



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

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

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

배 지 희 교수지도
박사학위 청구논문

다문화 가정 어머니의 자녀 양육과
교사의 교육 경험에 대한 탐구

2011

성신여자대학교 대학원
교육학과(유아교육전공)
봉 진 영

다문화 가정 어머니의 자녀 양육과
교사의 교육 경험에 대한 탐구

배지희 교수지도

이 論文을 博士學位 論文으로 提出함

2011年 4月

성신여자대학교 대학원

교육학과(유아교육전공)

봉진영

인 준 서

봉진영의 박사학위 논문으로 인준함.

심사위원 _____인

심사위원 _____인

심사위원 _____인

심사위원 _____인

심사위원 _____인

성 신 여 자 대 학 교 대학원

논문 개요

본 연구에서는 다문화 가정 어머니의 양육 경험과 다문화 가정 유아 담당 교사의 교육 경험을 연구 참여자와의 면담을 통해 알아보고자 하였다. 본 연구의 목적에 따라 다음과 같은 연구문제를 설정하였다.

첫째, 다문화 가정 어머니의 자녀 양육 경험은 어떠한가?

둘째, 다문화 가정 유아 담당 교사의 교육 경험은 어떠한가?

연구자는 2009년 12월 15일부터 2010년 8월 30일까지 연구 참여자와의 심층면담을 통해 자료를 수집하였다. 서울과 인천지역에 거주하는 다문화 가정 어머니 12인과 각각 3~4회씩 총 42회의 면담을 실시하였고, 수도권에 위치한 교육기관의 10인의 교사와 각각 2회씩 총 20회의 면담을 실시하였다. 연구기간 중 수집된 자료(면담전사본, 참여관찰 일지, 관련 문서 등)를 토대로 내용을 분류, 조직, 범주화하여 분석을 실시하였다.

본 연구의 주요 결과는 다음과 같다.

1. 다문화 가정 어머니의 자녀 양육 경험

다문화 가정 어머니의 자녀 양육 경험은 자녀 양육에서 다문화 가정 어머니가 느끼는 어려움, 자녀 양육을 위한 다문화 가정 어머니의 노력, 자녀 양육에 도움이 되었던 요인, 다문화 가정 어머니의 자녀 양육을 위한 요구로 유목화 되었다.

다문화 가정 어머니들에게 언어는 현재까지도 큰 어려움으로 인식되고 있었으며 자녀양육 정보의 부족과 지도 방법에 대한 지식의 부족으로 자녀를 교육적으로 잘 도와주지 못하는 것에도 갈등과 어려움을 느끼고 있었다. 또

한 자녀의 학습지도의 어려움을 교육기관이나 학습지 등을 통해 보완하기 원하지만 비싼 교육비로 인해 갈등을 느끼는 것으로 나타났다. 그밖에도 다문화 가정 어머니들은 주변의 차별적 시선과 편견으로 인한 어려움을 가지고 있었다.

다문화 가정 어머니들은 한국 사회에서 자녀를 양육하는데 많은 어려움에 직면하지만 그에 대해 수동적으로 반응하기보다 적극적인 노력을 통해 어려움을 극복하고 있었다. 다문화 가정 어머니들은 TV나 컴퓨터, 다문화 관련 지원기관에서 실시하는 한국어 수업을 통해 한국어를 배우려는 노력을 기울였으며 일상에서 많은 경험을 자녀와 함께하며 유아의 발달을 지원하고자 하였다. 또한 이들은 자녀의 교육환경 조성을 통해 자녀의 발달을 지원하고자 하였으며 가정에서 이중언어 사용 및 정기적인 모국 방문 등 다양한 방식으로 자녀에게 자신의 출신국 문화를 가르치고자 하였다. 이밖에도 다문화 가정 어머니들은 자신감 있는 부모의 태도가 중요함을 강조하며 매사에 더욱 적극적으로 활동에 참여하고자 하였다.

다문화 가정 어머니들은 어머니 개인적 노력 이외에 자녀의 양육 및 교육에 있어 도움을 받을 수 있는 인적, 환경적 요인이 반드시 필요하다고 하였다. 다문화 가정 어머니들은 한국생활 적응과 자녀 양육에서 가장 중요한 요인으로 가족의 지원을 꼽았으며 도움을 받을 수 있는 친인척이 많지 않은 경우, 이들은 주변 이웃들의 도움을 활용하여 문제를 해결해나갔다. 또한 멘토링 프로그램에 멘토교사와 자녀양육 관련 방송 매체와 서적, 이주여성 모임 및 한국인과 함께 하는 부모모임, 자녀가 다니는 교육기관 교사를 통해 자녀 양육에 많은 도움을 얻고 있었다. 이렇듯 다문화 가정을 둘러싼 긍정적인 사회적 지원들은 다문화 가정 어머니의 자녀 양육과 교육에 있어서 어려움을 극복하는 주요한 원동력이 되고 있었다.

다문화 가정 어머니는 교육기관에서의 다문화 가정 유아에 대한 따뜻한 관심과 교육적 지원, 다양한 경험을 할 수 있는 기회 마련, 교육기관 교사와

의 원활한 소통과 긍정적 관계 맺기를 희망하는 것으로 나타났다. 또한 국가에 바라는 점으로 결혼이주여성 모임과 함께 한국인과의 다양한 네트워크를 형성할 수 있도록 함께 할 수 있는 장 만들기, 지역사회 중심의 연계를 통한 효율적 다문화 지원 실시, 지속적인 한국어 교육, 자녀양육에 대한 조언을 얻을 수 있는 양육지원과 멘토링, 문화 체험프로그램 등을 희망하는 것으로 나타났다.

2. 다문화 가정 유아 담당 교사의 교육 경험

다문화 가정 유아 담당 교사의 교육 경험은 다문화 가정 유아 지도에서의 어려움, 다문화 가정 유아를 지도하기 위한 교사의 노력, 다문화에 대한 교사의 인식, 다문화 가정 유아 지도를 위한 요구로 유목화 되었다.

다문화 가정 유아의 미숙한 한국어능력은 또래관계에서 갈등을 초래하기도 하였으며 교육기관에서의 일과활동 참여에도 어려움을 가져오는 요인이 되기도 하였다. 또한 교사들은 특정 국가와 관련하여 유아 간에 갈등이 있을 때 갈등을 중재하고 지도하는데 어려움을 나타내었다. 그밖에도 어머니와 소통이 원활하지 않거나 양쪽 부모 모두 회피적 반응을 보이는 경우 교사들은 다문화 가정 부모와의 소통과 관계형성에서 어려움을 크게 느끼는 것으로 나타났다.

다문화 가정 유아 지도를 위한 교사의 노력은 유아에 대한 노력과 부모에 대한 노력으로 나누어졌는데 학급에서 다문화 가정 유아를 지도하기 위한 교사의 노력은 일상생활을 중심으로 지도하기, 적극적인 수업참여 독려하기, 친밀감 형성하기, 다문화에 대한 긍정적 태도 가지기, 토의와 나눔을 통해 문제 해결하기, 서로의 문화 알기, 식단의 변화로 나타났다. 또한 교사들은 전화나 연락장, 등·하원 시 부모와의 대화 등을 통해 다문화 가정 부모와 소통하고자 하였으며 일일 다문화 교사로의 부모참여 독려, 다양한 형태의 부모 모임을 가짐으로써 교육과정 안에서 다문화 가정 부모의 적극적 참여

를 이끌고자 노력하였다.

다문화에 대한 교사의 인식을 알아본 결과 다문화 가정 유아를 담당 한 후에 교사의 인식과 태도가 이전보다 긍정적으로 변화되는 것으로 나타났다. 그러나 본 연구에서 다문화 교육에 대한 교사의 인식은 교사 면담에서 가장 많은 개별적 차이를 나타내었다. 일부교사들은 다문화 교육에 대해 막연한 생각을 가지고 있어 이러한 생각이 교육 실제로 이어지지 않고 있었다. 반면 다문화 교육의 실체가 세계 여러 나라에 대한 교육을 넘어서 서로의 공통점과 차이점, 그 안에서의 특징을 존중하고 경험하는 것이라 생각하고 교육과정 안에서 통합되도록 노력하는 경우도 있었다. 이러한 각각 다른 교사의 인식은 다문화 가정 유아를 지도한 개인적 경험을 기반으로 형성되고 있었다.

다문화 가정 유아를 잘 지도하기 위하여 교사들은 교육기관 종사자들의 교육 철학이 중요하며 다문화 가정에 맞는 실제적 지원 체계가 교육기관차원에서 마련되어야 함을 이야기 하였다. 교육기관에서의 준비와 더불어 부모의 적극적인 기관 참여와 소통을 위한 노력이 필요함을 강조하면서 다문화 가정 유아가 가진 문화적 다양성의 장점을 살릴 수 있도록 다문화 가정 어머니의 적극적 참여와 협조를 희망하였다. 사회적 지원에 대한 요구로서 교사들은 다문화 교육 자료의 개발과 다양한 형태의 교사 교육이 이루어지기를 희망하였으며 지역사회 중심의 네트워크가 형성되어 다문화와 관련한 지원정보가 교육기관을 통해 다문화 가정에 효과적으로 전달되기를 희망하였다.

목 차

논문개요

I. 서 론	1
1. 연구의 필요성 및 목적	1
2. 연구문제	6
3. 연구동기	6
II. 이론적 배경	10
1. 다문화 가정의 개념 및 현황	10
1) 다문화 가정의 개념	10
2) 다문화 가정의 형성배경 및 현황	11
2. 다문화 가정의 문화적응 및 어려움	13
1) 다문화 가정의 문화적응	13
2) 문화적응 과정에서 다문화 가정이 겪는 어려움	16
3. 다문화 가정 유아의 발달	26
4. 다문화 교육 및 교사의 역할	29
1) 다문화 교육의 정의	29
2) 다문화 교육에서 교사의 역할	32
III. 연구방법	36
1. 연구 참여자	36
1) 다문화 가정 어머니	36
2) 교사	42
2. 연구절차	44
1) 예비 연구	44

2) 본 연구	46
3. 자료수집 방법	48
4. 신뢰성 확보를 위한 작업	50
5. 자료 분석	53
IV. 연구 결과 및 해석	58
1. 다문화 가정 어머니의 자녀 양육 경험	58
1) 자녀 양육에서 다문화 가정 어머니가 느끼는 어려움	58
2) 자녀 양육을 위한 다문화 가정 어머니의 노력	68
3) 자녀 양육에 도움이 되었던 요인	79
4) 다문화 가정 어머니의 자녀 양육 지원에 대한 요구	88
2. 다문화 가정 유아 담당 교사의 교육 경험	98
1) 다문화 가정 유아 지도에서의 어려움	98
2) 다문화 가정 유아를 지도하기 위한 교사의 노력	106
3) 다문화에 대한 교사의 인식	121
4) 다문화 가정 유아 지도를 위한 교사들의 요구	133
V. 논의 및 결론	140

참고문헌

ABSTRACT

표 목차

<표 1> 한국인과 외국인과의 결혼 현황	12
<표 2> 연구 참여 어머니의 일반적 특성	37
<표 3> 연구 참여 교사의 일반적 특성	42

그림 목차

[그림 1] 다문화 교육에 대한 개념정의	30
[그림 2] 자료 분석 범주 결과	55
[그림 3] 어머니의 양육 경험과 교사의 교육 경험 간의 관계	56

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

정보통신의 발달과 자본주의 체제 강화로 세계는 빠르게 변화하고 있으며 국가 간 자본과 노동력의 이동이 더욱 활발해지고 있다. 외국자본과 인력의 유입으로 인한 이주 노동자의 증대와 더욱 활발하게 이루어지는 국제결혼으로 국내에 거주하는 외국인 수도 급격히 늘어나고 있는 추세이다. 이로 인해 다문화배경을 가진 사람들이 대한민국 국민 전체인구의 2%를 넘어 서게 되었으며 이들의 출신지도 점차 더 다양해지고 있다(김민화, 신혜은, 2008). 오늘날 한국 사회는 세계화의 흐름 앞에서 서로 다른 문화들이 함께 어우러져 살아가는 다민족, 다문화사회로 급변해가고 있다. 이와 같은 다문화 사회로의 전이는 현대를 살아가는 우리가 서로 다른 문화와 가치, 태도를 존중하고 구성원간의 고유한 특성을 인식하며 협력해 나가는 다문화적 태도와 소양을 갖도록 요구하고 있다. 그러나 역사 이래로 강조되어 온 한국의 단일민족의식은 아직까지도 대한민국 국민들의 내면에 깊이 자리하고 있다(황정미, 김이선, 이명진, 최현, 이동주, 2007). 이러한 인식과 태도는 다른 문화와 사회의 다양한 삶의 형태에 대해 이해하고 받아들이기를 거부하는 사회적 분위기를 조성할 수 있다는 위험성을 내포한다(박미경, 2007). 따라서 21세기 세계화, 다문화 사회라는 거대한 흐름 앞에서 이 시대를 살아가는 현대인의 인식과 태도는 새로운 성찰이 필요한 시점에 서있다.

현재 다문화배경을 가진 사람들은 한국 사회의 구성원으로서 자리매김하고 있으며 미래사회에 영향을 미치는 주요한 변인으로 부각되고 있다. 그 중에서도 국제결혼으로 이루어진 가정이 큰 비중을 차지하고 있다. 국제

결혼을 통해 한국으로 이주해 온 다문화 가정 어머니들은 한국에 미처 적응하기도 전에 자녀를 낳고 기르며 자녀가 한국 사회의 구성원으로서 잘 성장할 수 있도록 사회문화적 가치를 전수하는 일차적 양육자로서의 역할을 감당하게 된다. 그러나 한국 사회에서 당면하게 되는 적응과정에서의 여러 어려움이 복합적으로 작용하면서 다문화 가정 어머니들의 자녀 양육의 어려움은 더욱 커지게 된다. 이 때문에 다문화 가정 어머니들은 자녀에게 물리적 보살핌뿐 아니라 정서적으로도 양질의 보살핌을 주기 어려운 경우가 많다(김민화, 신혜은, 2008). 또한 다문화 가정 어머니들은 자녀가 성장함에 따라 자녀의 학습을 도와주는데 더 큰 어려움을 느끼게 되며 이러한 다문화 가정 어머니들의 자녀양육에서의 어려움은 다문화 가정 자녀의 학교적응에도 많은 영향을 미치게 된다(박은애, 2007; 송미경, 지승희, 조은경, 임영선, 2008; 홍영숙, 2007).

Garcia-Coll과 Szalacha(2004)는 다문화 가정이 처한 특수한 사회 환경적 요인으로 인하여 다문화 가정 유아들은 성장과정에서 많은 발달적 위험을 갖는다고 하였다. 유아의 발달은 개인적 특성 뿐 아니라 가족 및 그들과 관계를 맺는 사회 환경에도 많은 영향을 받기 때문에 학교와 지역사회, 대중매체, 그 밖의 다른 사회기관들은 다문화 유아의 발달을 촉진하거나 제한하는 매우 영향력 있는 환경이 된다. 따라서 다문화 가정 유아들이 발달적 위험을 극복하고 긍정적 발달을 이룰 수 있도록 하기 위해서 다문화 가정에 대한 사회의 특별한 관심과 이해가 필요하다고 강조하였다.

다문화 가정 자녀의 성장과정 중 특히 유아기는 신체, 인지, 언어, 사회, 정서 등의 발달에 있어서 급격한 변화가 일어나는 시기로서 이때의 발달은 이후의 발달에 기초가 된다. 따라서 다문화 가정 유아들이 생의 초기 발달에서 적절한 보살핌과 지원을 받지 못하고 결핍될 경우 아동의 성장과 발달에 부정적 영향을 미칠 수 있다. 이러한 결핍은 이후의 학업, 정서, 사회성 영역에서 문제를 가져올 수 있으므로 이 시기의 다문화 가정 부모와 유아에

대한 사회적 관심과 지원이 더욱 요구된다(이현경, 서현, 김동례, 2009). 다문화 가정 유아를 위한 체계적인 지원은 이후 교육단계에서 나타날 수 있는 발달과 학습의 잠재적인 어려움을 예방하고 평등한 출발의 기회를 제공한다는 측면에서 볼 때 매우 긍정적이다(문무경, 2010). 따라서 다문화 가정 유아를 위한 교육적 지원과 다문화 가정 부모를 위한 양육지원, 교육기관에서의 올바른 인식과 배려, 사회 구성원들의 가치관과 태도의 변화 등이 시급히 이루어져야 한다.

다문화 가정이 늘어나고 이에 대한 사회적 관심이 고조되면서 이전보다 다문화 가정에 대한 지원 및 대책에 대한 논의가 활발하게 이루어지고 있다. 국가에서는 계속적으로 증가하고 있는 다문화 가정과 그로 인한 사회적 변화에 대한 인식을 통해 2008년 9월 다문화 가족 지원법을 시행하여 다문화 가정 지원을 위한 법적 근거를 마련하였다. 또한 교육인적자원부(2006)에서도 교육과정 및 교과서에 다문화를 교육요소로 반영하고 교사의 역량 강화를 위한 교원 연수를 강화하여 지속적인 다문화 교육을 실시해 나갈 것이라고 밝혔다. 다문화에 대한 국가의 관심과 노력 뿐 아니라 학계와 사회 전반에서도 다문화 사회로의 변화와 다문화 가정 및 아동에 대한 관심을 가지고 다양한 사회적 지원을 강구하고 있다(배소영, 박금주, 김근영, 정경희, 김효정, 2009). 그러나 이러한 노력에도 불구하고 다문화 가정의 문제를 해결하고자 하는 실제적 지침과 실행은 아직도 초기단계에 있다. 다문화 관련 지원 정책은 다문화 가정이 느끼는 어려움과 개별적 요구, 다문화 가정 유아들의 성장과 발달에 대한 실제적 연구의 토대위에 보다 통합적이고 장기적인 시각에서 계획되고 실행되어야 한다(김경숙, 공진희, 이민경, 2007).

현재까지 다문화와 관련한 많은 연구들이 이루어져왔다. 다문화 가정 어머니를 대상으로 한 기존의 선행연구들은 주로 자녀 양육의 어려움과 자녀의 발달 특성에 초점을 맞추어 논의되었다(김민화, 신혜은, 2008; 송미경 외, 2008; 오성배, 2005; 홍영숙, 2007). 다문화 가정을 바르게 이해하기 위해서

는 다문화 가정 어머니들의 자녀양육에서 느끼는 어려움 뿐 아니라 이들의 교육적 지원과 노력도 조명되어야 할 것이다. 그리고 이러한 다문화 가정 어머니들의 교육적 지원과 노력에도 불구하고 자녀 양육에서 어떠한 어려움을 경험하며 어떠한 요구를 가지는지 보다 실제적으로 이해할 필요가 있다.

또한 다문화 가정 유아의 건강한 발달을 돕기 위해서는 다문화 가정 내에서의 노력 뿐 아니라 그들이 속한 환경 안에서 이들을 수용하고 배려하고 함께 어울리는 사회적 분위기를 형성하는 것도 매우 중요하다. 그 중에서도 유아에게 가장 가까운 사회 환경 체계이자 다문화 가정 부모와 유아 모두에게 가장 큰 영향을 미치는 것이 유아의 교육기관이라 할 수 있다. 다문화 가정 유아를 담당한 교육기관에서 다문화 가정 어머니의 양육 실제에 대한 폭넓은 이해를 가진다면 다문화 가정에 더 실질적이고 효과적인 지원 및 교육을 실행할 수 있을 것이다. 이제까지 이루어진 교사관련 연구(김경숙 외, 2007; 박미경, 2007; 이현경 외, 2009)들은 다문화에 대한 인식이나 다문화 가정 유아의 발달에 대한 기술, 혹은 지도에서의 어려움에 주로 초점이 맞추어져 있었다. 또한 교사의 다문화에 대한 인식과 교육 실제에 대한 연구는 대부분 교사의 다문화에 대한 인식을 문항에 따라 표기하는 형식인 자기보고식 방법으로 이루어진 것이 많다(김정원, 이주영, 김경본, 2009; 노은영, 2008; 오승아, 유준호, 조경서, 윤영배, 2009; 이춘자, 2008; 장지영, 2008; 한석실, 2009). 이는 평소 다문화에 대한 인식과 그에 대한 고민이 많지 않았던 교사라도 관련 문항을 읽고 공감하는 바에 따라 표기함으로써 교사의 다문화교육에 대한 실제와 보고된 형식이 다르게 나타날 수 있는 가능성이 있다. 다문화 교육에 실재는 끊임없는 교육과정 실행과 다문화적 태도에 대한 교사의 반성적 사고가 있을 때만이 가능하기 때문에(한석실, 2009; Evans & Foster, 2000) 교사의 다문화에 대한 태도와 신념을 알아보기 위한 연구들이 더 다양하게 이루어져야 할 필요가 있다. Jones와 Derman-Sparks(1992)는 교사들은 자신이 아무런 편견이나 고정관념이 없으며 유아들을 위한 다문화

교육활동을 잘하고 있는 것으로 생각하는 오류를 범하기 쉽다고 지적한바 있다. 따라서 교사의 다문화에 대한 인식과 교육현장에서 교육의 실체가 어떠한지 이해하기 위하여 교사와의 면담을 통한 사례중심의 연구가 더욱 활발히 이루어져야 하겠다.

교육기관 적응은 유아들의 성장과 발달을 예측하는 주요한 지표가 되기 때문에(송진숙, 2004; 정민영, 2009) 다문화 가정 유아의 교육기관 적응관련 변인에 관한 연구들도 활발하게 이루어졌다. 선행연구(안은미, 2007; 이순비, 2010; 정윤정, 2007; 홍정미, 2008)에서는 다문화 가정 어머니의 양육행동이 수용적이고 정서적 지지가 높을수록, 자녀와의 개방적 의사소통이 잘 이루어질수록 유아의 학교적응력이 높음을 보고하였다. 또한 교사-유아의 친밀한 관계가 유아의 학교적응에 유의한 영향을 미쳤으며(고유미, 2009; 김현경, 2009; 제갈종기, 2007) 또래와 긍정적 관계를 가지는 유아일수록 학교적응을 잘하는 것으로 밝혀졌다(이영주, 2007; 정윤정, 2007; 홍정미, 2008). 이와 같은 결과는 다문화 가정 유아의 발달과 그들의 생활을 이해하고자 할 때 유아를 둘러싼 다양한 환경체계들이 함께 고려되어야 하며 이를 위해 유아 뿐 아니라 다문화 가정 부모와 담당 교사를 대상으로 한 연구가 지속적으로 이루어져야 함을 나타낸다. 특히 유아의 발달과 교육기관 적응에서 교육기관의 교사와 어머니의 관계가 주요한 영향을 미친다는 선행연구 결과(안선희, 2002; 정민영, 정정희, 2010)를 고려할 때 다문화 가정의 부모, 교사만이 아니라 가정과 교육기관의 연계라는 통합적이고 유기적인 관계에서 유아를 둘러싼 환경과 교육적 지원에 대한 연구가 이루어질 필요가 있다.

이제까지 다문화 가정 유아의 양육과 교육에 대해 부모와 교사의 입장에서 연계성있게 분석을 시도한 연구는 많지 않다. 따라서 본 연구에서는 다문화 가정 어머니와 교사의 양육 및 교육의 실재를 면담을 통해 알아보고자 한다. 이를 통해 다문화 가정 어머니들의 자녀양육의 실제와 이들이 바라는 교육적 지원, 그밖에 교육기관에서 이루어지고 있는 다문화 지도에 대한 이

해를 가짐으로써 보다 효율적이고 실제적인 교육정책의 방향과 적용에 대한 시사점을 찾을 수 있으리라 생각된다. 본 연구의 결과가 다문화 가정과 교육기관의 연계를 돕고 다문화 가정 유아의 발달을 지원할 수 있는 프로그램 마련을 위한 기초자료로 활용될 수 있기를 기대한다.

2. 연구문제

본 연구의 목적에 따라 다음과 같은 연구문제를 설정하였다.

첫째, 다문화 가정 어머니의 자녀 양육 경험은 어떠한가?

둘째, 다문화 가정 유아 담당 교사의 교육 경험은 어떠한가?

3. 연구동기

이전에 ‘다문화’라는 말을 들으면 나는 늘 TV에서 보았던 피부색이 다른 여러 인종의 사람들(때로는 기아 선상에 있는 아프리카 난민)을 떠올리거나 학교에서 세계 여러 나라 주제에 대한 모의수업을 하며 준비했던 각 나라의 전통의상을 입은 귀여운 인형의 모습을 떠올리곤 하였다. 그때까지도 나는 다문화 교육이란 세계 여러 나라 교육이라는 생각과 함께 다문화 교육은 웬지 낯설고 어려운 것이라는 생각을 가지고 있었다.

다문화라는 말이 나에게 조금 낯설고 생소했던 2007년, 그 해는 다문화에 대한 나의 생각에 많은 변화를 가져다 준 유익한 시간이 되었다. 2007년 3월, 다문화 가정의 민준이라는 유아가 우리 반에 들어왔다. 민준이의 아버지는 한국분이셨고 어머니는 일본분이셨다. 민준이는 또래와 잘 어울렸고 민준이 어머니도 매우 적극적으로 유치원 활동에 참여하셨다. 또한 다문화 가정이라해도 어머니가 한국어를 보통수준 이상으로 구사하셨기 때문에 나는

다문화 가정 유아라고 해서 민준이를 지도하는 데에 특별한 어려움을 느끼지 않았다. 나와 우리 반 아이들은 민준이를 통해 일본에 대해 더 많이 알게 되었고 일본 말과 일본의 문화에 대해 더 관심을 많이 가질 수 있게 되었다. 이는 나에게 ‘다문화 교육’이 ‘세계 여러 나라’와 같은 특정 주제에서만 다루어질 수 있는 특별한 교육이 아니라 일상생활 속에서 서로의 다양성을 인식하고 존중하며 배워가는 생활의 일부분으로 다루어질 수 있다는 생각을 갖게 하였다.

다시 박사과정에 들어오게 된 나는 2008년 겨울 방학 중 다문화 지원센터에서 연구원으로 일하게 되었다. 다문화에 대한 많은 이해가 없었던 나로서는 조금 걱정이 되기도 했지만 많은 것을 배울 수 있는 기회가 되리라는 생각에 이 일을 시작하게 되었다. 다문화 가정 어머니들과 만나기 전 나는 내가 만난 일본의 어머니와 매스컴에서 본 힘들고 어려운 다문화 가정의 이주 여성을 동시에 떠올렸다. 그때 나는 내가 아는 ‘일본 다문화 가정 어머니와 다른 다문화 가정 어머니들은 많이 다르겠지.’ 하는 생각을 나도 모르게 하고 있었던 것 같다. 이후 다문화 가정 어머니들과의 만남은 나의 이런 생각을 바꾸어 놓기에 충분했다. 이들은 내가 아는 일본 어머니처럼 밝고 쾌활하고 씩씩했다. 무엇보다 자녀교육에 대한 열의와 관심이 높았으며 자녀 양육을 위해 많은 노력을 하고 있었다. 다문화 가정 어머니들과 만나 대화하면서 이들의 밝음 이면에 있는 근심과 아픔도 볼 수 있었다. 자녀를 양육하는 과정에서 자녀의 학습적인 부분을 도와주지 못하는 것에 대한 안타까움과 교사와의 소통부족으로 인한 답답함에 대해 이야기하시는 것을 어머니들에게서 들을 수 있었다. 그 중에서 나에게 커다란 충격이 되었던 것은 어머니들이 금요일을 가장 어려운 날로 생각하고 있다는 사실이었다. 매주 전달되는 가정통신문의 내용을 몰라서 밖으로 나가 동네 분들에게 물어보았다는 이야기, 읽을 줄은 알아도 뜻을 몰라 어려웠다는 이야기들을 듣게 되었다. 마침 센터에 방문하신 민준이 어머니와 다시금 대화를 하면서 나는 그 부분

에 대해 어머니께 물어보았다. “읽을 수는 있지만 신경 써서 읽어야 하니 조금 피곤하다고 할까요? 혹시나 그냥 지나쳐서 우리 아이가 챙겨가야 할 것들을 못 챙겨주지나 않을까 걱정돼서 한 줄 한 줄 메모해가며 읽었어요.” 라고 하는 어머니께 너무나 죄송한 마음이 들었다.

민준이 어머니는 한 번도 아이의 준비물을 잊고 지나친 적 없는 어머니였다. 한국말을 매우 잘하시고 한국어 수준이 어느 정도 되시기 때문에 그런 부분들이 힘들 것이라고는 전혀 생각하지 못했다. 그러한 기본적인 배려도 하지 못한 채 ‘아이와의 생활이 참 즐거웠다.’ ‘그 아이를 통해 다른 아이들도 그 문화를 더 자연스럽게 받아들일 수 있도록 일상생활에서, 수업에서 잘 지도하려 노력했다’라고 스스로 위안했던 내 자신이 매우 부끄럽게 느껴졌다. 평소 민준이 어머니와의 대화가 적었던 것도 아니었다. 되도록 민준이 어머니와 많은 대화를 하려고 노력했다고 스스로 생각했었는데 정작 그러한 부분은 놓치고 지나갔던 것이다. 어머니도 그런 부분은 본인이 노력하면 될 부분이라 생각하시고 말씀하지 않으셨다고 한다. ‘이런 부분에서 더 많이 배려했으면 좋았을걸...’ 하는 후회와 함께 ‘마음이 없어서가 아닌 몰라서’ 아이들에게 더 많은 배려를 하지 못하는 나와 같은 교사들이 또 있으리란 생각이 들었다.

다문화 센터의 연구원으로 일할 때 다문화 가정 유아 담당 교사의 차가움에 상처받은 몇몇 어머니들의 이야기를 들을 기회가 있었다. 이야기를 들으면서 ‘과연 교사들은 다문화 가정의 어머니들이 놓여있는 현실과 어려움에 대해 얼마나 알고 있을까? 그것들을 알고 있다면 조금은 다르게 다가가지 않을까?’ 하는 생각을 갖게 되었다. 그래서 다문화 가정의 어머니의 양육과 다문화 가정을 지도하는 교사의 생각을 조금 더 심층적으로 분석해보면 좋을 것 같다는 생각을 하게 되었다.

어렵다고만 생각되는 다문화, 어찌 보면 나와 직접적인 관련성이 없을 것 같았던 이야기, 그러나 언젠가는 생활 속에서 마주하게 될 현실이다. 그리고

그렇게 다문화 가정과 마주하게 될 때 교사가 바라보는 다문화에 대한 생각은 어떠할까? 일반부모와 다문화 가정에서 바라보고 인식하는 다문화는 과연 같을까? 각자의 생각과 경험이 다르므로 인해 우리는 서로 다른 곳을 바라보고 향해가는 것은 아닌지, 그렇기 때문에 우리가 생각하는 다문화 교육의 의미, 다문화 가정에서의 양육과 기관에서의 교육, 부모와의 관계가 다져마다 제각각 형태로 이루어지고 있는 것은 아닌가 하는 의문이 들었다. 교사들은 유아교육 현장에서 다문화 유아를 어떻게 바라보고 인식하고 있을까? 다른 나라의 어머니를 가진 아이, 한국말이 늦은 혹은 한국말을 잘하는 아이, 지도하기 어려운 아이, 한국아이와 크게 차이가 없는 아이, 문화적 통로가 되어주는 아이 등 각자의 생각들이 너무나 분분한 가운데 우리가 잊고 간과하고 있는 것은 없을까? 이론이 아닌 어머니들의 실제 이야기 속에서 우리의 다문화에 대한 이해를 점검하고 그에 대한 바른 인식과 태도를 가질 수 있을 것이다. 또한 다문화 가정 유아 담당 교사의 인식과 지도실체에 대해 알아봄으로써 교육현장에서의 시사점을 찾을 수 있을 것이다. 본 연구를 통해 다문화 가정 어머니와 교사가 서로를 좀 더 이해하고 교육기관과 가정에서 일관성있게 유아들을 교육하며 유아들에게 바른 인식과 태도를 심어줄 수 있으리라는 기대로 이 연구를 시작하게 되었다.

Ⅱ. 이론적 배경

1. 다문화 가정의 개념 및 현황

1) 다문화 가정의 개념

‘다문화’란 말은 현대에 이르러 생겨난 용어로서 국가 간의 장벽이 허물어지고 인적교류가 더욱 활발해지면서 새롭게 생겨나게 된 용어이다(장영희, 1997). ‘다문화 가정’이라는 용어가 사용되기 전까지 한국인과 외국인 사이에서 태어난 자녀들은 ‘혼혈아, 코메리칸, 아메리시안, 아이노꼬, 코시안’ 등으로 불리기도 하였다. 그러나 이러한 용어들이 차별적이고 부정적인 이미지를 내포한다는 문제점이 제기되면서 국제결혼에 대한 부정적 인식을 제거하고 이를 대체할 수 있는 가치중립적인 새로운 용어가 필요하게 되었다. 그러한 필요성에 의해 2003년에 건강시민연대가 ‘국제결혼’ ‘혼혈아’ 등의 차별적이고 부정적인 이미지를 해소하기 위해 ‘다문화 가족’이라는 용어를 제안하여 큰 호응을 얻고 있다(김갑성, 2006; 위키백과, 2010). 이전에 사용된 용어들이 국적이 서로 다른 사람 간에 이루어진 가정이라는 점을 강조하고 있는 것에 비해 ‘다문화 가정’이라는 용어는 한 가정 내의 다른 문화적 배경을 갖고 있는 이들 사이의 결합이라는 ‘문화적 요소’를 강조한다는 특징을 가짐으로써(장영희, 김희진, 엄정애, 권정윤, 박승주, 2007) 보다 포괄적이고 긍정적인 의미를 내포하고 있다.

박효섭(2006)은 다문화 가정 유형을 가족 구성별 특징에 따라 세 집단으로 구분하여 제시하였다. 첫 번째 집단은 국제결혼 가정으로서 한국인 남성과 외국인 여성이 결혼하여 이루어진 가정이 대다수를 차지하고 있다. 이러

한 형태의 가정은 한국 사회의 성비 불균형과 ‘농촌총각 장가보내기’ 운동의 일환으로 1990년 이후 매년 급증하고 있다. 최근 들어 외국과의 교류가 더욱 확대되면서 유학이나 해외 파견 등을 통해서도 국제결혼가정이 더욱 증가하고 있다. 두 번째 집단은 외국인 근로자 가정으로서 외국인 근로자의 국내 취업이 점점 늘어남에 따라 생산, 기능직 외국인 근로자들이 여러 가지 형태로 가족을 동반하여 거주하거나 국내에서 가족을 형성함으로써 이루어진 가정이다. 세 번째 집단은 ‘새터민’ 가정으로 새터민이란 휴전 이후 다양한 동기에서 북한체제와 사회를 떠나 남한사회에서 정착하고 공식적으로 남한 주민 등록을 취득한 북한지역 출신 주민을 가리킨다.

이를 종합해보면 다문화 가정이란 한 가정 내에 서로 다른 민족적, 문화적 배경을 가진 사람들로 이루어진 가정을 의미하는 것으로 한국인과 외국인이 결혼하여 가정을 이룬 결혼이민자 가정과 외국인 근로자 가정, 새터민 가정을 포함한다.

2) 다문화 가정의 형성배경 및 현황

다문화 가정은 시대에 따라 그 양상이 조금씩 변화되어 왔는데 한국 사회의 다문화 가정 형성배경을 살펴보면 다음과 같다(설동훈, 2006; 유진이, 이재호, 김성은, 김미환, 2007; 장영희 외, 2007). 다문화 가정은 1950년 한국전쟁 이후부터 1970년대에 걸쳐 한국에 주둔한 미국 병사와 한국인 여성의 결혼을 통해 형성되기 시작하였다. 이들은 미군 기지촌 주변에서 가정을 꾸려 생활하거나 미국으로 귀환하는 남편을 따라 이주하여 생활하였다. 1970년대 후반까지 국제결혼을 통해 해외로 이주하는 한국인의 사례가 점차 증가하다가 1980년대 이후로 점차 감소하는 변화를 나타내었다. 1990년대 이후에는 한국인이 국제결혼을 위해 해외로 이주하는 사례가 크게 줄어든 반면 외국인이 국내로 들어오는 사례가 더욱 증가하는 양상을 보였다. 이는 국내에서

일하고 있는 외국인 근로자와의 국제결혼과 혼인이주로서의 국제결혼이 점차 증가하였기 때문이다. 국가의 경제성장으로 1980년대 이후부터 외국인의 국내 유입과 한국인의 해외 진출이 더욱 활발해지게 되면서 외국인과 한국인의 결혼이 증가하게 되었다. 또한 산업화, 도시화로 인한 이농현상으로 여성들이 농촌에 거주하는 남성들과의 결혼을 기피하게 되면서 ‘농촌총각 장가보내기 운동’이 지방자치단체를 중심으로 보다 활발히 추진되기 시작하였다. 이로 인해 한국 사회에서 한국인 남성과 외국여성과의 결혼을 통한 다문화 가정이 급격히 증가하게 되었다. 2000년대 초까지는 결혼 이주여성의 국적이 중국, 일본, 필리핀 출신이 다수였으나 최근에는 베트남 몽골, 우즈베키스탄 출신 등으로 국적이 점차 다변화 되고 있는 특징을 보인다. 이외에도 북한의 식량난으로 북한을 이탈하는 북한 주민이 급증하게 되면서 한국 사회의 다문화 가정의 또 다른 형태로 새터민 가정이 증가하게 되었다.

2010년 조사결과 국내에 거주하는 외국인은 주민등록인구의 2.3%(총 1,139,283명)를 넘어서고 있다. 이들 중 결혼 이민자는 전체 외국계주민의 11.0%(총 125,087명)에 해당하는 것으로 나타나 지속적인 증가추세에 있다(행안부, 2010). 통계청에서 발표된 외국인과의 혼인건수를 살펴보면 2002년만 해도 우리나라 총 혼인 건수에서 국제결혼 비율이 5%에 불과 하던 것이 2004년 이후에는 10%를 넘어서서 현재까지 지속적으로 국제결혼 비율이 높은 비중을 차지하고 있다.

<표 1> 한국인과 외국인과의 결혼 현황 (단위: 건, %)

구 분	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
총혼인 건수	304,877	302,503	308,598	314,304	330,634	343,559	327,715	309,759
국제결혼 건수	15,202	24,776	34,640	42,356	38,759	37,560	36,204	33,300
국제결혼 비율	5.0%	8.2%	11.2%	13.5%	11.7%	10.9%	11.0%	10.8%

출처: 통계청(2009). 혼인 통계 결과.

행안부(2010)의 조사결과 결혼 이민자 및 혼인귀화자의 국적은 중국출신이 60.9%로 다수를 차지하며 동남아 28.5%, 일본 2.9%, 몽골 1.4%, 남부아시아 1.3%인 것으로 나타났다. 그 중 여성이 89.2%로 대다수를 차지하고 있는데 이들의 거주 지역별 분포를 살펴보면 경기 27.4%, 서울 22.6%, 인천 6.2%, 경남 6.0%, 경북 4.9%등으로 결혼이민자들의 다수(56.3%)는 수도권에 거주하는 것으로 조사되었다.

다문화 가정이 점차 늘어나면서 이들 사이에 태어난 자녀도 지속적으로 그 수가 증가하고 있다. 다문화 가정 자녀는 현재 전체 외국인주민의 10.7%를 차지하고 있으며, 이 중 취학 전 유아(만 6세 이하)가 75,776명, 초등학생이 30,587명으로 초등학생 이하가 87.2%로 매우 높은 비율을 차지하고 있다. 이는 생애 초기 다문화 가정 자녀들을 위한 사회적 지지체계와 교육적 지원이 시급히 마련되어 시행될 필요가 있음을 나타낸다.

2. 다문화 가정의 문화적응 및 어려움

1) 다문화 가정의 문화적응

Ramirez(1983)는 문화 적응이란 주류 사회에서 필요한 언어, 가치, 사회적 능력과 태도를 익히는 과정을 의미하며, 이주자들이 주류 사회의 요구에 대처할 수 있는 적응적 전략을 발전시키는 과정을 의미한다고 정의하였다. 이와 달리 Berry(1997, 2001)는 문화적응이 한 문화가 다른 문화에 완전히 흡수되는 것이 아니라 새로운 문화에 적응해 가는 이주자들과 새로운 문화를 받아들이는 사회구성원 모두에게 적용되는 의미로서 두 문화의 접촉과정에서 서로 영향을 받아 사회문화적이고 심리적 변화가 발생하는 것을 의미한다고 하였다.

Berry(1997, 2001)는 이주자들이 출신국의 문화적 유산과 정체성을 유지하

려는 정도와 주류 문화 집단과 관계를 맺고자 하는 정도에 따라 이주자의 문화적응 태도가 동화(assimilation), 분리(separation), 통합(integration), 주변화(marginalization), 네 가지로 유형화될 수 있다고 설명하였다. 동화는 이주자의 고유한 문화와 정체성을 버리고 기존 사회집단 구성원의 규범과 문화를 받아들여 새롭게 속한 주류사회에 적응하는 것을 말한다. 이에 대조되는 것으로 분리는 주류 사회집단과의 친밀한 관계를 거부하고 자신의 고유한 문화를 고수하고자 하는 것을 의미한다. 가장 이상적인 적응 형태인 통합은 자신의 고유한 문화와 정체성을 지키면서도 기존의 사회집단과 긍정적으로 상호작용하고 양쪽문화를 통합해나가는 적응형태이다. 주변화는 가장 비적응적 형태로서 새로운 문화에 적응하기 위한 어떠한 노력도 하지 않으며 출신국의 고유한 문화도 거부하는 것을 말한다.

Berry는 이주자들만이 아니라 이주민을 수용하는 기존의 사회집단의 반응에 따라서도 문화적응의 형태가 다르게 나타난다고 설명하였다. 그에 따르면 기존 사회집단에서도 이주 집단의 적응방식과 마찬가지로 4가지 유형의 태도가 나타난다고 하였다. 먼저 기존 사회집단에서 나타나는 이주 집단의 동화와 같은 형태로 이주자 고유의 문화적 특성을 존중하지 않고 주류사회의 문화와 가치를 따르도록 강요하는 태도를 용광로(melting pot)라 칭했다. 또한 주류집단의 적응적 태도에서 분리와 같은 개념을 분리 혹은 차별(segregation)이라고 하였는데 이는 이주자를 받아들여려 하지 않고 그들의 생활방식과 문화를 인정하려 하지 않는 태도를 의미한다. 또한 이주 집단의 가장 비적응적 형태인 주변화의 특성을 띄는 것은 배제(exclusion)이다. 이는 기존집단에서 이주자를 제외시키는 태도이며 이는 이주 집단이 더 이상 주류집단의 사회에 편입될 수 없도록 한다. 다문화주의(multiculturalism)는 이주 집단의 적응유형에서 동화와 같은 개념으로 가장 긍정적인 주류사회의 태도라 할 수 있다. 이는 기존집단 구성원이 이주 집단의 문화의 다양성과 그들이 지닌 고유한 특성을 인식하고 존중하는 태도를 가지는 것을 말한다.

Berry는 기존 사회집단이 다문화주의적 태도를 지닐 때 진정한 사회통합이 이루어질 수 있다고 하였다.

또한 Coelho(1998)는 이주민들이 새로운 나라로의 입국 후 다음과 같은 문화적응 4단계를 경험한다고 하였다(서원준, 2010 재인용). 첫째는 이주국으로의 도착과 새로운 인상형성기이다. 이주국으로의 이동 후 얼마동안은 새로운 나라에서의 삶에 대한 기대와 불안을 경험한다고 하였다. 다음 단계는 이주민들의 문화적 충격의 경험 시기이다. 이 시기는 이주민들이 정착기를 거쳐 새로이 접한 환경이 자신의 원래 문화와 다르다는 사실을 인식하게 되는 시기이다. 따라서 자신의 정체성에 위기를 느끼게 되며 자신과 동일한 문화를 가진 집단 구성원에게 친밀감을 느끼게 된다. 이 시기에 경험하는 타인의 태도는 매우 중요한데 이때 이주민에 대한 타인의 편견과 차별적 경험은 이주민의 긍정적 정체감 형성에 어려움을 가져다 줄 수 있다. 세 번째 단계는 문화적 충격의 극복과 낙관의 시기로 앞선 문화 충격 시기를 극복하고 나면 자신이 본래 지니고 있던 문화적 정체감을 부정하지 않으면서 새로운 사회에 잘 적응할 수 있다는 낙관적 전망을 가질 수 있게 된다는 것이다. 따라서 이 시기에는 문화 충격 시기에 다소 소극적이었던 이주민들이 새로운 언어를 배우거나 그 사회의 문화를 배우는데 더욱 적극적으로 참여하게 된다. 네 번째 단계는 문화적 적응기로서 이주민들이 새로운 정체성을 형성하고 내부적 갈등을 해결하게 된다고 하였다.

구차순(2007)은 결혼 이주여성의 적응과정은 새로운 사회에서의 ‘혼돈과 갈등의 단계’, 자신을 새로운 환경을 탐색하고 살피며 주변과 자신의 위치를 살피는 ‘둘러보고 시도해봄의 단계’, 주변을 이해하고 받아들이며 가족과 사회의 한 구성원으로 살아가기 위해서 어떤 전략을 취해야 할지 생각하고 자신에게 적합한 방법을 택하여 실행하는 ‘조화로 위치를 찾음의 단계’, ‘공동체 구성원으로 뿌리내리기 단계’를 거치는 것으로 보고하였다.

이러한 문화적응과정은 일반적으로 모든 다문화 가정에 똑같은 방식으로

적용되는 것은 아니며 사람마다 단계를 지나치기도 하고 각각 단계마다 정도가 다를 수 있다. 이는 개인의 사회경제적 지위, 문화적 차이의 정도, 자발성의 여부, 성 등에 따라 적응 양상이 매우 다르며 단계가 명확하지 않기 때문이다. 다문화 가정의 결혼이주 부모의 문화적응 행동은 일정한 적응단계에 따라 적응하기 보다는 개별적이고 역동적 과정에 따라 적응양상이 다르게 나타날 수 있다는 것을 이해할 필요가 있다(김현경, 2009; Fuligni, 2009). 구차순(2007)은 초기 한국 사회에서의 긍정적인 경험과 이들 개인의 문화정체감, 이들에 대한 가족과 사회의 태도지지가 이들의 적응에 긍정적 영향을 미쳤음을 보고하였다. 그 밖에도 많은 적응 관련 연구들은 결혼 이주여성들이 한국에서의 갈등과 혼돈, 그리고 고립을 경험하며 적응을 시작하나 적응과정에서 연령, 거주기간, 교육수준, 경제적 수준과 같은 인구 사회학적 특성, 언어능력, 가족관계, 사회적 지지 등 다양한 변인(김경옥, 2010; 박근우, 2007; 류인경, 2010; 윤영주, 2001; 정영덕, 2004; 최태일, 2001)이 중요하게 작용할 수 있음을 밝히고 있다. Ward(1995)는 이주부모들은 이주 후 많은 스트레스를 경험하며 이주 부모가 이중 문화의 격차나 문화적응과 연관된 스트레스를 원만히 극복할 때에 주류사회에 적응을 할 수 있게 된다고 하였다(김현경, 2009 재인용).

2) 문화적응 과정에서 다문화 가정이 겪는 어려움

다문화 가정은 한국의 전통적인 단일 민족 정서에 따른 인종적 편견, 언어문제, 문화부적응, 가족갈등, 낮은 소득으로 인한 경제적 문제 등 이들이 당면하고 있는 문제들로 인해 한국 사회에서 문화적으로 적응하며 안정된 가정을 꾸려나가는 데 많은 어려움을 겪고 있다(이현경 외, 2009). 2009년 7월 보건복지부 주관으로 조사된 다문화 가족 실태조사에 따르면 외국주민이 한국생활에서 가장 힘든 점으로 여성은 언어문제(22.5%), 경제문제(21.1%),

자녀문제(14.2%)를 주로 꼽았고, 남성은 경제문제(29.5%), 언어문제(13.6%), 편견 및 차별(9.4%)을 들었다. 사회경제적 배경, 출신, 지역 등을 불문하고 외국인 주민들 다수가 한국생활에서의 적응에 대한 어려움을 토로하고 있으나 성별에 따른 가정 내의 역할 차이로 인해 어려움에 대한 항목에서는 차이를 보이고 있다. 문화적응 과정에서 다문화 가정이 겪는 어려움을 결혼이주 여성의 입장에서 살펴보면 다음과 같다.

(1) 언어의 어려움

결혼 이주여성들은 한국으로 이주하기 위한 준비나 한국어를 배울 기회를 사전에 갖지 못한 상태에서 입국하는 경우가 대부분이므로(설동훈 외, 2005) 대다수의 이주여성들은 한국생활에 있어 의사소통의 어려움을 경험하게 된다. 결혼이주 여성의 의사소통 문제는 단순한 소통의 어려움뿐만 아니라 한국 사회 적응에서의 제 2차, 3차의 어려움을 가져올 수 있다는 측면에서 주의 깊게 고려될 필요가 있다(김경옥, 2010). 이주여성의 한국어 미숙은 가족 간의 원활한 대화가 이루어지기 어렵게 만들어 오해와 갈등이 유발되기도 한다. 이처럼 가족 구성원과의 갈등이 생길 경우에도 이주여성들은 의사소통의 어려움과 문화에 대한 이해부족으로 인하여 자체적으로 문제를 해결해 나가기 어렵다(윤형숙, 2004; 이혜경, 2005).

또한 이주여성의 언어 능력의 한계는 자녀와의 관계 및 양육에도 어려움을 가져오는 요인이 되는데 이주여성의 자녀 양육과 관련한 선행연구(고은, 2006; 김경숙 외, 2007; 전홍주, 배소영, 광금주, 2008)들은 자녀와의 관계적 측면에서 가장 큰 문제로 부모-자녀와의 의사소통의 한계를 지적하였다. 다문화 가정 자녀의 언어습득의 속도는 또래집단을 통하여 급격히 성장하는 반면에 부모의 언어습득은 매우 제한적일 수밖에 없기 때문에 그로 인한 갈등을 겪게 되어 그에 대한 심리적 어려움과 혼돈을 느낀다고 하였다. 더욱

이 자녀가 성장함에 따라 어머니를 무시하기도 하며 소외되는 경험을 하는 경우도 있어 언어로 인한 문제가 부모-자녀 관계에도 부정적 영향을 미칠 수 있음을 밝히고 있다. 그 외에도 이주여성의 의사소통의 어려움은 한국 사회에 대한 이해부족, 정보소외와 이로 인한 사회적 관계 망 및 사회참여의 기회를 제한하며 복지서비스의 접근의 어려움 등을 유발하여 이주여성의 사회참여 및 사회통합을 저해하는 요인으로 작용할 수 있다(김경옥, 2010).

결혼이주 여성들이 한국어를 모르는 것은 단순한 불편함을 넘어 한국 사회의 적응의 필수적 문제이므로 이주여성들을 위한 적절한 한국어교육은 매우 필수적이며 지속적이고 체계적으로 이루어져야할 사회적 지원과제이다(강희구, 2010; 황연순, 2009). 결혼이주 여성들을 대상으로 다문화 가정 지원 프로그램 중 가장 도움이 된 것과 앞으로도 계속해서 필요하다고 생각되는 프로그램을 조사한 결과 ‘한국어 교육’이 1 순위로 나타났다(유진이 외, 2007). 최근에 많은 사회기관에서 한국어 교육이 진행되고 있지만 주 1회 또는 주 2회로 한국어수업이 이루어지고 있어 한국어 학습시간이 절대적으로 부족하다. 실제로 한국어 교육 대상자들을 대상으로 한 설문조사에서도 한국어수업 시간을 늘려달라는 요구가 절대적으로 많이 나타났으며 관련 연구들에서도 한국어 교육에 대한 시간확보의 중요성이 논의되고 있다(박인상, 2006; 서혁, 2007). 그 밖에도 한국어 교육 시 교사의 어려움에 대한 응답에서 학습자들의 부족한 학습시간이 48%를 차지하였고 자신들의 한국어 교육에 대한 전반적 지식부족으로 인한 어려움이 31%인 것으로 나타났다(구지은, 2006). 한국어를 배우고자 하는 결혼 이주여성들 중에도 가족의 반대나 교사의 교수능력 부족, 시간적 어려움, 어린자녀로 인한 참여의 어려움, 접근성 등의 문제로 인해 한국어교육을 체계적으로 받지 못하는 경우가 많다(강희구, 2010). 이를 볼 때, 결혼 이주여성의 한국어 습득이 원활히 이루어질 수 있도록 한국어 교육시간의 확보, 교사의 자격관리, 그 외 결혼 이주여성이 지속적으로 한국어 교육을 받을 수 있도록 다각적인 접근 방식을

통해 한국어 교육이 효과적으로 시행될 필요가 있다.

(2) 문화차이로 인한 어려움

결혼 이주여성들은 한국 사회에 적응하는 데에 있어 모국과는 다른 문화의 차이로 어려움을 겪는다. 입국 후 이주여성들은 가치관, 음식, 주거문화, 생활방식으로 인하여 많은 어려움을 경험한다(구차순, 2007; 설동훈 외, 2005). 언어와 음식, 주거문화 등 일상생활의 차이는 비교적 가시적이며 일차적으로 경험되는 부분이다. 따라서 가족 구성원들도 이에 대해 어느 정도 인식하고 이해하며 이주여성 스스로도 이주 초기에 이러한 문화적 차이의 어려움을 극복하고 적응하고자 하는 노력을 기울인다. 이에 비해 ‘적절하고 바람직한’ 가족관계, 역할규정, 서로에 대한 태도와 기대 등은 문화마다 차이가 있음에도 불구하고 그것이 가진 비가시적 특징으로 인해 이러한 차이들은 무시되거나 차이조차 인식되지 못하기도 한다(김이선, 2007). 때문에 그로 인해 일어나는 갈등은 쉽게 해소되기 어려우며 그로 인한 가족 간 갈등은 점차 깊어지게 된다.

특히 이주여성들은 출신국에서의 여성의 지위와 한국에서의 여성의 지위가 다름으로 인해 갈등과 혼란을 경험한다. 한국 사회의 가부장적 가정 분위기와 고정된 성역할 특히 여성들의 과중한 가사와 자녀양육 부담으로 인하여 가정 내 남편과 아내의 역할 및 가사분담에 불만이 발생하게 되고 갈등과 대립이 나타나게 된다. 이러한 갈등은 위에서 밝힌 비가시적 문화 차이에서 기인하며 남성의 가사분담률이 높은 국가에서 이주해온 여성의 가정에서 더욱 두드러지게 나타난다(김이선, 2007; 윤형숙, 2004; 이혜경, 2005). 그 외에도 시댁과 친정에 대한 비대칭적 관계와 시부모의 일방적 문화 이해로 인해 결혼 이주여성들과 갈등을 겪는 경우가 많은 것으로 보고되고 있다. 한국 문화의 특성상 결혼 이주여성이 한국으로 이주하여 시댁식구들과

함께 사는 경우가 많으며 같이 살지 않더라도 매우 밀접한 관계를 유지하게 된다. 때문에 서로 다른 문화에서 오는 오해와 문화적 충돌로 오해와 갈등을 겪게 되는 경우가 많다. 한국의 부계 가족질서에 따라 며느리를 집안사람으로 만들기 위해 노력하는 시어머니와 핵가족 중심으로 생각하고 가족내 자신의 독자적 권한을 의심치 않는 이주여성 사이에서는 며느리의 의무와 권한을 둘러싸고 갈등이 빈번하게 나타날 수밖에 없다.

이처럼 다문화 가족 내에서는 서로의 권한과 역할, 서로를 대하는 태도에 대해 눈에 보이지 않는 문화적 차이가 존재하게 된다. 이러한 갈등을 극복하기 위해서는 남편 뿐만 아니라 시부모를 비롯한 시댁 식구들과 이주여성간의 상호이해를 위한 노력이 매우 필요하다(강희구, 2010; 김이선, 2007). 그러나 많은 경우 이주여성의 문화적 차이로 인한 적응과정에서의 어려움에 대해 다문화 가족 구성원의 이해와 배려가 부족하고 이러한 이해의 필요성조차 인식하지 못함으로써 이주여성에게 일방적인 한국문화의 학습과 동화를 강요하는 경우가 많아 다문화 가정 내의 갈등과 혼란이 더욱 커지기도 한다. 위와 같은 언어와 문화 차이 등으로 인해 어려움을 겪을 경우 이주여성에게 상담을 해주거나 도움을 주는 대상자는 모국인 친구와 자신의 가족 친척이 대부분을 차지하였으며 남편이나 친척, 사회복지 관련 기관의 도움은 거의 받지 못하는 것으로 밝혀졌다(설동훈 외, 2005). 그로 인해 한국인 남성과 외국인 여성의 이혼건수는 11,255 건으로 전년대비 2.7% 상승하여 해마다 증가하고 있다(통계청 2009).

위와 같은 사실은 다문화 가정이 어려움을 극복하고 건강한 가정으로 잘 세워지기 위해서는 이를 위한 사회 구성원 모두의 노력이 필요함을 나타낸다. 다문화 가정 내에서 남편 및 시부모를 포함한 가족들은 갈등의 원인이 되기도 하지만 결혼 이주여성에게 힘이 되어주는 매우 중요한 지지자가 되기도 한다. 결혼 이주여성의 원만한 한국 사회 적응을 위해서는 가족의 지지가 필요하며 특히 남편의 지지는 갈등을 조정하고 관계를 지속하도록 하

는 매우 영향력 있는 요인이 된다(강희구, 2010; 김오남, 2006). 때문에 다문화 가정 내에서 가족 구성원간의 상호이해를 통한 노력이 더욱 요구된다 하겠다. 다문화 가정들이 문화적 차이에서 오는 갈등과 어려움을 극복하고 더욱 건강하고 화목한 가정을 이루기 위해서는 결혼 이주여성과 한국가족의 문화에 대한 인식과 상호이해를 돕고 가족 구성원들을 지지할 수 있는 사회적 지원체계 마련과 그를 위한 지원들이 시급히 이루어질 필요가 있다.

(3) 경제적 어려움

이주여성이 경험하는 어려움으로 경제적 어려움을 들 수 있다. 윤형숙(2005)은 국제결혼을 한 대다수의 한국 남성들은 농촌에서도 대부분 가난한 사람들이며 따라서 이들과 결혼한 이주여성 다수는 경제적 어려움을 경험한다고 하였다. 이혜경(2005)도 국제결혼 가정이 대부분 경제적 어려움을 심각하게 겪는 경우가 많다고 설명하였다. 2009년 보건복지부 다문화 가족 실태조사 결과에 의하면 다문화 가정 월 평균 가구소득은 100~200만원 미만인 38.4%로 가장 많았고, 100만원 미만도 21.3%로 가구소득이 전반적으로 낮은 것으로 나타났다. 또한 이에 따르면 지난 1년간 경제적 어려움으로 사회보험료 미납, 전기·수도세 체납, 생활비를 위한 금전차용, 병원치료 중단·포기 등 중 1가지 이상을 경험한 다문화가족은 30%에 달하고 있으며 사회보험료 미납 경험률은 16.1%, 전기·수도세 체납 경험률은 5.3%, 생활비를 위한 금전차용 경험률은 25.7%, 병원치료 중단·포기 경험률은 10.6%로 나타나고 있는 등 많은 수의 다문화 가정들이 경제적 어려움을 겪고 있는 것으로 드러났다. 이러한 다문화 가정의 경제적 어려움은 그들의 생활에서 뿐 아니라 그들의 자녀들에게도 열악한 환경을 제공할 가능성이 있으며 다문화 가정의 빈곤문제가 경제적 어려움에만 국한되지 않고 이후 자녀 양육에서의 교육적 문제와 다음세대의 건강한 발달과 성장에 부정적 영향을 미칠 수 있다.

현재, 결혼 이주여성의 경제활동참여율은 60%수준으로 경제활동의 이유로는 생계유지 목적(51%), 자녀교육비 충당(17%)이 많았고 취업직종은 음식점 종업원 등 서비스직에 근무하는 경우가 많았다(52%). 이주여성이 대부분 취업을 원하고 있으나 현실적으로 자녀양육 때문에 포기하는 경우가 많았고 서툰 의사소통 능력과 결혼 이주여성의 출신국에 대한 선입견으로 인하여 구직에 실패하는 경우(21%)가 많았다. 또한 취업을 한 후에도 외국인이라는 이유로 불이익을 당하는 경우가 상당한 것으로 밝혀졌다(강희구, 2010; 장영희 외, 2007).

그러나 이와 같은 결과가 모든 다문화 가정이 경제적 어려움에 처해있다는 것을 말하는 것은 아니다. 국제결혼 이주여성의 가정 945가구를 조사한 설동훈 외(2005)의 연구결과는 앞의 연구들과 다른 양상을 보여주고 있다. 연구 결과 국제결혼 이주여성의 학력은 고등학교 졸업 이상이 74.4%였고 ‘중학교 졸업’이하는 25.5%에 불과하였다. 남편의 학력도 이와 비슷하게 나타났으며 이들과 결혼한 한국인 남편의 현재 직업도 전문 경영직(26.5%), 사무직(12.2%), 서비스직(14.6%) 등으로 조사되어 다문화 가정의 남편들이 낮은 계층의 직업군에만 편중되지 않고 있음을 나타내었다. 2009년 보건복지부 다문화 가족 실태조사 결과에서도 다문화 가정의 거주환경은 ‘(매우)양호함’이 39.1%, ‘보통’이 42.6%, ‘(매우)열악함’이 18.3%인 것으로 보고 되었다. 이러한 결과는 다문화 가정들의 사회경제적 배경이 모두 낮은 수준이라고 단정 지을 수 없음을 보여주는 것이라 하겠다(오성배, 2005).

(4) 자녀 양육에서의 어려움

결혼 이주여성이 경험하는 어려움으로 자녀 양육에서의 어려움을 들 수 있다. 결혼 이주여성들은 한국 사회로의 이주로 인하여 많은 어려움을 경험하면서도 자녀교육에 대한 관심과 교육에 대한 열의가 높다(박은애, 2007;

송미경 외, 2008; 홍영숙, 2007; Cooper & Jackson, 1995). 결혼이주 여성들이 자녀 교육에 대해 많은 노력을 기울이고 있음에도 한국어가 서투르고 한국의 문화에 익숙하지 못하기 때문에 자녀와 의사소통이 제대로 이루어지지 않은 경우가 많으며 자녀교육에서도 많은 한계를 느낀다. 자녀양육 및 교육이 필요한 시기에 어머니 자신도 한국 사회 적응의 단계에 있으므로 외국인 어머니로서 자녀를 키우는 것에 대한 두려움과 어려움을 느끼게 된다. 한국 사회가 자녀들의 양육에 아버지의 역할보다는 어머니의 역할에 더 많은 비중을 두고 있기 때문에 결국 이주여성들이 교육을 전담할 수밖에 없는 열악한 양육환경에 처하게 되는 것이다. 따라서 이주여성들은 자녀들의 언어발달의 부족함을 자신의 책임으로 인식하며 자신으로 인해 자녀들이 이중문화 안에서 정체성 혼란 등의 문제를 겪는다고 생각하기도 하였다(강희구, 2010; 황연순, 2009). 일부 다문화 가정에서는 이러한 양육문제를 시어머니와 남편, 가족의 도움을 받아 해결해 가는 긍정적인 사례도 있으나 많은 경우 가족의 지원이 많지 않고 대체로 이주여성이 자녀 양육의 책임을 맡게 되므로 자녀교육에서 어려움을 호소하는 경우가 많다.

결혼이주 부모들의 한국어능력 부족과 적응의 어려움으로 인해 갖는 불안감은 이주여성의 심리적 위축과 자녀교육에 대한 자신감 부족으로 이어지기도 한다(김갑현, 2007; 김민화, 신혜은, 2008; 홍진주, 2003). 이는 자녀교육의 효율성을 저해하며 자녀와 어머니의 상호작용에서 자녀들이 보이는 무시와 불신은 장기적으로 다문화 가정 자녀의 성장에 부정적인 영향을 미치게 된다(김민화, 신혜은, 2008; 김오남, 2006). 많은 이주여성들은 자신의 교육적 지원에 대한 한계를 보완하기 위해 교육기관에 많은 의존을 하기도 한다. 결혼 이주여성들은 자녀를 초등학교에 보내면서 더 많은 어려움을 경험하게 되는데 초등생 자녀를 둔 결혼이민자의 73.5%는 자녀를 교육하는데 많은 어려움을 겪고 있다고 응답하였다. 초등생 자녀를 교육할 때 가장 어려운 점은 학원비 마련(27.4%), 학습지도(23.2%), 숙제 지도하기(19.8%) 순으로

나타났다. 특히 한국에서의 자녀 교육은 경제적인 여건에 따라 결정되는 경향이 많아 상대적으로 경제력이 취약한 결혼 이주여성의 자녀들은 대부분 열악한 교육환경에 처해지는 경우가 많다고 하였다(강희구, 2010). 다문화 가정의 이러한 양육에서의 어려움은 이주여성의 한국생활 적응에 더욱 많은 고단함과 어려움을 초래하며 가족의 건강한 발달에도 문제를 가져올 수 있으므로 다문화 가정의 자녀를 위한 양육과 교육에 대한 사회적 지원이 시급히 이루어질 필요가 있다.

(5) 사회적 편견과 차별로 인한 어려움

다문화 가정은 사회적 편견과 차별로 인하여 더 큰 어려움을 겪고 있는 것으로 나타났다. 다문화 가족 실태조사(보건복지부, 2009)에서 여성결혼이민자의 34.8%와 남성결혼이민자의 52.8%가 한국생활에서 외국인이라는 이유로 차별대우를 받은 경험이 있다고 보고하였다. 이러한 사회적 차별과 편견은 이들 자녀에게까지 이어져 다문화 가정 유아의 성장에도 영향을 미치게 된다. 다문화 가정의 청소년을 대상으로 실시한 사회적응 실태조사결과(한국청소년 상담원, 2006)에서 이들 중 50%이상이 길거리에서 사람들이 자신을 쳐다보거나 수군거리는 행동을 한 경험을 하였다고 응답하였다(황지민, 2010 재인용). 그 외에도 보건 복지부(2005)의 조사에 따르면 다문화 가정 중 상당수의 학생이 집단따돌림을 경험하였다고 보고되었으며 특히 일반 유아와 상이한 외모를 가진 유아일수록 또래의 놀림이나 따돌림을 많이 경험한 것으로 나타났다. 설동훈 외(2005)의 연구에서도 다문화 가정 자녀들 가운데 17.6%가 또래 유아들로부터 집단 따돌림을 경험했다고 보고하였다. 그 이유로 ‘엄마가 외국인이기 때문’이 34.1%, ‘의사소통이 안되어서’가 20.7%, ‘특별한 이유 없이’가 15.9%, ‘태도와 행동이 달라서’ 13.4%, ‘외모가 달라서’ 4.9%, ‘기타’가 22.2%로 나타났다. 같은 결과로 오성배(2007)의 연구

에서도 다문화 가정이 일반 아동에 비해 외모차이가 많이 나거나 어머니가 외국인이라는 것이 알려지면서 놀림의 대상이 되는 경우가 많았다고 보고하고 있다.

이와 같은 다문화 가정 유아의 사회적 편견과 차별에 대한 경험은 자신감 결여, 폐쇄적인 대인관계형성, 학업 성취도 저하 등으로 이어질 수 있는 위험을 갖는다. 이에 따라 많은 다문화 가정의 어머니들은 자신이 외국인이기 때문에 자녀가 성장하면서 사회에서 차별이나 편견을 당할까봐 걱정하기도 한다(설동훈 외, 2005). 다문화 가정 부모의 교육기관에 대한 기대를 조사한 연구(현정환, 2008)의 연구에서는 자녀를 외국인이라는 관점에서 바라보지 않기를 바란다는 응답이 유의미하게 높게 나타났다. 이러한 조사결과들은 우리 사회에서의 사회적 편견과 차별에 대한 사회 전반적인 인식의 변화가 필요함을 단적으로 나타낸다고 하겠다.

통계청이 발표한 ‘2006년 사회통계조사결과’에 따르면 다문화 가정을 위해 가장 시급히 해결해야 할 사항으로 ‘다문화 가족에 대한 편견을 없애는 사회 분위기 조성’이 30.6%로 가장 많이 뽑혔다. 2003년 국가 인권위 ‘기지촌 혼혈인 인권 실태조사’에서도 ‘학교에서의 차별과 따돌림’ 고용에서의 차별을 가장 심각한 어려움으로 꼽아 사회전반적인 인식의 변화와 그를 위한 노력들이 시급함을 알 수 있다(황범주, 2008).

결혼 이주여성에 관한 연구(서정혜, 2009; 이순비, 2010)들은 사회적 지지가 높을수록 이주여성의 적응에 긍정적인 영향을 미친다고 보고하였다. 이와 같은 연구결과는 사회적 지지가 다문화 가족 구성원의 적응을 돕고 부정적인 영향을 중재하며 예방하는 보호요인으로 작용함을 시사한다. 다문화 가정의 어려움은 개인적 부적응에 기초한 것이기도 하지만, 대부분 남편, 가족 더 나아가 지역사회의 몰이해로 인해 어려움이 더욱 가중된다고 볼 수 있다. 따라서 다문화 사회 속에서 살아가는 사회 구성원들이 국가 간 문화 간 차이를 넘어서서 서로를 존중하고 배려하는 다문화적 태도와 소양을 갖

출 유능한 인재로 거듭날 수 있도록 사회 구성원들의 차별적 태도와 편견에 대한 인식개선을 위한 노력이 이루어져야 할 것이다. 또한 이와 함께 다문화 가정을 위한 사회적지지 체계 확립을 위한 방안모색이 지속적으로 이루어져야 하겠다.

3. 다문화 가정 유아의 발달

다문화 가정 유아들은 이들이 속한 가정적 배경과 이중문화로 인하여 일반유아들이 경험하는 것과는 다른 경험을 하며 성장한다. Garcia-Coll과 Szalacha(2004)는 유아의 발달적 통합 모델을 제시하여 다문화 가정 유아의 발달을 이해하고자 하였다. 이들은 유아의 발달이 개인적 특성 뿐 아니라 가족 및 그들과 관계를 맺는 사회 환경에도 영향을 받는다고 하였다. 이로 인해 다문화 가정에서 경험되는 그들만의 독특한 환경이 형성되는 것이다. 학교와 지역사회, 대중매체, 그 밖의 다른 사회기관들은 유아의 발달을 촉진하거나 제한하는 매우 영향력 있는 환경이 된다. 이러한 환경은 다문화 가정 유아의 신체적, 구조적, 생태적 특성과 상호작용하여 유아의 발달적 능력에 영향을 미친다. 다문화 가정 유아들은 주류사회에서 직간접적으로 배제와 차별, 인종주의를 경험하기도 하는데 계층화된 사회 안에서 겪는 인종주의 차별, 그리고 학교 및 지역사회의 경험들은 유아의 발달에 부정적 영향을 주게 된다. Garcia-Coll과 Szalacha(2004)는 그들이 처한 특수한 사회적 환경요인으로 인하여 다문화 가정 유아들이 성장과정에서 많은 발달적 위험을 안고 있다고 하였다.

국내 연구(교육인적 자원부, 2006; 김갑성, 2006; 오성배, 2005)에서도 다문화 가정 아이들은 어머니의 미숙한 한국어로 인해 상호작용하는데 많은 제약이 있으며 이는 유아의 언어발달과 전반적인 학습능력에도 부정적 영향을 미치는 것으로 나타났다. 또한 다문화 가정 유아들은 언어적 어려움과 사회

적 편견으로 인해 낮은 자존감을 보이고 사회성 발달 및 학업성취에도 어려움을 보인다고 하였다. 여러 다문화 관련 선행 연구들에서도 유아들이 겪고 있는 언어적 사회적, 성격, 정체성 혼란 등의 심각한 문제에 대해 제시하고 다문화 가정을 위한 사회적 지원과 대책의 필요성을 제시하였다(박미경, 엄정애, 2007; 서현, 이승은, 2007; 유현승, 1998; 정은희, 2004; 조영달, 2006).

교사를 통한 다문화 가정 유아의 행동특성 조사결과(김경숙 외, 2008)에서도 10명의 유아 중 8명의 유아가 언어, 지적 및 학습특성, 사회 정서적 행동들 중 1가지 이상의 면에서 교사의 특별한 관심과 지도를 필요로 하고 있다고 평가되었다. 특히 사회정서적인 면에서 공격적이거나 소극적, 충동적 행동특성을 보인다고 보고되었는데 이러한 연구들은 다문화 가정의 특수한 환경적 요인이 유아의 발달에 위험요인으로 작용하고 있음을 보여준다.

많은 선행연구들이 다문화 가정 유아 발달의 부정적인 측면을 보고하고 있으나 모든 다문화 가정 유아들이 심각한 부적응이나 지체상황에 있는 것은 아니다. 다문화 가정 유아의 발달 영역별 수준을 평가하고 분석한 결과 다문화 가정 유아들의 발달수준이 다섯 생활영역에서 5개 생활영역 모두에서 중간점수 이상을 나타냈다(이현경 외, 2009). 그 외에도 보육시설에 재원 중인 다문화 가정 유아를 관찰한 결과 다문화 가정 영유아들이 다른 유아들과 의사소통이나 사회적 관계형성 및 유지에 있어 일반 유아들과 차이를 보이지 않았다는 결과(구수연, 2007)도 보고되었다. 또한 다문화 가정 초등학교생을 대상으로 학교적응과 정신건강을 알아 본 결과 학교적응과 정신건강상태가 비교적 양호한 것으로 나타났으며(안효자, 2008) 다문화 가정 유아들이 전반적으로 사회, 정서적 적응에 크게 어려움을 겪고 있지 않았다고 보고되었다(박경자, 김송이, 2007). 그 밖에도 다문화 가정의 유아가 인지하는 자아존중감과 또래수용정도는 동일한 척도를 가지고 측정한 일반 아동들의 수준보다 높게 나타났으며(양순미, 2007) 지능에서도 다문화 가정 유아들이 100 이상의 평균을 상회하는 점수를 보여 보통수준 이상의 지능을 보였다(안혜

령, 이순형, 2009)는 선행 연구결과들은 이러한 주장을 뒷받침한다.

또한 비록 소수이긴 하나 다문화 가정 유아의 학습능력에 있어 일반 유아보다 높은 수준의 발달을 보일 수 있다는 연구들도 있다. Fuligni(1997)는 이민자 가정 자녀들이 일반 아동보다 높은 학업성취도와 발달을 보인다고 하였는데 부모의 자녀교육에 대한 기대와 열망이 이들의 발달에 영향을 미치는 주요 요인으로 작용했기 때문이라고 밝혔다. 그밖에도 몇몇 관련 연구들(Cooper, Jackson & Azmitia, 1998; Cummins, 1991; Diaz & Klinger, 1991; Gonzalez, 2005; Moore, 1999)은 다문화 가정 유아들이 균형 잡힌 이중언어를 사용함으로써 메타언어인식과 언어발달을 자극하여 인지발달을 더욱 촉진한다고 보고하였다. 뿐만 아니라 Diaz와 Klinger(1991)는 개념형성과 분류능력, 창조성, 이성적 능력과 이중언어는 관련성이 매우 높다고 하였다. Cummins(1991)는 다문화 가정 유아들이 학교나 집에서 이중언어를 쓰는 것이 유아의 인지적 자원들을 계발하고 발전시키는데 중요한 역할을 한다고 하였다.

이처럼 다문화 가정 유아들은 위험요인과 더불어 긍정적인 요인을 함께 갖는다(Garcia-Coll & Szalacha, 2004). 유아가 경험하는 이중문화 환경은 유아의 적응력과 문제해결 능력을 향상시키며 어린 시기부터 그들이 속한 이중문화의 장점을 살려 활용할 경우 이점으로 작용할 수 있다(김현경, 2009). 따라서 다문화 가정 유아들이 발달적 위험을 극복하고 긍정적 발달을 이룰 수 있도록 주류사회의 문화와 차이가 있는 가정환경에서 자라게 되는 다문화 가정 유아들에게 특별한 관심과 이해가 더욱 필요하다고 Garcia-Coll과 Szalacha(2004)는 주장하였다.

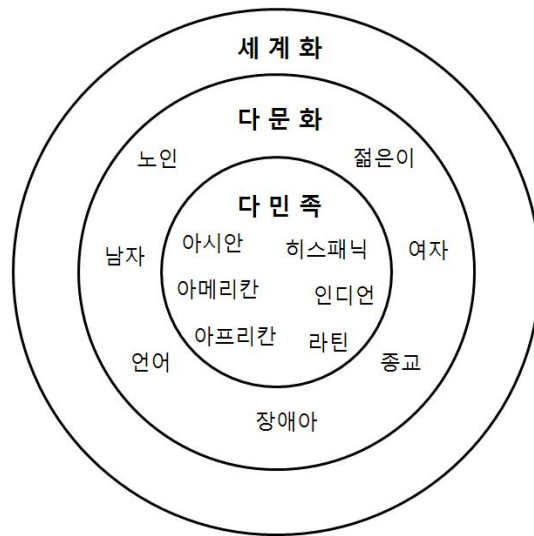
지금까지 이루어진 연구들이 다문화 가정에서 봉착하는 어려움과 유아의 발달상에 어려움에 주로 초점을 맞추어 제시된 반면 문화적 다양성으로 인하여 유아의 적응과 발달에 촉진적 역할을 하는 사례에 대한 국내 연구는 많이 이루어지지 못했다. 그러나 앞서 살펴본 선행연구 결과를 볼 때 다문

화 가정 유아의 발달을 일률적 시각에서 부정적으로만 볼 수 없으며 유아의 발달에서 긍정적인 발달을 이루고 있는 다문화 가정의 유아의 개인적 특성과 가정과 사회 환경적 요인이 어떠한지 통합적으로 연구되어 다문화 가정 유아의 발달을 이해할 필요가 있다고 생각된다.

4. 다문화 교육과 교사의 역할

1) 다문화 교육의 정의

다문화 사회로 변화되어 감에 따라 교육기관에서 다문화 교육을 실시해야 한다는 필요성에 대한 요구가 점차 증가하고 있다. 교육기관 안에서 다문화 가정 유아들의 증가는 미래를 이끌어나갈 주역인 유아들이 다문화 사회에서 서로의 다양한 문화를 이해하고 존중하며 크고 광범위한 사회 안에서 효과적으로 기능할 수 있는 태도와 능력을 발달시킬 수 있도록 돕는 교육의 필요성을 더욱 촉구하고 있다. 다문화 교육은 포괄적인 학교교육의 한 과정으로서 모든 학생에게 인종적 편견과 차별을 줄이고 사회나 학교에서 평등한 교육을 제공하기 위한 것이다(Levinson, 2007). 현재 다문화 교육은 반편견 교육, 다민족 교육, 국제 이해 교육, 혹은 세계화 교육이라는 명칭으로 다양하게 불리어지고 있다(교육부, 1999). 이들 용어는 서로 연관이 있으나 시대에 따라, 강조점에 따라 조금씩 다른 개념으로 사용되기도 하였다(백청일, 2005). Baker(1979)는 다민족, 다문화, 세계화 교육으로 용어를 구분하고 그 개념을 제시하였는데 이를 그림으로 나타내면 다음과 같다(장영희, 1997 재인용).



[그림 1] 다문화 교육에 대한 개념 정의

다민족 교육은 다민족 국가인 미국에서 1960년대 소수 민족의 권리와 가치를 존중하며 이러한 정신을 공교육에 반영하기 위하여 사용되기 시작한 용어이다. 이는 소수 민족의 가치와 그들의 문화를 인정해주기 위한 교육적 접근 방법으로서 다양한 종족이나 민족 등의 고유한 문화, 또는 특성에 대하여 서로 이해하고 존중하는 과정을 배우는 민족적 내용에 초점을 맞춘 교육이다. 다민족 교육이 소수민족에 대한 배려에서 시작되었다면 다문화 교육은 문화적 다양성을 가치 있는 자원으로서 지원하고 확장하려는 교육이다. 다문화 교육은 다른 문화를 단순히 인정해주기만 하는 것이 아니라 문화적 다양성을 증진시키는데 역점을 두고 집단 간의 관계를 강화시키고 문화 간 의사소통을 원활히 하는데 초점을 둔다(백청일, 2005). 다문화 교육은 개인차는 물론 인종, 민족, 종교, 성별, 사회, 경제적 수준, 연령, 능력, 신체적 조건 등의 다양성까지를 모두 포함하는 보다 넓은 의미로 사용되고 있다. 이에 더 나아가 세계화 교육은 국제적 관점에서 다양성을 이해하도록 돕는 교육으로 민족이나 문화적 다양성에만 초점을 맞추는 것이 아니라 서

로의 차이점을 뛰어넘어 서로의 가치를 존중하고 공정하게 대할 수 있도록 교육하는 것을 목적으로 한다. 다문화교육은 ‘반편견 교육’이란 말로 사용되기도 하는데 반편견 교육이란 성, 인종, 민족에 상관없이 모든 사람을 존중하고 특정 성이나 인종에 대한 편견을 갖지 않도록 교육하는 것을 의미하며 이미 사회 속에 존재하는 편견과 고정관념에서 벗어나도록 돕는 교육을 의미한다. 이러한 측면에서 반편견 교육은 다문화 교육, 세계화 교육의 방향과 같다고 볼 수 있다(장영희, 1997).

‘다문화 교육’이라는 용어의 개념도 학자들에 따라 매우 폭넓게 정의되고 있다. 김영옥 등(2008)은 다문화교육을 각기 다른 인종과 성, 언어, 계층 등을 이해하고 존중하도록 유도하여 삶을 긍정적으로 변화시킴으로써 다양한 문화의 세계에서 공동의 목표를 지향하며 의사소통 할 수 있는 지식, 태도, 기술을 가지도록 준비하는 교육이라 정의하였다. 정선희(1997)는 유아들이 사회에 다양한 문화나 사고방식이 존재함을 알고 서로의 문화를 수용하고 이해하도록 하는 교육이라고 다문화 교육을 정의하였다. 또한 장영희(1997)는 다문화 교육이란 문화적 다양성을 가치있는 자원으로서 지원하고 확장하는 교육으로 서로의 차이점을 뛰어 넘어 서로의 가치를 존중하고 공정하게 대할 수 있도록 하는 교육을 의미한다고 하였다. 그 밖에 양옥승(2008)은 인종, 민족, 지역, 계층 간의 불평등 문제를 해소하고 공동체로서 국가의 응집력과 결속력을 도모하는 교육으로서 공동선에 대한 가치관과 다문화 시대에 적응할 수 있는 능력을 배양하고 다양성의 가치를 존중하는 편견 없는 시민 의식을 형성하기 위한 교육이라고 정의하였다. Derman-Sparks와 Task Force(1989)는 다문화 교육을 유아들이 다른 민족이나 인종, 성에 대해 올바른 지식을 구성하도록 돕고 유아들이 긍정적인 자아정체감을 확립하며 다른 사람의 감정을 공감하고 수용할 수 있고 차이에 대해 편안하게 느끼도록 하며 자신과 타인에게 직면한 불의를 타파할 수 있는 비판적 사고를 기르는 교육이라고 하였다.

이처럼 다문화 교육은 학자들에 따라 다양하게 정의되고 있으나 이를 간단하게 정의하면 다문화 교육이란 사회에 속한 구성원들이 자신과 자신의 문화에 대한 정체성을 확립하고 서로의 공통점과 차이점을 인식하고 타인에 대한 이해와 존중을 통하여 다문화 사회에서 필요한 지식, 태도, 기술을 습득함으로써 미래사회에서 효과적으로 기능할 수 있도록 하는 교육이라 이해할 수 있다.

2) 다문화 교육에서 교사의 역할

다문화 가정 유아들에게 유아교육기관이란 대개 가정 이외의 첫 사회의 경험을 하게 되는 주요 교육기관이다. 이곳에서의 경험은 유아들의 미래에 큰 영향력을 끼칠 뿐만 아니라 사회적, 문화적 적응과 유아들의 실제적 발달의 경로를 형성시켜주는 기능을 담당하게 되므로 유아교육 기관의 역할과 기능은 매우 중요하다(김현경, 2009). 그 중에서도 유아에게 가장 큰 영향을 미치는 것이 교사라 할 수 있다. 교사가 다른 인종이나 민족에 대해 어떤 생각을 가지고 있고 유아들과 어떻게 상호작용하는지와 같은 태도와 관점은 유아들에게 많은 영향을 미친다(박미경, 2007). 교실 안에서 보이는 교사의 행동이나 태도, 다문화적 교실 환경은 다문화에 대한 보다 긍정적인 학습의 분위기를 만들 수 있다(Gumbiner & Knight, 1981).

점차 늘어나는 다문화적 교실 현상과 다문화 교육의 필요성과는 별개로 교육을 주도하는 교육기관에서 다문화 교육에 대한 준비와 실천은 아직 미비하다. 특히 다문화 사회에서 교사의 역할과 태도의 중요성에도 불구하고 다문화에 대한 인식의 부족으로 나타나는 편견적 태도 및 교육 실체의 어려움에 대한 문제점들이 선행연구에서 일부 제기되고 있다. 장지영(2008)은 다문화 가정 아동의 특성 및 교사의 교육적 갈등 연구를 통해 교사의 인식을 분석하였다. 그 결과 해당 교사들은 다문화 가정 아동을 포함하는 교육과정

운영이 필요함을 인식하지만 그러한 지식과 준비가 없는 상황에서 다문화 가정의 아동을 담당하게 되기 때문에 실제로는 생각에만 머무르고 있다고 하였다. 또한 언론을 통해 피상적으로 알고 있던 다문화와 관련한 부정적 편견들은 교사들에게 다문화 가정과 그 자녀들에 대해 왜곡된 인식을 갖게 하는 것으로 나타났다. 그 밖에도 교사들은 일부 부적응 행동을 하는 다문화 가정 아동들에 대해 교육적 지원의 부족 보다는 개인의 기질, 능력 문제로 치부하는 경향을 보였다고 하였다. 김민정(2008)의 연구에서는 다문화 가정 유아를 담당하고 있는 교사들이 다문화 가정 유아들을 ‘지체’나 ‘결핍’이 발생할 가능성을 가진 아이이거나 제도권 밖에 놓여있는 아이들이라고 평가하고 있었다. 면담을 통해 국제결혼을 한 가정에 대한 교사의 부정적인 시선을 드러내기도 하였는데 교사가 우호적인 평가를 내리는 다문화 가정 유아에게는 ‘다행히 외국인처럼 안보이거나 이국적으로 예쁜 외국인이어서’ 아이들과 어울릴 수 있는 운 좋은 경우라고 이해되기도 하였다. 이는 해당 교사들이 학급에서 인종, 민족, 성 계급에 대한 편견을 교정하는 역할을 하기 보다 편견을 가진 다수의 입장에서 존재하고 있음을 드러내는 결과라고 볼 수 있다.

김영옥(2002)은 효과적인 교육을 위하여 교사가 가져야할 태도를 이야기 하였는데 먼저 교사는 다문화 가정의 문화적 다양성을 이해하고 이중언어가 오히려 다양성의 자원이라는 것을 인식하여야 한다고 하였다. 또한 다문화 교육은 통합적으로 이루어질 수 있으며 형식적 교육 외에 잠재적인 여러 요인에 의해서도 가능하다는 것을 교사들이 인식할 필요가 있다고 하였다. Gezi(1983)는 교사들이 유아를 지도할 때 단지 교육적 접근만을 하기보다 다문화 가정 유아의 기본 능력과 자질, 문화적 배경과 가치체계를 이해하여야 한다고 하였다.

다문화 교육에 대한 교사의 인식 및 교육실제를 알아본 결과 반 이상의 교사들이 다문화 교육 만족도를 ‘그저 그렇거나 만족한다’라고 평가하였다

(노은영, 2008). 그러나 이들이 실시하고 있는 다문화 교육은 주로 세계 여러 나라 인사말과 인사법 알기, 국기, 국화, 국가 등에 알아보기 등 여러 나라의 특징을 단편적으로 소개하는 방식으로 이루어지거나 하나의 단원에서 집중적으로 실시되고 있었다(권형례, 2010; 노은영, 2008). 이러한 방법은 ‘관광식 교육과정’으로서 단지 삶의 겉모습만을 소개할 수 있을 뿐이다. 진정한 다문화 교육은 다른 문화를 배우는 것만으로는 성취될 수 없다. 다문화 교육은 보다 포괄적이며 통합적인 방법으로 이루어져야 한다(장영희, 1997).

Derman-Sparks 등(1989)은 교사들이 다문화 교육을 실시할 때 문화적 다양성을 가르치기 위한 활동들이 관광주의 입장의 무성의한 접근 방식으로 피상적 내용을 다루고 있지 않은지 신중하게 고려되어야 한다고 강조하였다. 교육과정 안에서의 관광주의식 교육접근 방식으로 특별한 휴일이나 음식에 대한 활동만을 하는 방식으로 교육과정을 운영하고 있지 않은지, 유아들에게 단편적인 자료만을 내어주어 깊이 있는 교육과정을 접근하지 않고 명목상의 시책으로만 교육과정을 운영하고 있지는 않은지 살펴보아야 한다고 했다. 또한 다른 문화에 관한 활동을 한 후 다양한 활동과 연계하지 않는 등 일상생활과 단절된 문화적 다양성에 치중하고 있지는 않은지, 교사의 고정관념으로 인하여 다양한 문화에 관한 내용을 다루지 않고 특정한 문화와 사람들에 대해 경시하는 태도를 보이지는 않은지 총체적으로 점검하는 것이 필요하다고 하였다.

장인실(2006)은 교사의 다문화적인 태도와 다문화 교육의 바른 실천을 위해 교사교육 중에 다문화 교육을 제공하여 학생들이 자신이 속해있지 않은 다른 문화에 대한 편견을 줄이고 다양한 문화를 이해할 수 있도록 해야 한다고 주장하였다. 이춘자(2008)도 예비 유아교사를 위한 다문화 교육이 교사양성과정에 적극적으로 반영되어 다문화 교육에 대한 깊은 이해를 할 수 있도록 해야 한다고 강조하였다. 한석실(2009)은 다문화 교육의 실천은 저절로 이루어지는 것이 아니라 다문화에 대한 교사의 이해와 다문화 교육을 위한

교사의 의도적 노력을 통해서만이 이루어질 수 있기 때문에 다문화 교육에 대한 교사의 이해와 실천이 요구된다고 하였다.

Ⅲ. 연구방법

1. 연구 참여자*

1) 다문화 가정 어머니

본 연구를 위하여 다문화 가정 어머니 12인을 연구 참여자로 선정하였다. 연구 참여자는 본 연구의 목적에 맞도록 다음과 같은 조건을 갖춘 어머니로 대상을 한정하였다. 연구 참여자들은 결혼 이주여성으로 한국 남성과 결혼하여 현재 0세부터 만 8세까지의 자녀를 양육하고 있는 다문화 가정 어머니이다. 연구자와의 심층면접을 통하여 자료수집이 이루어질 수 있어야 하므로 한국어로 어느 정도 소통이 가능한 다문화 가정 어머니들을 연구 참여자로 선정하였다. 또한 한국에 살고 있는 결혼 이주여성 가운데 중국(조선족) 출신이 54.8%로 가장 많은 수를 차지하고 있으며 동남아시아(베트남, 필리핀, 태국, 캄보디아) 출신이 32.1%, 일본 4%, 몽골 1.8%, 중앙아시아 1.5% 순으로 중국(조선족)과 동남아 국적자가 다수라는 보고(행정안전부, 2009)를 기초로 하여 중국(조선족 포함), 베트남, 필리핀, 태국, 일본 출신의 어머니를 연구대상에 포함하였다.

연구 참여자들은 한국 거주기간이 3-16년으로 거주기간의 다양성을 고려하였으며 0세부터 초등학교 3학년까지(형제 포함)의 자녀를 둔 어머니로 대상을 선정하였다. 연구계획 당시 연구 참여자를 유아기 자녀를 둔 어머니로 한정하려 하였으나 면담 시작 시점이 12월이었으므로 당시 만 5세이던 유아들이 초등 1학년에 입학하게 되어 초등학교에 다니고 있는 자녀를 둔 어머니

* 본 논문에서 사용된 유아, 부모, 교사의 모든 이름은 가명임.

니를 포함하게 되었다. 이 외에도 연구 참여자의 자녀 연령을 유아기 자녀와 초등생 자녀로 정한 것은 다문화 가정의 자녀 양육에서 자녀의 초등학교 입학은 부모에게 큰 변화이며 이 시기에 대한 부모의 고민과 어려움에 대한 부분들이 면담 과정에서 두드러지게 나타나 유아기 자녀와 초등학교에 재학 중인 두 자녀를 가진 경우 해당 어머니를 연구 참여자에 포함시키게 되었다. 연구 참여 어머니의 특성은 표 2에 제시된 바와 같다.

<표 2> 연구 참여 어머니의 일반적 특성

인원	연구 참여 어머니	출신국	연령	학력	거주기간	자녀
1	정민 어머니	중국(한족)	36세	고졸	9년	만 6세 남아
2	유경 어머니	중국(한족)	38세	고졸	7년	만 4세 여아 만 0세 여아
3	예나 어머니	중국(조선족)	48세	고졸	16년	만 8세 여아 만 6세 남아
4	유진 어머니	필리핀	31세	고졸	6년	만 4세 여아 만 2세 남아
5	경미 어머니	필리핀	32세	대졸	5년	만 4세 여아 만 2세 여아
6	찬민 어머니	베트남	37세	고졸	7년	만 5세 남아
7	윤기 어머니	베트남	27세	고졸	4년	만 2세 남아
8	정주 어머니	태국	39세	고졸	13년	만 8세 남아 만 6세 남아
9	준성 어머니	태국	38세	대졸	6년	만 5세 남아 만 3세 남아
10	재연 어머니	태국	37세	초졸	9년	만 8세 여아 만 1세 남아
11	서희 어머니	일본	46세	대졸	12년	만 8세 남아 만 4세 여아
12	주영 어머니	일본	41세	고졸	10년	만 7세 여아 만 4세 여아

정민 어머니는 중국 한족으로 한국에 거주한 기간은 8년이다. 정민 어머니는 중국에서 일을 하면서 남편을 만나 연애결혼으로 한국으로 시집을 왔으며 올해 초등학교 1학년이 된 아들이 1명 있다. 정민 어머니는 시댁에 식구들이 많아 평소에도 자주 왕래를 하며 한국 식구들과 함께 하는 시간이 많았다. 어머니는 시댁 식구들과의 원활한 교류와 만남이 자신의 한국생활에서의 적응과 자녀 양육에 많은 도움이 되었다고 이야기하였다.

유경 어머니는 한국에 온지 7년 된 중국 한족이다. 유경 어머니는 사촌언니의 소개로 남편을 만나 결혼하게 되었다. 어머니는 결혼 후에도 첫 아이를 갖기 전까지 2년 동안 한국에서 일을 하였기 때문에 한국말을 배우고 적응하기가 더 수월했다고 한다. 현재는 만 4세와 만 0세인 두 딸을 키우고 있다. 유경 어머니는 현재 시어머니, 남편, 두 자녀와 함께 살고 있다. 유경 어머니는 시어머니와 시고모가 한국 생활에 큰 도움이 되었다며 한국생활 적응에 가족의 역할이 매우 컸음을 이야기하였다.

예나 어머니는 한국에 온지 13년 된 조선족이다. 조선족이기 때문에 한국말로 의사소통하는 데에는 무리가 없지만 새로운 문화에 와서 적응하는데 다른 다문화 가정 어머니들과 마찬가지로 많은 어려움이 있었다고 이야기하였다. 지인의 소개로 한국에 와서 남편과 결혼하였고 현재 초등학교 1, 3학년에 재학 중인 딸을 두고 있다. 이주 초기에는 정보의 부족과 남편의 반대로 집에만 있었으나 점차 한국 사회에 적응하면서 다양한 사람들과의 교류를 하게 되고 남편과의 의견조율을 통해서 현재는 출입국 관리사무소와 다문화 관련기관의 다양한 활동에 참여하며 적극적으로 생활하고 있다.

유진 어머니는 필리핀 출신 여성으로서 한국에 거주한지 5년이 되었다. 유진 어머니는 일상의 아주 간단한 대화는 가능하나 상담이나 자녀에게 책을 읽어주기에는 어려움이 있는 정도의 한국어를 구사하였다. 만 4세의 딸과 만 2세의 아들을 양육하고 있으며 큰 아이는 현재 대학에서 실시하는 멘토링 사업을 추천받아 대학생 멘토링 활동에 참여하고 있다. 유진 어머니는

자신이 할 수 없는 학습적 지원을 멘토링 활동을 통해 보완할 수 있고, 또한 선생님께서 자녀와 상호작용하는 것과 놀이하는 방식을 보며 자녀 양육에 참고할 수 있어 좋다고 멘토링 활동에 대한 만족감을 표시하였다. 현재 유진 어머니는 인근의 건강가정지원센터에서 실시하는 한국어 수업을 받고 있다.

경미 어머니는 필리핀 출신의 다문화 가정 어머니로서 한국에 이주한지 5년째 되었다. 결혼 중개회사를 통해 남편과 만나 결혼하여 만 4세와 만 2세의 딸을 두었다. 시어머니, 시아버지와 결혼초기부터 함께 살고 있으며 처음 한국에 와서 자녀를 양육하는 데에 시부모님과 함께 사는 것이 많은 도움이 되었다고 이야기하였다. 반면 자녀를 키우면서 자녀를 교육기관에 보내는 시기, 훈육방법 등 때때로 자녀 양육에서 시부모님의 생각과 자신의 생각이 달라 갈등이 있기도 하지만 많은 대화를 통해 의견을 조율해나가려 노력한다고 이야기하였다. 경미 어머니는 지역의 건강가정 지원센터에서 실시하는 다양한 프로그램에 적극적으로 참여하고 성당에서의 활동도 매우 활발히 하면서 대외적 활동에도 매우 적극적으로 참여하고 있다.

찬민 어머니는 베트남 출신 여성으로서 국제 결혼중개 회사를 통해 남편과 만났다고 한다. 한국에 거주한 기간은 7년이며 현재 만 5세인 아들과 남편과 살고 있다. 찬민 어머니는 결혼 이주여성을 대상으로 하는 산후도우미 교육을 3개월간 받은 후 최근에 산후도우미로 일을 시작하였다. 찬민 어머니는 새로 시작한 일이 다른 사람에게 도움을 줄 수 있어 더욱 보람되고 기쁘다고 이야기하였다.

윤기 어머니는 베트남 출신 여성으로서 국제결혼 중개업을 통해 남편을 만나 결혼하였다. 현재 임신 7개월인 이 어머니는 만 2세인 아들이 있다. 결혼하자마자 광주에서 시부모님과 살다가 2년 후에 분가하여 현재는 남편과 아들, 시누이와 함께 살고 있다. 시댁의 모든 가족들이 잘 도와주어 한국 적응이 더 쉬웠고 아직까지도 많은 도움이 되고 있다고 하였다. 윤기 어머니

는 임신하기 이전까지 인근의 센터에서 시행하는 다양한 활동에 참여하고 자원봉사도 하며 대외적으로 활발하게 활동하였다.

정주 어머니는 한국으로 이주한지 13년째 되는 태국출신의 여성으로 남편과 초등 3학년, 1학년에 재학 중인 아들 둘과 함께 살고 있다. 정주 어머니는 시댁과 가까운 인근에 살고 있으며 평소 시아버지에게 ‘아빠’라고 부르는 등 시부모와도 매우 친밀한 관계를 맺고 있다. 또한 일이 있을 때마다 수시로 형님, 시동생의 가정 자녀들을 집에서 돌봐주고 맡기는 등 가족들 간의 교류가 활발히 이루어지고 있었다. 정주 어머니는 시댁 식구들의 자녀들을 ‘우리 강아지’라고 표현하며 가족과의 돈독한 유대관계를 자랑스러워하였다. 그녀는 시댁의 많은 친척들이 자신의 한국생활 적응과 다문화 배경을 가진 자신의 자녀들의 성장과정에 많은 도움이 되고 있다고 이야기하였다. 정주 어머니는 매우 적극적이고 씩씩한 성격으로 다문화 센터에서 교육기관 아이들을 대상으로 하는 다문화 이해교육 교사로 3년째 활동하고 있다.

준성 어머니는 한국으로 이주한지 6년차 되는 태국여성이다. 태국에서는 유치원 교사로 일했으며 평소 매우 적극적인 성격이다. 태국에서 한국으로 시집 온 친구의 소개로 남편과 만나 결혼하여 현재 만 5세와 만 3세인 아들 둘을 키우고 있다. 시댁 식구가 없고 친구가 없어 한국에 적응하기 더 어려웠다고 이야기 하는 준성 어머니는 계속적으로 한국어와 한국문화를 더 많이 알아 자녀를 잘 교육하고 싶다고 이야기하였다. 면담에서도 막힘없이 한국어로 의사소통하는 이 어머니는 아직도 자녀에게 책을 읽어주며 내용을 풀어 설명하고 가르치는 데 어려움이 있다고 이야기하였다. 그녀는 때때로 자신의 이러한 어려움이 자녀에게 비춰져 무능력한 부모로 보일까봐 더 열심히 한국어 공부를 하고 자녀에게 노력하는 모습을 보이고자 한다고 하였다.

재연 어머니는 한국으로 이주한지 9년차 되는 태국에서 온 여성이다. 종교단체를 통해 결혼하여 한국에 왔으며 큰 아이는 만 7세, 작은 아이는 만

1세 이다. 태국에서 초등학교만 졸업했다고 하는 이 어머니는 한국어도 매우 잘하고 한국에서 교육받아 습득한 자격증도 6개나 되었다. 이 어머니는 이주초기 자신은 남편만 있으면 행복했고 주변을 돌아볼 필요를 많이 느끼지 않았다고 하였다. 그러나 자녀가 태어나고 양육하면서 주변과의 관계성이 매우 중요함을 느끼고 더 자신감 있게 생활하고자 자신의 태도를 바꾸었다고 이야기하였다. 또한 외국인 어머니를 가진 자신의 자녀가 성장과정에서 그로 인해 좌절하거나 어려움을 겪을까봐 매사에 적극적으로 나아가며 모범을 보이기 위해 노력하고 있었다. 재연어머니는 더 많은 것들을 배워서 이제 막 한국에 와서 낯설고 힘들어 하는 이주여성들을 돕고 싶다는 꿈을 가지고 있다.

서희 어머니는 호주에 유학을 갔다가 그 곳에서 남편을 만나 한국으로 시집 온 일본 여성으로 한국으로 이주한지 13년 되었다. 만 8세인 아들과 만 4세의 딸이 있다. 서희어머니는 적극적인 성격으로 자녀교육에도 많은 열의를 보였으며 자녀에게 한국문화만이 아닌 일본문화도 가르치고 싶다는 굳은 의지를 가지고 있었다. 서희어머니는 첫 아이를 낳았을 때부터 시어머니 시아버지에게 자녀와 이야기 할 때는 일본어로 하겠다고 허락을 받은 후 지금까지 자녀와 일본어로 소통하고 있다. 그 밖에도 일본 어머니들의 모임을 만들어 지속적으로 활동하였으며 현재는 이 모임을 더욱 발전시켜 일본 다문화 가정 유아들의 주말학교도 운영하고 있다.

주영 어머니는 한국으로 이주한지 10년째인 일본 여성으로 호주로 어학연수를 갔다가 남편을 만나 결혼하게 되었다고 한다. 어머니는 처음 결혼해서 한국에 왔을 때 시댁가까이에 살아서 어려움이 있을 때마다 시댁에 도움을 많이 받았다고 한다. 현재 만 7세, 만 4세인 두 딸과 함께 살고 있으며 서희 어머니와 함께 주말학교를 운영하며 해당 모임에 총무를 맡고 있다. 이 어머니는 현재 한국생활에 별다른 어려움 없이 잘 적응하고 있다고 이야기하였다.

2) 교사

본 연구를 위하여 다문화 가정 유아를 담당한 경험이 있는 교사 10인을 연구 참여자로 선정하였다. 연구 참여 교사들은 수도권에 있는 유치원과 어린이집에 근무하고 있는 교사이며 다문화 가정 유아를 담당해본 경험이 있거나 현재 다문화 가정 유아를 담당하고 있는 교사이다. 연구 참여자 선정 시 유치원과 어린이집에서 근무하는 교사를 함께 포함하고자 하였는데 이는 교육기관의 유형과 유아의 연령에 따라 교사의 교육적 지원에도 차이가 있을 것이라는 생각 때문이었다. 그밖에도 교사의 다문화 가정 유아 지도에서의 어려움 뿐 아니라 교육기관에서의 다문화 교육에 대한 실천적 지도 사례를 통한 시사점을 찾고자 다문화 교육이 잘 이루어지고 있다고 알려져 있는 다문화 시범교육기관의 교사를 포함하였다. 연구 참여 교사의 특성은 표 3에 제시된 바와 같다.

<표 3> 연구 참여 교사의 일반적 특성

인원	교사	연령	학력	교육경력	다문화 가정 유아 지도 경험	기관유형
1	박교사	33	학사	10년	4년(현)	유치원
2	장교사	32	석사	5년	1년(전)	유치원
3	김교사	28	학사	5년	2년(현)	유치원
4	고교사	26	학사	3년	2년(현)	유치원
5	정교사	51	전문학사	10년	4년(현)	어린이집
6	노교사	39	전문학사	9년	3년(현)	어린이집
7	허교사	25	학사	2년	2년(현)	어린이집
8	서교사	27	학사	5년	1년(전)	어린이집
9	연교사	28	학사	5년	1년(전)	어린이집
10	강교사	29	학사	6년	2년(현)	어린이집

박교사가 근무하고 있는 유치원은 해당지역의 한 종교단체에서 운영하고 있는 부속 유치원으로써 현재 다문화 시범 운영기관으로 선정되어 운영하고 있다. 박교사는 유치원이 다문화 시범 운영기관으로 선정되기 바로 이전에 몰타라는 나라에서 온 다문화 가정 유아를 맡아 지도하였다. 이것을 계기로 다문화에 지속적으로 관심을 가지게 되었고 박교사가 근무하는 유치원은 현재까지 3년 동안 다문화 시범 운영기관으로 운영되고 있다. 현재 박교사는 다문화 시범운영의 책임을 맡고 있다.

장교사와 김교사, 고교사 세 교사가 근무하는 유치원은 수도권지역의 중심가에 위치해 있다. 장교사는 만 4세 반을 담당하고 있으며 2009년 8월에 파나마에서 온 다문화 가정 유아를 맞이하게 되었다. 장교사는 이전에 다문화 가정 유아를 맡은 경험이 없었으며 이 유아가 처음으로 만나게 된 다문화 가정 유아였다. 김교사는 만 5세 담임교사로서 2009년에 일본어머니 가정의 다문화 아이를 담당하였다. 2010년에는 장교사가 담당하고 있던 파나마에서 온 다문화 가정 유아가 재원하여 김교사가 담임을 맡아 지도하고 있다. 김교사의 다문화 가정 유아 지도 경험은 총 2년이다. 고교사는 만 3세 담임교사로서 일본인 어머니와 한국인 아버지 사이에서 태어난 다문화 가정의 유아를 맡아 2년 동안 지도하고 있다.

정교사, 노교사, 허교사가 근무하고 있는 곳은 수도권지역에 위치한 국공립 어린이집이다. 정교사는 만 1세 담임교사로서 이전에는 중국인 어머니와 한국인 아버지, 몽골인 어머니와 한국인 아버지 사이에서 태어난 유아를 담당하였고 올해는 한국인 어머니와 대만인 아버지 사이에서 태어난 유아를 담당하고 있다. 정교사의 다문화 가정 유아 지도경력은 총 4년이다. 노교사는 만 2세를 담당하고 있는 담임교사로서 이전에는 몽골인 어머니와 한국인 아버지, 중국인 어머니와 한국인 아버지 사이에서 태어난 유아를 맡아 지도하였다. 올해는 라오스 어머니와 한국아버지 사이에서 태어난 유아를 담당하고 있으며 다문화 가정 유아 지도 경력은 총 3년이다. 허교사는 만 3세를

담당하고 있는 교사이다. 허교사는 작년에 만 2세를 담당하며 중국 다문화 가정 유아 두 명을 지도하였다. 올해 몽골 어머니와 한국인 아버지 사이에서 태어난 다문화 가정 유아를 담당하고 있으며 허교사의 다문화 가정 유아 지도경력은 총 2년이다.

서교사, 연교사, 강교사는 수도권에 있는 국공립 어린이집에 근무하고 있다. 서교사는 만 3세반을 담당하고 있는 교사로서 러시아 어머니와 한국인 아버지 사이에서 태어난 다문화 가정 유아를 2009년에 담당하였다. 서교사는 이전에 다문화 가정을 맡아 지도한 경험이 없어 다문화 가정 유아 지도 경력은 1년이다. 연교사는 만 3세 담임 교사로서 2008년에 아버지 어머니 모두 외국인인 유아 2명과 필리핀 어머니와 한국인 아버지 사이에서 태어난 유아를 담당하였다. 현재는 만 1세반을 담당하고 있으며 해당 학급에는 다문화가정 유아가 없기 때문에 연교사의 다문화 가정 유아 지도 경력은 총 1년이다. 강교사는 어머니가 한국인이고 아버지가 중국인인 가정에서 태어난 다문화 가정 유아를 담당하고 있다. 어머니가 한국인이기 때문에 다른 다문화 가정보다 어려움이 없을 것이라고 생각하였으나 가정에서 의사소통이 주로 아버지 중심으로 중국어를 사용하여 이루어지고 어머니가 아버지 사업을 함께 하고 있어 이 가정에서 유아의 지도에 있어 다른 가정과 마찬가지로 많은 어려움을 가지고 있었다. 강교사는 2009년에 이어 2010년에도 같은 유아를 담당하여 지도하고 있고 다문화 가정 유아 지도 경력은 총 2년이다.

2. 연구절차

1) 예비연구

예비연구를 위해 2009년 11월부터 다문화 관련 문헌을 검토하고 이를 기초로 면담을 위한 질문지를 작성하였다. 작성된 질문지를 질적 연구를 수행

한 경험이 있는 유아교육 전문가 2인에게 보여주고 검토하는 과정을 거쳤다. 2009년 12월 1일부터 2009년 12월 15일까지 작성된 질문 목록을 기초로 다문화 가정 어머니와 다문화 가정 유아를 담당하고 있는 교사, 각각 2인과 1회씩 총 4회 면담을 실시하였다. 다문화 가정 어머니와 교사와의 사전면담을 통하여 연구 주제의 적절성과 가능성을 탐색하였으며 예비면담 결과를 바탕으로 면담 질문 문항에 대한 수정을 거쳤다.

(1) 다문화 가정 어머니와의 예비 면담

연구자는 예비면담에서 다문화 가정 어머니의 자녀의 양육에 대한 부분에 초점을 맞추어 면담을 진행하고자 하였다. 그러나 면담 결과 연구자의 처음 생각과 다르게 자녀 양육에 대한 부분이 다문화 가정 어머니의 개인적 적응 과정에서의 어려움과 밀접하게 연관되어 분리하기 어려웠다. 따라서 이후 면담에서는 다문화 가정 어머니의 한국생활에 대한 적응부분도 배제하지 않고 함께 이야기하도록 하였다. 각 다문화 가정은 가족의 지원과 어머니의 성격 및 한국어 능력에 따라 조금씩 정도의 차이가 있었으나 자녀 양육에 대한 지식과 정보의 부족, 자녀의 학습지도의 어려움 등 공통적인 어려움이 나타났다. 이는 본 연구자가 보고자 하는 연구의 방향과 일치하였다. 또한 예비면담 결과 다문화 가정 어머니들은 다문화 가정이 가지고 있는 어려움을 더욱 긍정적이고 적극적인 방식으로 극복하려는 적극적 태도를 나타내었다. 따라서 다문화 가정 어머니의 어려움에 초점이 맞추어졌던 질문 내용을 보완하여 자녀 양육에서 어머니가 느끼는 어려움과 이를 극복하기 위한 노력에 대한 실천적 내용의 질문을 추가하였다. 대상자들과의 예비면담 결과를 토대로 면담에서 사용될 질문들을 보다 구체화 할 수 있었다.

(2) 교사와의 예비면담

교사와의 예비면담에서 연구자는 담당하고 있는 다문화 가정 유아의 인적 배경과 유아의 기관생활의 적응정도, 다문화에 대한 교사의 인식, 다문화 가정 유아에 대한 교사의 교육적 지원 등에 대해 질문하였다. 교사들은 다문화 가정 유아들을 지도하는데 있어 교사가 느끼는 갈등, 가정과의 연계에서의 어려움, 노력 등에 대해 이야기하였다. 이는 본 연구자가 보고자 하는 맥락과 일치하는 결과로 이에 대해 심층적으로 분석할 필요가 있다고 생각되었다.

예비 면담에서 2인의 교사 모두 다문화 가정 유아를 처음 맡게 되었을 때 불안감과 걱정을 가졌다고 이야기하였다. 그러나 이러한 두려움과 걱정은 다문화 가정 유아를 담당한 이후 점차 변화되었음을 알 수 있었다. 이러한 예비 면담 내용을 토대로 예비연구에서 질문되지 않았던 ‘다문화 가정유아를 담당하기 전과 후의 교사의 인식과 태도’에 대한 질문을 추가 하였다. 또한 두 교사의 학급에서 이루어지는 다문화 가정 유아에 대한 교육적 지원과 실체가 다름을 알 수 있었다. 따라서 이후 면담에서 교사가 다문화 가정 유아를 지도하는 데에 중점을 두고 있는 부분이 무엇인지, 어떻게 유아를 지도하고 어떤 방식의 도움을 주고 있는지 교육의 실제에 대한 구체적 질문을 추가하였다. 예비면담에서 사용한 질문목록과 답변 내용을 검토하며 교사의 실제적 경험을 파악할 수 있는 구체적인 사례중심의 질문을 추가하였고 가정과의 연계를 위한 교사의 노력에 대한 부분도 질문에 추가하였다.

2) 본 연구

2009년 12월 15일부터~2010년 8월 30일까지 연구 참여자와의 면담을 실시하였다. 먼저 면담에 참여할 다문화 가정 어머니를 선정하기 위하여 다문

화 지원센터를 통해 대상자를 소개받았다. 센터를 통해 소개받은 다문화 가정 어머니가 소수였기 때문에 연구 참여 대상 확보를 위하여 연구에 참여하기로 동의한 다문화 가정 어머니에게 다른 대상자를 소개받는 형태로 연구 참여자를 선정하였다.

또한 연구 참여 교사를 선정하기 위하여 지인에게 다문화 가정 유아가 재원하고 있는 유아교육 기관의 교사를 소개받았다. 연구에 참여할 교사 인원을 추가로 확보하기 위하여 연구자는 다문화 가족 지원센터에 문의하여 다문화 이해교육을 신청하여 실시하고 있는 유아교육 기관을 조사하고 해당 기관 중 다문화 가정 유아가 재원하고 있는 교육기관을 소개받았다. 이후 해당 교육기관에 연락하여 기관장에게 연구취지를 전달하고 연구에 참여해 줄 것을 요청하였다. 이에 면담에 참여하기로 동의한 기관의 교사 10인을 대상으로 면담을 실시하였다.

면담은 다문화 가정 어머니 12인과 다문화 가정 유아 담당 교사 10인의 개별면담으로 이루어졌다. 다문화 가정 어머니 12인과는 각각 3~4회씩 총 42회의 면담을 실시하였다. 다문화 가정 유아 담당 교사들은 현재 모두 교사로 재직 중에 있어 빈번한 만남이 어려웠으므로 각각 2회씩 총 20회의 개별 면담을 실시하고 이후 추가 질문이나 면담내용 확인이 필요할 경우 전화 면담을 추가로 실시하였다.

면담에 앞서 연구자는 연구 참여자와 레포형성을 하기 위하여 노력하였으며 면담에서는 개방적 질문과 반구조화된 질문(semi-structured questions)을 혼합하여 사용하였다. 면담내용은 연구에 참여하는 대상자들의 사전 동의를 얻어 녹음하였으며 면담을 마친 후에 가능한 한 빠른 시간 내에 전사(transcribe)함으로써 기록과정에서의 오류를 줄이고자 노력하였다. 연구 참여자나 다문화 가정 유아의 이름을 기록할 때는 모두 가명을 사용하였으며 면담내용에 대한 기록과 함께 면담 시의 분위기, 면담과정 중의 특이사항, 연구자가 느낀 점, 이후 면담에서 추가할 질문들을 함께 기록하였다. 이후

연구문제와 관련한 다른 사례나 논의가 더 필요한 경우 전화와 e-mail을 이용하여 추가로 면담을 실시하였다.

3. 자료수집 방법

1) 심층면담

본 연구는 다문화 가정 어머니와 담당 교사가 경험하는 다문화 가정 유아의 양육과 교육에서의 경험 및 실제와 다문화 가정을 위한 지원요구에 대해 탐구하는 것을 목적으로 한다. 이를 위해 다문화 가정 어머니와 다문화 가정유아를 담당하고 있는 교사를 대상으로 심층면담을 실시하였다. 면담은 연구 참여자가 자신의 정보나 의견, 신념에 대한 관점을 표현하도록 유도하는 언어적 의사교환 방법으로서 특히 심층면담은 연구 참여자의 행동, 감정, 혹은 그들이 주변세계를 해석하는데 매우 효과적인 자료수집방법이다(신옥순, 1991; Lincoln & Guna, 1985). 면담은 직접 관찰을 통해 알아낼 수 없는 사실을 발견하고(Merriam, 1994) 대상자의 내적 경험에 대한 복잡한 현상들을 자연언어로 생생하고 완전하게 묘사할 수 있게 해준다(Eisner, 1991: 송미경 외, 2008 재인용). 따라서 면담은 인간 행동에 대한 맥락적 접근을 통한 이해와 의미를 찾도록 하는 효과적인 방법이다(Seidman, 1998). 교사와 어머니의 다문화 가정 유아의 양육과 교육에 관한 실체는 설문조사를 통하여 양화하거나 통계적 절차만을 통해 분석하는 것은 연구 참여자의 생각과 경험, 관련 현상을 충분히 반영하지 못할 가능성이 있으므로 이에 심층면담 방법을 사용하여 연구를 실시하였다.

(1) 다문화 가정 어머니 면담

다문화 가정 어머니와의 면담은 집이나 커피숍 등 연구 참여자가 편안하게 생각하는 장소에서 실시되었다. 면담은 1인당 3~4회 개별면담으로 이루어졌는데 연구 참여 어머니와 연구자의 라포형성 정도에 따라 면담회수에 차이를 두었다. 먼저 이전에 연구자와 친분이 있던 다문화 가정 어머니 2인의 경우 연구자와의 라포형성이 이미 이루어졌으므로 3회의 면담만으로도 자료를 수집하기에 충분하다고 판단되었다. 그러나 다른 연구 참여자들의 경우 라포형성과 함께 초기 면담에서 많은 내용을 언급하는 어머니도 있었으나 그렇지 않은 경우가 있어 면담 횟수에 차이를 두게 되었다. 또한 면담은 사전 면담 후 한 달 이내에 다음 면담을 진행하고자 노력하였다. 면담의 간격을 한 달로 정한 것은 연구 참여자와의 면담내용이 일관성 있는 답변인지를 확인하고 연구 참여자의 변화된 생각을 알아보는데 한 달이라는 기간이 적합하다고 판단되었기 때문이다. 그러나 어머니의 사정에 따라 면담 일정이 다소 늦춰지기도 하였다.

1차 면담에서는 연구 참여 어머니와의 라포형성을 위해 일상의 대화들을 나누며 어머니의 이주경로, 가족관계, 한국 사회에서의 적응과 같은 연구 참여자의 정보에 대한 질문을 함으로써 포괄적인 내용으로 면담이 이루어졌다. 2차 면담에서는 자녀 양육에서의 어려움, 자녀를 양육하기 위한 어머니의 노력 등 자녀 양육의 실제에 대한 질문이 주로 이루어졌다. 이후 면담에서는 유아교육 기관 교사와의 관계, 기관에서의 교육적 지원 외에도 이전에 이루어졌던 면담의 전사본의 내용에서 추가로 질문할 내용들을 기초로 면담이 이루어졌다. 다문화 가정 어머니 12인과의 면담은 각각 3~4회씩 총 42회 실시하였으며 각 면담은 평균 1시간 30분~2시간 정도 소요되었다.

(2) 교사 면담

교사 면담은 교육기관의 상황에 따라 교사실이나, 귀가지도 후 해당 교사가 담당하는 학급의 교실에서 실시하였다. 교사 1인당 2회씩 개별면담을 진행하였으며, 각 면담은 평균 1시간~1시간 30분 정도 소요되었다. 면담에서는 교사가 생각하는 다문화, 다문화 가정 유아에 대한 교사의 지원, 다문화 가정 유아 지도에서의 어려움 및 요구에 대한 내용을 질문하였다. 1,2차 면담 간격은 연구 참여 어머니와의 면담에서처럼 한 달이라는 시간 간격을 두고 교사와의 면담을 진행하고자 하였다. 이는 교사의 다문화에 대한 인식과 교육실제에 대한 교사의 면담내용에 일관성이 있는지, 교사의 인식의 변화와 오류는 없는지 등에 대한 내용을 살피기 위해서는 면담 간에 한 달이라는 기간을 두는 것이 적절하다고 판단되었기 때문이다. 그러나 교육기관의 행사와 일정이 맞지 않을 경우, 기관의 일정에 맞추어 면담 일정을 조정하여 면담을 진행하였다. 연구 참여 교사와의 2차 면담에서는 교사의 사전 면담에 대한 내용을 다시 한 번 간략하게 재 질문 하고 관련 내용을 기초로 다음 질문을 하는 방식으로 면담이 진행되었다. 1차 면담에서는 다문화 담당 교사의 일반적 경험에 대한 포괄적인 질문을 하였으며 2차면담에서는 1차면담 내용에서 사례에 관한 구체적 질문과 교사의 다문화 인식과 지도실제에 대한 질문을 통해 다문화 가정 유아 담당 교사의 교육 경험의 실체를 파악하고자 하였다. 이를 통해 다문화 가정 유아를 담당한 경험이 있는 10인의 교사와 각각 2회씩 총 20회의 면담을 실시하였다.

4. 신뢰성 확보를 위한 작업

본 연구의 신뢰성을 높이기 위하여 연구자는 Lincoln과 Guba(1985)가 제시한 신뢰성 확보를 위한 6가지 방법을 사용하여 자료를 수집하고 분석하였

다. 즉 삼각측정법, 참조자료의 사용, 심층적이며 세부적인 묘사, 연구 참여자에 의한 검토, 지도교수 및 동료 연구자의 조언과 지적, 반성적 주관성 등의 방법을 통해 자료를 수집하고 분석 시에 활용하여 연구의 신뢰성을 높이고자 하였다.

1) 삼각측정법

본 연구에서 연구 참여자인 교사와 부모만을 면담함으로써 야기될 수 있는 해석과 분석의 오류를 줄이고자 연구자는 다양한 방법으로 관련 자료를 수집하여 분석 시 참조하였다. 연구자는 다문화 가정 어머니와의 면담 뿐 아니라 다문화 가정 어머니 3인의 동의를 얻어 가정을 방문한 후 가족 구성원과의 만남을 가지고 일상에서 이루어지는 다문화 가정 어머니와 자녀의 상호작용을 관찰하였다. 그 밖에도 다문화 가정을 지원하는 사회 기관의 실무자 3인과 다문화 가정 유아를 지원하는 멘토링 교사 3인과의 면담을 실시하였다. 또한 다문화 가정 유아 담당 교사와의 면담 외에도 교육기관의 원장과의 면담을 실시하였으며 연구 참여 교사 2인의 동의를 얻어 다문화 가정 유아가 있는 교실의 수업을 관찰하였다.

2) 참조자료의 사용

다문화 가정 어머니의 자녀양육과 담당 교사의 교육 경험에 대해 보다 깊이 있게 이해하고 해석하기 위하여 관련 자료들을 다양하게 수집하여 참조하였다. 면담 시 면담내용을 연구자가 기록 하는 것 외에도 연구 참여자의 동의를 얻어 면담내용을 녹음하고 전사하였다. 그밖에도 다문화와 관련된 문서가 있을 경우(가정통신문, 외부 기관에서의 안내문, 사랑의 대화장 등) 다문화 가정 유아 담당 교사와 다문화 가정 어머니의 동의를 얻어 복사하여

참조하였다. 또한 신문자료, 단행본, 정책자료 등 다문화와 관련한 문헌들을 고찰하여 참조자료로 사용하였다.

3) 심층적이며 세부적인 묘사

심층적 기술은 현상에 대한 전반적 정보를 제공하고 상황을 효과적으로 이해하도록 한다. 따라서 본 연구자는 면담 시 면담내용을 자세히 전사하는 것 뿐 아니라 면담과정에서의 분위기와 관련 사항들을 자세히 기록하고자 하였으며 기관과 어머니의 동의를 얻어 참여관찰을 실시 한 경우 관찰 상황의 전후 맥락이 보다 세심하게 드러날 수 있도록 묘사함으로써 현장의 분위기가 자세하게 서술되도록 기록하고자 하였다.

4) 연구 참여자에 의한 검토

연구자가 수집한 자료와 범주화 내용, 자료에 대한 해석을 연구 참여자와 공유하고 논의하는 과정을 거침으로써 원자료의 의미에 대한 해석의 오류를 피하고자 하였다.

5) 지도교수 및 동료 연구자의 조언과 지적

연구자는 자료의 수집과 분석과정에서 지도교수 및 동료 연구자의 연구에 관한 조언과 비평을 듣고자 하였다. 자료에 대한 연구자의 해석과 판단이 편파적이거나 왜곡된 것은 없는지, 지도 교수 및 동료연구자들과 함께 열린 마음으로 논의하고 검토하는 과정을 거쳤다. 이는 연구자가 새로운 관점으로 현상에 대해 바라보고 이해할 수 있도록 도왔으며 보다 타당하고 신뢰로운 결과를 도출할 수 있도록 도움을 주었다.

6) 반성적 주관성

연구자는 연구가 진행되는 전 과정에서 떠오르는 생각과 느낌을 기록하고 반복적으로 읽으면서 연구자가 의식하지 못하는 중에 가지고 있는 편견과 잘못된 인식은 없는지 반성적으로 사고하고자 하였다. 이러한 노력은 면담 내용을 이해하고 그 의미를 해석하는 과정에서 연구자가 이들의 경험과 실제에 보다 가깝게 다가갈 수 있도록 도왔다.

5. 자료 분석

본 연구자는 면담자료와 전사노트, 기타자료 등을 토대로 분석을 실시하였다. 연구자는 면담을 실시한 후 녹음된 면담내용을 당일에 바로 전사하고자 노력함으로써 면담이 이루어지는 과정과 동시에 면담자료에 대한 분석을 함께 시도하고자 하였다. 자료분석은 주제에 대한 심층적이고 총체적인 이해를 도우며 수집된 자료를 이해하기 위하여 정보를 추가로 얻는 것은 물론 수집된 자료를 조직화하고, 분류하여 범주화하고, 패턴을 찾아 관련을 맺고 종합하는 것이다(김운옥, 1996). 이를 위해 우선적으로 연구자는 면담내용을 전사하면서 면담에서 느껴지는 연구자의 느낌과 반성들을 아래에 별도로 기록하였다. 이후 전사내용을 읽으며 연구 참여자들의 의도와 동기 및 상황과 맥락에서 느껴지는 연구자의 생각들을 기록하였으며 이전 면담에서 생긴 의문점들은 다음 면담에서 추가로 질문하여 답변을 얻었다. 수집된 자료를 반복적으로 읽으며 떠오르는 생각과 중심 단어들을 적고 부호화하여 범주를 정한 후 해당 범주에 따라 사례들을 추출하여 분류하는 작업을 거쳤다. 가능한 한 수집된 자료의 내용을 민감성을 가지고 새롭게 받아들이기 위해 범주에 따라 분류된 내용을 지속적으로 읽으며 이러한 범주가 바람직한지 검토하는 과정을 반복하였다. 이 과정을 통해 부호화한 범주를 통합하거나 재

조직하는 등의 작업을 거치면서 심층적으로 자료를 분석하였다. 분석과정에서는 다문화와 관련된 사회기관의 실무자, 멘토링 봉사자들과 만나 대화함으로써 분석내용의 타당성을 확인하였다.

이와 관련하여 도출된 범주는 다음과 같다. 연구문제 1과 관련하여 다문화 가정 어머니의 자녀 양육 경험은 자녀양육에서 느끼는 어려움, 자녀양육을 위한 노력, 자녀양육에서 도움이 되었던 요인, 자녀양육 지원에 대한 요구로 범주화 되어 나타났다. 다문화 가정 유아 담당 교사의 교육 경험은 다문화 가정 유아 지도에서의 어려움, 다문화 가정을 유아를 지도하기 위한 교사의 노력, 다문화에 대한 교사의 인식, 다문화 가정 유아 지도를 위한 교사들의 요구로 범주화 되었다.

본 연구결과의 하위범주들은 대표성이 있는 것들부터 순서대로 제시되었으며 범주 내에 속하지 않은 사례에 대해서도 제외시키지 않고 하위범주 내용 기술 시에 관련내용을 추가로 설명하고자 하였다. 그밖에도 결과에서 소제목에 인용된 부제는 다문화 가정 어머니와의 면담내용에서 가장 함축적인 의미를 나타낸다고 판단되는 것을 직접 인용하였다. 본문에서는 면담사례로 인용되지 않았으나 수집된 면담 자료에서 대표성이 있다고 판단되는 경우에 내용을 그대로 가져와 부제로 사용하기도 하였다.

연구결과에 대한 이해를 돕고자 각각의 연구문제를 중심으로 도출된 범주의 하위 내용을 요약하여 표를 작성하였으며 각각의 연관성을 찾고 그에 대한 시사점을 도출하기 위하여 관련 범주를 그림으로 나타내는 작업을 수행하였다.

하위 범주에 대한 내용을 간략하게 제시하면 그림 2와 같다.

[다문화 가정 어머니]

- 어려움**
- 언어문제
 - 정보 부족과 교육적 지원
 - 경제적 사정
 - 차별적 시선과 편견

- 노력**
- 한국어 공부하기
 - 자녀와 함께 하기
 - 자녀의 교육환경 조성하기
 - 엄마의 나라 알리기
 - 적극성 가지기

- 도움요인**
- 가족과 주변 이웃들의 도움
 - 멘토링 지원 사업
 - 자녀양육 관련 방송매체와 서적
 - 이주여성 및 한국인 부모모임
 - 교육기관의 관심과 지원

- 요구**
- 교육기관에 바라는 점
 - 국가에 바라는 점

[다문화 가정 유아 담당 교사]

- 어려움**
- 유아의 미숙한 한국어 능력
 - 특정국가와 관련한 또래 간 갈등 중재
 - 부모와의 소통과 관계형성

- 노력**
- 유아를 지도하기 위한 노력
 - 부모와의 소통과 부모참여를 위한 노력

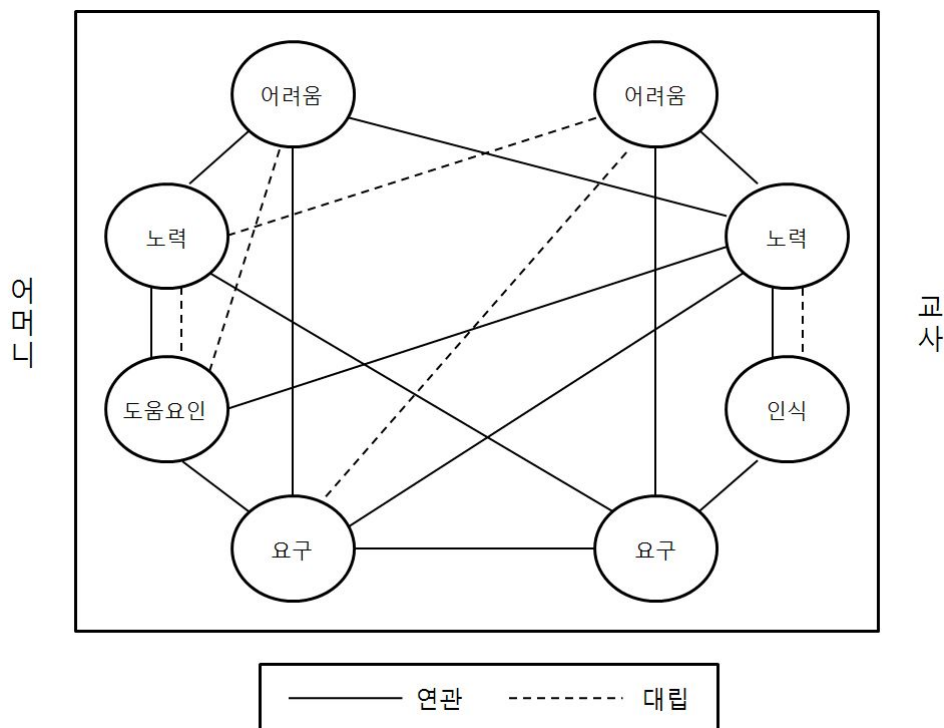
- 인식**
- 다문화 가정 유아를 담당하기 전과 후의 교사의 인식
 - 다문화 교육에 대한 교사의 인식

- 요구**
- 교육기관에 대한 요구
 - 다문화 가정 부모에 대한 요구
 - 사회적 지원에 대한 요구

[그림 2] 자료 분석 범주 결과

또한 부모와 교사의 양육과 교육실체에 대한 각각의 하위범주를 그림으로 그려 둘 간의 관련성을 나타내고자 하였는데 이는 그림 3과 같다. 그림 3에

서 실선은 각 항목 간에 일치되거나 유사한 점을 나타내며 점선은 대립되거나 상반된 견해를 나타낸다.



[그림 3] 어머니의 양육 경험과 교사의 교육 경험 간의 관계

첫째, 다문화 가정 어머니를 중심으로 살펴보면 다문화 가정 어머니들의 자녀양육에서의 어려움과 이를 극복하고자 하는 노력은 서로 밀접한 관련이 있었다. 또한 다문화 가정 어머니들의 어려움과 요구는 같은 맥락에서 일관성 있게 제시되고 있었다. 다문화 가정 어머니들이 자녀양육에서 도움이 되었던 것들은 요구사항에서도 동일하게 희망하고 있어 어머니들의 도움요인과 요구는 일치를 보인다. 그러나 다문화 가정 어머니들의 자녀양육을 위한 노력은 도움요인을 증가시키기도 했지만 이들의 노력이 도움요인을 확보하는데 아무런 도움이 되지 못하기도 하여 부분적인 일치를 나타내었다. 또한

다문화 가정 어머니들에게 도움요인은 이들의 어려움을 감소시키는 매우 중요한 요인이므로 점선으로 표시하였다.

둘째, 교사를 중심으로 살펴보면 교사의 어려움과 요구는 비교적 같은 맥락에서 일치를 보였다. 또한 교사들의 어려움과 이를 극복하고자 하는 노력은 같은 맥락에서 연결되어 있었다. 교사에 따라 이들의 노력과 인식은 일치하는 경우도 있었고 인식은 하고 있으나 교육적 실체가 이루어지지 않는 상반된 모습도 나타나 실선과 함께 점선을 표시하였다. 그밖에도 교사의 인식과 요구는 비교적 일치하였다.

마지막으로, 어머니와 교사의 하위 범주에 대한 연관성을 살펴보면 다문화 가정 어머니의 요구와 교사의 요구는 매우 일치하는 것으로 나타났다. 그리고 다문화 가정 유아 담당 교사의 부모에 대한 요구는 다문화 가정 어머니들의 노력부분과 일부 일치하는 모습을 보였다. 마찬가지로 어머니들의 교육기관에 대한 요구도 교사의 노력 부분과 부분적으로 일치하고 있었다. 이는 교사와 어머니가 자녀 양육과 교육을 위한 서로의 노력에 대한 요구가 높게 나타나고 있음을 보여준다. 또한 교사의 노력은 다문화 가정에 도움요인으로 작용하고 있었다. 다문화 가정 어머니의 어려움은 교사의 노력 유무에 따라 감소되기도 하고 더욱 증가하기도 하여 이를 점선으로 나타내었다. 마찬가지로 다문화 가정 어머니들의 노력유무는 교사의 어려움을 경감시키거나 가중시킬 수 있어 이를 점선으로 표시하였다. 그밖에도 다문화 가정 어머니들이 교육기관교사와 친밀한 관계맺음과 원활한 소통을 희망하는 것과 달리 교사들은 부모와의 소통을 어려움으로 보고하여 이를 상반된 입장의 점선으로 표현하였다. 다문화 가정 어머니와 교사의 각각의 하위범주에 대한 상세한 내용은 결과 및 해석에서 기술하였으며 결과에 대한 요약과 그림과 관련한 시사점은 논의부분에서 제시하였다.

IV. 연구 결과 및 해석

1. 다문화 가정 어머니의 자녀 양육 경험

다문화 가정 어머니의 자녀 양육 경험은 자녀양육에서 다문화 가정 어머니가 느끼는 어려움, 자녀양육을 위한 노력, 자녀양육에 도움이 되었던 요인, 다문화 가정 어머니들의 자녀양육지원에 대한 요구로 유목화 되었다.

1) 자녀 양육에서 다문화 가정 어머니가 느끼는 어려움

다문화 가정 어머니들은 낯선 한국 사회에서 자녀의 양육과 교육에 있어 여러 가지의 어려움을 경험하고 있었다. 다문화 가정 어머니들이 자녀를 양육하면서 겪는 어려움은 언어문제로 인한 어려움, 자녀 양육에 대한 정보 부족과 교육적 지원에서의 어려움, 경제적 사정으로 인한 자녀교육의 어려움, 외국인에 대한 차별적 시선과 편견으로 인한 갈등과 관련이 되어 나타났다.

(1) 언어문제로 인한 어려움 - “제일 어려운 거는 한국말”

다문화 가정 어머니들의 자녀 양육에서 가장 큰 어려움은 언어문제로 인한 어려움이었다. 다문화 가정 어머니들은 한국으로의 이주 초기에 언어의 어려움 때문에 주로 집에만 있었다고 회상하였다. 이들은 외부와 연결되지 않고 혼자 생활하면서 가족 외에 누구와도 소통하지 못했다고 하였다. 낯선 한국 사람에 대한 두려움과 혼자서는 아무것도 할 수 없는 불안함, 자신 없

는 자기 모습에 대해 ‘바보가 된 느낌’이었다고 토로하였다. 이러한 한국어의 미숙함은 이주한 당시보다 자녀를 낳아 기르면서 다문화 가정 어머니에게 더 크고 어려운 짐이 되었다. 자녀가 아파도 병원에 갈 수 없어 남편을 기다리며 마음 졸였던 다문화 가정 어머니의 이야기는 한국어 능력의 부족으로 인한 한국 생활에서의 어려움을 실감하게 하였다.

제일 어려운거는 한국말... 진짜 어려워요. 애기 한국말로 애기 할 때는 너무 어려워요. 하고 싶은 말이 안 나와요. 어떻게 엄마 마음 보여주는 건지 몰라요. 어려워요. 많이 걱정했어요. 말이 애기 제대로 이해 못할까봐요. (2010. 7. 2 윤기 어머니/베트남)

처음에 아기 갖고 배우면서 참 힘들었어요. 생활이 너무 힘들어요. 배우러 못나가. 집에만 있어요. 집에 혼자... 한국 사람도 외국사람 무서워요. 외국 사람도 한국사람 무서워요. 마음 편치 않아요. (중략) 병원 갔을 때 의사선생님하고 의사소통 안돼요. 처음에는 애기 많이 아파도 남편만 기다려요. 직장에 있을 때도 전화해요. “애기 아파요” 남편 올수 없을 때도 계속 기다려요. 마음 너무 아파요. 걱정돼요. (2010. 6. 24. 재연 어머니/태국)

언어문제로 인한 어려움은 대부분의 다문화 가정 어머니들이 공통적으로 느끼는 부분이었다. 이들은 한국에서 지내는 시간이 길어지고 자녀를 낳아 양육하면서 조금씩 나아지기는 했지만 예전만큼은 아니더라도 때때로 자신의 부족한 한국어 능력으로 인해 자신감을 잃기도 한다고 이야기하였다.

특히 자녀를 교육기관에 보내는 어머니들 대부분은 금요일을 일주일 중 가장 힘든 날로 인식하고 있었다. 교육기관에서 일주일에 1회 가정으로 보내오는 가정 통신문을 읽는 것은 다문화 가정 어머니에게 큰 부담으로 작용하고 있었다. 혹시나 부모의 잘못으로 ‘아이의 준비물이나 행사 참여 등 자녀에게 필요한 부분을 놓치지나 않을까?’ 하는 걱정에 사전에 찾아가며 뜻을 해석하고 내용을 이해하는 데에 많은 시간이 걸린다고 하였다. 그 때문에 다문화 가정 어머니들은 금요일을 ‘가장 힘든 날’ 이라고 이야기하였다.

‘매주 전달되는 가정통신문을 읽는 것이 한국어 공부에 도움이 되었기 때문에 재미있었다’라고 이야기 한 주영 어머니와 가정통신문 정도는 읽을 수 있다고 이야기 한 찬민 어머니와 윤기 어머니 2인을 제외하고는 가정통신문의 어려움에 대해 공통적으로 이야기하였다. 위와 같은 어려움으로 인해 면담에 참여했던 어머니 중 3인은 기관에서 보내오는 가정통신문을 매번 읽지 않고 행사 및 준비물 부분만 확인한다고 이야기하기도 하였다.

(2) 자녀 양육에 대한 정보 부족과 교육적 지원에서의 어려움

- “언제? 어떻게? 아무도 알려주지 않아요.”

다문화 가정의 어머니들은 자녀 양육과 관련된 정보가 매우 부족함을 이야기하였다. 이들은 일상적으로 자녀들을 키우며 경험해야 하는 예방접종, 교육기관에 입학원서를 넣는 시기, 초등학교에 보내는 절차 등 아직 경험하지 못한 부분에 있어 불안을 나타내기도 하였다. 이러한 경우 몇몇 다문화 가정 어머니들은 가족이나 친척, 친구의 조언을 구해서 문제를 해결하기도 하였다. 그러나 가족이나 친척, 친구가 없는 경우 다문화 가정 어머니들은 자녀를 양육하면서 겪게 되는 문제나 궁금한 부분에 대해 정보를 묻고 도움 받을 수 있는 사람이 많지 않음으로 인해 일반 부모보다 많은 어려움과 갈등을 겪고 있었다.

유치원은 4월부터 가요? 언제? 어떻게? 아무도 알려주지 않아요. 여기는 친구 없어요. 한국친구는요. (2010. 1. 4 유진 어머니/필리핀)

궁금해도 물어볼 데가 없어 답답해요. 그리고 뭘 물어봐야 하는지 자체도 몰라요. 문제가 닥치지 않고 일 안생기면 끝까지 모르죠. 일 생기면 물어볼 사람이 없고... (중략) 끝까지 모르고 넘어 가는 것도 많아요. 걱정이예요. 한국에서 지내는 거 좋은 것도 있는데 너무 힘들어요. (2009. 12. 22. 유경 어머니/중국 한족)

또한 면담에 참여한 대부분의 다문화 가정 어머니들은 자신이 자녀에게 교육적으로 적절한 지원을 해주지 못한다고 느끼고 있었다. 일부 어머니들은 자녀에게 책을 읽어줄 때도 본인의 마음과 다르게 자녀가 궁금해 하는 것에 대해 잘 설명해주지 못함으로 인해 어려움과 갈등을 느끼고 있었다.

이렇게 말하는 건 해도 아직 이런 건 (면담질문 종이 글씨 가리키며) 몰라요. 아기 책 몰라요. 아이 “엄마, 이거 읽어줘”하면 나 몰라요. “어... 이거구나...”해도 잘 몰라요. 나중에 (아기가) 쓰는 건 말하는 건 어떡하나 많이 걱정돼요. 내가 못해서 아기도 잘 몰라요. 도와주지 못해요. 걱정돼요. (2010. 2. 24 유진 어머니/필리핀)

책 읽어줄 때 모르는 것도 많았어요. 엄마가 애기 읽어주기 전에 먼저 읽어봐야 돼요. 모르면 사전 책 찾아보고 안 그러면 남편한테 물어봐요. 설명하고 싶은데 제가 못 설명해요. “엄마 몰라요 아빠 물어봐요...” 이렇게 말해요. 지금도... 애기한테 많이 미안해요. 애기도 “우리 엄마 한국사람 되면 더 잘 설명해줄 수 있어”하고 얘기해요. 그래서 너무 미안해요. 그래서 가끔 여기 온 거 후회했어요. ‘나 여기 왜 왔어’ 하고요. (2010. 1. 12. 준성 어머니/태국)

다문화 가정 어머니들은 앞으로 자녀가 더욱 성장하였을 때 자녀를 어떻게 교육적으로 지원할 수 있을지에 대한 두려움과 걱정을 가지는 것으로 나타났다. 이러한 어려움은 어머니들의 언어능력정도와 한국 사회 적응 정도에 따라 조금씩 차이를 보이기도 하였다. 그러나 일상적으로 한국어 소통이 잘 이루어지는 경우에도 자녀에게 말의 뜻을 풀어주고 설명해주는 것에는 대부분의 다문화 가정 어머니들이 어려움을 느끼고 있었다. 이러한 자녀의 학습지도에 대한 어려움은 자녀가 초등학교에 입학하면서 더 커졌다.

초등학교 앞두고 애기 교육 더 걱정돼요. 애가 잘할 수 있을까. 내가 도와줄 수 있을까 궁금하고 걱정 되요. 제일 걱정되는 부분... 우린 역사 몰라요. 한국역사 우리 가르쳐줄 수 없어요. 그래서 친구가 학습지... 집에 가르쳐 주는 사람 필요하다고 그랬어요. 오늘 아는 일본 언니... 선생님 상담하

고 왔대요. 다른 애들 역사점수 백점인데 그 아들 20점... 조금 아빠가 얘기 하는데 아빠도 잘 모르는 거 있어요. 그럼 잘 못 가르쳐줘요. (2010. 6. 4. 준성 어머니/태국)

연구 참여자 중 2월부터 자녀를 초등학교에 보내고 있는 정민 어머니는 초등학교 입학 이전에는 면담 시 자녀교육에 대한 열의와 자신감을 보였다. 그러나 자녀가 초등학교에 진학하면서부터 정민어머니는 자녀의 과제를 도와주는데 많은 어려움을 느낀다고 하면서 자녀의 과제 지도에 있어서는 남편에게만 전적으로 의존할 수밖에 없다고 하소연하였다. 그러나 이것마저도 남편의 퇴근시간과 자녀의 공부 시간이 맞지 않아 어려움을 겪으면서 자녀의 학습지도에 대한 걱정과 갈등, 어려움을 호소하였다.

우리 애 이제 초등학교 1학년 됐잖아요. 캄캄해요. 애기 키우면서 애기 잘 하게 가르쳐줘야 애기 잘 하잖아요. 국어는 완전히 못 가르쳐줘요. 또 국어를 잘해야 수학 풀 수 있잖아요. 국어는 70점 받아왔잖아요. 숙제 많은데 어떻게 풀어야 되는지... 맨날 아빠만 기다려요. 애기 어릴 때 키우는 거 문제 아니고 지금 너무 힘들어요. 아빠 올 때까지 기다리는데 애기 힘들고 피곤해요. 근데도 기다리는 거예요. (중략) 답답해서 다른 친구들도 물어봤어요. 답이 없어요. 그냥 '알아서 애기(보고) 하라'고 그런데요. 학원에 보내는 친구들도 있는데 그것도 다가 아니니까 힘든 거 같아요. (2010. 5. 13. 정민 어머니/중국 한족)

위의 면담 사례에서 알 수 있듯이 자녀의 초등학교 입학은 자녀의 학습을 돕는 데에 있어 어머니의 어려움과 갈등을 심화시켰다. 이러한 걱정은 자녀의 학년이 높아질수록 더해졌다. 주영 어머니는 첫째 자녀가 3학년이 되면서 자녀의 학습적인 부분을 도와주기 어려워며 가르치는데 한계를 느낀다고 이야기하였다. 주영 어머니는 일본에 살았으면 흔들리지 않았을 교육관에 대한 실천에서도 갈등을 느끼고 있다고 답하였다.

가르치기 가장 어려운 교과는 사회예요. 높은 수준의 말들이 나오기 시작

하다보니까 아이가 “뭐야?”하고 물었을 때 “모르겠는데. 사진 찾아볼까”그러게 돼요. 고학년으로 올라갈수록 점점 어려워질 텐데요. (중략) 한국에서는 많은 아이들이 학원에 다니지만 저는 집에서 스스로 공부했으면 하는 희망을 갖고 있어요. 그러려면 아무래도 엄마 도움이 없이는 어려우니까. 순간순간 아이가 모르는 부분을 쉽게 도와주지 못할 때 마다 ‘내가 너무 무리하려고 하는 게 아닐까? 이런 생각이 아이한테 오히려 도움이 안 되는 게 아닐까?’ 흔들려요. (2010. 7. 7. 주영 어머니/일본)

위의 사례들은 자녀 양육을 하면서 겪는 다문화 가정 어머니들의 경험과 인식이 고정적인 것이 아니라 자녀의 성장과정 안에서 새로운 어려움과 갈등, 극복을 위한 노력 등의 복합적이며 역동적인 경험을 통해 지속적으로 변화되고 있음을 나타낸다.

(3) 경제적 사정으로 인한 자녀교육의 어려움

- “책이 너무 비싸잖아요.”

면담에 참여한 다문화 가정 어머니들은 자신이 외국인이기 때문에 자녀에게 적절한 지원을 해주지 못하여 언어발달과 인지발달, 그 외 전반적 발달이 늦어지지 않을까 하는 우려를 하고 있었다. 따라서 자신이 도와주지 못하는 부분을 보완하기 위해 일찍부터 자녀를 교육기관에 보내거나 다양한 경험을 시키고 싶다는 희망을 가지고 있었다. 그러나 비싼 교육비로 인해 교육기관에 보내는 것에 대한 부담을 가지고 있었으며 한국인 부모들이 자녀의 교육을 위해 사교육을 시키는 것처럼 자신의 자녀들에게 해줄 수 없음을 마음아파 하였다.

한 달에 형아는 23만원... 자료비까지하면 그땐 우리 너무 힘들어... 동생까지 오십 오만원 우리 너무 힘들어요. 유치원 못 보내는 사람 더 많아요. 그래도 보내야 돼요. 애기 나중에 못하면 안 되니까... 아빠가 버는 거보다 나가는 거 많아요. (중략) 교육비 걱정돼요. 사람들 학원 보내잖아요. 우리 학

원 안 보내면 어떡해요. 우리 아들 잘 따라갈 수 있을까? (2010. 3. 4. 준성 어머니/태국)

한국애기 부모님들 학원 많이 보내요. 저는 학원 별로 안 보내요. 학원 많이 보내면 돈 많이 들어가는 거 알고 있어요. 우리 애기 한국애기들처럼 해주고 싶어요. 그렇게 고민 많이 해요. 생각보다 애기 너무 힘들어요. 제 느낌... 학원 보내고 싶지 않아요. 알잖아요. 학원비 너무 비싸고 힘들어요. (2010. 6. 24. 재연 어머니/태국)

면담당시 교육기관에 자녀를 보내고 있는 다문화 가정 어머니들 중에는 교육비를 전액 지원 받지 못하고 일부만 지원받는 경우도 있었다. 준성 어머니는 ‘가정이 경제적으로 풍요롭지 않지만 남편이 일 때문에 화물차를 소유하고 있어 교육비 전액지원 대상자에 속하지 못했다’고 설명하였다. 또한 교육기관의 자료비는 별도로 내야하기 때문에 자녀를 교육기관에 보내는 것에 부담을 느끼고 있었다. 연구 참여자 중 재연 어머니와 유진 어머니는 교육비의 부담으로 동생을 어린이 집에 보내고 싶지만 보내지 못하고 있다고 이야기하였다. 그러나 2011년부터 다문화에 대한 교육비 지원이 100% 이루어져 다문화 가정 어머니들의 교육비의 부담은 상당부분 감소된 것으로 보인다. 이 후 전화 면담을 통해 해당 어머니들은 양육비에 대한 부담을 덜었다며 그에 대한 만족감과 감사함을 표현하기도 하였다.

그 밖에도 경제적인 어려움으로 인하여 자녀에게 발달연령에 맞는 장난감과 교육용품을 사주지 못하는 일부 다문화 가정 어머니들도 있었다. 면담에서 해당 다문화 가정 어머니들은 자녀에 대한 미안함과 안타까움을 나타냈다.

우리 유경이는 장난감이 별로 없어요. 봉지에다 이것저것 담아요. 뭘 찾을래면 없어요. 하지 말라고 하면 장난감이 없으니까 그게 놀이예요. 이것저것 다 담고 노는 거예요. 장난감이 비싸잖아요. 할 수 없어요. (중략) 유경이 수준 책 맞는 거 별로 없어요. 책이 너무 비싸잖아요. 만원 정도 하니

까. 우리 집 잘 못 살아요...책은 그냥 이 상황에서 많이 못 사줘요. 유경이한테 많이 미안해요. (2010. 2. 16. 유경 어머니/중국 한족)

위와 같은 어려움에 대한 대안으로 몇몇 다문화 가정 어머니들은 인근의 공공 도서관을 이용하거나 서점, 센터 등을 활용함으로써 자녀에게 교육적 경험을 주고자 하였다. 그러나 반수 이상의 어머니들은 거주 지역 내에 가까운 공공 도서관이나 보육정보센터 등 무료로 이용할 수 있는 기관에 대한 정보를 알지 못함으로 그러한 자원들을 잘 활용하지 못하고 있었다. 현재 다문화와 관련한 많은 지원 정책들이 실행되고 있고 다문화 가정이 무료로 교육적 혜택을 받도록 하는 지원들이 늘어나고 있지만 실제로 그 혜택을 받아야 하는 다문화 가정의 어머니들은 건강가정지원센터나 다문화 가족 지원센터, 그 외에 다문화 지원 기관에서 이루어지고 있는 지원 프로그램에 대해 알지 못해 혜택을 받지 못하는 경우도 있었다.

(4) 외국인에 대한 차별적 시선과 편견으로 인한 갈등

- “사람들... 우리 무서운가 봐요.”

다문화 가정 어머니들은 주변의 차별적 시선과 편견으로 인하여 갈등과 어려움을 겪기도 하였다. 다문화 가정에 대한 차별과 편견에 대한 어머니들의 인식은 각각의 처한 상황과 적응정도, 성격에 따라 조금씩 다르게 나타났다. 하지만 다문화 가정 어머니들은 공통적으로 외국인에 대한 차별적 시선과 편견에 대해 인식하고 그와 관련한 갈등을 경험한 적이 있다고 토로하였다. 그와 관련하여 다문화 가정 어머니들은 주변의 차별적 시선과 편견이 국가별로도 차이가 있음을 이야기하였다.

일본사람은 잘 산다고 사람들이 잘 대해줘요. 그런데 우리 중국 사람은 예구 못사는 사람 무시하는 느낌 와요. (2010. 1. 13. 정민 어머니/중국 한족)

그럴 땐 기분 나빠. 노란머리면 “같이 놀아라.” 왜냐하면 영어 가르쳐줘. 도움 되니까... 우리 동남아시아니까 그렇게 잘 안 해줘요. 저한테는 “영어 잘 알아요?” “몰라요.” 그럼 그냥 안 놀아줘요. 필리핀 엄마는 영어하니까 좀 팬찮고... (2010. 6. 4. 준성 어머니/태국)

여기 이사 왔을 때 친구도 없고요. 제가 먼저 인사하고 “안녕하세요. 이렇게 했어요. 그래도 무시하는 사람도 있고요... 우리 외국인이니까 안사귀고 싶어요. 모르는 척 했어요. 우리 무서운가 봐요. (2010. 6. 24. 재연 어머니/태국)

다수의 다문화 가정 어머니들은 출신 국가에 대한 인식이나 국가의 인지도에 따라서 편견어린 시선을 더 많이 경험하기도 한다고 하였다. 정민 어머니는 일반인들이 자신을 일본인으로 생각하고 대하는 것과 중국인이라는 것을 알고 대할 때 느낌이 다르다고 하였으며 조선족인 예나 어머니의 경우에도 그러한 선입견과 편견을 더 많이 느낀다고 토로하였다. 그 밖에도 태국 어머니와 베트남 어머니는 영어권과 그렇지 않은 국가에 따라 일반 학부모들의 태도가 달라진다고 이야기하였다. 그에 따르면 영어권 나라의 경우 그 나라의 언어의 효율성으로 인해 자녀들과 친하게 지내라는 걱려를 하는 반면 태국과 베트남의 경우 외면을 받는 경우가 많다고 자신의 경험을 이야기하였다. 이 경우 같은 동남아 출신이지만 본 연구에 참여한 필리핀 어머니들은 영어의 원활한 사용으로 인해 그러한 소외감을 덜 느끼고 있었다.

또한 일본 어머니의 경우에도 한국과의 관계에서 여러 문제들로 인해 자녀가 주변에서 배타적이고 차별적인 문제를 경험하거나 그로 인해 상처받지나 않을까 많은 걱정을 하고 있었다.

엄마가 일본인이어서 듣기 안 좋은 말을 들었다거나 그런 경험... 역사적인 부분들.. 그런 문제에 접하게 되면서 안 좋은 경험을 하지 않을까 걱정이 되죠. 그런 이야기를 주변에서 많이 듣다보니까요. 아는 엄마 아이가 서대문 형무소 견학을 갔었대요. 재 엄마 일본인이고... 직접 이야기를 하는 게 아니라 주위에서 수군수군 하는 걸 들었나 봐요. 그래서 아이가 많이 힘들

어하고 속상해 하는 경우도 있었어요. 또 선생님들 중 연세가 있으신 분들은 일본에 대한 부정적 생각을 수업시간에 과격하게 표현하시는 분들도 있대요. (2010. 7. 7. 주영 어머니/일본)

서희 어머니는 친구의 자녀가 초등학교에 가게 되면서 또래 친구들의 놀림 때문에 엄마가 일본인인 것을 감추려 하는 경우도 있다고 이야기하였다. 그러한 부정적 경험으로 인해 자녀가 가정에서 엄마가 일본말을 사용하는 것을 싫어하며 그 어머니 또한 자녀를 위하여 철저히 한국인으로서 동화되어 살아가려 하고 있다고 하면서 그에 대한 안타까움을 표현하기도 하였다. 면담에 참여한 일본 어머니들은 유아가 사회에서 경험하는 일본에 대한 부정적 태도와 반응들은 자녀의 성장 발달에 부정적인 영향을 줄 수 있음을 이야기하였다. 다문화 가정 어머니들은 자녀들이 어리기 때문에 아직 자신의 생각과 주관이 뚜렷이 생기지 않아 선생님이나 친구들 말에 많은 영향을 받을 수밖에 없다고 하며 사회적 편견과 차별에 대해 우려를 나타냈다. 이들이 느끼는 사회구성원들의 차별적인 시선과 편견은 다문화 가정 어머니가 자녀의 교육기관에 적극적 참여와 활동을 하는 데에 있어 갈등을 가져오는 요소가 되기도 하였다.

유치원에서 뭐하는지 설명하는 거 있잖아요. 엄마들 얼굴틀린 엄마들 절대 유치원 안가요. 우리 유치원도 항상 그런 거 있어요. 근데 다른 엄마들 안가요. 창피한가 봐요. 애한테 스트레스 줄까봐... 창피하고... “엄마 왜 얼굴 까마냐고...” 그리고 말하면 외국인인거 아니까... 말하는 거 틀려서. (2010. 2. 17. 정민 어머니/중국 한족)

어린이집은 외국인 저 혼자예요. 그래서 더 신경 쓰고... (중략) 지난번 엄마회의 있어요. 봤더니 옆에 보고 수군대고... 여기 외국인 있다고... 기분 나빠요. 자기끼리만 얘기하고... 모르는 척하고.. 그래도 더 인사해요. 사람들이 약간 외국인이라서 피하는 것 같아요. (2010. 4. 8. 준성 어머니/태국)

이와 같은 주위의 편견어린 시선은 자녀의 또래관계 형성에도 영향을 주

는 것으로 나타났다. 면담했던 어머니들 중 일부 다문화 가정 어머니들은 비슷한 또래의 한국인 엄마들과 사귀지 못해 자녀들에게 친구를 만들어 줄 수 없는 것이 속상하다고 하였다. 한국 엄마들이 서로 친밀한 관계를 형성하고 그 자녀들이 함께 어울려 놀이하는 것을 보면서 자녀에게 친구관계를 형성할 수 있는 인적 환경을 만들어 주지 못함을 안타까워하였다.

제가 좀 부럽다하는 거는... 애기 엄마들이 자기끼리 커피 먹어... 애들 같이 놀아요. 저는 좀 빠져요. 저는 없어요. (한숨) 애기가 스트레스 받을 때... 애기가 밖에 가면서 친구 없어요. 그럴 때 스트레스 받아요. 다른 애기들은 친구 다 있잖아요. 엄마가 친구가 없으니까 애기도 없어요. 놀이터 가면 엄마들은 엄마들끼리만 모여 있어요. 다른 애기는 엄마도 끼리 있어요. 애기도 끼리 있어요. 나랑 애기만 혼자예요. 엄마 나만 친구 하나도 없고요. 하면 그럴 때 너무 힘들어요. (2010. 3. 4. 준성 어머니/태국)

위와 같은 관계형성의 어려움은 어머니의 출신국에 따라 영향을 받기보다 다문화 가정 어머니들의 외부 활동의 참여와 활동 정도에 따라 차이를 보였다. 다문화 센터나 사회기관 행사에 활발히 참여하고 있는 어머니들은 사회적 편견에 대해서는 공통적으로 인식하고 있으나 관계형성에 대한 어려움은 크게 느끼지 않고 있었다. 그러나 비교적 외부활동이 많지 않은 어머니들의 경우 이러한 관계형성 부분의 어려움을 더 크게 인식하고 있었다.

2) 자녀 양육을 위한 다문화 가정 어머니의 노력

다문화 가정 어머니들은 새로운 한국 사회에서의 적응과 자녀 양육에 있어 많은 어려움에 봉착하게 된다. 그러나 다문화 가정 어머니들은 이러한 어려움에 수동적으로 반응하기보다 자녀 양육을 위해 한국 부모들이 노력하는 그 이상으로 자녀 양육을 위해 부단한 노력을 하고 있었다. 다문화 가정 어머니의 자녀 양육을 위한 노력으로는 한국어 공부하기, 자녀와 함께 하기,

자녀의 교육환경 조성하기, 엄마의 나라 알리기, 적극성 가지기로 나타났다.

(1) 한국어 공부하기- “엄마 계속 공부해야 돼요”

다문화 가정 어머니들은 한국어를 배우기 위하여 많은 노력을 하였다. 이주 초기 다문화 가정 어머니들은 한국어 습득을 위해 방송매체를 가장 많이 이용하였음을 알 수 있었다. 다문화 가정 어머니들은 TV에서 드라마를 보며 모르는 단어를 적어 두었다가 남편에게 묻기도 하고 반복적으로 들을 수 있는 컴퓨터 동화와 동요를 이용하여 한국어를 듣고 따라하면서 한국어를 익혔다. 위와 같은 방법을 통해 다문화 가정 어머니들은 모르는 단어를 적고 그에 대해 사전을 찾기도 하고 가족들에게 그 뜻을 물어가며 한국어 능력을 높이기 위해 끊임없는 노력을 기울였다. 다문화 가정 어머니들은 이러한 한국어 습득을 위한 자신들의 끊임없는 도전과 노력의 동기가 바로 ‘자녀’였다고 공통적으로 이야기하였다.

한국말 더 열심히 배우고 나중에 애기가 엄마 외국인이라 창피하지 않게... 그런 거 많이 보여주고 싶어요. 아이 때문에 공부해요. 만약 애기 없었으면 공장 다녔을 거예요. 공부안하고요. (2010. 7. 2 윤기 어머니/베트남)

자장가 한국어 몰라요. 태국어로 자장가 불러주지만 한국어 몰라요. 우리 아들 들려주고 싶은데 나는 몰라요. 그래서 테이프 사와서 잘자라 우리아가, 스톱! 멈추고 글씨 썼어요. 그리고 또 뒤에 듣고... 그렇게 계속 연습했어요. (2010. 12. 15. 정주 어머니/태국)

엄마도 많이 배워야 돼요. 아이 유치원 보낼 동안요. 아이 집에 오면 간단한 거 엄마가 많이 가르쳐 줘야 돼요. 발음이 안 되잖아요. 그럼 여기 컴퓨터 있어요. 야후꾸러기 저도 듣고 있어요. 애도 듣고 있어요. 그럼 제가 먼저 배우잖아요. (웃음) 노래도 따라해요. tv는 금방 끝나잖아요. 그런데 컴퓨터는 반복할 수 있어요. 애 유치원 보내는 동안 엄마 그냥 쉬면 안돼요. 엄마 계속 공부해야 돼요. (2010. 1. 13. 정민 어머니/중국 한족)

면담에 참여한 다문화 가정 어머니들의 초기 적응 시기에는 사회적으로 다문화에 대한 인식이 적고 지원이 많지 않았었다고 한다. 그 때문에 자비로 한국어 학원을 다니면서 공부한 일본인 어머니 2인을 제외한 대부분의 어머니가 위와 같은 방법으로 한국어를 익혔다고 하였다. 그러나 최근에는 여러 사회적 기관에서 결혼 이주여성을 위한 한국어 교육이 활발하게 이루어지고 있다. 따라서 면담에 참여한 반수 이상의 다문화 가정 어머니들이 기관에서 실시하는 한국어 교육 프로그램에 적극적으로 참여하고 있었다. 그 중 한국어를 매우 능숙하게 구사하는 재연 어머니와 준성 어머니는 기회가 있을 때마다 지속적으로 한국어 교육을 신청하여 수강하고 있다고 하였다. 이들은 다문화 가정 어머니들이 지속적인 한국어 교육을 받아야 하는 필요성에 대해 다음과 같이 이야기하였다.

사람들이 “너 한국말 많이 잘한다 왜 아직까지 공부하나?” 저는 그렇게 생각 안해요. 나는 한국에 온지 9년, 나는 한국애기 9살 똑같애, 9살 애기도 이만큼 알잖아요. 지혜 더 많아. 지금 공부하는 사람 저밖에 없어요. 조금만 한국어 할 수 있으면... 이정도만 생각하잖아요. 애기 호기심 많아 물어보는 거 많아 설명해줄 수 있어요? 첫째는 3학년 올라가야 돼요. 더 많이 모르면 설명해줄 수 없어요. 그래서 더 공부해요. 저도 더 많이 공부 힘들어요. 그만 쉬고 싶어요. 근데 안된다. 막내 더 많이 가르쳐줘야 돼요. 그래서 그만 둘 수 없어요. (2010. 7. 21. 재연 어머니/태국)

다문화 가정 어머니들의 지속적인 한국어 교육의 필요성에 대한 인식에도 불구하고 일부 사회기관에서는 같은 단계의 한국어 강좌를 연이어 개설하고 다문화 가정 어머니가 이전에 수강했던 한국어 교육을 반복해서 받는 것을 제한하고 있었다. 때문에 일부 다문화 가정 어머니들은 지속적으로 한국어 교육을 받고 싶으나 다른 기관에서 이루어지는 한국어 강좌를 기다려야 한다고 아쉬움을 표현하기도 하였다. 해당 다문화 가정 어머니들은 자신들이 지속적인 한국어 교육을 받을 수 있도록 사회적 기관에서 이들에게 맞는 한

국어 교육 프로그램을 마련하여 지원해 주기를 바라고 있었다.

(2) 자녀와 함께 하기- “엄마 같이 해야 돼요.”

다문화 가정 어머니들은 어려운 경제적 형편으로 인하여 유료로 이용해야 하는 장소에 자녀를 데리고 가지 못한다고 자녀에 대한 미안함을 표현하였다. 그 대신 이들은 인근의 시장이나 공원에 자녀를 데리고 나가 주변에 다양한 것들을 보여주며 그것들에 대해 이야기 나누고자 노력하였다.

많이 데리고 나갔어요. 시장 다니고 보면서 “준성아 이거 포도, 과일,, 나무, 병원 꽃 여기...” 엄마도 잘 모르니까 단어만 해주고 매일매일 나가서 데리고 다녔어요. 우리 아들 귀여우니까 할머니 할아버지가 봤으면 “어 예쁘다” 하고 칭찬해주고 걸어가면서 악수도 해주고 말도 걸어주고 많이 만날 수 있었어요. 사람이 혼자 못살잖아요. 애기도 집에만 있으면 낯선 사람 만나면 무서워하잖아요. 막 울고... 우리 애기는 안 울고 안 무서워해요. 할머니 할아버지 만나면서 다양한 사람 만나고 사회성 좋아지고... 또 많이 보고 바람도 쐬고 좋잖아요. 많이 보여줘야 하니까... (2010. 3. 4. 준성 어머니/태국)

다문화 가정 어머니들은 자녀의 학업적 측면에 대한 관심과 열정도 매우 높았는데 이들은 자녀의 학습을 돕기 위하여 자녀와 함께 공부하기, 자녀에게 책 읽어주기 등 자녀와 함께 공부하는 시간을 갖고자 노력하였다.

엄마가 같이 안하면 애 안 배워요. ‘해라’ 하면 안해요. 엄마 같이 해야 돼요. 애랑 같이 배워요. (중략) “엄마 한국말 못하잖아. 니가 엄마 선생님이 다.” 쓸 수 있는데도 일부러 글자 틀려요. 그럼 “엄마 이거 틀려요.” 그래요. 애가 자신감이잖아요. 자신감 키우는 거예요. “정민이 엄마 선생님이다. 너 잘 배워야 돼. 잘 배워서 엄마 가르쳐 줘.” 그럼 “네”하고 좋아해요. (2010. 1. 13. 정민 어머니/중국 한족)

또한 자녀의 학습을 도울 때에도 모르는 단어나 내용이 나올 경우 사전을 찾기도 하고 주변의 사람들을 활용하여 모르는 것을 알 때까지 끈기있게 알아보고 자녀에게 가르쳐주고자 하는 모습을 보였다.

우리 애기 궁금한 거 많이 물어봤어요. “엄마 몰라요” 그럼 아니예요. 애기는 호기심 더 많아. 더 많이 물어요. 저는 다 설명해줄 수 없어요. “엄마 이따 알려줄게.” 다시 책보고 찾고 남편한테 설명 해달라고 해요. 아니면 아는 사람, 한국사람, 만나는 사람 저한테 설명해 달라고 부탁해요. 아는 사람, 설명해 줄 사람 집에 없어요. 그래서 저는 항상 밖에 나가서 인사해요. 모르는 사람도 인사해요. 저 외국사람 때문에 거부하잖아요. 그냥 마음 버리고 먼저 인사해요. 그럼 잘 설명해줘요. (2010. 6. 24. 재연 어머니/태국)

그러나 ‘자녀와 함께 하기’의 양상은 다문화 가정 어머니의 개인적 특성에 따라 매우 다르게 나타났다. 비교적 자녀의 교육에 대해 어머니의 역할과 지도의 중요성을 강조하는 어머니들의 경우 자녀의 학습적인 부분을 지원하기 위해 자녀와 함께 공부하고 사전을 뒤지고 주변 사람들에게 물어가며 학습을 돕고자 하는 노력을 하고 있었다. 그러나 그 외의 어머니들은 자신이 할 수 있는 부분, 즉 자녀에게 일상의 것들을 많이 보여주고 대화하는 것에 주의를 기울였으며 그 외에 자녀의 학습적인 부분은 교육기관 교사와 학원, 학습지도 방문교사에게 상당부분 의존하는 모습도 보였다. 그러나 이 경우에도 다문화 가정 어머니들이 자녀교육에 ‘관심이 없어서’이기보다는 자녀 학습에 대한 지식과 지도방법에 대한 지식부족으로 인한 것이었다.

(3) 자녀의 교육환경 조성하기- “환경 잘 만들어주면 애기 잘 커요”

자녀교육을 위한 다문화 가정 어머니의 위와 같은 개별적 노력에도 다문화 가정 어머니들은 자신의 자녀교육에 대한 지원에 한계를 느끼고 있었다.

따라서 본인이 해주지 못하는 부분들을 이른 시기 교육기관에 보내는 것을 통해 보완하며 자녀의 언어발달과 학습을 지원하고자 하였다. 풍족하지 않은 어려운 경제적 여건 속에서도 자녀의 교육에 힘을 쏟는 모습은 다문화 가정 어머니의 자녀를 향한 안타까움과 자녀교육에 대한 열의를 찾을 수 있는 부분이다.

애기 집에만 있으면 말 잘 못해요. 애기 어린이집 가면 선생님이랑도 말하고 친구들이랑 말하고 그다음에 엄마랑 말하니까 잘할 수 있어요. 엄마도 애기 어린이집 보내고 나가서 말 배워야 돼요. 그러면 더 잘 해줄 수 있어요. (2009. 2. 16. 유경 어머니/중국 한족)

안되겠다. 나도 말 못하는데' tv에 많이 나오잖아요. 말 못해서 왕따 당하고 그러면 안 되는데... (중략) 같이 말해주는 사람 있으면 더 빨라요. 유치원 비싸잖아요. 사람들 5살 후에나 보내요. 근데 그거 아니예요. 우리도 어린이집 보내고 애기 말 많이 늘었어요. (2010. 2. 17. 정민 어머니/중국 한족)

다문화 가정 어머니들은 유아기 언어 환경의 중요성을 인식하고 자녀가 어린 시기부터 교육기관에서 부모 외의 성인과 또래와의 상호작용을 통해 뒤쳐짐 없이 성장 할 수 있도록 환경을 마련하는 것이 중요하다고 하였다. 연구 참여자들 대다수는 자녀의 교육환경 조성의 중요성과 그 필요에 대해 공감하고 있었다.

엄마가 못 하는거 선생님이 해주니까... 귀도 트이고... 빨리 보내고 싶어요. 그래도 사는 게 되는 집은 빨리 보내고... 아닌 집은 빨리 못 보내요. 그런데 빨리 보내면 좋아요. 아는 사람은 2살 정도 보냈어요. 너무 일찍 보내서 우리 “왜 일찍 보냈어? 안 좋아요” 하는데 이제 보면 효과 엄청나요. 저는 일찍 안 보낸 거 후회했어요. 그 애기... 얘기하면 엄마 외국 사람인거 아무도 몰라요. 그 정도예요. 잘해요. (2010. 2. 18. 정주 어머니/태국)

또한 일부 다문화 가정 어머니들은 자녀를 이른 시기에 교육기관에 보내

어 교육환경을 조성하는 것 뿐 아니라 자신의 배움과 도전의 환경을 만들어 실행하며 자녀에게 본이 되는 모습을 보이려 애쓰고 있었다. 다문화 가정 어머니들은 자신의 이러한 도전이 개인의 발전을 위해서 뿐 아니라 자녀의 모범이 되며 자녀가 앞으로의 삶에서 어려움을 만날 때 이를 건강하게 극복할 수 있는 바탕이 될 것이라 믿고 있었다.

환경 잘 만들어주면 애기 잘 커요. 저는 지금도 환경 만들고 있어요. 우선 저 먼저 행동해야 돼요. 그런 거 애기 따라 해요. 제 행동, 그 다음엔 애기가 가르쳐 주는 거예요. (중략) “엄마 이거 많이 힘들었다. 근데 엄마 포기 안 해. 재연이도 엄마처럼 해야 돼.” 포기안하는 모습 애기한테 보여줘요. 포기하면 애기도 “엄마도 포기했잖아. 나도 포기해...” 그러면 애기 어떻게 성공할 수 있어요? 안 되잖아요. 항상 시험 갔다와. 집에 오면 안할래. 너무 힘들어. 눈물 항상... 안할래... 근데 다시 안 된다... 지금 포기하면 애기 어떻게 살아... 엄마처럼 따라 행동하면... 그래서 나도 이길 수 있어. 계속 노력했어요. (2010. 7. 21. 재연 어머니/태국)

“엄마 이것도 몰라?” 이럴 때 있어요. “엄마 모르지. 엄마 한국사람 아니야 엄마 다 알지는 않아. 선생님 물어봐. 엄마한테 다시 설명해줘.” 하고 애기 해요. “엄마 이것도 몰라?”할 때는 속상해요. 저 그래서 많이 공부해요. “엄마 오늘 공부가요. 준성이도 열심히 공부해라.” 공부하는 모습 많이 보여줘요. 엄마가 놀라하면 애기도 놀라고 하잖아요. tv보면 애기도 봐요. 공부하는 보이면 애기도 해요. 엄마 잘하는 모습 더 많이 보여줘야 돼요. (2010. 6. 4. 준성 어머니/태국)

그 외에도 면담에 참여한 일본 출신 어머니 2인은 일본 다문화 가정 모임을 자체적으로 계획하여 지속적으로 참여하고 있었다. 이 모임은 다문화 가정 지원센터에서 제공하는 프로그램에 소수의 일본 다문화 가정 어머니들이 참여하면서 시작되었다고 한다. 그러나 프로그램이 종료 된 후에도 어머니들은 이 모임을 자체적으로 활성화시켜 4년째 이어오고 있었다. 해당 어머니들은 이러한 모임이 자녀에게 ‘비슷한 환경의 또래들과 어울리며 한국문화 뿐 아니라 일본 문화도 자연스럽게 배울 수 있는’ 좋은 기회가 된다고

하였다. 다음은 일본 다문화 가정모임에 대한 어머니와의 면담내용이다.

모여서 그냥 수다떨고 끝나는 모임이 아니라 일본에 계절적인 문화적인 행사도 같이 하고 여러 경험들을 같이 나누고 있어요. 이 모임으로 인해서 아이들이 일본에 대한 생각이 조금 긍정적으로 바뀌는 것 같아요. 그 전에는 관심이 전혀 없었는데... 엄마나라의 문화를 알려주는 데에 있어 저 혼자라면 아마 못했을 거예요. 많은 도움이 되었죠. 자기랑 똑같은 조건 환경에 있는 친구들과 교류하면서 아이들이 자신에 대해 더 긍정적인 생각을 갖게 되는 느낌이 들어요. (2010. 6. 9. 주영 어머니/일본)

이러한 모임은 출신국 어머니 나라의 문화에 대해 자녀들에게 알려주고 동일한 문화적 배경을 가진 또래친구를 만들어 주는 기회의 장이 되고 있었다. 이처럼 다문화 가정 어머니들은 자신이 할 수 있는 한 최선의 교육적 환경을 조성하면서 자녀양육을 위해 노력하는 모습을 나타냈다.

(4) 엄마의 나라 알리기- “엄마 나라도 알아야 돼요.”

다문화 가정 어머니들은 자녀에게 자신의 나라를 알려주고 싶어 하였으며 반수 이상의 어머니들이 그것을 위해 노력하고 있었다. 그 첫 번째 노력으로써 다수의 다문화 가정 어머니들이 자녀에게 이중언어를 사용하고 있었다. 다문화 가정 어머니들은 엄마와 자녀의 정서적 교류와 원활한 소통을 위해, 외가 식구들과의 친밀한 관계 맺기를 위해, 아이의 자신감을 위해, 이중언어의 효율적 사용과 그로 인한 앞으로의 더 많은 선택의 기회 때문에, 자녀가 절반은 모국의 나라 사람이므로 다른 한쪽 문화도 알려주어야 한다는 당위성 등의 이유로 자녀에게 이중언어를 사용한다고 이야기하였다.

처음부터 모국어로 얘기 가르치는 것 좋은 거라 생각해요. 왜냐면 이렇게 생각했어요. 엄마 마음 제대로 알려주려면 필요해요. 애기랑 베트남 어로 이야기해요. 애기 베트남어로 알아들어요. 엄마 마음 보여줄 수 있어요.

(2010. 8. 25 윤기 어머니/베트남)

일본어를 계속 쓴 이유는 아직은 어렵지만 엄마의 생각이나 마음, 지식을 전달할 때는 역시 한국어보다는 일본어가 더 표현이 정확하고 자세하게 되잖아요. (2010. 6. 9. 주영 어머니/일본)

한국어도 태국어도 잘했으면 좋겠어요.

태국 집에 가면 형제들 같이 얘기할 수 있잖아요. 태국말 모르면 할머니 할아버지 사랑 반만 받아요. 많이 사랑해도 말 안 통하면 힘들어요. 말 통하면 더 많이 사랑받을 수 있어요. 그리고 크면 우리 아들 특징 있잖아요. 한국말도 알아요. 태국말도 알아요. 더 잘 살고 할 수 있는 거 많아요. (2010. 3. 5. 정주 어머니/태국)

얘기 항상 나있을 때 “아빠! 나 엄마한테 중국말 배웠는데 나 유치원에서 짱이야 짱!” 그래요. 왕처럼... 애가 얼마나 자신감이 생기겠어요. (2010. 1. 13. 정민 어머니/중국 한족)

그러나 이중언어 사용으로 인하여 자녀가 한국어를 잘 습득하지 못할까봐 모국어를 사용하기 주저하는 모습도 일부 어머니에게서 나타났다.

나도 그렇게 (이중언어) 해야 하는데 계속 결심이 안 되니까. 아기 잘 못하니까... 한국말도 다 못하잖아요. 그런데... 중국말 가르치면 잘 못 알아들으니까... 걱정이 돼서요. 그리고 바쁘면 못 가르치고 그래요. 한국말 잘하면 그때 걱정 없이 가르치실 수 있을까요? 노력해야죠. 엄마가 더 노력해야 하는 거 같아요. (2009. 2. 16. 유경 어머니/중국 한족)

이 어머니들 또한 자신의 나라에 대해 자녀에게 알려주기를 원하지만 한국말 습득이 더 우선임을 이야기하였다. 그 외에도 필리핀 출신의 경미 어머니는 자녀에게 영어를 사용하고 있었는데 그에 대한 이유로 ‘따갈로그어 (필리핀어)보다는 영어가 실용성이 높고 한국에서도 영어를 잘하면 아이가 나중에 학업과 직업을 선택하는데 있어서 매우 도움이 될 것’이라며 영어사용에 대한 효율성에 대해 이야기하기도 하였다.

이중언어의 사용 외에도 반수이상의 다문화 가정 어머니들은 자녀가 엄마의 나라에 대한 친밀함과 관심, 엄마나라의 언어를 배우고자 하는 동기를 갖도록 하기 위하여 모국 방문, 외가집 식구와의 정기적인 통화, 모국 뉴스 듣기, 엄마의 나라 알려주기 등 다양한 방법을 활용하여 자녀에게 출신국의 문화를 접하도록 돕고 있었다.

어릴 때부터 할머니랑 통화 계속했어요. 애가 못 알아듣잖아요. 그때는 피하고 모르는 척 하는 거예요. “엄마 나 할머니 말 못 들어요. 엄마” 하고 모르는척하고 가버렸어요. (중략) 엄마랑 할머니하고 통화하면 “할머니랑 인사해야 되는데 나 어떻게 통화해야 돼?” 느낌 이제 나왔어요. ‘아. 중국 말 배워야 되겠다.’ 필요하다고 느끼나 봐요. 요즘은 시도 가르쳐주고 노래도 가르쳐주고 쓰고 했어요. (2010. 1. 13. 정민 어머니/중국 한족)

보통 때 문화 식습관 알려줘요. 필리핀 음식 손으로 먹는 거 있잖아요. 필리핀 가면 손으로 먹는 거 괜찮은 거야 한국문화랑 필리핀 문화랑 틀리는 거야... 미리 기억해놔야 갔을 때 이상하지 않아요. 적응 잘 할 수 있어요. (2010. 4. 10 경미 어머니/필리핀)

가면 너무 좋아하고 또 가고 싶다고 해요. 일본에 갔다 와서 몇 달 동안은 일본어를 더 많이 쓰고요. 일본에 다녀오면 일본에 대한 인식이 많이 긍정적으로 바뀌는 것 같아요. 힘들지만 그렇게 정기적으로 가려는 이유는 일본에도 가족들이 있다는 것을 알려주고 싶고 일본문화와 습관을 접하게 해주고 싶고 일본어를 하는 기회를 만들어 주고 싶어요. (2010. 7. 7. 주영 어머니/일본)

특히 다문화 가정 어머니들은 모국방문이 자녀에게 엄마나라의 언어와 문화에 대해 더 깊은 이해와 관심을 가지도록 하는 기회가 된다고 하였다. 정주 어머니는 많은 비용이 들기 때문에 자녀와 함께 모국 방문을 하는 것에 어려움이 있지만 소요되는 경비 이상으로 자녀들이 더 많은 것들을 배우게 된다고 하며 그에 대한 필요성을 이야기하기도 하였다. 면담에 참여했던 어머니들 중 5인(정주, 유경, 주영, 서희, 준성 어머니)은 방학 중에 자녀와 함께

모국을 방문하였는데 모국 방문 후 자녀들이 이중언어를 더 자연스럽게 사용할 수 있었으며 엄마나라의 문화와 나라에 대한 인식이 더 긍정적으로 바뀌었다며 만족스러움을 나타냈다. 그러나 경제적 어려움으로 인해 자녀와 함께 모국에 한 번도 가지 못한 어머니도 있었다. 면담결과 이들도 언젠가 기회가 되면 자녀와 함께 꼭 모국을 여행할 것이라는 계획을 가지고 있었다.

(5) 적극성 가지기- “한국에 살려면 성격도 바뀌어야 돼요.”

한국어에 대한 자신 없음과 한국 사회에 대한 두려움은 많은 다문화 가정 어머니들이 한국에 와서 느끼는 공통적인 감정이었다. 그러나 다문화 가정 어머니들은 본인들의 성격이 어떠하든지 ‘내 아이를 위하여서는 엄마의 성격도 적극적으로 변해야 한다’고 강조하여 이야기하는 것을 볼 수 있었다. 주변인들의 차별적인 시선에도 ‘내 아이를 위해서’라며 교육기관에서 실시하는 부모모임에 대한 참여의 중요성을 이야기하기도 하고 자녀에게 친구를 만들어 주기 위해 한국 엄마 사귀기 위한 노력(적극적으로 인사하기)등 적극적인 태도의 중요성을 이야기하였다.

사실은 태국 살았을 때 저는 사실은 자신감 없는 사람이예요. 태국에서는 태국말 했잖아요. 태국에서는 자신감 없어도 괜찮아요. 한국 가서 자신감 없으면 안돼요. 책임이 너무 많아. 저 적극적 성격 아니예요. 외국나라에 왔기 때문에... 그리고 애기 갖고 있기 때문에 행동 활발하게 자신감 있게 할려고 노력했어요. (2010. 8. 2. 재연 어머니/태국)

처음엔 나도 자신감 없었어요. 그런데 엄마의 생각이 아이한테 전달되는 것 같아요. 그래서 지금은 당당하게 말해요. 유치원에서 어머니 모임 항상 가요. 그래야 다른 엄마들이랑 친해져요. 엄마 자신감 있어야 되는 거 같아요. 다른 사람들 무시하는 거 같으면 그냥 신경 쓰지 말아야 돼. 그거 신경 쓰면 우리 더 못 일어날 것 같애. 계속 피하는데 어떻게 배워. 어디가도 자

신감 없어서... 애가... 또 그 느낌이 애한테도 들어가는 거야. (2010. 2. 17.
정민 어머니/중국 한족)

다문화 가정 어머니들은 아이에게 포기하지 않는 모습을 보여주기 위해 여러 가지 다양한 활동에 참여하고 도전하기, 부끄럽더라도 용기를 내어 선생님께 자녀의 생활에 대해 묻기, 자녀 양육에 대해 끊임없이 남편과 대화하여 의견 일치시키기 등의 적극적 행동을 하여야 함을 이야기하였다. 특히 다문화 가정 어머니들은 ‘부모의 자신감이 아이의 생각과 태도에 영향을 준다’고 이야기 하였으며 이러한 생각은 어머니로 하여금 매사에 더 적극적으로 참여하도록 만들었다.

3) 자녀 양육에 도움이 되었던 요인

다문화 가정 어머니는 이주여성의 한국생활 적응과 자녀양육 및 교육에 있어 “누군가는 반드시 있어야” 한다고 이야기하였다. 다문화 가정 어머니의 자녀 양육에서 도움이 되는 것으로는 가족의 지원, 주변 이웃들의 도움, 멘토링 지원사업, 자녀양육 관련 방송매체와 서적, 이주여성 모임 및 한국인과 함께하는 부모 모임, 자녀의 교육기관의 관심과 지원으로 나타났다.

(1) 가족의 지원- “신랑이랑 어머니한테 많이 배웠어요.”

다문화 가정 어머니들은 가족의 지원이 다문화 가정 어머니들의 한국생활 적응과 자녀 양육에서 가장 중요한 요소라고 이야기하였다. 한국어의 미숙으로 어려움을 겪는 다문화 가정 어머니들은 어려움이 있을 때 마다 남편의 도움을 구했으며 시어머니와 함께 사는 경우 시어머니에게 많은 것을 배울 수 있었다고 한다. 특히 한국어가 미숙하고 자녀를 처음 낳아, 양육하는 것

이 서툰 시기에 시어머니는 이들에게 많은 도움이 되었다.

신랑이랑 어머니한테 많이 배웠어요. 유경이 태어났을 때 자장 자장도 못 해요. 애 키우는 거 중국하고 많이 틀리니까 자장가도 불러주고 싶고... 시어머니한테 다 배웠어요. 짹짹도... 시어머니한테 고맙고... 한국요리, 음식, 모르는 거 다 알려주셨어요. 어머니 때문에 다 알 수 있었어요. 같이 안 살면 몰라요. 못했을 거예요. (2009. 2. 16. 유경 어머니/중국 한족)

연구 참여 어머니들 중 시댁에 가족이 많은 경우 자녀 양육과 교육 그밖에 많은 부분에서 지원과 협조를 받을 수 있어 좋다고 하였다. 고모나 삼촌이 자녀에게 책을 읽어주거나 아이를 돌봐주기도 하고 시어머니나 형님이 한국음식을 만들어 주기도 하며 자녀의 간식 만드는 법을 알려주는 등 다양한 도움을 받고 있었다. 그 외에도 가족이 많은 경우 명절이나 가족행사가 있을 때 다 같이 모여 서로 어울리면서 한국의 문화를 배우고 익힐 수 있기 때문에 많은 도움이 된다고 하였다. 또한 친척들이 함께 모이면 또래의 자녀들이 함께 어울리며 한국의 다양한 풍속과 놀이, 문화를 배울 수 있어 ‘명절이 여성들에게 고단하기는 해도 아이들에게는 매우 유익한 시간이 된다’고 이야기 하는 어머니도 있었다. 그러나 면담했던 어머니들 중 주변에 친인척이 없거나 혹은 남편의 적극적 협조와 지원이 많지 않은 가정도 있었다. 도움을 받을 수 있는 친인척이 없고 남편의 지원이 많지 않을 때 어머니들은 더 많은 어려움과 갈등을 겪었다. 이들 다문화 가정 어머니들은 자녀 양육에 있어 특히 남편의 역할이 중요하다고 남편의 지원과 협조를 바라고 있었다.

아무래도 이주여성이 한국에 와서 어려움이 많기 때문에 혼자 못하는 일들이 많죠. 회사 다니느라 바쁘겠지만 남편들이 도와줘야 될 부분이 많이 있잖아요. 정신적으로도 힘이 되어줘야 하는 부분도 많죠. 다른 사람들 얘기 들어보면 일본을 배우기 시작했다는 남편도 있다는 얘기를 들었어요. 그런게 참 많이 위안이 될 거 같고... 아이들에게도 좋을 것 같아요. (2010. 7.

7. 주영 어머니(일본)

면담에 참여한 어머니들은 한국 사회에서 적응의 어려움을 겪는 이주여성들에게 남편의 협력과 도움이 꼭 필요하며 이는 그들에게 많은 힘과 위로가 된다고 공통적으로 이야기하였다. 위의 면담에서와 같이 일부 어머니들은 남편의 자녀양육에의 참여나 가사일 돕기 같은 육체적인 도움 외에도 정신적인 위안이 되어주는 것이 필요하다고 하였다. 특히 아내의 모국의 문화와 언어를 존중하고 이해하며 배우려는 남편의 태도는 이주여성들에게 많은 의지와 힘이 될 수 있다고 하였다.

(2) 주변 이웃들의 도움- “무조건 나가서 물어봤어요.”

도움을 받을 수 있는 친인척이 많지 않은 다문화 가정의 경우에도 어머니들은 상황에 대해 낙심하고 포기하기보다 주변 이웃들의 도움을 활용하여 문제를 해결해나가고자 하였다. 다문화 가정 어머니들은 가정통신문에서 모르는 단어가 나오거나 자녀의 질문사항에 답을 못해주는 등 어려움이 있을 때마다 밖으로 나가 동네 사람들에게 물어서 문제를 해결하였다. 일부 어머니들은 자녀의 학습을 지도하는 학습지도 선생님에게 질문을 하여 어려움을 해결하기도 하였다.

주변의 인적자원을 활용하여 어려움을 해결해 나가는 데에 있어 다문화 가정 어머니들이 공통적으로 응답한 유용한 도움처는 바로 ‘문구점 아저씨’였다. 다문화 가정 어머니들이 가정통신문에 단어나 뜻을 몰라 어려움을 겪는 경우 남편에게 지원을 요청하기도 하였지만 낮에는 남편이 일을 나가기 때문에 사실상 도움을 얻기가 어려울 때가 많았다. 이때 대다수의 어머니들은 직접 가정통신문을 들고 가서 문구점을 찾아가 내용을 주인에게 보여주고 설명을 들었다.

가정통신문 어려워요. 왔다갔다 여러 번 읽어봤더니 모르는 단어 사전에서 찾고 안 되면 남편한테 메시지 보내줘요. 모르는 단어만... 또... 근데 저는 방법 있어요. 준비물 다 몰라요. 종이 문구 직접 가져가서 상인한테 설명해주세요. 그래요. (2010. 6. 24. 재연 어머니/태국)

모르면 문방구 가요. 아저씨 이렇게 준비해주세요. 물어보면 친절하게 설명해주세요. 그건 지금도요... (중략) 우린 모르니까 입은 가벼워야지 입 무거우면 몰라요. 더 몰라요. (2010. 5. 13. 정민 어머니/중국 한족)

그 외에도 첫째를 초등학교에 보내고 있는 재연어머니는 자녀의 숙제를 도와줄 때 모르는 것이 있을 경우 학습지 선생님께 문자를 보내어 도움을 받는다고 이야기하였다. 이 어머니는 자녀의 과학숙제를 위해 면담 전날 학습지 선생님께 질문하고 답변 받은 “어머니께서 숙제 도와주시나 보네요. 정답은 철”이라는 문자내용을 연구자에게 보여주기도 하였다. 이렇듯 어려움이 있을 때 마다 어머니의 궁금함에 답변을 줄 수 있는 주변의 인적 자원은 다문화 가정 어머니가 자녀를 키우는데 많은 도움이 되고 있었다.

(3) 멘토링 지원사업 - “멘토 멘티 좋아요.”

면담에 참여한 어머니들의 자녀 일부는 다문화 가정을 대상으로 실시하고 있는 멘토링 프로그램에 참여하고 있었다. 멘토링 프로그램이란 대학생을 활용한 1:1 멘토링으로, 다문화 가정 유아와 연계하여 학습을 지도해주는 다문화 가정 지원 프로그램이다. 이 프로그램은 대학생과 다문화 가정 유아의 멘토링 활동을 통해 이들 다문화 가정 유아의 성장과 적응을 돕고자 하는 목적으로 최근들어 더욱 활발하게 실시되고 있는 다문화 교육 지원 사업이다. 다문화 가정 어머니들은 멘토링 활동이 학습지도 뿐 아니라 자신이 도와주지 못하는 생활적인 측면에서도 도움을 줄 수 있다며 자녀를 담당하는 멘토 교사에 대한 고마움을 표현하였다.

멘토멘티 너무 좋아요. 나는 수업 못 도와주니까 와서 공부 알려주면 좋아요. 유진이 윤서 선생님 좋아해요. 엄마가 하자고 하면 싫어...하고 선생님 하자 하면 잘해요. 재미있어요. 좋아요. (중략) 가끔 선생님이 하실 때 (공부 아이랑) 아... 이렇게 구나... 알아요. 도움 돼요. 너무 좋아요. 내가 못해 주는 거 선생님이 알려줘요. (2010. 1. 4 유진 어머니/필리핀)

진짜 도움이 될 수 있는 거... 특히 교육문제요. 우리는 잘 몰라요. 우리 이 선생님(멘토) 오셔서 참 감사해요. 애기 집에 와서 책을 제가 안 읽어주면 애네들은 혼자 책 못 보잖아요. 이렇게 집에 오셔서 가르쳐 주고 책도 읽어주니까 우리 유경이가 너무 좋아해요. 이런 식으로 해주니까 진짜 너무 기뻐요. 우리한테 너무 잘 해 주시는 것 같아요. 정부에서 (중략) 책도 읽어주시고 놀아도 주시고 그림도 그리고... 유경이가 잘 따라서 해요. 엄마가 못 해주는 것 잘해주시니까 너무 좋아요. (2010. 3. 17. 유경 어머니/중국 한족)

멘토 멘티... 같이 공부도 하고 영화도 보고 놀이터 데려가고 박물관가고... 엄마는 무서워서 못해요. 어려워요. 어디부터 하는 거예요? 어떻게 가요? 길도 몰라요. 그리고 가면 어떻게 해요? 선생님은 달라요. 다 알고 어렵지 않아요. 쉽게 설명해줘요. 아이들은 자연스럽게 볼 수 있어요. 그리고 배워요. 공부만 아니예요. 박물관 같은 생활에서 체험할 수 있는 것 필요해요. 박물관 같은 곳에서 쓰는 어려운 말 엄마는 아이한테 설명 못해요. 우리는 생활하는 거 많이 부족해요. 직접 보고 느끼고... 그러면 더 좋아요. (2010. 3. 5. 정주 어머니/태국)

다문화 가정 어머니들은 멘토링 활동이 단순한 학습지도가 아닌 문화를 익히고 다양한 곳을 견학하기도 하며 한국인 선생님과 친밀한 관계형성을 할 수 있는 좋은 기회가 되기를 희망하였다. 멘토링 프로그램에 참여 하지 않은 다른 다문화 가정 어머니들도 방송매체에서 멘토링 프로그램에 대해 들어보았다며 본인의 자녀들도 이러한 활동에 참여할 수 있기를 희망하였다.

(4) 자녀양육 관련 방송 매체와 서적

- “우리 아이가 달라졌어요: 아이 키우는데 도움 정말 많이 됐어요.”

다문화 가정 어머니들은 자녀 양육에 대한 지식 부족으로 인해 자신이 자녀를 잘 지도하지 못하는 것 같다고 걱정하였다. 일부 다문화 가정 어머니들은 자녀 양육과 관련한 TV프로그램을 고정적으로 시청하면서 자녀의 양육과 교육에 대한 도움을 받고 있다고 이야기하였다.

저는 화요일마다 ‘우리 아이가 달라졌어요’ 프로그램 잘 봐요. 그거 보면서 교육 많이 받아요. 애기한테 딱딱하게 이야기 하면 안 되고요 잘 놀아주고 애기하고 해야 돼요. 우연히 봤는데 너무 좋아서... 많이 봐요. 아이 키우는데 도움 정말 많이 됐어요. 제 기분이 나쁠 때는 애기한테도 안 좋게 대하고 나쁘게 말해요. 화나면 바로 때렸는데 보면서 그러면 안 되는구나... 했어요. (2010. 3. 17. 유경 어머니/중국 한족)

60분 부모? 많이 봤어요. 애기 가르치는 방법... 보면 도움 있어요. 애기 엄마 찾아 물어요. 저는 원래 “괜찮아” 안하는데요. 많이 안아주고 잘 말해주고 많이 칭찬해야 돼요. 이젠 손잡고 “괜찮아” 하고 말해요. (2010. 4. 8. 준성 어머니/태국)

또한 소수이기는 하나 자녀 양육과 관련한 인터넷 정보, 어머니의 출신국과 한국에서의 자녀 양육과 관련한 서적들을 읽고 자녀 양육에 도움을 받는 어머니들도 있었다. 서희 어머니는 양육과 관련한 책과 자료들을 살펴보며 자신의 자녀 양육방식에 실제적으로 적용하기도 하였다. 이 어머니는 자녀와 일상에서 일본어로만 소통하였는데 이는 자녀가 이중언어 화자로서 잘 성장할 수 있도록 돕고 싶은 바램 때문이라고 하였다. 서희 어머니는 책에서 저자의 이중언어 지도의 성공사례와 여러 다문화 가정의 체험담을 읽은 후 가정에서 아버지는 한국말로, 어머니는 일본어로 자녀와 대화하는 것을 원칙으로 세워 지금까지 실천하고 있다고 이야기하였다. 그러나 그 과정에서 다문화 가정이라는 특수한 배경을 가진 자녀의 언어발달에 부정적 영향

을 주지 않을까 하는 주위사람들의 우려가 많았다고 하였다. 그러나 이 어머니는 양육과 관련한 여러 정보들을 참고하면서 자녀양육 과정에서 오는 혼란스러움과 불안을 잘 극복한 것 같다고 이야기하였다.

(5) 이주여성 및 한국인과 함께하는 부모 모임

- “우리 엄마들... 서로 힘이 되어 줄 수 있어요.”

일부의 어머니들은 다문화 센터 등 사회기관에서의 만남을 통해 결혼 이민자 여성의 모임, 혹은 같은 출신국 나라의 어머니 모임을 가지기도 하였다. 이러한 결혼이주 여성의 모임은 다문화 가정 어머니에게 많은 위로와 쉼을 제공하기도 하였다.

저의 마음을 제일 많이 이해해주는 사람이 남편도, 시어머니도, 친정 식구도 아니고 같은 경험을 하는 여기 모임에 나오는 엄마들이예요. 자신의 마음을 얘기할 때 역시 한국말을 할 때보다 일본어로 하면 더 정확하게 느낌을 살려서 편안하게 얘기할 수 있잖아요. 그리고 얘기하면 맞아 맞아 우리 집도 그렇다. 뭔가 문제가 있어서 해결이 안 돼도 같이 고민해주고 공감해주고 하면서 스트레스가 많이 풀리는 것 같아요. 문제가 해결되지 않아도 (2010. 6. 9. 주영 어머니/일본)

우리 서로 마음 알아요. 한국말 잘 몰라요. 그렇지만 마음 잘 통해요. 한국말 잘 몰라도 서로 힘이 되어줄 수 있어요. (2010. 2. 11. 정주 어머니/태국)

그 외에도 다문화 가정 어머니들은 결혼 이주여성 모임 뿐 아니라 한국 어머니들과의 모임이 매우 필요하다고 이야기하였다. 이주 여성의 모임이 위로와 쉼, 재충전의 기회를 제공한다면 한국 여성들과의 모임은 자녀 양육에 대한 정보의 통로와, 자녀의 친구 만들기, 한국 생활의 적응 부분에서 이주여성 모임과는 또 다른 유용한 도움이 되고 있었다.

한국 엄마들을 잘 사귀어야 돼요. 한국 엄마들한테 배우면 진짜 많이 가르쳐줘요. 항상 막 얘기하는데 어떻게 애 키우냐고 하면 가르쳐주고 우리 집에 와서 수다도 떨고 애기 교육하는 거 이야기 하고 애도 같이 놀고 그래요. 한국 사람하고 어울려야 돼요. (2010. 5. 13. 정민 어머니/중국 한족)

한국 엄마들의 자녀양육 방식을 알 수 있잖아요. 보면서 다 따라 하는 것이 아니라 좋은 점은 취해서 배울 수 있고요. 엄마들 모임을 통해 자녀들도 같이 어울리면서 또래관계에서 우리 아이가 어떻게 행동하는지도 객관적으로 볼 수 있어서 좋은 것 같아요. (2010. 4. 5. 서희 어머니/일본)

다문화 가정을 지원하는 여러 사회기관들이 결혼 이주여성을 대상으로 프로그램을 계획하여 실시하기 때문에 이주여성들의 모임은 어느 정도 활발하게 이루어지고 있었다. 그러나 이러한 이주 여성 모임과 다르게 한국 어머니들과의 모임을 갖고 있는 어머니들은 매우 제한적이었다. 결혼 이주여성 모임과 더불어 한국인 어머니와 함께 하는 모임은 다문화 가정 어머니들에게 매우 도움이 되는 것으로 이주여성에게 꼭 필요한 서로 다른 성격의 두 축을 이루고 있었다.

(6) 자녀의 교육기관의 관심과 지원 - “선생님 진짜 고마워요.”

대부분의 다문화 가정 어머니들은 자녀를 교육기관에 보내면서 자녀의 기관 적응과 학습에 대한 염려를 가지고 있었다. 이러한 다문화 가정 어머니들에게 자녀가 다니는 교육기관의 교사와 기관장의 긍정적 태도는 어머니들에게 큰 위로와 안심이 되었다. 교육기관의 교사와 원장이 다문화 가정 부모와 소통하려 노력하고 아이의 생활에 대해 전하고자 할 때 어머니들은 자녀의 교육기관에 대한 신뢰와 함께 자녀의 발달과 적응에 대한 불안감이 줄어들게 되는 것을 알 수 있었다. 면담에 참여한 다문화 가정 어머니들 중 4인은 면담에서 자녀가 다니는 교육기관의 교사와 기관장의 따뜻한 배려에

대한 고마움을 나타냈다.

어떤 때는 선생님 전화와요. 선생님이 우리한테 진짜 신경 쓰는 거 같잖아요. 안심도 되고 진짜 고마웠어요. 어떻게 지내는지 전화해주고 관심 가져 주시니까 고마워요. (중략) 그 전날에 문자 메세지 들어와요. “내일 어디 가는데 체육복 입고 잠바 입고 도시락 챙겨주세요.” 어떤 때는 “빈 도시락으로 보내주세요.” 그래요. 안심이 많이 돼요. (2010. 1. 13. 정민 어머니/중국 한족)

선생님 하고 수업 끝나고 자주 이야기를 나눈 게 참 좋았어요. 선생님께서 유치원에서 우리 아이들이 지낸 일에 대해 자주 이야기 해주셔서 불안하지 않았어요. (중략) 선생님께서 다문화 가정에 대한 관심도 많이 가지고 신경을 많이 써주셨어요. 아이가 일본 동화책을 가져가면 친구들 앞에서 소개해 볼 수 있도록 격려해주시고 친구들과도 함께 볼 수 있는 기회를 많이 주셨어요. 가끔은 일본어 노래도 아이들과 같이 듣고 같이 배우기도 하고요. 엄마참여 수업 때는 일본어랑 한국어랑 같이 되어 있는 노래를 엄마들한테 불러줬어요. 그때 정말 감동적이었어요. 그날 정말 깜짝 놀랐어요. (2010. 4. 5. 서희 어머니/일본)

그러나 교육기관과 다문화 가정 어머니와의 소통이 잘 이루어지지 않을 경우 어머니들의 자녀에 대한 걱정과 불안, 갈등은 더욱 커짐을 알 수 있었다.

유진이 선생님이 싫어하는지 나 싫어하는지 안가고 싶어 했어요. “왜? 왜 안가고 싶어? 선생님이 싫어해?”해도 말을 안 해요. 선생님한테 말 못했어요. 유진이 어떻게 지내는지 궁금해요. “왜 싫어?” 궁금해요. 가고 싶어 하면 좋겠어요. 나 싫어하는 건지 나도 몰라요. 어떻게 말... 나 몰라요. 말 못했어요. 마음 조금 아파요. 어린이집 가면 선생님한테 인사하고 들어가요. 말 없어요. 올 때도 데려오고 말 없어요. 선생님은 바빠요. 다른 어머니 있어요. 애기도... 나도 부끄러워요. 어떡할까? 말을... 말 못했어요. (2010. 1. 4 유진 어머니/필리핀)

이전 어린이집은 잘 해줬어요. 준성이가 친구도 잘 도와주고 어떤 친구와

놓고... 이렇게 이야기 해주셨어요. 근데 여기는 안 그래요. 제가 많이 더 안 물어봐서 그랬나봐요. 아직 안 친하나봐요. (중략) 여긴 좀... 차가워요. 여기 와서 조금 답답하고 아이 어떻게 지내는지 불안해요. (2010. 4. 8. 준성 어머니/태국)

유아교육기관은 유아가 처음으로 부모와 분리되어 사회적 경험을 하는 곳이다. 부모와 자녀에게 있어 처음 접하게 되는 낯선 사회적 경험이므로 다문화 가정 어머니들의 자녀의 기관적응에 대한 관심은 매우 크다고 할 수 있다. 교사와 기관장의 작은 관심과 아이 생활에 대한 피드백은 다문화 가정 어머니의 자녀교육에 있어 도움과 위로가 되고 있었으며 자녀의 기관적응에 대한 안도와 만족감을 가져다주었다. 그러나 반대로 기관에서 부모와 거의 소통하지 않고 자녀의 생활에 대한 정보를 나누지 못할 때 어머니들은 자녀의 적응에 대해 더욱 불안해하고 걱정하는 모습을 볼 수 있었다. 면담에 참여한 다문화 가정 어머니들은 교사와의 일상적 소통을 통해 자녀의 교육기관 생활에 대한 전반적 이야기 듣기를 희망하고 있었다. 그러나 일부 다문화 가정 어머니들은 등·하원 시간에 교사에게 먼저 말을 건네거나 다가서기가 어려워 주저하는 모습도 찾아볼 수 있었다. 이는 자녀의 교육생활에 궁금함을 가지고 있어도 언어나 낯설음 때문에 선뜻 다가가지 못하는 다문화 가정 어머니에게도 관심을 가지고 먼저 다가가는 교사의 배려 깊은 태도가 필요함을 시사한다.

4) 다문화 가정 어머니의 자녀 양육 지원에 대한 요구

다문화 가정 어머니의 자녀 양육 지원에 대한 요구는 교육기관에 바라는 점과 국가에 바라는 점으로 유목화되었다. 다문화 가정 어머니들이 교육기관에 바라는 점으로는 다문화 가정 유아에 대한 따뜻한 관심과 교육적 지원, 다양한 경험을 할 수 있는 기회 마련, 교육기관 교사와의 원활한 소통과

긍정적 관계 맺기를 희망하는 것으로 나타났다. 또한 다문화 가정 어머니들이 국가에 바라는 점으로 함께 할 수 있는 장 만들기에 대한 요구와 효율적 다문화 지원 실시, 교육적 지원에 대한 요구로 나타났다.

(1) 교육기관에 바라는 점

① 다문화 가정 유아에 대한 따뜻한 관심과 교육적 지원

- “애기한테 관심 많이 가져줬으면 좋겠어요.”

다문화 가정 어머니들은 교육기관에서 교사들이 다문화 가정 유아에게 편견 없는 시선을 가지고 따뜻한 관심과 사랑을 주기를 바라고 있었다. 환경적 여건상 한국어와 한국문화에 접할 기회가 부족한 다문화 가정 유아들이기 때문에 때로 교사의 말을 빠르게 이해하지 못할 수도 있지만 그것은 인지적인 문제로 인한 것이 아니므로 교사들이 이에 대해 인식하고 바쁘더라도 다문화 가정 유아들에게 조금 더 알기 쉽게 설명해주고 기다려주기를 원했다.

애기한테 관심 많이 가져줬으면 좋겠어요. 애기 행복하고 밝게 지낼 수 있게 신경 많이 써주면 좋겠어요. (중략) 외국애기 한국애기보다 조금 느려요. 왜냐하면 외국 엄마 있잖아요. 한국말... 한국애기보다 조금 느려요. 머리 나쁜 거 아니에요. 천천히 말해주면 다 아는데 한국말 이해 잘 못해서 조금 느려요. 조금 기다려주면 잘 할 수 있어요. (2010. 7. 21. 재연 어머니/태국)

그 외에도 다문화 가정 어머니들은 교육기관에서 자녀의 학습적인 부분에 더욱 신경 써서 자녀를 지도해주기를 희망하고 있었다. 면담결과 자녀 학습에 대한 다문화 가정 어머니들의 염려는 자녀의 초등학교 입학 앞두고 더욱 높아짐을 볼 수 있었다. 다문화 가정 어머니들은 자녀의 연령이 높아지면서 단순한 의사소통 외에도 학습적인 부분에서의 더 많은 지원이 필요하

다고 느끼고 있었다.

재연이는 수학 보내고 싶어요. 국어 보내고 싶어요. 선생님 “하지 마세요. 여기에서 공부 충분해요.” 충분하지만 그런데 왜 얘기가 다른 얘기보다 늦어요? 저는 고민되잖아요. 저도 그래서 얘기 이렇게 많이 보내고 싶어요. 저는 항상 한국얘기 때문에 우리 얘기 비교... 고민 많아요. (중략) 생각보다 얘기 너무 힘들어요. 어떡하는지 몰라요. (2010. 7. 21. 재연 어머니/태국)

이와 같은 사실은 일반 유아들과는 다른 경험을 하며 성장하는 다문화 가정 유아들을 위해 교육기관에서 다문화 가정 유아의 기초 학습능력을 배양할 수 있는 체계적 학습지원 프로그램을 마련하고 효과적으로 시행하려는 실천적 시도가 필요함을 나타낸다. 또한 다수의 어머니들은 교사들이 다문화 가정이라는 인식으로 인해 자녀에 대해 낮은 기대감을 갖지 않을까 우려하기도 하였다. 다문화 가정 어머니들은 교사들이 다문화 가정 유아라는 전제로 아이를 평가하기보다는 일반아이와 같은 기대를 가지고 자녀를 더 긍정적으로 바라봐 주기를 원하고 있었다.

다문화 가정이니까 더 못하는구나...이렇게 생각할까봐 걱정돼요. “그 정도면 잘해요.” 하는 거 기분 안 좋아요. 우리 보면 뭐가 잘하는지 아는데 선생님 “얘기 그 정도 충분해요.” 선생님, 충분이란 말이 뭐예요? 다문화 가정은 이정도 하면 충분하고 다른 애들은 더 잘해야 되고... 우리는 뭐가 부족한지 더 솔직히 얘기하면 좋아요. 뭐 도와줄지 아니까요. (2010. 3. 5 정주 어머니/ 태국)

면담에 참여한 어머니들은 사회에서 갖는 유아에 대한 긍정적 기대가 유아의 발달과 적응에 매우 중요하게 작용하며 특히 다문화 가정 유아를 담당하는 교사의 일상적 태도와 인식이 자녀에게 매우 큰 영향을 미칠 것이라고 생각하였다. 다문화 가정 어머니들은 일반적으로 사회에서 다문화 가정 유아에 대한 기대가 높지 않으며 평가기준에 있어서도 일반 가정의 유아들과

는 다른 기준을 가지고 유아를 평가하는 것 같다고 이야기하기도 하였다. 이들은 ‘다문화 가정이 이정도 하면 괜찮은 것이다’라는 평가를 원하기보다는 같은 연령의 유아들과 같은 기준에서 다문화 가정 유아가 어느 정도의 수준이고 어떻게 지원해야 하는지 그에 맞는 안내와 지도를 받기 희망하였다. 따라서 다문화 가정 어머니들은 교사가 다문화 가정 유아에 대한 긍정적인 기대를 가지고 따뜻한 관심과 사랑으로 자녀를 지도해줄 것을 당부하였다.

② 다양한 경험을 할 수 있는 기회 마련

- “견학 같은 거 많이 해줬으면 좋겠어요.”

다문화 가정의 어머니들은 정보의 부족과 경제적인 어려움으로 인해 자녀에게 다양한 경험을 시켜주지 못해 자녀에 대한 미안함과 안타까움을 가지고 있었다. 따라서 다문화 가정 어머니들은 교육기관에서 다양한 장소로의 견학이나 소풍 등 유아들이 다양한 경험을 할 수 있는 체험학습 프로그램을 보다 자주 마련 해주기를 희망하였다.

사회로 많이 나갔으면 좋겠어요. 한국에 대해 모르는 게 많으니까 견학 같은 거 많이 해줬으면 좋겠어요. 많이 데리고 다니고 보여주면 아이들한테도 도움이 될 것 같아요. 어디 어디 뭐가 있는지도 모르니까...전혀 모르죠. 봐도 모르고 시간도 없고... 어린이집 다니면서 견학 가는 게 전부예요. 집에서는 어린이 대공원, 한강이나 가까운데... 서울랜드는 한 번 가보고 다른 데는 가 본 적이 없어요. 어디가 찐지, 애들한테는 많이 봐야 많이 배우고 알죠. 우리 엄마들도 아는 게 너무 없으니까 애들한테 못 보여줘요. (2010. 8. 3. 유경 어머니/중국 한족)

우리는 다문화니까 애기 경험 없으면 안돼요. 여기저기 다녀보고 가보면 좋겠어요. 돈도 많이 나가요. 그래도 제가 돈 안 아까워요. 저 돈 없어도 애기 행사 있으면 보내줘요. 경험이니까...애기... 우리가 해주면 할 수 없어요. 장소도 모르고 어디 있는지 모르니까... 갈 수 없어요. 포도밭 어딴어? 우리는 몰라요. 남편이랑은 일 년에 한 번 두 번 같이 놀아도 어려워요.

(2010. 6. 4. 준성 어머니/태국)

연구 참여자 어머니들은 다문화 가정 자녀들에게 이러한 경험이 더욱 필요하다고 하면서 교육기관에서의 다양한 체험학습의 기회들을 통해 한국 문화와 생활에 대해 자녀들이 더 많이 배우고 익힐 수 있기를 희망하였다.

③ 원활한 소통과 긍정적인 관계맺기를 위한 시도

- “어떻게 지내는지... 자주 얘기해주면 좋겠어요.”

면담에 참여한 다문화 가정 어머니들은 자녀의 교육기관 적응에 대해 많은 관심을 가지고 있었으며 자녀의 교육기관 생활에 대해 듣기를 매우 원하고 있었다. 다문화 가정의 어머니들은 자녀가 교육기관에서 잘 적응하는지, 부족한 부분은 없는지, 부모가 어떤 부분을 지원해주어야 하는지 교육기관의 교사에게 자녀에 대한 정보와 피드백을 받기를 원했다.

재연이 외국 엄마라는 느낌 생각하게 하고 싶지 않아요. 그냥 친구들처럼... 선생님께 부탁하고 싶어요. 제 스스로 생각. 친구들이 잘해주나, 선생님 말 잘 알아듣나 그것만, 그 하나만 얘기해주면 좋겠어요. 어떻게 지내는지, 적응 잘 하는지 알려줘서 엄마 도와주게 해주면 좋겠어요. 자주 얘기해주면 좋겠어요. (2010. 7. 21. 재연 어머니/태국)

우리 아들 잘 하는게 뭔지 많이 알려주면 좋겠어요. 어떻게 지내는지 생활 하는지 알고 싶어요. 많이 궁금해요. (중략) 엄마들 그냥 한국 사람처럼 대해줬으면 좋겠어요. 이렇게 따로 따로 나누지 않았으면 좋겠어요. 대화할 때 잘 안되니까 나누는 느낌 있어요. 저 말고 다른 사람들은 대화 안 되니까 더 그래요. 나누지 말고 한국 사람하고 똑같이 해주면 좋겠어요. (2010. 8. 12. 찬민 어머니/베트남)

교육기관의 따뜻한 관심과 일상생활 속에서의 지속적인 교사와의 소통은 다문화 가정 어머니들이 교육기관을 신뢰하고 자녀의 교육기관적응에 대해 안심할 수 있도록 하였다. 그러기에 더더욱 다문화 가정 어머니들은 교육기

관의 교사들과 자녀에 대해 많은 정보를 나눌 수 있는 기회가 마련되기를 희망하고 있었다. 그리고 교육기관 행사 시 다문화 가정 어머니들이 위축되지 않고 편안하게 참여할 수 있도록 교사들이 이들에 대해 편견없이 따뜻하게 맞아주기를 바라고 있었다.

(2) 국가에 바라는 점

① 함께 할 수 있는 장 만들기

- “가까이에 친구가 좀 있었으면 좋겠어요.”

다문화 가정 어머니들은 이주여성들의 모임과 한국여성들의 모임 이 두 모임이 그들에게 모두 필요함을 이야기하였다. 이주여성 모임은 다문화 가정 어머니들에게 위로와 편안함을 주며 한국인 부모와 함께 하는 모임은 한국어 습득 뿐 아니라 자녀의 양육과 교육에 많은 정보를 얻을 수 있고 자녀의 친구관계를 더욱 넓혀줄 수 있으므로 각각 다른 장점을 가지고 있다고 하였다. 현재 이루어지는 대다수의 모임이 이주여성들이 함께 모여 활동하는 것에 주로 초점이 맞추어져 있으므로 다문화 가정 어머니들은 한국인 부모와 함께 할 수 있는 모임이 활성화 되어 다양한 네트워크를 형성할 수 있기를 희망하고 있었다.

에타씨 외국인 센터에서 만났어요. 그래서 많이 친해졌어요. 생각도 같고요. 애기 키우는 생각 똑같아요. 애기 키우는 애기도 잘 통하고요. 애기 키우면 우리 생각 같아요. 무슨 문제 있으면 우리 전화해서 같이 물어봐요. 그쪽은 애기가 컸잖아요. 저는 무슨 문제 있으면 전화하고 이야기해줘요. 아는 사람 있으면 도움 돼요. 근데 가까이에 없고 그래서 자주 못 만나고... 가까이에 친구가 좀 있었으면 좋겠어요. 친구가 있으면 무슨 고민이 있어도 우리 같은 마음이니깐 같이 이야기 하면 마음 놓여요. (2010. 4. 8. 준성 어머니/태국)

노력해도 한국말 잘 안 늘어요. 저는 한국친구 없어서 한국친구랑 같이 대

화도 많이 하고 싶어요. 센터가도 다 외국인이에요. 말 잘 안 들어요. 친척도 없어서... 한국 사람이랑 많이 말 못해요. 한국 사람들이랑 같이 하는 거 있었으면 좋겠어요. (2010. 8. 12. 찬민 어머니/베트남)

이러한 다양한 특성의 모임은 이들이 더욱 폭넓은 사회관계를 형성하며 어려움을 감소시킬 수 있는 유용한 통로로 작용할 수 있을 것이다.

② 공평하고 효율적인 다문화 지원- “모든 사람이 혜택을 받았으면...”

다문화 가정 어머니들은 자녀 양육에 대한 정보 외에 다문화 가정 지원에 대한 정보도 매우 부족함을 이야기하였다. 연구 참여 어머니들은 정보가 많이 부족하고 컴퓨터 활용능력도 부족하기 때문에 다문화 관련한 지원에 대해서도 알기 어렵고 따라서 이러한 혜택을 받지 못하는 경우가 많다고 하였다.

뉴스에서 다문화 가정이라고 지원한다고 엄청 떠드는데요. 전 하나도 못 받았어요. 우리는 잘 모르겠어요. 혜택 같은 거... (2010. 5. 13. 정민 어머니/중국 한족)

친구가 없으면 그것도 몰라요. 정보 너무 몰라요. 부족해요. 가까운데 동사무소나 복지관이나 “여기 한국어 다문화 가정 교실 열어요. 오세요” 그렇게 얘기해줬으면 좋겠어요. (2010. 6. 4. 준성 어머니/태국)

일대일 방문교육 인터넷에도 뜨고 tv에도 그런 거는 많이... 프로그램은 있는 거 같은데요. 저희들이 접하기가 어려워요. 사이트마다 다 찾을 수도 없잖아요. 잠깐해도 한 두 시간 금방가요. 저희 같은 사람들은 그런다고 정보 얻지도 못해요. (2010. 5. 13. 예나 어머니/조선족)

반면 다문화와 관련한 여러 사회기관을 통해 보다 많은 정보를 접하고 있는 일부 어머니들은 여러 기관에서 다문화 가정 행사를 실시할 경우 왔던 사람이 반복적으로 참여하는 경우가 많다고 하였다. 여러 기관에서 다문화

관련행사들을 할 경우 일부 다문화 가정 어머니들만 중복적으로 혜택을 받게 되는 현상이 나타나기도 한다는 것이다. 이에 대해 다문화 가정 어머니들은 사회기관에서 시행하는 다문화 관련 지원들을 더욱 많은 가정에서 골고루 혜택 받을 수 있도록 효율적 전달체계와 안내가 필요하다고 이야기하였다.

지금도 충분히 해주시고 있는 것 같고요. 정말 나라에서 많이 해주는 것이 정도면 감사한데... 이런 것들 잘 모르는 사람들한테도 더 많이 퍼졌으면 좋겠어요. (중략) 보면 모든 프로그램에 오는 사람 늘상 와요. 보이는 사람 또 보고... 그럼 우리야 좋지... 우리는 좋은데 이렇게 접하지 못하는 사람은 그런 거 생각할 때는 골고루 돌아가야겠다 생각해요. (중략) 우선 한번 시작하면 줄줄이 연락이 와요. ○○프로그램에 제가 못 갔으면 다른 수많은 프로그램에 한 번도 못 참석했을 거예요. 접하는 사람들은 계속 접해요. 오만 프로그램에 다 참석해요. 소외되는 사람들은 계속 소외되고 하니깐 좀 골고루 알게끔 전화도 해주고... 각 동사무소든가... 어떻게든 좀 밑으로 내려와서 모든 사람이 혜택을 받았으면... 그거 너무 너무 필요해요. (2010. 5. 13. 예나 어머니/조선족)

정말 좋은 거는 동사무소. 어디 어디 다문화 가정 있는지 다 알아요. 다른 지역에 뭐있는지 그런 거 아는 거는 필요 없어요. 우리 집 근처... 내 집 가까운 곳에 그 지역 뭐 있는지 알려줄 수 있어요. 종이 한 장이면 충분해요. 왜? 그 종이 한 장 어려워요? 많지 않아요. 한동에 7가정 정도 밖에 없어요. 그런 거 매우 중요해요. 근데 하지 않아요. 꼭 해주면 좋겠어요. (2010. 3. 5. 정주 어머니/태국)

일부 어머니들은 동사무소에 다문화 가정 지원 관련정보를 묻다가 그 불친절함에 상처입기도 하고 ‘이거 모르셨어요?’하며 당연한 듯 말하는 것에 대해 당황하기도 했다고 한다. 다문화 가정 어머니들은 현재 실시되고 있는 다양한 지원프로그램들이 동사무소 등과 연결되어 안내문 등을 통해 각 다문화 가정에 전달된다면 더욱 유용하게 이 프로그램들을 이용할 수 있을 것 같다고 이야기하였다. 최근 들어 많은 기관에서 다문화와 관련한 행사와 지

원들을 하고 있지만 일부 다문화 가정 어머니들은 사회기관에서 제공하고 있는 다양한 프로그램에 대한 정보를 알지 못해 높은 참여의사와 상관없이 그러한 기회를 놓치는 경우가 많이 있었다. 이와 같은 결과는 다문화 가정 지원프로그램을 실시할 때 대상자 확보를 위한 지원기관의 체계적 접근과 노력이 이루어질 필요가 있음을 시사한다. 그러나 본 연구에 들어가기 전, 예비연구에서는 다문화 가정을 지원하는 사회적 기관 관계자와의 면담을 실시하였었는데 그에 따르면 다문화 관련 행사를 주관하는 기관에서는 대상자를 구하는 것이 쉽지 않아 어려움을 겪기도 한다고 하였다. 다문화 관련 기관 관계자들이 다문화 가정 어머니를 구하지 못해 어려움을 겪는다는 것과 다문화 가정 어머니들의 사회적 지원에 대한 정보의 부족으로 인해 어려움을 겪는다는 사실은 다문화 지원을 위한 지역사회중심의 연결망이 더욱 확충되어야 할 필요가 있음을 시사한다.

③ 다문화 가정 어머니와 자녀에 대한 교육적 지원

- “제일 바라는 것 교육”

다문화 가정 어머니들은 교육의 필요성을 이야기하며 자신들과 자녀에 대한 교육적 지원의 바램을 이야기하였다. 먼저 다문화 가정 어머니들은 지속적인 한국어 교육과 자녀 교육에 대한 지원을 희망하였다. 이들은 현재 복지관이나 센터에서 이주 부모를 대상으로 하는 한국어 교육으로 인해 많은 도움을 받고 있다며 감사를 표했다. 그러나 둘째 자녀가 어리기 때문에 밖에 나가 교육을 받지 못하는 경우와 교통편이 복잡해서 한국어 수업을 받기 원하지만 받지 못하고 있는 어머니도 있었다. 그러한 어머니들의 경우 가정으로 방문하여 교육하는 방문 교육시스템도 마련되기를 희망하였다.

지금 복지회관에 많이 하고 있잖아요. 그것들 좋아요. 근데 애기 때문에 어려서 계속해서 못 갔어요. 집에 와서 교육 제공해주면 좋겠어요. 저도 같이 들고 무슨 얘기 있나 선생님이랑 직접 얘기하고 싶어요. 궁금한 거 도와주

는 거 얘기하고 싶어요. (2010. 3. 17. 유경 어머니/중국 한족)

또한 다문화 가정 어머니들은 자녀 양육에 대한 어려움이 있을 때 묻고 조언을 받을 수 있는 양육지원 전문가를 원하고 있었다. 다음은 연구자와의 마지막 면담 시 다문화 가정 어머니와의 대화내용이다.

불안한 게 선생님이랑 얘기 하고 많이 없어졌어요. 선생님 밖에 없어요. (웃음) 이렇게 선생님이 오셔서 얘기하고 해보니까 좋은 거 알겠는데 그렇지 않으면 어떻게 해야 하는지 잘 몰라요. 선생님처럼 와서 궁금한 것도 가르쳐 주고 알려줄 수 있는 분 있으면 좋겠어요. 그러면 답답한 것도 많이 풀릴 것 같아요. 도움이 많이 됐어요. 선생님이 큰 도움이에요. (2010. 3. 17. 유경 어머니/중국 한족)

본 연구자는 연구 참여자와 면담하면서 자녀 양육에 대한 고민을 듣고 중간 중간 필요한 부분에서 간단한 조언을 해주었을 뿐 양육 상담자로서 많은 역할은 할 수 없었다. 그럼에도 불구하고 어머니들은 자신의 고민을 들어주고 함께 아파해주고 함께 나누는 것만으로도 많은 위안을 얻는 듯 했다. 이처럼 다문화 가정 어머니들에게는 일상의 소소한 일들에 대해 함께 이야기 하고 조언해 줄 수 있는 사람을 간절히 희망하고 있었다.

정부에서는 다문화 가정 어머니들의 자녀 양육능력을 향상하기 위하여 2007년부터 다문화 가정 지원센터를 통해 아동양육 지원 방문교육을 실시하고 있으며 다문화가족 생애주기별 맞춤형 지원 강화대책(보건복지가족부, 2008)을 통해 이를 더욱 확대 강화할 계획이라고 밝힌 바 있다. 그러나 면담에 참여한 대다수의 어머니들은 아동양육 지도사에 대한 정보와 신청방법에 대해 알지 못하고 있었다. 부모를 위한 양육지원 전문가를 희망하는 것 외에도 다문화 가정 어머니들은 자녀의 학습과 문화적 체험을 도와줄 수 있는 멘토링 교사에 대한 지속적 지원을 희망하였다.

제일 바라는 것 교육. 처음에 들어왔는데 이렇게 일대일로 동화책 읽어주고 엄마랑 와서 같이 얘기해 주는 거... 엄마 못 해주는 거 울동도 가르쳐주고 엄마 모르는 거 얘기해주고... 엄마가 못 해주는 거 선생님들이 와서 아이한테 해주면 너무 좋을 것 같아요. 놀이터도 가고... (2010. 8. 12. 찬민 어머니/베트남)

면담에 참여한 대다수의 어머니들은 자신이 직접 지도하기 어려운 자녀의 학습을 돕기 위해 학습지나 학원을 이용하는 것이 최선의 방법이라고 이야기하였다. 그러나 연구 참여자 어머니의 직접적 경험과 자신과 같은 상황에 있는 이주여성 친구들의 경험으로 보았을 때 비용이 많이 들 뿐 아니라 자녀의 학습능력에 맞게 지도하는 데에 있어 학원은 한계가 있다고 하였다. 대학생 멘토링을 활용한 1:1지도는 ‘자녀의 개인적 요구나 성향을 파악하여 지도할 수 있기 때문에 더욱 좋은 것 같다’며 이에 대한 참여를 더욱 희망하였다. 다문화 가정 어머니들은 대학생 멘토링 프로그램에서 학습지원 뿐 아니라 다양한 문화 체험 등 생활에 필요한 것들을 함께 경험할 수 있도록 폭넓은 시행이 이루어질 수 있기를 희망하고 있었다.

2. 다문화 가정 유아 담당 교사의 교육 경험

다문화 가정 유아 담당 교사의 교육 경험은 다문화 가정 유아 지도에서의 어려움, 다문화 가정 유아를 지도하기 위한 노력, 다문화에 대한 교사의 인식과 지도실제, 다문화 가정 유아 지도를 위한 교사들의 요구로 유목화되었다.

1) 다문화 가정 유아 지도에서의 어려움

다문화 가정 유아 담당 교사들은 유아를 맡아 지도하면서 여러 가지 어려

움을 경험하고 있었다. 다문화 가정 유아를 지도하는데 있어 교사가 느끼는 어려움은 유아의 미숙한 한국어 능력으로 인한 어려움, 특정국가와 관련한 또래간 갈등 중재의 어려움, 부모와의 소통과 관계형성에서의 어려움으로 나타났다.

(1) 유아의 미숙한 한국어 능력으로 인한 어려움

의사소통이 원활하지 않은 다문화 가정 유아를 담당하고 있는 교사들은 다문화 가정 유아의 미숙한 한국어 능력이 교육기관에서의 적응과 발달에 전반적으로 영향을 미치는 것 같다고 이야기하였다. 일부의 교사들은 다문화 가정 유아들이 일반 가정의 유아에 비해 상대적으로 한국어를 접할 기회가 많지 않으며 가정 내 언어적 환경의 다름으로 인해 유아의 한국어가 잘 늘지 않는 것 같다고 우려하기도 하였다.

다른 친구들보다 발달이 늦은 친구였어요. 그게 아무래도 언어적인 부분에서 많이 영향을 미쳤다고 생각해요. (중략) 아이가 언어를 접할 수 있는 게 TV랑 저밖에 없었던 거예요. 엄마도 아빠랑 가게 일을 보시기 때문에 아이 혼자 방에서 TV를 보고... 누차 말씀을 드렸지만 그 부분은 많이 힘드신 것 같아요. 자꾸 한국말 들려줘서 말을 자꾸 해서 사회생활을 잘 했으면 좋겠는데 집안에 언어적 환경이 그러니까 그런 부분이 힘들어서 어려운 것 같아요. (강교사, 2010. 07. 20)

어머님이 항상 한국말을 잘 빨리 터득했으면 좋겠다고 바라셨어요. 어머님이 암미를 한국초등학교에 보내고 싶어 하거든요. 제 생각에는 한국말을 아이가 빨리 하려면 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기가 통합적으로 이뤄져야 초등학교에서 잘 생활할 수 있는데 어머니께서 스페인어나 영어만 사용하시다 보니까 한국말이 생각처럼 빨리 는다거나 쓰기가 잘된다거나 그런 부분은 없었어요. (김교사, 2010. 07. 08)

교사들은 다문화 가정 유아의 미숙한 한국어 능력이 또래관계에서 갈등을

초래하기도 한다고 하였다. 미숙한 한국어 능력으로 인한 이러한 어려움은 외국인 가정 자녀를 담당하는 교사들에게서 더 많이 이야기되었다. 교사들은 다문화 가정 유아의 제한적 의사표현으로 인해 또래와 소통이 어려우며 유아들과의 공유된 놀이가 이루어지지 않아 갈등이 생기기도 한다고 하였다. 이로 인해 다문화 가정 유아는 또래와 함께 어울리지 못하고 또래집단에서 소외되기도 하였는데 이러한 경우 교사들은 또래와 다문화 가정 유아의 관계를 중재하는 데에 어려움을 느낀다고 토로하였다.

아이들 관계 속에서 언어가 안 됨으로 인해서 부딪히는 부분은 많죠. 아이들이 규칙을 정해서 놀이하러 오는 과정에서 만나고 들어 왔는데 이 아이는 모르잖아요. “안나야~이건 이렇게 하는 거야.” 막 이렇게 이야기 하다가 아이들도 짜증나는 거죠. 의사소통이 안 되니까 아이들은 다른 놀이를 하고 있는데 와서 엉뚱한 행동으로 방해할 하게 되잖아요. “아! 정말 만나 없으면 좋겠어요.” 이런 이야기까지 하더라고요. (장교사, 2010. 05. 31)

교사들은 다문화 가정 유아의 한국어 능력 부족이 또래와의 거리감을 유발한다고 생각하고 있었다. 일부 교사들은 유아의 또래집단 놀이가 연령에 따라서도 다른 양상을 보이는 것 같다고 하였다. 즉, 연령이 어린 유아들은 의사소통이 잘 이루어지지 않아도 큰 갈등이나 문제없이 함께 어울려 놀이를 하는데 반해 연령이 높아질수록 의사소통에 벽이 생기고 갈등이 더욱 커지는 것 같다고 하였다.

어릴 때는 한국말을 못해도 어느 정도 놀이는 이루어지는 것 같아요. 오히려 연령이 높아지면서 함께 놀이하러 못하는 경우가 많아요. 집단놀이가 이루어지고 서로 규칙도 정하고 아이디어를 내서 함께 만들기도 하면서 놀이를 하니... 한국말이 안 되면 아무래도 놀이할 때 아이들이 불편하죠. 그래서 갈등이 더 많이 일어나요. 아이들도 배려해줘야 하는 건 알고 여유로울 땐 배려를 해줘요. 그런데 상황 속에서 계속 부딪히니까 자꾸 갈등이 일어나요. (중략) 어렸을 때는 같이 앉아있어도 주거나 받거나만 하는데 놀이가 복잡해지는 나이가 되면 규칙도 생기고 서로 의견도 나누고 하다

보니 더 어려운 것 같아요. (박교사, 2010. 06. 29)

그밖에도 교사들은 다문화 가정 유아들이 대집단 활동 참여에 어려움을 보이기도 한다고 하였다. 집단 활동 참여의 어려움은 한국어 사용이 서툰 유아들에게서만이 아니라 일반적으로 의사소통이 가능한 다문화 가정 유아들에게서도 종종 나타났다.

가끔씩 주제와는 다른 얘기를 한다거나 그럴 때가 있어요. 그때 계속 그 말을 받아줘야 하는 건지... 일반 아이들도 가끔 탄소리를 하잖아요. 근데 정운이 같은 경우에는 제가 이야기를 이해할 수 있게끔 더 설명을 못해준 건 아닐까 그런 생각을 했던 거 같아요. 정운이 경우는 제 말이 어려웠다가거나 그럴 수 있으니까. 지금 그런 말을 하는 시간이 아니라고 했을 때 애가 위축될까봐... (서교사, 2010. 04. 22)

교사들은 다문화 가정 유아가 한국어 능력의 미숙으로 진행되는 활동에 대해 온전히 이해하지 못하기 때문에 활동참여에 제한이 있는 것 같다고 하였다. 그에 대해 일부교사들은 대집단 활동 시에 유아가 보이는 비참여적 행동을 유아의 집단 활동에 대한 이해 부족에서 오는 답답함의 표현이라고 이해하였다. 그러나 다른 일부 교사들은 다문화 가정 유아의 집단 활동 참여의 어려움을 다문화 가정 유아라서 인지적으로 떨어지고 산만하기 때문이라고 인식하기도 하였다. 이처럼 다문화 가정 유아의 집단 활동 참여의 어려움은 교사에 따라 매우 다르게 인식되고 있었다.

(2) 특정국가와 관련한 또래 간 갈등 중재의 어려움

교사들은 때때로 다문화 가정 유아와 일반 가정 유아 사이에 갈등이 일어날 때 지도의 어려움을 느낀다고 이야기하였다. 교사들은 유아들이 다문화 가정 유아의 외모와 피부색에 따라 다른 태도를 보이기도 하며 특정국가에

대한 편견을 드러내기도 한다고 하였다.

정운이 같은 경우는 러시아 계여서 아이들이 잘생기고 그래서 좋아했는데 좀 까맣고 그런 친구들 같은 경우는 “뛰야, 얼굴 까맣고.” 그 친구를 아이들끼리 여긴 까만 친구, 여긴 하얗고 코 높고 그런 친구 이렇게 해서 얘기하는 게 6-7세에서 좀 있었어요. 그런 경우 교사로서는 다 똑같은 친구들 이라고는 얘기해주지만 아이들이 얘기임에도 편견이나 선입견이 있어서 당황스럽거든요. 지도방법이나 그런 것들 있었으면 좋겠어요. (서교사, 2010. 07. 20)

처음에는 아이들이 그때가 한참 중국산 안 좋은 물건 많이 나오고해서 중국에 대한 편견도 있었어요. 어떤 물건이 있으면 “이거 차이나야. 이거 안 좋은 건데” 그런 말들로 인해서 그 나라 물건은 다 안 좋다는 의식이 만 5세 같은 경우 많이 생겨 있더라구요. 만 5세 아이들은 고정관념검사를 초에 하고 말에 해서 변화과정을 볼 수 있었어요. 고정관념검사에서는 처음에 아이들이 흑인아이는 가난해보이고 못살고 다 그렇게 생각하더라구요. (박교사, 2010. 07. 19)

교사들은 유아들의 이러한 특정국가에 대한 편견과 부정적 태도에 대해 유아들을 어떻게 지도해야 하는지에 대해 어려움을 느끼고 있었다. 일부 교사는 유아들에게 ‘우리와 똑같은 친구다’라고 이야기를 해주지만 교사 스스로도 외모와 생김이 다른데 아이들이 어떻게 똑같이 인식하겠느냐고 반문하며 교사자신의 내적 갈등을 이야기하였다. 교사들은 일상에서 부모의 말과 행동, 대중매체에서 비춰지는 다문화에 대한 경험을 통해 유아들의 이러한 편견적 태도가 형성되는 것 같다고 하였다.

만약에 흑인아이였으면 반응이 또 달랐을지 모르겠는데 백인 아이고 영어를 잘하니까 일반 학부모들도 집에서 아이한테 “개랑 친하게 지내.” “말 좀 걸어봐.” “오늘 놀자고 얘기를 해봐.” 이런 식으로 크게 관심을 많이 받았어요. 가정에서 해주는 말이 아이들의 인식에 큰 영향을 주죠. 사소하게 던지는 부모의 말에도 아이들의 인식이 달라져요. “이건 일본제품이라 좋은 거야.” 신발을 사신어도 “야, 그건 차이나야. 차이나.” “중국 건 다 안

좋아. 먹지도 말고 사지도 말랬어.” 집에서 엄마, 아빠가 던지는 한마디 그런 것들이 큰 영향이구요. (박교사, 2010. 07. 19)

면담과정에서 해당 교사는 피부가 하얗고 영어를 잘하는 다문화 가정 아이에 대해 일반 가정에서도 다문화 유아에 대해 긍정적인 내용의 말들을 많이 해주었다고 하였다. 그러나 교사는 만약 학급의 유아가 피부색이 짙고 아프리카 말을 쓰고 그랬다면 학부모들이 가정에서 “그 아이 멋있으니까 친하게 지내.”라고 독려하는 일은 없었을 거라고 이야기하였다. 이처럼 다수의 교사들은 가정에서 부모의 말과 일상적 표현들이 유아의 다문화에 대한 인식에 많은 영향을 끼친다고 이야기하였다. 이는 다문화 교육과 인식개선을 위한 노력이 일반 학급의 유아들 뿐 아니라 부모에게까지도 필요함을 시사한다.

또한 일본 다문화 가정 유아의 경우 일반 가정의 유아들과 외모 차이는 없으나 역사적 사실에 대한 다른 인식에서 일어나는 또래 간 갈등으로 인해 교사들은 중재의 어려움을 느끼는 것으로 나타났다. 교사들은 일본 다문화 가정의 경우 일본과 우리나라에서 갈등의 주요 쟁점이 되고 있는 독도 문제와 반일 감정 등의 문제가 교실 내 유아들 사이에서도 종종 나타나 갈등이 생긴다고 하였다. 이와 같은 어려움은 일본 다문화 가정 유아를 담당하고 있는 교사 2인에게서 공통적으로 나타났다.

아이들도 일본이라는 나라에 대해서 처음에는 거부감이 있어요. 문화적인 충돌이랄까? 처음에 독도문제가 있을 때는 굉장히 민감했었거든요. 독도이야기가 나왔을 때 그 땐 저도 당황해서 저도 중재를 잘 못 했어요. (중략) 성육이가 여름방학 때 일본을 갔다 와서는 “독도는 일본 땅이래.” 그래서 아이들하고 말싸움이 붙은 거예요. 당연히 독도는 한국 땅인데... 또 성육이 앞에서는 뭐라고 이야기하기가 어렵더라고요. 성육이가 혼돈되고 이 일로 인해 상처 받을 거 생각하니까 (중략) 사실 이런 때는 어떻게 해야 할지 참 난감해요. 성육이 빼고 나머지는 다 우리나라 땅이야 라고 이야기하는데 제가 또 여기에 힘을 실어 주게 되면 성육이가 또 공격 대상이 될까

봐... (중략) 다른 나라 아이가 아니라 그게 일본이기 때문에 있는 어려움일 것 같아요. 과거 역사에 대한 것들은요. 아직도 민감하니까요. (김교사, 2010. 05. 31)

한국과 일본 간의 독도에 관련된 것도 있고 아이들이 얘기를 하더라고요. “일본사람들은 ~했대요.” 라고. 근데 그런 부분은 참 얘기하기 힘든 부분이에요. 어머니께도 그런 부분들을 못 여쭙 보겠더라고요. 아이가 그렇게 생각하는 것에 대해서 뭐라고 얘기해주어야 하는지도 어렵고 다른 친구들에게도요. 아이에게 혹시 상처가 될까봐... 그런 부분이 갈등 있는 나라에서는 알게 모르게 있는 거 같아요. 국가 간의 분쟁이나 민감한 사안들에 대해서 아이에게, 혹은 부모님들에게 실례가 될까 감정이 상하게 될까 조심스럽죠. (고교사, 2010. 07. 08)

이러한 결과는 유아들도 역사적 사실에 대해 민감하고 그에 대한 관심이 높다는 것을 나타낸다. 해당 교사들은 역사문제로 인해 일본 다문화 가정유아와 또래간의 갈등이 종종 일어나며, 이러한 문제가 특히 사회적 이슈로 대두될 때 그러한 갈등이 더 많이 일어난다고 하였다. 이때 교사는 유아들 사이에서 역사적 사실에 대해 알려주어야 하는 책임감과 유아의 입장을 배려하여 중재해야 하는 교사의 입장 사이에서의 갈등과 어려움을 표현하였다.

(3) 부모와의 소통과 관계형성에서의 어려움

연구 참여자 중 반수 이상의 교사들은 유아들과 생활하는 것에 있어서의 어려움보다 부모와의 관계에서 발생하는 어려움을 더 큰 어려움으로 생각하고 있었다. 특히 부모가 한국어를 못하는 경우 소통의 한계가 있으며 매개해주는 중간자가 없는 부모는 더 많은 어려움이 있다고 교사들은 이야기하였다. 더욱이 교사들은 다문화 가정에 가정통신 내용을 전달하는 데에 있어서의 어려움과 유아에 대한 정보를 부모님과 나누는 것에 대한 어려움을 가장 크게 느끼고 있었다. 따라서 교사들은 다문화 가정 어머니와의 의사소통

을 위한 ‘통번역 서비스’와 같은 언어적 지원이 시급히 이루어질 필요가 있음을 이야기하였다.

아침에 어머님 만났을 때 간단한 영어를 하시면 간단히 대답해 드리는 정도로 어머님과는 그렇게 소통했고요. 영어로 조금씩 하는데... 한계가 있지요. 저의 못하는 영어로 하려니까요. (중략) 통신문은 정말 어렵더라고요. 전달해 주시는 분한테 전화해서 “이거 이거는 꼭 알려 주세요.” 라고 말씀드리기도 하고...나중에는 쪽지에 요점만 적어 보내주면 전달하겠다고 하셔서 그렇게 해주고... (중략) 더 문제는 안나가 “오늘은 이랬어요. 이런 점이 참 좋았어요. ” 이야기하거나 “ 오늘 이렇게 했는데 안나가 울었어요. 근데 왜 울었는지 모르겠어요.” 이게 저하고 아이하고도 소통이 안 되니까 물어보고 싶은데 그것도 안 되고 왜 하원할 때 부모님과 그런 이야기하잖아요. 그게 안 되니까 누구를 통해서 해야 하니까 굉장히 어려움이 많았어요. (장교사, 2010. 05. 31)

위의 면담에서 나타난 바와 같이 교사가 느끼는 소통의 어려움은 어머니의 한국어 능력 정도에 많은 영향을 받는 것으로 나타났다. 다문화 가정 어머니의 한국어 능력이 높은 수준인 경우, 담당 교사는 부모와의 소통의 어려움을 크게 느끼지 않고 있었다. 그러나 교사의 소통하고자 하는 시도를 다문화 가정 아버지와 어머니, 양쪽 다 회피하고 서로 역할을 미루기만 하는 경우 가정과의 교류가 이루어지기 힘들다고 일부 교사들은 이야기하였다. 교사들은 다문화 가정의 부모님과 면대면 대화보다 전화로의 소통이 더 어려우며 어머니와 소통이 안 됨으로 한국 아버지와 전화를 해야 할 때 그에 대한 부담을 느끼게 된다고 하였다.

어머님이 우선 의사소통이 자유롭게 안 되니까... 그런 면에서 어머님이 되게 어렵게 생각을 하세요. 우선 그런 자리를 회피하려고 하시고... 아이에 관한 건 아빠하고 얘기를 하라고하시는데 아빠 같은 경우엔 지방으로 많이 일을 다니시고. 그게 아이와 항상 같이 있는 사람들이 아이의 특성을 알잖아요. 근데 어머님은 아버님한테 미루시고 아버님은 뭐라고 대꾸는 해주고 싶지만 아이의 특성을 잘 모르시구 그러니까 그게 자꾸 벽이 쌓인다고 해

야 되나 그런 게 있어요. (허교사, 2010. 03. 05)

그러나 어머니와 한국어로 소통이 원활하지 않을 때에도 한국인 아버지의 적극적인 협조가 있는 경우 교사는 아버지를 통해 자녀에 대한 정보를 얻고 어머니와의 소통에 도움을 받을 수 있어 아버지의 적극적인 지원이 많은 도움이 된다고 이야기하였다.

바디랭귀지도 없이 전화로 하다보니깐 “예. 예. 알았어요. 네.” 이정도만 하시고 전화통화는 어려워하시더라고요. 학기 초에도 되도록 전화는 아버님과 했어요. 저한테 부담스러운 부분이 없잖아 있었는데요. 아버님이 굉장히 친절하고 가정적이시더라고요. 아버님이 아침에 오시면 그래도 한 5분정도는 요즘 어떠냐고 물으시거나 아님 창문으로 정운이가 지나가는 모습보고 그러시고 사랑의 대화장도 써주시고. 상담할 때도 같이 오셔서 30분, 40분 동안같이 이야기를 나눴었어요. 아버님이 굉장히 협조적이시고 너무 잘해주셨어요. 그래서 제가 오히려 연락드릴 때 더 편했던 거 같아요. (서교사, 2010. 04. 22)

어머니들의 언어능력의 미숙과 회피 등으로 인한 소통의 부재는 교사들에게 어려움으로 인식되고 있었다. 하지만 한국인 아버지의 협조와 적극적 기관 참여는 가정과 교육기관 교사와의 소통을 활성화시키고 긍정적인 방향으로 이끌었다. 이는 다문화 가정 내 한국인 아버지의 역할이 매우 중요함을 나타낸다.

2) 다문화 가정 유아를 지도하기 위한 교사의 노력

다문화 가정 유아를 지도하기 위한 교사의 노력은 다문화 가정 유아에 대한 노력과 부모에 대한 노력으로 나뉘어졌다.

(1) 학급에서 다문화 가정 유아를 지도하기 위한 교사의 노력

다문화 가정 유아에 대한 교사의 노력으로는 일상생활을 중심으로 지도하기, 다문화 가정 유아의 적극적인 수업참여 독려하기, 친밀감 형성하기, 토의와 나눔을 통한 문제해결하기, 다문화에 대한 긍정적 태도 가지기, 서로의 문화 알기, 식단의 변화주기로 나타났다.

① 일상생활을 중심으로 지도하기

유아의 교육기관 적응과 발달을 돕기 위하여 교사들은 교육기관에서 이루어지는 생활적인 측면에 중점을 두어 다문화 가정 유아를 지도하고 있었다. 면담했던 교사들 중 다수의 교사들은 다문화 가정 유아들이 일과활동 안에서 또래와 비교하여 뒤쳐지지 않도록 유아의 부족한 부분에 관심을 가지고 활동을 잘 따라갈 수 있도록 지원하였다. 교사들은 다문화 가정 유아에게 조금 더 친절히, 친절하게 가르쳐 주려 노력하였으며 기본생활습관에 대한 부분을 더욱 신경 써서 지도하였다. 그 외에도 유아의 한국어 사용의 정도에 따라 많은 말을 들려줌으로써 유아와 한국어로 많은 상호작용을 하려고 노력하였다. 또한 다문화 가정 유아가 긍정적인 또래 관계를 맺고 다양한 친구들과 놀이할 수 있도록 놀이과정 안에서 중재자 역할을 하기도 하였다.

여기가 다문화 아이들만 따로 모아놓은 교실, 그리고 다른 다문화 관련한 별도 프로그램이 없으니까 그 친구만 개별지도를 해줄 수는 없지만 그냥 좀 관심을 갖고 그 친구가 떨어지는 부분에 관심을 가지고 도와주고 언어적인 상호작용을 많이 해준다든지 친구랑 어울릴 때 그 친구를 대신해서 대화해주면서 친구와 다양한 상호작용이 이루어질 수 있도록 친구와의 놀이를 도와준다든지 그런 생활적인 측면에 신경을 썼어요. (강교사, 2010. 04. 22)

기본생활하고... 그리고 한국말을 우선은 친구들과 써야 되니까 발음이나 이런 거. 기본생활부터... 인사부터 시작을 해서 기본적으로 생활 할 때 사

용하는 언어들이나 이런 것들을. (중략) 우선적으로 제가 할 수 있는 것은 그런 쪽이니까. 가위질도 다섯 살 올라왔는데 잘 못하고 이래서 그런 것들. 친구들과 활동할 때 뒤쳐진다는 느낌 없이 스스로 참여할 수 있게끔 그런 식으로 좀 처음에는 했었어요. 생활적인 부분에서? 우리 반 아이의 발달수준에 맞춰서 갈 수 있게끔 도와주었지요. (허교사, 2010. 03. 05)

일상에서 이루어지는 대화에 신경을 쓰는 것에서 더 나아가 일과시간 외에 별도의 시간을 정하여 다문화 가정 유아에게 개별적으로 언어지도를 실시하는 사례도 있었다. 이와 같이 대부분의 많은 교사들은 다문화 가정 유아의 생활적인 측면에서 기관 적응, 유아의 언어발달, 기본생활습관, 그 외 진행되는 활동에 있어 또래보다 뒤쳐지지 않도록 신경을 쓰고 있었다.

② 다문화 가정 유아의 적극적인 수업참여 독려하기

교사들은 위와 같은 노력에 그치지 않고 더 적극적인 노력을 통해 다문화 가정 유아들의 발달과 적응을 돕고자 하였다. 먼저 일부 교사들은 수업에서 다문화 가정 유아의 참여를 이끌기 위한 다양한 노력을 하였다. 앞서 ‘대집단 참여의 어려움’에 대해 밝힌바와 같이 다문화 가정 유아들이 ‘미숙한 한국어 능력으로 인해 활동에 몰입하지 못하고 어려움을 느낄 것’이라고 인식하는 교사들은 집단 활동을 진행하면서 다문화 가정 유아의 활동참여를 위해 노력하는 모습을 발견할 수 있었다.

그 친구 같은 경우는 앞에 앉히고 한 번씩 이야기할 기회를 계속 줬어요. 표현을 잘 할 수 있건 없건 친구들 앞에서 나와서 이야기 하는 경험을 할 수 있게끔 기회를 주었어요. (허교사, 2010. 04. 30)

손짓, 발짓을 다 사용했었어요. 또 이야기 나누기 할 때 한국말을 하고 암미가 간단한 얘기로 참여할 수 있게 짧은 영어로 얘기를 했어요. 암미가 이해하는 건 “알아! 나 알아!” 이래요. 그럼 그때 같이 참여한다거나 그 아이는 거의 앞에 나와서 참여하는 걸로 이야기 나눴거든요. “암미야 나와서 보여줘. 쇼!” 그렇게 하면 암미가 나와서 보여주죠. 말을 알아듣으니까 몸

으로 재현을 해주더라고요. 짝 맞추는 그림이었을 때 그런 거 같은 경우 간단하게 붙이고 할 수 있는 것들은 암기도 알잖아요. 그림 자료도 그렇게 사용했었어요. (김교사, 2010. 07. 08)

위의 면담사례에서 볼 수 있듯이 일부 교사들은 이야기나누기에서도 다문화 가정 유아에게 역할을 맡기고 질문을 던지는 등 유아의 참여를 이끌려는 노력을 기울였다. 또한 한국어가 미숙한 다문화 가정 유아를 위하여 음악과 신체활동을 일과계획 속에 많이 포함시켜 다문화 가정 유아의 참여를 더욱 활발하게 이끌려는 노력을 하는 교사도 있었다.

노래를 통해서 아이와 더 즐겁게 수업할 수 있었던 것 같아요. 음악과 동작을 사용해서 하는 거니까 더 재미있어했죠. (중략) 특히, 게임이나 이런 거는 언어가 필요 없잖아요. 시범만 보여 주면 아이들이 하기 때문에 그런 거 너무 좋아하고 조형 활동도 만드는 거 보여 주면 만들겠다고 하고. 이런 거 조금 신경을 썼고요. 게임, 조형, 특히 음악활동을 통해서 수업을 많이 해 나간 거 같아요. (장교사, 2010. 05. 31)

교사들은 이처럼 다문화 가정 유아가 적극적인 수업참여를 통해 기관생활에 잘 적응할 수 있도록 여러 가지 방안을 모색하고 지원하려는 노력을 기울이고 있었다.

③ 친밀감 형성하기

반수 이상의 교사들은 다문화 가정 유아지도에 있어서 유아와의 친밀감과 따뜻한 관계 형성이 무엇보다 중요하다고 인식하고 있었다. 따라서 다문화 가정 유아가 기관에서 어려움이나 낯설음을 느끼지 않도록 해당교사들은 유아와 많은 대화를 나누고 사랑의 표현을 하고자 하였다. 교사들은 다문화 가정 유아 옆에 앉아 식사를 하면서 유아와 자연스럽게 대화하거나 자유 선택 활동 시간에 다문화 가정 유아에게 책을 읽어주고 함께 놀이를 하며 유

아와 친밀감을 형성하고자 하였다. 이를 통해 교사들은 다문화 가정 유아가 교육기관을 편안하고 즐거운 곳으로 인식할 수 있도록 배려하였다.

저는 첫째 사랑부터... 일단 제가 가장 중요시한건 마음의 편안함, 안정감이었어요. 일단 마음이 그러면 애 행동도 바뀌고 모든 게 좋아질 거라고 믿었거든요. 선생님과의 친밀감과 관계형성이 중요한 거 같아요. 일단 그 아이를 알아야 제가 어떻게 이끌고 갈 것인지도 알고. 아이 또한 편안해서 더 표현할 수 있을 것 같아요. 알아듣든 못하든 신체적인 표현에 있어서는 아이들이 먼저 느낀다고 저는 생각하거든요. 그 아이한테 먼저 다가가서 보듬어 주고 친밀감을 우선으로 쌓아야 해요. (정교사, 2010. 03. 05)

또한 일부 교사들은 다문화 가정 유아가 한국어를 잘 사용하지 못하거나, 이중언어를 사용하는 경우, 교사가 유아의 모국어를 배워 간단한 대화를 하기도 하고 그것들을 반 유아들에게 소개하여 유아와 개별적으로 소통하고자 하는 노력들을 하기도 하였다.

아침에 회화 책이나 인터넷 뒤져서 간단한 인사말 같은 걸 배워서하다 보니 관계가 더 친밀해지고 그런 거 같아요. 역할 놀이를 한다고 그러면 제가 일본어로 그렇게 인사를 해 주고 그러면 “짜네. 안녕” 뭐 그렇게 인사도 해 주고 조금 그 때 일본어 보여 주고... (중략) 아침에 인사나 집에 갈 때 인사 같은 거 아니면 “잘 먹어요” 뭐 이렇게 이야기 하는 거...그런 거 조금만 같이 해 주고 그리고 제가 아는 일본어를 들은 게 있으면 서희에게 일본어로 물어 보기도 하고 궁금한 게 있으면 물어 보기도 하고요. (고교사, 2010. 05. 31)

파나마는 너무 힘들었어요. 스페인어인데 차라리 영어권이면 낫겠는데 그래서 인터넷 찾아보고... 저희 신랑 친구가 한국어대학교에 스페인어과를 나왔거든요. 막 물어 보고 별에 별 인맥을 활용해서 이걸 뭐야 무슨 말은 어떻게 이야기해야 돼? 발음 뭐 이런 거까지 물어보았어요. (장교사, 2010. 05. 31)

다문화 가정 유아와 교사의 친밀한 관계 형성은 유아가 교육기관을 낯설

게 여기지 않고 친밀하게 느끼며 적극적으로 활동에 참여하도록 도움으로써
기관적응에 긍정적으로 영향을 줄 것이라고 교사들은 인식하였다. 따라서
해당 교사들은 다문화 가정 유아와 다양한 상황에서 보다 많은 교류를 하고
자 노력하였다.

④ 토의와 나눔을 통해 문제 해결하기

일부 교사들은 다문화 가정 유아와 일반 유아들 사이에서 갈등이 일어나
거나 문제가 발생했을 때 그 상황에 대해 그냥 지나치지 않고 함께 이야기
를 나누고 토의하는 시간을 가졌다. 뿐만 아니라 ‘다문화’와 관련한 사회적
이슈나 관심 주제에 대해 유아들과 이야기 나누고 토론함으로써 서로를 이
해하고 배려할 수 있도록 하였다.

“왜 ‘하지 마. 안 돼!’라고 얘기하니?”라고 물어보니까 아니나 다를까 “애는
요, 길게 얘기해도 못 알아듣잖아요.”라는 얘기가 나오더라고요. 그래서 갈
등 상황이 생기면 제가 개입해서 그 친구가 어떤 상황인지 어떤 마음인지
얘기도 나누고 그럴 땐 어떻게 해주어야 할지 그런 부분을 아이들하고 많
이 얘기 나눴어요. (중략) 또 다문화 센터에서 보급된 자료를 보니까 좋은
게 있더라고요. 거기 보니까 외국인이 한국유치원에 와서 피부가 까맣다고
놀린다거나 여러 상황에 대한 그림 자료가 있어서 그거에 대해서 이야기를
나누고 그 아이의 상황도 같이 개입시켜서 이야기를 나눴었어요. (김교사,
2010. 07. 08)

“만약에 너희가 다른 나라에 가서 유치원에 간다면 어떨 거 같니?” 서로
입장을 바꿔서 생각을 해 보니 “아! 잘 해줘야겠구나.” 이런 생각이 들 수
있게끔 그런 이야기를 통해서 아이들이 서로 입장을 이해를 하니까 중재가
된 거 같아요. (장교사, 2010. 05. 31)

해당 교사들은 이러한 지원이 다문화 가정 유아에 대한 일반 유아의 태도
의 변화를 가져오기도 한다고 이야기하였다.

수업하면서 아이들 태도가 많이 변했어요. 아이들도 반복해서 이야기를 하다 보니 암미가 이해하고 알아듣고 하는 게 보이니까 아이들도 못 알아듣더라도 계속 시도를 하더라고요. 말투가 또 달라졌어요. “안 돼. 하지마!”가 아니라 “암미야 잠깐만.” 이렇게 얘기를 한다든지 아니면 저한테 “선생님 암미가 못 알아듣는 거 같아요. 도와주세요.” 하면 제가 가서 같이 도와주고 했어요. (김교사, 2010. 07. 08)

해당 교사들은 다문화 가정 유아와 일반 유아 간에 서로를 이해하고 배려하지 못해 일어나는 사소한 갈등과 문제들을 그냥 지나치지 않고 함께 이야기 나누는 것이 중요하다고 하였다. 교사들은 이와 같은 시간을 통해 서로의 마음이 어땠는지 생각해보고 여러 상황에 대해 반성적으로 사고하며 자신의 태도를 점검해 볼 수 있어 보다 긍정적인 방향으로 유아들이 상황에 대처할 수 있게 된다고 이야기하였다. 또한 뉴스에서 일어나는 다른 나라의 일들이나 시사적인 내용을 함께 생각해보고 토론하는 것도 유아들이 다른 나라에 대한 편견 없는 태도와 긍정적 인식을 갖도록 하는데 도움이 된다고 인식하고 있었다.

⑤ 다문화에 대한 긍정적 태도 가지기

일부교사들은 다문화에 대한 수용적이고 편견 없는 교사의 태도가 중요하다는 것을 인식하고 다문화에 대한 긍정적 태도로 유아를 지원하고자 노력하였다. 교사들이 유아의 어머니 나라에 대해 긍정적으로 반응하고 적절한 배려와 지원을 해줄 경우 일반 유아들도 다문화 가정 유아에 대해 호감을 가질 뿐 아니라 다문화 가정 유아가 매개가 되어 더 많은 나라로 관심이 확장되기도 하였다.

암미가 오는 날... 아이들이랑 인사하면서 동생 반에 암미라는 친구가 왔는데 어디에서 왔고...하면서 지구본도 같이 찾아보고 책도 한 번 찾아보고 스페인어로 인사말도 알려 주고 그랬어요. “만약에 너희들이 암미라면 어떻게겠니?” 라고 하면서 이야기를 풀어 나갔어요. 암미 오면 동생이지만 만

날 때 마다 인사 해 줘.” 그랬더니 암미가 지나 갈 때 마다 “안녕 암미?” 인사 하고 암미가 항상 9시에 오는데 그 시간을 기다리고 “선생님 암미 언제 와요?”라고 물어 보고 그러더라고요. 아이들도 화장실에 가서 암미에게 말 걸려고 하고 인사 하려고 하고 말은 안 통하지만 계속 이야기를 거는 거 같아요. 암미에 대해서 굉장히 관심이 많았어요. (김교사, 2010. 05. 31)

그 아이로 인해서 그 나라랑 좀 많이 친근해 지는 느낌도 있고요. 이야기 나눌 거리가 더 많아 지는 거 같아요. (박교사, 2010. 07. 19)

또한 다문화 유아가 이중언어 사용 유아인 경우 일반 유아들의 동경의 대상이 되기도 하였으며 담임교사가 다문화 가정의 유아가 잘하는 것들을 또래 유아들에게 많이 드러내 주는 경우에도 일반유아가 다문화 가정 유아에 대해 긍정적인 생각을 갖게 하였다.

성욱이가 일본어도 잘하잖아요. 성욱이한테 일본어 인사말 같은 거 배워서 일주일 동안 일본어로 아침에 간단하게 인사를 해 본다거나 그러면 아이들도 굉장히 신기해하고 좋아하고 “성욱이는 일본어 진짜 잘 해.” 그러면서 자랑스러워했어요. (김교사, 2010. 05. 31)

이와 같이 다문화 가정 유아에 대한 교사의 관심과 배려, 긍정적 태도는 일반 유아들이 다문화에 대한 좋은 느낌을 가지도록 하는 요인이 되고 있었다.

⑥ 서로의 문화알기- 생활 속에서 공통점과 차이점 찾기

교사들은 일상생활 속에서 다문화 가정 유아를 매개로 하여 수업을 진행하기도 하였다. 그러나 이러한 노력은 극히 소수의 교사에게서만 행해지고 있었다. 해당 교사들은 다문화 가정 유아의 어머니 나라에 관심을 가지고 유아들과 함께 알아보며 그 나라 언어로 된 노래를 듣고 배우기도 하였다.

일본이라는 나라에 대해서 아이들이 친근감을 느끼게 성욱이를 활용해서

많이 수업 했었던 거 같아요. (중략) ‘아이들과 노래도 일본 말로 해보면 좋겠다. 재미있겠다.’라는 생각에서 ‘떡볶이’노래를 일본어로 불러보았어요. 성육이가 나와서 불러 보고 나중에는 성육이가 친구들 발음 교정도 해 주고... 성육이도 아이들도 되게 좋아했어요. 또 애니메이션 중에 “포뇨” 마지막 노래가 너무 재미있는 거예요. 한국말로 먼저 불러 보고 “이거 일본어로도 있는데 들어 볼래” 해가지고 같이 불러 보고 MP3로도 계속 틀어 줬어요. (김교사, 2010. 05. 31)

우리가 못하는 부분을 그 아이가 잘하고 있다는 걸 생활 속에서 계속 보여 주려고 했어요. 예를 들어서 어버이날이 왔어요. 자기네 나라에는 ‘어머니 날이랑 아버지날이 있다’고 그래서 친구들에게 그런 문화를 소개하는 시간도 갖고... 그런 걸 자주 이용했어요. (박교사, 2010. 06. 29)

해당 교사들은 유아들이 서로의 문화에 대해 더 깊이 있게 알 수 있도록 부모의 협조를 받아 가정과 연계하여 학급에서 다문화 수업을 활발히 전개하려고 노력하고 있었다. 또한 방학동안 엄마의 나라에 다녀와서 찍은 사진, 견학했던 장소의 팸플렛 등을 가져오도록 하여 다문화 가정 유아가 학급의 친구들에게 소개해주는 시간을 갖도록 하는 교사도 있었다.

서희가 방학 때는 늘 일본에 다녀와요. 그래서 엄마가 특별하게 사진. 그러니까 일본에 갔다 온 사진이나 팸플렛을 꼭 스케치북에다가 만들어서 가져다주시거든요. 방학 책 겹 해서 어머니께서 보내 주신 것을 친구들과 함께 보면서 서희가 사는 문화에 대해 소개해주기도 했지요. (고교사, 2010. 05. 31)

일본전통 음식이나, 문화와 관련 된 거... 예를 들어 기모노를 집에서 가져와서 아이들도 입어보고 성육이가 입는 거 알려 주고... 뭐 그런 것들 많이 했었어요. 또 일본어로 된 동화를 성육이 어머니께서 오셔서 읽어 주신 적도 있었어요. 성육이도 좋아하고 아이들도 많이 재미있어 했지요. (김교사, 2010. 05. 31)

교사들은 서로의 문화에 대해 배우고 알아가는 것에서 한걸음 더 나아가

생활 속에서의 공통점과 차이점에 대해 발견하고 그러한 것에 대해 또래 유아들과 함께 나누려 하는 노력을 기울이고 있었다. 이러한 생활 속에서의 나눔을 통해 유아들이 서로의 다름에 대해 인정하고 긍정적으로 받아들이도록 하였으며 더 나아가 유아들이 그러한 차이 속에서도 서로의 공통점을 발견하는 기회를 만들었다.

문화적인 차이가 많이 보이는데 소풍을 가도 아이들은 김밥을 싸오잖아요. 이 아이는 파스타와 올리브를 싸와요. 자기가 제일 좋아하는 과일이라고 올리브를 싸오는데 옆에 아이들이 먹어보면 너무 짜거든요. 너무 짜다고 “넌 이게 맛있냐”고 물어보고 “여기나라 사람들은 올리브를 많이 먹고 열매를 먹고 기름으로도 먹는다”고 설명을 하면 아이들은 “어? 우리 집도 올리브기름 먹는데.” 하면서 계속 공통점을 찾아가죠. (박교사, 2010. 06. 29)

일상적으로 일어나는 일들, 예를 들면 뉴스에서 다른 나라에 대해서 이야기가 나오거나 그럴 때 아이에게 “일본은 어때?”하고 묻거나 아니면 아이가 엄마랑 일본을 다녀왔을 때 “일본 가서 어땠어?” 하고 묻고 아이들에게 소개해주고... (김교사, 2010. 05. 31)

연구 참여 교사 중 박교사는 일반 유아의 가정과 다문화 가정을 연결시켜 줌으로써 서로의 집에 초대하고 함께 문화를 공유해 볼 수 있도록 하는 활동을 진행하기도 하였다. 박교사는 어머니 모임을 통해 친분을 쌓은 두 가정의 유아가 주말동안 서로의 집에서 하룻밤씩 자면서 서로 다른 문화를 경험하도록 하는 활동을 부모님께 제안하였다고 한다. 박교사는 두 가정의 부모님께 동의를 얻은 후 계획한 활동을 학급의 유아들에게 소개하고 실행으로 옮겼다. 그 후 해당 유아들이 직접 주말을 지내고 경험했던 에피소드와 느낀 점들을 학급의 친구들에게 발표하며 궁금한 점을 묻고 대답하는 즐거운 시간으로 활동을 이끌기도 하였다.

부모모임에 참여하면서 제이드 어머니와 한국 어머니 한 분이 매우 가까워 지셨거든요. 그래서 2학기 말에는 주말 동안 이 아이들이 서로 각 가정에

가서 자보는 경험을 해보는 건 어떻겠냐고 제안을 드렸어요. (중략) 제이드는 저희 유치원에서 한국 음식들을 경험하니까 괜찮았는데...한국아이는 그곳의 음식들이 생소하잖아요. 그 집에서 가서 식사를 하는데 왜 반찬만 주냐고 이상하다고 하는 거예요. 감자튀김 이런 것만 나오니까. (중략) 사진도 찍어 보내주시고 해서 주말지내고 반 친구들에게 소개하면서 경험을 공유하는 시간도 가졌어요. 아이들이 직접 참여하지는 못했지만 신기해하고 재미있어했어요. (박교사, 2010. 07. 19)

김교사는 학급의 유아들이 외국하면 자기 친구의 어머니 나라인 일본을 제일 먼저 이야기 한다고 하여 생활 속에서 유아들이 경험하는 다문화 관련 활동의 중요성에 대해 이야기하였다. 이러한 활동을 통해 일반 유아들이 학급에 있는 다문화 가정 유아와 나라에 더욱 긍정적인 인식을 가지고 서로의 문화에 관심을 가질 수 있는 계기가 되었다.

⑦ 식단에 변화주기

일부 교육기관에서는 한국 음식만이 아니라 어머니 나라의 음식도 경험할 수 있도록 식단을 작성하는 노력을 기울이고 있었다. 교사들은 매일은 아니더라도 가끔씩 유아가 잘 먹는 음식이나 유아의 어머니 나라의 음식들을 식단에 넣어 일반유아들도 다양한 나라의 음식들을 먹어볼 수 있도록 지원하고 있었다.

식단이 조금 바뀌었어요. 그 아이를 위해서 조리사 선생님하고 이야기해서 이 아이가 잘 먹는 음식을 좀 더 자주 넣어 준다든가. 그 아이를 위해 조금 변화가 왔죠. 원래 아이들을 위해 맵고 짜고 이런 것들은 다 빼지만 거기서도 이 아이를 위해서 스파게티가 들어간다거나 특별한 요리들, 뭐 이런 것들을 좀 넣었어요. 감자찜 같은 것들도 아이가 잘 먹기 때문에 간식으로 좀 넣고, 고구마도 잘 먹고. 잘 먹는다 하는 것들은 다음에 좀 더 자주 줄 수 있도록 반영을 하고 있어요. (장교사, 2010. 05. 31)

나라에서도 정책적으로 다문화에 대해 신경을 써요. 급간식에서도 다문화

음식 해가지고 나라별로 지원해주는 프로그램이 내려왔어요. 저희는 식단표를 인천 보육정보센터나 다른 정보센터에서 다운받아서 그대로 시행하고 있는데 올해부터는 다문화 음식이 들어 있더라구요. 음식에 대한 레시피도 나와요. 우리가 접했던 음식이 아니기 때문에 조금 생소하기도 하죠. 아이들에게도 굉장히 새로운 경험일 것 같은데, 사실은 모험이죠. 음식이 안 맞을 수도 있고. 근데 이렇게 경험해보는 게 좋을 것 같아요. (강교사, 2010. 07. 20)

이러한 식단의 변화를 통해 다문화 가정 유아가 한국의 식생활 문화 뿐 아니라 모국의 식생활 문화를 경험할 수 있으며 일반 유아들도 다양한 나라의 음식을 경험하고 그 나라에 대한 관심을 가질 수 있는 좋은 기회가 되는 것 같다고 해당 교사들은 이야기하였다.

(2) 다문화 가정 부모와의 소통과 부모 참여를 위한 교사의 노력

교사들은 유아에게 뿐만 아니라 다문화 가정 유아의 부모에 대해서도 노력을 기울이고 있었다. 이들은 다문화 가정 유아를 지도하는 데 있어 부모의 협조와 지원이 매우 중요함을 언급하면서 다문화 가정 부모와의 소통과 적극적인 부모 참여를 위한 노력이 필요함을 이야기하였다.

① 다문화 가정 부모에게 유아의 생활 및 관련 정보 전달하기

부모와의 소통을 위한 노력으로써, 일부 교사들은 한국어를 잘하지 못하는 어머니를 위하여 기관에서 특별한 일이나 행사가 있을 때 가정통신문 뿐 아니라 별도의 메모를 하여 주요사항을 부모님께 전달하기도 하였다. 또한 교사들은 등하원 시간에 짧게나마 다문화 가정 부모에게 유아의 생활에 대한 이야기를 전하고자 노력하였으며 부모와 직접 만나지 못할 경우 전화나 전달장을 통해 유아의 생활에 전하고자 하였다. 면담에 참여한 반수 이상의 교사들은 부모와의 원활한 소통이 다문화 가정 유아를 지도하는데 많은 도

움이 된다고 이야기하였다. 교사들은 다문화 가정 어머니의 교육기관에 대한 관심과 질문은 교사와의 많은 소통을 가져오며, 어머니와의 소통이 어려운 경우에도 한국인 아버지의 적극적 협조가 있으면 유아를 이해하고 지도하는데 많은 도움이 된다고 하였다. 특히 외국인 근로자 가정의 경우에는 부모와의 소통에 더 많은 어려움이 있었는데 이때, 통역해주는 중간자가 있을 경우 가정과의 소통에 많은 도움이 되고 있었다.

한세 어머니 같은 분은 다행히 한국 친구 분이 있어서 함께 오셔서 상담을 했는데 그 상담하는 동안 굉장히 많은 부분을 알 수 있었거든요. 그게 되게 중요한거 같아요. (중략) 소소한 부분들은 말해주지 않으면 모르는 건데. 중간 중간 궁금한 걸 질문하셨을 때도 그걸 통해서 아이의 성향도 알 수 있고 여기 생활에 대해서 물어보시기도 하고 그러면 서로 다시 얘기가 되니까 소통이 더 잘되는 것 같아요. (연교사, 2010. 07. 20)

어머니는 매우 협조적이셨어요. (중략) 어머니가 성육이에 대해서 걱정 많이 하셨어요. 그래서 유치원 생활은 어떤지... 그런 거에 대해서 전반적으로 많이 물으시고 그러다 보니 이야기를 더 많이 하게 되었던 거 같아요. 어머니가 걱정되는 부분을 말씀 하시면 저도 그런 부분에 있어서 관찰하고 발견 되는 점이라든지 나아지는 점이라든지 그런 거에 대해서 많이 말씀 드리고 그랬던 거 같아요. (김교사, 2010. 05. 31)

또한 유아의 생활에 대한 이야기를 부모에게 전하는 것 뿐 아니라 다문화 가정 어머니에게 유용한 정보를 전하고자 노력하는 교사들도 있었다. 면담에 참여했던 일부 교사는 인근에 다문화 가정 유아를 데리고 견학할만한 좋은 장소나 다문화 관련 행사를 알게 되는 경우 부모에게 소개하고 이용할 수 있도록 개별적으로 안내하기도 하였다.

성육이 어머니가 항상 성육이 데리고 견학할 만한 곳에 자주 가신다고 하셔서... 무료로 여는 곳이나 좋은 견학장소 안내 팸플릿 같은 그런 걸 보면 ‘아 어머니가 좋아하시겠다, 관심 가지시겠다’라고 생각해서 챙겨 왔다가 드리고 그랬어요. (김교사, 2010. 05. 31)

가정과의 소통은 다문화 가정 유아 뿐 아니라 일반유아의 지도에 있어서도 매우 중요한 부분이다. 원활한 부모와의 의사소통은 유아의 어려움이나 현 상황에 대해 더 잘 이해하고 어려움에 대해 즉각적으로 대처해 나갈 수 있으므로 부모와의 소통은 교사에게 많은 도움이 된다고 할 수 있다. 위와 같은 일부교사들의 다문화 가정 부모와의 소통을 위한 노력은 기관의 교사들이 다문화 가정 어머니와 친밀한 관계를 형성하고 이들의 협조를 얻어 유아를 더 잘 이해하고 지원하는데 많은 도움이 되고 있었다.

② 적극적인 부모참여를 위한 환경 조성하기

부모와의 소통을 위한 노력과는 달리 교육기관에서 이루어지는 활동에 부모를 참여시키기 위한 적극적인 노력은 소수의 교사들에게서만 이루어지고 있었다. 해당 교사들은 다문화 가정 어머니가 교육기관의 활동에 적극적으로 참여할 수 있도록 여러 가지 방안을 강구하고 그에 대한 노력을 기울이고 있었다. 면담에 참여했던 박교사는 ‘다문화 가정 어머니를 어떻게 더 효과적으로 도울 수 있을까’ 고민하던 중 가정통신문을 영어로 간략하게 번역해서 보내는 것 외에도 영어를 구사할 수 있는 일반 가정의 어머니와 짝을 맺어주어 유사시에 서로 챙겨줄 수 있도록 하겠다고 한다. 또한 기관차원에서 다문화 가정 어머니와 일반가정의 어머니가 함께하는 모임을 마련하기도 하였으며 부모의 특기를 살려 특강을 계획하고 다문화 가정 어머니를 강사로 참여시킴으로써 일반 가정 어머니들과 교류할 수 있도록 하기도 하였다.

다른 연구 참여자인 김교사는 다문화 가정 어머니의 적극적 협조와 지원을 받아 어머니가 교육기관에 와서 아이들과 활동을 하는 시간을 마련하였다고 한다. 김교사는 다문화 가정 어머니가 학급의 유아들에게 어머니의 모국어로 동화를 읽어줄 수 있도록 수업을 계획하여 실행하였다. 다문화 가정 어머니가 교실에 와서 유아들에게 모국어로 책을 읽어주거나 노래를 가르쳐주는 것 등과 같은 일반유아와 함께 하는 즐거운 경험들은 유아들이 다문화

가정의 유아와 어머니에 대한 긍정적인 인식과 느낌을 갖도록 하였다.

어머님께서 유치원에 오셔서 그 나라 말로 동화를 아이들에게 읽어주셨어요. 성욱이가 굉장히 좋아했어요. 처음에는 부끄러워하는 표정 짓고 그랬는데 이야기 들어 보면 되게 좋았다고 그러고, 다른 아이들도 성욱이 어머니에 대해서 굉장히 좋게 생각하더라고요. ‘일본 사람인데 일본어도 잘하고 한국어도 잘하는 아주머니’라고 긍정적으로 생각했지요. (김교사, 2010. 05. 31)

이와 같은 부모 참여는 다문화 가정 유아에게 자신감과 긍지를 갖도록 하며, 다문화 가정 부모에게는 기관에 대한 신뢰와 믿음을, 일반 유아와 그의 학부모들에게는 다문화에 대한 긍정적인 인식을 심어주는 좋은 기회가 되고 있었다.

그러나 다문화 가정 어머니를 인적 자원으로 참여시키는 것에 대해 해당 교사들은 다문화 가정 어머니의 성격에 따라 참여의 호응도가 다를 수 있다고 하였다. 따라서 부모의 참여를 격려할 때에도 같은 형태로 실시하기보다 부모 각각의 특성에 맞는 다양한 형태로 실시하여 참여를 독려할 수 있도록 기관에서의 세심한 지원이 필요하다고 이야기하였다.

학부모 성격에 따라 다르더라고요. 그 다음해에는 중국 어머니가 오셨는데 그 어머니는 중국에서 대학도 나오시고 성격도 적극적이고 해서 그 어머니랑 함께 한분은 중국어교실, 한분은 영어교실을 운영했었는데 현재 다니고 있는 어머니 중에는 그런 걸 하실 수 있는 분은 없어요. 경제적 상황은 다 괜찮고 다른 건 참여를 잘하시는데 앞에 나서서 하는 것은 좀 어려워하세요. 그러한 것도 각자의 특성에 맞게 참여를 유도하는 것이 중요한 것 같아요. (박교사, 06. 29)

체육대회 같은 거 하면 필리핀 아이 같은 경우는 엄마가 아예 안 오셨어요. 아이가 엄마 어린이집 오지 말라고 그랬어요. 애들이 놀리니까 엄마 여기 오지 말라고 그랬다고 하더라고요. (연교사, 2010. 07. 20)

위의 사례에서 알 수 있듯이 다문화 가정 어머니가 기관의 행사에 참여했을 때 함께 하는 구성원의 반응과 교육기관의 대응방식은 매우 중요하다. 다문화 가정 부모의 적극적 기관 참여를 위해서는 기관에서 그에 대한 준비가 우선적으로 선행되어야 함을 보여주는 예라 하겠다. 부모의 기관참여로 인해 자녀가 또래에게 더 많은 놀림을 당하고 이에 대한 부정적 경험으로 자녀가 엄마의 교육기관 활동의 참여에 대하여 불만과 부끄러움을 느낀다면 다문화 가정 어머니의 적극적인 참여는 이루어지기 어려울 것이기 때문이다. 따라서 교육기관에서는 부모참여를 계획할 때 이러한 전반적인 사항에 대한 고려와 함께 다문화 가정을 배려하는 세심한 준비가 필요하다.

3) 다문화에 대한 교사의 인식

다문화에 대한 교사의 인식은 다문화 가정 유아를 담당하기 전과 후의 교사의 인식과 현재 교사들이 생각하는 다문화 교육에 대한 교사의 인식으로 나누어졌다.

(1) 다문화 가정 유아를 담당하기 전과 후의 교사의 인식

교사들은 다문화 가정 유아를 담당하기 전과 후의 다문화에 대한 인식에 변화가 있었음을 이야기하였다. 다문화 가정 유아를 담당하기 이전에 교사들은 다문화에 대해 특별히 생각해보지 않았으며 다문화 가정 유아의 지도 방법에 대해서도 진지하게 고민해볼 기회가 없었다고 이야기하였다. 교사들은 학생 때나 교사로 재직 중에 다문화 가정 유아를 만난 경험이 없었으므로 다문화 가정 유아들에 대한 다양한 접근 방식을 고려해보지 못했다고 이야기하였다. 이로 인해 교사들은 교육기관에서 다문화 가정의 유아를 갑작스럽게 맞이하게 되었을 때 막막함과 불안, 걱정을 더 많이 느꼈다고 회상

하였다. 대학에서 다문화 교육과 관련하여 반편견 교육이나 세계 여러 나라 주제로 수업을 받은 경험이 있는 교사들은 절반 정도 있었으나 이는 다문화 가정 유아를 맡아 지도하는 데에 교사 자신의 이해와 실제적 지도방법에 대한 도움을 받기에는 충분치 않았다고 이야기하였다.

예전에 다른 지역에 있었는데 그쪽에는 전혀 다문화 가정이 없었기 때문에 저조차도 인식을 안했어요. 세계 여러 나라에 관한 이야기 주제 끌어주는 게 다였거든요. 저도 여기를 와서 처음 접한 거예요. 아이들 자체도 처음 접했고 저희 시대까지는 그런 교육적인 것도 많이 부족했고 실제적으로 아이들이 눈에 안보이니까 우리나라에 다른 사람들이 살고 있지만 내 애긴 아니니까 잘 몰랐었죠. (강교사, 2010. 07. 20)

학교 다닐 때 다문화 과목으로 수업을 받은 적은 없었어요. ‘세계 여러 나라’ 이런 주제로 활동했던 거 같아요. ‘다문화’와 ‘세계 여러 나라’는 차이가 있지요. ‘세계 여러 나라’ 수업을 할 때는 한 반 안에 외국인 아이가 섞여서 있는 상황이 아니라 그냥 아이들과 다른 나라의 문화를 같이 알아보고 이런 나라도 있다는 걸 알려주는 정도로 계획안을 짜고 모의수업을 해보는 정도였지 정말 그 반 안에 다문화 아이가 있다고 생각하고 수업을 하진 않았어요. 수업방식도요. 다문화 가정 유아가 어떤 상황이나에 따라서 달라지는데 저도 전혀 이런 다양한 상황을 생각하지 못했거든요. 그런 수업만으로는 이런 상황일 때 대비하기가 어려웠죠. 성육이 때는 워낙 한국어를 자연스럽게 했으니까 안 그랬었는데 암미의 경우 한국어도 잘 못하는 상황이고 같은 다문화라도 접근방법이 전혀 달라지잖아요. (김교사, 2010. 07. 08)

위의 면담 내용에서와 같이 교사들은 학생이었을 때 반편견 교육활동이나 세계 여러 나라라는 주제로 다른 나라의 문화나 특징을 알아보는 정도로 다문화를 경험하였을 뿐 교실 안에 다문화 가정 유아가 있는 상황에 대해서는 고려해 보지 못하였다고 하였다. 이 때문에 실제로 학급의 담임교사로서 다문화 가정 유아를 맡아 지도하는 데에는 부족함을 느낀다고 하였다. 또한 다문화 가정이라도 유아의 개별적 특징과 처한 상황이 매우 다르기 때문에 담당하는 다문화 가정 유아에 따라 다르게 지도해야 할 필요가 있다는 것을

다문화 가정 유아를 담당하기 이전에는 인식하지 못하였다고 일부 교사들은 이야기하였다. 그밖에도 대중매체에서 비춰지는 다문화에 대한 모습들은 결핍된 존재로서의 다문화 가정을 많이 보여주기 때문에 ‘다문화 가정 유아’ 하면 어렵고 힘든 낯선 존재로 이들을 인식했었다고 하였다. 그로 인해 교사들은 다문화를 담당하게 되었을 때 더 많은 두려움과 당혹감, 부정적 인식을 가지고 있었다고 하였다.

그러나 이처럼 처음에 가지고 있던 교사들의 불안과 걱정은 다문화 가정 유아와의 직접적 경험을 통해 점차 변화됨을 알 수 있었다. 교사들은 다문화 가정 유아를 담당하여 함께 지내면서 처음 가지고 있던 생각과 다르게 다문화 가정 유아들이 일반 유아와 크게 다르지 않다는 인식을 하게 되었다고 공통적으로 이야기하였다. 오히려 이러한 경험을 통해 다문화에 대한 관심을 가지게 되었으며 다문화를 배경으로 한 사람들을 더 친근하고 가깝게 느끼게 되는 계기가 되었다고 하였다.

처음에 제가 갖고 있었던 어려움이나 겁나거나 그랬던 거 보다는 지금 와서 보니까 좀 더 가까이 느끼는 것 같아요. 다가가고 싶은? 지금은 좀 편해진 거 같아요. 그런 다문화라고 해서 제가 위축되거나 걱정만 했던 거 보다는, 다문화 가정도 이렇게 조금 더 한걸음 이해할 수 있고 이렇게 하면 의사소통도 가능해지겠지 좀 마음이 열렸다거나 그런 게 생긴 거 같아요. (서교사, 2010. 04. 22)

학부 때는 다문화 가정이라고 하면 조금 거부감을 들고 웬지 “무섭다” “어떡하지?” 뭐 그런 막막함이 더 많았어요. 근데 막상 그 아이들을 대하다 보니까 처음에 막막했던 것 보다는 “아 이렇게 하면 이렇게 되겠지”. 내가 특별히 더 신경 쓰고 좀 쉽게 풀어 주기만 한다면 다문화에 대해서 다들 인식하는 단계이니까 그렇게 특별하게 생각 되지는 않더라고요. (고교사, 2010. 05. 31)

위의 면담 사례에서와 같이 교사들의 다문화에 대한 인식은 다문화 가정 유아와의 직접 경험을 통해 점차 긍정적으로 변화됨을 알 수 있었다.

(2) 다문화 교육에 대한 교사의 인식

교사들이 다문화 가정 유아를 담당한 후에 ‘다문화 가정 유아는 많이 다를 것이다’라는 인식에서 ‘다문화 가정 유아들도 일반 유아들과 크게 다르지 않다’는 인식으로 바뀌게 된 것은 매우 긍정적인 변화라 할 수 있다. 그러나 다문화 가정 유아를 담당한 교사들의 인식에 변화가 있었다 해도 ‘다문화 가정 유아가 일반 유아와 크게 다르지 않다, 생각보다 어렵지 않다.’라는 말의 의미는 교사에 따라 많은 차이가 있었다. 다문화 가정 유아가 포함된 학급이라는 고려를 하지 않은 채 일과를 진행하는 교사와 막연하고 추상적인 다문화 교육에 대한 인식을 가지고 있는 교사, 반성적 사고를 바탕으로 한 실제적 다문화 교육을 실시하고 있는 교사 등 다문화 가정 유아를 담당한 후에도 교사에 따라 다문화에 대한 인식과 실제에서 많은 차이가 있었다. 다문화 가정 유아에 대한 이해와 배려를 통해 적절한 지원을 하려고 노력하는 교사의 ‘다문화 가정 유아가 일반 유아와 크게 다르지 않으며 어렵지 않다’라는 말과 해당 유아에 대한 배려 없이 교육일과를 진행하는 교사의 ‘생각보다 어렵지 않다’라는 말은 표면적으로 나타나는 표현은 같아도 의미의 차이가 클 것이라고 이해 할 수 있다. 다문화 교육에 대한 교사의 인식을 살펴본 결과 막연한 생각에 머무르기, 유아의 적응적 측면에 주의 기울이기, 세계 여러 나라로 인식하기, 일상생활에서 서로의 공통점과 차이점 찾기 등 다양한 개념으로 다문화 교육을 인식하고 있었다.

① 막연한 생각에 머무르기

다문화 교육에 대한 교사의 인식에서 일부 교사들은 다문화 교육에 대한 막연한 생각을 가지고 있으나 이러한 생각이 교육 실제로 이어지지 않고 생각으로만 머무르고 있었다.

연구자: 선생님이 생각하시는 다문화 교육은 무엇인가요?

교사: 어... 글썄요. 잘 모르겠는데... (한참 있다가) 좀 거창하게 말을 하자면 그 아이가 다른 아이들 사이에서 특별한 존재임이 아니어야 하는 거 같아요. 그러면 그 아이와 그 아이를 뺀 다문화 가정이 아닌 양쪽의 교육이 필요한 건데. 그걸 같이 해야 한다고 생각하는데 그 실제적인 방법적인 부분에서는 잘 모르겠어요. (노교사, 2010. 04. 30)

저희는 2달에 1번 정도 다문화교육이 시작이 됐는데... 보면 그건 다문화교육이 아니고 세계 여러 나라 주제라는 느낌? 뭔가 저도 뚜렷하지 않고 어려운데 그래도 뭔가 편견에 대한 부분이 들어가야 할 것 같아요. 그러니까 저도 옛날에는 동남아 사람들 지나가면 웬지 다르게 보고 그런 느낌 있잖아요. 그런데 지금의 유치원 다니는 아이들이 그런 생각을 갖지 않게 하는 거. 근데 그런 부분들을 실제로 접목하는 건 어려워요. 왜냐하면 아이들한테 이 사람들 보여주면서 외모가 다른데 우리랑 똑같은 사람이다 너무 그렇게 하는 것도 방법이 아닌 거 같고. 좀 어려운거 같아요. (연교사, 2010. 07. 20)

해당 교사들은 다문화 교육에 대해 막연하게 생각하고 있어 다문화 교육이 실제적인 측면에서 적용되지 못하고 있는 모습을 나타내었다. 이로 인해 일부 교사들은 교육기관에서 다문화 가정 유아의 발달과 적응을 위한 배려와 적절한 지원을 하지 못하는 경우도 있었다.

교사: 저희한테는 말 잘 안하는데 또래한테는 말 잘하고 저희한테는 필요한 말만 하고 주말 지내고 와서 이야기 나누거나 그럴 땐 필요할 때만 이야기하지 집에서 일어난 일은 전혀 이야기 안하고 친구랑은 말을 많이 하더라고요... (중략) 아이 성향이 난폭하고 그래서 좀 부잡스럽게 논다고 그래야 하나?

연구자: 어머니와 아이에 대해 그리고 양육에 대한 이야기는 많이 해보셨나요?

교사: 어쩔 수 없는 상황이잖아요. 말해서 해결되는 게 아니고. 어머니는 직장생활을 하셔서 바쁘시고요. (노교사, 2010. 03. 05)

교사: 재밌었던 거는 언어와 상관없이 놀이가 되더라고요. 말을 주고 받는

거는 적었지만 잘 놀았어요. 막판에는 그 아이들도 말을 조금은 하니까
“같이하자”정도는 하고 간단간단한 단어들은 주고 받았어요.

연구자: 언어가 서로 달랐는데 또래들과 놀이는 어떤 식으로 이루어지던가
요? 선생님께서 관찰하신 사례나 그런 게 있으시면 말씀해주시겠어요?

교사: 글썄요. 그건 그 아이들만 알죠. (연교사, 2010. 04. 22)

면담에서 노교사는 다문화 가정 유아를 지도하면서 어려운 점에 대해 ‘특별히 어려운 점이 없다’고 답하였다. 부모와의 소통에서도 ‘특별히 다문화 가정 어머니라서 느끼는 어려움이 없고 오히려 일반 학부모보다 소통이 잘 되며 협조적’이라고 표현하였다. 그러나 교육기관에서 보이는 유아의 행동적 특성에 대해 부모와 함께 이야기를 나눈 적이 있느냐는 연구자의 질문에 교사는 “말해서 해결될 수 있는 문제가 아니며 어쩔 수 없다”는 상반된 인식을 나타냈다. 위와 같은 면담사례는 교사의 다문화에 대한 개인의 인식에 오류가 있을 수 있음을 보여준다. 교사들의 다문화와 담당 유아에 대한 막연한 인식은 발달과정에서 다문화 가정 유아가 겪는 어려움과 필요에 대한 교사의 적절한 지원을 어렵게 하는 요인으로 작용할 수 있다. 따라서 교사는 자신의 다문화 가정과 유아를 대하는 태도에 편견이 없는지, 자신의 교육에 대해 반성적으로 사고하고 노력하는 과정이 매우 중요하다.

② 유아의 적응적 측면에 주의 기울이기

일부 교사들은 다문화 교육을 다문화 가정 유아의 어려움 없이 교육기관에 잘 적응할 수 있도록 지원하는 것이라고 생각하며 교육기관의 적응에 초점을 두고 유아를 지도하기도 하였다. 이러한 인식에 따라 일부 교사는 다문화 교육을 다문화 가정의 유아들만을 대상으로 하는 교육으로 이해하여 다문화 가정 아이만을 위한 프로그램이 없어 체계적인 다문화 교육을 실행하기 어렵다고 이야기하기도 하였다.

솔직히 말하면 저희가 한 반을 그 아이들로 채워서 하는 게 아니잖아요. 그렇기 때문에 결국에는 열 몇 명 스물 몇 명의 아이들을 다 데리고 교육을 하기 때문에 저희가 같이 수업을 그냥 이끌어 나갈 수밖에 없는 거예요. (중략) 다른 원의 선생님들도 궁금하다고 말씀하시는 게 그 원은 다문화가 없냐? 그러면 그 아이들을 위해서 교육프로그램이 따로 있느냐? 뭐 이런 것들을 물어요. (허교사, 2010. 03. 05)

그 밖에도 일부 교사들은 다문화 교육을 ‘세계시민 교육’, ‘우리는 하나’라는 공동체적 의식을 가지고 유아들이 어떠한 편견이나 차별없이 서로를 동등하게 대하도록 도와주는 교육으로 이해하기도 하였다. 해당 교사들은 교사의 특별함이 유아간의 다름에 대한 인식을 부추길 수 있다고 생각함으로써 일반 유아들과 똑같이 다문화 가정 유아를 대하려고 노력하였다.

그냥 어머니한테 대할 때도 그렇고 아이를 대할 때도 그렇고. 제가 오히려 특별히 대하면 아이들 자체도 “재는 선생님이 특별하게 대하는 애. 재는 다른 나라에서 온 애”라고 인식할 거 같아서 그냥 아이 자체만 보고 그냥 똑같이 대했던 것 같아요. (고교사, 2010. 05. 31)

정운이에 대해 특별히 아이들과 이야기를 나눈 적은 없어요. 친구들이 궁금해 하긴 했었어요. 지구본을 한번 가져다놓았는데 한 친구가 정운이가 어디 있는거냐구. 그런 얘기 한번 했었는데 이야기를 많이 못 나눈 거 같아요. (중략) 제가 우선은 정말로 교육을 받은 적이 없으니까 또래 친구들 처럼 다른 가정처럼 대하려고만 했었지 아버님 어머니 다문화 가정이니깐 좀 더 어떻게 해야 될까 그런 방법을 몰랐던 거 같아요. (중략) 우리와 다른 정운이의 문화에 대해 아이들에게 소개한다거나 정운이의 문화에 대해 그리고 그러한 차이에 대해 고려하고 수업에서도 적절하게 아이들과 활동하고 하는 것은 제가 못한 것 같아요. (서교사, 2010. 04. 22)

이에 대해 고교사는 다문화 가정 유아를 지도하는 교사들의 인식에서 주의할 점으로 모든 유아를 공평하게 대하되 자신의 학급에 다문화 가정 유아가 있다는 것을 망각하면 안 된다고 이야기하였다. 고교사는 다문화 가정

유아를 똑같이 대하려 노력하고 매일의 일과를 진행하였는데 그것이 아이의 어려움을 파악하지 못하고 지원해 주지 못하는 상황을 가져오기도 하였다고 자신의 경험을 이야기하였다.

진짜 충격이었어요. 저는 생각도 못 했는데 아이가 아침에 오는 것도 굉장히 힘들어 하고 유치원에 있는 시간 동안에도 엄마를 계속 찾았거든요. 아무래도 방학 때 일본에 있던 시간이 많았기 때문에 아무래도 그런 느낌이 더 커졌던 거 같아요. 그렇게 해서 제가 조금 당황을 했어요. “어! 안 그러던 아이가 왜 그럴까” 라는 생각부터... 근데 서희가 일본 아이라는 걸 내가 너무 망각했던 건 아닐까 라는 생각이 들면서 ‘내가 이 아이라면 정말 이 공간이 굉장히 답답했겠다.’라는 생각이 들었어요. (고교사, 2010. 05. 31)

이와 같은 결과는 교사들이 다문화 가정 유아를 차별하지 않고 다른 유아들과 동등하게 대하는 것만이 다문화 가정 유아를 대하는 올바른 태도라고 인식함으로써 유아들의 문화적 특성과 요구에 대한 개별적 필요성에 따라 적절한 도움을 주지 못한다는 장은숙(2008)의 주장과도 같은 맥락에서 이해할 수 있다. 교사들이 다문화 가정 유아를 대할 때 일반유아와 차별하지 않고 동등하게 대하는 것은 필요하지만 ‘동등함’만을 지나치게 강조할 경우 다문화 가정 유아의 개별적 특성과 요구에 맞추어 적절한 지원을 해야 한다는 사실을 간과할 수 있다. 따라서 유아의 개별적 특성에 대한 인식은 교사가 활동을 진행할 때 다문화 가정 유아의 입장에서 생각하고 적절한 지원을 할 수 있도록 돕기 때문에 매우 중요하다.

제가 지금 이야기하면서 안타까운 부분은 그거예요 너무 다르지 않게 생각한 게 그 친구의 문화를 조금 더 이해를 못하거나 그런 부분도 있지 않을까. 제가 다른 친구와 같이 어울려서 다르지 않다라는 것만 너무 생각하고 그렇게 해서 그 친구의 문화나 그런 걸 더 많이 이해를 못해주거나 인정하지 못한 게 있지 않을까하는 아쉬움이 드는데요. (서교사, 2010. 04. 22)

서교사는 면담을 진행하는 동안 교사 자신의 다문화 가정 유아에 대한 ‘동등함’에 대한 인식과 지도 실제에 대한 반성적 사고를 나타내 보이기도 하였다. 이처럼 면담 과정에서 교사의 다문화에 대한 인식에 반성적 사고가 나타나는 것은 다문화에 대한 교사의 인식이 고정된 것이 아니라 지속적인 변화 과정 속에 있다는 것을 보여주는 예라 할 수 있다. 교사들이 자신의 다문화에 대한 인식과 태도를 점검해볼 수 있도록 다양한 교사교육이나 다문화 담당 교사 모임을 통한 나눔의 장을 만드는 것이 필요하다.

③ 세계 여러 나라로 인식하기

일부 교사들은 다문화 교육을 세계 여러 나라 교육으로 인식하고 있었다. 따라서 여러 나라를 유아들에게 소개하는 방법으로 다문화 교육을 실시하고 있었으며 만 3세와 같은 어린 연령의 학급에서는 ‘세계 여러 나라’ 주제가 다루기 적절하지 않다고 판단하여 이에 대한 교육이 이루어지지 않기도 하였다.

다문화 아이들도 있고 지금 세계화가 되고 있기 때문에 한 달에 한 번 안전교육 하는 것처럼 다문화도 자연스럽게 인식하고 그런 친구랑 실제생활을 하기 때문에 이해하고 친근감을 느끼게 하기위한 취지로 한 달에 한 번 다문화 교육을 하고 있어요. 3월에는 ‘세계 여러 나라 친구’이야기 나누기, 4월에는 ‘베트남의 월남쌈 만들기’ 저번 달에는 다른 나라의 놀이 활동, 게임을 했고 이번 달에는 세계의 인사말을 배우는 새 노래를 알려줬어요. (강교사, 2010. 07. 20)

큰 반 같은 경우는 세계 여러 나라를 하면서 그런 걸 배우잖아요. 어린 반 같은 경우는 그런 단어자체도 어려운대다가 자료 같은 거도 없기 때문에 그런 것들에 대해서 접하거나 그럴 기회가 별로 없는 거 같아요. (허교사, 2010. 07. 30)

면담에 참여 기관 중 한 기관에서는 다문화 교육의 필요성을 인식하고 2010년부터 한 달에 한 번씩 전체 유아들에게 다문화 교육을 실시하고 있었

다. 해당 교육기관의 강교사는 다문화 수업을 진행하면서 현재 실시되고 있는 다문화 교육에 대해 어려움을 느끼고 있었으며 실시방식에 대한 의구심을 가지기도 하였다.

계획을 짤 때도 어려웠지만 교육할 때도 조금 그런 거는 세계 여러 나라가 계속 일 년 내내 주제가 아니잖아요. 그러다 보니까 3월 달에 만나서 나와 친구들 배우고 4월 달에 봄 배우고 있는데 뜬금없이 하루는 다문화교육이라고 해서 다른 나라 하려니까 그 교육을 하기위해서 사전 활동이 많잖아요. 그 나라 지식이나 문화차이도 알려줘서 인식시켜줘야 하는데 그런 게 한 달에 한 번씩 하니까 연결이 안 되고 주제하고도 맞지 않고 오히려 교육을 할 때가 조금 힘들더라구요. ‘아이들이 다문화교육을 하는데 와 닿을까?’ 이런 생각이 들었어요. (강교사, 2010. 07. 20)

강교사는 다문화 가정 유아들이 점점 증가하고 있는 현 시점에서 다문화 교육이 연중 지속적으로 실시되는 것이 필요하다는 인식하에 원내에서 월 1회 다문화 교육을 실시하게 되었다고 하였다. 그러나 주제와 통합되지 못하고 별도의 세계 여러 나라에 대한 소개 형태로 활동이 이루어지면서 다문화 교육 실시의 어려움과 혼란을 느끼고 있었다. 이는 교사들의 다문화 교육에 대한 이해와 명확한 개념 정립이 이루어지지 않고 다문화 교육이 실행될 때 다문화 교육이 효과적으로 실행될 수 없음을 나타낸다.

④ 일상생활에서 서로의 공통점과 차이점 찾기

일부 교사들은 다문화 교육의 실체가 세계 여러 나라에 대한 교육을 넘어서 서로의 공통점과 차이점을 인식하고 존중하며 그 안에서의 특징들을 다양하게 경험하는 것으로 인식하였다. 따라서 해당교사들은 일상에서 다문화 가정 유아의 문화에 대해 관심을 가지고 교육과정 안에 이러한 내용을 자연스럽게 통합하려는 노력을 기울이고 있었다.

서로 다름을 인정하고 그 다름을 배척하는 게 아니라 수용하고 포용하고

인정하는 거라고 생각해요. 어떤 프로그램만으로는 다문화교육이 아니라고 생각해요. 교사가 생각을 가지고 사소한 순간이 생기면 그때그때 그 상황을 맞춰 가는 게 오히려 정말 좋은 교육인거 같아서. “엄마아빠 사랑해요” 하면 몰타 말은 어떻게 인사하나? 그렇게 끄집어내서 아이들에게 몰타라는 나라에 대해 얘기해주고. (박교사, 2010. 07. 19)

이렇듯 다문화 교육에 대한 교사의 각각 다른 인식은 자신이 겪은 다문화 가정 유아와 해당 학급에서의 경험을 기반으로 형성되고 있었다. 상황과 맥락이 다른 다문화 가정 유아들과의 경험을 통해, 다문화에 대한 교사 개인의 관심과 실천적 노력을 통해, 그리고 기관장의 교육철학과 다문화 가정을 위한 기관차원에서의 노력 등을 통해 다문화 교육에 대한 교사의 인식이 각각 다르게 형성되고 있었다.

저는 처음에 학부 때 수업을 받을 때, 아니 성육이 때까지만 해도 다문화는 세계 여러 나라의 문화를 알아보는 거라는 것 까지로만 생각했거든요. 근데 이번에 지내보니까 ‘아하, 다문화는 이게 아니구나.’라는 생각이 드는 거예요. 기본적으로 교실 안에서 이뤄져야할 것은 다 같이 친구로 어울려 지는 것이 가장 먼저 돼야 할 것 같고 그 다음이 서로의 문화에 대해 알아보는 거 같아요. 생활 속에서 나누고 이해하고 배려하고 함께 지내는, 다문화 가정 아이만도 아니고 아이들만도 아니고 같이요. 그렇게 생활적인 부분들도 다루어주면서 문화라는 부분들이 들어가야 한다고 생각해요. (김교사, 2010. 07. 08)

다문화가 굉장히 포괄적인 거 같아요. 그 당시에는 뭔지도 모르겠고 답답하고 책도 잘 없었고 여기저기 연수가 있으면 다녀오고 그랬는데 그때는 ‘다문화가 이런 거구나 이런 각도에서 보면 이렇고 저렇고.’ 그런데 지금은 보면 다문화교육이라는 거 자체가 배려교육이 아닐까 그런 생각이 들더라고요. (박교사, 2010. 07. 19)

학교 다닐 때에는 수업 하는 거에 초점을 뒀었어요. 그러니까 세계 여러 나라처럼... 그 나라에 대해서 우리가 조금 더 알고 아이들에게 소개해주면 되겠다라는 부분에만 초점을 두어서 생각을 했었는데... 막상 현장에서는 재미있는 게 너무 많은 거예요. 그냥 뉴스거리, 뉴스에서 보는 다른 나라

이야기들... 그런 거에 대해서 아이들이랑 참 많이 이야기 했던 거 같아요. 아이들 생각도 들어 보고 아이들이 이렇게 바라보고 인식하고 있구나 이런 것도 알고, 그거 아이들의 생각에 따라서도 수업 방향이 달라지고 그렇게 했었던 거 같아요. (김교사, 2010. 05. 31)

그 밖에도 교사들의 다문화 교육에 대한 인식과 지도 실체는 담당연령에 따라 다르게 나타나기도 하였다. 일부교사들은 만 4,5세의 경우 다문화 가정유아를 통해 그 나라의 언어, 문화를 알고 다양한 문화에 대한 지식으로 확장하는데 노력을 기울여야 한다는 반면 영아나 만 3세까지의 유아들은 다르다는 것 보다는 함께 어울리는 모습과 일상생활에서의 지도에 노력을 기울여야 함을 이야기하기도 하였다.

7세반의 경우는 아이들 전체적인 분위기가 서로에 문화에 대해서 차이를 알고 다름을 인정하고 서로를 이해하려는 부분이 많고 아이들이 아무래도 생각하는 게 많고 그러는데 어린반 아이들은 서로 다르다는 걸 인식 하는 것 보다 아직까지는 같이 어울리고 놀 수 있는 모습이 더 필요 하다 생각해 서 거기에 대해서 따로 무언가를 하지 않아요. (고교사, 2010. 07. 08)

저 같은 경우는 저희 반이 어리니까 기본적으로 사랑으로 아이들을 가장 편안하게 엄마처럼 내 아이처럼. (중략) 특별하게 차이를 둔다거나 그런 건 없구요. 그냥 제 품에 다 안았던 거 같아요. 큰 반에 가서는 좀 다르겠지요. 일차적으로 영아 같은 경우는 기본적으로 편안함과 잘 먹고 잘 자고 잘 놀이하고 그런 부분이라고 생각이 들지만 연령이 높아질 수록 인지 쪽이나 그런 아이들 발달과정에서 뒤쳐지지 않도록 더 신경을 써줘야 할 거 같아요. 연령에 따라 그 속에서의 요구나 필요에 맞춰서 교사의 도움이 달라져야 할 것 같아요. 크면 클수록 그게 더 보이잖아요. 그런 부분이 나타나지 않을까. (정교사, 2010. 03. 05)

이렇듯 다문화 교육에 대한 교사의 인식과 실체는 전체 교사 면담에서 가장 많은 개별적 차이를 보였다.

4) 다문화 가정 유아 지도를 위한 교사들의 요구

다문화 가정 유아 지도를 위한 교사들의 요구는 유아교육기관에 대한 요구, 다문화 가정 부모에 대한 요구, 사회적 지원에 대한 요구로 나누어졌다.

(1) 유아교육기관에 대한 요구

일부교사들은 다문화 가정 유아를 담당하기 전 교육기관에서 다문화 가정 유아를 맞이하기 위한 준비가 필요함을 이야기하였다. 해당 교사들은 다문화 가정 유아를 잘 지도하기 위해서는 진실하고 따뜻한 마음으로 유아를 대하고자 하는 마음이 가장 중요하며 이에 대한 원장과 담임교사의 교육철학이 중요하다고 하였다.

일반 아이들 보다 더 많이 손이 가지만 귀찮아하지 않고 아이를 위해서 내가 도와줄게 무엇이 있을까? 언어가 어렵다면 제스처나 엉뚱한 행동을 통해서라도 그 아이를 웃게 해 주고 행복한 유치원 생활을 할 수 있게끔 해 준다면 좋겠어요. 첫 느낌이 중요하잖아요. 우리 유치원에 왔을 때 그런 느낌이라면 한국 사회를 따뜻하게 보고 정착을 잘하지 않을까? 마음만 통하면 게임을 하든, 그 아이를 위해서 무슨 수업을 준비 하든 그 아이에 맞게 준비를 해 나가지 않을까요. (장교사, 2010. 05. 31)

그 유치원에서 아이를 맞을 준비가 우선 돼 있어야한다고 생각하구요. 그 준비 중에 여러 교수자료 등도 있지만 무엇보다 교사나 원장님의 철학이 가장 중요할거 같아요. (박교사, 2010. 07. 19)

몇몇 교사들은 다문화 가정 유아에 대해서 뿐 아니라 부모에 대한 노력도 필요함을 이야기하였다. 해당 교사들은 다문화 가정 어머니가 자녀에 대해 교사와 많은 대화를 시도하지 않을 경우 교사가 먼저 부모에게 다가가고자 하는 노력을 하는 것이 필요함을 이야기하였다. 해당 교사들은 다문화 가정

부모와의 원활한 소통을 위해 담임교사가 부모에게 자녀 생활에 대해 자주 묻고 자녀에 대한 정보를 줄 수 있어야 한다고 하였다. 이뿐 아니라 일부 교사들은 다문화 가정을 위한 교육기관의 실제적 지원체계 마련이 필요하다고 하였다. 해당 교사들은 다문화 가정 어머니의 기관 참여의 활성화를 위해 부모를 일일교사로 참여하도록 기회를 제공하거나 한국 엄마들과의 교류, 나눔의 장을 기관차원에서 마련할 필요가 있다고 하였다. 이외에도 일반 학부모의 편견 없는 태도와 긍정적 관계 형성을 위하여 기관에서 일반 학부모를 대상으로 한 다문화 이해교육을 실시하는 것도 좋은 방법이 될 것이라는 의견을 제시하는 교사도 있었다.

기관에서 학기 초에 어머님들 학부모 교육할 때 아이들 다문화교육을 같이 해서 어떻게 우리가 도와줄 수 있고 또 어떻게 같이 생활해나갈 수 있는지 원장님이라던지 전문가를 초빙해서라도 그렇게 먼저 사전에 학부모교육이 이루어지면 더 좋을 거 같아요. (김교사, 2010. 07. 08)

제가 이번에 느껴 보니까 어머님들 보다는 선생님이 먼저 움직이는 게, 그 엄마에게 마음을 열고 그 엄마를 이해하고 최대한 아이의 정보를 주려고 하는 게 우선일 거라고 생각이 들었어요. 아이들 하원지도 할 때 다문화 가정 어머니와 이야기를 하다 보면 다른 아이 부모가 오고... 그러다 보면 이야기가 끊기고 그러니까... 그 때 말씀을 안 드려도 후에 전화를 해서 “오늘 이런 일이 있었어요. 라고 했어야 하는 것 같아요. 아무래도 다문화 가정의 어머님들이 자기의 감정을 속 시원 하게 털어 놓지를 못 하세요. 아무래도 여러 가지 더 다양한 상황들이 많을 테니까요. 그러니까 먼저 물어 보고 그 어머니의 마음을 읽어 주는 게 무엇보다 중요할 거 같아요. (고교사, 2010. 05. 31)

이와 같이 교사들은 교육기관에서 다문화 가정을 위한 개별적 지원과 가정 연계를 위한 노력이 필요하다고 이야기하였다. 그러나 교육기관에 노력에 대해서는 별다른 인식을 하지 않는 경우도 있었다. 이와 같은 교사의 인식은 기관에서 교사의 지원과 역할에서 차이를 가져올 수 있으므로 다문화

사회에서 교육기관과 교사의 역할에 대한 인식의 재고가 더욱 필요하다.

(2) 다문화 가정 부모에 대한 요구

교사들은 다문화 가정 어머니가 궁금증을 가지고 교사에게 자녀에 대해 질문할 경우 유아에 대한 더 많은 이야기를 함께 나누게 된다고 하였다. 연구에 참여한 대다수의 교사들은 다문화 가정 유아를 잘 지도하기 위해 부모의 적극적인 기관 참여와 교사와의 지속적인 의사소통이 매우 필요함을 강조하였다. 몇몇 교사들은 다문화 가정 어머니들이 교육기관에서의 유아생활에 대해 관심을 가지고 질문하는 것 뿐 아니라 가정에서 자녀의 생활모습에 대해 많은 정보를 주기를 원했다. 또한 다문화 가정 유아들에게 한국문화에 대한 경험이 매우 필요하므로 자녀의 한국문화 적응을 위한 노력을 가정에서도 지속해주며 부모의 나라에 대한 정보도 교사에게 전달해 주기를 희망하고 있었다.

좀 세세한 감정이나 어떤 일들의 대해서 엄마한테 잘 얘기를 하는 아이예요. 그런 말들을 엄마 혼자서 담아 두는 게 아니라 선생님한테 먼저 이야기를 하시면 그게 참고가 되어서 선생님이 더 아이에게 신경 쓸 수 있을 거 같아요. 혼자서 가지고 계시다가 나중에 알게 되는 것 보다는요. 시간이 지나고 나서 알게 되면 아이에게 무언가 도움을 줄 수 있는 시기를 놓치거나 더 힘들어 질 수도 있으니까요. (교교사, 2010. 05. 31)

저희가 모르는 문화도 많이 있잖아요. 그 나라에서도 전래동화나 전래동요 같은 게 있을 텐데 저희는 아무 소스가 없으니까 그런 것도 오셔서 알려 주신다거나... 그런 부분들을 많이 알려주시고 교류를 하셨으면 좋겠어요. (장교사, 2010. 07. 08)

이처럼 교사들은 다문화 가정 유아가 가진 문화적 다양성의 장점을 살릴 수 있도록 어머니 나라에 대한 정보제공과 부모의 적극적 참여와 협조를 바

라고 있었다. 다문화 가정 어머니의 모국 문화와 놀이, 노래 등은 학급에서 매우 유용하게 활용될 수 있으며 이는 다문화 가정 유아가 보다 자신감 있게 교육기관의 활동에 참여할 수 있도록 하는 기회를 마련할 수 있을 것이라고 교사들은 이야기하였다.

(3) 사회적 지원에 대한 요구

교사들은 교육기관에서의 노력이나 부모에 대한 요구보다 사회적 지원을 더 많이 희망하고 있었다. 교사들은 사회적 지원에 대한 요구로서 다문화 가정에 대한 교육적 지원과 교육기관에 대한 지원을 희망하는 것으로 나타났다.

① 다문화 가정에 대한 교육적 지원

교사들은 우선적으로 다문화 가정 자녀의 교육비를 포함한 전반적인 교육을 위한 지원이 필요하다고 하였다. 교사들은 다문화 가정이 일반가정보다 경제적으로 어려운 경우가 더 많기 때문에 교육의 혜택을 누리지 못하는 가정을 위한 지원이 필요하다고 이야기하였다. 이 외에도 교육기관에서나 가정에서 다문화 가정 유아를 돌보아줄 수 있는 인력이 지원되어 일상에서 다문화 가정 유아의 생활과 적응, 발달을 도와줄 수 있기를 희망하였다.

다문화 돌봄이 뭐 이런 게 지원이 되면 훨씬 아이들이 한국에 잘 적응을 할 수 있고, 언어도 훨씬 빨리 배울 수 있고, 유치원에 왔을 때도 많은 도움을 받겠고 소통하기가 좀 더 쉽겠지요. 다른 다문화 가정 아이들은 그렇지 않잖아요. 혼자 집에만 있는 것보다는 그런 분들이 와서 지원이 되면 아이들을 더 세심하게 돌봐줄 수 있고 아이들이 빨리 언어적으로 발달이 될 수 있을거고요. (장교사, 2010. 05. 31)

교사들은 이러한 인적 지원이 다문화 가정 유아의 기관생활에서의 어려움

과 부족함을 보완하며 가정에서도 유아의 문화적응과 부족한 학습을 도울 수 있기 때문에 매우 필요하다고 이야기하였다. 또한 교사들은 자녀의 양육과 교육에서 많은 비중을 담당하고 있는 다문화 가정 어머니의 언어능력이 자녀의 발달에 크게 영향을 미칠 것이라고 생각하고 있었다. 따라서 다문화 가정 유아에 대한 교육적 지원 뿐 아니라 다문화 가정 어머니에 대한 교육적 지원도 필요함을 이야기하였다.

② 교육기관에 대한 사회적 지원

교사들은 다문화 가정에 대한 지원 뿐 아니라 다문화 가정을 담당하고 있는 교육기관에 대한 사회적 지원도 필요하다고 이야기하였다. 다문화 가정을 담당하는 교사들 중 부모와 언어적 의사소통이 안 되는 경우 다문화 가정 유아를 지도하는데 더욱 많은 어려움을 경험하고 있었다. 따라서 다문화 가정 어머니들과의 원활한 의사소통을 위해 가정과 기관을 연계하여 소통을 도울 수 있는 통역 서비스가 필요함을 이야기하였다. 교사들은 이와 같은 통역서비스를 통해 자녀의 교육기관 적응에 대한 상담이나 가정통신문 내용 전달 등 언어적 문제로 인해 겪는 어려움을 상당부분 보완할 수 있을 것이라 생각하였다.

부모님과의 원활한 의사소통을 위해서 중간에 통역하시는 분이 있었으면 정말 좋겠더라고요. 노력으로 해도 어려운 부분이 있는 거니까요. 그런걸 지원을 해서 귀가 때나 등원 때라던가 간단한 일상의 의사소통을 할 수 있도록 해줬으면 좋겠어요. (김교사, 2010. 07. 08)

교사들은 가정과의 원활한 소통을 위한 통역 지원뿐 아니라 다문화 교육과 관련한 교육 자료들이 더욱 많이 개발될 수 있기를 바라고 있었다. 대부분의 교사들은 다문화 관련 활동 수업을 하고자 하여도 다문화와 관련한 교육 자료가 많이 부족하기 때문에 실시에 어려움이 있다고 하였다. 따라서

다문화 가정 유아의 문화적 배경을 다룰 수 있는 각 나라의 놀이, 노래 그 밖의 문화를 익힐 수 있도록 지원할 수 있는 자료가 더 많이 개발될 필요가 있다고 하였다.

시중에 프로그램이라던지 교사용 지침서라던지 도움자료가 부족해서 놀이를 하려고 해도 거기서 부딪히는 게 많았어요. 정말 이게 그 나라의 놀이가 맞는지... 그냥 인터넷에 떠도는 자료로 해야 하니까 정말 그 나라 것이 맞는지 검증하기가 어렵더라고요. 자료 찾기도 힘들고, 연수도 아직 그렇게 많지 않은 거 같고요. (박교사, 2010. 07. 19)

자료 없지요. 특히 색다른 나라는요... 자료가 많이 없어서 인터넷 찾아 봐도 한정적이고 그런 게 좀 아쉬웠거든요. 여러 나라에서 올 수 있다는 것을 조금 다문화 교육기관이나 연수기관에서는... 중국, 일본, 미국 이런 데를 떠나서 약간 그런 언어 쪽으로도 눈을 돌려서 하면 좋겠더라고요. (장교사, 2010. 05. 31)

그밖에도 교사들은 다문화에 대한 올바른 이해와 실천을 위하여 실제적인 다문화교육 관련 연수에 참여하기를 희망하였다. 또한 대부분의 교사들은 다문화 교육과 관련한 지도실제에 대한 피드백을 받을 수 있도록 교사 장학과 교사교육 프로그램이 보다 다양하게 이루어질 수 있기를 희망하였다.

이외에도 정보가 부족한 다문화 가정 어머니들을 위해 사회기관에서 실시되는 다문화 관련 프로그램에 대한 정보가 교육기관에 전달될 필요성이 있다고 교사들은 이야기하였다.

다문화 가정 지원 사업에 대해 교사들이 알고 있다면 더 효율적일 거 같아요. 다문화행사에 대한 정보 같은 거 있으면 어머님들께 먼저 얘기해드리죠. 근데 (소식이) 안 내려와서 그런 게 있는지 전혀 몰랐어요. 제가 여력이 된다면 찾아서 어머님들께 얘기해드리면 좋은데 그것도 모르겠고, 그런 소식을 알려주는 게 있으면 좋겠어요. (김교사, 2010. 07. 08)

실제 면담에 참여한 다수의 교사들은 다문화 관련 시행정책이나 지원되고

있는 사업에 대해 알지 못하고 있었다. 교사들은 다문화 가정 지원 기관에서 실시되는 각종 행사에 대한 정보가 교육기관 교사에게 전달된다면 다문화 가정 어머니들에게 더 효율적으로 전달될 수 있으며 참여에 대한 안내를 더 자세히 할 수 있을 것이라고 이야기하였다.

V. 논의 및 결론

본 연구에서는 다문화 가정 어머니들이 경험하는 자녀양육의 실제와 다문화 가정 유아를 담당하고 있는 교사의 인식 및 교육의 실체를 연구 참여자와의 면담을 통해 알아보고자 하였다. 본 결과를 연구문제 중심으로 요약하고 논의하면 다음과 같다.

1. 다문화 가정 어머니가 경험하는 자녀양육의 실제

다문화 가정 어머니의 자녀 양육 경험은 다문화 가정 어머니들의 자녀 양육에서 느끼는 어려움, 자녀양육을 위한 다문화 가정 어머니의 노력, 자녀양육에서의 도움 요인, 다문화 가정 어머니의 자녀 양육 지원에 대한 요구로 유목화되었다.

1) 자녀 양육에서 다문화 가정 어머니가 느끼는 어려움

자녀 양육에서 다문화 가정 어머니가 느끼는 어려움은 언어문제로 인한 어려움, 자녀 양육에 대한 정보의 부족과 교육적 지원에서의 어려움, 경제적 어려움, 외국인에 대한 차별적 시선과 편견으로 인한 갈등인 것으로 나타났다.

한국에서 지내는 시간이 길어지면서 점차 나아지기는 했지만 언어는 현재 까지도 다문화 가정 어머니들에게 큰 어려움으로 인식되고 있었다. 이와 같은 결과는 다문화 가정 어머니들이 자녀의 성장에 따라 고차원적인 소통과 언어적 지원이 필요하다고 느끼지만 부족한 한국어 능력으로 인하여 심리적

위축감과 어려움을 느끼고 있다는 선행연구 결과(고은, 2006; 전홍주 외, 2008)와 일치한다. 2007년 결혼이민자 가족 실태 조사에서 이주여성이 경험한 사회적 지원 중 한국어 교육에 대한 선호도가 가장 높은 것으로 나타났다(유진이 외, 2007). 이는 다문화 가정 어머니들의 언어로 인한 어려움을 반영하는 결과라 할 수 있다. 이같은 다문화 가정 어머니들의 한국어 교육에 대한 강조는 소통적 측면에서의 필요 외에도 한국인으로서 성장해야 하는 자녀들을 보다 잘 지원하고자 하는 높은 열망과 기대 때문인 것으로 보인다. 다문화 가정 어머니가 한국어를 능숙하게 사용할 때 자녀의 학습을 효과적으로 지도할 수 있고 사회적 자원의 접근성을 높일 수 있다는 점에서 이들이 느끼는 한국어에 대한 어려움과 한국어 교육의 필요성은 더 크다고 보여진다. 이러한 사실을 고려할 때 다문화 가정 어머니들을 위한 한국어 교육은 단기간의 시책으로 끝나지 않고 보다 지속적이고 체계적으로 시행되어야 할 것이다.

또한 다문화 가정 어머니들은 자녀양육과 관련된 정보가 부족하여 자녀를 교육적으로 잘 도와주지 못하는 것에 대해서도 어려움을 느끼는 것으로 나타났다. 이는 다문화 가정 어머니들이 자녀의 교육을 지원하고자 하는 강한 열망에도 불구하고 자녀들의 학업에 도움을 주는 실제적이고 직접적인 지원에는 한계를 느낀다는 선행연구 결과(송미경 외, 2008; 이진숙, 2007; 전홍주 외, 2008; Cooper & Jackson, 1995)와 일치한다. 특히 다문화 가정 어머니들은 자녀의 연령이 높아질수록 자녀의 학습지도에 대한 어려움을 더 크게 인식하였는데 이러한 학습지도의 어려움을 교육기관이나 학습지 등을 통해 보완하기 원하지만 비싼 교육비로 인해 어려움을 느끼고 있었다. 현재 사회기관 및 단체에서 실시하고 있는 다문화 가정을 위한 멘토링 프로그램이나 언어교육, 방과 후 학습지도 등의 다양한 프로그램들은 다문화 가정 자녀의 교육에 많은 도움이 되리라 생각된다. 따라서 유아의 특성과 연령을 고려한 다양한 지원 프로그램 개발이 필요하다.

2) 자녀 양육을 위한 다문화 가정 어머니의 노력

다문화 가정 어머니들은 한국 사회에서 자녀를 양육하는데 많은 어려움에 직면하지만 그에 대해 수동적으로 반응하기보다 적극적으로 어려움을 극복하고 있었다. 다문화 가정 어머니에게 자녀는 심리적 거점과 희망이 된다는 주장(김민정, 2002; 김상임, 2004; 송미경 외, 2008 재인용)과 같이 자녀들은 다문화 가정 어머니가 처한 여러 어려움을 극복하고자 하는 노력의 동기가 되고 있었다. 다문화 가정 어머니의 자녀 양육을 위한 노력으로는 한국어 공부하기, 자녀와 함께 하기, 자녀의 교육환경 조성하기, 엄마의 나라 알리기, 적극성 가지기로 나타났다.

다문화 가정 어머니들의 한국어 습득을 위한 노력은 이주여성 본인의 문화적응과 자아실현을 위한 동기이기 이전에 자녀에게 좋은 엄마가 되어주고 싶은 바람으로 시작되고 있었다. 그 외에도 다문화 가정 어머니들은 일상에서 많은 경험을 자녀와 함께 하며 유아의 발달을 지원하고자 하였다.

그러나 ‘자녀와 함께 하기’ 양상은 다문화 가정 어머니의 개인적 특성에 따라 다르게 나타나기도 하였다. 자녀 교육에서 부모의 역할과 지도를 중요하게 생각하는 어머니의 경우 자녀의 학습을 적극적으로 돕고자 하는 노력이 나타났다. 그러나 그 외의 어머니들은 자신이 할 수 있는 부분, 즉 자녀에게 일상의 것들을 많이 보여주고 대화하는 것에 주의를 기울였으며, 그 밖의 학습적인 부분은 교육기관에 의지하는 모습을 보이기도 하였다. 이는 다문화 가정 부모들이 자녀의 교육에 대한 부분을 교육기관에 일임하는 경향이 있다고 보고한 결과(왕한석, 2007; 전홍주 외, 2008)와 부분적으로 일치한다. 그러나 다문화 가정 어머니들이 자녀의 교육적인 부분을 상당부분 교육기관에 의지하는 것도 자녀교육에 ‘관심이 없어서’이기보다는 자녀의 학습과 지도방법에 대한 지식의 부족으로 인한 것이었다. 한국 사회에서 문화적응과 언어 문제로 어려움을 겪고 있는 다문화 가정의 어머니들에게는 자

녀를 이룬 시기에 교육기관에 보내어 다문화 가정의 취약한 언어 환경을 극복하고 발달을 돕고자 하는 것이 이들의 최선의 선택이자 노력으로 볼 수 있기 때문이다. 이와 같은 점을 고려할 때 다문화 가정 부모들의 교육기관에 대한 의존이 가정 내 부모의 역할을 축소시킬 수 있다는 우려(왕한석, 2007; 전홍주 외, 2008)는 다양한 측면에서 보다 신중하게 고려되어야 할 것이다. 본 연구 결과는 자녀교육의 주체로서 다문화 가정 부모의 적극적 역할수행을 강조하는 것에만 그치지 않고 다문화 가정 어머니들의 부모 역량 강화를 위한 다양한 사회적 지원과 교육프로그램이 마련될 필요가 있음을 시사한다.

그밖에도 개별적으로 조금씩 차이는 있었지만 반수 이상의 다문화 가정 어머니들이 자녀에게 이중언어를 사용하고 있었다. 이는 이중언어 환경이 자녀들의 한국어 습득에 장애가 될까 우려해서 어머니 나라의 언어를 사용하지 않고 한국어만 사용한다고 한 전홍주 등(2008)의 연구결과와 다소 차이가 있다. 그러나 일부 다문화 가정 어머니들은 자녀의 한국어 능력이 우선임을 강조하며 이후에 이중언어를 가르치겠다고 희망하고 있어 다문화 가정 어머니들이 자녀에게 자신의 출신국 언어에 대해 교육하는 것을 필수가 아닌 선택사항으로 인식하고 있으며 이중언어 환경에 대해 불안감을 가지고 있다는 고은(2006)의 결과와 일치하는 양상을 보였다. 이러한 부모의 태도에 대해 고은(2006)은 이중언어 습득이 주는 긍정적인 측면에 대해 알지 못하고 오히려 저해요소로 보는 지식의 부재 때문이라고 설명하였다. 언어라는 것이 단순한 의사소통 수단이라는 의미를 넘어 문화와 전통, 가치관까지 반영한다는 점을 생각할 때 다문화 가정의 이중언어 사용은 더욱 격려되어야 할 것이다.

3) 자녀 양육에 도움이 되었던 요인

다문화 가정 어머니는 그들의 한국생활 적응과 자녀양육 및 교육에 있어 도움을 받을 수 있는 인적, 환경적 요인이 반드시 필요하다고 하였다. 본 연구에서 다문화 가정 어머니의 자녀 양육에서의 도움이 되는 것으로는 가족의 지원, 주변 이웃들의 도움, 멘토링 지원사업, 자녀양육 관련 방송매체와 서적, 이주여성 및 한국 부모 모임, 자녀의 교육기관으로 나타났다.

다문화 가정을 둘러싼 긍정적인 지원들은 다문화 가정 어머니의 자녀 양육과 교육에 있어서 어려움을 극복하는 주요한 원동력이 되고 있었다. 이와 같은 결과는 사회적 지지가 이주 여성과 자녀의 적응에 매우 주요한 요인이 된다고 밝힌 선행연구 결과(김현경, 2009; 서정혜, 2009; 이순비, 2010; 정민영, 2009)와 맥락을 같이한다. 다문화 가정을 둘러싼 여러 환경요인들이 서로 협력하여 이해와 공감, 다양한 심리·사회적 지지를 통해 다문화 가정 어머니들을 지원한다면 문화적응과 양육의 어려움을 동시에 겪고 있는 어머니들에게 큰 힘이 될 것이다. 뿐만 아니라 이러한 협력적인 사회적 지지망의 확충은 다문화 가정 자녀들이 한국 사회에서 문화적 역량을 지닌 건강한 사회 구성원으로 자라날 수 있도록 효과적으로 도울 수 있을 것이다.

4) 다문화 가정 어머니의 자녀 양육을 위한 요구

다문화 가정 어머니가 교육기관에 바라는 점으로는 다문화 가정 유아에 대한 따뜻한 관심과 교육적 지원, 다양한 경험을 할 수 있는 기회 마련, 교육기관 교사와의 원활한 소통과 긍정적 관계 맺기를 희망하는 것으로 나타났다. 다문화 가정 어머니들은 자녀의 연령이 높아지면서 단순한 의사소통 외에도 학습적인 부분에서 더 많은 지원이 필요하다고 인식하였다. 이는 일반 유아들과 다른 배경에서 성장하는 다문화 가정 유아들을 위해 교육기관

에서 다문화 가정 유아의 기초 학습능력을 배양할 수 있는 학습지원 프로그램이 마련되어야 함을 나타낸다.

또한 다문화 가정 어머니들은 다문화 가정 유아에 대한 교사의 선입견적 태도와 낮은 기대감에 대한 염려를 나타냈다. 이는 유아에 대한 인식과 기대가 교사의 태도를 통해 유아에게 전달되기 때문에(조희숙, 홍석진, 1997) 유아를 지도하는 교사의 내재화된 다문화적 신념과 행동이 신중하게 검토될 필요가 있다는 장은숙(2008)의 주장과 맥락을 같이한다. 다문화 가정 유아의 발달에 대한 교사의 부정적 인식과 낮은 기대는 다문화 가정 유아의 가능성을 제한하는 요소로 작용할 수 있으므로 교사의 다문화에 대한 인식과 태도는 더욱 중요하게 점검되어야 할 것이다.

그 외에도 다문화 가정 어머니들은 다양한 다문화 관련 정보를 제공받고 더욱 많은 가정에서 골고루 그 혜택을 누릴 수 있도록 지역사회 중심의 연계를 통해 다문화 지원이 효과적으로 실시되기를 희망하였다. 이러한 결과는 현재 이루어지고 있는 다문화 관련정책의 시행에 대한 비판적 시각과도 맥락을 같이 한다. 이현정(2009)은 최근 다문화 가정에 대한 높은 관심으로 인해 다문화와 관련한 복지 정책과 사회적 지원들이 확대 실시되고 있으나 종합적이고 체계적인 시스템이 갖추어져 있지 않으므로 다문화 가정이 직접적으로 느끼는 혜택은 그리 많지 않으며 복지의 사각지대가 존재한다고 주장한 바 있다. 면담에서도 다문화 가정 어머니들은 현재 시행되고 있는 정책에 대한 고마움을 나타냈으나 이러한 혜택이 일부 다문화 가정에 치우치게 된다는 제한점을 언급하였다. 이는 수혜자 입장에서 다문화 관련 지원정책들이 보다 주의 깊게 계획되어야 함을 나타낸다. 지역사회 내에 실시되고 있는 다양한 서비스가 효과적으로 활용될 수 있도록 적극적인 홍보와 안내, 이루어지고 있는 서비스를 효과적으로 실시하고자 하는 실행과정에서의 반성적 검토와 더 나은 방안모색을 위한 노력이 이루어져야 할 것이다.

마지막으로 교육적 지원에 대한 요구로서 다문화 가정 어머니들은 지속적

인 한국어 교육과 자녀 양육에 대한 어려움이 있을 때 묻고 조언 받을 수 있는 양육지원 전문가를 바라고 있었다. 2008년 보건 복지 가족부에서는 ‘다문화 가족 생애 주기별 맞춤형 지원 강화대책’을 발표하여 자녀 양육기의 다문화 가족 자녀 임신, 출산, 양육지원과 자녀 교육기의 다문화 아동, 청소년 학습 발달 및 역량 개발지원을 계획하고 이에 대한 시행을 점차 확대 강화해갈 것이라고 밝혔다. 이러한 정책들이 더욱 내실있게 시행될 수 있도록 효율적 서비스 전달체계를 구축하고 미비점을 보완하여 보다 많은 다문화 가정에 도움이 될 수 있기를 기대한다.

2. 다문화 가정 유아에 대한 교사의 인식과 교육 실제

다문화 가정 유아를 담당하고 있는 교사의 인식과 교육 실제는 다문화 가정 유아 지도에서의 어려움, 다문화 가정 유아를 지도하기 위한 교사의 노력, 다문화에 대한 교사의 인식, 사회적 지원에 대한 교사들의 요구로 분류되었다.

1) 다문화 가정 유아 지도에서의 어려움

다문화 가정 유아 지도에서의 어려움은 유아의 미숙한 한국어 능력으로 인한 어려움, 특정 국가와 관련한 또래 간 갈등중재의 어려움, 부모와의 소통과 관계형성에서의 어려움으로 나타났다.

특정국가와 관련하여 일어나는 또래 간 갈등은 지도하는 교사에게 많은 혼란과 어려움을 가져다주었다. 교사들은 다문화 가정 유아에 대한 일반 유아들의 태도에서 피부색과 외모, 특정국가에 대한 차별적 태도가 나타나기도 한다고 하였다. 교사들은 이러한 유아들의 태도가 대중매체와 성인들의 말과 태도에 영향을 받는다고 생각하고 있었다. 이는 교육기관에서 다문화

에 대한 교육 경험 뿐 아니라 일상생활에서 접하는 유아의 비형식적 경험들이 개인의 인식을 형성하는데 많은 영향을 미친다고 한 것과는 일치한다(이혜진, 2009; Dovidio, 2004). 이러한 결과는 부모 및 교사, 그 외 유아에게 중요한 영향을 미치는 성인들의 다문화에 대한 개방적 태도 형성이 시급히 이루어져야 함을 나타내며 유아기부터 교육기관에서 다문화 교육이 중요하게 다루어져야 함을 시사한다.

또한 일본의 다문화 가정 유아를 담당하고 있는 교사들은 역사문제로 인해 때때로 일어나는 또래 간 갈등의 중재와 지도에 어려움을 느끼고 있었다. 역사적 사실에 대한 다른 인식은 또래간의 갈등을 일으키며 교사에게도 내적갈등을 가져오는 요인이 되었다. 이는 유아들도 역사적 사실과 인식에 민감하다는 것을 나타내며 이는 유아 역사교육 실시에 대한 필요성을 반영하는 것이기도 하다. 독도 문제와 같은 민감한 국가 간 갈등 상황에서 교사들도 그에 대한 대처방안이나 지도방법에 대해 혼란스러워하며 각자의 가치관에 따라 상황에 대처하는 정도로 마무리되고 있었다. 이러한 교사의 어려움에 대해 교육기관이 인식하고 그에 따른 올바른 대처방안과 지도방법에 대한 논의가 지속적으로 이루어질 필요가 있다.

그 밖에도 다문화 가정 유아를 담당하고 있는 교사들은 부모와의 소통과 관계에서 어려움을 느끼는 것으로 나타났다. 특히 다문화 가정 어머니가 한국어를 구사하지 못하고 매개해주는 중간자가 없는 경우 가정과의 소통에 많은 어려움이 있었다. 그러나 어머니와 소통이 원활하지 않을 때에도 한국인 아버지의 적극적인 협조가 있는 경우 가정과의 연계가 잘 이루어지며 소통에 많은 도움이 되는 것으로 나타났다. 이는 아버지의 적극적 참여가 결혼이민자 어머니들의 자녀교육에 대해 가지는 부담을 경감시킬 뿐 아니라 자녀의 학교생활 전반에 긍정적 효과가 있다고 한 이진숙(2007)의 결과와도 일치한다. 이와 같은 결과는 다문화 관련 프로그램 구성 시 다문화 가정 내 한국부모를 참여시켜 교육기관과 연계가 활성화되도록 하는 방안마련이 필

요함을 시사한다.

2) 다문화 가정 유아를 지도하기 위한 교사의 노력

다문화 가정 유아 지도를 위한 교사의 노력은 유아에 대한 노력과 부모에 대한 노력으로 나누어졌다.

학급에서 다문화 가정 유아를 지도하기 위한 교사의 노력으로 교사들은 일상생활을 중심으로 지도하기, 다문화 가정 유아의 적극적인 수업참여 독려하기, 친밀감 형성하기, 토의와 나눔을 통해 문제 해결하기, 다문화에 대한 긍정적 태도 가지기, 생활 속에서 공통점과 차이점 찾기, 식단의 변화 등의 노력을 기울이고 있었다. 이 중 많은 교사들은 다문화 가정 유아의 생활적인 측면에서 기관 적응, 유아의 언어발달, 기본 생활습관, 그 외 진행되는 활동에 있어 또래보다 뒤처지지 않도록 일상생활을 중심으로 지도하고 있었다. 이는 교사들이 일반유아들을 가르칠 때 적용하는 교육원리를 적용하여 다문화 가정 유아를 지도하고 있으며 의사소통 및 상호작용, 문제행동 등에 개별교수의 초점을 두는 경향이 있었다는 김경숙 등(2008)의 연구결과와 일치한다.

또한 소수지만 다문화 가정 유아의 생활 속에서 나타나는 차이점과 공통점에 대해 이야기 나누며 서로의 문화에 대해 알아보고 다문화 가정과 연계하여 학급에서 다문화 수업을 활발히 전개하려고 노력하는 교사들도 있었다. 이는 다문화 가정 유아의 특성에 관한 박미경(2007)의 연구에서 결혼이민자 가정의 유아들이 자신에게 주어진 다름의 자원을 활용하여 또래 관계를 형성하였으며 교사들은 이를 교육적으로 활용하기도 한다고 보고한 것과 맥락을 같이 한다.

3) 다문화에 대한 교사의 인식

다문화에 대한 교사의 인식을 알아본 결과 다문화 가정 유아를 담당 한 후에 교사의 인식과 태도가 이전보다 긍정적으로 변화한 것으로 나타났다. 이와 같은 결과는 다문화 가정 학생과 접촉경험이 많은 교사가 다문화 교육에 긍정적인 인식을 가지며(김민영, 2008) 다문화 가정 유아의 경험 유무에 따라 다문화 관련 교육신념과 실제에 차이를 보인다(장지영, 2008)는 연구결과와 맥락을 같이 한다. 이는 교사 교육과정에서 다문화 교육이 이론만이 아니라 다문화 가정 유아들을 직접 만나고 이해할 수 있는 현장 실습을 병행하여 교육을 실시하는 것이 필요함을 시사한다. 현재 일부 학교에서는 다문화 가정 유아와 학생들이 학교의 주관하에 멘토-멘티로 결연을 맺고 멘토링 활동을 실시하는 곳도 있다. 이러한 활동은 다문화 가정 입장에서는 앞서 언급된 다문화 가정 어머니의 학습지원에서의 어려움을 보완하는 긍정적인 역할을 할 수 있으리라 생각된다. 또한 예비교사인 대학생들에게는 다문화 가정의 유아와 함께 하는 경험을 통해 이론을 실제에 적용하고 반성적 사고를 할 수 있도록 기회를 제공함으로써 이들에 대한 바른 이해를 가지고 다양성에 대처할 수 있는 다문화시대의 역량 있는 교사로 준비시키는 좋은 기회가 될 수 있을 것이라 생각된다.

본 연구에서 다문화 교육에 대한 교사의 인식과 실제는 전체 교사 면담에서 가장 많은 개별적 차이를 보였다. 이와 같은 다문화 교육에 대한 교사들 각각의 다른 인식은 다문화 가정 유아를 지도한 개인적인 경험을 기반으로 형성되고 있었다. 이러한 교사의 다문화 교육에 대한 개별적 인식과 교육적 실천의 차이는 다문화 가정 유아와 학급의 유아들에게 많은 영향을 미치리라 생각된다. 김정원 등(2009)의 연구에서는 다문화 교육을 실시하는 데에 어려운 점에 관하여 응답하지 않은 교사가 40%를 넘어 다문화 교육 실시과정에서의 애로사항을 구체적으로 인식하지 못하거나 어려운 점이 없다고 인

식하는 교사들이 상당수 있다고 밝힌바 있다. 이처럼 교사들이 다문화에 대한 자신의 태도에 대해 인식하지 못할 경우 효과적인 다문화 교육이 시행될 수 없으며 학급의 유아들에게도 부정적 영향을 미칠 수 있음을 유추해 볼 수 있다. 따라서 교사들은 이에 대한 중요성을 인지하고 다문화에 대한 자신의 태도와 다문화 교육의 실재를 점검하고자 하는 노력을 기울일 필요가 있다. 하지만 다문화에 대한 교사의 인식에서 다문화 교육의 실천적 정도의 차이가 어떠하든지 교사들은 공통적으로 다문화 가정 유아의 지도방법에 대한 지식의 부재로 인해 어려움을 느끼는 것으로 나타났다. 이와 같은 결과는 다문화 교육의 실시에 대한 필요성을 높게 인식하면서도 교사의 지식과 이해의 부족으로 다문화 교육을 실시하는데 어려움이 있으며(권형례, 2010; 김경숙 외, 2008; 오승아 외, 2009) 이로 인해 교육현장에서 다문화 교육이 효과적으로 이루어지지 않는다는 선행연구 결과(노은영, 2008)와 맥락을 같이 한다. 다문화 교육의 필요성이 강조되는 이 시점에서 교육 역량강화를 위한 다양한 형태의 다문화 관련 교사 교육이 이루어져야 하며 교육 현장에서 사용할 수 있는 다문화 교육 자료가 더 다양하게 개발되어야 할 것이다.

4) 다문화 가정 유아 지도를 위한 교사들의 요구

교사들은 다문화 가정 유아 지도를 위해 교육기관에서의 노력이 필요하며 부모들에게는 다문화 가정 어머니의 적극적인 기관 참여와 소통을 위한 노력 또한 매우 필요하다고 하였다. 그리고 사회적 지원에 대한 요구로서 교사들은 다문화 가정에 대한 교육적 지원과 교육기관에 대한 사회적 지원의 필요성을 이야기하였다. 교사들은 먼저 다문화 가정을 위해 언어적 지원, 경제적 지원, 방문교사 지원이 필요하다고 하였다. 교육기관에 대한 지원으로는 유아들에게 다문화 교육을 할 수 있는 다문화 교육 자료와 그 외 다문화 관련 교구와 놀잇감이 다양하게 개발되어야 함을 이야기하였다. 그 밖에도

교육현장에서 다문화 가정 유아의 실제적 지도 방법에 대한 조언을 구하고 피드백을 받을 수 있는 다양한 교사교육 프로그램이 마련되기를 희망하였다.

위와 같은 결과를 기초로 본 연구의 시사점을 논의하면 다음과 같다.

첫째, 다문화 가정 어머니들은 자녀를 양육하면서 많은 어려움에 직면한다. 교육기관과 교사는 다문화 가정 어머니들에게 이들이 느끼는 언어, 자녀 양육에 대한 정보의 부족, 교육적 지원의 한계, 외국인에 대한 차별적 시선과 편견으로 인한 불편함 등의 어려움을 경감시킬 수 있는 매우 영향력 있는 환경체계가 된다. 다문화 가정과 유아에 대한 교사의 긍정적 지원과 태도는 다문화 가정 유아 뿐 아니라 일반 유아들에게도 영향을 미치며 교육기관 구성원의 역할과 노력에 따라 일반 학부모들의 태도에도 변화를 가져올 수 있다. 그러나 반대로 교사의 다문화 가정에 대한 편견과 몰이해는 이들의 어려움을 더욱 가중시킬 수 있기 때문에 다문화 가정 유아를 담당하는 교사들은 다문화 가정 어머니들이 겪고 있는 어려움을 바로 인식하고 지원하는 것이 필요하다.

둘째, 다문화 가정 어머니들은 모국 방문, 외가집 식구와의 정기적인 통화, 모국 뉴스 듣기, 엄마의 나라 알려주기, 이중언어 사용 등 다양한 방법을 활용하여 자녀가 자신의 출신국 문화를 접할 수 있도록 돕고 있었다. 이러한 노력은 다문화 가정 유아의 자아존중감과 정체성 형성, 모국문화에 대한 친밀감 등 유아의 발달에 긍정적인 영향을 줄 수 있어 매우 바람직하다 할 수 있다. 김갑성(2006)의 연구에서도 절반 이상의 다문화 가정 부모들이 자녀에게 이중문화를 가르치고 싶다는 바람을 가지고 있다고 보고되었다. 그러나 그에 대해 생각해보지 않았다는 응답과 현재 한국에 살고 있기 때문에 안 가르쳐도 될 것 같다는 응답, 부모는 가르치길 원하지만 아이가 싫어

하니까 안 가르치겠다는 응답도 나타나 자녀의 이중 문화와 정체성 형성의 중요성에 대한 부모의 이해가 부족함을 지적한바 있다. 이와 같은 결과를 볼 때 이중문화 교육이 자녀의 정체성형성에 중요함을 이해시킬 수 있는 부모교육 프로그램과 다문화 가정 자녀들에게 쉽고 재미있게 어머니 나라의 문화를 알려줄 수 있는 프로그램들이 개발되어 실시될 필요가 있다. 이를 통해 다문화 가정 내에서 자녀에게 한국 문화 뿐 아니라 부모 양쪽의 문화를 전달하고자 하는 노력이 망설임 없이 보다 활발히 이루어질 수 있기를 기대한다.

출신국 문화를 가르치고자 하는 어머니들의 노력과 관련하여 면담에 참여한 일부교사들은 다문화 가정 어머니 나라의 노래와 놀이 등과 같은 활동을 일과 속에 통합하여 시행하고자 노력하고 있었다. 이를 통해 다문화 가정 유아에게는 어머니 나라의 문화를 경험하게 하고 일반 가정 유아에게는 가까운 내 친구 나라에 대한 문화들을 경험하고 친밀감을 느낄 수 있는 기회를 마련하고 있었다. 이러한 교사의 지원은 문화적 다양성을 지닌 다문화 가정 유아가 자신의 능력을 잘 발휘하여 그 안에서 자신의 정체성을 건강하게 확립하도록 돕고 어머니들의 이중문화 전달자로서의 태도를 갖도록 격려하는데 기여할 것이라 생각된다.

셋째, 다문화 가정 어머니들은 매사에 더욱 적극적으로 활동에 참여하며 노력하는 어머니의 모습을 자녀에게 나타내 보이고자 하였다. 이러한 어머니들의 의지와 노력과는 반대로 면담에 참여한 반 수 이상의 교사들은 다문화 가정 어머니들이 일반적으로 매우 소극적이고 회피적인 태도를 가지며 자녀 교육에 무관심한 것 같다고 인식하고 있었다. 이를 다문화 가정 어머니의 개별적 특성의 차이로 해석할 수도 있으나 한편으로는 부모와 교사와의 상호 이해의 부족으로 교사의 입장에서만 다문화 가정 어머니들을 바라보고 이들의 노력에 대한 측면을 간과하지는 않았나 하는 조심스러운 의문도 제기해본다. 본 연구는 교사를 통해 본 다문화 가정 어머니들의 행동특성에

대한 연구(김경숙 외, 2007)에서 교사들이 다문화 가정 어머니들이 회피적이고 소극적 행동을 보인다고 이야기 하였으나 교사가 요구하는 바가 무엇인지 파악할 경우 다문화 가정 어머니들도 성실하게 대응하는 경향이 있었고 유치원에 참여해야 하는 활동에는 빠짐없이 참석하는 경향이 있었다고 밝힌 것과 같은 맥락에서 이해할 수 있을 것이다. 다문화 가정 어머니들은 언어와 문화의 차이로 위축되고 초기에 다른 사람과의 관계 맺기에서 불편함을 느낄 수 있어 이러한 어머니들의 태도가 소극적이거나 회피적인 태도로 보여 질 수 있다(박미경, 2007). 하지만 교사들은 다문화 가정 어머니들이 자녀에게 좋은 부모의 모델을 보여주고자 적극적인 의지와 태도를 가지고 노력하고 있다는 것도 인식할 필요가 있다. 이러한 인식은 교사들이 보다 적극적으로 부모와 협력적인 관계형성을 위한 노력을 기울이도록 돕고 각 가정의 문화적 다양성을 활용하여 교육과정에 반영할 수 있도록 도울 것이다.

또한 본 연구에서 부모참여를 활발히 시행하고 있던 연구 참여교사가 ‘부모참여 프로그램을 모든 어머니들에게 일률적으로 적용하기보다 이들의 특성을 고려한 부모참여를 해야 한다’고 했던 이야기에 주목할 필요가 있다. 이는 다문화 가정 부모의 교육기관 참여를 이끌기 위해 교육기관의 보다 적극적인 역할이 필요함을 시사한다. 교육기관의 교사들은 다문화 가정 어머니들의 개별적 특성을 고려하여 그에 맞는 부모참여를 계획하고 이들을 독려해야 하며 이를 통해 교육기관에서의 부모참여의 효율성을 더욱 높일 수 있으리라 생각된다.

넷째, 다문화 가정 어머니들은 교육기관에 바라는 점으로 교사와의 원활한 소통과 긍정적 관계 맺기를 희망하는 것으로 나타났다. 이는 다문화 가정 유아를 담당하는 교사들이 다문화 가정 어머니들과의 소통과 관계맺음을 가장 큰 어려움으로 인식하고 있었던 것과 매우 대조되는 결과이다.

교사관련 연구에서 교사들이 다문화 가정 부모와의 소통을 어려움으로 보고한 것과 달리 다문화 가정 부모를 대상으로 한 선행연구(김갑성, 2006)에

서는 93.9%의 다문화 가정 부모들이 자녀 교육을 위해 ‘담임선생님과 면담이 필요하다’라고 응답하여 절대다수가 교사와의 소통을 원하는 것으로 보고한 바 있다. 김갑성(2006)은 이러한 결과가 각 학교의 다문화 가정에 대한 배려가 적다는 것의 반증이라고 주장하기도 하였다. 마찬가지로 본 연구에서도 대부분의 교사들이 부모와의 소통의 어려움이나 중요성에 대해서는 대부분의 교사들이 인지하고 있었으나 이에 대한 해결방안을 강구하고 노력하는 교사는 극히 소수에 불과했다. 이는 다문화 가정의 특수성은 인지하고 있지만 학교와 교육당국은 별다른 조치를 취하지 못하고 있다는 오성배(2005)의 연구와도 일치점을 보인다.

Derman-Sparks 등(1992)은 교사들이 유아를 바르게 이해하기 위해서는 부모와의 협력이 필수적이며 지속적인 협력을 통해 다문화 가정 유아의 사회 문화적 배경을 이해하고 동등한 협력자로서의 겸손함을 잃지 않아야 한다고 하였다(박미경, 2007 재인용). Rumbaut와 Portes(2001)는 이민자 부모들의 요구사항이 학교 교육에 반영되기 어려우며 부모가 가지고 있는 교육적 자원에 대해 학교와 원활한 소통이 이루어지지 않음을 문제점으로 지적한바 있다. 이를 볼 때 교육기관의 교사들은 자신들이 부모를 협력자로 보고 의사소통의 다양한 통로를 마련하여 가정과의 소통과 연계를 위한 노력을 기울이고 있는지 점검해볼 필요가 있다. 따라서 다문화 가정 부모와의 소통과 참여를 위한 교육기관 역할의 중요성이 더욱 강조되며 이를 위한 교육기관의 다각적인 방안모색과 시도가 더욱 필요하다.

다섯째, 다문화 가정 어머니들은 ‘함께 할 수 있는 장 만들기’에 대한 요구를 나타내었다. 이는 다문화 가정 어머니들이 한국의 일반 어머니들과 교류하기를 희망하고 있으나 그러한 관계를 형성해나갈 통로가 없다고 밝힌 조미영(2011)의 결과와도 일치한다. 한국인 부모들과 함께 하는 교류의 장은 사회적 기관에서 뿐 아니라 교육기관 차원에서 함께 지원될 때 더욱 효과적으로 시행될 수 있을 것이다. 같은 교육기관의 한국인 어머니들과 원활한

교류를 통하여 다문화 가정 어머니들은 자녀 양육에 대한 정보를 얻고 한국인 어머니와의 보다 친밀한 관계를 통하여 적응과정에서의 어머니들의 어려움을 보완할 수 있을 것이다. 따라서 교육기관 차원에서 다문화 가정 어머니와 일반 가정의 어머니의 모임을 활성화 할 수 있는 보다 다양한 프로그램이 마련된다면 다문화 가정 어머니들을 위한 관계형성의 통로로서 교육기관이 더욱 적극적 역할을 감당할 수 있으리라 생각된다.

여섯째, 다문화 가정 어머니들과 교사들은 더욱 많은 다문화 가정에서 골고루 그 혜택을 누릴 수 있도록 지역사회 중심의 연계를 통해 다문화 지원이 효과적으로 실시되기를 희망하였다. 다문화 지원에 대한 정보의 부족은 다문화 가정 어머니들과 교사들이 공통적으로 느끼는 부분이었다. 이는 사회적 지원이 보다 연계성 있게 이루어질 때 보다 실제적인 효과를 가져올 수 있음을 나타낸다. 보건복지부는 다문화 가족 생애 주기별 맞춤형 지원 강화대책(2008)에서 자녀교육 관련 상담시 언어소통의 어려움을 해소하기 위하여 다문화 가족지원센터의 통번역 인력과 연계하여 부모 또는 학교 등에서 요청 시 통역요원을 파견할 것이라고 명시하고 있다. 그러나 이러한 지침이 교육기관에 전달되지 않음으로써 본 연구에 참여한 교사들은 이러한 정보에 대해 알지 못하고 있었다. 이는 다문화 관련 지원 정책이 보다 체계적인 서비스 전달체계 하에서 교육기관과 연계되어 효율적으로 이루어질 필요가 있음을 시사한다. 다문화 관련 지원 서비스의 적극적 홍보와 안내를 통해 교육기관과 다문화 가정간의 원활한 의사소통의 통로가 열려질 수 있기를 기대해본다.

본 연구는 다문화 가정 어머니와 교사의 자녀양육 및 교육 경험에 초점을 맞추어 연구되었다. 본 연구에서의 제한점을 토대로 후속연구를 위한 제언을 하면 다음과 같다.

첫째, 본 연구는 서울 경기지역에 거주하는 연구 참여자들만을 대상으로

하였으므로 연구결과를 일반화하기에 어려움이 있다. 따라서 보다 다양한 지역의 연구 참여자들을 대상으로 하는 연구가 필요하다. 또한 본 연구에 참여하였던 다문화 가정 어머니들은 한국어 소통이 비교적 원활하게 이루어지는 대상자들이었으므로 연구결과를 해석하고 이해하는데 주의가 따른다. 실제 다문화 가정 어머니가 한국에서 생활하며 자녀를 양육할 때 이들의 한국어 능력은 영향력 있는 변인으로 작용할 것이다. 그러므로 한국어로 소통이 거의 이루어지지 않아 어려움을 겪는 결혼이주여성의 실생활에서 자녀양육의 어려움과 요구는 본 연구결과와 다소 차이가 있을 수 있다. 따라서 후속 연구에서는 한국어로 소통이 어려운 다문화 가정 어머니들을 대상으로 그들의 모국어로 면담을 실시하여 본 연구 결과와의 차이점과 공통점을 함께 분석하는 것도 의미가 있으리라 생각된다.

둘째, 본 연구에서 가족의 지원과 협조가 자녀 양육과 교육실체에 중요한 요인으로 나타났으므로, 자녀 양육에서 가족구성원의 역할, 특히 한국인 아버지의 역할과 관련한 연구가 필요하다고 생각된다. 추후 연구에서는 다문화 가정의 어머니 외에 한국인 남편의 자녀 양육 경험을 함께 포함시켜 연구하는 것이 필요하다.

셋째, 본 연구에서는 연구승인이 이루어지지 않아 연구 참여 교사와 다문화 가정 어머니를 같은 기관에서 선정하지 못했다. 가능하다면 후속연구에서는 다문화 가정 유아를 양육하고 교육하는 교사와 어머니를 일치시켜 두 집단의 경험을 분석하는 것도 의미가 있으리라 생각된다.

넷째, 본 연구는 유아기 자녀양육과 교육에 초점을 두고 연구되었다. 그러나 본 연구에서 자녀가 유아교육기관에서 초등학교로 전이하는 시점에 부모의 고민과 양육에 대한 신념의 변화가 나타남을 볼 때 초등학교 저학년에서 고학년으로, 중학교 고등학교로의 전이과정에서 부모의 양육과 교육에 대한 어려움과 요구는 변화가 있으리라 생각된다. 따라서 후속연구에서는 다문화 가정 어머니의 자녀양육과 교육에 대한 중단 연구를 실시하여 의미를 도출

하는 것도 필요할 것이다.

이러한 제한점에도 불구하고 본 연구는 다문화 가정 어머니와 교사 두 집단의 양육과 교육에 대한 실제, 그들의 인식을 대상자와의 면담을 통해 이해하고자 하였으며 이를 기초로 두 집단의 관련성을 찾고 다문화 가정의 교육적 지원 방안에 대한 시사점을 찾고자 하였다는데 의의가 있다. 본 연구 결과는 다문화 가정의 부모와 자녀를 위한 지원 프로그램 개발과 교육기관에서의 다문화 교육 프로그램 마련 및 다문화 가정 연계 방안을 마련하기 위한 기초자료로 활용될 수 있으리라 생각한다. 다문화 가정 유아들이 우리 사회에서 역량있는 사회구성원으로 자라날 수 있는 그날을 기대하며 앞으로도 다문화와 관련한 다양한 연구들이 활발히 이루어질 수 있길 바란다. 또한 이러한 연구들을 기초로 다문화 가정 유아들을 위한 교육환경과 사회적 지원 체제가 효과적으로 정비되어 실시될 수 있기를 희망한다.

참고문헌

- 강희구 (2010). 결혼 이주여성의 사회적응 어려움이 다문화 교육에 주는 함의. 경북대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 고 은 (2006). 이중 언어 사용 아동의 부모들이 갖는 모국어에 대한 가치 기준과 경험적 의미. 언어치료연구, 15(3), 143-162.
- 고유미 (2009). 다문화 가정 아동의 학교생활적응에 영향을 주는 요인: 외국인 어머니 가정을 중심으로. 성신여자대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 교육인적자원부(2006). 다문화 가정의 자녀교육 실태조사.
- 교육인적자원부(2006). 다문화가정 자녀 교육지원 대책.
- 구수연 (2007). 어린이집 생활을 통해 본 여성 결혼이민자 자녀에 대한 이해. 한국열린유아교육학회 학술대회 발표논문집, 305-329.
- 구지은 (2006). 국제결혼 이주여성을 위한 한국어 교재 개발 방안-부산·경남 지역 중심으로. 부산 외국어대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 구차순 (2007). 결혼이주여성의 적응에 관한 근거이론연구. 부산대학교 대학원 박사학위 청구논문.
- 구차순 (2007). 결혼이주여성의 다문화가족 적응에 관한 연구. 한국가족복지학 20, 319-360.
- 권형례 (2010). 다문화가정 유아교육에 대한 실태 분석: 대전시 유아교육기관을 중심으로. 고려대학교 행정대학원 석사학위 청구논문.
- 김갑성 (2006). 한국 내 다문화가정의 자녀교육 실태조사 연구. 서울교육대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 김갑현 (2007). 국제결혼 이주여성 대상 교육프로그램 개선방안에 관한 연구: 전남지역 공공도서관 및 평생교육관 평생학습 프로그램을 중심으로. 한국교원대학교 교육정책대학원 석사학위 청구논문.
- 김경숙, 공진희, 이민경 (2007). 교사를 통해 본 다문화 가정 유아 부모의 특성과 유치원 교육 참여에 대한 질적 연구. 특수아동교육연구, 9(4), 311-335.
- 김경숙, 안은영, 이영선 (2008). 교사를 통해 본 다문화 가정 유아들의 행동특

- 성과 이들을 위한 교수 활동에 대한 질적 연구. 유아특수교육 연구, 8(1), 1-24.
- 김경옥 (2010). 국제결혼 이주여성의 사회통합에 영향을 미치는 요인에 관한 연구. 목포대학교 대학원 박사학위 청구논문.
- 김민영 (2008). 중학교 사회과 교사의 다문화 교육 인식에 관한 질적 연구. 성신여자대학교 석사학위 청구논문.
- 김민정 (2008). 국제결혼 가족과 자녀의 성장: “여러 종류”의 한국인이 가족으로 살아가기. 한국문화인류학, 41(1), 51-89.
- 김민화, 신혜은 (2008). 다문화 가정 취학 전 유아 한국어 교육지원을 위한 기초연구. 아동학회지, 29(2), 155-179.
- 김영옥 (2002). 유아를 위한 다문화 교육 : 반편견, 세계 이해 교육의 현장 적용. 경기: 정민사.
- 김영옥, 서현, 박형신, 정상녀, 윤경선, 박미자, 이나영 (2008). 유아 다문화 교육의 통합적 적용. 서울: 학지사.
- 김오남 (2006). 국제결혼 이주여성의 부부갈등 결정요인 연구. 가족과 문화, 18(3), 63-106.
- 김윤옥 (1996). 교육연구를 위한 질적 연구 방법과 설계. 서울: 문음사.
- 김이선 (2007). 한국사회 다문화 가족의 문화적 소통 현실과 전망: 미래사회의 다문화 가족. 다문화 가족센터 국제심포지엄 자료집, 185-197.
- 김정원, 이주영, 김경본 (2009). 다문화가정 부모 및 유아교사의 다문화교육에 관한 인식. 한국유아교육·보육행정연구, 13(2), 7-26.
- 김현경 (2009). 다문화가정 유아의 유아교육기관 적응 관련 변인 분석. 덕성여자대학교 대학원 박사학위 청구논문.
- 노은영 (2008). 다문화 교육에 대한 유아교사의 인식과 교육 실제 연구. 경기대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 류인경 (2010). 결혼이주여성의 개인내적 특성이 심리적 적응에 미치는 영향. 한국교원대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 문무경 (2010). 유아교육 관점에서 본 다문화 사회의 정책동향과 교육: 다문화 사회에서 유아, 부모, 교사의 역량강화. 2010 한국 육아 지원학회 춘계학

술대회 자료집. 25-40.

- 박근우 (2007). 생태 체계적 요인이 여성결혼이민자의 정신건강에 미치는 영향에 관한 연구. 목포대학교 석사학위 청구논문.
- 박미경 (2007). 교사를 통해 본 다문화 가정 유아의 특성 및 교사의 어려움. 이화여자대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 박미경, 엄정애 (2007). 결혼이민자 가정 유아의 유아교육기관 생활 경험에 대한 질적 연구. 아동학회지, 28(2), 115-136.
- 박은애 (2007). 다문화가정 자녀의 교육 실태조사 연구: 경상남도 다문화가정 자녀를 중심으로. 창원대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 박인상 (2006). 외국인 노동자의 사회통합을 위한 과제-외국인 노동자 정책 현황과 교육과제를 중심으로. 국제 이주민 대상 한국어 교육 정책수립을 위한 심포지엄 자료집.
- 박효섭 (2006). 다문화 가정을 통해서 본 다문화 교육의 현실과 가능성- 아시아 공동체 학교를 중심으로. 제 7차 국제이해 교육 학술대회 자료집, 60-75.
- 배소영, 광금주, 김근영, 정경희, 김효정 (2009). 다문화 가정 어머니와 발달지원자 설문을 통해 본 아동의 언어환경 및 언어발달 실태. 언어치료 연구, 18(4), 165-184.
- 백청일 (2005). 유치원 전공 논술. 서울: 북타운
- 보건복지부 (2005). 국제결혼 이주여성 실태조사 및 보건·복지지원정책방안.
- 보건복지가족부 (2008). 다문화가족 생애주기별 맞춤형 지원 강화대책.
- 보건복지부 (2009). 2009년 전국다문화가족실태조사.
- 서혁 (2007). 다문화 가정 현황 및 한국어 교육 지원방안. 인간연구, 12, 59-60.
- 서원준 (2010). 다문화가정 자녀의 생활에 대한 문화기술적 연구. 경인교육대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 서정혜 (2009). 국제결혼가정 자녀의 학교생활적응에 관한 연구. 전북대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.

- 서현, 이승은 (2007). 농촌지역의 국제결혼 가정 자녀가 경험하는 어려움에 관한 연구. 열린유아교육연구, 12(4), 25-47.
- 설동훈, 김윤태, 김현미, 윤홍식, 이혜경, 임경택, 정기선, 주영수, 한건수 (2005). 국제결혼 이주여성 실태조사 및 보건,복지 지원방안. 보건복지부.
- 송미경, 지승희, 조은경, 임영선 (2008). 다문화 가정 외국인 모의 부모경험에 관한 연구. 한국 심리 학회지, 20(2), 497-517.
- 송진숙 (2004). 유아교육기관에서의 유아의 적응과 관련변인간의 연구. 미래유아교육학회지, 11(3), 167-189.
- 안선희 (2002). 유아의 유치원 초기적응에 관한 연구. 미래유아교육학회지, 9(1), 201-219.
- 안은미 (2007). 농어촌 국제 결혼 가정 자녀의 학교적응에 영향을 미치는 요인에 관한 연구. 이화여자대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 안혜령, 이순형 (2009). 여성결혼이민자 가정 아동과 일반 가정 아동의 학업성취 비교. 아동학회지, 30(1), 1-10.
- 안효자 (2008). 일개 시 농어촌 다문화가족 초등학생의 학교적응과 정신건강에 관한 연구. 정신간호학회지, 17(4), 383-391.
- 양순미 (2007). 농촌지역 다문화가족의 초등학생들의 학교생활적응과 가족생활행복에 작용하는 요인. 한국심리학회지, 12(4), 559-576
- 양옥승(2008). 유아교육 과정 탐구. 서울: 학지사.
- 오성배 (2005). 코시안 아동의 성장과 환경에 관한 사례연구. 한국교육 32(3), 61-83.
- 오성배 (2007). 국제결혼 가정 자녀의 교육 기회 실태와 대안 모색. 인간연구, 12, 33-56.
- 오승아, 유준호, 조경서, 윤영배 (2009). 세계문화이해와 다문화교육 프로그램 개발을 위한 기초연구. 한국유아교육·보육행정연구, 13(2), 147-165.
- 왕한석, 2007. 또 다른 한국어: 국제결혼 이주여성의 언어적응에 관한 인류학적 연구. 서울: 교문사.
- 위키백과 <http://ko.wikipedia.org> (2010. 4. 23)
- 유진이, 이재호, 김성은, 김미환 (2007). 다문화 가족백서. 평택대 다문화가족센터

터.

- 유현승 (1998). 혼혈 청소년 문제해결을 위한 사회교육. 서강대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 윤영주 (2001). 한국체류 중국동포의 문화적응스트레스에 관한 연구. 중앙대학교 석사학위 청구논문.
- 윤형숙 (2005). 외국인 출신 농촌주부들의 갈등과 적응. 지방사와 지방문화, 8(2), 299-339.
- 윤형숙(2004). 국제결혼 배우자의 갈등과 적응- 한국의 소수자. 실태와 전망. 최협 외 엮음. 서울: 한울 아카데미.
- 이순비 (2010). 다문화가정 아동의 자아개념, 부모와의 의사소통 및 사회적 지지가 학교적응에 미치는 영향. 대구가톨릭대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 이영주 (2007). 국제결혼 여성의 자녀에 대한 심리 사회적 적응에 영향을 미치는 보호요인에 관한 연구. 한국심리학회지, 12(2), 83-105.
- 이진숙 (2007). 국제결혼 가정의 자녀양육실태와 아버지의 양육참여에 관한 연구. 열린유아교육연구, 12(6), 21-42.
- 이춘자 (2008). 다문화 교육에 대한 예비유아교사의 인식 분석. 한국보육학회지, 8(3), 19-47.
- 이현경, 서현, 김동례 (2009). 다문화 가정 유아의 발달에 관한 조사연구. 미래 유아교육학회지, 16(3), 1-24.
- 이현정 (2009). 우리의 미래 다문화에 달려있다. 서울: 서울메이트.
- 이혜경 (2005). 혼인이주와 혼인이주 가정의 문제와 대응. 한국인구학, 28(1), 73-106.
- 이혜진 (2009). 초등학생의 다문화 인식에 영향을 미치는 변인연구. 경인교육대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 장영희(1997). 유아를 위한 다문화 교육의 개념 및 교수방법에 대한 이론적 고찰. 성신여자대학교 연구논문집, 35, 295-314.
- 장영희, 김희진, 엄정애, 권정윤 (2007). 생애초기 저소득층 및 다문화 가정 자녀 발달지원프로그램 개발방향. 교육인적자원부.

- 장은숙 (2008). 다문화 가정 유아의 유아 교육기관 경험이해. 한국 교원대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 장인실 (2006). 미국 다문화 교육과 교육과정. 교육과정연구, 24(4), 27-53.
- 장지영 (2008). 유아교사의 다문화 교육에 대한 신념과 실제. 광주여자대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 전홍주, 배소영, 곽금주(2008). 결혼이민자 가정에서 이루어지는 자녀교육지원의 실제와 의미: 필리핀과 일본 어머니들의 사례를 중심으로. 가족과 문화, 20(3), 161-186.
- 정민영 (2009). 다문화가정 유아의 교육기관 적응에 영향을 미치는 생태학적 변인 연구. 경북대학교 대학원 박사학위 청구논문.
- 정민영, 정정희 (2010). 다문화가정 유아의 교육기관 적응에 영향을 미치는 생태학적 변인. 유아교육연구, 30(3), 141-168.
- 정선희 (1997). 다문화 교육에 관한 유아교사의 인식과 실태조사. 이화여자대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 정영덕 (2004). 국제결혼한 외국인 여성들의 삶의 만족도 연구: 장수군 중심으로. 한일 장신대학교 석사학위 청구논문.
- 정윤정 (2007). 결혼 이민자 가정의 특성과 아동들의 학교적응; 전라북도 지역을 중심으로. 가톨릭대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 정은희 (2004). 농촌지역 국제결혼 가정 아동의 언어발달과 언어환경, 언어치료연구, 13(3), 33-50.
- 제갈중기 (2007). 다문화 가정 아동들의 학교적응. 신라대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 조미영 (2011). 다문화 가정 어머니들의 영유아기 자녀양육 지원을 위한 멘토링 과정 탐색. 성신여자대학교 박사학위 청구논문.
- 조영달 (2006). 다문화 가정의 자녀교육 실태 조사. 교육인적 자원부.
- 조희숙, 홍석진 (1997). 유아행동에 대한 학력 및 경력별 교사귀인 방식. 영유아보육연구, 3, 1-13.
- 최태일 (2001). 주한 외국인의 문화적응스트레스에 관한 연구. 연세대학교 대학원 석사학위 청구논문.

- 통계청 (2009). <http://kostat.go.kr>
- 한석실 (2009). 다문화유아교육과정에 대한 예비유아교사의 인식. *한국보육학회지*, 9(2), 53-70.
- 행안부 (2010). 2010년 지방자치단체 외국계 주민 현황 조사결과. 행정안전부 자치 행정과.
- 현정환 (2008). 보육시설이용 다문화 가정 부모의 보육에 대한 기대 및 문제의식에 관한 연구. *한국보육학회지*, 8(4), 31-47.
- 홍영숙 (2007). 다문화 가정이 봉착하는 자녀교육 문제와 시사점. 광주교육대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 홍정미 (2008). 다문화 가정 자녀의 학교생활 적응에 영향을 미치는 생태체계변인. 숙명여자대학교 대학원 박사학위 청구논문.
- 황범주 (2008). 다문화가정 자녀를 위한 교육정책 분석. 안양대학교 대학원 박사학위 청구논문.
- 황연순 (2009). 여성 결혼이민자의 사회문화적응을 위한 평생학습 사례연구. 아주대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 황정미, 김이선, 이명진, 최현, 이동주 (2007). 한국사회의 다민족·다문화 지향성에 대한 조사연구. 한국여성정책연구원.
- 황지민 (2010). 일반 아동들의 다문화가정 아동에 대한 사회적 거리감에 영향을 미치는 요인. 대구대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 46, 5-34.
- Berry, J. W. (2001). A psychology of immigration. *Journal of Social Issue*, 57(3), 615-631.
- Cooper, C. R., Jackson, J. F., Azmitia M., Lopez, E. M., & Dunbar, N. (1995). Bridging students' multiple worlds: African american & latino youth in academic outreach programs. In R. F. Macias, & R. G. Garica Ramos (Eds.), *Changing schools for changing students: An anthology of research on language minorities*(pp. 211-234). Santa Barbara: University of California Linguistic Minority Research

Institute.

- Cooper R. C., Jackson, J. F., Azmitia, M., & Lopez, E. M. (1998). Multiple selves, multiple worlds: three useful strategies for research with ethnic minority youth on identity, relationships, and opportunity structures. In V. C. McLoyd, & L. Steinberg (Eds.), *Studying minority adolescents: Conceptual, methodological, and theoretical issues*(pp. 111-126). Mahweh, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cummins, J. (1991). Interdependence of first- and second-language proficiency in bilingual children. In E. Bialystok (Ed.), *Language processing in bilingual children* (pp. 70-89). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Derman-Sparks, L. (1994). Empowering children to create a caring culture in a world of differences. *Childhood Education*, 70(2), 66-71.
- Derman-Sparks, L., & A.B.C. Task Force. (1989). *Anti-bias curriculum tools for empowering young children*. Washington, DC: National Association for Education of Young children.
- Diaz, R., & Klinger, C. (1991). Towards an explanatory model of the interaction between bilingualism and cognitive development. In E. Bialystok (Ed.), *Language processing in bilingual children*(pp. 167-192). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Evans, K. M., & Foster, V. A. (2000). Relationships among multicultural training, moral development, and racial identity development of white counseling students. *Counseling & Values*, 45, 39-48.
- Fuligni, A. J. (1997). The academic achievement of adolescents from immigrant families: The role of family background, attitudes, and behavior. *Child Development*, 68(2), 351 - 363.
- Fuligni, A. J. (2001). A comparative longitudinal approach to acculturation among children from immigrant families. *Harvard Educational Review*, 71(3), 566-579.

- Fuligni, A. J. (2004). The adaption and acculturation of children from immigrant families, childhood and adolescence: Cross-cultural perspectives and applications. In U. P. Gielen & J. Roopnarine (Eds.), *Childhood and adolescence: Cross-cultural perspectives and applications, advances in applied developmental psychology*(pp. 297-328). Westport. US: Praeger Publishers.
- Garcia-Coll, C., & Szalacha, A. (2004). Children of immigrant families: The multiple contexts of middle childhood. *The Future of Children, 14*(2), 81-97.
- Gezi, K. (1983). Issues in multicultural education. *East West Education, 4*(2), 66-78.
- Gonzalez, V. (2005). Cultural, linguistic, and socioeconomic factors influencing monolingual and bilingual children's cognitive development. In V. Gonzalez & J. Tinajero (Ed.), *NABE Review of Research and Practice: Vol. 3. National Association for Bilingual Education*(pp. 67-106). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gumbiner, J., Knight, G. P., & Kagan, S. (1981). Relations of classroom structures and teachers behaviors to social orientation, self-esteem, and classroom climate among anglo american and mexican american children. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences, 3*, 19-40.
- Knight, G. P., Cota, M. K., & Bernal, M. E. (1993). The socialization of cooperative, competitive, and individualistic preferences among mexican american children: The mediating role of ethnic identity. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences, 15*, 291-309.
- Levinson, M. (2007). Common schools and multicultural education. *Journal of Philosophy of Education, 41*(4), 621-642.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.
- Merriam, S. B. (1994). 교육학에서의 질적 사례연구법 (허미화 역). 서울: 양

서원. (원전은 1988년에 출판)

Moore, A. (1999). *Teaching multicultural students: Culturalism and anti-culturalism in school classrooms*. NY: Falmer Press.

Ramirez, M. (1983). *Psychology of the Americas: Mestizo perspectives on personality and mental health*. Elmsford, NY: Pergamon

Seidman, I. (1998). *Interviewing as qualitative research*. NY: Teachers College Press.

Rumbaut, R. G., & Portes, A. (2001). *Legacies: The story of the immigrant second generation*. LA, California: University of California Press.

ABSTRACT

A Study on Mother's Child Rearing in Multicultural Families and Teachers' Education for Multicultural Families

Bong, Jin Young
Dept. of Education
The Graduate School
Sungshin Women's University

The purpose of this research was to investigate the experience of the mothers' child rearing in multicultural families and teachers' education for multicultural families through interviewing the participants. According to this purpose of study, following research questions were provided to fulfill this goal:

1. What is the experience of mother's child rearing in multicultural families?
2. What is the experience of teacher's education for multicultural families?

This study used qualitative research methodology including in-depth interviews with research participants from 15, December in 2009 to 30, August in 2010. The interviews were taken 42 times with 12 mothers of multicultural families who reside in the Seoul and Incheon area, and 20 times with 10 teachers of early childhood educational institutions in capital area. Research results were classified, organized, and categorized based on the collected data as manuscript of interview, journal of participating observation, and related documents, during the research period,

The results of this research were as followings:

1. The experience of mother's child rearing in multicultural families

The children's rearing of mothers in multicultural families were presented as the difficulty of mothers' rearing, the mothers' efforts, the factors that have helped their rearing, and the mothers' requests in multicultural families for the children's rearing.

The difficulties of mothers' child rearing in multicultural families for the children's rearing were presented as the linguistic difficulty, a lack of information and educational support, economical hardship, and conflicts from the biases and discrimination to foreigners.

Mothers, however they faced several difficulties, endeavored to overcome such difficulties. Mothers of multicultural families were working hard to learn the Korean language through the various ways. They also want to support the development of children through daily experience, creating an educational atmosphere, trying to teach the mother's culture to their children as teaching mothers' tongue and visiting the mothers' country, and showing positive attitude to participate in various activities.

Mothers thought that the most significant factor in child rearing was the family support for living in Korea. Some mothers, who have no relatives to help them, were solving their problem by receiving helps of the neighborhood. The other mothers were receiving much help through mentoring programs, books, meeting immigrant women and other Korean parents, and teachers in educational institutions.

The mothers' requests of multicultural families were presented as getting positive relationship and communication with teachers, offering the opportunities for various experience, and supports of educational institution.

Some requests of mothers to the government were to prepare both networking as meeting married immigrant women and meeting with Korean mothers, practicing the fair multicultural support by local society-centered, supporting the consistent Korean language lesson, educational support to get advice on children's rearing, and cross-cultural experiencing program.

2. The experience of teacher's education for multicultural families

The educational experience of teachers for multicultural families was presented as the difficulty and effort to guide the children, the recognition of teacher on multicultural, and teachers' requests for guiding the children of multicultural families.

The educational difficulties of teacher to guide the children were as the difficulty by unskilled Korean competence, the difficulty of intervention of conflict between peer group, and the difficulty of getting relationship and communication with parents. Children's unskilled Korean competence brought conflict in peer group and problem to participate daily activities of educational institution. In teachers' relationship with parents, they had difficulty of communication when parents were not possible to communicate or presented an evasive response.

The teachers' efforts to educate children were divided two areas as the effort for children and for parent. The efforts for children were guided by daily caring, to encourage positive activity participation, to formalize intimacy, to get positive attitude on multicultural, to solve the problem through sharing and discussion, to know each cultures, and to change of menu. The efforts for parents were trying to communicate with parents of multicultural families through conversation, phone call, or memo. Teachers encouraged parents to participate various meeting and activities in educational curriculum.

Teachers' recognition and attitude on multicultural were changed positively after they experiencing with children of multicultural families, however, their recognition on multicultural education presented individual difference. Several teachers were not connected between their recognition and educational practice because they had vague thinking on multicultural education. On the contrary, several teachers thought on multicultural education as to experience common and different points, and to respect distinct characters of the other countries. Like this, each teacher's different recognitions were established by their individual teaching experience on the children of multicultural families.

Teachers' requests for an effective multicultural education were to prepare a practical support system in dimension of educational institution. Several teachers thought that the importance was on educators' philosophy of educational institution. Teachers also emphasized the need of parents' effort for communication and positive participation to institution. They hoped to develop the materials for multicultural education and to prepare teachers' training in various forms, in dimension of social support. Teachers, moreover, hope to convey the supporting information related to multicultural families effectively through forming local society-centered network.