 같아요. (S중 C교사)

부모님이 외국인 노동자 이래도 부산에 가서 아빠는 일하시고, 엄마는 대구에 있고 이런 경우도 있어요. 애는 할머니가 키우고. 여기 ○○에서… 그런 경우에 중도 동반입국자 이런 아이들은 힘들죠. 작년 재작년에 그런 남자애들 있었는데, 그런 경우에는 애들이 유예도 하고 자퇴도 하고 그러더라고요, 결국은. 부모님이 서포트 해주는 것 하고 떨어져 있는 것 하고 차이가 많이 나요. 부족하든 뭐 하든간에.(S중 D교사)

어머니가 데려온 중도 동반입국 청소년은 가족 내에서 겉돌게 되는 경우가 있다. 교사들은 학생이 집에 가서 방에 들어가 혼자 컴퓨터 게임을 하는 경우가 많다고 하였다. 실제로 N학교에서 면담한 학생은 집에서 컴퓨터 게임을 오래하는 편이라고 하였다.

연구자: 집에 가면 뭐 해요?
위항: 컴퓨터 해요..
연구자: 컴퓨터 게임만이야?
위항: 네..
연구자: 무슨 게임 주로 해요?

위항: 한국어 말로 된
연구자: 한국어 말 배우는 게임?
위항: 아니요. 그냥 한국
연구자: 한국말로 된 게임! 하루에 몇 시간이나 해요?
위항: 한 3시간

재혼가정에서 어머니의 이전 결혼으로 얻은 자녀들은 출신국에서 한국으로 이주하며 새로운 가정, 새로운 나라에 적응해야 하는 어려운 상황에 놓이게 된다. 부모의 이혼이나 부모와 떨어져 지냈던 아동기 청소년기에 심리적 안정을 얻기 어렵고, 사회성도 제대로 형성되기 어려운 경우가 많다.

어릴 때부터 아버지 없기 때문에 노는 방법 잘 모르는 것 같아요. 남자들 어떻게 노는지. 그러다보니 자기 맘대로 노는 것 있잖아요. 마음 깊은 속에서 한국 와서 한국 아버지도 자기 아버지 아니잖아요. 엄마는 다른 사람과 살고 있으니 그런 갈등감 있나봐요. 한국 아빠 입장에서는 아이가 청소도 안하고 이렇게 맨날 게임도 하고 하니깐 한국 아빠는 미울 수도 있어요. 내가 봐도 좀 어떨 때는 그렇거든요. (N교 C교사)

또한 주로 어머니의 재혼으로 인해 한국에 입국한 중도 동반입국 청소년들에게는 한국인 양부와의 관계 설정의 어려움이 있었다.

근데 걔는 나중에 나이가 있어요, 나이가, 그때가 16살. 지금은 17살 됐는데. 걔는 도저히 (학교 다는 것이)안 되겠나봐. 밤에 알바를 어떻게 알아봐 가지고 …(중략)… 그래도 엄마도 고민스럽고 새 아빠랑 잘 안 맞고 그래서 얘 다시 들어갔어요. 내가 졸업하고 나오라 그랬어요. 그래서 뭐, 도저히 내가 볼 때는 한국에 있으면 도리어 너한테 도움이 안 되니까 아예 들어가서, …(중략)… 자기가 한국 오고 싶어지면 그때 들어오는 것이 낫겠다. 지금 들어오는 것보다. 그런 아이도 있어요. (J 센터장)

중도 동반입국 청소년들은 한국 아버지가 입양을 하는 경우, 자녀의 가정생활이나 학교생활 적응이 훨씬 수월해진다. 그러나 그러한 경우에도 가정 내에서 조부모가 인정을 하지 않아 갈등을 겪기도 한다. N고등학교에서는 할머니가 러시아출신 입양 손녀를 인정하지 않아 가정 내 갈등이 끊이지 않자 집이 아닌 기숙사에서 생활하는 경우도 있었다.

특히, 남자 애들이 집에 별로 안들어가고 싶어하는 애들도 많아요. 근데 저흰 많이 못받아요. 그리고 다니다가 기숙사 있다가 어느 정도 애가 좀 안정되고 그러면 집으로 보내요. 일부러 보내요.(N교 C교사)

가정에서는 가족간 의사소통의 어려움을 겪을 수도 있으며 어머니와 새아버지 사이의 관계가 원만하지 않은 상태에서 중도 동반입국한 자녀는 더욱 심리적인 어려움을 겪게 된다. F교에서 면담한 공혜는 어머니가 한국인 아버지와 재혼하였는데 아버지의 잦은 음주로 어머니와 다투는 것이 힘들다고 하였다. 교사는 공혜의 상황에 대해 다음과 같이 이야기하였다.

어머니랑 아버지 사이에 의사소통이 안되는 부분이나 그런것 때문에 아이가 좀 힘들어 했거든요. 아버지가 나이가 많으시기도 하고 좀 불편하시기도 하고요. (F교 E교사)

가족 구성의 불안정성은 일시적인 것일 수도 있지만 교사들이 보기에 그렇지 않을 가능성도 있어서 청소년들에게 가정의 미래에 대한 인식에 부정적인 영향을 미칠 수도 있다. 어머니와 떨어져 지내다가 한국인 새아버지와 재혼한 후 입국한 청소년들은 낯선 한국에 적응하는 것뿐만 아니라 낯선 가정에도 적응하여야 한다. 때로는 아이들로부터 듣는 이야기나 아이들이 처한 여건을 고려하면, 현재 가족의 불안정성에 비추어 다시 가정이 해체될 가능성도 있다고 본다.

재혼가정, 네 결혼해서 어머님 쪽이 이제 주로 이주해 오신 거고, 아버지가 한국에 계신, 새 아버지는 한국인인 경우가 많고, 근데 또 오셔서도 다시 또 헤어졌다 또 만나시기도 하고 결혼은 했는데 또 따로 떨어져 살기도 하고... 가족관계가 그러니까 안정적이지가 않아요. 가정의 구성이 저희도 지금 제일 염려하는게, 현재 드러나고 있지는 않지만 그리고 이친구들이 작년에 만난 친구들도 있고, 올해 만난 친구들도 한국 거주기간이 지금 짧잖아요. 다 일년 미만인 친구들이 대부분이었으니까. 드러나지는 않는데 염려되는 게 아 곧 이렇게 재구성된 가정들이 해체될 수도 있겠다. 그러면 이 아이들은 또 어떤 여로를 밟게 될지. 한 2·3년 이내로 드러날 수 있는 문제라고 생각하거든요. (F교 교감)

- 가사 부담: 동생 양육 등

어머니가 새아버지와의 사이에서 자녀를 출산하여 동생이 생기는 경우도

있다. 이 경우, 부모와의 관계에서 부정적인 경험을 하게 된다. 현실적으로는 가정에서 어머니가 온전히 자녀 양육만을 담당할 수만은 없는 상황인 경우가 많아 동생을 위한 돌봄 부담까지 안아야 하는 경우도 있다.

> 재구성된 가족들 안에, 재혼을 하셨으니까 그사이에 어린 동생들이 태어나거든요 영유아기에 있는 동생들이 있는데. 장남같은 경우에 그 동생들을 봐야 하기 때문에 수업을 빼먹는 친구도 있고. 엄마가 동생 보랬다고(웃음) 가지 말랬다고 안오는 친구들도 있고. 이런거 저런거 이렇게 보면 엄마가 아이들을 데려 오기는 하셨는데 이 아이들을 잘 키울만한 형편은 또 아닌 경우들이 많구나. 그런 생각이 들어요. (F교 교감)

- 경제적 어려움

중도 동반입국 청소년은 가족 구성원이 불안정할 뿐만 아니라 경제적으로도 궁핍하여 중층적으로 어려운 상황에 놓여 있는 경우도 있다. A중학교의 중도 동반입국 청소년도 아버지의 사망, 탈북 주민인 어머니의 병환 등으로 가정의 경제적 어려움이 심각한 편이라고 하였다. N학교에도 급식비를 내지 못하는 아이들이 일부 있다고 하였다. 아직 국적 취득이나 귀화를 하지 않은 중도 동반입국 청소년이 불법인 아르바이트 등에 관심을 가지는 것은 원하는 것을 소비하기 위해 부모에게 요청하기 싫은 탓도 있지만 경제적으로 어렵기 때문이기도 하다.

Y고등학교에 재학하는 중도 동반입국 청소년 3명 중에 1명은 조선족으로 다른 중도 동반입국 청소년에 비해 학교 적응을 잘 하는 편이었으나, 2명은 가정 형편도 어렵고 학교 적응에도 어려움을 겪는 편이었다.

> XX(나라명) 학생은 아버지가 돌아가셨어요. 호앙은 아버지가 00(나라명)에 계시는데 많이 건강이 안좋으시고. 그러니까 다문화 학생이면서 한부모 가정인 꼴이죠. 제가 한번 호앙의 집에 놀러갔는데 막 독촉을 하는 분들이 와서..집세 세 번 안냈다고 막 독촉하시고. 그런 거를 아이도 쩔쩔 매더라고요. 어떻게 말씀을 못 드려가지고. 어쨌든 제가 어른 오실 때 말씀 드리라고 했는데. 게다가 더 가슴 아팠던게, 호앙이 상을 받았어요. 외국어 발표대회를 해서 50만원인가? 꽤 많이 아이한테 도움이 될 수 있는 금액이었는데 어머님이 이걸 그냥 가져가신 거에요. 통장에 있는 그거를. 어디다 쓰셨는지 봤더니, 생활비로.. 그렇게 지내고 있고, 또 집도 거의 반지하 이렇게 지내더라고요. 집도 제대로 된 집이 아니에요. 반지하 촌인 것 같아요. 밤에는 불도 안들어와요. 밖에. 안에는 들어오지만. 밤에는 외출 하기가 어려울 정도로 어두워요. 어두컴컴하고. (Y고 P상담교사)

학생들의 가정 형편이 어려운 것, 어머니도 일을 하여야 하는 조건, 부모의 한국내에서의 불안정한 법적 지위 등은 자녀에게 필요한 돌봄의 결여를 의미한다.

> 공통적인 게 밥을 굶을 때도 있고 혼자 차려 먹을 때도 있고, 가정에서 케어가 안되는 거에요. 느닷없이 갑자기 언제는 굶는다고 해서 물어보면 엄마가 외국을 갔다. 말도 없이 가버리시는 거에요. (중략) 어머님들이 그렇게 가시니까. 소리 소문없이 가시니까 아이들이 식사를 못하거나 이런 상황이 너무 자주 있는 건 아니지만 그럴 때 도움을 못받으니까 심지어는 돈을 빌려달라고 할 때도 있어요. 아이들이. (Y고 P상담교사)

3) 심리 정서적 불안

- 심리적 지지망 부재

가족의 해체, 부모로부터 버림받은 경험을 한 청소년의 경우, 중요한 시기에 심리적 지지를 받지 못한 채 성장하여 정서·심리상 불안을 겪는 청소년이 많다. 한국에 입국해서도 어머니로부터도 혹은 새아버지로부터도 필요한 심리적 지지를 받기 어려운 상황일 경우가 많다. 더구나, 새 아버지가 중도 동반입국 청소년의 특성을 이해하기보다 한국 문화, 자신의 가족 풍토에 적응을 요구할 경우 갈등이 커질 수도 있다. 연구자가 대안학교인 N학교에서 면담한 뤼양도 집에서 아버지와 이야기를 하지 않는다고 하였다. 뤼양에 관하여 교사는 다음과 같은 경험담을 이야기해 주었다.

> 선생님이 한 번 "뤼양 뭐 힘든건 없니" 얘기 했다는 거에요. 갑자기 얘가 막 울더래. 얘가 학교에 잘 다녀서 그냥 인사로 "너 집에는 별일 없니" 얘기 했더니 얘가 갑자기 막 울더래. 아빠가 술은 안 먹는데 잔소리를 해서. 얘가 너무너무 힘들어서 아빠가 그냥 눈 감을 때까지 앉아라 서라 앉아라 서라 잔소리를 해서... (N교 교감)

Y학교에서는 전문 상담교사가 배치되어 있고 전문 상담교사는 여러 어려움을 복합적으로 안고 있는 중도 동반입국 청소년을 돕는데 노력을 기울이고 있었다. 이 상담교사는 중도 동반입국 청소년의 심리적 어려움은 청소년기의 방황 이상의 중층적 어려움에 기인하는 것이어서 현재 상황의 어려움에 대한 이해가 선행되어야 한다고 보았다.

> 상담이 필요한 학생으로 의뢰가 되었었고...아 이렇게 좀 상담할게 아니라 체계적으로 도움을 주어야 겠다는 생각이 들더라고요. 다른 학생들은 마음만 지지해주고 케어만 해주면 바로 복귀가 되어요. 다문화 학생들은 그렇지가 않더라고요. 힘든 부분을 알아줘도 자기가 안되는 부분을 채워주지 못하면 겉도는 느낌이 들어라고요. (Y고 P상담교사)

- 한국사회 미적응으로 인한 불안

국제결혼 가정 자녀들이 한국에서 출생하여 성장하는 것과 달리 중도 동반입국 청소년들은 한국이 아닌 국가에서 출생하여 성장하기 때문에, 문화 자체가 다르고, 그러한 차이에서 오는 스트레스도 있다. Y학교에서는 상담교사가 적극적으로 지원하고 있으므로, 학생들은 이 교사에게 심리적으로 의존하고 싶어한다.

> 이들이... 계속 저한테 물어보는 거에요. 외부를 갈 때도, 누구를 만날때도, 선생님이 옆에 있을 거죠? 고2인데도 여전히 그런게 좀 있어요. 새로운 사람을 만나는 거는 쉽지가 않은 거에요. 그런게 눈에 보이니까 차라리 거기(외부 기관)는 충분히 이해를 하잖아요. 그런 경험도 있으시고 하니까. (Y고 P상담교사)

4) 교육적 취약성

- 교육적 공백

중도 동반입국 청소년은 가정상의 이유로, 그리고 한국에서 학교에 접근하기 어려워 교육적 공백 기간을 지닌 경우가 많다. 가정상의 이유란 외국인 노동자의 경우 이주과정에서 가족과 함께 하지 못하고 부모가 정착한 후에 자녀를 데려오는 경우 출신국에서 자녀가 방치되는 경우가 있다. 게다가 합법 체류가 아닌 경우에는 적발이 두려워 섣불리 자녀를 학교에 보내지 못한다. 한국의 학교가 이주청소년의 적응을 돕는 체제를 잘 갖추고 있지도 않다. 국제결혼가정 중 재혼가정의 경우에도 이전 결혼 소생의 자녀가 출신국의 친척에 맡겨지게 되는데, 이 때 학교에 제대로 다니지 못하는 경우도 있다.

교육적 공백은 단지 학습 기회의 공백만을 의미하는 것은 아니다. 학교에 다니며 가지게 되는 가치관, 태도, 사회성 등을 형성할 수 있는 기회의 공백을 의미하기도 한다. 따라서 다시 학교에 다니게 되더라도 교육적 공백이

없는 경우보다 학교에 적응하기 더욱 힘들다. 면담한 한 교사는 이를 기초 생활습관의 부재로 규정하였다.

> 애들이 외국에서 들어와서 바로 학교를 들어와주면 고마운데, 6개월씩 1년씩 놀다 들어옵니다. 학습 방치, 공백기가 조금 있어가지고 다시 학업을 시작하기에는 이미 아이들의 기초 생활습관이 무너져있는 상태고… (I초 S교사)

또한 이들은 출신국에서도 교육적 공백 기간을 지닐 뿐만 아니라 한국에 입국하여서도 공백기간을 가지게 되는데, 이 기간 동안 다니게 되는 민간기관은 학교에 비해서 학생들의 성장에 도움이 되지 않는다.

- 또래보다 많은 나이

교육적 공백은 아동의 연령과 한국 학교 학년과의 불일치를 낳는다. 교육적 공백으로 중도 동반입국 아동의 연령에 맞추어 학년을 배치할 경우, 학습 면 등에서 적응이 더욱 어려워서 나이에 비해 낮은 학년에 편입되게 된다. 대체로 초등학교의 특별학급에서 15세 정도까지는 받아들이는데, 경우에 따라서는 그보다 많은 나이의 학생도 가르치게 된다. 특별학급 교사는 17세 학생을 가르친 경험도 있다고 하였다.

나이가 또래보다 많을 경우 다음과 같은 문제들이 노정된다. 첫째, 또래 집단과의 관계 형성에 어려움을 겪을 수 있다. 둘째, 신체적 연령은 또래보다 높으므로, 문제 행동을 일으킬 경우 중등학교에서 일어나는 문제가 초등학교에서 발생하여 교사들이 지도에 어려움을 겪는다.

> 애들이 몸은 커져 있는데 어쩔 수 없이 여기를 온 거 잖아요. 우리는 뭐 흔쾌히 받아주기는 했지만 아이들이 몸도 크고 정신연령도 아무래도 높다보니까 잘 섞이지 못하는 부분도 있었고 아이들이 청소년기라서 청소년이 갖는 문제를 그대로 초등학교에서 드러냈거든요. 그러니까 사실은 매일 다툼이 일어난다거나 조그만한 민족적인 정서에 애들이 반응을 한다거나 민족 감정이 더 대립이 되는 거죠. 그리고 선생님에게 반항을 하는 정도가 초등학교 애들의 수준을 넘어서요. (I초 S교사)

이러한 문제는 중등학교에서도 마찬가지로 발생한다. 중등학교에서도 또

래보다 적게는 한 두 살, 많게는 서 너살 이상 나이가 많아 동생뻘 되는 아이들 속에서 잘 어울리지 못해 어려움을 겪거나 또래보다 더 성인들이 하는 행동에 가까운 행동을 하여 교사들도 당황하는 경우가 있다.

- 잦은 이동, 출신국 방문 등

가정 내에서 안정적인 생활을 하기 어렵거나 가족 구성원과의 관계에서 겉도는 경우 중도 동반입국 청소년은 더욱 고향을 그리워하게 된다. 정규학교에 다니는 경우 출석 일수가 부족하면 졸업이 어려우므로 방학 기간을 이용해서 고향에 다녀온다. 그러나 대안학교에 다니는 경우에는 돌아온다고 말은 하지만, 장기간 학교를 다니지 않는 경우도 있다.

> 도진이는 방학 때 중국에 다녀왔어요. 가고 싶다고 해서 어머니가 배편으로 다녀올 수 있게 해주었대요. 청도까지 배로 가고 거기서 다섯 시간쯤 버스타고 가야 하는 곳이라고 하더라구요. 얘가 방학 때 다녀온다고 해서 내심 걱정했어요. 안 오면 어쩌나 하고. 그런데 개학 전에 왔더라고요. 너 왔구나 그러니까 제가 온댔잖아요 그러더라구요. (A중 E교사)
> 한 친구는 할아버지가 편찮으시다고 해서 갔는데 안오고 있어요. 중국에서. 거기도 어린 동생이 있고, 한국 아버지, 나이가 좀 많으신... 국제 결혼한 가정인데. 아버지한테 지난 주쯤 전화 드렸었거든요. 한 달있다 온다고 해서. 아직 언제올지 모른다고 그러시더라고요. (F교 E교사)

- 부모와 소통의 어려움, 부모의 자녀 교육지원 곤란

가정에서 자녀와 부모 관계의 불편함은 교사와 학부모간 의사소통의 어려움도 초래한다. 교사가 학부모와 전화 등을 통해 의사소통을 시도할 때, 학생들의 불만이나 반발이 제기되기도 한다.

> 부모와 통화만 하더라도 다음날 아이가 학교에 와서 심하게는 막 울고 뭐 따지고 하기도 하고 (왜 전화했냐고?) 왜 전화했냐고...(왜 전화하셨는데요?) 그니까 아이가 문제가 있는데... 학교를 잘 안온다거나 수업을 하다가 사라졌는데 어디로 갔는지 저희도 파악을 못하니까 이런 부분은 보호자랑 계속 소통을 해야 되잖아요. 애 안전문제도 있고... 근데 그러면 아이는 일방적으로 학교가 부모님들한테 자기 일거수 일투족을 고자질을 한다, 이른다, 이렇게 생각을 해서 되게 화내기도 하고... 그러니까 그걸 보면 역시 부모님하고의.... 우리하고의 관계도 별로지만 부모님하고의 관계도 편치가 않고, 그렇구나 하는 생각이 역으로 또 들기도 하죠. (F교 교감)

학교에서 학부모와의 관계 형성도 어렵다고 하였다. 어머니가 외국인으로 의사소통에 어려움을 겪고 있으며, 자녀를 돌볼 여유가 없는 경우가 많아 학교와의 관계 형성을 어려워하는 것 같다고 하였다. 외국인 교사를 통해 부모와의 소통을 시도하고 있으나, 부모가 소통을 주저하거나 피하는 경우도 있다고 하였다.

> 부모님들하고 상담도 저희는 자주할 수 없는 게 어머님들께서 선생님 전화한다고 해서 공손하게 받으신 경우가 거의 없으세요. 전화를 나중에 피해버리시든가. 왜냐면 인제 어머님들께서 많이 신경을 못쓰시다 보니까 하실 말씀도 없으신 것 같기도 하고. 또 너무 바쁘셔서 아이를 못 돌보니까 너무 미안한 마음에 그러실 수도 있고. (N교 J교사)

외국인 어머니는 한국어 능력 부족 등으로 인해, 한국인 아버지는 무관심 또는 소극성 등으로 인해 모두 자녀 교육에 대한 적극성을 보이지 않는 상황인 경우가 많다. 따라서 중도 동반입국 청소년들에게 가정에서 이렇다 할 교육이 이루어지기 힘든 상황이기 때문에 교육기관 및 시설에 의존하는 경우가 많았다.

> 다른 건 없는데, 제가 볼 때는 그냥 그 중도 동반입국 자녀 아이들은 집에서, 집에서 아이들에 대해서 봐줄 수 있는 기회가 거의 없어요. 그니까 뭐, 엄마가 뭐 알아서 가르치는 것도 아니고 아빠가 무슨 재정적인 능력이 있는 것이 아니어서 저희들한테 많이 의존을 해요. (J 센터장)

중도 동반입국 청소년의 여러 가지 특성 외에도 출생국과 다른 한국의 교육 문화를 인지하지 못하고 출생국의 교육 문화에 따르는 경우도 있었다. 특히, 어머니가 한국의 교육 문화를 인지하지 못한 상태에서 자신이 알고 있는 본국의 교육 문화를 중도 동반입국 청소년들에게 인식시키는 상황이 발생하였다. 이에 따라 어머니뿐만 아니라 중도 동반입국 청소년들이 교육의 필요성을 느끼지 못하기도 하였다.

> 그리고 그 이제 부모님도 이 친구들을 감당을 못하고, 예를 들어서, 이렇게 어머니의 생각도 다른 부분들이 있어요. 예를 들어서, 중국에서 또는 페루에서 내가 중학교까지만 나와도 잘 먹고 잘살더라 그러니까 공부 너 안해도 돼. 그러니까 학교 안가도 돼. 이렇게 어머니들께서 아

이들을 인식을 시키는거야. (B학교 W교사)

- 학습 태도, 의욕 저하

가정 해체 과정의 경험, 부모와의 격리 경험, 가정의 불안정성, 가사 노동의 부담, 법적 지위의 불안정성은 모두 학생의 학습 의욕이나 습관의 형성에 부정적인 영향을 미친다. 그런데 부모가 자녀의 학습 의욕이나 학습 습관 형성에 도움을 줄만한 여유가 없다. 이로 인해 학습태도가 형성되지 못하였거나 의욕이 낮은 편이다.

뭐라 그럴까요. 학습에서 방치가 된 친구들이다 보니까 굉장히 의욕도 없고 그 계획도 없고 해왔던 습관도 없잖아요. 처음부터 잡아줘야 하는 건데 그동안 생활습관들이 전혀 바탕이 없었던 부분이고 또, 학교에서 한 시간, 두 시간 만난 선생님 말고는 따로 잡아줄 사람이 없는 그런 상태다 보니까.(중략) 공부를 집에서 좀 할 수 있었으면 좋겠다는 생각이 들어요. 그런데 부모님들한테 그런 얘기를 할 수 있는 게 아닌 게 아이들을 돌볼 수 있는 시간적인 여유들이 없으니까 아침에 얘가 학교 갔는지, 안갔는지도 모르게 먼저 나와서 일을 하시는 분들도 있는 것 같고. 그런게 좀 아쉽고. (F교 G교사)

3. 공교육기관 적응과 진로

가. 중도 동반입국 청소년을 위한 제도: 특별학급

국제결혼 가정의 한국 출생 아동에 대하여 한국어 습득이나 학업성취 면에서 편견을 가져서는 안될 것이다. 여러 연구에서 취학 전 경험의 제한, 외국인 어머니로부터 한국어 습득의 어려움 등으로 인하여 취학 후 학습에 어려움을 겪는 사례가 있다고 하는 지적이 있었지만 한편으로는 전혀 다른 사례를 보고하는 연구들도 있기 때문이다. 서덕희(2011)는 국제결혼가정이 많은 군 지역 초등학교에서 질적 연구를 수행한 결과, 국제결혼가정 자녀의 학교 적응의 어려움, 또래 관계 형성의 어려움 등 부정적인 측면을 지적한 선행연구들과는 달리 한 농촌지역의 학교에서는 국제결혼가정 자녀들의 어휘력도 낮지 않고 학업면에서도 뒤떨어지지 않음을 드러냈다. 또한 사회적

관계 형성 면에도 소극적이지도 위축되지도 않은 모습을 기술하고 있다. 이러한 모습은 조건(소득, 국제결혼가정 자녀 등)의 차이에서 비롯되는 것이기보다 아동이 다니는 학교에서의 교육활동이 이루어지는 맥락, 즉 아동과 직접 상호작용하는 교사, 학교 풍토나 농촌지역의 학교 특성, 가정과 지역사회가 다르기 때문이라고 지적하고 있다. 이러한 연구는 다문화가정 자녀들에 대한 일반적인 인식이 편견일수 있음을 잘 보여준다는 데에 큰 의미가 있다.

일반적인 국제결혼가정 자녀와 달리 중도 동반입국 청소년은 대도시나 대도시 인근 지역에 많이 거주하며,[39] 출생지인 외국에서 성장하다가 주로 10대에 입국한 청소년으로, 일부 중국 거주 조선족을 제외하고는 출신국의 언어는 유창하나 한국어는 모르거나 서툰 경우가 대부분이다. 이런 아동을 지원 체제가 없이 학교에서 무조건 수용하라고 하는 것은 무리가 있다. 교사가 자발적으로 나서지 않을 경우, 중도 입국 아동으로 인한 부담을 쉽게 짐작할 수 있음에도 학교에서 아무런 인센티브가 없기 때문에 교장이나 교감이 교사를 지명하기도 부담스러운 일이다.

초등 고학년 혹은 중등학생에 해당하는 연령대인 10대에 한국말을 모른 채 어떤 지원 체제도 없는 초등학교에 입학하는 것은 쉽지 않다. 대체로 대안학교나 민간기관에서 한국어나 한글을 습득하고 학교에 진입한다. 초등학교 단계에서 중도 동반입국 청소년을 위한 지원 체제로 대표적으로 꼽을 수 있는 것은 특별학급의 설치이다.

경기도 R시 외국인 노동자 밀집지역의 I초등학교에서 운영하는 특별학급의 명칭은 다문화교육 특별학급이 아니라 외국인 근로자 자녀 특별학급이다. 이렇게 명명한 것은 나름의 이유가 있다. 국적 취득도 어렵고 한국에서 불안하게 거주하고 있는 외국인 노동자의 자녀들은 제도교육의 접근 기회의 획득 면에서나 적응의 면에서 국제결혼 가정 자녀에 비해 더욱 불리한 위치에 있다. I초등학교 S교사에 따르면 명칭을 다문화교육 특별학급이라고 할 경우 한국에서 출생한 국제결혼 가정 자녀들이 일차적인 대상이 될

39) 외국인 노동자들은 공단이 형성된 도시 지역에 많이 거주한다. 국제결혼 중 재혼가정의 거주지 역시 서울과 경기 지역이 대부분을 차지한다(양계민, 2011)

가능성이 있으며 다음과 같은 여러 가지 문제가 제기될 수 있다고 보았다. 첫째, 다문화 가정 자녀가 과연 특별학급으로 편성하여 구별되어야 할 집단인지에 대한 근본적인 문제를 제기할 수 있다. 별도로 대상화함으로써 낙인을 하게 될 수도 있는 것이다. 둘째, 자칫 국제결혼가정 자녀 중 학습이 부진한 학생들을 일반 학급에서 분리하게 될 우려가 있다. 셋째, 이러한 문제에 더하여 특별학급이 우선적으로 국제결혼 가정 자녀로 구성될 경우, 외국인 근로자 자녀의 학교 접근과 적응의 기회는 더 요원해질 것이다.

이러한 문제를 우려하여 특별학급 명칭을 외국인 근로자 자녀 특별학급으로 정하여 교육기회 획득의 면에서 가장 주변화된 아동을 우선적으로 배려하고자 한 것이다. 이 외국인 근로자 자녀 특별학급은 불법체류 외국인 근로자 자녀까지 포용하며 이들의 교육권을 보장함으로써, 삶의 질을 향상할 수 있도록 하는 것을 목적으로 한다. 이를 위하여 특별학급에서는 외국인 근로자 자녀가 '한국 생활에서 겪는 두려움과 언어에 대한 부적응 현상을 완화'하며, 한국인에 대한 신뢰감을 형성하면서 정상적인 초등교육을 이수하도록 돕는다(손소연, 2011ㄴ).

- 특별학급 운영 체제

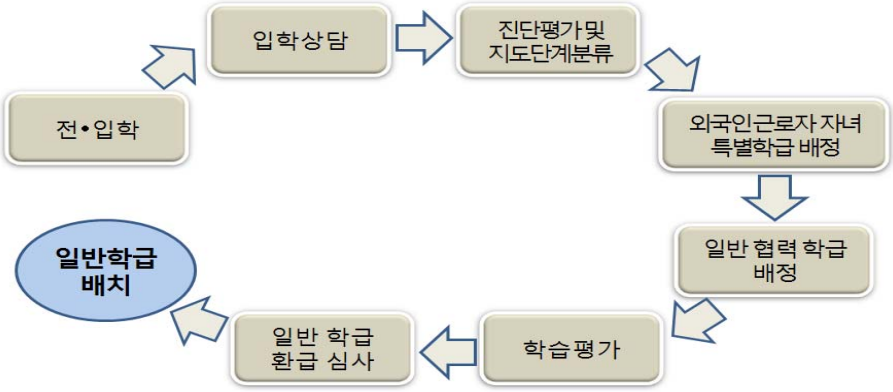
도교육청에서 정책적으로 특별학급 설치 계획을 발표할 때 학급당 인원수, 무학년제 운영, 교육과정 등에 관하여 다음과 같이 밝히고 있다. 그러나 전제가 없던 것이라 구체적인 운영 계획이나 지침을 제시하기에는 한계가 있었다.

운영 : 도교육청 및 지역교육청과 특별학급 설치교
- 경기도교육청 외국인 근로자자녀 특별학급 운영 지침에 의하여 운영
- 외국인 근로자자녀 특별학급(이하 '특별학급'이라 함)의 학급당 인원수는 15명 이내로 편성
- 특별학급은 무학년 복식학급 형태로 운영하되 아동의 개인차를 고려하여 개별화 지도에 노력
- 특별학급의 교육과정은 한국어를 중심으로 학생의 언어 적응, 생활 적응, 교과 적응 및 한국의 문화 및 생활 이해에 중점을 두고 운영
- 특별학급 운영 학교장은 특별학급의 교육과정 운영 및 환급 등에 관한 사항을 다루기 위하여 특별학급 운영위원회를 조직·운영(경기도교육청, 2011:4)

기본적으로 특수학급 운영 사례에서와 같이, 학생들의 원적학급(협력학급이라고도 함)이 있고 학생들의 특성에 따라 수업 이해나 적응이 어려운 교과 수업 시간에 특수학급에서 활동하는 방식을 적용하였다. 특별학급을 운영하는 한 시범학교 보고서에서는 특별학급과 원적학급과의 관계를 다음과 같이 기술하고 있다(H초등학교, 2010).

> 외국인 근로자 자녀 특별학급은 외국인 근로자 자녀들만으로 구성되었으며, 부모와 학생 모두가 특별학급 입급을 동의한 대상자들로 한국생활의 적응과 주로 국어, 수학, 사회교과를 위주로 수업이 이루어지는 학급을 지칭한다. 또한 협력학급은 외국인 근로자 자녀가 일반 학급의 분위기에 친숙하고 교사 및 학생들과 상호 언어작용을 통해 보다 빨리 일반학급에 적응할 수 있도록 돕기 위해 과학, 외국어, 예체능 교과의 수업을 지도받는 학급을 지칭한다. 그러므로 외국인 근로자 자녀는 특별학급과 협력학급을 오가면서 동시에 학교적응을 위한 교육을 받게 되는 것이다.

특별학급은 학교 적응 교육을 위해 설치된 것으로 당초 의도한 대로 학교 적응이 이루어졌다고 판단될 경우 협력학급이었던 일반학급에서 다른 아동들과 함께 생활하도록 하는 것이다. 특별학급에 들어와서 일반학급으로 배치될 때까지의 과정 절차는 다음과 같이 이루어진다. 아래 그림은 I초등학교의 절차이나 특별학급을 운영하는 다른 초등학교에서도 유사한 절차를 밟고 있다.



* 출처: 손소연(2011ㄱ)

[그림 7] 안산 I초등학교 중도 동반입국 아동의 학급 배치 절차

위 그림에서 보듯이, 특별학급의 운영의 목표는 학생의 일반학급 환급에 있다. 이 점은 특별학급을 운영하는 교사도 뚜렷하게 인식하고 있다.

> 저의 교육목표는 선생님 저 5학년 몇 반이 너무 재밌어요. ○○반 안오면 안돼요? 이 말이 나왔으면 좋겠어요. 원래 처음 오면 처음부터 계속 저랑 있는건 아니고, 음악 미술 체육은 원적학급으로 가서 활동 하고, 전혀 말이 안되는 국어, 수학, 사회 이런 주지교과는 저한테로 와서 활동을 하는데... 이년 삼년 되면...저희가 15명이 정원이에요. 중도 동반입국이 들어오면 이제 한명씩 내보내는 거죠. 그러니까 자의든 타의든 내보내요. 그런데 저는 내보내는 것에 대해서 너무 좋아요. (연구자: 그만큼 적응을 했다는 뜻이니까) 네네. 그리고 지금도 내보내라면 저는...(연구자: 내보낼 수 있는 아이들이 있고요?) 근데 이제 제가 데리고 있는 이유는 고학년이다 보니까 학습의 문제. 적응은 하는데 학습은 어쩔 수 없이 문제 한국 역사를 못따라 간다든지 저기서는 수학을 여기까지밖에 안배워왔는데 갑자기 여기 오니까 수학 갭이 너무 크다든지 그런 부분이 있기 때문에 제가 데리고 있으면서 공부 부분을 도와주는거지 제 목표는 빨리 내보내는거. 그래서 그게 제 목표에요. (H초 K교사)

특별학급은 일반학급에서 적응할 수 있도록 과도기적 지원 체제로서 학생의 특성상 개별 지원이 가능한 규모여야 한다. 따라서 특별학급은 일반학급과 달리 정원을 15명으로 제한하였다. 학생들의 연령차, 한국어 능력 차이 등을 고려하며 개별학습이 가능한 조건을 갖추어야 하기 때문이다. 그러나 출신 국적의 다양성, 한국어를 비롯한 학습 능력 차이, 연령 차이 등을 고려하면 학급 정원이 적은 것도 아니다.

특별학급에서 일반학급으로의 환급은 특별학급 담당교사, 협력학급 교사, 학부모들의 협의하에 이루어진다. 아동이 한국어 능력이나 또래들과의 관계, 학교생활 적응 등에서 특별학급의 도움없이 생활할 수 있다고 판단되면 특별학급에 머문 기간에 상관없이 협의를 통해 일반학급으로 배치된다. 그러나 2년 이상 머물지는 않도록 한다.

특별학급 정원 이상의 아동이 특별학급에 들어오는 것을 희망할 경우 대기할 수밖에 없고, 그 수가 많을 경우 대기 기간이 길어지게 되며, 그만큼 교육적 공백이 생기게 된다. 외국인 노동자 유입의 증가, 국제결혼 중 재혼가정의 증가에 따라 수요는 증가하나, 그에 비해 특별학급의 증설은 더딘 편이다.

- 특별학급 학생

특별학급은 외국 국적을 가진 학생만 입학하도록 하였다. 그러나 외국인 노동자 자녀 특별학급의 학생은 부모가 모두 외국인노동자인 경우만 있는 것은 아니다. 대체로 어머니쪽이 외국인인 재혼가정의 자녀로 이전 결혼 소생의 자녀들도 포함되어 있다. I초등학교의 특별학급은 모두 외국인 근로자 자녀와 국제결혼 재혼 가정 자녀로 구성되어 있다.

〈표 Ⅴ-5〉 I초등학교 특별학급 학생 구성

(2011. 07. 04 기준)

학년	1학년	2학년	3학년	4학년	5학년	6학년	계
전체 학생 수	79	76	84	89	113	114	555
외국인 근로자 자녀 학생 수 (국제결혼 재혼가정 중도 동반입국학생 포함)	2	2	3	6	7	12	32
북한이탈주민 자녀(중국 국적)	·	·	1	·	·	·	1
국제결혼가정자녀 학생 수	2	2	2	3	2	2	13
다문화가정 계	4	4	6	9	9	14	46

위 표에서 I초등학교에는 총 46명의 다문화가정 학생이 있는데, 그 중 특별학급에 재학하고 있는 학생은 32명이다. 이 수는 2006년도에 설치된 한 학급과 2011년 추가 증설된 한 학급을 합하여 두 학급 정원을 채우고 남은 수이다. H초등학교도 처음 특별학급이 설치되었을 때에는 8명의 학생으로 출발하였으나, 2011년 7월 현재 외국인 근로자 자녀 8명, 국제결혼 재혼 가정 자녀 7명으로 정원을 채웠으며 대기자가 있는 형편이다(김미, 2011). 이와 같이 특별학급에 입학하고자 하는 대기자가 증가하는 상황은 출생국과 한국에서의 교육적 공백을 장기화하는 원인이 되고 있다.

나. 학생의 학교생활 적응

학생들의 학교생활 적응의 실태나 문제점은 초·중등학교에 따라 구분되지 않는다. 초등학교에 비해 사춘기인 중등시기는 한국 청소년도 마찬가지이듯 정서적으로 더 불안정한 때이다. 또한 또래집단의 결속이 강해지는 시

기여서 동료들과 어울리는 데 어려움을 겪게 된다. 교실 수업 내용은 더욱 어려워져 초등시기의 학습 보충이 제대로 이루어지지 못한 경우, 이해에 어려움이 더 커지는 경향을 보인다. 여기에서는 초등학교 학생의 경우는 특별학급 학생에 한정하고, 중등학교 학생의 경우는 일반 학교에 재학하는 학생의 학교 생활 적응에 관해 알아본다. 주로 교사들의 면담 자료에 의존하며 일부 학생과의 면담 자료를 활용하였다.

초등학교에서 특별학급 학생의 일반학급 환급 기준은 특별학급의 도움 없이도 일반학급에 적응할 수 있는 상태이다. 그러나 이 기준을 획일적으로 적용하는 것은 무리이며, 개별 학생의 상황에 따라서 융통성있게 적용될 수 밖에 없다. 학생 개인에 따라서 학습이나 학교 생활 적응도가 달라 개인별 특성을 종합적으로 판단하여야 한다.

특별학급 운영 교사는 특별학급의 도움이 절실히 필요한 대기 학생이 많을 경우, 현재 특별학급에 있는 학생을 일찍 환급시키는 것이 좋은지 대기자를 더 기다리게 하는 것이 좋은지 딜레마에 빠질 수 있다. 환급 결정은 특별학급 교사와 협력학급 교사가 협의하여 결정한다. 대체로 성급한 환급은 삼가지만 학생의 특성을 고려하여 일반 학급에서 더 빨리 적응할 수도 있다는 판단이 들면 특별학급에 오래 두기보다 환급을 한다. 그러나 특별학급 학생이나 학부모들은 심리적 안정이나 친구 형성을 위하여 특별학급에 더 머물기를 원하기도 한다. 그러나 학생들의 학교 적응은 특별학급이라는 제한된 공간에서만 이루어지는 것이 아니기 때문에 종합적으로 판단하게 된다.

> 개인차가 상당히 존재하지만 애들 스스로가 못 알아 듣는 어휘가 많으니까 이쪽에서 그러니까 특별학급 쪽을 안 빠지길 원하는 거죠. 이쪽의 수업배정을 그대로 받기를 원하는 거죠. 그리고 집에서 교육이 단계적으로 된다면 구태여 6개월이나 1년 이후에도 여기 있을 필요는 없어요. 빠르면 우리는 빼줘요. (I초 S교사)

교사들은 학생들이 특별학급에 오는 것을 좋아하고 교사에게 신뢰를 보낼 때 보람을 느낀다. 그러나 교사는 학생들이 궁극적으로 특별학급을 떠나 일반학급에 더 잘 적응하는 것을 목표로 하기 때문에 그것을 보람으로 여

길 수만은 없다.

> 아이들과의 관계는 끈끈하죠. 근데 이것도 또 어떻게 보면 마음이 아파요. 애들이 교실을 안가려고 하고, 여기만 있으려고 하고, 물론 이것도 개인차에요. 그런데 2/3 정도는 교실에 안가려고 하고… 그래서 어떨 때 제일 화날 때 마지막 협박은 햇살반 오지마! 그 말이에요. 막 엉엉 울어요. 그전까지 막 이러다가 ○○반 오지마! 이러면 막 울어요. 그 정도로 여기에 너무 기대고 있다는 게... 래포형성은 잘 되었다는게 마음은 좋지만, 또 얘가 저기에서 적응을…(못하고 있다는 것이니까요) 실제로… 중학교 당장 가더라도 저기에서 끼어서 살아야 될 아이들인데, 조금 그런 안타까움도 있어요. (H초 K교사)

일반학급에 환급된 이후에도 특별학급 출신들은 쉬는 시간, 방과후에 자주 특별학급에 들려 특별학급 교사에게 하루의 일과를 이야기하기도 하고 상담도 한다. 이러한 심리적 의존은 학교를 졸업할 때까지 지속되는 경우가 많으며, 상당수는 학교를 졸업한 후에도 특별학급 교사와의 심리적 유대감을 유지하고 있다.

- 드러나는 차이

학교생활의 어려움은 중도 동반입국한 연령에 따라, 그리고 학업 적응력에 따라 차이가 있을 것이다. 입국하여 바로 중학교에 입학한 경우, 초등학교 고학년 시기에 입국하였거나 중등학교에 재학할 연령이나 바로 중학교 입학을 주저하여 나이 어린 학생과 같이 초등학교 1~2년을 다니며 졸업한 후 중학교에 진학한 경우에 교사나 동료 친구들과 의사소통의 불편함은 점차 줄어든다.

> (입국 후 바로 중학교에 입학한 몽골 출신 학생)
> 처음에는 얘가 가능할까? 했는데, 확실히 어린 나이라서 그런가 3개월 지나니까 소통이 중간정도 되고 요즘은 인사도 먼저 해요.(연구자: 아 그 정도로요?) 선생님 잘 가세요. 뭐 이렇게요. (S중 C교사)

> (입국 후 초등학교 6학년 1년을 마치고 중학교에 입학한 중국 출신)
> 말은 아주 어렵진 않구요. 의사소통은 돼요. 한국말 알아듣고. 그런데 인제 말을 짧게 해서 그렇지, 말은 의사소통은 문제가 없더라구요. (A중 E교사)

그러나 설사 외모상의 차이는 별로 없다고 하더라도 말투, 어색한 표현 등을 통해 이들이 드러나게 된다. 연구자가 직접 만난 러시아 출신 소냐는 세 살 낮추어 초등학교 6학년을 마친 후 중학교에 진학하여 2학년이 되었는데, 아버지가 한국인이라 외모에서는 그다지 한국 아이와 다르지 않았으며 의사소통에는 어려움이 없었으나 짧게 이야기하는 것이나 조사가 자유롭지 않은 것에서 말이 서툴다는 것을 알 수 있었다.

- 미묘한 차이에 대한 한국 학생들의 인식

중도 동반입국 아동에게 특별학급은 해방구와 같은 곳인지도 모른다. 특별학급에서는 느끼지 않았으나 일반학급에서는 대다수 한국 학생들 속에서 위축되기도 하고 학교 행사할 때도 잘 섞이기 어려운 경험을 하게 된다. H초등학교 특별학급 교사는 학교 학생 행사때 중도 동반입국 학생들을 구별하려는 일반학생들의 인식이 중도 동반입국 학생의 적응을 어렵게 하는 요인으로 지목하고 있다.

> 우리 학교. 컵스카우트하고 다문화 아이들하고 같이 1박 2일 야영을 하면서 친해지게 만들자고 아이디어를 내주셔가지고 시작을 했는데... 모르겠어요. 저희학교에서 컵스카우트하면 정말 최고... 지역적 특성이다 보니까 컵스카우트 단복을 입을 수 있는 아이들만 정도만 해도 굉장히 잘사는 아이들? 그래서 프라이드가 강한지 몰라도... 교감선생님이 일부러 조를 컵스카우트하고 다문화 아이들하고 섞어놨어요. 1조, 2조 이 안에 일반 아이들이랑. 근데 밥을 해먹는걸 보니까 딱 분리되서 밥을 해먹더라고요. 너무 가슴이 아프더라고요. 괜히 더 상처주는거 아닌가... 그래서 제가 이제 컵스카우트 조장을 불러다가 좀 같이...니가 조장이니까 같이 하지 왜그러냐 그랬더니 싫대요. 싫대요... 한국 아이들이 마음을 받아주는 방법밖에 없지 않나... 정말 필요한 건 일반 아이들이, 이제 자라나는 아이들이 고정관념을 벌써 가지고 크면, 크면 이제 어떻게 해야하나. (H초 K교사)

이러한 구별 의식은 초등학교 뿐만이 아니라 중등학교의 경우도 마찬가지이다. 교사들과의 면담 결과 공개적으로 차별하지는 않으나, 한국학생들이 중도 동반입국 학생 등 다문화 가정 자녀들에게 심리적 거리감을 둔다는 것이다.

동료들과의 관계는 개인적인 성향과도 관련이 있겠지만, 의사소통이나

친구들과의 동질성과도 관련이 있을 것이다. 담임 교사는 G중학교의 소냐는 의사소통에 어려움도 없고, 학급 학생들이 자신들보다 세 살이 많다는 것을 모른다고 하더라도 잘 어울린다고 보기 어렵다고 하였다.

> 제가 가끔씩 교실 들어가서 일부러 밥을 같이 먹고 그 아이들을 쓱 보면요, 저희 반이 유난히 파벌이 형성이 많이 돼있는 편이거든요. 여학생이 딱 크게 세 무리로 나눠져 있어요. 그리고 나머지 네 번째 무리가 소냐와 유하(둘 다 중도 동반입국 학생)에요. 둘이만 앉아서 밥을 먹어요. 그렇다고 아이들이랑 못지내진 않아요. 그러니까 뭐. 얘기는 하고 지내나. 깊이 있는 얘기를 나누거나, 뭐 집에를 같이 간다거나, 하는 일은 하지 않아요. 그러니까 일반적으로 말하는 왕따라고 말할수도 없는 게, 아이들도 소냐를 나쁘게 보거나 소냐를 나쁘게 소문을 내거나 해를 입힌다거나 하는 행동을 전혀 하지 않아요. 다만 서로 나눌 수 있는 대화가 깊이가 없는 것뿐이에요. (G중 A교사)

청소년 시기에 활달하게 생활했던 출신국을 떠나 타국에서 자신의 성향을 제대로 못펴고 위축되는 경우에도 심리적인 스트레스가 크며, 학교 적응이 어려워지게 된다.

> 사춘기 예민한 시기에 나라를 옮겨서 생활한다는게 얼마나 큰 스트레스일까 싶은게 있어요. 그러니까 제가 보기에도 안타까운게, 애들하고 옛날처럼, 그 나라에서처럼 편하게 지내고 싶은데 마음만 있지 자기도 안움직여지고 친구도 안움직여지는 거에요. 그런 것들이 보여요. 거기선 당당하고 씩씩했는데 여기 와선 나설 수 없는 거에요. 실제로 나서고 싶고 뭔가 하고싶은데... 잘하고 씩씩한 성격인데, 못하니까 그게 쌓이는게 있더라고요... 저희반 애가 되게 당당한 애더라고요. 그런데도 애들하고 어울리면서 자신감을 자꾸 상실하는거에요. 그런게 보이더라고요. (S중 D교사)

더 심하게는 문화적 차이나 상호 이해부족으로 갈등을 겪기도 한다. S중학교 교사는 학생들 사이에 간혹 다툼과 갈등이 있다고 하였다. 이러한 갈등이 심각할 경우 학생이 중도에 학업을 중단하기도 한다고 하였다.

> 연구자: 여기 있다가 학교를 그만두는 아이들도 있나요?
> D교사: 있죠.
> 연구자: 어떤 아이들인가요?
> D교사: 아이들과 거리감을 좁히지 못하고 나는 쟤네랑 많이 틀리다 이렇게 생각을 하게 되고,

> 선생님이 얘기하신 것처럼 소통, 이제 원활하게 쉽게 빨리되지 않는 경우? 성적이 안나오니까 애들이 은근히 무시하잖아요. 중국에선 이정도는 아니었는데 내가 왜 이렇게 되었을까? 정체성의 혼란. 그래서 그런 것 같아요.

그러나 친구관계를 잘 맺는 경우는 학교 적응이 더 수월하다. A중학교의 중국에서 온 도진이는 소냐와 비슷하게 또래보다 나이가 많고, 입국하여 초등학교 6학년을 마치고 중학교에 진학하였는데, 또래간의 관계가 좋다고 하였다. 중학교 3학년인 도진이는 현재 학업성취면에서는 최하위권이지만 중국에서는 공부를 잘하였다고 하였으며 학급에서도 공부를 잘 하는 친구와 어울리며 잘 지낸다고 하였다.

G중학교에 다니는 수리는 소냐에 비해 초등학교 저학년 시기에 입학하여 외모는 차이가 있지만 목소리만 들어서는 전혀 구분되지 않을만큼 의사소통에 문제가 없으며 성격도 밝은 편이라 또래들이 좋아하고 잘 지낸다고 하였다.

> 우리반 애들은 수리를 좋아해요. 잘 어울리고 친구들과도 스스럼없이 잘 지내고 예뻐요. 어느 날 학기 초였나 4월 쯤인가, 걔가 써클렌즈를 끼고 온거에요.(웃음) 요즘 고등학생들 써클렌즈를 되게 많이 끼거든요. 학교에선 하지 말라고 하는데. 수리랑 되게 친하게 지내는 그 애들이 막 써클렌즈를 끼고 그러니까 같이 거기에 치마도 막 접고 걔가 그렇게 하는거에요. 그래서 그냥 저는 귀엽게 봤죠. 아 얘네들하고 이제 어울리니까 똑같이 그렇게 하더라고요. 그니까 그만큼 애들하고 그런 어떤 공감대 형성이 되있으니까 애들이 하는걸 같이 자기도 하는 거잖아요. 뭐 수리는 그렇다고 해서 문제를 일으키거나 그렇지는 않은데. 한국 애들이랑 똑같은 그런 어떤 심리에서 써클렌즈도 끼고 막 그래서 제가 이제 하지말라고 얘기도 하고 그럼 또 말 잘 듣고 잘 지내요. 수리는 따로 외국인이라거나 그렇게 생각하지 않아요. 생활태도는 잘하니까, 성실하게 잘하고 되게 예뻐요. (G중 B교사)

- 수업 이해의 어려움

학생들이 학교 생활에서 의사소통과 친구 관계가 원만하다고 하더라도 대체로 학업 면에서는 어려움을 겪는다. 일상적인 생활 언어면에서 소통에 문제가 없다고 하더라도 교과 학습의 맥락에서 사용되는 용어나 개념을 제대로 이해할 기회가 없었기 때문이다. 초등학교 고학년이나 중학교의 교육내용이 쉽지 않으며, 이전 단계의 학습이 제대로 이루어지지 않은 경우, 이후 단계의 학습에서 곤란을 겪을 수밖에 없다. 연구자가 면담한 초등학교

교사 중 일부와 중학교 교사 모두 중도 동반입국 청소년들이 수업 시간에 어려움을 겪는다고 하였다.

> 거의 의사소통, 간단한 의사소통은 되고 아이들이랑 놀이도 되고 수업은 안무래도 안되죠...수학문제같은 경우에도 곱하기 나누기 이런 계산 문제가 나오면 푸는데, 문장제가 나오면 이게 무슨 소리인지 못알아 듣는거에요. 그렇더라고요. (I초 Z교사)

> 제 수업시간에 따라가는 내용이 좀 어려우니까 중3 정도 되니까 그런 거는 좀 어려움이 있나 봐요. 그러니까 성적을 보면은 전부 다 가가 나오더라구요. (중략) 학기말엔 시험 좀 잘 보자. 그래서 성적을 올려야 니가 고등학교에 갈 수 있다. 그렇게 얘기는 해줬는데 이게 학습은 잘 안되는 것 같애요. 이게 수업시간에도 보며는 자꾸 엎드려 있고 본인이 좀 힘드니까. (A중 E교사)
> 그러니까 잘 못 알아들으니까 수업에 참여하다가도 금방 산만해지는 경우들이 많아요. 그러니까... 하려고는 하죠. 그런데 얼른 못 알아들으니까, 저희반 애도 그렇고... 처음에는 좀 하다가 이게 계속 누적되니까, 못 알아듣는 얘기를 계속 듣기가 참 힘든 거에요. 중간에 흐트러지고 앞뒤 애들이랑 장난하고 이런 현상들이 발생을 하죠. (S중 D교사)

> 수리도 공부는 못해요. 성적은 반에서 40명중에 삼십 몇 등. 네. 근데 사실 저는 학기초에 봤을 때 공부 잘할 줄 알았어요. 한국말도 되게 잘하고 성실하고 너무 예쁘고 모든 게 다 괜찮거든요. 그래서 저는 공부도 되게 잘할거라고 생각했는데, 애가 성적은 그렇게 높지 않더라고요. 근데 그렇다고 수리가 한국말에 어려움이 있어서 공부를 못한다거나 그런게 아니라 한국 애들도 공부 잘하는 애 있고 못하는 애 있듯이. 그냥 그런거 같아요. (G중 B교사)

중도 동반입국 학생의 학습이 뒤처지는 것은 입국 이전의 교육공백, 출신국 교육 체제나 내용과의 괴리 등은 물론 학습자의 학습 의욕이나 동기가 낮기 때문일 수 있다. 대체로 빈곤, 가족 해체나 재구성, 어머니로부터의 돌봄 결여는 학습자의 학습의욕이나 동기와 밀접한 관련을 갖는다는 선행 연구 결과를 고려하면 이들의 낮은 학습의욕이나 동기가 개인적인 성향만의 문제는 아닌 것을 알 수 있다. 그러나 학교가 가정의 부정적인 영향을 극복할 수 있도록 돕는 데에는 한계가 있다. 담임교사는 러시아 출신 소냐가 학년초에는 학습에 의욕을 보이다가도 시간이 지나면서 그 의욕을 유지하지 못하였다고 하였다.

> 제가 확연히 차이를 확 느끼는 건 소냐인데요 소냐도 학기 초에는 열정을 갖고 왔는데, 점점점 자기 수준이 안된다는 걸 깨닫기 때문인지 열심히 너무 하고 싶은데 못 따라 가더라고요. 학업

을 멈추고 예전만큼 열심히 안하려고 들어요. 생활태도만 봐도 확실히 전과 달라졌거든요 3, 4월과 5, 6월에 접어들었을 때 태도가 변해버렸어요. (G중 A교사)

중등학교에서 교과수업의 이해가 어려웠다면 고등학교에서도 학교 출석이나 학교 규칙 준수 등에서는 별다른 문제가 없다고 하더라도 학생이 학교에서 수업을 이해하는 데에는 근본적인 어려움이 있다. Y고등학교 담임 교사는 호앙이 수학이나 영어 등의 교과를 제외하고, 다른 교과 특히 국어과와 같은 수업 시간에는 거의 수업 내용을 이해하지 못하는 것 같다고 하였다.

국어 같은 경우는 전혀... 모의고사라거나 그런 것은 거의 이해를 못하니까. 단순히 외울 수 있는 것도 아니니까 정서를 알아야 문제를 풀 수 있으니까 영어나 수학 같은 것은 국제적으로 통용되는 과목 같은 경우는 조금 따라가는데. 기타 과목은 못 따라 가는 것 같아요. (Y고 K교사)

일반 교과뿐만이 아니라 기술 분야의 전공교과의 경우도 이해에 어려움을 겪는 것 같다고 하였다. 전공 과목도 기술만 배우는 것이 아니라 그 기술이 기초하고 있는 이론이나 지식에 대한 설명이 필요하기 때문이다.

전공은 아무래도 기술만 배우는 것이 아니라 이론과 선생님들의 설명이 필요한데... 선생님의 설명을 알아들으면 좋겠는데 답답할 거에요. 예를 들어 기계제어다 그러면 기계까지는 알아들어도 제어라는 말을 알아듣기 어려워요. 그렇다고 그 학생만을 위해 별도로 뭐 해줄 수 있는 게 없다보니까. (Y고 K교사)

중도 동반입국 청소년이 학교에서 친구들이나 교사들과 어느 정도 의사소통을 한다고 하더라도 학교 공부에는 한계가 있다. 일상적인 의사소통은 가능하나 수업 시간에 발표를 하는 맥락에서는 한계가 분명히 드러난다는 것이다.

이제 보통 표현이 친구관계에서는 굉장히 자유로운데, 어떤 발표를 하거나 이런 건 너무 힘들어요. 배웠던 한국어 수준에 이런 것들이 일상 대화나 거친 표현들을 많이 배워가지고. (Y고 P상담교사)

- 교사의 인식과 지원 필요

중도 동반입국 청소년들의 학교 적응은 일방적인 것만은 아니다. 학생이 학

교에 적응해야 하지만 학교도 새로운 학생을 위해 적응이 필요하다. 새로운 학생을 맞는 교사의 입장에서 보면 호기심의 표현일 수 있으나, 해당 학생들의 입장에서는 불쾌감을 느낄 수도 있다. 한국 사회에 잠재적으로 편재되어있는 해당 나라에 대한 무시, 비하를 이미 학생이 경험했을 수도 있기 때문이다. 상담교사는 이로 인한 한 중도 동반입국 학생의 갈등 사례를 들려주었다.

> 선생님들 한테도 외국인 학생 있구나... 근데 이제 수업 중에 '○○(나라 이름)에서 왔지? ○○ 소개 좀 해봐. ○○ 말 좀 해봐.' 그게 되게 싫어해요 ○○ 학생들이.,..특히 그 학생은, ○○ 얘기만 들으면...내가 한 대 칠지도 몰라. ○○ 얘기 하면... 절대 ○○ 얘기 하지 말라고 그래요... 그런데 그걸 선생님이 하신거에요. 그런데 아이가 말이 서투니 싫어요. 싫어요도 아니죠. 싫어. 이렇게 반말조로... 한번 충돌이 좀... 있었는데... 그게 아마 어떤 그 아이의 배경이나 상황을 모르셔서 그럴 수도 있어요. 그래서 충분히 이해를 시켰죠. ○○ 학생한테 이런 차이가 있고, 문화적인 차이가 있고, 모르는 부분이 있기 때문에. 그래서 갈등이 좀 있었고... 그 후에는 그다지 없었던 것 같아요. (Y고 P상담교사)

이러한 일이 발생하거나 반복되면 중도 동반입국 청소년이 학교에 다니는 게 싫어질 수 있다는 것을 짐작할 수 있다.

다. 방과후 지원 체제

- 학교 방과후학교 프로그램 참여의 어려움

최근 중학교에서는 방과후학교 프로그램이 교과중심으로 이루어진다. 교과중심의 방과후학교 프로그램은 특별히 기초학습 부진 학생을 위해 이루어지는 것이 아니므로 중도 동반입국 청소년에게 적합하다고 보기 어렵다. 기초학습 부진 학생을 위한 것도 이 학생들의 특성에 적합한 프로그램을 마련할 필요가 있다. 교사들이 보기에도 오히려 소규모의 프로그램 지원이 더 필요하다.

> 방과후나 방학중 프로그램 하자, 해라, 이러지 마라 하지만 결국은 결정권은 아이들에게 있고 부모님에게 있는거거든요. 저희가 아무리 독려해도 끝끝내 안하려들면. 소냐와 단지가 매번 찾아와서, 7교시... 방과후... 도대체 이거 언제 끝나요 선생님? 이거 언제 그만둬요? 이래요. 그러면 조금만 더... 조금만 더하면 끝난다고...(방과후에) 방과후에 수업을 하는걸.... (G중 A교사)

> 방과후 자유수강권 이런 걸 주는데 문제는 방과후 프로그램 안에 20명 24명씩 놓고 수업을 하기 때문에 그 아이들한테 포인트를 맞춰서 수업을 할 수 없어요. 그러니까 아까 말씀하신 멘토 이런 것도 괜찮고, 소규모, 4명 5명씩 그런 아이들끼리 교사를 지원해주고 그러면 오후에 꼭 공부를 안해도 그 선생님하고 활동을 하면서 학교생활이 힘들면 이럴 땐 이렇게 해라 조언을 해주면서 할 수 있는 이런 시간이 있으면 아이들한테 도움이 되고 의지가 돼요. 왜냐하면 무슨 일이 있을 때 어디다가 물어봐야할지... 중학교는 담임선생님이 아침에, 저녁에 잠깐만 보고 하루 종일 교과 선생님들이 바뀌어 들어오니까 아이들이 혼란스러워 하는 경우가 있어요. (S중 D교사)

- 멘토링 프로그램

연구진이 방문한 초등학교에서는 특별학급을 운영하여 학생들의 학교생활 적응을 돕는다고 하더라도 학교 정규 수업시간만으로는 학생들의 학습 적응이 쉽지 않다. 앞서 교사들이 중도 동반입국 아동 지도에 어려움을 겪는 이유는 학교에서 학습한 한국어 등을 방과후 가정에서 적용할 기회가 없다는 점, 방임되기 쉽다는 점 등이었다. 더욱이, 한국은 다른 나라에 비해 학생들이 배워야 할 교육과정의 수준이 높다. 또한 학생들의 경쟁적 풍토가 강하여 중도 동반입국 학생들의 적응이 더욱 어렵다. 이러한 문제를 해소하기 위해서 방과후에 학습 활동을 지원해줄 필요가 있다. 특별학급 교사들은 학생들의 학교 적응을 위하여 중도 동반입국생을 위한 별도의 지원 프로그램을 운영한다. 이러한 프로그램에는 다음과 같은 것들이 있다.

첫째, 특별학급을 통하여 일반학급에 환급된 경우에도 학습에 어려움을 겪을 것으로 예상되므로, 이들을 방과후에 일반 학급 수업에서 부진했던 부분을 보완해주는 프로그램을 운영한다.

> 방과후에 3시 이후에만 불러요. 자, 오늘은 무엇을 못 알아들었니? 이러면서 저 앞쪽에서 한 거를 다시 이제 해주거든요. (I초 S교사)

둘째, 특별학급 학생을 위하여 방과후와 방학중 멘토링 프로그램을 운영한다. 멘토링 프로그램을 운영하기 위하여 교사는 학생들과 연계해줄 멘토를 구하는 작업을 한다. 아울러, 학생들에 필요한 학습 지원이 무엇인지를 파악하여 멘토들에게 필요한 것을 요구한다.

방과후라든지 방학 때 모국어를 주로 많이 사용을 하는 영향력인 것 같아서 장기기억을 그대로 유지하게 해주려고 일년에 딱 2주만 쉽니다. 방학때도 딱 8월 첫주 한주만 쉬고, 그다음에 겨울방학 때 크리스마스 한주만 쉬고 멘토링을 거의 하루에 4시간씩, 또는 6시간씩 해가지고 4주정도를 경인교대하고, 경기대하고 숙대하고 이렇게 해가지고, 용인대도 오고... 이제 멘토링을 돌리고요 방학이 아닌 기간에도 저희가 경기대하고 경인교대하고 마사회라든지 외국인 주민센타쪽에서 사람을 보내서 학교에서 5시까지 굳이... 굳이는 아니고 학습언어가 딸리는 부분에 대해서 보충을 해주고 있습니다. (I초 S교사)

셋째, 심리적 안정을 꾀하기 위한 미술치료 등의 프로그램을 제공한다. 학생의 정서 심리적 안정을 위해 중도 동반입국 아동들을 위한 프로그램을 마련하여 제공하는 것도 교사의 몫이다. H초등학교 특별학급 K교사는 이러한 현실을 다음과 같이 말하였다.

연구자: 이 아이들은 방과후에 주로 어떤 것들을 하나요?
K교사: 주로 미술치료라든지,
연구자: 다요? 15명 다 해요?
K교사: 물론 학년별로 다 달라요.
연구자: 치료를 하세요?
K교사: 100%는 아니고요 그중에서 희망은 일단 받고요. 2/3 이상이 희망을 해요. 왜 희망을 하냐면 할 게 없거든 집에 가면. 아직도(5시가 넘은 시간임) 집에 안가고 저러고 있는데. 다른 선생님들이 왜 5시가 넘어도 **반 애들은 집에를 안가냐 그래요. 우리 애들이 학원을 안다녀요.

이러한 프로그램 지원을 통하여 학생들이 학습에 의욕을 가지게 되고 적응을 해가는 것은 교사로서 큰 보람이다.

작년 여름방학… 여름방학 전에 기말고사 원하는 만큼 성적 내고 싶다고 그래가지고 조기 유학간 아이가 한국에 와서 봉사활동하는 아이를 붙여 준거였거든요. 확실히 그런 것 할 적에는 좀 애가 굉장히 의욕… 올라가요 올라가는... (I초 S교사)

계속 체험하고 멘토링 붙이고 방학때까지도 계속 프로그램이 돌아가니까 빨리 따라 잡는 애들은 2년만에 따라잡아요. 일본 애들 같은 경우는 3년만에 우등상을 탔거든요. 그런데 그런 애들은 퍼센트가 높지 않다는 거죠. 지금까지 50 몇 명 가르쳤는데 그 중에서 다섯 명 따라 집고.. 나머지 애들은 중간까지도 못가요. (I초 S교사)

그러나 학교교사와는 달리, 학생에게 적합한 멘토를 지속적으로 유지해 주기는 매우 어렵다. 주로 대학생들이 멘토를 하게 되는데 대학생들은 필요한 학점 혹은 졸업에 필요한 봉사활동 시간만큼만 일을 하기 때문이다.

> 그 봉사활동 하는 대학생은 시간 수가 있잖아요. 딱, 끊으니깐.. 더 이상의 우리 쪽 멘토링을 해줄 수 없는거고, 그 후로는 누구 밑에서 공부를 안했어요. 그런 것들을 담임교사가 못하면 다른 지원책이 있어야 되는데 그 지원책이 없으니깐 애들이 점점 학습언어가 되게 어렵잖아요. (I초 S교사)

그보다 더 심각한 것은 지역 여건에 따라 멘토를 구하기 어려운 경우도 있다. 인근에 대학이 없는 경우 장시간 이동하여 멘토링을 할 대학생을 찾는 것은 어렵다.

> ○○대학교가 프라이드를 가져요. 제가 신청을 했어요. 우리 애들을 위해서 좀 해줘라. 그랬더니 여기까지 오려고 하는 멘토들이 없다는 거에요. ○○대 학생들이 거기까지는 멘토를 많이 오고 방학 때까지도 해주고 그러는데 저희는 딱 3번 오고 방학한다고 안 온다는 거에요. 그래서 방학 때 그러면 저희는 안해주시나요? 그랬더니 안해주신다는거에요. 그래서 제가 아 이거 뭐야 그랬거든요. 솔직히 말해서 도교육청에서 그쪽(R시)은 굉장히 지대한 관심을 가지고 있고 경기도교육청에서도 대표를 저쪽을 삼고 있어요. 그러다보니까 지원도 되고요 그게 워낙 유명하다보니까 민간자원들도 정말 많이... 그쪽으로 다 가요. 여기는 정말 숨어있는 곳이에요. 그러다보니까 ○○대 학생들이 거기까지는 멘토를 많이 오고 방학때까지도 해주고 그러는데 저희는 딱 3번 오고 방학한다고 안온다는거에요. (H초 K교사)

연구진이 방문한 세 중학교에서 중도 동반입국 청소년을 지도하는 교사들과의 면담을 통해서 볼 때, 이들을 위한 별도의 지원은 없었다. G중학교에서는 교육청의 안내로 교내에서 중도 동반입국 청소년 중 학습에 어려움을 겪는 학생과 학습을 지원할 수 있는 급우간의 맨토-맨티 결연 프로그램 운영을 시도하였다. 이 프로그램은 주로 학업성적이 우수한 학생이 멘토가 되어 중도 동반입국 청소년의 학교 생활이나 학습을 돕도록 안내하고, 교외에서 함께 공연 관람이나 체험활동을 하는 것으로 안내되었다.

> 친한 애들끼리는... 같이 도서관에 간다거나 누구 집에서 모여서 같이 하거나... 해도...권장을

하긴 하지만 사실... 쉽지는 않으니까. 학교에 있는 동안이라도 서로 챙겨주는거죠. 너 수업 잘 들었어? 뭐 이렇게... 필기 잘했어?(연구자: 모르는거요?) 네네...뭐 그러면서 쉬는시간, 점심시간, 또는 뭐 방과후까지 해서... 이제 하라고는...권장을 하고 있는데.. (G중 A교사)
잠깐 해보았는데 소냐는 한계가 있더라구요. 가르치는데 같은 학급애들이고.. (G중 B교사)

그러나 학교에서 일상적으로 한 학급의 교우끼리 멘토와 멘티를 지속적으로 유지하기는 어렵다고 한다. 친구로서 도움을 받을 수는 있지만, 그것을 멘토로 규정하기는 어렵다는 것이다. 또한 이후 활동에 대한 자세한 안내, 교외 활동 프로그램에 대한 지원 등이 수반되지 않아서 한 차례 영화관람 이후 흐지부지 되었다고 하였다.

교육청을 경유해서 지원 대상 학생을 모집하는 경우에도 학생이나 학부모가 꺼리면 참여가 어렵다고 하였다. R시의 교육지원청에서 운영하는 위(Wee)센터에서 다문화 학생을 위한 방과후 프로그램을 운영하기 위해 참여자를 모집하였는데 학생의 참여 의지나 부모님의 뜻에 따라 참여 여부가 결정된다고 하였다. 소냐나 수리는 참여를 원하지 않았다고 하였다. 특히 소냐 아버지가 참여를 반대하였다고 하였다.

교사들은 학생들에게 필요한 프로그램은 지속성을 가지고 소수를 대상으로 하거나 일대일 지원이 필요하다고 보았다.

도움이 필요하다면, 지원을 해주긴 해줘야 겠지만... 최소한으로 그렇게 너무 크지 않게. 일대일 결연해서 멘토를 해준다거나.. 그런 식의 지원이 되어야지 .행사식이 된다거나 그런거는 애들이 싫어할 것 같아요. 저 같아도. 눈에 띄잖아요. 나는 다른 앤가 라는 그런 생각을 갖게 되고... (G중 B교사)

중학교의 경우, 같은 지역의 특별학급을 운영하는 초등학교와 같이 대학생 멘토링도 그다지 활성화되어 있지 않았다. 예산 부족과 학교에서 멘토들에 대한 관리 부담이 주된 원인인 듯하였다.

S중 D교사: 방학 때는 안하고 학기 중에... 그게 또 돈이 무한정 있는게 아니기 때문에 그 멘토한테 지급되는 수당이 있잖아요. 그 수당 한계가 있으니까 계속은 이루어지지 않고, 뭐 20시간, 40시간 이렇게... 위주로 이루어지고... 방학 때는, 올 방학 때는 다

문화 학생들 프로그램이 없어요.

연구자: 대학생 멘토링을 방학 때는 안하나요?

S중 D교사: 그건 아니죠. 방학 때 누군가 나와서 그 뒷정리를 하고, 항상 연락하고, 확인하고 이런 작업을 학교에서 쉬게 되는 거죠. 그렇게 되는 것 같아요.

연구자: 밖에 자원은 있는데요?

S중 D교사: 자원은 있어도 예산이 그만큼 없잖아요. 예산이, 저희가 할 수 있는 멘토 예산은 200이면 200 이렇게 나오는데, 그게 몇 시간치가 안되잖아요. 그리고 여러 명한테 멘토 하나씩 연결할 때 나눠주면 한번에 다섯 명을 부르면 그 예산이 100만원 이상이 금방 나가는 거에요. 그럼 한번 부를 때 다 불러서 하고 끝내버리는 수가 많죠. 그러니까 방학 때까지 갈 돈이 없을 거에요.

- 일회적 체험학습보다 장기적 지원

교사들은 다문화 학생이나 중도 동반입국 청소년을 위한 일회성 행사나 체험학습은 교사와의 관계 형성에 도움이 되나, 학생들을 관리하기가 어렵다고 한다.

며칠전에 비오는 날 애들을 민속촌으로 데리고 갔거든요? 쉬는 토요일에 따로. 굉장히 힘들었어요. 다문화 학생과 결연을 맺은 학생을 엮어서 데리고 갔는데 작년에 무지 많이 하셨대요. 그런데 학급아이들 소풍 데리고 가는 것보다 훨씬 더 힘들었어요. 학교에서 어렵게 예산을 내서 간거에요. 근데 그걸 한번 해보니까, 그래도 한번 갔다 왔다고 아는 체를 많이 하는거에요. 수업시간에도 보통때와 좀 다르더라고요. 조금씩 더 관심을 보이더라고요. 그래서... 담임 선생님과도 함께할 수 있는 시간이 따로 있다면 그런것들이 아이들한테 훨씬 더 도움이 될 수도 있겠구나... (S중 D교사)

문제는 아이들을 데리고 다니니까 뭐가 특성이 있냐면...정말 아무것도 안들고 와요. 다 해줘야 해요. 먹는거, 간식... 달라요. 준비하고 오는 자세가 밥을 주고 기본 간식을 주고 모든 걸 다 요구를 해요. 그게 끝이 없더라고요. 그러니까 계획에 있는 건 우리가 요만큼 해주기로 했는데, 선생님 아이스크림 먹어야 돼요, 뭐뭐 해야돼요, 유치원아이들처럼 수시로 요구를 하는데... 그것도 어떨 때는 답답하더라고요. 우리 아이들은 저 정도 까지는 아닌데. 그게 당연한 것 처럼. 방학 때 애들을 부르면 그런 것들이 다 지원이 되어야 하는 거에요. (S중 C교사)

- 지역사회와의 연계의 필요

한편 교육복지우선지원사업 학교인 A중학교에서는 S중학교나 G중학교 교사들이 겪는 어려움이 큰 문제가 되지 않는 듯하였다. 저소득층 밀집 학교 학생들에게 필요한 학습, 문화, 정서 심리 등의 지원을 지역사회와 연계

하여 제공하는 체제를 갖춘 A중학교에서는 도진이에게 대학생 멘토링을 제공하고 있었다. 뿐만 아니라 중도 동반입국 청소년 지도 경험은 없으나 사업을 하며 저소득층 학생들의 특성에 대한 이해가 선행된 담임 교사의 일상적 지원, 학부모와의 잦은 전화 상담, 지역사회와의 연계 활동을 추진하기 위해 배치된 지역사회교육전문가가 도진이의 상황을 자세히 파악하고 적시에 필요한 지원을 제공하기 위해 노력하고 있었다. 비록 어머니나 학생이 원하지 않아 상담 등의 지원이 이루어지지는 않았으나, 지역사회교육전문가는 가정방문을 통해 학생의 가정 상황을 파악하고 담임 교사와 정보를 공유하고 있었다. 담임교사는 1학년과 2학년때 아버지의 사고, 동네에서 당한 폭행 등으로 인한 충격으로 잦은 결석에서 벗어나 학교에 지속적으로 다닐 수 있도록 심리적 지원을 하고 있었다. 그 영향으로 1, 2학년 때 수십일에 달하던 무단 결석이 3학년에 들어서는 체험학습 때 지하철을 잘못 타 제대로 찾아오지 못한 날을 제외하고는 결석을 한 적이 없다고 하였다.

- 부족한 예산, 장기적 지원 필요

부모의 돌봄이나 지원이 결여되어 있고, 한국 생활에도 익숙하지 않은 중도 동반입국 청소년을 위한 방과후 지원은 한국사회의 적응이나 진로 탐색 등 여러 차원에서 매우 중요한 의미를 지닌다. Y고등학교에서는 상담교사의 노력으로 학교 내에서 방과후학교 활동뿐만 아니라 외부 기관과의 연계 활동도 적극적으로 추진하고 있었다. 상담교사는 교육청에서 온 예산 56만원으로 중도 동반입국 청소년을 위하여 학교내 방과후학교 프로그램을 개설하여 참여하도록 하고, 직업체험과 관련한 지역사회 기관 프로그램에 참여할 수 있도록 안내하고 있었다.

> 좀 더 세밀하게 교육을 시키려면 그 돈(교육청에서 온 예산 56만원)으로는 어림도 없더라고요. 물론 이제 열어놓긴 해야해요. 이 학생들만 수강할 수는 없으니까... 열어놓되 이 학생들을 넣는거죠. 다행히 이제 예능교육이고 하니까 아이들이 언어적인 한계를 많이 못 느끼고 친구들하고도 잘 지내더라고요. 안에서 또 친구가 생기더라고요. 방과후 수업을 그쪽 방향으로 활용을 많이 하고 있어요. (Y고 P상담교사)
>
> 건대입구 쪽에 여성능력개발원이라고 해서 자격증이나 특기적성을 교육하는 곳인데 거기서는

학생들한테 제과제빵분야 몇 가지 연계를 했어요. 거기서 비용을 들여가는데 할인이 된다고 하더라고요 다문화학생들한테는. 거기를 시작을 해가지고 성동 외국인 근로자센터 거기랑 연계해서 거기서도 교육을 받고 중부 청소년수련관 이쪽도... 이제 많이 혜택을 주시는 것 같아요. (Y고 P상담교사)

상담교사는 학생들의 외부 기관 활동 참여 초기에는 학생들의 안전한 이동과 의사소통을 돕기 위해서 함께 다녔다고 한다.

초반에는 직접 같이 했어요. 왜냐하면 그냥 앉아서 수업을 듣는 장면이면 상관없는데 공구를 활용하고 이러는거면 말을 그때 잘 못 알아들으면 다칠 수도 있고 화상 입을 수도 있고 그래서 초반에는 같이 갔어요. (중략) 다문화 아이들 뿐만 아니라 열악한 저소득 학생들이 참여를 하게 했고요. 다만 다문화학생들은 제가 좀 더 따라다니면서... 좀 더 시간 외적인 시간들을 활용을 많이 해서 지원을 했었던거고요, 유독 다문화 학생들 물론 관심도 있지만, 그렇게까지 집중된 건 아니에요. 같이 공유를 하면서 나눴던 프로그램이고... 그런데 이제 신경은 쓰이죠. 왜냐하면 일반 학생들은 한국인이니까 뭔가 실습할 때에는 어려움이 없어요. 그런데 이 학생들은 말을 빨리빨리 못 알아들으니까 자칫 조금 문제가 될 때도 있고... 그런 것 때문에... (Y고 P상담교사)

학교 내 방과후 활동과 외부 자원 활동을 하며 상담교사가 느낀 것은 학교내 활동을 활성화할 필요가 있다는 것이다. 학교에서 할 수 없는 기술 교육이나 체험 등은 외부 기관에 참여하지만, 그 외의 경우에는 학교내 활동이 더 안전하고 지속적으로 유지될 수 있는 장점이 있다고 보았다.

그것도 (외부기관 프로그램 참여) 유지는 하고요... 그런데 그거 중심이었던 것을 퍼센트를 나눠가지고 방과후 수업도 같이...예전에는 거의한 학기 지속을 많이 했거든요? 이런 기관 연결했을 때... 그런데 지금은 몇 달 단위로... 한 두달은 이런거 해보고, 나머지는 방과후 수업을 연계해서 해보고, 그런데 두 가지 다 해봤을 때 아이들의 반응을 보면 학교에서 하는 거를 조금 더 편안하게 생각하는 것 같아요. 끝나고 바로 참여할 수 있고, 친구들하고 같이 할 수 있고... 그래서 이번에 좀 느꼈던게... 방과후 수업을 강조를 하면 도움을 받겠다 생각이 들어요. 다만 현행 체제가 방과후 수업 지원금이 나와요. 그런데 다문화 학생들은 예외에요. (Y고 P상담교사)
서울시 상담지원센터에서 상담 멘토링도 하고 있어요. 거기는 저희랑 거의 MOU까진 아니더라도 의뢰를 드리면 거의 연결해서 해줘요. 거기에 상담 전공하신 대학원생분, 현장에 계신 분이 청소년 한 명 하고 선생님 한분이 일주일에 한번씩 계속 만나요. 문화체험을 갈 수도 있고, 상담을 할 수도 있고... 그거를 하고 있어요. 그런데 그것도 3개월이에요. 1년 단위가 아니라...

제가 볼 때 다른 멘토링도 다 기간이 있는 것 같아요. 영구적이지는 않은 것 같아요. (Y고 P상담교사)

라. 교사의 학생적응지원과 부담

1) 특별학급 운영 초등교사

- 맨땅에 헤딩하기식 준비와 노하우 축적

교사들은 '맨땅에 헤딩하기' 식으로 미리 준비가 되지 않았고, 선례도 없는 특별학급을 운영해오고 있다. 정교하지 못한 운영 모델로 특별학급이 시작되었던 것이다. 외국인 근로자 자녀의 특성에 대한 분석이나 교육 프로그램이 결여되어 있는 상황에서 특별학급의 운영은 거의 특별학급을 담당한 교사에게 의존할 수밖에 없게 된다.

특별학급을 운영하는 학교와 담당교사는 학생들의 전입학 절차, 원적 학급(혹은 협력학급)과의 관계 설정, 프로그램 개발 및 운영, 학생 교육과 생활 지도 등 일련의 체계를 만들어야 했다. 일반적으로 전입학 시기가 일정하지 않으며 연령, 한국어나 기타 교과 학습 수준의 편차가 큰 학생들의 한국 적응과 교육을 위해서 교사들은 다양한 활동을 하여야 한다.

특별학급의 열악한 운영 조건 속에서 프로그램을 진행하여야 하는 어려움과 더불어 학교에서 교사들이 다문화교육이라는 이름의 활동을 진행하며 전문성의 부족을 실감하는 현실은 이미 선행 연구들에서도 지적된 바이다(조영달 외, 2010). 교사들은 학습의 맥락에서 중도 동반입국 아동의 특성과 이에 영향을 미치는 생활 조건의 이해, 교육프로그램이나 학습자료의 개발과 적용에서 시행착오를 겪는다. 또한 교사가 일반학급에 들이는 것보다 더 많은 노력을 기울임에도 불구하고, 학생들의 변화나 성과를 거두기는 더 어렵다.

무학년제로 운영되며 학생들이 일부 교과 수업시간에는 협력학급에서 생활하므로, 특별학급 학생들을 위한 프로그램 편성은 여러 가지를 고려하여야 한다. 한 학교의 특별학급은 일반학급 시간표 중심으로 운영되며, 다른 학교의 특별학급은 특별학급 시간표 중심으로 운영된다.

일반학급(협력학급) 중심의 시간표로 진행될 경우, 학생들이 특별학급에 오는 시간이 모두 달라 프로그램을 운영하기 어렵다. 특별학급 학생이 소수일 경우 프로그램을 운영하기 위한 학생들의 시간 조정이 복잡하지 않으나, 학생수가 많아지면 특별학급 교사가 원하는 시간에 학생들을 모으기 어렵다. S초등학교 특별학급은 출발 당시에는 협력학급과 시간 조정이 원활하였으나, 학생수가 증가하면서 협력학급 수가 증가하고 프로그램 진행을 위한 시간 조정이 어려워졌다고 하였다. 여러 학생이 제각기 협력학급의 시간표에 따라 특별학급에 오는 상황에서 교사는 나름의 방법을 구안하지만, 프로그램 운영에 어려움을 겪게 된다.

> 제가 맨 처음에는 8명으로 오붓하게 시작할 때에는 협력학급이 몇 반이 안되었어요. 저희는 협력학급이 반이 지정되면 반이, 그 반에 두 명[40]이 반드시 들어가야 하거든요, 그러다 보니까 협력학급이라고 해봐야 4학급정도였어요. 그래서 제가 시간표 조정을 부탁드리기도 조금 편했는데, 지금은 협력학급이 10학급이 되었어요. 1학년부터 6학년까지. 그분들한테 다 이러이러하니까 초급반이 이 시간에 와야 하니까 시간표를 이렇게 조정해주세요 이걸 못하겠어요. 학교 영어실 쓰는 시간도 있고 컴퓨터실 쓰는 시간도 있고... 그래서 그러다보니까 그냥 되는대로 오거든요. (H초 K교사)
>
> 특별학급에서 수업을 진행을 하기 때문에 이 아이가 그쪽(일반학급) 교실에서 저희는 전체학급이 다 협력학급이거든요. 2개 학급에다가 34명의 외국인 아이들이 들어와있다보니까 어느 학급은 해당이 있고 없고 이게 거의 없어요. (I초 교사)

특별학급 중심의 시간표를 운영할 경우, 일반학급에서 진행되는 교과 수업의 결손을 따로 보충해주는 체제를 갖추어야 한다.

> 일률적으로 저희 시간표에 맞춰서 아이들을 빼내고 있는데, 그러다보니까 수학에 재능이 있는 아이가 수학수업을 못듣거든요. 그럼 거기서 떨어지잖아요. 그런 경우 때문에 저희 학급이 2시 30분이나 3시 20분에 끝나면 바로 멘토링 붙여가지고 수학 진도, 못나간 단원을 일대일로 시키고 있거든요. 그런 식으로 운영을 하고 있습니다. (I초 교사)

특별학급에서 가정 먼저하는 일은 학교생활을 위해 가장 기본적으로 필

---

40) 이 학교에서는 외국인 근로자 자녀를 일반학급에 배치할 때 고립감이나 소외감 방지를 위해 한 학급에 두명 씩 배치함.

요한 것들을 가르치는 것이다. 학교에 머무는 시간 동안 기본적인 욕구충족을 할 수 있으며 안전한 학교 생활을 할 수 있도록 하기 위해 학교급식 이용 방법, 화장실 이용 방법, 복도 통행 방법, 인사 방법 등을 가르친다. 협력학급에 배치는 이러한 일주일간의 기본적인 훈련을 마친 후에 이루어진다.

> 다인수 속에 파고드는 게 제일 좋은 거 같아요. 예비과정은 6개월을 넘기면 안된다고 생각을 해요. 우리는 오자마자 1주일 제가 전일제도 데리고 있으면서 밥먹는 방법 배우고 복도 통행하는 거, 화장실 사용법 이런 기초적인 걸 하고 바로 학급에 집에 넣어요. (I초 S교사)

중도 동반입국 아동을 위한 특별학급의 가장 중요한 교육활동은 한국어를 가르치는 것이다. 그러나 출생한 모국에서 말을 배우고 성장한 특별학급 아동들에게 한국어, 한국문화, 학교적응을 학습하도록 하는 것은 쉬운 일이 아니다.

> 저 혼자... 원래는 15명을 가르치게 되어있는데 26명을 혼자 가르쳤었거든요. 그러다가 학급이 하나 늘면서 현재는 원래 30명만 받아야 되는데 대기로, 학교에는 들어와 있지만 특별학급에 대기로 되어있는 아이들이 몇 명 있어요. 합쳐서 같이 가르칩니다. 그 아이들이 교실에 들어가 봤자 할 수 있는 게 없어서 저희 쪽에서 같이 포함을 시켜서 가르치는데 역시 사람수가 많아서 쪼개어져서 가르칠 수 있는 거하고 뭉뚱그려가지고 애들의 기본 수준, 스텝을 무시하고 그냥 막 나가는거하고는 아이들의 성취수준이 상당히 다르거든요 (I초 교사)
> 달다 쓰다 우리가 아주 흔하게 딱 한페이지, 꼭꼭 다지는 국어에 딱 한쪽에 나와있어요. 달다 쓰다 시다 그다음에... 짜다 그 4가지를 하는데 우리 외국아이들은 4가지를 하는데 2주가 걸리거든요. (I초 교사)

교사가 이들에게 한국어를 가르치는데 시간이 많이 걸리는 것은 가정에서 일상적으로 한국어를 사용하지 않기 때문이다. 말하자면, 중도 동반입국 아동에게 한국어는 학교에서만 사용하여야 하는, 말하기 힘든 불편한 말인 셈이다.

> 외국인 근로자든 재혼가정이든 이제 들어와서 아야어여라든지 우리가 알고있는 엄마아빠라는 한국어도 학교에서 처음 배우고, 근데 집에 가서 쓸일이 없어요. 집에 가서는 스리랑카어로 '앙아'라고 부르고. 그러니까 엄마를 배웠을 때 엄마란 말을 집에 가서 할 일이 없기 때문에 어휘력 신장이라고 하는게 다른 귀국자자녀가 집에 가서 엄마라고 불렀을 적에 엄마가 한국 엄마로서 그래 엄마야라고 대답을 해주는 그런 상황이 전혀 안되거든요. (I초 교사)

또한 불법체류 외국인 근로자 자녀의 경우, 빈번히 출국과 입국을 반복하여 학습에 공백이 있다.

> 지도할 적에 어려운 점이 뭐냐고 물어보셔가지고... 제일 어려운 점이 장기 기억이 안된다고 말씀을 드렸어요. 이번 학기 내내 죽어라고 가르쳤는데 그것도 막 간장하고 된장하고 고추장까지 사다가 다 먹여가면서 가르쳤는데 방학 끝나고 오면 또 고추장을 모르거든요. 고추장을 굳이 외국애가 알아야 할 필요가 없지만, 가끔 국어지문에서는 된장항아리라고 하면서 그런 지문들이 많이 나와요. 그러니까 읽기에 도움이 되려면 한국고유단어나 한국 생활에 필요한 단어를 많이 알아야 하는데 가르쳐도 집에 갔다 오면, 일주일 지나면 하얗고, 방학 지나고 오면 하얗고... (I초 교사)

- 업무과중과 고립감

외국인 근로자 자녀 특별학급 교사는 미리 이 특별학급을 위해 준비된 교사가 배치된 것이 아니다. 특별학급이 설치된 I초등학교의 경우 외국인(학부모, 학생)과의 의사소통을 고려하여 영어과 전담교사가 특별학급 설치 초기부터 줄곧 맡아오고 있다. H초등학교에서는 이전 담당 교사가 전근간 이후 학교장으로부터 전년도에 특별학급 옆 교실의 학급을 담당하며 특별학급의 활동을 도운 경험이 있다는 이유로 특별학급을 맡아 달라는 이야기를 들었다고 하였다.

특별학급 교사들이 겪는 어려움은 학생의 지도와 관련된 것, 학교내 특별학급의 위치에 관련된 것, 업무 부담에 관한 것들이다. 특별학급 교사들의 업무 부담은 크다. 국적, 연령, 학습 수준이 다른 아동들에 대한 개별화 교육을 진행하기에 어려움을 겪는데, 그 외에 다문화 관련 업무까지 담당하여야 하기 때문이다.

> 정말 힘들어요. 그게 애들을 가르치는 게 힘든게 아니라 다문화자만 붙으면 이쪽으로 일이 몰리니까... 그래서 다시 생각했다가 올해 다시 일반학급으로 가볼까 생각했다가, 우리 아이들이 너무 안쓰러운 거에요. 물론 이건 제 생각이에요. 제가 없는 게 더 좋을지도 모르겠지만(웃음) 말을 옹알이를 막 떼는 아기를 떼놓고 가는 심정? 그래가지고 제가... (H초 K교사)

중도 동반입국 아동은 주로 특별학급과 협력학급(원적학급) 양쪽에 속해 있으나 학생의 학적과 관련한 업무, 학생 지도의 일차적 책임은 협력학급

담당 교사이다. 그런데 일반학급 교사와 학생 지도에 관한 관계 설정에 어려움을 겪는다. 아동과의 친밀도는 높으나, 가르치는 아동의 지도에 대한 대외적 책임이나 권한을 제대로 인정받지 못한다.

> 이걸 맡으면서 너무 뼈저리게 느끼면서 외로움까지 느낄 정도라고 해야 될까요? 제가 이 일을 하면서 제일 어려운게 뭐냐고 물으신다면 업무량이 아니라 교사간의 인식(이에요).
> 나도 너무 바빴어요. 6학년 담임할 때 너무 바빴고... 이 일만 하는게 아니에요. 그러다보니까 우리 아이들한테 신경을 못써주는 것도 있고...뭐 그렇지만 우리 아이들이 가서 어떤 친구들과 트러블이 생겼어요, 친구들과 폭력적인 일이 생겼어요. 그러면 학부모님들하고 상담을 하더라도 셋이 앉아서 했으면 좋겠어요. 그런데 이런 일이 있어요. 부모님이랑 얘기하세요. 저는 아무것도 몰라요. 대부분 거기에 가 있잖아요. 뭐 그런거? (H초 K교사)

이는 특별학급 운영 체제의 문제라기보다 특별학급에 대한 교사들의 인식, 아동을 공동으로 가르칠 경우 필요한 교사간의 협의나 논의 문화의 결여 등에 기인하는 것일 수 있다.

- 교사의 관리 부담을 요구하는 멘토링 등 지원 체제

학생들의 학교적응에 도움을 줄 수 있는 멘토링 프로그램을 효과적으로 운영하기 위해서는 교사들의 관리가 필수적이다. 멘토 관리는 필요한 수만큼 멘토를 구하기, 학생에게 적합한 멘토 연결하기, 멘토에게 중도 동반입국 아동을 이해시키기 위한 오리엔테이션 하기, 학생에게 지도하여야 할 교육 내용에 대하여 알려주기 등은 물론 멘토들의 출석 체크 등도 포함된다. 중도 동반입국 아동을 이해시키기 위한 오리엔테이션을 통해 대학생 멘토들이 무의식적으로 다문화 아동에 대한 편견이나 오해 등으로 아동들에게 상처주는 말을 하지 않도록 해야 한다. 멘토링 프로그램을 운영하며 부모들에게 들었던 항의 사례 등을 들려준다.

> 멘토를 관리해줘야 해요. 애가 늦게 오는지 뭘 가르치는지 애 데리고 장난을 하는지.. 저희 같은 경우 멘토들이 오면 오늘도 제가 멘토 불러가지고 싫은 소리 한껏 했거든요. 이런 이야기 해지 말아라.. 저런 이야기 하지 말아라. 지금 항의 들어온 거랑 그렇게 해주지 않으면 애들 시간만 때우다 가는 수가 있어요. (I초 S교사)

멘토들에게 오리엔테이션을 한다고 하더라도 대학생들이 제시간에 학생들과 만나는지, 약속을 연기하는지, 연기한 후 제대로 약속한 시간을 채우는지 등은 모두 관리의 대상이다. 이러한 관리가 이루어지지 않을 경우, 멘토링 프로그램 운영 효과를 기대하기 어렵다. 일반 청소년을 위한 멘토 사업도 관리가 필요하지만, 멘토들과의 관계 형성을 통해 받는 도움이 절실한 중도 동반입국 청소년들을 위해서는 관리의 중요성이 더욱 크다. 이러한 관리는 오롯이 담당교사의 몫이 되며, 그 부담은 결코 작지 않다.

> 어떤 사람이 쥐고 앉아서 하지 않으면 멘토링 프로그램은 절대 굴러가지 않아요. 사람이 20명씩 드나들고 1:1매칭이라고 하는 것, 인원수가.. 우리 애들만큼 인원수가 있는거잖아요.(중략) 딱 1:1로 하는데 중간에 펑크 많이 내거든요. 멘토들이! 대학생 멘토들은 축제때 펑크내 기말때 펑크내 자기 자격 시험때도 그래, 그러다 보니까 멘토 수업시간을 수요일로 맞춰 놓아도 진행이 안되요. 수시로 옮겨 다니면서 진행을 하거든요. (I초 S교사)

2) 중등 교사

중도 동반입국 청소년들은 여러 가지의 지원이 필요하지만 교사들은 무엇보다 정서적 안정의 필요를 크게 느낀다. 그러나 중학교에서는 여러 교과 교사가 수업을 나누어 맡고 담임 교사는 방과후 학교 프로그램 진행 등으로 인하여 조종례 시간 이외에 만나기 어려워 심리적 지원을 지속적으로 제공하기 어렵다.

> 근데 그걸 수업만 알아듣는다고 얘가 여기서 안정적이다 이건 아닌 것 같아요. 그러니까 그런 도움이, 학습적인 도움은 별도로 필요하지만 사실은 정서적인 안정이 1순위인데 그부분이 사실 충분하지 않아요 (A중 E교사)

담임교사는 중도 동반입국 학생의 학업을 위하여 개별적으로 가르치기도 해보았다고 하였는데, 이 과정에서 교사도 어려움을 겪었다. 중학교 교사가 보기에 직접 가르치기에는 학생의 기초가 매우 부족하다고 판단하고 있었으며, 이 때문에 교사도 좌절하게 된다고 하였다.

> 그냥 학습적인 부분은, 힘들고요. 처음에는 붙잡고 아무리 가르쳐도 전혀 못알아들어요. 이해하기 힘들고. 가끔씩 국어책을 들고 이거는 이해갔니 물어보면 모르는데 그냥 우선 베껴 쓰고 오는 거더라고요. 받침도 다 틀리고 이 단어의 의미도 모른 채 하고 있는 거라. 학습적인 건 당연히 힘들고... (중략) 제가 학기 초에 오죽하면 이 수업을 할 때 따로 항상 확인을 했어요. 전혀 안되어 나중엔 제가 멈춰지더라고요. 제가 멈춰졌어요. 더 이상 그렇게 못해주겠더라고요. 제가 주관성을 잃을 때가 너무 많고. 제가 이건 저의 능력 부족인거죠. 교사로서의 제 능력 밖이 되버리는 거에요. (G중 A교사)

위 교사는 자신의 능력이나 전문성 탓이라고 하였으나 한편으로는 교사는 학교에서 학업면에서 중도 동반입국 청소년뿐만 아니라 모든 학생들의 개개인 특성에 맞는 교수 활동을 제공하기는 어렵다고 하였다.

> 중학교가 그렇잖아요. 교과 선생님들이 들어오는거잖아요... 각각 선생님들이.. 거기다가 분반까지... 그래서.. 선생님들 힘들지 않을까요? 당연히 그 아이들이 그렇게 있다는게? 당연히 힘든 부분이고, 당연히 선생님들도 그 아이들을 배려해서 수업하실 수 없어요. 각각 수준에 맞는 학습이 이루어져야 하는데 학교는 그럴 수 없고, 이 아이들은 더더욱. (G중 A교사)

학교는 학생들의 다양한 특성을 제각기 고려하여 대처하기 어려운 체제이며, 이러한 학교 체제는 종래와는 다른 외국 출신의 중도 동반입국 청소년에게도 예외가 아니다. 학교 체제가 학생들의 다양한 특성에 유연하게 작동하지 못할 때, 교사도 체념할 수밖에 없다.

면담교사 대부분은 이전에 다양한 출신국에서 온 중도 동반입국 청소년을 가르쳐본 경험이 없으며, 일반적인 다문화교육에 관한 연수도 받아본 적이 없다고 하였다. 학업뿐만 아니라 일상 생활 지도에 관하여서도 교사도 스트레스를 받는다고 하였다. G중학교 A교사는 소냐가 남학생과의 관계 문제를 의논해 올 때 자신의 대처 방식이 맞는지 스스로 의심을 가지게 된다고 하였다.

> 소냐가 어제 밤에 찾아와서 그랬어요. 이게 뭐죠 선생님? 어떻게 해야돼요? 묻더라고요. 알아봤죠. 그랬을 때 그냥 저는 보통 한국 애들 하듯이 지도를 똑같이 했지만 내가 정말 맞게 한걸까? 이 아이한테? 이 아이는 벌써 한단계 나이가 성숙해져 있는 상태인데. 맞는 지도를 한건지. 그리고 다문화 아이이기 때문에 더더욱 그죠? 굉장히 스트레스가 저도 상당한 것 같아요. (G중 A교사)

> 저는 안받아봤어요. 왜냐하면 제 개인적으로는 다문화 연수라는게 아직 체계적이지 않은 것 같고, 상담 쪽에서 다문화상담이라는 거는 미국사례도 있고 요즘 되게 뜨는 분야지만 기초 백그라운드가 깔려있지 않은 상태에서 다문화라는게... 제 개인적인 생각이... 그래서 그냥 아이들과 함께 하는 건데 다문화연수, 물론 하면 더 좋겠지만... 받아본 적이 없어요. (G중 A교사)

앞에서 인용하였듯이, 다른 지원 체제가 없는 한 교사들은 직접 학습 지원을 하기도 하고 정서적 지원을 하기도 한다.

> 이미 정서적으로 제가 보기에 안정된게 많이 약해요 걔네들은. 왜냐하면 어린 나이에 나라를 옮기면서 친구들을 싹, 백지 상태에서 다시 만들어야 하는데 이 나이에 남의 나라에 와서 친구를 만들기가 생각만큼 쉬운게 아니잖아요. 그래서 이렇게 자세히 보면 수업을 하고 안하고를 떠나서 정서적으로 굉장히 불안정하다는게 많이 보여요. 그래서 자길 예뻐해주고, 아는 체를 해주면 수업은 잘 못 알아들어도 관심을 보이는 경우가 있어요. (S중 D교사)

교사들은 정서적 지원을 해주려고 해도 한국 아이들과는 또 다른 어려움을 느낀다. 중도 동반입국 청소년들을 포함한 다문화 가정 자녀들이 자신들을 다문화라는 범주로 분류하는 것을 싫어하기 때문이다. 그간 학교 생활을 통해 교사나 학생들 사이에 '다문화'란 이질적인 집단, 무엇인가 부족한 집단이라는 의미를 지닌다는 것을 이들은 이미 알고 있다.

> 다문화 학생이라고 따로 불러서 얘기하는 걸 싫어해요. 조용히 불러야지. 그런데 이제 어쩔 수 없이 다문화다 드러나는 아이들은 그걸 감출수가 없잖아요. 외모나 언어에서도 금방 표현이 되니까... 그런 아이들은 본인이 의도하건 안하건 밖으로 드러나지만 그렇지 않은 아이들은 내가 다문화다 굳이 안나타내려고 해요. 그래서 그런 접근도 사실 굉장히 조심스러워요. (S중 C교사)

학교 내에서 다양한 특성을 지닌 아동들의 요구와 필요에 부응하고 성장을 돕는 교사의 역할은 중요하다. 그러나 교사의 어려움을 직간접적으로 해소해줄 수 있는 전문적 조언, 전문 인력의 지원 등의 지원 체제나 학교 체제의 유연화 등이 필요하다.

Y고등학교에서 만난 담임교사는 중도 동반입국 청소년이 있는 학교에는 학생 지도나 부모와의 소통을 위해 전문 인력이 학교에 배치되거나 배치되지는 않더라도 순회할 필요가 있다고 제언하였다.

> 저희가 열악한 환경에 있는 애들이 많이 와서... 거기 다문화 학생이 묻혀 있는거죠. 묻혀 있는데, 아마 학교에서 원하는 것들이 그런 것들 일 것 같아요. 전담 뭐 인력.... 학교 안에서 할 수 있는 분이 없다고 하더라도 그러면 특수 순회 교사처럼 파견이 되어서 한 일주일에 한번만 지도를 해줘도 그게 굉장히 크거든요. 일주일에 한번, 이주일에 한번... 예산을 등에 업고 하면 더 잘할 수 있죠. 그 예산을 학교에 내려 보내는 게 아니라 전담을 통해서 순회교사를 통해서 예산을 받고 활용하면서 교육시킬 수 있게... 한 선생님에 몇 개만 연결시켜줘도 거의 몇십명의 학생들이 혜택을 보는거죠. 그분들은 수업도 하시는데 굳이 일을 벌이면서 하시기에는 어려우시고. 상담교사 분들도 다문화 학생을 전담을 집중적으로 하는 경우는 많이 못봤어요. 그냥 상담만 하고... (Y고 P상담교사)

또한 교사들이 중도 동반입국 청소년 혹은 다문화 가정 자녀의 특성을 이해하고 상호작용할 수 있도록 양성과정이나 연수 등 현직교육에서 안내되어야 한다고 지적하였다. 교실 수업에서 중도 동반입국 청소년과 문화 차이로 인한 갈등 예방을 위해서 뿐만 아니라, 학생들 사이에 암암리에 작용하는 편견에 대한 교육적 대처, 반편견 교육을 위해서 교사들의 인식부터 바뀌어야 하기 때문이다.

마. 학생의 진로

- 초등학교 졸업 후 중학교 진학

한국의 정규 초등학교에 진입하여 졸업을 한 학생들은 대체로 중학교에 진학한다. 학교를 졸업할 무렵 가정 사정 등에 의해 일부 학생들은 출신국으로 되돌아가기도 하지만 대부분은 중학교에 진학한다. 이 연구에서 면담한 특별학급 교사들은 진학한 학생들이 중학교 진학 후에도 간혹 자신에게 찾아오거나 소식을 전하기도 한다고 말했다.

특별학급 교사의 지도경험, 그리고 졸업후에 찾아와 이야기하는 것을 보면 중학교 진학 후 적응에 어려움을 겪는 아이들이 제법 있다고 하였다. 특히 초등학교 6학년 1년간 혹은 한 학기만 다니고 졸업하여 중학교에 진학하는 경우에는 적응에 더 어려움을 겪는다고 하였다.

중학교 적응이 어려운 경우 중퇴를 하는 사례도 있다고 하였다. I초등학

교 특별학급 교사가 자신이 담당한 특별학급을 거쳐가 중학교에 진학한 학생 중 중학교 중퇴자는 두세 명 정도라고 하였다. 이들의 경우는 일용직을 전전하며 지낸다고 하였다.

> 5살짜리 아이들을 가르쳤는데 현재 21살인데 아시는것처럼 학력이 초등학교 졸업으로 끝났기 때문에 아이들이 중학교가서 중퇴를 했거든요. 대형마트라든지 공공기관에서는 아르바이트를 할 수가 없고, 주유소에서 기름 넣는거, 명절 때 하는... 그 다음에 가죽공장에서 염색 잠깐잠깐 하는, 그런 일을 합니다. (I초 S교사)

- 중학교 졸업과 진학

중도 동반입국 청소년들도 중학교 학업을 중단하지 않고 졸업을 하면 고등학교에 진학할 수 있다. 그러나 중학교 교사가 보기에 초등학교 시기와 달리 중학교 시기에는 사춘기를 호되게 보내는 경우, 가정이 안정되어 있지 않을 경우, 학교 생활의 적응 곤란, 심리적 위축감 등이 클 때 도중에 학교를 그만두는 경우도 있다고 하였다.

> 작년 재작년에 그런 남자애들 있었는데, 그런 경우에는 애들이 유예도 하고 자퇴도 하고 그러드라고요. 결국은. 부모님이 서포트 해주는 것 하고 떨어져 있는 것 하고 차이가 많이 나요. 부족하든 뭐 하든간에... (S중 D교사)

1학년과 2학년인 수리나 소냐는 아직 고등학교 진학이 목전에 있는 것이 아닐 뿐만 아니라 자신들이 고등학교에 갈 수 있는지에 대한 확신을 가지지 못하였다. 현재 한국 체류의 법적 지위가 불안정하기 때문이었다. 그러나 초등학교 때 자신들을 지도해주었던 교사가 고등학교에 진학할 수 있다고 하자 진학에 희망을 가지고 있었다. S중학교에서 면담한 교사에게 중도 동반입국 청소년의 고등학교 진학의 어려움에 관하여 질문하였을 때 교사는 중학교에서 중도에 학업을 중단하지 않고 적응하여 졸업하였다면 고등학교에 진학하는 데에는 특별한 문제는 없다고 하였다.

연구자: 나중에 중도 동반입국 아이들도 고등학교 가나요?
S중 D교사: 똑같이 가죠.
S중 C교사: 가죠.
연구자: 선생님, 이 학교에서 이런 중도 동반입국 학생들이 주로 어느 고등학교를 어떻게 가는지요?
S중 D교사: 작년 같은 경우는 전문계 한명 가고 인문계 한명 갔거든요? 두 명...
연구자: 걔네들 소식은...? 뭐 이후로 가서...
S중 D교사: 둘 다 뭐... 걔네는 좀 온순하고 적응력이 있는 애들이라 잘 지내고 있을거라고 생각하고 있는데...

A중학교 3학년인 도진이의 담임 교사는 도진이의 고등학교 진학을 돕기 위해 다각적으로 정보를 수집하고 있었다. 학업성취 수준이 최하위권이라 자칫 고교 진학이 어려울 가능성이 있었기 때문이다. 담임 교사가 알아본 결과 도진이가 입국할 때 혹은 그 이후라도 출신국인 중국에서 초등학교 졸업이나 중학교 재학을 증명할 수 있는 서류를 구비했더라면 초등학교를 1년을 경유하지 않고 바로 중학교에 진학할 수 있었고, 그 경우 규정상 고등학교에 특례로 진학할 수 있다. 도진이의 담임 교사는 도진이에게 계속 고등학교 진학을 위하여 최하위권에서만 벗어날 수 있도록 애쓰자고 독려하고 있다고 하였다.

중도 동반입국 청소년이 사춘기의 한가운데인 중학교 시기에 학업중단의 가능성이 높으며, 이 시기를 지나 졸업을 하는 경우에는 고등학교에 진학할 수 있다고 하였다. 많은 학생들이 현실적인 이유를 들어 전문계 고등학교에 진학을 희망하나 전문계 고등학교 진학이 일반계 고등학교보다 더 어려운 경우도 있다. 중학교에서 학습을 어느 정도 따라가지 못한 채 졸업한 경우에는 일반계 고등학교 진학을 선호하지 않는다.

- 고교 졸업후 취업과 진학

전문계 고등학교에 진학하더라도 희망하는 분야에는 학생들의 경쟁률이 높아 진학하지 못하는 경우가 있다. Y고등학교의 호앙이가 이 경우에 해당하였다. Y고등학교에서 선호되는 과에 진학하지 못하여 학교의 일상생활에는 별다른 어려움 없이 적응하나, 진로에 관하여서는 고민이 많다고 하였다.

그러나 교사들은 Y고등학교를 졸업한 후의 취업에 관하여서는 낙관하였다. 중도 동반입국 청소년이라고 하더라도 학생이 원하는 직업은 아닐지 모르나, 취업은 가능하다고 하였다.

> 우리 학교가 공업 분야이니까 이런 쪽은 수요가 어느 정도 있는 편이에요. 다만 이제 생산직이 많죠. 근데 생산직이... 아이들이 안정적으로 생각은 하는데 질적인 면에서는 조금 떨어질 수는 있어요. 일단은 당장은 취업이 되니까... 형편이 어려운 학생들은 좋은 거에요. 다문화 가정 학생들도 마찬가지고. (Y고 K교사)

중도 동반입국 청소년 가운데에 모국어를 의욕적으로 하는 경우, 그리고 대외 경시대회 등을 통해 수상 실적을 쌓으면 대학 진학도 유리하다고 하였다. Y고등학교의 경우 모국어인 중국어 실력이 뛰어나 수상 실적이 많아 특례 입학 등의 방법으로 한국 내 대학에서 모국어를 외국어로 전공하는 과에 진학하려는 중도 동반입국 학생이 있다고 하였다. 이 학생의 경우, 대학 진학이 문제가 아니라 가정의 경제적인 형편상 등록금 마련이 문제라고 하였다.

4. 대안학교에서의 적응과 진로

중도 동반입국 청소년의 학교 진입이나 적응이 어려운 현실에서 대안학교나 민간단체들은 한국 사회 적응을 위한 교육 프로그램을 제공하고 있다. 여기에서는 대안학교 중 세 곳의 학생의 적응, 교육프로그램, 교사, 학생의 진로 등에 관해 기술하고자 한다. 여기서 소개하는 N학교는 2011년부터 교육청으로부터 학력인정 위탁형 학교로 인정받아 다른 학교에 비해 학교 시설, 교사진 등이 더 좋은 편이다. 학력인정을 받은만큼 학생에게 학교 규칙 준수에 대한 요구도 강하다. 중도 동반입국 학생들만 재학하는 기숙형 학교이다. 기숙형학교이나 모든 학생을 기숙사에 수용하고 있는 것은 아니다. B학교는 시도교육청의 위탁형으로 공교육기관인 학교에 진입하기 위한 한국어 교습을 주로 하는 디딤돌 과정을 운영하는 특별학급을 중심으로 살펴보았다. F학교는 학업중단 학생을 위한 대안학교였으나, 최근 중도 동반입국 청소년

도 함께 교육하는 기관으로 이들을 위한 한국어 교육, 체험활동, 진로 지도 등을 제공하고 있다. 향후 학력인정형 학교로 전환을 모색하고 있다.

이 세 학교는 모두 Ⅳ장에서 소개한 여성가족부가 무지개청소년센터를 통해 지원하는 프로그램을 운영하는 레인보우스쿨 프로그램을 운영하는 기관이기도 하다.

가. 학력 인정 N 학교

1) 설치 배경

N학교는 2007년부터 외국인 근로자 문화센터에서 중도 동반입국 청소년을 대상으로 교육활동을 펼치고 있다. 2008년에는 중학교 교사 일부를 무상임대하여 사용하다가 2009년에는 폐교 초등학교 건물로 옮겼다. 2010년 학교설립인가서류를 광주광역시 교육청에 제출하였으나 반려되었고, 2011년 다시 제출하여 6월 광주 교육청으로부터 학력인정 위탁형 학교로 인정받았다. 학생들은 인근의 초등학교, 중학교, 고등학교에 원 학적을 두고 N학교에서 교육을 받는다. N학교 과정을 이수하면 원 학적이 있는 학교의 졸업장을 받게 되는 것이다. 현재 N학교는 폐교된 초등학교 교사와 시설을 사용하고 있는데 일반교실이 있는 본관 건물 이외에 기숙사, 식당, 노작체험장, 운동장 등을 갖추고 있다.

N학교는 국제학교라고 할만큼 여러 나라 출신들의 학생이 모여 있다. 2011년 6월 현재 전체 학생이 63명으로, 그 중 절반 정도인 30명이 중국 출신이며, 그 외에 일본, 인도, 몽골, 러시아, 우즈베키스탄, 필리핀, 타이완 등 10여국 출신의 청소년으로 구성되어 있다. 초·중등 통합과정으로 학생의 연령은 9세부터 19세까지 분포되어 있다. 12세 이하는 6명, 15세 이상이 44명이다. 학생들의 교육적 공백 등을 고려하여 연령이 아닌 학생들의 학력 등을 고려하여 학교급에 배치하는데 초등학교 수준에 14명, 중학교 수준에 46명, 고등학교급에서는 3명이 재학하고 있다. 대체로 여름 방학 이후에 학생이 증가하는 경향을 보여 하반기에는 재학생이 더 증가할 것으로 보인다.

2) 학생의 적응

가정의 어려움 속에서도 N학교의 여러 국적의 청소년들은 비슷한 처지라는 사실에 고립감을 느끼기보다 학교에서 심리적 편안함을 느낀다고 한다.

> 여기는 자기네들끼리 모여 가지고 딱 왔는데.. 얘도 새 아빠, 얘도 새 아빠. 자기 하고 공통분모가 얘네들이 여기에서 성질낼 이유가 없어요. 자기하고 똑같은 얘들이 한가득 있고, 서로가 서로 마음을 이해하니깐.. 왕따, 싸움.. 그런 것 하나도 없어요. 다른 나라가 다 모여 있는데도 불구하고…(중략) 자기네들 형편이 똑같은 얘들을 모아 놓으니까 야, 너흰 새 아빠가 잘해줘? 그런 이야기도 하고 그 처지가 엄마가 재혼해서 한국 와서 지내는게 똑같아서 그런지 (N교 교감)

중도 동반입국 청소년들은 한국 아버지가 입양을 하는 경우, 자녀의 가정생활이나 학교생활 적응이 훨씬 수월해진다. 그러나 그러한 경우에도 가정 내에서 조부모가 인정을 하지 않아 갈등을 겪기도 한다. N고등학교에서는 할머니가 러시아출신 입양 손녀를 인정하지 않아 가정 내 갈등이 끊이지 않자 집이 아닌 기숙사에서 생활하는 경우도 있었다.

기숙사에는 전체 학생의 1/3정도가 생활하고 있다. 기숙사는 학생들이 가정의 위기나 불안정성으로 인한 정서·심리적 문제를 잊을 수 있는 공간이자, 이미 겪은 정서·심리적 불안정성을 일상적인 생활을 통해 극복할 수 있는 공간이기도 하다. 교내 기숙사에는 남학생이 거주하며, 여학생들은 교외 독지가가 얻어준 아파트를 기숙사로 이용하고 있다.

> 특히 남자 얘들이 집에 별로 안들어가고 싶어하는 얘들도 많아요. 근데 저흰 많이 못받아요. 그리고 다니다가 기숙사 있다가 어느 정도 얘가 좀 안정되고 그러면 집으로 보내요. 일부러 보내요. (N교 C교사)

이 학교에서 명절에 기숙사를 닫은 적이 있었는데, 아이들이 집에 갔다가 가정 불화로 다시 기숙사로 돌아온 적이 있어서 명절에도 기숙사를 닫기 어렵다고 하였다. 학생들의 심리적 안정을 위하여 기숙사를 운영하고 있으나 장기적인 체류를 보장하기보다 가능한한 학생들이 심리적 안정을 얻게 되면 가정으로 돌려보내 현실 생활의 적응력도 키울 수 있도록 한다.

대부분 가정 해체와 구성원간의 별거, 부모로부터 방치된 경험을 공유하고 있는 중도 동반입국 청소년들은 기본적인 학습 습관이 형성되어 있지 않고 학습 의욕도 낮은 편이다. 이러한 학생들의 학교적응과 학습을 위하여 학교에서는 강온 정책을 병행한다. 학교 수업 등 교육활동이 소규모로 이루어지므로 교사들과의 신뢰 관계를 형성할 수 있다. 일상생활 속에서도 학생들의 정서·심리적 안정을 통해 학교에 적응할 수 있도록 지원하고 있다.

> 예. 한동안 일주일에 한 번씩 빠지고.. 심지어는 뭐.. 많이 빠지는 날이 있어요.. 선생님 굉장히 고생해요. 전화 계속하고.. 마음 안정 시켜요.. 어떻게 보면.. 부모님도 그렇게 안 해줄거예요.. 애 안정시키기 위해서 얘들이 그런 데에서 감동을 받는 것 같아요. 감동 받으니까 변하고 (N교 C교사)

3) 교사와 교육활동

2011년 현재 N학교에는 교장, 교감 각 1명과 교사 10인 등 12명의 교원이 재직하고 있다. 교사들의 출신국도 다양하다. 중국어와 한국어가 자유로운 교사가 2명 있으며 일본어를 하는 교사, 필리핀어와 영어를 하는 교사가 각 1명씩 있다. 그 이외의 학생 출신국 언어를 자유롭게 구사하는 교사는 없으나, 이 학교에 2～3년 재학한 러시아, 몽골 학생들이 있어 러시아나 몽골 출신 신입생이나 학부모와의 의사소통을 돕는다. N학교에는 교사 이외에도 필요한 자원봉사자들을 활용하여 시간제로 학교를 방문하여 입국 초기 학생들의 적응을 돕고 있다. 자원봉사자들을 활용하기는 하나 중도 동반입국 청소년들을 만나 교감하며 소통을 해야 하므로 자원봉사자들이 원해서 참여할 수 있는 것은 아니다. 한국 교사 뿐만 아니라 다양한 국적의 교사진을 구성하고 있으나 교사들에 대한 처우는 매우 열악한 편이라고 하였다. 보수보다 봉사하는 마음으로 근무를 하고 있고, 학력 인정을 받은 후에도 교사의 처우를 개선할만큼 예산 지원을 받지 못하고 있다고 하였다. 이 학교 교감은 학교의 안정화에 가장 큰 역할을 한 것은 교사가 안정적으로 학교에 재직하며 헌신하였다는 데에 있다고 하였다.

> 선생님들이 일단은 헌신을 하려고 오신 분들이기 때문에 이 학교가 여태까지 있을 수 있었고

안 움직이면서 있었던 것은 정말 선생님들이 안 움직여줬기 때문에 애들이 이 만큼 있었던 것 같애요. (N교 교감)

N학교는 학력인정을 받은 학교로, 초등학교, 중학교, 고등학교 모두 국가 교육과정에 준하여 보통교과와 창의적 체험활동(자율활동, 동아리활동, 봉사활동, 진로활동) 뿐만 아니라 대안적 교육활동을 포함한 교육과정을 편성하였다. 대안교육활동은 모국어, 컴퓨터교육, 사물놀이와 1인 1악기, 태권도 등으로 구성하였다. 초등학교는 40분 기준, 중등학교는 45분 기준의 수업 시간을 운영하고 있다. 다음 <표 Ⅴ-6>는 초등학교와 중등학교의 교과별 주당 수업 시간 배당을 나타낸 것이다. 초중고등학교별 교육과정은 부록에 제시하였다.

〈표 Ⅴ-6〉 학교급별 교과별 주당 수업 시간

학교급	한국어	영어	수학	사회	과학	체육	미술	음악	대안교과	계
초등	6	3	4	3	2	2	2	2	6	30
중·고등	10	3	3	5	2	2	2	2	6	35

※ 대안교과: 1인 1악기(사물놀이), 모국어, 의료통역사과정, 태권도, 컴퓨터교육 등
출처: 대안교육 위탁기관 교육과정 운영계획서(2011. 5. 13)

교육활동은 학기 중뿐만 아니라 방학 중에도 이루어진다. 방학 중에 가정에서 돌봄이 제대로 이루어지지 않을 뿐만 아니라 학기 중에 가르쳤던 한국어를 사용하지 못하여 오히려 한국어 습득이 퇴보하기 때문이다. 출신국에 친척을 방문하고 오는 경우에는 불가피하지만 그렇지 않을 경우에는 학교에서 운영하는 방학중 프로그램에 참여할 수 있도록 독려한다. 이 학교 교감은 방학중 프로그램의 필요성에 대해 다음과 같이 이야기하였다.

저희가 이번 겨울방학 때 외엔 항상 프로그램이 있었어요. 왜냐면은 방학을 이렇게 놀라고 하면은 우리나라는 방학 때 엄마들이 다 밥 챙겨주고 학원에 간다던지 뭐가 케어가 되어야 하는데 너무 케어가 안되는 상태에서 방학을 너무 한 달씩 할 수 없어서 2주하고 그 다음에 또 불러다놓고 할 수 없이 또 가르쳐야 한다니까요. 왜냐면 집에서 가정에서 케어가 안되 학교에서

다시 불러서 가르쳐야 해요. (N교 교감)

중도 동반입국 청소년은 일반 한국 청소년들과는 달리, 어머니가 외국인이라 한국 생활에 서툴러 어머니로부터 학습하여야 하는 일상생활에 필요한 것들을 챙기지 못해 교사가 해주어야 하는 경우도 많다.

선생님, 엄마, 친구, 모든 역할을 다 해주어야 되요. 모든 역할을 다해주어야 되고. 중도 동반입국 초기 애들은 통역이 꼭 옆에 있어야 되요. 왜냐면 사춘기에 말이 안통하면 엇나가는데 초기에는 통역을 계속하면서 말을 해주면 알아듣고 욱했던 애들도 다 통역을 제대로 해 놓고 하면은 알아듣고, 미안하다고 다 얘기를 하는데 만약 통역이 없으면은 말 배우기 전에 욱해서 떠나죠. 그러니까 중도 동반입국 얘들은 그 통역 담당이 꼭 있어요. 그리고 모든 것의 멘토를 선생님이 해주어야 되요. 하다못해 버스 교통카드까지 선생님들이 만들어 줘야 되요. (N교 교감)

N학교에서는 몇 가지 규칙은 엄격하게 적용하여 그것을 어길 경우 퇴학을 불사한다. 2010년 이 학교에서 6~7명을 퇴학시켰다고 한다. 이 학교에서 금기시하는 것은 남녀 관계와 불법 취업이다. 학령기를 넘어 재학하는 학생들이 자칫 학교 내에서 혹은 학교 밖에서 남녀가 동거를 하는 경우, 학교에서 스킨십을 하는 경우 등은 다른 학생에게 미칠 영향을 고려하여 퇴학을 시켰다. 또한 중도 동반입국 청소년의 취업이 불법이므로, 취업 행위도 금지를 시키고 있다. 또한 취업 활동을 하는 경우, 학교의 출결에도 좋지 않은 영향을 미친다고 보아 졸업 시까지 취업을 금지하고 있다.

애들이 일 했다가 한 달 벌었다가 학교 오고, 아무리 어려워도 그건 아니더라고요. 공부할 동안은, 우리가 솔직히 급식비를 내지 말아라. 학교에서 그냥 급식비 내지 말고 그냥 다니더라도 돈을 벌지 말라고 합니다. 왜냐하면 돈을 벌면은 얘들이 공부를 못하더라고요. 그래서 안된다. (중략) 방학 동안도 일하지 말아라. 돈을 조금 쓰고, 학생은 일하지 말아라. 왜냐면 일을 하면 공부하고는 완전히 멀어지니까. 그리고 말 겨우 배워놨는데 일하러 가면은 왜 일안하는 일을 하잖아요. 완전 단순 말을 더 못하고 와요. 얘네들이 말을 하는 일하는데 가면 말하면서 배운다 하는데 입 딱 다물고 일만 하다가 말을 더 퇴화하고 오더라고요. (N교 교감)

N학교가 이와 같은 조치를 취할 수 있는 것은 중도 동반입국 청소년들에게 이 학교가 그만큼 큰 의미를 지닌다는 것을 시사한다. 중도 동반입국 청소년

들에게 이 학교는 불편한 가정을 떠나서 친구를 만날 수 있는 곳이며, 한국말을 배우며 진로를 탐색할 수 있는 곳이다. 더욱이 이 학교는 2010년도부터 학력을 인정받기 위해 노력하였으므로, 일반학교 진입과 적응이 어려운 현실에서 중등학교 졸업장을 받을 수 있다는 희망을 주기 때문이라고 볼 수 있다.

4) 진로

초·중등학교 통합 과정을 운영하고 있는 N학교 학생들의 진로는 학교급별로 다르다. 초등학교 연령대의 학생들은 학생들의 학습 의욕이나 학교 적응력을 살펴 일반학교로의 편입을 권유하기도 하고, 실제로 일반학교로 편입하는 경우가 많다고 하였다.

> ○○이 같은 경우는 좀 더 상담을 해 봐야 되는데 중학교를 내년에 가게 되면 아이가 힘들기도 하겠지만 일반학교로 진학을 권유 할까 생각중이예요. 왜냐면 중학교까지 다닌 후에 일반학교 가려면 적응이 힘드니깐.. (N교 J교사)
> 초등학교로 가는 얘들은 많아요. 그리고 적응도 잘해요. 초등학교는요. 근데 중·고등학교는 아직까지는 우리학교는 없어요. (N교 교감)

중등학교에서는 일반학교로의 편입이 어려워, N학교에서 중학교 과정과 고등학교 과정을 이수하게 된다. N학교에서는 학생들의 진로를 위해 대학 진학과 취업을 지원하려고 하고 있다. 취업을 위하여 방과후에 기술 훈련을 할 수 있는 기회를 만들려고 구상 중이라고 하였다.

> 한국어 되는 얘들 위주로 기술학교 연결 해 가지고 방과후 수업을 꾸준히.. 내가 꼭 그 기술을 쓴다는 것이 아니더라도 그 뭐지.. 뭐.. 특별히 얘네들이 무슨 기술을 배우는 것이 아니라 그래도 한 번이라도 쭉 배우고 지나가면.. 용접도 한 번 배우고. 이런식으로 배우고.. 여자 얘들은 여자 얘들, 남자 얘들 할 것 없이 미용도 한 번 배우고.. 그 중에서 자기가 맞는 것 있으면 할 수도 있고 그렇게 직업학교와 연결되어 갖고 3년을 헛되게 안보내게 할려고 하고 있어요. (N교 교감)

대학 진학 가능성도 열려 있다. N학교에서는 의료관광사업을 위한 통역자 양성에 관심을 가지고 2010년부터 학생을 대상으로 의료통역분야의 인력 양

성을 추진하고 있다. 실제로, 이 학교에 다니는 러시아 출신 여학생은 러시아에서 의료차 한국에 입국한 사람을 통역한 경험이 있다고 하였다. 이 학교에서 중등과정에 오래 재학한 학생들은 진로를 고민하고 있다고 한다. 아직 졸업한 학생이 없어 대학 진학을 한 학생은 없으나 가능성은 있다고 하였다.

> 진로는 한국말을 잘 하게 되고 학교에 오래다닐수록 그걸 자기가 정하더라고요. 처음에는 말이 일단 안 통하고 정말 개념이 없는 것 같았는데, 근데.. 그래도 오래 다니면서 고민을 하는 것 같아요. 대학을 안다니더라도 뭐 자기 중국 가서 장사하겠다는 둥, 사업을 하겠다는 둥, 뭘 하고 싶다. 이렇게 나중에 다니다 말이 되면은 그다음에 자기가 계획을 짜더라고요. 짜는 애들도 꽤 있어요. 애들이 조금 인제 자기 미래에 대해서 생각을 하더라고요. 그리고 대학도 가려고 해요. 왜냐면 처음에는 몰랐지만 여기서 한국에서 대학가고 해야 된다는 것을 다 알기 때문에 대학에 꿈을 꾸는 거지요. 러시아어과라든지 중국어과 이런 건 충분히 갈 수 있잖아요. 관광통역학과 이런 것은 갈 수 있어요. 그래서 우리가 학력 인정해 달라고 그렇게 그랬던 거에요. (N교 교감)

나. 일반 학교 전입 위한 디딤돌 기능의 B학교 특별학급

1) 설치 배경

중도 동반입국 청소년들이 정규 학교에 입학하기 전에 한동안 한국어 및 한국 문화에 적응할 수 있는 기회를 주는 것은 이들의 원활한 학교 및 한국 사회 적응을 위해 필수불가결한 단계라고 할 수 있다. 정규학교뿐만 아니라 대안학교, 다문화아동센터 모두 이러한 준비과정에 대한 필요성을 절감하여 B학교에서는 일정 기간 한국어 및 한국 문화에 적응할 수 있게 하는 '특별학급'인 디딤돌반을 설치하였다. 그동안 중도 동반입국 청소년들을 위한 교육활동 경험을 기초로 B학교는 2011년 부산광역시교육청으로부터 위탁형 대안학교로 인가를 받았으며, 학력인정을 받기 위한 절차를 진행하고 있다.

2) 교사 : 구성, 근무 여건 등

대안학교의 교사진은 상근 교사 7명과 비상근교사 30명으로 구성되어 있다. 전체 교사로 활동하는 사람수는 많지만 대부분 비상근이다. 근무 여건이 열악함에도 교사를 하는 것은 중도 동반입국 청소년 교육에 대한 관심

과 열의 때문이다.

> 우리 학교의 좋은 점을 알고 있기 때문에 이 친구들이 밖에 나갈 때는 조금 더 기간을 두고 나갔으면 좋겠다 이런 생각 가지고 있기 때문에 근무환경이 너무너무 열악하고, 임금조건이나 시간대나 이런 부분들이 너무너무 열악한데도 불구하고 이 자체의 일을 제가 좀 많이 즐겨요. 즐기기 때문에 힘들어도 힘들다는 생각을 못하고 있죠. 실제적으로는 항상 하는 말이지만, 일당백의 일을 하고 있거든요. (B교 W교사)

> 학령에 맞는 그 아이 교육법이 다 다르다는 것을 아실 거라고 믿고요. 1학년에게 시키는 교육과 5학년에 시키는 교육, 중학교, 고등학교 학생들에게 시키는 교육이 다 다르잖아요. 그런데 지금 저희 학교는 너무 열악해요. 학교 선생님 한 분이 그 애를 다 이렇게 (가르치고 있다.). (B교 W교사)

대안학교 교사들은 대부분 정규 학교 교사보다 근무환경이 좋지 않으며 처우 수준도 낮다. 교사의 열정, 책임감이 없다면 지속적으로 근무하기 어렵다. 중도 동반입국 청소년의 교육을 담당하고 있는 교사는 보조 인력의 도움 없이 혼자 수준이나 특성이 다양한 학생을 담당하고 있었다. 대안학교에서 더 좋은 교육을 제공하기 어려운 것은 이러한 여건의 한계 때문이다.

B학교는 부산광역시교육청이 위탁한 프로그램을 운영하며 종래 운영금의 주요 재원이었던 후원금 이외에 교육청 지원금도 받게 되었다. 교육청으로부터 지원을 받게 되어 이전보다 더 안정적으로 학교를 운영할 수 있게 되었으나 교사의 처우 개선은 되지 않았다.

> 교육청에서 지원이 1억 정도가 나오거든요. 1억 정도가 나오기 때문에 그 1억으로는 뭐, 학교에서 이제 인건비로 쓸 수 있는 프로테이지가 교육청에서 이야기를 했었어요. 그러면 실제 운영비와 운영비하고 나가는 비용하고 이제 인건비로 나가는 비용이 이제 퍼센테이지를 줘놨기 때문에 어떻게 우리 교사들의 임금은 어떻게 할 수 있는 방법이 없는 거죠. (B교 W교사)

교육청의 재정적인 지원이 있지만, 지원금을 여건에 맞추어 유연하게 사용할 수 있는 것은 아니며 각 분야마다 사용할 수 있는 범위가 정해져 있다. 열악한 교사들의 근무환경과 처우 개선의 여지는 거의 없어 보였다. 교육청 위탁프로그램을 운영한다면 정규학교에 상응하는 조건을 갖출 수 있

도록 적극적인 투자가 필요하다.

3) 교육 프로그램

중도 동반입국 청소년이 한국어뿐만 아니라 한국 문화에 대한 기초적인 이해가 부족한 채 정규 학교에 전입학하게 되면 학교에 적응하기 어렵고 경우에 따라서는 학교 적응의 어려움을 타개하지 못한 채 학업을 중단할 우려가 있다. B학교에서는 정규교육 과정에 적응할 수 있도록 한국어와 한국 문화를 익힐 수 있는 디딤돌 학급을 운영하고 있다. 문화 이해 교육은 한국 문화에 한정된 것이 아니라 중도 동반입국 청소년의 여러 출신국 문화를 포괄한다. 한국 사회 적응을 위해서는 한국 문화의 이해뿐만 아니라 같은 학급의 동료와의 관계 형성을 위한 동료의 출신국 문화의 이해도 필요한 것이다. 중도 동반입국 청소년들은 한국어가 서툴고 어린 시절 체득한 문화와 다른 한국 문화를 접하면서 문화적 충돌을 겪고 있다. 문화적 충돌은 중도 동반입국 청소년의 내부에서 인식이나 정체성 혼란으로 나타날 뿐만 아니라, 한국 친구들 또는 다른 국가에서 입국한 친구들과 말다툼이나 신체적 충돌로 표현되기도 한다.

> 처음에는 정규반처럼 있다가 하는데 이제 부산역에 러시아사람들이 많이 오다보니까 러시아 친구들이 한 명, 두 명 오게 되는데 이 친구를 중간에 이렇게 정규반에 넣었을 때 너무 많은 충격이 일어나요. … (중략)… 그래서 이런 친구들이 한 명, 두 명 오면서 문화교육이 필요하다.…(중략)… 그래서 여기서 싸움도 일어나고 이제 폭력사태도 일어나고, 이런 것들이 생기면서 문화교육과 한국어교육을 할 수 있는 이런 반이 필요하다는 것을 절실하게 느꼈죠.
> 항상 매일 매일이 전쟁 같죠. 촉수를 다 세우고 이렇게 아이들을 다 지켜봐야 하는 상황이고, 특히 처음 오는 친구들은요. …(중략)… 서로 서로에 대해서 서로의 문화를 알고 그것이 어떻게 남한테 어떻게 비춰졌는지를 알았다면 그런 충돌을 막을 수 있었겠죠. (B교 W교사)

준비 과정 없이 정규 학교에 입학하는 경우보다 디딤돌 학급에서 일정 기간 한국어를 배우고 한국 문화와 여러 나라의 문화에 대한 이해의 폭을 넓히는 것이 학교 적응이나 학업성취 면에서 더 나은 결과를 보인다고 한다.

교육청에서 위탁교육을 받다보니까 '지필도 시험을 쳐라.', '등수를 매겨라.' 이렇게 이야기 했기 때문에 30%로 지필 시험 결과를 넣어요. 그러면 실제적으로 그런 교육과정을 계속 받아왔던 기존에 있는 아이들과 기존의 아이들은 그래도 60점이 되요. 50점에서 60점 되는데 중요한 것은 그 50점, 60점의 점수가 낮기는 하지만 그 친구들이 문제를 풀어요. 되든 안되든 일단 문제를 읽고 그 답에 자기 나름대로 해석을 해서 문제를 푸는데 중간에 들어온 친구들은 다 찍어요. 예를 들어서 리 디안타이 같은 경우는 문제 푸는 방법 조차 모르는 거에요. '이게 맞는 것은?' 이라고 하면 답을 하나만 골라야 하는데 막 그냥 3개를, 1번, 3번, 5번을 찍어 놓아요. 그런게 전혀 안되는거죠. (중략) 그러니까 3년 정도 지나면 60점 대로 올라와요. 그 60점대라는게 우리나라의 문제 수준이 너무 어려워요. 그래서 저희들은 이제 굉장히 시험도, 저희 학교의 교과의 목표는 기본 개념만 60% 또는 70%를 익히자가 저희 학교의 과목당 목표거든요. 그러면 이 친구들이 그냥 바로 넘어 왔을 경우에는 다 찍으면 10점, 15점 또는 20점. 그런데 좀 외국에 있다보니까 영어가 좀 되는 친구들은 70점은 나와요. (B교 W교사)

디딤돌 반을 경유하여 정규 학교로 전입학 학생들은 준비기간 없이 입학할 때 보다 학교 생활에서나 학업성취 면에서 더 적응이 빠르다. 이러한 점에 비추어보면 학교에 디딤돌 반의 기능을 수행하는 학급을 두거나, 학교에 두기 어려운 상황이라면 B학교의 디딤돌 반처럼 학교밖에서 학교 진입을 돕는 과정을 운영하는 것은 중도 동반입국 청소년들에게는 큰 도움이 된다.

디딤돌 학급의 운영은 앞서 살펴본 I초등학교나 H초등학교에 설치된 특별학급 운영과 크게 다르지 않다. 두 초등학교 특별학급에서는 중도 동반입국 청소년들이 한국어 및 한국 문화 적응 중에 가장 어려워하는 국어, 수학, 사회 등의 과목 시간에는 특별학급에서, 음악, 미술, 체육 등의 과목은 일반학급에서 학습하는 것과 유사하다는 것이다. 대안학교의 디딤돌 학급에서는 한국어 및 한국 문화 적응 교과를 중심으로 수업을 하고, 재량활동, 특별활동, 생태교육 등으로 일반 학급와 같이 진행한다.

소속은 일반학급 소속이 되어있어요. 예를 들어서 3학년에 왔으면, 보통 저희들은 한 학년을 낮춰서 원적을 만들라고 이야기를 해요. 왜냐하면 3학년에 와서 한국어 1년 정도 하다보면 4학년을 가야되는데 4학년 교과과정이 너무 어려워지거든요. 그러면 한 학년을 낮추면 3학년으로 가죠. (한 학년 낮춰서) 가면 훨씬 도움이 되요. 일 년정도 한국 교과과정 하고 나서 따라가면, (일반학급에) 있다가 특별학급에서는, 디딤돌 반이라는 특별학급에서는 한국 교육과정을 중점으로 하는데 기타 음악, 미술, 체육, 생태 이런 활동은 정규수업과 똑같이 해요. 국어, 사회, 과학 뭐, 국수사과죠. 우리가 흔히 말하는 국수사과는 전부 다 한국 교육과정 한다고 생각

하고, 나머지 (음악, 미술, 체육이나 생태 과목의 경우에는 일반학급으로 가서 그 학급의 수업에 참여하게 한다.) (중략) 여러 가지 공통적으로 일단, 중도 동반입국 자녀를 본다, 여러 면에서 아이들마다 저희들은 개인별 평가와 개인별 프로그램을 적용시켜요. 이 아이가 중도 동반입국 자녀라 하더라도 8살인 경우는 1학년 바로 넣습니다. 왜냐하면 또래 친구들이 같이 있기 때문에 훨씬 속도가 빠르기 때문에, (연령이 낮은 거랑은 상관없이) 저희들은 그 아이의 상황을 보고 판단을 하고요. (B교 W교사)

정규 학교의 일반 학급의 적응을 돕는 중간단계의 디딤돌 학급 프로그램을 이수한 중도 동반입국 청소년들은 한국어를 비교적 빠르게 효과적으로 습득하고 있다고 한다.

이제 한국어과정을 빠른 친구들은 6개월 만에 습득을 해요. 그리고 좀 늦게는 1년. 그러니까 1년 과정 안에 저희들은 정규과정이 다 넣어지거든요. 그러면 들어오면 우리가 또 중간과정을 하는게 뭐냐면, 학습어휘를 계속 차등 습득을 시켜요. 이게 일상회화는 가능하지만, 학습어휘가 또 안 되더라고요. 그래서 이 디딤돌 과정에서는 한국어 과정, 한국 문화 이해 과정 그리고 그 사이에서 학습어휘를 배울 수 있는 과정. (B교 W교사)

특별학급을 거친 중도 동반입국 청소년들은 6개월에서 1년 안에 대부분 일상적인 한국어 대화는 무리 없이 구사할 수 있는 수준의 한국어 실력을 갖추게 된다. 그러나 일상적인 의사소통이 편해진다고 하더라도 학습 과정에서는 어려움을 겪는 경우가 많다. 이러한 문제를 인식하고 있는 특별학급에서 일상적인 한국 외에 학교 및 교과서에서 사용되는 '학습어휘'나 개념을 배울 수 있도록 신경을 쓰고 있다.

이 외에도 특별학급에서는 실제 생활과 밀접한 영역에 대한 적응을 위해 체험활동도 운영하고 있다. 중도 동반입국 청소년들이 일반 청소년들에 비해 비교적 생활 반경이 좁다. 그러나 대부분의 중도 동반입국 청소년들은 한국 사회 구성원으로 살아갈 가능성이 높으므로 경험의 폭을 넓힐 수 있도록 배려하는 것이다.

가장 우선적으로 한국어 교육, 한국 문화에 대한 교육을 우선으로 하는데 나머지는 세상 밖의 활동이에요. 자생력을 키우는 거예요. 예를 들어서, 한국에 왔는데 부산역에도 못가서 집에만 박혀 있으면 안되잖아요. 그런 것처럼 우리 아이들이 한국에 와서, 한국의 문화, 한국의 지하

철, 한국의 버스, 한국의 문화관을 직접 찾아갈 수 있는 그것을 직접 수업을 하는, 수업에 넣어서 그 아이들을 참여하고 데리고 나가는 거죠. (B교 W교사)

다. 학력 미인정 통합교육 실시 F학교

1) 설치 배경

F학교는 중도 동반입국 청소년을 위해 설치된 학교가 아니다. 일반 학교에 적응하기 어려워하는 중등 수준의 청소년들을 위한 대안교육을 실시하는 곳이었다. 이후 십여년 동안 기초교육, 인성교육, 진로교육의 세 축을 토대로 독서교육, 글쓰기, NIE, 음악 교육 등은 물론 국토순례나 백두대간 등반 등의 체험학습을 실시하고 있다. 진로교육의 일환으로 학생들의 검정고시 준비를 돕는 한편, 2009년에는 청소년의 자립을 돕는 프로그램을 운영하는 작업장을 마련하였다.

이 학교에서 중도 동반입국 청소년들을 맞아들인 것은 2009년 무지개청소년센터가 중도 동반입국 다문화청소년들을 위한 학교 운영을 의뢰하면서부터이다. 이미 이 학교를 다니던 청소년들과의 통합교육을 원칙적인 방향으로 설정하여 2010년 9월 초 중도 동반입국 청소년 20명을 받아들였다. 이 인원은 당시 이 학교에 재학하는 한국 학생보다 많은 수였다. 학교 교사, 이전 재학생, 중도 동반입국 청소년 모두 새로운 집단에 대한 이해, 학교 공간이나 교사의 관심 공유 등을 요구하는 상황에 적응하기 쉽지 않았다. 공동체활동, 자치회의 등을 운영하며 여러 갈등 상황에 대처하며 시행착오 속에서 소통을 추구하였다(윤은정, 2011).

2) 학생 구성

중도 동반입국 청소년 20명으로 출발하였지만, 이후 청소년들이 더 입학하여 2011년 6월 현재 이 학교에 적을 둔 학생은 23명이다. 학교는 지역사회에서 외국인들이 자주 방문하는 기관에 홍보를 하고, 학교 설명회를 개최하여 학생을 모집하였다. F학교에 재학하는 중도 동반입국 청소년 중 90% 이상이 중국(조선족 포함) 출신이다. 대체로 중국인 여성 배우자가 한국인과 재혼한

이후 중국에서 데려온 자녀들이 많다. 이 학생들의 가정 생활에 관해서 교사들도 직접적으로 묻는 일은 삼간다. 학교에서 학생들과 생활하면서 자연스럽게 가족 구성이나 가정 상황을 알게 되거나 짐작하게 된다는 것이다.

3) 교사와 교육활동

F학교는 교장, 교감, 상근 교사 5명이 있다. 여기에는 중국 출신의 이중언어교사가 있어 중국 출신 학생이 많은 학교에서 한국어를 가르치면서 타 교사와의 소통도 돕고 있다. 이 외에도 학생들에게 제공되는 프로그램을 진행하는 여러 자원교사(강사)들이 있다. 여러 이유로 배움에서 멀어진 학교밖 청소년들을 위한 학교인 F학교는 중도 동반입국 청소년들을 한국 학생들과 분리하지 않고 한국 학생들과 함께 하는 통합교육을 시도하고 있다. 교사들은 중도 동반입국 청소년을 '부모를 따라 국외로 이주하느라 배움터를 놓친 청소년 또한 배움이 필요한 학교밖 청소년'으로 동일시 한 것이다(윤은정, 2011). 학교에서 적응이 어려운 학교밖 청소년과 중도 동반입국 청소년의 통합교육의 과정 속에서 교사와 학생들은 소통에 어려움과 갈등을 겪기도 하였다. 초기에는 중도 동반입국 청소년과 한국 친구들과 한국어 수업을 협동학습의 형태로 함께 하고자 하였으나, 중도 동반입국 청소년의 어려움과 불만으로 한국어 수업은 분리하여 운영하였다. 중도 동반입국 청소년들이 한국 사회에 살면서 당장 필요로 하는 한국어 교육에 가장 집중하는 편이었다.

중도 동반입국 청소년과 한국 학생들은 오전 시간은 분리되어 수업하며, 오후에는 여러 활동을 같이 한다. 오전에는 한국어를 집중적으로 가르친다. 목요일 오전에는 집단 상담 등을 통해 자아정체감을 바르게 형성할 수 있도록 돕는 프로그램을 운영하거나 자치 회의를 진행한다. 오후에 하는 활동은 학생들이 선택하여 참여한다. 예컨대, 월요일에는 비파, 텃밭가꾸기, 태권도, 화요일에는 만화, 아이클레이, 바느질, 수요일은 농구, 탁구, 댄스, 목요일은 밴드, 기타, 난타 중 하나를 선택하는 것이다. 금요일에는 모두 함께 주로 학교밖 체험활동을 한다. F학교의 교육내용을 표로 제시하면 다음과 같다.

〈표 Ⅴ-7〉 F학교 교육활동 시간표(한국어가 있는 시간표)

<table>
<tr><th></th><th>월</th><th>화</th><th>수</th><th>목</th><th>금</th></tr>
<tr><td rowspan="2">09:00～12:00</td><td colspan="3" rowspan="2">한국어</td><td>자아정체감</td><td rowspan="5">체험활동
직업체험
봉사활동</td></tr>
<tr><td>자치회의</td></tr>
<tr><td>12:00～13:00</td><td colspan="4">점심시간</td></tr>
<tr><td>13:00～13:50</td><td rowspan="2">공예</td><td rowspan="2">연극</td><td rowspan="2">체육</td><td rowspan="2">음악</td></tr>
<tr><td>14:00～14:50</td></tr>
<tr><td>15:00～15:30</td><td colspan="5">청소 및 담임교사와 마무리, 귀가</td></tr>
<tr><td>15:40～16:40</td><td colspan="5">개별학습(편입학 희망학생)</td></tr>
</table>

출처: F학교 홈페이지에 탑재된 학교입학 안내 자료

중도 동반입국 청소년이나 그 부모들이 가장 관심을 가지는 수업은 한국어 수업이다. 한국어 수업은 초급 수준과 중급 수준으로 나누어 진행을 한다. 한국어를 잘 하는 학생들이 한국어 자격 시험 취득을 준비하려고 하면 개별적으로 지도를 해주기도 한다. 2시간 동안의 짧은 관찰에 의하면, 한국어 시간에 열심히 수업을 듣는 학생과 집중을 못하고 산만한 학생들이 함께 수업을 들었다. 한국어 강사는 산만한 학생을 야단치기보다 달래면서 하나라도 더 가르쳐주는 마음으로 수업을 한다고 하였다.

> 처음에는 뺏어도 보고 혼도 내보고 그랬는데 이게 스스로 학습동기가 있지 않으며는 그런 상황이 되버려요.. 멍하니 있어요. 아무것도 안하고. 그런 상황들이 벌어지고. 저는 매섭게 하는 스타일이 아니라서 최대한 달래가면서 하자. 지금 이 시간에 얘들이 공부를 하지 않으면 집에 가서는 안보니깐.. 전혀 보지 않으니까 이 시간만이라도 한 글자라도 보게 하자! 그 생각이 있어요. (한국어 강사)

대안학교가 아닌 일반 학교에도 수업 시간에 휴대전화로 놀거나 과자를 먹는 아이들이 없는 것은 아니다. 중도 동반입국 청소년들 가운데에서도 가정에서 방임된 학생은 한국에서 방임된 청소년들과 마찬가지로 가정에서의 돌봄이나 학습 습관 형성 지원이 제대로 이루어지지 않은 것이다. 교사는 한정된 시간이라도 학생들에게 한국어를 조금이라도 더 접하게 하려고 노

력한다고 하였다.

> 뭐랄까요. 학습에서 방치가 된 친구들이다 보니깐 굉장히 의욕도 없고 계획도 없고 해왔던 습관도 없잖아요. 처음부터 잡아줘야 하는 건데. 그동안 생활습관들이 전혀 바탕이 없었던 부분이고 학교에서 한 시간, 두 시간 만난 선생님 말고는 따로 잡아줄 사람이 없는 그런 상태다 보니까 그 시간이라도 해야지요. (중략) 그리고 좀 한국친구들과 말을 많이 접할 수 있는, 쓸 수 밖에 없는 상황들이 많이 맞닥뜨리면 좋겠다는 생각이 들어요. (한국어 강사)

한국어 강사는 F학교 이외의 민간 기관에서도 중도 동반입국 청소년을 대상으로 한 한국어 교습을 하고 있는데, 처음에는 교재 선정과 학습 도구 제작에 어려움을 겪었으나 점차 한국어 교재가 좋은 것이 출판되고 있어서 활용하는 데 큰 어려움은 없다고 하였다.

> 교재는 거의 제가 알아서 했었는데 요번에 신청을 해서 이번 차에 많이 와서 활용을 하려고 해요. 수업시간에 애들에게 보여준 낱말 카드를 다 만들잖아요. 하나 하나 마다 다 만들었어야 됐는데. 그런데 이번에 카드도 들어와서 같이 활용을 하고 있는 중이고요. 아무래도 수업준비하기 위해서 단어카드 하나 만드는데 시간이 걸리다 보니까. (한국어 강사)

목요일에 진행되는 자아정체감, 자치회의, 금요일의 체험활동 등의 수업에 대해 중도 동반입국 청소년이나 부모들이 교육활동으로서의 의미를 부여하지 못하거나 그 가치를 인정하지 못하고 한국어 교습 시간의 증가를 요구한다고 하였다.

> 한국어 시간 늘려달라고... 그리고 금요일 같은 경우는 오전시간에는 마음 바르기 뭐 자아 정체감 이런 거 해가지고 무지개 센터에서 나와서 집단 상담 형태의 프로그램을 하는데 애들이 그걸 수업이라고 생각을 안하고 늦게 오고, 부모님들도 그런 학기 초반에 이렇게 한국어 수업 안하는 날이니까 안 보내겠다고. 그리고 금요일 날도 매주 체험학습 나가고 봉사활동 하고 그러면 탐탁지 않아 하시는 부모님들이 많이 계세요. (F교 E교사)

학생이나 학부모들은 그 의미나 가치를 알지 못해도 교사들이 보기에 자치활동이나 체험활동 등의 과정 속에서 비록 갈등을 통해서나마 한국의 청소년과 중도 동반입국 청소년의 상호 이해의 계기를 마련하게 되는 것이다.

또한 의사소통의 과정에서 청소년들이 그들 스스로에게 필요한 합리적인 의사결정을 내리는 경험을 하게 된다.

> 지지고 볶고 하면서 결국 아이들이 항상 언제나 자치회를 하면 느끼는 쾌감은 정말 어른들이 미리 몇 마디 나와서 "이게 맞아"라고 내놓은 정답에 다 가거든요. 대부분은 그것보다 더 훌륭하게 가고. 그분(외부 참관인)이 그날 참관기를 얘기를 하면서 처음에 이게 뭔가 이게 도떼기 시장도 아니고 학교에서 이러고 있어야 되나 라는 생각이 들었는데, 아이들이 논의를 해나가는 과정을 보면서 '야! 그 표현들보다 낫다' 는 생각이 들었고 아쉬운 건, 아이들이 자기들이 얼마나 훌륭한지를 잘 모르고 있는 그 지점이 참 아쉬웠지 그런 과정이 아이들한테 보기가 좋았고 든든했다라는 이야기를 해주셨어요. (F교 교감)

한 공간에서 한국 청소년과 중도 동반입국 청소년들의 상호작용을 통한 배움을 시도하고 있는 이 학교 교사의 통합교육에 대한 입장은 다음과 같다.

> 좋고 싫고로 저희가 선택할 수 있는게 아니라 섞이는게 당연한 거잖아요. 그러면 저희가 거기 어떤 편의 때문에 그걸 나누는 거는 굳이 할 필요가 없다는 생각이 있거든요. 어차피 섞어야 되는데 지금 따로따로 하면 나중에 섞는 노력을 또 해야 되잖아요. 그러니까 처음부터 같이 섞어서 보편적인 입장에서 한다면, 그래서 사실은 저희가 스스로도 힘들지만 처음에 기대를 했던 게, 그런 어떤 모델을 지금 우리가 만들어 보자라는 것도 있거든요. 안그러면 다 나눠서 따로따로 하자는 거잖아요. 다문화 대안학교에 이런 게 나온 거는 대부분 그거거든요. 다문화 아이들만 별도로 해서 다시 섞더라도 별도로 한다는 건 그래서 어느 정도 사회와 소통할 수 있는 능력을 키우겠다는 사회로 보내겠다는 거잖아요. (F교 교감)

교사들은 사회가 여러 국적의 다양한 문화를 지닌 구성원들이 함께 상호작용하며 살아야 하므로 학교에서부터 그러한 경험을 하고 능력을 키워 사회에 내보내야 한다는 생각을 가지고 있었다.

4) 진로

F학교는 당초 중도 동반입국 청소년을 위한 마중물 프로그램인 레인보우 스쿨 프로그램 운영을 의뢰받으며, 3~4개월 단기 프로그램을 운영하면서 일반 학교로의 편입을 꾀하였다. 처음에는 F학교가 일반 학교로 가는 다리의 역할이나 기능 수행을 목표로 한 것이었다. 그러나 이 목표는 현실적인

어려움이 있었다.

> 처음에 저희가 스스로 설정한 목표는 아니고 저희들한테 이 아이들과 함께 주어진 목표는 여기서 3개월이든 4개월이든 단기 교육을 통해 문화적응과 한국어 교육을 시켜서 일반학교로 공교육으로 편입시키게 하라는 거였거든요. 그런데 해보니까 초등연령 아이들이나, 한 14살 정도 되는 아이들까지는 학년을 낮춰서 초등으로 편입되어 가는데 중학교부터는 이게 안되거든요. (F교 교감)

일반학교로의 편입이 어려운 것은 한국어 습득의 문제만이 아니라 일반학교에 적응할 수 있을만큼 의지나 의욕이 강하지 않다는 데에도 원인이 있다. F학교에서는 일반 학교로 전학을 원하는 학생의 경우는 편입을 돕는다. 이미 일반 학교로 편입한 학생도 있고 현재 편입을 준비 중인 학생도 있었다.

> 지난학기에 다녔던 한 친구가 올 초에 중학교 갔어요. 그 친구는 워낙에 한국어를 잘해요. 잘하고, 자기가 공부를 통해 이 사회에 정착하겠다라는 이런 목표가 분명한 친구에요. 그러니까 그 친구는 어쨌든 과정을 통해서 학교로 갔구요. (F교 교감)

> (한국어 수업관찰 후)
> 연구자: 맨 앞에 있는 여학생은 열심히 하더라구요.
> E교사: 걔는 되게 욕심이 많은 애에요. 이렇게 막 가만히 있지 않아요. 항상 수첩에 뭘 쓰고. 제가 기억하기로 산에 갈 때 유일하게 일기를 쓰고 수첩을 갖고 가겠다는 친구인 것 같아요. 걔는 그리고 2학기 중에 한국 초등학교로 편입하려고 준비 중이에요.
> 연구자: 몇 살이에요?
> E교사: 열두살? 열세살? 초등학교 6학년 중퇴하고 와가지고 6학년 2학기에 다니면 사실 딱 맞고 내년에 중학교 갈 수 있고. 그래서 부모님이 먼저 욕구를 보이셨고, 저도 자료를 찾아서 드렸는데. 그 이후에 부모님이 다 서류를 작업하시고 그런 부분은 사실 제가 도와드리긴 어렵거든요. 그런 것들을 하니까 진행이 되더라고요.

일반 학교 편입 이외에 중학교 학력 인정을 위한 검정고시를 돕기도 한다.

> E교사: 이번에 검정고시를 한명 준비하려고 도와주려고 서류를 준비하려고 보니까 이게 너무 어려운거에요. 중국에 가서 성적표랑 졸업증명서랑 떼어 가지고 중국에 있는 대사관에서 공증받고 한국에 와야 되는데 중국에 연고가 없는 경우에는 그것을 받기도 어렵고,

애네들이 다 졸업을 한 상태로 온 게 아니라 대부분이 중퇴인 과정의 아이들이 많아서, 학제 연결하기도 사실 쉽지가 않아요.

연구자: 그냥 검정고시는 그런거 걔네들이 이전에 어느 학교에 다닌 것과 무관하게 그냥 보면 안되는 거에요?

E교사: 아니, 서류를 내야 돼요. 한국 아이들도 그 자기가 뭐 중퇴라든가 초등학교가서 떼 오고 그러거든요. 그거처럼 중국에서 떼오고 공증을 받아야 해요.

연구자가 면담한 여강이는 한국어를 잘해 한국어 자격시험을 취득한 후, 중국인들을 상대로 관광통역사를 하려고 한다고 하였다. 이를 위해 한국에 귀화한 중국 출신 교사는 개별적으로 방과후 시간 등을 이용해 자격 시험 준비를 위한 한국어 개별 학습을 제공하고 있다.

학교에서는 다수의 일반 학교에 편입 의지를 지니고 있거나 진로를 설계하고 있지 못한 청소년들의 진로를 돕기 위해 애를 쓰고 있었으나, 교사들은 이에 어려움이 있다고 토로하였다.

시도는 여러 가지를 했어요. 그러니까...공부로는 잘 안되고. 그러면 무슨 어떤 진로 쪽에 좀 더 직업 훈련 식으로 해야 되나 뭐... 그래서 인턴제 같은 것도 하고. 학교 안에 자체적으로 작업장을 만들어서. 이제 아주 초보적인 직업훈련도 했는데. 이게 잘 안되요. 왜냐하면 이게 아이들의 생활이 바뀌어야 되는 일인데, 저희가 또 프로그램 적으로 아무리 안하려고 해도 하다보면 하게 되거든요. 저희가 기본적으로 갖고 있는 태도의 훈련, 아이들이 훈련은 필요하다는 생각은 들거든요 자기 일상생활을 주도하지도 못하고, 남과 사회와 대면할 때 자기 주장을 잘하지도 못하고. 그러면서 아이들이 어떤 독립성과 고유성을 존중받을 수 있는 상태로 자기를 보호할 수 있는 그런 기본적인 태도를 갖추게 하자가 기본이긴 한데요. 그러니까 아이들의 이 편차가 심해요. 대충 되는 아이도 있고 아닌 아이도 있고, 이거는 뭐 다문화 친구든 한국 친구든 마찬가지구요 그리고.. 또.. 학교에 요즘 많이 오는 친구들이, 아이들의 발달문제를 많이 겪잖아요. 정서적인 발달장애도 있고 뭐. 지능문제 때문에 그러기도 하고. 그러니까. 그런 아이들도 점점 늘어나는 추세거든요. 그러니까 사회에서 가뜩이나 약자인 청소년 그 청소년 중에서도 더 약자인 아이들이 이곳에 모여 있다고 보시면 되고요. 저희도 지금 굉장히 어려움을 겪는 게, 다양한 욕구가 모여 있는 이 다양한 그룹들을 공동의 목표. 어디로 어떤 방식으로 갈 것인가. 사실은 계속 논의하고 있어요. (F교 교감)

학교에서 학생들의 진로를 고려한 프로그램 운영 자체의 어려움보다 청소년들의 정서 심리적 발달상의 어려움, 자신의 진로에 대한 의욕, 기본적인 생활 태도와 의사소통 능력 등에서 편차가 큰 개별 학생들을 고려할 때,

공동의 목표를 설정하기가 어렵다고 하였다. F학교에서 중도 동반입국 청소년을 위한 프로그램을 운영한지는 일년 정도 되는 시점에서 학교가 재미있어서 서울에서 두 시간 정도 걸리는 통학을 마다하지 않고 오는 학생, 이 학교에도 적응하기 어려워 자주 결석하거나 장기 결석하고 있는 학생 등 다양한 학생들을 고려하며 진로교육이나 지도를 어떻게 해야 하는지는 여전히 진행중인 숙제이다.

5) 학생과 학교의 진로

F학교는 학생들의 진로를 고민하면서 교육활동의 성격이나 방향도 함께 고민하고 있었다. 일반적으로 대안학교에 정서·심리적 상처들이 있는 학생들이 많이 재학하고 있으며, 학교에서는 교과 중심의 교육활동보다 체험학습, 노작교육 등을 통한 인성교육에 강조를 두고 있는 편이다. 그러나 학교에서 학생들의 자발성을 키우며 성장을 지원하는 과정은 어렵고 장기적인 헌신이 요구되는데, 그 과정에서 교사들은 내적 보람을 얻기가 쉽지 않다.

> 아이들이 일반학교는 학교라고 생각하고 여기는 학교가 아니라고 생각을 하거든요. 그렇게. 자기가 학교라고 생각하는 곳까지 가게 하기 위해서 여기에서 선생님들이 어떤 기반이 돼주었는지에 대해서 여전히 모를 수 밖에 없어요. 아이들은 모르잖아요. 뭐 그럼 그때 뭐 선생님들이 내놓고 얘기는 안하시지만. 내상들을 입으실 것 같아요. 학교가 선생님들이 어려운게 책임과 의무만 있지 권한이 없어요. 아이들을 저희가 통제할 수 있는 물리적인 게 하나도 없거든요. 그렇다고 “너 가!” 해도 가지도 않을뿐더러. 오고감에 대해서 뭐 크게.. 여기 뭐 문턱이 없는 학교니까.그래서 그런 게 심리적으로 자기들도 어떤 견제장치를 가지고 싶어 하기도 하고 선생님들도 그 안에서 권한도 좀 있어야지. 출석체크를 해봐야 출석체크 하나 안하나 그 아이에게 가는 대우가 달라지는 건 없고, 오히려 안하는 아이들이 관심을 더 많이 받잖아요. 왜 안오니? 선생님들이 한번이라도 더 전화하고 연락하고 뭐 먹으러 가자해서 뭐 먹으면서 꼬셔보기도 하고 하니까 오히려 말썽을 피우는게 여기서는 더 낫죠. 한번이라도 더 애정을 확인할 수 있으니까. (F교 교감)

이러한 문제에 직면하여 F학교에서는 학력 인정 대안학교로의 전환을 고민하며 이에 대해 교사들이 논의를 하고 있다고 하였다. 학력 인정 대안학교로 전환될 경우 학생들은 학력 인정을 위해 필요한 학습, 출석 등을 요구

받게 될 것이다. 이러한 규율에 적응하기 어려운 청소년이 있다는 것을 알고 있지만, 의욕을 지닌 학생들을 위한 실질적인 도움을 주기 위해 학력 인정 학교로의 전환을 적극 검토하고 있다.

5. 지역사회 기관의 지원: M다문화지역아동센터 사례

가. 설치배경

안산 M 다문화지역아동센터(이하 M센터)는 다문화가정 아동 및 재혼가정의 중도 동반입국 청소년들이 방과 후에 이들에게 필요한 적절한 보살핌이 필요한데도 불구하고, 가정 및 학교로부터 제대로 된 돌봄이나 보살핌을 받지 못하는 문제를 해소하기 위하여, 그리고 학교에 다니고 있는 학생들의 학교 적응을 돕기 위해 설립되었다. 센터장은 이주민 밀집지역인 안산에 다문화가정 자녀 뿐만 아니라 중도 동반입국 청소년들의 수가 적지 않으며 M센터에도 적지 않은 중도 동반입국 청소년들이 다니고 있다고 하였다.

> (정원 약 49명 중에) 스물 한, 두세명 정도 중도 동반입국 아이들. 그니까 커서 온 애들도 있지만은 4, 5살에 온 아이들. (중략) 중도 동반입국 자체는 거의 뭐, 한 70% 정도는 재혼이라고 보는 거고. 나머지 애들은 그냥 왜냐하면 부모가 먼저 와서 귀화하고 데리고 온 애들. (J센터장)

M센터에서는 정규 학교에 전입학을 지원하기 위한 예비과정 프로그램을 운영한다. 중도 동반입국 청소년들이 입국 이후 정규 학교에 재학하기 전에 일정기간 한국어 및 한국 문화에 적응할 수 있는 특별학급을 편성하여 운영하는 것이다. 부모가 학교에 관한 정보를 제대로 얻지 못한 채 자녀를 학교에 입학시키지 못한 채 방임하게 되는 경우가 많고 사는 곳 부근의 지역아동센터를 먼저 찾게 되는 경우가 있다고 한다. 이들을 위한 예비과정 프로그램을 운영하는 것이다.

> 그러니까 제가 볼 때는 학교를 찾아가는 부모님은 조금 배운 분들이 찾아 가는 거고, 그렇지

않은 분들은 학교라는 것을 두들길 수가 없기 때문에. (J 센터장)

예비과정 외에 주된 활동은 정규 학교에 재학하고 있는 중도 동반입국 청소년을 대상으로 방과후 돌봄과 아울러 학교 적응을 지원하기 위한 여러 프로그램 운영이다. 중도 동반입국 청소년들의 방과후 돌봄과 아울러 학생들의 학교 적응을 지원하기 위해 교과학습 보충 프로그램을 제공한다. 중도 동반입국 청소년을 위한 방과후 돌봄은 매우 중요하다. 한국에서 나고 자란 청소년들도 마찬가지이겠지만 중도 동반입국 청소년들은 방과후 돌봄이 제대로 제공되지 않을 경우 방임될 뿐 아니라 고립되기도 하며 때로 유사한 조건의 아이들이 모여 부랑아로 전락할 우려도 있기 때문이다.

그냥 자발적으로 여기에 그런 게 필요하겠다. 그리고 와서 보니깐 필요한 정도가 아니라 너무 늦은 거에요. 저희가 그때 너무 늦은 거에요. 왜냐하면 다문화 이야기가 나온 지 꽤 됐는데도 불구하고 아동을 전적으로 케어할 수 있는 센터나 그런 매뉴얼이 가진 뭐가 없어서 보니까 주먹구구식으로 어른들 할 때 곁들여서 한다거나 그래서 제가 그런 부분이 아쉽더라구. (중략) 방과 후에 어떻게 보면 애들이 보내는 시간이 더 많고 근데 그냥 막 정말 길거리 그냥 부랑아들처럼 아이들이. (J 센터장)

중도 동반입국 청소년을 돌보면서 동시에 이들의 학교 적응을 지원하는 학습 프로그램 등을 제공하는 것이다. 한국어 및 한국 문화 적응 부족으로 인해 이해하지 못하거나 미진한 부분을 보완해주기 위한 것이다.

나. 프로그램 진행자

M센터에 다니는 다문화가정 자녀는 49명으로 적지 않은 수임에 비해 상근 직원은 네 명에 불과하다. 상근 직원과 교사 외에 주민센터, 복지관, 외국인지원센터 등에서 파견된 임시직 교사들을 활용하고 있었다.

생활 복지사라고 그분이 주로 그쪽에 중도 동반입국 애들 국어 가르치고 그분이 그거. 뭐야.. 국어국문학과 출신인데 저걸 하셨어요, 뭐죠? 한국어 양성. 그걸 하셨더라고 그걸 하셔서 그거 이제 주관해서 하시고 그다음에 아까 중국에서 살다 오셨다는 분이 저희가 임시, 그 분으로 하고 주방선생님 계시고 그 다음에 이제 남부지원센터에서 그 쪽에서 한 분 오시고 그 다음에. (중략) 복지관에

> 서 일자리 창출, 그 분, 한 분 계시고 그 다음에 시청에서 하루에, 일주일에 삼, 사, 십이, 12시간, 12시간 프로그램으로 하는 선생님도 계세요. 그리고 공익 있고. (중략) 저도 그래서 후원 받으러 좀 다니고 그리고 인건비 자체가 우리 직원들 주는 거 말고 저희가 사실은 사람을 더 채용해야하는데 다행스럽게 주민센터나 자꾸 이렇게 파견선생님을 주시니깐 저희가 그런대로 유지가 되지 안 그러면 뭐 되겠어요? (J 센터장)

M센터의 모체격인 복지법인에서 일정 부분 재정적 지원을 받고 그 외에는 후원금에 의존하고 있어, 기관에 상주하는 정규직 교사를 채용하기 어려운 형편이다. 임시직 교사들은 현재의 교사 부족 문제를 잠시 해결해 줄 수 있을지 모르나, 장기적 전망을 가지고 근무하면서 전문성을 쌓아나가기를 기대하는 것은 어렵다.

다. 프로그램

이미 언급하였듯이 M센터에서는 중도 동반입국 청소년의 학교 전입학 지원을 위한 예비과정인 디딤돌 반을 운영하고 있다. 디딤돌 반에서는 주간부터 한국어 및 한국 문화 내용에 관한 내용을 중심으로 가르치기 위해 교육과정을 구성하였다.

> 똑같이 다문화라고 표현하지 말고 이분화 시켜서, 커리(큘럼)도 우리도 커리(큘럼)도 다 다르거든요. 일부로 그거를 바꿔야한다. …(중략)… (교실도) 따로 있고. 여기서 태어나서 초등학교부터 쭉 다녔던 애들이나 유치원까지 다녔던 애들 따로 다 커리(큘럼)가 다 있고, 걔네 시스템도 다 다르고. 그건 이분화 시켜야해 그냥 똑같이 하면 안 되고. (J 센터장)

B학교 특별학급에서와 같이 M센터에서도 아이들의 학령보다 한 학년 낮은 내용부터 학습 하여 정규 학교에 입학하였을 때 원활한 적응을 할 수 있도록 돕고 있다.

> 지금 와가지고 한글도 배우지만 저희가 5학년 들어 간다, 그러면 4학년 수학부터 가르치거든요, 일부러. 그러면 일단 그런 부분들을 계속 넘어가거든요. 그러면 아이들은 학교 갔을 때 적응 능력이나 이런 부분이 빨라지고. (J 센터장)

일반 방과후반의 경우에는 방과후에 아동센터로 와서 정규 수업시간 내용을 보충하는 형태로 교육과정을 구성하고 있다. 학교에서 중도 동반입국 청소년들의 학습을 개별적으로 돕거나 개인 특성을 배려하기 어렵기 때문에 학습 결손을 가능한 줄이기 위해 보충 학습을 지원한다.

M센터에서는 정규 학교에 전입학을 돕는 디딤돌 반이나 정규학교에 다니는 청소년의 방과후 활동을 지원하기 위하여 멘토링 프로그램을 적극 활용하고 있다.

> 서울에 영재학원에 학생들이 그 원장님하고 어떻게 제가 연결이 됐어요. …(중략)… 그래서 제가 제안하기로는 너희들이 전화 멘토링을 해라. 영어. …(중략)… 매번 하는 애들도 있고 중간에 잠깐 빠진 애들도 있겠지만은 아이들이 그 전화를 기다려. (중략) 제가 이번에 서울대 경영대 친구들이 저희한테 방학 때마다 지금 3년째 와가지고 한 달, 한 6주? 6주 정도 일주일에 두 번, 한 번에 왔을 때 6시간씩 하는 봉사 프로그램을 하는데 …(중략)… 저희하고 매치해가지고 3년째, 모레도 나오는데, 그곳에서 강의 좀 해달라고 해서 제가 거기 갔어요. 멘토링식으로 아이들하고 좀 교감을 할 수 있는 젊은 층들을 대학생들이나 이런 사람들이 있으면 얘네들이 조금 비전을 갖는데 도움이 되지 않을까. 그것(학습 멘토)도 있지만 그냥 멘토죠. 말 그대로 롤 모델. (J 센터장)

멘토를 구할 때에는 비교적 장기간 봉사활동을 한 대학생과 연결해주려고 한다. 일반 아동과 달리, 주변 인물과의 관계망이 약한 것을 보완하기 위해 대학생과의 멘토링을 하되, 동일 멘토가 꾸준히 장기적으로 아이들과 만남을 통해 한국인과 신뢰 관계를 형성할 수 있도록 하는 것이다. 멘토들은 아이들의 역할 모델이 되기도 하고 진로를 탐색하는 데에도 도움을 줄 수 있다.

정규학교에 재학하고 있는 중도 동반입국 청소년들의 방과후 프로그램을 제공하면서 학교와의 연계도 돈독해졌다.

> 그래서 이제 학교 측하고 외국인 주민센터하고 이렇게 좀 보내주는 아이들로 한해서 시작을 했는데, 그러다 보니깐 이제는 뭐, 학교는 학교대로 나름대로 가야되는 길이 많고, 저희는 이제 공기업, 공교육이 살아야 되기 때문에 저는 이제 학교를 들어가는 아이들 위주로 많이 받아요. (중략) 학교에서도 지금 주로 우리 애들이 G초등학교를 많이 다니는데 G초등학교에서는 '고맙다.' 교장선생님도 와서 고맙다고 그러고 하고 가시고. (J 센터장)

M센터에는 외국인 주민센터 뿐만 아니라 학교 교사의 소개로 오는 아이들이 많다. 이 센터에서는 다문화가정 자녀에게 공교육 기회를 제공하고 적응하는 것이 이들의 성장과 사회통합에 매우 중요하다는 판단 하에 공교육과 연계를 강화하려는 방침을 가지고 있다. M센터는 중도 동반입국 청소년들을 학교로 전입학할 수 있도록 지원해줄 뿐만 아니라 학교가 담당하기 어려운 방과후 프로그램을 M센터가 제공한다. 학교에서는 중도 동반입국 청소년 등 다문화 가정 자녀를 M센터에 소개하여 아이들에 대한 정보를 공유하며 필요한 지원을 제공하는 등 상호 공조 체제를 구축하고 있는 것이다. J센터장은 인근 학교 교사로부터 아이들의 학교 적응이나 학습 수준이 높아져 감사의 인사를 받은 적도 있다고 하였다.

6. 무소속 학교 밖 청소년

학교 밖 청소년을 만나기 어려워, 몽골학교를 졸업하고 이후 학업을 지속하지 못하고 있는 청소년 3명을 만나 현재의 생활이나 앞으로의 계획에 관하여 이야기를 나누었다. 3명 모두 한국 사회에서 자신의 생활의 방향을 제대로 잡고 있다고 보기가 어려웠다. 몽골학교는 중학교 과정까지만 개설되어 있어, 이후 단계의 교육을 위해서는 한국의 고등학교에 진학하여야 하나 그러지 못한 경우이다.

여러 가지 배움에 관심을 가진 한 여자 졸업생은 졸업후 네일아트 등 직업 훈련 프로그램을 이수하였으나, 한국에서 직업을 가지기 어려워 일본으로 가보려고 일본어를 배웠으나 일본 경제 상황도 어려워 망설이다가 미국 유학을 고민하고 있었다. 한 남자 졸업생은 일용직 야간 노동을 하고 있었다. 이 청소년 역시 한국에서의 이후 생활에 대한 전망을 가지지 못하고 몽골로 돌아가 학업을 계속하기를 희망하였으나, 시기 등에 관하여서는 가정 형편 등을 고려하여야 하므로, 확실한 계획을 세우지 못하고 있었다. 다른 남자 졸업생의 상황은 어머니와 단 둘이 살고 있는데 몽골학교 중학교 과정을 졸업한 후 일반학교 3학년 2학기에 편입하였으나, 한국 중학교에 적응

하기 어려웠다고 하였다. 모든 수업을 이해하기 어려워 이후 고등학교 진학의 희망을 가질 수 없었던 것이다. 이 학생은 집에서 낮에는 잠을 자고, 밤에는 날이 새도록 컴퓨터 게임 등으로 시간을 보내는 생활을 몇 달간 지속하고 있다고 하였다. 어머니와 출신학교 교사는 심각하게 걱정을 하고 있으나 이 학생은 이러한 생활을 쉽게 고치기 어려울 것처럼 보였다.

이외에 경남 창원 지역에 거주하고 있는 중국 출신 학교밖 청소년 1명을 만나 한차례 이야기를 나누었다. 올해 18세인 이 청소년은 한국에 입국한 지 1년 반 정도 되었다. 국제재혼을 한 어머니를 따라 입국하였으며, 한국 국적을 취득하였다. 중국에서 중학교를 졸업하고 입국하였으나, 입국 이후 한국에서 학업을 지속하지 못하고 있었다. 현재는 한글교실을 다니는 것을 제외하고는 학업과 관련된 활동은 전혀 하지 않고 있었다. 이 덕분에, 한국어 듣기는 의사소통이 가능한 수준이지만, 말하기가 아직 부족하여 한국어 의사소통이 어려웠다. 이 외의 다른 활동을 하지 않고, 집에서 컴퓨터 게임을 하거나 이복동생을 돌봐주면서 지내고 있었다. 중국에서 사귄 친구들과는 인터넷을 통해 지속적으로 관계를 유지하고 있으나, 한국에서는 다문화가족지원센터를 통해 소개 받은 한국인 친구 한 두 명만을 알고 지내는 상태였다. 따라서 한국생활에 도움을 줄 만한 친구도 별로 없었다.

이 청소년은 한국에 정주할 생각이기 때문에 한국어를 더 배워서 학교 진학하고 싶다고 하였다. 그러나 학교에 입학하기 위한 구체적 방안을 마련하기는 어려웠다. 학교에 바로 전학하는 것은 매우 어렵고 대안학교에 다닐 수는 있겠지만 대안학교가 너무 멀리 떨어져 통학하기가 쉽지 않기 때문이었다.

이들을 위해서는 개별적인 학습을 지원할 수 있는 체제를 마련하여야 할 것이다. 중도 동반입국 청소년이 많이 거주하는 지역이 아니라면 입국 후 다문화가족지원센터 등이 소재를 파악하고 필요와 요구를 조사한 후 교육청과 협의하여 개별 멘토링 서비스 등을 통해서라도 학습을 지속적으로 제공하거나 필요한 진로 개척을 위한 지원을 해야 할 것이다.

Ⅵ

중도 동반입국 청소년을 위한 교육복지 방안

중도 동반입국 청소년을 위한 교육실태를 파악한 결과, 한국의 학교 제도가 유연하지 못하고 배타적이어서 중도 동반입국을 한 이주 청소년을 수용하는 데에 제한적임을 알 수 있었다. 특별학급 확대도 계획대로 추진되지 못하고 있으며 상급학교로 확대도 이루어지지 못하고 있다. 이러한 것들은 학교에서 불리한 집단을 기피하는 부정적 인식 때문이기도 하고, 이들을 지원하기 위하여 필요한 인적·물적 자원의 부족 때문이기도 하다. 사회적 인식의 변화와 더불어 중앙과 지방정부는 예산을 수반한 정책을 통하여 이들을 포용하려는 적극적 태도를 지녀야 할 것이다.

이 장에서는 앞서 살펴본 중도 동반입국 청소년의 교육실태, 외국의 이주 청소년을 위한 교육지원 정책 등에 기반하여 이들을 위한 교육복지 방안을 제안하고자 한다.

1. 교육복지 정책의 방향 정립

중도 동반입국한 이주 청소년의 교육을 위하여 현장에서 제대로 적용 및 실천될 수 있는 다양하고 구체적인 방안을 제안하는 것은 중요하다. 그러나 이를 위해서는 기존의 정책이나 향후 추진할 여러 정책들이 기본적으로 지향하여야 할 방향을 명료히 하는 것이 수반되어야 한다.

첫째, 국제적 기준의 교육권이 실질적으로 보장될 수 있도록 적극적 의지를 표명할 필요가 있다. 교육권을 허용하는 차원에서 한 단계 더 나아가 실질적 보장을 추구하여야 한다.

둘째, 중도 동반입국 이주 청소년을 위한 교육정책은 기본적으로 통합성을 추구하여야 한다. 이들 대부분은 한국사회에 정착할 가능성이 높으므로 사회적으로 포용하며 함께 살아가야 할 집단으로 보아야 할 것이다. 제도적으로는 이들을 분리하기보다 통합하는 교육이 바람직하고, 특별학급과 같은 제도는 이점에서 매우 긍정적이다. 그러나 우리 사회 학교제도, 특히 학력 서열을 중시하는 중등학교 교육의 풍토 속에서 이주 청소년들은 적응하는데 어려움을 겪을 수 있고, 문화적 차이에서 오는 어려움도 고려해야 할 것이다.

중등 수준의 대안학교 중 N학교는 이들을 분리하여 교육하고 있으며, 이에 반해 F학교는 한국 학생들과 통합하여 교육하고 있다. 원칙적으로는 통합하여 교육하는 것이 바람직하다. 그러나 학생들의 특성을 고려할 때, N학교에서 비슷한 상황에 놓인 청소년들이 더 편안한 분위기에서 성장할 수 있는 것에 대해서 비판적인 입장을 견지하기도 어려운 것이 현실이다. 그러나 이들 사이에서 주도적인 역할 수행을 통해 역량을 더 기를 수 있는 여지가 있음도 부정하기 어려웠다. F학교에서는 통합 프로그램을 운영하는 과정에서 겪은 갈등은 결코 적지 않았으나 오히려 그 과정을 통해 이들이 성장할 수 있다는 점을 인정하여야 할 것이다.[41]

이러한 두 학교의 사례를 통해 통합교육의 이슈가 간단하지 않음을 알 수 있었다. 이러한 어려움에도 불구하고 정책적으로 큰 방향에서 통합성을 추구하여야 할 것이다. 현실적으로 일부 별도의 구성으로 교육프로그램을 운영하더라도 그것은 한시적이어야 하며, 이 과정에서 통합을 경험할 수 있는 다양한 고려가 필요하다.

통합성은 학교 제도, 운영 형태에서 뿐만 아니라 지원 체제의 면에서도 견지되어야 할 것이다. 방임되고 있는 이주 청소년의 발굴, 학교에 다니거나 민간 단체 프로그램에 참여하는 청소년을 위한 방과후 프로그램 지원, 정서 심리적 안정을 위한 지원 등을 위한 체제도 구축·운영되어야 할 것이다. 또한 지역사회에서도 이들과 함께 통합성을 키울 수 있는 다양한 프로그램을 개발 운영하는 것이 필요하다.

셋째, 이러한 정책 및 프로그램들이 효과적으로 운영되기 위해서는, 다문화

---

41) 이 연구에서는 미국 사례를 검토하지 못하였으나 김경애(2011)는 미국 뉴욕에 도미니카 출신과 남미출신 이주 청소년들을 위한 고등학교인 Gregorio Luperon High School 사례를 소개한 바 있다(http://www.luperonhs.org). 이 학교는 미국에 지속적으로 거주할 청소년뿐만 아니라 단기간 노동을 위해 미국에 머무는 부모를 따라 온 청소년들을 수용하고 있다. 대부분 저소득층 출신 청소년들로 무료 아침식사를 제공받는 학생이 전체 학생의 97%이다. 뉴욕시 일반 고등학교에 적응하기 어려울 것으로 보아 모국어인 스페인어와 영어를 병행하여 수업을 진행하고 있다. 이 학교는 수학과 과학과를 강조하는 학교로 학생들의 성취 수준을 모니터링하여 우수한 성취를 거두도록 격려하고 있다. 유급하는 학생들은 21세 이전까지 학교에 머물 수 있다. 이 학교는 주류 집단에 의해 분리된 것이 아니라 주체적으로 학생들의 미국 사회 적응과 역량 함양을 목표로 한시적으로 분리를 선택한 것이다.

교육이 잘 이루어져야 한다. 다문화교육이란 상호이해 수준을 넘어 행위 수준에서의 반편견, 반차별 교육을 의미한다. 중도 동반입국 청소년 등 이주청소년, 다문화가정 자녀들을 대상화시키는 다문화교육이 아니라 모든 학습자, 시민들이 이러한 인식을 가질 수 있도록 하는 교육이 이루어져야 할 것이다.

넷째, 우리 사회의 학교에 진입하는 것, 그리고 학교생활적응에 어려움을 겪는 모든 학생을 위한 지원 체제를 구축하면서 구체적인 현장에서 중도 동반입국 청소년의 특성을 고려한 지원이 이루어져야 할 것이다. 지원이 필요한 청소년 집단별로 별개의 정책, 별도의 지원 체제를 분절적으로 구축하는 것은 사회통합을 위하여 바람직하지 않다.

2. 교육기회 보장을 위한 지원

□ 학교 입학 및 편입 안내 지원 기능 수행 인력 배치

이주민들이 한국에 와서 외국인등록을 할 때 자녀 교육에 관한 정보를 어디서, 어떻게 얻을 수 있는지에 대해서 자세하게 안내해 줄 필요가 있다. 또한 같은 출신국 이주민들이 참여하는 기관이나 프로그램 등을 안내하여 학교 입학 및 편입에 관한 정보를 얻을 수 있도록 지원하여야 한다. 독일과 호주에서와 같이 다문화가족센터 등의 기관에서 중도 동반입국 청소년의 학교 입학 및 편입을 안내하고 직접 지원 서비스를 제공할 수 있도록 인력을 배치할 필요가 있다. 또한 중도 동반입국 청소년들이 한국에 입국할 때나, 입국 이후에 정규 학교 입학 관련 정보를 제공하거나 해당 업무를 대리 또는 안내하는 기관이나 시설이 미비하다. 일부 중도 동반입국 청소년 및 그의 부모들은 중도 동반입국 청소년이 한국의 정규 학교에 입학할 수 있는지 조차 모르는 경우가 있었다.

부모가 자녀 교육에 적극적인 경우에는 중도 동반입국 자녀의 학교 입학 관련 정보를 적극적으로 수집하기도 한다. 그러나 많은 경우 한국어가 서툴거나 사전 정보가 없어서, 새로 구성된 가족관계 속에서 중도 동반입국 자녀의 교육에 적극적으로 나서기 어려운 상황을 겪고, 결국에는 학교에 입학

시키려는 시도조차 하지 못한다. 이러한 어려움을 해결하기 위해서는 중도 동반입국 청소년들이 입국 이후 정규 학교에 입학할 수 있도록 입학 관련 업무를 대리해주거나 관련 정보들을 제공 및 안내하거나 독일이나 호주의 경우처럼 학교에 동행해주는 지원까지 해줄 수 있는 인력을 배치할 필요가 있다.

□ 방치된 중도 동반입국 청소년의 발굴과 지원

지역주민센터의 사회복지사, 다문화가족지원센터 등에서는 중도 동반입국 청소년의 거주 여부, 이들의 방치 여부 등을 파악해야 할 것이다. 만약에 이들이 현재 학교가 아닌 교육 프로그램에 참여하고 있다면, 이들이 학교에 다닐 수 있도록 지원하여야 한다. 학교에 바로 입학하기 어려울 경우 필요한 한글 교습을 위해 관련 프로그램을 운영하는 기관과 연계하거나 멘토링 시스템을 통해 학습을 할 수 있도록 하여야 할 것이다. 학교 입학을 희망하는 경우 부모들은 자녀들이 중도 동반입국한 경우 학교 입학에 필요한 행정적 절차 또는 그들을 위한 지원책이 있는지 모르는 경우가 많기 때문에 이러한 정보를 제공하고 필요한 지원을 하여야 할 것이다.

만일 거주지 인근에 전입학할 학교, 대안학교, 또는 예비과정 등을 운영하는 기관이 없다면 교육지원청과 연계하여 청소년들의 요구와 필요를 파악하여 학습이나 진로 개척을 도울 수 있는 역량을 갖춘 멘토와 연계시켜줘야 할 것이다. 여성가족부에서는 다문화가족지원센터의 중요 사업 중 하나로 다문화가정 자녀의 한국어 능력 향상과 양육을 지원하기 위한 방문지도사 제도를 운영하고 있다. 이들이 중도 동반입국 청소년의 학교, 대안학교 입학, 예비과정 운영 기관과 관련된 정보를 숙지하여 중도 동반입국 청소년을 안내하는 역할을 수행하면 효과적일 것이다. 더 나아가 학교, 대안학교, 민간학교에 접근하기 어려운 중도 동반입국 청소년의 한국어 교육을 한시적으로라도 운영할 수 있기를 기대한다.

□ 특별학급(디딤돌 학급, KSL 교실)의 확대 설치[42)]

중도 동반입국 청소년 및 외국인 이주노동자 가정 자녀들이 공교육에 진입한 이후에 단계적으로 적응할 수 있도록 마련한 정책 중 하나가 특별학급 관련 정책이다. 특별학급은 중도 동반입국 청소년 및 외국인 이주노동자 가정 자녀들이 단계적으로 적응할 수 있게 프로그램을 진행하는 일종의 '디딤돌' 학급의 형태이다. 이러한 학급은 독일, 영국, 호주 등에서도 추진하고 있는 것들이다. 이들이 일반학급에 통합되기 전 단계에 적응을 위한 과도기적 프로그램을 소규모로 운영하는 것이다.

중도 동반입국 청소년 및 외국인 이주노동자 가정 자녀들은 일반학급과 특별학급 양쪽 모두에 소속을 두면서 비교적 어렵지 않게 적응할 수 있는 체육과 음악, 미술 등의 교과목의 경우에는, 각 연령대에 해당하는 일반학급의 수업에 참여하고, 적응하는데 시간이 필요한 국어, 사회, 수학 과목 등의 교과목의 경우 특별학급 수업에 참여한다. 현재 중도 동반입국 청소년 및 외국인 이주노동자 가정 자녀들을 위한 특별학급은 경기도교육청 산하 3개교(2006년도부터 시행), 대전교육청 산하 2개교(2011년도부터 시행) 등에 설치·운영되고 있다.

중도 동반입국 청소년 및 외국인 이주노동자 가정 자녀들을 위한 특별학급이 공교육 내에서 운영된다는 것만으로도 의의가 있다고 할 수 있다. 특히, 교과별 수업의 이동을 통하여 단계적으로 적응하게 하는 디딤돌로서의 역할과 노력은 긍정적으로 평가할 수 있다. 그러나 '디딤돌' 학교 또는 학급의 수는 매우 부족하며, 일부 지역에서만 운영되고 있는 실정이다. 특별학급 수가 전국에 5개 학급 밖에 되지 않고, 그마저 전국 16개 시·도교육청 가운데 단 2개(경기, 대전) 시·도교육청에서만 운영되어 극히 일부의 '중도 동반입국 청소년'만이 그 입학 기회를 얻을 수 있다.

---

42) 현재 중도 동반입국 이주청소년을 위한 학급을 특별학급으로 부르고 있으나, 이 명칭은 일반과 구별되는 특별성만이 부각될 뿐이어서 해당 학급의 기능이 드러나도록 개칭을 적극 검토할 필요가 있다. 예를 들어 일반 학급으로 진입하기 위한 디딤돌 기능을 부각시켜 디딤돌 학급이라고 하거나, 영미권 국가의 ESL 교실처럼 한국어 습득을 통한 학교 적응을 지원하는 기능을 강조하여 KSL 교실이라고 부를 수 있을 것이다. 이 보고서에서는 우선 특별학급이라는 명칭을 사용한다.

○ 초등학교에 특별학급 설치 확대

중도 동반입국 청소년 밀집 지역 소재 특별학급이 설치된 초등학교에는 입학 혹은 편입을 위해 특별학급을 증설하기는 하였으나 당초 계획대로 타지역, 타학교로 확대하지는 않았다. 특별학급은 2006년 초 R시와 H시의 한 초등학교에서 1개 학급씩 설치되었다. 당시 신문(조선일보, 2006. 2. 14)[43]에서는 도교육청 관계자가 이듬해 성과를 점검하여 화성, 남양주 등에도 특별학급을 확대할 예정이라는 인터뷰 내용을 실었다. 그러나 이후 이미 특별학급이 설치된 초등학교에 추가적으로 특별학급이 증설되었으며, 특별학급이 이미 설치된 두 학교에 한 학급씩 추가 증설되었을 뿐 경기도 타지역에 특별학급이 확대되지는 않았다.

당초 교육청에서도 연차별로 특별학급 설치 학교를 증가할 계획이었으나 학교 확대를 하지 못하고 기존 설치 학교에 학급을 증설한 정도이다. 특별학급은 청소년들의 학교 적응을 위한 것이기도 하지만 학교 진입을 유인하는 것이기도 하다. 중도 동반입국 청소년의 경우, 특별학급이 없는 학교에 진학하는 것에 대한 두려움으로 학교교육 기회에 접근하지 못하는 경우도 있기 때문이다. 따라서 학교 밖 청소년을 위한 교육기회 확대를 위하여 특별학급 설치 및 확대는 적극적으로 추진되어야 한다. 특히 초등 수준에서의 특별학급 설치 및 확대는 조기 학교 적응을 지원함으로써 중학교 진학을 용이하게 한다. 특별학급이 없어 초등학교에 편입하지 못할 경우 중학교 입학은 더욱 요원한 일이 되고 중학교 연령대의 탈학교 청소년을 증가시키는 요인이 되는 것이다.

특별학급 구성 학생의 출신국이나 연령의 차이에도 불구하고 교사나 시설의 부족으로 인해 학생들의 특성에 적합한 학급 구분 등이 어렵다. 이러한 현실을 타개하여 중도 동반입국 청소년들이 학급당 학생 규모를 낮추어 초등학교의 경우 저·고학년으로 나누어 구성하는 방안을 적극 검토할 필요가 있다. 초등학교의 특별학급의 운영 현황을 보면, R시의 I초등학교에서는 학생이 많아 저학년반, 고학년반으로 나누어 운영하고 있으나 다른 지역의

43) http://www.chosun.com/national/news/200602/200602140612.html

학교, 대안학교 등에서는 그렇게 하지 못하고 있다.

일부 특별학급을 제외하고는 특별학급 담당교사는 교사 혼자 교육과정의 개발부터 교재 개발, 학급 운영, 생활 지도 등 학급의 모든 일을 떠맡고 있다. 이러한 과중한 업무 부담에 비해 어떠한 인센티브나 업무 부담을 덜어줄 수 있는 지원이 부족하였다. 특별학급 설치나 확대를 위해서는 보조인력 지원 등을 함께 제공하여야 한다.

특별학급 확대가 필요하다고 하여 학생들이 쉽게 접근할 수 있는 학교로 확대하는 것이 아니라 이미 설치된 학교에 학급을 증설하는 방식은 지양되어야 한다. 타학교가 기피한다고 하여 기 설치 학교에 학급을 증설하여 한 학교에 중도 동반입국 청소년이 집중되도록 유인하는 것은 바람직하지 않다.

○ 중학교에 특별학급 설치

현재 특별학급은 초등학교 급에만 설치되어 있어 지속적이고 연속성 있는 교육지원이 불가능하다. 중도 동반입국 청소년의 연령대가 중·고등학교 학령기 시기가 대부분임을 감안하면 중학교 단계의 특별학급의 설립이 시급하다. 중학교에 특별학급이 설치되지 않아 중도 동반입국 청소년은 16, 17세에도 초등학교 특별학급에서 6개월이나 1년 정도 수학하고 중학교에 진입하는 어려움이 있다. 한국어가 서툴고 초등학생들과 발달 단계도 달라 또래 집단과의 상호작용에도 어려움을 겪는다. 또한 초등학교에서 특별학급을 이수하였다고 하더라도 1, 2년 정도만을 이수하였을 경우 중학교에서 일반 한국 학생들과 같은 수준으로 적응하기 어려운 청소년을 위해서라도 중학교에서의 특별학급 설치는 필요하다.

면담을 통해 중학교 학령기에 한국에 입국한 중도 동반입국 청소년의 경우 연령대가 높아질수록 성장시기의 특성상 상대적으로 적응을 하지 못하는 것으로 드러났다. 심지어 이들 중에는 출생국으로 돌아가는 경우도 있었다. 현재 중학교 학령기 중도 동반입국 청소년들도 지속적으로 입국하고 있는 상황임을 감안하고, 특히 한국과 같은 학력주의 사회에서 중학교 급에서 중도 탈락한 다문화 자녀가 성인기에 이르렀을 때 사회구성원으로서 역할을 수행하기 힘든 것을 고려해 보았을 때, 특별학급설치는 중등학교 단계로

까지 확대될 필요가 있는 것이다.

중학교 단계에서 특별학급 설치의 필요성이 제기되고 있지만 설치가 늦어지는 것은 학교에서의 설치 기피, 교과전문성이 강한 중등교사의 특별학급 담당 기피, 중도 동반입국 청소년 특별학급 운영 지원 체제 부족 등이 그 이유이다. 중학교에서 특별학급 설치를 기피하는 것은 특별학급을 설치할 경우 중도 동반입국 청소년을 흡인하는 빨대 역할을 하게 되고 해당 학교에 중도 동반입국 청소년이 밀집하는 상황을 우려하는 것이다. 초등학교 단계와는 달리 중학교 단계에서는 교사나 학부모 모두에게 학교 학생들의 평균적 성취 수준에 의한 학교 평판, 고등학교 입학 실적 등이 더욱 중요하게 인식된다. 이러한 상황에서 특정학교에 중도 동반입국 청소년이 밀집할 경우 그 학교는 학부모들이 지원을 하지 않는 기피학교가 될 것이라는 것이다. 기피학교에는 대체로 학습 의욕이 낮은 학생들이 모이게 되고 결국 교사들의 교육활동에도 어려움이 예상된다.

초등학교와는 달리 중등학교 교사들은 교과 전문가로서의 인식이 강해 특정 교과와 무관한 특별학급 담당을 기피할 수 있다. 따라서 중학교 특별학급 설치 운영을 위해서는 운영 모델을 더 정교하게 설계할 필요가 있다. 특별학급의 성격을 어떻게 규정할 것인지, 특별학급의 담임을 누가 맡을 것인지 등을 사전에 고민하여야 할 것이다.

특별학급 설치를 위해서는 이러한 현실적인 어려움을 완전히 상쇄할 수는 없다고 하더라도 학교에 교사와 학생을 위한 지원 체제는 갖추어야 할 것이다. 그 지원 체제로 다음과 같은 것을 적극 검토할 필요가 있다.

첫째, 특별학급 교사들에게 인센티브를 부여한다. 특별학급의 교사의 경우 교재선정, 교과지도, 교육과정 구성, 생활지도 등 일반교사에 비해 상대적으로 업무가 많다. 유사한 특별학급인 '귀국학생특별학급' 담임교사에게는 인센티브가 주어지는 반면, 특별학급 담임교사에게는 별도의 적극적인 인센티브가 주어지지 않는다. 이는 양질의 교사가 최대의 교육 여건을 구성하여 특별학급을 운영하기 어렵도록 하는 것이다. 특별학급의 확대와 더불어 이에 대한 지속적인 지원이 필요한 상황이라고 할 수 있다.

둘째, 교사를 위한 인력 지원이 필요하다. 인력 지원은 학습 보조, 의사소통

지원, 정서 심리 적응 등을 위해 필요하다. 특별학급 교사의 업무 부담을 완화하기 위해서는 다양한 연령층, 출신국, 학습 수준을 고려하여 더 개별학습이 용이하도록 보조교사 지원이 필요하다. 초기 학생과의 의사소통, 그리고 부모와의 의사소통을 위해 한국어와 출신국어를 자유롭게 구사하는 인력풀을 교육청에서 구성하여 학교에서 적극 활용할 수 있도록 해야 한다. 아울러 가정해체, 재구성, 부모와의 별거, 교육적 공백, 타국으로의 이주 등 복합적인 어려움을 겪은 중도 동반입국 청소년의 정서 심리 발달 및 정체성 혼란으로 인한 어려움을 극복하는 데 도움을 줄 수 있는 전문 인력 배치가 필요하다.

□ 대안학교, 민간 기관의 예비과정 프로그램의 질 개선

중도 동반입국 청소년을 위한 특별학급 설치를 통해 학교로의 진입을 유도하는 것이 바람직하나 학교의 특별학급 설치를 기다릴 수만은 없는 현실을 감안하면 대안학교나 민간기관에서 학교 진입을 위한 예비과정 프로그램을 운영을 고려햐야 할 것이다. 중도 동반입국 청소년의 학교 진입을 용이하게 하기 위하여 대안학교 B나 M다문화지역아동센터에서 운영하는 사례를 확산하는 것이다. 예비과정은 학교 진입을 지원하기 위한 것인만큼 중도 동반입국 청소년에 특화하여 필요한 한국어 교습, 학교 생활 준비, 한국문화와 여러 나라 문화의 이해 등에 관한 프로그램을 제공하는 것이 바람직하다. 이러한 프로그램 운영은 6개월을 넘지 않도록 하여 학교로의 빠른 진입을 지원한다.

학교로 진입한 이후에도 일정 기간 동안 적응을 위한 추후 지원을 위하여 방과후 프로그램을 운영하는 것도 적극 추진할 필요가 있다. 학교에서 멘토링 학습 지원 등이 제공되어야 하나 부족하다면 한국어 심화학습, 학교 학습을 보충해주기 위한 학습 멘토링, 문화 이해 학습을 위한 프로그램, 특기 적성 개발을 위한 프로그램 등을 제공하여 학교 적응을 지원해주어야 할 것이다.

이러한 것들이 잘 이루어지려면 대안학교나 민간기관의 교육프로그램의 질 개선이 선행되어야 할 것이다. 이를 위해 시도교육청에서는 적절한 재정 및 프로그램을 지원하고 해당 내용의 질적인 측면 및 그 관리에 관심을 두

어야 할 것이다. 예비과정에서 제공하는 한국어 교육 프로그램은 단계화, 표준화 작업이 필요하다. 청소년을 위한 한국어 프로그램이 표준화되면 그것을 대안학교, 민간기관과 학교가 공유하면서 민간기관에 있다가 학교에 진입한 청소년들의 경우에는 민간기관에서 습득한 다음 단계를 학교에서 배울 수 있도록 하여야 할 것이다.

아울러 이러한 예비과정을 운영하는 대안학교 교사, 민간기관 담당자와 학생이 새로 진입한 학교의 교사, 관할 교육청 담당 장학사 등은 중도 동반입국 청소년의 학교 적응을 위해 정보를 공유하고 협의하는 체제를 마련하는 것이 바람직하다.

3. 학교 적응 지원 체제 구축

□ 교사 양성, 연수: 다문화 교육

대부분의 교사가 다문화 가정 자녀 혹은 중도 동반입국 청소년을 지도해 본 적이 없다. 재직하고 있는 학교에 이러한 청소년이 있다고 하더라도 담임 교사나 담당 교과 수업을 맡지 않으면 이들의 특성을 알기 어렵다. 설사 담임을 맡았다고 하더라도 여러 시행착오와 어려움을 겪을 수밖에 없다. 앞 사례에서 소개하였듯이 교사들의 단순한 호기심에 의한 질문이 중도 동반입국 청소년에게 상처가 될 수도 있다. 의식적으로는 차별 없이 다문화 청소년을 대한다고 하더라도 무의식적으로 편견에 의한 말과 행동을 할 수도 있다. 교사가 부모와 소통하고자 할 때, 학생이 위기 상황에 처할 때 소통 방식과 대처 방법을 몰라 곤란을 겪기도 한다.

교사의 다문화 교육과, 반편견 반인종주의적 인식을 높이고 다문화 가정 자녀의 특성을 이해할 수 있도록 도우며, 이들을 지도하기 위해 필요한 구체적인 정보를 안내하기 위한 연수가 필요하다. 비단 중도 동반입국 청소년만을 위한 배타적인 연수에서 나아가서 다문화 교육, 교육복지 차원의 연수가 필요하다. 이 과정에서 중도 동반입국 청소년의 특징을 이해하기 위한 안내가 추가되어야 할 것이다.

□ 인력 지원

중도 동반입국 청소년이 재학하는 학교에는 이들에게 교육활동을 제공하는 교사와 적응이 필요한 학생을 위하여 인력 지원이 필요하다. 지원하여야 할 인력은 재학하는 학교 청소년의 출신국, 규모, 특성 등에 따라 다를 수 있다.

우선 중도 동반입국 청소년이 다수 재학하고 있는 학교는 코디네이터를 배치하여 이들을 위한 지역사회 연계 프로그램 운영 등의 업무를 담당하도록 한다. 이들이 가진 여러 어려움들을 극복할 수 있도록 교사들과 함께 학습 영역, 문화 영역, 정서·심리 영역을 비롯하여 생활 전반에 걸친 지원을 제공하도록 한다. 코디네이터가 멘토링 프로그램 운영, 문화 체험 활동, 정서·심리 진단과 필요한 지원 등을 위한 외부자원 연계 활동을 담당한다면, 교사의 부담이 완화되고 학생들은 학교에 더 잘 적응할 수 있을 것이다.

이러한 코디네이터의 배치는 교육복지우선지원사업을 운영하고 있는 학교의 지역사회교육전문가의 역할과 유사하다. 이 사업을 참고하여 탈북 청소년이 많이 재학하는 학교에는 이들을 지원하는 코디네이터 배치사업을 추진하고 있다. 교육복지우선지원사업이나 탈북청소년 밀집학교의 코디네이터 배치 사업을 통해 볼 때 코디네이터를 청소년 지원하는 일을 전담하는 인력으로 간주하여 교사의 참여도가 낮을 때 그 실효성 또한 낮았다. 몇몇 개별 청소년을 별도로 지원하는 차원이 아니라 학교 조직이 유연하게 대처하고 교사를 비롯한 학교 구성원의 인식이 함께 변하는 교육적 의미를 지닌 사업으로 추진되어야 할 것이다.

다음으로 보조 교사를 지원할 필요가 있다. 교실 수업에 적응학습에 뒤떨어지지 않도록 개별적인 지도가 필요하기 때문이다. 보조교사는 단지 중도 동반입국 청소년만을 위해서만 배치하기보다 수업 이해가 어려운 학생들에게 개별적인 지도를 위해 배치되어야 할 것이다. 그러나 중도 동반입국 청소년의 특성을 이해하고 이에 적합한 지도나 지원이 이루어질 수 있도록 보조교사 배치시 중도 동반입국 청소년의 특성에 대한 사전 교육 등이 필요하다.

이중언어강사도 중도 동반입국 청소년의 학교 적응을 위해 중요한 역할을 수행할 수 있다. 현재 이중언어강사는 주로 다문화가정 자녀가 많은 초등학교에 배치하고 다문화가정 자녀의 주로 어머니 출신국 언어 교육, 부모

와의 의사소통, 국제이해교육 등의 역할을 부여하였다. 그러나 이중언어강사는 특정 국가의 언어 소통만 가능하여 다양한 출신국 부모와의 의사소통이나 어머니 출신국 언어 교육이 제한될 수밖에 없었다. 또한 국제이해교육에 있어서도 이중언어강사의 출신국을 제외한 국가에 대한 교육을 제공하기에는 어려움이 있었다. 이러한 어려움을 해소하기 위해 이중언어강사의 주된 역할과 활용 범위를 개선할 필요가 있다. 이중언어강사를 한국에서 나고 자란 다문화가정 자녀보다 중도 동반입국 청소년을 위해 우선 활용하는 방안을 제안한다. 모국어를 할 수 있는 이중언어강사가 있다면 중도 동반입국 청소년의 학교 적응, 부모와의 의사소통 등에 도움이 될 것이기 때문이다. 이러한 역할을 수행하기 위해서는 이중언어강사가 특정 학교에 고정적으로 배치되기보다 교육지원청에 소속되어 여러 학교를 순회할 수 있도록 하는 방안도 검토함직하다.

□ 중도 동반입국 학생을 위한 특화된 학습 지원 멘토링

중도 동반입국 청소년을 지도하고 있거나 지도해본 경험이 있는 교사들은 이들이 한국 체류 기간이 길어지면서 의사소통에는 크게 어려움을 느끼지 못하나 학습에는 여전히 어려움을 느낀다고 하였다. 수업 시간에 수업 내용을 이해하기 어렵다는 것이다. 그것은 수업 시간 교사의 설명, 교과서의 언어가 일상적인 의사소통과는 다른 언어이기 때문이다. 교사들이 보기에 중도 동반입국 청소년이 한국어로 의사소통이 더 자유로워진다고 하더라도 정교한 언어를 구사하는 것은 아니라고 했다.

이들의 학교 적응의 어려움이 학습 적응에서 기인하는 만큼 이들의 학습을 위한 언어교육이 필요하다. 이는 의사소통 수준에서 더 나아가 교육과정에 제시된 여러 내용을 이해할 수 있는 수준으로 진전되어야 한다. 이에 대한 실태 조사나 분석을 통해 학습 지원을 위한 언어 교육이 어떻게 이루어져야 하는지에 대한 방안을 마련할 필요가 있다. 그러나 방안이 마련되기만을 기다릴 수는 없으므로 당장은 보조교사, 학습 멘토링의 도움을 받아 교과 내용을 쉬운 말로 번안해주거나 청소년이 자신의 언어로 이해할 수 있도록 도와야 할 것이다. 더 나아가 자신의 생각과 의견을 더 정교한 글이나

말로 표현할 수 있도록 도와야 할 것이다.

□ 종합적 진단 체제

현재 중도 동반입국 청소년들이 입국하여 정규 학교에 진학하고자 하면 연령을 기준으로 우리나라 제도에 맞춰 학년을 정하고 학교급을 정하게 된다. 그러나 이들의 출생국과 한국의 제도적 차이 및 교육 수준의 차이를 감안한다면 현재 이들의 학습 능력을 다각적으로 판단할 수 있는 '진단 검사'가 필요하다.

한국어 의사소통이 부족한 것만이 문제인지, 청소년의 인지적, 비인지적 상태와 역량이 어떠한지 등을 종합적으로 판단할 필요가 있다. 이러한 진단에 기초하여 이들에 대한 교육 지원 내용과 수준도 결정할 수 있을 것이다. 면담을 통하여 중도 동반입국 청소년들의 기초적인 진단의 필요성을 확인하였으나, 진단에서만 끝내는 것이 아니라 그 진단 결과를 바탕으로 적절한 프로그램을 진행하여 이들이 건강한 한국 사회의 구성원으로 성장할 수 있도록 지원하여야 할 것이다.

□ 정서 · 심리적 안정 지원을 비롯한 통합적 지원

중도 동반입국 청소년을 과도하게 일반화하는 것은 경계하여야 하나, 국제결혼 가정 중 재혼 가정의 중도 동반입국 청소년은 성장과정에서 돌봄을 제대로 받지 못하고 부모와의 별거, 타국으로의 이주 등 어려움이나 위기를 경험하여 정서·심리적 불안감이 큰 편이다. 그들은 자칫 충동을 자제하지 못하거나 우울증을 경험하기도 한다. 연구진은 중도 동반입국 청소년 면담시 상담전문가와 동행한 적이 있었는데 그로부터 자살을 시도했었던 청소년의 경험을 들은 적이 있다. 교사들도 중도 동반입국 청소년 중 절반 이상이 심리적 위기를 겪고 있으며, 이들을 위한 지원 체제가 구축되어야 한다고 하였다.

연구진이 방문한 학교 중 Y학교에는 위클래스의 담당 교사가 학생들의 지원을 담당하고 있었으나, 이 교사도 정기적인 전문상담 인력 지원의 필요성을 제기하였다. 일반 정규학교에는 위클래스나 위센터의 지원을 받을 수

있으나 여기에서도 중도 동반입국 청소년을 심층 면담하기에는 의사소통에 한계가 있다. 그럼에도 불구하고 중도 동반입국 청소년들과의 지속적인 관계를 통해 그들을 지원하고, 인력들을 확대하여 중도 동반입국 청소년을 위한 상담관련 전문성을 구축해야 할 것이다.

대안학교의 경우 교사가 학생 개개인과 신뢰관계를 쌓을 수 있다는 장점이 있으나, 정규학교에 비하여 인력지원이 어렵다는 점에서 단점 또한 가지고 있다. 따라서 중도 동반입국 청소년을 가르치는 대안학교, 민간기관 등에서도 위센터를 활용할 수 있도록 교육지원청의 안내가 필요하다. 아울러, 이들의 정서 심리적 불안정이 개인적인 성격에서 비롯된 것이 아니라 가정의 문제에 기인하는 경우가 많다는 점을 고려하면, 청소년의 정상적인 성장과 발달을 위해서라도 가정과의 의사소통 지원 등이 이루어질 수 있어야 한다.

그러나 중도 동반입국 청소년들의 어려움을 극복하기 위한 지원이 정서·심리적 차원의 지원에 집중되는 것은 바람직하지 못하다. 이들이 정서·심리적 문제의 극복을 위해서 심리적 차원 외에도 개인의 역량을 개발하며 자존감을 느낄 수 있도록 다양한 경험의 기회를 제공하는 등 통합적 지원이 이루어져야 할 것이다.

□ 학교 문화, 풍토 개선

다문화 가정 자녀와 함께한 경험이 적은 학교에서는 학교 구성원들이 아직 이들에 대한 편견을 무의식적으로 가지고 있는 경우가 많다. 학업성취 위주의 경쟁 중심 학교 풍토 속에서 이들을 포용하며 함께 교육활동을 하는 것이 손해라는 인식을 불식시키는 것은 쉽지 않다. 그러나 당장의 불편함과 편견으로 특별학급 설치와 중도 동반입국 학생의 입학을 거부하거나 주저한다면 향후 더욱 큰 사회문제를 초래할 수 있다. 교육계에서는 교육적인 가치에 입각하여 모든 아동 청소년의 교육권 실현을 추구하며 학교 문화와 풍토를 개선하기 위해 노력하여야 할 것이다. 교육계만의 노력으로 반편견 반차별이 실현되는 것은 아닐 것이다. 그러나 중도 동반입국 청소년들이 보편적인 교육권을 실현할 수 있도록 하는 것은 우리 사회에 대한 신뢰를 쌓는 핵심이다.

□ 부모와의 의사소통 강화, 부모 교육 강화

중도 동반입국 청소년의 학교 적응을 위해서 부모와의 의사소통 강화와 부모교육 강화는 필수적이다. 학교에서 교사들은 자녀의 학교 생활에 어려움이 있거나 문제가 있을 때 부모와 상황에 대한 판단이나 문제 의식을 공유하여 공조를 취하면서 학생의 변화를 유도하면 효과적이다. 이때 교사와 의사소통을 하는 부모는 대체로 어머니쪽이다. 그러나 중도 동반입국 청소년의 경우 어머니가 대체로 외국인이어서 교사는 이들과 의사소통에 어려움을 겪는다. 외국인 어머니는 한국의 문화나 학교 체제에 익숙하지 않아 더욱 어려움을 겪는다.

이러한 문제들을 해소하기 위해 부모와의 의사소통 강화나 부모 교육 기회의 제공 등의 노력이 필요하다. 부모와 의사소통을 활성화하기 위해서는 다음과 같은 방안을 모색하여 볼 필요가 있다. 첫째, 교육지원청에 이중언어강사를 배치하여 이들이 해당 국가 부모와 의사소통을 할 수 있도록 역할을 부여할 수 있다. 현재 이중언어강사는 한 학교에 배치되어 있으나 교육청에 배치하고 해당국가 부모가 있는 학교들을 정기적으로 순회하며 부모와 의사소통을 도울 수 있을 것이다. 그리고 같은 국가 부모들에게 정기적으로 한국 학교 체제에 대한 이해를 돕는 교육을 제공하거나 궁금한 것들을 알려주고 겪는 어려움들에 관한 조언을 제공할 수 있으면 좋을 것이다. 둘째, 대체로 아버지가 한국인이라면 이들이 더 개방적으로 학교와 의사소통할 수 있도록 학교에서 의사소통을 시도하여야 할 것이다. 대체로 문제가 있을 때 학교에서 연락을 한다면 학생에 대한 부정적인 인식을 심어줄 수 있으므로 학교 적응 과정에서 있을 수 있는 상황에 대하여 정보를 제공하여 가정에서 지원이 이루어질 수 있도록 해야 할 것이다. 셋째, 외국인주민센터 등과 연계하여 동일국 출신 부모들의 모임을 통해 학교 생활에 관하여 서로 정보를 나눌 수 있도록 센터에서 네트워크 구축에 도움을 주는 방안을 모색해야 한다. 외국인주민센터에서는 교육지원청과 협의하여 정기적으로 자녀의 학교 생활을 안내하는 부모 모임을 개최하는 방안도 강구해 볼 수 있다.

4. 진로 지원

□ 중등 상급 학교 진학 지원

중도 동반입국 청소년의 상급학교 진학은 대부분 담임교사의 안내에 의존하고 있다. 특히 고등학교 입학의 경우 계열의 선택, 전공의 선택, 특례입학 가능 여부 등 고려하여야 할 것이 많다. 담임 교사 개인이 모든 정보를 다시 찾아가며 확인하기보다 교육지원청에서 중도 동반입국 청소년이 재학하는 학교에 기본적인 진학 관련 정보를 제공하여야 할 것이다.

연구자가 만난 A중학교 교사는 학생의 고등학교 진학을 돕기 위해 법규정을 일일이 찾고 교육청에 문의하는 수고를 아끼지 않았다. 그 과정에서 초등학교를 한국에서 졸업하고 중학교에 진학한 경우 고등학교 특례 입학이 가능하지 않다는 것을 알게 되었다고 하였다. 일반적인 국제결혼 가정의 경우 초등학교 전학년을 이수하였겠지만 중도 동반입국 청소년의 경우 한국에서 초등학교를 1년 정도 다니고 졸업하였다고 하더라도 그것을 한국의 초등학교 졸업으로 인정하여야 할지는 검토가 필요하다. 중학교 편입생은 특례 입학이 적용되고 한국 초등학교 졸업 후 진학자는 특례 입학 대상에서 제외되는 규정은 재검토가 필요하다.

특례 입학이 아니더라도 중학교 담임교사가 여러 종류의 다문화 학교, 중도 동반입국 청소년을 위한 국제 다솜학교 등 교육기관, 전문계 특성화 고등학교 중 중도 동반입국 청소년 적응 지원이 상대적으로 잘 이루어지는 학교 등에 관한 정보를 모두 잘 알기는 어렵다. 교육지원청에서는 이러한 진학 관련 정보를 상세히 중학교 교사들에게 제공하여야 한다.

□ 중도 동반입국 청소년의 불리함을 고려한 대학 입학제도 개선

중도 동반입국 청소년은 출신국에서 중고등학교 졸업한 경우에만 한국에서 대학 진학시 외국인 특례입학이 가능하다. 한국국적을 취득하기 전 혹은 후에 한국 중고등학교를 졸업한 경우에는 대학진학과정에서 외국인 특례입학이 허용되지 않는다. 중도 동반입국 청소년은 한국의 언어나 문화에 충분히 적응하지 못한 채 한국 중고등학교를 졸업하는 경우가 있다. 이 경우 대

체로 한국에서의 학업성취는 상대적으로 낮아서 졸업 후 대학진학이 매우 어려워진다. 중도 동반입국 청소년이 한국에서 중등학교를 졸업한 경우 대학진학시 특례입학을 적용하거나 이들의 상대적인 불리함을 고려할 수 있는 장치를 마련하여야 할 것이다.

□ 중도 동반입국 청소년의 진로 개척을 위한 다양한 프로그램 운영

현재 학교에 적응하지 못하여 학교 밖으로 나가거나 또는 처음부터 정규학교에 입학하지 못하고 학교 밖에 머물러 있는 중도 동반입국 청소년들이 학교에 진입할 수 있도록 돕는 정책이 필요하다. 중도 동반입국 청소년 가운데에는 학교 진입을 꺼려하거나 거부하는 경우도 있다. 이중 일부는 학업중단 학생으로 학교 재학 시기 적응의 어려움, 부정적인 경험들로 인하여 학교의 재진입을 원하지 않는 것이다. 이들의 상황을 고려하여 일반 학교보다 유연하고 구성원 간 친밀한 관계를 형성할 수 있는 학교, 대안학교, 민간기관 등에서 학업과 진로를 개철할 수 있는 다양한 프로그램에 참여할 수 있는 기회를 제공하여야 할 것이다. 이들이 한국 사회의 올바른 구성원으로써 자리 잡을 수 있게 돕고 적극적으로 진로를 개척해나갈 수 있도록 직업기술 교육을 비롯한 다양한 프로그램을 제공해야 할 것이다.

5. 지원 체제간 연계 협력

중도 동반입국 청소년들과 같은 이주 청소년들을 지원하는 여러 과제들은 중앙의 교육과학기술부, 시도교육청, 교육지원청 등에서 추진하여야 하는 것들이다. 교육과학기술부에서는 정책의 기본 방향을 정립하고 이주 청소년들의 교육권 실현을 위한 의지를 가지고 여러 과제들을 포괄적인 수준에서 제안하여야 할 것이다. 아울러 여러 과제들이 효과적으로 추진될 수 있도록 재원을 마련하는 일도 수행하여야 할 것이다.

국제결혼 가정 자녀의 거주 지역에 차이가 있으므로 중앙의 정책 제안을 시도교육청이나 교육지원청에서 그대로 적용하기 어려운 것들이 있을 것이

다. 지역의 특성, 국제결혼 가정의 특성, 중도 동반입국 청소년의 규모와 분포 등을 파악하여 적절한 지원 체제를 구축하는 일을 시도교육청에서 주도적으로 수행하여야 할 것이다. 시도교육청에서는 이미 추진하고 있는 교육복지우선지원사업, 학력향상형 창의경영 학교, 위 프로젝트 등에서 중도 동반입국 청소년등과 같은 이주청소년을 지원하는 방안을 구체화할 것이다. 장기적으로 여러 유관 사업을 연계한 통합적 지원 체제를 구축하고 불리한 여건이나 상황에 처한 청소년들을 지원하되, 개별 청소년들이 지닌 특성과 어려움을 살펴 적절한 지원을 제공하여야 할 것이다. 지역 기반이 강한 교육지원청에서는 타부처 정책을 추진하는 기관과 연계 협력하여 교육적으로 방치된 청소년들을 찾아내고 이들의 학습권을 보장하기 위하여 필요한 인력 배치, 프로그램 제공, 기타 지원 체제를 구축하여야 할 것이다.

참고문헌

경기도교육청 교수학습지원과(2011), 2011학년도 외국인 근로자자녀 교육 운영 계획.

고혜원 외(2010), **여성결혼이민자의 취업 지원 방안: 언어・문화자원 활용 분야를 중심으로**. 한국여성정책연구원・한국직업능력개발원.

곽홍란(2010). 다문화가정 방문지도사의 활동 특성 및 현황 연구. **한민족어문학**. 57. 599-625

국무총리실(2008), 다문화가정 교육지원정책 평가. 국무총리실. 미발간자료.

교육과학기술부(2010), 다문화 가정 학생 교육 지원계획.

교육과학기술부(2011), 다문화 학생통계 (내부 자료)

교육과학기술부 내부자료(2010. 4. 1.), 다문화가정 자녀 및 외국인 근로자 자녀 수.

교육과학기술부 교육복지정책과(2011.2), '11년 다문화가정 학생 교육 지원계획(안).

김경애 외(2011). 미국의 교육복지 우수 학교 사례. 2011. 11. 11 교육복지연구회 발표 자료

김미(2011), 한국어 교재 워크숍 자료집

김숙이(2010), 대만 다문화교육의 이해, **다문화교육연구**, 3(1), 28-54.

김승권 외(2010), **취약·위기가족 및 다문화가족의 예방맞춤형 복지체계 구축 및 통합사례관리 연구(1차년도).** 한국보건사회연구원.

김유경 외(2008), **다문화시대를 대비한 복지정책방안 연구 - 다문화 가족을 중심으로.** 한국보건사회연구원.

김이선·정해숙·이은아·채수홍(2010), **다문화가족의 언어·문화 사용 및 세대간 전수에 관한 연구**. 한국여성정책연구원.

김재우(2011a), 중도입국청소년 지원제도의 이해. 여성가족부・무지개청소년센터 주최 2011 중도입국청소년 실무자 역량강화 세미나(심화과정) 자료집.13-36.

김재우(2011b), 2011 한국에서 만난 중도입국청소년-중도입국 청소년의 현황과 과제. 안산다문화가족 사례관리네트워크센터・안산시외국인주민센터, 중도입국 청소년의 안정적인 사회통합 방안 모색을 위한 토론회 자료집. 32-42.

김정원 외(2005), **외국인 근로자 자녀 교육복지 실태 분석 연구.** 한국교육개발원.

김현미(2005), **글로벌시대의 문화번역,** 서울: 또하나의문화.

김효순・하춘광(2010), 재혼가족 청소년 자녀의 심리적 적응 및 사회적 적응에 영향을 미치는요인에 관한 연구, **청소년학연구.** 17(4): 67-101, 한국청소년학회.

김효순(2007), 재혼가족의 양육태도유형이 가족적응에 미치는 영향에 관한 연구, **한국가족복지학회지.** 17. 57-87.

나장함(2010), 다문화주의 패러다임에 대한 종합 분석: 패러다임과 Banks 접근법과의 관계성, **아시아교육연구.** 11(3): 21-41, 서울대학교 교육연구소.

동아일보(2011.8.27), 탈북학생, 정규학교 진학 1681명... 5년새 3.5배 늘어.

류방란(2011), 교육복지지표 모형과 지표 개발. **한국교육.** 38(2), 81-107.

류방란・이혜영・김미란・김성식(2006), **한국사회 교육복지 지표 개발 및 교육격차 분석-교육복지지표 개발**. 한국교육개발원.

박성혁 외(2007), **우리나라 다문화 교육 정책 추진 현황, 과제 및 성과 분석 연구,** 교육인적자원부 연구용역 보고서.

박혜진(2011), 국제법상 이주노동자의 보호에 관한 연구. 성균관대학교 석사학위논문.

배은주(2007), '차별'과 '동화': 초등학교 이주노동자 자녀들의 학교생활과 갈등, **교육비평**. 22:214-233.

법무부(2009), 출입국・외국인정책 통계연보

법무부(2011), 출입국・외국인정책 통계월보 2011년 4월호.

서덕희(2011), 농촌 국제결혼가정 아동들의 학교생활에 대한 맥락적 이해: 전남 소규모 초등학교에 대한 질적 사례 연구. **교육사회학연구.** 21(2). 87-120.

서덕희(2008), 4학년 7반 한성현을 만나다, 유네스코아시아・태평양국제이해교육원 엮음, **다문화사회의 이해**, 12-51, 파주: 동녘.

서울특별시교육청 책임교육과(2011), 다문화가정 교육지원을 위한 이중언어강사 운영 계획(안).

서울특별시교육청・서울교육대학교 다문화교육연구원(2010. 2. 10), 이중언어강사 양성과정 모니터링 보고서.

서원상(2011), 다문화사회의 법적 기반에 관한 소고: 국제인권법을 중심으로, 법학연구 21(1): 161-190, 연세대학교 법학연구원.

성상환・김명정(2010), 다문화가정 동반・중도입국 자녀 교육수요 및 지원 방안

연구. 교육과학기술부.

손소연(2011ㄱ), 학교현장에서 만나는 중도입국 청소년-함께 배우고 함께 성장하는 다문화 학교. 국회 다문화가족정책연구포럼, 중도입국 청소년 현황 및 과제 진단 토론회 자료집. 39-50.

손소연(2011ㄴ), 함께 배우고 성장하는 다문화학교. 2011. 7.7. 한국교육개발원 워크숍 자료

송연숙・김재우(2011), 중도입국 청소년 초기 적응 프로그램 시범 운영. 국회 다문화가족정책연구포럼, 중도입국 청소년 현황 및 과제 진단 토론회 자료집. 53-61.

심봉섭・모경환・이경숙(2008), 다문화교육 담당 핵심교원 양성 프로그램 연구개발 및 시범 연수, 서울대학교 중앙다문화교육센터.

심우엽(2009), 다문화 학생의 민족 정체성 및 정서적 특성. **초등교육연구.** 22(4). 27-47.

양계민(2011), 중도입국청소년의 실태 및 현황. 한국청소년정책연구원・한국여성정책연구원, 중도입국청소년 지원정책 개발을 위한 전문가 토론회. 3-28.

엄한진(2008), 한국 이민담론의 분절성. **아세아연구**. 51(2). 112-259

여성가족부(2010), 여성가족백서.

오경석(2011), '자유의 아이들'인가? '중독적 사랑'인가? - 중도입국 다문화청소년의 '사회통합'에 대한 단상. 안산다문화가족 사례관리네트워크센터・안산시외국인주민센터, 중도입국 청소년의 안정적인 사회통합 방안 모색을 위한 토론회 자료집. 22-29.

오경석(2010), 입국 초기 이주 청소년의 경험과 다문화 사회 복지의 과제. **임상사회사업연구**. 7(3).33-54.

오성배(2010). 다문화 교육 정책의 과제와 방향 탐색. **교육사상연구**. 24(2). 149-170.

오성배・황석규(2010), 공립형 다문화 대안학교 설립 및 운영 방안 연구. 인천광역시교육청

오성배(2009), 외국인 이주노동자 가정 자녀의 교육실태와 문제 탐색. **한국교육사상연구**. 44. 1-22.

오성배・강태중・이기범(2008), 다문화 가정 학생 교육 지원 중장기계획 수립을 위한 연구. 교육과학기술부.

원희목(2010. 3. 2). 의원보도 자료. "재혼한 부모를 따라 한국에 온 중간 입국 자

녀 2명 중 1명은 학교 안다녀”

윤은정(2011), 중도입국 청소년 사례 발표-앞으로가 더 기대되는 길. 국회 다문화가족정책연구포럼, 중도입국 청소년 현황 및 과제 진단 토론회 자료집. 65-75.

윤인진(2009), 한국의 다문화교육에 대한 평가와 향후 과제. **외국어로서의 한국어교육**. 34. 65-88.

윤형숙(2004), 국제결혼 배우자의 갈등과 적응, 최협·김성국·정근식·유명기(엮음), **한국의 소수자, 실태와 전망**. 한울아카데미. 321-349.

이민경(2010), 한국 다문화교육정책 전개 과정과 담론 분석: 교과부의 다문화 가정 자녀교육 지원정책(2006-2009)을 중심으로. **한국교육**. 37(2). 155-176.

이재분(2011), 중도입국 청소년 현황 및 교육지원 방안. 국회 다문화가족정책연구포럼, 중도입국 청소년 현황 및 과제 진단 토론회 자료집. 21-36.

이재분 외(2010), **다문화가족 자녀의 결혼이민 부모 출신국 언어 습득을 위한 교육지원 사례 연구**. 한국여성정책연구원・한국교육개발원.

이재분・김혜원・오성배(2009), **학교에서의 다문화 가족 교육지원 실태 및 요구조사**. 한국교육개발원.

이혜원・김미선・석원정・이은하(2010), **이주아동의 교육권 실태조사**. 국가인권위원회.

임춘희(2006), 재혼가족 청소년의 친부모관계와 새부모관계에 대한 연구, **인간발달연구**. 13(3):79-102.

전경숙・정기선・이지혜(2007), 다문화교육 정책 방안 연구. 경기도교육청・경기도가족여성개발원.

전국다문화가족사업지원단(2008), 2008년도 다문화가족지원센터 사업결과보고서.

조영달・박윤경・성경희・이소연・박하나(2010), 학교 다문화교육의 실태 분석. **시민교육연구**. 42(1). 151-184.

조혜영(2011), 중도입국청소년 지원을 위한 정책과제. 국청소년정책연구원・한국여성정책연구원, 중도입국청소년 지원정책 개발을 위한 전문가 토론회. 29-44.

조혜영・서덕희・권순희(2008), 다문화가정 자녀의 학업수행에 관한 문화기술적 연구, **교육사회학연구**. 18(2): 105-134, 한국교육사회학회.

주성수(2011), 다문화 가정 자녀를 위한 교육정책 연구. 한양대학교 행정・자치대학원 석사학위논문.

중도일보(2011.7.14), 재혼국제결혼가정의 한국인 자녀에게도 관심을.

통계청(2010), 인구동태통계연보(혼인, 이혼편). www.kosis.kr.

통계청(2011), 외국인 등록인구 1992-2010 각년도.

통일부 홈페이지(2011), 북한이탈주민정책.

한만길 외(2009), **탈북학생의 교육실태 분석 및 지원방안 연구**. 한국교육개발원

행정안전부(2009), 2009년 지방자치단체 외국인 주민 현황 조사 결과. http://www.mntv.net/?pid=board&bid=notice&num=54&act=view (2011.6.10)

행정안전부 보도자료(2011.6.24), 외국인주민 126만 5천명, 주민등록인구의 2.5%.

황매향・고홍월・김진영(2010), 초등교사의 다문화 가정 아동 지도 경험. **아시아교육연구**. 11(1). 147-167.

황정미(2010), 다문화시민없는 다문화 교육 - 한국의 다문화교육 아젠다에 대한 고찰. **담론**. 210 12(2), 93-123

H초등학교(2010), 다문화이해교육 프로그램 운영을 통한 세계 시민의식 함양. 2010 경기도교육청지정 시범학교 보고서(다문화(외국인 근로자 자녀) 교육)

Abdallah-Pretceille, M.(1999), L'éducation Interculturelle, 장한업 역(2010), **유럽의 상호문화교육**, 파주: 한울.

Banks, J. A.(2008), An Introduction to Multicultural Education(4th ed.), Boston: Allynand Bacon, 모경환・최충옥・김명정・임정수 공역(2008), **다문화교육 입문**, 서울:아카데미프레스.

Bennett, C.I. (1995). *Comprehensive multicultural education: Theory and Practice*. (3rd edition). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Chapman, T. K. et al(2010), Thirty years of scholarship in multicultural education, *Race, Gender & Class* 17(1-2): 39-46.

Field, S.M., B. Kuczera, and B. Pont(2007). *No More Failure: Ten Steps to Equty in Education*. OECD.

Golish, T.(2003), Stepfamily communication strengths: Understanding the ties that bind, *Human Communication Research* 29(1): 41-80.

Gosselin, J. & David, H.(2007), Risk and resilience factors linked with psychosocial adjustment of adolescents, step-parents and biological parents, *Journal of Divorce and Remarriage* 48(1): 29-53.

Heikinheimo, P. S. & Shute, J. C. M.(1986), The adaptation of foreign students:

student views and institutional implications, *Journal of College Student Personnel* 27(5), 399-406.

Hetherington, E. M.(1993), An overview of the Virginia Longitudinal Study of Divorce and Remarriage with a focus on early adolescence, *Journal of Family Psychology* 7: 39-56.

Kaczmarek, P. G., Matlock, G., Merta, R. Ames, M. H. & Ross, M.(1994), An assessment of international college student adjustment, *International Journal for the Advancement of Counselling* 17(4), 241-247.

Kincheloe, J. L. & Steinberg, S. R.(1997), *Changing Multiculturalism*, Buckingham: Open University Press.

Knaub, P. K., Hanna, S. L. & Stinnett, N.(1984), Strength of remarried families, *Journal of Divorce* 7(3): 54-62.

Jenks, C., Lee, J. O., & Kanpol, B.(2001), Approaches to Multicultural Education in Preservice Teacher Education: Philosophical Frameworks and Models for Teaching, *The Urban Review* 33(2): 87-105.

Levine, et al., eds. (1995). *Rethinking School. An Agenda for Change.* New York: The New Press.

McLaren, P.(1994), *Revolutionary Multiculturalism*, Boulder, Colo.: Westview Press.

Nieto, S. (1992). *Affirming diversity:the sociopolitical context of multicultural education.* WhitePlains, NewYork: Routledge.

Pang, V.O.(2005). *Multicultural Education: A Caring-Centered, Reflective Approach*. 2nd ed. NewYork: McGraw Hill.

Schults, N. C., Schults, C. L. & Olson, D. H.(1990), Couple strengths and stressors in complex and Simole stepfamilies in Australia, *Journal of Marriage and the Family* 52(1): 555-571.

Skaggs, M. J. & Jodl, K. M.(1999), Adolescent adjustment in nonstepfamilies and stepfamilies, Monographs of the Society for Research in Child Development 64(4): 127-149.

Sleeter, C. & Grant, C.(2003), M*aking choices for multicultural education: Five Approaches to race, class, and gender*(4th ed.), Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Tavares, H. M.(2007), Making Diversity Desirable: Scientism and the fetishizing of difference, *College Quarterly* 10(4): 1-9.

<인터넷 자료>

http://weekly.chosun.com/client/news/viw.asp?nNewsNumb=002151100008&ctcd=C04 (2011. 4. 11 주간조선 2151호)

http://www.sisapress.com/news/articleView.html?idxno=56024 (2011. 9. 7 시사저널 1142호)

http://www.munhwa.com/news/view.html?no=2011063001030724237002 0 (2011. 6. 30 문화일보

http://www.munhwa.com/news/view.html?no=2011071201070527258004 (2011. 7.12 문화일보)

외국 사례 참고 자료

<독일>

Autorengruppe Bildungsberichterstattung(2010): Bildung in Deutschland 2010. Bielefeld

Bade, Klaus J./Emmer, Pieter C./Lucassen, Leo/Oltmer, Jochen (Hg.) (2007): Enzyklopädie Migration in Europa vom 17. Jahrhundert bis zur Gegenwart. München/Paderborn

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge(2008): Wohnen und innerstädtische Segregation von Migranten in Deutschland. Nürnberg.

Budesministerium für Bildung und Forschung(2011): Bildung und Forschung in Zahlen 2011. Bonn, Berlin.

Bundesministerium des Innern(2008): Migration und Integration. Berlin

Bundesministerium des Innern(2011): Migrationsberichte 2009. Berlin.

Hellingskampschule (2009): Aufnahme und Förderung von Seiteneinsteigern in die Internationale Klasse - einer Gebundenen Ganztagsförderklasse bzw. - auffangklasse. Bielefeld.

Schulamt für den Kreis Paderborn (2006): Leitfaden für die Förderung von Seiteneinsteigern/ Migraten. Paderborn.

http://virtimo.net/hks/Unterricht/Konz_int_Kl.pdf

Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend:

http://www.bmfsfj.de/

Individuell und umfangreich:

http://www.jugendmigrationsdienste.de/_template.php?1=1&action=praxis&task=detail&artid=471&mid=99999998

http://www.jugendmigrationsdienste.de/_template.php?1=1&action=about&mid=219 (Jugendmigrationsdienst)

http://www.kinder-jugendhilfe.info/ (Kinder und Jugendhilfe in Deutschland)

http://www.hemshorn-stiftung.de/index.php?id=79 (lothar & ingrid hemshorn stiftung)

http://www.bpb.de (Migration in Deutschland 1955-2004)

http://www.bpb.de/themen/L4HGLF,0,0,Migration_und_Integration_in_Deutschland.html

http://www.tfg-duesseldorf.de/contenido/cms/front_content.php?idcat=192(Theodor-Fliedner- Gymnasium)

http://www.bmbf.de/de/15624.php (독일연방 교육과 연구부 통합교육 사이트)

http://www.hellingskampschule.de (헬링스캄프 초등학교 홈페이지)

www.focus.de/politik/deutschland/bildungsbericht-merkel-startet-offensive_aid_310597.html(포커스 저널/메르켈 연설)

<영국>

김선미(2011) 영국의 다문화교육 정책 전개의 특성, **교육문화연구**, 17(1).

박성혁 외(2008) **다문화교육정책 국제비교연구**. 서울대 중앙다문화교육센터.

온대원(2010) 영국의 이민정책과 사회통합, **EU 연구**, 26호.

Bhatti, G and McEachron, G(2005) Language support for immigrant children: a study of state schools in the UK and US. *Language, Culture and Curriculum*, 18, (2), 164-180.

Brind, T., C. Harper, K. Moore (2008) Education for Migrant, Minority and Marginalised Children in Europe, a report commissioned by the Open Society Institute's Education Support Programme.

CLARK. C and McDERMOTT. N(2008. 1.10) Immigrant pupil numbers rise 50 per cent since 2005, with 20,000 joining last year

Department of Education(2010) Excellence for All.

Department of Education(2009) Narrowing the Gaps: Resources to support the

achievement of Black and minority ethnic, disadvantaged and gifted and talented pupils.

Department of Education and Skills(2004) Guidance on Supporting the Education of Asylum Seeking and Refugee Children.

EURYDICE(2004)Integrating Immigrant Children into Schools in Europe. EU Commission.

Madeleine A. and Halleli(2005)The education of Asylum-seeker& refugee Children. University of Cambridge press.

Ofsted(2004) Managing the Ethnic Minority Achievement Grant: Good practice in primary schools.

Stephen G and Shqiponja. T(2007) Mobility and school disruption. Centre for the Economics of Education.

SPRC(2010) A guide to schooling in England for BME and newly arrived migrant parents University Press.

http://www.education.gov.uk/

http://www.statistics.gov.uk

http://www.dailymail.co.uk/news/article-507176/Immigrant-pupil-numbers-rise-50-cent-2005-20-000-joining-year.html

Dailymaul(2007. 11.14) Poor pupils to get private school help to boost working class numbers at university.

http://www.dailymail.co.uk/news/article-493547/Poor-pupils-private-school-help-boost-working-class-numbers-university.html#ixzz1QUcFpR6p

Department of Education(2005) new arrivals Excellence programme CPD Modules;

http://media.education.gov.uk/assets/files/pdf/n/new%20arrivals%20excellence%20programme%20cpd%20modules.pdf

DfES (2004) Aiming High: Guidance on Supporting the Education of Asylum Seeking and Refugee Children.

http://www.standards.dfes.gov.uk/ethnicminorities/links_and_publications/AH_Gdnc_AS_RFG_Apr04/asylumguidance.pdf

Henry. J(2009. 3. 1) Ethnic minority pupils race ahead of poor white classmates in schools

http://www.telegraph.co.uk/education/educationnews/4884880/Ethnic-minority-pupils-race-ahead-of-poor-white-classmates-in-schools.html

NALDIC(2011) Teaching and Learning. http://www.naldic.org.uk/ITTSEAL2/teaching/index.cfm

OECD(2009)http://www.oecd.org/dataoecd/37/23/44824366.pdf

UNHCR(2011)UNHCR(2011) Global trend 2010. http://www.unhcr.org/pages/49c3646c4d6.html

<호주>

Australian Research Alliance for Children & Youth (2007), Working with Multicultural Youth :Programs, Strategies and Future Directions

Australian Bereau of Statistics (2006), Census report

Australian Refugee Council: http://www.refugeecouncil.org.au/arp/stats-02.html

United Nations High Commissioner for Refugee (2006), Queensland Government, Queensland Health: http://health.qld.gov.au/pahospital/qtmhc/default.asp

The people of Australia, Australia's multicultural Policy: http://www.immi.gov.au/media/publication/multicultural/pdf

Department of Education, Training and the Arts (2011), Queensland Multicultural Action plan. http://education.qld.gov.au/multicultural/pdf

CentacareCairns Migrant Settlement Service (2009), volunteer Induction Handbook

<대만>

王世英 等(2006), 我國新移民子女學習成就現況之研究. 教育資料與研究, 68, 137-170.

行政院大陸委員會(2006), 大陸配偶移居臺灣的生活指南. 臺北: 行政院大陸委員會.

黃文彥(2008), 外籍配偶教育問題分析與制度建構-以2002-2006臺北縣爲例. 臺北:國立臺灣 師範大學碩士論文.

教育部(2010), 近16年我國教育發展統計分析. 中華民國2010年8月. 第八次全國教育會議.

教育部(2011), 外籍配偶子女就讀國中小人數分布概況統計.

教育部統計處(2010), 外籍配偶子女就讀國中・小性別分析.

溫明麗(2010), 臺灣教育國際化的新尖兵;論外籍配偶及其子女人力資源開發的方針. 教育研究月刊, 195, 5-23.

詹郁萱(2009), 新移民子女教育政策文本分析—IrisM.Young差異政治觀點. 高雄:高雄師範大學碩士論文.

陳玉娟(2006), 臺灣地區外籍配偶子女國民教育政策之研究. 國立臺灣師範大學教育學系博士論文.

內政部入出國移民署及戶政司(2010),

http://www.immigration.gov.tw/OutWeb/ch9/f9b.html(2011.8.10검색)

教育部(2010), 教育統計. http://www.edu.tw(2011.8.20 검색)

부 록 :
N 학교 학교급별 교육과정

〈표 1〉 초등학교 과정 (2011학년도 입학생 기준)

교과		과 목	1~2학년군	3~4학년군	5~6학년군
교과(군)	보통교과+대안교육교과	한 국 어	408	408	408
		사 회	204	204	204
		수 학	272	272	272
		과 학	136	136	136
		체 육	136	136	136
		음 악	136	136	136
		미 술	136	136	136
		영 어	204	204	204
		모 국 어	136	136	136
		컴퓨터교육	136	136	136
		태 권 도	68	68	68
		사물놀이, 1인 1악기	68	68	68
		소 계	2,040	2,040	2,040
창의적 체험 활동		자 율 활 동	51	51	51
		동아리 활동	51	51	51
		봉 사 활 동	51	51	51
		진 로 활 동	51	15	51
		소 계	204	204	204
연간수업시수			1,122	1,122	1,122

〈표 2〉 중학교 과정 (2011학년도 입학생 기준)

교과		과 목	2011학년도	2012학년도	2013학년도
교과(군)	보통교과+대안교육교과	국어(한국어)	340	340	340
		사 회	170	170	170
		수 학	102	102	102
		과 학	68	68	68
		체 육	68	68	68
		음 악	68	68	68
		미 술	68	68	68
		영 어	102	102	102
		정 보	68	68	68
		모 국 어	68	68	68
		태 권 도	34	34	34
		사물놀이,1인1악기	34	34	34
		소 계	1,190	1,190	1,190
창의적 체험활동		자율 활동	17	17	17
		동아리활동	17	17	17
		봉사 활동	17	17	17
		진로 활동	17	17	17
		소 계	68	68	68
연간수업시수			1,258	1,258	1,258

〈표 3〉 고등학교 과정 (2011학년도 입학생 기준)

교과 영역		교과(군)	과목	기준단위	운영단위	1학년		2학년		3학년		비고
						1학기	2학기	1학기	2학기	1학기	2학기	
일반교과	기초	국어	한국어	15	60	10	10	10	10	10	10	
		수학	수 학	15	18	3	3	3	3	3	3	
		영어	영 어	15	18	3	3	3	3	3	3	영어회화 포함
	탐구	사회	사 회	5	30	5	5	5	5	5	5	
			도 덕	5								
			한국사	5								
		과학	과 학	15	12	2	2	2	2	2	2	
	체육·예술	체육	체 육	10	12	2	2	2	2	2	2	
		예술	음 악	5	12	2	2	2	2	2	2	
			미 술	5	12	2	2	2	2	2	2	
	생활·교양	기술·가정/제2외국어/한문/교양	기술·가정	5								
			제2외국어	5								대안교과 [모국어]
대안교과			모 국 어		12	2	2	2	2	2	2	
			태 권 도		6	1	1	1	1	1	1	
			의료통역사		6	1	1	1	1	1	1	
			1인1악기		6	1	1	1	1	1	1	
			사물놀이									
			컴퓨터교육		6	1	1	1	1	1	1	
일반교과 소계					174	29	29	29	29	29	29	
대안교과 소계					36	6	6	6	6	6	6	
이수단위 소계(일반+대안교과)					210	35	35	35	35	35	35	
창의적 체험활동				24	24	4	4	4	4	4	4	
학기별 총 이수 단위 (교과+창의적체험활동)						39	39	39	39	39	39	
학년별 총 이수 단위						78		78		78		

Abstract

A Study on Educational Support for Immigrant Youth

Bang-Ran Ryu
Sung-Bae Oh
Kyun-Yeol Park
In-Young Song
Ji-Eun Park

This study was aimed for analyzing the actual condition of education for immigrant youth and proposing policy measures for educational support. The subjects of this study were children brought from home of foreigners who remarried Korean spouses and children of foreign laborers. In order to figure out the actual condition of education for immigrant youth, students of alternative schools and out-of-school youth were interviewed. However, to establish the rapport with these students and out-of-school youth was not easy, and thereby this study could not help depending more on interviews with teachers or operators of supporting programs. Policy measures for educational support were proposed based on analysis of interview data and foreign

countries' cases.

In the countries with long history of accepting immigrants such as Germany, England, and Australia, the one-stop service to support a house and education is provided to facilitate immigrants' settlement in the countries. In order to help immigrant youth's language learning and adjustment to schools, a special-purpose class has been established and additional manpower to support them has been placed. In addition, by connecting schools with local community, these countries have supported immigrants' adaptation to their society. Recently, they are exerting multilateral efforts to improve communication with parents of immigrant youth to help the youth adjust to school.

Ahead of figuring out actual condition of education for immigrant youth, this study estimated the number of immigrant youth, legal status, and policies concerning them. Also, it described the route, background, and characteristics of immigration of them. It was noticed that many of these immigrant youth had problems such as separation with their parents, blank in education, difficulties in communication in foreign countries, and failure in adjustment to new families, etc.

The condition of education for immigrant youth was analyzed based on classification into education opportunities, adjustment to school education, and their future career. It was found out that immigrant youth faced difficulties in receiving public education attributable to reasons such as Korean schools' rejection to admission of immigrant youth, lack of admission information, unstable legal status, and so on. The program to facilitate their admission and adjustment to school such as KSL class was not enough, and thereby immigrant youth had difficulties in adjusting schools owing to lack of understanding of teachers or classmates, difficulties in learning, and other reasons. Due

to this, dropout rate of immigrant youth in middle school was remarkably higher than that of Korean youth. Though the alternative schools are being operated for immigrant youth having difficulties in adjusting to schools, it is not deemed sufficient to embrace out-of-school immigrant youth.

Based on comprehensive analysis on condition of education and domestic/overseas education policies, this study suggested policy tasks to improve immigrant youth's adjustment to schools such as securing education opportunities and building supporting system to facilitate immigrant youth's adaptation to schools and career exploration. For promoting several policies, this study suggested effective promotion of policies based on mutual cooperation, rather than individual promotion of policies by central departments. In addition, this study also suggested that to group immigrant youth into a special group is not desirable, rather comprehensive support plan is required so that immigrant youth can overcome individual disadvantages they have.

경제·인문사회연구회 협동연구총서 11-27-05
2011 연구보고서-15-4

외국출생 동반입국 청소년을 위한 교육복지 정책방안

2011년 12월 28일 인쇄
2011년 12월 30일 발행

발행인 : **최 금 숙**
발행처 : **한국여성정책연구원**
서울시 은평구 진흥로 225(불광동 1-363)
전화 / 02-3156-7000 (代)

인쇄처 : 도서출판 **한 학 문 화**
전화 / 02-313-7593 (代)

ISBN 978-89-8491-456-8 94330 <정가 11,000원>
978-89-8491-451-3 94330 (세트)