

다문화 배경 학습자를 위한 언어교육 현황과 개선방안

노승인
(경성대학교)

《목 차》

1. 서론
 - 1.1. 연구 배경 및 목적
 - 1.2. 선행 연구 검토
2. 다문화 배경 학습자의 언어교육
 - 2.1. 다문화 언어교육의 필요성
 - 2.2. 다문화 언어교육을 위한 다자간 협력 체계 구축
3. 다문화 언어교육 현황
 - 3.1. 한국어(KSL)교육
 - 3.2. 이중언어교육
4. 다문화 언어교육 개선방안
 - 4.1. 교육 제도 및 교육 목표 측면
5. 결론

<Abstract>

Roh SeungIn. 2018. 6. 1. **A Study on The Improvement Plans of the Language Education for the Students from Multi-cultural Families,** Multicultural Society and Education Studies 2, 77-103. According to a few recent surveys, Korean society is rapidly changing into a multi-cultural society. Even if policies for

multi-cultural education have been adopted for more than 10 years in the Korean society, directions and criticism for multi-cultural education policies have still been under continuous discussion. However, It can be valued in that it was achieved within a short term by government-driven projects. The aim of this study is for korean education program(KSL) to be adopted more effectively to multi-cultural students as well as bilingual education program. And The focus of multi-cultural education policies has been on the support for students from multi-cultural families. In order to integrate multi-cultural families into the Korean society and culture, this article suggests improvement plans for multi-cultural language education also.(Kyungsung University)

[key Words] multi-cultural society, multi-cultural education, multi-cultural education policies, KSL, bilingual education, integrate

1. 서론

1.1. 연구 배경 및 목적

세계의 지구촌화와 더불어 우리나라도 외국인 노동자와 결혼 이민자들의 수가 증가하면서 공교육 시스템 안에 유입되는 다문화 배경 학습자들도 점차 늘어나고 있다. 교육부 통계¹⁾에 의하면, 전체 학생 수는 최근 5년간 매년 평균 18만 명 내외로 감소하고 있으며, 저출산으로 인해 학령인구(6~12세)는 감소세가 지속될 것으로 예측하고 있다. 이와 같은 저출산으로 인한 전체학생수의 감소와는 달리, 다문화학생은 최근 5년간 매년 1만 명 이상 증가하였고, 2012

1) 2018년 다문화교육 지원계획, 교육부 교육기획보장과, 2018. 2

년 46,954명과 비교해 보았을 때 2017년에는 10만 명을 초과하여, 전체 학생 대비 1.9%의 증가율을 나타내고 있다. 또한 미취학(만6세 이하) 외국인주민 자녀수에 있어서도 2016년 기준 113,506명으로 3.6%의 증가율을 보이고 있는 실정이다.

이러한 수치는 앞으로 우리 사회의 교육 현장에서 인종·문화·언어적 다양성의 폭이 넓어질 것임은 물론이고 다문화배경 학습자들을 위한 교육 지원 문제가 가장 중요하게 요구되고 있음을 보여주는 것이고 동시에 학교 교육의 과제로 부상하고 있음을 시사해 주고 있다. 또한 차이를 존중하며 조화롭게 공존하는 성숙한 다문화사회가 요구되는 중요한 시점이라고 할 수 있다.

이에 따라 교육부는 다양한 문화가 공존하는 성숙한 교육환경 구축, 다문화학생 교육기회 보장 및 교육격차 해소라는 목표 아래 학교 구성원의 다문화교육 참여 확대, 다문화학생 맞춤형 교육지원 내실화, 중도입국·외국인학생교육 사각지대 해소 등의 추진과제 등을 내용으로 하는 2018년 다문화교육 지원계획을 밝힌바 있다. 여기에서는 특히 가정환경 특수성으로 인한 초기발달·학업 측면의 불이익을 해소하고, 건강하고 우수한 인재로 자라날 수 있도록 지원하고자 유아기, 아동기, 청소년기로 나누어 출발선의 평등을 위한 발달지원, 기초학력 보장을 위한 학습지원, 우리사회 인재로 성장 지원을 골자로 하는 맞춤형 교육지원의 노력을 보이고 있다. 또한 중도입국·외국인학생 교육 사각지대 해소를 위해서는 공교육에 진입하여 교육기회를 누릴 수 있도록 보장하고, 언어 장벽으로 학습·교우관계 어려움을 겪지 않도록 한국어교육을 제공하고 있다.

과거와 달리, 언어교육 면에 있어서 특이한 점은 유아기 단계에서부터 다문화유아 대상으로 ‘통합언어교육’을 실시한다는 점이다. 또한 한국어(KSL)²⁾ 교육과정이 개정(2017. 9. 29.)되어 2019년부터 새로운 교육과정이 적용됨에 따라, ‘표준 한국어’ 교재를

2) 제2언어로서의 한국어(Korean as a Second Language)

새롭게 개발하여 예비학교를 통해 시범 적용한다고 한다. 그리고 이중언어·외국어교육을 강화하여 글로벌 역량개발을 위한 ‘전국 이중언어 말하기 대회’를 개편하여, 참가자격을 모든 학생으로 확대 추진하며, 방과후학교 또는 창의적 체험활동 등에서 활용할 수 있도록 이중언어교재 보급 등을 추진하고 있다.

그러나 정부의 노력에도 불구하고 우리 사회에서 다문화 배경 학습자들은 저소득층이 많아 사회적으로나 경제적으로 도움이 필요한 처지에 있는 경우가 대부분이기 때문에 일반 학습자들에 비해 비교적 쉽지 않은 시작을 하게 된다. 이들 다문화 배경 학습자³⁾들이 한국 사회의 진입과 함께 학교 교육과정에 적응하는 과정에 있어 겪게 되는 어려움 중에 가장 시급한 것은 한국어를 모르기 때문에 야기되는 소통의 문제와 이로 인한 학습력 부진과 정체성 혼란 등으로 요약된다(조영달 외 2006; 원진숙 2008). 이것은 설령 의사소통에 있어서 어려움이 적다고 하더라도 교과적응 학습에 있어서 한국어 이해도와는 차이가 있고 어려움을 겪고 있다고 볼 수 있다.

이러한 문제의식 하에 본 연구는 다문화 배경 학습자를 위한 언어교육의 국내 현황을 분석해보고, 이를 토대로 다문화 배경 학습자를 위한 언어교육의 개선방안을 제시하고자 한다. 언어교육이 초기에는 결혼이주자들을 위한 한국어교육에 치중해 왔다면, 최근에는 이중언어교육을 통하여 상호문화에 대한 교육, 다문화배경을 가진 자녀들을 위한 정서 발달, 그리고 글로벌 인재 육성을 통한 국가 경쟁력을 향상하고자하는 교육을 도모하고 있다.

본 연구에서는 교육부의 ‘2009-2018년 다문화교육 지원계획’에 주로 근거하여 정부 차원의 언어교육지원정책을 한국어교육(KSL)⁴⁾과 이중언어교육⁵⁾으로 나누어 현재까지의 현황을 알아보고

3) 본고에서 ‘다문화 배경 학습자’라함은 국제결혼가정, 외국인가정, 그리고 이주근로자 자녀, 유학생 자녀, 기타 외국인 자녀 등을 포함하여 초·중·고등학교에 재학중인 학생을 말한다.

4) 이하 KSL로 표기함.

그 문제점은 무엇인지를 살펴보고, 개선점을 찾아보고자 한다.

1.2. 선행 연구 검토

교육인적자원부가 “다민족 다문화사회로의 전환”을 2006년 발표한 이후 다문화배경 학습자들에 대한 교육문제가 사회적 사안으로 떠오르게 되었다. 현재 각 급 학교에서 실시하고 있는 다문화교육은 수업과 연계된 교과과정과 창의적 체험활동, 방과후 활동 등 학교 내 교육활동 전반에 걸쳐 범교과적이고 통합적으로 다루어지도록 제시되고 있다(교육부, 2018 다문화교육 지원계획). 그러나 대부분은 공식적인 교육과정에서 다루어지기보다는 주로 방과후 활동을 통하여 이루어지거나(서종남, 2010), 다문화교육 연구학교(심재욱, 2013)를 통해 이루어졌고, 현재에 이르러 다문화 예비학교에서부터 한국어·한국문화를 확대·집중 교육하고 있다(교육부, 2017 다문화교육 지원계획).

정규과목으로의 편성에 있어서 확대 운영 중이지만 다문화학생이 밀집된 학교에 특별학급⁶⁾을 편성하여 KSL을 운영하거나 다문화학생이 소수인 학교는 방과후학교를 활용하여 KSL을 운영(교육부, 2018 다문화교육 지원계획)하고 있는 실정이라서 학습자들의 교과와 연계된 수업이 이루어지고 있다고 보기에는 어려움이 있다. 이를 뒷받침하는 연구들에 따르면, 다문화가정 학습자들은 수학이나 과학 과목은 다른 과목에 비해 덜 어렵다고 생각한다. 하지만 국어와 사회 같은 언어적으로 이해를 요하는 과목에서는 훨씬 더 어려움을 느끼고 있으며, 그에 따른 학습 결손이 학업 성취, 교우 관계 형성 등에 있어 힘들어하는 것으로 보고되고 있다(김미숙, 2005: 23-44; 김정원, 이혜영, 배은주 외, 2005; 김정원, 2006: 99-129;

5) 본 연구에서 이중언어교육은 이주부모 출신국 언어의 교육을 의미.

6) 초·중등교육법 시행령 개정('13. 10)에 따라, 다문화학생을 위한 특별학급 편성·운영 가능.

배은주, 2006: 25-55; 오성배, 2006: 137-157, 2007; 조영달 외, 2006). 다문화 가정의 학습자들이 국어나 사회 과목에 대하여 보이는 일반적인 편견은 학습할 내용의 양이 많고 이해 학습이 많다는 것으로 학습자가 흥미를 느끼지 못하는 교과중의 하나로 인식하고 있기 때문이라고 한다(이승왕, 2013: 249). 그렇기 때문에 학교에서 이루어지고 있는 한국어 교육과정에 대해 곽재용(2012: pp. 1-25)은 생활한국어와 학습한국어를 구분하는 것이 실제 생활이나 학습 현장에서는 차이를 갖기 어렵고, 수학, 사회, 과학과 같은 주요 교과별 학습한국어를 한국어 교육과정에 포함하는 것은 학생들에게 오히려 부담을 줄 수 있다고 보았다.

통계에 의하면 ‘다문화가족 자녀가 한국에서 학교를 다니다 그만둔 이유’를 묻는 질문에 외국계 부모 자녀의 66.7%가 ‘학교 공부 어려워서’ 또한 ‘다문화가족 자녀의 한국어 교육 지원 요구’를 묻는 질문에서는 18.5%가 ‘매우 필요하다’, 16.8%가 ‘약간 필요하다’고 답했다. 이것은 17.5%로 조사된 ‘별로 필요하지 않다’ 항목과 비교해 보았을 때 대체로 한국어 교육의 지원을 원하고 있다고 볼 수 있겠다(여성가족부, 전국다문화가족실태조사, 2015).

교육부는 2007년 1차년도 연구를 시작으로 언어교육 지원을 위해 교재 연구와 보급, 프로그램 개발에 힘썼으며, 다문화주의적 관점에서 정체성, 다양성 이해 및 존중, 평등과 정의, 세계시민성, 새로운 문화 창조 등의 달성할 수 있도록 하는 데 목적이 있었다.

2009년에는 다문화가정을 위한 맞춤형 교육지원의 일환으로서 학생의 연령과 수준에 맞는 한국어와 기초학력 프로그램 및 학교생활 안내, 통역 지원, 학부모의 자녀 교육 지원 등을 포함시켰다(교육과학기술부 청와대 업무 보고, 2009). 이러한 다문화교육 정책을 추진함으로써, 다문화가정 학생의 언어 발달과 적응을 위해 적극 대처하고자 함을 알 수 있다(오은순 외, 2009).

2015 개정 교육과정 역시 “문화적 소양과 다원적 가치에 대한 이해”를 강조하고 있다(교육부, 2015 다문화교육 지원계획). 하지

만 교육 목표로서 지녀야 할 체계성이나 위계성이 결여되었고, 급변하는 시대적 흐름이나 최근에 제시된 연구를 반영하고 있다고 보기는 어려운 점이 있다. 각 교과 교육과정에 대한 분석을 보면, 우리나라의 초등학교의 교육과정은 다문화교육과정의 목표를 반영하는 정도에 있어서 미국에 보다 상대적으로 낮은 수치를 보인다고 최나영 외(2014: 193-220) 연구자들은 밝히고 있다. 그 결과, 주재홍은(2018: 600~601) 우리의 학교 다문화교육은 큰 틀에서는 정부의 정책을 따르면서도 구체적인 목표와 내용은 학교 환경이나 교사 수준에서 구성되어 운영되고 있는 실정이라고 밝힌바 있다.

실제 다문화 수업과 관련하여 현장의 교사들이 수업 설계 시 겪는 어려움을 묻는 설문조사에서 교육과정과 연계하여 학습 언어를 가르치는 것, 학습자의 언어 능력을 판단하는 것에 어려움을 느낀다고 했으며, 일반 교과와는 달리 활용할 수 있는 자료가 많지 않다는 점을 들었다(이승왕, 2013: 253). 이러한 상황은 교사 뿐 아니라 학습자에게도 학습 의지를 저하시키게 될 것이라고 생각된다. 따라서 교사나 학습자의 만족도에 바탕을 둔 보다 현실적인 교육적 지침이 학교 현장에 요구된다고 하겠다.

2. 다문화 배경 학습자의 언어교육

2.1. 다문화 언어교육의 필요성

다문화배경 학습자들의 인구비율이 높아짐에 따라 이들의 언어 발달에 대한 관심과 필요성도 높아지고, 관련된 연구 또한 지속적으로 이루어지고 있다. 아동의 성장 연령에 적절한 언어발달을 위해서는 일상생활에서의 반복적인 경험, 부모의 언어자극과 상호작용 등이 함께 수반되어야 한다(정경희 외, 2015, 재인용). 특히 다문화배경 아동들이 그들 부모의 이중언어 환경에서 성장할 경우에는 더 그러하다(De Houwer, 2007; 정경희 외, 2015, 재인용).

다문화배경 가정의 아동을 대상으로 한 연구에서도 취학 전 다문화배경 가정의 아동은 연령에 따른 언어발달은 비교적 더디게 발달하는 것으로 나타났다(모경환 외, 2015: 199). 동일 연령대의 다문화가정 아동들과 부모 모두가 한국인인 가정 아동들의 언어능력을 비교한 결과를 보면, 언어의 표현과 언어의 이해 능력 면에서 다문화배경 가정의 학습자들이 1년 정도 뒤쳐지는 것으로 나타난 연구(강금화 외, 2010: 143-158)에서도 확인할 수 있다.

학교 학습에서는 추상적인 어휘가 사용되기도 하고, 쓰기가 강조될 때도 있고, 문어의 사용이 강조되기도 한다. 정경희 외(2015: 362) 연구자들은 학령기 직전이나 학령기 아동의 경우 가장 시급한 문제는 읽기와 쓰기를 제대로 습득하지 못한 것이라고 했다. 또한 이것은 부모나 주변 사람들에게 지원의 시급함을 느끼게 만드는 요인이라고 지적하고 있다. 위의 연구에서와 마찬가지로 다문화가정 학생은 가정적인 환경 때문에 사회적인 교육적 지원이 있다고 할지라도 학교생활을 하는데 있어 요구되는 언어 능력은 뒤쳐지는 것으로 나타난다. 서혁·박지윤(2009: 393-423)은 다문화가정 학생은 어휘, 독해, 읽기 영역에서 상대적으로 낮은 수준을 보였다고 했고, 이효인(2012: 471-494)은 쓰기와 표현 영역에서 어려움을 겪고 있다고 했다. 김선정·강진숙(2009: 31-55)과 권순희(2009: 195-228)는 문장 내 단어 사용이나 개념어 및 추상어 등에서 어휘력이 부족하다고 밝혔다.

구효진(2009, 재인용)에 따르면, 언어발달이 늦다는 것은 단순히 언어 사용의 문제로만 한정되지 않는다고 한다. 또한 언어발달이 늦어지면 인지 발달과 자아 존중감에 직접적 영향을 주게 되고, 또래집단과의 기본적인 사회관계에도 영향을 미친다고 했다. 따라서 학교에서 사용되는 언어는 단순히 언어를 익힌다는 의미뿐만 아니라 다문화 배경 학습자의 학업 성취 향상, 정서적 안정, 원만한 또래 관계, 학교 적응 등 여러 영역에서 중요한 의미를 갖는다.

이러한 연구에서도 보이듯이 다문화배경 학습자들에게 있어서

한국어 교육은 매우 중요한 의미를 지닌다. 한국어 교육의 중요성과 더불어 이중언어의 중요성도 대두되고 있다. 모경환 외(2015: 200) 연구자들은 부모 출신국의 언어 사용으로 부모와 자녀간의 자유로운 분위기의 대화가 이루어질 수 있다면, 자녀들의 인지발달과 함께 정서발달에도 좋은 영향을 미친다고 했다. 이처럼 이중언어 환경에서 부나 모, 혹은 부모가 자신의 모국어를 사용하여 자녀와 언어적 상호작용 하는 것은 정체성의 발달기에 있는 아동들에게 긍정적인 효과를 가져 올 수 있다. 그러나 우리나라 다문화 어머니들은 가정에서 자신의 모국어 사용을 지지받지 못하고 있으며 그 결과 어머니가 자녀와 자신의 모국어로 상호작용 하기보다는 한국어로 언어적 상호작용을 해야 하는 상황들이 빈번하게 발생하고 있다고 정경희 외(2015: 362) 연구자들은 지적하고 있다.

따라서 다문화가정과 그 아이들뿐만 아니라, 다문화 배경의 학습자들이 그들의 부나 모의 본국의 언어를 사용하며 동시에 한국어를 잘 학습하게 된다면 개인적으로 유용한 자산이 될 것이며 국가적으로도 두 나라를 잇는 교량 역할을 톡톡히 할 것으로 기대된다. 더욱이 외국인 부모의 자녀들일 경우에는 더 없이 좋은 학습 환경을 기대해 볼 수 있을 것이다. 그러므로 다문화 배경 학습자들에게 한국어교육과 더불어 이중언어교육의 필요성이 충분히 요구된다고 하겠다.

2.2. 다문화 언어교육을 위한 다자간 협력 체계 구축

다문화 언어교육이 정착하여 사회적인 지지를 얻으며 장기적인 효과를 거둘 수 있으려면 학교, 지역사회, 국가, 나아가 국제적인 협력 시스템이 뒷받침 되어야 한다. 이를 위해서 학습자들이 교육의 수혜자임을 고려해 볼 때, 학교 책임자들의 다문화 배경 학습자의 언어교육 지원에 대한 필요성 공감과 의지가 필요하다.

교육부는 모든 학생들에게 다양한 문화를 접할 수 있는 기회와

이중언어를 학습할 기회를 제공하고 다문화학생의 강점을 찾아주기 위해서 방과후학교, 방학·주말 이중언어 교육 프로그램을 강화하고 있다. 또 ‘이중언어 말하기 대회’를 활성화하여 이중언어 재능을 조기에 발굴하고 학습을 장려하기 위한 지원을 하고 있다. 그리고 다문화 배경 학습자들이 잠재능력을 개발하여 우수인재로 성장할 수 있도록 ‘글로벌브릿지’ 특화 프로그램을 제공하고 있다. 2016년 17개 사업단으로 다양한 분야(수학, 과학, 언어, 글로벌리더십, 예·체능 등)에 잠재 능력을 가진 다문화학생이 우수 인재로 자라날 수 있도록 특별교육 프로그램을 지원하는 사업을 운영하고 있다. 또한 기초학력 보장을 위한 학습지원으로 4,500명의 대학생 멘토링을 두어 다문화학생의 학습·숙제지도·고민상담 등을 지원하고 있으며, 멘토로 참여 하는 대학생들의 다문화에 대한 인식도 함께 제고하고 있다.



<그림 1 다문화교육 서비스 전달 체계 구축>

대외적으로는 지역의 인적·물적 자원의 적극 활용방안으로 관계 기관들과의 협업체계 구축뿐만 아니라 민간 기업들과 MOU를 체결하여 진행하고 있다. 대표적으로 2013년과 2014년에는 KBS와 서울교대공동개발로 다문화인식개선 애니메이션 자료, 그리고 2015년에는 KDB대우증권과 교육부 그리고 한국외대와 MOU체결로 다문화교육지원콘텐츠를 개발하였다(2015, 중양다문화교육센터). 현대차그룹과

코오롱은 중도입국청소년들의 한국어교육 등에 힘쓰고 있다(무지개 청소년센터).

그러나 정부가 나서서 경제적 지원을 하고, 막대한 예산을 들여 학습 교재를 만들고 또 교사연수회를 개최한다고 하더라도 언어교육의 필요성에 대한 학부모의 의지·신념·의식의 변화가 없다면 질적인 효과 역시 기대하기 어려울 것이다. 박정은(2007: 165)은 언어교육이 본래의 역할을 제대로 하지 못하는 요인으로 첫째, 부모 자신의 인식부족 둘째, 교육방법과 이중언어에 관한 올바른 정보의 부족 셋째, 가족 간의 대화 및 소통의 부재를 들었다.

모경환(2015: 223)은 다문화 언어교육이 다문화 배경 학습자의 사회 적응, 자아정체감 및 자존감을 형성하고, 학교와 가정의 교육적 파트너십을 형성하여 사회적·정서적 지원 체계 단단하게 하고, 글로벌 인재를 양성할 수 있게 한다고 하였다.

현대사회는 다양한 인종과 언어로 사회가 구성되고 있다. 언어가 의사소통의 도구라는 것은 명백한 사실이다. 그렇기 때문에 다양한 언어로 이루어진 사회에서 의사소통의 부재는 사회통합에 있어 저해 요소가 될 수 있다. 이러한 이유에서 다문화배경 학습자들의 언어교육의 필요성이 더 요구된다고 할 수 있다.

3. 다문화 언어교육 현황

3.1. 한국어교육 현황

교육부는 2012년 초·중등교육법 제23조 제2항에 의거, ‘한국어(Korean as a Second Language: KSL) 교육과정을 고시하고 한국어에 서투른 다문화배경 학습자들을 위한 한국어교육을 공교육 체제 내에서 실시하기로 하였다. 교육과정 고시 후 일선학교에서 활용할 수 있는 표준한국어 교재 6권(초·중·고 각 2권씩)이 개발되었다. 한국어(KSL)교육과정의 효율적 운영을 위하여, 2012년부터 전국의

일선학교 및 위탁형 대안교육 중에서 적합한 곳을 선정하여 다문화 예비학교로 지정하였다. 2013년부터는 초·중·고 31개교를 한국어 (KSL) 교육과정을 시범 운영하는 연구학교로 지정하였다.

학교 여건별로 다문화학생이 많은 학교에서는 정규과목(특별학급 편성)으로 운영하고, 다문화학생이 적은 학교에서는 방과후학교로, 도시의 중·고교에서는 거점형 방학·주말과정으로 운영해 오고 있으며, KSL 운영 내실화를 위해 교재 보급, 진단평가지 보급, 교육과정 운영 역량제고 등 꾸준한 노력을 기울이고 있다.

KSL 교육과정의 성격은 다문화 배경을 가진 학생이 한국어로 의사소통할 수 있는 능력을 기르고, 여러 교과 학습을 수행할 수 있는 역량을 기르는 것으로서, 일반적인 외국인 성인 학습자를 위한 한국어 교육과는 차별성을 지닌다.

다시 말해서 외국인 성인 학습자를 위한 한국어교육이 한국어로 의사소통할 수 있는 능력(BICS: Basic Interpersonal Communicative Skills) 신장에 초점을 둔 ‘외국어로서의 한국어 (KFL: Korean as a Foreign Language)’ 교육이라면, 다문화배경을 가진 학습자를 위한 한국어교육은 일상생활과 학교생활을 해 나가는데 필요한 기본적인 의사소통 능력뿐만 아니라, 여러 교과를 학습하는데 필요한 학습 한국어 능력(CALP: Cognitive Academic Language Proficiency)⁷⁾ 까지도 함께 길러 주어야 하는 ‘제2언어

7) Cummins(1979: 1999)는 언어 능력을 일반적인 대인 관계에서 필요한 의사소통에 관한 ‘기본적 대인관계 의사소통 능력(BICS: Basic Interpersonal Communication Skills)’과 인지적 의사소통 과정인 학업 수행에서 요구되는 ‘인지 학문적 언어 숙달 능력(CALP: Cognitive Academic Language Proficiency)’으로 구분하였다. 즉 BICS는 일상적인 의사소통에 필요한 언어 능력이며, CALP는 학문적 의사소통에 필요한 언어 능력이라는 것이다. 언어 능력을 BICS, CALP을 구분하는 관점은 의사소통 상황과 목적에 따른 언어 능력에 차이가 있음을 명확히 설명해 줄 수 있다는 장점이 있어 제2언어교육, 외국어 교육 등에서 널리 사용되고 있다. 2012년 7월 고시된 한국어 교육과정에서는 BICS를 ‘생활한국어’로, CALP를 ‘학습한국어’라는 용어로 제시함.

로서의 한국어(KSL: Korean as a Second Language)'교육의 성격을 지닌다(원진숙 외, 2011).

<표 1 한국어 교육과정 개정안 내용 체계 (2017 개정) 교육부>

		생활 한국어 교육		학습 한국어 교육	
		의사소통 한국어		학습 도구 한국어	교과 적응 한국어
언어 기능		-듣기 -말하기 -읽기 -쓰기			
언어 재료	주제	일상 기반	일상 및 학업 기반	교과 기반	
	의사소통 기능	일상 기반	일상 및 학업 기반	교과 기반	
	어휘	일상생활 어휘 학교생활 어휘	교실 어휘 사고 도구 어휘 범용 지식 어휘	교과별 어휘	
	문법	학령적합형 교육 문법	학령적합형 문식력 강화 문법	교과별 특정 문형	
	텍스트 유형	구어 중심	구어 및 문어	문어 중심	
문화		- 학령적합형 한국문화의 이해와 수용 - 학령적합형 학교생활문화의 이해와 적응			

<교육부, 중앙다문화교육센터>

교육부는 2012년 한국어(KSL) 교육과정 고시 이후, 2015년에는 100개교의 예비학교에 ‘한국어(KSL) 교육과정’에 생활한국어 외에 학습한국어를 보완하여 한국어 교육을 지원하였고, 2016년에는 110개교의 예비학교에 KSL 교육과정을 지원하였으며, ‘한국어 교육과정’ 개정 고시 추진과 함께 표준한국어 교재 개발을 추진했다. 그리고 예비학교 등 한국어 교육과정 운영 학교에 표준한국어 교재(6종, 국립국어원) 지원 및 한국어 성취수준 측정 도구를 개발 보급했다. <표 1>은 한국어 교육과정 개정안 내용으로 생활 한국어 교육과 학습 한국어 교육으로 구분을 두었고, 이를 다시 의사소통 한국어와 학습 도구 한국어, 교과 적응 한국어로 세분하였다. 그러나 학교 현장에서는 이러한 교재가 있는지조차도 알지 못하는 학교들이 있다. 그리고 한국어 수업을 하는 교사들도 이중언어강사와 마찬가지로 개별로 수업준비를 해야 하는 경우가 있다.

<표 2 2017년 한국어(KSL) 교육과정 직무연수 심화과정>

영역 및 강의 과목		내 용	시수	수업방법		
				강의	참여	실습
다문화적 한국어 교수 역량 통합 (15)	한국어 교육과정의 이해	한국어 교육과정의 성격과 목표, 내용, 교수 학습방법, 평가의 이해 및 탐색	2	○		
	한국어 학습자를 위한 한국문화이해교육	한국어 학습자를 위한 한국문화 교육요소 활용	2	○		
	한국어 교수법의 이해	효과적인 지도를 위한 한국어 교수법의 이해	2		○	
	한국어 교육과정 수업 설계	「표준 한국어」 교수 전략 탐색 및 실제 수업 설계	2			○
	한국어 교육과정 수업의 실제	「표준 한국어」 교안 작성 및 수업 시연	3			○
	한국어 교육과정 수업 실습 및 평가	수업시연에 대한 상호 평가 및 피드백	3			○
	교사 세미나	교육 경험 공유 및 교사 교류	1		○	
총 이수시간			15시간			

<교육부, 중앙다문화교육센터>

<표 3 2017년 한국어(KSL) 교육과정 직무연수 기초과정>

영역 및 강의 과목		내 용	시수	수업방법		
				강의	참여	실습
한국어 교수 지식 (12)	한국어 교육과정(전년)의 이해	한국어 교육과정의 성격과 목표, 내용, 교수·학습 방법, 평가의 이해 및 탐색	2	○		
	한국어 학습자를 위한 한국문화이해교육	한국어 학습자를 위한 한국문화 교육요소 활용	2	○		
	한국어 발음자모 교육론	한국어 학습자를 위한 한국어 발음 및 자모교육 전략의 이해	2	○		
	한국어 문법·어휘 교육론	한국어 문법·어휘 습득과정과 교수 원리의 이해	2	○		
	한국어 말하기듣기 교육론	한국어 구어 담화의 특성 및 교수 전략의 이해	2	○		
	한국어 읽기쓰기 교육론	한국어 읽기·쓰기의 지도 단계 및 교수 전략의 이해	2	○		
한국어 교수기능 (5)	한국어 학습자 지도를 위한 교사언어 교육론	한국어 학습자를 위한 교사말의 개념 이해와 연습	2		○	
	한국어 학습자 진단 및 성취도평가 방법	한국어 학습자 진단 및 평가의 실제와 도구 활용 연습	3		○	
한국어 교수 역량 통합 (13)	한국어 교육과정 운영사례 공유 및 지도방안 모색	운영 사례 공유 및 학생 지도사례 연구	3		○	
	한국어 교육과정 수업 참관	한국어 수업 참관(영상)을 통한 수업 분석	2		○	
	한국어 교육과정 수업 자료 활용 방안	효과적인 한국어 교수자료 활용(재구성) 방안 모색	3			○
	한국어 교육과정 수업 실습 및 평가	교안을 활용한 모의수업 시연 및 피드백 제공	3			○
교사 세미나 I, II	교육 경험 공유 및 교사 교류	2			○	
총 이수시간			30시간			

<교육부, 중앙다문화교육센터>

<표 2>, <표 3> 에서와 같이 기초과정과 심화과정을 두어 2017년에는 160개교 예비학교의 운영, 담당교원을 위한 한국어 교육과정 연수를 지원하였다. 그러나 현장에 있는 다문화 담당 교사나 학교에서는 한국어 교재가 있다는 것조차 알지 못했다.

또한 중도입국·외국인학생 등이 한국어·한국문화를 집중적으로 교육 받을 수 있도록 예비학교를 확대('16년 124교→ '17년 160학급) 운영하였다. 이러한 지원은 학교 교육과정 편성·운영에 있어서 모든 학생을 위한 교육기회(Education For All: EFA)를 제공하는데 의의가 있으며, 국제 사회의 최근 흐름에 비추어 보아도 의의가 있다고 하겠다. 다문화 배경 학습자를 위한 특별 학급을 설치·운영하는 경우, 다문화 배경 학습자의 한국어 능력을 고려하여 이 교육과정을 조정하여 운영하거나, 한국어 교육과정 및 교수·학습 자료를 활용할 수 있다. 한국어 교육과정은 학교의 특성, 학생·교사·학부모의 요구 및 필요에 따라 주당 10시간 내외에서 운영할 수 있다.

3.2. 이중언어교육 현황

이중언어란 한 사람이 두 개의 언어를 모국어처럼 사용하는 경우의 언어(박찬규 역, 2012: 32)를 가리키고 그 사용자를 이중언어 사용자라고 한다. '이중언어교육'은 '두 개의 언어를 능숙하게 구사하는 인재를 육성하는 교육' 8)으로 도달 목표에 초점을 맞춘 것이다(이미숙 외 역, 2012: p. 21).

이재분 외(2010) 연구자들은 시도교육청 홈페이지에 탑재된 교육 프로그램을 중심으로 언어교육 지원 현황을 분석하였다. 언어교육은 다문화 배경 학습자를 위한 한국어교육, 다문화가정 부모를 위한 한국어교육, 그리고 학생을 위한 이중언어교육으로 구분되며, 2010년 당시 홈페이지에 탑재된 언어 프로그램은 서울, 인천, 경북

8) '적극적(strong form)이중 언어 교육' 이라고 불리기도 한다.

지역 등 일부지역에서만 제공되고 있었다. 이중언어교육에 관한 내용도 이중언어강사 운영(서울)과 이중언어 경진대회 실시(인천)에 관한 것뿐이었다.

모경환(2015: 214)에 따르면, 연구자들은 홈페이지에는 탑재하지는 않았지만, 실제 지역교육청 관내 유·초·중등학교에서 이주 부모 출신국 언어교육지원이 이루어지고 있는지를 확인하기 위하여, 시도교육청 담당자를 대상으로 이에 관한 현황을 조사하였다. 조사에 따르면, 다문화가정 자녀를 위한 이주 부모 출신국 언어교육 지원은 서울시의 학교(72개)에서 가장 많이 이루어지고 있었으며, 그 다음이 경기도(54개교), 충남(39개교), 대구(25개교), 부산(24개교)의 순이었다. 학교 급별(유치원, 초등학교, 중학교, 고등학교)로는 초등학교에서 가장 많이 실시되어, 236개의 초등학교에서 언어교육지원을 하는 것으로 나타났다. 참여 학생 수 역시 초등학교가 2,511명으로 가장 많았다.

지도 언어 수에 대해 살펴보면, 각 시도별로 차이는 있었으며 몽골어, 러시아어, 중국어, 일어, 필리핀어, 우즈베키스탄어, 인도네시아어 등 다양했다. 가장 많이 지도되고 있는 언어로는 중국어, 영어, 베트남어가 가장 많았고 뒤이어 러시아어, 일어 등이 있었다. 이주 부모 출신국 언어교육지원의 주교육자는 이중언어강사, 다문화가정 학부모, 교사, 외부강사, 방과후 강사, 원어민 강사, 기타(대학생 강사, 인턴강사, 센터 지원 강사 등)로 이루어졌다. 시도별 주교육자 현황을 살펴보면 다문화가정 학부모(108개교)가 가장 많았으며, 다음으로 이중언어강사(90개교) 순이었다고 한다.

2015년 기준 전국 이중언어강사 배치 현황을 보면 전체 425명으로 서울 86명, 대전 50명 중 30명 배치, 경기도 129명, 충북 40명, 경남 57명 등으로 보고하고 있다. 국적별로는 중국이 36명으로 가장 많았다(2015 다문화언어강사 보수연수 자료집, 중앙다문화교육센터). 다문화가정 학생의 이중언어교육 지원의 일환으로 추진된 ‘이중언어강사 양성 및 배치 사업’은 2009년도 상반기에 서울시

교육청이 처음으로 시작하였다. 이중언어강사를 양성하기 위해, 지정된 양성기관에서는 교육 프로그램을 운영하게 된다. 예컨대 최초 양성기관을 운영한 서울시의 경우, 서울대학교를 통해 1, 2학기로 나누어 하루 6-8시간씩 27주에 걸쳐 총 900시간의 교육을 실시하였다. 이들을 위한 교육과정으로는 교양과목, 교직과목, 전공과목, 교육실습의 4원체제를 기본으로 하여 구성되어 실시하였다. 교양과목에는 ‘한국사회의 이해’, ‘다문화교육의 이해’, ‘한국문화탐방’ 등을, 교직과목에는 ‘한국 초등학교 교육의 이해’, ‘아동 심리와 상담기법’, ‘다문화가정 자녀를 위한 예술교육, 수학 교육’ 등을 포함하였다. 전공과목으로는 ‘다문화사회의 이중언어 교육’, ‘한국어 문법’, ‘수업 관찰’, ‘실습’ 등을 포함하고 있다(서울대학교, 2011). 이들 이중언어강사들은 교사로서 느끼는 보람과 자긍심을 가지고 있으며, 지역과 사회의 구성원이라는 소속감을 중요한 가치로 느끼고 있다고 조사되었다(김윤주, 2017: 155)

이중언어교육의 실천현황은 운영기관의 특성에 따라 몇 가지 유형으로 구분할 수 있다. 정부는 2014년 ‘국민 대통합을 위한 다문화가족정책 개선방안’을 발표하면서 부처 간 적극적 협업으로 유사·중복 사업 조정을 통한 효율화를 목표로 하였다. 이에 따라 여성가족부의 ‘언어영재교실’은 ‘이중언어 가족환경 조성 사업’으로, 교육부의 이중언어 강사 양성을 포함한 학교 교육은 ‘다문화 어울림 교육’으로 개편하도록 하였다.⁹⁾ 그리고 2015년에는 217개 다문화가족지원센터 기본사업으로 정착하게 된다. 운영 형태로는 정규 학교에서 다문화가정 아동이나 부모 모두가 한국인인 가정의 학생을 대상으로 운영하는 유형, 지역에 거점학교를 정해 주말에 다문화가정 학생을 대상으로 운영하는 유형, 그리고 중도입국 대안학교 학생을 대상으로 운영하고 있다.

교재보급에 있어서는 학기 초 신청을 통해 희망학교에 보급(중

9) 국민 대통합을 위한 다문화가족정책 개선방안, 여성가족부 보도자료, 2014-01-15. pp. 1-3.

국어·베트남어·러시아어·일본어·몽골어·태국어·캄보디아어·필리핀어·인도네시아어 등 9개 언어)하고 있다(교육부, 2018 다문화교육 지원계획). 그러나 김윤주(2017; 157)에 의하면 이중언어강사들이 학생을 지도하면서 느끼는 어려움에 대하여 ‘교재와 학습 자료의 부족’이 가장 많았다고 한다. 그 다음이 ‘교수 방법에 대한 고민’이라고 했다. 앞서 언급했듯이 교육부에서 보급하고 있는 교재들은 몇 나라의 언어에만 한정되어 있기 때문에 이중언어강사가 실제 수업현장에서 다양한 학습자들의 언어를 구사한다는 것은 불가능하다. 그리고 일선 학교에 이중언어수업과 관련된 교재나 활용할 자료들이 없는 까닭에 실효성과 함께 전문성이 떨어진다고 볼 수 있다.

다문화언어강사 미배치 지역은 여성가족부 다문화가족지원센터의 협조를 받아 이중언어코치를 다문화언어강사로 학교에 파견, 다문화 언어강사의 역량 강화를 위해 실제 수업에서 활용할 수 있는 다양한 교수·학습 전략에 관한 보수 연수를 실시하는 등의 노력을 하였다. 이중언어 재능을 조기에 발굴하고 학습을 장려하기 위해 이중언어 말하기 대회를 개최하는 등 이중언어재능 육성과 일반국민의 다문화 인식 개선에 많은 지원을 하고 있다. 2018년도 지원계획에 의하면 참가자격을 모든 학생으로 확대 추진하여 지역별 이중언어 말하기대회 수상자 대상 전국대회를 개최(‘18.10월 중), 세부 시행계획은 시·도교육청 협의를 통해 확정한다고 밝히고 있다.

4. 다문화 언어교육 개선방안

4.1. 교육 제도 및 교육 목표 측면

앞서 살펴보았듯이, 여성가족부와 교육부를 중심으로 지원되는 이중언어 교육에서 부모언어 교육은 지원 정책의 증가 및 확대를 보이는 것을 알 수 있다. 그러나 그러한 노력에도 불구하고 세부적인 관리가 미흡하다.

우선 한국어와 이중언어의 교재보급과 관련하여 학기 초 신청을 통해 희망학교에 보급하게 되어있지만, 학기 중에 한국어반이 생기게 되는 경우에는 실제로 교재를 받지 못하는 경우가 있다. 이런 경우에는 한국어교사가 준비한 한국어교재로 수업이 이루어질 수밖에 없는 실정이다. 또한 이중언어교재와 관련해서도 교육부는 현재 9개 언어를 목표언어로 하여 이중언어학습을 장려하고 있다. 그러나 일부 학교에서는 인도네시아어, 태국어 등의 언어학습에 있어서 보급된 교재가 없는 실정이다. 여기서도 이중언어강사가 개인적으로 교재를 준비해서 수업에 임하고 있음이 실제수업에서 확인됐다. 이러한 현실적인 문제점들을 고려해 볼 때, 정책지원이 학교 현장까지 고르게 전달되어 이루어질 수 있도록 관리가 필요하다.

다음으로, 다문화가족지원센터나 학교의 부모언어 교육 지원이 연계되어 있지 않아서 다문화가정 자녀의 이중언어 교육이 지속적으로 관리되지 못하고 있다. 한국의 다문화교육, 특히 이중언어교육의 차원에서는 부모 모두가 한국인인 가정의 학생을 포함하여 모든 학생을 대상으로 규정하여 추진되고 있지만 실제 운영은 다문화 관련 학교에 한정되어 있으며, 방과후 과정에서 진행되고 있다. 이러한 정규교육과정이나 부모 모두가 한국인인 가정의 학생들과 분리된 이중언어교육 구조는 다문화가정 자녀들이 부모언어 교육에 적극적인 동기부여로 참여하도록 하는 데는 미흡한 점이 있다.

<표 4>는 2015년 다문화언어강사 보수연수 자료집에서 인용하였다. 표에서 보는 바와 같이 일반학교에서 이루어지고 있는 다문화교육은 필수가 아니라 선택적으로 이루어지고 있으며, 심지어 정규교육과정에서 학급(교과)은 불필요로 나타내고 있음을 알 수 있다. 이와 같은 선택적 구조는 교육부의 2018년 다문화교육 지원계획에서도 ‘학교·학생·학부모의 필요시’ 라고 명시되어 있다. 이것은 교육격차해소와 학생들의 역량개발을 통해 진로 탐색의 기회를 찾겠다는 교육부의 본래의 취지와는 거리를 보인다고 할 수 있다.

<표 4 서울 다문화교육학교별 다문화교육운영 현황>

운영학교	정규교육과정		정규교육과정 외					기타					비고
	학급(교과)	창체	방학	방과후	현장체험	행사	토요일	지원	캠프	평가	학부모	지역협력	
예비학교	○	○	△	○	○	○	△	○	○	○	○	△	초:5
중점학교	×	○	△	○	○	○	△	○	○	×	○	△	초:7
연구학교	△	△	△	○	○	△	△	○	○	×	○	△	초:2
일반학교	×	△	△	△	△	△	△	△	△	×	△	△	초:3

[서울 다문화교육학교별 다문화교육운영 현황]

- ※ 필수(○), 선택(△), 불필요(×), 단, 구분은 절대적인 기준은 아님.
- ※ 다문화주간운영(교과통합, 창체), 반편견교육(창체)은 모든 학교에서 실시
- ※ 반 구성은 다문화학생만, 또는 일반학생과 혼합, 일반학생 등으로 구성

<중앙다문화교육지원센터>

앞에서도 언급했듯이, 이를 보완하고 교육의 틀 안에 능동적으로 참여하도록 하기 위해서는 부모교육이 선행되어야 할 것이다. 박정은(2007: 174)은 자녀의 언어교육에 미치는 영향을 생각하면 이중언어에 관한 정보를 알고 있어야 한다고 했다. 실제로 부모의 언어로 교육하고 이중언어에 대해 관심을 가지고 있어도 가정에서 어떻게 해야 하는지를 모르고 있는 경우가 대부분이다. 이중언어 환경에서 아이들이 어떻게 한두 가지의 언어를 습득하고 또 그 언어능력이 어떻게 변화해 나가는지, 환경적인 영향을 어떻게 얼마나 받는지 등에 대한 정보가 반드시 필요하다고 지적하고 있다.

부모가 공통된 언어문화를 가지고 있는 가족은 가정에서 아이들과 어떤 언어를 사용할 것인지에 대해서 특별히 이야기하지 않을 것이다. 그러나 국제결혼가정의 경우나 이주가정의 경우에는 다를 것이다. 거주지와 제1언어가 서로 다른 부부에게 있어서 어떤 언어로 자녀와 의사소통을 할 것인가 하는 문제는 가족 간의 커뮤니케이션에 중요한 역할을 하기 때문이다. 아이의 한국어가 걱정된다거나 엄마와 아이가 하는 말을 가족들이 알아들을 수 없다는 이유로 외국인 엄마들에게 서툰 한국어로 아이를 키우게 해서는 안 된다고

박정은(2007: 116) 은 지적했다.

따라서 이중언어교육은 상호문화 교육 기조 하에 사회의 다양성 자산으로서 조기 학습부터 진로와 진학까지 지원되는 제도를 마련해야 할 것이다. 또한 사회통합을 위해 다문화배경 학습자들의 한국어 능력과 부모언어 능력 모두를 향상시키는 것이 필요하다는 인식하에 다양한 방식의 이중언어교육을 구체화·현실화할 방안이 필요하다. 이를 위해서 한국어교육과 이중언어교육은 조기부터 선택이 아니라 필수라는 의식 하에 자녀의 학습 성장에 따라 연계될 수 있도록 조직적이고 체계적인 법적 접근과 운영이 필요하다.

다문화 배경 학습자를 위한 언어발달 지원 정책은 장기적이고 명료한 목표를 추구해야 한다. 목표는 다문화 배경 학습자의 필요와 요구를 반영하는 동시에 국가·사회적 과제와 목적 달성에 기여해야 한다. 한국의 이중언어교육 역시 다문화 배경 학습자의 한국어 능력 향상을 주된 목표로 삼고 있다. 다문화 배경 학습자들과 특히 중도입국·다문화 배경 학생들이 공교육에 진입하여 교육기회를 누릴 수 있도록 보장하고, 언어 장벽으로 학습·교우관계 어려움을 겪지 않도록 하기 위해서 한국어교육을 제공하고 있다. 그러나 앞선 연구에서 대부분의 다문화 배경 학습자들은 의사소통을 위한 생활한국어와 교과과정 이해를 위한 학습한국어 이해도에서 차이를 보이는 것을 알 수 있었다. 따라서 다문화 배경 학습자를 위한 실질적인 한국어학습이 될 수 있도록 개선방안을 모색해야 할 것이다.

이와 더불어 부모언어 교육은 자아정체성 형성을 돕고 가정 안에서 부모와의 정서적 소통을 강화한다는 취지로 꾸준히 제공되어야 한다. 원진숙 외(2010: 125-131) 연구자들은 외국인 엄마가 자신의 모국어와 한국어를 적극적으로 동시에 사용하면서 그 자녀가 두 나라의 문화와 언어에 능숙하게 되고, 정체성도 강해지고, 학업 성적도 좋아지는 것을 보면, 부모의 생각과 언어가 자녀 이중언어 교육에 미치는 영향력을 확인할 수 있다고 했다.

그러나 앞서서도 살펴보았듯이 가정에서부터 이중언어 환경을

조성하도록 지원하면서도 성장 초기부터 한국어와 부모언어 이중의 언어 습득을 목표로 하지만 실제 한국어 중심의 가정환경에서 이러한 목표의 실행은 한계가 있다. 또한 정부에서 지원되는 언어가 몇 나라 언어에만 국한되어 있어 학령기 이후에는 지속적으로 제공되지 못하고 있는 상황이다. 세계화 시대의 글로벌 인재로 키우겠다는 정책적 목표가 설정되어 있기는 하지만 전체 다문화가정 자녀에 대한 실질적인 적용과 성취가능성은 높지 않다. 따라서 다문화 배경 학습자들이 자신의 부모언어를 매개로 사회의 인적 자원으로 성장하기에는 부족함이 있다.

따라서 상호문화 교육을 강조하여 이중언어교육의 목표를 다중언어성 강화의 관점에서 두 언어에 대한 평등한 가치 인정의 비중을 높여서 균등한 발달을 지원해야 할 것이다. 이러한 교육은 다문화 배경 학습자들뿐만 아니라 모든 학생들에게도 적용되어야 하며, 동시에 편견과 차별이 없이 받아들일 수 있는 능력도 함께 배양되어야 될 것이다.

5. 결론 및 제언

본 연구는 다문화 배경 학습자를 위한 언어교육의 국내 현황을 분석해보고, 이를 토대로 다문화 배경 학습자를 위한 언어교육의 개선방안을 제시하고자 하였다. 이를 위하여 정부의 언어교육 지원 정책 및 사업을 한국어 교육(KSL)과 이중언어교육으로 나누어 현재까지의 현황을 파악하고 교육의 제도적 측면과 교육 목표 측면으로 접근하여 그 문제점을 찾고, 개선하기 위한 과제를 도출하고자 했다.

한국의 다문화 이중언어교육은 다문화 배경 학습자를 위한 한국어와 한국 문화 교육에 비중을 두면서 자녀의 부모언어 교육에 대한 필요성과 지원이 늘어가고 있다. 하지만 양적 지원의 확대에도 불구하고 실질적으로 학습에 도움이 되는 학습한국어로서의 한국어

교육이나 체계적인 이중언어교육은 실행되지 못하고 있다. 한국어 교육 지원과 비교해 보아도 이중언어교육은 미흡한 실정이다. 정부와 관계 기관의 다문화교육 이해에 대한 노력으로 다문화가정과 다문화 배경 학습자에 대한 이미지들이 많이 개선된 것은 사실이다. 그러나 아직까지 사회 전반의 언어와 문화 다양성 인식이 미흡한 상황에서 체계적이고 실질적인 교육 환경을 구축하지 못한 채 양적인 증대만을 가져온 것 또한 부인할 수 없다. 이를 보완하고 교육 목표에 부응하고자 다음과 같이 제언한다.

첫째, 양적으로 충분한 교재의 보급이 필요하다고 하겠다. 여기서 양적이라는 것은 교재 배급을 위한 수요자나 수요 학교의 파악을 학기 초에만 기초하였다면, 학습자가 발생하면 수시로 배부 받을 수 있도록 하여야 한다는 것이다.

둘째, 다양한 언어 교재의 연구와 개발이다. 현재 교육부는 9개국의 언어로 교재를 개발하고 있다. 교재 개발에 많은 시간과 노력과 비용이 발생할 수 있겠으나, 다양한 국가와 인종들이 우리사회로 들어오고 있고, 늘어나는 아동들의 수를 고려한다면 반드시 필요하다고 생각한다. 더구나 실제 이중언어강사가 개별로 주교재를 준비하여 수업에 임해야 하는 실정을 보더라도 전문적인 다언어 교재 개발은 필요하다고 생각된다.

셋째, 학교현장 속으로의 정책 전달이다. 교육부는 중앙다문화교육센터와 같은 직속기관 및 시도교육청, 교육지원청 등의 산하기관으로 두고 있다. 강사수급이 발생할 시, 교육청에 소속되어 있는 이중언어강사를 해당 학교에 파견하거나 거점학교를 두고 2~3개 학교를 순회하여 수업하도록 하고 있다. 또는 각 급 학교의 필요나 요구가 수시 발생할 시에는 학교장이 강사를 수급하는 형태를 취하고 있다. 이럴 경우 학교마다 강사채용 조건이나 기준이 각기 상이한 것으로 나타났다. 정부는 이중언어강사 초기교육과 보수교육에 많은 지원을 하고 있지만, 정작 교육현장에서는 전문성을 갖춘 지원이 미치지 못하고 있다는 것이다.

넷째, 부모교육 및 부모언어교육에 있어 학교나 기관과의 연계성 부분에 있어 체계적인 노력이 필요하다고 볼 수 있다. 이것은 ‘모든 아이는 우리의 아이’ 라는 교육철학 아래, 고른 교육 기회를 달성할 수 있도록 다문화학생 교육 사각지대를 해소 하고자하는 교육부의 방침과도 일맥상통 할 수 있을 것으로 예상된다.

다문화 배경 학습자들이나 부모 모두가 한국인인 가정의 학생들 모두에게 있어 한국어교육과 함께 이중언어교육은 서로 다른 문화에 대한 감수성과 이해를 증진하고 세계관의 시각을 넓힐 수 있다는 점에서 자녀 성장의 초기부터 체계적이고 좀 더 실질적인 교육의 기회를 제공해야 할 것이다. 그리하여 효율적이고 효과적인 인적자원 육성하여 사회 통합을 이룩하고, 다문화 배경 학습자의 적응 및 자아실현을 도모할 수 있는 다문화 언어교육이 이루어져야 할 것이다.

참고문헌

- 구효진(2009). 농·어촌 다문화가정유아의 언어, 인지, 사회 정서 발달수준과 공격성의 구조 모형 분석. <유아특수교육연구> 9권 3호, 1쪽~21쪽.
- 강금화·황보명(2010). 5세 다문화가정 아동과 일반가정 아동의 언어, 읽기, 음운인식능력에 관한 연구, <언어치료연구>, 19권 1호, 한국언어치료학회. 143쪽~158쪽.
- 곽재용(2012). ‘한국어 교육과정’의 특징과 문제점, <국제언어문학> 26호, 한국언어문학회. 1쪽~25쪽.
- 권순희(2009). 다문화 가정 자녀의 국어 사용 실태, <국어교육학연구> 36권, 국어교육학회. 195쪽~228쪽.
- 김미숙(2005). 북한이탈학생의 남한학교 다니기, <교육사회학연구>

- 15권 2호, 한국교육사회학회. 23쪽~44쪽.
- 김선정·강진숙(2009). 다문화가정 자녀의 어휘력 고찰, <이중언어학> 40권, 이중언어학회. 31쪽~55쪽.
- 김윤주(2017). 이중언어강사의 역할 수행 실태 및 개선 방안 연구, <어문논집> 79권, 민족어문학회. 155쪽~157쪽.
- 김정원(2006). 국내 몽골 출신 외국인 근로자 자녀 학교교육 실태 분석, <교육사회학연구> 16권 3호, 한국교육사회학회. 95쪽~129쪽.
- 김정원·이혜영·배은주 외(2005). 외국인 근로자 자녀 교육복지 실태 분석 연구, 한국교육개발원 연구 보고서.
- 모경환·이재분·홍종명·임정수(2015). 다문화가정 학생 언어교육의 국내외 현황 및 언어교육 강화 방안, <다문화교육연구> 8권 3호, 한국다문화교육학회. 197쪽~226쪽.
- 박은정(2007). 다문화사회에서 생각하는 모어교육-이주가정과 국제결혼가정을 중심으로, 서울: 일지사.
- 박찬규(2012). 이중언어 아이들의 도전, 구름서재.
- 배은주(2006). 한국 내 이주노동자 자녀들의 학교 생활에서의 갈등 해결 방안: 초등학교를 중심으로, <교육인류학연구> 9권 2호, 한국교육인류학회. 25쪽~55쪽.
- 서종남(2010). 다문화교육 이론과 실제. 서울: 학지사.
- 심재욱(2013). 초등학교 다문화교육 프로그램의 운영과 개선방안에 관한 연구: 다문화연구학교 프로그램을 중심으로. 동아대학교 석사학위 논문.
- 서울대학교(2011). 초등이중언어강사 선발 및 양성계획(안). 서울: 서울대학교.
- 서혁·박지윤(2009). 다문화가정 학생의 사회문화적 배경과 읽기 능력에 대한 사례 연구, <국어교육학연구> 36권, 국어교육학회. 393쪽~423쪽.
- 오성배(2006). 한국 사회의 소수 민족 코시안 아동의 사례를 통한

- 다문화 교육의 방향 탐색, <교육사회학연구> 16권 4호, 한국 교육사회학회. 137쪽~157쪽.
- 오은순·이혜원·박진용·김정숙·백지숙(2009). 다문화교육을 위한 교수·학습지원 방안 연구Ⅲ-한국어교육 지원 방안을 중심으로, 한국교육과정평가원, 연구보고 RRI 2009-10.
- 원진숙(2008). 다문화 가정 자녀를 위한 이중언어교육 지원 방안, 이중언어학회 국제학술대회 발표 논문.
- 원진숙(2008). 다문화 시대의 초등학교 국어과 교육: 다문화 가정 자녀를 위한 한국어 교육지원 방안을 중심으로, <국어교육학 연구> 32권, 국어교육학회. 269쪽~303쪽.
- 원진숙·이재분·서혁·권순희(2011). 다문화가정 학생을 위한 KSL 교육과정개발 연구, 서울: 한국교육개발원.
- 이미숙·조선영·장근수·송은미·황영희 역(2012). 이중 언어와 다언어의 교육, 한글파크.
- 이승왕(2013). 초등 한국어 교육을 위한 몇 가지 과제, <우리말연구> 35권, 우리말학회. 245쪽~268쪽.
- 이재분·박균열·김갑성·김선미·김숙이(2010). 다문화가족 자녀의 결혼이민 부모 출신국 언어 습득을 위한 교육지원 사례 연구, <한국여성정책연구원 연구보고서> 2010권 3호, 한국여성정책연구원. 1쪽~274쪽.
- 이효인(2012). 다문화가정 아동의 언어능력 연구: 초등학교 1, 2, 3학년을 중심으로, <새국어교육> 92권, 한국국어교육학회. 471쪽~494쪽.
- 정경희·황상심·배소영·김미배(2015). 다문화가족 자녀 언어촉진 교육 효과에 대한 질적 연구, <언어치료연구> 24권 4호, 한국언어치료학회. 361쪽~378쪽.
- 조영달 외(2006). 다문화 가정 교육 지원을 위한 자료 개발 연구, 교육인적자원부 정책 연구 과제 2006-이슈-3.
- 조영달·윤희원·박상철(2006). 다문화가정의 자녀 교육 실태 조

사, 교육인적자원부 정책연구과제 2006-이슈-3.

주재홍(2018). 초등학교 다문화교육을 위한 교육과정 성취기준의 개념화, <교육문화연구> 24권 1호, 인하대학교 교육연구소. 599쪽~623쪽.

최나영·최진영·한현지(2014). Bennett의 다문화교육과정의 목표를 중심으로 한 미국 워싱턴 주와 한국의 초등 교육과정 비교·분석, <교육과학연구> 45권 3호, 이화여자대학교 교육과학연구소. 193쪽~220쪽.

De Houwer, A.(2007). Parental language input patterns and children's bilingual use. *Applied psycholinguistics*, 28(3), pp.411-424.

교육부www.moe.go.kr

여성가족부<http://www.mogef.go.kr/>

중앙다문화교육센터<http://www.nime.or.kr/>

무지개청소년센터www.rainbowyouth.or.kr

필자소개

성 명 : 노승인

소 속 : 경성대학교 한국어학당 한국어강사

전자우편 : nsi3139@naver.com

투고일: 2018. 6. 1 / 심사일: 2018. 7. 15 / 심사완료일: 2018. 7. 27