creative commons
COMMONS DEED

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

dCollection

교육학 박사학위 논문

중국계 중도입국청소년의 방과후 영어수업 참여경험에 나타난 정체성 협상

Identity Negotiation of Chinese Immigrant Youth's Participation Experience in After-school English Class

2016년 8월

인하대학교 대학원

영어교육과 영어교육전공

조 진 경

교육학 박사학위 논문

중국계 중도입국청소년의 방과후 영어수업 참여경험에 나타난 정체성 협상

Identity Negotiation of Chinese Immigrant Youth's Participation Experience in After-school English Class

2016년 8월

공동지도교수 이 소 영

공동지도교수 김 영 순

이 논문을 박사학위 논문으로 제출함

인하대학교 대학원

영어교육과 영어교육전공

조 진 경

이 논문을 조진경의 박사학위 논문으로 인정함.

2016년 8월

주심 서재석

부심 이소영

위원 김영순

위원 황범주

위원 정지현

국 문 초 록

중국계 중도입국청소년의 방과후 영어수업 참여경험에 나타난 정체성 협상

이 연구는 중국계 중도입국학생들이 방과후 영어수업에 참여하면서 나타낸 경험의 양상과 그 경험을 통해 도출된 정체성 협상의 의미를 문화기술지 연구방법으로 탐색한 질적 연구이다.

연구 문제는 다음과 같다. 첫째, 중도입국청소년의 영어수업 참여경험은 어떤 양상으로 나타나는가? 둘째, 중도입국청소년의 영어수업 참여경험에 나타난 정체성 협상의 의미는 무엇인가?

중도입국청소년의 발생 배경으로 디아스포라와 다문화사회, 결혼이주와 중도입국청소년 그리고 정체성 협상의 의미 분석을 위해 정체성 협상, 언어문화 적응, 그리고 그 양자 간의 관계에 대해 논의하였다.

연구는 우리사회의 새로운 유형의 이주민인 중도입국청소년을 모국을 떠나 정주국에 살면서도 자신의 정체성을 유지하고 동족과의 국제적 유대관계도 지속하는 디아스포라적 특성을 지닌 집단으로 인식하였다. 그리고 인간은 타자와의 상호작용 속에서 끊임없이 자신의 정체성을 협상하고 성찰함으로써 재구성하는 존재로, 정체성은 언어태도를 통해 나타난다고 보았다. 마지막으로 중도입국청소년들은 이중언어·문화적이기도 한데 이런 점이 그들을 사회에서 특별하거나 독특한 존재로 만든다고 논의하였다.

이 연구의 연구참여자는 중국계 중도입국청소년 6명과 교사 4명으로 총10명이다. 연구를 위한 자료는 2015년 4월부터 2016년 1월 기간 중 참여관찰, 심층면담, 영어저널을 통해 수집하였다. 참여관찰은 2015년 4월 13일부터 6월 29일 기간 중 총 10회 실시하고 관찰일지를 작성하였다. 심층면담은 자료수집 기간 중 총 46회의 형식적 및 비형식적 면담을 통

해 이루어졌다. 영어저널은 1년여에 걸쳐 작성된 것으로 연구참여자 중 1인의 것이다.

중도입국청소년들의 참여경험을 살펴본 바에 따르면, 그들의 교사와의 상호작용은 언어태도에 따라 다양한 양상으로 나타났다. 언어태도의 인지 측면에서 영어를 필요하거나 중요한 교과로 대부분 인식하지만, 정서 및 행위 측면에서 적극적이거나 소극적으로 혹은 우호적이거나 비우호적으로 다양하게 나타났다.

영어수업 참여경험을 통해 나타난 중국계 중도입국청소년들의 양상과 정체성 협상의 의미를 도출하여 분석한 결과는 다음과 같다.

첫째, 중도입국청소년들은 정체성 혼란을 개인별로 다양하게 자각하고 있었다. 즉 국제이주로 인한 현실의 혼란스러움에 대해 자기방어나 무기력함 등으로 협상적(Goffman, 1983) 대처를 하고 있었다.

둘째, 중도입국청소년들은 정체성 시도(Campbell, 2010)를 하고 있다. 즉 정체성 혼란의 와중에 자신들의 현실을 자각하고, 여러 개의 정체성을 거치면서 새롭게 정체성을 재구성하고 있었다. 이는 자신들의 갈등이나 문제를 제3자의 도움 없이 스스로 해결하려는 일종의 협상(Cohen, 1980; 강문희, 2001)으로 편견과 차별적 대우에 의도적 무반응을 나타내거나, 한국어 습득을 위해 또는 자신의 부적응을 감추기 위해 중국 친구들과 거리를 두기도 했다.

셋째, 중도입국청소년들은 동일시를 통해 집단 소속감을 느끼고 있었다. 자신의 소속을 선택하고 자신의 능력이나 현실적 필요의 희생, 집단 내 구성원에 대한 연민이나 애착 형성, 책임의식 등의 강조, 혹은 일종의 망설임, 주저 등 고려의 입장을 통해 동일시와 소속감의 유형을 나타냈다.

넷째, 중도입국청소년들은 정체성 재구성을 통해 다양한 정체성을 형성해 가고 있었다. 한국행은 가용자원 사이의 협상의 산물로써 한국으로의 이주는 더 나은 삶을 위한 선택인 동시에 '더 나은 삶에 대한 열망'으로 동기 부여되고, 지속되는 양상을 보였다.

연구 결과에 따른 제언은 다음과 같다.

첫째, 중도입국청소년들의 독특한 특성을 고려한 언어문화 적응 교육이 시급하다. 이주 후 이중언어 교육과 더불어 모국어를 통한 학습지원을 통해 배움이 단절되지 않도록 지원해야 한다. 세계어인 영어교육에도 이들의 학습보조어로 한국어 외에 모국어를 고려해 볼 만하다.

둘째, 중도입국청소년의 다양성에 대한 이해와 교육적 고려가 필요하다. 정체성 차원의 다양성과 역동성에 대한 이해를 통해 이들의 독특성과 특이점이 교육의 장애로 작용하지 않도록 배려해야 한다. 또한 이들의 삶이 주변화되지 않도록 진로와 진학 등에서 주류사회로의 진입 기회가 제공되어야 한다.

셋째, 우리사회의 다문화 수용성을 제고해야 한다. 이들의 정체성 혼란의 가중과 공동체에 대한 소극적 책임의식에는 우리사회의 차별과 편견적 태도가 크게 작용하고 있다. 이를 해소하기 위해 학교교육과정에서 포괄적 추상적 개념으로 다루어지는 다문화 교육이 좀 더 실제적이고 구체화된 교과내용과 방법으로 적용되어야 한다. 또한 모든 학생, 학부모, 교사에 대한 다문화 수용성 교육이 좀 더 구체적으로 내실 있게 진행되어야 한다.

세계화의 영향으로 한국사회가 빠른 속도로 다문화화하고 있고 이런 변화 속에 학교 구성원들은 문화적으로도 매우 다양해지고 있다. 특히 중·고등학교에서 해마다 늘어나고 있는 중국계 중도입국청소년의 한국사회 적응은 다문화 교육의 주요 과제 중 하나이다. 이들이 우리 사회 다수 청소년과 더불어 미래 다문화사회의 건강한 구성원으로서 자리매김하도록 도와야 한다. 따라서 이들의 재사회화 과정에 한국사회에서 한국어와 더불어 의사소통의 주요한 수단인 영어라는 언어를 통해 이들의 언어문화 적응과 정체성 협상을 탐색한 것은 매우 의미 있는 일이었다. 이와 관련하여 학교 급별, 교과별 다양한 연구가 이어지길 바란다.

주제어: 중도입국청소년, 정체성, 정체성 협상, 언어태도, 언어적응, 문화적응

<목 차>

국문초록 ····· i

목차 ····· iv

표 목차 ····· vii

그림 목차 ····· ix

Ⅰ. 서론 ····· 1

1. 연구 목적 및 배경 ····· 1

2. 연구 문제 및 내용 ····· 5

3. 연구 동기 ····· 7

Ⅱ. 이론적 논의 ····· 11

1. 중도입국청소년 ····· 11

1.1. 디아스포라와 다문화사회 ····· 11

1.2. 결혼이주와 중도입국청소년 ····· 15

1.3. 중도입국청소년의 연구경향 ····· 18

2. 정체성 협상과 언어문화 적응 ····· 24

2.1. 정체성 협상 ····· 24

2.2. 언어문화 적응 ····· 30

2.3. 정체성 협상과 언어문화 적응의 관계 ····· 36

Ⅲ. 연구 방법 ····· 39

1. 문화기술지 연구 ····· 39

1.1. 문화기술지 연구의 개념 및 특성 ····· 39

1.2. 문화기술지의 적용과 연구의 절차 ····· 44

2. 연구참여자 ····· 51

3. 자료수집 및 처리과정 ····· 53

4. 연구의 신뢰성과 윤리적 고려 ····· 57

Ⅳ. 수업참여자 경험 양상 ····· 59
1. 영어수업의 교수-학습 구성 ····· 59
1.1. 방과후 영어 프로그램 운영 개요 ····· 59
1.2. 차시별 교수-학습 구성 ····· 62
2. 교사-학생 상호작용 ····· 69
2.1. 차시별 상호작용 ····· 69
2.2. 상호작용의 특성 ····· 91
3. 언어태도 ····· 99
3.1. 참여자별 언어태도 ····· 99
3.2. 언어태도의 특성과 차이점 ····· 113
4. 소결 ····· 118

Ⅴ. 참여자의 경험에 나타난 정체성 협상 ····· 121
1. 정체성 혼란: 현실에 대한 자각 ····· 122
1.1. 선택의 여지가 없었어요 ····· 122
1.2. 그냥 참아요 ····· 126
2. 정체성 시도: 가용자원 살피기 ····· 129
2.1. 모른 척 해요 ····· 129
2.2. 중국 친구들과 거리를 두어요 ····· 134
3. 동일시와 소속감: 선택, 강조, 고려 ····· 136
3.1. 다르게 보이고 싶지 않아요 ····· 136
3.2. 친구들을 잘 보살펴야 해요 ····· 140
3.3. 담장 위에 앉아 있어요 ····· 142
4. 정체성 재구성: 이중정체성 ····· 145
4.1. 한국인처럼 말해요 ····· 145
4.2. 더 좋은 데로 가라고 하셨어요 ····· 148
5. 소결 ····· 153

Ⅵ. 결론 ····· 156
1. 요약 ····· 156
2. 논의 및 제언 ····· 159

참고문헌 ····· 162
부록 ····· 171
ABSTRACT ····· 179

인하대학교 1954 INHA UNIVERSITY

<표 목차>

<표 Ⅲ-1> 참여관찰 단계별 관찰내용 및 연구자 관점 ····· 44
<표 Ⅲ-2> 심층면담 질문지 ····· 49
<표 Ⅲ-3> 연구참여자의 특성(학생) ····· 51
<표 Ⅲ-4> 연구참여자의 특성(교사) ····· 52
<표 Ⅲ-5> 일자별 수업주제 ····· 53
<표 Ⅲ-6> 심층면담목록(형식/비형식/서면) ····· 55
<표 Ⅳ-1> 차시별 수업주제와 자료 목록 ····· 62
<표 Ⅳ-2> 1차시 교사와 학생의 상호작용 ····· 70
<표 Ⅳ-3> 2차시 교사와 학생의 상호작용 ····· 72
<표 Ⅳ-4> 3차시 교사와 학생의 상호작용 ····· 74
<표 Ⅳ-5> 4차시 교사와 학생의 상호작용 ····· 76
<표 Ⅳ-6> 5차시 교사와 학생의 상호작용 ····· 79
<표 Ⅳ-7> 6차시 교사와 학생의 상호작용 ····· 80
<표 Ⅳ-8> 7차시 교사와 학생의 상호작용 ····· 83
<표 Ⅳ-9> 8차시 교사와 학생의 상호작용 ····· 85
<표 Ⅳ-10> 9차시 교사와 학생의 상호작용 ····· 87
<표 Ⅳ-11> 10차시 교사와 학생의 상호작용 ····· 88
<표 Ⅳ-12> 연구참여자 S1의 상호작용의 특성 ····· 91
<표 Ⅳ-13> 연구참여자 S2의 상호작용의 특성 ····· 92
<표 Ⅳ-14> 연구참여자 S3의 상호작용의 특성 ····· 93
<표 Ⅳ-15> 연구참여자 S4의 상호작용의 특성 ····· 95
<표 Ⅳ-16> 연구참여자 S5의 상호작용의 특성 ····· 96
<표 Ⅳ-17> 연구참여자 S6의 상호작용의 특성 ····· 97

<표 Ⅳ-18> 언어태도 하위구조별 특성과 차이점 ····· 113
<표 Ⅳ-19> 연구참여자별 상호작용의 특성 ····· 118
<표 Ⅳ-20> 연구참여자별 언어태도의 특성과 차이점 ····· 119
<표 Ⅴ-1> 경험 양상에 따른 정체성 협상의 의미 ····· 121
<표 Ⅴ-2> 개인별 정체성 협상의 의미 ····· 153

<그림 목차>

[그림 Ⅱ-1] 사회정체성이론 ····· 28
[그림 Ⅱ-2] 문화적응의 접근 방식 ····· 33
[그림 Ⅱ-3] 태도의 하위 구조 ····· 38
[그림 Ⅲ-1] 연구의 절차 ····· 47
[그림 Ⅲ-2] 수업관찰일지 ····· 50

인하대학교 1954 INHA UNIVERSITY

I. 서 론

1. 연구 목적 및 배경

이 연구에서는 고등학교에 재학 중인 중국계 중도입국청소년[1]들의 방과후학교 영어수업 참여경험에 나타난 정체성 협상의 의미를 탐색하였다. 이 연구는 먼저, 중도입국청소년들의 영어수업 참여경험의 양상을 살펴보고 '이중 언어로서의 한국어'를 익히고 있는 청소년들이 '세계어로서의 영어' 수업에 참여하면서 교수-학습 시 상호작용하는 모습과 그 과정에서 보여주는 언어태도를 기술하였다. 다음으로 중도입국청소년들의 영어수업 참여경험에 나타난 정체성 협상이 어떤 의미를 지니는가를 규명하였다. 이들이 이주와 함께 마주한 사회문화적 환경에서 겪게 되는 정체성 혼란, 그리고 새로이 정체성을 형성해 나가는 과정에서 이루어지는 협상은 어떤 양상을 보이는지 알아보고, 그 협상의 의미는 무엇인지 탐색해 보려는 것이다.

전 지구적 현상인 국제이동의 폭발적 증가는 정치, 경제, 문화 등 사회를 구성하는 패러다임의 급격한 변화를 야기하고 있다. 세계화의 주요 현상 중 하나이기도 한 국제이주로 한국사회 또한 이주민과 더불어 유입되는 다양한 언어, 문화, 관습, 종교 등의 영향으로 인종적 문화적 다양성이 계속 증가하고 그로 인한 다문화화는 기존의 한국문화는 물론 한국인의 정체성에도 큰 변화를 초래하고 있다.

통계(교육부, 2015)에 따르면 학령인구가 2012년 74만 명에서 2015년 68만 명으로 급감한 반면 다문화 학생의 수는 2012년 46,954명에서 2015년 82,536명으로 빠른 증가세를 보인다. 주로 결혼이주를 통해 유입된

---

1) 무지개청소년 센터(http://www.rainbowyouth.or.kr)에 따르면 중도입국청소년이란 결혼이주민의 본국에서의 전혼자녀, 국제결혼가정의 자녀 중 외국인인 어머니나 아버지의 본국에서 청소년기까지 자라다가 중도에 입국한 청소년, 외국인 부모의 취업이나 학업 등의 이유로 함께 한국에 온 청소년, 한국에 별다른 연고 없이 일을 하거나 공부를 하려고 청소년기에 입국한 경우, 그리고 북한이탈주민이 제 3국에서 외국인과의 사이에 출생한 자녀를 청소년기에 한국으로 데려온 경우를 포괄한 의미로 쓰인다.

다문화학생 부모의 출신국적은 베트남, 중국, 일본, 필리핀 등으로 다양한데 이중 중국계가 33.9%[2]로 가장 큰 비율을 차지한다. 이주민의 증가와 이로 인한 다문화사회로의 전개는 불가피하게 많은 어려움을 낳게 마련이다. 다문화에 대한 긍정적 입장 못지않게, 부정적 입장도 존재하기 때문이다. 여전히 '단일민족, 순혈주의' 등에 입각하여 '다양성이나 다름'을 '틀린 것'으로 간주하고, 그러한 국면 속에서 혐오나 갈등을 드러내는 점 등이 이에 해당한다. 이와 더불어 편견과 차별에 시달리는 결혼이주여성의 사례들이 적지 않고 특히 이들의 자녀양육과 교육의 문제에 이르러서는 더욱 더 심각한 국면에 봉착해 있다(이민경, 2015).

한국 사회에 전혀 새로운 형태의 이주민 집단으로 결혼이주여성의 재혼을 통해 청소년기에 국내로 유입된 중도입국청소년들이 있다. 이들은 2012년 4,288명, 2013년 4,922명, 2014년 5,602명, 2015년 6,261명으로 그 수가 꾸준히 늘어나고 있다. 이들 중도입국청소년들이 입국 이후 겪고 있는 다양한 어려움은 오성배(2011), 김정민(2013), 박선웅·우현정(2013), 류방란·오성배(2012)에도 잘 드러나는데, 본 논문의 주제와 관련하여 대략 세 가지로 구분할 수 있다. 첫째, 언어와 문화 부적응의 문제이다. 한국어 의사소통 능력이 부족하고, 중국문화와 다른 한국문화 상황에 놓이다보니 일상의 사소한 문제부터 큰 어려움이 있다. 둘째, 정체성의 혼란이다. 중도입국청소년들은 중국에서 이미 사회화 과정을 거친 이후 한국으로 왔기 때문에 한국사회의 문화, 정서 등에서 많은 이질감을 느끼고 이로 인한 좌절감이나 갈등이 크다. 셋째, 학교생활 적응의 어려움이다. 대부분의 중도입국청소년들이 중도입국으로 인해 예기치 않은 학업 중단을 겪었다. 입국 전 이미 상당 기간 교육 공백 상태에 있어 정상적으로 학업을 이어가기가 쉽지 않고, 학업에 필요한 수준의 한국어 능력도 갖추지 못한 때문이다.

이 연구에서 중국계 중도입국청소년의 정체성과 방과후 영어수업에 주

---

[2] 교육부(2015)에 따르면 중국(20.8%), 한국계 중국(13.1%)이며, 이 연구에서는 이들을 모두 중국계로 보았다.

목한 것은 바로 이러한 배경에서 이다.

먼저, 정체성과 관련하여 이들은 기본적으로 정체성의 혼란을 겪는 청소년기에 국제이주를 통한 낯선 환경에 직면해 있다. 또한 이주의 배경이나 과정에서 가정의 해체, 갑작스런 이별 등을 겪는다. 이 외에도 새로운 환경에서 정체성을 재구성해야 하는 과제를 떠안고 있다. 따라서 이들의 한국사회 적응은 다문화 교육의 주요 과제 중 하나가 되었다. 국가교육과정에서는 다문화 교육의 중요성과 필요성을 인정하여 다문화 교육을 범교과 학습 주제의 하나로 포함시켜 교과와 창의적 체험활동을 통해 지도하도록 안내하고 있다.[3] A고등학교를 관할하는 시교육청의 고등학교 교육과정 편성·운영 지침에서도 다문화 가정 학생 교육에 대한 기본 방향이 제시되어 있다.[4]

다음으로 방과후 영어수업을 대상으로 한 것에는 다음 세 가지 이유가 있다. 첫째 영어라는 언어가 가진 위상이다. 이기일(2014: 6)은 영어를 한국에서 가장 중요한 학습의 수단, 동기와 목표, 취업 및 사회적 성공의 비결, 선진국으로 나아가는 최상의 매개물, 경쟁력”이라고 묘사하고 있다. 이는 비단 한국에만 국한된 일이 아닌 세계적인 추세이기도 한데 유럽에서도 영어가 능숙한 사람은 그렇지 않은 사람에 비해 상대적으로 소득이 30% 정도 더 높고(Chew, 2013) 세계 비즈니스 시장에서도 영어 사용 능력은 가장 앞선 경쟁력 중 하나로 취급받고 있다(Neeley, 2012). 둘째는 중국계 중도입국청소년들이 입국 전 이미 본국에서 교육과정에 따라 영어 학습을 했다[5]는 점이다. 이는 입국 초기, 한국어에 익숙지 않아도 가용자원으로서의 영어를 통해 영어교과에의 접근성을 확보했다는

---

3) 초·중등교육과정총론Ⅱ-1-아(교육부 고시 제2015-74호, 2015.9.23.)에 따르면 범교과 학습 주제 중 하나로 ‘다문화 교육’을 정하여 교과와 창의적 체험활동 등 교육 활동 전반에 걸쳐 통합적으로 다루도록하고, 지역사회 및 가정과 연계하여 지도하도록 하고 있다.

4) ○○시 고등학교 교육과정 편성·운영 지침: Ⅴ-1-마. 다문화 가정 학생 교육 (○○교육청 고시 제2016-52호, 2016.2.23.)에 따르면 “1) 학교는 다문화 가정 학생의 학습 능력 향상과 문화 적응력 제고를 위하여 각종 프로그램을 운영할 수 있다. 2) 다문화 가정 학생에 대한 사회적 편견과 차별을 예방하고 학생들이 문화적 다양성을 인정할 수 있도록 학생·학부모 교육을 실시할 수 있다. 3) 학교는 다문화 가정 학생이 부모로부터 습득한 문화적 경험을 국제화 시대에 적합한 진로 역량으로 연계시킬 수 있도록 유의하여 지도 한다”로 되어있다.

5) http://ncic.go.kr에 따르면 중국은 초등학교 3학년부터 영어가 교과 교육과정에 포함된다.

뜻이고 그러한 접근성을 통해 다른 교과와 학교생활에의 적응에 교두보 역할을 할 것이라는 점이다. 한국어가 미숙한 경우 자신의 중국어와 영어 능력을 십분 활용, 한국어가 미숙해 결핍된 부분을 보완하기도 하는 중국계 결혼이주 여성이 그 하나의 사례이다(김영순 외, 2014). 셋째는 방과후 영어수업이 중도입국청소년들의 적응프로그램의 일환으로 실시되었다는 점이다. 방과후 영어수업은 중국계 중도입국청소년들만으로 학습집단이 구성되어 있어 참여자들의 입장과 수준을 최대한 고려할 수 있다. 이런 점은 정규교과로서의 영어수업에 비해 이들의 특성을 잘 반영할 수 있었다.

연구자는 중국계 중도입국청소년들이 방과후 영어수업에 참여하는 경험을 통해 나타내는 경험의 양상과 그러한 경험에 나타난 정체성 협상의 의미를 고찰하고자 하였다. 이 연구를 통해 우리 사회의 새로운 이주민이면서 동시에 언어문화 적응과 정체성의 재구성이라는 과제를 지닌 중도입국청소년 집단의 특성에 대한 이해의 깊이와 폭이 더해지길 기대한다.

2. 연구 문제 및 내용

이 연구의 목적은 영어 수업에 참여한 중도입국청소년들의 경험의 양상과 그것에서 드러난 정체성 협상의 의미를 탐색하는데 있다. 해당 영어수업은 다문화예비학교인 A고등학교가 중국계 중도입국청소년들을 대상으로 운영하는 방과후학교 프로그램의 하나이다.

연구를 위해서, 먼저 중도입국청소년들이 이중언어로서의 한국어를 익히는 과정에 있으면서 세계어로서의 영어수업에 참여하는 경험의 양상은 어떠한지를 관찰하였다. 그리고 낯선 사회문화적 환경 속에서 이들 청소년들이 자신들의 정체성을 재구성하기 위해 행하는 협상의 과정과 의미를 파악하였다. 이를 위해 연구문제를 다음과 같이 설정하였다.

연구문제 1: 중도입국청소년의 영어수업 참여경험은 어떤 양상으로 나타나는가?

연구문제 2: 중도입국청소년의 영어수업 참여경험에 나타난 정체성 협상의 의미는 무엇인가?

연구문제 1은 중도입국청소년들의 영어수업을 참여관찰한 다음, 각 학생들의 경험의 양상을 기술하는 것과 관련된다. 연구문제 2는 중도입국청소년들의 수업 참여경험 양상에 나타난 정체성 협상의 의미를 문화기술지 연구방법으로 분석하는 것과 관련된다.

Ⅱ장에서는 중도입국청소년의 발생 배경인 디아스포라와 다문화사회, 결혼이주와 중도입국청소년 등에 대한 각각의 개념을 탐색하고, 중도입국청소년과 관련한 연구경향을 살펴보았다. 또한 정체성 협상과 언어문화적응의 각 이론을 탐색하고, 양자 간의 관계를 고찰하였다.

Ⅲ장은 연구의 설계 부분으로, 연구의 전체 흐름을 정리하였다. 중도입국청소년의 영어수업 참여경험에 나타난 정체성 협상의 의미를 알기 위

해 적용한 문화기술지 연구방법, 연구절차, 연구참여자, 자료 수집방법과 처리과정, 그리고 연구의 신뢰성 및 윤리적 고려에 대해 기술하였다.

Ⅳ장과 Ⅴ장은 연구 결과의 도출로써, Ⅳ장에서는 연구문제 1과 관련한 중도입국청소년들의 영어수업 참여경험의 양상을 탐색하였다. Ⅴ장은 연구문제 2와 관련한 논의로 중도입국청소년들의 경험 유형을 정체성 혼란, 정체성 시도, 동일시와 소속감, 정체성 재구성이라는 상위범주로 이끌어내고 정체성 협상이라는 주제와 연관 지어 그 경험 유형에 따른 의미를 분석하였다.

Ⅵ장에서는 중국계 중도입국청소년들의 영어수업 참여경험에 나타난 정체성 협상이라는 연구결과를 토대로 향후 고등학교 교육현장에서 중도입국청소년과 관련한 교육계획 및 활동과 관련한 고려사항과 제언을 제시하였다.

인하대학교 INHA UNIVERSITY 1954

3. 연구 동기

연구자는 교육부에서 주관한 교원장기해외유학연수의 기회를 얻어 2005년 7월부터 2007년 7월까지 미국 테네시주 소재의 한 대학원에서 석사과정을 공부할 수 있었다. 20년간 공립학교 영어교사로 재직하면서 평소 선망하던 유학이 성사되어 큰 기대와 설렘으로 첫 학기를 시작했다. 그러나 곧 어려움에 직면했다. 수업 프로젝트의 일환으로 새롭게 배운 '내용중심교수법(content-based instruction)'을 적용하여 수업시연을 하게 되었다. 교직 경험도 있고, 열심히 준비했으니 무난하게 할 수 있으리라 여겼다. 그렇지만 막상 수업이 시작되자 입이 열리지 않았다. 마치 생전 처음 수업을 하는 것 같았다. 잠시의 정적마저 영원처럼 느껴질 정도로 낙심했고 소외감으로 뼈가 녹는 기분이었다. 지나친 부담감과 익숙지 않은 교수법 탓도 있겠지만, 가장 큰 이유는 영어가 모국어인 동료 수강생들 앞에서 갑자기 언어에 대한 자신감을 잃어버렸기 때문이었다.

당시 딸(초6)과 아들(중3)을 동반하였는데, 아이들도 첫 학기가 힘든 것은 마찬가지였다. 특히 딸에게는 혹독한 시기였던 듯하다. 영어가 가장 큰 문제였다. 선생님이 전달사항이나 숙제를 필기체로 칠판에 쓰다 보니, 블록체만 알고 있는 딸은 제대로 읽을 수가 없었고, 그냥 그려서 가져와야 했다. 학급 친구들도 처음에는 호기심으로 다가왔으나 대화에 어려움이 있으니 교우관계로 이어지지 않았다. 점심시간에 식사를 혼자하기 일쑤였다. 특히 수요일은 학교에 가기를 몹시 꺼렸는데, 그 이유는 학교 프로그램인 'DEAR Day'[6] 운영으로 일과 시간이 바뀌어 낯선 학생들 틈에 끼어 앉아 점심을 먹어야 했기 때문이다. 학교에서 하루 내내 입을 열지 않은 적도 있다고 한다. 밤늦게까지 숙제를 하다가 뜻대로 되지 않아 눈물을 펑펑 쏟곤 하던 모습이 지금도 눈에 선하다. 딸은 사춘기 초입에 고립감과 소외감으로 힘겨워 했다.

---

[6] DEAR(Drop Everything And Read) Day: 딸이 다니던 B중학교(미국은 6-8학년이 중학교 과정임)에서 매주 수요일에 운영하던 '아침 독서시간'을 일컫는 말이다.

연구자는 석사과정 마지막 학기 동안은 K카운티 소재 초등학교에서 교육실습을 했다. 실습기간 중 연구자가 담당한 학급(5학년)의 세 학생(C, M, D)과의 만남은 특별했다. 그들은 남미 출신 이주노동자의 자녀들이었다. 늘 머리카락을 뒤로 빗어 넘겨 한껏 멋을 부린 정감어린 표정의 소년들이었다. 처음 만났을 때 D는 미국에 들어온 지 1년가량 되었고, C와 M은 입국한 지 1주일밖에 되지 않았다. 학생들은 가끔 자신들의 언어로 속닥이곤 했지만 겉모습과 달리 늘 조심스럽고 주눅 들어 있었다. 반짝이는 눈동자를 통해 언뜻언뜻 아이들의 총명함을 느낄 수 있었지만, 제한된 몇 개의 단어와 몸짓으로 나누는 의사소통 탓에 그들의 일상이 얼마나 어려울 지는 짐작으로 알 뿐이었다. 시간이 지나며, 조금씩 말문이 트이고 친밀감이 형성되자 몇몇 단어라도 있는 힘을 다해 표현하려고 노력하는 모습에서 비로소 그들의 성격이 매우 밝고 명랑하다는 것을 차츰 알게 되었다.

딸과 C, M, D 세 학생에 대한 관찰경험은 본인의 의사와 상관없이 부모의 선택에 의해 낯선 문화에 문득 놓인 이주아동들이 겪는 어려움을 생각한 계기가 되었다. 특히 언어적 의사소통에 문제가 있을 때, 새로운 환경에 적응하기 위해 얼마나 전력을 다해야 하는지 생각하는 기회였다.

대학원 과정 중에 읽었던 Danling Fu[7]의 『My Trouble Is My English』에는 난민 신분으로 새로운 문화에 적응하는데 어려움을 겪고 있는 청소년들의 이야기가 나온다. 그들은 자존감이 낮고, 학교에서도 친구들과 잘 어울리지 못해서 늘 낯선 존재로 머물렀다. 영어가 서툰데다 그들이 속하게 된 새로운 문화에 대해 거의 아는 것이 없다 보니 다른 학생들로부터 소외되었기 때문이다. Fu는 이렇게 말한다.

> "As an educator, I want to help those students who are suffering the same humiliation, frustration, and alienation in their reading and writing as I did when I first came to study in America."

---

[7] Danling Fu는 1985년 대학원 진학을 위해 미국으로 입국하기 전 까지 7년 간 중국의 대학에서 영어를 가르쳤다. 현재 미국의 한 대학에서 교수로 근무하고 있다.

(교육자로서, 나는 내가 처음 미국에 공부하러 왔을 때 내가 그랬던 것처럼 읽기와 쓰기에서 꼭 같은 모멸감, 낙심, 소외감으로 괴로워하고 있는 그런 학생들을 돕고 싶다.) (Fu, D., 1995: 14)

당시 Fu의 책은 연구자 본인과 자녀의 경험, 그리고 연구자가 맡은 반 학생들의 경험과 겹쳐져서 이후로 연구자가 풀어야 할 하나의 부담스런 과제로 남았다. 영어교사이자 이중언어 교사로서 문제 해결을 위해 도움을 주고 싶으나 적절한 방법을 찾지 못하는 답답함 또한 있었다. 다른 문화 속에서 언어나 문화의 소수자로서 경험한 것들, 그리고 여러 가지 형태로 다른 사람들로부터 받았던 도움들을 이후의 삶에 어떤 형태로든 되돌려야 하는 '빚진 자'의 심정이 된 것이다.

그러던 중 2014년 가을 학기, 수강신청 과정에서 '다문화교육의 이해' 강좌의 교수요목에 Sonia Nieto(2002)[8]의 『Language, Culture, and Teaching』이 부교재로 올라있는 것을 발견했다. 유학 중 구입했던 책으로, 좀 더 깊이 있게 읽을 수 있는 기회가 되겠다는 생각에 강좌를 신청했다. 강좌는 우연인 듯 필연인 듯 연구자에게 하나의 기회가 되었다. 우선, 다문화학과의 특성 상 외국인 유학생들이 다수 수업에 참석하고 있었고, 다양한 국적만큼이나 학부 배경, 삶의 경험, 연령대가 다양했다. 무엇보다도 지도교수의 독려 속에 학생들이 서로 돕고 격려하며 정진하는 분위기는 그 동안 연구자의 마음속에 자리 잡고 있던 부채의식을 새삼 일깨워 주었다.

특히, 연구자를 '다문화교육의 이해'강좌로 이끈 Sonia Nieto의 책은 30년 교직 생활을 돌아보게 하는 동시에 이 연구의 실마리를 고민하도록 했다. 사회는 이미 상당한 수준의 다문화화가 진행되어 있었고, 그것은 학교에도 예외 없이 반영되고 있었다. 그것은 연구자가 있는 학교의 학생들 중에도 또 다른 C, 또 다른 D, 그리고 또 다른 M이 있을 수 있다는

8) Sonia Nieto는 본인 스스로도 이민자의 자녀로서 유·초·중등학교에서 다양한 사회·경제·문화적 배경을 지닌 다수의 학생들을 가르친 경험을 지녔으며 다문화주의 분야의 앞선 저자이자 교사이다.

의미이기도 했다. 연구 과정에서 만난 중국계 중도입국청소년 H의 고충에서도 그 점이 명백하다.

> "I did my homework. It was so difficult. The classes were very difficult because I am not good at Korean. I did my Korean homework. I do not know the meanings of my homework. So I did it random…. I slept in Korean and science class. I feel really stressed because of my midterms."
> (숙제를 했다. 너무 어려웠다. 수업들이 너무 어려웠다 왜냐하면 나는 한국어가 서툴기 때문이다. 나는 한국어 숙제를 했다. 숙제의 의미를 모르겠다. 그래서 되는대로 했다… 나는 한국어시간과 과학시간에 잠을 잤다. 요즘 중간고사 때문에 스트레스를 받는다.)
>
> (H의 저널에서 발췌)

H의 경험은 미국에서 2년간 나의 두 자녀가 겪은 어려움, K카운티에서 만난 세 소년의 경험과 다르지 않았다. 익숙하지 않은 언어와 문화 상황에 적응하기까지 얼마나 많은 아이들이 혼자 밥을 먹고, 숙제를 마치지 못해 발을 구르고 있을지 모를 일이었다. 이런 점에서, 중국계 중도입국청소년과 관련한 이 연구는 연구자의 마음의 빚을 작게나마 풀어내어 실천한 기회로 스스로에게도 성찰과 반성의 의미가 되었다.

Ⅱ. 이론적 논의

이 장에서는 중국계 중도입국청소년들의 방과후 영어수업 참여 경험에 나타난 정체성 협상을 탐색하기 위해 중도입국청소년, 언어문화 적응과 정체성 협상의 이론적 도구를 모색하였다. 이를 위해 1절에서는 우리사회에 중도입국청소년의 발생 배경인 디아스포라와 다문화사회, 결혼이주와 중도입국청소년을 탐색하고 중도입국청소년과 관련한 최근 연구경향을 살펴보았다. 2절에서는 중도입국청소년의 영어수업 참여경험의 양상과 그 참여경험에 나타난 정체성 협상을 알아보기 위하여 정체성 협상, 언어문화 적응, 그리고 정체성 협상과 언어문화 적응의 관계를 고찰하였다.

1. 중도입국청소년

1.1. 디아스포라와 다문화사회

중국계 중도입국청소년의 발생 배경을 탐색하기 위해 디아스포라와 다문화사회 관련 논의들을 살펴보았다. 디아스포라(Diaspora)의 어원은 그리스어 전치사 dia(넘는다)와 동사 spero(씨를 뿌리다)의 합성어로 과거에는 주로 강제 추방된 유대인과 그들의 거주지, 혹은 민족 이산을 의미했다(이병창·김혜련, 2011).[9)]

윤인진(2012)에 따르면 디아스포라에 대한 개념은 이주의 성격, 모국과의 연계, 그리고 종족정체성을 기준으로 나눈다. Sheffer(1986)는 주로 디아스포라의 구조적·역사적 요인을 강조했다. 그는 디아스포라의 조건을 집합적 정체성의 유지, 모국의 자민족집단과 거주국의 타민족집단과의

9) 영한대사전(시사영어사, 1991: 622-623)에 따르면 '바빌론 포수 후 유대인이 팔레스티나 밖의 다른 곳으로 흩어진 일, 흩어져서 다른 나라에 사는 유대인들, (집합적으로) 흩어진 유대인이 사는 나라들, 소수 이교도집단: 다른 종교가 번성하고 있는 나라에 살고 있는 소수의 이교도들 등' 다양한 의미를 지닌다.

구분, 모국과의 지속적인 접촉 등 세 가지로 규정하고 특히 모국과의 연계와 거주국과의 분리에 주목하였다. Safran(1991)은 디아스포라의 특징을 기원지로부터 외국의 주변적 장소로의 이동, 모국에 대한 집합적 기억 그리고 거주국에서의 소외와 격리, 모국을 후손들이 회귀할 이상향으로 여기고 모국에 대해 정치경제적으로 헌신하며, 모국과의 지속적 관계를 유지하는 것으로 보았다. 이들은 모국과의 분리와 애착, 지속적인 관계의 유지를 핵심으로 했다.

한편 Cohen(1997)은 본인의 의사와 관계없이 이주당하고 또 이주한 지역에서 비참하게 차별과 핍박을 당하는 존재로만 디아스포라를 보던 고전적 의미에 덧붙여서 자발적이고 적극적인 선택으로 이주하여 그들을 관용하는 이주 사회에서 자신들만의 독특한 문화를 만들어내는 존재로 그 의미를 좀 더 확장했다.

디아스포라의 개념은 1990년대 이후부터 '국제이주, 이주노동자, 문화적 차이, 정체성' 등의 의미로 쓰이고 있다(윤인진, 2005: 5). Castles과 Miller(2009; 2013)[10]는 사람들이 더 나은 삶을 찾아 국경을 넘는 국제이주 현상은 앞으로도 지속될 것으로 예측했다. 따라서 이 현상은 일시적이 아니라 장기적 과정인 동시에 둘 이상의 지역이나 국가 등 사회 전반에 영향을 미치는 집합적 행동[11]으로 나타나고 있다.

신지원(2015: 14)은 디아스포라를 '모국을 떠나 정주국에 살면서도 자신의 정체성을 유지하고 동족과의 국제적 유대관계도 지속하는 소수민족 집단의 행동'이라고 정의하였다. 디아스포라는 자신의 정주국 뿐만 아니라 자신의 모국과도 관계를 지속해 정주국과 모국이라는 이중정체성을

10) Castles과 Miller(2009)는 국경을 넘는 이주의 급격한 증가와 이로 인한 개방화를 '이주의 시대'라고 규정하였다.

11) Castles과 Miller(2009)는 국제이주의 일반적 경향을 다음과 같이 설명하고 있다. 첫째 이주의 흐름에 결정적인 영향을 받는 나라들이 점점 더 많아지고 이로 인해 이주민의 배경과 특성이 매우 다양하다. 두 번째 국제이동의 규모가 어느 특정 지역에서만이 아닌 거의 모든 지역에서 점점 커지고 있다. 또한 이주 유형은 여러 개의 다양한 유형이 동시에 일어나며, 하나의 이주 유형이 여러 다른 이민 유형으로 이어지고 있다. 세 번째로 여성의 특수성이 모든 이주유형에서 점점 더 부각되고 국내의 정치, 이주국과 본국의 관계, 안보정책 등에서 국제이주가 정치 쟁점화 되었다. 마지막으로 많은 국가들이 이민을 보내거나 거쳐 가는 나라에서 이민자를 받아들이는 나라로 변화하는 등 다양한 이민단계를 겪고 있다.

형성하게 된다(이병창·김혜련, 2011).

세계화 과정에서는 노동, 결혼, 유학 등 개별이주가 크게 증가하고 국가 간에 인종 및 문화 구성이 다양해졌다. 다문화사회란 이처럼 하나의 국가 혹은 사회가 다인종·다문화로 이루어진 사회를 의미한다(김영순 외, 2014). 단일문화사회가 다문화사회로 전환되는 데는 프랑스, 영국, 독일 유형과 미국 및 캐나다 유형이 있다. 전자는 상대적으로 동질적 문화를 가진 나라들이 자본이나 노동의 세계화로 인해 다문화사회로 전환된 경우로 한국이 이 유형에 속한다. 후자는 건국 초기부터 이민자들에 의해 나라가 형성된 경우로 이민자의 수용이 곧 나라를 만드는 과정의 일부였던 사회이다(김남국, 2010). 후자의 경우처럼 이민자를 수용해서 나라를 만들어 간 국가들은 다문화에 대한 대처가 상대적으로 용이했으나 전자처럼 공통된 문화를 중요시하는 국가들은 여러 가지 혼란을 겪고 있다(김영순, 2013).

1990년대 이후 이질문화 출신의 결혼이주와 노동이주민이 급격하게 늘어나면서 한국인과 한국사회에도 정치·경제·사회·문화적 측면에서 다양한 문제가 야기되고 있다. 이주민들은 한국사회에서 자신들의 모국과는 다른 언어와 이질적인 문화를 접하며 출신국가에 따른 차별이나 호의를 경험하기도 하고(김판준, 2013), 자녀양육, 빈곤, 법제도적 취약성 등 다양한 문제와 갈등에 노출되기도 한다. 한편 이러한 문제에 대한 한국사회의 다문화정책 대부분은 이주민의 한국사회 적응 지원을 통한 한국사회로의 통합에 그 일차적인 목적을 두고 있다(노정옥, 2011).

어느 사회에서나 주류문화를 중심에 두고 소수문화를 주류문화에 통합시키고자 하는 정책은 소수 인종·민족 집단과 문화를 오히려 주변화 시킬 수 있게 된다. 이러한 경향을 막고 균등한 교육기회를 위해 다양성이 존중되어야 한다는 입장이 다문화주의의 출발이다(김경식 외, 2012).

다문화주의는 사회 전반에서 다양한 생각이나 소수집단의 권리를 보장하자는 논리로 언어, 문화 등 각 민족 집단들의 다양성을 있는 그대로 인정해 가면서 공존하자는 주장(윤인진, 2008)으로 발달하고 있다. 또한

여러 유형의 서로 다른 문화를 세계주의나 다원주의 입장에서 융통성 있게 받아들이자는 입장으로 나아가고 있다(안미정·우양호, 2015).

한국에서 다문화주의가 본격적으로 논의되기 시작한 것은 2000년대 이후이다. 한국에서 다문화주의에 관한 관심은 외국인 이주노동자와 결혼이주여성의 수가 급격히 늘어가는 상황을 반영하는 것으로(설동훈, 2004), 정부가 한국의 저출산·고령화 등의 인구문제와 인력문제를 이민정책이라는 새로운 관점에서 접근하면서 활발해졌다(김남일, 2007). 한국의 다문화주의의 수용은 한편으로는 문화다양성 확보를 통해 국민국가로서 생존하려는 전략인 동시에 다른 한편으로는 선진국 의식 제고와 글로벌 경쟁력 확보의 일환으로 볼 수 있다(안미정·우양호, 2015).

한국은 2007년에 유엔 인종차별철폐위원회로부터 순혈주의에 대한 과한 집착으로 인종차별의 위험성이 있다는 경고와 그에 따른 조치를 권고받았다. 2015년 여성가족부에서 밝힌 다문화 수용성 지수 추이[12]로 볼 때, 한국인의 외국인에 대한 태도가 과거보다는 긍정적이며 다문화 수용성이나 감수성도 나라 간 접촉과 교류가 많아지면서 나아지고 있다.

그럼에도 불구하고 여전히 한국 국민의 단일 혈통이나 단일 문화의식은 다문화주의적 가치나 그에 따른 행동 양식에 비추어 거리가 먼 것으로 보인다(김비환, 2007). 일부 사람들은 출신국의 발전수준에 따라 외국인을 차별적으로 대하고, 그들에 대한 온정과 시혜는 한국의 자국인과 경쟁하지 않고 한국의 문화와 사회체계에 순응하는 조건에서 허용하고 있다(윤인진, 2005).

이와 같은 배경 속에서 이주민들은 본국과 이주국 어디에도 속하지 못한 채 부유하는 성격의 경계적 정체성을 형성한다(이민경·김경근, 2012). 또는 정주국과 새로운 관계를 형성하지만 떠나온 모국과의 연결을 지속하는 디아스포라적 정체성을 나타내 보이기도 한다(이병창·김혜련, 2011; 신지원, 2015).

---

12) 여성가족부(2016)에 따르면 다문화 수용성 지수 추이가 2011년 성인의 경우 51.17이고 2012년 청소년의 경우 60.12이던 것이 2015년 조사에서는 성인이 53.95이고 청소년은 67.63인 것으로 나타났다.

이 연구는 더 나은 삶을 찾아 모국을 떠나 살면서도 정주국과 모국이라는 이중정체성을 형성하고 모국과의 관계를 지속하는 것을 디아스포라로 정의한다. 그리고 다문화 사회란 다인종 혹은 다문화로 이루어진 하나의 국가 혹은 사회로 본다.

1.2. 결혼이주와 중도입국청소년

결혼이주는 다양한 이주경로와 유형으로 나타나며 전통적인 노동이주와는 다른 양상을 띠며 증가하고 있다. 한국사회에서 1990년대 중반 이후 결혼을 목적으로 한국으로 입국한 여성들이 크게 늘었다(한건수, 2006). 결혼이주는 이주여성 개인의 선택이나 동기에 의한 것뿐만 아니라 결혼이 성사되는 과정에 이주여성의 본국과 이주여성을 받아들이는 나라의 사회구조적 맥락, 두 나라의 이주정책 등이 개인적인 요인들과 복잡하게 얽혀 있다.

결혼이주여성을 국적별로 살펴보면 중국, 베트남, 일본, 필리핀 등 다양하다. 그 중 중국 출신[13]이 전체 결혼이주 여성의 30% 이상으로 가장 많은 비중을 차지하고 있다. 결혼이주의 동기는 주로 경제적 이유가 많지만, 가족의 부양, 자신의 보다 나은 삶 등 다양하다. 특히 중국 출신의 결혼을 통한 유입이 크게 늘어나게 된 데에는 1980년대부터 시작된 중국의 개방·개혁정책과 1992년 한·중 수교가 큰 역할을 했다고 할 수 있다. 당시 한국은 경제성장과 더불어 인력 수요는 계속 늘었지만 노동임금의 상승으로 노동이주민의 값싼 노동력을 필요로 하였다. 반면 중국은 급격한 사회·경제적 변화로 상대적으로 여성 노동인구의 고용기회가 위축되었다. 따라서 한국 농촌의 성비불균형으로 인한 농촌총각들의 국제결혼 수요는 한국의 노동시장 진입을 원하는 이들에게 새로운 기회를 제공하

13) 통계청(2015)에 따르면, 2010년 전체 결혼이주여성 26,274명 중 중국계가 9,623명, 2011년엔 22,265중 7,549명, 2014년에 16,152명 중 5,485명에 해당한다.

였다(한건수, 2006).

한건수·설동훈(2006)에 따르면 중국 출신 결혼이주 여성의 70%가 결혼을 한국의 노동시장 진입을 위한 손쉬운 방법으로 여기고 있다. 그러나 그들이 기대했던 것과 달리, 대부분 경제적으로 어려움을 겪고 있는 것으로 나타났다(박미숙 외, 2014: 273). 또한 사회주의 가치관의 영향으로 한국의 자본주의 사회로의 적응에도 상당한 어려움을 경험하고 있었다.

중국이 다수의 소수민족으로 이루어진 국가인 만큼 중국 출신의 결혼이주여성들은 복수의 민족 구성에 익숙하다. 반면 한국의 순혈주의 혹은 단일민족을 강조하는 풍토는 이들에게는 매우 낯선 상황이고 따라서 이들은 적응에 더욱 어려움을 느끼고 있다.

언어적응에 있어서도 한족의 경우 한국어를 전혀 못하거나 비록 조선족일지라도 강한 방언이나 억양으로 다양한 어려움을 겪고 있다. 이에 더해 문화 차이에서부터 오는 어려움, 정체성 혼란 등 정도의 차이는 있을지라도 한국생활에 어려움을 느낀다는 점에서는 한족이나 조선족이 동일하다(김명희, 2003). 결혼이주여성들은 사회·문화적 소수자로서 스스로도 한국사회 적응에 어려움을 겪지만 그들과 함께 중도입국한 전혼자녀들이 한국사회에 적응해가는 과정에 발생하는 여러 문제로 이중고를 겪고 있기도 하다.

결혼이주여성의 정체성은 그들을 통해 자녀들의 성장에도 크게 영향을 미친다는 점에서 매우 중요한데(박규택, 2015), 상대적으로 열악한 그들의 삶과 그러한 조건은 그들의 자녀에게도 고스란히 반영되는 경향을 띤다. 그럼에도 불구하고 결혼이주여성들은 자신들의 삶을 최대한 의미있게 살기위해 이주를 선택하고 이후의 가능성을 향해 능동적으로 살아가고 있다. 본국에 있던 자녀들의 중도입국 또한 그러한 적극적 선택과 능동적 삶의 모습이며(서덕희, 2010), 새로운 언어문화 환경에서 적응하며 살아가는 과정은 '가족이나 사회라는 공간 안에서 일어나는 상호작용, 주어진 자원이나 조건을 고려한 전략적 행위, 지속적인 협상의 과정'으로 이해할 수 있다(김영순 외, 2014: 45-47).

중도입국청소년은 일반적으로 재혼한 어머니를 따라 한국에 입국한 청소년들이지만 국제결혼가정의 자녀 중 외국인인 어머니나 아버지의 본국에서 청소년기까지 자라다 중도에 입국한 청소년, 외국인 부모의 취업이나 학업 등의 이유로 함께 한국에 온 청소년, 한국에 별다른 연고 없이 일을 하거나 공부를 하려고 청소년기에 입국한 경우, 그리고 북한이탈주민이 제3국에서 외국인과의 사이에 출생한 자녀를 청소년기에 한국으로 데려온 경우를 포괄하는 개념이다.

이 연구에서는 결혼이주를 중도입국청소년의 주된 발생배경으로 보며, 따라서 결혼이주여성의 삶의 모습이나 정체성 형성은 그들의 자녀인 중도입국청소년에게 미치는 영향이 크다고 본다. 이에 따라 본국에서 이미 사회화를 거친 후 청소년기에 국제이주를 해서 정주국인 한국에서 새로이 언어문화 적응과 정체성 재구성이라는 과제를 안고 있는 청소년을 중도입국청소년으로 정의한다.

인하대학교 INHA UNIVERSITY 1954

1.3. 중도입국청소년의 연구경향

이 연구에서는 중도입국청소년과 관련한 최근 연구를 세 가지 유형, 즉 교육지원과 정책, 사회문화적 적응, 그리고 정체성 관련으로 보았다.

첫째, 교육지원과 정책에 관한 연구를 살펴보면 박봉수 외(2013), 김정민(2013), 김도혜(2013), 오성배(2011), 김명정(2011) 그리고 이민경·이수정(2011) 등으로 그 각각의 연구 내용은 다음과 같다.

박봉수 외(2013)는 중국계 중도입국청소년들의 한국사회 적응에 대한 부모역할에 관해 초점을 맞춘다. 이들은 물질적 지원, 정보제공, 갈등조정 등 다양한 역할을 수행하고 있었고 이러한 부모의 역할은 중도입국청소년의 한국사회 적응에 큰 의미로 작용하므로 부모들에 대한 체계적인 교육이나 컨설팅 프로그램을 통한 교육지원의 필요성이 도출되었다.

김정민(2013)은 중도입국청소년이 공립 다문화 대안학교에서 경험한 학교 교육과정과 그 내용을 탐색하였다. 이들 청소년들에게 가장 큰 어려움은 한국어 의사소통 능력이며, 이로 인해 학업에도 큰 어려움을 겪고 있지만 학교생활 경험이 학생들이 학업을 지속하도록 동기를 부여하고 학교 내 인적 네트워킹을 통한 안정감을 제공하는 것으로 분석했다.

김도혜(2013)는 해외 사례가 한국 사회의 이주배경 청소년 정책에 주는 함의를 통해 이주배경 청소년의 학업과 관련한 향후 계획과 의사를 고려한 학교 급의 배치와 지속적인 학업을 돕기 위한 관리의 필요성을 주장하였다.

오성배(2013)는 이주노동자 자녀들에 대한 교육지원 실태분석을 통해 이주노동자 자녀들의 학교진입도 어렵고 진입한 이후에도 그들의 특성에 적합한 교육과정이 구성되어 있지 않아 언어문화 적응을 위한 실효성 있는 교육이 이루어지지지 못한다고 주장하였다. 그는 한국의 다문화사회화가 가속화되면서 다문화 유형도 그와 더불어 다양해짐을 지적하며 그들의 특성을 고려한 교육적 대안 모색의 필요성을 역설하였다.

김명정(2011)은 학교의 다문화교육이 주로 국내 출생 결혼이주가정 자

녀들에 집중되어 있는 점을 지적하며, 언어·문화적 적응교육이 시급한 중도입국청소년의 특별한 교육적 필요에 주목하고 있다. 중도입국청소년의 정확한 숫자의 집계도 불가능하고 학교에 다니는 청소년보다 학교를 포기한 숫자가 더 많을 것으로 예측하며 이들의 교육적 보호를 공리적 관점에서 생각해 볼 것을 촉구한다.

이민경·이수정(2011)은 다문화 아동·청소년에 대한 정책 용어 사용에 대해 비판적으로 고찰하고 그 대안을 모색하고자 하였다. 외국의 사례를 통해 이주배경을 지닌 아동·청소년에 대한 시혜적 정책은 지속성을 갖기 어렵고 한계를 지닐 수밖에 없다는 점에 주목하며 그들의 주류사회 진입에 장애가 되는 요소의 제거와 더불어 역량강화를 도모하는 방식을 병행해야 함을 주장한다.

교육지원과 정책에 관한 선행연구를 통한 시사점은 먼저, 다문화 유형의 다양화로 그들의 특성을 고려한 교육적 대안 모색의 필요성이 대두된 가운데 특히 중도입국청소년에 대한 언어문화 적응 교육이 시급하다는 것이다. 또한 학업을 지속할 수 있도록 적절한 학교 급에 배치하고 학교 내 인적 네트워킹을 통한 학업에 대한 동기부여 및 정서적 안정감 제공 등 관리가 필요하다. 이에 더해, 그들 청소년들의 부모의 역할이 매우 중요하므로 부모에 대한 체계적 교육과 컨설팅 프로그램이 필요하며 시혜적 정책의 지속에 한계가 있으므로 이들 청소년들의 주류사회 진입에 장애가 되는 요소의 제거와 역량강화 도모 방식이 병행해야 한다는 것이다.

둘째, 사회문화적 적응과 관련한 좌동훈(2012, 2014), 이진석(2014), 박선웅·우현정(2013), 한은진(2012), 양미진 외(2012), 류방란·오성배(2012) 등의 연구가 있다.

좌동훈(2014)은 중도입국청소년들의 출신국가와 문화적응 유형에 따른 심리·사회적 적응 요인이 있는지 탐색하였다. 그는 가족기능 중 정서적 반응성, 학교의 다문화 분위기, 사회적 지지와 사회문화 적응이 통계적으로 유의미한 차이를 보임을 발견하였다. 그는 연구를 통해 사회문화 적응 요인이 출신국과 문화적응 유형에 따라 차이를 보인다고 분석하였다.

이진석(2014)은 대부분의 중도입국청소년들은 차별과 편견으로 인한 정체성 혼란을 겪고 있고, 이로 인해 자신과 자신이 속한 공동체에 대한 책임에 대해 적극적이지 않은 것으로 보았다. 따라서 청소년들의 시민성을 함양을 위해서 우리사회에서 차별과 편견이 배제되어야 하며 공동체 의식을 키워주고 사회화를 돕기 위한 프로그램의 개발과 여건 형성을 지원해야 한다고 강조하였다.

박선웅·우현정(2013)은 중도입국청소년들의 적응과정에서 사회문화적 편견 경험이 경험공유자로서의 부모로부터 간접 체험되며 이를 해소할 수 있는 방안의 모색과 그들을 정서적으로 지원하기 위한 제도적 장치의 마련 등을 제안한다. 또한 한국어습득이 중도입국청소년들의 소외감 해소와 밀접한 관계가 있음으로 언어습득기간의 최소화를 위한 지원이 필요하다고 주장한다. 또한 중도입국청소년들의 이중정체성이 정체성혼란이나 유예가 아닌 다양한 정체성 형성이라고 보았다.

한은진(2013)은 중도입국청소년들이 효과적으로 한국사회와 문화에 적응하도록 돕기 위해, 문화적 완충작용을 할 수 있는 제도적 장치가 필요하다고 주장하였다. 또한 청소년들의 부모가 부모역할을 잘할 수 있도록 부모 대상 교육의 필요성과 청소년들의 심리 및 정서적 강화를 돕기 위한 프로그램과 심리적 지지를 해줄 외적 지원체계의 필요성을 주장하였다.

좌동훈(2012)은 중도입국청소년의 사회문화 적응에 우울이나 불안, 문화정체성 등의 요인들이 큰 영향을 주는 것으로 파악하고 관련 기관들이 중도입국청소년의 이러한 심리적 부분, 학교의 다문화분위기 등에 대한 효과적인 접근이 필요함을 피력하였다.

양미진 외(2012)는 중도입국청소년들은 입국 초기나 적응기나 모두 사람들과의 관계를 맺는 일에 어려움을 느끼지만 차츰 자신이 가진 자원들을 긍정적으로 활용하여 적응을 해가는 것으로 관찰하고, 이주청소년들을 이주 시기나 대상에 따라 세분화하여 정책지원을 하여야 한다고 주장하였다. 또한 부모 및 교사교육을 통한 효과적 개입과 올바른 다문화인식을 할 수 있는 사회적 환경 조성의 필요성을 강조하였다.

류방란·오성배(2012)는 주로 한국인과 재혼한 결혼이주여성의 동반 중도입국청소년의 학교 교육기회와 적응 실태를 분석하였다. 이들의 학교 적응의 어려움을 한국어와 학습언어의 습득, 또래관계에서의 거리감, 교사의 지지망 역할 부족 등으로 구분하고 이들을 위한 학교제도 개선, 지원 정책 등을 제안하였다.

사회문화 적응과 관련한 선행연구가 시사하는 바는 우선 출신국에 따른 한국 사회의 차별과 편견이 중도입국청소년의 정체성 혼란을 유발하고 공동체에 대해 소극적 책임의식을 가지게 한다는 점이다. 또한 차별과 편견에 대한 경험공유자로서의 부모로부터 간접체험 되므로 학교와 사회의 올바른 다문화 의식 제고 등 사회적 환경 조성이 필요하다는 점이다. 그리고 중도입국청소년들이 시간이 지나면서 자신이 가진 자원을 긍정적으로 활용하여 적응을 해나가므로 이들의 이주시기, 대상에 따른 세분화된 정서 및 심리지원과 부모와 교사에 대한 교육을 통해 효과적인 개입이 필요하다는 점이다.

셋째, 중도입국청소년의 정체성과 관련한 연구는 조정아 외(2014), 김기현 외(2013), 조혜영(2012), 김승희(2010) 등이 있으며 다음과 같다.

조정아 외(2014)는 중도입국청소년 중 탈북청소년들이 탈북과 이주의 과정에서 경험한 영토·사회문화적 경계 경험을 탐구하였다. 그들은 탈북청소년들이 북한이라는 공간적, 사회문화적 영토를 벗어나 새로운 공간적, 사회문화적 영토에서 생활하는 과정을 경계 체험으로 해석하고 이러한 경험이 이들의 성장과정에 미치는 영향과 그 과정에서 그들이 정체성을 재구성해가는 방법을 탐색하여 탈북청소년과 관련한 다양한 정책을 제언하였다.

김기현 외(2013)는 결혼 이주 가정 및 중도입국청소년들의 민족정체성을 탐색하고 민족정체성의 형성과 맥락적 조건에 대한 연구를 하였다. 이주배경을 지닌 청소년들이 지닌 혼성 민족정체성에 대한 이해는 오랫동안 단일 민족정체성을 내세워온 우리사회가 새롭게 경험하는 문제이며, 사회통합이라는 관점에서 매우 중요한 개념이라고 그들은 주장하고

있다. 특히 그들은 정체성의 혼란을 겪는 청소년기에 이주에서 오는 혼란을 추가로 떠맡게 되는 이주청소년들이 겪게 되는 정체성의 차원이 매우 다양하고 역동적이라는 점을 언급하며 그에 대한 충분한 이해나 고려를 제안하고 있다.

조혜영(2012)은 중도입국청소년들의 한국사회 적응 과정 중 정체성 형성에 대해 살펴 그들의 적응을 지원하기 위한 방안을 탐색하였다. 그는 이중문화 정체성과 기존의 문화적응 유형 중 통합유형이 바람직하다는 관점으로 중도입국청소년들의 적응과정을 관찰하였다. 그는 연구의 결과에 기초하여 이들 청소년들에 대한 접근 방식에 있어 시각이나 정책적 관점의 정립이 관건임을 발견하였다. 그는 지속적으로 그 수가 증가할 것이 예측되는 이주청소년에 대한 사회 전반의 다문화 수용성 개선 사업과 더불어 중도입국청소년들이 지닌 이중언어, 이중문화배경을 장점으로 살릴 수 있도록 사회 전반의 여건이 조성되어야 함을 강조하였다.

중도입국청소년의 정체성과 관련한 연구가 주는 시사점은 먼저 정체성의 혼란을 겪는 청소년기에 국제이주로 인한 혼란을 추가로 떠맡게 되는 중도입국청소년들은 매우 다양하고 역동적인 정체성의 차원을 겪게 되며 이에 대한 이해와 교육적 고려가 필요하다는 점이다. 그리고 이들이 이중 언어·문화의 장점을 살릴 수 있도록 사회 전반의 다문화 수용성 및 여건이 조성되어야 한다는 것이다.

위 중도입국청소년과 관련한 선행연구 경향 분석을 통해 이 연구의 주제에 유의미한 시사점은 다음과 같다.

먼저, 중도입국청소년에 관한 좀 더 세분화한 연구의 필요성과 의미를 확인할 수 있었다. 종전의 연구가 유아, 초등에 집중한 점을 언급하며 김민환(2010), 김영순 외(2014)는 중등대상의 연구의 필요성을 언급하였다. 또한 다문화 연구가 음악, 미술, 사회 등에만 집중해 있다며 언어학이나 외국어교육 분야의 연구를 촉구한 김민환(2010)의 연구는 고등학생 대상의 영어수업 장면이라는 이 연구의 대상 및 배경이 가지는 필요성에 무게를 실어 준다.

둘째, 중도입국청소년들이 새로운 언어문화 상황에 적응을 해 나가는 과정에 그들이 지닌 정체성에 대한 새로운 관점의 연구가 필요하다는 시사점을 던졌다. 박선웅·우현정(2013)과 김기현 외(2013)는 중도입국청소년들의 이중정체성이 정체성 혼란이나 유예가 아닌 다양한 정체성임을 언급하였다. 또한 양미진 외(2012)는 중도입국청소년들이 대인관계에 있어 입국 초기나 그 이후 적응을 해 나가는 상황에서 어려움을 느끼지만 자신이 가진 긍정적 자원을 활용하여 적응을 이루어 나가는 것으로 관찰하였다.

마지막으로 중도입국청소년을 문제의 대상이나 호혜의 대상으로만 보는 것이 아니라 학교와 제도권 안으로 불러 들여 우리사회의 긍정적 자산으로 활용하여야 한다는 관점이다. 한은진(2013)은 주요한 사회화 기관으로서의 제도적 시스템의 역할을 강조하였고 좌동훈(2014)은 학교의 다문화분위기와 사회적 지지가 중도입국청소년들의 사회문화 적응에 유의미함을 통계적으로 확인하였다. 김정민(2013)은 학교생활 경험이 학생들이 학업을 지속하도록 동기를 부여하고 학교 안에서의 인적 네트워킹을 통한 안정감을 제공하는 것으로 보았다.

중도입국청소년들과 관련한 연구동향에 대한 분석과 시사점을 살펴볼 때 이 연구가 가지는 독창성은 다음과 같다. 첫째, 공교육 기관인 일반고등학교에 재학 중인 중도입국청소년에 대한 교과수업 특히 영어수업 참여경험에 대한 연구라는 점이다. 둘째, 중도입국청소년들을 대상으로 정체성 협상에 관한 연구가 거의 없는 가운데 특별히 중국계 중도입국청소년들의 정체성 협상에 관한 연구이다. 따라서 대상 청소년들의 언어·문화 적응과 정체성 형성과정에 나타나는 특성에 대한 이해를 돕는다는 점에서 그 의미를 지닌다.

2. 정체성 협상과 언어문화 적응

2.1. 정체성 협상

정체성(identity)[14]이란 무엇인가? 정체성에 대한 철학적 논쟁은 인간을 다른 사람과 다른 개성을 갖게 하면서 동시에 동일한 자신이 되게 하는 것을 무엇이라고 보느냐에 대한 관점의 차이로 볼 수 있다(Garrett, 1998).

전통주의 관점은 실체(substance)의 개념을 지지하는데 실체[15]란 시간의 흐름이나 외관의 변화와 상관없이 변하지 않는 속성을 말한다. Erikson(1968)은 정체성이란 시간이 지나도 자기 자신을 지금까지의 자신과 같은 존재로 지각하고 받아들이는 것이며 그 특성을 불변성, 독자성, 연속성으로 인식했다. 이는 "계급, 성, 인종과 같은 모든 역학들이 일관성 있고, 통일되고, 고정된 정체성을 만들어 내기위해 동시에 작동하는 것" (Sarup, 1996: 14)으로 보는 관점으로 본질주의 관점이다.

한편 좀 더 최근의 관점은 정체성을 관계 속에서 창조 및 재창조되는 것으로 보는 구성주의 입장[16]이다. 이 관점에서 정체성은 고정된 실체가 아닌 사회적 관계에 의해 재구성되는 다양하고 유동적인 것이다.

---

14) 박아청(1995)에 따르면 정체성의 어원은 라틴어로 '같은 것'이란 의미인 idem에서 유래한 'identitas'이다. 사전적으로는 두 가지 의미 즉 'A1이 B2가 아닌 A2에 대해 유사하다'에서처럼 대상들의 유사함이나 '시간에 걸쳐 어떤 대상의 확실성과 독특성을 확고하게 해 주는 일관성과 지속성'을 의미한다.

15) 고미숙(2003)에 따르면 근대철학의 근간인 Descartes는 정신적 실체나 개인의 자아에서 개인적인 정체성이 발견될 수 있다고 보았다. 이러한 관점은 마음과 몸이 분리될 수 있다는 것으로 그 양자가 서로 관련되어 있지만 서로 다른 실체라고 보는 것이다. 그는 인간이 사고하는 동안 존재한다는 의미로 "나는 생각한다, 고로 나는 존재한다." 고 하였다. 그에게 자아는 필연적인 것으로 마음이나 영혼과 관련되며 육체에서 벗어난 자아만이 본질적 자아이고 몸의 불확실성에 흔들리지 않는 참된 자아라고 했다.

16) 양운덕(1992: 192-193)에 따르면 Derrida는 현전의 형이상학을 해체하기 위해 차이(difference)를 변형시켜 차연(differance)이라는 신조어를 만들어낸다. 이것은 '다르다'와 '지연시키다'라는 두 개의 의미를 하나로 결합시킨 것으로 공간과 시간적 구별 작용을 하나로 표현하는 용어이다. Derrida는 기표는 자신이 아닌 다른 기표와의 차이를 가리키며, 다른 기표 역시 그 자신이 아닌 또 다른 기표를 가리킨다고 했다. 즉 기표는 한 기표에서 다른 기표로 지속적으로 운동하는 의미화 '작용'으로 기표는 타자와의 차이를 가리키며, 그 자체는 가리키는 바가 서로 다른 기표들의 연속된 운동에 의해 무한히 내용이 지연되는 운동, 곧 차연(differance) 가운데 있다.

Tajfel(1974: 69)은 정체성을 내재적인 실체가 아닌 사회적 관계를 통해 확립되는 것으로 보았다. 그는 정체성이란 “자신이 소속되어 있는 사회적 집단(혹은 집단들)에 대한 소속감에 덧붙여진 정서적 중요성과 더불어 소속감에서 유래된 개인적 자기개념의 일부”라고 정의했다. Norton(2000)은 누구든 동시에 여러 개의 상호보완적이고 지속적으로 변화하는 다양한 정체성을 가지게 된다고 보았다. Jenkins(2004: 4-5)는 정체성이란 동일시를 통한 의미의 문제이고 의미란 늘 상호작용을 수반하는 과정으로 ‘거기에 그냥 있는 것’이 아니라 역동적인 어떤 것으로 항상 확립되어져야하는 것이라 주장하였다. Baker(2006)는 사람들이 자신의 정체성을 사회적 역할 즉 지위나 사회경제적 계층 혹은 성별, 나이, 국적 등 세상과 자신의 관계를 통해 이해한다고 보았다.

Campbell(2010: 93)은 정체성이란 ‘사람이 자신을 보는 방식’인 동시에 ‘다른 사람이 자신을 바라보는 방식’ 이라며 정체성이 서로 융합하거나 사회적인 역할과 더불어 성장한다고 보았다. 정혜승(2010)은 정체성은 사회적 맥락에 따라 유동적으로 변화하는 다면적인 자아로 사람들과의 관계 속에 주어지게 되는 역할에 대한 개념이라고 이해했다.

본질주의와 구성주의를 통합한 관점[17]도 있다. McAdams(1997)은 정체성이 지속적으로 변화하고 유동적이지만 어느 정도는 일관되고 통일된 부분이 있다고 보았다. Giddens(1991: 54)는 “한 인간의 정체성은 특정한 서사를 지속하는 능력이 있다”며 우리가 성찰을 통해 자신에 대한 이야기를 만들어내고 이러한 과정을 통해 정체성을 형성하게 된다고 보았다. Sarup(1996: 15)은 정체성을 “계급, 국가, 인종, 민족, 성, 종교와 같

17) 고미숙(2003)에 따르면 이 관점은 서사적 관점이라고도 하며, 특징은 첫째, 정체성의 개념은 차이를 제거하지 않으면서 유동적이고 다양한 자아를 통일시킨다. 둘째 정체성에서 인간의 몸을 중요시 한다.셋째 자아의 정체성은 성찰적 자각을 전제로 한다(Giddens, 1991). 정체성의 통합적 관점은 단지 다양한 자아들의 나열이 아닌 자아에 일관성과 통일성을 부여한다. 넷째 정체성은 서사에 의해 구성되나. 삶을 이야기 할 때 우리는 어떤 이야기는 강조하고, 어떤 이야기는 배제한다. 이러한 선택을 통해 우리는 자신이 누가인가를 형성한다. 다섯째 정체성은 타자와 자아의 관계를 토대로 형성한다. 정체성은 항상 우리가 아닌 것, 즉 타자와 관련되어 있다. 타자와의 관계 속에서 정체성은 지속적으로 재정의 된다. 여섯째 정체성은 시간을 통한 변화이자 과정으로 고려되어야 한다.

은 사회적 역학들의 영향력에 대한 선택, 강조, 고려라는 과정을 통해 구성되는 하나의 서사" 로 정의한다. 즉 사회적 관계와의 상호작용 가운데 일어난 사건이나 행위의 구체적 결과를 우리가 성찰을 통한 이야기로 나타내게 될 때 정체성이 구성된다는 것이다.

위 논의로 볼 때 정체성에 대한 철학의 논의는 'A는 A다' 라는 본질주의 관점, '만물은 변한다'라는 변화에 주목한 구성주의 관점, '변화하는 감성적인 만물과 불변의 이데아 세계로 구별하여 양자의 통일을 성취'(박아청, 1995: 21)하는 통합적 관점으로 나눌 수 있다.

통합적 관점은 정체성에 대한 논의에서 차이와 다양성을 존중하면서 동시에 일관성이 고려되어야 한다는 입장으로 타자와의 관계를 중요시하고 자신의 정체성 형성에 타자가 필수적임을 인정 한다(고미숙, 2003). 자신의 인생사를 이야기로 표현하는 과정에 인간은 자신의 삶을 사회적 관계 속에서 지속적으로 해석, 재해석하기 때문이다.

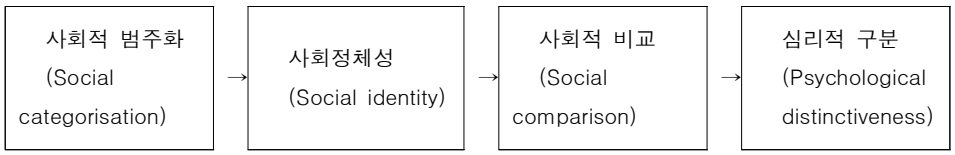
국제이주의 시대에 이주민은 새로운 사회적 환경에서 극심한 정체성 혼란을 겪게 된다. 인간이 자신의 사회적 관계 속에서 지속적인 해석을 통해 정체성을 재구성하고자 할 때 이들 정체성들 간에 이질성이 클수록 충돌이나 갈등 즉 혼란 또한 커지게 마련인 것이다. 홍윤기(2001: 62)는 정체성을 '나를 계속 나이게끔 하는 특성'을 규정하는 일이라고 했다. 이주를 통해 익숙하지 않은 상황에 놓이게 되면 누구나 당황스럽고 갈피를 잡을 수 없는 상태로 자신이 누구이며, 주변에서 무슨 일이 벌어지고 있고 자신이 무엇을 생각하고 느끼는지 묻게 될 수밖에 없다. 인간은 '살아가면서 자신이 누구인지, 자신의 주변에서 무슨 일이 벌어지고 있는지, 자신이 무슨 생각을 하고 있는지, 무엇을 하며 무엇을 느끼는지'(Giddens, 1991: 76) 반복적으로 스스로에게 질문할 수밖에 없는 존재이며 따라서 정체성 구성을 위한 시도도 계속하게 된다. 정체성 시도(Campbell, 2010; 김영순 외, 2012)는 개인이 정체성 혼란 중에 있는 자신의 현실을 자각하면서 정체성 재구성을 위해 여러 개의 정체성을 거치는 과정에 일어나게 된다. 개인이 다양한 사회적 상황에서 권력관계에 의해 형성된 선택가능

한 정체성들(Commins, 2000), 즉 가용자원을 살필 때 일어나는 과정인 것이다. Goffman(1983)은 정체성 형성을 위해 개인들이 일상적인 상황 속에서 타자와의 상호작용을 하는 동안 제시와 반응이라는 협상 과정이 있음을 언급하였다. 이 과정 중 '이해관계가 서로 충돌하고 갈등이 지속적이고 다양할 경우 협상을 통해 조정'하게 되며(조창연, 2012: 28-30), 협상은 당사자들이 자신들의 갈등이나 문제를 제3자의 도움 없이 스스로 해결하는 방법이다. 정체성 협상은 두 가지 비교기준 즉 유사점과 차이점(Jenkins, 2004)과 같이 갈등관계에 놓인 둘 이상의 대상이 벌이는 상호작용 과정(정은성 외, 1996)이며, 이 과정에 개인은 가용자원을 살피며 다양한 정체성 시도를 한다.

동일시[18]는 [그림 Ⅱ-1]과 같이 사람들이 자신을 어떤 집단의 구성원으로 범주화 하게 되면 그 집단의 특성을 자신에게 적용시키는 것(Tajfel, 1974)을 말한다. 이러한 동일시를 통해 사람들은 소속감을 느끼고 또 이런 소속감은 사람의 정서나 행동에도 영향을 미치므로 개인의 대인관계에서 매우 중요하게 작용 한다(이수진, 2007). Sarup(1996: 15)은 정체성을 '사회적 역학들의 영향력에 대한 선택, 강조, 고려라는 과정을 통해 구성되는 하나의 이야기'로 정의하였다.

---

18) Johnson과 Johnson(2002)에 따르면 모든 개인은 정체성을 적극적으로 형성하고자 하는데 이는 그들의 사회적 환경에 있는 중요한 인물들의 행위, 신념, 태도를 내면화하는 과정을 통하게 된다. 따라서 가장 간단한 형태의 동일시는 정서적으로 유대감을 느끼게 되는 대상이 전제되고 그 대상을 사랑하게 되거나 혹은 존경하고 그래서 닮기를 원하게 될 때 일어나게 되는 것이다. 즉, 동일시하고자 하는 대상을 선택하고 그들의 닮고 싶은 부분을 따라하거나 함으로써 자신을 변화시키는 것을 동일시라고 할 수 있다. 가장 흔한 형태인 호감이나 사랑과 같은 긍정적인 형태의 동일시는 주로 더 경쟁력 있고, 더 생산적이고, 더 강력한 대상들의 행동을 본받으려 노력할 때 일어난다. 이럴 경우 동일시의 대상은 선생님이거나 성적이 좋은 학급 친구일수도 있고 유명인일 수도 있을 것이다. 동일시는 부정적인 결과를 낳기도 한다. 불안, 근심, 분노와 같은 부정적인 감정은 파괴적인 정체성을 형성하게 할 수 도 있다. 예들어 어떤 사람이 차별받는 느낌, 소외감, 신경질 등 성장과정과 어떤 상황에서 적절한 처우를 받지 못할 때 분노와 좌절감, 실망감 등을 느끼게 되고 자신을 괴롭히거나 어려움에 빠지게 한 사람과 동일시하여 스스로의 성장이나 발전을 가로 막기도 한다. 이러한 동일시는 긍정적이든 부정적이든 닮고자 하는 대상의 자질 등을 내면화하면서 일어나게 된다. 동일시는 따라서 개인의 성장과 밀접하게 연결되어 있고 이러한 동일시를 통해 정체성이 형성되는 것이다. Freud는 동일시를 억압, 합리화, 또는 퇴행 등과 함께 생득적 원시적인 욕구를 현실에 적응시키는 자아의 역할인 방어기제의 하나로 보았다(박아청, 1995).



[그림Ⅱ-1] 사회정체성 이론(Oakes, 2001: 35)

Bloom(1990)은 동일시의 주체와 동일시되는 대상이 본질적으로 서로 연관되어 있다고 보았다. 예들어 역사적 상황의 변화 등과 같은 외부적 요인이 위협이 되기도 하는데 개인적 수준에서 이러한 위협은 불안, 걱정, 정체성 약화를 유발하고, 집단적 수준에서는 같은 동일시를 공유하는 집단 즉 민족 집단 내 모든 개인이 공유하게 된다는 것이다.

Jenkins(2004: 4-5)는 모든 정체성은 '사회' 정체성인데 '우리 자신이나 다른 사람을 동일시한다는 것은 의미의 문제이고 의미는 일치와 불일치, 전통과 혁신, 의사소통과 협상과 같은 상호작용을 수반하기 때문'이라고 보았다. 즉 '사회적 상황은 개인의 삶과 분리할 수 없으며, 따라서 개인들은 일상생활에서 마주하는 문제들을 해결하려 노력하고 그들을 둘러싸고 있는 사회적 활동의 우주를 재구성하기 위해 능동적으로 행동'(Giddens, 1991: 55)한다. 우리는 문화 안에서 정체성을 학습하게 되는데 정체성의 선택은 전적으로 개인적인 일이므로 문화보다 더 다양하다(Campbell, 2010). Mead(1934)는 동일시를 역할습득과정[19]으로 자아가 형성되는 것을 문화화 혹은 사회화로, 그리고 사회는 개인들 간의 상징적 상호작용에 의하여 구성되는 현상이므로 항상 변할 가능성을 지니며 끊임없이 재구성된다고 보았다.

정체성 협상에서 협상자의 이질성은 파이의 확장으로 귀결된다. 즉 협

19) Mead(1934)의 역할습득과정은 놀이 단계, 게임 단계, 일반화된 타자의 단계로 놀이 단계란 부모나 친구와 같은 지극히 제한된 중요한 타자(significant others)의 입장에 서서 생각해보는 놀이를 하는 단계이다. 게임 단계란 운동경기를 할 때처럼 동시에 여러 사람의 역할취득을 하는 단계로 이 단계에 이르면 자아개념이 더욱 안정된다. 세 번째 단계는 자아형성의 마지막 단계로 일반화된 타자(generalized other)의 입장에 서서 생각할 수 있게 된다. Mead는 일반화된 타자의 입장에 서서 자신을 평가할 수 있는 능력, 일반화된 타자의 역할을 취할 수 있는 능력, 즉 자신과의 내면의 대화를 할 수 있는 능력을 통해 사회가 형성된다고 본다. 그가 제시한 자아형성의 세 단계는 쿨리의 거울자아의 단계를 개념적으로 확장하여 상징적 상호작용의 과정에서 사회가 구성되는 원리를 밝힌 것이다.

력적 협상[20]을 통해 정체성은 A1이 A2가 된 것이 아니라 B라는 새로운 정체성(김영순, 2015)으로 재구성되며, 이를 통해 A, B, C 등과 같은 다수의 정체성을 형성하게 된다. 개인은 변화된 사회적 상황 속에서 이용가능한 정체성들 중 다른 구성원들과의 상호작용 가운데 언어를 통한 의미와 이해의 의도적 협상을 통해 사회적으로 인정을 받고 자신이 필요로 하는 정체성을 선택하게 된 것이다(Cummins, 2000). 즉 정체성은 "계급, 국가, 인종, 민족, 성, 종교와 같은 사회적 역학들의 영향력에 대한 선택, 강조, 고려라는 과정을 통해 구성되는 하나의 서사"이며(Sarup, 1996: 15) 이 서사는 지속적으로 해석, 재해석되는 속성을 지닌다.

이 연구는 본질주의와 구성주의를 통합한 관점에서 정체성을 본다. 즉 인간은 사회적·성찰적 존재로서 타자와의 상호작용 속에서 끊임없이 자신의 정체성을 협상하고 성찰함으로써 재구성하는 존재이다. 이에 정체성 혼란, 정체성 시도, 동일시와 소속감 그리고 정체성 재구성을 중도입국청소년의 정체성 협상 과정으로 추출하였다.

20) 정체성 협상에서 협상은 경쟁적 협상과 협력적 협상으로 나누어 볼 수 있는데(조창연, 2012: 31) 경쟁적 협상이란 나누어야 할 파이를 고정된 것으로 보고 나누는 방식을 모색하는 것이다. 반면에 협력적 협상이란 더 많은 가치를 창출하기 위해 당사자들이 자원과 능력을 통합하며 가치를 창출하여 그 이후 분배를 모색하는 유형이다. 이를 위해 상호간의 창의성과 정보공유를 통해 분배의 대상 가치를 더 크게 만드는 것이다. 이러한 협상은 사회문화의 특성에 따라 그 양식이나 특성이 결정되는 유동적인 것이다.

2.2. 언어문화 적응

언어는 문화를 구성하는 중요한 요소이며 불가분의 관계이다(Nieto, 2002). 즉 언어와 문화는 서로 긴밀히 연결되어 있다. 적응이란 사전적 의미로 '개체가 환경에 대하여 적합한 행동이나 태도를 취하는 것'을 말한다(정척선, 2009: 20). 언어적응과 문화적응은 그 언어와 문화라는 환경에 대해 알맞은 행동이나 태도를 나타내 보이는 것이라고 볼 수 있다.

문화는 개인 혹은 사회의 가치나 취향처럼 눈에 보이지 않고 언어나 방언 혹은 민족성과 같이 정체성을 가지고 있다. 하나의 공동체 안에서도 어떤 언어와 문화를 배경으로 하고 있느냐가 사회적 상황에서의 권력의 차이를 만들기도 한다(Nieto, 2009; 김영순 외, 2016). 이런 맥락에서 문화나 언어는 사회적 산물이며 다양한 사회적 상황에서 권력관계에 의해 형성된 선택가능한 정체성들 가운데 있다(Commins, 2000).

언어는 국가와 사람들의 독립성에 대한 상징이다. 언어가 민족이나 민족주의에 반드시 필요한 것은 아닐지라도 언어는 동일 언어를 사용하는 집단이 지속적으로 단합하게 하는데 중요한 작용을 한다(Baker, 2006; 연준흠 외, 2014). 개인이 자신의 모국어가 아닌 새로운 언어 상황에 놓일 때, 그 새로운 집단에 대해 소속감을 느끼고 또 그러한 상태를 지속해 가기 위해 이 언어적응의 과정이 필요해진다. 이주아동의 언어적응에 대해 Cummins(2008)는 일상적인 대화에 필요한 언어는 2년 안에 학습될 수 있는 반면, 교육과정에 참여하기 위해 필요한 더 복잡한 언어능력은 5년에서 7년 혹은 그 이상이 소요된다고 하였다.

세계화와 이로 인한 국제이주는 상업과 여행, 대중매체, 이민 등과 더불어 세계 인구 중 자신의 모국어 이외의 언어나 언어들을 구사하는 이중언어화자들의 수를 계속 늘리고 있다. 이중언어화자는 이중문화적이기도 한데 이는 특정 언어를 구사한다는 것은 그 언어와 깊이 연결된 가치, 정체성 등이 언어습득과 더불어 언어화자에게 내재화되기 때문이다(이기일, 2014).

단일언어화자는 어휘 테두리 안에 묶여 있는 경향을 보인다. 반면에 이중언어화자는 언어는 임의적인 것이라고 믿는 경향이 있다. 이는 이중언어화자에게 이름과 사물은 분리된 것(Baker, 2006; 연준흠 외, 2014)이기 때문이다. 따라서 이주국의 언어와 동시에 모국어 유창성 모두가 높은 이주아동은 적응을 잘한다(Zhou, 1997). 또한 균형 잡힌 이중언어화자들이 균형잡히지 않은 이중언어화자나 단일언어화자에 비해 확산적 사고를 하는 기술에서도 우월한 것으로 보인다(Baker, 2006; 2014). 이중언어화자의 이러한 점은 그들을 사회에서 특별하거나 독특한 존재로 만든다.

문화를 처음으로 학습하는 과정을 문화화라고 하고, 문화적응은 두 번째 문화에 대한 학습으로 볼 때 문화적응은 이민자, 난민 등이 주류문화를 접하게 되었을 때 나타내는 적응 반응이라고 할 수 있다. 문화적응은 언어습득, 도시나 음식, 관습이나 사람들의 습관 등 실제적인 문제에 대한 적응을 의미한다(Hannigan, 1990). 문화는 윤리, 믿음, 태도와 가치체계, 제도와 관습, 기술과 물질문명에 이르기까지 광범위한 영역에 걸쳐서 인간의 사회적 행동과 개인생활에 영향을 미치는 환경적인 요소다. Gibson(2001)은 정치, 경제, 기술, 언어, 종교, 사회제도 등 집단 수준의 변화와 사람들과의 관계나 개인의 내적 변화와 같은 개인 수준의 변화를 아울러 문화적응이라고 정의한다. 정진경·양계민(2004)은 이주자들이 이미 가지고 있던 문화와 이주국에서 새로이 접하게 된 문화, 이 두 문화의 만남에 따르는 문화적, 심리적 변화과정을 문화적응으로 정의한다.

문화적응의 과정이나 양상에 대해서는 학자마다 다양한 이론을 제시하고 있다. 먼저 Bochner(1981)는 문화 적응과정을 밀월기, 갈등기, 적응기, 안정기로 구분하였다. 첫 번째 단계인 밀월기는 기간이 아주 짧고 대체로 이 시기에 접촉하는 모든 것에 호감을 느낀다. 두 번째 단계는 초기의 호감과는 달리 실제생활을 시작하면서 가치관과 생활양식의 차이, 즉 문화적인 충격을 경험하는 혼란과 갈등 시기이다. 양쪽 모두 타협하지 못하면 충돌이 일어나게 되며, 이러한 충돌이 해결이 되지 않으면 극심

한 스트레스로 힘겨운 시기를 겪게 된다. 세 번째 단계는 문화적응의 단계로서 현지의 새로운 문화적 가치 혹은 규칙을 익혀가며 어느 정도 적응도 하고 그 사회의 일원으로 받아들여지는 수용의 단계에 해당한다. 이 시기는 새로운 문화를 학습하는 시기로 개인에게는 아주 중요한 시기이다. 네 번째 단계는 개인이 새로운 문화를 내면화하고 적응을 완성한 안정기로서 그 사회의 일원으로 정상적인 사회생활을 할 수 있는 시기라고 볼 수 있다(양미진 외, 2012).

Ward 외(2001)는 개인적 수준에서의 문화적응의 결과를 통과, 국수주의, 주변화, 중재로 나눈다. 통과란 일반적으로 사회경제적 수준이 낮은 곳에서 높다고 여겨지는 곳으로 이주했을 때 이주 이전 국가의 문화를 거부하고 새로운 문화를 그대로 받아들이는 경우이다. 이 경우 소수집단의 사람이 자신의 진짜 정체성은 숨긴 채 주류집단의 구성원인 척 살아가는 경우에 해당한다. 국수주의는 새로운 문화를 거부하고 본래 자신의 문화를 과장하는 방법에 해당한다. 주변화는 두 문화 중 어느 문화에도 속하지 못하고 망설이는 경우인데 두 문화가 동시에 존재할 수 없다고 느낄 때 일어나는 현상이다. 마지막으로 중재는 두 문화를 모두 받아들여 잘 통합한 경우로 개인적으로 성장할 뿐만 아니라 자신이 속한 집단에게도 유익을 주는 경우이다.

Berry(1997)는 주류 사회와의 관계 설정과 문화적 정체성 유지 여부를 범주화하여 비주류 집단의 적응 전략을 동화, 분리, 통합, 주변화 등 4가지로 분류하였다. 동화는 주류사회에 적극적으로 참여하고 자신의 문화적 정체성을 유지하지 않는 적응 전략인 반면, 분리는 주류사회와의 관계를 거부하고 문화적 정체성을 유지하는 경우이다. 통합은 문화적 정체성을 고수하면서 주류사회에 참여하는 적응 전략이며 주변화는 문화적 유지도 포기하고 주류 사회의 참여에도 관심이 없는 경우에 해당된다.

Berry 외(1987)는 적응과정과 양상을 접촉이전시기, 접촉기, 갈등기, 위기기, 적응기로 나누었다. 첫째는 이주를 결심하는 시기인 새로운 문화에의 접촉이 있기 이전의 시기이다. 이주의 개인적 동기는 실패, 좌절,

신경증적 욕구, 삶의 질 향상 등, 사회적 요인은 전쟁 위험, 가난, 인구 과밀 등이다. 그리고 두 번째는 새로운 문화에 접촉을 하여 서로 다른 문화가 만나 문화와 행동에 변화가 시작되는 시기로 이 시기에 이주민은 언어장애, 문화충격 등 극심한 스트레스를 겪기도 한다. 이러한 스트레스는 이민에 대한 성취나 기대 사이에서의 불일치 등과 같은 요인에 의해 나타난다(신혜숙·김미영, 2006). 세 번째는 갈등기로서 이주민들이 이주한 사회의 문화적 동화 압력을 받게 되고 이로 인한 정체성 혼란을 겪게 된다. 네 번째로 위기기인데 갈등기의 문제가 해결되지 않은 채 정신적으로 건강하지 않은 상태가 되는 시기이다. 후회와 좌절, 자살, 공격적인 행동, 가정불화, 술과 약물 남용 등 병리적인 현상이 발생하기도 한다. 마지막으로 적응기는 갈등기와 위기기를 넘기면서 문화에 적응하는 시기이다.

Zhou(1997)는 문화적응의 요인을 크게 내적 요인과 외적 요인으로 구분하였다. 내적 요인으로는 입국 동기(자발적 혹은 강제적), 체류기간, 성, 연령, 종족 및 인종적 특성, 사회경제적 지위, 교육 정도, 주류 언어 구사 능력, 가족 구조, 종족 및 인종 공동체 지지망 등이 있으며 외적 요인으로는 경제적 기회와 같은 불평등 구조, 특정 종족 및 인종에 대한 문화적 제도적 차별, 종족 및 인종 간 지역적 고립 정도 등이 있다. 이와 같은 다양한 적응 요인들은 이주자의 적응 유형과 적응 양상 모두에 영향을 주는 것으로 나타났다.

[그림Ⅱ-2] 문화적응의 접근 방식

정진경·양계민(2004)은 다른 민족 집단의 문화에의 적응을 [그림Ⅱ-2]와 같이 행동적, 정서적, 그리고 인지적 접근으로 나누었다. 첫째 행동적 접근은 문화적응을 타문화에 대한 학습경험으로 보는 시각이다. 둘째로 정서적 접근은 문화적 이동을 스트레스적인 생활 사건으로 보고, 이를 극복하기 위해 적응적 자원과 대처반응이 필요하다고 보는 방식이다. 마지막으로 인지적인 접근 방식은 정체성 형성이라는 측면으로 접근하는 방식이다.

Argyle(1969)는 문화적응의 문제가 발생하는 것은 이주자들이 일상적인 사회생활에서 적절한 상호작용에 실패한 때문으로 보았다. 문화적응을 학습경험으로 보는 문화학습 접근 방식은 의사소통 맥락, 상호간의 예의, 시선 처리, 신체적 접촉, 비언어적 측면 등 사회적 기술과 대인간 행동방식에 대해 연구한다. 이러한 접근의 가장 바람직한 방향은 양쪽 문화 모두에 대해 유능하게 대처하는 것이지만 현실적으로는 주로 이주민이 주류 문화에 동화된다는 의미라는 한계를 지닌다.

Lazarus과 Folkman(1984)는 스트레스 대처 접근을 통해 문화적응의 정서적 측면에 초점을 맞추었다. 이 접근은 문화와 문화사이의 변화나 접촉은 사회 정치적 맥락에서 일어나며 이주민은 본래의 문화와 새로이 이주한 문화 모두의 영향을 받는다고 보았다. 따라서 이러한 영향으로 인한 변화는 정서, 행동, 인지적 대처반응에 영향을 미치며 이 과정에서 발생하는 스트레스와 그 대처방식은 개개인의 상황 및 특성 등에 의하여 영향을 받고 최종적으로는 정서적 적응에 영향을 미친다는 가정이다.

Tajfel(1974)은 사회정체성 이론을 통해 인지적 측면을 강조한다. 그는 사람들이 자신을 어떤 집단의 구성원으로 범주화하게 되면 그 집단의 특성을 자신에게 적용시킨다고 보았다. 이는 이주아동이 자신을 이주국의 구성원으로 범주화하게 되면 이주국의 특성인 언어나 문화에 대해서도 적응을 잘하게 된다는 의미로 해석할 수 있다. Bosher(1997)는 이주배경을 가진 학생들 중 학업에 있어 성공적인 학생들이 자신의 모국의 문화와 민족적 유대감을 포기하지 않고도 이주국의 주류문화에

잘 적응할 수 있었음을 강조하며 그러한 학생들은 이중문화적이라고 정의한다. Zhou(1997)가 이중언어에 대한 많은 연구결과를 들어 이주국의 언어뿐만 아니라 모국어 유창성 모두가 높은 이주아동이 적응을 잘 한다는 주장과도 관련이 있다.

이 연구에서는 모국에서 이미 사회화의 과정을 거친 중국계 중도입국 청소년들이 이주국인 한국에서 한국어와 한국문화에 접하게 되었을 때 나타내는 적응반응을 언어문화 적응으로 본다. 즉 이 연구에서 언어적응과 문화적응은 별개의 것이 아닌 서로 깊숙이 연결된 의미로 사용하였다. 왜냐하면 한국적 상황에서 한국어와 한국문화는 분리된 것이 아니며 한국어는 한국문화를 구성하는 중요한 요소로 불가분의 관계라고 보았기 때문이다.

이 연구는 이주배경을 가진 학생들 중 자신의 모국의 문화와 민족적 유대감을 포기하지 않고도 이주국의 주류 문화에 잘 적응하고 이주국의 언어와 동시에 모국어 유창성 모두가 높은 경우 학교생활에 적응도 잘한다고 보았다. 또한 세계어인 영어를 통해서도 교과와 학교생활 적응에 도움이 될 것으로 보았다. 이처럼 양국 언어에 모두 능숙한 이중언어화자는 이중문화적이며, 이중언어화자는 문화적응 또한 용이함을 의미하는 것이다.

2.3. 정체성 협상과 언어문화 적응의 관계

인간은 사회적·성찰적 존재로서 타자와의 상호작용 속에서 끊임없이 자신의 정체성을 협상하고 성찰함으로써 재구성하는 존재이다. 정체성은 "계급, 국가, 인종, 민족, 성, 종교와 같은 사회적 역학들의 영향력에 대한 선택, 강조, 고려라는 과정을 통해 구성되는 하나의 서사"(Sarup, 1996: 15)이고 이 서사는 지속적으로 해석, 재해석되는 속성을 지녔다.

Tajfel(1974: 65-93)은 그의 사회정체성 이론을 통해 언어문화 적응의 인지적 측면을 강조하였다. 그는 사람들이 자신을 어떤 집단의 구성원으로 범주화하게 되면 그 집단의 특성을 자신에게 적용시킨다고 보았다. 그에 따르면 정체성의 중요한 부분은 자신이 속해 있는 사회적 집단과의 동일시를 통해 얻게 되며 따라서 자신이 속한 내집단과 외집단을 비교하여 내집단이 보다 우월하다고 생각할 때 민족정체성에 긍지를 느끼게 된다. 그리고 민족 집단들은 긍정적인 정체성을 만들고 유지하려는 노력을 하게 된다. Commins(2000)는 정체성은 개인의 정체성의 주장과 다양한 사회적 상황에서 권력 관계에 의해 결정된 정체성 선택들의 이용가능성 사이의 협상의 산물이라고 하여 정체성의 협상적 측면을 언급하였다.

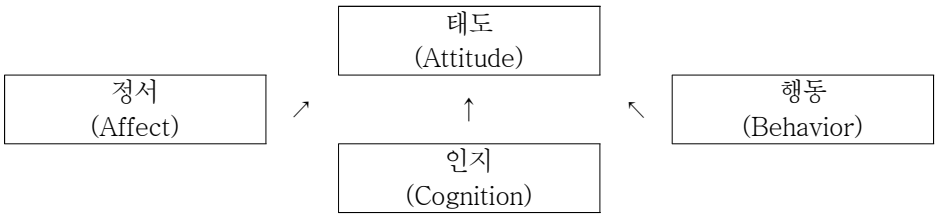
정체성은 안전과 경험의 공유와 더불어 구성원, 집단, 공동체나 지역의 특성을 공유하는 것, 즉 소속감과 연결되어 있다. 이러한 정체성은 때때로 옷, 종교적 신념, 의식절차를 통해 나타나게 되며, 언어는 대부분 정체성 형성과 정체성을 표현하며 정체성의 지표이며 상징이다(Baker, 2006; 연준흠 외, 2014). 언어는 국가나 민족 혹은 문화정체성의 중요한 상징이며, 그 언어를 사용하는 사람이 특정 민족이나 문화 집단에 소속되어 있다는 것을 표현하는 탁월한 표시이기도 하다. 언어문화적응에 있어서 모국어는 단순히 의사소통 수단이 아니라 민족 혹은 문화 정체성과 연관되며, 동시에 이주자의 적응에 보호적 요인으로 작용하는 가족 응집력과도 연관(김경식 외, 2012)된다.

단순히 이주국의 언어를 잘하는 것보다 이주국의 언어와 동시에 모국

어 유창성 모두가 높은 이주아동이 적응을 잘한다고 연구 결과들은 공통적으로 지적하고 있다(Zhou, 1997). 언어와 문화, 그리고 정체성의 상호관계는 복잡하게 얽혀 있고 언어는 집단, 지역, 문화나 국가 정체성을 나타내는 가장 강력한 상징과 경계표지 가운데 하나이다. 언어와 정체성은 상호작용하며 언어는 언어능력, 사용, 태도 면에서 시간이 지남에 따라 개인 안에서 바뀐다(Baker, 2006; 연준흠 외, 2014). 언어는 정체성을 나타내주는 중요한 표식(Giles & Johnson, 1987)으로 정체성은 언어를 통해 나타나므로 우리를 다른 사람들과 구분하는데 중요한 역할을 하게 되다.

Gee(1996)는 언어와 정체성의 상호관계에 대해 어떤 사람의 특정한 사회적 상황 속에서 그 사람의 특정한 집단의식은 그가 사용하는 언어에 의해 주어진다고 이야기 한다(Choe, 2010: 78에서 재인용). 사람들은 일상생활의 다양한 상황 속에서 언어를 통해 타자와 상호작용을 하며 이 과정에 제시와 반응이라는 협상 과정을 겪고 이러한 과정을 통해 정체성이 형성된다. 이때 언어는 특히 상황이 기대대로 전개되지 않을 때 그 협상의 효율성을 크게 증가시키게 된다(Goffman, 1983). 또한 사람이 자신에게 말할 기회를 제공하는 강력한 사회 망에 대한 접근을 획득하거나 거부당하는 것도 바로 언어를 통해서(Norton, 1997; 2000)인 것이다. 즉 정체성은 사람들과의 상호작용 가운데 언어를 통한 의미와 이해의 의도적인 협상을 통해 발전하며, 사람이 사용하는 언어(혹은 언어들)는 그 사람의 정체성을 나타내준다(Baker, 2006).

정체성은 주로 언어태도를 통해서 나타나며 태도란 어떤 대상에 대하여 우호적이거나 비우호적으로 반응하는 경향성(Ajzen, 1988)이다. 사람의 이러한 태도는 언어를 통해 나타내게 되는데, Oakes(2001)는 [그림 II -3]과 같이 태도를 3개의 하위 구성요소, 즉 정서, 인지, 행동으로 이루어져 있다고 설명한다.



[그림Ⅱ-3] 태도의 하위구조(Oakes, 2001: 30)

여기에서 정서란 태도대상에 대한 감정을 의미하며, 인지는 태도대상에 대한 생각이나 신념을, 그리고 행동은 태도대상에 대해 어떤 방식으로 행동하는가에 대한 경향을 나타낸다. 행동은 명백하여 관찰이 비교적 쉽지만, 인지(신념)는 그러한 인지가 사회적으로 용인되지 않을 경우 행동에 의해 의도적으로 감추어질 수도 있다. 정서는 인지보다 측정이 더 어려울 수 있는데, 언어태도의 예를 들면, 중도입국청소년이 영어를 배우려고(행동) 하는데 이는 영어가 자신의 미래에 중요할 것이라는 믿음(인지)에 의한 것이지만 이전에 영어를 배워보지도 알지도 못해 영어에 대해 지나친 부담이나 혐오감을 갖고 있을 수도 있다(정서). 이와 같은 감정(정서)이 태도를 측정할 때 반영되고 있을 수 있다.

이 연구는 인간은 사회적·성찰적 존재로서 타자와의 상호작용 속에서 끊임없이 자신의 정체성을 협상하고 성찰함으로써 재구성하는 존재로 본다. 인간은 언어를 통한 의미와 이해의 의도적인 협상을 통해 발전하며, 사람이 사용하는 언어는 그 사람의 정체성을 나타내 준다. 정체성은 언어태도를 통해 나타나며 언어태도란 어떤 언어(대상)에 대한 우호적이거나 비우호적인 반응으로 태도는 정서, 인지, 행동으로 이루어져 있다. 중도입국청소년들은 이중언어적인 동시에 이중문화적이기도 한데 이런 점이 그들을 사회에서 특별하거나 독특한 존재로 만든다. 영어는 그들의 모국어도 이주국의 언어도 아니지만, 세계어라는 지위를 통해 중도입국청소년들의 학교생활 적응이라는 맥락에 크게 영향을 미친다. 중도입국청소년들이 이주와 언어적응경험을 통해 나타내 보이는 정체성 협상의 의미를 알아보는 것은 그런 점에서 더욱 의미가 있다.

Ⅲ. 연구 방법

이 장에서는 A고등학교의 중국계 중도입국청소년들의 방과후 영어수업 참여경험의 다양성과 그 경험에 나타난 정체성 협상의 의미를 분석하기 위한 연구방법을 기술하였다. 이 연구에서는 방과후 영어수업 참여 경험이라는 주제의 특성을 고려하여 문화기술지 방법을 주요 연구방법으로 하였다.

1절에서는 연구방법인 문화기술지 연구의 개념 및 특성을 기술하고, 문화기술지의 적용과 연구의 절차를 제시하여 연구의 전체 흐름이 드러나도록 하였다. 2절은 연구참여자에 대한 기술을 담고 있다. 3절에서는 자료 수집의 방법과 그 처리과정에 대해, 4절에서는 연구의 신뢰성과 윤리성에 대한 내용을 기술하였다.

1. 문화기술지 연구

1.1. 문화기술지 연구의 개념 및 특성

이 연구는 문화기술지 연구의 방법을 활용하였다. 문화기술지의 다음 특성은 중도입국청소년의 영어수업 참여경험의 양상과 경험에 나타난 정체성 협상의 의미 파악이라는 본 연구에 대한 설명적 타당성을 지닌다.

첫째, 문화기술지 연구는 가설의 검증이 아닌 사회현상의 탐색에 강조점을 두고 인간 행동의 기능과 의미의 해석을 자료 분석으로 간주한다. 구어적 설명이 주가 되며, 통계분석과 수량화는 부수적이다. 단 하나의 사례를 자세하게 조사하며 종종 구조화되지 않은 자료로도 작업을 한다(고미영, 2012).

둘째, 문화기술지 연구의 방법은 주로 현장연구로서 현지조사에 의한다. 그리고 연구참여자 집단들의 아이디어와 신념이 언어나 다른 활동을

통해 표현되는 패턴과 그들의 행위를 관찰하여 집단 내 행동 방법을 찾는다(유기웅 외, 2012).

셋째, 문화기술지는 인생 이야기, 편지나 설문지의 분석, 자서전에서 서사적 분석, 활동연구에서 공연, 현장연구로까지 방법론적 관점으로 볼 때 그 형태가 매우 다양하다(Creswell, 2013; 조흥식 외, 2015).

넷째, 자료수집 방법은 참여관찰과 심층면담이 대표적이며, 문서나 상징물 등이 포함될 수 있다. 참여관찰은 연구자가 일정 기간 자신이 연구하는 민족 집단[21]에 들어가서 관찰하는 것으로 이러한 관찰은 수시로 일어난다(Creswell, 2013; 2015). 면담은 자료수집을 목적으로 한 연구참여자와의 의도적 대화로 형식적 면담과 비형식적 면담이 있다.

Gobo(2011: 15-17)는 문화기술지가 다른 연구방법론과 구별되는 점은 좀 더 적극적인 관찰이라고 강조하면서[22] 참여관찰의 특징을 다음과 같이 정리한다. 첫째 연구자가 연구참여자와 직접적인 관계를 설정하고 그들의 자연스런 환경 즉 현장에 머무른다. 둘째, 관찰을 목적으로 하여 연구참여자들의 사회적 행위를 묘사한다. 셋째, 연구참여자들과 상호작용하고 그들의 일상의 의식과 의례에 참여한다. 넷째, 연구참여자들의 행위[23]의 의미를 이해하기 위해 그들의 코드(혹은 적어도 그들의 최소한의 부분으로라도)를 학습한다.

면담은 연구자가 관심을 갖는 주제와 관련한 지식의 생산을 목적으로 한다. 참여자는 연구자가 구성하여 제공하는 질문 사항에 대해 자신이

---

21) 김영순(2015)에 따르면, 민족 집단이란 거시적으로 우리와 다른 민족 집단을 의미할 뿐만 아니라 나와 다른 사회, 즉 우리나라 사회에서도 다른 종교, 다른 지역, 다른 계층 등 나와는 다른 특성을 지닌 집단을 의미한다. 즉 내가 다니는 학교가 아닌 다른 학교의 문화를 연구할 경우 그 다른 학교는 하나의 '민족 집단'이라고 할 수 있다(2015, 강의록에서 인용).

22) Gobo(2011: 15)는 "관찰하고, 지켜보고, 보고, 바라보고, 응시하고, 샅샅이 본다"고 했다.

23) 관찰을 통해 사회적 행위자의 겉으로 드러난 감정을 기록하지만 표면적 감정 이면에 놓인 두려움, 걱정, 분노, 그리고 다른 감정들의 의미를 탐색한다(Spradley, 2009: 6). 이 과정에서 연구자는 자신의 관점과 지각방식에 대해 지속적으로 의문을 제기하고, 사회적 상호작용을 파악할 수 있는 새로운 방식을 개발하게 되며 주어진 상황, 사람들, 연구 질문에 몰입하면서 주어진 문제를 타자나 공동체 구성원의 관점에서 이해하려 노력하게 된다(곽영순, 2009: 313-314).

생각하고 있는 바를 자신의 언어적 습관과 표현으로 나타내며 면담을 통해 자신의 경험을 구성한다. 이 경험은 객관적 실체라기보다는 참여자 개인의 특성, 문화적 배경, 선입견 등이 면담 질문을 통한 연구자의 의도와 관심에 따라 구성된다. 따라서 면담은 연구자와 참여자간의 공동의 경험 재구성 과정이라는 의미를 갖는다(유기웅 외, 2012).

문화기술지 연구의 수행 방법은 다양하다. 그 일반적 단계에 대해 Creswell(2013; 조 흥식 외, 2015)과 Spradley(1980; 신재영, 2009)를 참고할 수 있다. Creswell(2013, 2015)은 문화기술지 수행의 일반적인 단계를 다음과 같이 정리하였다.

첫째, 문화기술지가 연구문제를 해결하기 위한 가장 적절한 디자인인지 결정한다. 둘째, 연구할 집단이 공유하는 문화가 무엇인지 파악하고 위치를 정한다. 셋째. 문화적 주제, 문제들, 이론들을 선별한다. 넷째, 문화기술지 중 어느 유형을 사용하여 문화적 개념을 연구할 것인지 정한다. 다섯째, 그 집단이 일하고 살아가는 상황에서 정보를 수집한다. 여섯째, 수집된 자료들에서 연구자는 그 집단에 대한 묘사자료, 그 집단과 전체적 해석에서 드러난 주제를 분석한다. 그리고 마지막으로 연구자의 관점(etic) 뿐만 아니라 연구참여자의 관점(emic)을 종합하는 그 집단에 대한 종합적 묘사인 최종 산물로서의 규칙, 일반화에 대한 작업세트를 구축한다.

Spradley(1980; 2009)에 따르면 문화기술지 연구의 단계는 다음과 같다. 우선 과제를 정해야 한다. 문화기술지의 지향점이 사람들이 자신의 행동을 조직하고 경험 해석에 사용하는 문화적 지식을 발견하는 것이므로 이 목적에 의거하여 특정한 문화적 장면에서 중요하다고 느끼는 것을 과제로 정한다. 둘째 문화기술지 질문을 하는 것이다. 세 가지 종류 즉 서술적 질문, 구조적 질문, 대조적 질문이 있다. 서술적 질문을 통해 관찰과 초기자료의 분석을 하고 구조적 질문과 대조적 질문을 통해 좀 더 집중된 관찰을 할 수 있다. 셋째 문화기술지 자료의 수집이다. 자료의 수집은 주로 광범위한 서술관찰을 통해 초기자료를 기록하고 분석한다. 그 후 범

위를 좁혀 집중관찰을 한다. 그리고 조사를 더욱 좁혀 선별관찰을 한다. 서술관찰은 집중관찰이나 선별관찰을 하는 동안에도 계속한다. 넷째는 문화기술지 기록이다. 기록은 관찰과 분석의 중간단계에 해당한다. 다섯째 자료의 분석이다. 분석은 새로운 문화기술지 질문의 발견, 추가 자료의 수집, 관찰일지의 작성과 분석을 할 수 있게 해 주므로 연구과제가 막바지에 이를 때까지 지속한다. 방법으로는 영역분석, 분류분석, 성분분석, 주제분석이 있는데, 서로 다른 형태의 분석을 동시에 수행할 수도 있다. 여섯째는 문화기술지 작성이다. 이 단계는 연구의 마무리이지만 새로운 질문과 더 많은 관찰로 이어지기도 한다.

자서전적 경험쓰기 혹은 저널쓰기는 과거에 자신에게 일어난 다양한 일들을 있는 그대로 사실적 관점으로 기록하기보다는 자신이 선택한 사건이나 경험을 기록한 것이라는 점에서 철저히 주관적이다(최인자, 1999). 경험에 대한 회상이라기보다는 해석이며, 경험을 서술할 때 핵심은 어떤 관점과 방식으로 의미를 구성해 가는가에 있다. 자서전적 경험쓰기는 글을 작성하는 사람과 그 대상이 동일하다는 점에서 메타적 자기표현이라고 할 수 있다. 글쓰기를 통해 표현되는 정체성은 타자와의 상호작용에 의한 결합으로 형성될 수 있으며, 시간의 흐름 속에서 글을 쓰고 있는 자신을 다양하고 가변적이며 재구성되는 존재로 구성할 수 있다(최선녀, 2014).

중도입국청소년이 작성한 자서전적 경험쓰기는 일기나 일지의 형태를 띠며 일상적으로 기록한 자유형식의 글로써 저널쓰기에 해당한다. 저널쓰기는 자신의 경험이나 생각을 자서전적 경험쓰기의 형태로 작성한다는 점에서 반성 혹은 성찰을 촉진하는 수단으로 인식되고 있다(한혜정, 2009). 반성 혹은 성찰은 학생들이 자신의 경험과 행위를 불러내고 비판적으로 돌아보아 새로운 의미를 재구성하고 나와 다른 타자에 다가가기 위해 새로운 지식의 방식을 구성하는 것을 의미한다.

이 연구는 중도입국청소년들의 수업참여 경험이라는 주제의 특성을 고

려, 문화기술지 방법을 주요 연구방법으로 하고, 참여관찰, 심층면담, 영어저널 등을 통해 자료를 수집하였다.

연구참여자들과 영어수업 참여라는 자연스런 상황을 통해 친근한 관계를 형성하고 실제 수업이 진행되는 교실에 함께 머무르며 수업 중 나타내는 연구참여자들의 반응을 기술하였다. 또한 주제와 관련, 면담을 통해 재구성된 연구참여자들의 경험, 연구참여자가 선택하여 기록한 사건과 경험인 영어저널 등 자료를 주로 구어적 설명으로 기술 및 분석하고, 부수적으로 통계 수치 등을 활용하여 이 연구를 수행하였다.

인하대학교 INHA UNIVERSITY 1954

1.2. 문화기술지의 적용과 연구의 절차

1.2.1. 문화기술지의 적용

연구자는 참여관찰자로서 내부자인 동시에 외부자로서의 경험을 가진다(Spradley, 1980). 30년 간 영어교사(중학교 7년, 고등학교 23년)로 재직해 온 점에서 내부자적 관점(emic)을, 대상 학생(중국계 중도입국청소년)과 다른 영어교사의 수업을 관찰하는 입장이라는 점에서 외부자적 관점(etic)을 갖는다. 연구자가 내·외부자적 관점을 통해 수행한 참여관찰의 단계별 관찰내용 및 연구자 관점은 <표Ⅲ-1>과 같다.

<표Ⅲ-1> 참여관찰 단계별 관찰내용[24] 및 연구자 관점

단계	관찰 내용	연구자 관점
1	원어민 영어교사에 의해 진행되는 수업의 전반적인 흐름 파악	내·외부자적 관점
2	수업내용, 교재분석 및 학생과 교사의 상호작용 관찰	
3	개별 학생의 수업 중 반응 등 선별적 관찰	
4	개별 참여자들의 경험의 양상과 경험에 나타난 정체성 협상 기술	

[24] Spradley(1980: 38-172)는 발전식 연구절차를 단계별로 '1단계 : 사회적 상황 정하기-참여관찰하기-문화기술적 기록하기-서술관찰 하기-영역분석 하기. 2단계 : 집중관찰 하기-분류분석 하기. 3단계 : 선별관찰 하기-성분분석 하기. 4단계 : 문화적 주제 발견하기-문화적 자료목록 정리하기-문화기술지 쓰기'로 구분하였다.

1단계는 사회적 상황을 정하고 참여관찰하는 단계이다. 교사의 수업 진행 과정, 학생들의 수업 참여 모습 등을 서술관찰하고 영역분석을 하였다. 2단계는 1단계의 영역분석 결과를 바탕으로 집중관찰 및 분류분석하는 단계이다. 매 시간 원어민 영어교사가 활용하는 수업자료, 수업내용 등을 분석하고 학생들과 교사의 상호작용 즉 수업 중 의사소통, 지도내용에 대한 학생들의 반응을 집중관찰하였다. 3단계는 개별 학생들의 수업 중 반응 등을 선별적으로 관찰하고 언어태도 등을 성분분석을 하였다. 4단계에서는 문화주제를 발견하여 자료목록을 정리하고 방과후 영어수업 참여 경험의 다양성과 정체성 협상을 문화기술지로 작성하였다.

면담은 비형식적 면담과 형식적 면담을 모두 실시[25]했다. 비형식적 면담은 연구참여자들과 수업을 매개로 한 일상적인 상황에서 자연스럽게 이루어졌다. 수업 및 수업 전후, 수업 후 함께 식사를 하면서, 간혹 연구참여자들의 귀가를 돕기 위해 차를 태워주는 시간 등을 활용하였다. 질문은 비구조화된 질문[26]을 이용하였다.

형식적 면담은 연구참여자와 장소와 시간을 미리 정하고 반구조화된 질문지를 활용하여 진행하였다. 면담은 일대다수, 일대일, 이메일 등의 형식으로 이루어졌다. 녹음과 녹음 내용 전사를 위한 구두 동의는 면담 전 설

25) 문화기술지적 면담의 형식에는 비형식적 면담과 형식적 면담이 있다. 비형식적 면담은 참여관찰 중 사람들에게 질문할 때에 주로 사용된다. 일상적 상황에 일어나므로 참여자의 동의를 구하거나 하는 등의 절차를 따르기 어려우므로 추후 관찰노트에 기록하여 자료로 활용할 수 있다. 반면 형식적 면담은 보통 시간 약속을 하고 면담을 하겠다는 특별 요청 이후에 이루어진다. 사전에 연구 참여자에게 연구에 대해 충분히 설명을 하는 등 준비가 되어 있어서 연구 윤리를 준수할 수 있다. 진행은 형식적이든 비형식적이든 일대 일 혹은 일대 다로 할 수 있다(Spradley, 1979; 박종흡, 2003).

26) 면담 질문지 유형은 제시하는 형태에 따라 구조화된 질문, 반구조화된 질문, 비구조화된 질문으로 구분할 수 있다. 구조화된 질문은 사전에 준비된 질문에 대한 답변만을 얻을 수 있다. 참여자의 생각이나 질문 내용에 대한 다른 해석을 제시할 수 없는 한계가 있다. 반구조화된 면담은 구조화와 비구조화된 면담의 중간 형태로 면담 질문지를 사전에 준비하지만 엄격하게 질문이 결정되어 있지 않아서 참여자의 반응에 따라 가변적으로 추가질문을 할 수 있다. 즉 연구자의 질문에 대해 참여자가 자신의 경험을 스스로 정리 및 구성하여 이야기하도록 하는 것이다. 이는 질적 연구의 일반적 활용 유형으로써 의도적 대화를 통해 연구목적에 맞는 정보를 얻고 참여자 스스로 자신의 경험을 자유롭게 구성하도록 해준다(유기웅 외, 2012: 188-190). 한편 비구조화된 면담은 주로 일상적 대화의 형식으로 진행되며 참여자의 답변 내용에 따라 추가질문 형태와 내용이 달라질 수 있다. 이 형식은 참여자 경험의 의미를 확보할 수 있다는 장점이 있다(신경림 외, 2004).

명을 통해 얻었고 동의서의 서명은 추후에 받았다.

그 외 S1의 영어저널[27]을 자료로 활용하였다. S1은 주로 일상적인 경험을 1년여에 걸쳐 자신의 노트(B5 크기)에 기록하였다. 기록횟수는 40여 회이며, 매번 한 두 단락을 반쪽 정도의 분량으로 작성하였다. 노트에는 원어민 영어교사가 어법을 수정하거나 글 내용에 대해 언급하는 등의 피드백이 담겨 있다. 저널의 내용은 서툰 한국어로 인한 수업시간의 어려움, 입국 초기 친구가 없었을 때 느꼈던 외로움, 불확실한 미래에 대한 걱정과 두려움, 여가시간에 관한 이야기, 친구나 가족에 관한 이야기 등을 주로 적고 있다. 영어저널은 T2가 중도입국청소년들에게 동일하게 공책을 나누어주고 작성하도록 한 것이나 S1 이외의 청소년들은 작성하지 않아 자료로 활용할 수 없었다.

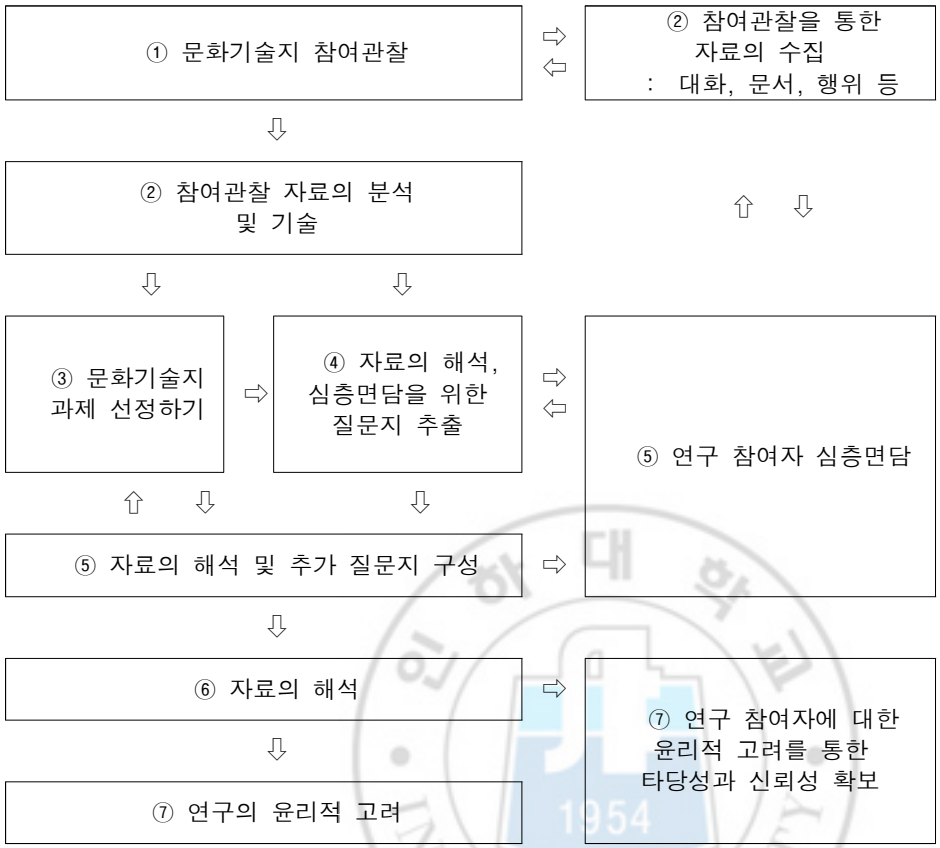
1.2.2. 연구의 절차

연구를 위한 자료 수집은 2015년 3월부터 2016년 1월의 기간 중에 이루어졌다. 연구참여자들이 고등학교 교사와 학생이므로 기본적으로 교수-학습을 통한 교육과정뿐만 아니라 수업 안과 밖에서 일어나는 잠재적 교육과정도 광의적 의미의 교육활동이라는 이해를 기반으로 자료수집이 이루어졌다.

2015년 1학기 중 10회에 걸쳐 원어민 영어교사가 지도하는 중도입국청소년 대상 방과후 영어수업을 참여관찰하였다. 참여관찰을 진행하는 동안과 그 이후 기간을 통해 연구참여자들(수업에 참여한 학생들, 원어민 영어교사, 한국어교사, 한국인 영어교사들)에 대한 형식적 및 비형식적 면담을 진행하였다. 자료 수집은 참여관찰, 심층면담 그리고 연구참여자의 자서전적 경험쓰기 등을 통해 이루어졌다. 형식적 면담은 면담내용을 동의를 얻어 녹음하고 녹음한 내용을 전사록으로 작성하였고 비형식적

27) <부록> 참조

면담 내용은 참여관찰일지에 기록하여 자료로 활용할 수 있도록 하였다. 위와 같이 진행한 연구의 절차를 도식화하면 [그림 Ⅲ-1] 과 같다.



[그림 Ⅲ-1] 연구의 절차

문화기술지 참여관찰에서는 A학교의 방문자로서 그리고 교수-학습을 하는 교사 혹은 학생의 입장이 아닌 참관자로서 외부자적 관점을 가졌다. 사회적 상황은 원어민 영어교사가 지도하는 방과후 영어수업이다. 수업은 매주 2회(월, 수) 17:00~17:50(50분)에 실시되었다. 연구자는 그 중 월요일 수업에 참여하였다. 학교에 특별한 행사나 공휴일이 월요일과 겹치는 경우를 제외한 1학기 중 모든 월요일에 참여관찰을 해서 총10회 진행하였다.

장소는 다문화 학생들이 주로 한국어 수업을 받는 특별교실로 후관 3층의 진로진학부실 옆 교실이었다. 일반 교실의 1/3 크기의 교실에 학생들이 편하게 수업을 들을 수 있도록 책상과 걸상이 놓여 있고, 벽면에는 게시판이 걸려 있어 다문화 학생들의 그림 작품이나 전달사항이 게시되어 있었다. 학생들은 한국어 수업 이외에도 쉬는 시간이나 점심시간 등에 다문화 교실에 모여 대화를 하거나 쉬거나 하였다. 총 10회의 참여관찰을 하는 동안 처음 2회까지는 참관만 하였다. 교실 뒤에 앉아서 학생들과 영어교사의 교수-학습 장면을 지켜보고 교사와 학생, 학생과 학생 간의 상호작용을 관찰하였다.

3회부터는 원어민 영어교사의 수업진행에 방해가 되지 않는 범위에서 도움을 필요로 하는 학생의 옆자리나 바로 뒤에 앉아 학생들의 질문에 답을 하는 등의 활동을 하였다. 학생들은 잘 알지 못하는 단어의 의미를 묻거나 주어진 문제를 어떻게 풀지 물어보곤 했다. 또는 원어민 영어교사에게 전달하고자 하는 이야기를 영어로 전달해 달라는 부탁을 하곤 했다.

한편 원어민 영어교사나 중도입국청소년들과 친밀한 관계를 형성하기 위해 매 시간 간식을 준비하고 기회가 되는대로 식사와 차를 함께 하는 시간을 마련했다. 중도입국청소년들과는 수업시간 전이나 후에 간식을 나누어 먹거나 수업 후 식사를 함께 하고, 몇몇 학생들은 귀가 길에 차를 태워주는 등 활동 과정에 대화를 통해 친밀감을 형성할 수 있었다.

참여관찰 자료의 분석 및 기술에서는 30년 간 교육현장에 있어온 교사로서 교수-학습과정 및 비공식적 면담에 대한 내부자적 관점을 취했다. 교수-학습의 분석은 교사와 학생의 상호작용, 수업내용, 수업교재 등 문서와 행위, 대화 등을 분석하는 것으로 하였고 그 결과를 기술[28]하였다.

문화기술지 과제선정과 자료의 해석 및 심층면담을 위한 질문지 추출에서는 문화기술지 참여관찰과 참여관찰 자료의 분석 및 기술에서 생성된 자료와 관찰 결과를 기본으로 문화기술지 과제를 선정하였다. 그리고 <표Ⅲ-2>와 같이 심층면담을 위한 질문지를 구성하였다. 질문내용은 연

28) Ⅳ장 참조

구문제와 관련하여 중도입국청소년들의 배경에 대한 정보를 얻고 수업 참여경험과 관련한 폭넓은 이해를 도모할 수 있도록 구성하였다.

<표Ⅲ-2> 심층면담 질문지

1. 출생년도 및 한국 최초 입국 시기는 언제인가요?
2. 현재 학교에 오기 전 다문화 대안학교 등에 참여 경험이 있나요?
3. 함께 살고 있는 사람이 있나요(가족관계), 한국에 오기 전 다니던 학교는 어딘가요?
4. 원어민 영어선생님과의 수업시간에 대한 느낌은 어떠한가요?
5. 영어실력 향상에 도움이 되었나요?
6. 영어 실력 향상을 위해 앞으로 어떤 노력을 할 예정인가요?
7. 일반 영어시간(한국인 영어선생님 시간)은 어떠한가요?
8. 한국에 오게 된 계기는 무엇입니까?
9. 하교 후에 주로 무엇을 하며 보내나요?
10. 대학 진학을 계획 하고 있는지요? 있다면 가장 어려운 점은 무엇인가요?
11. 요즘 어려운 일이 있을 때 터놓고 이야기할 상대가 있나요? 있다면 누구인가요?
12. 앞으로도 계속 한국에 살 생각인지요? 그렇다면/ 그렇지 않다면 이유는 무엇입니까?

연구참여자 심층면담에서는 연구참여자들에 대한 심층면담을 일대 일 혹은 일대 다 형태로 형식적 및 비형식적 방법으로 실시하고 자료의 해석 및 추가질문지를 구성하였다.

형식적 면담의 경우, 미리 장소와 시간을 정하되 연구참여자가 선호하는 장소로 하였다. 질문은 위 <표Ⅲ-2>을 기본으로 하되 반구조화된 질문으로 대화중에 대답을 확인하거나 필요 시 추가질문을 하는 형식으로 진행하였다.

면담 장소는 교실, 식당, 카페, 자동차 등 자연스런 일상적인 상황에서 식사를 함께 하거나 수업 전, 수업 중, 수업 후 혹은 집에 태워다 주는 자동차 안 등 자연스런 일상적인 상황에서 실시하였다. 비형식면담은 면담뿐만 아니라 그 과정에 친밀감도 형성할 수 있었다.

비형식적 면담의 경우, 자연스러운 일상적인 대화를 통해 면담이 이루

어졌고, 면담 내용은 추후 [그림 Ⅲ-2]와 같이 관찰일지에 기록하여 자료로 활용하였다.

수업관찰일지

9차	일 시	2015년 6월 29일 17:00~17:50(50분)	
참여관찰내용	연구자가 관찰한 내용(수업)	1. 수업자료 : 유인물(blank sentence game), 파워포인트(예시 문장) 2. 참여자 : S1, S2, S4(S3은 늘러서 아파서 집에 일찍 간다고 양해를 구함, S3은 아르바이트 건으로 일찍 집에 감, S5은 감기로 오늘 결석으로 수업에 불참) 3. 수업 전개 : small talk, 파워포인트로 예시문장을 보여주고 빈 칸에 알맞은 표현 넣기-상대 팀이 적은 것으로 생각되는 문장을 추측으로 말하기-순서를 바꾸어-자신이 빈 칸에 써 넣은 문장을 발표 4. 자리배치: S1, S4(첫줄), S2(둘째 줄) 5. 학생들 개인별 수업 태도 - S1: 적극적으로 수업에 임함, 문장을 논리적으로 맞게 잘 구성함 - S4: [redacted]의 도움을 받아 비교적 적극적으로 수업에 참여함 - S2: 잘 이해하지 못하지만, 교사의 도움을 받아 적극적으로 자신의 생각을 발표함. 6. 수업의 전반적인 흐름: Small talk로 시작(아이스크림과 드라이아이스 이야기, S1 새로 배우기 시작한 일본어 이야기 등으로 시작, T1의 한국어 학습의 어려움 등)-S2와 나, S1과 S4가 그룹을 지어 예시 문장의 빈 칸 채우기-빈 칸을 채우고, 상대팀의 문장을 guess - 서로의 추측 문장을 이야기-각자 쓴 문장을 이야기 함-It was so hot yesterday, so _____ melted-I am so hungry, so I can eat _____-My brother never _____ with me.-During vacation, I will _____ etc.	
	연구자가 관찰한 내용(교사)	1. 참여한 학생이 적어서 다 같이 참여하도록 서로 격려함 2. 개인적인 이야기로 빈 칸을 채우고 대화를 이어가서 수다와 같은 분위기	
	연구자의 느낌	내부자적 관점	외부자적 관점
		1. 소수의 학생으로 좀 더 말하기/ 쓰기에 집중할 수 있음	1. 시간 당 강사료 2만원에도 열심히 (봉사하는 마음으로) 지도

[그림 Ⅲ-2] 수업관찰일지

자료의 해석 및 연구의 윤리적 고려에서는 자료를 해석하면서 연구참여자에 대한 윤리적 고려를 통한 타당성과 신뢰성을 확보하였다. 형식적 면담은 녹취와 녹취된 녹음파일을 전사록으로 자료를 기록하게 되는 사항을 설명하고 구두동의를 받았다. 그리고 추후 문서로 학생과 학부모, 교사들의 서명을 받았다.

2. 연구참여자

질적 연구는 인간에 대한 연구이며 인간을 존중하는 연구이다. 인간은 연구의 대상이 아니라 연구자와 협력하여 연구를 진행하는 연구참여자이다. 따라서 연구자는 연구참여자들이 자신의 목소리를 내고, 자신의 의견을 표현할 수 있도록 공간을 조성하고, 연구참여자는 질적 연구자를 통해 자신의 목소리를 내게 된다(곽영순, 2009).

이 연구의 연구참여자는 총 10명(중도입국청소년 6명, 교사 4명)이다. 먼저 A학교에서 방과후 영어수업에 참여한 중국계 중도입국청소년 6명의 특성은 <표Ⅲ-3>과 같다.

<표Ⅲ-3> 연구 참여자의 특성(학생)

연구참여자	성별	나이	학년	인적 사항 및 특이 사항	비고
S1	남	19	3	공립다문화대안학교 재학(1년)경험, 한국체류 3년, 한국어 유창, 영어로 의사소통 가능	한족 한국국적 취득
S2	남	20	3	공립다문화대안학교 재학(2년, 일반고 편입 후 부적응으로 추가 1년), 한국체류 3년, 한국어로 의사소통 가능, 내성적 성격	조선족 한국국적 취득
S3	남	19	3	한국체류 7년 정도, 생활 한국어 능숙, 중국어로 의사소통 가능. 공립다문화대안학교 거치지 않음.	조선족 한국국적 취득
S4	남	18	2	공립다문화대안학교 거치지 않음. 한국체류 1년 반 정도, 한국어 의사소통 가능, 중국에서 중학교 졸업, 기술고등학교 재학 중 입국	부한국인 모한족 한국국적 취득
S5	남	18	2	공립다문화대안학교 1년, 한국체류 2년, 한국어 의사소통 가능(부분적으로 어색)	한족 중국국적
S6	여	18	2	공립다문화학교 1년, 한국체류 2년, 유학생, 한국어 의사소통 가능(부분적으로 어색)	만족 중국국적

학생들은 모두 중국계 중도입국청소년들이다. 4명은 한국인과 재혼을 통해 입국한 결혼이주여성의 전혼 자녀이며, 1명은 한국인 남성과 중국인 여성 사이에서 중국에서 출생 및 거주하다 중도입국한 경우이다. 또 다른 1명은 부모 모두 중국인으로 한국에 유학 온 학생이다. 재학 중인 학년은 3학년 3명(S1, S2, S3)과 2학년 3명(S4, S5, S6)이다. S3와 S4를 제외한 나머지 학생들은 모두 공립 다문화 대안학교를 1-2년 다니다가 A고등학교로 편입해 왔다.

다음으로 교사 연구참여자 4명의 특성은 <표Ⅲ-4>와 같다.

<표Ⅲ-4> 연구참여자의 특성(교사)

연구 참여자	성별	인적 사항 및 특이 사항
T1	여	원어민 영어교사(호주, 초등교육전공), 교육경력 3년 이상
T2	여	한국인영어교사, 교육경력 10년 이상, 4년 간 다문화 예비학교 업무 담당, 2015년 2학기부터 출산휴직
T3	여	한국어교사, 다문화 업무 담당, 코이카 경험, 대학에서 환경공학 전공, 시험을 통해 한국어교사 자격 취득, 교육경력 1년 미만.
T4	여	한국인영어교사, 교육경력 10년 이상

원어민 영어교사 T1은 인근 B초등학교 소속이지만 A고등학교의 방과후학교 지도교사로 위촉받아 수업이 있는 날 수업시간에 맞추어 A고등학교를 방문하여 수업을 진행하였다.

T2는 한국인 영어교사로서 A고등학교가 다문화예비학교로 지정된 이후 줄곧 관련 업무를 수행하여 다문화 학생들에 관하여 비교적 소상하게 알고 있었다. T3는 정규 교육과정 내 한국어(이중언어로서의 한국어) 수업지도 외에 중도입국 청소년들의 적응 프로그램을 기획하고 운영하는 일을 담당하였다. 일반학급에서 담임교사가 담당하는 대부분의 역할(생활지도, 진로지도 등)을 실질적으로 담당하고 있기도 했다. T4는 중도입국청소년들 중 3학년(S1, S2, S3)의 정규 영어수업 담당교사이다.

3. 자료수집 및 처리과정

자료는 참여관찰과 심층면담을 통해 주로 수집하였고, 학생의 영어저널 및 방과후 영어수업 자료 등을 포함하였다. 2015년 3월에 연구를 계획하고 A고등학교 관리자의 구두 허락과 연구참여자의 구두 동의를 받았다. 2015년 4월부터 6월말까지 주1회 총 10회에 걸쳐 영어수업을 참여관찰하고 자료의 충실성과 신뢰도를 높이기 위해 참여관찰일지를 작성했다. 심층면담은 참여관찰 기간과 그 이후의 기간 중 이루어졌고 면담 후에는 전사록을 만들어 자료의 반복적인 검토, 분석, 성찰이 가능하도록 했다. 참여관찰일지와 전사록, 영어저널을 반복적으로 읽으면서 상호작용의 반응과 태도, 정체성 협상의 상위범주와 하위범주의 분류 등이 이루어졌다.

연구자는 참여자로서의 관찰자로 수업을 관찰하였고 원어민 영어교사가 요청하는 경우 등 필요에 따라 학생들의 수업을 지원하였다. <표Ⅲ-5>는 참여관찰을 실시한 일자별 수업주제이다.

<표Ⅲ-5> 일자별 수업주제

연번	일자	수업주제
1	4월 13일	Fight for Equality(평등을 위한 싸움)
2	4월 20일	Lost Stars(길 잃은 별)
3	4월 27일	Habits(습관)
4	5월 11일	Design a sandwich(샌드위치 만들기)
5	5월 18일	Cooking(요리)
6	6월 1일	Have/Has/Feel(동사 Have/Has/Feel)
7	6월 8일	The art of lying(거짓말)
8	6월 15일	Picture dictation(그림 받아 그리기)
9	6월 22일	An Introduction to clothes(옷 소개)
10	6월 29일	Blank Sentence Game(빈 문장 채우기)

학생들의 경험분석을 위한 수업 중 자료로는 유인물, 노래파일, 프레젠테이션이 있는데 이들 자료는 해당 수업에서 학생들의 영어 수준과 언어태도를 파악하기 위한 참고자료로서 유용했다.

영어저널은 연구참여자 S1이 작성한 것으로 힘겨운 일상과 학교생활에서 언어문화적 적응을 위해 전력을 다하는 모습을 내용을 통해 확인할 수 있었다. 그의 땀과 노력, 고민 등이 비록 짧은 글이지만 행간을 통해 느껴졌다. 작성 일자가 기록되어 있지 않아 각 경험의 시기를 명확하게 알 수는 없었지만 간간이 등장하는 시험에 관한 이야기, 학교 행사에 관한 언급 등을 통해 시기를 유추해 볼 수 있었다.

면담은 형식적 면담과 비형식적 면담을 모두 실시하였다. 비형식적 면담은 학생들과의 만남이 있는 일상적 상황의 자연스런 대화중에 이루어졌다. 일상적인 상황으로는 참여관찰을 하는 날 수업시간 중, 수업시작 전, 수업이 끝나고 교실을 떠나기 전, 가끔 함께 식당에서 따로 만나 식사를 할 때, 그리고 귀가를 돕기 위해 차를 태워줄 때 등이었다. 면담 내용은 주로 학생들이 중도입국을 하게 된 계기나 당시의 상황, 입국 후 겪었던 일들, 공립 다문화 대안학교에 다닐 때 교우관계나 가족과 관련한 사연 등이었다. 비형식적 면담은 학생들의 경우 한국에서의 체류기간이 상대적으로 긴 3학년 학생들(S1, S2, S3)과 비교적 한국어 의사소통에 어려움이 없는 S4(한국인 아버지와 중국계 어머니를 둔 2학년)와 좀 더 자주 이루어졌다. 교사의 경우 참여관찰 할 때 매번 만나게 되는 T1과 다문화 예비학교 업무 담당자인 T2, T3와 자주 만났다.

형식적 면담은 연구참여자 개개인의 의견을 물어 구체적인 시간을 정하고 해당 시간과 장소에서 약속을 통해 이루어졌다. 면담 진행 장소는 가능한 공공장소 중에서 각 연구참여자가 선호하는 곳으로 정하였다. 학생들의 경우 학교 근처의 식당이나 카페, 한국어 수업장소인 다문화실 등을 선호하였고, 교사들의 경우 자택(T1)과 식당이나 카페(T2, T3)등 본인이 선호하는 장소를 직접 방문하고, 가능한 소음이 적은 공간을 이용

하였다. T4의 경우 사무실을 방문하여 연구에 대해 먼저 설명하고 면담을 위한 구두동의를 받았다. 그리고 면대면 인터뷰보다는 이메일을 통해 질문지를 보내면 응답을 하는 편이 편리하겠다는 요청에 의해 서면으로 면담을 진행하고 자료를 수집하였다. 면담 시간은 연구참여자가 원하는 시간으로 학업이나 집무에 방해가 되지 않도록 하며, 너무 늦은 시간은 피하였다. 형식적 및 비형식적으로 이루어진 심층면담의 일자, 장소, 형식 등은 <표Ⅲ-6>과 같다.

<표Ⅲ-6> 심층면담목록(형식/비형식/서면)

일자	연구 참여자	장소	형식	자료형태	비고
4월 13일	S3	교실	비형식	참여관찰 일지	수업 전
4월 20일	T1	식당	비형식		수업 후
	T2	식당	비형식		수업 후
4월 27일	S1, S3, S4, S5, S6	식당	비형식		수업 후
5월 11일	S1, S2, S3, S4, S5, S6	교실	비형식		수업 전/후
5월 18일	S3	승용차	비형식		수업 후
	S4				수업 후
6월 8일	S3	승용차	비형식		수업 후
6월 15일	S1, S2, S3, S4, S5, S6	식당	비형식		수업 후
6월 22일	T3	식당	비형식		수업 후
6월 29일	T2	식당	비형식		수업 후
	T3				수업 후
8월 10일	S1, S2, S3, S4	식당	형식	전사록 참여관찰 일지	사전 약속
8월 22일	S1, S2, S3	식당	형식		사전 약속

9월 6일	S5, S6	식당	형식	전사록 참여관찰 일지	사전 약속
9월 8일	S4	식당, 승용차	형식		사전 약속
9월 19일	T1	자택	형식		사전 약속
	S1	식당, 승용차	형식		사전 약속
10월 22일	S1, S2, S3, S4, S6	교실	형식		사전 약속
	T2	식당			
	T3	카페			
10월 29일	T4		형식	서면	이메일

심층면담은 형식적이든 비형식이든 개인별로 그 횟수에 차이가 있다. 형식적 면담의 횟수는 S1(4회), S2, S3, S4(3회), S6(2회), S5, T1, T2, T3, T4(각 1회)로 총 20회이고 비형식적 면담의 경우, 일상적 상황에 따라 자연스럽게 이루어진 면담이었으므로 승용차로 귀가를 도운 S3와 S4가 상대적으로 그 횟수가 많다. 각 연구참여자 별 횟수는 S3(6회), S4(4회), S1, S5, S6(각 3회), S2, T2, T3(각 2회)이고 T1이 1회로 총 26회이다. 이로써 형식 및 비형식 면담은 모두 46회에 걸쳐 이루어졌다.

4. 연구의 신뢰성과 윤리적 고려

연구자는 질적 연구자로서의 역량 함양과 아울러 본 연구의 신뢰성 및 윤리성 확보를 위하여 부단히 관심과 노력을 기울였다.

우선 이 연구의 신뢰성 제고를 위해 연구자로서의 역량 함양에 주력하였다. 영어 교수-학습 분석과 관련한 교재분석 및 영어교육평가와 관련한 이론적 바탕은 영어교육평가의이론(2009, 가을), 영어교재및교과과정(2010, 가을) 강좌 등을 통해 습득했다. 질적연구방법론의 이론적 바탕은 '다문화교육의 이해'(2014, 가을), '다문화교육융합연구방법론'(2015, 가을) 강좌 수강과 질적연구방법론캠프(2015. 2. 24~2. 27 및 8.29)[29] 참석 등을 통해 마련했다. 또한 '문화인류학특강'(2016, 봄) 청강을 통한 발표와 검증, 멘토링을 통한 의견 청취 등 다각적인 검증을 통해 논문의 신뢰도를 높이기 위한 노력을 지속했고 질적연구로서의 완성도를 높이기 위하여 질적연구 학술모임 활동에 참여하였다.

둘째, 현직교사로서 연구여건을 조성하는데 복무 등 행정적 절차를 준수하였다. 먼저 A고등학교 다문화 업무 담당교사(T2)에게 연구계획을 설명하고 원어민 영어교사와 참여 학생들의 의사를 타진했다. 당사자들의 구두동의를 받은 후, A고등학교 관리자(교감)에게 연구에 대한 설명을 하고 한 학기 동안 방과후 수업 참여관찰을 허락받았다. 그리고 연구자는 방과후 수업 참여를 위해 학교장의 허가를 받아 참여관찰 실시일에는 조퇴로 복무 처리하였다.[30]

셋째, 연구수행을 위해 인하대학교 IRB 심의 절차를 밟았다. 먼저 2015년 3월 중 연구의 방향을 설정하고 질적 연구를 수행하기 전, '인간대상연구및인체유래물연구'(2015.3.25., 질병관리본부)와 '연구책임자를 위한 연구윤리(인문사회계)'(2015.3.24., 국가과학기술인력개발원) 수강을 통해 연

29) 인하대 다문화융합연구사업단에서 실시한 2015년 봄 캠프 전 기간과 가을캠프 마지막 날 참석하였다.

30) 방과후 수업은 근무시간 이후인 17:00에 시작하나 A고등학교와 연구자의 재직교 간 이동 거리를 감안하여 1시간 전인 16:00부터 조퇴로 복무 처리하였다.

구윤리에 대한 연수이수증을 받았다.

문제는 심의일(4월 27일)이 연구자의 참여관찰 시작일(4월 13일)보다 나중이어서 자문을 구했던 바, IRB 심의는 수시로 이루어지며 연구 중 수정 보완도 가능하다고 하여 필요한 제반 서류를 갖추어 인하대학교 IRB로 등기 접수하였다(4월 14일). 그러나 이후 인하대학교 IRB에서 해당 연구를 위한 시작 일자가 심의 일자보다 우선된 것이 맞느냐는 이메일 및 유선 문의(4월 28일)가 있어서 솔직하게 상황을 설명하였다. 그러나 이메일을 통해 심의일자보다 연구를 위한 자료수집이 먼저 시작된 것으로 판단된다는 설명과 더불어 반려 통보를 받았다(5월 7일). 통지를 받고 몹시 당황하였으나, IRB에서 정하고 있는 연구윤리 기준에 따른 연구를 실시하면 된다는 지도교수의 조언으로 연구를 지속하기로 결정했다.

마지막으로 개인정보 보호에 유의하였다. 참여관찰 및 심층면담을 실시할 때 연구참여자 개인의 개인정보가 노출될 수 있기 때문에 개인의 사생활보호, 양심의 자유보장, 상호신뢰의 약속 보장 및 연구 참여에 대한 개인의 자유의사에 의한 자발성 보장 등 윤리적 기준을 준수(Reynolds, 1979)하였다.

연구참여자들의 윤리적 측면을 보호하기 위해 연구자의 신분, 연락처, 연구목적과 연구방법, 면담내용의 녹취, 참여자의 안전과 권리에 대해 안내하고, 매번 구두 동의를 얻은 가운데 녹취하였다. 녹취된 자료는 전사하여 남기게 됨을 설명하였고 연구 참여자와 보호자로부터 연구동의서에 서명을 받았다.[31]

31) <부록> 참조

Ⅳ. 수업 참여자 경험 양상

Ⅳ장에서는 Ⅱ장에서 살펴본 언어문화적응 이론과 관련하여 방과후 영어 프로그램에 참여한 중국계 중도입국청소년들에 대한 참여관찰 및 면담을 수행하고, 영어수업의 교수-학습구성, 교사와 학생의 상호작용 및 언어태도 등 영어수업 참여자의 경험이 어떤 양상으로 나타나는지 탐색하였다.

1. 영어 수업의 교수-학습 구성

1.1. 방과후 영어 프로그램 운영 개요

연구시작 전, A고등학교에 다문화학생들이 재학 중이며, 학교에서는 이들을 위한 적응프로그램을 실시하고 있다는 이야기를 전해 들었다. 좀 더 자세한 내용을 알기위해 A고등학교 홈페이지를 탐색하여 다문화 업무 담당교사(이하 T2)를 확인하였다. T2를 통해 A고등학교에서는 다문화학생들을 위한 적응 프로그램의 하나로 원어민 영어교사(이하 T1)가 지도하는 방과후 영어수업을 주2회(월, 수) 진행하고 있음을 알게 되었다.

T1은 인근 B초등학교 소속으로 방과 후 수업이 있는 날에만 A고등학교로 와서 수업을 진행하였다. T2에 따르면 예산부족으로 강사수당이 전년에 비해 거의 절반 수준이라 미안한 마음이라고 하였다. T1 또한 자신의 방문을 일종의 봉사활동 개념으로 이해하고 있는 듯했다.

참여관찰은 총 10회 진행했다. 연구자는 매번 수업에 활용되는 교수-학습 자료를 수집하고 참여관찰을 통해 교사와 학생 간 상호작용을 관찰하였다.

T1과의 면담을 통해 T1이 학습자료를 선정하고 수업을 진행할 때 고

려하는 사항이나 주안점을 확인할 수 있었다. T1은 중도입국청소년들의 영어 수준이 일반 영어 교과의 성취수준에 미치지 못한다고 판단하여 수업을 단순하게 구성한다고 하였다. T1은 한국인 영어교사들이 지도하는 일반영어 수업은 진도도 나가야 하고 또 대부분의 학생들의 수준에 맞추어야 하는 현실을 인식하고 있었다. 또한 상당수의 한국 학생들은 학교 수업 이외에 사교육을 받지만 중도입국청소년들 대부분이 경제적 이유로 학교에서 배우는 것 외에 추가 학습기회도 없고 수준도 매우 다르므로 방과 후 시간에 얼마간의 영어라도 배웠으면 하는 바람을 가지고 있었다.

> "What they have to learn for high school is difficult. So I was just making class simple. So they understand some English…If they go to 학원, then they study a lot, yeah, they can understand that English. But some of them, they don't enough money to go to 학원. The level is too high…yeah, it's high level English that is beyond their capabilities. What they have to learn during high school…(but my lesson) Like elementary, it's easy. Because it's just very simple. And they can follow it. And I can make my lessons higher level or in-between, so the higher level can help."
>
> (그들이 고등학교 공부를 위해 배워야하는 것은 어려워요. 그래서 전 수업을 단순하게 해서 영어를 조금이라도 이해할 수 있게 해요. 만약 아이들이 학원에라도 다니면 그런 수준의 영어도 이해할 수 있겠지만, 대부분 학원갈 형편이 안 되잖아요. 수준이 너무 높아서 아이들 능력 범위를 넘어서요. 고등학교 동안 배워야 하는 것이요. 그러나 제 수업은 초등학교처럼 쉽죠. 왜냐면 아주 간단하니까요. 그래야 그들이 이해할 수 있어요. 저는 제 수업을 수준을 더 높게 만들거나 중간 수준으로 만들 수도 있어요. 그러면 더 수준이 높은 학생이 도울 수 있지요.) (20160919 T1 형식적 면담)

T1은 수업자료 선택 시 학생들의 영어수준을 우선으로 고려하고, 그 다음에 수업을 재미있게 구성하여 어떻게든 학생들이 참여하도록 노력하는데, 이는 경험을 통해 더 잘 배울 수 있다고 믿기 때문이라고 했다. 수업내용의 이해를 돕기 위해 읽기자료인 유인물을 준비하고 시각적으로 볼 것이 있도록 프레젠테이션 자료를 제작한다고 했다. 그러나 학생 수가 6명에 불과하지만 알파벳도 익히지 못한 학생부터 상당한 수준에 이른 학생까지 수준 차가 커서 여전히 수업구성에 어려움이 있다고 했다.

"First, I thought their level then it was like, they don't want to do it, so then it was like, I've got to make it fun. I've got to make it them want to put in try. If you make an experience, then they will learn better. It's simple, just adding one little game, then, you have to think about it, just don't use the textbook. I felt like it's too difficult to them, and changed from using worksheets, and reading material. I started making Power points, something that they could focus on, something to look at."

(먼저 전 아이들의 수준을 고려해요. 그리고 아이들이 그걸 원하지 않는다 싶으면 재미있게 만들게 되어요. 아이들이 시도라도 해 보게요. 경험하면 더 잘 배울 거예요. 간단해요. 그냥 작은 게임을 추가하고. 생각을 해야 해요. 그냥 교과서만 사용하지 않아요. 그들에게 너무 어렵다 싶으면 유인물과 읽기자료를 사용하는 것에서 프레젠테이션를 만들어서 아이들이 집중할 수 있도록 뭔가 볼거리가 있도록요.)

(20160919 T1 형식적 면담)

1.2. 차시별 교수-학습 구성

T1이 중도입국청소년들과 실시한 영어수업의 교수-학습 구성을 수업주제와 그에 따른 수업자료 등을 통해 살펴보고 수업자료의 유형에 대한 분석을 하였다. 수업관찰을 통해 파악한 일자별 수업주제와 수업자료는 <표Ⅳ-1>와 같다.

<표Ⅳ-1> 차시별 수업주제와 자료[32] 목록

차시	수업주제	수업자료
1	Fight for Equality(평등을 위한 싸움)	유인물
2	Lost Stars(길 잃은 별)	노래파일, 유인물
3	Habits(습관)	유인물
4	Design a sandwich(샌드위치 만들기)	프레젠테이션 및 유인물
5	Cooking(요리)	음식재료
6	Have/Has/Feel(동사 Have/Has/Feel)	프레젠테이션
7	The art of lying(거짓말)	프레젠테이션
8	Picture dictation(그림 받아 그리기)	유인물, 프레젠테이션
9	An Introduction to clothes(옷 소개)	프레젠테이션
10	Blank Sentence Game(빈 문장 채우기)	유인물

1차시 수업주제는 '평등을 위한 싸움(Fight for Equality)'[33]으로 Sue Peterson의 Thurgood Marshall의 행적에 관한 글[34]이다. 핵심단어는

32) <부록> 참조

33) http://www.k5learning.com

34) Thurgood Marshall은 1967년 최초의 흑인 미국 대법원 판사가 된 인물로 어려서 학교에서 말썽을 피울 때 마다 교장선생님은 그를 지하실에 앉아 미국 헌법을 읽게 하였다. 12세에 그

'equality, Supreme Court, separate, justice, deserve, strength, attend, wisdom, fountain'이다. 내용은 Thrurgood Marshall이 어려움 끝에 변호사가 되고 흑인의 인권을 위해 활약한 이야기로 이어진다. 그가 변론한 대표적인 재판인 'Brown vs. the Board of Education'에서 흑인 학생들이 백인 학생들과 동등하게 같은 건물에서 공부할 수 있어야 한다며 피부색에 따른 분리는 동등한 것이 아님을 주장하였다. 내용에 관한 선다형 문항은 'the Supreme Court'의 의미와 'fight for equality'가 가리키는 바를 묻는 문항이며 'equality, justice, separate'의 정의를 글로 써보도록 하는 서술형 문항이 그 다음에 나온다. 1차시 교재는 미국 초등학교 5학년용으로 학습내용이나 영어수준은 고2 혹은 고3인 학생들의 학령을 고려할 때 부담이 없지만 학생들의 영어 수준을 고려할 때 어휘나 질문지의 수준은 높은 편이었다.

2차시 수업주제는 「Lost Stars(길 잃은 별들)」[35]이다. T1이 자신의 휴대폰에 저장된 노래를 들려주고 가사가 적힌 유인물을 학생들에게 제시하였다. 가사에는 군데군데 빈 칸이 있고 학생들은 노래를 들으며 그 빈칸을 채웠다.

빈칸에 들어갈 단어들은 'same, dreams, hand, just, tears, someone, his, yesterday, searching, reason, heard, we, memories, page, careful, dark, new, season, dancing, saw'으로 <보기>가 제시되었다. 가사의 후렴구는 "And God, tell us the reason youth is wasted on the young. It's hunting season and this lamb is on the run. Searching for meaning... But are we all lost stars trying to light up the dark? Are we all lost stars trying to light up the dark?" 로 단어는 비교적 쉬운 수준이었다.

제목이 나타내 주듯 젊음의 방황 혹은 갈등 등의 내용을 담고 있어서 학생들의 연령대에 적합한 수준인 듯하다. T1은 노랫말에서 주요 표현을

는 헌법을 모두 암기할 정도가 되었고 법에 대한 그의 관심이 싹트게 된 계기가 되었다. (https://en.wikipedia.org/wiki/Thurgood_Marshall)

35) Lost Stars는 마룬 5의 보컬리스트이자 배우인 Adam Levine의 노래로, 본래 영화 《비긴 어게인의 배경음악이다. 2012년 여름 미국 뉴욕에서 녹음되었으며, 2014년 6월에 싱글 음반으로 발매되었다(http://www.naver.com).

발췌하여 연습문제로 제시하였다. 예를 들어, “we all have hopes and dreams for the future. I lost my wallet, so I spent the whole day searching for it until I found it.” 등이다.

이 차시에서 학습 자료로 쓰인 노래는 가사에 은유적 표현이 많아 학생들이 온전히 이해하기엔 어려움이 있어 보였다. 하지만, 노래 그 자체가 주는 즐거움이 있어서인지 학생들이 대부분 즐겁게 참여하였다.

3차시 수업주제는 'Habits'으로 유인물 형태로 자료가 제공되었다. 네 개의 과제가 주어졌는데 먼저 “What are habits?” 라는 질문으로 습관에 대한 정의를 내리고, 두 번째는 두 명의 친구를 인터뷰하여 좋은 습관 다섯 개, 나쁜 습관 다섯 개를 유인물에 기록하도록 하였다. 세 번째 문제는 “Tell me your habits. What do you do always / often / sometimes / never?” 라는 질문으로 어떤 습관을 어떠한 빈도로 유지하는지에 대한 이야기를 하도록 유도한다. 네 번째 활동은 듣기이다. 학생들은 습관과 관련한 글을 교사가 읽을 때 듣고 빈 칸을 채우도록 되어있다.

이 차시에서는 학생들이 서로의 인터뷰와 발표를 통해 자신을 돌아볼 수 있는 기회가 제공되었다. 영어 수준은 학생들의 학령이나 연령대에 적합한 내용이고 활동이었다. 주어진 지문은 다음과 같다.

> “What are your bad habits? I think everyone has bad habits. Not everyone agrees on what bad habits are. Some smokers don’t think smoking is a bad habit. Young people don’t think listening to loud music on the train is a bad habit. In Japan, slurping your noodles is a sign that you enjoy your food, but making a noise while eating in England is not good. Have you ever tried to break your bad habits? I have quit nail biting and have stopped leaving things laying around the house. I wish other people would stop their bad habits. I get annoyed when people are late for meetings or talk loudly on their phones in public.”

4차시 주제는 'Design a sandwich'이다. 유인물을 통해 학생들은 서로 다른 맛 "sweet, bitter, savoury, spicy, sour"의 의미를 배웠다. T1은 학생들에게 샌드위치에 들어가는 재료들 몇 가지의 맛을 보고 각각의 맛을 식별해 보도록 했다.

유인물에는 고려할 사항(things to consider)으로 "What is your favorite food? What food is popular these days? What food would taste good together? Would other people like it? Would it be hot or cold? what country would it be most popular in? Who would like it best? Adults or children? What flavor is it? Sweet or savoury?" 등을 제시하여 샌드위치를 어떻게 어떤 맛으로 만들 것인가에 대한 지침을 제시하였다. 또한 "Ingredients"를 적도록 하여 각각의 요리가 어떤 재료로 만들어지며 각 재료의 맛은 어떠한지 체험하고 생각하도록 유도하였다.

이어서 영어권 국가인 호주, 영국, 미국, 남아프리카의 일반적인 아침 식사 유형을 유인물과 실물재료를 이용해 제시하였다. 학생들은 유인물의 빈칸을 각자의 생각대로 채웠다. 또한 T1은 직접 준비해온 실물 재료들 즉 식빵, 딸기잼, 초콜릿, 베지소스 등을 학생들에게 직접 먹어보아 다양한 맛을 경험하고 묘사하도록 유도하였다.

5차시는 수업시간 중 요리를 직접 해보고, 함께 만든 음식을 먹는 시간으로 진행되었다. T1의 요청으로 연구자는 전기 프라이팬을 집에서 가져왔다. T1이 준비해온 양파, 토마토, 식빵, 음료, 소시지 등 재료를 직접 굽거나 버터와 잼을 발라서 학생들은 자신만의 샌드위치를 만들었다. 학생들은 지난 시간에 학습한 음식이름, 재료이름, 영어표현을 요리를 하는 동안 자연스럽게 복습할 수 있었다.

6차시에 T1은 병원에서 환자와 의사의 대화상황을 담은 유인물과 동사 have/has/feel을 그림과 예문을 사용하여 설명하는 프레젠테이션을 수업 자료로 활용하였다. 주어가 3인칭 단수일 때 동사의 형태 등 기본적인 문법을 위주로 수업을 진행하였다. 문법 설명용 프레젠테이션은 초등학생용으로 제작된 것이라 사용된 그림이나 제시문의 영어 수준이 매우 쉬

운 편이었다. 유인물은 have 혹은 has 중 적합한 단어를 넣어 3인칭 단수가 주어로 쓰인 경우 동사의 올바른 형태를 학습하도록 했다. “I had a cold. / He has a sore throat. / Do you have a headache?” 등이다. 또한 have vs. feel 중 적합한 단어를 사용하여 대화를 완성해 보도록 하는 유인물이 학생들에게 제시되었다. “Hi Sarah. How are you? I feel terrible. What’s the matter? I have a headache and a sore throat.” 등이다. 이어서 학생들은 의사와 환자의 대화를 통해 질병 상태를 묘사하거나 질병 이름을 익히도록 유인물이 제시되었다. 예들어 “Hello, I’m sick. Hello, What’s wrong? I feel terrible…” 등이다.

이 차시는 아주 기초적인 수준의 영어로 대부분의 학생들의 이해에는 도움이 되었다. 반면에 S1의 수준에 비해 너무 낮은 수준이었다. 학생들 간 수준 차이가 너무 심해 준비에 어려움이 있을 듯하였다.

7차시는 'The art of lying'이라는 주제로 유인물과 프레젠테이션을 사용하여 설명이 이루어졌다. T1은 프레젠테이션으로 거짓말의 의미, 거짓말을 할 때 몸이 보이는 반응이나 변화 등을 보여주었다. 또한 T1은 자신의 어린 시절 사진을 수업자료로 활용하여 재미와 관심을 유도하였다. 유인물은 “What is a lie? Why do people lie? What do people lie about? 등의 질문으로 시작한다. 이어서 “What are two signs of a liar?” 라는 질문을 통해 거짓말쟁이의 특징 혹은 거짓말의 식별 방법을 role-play로 짝과 역할을 바꾸어가며 연습하였다. 또한 “When is it okay to tell a lie? You don’t want to hurt someone’s feelings. Is it ok to lie?” 등의 질문이 이어졌다. 또한 주어진 단어들 “eager, quiet, scrawny, phone, horse, castle, famous, clever, handsome, odd, driver…” 등에서 형용사를 구분해 보도록 하였다. 주제와 유인물 구성 등이 학생들의 나이에 잘 맞았다.

8차시는 유인물과 위치를 나타내는 전치사를 정리한 프레젠테이션을 수업자료로 활용하였다. 수업주제는 ‘picture dictation’으로 T1이 위치를 가리키는 전치사를 사용한 표현을 말하면 학생들은 그 지시에 따라 그림을 그리고 다시 자신이 그린 그림을 영어로 묘사하여 말하는 활동을

하였다. 예들어 “There is a book on the table. There is a clock on the right hand side.” 등의 지시문을 통해 물건의 위치 등을 그림으로 그리고 다시 자신이 그린 그림을 영어로 말해보도록 하였다. 단순한 문장이지만 위치를 나타내는 전치사가 매우 중요하게 쓰임을 배울 수 있었다.

9차시는 ‘An introduction to clothes’ 라는 주제로 옷의 종류별 명칭을 영어표현으로 익혔다. 이어서 ‘Buying clothes’ 를 주제로 프레젠테이션으로 제작된 옷 그림과 영어 단어를 연결하는 활동을 bingo 게임을 통해 하였다. 먼저 학생들은 주어진 9칸으로 된 bingo판에 무작위로 의류의 명칭을 적어 넣는다. 그리고 “Do you like going shopping? What clothes do you like wearing? I like wearing _____.” 등에 답을 하도록 한다. 학생들은 “No, she hates wearing coats. Does she like wearing coats?” 등의 지시문에 따라 빙고 판에서 언급된 옷 이름을 지웠다. 차례로 지워나가다 3개 이상의 bingo판을 먼저 지운 학생이 승자가 되는 게임이었다. 게임을 하면서 학생들은 옷의 명칭을 복습하게 되었다.

마지막으로 10차시는 'blank sentence game’라는 게임을 통해 먼저 주어진 문장의 빈 칸에 적절한 표현을 넣어 문장을 완성하였다. 그리고 팀을 구성하고 상대 팀의 빈 칸에 들어간 표현을 유추하는 게임을 진행하여 문장을 구성하였다. 유인물을 통해 “Write down one sentence for your group, and one sentence that you think the other group would write.” 라는 지시문에 맞게 문장을 작성하고 급우의 생각을 짐작해 보는 활동을 하였다.

T1은 교수-학습 구성을 할 때 학생들 간의 영어 수준 차가 커서 프로그램 구성에 어려움이 있다고 호소하였고, 이런 어려움은 교수-학습 구성에 여실히 드러나 있었다. 1차시에서 10차시로 이어진 교수-학습 구성에서 4회 차와 5회 차를 제외하곤 대부분 상호 연관성이 불분명하였다. T1은 수업 구성과 교수 내용을 선택할 때 학생들의 흥미와 수준을 우선으로 고려하였고 그로인해 학생들의 나이나 교육적 필요 부분에서 소홀해 질 수 있었던 점이 관찰되었다.

이 연구는 방과후 수업이 학생들의 학교나 학업에의 적응을 돕기 위한 것이라는 점에 주목하였다. 본 목적에 맞게 방과후 수업은 학생들이 실질적인 필요 즉 학교 교과과정 학습과 관련한 어휘나 내용수준을 고려한 학습 자료로 구성하는 것도 고려해 볼 만 하다.

인하대학교 INHA UNIVERSITY 1954

2. 교사-학생 상호작용

총 10회의 참여관찰을 통해 T1과 학생들의 교수-학습 내용과 수업의 절차, 학생들의 수업에 대한 반응, 교사와의 상호작용을 관찰하여 기록하였다. 또한 수업 전이나 수업이 끝난 후 학생들과 연구자가 친밀감을 형성하는 과정 중의 관찰 경험과 느낌도 기록하였다.

2.1. 차시별 상호작용

2.1.1. 1차시 상호작용 관찰

참여관찰 첫날인 4월 13일, 학교에 도착하자마자 업무담당교사인 T2의 사무실에 먼저 들렀다. T2는 조만간 출산휴가를 할 예정인데, 휴가 기간 중 T2를 대신해 다문화 업무를 담당하면서 한국어도 지도할 교사를 새롭게 채용했음을 사전에 전화통화로 알려주었다. 수업 중인 듯 사무실에 부재중이라 수업이 진행될 3층 다문화실로 갔다. 한국어교사인 T3와는 첫 대면이라 명함을 건네고 인사를 나누었다.

1차시 수업이 진행되는 동안은 교실 뒤편에 앉아서 교사와 학생들의 수업을 지켜보기만 했다. 학생들이나 교사나 '낯선 사람'인 연구자를 의식하고 있는 것이 느껴졌고 그래서인지 수업 분위기는 다소 서먹하고 딱딱하였다. 교실이 작아 교사의 교수활동은 낱낱이 볼 수 있었으나 학생들의 뒷모습만 주로 보게 되어 아쉬웠다.

수업에 참여한 6명의 학생들 모두 중국계 중도입국청소년들로 수업시간 교사의 질문에 답도 하고 활발한 모습을 띠는 학생은 두어 명 정도이고 나머지 학생들은 수업을 잘 이해하지 못하는 듯했다. 수업주제는 'Fight for Equality'로 교사는 주말에 한 활동에 대한 질문으로 수업을 시작하였다. 교사는 이번 차시의 주제를 중국계 중도입국 고등학생들의 소수자

로서의 상황과 미국의 인종차별을 연결 지어 설명하였다. 그리고 유인물을 나누어주고 어휘의 의미를 예를 들어 설명하였다. 이어서 지문을 읽고 선다형 문제 3개와 단어의 정의를 묻는 문제 3개를 학생들로 하여금 풀게 하였다. 수업에 대한 학생 연구참여자 각각의 반응은 다음의 <표Ⅳ-2>와 같다.

<표Ⅳ-2> 1차시 교사와 학생의 상호작용

교사와 학생의 상호작용		
교사 지도	**학생별 반응**	
1. 주말에 한 활동에 대한 질문으로 수업을 시작하였다. 2. 중국계 중도입국 고등학생들의 상황과 미국의 인종차별을 연결 지어 설명하였다. 3. 유인물을 나누어주고 어휘의 의미와 예문을 설명하였다. 4. 지문을 읽고 연습문제(선다형 문항 3개, 단어의 정의, 글의 요지 파악, 주제선정의 이유)를 풀도록 학생들에게 지시하였다.	S1	어려운 단어나 과제에 동기부여가 된다. 어휘의 한국어로서의 뜻을 이야기하고 질문도 자주한다. 교사가 학생의 질문에 대답하고 자세하게 설명을 해준다.
	S2	수업시간 내내 조용히 앉아 있다. 옆 자리의 S1 에게 간간이 단어의 뜻을 묻고 이해해 보려 노력은 하나 과제의 수준이 학생의 수준에 비해 과하게 높은 듯하다.
	S3	수업을 전혀 이해하지 못하는 듯하다. 중국어로 큰 소리로 이야기하고 웃고 다른 학생의 행동에 반응을 한다. 교사는 이런 학생의 행동에 불쾌감을 느끼고 학생에게 “지금 이런 행동이 재미있다고 생각하니?”라고 역정을 낸다.
	S4	단어를 큰 소리로 따라 읽고 빈 칸 채우기 등의 수업활동에 적극적으로 참여한다.
	S5	수업을 전혀 이해하지 못하는 듯하다. 줄곧 옆 자리의 친구와 중국어로 수다를 떤다.
	S6	수업에 크게 흥미를 느끼지 못하고 줄곧 휴대폰을 만지작거리고 교사의 지적을 몇 번 받는다.

S1은 어려운 단어나 과제에 동기부여가 되는 학생이었다. 어휘의 한국어 뜻을 이야기하고 질문도 자주하였다. 교사가 학생의 질문에 대답하고 자세하게 설명을 해주었다. S2는 수업시간 내내 조용히 앉아 있었다. 옆 자리의 S1에게 간간이 단어의 뜻을 묻고 이해해보려 노력은 하나 과제의 수준이 학생의 영어 수준에 비해 과하게 높은 듯하였다. S3은 수업을 전혀 이해하지

못하는 듯했다. 중국어로 큰 소리로 이야기하고 웃고 다른 학생의 행동에 반응을 하였다. 교사는 학생의 행동에 불쾌감을 느끼는 듯 보였고 학생에게 “지금 이런 행동이 재미있다고 생각하니?” 라고 역정을 냈다. S4는 단어를 큰 소리로 따라 읽고 빈 칸 채우기 등의 수업활동에 적극적으로 참여하였다. S5는 수업을 전혀 이해하지 못하는 듯했다. 줄곧 옆 자리의 S3나 S4에게 중국어로 말을 걸고 수다를 떨었다. S6는 수업에 크게 흥미를 느끼지 못하고 줄곧 휴대폰을 만지작거리다 교사의 지적을 몇 번 받았다.

수업이 끝난 후 학생들 각각의 이름을 물어 보았다. 자신의 이름을 알려주는데 중국어 발음을 잘 알아듣기 힘들었다. T1이 학생들의 이름이 적힌 출석부를 가져다주어 출석부를 보며 학생들의 이름을 메모지에 적었다. 출결상황을 보니 S1, S2, S4가 빠지지 않고 수업에 참석하는 학생들이었다. T1과 따로 잠시 이야기를 나누었다. 교사는 수업에 적극적이지 않은 학생들에 대해 뭐든 대책을 마련하고 싶어 했다. 업무담당교사인 T2가 참관자인 연구자를 영어교사이고 수업 보조 역할도 할 수 있다고 미리 소개한 탓인 듯 도움을 바라는 듯하였다. T1은 오늘 S3의 언행을 이야기하며 매우 못마땅해 했다. T1이 먼저 자리를 뜬 후 학생들이 다가와서 붙임성 있게 이야기를 건네었다. 학생들이 건강해 보이고 잘생긴 것이 인상적이었다. 연구자가 중국어를 배웠던 경험을 이야기하자 한 아이가 영어가 어려운지 중국어가 어려운지 물었다. 중국어가 더 어렵다고 이야기하자 해맑게 웃었다. 6명의 학생 중 유일한 여학생인 S6는 새침하게 굴며 곁을 주지 않았다.

2.1.2. 2차시 상호작용 관찰

참여관찰 두 번째 날인 4월 20일, T1은 주말동안 있었던 일을 질문하는 것으로 수업을 시작하였다. 유인물을 나누어 주고 간단하게 설명을 한 후 휴대폰으로 노래를 들려주었다. 「길 잃은 별(Lost Stars)」이라는 노래로 여성의 음성으로 2회, 이어서 남성의 음성으로 1회 들려주었다.

학생들은 교사가 나누어준 노랫말이 적힌 유인물의 빈 칸에 가사를 채워 넣는 활동을 하였다. 빈 칸에 들어갈 가사는 'Missing Words'라는 칸에 주어져 있었다. 빈칸 채우기를 끝내고 교사는 학생들에게 가사의 주요단어 및 표현을 설명해주고 학습한 단어를 활용하여 자신만의 문장을 써 보도록 시켰다.

<표Ⅳ-3> 2차시 교사와 학생의 상호작용

교사와 학생의 상호작용		
교사 지도	**학생별 반응**	
1. 지난 주말동안 있었던 일을 질문하는 것으로 수업을 시작한다. 2. 유인물을 나누어 주고 간단하게 설명을 한다. 3. 휴대폰으로 노래를 들려준다(여성버전 2회, 남성버전 1회). 4. 노랫말의 빈 칸에 가사 채워 넣기를 지시한다. 5. 가사에서 발췌한 주요 단어 및 표현을 익히게 한다. 6. 학습한 단어를 활용하여 자신만의 문장을 써 보도록 지시한다.	S1	적극적으로 영어 단어의 뜻을 우리말로 답하고, 이해하려고 노력하는 모습을 보였다. 간간히 질문을 하고 교사의 말을 잘 이해하는 듯했다.
	S2	따라해 보려 해도 너무 어렵다고 생각하는 듯하고, 수업시간 내내 조용히 있었다.
	S3	계속 장난을 치고 옆자리의 S6에게 말을 걸고, S1에게 간간히 질문을 던진다. 교사가 다소 노골적으로 못마땅해 했다.
	S4	수업에 열심히 참여하려 노력하고, 노래도 따라 부르는 등 적극적이다. 가끔 모르는 단어를 휴대폰으로 찾다가 게임도 하고 중국어 사이트를 검색하기도 한다.
	S5	주말활동을 묻는 교사의 질문에 공사장에서 일한 이야기를 했다. 피곤하고 그래서 수업이 재미도 없고 의미도 없다고 말했다.
	S6	노래에 흥미를 보이고 노래를 따라 부르는 등 적극적으로 참여했다.

S1은 영어 단어의 뜻을 한국어로 답하고 간간히 질문을 하였다. S2는 따라해 보려 몇 번 시도하다 너무 어려운 듯 수업시간 내내 조용히 있었다. S3는 지난 시간과 마찬가지로 계속 장난을 치고 옆자리의 S6에게 말을 걸고, S1에게 간간히 질문을 했다. T1은 노골적으로 못마땅해 했다.

S4는 수업에 열심히 참여하려 노력하고, 노래도 따라 부르는 등 적극적이었다. 가끔 모르는 단어를 휴대폰으로 찾다가 게임도 하고 중국어 사이트를 검색하기도 했다. S5는 주말활동을 묻는 교사의 질문에 공사장에서 일한 이야기를 하며 피곤하고 그래서 수업이 재미도 없고 의미도 없다고 말했다. S6는 지난 시간과 달리 노래에 흥미를 보이고 따라 부르는 등 적극적으로 참여하였다. 학생들은 수업내용이 이해하기 힘들면 바로 중국어로 이야기를 나누었다. 아예 포기하거나 참여 의지를 보이지 않는 학생들도 있었다. 필요하다고 생각은 하나 어려워 따라가기 힘들어하는 것으로 보였다. 교사와 학생들 사이의 의사소통의 한계가 있어 서로 간에 오해가 작용하고 있는 듯했다.

수업 후 T1, T2와 인근 식당에서 식사를 했다. T1은 학생들의 수준이 너무 달라 어려움이 크다는 이야기를 하며 학생들의 영어수준에 맞는 그림책으로 수업을 하려고 시도한 적이 있는데 학생들이 매우 불쾌해하며 나이에 맞는 학습 자료를 사용하길 원했다는 이야기를 전했다. 문제는 나이에 맞는 학습 자료의 경우 영어의 수준이 너무 높아 학생들의 관심을 유지하며 동기부여하고 수업을 진행하는 일이 너무나 어렵다는 하소연을 했다. 업무담당자인 S2는 출산휴가가 예정된 이야기를 하며 학교에서 다문화 예비학교 업무가 관심이나 지원을 받기 어려운 점을 토로하며, 관리자가 다문화에 대한 이해가 없을 경우 그 어려움이 더욱 클 수 있다며 자신의 사례 몇 가지를 들어 이야기 하였다.

2.1.3. 3차시 상호작용 관찰

참여관찰 세 번째 날인 4월 27일, 수업의 주제는 '습관(habits)'이었다. T1이 주말에 있었던 일에 대한 이야기로 수업을 시작하였다. 이어서 학생들에게 좋은 습관의 예와 나쁜 습관의 예를 이야기하도록 유도하며 칠판에 "going to bed early, sleeping early" 등을 좋은 습관의 예로

“smoking, fighting, drinking” 을 나쁜 습관의 예로 받아 적었다. 유인물을 배부하고 활동에 대해 간단한 설명을 했다. 학생들이 옆자리 학생과 서로 좋은 습관과 나쁜 습관을 이야기해 보도록 하고 각자 상대의 이야기를 받아 적게 했다. 간혹 교사는 연구자에게 내용을 학생들에게 한국어로 설명을 해달라는 부탁을 하고 학생들의 한국어를 영어로 옮겨 표현해 달라고 부탁했다. 학생들이 수업시간 중 보이는 행동(중국어로 대화하기, 휴대폰 사용하기 등)에 몹시 불쾌하나 애써 참고 있는 듯 했다.

<표Ⅳ-4> 3차시 교사와 학생의 상호작용

교사와 학생의 상호작용		
교사 지도	**학생별 반응**	
1. 주말활동에 대한 small talk로 시작했다. 2. 학생들에게 좋은 습관의 예와 나쁜 습관 의 예를 이야기하도록 유도하며 칠판에 받아 적었다. 3. 유인물을 배부하고 간단한 설명을 했다. 4. 학생들이 옆자리 학생과 서로 좋은 습관과 나쁜 습관을 이야기해 보도록 하고 각자 상대의 이야기를 받아 적게 했다. 5. 학생들이 수업시간 중 보이는 행동(중국어로 대화하기, 휴대폰 사용하기 등)에 몹시 불쾌하지만 참는 듯했다.	S1	교사의 질문에 적극적으로 답을 하며 참여했다.
	S2	한국어 발음이 서툴고 영어에도 자신 없어했다. 수업시간 내내 묵묵히 있었다.
	S3	옆자리의 S6와 계속 장난을 쳤다. 수업에 흥미를 느끼지 못했다.
	S4	S1과 같이 열심히 참여하였다. 간혹 휴대폰으로 단어를 검색했다.
	S5	한국어가 서툴고, 자신은 영어가 필요 없다고 이야기 했다.
	S6	계속 장난을 치며 엎드려 있거나 중국어로 수다를 떨었다. 간혹 수업에 관심을 보였다.

S1은 교사의 질문에 적극적으로 답을 하며 참여했다. S2는 한국어와 영어가 다 서툰 듯했다. 한국어 발음이 서툴고 영어에도 자신 없어하며 수업시간 내내 말없이 묵묵하게 지냈다. S3는 옆자리의 S6와 계속 장난을 치며 수업에 흥미를 느끼지 못했다. S4는 S1과 같이 열심히 참여하려 노력했다. 간혹 휴대폰으로 단어를 검색했다. S5는 한국어가 서툴고 자신은 영어가 필요 없다고 이야기 했다. S6는 S3와 계속 장난을 치며 엎드려 있거나 중국어로 수다를 떨다 간혹 수업에 관심을 보였다. S5와 짝이 되어 인터뷰를 하였는데 S5는 자신의 나쁜 습관으로 “맥주마시는 거, 욕하는 거, 선생님 말씀 잘 안 듣는 거, 수업 중에 전화로 게임하거나 장난치는 거”를 들었다. 연구자가 영어로 “drinking beer, using bad words, not listening to teachers, using a phone in class”로 적어 주며 영어 단어를 설명하고 이해를 도와주자 평소 영어가 필요 없다고 말하던 것과 달리 눈을 반짝이며 호감을 보였다. 지난 시간의 노래는 은유적 표현이 많아 어려움을 느꼈지만 오늘은 비교적 쉽고 가까운 주제라 학생들의 수업에 대한 반응도 좀 더 활발한 느낌이지만 수업내용이 조금만 어려워져도 학생들은 바로 중국어로 대화를 나누며 수업에 집중하지 못했다. 그러한 학생들의 태도에 교사는 불쾌감을 억지로 참는 모습이었다.

수업이 끝난 후, 인근 돈가스 전문점으로 학생들과 함께 갔다. S2는 ‘밤에 일을 하러 가시는 어머니와 함께 식사하기로 하였다’며 먼저 귀가하고 나머지 학생들과 식사를 하였다. S1은 입국한지 2년 여 정도이지만 한국어 발음이나 표현력에 전혀 손색이 없었다. S1은 한국인 영어교사의 수업시간은 주로 수능시험을 위한 문제풀이식 수업이라 어렵고 영어로 말할 기회가 주어지지 않지만 원어민 교사와의 수업시간에는 영어로 말하고 영어로 써 볼 수 있는 기회가 있어서 좋다고 하였다. 영어는 어렵지만 영어를 잘하면 사회적 성공에 도움이 된다고 여기며 자신의 꿈인 CEO가 되기 위해 열심히 공부할 계획이라고 이야기 하였다. 대체로 학생들은 자신들의 한국어가 서툰 것과 영어를 못하는 것을 몹시 부끄러워했다.

지난 시간에 비해 비교적 쉬운 주제여서 학생들이 수업을 좀 더 잘 이해하는 듯했다. 그러나 내용이 조금이라도 어려워지면 학생들은 중국어로 대화를 나누었다. 교사는 학생들의 수업태도가 나쁘고 무례하다고 인식하였다.

2.1.4. 4차시 상호작용 관찰

5월 11일 참여관찰 수업의 주제는 '샌드위치 만들기(Design a sandwich)'였다. 교사는 먼저 학생들이 아침식사로 먹은 음식을 이야기해 보도록 시켰다.

<표Ⅳ-5> 4차시 교사와 학생의 상호작용

교사와 학생의 상호작용		
교사 지도	**학생별 반응**	
1. 학생들이 집에서 (각 나라의) 아침식사로 섭취하는 음식의 종류를 이야기하게하고 칠판에 받아 적었다. 2. 유인물(food from around the world)를 나누어 주고 학생들의 흥미와 이해를 돕기 위해 준비해온 식빵, 딸기잼, 초콜릿, 비지 소스 등을 맛을 보도록 지도하였다. 3. 학생들이 영어를 이해하지 못할 경우 어휘 수준에서 가끔 한국어로 설명했다.	S1	영어로 일기를 써 와서 교사에게 보여주고 피드백을 받았다. 대학진학에 필요한 중국어 등급시험인 HSK 점수가 기대보다 낮게 나와 수업시간에 다소 풀이 죽어 있었다.
	S2	자신이 이해할 수 있는 음식관련 주제가 주어지자 자신의 의사표현을 하였다. 만두를 좋아하고 라면을 자주 먹는다는 이야기를 하였다. 빈칸 채우기 활동을 도움을 받아가며 참여하였다.
	S3	주말 체험활동이야기를 적극적으로 하였다. 수업시작 15분 쯤 되었을 때 사정이 있어 수업 중 귀가하여야 한다고 원어민 교사에게 영어로 설명해 달라고 요청하였다.
	S4	신발을 분실하여 수업에 집중하지 못하였다. S5와 휴대폰을 검색하였다.
	S5	수업 중에 계속 휴대폰을 만지작거리고 수업에 흥미를 보이지 않았다. 수업을 이해하지 못하고 집중을 못하나 음식관련 주제 등 아는 이야기에는 적극 반응하였다.
	S6	일찍 귀가하여 수업에 참여하지 않았다.

이어서 미국, 영국, 남아프리카, 호주 등에서 아침식사로 섭취하는 음식의 종류를 학생들로 하여금 아는 대로 이야기하게 하고 칠판에 받아 적었다. 유인물(food from around the world) 을 나누어 주고 학생들의 흥미와 이해를 돕기 위해 준비해온 식빵, 딸기잼, 초콜릿, 베지소스를 맛보도록 권했다. 학생들이 영어를 이해하지 못할 경우 가끔 한국어로 단어의 뜻을 말했다. 학생들에게 맛을 표현하는 단어들 “sweet, savory, sour, bitter”를 설명하고 교사가 준비해온 음식들의 맛을 표현해 보도록 시켰다.

S1은 영어로 일기를 써 와서 교사에게 보여주고 피드백을 받았다. 그는 수업시간 내내 대학 진학을 위해 치룬 중국어 등급시험(HSK) 점수가 뜻대로 나오지 않았다며 풀이 죽어 있었다. S2는 자신이 잘 이해할 수 있는 음식 관련 주제가 주어지자 활기를 띠고 자신이 만두를 좋아하고 라면을 자주 먹는다는 이야기를 했다. 그리고 그는 중국 만두가 한국 만두보다 훨씬 맛있다는 이야기도 덧붙였다. 이어서 유인물의 빈칸 채우기 활동을 도움을 받아가며 참여했다. S3는 주말에 전주 한옥마을에 체험활동을 다녀온 이야기를 활기차게 했다. 수업시작 15분쯤 되었을 때 사정이 있어 먼저 가야한다는 것을 원어민 교사에게 영어로 설명해 달라고 연구자에게 부탁을 했다. 이야기를 전달하였더니 인사를 하고 일찍 귀가하였다. S4는 신발을 분실하여 수업에 집중하지 못했다. S5는 수업 중에 계속 휴대폰을 만지작거리고 수업에 흥미를 보이지 못하다, 음식과 관련하여 아는 이야기가 나오면 적극적으로 반응을 보였다. S6는 일찍 귀가하여 수업에 참여하지 않았다.

영어, 중국어, 한국어가 동시에 수업시간에 활용되었다. 학생들은 설명하기 어려운 영어는 한국어를 섞어서 T1에게 설명하고 T1은 한국어 단어를 간간이 섞어 학생들의 이해를 돕고자 노력하였다. 학생들은 해당 음식의 이름을 중국어로 원어민 교사에게 알려주고, T1이 발음을 잘 못하자 발음을 도와주었다. 수업내용이 비교적 친근하고 자신들의 일상생활과 밀접한 주제라 대부분의 학생들이 적극적이었다.

2.1.5. 5차시 상호작용 관찰

참여관찰 다섯 번째인 5월 18일은 수업 중 직접 요리를 해서 먹는 시간을 가졌다. T1의 부탁으로 연구자도 집에서 길쭉한 모양의 전기 프라이팬을 준비해 왔다.

T1은 자신이 준비해온 음식재료들을 꺼내 보이며 학생들로 하여금 영어로 이야기해보게 하였다. T1이 준비해온 재료는 호주에서 T1의 어머니가 구워 보낸 식빵, 소시지, 호주사람들이 즐겨 먹는다는 베지소스, 달걀, 양파, 양상추, 마요네즈, 치즈 등이었다. 교사는 지난 시간에 배운 음식 재료들의 맛을 실제 음식을 통해 다시 설명하고 학생들의 이해를 도왔다. 학생들에게 잘 구워진 소시지, 양파, 달걀 등 재료를 직접 식빵에 버터, 마요네즈를 바르고 넣어 먹어 보도록 권하였다. 음식을 만들거나 먹는 동안 학생들이 줄곧 중국어로 대화를 나누자 중국어가 편하겠지만 영어로 대화를 나누어볼 것을 권하였다. 학생들이 중국어로 요리재료의 이름을 부르다 다시 한국어로 말하자 학생들의 한국어를 듣고 영어로 다시 알려주었다. “I come here to help you, not judge you(난 너희들을 돕기 위해 왔지 판단하려고 온건 아니야)” 라고 말하며 수업시간에 단어 수준으로라도 영어로 말하려는 노력을 하라고 격려했다.

<표Ⅳ-6> 5차시 교사와 학생의 상호작용

교사와 학생의 상호작용		
교사 지도	**학생별 반응**	
1. 식빵, 소세지, 베지 소스, 달걀, 양파, 양상추, 마요네즈, 치즈 등 준비해온 음식재료들을 꺼내 보이며 학생들에게 영어로 이야기해보게 지시했다. 2. 지난 시간에 배운 음식들의 맛을 실제 음식을 통해 다시 설명하고 이해하도록 도왔다. 3. 직접 식빵에 버터, 마요네즈를 바르고 소세지와 달걀을 넣어 학생들이 먹어 보도록 권했다.	S1	음식을 먹는데 열중하고 말수가 적었다. 호주 소스에 호기심을 보이고 질문을 하며 직접 먹어 보았다.
	S2	조용히 음식 만드는 일을 돕고 야채를 자르고 소스를 바르는 일을 하였다. 중국어와 한국어를 섞어 사용하였다.
	S3	적극적으로 달걀프라이 요리를 하는 등 활발하게 참여하였다. 중국어로 대부분의 수다를 하나 다른 학생들이 먹을 수 있도록 챙기면서 요리하였다.
	S4	다양한 소스의 맛에 흥미를 느끼고 직접 먹어 보며 흥미를 보였다. 음식 만드는 일에 적극 참여하였다.
	S5	감기로 결석하였다.
	S6	샌드위치를 만들어 보고 급우들과 주로 중국어로 대화하였다. 교사에게 영어를 사용하라고 주의를 받았다.

S1은 음식을 먹는데 열중하느라 말수가 적어졌다. 베지소스에 호기심을 보이고 질문을 하며 직접 먹어 보았다. S2는 조용히 음식 만드는 일을 돕고 야채를 자르고 소스를 바르며 중국어와 한국어를 섞어 이야기를 하였다. S3는 적극적으로 달걀프라이 요리를 하는 등 활발하게 참여했다. 중국어로 대부분의 대화를 하나 다른 학생들이 먹을 수 있도록 챙기면서 요리했다. S4는 다양한 소스의 맛에 흥미를 느끼고 직접 먹어 보고 재미있어 하며, 음식 만드는 일에 적극 참여했다. S5는 감기로 결석하고 S6는 샌드위치를 만들며 급우들과 주로 중국어로 대화했다. 교사가 영어를 사용하도로 주의를 주었다.

T1이 음식재료를 모두 준비를 해오고 연구자가 전기 프라이팬을 준비

하여 요리 과정이 순조로웠다. 당일 T1의 생일이라 다 같이 생일축하 노래를 부르고 음식이 준비되어 자연스럽게 생일파티가 되었다. 다양한 나라별 소스를 비교하며 맛을 보고 음식을 서로 권하고 먹여주면서 서로 더욱 친근해지는 기회가 되었다.

2.1.6. 6차시 상호작용 관찰

참여관찰 여섯 번째 날인 6월 1일의 수업주제는 동사 'have vs. has'와 'have vs. feel' 그리고 '병원에서의 의사와 환자의 대화'였다. 먼저 교사가 프레젠테이션으로 동사 have/has/feel의 뜻을 설명하고, 질병이름을 영어로 말해보도록 했다. 이어서 병원에서 의사와 환자가 나누는 대화가 적힌 유인물을 나누어주고 빈칸을 완성해 보도록 시켰다. 그리고 완성된 대화로 학생들이 서로 역할을 바꾸어가며 연습하도록 하였다.

<표Ⅳ-7> 6차시 교사와 학생의 상호작용

교사와 학생의 상호작용		
교사 지도	**학생별 반응**	
1. 프레젠테이션을 통해 동사 have/has/feel 의 뜻을 설명하였다. 2. 질병이름을 말해보도록 학생들에게 지시하였다. 3. 병원 상황에서 의사와 환자의 대화를 유인물을 활용하여 완성해 보도록 지시하였다. 4. 완성된 대화로 역할 연습을 하도록 지시하였다.	S1	자신의 수준에 비해 너무 쉬운 학습자료로 인해 몹시 지루해 하였다.
	S2	적극적이진 않아도 주어진 과제를 하였다.
	S3	몸이 아파서 집중을 못하고 지루해하였다.
	S4	영어 수준이 자신에게 잘 맞아 가장 적극적으로 수업에 참여하였다.
	S5	몹시 지루해하며 휴대폰으로 기사를 검색하거나 게임을 하였다.
	S6	감기로 결석하였다.

S1은 자신의 수준에 비해 너무 쉬운 기초적인 문법내용의 자료에 몹시 지루해하였다. 반면 S2은 적극적이진 않아도 주어진 과제를 수행하였다. S3은 몸이 아파서 집중을 못하고 몹시 지루해하였다. S4은 영어 수준이 자신에게 잘 맞아 가장 적극적으로 수업에 참여하였다. S5는 몹시 지루해하며 휴대폰으로 기사를 검색하거나 게임을 하였다. S6는 감기로 결석하였다.

수업이 끝난 후, S1은 한국인 영어선생님과의 일반 영어수업은 한국어 설명을 이해하기 어렵다고 말했다. 게다가 학생 수가 많아 말할 기회가 별로 없지만 T1과의 영어수업에서는 소수의 학생이 참여하여 일단 말할 기회가 많아서 좋다고 이야기를 덧붙였다. 게다가 영어로 일기를 써서 선생님의 확인도 받을 수 있고 실용적인 영어학습의 기회가 된다고 했다. S4는 영어를 잘하면 여러 면에서 매우 유리할 것이라는 생각을 가지고 있으나 영어가 너무 어렵다는 이야기를 하였다.

귀가 길에 S4의 집이 있는 ○○동을 지나게 되어 집 근처까지 태워다 주었다. 차 안에서 나눈 대화로 S4를 좀 더 이해할 수 있는 기회가 마련되었다. S4는 아버지가 한국인이시고 어머니가 중국 한족이라고 하였다. 중국에서 지내는 동안 한국어로 말할 기회가 거의 없어서 한국어를 듣고 이해는 하지만 말하는 것은 서툴고 특히 발음이 정확하지 않다고 자신의 한국어 실력을 설명하였다. 고등학교를 졸업하고 대학은 경영학과나 무역학과로 진학하고 싶고 대학을 졸업한 후에 다른 회사에서 경험을 쌓은 후엔 중국 상대의 사업을 계획하고 있다며 자신의 꿈을 구체적으로 이야기 하였다. 자신을 제외한 중국계 중도입국학생들 모두가 중국인 부모 사이에 출생한 경우라는 설명도 덧붙여 주었다.

2.1.7. 7차시 상호작용 관찰

6월 8일 참여관찰 수업의 주제는 'The art of lying'으로 교사는 거짓말과 참말을 구분할 수 있는지, 거짓을 말할 때 몸의 변화(몸짓, 표정 등)는 어떠한지 프레젠테이션을 이용해 그림으로 보여주었다. 교사는 자신의 가족, 자신의 키 등 이야기를 세 가지 적고 학생들에게 그 중 거짓 정보를 찾아보게 했다. 학생들에게 자신과 관련된 두개의 참말과 한 개의 거짓말을 적게 하고 돌아가며 발표하게 했다. 각 학생이 자신의 문장을 발표하면 학급의 학생들은 그 문장 들 중 참말과 거짓을 구분해 보았다. 학생들은 이미 서로를 잘 알고 있어서 거짓 정보를 이야기해도 쉽게 구분하고 잘 맞추었다. 교사는 학생들에게 유인물의 답을 적게 하고 다같이 답을 확인해 보게 했다. 학생들의 영어, 한국어 수준이 모두 너무 달라 교사는 수업준비와 진행을 모두 어려워했다.

S1은 수업의 내용에 크게 흥미를 느끼며, 영어로 문장을 작성하고 교사의 질문에 적극적으로 발표하고 유인물에 답을 작성하였다. S2는 수업에 참여하려고 노력을 하나 잘 이해가 되지 않는 듯한 모습을 보이나 모르는 것은 질문을 하며 도움을 받아 문장을 완성하였다. S3은 수업시간을 힘들어하며 잘 듣지 않았다. 교사도 S3을 포기한 듯 수업에 집중하지 못하는 태도를 내버려 두었다. S4과 S5, S6은 수업에 드문드문 참여하며 휴대폰으로 기사를 검색하거나 게임을 하였다.

<표Ⅳ-8> 7차시 교사와 학생의 상호작용

교사와 학생의 상호작용		
교사 지도	**학생별 반응**	
1. 거짓말과 참말을 구분할 수 있는지 거짓을 말할 때 몸의 변화(몸짓, 표정 등)는 어떠한지 프레젠테이션을 이용해 그림으로 보여주었다. 2. 교사가 자신의 이야기를 세 가지 적고-가족 중 자신의 키 등-학생들에게 그 중 거짓을 맞추어 보게 지시하였다. 3. 학생들에게 자신의 참말과 거짓말을 3개(두개의 참말과 1개의 거짓말) 적게 하고 돌아가며 발표하게 지시하였다. 4. 각 학생이 자신의 문장을 발표하면 학급의 학생들은 그 문장 들 중 참말과 거짓을 구분해 보도록 지시하였다. 유인물의 답을 적도록 시킨다. 다 같이 답을 맞추어 보도록 지시한다.	S1	강한 흥미를 보이며 영어로 문장을 작성했다. 교사의 질문에 적극적으로 발표하고 유인물에 답을 작성했다.
	S2	수업에 참여하려고 노력을 하나 잘 이해가 되지 않는 듯하였다. 질문을 하며 도움을 받아 문장을 완성하였다. 모르는 것은 질문을 해 답을 완성하였다
	S3	수업시간을 힘들어 하고 교사의 말을 잘 듣지 않는다. 교사도 S3를 포기한 듯하다.
	S4	가끔 질문을 하는 등 수업에 반응을 보이고 휴대폰으로 중국어 싸이트의 기사를 검색하였다.
	S5	수업에 드문드문 반응을 보이며 휴대폰으로 게임을 하였다.
	S6	수업에 드문드문 참여하며 휴대폰으로 기사를 검색하거나 게임을 하였다.

수업이 끝난 후에 집이 같은 방향에 있어 S3의 귀가를 돕게 되었다. 차 안에서 대화를 통해 S3를 좀 더 이해할 수 있는 기회가 되었다. S3는 자신이 한국에 가장 먼저 왔고 A고등학교에도 먼저 왔으므로 그 이후 입국과 전학을 해 온 다른 중도입국청소년들에 대해 일종의 책임감을 느끼고 있다고 했다. 특히 유일한 여학생인 S6는 버스 정류장까지 배웅해 주지 않으면 서운해 한다는 이야기도 하였다. S3는 지난 해 A고등학교를 졸업한 다른 중도입국청소년들의 대학교 입학 사례를 이야기하며 자신도 고등학교를 졸업하면 대학에 진학하여 공부를 더 하고 싶다고 하였다. 전공은 아직 정하지 못했지만 전문대로 가고 싶고 졸업 후에 월 300만 원 정도를 번다면 가족을 부양할 수 있을 것 같다는 포부를 피력하였다.

2.1.8. 8차시 상호작용 관찰

여덟 번째 참여관찰은 6월 15일에 있었다. 교사는 'Picture Dictation'을 수업 주제로 선택했다. 먼저 교사는 지난 주말 북한산에 다녀온 이야기로 수업을 시작했다. 당시 낙석사고로 사망자 및 부상자가 발생하였고 조심해야겠다는 등의 이야기를 하였다. 이어서 프레젠테이션으로 사물이나 사람의 위치나 모양을 그린 그림을 보여주고 위치 전치사 'on, in, over, behind, at, etc'을 사용하여 설명했다. 빈 종이를 나누어 주고 학생들이 교사의 영어 설명을 듣고 그림으로 받아 그리게 했다. 이어서 학생들이 각자 그린 그림을 다시 영어로 설명하도록 시켰다.

S1은 적극적으로 수업에 임하며 교사의 영어 설명을 완벽하게 이해하여 그림을 그리고 자신이 그린 그림을 영어로 설명하였다. S2, S3, S5, S6는 드문드문 수업에 참여하고 휴대폰으로 기사검색을 했다. S3는 수업시간을 힘들어 하지만 그림은 열심히 그렸다. 수업 내용 대부분을 알아들을 수 없어 힘들다고 이야기 했다. S4는 수업에 드문드문 참여하지만 휴대폰으로 게임을 하거나 기사를 검색했다. S5는 휴대폰으로 기사를 검색하거나 게임을 하다 참다못한 교사가 개입하여 휴대폰을 따로 두었다. 이후 그림그리기 활동에 참여했다. S6은 휴대폰으로 기사를 검색하거나 중국어로 대화를 했다.

<표Ⅳ-9> 8차시 교사와 학생의 상호작용

교사와 학생의 상호작용		
교사 지도	학생별 반응	
1. 지난 주말 북한산에 다녀온 이야기로 수업을 시작하였다. 낙석사고로 사망자 및 부상자가 발생한 이야기를 학생들에게 했다. 2. 프레젠테이션으로 사물이나 사람의 위치나 모양을 설명하는 시범을 보였다. 3. 빈 종이를 나누어 주고 학생들이 영어설명을 듣고 받아 그리게 하였다. 4. 그린 그림을 다시 영어로 설명하게 하게 하였다.	S1	적극적으로 수업에 참여하였다. 교사의 영어 설명을 완벽하게 이해하여 그림을 그리고 영어로 설명할 수 있었다
	S2	수업시간을 힘들어 했다. 그러나 자신이 할 수 있는 그림을 그리는 것에는 열심히 하였다. 수업 내용 대부분이 알아들을 수 없어 힘들다고 말했다.
	S3	드문드문 수업에 참여하고 휴대폰으로 기사 검색을 하였다.
	S4	수업에 드문드문 참여하지만 휴대폰으로 게임을 하거나 기사를 검색하였다.
	S5	그림그리기 활동에 참여하였다. 휴대폰으로 기사를 검색하거나 게임을 하다 교사가 개입하여 휴대폰을 사용하지 못하게 되었다.
	S6	휴대폰으로 기사를 검색하거나 중국어로 대화를 하였다.

수업 후 학생들과 학교 근처의 식당에서 저녁식사를 했다. 식사 중에도 학생들은 지속적으로 게임에 열중하는 모습을 보였다. S3는 평상시대로 다른 학생들이 잘 먹고 있는지 살피며 챙겼다. 식사 후 S3를 태워서 집 근처까지 바래다주었다. S3는 식당에 오기 전 다른 학생들에게 지나치게 먹지 말라며 훈계를 하였다고 한다. 대체로 학생들이 눈치를 많이 보는 편이다. S3를 통해 S2가 20살이라는 이야기를 전해 들었다. S1은 다소 경계하는 태도를 취하고 다른 학생들도 조심스럽게 행동하는 것이 느껴졌다. S3는 어려서 헤어졌다 다시 만난 엄마가 지나치게 자신을 걱정하는 것이 불편하다고 이야기 하였다. 집에 늦으면 30분 간격으로 전화를 걸어 안부를 묻고 친척들에게 자신을 걱정하는 말을 해서 부담스럽다고 했다. S3는 중국학교와 한국 학교의 차이점은 수업 중 엎드리는 학생에 대한 교사의 반응이라고 했다. 처음 한국에 와서 놀란 것은 수업시

간에 엎드려 자는 학생을 교사가 그대로 내버려 둔 점이며 자신도 수업 내용이 너무 어려워 잠을 자기 시작했다고 한다. 처음에는 그냥 엎드려 있었으나 계속 자다보니 이젠 피곤해서 자게 된다는 이야기였다. 수업시간에 자다보니 밤에 잠이 안 오고 자신이 무익하고 할 줄 아는 게 없으며 장래가 걱정되고 그래서 죄책감을 느낀다고 고백했다. S1은 방학 중 아버지를 만나러 중국에 갈 예정이며 그 외 아이들도 모두 중국에 다녀올 계획이라고 했다.

2.1.9. 9차시 상호작용 관찰

6월 22일 오늘의 주제는 'Buying Clothes'이다. 교사는 화수동 냉면집에 갔던 이야기로 수업을 시작했다. 교사는 프레젠테이션으로 다양한 옷의 모양, 액세서리 등을 보여주고 각각의 영어 명칭을 따라 읽도록 시켰다. 학생들에게 빙고 판이 그려진 유인물을 나누어 주고 각자 임의대로 빙고 판에 옷의 명칭을 적게 했다. 학생들이 옷의 명칭을 빙고 판에 적어 넣은 후 교사가 차례로 "Do you like…?" 라고 옷의 명칭을 넣어 질문을 했다. 학생들은 각자 자신이 임의대로 작성한 빙고 판에서 언급된 옷의 명칭을 하나씩 지워 가로나 세로로 일렬로 다 지워지면 빙고게임에 승자가 되었다.

S1은 주말에 집에서 애완 고양이로 인해 있었던 에피소드를 이야기했다. 교사의 발문에 적극 대답하고 활동에 열심히 참여했다. S2는 옷의 명칭을 열심히 따라 읽고 명칭을 활용한 빙고게임에 열심히 참여했다. S3은 수업시간을 힘들어하고 교사도 거의 시키지 않았다. S4는 빙고게임에 흥미를 느끼고 열심히 참여했다. S5는 빙고 판을 열심히 작성하고 적극적으로 수업에 임했다. S6는 각 옷의 명칭을 열심히 빙고 판에 적고 수업에 흥미를 보였다.

<표Ⅳ-10> 9차시 교사와 학생의 상호작용

교사와 학생의 상호작용		
교사 지도	**학생별 반응**	
1. small talk로 수업을 시작하였다. 주말에 화수동 냉면집에 갔던 이야기로 시작하였다. 2. 프레젠테이션로 다양한 옷의 모양, 액세서리 등을 보여주고 각각의 영어 명칭을 익히도록 지시하였다. 3. bingo 판에 각자 임의로 명칭을 적게 지시하였다. 차례로 학생들이 Do you like...? 라고 옷 명칭을 언급하고 각자 빙고 판에서 언급된 단어를 지워나가도록 지시하였다. 가로나 세로의 단어가 다 지워지면 빙고게임에 승자가 된다고 설명하였다.	S1	주말에 집에서 고양이로 인해 있었던 에피소드를 이야기했다. 교사의 발문에 적극 대답하고 활동에 열심히 참여하였다.
	S2	옷을 명칭을 배우고 명칭을 활용한 빙고게임에 열심히 참여하였다.
	S3	수업시간을 힘들어하고 교사도 거의 시키지 않았다.
	S4	빙고게임에 흥미를 느끼고 열심히 참여하였다.
	S5	빙고판을 열심히 작성하고 적극적으로 수업에 임하였다.
	S6	빙고판을 열심히 작성하고 적극적으로 수업에 참여하였다.

수업이 끝난 후 T3와 학교 근처 식당에서 식사를 하였다. T3는 학부에서 자신이 환경공학을 전공하였고, 코이카 단원으로 봉사활동을 다녀왔으며, 한국어교사로 진로를 변경하게 된 계기 등을 들려주었다. 교사에 따르면 S4와 S6는 가정이 안정되어 있고, 이런 점은 학교생활에서도 잘 드러나 보인다고 했다.

2.1.10. 10차시 상호작용 관찰

A고등학교에서 기말고사로 인해 중도입국청소년들의 영어 방과후 수업을 6월말로 종료하게 되었다는 사실을 전해왔다. 결국 6월 29일이 마지막 참여관찰이 되었다. 연구자가 학생들에게 줄 간식으로 준비한 아이스크림과 가게에서 아이스크림이 녹지 않도록 함께 넣어준 드라이아이스를 소재로 T1이 수업을 시작했다.

S1이 새롭게 배우기 시작한 일본어 이야기를 꺼내자 T1은 자신의 한국어 학습의 어려움을 이야기 하였다. 이어서 학생들을 세 그룹으로 나누어 “It was so hot yesterday so ____ melted etc.” 등과 같은 예시 문항의 빈 칸을 채우도록 시켰다. 학생들이 빈 칸을 채우고 나자 상대 그룹의 빈 칸에 적은 단어를 유추해 보도록 시켰다. 그룹별로 각자 쓴 문장을 “It was so hot yesterday so my ice-cream melted.” 식으로 이야기하게 했다.

<표Ⅳ-11> 10차시 교사와 학생의 상호작용

교사와 학생의 상호작용		
교사 지도	**학생별 반응**	
1. 아이스크림과 드라이아이스 이야기로 수업을 시작하였다. S1이 새롭게 배우기 시작한 일본어 이야기를 하자 교사가 한국어 학습의 어려움을 토로하였다. 2. 그룹을 나누어 예시 문항의 빈칸을 채우도록 지도하였다. 빈칸을 채우고 상대 그룹의 빈 칸에 적은 단어를 유추해 보도록 시켰다. 3. 각자 쓴 문장을 이야기 하도록 지시했다. It was so hot yesterday so ____ melted etc.	S1	수업에 적극 참여하며 문장을 논리적으로 잘 구성하였다.
	S2	빈 곳에 적절한 표현을 넣어 문장을 완성하는 활동에 모르는 것을 질문해 가며 적극적으로 참여하였다.
	S3	도움을 받아 가며 빈 칸에 어구를 넣어 문장을 만드는 활동을 활발하게 하였다.
	S4	사정이 생겨 일찍 귀가함을 와서 전하고 갔다.
	S5	감기로 결석하였다.
	S6	수업 전에 들러 일찍 귀가해야할 사정을 이야기하고 귀가하였다.

S1은 도움을 받아 가며 빈 칸에 어구를 넣어 열심히 문장을 만들었다. S2와 S4는 모르는 것은 질문을 해 가며 적극적으로 빈 칸 완성하기 활동에 참여했다. S5는 감기로 결석하고 S3와 S6는 사정이 생겨 일찍 귀가해야한다고 미리 양해를 구한 후 귀가하여 수업에는 참석하지 않았다.

수업 후 T1, T3와 학교 근처 식당에서 식사를 하였다. T3는 수업을 하다 학생들에게 들어서 알게 되는 학생들의 신상과 관련한 이야기로 힘들어 했다. 먼저 학생들에게 문제가 생겼을 때 적절한 도움을 제공하거나 지도를 해야 하지만, 학교 내에 마땅히 의논할 상대가 없고 학생들을 돕고 싶지만 자신이 어느 선까지 개입해야 하는지(해도 되는지) 그 한계를 알 수 없어 괴롭다고 하였다.

한편 T1은 학생들과의 상호작용이 어렵다고 하소연 하였다. 무엇보다 수업시간 중 학생들이 지속적으로 휴대폰을 이용하는 것이 견디기 힘들다고 했다. 학생들이 휴대폰을 이용해 사전을 찾거나 하는 경우도 있지만 게임을 하는 학생도 있어서 괴롭다는 이야기였다. T1은 간간이 학생들의 휴대폰을 뺏거나 주의를 주기도 했지만, 대부분 그 효과가 일시적이고 그러한 태도는 그 다음 시간에 이어서 되풀이 되곤 했었다.

> “Ah…so frustrated…so frustrated…If they were using it as a dictionary that would be okay. I’ ve never had that thing in any of my classes. I just find them really disrespectful, but I don’ t know why…why they were using it? That made me think my lessons were boring and too difficult to them?”
>
> (아 정말 낙심이예요…낙심이요…만일 아이들이 휴대폰을 사전으로 사용한다면 그건 괜찮을 수도 있겠지요…전 제 어떤 수업에서도 그와 같은 적이 없지만…전 아이들이 정말 예의가 없다고 생각이 되어요…그러나 정말 모르겠어요…왜 아이들이 휴대폰을 사용할까요? 제 수업이 지루하고 아이들에게 너무 어려운 걸까요?)
>
> (20150919 T1 형식적 면담)

교사는 학생들이 수업시간 중에 휴대폰을 이용하는 것에 기본적으로 매우 불쾌해 하고 있었다. 이 문제에 대한 교육적 해법은 우선, 수업시간에 휴대폰을 사용하여 사전을 찾거나 하는 것을 허용할 것인가에 대해 먼저 학생들과의 조정 혹은 교육적 합의가 필요해 보였다. 그리고 교수-학습 자료의 수준과 수업방법에 대한 고려, 그리고 학생들의 휴대폰 중독 등에 대한 조사와 후속 교육이 필요해 보였다.

인하대학교 INHA UNIVERSITY 1954

2.2. 상호작용의 특성

T1과 학생들이 교수-학습 과정을 통해 나타내 보이는 상호작용은 개인별로 차이가 있었다. 차시별로 학생들이 보이는 반응을 학생 개인별로 정리하여 특성을 분석했다. 다음 <표Ⅳ-12>은 S1이 수업시간 중 보이는 반응의 특성이다.

<표Ⅳ-12> 연구참여자 S1의 상호작용의 특성

S1 특성	차시별 학생 반응 요약	
1. 어려운 과제에 동기부여가 된다. 2. 교사와 적극적인 상호작용을 한다: 질문하고, 대답하고, 학습활동에 참여하고, 주어진 과제에 능동적으로 행동한다. 3. 영어로 말하고, 글로 쓰고, 읽는 수준이 매우 높다. 4. 원어민 영어교사와의 수업에 한국어를 영어단어를 이해하기 위한 보조 언어로 활용하고 있다.	1	어려운 단어나 과제에 동기부여가 된다. 어휘의 한국어로서의 뜻을 이야기하고 질문도 자주한다. 교사가 학생의 질문에 대답하고 자세하게 설명을 해준다.
	2	적극적으로 영어 단어의 뜻을 우리말로 답하고, 이해하려고 노력하는 모습을 보였다. 간간히 질문을 하고 교사의 말을 잘 이해하는 듯했다.
	3	교사의 질문에 적극적으로 답을 하며 참여했다.
	4	영어로 일기를 써 와서 교사에게 보여주고 피드백을 받았다. 대학진학에 필요한 중국어 등급시험인 HSK 점수가 기대보다 낮게 나와 수업시간에 다소 풀이 죽어 있었다.
	5	음식을 먹는데 열중하고 말수가 적었다. 호주 소스에 호기심을 보이고 질문을 하며 직접 먹어 보았다.
	6	자신의 수준에 비해 너무 쉬운 학습자료로 인해 몹시 지루해 하였다.
	7	강한 흥미를 보이며 영어로 문장을 작성했다. 교사의 질문에 적극적으로 발표하고 유인물에 답을 작성했다.
	8	적극적으로 수업에 참여하였다. 교사의 영어 설명을 완벽하게 이해하여 그림을 그리고 영어로 설명할 수 있었다
	9	주말에 집에서 고양이로 인해 있었던 에피소드를 이야기했다. 교사의 발문에 적극 대답하고 활동에 열심히 참여하였다.
	10	수업에 적극 참여하며 문장을 논리적으로 잘 구성하였다.

S1은 수업시간 중 부여되는 과제의 수준에 따라 학습에 대한 의욕과 태도에 차이를 보였다. 학습자료의 수준이 높고 어려울 때 S1은 크게 흥미를 느끼고 적극적으로 참여했다. 영어로 자신의 의사를 표현하고 글로 써서 교사의 피드백을 받는 등 영어학습을 위한 분명한 전략도 갖고 있다. 특이점은 한국어를 자신의 영어학습을 위한 보조언어로 활용한다는 점이다. 단어의 뜻을 설명하거나 할 때 한국어 설명을 통해 의미를 분명하게 파악했다.

다음 <표Ⅳ-13>은 S2가 수업시간 중 보여준 반응의 특성이다.

<표Ⅳ-13> 연구참여자 S2의 상호작용의 특성

S2 특성	차시별 학생 반응	
1. 자신의 수준에 맞거나 잘 아는 내용이 있는 과제에 동기부여가 된다. 2. 교사와 소극적인 상호작용을 한다: 교사보다는 옆자리의 동료에게 질문을 해서 답을 알아내고, 조용히 있고, 알아들을 수 없어 힘들어 한다. 3. 영어수준이 매우 낮은 편이지만 학습하려는 의지는 지속적으로 유지하고 있다. 4. 영어와 한국어가 다 서툴지만 수준에 맞는 과제에는 적극적으로 반응한다.	1	수업시간 내내 조용히 앉아 있다. 옆 자리의 S1 에게 간간이 단어의 뜻을 묻고 이해해 보려 노력은 하나 과제의 수준이 학생의 수준에 비해 과하게 높은 듯하다.
	2	따라해 보려 해도 너무 어렵다고 생각하는 듯하고, 수업시간 내내 조용히 있었다.
	3	한국어 발음이 서툴고 영어에도 자신 없어했다. 수업시간 내내 묵묵히 있었다.
	4	자신이 이해할 수 있는 음식관련 주제가 주어지자 자신의 의사표현을 하였다. 만두를 좋아하고 라면을 자주 먹는다는 이야기를 하였다. 빈칸 채우기 활동을 도움을 받아가며 참여하였다.
	5	조용히 음식 만드는 일을 돕고 야채를 자르고 소스를 바르는 일을 하였다. 중국어와 한국어를 섞어 사용하였다.
	6	적극적이진 않아도 주어진 과제를 하였다.
	7	수업에 참여하려고 노력을 하나 잘 이해가 되지 않는 듯하였다. 질문을 하며 도움을 받아 문장을 완성하였다. 모르는 것은 질문을 해 답을 완성하였다
	8	수업시간을 힘들어 했다. 그러나 자신이 할 수 있는 그림을 그리는 것에는 열심히 하였다. 수업 내용 대부분이 알아들을 수 없어 힘들다고 말했다.
	9	옷을 명칭을 배우고 명칭을 활용한 빙고게임에 열심히 참여하였다.
	10	빈 곳에 적절한 표현을 넣어 문장을 완성하는 활동에 모르는 것을 질문해 가며 적극적으로 참여하였다.

S2는 수업시간 중 매우 소극적으로 반응한다. 그러한 반응의 원인은 낮은 영어와 한국어 수준으로 기인한다. 수업자료가 너무 어려워 이해할 수 없고 그로 인해 별다른 적극적 반응을 생각할 수 없는 것이다. 그러나 S2는 수업내용을 이해하기 위한 노력을 지속적으로 하고 있었다. 모르는 것이 있으면 옆자리의 동료에게 물어서 해결하고 자신의 수준에 맞는 과제가 주어지거나 자신과 관련된 내용의 과제에 적극적으로 반응한다. 영어수업을 이해하기 위해 중국어로 의사소통을 한다.

S3는 <표Ⅳ-14>와 같은 반응을 보였다.

<표Ⅳ-14> 연구참여자 S3의 상호작용의 특성

S3 특성	차시별 학생 반응 요약	
1. 교사와 적극적이지만 비우호적인 상호작용을 한다: 수업 중 큰소리의 중국어로 이야기하고 다른 친구들에게 말을 걸어 수업의 흐름을 깨고 수업에 집중하지 못한다. 2. 영어 수준이 매우 제한적이다. 3. 수업내용을 전혀 이해하지 못하지만 적극적으로 참여하려고 하며 그러한 태도는 수업을 방해하려는 것으로 교사에게는 이해되고 있다.	1	수업을 전혀 이해하지 못하는 듯하다. 중국어로 큰 소리로 이야기하고 웃고 다른 학생의 행동에 반응을 한다. 교사는 이런 학생의 행동에 불쾌감을 느끼고 학생에게 '지금 이런 행동이 재미있다고 생각하니?"라고 역정을 낸다.
	2	계속 장난을 치고 옆자리의 S6에게 말을 걸고, S1에게 간간히 질문을 던진다. 교사가 다소 노골적으로 못마땅해 했다.
	3	옆자리의 S6와 계속 장난을 쳤다. 수업에 흥미를 느끼지 못했다.
	4	주말 체험활동이야기를 적극적으로 하였다. 수업시작 15분쯤 되었을 때 사정이 있어 수업 중 귀가하여야 한다고 원어민 교사에게 영어로 설명해 달라고 요청 하였다.
	5	적극적으로 달걀프라이 요리를 하는 등 활발하게 참여하였다. 중국어로 대부분의 수다를 하나 다른 학생들이 먹을 수 있도록 챙기면서 요리하였다.
	6	몸이 아파서 집중을 못하고 지루해하였다.
	7	수업시간을 힘들어 하고 교사의 말을 잘 듣지 않는다. 교사도 S3를 포기한 듯하다.
	8	수업시간을 힘들어 했다. 그러나 자신이 할 수 있는 그림을 그리는 것에는 열심히 하였다. 수업 내용 대부분이 알아들을 수 없어 힘들다고 말했다.
	9	수업시간을 힘들어하고 교사도 거의 시키지 않았다.
	10	도움을 받아 가며 빈 칸에 어구를 넣어 문장을 만드는 활동을 활발하게 하였다.

S3는 수업내용을 전혀 이해하지 못하고 그로인해 흥미를 느끼지 못했다. 그러나 뭐든 함께 하고자 하는 욕구는 강하므로 수업 중 옆자리 동료와 이야기를 나누거나 다른 학생의 말이나 행동에 반응을 보였다. 맥락을 이해하지 못하고 하는 반응이라 교사의 입장에서는 수업을 방해하려는 것으로 오해하게 되고 이런 상황은 지속되고 있었다. 영어 수준은 매우 제한적이며 수업 중에 중국어와 한국어로 의사소통을 했다.

S4는 자신의 수준에 맞는 과제에 동기부여 되었다. 수업내용이나 수준에 따라 교사와의 상호작용도 적극적이거나 소극적으로 바뀌었다. 영어의 수준은 제한적이며 따라서 과제의 수준이 너무 높거나 이해하기 힘들어지면 휴대폰으로 관심을 돌렸다. 자신이 이해할 수 있는 활동 위주의 수업에 흥미를 보였다. 영어학습을 위해 한국어를 보조언어로 활용하며 모르는 것을 동료에게 질문할 때는 중국어로 확인을 하곤 했다. S4는 수준에 맞고 흥미를 유발하는 수업을 통해 학습이 일어났다. <표Ⅳ-15> 는 S4의 수업 중 상호작용의 모습을 차시별로 정리한 것이다.

<표Ⅳ-15> 연구참여자 S4의 상호작용의 특성

S4 특성	차시별 학생 반응 요약	
1. 자신의 수준에 맞는 과제에 동기부여가 된다. 2. 교사와의 상호작용이 상황에 따라 가변적이다: 적극적으로 참여하거나, 휴대폰으로 기사를 검색하거나 하는 등 상황에 따라 다른 모습을 보인다. 3. 영어 수준이 제한적이다. 4. 휴대폰으로 단어를 검색하거나, 게임을 하기도 한다. 활동적인 수업에 흥미를 느낀다.	1	단어를 큰 소리로 따라 읽고 빈 칸 채우기 등의 수업활동에 적극적으로 참여한다.
	2	수업에 열심히 참여하려 노력하고, 노래도 따라 부르는 등 적극적이다. 가끔 모르는 단어를 휴대폰으로 찾다가 게임도 하고 중국어 사이트를 검색하기도 한다.
	3	S1과 같이 열심히 참여하였다. 간혹 휴대폰으로 단어를 검색했다.
	4	신발을 분실하여 수업에 집중하지 못하였다. S5와 휴대폰을 검색하였다.
	5	다양한 소스의 맛에 흥미를 느끼고 직접 먹어 보며 흥미를 보였다. 음식 만드는 일에 적극 참여하였다.
	6	영어 수준이 자신에게 잘 맞아 가장 적극적으로 수업에 참여하였다.
	7	가끔 질문을 하는 등 수업에 반응을 보이고 휴대폰으로 중국어 싸이트의 기사를 검색하였다.
	8	수업에 드문드문 참여하지만 휴대폰으로 게임을 하거나 기사를 검색하였다.
	9	빙고게임에 흥미를 느끼고 열심히 참여하였다.
	10	사정이 생겨 일찍 귀가함을 와서 전하고 갔다.

비록 영어 수준이 높진 않지만 학습에 대해 의욕을 보이고 활동에 참여하려 노력하는 S4와 달리 S5는 거의 의욕을 보이지 않는데, 이는 영어에 대한 기초학습이 전혀 되어있지 않은 때문이다. S5는 한국어도 거의 사용하지 않고 줄곧 중국어로 의사소통을 시도했고 영어가 필요 없다고 말했다. 수업 중에 노골적으로 휴대폰을 이용하여 게임을 하거나 옆자리의 동료에게 말을 걸거나 했다. 교사와의 상호작용은 적극적이지만 부정적이다. 교사는 S5로 인해 교수 집중력이 자주 떨어지고, S5의 휴대폰을 뺏어서 치우거나 하는 등 적극적으로 제지하려는 시도를 했다. S5는 참여관찰 기간 중 수업에도 2차례 불참하였다. 다음 <표Ⅳ-16>는 S5가 수업 중 나타내 보이는 반응을 차시별로 정리하고 특성을 요약한 것이다.

<표Ⅳ-16> 연구참여자 S5의 상호작용의 특성

S5 특성	차시별 학생 반응 요약	
1. 교사와 적극적이지만 비우호적인 상호작용을 한다: 중국어로 수다를 떨고, 지속적으로 휴대폰을 사용하여 교사의 교수집중력을 떨어뜨린다. 2. 영어 수준이 매우 제한적이다. 3. 영어에 전혀 흥미를 느끼지 못하는데 기초가 전혀 없기 때문이다.	1	수업을 전혀 이해하지 못하는 듯하다. 줄곧 옆 자리의 친구와 중국어로 수다를 떤다.
	2	주말활동을 묻는 교사의 질문에 공사장에서 일한 이야기를 했다. 피곤하고 그래서 수업이 재미도 없고 의미도 없다고 말했다.
	3	한국어가 서툴고, 자신은 영어가 필요 없다고 했다.
	4	수업 중에 계속 휴대폰을 만지작거리고 수업에 흥미를 보이지 않았다. 수업을 이해하지 못하고 집중을 못하나 음식관련 주제 등 아는 이야기에는 적극 반응하였다.
	5	감기로 결석하였다.
	6	몹시 지루해하며 휴대폰으로 기사를 검색하거나 게임을 하였다.
	7	수업에 드문드문 반응을 보이며 휴대폰으로 게임을 했다.
	8	그림그리기 활동에 참여하였다. 휴대폰으로 기사를 검색하거나 게임을 하다 교사가 개입하여 휴대폰을 사용하지 못하게 되었다.
	9	빙고판을 열심히 작성하고 적극적으로 수업에 임하였다
	10	감기로 결석하였다.

S5가 참여에 의욕을 보인 것은 빙고 게임과 그림그리기 활동인데 이는 자신의 수준이나 흥미에 맞는 과제를 통해 학습할 수 있음을 보여준 것이라 판단되었다. S5의 수업 중 부정적 반응은 근본적으로 지속적인 학습의 단절과 그로인한 흥미의 상실로 보였다.

다음 <표Ⅳ-17>은 S6의 수업 중 상호작용의 특성을 정리한 것이다.

<표Ⅳ-17> 연구참여자 S6의 상호작용의 특성

S6 특성	차시별 학생 반응 요약	
1. 활동적인 과제에 동기부여가 된다. 2. 교사와 소극적이지만 비우호적인 상호작용을 한다: 수업 중 동료와 장난을 치고, 휴대폰을 사용하며, 수업에 자주 빠진다. 3. 영어수준이 매우 제한적이다. 4. 노래, 게임 등 재미를 유발하기 위한 활동 위주의 과제에 반응을 하며 공부에 흥미가 없는 편이다.	1	수업에 크게 흥미를 느끼지 못하고 줄곧 휴대폰을 만지작거리고 교사의 지적을 몇 번 받는다.
	2	노래에 흥미를 보이고 노래를 따라 부르는 등 적극적으로 참여했다.
	3	계속 장난을 치며 엎드려 있거나 중국어로 수다를 떨었다. 간혹 수업에 관심을 보였다.
	4	일찍 귀가하여 수업에 참여하지 않았다.
	5	샌드위치를 만들어 보고 급우들과 주로 중국어로 대화하였다. 교사에게 영어를 사용하라고 주의를 받았다.
	6	감기로 결석하였다.
	7	수업에 드문드문 참여하며 휴대폰으로 기사를 검색하거나 게임을 하였다.
	8	휴대폰으로 기사를 검색하거나 중국어로 대화를 하였다.
	9	빙고판을 열심히 작성하고 적극적으로 수업에 참여하였다.
	10	수업 전에 들러 일찍 귀가해야할 사정을 이야기하고 귀가하였다.

S6는 노래를 부르거나 게임을 하는 등 활동적인 과제가 주어질 경우 수업에 흥미를 보이고 적극적으로 참여했다. 10회의 참여관찰 기간 중 수업에 불참한 날은 3회로 학습에 대해 의욕이 적고 공부에 흥미가 없다. 적극적으로 수업의 흐름을 방해하거나 하는 행동을 지속하지는 않지만 수업에 열중하지 않고 옆자리의 동료와 속닥거리거나 휴대폰을 자주 들여다보는 등 교사와의 상호작용은 소극적이다. 주로 중국어로 의사소통을 하며 한국어도 거의 사용하지 않는데 이는 한국어 수준도 낮은 편이기 때문이다. 영어수준도 매우 낮고 영어를 필요하다고 생각은 하지만 행동을 통해 학습하려는 의지는 보여주지 못하고 있었다.

연구참여자들 S1, S2, S4는 교사와의 상호작용에 적극적이고 우호적일 때 영어학습자료의 수준이 동기부여의 요인이 되었다. 그리고 연구참여자들 S1, S2, S3, S4는 한국어를 영어학습을 위한 보조언어로 사용하였다. 이는 일반영어 시간에 한국어가 영어학습을 위한 보조언어로 사용되는 양상을 반영한 것으로 보인다. 한편 비우호적인 반응을 보인 연구참여자들 S3, S5, S6는 흥미위주의 활동적인 학습자료에 적극적인 반응을 하였다. 이는 영어 학습 자체에 대한 관심보다는 활동의 흥미성에 초점이 있는 것으로 보였다. 그리고 연구참여자들 S5, S6는 학습보조어로 중국어를 사용하였는데 이는 한국어가 미숙하거나 혹은 한국어에 대한 심리적 저항이 있어서일 수도 있었다.

3. 언어태도

중도입국청소년들은 자신들의 모국어인 중국어를 다른 중도입국청소년들과 함께 어울릴 때나 집에서 주로 사용하고 있었다. 주류언어인 한국어는 일상과 학교생활 중에 사용 하였다. 세계어로서의 영어는 수업시간 중에 주로 배우고 있는 상황인데, 영어라는 언어는 자신들이 떠나온 중국에서나 지금 머물고 있는 한국에서 중요하게 취급되는 언어이다. 그 위에 최근 중도입국청소년들 중 3학년은 학교에서 일본어를 추가로 배우기 시작하였다.

중도입국청소년들이 각 언어에 대해 우호적이거나 비우호적으로 반응하는 경향성(Ajzen, 1988: 4)을 언어태도라고 한다. Oakes(2001: 30)는 언어태도를 정서, 인지, 행동이라는 세 가지 하위구조로 나누어 설명하였다. 영어에 대한 언어태도는 중도입국청소년이 영어에 대해 우호적이거나 비우호적인 경향성을 나타낸다. 예를 들어 중도입국청소년이 영어를 배우려고(행동) 하는데 이는 영어가 자신의 미래에 중요할 것이라는 믿음(인지)에 의한 것이지만 이전에 영어를 배워보지도 알지도 못해 영어에 대해 지나친 부담이나 혐오감을 갖고 있을 수도 있다(정서). 중도입국청소년들의 언어태도를 태도의 하위 구조인 정서, 인지, 행위로 나누어 살펴보면 다음과 같다.

3.1. 참여자별 언어태도

3.1.1. S1의 언어태도

참여관찰을 통해 본 S1의 언어태도를 하위 구조인 행동, 인지, 정서면에서 살펴보았다. 먼저 행위 측면에서 영어수업에 '적극적으로 참여' 한다. 어휘들을 잘 이해하고 학생들 중 '수업에 열심이고 질문도 가장 많이 하고' 교사의 말을 매우 잘 이해한다. 또한 S1은 한국생활 적응 및

대학 진학에의 의지가 강하고 '영어로 일기를 쓰고' 있었다. 영어 문장구성이 자연스럽고 비교적 오류도 적다. 수업내용이 '너무 쉽거나 하면 평소의 적극적인 태도와 달리 몹시 지루해 하는 모습'을 보인다. 평소에는 '적극적으로 수업에 임하고' 그림을 영어로 설명할 수 있을 정도로 영어 실력이 있다. S1은 언어태도의 하위구조인 인지에서도 장래희망이 CEO이므로 '영어가 필요'하다고 생각한다. 원어민 교사와의 수업이 말하거나 쓸 기회가 있어서 좋다고 말했다. '영어를 잘 하면 성공하는 것에 도움이 된다'고 생각하고 있다. 또한 참여관찰 시작 당시 입국 2년 정도이나 한국어가 유창하고 영어도 중도입국청소년 중 가장 앞섰다. 새롭게 배운 일본어도 학급에서 두 번째로 높은 점수를 얻을 정도로 우수하다. 한국인 영어교사의 영어수업에서는 한국어로 하는 설명이 너무 어려워 이해할 수 없고 언어태도의 정서적 측면에서 '말할 기회가 없어서 도움이 되지 않는다'고 생각한다.

형식적 혹은 비형식적 면담과 저널을 통해 S1을 좀 더 자세히 알 수 있었다. S1이 공립 다문화 대안학교를 떠나 A고등학교로 온 이후의 학교생활에서 가장 어려움을 느끼는 것은 학업을 위한 한국어 실력이 부족하다는 점이다. 저널에서 S1은 한국어에 대한 어려움을 다음과 같이 토로하고 있었다.

> "I feel so tired nowadays. Korean is the most difficult subject. The second is math. I like English because I can understand what is the teacher talking about. I think I will die in this school."
> (나는 요즘 아주 피곤하다. 한국어가 가장 어려운 과목이다. 두 번째는 수학이다. 나는 영어가 좋다. 왜냐하면 선생님이 무슨 이야기를 하고 있는지 알 수 있기 때문이다. 나는 이 학교에서 죽게 될 것 같다.)
>
> (저널에서 발췌)

한편 S1에게 영어는 가장 좋아하는 과목이다. 저널에서 이야기한대로 일단은 교사의 말을 알아들을 수 있기 때문이다. S1은 중국에서 공부를

상당히 잘했고 특히 영어교과의 점수가 매우 좋았다. 따라서 서툰 한국어로 인해 자신의 역량을 발휘하지 못하는 다른 교과와 달리 원어민 영어교사와의 영어 수업은 알아들을 수 있는 수업이며 한국어가 더 이상 장애로 작용하지 않는다는 점에서 특별히 의미가 있었다. 이런 점은 S1이 한국인 영어교사와의 일반 영어수업은 재미없다고(의미 없다고) 생각하는데 그 이유는 부족한 한국어가 장애로 작용하며 따라서 이해하기 힘들고 자신의 역량을 발휘할 수 없기 때문으로 이해되었다. 그럼에도 불구하고 그는 9등급제인 영어 모의고사 시험에서 3-4등급 정도의 영어성적을 유지했다.

> “(중국에서) 영어는 잘 했지요. 항상 1, 2등정도…점수 만점이 120점인데 항상 110점정도 맞았어요. (한국에서의) 영어수업은 알아듣기는 하는데…재미가 없지요. 그냥 문제풀이만 하고…시험을 위한 수업을 하니까… 그래도 열심히 하지요. 지난번에 (모의고사에서) 3등급도 맞고…” (20150822 형식적 면담)

입국한지 1년을 조금 넘긴 시기에 작성한 저널에서 그는 한국어 실력으로 인해 다른 교과에서도 많은 어려움을 느끼며 교재의 내용을 전혀 이해할 수 없다고 적고 있었다. 그러나 영어의 경우 자신감을 보였다.

> “I finished my exams. I think I failed them. Because I didn’t study enough. I can’ t understand anything in my book. So I just gave up. But I think I will get a good grade on my English exam.”
> (나는 시험을 끝냈다. 시험을 망친 것 같다. 왜냐면 충분히 공부하지 않았기 때문이다. 책에 있는 어떤 것도 이해할 수 없다. 그래서 그냥 포기했다. 그러나 영어시험에서는 좋은 성적을 얻을 것 같다.)
> (저널에서 발췌)

S1은 원어민 영어교사와의 방과 후 수업을 매우 좋아하고 수업을 통해 큰 만족을 얻었던 것 같다. 방학 전 마지막 수업시간을 몹시 아쉬워하고 개학 후 수업이 재개된 것을 매우 기뻐하였다.

> "This is the last week we can have English lessons. I feel so bad. I hope we can take this lesson next term (again). I' ll miss this."
> (이번 주가 우리가 영어수업을 받을 수 있는 마지막 주이다. 안타깝다. 다음 학기에 다시 이 수업을 받을 수 있었으면 한다. 이 수업이 그리울 것이다.)

> "We had a vacation for a month. And we didn' t have the English class last month. But now I feel so good because we can take the class again." (한 달간 방학이었다. 지난달엔 영어수업이 없었다. 그러나 지금 기분이 좋다. 왜냐면 다시 영어수업을 할 수 있기 때문이다.) (저널에서 발췌)

S1은 공부 계획을 짜고 차근차근 실천해나가는 모습을 보이는데 이는 영어교과에 대한 계획을 통해서도 지켜볼 수 있었다. 또한 인상적인 것은 토플 시험을 계획하고 있다는 점인데 이는 S1이 유학을 염두에 두고 있다는 것과 호주에 가고 싶다던 개인적 희망에 대한 구체적 계획을 가지고 있었다.

> "I am going to study English very hard this year. I memorize words everyday..I wish I could qualify TOEFL next year. So I have to study hard all this year."
> (올해 영어공부를 열심히 할 것이다. 매일 단어를 외우고 있다. 내년엔 토플 시험을 칠 수 있었으면 좋겠다. 그래서 올해는 열심히 공부해야 한다.) (저널에서 발췌)

S1의 학업에 대한 태도는 방과후 영어수업 시간에만 아니라 다른 영어 수업에서도 유지되고 있음을 알 수 있었다. 3학년 때 S1의 영어수업을 지도하는 한국인 영어교사인 T4도 S1을 기억하고 있었다. T4에 따르면 S1은 수업시간에 매우 열심히 수업에 집중하고 적극적인 태도를 지닌 학생으로 학습태도 면에서 매우 모범적인 학생으로 기억하고 있었다. T4는 S1의 한국어 구사도 최소한 함께 대화하는 중에는 완벽하여 전혀 어색함을 느끼지 못했고 중도입국청소년이라는 사실도 나중에 알게 되었다고 기억하고 있었다.

> “(일본어를 배우는 것에 대해) 저번에 어려웠어요. 저 82점이었는데 반 2등 했어요. 대학 들어가서 독일어도 배우고 싶어요..(영어로 저널을) 작년에도 쓰고 올해도 쓰고…” (20151022 S1 형식적 면담)

S1은 자신이 잘 할 수 있고 역량을 발휘할 수 있는 언어학습에서 더욱 흥미를 느끼고 있었다. 3학년이 되어 새롭게 배우기 시작한 일본어는 학급에서 2등을 할 정도로 우수한 성적을 거두었다. 그리고 대학에 들어가면 독일어를 배울 계획도 가지고 있고 영어는 지난해부터 줄곧 저널을 작성해 오고 있을 정도로 꾸준히 열심을 보이고 있었다.

3.1.2. S2의 언어태도

S2를 언어태도의 하위 구조인 행동, 정서, 인지를 기반으로 관찰하였다. 참여관찰을 통해 관찰된 S2는 영어에 부담을 느끼고 있어 ‘수업시간 내내 차분히 앉아 있으며 소극적’이었다. 한국말로 의사소통은 가능하나 다소 서툴고 ‘영어는 해 보려고 해도 너무 어렵다고 생각’했다. 음식 관련 주제처럼 일상적인 주제가 주어지자 비로소 의사표현을 했다. 서툰 한국어이지만 잘 이해하고 도움을 주자 자신 있게 중국의 음식에 대한 설명을 하고 중국음식에 대한 자부심을 표현하였다. 영어수업 중 활동을 알아들을 수 있도록 설명해주자 ‘고마워’ 하였다. ‘영어수업에선 과묵’하

지만 중국어로는 활기차게 이야기했다. 중국어와 한국어를 섞어가면서 대화에 참여하였고 수업에 참여하려고 노력을 하나 잘 이해가 되지 않아 힘들어 했다. S2는 어머니가 조선족임에도 불구하고 어려서부터 어머니와 분리되어 지냈고 또 어머니와 떨어져 있는 동안 학교도 조선족들이 다니는 학교가 아닌 한족들이 다니는 학교를 다녀 한국어가 서툴다.

> “(한국어수업) 재미없어요. (한국어는) 네…좀 들을 수는 있고요… 어머니는 조선족이세요. 그런데 어머니가 한국에 먼저 오셨고 8년 전에… 집에서 (한국어를) 안 쓰니까…그리고 제가 초등학교 중학교 다 한족학교…중국어 쓰는 학교 다녔어요. 지역에 한국말 쓰는 학교 있는데…거기 어머니의 오빠…외삼촌이 선생님이라…다니기 싫었어요.” (20150822 형식적 면담)

또한 영어에 대해서는 영어학습의 초기 단계부터 흥미를 잃었다. 당시 영어수업의 방식이 주로 반복적으로 단어를 쓰게 하거나 하는 등 기계적 암기식으로 진행되어 흥미를 잃게 되었다. 그러나 지금은 영어가 필요하다고 느끼고 방과후 영어 시간을 좋아한다. 방과후 영어시간에는 말할 기회가 주어지고 자신의 수준에 영어 선생님이 맞춰 주시기 때문이기도 하다. 그리고 원어민 영어선생님의 말씀을 조금씩 이해할 수 있다는 것을 깨닫게 되면서 더욱 재미가 생기기도 했다. 그래서 더욱 열심히 할 계획도 세우고 있었다. S1처럼 영어로 대사가 나오는 영화도 보고 단어도 열심히 익히려고 한다.

> “(중국에서 영어를 배웠지만) 그런데 포기했어요. 초등학교 6학년부터…선생님이 좀…네 틀린 거 한 20번 이렇게 써요…그런데 쓰기 싫어서…요즘에 다시 영어에 관심 있어요…(원어민 선생님이)… 알아들을 수 있게 천천히 말해주고..여유가 있으니까…말은 좀 못하지만 알아들을 수 있고…그러니까 재미있어요. (영어공부를 열심히 할 거예요) 영어 영화도 보고…단어도 공부하고”
>
> (20150822 형식적 면담)

S2는 공립 다문화 대안학교에서 사귄 친구 덕에 러시아어를 조금 이해할 수 있다. 그래서 앞으로 여유가 생기면 가서 살아보고 싶은 나라로 러시아를 지목하기도 했다. 반면 한국인 영어선생님이 지도하시는 영어수업에 대해서는 흥미를 전혀 느끼지 못하고 있다. 일단 영어 이전에 수업을 진행하시는 선생님의 한국어를 이해할 수 없기 때문이다. 알아들을 수 없고 그래서 수업 중 엎드려 잠을 자도 영어선생님이 깨우지 않는데 이는 선생님이 자신을 포기했기 때문이라고 생각하고 있었다.

> “(러시아어는) 좀 배웠어요. (공립 다문화 대안학교인) ○○○ 학교에서…러시아 친구가 있었거든요. 그냥 인사말 정도…제가 제일 먼저 배운 말도 러시아 욕이예요. (한국인 영어선생님이 하시는 영어수업에 대해) 너무 어려워요. 잘 모르겠으면 그냥 자요…(선생님이) 안 깨우세요. 앞줄에 공부하는 아이들만 신경 써요…듣는 아이들이 자면 깨우세요.” (20150822 형식적 면담)

S2의 영어에 대한 언어태도는 정서 측면에서 우선 영어가 재미있어졌고 인지측면에서도 영어가 필요하다고 느낀다. 또한 행위 측면에서 단어를 외우거나 영어 영화를 보는 등 영어실력을 늘리려는 계획을 하고 있는 것으로 관찰되었다.

3.1.3. S3의 언어태도

참여관찰 시 S3의 언어태도를 행동 측면에서 살펴보면 S3는 수업 중 다른 행동으로 수업의 흐름을 방해하기 일쑤였다. 정서 측면에서는 수업에 ‘흥미를 느끼지 못하고’ 영어수업 시간을 매우 ‘지루해하고’ 수업에 집중하지 못했다. 인지 측면에서 대학 진학에의 꿈이 있고 영어가 취업이나 출세에 필요하다고 느끼고 있었다. 그러나 영어수업 내용이 대부분 너무 어려워 알아들을 수 없다고 했다. 원어민 영어선생님과의 방과 후

수업에도 흥미가 전혀 없지만 담임선생님의 지시로 수업에 참여하였다.

중국에서 초등학교 6학년 때 한국으로 왔다. 한국에 오기 전 중국에서 일주일에 2시간씩 영어수업이 있었다. 그때는 알파벳 등 기초단계라 그럭저럭 할 만 했다. 영어가 조금씩 어려워지면서 흥미를 잃기 시작했고 중학교 때도 수업시간에 자거나 하진 않았다. 영어시간에 아예 엎드려 자기 시작한 것은 고등학교에 오면서 부터이다. 그 결정적인 계기가 된 것은 자신이 중국 사람이고 국적도 중국인 것으로 알고 있었는데 양아버지가 1년 전쯤 의논 없이 국적을 한국 국적으로 바꾸어 놓았다는 사실을 알면서부터였다. 그 사실을 알게 되고 '멘탈 붕괴' 가 왔다고 한다. 국적이 바뀐 것에 대해 S3가 원망스럽게 생각하는 이유 중 하나는 한국 국적보다 중국 국적을 유지하는 편이 대학 입학 등에서 유리하기 때문이다.

> "(원어민선생님과의 영어수업) 재미없었어요…그냥 (담임)선생님이 가라고 하셔서…(월요일마다 참석했어요)." (중국에서 영어공부) 그땐 할 만 했어요. 그렇게 많이 배우진 않았어요. 일주일에 두 번 정도 배웠어요…중국 국적으로 있으면 대학가기가 좋잖아요…그런데 아빠가 저한테 상의도 없이 국적을 바꾸어 놓은 거예요."
>
> (20150822 형식적 면담)

S3는 한국에 입국하였을 때 학교 내에서 함께 중국어로 대화를 나눌 친구를 찾지 못했다. 한동안 중국어로 대화를 하지 못했고, A고등학교에 진학하고 나서 중국에서 중도 입국한 학생들과 만나면서 비로소 제대로 된 중국어 대화가 가능해졌다고 한다. 그러나 중도입국청소년들의 말에 따르면 S3를 처음에 만났을 때는 사실상 중국어로 대화가 불가능한 정도였다. 심지어 '책상'이라는 단어조차 몰랐었다고 한다. 지금은 자신들과의 대화를 통해 비로소 어느 정도 대화 수준이 가능해졌지만 여전히 S3가하는 중국어는 이상하게 들린다고 했다.

“맞아요. 지금 많이 좋아졌어요. 처음에 왔을 때 진짜 책상이란 단어도 몰랐어요. 이상하게 말해요.” (20150908 S4 형식적 면담)

한국어의 경우 S3는 일상생활에 필요한 생활 한국어에는 문제가 없으나 고등학생으로서 학업을 해나가기엔 턱없이 부족한 수준이라고 했다. 그를 지도해온 한국어교사에 따르면 S3의 한국어는 초등학교 4~5학년 정도의 수준이라고 했다. 따라서 조금 어려운 수준의 단어가 섞여 있으면 그 의미를 제대로 이해하지 못한다고 했다. 사정이 이러하니 국가수준학업성취도 평가에서도 국어, 영어, 수학 모두 기초미달이라는 결과가 나왔다. S3는 자신의 처지에 대해 일종의 무력감이나 자포자기의 심정을 가지고 있는 듯 했다.

“그냥 생활 한국어…그냥 기초 한국어만 잘해요. 단어가 조금 어려워지거나 새로운 단어를 쓰면 그건 못 알아 듣구요…초등학교 4학년…5학년 그 정도 되는 것 같아요…그런데 불구하고 또 하고 싶은 생각이 없어요. 할 생각을 안 해요.”

(20151022 T3 형식적 면담)

“국어 영어 수학 다(성취도 평가에서 기초미달이 나왔어요). (중학교 때 영어수업) 그냥 들었어요. 그런데 고등학교에 오니…싫어졌어요.” (20150822 S3 형식적 면담)

한편 고3이 되면서 배우기 시작한 일본어의 경우 현재 수업 내용이 기초단계이고 급우들과의 실력 차가 없어서 부담을 느끼지 않는다고 했다. 영어와 한국어는 같이 공부를 하는 급우들과 비교하여 수준 차이가 너무 심하다보니 그러한 상황이 개선되기보다는 정체되어 있는 느낌이었다. 중학교에 다닐 때 영어가 싫은 정도는 아니었고 들을 만한 수준이었다. 고등학교에 오니 갑자기 어려워지기도 했고 개인적으로 멘붕이 와서 영어는 그냥 싫다고 했다.

“(영어 이외에 제2외국어로) 일본어요…(일본어는 할 만해요)…네 괜찮아요. (영어는)꼴찌랑 별 차이 없어요…영어는 그냥 찍어요…국어, 영어, 수학 다(성취도 평가에서 기초미달이 나왔어요). (중학교 때 영어수업) 그냥 들었어요…그런데 고등학교에 오니…싫어 졌어요…” (20150822 형식적 면담)

S3는 영어, 중국어, 한국어 어느 언어이든 자신에게 꼭 필요하다고 인지 하고 있었다. 그러나 중국에서 한국으로 이주한 초등학교 6학년 이후 모국어인 중국어로의 의사소통과 학업의 1차 단절을 겪었다. 학교에 다니면서 한국어를 서서히 익혔지만 중국에서 모국어로의 학습을 그만 둔 학령인 초등학교 상급학년에서 한국어 실력마저 멈춘 채 있다. 따라서 S3는 모국어와 이중언어인 한국어 모두 학업을 수행할 수 있을 만큼의 수준을 갖추지 못하고 있었다. 고3이 되면서 제2외국어로 일본어를 배우고 있고 현재 기초 수준이라 따라갈 만 하다고 했다. S3의 언어 태도는 언어의 필요성을 인지하고 있지만 언어 학습의 시기를 놓친 탓에 정서적으로 흥미를 잃고 따라서 하고자 하는 의욕마저 상실한 상태였다.

3.1.4. S4의 언어태도

참여관찰을 통해 본 S4는 언어태도의 하위 수준인 행동 측면에서 자신의 수준에 맞는 내용의 수업일 경우 '적극적으로 참여하고 열심히 하려고 노력'한다. 방과 후 수업 시간 중 휴대폰으로 단어를 검색하거나 중국어 싸이트로 가 기사를 검색하기도 한다. 정서 측면에서 '영어가 매우 어렵다고 느끼지만' 인지 측면으로는 '영어를 잘하면 여러 면에서 매우 유리할 것'이라는 생각을 하고 있다. 아버지가 한국인이시고 어머니는 중국 한족 출신이다. 중국에서 지내는 동안 한국말을 사용할 기회가 많지 않아 한국말을 듣고 이해는 하나 말하는 것은 발음이나 표현이 서툴다. 고등학교를 졸업하고 대학은 경영이나 무역 관련학과로 진학할 계획

이다. 대학 졸업 후에는 경험을 쌓은 후 중국 대상으로 개인 사업을 하고 싶어 한다. 그래서 중국어를 지속적으로 학습하고 수준을 유지해야한다고 필요를 느끼면서도 중국어를 잘하는 사람이 너무 많아 자신의 중국어 실력이 크게 소용이 될지는 모르겠다고 생각한다.

> “Last year he was really good..And S5 came. They just play now though.”
> (지난 해, 정말 잘했어요. 그러다 S5가 오고 지금은 그냥 놀기만 하네요.) (20150919 T1 형식적 면담)

S4는 중국에서 한국으로 입국한 후 다른 중도입국청소년들과는 달리 공립 다문화 대안학교를 거치지 않고 바로 A고등학교에 온 경우이다. 처음 왔을 때 주로 선배인 S1, S2와 어울려 T1의 영어 수업에 참여하였다. 그때는 매우 성실하게 수업에 참여하였고 적극적으로 배우려는 의지가 있었다. 동급생에 친구가 없어 외로움을 느끼다가 S5가 오면서 가장 친한 친구가 되었다. 그러나 그 이후에는 공부에 흥미가 전혀 없는 S5처럼 공부보다는 노는 일에 좀 더 열중하고 있다고 했다. T1에 따르면 S5가 오면서 공부에 대한 흥미보다는 함께 노는 일에 더욱 열심을 보였다. S4는 자신의 영어 수준에 대하여 기초적인 수준이라고 스스로 평가하였다. 처음에는 선배들과 같은 수준으로 배우다 적응을 못하자 원어민 영어 선생님이 기초에 해당하는 S3와 같은 수준의 학습자료를 제공해 주었다고 하였다. S3는 자신이 방과후 영어수업에 참여하면서 무엇보다 회화 실력이 많이 향상되었다고 스스로 진단하였다.

> “처음에 어려웠는데…T1도 보다가 좀 안되겠다..수준을 맞추어 주셨죠. S3 수준으로…제일 쉬운 걸로 배웠어요…말은(늘었어요)….”
> (20150908 S4 형식적 면담)

S4는 진로를 무역 쪽으로 선택할 계획이고 미국으로 유학을 갈 수도 있기 때문에 영어와 중국어를 잘해야 한다고 말하였다. 중국어는 지속적

으로 노력하여 잊지 않아야 하고 영어도 유학을 가서 학업을 할 수 있도록 준비해야 한다고 말했다. 이중언어인 한국어도 일단 성공적으로 고등학교를 마치고 대학을 가야 하므로 열심히 공부하겠다는 생각을 하고 있었다. 한국어, 영어, 중국어 중 어느 언어도 싫어하지는 않지만 어렵고 그래서 흥미가 생기지 않을 때도 있는 것으로 관찰되었다. 일단은 친구들과 어울려 노는 것이 너무 즐겁고 재미있다고 했다. 하지만 열심히 하려는 계획은 늘 가지고 있었다.

3.1.5. S5의 언어태도

S5는 참여관찰을 통한 언어태도의 행동, 정서 측면에서 영어수업에 거의 '집중을 못하며 내용을 전혀 이해하지 못한다.' 그러나 쉬운 내용의 자료를 사용하고 설명을 해 주자 '흥미를 보인다.' 인지 측면에서 '중국에 있을 때에도 영어를 배울 필요가 없다고 생각하여 열심히 하지 않았다'고 한다. 주말에 외삼촌들과 공사장에서 인테리어 관련 아르바이트를 하고 있는데 그 일에도 '영어 공부는 필요하지 않다' 고 생각한다. 또한 한국에 계속 살 생각이 아니므로 한국어도 그리 필요를 느끼지 못한다고 생각하고 있다.

중국에서 중학교를 졸업했지만 공부에는 흥미가 없었다고 한다. 수업시간에는 주로 뒷자리에 앉고 수업 중에도 친구들과 이야기를 했다. 한국에서는 주로 뒷자리에 앉아 수업시간에 대부분 잠을 잔다고 했다. 대학갈 계획은 없다고 하면서 한국국적을 따지 않는 이유는 중국 국적을 가지고 있는 편이 대학가기에 더 쉽기 때문이라고 하였다. 한국어 실력은 토픽 3등급 정도이다.

> "(중학교) 졸업은 했어요. 아니요(영어수업은 열심히 듣지 않았어요). 그냥 친구들하고 이야기하고…뒤에 있는 아이들은 수업 잘 안 들어요. 네…수업 다 싫어요. 재미없어요. (영어 말고 배운 외국어

는)없어요. (원어민 선생님과의 수업에 대해)수업 싫어요. 다 싫어요. (영어공부를 중국에서도) 안 들어…어렵고…그래서…(한국 선생님이 가르치는 영어수업도) 그냥 재미없고 졸리고 자요. (선생님이)깨우시는데…그냥 자요. (한국어 수업은 일주일에) 두 번 (하며) 토픽시험은 3급(이예요). 네 한국 국적 필요 없어요. 중국 국적 가지고 있으면 대학가기 더 쉬워요.” (20150906 S5 형식적 면담)

S5의 경우 중국에서부터 학업에는 뜻이 없었고 영어도 필요를 느끼지 못해 하지 않았다고 한다. 영어에 대한 언어태도를 정리하면 인지 측면에서 영어가 필요하지 않고 정서 측면에선 영어시간이 지루하고 재미없다. 따라서 행위 측면으로 영어시간에는 딴청을 피우거나 엎드려 자게 된다.

3.1.6. S6의 언어태도

S6는 다른 중도입국청소년들과 달리 한국에는 유학을 왔다. 어머니가 동반해 와 있으며 유학을 온 이유는 한국의 교육시스템이 중국보다 낫고 한국어를 배워두는 것이 좋겠다는 아버지의 권유가 있었기 때문이다. 한국에 입국한 초기에는 대학에서 운영하는 한글학당에서 한국어를 배웠다. 그래서 자신의 한국어가 비록 서툴지만 예의바르고 비속어가 없다고 생각했다. A고등학교에 오니 학생들이 욕설을 너무 많이 써서 놀랐다고 했다. 한국에 유학을 와서 힘든 점도 있지만, 한국 학교에서 한국어를 잘 배울 수 있고 영어 공부도 할 수 있을 뿐만 아니라 (중국에서는 없는) 제2외국어 수업까지 있어서 일본어까지 배울 수 있어서 좋다고 생각하고 있었다.

“(한국에 온 유학 온 이유는) 한국말 배우라고…저두 열심히 했는데…(한국말이 잘 늘지 않아요). (원어민 선생님과의 영어수업으로 영어실력이) 조금 는 거 같아요. 선생님 말씀을 조금 알아들었어요.” (20150906 S6 형식적 면담)

참여관찰 결과 S6는 언어태도의 정서측면에서 '영어수업에는 크게 흥미를 느끼지 못하고' 행위 측면에서는 영어수업시간 중 줄곧 '휴대폰을 만지작거리거나 다른 학생들과 중국어로 대화를 하여' 교사의 주의를 받기도 한다. 그러나 인지 측면에서는 영어, 한국어, 일본어 모두 필요하다고 느끼고 잘하고 싶어 했다.

학생과 교사의 수업 중 상호작용을 통해 관찰된 결과는 학생들 대부분이 언어태도의 인지 측면에서 영어를 필요하거나 중요한 교과로 인지하고 있고 정서 및 행위 측면에서 그러한 인지를 반영하고 있다.

인하대학교 1954 INHA UNIVERSITY

3.2. 언어태도의 특성과 차이점

중도입국청소년들의 영어에 대한 언어태도는 하위구조인 정서, 인지, 행동에 대해 우호 혹은 비우호라는 반응으로 서로 다르게 나타나고 있다.

다음 <표Ⅳ-18>는 언어태도 하위구조인 정서, 행동, 인지별로 우호 혹은 비우호로 나타난 특성과 차이점이다.

<표Ⅳ-18> 언어태도 하위구조별 특성과 차이점

구분	언어태도		
	정서	행동	인지
우호	S1, S2	S1, (S2), (S4)	S1, S2, S3, S4, S6
비우호	S3, S4, S5, S6	S2, S3, S4, S5, S6	S5

이중언어화자인 중도입국청소년들은 모국어인 중국어와 이중언어인 한국어에 대해서도 각각 다른 언어태도를 나타내고 있다. 즉 각 언어에 대한 언어 태도는 상황에 따라 다르게 나타나고 있었다.

자신들의 모국어인 중국어는 다른 중국계 중도입국청소년들과 함께 어울릴 때와 집에서 주로 상용하고 있었다. 주류언어인 한국어는 일상과 학교생활 중에 사용하였다. 한편 세계어로서의 영어는 수업시간 중에 주로 배우고 있는 상황인데 영어라는 언어는 자신들이 떠나온 중국에서나 지금 머물고 있는 한국에서 중요하게 취급되는 언어이다. 그에 더해 3학년인 S1, S2, S3는 학교교육과정에 의해 제2외국어로 일본어를 배우기 시작하였다. 일본어는 기초단계라 대부분 우호적 반응을 나타내고 있었다.

다음은 언어태도의 하위구조인 정서, 행동, 인지적 측면에서 본 중국계 중도입국청소년들의 반응이다.

3.2.1. 정서적 측면의 특성과 차이점

영어에 대한 정서적 반응에서 우호적 특성을 나타내 보인 것은 S1과 S2이고 비우호적 특성을 나타내 보인 것은 S3, S4, S5, S6였다.

우호적 특성을 보인 S1은 중국에서도 영어교과에서 우수한 성적을 유지했고 어머니의 경제적 지원을 통해 영어 학원에 다니는 등의 노력을 했다고 한다. 한국에 와서 대부분의 교과는 한국어가 서툰 상황에서 학습에의 접근성이 제한적이었다. 반면 방과후 영어수업의 경우 한국어를 보조언어로 수업을 진행하는 일반 영어수업과 달리 원어로 진행되어 부족한 한국어가 방해요인이 되지 않았다. 자신의 가용자원인 영어를 통해 학습이 일어나는 경험을 한 것이다. 영어를 통해 성취감과 주변에서의 인정 등을 통해 잘하는 것(영어)을 더 잘하게 되는 효과가 일어나는 것으로 나타났다. S2는 중국에서도 한국에서도 매우 소극적인 학생으로 스스로를 '왕따'로 여길 만큼 관심을 받지 못하고 지내왔다. 방과후 영어수업은 소수학생으로 수업이 이루어지고 특히 수요일 수업에는 S1과 단 둘이 수업에 참여하게 되면서 잘하지 못해도 관심을 받는 경험을 하였다. 조금씩 영어가 들리고 비록 말로 표현을 못해도 알아들을 수 있게 되면서 영어가 좋아지고 있는 상황으로 나타났다.

S3, S4, S5, S6는 정서적 측면에서 비우호적 반응을 나타내고 있다.

S3는 영어를 배우기 시작하여 막 흥미를 느끼던 시기인 초등학교 6학년 무렵에 한국으로의 이주가 이루어졌고, 한국어를 보조어로 사용하는 영어수업이 힘들 수밖에 없었다. 적절한 언어 학습의 시기를 놓친 탓에 영어에 대한 흥미를 잃게 되었고, 고등학교에 와서 수준이 높아지면서 아예 포기한 상태로 지내고 있었다.

S4는 자신의 수준에 맞는 학습자료가 주어지면 흥미를 느끼지만 내용이나 수준이 어려워지면 곧 흥미를 잃었다. 그리고 영어가 필요 없다고 하는 S5와 어울리면서 영어에 대한 흥미도 생겼다 없어졌다 하고 있었다. S5는 영어수업에 거의 집중하지 못하고 내용을 전혀 이해하지 못해

전혀 흥미를 느낄 수 없는 것으로 보였다. 공공연히 영어는 자신에게 필요 없다고 말하기도 했다. 반면에 활동과 흥미 위주의 수업자료에는 일부 흥미를 보이기도 했다.

S5는 중국에서도 영어를 배울 필요가 없다고 생각하여 열심히 하지 않았다고 했다. 정서 측면에서 S5는 영어는 지루하고 재미없다고 생각하고 있었다.

한편 S6도 정서적 측면에서 영어수업에 크게 흥미를 느끼지 못하고 영어는 어렵다고 생각하고 있었다.

3.2.2. 행동적 측면의 특성과 차이점

영어에 대한 행동적 반응에서 우호적 특성을 나타내 보인 것은 S1, S2, S4이고 비우호적 특성을 나타내 보인 것은 S2, S3, S4, S5, S6였다. S2와 S4는 우호적이거나 비우호적이기만 한 것으로 분류하기 어렵게 양쪽 측면의 특성을 고루 나타내었는데 그러한 양상은 시기 혹은 학습자료의 수준에 따른 것이었다.

S1은 영어수업에 적극 참여한다. 수업시간 중 질문을 많이 하고, 교사의 질문에 가장 적극적으로 답을 제시하기도 했다. 영어저널을 작성해서 교사의 피드백을 받고 그러한 글쓰기는 1년여에 걸쳐 지속되었다. S2는 참여관찰 초기에는 수업시간 중 교사의 지시나 학습자료를 이해하지 못해 대체로 무반응으로 일관하는 모습을 보였다. 그러나 차츰 수업에 참여하는 행동을 보이고 여전히 내성적이지만 주어진 활동에는 적극성을 띠며 반응하였다.

한편 비우호적인 특성을 보인 경우는 다음과 같다. 먼저 S2는 전술한 대로, 참여관찰 초기에 수업시간 중 소극적인 태도로 주로 가만히 앉아 있거나 조용히 있는 것으로 반응하였다. S3는 큰소리로 말하거나 웃고, 수업시간 중 별도의 허락을 구하지 않고 자리를 옮겨 앉거나 하는 등 수업에 방해가 되는 행동으로 비우호적인 태도를 나타내었다. 그러한 태도

로 인해 교사는 몹시 힘들어 했고 눈에 띠고 싶어 하는 S3의 마음을 눈치 채고 무시하거나 하는 행동으로 반응하기도 했다. S2와 마찬가지로 S4 역시 우호적이거나 비우호적인 행동 양태를 보였다. S4의 경우는 학습자료나 과제의 수준이 이러한 행동 측면의 변화를 초래하는 요인으로 작용하고 있었다. 즉 S3는 자신의 수준에 맞는 과제에 대해 매우 적극적으로 행동하였다. 반면 내용이 너무 어려워서 자신이 이해하기 힘들 경우 바로 비우호적인 행동으로 연결되었다. S5는 수업 시간 중 엎드리거나 휴대폰으로 게임을 하거나 중국어 버전의 소설을 읽거나 하는 행동을 통해 비우호적인 태도를 나타내었다. 간혹 지나친 휴대폰 사용으로 교사가 발끈하여 휴대폰을 뺏어버리거나 하는 일도 있었다. S6는 방과후 수업에 불참하거나 수업 중 옆자리 친구와 중국어로 대화를 하고 수업 중 거울을 보거나 하는 행동을 통해 영어에 대한 비우호적인 태도를 나타내었다.

3.2.3. 인지적 측면의 특성과 차이점

영어에 대한 인지적 반응에서 우호적 특성을 나타내 보인 것은 S1, S2, S3, S4, S6로 비우호적 특성을 나타내 보인 S5를 제외하고 모든 중국계 중도입국청소년들이 영어는 중요하고, 자신들의 미래에 도움이 될 거라는 공통된 인식을 하고 있었다. 이는 정서나 행동 측면을 통해 비우호적으로 반응한 대부분의 청소년들이 인지적으로는 영어를 다르게 여기고 있다는 점에서 흥미롭다.

우선 우호적 특성을 나타낸 S1의 경우 자신의 장래희망인 CEO가 되기 위해 영어는 매우 중요하다고 생각하고 있고 기회가 되면 호주 등 영어권에서 살기를 희망하고 있었다. 즉 S1의 인지적 측면의 영어에 대한 언어태도는 매우 우호적이다. S2는 영어를 잘하지 못하고 이해하기 힘들어 때론 흥미를 잃기도 했지만 차츰 영어가 중요하고 자신의 미래에도 도움이 될 거라는 인식으로 바뀌고 있었다. S3는 자신이 바라는 대로 회사원이 되어 가족을 부양할 수 있을 정도의 급여를 받기 위해 영어는 잘하는

것이 좋다고 여기고 있었다. 그러나 너무 학습 초기에 이미 영어에 대한 흥미를 잃어 기초학습이 전혀 되어 있지 않고 이해할 수 없는 것을 가르치는 영어시간에 부정적인 상호작용의 특성을 보여주고 있었다. S4는 대학을 졸업하면 아버지와 더불어 무역관련 일을 할 계획이기도 하고 기회가 되면 미국으로 유학을 갈 수도 있으므로 영어가 자신의 미래에 매우 중요하다고 인식하고 있었다. S6의 경우도 무역업을 하는 아버지의 뜻에 따라 한국어 습득을 위해 한국에 유학을 온 만큼 영어나 그 외 언어를 잘하는 것이 자신의 미래에 매우 필요하다고 하였다.

반면에 S5에게 영어는 필요하지 않고 그래서 열심히 공부해야할 이유가 없는 교과이자 언어이다. 이러한 생각은 중국에서 학교를 다닐 때에도 동일했고 중국에서도 수업시간에는 주로 뒷자리에 앉아 수업에 흥미를 느끼지 못하는 다른 급우들과 수다를 하거나 했다고 했다.

중국계 중도입국청소년들의 언어태도는 정서, 행동, 인지 측면으로 나누어 볼 수 있다. 우선 정서측면에서는 S1, S2가 우호적이며 S3, S4, S5, S6는 비우호적이다. 행동측면에서는 S1이 우호적이고 S3, S5, S6가 비우호적이다. S2와 S4는 우호적이거나 비우호적이다. 인지 측면에서는 S5를 제외한 모든 청소년들이 우호적이다.

따라서 중국계 중도입국청소년들은 대부분 영어를 중요한 교과이고, 자신들의 미래에 필요한 언어로 이해하고 있다. 그러나 이러한 인지적 측면의 반응에도 불구하고 영어가 어렵고 그래서 흥미를 느끼지 못하며 이러한 정서 측면의 인식은 행동측면에 고스란히 반영되고 있었다.

4. 소결

이 장에서는 A고등학교 방과후 영어수업에 참여한 중국계 중도입국청소년들의 참여 경험의 양상을 살펴보았다. 연구참여자들의 수업 참여경험의 양상은 매우 다양하게 나타났다. 그러한 다양성은 교사와의 수업 중 상호작용과 언어태도에 각각의 특성과 차이로 나타났다.

먼저, 연구참여자들이 수업 중 나타낸 상호작용의 특성은 다음 <표Ⅳ-19>와 같다.

<표Ⅳ-19> 연구참여자별 상호작용의 특성

연구참여자	반응		태도		학습보조어	학습자료 동기부여 요인
	적극	소극	우호	비우호		
S1	○		○		한국어	어려운 자료
S2		○	○		중국어 한국어	수준에 맞는 자료
S3	○			○	한국어	활동적이고 흥미위주의 자료
S4	○	○	○		한국어	수준에 맞는 자료
S5	○			○	중국어	활동적이고 흥미위주의 자료
S6		○		○	중국어	활동적이고 흥미위주의 자료

위 분석표를 통해 살펴볼 때 연구참여자들은 교사와의 상호작용에 적극적이고 우호적일때, 영어학습자료의 수준이 동기부여의 요인이 되었다. 그리고 한국어를 영어학습을 위한 보조언어로 사용하였다. 이는 일반 영어 시간에 한국어가 영어학습을 위한 보조언어로 사용되는 양상을 반영한 것으로 보인다. 한편 비우호적인 반응을 보인 연구참여자들은 흥미위주의 활동적인 학습자료에 적극적으로 반응하였다. 이는 영어학습 자체에 대한 관심보다는 활동의 흥미성에 초점이 있는 것으로 보인다. 또 비우호적인 반응을 보인 연구참여자들 중 한국체류기간이 긴 S3는 좀 더 편안한 언어인 한국어를 보조언어로 사용하였지만, 그 외 S5와 S6는 모국어인 중국어에 좀 더 의지하는 양상을 띠는데 이는 이중언어인 한국어나 영어의 수준이 제한적이거나(S6), 학습언어인 영어와 이중언어인 한국어에 대한 심리적 저항이 있기 때문(S5)인 것으로 판단된다.

또한 청소년들의 경험 양상은 언어태도를 통해 다양하게 나타나고 있었다. 언어태도는 정서, 인지, 행동을 그 하위구조로 하며 언어에 대하여 우호적이거나 비우호적으로 반응하는 경향을 의미한다. 다음 <표Ⅳ-20>은 연구참여자별 언어태도의 특성과 차이점이다.

<표Ⅳ-20> 연구참여자별 언어태도의 특성과 차이점

구분	언어태도					
연구 참여자	정서		행동		인지	
	우호	비우호	우호	비우호	우호	비우호
S1	○		○		○	
S2	○		○	○	○	
S3		○		○	○	
S4		○	○	○	○	
S5		○		○		○
S6		○		○	○	

중국계 중도입국청소년들의 언어태도를 정서, 행동, 인지 측면으로 나누어 보았다. 우선 정서측면에서는 S1, S2가 우호적이며 S3, S4, S5, S6는 비우호적이다. 행동측면에서는 S1이 우호적이고 S3, S5, S6가 비우호적이다. S2와 S4는 우호적이거나 비우호적이다. 인지 측면에서는 S5를 제외한 모든 청소년들이 우호적이다.

따라서 중국계 중도입국청소년들은 대부분 영어를 중요한 교과이고 자신들의 미래에 필요한 언어로 이해하고 있다. 그러나 이러한 인지적 측면의 반응에도 불구하고 영어가 어렵고 그래서 흥미를 느끼지 못하며 이러한 정서 측면의 인식은 행동측면에 고스란히 반영되고 있었다.

방과후 영어수업에 참여한 중국계 중도입국청소년들의 참여경험 양상은 교사와의 수업 중 상호작용에 나타난 반응 및 태도, 보조언어, 학습자료의 수준 등에서 매우 다양한 양상으로 나타나고 있었다. 또한 언어태도 역시 그 하위구조인 정서, 행동, 인지별로 다양한 양상을 띠고 있었다. 상호작용과 언어태도에 나타난 이러한 다양성은 각 연구참여자들의 개인적 경험, 한국에서의 체류기간, 가정과 학교 등 자신들이 처해있는 사회적 상황 등 다양한 변수에 의해 다양한 특성과 개인별 차이로 나타나고 있었다.

V. 참여경험에 나타난 정체성 협상

Ⅳ장에서는 이론적 논의에서 살펴본 언어문화적응과 관련하여 영어 방과후 프로그램에 참여한 중국계 중도입국청소년들의 참여경험의 양상을 영어수업의 교수-학습구성, 교사와 학생의 상호작용 및 언어태도로 나누어 탐색하였다. 학생과 교사의 수업 중 상호작용을 통해 관찰된 결과는 학생들 대부분이 언어태도의 인지 측면에서 영어를 필요하거나 중요한 교과로 인지하고 있었지만 너무 어려워 다가갈 수 없는 존재로 인식하고 있기도 했다. 그러한 인지의 결과는 정서 및 행동 측면에서 우호 혹은 비우호, 적극적 혹은 소극적 등과 같은 형태로 나타나고 있었다.

Ⅴ장에서는 중도입국청소년들의 방과후 프로그램 참여경험을 정체성 협상이라는 주제와 관련지었다. 중도입국청소년들이 새로운 이주국인 한국에서 느끼는 정체성 혼란, 여러 개의 정체성을 거치면서 가용한 자원으로서의 정체성에 대한 시도, 자신을 어떤 집단의 구성원으로 범주화하면 그 특성을 동일시를 통해 자신에게 적용하고 그 집단에 대해 느끼게 되는 소속감, 그리고 그러한 동일시와 소속감을 통해 재구성한 정체성을 이중 정체성이라는 상위범주로 나누었다. 그리고 그 상위 범주에 따른 하위범주를 <표Ⅴ-1>과 같이 총 9개로 도출하였다.

<표Ⅴ-1> 경험 양상에 따른 정체성 협상의 의미

상위범주		하위범주	
A	정체성 혼란: 현실에 대한 자각	A-1	선택의 여지가 없었어요
		A-2	그냥 참아요
B	정체성 시도: 가용 자원 살피기	B-1	모른 척 해요
		B-2	중국친구들과 거리를 두어요
C	동일시와 소속감: 선택, 강조, 고려	C-1	다르게 보이고 싶지 않아요
		C-2	친구들을 잘 보살펴야 해요
		C-3	담장 위에 앉아 있어요
D	정체성 재구성: 이중정체성	D-1	한국인처럼 말해요
		D-2	더 좋은 데로 가라고 하셨어요

1. 정체성 혼란: 현실에 대한 자각

중도입국청소년들은 대부분 준비 없이 갑작스런 이주를 경험하였다. 그러한 이주를 통해 변화된 사회적 환경이나 관계 속에 놓여 있는 자신을 이후 문득 발견하게 된다. 자신이 누구이며, 주변에서 무슨 일이 벌어지고 있고 자신이 무엇을 생각하고 느끼는지 묻게 될 수밖에 없다. 인간은 '살아가면서 자신이 누구인지, 자신의 주변에서 무슨 일이 벌어지고 있는지, 자신이 무슨 생각을 하고 있는지, 무엇을 하며 무엇을 느끼는지'(Giddens, 1991: 76) 반복적으로 스스로에게 질문할 수밖에 없는 존재(Jenkins, 2004)이기 때문이다. 사회적 상황은 개인의 삶과 분리할 수 없으며, 따라서 개인들은 일상생활에서 마주하는 문제들을 해결하려 노력하고 그들을 둘러싸고 있는 사회적 활동의 우주를 재구성하기 위해 능동적으로 행동(Giddens, 1991)한다. 중도입국청소년들은 갑작스런 이주와 그로인해 변화된 환경과 상황 속에서 갈등, 혼란, 당황스러움을 고스란히 경험하고 있었다.

1.1. 선택의 여지가 없었어요 (A-1)

방과후 영어수업에 참여한 중도입국청소년들 대부분이 초등학생 혹은 그 이전에 가정이 해체되는 경험을 가지고 있었다. 삶의 지지기반이 흔들리는 가정의 해체라는 국면에 중도입국청소년들은 개입하지 못했는데 당시 너무 어리거나 상황이 종료된 이후에 알게 된 경우가 대부분이기 때문이다.

중도입국청소년들은 부모의 이혼 후 주로 아버지와 지내다 재혼을 해 한국에 정착한 어머니에게로 오면서 입국하는 경우가 대부분이다. 이들에게 한국으로의 입국도 어릴 적 가정해체의 경험과 유사한 경우가 많았다. 준비 없이 갑작스럽게 이루어진 국제이주를 통해 또다시 삶이 통째

로 흔들리는 혼란과 갈등, 당황스러움을 겪고 있었다.

S2의 경우 아버지의 사망 이후 이리저리 옮겨 다니며 의지할 곳 없이 지내다 한국에 결혼이주한 어머니에게로 온 경우이다. 너무 어린 나이에(두 살 정도) 헤어진 어머니는 이미 장성한 자녀를 헤어질 당시의 아기로 대하는 경우가 많고 서로 공유한 추억이 없어 아직은 서로를 이해하고 의지하기에는 시간이 좀 더 필요한 것 같았다.

> “(한국에 온 이유는) 제가 중국에서 살 곳이 없어요...(어머니는 8년 전 한국에 오시고)..아버지가 돌아가셨어요.”
>
> (20150822 S2 형식적 면담)

S3 역시 어머니의 존재를 인식하기도 전인 유아시절에 어머니와 헤어졌고 주변 사람들이 어머니를 비난하는 말을 들으며 자랐다. 초등학교 입학과 더불어 기숙사에서 지내다 어머니와 연락이 닿아 잠시 다녀가는 줄 알고 들어온 한국에 계속 살게 된 경우이다. 그리고 자신의 국적이 한국으로 바뀐 사실도 국적이 바뀐 지 일 년도 더 지난 시점에 알게 되어 큰 충격을 받았었다. 중도입국청소년들 대부분이 이런 식으로 입국하게 되었다는 사실은 놀랍다. 중국에서의 친구들과 이별도 하고 상황들에 대해 정리할 시간이나 마음의 준비가 전혀 없이 오게 된 경우, 한국에서의 적응에 더욱 큰 어려움을 느끼게 되는 것 같았다.

> “○○이 같은 경우는 엄마가 한국에 살 거라고 이야기도 안 한 거예요.. 속인 건 아닌데 말을 안 한 거지요. ○○인 엄마가 한국에 살 거야, 재혼할거야, 이런 이야기 안하고 왔대요. 아이들이 자기의 관계를 정리할 시간을 주어야 하는 건데… 말도 안하고 데려오고 국적 바꾸는 것도 이야기 안하고 바꾸고 하니 나중에 아이가 알고 멘붕이 온 거죠. 그래서 공부도 안하고 수업시간에 엎드려만 있고…캠프에서 만난 선생님들에 의하면 다문화 대부분이 그렇게 왔더라구요. 엄마가 선택권을 주는 것도 아니고, 시간을 주는 것도

아니고…한국에 3개월 관광비자로 왔다가 눌러 앉히는 거예요. 그러니 애들이 삐뚤어질 수밖에 없지요.”

(20151022 T3 형식적 면담)

준비 없이 시작한 새로운 곳에서의 삶은 매우 당황스럽고 불안하고 긴장이 될 수밖에 없었다. 낯선 곳에 홀로 있는 듯 외롭고 그래서 자신이 있어야 할 곳에 제대로 있는 것인지 모르겠고, 자신이 무엇을 해야 할지도 몰랐다.

“I played basketball alone for an hour…I played basketball. No one played with me. I feel so lonely and bored…I feel very tired and angry without any reasons…I don’t know what I will do in the future…I have no plans for my future.”

(농구를 한 시간 동안 혼자서 했다…농구를 했다. 아무도 나와 놀아주지 않는다. 너무 외롭고 지루하다…너무 피곤하고 이유 없이 화가 난다. 앞으로 무엇을 하게 될지 모르겠다. 장래에 대한 계획이 전혀 없다.) (S1의 저널에서 발췌)

S1은 저널에서 입국 초기 극심한 외로움과 갈피를 잡기 힘든 마음을 적고 있다. 함께 놀 사람도 그러한 외로움을 이해해 줄 또래 친구도 없고, 심지어 앞으로의 삶을 어떻게 살아가야 할지 알 수도 없어 막막해하고 있다. 그러한 외로움과 당황스러움은 ‘피곤하고 이유 없이 화가 난다’로 표현된다. 대부분의 중도입국청소년들이 자주 ‘피곤하다’고 하곤 했다. 이러한 피곤함은 적응 과정에서 느끼는 어려움에서 오는 스트레스를 함축적으로 표현하고 있었다.

S5는 학업에 흥미도 없고 알아듣기 힘든 수업시간에 교실에 앉아 있기는 더욱 힘이 든다. 수업시간에는 주로 잠을 자고 하교 후에는 PC방에서 시간을 보내거나 학교 밖의 중도입국청소년들인 친구들과 어울린다.

“○○는 학교 다니는 걸 시간 낭비라고 생각해요.”

(20151022 S6 형식적 면담)

“다른 아이들은 핸드폰 중독이예요. 그리고 ○○이는 그냥 밖에 있는 거 좋아해요. 학교 다니는 걸 안 좋아해요. (졸업은 해야 한다 생각해서) 참고 있잖아요. 그 아이는 대학 안 가요. 걔는 그냥 사람 많이 있는 수업 못 참아요. 1대 1로 하는 수업은 괜찮은데…” (20150822 S2 형식적 면담)

S3는 S5가 주변 사람들이 고등학교는 졸업해야 한다고 해서 억지로 참고 있는 것이라고 이야기해 주었다. 대부분의 중도입국청소년들이 컴퓨터 게임이나 휴대폰에 매달려 있다고도 했다. S5에게 학교는 알아들을 수 없는 것을 가르치는 곳이고 그래서 학교에 다니는 것을 시간 낭비라고 생각하고 있었다.

중도입국청소년들은 ‘자신을 계속 자신이게끔 하는 특성’에 총체적인 충돌과 그로 인한 혼란을 겪고 있는 모습을 전형적으로 드러내 보이고 있었다. 자신을 둘러싸고 있는 사회적 상황이 한순간에 변해 버렸고, 그러한 불일치를 오롯이 감당해야 하는 상황에 놓여 있다. 그들이 익숙해 있던 언어, 문화, 그리고 친구와 학교와 같은 그들을 둘러싸서 보호와 안정을 제공하던 존재들과의 분리로 소외감, 불안감, 좌절과 포기, 갈등과 혼란 상황에서 힘겨워 하고 있었다.

1.2. 그냥 참아요 (A-2)

중도입국청소년들은 그동안 살아오면서 의지하고 자신의 문제를 의논할 수 있는 상대를 제대로 갖지 못했다. 그러한 경험이 지속되어 오다보니 중도입국청소년은 어려운 상황에 처해서도 의논을 하고 적극적으로 문제를 해결하려고 하기 보다는 억누르고 참는 경우들이 많았다. S3는 자신의 그런 경험을 '그냥 삭이고 자꾸 쌓고 담아두고 …'라고 표현했다.

> "(힘든 일이 있으면) 그냥 삭여요…초등학교 때부터(엄마랑 떨어져 지낸 기간과 중도입국한 이후를 포함) 습관이 되어서…그냥 자꾸 쌓고…그냥 마음에 담아둬요…그러다 엄마한테 화풀이하고…집은 안 나가요. 그냥 제 방으로 가요…갈 곳이 없어요."
>
> (20150822 S3 형식적 면담)

중도입국청소년 대부분이 어린 시절 엄마와 헤어진 경험을 갖고 있었다. 엄마의 손길과 애정이 필요한 시기에 엄마와 분리된 경험을 안고 있어서 함께 살게 된 지금에도 엄마와 속을 털어놓고 고민을 이야기할 만큼의 충분한 애착이 형성되지 못했거나 혹은 그러한 문제를 털어 놓아도 해결에 대한 기대가 없는 경우가 많아 보였다. S2는 집에 가면 아기처럼 취급하는 엄마를 피해 자신의 방의 문을 잠그고 지낸다며, 문제가 있어도 역시 주로 '참으면 되고, 참고, 참아'왔다고 했다.

> "(옷이 팔이 기네. 팔이 길잖아 덥지 않아?) 제가 참으면 돼요…(중국에서 의논할 일이 있으면 누구랑 이야기 했어?) 그냥 참아요…(화날 때는?) 그냥 참아요." (20150810 S2 형식적 면담)

S2는 한국이 너무 더워서 견딜 수가 없다고 했었다. 그런 그가 한여름에 늘 긴팔 옷을 입고 나타나곤 했다. 반팔 옷이 없거나 신체적으로 가리고 싶다거나 한 것으로 오해한 적도 있지만 나중에 알게 된 사실은 그

런 문제는 없다는 것이다. 긴팔 옷은 그가 문제에 대처하는 방식을 상징적으로 보여주고 있었다. 그는 그가 겪고 있는 어려운 문제가 물리적인 것이든 혹은 심리적인 것이든 늘 '참는 것'으로 대처하고 있었다.

> "(고민을 상의할 친구는 있니?..) 그런 사람은 별로 필요 없는 같아요. 제가 힘들다는 거 보여주고 싶지 않아요."
>
> (20150822 S3 형식적 면담)

S3는 자신이 힘든 모습을 다른 사람들에게 드러내고 싶어 하지 않았다. 이는 아주 어린 시절의 경험과 관련이 있는 듯 했다.

> " S3는 어려서부터 남의 눈치를 많이 봐 왔고 이는 초등학교 1학년부터 하얼빈에 있는 기숙사 생활의 영향이라고 하였다. 기숙사생활을 하면 저학년 시절에는 상급생의 괴롭힘을 많이 받지만 고학년이 되면 오히려 저학년을 괴롭히게 된다고도 하였다."
>
> (20150518 참여관찰일지)

S3는 초등학교 시절에 주로 기숙사에서 생활하고 주말에 가끔 아버지가 있는 집을 방문했다. 밤에 화장실에 무서워서 가기 힘들었던 기억이 있고, 비슷한 또래들이 모여 있는 기숙사에서 괴롭힘을 당한 경험이 있었다. 저학년에 괴롭힘을 당한 아이는 고학년이 되면 다시 어린 학생들을 괴롭히곤 했다. 그런 상황에 문제를 해결해줄 성인의 개입이 적절하게 투입되지 못했고 개인적인 고민이나 어려움을 노출하는 것은 오히려 약점이 될 수도 있었다.

중도입국청소년들은 익숙했던 자신이 아닌 낯선 현실에 놓여 있는 자신과 마주하고 있다. 현재의 상황이나 자신에게 주어진 여건이 자신의 선택은 아니었지만 스스로 감당해 내야하는 자신의 현실인 것이다. 중도입국청소년들 대부분은 어린 시절 가족의 해체, 그로인한 거주지의 불안정, 중도입국으로 인한 언어와 문화의 부적응 등 성장기의 대부분을 불안정하고 그래서 적응을 해내야 하는 상황에 놓여 왔다. 그리고 그 대부

분의 기간 중 적절하게 도움을 주고 기댈 수 있는 아주 가까운 존재를 두지 못한 경우들이 많았다. 그리고 새로운 혼란과 갈등 상황에서도 스스로 대처해 나가야 함을 경험을 통해 잘 알고 있었다. 그것이 소외감이든 불안이든 그로인한 좌절과 포기, 갈등과 혼란이든 자신이 대처해야함을 느끼고 있었다.

인하대학교 INHA UNIVERSITY 1954

2. 정체성 시도: 가용자원 살피기

중도입국청소년들은 자신이 놓여 있는 현실에 대한 자각을 통해 바뀐 언어문화 상황에서 적응을 시도하고 있었다. 새로운 언어문화상황에서 자신의 역할을 찾고 그 역할을 습득하기 위한 전략을 구사하고 있었다. 이러한 과정은 개인이 필요로 하는 정체성들과 다양한 사회적 상황에서 권력관계에 의해 결정된 선택가능한 정체성들 사이에서 여러 정체성을 거쳐 가며 시도해 보는 정체성이기도 했다(Campbell, 2010). 이러한 정체성의 시도와 다양성은 전적으로 개인적인 일이므로 매우 다양한 모습으로 나타나고 있었다.

2.1. 모른 척 해요 (B-1)

낯선 언어문화상황에 놓인 현실에 대한 자각 이외에 중국계 중도입국청소년들이 접하게 되는 당황스런 일은 한국 사람들의 반응을 통해 알게 되는 중국인에 대한 사람들의 부정적 태도이다. 한국 사회에서 단순히 소수그룹이라는 것 이외에 중국인을 대하는 태도에 분명 유쾌하지 않은 그 무엇을 느끼게 되는 것이다. 그리고 그런 상황에 처했을 때 어떤 반응을 보일지 판단이 잘 되지 않는 것이다.

> "If you're Chinese, it's difficult to be in Korea. Chinese… Japanese…there is still bad, hatred towards them. They say…They tease them… Not to their face, not directly."
> (만일 중국인이면 한국에 있기 어렵죠. 아이들이 말하길…한국 사람들이 놀려요. 면전에 대고 그러진 않지만 직접적이진 않지만…)
> (20150919 T1 형식적 면담)

중국계 중도입국청소년들은 학교 안에서 갖가지 종류의 경험을 했다. 일단 중국인에 대해 한국인들이 가지고 있는 편견을 마주하게 된다. 그런 일은 또래 학생들에게만이 아니라 교사들로부터 당하는 경우도 있었다.

> “식사 중 00고 선생님들이 식당으로 회식 차 들어오심. S3가 그들 중 세 사람이 싫다고 함-다문화학생들에 대하여 나쁜 선입견을 가지고 계신 것으로 여기고 있는 듯함- 학교에 일만 있으면…다문화실로 와서 잘하라고 한다며…그래서 그들이 싫다고 함.”
>
> (20150427 참여관찰일지)

학교 안에 불미스런 일이 있거나 같은 중도입국청소년 중 부적응 사례가 있을 때 중국계 전부 혹은 중도입국청소년 전부를 범주화해서 평가하는 일을 당하기도 하였다. 한국에 와서 한국 국적을 취득하여 한국인이 되었지만 한국인들에게 그들은 여전히 ‘중국인’이었다.

중국계 중도입국청소년들은 한국인인 연구자에게 이야기하지 못한 것을 호주인인 원어민 영어교사에게는 털어 놓았다. 한국에서 같은 소수자라는 동질감을 느끼고 있기 때문인 듯했다. 또래 친구들에게 단지 중국계라는 이유로 알 수 없는 비난을 듣게 될 때 몹시 고민을 하고 마음을 털어 놓지 못하다가 영어 시간에 원어민 영어교사에게 이야기를 하곤 했다고 했다.

> “All of Koreans, they say, they don’t like Chinese people. So if it was me in the school, I would be like a good thing. But if it’s a Chinese person, Japanese person, then they are more asked…they have to really…really try to fit in. So difficult for them. Yeah, I think. That’s why he tries to stay on…see, sit on the fence, so to speak…He wants to really try but…“
> (한국 사람들은, 그 아이들이 그래요, 중국 사람들을 좋아하지 않는

거 같다고… 만일 저라면 학교에서 좋은 거겠지요<영어를 하는 호주인이니까>…그러나 만일 중국 사람이거나 일본사람이라면…그들은 더 많은 요구를 받지요. 적응하려면 정말 애써야만 해요. 그게 그 아이가 중립적인<중국아이들 집단에도 속하고 싶고…한국아이들 사이에도 끼고 싶고…> 상태로 머물면서…말하자면 말이죠. 그 아인 정말 노력하고 싶지만…) (20150919 T1 형식적 면담)

원어민 영어교사인 T1은 한국에서 이주민이라는 입장에서 비슷한 경험들을 했다고 했다. 자신은 그나마 한국인들이 필요로 하는 영어권 출신의 사람이므로 환영받기도 하지만 환영받지 못하는 중국인 학생들은 매우 힘들 것이라고 이야기 했다. 원어민 교사는 학생들이 느끼는 그 느낌, 학생들이 보이는 어떤 특유의 행동의 이유나 의미를 안다고 했다.

"I'm a minority. But him··It's ··it's more difficult. If you're Chinese, it's more difficult to be in Korea. Like Japanese··there is still that hatred towards those countries. The students say that the other kids tease them. Not to their face, not directly, but it is like yell things out. Like Chinese and swear words··and things like that he said··one of the girls shouted something about Chinese people··he said··well it didn't worry me but I think it did worry him··I think, he tries to just keep under the radar."
(전 소수자예요…그러나 그 아인 더 힘들지요… 만일 당신이 중국인이면 한국에서 더 힘들어요. …일본인처럼…여전히 그 두 나라에 대한 적대감이 있어요. 학생들은 다른 아이들이 그들을 놀린다고 해요. 면전에 대고는 아니지만 직접적인 것은 아니지만 그건 고함을 치는 것과 같아요. 중국인xx와 같은 그런 것들…그 아인 그런 일로 걱정하지 않는다고 했지만 여자아이들 중 한 아이가 중국인에 대해 고함을 치며 뭔가 말했대요. 걱정 안한다고 했지만 제가 보기엔 그 아인 정말 걱정해요. 다만 들키지 않으려고 애를 쓸 뿐이죠.)

(20150919 T1 형식적 면담)

이질 문화나 낯선 상황과의 접촉을 처음으로 하게 된 경우, 호의적인 반응에서 조차 어색하고 불편할 수 있다. 그런데 부정적인 반응을 접하게 되면 접촉 경험은 어색함을 넘어 두려움과 당황스러움 등 큰 고통으로 다가오게 된다. 중국계 중도입국청소년들은 한국 사회에서 중국 혹은 중국계에 대한 부정적 반응을 정확하게 감지하고 두려워하고 고통스러워하고 있었다.

> “(한국에서 적응하는데 가장 어려운 점은) 말이요. 말 말고는 한국이랑 중국이랑 가까워서 … 큰 오해는 없는 것 같아요. 그냥 사소하게…” (20150822 S1 형식적 면담)

호주인인 원어민 영어교사에겐 한국생활 중에 중국계란 이유로 이유없이 욕을 먹거나 차별을 당했던 경험을 이야기하며 마음속을 드러내 보였지만 한국인인 연구자에겐 한국에서의 어려움이 아주 사소한 듯이 이야기하였다.

> “졸업은 일단 하고 …학교에서 빨리 벗어나고 싶어요. 아주 친하지는 않고요…그냥 필요할 때 부탁 정도…친한 척 하면 저도 친한 척하고 …아니면 저도 외면하고” (20150822 S3 형식적 면담)

> “네 …수업 다 싫어요…재미없어요…그냥 재미없고 …졸리고 자요. (고민은) 그냥 마음에 담아둬요” (2015006 S5 형식적 면담)

학교생활이 몹시 힘들고 벗어나고 싶지만 졸업은 늘 염두에 두고 있었다. 고등학교 졸업장이 갖는 의미를 이해하고 있고 역할에 최소한 맞추고 있었다. 교우관계도 상대의 진심이 무엇이든 상대가 대하는 바에 따라 자신의 모습을 맞추고 있다. 친한 듯이 행동하면 친한 듯이 대해주고, 외면하면 같이 외면하고 하면서 상대의 표현하지 않은 그런 행동에 대한 이유를 이해하고 모른 척해주는 모습을 보였다. 알아들을 수 없는 한국어로 하는 수업시간에 대해 ‘한국어를 알아들을 수 없다’고 하기보다

는 '재미가 없고 그래서 졸리다'고 표현하였다. 한국어가 서툰 자신을 애써 설명하고 싶지 않고 고민이 있어도 표현하지 않고 마음에 담아두어 자신의 약한 모습을 드러내고 싶지 않은 속마음을 감추고 있었다.

인하대학교 INHA UNIVERSITY 1954

2.2. 중국친구들과 거리를 두어요 (B-2)

중국계 중도입국청소년들은 입국하고 처음 일반 학교로 오면 언어 문제와 더불어 친구 문제로 어려움을 겪는다. 대부분의 중도입국청소년들은 학교 환경도 익히고, 같은 언어로 편하게 정보도 얻고 하면서 중국계 중도입국청소년들과 계속 어울려 다니게 되고 이는 적응이나 한국어 습득이 늦어지게 하는 원인이 되기도 한다. 언어와 문화적응을 위해 중국계 친구들하고 자의반 타의반으로 거리를 두게 되는 일도 생겼다.

> “…그냥 막 중국 친구들 많으니까…막 그냥 안했거든요. 놀다 보면 한국말 하려고 하면 안 되는 거예요. 평생 가도 어떤 사람은 (한국)말 못하잖아요. 그래서 2학기 때 다시 친구들하고 안 놀아요… 중국 친구들…” (20150919 S1 형식적 면담)

S1은 A고등학교로 전입한 이후 초기에 주로 중국계 친구들과 어울리게 되고 그러다보니 한국어를 쓸 기회가 많지 않았다. 한국에 와서 9년이 되도록 한국어를 잘 하지 못하는 어머니의 사례를 통해 의도적인 노력이 없이는 한국말은 잘 늘지 않는다는 사실을 인지하고 있었다. 한국어 향상을 위해 2학기부터는 중국계 친구들과 놀지 않으려고 노력하게 되었다.

> “(A고등학교에 처음 왔을 때) ○○이뿐이었어요. 처음에 같이 다니다…계속 중국친구들하고만 어울리면 한국어도 학교생활도 적응 잘 못하잖아요. 그래서 같이 안 다녔어요. 한국아이들하고 농구도 하고 그랬어요…” (20150822 S1 형식적 면담)

한국어를 잘하고 싶고 공부도 잘하고 싶어 한국인 친구들하고 어울리고 하면 중국계 친구들 사이에서 자신의 모습이 받아들여지지 않는다고 느껴지고 고립감을 느꼈다.

> “네 베트남 아이들하고 놀아요…같이 놀러가고 돈이 있으면 식당가고 돈 없으면 PC방가고 집에서 밥 먹고 만나요” (20150822 S5 형식적 면담)

S5는 한국어가 서툴러서 한국아이들 하고 어울리기도 어렵고, 중국아이들은 이런저런 이유로 거리를 두다보니 외로웠다. 그래서 중도입국하여 적응에 어려움을 겪는다는 점에서 같은 입장에 있는 베트남 출신 친구들하고 주로 어울리기도 했다. 피차 서툰 한국어로 대화를 나누고 경제적으로 여유 없기도 마찬가지이고 국제이주라는 비슷한 경험을 공유한 입장이라 마음 편하게 만날 수 있었다.

중국계 중도입국청소년들은 입국 초기에는 주로 중국계 친구들과 어울려 한국생활에 도움이 될 정보를 교환할 수 있었다. 그러나 서로 너무 훤하게 속내를 아는 처지가 때론 불편하기도 하고 한국어를 빨리 익혀야 한다는 조급함으로 거리를 두기도 하였다. 그러나 막상 중국계 친구들과 거리를 둔다고 한국아이들과 친분을 쌓는 일이 쉽진 않았다. 일단 의사소통이 어렵고 다양한 문화적 차이로 불편함도 있었다. 그러다보니 같은 듯 다른 입장의 중국계가 아닌 다른 나라 출신의 중도입국청소년들과 주로 어울리는 양상을 띠기도 했다. 한국어를 익힐 기회는 더욱 멀어지고, 학교생활에 적응도 힘겹고, 그래서 학교를 벗어나는 일도 생겼다.

3. 동일시와 소속감: 선택, 강조, 고려

사람들은 자신을 어떤 집단의 구성원으로 범주화하게 되면 그 집단의 특성을 동일시를 통해 자신에게 적용시키게 된다(Tajfel, 1974). 이러한 동일시를 통해 사람들은 소속감을 느끼고 또 이런 소속감은 사람의 정서나 행동에도 영향을 미치므로 개인의 대인관계에서 매우 중요하게 작용한다(이수진, 2007).

중도입국청소년들 또한 다양한 형태로 자신을 어떤 집단의 구성원으로 범주화하려는 노력을 하고 그 집단의 특성들을 동일시함으로 소속감을 느끼고 있었다. 이러한 과정에 집단을 선택하고 혹은 자신이 속한 집단에의 소속감을 강조하고 선택을 위한 고려를 통해 학교생활과 대인관계 전반에서 자신의 역할 즉 정체성을 형성하기 위한 협상을 진행하고 있었다.

3.1. 다르게 보이고 싶지 않아요 (C-1)

중국계 중도입국 청소년들은 친구 문제로 어려움을 겪는다. 한국어로 의사소통이 원활하지 않다보니 한국 친구 사귀기가 쉽지 않다. 초기에는 낯선 존재로서 호기심과 신기함의 대상이 되기도 하지만 때로는 불편하고 이상한 존재로 거리를 두는 일도 당하게 된다.

S1은 중국계 중도입국청소년들과의 관계에 집중하기 위해(혹은 그렇게 보여 지기 위해) 속마음과 능력을 감추고 집단 내 다른 구성원들보다 두드러져 보이거나 드러나 보이길 원하지 않는 태도로 일관했다. 집단의 특성을 동일시하고 지속하고자 하는 것이다.

> "He acts like he's…he doesn't try…he doesn't study, but I think he does. He wants to do well but in front of the other kids…"
> (S1은 노력하지 않는 체…공부하지 않는 체…해요 하지만 제 생각엔 그는 노력하고 싶고 공부하고 싶고 잘하고 싶어 해요…그렇지만

다른 아이들<중도입국 청소년들>앞에서는 <안 그런 척 해요>…)
(20150919 T1 형식적 면담)

대부분의 중국계 중도입국청소년들이 학업에 어려움을 느끼는 반면 S1처럼 언어 면에서나 학습 면에서 적응도 빠르고 우수한 학생도 있게 마련이다. 그러나 중국계 친구들과 어울리기 위해 그는 자신의 능력과 속마음을 감추고 잘해도 못하는 척 열심히 공부하고 있고 공부하고 싶지만 그렇지 않은 척하기도 했다. 그들과 함께 있을 때 '같게' 보이고 싶은 것이다.

> "I can't tell you much about him…because I didn't speak to him much. I can see…he want to say things he wants to speak to me in class he pretend like…I don't know teacher…when we were waiting for someone at the train station, he was talking to me a little bit…not perfect, but full sentences. But he was really, really shy…he can converse…but again in class. No."
> (S2에 대해선 말할 것이 별로 없어요. 왜냐면 대화를 그다지 하지 않아서요..전 알 수는 있어요. 그 아이가 뭔가 말하고 싶어 하고, 제게 말을 하고 싶어 하고, 그렇지만 수업 중엔 그 아인 전 몰라요 선생님…하고 있어요. 지하철역에서 누군가 기다리고 있었을 때 제게 조금 말을 하더군요. 완벽하진 않아도 완전한 문장으로요. 근데 그 아인 정말 수줍어해요. 그 아인 대화를 할 줄 알아요…그러나 다시 말하지만 수업 중에는 전혀…) (20150919 T1 형식적 면담)

S2 또한 원어민 영어교사의 말을 어느 정도 이해하고 '완전한 문장'으로 의사표현을 할 수 있지만 수업시간에는 그러한 티를 내지 않았다. S1과 단 둘이 수업을 주로 하게 되는 수요일과 달리 연구자가 참여관찰을 실시한 월요일은 대부분의 중도입국청소년들이 함께 수업을 들었다. 그들과 함께 수업을 듣게 되는 월요일에는 되도록 아는 티를 내지 않고 조용히 있으려 했다.

한국어를 잘하고 싶고 공부도 잘하고 싶어 한국인 친구들하고 어울리고 그렇게 열심히 생활을 하면 중국계 친구들 사이에서 고립감을 느끼게 된다. 한편 중국계 친구들하고 같은 집단으로 잘 지내려고 하면 뭐든 열심히 하고 잘하는 자신의 모습이 그들에게 받아들여지지 않는다고 느끼게 되었다.

> "So when I taught like just him, somedays on Wednesdays, it would be just him, he would do everything…but in front of the others, he didn't want to…"
> (수요일들 중 언제든 S1 혼자만 수업에 참석하거나 했을 때 말 그대로 그 아인 못하는 게 없어요<말도 글도 잘해요>. 그러나 다른 아이들 앞에서는 <영어수업을> 원하지 않는다고 말했어요.)
>
> (20150919 T1 형식적 면담)

S1은 원어민 선생님과의 영어수업을 좋아하고 그래서 방과후 영어 프로그램이 지속되기를 간절하게 원하면서도 다른 중도입국청소년들 앞에서는 그들과 마찬가지로 영어공부를 원하지 않는다고 이야기를 했다. 그 이유는 대부분의 중도입국청소년들이 영어공부에 흥미를 보이지 않고 따라서 자신이 그들과 분리되어 보이고 싶지 않기 때문이었다.

> "He was…last year…he was really good…and ○○ came…they just play now though…yeah…I think he really changed a lot this year. I think they just want to fit into their group, and they don't want to look like they are trying."
> (S4는 지난해에…정말 공부 열심히 했었죠…근데 ○○이가 오고 이제 정말 놀기만 하네요…네…그 아인 정말 많이 바뀌었어요…올해…제 생각엔 그들의 집단에 끼고 싶어 그러는 것 같아요.)
>
> (20150919 T1 형식적 면담)

S4는 지난해에 방과후 영어수업에 매우 열심히 참여하고 적극성을 띠던 학생이었다. 그러던 중 올해 동일 학년에 또 다른 중도입국청소년이 전입을 해오고 그 학생과 가장 절친한 친구가 되었다. 문제는 학교생활에 전혀 흥미를 느끼지 못하고 겉도는 전입생과 어울리면서 S4도 공부보다는 노는 일에 열중하기 시작했고 방과 후 영어수업에서도 그러한 문제점을 고스란히 드러내고 있었다. 원어민 영어교사는 S4의 그러한 태도를 그 친구와 같게 보이고 싶은 집단 내 소속감으로 인한 것으로 여기고 있었다.

> "They are teenagers…difficult to being a teenager. But then… they are trying to fit in to another country and another culture…He wants to be a CEO, but when he continues just sitting on a fence, he wouldn't get there. He needs to try."
> (그 아이들은 십대잖아요. 십대로 지내기도 어려운데 그 아이들은 다른 나라, 다른 문화에 적응하려고 애쓰고 있고…그 아인 경영인이 되고 싶은데…계속 동료아이들의 눈치를 보며 열심히 안하는 척…하는 태도로 일관하게 되면 거기에 도달하지 못할 거예요. 노력이 필요해요.) (20150919 T1 형식적 면담)

일련의 과정을 거쳐 한국에서 살기 시작한 중도입국청소년들에게 한국으로의 이주는 꿈이 아니라 현실이고 그래서 동시에 매우 위협적이다. 일단 원활하지 않은 적응 과정에 자신의 거취에 대해 불안을 느끼게 되고 언어문화적응의 어려움으로 인해 자존감도 매우 낮아져 있다. 같은 중국계 친구들에게서 위로도 받고 또 그들과의 유대감이 때론 매우 절실하기도 하다. 때론 친한 척, 때론 안 그런 척 그렇게 거리를 두었다 아쉬워 다시 끌어 당겼다 하며 선택, 강조, 고려라는 협상적 태도를 지속하고 있었다.

3.2. 친구들을 잘 보살펴야 해요 (C-2)

중도입국청소년들이 늘어나고 있는 추세이지만 일반 학교에서 중도입국청소년들은 여전히 소수이다. 그 와중에 중도입국청소년 중 적응에 실패하여 학교를 아예 그만 두거나 다른 학교로 떠나는 사례도 종종 있다 보니 같은 학교에서 그나마 친구로서 존재하던 다른 중도입국청소년이 떠나는 일은 남겨지는 학생들에게도 힘든 일임에 분명했다. A고등학교 중국계 중도입국청소년 중 한국 체류기간이 가장 긴 S3는 다른 중도입국청소년들의 보호자 혹은 도우미를 자처했다. 다른 중도입국청소년이 결석했을 때 그 학생의 간식을 따로 챙기거나 아이들이 곁에(같은 학교에) 머물기를 바라는 마음에서 아르바이트로 번 돈을 흔쾌히 쓰기도 했다.

> "It would be really difficult to be just one Chinese kid. I think he does not want them to go… so he really look after them… so he earns money and treats them and he wants them to stay…He really look after his friends. So that was really nice. It was ○○' s birthday, he took them out for chicken…"
> (유일한 중국 아이로 지내는 건 정말 어려울 거예요. 제 생각엔 S3는 아이들이 가는 걸 원치 않고 그래서 아이들을 돌보는 거죠. 돈을 벌어 아이들을 대접하고 아이들이 머물길 원하는 거죠…S3는 친구들을 정말 잘 돌보아요. 그건 정말 착한 일이지요. ○○이의 생일 때 아이들을 데리고나가 치킨을 사주기도 했어요.)
>
> (20150919 T1 형식적 면담)

초등학교 6학년 때 한국에 입국한 S3는 고등학교에 진학하기 전까지 그 긴 시간 다니던 학교에서 유일한 중국계 중도입국 학생으로 지내왔다. 중국에서도 초등학교 1학년 때부터 줄곧 기숙사생활을 했던 터라 외로움을 견디고 참는 일에 익숙한 편이었지만 한국어도 완벽하지 않은 터에 중국어로 대화할 친구가 없이 지내는 일은 매우 힘든 일이었다. 그러

던 중 A고등학교에 진학을 하고 중국계 중도입국청소년들을 만나면서 비로소 중국어로 이야기를 나눌 친구를 갖게 되었지만, 그간 중국어도 대부분 잊어서 처음에는 그들과의 의사소통도 완전하진 못했다. 그러나 친구가 생겨서 좋았고 자신이 그들을 돌보아야 한다는 책임감을 강하게 느꼈다. 자칫 친구들이 적응을 못하고 떠나버릴 것이 두려워 정성껏 돌보아주고 생일을 챙겨주기도 하였다.

중도입국청소년들은 학교 안에 있는 '다문화 교실'을 자신들만의 공간처럼 사용하고 있었다. 쉬는 시간 짬짬이 들러 서로의 모습을 확인하고 모국어인 중국어로 대화를 나누곤 했다. 서로에게 가족 같은 끈끈함을 느끼기도 하고 서로에 대해 연민이나 염려하는 마음을 비치기도 했다.

> "제일 걱정되는 아이는 S5…그리고 S2…S2는 자신감이 좀 없어 보여요. 아버지 돌아가셨어요…S2는 목표가 없어요."
>
> (20150919 S4 형식적 면담)

S4는 학업에 흥미가 없고 학교생활에 적응을 못해 학교 밖 친구들과 주로 어울리는 S5를 걱정했다. S5는 S4와 같은 학년으로 가장 친하게 지내는 사이이다. 그리고 S4는 S2를 걱정하는데 이유는 자신감이 없고 아버지가 안 계시고 그리고 목표가 없어 보인다는 점이다. S2는 아버지가 돌아가신 후 의지할 곳이 없이 전전하다 입국 후 어머니에게로 온 학생이다. 대부분의 중도입국청소년들이 1년 정도 다니는 공립 다문화 대안학교도 S2는 일반학교에 전입 후 적응을 못해 다시 돌아가서 1년을 더 다녀 2년을 다녔다.

> "I think it's good to have a group of Chinese kids, so they feel like they are not alone." (제 생각엔 중국아이들을 하나의 집단으로 두는 것은 좋은 것 같아요. 그래서 그들이 혼자가 아니라고 느끼니까요.) (20150919 T1 형식적 면담)

T1은 노동이주 중인 자신의 경험에 비추어 중도입국청소년들의 외로움, 언어 및 문화적응으로 인한 어려움을 잘 이해하고 있었다. 자신 역시 직장 내에서 마치 '유리 통 안에서 바깥을 향해 외치는 것과 같은 답답함을 느낄 때가 많다'는 경험을 이야기하며 '외롭고 이해받지 못하는 고통'을 언급하였다. 따라서 그들에게 중요한 것이 '혼자가 아니라고 느끼는' 소속감임을 언급하며 중도입국청소년들이 자신들의 집단에 대해 느끼는 소속감이 그들의 정서적 안정이나 학업에 도움이 될 거라고 생각하고 있었다.

3.3. 담장 위에 앉아 있어요 (C-3)

중국계 중도입국청소년들은 때때로 자신의 이해와 현실이 모순되는 경험을 한다. 중국인을 나쁘게 말하고 차별을 하는 한국인을 경험하는 것과 동시에 국적 변경을 통해 자신이 이미 한국인 신분임을 알게 된다. 또 한편으론 국적 변경에 즈음하여 한국 국적으로 변경을 해야 할지 하지 말아야 할지 고민하게 된다. 어느 쪽에도 속하지 못한 것으로 느껴지거나 선뜻 마음을 정해 입장을 정하기 힘들다. 고향인 중국으로 가고 싶다는 생각도 하지만 중국에 가서 잘 살 수 있을지 무엇을 할 수 있을지 그마저도 자신이 없다. 또는 필요에 의해서 지금은 한국에 있지만 언제라도 능력이 되면 다시 중국에 돌아가고 싶기도 하다. 그래서 어느 쪽도 선택하지 않고 관망하는 태도를 취하기도 했다.

> "중국으로 가고 싶다는 생각은 있는데 중국가면 제가 뭘 할 수 있을지 몰라서…대학부터 가고…졸업하고…그리고 생각해 볼 거예요." (20150822 S3 형식적 면담)

> "(졸업하면)…중국에 가요…" (20150906 S5 형식적 면담)

"그런데 (국적을) 더 늦게 신청할 걸 그랬어요. 대학 가는데 어렵잖아요 … 중국 국적이 더 쉬운 것 같아요."

(20150822 S1 형식적 면담)

중도입국청소년들은 입국하고 대학입시 전에 국적을 취득하는 경우가 많았다. 그 과정에 국적을 취득하는 것이 그들의 진로나 진학에 어떠한 영향을 줄 것인가에 대한 적절한 설명을 듣지 못했다. 중도입국청소년들 대상의 업무를 줄곧 해온 T2는 A고등학교에 온 중도입국청소년들에게 국적 취득여부를 먼저 확인하게 된다고 이야기하였다.

"그러니까 너네 대학갈 때까지 국적 따지 마라…너무 웃긴 거예요. 제가 참 그 말 하면서도 벌써 땄다 그러면 미안하다 그러구… 상황이 정말 (실소)…그쵸…선생님…너무 웃기죠?"

(20151022 T2 형식적 면담)

중도입국청소년들이 대학수학능력시험을 통해 대학 진학을 한다는 것은 거의 불가능에 가까우므로 대학 진학을 위해서 수시모집에 응시하게 되는데 그때 내신 성적이 필요하다. 그러나 한국어 습득을 위해 일과 중에 분리수업을 받고 있는 중도입국청소년들은 분리 수업으로 인해 필요한 내신 성적을 갖추지 못하게 된다. 이는 대학 진학을 위한 최소한의 요건도 갖추지 못한다는 것을 의미한다. 일부 내신 성적이 필요하지 않은 경우도 있지만 그 만큼 선택의 폭은 급격하게 줄게 된다.

"다문화 가정은 아버지가 한국분이고 어머니가 외국분이고…그런 가정에 태어난 애가 다문화가정이라고 하거든요…저는 아니지요. 그래서 (중도입국청소년을 위한) 그런 전형이 없어요."

(20150919 S1 형식적 면담)

대학에 따라 다문화가정 학생이나 외국인에 대한 특별전형을 마련해 두고 있는 경우도 있다. 그러나 중도입국청소년들의 경우 별도의 특별전

형 없이 한국학생들과 동일한 조건에서 시험을 치러야 하므로 사실상 어느 쪽에도 속하지 못한 채 불이익을 당하는 입장에 놓여 있다고 해도 과언이 아니었다.

> “그러니까…아이러니한 거죠. 걔네들…국적을 땄을 때 우리나라에서 더 혜택을 주어야 하는데…그 아이들 관점에서 보면…참 나라가 이상한 나라인거요. 국적이 없었으면 걔네들도 그쪽 전형으로 정원 외로 가기 때문에 다 합격을 하더라구요. 국적 따버리면 똑같이 내신 들어가는데…” (20151022, T2 형식적 면담)

중도입국청소년들은 대부분 결혼을 통해 한국 국민이 된 어머니로 인해 입국하면서 한국 국적은 비교적 손쉽게 받게 되었다. 그러나 한국 국적을 가지고 있는 것이 대학진학에는 오히려 손해가 되는 아이러니한 상황이다.

> “전 안 가요…전 가기 싫어요. 전 사람 많은 거 싫어요.”
> (20150810 S1, S2, S3 형식적 면담)

중도입국청소년들(S1, S2, S3)은 다문화 가정 자녀들을 위한 캠프에 참가하지 않겠다고 했다. 전국 단위로 열리는 ‘다문화 가정 자녀들을 위한 캠프’에 뭘 잘 모르던 작년에는 즐겨 갔지만, 지금은 ‘다문화’로 자신들을 범주화하는 것이 뚜렷한 이유는 없지만 싫다는 느낌이다.

이러한 상황은 중도입국청소년들이 현재 한국사회에서 처해 있는 사회적 위치와 그 상황이 매우 유사하다. 또한 그들의 심리적 상태나 그들이 속해 있거나 속하고자 하는 문화적 소속의 위치를 잘 나타내 주고 있기도 하다.

서류상의 국적은 변했지만(혹은 변하겠지만) 더 이상 전진하거나 머물러 있기에는 이쪽도 저쪽도 개운하지 않은 것이다. 양쪽의 중간 정도의 지점에서 머물러서 관망하는 심리적 상태이면서 사회적 소속의 상태로 볼 수 있다.

4. 정체성 재구성: 이중정체성

4.1. 한국인처럼 말해요 (D-1)

중국계 중도입국청소년들에 대한 관찰 경험을 통해 볼 때 새로운 언어에 대한 거부감이 없고 적극적인 태도를 지닐 때 언어 습득이 빠르고, 한국어 습득이 빠른 학생은 다른 교과에서도 좋은 성적을 거두는 것으로 나타났다. 또한 언어습득이 빠른 경우 언어 학습에 대한 분명한 전략을 가지고 있어서 언어습득에 그 전략을 효과적으로 사용하고 있었다. 주어진 상황에 스스로를 대입하고 또 그러한 여건을 잘 활용하기도 했다.

> "…그냥 막 중국 친구들 많으니까…막 그냥 안했거든요. 놀다 보면 한국말 하려고 하면 안 되는 거예요.. 평생 가도 어떤 사람은 (한국) 말 못하잖아요. 그래서 2학기 때 다시 친구들하고 안 놀아요. 중국 친구들…저 그래서 필리핀에서 온 친구 하나 있거든요. 그 앤 한국에서 자라고 다시 필리핀에 가서 있다가 다시 온 거예요. 그래서 한국말을 좀 잘해요. 기숙사 있잖아요. 거기서 같은 방을 쓰고 걔랑 놀았으니까 한국말하고…이렇게 했으니까 빨리 (한국말이) 늘었어요."
>
> (20150910 S1 형식적 면담)

중국계 중도입국청소년들은 중국인이라는 정체성 그리고 얼른 말도 배우고 적응하려 노력하는 한국인이라는 정체성 사이에서 때론 중국인으로 또 때론 한국인으로 살아가고 있었다. S1은 졸업을 앞둔 시점에 좀 더 '한국적인' 이름으로 개명을 하기도 했다.

> "I think he speaks like Koreans, I didn't speak much Korean, but I think, his Korean, quite, he learns languages…really, really… like some people are really good at languages."
>
> (제 생각에 S1은 한국인처럼 말해요<차이를 못 느껴요>…저는 한국말을 잘 못하는데 그 아인…왜 언어에 능숙한 사람들 있잖아요.

그런 사람들처럼 배우는 것 같아요.) (20150919 T1 형식적 면담)

"이름도 바꾸었어요…◇◇로…본인이 느끼기에 좀 그랬나 봐요(자신의 이름이 중국인 티를 낸다고)…이제 완전 한국사람 이지요." (20151022 T3 형식적 면담)

"정말 S1은…진짜 빨리 변하는 것 같아요. 머리도 좋고…성실하고…의지가…완전 한국사람이지요" (20151022 T3 형식적 면담)

한국으로의 이주 후 중국계 중도입국청소년들은 공립 다문화 대안학교에서 1년을 보내면서 중국 출신이 아닌 중도입국청소년들과 가깝게 어울리는 경험도 했다. 자신의 모국어인 중국어 이외에 한국어나 기타 언어를 배우기도 했다. 그러한 과정을 통해 같은 대상에 대해 다른 언어로 부르거나 말하는 경험은 중도입국청소년들에게 이름과 사물은 분리된 것이며 언어는 더 임의적인 것이라고 믿게 했다(Baker 2006; 연준흠 외, 2014: 235).

"(러시아어는) 좀 배웠어요. ○○학교(공립 다문화 대안학교)에서…러시아 친구가 있었거든요. 그냥 인사말 정도…제가 제일 먼저 배운 말도 러시아 욕이예요." (20150822 형식적 면담)

이중언어에 대한 많은 연구들이 모국어를 유창하게 하면서 동시에 새롭게 이주한 이주국의 언어도 유창하게 하는 아동이 상대적으로 새로운 문화에의 적응도 잘하는 것으로 공통적으로 언급(Zhou, 1997)하고 있다. 중국계 중도입국청소년들도 모국어인 중국어의 유창성은 이중언어인 한국어의 습득이나 한국어를 이용한 교과 학습 모두에 영향을 미치는 것으로 관찰되었다. 학령에 맞는 수준의 모국어 구사력이 부족한 경우 이중언어인 한국어 또한 모국어 수준을 넘어서지 못하며 이는 학교에서의 학습능력과 학교생활 적응 등 전 영역에 고루 영향을 미쳤다. S3는 초등학교 6학년에 한국으로 중도입국하였다. 그 이후 한국에서 보낸 시간이 7년이 넘어서고 있지만 그의 한국어 수준은 그의 모국어인 학습언어로서

의 중국어 습득의 최고치였던 초등학교 6학년을 넘어서지 못하고 있는 것이다. 한국에서 지낸 시간이 길어지면서 모국어도 잊어버리고 그렇다고 한국어가 학령에 맞게 충분히 학습을 할 수 있을 만큼 성장하지도 않은 상태로 머물고 있었다.

"우리말도요…그냥 생활 한국어…그냥 기초 한국어만 잘해요. 단어가 조금 어려워지거나 새로운 단어를 쓰면 그건 못 알아들어요. (한국어 수준이) 초등학교 4학년…5학년…그 정도 되는 것 같아요." (20151022 T3 형식적 면담)

"S3는 중국말 잘 못해요. 그냥 대화만 할 수 있어요. 글 못써요."
(20150906 S6 형식적 면담)

"He's not speaking perfectly any language…I don't know Korean, but I am definitely perfect in life. I am 95% fluent in English. I don't know the big words… do not…be comfortable with one language. I don't know how they would feel."
(그 아인 어떤 언어도 완벽하게 구사하지 못해요. 전 한국어는 못하지만 삶에 있어선 완전 완벽해요. 영어는 95% 유창하지요. 어려운 단어들은 저도 잘 모르는 게 있으니…하나의 언어에 편안하지 않다. 그러면 어떻게 느낄지 모르겠네요.
(20150919 T1 형식적 면담)

이중언어화자는 이중문화적이기도 한데 중국어와 한국어를 말하는 중도입국청소년들은 한국문화와 중국문화가 개별적으로 혹은 두 가지가 혼재된 양상 즉 이중문화적인 양상을 띤다. 학교에서 비교적 엄격하게 선배 혹은 후배를 나누고 출생 연도에 따라 형 혹은 동생을 가르는 한국문화에 대해 거부감을 표시하다가도 실제 A고등학교 중국계 중도입국청소년들은 2학년과 3학년으로 나뉘어 어울리는 양상을 보여주기도 하였다.

“중국 사람은 그냥 반말 쓰고 다 그냥 친구예요. 높임말로…마…가 있지만 그래도 한국처럼은 아니 예요.”

(20150906 S5 & S6 형식적 면담)

중국계 중도입국청소년들이 이질적으로 느끼는 것 중 한국의 높임말이 있다. 중국어에도 높임말은 있지만, 상황과 대상에 따라 말투나 표현을 달리해야하는 한국어처럼은 아니므로 존대어로 인해 한국어를 익히는 일이 더 힘들었다고 한다.

4.2 더 좋은 데로 가라고 하셨어요 (D-2)

중도입국청소년들의 어머니가 결혼이주를 통해 한국행을 선택했을 때 한국에서의 삶이 남들이 볼 때는 열악하고 힘든 상황으로 보일지라도 그들에게는 새로운 가능성이자 기회였을 수도 있다. 부모가 가진 그러한 한국행에 대한 기대나 인상은 일부 중도입국청소년들에게도 그대로 투영되어 보였다. 일단 ‘외국’인 한국으로 간다는 것 자체가 설렘과 기대가 있는 그런 일이었다. 한국으로 간다는 것 그리고 한국인이 된다는 것은 매력적이고 좀 더 경쟁력 있고 힘을 갖추게 되는 그런 일이었을 수 있다. 결혼이주를 선택한 이주자들이 좀 더 나은 형편의 배우자에게 새로운 운명을 기대했던 것처럼 중도입국청소년들에게도 국적 취득은 보다 나은 삶을 위해 하는 선택들 가운데 있었다.

“한국은…더…그리고 외국이고…한국은 더 좋잖아요. 왜냐면 엄마가 여기 먼저 오셔가지고 살아보니까 여기 굉장히 좋다고 하셨으니까…그리고 저한테 얘기하고 저한테 여기서 학교 다니면 어떠냐고 물어보셔…아빠가 보내주겠다고(한국으로)…더 좋은 데로 가라…”

(20150822 S1 형식적 면담)

"올해 3월에 한국 국적 취득했어요. (신청한 이유는…) 엄마가…외국 가는데…한국 국적이 더 쉽다고…그래서 전…호주에 가고 싶어요."
(20150822 S1 형식적 면담)

S1에게 한국행은 더 나은 삶을 위한 선택인 동시에 보다 나은 삶으로 가는 디딤돌의 성격도 띠고 있다. 망설이다 국적을 신청한 이유는 '외국 가는데 한국 국적이 더 쉽다'는 것이었다. 한국 국적을 가진다는 것은 더 나은 삶으로 향하는 중간 과정이기도 했다.

"He doesn't like China. He said I don't like China..because too many people…maybe bad memories there…I don't know I never asked him why…I am Australian I want to go back to Australi a…that' s my home. But China is his home, but he doesn't want to go there. Maybe he sees potentials in other places."
(그 아인 중국을 좋아하지 않아요. 그 아이가 말하길…전 중국이 싫어요…사람이 너무 많아요. 아마도 그곳에서 좋지 않은 추억이 있을지도…모르겠어요. 물어본 적이 없어요…전 호주사람이고 호주로 돌아가고 싶어요. 제 고향이잖아요…중국은 그 아이의 고향이지만 그곳에 (돌아)가고 싶어 하지 않아요. 아마도 다른 곳에서 잠재력을 보고 있나 봐요.) (20150919 형식적 면담)

S1는 중국에서 떠나 올 때 한국에 대해 가졌던 그 기대를 다시 다른 '외국'에 거는 모습도 보였다. 한편 S2에게 한국은 힘들고 그래서 잠시 머물지만 언젠가는 떠날 수도 있는 곳이다. 힘든 현실을 벗어나고자 중국을 떠나온 것처럼 힘든 한국을 언젠가는 떠날 수도 있다. 외국은 이유 없이 매력적이고 좋을 것 같고 그래서 방과후 영어수업이 의미가 생겼다.

"…요즘에 다시 영어에 관심 있어요. (원어민 선생님이) 알아들을 수 있게 천천히 말해주고…여유가 있으니까…말은 좀 못하지만 알아들을 수 있고…그러니까 재미있어요. (영어공부를 열심히 할 거

예요) 영어 영화도 보고…단어도 공부하고…”

(20150822 S2 형식적 면담)

중도입국청소년들에게 한국 국적을 가지고 있는 것이 대학을 가는데 도움도 안 되고 한국 국적을 가지고 있으나 다른 한국 사람들에게 한국인으로 대우받지도 못하는 것 같다. 그래도 한국 국적은 좋은 것이다. 한국국적은 다른 '외국'으로 가기 쉽게 해 주고 더 나은 곳으로 갈 수 있도록 '여유가 생기게 해 줄' 것인 것이다.

중도입국청소년들의 이주의 유형은 Castles & Miller(2009, 김이선 외, 2013)가 말한 초국적 이주의 전형적인 모습을 그대로 보여주고 있었다. 이주의 선택은 '더 나은 삶에 대한 열망'으로 동기 부여되고 그러한 현상은 지속되는 양상을 보인다. S1은 가능한 멀리 가고 싶다고 했다. 세계 곳곳에 차이나타운이 있고 한국에 온지 9년이 되도록 한국어를 배우지 못한 어머니도 그래서 문제가 없을 것이라고 여기고 있었다.

> “그러니까요…나중에 호주에 가서 살고 싶은데…(한국이) 싫지는 않은데 그냥 더 멀리 가고 싶어서… 네 아시아 말고…유럽이나 호주나 이런데…” (20150919 S1 형식적 면담)

한편 중국계 중도입국청소년들(S1, S4, S5, S6)은 방학 중에는 본국에 있는 아버지 등의 가족과 친구들을 만나기 위해 중국을 방문하곤 했다. 인터넷으로 연락을 주고받고 온라인을 통해 중국에 있는 새로운 친구를 사귀기도 한다. 중국에서 한국으로의 이주는 또 하나의 공간을 가지는 영역의 확장의 느낌이 강하다. 한국이 이주의 종착지라기보다는 이주 경로의 과정이며 따라서 한국 국적이나 한국식 이름은 또 다른 '보다 나은 삶'을 위한 디딤돌이다.

> “여름방학 때 중국에 가서 아버지랑 친척들 만나고…중학교 동창들과도 만났어요.” (20150822 S1 형식적 면담)

S1은 한국으로의 이주 이후에도 방학 때는 중국의 아버지와 친척들을 방문하여 대부분의 시간을 보냈다. S2는 경제적 여유도 없고 아버지도 돌아가셔서 못 간다고 이야기 하였다. S3는 가까이 지내는 친척들 모두가 한국으로 이주를 해 왔고 경제적 여유가 없어 중국을 방문하지 못하지만 중국에 있는 (병들어 집에 있는) 아버지와 연락은 하고 지낸다고 했다. S4는 아버지는 한국인이지만, 어머니가 중국인이라 방학 때는 어머니와 함께 외갓집을 다녀오곤 했다. S5도 수시로 중국을 방문하는 듯 했다. S6는 방학이 되면 중국에서 시간을 보내고 있었다. 개인적인 사정에 따라 차이는 있었지만 대부분의 중도입국청소년들은 중국에서의 관계들을 지속적으로 이어가고 있었고, 이어가려는 노력을 하고 있었다. 한편으로는 한국에서의 삶 속에서 가용한 자원을 활용하여 적응하며 살아가려는 노력도 지속적으로 유지하고 있었다. S1은 한국어 교과의 이수단위를 이미 마쳤지만 속담 등 한국 문화관련 수업이 개설되자 본인이 자발적으로 선택하여 수업에 참여하는 등의 노력을 하고 있었다.

> “○○는 요즘에 문화수업 속담 같은 것 많이 하니까…지가 청강해서 들으면서도…처음 듣는 거라고 하더라구요….”
>
> (20151022 T3 형식적 면담)

경계의 임의성은 인터넷의 발달로 좀 더 강화되어 있었다. S6는 쉬는 시간을 이용해 중국인들을 대상으로 한 개인 인터넷 방송을 진행하기도 했다. 방송내용이나 방송을 하는 개인에 대한 호감도가 방송에 참여하는 참여자를 늘릴 수 있는 시스템이라 S6는 초록색의 렌즈도 착용하고 멋을 내고 방송을 하고 있었다. 방송에 참여한 중국인들이 한국에서의 생활에 대해 궁금해 하는 점을 개인적 경험에 근거해 답을 해주는 방송을 한다고 하였다. 한국어를 배우기 위해 대학에서 운영하는 한글학당에 다닌 경험과 A고등학교에서의 생활을 이야기 해 주었다고 했다. 중국에서는 영어 외에 다른 외국어를 학교에서 배울 수 없다며 한국에서는 제2외국어로 일본어도 배울 수 있다고 자랑도 했다고 했다.

"개인 인터넷 방송으로 중국 사람들과 이야기 했어요. 한국 학교 다니고 있고…한글학교 다녔고…방송에서 이쁠려고 초록색 렌즈도 끼고…재미있어요." (20151022 S6 형식적 면담)

S1도 입국 초기 마냥 지루하기만 하고 외로운 한국에서의 생활이지만 인터넷을 통해 중국에 있는 친구들과 게임도 하고 대화를 나누는 등 관계가 이어지고 있었다.

"I had a boring weekend. Friday night I slept very late. I played computer games and chatted with my Chinese friends…" (지루한 주말을 보냈다. 금요일 밤 늦게 잤다. 컴퓨터 게임을 했고 중국 친구들과 채팅을 했다.) (S1의 저널에서 발췌)

중국계 중도입국청소년들은 한국어나 영어 등 언어에 대한 태도가 적극적이고 새로운 언어에 대해 거부감이 없을 때 언어 습득이 빠르고, 또 언어 습득이 빠른 학생은 다른 교과에서도 좋은 성적을 거두는 것으로 나타났다. 또한 언어습득이 빠른 중도입국청소년의 경우 언어 학습에 대한 분명한 전략을 가지고 있고 주어진 상황과 여건을 효과적으로 활용하고 있었다.

중도입국청소년들은 초국적 이주의 전형적인 모습을 띠는데 지속적으로 '더 나은 삶에 대한 열망'으로 동기 부여되고 있었다. 영역은 언어나 문화와 마찬가지로 임의적이며 이주는 영역 확장의 느낌이었다. 따라서 한국은 이주의 종착지라기보다는 더 나은 선택을 향해가는 경로이며 과정이다. 그러한 임의성은 인터넷을 통해 가용자원을 늘리고 열망은 보다 현실화 되고 있었다.

5. 소결

V장에서는 중도입국청소년들의 방과후 프로그램 참여경험을 정체성 협상이라는 주제와 관련지어 '정체성 혼란-현실에 대한 자각, 정체성 시도-가용 자원 살피기, 동일시와 소속감-선택, 강조, 고려, 정체성 재구성-이중정체성'이라는 경험유형으로 나누었다. 경험유형에 따른 주제의미는 '선택의 여지가 없었어요, 그냥 참아요, 모른 척 해요, 중국친구들과 거리를 두어요, 다르게 보이고 싶지 않아요, 친구들을 잘 보살펴야 해요, 담장 위에 앉아 있어요, 한국인처럼 말해요, 더 좋은 데로 가라고 하셨어요'로 9개의 하위범주로 나누고 <표Ⅴ-2>와 같이 연구참여자들 개인별 정체성 협상의 의미를 분류하였다.

<표Ⅴ-2> 개인별 정체성 협상의 의미

상위범주		하위범주		개인별 정체성 협상의 의미
A	정체성 혼란: 현실에 대한 자각	A-1	선택의 여지가 없었어요	S1, S2, S3, S5
		A-2	그냥 참아요	S2, S3
B	정체성 시도: 가용 자원 살피기	B-1	모른 척해요	S1, S2, S3, S4, S5, S6
		B-2	중국친구들과 거리를 두어요	S1, S5
C	동일시와 소속감: 선택, 강조, 고려	C-1	다르게 보이고 싶지 않아요	S1, S2, S4
		C-2	친구들을 잘 보살펴야 해요.	S3, S4
		C-3	담장 위에 앉아 있어요	S1, S3, S5
D	정체성 재구성: 이중정체성	D-1	한국인처럼 말해요	S1, S2, S3, S4, S5, S6
		D-2	더 좋은 데로 가라고 하셨어요	S1, S2, S6

중도입국청소년들은 '자신을 계속 자신이게끔 하는 특성'에 총체적인 충돌과 그로인한 혼란을 겪고 있는 모습을 전형적으로 드러내 보이고 있었다. 익숙해 있던 언어와 문화, 그리고 친구와 학교와 같은 그들을 둘러싸서 보호와 안정을 제공하던 존재들과의 분리로 소외감, 불안감, 좌절과 포기, 갈등과 혼란 상황에서 힘겨워 하고 있었다.

중도입국청소년들은 익숙했던 자신이 아닌 낯선 현실에 놓여 있는 자신과 마주하고 있다. 현재의 상황이나 자신에게 주어진 여건이 자신의 선택은 아니었지만 스스로 감당해 내야하는 자신의 현실인 것이다. 중도입국청소년들 대부분은 어린 시절, 가족의 해체, 그로인한 거주지의 불안정, 중도입국으로 인한 언어와 문화의 부적응 등 성장기의 대부분을 불안정하고 그래서 적응을 해내야 하는 상황에 놓여 왔다. 그리고 그 대부분의 기간 중 적절하게 도움을 주고 기댈 수 있는 아주 가까운 존재를 두지 못한 경우들이 많았다. 새로운 혼란과 갈등 상황에서도 스스로 대처해 나가야 함을 경험을 통해 잘 알고 있다. 그것이 소외감이든 불안이든 그로인한 좌절과 포기, 갈등과 혼란이든 자신이 대처해야함을 느끼고 있었다.

학교생활이 몹시 힘들고 거기에서 벗어나고 싶지만 주어진 역할에 최소한 맞추고 있었다. 교우관계도 상대의 진심이 무엇이든 상대가 대하는 바에 따라 자신의 모습을 맞췄다. 친한 듯이 행동하면 친한 듯이 대해주고, 외면하면 같이 외면하고 하면서 상대의 표현하지 않은 그런 행동에 대한 이유를 이해하고 모른 척 해주는 모습을 보였다. 한국어로 하는 수업시간에 대해 '한국어를 알아들을 수 없다'고 하기보다는 '재미가 없고 그래서 졸리다'고 표현하였다. 한국어가 서툰 자신을 애써 설명하고 싶지 않고 고민이 있어도 표현하지 않고 마음에 담아두어 자신의 약한 모습을 드러내고 싶지 않은 속마음을 감추고 있었다.

중국계 중도입국청소년들은 입국 초기에는 주로 중국계 친구들과 어울려 한국생활에 도움이 될 정보를 교환할 수 있었다. 그러나 한국어를 빨리 익혀야 한다는 조급함으로 거리를 두기도 하였다. 그러나 한국아이들과 친분을 쌓는 것이 쉽지 않았다. 일단 의사소통이 어렵고 사소하지만

문화적 차이로 불편함도 있었다.

중도입국청소년들은 원활하지 않은 적응 과정에 자신의 거취에 대해 불안을 느끼게 되고 언어문화적응의 어려움으로 인해 자존감도 매우 낮아져 있다. 같은 중국계 친구들에게서 위로도 받고 또 그들과의 유대감이 때론 매우 절실하기도 하다. 때론 친한 척, 때론 안 그런 척 그렇게 거리를 두었다 아쉬워 다시 끌어 당겼다 하며 선택, 강조, 고려라는 협상적 태도를 지속하고 있었다.

중도입국청소년들은 초국적 이주의 전형적인 모습을 띠는데 지속적으로 '더 나은 삶에 대한 열망'으로 동기가 부여되고 있었다. 영역은 언어나 문화와 마찬가지로 임의적이며 이주는 영역의 확장의 느낌이었다. 따라서 한국은 이주의 종착지라기보다는 더 나은 선택을 향해가는 경로이며 과정이다.

인하대학교 1954 INHA UNIVERSITY

VI. 결론

1. 요약

이 연구에서는 이중언어로서의 한국어를 익히고 있는 중국계 중도입국 청소년들이 세계어로서의 영어수업에 참여하면서 교수-학습 시 상호작용하는 모습과 그러한 과정에 보여주는 언어태도를 살펴보고, 그들이 새로운 사회문화적 환경에서 겪는 정체성 혼란과 새롭게 정체성을 형성해 가는 과정에 이루어지는 협상에 주목하였다.

연구는 문화기술지 방법으로 2015년 4월부터 2016년 1월 기간 중에 10명(중도입국청소년 6명, 교사 4명)의 연구참여자를 대상으로 진행하였다. 구체적으로 원어민 영어교사가 중도입국청소년을 대상으로 하는 A고등학교의 방과후 영어수업을 2015년 1학기 중 총 10회 참여관찰을 하였다. 중도입국청소년들은 청소년기의 정체성 혼란과 함께 국제이주로 인한 언어문화 적응과 정체성 재구성이라는 과제를 갖고 있고, 교사들은 이 청소년들에게 영어 또는 한국어 지도 외에 언어문화 적응을 돕고 있다는 특징을 갖는다.

연구문제에 접근하기 위해서 먼저 중도입국청소년의 발생 배경인 디아스포라와 다문화사회, 결혼이주와 중도입국청소년, 정체성 협상, 언어문화 적응 등에 대한 이론을 탐색하였다. 이를 바탕으로 다음과 같은 관점을 설정하였다.

첫째, 중도입국청소년은 모국을 떠나 정주국에 거주하면서도 자신의 정체성을 유지하고 동족과의 국제적 유대관계를 지속하는 디아스포라적 특성을 지닌 집단으로 보았다. 둘째, 인간은 타자와의 상호작용 속에 끊임없이 자신의 정체성을 협상하고 성찰하며 재구성하는 존재라고 보았다. 셋째, 사용하는 언어는 그 사람의 정체성을 나타내 주며 동시에 정체성은 언어 태도를 통해 나타난다고 보았다. 넷째, 중도입국청소년들은

이중언어적인 동시에 이중문화적이며 이런 점이 그들을 사회에서 특별하거나 독특한 존재로 만든다고 보았다.

연구문제 1에서는 중도입국청소년들의 영어수업 참여관찰을 통해서 그들의 수업 중 교사와의 상호작용의 양상과 언어태도에 나타난 경험 양상-정서, 인지, 행위의 하위구조에서 우호적 또는 비우호적으로 반응하는 경향-을 기술하여 나타내었다.

중도입국 청소년들의 교사와의 상호작용은 적극(S1, S3, S4, S5), 소극적(S2, S4, S6) 반응과 우호(S1, S2, S4) 혹은 비우호(S3, S5, S6)라는 태도로 개인별로 매우 다양한 양상을 띠고 있었고 영어학습을 위한 보조언어로 한국어(S1, S2, S3, S4)나 중국어(S2, S5, S6)를 사용하고 있었다. 또한 중도입국청소년들의 언어태도는 인지측면에서는 대부분 영어의 필요성과 중요성을 인식(S1, S2, S3, S4, S6)하지만 정서측면에서 우호(S1, S2)와 비우호(S3, S4, S5, S6), 행동측면에서 우호(S1)와 비우호(S3, S5, S6) 혹은 우호와 비우호를 번갈아 나타내기도(S2, S4) 하였다.

연구문제 2에서는 중도입국청소년들의 방과후 프로그램 참여경험을 정체성 협상과 관련지어 '정체성 혼란-현실에 대한 자각, 정체성 시도-가용 자원 살피기, 동일시와 소속감-선택, 강조, 고려, 정체성 재구성-이중정체성'의 경험 유형으로 단계를 설정하고, 이를 '선택의 여지가 없었어요, 그냥 참아요, 모른 척 해요, 중국친구들과 거리를 두어요, 다르게 보이고 싶지 않아요, 친구들을 잘 보살펴야 해요, 담장 위에 앉아 있어요, 한국인처럼 말해요, 더 좋은 데로 가라고 하셨어요'의 9개의 하위범주로 나누어 정체성 협상의 의미를 살폈다.

정체성 혼란에서는 개인별로 다양한 현실자각을 보여주는데, S1, S2, S3, S5는 입국이 자신의 의사와 무관한 것으로, S2, S3는 어려움을 그냥 참는 것으로 정체성 혼란을 대하고 있다.

정체성 시도에서는 모든 청소년들이 자신의 정체성 재구성을 위해 다양하게 자신의 가용자원을 살핀다. 때로는 주위의 편견과 차별적 대우에 놀라지만 관계를 유지하기 위해 모른 척하고(S1, S2, S3, S4, S5, S6), 한

국어 습득을 위해 혹은 부적응을 감추기 위해 중국 친구들과 거리를 두기도 한다(S1, S5).

동일시를 통한 소속감을 획득하기 위해서는 선택, 강조, 고려를 협상적 전략으로 활용한다. 소속감을 선택하여 서로 다르게 보이지 않기 위해 자신의 능력이나 현실적 필요를 희생하거나(S1, S2, S4), 같은 처지의 연민이나 애착에서 서로 보살펴야 한다는 일종의 책임의식으로 구성원과 자신을 동일시하고 소속을 강조한다(S3, S4). 물론, 어느 쪽도 선뜻 선택하지 못하여 일종의 망설임, 주저의 입장을 취하기도 한다(S1, S3, S5).

일련의 과정에서 정체성 재구성이 이루어지는데, 중도입국청소년들은 중국인이라는 정체성과 한국인으로(되고자 하는)의 정체성 사이에서 때로는 중국인으로 때로는 한국인으로 살아가고 있다(S1, S2, S3, S4, S5, S6). 한국어를 습득하고, 개명도 하고, 공립 다문화 대안학교를 거치며 각국 출신 친구들과 접촉하며 같은 대상을 다른 언어로 호칭하거나 말하는 경험을 통해 명칭과 사물은 분리된 것이며, 언어는 임의적이라고 생각한다(S1, S2, S3, S4, S5, S6).

이중언어는 이중문화적이기도 한데 중국어와 한국어를 말하는 중도입국청소년들은 이중문화적인-한국문화와 중국문화가 개별적으로 혹은 혼재된-양상을 띤다. 중도입국청소년들의 어머니가 결혼이주를 통해 한국행을 선택했을 때 한국에서의 삶이 남들이 볼 때는 열악하고 힘든 상황으로 보일지라도 그들에게는 새로운 가능성이자 기회였던 것처럼 한국행에 대한 그러한 기대나 인상이 일부 중도입국청소년들에게도 그대로 투영되어 보였다(S1, S2). 한국행은 더 나은 삶을 위한 선택인 동시에 보다 나은 삶으로 가는 디딤돌의 성격도 띠고 있다. 이주의 선택은 '더 나은 삶에 대한 열망'으로 동기 부여되고 그러한 현상은 지속되는 양상을 보인다.

2. 논의 및 제언

이 연구는 중국계 중도입국청소년들이 영어수업에 참여하여 어떠한 경험을 하였는지 탐색하고, 그들의 다양한 경험에 나타난 정체성 협상의 의미를 고찰한 것으로 논의를 다음과 같이 정리할 수 있다.

첫째, 중도입국청소년들은 정체성 혼란을 개인별로 다양하게 자각하고 있다. Goffman(1983)은 정체성 형성을 위해 개인들이 일상적인 상황 속에서 타자와의 상호작용을 하는 동안 협상과정이 있게 된다고 한다. 청소년들은 언어문화 충돌과 이로 인해 갈등이 유발되는 혼란스러운 현실에 처하여 자신의 의사와 무관하게 일어난 일이라고 스스로를 방어하거나 또는 무기력하게 견디는 것으로 협상적 대처를 하고 있었다(조창연, 2012: 28-30).

둘째, 중도입국청소년들은 정체성 시도(Campbell, 2010)를 하고 있다. 정체성 혼란의 와중에 자신들의 현실을 자각하고, 여러 개의 정체성을 거치면서 새롭게 정체성을 재구성하고 있다. 이는 자신들의 갈등이나 문제를 제3자의 도움 없이 스스로 해결하려는 일종의 협상(Cohen, 1980; 강문희, 2001)으로 간주되는데, 주위의 편견과 차별적 대우에 의도적 무반응을 나타내거나, 한국어 습득을 위해 또는 자신의 부적응을 감추기 위해 중국 친구들과 거리를 두기도 했다.

셋째, 동일시를 통한 소속감 획득을 위해 선택, 강조, 고려를 한다. 동일시는 사람들이 자신을 어떤 집단의 구성원으로 범주화하면서 그 집단의 특성을 자신에게 적용시키는 것(Tajfel, 1974)이다. 중국계 중도입국청소년들과의 동일시를 통한 집단 소속감을 선택하고 그들과 다르게 보이지 않으려고 자신의 능력이나 현실적 필요를 희생하기도 한다. 또는 같은 처지에 있는 중도입국청소년들과 연민이나 애착을 형성하고 그들을 잘 보살펴야 한다는 일종의 책임의식으로 집단의 구성원들과 자신을 동일시하고 소속을 강조하기도 하였다. 물론 어느 쪽 집단도 선뜻 선택하지 못하고 일종의 망설임, 주저 등 고려의 입장을 취하기도 하였다.

넷째, 중도입국청소년들은 정체성 재구성을 통해 다양한 정체성을 형성하게 된다. 한국행을 선택한 그들 어머니의 삶이 남의 눈에는 열악하고 힘든 상황일지라도 그들에게는 한국에서의 생활이 새로운 가능성이자 기회로 간주되었다. Commins(2000)는 정체성은 개인의 정체성 주장과 다양한 사회적 상황에서 권력관계에 의해 결정된 이용가능한 정체성들 중 협상을 통해 선택한 결과물이라고 하여 정체성의 협상적 측면을 언급하였다. 한국행은 가용자원 사이의 협상의 산물로서 부모의 한국행에 걸었던 기대나 인상은 중도입국청소년들에게로 그대로 투영되어 보였다. 즉 한국으로의 이주는 더 나은 삶을 위한 선택인 동시에 '더 나은 삶의 열망'으로 동기 부여되고, 지속되는 양상을 보였다.

중국계 중도입국청소년의 방과후 영어수업 참여 경험에 나타난 정체성 협상의 의미 도출을 바탕으로 하여 다음 세 가지 유형의 제언을 한다.

첫째, 교육지원과 정책에 관한 제언이다. 우리 사회의 다문화 유형이 매우 다양하므로 그들의 특성을 고려한 언어문화 적응 교육이 시급하다. 이주국의 언어와 동시에 모국어 유창성이 모두 높은 이주청소년이 적응을 잘 한다(Zhou, 1997). 한국어 습득 지원뿐만 아니라 이주 후 충분한 언어문화 적응이 이루어지기 전에 자신의 모국어로 독서와 배움을 지속할 수 있는 방안을 지원할 필요가 있다. 왜냐하면 중도입국청소년의 경우 모국어도 충분하지 않은 상태에서 이중 언어로서 한국어와 세계어로서의 영어 등을 익혀야 하는 부담을 지니기 때문이다. 학교의 담임교사, 한국어교사, 상담교사 등 인적 네트워킹을 통해 동기부여 및 안정감 제공 등 관리의 필요성도 있다. 또한 중도입국청소년들이 주류 한국사회로 진입하는데 장애가 되는 요소를 찾아 해소해야 하는데 한 예로, 대학진학 시 다문화가정 자녀와 외국인, 탈북자 자녀 등에 특별전형이 있는 것처럼 중도입국청소년에 대한 특별전형 등 역량강화 도모 방식을 병행해야 한다는 것이다.

둘째, 사회문화 적응과 관련한 제언이다. 한국 사회 내에 여전한 출신국에 따른 차별과 편견이 중도입국청소년의 정체성 혼란을 악화시키고

자신이 새롭게 속하게 된 학교 등 공동체에 대해 책임의식 등이 소극적이 되게 한다. 따라서 우리사회의 다문화 수용성을 제고해야 한다. 또한 한국 사회에 대한 부정적 인식 등은 경험공유자로서 부모로부터 간접체험 되므로 학교와 사회의 올바른 다문화 의식 고취 등 사회적 환경 조성이 필요하다. 중도입국청소년들이 자신이 가진 언어와 문화 자원 등을 긍정적으로 활용하여 적응을 해나가므로 이들 대상에 따른 세분화된 정서 및 심리지원과 이들의 부모와 교사에 대한 교육을 통해 교육효과를 높인다.

셋째, 중도입국청소년의 정체성과 관련한 제언이다. 정체성의 혼란을 겪는 청소년기에 국제이주로 인한 혼란을 추가로 떠맡게 되는 중도입국청소년들은 매우 다양하고 역동적인 정체성의 차원을 겪게 되며 이에 대한 이해와 교육적 고려가 필요하다. 정체성을 재구성해 가는 과정에 나타나는 다양한 경험유형들은 순차적이라기보다는 선택적이다. 이들이 이중 언어·문화의 장점을 살릴 수 있도록 사회 전반의 다문화 수용성 및 여건이 조성되어야 한다. 학교교육과정에서 포괄적 추상적 개념으로 다루어지는 다문화 교육이 좀 더 실제적이고 구체화된 교과내용과 방법으로 현장에 적용되어야 한다. 또한 모든 학생, 학부모, 교사에 대한 다문화 수용성 교육의 내실화와 구체화가 필요하다.

세계화의 영향으로 한국사회가 빠른 속도로 다문화화하고 있고 이런 변화 속에 학교 구성원의 문화적 다양성 또한 급격하게 증가하고 있다. 특히 중·고등학교에서 해마다 늘어나고 있는 중국계 중도입국청소년의 한국사회 적응은 다문화 교육의 주요 과제 중 하나이다. 이들이 우리 사회 다수 청소년과 더불어 미래 다문화사회의 건강한 구성원으로서 자리매김하도록 도와야 한다. 따라서 이들의 재사회화 과정에 한국사회에서 한국어와 더불어 의사소통의 주요한 수단인 영어라는 언어를 통해 이들의 언어문화 적응과 정체성 협상을 탐색한 것은 매우 의미 있는 일이었다. 이와 관련하여 학교 급별 교과별 다양한 연구가 이어지길 바란다.

참고문헌

고미숙(2003). 정체성 교육의 새로운 접근: 서사적 정체성 교육, 한국교육, 30(1), 5-32.

고미영(2012). 「초보자를 위한 질적 연구 방법」, 서울: 청목출판사.

곽영순(2009). 「질적 연구: 철학과 예술 그리고 교육」, 서울: 교육과학사.

김경식·이광석·이채문·이현철(2012). 「다문화사회의 이해」, 서울: 도서출판 신정.

김기현·이재희·홍혜미(2013). 결혼 이주 가정 및 중도 입국 청소년들의 민족 정체성 탐색과 형성, 사회복지연구, 44(1), 165-192.

김남국(2010). 다문화의 도전과 사회통합: 영국, 프랑스, 미국 비교연구. 한국유럽학회, 28(3), 133-174.

김남일(2007). 열린사회 구현을 위한 외국인정책 방향: 한국적 다문화주의의 이론화, 한국사회학회, 147-179.

김도혜(2013). 해외 이주배경 청소년 정책과 한국 사회에의 함의, 세미나 자료집 13-S20, 한국청소년정책연구원.

김명희(2003). 1990년대 이후 국민국가 독일의 재러 독일계 동포이주자에 대한 정책 고찰: 한국 내 조선족 이주자에 대한 새로운 이론적, 정책적 접근의 모색을 위하여, 재한한인학회, 13(1), 111-132.

김명정(2011). 동반·중도입국 자녀들을 위한 다문화교육, 교육문화연구 17(2호), 55-76.

김민환(2010). 다문화 교육에 관한 연구경향과 과제, 학습자중심교과교육연구, 10(1), 61-86.

김비환(2007). 한국사회의 문화적 다양화와 사회통합: 다문화주의의 한국적 병용과 시민권 문제, 다문화사회 한국 사회과학의 과제, 성균관대학교 동아시아지역 연구소 심포지움 발표 논문집, 61-88.

김승희(2010). 다문화가족 자녀의 정체성 문제에 관한 질적 연구, 가족과문화, 23(3), 25-61.

김영순(2013). 다문화사회에서 공존하는 방법, 학습자중심교과학습학술대회, 2013(3), 3-15.
김영순·박선미·오영훈·이미정 외(2014). 다문화교육의 연구경향과 쟁점, 서울: 한국학술정보.
김영순·임지혜·정경희·박봉수(2014). 결혼이주여성의 초국적 유대관계에 나타난 정체성 협상의 커뮤니케이션, 커뮤니케이션 이론, 10(3), 36-96.
김영순(2015). Ethnography 2015.10.01, 강의전사록.
김영순(2015). Ethnography 2015.10.15., 강의전사록
김정민(2013). 중도입국 다문화가정 청소년의 다문화 대안학교 학습경험 탐색, 단국대학교대학원 박사학위논문.
김판준(2013). 다문화사회의 갈등과 기여에 관한 고찰, 3(2), 207-237.
노정옥(2011). 한국 다문화사회 통합정책의 추진체계에 관한 연구, 동아대학교 대학원 박사논문.
류방란·오성배(2012). 중도입국청소년의 교육기회와 적응실태, 다문화교육연구, 5(1), 29-50.
박규택(2015). 제3의 공간과 전이성에 의한 결혼이주여성의 유동적·혼종적 정체성, 한국도시지리학회지, 18(1), 31-43.
박봉수·김영순·최승은(2013). 중국계 중도입국청소년의 한국사회 적응을 위한 부모 역할수행에 관한 연구, 열린교육연구, 21(2), 331-355.
박미숙·김영순·홍유나(2014). 결혼이주여성의 취업지원 요구에 관한 연구, 여성학연구, 24(2), 269-302.
박아청(1995). 「아이덴티티의 탐색Ⅱ」, 서울: 중앙적성출판사.
박선웅·우현정(2013). 다문화가정 청소년의 한국인 되기: 중도입국 학생의 적응에 대한 근거이론 접근, 사회이론, 가을/겨울, 211-304.
서덕희(2010). 한국 다문화 연구의 특징과 한계: 국제결혼이주여성, 그리고 그 자녀에 관한 질적 연구를 중심으로, 다문화사회연구, 3(2), 5-32.
설동훈(2004). 외국인 노동자 문제의 배경, 실천문학, 74, 220-230.
신경림·조명옥·양진향(2004).「질적연구방법론」, 서울: 이화여대출판부.

신지원(2015). 국제이주와 발전의 연계 담론에서 '디아스포라'의 역할에 대한 비판적 검토, 디아스포라연구, 9(2), 7-36.

신혜숙·김미영(2006). 연구논문: 미국이민 한국인의 문화변용 스트레스와 일상생활 스트레스정도에 관한 연구, 동서간호학연구지, 12(1), 43-55.

안미정·우양호(2015). 한국화교로 본 한국의 다문화주의 성찰, 한국민족문화, 56, 383-416.

양미진·고홍월·김영화·이동훈(2012). 중도입국 다문화가정 청소년의 이주 후 적응에 관한 질적 연구, 청소년상담연구, 20(2), 87-113.

양운덕(1992). 데리다의 해체이론, 월간사회평론, 92(7), 186-198.

오성배(2011). 외국인 이주 노동자 가정 자녀의 재학 학교 특성에 따른 교육 지원 실태와 문제 탐색, 순천향 인문과학논총, 29, 245-281.

유기웅·정종원·김영석·김한별(2012). 「질적 연구방법의 이해」, 서울: ㈜박영사.

윤인진(2005). 「코리안 디아스포라: 재외한인의 이주, 적응, 정체성」, 서울: 고려대학교 출판부.

윤인진(2008). 한국적 다문화주의의 전개와 특징-국가와 시민사회의 관계를 중심으로, 한국사회학, 42(2), 72-103.

윤인진(2012). 디아스포라와 초국가주의의 고전 및 현대 연구검토. 재외한인연구, 28, 7-47.

이기일(2014). 영어-한국어 이중언어자와 한국어 단일어 사용자 청소년들의 언어, 사회/문화 정체성에 대한 연구, 고려대학교대학원 박사학위논문.

이민경(2015). 중국 출신 고학력 결혼이주여성의 자녀교육을 통해서 본 정체성 재구성: 대구·경북 지역 이주여성을 중심으로, 한국교육학연구, 21(2), 147-171.

이민경·이수정(2011). 다문화 아동·청소년 정책 용어 사용에 대한 비판적 고찰과 대안모색: 정책용어와 방향성에 대한 외국사례를 중심으로, 사회과학연구 35(2), 1-37.

이민경·김경근(2012). 미등록 이주 노동자들의 초국적 가족 형성과 경계적 정체성, 교육사회학연구, 22(2), 179-209.
이병창·김혜련(2011). 한국화교의 다중정체성에 대한 고찰, 전남대학교 세계한상문화연구단 국내학술회의, 2011(11), 123-142.
이수진(2007). 사회소속감이 자기효능감 및 주관적 안녕감에 미치는 영향: 대인관계문제의 매개효과를 중심으로, 교육논총, 27(1), 67-87.
이진석(2014). 다문화 가정 중도 입국 청소년들과 시민성 탐색. 시민교육연구, 46(4), 79-105.
정은성·김정유·박찬욱(1996).「협상의 전략」, 서울: 다음세대.
정진경·양계민(2004). 문화적응 이론의 전개와 현황, 한국심리학회지 일반, 23(1), 101-136.
정천석(2009). 「국제결혼 이주여성, 한국사회에 적응하는가」, 파주: 한국학술정보.
정혜승(2010). 수업에 드러난 교사의 문식성 인식과 학생의 정체성 협상 양상: 예비 초등교사의 국어과 심화 수업 실습 사례를 중심으로, 한국초등국어교육, 43, 6-34.
조정아·홍민·이향구·이희영·조영주(2014). 탈북청소년의 경계 경험과 정체성 재구성, KINU 연구총서, 14-06, 통일연구원.
조창연(2012). 협상 커뮤니케이션의 이론적 토대와 함의: 80년대와 90년대의 협상이론을 중심으로, 커뮤니케이션 연구: 일반, 20(3), 27-44.
조혜영(2012). 중도입국 청소년의 정체성 형성과정 및 적응지원 방향 모색에 관한 연구, 청소년복지연구, 14(4), 311-335.
좌동훈(2012). 중도입국청소년의 사회문화 적응에 영향을 미치는 요인에 관한 연구, 숭실대학교 박사학위 논문.
좌동훈(2014). 중도입국청소년의 출신 국적과 문화적응 유형에 따른 심리·사회적 적응 요인에 관한 연구, 21(1), 97-126.
최선녀(2014). 자아정체성확립을 위한 자서전 쓰기 연구, 교양교육연구, 8(5), 97-130.

최인자(1999). 정체성 구성 활동으로서의 자전적 서사 쓰기, 현대소설연구, 11, 329-346.

한건수(2006). 농촌지역결혼이민자여성의 가족생활과 갈등 및 적응, 한국문화인류학, 39(1), 195-243.

한건수·설동훈(2006).「결혼중개업체 실태조사 및 관리방안 연구」, 보건복지부 최종보고서, 83-94.

한은진(2013). 중도입국청소년의 한국사회 문화적응경험을 통한 적응과정과 유형 분석, 원광대학교 대학원, 박사학위 논문.

한혜정(2009). 한국 교사교육에의 적용을 위한 자서전적 방법의 이론적 기초 탐색, 교육과정연구, 27(1), 21-40.

홍윤기(2001). 지구화 조건 안에서 본 문화 정체성과 주체성, 사회와철학, 2001-1, 33-77.

Ajzen, I. (1988). Attitudes, personality, and behavior, Chicago: Dorsey Press.

Argyle, M. (1969). Social Interaction, London: Tavistock Publications.

Baker, C. (2014). 「이중언어의 기초와 교육」(연준흠·김주은 옮김) 서울: 도서출판 박이정(원서출판 2006).

Baker, C. (2006). Foundations of Bilingual Education and Bilingualism. Buffalo: Multilingual Matters.

Berry, J. W. Kim, U. Minde, T. and Mok, D. (1987). Comparative Studies of Acculturative Stress, International Migration Review, 21(3), 491-511.

Berry, J. W. (1997). Immigration, Acculturation, and Adaptation. Applied Psychology: An International Review. 46(1), 5-68.

Bloom, W. (1990). Personal identity, national identity and international relations. New York: the Press Syndicate of the University of Cambridge.

Bochner, S. (1981). The Social psychology of cultural mediation, In. S.

Bochner (Ed), The Mediation Person: Bridges between Cultures. Cambridge, MA: Schenkman.

Bosher, S.(1997). Language and Cultural Identity: A Study of Hmong Students at the postsecondary level, Tesol Quarterly, 31(3), 593-603.

Campbell. D. E. (2010). Choosing Democracy: A Practical Guide to Multicultural Education. New York: Pearson Education, Inc.

Campbell. D. E. (2012). 「민주주의와 다문화교육」(김영순 외 옮김). 서울: 교육과학사(원서출판 2010).

Castles, S. & Miller, M.J. (2013). 「이주의 시대」(한국이민학회 옮김). 서울: 일조각(원서출판 2009).

Chen, X. (2010). Identity Construction and Negotiation Within and Across School Communities: The Case of One English-as-a-New-Language(ENL) Student, Journal of Language, Identity, and Education, 9, 163-179.

Chew, P. G. (2013). Emergent Lingua francas and world orders: The politics and place of English as a world language. New York: Routledge.

Choe, H. (2010). Growing up in Two Language: Korean Returnee Children's Identity Development. 영어학연구. 16(2), 73-108.

Cohen, H. (2001). 「협상의 법칙」(강문희 옮김). 서울: 청년정신(원서출판 1980).

Cohen, R. (1997). Global Diasporas. Seattle. University of Washington Press.

Creswell. J. W. (2015).「질적연구방법론: 다섯 가지 접근」(조흥식 외 옮김). 서울: 학지사(원서출판 2013).

Cummins, J. (2000). Language, Power and Pedagogy. Clevedon: Multilingual Matters LTD.

Cummins, J. (2000). Academic Language Learning, Transformative

Pedagogy, and Information Technology: Towards a Critical Balance. TESOL Quarterly 34(3): 537-548.

Cummins, J. (2008). BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction. In B. STREET & N. H. HORNBERGER (Eds.) Encyclopedia of Language and Education, 2nd Edition, Volume 2: Literacy. New York: Springer.

Erikson, E. H. (1968). Identity Youth and Crisis. New York: W. W. Norton & Company.

Fu, D. (1995). My Trouble Is My English. Portmouth, NH: Boynton/Cook Publishers, Inc.

Garrett, B. (1998). Personal Identity. In Edward Craig (Ed.). Routledge encyclopedia of philosophy 7. London: Routledge. 305-314.

Gee, J. P. (1996). Social Linguistic and Literacies: Ideologies in Discourses (2nd Ed.). London: Taylor & Francis.

Giles, H., & Johnson, P. (1987). Ethnolinguistic identity theory: A social psychological approach to language maintenance. International Journal of the Sociology of Language. 68, 69-99.

Gibson, M. A. (2001). Immigrant adaptation and patterns of acculturation. Human Development. 44, 19-23.

Giddens, A. (1991). Modernity and self-identity. Cambridge: Polity Press.

Gobo, G. (2011), Ethnography, in Qualitative Research: Issues of Theory, Method and Practice(3rd Ed.). London: Sage, 15-36.

Goffman, E. (1983). The Interaction Order. American Sociological Review, 48, 1-17.

Hannigan, T. P. (1990). Traits, attitudes, and skills that are related to intercultural effectiveness and their implications for cross-cultural training: A review of the literature. International Journal of Intercultural Relations, 14, 89-111.

Jenkins, R. (2004). Social Identity. New York: Routledge.

Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2010). 「다문화교육과 인간관계」(김영순 외 옮김). 서울: 교육과학사(원서출판 2002).

Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2002). Multicultural Education and Human Relations. Boston: Allyn & Bacon.

Lazarus, R.S. and Folkman, S. (1984). Stress, coping and appraisal. New York: Springer.

McAdams, D. (1997). The case for unity in the (post)modern self. In Richard Ashmore & Lee Jussim(Eds.). Self and Identity. New York: Oxford University Press. 46-78.

Mead, J. H. (2005). 「정신자아사회」(나은영 옮김). 서울: 한길사(원서출판 1934).

Neeley, T. (2012). Global business speaks English. Harvard Business Review, May 1, 2012.

Nieto, S. (2002). Language, Culture and Teaching. London: Lawrence Erlbaum Associates.

Nieto, S. (2016). 「언어, 문화 그리고 비판적 다문화교육」(김영순 외 옮김). 서울: 북코리아(원서출판 2009).

Norton, B(1997). Language, Identity and the Owernership of English. Tesol Quarterly 31(3), 409-429.

Norton, B. (2000). Identity and language learning: Gender, Ethnicity, and Educational Change. Harrow, England. Pearson Eduation Limited.

Oakes, L. (2001). Language and National Identity: Comparing France and Sweden. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Reynolds, P. D. (1979). Ethical Dilemmas and Social Science Research. CA: Jossey-Bass.

Safran, W. (1991). Diasporas in modern societies: Myths of homeland and return, Diaspora, 1(1), 83-99.

Sarup, M. (1996). Identity, Culture and The Postmodern World. Athens: the University of Georgia Press.

Sheffer, G. (1986). A new fiel of study: Modern diasporas in international politics, in Gabriel Sheffer (ed.), Modern Diasporas in International Politics, Lodon: Croom Helm, 1-15.

Spradley, J. P. (1979). The Ethnographic Interview. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Spradley, J. P. (2003). 「문화기술적 면접법」, (박종흡 옮김), 서울: 시그마프레스(원서출판 1979).

Spradley, J. P. (1980). Participant Observation. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Spradley, J. P. (1980). 「참여관찰법」, (신재영 옮김), 서울: 센게이지러닝코리아(주).

Tajfel, H. (1974). Social identity and intergroup behavior. Soc. sci. inform. 13(2), 65-93.

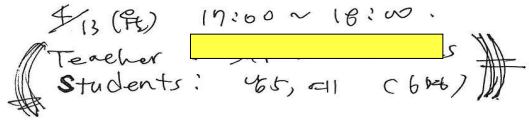
Vasilopoulos, G. (2015). Language Learner Investment and Identity Negotiation in the Korean EFL Context, Journal of Language, Identity, and Education, 14, 61-79.

Ward, C., Bocher, S., and Furnham, A. (2001). The Psychology of culture shock, East Sussex; Routledge.

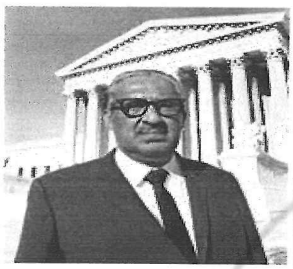
Zhou, M. (1997). Growing Up American: The Challenge Confronting Immigrant Children and Children of Immigrants. Annual Review of American. 23, 63-95.

부 록

<수업자료-1>



Objective Concepts (separate but equal, Brown vs. Board of Education, law cases, Supreme Court, appointed, Supreme Court Justice); Sight words (equality, separate, deserve, attend, fountain, Supreme Court, justice, strength, wisdom)



Vocabulary	
equality	Supreme Court
separate	justice
deserve	strength
attend	wisdom
fountain	

Fight for Equality – Thurgood Marshall

By: Sue Peterson

Thurgood Marshall was born in Maryland in 1908. He could not study law at the college he wanted because he was black, so he studied at an all-black student college named Howard University.

Marshall became a lawyer and helped black people fight for their rights. He won most of his cases. One of his most famous cases was Brown vs. the Board of Education.

<수업자료-2>

Keira Knightley "Lost Stars"

Please don't see just a girl caught up in dreams and fantasies.
Please see me reaching out for someone
I can't see.
Take my hand, let's see where we wake up tomorrow.
Best laid plans; sometimes are just a one night stand.
I'll be damned; Cupid's demanding back his arrow.
So let's get drunk on our tears.

[Chorus] (number each sentence)
But are we all lost stars trying to light up the dark? 4
We're searching for meaning... 3
And God, tell us the reason youth is wasted on the young. 1
It's hunting season and this lamb is on the run. 2

[Verse 2]
Who are we? Just a speck of dust within the galaxy.
'Woe is me' if we're not careful turns into reality.
Don't you dare let our best memories bring you sorrow.
Yesterday I saw a lion kiss a deer.
Turn the page; maybe we'll find a brand new ending.

Where we're lower in our tears.

[Chorus]
And God, tell us the reason youth is wasted on the young.
It's hunting season and this lamb is on the run.
We're searching for meaning...
But are we all lost stars trying to light up the dark?

[Bridge]
I thought I saw you out there crying...
I thought I heard you call my name...
I thought I heard you out there crying...
But just the same...

[Chorus]
And God, tell us the reason youth is wasted on the young.
It's hunting season and this lamb is on the run.
Searching for meaning...
But are we all lost stars trying to light up the dark?
Are we all lost stars trying to light up the dark?

Missing words

same dreams hand just tears someone
his Yesterday searching reason heard
we memories page careful dark
new season dancing saw

4/20 (목)
17:00 ~ 17:50 .

Fill in the missing words:

(yesterday, heard, reason, wasted, careful, dreams, tears, new, season, memories, searching)

1. We all have hopes and dreams for the future.
2. I lost my wallet, so I spent the whole day searching for it until I found it.
3. Last night I heard a strange noise, so I couldn't sleep.
4. Is there a reason why you are late?
5. Have you seen the new Avengers movie?
6. My favourite season is spring.
7. Be careful driving home, because you are so tired.
8. The little girl was sad and had tears streaming down her face, because she lost her mother.
9. Today is Monday, what day was it yesterday?
10. When I think about Australia, I have so many good memories.
11. They wasted my time and their own time because they didn't listen to me.

Write your own sentences using the words above.

<수업자료-3>

Habits

1. What are habits?

2. Interview 2 friends. Tell me about their good/ bad habits.

	Name:	Name:
1	getting to school early	drinking beer
2	getting up early	bad words
3	going to bed early	not listening to teachers
4	eating balanced meals	using phone in class

3. Tell me about your habits. What do you do always / often / sometimes and never.

I always...	I often...	I sometimes...	I never...
work hard	exercise	going to bed late	drinking
go to school early	sleep early	drink too much coffee	smoke

4. Listening activity

What are your bad habits? I think everyone has bad habits. Not everyone agrees on what bad habits are. Some smokers don't think smoking is a bad habit. Young people don't think listening to loud music on the train is a bad habit. In Japan, slurping your noodles is a sign that you enjoy your food, but making a noise while eating in England is not good. Have you ever tried to break your bad habits? I have a hurt nail biting and have stopped leaving things laying around the house. I wish other people would stop their bad habits. I get annoyed when people are late for meetings or talk loudly on their phones in public.

Design a sandwich

Things to consider:

- What is your favourite food?
- What food is popular these days?
- What food would taste good together?
- Would other people like it?
- Would it be hot or cold?
- What country would it be most popular in?
- Who would like it best? Adults or children?
- What flavor is it? Sweet or savoury?

Ingredients:

〈수업자료-4〉

6/

Have vs Has

- I _____ a cold.
- He _____ a sore throat.
- My daughter _____ the flu.
- Do you _____ a headache?
- My husband _____ a toothache

6/8

The art of lying

What is a lie? It is something said by someone when they are not telling the truth.

Why do people lie? Some one who doesn't tell truth.

What do people lie about? they want to cover something.

What are 2 signs of a liar? Being honest is not important. they want/like attention It can help / benefit them.

1. _____ 2. _____

Conversation questions

2. When is it okay to tell a lie?
3. You don't want to hurt someone's feelings. Is it ok to lie?
4. Why is honesty important?
5. What do you think of white lies?

Write 2 questions and 2 lies people might hear. **Example: Do you like my new hair cut? Yes, I love it!**

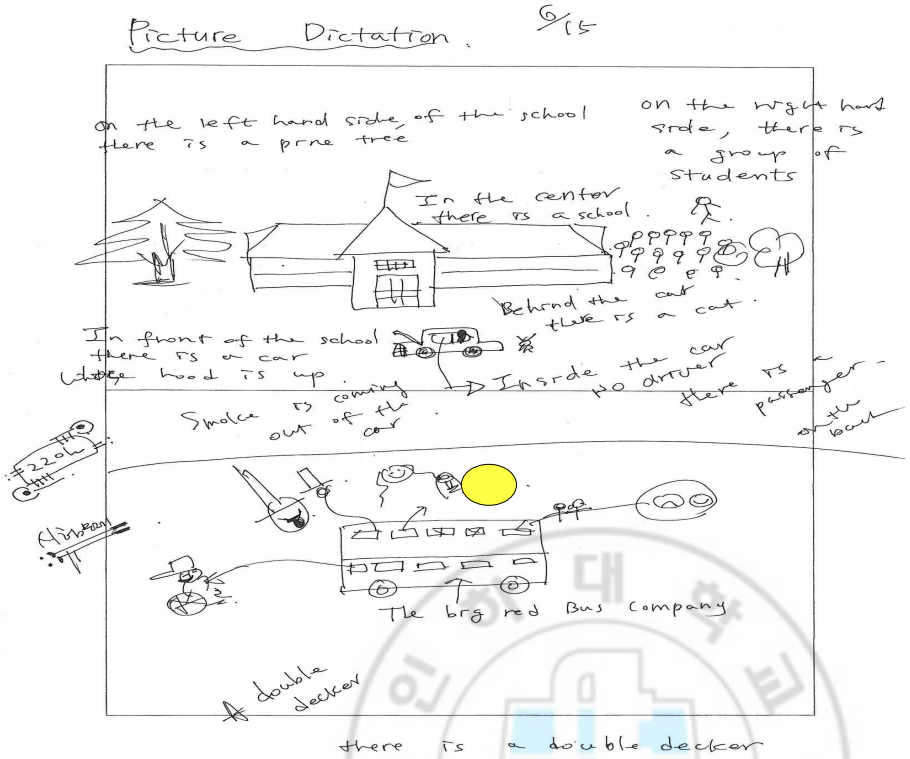
1) Q: _____

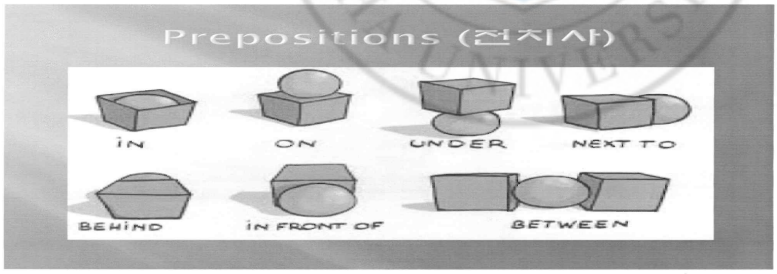
A: _____

2) Q: _____

A: _____

<수업자료-5>

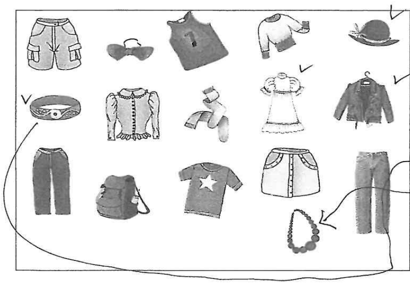

Picture Dictation.
6/15
On the left hand side of the school there is a pine tree
On the right hand side, there is a group of students
In the center there is a school.
Behind the car there is a cat.
In front of the school there is a car
Inside the car
No driver
Smoke is coming out of the car
The big red Bus company
double decker
there is a double decker


Prepositions (전치사)
IN
ON
UNDER
NEXT TO
BEHIND
IN FRONT OF
BETWEEN

<수업자료-6>

6/22 (월) 17:00 - 17:50

Buying Clothes



Answer the questions

Do you like going shopping?

____

What tops do you like wearing?
I like wearing ______________.
What tops do you hate wearing?
______________________.
What accessories do you like wearing?
______________________.
What accessories do you hate wearing?
______________________.
What clothes have you never worn?
____
____
____

Role play Bingo

1) Rewrite the dialogue in the proper order. Replace the underlined words with any 2 words from the picture above.

-No, she hates wearing <u>coats</u>.
-How can I help you?
-Does she like wearing <u>coats</u>?
-Yes she does. Please show me where to find them.
-I would like to buy a gift for my friend.
-Then how about a <u>necklace</u>? Does she like wearing those?

____
____
____
____
____
____
____

2) Write any of the nine words in the bingo grid below.

~~Pants~~	shorts	~~bracelet~~ slippers
~~bracelet~~	~~T-shirts~~	~~tanktop~~
~~earrings~~	blouse	socks

인하대학교 INHA UNIVERSITY 1954

<연구참여 동의서>

연구 참여 동의서

* 연구제목
중국계 중도입국청소년의 영어 수업 참여 경험에 나타난 정체성 협상에 관한 연구

* 연구기관/부서 및 주소
인하대학교 일반대학원 영어교육과 (인천광역시 남구 인하로 100 서호관 425호/032-860-7850)

* 연구자 성명, 소속 및 연락처
연구책임자_조진경 (영어교육전
공동연구자 이소영 (영어교육과
공동연구자_김영순 (사회교육과

안녕하세요? 본 연구를 위해 소중한 시간을 내 주셔서 먼저 감사를 드립니다.

본 연구는 일반고에 재학 중인 중도입국청소년들의 영어수업을 참여관찰하고 참여 경험에 대한 학생들의 심층 면담, 수업을 지도하는 원어민 영어교사, 일반 한국 학생들과 함께 듣는 영어수업을 진행하는 한국인 영어교사 등에 대한 면담을 통해

첫째, 학생들이 영어수업을 통해 경험한 것, 어려운 점, 느낀 등 학생 개개인의 참여경험에 대한 전 방위적인 이해를 도모하고

둘째, 그를 통해 글로벌화된 세상에서 좀 더 힘 있는 존재로서 살아가도록 돕기 위해 수업방법이나 내용, 학생과 교사의 상호작용에 대한 관찰 및 분석을 실시하고,

셋째, 학생들을 둘러싸고 있는 환경적 요인 등 개선이 필요하거나 강화해야할 사항을 발견하고자 합니다.

마지막으로 특히 다문화청소년 만을 위한 교육과정을 운영하는 다문화 대안학교가 아닌 일반고에 재학 중인 중도입국 청소년들의 경험을 통해 향후 정규 교육과정 속에서의 해당 청소년들을 위한 영어교육의 방향과 방법에 대한 고찰에 도움이 되고자 합니다.

1. 연구참여와 중지

본 연구의 참여는 자발적 참여를 원칙으로 하고 있으며, 비록 연구 참여를 시작하여 진행단계에 있다 하더라도 언제든지 중단하실 수 있고, 연구 참여 동의서 또한 철회하실 수 있습니다.

2. 개인 정보 및 비밀 보장

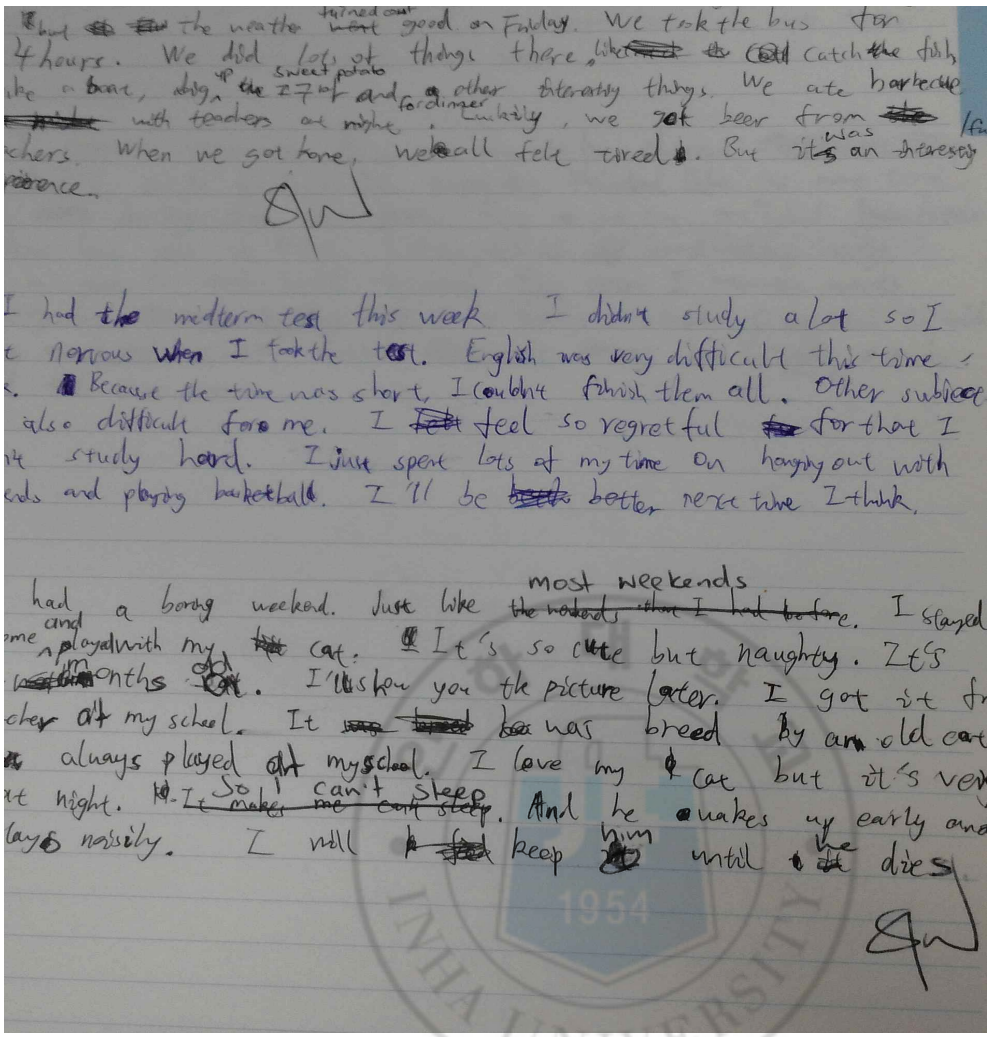
본 연구를 위해서 귀하의 면담내용 및 개인정보 등이 수집되게 됩니다. 이러한 정보는 반드시 연구를 위해서만 사용될 것이며 귀하의 신원이 드러나는 기록은 비밀로 보장되고, 연구결과가 출판될 경우에도 귀하의 신상정보는 비밀로 유지되고 이름은 익명으로 처리됩니다. 그리고 면담자료로 녹취된 파일이나 전사기록은 「생명윤리 및 안전에 관한 법률 시행 규칙」, 제15조(인간대상연구의 기록 및 보관 등) 제1항과 제2항에 따라 연구가 종료된 시점부터 3년간 보관하며, 그 이후에는 폐기됩니다. 연구에 관하여 질문이 있으시면 언제든지 연락을 주시기 바랍니다. 서명된 동의서 1부는 연구자가, 1부는 연구 참여자께서 수령합니다.

본인은 이 동의서를 읽었고 내용을 충분히 이해합니다. 본인은 연구에 대한 자세한 설명을 들었으며 자발적으로 본 연구에 참여합니다.

● 연구참여자 성명: 보호자 (서명)

● 연 구 자 성명: 조진경 2015.11.18

<H의 영어저널>



but the weather turned out good on Friday. We took the bus for
4 hours. We did lots of things there, like could catch the fish,
like a bone, dug up the sweet potato and other literally things. We ate barbecue
with teachers at night. Luckily, we got beer from for dinner
chers. When we got home, we all felt tired. But it was an interesting
perience.

I had the midterm test this week. I didn't study a lot so I
t nervous when I took the test. English was very difficult this time
. Because the time was short, I couldn't finish them all. Other subject
also difficult for me. I feel so regretful for that I
't study hard. I just spent lots of my time on hanging out with
ends and playing basketball. I'll be better next time I think.

had a boring weekend. Just like most weekends
me and played with my cat. It's so cute but naughty. It's
months old. I'll show you the picture later. I got it fr
other at my school. It was breed by an old cat
always played at my school. I love my cat but it's ver
t night. So can't sleep. And he wakes up early and
lays noisily. I will keep him until he dies.

Identity Negotiation of Chinese Immigrant Youth's Participation Experience in After-school English Class

Jinkyung Cho
Ph. D. Dissertation
Directed by Prof. Soyoung Lee
& Prof. Youngsoon Kim
Dept. of English Education
Inha University
August, 2016

This is a qualitative study which explores the aspects of Chinese Immigrant Youth's participation experience in After-school English class and the meaning of identity negotiation of those participants, using the methodology of ethnography.

The research questions are the two: First, what are the aspects of Chinese immigrant youth's participation experience in after-school English class? Second, what is the meaning of identity negotiation of Chinese immigrant youth's participation experience in after-school English class?

The theoretical discussions are the followings: the background of generating immigrant youth is diaspora, multi-cultural societies, and marriage immigration. And the meaning of identity negotiation is based on analysis of identity negotiation, language and culture adaptation, and interrelationship of the two.

This study recognizes the immigrant youth as a diasporic group which keeps their identities and maintains their contacts with their home

countries even though they stay in their relocated countries. It views humans as the existence of reconstructing their identities by continuously negotiating and reflecting themselves in their interaction with the others and those identities are exposed through language attitude. It discusses that the immigrant youth are bi-lingual and cultural, which makes the immigrant youth to look unique or special in this society.

The participants of this study are ten: six Chinese immigrant youth and four teachers. The data for this study have been collected by participant observation, in depth interview, and an English written journal. The participant observation had performed 10 times during the period of April 13, 2015 through June 29, 2016 and then the journal log had been written for each time. In depth interviews, either formal or informal, had conducted 46 times during the period of from April 2015 through January 2016. The journal had been written by a student participant for a year.

In the observed classes, the interaction between the student participants each and the English teacher was very different and the language attitude of each too was very diverse. Most of them cognitively recognized that English is important and necessary to themselves and for their future, but their aspects of language attitude's subordinate structure such as affect and behavior differed respectively: favorable or unfavorable and active or passive.

The followings are the results drawn from the interaction, language attitude, and meaning of their identity negotiation: First, each of the teenagers experienced their own identity crisis in a very diverse manners; they coped with their identity confusions caused by the global immigration, negotiating with those via the strategies such as

self-resistance, helplessness, etc. Second, they were attempting identities; they recognized their reality, experienced several identities, reconstructing their new identities while undergoing identity crisis. This is a sort of negotiation that they tried to solve their own problems for themselves without any help from the third parties; ‘intended indifference to the prejudice and discrimination’, ‘distancing themselves from their Chinese colleagues in order to quickly learn Korean or disguise their difficulties of adaptation’. Third, they achieved the sense of belonging to a group through identifying with it. When choosing identities, they revealed the types of their identification and sense of belonging through emphasis of the responsibility for the group, sort of hesitation, or consideration; they chose a group, sacrificed their own real needs, hide their competence or formed sympathy and affection to their inner group members. Fourth, they were constructing diverse identities through reconstructing their identities. Relocating to Korea is a product of negotiation among the available resources. Also they chose Korea for the better life and were motivated with the passion for better lives, and continued those inclinations.

Based on the results of the research, this study discusses and suggests the followings: First, immigrant youth urgently needs the support for language learning and culture adaptation. Their age-appropriate learning should be continued with the support of their mother tongue, of course, aligning with their learning Korean language. There could be the consideration about Chinese language as the supporting language for learning English. Second, Chinese immigrant youth need to be understood about their diverse attitudes and behaviors, and given the educational care. That is, their uniqueness or characteristics should be dealt with appropriate care for their

educational needs to not be stopped. Also they should be allowed to have the opportunities for entering into the mainstream of our society in order not to be socially marginalized. Third the accommodation of multi-culture should be enhanced. The Korean society's attitude of discrimination and prejudice discourages their sense of responsibility and belonging to this society and increases the level of the immigrants' identity confusions. The multicultural education is still being dealt in abstract terms and by too general concepts. Therefore it should be more concrete and specific to apply the multicultural education for the teaching contents and methods in order for all of the students, students' parents, and the teachers to change: to enhance the level of multi-cultural acceptance.

With the influence of globalization, the Korean society has become multi-cultural and the students' composition has rapidly been culturally diverse. Especially, the adaptation of Chinese immigrant youth, whose number is increasing at the Korean secondary school, is one of the main issues. So it has been very meaningful to explore the linguistic and cultural adaptation and identity negotiations of Chinese immigrant youth through English as a world language. Along with the results of this study, more researches and studies should be continued at the level of secondary schools and by academic subjects.

Key words : immigrant youth, identity, identity negotiation, language attitude, language adaptation, culture adaptation